الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 1. الحاج لخضر

كلية العلوم الإسلامية
قسم اللغة والحضارة الإسلامية

نيابة العمادة لما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

طرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي حتى نهاية القرن الثامن هجري

-عرض ونقد-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في العلوم الإسلامية
تخصص: الحضارة الإسلامية

إعداد الطالب
أحمد رمز الدين بهلول

إشراف الأستاذ
أ.د شهر الدين قالة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
جمعي بوقفة	أستاذ	جامعة باتنة 1. الحاج لخضر	رئيسا
شهر الدين قالة	أستاذ	جامعة باتنة 1. الحاج لخضر	مشرفا ومقررا
جمال بن دعاس	أستاذ	جامعة باتنة 1. الحاج لخضر	ممتحنا
خديجة زردوم	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1. الحاج لخضر	ممتحنا
عيسى بوعافية	أستاذ	جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة-	ممتحنا
نعيمة هلالي	أستاذ محاضر أ	جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة-	ممتحنا

السنة الجامعية: 1445. 1446هـ/ 2024. 2025م

الإهـداء

إلى:

- الوالد الفاضل رحمه الله وأنزل عليه من شآبيب رحمته.
- الوالدة الفاضلة حفظها الله.
- زوجتي الفاضلة وبناتي حفظهم الله.
- الأصدقاء والزملاء الأكارم.

أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر وعرفان

بداية أحمد الله سبحانه وتعالى وأشكره على توفيقه لإتمام هذا العمل وإخراجه على هذه الصورة، وأقول إن أصبتُ فبتوفيقٍ من الله وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى فضيلة الأستاذ الدكتور الفقيه: "شهر الدين قاله" المشرف على هذه الأطروحة زاده الله بسطة في العلم والعمل والقبول، سائلا المولى عز وجل أن يجعل كل ما قدمه لي من توجيهات ونصائح في ميزان حسناته ويوسع له رزقا وعافية ويبارك فيه.

وكذلك الشكر موصول إلى الدكتور: "جمال الدين يخلف" نظير ما قدمه لي من مساعدة جزاه الله خيراً.

جزيل الشكر والعرفان لأخي وزميلي الدكتور: "كمال رجالين" الذي كان الدافع والمحرك الدائم لمواصلة هذا العمل وتجاوز مختلف العقبات.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة نظير الجهد المبذول في قراءتهم لهذا العمل المتواضع وتقديم أهم الملاحظات والتصحيحات اللازمة عليه.

مقدمـــــــة

مقدمة

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والصلاة والسلام على صاحب الكرامات مربي الأمة وهاديها إلى أرفع الدرجات نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد؛

عرفت بلاد المغرب عبر مراحلها التاريخية وقبيل الفتح الإسلامي شيئا من الاضطهاد وعدم الأمن جرّاء الاجتياحات الاستدمارية التي عرفتها المنطقة، وبخاصة بعد ما عُرف بالحروب البونية ما بين (264-146 ق.م) حيث توالت الاجتياحات الرومانية فالوندالية ثم البيزنطية مما أثّر سلبا على أغلب المقومات الحضارية للسكان الأصليين للمنطقة كالثقافية منها والتربوية التعليمية وغيرها...، حتى جاء الفتح الإسلامي ليعيد هيكلة وبناء الفرد والمجتمع المغربي وفق المعالم والمبادئ الإسلامية التي تدعو إلى الفضيلة وتذم الرذيلة وتنشر العلم لترتقي به إلى أسمى الخصال البشرية وتخرجه مما كان فيه من الكفر والجهل، حيث اتَّسَمَ المغرب الإسلامي بحركة علمية في شتى المجالات العلمية والفكرية؛ والفقهية والأدبية والتاريخية وغيرها، خاصة بعد القرن الثاني للهجرة بعد أن توطدت أركان الدولة الإسلامية ودبَّ الاستقرار والأمن، وبزغ نجم الكثير من العلماء والمفكرين في شتى العلوم وفي التربية والتعليم على وجه الخصوص، وفي هذا السياق جاء موضوع بحثي تحت عنوان: " **طرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي حتى نهاية القرن الثامن الهجري -عرض ونقد-**"، حيث تعتبر الفترة الممتدة من الفتح الإسلامي إلى نهاية القرن الثامن الهجري مرحلة واضحة المعالم بذل فيها أعلامها الكثير من الكتابات في مجال التربية والتعليم على مر القرون.

إشكالية البحث:

إن المطلع على لمسار العلمي والتربوي للمغرب الإسلامي منذ الفتح إلى نهاية القرن الثامن الهجري يلاحظ بروز العديد من العلماء المراجع الذين أفرزوا نتاجا علميا وفكريا أصيلا شهد له القاصي والداني، انطلاقا من مجموعة من الطرق والأساليب التربوية التعليمية في سبيل التحصيل العلمي والسلوكي معا.

انطلاقا من هذا السياق تتبادر إلينا الإشكالية المتعلقة بموضوع البحث والمتمثلة فيما يلي: ماهي طرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي حتى نهاية القرن الثامن هجري، وماهي إيجابياتها وسلبياتها ؟

وللإجابة على هذه الإشكالية نحتاج إلى طرح الأسئلة الفرعية التالية :

1 – ما هو مفهوم التربية والتعليم وما الفرق بينهما؟ وما المقصود بالطرق المنسوبة إليهما؟

2 – هل توفرت بلاد المغرب الإسلامي منذ التأسيس إلى نهاية الفترة المدروسة على الأوساط المعرفية والمؤسسات التعليمية؟

3 – من هم أبرز المنظرين الذين أسسوا للفكر التربوي بلاد المغرب الإسلامي في تلك العصور؟ وما هي أبرز آثارهم وآراءهم التربوية؟

4 – ما هي الطرق المنتهجة في العملية التربوية التعليمية التي عرفه المغرب الإسلامي في تلك الفترة؟

إن الإحاطة الكافية بموضوع البحث والإجابة الوافية عن لإشكالية تقتضي الإجابة على هذه الأسئلة، فهي الكفيلة بإعطاء الصورة الشاملة لكل ما يتعلق بطرق التربية والتعليم سواء الوسط الذي تمارس فيه أو من يقوم بممارستها وتطبيقها من أجل إنجاح العملية التربوية والتعليمة.

الحدود الزمانية والمكانية للبحث:

إن تحديد الإطار المكاني لهذه الدراسة يسهم بقدر كبير في توضيح وتتبع المعالم الأساسية الخاصة بموضوع البحث، وقد تمثل هذا الإطار في المجال الجغرافي الخاص ببلاد المغرب الإسلامي الذي نقصد به كلا من: المغرب الأدنى، والمغرب الأوسط، والمغرب الأقصى، دون أن نتطرق إلى التعريف بها لشهرتها بين الناس، فالمُعَرَّفُ لا يعرف كما يقال، كما أن دراسة هذا الموضوع في هذا المجال الجغرافي المتمثل في بلاد المغرب الإسلامي يدفعنا إلى معرفة الخصوصيات والفروقات التي كانت تعرفها الطرق التربوية والتعليمية سواء في الداخل أو الخارج.

أما من ناحية الحدود الزمانية فمن شأنها أن تحدد تاريخ الأحداث وتسلسلها وتطورها والعلائق المشتركة بينها مما يُسَهِّل على الباحث محاولة التقييم والنقد وفق إطار منهجي وعلمي.

وقد تَمَثَّلَ المجال الزماني في هذه الدراسة في المرحلة الممتدة من الفتح الإسلامي إلى نهاية القرن الثامن الهجري؛ وذلك لاشتمالها على المعالم التربوية والتعليمية لهذه الفترة مع

بروز مراحل التطور والنقلة التي عرفتها المنطقة منذ بداية الجهود التربوية والتعليمية إلى ما وصلت إليه من تطور ونضج فكري تربوي، كما أنها تعتبر مرحلة كافية لأخذها كعينة لمعرفة النظام الخاص بالبيئة التربوية وطرقها في العصر الوسيط.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

أولا: أسباب اختيار الموضوع.

تعرض الباحثون في التاريخ الوسيط إلى مختلف الأحداث السياسية من نكسات وانتصارات بإسهاب كبير، مما جرّنا إلى البحث في مجال من الأهمية بمكان في تحقيق الرقي والازدهار للدول والمجتمعات كما يسهم في عملية النهوض الحضاري إلى جانب المجالات الأخرى كالاقتصادية منها والسياسية، ألا وهو مجال التربية والتعليم وطرقهما، ويمكن أن نذكر مجموعة الأسباب الدافعة لاختيار هذا الموضوع كما يلي:

أ/الأسباب الذاتية:

1 – إيماني القوي بدور التربية والتعليم في النهوض الحضاري للدول والأمم وقوتها ومنها دول بلاد المغرب الإسلامي على وجه الخصوص.

2 – الرغبة في المساهمة ولو بالنزر القليل في إعادة الاعتبار والثقة بالانتماء والهوية الإسلامية والمغاربية والأمازيغية الفذة التي أثبتت تميزها في المجال الفكري والثقافي في العصر الوسيط من خلال منظري التربية والتعليم.

ب/الأسباب الموضوعية:

1 – الاهتمام بالجانب السياسي وإهمال الجانب التربوي.

2 – إبراز نقاط الاتفاق والاختلاف بين الأقطار الثلاثة لبلاد المغرب الإسلامي في طرق التربية والتعليم وما خلفته من تداعيات على المستوى الفكري.

3 – لاحظت أن طرق التربية والتعليم تلعب دورا أساسا في نجاح أو فشل العملية التربوية التعليمية، وهذا ما قد يغفل عنه الكثير من المشتغلين في هذا المجال، بخاصة في هذه الفترة محل البحث، وأخذها كعينة مثلت عاملا من عوامل الرقي والازدهار الحضاري ببلاد المغرب الإسلامي في ذلك العصر.

4 – محاولة تجاوز سرد الأحداث والتطرق للحياة الفكرية والثقافية ومنجزاتها، والانتقال إلى معرفة الأسباب التي دفعت بهذا التطور الفكري والتربوي والمتمثلة في البحث في طرق التربية والتعليم ومعرفة إن كانت حقا سببا في ذلك التطور العلمي والتربوي.

ثانيا:أهمية الموضوع

قد يبدو للكثير أن موضوع البحث لا جدوى منه في عصرنا الراهن نظرا للتطورات الحاصلة في المجالات المختلفة وفي مجال التربية والتعليم على وجه الخصوص، كما أن البحوث المتخصصة في مجال التربية قد تجاوزته بأشواط حيث طورت من خلال نتائجها الكثير من الطرق والأساليب التربوية، إلا أن منطلقات ومقاصد هذا البحث وإن كانت لا تلغي أو تنقص أو تزاحم الدراسات الأخرى فهي تتميز وتنفرد بما يلي:

1 – إعادة الاعتبار والاعتزاز بالموروث الثقافي والفكري الذي بذل رواده جهدا عظيما من خلال دراسة أسسه ومبانيه في مجال التربية والتعليم.

2 – البحث في الإجراءات العملية للتجربة التعليمية المغربية فضلا عن الآراء والأقوال الفكرية.

3 – التعريف بالطرق التربوية المختلفة وارتباطها بما يناسبها من الوضعيات والمواقف التعلمية.

4 – إفادة الآباء والمعلمين والمؤسسات التربوية بأقصر السبل وأيسرها جهدا في إيصال المعلومة من خلال طرائق التدريس والتربية التي تبث الأخلاق الإسلامية السوية بطريقة سلسة وناجعة.

5 – الجمع بين المنهج التربوي والتعليمي العام والمنهج الإسلامي التشريعي، مما يسهم في تخريج أفراد متعلمين أسوياء ومتوازنين في المجالين المعرفي والسلوكي اللذين لا يصطدمان مع العقيدة والهوية الإسلامية للفرد المسلم مما يشعره بقوة الشخصية والدافعية.

أهداف الدراسة:

إن تحديد الأهداف يسهم بشكل جلي في توفير الجهد في البحث من أجل الوصول إلى النتائج الصحيحة والمرجوة من الدراسة دون أن يزيغ عنها أو يخرج عن الموضوع، حيث تمثلت الأهداف المتعلقة بطرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي فيما يلي:

1 – الإجابة على تساؤلات الإشكالية.

2 – محاولة إظهار الجهود التي بذلها الحكّام والعلماء وأهل بلاد المغرب الإسلامي لنشر التربية والتعليم، انطلاقا من الاهتمام بمؤسساتها ومعلميها وطلابها وتوسيع نطاقها في جميع أقطار البلاد.

3 – التطرق لمفهوم التربية والتعليم والفرق بينهما، فضلا عن أهميتهما في الرؤية الإسلامية.

4 – الكشف عن أبرز المؤسسات التعليمية المنتشرة آنذاك العهد ومعرفة مدى اهتمام الحكام بها وأبرز مواردها مما يعكس نسبة الاستقرار فيها الذي يشجع المعلم على تجسيد طرق التربية والتعليم خلال تعليمه وفق منهجه وما يراه ناجعا.

5 – الاطلاع على المنظومة التربوية ببلاد المغرب الإسلامي والتي تعتبر أساليب التعليم والتربية جزءا منها.

6 – عرض الأساليب التربوية المختلفة المنتهجة عند المعلمين وجمعها ونقدها.

7 – نقد الطرق التربوية والتعليمية من خلال إبراز إيجابياتها وسلبياتها وتداعياتها على الإنتاج الفكري والثقافي، وأهميتها بالنسبة للتحصيل المعرفي.

8 – محاولة إعطاء تصور شامل للمنظومة التربوية التي كانت سائدة ببلاد المغرب الإسلامي.

الدراسات السابقة:

لقد تم الاطلاع على عدة دراسات تناولت جوانب من موضوع البحث، والتي أذكر من بينها ما يلي:

أ/ دراسة الباحث مجدوبي نور الدين بعنوان: "**مناهج التعليم وأساليبه في بلاد المغرب الأوسط خلال القرنين الثامن والتاسع الهجريين (14-15م)**"، والتي نال بها درجة الدكتوراة من جامعة وهران، بتاريخ: 2019-2020م، في تخصص: التاريخ الوسيط.

ب/ دراسة الباحثة صفية ديب الموسومة ب: "**التربية والتعليم في تونس الحفصية (القرن 7، 10هـ/ 13، 16م)**"، والتي نالت بها درجة الدكتوراة من جامعة الجزائر (بوزريعة)، في تخصص: التاريخ الوسيط.

ج/ دراسة الباحث علي العشي تحت عنوان: "**المغرب الأوسط في عهد الموحدين – دراسة تحليلية للأوضاع الثقافية والفكرية (633/534هـ)**"، والتي نال بها درجة الماجستير من جامعة الحاج لخضر بباتنة، في تخصص: التاريخ الوسيط.

إضافة إلى بعض الرسائل الجامعية، حيث أفادتني هذه الدراسات في معرفة ما تعرض له الباحثون في دراساتهم في مجال التربية والتعليم والتي تتقاطع مع مفاصل بحثي بخاصة فيما تعلق بسرد الأحداث التاريخية التربوية التعليمية، ومعرفة ما أغفلوه أو لم يتطرقوا إليه، حتى أوضحه وأستدركه في موضوع بحثي، فضلا عن بعض التحليلات الجادة والإشارة لبعض المصادر النادرة التي استفدنا منها من خلال هذه الدراسات، إلا أن ما يعاب مجملا على هذه الدراسات الأكاديمية أنها لم تشر إلى طرق التربية السلوكية في المواقف التعليمية ببلاد المغرب الإسلامي جملة، كما أنها وإن أشارت إلى طرق التعليم أو التدريس فبشكل مقتضب دون نقد أو تحليل، وهذا ما سأحاول استدراكه وتسليط الضوء عليه في دراستي.

منهج البحث:

نظرا للطبيعة التاريخية للموضوع والإشكالات المطروحة حوله رأيت أن المنهج المناسب للدراسة هو: المنهج الوصفي التاريخي تماشيا مع الإطار العام لموضوع البحث، كما أن من الواجب في التعامل مع المادة التاريخية الاستعانة بمجموعة من الآليات التي تزيد من رصانة البحث وفق ما تقتضيه المنهجية العلمية، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي:

1 – آلية الاستقراء: وهي عملية يستخدمها الباحثون لجمع المعلومات الجزئية والتفصيلية بغرض إصدار حكم كلي انطلاقا من فحص واستكشاف تلكم التفاصيل بدقة، ولذلك قمت بتتبع مختلف المواقف التعليمية من أجل الوصول إلى فهم عام للمنظومة التربوية عموما وطرق التربية والتعليم خصوصا.

3 – آلية التحليل: يعتبر التحليل عاملا من عوامل فهم الأسباب والنتائج والتأثيرات المترتبة على الأحداث، فضلا عن توضيح العلاقات والتفاعلات بين العوامل المختلفة التي تؤثر في التطورات التاريخية، مما يساعد في فهم السياق التاريخي، وهذا ما كان عليه الشأن خلال عرض تفاصيل البيئة التربوية المتمثلة في مؤسساتها ومواردها ومنظريها، التي مورست فيها تلكم الطرق التربوية والتعليمية والتي أسهمت لا محالة في تأصيلها ونجاعتها.

3 – آلية النقد: بحكم أن التجارب البشرية تحتمل الصواب كما تحتمل الخطأ، مما يوجب علينا إخضاعها للنقد، بخاصة فيما يتعلق بطرق التربية والتعليم لتعلقها بالنفس البشرية التي تختلف من شخص إلى آخر من جهة، وتعلقها بمختلف المواقف التعليمية من جهة أخرى، فكان النقد هو الوسيلة العلمية الناجعة في تصويب وتهذيب هذه الطرق والأساليب.

منهجية البحث:

يعدّ الجانب المنهجي في الدراسات الأكاديمية من أساسيات البحث العلمي، التي لا تقل أهمية عن الجانب المعرفي، والتي تسهل على القارئ فهم المسائل التي يتضمنها موضوع البحث وإدراك مقاصد الكاتب بسلاسة وانسجام وجمال، فانتهجت في سبيل تحقيق ذلك ما يلي:

1 – تخريج الآيات وترتيب الأحاديث النبوية في الهامش.

2 – بدء كل فصل أو مبحث بتمهيد من شأنه أن يُوَطئ للقارئ فهم المادة العلمية التي تليه، كما يدله على التصور والسياق العام.

3 – الترجمة لبعض الأعلام غير المعروفين، والمبهمات والأماكن بإحالات في الهامش.

4 – انتهجت في توثيق المصادر والمراجع ذكر اسم الشهرة أولا ثم كنيته واسمه في المصادر القديمة، أما في المراجع الحديثة فأبدأ باسم المؤلِّف ولقبه أوكنيته، فعنوان المؤلَّف، ثم المحقق أو المترجم إن وجدا، دار النشر، مدينة النشر وبلد النشر، رقم الطبعة، وتاريخ النشر، ثم الجزء إن وجد، وأخيرا الصفحة.

5 – عند الاقتباس من مصنف لثاني مرة على التوالي أكتب: المصدر نفسه أو المرجع نفسه مع ذكر الجزء إن وجد والصفحة، أما في حال ورود مصنفين لمؤلف واحد أشير

لعنوان المصدر أو المرجع بعد لقب المؤلف ثم أذكر الصفحة دون أن أذكر المصدر السابق أو المرجع السابق، كما أبين الطبعة المستعملة في حال توظيف طبعتين لكتاب واحد.

6 – أما الاقتباس من الرسائل العلمية الجامعية فأحيل إليها في الهامش كالآتي:

اسم الباحث ولقبه، عنوان البحث، نوعية البحث؛ دكتوراة أو ماجستير أو ماستر، ثم القسم والكلية، الجامعة، المكان، البلد، السنة، الصفحة.

7 – الاقتباس من المجلات العلمية أحيله للهامش فأكتب:

اسم الباحث ولقبه، عنوان البحث، عنوان المجلة، الجهة التي تصدرها (الكلية، الجامعة، البلد)، المجلد، العدد، سنة النشر، الصفحة.

8 – من الرموز التي استعملتها: تح: تحقيق، تر: ترجمة، د ت: دون تاريخ، د ط: دون طبعة، ود ط ت: دون طبعة وتاريخ.

9 – كما ختمت البحث بملخصين وملاحق.

صعوبات البحث:

إن من مقتضيات البحث أن يصادف الباحث مجموعة من العقبات والصعوبات خلال مساره البحثي لابد عليه أن يتخطاها ويتجاوزها، وهذا ما اعترضني أثناء البحث؛ إلا أن الاستعانة بالمشرف في أعظم المسائل التي قد توقف مسار البحث، حالت دون ذلك، ومن بين أهم الصعوبات التي واجهتني ما جمعته في النقاط الآتية:

1 – ندرة المصادر وصعوبة الحصول عليها وبخاصة التي تغطي الفترة الزمنية المدروسة، وبالذات تلك التي تتسم بالدقة والتفصيل في موضوع البحث المتمثل في طرق التربية والتعليم.

2 – طول الفترة الزمنية من الفتح الإسلامي إلى نهاية القرن الثامن الهجري، وصعوبة تغطية كل المواقف والأحداث التربوية واستقرائها، مما دفعني إلى الاكتفاء ببعض المواقف منها.

3 – قلة المادة العلمية والمعلومات المتعلقة بجوهر الموضوع وهو طرق وأساليب التربية والتعليم في المغرب الإسلامي، مما جعلها لا تتوافق مع حجم ومتطلبات أطروحة دكتوراة،

ما دفعني إلى تبني مفهوم خاص بي يدمج كل ما يتعلق بالعملية التربوية من مفاهيم مؤسسات ومنظرين وأساليب تحت عنوان طرق التربية والتعليم.

4 – تداخل التربية والتعليم فيما بينهما ومحاولة الفصل بين أساليب التربية وأساليب التعليم وفق مقاربة تربوية وتقسيم دقيق انطلاقا من اجتهادي الشخصي، وإن كانت العلاقة في الحقيقة علاقة الجزء بالكل.

عرض خطة البحث:

وفي سبيل الإحاطة بالموضوع والإجابة عن التساؤلات التي طرحناها في الإشكالية جاءت خطة البحث لتلبي ذلك قدر المستطاع، فكان **الفصل الأول** المعنون بـ: **التأسيس المفاهيمي لمتغيرات البحث،** فكان تأسيسا مفاهيميا ليبين مفهوم التربية والتعليم وطرقهما والفرق بينهما وأهدافهما، فضلا عن الرؤية الإسلامية للتربية والتعليم ومكانتهما في الإسلام.

أما **الفصل الثاني** الموسوم بـ: "**مؤسسات ومنظّري التربية والتعليم في المغرب الإسلامي**"، فقد ابتدأناه بالتطرق لأبرز الأوساط التربوية والمتمثلة في المؤسسات التربوية السائدة في ذلك العصر، كما كان لزاما عليّ أن أشيد بالدور الذي أسهم به الحكام من خلال اهتمامهم بهذه المؤسسات لإنجاح العملية التربوية التعليمية، كما قمت بعرض سير وآراء وآثار كوكبة من رواد التربية والتعليم في المغرب الإسلامي الذين أسهموا في تطور الفكر التربوي الإسلامي والمغربي.

أما **الفصل الثالث** الذي يحمل عنوان: "**طرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي حتى نهاية القرن الثامن هجري**"، فقد خصصته لإبراز وعرض أساليب التربية والتعليم في المغرب الإسلامي موردا مجموعة من الطرق البارزة التي انتهجها المعلمون خلال تعليمهم معقبا بعد كل طريقة أو أسلوب بشيء من النقد البناء.

واختتمت دراستي بخاتمة ضمنتها أهم النتائج والأحكام المجيبة على مختلف التساؤلات المطروحة سواء في بداية البحث أو في ثناياه، مردفا إياها بفهارس ملاحق، مع ملخصين؛ واحد باللغة العربية والآخر باللغة الأجنبية.

.

الفصل الأول:

التأسيس المفاهيمي لمتغيرات البحث

ويحتوي على:

المبحث الأول:

التربية بين علم الاجتماع وعلم النفس والفكر الإسلامي المعاصر

المبحث الثاني:

التعليم ومكانته في الإسلام

المبحث الثالث:

مفهوم طرق وأهداف التربية والتعليم

تمهيد:

نظرا لأهمية المدخل المفاهيمي في أي بحث علمي أكاديمي، وما يقدمه من تعاريف للمحاور الكبرى للموضوع، حيث يحدد وبدقة مقصود الباحث في بحثه وما رامه من مفاهيم وتوجهات ونظريات، حتى يصرف القارئ عن غير ذلك من الوجوه ويوفر له الجهد لمواكبة مسار البحث وتوجهه وعدم استهجانه لمضامينه، فهو بمثابة الكلمات المفتاحية في أي ورقة بحثية. كما أن المنهجية العلمية صارت ملزمة لأي باحث بأن يؤسس لبحثه بمدخل تمهيدي أو مفاهيمي يزيل من خلاله اللبس عما هو بصدد دراسته وكأنه بذلك يوفر له وسيلة نقل تسهل عليه الوصول إلى مقصد الباحث.

ومن بين التأسيسات المفاهيمية التي سيتناولها هذا الفصل مفهوم التربية وعلاقتها ببعض العلوم الأخرى التي لا تنفك عنها، وحقيقة النظرية التربوية الإسلامية التي تضرب أطنابها في هوية الفرد المسلم، كما تناول المفهوم الدقيق للتعليم وما أولته الشريعة الإسلامية من أهمية وإلزام لإنجاح تلكم العملية، كما تعرضت في الأخير إلى مفهوم طرق التربية والتعليم المعتمد في الدراسة، مبينا طبيعة العلاقة بين التربية والتعليم وأبرز الفروق بينهما وأهدافهما.

حيث تتمثل أهمية هذا الفصل في التأسيس للموضوع محل الدراسة، المتمثل في التربية والتعليم وطرقهما وما له من دور في قوة الأمة وبعث حضارتها من جديد، من خلال معرفة مفاهيمه ومكانته الحقيقية.

المبحث الأول: التربية بين علم الاجتماع وعلم النفس والفكر الإسلامي المعاصر

من المصطلحات التي يكثر استعمالها في مختلف العلوم الإنسانية مصطلح التربية وما لها من علاقة وطيدة بها، حيث سأقوم بتسليط الضوء على مفهومها وسياقها في علم الاجتماع وعلم النفس على سبيل المثال لا الحصر، مبرزا أصل وحقيقة النظرية التربوية الإسلامية التي تنم عن انتماء الفرد المسلم ومبادئه.

المطلب الأول: تعريف التربية

أولا: في اللغة

للتربية لها شروح مختلفة، يمكن أن نحصرها بحسب الهدف الذي تستخدم من أجله في أصول لغوية ثلاثة وفق ما جاء في معاجم اللغة العربية:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما؛ فتعني النماء والزيادة، قال الزبيدي(رحمه الله):"رَبَّ الناس يُرَبِّهم أي جمع، ورَبَّ السحاب المطر يُرَبِّيهِ أي يجمعه وينميه، وفلان مُرَبٍ أي مُجَمِّعُ يُرَبِّ الناس ويجمعهم ورَبَّ الضيعة: أي نمّاها وزادها وأتمّها وأصلحها"[1] ، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴾[2]، رَبَأَ، يَرْبُو: فيقال ربأت الأرض رباءا، أي زكت، وارتفعت لهذا جاء في القرآن العظيم قوله تعالى:﴿ فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ﴾ [3]، أي ارتفعت، ونمت، وزادت عندما يداخلها الماء، والنبات[4]، كما يردف لهذا المعنى مفهوم ضمني آخر للتربية ألا وهو التدرج والمرحلية؛ فنماء النبات يستحيل أن يكون على مرة واحدة وإنما يكون وفق مراحل، وهذا ما ذهب إليه الأستاذ عبد الكريم بكار في قوله: "أن للتربية معنى التدرج، فالتربية جهود تراكمية، يرفد بعضها بعضا، والزمن عامل مهم في بلوغ التربية غاياتها وهذا واضح في

1- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: علي هلالي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط 2، 2004م، ج 2، ص 462.

2- سورة الروم، الآية 39.

3- سورة الحج، الآية 5.

4- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1119هـ، ج 16، ص1546.

قولهم : تربى، وتنشَّأ، وتثقف؛ فالتنشئة والتغذية والتثقيف لا تكون أبدا طفرة ومرة واحدة، وإنما تتم على مراحل متتالية، وعلى هذا فالإنماء والتدرج يمثلان أهم قانونين يحكمان طبيعة الأعمال التربوية"[1].

الأصل الثاني: رَبّى يُرَبّي على وزن دَعَى يَدّعِي، ويقصد بها الرعاية، ورَبَبَ: كقول تَرَبَّبَهُ، وارْتَبَّهُ، ورَبَّاهُ تَرْبِيَةً، أي أحسن القيام عليه، وتولاه حتى فارق سن الطفولة[2]، كما أن الرُّبَى يقصد به أول الشباب، ويقال الرَّبِيبَةُ بمعنى الحاضنة [3].

الأصل الثالث: رَبَّ يَرُبُّ على وزن كَفَّ يَكُفُّ بمعنى أصلحه، يقول ابن منظور: "الرب هو الله عز وجل ويقال رب كل شيء مالكه ومستحقه وقيل صاحبه ويقال رب هذا الشيء ملكه له وربت القوم سُسْتهم أي كنت فوقهم، وفي حديث عبد الله بن عباس (ت 68هـ) مع عبد الله بن مسعود(ت73هـ) رضي الله عنهم قوله: (لأن يَرُبَّنِي بنو عمي أَحبُّ إليَّ من أنْ يَرُبَّنِي غَيْرُهُمْ) أي يكونوا عليَّ أمراء، وساده"[4]، ورب كلّ شيء: مالكه ومستحقه أو صاحبه[5].

تجتمع المعاني اللغوية لكلمة التربية في مصب واحد ألا وهو القيام على الشيء وإخراجه في أحسن صورة له، وتشتمل الكلمة على نوع من الارتقاء والعلو والمثالية متجلية في النماء والزيادة حيث تنحو بهذا المفهوم منحى تصاعدي تطوري يكرّس معنى التدرج والمرحلية انطلاقا من الرعاية والتنشِئة القويمة التي تصلح أي اعوجاج قد يصيب الفرد أو المجتمع وفق زمانه ومكانه وعرفه، متخذة فترة الحضانة وأول الشباب مرحلة أساسية ضِمْنية لمفهوم التربية، رغم إمكانية تجاوزها للمراحل العمرية الأخرى.

1- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط 3، 2011م، ص11.

2-ابن منظور، المصدر السابق، ص1547.

3- المصدر نفسه، ص1574 و1551.

4 -المصدر نفسه، ص 1548.

5- الفيروزابادي مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 3، 1987م، ص 111.

ثانيا: التربية في الاصطلاح

اختلفت التعاريف الاصطلاحية للتربية باختلاف العصور والأزمنة وموضوعها والأهداف المرجوة من تلك العملية، إلا أنها كانت تصب في بوتقة واحدة تتمثل في تطوير الذات البشرية والارتقاء بها لما ينفعها، ومن بين هذه التعاريف أذكر ما يلي:

1 – إن للتربية معنيان مختلفان عام وخاص؛ فأما العام فهو: "نشاط يؤثر في تكوين الفرد وسلوكه سلبا أو إيجابا أياً كان مصدر هذا التأثير، وهي وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة"[1]، وأما الخاص فهو: "العملية الموجهة المقصودة من أجل إحداث تغيرات مرغوب فيها على سلوك الفرد، أو الجماعة، وهذا النوع من التربية يحدث عادة في المدرسة وفي بعض المؤسسات ذات الأغراض المماثلة أو الموجهة بقصد"[2].

2 – كما كان للفلاسفة جهد واضح في إبراز مفهوم التربية منها:

أ – عرفها **سقراط** بأنها: "صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل"[3].

ب – وعرفها **أفلاطون** بأنها: "معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال"[4].

ج – تدور كلمة التربية **عند أبي حامد الغزالي** حول العناية بصحة الشخص الجسمية من تغذية ورياضة، والعناية العقلية "بتزويده بما يناسبه من ضروب المعرفة والثقافة البشرية، وتغذيته روحيا بتزويده بما يهذب نفسه ويزكيها ويسمو بها"[5]، كما حدد الغزالي مفهوم التربية في قوله: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه"[6]، ومن أجل ذلك يرى أنه لابد للطفل من معلم يأخذ

1– حكمة عبد الله البزاز، ابراهيم مهدي الشبلي، مدخل إلى التربية، مطبعة المجمع العلمي، العراق، بغداد، 2002م، ص 7.

2– نبية ياسين، أبعاد متطورة للفكر التربوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط ت، ص36.

3 – معن زيادة وآخرون، الموسوعة الفلسفية العربية، معهد الإنماء العربي، ط 1، 1986م، المجلد 1، ص 249.

4 – المصدر نفسه.

5– عبد الأمير الأعسم، الفيلسوف الغزالي، دار القباء، القاهرة، د ط، 1988م، ص 26.

6– أنجيلا ميديسى، التربية الحديثة، تر: محمد أحمد سليمان، مراجعة: صلاح مخيمر، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1924م، ص 35.

بيده ويرشده إلى ما ينفعه وما يضره، فيقول: "فاعلم أنه ينبغي للسالك شيخ مرشد ليخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقا حسنا"[1].

من الملاحظ أن النظرة الغربية للتربية لا تختلف عن النظرة العربية الإسلامية في جوهرها، فكلاهما يدور حول التزكية وتهذيب النفس والتركيز على ما ينفعها واتباع معالم الحق والخير.

3 – كما عرفها بعض المعاصرين بأنها: "عملية تنمية الشخصية الإنسانية في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وهذه العملية تتم من خلال مؤسسات التربية القائمة. بغرض تحقيق التكيف والمشاركة الفاعلة لشخصيات الأفراد في تنمية وتقدم مجتمعهم"[2].

مما يجعل هذا التعريف ينفرد بالمميزات التالية:

إنسانية التربية، بيان مصدر أهدافها: ثوابت المجتمع (الدين، التراث، الثقافة، الفكر الاجتماعي والعلمي السائد)، ارتباطها بثقافة المجتمع، كونها فعل أخلاقي لتنمية الشخصية الإنسانية ورقيها إيجابياً، في إطار اجتماعي ثقافي، ومن خلال مؤسسات متخصصة تتخذ وسائل وطرائق مختلفة لنموٍ متوازنٍ شامل لكافة جوانب الشخصية الإنسانية[3].

يرى التربويون المعاصرون أن العملية التربوية لا تنحصر في مرحلة الطفولة، كما يفهم من بعض التعريفات القديمة، كتعريف الغزالي، وإنما هي عملية مستمرة مع الإنسان خلال جميع مراحله العمرية، وهو ما يطلق عليه التربية مدى الحياة أو التربية المستدامة، وهذا ما نلحظه في التعريفات التالية: "التربية هي جميع الطرق والأساليب التربوية المتوافرة للإنسان منذ طفولته الباكرة وحتى نهاية حياته والتي تهدف إلى تمكينه من تطوير شخصيته وتحقيق ذاته"[4]، وهذا لا يتنافى مع كون التربية في المراحل العمرية الأولى لها أهمية أكبر، ووجب التركيز عليها بشكل مضاعف، ولعله ما دفع علماء المسلمين الأوائل إلى ربط مفاهيمهم التربوية بمقتضيات هذه الفترة أو المرحلة.

1- عبد الرحمن بدوي، مؤلفات الغزالي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 2، 1977م، ص 35.

2- محمد بن سعيد بن عبد الله بافيل، تلخيص كتاب" فصول في اجتماعيات التربية"، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1429-1430هـ، ص 6.

3- المرجع نفسه، ص 6.

4 – جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، 2008م،المملكة العربية السعودية، د ط، ص 155/152.

من خلال ما سبق يمكن أن نصوغ تعريفا للتربية، يتمثل في كونها: "عملية مستمرة لنقل مختلف المعارف والمهارات والأخلاق من الملقي المؤهَل إلى المتلقي وفق طرق أساليب منهجية، للارتقاء به إلى معالم الكمال والمثالية البشرية التي دعا إليها الإسلام".

المطلب الثاني: التربية وعلم الاجتماع التربوي

أولا: لمحة موجزة حول علم الاجتماع

يعتبر علم الاجتماع من العلوم التي تُعنى بدراسة الإنسان في مجتمعه، "فهو يسهم في فهم الحياة الاجتماعية والعلاقات والنظم والفعاليات التي تنتظم بموجبها البيئة الاجتماعية والوظيفية للمجتمع، وتشير عديد من المراجع إلى أن علم الاجتماع في جوهره وتطوره وتعامله مع الشكل الاجتماعي والعلائقي والتنظيمي يقترب من العلوم الفلسفية والتاريخية والاقتصادية والسياسية ولكن بموضوعه ومنهجه المتميز فهو يهتم بدراسة الوقائع والظواهر والنظم الاجتماعية والوعي الاجتماعي، ويتجذر مفهومه في دراسة الحراك والنشاط البشري، وموضوعيا في علوم السياسة والأخلاق والدين والأنثروبولوجيا وفي المعارف الإنسانية والخبرات المعيشية وفي التكنولوجيا المتطورة باعتبارها انتاجا إنسانيا اجتماعيا بامتياز، ويتواصل تعريف علم الاجتماع مع حقيقة كونه علما لدراسة فاعليات الإنسان ككائن اجتماعي مدني بطبعه، وهو العلم المختص بفهم طريقة الناس في العيش والحياة معا وتأسيس علاقات الإنتاج والتزاوج وبناء المجتمع والسياسة والقانون"[1].

ثانيا: التربية بمعناها الاجتماعي

قام علماء الاجتماع بصياغة عدة معاني وتعاريف للتربية انطلاقا من مجال تخصصهم ورؤيتهم للمجتمع، أذكر منها:

1 – عرفها **إيميل دور كايم** بأنها: "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية

1 علم الاجتماع للسنة الثانية بمرحلة التعليم الثانوي (القسم الأدبي) – بتكليف من مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية–، وزارة التعليم، ليبيا، 2023/2022، ص 11.

والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كُلاً متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيش فيه الطفل"[1].

من بين ما يعاب على تعريف إيميل دور كايم أن اقتصر في تعريفه للتربية على الفعل الذي يمارسه الكبار تجاه الصغار من خلال توجيههم وتعليمهم وتهذيب سلوكاتهم، بيد أن الفعل التربوي كما سبق وأن ذكرت ذلك لا يقتصر على فئة الأطفال فقط بل يتعداها إلى جميع شرائح المجتمع؛ فالإنسان خلال حياته مطالب أن يسعى للوصول إلى درجات الكمال اللامنتهي وتطوير ذاته حسب مختلف المراحل العمرية والحالات والمواقف الاجتماعية التي يمر بها.

2 – كما ذكر **جون ديوي:** "بأن التربية تتم بالطابع الاجتماعي، فهي نتاج التفاعل بين الغرائز والميولات الفردية والظروف الاجتماعية الراهنة"[2].

يتميز مفهوم جون ديوي للتربية في مضمونه بإشراك جميع فئات المجتمع في العملية التربوية، وحيويته ومرونته المتعلقة بالظروف الاجتماعية الراهنة التي تظفي على التربية صفة التجديد والعصرنة التي تُكوِّن الفرد حتى يصبح عضوا فعالا وإيجابيا في مجتمعه وواقعه المعيش، إلا أن ما يعاب على مفهوم جون ديوي أن حصر التربية في نتاج التفاعل بين الغرائز والميولات الفردية والظروف الاجتماعية، وأغفل المرجعية المثالية التي تحكم وتوجه وتصوب هذه الغرائز والميولات، مما جعله يفتح الباب على مصرعيه للحريات المطلقة التي يقرها المجتمع وهذا نتيجة تأثره بالديمقراطية المتطرفة التي تجعل كل القرارات والتوجهات لما يتبناه أغلبية أفراد الشعب مهما كانت مخالفة للمرجعية الدينية أو ما كان عليه الأسلاف من مبادئ وقيم، كما أن هذا المفهوم نابع من عنوان كتابه في حد ذاته: (الديمقراطية والتربية).

من خلال ما سبق يمكن أن نصوغ مفهوما شاملا للتربية بمعناها الاجتماعي نجمع فيه بين التعاريف السابقة ونستدرك ما أغفلته حيث تعتبر: التربية بمعناها الاجتماعي الواسع

1– إيميل دور كايم، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة، دمشق، سوريا، ط 5، 1996م، ص 68.

2– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، تر: متّى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 1946م، ص 33.

عبارة عن: "عملية اجتماعية تستمد مادتها ومفاهيمها وأهدافها من المجتمع ونظمه وثقافته فهي تعتني ببناء شخصية الفرد ليقوم بدوره الاجتماعي قصد تطوير ثقافته لتحقيق أهداف مجتمعه، وهذا الجانب من الأسس التي تهتم بدراسة الثقافة والمؤسسات والمشكلات والتغيرات من جهة تأثيرها على السياسة التربوية، لأن التربية تقوم بتربية أفراد المجتمع وتشكيلهم بناءً على قوالب اجتماعية معينة، فهي تشكل الأساس الاجتماعي الذي ينبغي احترامه، والذي يحمل الثقافة ويستهدف نقلها من جيل إلى آخر، كي يضمن استمرارها في المجتمع؛ فالمؤسسات الاجتماعية تتحمل ترجمة هذه الثقافة إلى سلوك، وعلى القائمين بالتربية أخذ الأساس الديني والاجتماعي والثقافي في الحساب لأنه المصدر الذي يرفض أو يقبل طبيعة أعمال أفراد المجتمع، ومن ثم لا يمكن للسياسة التربوية أن تنادي بقيم واتجاهات تخالف طبيعة وخصائص المجتمع"[1].

وقد كانت التربية ومازالت جزءا لا يتجزأ من حياة الشعوب، فطالما ربى الكبار الصغار وعلموهم مختلف أنواع المهارات والحرف، وبذل رجال التربية والتعليم جهودا مضنية لنقل معارفهم وخبراتهم إلى غيرهم، كما لعب الاتصال الشخصي دورا كبيرا في نجاح عمليات التربية وتيسيرها.

ولقد تفطن **ابن خلدون** لكل هذه الأمور حين تعرض لفوائد الرحلة في طلب العلم وإلقاء أهل المشيخة فذكر: "أن البشر يأخذون معارفهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة"[2].

ومثل هذا الوصف يتفق مع التعاريف الحديثة السوسيولوجية التي تنظر إلى التربية كعملية وكنظام اجتماعي باعتبار أنها عمليات التعليم والتعلم التي يمارسها البشر منذ أن يولدوا إلى أن يموتوا.

وقد أُعتبر علم الاجتماع التربوي فرعا من فروع علم الاجتماع الذي يقوم بدراسة العلاقات بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة مجتمعا مصغرا.

1- بورقدة صغير، علاقة علوم التربية بالعلوم الاجتماعية، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة الجلفة، العدد 8، ديسمبر 2017م، ص 182.

2- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، 2000م، ص 65-66.

ثالثا: مفهوم علم الاجتماع التربوي

يندرج البحث في موضوع التربية والتعليم ضمن بحوث العلوم الاجتماعية، سيما عندما يتعلق الأمر بالأنظمة التعليمية والأهداف والأصول والأساليب، ومن هنا تتضح مسألة التربية والتعليم وضرورتها بحسب مستلزمات الحياة المدنية وأنماط المعيشة الاجتماعية 1.

إن التربية علم اجتماعي، ولو أخذنا أي جانب من جوانبها، سواء كان نظرية التربية أو فن التعليم، فلا يمكن لأي منها أن تطور ويتقدم بدون تحليل النواحي الاجتماعية، حيث ثمة بعض المسائل في علم التربية تعكس بصورة مباشرة تأثير المجتمع، وهي المسائل السوسيولوجية في التربية، أو ما يصطلح عليه (بعلم الاجتماع التربوي)، الذي يدخل في إطار علم التربية وعلم الاجتماع على حد سواء، ومن بين هذه المسائل الاجتماعية في التربية: الحتمية الاجتماعية للتربية، والتأثير الجدلي بين التربية والوسط على التكوين الاجتماعي للفرد، وتأثير التربية على تطور المجتمع والتقدم الاجتماعي[2].

وقد اعتبر دور كايم التربية فعل اجتماعي بامتياز كما مر بنا سابقا حيث اعتبرها تنشئة اجتماعية للجيل الناشئ من طرف الجيل الراشد، أي أنها تنشئة اجتماعية تضع الطفل في اتصال مع مجتمع محدد، وليس مع المجتمع ككل، وقد تكون المدرسة نوع من هذه المجتمعات المحددة.

وفي هذا السياق تقول ريناتا غوروفا: "بما أن أهداف تربية التلاميذ ومهامها ومضمونها، وطرائقها إلى حد كبير، تفرضها وتحددها حاجات المجتمع الموضوعية، فمن الضرورة بمكان دراسة هذه الأهداف والطرائق التربوية دراسة دقيقة مع مراعاة آفاق التطور الاجتماعي" [3].

1- جميلة علم الهدى، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم، تر: عباس صافي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 1، 2011م، ج 1، ص 171.

2- ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، تر: نزار عيون السود، دار دمشق، سوريا، ط1، 1984م، ص 5.

3- المرجع نفسه، ص 5.

وقد أورد علماء الاجتماع المعاصرون عدة تعريفات لعلم الاجتماع التربوي أذكر منها:

1 – يعرفه أحمد أوزي بقوله: "يقوم علم الاجتماع التربوي بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية، كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم، كما يقوم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة والمؤسسات الأخرى، كالمسجد، والأسرة، والنادي، كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تكون فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"[1].

2 – كما يعرفه عبد الكريم غريب بقوله: "علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المتمدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية..."[2].

3 – وعرفه علي الحوت بأنه: "هو العلم الذي يختص بدراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة، أو المعرفة، أو الثقافة، أو التعليم، أو التدريب"[3].

4 – أما بالنسبة لجميل حمداوي فقد توسع نوعا ما في تحديده لمعنى سوسيولوجيا التربية (علم الاجتماع التربوي) بقوله: "إذا بحثنا عن مفهوم التربية في علم الاجتماع نجد أن العلماء قد جعلوا لهذا المجال علما قائما بذاته اصطلحوا عليه (بعلم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية)، والذي يعتبر فرعا من فروع علم الاجتماع، ويقصد بسوسيولوجيا التربية ذلك الحقل المعرفي الذي يستعين بعلم الاجتماع في دراسة القضايا التربوية، في علاقة

1– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م، ص 167.

2– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م، ج 2، ص 864.

3– علي الحوت، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، د ط، 1979م، ص 84.

بمختلف المؤسسات المجتمعية الأخرى، على أساس أن المؤسسة التعليمية مجتمع مصغر يعكس في جوهره مختلف التناقضات الجدلية التي يتضمنها المجتمع الأكبر، وأهم ما تعنى به سوسيولوجيا التربية دراسة المؤسسة التعليمية، مع تحديد دورها في بناء المجتمع، سواء أكان ذلك عبر التكييف الاندماجي أم عبر عمليات التغيير، أضف إلى ذلك أنها تهتم بفهم المدرسة باعتبارها بنية ودلالة ومقصدية؛ أي ترصد دورها في التغيير الاجتماعي.

كما تهتم بتبيان مختلف وظائفها وأدوارها، واستكشاف علاقة المدرسة بالأسرة والسياسة والاقتصاد، ووصف مختلف الصراعات الطبقية والاجتماعية التي تعج بها المؤسسة التعليمية، والتركيز على أهم الفاعلين في تحريك هذه المؤسسة التربوية، وتفسير دور المدرسة في المجتمع، من حيث تحقيقها لفرص النجاح والفشل، وعلاقة ذلك بالأصول الطبقية والاجتماعية، وهكذا فقد استفادت التربية كثيرا من المقاربة السوسيولوجية في دراسة الفشل الدراسي، وافتحاص المنظومة التربوية في مختلف مستوياتها وأبعادها، بعد أن ارتبطت لمدة طويلة بالمقاربة السيكولوجية التي كانت تعنى بدراسة الظواهر الفردية، كالنمو، والذكاء، والذاكرة، والتعلم..."[1].

من خلال ما سبق يتبين أن للتربية علاقة بمختلف الفاعلين في المجتمع من مؤسسات أو أشخاص، انطلاقا من المؤسسة التربوية التي قد لا تكون حتما المدرسة بل قد تتعدى إلى مؤسسات أخرى تقوم بنفس الدور كالمساجد، والجمعيات، وخاصة في العصر الإسلامي الوسيط حينما لم يكن دور المدرسة بارزا كما هو اليوم، فكان ما يصطلح عليه بالكتاتيب، والرباطات، والمارستانات، وغيرها من المؤسسات التي تؤدي نفس الدور الذي تؤديه المدرسة اليوم، فتؤثر وتتأثر بما هو داخلها وخارجها، في علاقة جدلية بين المؤسسة التربوية التي تقوم على مهمة التربية وما يؤثر عليها من مظاهر اجتماعية تختلف باختلاف العصور والبقاع.

المطلب الثالث: التربية وعلم النفس

يعتبر علم النفس من العلوم التي تدرس كل ما يعرض للإنسان من أحوال وتقلبات وأحاسيس وممارسات وغيرها مما يقوم به الإنسان في حياته، ولعلم النفس علاقة وطيدة

1- جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية، دار النشر الألوكة، الرباط، ط1، 2015م، ص20.

بموضوع التربية، حيث يتوقف نجاح العملية التربوية على مدى نجاح المربي في تطويع النفس البشرية وضبطها والارتقاء بها إلى أعلى المراتب في شتى مجالات الحياة، والعكس صحيح إن فشل المربي في مخاطبة النفس وجذبها إلى مكارم الأخلاق ومحاسن الأعمال، حيث ينتهي كل جهد إلى الفشل والانحراف وإن انتهجت كل الأساليب والوسائل التربوية في سبيل الوصول إلى الهدف المنشود، لذلك جعل العلماء من بين فروع علم النفس فرعا اصطلحوا عليه بعلم النفس التربوي لما له من أهمية بالغة في إنجاح العملية التربوية وفق أقصر الطرق وأنجعها.

أولا: لمحة موجزة حول علم النفس

يمكن أن يعرف علم النفس بأنه: "العلم الذي يدرس سلوك الإنسان"، والمقصود بالسلوك هو كل أوجه نشاط الفرد التي نستطيع ملاحظتها سواء بالأدوات القياسية أو بدونها..، ويقسم علماء النفس السلوك الإنساني على موضوعات رئيسة يدرسون كل موضوع على حدة، وتعطي لكل لون من ألوان السلوك اسما، كالتعلم والإدراك والذكاء...الخ، إلا أنه يجب أن نضع في اعتبارنا أنه لا وجود لهذه العمليات النفسية مستقلة عن بعضها، بل إن السلوك الإنساني هو التفاعل بين كل العمليات السابقة الذكر، كما أن موضوع علم النفس هو دراسة للسلوك الإنساني[1]، وبمفهوم آخر "فإن موضوع علم النفس هو الإنسان من حيث هو كائن حي ترد عليه شتى المؤثرات المادية، يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويتخيل ويفكر ويعبر ويريد ويفعل"[2]، فإن المتأمل لدورة حياة الإنسان يجد "أنه وحدة في ميدان معقد من العلاقات الاجتماعية، وعلم نفس الوظائف هو الذي يزودنا بالتفاصيل التي يتلاءم بها الفرد بالتركيب الاجتماعي ويتوافق معه أو يقومه، على أن طبيعة الإنسان باعتباره شخصا له فرديته، كما أن له أسلوبه السلوكي الخاص به يختلف كثيرا عن أساليب غيره من الناس، فقد يكون انطوائيا او انبساطيا في علاقته مع الناس أو أن يكون مسيطرا متعنتا في علاقته مع زملائه أو يكون مثابرا أو متقلبا في نشاطاته، ولمعرفة السبب الذي

1- صابر خليفة، مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عَمّان، ط1، 2009م، ص6/5.

2- يوسف مراد، مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1948م، ص 10.

يدعو الإنسان إلى أن يتصرف تصرفه المعهود في الظروف المختلفة يقوم علم النفس بدراسة جميع الخواص المتميزة لهذا الكائن ومن ثم يعرض الجواب".[1]

كما أن من واجب الذكر في سياق الكلام عن مفهوم علم النفس الإشارة إلى كون هذا العلم لا يتعارض مع الإسلام ومبادئه إذا دُرس ووُظِّف وفق مناهجه وأسسه ليُصْطلح عليه فيما بعد (بعلم النفس الإسلامي)؛ فقد تبنى هذا الرأي الباحث محمد عثمان نجاتي بقوله: "ومصطلح (علم النفس الإسلامي) هو في رأيي؛ مصطلح مناسب للدلالة على الهدف الذي نسعى إليه وهو تكوين علم نفس قائم على أسس ومبادئ الإسلام"[2]، وقد يعترض معترض على هذا الاصطلاح ووصف هذا العلم بالإسلامي، فقد ردّ محمد عثمان نجاتي على هذا الاعتراض حيث يقول: "وقد اعترض على هذا المصطلح بعض علماء النفس مستنكرين وصف العلم بأنه مسلم أو كافر، فالعلم، أي علم، يبحث في السنن أي في المبادئ العامة والقوانين التي تحكم ظاهرة معينة، وليس من المقبول أن نصفه بأنه إسلامي أو غير إسلامي، إن هذا الاعتراض يمكن قبوله بالنسبة للعلوم الطبيعية التي تبحث في مواد طبيعية التي لا تتغير طبيعتها في المجتمعات البشرية المختلفة، أما بالنسبة للعلوم الإنسانية، فالأمر مختلف، فهذه العلوم تتأثر بثقافة المجتمع وقيمه واتجاهاته في التفكير، وفلسفته للحياة، وتصوره للإنسان، ولرسالته في الحياة"[3]، فتفكير الفرد المسلم لا يمكن أن ينفك عن عقيدته الإسلامية التي تتحكم في مشاعره التي تحدد حالته النفسية وسلوكاته الاجتماعية، مما يفرض توجيه علم النفس وفق هوية الأفراد والمجتمعات المسلمة حتى يحقق أهدافه وفعاليته دون أن يصطدم مع المرجعيات الدينية والفكرية عموما والمرجعية الإسلامية على وجه الخصوص، مما يسبب الوهن وعدم التوازن في شخصية الأفراد.

ثانيا: مفهوم علم النفس التربوي

يعتبر علم النفس التربوي فرعا من فروع علم النفس التطبيقية[4]، والذي لا يمكن للمربي أو المدرس أن يستغني عنه أثناء عمليته التربوية التعليمية سواء بطريقة مباشرة أو

1- صابر خليفة، المرجع السابق، ص5-6.

2- محمد عثمان نجاتي، مدخل إلى علم النفس الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2001م، ص 17.

3- المرجع نفسه، ص 17.

4- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمّان، ط 5، 2014م، ص 9.

غير مباشرة، والذي له علاقة وطيدة بالتربية النفسية التي يؤثر فيها كل من البيت والمدرسة والمجتمع الذي ينشأ فيه الطفل، فمن الواجب أن تكون معاملة الناشئة قائمة على الحرص والحذر والعناية، مجانبة للقمع والعنف والحرمان، ومعتمدة على الرفق واللين الممزوجين بالحزم، كما يجب أن تراعى ميولاتهم واستعداداتهم حتى نجنبهم أخطار الصراع النفسي، كذلك هو الحال في المدرسة فيجب أن تتجه طرق التدريس فيها وفق استعدادات الطفل وقدراته وميوله، مع جعل فرصة لتحقيق حاجاته النفسية وثقته في نفسه واحترامه لذاته[1].

1- تعريف علم النفس التربوي

اختلفت العبارات في تعريف علم النفس التربوي إلا أن جميعها يصب في بوتقة واحدة ومعنى واحد، ومن بين هذه التعاريف أذكر:

أ – تعريف حنان عبد الحميد العناني: "علم النفس التربوي هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني خلال العملية التربوية وما وراءه من عمليات عقلية وانفعالية وجسمية، بهدف تنمية المتعلم من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ومساعدة المدرس على فهم سلوك المتعلم وضبطه والتنبؤ به والتخطيط له"[2].

يعتبر تعريف الباحثة حنان عبد الحميد تعريفا مهِما إلا أنها أغفلت ناحية من النواحي التي ينميها علم النفس التربوي حين ذكرت الناحية الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية؛ ألا وهي الناحية الاقتصادية التي لها أهمية بالغة في سلوك الأفراد، حيث "تعمل التربية على أن تهيء كل فرد لما خلق له فتعلمه مهنة أو حرفة يكسب بها عيشه و يضمن بها قوته كل على حسب ميوله واستعداداته وقدراته، حتى لا يكون الفرد عالة على المجتمع ولا عبئا عليه، يكسب قوته ويكفي نفسه بنفسه"[3].

ب – وعرفه عبد الحميد نشواتي: "هو علم يقوم على توليد المعارف الخاصة بالتعلم والتعليم والطالب، وتنظيمها في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها وتطبيقها في الأوضاع التعلمية، المدرسية، بحيث تساعدهم في وضع الأهداف التعليمية، وتشخيص خصائص

1 – أحمد يوسف، أسس التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2، 1955م، ص 6.

2 – حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، ص 15.

3 – أحمد يوسف، المرجع السابق، ص 2.

الطلاب، وتخطيط النشاطات التعليمية وتنفيذها، وقياس نواتج العملية التعليمية – التعلمية وتقويمها"[1].

من بين المآخذ التي لاحظتها في التعريف السابق أنه ركز في تعري على الجانب الذي يخدم المعلم من الجانب النفسي التربوي، دون أن يتطرق لدوره تجاه المتعلمين وما ينميه فيهم من قدرات وملكات وسلوكات.

وانطلاقا مما سبق يمكن أن نصوغ تعريفا لعلم النفس التربوي متمثلا في كونه: " العلم الذي يُعنى بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية التعليمية، من خلال المعطيات العقلية والانفعالية والجسمية للطفل، بهدف تنمية جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية للمتعلم، انطلاقا من دور المربي العلمي والمنهجي الذي يخول له فهم سلوك المتعلم وضبطه والتنبؤ به والتخطيط له".

2 – موضوع علم النفس التربوي

تعددت الموضوعات التي تناولها علم النفس التربوي، حيث يظهر أن أكثر الموضوعات تناولا هي:[2]

أ – النمو الجسمي والانفعالي والمعرفي والثقافي والاجتماعي والخلقي.

ب – انتقال أثر التعلم والاستعدادات وطرق التدريس وتنظيم المواقف التعليمية.

ج – الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية وقياسها.

د – التحصيل وأسس بناء الاختبارات والصحة النفسية للفرد والتكيف الاجتماعي والمدرسي.

من الملاحظ أن لعلم النفس التربوي علاقة وطيدة بفروع علم النفس الأخرى، من خلال مكوناته أو موضوعاته، مما يوجب تنظيما نسقيا يفرض لعلم النفس التربوي خصوصيته ويحقق أهدافه.

1 – عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 4، 2003م، ص 41.

2 – المرجع نفسه، ص 41.

المطلب الرابع: التربية في الفكر الإسلامي المعاصر

أولا: مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:

ثمة منهج إسلامي للتربية مبثوث في الكتاب والسنّة فيه توجيهات تربوية كثيرة لها أثر عميق في النفس وحين يتدبرها الإنسان ويتأثر بها يصبح أقرب إلى الخير والصلاح، وقد كان الرسول ﷺ هو الترجمة الواقعية لهذا المنهج[1]، مما دفع المنظرين التربويين إلى صياغة نظرية تربوية إسلامية تنسجم مع عقيدة المجتمع المسلم وتبرز من خلالها هويته، وقد اختلفت العبارات في بيان ماهية النظرية التربوية الإسلامية وحقيقتها، أذكر منها:

1 – عرفها مقداد يالجن كونها: "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتباراً من أصولها ومنهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها"[2].

2 – كما عرفها بشير الحاج الثوم بأنها: "مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتي هي بمثابة الأصل المتين الذي يقوم عليه البناء التربوي الصالح"[3].

3 – وعرفها محمد جميل خياط بأنها: "ما في الإسلام من أصول ومبادئ تربوية تنتظم في منظومة فكرية واضحة المعالم محددة القسمات متدرجة متكاملة شاملة لكل جوانب التربية في جانبيها الفكري والعملي"[4].

4 – أما بالنسبة لماجد عرسان الكيلاني فقد تطرق لمفهوم النظرية التربوية الإسلامية بأنه: "يشمل فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين

---

1 – عبد الوهاب عبد السلام طويلة، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار السلام، الغورية، مصر، ط1، 1997م، ص12.

2 – مقداد يالجن، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، 1991م، ج 2، ص 399.

3 – بشير الحاج الثوم، مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، 1991م، ج 2، ص 330.

4 – محمد جميل خياط، النظرية التربوية في الإسلام "دراسة تحليلية"، مطابع الصفا، مكة المكرمة، ط 2، 2003م، ص 7.

التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج، والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها"[1].

إن المحاولات السابقة للباحثين من أجل إعطاء مفهوم شامل ودقيق للنظرية التربوية الإسلامية دليل على وجود منهج تربوي إسلامي مبثوث بين ثنايا النصوص الشرعية والآثار الإسلامية يسهم في بناء شخصية الفرد المسلم وتنظيم سلوكه وفق مبادئ الإسلام وأخلاقه، ويُكسبه حصانة في مقابل هجمات الاستغراب والانفتاح المطلق على الحضارات والأفكار والتوجهات الحداثية والعلمانية الضالة التي يعرفها عصرنا الراهن، مما يجعل النظرية التربوية الإسلامية مجالا مهما للدراسة والتطبيق كونها تندرج ضمن العلوم الإنسانية التي يجب أن تتوافق مع هوية الأفراد والمجتمعات فتكسبهم قوة في الشخصية والثبات بعيدا عن الانفصام والصراع النفسي الذي يجعل صاحبه تائها بين التوجهات الفكرية والعصبية، لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، كما تحقق لهم سعادة الدارين الدنيا والآخرة.

ثانيا: أهم خصائص النظرية التربوية الإسلامية

تعتبر النظرية التربوية الإسلامية نموذجا فريدا رام الرقي والسعي إلى المثالية أكثر من غيره من النماذج النظرية التربوية الأخرى، حيث اتسمت بمجموعة من الخصائص أذكر منها:[2]

1- اقتران التربية العقلية والعملية بالتربية الاعتقادية.

2- أن موضوع التربية الإسلامية هو الإنسان بكل ما تتضمن هذه الكلمة من معاني وتصورات واستعدادات في نظر الإسلام.

3- من أهم أهداف التربية الإسلامية بناء إنسان ومجتمع خيِّر وحضارة إنسانية خيِّرة.

4- إنّ على التربية الإسلامية تنشئة المتعلمين على الالتزام بالعلم والعمل به.

5- اقتران التربية عموما بالتربية الأخلاقية، وتزكية النفس، وتعليم الحكمة.

6- شمولية التربية الإسلامية على مسئوليات تربوية فردية واجتماعية واسعة النطاق.

---

1 - ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار ابن كثير، دمشق، ط 2، 1985م، ص 20.

2- فتحي حسن ملكاوي، بحوث المؤتمر التربوي، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمّان، ج2، 1991م، ص474.

7- تنظر إلى العلوم الكونية على أنها مجال لتعميق الإيمان بالخالق عز وجل؛ إذ أن المعرفة ليست معزولة عن الحكمة، بل هي -على عكس من ذلك- المحراب الذي يقود إليها[1]، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[2]، وقال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأٓيَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿190﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾[3].

يمكن أن نعتبر هذه النقاط دليلا على حقيقة وأصالة النظرية التربوية الإسلامية التي غطت أغلب الجوانب التربوية المتعلقة بالإنسان ووجوده في مقابل مختلف التيارات الفكرية غير الإسلامية ومتعددة المشارب الإديولوجية التي لا تستطيع أن تلبي كل الحاجات النفسية والاجتماعية للإنسان، مع عدم قدرتها على الإجابة عن مختلف تساؤلاته الوجودية، كما أن خصائص النظرية التربوية الإسلامية دليل قدرتها على تنظيم حياة الإنسان وفق الفطرة السليمة ومقومات الحق المجمع عليها عند أهل الفطرة السليمة.

ثالثا: مبادئ وأنماط وأساليب النظرية التربوية الإسلامي

1 - مبادئ النظرية التربوية الإسلامية:

اشتمل الوَحْيَان على مجموعة من المبادئ يمكن اعتبارها أساسات توجه النظرية التربوية الإسلامية؛ ومنها ما يلي:

أ - دور التربية في التطور: يقرر القرآن الكريم أن التطور سنّة من سنن الحياة، وأن الله سبحانه وتعالى لا يتوقف عن إحداث الجديد في هذه الحياة، والأسلوب القرآني في هذا المجال يستثمر الخبرات البشرية ليتدرج بالإنسان إلى ضرورة التكيف مع الجديد، قال عز

1- ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، 1434هـ، شبكة الألوكة www.alukah.com ، ص 33.

2 - سورة فاطر، آية 28.

3 - سورة آل عمران، آية 190-191.

وجلّ: ﴿ أَفَعَيِينَا بِالْخَلْقِ الْأَوَّلِ بَلْ هُمْ فِي لَبْسٍ مِّنْ خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾ [1]، والنبي ﷺ لم يمنع استحداث ما يوافق هذا التطور؛ وإنما اشترط أن يكون المستحدث الجديد موافقا للأصول الإسلامية حتى لا يصطدم بسنن الخليقة[2]، فقال: "من سنّ في الإسلام سنّة حسنة فعُمِلَ بها بعده كُتِب له مثل أجر من عَمِل بها ولا ينقص من أجورهم شيء، ومن سنّ في الإسلام سنّة سيّئة فعُمِل بها بعده كُتِب عليه مثل وزر من عمل بها ولا ينقص من أوزارهم شيء"[3].

ب – الوقوف من التراث موقف الناقد وعدم الالتزام بكل ما فيه: جاء القرآن بدعوة صريحة لتمحيص التراث وعدم التشبث بكل ما يرثه الخلف عن الآباء، وينبه القرآن الكريم إلى أن التراث قد يبرر ممارسة الخطأ أو الفاحشة؛ قال تعالى: ﴿ وَإِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [4] وفي الآية ملاحظة طريفة وهي أن عناصر التراث الاجتماعي قد تختلط بعناصر التراث الديني وتشاركه قداسته فيتوهم الخلف أن كل ما ورثوه عن السلف هو من صلب الدين، وهذا معنى قولهم: "وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا" وهنا يدعوهم القرآن الكريم في المقطع الذي يتلو ذلك مباشرة إلى تمحيص التراث ودراسته قبل تقديسه جملة واعتماده في إصدار الأحكام وتبرير الفاحش من السلوك[5].

---

1 – سورة ق، آية 15.

2– ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ص 60.

3 – مسلم أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، مراجعة: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الإمام مالك، البليدة، الجزائر، ط 1، 2018م، كتاب العلم، باب: من سنّ سنّة حسنة أو سيئة ومن دعا إلى هدى أو ضلالة، ج 1، ص 744.

4– سورة الأعراف، آية 28.

5– ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ص 62/60.

ج – الانفتاح على الخبرات الإنسانية والاستفادة منها:

يبدو هذا الانفتاح جليا في قوله تعالى: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾ [1]، حيث يعتبر هذا الانفتاح مساعدا للمسلم في أمرين: الأول وهو معرفة مواطن الخير وأصوله في كل جماعة من أجل الاستفادة منها والبناء عليها دون تعصب أو تزمت، والثاني التعرف على وجوه الانحراف والزيغ عن جادة الصواب والحق، وكل ذلك من أهداف رسالة الإسلام التي ترمي إلى توحيد البشرية على الحق والفطرة السليمة ومحاربة الآفات الاجتماعية[2].

د – الربط بين النظرية والتطبيق: يعتبر هذا المبدأ من المبادئ الحديثة التي توصل إليها علماء التربية والتعليم والتي لم ينتبهوا إليها سوى مؤخرا، وقد سبق وأن تطرق إليها القرآن الكريم قبل أكثر من أربعة عشر قرنا، وهو ربط المعلومات النظرية بالتطبيقات العملية في الواقع المعيش[3]، قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا ﴾[4]، كما أن الخير والصلاح مقرون بتطبيق تلكم المبادئ الإسلامية في الواقع.

هـ – سلوك الإنسان والتغيير الاجتماعي محكومان بسنن إلهية[5]: "إن الفعل البشري الاستخلافي لا يمكن أن يستكمل أصالته الروحية والأخلاقية، ويطور فعاليته الاجتماعية، ويضمن اطراديته الحضارية إلا بالاستثمار الشمولي التكاملي المتوازن لمعطيات وإمكانات كلٍّ من منظومة سنن الآفاق، ومنظومة سنن الأنفس، ومنظومة سنن الهداية، ومنظومة سنن التأييد، وهو ما يعني عمليا ووظيفيا التعدد والتنوع التكاملي الحتمي لمصادر السلطة المعرفية في الحياة، بحسب كل منظومة سننية من جهة، وبحسب حاجتنا الراهنة إلى

1- سورة يوسف، آية 76.

2 – ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ص 62.

3- نبيل السمالوطي، بناء المجتمع الإسلامي، دار الشروق للنشر والتزيع، القاهرة، ط 3، 1998م، ص 164.

4 – سورة النساء، آية 66.

5- ماجد بن سالم حميد الغامدي، المرجع السابق، ص 34.

خدماتها من جهة أخرى، وقد أمرنا الله عزوجل باحترام هذه السلطة المعرفية العلمية والاستفادة منها والرجوع إلى أهل الاختصاص والاستعانة بهم[1]"، فقال: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ [2]، وقال عزوجل: ﴿ وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴾[3].

و – البناء على مبادئ العقيدة الإسلامية[4]: ينهض الإنسان بما عنده من فكر عن الحياة والكون والإنسان، وعن علاقتها جميعها بما قبل الحياة الدنيا وما بعدها، فكان لابد من تغيير فكر الإنسان الحاضر حتى تتغير مفاهيمه، فالفكر هو الذي يوجد المفاهيم، والإنسان في هذه الحياة يكيف سلوكه بحسب مفاهيمه عنها، ومن ثم ينشأ طريق الإيمان من خلال العملية التربوية للإنسان التي توجه فكره ومفاهيمه، قال تعالى:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ ﴾ [5].

ز – العالمية والشمول: ينبذ الإسلام التعصب والفروق العرقية والطبقية واللونية، ويحدد معيارا واحدا للمفارقة والتمييز بين جميع الناس ألا وهو التقوى والعمل الصالح الذي تحدده العقيدة الإسلامية، فجميع المسلمين في أقطار العالم تجمعهم وتوحدهم هذه العقيدة[6] وتخاطبهم بنفس الأوامر والنواهي والتكاليف دون تمييز أو تفرقة، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾[7].

1- الطيب برغوث، مقدمة في الوعي الاستخلافي الأعلى، دار الشاطبية، الجزائر، ط 1، 2012م، ص 21/18.

2- سورة النحل، آية 43.

3- سورة الإسراء، آية 36.

4- ماجد بن سالم حميد الغامدي، المرجع السابق، ص 33.

5- سورة الرعد، آية 11.

6 – نبيل السمالوطي، المرجع السابق، ص 44.

7- سورة الحجرات، آية 13.

2/ أساليب النظرية التربوية الإسلامية

انطلاقا من أنماط البحث التي تطرقنا إليها لبناء نظرية التربية الإسلامية، يمكن أن نذكر بعض أساليبها المتعلقة بالمنهج التربوي الإسلامي وهي:[1]

أ – الفروض والمسلّمات التي تستند إلى مسلمات الإسلام كنظرية اجتماعية كبرى مصدرها القرآن الكريم والسنة الشريفة.

ب – الأسلوب التاريخي في دراسة جذور المشكلات التربوية والتجارب التربوية التي طبقت في الجماعة الإسلامية، والمفاهيم التربوية التي طبقت وطرحت من قبل المسلمين عبر التاريخ الإسلامي.

ج – الأسلوب العلمي التجريبي في دراسة الخبرات والمواقف التربوية المختلفة في مجالات الحياة في إطار المسلمات والمبادئ والقيم الإسلامية التي تكون الإطار الفكري الإسلامي.

د – كما أنها تعتمد أسلوبا يميزها عن سائر النظريات الأخرى، هو الأسلوب الروحي لتربية الروح وتزكية النفس وفق قيم الإسلام وفرائضه وأدعيته وأذكاره، وهو منهج يعكس الجانب الروحي الذي يكون الشطر الأساسي من المنهاج الإسلامي كله.

1– المرجع نفسه، ص 367.

المبحث الثاني: التعليم ومكانته في الإسلام

لقد اتصف التعليم الإسلامي بالمعنى الواسع والشامل، بجمعه بين الجوانب الفكرية والإنسانية والأخلاقية وغيرها اهتداء بنور الوحيين –الكتاب والسنّة–، بالإضافة إلى حثِّ الإسلام على إلزاميته وفضله في نفس الوقت، فضلا عن وضع أسسه بما يتوافق مع نظامه وعقيدته حتى يؤتي ثماره وأُكُلَهُ.

المطلب الأول: مفهوم التعليم والتعلم والفرق بينهما

أولا: مفهوم التعليم:

من بين تعاريف التعليم ما يلي: "هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علما مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وهو عملية شاملة، لاشتماله على المهارات، والمعارف، والخبرات: كالسباحة وقيادة السيارات، والحساب، والكيمياء، والشجاعة، والأخلاق، وما إلى ذلك، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الأفراد وتلقينهم"[1] ويعبر المعلم في هذا السياق عن حلقة وصل بين المتعلم والمادة العلمية وهو المحور الأساس في عملية التعليم إذ ترجع إليه هذه المهمة، مما يوجب عليه أن تتوافر فيه زمرة من الصفات حتى ينجح في هذه العملية، ومن المعلوم أن هناك فرقا بين التعليم والتدريس؛ فالتعليم يقصد به تلك العملية المقصودة وغير المقصودة التي تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت ويقوم بها المعلم وغير المعلم، أما التدريس فهو عملية مقصودة ومخططة يقوم بها المعلم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف معينة[2]، فالتعليم بهذا المفهوم هو عملية أشمل من التدريس يمارسها المعلم من أجل نقل ما لديه من معلومات وأفكار إلى المتعلم سواء كانت إيجابية أو سلبية ومنه قوله تعالى: ﴿ وَاتَّبَعُواْ مَا تَتْلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَٰنَ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَٰرُوتَ ۖ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ

1- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013م، ص260.

2- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010م، ص 19.

إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا۟ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا۟ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴾ [1]، فالعلم نوعان: نافع وضار، ولذلك جاءت مثل هذه الدراسات للارتقاء بهذه العملية التعليمية إلى ما يحصّل النفع ويدفع الضرر والزيغ في كل جزئياتها ومراحلها.

ثانيا: مفهوم التعلم:

اختلفت تعاريف التعلم وأيسرها هو "أن تحصل وتكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة والتعليم"2، كما يُعرف التعلم على "أنه تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر للخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلَّف يحمل رسالة مقدسة"3، وهو على علاقة مباشرة بالمتعلم الذي يجب أن تتوافر فيه جملة من الخصائص والتي تعتبر إلى حد ما شروطا لإنجاح عملية التعلم: النضج، الاستعداد، الدافعية، والممارسة[4].

تتظافر هذه العوامل فيما بينها في سبيل الوصول إلى النتائج المرجوة من العملية التعلمية؛ فالنضج يرتبط بوصول المتعلم إلى السن الذي تكون فيه حالته العقلية والنفسية والجسدية قادرة على التفاعل في العملية التعلمية، أما الاستعداد فيرتبط بالوسط الذي يهيأ التلميذ للاندماج في الحياة العلمية كالأسرة مثلا، أما الدافعية فهي تلك الطاقة الدفينة التي تدفع المتعلم لبذل الجهد من أجل تحقيق هدفه، والعامل الرابع يشترك فيه كل الأطراف فلابد من ممارسة النشاطات التعلمية سواء فكرية كانت أو حركية من خلال ممارسة التمارين من أجل التحقق من رسوخ وثبات المعلومات والمعارف والمهارات فيسهل البناء عليها، أما

1- سورة البقرة، آية 102.

2- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها – ، تر: عبده الراجحي وأحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994م، ص 25.

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص91.

4 – يوسف قطامي، قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس –دراسة ميدانية–، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن الجامعة، مجلد 1، عدد 1، 1998م، ص 16.

العامل الأخير فله علاقة بأسلوب المعلم في كيفية إيصال المعلومات للمتلقي فلابد له من الخبرة في المجال لتحقيق نتائج جيدة تظهر على المتعلم، وانطلاقا مما سبق يتعين أن التعلم عملية رصينة وممنهجة تستدعي مؤسسات وهيآت تقوم على شؤونها وتسيرها حتى تحقق أهدافها على أوسع نطاق.

ثالثا: الفرق بين التعليم والتعلم

يختلط الأمر على الكثير من المعلمين والمتعلمين في بعض المصطلحات التربوية كالتعليم والتعلم، والملاحظ للكتابات النفسية والتربوية يتبين الفرق بين التعليم والتعلم، فقد تطرق الباحث حامد عباس مخيف إلى أن الفرق بين التعليم والتعلم في كون "التعلم عملية تبدأ (لجميع أفراد المجتمع)، في ممارساتها منذ الولادة، فأي شخص يستطيع أن يكون متعلم، ويظل يستخدم عملية التعلم طوال حياته، فالتعلم هو مجموعة الخبرات التي يمر بها الإنسان ويكتسبها طوال حياته في أي وقت كان، بينما التعليم هو عملية يقوم بها شخص ما (المعلم) لكي يساعد الأشخاص (التلاميذ) على اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لهم بطريقة ممنهجة ومخطط لها، وترتبط بوقت محدد منذ بداية تنفيذها إلى غاية الانتهاء منها، كما أن التعلم يحدث معك تلقائيا في أي وقت، وبقصد أو بدون قصد، وللتعليم متطلباته وهي: وجود المعلم والمتعلم معا، إلى جانب الخطة أو المنهج، والطريقة، والمدرسة أو الوسيلة، كما أنه مرتبط بالزمان المحدد ارتباطا وثيقا، والتعليم يتطور بتطور العصر، وليس منهجا متحجرا، بل تتغير مناهجه، ومجالاته، وأساليبه بتغير المجتمعات، سواء على المستوى المحلي أو العالمي"[1].

ولقد تناولت بعض البحوث النفسية في مجال علم النفس التربوي التعلم على أنه "تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة" أو هو "مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعليم[2]"، فضلا عن كون التعلم "يغير السلوك في الاتجاه الأحسن أو الأسوأ، لذلك فإن أي نوع من التغيير

1- حامد عباس مخيف، ما هو الفرق بين التعلم والتعليم في العملية التربوية، 2024/04/16، https://uomus.edu.iq، متاح في: 2024/10/14.

2- منى القطري، الفرق بين التعليم والتدريس والتعلم، 2015/03/09، linkedln.DR.Mona El Kutry، متاح في: 2014/10/14.

في السلوك الناتج عن الممارسة والخبرة يعد تعلما"[1] فلا يشترط أن يكون ناتجا عن التعلم المعرفي في عمومه، أما إذا اقترن بالعملية التعليمية فإنه يعد نتيجة للتعليم عن طريق المعرفة انطلاقا من وجود معلم، وخطة، ومنهج، وطريقة، يكتسب من خلاله مهارة أو خبرة جديدة.

المطلب الثاني: إلزامية التعليم

أولا: أدلة إلزامية التعليم من القرآن الكريم

جاءت آيات كثيرة في القرآن الكريم تدل على إلزامية التعليم والتعلم، منها:

1- قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [2]

قال القرطبي: "هذه الآية أصل في وجوب طلب العلم؛ لأن المعنى: وما كان المؤمنون لينفروا كافة والنبي ﷺ مقيم لا ينفر وحده ﴿فَلَوْلا نَفَرَ﴾ بعد ما علموا أن النفير – للجهاد – لا يسع جميعهم ﴿مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَة﴾ وتبقى بقيتها مع النبي ﷺ ليتحملوا عنه الدين ويتفقهوا، فإذا رجع النافرون إليهم أخبروهم بما سمعوا وعلموه، وفي هذا إيجاب التفقه في الكتاب والسنة، وأنه على الكفاية دون الأعيان"3.

وقال الزمخشري في تفسير هذه الآية أيضا: "اللام لتأكيد النفي، ومعناه أن نفير الكافة عن أوطانهم لطلب العلم غير صحيح، ولا ممكن، وفيه أنه لو صح وأمكن، ولم يؤد إلى مفسدة لوجب، لوجوب التفقه على الكافة؛ ولأن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ﴿فَلَوْلا نَفَرَ﴾ فحين لم يمكن نفير الكافة، ولم يكن فيه مصلحة فهلا نفر ﴿مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَة﴾ أي من كل جماعة كثيرة جماعة قليلة منهم يكفونهم النفير ﴿لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾ ليتكلفوا الفقاهة فيه، ويتجشموا المشاق في أخذها وتحصيلها"4.

1- فارس راتب الأشقر، فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران، الأردن، ط 1، 2011م، ص 126.

2- سورة التوبة، آية 122.

3- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د ط، 1985م، ج8، ص 293-294.

4- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، نشر أدب الحوزة، قم، إيران، د ط ت، ج2، ص 322-323.

2- قوله تعالى:﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ [1]

الآية تأمر بسؤال أهل الذكر الذين هم أهل العلم عما أشكل عليهم من مسائل في الدين أو الدنيا، والأمر بالسؤال أمر بالتعلم، والأمر يفيد الوجوب، فيكون التعلم واجبا.

3- قوله تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ وَإِن لَّمۡ تَفۡعَلۡ فَمَا بَلَّغۡتَ رِسَالَتَهُۥۚ ﴾ [2]

تأمر الآية النبي ﷺ بتبليغ سائر ما أنزل إليه من الله من أمور دينه، والأمر بالتبليغ أمر بإفشاء العلم والتعليم، فالتعليم مأمور به بصريح الآية، قال القرطبي: "قال ابن عباس: المعنى بلّغ جميع ما أنزل إليك من ربك، فإن كتمت شيئا منه فما بلغت الرسالة، وهذا تأديب للنبي ﷺ، وتأديب لحملة العلم من أمته ألا يكتموا شيئاً من أمر شريعته، وقد علم الله من أمر نبيه أنه لا يكتم شيئاً من وحيه"[3].

ثانيا: أدلة إلزامية التعليم من السنة الشريفة

هناك أحاديث عدة، حثت على العلم والتعلم، وأمرت بالتعليم، وبنشر العلم، ويمكن ذكر بعض منها فيما يأتي:

قوله ﷺ: {طلب العلم فريضة على كل مسلم}[4]. والحديث ظاهر المعنى في وجوب التعلم وإلزاميته على كل مسلم مهما كان جنسه، إذ لا فرق بين الذكر والأنثى من حيث وجوب التعلم؛ لأن لفظ (مسلمة) داخل في إطلاق (مسلم).

وفي هذا الحديث وغيره رد على من فرّق بين المرأة والرجل في طلب العلم أو التعلم، فقد بالغ بعضهم في النهي عن تعلم المرأة الكتابة والشِّعر، وزعم أنها ناقصة عقل ودين، وأن نقصها لا يشجع على تعليمها العلوم، ويرون اقتصار تعليمها على القرآن، "وأما تعليم الأنثى القرآن والعلم فهو حسن ومن مصالحها، فأما أن تعلم الترسل والشعر وما أشبهه، فهو مخوف

1- سورة النحل، آية 43.

2- سورة المائدة، آية 67.

3 - القرطبي، المصدر السابق، ج 6، ص 242.

4 - ابن ماجه،أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، كتاب الإيمان وفضائل الصحابة والعلم، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، د ط ت، ج 1، ص81.

عليها، وإنما تعلم ما يرجى لها صلاحه، ويؤمن عليها من فتنته، وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها"1.

إن هذا الرأي الذي ينادي به قلة من المسلمين الذين يرون عدم تعليم المرأة إلا بعض العلوم، ولا سيما الدينية، لا يقوم على أدلة معتبرة من الدين أو الدنيا، أما الدين فقد مرَّ بنا الحديث السابق[2] الذي أمر بالتعلم ولم يفرق بين تعلم المرأة والرجل، وجاءت أحاديث أخرى تحض على تعليم المرأة خاصة، كقوله ﷺ: "أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها فأحسن تعليمها، وأدبها فأحسن تأديبها، ثم أعتقها وتزوجها فله أجران"3.

ووردت آيات قرآنية تحث المرأة خاصة على التعليم ونشر العلم، كقوله تعالى: ﴿ وَاذْكُرْنَ مَا يُتْلَىٰ فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ وَالْحِكْمَةِ ﴾[4]. فقد أمرت الآية أزواج النبي ﷺ أن ينشرن العلم والثقافة في العصور الذهبية للإسلام، فكان من النساء؛ الكاتبة، والشاعرة، والطبيبة، والفقيهة...الخ.

وذكر بعض الفقهاء (الحنفية) أنه يجوز للمرأة أن تتولى القضاء في حالات معينة فقد ورد في كتاب الحاوي القدسي في فروع الفقه الحنفي للقاضي الغرنوي (جمال الدين أحمد بن محمود بن سعيد القابسي الغرنوي الحلبي الحنفي (593هـ)) أنه: "يجوز قضاء المرأة بكل شيء إلا في الحدود والقصاص"[5]، ويدل ذلك على تعلم العلوم التي تؤهلها لأن تكون قاضية[6].

---

1 –القابسي، علي بن محمد بن خلف، أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، مطبوعة ملحق مع الأهواني ، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، ط2، ص 253.

2– المصدر نفسه في الصفحة ذاتها.

3 – البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح، تعليق: أحمد علي السهارنفوري، ومحمد بن عبد الهادي السندي، جمعية البشرى، باكستان، د ط، 2016م، كتاب النكاح، باب تزويج الصغار من الكبار، ج 1، ص 2311.

4– سورة الأحزاب، آية 34.

5– جمال الدين بن سعيد القابسي الغرنوي الحلبي الحنفي، الحاوي القدسي في فروع الفقه الحنفي، تح: صالح العلي، دار النوادر، دمشق، ط 1، 2011م، ج 2، ص 282.

6– صالح العلي، التعلم الإلزامي في القرآن و السنة و فقه الأئمة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية و القانونية، مجلد 22، عدد 2، 2006م، ص 467–468.

ثالثا: ضرورة تعليم الأبناء والبنات وإلزامية التعليم

1- سِنُّ الذهاب إلى الكتّاب

لم تكن هناك سن محددة لالتحاق الطفل بالحياة الدراسية في المغرب الإسلامي بشكل عام، ويؤكد ذلك أن القابسي لم يذكر عمرا معينا لبدء مرحلة تعليم الصبيان أو دخولهم إلى الكتّاب، كما لم يحدد عمرًا تنتهي عنده هذه المرحلة، أما بالنسبة للسن التي تسمح للصبي بدخول الكتّاب، فقد كانت غير مقيدة بعمر محدد، مما يعكس مرونة النظام التعليمي آنذاك.[1].

فقد ورد في إحدى التراجم أن رجلا أحضر معه ابنه للسماع من أحد الشيوخ وهو دون خمس سنين، بينما نجد في ترجمة عَلَم آخر أنه سمع من أبيه وهو ابن سبع سنين، في حين حفظ أحد الأعلام الموطأ قبل بلوغه الثالثة عشر[2].

ولعل السن المفضل، الذي كان الفقهاء يفضلونه لدخول الطفل إلى الكتاب أو المكتب (المسيد) هو سن السابعة، وهو العمر الذي يأمر به الحديث النبوي الأولياء بإجبار أبنائهم على أداء الصلوات؛ وهو نفس السن الذي يبدأ فيه التعليم للأطفال؛ عند الشعوب القديمة مثل الفرس والرومان[3].

ولكن المتفق عليه أن كل صبي بلغ سن الخامسة إلى السابعة له الحق في دخول الكتاتيب للتعلم وحفظ القرآن[4]، وتساعد بعض النوازل الواردة في المعيار على تحديد هذا السن منها سؤال ورد فيه: "هل يُضرب ابن خمس سنين من الصبيان أو أقل أو أكثر إذا ضحك في الصلاة او تركها[5].

يعتبر السن المفضل لدخول الصبي إلى الكتاب هو سن السابعة لحديث رسول الله ﷺ، ومعناه أن أمر دخول الصبيان إلى الكتاتيب كان متروك التقدير إلى الآباء فإذا وجدوا أن

1- عبد الرحمن كريب، الأثر الحضاري للمذهب المالكي في المغرب الأوسط من القرن 5هـ/11م إلى القرن 9هـ/15م، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2017/2016م، ص 222.

2- إبراهيم القادري بوتشيش، المرجع السابق، ص 64.

3- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ص 244.

4- عبد الرحمن كريب، المرجع السابق، ص 222.

5- الونشريسي، المصدر السابق، ج 7، ص 245.

الطفل بدأ في التمييز والإدراك دفعوا به إلى الكُتّاب[1]، وهذا ما يفهم من قول الرصاع: "لما بلغ مني سن من يعقل"[2]، وبالتالي كانت مرحلة الدخول إلى الكتاب تشمل سنّ ما بين الخامسة والسابعة من العمر، تبعا لاختلاف نضج الصبيان وتقدمهم في الفهم والتمييز وكذلك الأمر بالنسبة للسنّ التي ينتهي عندها تعليم الصبى في الكتاب كذلك؛ إلا أنه وردت إشارة تفيد بأن المعلم ينبغي أن يحذر من الصبيان إذا بلغوا سن الاحتلام، خاصة إذا كان بينهم من يُخشى فساده، وهذا الشرط يدل على أن أغلبية الصبيان يغادرون الكتّاب قبل بلوغ هذه المرحلة، باستثناء بعضهم ممن يظلون فيه حتى الاحتلام، والذي يتراوح عند الذكور عادةً بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة من العمر[3].

فإذا بدأ الصبي تعلمه في سن السادسة، فإنه يحتاج إلى أربع سنوات أو خمس ليُتِم حفظه للقرآن وهو معروف بالختمة، فإن الممتاز يحفظ القرآن في العاشرة، والمتوسط العادي يحفظه في الثانية عشر، أما المتأخر فيحتاج إلى زمن أطول، وهذا سر تخلف بعض الصبيان في الكتاتيب حتى سن الاحتلام[4].

ويحث ابن خلدون على تعليم الأولاد في الصغر والتبكير في ذلك في قوله: "والسبب في ذلك أن تعليم الصبي في الصغر أشدّ رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه، يكون حال ما ينبني عليه"[5]، فإذا كان الكتّاب لم يقيد سنّ اتصال الأطفال بالدراسة، في مقابل ترك الأمر للآباء ليقرروا إرسال أطفالهم إلى الكتّاب في الوقت الذي يرونه مناسبا، فقد كان ابن رشيد يهتم بابنه أبي القاسم وهو في سن الثانية عشر، حيث كان ينام بمقربة منه ليختبر ذهنه وفكره بإلقاء بعض الأحاجي والألغاز عليه لفك معمياتها[6] .

1- الأهواني، المرجع السابق، ص 60.

2- الرصاع، المصدر السابق، ص 35.

3- عبد الرحمن كريب، المرجع السابق، ص 223.

4- الأهواني، المرجع السابق، ص 60.

5- ابن خلدون، المقدمة، ص 538.

6- ابن رشيد، أبو عبد الله محمد بن عمر، الرحلة، دراسة وتحليل: أحمد حداد، اعتنى به: هيثم جمعة حداد، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ط 1، 2003م، ج 2، ص 132.

كما أولى الآباء أهمية بالغة للعلم ومن ذلك وصية ابن الخطيب لأبنائه يحثهم على طلب العلم جاء فيها: "والذي قليله يشفع وينفع، وكثيره يُعلي ويرفع، لا يغصبه غاصب، ولا يسلبه العدو المناصب، ولا يبتزه الدهر إذا مال، ولا يستأثر به البصر إذا هال، ومن لم ينله فهو ذليل وإن كثرت آماله، وقليل إن جمّ ماله"[1].

وبدأ ابن شباط[2] (ت 681هـ) بحفظ القرآن وهو في سن الرابعة من عمره، مما يؤكد أن سن التعليم يختلف من طفل إلى آخر تبعا لقدراته الاستيعابية، فمهارات مثل فك الألغاز لا يصل إليها الطفل إلا بعد أن يقطع الشوط الأول من مرحلة التعليم.

أما الأهواني فيرجّح أن سن ابتداء الدراسة في الكتاب لم تكن محددة، وإنما كانت بين الخامسة والسابعة[3]، وكلما كان التبكير في طلب العلم كانت له فائدة كبيرة وجدوى عظيمة لنشاط الجسم وصفاء النفس وفراغ البال.

فإذا أتم الطفل مدة الدراسة في الكتّاب امتحنه المعلم، فإن نجح احتفل بالختمة ثم ينتقل إلى الحياة العملية أو يباشر الدراسات العليا في المساجد التي كانت بمثابة جامعات في عصرنا الحالي[4].

والظاهر أن سن التعليم لم يُحَدَّدْ فعلا في بلاد المغرب الإسلامي، بل كان مفتوحا أمام مختلف أعمار الصبيان ويُرَجَّحُ أن المعيار الذي كان يسمح للأولاد بدخول الكتاب والتعلم آنذاك هو النمو الذي يسمح لهم بتلقي المعارف وهو ما ذهب إليه أغلب علماء النفس التربويون المعاصرون؛ فالنمو "يمثل التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان نتيجة الخبرة والنضج معا"[5]، وتذكر حنان عبد الحميد أن " معدلات سرعة النمو تختلف من فرد لآخر، وهناك العديد من العوامل في حياة الفرد تعد مسؤولة على إحداث الفروق في جوانب النمو المختلفة، بالإضافة إلى وراثة الفرد، ومن أهم هذه العوامل ما تتضمنه البيئة من عوامل مثل

1- المقري، أزهار الرياض، ج 1، ص 329.

2- هو عبد الله محمد بن علي بن محمد بن عمر بن شباط التوزري، ولد بقسنطينة ثم انتقل مع والده إلى توزر أين أخذ العلم. (العبدري،محمد بن علي بن أحمد بن مسعود الحاحي، الرحلة المغربية، تح: أحمد بن جدو، نشر كلية الآداب، جامعة الجزائر 1، د ت، ص 39).

3- الأهواني، التربية في الإسلام، ص 46-47.

4- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 83-84.

5 - عدنان يوسف العتوم وآخرون، المرجع السابق، ص 38.

التغذية، والحالة الصحية، وفرص التعلم، والدوافع والعلاقات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والجنس"[1]، والمتأمل في حال التلاميذ في المدارس يجد تفاوتا فيما يتعلق بالقدرات والنمو، فتجد تلميذا في السادسة من عمره قد يتجاوز أقرانه في مجال معين سواء في القراءة أو الرياضيات أو التواصل الاجتماعي، وهذا ما يجعل مفهوم النمو مرتبط به من مفهوم "الاستعداد-Readi-ness"[2]، الذي يجعل الطفل مهيأً ومستعدا للاندماج في الوسط التعليمي والتربوي، يرى الباحث بياجيه أن الاستعداد للتعلم مفهوم نسبي، حيث إن حدود التعلم ترتبط بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل، ويؤكد أن الفروق في الاستعداد للتعلم تعكس الفروق في المراحل النمائية، والتي تحدد قدرة الطفل على اكتساب التراكيب المعرفية، كما أوضح أن متوسط سن هذا الاستعداد يكون عند حوالي السابعة، حيث يبدأ الطفل في إظهار قدرة نسبية على التفكير المنطقي المرتبط بالمحسوسات[3].

2- تعليم المرأة

لا تختلف أجوبة المفتين في القول بوجوب تعليم المرأة حيث اعتبر القابسي هذه المسألة لا تحتاج إلى تكلف الاستدلال عليها من قبل الفقيه؛ عندما سئل: "هل على الرجل أن يجعل ابنه في الكتاب، ويجبره القاضي على ذلك، والذكر والأنثى في ذلك سواء؟ فأجاب: لقد استغنى سلف المؤمنين أن يتكلّفوا الاحتجاج في مثل هذا واكتفوا بجعل الله في قلوبهم من الرغبة في ذلك، فعملوا به وأبقوا ذلك سنة ينقلها الخلف عن السلف؛ ما احتسب في ذلك على أحد من الآباء أنه ترك ذلك رغبة عنه ولا تهاونا به، وليس هذا من صفة المؤمن المسلم، ولو ظهر على أحد أنه ترك أن يعلم ولده القرآن تهاونا بذلك؛ لجُهِّلَ وقُبّحَ ونَقُصَ حاله، وَوَضُعَ عن حال أهل القناعة والرضا، ولكن قد يخلف الآباء عن ذلك قلة ذات اليد، فيكون معذورا حسب ما يُتَبيّن من صحة عذره"[4]. إلى أن قال: "فإن لم يكن لليتيم وصي نظر في أمره حاكم المسلمين، وسار في تعليمه سير أبيه أو وصيه؛ وإن كان ببلد لا حاكم فيه:

1- حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، ص 108.

2- عدنان يوسف العتوم وآخرون، المرجع السابق، ص 38.

3 - حنان عبد الحميد العناني، المرجع السابق، ص 119/117.

4- القابسي، المصدر السابق، ص 93- 94.

نُظِر له في مثل هذا؛ ولو اجتمع له صالحوا ذلك البلد على النظر في مصالح أهله فالنظر في هذا اليتيم من تلك المصالح"[1].

فبيّن –رحمه الله– في جوابه أن مسؤولية تعليم الأولاد تقع على عاتق الآباء تجاه أبنائهم وبناتهم دون تمييز، وعدّ امتناعهم عن الوفاء بهذا الحق بسبب التهاون أو الشح فعلا قبيحا، ولا ترفع هذه المسؤولية عند فقدان الأب؛ بل يتحملها أولياء اليتيم الأقرب فالأقرب به، فإن تطوع غيرهم بحمل ذلك عنهم فله أجره؛ وإن لم يكن لليتيم من أهله من يُعنى به في ذلك، فمن عُنِي به فله أجره؛ وإن لم يتطوع أحد، نظر الحاكم في الأمر باعتباره فرض كفاية يؤثم المجتمع كله بالتفريط به[2].

وقد حظيت المرأة في بلاد المغرب بقدر من العلم والثقافة وبخاصة في القرنين الثالث والرابع الهجريين، ولم يقتصر هذا الاهتمام والتعليم بالحرائر والجواري من النساء فقط بل تعداها إلى طبقات المجتمع الأخرى[3].

كما حظيت المرأة بنفس القدر من التعليم عند الإباضية وفي جبل نفوسة، دون تمييز، وشاركت المرأة الرجل في الرأي والمشورة[4].

على الرغم من أن الفقهاء كانوا يشجعون تعليم الفتاة باعتبار أن طلب العلم يشملها كما يشمل الذكر، إلا أن بعضهم لم يكن يرى ضرورة أن تتعلم كل ما يتعلمه الولد، مثل الكتابة والخط، لأنها قد تُعتبر مصدر ضرر لها في رأيهم، أما الترسل (كتابة الرسائل) والشعر وما شابه ذلك، فقد كانوا يرونه أمرا محفوفا بالمخاطر عليها،[5] لذا نصيبها كان محدودا جدا مقارنة بالذكور، وانحصرت دائرة المتعلمات في صنفين من البيوتات: البيوتات الحاكمة، والبيوتات العلمية الحضرية.[6]

1– القابسي، المصدر السابق، ص.ص 94.

2– طارق زوكاغ، تعليم المرأة بالغرب الإسلامي من خلال النوازل الفقهية، النوازل الفقهية وقضايا التربية والتعليم والمجتمع بالمغرب، مكتبة قرطبة، وجدة، المملكة المغربية، ط 1، 2019م، ص 390–391.

3– بشير رمضان التليسي، الاتجاهات الثقافية في بلاد الغرب الإسلامي، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط 1، 2003م، ص 400.

4– المرجع نفسه، ص 402.

5– الأهواني، المرجع السابق، ص 96.

6– الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 35.

في تلمسان خلال العهد الزياني، ظلت المرأة محرومة من التعليم في الواقع العملي، إلا في حالات نادرة، خاصة بعد بلوغها سن الرشد، فقد كانت الفتاة تتلقى تعليمها في الكتاتيب مع الأطفال، حيث تتعلم القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة وبعض المتون، كان أهل تلمسان يسمحون للفتاة بالتعلم في هذه المرحلة، فتتمكن من حفظ أهم الكتب التي يدرسها المتعلمون، ومع ذلك لا تتوفر لدينا أمثلة دقيقة عن عدد الفتيات اللاتي كن يدرسن في الكتاتيب والمدارس، أو النسبة التي كن يشكلنها مقارنة بالذكور، ولكن من المؤكد أن عددهن كان قليلا جدا، وعادة؛ بعد أن تحصل الفتاة على نصيب بسيط من التعليم في الكتاتيب إلى سن معينة، تنتقل لتحمل مسؤوليات البيت، كالإنجاب وتربية الأطفال.[1]

وللشريف التلمساني عند زيارته لمدينة بجاية رواية يقول فيها: "دخلت بجاية في القرن الثامن فوجدت العلم ينبع من صدور رجالها كالماء الذي ينبع من حيطانها...، وقد سمعت أن بجاية فيها خمسمئة صبية يحفظن المدونة وأما اللائي يحفظن ابن الحاجب فلا يحصي عددهن إلا الله".[2]

وبالرغم من اتفاق الفقهاء في أجوبتهم عن ضرورة تعليم المرأة وتحديدهم للمسؤولين عن ذلك داخل المجتمع؛ إلا أنّهم أصرّوا على الاقتصار في ذلك الحق في فهمها للأمور الدينية العقدية والتعبدية ما لا يسع المسلمة جهله؛ كالعلم بوحدانية الله تعالى وتعلم الصلاة، وحفظ ما تصلي به من القرآن الكريم، وأحكام الحيض والغسل وغيرها، ومهما أهملت المرأة حكما من الأحكام السابقة ولم يعلمها وليها؛ شاركها في الإثم.

وفي المقابل تَحَفَّظَ المغرب الإسلامي على أن تتجاوز المرأة في تعليمها أركان العقيدة والعبادة، وتتعداه إلى باقي العلوم كالشعر والخط والرسائل وغيرها من المعارف، حيث تنوع موقفهم بين مُتَشَدِدٍ ومُتَحفظ، أما الباعث الفقهي الذي عَلّلوا به أجوبتهم؛ هو الحفاظ على مصالح المرأة، ودفع المفاسد المتَوَقَّعَةِ من خروجها للتعليم؛ بسبب فساد الأخلاق الاجتماعية، فالمرأة التي تجيد الخط والكتابة في نظرهم (مُتهمة في أخلاقها داخل المجتمع)[3]، وبناءً عليه؛

1- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ص 355.

2- محمد الصغير بن لعلام، أعلام من منطقة زواوة، مجلة الدراسات الإسلامية، المجلس الإسلامي الأعلى، الجزائر، عدد 10، 2006م، ص 121.

3- طارق زوكاغ، المرجع السابق، ص 393.

قال القابسي: "وترك تعليمها الخط أصوب، وكذلك الرسائل والشعر بخلاف شهودهن العيد ودعوة المسلمين وما يُؤمن عليهن فيه من العادات"[1].

ونستشف مما سبق أن فقهاء الإسلام قد أولوا أهمية عظيمة لتعليم البنات، ولكن في حدود ما يفيدها في أمور دينها ودنياها؛ من قرآن وقراءة وعقيدة وفقه وبعض المتون، وهذا ما قد ينعدم عند كثير ممن أتممن تعليمهن وتحصلن على شهادات جامعية في مختلف التخصصات اليوم، إلا أن فقهاء المغرب الإسلامي في العصر الوسيط لم يفتحوا الباب على مصرعيه لتتناول المرأة جميع العلوم التي يتناولها الذكور، وذلك خشية افتتانها أولا وفساد الحياة التربوية الاجتماعية ثانيا وهذا ما نراه حاصلا اليوم في واقعنا المعيش.

ورغم كل هذه الضوابط الشرعية التي وضعها فقهاء النوازل في الفترة المدروسة التي قد تحُدُّ من حظوظ المرأة في التعليم مقارنة بوقتنا الراهن؛ كانت النساء على درجة لا بأس بها من العلم حيث تكاد تنعدم الأمية في مجتمعهم؛ وذلك لإلزام الفقهاء الناس كُلٌّ حسب دوره ومكانته بتعليم الأولاد عموما كما أسلفنا سابقا، فصار حكما شرعيا يُثاب فاعله ويؤثم تاركه.

أما إسقاط تلك الأحكام على زماننا اليوم فهو من الصعب المستحيل، لتغير الظروف وتعقد معالم الحياة وكثرة الحاجات والمتطلبات، وعموم البلوى بخروج النساء إلى الأسواق قبل دور العلم والجامعات، مما يستدعي حضور المرأة في الحياة العلمية والتربوية.

ولكن ما أراه حلا وسطا يفي بالضوابط الشرعية الأساسية، ويقي من بعض ما كان يتخوف منه فقهاء العصر الوسيط في تعليم المرأة؛ هو منع الاختلاط في جميع الأطوار التعليمية ما بعد البلوغ، وتوجيه تعليم المرأة بنصوص القانون إلى التخصصات العلمية التي يُحْتاج إليها فيها لضرورة شرعية، كالطب والتعليم وغيرها...، وهذا التقسيم في العلوم قد سبقنا إليه الفقهاء فحددوا ما ينفع وما يضر، إلا أن نوازل العصر قد تغيرت، فيجب أن يُعاد تقسيم هذه العلوم وفق ما تستدعيه المصلحة الشرعية، حفاظا على المجتمع من الانحرافات الأخلاقية، والأمراض القلبية، التي تعصف بالمجتمع سواء على مستوى الرجل أو المرأة، وهو ما نشاهده اليوم في مجتمعاتنا الإسلامية.

1- أبو القاسم بن أحمد البرزلي، جامع ما نزل من الأحكام لما نزل من الأقضية بالمفتين والحكام، تح: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط 1، 2002م، ج 3، ص 589.

المطلب الثالث: فضل العلم في الإسلام

أولا: فضل العلم في القرآن الكريم

وردت في القرآن الكريم آيات عديدة ترفع من قدر العلم وتدل على فضله أذكر منها:

1 – قال الله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ﴾ [1] ذكر ابن عباس أنَّ العلماء فوق المؤمنين بمائة درجة، ما بين الدرجة والدرجة مائة عام2.

2 – قال تعالى: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُو۟لُوا۟ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِ ﴾ [3]، بدأ عزَّ وجلَّ بذاته العلية، وثَنَّى بملائكة قدسه، وثَلَّثَ بأهل العلم فكانت شهادتهم التي ضمها الله إلى شهادته وشهادة ملائكته أعظم دليل على عظم مكانتهم ونبلها.

3 – قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [4].

4 – قال عز وجل: ﴿ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ [5].

5 – قال تعالى: ﴿ بَلْ هُوَ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ فِى صُدُورِ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ ﴾ [6].

6 – قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ ﴾ [7].

7 – قال تعالى: ﴿ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمْ خَيْرُ ٱلْبَرِيَّةِ ﴾ [8] إلى قوله: ﴿ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِىَ رَبَّهُۥ ﴾ [9]

قال تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ [10].

1- المجادلة، آية 11.

2-ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تح: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط3، 2012م، ص 37.

3- سورة آل عمران، آية 18.

4- سورة الزمر، آية 9.

5- سورة العنكبوت، آية 43.

6- سورة العنكبوت، آية 49.

7- سورة فاطر، آية 28.

8- سورة البينة، آية 7.

9- سورة البينة، آية 8.

10- سورة العلق، آية 1-5.

عند التدبر بين كل هذه الآيات نجد أنّ الله تبارك وتعالى رفع من قدر العلم وأهله وأثنى عليهم أيُما ثناء في مواضع كثيرة من القرآن الكريم لعلّة بيّنها القرآن ذاته وهي خشيتهم لله التي تميزهم على سائر العباد والتي تشبه خشية الأنبياء، ولذلك حثَّ القرآن على أن يكون الإنسان من طلبة العلم حتى يدرك حقيقة ظاهر الحياة ومكنونها وعلاقتها بالكون، حيث يصبح العلم مفتاحا لذلك.

ومهما كان طلب العلم في العلوم الشرعية أو الكونية فإنه يعتبر فريضة إسلامية، وطالب العلم كالمجاهد في سبيل الله، ولذلك يقول سيد قطب رحمه الله: "إن التفكير في خلق الله، والتدبر في كتاب الكون المفتوح، وتتبع يد الله المبدعة، وهي تحرك هذا الكون، وتقلب صفحات هذا الكتاب.. هو عبادة لله من صميم العبادة، وذكر لله من صميم الذكر، ولو اتصلت العلوم الكونية، التي تبحث في صميم الكون، وفي نواميسه وسننه، وفي قواه ومدخراته، وفي أسراره وطاقاته.. لو اتصلت هذه العلوم بتذكر الخالق لهذا الكون وذكره، والشعور بجلاله، وفضله، لتحولت من فورها إلى عبادة لخالق هذا الكون وصلاة، ولاستقامت الحياة بهذه العلوم واتجهت إلى الله، ولكن الاتجاه المادي الكافر، يقطع ما بين الكون وخالقه، ويقطع ما بين العلوم الكونية والحقيقة الأزلية الأبدية، ومن هنا يتحول العلم –أجمل هبة من الله للإنسان– إلى لعنة تطارد الإنسان، وتحيل إلى جحيم منكر، وإلى حياة قلقة مهددة، وإلى خواء روحي يطارد الإنسان كالمارد الجبار"[1].

ثانيا: فضل العلم في السنة النبوية

لقد أولت السنة النبوية أهمية بالغة للعلم من خلال بيان فضله وعلو قدره فعن معاوية قال: سمعت النبي ﷺ يقول: "من يرد الله به خيرا يفقِّهْهُ في الدين"2، "أي يفهمه، يقال فَقُهَ بالضم إذا صار الفقه له سجية، وفَقَهَ بالفتح إذا سبق غيره للفهم، وفَقِهَ بالكسر إذا فهم، ونكر "خيرا" ليشمل القليل والكثير، والتنكير للتعظيم لأن المقام يقتضيه، ومفهوم الحديث أن من لم يتفقه في الدين أي : يتعلم قواعد الإسلام وما يتصل بها من الفروع فقد حرم الخير، وفي

1– سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، القاهرة، ط10، 1982م، المجلد 2، ج 8، ص1216.

2– البخاري، المصدر السابق، كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين، ج 1، ص 169.

ذلك بيان ظاهر لفضل العلماء على سائر الناس، ولعلوم الدين عن سائر العلوم"[1]، ومن مفهوم المخالفة أن من لم يرد الله به خيرا لا يفقهه في الدين لمن توفرت له أسباب الفقه في الدين وصدَّ عنها، أما الذي لم تتوفر له تلكم الأسباب فهو على خير بقدر ما فتح الله عليه.

– عن أبي الدرداء قال قال رسول الله ﷺ:" من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقا إلى الجنة وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضاً لطالب العلم وإن العالم ليستغفر له من في السماوات ومن في الأرض والحيتان في جوف الماء وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب وإن العلماء ورثة الأنبياء وإن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر"[2].

دين الإسلام دين العلم، فبمجرد أن تسلك طريقا لطلب العلم النافع، يقع أجرك على الله حتى وإن لم تحصله، كما يسلك لك به طريقا إلى الجنة، ومن المعاني الأخرى للحديث أن آخر طريق العلم هو الجنة حيث يربط الله عز وجل العلم بالآخرة وإن كان ظاهر جزاء العلم الدنيا، كما لم يفرق ديننا الحنيف بين العلم الشرعي والكوني وذلك لورود لفظ العلم نكرة تفيد العموم، وذلك لكون سائر العلوم النافعة والمباحة لو تأملتها وتدبرتها لوجدتها تقربك إلى الله عزوجل، وإنه لا رتبة فوق رتبة من تشتغل الملائكة وغيرهم بالاستغفار والدعاء لهم، وتضع لهم أجنحتها، وإن الناس ليطلبون الدعاء من الرجل الصالح أو من يُظنُّ صلاحه طمعا في الإجابة، فكيف بدعاء الملائكة.

وقد اختلِف في مَعْنَى وَضع أَجْنحتها، فقيل: التَّواضُع له وقيل: النزول عِنْده والحضور مَعَه وقِيل: التوقير والتعظيم له، وقيل مَعْناه: تَحْمِلَهُ عليها فتعينُهُ على بُلوغ مقاصِده.

وأمّا إلهامُ الحيواناتِ بِالاسْتَغْفارِ لَهُمْ فقيل: لأنّها خُلِقَتْ لمصالح العبادِ ومنافعهم، والعلماء هم الذينَ يبينون ما يحِلُّ منها وما يَحرم ويوصون بالإحسان إليها ونفي الضّرر عَنْها[3].

1– أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تح: عبد العزيز بن باز، دار السلام، الرياض، السعودية، ط 1، 1300هـ، ج 1، ص 217.

2– أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي، سنن أبي داود، تح: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، دمشق، سوريا، كتاب العلم، باب الحث على طلب العلم، د ط، 2009م، ج 5، ص 485.

3– ابن جماعة، تذكرة السامع، المصدر السابق، ص 38–39.

– عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال سمعت رسول الله ﷺ قال:" إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من العباد ولكن يقبض العلم بموت العلماء حتى إذا لم يبق عالم اتخذ الناس رؤوسا جهالا فسئِلوا فأفتوا بغير علم فضلُّوا وأَضَلُّوا"[1]، ولقد ذكر صاحب فتح الباري في شرحه لهذا الحديث أنه: "يحث على حفظ العلم، والتحذير من ترئيس الجهلة، وفيه أن الفتوى هي الرياسة الحقيقية، وذم من يُقدم عليها بغير علم، واستدل به الجمهور على القول بخلو الزمان عن مجتهد"[2].

– وعن أبي موسى رضي الله عنه قال قال رسول الله ﷺ: " مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصاب منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ، فذلك مثل من فقُه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلِم وعلَّم، ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به"[3].

تتظافر هذه الأحاديث فيما بينها لتبين منزلة العلم التي أولاها الإسلام له، والتي يستحيل أن تدرك إلا عن طريق التعليم والتعلم وبذل الأسباب وسَلك الطرق الصحيحة الموصلة إلى ذلك والتي تعصم الإنسان من الوقوع في الضلال والإضلال، وبذلك يُحصِّل خير وفضل الدنيا والآخرة، ويعُمُّ فضله على نفسه وعلى غيره، وهذا ما يوجب على العالم والمتعلم معرفة المنهج الصحيح والطريقة السليمة في عملية التعليم التي تثمر بنيل تلكم الدرجة وتحصيل المنفعة المرجوة من هذه العملية، وعدم السير بطريقة عشوائية غير متبصرة.

ومما يستخلص أيضا من جملة هذه الأحاديث أن من هدي وسنّة النبي ﷺ الانشغال بالعلم والتعليم، فقد جلس للتعلم بين يدي جبريل عليه السلام، ووقف لتعليم الناس إلى آخر رمق في حياته فهو معلم البشرية ولا فخر، فلم يترك شاردة ولا واردة تضر أو تنفع إلا عرَّفنا

1– البخاري، الجامع المسند الصحيح، المصدر السابق، كتاب العلم، باب كيف يقبض العلم، ج 1، ص 185.
2– ابن حجر العسقلاني، المصدر السابق، ج1، ص 258.
3– المصدر نفسه، كتاب العلم، باب فضل من علِم وعلَّم، ج 1، ص 175.

بها، فالاقتداء به في هذه السنة قد يُغفل عنه بل وقد تصرف الجهود إلى التشبه به في المظهر وما شاكل ذلك دون الاهتمام بعظام الأمور التي تُبنى بها الأمة والحضارة.

ثالثا: طلب العلم لغير وجه الله

إن من أهم ما يجب التنويه إليه والاحتياط منه هو طلب العلم لغير وجه الله؛ إما لنيل درجة أو سمعة أو غير ذلك مما يُفقد الإخلاص لله، وبخاصة فيما تعلق بالعلوم الشرعية، فقد روي عن النبي ﷺ: "من طلب العلم ليماري به السفهاء أو يكاثر به العلماء أو يصرف به وجوه الناس إليه أدخله الله النار"[1].

وقال ﷺ:" من تعلم علمًا مما يبتغى به وجه الله تعالى لا يتعلمه إلا ليصيب به رضاً من الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة"[2].

وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ:" أن أول الناس يُقضى عليه يوم القيامة، وذكر الثلاثة، وفيه رجل تعلم العلم وعلمه وقرأ القرآن فأتي به فعرفه نعمه فعرفها قال: فما عملت فيها قال: تعلمت فيك العلم وعلمته وقرأت فيك القرآن، قال: كذبت؛ ولكن تعلمت ليقال عالم، وقرأت ليقال قارئ فقد قيل، ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار"[3].

ويجدر بالذكر أن ما سبق عرضه من فضيلة العلم والعلماء "إنما هو في حق العلماء العاملين الأبرار المتقين الذين قصدوا به وجه الله الكريم، والزلفى لديه في جنات النعيم، لا من طلبه بسوء نية أو خبث طوية أو لأغراض دنيوية من جاه أو مال أو مكاثرة في الأتباع والطلاب"[4]، كما أن هذا خاص بالعلوم الشرعية دون العلوم الأخرى كالهندسة والطب والفيزياء التي يجوز أن يُراد بها الدنيا وإن ترتب عليها الأجر والثواب الجزيل إن عقد صاحبها النية الخالصة في سبيل إفادة الناس ونفعهم ابتغاء ما عند الله عز وجل.

1- ابن ماجه، سنن ابن ماجه، مصدر سابق، كتاب الإيمان وفضائل الصحابة والعلم، باب الانتفاع بالعلم والعمل به، ص 93. رواه بن ماجة بسند ضعيف (93/253).

2- أبو داود، المصدر السابق، كتاب العلم، باب طلب العلم لغير الله، ج 5، ص 505.

3- مسلم، المصدر السابق، كتاب الإمارة، باب من قاتل للرياء والسمعة استحق النار، ص 369.

4- ابن جماعة، تذكرة السامع، ص 45.

المبحث الثالث: مفهوم طرق وأهداف التربية والتعليم

من المفاهيم التي يجب التعرض إليها خلال هذه الدراسة مفهوم "الطرق" أو "الطرائق" حيث تعتبر طرق التربية والتعليم من أولى الأمور التي يجب أن يهتم بها المعلمون والمربون لأنها المحور الأساس في العملية التربوية الناجحة بأسرع وقت وأقل جهد، فهي سلاح المعلم الفعال في إيصال المعلومة وتعديل السلوك، كما سأقوم بالتطرق لطبيعة العلاقة وأبرز الفروق بين التربية والتعليم وأهدافهما.

المطلب الأول: مفهوم طرق التربية والتعليم والعلاقة بينهما

أولا: مفهوم طرق التربية والتعليم

تعتبر طرق التربية والتعليم جزءا مفصليا في هذا البحث ولذلك وجب التطرق لتعريفها وضبط المقصد منها، وأهمية تنوعها في العملية التربوية.

1 – تعريف طرق التربية والتعليم:

الطرق ومفردها طريقة وهي السيرة والمذهب والطريق والطبقة[1]، وقد سار العلامة ابن خلدون وفق هذا المعنى حيث أفرد فصلا في مقدمته لتعليم الولدان تناول فيه طرق التربية والتعليم بمعنى المذهب والسيرة سماه: "في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه"[2]، تناول من خلاله كل ما يعرض طالب العلم ابتداء بمؤسسته التربوية إلى المراحل التعليمية والمؤسسات التربوية ثم المواد الدراسية والأحوال النفسية والفكرية التي كانت تنجم عن تلكم المناهج والمذاهب التربوية، حتى خلص إلى نتائج كل مذهب تعليمي خاص بكل قطر من الأقطار أو مصر من الأمصار، وماله من إيجابيات أو سلبيات، وأذكر على سبيل المثال توظيفه للطرق بمعنى المذهب في قوله: "واختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات، فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط"[3] فكان هذا التوظيف أوسع وأشمل، وإن كان يؤدي معنى الأسلوب الذي عرفه ابن منظور بأنه: "كل طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الكتب المصرية، القاهرة، د ط ت، ج 2، ص 576.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 740.

3- المصدر نفسه، ص 740.

الطريق والوجه والمذهب"[1]، فكلاهما يشتركان في المفهوم وهو المذهب، إلا أن هناك فرقا بين أساليب التربية والتعليم وأساليب التدريس؛ فالأولى أشمل وأوسع من الثانية وذلك لما أوردناه سابقا في بيان الفرق بين التعليم والتدريس[2]، كما أن أساليب التدريس تعتبر جزءا لا يتجزأ من أساليب التربية والتعليم.

وتعني الطريقة في معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم أنها: "المنهج أي الطريق الواضح والمستقيم الذي يمكن من التوصل بصحيح النظر فيه إلى غاية معينة"[3]، حيث يوافق هذا التعريف في عمومه التعريفات اللغوية السابقة لتعلقها بجوهر المفهوم، كما عُرفت الطريقة بمفهومها الإجرائي والميداني بأنها: "ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم، بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم"[4]، مما يدل على أن للطريقة دور هام في إنجاح العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها بشكل منتظم ومرتب، كما تختلف باختلاف الظروف والمواقف التعليمية للمتعلمين.

وتتميز التربية الإسلامية بتنوع أساليبها وتعددها، بما يتيح للمربي اختيار الأنسب والأفضل لطبيعة المتربي، بما يجعله يستجيب لمؤثراتها النفسية5.

2 – أهمية تنوع الطرق التربوية:

يعتبر تنوع الأساليب والطرق التربوية عاملا أساسا ومهما في نجاح العملية التربوية، ويمكن أن نذكر بعض النقاط الدالة على ذلك فيما يلي:[6]

1– ابن منظور، المصدر السابق، ج 27، ص 2665.

2– أنظر ص 22–23 من هذا البحث.

3– محمد فتحي عبد الله، معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والإنجليزية واللاتينية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003م، ص138.

4– طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2003م، ص 21.

5– خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، السعودية، ط 1، 2000م، ص 375.

6 – المرجع نفسه، ص375–376.

1-إن تعدد الأساليب التربوية وتنوعها عامل مشوق، فالموعظة التي تحتوي على القصة وضرب الأمثال، والعبرة المؤثرة، والترغيب والترهيب يكون لها وقع بليغ مقارنة بالموعظة المجردة، أو الأسلوب الأحادي.

2-تمكن المربي من اختيار ما يناسب الحال للمتربي، والظروف المحيطة به.

3-اختلاف تقبل الناس للأساليب التربوية، يعزز أهمية تنوعها، فالبعض يَعْتَبِرُ ويتأثر بالقدوة التي يشاهدها، والبعض يتأثر بالأسلوب العاطفي الذي يتضمنه أسلوب الترهيب والترغيب، والبعض لديه معلومات أو أفكار سابقة منحرفة أو غير صحيحة، ولا يجدي فيه إلا الأسلوب الحواري الذي يجلي ويصححه ما لديه من أوهام وشبه.

من أجل ذلك وجب على من يتصدر مهمة التربية والتعليم أن يكون على نصيب وافر من الاطلاع والتمكن من طرق وأساليب التربية، حتى يسقطها على المتربي بما يناسبه، وتنويعها بين الفينة والأخرى حتى لا تملها نفسه وتسأمها، وفي بقية مفاصل البحث سأتعرض لطرق التربية والتعليم بشيء من التفصيل والتحليل التي استعملها أهل المغرب الإسلامي في العصر الوسيط.

ثانيا: العلاقة بين التربية والتعليم

غالبا ما يقترن مصطلحي التربية والتعليم ببعضهما البعض في مختلف المواضيع التي لها صلة بتكوين الفرد وإعداد البرامج والمقررات التعليمية الحرة والحكومية، والتي تحدد بدورها درجة نجاعة ورقي هذا التكوين الذي يتلقاه الفرد وفق بيئته ومجتمعه وعقيدته ومنظومته.

انطلاقا من هذا الطرح يتبادر إلينا التساؤل التالي: هل يغني أحد المصطلحين التربية أو التعليم، عن الآخر؟

اختلفت مذاهب الباحثين حول صلاحية هذا التوظيف، فمنهم من يرى أنه إذا كان التعليم هو تدريب الفرد على المهارات العقلية، أو اليدوية، أو البدنية، فالتربية تشمل زيادة على ذلك تلبية احتياجات الفرد، وتنشئته ورعايته نفسيا، وماديا، والتعليم ما هو إلا الجزء الفني، والتطبيقي للتربية، ومنه يستنتج بأن التربية أعم وأشمل من التعليم[1]، فإذا كان التعليم يتعامل مع العقول والأذهان، فإن التربية تتعامل مع النفوس والأرواح، وهذا يجعل الاهتمام

1- محمود قمير، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، قطر، د ط، 1985م، ص 224-225.

بالتربية أكبر وألزم، وكما يقال: الأدب مفضل على العلم1 . ولا شك أن مفهوم التربية سلوكي بما ينطوي عليه السلوك من شعور جمالي، فيرى ليتريه الفيلسوف الفرنسي: " أن التعلم يلقن، والتربية تكتسب بطريقة عمل أخرى لدى المعلم أيا كانت"2، ويفصل في الأمر بقوله: " وقصارى القول أن التربية والتعليم لا يختلفان كما أنهما ليسا واقعين متميزين تماما وأن الفارق بينهما هو بالأحرى فارق فيما يتعلق بالجنس والنوع، فالتعلم هو نوع من أنواع التربية"3، فالتربية هي عملية تنمية متكاملة لكافة قوى وملكات الفرد، بمختلف الأساليب والطرق، حتى يكون سعيدا وعضوا صالحا في مجتمعه وهي بذلك تجمع جميع جوانب شخصيته: الروحية، والاجتماعية، والوجدانية، والجمالية، والبدنية.

أما عملية التعليم فهي جزء من العملية التربوية الكاملة، ترمي أساسا إلى تنمية عقل الفرد وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لحياته، ودرايته بعلم ما أو فن ما، أو حرفة أو مهنة ما، ونحو ذلك.

بل إن عملية التعليم إذا زالت عنها السمة التربوية أصبحت مجرد حشو وتكديس لمعلومات لا تفيد في تشكيل الشخصية أو تعديل اتجاهاتها بالشكل المرغوب منها[4].

والنظرية التربوية الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة تجعل التربية: هي معالجة الكائن البشري كله معالجة تشمل روحه وجسمه وعقله، كما تشمل حياته المادية والمعنوية وكل نشاطه على الأرض بما يساير الفطرة؛ فهي تلبي حاجات جميع المجتمعات في كل زمان ومكان.

أما الغرب الذي وصل إلى تقدم مادي مبهر؛ فإنه يشكو من نقص فضيع في الجانب الروحي والخلقي والاجتماعي، ويتطلع مفكروه اليوم إلى تدارك هذا النقص بالحوار مع الحضارات الأخرى؛ وبخاصة الإسلام.

1- مصطفى مشهور، القدوة على طريق الدعوة، ص 28، https://www.torathikhwan.com، متاح بتاريخ: 2023/10/21.

2- أوليفيه ريبول، فلسفة التربية، تر: جهاد نعمان، دار عويدات، بيروت، ط 3، 1986م، ص 16.

3- المرجع نفسه، ص 16.

4- عبد الحميد الصيد الزنتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، 1993م، ص 25-26.

إن الجمع بين العلم والتقدم المادي (التكنولوجيا) وبين متطلبات الروح من عبادة وأخلاق.. وغير ذلك، هدف تسعى إليه الإنسانية كلها، غير أنها تجد في تحقيقه صعوبات ضمن إطار النظم التربوية القائمة اليوم، ولو أن الفكر الحديث ترك الضغائن والتعصب جانبا، وانكب على دراسة نظام الإسلام واستيعابه لجميع جوانب الحياة، لتحصل على سعادتي الدنيا والآخرة[1].

ومن هنا يحصل التناغم والانسجام بين التربية والعلم، فيتكاملان ويتعاونان من أجل تقويم السلوك وتهذيبه، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾[2]، فالعلماء أشد خوفا وخشية من الله وأكثر ورعا وتواضعا عن غيرهم من الناس، وما بلغوا هذه المراتب إلا بعد أن طهروا نفوسهم وقلوبهم من العقائد الفاسدة والأخلاق الذميمة وتحلوا بأسماها وأمثلها حتى يجد العلم مكانه والتربة الصالحة لنموه وزيادته، قال الله تعالى ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾[3]، ثم بينت آيات أخرى أن تزكية النفس وتطهيرها إنما تكون عن طريق تعليمها كتاب الله وسنة نبيه اللذان يهدفان إلى تربية الفرد تربية شاملة لكل مناحي الحياة التي تحقق سعادته في الدنيا والآخرة، ومنها قوله تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ﴾[4]، وقال عز وجل: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾[5]

1- عبد الوهاب عبد السلام طويلة، المرجع السابق، ص 13-14.

2- سورة فاطر، آية 28.

3- سورة الرعد، آية 11.

4 - سورة البقرة، آية 151.

5- سورة الجمعة، آية 2.

ومن مقتضيات التربية العلم المفضي إلى العمل الصالح والأخلاق الإسلامية النبيلة والسريرة الطيبة؛ فالإسلام قد ذمّ العلم المجرد عن الأخلاق الطيبة كما مر سابقا[1] في الأحاديث التي تنهى عن تعلم العلم من أجل الرياء والعجب والاستعلاء على الناس، وفي ذلك دلالة واضحة على اشتمال التربية في الإسلام على الجانب العلمي والجانب السلوكي الأخلاقي في آن واحد.

من خلال ما سبق يمكن أن نحدد العلاقة بين التربية والتعليم ونلخصها في النقاط التالية:[2]

1- التعليم جزء من التربية وليس العكس.

2- التعليم وسيلة من وسائل التربية، بينما التربية أعمق وأدق في مفهومها من التعليم.

3- التربية هي إيقاظ قوى المرء المختلفة الكامنة في النفس وترقيتها تدريجياً حتى تصل إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه، ويكون ذلك بعمل المتعلم نفسه وكل تربية صحيحة هي تربية النفس بالنفس أما التعليم فهو عبارة عن إيصال المعلومات المختلفة إلى الذهن عن طريق المعلم.

انطلاقا من هذا الطرح نستنتج أن مفهوم التربية أعم من التعليم وتشتمل عليه في نفس الوقت كما تشتمل على مصطلحات أخرى: كالتأديب، والتهذيب، والتدريس، والتدبير، والتزكية، إلا أن التعليم هو من أخذ حصة الأسد والمجال الأكبر في العملية التربوية مما جعله لصيقا بها في أغلب الإطلاقات والعبارات، من أجل التخصيص وصرف التوجه إلى مجال التعليم في التربية.

1- أنظر ص 35 من هذا البحث.

2-طارق عبد الرؤف عامر، أصول التربية "الاجتماعية - الثقافية - الاقتصادية "، https://alhadidi.files.wordpres.co، متاح يوم: 2023/08/19، 12:50، ص 162.

المطلب الثاني: أهداف التربية والتعليم

أولا: خصائص الأهداف التربوية:

تتصف الأهداف التربوية ببعض الخصائص الجوهرية التي قد تشترك في بعضها مع خصائص العملية التعلمية عموما، وهي:[1]

1- أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية.

2- أن تحدد أهداف التربية العلاقة بين الفرد والمجتمع ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وعادات، وتقاليد ومشكلات.

3- أن تلبي هذه الأهداف حاجات المجتمع الحاضرة وتعالج مشكلاته.

4- أن تكون مرنة قابلة للتغير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة.

5- أن ترشد الأهداف العاملين في التربية إلى ما يجب أن يعملوه، وأن تساعدهم على تحديد الطرق اللازمة في التربية والتعليم، والأدوات اللازمة لقياس نتائج العملية التربوية وتقويمها.

6-أن توضح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات، والمواقف، والاتجاهات والعادات التي يراد تنميتها في شخصية المتعلم.

7- أن تكون هذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات، التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقاتها بالكون والإنسان والحياة ومن حوله.

8 – أن تصنف الأهداف التربوية حسب موضوعات العلوم[2].

تدل هذه الخصائص على أن الأهداف التربوية في حد ذاتها يجب أن تشتمل على مجموعة من الشروط والمميزات التي تسهم في تحقيقها وتجسيدها من خلال العملية التربوية، مما يجعل الهيئات والمعنيين بوضع وتحديد الأهداف التربوية سواء الإدارات المركزية على المستوى العام أو المعلمين على المستوى الخاص ملزمين بأخذها بعين الاعتبار، حتى

1- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية -دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة-، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، 1988م، ص 21.

2- فتحي حسن ملكاوي، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر -مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه-، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط 1، 2020م، ص 317.

تغطي هذه الأهداف كل احتياجات الحياة الاجتماعية التي تختلف من مجتمع لآخر، وهو المقصد الأكبر للعملية التربوية.

ثانيا: أهداف التربية والتعليم

لابد للإنسان من أن يسطر أهدافه ومقاصده قبل أن يقوم بأي جهد، حتى لا يضل الطريق ويضيع هذا الجهد دون الوصول إلى مبتغاه، قال تعالى: ﴿ أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِ أَهْدَىٰ أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾[1]، وكذلك هو الحال مع القائمين على مهمة التربية والتعليم التي تستوجب تحديد الأهداف المرجوة منها والتي تتوافق مع التوجه الذي يراد تكييف المتلقي عليه، والذي يفترض أن يكون أي (التوجه) منبثقا عن عقيدة وهوية ومبادئ وعرف المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد المعني بالعملية التربوية، انطلاقا من ذلك حدد المختصون في الفكر التربوي الإسلامي مجموعة من الأهداف التربوية أذكر منها:

1- تبلور الهوية

تمثل الهوية أولى أولويات التربية والتعليم في مختلف المجتمعات والأنظمة لوجوب الاشتغال عليها وبلورتها على المستوى الشخصي والاجتماعي، وفي هذا السياق تقول الباحثة جميلة علم الهدى: "مع أن الهويّة هي مسألة وجوديّة، إلّا أن إيجادها وتطويرها وتوسيعها أمر مرتبط بالمجتمع إلى حد كبير، فاندماج بعدها الاجتماعي مع بعدها الوجودي يجعل تمييزه يقتصر على الذهن دون غيره، وعليه فإن بلورة الهوية وتكوينها هما عملية تدريجية تتم من خلال الحضور في مختلف ميادين الحياة الشخصية والاجتماعية، لذلك فإن تكوينها يقتضي وجود حركة إرادية ومقصودة وواعية ومُدركة تمثّل العامل الهادي والقائد، وهذه الحركة التي تسمّى بعمليّة التربية والتعليم، والمشتملة على مجموعة من الأسس والقواعد والعمليّات المكمّلة والمصَّممّة لهذا الغرض، يتم إيجادها من قِبل المجتمع نفسه، أو من قِبل فلسفة إيجاد المجتمع إن صح التعبير"[2]. وعليه فإن بلورة الهوية من أهم أهداف التربية والتعليم التي تؤسس لشخصية الفرد وتنعكس على سلوكاته فيما بعد، كما تحافظ على النسق

1- سورة الملك، آية 22.

2- جميلة علم الهدى، المرجع السابق، ج 2، ص 73-74.

العام للمجتمع مما يساعد على انسجامه وتوافقه مع منظومته الاجتماعية والأخلاقية والدينية وحتى السياسية.

2- تحقيق الرغبات

من المعلوم أن معظم المُفكّرين تقريباً على اختلاف دياناتهم وتنوع إيديولوجياتهم الفكرية، يعترفون بأن الهدف من التربية والتعليم هو تحقيق الآمال والطموحات والأماني المختلفة المادية والمعنوية، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويؤمنون بأن الهدف الرئيس من حياة الإنسان كان وما يزال الوصول إلى السعادة التي تتضمّن الكثير من المعاني أهمّها اللّذة والتعالي (السمو) والراحة والخلود، ولا يعود الاختلاف في الآراء والرؤى إلى أهمية التجليات الأربعة للوجود (المعرفة، والتملك، والجمال، والقدرة) أو تأثيراتها في ضمان الخلود واللّذة والراحة الأبديّة، بل إلى بيان وتوضيح الظروف وترخيص وإباحة سبل الوصول إليها، وقد أكدت جميع الثقافات على اعتبار عملية التربية والتعليم أهمُّ السبل المباحة للحصول على التجليات الأربعة المشار إليها حيث كانت النشاطات التربوية على الدوام مستندة إلى رغبة الإنسان الشديدة في الحصول على المعرفة والجمال والملك والسلطان[1].

ومن بين متضمنات "تحقيق رغبة التملك" أن يكتسب الإنسان حرفة أو مهنة تكون بابا من أبواب رزقه وفق ميولاته وما سخره الله له، مصونا بالتربية الصالحة التي تقيه من الوقوع في مزالق وإغراءات الكسب الحرام والصمود أمام بريق الذهب والفضة، والدينار والدرهم.

3- تنمية التفكير

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن كثير ممن خلق تفضيلا، وأهم ميزة ميزه بها عن مخلوقاته: العقل، فتهدف التربية إلى تطوير هذا العقل والارتقاء بفكره، وذلك من أجل أن يقوم الإنسان بدوره الاستخلافي في الأرض، عن طريق استعمال هذا العقل بالتفكير والتأمل، والتبصر والتحليل ثم الاستنتاج والتطبيق على خير وجه، ولأهمية استعمال وتوظيف هذا العقل أورد القرآن الكريم أكثر من ثلاثمئة آية تحث على استعمال العقل.

1- جميلة علم الهدى، المرجع السابق، ج 2، ص 90-91.

وفي تنمية التفكير فإن التربية تهدف إلى جعل العقل المفكر دليلا ووسيلة للوصول إلى الغايات واستقراء النتائج، واستخلاص العبر من كل ما يعرض للإنسان في حياته من الحوادث والظواهر والأمثال، حتى ينتفع بها ويفيد غيره[1].

والتربية الصحيحة تجعل العلم وسيلة لتطوير الشخصية ورقيها، وتهذيب سلوكها، وتوجيه ميولاتها إلى الجانب الإيجابي والصحيح، والعلم الذي لا يراعي هذه المعايير لا خير فيه حتما.

4-ترقية الأخلاق:

إن الأخلاق الفاضلة هي عنوان صلاح الفرد والمجتمع وسر بقائهم واستقامة حياتهم، ولا شك أن المجتمع الذي يفتقر إلى الأخلاق الفاضلة بين أفراده هو مجتمع أقرب إلى قطيع الغاب، سرعان ما يلحق به الدمار والخراب، وهكذا فإن التربية هي التي تنقل إلى الأجيال الناشئة "أخلاقيات ومثل وقيم" آبائهم وأجدادهم وتسمهم بطابع خاص يميزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى في تصرفاتهم وسلوكهم، وتعطيهم القدرة على التكيف ACCOMODATION مع المواقف المختلفة وفق مقتضيات النظام الأخلاقي السائد في مجتمعهم[2]، كما أن الإسلام قد أولى أهمية بالغة للأخلاق فحارب أرذلها ورغّب في أفضلها وجعلها محور الدين ومقصد بعثة النبيين، قال ﷺ: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق"[3].

5 – عمران الأرض

يعتبر عمران الأرض عملا ينظم الحياة سواء في شقها المعنوي أو المادي، فيتجلى شقها المعنوي في الأمن، والعدل، والنظم الإدارية وغيرها، أما العمران بشقه المادي فيظهر من خلال المنشآت والطرقات والفلاحة والصناعة، حيث يكمل كلا منهما الآخر من أجل أن

1- محمد الحاج علي، التربية الإسلامية من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية، دار الطباعة العربية، القدس، فلسطين، ط 1، 1988م، ص 29.

2- عبد الحميد الصيد الزنتاني، المرجع السابق، ص 36.

3- البخاري، الأدب المفرد، باب: حسن الخلق، تعليق: محمد ناصر الدين الألباني، دار الصديق، السعودية، ط 2، 2000م، ص 100. حديث صحيح.

يعيش الإنسان حياة سعيدة كريمة[1]، ولتحقيق ذلك لابد من تربية وتنشئة أسرية ومؤسساتية تكرس هذا الهدف وتؤسس له بين أفراد المجتمع.

فَصّل العالم الأمريكي بنجمان بلوم وزملاؤه سنة 1956م الأهداف التي تتناول التغيرات التي تتم في الأفراد خلال الوحدات التربوية واهتموا بالوصف الفعلي لأنواع سلوك الطلاب، فجعلوها ثلاثة أنواع أو جوانب.

ويقوم هذا التصنيف على افتراض مؤداه أن نتائج التعليم يمكن وضعها في صورة تغيرات ملموسة في سلوك الطلاب، وقد راعوا فيها جميع أنواع النشاط التعليمي الذي يمكن أن يمارسه الطالب، وتتمثل هذه الجوانب الثلاثة أو الأنواع فيما يلي:[2]

1 - الجانب المعرفي:

ويسمى أيضًا الجانب العقلي أو الإدراكي، وتختص أهداف هذا الجانب بتطوير القدرات العقلية التي تستخدم المعلومات والحقائق والمصطلحات، فهي تهتم بنتائج التعليم الفكرية، ويمثل العقل محور مدخلاتها ومخرجاتها.

وبصورة عامة فإن هذا الجانب يهتم بالمعارف وتذكرها وفهمها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها.

2- الجانب الوجداني:

ويسمى أيضًا الجانب العاطفي أو الانفعالي أو الشعوري أو القيمي.. وتختص أهداف هذا الجانب بتطوير القدرات الخاصة بالمشاعر والانفعالات، مثل الميول والعواطف والاتجاهات والمواقف التي يتبناها الفرد وصور التذوق والتوافق والأخلاق.

وبصورة عامة فإن هذا الجانب يهتم بالقيم الدينية والإنسانية استقبالا واستجابة وتقويما وتنظيما واتصافا، فهو ذاتي خاص بالمتعلم، ومعنوي نفسي يتعلق بالأحاسيس.

1- فتحي حسن ملكاوي، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر -مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه-، ص 338.

2- عبد الوهاب عبد السلام طويلة، المرجع السابق، ص 31-33.

3- الجانب المهاري:

ويسمى الجانب الحركي أو الأدائي، وتختص أهداف هذا الجانب بتنمية القدرات التي تتميز بالحركة والأداء، ويدخل في ذلك الرياضة البدنية كالسباحة، وتشغيل الآلات كسياقة السيارة، وتتصف هذه الأهداف بسهولة الملاحظة والقياس غالبا.

وبصورة عامة فإن هذا الجانب يؤكد على المهارات الدقيقة المنسقة الآلية والبدنية إدراكا وميلا واستجابة وتكيفا وإبداعًا، والمراد منه التآزر بين النشاط النفسي والحركي، أي العضلي والعصبي لزيادة الكفاءة.

الفصل الأول:

مؤسسات ومنظري التربية والتعليم في المغرب الإسلامي

المبحث الأول:

مؤسسات التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي واهتمام الحكام والأمراء بها

المبحث الثاني:

رواد التنظير في التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي وآثارهم التربوية.

تمهيد:

كانت بلاد المغرب الإسلامي زاخرة بدُور العلم ومؤسسات التربية والتعليم كغيرها من البلاد الإسلامية مشرقا ومغربا، ولذا نجد أن العلوم والمعارف تطورت وازدهرت في هذه البلاد حيث أصبحت قبلة لطلبة العلم سواء من المشرق أو الغرب الإسلامي المتمثل في الأندلس؛ وذلك لحرص أهلها على تلقين أولادهم منذ الصغر مختلف العلوم النافعة وجعلها من أولويات هذه المرحلة العمرية مهما كانت طبقتهم الاجتماعية قاصدين بذلك وجه الله عز وجل، كما يجدر بالذكر اهتمام ولاة الأمور بإنشاء مؤسسات التربية والتعليم وترميمها وإعمارها لما في ذلك من أثر بالغ في نشر الوعي بين أفراد الأمة الذي ارتقى بها من بين الأمم إلى أسمى المصاف، ومن بين هذه المؤسسات: الكُتَّاب، والمساجد، والربط، والمدارس، والمكتبات، والبيمارستانات، التي أفرزت كوكبة من العلماء المربين والمنظرين في مجال التربية والتعليم ببلاد المغرب الإسلامي منذ الفتح إلى نهاية القرن الثامن الهجري، مما يوجب تسليط الضوء عليها في هذا المبحث لمعرفة الظروف التي نشأت وموورست فيها طرق التربية والتعليم آنذاك العهد.

المبحث الأول: مؤسسات التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي واهتمام الحكام والأمراء بها

تمهيد:

من بين أهم المتعلقات بطرق التربية والتعليم التي يجب تسليط الضوء عليها الأوساط والمجالات التي كانت تقوم فيها العملية التربوية من أجل معرفة الصورة والنمط السائد، بخاصة وأن المسلمين قد تميزوا عن غيرهم من الأمم بتعدد واختلاف دُور التربية والتعليم في ذلك العهد، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى اهتمام الدولة المتمثل في حكامها وأمرائها وما أولوه من حرص وجهد في إقامة صروح العلم وإعمارها وفق جودة عالية، رغم ما عرفته بلاد المغرب من صراعات داخلية متكررة، التي لم يكن لها أي تأثير سلبي على هذه المنشآت؛ بل قام الحكام الجدد بترميم وبعث الروح في المؤسسات التعليمية التي أنشأها من كان قبلهم حفاظا على مصلحة الأمة ودينها، كما يجدر بالذكر الدور الفعال للمورد الوقفي في النهوض بكثير من هذه المؤسسات ومد العون للمعلمين والمتعلمين، مما يدل على دور الأفراد أيضا في إنجاح العملية التربوية، وعليه فسأحاول في هذا المبحث التعريف بدَوْرِ كل من الكُتّاب، والمسجد، والرباط، والمدرسة، والبيمارستانات في الحياة العلمية، وملامح اهتمام الحكام بها، ثم أعرج إلى دور المورد الوقفي في دعم العمل التربوي والتعليمي.

المطلب الأول: مؤسسات التربية والتعليم في المغرب الإسلامي

أولا: الكتاتيب

1 – تعريف الكُتّاب:

الكُتَّاب بضم الكاف وتشديد التاء هو موضع تعليم الكتّاب وهو مشتق من التكتيب والتعليم والكتابة، والجمع كتاتيب أو مكاتب، والمعلم الذي يتولى التعليم يسمى المُكَتِّبْ أو المعلم1، وهو المؤسسة التعليمية الأولى بلا منازع في العالم الإسلامي التي لعبت دورها في تعليم أبناء المسلمين منذ عصر الرسول ﷺ، وما زالت تمارس دورها التعليمي حتى اليوم[2].

تعتبر الكتاتيب من أهم المؤسسات التعليمية، التي اختصت بتعليم الصبيان، ومن المرجح عند بعض الباحثين أن هذا النوع من دور العلم قد عرف منذ أيام عمر بن الخطاب –

1– ابن منظور، مصدر سابق، ج 39، ص 3817.

2– محمد عبد الحميد عيسى، تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس إلى سقوط الأندلس، التربية العربية الإسلامية –المؤسسات والممارسات–، مؤسسة مآب المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، دون بيانات النشر، ص 477.

رضي الله عنه –[1]، وأما في المغرب الإسلامي فقد تزامن تأسيسها مع فترة الفتوحات الإسلامية خلال القرن الأول الهجري (7م) فبمجرد أن نزل العرب بإفريقية بمعسكرهم حتى اتخذوا لأبنائهم كتاتيب صغيرة ملحقة بالمساجد يدرسون فيها القرآن والحديث والدين واللغة، وقد اقترن ذلك مع قدوم الصحابي سفيان بن وهب في زمن فتوحات حسان بن النعمان سنة (78هـ/697م)[2]. فهي بمثابة المدرسة الابتدائية لتعليم الصبيان، وإن كان ذلك لا يمنع من احتوائها على الكبار. فالغالب أن الصبيان هم المعنيون بالعلوم الابتدائية من لغة وقرآن وشيء من الأحاديث، لحداثة سنهم وانعدام سابقتهم، وهي تدرس العلوم التي يبتدئ بها طالب العلم مشواره الدراسي "وانتشرت بعد ذلك خلال عصر الولاة والدويلات في ق 2هـ/8م وما تلاه وعُرفت بازدهار الحركة التعليمية وتطور الأساليب التربوية منذ ق 3هـ/9م"[3].

وكان عدد هذه المعاهد التعليمية يزداد ويكثر بانتشار العمران لا سيما أن السكان الأصليين من أفارقة وبربر كانوا يتزاحمون أفواجا لدخول الإسلام، ويتعلمون دينهم ولغتهم وآدابهم وأخلاقهم كبارا وصغارا سواسية في ذلك؛ فلا غرو أن كانت الكتاتيب محل العناية من الكبراء والأعيان والأغنياء من العرب[4].

وكانت هذه الكتاتيب تمارس نشاطها تحت إشراف الدولة؛ وعادة ما تلحق بالمساجد، وتخضع طرق التربية والتدريس في هذه المؤسسات التعليمية لمراقبة جهاز الحسبة بإشراف المحتسب[5]، وهو بمثابة مفتش التربية والتعليم في عصرنا.

كما قد أحصى ابن حوقل في «كتابه صورة الأرض» وهو رحالة وجغرافي من ق4هـ/10م، عاصر الدولة الفاطمية بالمغرب؛ وزار الأندلس، ما يقرب من ثلاثمائة كُتّاب بجزيرة صقلية؛ كان معلموها يحظون باحترام وافر[6]، وكذلك خضعت طرق التربية والتدريس لإشراف المحتسب الذي كان يشترط على المؤدب "أن يترفق بالصغير وأن يعلمه السور

1– أحمد عبد الرزاق أحمد، الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1991م، ص 18.

2– حسين مؤنس، فتح العرب للمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، الإسكندرية، مصر، د ت، ص 297.

3– الطيب بوسعد، تربية وتعليم الصبيان بالمغرب الإسلامي في فترة العصور الوسطى من خلال كتب التربية والتعليم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة 2، الجزائر، 2016م، عدد 11، ص 122.

4– محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، دار الكتب الشرقية، تونس، د ط، 1972م، ص 34.

5– أحمد عبد الرزاق أحمد، المرجع السابق، ص 19.

6- عبد الحليم منتصر، تاريخ العلوم ودور العلماء العرب في تقدمه، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط ت، ص 98.

القصار من القرآن الكريم بعد حذاقته بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل، ويدرجه بذلك حتى يألفه طبعا، ثم يعرفه عقائد السنن ثم أصول الحساب وما يستحسن من المراسلات، وفي وقت بطالة العادة يأمرهم بتجويد الخط على المثال، ويكلفهم عرض ما أملاه عليهم حفظا غائبا لا نَظَرًا.. ويضربهم على إساءة الأدب والفحش من الكلام وغير ذلك من الأفعال الخارجة... ولا يضرب صبيا بعصى غليظة تكسر العظم ولا رقيقة لا تؤلم الجسم بل تكون وسطا"[1].

ولم يزل شأن الكتاتيب في نمو وعددها في ازدياد وتكاثر في العواصم الإفريقية الكبيرة كسفاقس وتونس وسوسة حتى لم يخل منها درب من الدروب أو حي من الأحياء، وربما تعددت الكتاتيب في الحارة الواحدة [2].

هنا يجدر بنا أن ننوه إلى أن هذا التنامي المتسارع والانتشار الواسع لهذه المؤسسة التربوية اللذان يعكسان أولا درجة الوعي التي كان عليها المجتمع الإسلامي المغاربي والذي كان يدفعه إلى اكتساب الأدوات والوسائل التي تجعله يتفقه في أمر دينه من "قرآن، وحديث، ولغة"، وثانيا ما ينعكس أيضا عن هذا الازدياد من ضآلة نسبة الجهل والأمية في مقابل انتشار الكتاتيب في كل أزقة الأحياء، وهذا مما أسهم بلا شك في رقي المجتمع وتحضره وقوة الدول السائدة آنذاك.

ثانيا: المساجد

يعتبر المسجد مكانا للعبادة فهو بيت الله اصطفاه لنفسه وشرّفه بالانتساب إليه[3] مصداقا لقوله تعالى: ﴿ وَأَنَّ ٱلْمَسَٰجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا۟ مَعَ ٱللَّهِ أَحَدًا ﴾ [4]، ويعد المسجد مؤسسة مهمة من مؤسسات التربية الإسلامية؛ فلم يقتصر دوره على العبادة فقط بل كان مكانا للتعليم والتربية

1- عبد الرحمن الشيزري، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، نشر السيد الباز العريني، القاهرة، د ط، 1946م، ص 103-104.

2- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 38.

3- عائشة رحيم، المؤسسات العلمية في العهد الحفصي -دراسة تاريخية-، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، تلمسان، 2017م، ص 70.

4- سورة الجن، الآية 18.

ومدرسة للعلم والأدب، يتم فيه تعميق مبادئ العقيدة الإسلامية وغرس القيم والأخلاق الفاضلة[1].

وإن أردنا الوقوف على الأدوار التي يقوم بها المسجد فلا نستطيع حصرها لتعددها وامتدادها لمختلف مجالات الحياة، ولذلك أول ما قام به رسول الله ﷺ ومباشرة بعد هجرته و قبل تأسيسه للدولة في المدينة المنورة بناء المسجد لضرورته الملحة والمتعلقة باحتياجات الأمة المختلفة ومنها التربوية على وجه الخصوص. وقد انتهج نهجه الصحابة الفاتحون في بلاد المغرب، وبخاصة وأن المجتمع كان يجهل الإسلام وتعاليمه، مما يوجب تعليم أفراده وتربيتهم وفق عقيدة وتعاليم وأحكام الإسلام، "فقد بنى عقبة بن نافع الفهري جامعه الكبير بالقيروان، وجعله ثكنة ومدرسة وجامعا"[2].

ثم تعاقبت حركة إنشاء المساجد من قبل الفاتحين ومن تبعهم، ومنها مسجد "الرباطي" الذي أنشأه أبو عبد الرحمن عبد الله بن يزيد المعافري الإفريقي (ت 100هـ)[3].

وأما نظام حلقات الدروس التي كانت تقام في تلك المساجد، فقد كانت كل مجموعة من الطلاب تكون حلقة علمية يجمعهم أستاذ أو فقيه ويلقي عليهم درسا في الفقه أو التفسير أو الحديث، أو درسا في النحو وعلوم اللغة[4].

كما كان للمساجد الدور البارز في القيام بالعملية التربوية التعليمية؛ فكان على من يريد أن يكمل دراسته بعد الكتاب أن يقصد تلكم الحلقات التي تقام في المساجد والتي كانت تدرس فيها العلوم الدينية واللغوية وغيرها[5].

1- مبخوت بودواية، "العلاقات الثقافية والتجارية بين المغرب الأوسط والسودان الغربي في عهد بني زيان"، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، تلمسان، 2006م، ص 66.

2- البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز، المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، مكتبة أمريكا والمشرق، باريس، 1965م. ص 22.

3- حسين مؤنس، فتح العرب للمغرب، نشر مكتبة الآداب، مطبعة مصر، د ط ت، ص 296.

4- صاحي بوعلام، الحياة العلمية في عصر الدولة الأغلبية (184هـ-296هـ/800م-909/)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 1، 2008م، ص 224.

5- الرصاع محمد، "فهرست الرصاع"، تح: محمد العنابي، دار الكتب الوطنية، تونس، 1967م، ص 132.

وكان للإمام سحنون أكبر حلقة في زمانه، تضم عددا ضخما من الطلبة انتفعوا جميعا بمجالسته وعلمه، ولم يباره أحد في عدد طلبته[1].

وتواصل الاهتمام ببناء المساجد والاعتناء بها إلى العهد الزياني، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن عدد المساجد في تلمسان في ذلك العهد قد بلغ حوالي ستين مسجدا[2].

ولقد كان المسجد الأعظم بتلمسان بمثابة جامعة على النمط القديم كجامع الزيتونة بتونس والقرويين بفاس وجامع غرناطة بالأندلس، بحيث أصبح قبلة العلماء وطلاب العلم الذين توافدوا عليه من كل مكان للأخذ من علمائه، كما ظل دوره الديني والتعليمي وإشعاعه الفكري والثقافي قائما طيلة الحقبة الزيانية[3].

ثالثا: الرُبُطْ والزوايا

جمع رباط ومعناها في اللغة مرابط الخيول4 ثم تطورت الكلمة إلى المكان الذي يعد لملاقاة العدو5، ثم صارت أماكن للتفرغ للعبادة والزهد في الحياة وقيل: "وهذه شرائط ساكن الرباط قطع العلاقة مع الخلق وترك الاكتساب اكتفاء بكناية مسبب الأسباب"6، ثم تطورت إلى أماكن للتربية والتعليم والتزكية.

ومن الشواهد على الأربطة المغاربية؛ ما كان لحركة المرابطين من توغل، "حتى وصولها إلى بلاد السودان وأشهر الرباطات، رباط وادي تازة، ورباط وادي ماسة، ورباط نفيس، وقد تأدب فيه عبد الله بن ياسين الذي جعل من حلقاته التربوية بحوض السنغال

1- نقلا عن:

M. VENDRHEYDEN, LA BERBERIE ORIENTALE SOUS LA DYNASTIE BENOU LAGHLAB (800-909), LIBRAIRIE ORIENTALISTE, PAUL GUETHNER, PARIS, 1927, P. 138.

2 - نقلا عن:

BROSSELARD (CH), LES INSCRIPTIONS ARABES DE TELEMCEN, REVUE AFRICAINE 3ANNEE, 14DECEMBRE 1858, P 83.

3- محمد بوشقيف، المؤسسات التعليمية في تلمسان خلال العهد الزياني، قرطاس الدراسات الحضارية والفكرية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، العدد التجريبي، ديسمبر 2008م، ص 107.

4- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح، دار الكتب الحديثة، الكويت، د ط، 1994م، ص 106.

5- ابن منظور، المصدر السابق، ج 16، ص 1561.

6- التلمساني ابن مرزوق، المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تح: ماريا خيسوس بيغيرا، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981م، ص 412.

مدرسة ومعبدا، لهذا كانت نواة الدعوة ثم دولة المرابطين، ومحضن أتباع عبد الله بن ياسين، هذه الدولة التي كان لها دور جليل في تاريخ المغرب والأندلس، وأهم رباط تحقق خلال الحلف الصنهاجي الثالث، هو المحاولة الجادة لتتويج نهضتهم العلمية والتربوية بمشروع سياسي بعيد المدى سينتهي بتأسيس دولة المرابطين، لأن كل مؤسسي الدول استندوا على دعوة دينية كإدريس بن عبد الله وعبيد الله الشيعي وجل قادة الدويلات الخارجية وكانت هذه الرباطات يأوي إليها الصالحون والزهاد ويقومون فيها بالتعليم الشعبي خاصة الوعظ أثناء الموسم الذي يعقد كل سنة في هذه الرباطات كرباط ماسة[1]، ورباط شاكر بواد نفيس، ورباط فوز أوزمور، ورباط شالة"2، بالإضافة إلى ربط أخرى كرباط قصر البحر بقابس، ورباط ابن يبكي ببجاية[3].

وقام المربي عبد الله بن ياسين في رباطه بتعليم أتباعه أركان الإسلام من صلاة وزكاة ومعرفة الحلال والحرام وحفظ ما تصح به الصلاة كالوضوء والفاتحة وبعض الآيات القرآنية[4].

والظاهر أن الزاوية حلت تدريجيا محل الرباط، وتعتبر الزاوية الإبنة الشرعية للرباط، حيث أنها تتشابه معه إلى حد كبير في الغرض من قيامها ونوعية النزلاء بها وإن اختلفت في الحجم والمساحة، ونظرا للطبيعة العسكرية منذ البداية[5].

وقد ظهرت الزوايا بمغربنا العربي الإسلامي ابتداء من القرن الرابع الهجري كما جاء في بعض الروايات، ويذكر العلامة الجزائري الشيخ المهدي البوعبدلي، رحمه الله، في مقال كتبه

1- هو أشهر الرباطات جنوب جبل درن، خلال العصر الوسيط، استمر تألقه وإشعاعه من القرن الثالث إلى ما بعد القرن التاسع الهجري. الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في عصر الموحدين (688/518هـ)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، د ط، 2010م، ص45.

2- محمد الأمين بلغيث، الحياة الفكرية في الأندلس في عصر المرابطين، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، جامعة الجزائر، ج 1، 2003م، ص 144.

3- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية (ق 10/7هـ-16/13م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر 1، 2012/2011م، ص163.

4- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في عصر الموحدين (688/518هـ)، ص 50.

5- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 164.

في الموضوع، أن الملك الموحدي يعقوب المنصور الذي عرف بعلمه ودينه، وسياسته بنى زاوية بدار الضيوف كتلك التي أسسها الملك المريني أبو عنان خارج مدينة سلا[1].

كما انتشرت الزوايا أيضا في عدد كبير من قرى بجاية وساهمت بقسط كبير في نشر التعليم، وتعد زاوية الشيخ يحيى العيدلي بزمقرة قرب بجاية[2].

وقد اهتمت الزاوية بتدريس مختلف العلوم الدينية، من تحفيظ للقرآن والقراءات السبعة، وعلوم الحديث وتدريس الفقه المالكي، إلى جانب اهتمامها بعلوم اللغة العربية، دون إهمالها لبعض العلوم العقلية كالحساب وعلم الفرائض[3].

ورثت الزاوية عن الرباط، إلى جانب العمل الخيري من إطعام عابر السبيل، وظيفة التعليم بنوعيه الديني للراشدين والاحترافي للطلاب، غير أن نشاطها التعليمي كان متواضعا مقارنة بالمدارس والجوامع بالمدن؛ ولم يعرف ازدهارا ملحوظا إلا في القرن التاسع الهجري[4].

رابعا: المدارس

تطرق المقريزي إلى بداية ظهور المدارس ونشأتها عند المسلمين فقال: " إن المدارس لم تكن معروفة في زمن الصحابة ولا التابعين، وإنما ظهرت بعد الأربعمائة من السنة الهجرية"[5]، وقد روى ابن جبير أن بالكوفة نحو ثلاثين مدرسة وفي حلب ست مدارس وست أخرى في الموصل وكان ذلك في سنة 580هـ، وأعظمها وأشهرها التي ابتناها نظام الملك[6].

وقد تعرض الباحث إبراهيم القادري بوتشيش إلى تاريخ المدارس في المغرب الإسلامي في قوله: "وذهب معظم الدارسين المحدثين إلى الجزم بأن يوسف بن تاشفين أسس

1- صلاح مؤيد العقبي، الطرق الصوفية والزوايا بالجزائر، دار البراق، لبنان، د ط، 2002م، ص 302.

2- محمد نسيب، زوايا العلم والقرآن بالجزائر، دار الفكر، الجزائر، د ط ت، ص 200.

3- نقلا عن:

ALFRED BELL , Caracteres et Devloppements de l' islame en Berberie et plus specialement en Algerie , in Histoire et Hitoiriens d algerie 1830-1930 Impremerie , de presses univercitaires de France, Paris, sans date, p 94.

4- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 90.

5- المقريزي تقي الدين، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د ط ت، ج 2، ص 363.

6- ابن جبير محمد بن أحمد الأندلسي، الرحلة، تح: مصطفى زيادة، دار الكتب، بيروت، د ط ت، ص 205.

مدرسة عرفت باسم مدرسة الصابرين، إلا أن البعض لا يجاريهم في هذا الرأي ويستبعد وجود مدارس في شكلها الرسمي على الأقل تلك التي ترعاها الدولة على غرار المدارس النظامية في الشرق الإسلامي أو في مصر خلال الحقبة نفسها، فكتب النوازل بما تضمنته من أبواب مفصلة عن الأحباس تحاشت ذكر مدرسة الصابرين أو جامعة علي بن بوسف، عكس العصور اللاحقة وخاصة العصر المريني وأول نصوص تتحدث عن الأحباس الموقوفة على المدارس ترجع إلى العصر الموحدي، وأعتقد أن هذا النوع من المدارس التي انتشرت في العصر المرابطي مجرد تطوير لمدرسة وجاج بن زلو "دار المرابطين"، التي أسست لتلقين القرآن ومبادئ المذهب المالكي، دون أن تكون الدولة وصية عليها، وأغلب النصوص الراجعة للحقبة المرابطية تؤكد أن التعليم ظل يمارس في المسجد، "فالمتيجي" الذي عاش في هذه الفترة شاهد أبا الفضل بن يوسف النحوي يدرس في مسجد بني الكساد بفاس، كما أن ابن تومرت درس قبل ثورته على المرابطين بمسجد طريانة بالمدينة نفسها ومسجد أبي تميم بمكناسة وجامع وطاس بأغمات، ولدينا سيل من النصوص التي تؤكد أن التعليم ظل مسجديا"1، ومن تعذر عليه الالتحاق بالمسجد كالصبيان الذين يخشى تنجيسهم للمسجد يلتحقون بالكتاتيب والربط والزوايا[2].

ويبدو من فرضيات المؤرخين أن الحاجة إلى مؤسسة جديدة خارج دائرة المسجد هي التي فرضت على المسلمين إيجاد أماكن غير المساجد لإجراء التحاليل والتجارب العلمية من بصريات وتقطير ومراقبة، وليس الجانب المذهبي كما تجمع الدراسات المتكررة على جعله سببا في ظهور المدارس النظامية والمدارس المتخصصة[3].

تمثل مدرسة أبي الحسن الشاري بسبتة سنة 635هـ أقدم مدرسة بمفهومها الدقيق في المغرب والغرب الإسلامي، أسسها أحد الخواص من العلماء، وهو أبو الحسن علي الغافقي

1- إبراهيم القادري بوتشيش، المغرب والأندلس في عصر المرابطين، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1993م، ص 63.

2- المرجع نفسه، ص 63.

3- محمد الأمين بلغيث، الحياة الفكرية في الأندلس في عصر المرابطين، ج 1، ص 133.

الشاري(ت649هـ)، بجوار باب القصر أحد أبواب سبتة، وحبس عليها خزانة للكتب مشتملة على مصنفات في مختلف العلوم العلمية اقتناها المؤسس لهذا الغرض[1].

وقد ورد عن الخليفة يعقوب المنصور الموحدي أنه بنى المساجد والمدارس في بلاد إفريقية والمغرب والأندلس[2]، ومهما كان عدد المدارس الموحدية ووضعيتها فإن تأثيرها على الحياة الدراسية، كان محدودا، لأنه جاء في الفترة الأخيرة من حكمهم، أي قبل ثمان سنوات من سقوط دولتهم، فجاءت المبادرة الهامة لتشييد المدارس على يد المخزن المريني[3].

كما برزت مدرسة (أولاد الإمام) كأول مدرسة تؤسس من طرف بني زيان بتلمسان، تسمى المدرسة القديمة، أسسها السلطان الزياني أبو حمو موسى الأول (707هـ-714هـ) بالمغرب الأوسط وذلك سنة 710هـ، وعين للتدريس فيها ابني الإمام أبي زيد عبد الرحمن (ت 743هـ)، وأبي موسى عيسى (ت 749هـ)، فنسبت إليهما وسميت (مدرسة أولاد الإمام أبو عبد الله محمد بن عبد الله الإمام)[4]، وكان موقعهما بالمقرب من باب كشوطة غرب مدينة تلمسان[5].

خامسا: المكتبات

يعد الكِتاب من أثمن وأعز ما ينتجه العالم كثمرة لجهده وسهره ونباهته، مما يوجب المحافظة عليه من جهة والاستفادة منه واستغلاله من جهة أخرى، وهذا ما قام به علماء المغرب الإسلامي في العصر الوسيط من إنشاء للمكتبات الجامعة لمختلف الكتب، إلا أنه كان قبل القرن السابع الهجري مقتصرا على فئة قليلة من المتعلمين ذوي الجاه والإمكانيات المادية الكبيرة، لكن عندما ظهرت المدارس تغيرت هذه الوضعية، وأصبح في إمكان طلابها

1- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1-9هـ/7-15م)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، 2004م، ص 60.

2- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، د ط ت، ص 217.

3- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (ق 1-9/7-15م)، ص 63.

4- فايزة بوخضارة، مدارس المغرب الأوسط "دراسة نموذجية مدرسة أولاد الإمام بتلمسان"، مجلة دراسات إسلامية، مجلد 13، عدد 1، 2018م، مركز البصيرة، الجزائر، ص 55-56.

5- يحيى ابن خلدون، بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبد الواد، تح: عبد الحميد حاجيات، المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1980م، ج 1، ص 130.

الحصول على هذه الكتب واستعارتها مجانا، وكانت خزانة أبي الحسن الشاري بسبتة أقدم خزانة حبست لفائدة الطلاب سنة 635هـ، ثم حبست الخزانات على المدارس الموحدية والمرينية، ولما فترت حركة بناء المدارس، في منتصف القرن الثامن الهجري، بدأت الخزانات تحبس على الجوامع والمساجد[1].

سادسا: البيمارستانات

1 – تعريف البيمارستان (يقابلها الآن لفظ المستشفى):

كلمة فارسية مكونة من كلمتين (بيمار) بمعنى مريض، و(ستان) بمعنى مكان أو دار المرضى، ثم اختصرت في الاستعمال فصارت مارستان[2]، والبيمارستانات هي أحد المنشآت العمرانية التي شيدها وطورها المسلمون وبذلوا الكثير من الأوقاف عليها، وكان من ثمارها أن تطور الطب الإسلامي وأصبح أكثر دقة ومهنية لذا اعتنى العرب بإنشائها وجعلوا الرعاية الطبية فيها حقا لكل المرضى، ودفعهم ذلك إلى الاستعانة بالكثير من أطباء الفرس[3]، فانتشرت البيمارستانات من بغداد شرقا حتى الأندلس غربا، فكان تطورها يعني تطور الطب في العالم الإسلامي، سواء كانت هذه البيمارستانات ثابتة أو متنقلة[4].

وكان أول من بنى البيمارستانات في الإسلام بشكل فعلي وثابت هو "الوليد بن عبد الملك" (96هـ)[5] في سنة 88هـ بدمشق[6]، على خلاف مع من يقول أن النبي ﷺ يعد أول من

1– يحيى ابن خلدون، بغية الرواد في ذكر ملوك بني، ص 82–83.

2– الزبيدي، مصدر سابق، ج 1، ص 4134.

3– ابن أبي أصيبعة موفق الدين أبو العباس أحمد بن قاسم بن خليفة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تح: نزار رضا، مكتبة الحياة، بيروت، د ت، ص 47.

4– ابن جبير، المصدر السابق، ص 26.

5– الوليد بن عبدالله بن مروان بن الحكم، ولد عام 50هـ، وبويع له بالخلافة عام 86هـ، شب الوليد على الصلاح والتقوى وحب القرآن الكريم، في عهده ازدهرت الفتوحات الإسلامية، وبنى المساجد ومنها مسجد دمشق ومسجد المدينة، ووضع المنابر، ويعتبر عهده تشييد وبناء للدولة الإسلامية، توفي سنة 96هـ، كانت مدة حكمه تسع سنوات وثمانية أشهر، كان عهده يشبه عهد الخلفاء الراشدين. (ينظر: أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي، تاريخ الخلفاء، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط 1، 1952م، ج 1، ص 177–179.)

6– المقريزي، المصدر السابق، ج 2، ص 415.

أنشأ المارستان ليعالج المرضى[1].

والظاهر أن المغرب الأدنى هو الآخر قد عرف نظام البيمارستانات منذ عهد الأغالبة (184-296هـ/800-909م)، وذلك بعد أن اهتموا بعلوم الطب والصيدلة، فالأمير إبراهيم بن أحمد الأغلبي كان مولوعا بالعلم وأراد مواكبة حركة العلم بالمشرق، فأسس بيت الحكمة بإفريقية وجعله مماثلا في التسمية والمهمة لبيت الحكمة البغدادي، وكانت به عدة أقسام منها قسم لتعليم الطب ودراسة الصيدلة[2].

كما ظهرت العديد من البيمارستانات التي تضم قسما لتدريس الطب، وكان الطالب يتلقى فيها علوم الطب نظريا وعمليا، ويتعلمون ما قاله أبو قراط وجالينوس، وما جاء به أساتذتهم العرب أنفسهم وكانت التجارب العملية تسير جنبا إلى جنب مع العلم، وكانت النظريات الطبية تطبق على المرضى[3].

المطلب الثاني: اهتمام حكام المغرب الإسلامي بمؤسسات التربية والتعليم

أولا: ملامح اهتمام الحكام والأمراء بمؤسسات التربية والتعليم

كان اهتمام قادة المسلمين في بلاد المغرب بالمؤسسات التربوية والتعليمية واضحا جليا مذ وطِئهم تلك الأرض وفتحهم إياها، فما أن توغل عقبة بن نافع (ت 63هـ)[4] في بلاد المغرب وإنشائه للقيروان سنة (50هـ)[5] حتى أقام المسجد ليؤدي المهام المنوطة به في الإسلام والتي من بينها التربية والتعليم، وتثبيت الناس على الدين الجديد.

1- مؤنس أمين عبد الله البابا، البيمارستانات الإسلامية حتى نهاية الخلافة العباسية (1-656هـ/622-1258م)، رسالة ماجستير،قسم التاريخ و الآثار، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009م، ص 14.

2- محمد حسين فنطر(وآخرون)، الحضارة الإسلامية في تونس، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة اسيسكو، مطبعة الهلال العربية، الرباط، د ط، 1997م، ص 89.

3- مؤنس أمين عبد الله البابا، المرجع السابق، ص 157.

4- هو الصحابي عقبة بن نافع بن عبد القيس بن لقيط قرشيا من فهر، ولد قبل الهجرة بسنة، يتصل نسبه بعمرو بن العاص من ناحية أمه، وإلى هذه القرابة يرجع كثير من الفضل في ظهوره على مسرح التاريخ، إذ كان عمرو يعرف قدره ويثق فيه، فعينه على رأس كثير من الجيوش في المغرب فزاد ذلك من خبرته العسكرية فأبلى بلاء حسنا، وكان بطبيعته رجلا صالحا شديد الإيمان، فأخذ يتحول على مدى الأيام إلى شخصية دينية حربية لا تكاد تميل إلى شيء سوى الجهاد في سبيل الله. ينظر: حسين مؤنس، مرجع سابق، ص 130.

5- مدينة بتونس اليوم، ويغلب أن عقبة وأصحابه أرادوا بلفظ قيروان "مدينة" أو معسكر أو مسلحة، هكذا نفهم من قول عقبة "وأرى لكم يا معشر المسلمين أن تتخذوا بها مدينة نجعل فيها عسكرا وتكون عزا للإسلام إلى أول الدهر"، ولفظ

وتتحدث النصوص التاريخية بأن الرسول ﷺ قد أذن ببناء المسجد، وشارك في بناء مسجده بالمدينة المنورة لكي يرغب أمته في بناء المساجد، فكانت مشاركته مع الصحابة من المهاجرين والأنصار في بناء مسجده سنة يتبعها المسلمون من بعده لبناء المساجد.

لذلك نجد الخلفاء والصحابة والحكام قد حذوا حذو رسول الله ﷺ فأقدموا على تأسيس المساجد[1].

مع العلم أن المسجد لم يكن يقتصر على الدور التعبدي الصرف، بل كان يشمل أدوارا مهمة في المجتمع الإسلامي من خلالها اكتسب تلكم المكانة الأساسية في واقع المسلمين حكاما ومحكومين، وهذا ما يقرره الشيخ صفي الرحمان المباركفوري في قوله بأن المسجد النبوي لم يكن موضعا لأداء الصلوات فحسب، بل كان جامعة يتلقى فيها المسلمون تعاليم الإسلام وتوجيهاته2.

وظل الحكام والأمراء كالأغالبة والحفصيين يتناوبون على بناء وترميم مسجد القيروان والاهتمام به والإضافة إليه، وكان مسجد القيروان قائما ثلاثة عشر قرنا، وتناوب العمال طوال هذه المدة العمل فيه بين ترميم وإصلاح وتحسين، ولم يمض على آخر عمل لهم فيه أكثر من عامين، حيث كانوا يعملون على تقوية بنيان الأُسكوب[3] الأول، وإصلاح المجنّبة الأولى الشمالية[4].

وقد اهتم أمراء بني الأغلب بالتربية والتعليم إذ يذكر لنا المالكي في رياضه: " أن الأمراء من بني الأغلب كانوا يأتون جامع القيروان ليلة نصف شعبان وليلة نصف رمضان، ويعطون فيها من الصدقات كثيرا، ثم يخرجون في حشمهم وأهل بيتهم وخدمهم من الجامع

قيروان فارسي معرب، أصله كروان أو كربان ومعناه قافلة أو مراح القوافل، و يفهم من لسن العرب أنه كان معروفا بهذا المعنى، حيث روي أن امرئ القيس قال في وصف غارة له: وغارة ذات قيروان – كأن أسرابها الرعال. حسين مؤنس، فتح العرب للمغرب، ص 153.

1- صاحي بوعلام، الحياة العلمية بإفريقية في عصر الدولة الأغلبية، مرجع سابق، ص 222.

2- صفي الرحمان المباركفوري، الرحيق المختوم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، د ط، 2014م، ص157.

3- الأسكوب هو الممر المحصور بين صفي الأعمدة أو الأكتاف في موازاة جدار القبلة من الشرق إلى الغرب، (مؤلف م جهول، الآثار العربية الإسلامية بالمغرب العربي وحرب المستشرقين، مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بـ المملكة المغربية، عدد 171، ص 71).

4- أحمد فكري، مسجد القيروان، مطبعة المعارف، القاهرة، د ط، 1936م، ص13-16.

إلى المدينة فيزورون دور العباد والعلماء والكتاتيب والمحارس والدمنة[1]، فيوزعون عليهم العطايا الجسيمة"2.

كما أقام أئمة الأدارسة المدارس في المساجد التي أسسوها، فكانت منارات للعلم والعبادة وتعليم اللغة العربية، ولم يمض قرن من الزمان على قيام الدولة إلا وكانت أعداد غفيرة من العلماء قد أتقنت اللغة العربية وانطلقت للعمل في أرجاء المغرب في ميادين الثقافة[3].

ويعتبر المسجد الأعظم بتلمسان من أهم المؤسسات العلمية، حيث تم تشييده بأمر من القائد المرابطي "علي بن يوسف بن تاشفين"[4] سنة (530هـ). وجاء بمهندسين معماريين من الأندلس للإشراف على بنائه وفق معايير جمالية راقية[5]، وفي العهد الزياني أضاف إليه السلطان "إيغمراسن بن زيان"[6] الجزء الشمالي من بيت الصلاة والقبة والصحن والمئذنة[7].

1- وهي مستشفى القيروان. ابن سحنون، المصدر السابق، ص37.

2- المالكي، أبو بكر عبد الله بن عبد الله، رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية، تح: بشير البكوش، راجعه محمد العروسي المطوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2، 1994م، ج 1، ص 411-412.

3- سعدون عباس نصر الله، دولة الأدارسة في المغرب، العصر الذهبي (172-223 هـ /788-735م)، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 1987م، ص 132.

4- كنيته أبو الحسن بن تاشفين، ولد سنة 476 هـ ولي الإمارة بعد أبيه يوسف بن تاشفين المرابطي واضطلع بالأمور أحسن الاضطلاع، وكان يقصد مقاصد العز في طرق المعالي، ويحب الأشراف ويقلد العلماء ويؤثر الفضلاء ويكثر الصدقة، عظيم البرِّ جزيل الصلة بالله وألبسه الله المهابة، وقذف له في القلوب المحبة، فاجتمعت عليه الأمة واتفقت الكلمة، وهو أول من استعمل الروم بالمغرب، وأركبهم وأقدمهم على جباية المغارم، وكان ذكيا فقيها مكرما لأهل العلم، وغزا بنفسه بلاد الروم، توفي سنة 537 هـ. (لسان الدين ابن الخطيب، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، تح: البشير الفورتي، مطبعة التقدم الإسلامية لصاحبها البشير الفورتي، تونس، ط 1، د ت، ص 61-62).

5- نقلا عن:

MARCAIS (G) ET WILLIAM : LES MONUMENTS ARABES DE TLEMCEN FONTEMONG, PARIS 1905, P 162-669 .

6- إيغمراسن بن زيان بن ثابت بن محمد، ولد عام 603هـ وتوفي 680هـ، وتولى حكم تلمسان في عهد الخليفة الموحدي عبد الواحد الرشيد بن المأمون الذي كتب له بالعهد على ولاية المغرب الأوسط الجزائر حاليا، وضع الأسس المتينة لدولة بني عبد الواد الناشئة (الدولة الزيانية)، وبدأ في توسيع حدودها على حساب أقاليم الدولة الموحدية، ثم قام بإلغاء سلطة الموحدين وأقام الدولة على قواعد متينة. يغمراسن بن زيان، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki/ تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/09/17.

7- عبد الحميد حاجيات، أبو حمو موسى الثاني وآثاره، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1983م، ص 58.

كما أن الملوك والأمراء لم يكتفوا بزيارة الكتاتيب وتوزيع العطايا على أهلها، بل تجاوز ذلك إلى إنشائها في قصور الوزراء والأمراء[1]، وذلك لشغفهم بالتربية والعلم، ومحاولة تقريب مجالس العلم وأهله من محيطهم.

وقد يدعي البعض أن المدارس لم تكن موجودة قبل وعلى عهد الموحدين في المغرب2، وأنها وجدت مع بداية حكم المرينيين، وهذا خلاف الحقيقة حتى وإن لم يصطلح عليها بهذا اللفظ، كدار تعليم البحرية، ودار تعليم إدارة الأقاليم التي تعتبر مدارس حتى وإن لم يطلق عليها اسم المدارس، لأنها تؤدي نفس الدور الذي تؤديه المدارس، وهذا ما ذهب إليه فهم "سيديو" حين قال:" وقد جدد هؤلاء الموحدون لإسبانيا الرونق الذي كان لها زمن الأموية؛ فقد جدد كل من عبد المؤمن ويوسف ويعقوب حب التزين والأعياد وحاموا عن العلوم والصنائع، وعملوا بالشريعة، وأسسوا مدارس عامة وأخرى للشباب"3، كما يستشف من كلامه أن الاهتمام بتأسيس المدارس لم يقتصر على خليفة بعينه، بل كان منهج الكثير من خلفاء الموحدين وذلك في سبيل إحياء الحركة العلمية مقابل الركود الذي عرفه عهد المرابطين الذي سبق حكم الموحدين مباشرة، وحتى يشعر الناس بجدية النظام الجديد في مختلف إصلاحاته؛ فمن خلال ذلك يسهل على ولاة الأمر ترسيخ الأفكار التي قامت عليها الدولة، وجاء عن الخليفة يعقوب المنصور(580هـ) أنه بنى المساجد والمدارس في بلاد إفريقية والمغرب والأندلس ، وبنا " المارستان"4.

وقد أنشأت الأميرة الحفصية عطف أم المستنصر وزوجة أبو زكريا المدرسة التوفيقية أو مدرسة الهواء في تونس، وذلك حوالي 650هـ بالقرب من جامع الهواء[5].

1- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 38.

2- عبد الله علي علام، الدولة الموحدية بالمغرب في عهد عبد المؤمن بن علي، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1968م، ص291-292.

3- لويس سيديو، خلاصة تاريخ العرب، ترجمة محمد أحمد عبد الرزاق، مؤسسة هنداوي سي أي سي، الولايات المتحدة الأمريكية، د ط، 2017م، ص183.

4- ابن أبي زرع الفاسي، المصدر السابق، ص 217.

5- محمد بن خوجة، تاريخ معالم التوحيد، المطبعة التونسية، تونس، د ط، 1358هـ، ص 288.

كما بنى في المغرب الأقصى السلطان المريني أبو سعيد عثمان وابنه الأمير أبو الحسن أربع مدارس: مدرسة فاس الجديد، مدرسة دار المخزن وذلك سنة 720هـ، ثم مدرسة الصهريج (الكبرى) بناها الأمير أبو الحسن سنة 721هـ، وكملت سنة 725هـ[1].

أما بالنسبة للمغرب الأوسط فقد كان تأسيس أول مدرسة في تلمسان على يد السلطان أبو حمو موسى الأول سنة 710هـ، للعالمين والفقيهين أبي زيد عبد الرحمن وأبي موسى عيسى إبني الفقيه الإمام أبي عبد الله محمد بن عبد الله الإمام، التي لم يبق منها غير المصلى الصغير المشرف على الصحن الصغير[2].

وفي حدود عام 763هـ بُنيت المدرسة اليعقوبية بتلمسان بجانب ضريح الشيخ إبراهيم المصمودي[3]، على يد السلطان أبي حمو موسى الثاني[4].

وازداد انتشار المكاتب والاهتمام بها على عهدي المرابطين والموحدين، وذلك لاهتمام الحكام بالقرآن الكريم وتعليمه للأطفال[5]، فمما يُذكر عن الأمير المرابطي "يوسف بن تاشفين" أنه "كان يسير في أعماله فيتفقد أحوال رعيته في كل سنة، وكان محبا للفقهاء والعلماء والصلحاء مقربا لهم، صادرا عن رأيهم مكرما لهم، أجرى عليهم الأرزاق من بيت المال طوال حياته".[6]

1- نقلا عن:

Marcia (G) : L' architecture musulmane d' occident arts et metiers graphique, paris 1954. P 86.

2- نقلا عن:

Marcia (g) : remarque sur medersasfuneraire en berberie , melangesGaudfroy demombynes, institu francais , le caire, 1937, p 264.

3- أصله من قبيلة صنهاجة بالمغرب قرب مكناسة، ولد وكبر بها، تتلمذ على يد مجموعة من الشيوخ الأكابر كالشيخ محمد الآبلي، والشيخ موسى العبدوسي، وكان زاهدا ورعا مؤثرا، توفي عام 804هـ، ودفن بروضة آل زيان من ملوك تلمسان، (ابن مريم، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط ت، ص 5).

4- ابن مرزوق التلمساني، المسند الصحيح في مآثر مولانا أبي الحسن، تح: ماريا خيسوسبيغيرا، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط،1981م، ص 406.

5- محمد عبد الحميد عيسى، تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس إلى سقوط الأندلس، ص 477.

6- ابن أبي زرع، المصدر السابق، ص 38.

أما الموحدون فقد اهتموا بالمكاتب وما يجري بها من تعليم اهتماماً كبيرا يتمثل في محاولاتهم إدخال بعض الأفكار التربوية للإمام الغزالي وتطبيقها على نظام تعليم النشىء في بلادهم؛ ومن ذلك إدماجهم للرياضة في مناهج التعليم، ومزج الأدب بالعطاء، كما كانوا يبالغون في اختيار المدرسين وامتحانهم واختبارهم، ومن أمثلة ذلك ما كتب به عبد المؤمن بن علي إلى نوابه؛ من تأكيده عليهم في اختيار مدرسين أمناء، وأن يكونوا من الذين يراقبون ويحافظون، ولا يراءون في حقوق الله ولا يداهنون[1].

ثانيا: أثر اهتمام الحكام بالمؤسسات التربوية والتعليمية على طرق وأساليب التربية والتعليم

قد تجلى اهتمام المرابطين والموحدين بالتعليم الأولي في المكتب كما سبق في ظهور آراء تربوية ناقدة لطرق التربية والتعليم كالقاضي أبي بكر بن العربي (ت 543هـ) حيث وجه اهتمامه إلى المحتوى التعليمي لهذه المكاتب وقارنه بالمشرق، وحاول أن يضع منهجا علميا جديدا استحسنه ابن خلدون وإن رأى أنه لا يتفق مع تقاليد المجتمع وعاداته[2].

وهذا ما يوضح طبيعة العلاقة غير المباشرة بين مدى اهتمام الحكام والأمراء بالتربية والتعليم وما ظهر من تطور ووعي في مجال طرق ومسالك التربية والتعليم في بلاد المغرب، الذي فَجَّرَ الحس النقدي لدى المفكرين والعلماء المغاربة، فأفضى إلى ظهور آراء نقدية تربوية أسهمت في نهوض الحركة العلمية وإنتاج النخبة الراقية على كل المستويات العلمية والتربوية آنذاك العهد والتي سيأتي ذكرها لاحقا.

كما يعتبر نجاح أي مؤسسة تعليمة وتربوية نتاج اهتمامات الطبقة الحاكمة التي تتبنى آراء المنظرين التربويين، ثم تقوم بتبنيها وتوظيفها في الأوساط التربوية خاصة النظامية منها، وبالتالي تصبح مطبقَة في نطاق أوسع حتى يحصل النفع وتظهر ثمرات تلكم الأنماط والمناهج التربوية، التي يعتبر من بين مسبباتها جهود الحكام الذين "وفروا الأوساط التعليمية وقربوها من أفراد المجتمع الذي كان غالبا ما يتبع التنظير الفقهي والتوجه السياسي من

1- محمد المنوني، العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، ط 2، 1977م، ص 31-38.

2- محمد عبد الحميد عيسى، التربية العربية الإسلامية -المؤسسات والممارسات-، تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس إلى سقوط الأندلس، ص 478.

خلال التدريس وأساليب الدعاية والإقناع والاصطفاف المذهبي"[1]، كما استثمروا في جهود العلماء المتضلعين في مجال التربية والتعليم؛ إما بفسح المجال لهم لنشر أفكارهم وطرق التعليم التي نقحوها وصوبوها، وإما بفرض وتعميم آرائهم التربوية في المناهج والمقررات على مستوى قطر الدولة.

المطلب الثالث: دور المورد الوقفي في دعم مؤسسات التربية والتعليم

أولا: تعريف الوقف

قبل التطرق إلى دور المورد الوقفي في دعم مؤسسات التربية والتعليم لابد من التعريف بالوقف لغة واصطلاحا.

1 – الوقف لغة: "هو مصدر قولك وقفت الدابة ووقفت الكلمة وقفا، وهذا مجاوز، فإذا وقّفت الرجل على كلمة قلت: وقّفته توقيفا، ووقف الأرض على المساكين، وفي الصحاح للمساكين وقفا حبسها، ووقفت الدابة والأرض وكل شيء، فأما أوقف في جميع ما تقدم، من الدواب والأرضين وغيرهما فهي لغة رديئة"[2].

كما يمكن أن يطلق على الوقف الحُبُسْ، "والحبيس الفَرَسُ يُجعل حبيسا في سبيل الله، يُغْزى عليه، ومعنى تحبيسها ألا يورث ولا يوهب ولا يباع، ولكن يُترك أصله ويجعل ثمره في سبيل الله"[3]، ومنه وقفت الدابة إذا حبستها على مكانها، ووقفت الدار إذا حبستها[4]، ولذلك نجد كلمة الحبس تنوب عن كلمة "الوقف" في بعض كتب الفقه[5].

1– حسين بوبيدي، بلاد المغرب الإسلامي بين الصراع والتعايش المذهبي–قراءة في الاستغلال السياسي والتأثير العقدي والفقهي–، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، عدد 23، جوان 2018م، ص 201.

2– ابن منظور، المصدر السابق، ج 49، ص 4898.

3 – الهروي، بو منصور محمد بن أحمد بن الأزهري ، تهذيب اللغة، تح: عبد الكريم العزاوي، مطابع سجل العرب، القاهرة، د ط ت، ج 4، ص 342.

4– النووي، يحيى بن شرف الدين، تحرير ألفاظ التنبيه، تح: عبد الغني الدقر، دار القلم، دمشق، ط 1، 1407هـ، ص 237.

5– يحيى جنيد الساعاتي، الوقف مفهومه ومقاصده، دون دار نشر، الرياض، ط 1، 1995م، ص 24.

2 – الوقف شرعا: يوافق المعنى الاصطلاحي للوقف المعنى اللغوي، فقد جاء في كتاب التعريفات أنه: "الحبس والمنع"[1]، ويعرف الفقهاء الوقف بأنه: "التصرف في ريع العين وما تدره من مال مع بقاء ذاتها وجعل منفعتها لجهات البر، وهي بهذا تخرج من ملك صاحبها وسبل منفعتها بجعلها مبذولة على وجه القرب لله تعالى"[2].

ومقاصد الوقف جاءت لتحقيق مصالح العباد في الدنيا والآخرة، كما يهدف إلى الإحسان والكرم والبر، فقدم الوقف لبناء المساجد والمدارس والبيمارستانات وغيرها[3].

ثانيا: الأوقاف ودورها في التربية والتعليم بالمغرب

لعبت الأوقاف أو (الأحباس كما في الاصطلاح المغربي) دورا هاما في توفير مورد مادي تقوم عليه مؤسسات التربية والتعليم، كما تنوعت الأحباس في المغرب الإسلامي شأنها شأن الأحباس في المشرق، ولعل من أهمها: الحبس على المساجد والمدارس والأربطة أو الزوايا[4].

1 – الأحباس على المساجد:

شكلت المساجد أولى محاضن التعليم الإسلامي؛ لكن الأوقاف التعليمية المخصصة لهذه المؤسسة تتداخل فيما هو تعليمي مع ما هو غير ذلك، باعتبار أن جزءا كبيرا من أوقاف المساجد إنما تصرف لحاجياتها كفضاء الصلاة والعبادة؛ وهو الجانب الذي تنصرف إليه معظم أحباس المساجد؛ غير أن أوقافا أخرى تحبس خصيصا لطلب العلم داخل المساجد، فضلا عن تلك الموجهة للكتاتيب والمدارس.

1– الجرجاني، أبو بكر عبد القادر، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 1985م، ص 174.

2– عبد العزيز الداود، الوقف وشروطه وخصائصه في أضواء الشريعة، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط11، 1979م، ص 107.

3– يحيى جنيد الساعاتي، المرجع السابق، ص 20.

4– كمال السيد أبو مصطفى، جوانب من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والعلمية في المغرب الإسلامي من خلال نوازل وفتاوى المعيار المعرب للونشريسي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د ط، 1996م، ص 27.

وتطلعنا كتب النوازل في هذا الصدد بومضات متناثرة، عن جوانب متنوعة من أحباس تلك المؤسسات التعليمية التي استفادت من عائداتها عبر اقتسام الغلة أو البيع أو كراء المنافع، وشملت هذه الأحباس أراض وأرحية وحمامات وحوانيت وفنادق، وغرف وغيرها...[1]

أشار الونشريسي في بعض الفتاوى والنوازل إلى العديد من الأحباس على مساجد المغرب ومن ذلك أحباس على مسجد بمدينة تازا، كانت له حوانيت كثيرة محبسة عليه، كما وجدت بعض الدور التي حبست على جامع القرويين، كما كان هناك العديد من الدور التي حبست على الأئمة والمؤذنين والقومة بالمساجد[2].

ومن الملاحظ أن هناك أثرياء في المغرب الأدنى حبسوا بعض ممتلكاتهم على مساجد الإباضية والفقراء الملازمين لها، فإذا انقرضوا رجع ذلك لمن على مذهبهم، وعلى أهل جزيرة جربة[3]، التي اشتهرت بأن معظم سكانها من (الخوارج)[4].

كما طور الإباضية طرق التعليم بعد سقوط الدولة الرستمية وأنشأوا نظام العزابة الذي أشرف على نظام التعليم، ونظموا موارده المالية، لأن الدراسة في جميع مراحل العزابة كانت مجانية، وكان المجتمع الإباضي يتعاون كلّ حسب طاقته وإمكانياته، وكانت تشمل الموارد الثابتة الحبوس والأوقاف الخاصة بالمسجد، ومن المحتمل أنها كبيرة جدا، بحيث تفي باحتياجات العزابة نحو المسجد والطلبة، كما أنهم حبسوا الكثير من الضياع والواحات والبساتين وجعلوها وقفا للمسجد[5].

1- عبد الباسط المستعين، قضايا الوقف لفائدة التعليم في المغرب الإسلامي من خلال كتب النوازل، النوازل الفقهية وقضايا التربية والتعليم والمجتمع بالمغرب، مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب، ط 1، 2019م، ص 418.

2- الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، تخريج مجموعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1981م، ج 7، ص 79و 209.

3-جربة: تقع جزيرة جربة في بحر إفريقية على مقربة من ساحل بمدينة قابس، وكان يسكنها قوم بربر على مذهب (الخوارج)، والسمرة تغلب على ألوان أهلها، وهم أهل فتنة وخروج عن الطاعة، (البكري، أبو عبيد، المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، طبعة مكتبة المثنى، بغداد، د ت، ص 85).

4- الونشريسي، المصدر السابق، ص 362.

5- عبد الرحمن عثمان حجازي، تطور الفكر التربوي الإباضي في الشمال الإفريقي -من القرن الأول إلى القرن العاشر هجري-، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2000م، ص 233.

تأثرت المساجد بظهور المدارس في القرن السابع؛ إذ لم تعد المساجد الجامعة تكتفي بتمويل نشاطها التعليمي بهبات مباشرة من بيت المال، بل بدأت تتأثر بنظام التمويل المتبع في المدارس بالاعتماد أساسا على الأحباس؛ وذلك من خلال تحبيس الخزانات العلمية على طلاب العلم، وإحداث الكراسي الدراسية لفائدتهم؛ من خلال تحبيس كراسي التوريق (مجالس الوعظ والتذكير) للراشدين من العامة[1].

أ/ تحبيس كراسي على الجوامع والمساجد

يتمثل التحول الأول في نظام التعليم بالمساجد، في تمويل الأنشطة التعليمية بواسطة الأحباس، من خلال إحداث كراسي مخصصة لتدريس مادة معينة، باعتماد كتاب دراسي محدد في بعض الأحيان يتقاضى المكلف بتدريسها راتبه من أوقاف محبسة لهذا الغرض من طرف الحكام أو من طرف الرعية[2]، وقد ورد سؤال عند الونشريسي (ت 788هـ) عمن يأخذ مرتبه من الحبس فكان جوابه كالآتي: "إن قام بالوظيفة المشروطة عليه في ذلك، وكان المال الموقوف لا يعلم أنه تعلق به حق لمعين فذلك حلال وإن كان الورع ترك ذلك وليس من الورع المؤكد لا سيما إذا قدمته المدرسة"[3].

تعكس هذه النازلة مرونة التكييف الفقهي في السعي إلى تمكين المدرسين من الاستفادة من أموال الوقف قدر الإمكان. ومع ذلك، فإنها تُحملهم جزءًا من المسؤولية عند غياب التنصيص الواضح في شروط الوقف، مما يفتح المجال أمام الورع الفردي للتعفف عن قبول الراتب من أموال الوقف في مثل هذه الحالات[4].

يتضح أن مكانة المدرّس كانت متساوية مع مكانة المؤسسة التعليمية من حيث الاستفادة من منافع الأوقاف، بهدف تحقيق المقصد العام المتمثل في النهوض بالعملية التربوية وتعزيز الإبداع التعليمي. وقد أُسندت إلى هذه المكانة أهمية كبيرة لما توفره من راحة

1- إسماعيل ابن الأحمر، بيوتات فاس الكبرى، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، د ط، 1972م، ص 23.

2- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب في العصر الوسيط، ص 79.

3 - الونشريسي، المصدر السابق، ج 7، ص 294.

4- عبد الباسط المستعين، المرجع السابق، ص 434.

واستقرار مادي ومعنوي، ما يتيح للمدرّس تطوير أساليب التربية والتعليم بما يواكب متغيرات الحقب التاريخية بجوانبها الثقافية والاجتماعية وغيرها.

ب/ تحبيس الخزانات على المساجد والجوامع:

عندما تراجعت حركة بناء المدارس في منتصف القرن الثامن الهجري، بدأ تخصيص الخزانات للأوقاف على الجوامع والمساجد. وقد ظهرت أولى هذه المبادرات بمدينة سبتة، حيث تم تخصيص خزانة على جامعها الأعظم قبل منتصف القرن الثامن الهجري. كان أبو القاسم بن عمران الحضرمي (ت750هـ) ناظرًا على هذه الخزانة، ولكن لا يُعرف صاحب هذه المبادرة الأولى، مع ترجيح أن يكون من الخواص. أما المبادرة الرسمية من الدولة، فقد جاءت على يد السلطان أبي عنان المريني في جمادى الأولى سنة 750هـ، حيث أوقف خزانة كتب على جامع القرويين، وقد ورد في وثيقة الوقف أن الهدف من هذا التحبيس هو إنشاء خزانة شاملة تضم العلوم النافعة التي ينبغي الاهتمام بها، وقفًا مؤبدًا لجميع المسلمين. وقد حرص السلطان بذلك على دعم طلب العلم وإظهاره واشتهاره، مع تسهيل القراءة والنسخ والمقابلة لكل من يرغب في ذلك.[1]

تميزت خزانات المساجد بكونها مفتوحة أمام الجميع، سواء من الطلاب أو سكان المدن، على عكس خزانات المدارس التي كانت مخصصة فقط لأساتذة المدرسة وطلابها، وقد خضعت هذه الخزانات لقوانين صارمة تنظم طرق الاستفادة منها واستعمالها، وكان يشرف عليها قيّم يتقاضى راتبه من أحباس موقوفة لهذا الغرض، ومن بين القوانين التي تم اعتمادها في هذه الخزانات عدم إخراج الكتب منها، والالتزام باستعارة كتاب واحد فقط في كل مرة، ومع ذلك لم تُحترم هذه الشروط دائما، خصوصا في خزانات المدارس، حيث كان المدرسون يعمدون إلى إخراج الكتب لأنفسهم أو لغيرهم، مما أدى إلى فقدان عدد كبير من الكتب[2].

1-الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب في العصر الوسيط، ص 83.

2- المرجع نفسه، ص 85.

وفي بعض النوازل "سئل الشيخ المفتي بحاضرة غرناطة أبو القاسم ابن سراج رحمه الله عن كتب محبسة في خزانة جامع الأعظم، فاشترط المحبس فيها ألا تقرأ إلا في الخزانة المذكورة؛ وألا يُخرج منها، ومنها ما اشترط أن يخرج لكن بعد وضع رهن أو عن طريق الثقة، فهل يجوز أن يتعدى ما اشترط في الحبس فيأثم المتعدي بسبب ذلك أم لا؟

فأجاب: لا يجوز أن يتعدى شرط المحبس لأنه تصرف في ملك الغير بغير إذنه لأن الانتفاع بالحبس على ذمة المحبس[1].

ثالثا: الأوقاف على المدارس

اعتمدت المدرسة في أداء وظيفتها التعليمية، خاصة في القرن السابع الهجري، على الأحباس الموقوفة عليها، التي خصصت مواردها للإنفاق على الطلاب الغرباء والفقراء المسجلين بها، فقد كانت توفر لهم المؤونة واللباس السنوي، كما تُدفع منها أجور المدرسين المسؤولين عن تسيير العملية التعليمية.

شملت أحباس المدرسة أيضًا خزانة كتب علمية موقوفة لفائدة طلابها، كما تضمنت مبانيها غرفًا لإيواء الطلاب الغرباء، مما خفف عنهم أعباء كانت مفروضة عليهم قبل ظهور المدرسة. هذه الأعباء شملت أجرة المدرسين، تكاليف الإقامة والمبيت، مصاريف الأكل واللباس، وشراء الكتب الدراسية أو استئجارها لنسخها، بل إن بعض المدارس تضمنت ضمن أحباسها مقابر مخصصة لدفن الطلاب الذين يتوفون أثناء دراستهم، ومما يجدر ذكره أن أحباس المدارس، كغيرها من الأوقاف، كانت في أصلها أملاكا شخصية للمحبسين، سواء كانوا من العامة أو الحكام[2].

رابعا: أثر الوقف على العملية التربوية التعليمية

يتضح مما سبق أن نظام الأحباس قدم فائدة عظيمة للمجتمع الإسلامي، خصوصًا في مجال التربية والتعليم، من خلال توفير الدعم المادي للمتعلمين والمدرسين، فقد ساهم هذا

1- الونشريسي، المصدر السابق، ج 7، ص 227-228.

2- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب في العصر الوسيط، ص 57/56.

النظام في تلبية احتياجاتهم المختلفة، مثل الكتب والأدوات والأموال، مما أسهم في إيجاد بيئة تعليمية متكاملة ومزدهرة.

كما أن الوقف العلمي لعب دورا محوريا في تمكين أبناء الفقراء والمحتاجين من متابعة دراستهم، ليصبحوا علماء وفقهاء ومفكرين يسهمون في بناء مجتمعاتهم، وكان وقف المساجد والمدارس والمكتبات من أبرز مفاخر الحضارة الإسلامية ومآثرها التي تفوقت بها على سائر الحضارات.[1]

في مقابل هذه الخدمة التي قدمتها الأوقاف للمؤسسات التعليمية، عرف المستوى التعليمي شيئا من التدني والتقهقر، لأن التحبيس وجه التعليم حسب رغبات المحبسين وشروطهم، مما دفع الفقهاء لاحقا إلى البحث عن رخص للتخلص من تلك التشديدات[2]، مما جعل التعليم يفقد تدريجيا حريته وديناميكيته السابقة، كما اتجه مضمونه نحو العلوم النقلية، بينما أقصيت بعض العلوم العقلية كالفلسفة مثلا، فكان الطالب الفقير الذي يلجأ إلى المدارس لا يجد من العلوم إلا ما حبس عليه بهذه المدارس، وتقلص جانب الاختيار أمامه.

كما أن الأحباس سمحت للدولة بالتدخل بطريقة غير مباشرة في التعليم، فأصبح القاضي هو من يشرف على تلك الأحباس وبالتالي يقوم بتعيين المدرسين بها، فحتى وإن لم يتدخل في مناهج التعليم وطرقه، إلا أن تعيينات المدرسين كانت لا تخلو من المحسوبية والزبونية، وقل ما خضعت تلك التعيينات للكفاءة العلمية والتربوية[3].

ورغم تلك التوجيهات المقصودة لمناهج التعليم، وما صاحبها أحيانا من تعيينات لمدرسين غير مؤهلين، أو تفضيل أشخاص على غيرهم ممن كانوا أكثر كفاءة واستحقاقا لتلك المناصب، فإن المساهمة الفعالة للأحباس كانت واضحة وجلية في دعم مجال التربية والتعليم في بلاد المغرب الإسلامي.

1- الكاملة فرحات، مظاهر الوقف العلمي في الحضارة الإسلامية، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 11، مارس 2017م، ص 209-210.

2- عبد الباسط المستعين، المرجع السابق، ص 423.

3- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب في العصر الوسيط، ص 73-94.

المبحث الثاني: رواد التنظير في التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي وآثارهم التربوية.

تمهيد:

أولى الإسلام اهتماما بالغا للعلم والتعليم، حيث جعل الله تعالى فرقا واضحا بين العلم والجهل، وميّز بين العالم والجاهل تمييزا كبيرا. وقد شهدت بلاد المغرب الإسلامي منذ الفتح الإسلامي تدفقا عظيما للعلماء، سواء من الصحابة أو التابعين رضي الله عنهم، الذين حملوا على عاتقهم تبليغ ميراث النبي ﷺ وتعليم أهل المغرب وتربيتهم.

ومع مرور الزمن، برز علماء ومفكرون من أهل المغرب الإسلامي، حملوا لواء التربية والتعليم، وطوروا المناهج والطرق التربوية، مميزين بين الجيد منها والضعيف. وترك هؤلاء العلماء إرثا فكريا وتربويا خالدا لا تزال آثاره واضحة إلى يومنا هذا.

المطلب الأول: الإمام ابن سحنون وآثاره التربوية

أولا: شخصيته

ذكر محمد بن حارث: "ومن رجال القيروان أبو عبد الله محمد بن أبي سعيد سحنون، سمع من أبيه سحنون، وكان في مذهب مالك من الحفاظ الأوائل، وفي غير ذلك من المذاهب من الناظرين المتصرفين، وكان كثير الوضع للكتب غزير التأليف"[1].

ولد سنة 202هـ[2]، وكان "إماما في الفقه، ثقة، معروفا بالذبّ عن مذهب أهل المدينة، عالما بالآثار، وصحيح الكتاب، لم يكن في عصره أحذق في فنون العلم منه، كما روي عنه أنه كان من أطوع الناس في الناس، سمحا كريما، نفّاعا للناس إذا قصدوه"[3].

1- الخشني محمد بن الحارث، طبقات علماء إفريقية، تح: محمد بن شنب، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط ت، ج 4، ص 129.

2- المالكي، أبو بكر، رياض النفوس، ج 1، ص 444.

3- عياض بن موسى اليحصبي أبو الفضل، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تح: عبد القادر الصحراوي، مطبعة فضالة، المحمدية، المملكة المغربية، ط 1، ج 4، 1970م، ص 204-211.

كان أبوه سحنون[1] يقول لمؤدبه: "لا تؤدبه إلا بالكلام الطيب والمدح، فليس هو من يعُلم بالتعنيف والضرب[2].

ثانيا: التربية والتعليم وأثرها في الأسرة السحنونية

تميزت الأسرة السحنونية القيروانية التي كانت على مذهب أهل المدينة بالعلم والتقوى والثبات على الحق، وعدم اتباعها للأهواء والبدع ومسايرة ذوي السلطان فيما لا يرضاه الله ورسوله، وقد ذاع صيتها في المغرب الإسلامي خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين.

كما دامت ذروة العلم في دار آل سحنون نحو مئة وثلاثين عاما، من ابتداء سحنون وأخيه حبيب، إلى موت ابنه محمد بن محمد بن سحنون[3].

فكان "أبو سحنون من فقهاء المالكية الجهابذة بالقيروان، وكان فقيها حافظا عابدا زاهدا ورعا إماما عالما جليلا متفق على إمامته وفضله"[4]، وهذا مما أسهم في قصر الطريق أمام محمد بن سحنون في طلبه للعلم ومعايشته لطرق حياة العلماء ونمطها قبل الانتقال إلى المؤسسات التعليمية ومعرفة الطرق التربوية والتعليمية المؤسساتية الناجعة للتحصيل العلمي.

كما لم يفت شرف العلم نساء الأسرة السحنونية، فقد برزت خديجة بنت سحنون (ت 270هـ) وكانت عاقلة عالمة ذات صيانة ودين، وكانت مرجع فتوى نساء عصرها، وكان محمد أخوها يستشيرها في معظم أموره، دفنت بجانب أخيها وأبيها في مقبرة أسرتها خارج القيروان[5].

1- سحنون بن سعيد بن حبيب التنوخي، من شيوخ أهل أفريقية، أصله من الشام من أهل حمص، وكان حافظا للعلم ولم يكن يهاب سلطانا في حق يقيمه، ولي القضاء سنة أربع وثلاثين ومائتين وهو يومئذ ابن أربع وسبعين سنة، من أعلام الفقه المالكي، توفي في رجب 240هـ. (الخشني، طبقات علماء إفريقية، ص 101-102).

2- عياض، المصدر السابق، ص 205.

3- محمد أبو الأجفان، الأسرة السحنونية في القيروان خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 389، الكويت، 1998م، ص 64.

4- محمد محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في ذكر طبقات المالكية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، د ط، 1349هـ، ج 1، ص 60.

5- محمد زينهم محمد عزب، الإمام سحنون، تقديم: حسين مؤنس، دار الفرجاني، القاهرة، د ط، 1992م، ص 219.

وممن نبغ في هذه الأسرة الشريفة كذلك أبوسعيد محمد بن محمد بن سحنون (ت 307هـ)، كان من العلماء الفضلاء[1]، سمع من أبيه، وكان من أهل العلم، ولكن غلبت عليه العبادة وكان عظيم القدر[2].

نستشف من خلال ما سبق أن الأسرة تمثل المهد الأول للتربية والتعليم لما تبثه من عادات وأفكار تجعل الطالب مهيأ لتلقي واستيعاب مختلف العلوم على مستوى المؤسسات التعليمية، وتغرس فيه القابلية للتعلم حيث لا يصطدم بتلك المفارقة بين الأسرة والمؤسسة؛ فيجد نفسه معتادا على الجو العلمي واستقبال المعارف الجديدة.

كما نستنتج من خلال توجيهات والد ابن سحنون السابقة أن هذا الأخير قد ترعرع في بيئة أسرية متميزة، حيث كانت تقوم على تربية يحترم فيها الفرد وتراعي مراحله العمرية، كما أنها بيئة أسرية متسامحة ولطيفة مع أفرادها، بعيدة عن التشدد والتعصب والغلو، فالتأديب حسب والد ابن سحنون لا يقوم دائما على الضرب والتعنيف بل على المدح والكلام اللطيف[3]، وهذا ما يجب أن ينتقل به الفرد من أسرته إلى مؤسسته التعليمية سواء كان معلما أو متعلما، حتى تُجنى الثمار التربوية والتعليمية التي وجدناها في الأسرة السحنونية كعينة، فأساليب وطرق التربية والتعليم تتشارك فيما بينها وبين الأسرة والمؤسسة لتحقق التوازن التربوي والعلمي، وهذا ما نفتقده في بعض أسرنا ومؤسساتنا اليوم.

ثالثا: الفكر التربوي عند ابن سحنون

كان لابن سحنون مجموعة من الآثار والآراء التربوية من أهمها:

1 – تصنيفه في مجال التربية والتعليم كتاب "آداب المعلمين" أنموذجا:

يعتبر من أقدم كتب التربية والتعليم فيما نعلم كتاب "آداب المعلمين"، مما دونه الإمام المربي الفقيه محمد ابن سحنون عن أبيه الفقيه سحنون[4].

1– محمد محمد مخلوف، المصدر السابق، ص 70.

2– الخشني، المصدر السابق، ص 166.

3– جمال معتوق وشويمات كريم، الفكر التربوي عند ابن سحنون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة علي لونيسي البليدة 2، الجزائر، العدد 12، 2015م، ص 2.

4– محمد أسعد طلس، التربية والتعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د ط، 2012م، ص160.

فاعتبر هذا الكتاب من أبرز المصنفات العلمية التي اختصت بتوجيه المعلم والمتعلم وفق منهج إسلامي–مالكي، بحيث جاء في عشرة فصول خصص الأربعة الأولى منها للكلام عن فضل العلم والتعلم مستدلا بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، في حين جاءت الستة فصول الباقية موضحة للمنهج التعليمي –غايته وطريقته–، وهي في مجملها أسئلة وجهها لأبيه سحنون[1].

والظاهر أن هذا الكتاب قد اشتمل على مختلف المسائل المتعلقة بالعملية التربوية، مما جعله يتحصل على مكانة عظيمة عند المهتمين بهذا المجال المهم والفعال والذي قد غفل عن التأليف فيه الكثير من أهل العلم، إلا بعض الإشارات العابرة في مصنفاتهم، مما جعل ابن سحنون يتنبه لذلك ويستدرك ما كان من نقص في هذا الباب، ويبين على وجه الخصوص الطرق الناجعة لنجاح العملية التربوية والتعليمية ومعرفة أساليبها الصحيحة.

ولعل من أهم المسائل التي تعرض لها ابن سحنون في مؤَلَّفه هي[2]:

_ ما جاء في تعليم القرآن العزيز.

_ما جاء في العدل بين الصبيان.

_باب ما يكره محوه من ذكر الله.

_ ما جاء في الأدب وما يجوز من ذلك وما لا يجوز.

_ ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم.

_ ما جاء في القضاء بعطية العيد.

_ ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان.

_ ما جاء في إجارة المعلم ومتى تجب.

_ ما جاء في إجازة المصحف وكتب الفقه وما شابهها.

1– بلال عمرون، وسائل وطرق عقاب المتعلمين خلال العصر الوسيط –قراءة في مؤلفات التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي–، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، العدد 4، 2022م، ص 881.

2 – أحمد بزيو، المنهج التربوي "عند ابن سحنون" من خلال كتاب "آداب المعلمين"، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، المجلد 6، العدد 2، 2022م، ص 206.

2 – أهداف التربية والتعليم عند ابن سحنون:

تدور أهداف التربية والتعليم عند ابن سحنون حول[1]:

1_ تعليم القرآن الكريم.

2_ نشر العلوم الدينية وتعميمها.

3_ تحصيل العلم وكسب المعرفة.

4_ كسب المكانة الاجتماعية بين العامة والخاصة.

5_ كسب الرزق.

تعتبر أهداف التربية والتعليم عند ابن سحنون شاملة لكل متطلبات حياة الفرد المسلم المادية منها والمعنوية الروحية وهذا يدل على نجاح المفكرين التربويين الإسلاميين في تسطير الأهداف التربوية وتناسقها مع هوية الفرد والمجتمع المسلم، في مقابل تلك النظريات التربوية الغربية المستوردة من المجتمعات الكافرة؛ التي وإن أفادت في بعض الجوانب إلا أنها تبقى قاصرة في جوانب أخرى لعدم توافقها مع مقومات الفرد والمجتمع المسلم، وعليه فإن التربية والتعليم عند ابن سحنون "ليست مجرد كسب المعارف أو التفقه في الدين الإسلامي بل هي عملية متعددة الجوانب، يمكن أن نسميها كما سماها جون ديوي John Dewey بالحياة لكونها شاملة وتخص كل نواحي الحياة ومجالاتها، البعد الأول لهذه التربية هو بعد (روحي) يسمح للمتعلم بتعلم القرآن الكريم وتعميم نشر هذه التعاليم بين كافة أفراد الأمة، وبالتالي تقوم فلسفة التربية والتعليم عند ابن سحنون على أول بعد وهو البعد الديني أو الروحي، كما لا تقتصر هذه التربية والتعليم على البعد الديني بل تتعداه لتفتح المجال والآفاق للمتعلم حتى يكتسب العلوم والمعارف السائدة"[2]، وتمكن الصبيان من معرفة طائفة من العلوم والمهارات التي تساعدهم على النجاح في الحياة وتنفع المجتمع الذي يعيشون فيه،[3] وبهذا يكون البعد التربوي هنا بعد معرفي علمي، عكس ما كان يروج له العديد من المربين قبل وبعد ابن سحنون، حيث أن أغلبيتهم اكتفت بالتركيز على التربية الدينية الروحية، مهملة بذلك التربية المعرفية والعلمية، وتعد كذلك فلسفة التربية التي نادى بها ابن

1 – جمال معتوق وشويمات كمال، المرجع السابق، ص 5.

2 – المرجع نفسه، ص4–5.

3– عارف عبد الغني، نظم التعليم عند المسلمين، دار كنان، دمشق، ط 1، 1993م، ص 263.

سحنون، فلسفة واقعية Realistic philosophy ، حيث نجده قد تفطن إلى العلاقة الوطيدة والعضوية بين كل من التربية والتعليم، الكسب المعاش والمكانة الاجتماعية.

فالتربية والتعليم عنده هي البوابة التي تصل بصاحبها إلى ضمان منصب عمل يرتزق به ويضمن له لقمة العيش، كما أنه بفضل التربية والتعليم يمكن للفرد أن يحقق المكانة الاجتماعية اللائقة، وهذا ما جاء على لسان أنصار الفلسفة البراغماتية ثم مع كل من أعلام التربية والتعليم المحدثين من أمثال بيار بورديو Bourdieu وريمون بودون Raymond Boudon وغيرهم من المفكرين[1].

ولم يهمل ابن سحنون البعد الأخلاقي، حيث "كان المنهج الدراسي الفقهي الخاص يتعليم الصبيان يتألف من مواد دراسية وأنشطة لكي تكون الأنشطة الدينية المبكرة مستمدة من القرآن الكريم، ولتصبح أخلاق الصبيان صحيحة"[2]، والمتأمل يجد أن الاهتمام لم يكن مصوبا نحو الشروط التي ينبغي توفرها لطلب العلم بل توجه الاهتمام أساسا نحو المعلم ومن سيقوم بالعملية التعليمية بشروطها، وهو ما يظهر واضحا من خلال عنوان الرسالة التي كتبها ابن سحنون والتي تهتم بشكل واضح بمعالجة أحوال المعلمين، وجاء الاهتمام بالمتعلمين من باب طبيعة العلاقة التي تنشأ بين الطرفين (المعلم والمتعلم)، مبينا ما يترتب عنها من حقوق والتزامات دينية وأخلاقية[3]، وعليه فإن من أسمى الأهداف التي يجب على التربية أن تحققها هي نشر الأخلاق الحميدة والفضيلة في المتعلمين، فالتربية والأخلاق عند ابن سحنون متلازمتان، ولا يمكن الفصل بينهما، ومن هنا يمكن القول إن أهداف التربية لديه تتمحور حول النقاط التالية[4]:

أ _ بعد ديني روحي

ب _ بعد علمي معرفي

1- جمال معتوق وشويمات كمال، مرجع سابق، ص 6.

2- فيصل صلاح الرشيدي، النسق التربوي عند ابن سحنون والقابسي بين الأصالة والمعاصرة، الجامعة الإسلامية الأسمرية، ليبيا، 2011م، ص 143.

3- هشام صمايري، قراءة في الفكر التربوي بإفريقية من خلال النصوص التراثية لابن سحنون والقابسي وابن الجزار، مجلة نقد وتنوير، جامعة صفاقس، تونس، العدد8، يونيو 2021م، ص 87.

4- جمال معتوق وشويمات كريم، مرجع سابق، ص 5.

ج _ بعد نفعي

د _ بعد أخلاقي

3 – المنهاج التعليمي عند ابن سحنون

عُرف المنهاج التعليمي لابن سحنون بوضوح المعالم والمبادئ والمقررات، حيث أعطى الصورة النموذجية للمنهاج الإسلامي الذي يسهم في بناء شخصية الفرد المسلم سواء في الجانب المعرفي أو السلوكي.

أ – المنهاج حسب المرحلة العمرية

منهاج المرحلة الأولى: إن النظرة الدينية لابن سحنون تجاه العملية التربوية دفعته إلى التأكيد على ضرورة تربية وتعليم جميع أبناء المسلمين، بغض النظر عن فقرهم أو غناهم، أو كونهم أحرارا أو عبيدا، رجالا أو نساء، بهدف تمكينهم من إقامة أمور دينهم قولا وعملا[1]، وقد ركز على تعليم القرآن الكريم، بما في ذلك إعرابه، ورسمه، وشكله، وإتقان هجائه، وقراءته قراءة حسنة، والأنسب أن تكون قراءة نافع لأن مالكا إمام المغاربة أخذ عن نافع، وليحذر المعلم من التغني والتلحين والترجيع، وفي ذلك يقول ابن سحنون: "وينبغي له (المعلم) أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل، والهجاء، والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيت والترتيل..، ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقرأ نافع، ولا بأس إن أقرأهم لغيره إذا لم يكن مستبشعا..، وكل ما قرأ به أصحاب رسول الله ﷺ..، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن، لأن مالكا قال: لا يجوز أن يقرأ بالألحان، وأرى أن ينهى عن ذلك أشد النهي"[2]، ومن هنا يظهر أثر المذهب المالكي في العملية التعليمية، كون الإمام ابن سحنون مالكي المذهب حيث استدل بقول الإمام مالك ونهى عن قراءة القرآن بالألحان، ولذلك نجد قراء المغرب الإسلامي لم يعرفوا القراءة بالألحان إلا في أوقات متأخرة مقارنة بمختلف بلدان العالم الإسلامي، وبعد الانفتاح على المذاهب الأخرى.

1– شريف عبد العزيز، جهود علماء المالكية في الفكر التربوي "الإمام ابن سحنون"، 24 يوليو 2021، https.//www/rawahel.org، متاح: 2024/10/21.

2– محمد بن سحنون، آداب المعلمين، تح: محمد عبد المولى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 1981م، ص 82–83.

كما أن ابن سحنون قد أولى للصلاة أهمية بالغة كونها ركن من أركان الإسلام وعماد من أعمدته، ما دفعه إلى جعل تعليمها إلزاميا على المعلمين، فقال: "ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة، لأن ذلك دينهم، وعدد ركوعها وسجودها، والقراءة فيها، والتكبير وكيف الجلوس، والإحرام، والسلام، وما يلزمهم في الصلاة، والتشهد، والقنوت في الصبح، فإنه من سنة الصلاة ومن واجب حقها"[1]، نستنتج مما سبق أن ابن سحنون قد وضع أسسًا واضحة في عمليته التربوية لمعالم وقيم الثقافة الإسلامية، مع التركيز على بناء الشخصية الإسلامية بشكل خاص. وقد تجلى ذلك في فرضه على المعلمين تعليم الأطفال القرآن الكريم، والوضوء، والصلاة منذ سن مبكرة، بهدف تنمية وإشباع الجانب الروحي لديهم، وتعزيز مبدأ الهوية وروح الانتماء، هذه المبادئ تثمر مستقبلا في تحقيق الدافعية والفاعلية، مما يساهم في نهضة مجتمعاتهم وحضارتهم التي ينتمون إليها. وفي هذا السياق، يقول الباحث أحمد بزيو: "أرى أن أي إصلاح تربوي أو أي تحديث أو نهضة اجتماعية لا يمكن أن تستقيم إذا هي أغفلت أو تجاهلت لسبب أو لآخر المقومين الحضاريين والهامين: الإسلام والعربية، وبصفة أشمل الدين واللغة"[2]، ثم يسترسل ويؤصل للجانب الأخلاقي انطلاقا من المنهاج التربوي لابن سحنون في مقابل منهاج المدرسة الحديثة فيقول: "ومما يعاب على مناهج التدريس الحديثة افتقارها إلى التربية الروحية التي لا تقل أهمية عن التربية المادية، فالدين أقوى مصدر للتوجيه الأخلاقي والروحي للإنسان"[3].

منهاج المرحلة الثانية: وهو اختياري حيث لا يجبر المعلم على تعميمه ما لم يشترط الوالد على المؤدب ذلك، وهو علم الحساب ثم الشعر فإنه ديوان العرب ومعجم لغتهم، ثم أخبار العرب وأنسابهم، ثم النحو والغريب، ثم الخط الحسن، ثم تدريبهم على الخطابة[4]، حيث يقول ابن سحنون: "وينبغي أن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه، وكذلك الشعر، والغريب، والعربية، والخط، وجميع النحو، وهو في ذلك متطوع"[5].

1- محمد بن سحنون، المصدر السابق، ص 85.

2- أحمد بزيو، مرجع سابق، ص 207.

3- المرجع نفسه، ص 207.

4- محمد أسعد أطلس، مرجع سابق، ص 162.

5- محمد بن سحنون، المصدر السابق، ص 82.

ويلاحظ على منهاج ابن سحنون أنه لم يقصِ الشركاء الاجتماعيين كما يصطلح عليهم في وقتنا المعاصر وعلى رأسهم الأسرة والأولياء في تحديد المقررات التعليمية للتلاميذ، من خلال أخذه باعتبار شرط الوالد على المؤدب في تعليمه لأولاده، "وبهذا يكون ابن سحنون قد دعا إلى التعاون بين البيت والمدرسة لإنجاح التعليم"[1].

المطلب الثاني: أحمد ابن الجزار وآثاره التربوية

أولا: مولده

ولد أبو جعفر أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد أحمد ابن الجزار حوالي سنة 285 هـ / 898 م[2] في القيروان (في أواخر العهد الأغلبي) في عائلة مشهورة بالعلم، وخاصة بالطب، فقد كان والده إبراهيم بن أحمد (ت 312 هـ / 924 م) كحالا (مختص في أمراض العيون)، كما كان ذا ثقافة دينية سنية عميقة أخذها عن أشهر علماء عصره وبخاصة عن محمد بن سحنون ومحمد بن يحي بن سلام وأحمد بن يزيد وكان عمه أبو بكر محمد بن أحمد(ت، بعد 322 هـ) حسب شهادة ابن أخيه أحمد فيه، "عالم بالطب حسن النظر فيه" ولعل من أهم ما يبرز علمه بالطب وحسن نظره فيه سبقه غيره من الأطباء إلى تركيب أدوية وأشربة معاجين وترياقات كثيرة؛ قد اعتمد أحمد بن الجزار عددا كبيرا منها في معالجاته ودَوَّنَ كثيرا منها في مؤلفاته مثل: "نصائح الأبرار" و"زاد المسافر وقوت الحاضر" و"كتاب في المعدة وأمراضها ومداواتها" وقد علَّقَ على معظمها بقوله: "وقد جربناه فحمدناه"[3].

ثانيا: خُلقه وعلمه

لم تعرف المصادر قادِحا في خُلق ابن الجزار وذلك لإتِّقائه كل الشبهات التي قد تخدش بشخصه، قال عنه ابن جلجل: "إنّ أحمد ابن أبي خالد كان قد أخذ لنفسه مأخذا عجيبا في سمته وهديه وتعدده، ولم يُحفظ عليه في القيروان زلَّة قطْ، ولا أَخْلَدَ إلى لذَّة"[4]، وهذه شهادة

1- محمد والزين، ابن سحنون وآراؤه التروية من خلال كتابه "آداب المعلمين"، 2014/03/31، https.//www.alukah.net، متاح: 2024/10/21.

2- ابن جلجل، أبو داود سليمان بن حسان الأندلسي، طبقات الأطباء والحكماء، تح: فؤاد سيد، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، 1955م، ص 90/88.

3- إبراهيم بن مراد، أحمد بن الجزار القيرواني -حياته وآثاره وتأثيره-، مجلة الحياة الثقافية، وحدة المجلات بوزارة الشؤون الثقافية، تونس، عدد 41، 01 يوليو 1986م، ص 116.

4- ابن جلجل، المصدر السابق، ص 88-89.

عيان لأنه كان من معاصريه، وكان عزيز النفس أَبِيُّهَا، وبخاصة في علاقاته بأصحاب السلطة من بني عبيد الفاطميين الذين كان يرفض أن يكون لهم عليه أي فضل، وكان حسب ابن جلجل يرفض التزلف لهم والتقرب منهم والركوب إليهم[1]، ولم يكن ذلك تكبرا منه أو عداوة، بل تورعا منه كغيره من العلماء.

وكان ابن الجزار من أهل الحفظ والتطلع والدراسة للطب وسائر العلوم، حَسَنَ الفهم لها والدراية فيها[2]، ذا ثقافة موسوعية شمولية، فقد كان فيما يظهر ذا معرفة بالعلوم النقلية، يدل على ذلك بعض ما تبقى من نُقول في كتب الطبقات وكتب التاريخ المغربية عن كتابيه "التعريف بصحيح التاريخ" و"طبقات القضاة"، وقد تحدث فيهما وفي الثاني خاصة عن علماء إفريقية وفقهائها وقضاتها من أهل السنة، إلا أن معارف ابن الجزار في العلوم الوضعية كانت أعم وأشهر، فهو ذو معرفة بالتاريخ، والجغرافيا، والفلسفة، والأدب، واللغة، والسير، والطبيعيات، والطب، والصيدلة، وقد غلبت معرفته في الطب والصيدلة على ما عداها فاشتهر بها، وذاعت شهرته فيهما[3]، وقد أشاد بها ابن جلجل فقال: "له في الطب تواليف عجيبة، وله تواليف في غير الطب كتأليفه التواريخ"[4].

ثالثا: مؤلفات ابن الجزار القيرواني

عُرف ابن الجزار بغزارة التأليف، حيث أَلَّفَ ما يزيد عن أربعين في مجال الطب والتاريخ وغيرها[5]، وقد قام ابن أبي أصيبعة بإحصاء جميع كتب ابن الجزار سواء في الطب أو التاريخ أو الأدب وهي كالآتي[6] :

- "زاد المسافر وقوت الحاضر": وهو كتاب في علاج الأمراض، مجلدان، وترجم إلى اللاتينية واليونانية والإيطالية.

1- ابن جلجل، المصدر السابق، ص 89.

2- ابن أبي أصيبعة، المصدر السابق، ج 2، ص 480.

3- إبراهيم بن مراد، مرجع سابق، ص 119.

4- ابن أبي أصيبعة، مصدر سابق، ص 481.

5- محمد حسن نوفيلة، ابن الجزار القيرواني، مجلة آفاق الثقافة والتراث، السنة الأولى، العدد 4، مارس 1994م، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الإمارات العربية، ص 80.

6- الذهبي، الإمام شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤوطي، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط ت، ج 15، ص 563.

-"الاعتماد في الأدوية المفردة".

- "البغية في الأدوية المركبة".

-"كتاب العدّة لطول المدة"، وهو أكبر كتاب وجد له في الطب، كما قال ابن أبي أصيبعة.

-"قوت المقيم": وهو كتاب كبير في الطب.

-"كتاب التعريف بصحيح التاريخ"، وهو تاريخ مختصر يشتمل على وفيات علماء زمانهم وقطعة جميلة من أخبارهم.

-"رسالة في النفس وفي ذكر اختلاف الأوائل فيها".

-"كتاب في المعدة وأمراضها ومداواتها".

-"كتاب طب الفقراء".

- "رسالة في أبدال الأدوية".

-" كتاب في الفرق بين العلل التي تشتبه أسبابها وتختلف أعراضها".

-"رسالة في التَّحَذُر من إخراج الدم من غير حاجة دعت إلى إخراجه".

- "رسالة في الزكام وأسبابه وعلاجه".

- "رسالة في النوم واليقظة".

-"مجربات في الطب".

-"مقالة في الجذام وأسبابه وعلاجه".

-"كتاب الخواص".

-"كتاب نصائح الأبرار".

-"كتاب المختبرات".

-"كتاب في نعت الأسباب المولدة للوباء في مصر، وطريق الحيلة في دفع ذلك، وعلاج ما يتخوّف منه".

-"رسالة" إلى بعض إخوانه "في الاستهانة بالموت".

-"رسالة في المقعدة وأوجاعها".

- كتاب المكلّل في الأدب".

- "كتاب البلغة في حفظ الصحة".

- "مقالة في الحمامات".

-"كتاب أخبار الدولة"، يذكر فيه ظهور المهدي بالمغرب.

-"كتاب الفصول في سائر العلوم والبلاغات".

- **كتاب "سياسة الصبيان وتدبيرهم"**: يعتبر هذا الكتاب من أهم المراجع التربوية في العصر الوسيط، لنباهة مُؤَلِفه ودقته العلمية، وقد ذكر في مقدمته الأسباب التي دفعته لتأليفه بقوله: "إن معرفة سياسة الصبيان وتدبيرهم باب عظيم الخطر، جليل القدر، ولم أر لأحد من الأوائل المتقدمين المَرضيين في ذلك كتابا كاملا شافيا، بل رأيت ما يُحتاج من علمه ومعرفته من ذلك متفرقا في كتب شتى، فلما كان الأمر في ذلك على ما وصفنا رأيت أن أجمع المتفرق من ذلك في الكتب الكثيرة، وألفت بعضه إلى بعض في هذا الكتاب كالذي يؤلف من الجوهر إكليلا بهيا، وينظم عقدا حسنا، وأضمه جميع ما علمت أن جالينوس قاله في ذلك، وأضيف إلى ما أجمعه من الكتب مُبَوَّبًا..."[1].

وقد احتوى كتاب ابن الجزار سياسة الصبيان: على اثنين وعشرين بابا تحدث في الأبواب الستة عن حفظ صحة الطفل وتدبيره عند الولادة مع شروط المرضعة وأنواع اللبن وطرق تحسينه ثم انتقل إلى الأمراض التي تعرض الصبيان؛ فتناول فيها موضوع مداواتها على ترتيب أعضاء الجسم من الرأس إلى أسفل الجسم؛ وذلك من الباب السابع إلى الواحد والعشرين، أما الباب الثاني والعشرين فقد تكلم فيه عن طباع الصبيان وتربيتهم، ومن الممكن تقسيم هذه الأبواب على الشكل التالي:

- القسم الأول: في حفظ الطفل وتغذيته والعناية اليومية به.
- القسم الثاني: في وصف أمراض الأطفال وعلاجها.
- القسم الثالث: في تربية الطفل الأخلاقية والنفسية والاجتماعية السوسيولوجية[2].

رابعا: ملامح الفكر التربوي لابن الجزار

يُستلهم الفكر التربوي لابن الجزار من كتابه "سياسة الصبيان"، حيث أثّر تخصصه كطبيب تأثيرا بالغا في تأليفه لكتابه، بل وقد أخذ جانبُ العناية الصحية وعلم وظائف

1- ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تح: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2، 1984م، ص 84.

2- تواتية بودالية، العناية بالطفل عند ابن الجزار القيرواني من خلال كتابه سياسة الصبيان وتدبيرهم، مجلة عصور الجديدة، جامعة وهران، الجزائر، العدد 23، أوت 2016م، ص 48.

الأعضاء حصة الأسد في تقسيم مباحث الكتاب، فقد قسّم ابن الجزار كتابه بطريقة علمية دقيقة ابتداء من خروج الطفل وطريقة تدبيره بالترتيب، إلى المرضعة وأهميتها في صحة الطفل، وينتقل إلى الأمراض العرضة للصبيان، وأخيرا يتحدث عن الجانب التربوي للصبي، وهو بذلك يجمع بين الصحة الجسدية والسيكولوجية للطفل[1].

فكان الجمع بين التربية الصحية والتربية الاجتماعية والنفسية بادِرة جيدة للمسلمين، قام بدراستها وربط العلاقة بينها، من أجل الوصول إلى طريقة تربوية ناجعة وجامعة في آنٍ واحد، تُنشأ لنا شخصية متوازنة، فالقرآن الكريم قد أولى الصحة النفسية والجسدية أهمية متكافئة وفق منهج رباني مُنزَّهٍ عن النقص والاختلال، فقد أجابنا الله عن أسئلة الوجود من حياة وموت ومصير فقال:﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ ﴾ [2]، وأمرنا بتقوية العلاقة والصلة به بمختلف العبادات قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ ﴾ [3] فذكر الله يذهب القلق والاضطراب النفسي ويعلق قلب العبد بربه فيتوكل عليه حق التوكل في جميع أموره مما يقوي شخصيته ويرفع همته، وكذلك شأن الصلاة فهي راحة النفوس ونور القلوب واستقامة الحال وهدوء البال وسكينة الروح، وفي سبيل انشراح الصدر وارتياحه أوصى الله تبارك وتعالى نبيه ﷺ فقال: ﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ ﴿97﴾ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَكُن مِّنَ ٱلسَّٰجِدِينَ ﴾[4]، وفي سبيل الارتقاء بالأخلاق وتزكية النفس قال عز وجل: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴿9﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴾ [5] وذلك بالتحلي بالفضائل والشيم الطيبة كالتعاون والإحسان وكظم الغيظ والصدق والصبر وترك ما هو ضدها.

1- تواتية بودالية، المرجع السابق، ص 48.

2- سورة المؤمنون، آية 15.

3- سورة الرعد، آية 28.

4- سورة الحجر، آية 97-98.

5- سورة الشمس، آية 9-10.

كما أن القرآن الكريم والسنة النبوية لم يغفلا عن الصحة الجسدية، وأن يصدرا فيها أحكاما شرعية تكون منهجا تربويا للناس بمجرد أن يطبقوها ويستندوا إليها، ومن أمثلة ذلك حَثُّهُ عزوجل على الطهارة والنظافة من إزالة للنجاسة وغسل ووضوء في قوله:"﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمۡتُمۡ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغۡسِلُواْ وُجُوهَكُمۡ وَأَيۡدِيَكُمۡ إِلَى ٱلۡمَرَافِقِ وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ وَإِن كُنتُمۡ جُنُبٗا فَٱطَّهَّرُواْۚ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمۡ تَجِدُواْ مَآءٗ فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدٗا طَيِّبٗا فَٱمۡسَحُواْ بِوُجُوهِكُمۡ وَأَيۡدِيكُم مِّنۡهُۚ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمۡ وَلِيُتِمَّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴾ [1]، ونهيه عن الإسراف في الأكل والشرب لما ينجم عنه من تخمة وسمنة وأمراض في قوله:﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾ [2]، وحرّم تعالى أكل الميتة والدم ولحم الخنزير فقال: ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡمَيۡتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحۡمَ ٱلۡخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِۦ لِغَيۡرِ ٱللَّهِۖ ﴾[3]، وأمر عز وجل بالتداوي والعلاج عند المرض فأشار إلى ذلك في قوله: ﴿ يَخۡرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٞ مُّخۡتَلِفٌ أَلۡوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٞ لِّلنَّاسِ ﴾ [4].

يجمع الرسول ﷺ في حديثه كل أسباب الصحة الجسدية ويدعو إلى الاهتمام بها، كونه أوتي جوامع الكلم، كما يظهر في قوله: "المؤمن القوي خير وأَحَبُّ إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كُلٍّ خير" [5]؛ تُعَدُّ الصحة الجسدية من أهم مقومات القوة التي أكّدت عليها السنة النبوية المطهّرة في مواضع عديدة. فقد أمر ﷺ بالنظافة، والاعتدال في الأكل والشرب،

1- سورة المائدة، آية 6.

2- سورة الأعراف، آية 31.

3- سورة البقرة، آية 173.

4- سورة النحل، آية 69.

5- مسلم، المصدر السابق، كتاب القدر، باب: في الأمر بالقوة وترك العجز، والاستعانة بالله وتفويض المقادير لله، ص 739.

وبيّن طريقتها، كما حثّ على الصوم، ورخّص بالرخص في مختلف الظروف، سواء في البرد أو الحر، وفي الحضر أو السفر، مراعاةً لطاقة الناس وصحتهم.

إن العلاقة بين الصحة والتربية علاقة وثيقة ومتكاملة، حيث تؤثر كل منهما في الأخرى تأثيرًا كبيرا، ومن أهم أهداف التربية الأساسية تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم بما يساهم في الحفاظ على الصحة والوقاية من الأمراض، وهذا يدل على أن انخفاض الوعي الصحي يعود أساسا إلى نقص في الجانب التربوي، لأنه يرتبط باكتساب الفرد السلوك الصحي السليم.

وفي هذا السياق، يمكن أن نستعرض بعض الآراء التربوية التي طرحها ابن الجزار في كتابه " سياسة الصبيان وتدبيرهم" في النقاط التالية:[1]

1 – دعوة ابن الجزار إلى أخذ الطفل بالأدب، "لأن الصغير أَسْلَسُ قيادةً وأحسن مواتاة وقبولا"[2]، حيث سبق العلماء المعاصرين في التنويه إلى هذه الملاحظة المهمة التي تؤكد على القابلية المطلقة للطفل للتعلم، سهولة تكوين شخصيته.

2 – عدم اكتفاء ابن الجزار بفكرة ضرورة أخذ الأطفال بالأدب منذ الصغر، وإنما يخلص عن طريق التحليل إلى إمكانية أن يحول الأدب، "الطبع المذموم إلى طبع محمود"[3]، ويرجع ذلك إلى كون اكتساب الطبع المذموم نتيجة للإهمال، وترك الصبي "إلى ما تميل إليه طبيعته والاعتياد على عادات مذمومة ليست في غريزته"[4]، وهذا هو سبب أهمية تأديب الصبيان وهم صغار حسب ابن الجزار.

3 – ويضيف ابن الجزار أن من الأطفال من تكون طبيعتهم ميالة إلى الحياء والألفة والصدق، وهؤلاء من السهل تربيتهم ولا يحتاجون إلى عناء كبير، ويتجاوبون مع التوبيخ الرقيق أو الترغيب البسيط أفضل من العقوبات القاسية، ومنهم من تكون طبيعتهم ميالة إلى الأخلاق الذميمة[5]، وفي هذا السياق يقول: "فأما إن كان الصبي طبيعته جيدة، أعني أن يكون مطبوعا على الحياء، وحب الكرامة والألفة محبا للصدق، فإن تأديبه يكون سهلا، وذلك

1- هشام صمايري، مرجع سابق، ص 91.

2- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 113.

3- المصدر نفسه، ص 113.

4- المصدر نفسه، ص 114.

5 – تواتية بودالية، المرجع السابق، ص 54.

أن المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره..، وإن كان الصبي قليل الحياء، مستخفا للكرامة قليل الألفة محبا للكذب عسر تأديبه، ولابد لمن كان كذلك من إرغاب وتخويف عند الإساءة، ثم يحقق ذلك بالضرب إن لم ينجع التخويف"[1].

نستنتج مما سبق أن ابن الجزار جمع بين الرعاية الجسدية والنفسية للطفل بأسلوب علمي ومنهجي متين، استمد قوته من مبادئ الإسلام وتعاليمه، التي أولت اهتمامًا بالغًا بالصحة الجسدية والنفسية. وعلى عكس ما يروج له بعض الباحثين، لم يكن ابن الجزار بعيدًا عن النصوص الدينية والتأصيلية والحديثية السائدة في عصره، بل سعى إلى دمجها مع المعطيات العلمية والمنطقية[2]، مستفيدا من نباهة عقله وتميز فكره.

هذا الجمع بين الأصالة والمعرفة العلمية جعله مرجعًا يستدل به المختصون في التربية وعلم النفس التربوي المعاصر. لقد تبنوا آراءه لضبط مختلف المواقف التربوية، سواء المتعلقة بالصحة الجسدية، كالتغذية وغيرها، أو بالصحة النفسية التي تؤثر مباشرة على سلوك الإنسان.

المطلب الثالث: القابسي وآثاره التربوية

أولا: التعريف بالإمام القابسي

يعتبر القابسي علما بارزا من أعلام التربية الإسلامية، ومن كبار علماء الفقه المالكي، ومن أشهر من يعود لهم الفضل في نشر المذهب في بلاد المغرب الإسلامي.

أما عن نسبه فهو أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القروي، المعروف بالقابسي، إمام في الحديث ومتونه، وأسانيده وجميع ما يتعلق به، فقيه، شيخ المالكية، صالح تقي ورع، وكان ضريرا[3]، وولد يوم الإثنين من رجب سنة 324هـ، وتوفي سنة 403هـ[4].

1- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 116.

2- محمد مهدي المسعودي، العلماء والمعلمون في المجتمع المغربي في القرون الإسلامية الأولى، سلسلة علوم التربية، العدد 4، تونس، 1993م، ص 183.

3- شمس الدين الذهبي، العبر في خبر من غبر، تح: صلاح الدين المنجد وفؤاد السيد، دائرة المطبوعات والنشر، الكويت، د ط، 1960م، ج 3، ص 85.

4- ابن خلكان، شمس الدين أبو العباس أحمد بن محمد، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، د ط، بيروت، 1970م، ج 3، ص 320.

كان عالما عاملا، جمع العلم والعبادة، والورع والزهد، والإشفاق والخشية، ورقة القلب ونزاهة النفس، ومحبة الفقراء، حافظا لكتاب الله، ومعانيه وأحكامه، عالما بعلوم السنة والفقه، واختلاف الناس، سلّم له أهل عصره ونظراؤه في العلم والدين والفضل، كثير الصيام والتهجد بالليل والناس نيام مع كثرة التلاوة، وكانت فيه خصال لم تكمل إلا فيه، منها القناعة والرفق بأهل الذنوب، وكتمان المصائب والشدائد، والصبر على الأذى، وخدمة الإخوان، والتواضع لهم، والإنفاق عليهم، وصلتهم بما عنده[1].

وقد كان القابسي صاحب مدرسة انتمى إليها كثير من طلاب العلم ورواد المعرفة، وهي مدرسة الفقه والحديث، فنجده حين استوعب هذه العلوم والمعارف الدينية، ووثق من نفسه، وأضحى قادرا على العطاء، تصدر لعملية التدريس حتى ينهل منه طلاب المعرفة في ذلك الوقت، فاشتهر وبرز منهم كثيرون، وعليه، تفقّه عدد كبير من أبناء أفريقية، وكذلك الأندلسيون الذين نزحوا إلى القيروان في القرن الرابع، وأشهر تلاميذه: أبو عمران الفاسي، وأبو القاسم اللبيدي، وأبو بكر عتيق السوسي وغيرهم[2].

ثانيا: مؤلفاته

كما أن للقابسي الكثير من الأعمال الفكرية، ومن أهمها[3]:

1-رسالة في الاعتقادات.

2-رسالة في الذكر والدعاء.

3-الرسالة الناصرة.

4-رسالة أهمية الحصون.

5-الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين.

6-ملخص الموطأ.

7-كتاب المهد في الفقه والأحكام.

8-كتاب المناسك.

1-ابن الدباغ، عبد الرحمن، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1968م، ص 68.

2- إبراهيم التوزري، تاريخ التربية بتونس، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، د ط ت، ص 183.

3- حمزة عبد الكريم عبد الجليل نجادات، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي دراسة مقارنة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق، العدد 57، 2018م، ص 483.

9-كتاب المنبه للفطن والمبعد من شبه التأويل.

10- كتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين"

وقد اجتهد القابسي في كتابه "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" إذ بين المنهج التربوي المناسب، معتمدا في تأكيد فكرته على الأدلة الشرعية المستمدة من الآيات القرآنية والمستنبطة من الأحاديث النبوية والمأخوذة من آثار الصحابة والتابعين، والملفت للنظر أن مادته العلمية الثرية والخصبة قد اعتمد في أغلبها على رائد المدرسة التربوية في القيروان خلال ق 3هـ/9م؛ محمد بن سحنون القيرواني، وصدَّر كتابه بذكر فضائل القرآن وأكد على الاستقامة في المربي والذي يجب أن يتحلى بالأخلاق الكريمة المرتكزة على مبادئ الإسلام، ثم يعرّج على إبراز فضل من تعلم القرآن وعلمه، ويذم من تغافل عن القرآن وتخلى عن مسؤولية تعليمه، وينوّه بدور الوالدين في النهوض بمسؤولية تعليم الأبناء وضرورة الإنفاق عليهم دون إهماله للعلوم الأخرى (العربية – الشعر – الحساب – أيام التاريخ)، وأكد على ضرورة تعليم المرأة مع مراعاة منع الاختلاط ونبذه وتجنيب البنات تعلم الشعر والترسل خشية ميلهن إلى هواجس النفس وعواطف القلب؛ (شعر الغزل وتبادل مراسلات الحب مع الطلبة الذكور)، وركز على قضية الرفق في تعليم الصبيان واللين في زجرهم وردعهم أي التخفيف من العقوبة، واللجوء إليها عند الضرورة وبعد استنفاذ الحلول التربوية، فتكون عند التهاون في أداء الواجب؛ من كتابة وحفظ أو سوء أدب أو اعتداء على أحد الزملاء، واسترسل في حديثه عن مواد التدريس وناقش مسألة إعطاء الأفضلية لبعض العلوم على أخرى أو المزج بينها أو مراعاة التقديم والتأخير[1].

ثالثا: الأهداف التربوية عند القابسي

إن الأهداف التربوية عند القابسي تدور حول الإيمان والإسلام والإحسان والاستقامة والصلاح وغيرها، كما يرى أن لها جانبين أولهما: الجانب الديني، والثاني: الجانب

1- الطيب بوسعد، تربية وتعليم الصبيان بالمغرب الإسلامي في فترة العصور الوسطى من خلال كتب التربية والتعليم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة لونيسي علي البليدة 2، دار التل للطباعة، البليدة، الجزائر، العدد 11، 2016م، ص 108.

الأخلاقي، ويشدد على الاستقامة والصلاح، والإيفاء بجميع هذه الخصال ابتداءً بالإيمان مرورا بالإسلام والإحسان والاستقامة والعمل بها والنهج عليها"[1].

ويتضح من هنا انقسام الأهداف التربوية عند القابسي إلى قسمين[2]:

الأول: الهدف الديني، ويؤكد ذلك بقوله: "وقد مضي أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم القرآن ويأتونهم بالمعلمين، ويجتهدون في ذلك، وهذا مما لا يمتنع منه والد لولده، وهو يجد إليه سبيلا إلا مداركة شح نفسه، فذلك لا حجة له، ولا يدع هذا والد واحد تهاونا واستخفافا لتركه، إلا والد جاف لا رغبة له في الخير، لأن حكم الولد في الدين حكم والده ما دام طفلا، أفيدع ابنه الصغير، لا يعلمه الدين، وتعليمه القرآن، ويؤكد له معرفة الدين"[3].

الثاني: الهدف الخُلقي ويؤكد ذلك بقوله: "فالذي يعلم ولده فيحسن تعليمه ويؤدبه فيحسن تأديبه، فقد عمل في ولده عملا حسنا يرجى له من تضعيف الأجر فيها"[4]، قال تعالى:﴿مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقۡرِضُ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنًا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضۡعَافًا كَثِيرَةً﴾ [5].

كما أن القابسي لم يخرج عن دائرة الفقهاء الذين تناولوا أمور التربية والتعليم في الإسلام، فقد وضع على رأس أهداف العلم والتعليم حفظ الدين، وتأكيد الإيمان في النفوس، لذا اقتصر التعليم على المواضيع التي تحقق هذين الهدفين[6].

رابعا: ملامح المنهجية التربوية للإمام القابسي

يمثل كتاب القابسي هدفا تعليميا وتربويا، ويتمثل من خلال بيان حقوق المعلمين وواجباتهم من جهة، وواجبات أولياء الأمور من جهة أخرى تُجاه من أوكلوا إليهم مهمة تربية أبنائهم، ومن هنا سنحاول الوقوف على أهم الملامح للمنهجية التربوية والتعليمية والتي حدد من خلالها العلاقة بين المعلم والمتعلم:

1- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار إقرأ، بيروت، ط 1، 1985م، ص 96.

2- حمزة عبد الكريم عبد الجليل نجادات، مرجع سابق، ص 485.

3-أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ملحق الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1975م، ص 290-291.

4-المرجع نفسه، ص 289.

5- سورة البقرة، آية 245.

6- ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، من ملامح الفكر التربوي عند الإمام القابسي -دراسة تحليلية نقدية-، دراسات العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن، المجلد 41، عدد 2، 2014م، ص 902.

1_تعليم الصبي دينه أمر واجب على الوالد، فمن بين مقتضيات تعليم الدين: الصلاة وشروطها والتدريب عليها والتأدب بها ليعتادوا عليها وتألفها نفوسهم، ويمكن أن يتنازل الآباء عن هذا الواجب للمعلمين مقابل أجر؛ وقد أجاز الإمام القابسي للمعلم الأجر من أولياء الصبية مقابل الجهد والوقت الذي يعطيه للمتعلمين[1].

1- انصياع الإمام القابسي لمتطلبات عصره والمتمثلة في رغبة الآباء في تعليم أولادهم القرآن الكريم أولا ثم الانتقال بهم إلى المواد الأخرى، كما أجاز أخذ الأجر على ذلك[2]، مما يعكس مواكبته ومسايرته لحاجات مجتمعه.

3_ تدور مناهج التعليم عند القابسي حول الدين الإسلامي، وتتصل بالأخلاق اتصالا متينا، كون الأخلاق عند المسلمين تنبثق من مشكاة الوحي ومن تعاليم الإسلام وأحكامه، وقد قسمها إلى قسمين[3]:

أ/ العلوم الإجبارية: فيعتبر أن القرآن الكريم هو أول العلوم التي يجب أن يدرسها الصبيان كونه كلام الله عز وجل وقد أمر عباده بتلاوته في غير ما موضع من آيات القرآن الكريم، بالإضافة إلى كونه مرجع المسلمين في عباداتهم ومعاملاتهم والحدود الشرعية التي يعتبر القرآن مصدرها وأصلها، بالإضافة إلى الصلاة التي تعتبر ركنا من أركان الدين والتي لا تتم إلا بقراءة شيء من القرآن، كما أوجب تعليم أصول القراءة والكتابة وحسن الخط، والدعاء، والفقه، والأخلاق، وبعض النحو.

ب/ العلوم الاختيارية: وتتمثل في الحساب، جميع النحو، الشعر، والتاريخ، بما فيه أيام العرب والمسلمين، ومن الواضح أن هذه العلوم تختلف عن العلوم الإجبارية في بعدها عن الطابع الديني، وإن كان بعض النحو والعربية ضروريا لفهم الدين، إلا أن جميع النحو وجميع العربية يعتبر خروجا عن الغاية الدينية إلى غاية أخرى، فقال: "وينبغي للمعلم أن

1- المرجع السابق، ص 905.

2- الأهواني، المرجع السابق، ص 254-255.

3- المرجع نفسه، ص 161-162.

يعلمهم (الصبيان) الحساب وجميع النحو، ولا بأس أن يعلمهم الشعر، مما لا يكون في فحش، ومن كلام العرب وأخبارها "[1].

4 – اهتمام القابسي بالتدرج في التعليم من خلال تقسيمه للعلوم إجبارية واختيارية من ناحية، ثم من ناحية ترتيب المواد في كل قسم، ثم التعمق في المحتوى التعليمي من ناحية أخرى[2].

ويتضح من خلال ما سبق اتفاق نسبي بين منهجيّ ابن سحنون والقابسي، وذلك من خلال تقسيم المواد إلى إجبارية بمعنى اللزوم، واختيارية.

كما يظهر من التصنيف اتفاق في موضوعات المناهج، مما يؤكد ضرورة تعلم الفرد المسلم لبعض الأمور الأساسية والمتعلقة بالثوابت والمبادئ الموجهة لسلوكه وفكره، لحاجته لها في الحياة[3].

خامسا: ملامح نقدية للرؤية التربوية القابسية

كأي اجتهاد بشري يصيب فيه الإنسان ويخطأ، فإن الإمام القابسي قد أصاب في كثير من آرائه التربوية وجانب الصواب في بعضها في تقدير بعض الباحثين، أذكر ذلك في النقاط التالية:

1–يترتب على اعتبار أن الغرض من التعليم هو معرفة الدين علما وعملا " تعميم التعليم "؛ لأنه مطلوب من الجميع معرفة أمور دينهم حتى يفوزوا في الآخرة بحسن الجزاء، وهذا مسعى يحظى بالعناية والاهتمام في وقتنا الحاضر.

2–أن حقيقة اتصال التعليم بالدين اتصال الوسيلة بالغرض ترتب عليها نتيجة هامة، وهي أن الدين الإسلامي ساوى بين العباد، ولا تقتصر معرفة الدين على فئة دون أخرى وقد أثرت هذه النزعة في التعليم أثرا كبيرا، إذ تأصلت فكرة المساواة في التعليم[4].

3–عُرفت التربية عند القابسي ببعدها الديني كما سبق وأن تطرقت لذلك، ما دفع (عبد الأمير شمس) إلى وصفها في مجملها بالتربية الفقهية وبأنها تفتقر إلى نسق فكري منظم

1– القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تح: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986م، ص 113

2– ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، المرجع السابق، ص 905.

3– حمزة عبد الكريم عبد الجليل نجادات، المرجع السابق، ص 487.

4– ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، المرجع السابق، ص 909.

ومتكامل، أو بناء فكري (فلسفة) كإطار خارجي وضابط لها هذا من جانب، ومن الجانب الآخر كونها تقليدية دينية محافظة؛ مما جعل من الآراء والنظريات التي تداولها المربون الفقهاء لا تخرج عن كونها ترديدا أو تكرارا لما قاله السلف، فأخذه الخلف كسنة ونظريات لا يجوز الخروج عنها أو تجاوزها مما دعا البعض إلى نعتها (بالآدابيّة) أي أنها عبارة عن منظومة من القواعد المثالية، والمسلكيات الفضلى الموجهة إلى المعلم والمتعلم وولي الأمر وهذا بدوره جعلها تتميز بالإكثار من النصائح والإرشادات وتكرارها؛ فالفكرة الواحدة نفسها تتكرر، ولكن بصياغات وأثواب مختلفة: النظرة للعلم والمتعلم، آداب المعلم، علاقة المعلم بالمتعلم، وعلاقة المتعلم بالمعلم (العالم)، وغيرها من الاصطلاحات التربوية والتعليمية التي لم تخرج عن كونها ترديدا لما قيل فيها، فكانت إلى الأدب وإلى الحكمة الشعبية المأخوذة من الخبرة الشخصية والتجربة العلميّة الغربية أقرب منها إلى النظام الفكري التربوي المترابط والمنسق، أو إلى المنهجية العلمية ذات النظرة النافذة المتطورة[1].

وإذا كان هذا الرأي يحمل جانباً من الحقيقة، إلا أنه أغفل أمرين:

أولهما: أن الكثرة الغالبة من الكتابات التربوية حتى وقت قريب، كانت تنهج هذا النهج الذي يميل إلى أسلوب الوعظ والإرشاد والنصح؛ ذلك أن التربية لم تكن قد وصلت إلى درجة من النضج تجعلها علما يقوم على قواعد وأصول ونظريات.

كما أن الأهداف التربوية والتعليمية تختلف باختلاف العصور والمجتمعات وهذه من المسلمات عند علماء التربية سواء القدامى أو المعاصرون، "فلم تكن الأغراض من التعليم واحدة في جميع العصور الإسلامية، فغاية التعليم في القرن الأول تختلف عنها في القرن الرابع، عنها بعد ذلك، ولم يكن المسلمون يقصدون إلى غرض نفسي أو مادي أو عقلي في صدر الإسلام، بل كان كل همهم خدمة الدين والعمل على إذاعته وتثبيته في القلوب، أما القابسي بوصفه من فقهاء القرن الرابع الهجري يريد أن يكون وفيا للسلف الصالح، متبعا لآثارهم، مقتفيا خطواتهم ما استطاع إلى ذلك سبيلا، فهو يريد أن يعلم أبناء المسلمين القرآن والكتابة لمعرفة الدين، وإذا كان قد اضطر إلى التعديل من طريقة السلف، فهو تعديل يتلائم مع أحوال المجتمع المتغيرة، ولهذا أوصى بأجر المعلم، وبتعليم النحو والعربية والشعر، ولا

1- عبد الأمير شمس، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، ص 198.

شك أن آراء القابسي كانت مناسبة للعصر الذي عاش فيه، وقد تكون متقدمة عن عصره أيضا"[1]، كما أن القابسي في منهاجه التعليمي لم يكتف بالمحتوى الديني والتربية الفقهية كما اصطلح عليها عبد الأمير؛ بل قسمه إلى ثلاثة محاور كبرى: مكون ديني إلزامي يتمثل في القرآن والسنة وما يتعلق بهما من فقه وأحكام وعلوم، ومكون أدبي ثقافي اختياري يتمثل في الشعر واللغة والأدب وفن الخطابة والخط والرسائل، ومحتوى علمي اختياري يتجلى في دروس الرياضيات[2].

ولهذا لا نستطيع أن نحكم على رسالة القابسي في ضوء التربية الحديثة، لأن العلوم الحديثة كلها لم تبعث إلا بعد عصر النهضة، بعد أن اتخذ العقل منهجا جديدا في التفكير.

وفي هذا يقول "جول باي واه" في كتابه (سقوط التعليم)، الذي يتناول فيه الأسباب التي تؤدي إلى فشل التعليم في فرنسا، إن أول هذه الأسباب هو إهمال التجارب، وقد خصص الفصل الأول من الكتاب لمناقشة هذا الموضوع، حيث أشار إلى أن القرون الوسطى كانت تحارب التجارب العلمية، ومع ذلك شهد عصر النهضة وحتى القرن التاسع عشر روحا تجريبية قوية، ساهمت في انتصار العلوم التجريبية وترسيخ العلوم الطبيعية على أسس صحيح، إلى أن قال: " ولكن في غمار هذه الحركة العظيمة الباهرة، لم تتأثر مناهج التعليم، ولا تزال التربية في الوقت الحاضر في مثل هذه الحالة التي كان الطب عليها قبل تقدمه "[3].

فإذا كان هذا المؤلف ينتقد نظم التعليم في فرنسا في الوقت الحاضر، لأنها لا تستند إلى التجارب العلمية، فالقابسي معذور إذا لم يتبع هذه التجارب منذ ألف عام، وهو الذي عاش في صميم القرون الوسطى التي حقرت التجريب كل الاحتقار[4].

ثانيهما: أن الفقهاء لم يجدوا أنفسهم بحاجة إلى وضع (نظريات) تربوية، فالأسس الفكرية، والقواعد الكلية، والأصول العقيدية، متوافرة في القرآن الكريم وسنة رسول الله ﷺ، بحيث

1- الأهواني، المرجع السابق، ص 258.

2- هشام صمايري، المرجع السابق، ص 88.

-3نقلا عن:

LA FAILLITE DE L'ENSEIGNEMENT, JULES PAYOT, PARIS 1937, P14-15

4- الأهواني، المرجع السابق، ص 260.

يصبح الدور المطلوب من الفقهاء هو كيفية إنزال هذه الأصول والقواعد والأسس العامة منزلة التطبيق والتنفيذ.

وفضلا عن هذا وذاك، فإن البحث في كتابات الفقهاء غير المباشرة في المسألة التربوية يضع أيدينا على عدد غير قليل من التحليلات النظرية والتأملات العقلية المرتبطة بواقع المسلمين[1].

4-إن ذكر بعض الباحثين بأن الإمام القابسي لا يشجع دفع الأجر على علوم الفقه والحساب والشعر، ويجيز الإجارة لتعليم القرآن[2] على وجه القطع، يبدو أنه قول غير سليم فهو في رسالته التي ذيل بها الأستاذ الأهواني كتابه قد ذكر آراء الإمام مالك في المسألة[3]، وفي كتابه الرسالة الذي حققه الباحث أحمد خالد بيّن الإمام القابسي أن هذا رأي من آراء المالكية رواه ابن القاسم وأقر بوجود من يخالف هذا الرأي وأن هذه الأجرة تدخل في الكراهة فقال: " وأما لو أن أحدهما يُستَأْجَرُ ليعلّم النّحو والشعر والحساب وما أشبه ذلك، والآخر يُستَأْجر على تعليم القرآن والكتابة، ما صلحت هذه الشركة على مذهب ابن القاسم، وعلى قول من يكره الإجارة على تعليم غير القرآن والكتابة "[4].

فهو بذلك بيَّنَ رأي المذهب الذي ينتمي إليه وهو المذهب المالكي؛ فلم يجزم به ولم يجتهد فيصل إلى غيره.

5-إن من بين الأمور التي يُآخذ عليها المنهج الذي وضعه الإمام القابسي في ضوء التربية الحديثة ما يلي:[5]

أ/ يغفل نفسية الطفل واحتياجات المراحل النمائية للطفل، وهذا ما كان سائدا في عصره إذ أن علم النفس لم يتحرر من الفلسفة إلا في عصر متأخر، فالطفل يريد شيئا والمجتمع يريد شيئا آخر والمجتمع هو الذي يهيأ للطفل ما الذي يجب أن يتعلمه، وكانت إرادة المجتمع في

1- سعيد إسماعيل علي، إسهام المدرسة المالكية في الفكر التربوي الإسلامي (2)، رابطة العلماء السوريين، 22 يناير 2019م، fttps:.//islamsyriacom، 2023/12/11.

2- ديمة محمد محمود وصوص والمعتصم بالله سليمان الجوارنه، مرجع سابق، ص 909.

3- الأهواني، المرجع السابق، ص 303-310.

4- القابسي، المصدر السابق، ص 146-147.

5- ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، المرجع السابق، ص 909.

عهد القابسي أن يتعلم الطفل القرآن وما يتعلق به من أمور لفهم الآيات ومعانيها، وبإغفال الجانب النفسي لميول ورغبات الأطفال فإن المفكرين والفلاسفة قد أخطأوا في نظرهم إلى الأطفال عندما نظروا إليهم كالكبار.

يذكر ابن صاحب الصلاة (ت 594هـ) أن رأي بعض الموحدين كان أن لا يحجروا على الناس في تفكيرهم، ولذلك فقد ازدهرت الفلسفة وارتفعت رؤوس المفكرين في كل زاوية، بل إن أفقهم كان لا يضيق عن سماع النقد[1].

وذلك انطلاقا من ترك التقليد المذهبي (المالكي) وفتح باب الاجتهاد واستنباط الأحكام من النصوص مباشرة، وهذه وجهة نظر ابن صاحب الصلاة علما أنه كان من بين المؤرخين الذين عايشوا أحداث الموحدين والمادحين لسياستهم وتأويل معانيها إلى ما يخدم ذلك وهو يكن بذلك الولاء التام للخليفة.

ب/ قلة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية البدنية: حيث كان يرى الإمام القابسي أن الوقت لا يتسع للطفل حتى يتعلم العلوم الطبيعية في مقابل حفظ القرآن والكتابة التي قد لا تستدرك فيما بعد، وبخاصة أن مَلكة الحفظ قد تنقص فيما بعد، كما أن النهضة العلمية لم تكن في أوجّها في عصره.

أما الرياضة البدنية فقد غفل عنها الإمام حرصا منه على استغلال الوقت فيما ينفع وخوفا من ضياعه في اللعب واللهو، إلا أن حرصه الشديد لم يكن في مكانه فالرياضة البدنية تبعث القوة والنشاط وترفع همة النفس فيزيد التحصيل العلمي.

ج/ أن المنهج الذي اتبعه القابسي هو منهج الفقهاء، "معتمدا في تأكيد فكرته على الأدلة الشرعية المستمدة من الآيات القرآنية والمستنبطة من الأحاديث النبوية والمأخوذة من آثار الصحابة والتابعين"[2]، وبالأخص منهج أهل الحديث، الذين يقفون على الآثار، ويكرهون الابتداع.

د/ أشرنا إلى أن القابسي من أهل الحديث، فهو يسير على ما سار عليه المالكية بالاعتماد على الأصول الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأحيانا قليلة إلى القياس الشرعي،

1- عبد الملك ابن صاحب الصلاة، المن بالإمامة، تح: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 1987م، ص50-51.

2- الطيب بوسعد، المرجع السابق، ص 108.

والموضوع الذي بحثه في رسالته هو (التعليم) ذلك الموضوع الذي يعتبر فرعا من العلوم الاجتماعية، وكما نعلم أن المنهج الذي اتبعه القابسي لا يصلح لكشف حقائق ذلك العلم؛ لأن التعليم هو دراسة الإنسان لا الطبيعة أو الرياضة، ويعتبر فرعا من فروع العلوم الاجتماعية التي تُبحث بطرق ثلاث:[1]

_ طريقة الاستقراء التي تبدأ بالمشاهدة الخارجية وتنتهي بكشف القوانين.

_ منهج علم النفس الذي يعتمد على الاستقراء، وعلى التأمل الباطني من جهة أخرى، وعلى مناهج إحصائية وتجريبية من جهة ثالثة.

_ المنهج القياسي للوصول إلى النتائج من المقدمات التي نحصل عليها بالطريقتين السابقتين.

وعليه فإنه لا سبيل للباحث في تربية الصبيان وتعليمهم إلا اتباع الطرق السابقة إذا أراد أن يصل إلى نتائج صحيحة، لأن ذلك العلم يبحث في سلوك وأحوال المتعلمين وتدرجهم في النمو العقلي والجسماني، وهذا لا يتم إلا عن طريق المشاهدة والتجربة، والتجارب العلمية أصدق وأكثر واقعية[2].

وفيما يخص الإمام القابسي "فقد عكس الطريق لأنه يعتمد على أصول ثابتة من الكتاب أو السنة أو الإجماع، ثم يفرع عليها ما يربط من أحكام، والأصح أن ينظر إلى أحوال الصبيان لينتهي بعد ذلك إلى هذه الأحكام، ولكن طبيعة العصر فرضت اتباع سلوك هذا المنهج الخاص، فمن العسير أن يتخلص الإنسان من البيئة العقلية التي نشأ فيها، حيث كان المفكر مقيدا بالأغلال من ناحيتين منطقيا ودينيا، فمن الناحية المنطقية انصرف العلماء عن بحث الطبيعة بالاستقراء، وهو الطريق الصحيح للمعرفة"[3].

ويرى الباحثان (ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه) أن الإمام القابسي لو تجرد من قيود هذا المنهج، وانطلق من حرية البحث كما فعل في بعض الأجزاء اليسيرة من كتابه لكان لبحثه شمولية أكثر[4].

1- الأهواني، المرجع السابق، ص 41.

2- الأهواني، المرجع السابق، ص 41.

3- المرجع نفسه، ص 41-42.

4- ديمة محمد محمود وصوص، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، المرجع السابق، ص 910.

إن هذا الطرح يشتمل على جانب من الصحة والمتمثلة في إسقاط الإمام القابسي لمجموعة من الأحكام والنصوص والآراء الشرعية على واقع المتعلمين دون الاعتماد على التجربة والاستقراء والقياس، إلا أنه يهمل من جانب آخر "أن التراث التربوي في تلك الفترة لم يظهر كنسق فكري مستقل، وإنما اتصلت الأسباب وأقيمت الجسور بينه وبين غيره من الأنساق المعرفية الأخرى، مما يحتم علينا وضع هذا المشروع التربوي في بيئته الفكرية والتاريخية العامة، خاصة وأن المعرفة على وجه العموم لم تكن قد وصلت إلى ذلك الحد الذي نلمسه حاليا من الثراء والتنوع في المقاربات والمناهج"[1].

المطلب الرابع: عبد الرحمن ابن خلدون وآثاره التربوية

أولا: ترجمته

ولد ابن خلدون بتونس في غرة رمضان سنة 732هـ في أسرة أندلسية نزحت من الأندلس إلى تونس، وهو ولي الدين بن عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن حسن بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون، ويُرْجع ابن خلدون أصله إلى العرب اليمانية في حضر موت، ويعتمد في ذلك على رواية النسابة الأندلسي ابن حزم (ت 457هـ)، غير أنه يشك في هذه السلسلة ويُعتقد أن أسماء منها قد سقطت، لأنه إذا كان خلدون جده الذي دخل إلى الأندلس عند الفتح؛ فإن عشرة أجداد لا تكفي لقطع ستة قرون ونصف، التي انقضت منذ الفتح حتى مولده، وأما نسب جده خلدون الداخل إلى الأندلس، فهو كما روى ابن حزم أيضا سليل أصل من أعرق الأصول العربية اليمانية[2].

كان خلدون المذكور قد قدم من المشرق في رهط من قومه أهل حضر موت ونزل بإشبيلية، حيث تفرع آل خلدون فيها، وكانت لهم فيها زعامة ورياسة، ثم رحل جده الحسن عقب فتنة خفقت ريحها في تلك البلاد فنزل سبتة، ثم أرخى زمام مطيته متوجها إلى مدينة عنابة، لصلة كانت بين بعض أسلافه وبين صاحبها الأمير زكرياء فلقيه الأمير باحتفاء، وأدخله في سلك رجال دولته، وجرى ابنه محمد على سننه في خدمة الدولة وأدرك ما ناله والده من وجاهة وإقبال، وانتهى أمر ابنه محمد الذي هو الجد الأدنى ابن خلدون إلى السكنى

1- هشام صمايري،المرجع السابق، ص 90.

2- محمد عبد الله عنان، ابن خلدون حياته وتراثه الفكري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط 1، 1933م، ص 11-12.

بمدينة تونس والانتظام في هيأة الدولة، ولكن ابنه محمد –والد المُتحدث عنه– عَدَلَ عن مسلك السياسة وخدمة الدولة، وآثر مدارسة العلم ومجالسة الأدباء، فأصبح معدودا في زمرة العلماء، ومشهودا له بالتقدم في فن الأدب[1].

نشأ ابن خلدون في كنف والده في بيئة مليئة بالعلم والأدب، حفظ القرآن الكريم بالقراءات السبع ودرس الحديث والفقه، كما تلقى علوم اللغة العربية على يد والده، إلى جانب ذلك برع في العلوم العقلية، مثل الفلسفة، وأتقن فن الخط والكتابة، مما أهّله للتأليف وتولي المناصب الإدارية، فكانت نشأته وتعليمه في تونس، ثم بدأ رحلته عبر بلدان المغرب العربي والأندلس واستقر في فاس عام (755هـ/1354م) حيث عمل كاتبا لدى السلطان المريني أبي عنان لاحقا، زار الأندلس وأقام في بلاط ابن الأحمر، حاكم غرناطة، وتوطدت علاقته بوزيره لسان الدين بن الخطيب، ومع ذلك بعد تدهور العلاقة بينهما، عاد إلى المغرب، حيث مرّ بمدينة تلمسان سنة (776هـ/1374م)، هناك انشغل بالتدريس وعمل وسيطا دبلوماسيا لدى دولة بني زيان، وبعد أن أرهقته السياسة، قرر التفرغ للبحث العلمي، فقضى أربع سنوات في قلعة بني سلامة بتيارت (777–780هـ/1375–1378م)، حيث ألّف كتابه الشهير «المقدمة»، ثم انتقل إلى تونس سنة (780هـ/1378م) لاستكمال بحوثه، وفي سنة (782هـ/1382م)، عزم على أداء فريضة الحج، فغادر إلى المشرق ونزل بالإسكندرية حيث استقبله السلطان المملوكي الظاهر بن قلاوون، واستقر ابن خلدون لاحقا في القاهرة، التي وصفها بـ"حاضرة الدنيا وبستان العلم"، تولى التدريس في الجامع الأزهر والمدرسة الأيوبية، كما تقلد منصب قاضي المالكية سنة (786هـ/1384م)، وأثناء إقامته في القاهرة، فُجع بفقدان أسرته التي غرقت في البحر المتوسط أثناء رحلتها إليه، فعبّر عن حزنه العميق بقوله: «ذهب الموجود

1– السيد محمد الخضر، حياة ابن خلدون ومثل من فلسفته الاجتماعية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، د ط، 1343هـ، ص 5–6.

والسكن والمولود»، بعد ذلك مال إلى حياة الزهد واعتزل القضاء، مكرسا وقته للعبادة والعلم والتدريس حتى وفاته بالقاهرة في 25 رمضان (808هـ) الموافق (17 مارس 1406م)[1].

وقد ترك عبد الرحمن بن خلدون تراثا علميا زاخرا بالنظريات العلمية في التاريخ وعلم الاجتماع (علم العمران البشري) واقتحم مجالات علمية أخرى لا تقل أهمية عنهما ومنها التربية والتعليم، كما ألّف العديد من الكتب مثل كتاب العبر في التاريخ والذي صدّره بمقدمته المشهورة، دون أن ننسى كتابه الرحلة المنسوب إليه (حققه الباحث المغربي محمد بن تاويت الطنجي)[2].

ثانيا: مراحل حياة ابن خلدون

مرّ ابن خلدون في حياته بأربع مراحل تمتاز كل مرحلة منها بمميزات خاصة من نشاطه العلمي والعملي[3]:

المرحلة الأولى: مرحلة النشأة والتلمذة والتحصيل العلمي

وتمتد من ميلاده سنة 732 هـ لغاية سنة 751 هـ، فتستغرق زهاء عشرين عاما هجريا، وقد قضاها كلها في مسقط رأسه بتونس، وقضى منها قرابة خمسة عشرة عاما في حفظ القرآن وتجويده بالقراءات والتلمذة على الشيوخ وتحصيل العلوم.

المرحلة الثانية: مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية

وتمتد من أواخر سنة 751 هـ إلى أواخر سنة 776 هـ، فتستغرق زهاء خمسة وعشرين عاما هجريا، قضاها متنقلا بين بلاد المغرب الأدنى والأوسط والأقصى وبعض بلاد الأندلس، وقد استأثرت الوظائف الديوانية والسياسية بمعظم وقته وجهوده في أثناء هذه المرحلة.

1- أبو عمران الشيخ، علي علواش وآخرون، معجم مشاهير المغاربة، فرقة البحث العلمي، جامعة الجزائر، الملكية للطباعة، ط 1، الجزائر، 1995م، ص 192-196.

2- أبو عمران الشيخ، علي علواش وآخرون، المرجع السابق، ص 196.

3- علي عبد الواحد وافي، عبد الرحمن ابن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، مكتبة مصر، مصر، د ط ت، ص 9-10.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفرغ للتأليف

وتمتد من أواخر سنة 776هـ إلى أواخر سنة 784هـ، فتستغرق نحو ثمان سنين، قضى نصفها الأول في قلعة ابن سلامة ونصفها الأخير في تونس، وقد تفرغ في هذه المرحلة تفرغا كاملا لتأليف "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، ويطلق الآن على القسم الأول من هذا الكتاب اسم "مقدمة ابن خلدون" وهو يشغل مجلدا واحدا من سبع مجلدات يشغلها هذا الكتاب بحسب الطبعة، ولم يستغرق هذا القسم في وضعه إلا خمسة أشهر فحسب.

المرحلة الرابعة: مرحلة وظائف التدريس والقضاء

وتمتد من أواخر سنة 784هـ إلى أواخر سنة 807هـ، فتستغرق زهاء أربع وعشرين سنة، قضاها كلها في مصر، وقد استأثرت وظائف التدريس والقضاء بأكبر قسط من وقته وجهوده في أثناء هذه المرحلة.

انطلاقا مما سبق، نستنتج أن ابن خلدون، من خلال تقسيم مراحل حياته وتقلّبه في مختلف الأحوال والأمصار، شكّل شخصيته الفريدة التي هيأت له البيئة المناسبة لتفتّق مواهبه وتوسّع معارفه، وقد مكّنته هذه التجارب من الإلمام بما يؤثر في الإنسان إيجابًا أو سلبًا، مما جعله يتميّز بروح التحليل والنقد، كما تفطّن للأخطاء التي يجب على المربي والمعلم تجنبها، وحدد الأسس الصحيحة التي ينبغي أن تقوم عليها العملية التربوية وفق قوانين عقلية ثابتة، وقد استند في ذلك إلى تجربته في التعليم والتدريس، وملاحظاته للطرق التعليمية المتبعة في الشرق والغرب.

ثالثا: ابن خلدون وموضوع التربية والتعليم

ويعتبر ابن خلدون من العلماء المتأخرين – من خلال الفترة الزمنية (ق 8هـ/14م)–، الذين تكلموا عن التربية والتعليم بأسلوب تحليلي ونقدي صادر عن خبير بالمجتمع المغاربي وقد استرسل في هذه القضايا في كتابه «المقدمة» ومن مقولاته التربوية "إن الإنسان قد شاركته جميع المخلوقات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء... وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه مع أبناء جنسه والاجتماع المهيئ لذلك

التعاون... فهو مفكر في ذلك كله"[1]؛ وبما أن هدف الرسالة الإسلامية هو العناية بالإنسان، وجب ألا يكون ذلك إلا بالتربية والتعليم، "لأن حسن الملكات في التعليم والصنائع تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة في النفس"[2].

وبعد أن فصل ابن خلدون حديثه عن العلوم المختلفة النقلية والعقلية، خصص بابا للتربية والتعليم سماه "الفصل التاسع والثلاثون في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه" وحدّد فيه مناهج بلاد المشرق والمغرب وإفريقية (تونس اليوم) والأندلس والاختلاف فيما بينها في الأساليب والمراحل التعليمية، والأصل فيها أنها اتفقت في الهدف وفي جوهر العملية التربوية، حيث قامت على أربعة أسس وهي: [3]

1- المعلم وهو المربي القدوة.

2- المنهج التعليمي والتربوي ومصدره الكتاب والسنة واجتهادات العلماء في النوازل الفقهية.

3- الهياكل البيداغوجية، أي المؤسسات التعليمية، ونواتها المسجد، ثم تعددت وتخصصت (الكتاتيب – المدارس – الربط).

4- المتعلمون وهم الصبيان من الذكور والإناث، وحتى الكبار من الجنسين.

وخلافا لكثير من السابقين الذين قصروا التربية على معنى الوظيفة الطهورية؛ أي اقتلاع رذائل الأخلاق وغرس محاسنها كما ذهب إلى ذلك الإمام الغزالي[4] حيث قال: "معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الخشنة من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه"[5].

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 412-416.

2- المصدر نفسه، 416.

3- عبد القادر بوعقادة، دور علماء الغرب الإسلامي في مجال التربية والتعليم، مجلة التاريخ العربي، عدد 56، جمعية المؤرخين المغاربة، الرباط، المغرب، 2011م، ص 320-321.

4- الجيلاني بن التوهامي مفتاح، فلسفة الإنسان عند ابن خلدون -رؤية تربوية-، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2011م، ص 23.

5-الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد ، أيها الولد، تح: أحمد مطلوب، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، 1986م، ص 120.

فإن ابن خلدون تماشيا مع فكره الاجتماعي الواقعي قد نظر إليها نظرة بنائية، بغض النظر عن نوعية القيمة الخلقية المصاحبة لها، فهي عنده الإطار الذي به تتحدد نوعية الفرد والجماعة بحسب المحتوى الذي تتلبس به[1].

أما التعليم فيرى ابن خلدون أن الإنسان جاهل بالذات، عالم بالكسب، وعلى هذا الأساس فإنه يقسم العقل إلى ثلاثة أقسام هي:[2]

-العقل التمييزي: وهو الذي يوقع به أفعاله على انتظام.

_العقل التجريبي: وهو الذي يقتنص به العلم بالآراء والمصالح والمفاسد من أبناء جنسه.

_العقل النظري: وهو الذي يحصل به تصور الموجودات غائبا وشاهدا على ما هي عليه.

ويجمع ابن خلدون كعادته بين البرهان العقلي ونصوص القرآن، فهو يدلّل على أن الإنسان جاهل بالطبع للتردد الذي في علمه، ويستدل بالقرآن في قوله عز وجل: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ﴾ .[3]

وخلاصة النظريات الخلدونية في التعليم جعل القرآن أصل التعليم حفظا وقراءة وتفسيرا، لكنه يفضل تلقين الولدان أولا اللغة والنحو والحساب، حتى تتفتق ملكتهم في تعليم القرآن مع التركيز على إتقان فن الخط والكتابة، وفيما يلي حوصلة للقواعد التربوية والتعليمية التي اهتدى إليها العلامة ابن خلدون على نحو ترتيبي[4]:

1- تفادي الاختصار في العلوم لأنه مخل بالتعليم (لا تطويل ممل ولا اختصار مخل).

2- أن يكون التعليم بالمحاورة (المشاركة) لا الحفظ وهي الطريقة الصحيحة للفهم.

3- أن يكون المربي (المعلم أو الأستاذ) صاحب علم، ملما بصناعته ومهنته؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

4-معرفة المربي بنفسية التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم.

1- الجيلاني، مرجع سابق، ص 24.

2- زبير بعلي، التربية والتعليم عند ابن خلدون بين التقعيد والممارسة (فلسفة التعليم عند ابن خلدون من خلال فكره وتجربته التعليمية مشرقا ومغربا)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حمه لخضر بالوادي، المجلد 8، عدد 1، ص 40.

3- سورة النحل، آية 78.

4- الطيب بوسعد، المرجع السابق، ص 110-111.

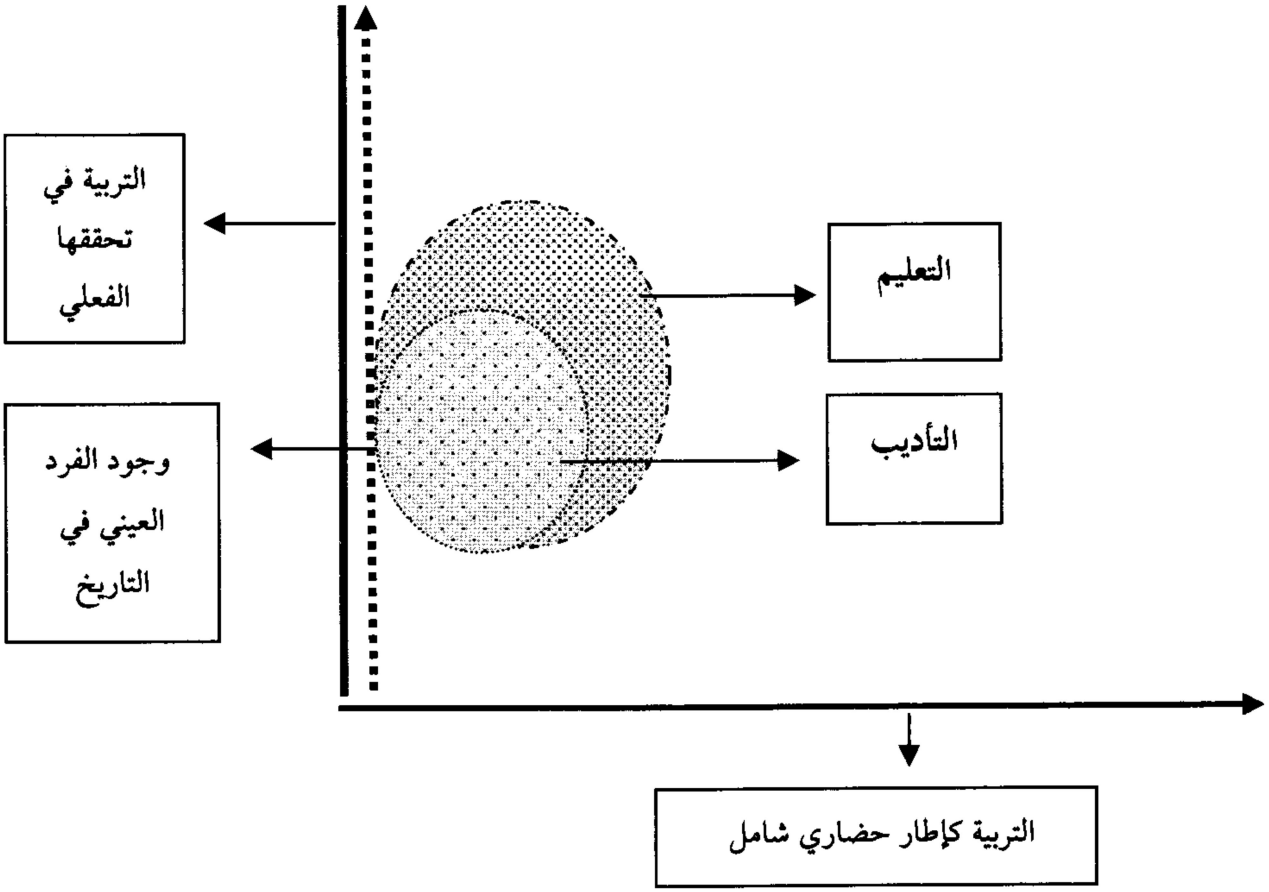
5-النزول إلى مستواهم وأخذهم إلى الأعلى (الارتقاء بهم في الدرجة العلمية).
6-التأكيد على الصلة بين المعلم والمتعلمين.
7-التنويع في التعليم من إجمال وتفصيل وتكرار وتوضيح، (أي الشرح عند التدريس مراعاة لذهنية المتعلمين أي مستوياتهم العلمية المتفاوتة)، وخلاصة القول التدرج من السهل إلى الصعب والتبسيط في التدريس.
8-أن يبدأ من البدايات إلى النهايات ولا يأتي بالغايات في البدايات.
9-الحرص والتحبيذ في الزيارات والرحلات كعامل مهم في تلاقح الأفكار وتنوعها والانفتاح في الذهنيات لدى طلبة العلم (أي الأخذ عن شيوخ العلم في مختلف الأمصار).
10-ألا يطيل على المتعلم في المجلس الواحد، مثلما لا يحبذ الإطالة في الفواصل الزمنية بين الدروس، حتى لا ينسى المتعلم ما سبق أن درس، حيث تكون متصلة في العلم الواحد، ولا يستحسن تعليم الطلبة علمين في آن واحد.
11_اجتناب الشدة والتعنيف في التربية والتعليم.

أما التأديب، وإن كان وروده في كلام ابن خلدون قليلا مقارنة بمفهومي التربية والتعليم، فإنه يحمل دلالات خاصة من حيث الماهية والمتعلَّق. فمن حيث الماهية، يعني التأديب عنده أحيانا الرعاية والتوجيه المقصودين، وأحيانًا أخرى يعني التجربة والتقليد في اكتساب الخبرة السلوكية العملية، وهو ما يتجلى في القول المشهور: "من لم يؤدبه والده أدبه الزمان"، ويشير التأديب عنده كذلك إلى الإلزام والالتزام الذوقي بمجموعة من الأعراف والتقاليد الحضرية المتعلقة بالمعاش، والمسكن، والدين، والدنيا.

أما من حيث المتعلَّق، فإن التأديب في كل ما أورده ابن خلدون من المعاني السابقة لا يكون إلا في إطار المعاني الحسنة التي ترجع إلى طرق العيش السليمة وكيفية التعامل الراقي مع الأشياء[1].

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 26-27.

شكل يبين تداخلات مفاهيم التربية والتعليم والتأديب وافتراقاتها[1]



يوضح لنا الشكل أن من مقتضيات الوجود البشري الفعل التربوي، سواء في شقيه الحضاري أو الطبيعي، وإن كان التعليم جزءا من التربية كما تطرقنا له سابقا، فإن التأديب جزء من التعليم، فكل تعليم يعتبر تأديبا وليس العكس، وهذا من الوجوه التي جعلت ابن خلدون يستعمل مصطلح التعليم أكثر من التأديب لعمومه وشموله.

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 28.

رابعا: نقد ابن خلدون لطرق التربية والتعليم في عصره

1-نقد طرق التربية عند ابن خلدون

إن التربية في تحققها الفعلي المتمثلة وظيفتها فيما يطلق عليه اليوم كبار علماء التربية المعاصرة بعملية التمليك الاجتماعي [1]؛ أي معالجة الإنسان وتعويده على التحلي والخضوع لعوائد بيئته ومألوفها، "وأصله أن الإنسان ابن عوائده ومألوفه لا ابن طبيعته ومزاجه، فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقا وملكة وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجبلّة، واعتبر ذلك في الآدميين تجده كثيرا صحيحا"[2]. ويرى ابن خلدون أن عملية التمليك الاجتماعي، سواء تمت عبر الأحكام السلطانية أو من خلال الأنظمة التعليمية داخل جدران المدارس، لا تختلف كثيرا في جوهرها، فكلتا العمليتين تسعيان إلى تحقيق هدف واحد يتمثل في تطبيع الإنسان وتشكيله وفقا لمألوف المجتمع وعاداته وتقاليده[3]، حيث يقول ابن خلدون: "ولهذا كانت الأحكام السلطانية والتعليمية مما تؤثر في أهل الحواضر في ضعف نفوسهم وخضد الشوكة منهم بمعاناتهم في وليدهم وكهولهم"[4].

ومن هذا المنطلق بيّن ابن خلدون الطريقة الصحيحة للتربية السليمة والناجعة، ووجَّهَ النقد للطرق الأخرى والتي كانت منتشرة في بلاد المغرب في عصره مبينا نتائجها ومآلاتها وهي:

أ/ الطريقة التربوية الرفيقة

يعتبر ابن خلدون أن التربية الرفيقة تنتج إنسانا منسجما مع ذاته مدلاّ على ما في باطنه مبرءا من عيب النفاق الاجتماعي، والخداع والكسل، فهو باختصار إنسان سوي منتج شأنه شأن الإنسان في المجتمعات الحرة[5]، لا تزال نفسه طيبة على الفطرة السليمة نشيطة، فلم تتسلل إليها أمراض القلب لأنها نشأت في وسط مليء بالحب والرفق والأمان، مما يجعلها

---

1 - نقلا عن:

John Dewey, Democracy and Education, an introduction to the Philosophey of Education, New York : The Macmillan Company, 1916, p. 65 .

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 100.

3- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 32.

4- ابن خلدون، المقدمة، ص 101.

5- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 32.

نشيطة وفعالة في المجتمع إيجابية، يقول ابن خلدون: "فإن كانت الملكة رفيقة وعادلة لا يعاني منها حكم ولا منع وصدٌ كان من تحت يدها مدلّين بما في أنفسهم من شجاعة أو جبن، واثقين بعدم الوازع، حتى صار لهم الإدلال جبلّة لا يعرفون سواها"[1]، فهذه الطريقة في التربية تمتاز بميزة الإقناع العقلي الذي هو أساس المواقف والتصرفات والمبادئ والأهداف.

ب/ الطريقة التربوية القاهرة:

كما عَيَّبَ ابن خلدون التربية بالقهر كونها تنتج جيلا ذليلا كسولا متواكلا ضعيف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية فهو لا يقدر على القيام بأعباء نفسه قياما كاملا فضلا عن القيام بأعباء غيره[2]، "أما إذا كانت الملكة وأحكامها بالقهر والسّطوة والإخافة فتُكسر حينئذ سورة بأسهم، وتذهب المنعة عنهم، لما يكون من التكاسل في النفوس المضطهدة"[3]، حيث تتعود النفس على الانكسار والسطوة والعنف مما يُنشئ بداخلها شعورا بالضعف وعدم القدرة وفقدان للثقة بالنفس والشعور بالدونِيَّة، فلا يستطيع صاحبها أن يكون عضوا فاعلا في كل المجالات خوفا من المآلات والفشل والعواقب.

ج/ الطريقة التربوية العقابية

تؤدي الأساليب التربوية العقابية إلى تدمير الأجيال بشكل كامل، نتيجة ما تسببه من ظلم وقهر يعجز الإنسان عن مقاومته. سواء أكان هذا العقاب صادرًا عن المؤسسات السياسية أم من خلال أساليب التعليم والتأديب الصناعي، فإن النتيجة واحدة: إذلال الإنسان وتشويه إنسانيته، لا سيما عندما تُمارس هذه الأساليب في مرحلة الطفولة المبكرة [4]، يقول ابن خلدون: "وأما إذا كانت الأحكام بالعقاب فمذهبة للبأس بالكلية، لأن وقوع العقاب به ولم يدافع عن نفسه يكسبه المذلة التي تكسر من بأسه بلا شك... وأما إذا كانت الأحكام تأديبية وتعليمية وأُخذت من عهد الصبا أثّرت في ذلك بعض الشيء لِمَرْبَاه على المخافة والانقياد، فلا يكون مدلاّ في بأسه"[5].

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 100.

2- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 33.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 100.

4- الجيلاني بن اتهامي، المرجع السابق، ص 33.

5- ابن خلدون، المقدمة، ص 100.

ومع ذلك، يُلاحظ على الطريقة الرفيقة أنها، رغم ما يميز صاحبها من انسجام مع ذاته، وشجاعة، ونشاط، وعطاء، قد تجعل المرء عرضة للغرور والتهور، كما يُقال: "الجود يُفقر والإقدام قتّال"، لذلك يجب وضع حدود لا تُتجاوز، واعتماد مزيج متوازن بين اللين والشدة، والإذن والمنع، حتى يعتاد الإنسان على تقلبات الحياة، فلا يغتر بنجاحاته ولا ينكسر أمام إخفاقاته.

أما الطريقة العقابية، فرغم ما تُخلّفه من آثار سلبية على من يتعرض لها، قد تكون مفيدة في بعض الحالات، حيث تُشعر المخطئ بعِظم ذنبه وحقيقة فعله، بشرط ألا تتحول إلى عادة مستمرة أو نهج دائم، لأنها تفقد أثرها الإيجابي حينئذ، وقد تؤدي إلى النتائج السلبية التي أُشير إليها سابقا.

أما الطريقة القاهرة في التربية، فلا أرى لها أي فائدة تُذكر أو مبرر يُعذر، إذ إن القهر لا يورث إلا الذل والحقد، ويزرع الكراهية في القلوب، ولا يوجد من الناحية الشرعية أو العقلية مبرر لاستعمال هذا الأسلوب، إلا في سياقات محددة ترتبط بصفات الله (القاهر) أو في مواجهة عدو كافر.

2-نقد طرق التعليم عند ابن خلدون

يقول ابن خلدون واصفا الحالة العامة التي وصل إليها التعليم بالمغرب في عصره: "فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه، وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها كما مرّ، وذلك أن القيروان وقرطبة كانتا حاضرتي المغرب والأندلس؛ واستبحر عمرانهما، وكان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافقة وبحور زاخرة، ورسخ فيهما التعليم لامتداد عصورهما، وما كان فيهما من الحضارة، فلما خربتا انقطع التعليم من المغرب إلا قليلا كان في دولة الموحدين بمرّاكش مستفادا منها، ولم ترسخ الحضارة بمرّاكش لبداوة الدولة الموحّدية في أولها، وقرب عهد انقراضها بمبدئها؛ فلم تتصل أحوال الحضارة فيها إلا في الأقل"[1].

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 342.

انطلاقا مما سبق، يوضح ابن خلدون أن التعليم في بلاد المغرب خلال العصر الوسيط شهد تراجعا عاما، باستثناء بعض المناطق المحدودة، ويرجع هذا التدهور إلى ضعف سند التعليم الناتج عن تناقص العمران، والذي كان نتيجةً لقلة الدول المستقرة والسائدة في تلك الحقبة.

كما يشير ابن خلدون إلى أن اهتمام الحكام بدعم العلم وأهله قد تراجع، باستثناء حكام الموحدين الذين أولوا عناية خاصة بالعلم، واهتموا بأهله وبناء دُور العلم.

أ- المناهج التعليمية: اعتمد ابن خلدون في نقده لمناهج التعليم في عصره على ثلاث اعتبارات أساسية هي: [1]

- هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادّها؛ ما يجب تقديمه منها، وما يجب تأخيره، وما يترتب عن ذلك من نتائج.
- صياغة المواد المدرّسة نفسها، من حيث طريقة عرض محتويات عناصرها ومدى مراعاتها للأسس المنهجية للتعليم.
- أساليب تدريسها ومدى مراعاتها للأسس النفسية.

- **هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادها:** أورد ابن خلدون خمسة مناهج أو ما عبر عنه هو بطرق كما ذكرنا سابقا، لتعليم الصبيان في مختلف بلاد الإسلام: أربعتها الأولى كانت سائدة في الأمصار، أما الخامسة فكانت اقتراح لابن العربي وتبناها ابن خلدون كأنموذج.

وسأذكر الطرائق التعليمية الخاصة بأهل الأندلس والمشرق من باب المقارنة ومعرفة مواطن الخلل أو التميز عن بلاد المغرب، ومعرفة طريقة ابن العربي التي اقترحها ابن خلدون فيما بعد لتصحيح المسار التعليمي في بلاد المغرب الإسلامي وهذه الطرق، هي[2]:

- طريقة أهل المغرب.
- طريقة أهل الأندلس.
- طريقة أهل أفريقيّة.
- طريقة أهل المشرق.

1- الجبلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 63.

2- الطيب بوسعد، المرجع السابق، ص 113.

-طريقة القاضي أبي بكر ابن العربي.

وهذه المقررات أو الطرق سيتم عرضها في جداول وفق المعايير الثلاثة الآتية:

أولا: ترتيب المادة، أي وضعها وفق زمن الأخذ بتدريسها مقارنة بغيرها من المواد.

ثانيا: درجة الاهتمام، أي قياس درجة العناية بأيّ مادّة مقارنة بغيرها من المواد، وقد جعلنا درجات السلّم فيها أربع:

(0)- يمثّل انعدام العناية بالكلية: أُخِذَتْ هذه الدرجة من قول ابن خلدون: "لا يخلطون ذلك بسواه في مجالس تعليمهم. لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب"[1].

(1)- يمثل أدنى درجة من الاعتناء.

(2)- تمثل درجة متوسّطة من الاعتناء.

(3)- تمثّل الدرجة العليا من الاعتناء.

أُخِذتْ هذه الدرجات الثلاث من قول ابن خلدون: "وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلا أنّ عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك"[2]، فالعناية بالقرآن في الدرجة العليا (3)، ثم العناية بالخط في الدرجة المتوسطة (2)، ثم العناية ببقيّة المواد من حديث وقوانين العلوم في الدرجة الدنيا (1)؛ لأنها ذكرت من بين المواد التي يدرّسها أهل إفريقيّة لأولادهم، ولكنّها لم تذكر في الدرجة العليا مع القرآن، ولا في الدرجة المتوسطة مع الخط، فتحال إذًا إلى الدرجة الدنيا[3].

ثالثا: درجة الإتقان، أي قياس درجة حذق المادة من عدمه؛ فمن مبادئ التعليم الخلدوني التعمق والشمول في التعليم[4]، وقد جُعِلت درجات السلم فيها أرْبَعا أيضا:

(0)- يمثل عدم وجود المعرفة جملة؛ وهذه الدرجة هي درجة مصاحبة لدرجة (0) في سلم الاهتمام؛ لأنه إذا انعدم الاهتمام انعدم الإتقان بالكليّة تبعا لذلك.

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 462.

2- المصدر نفسه، ص462.

3- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 64.

4- سورية قادري، العملية التعليمية وآليات التقويم في الفكر التربوي عند ابن خلدون من خلال المقدمة، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تامغست، الجزائر، مجلد 11، عدد 1، 2019م، ص 450.

(1)- يمثل الحذق في أدنى درجاته، أُخِذ هذا من قول ابن خلدون: "وليس لهم ملكة في غير أساليبه فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي وحظّه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام"[1].

(2)- تمثّل درجة متوسّطة في الإتقان، وأُخذ هذا من قول ابن خلدون: "وربما كان أهل إفريقيّة في ذلك أخف من أهل المغرب، لما يخلطون في تعليمهم القرآن بعبارات العلوم في قوانينها كما قلناه، فيقتدرون على شيء من التصرف ومحاذاة المثل بالمثل"[2].

(3)- تمثل أعلى درجات الإتقان، أُخِذ هذا من قول ابن خلدون: "وأما أهل الأندلس فأفادهم التفنُّنُ في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسّل ومدارسة العربية من أول العمر، حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي"[3]، فقد تميز قطر الأندلس حتى آخر أيامه بالكثرة من العلماء والأدباء والفقهاء وأهل العلم عامة، الذين لم يقتصر جهدهم على بلاد الأندلس فقط وإنما كانوا الوقود الذي أضاء نور العلم في كثير من بقاع العالم الإسلامي، من المغرب إلى مصر إلى الشام والحجاز، أما في مجال اللغة والأدب، فإن مستوى الأندلس قد ارتفع ليضاهي المدن المشرقية كالقاهرة وبغداد، وتتمكن قرطبة من أن تتحول إلى مركز من أهم المراكز الفكرية في العالم في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي[4].

أمَا المواد الواردة في الجدول الآتي: فهي تمثل مجموع المواد التي ذكرها ابن خلدون في جميع طرق التعليم الخمس، وهي[5]:

1-القرآن؛ 2- الرسم؛ 3- القراءات؛ 4- الحديث؛ 5- الشعر؛ 6- قوانين؛ 7- العربية؛ 8- الخط؛ 9- الكتاب؛ 10- الحساب؛ 11- أصول الدين؛ 12- أصول الفقه؛ 13- الجدل.

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 462.

2- المصدر نفسه، ص 462-463.

3- المصدر نفسه، ص 463.

4- محمد عبد الحميد عيسى، تاريخ التعليم في الأندلس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1982م، ص 469.

5- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 65.

ب- جدول تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه[1]

جدول رقم (1)[2]

- طريقة أهل المغرب:

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن				√					√
1	الرسم				√					√
1	القراءات	√					√			
0	الكتاب	√					√			
0	الحديث	√					√			
0	الشعر	√					√			
0	قوانين العربية	√					√			
0	الخط	√					√			
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

قول ابن خلدون في طريقة أهل المغرب: "فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه؛ لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب"[3].

1- ابن خلدون، المقدمة، 461.

2 - الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 66.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 462.

نقد طريقة أهل المغرب:

عاب ابن خلدون طريقة أهل المغرب من وجهتين: الأولى؛ اقتصارها على حفظ القرآن وما يتصل به من رسم، مما يعني الحذق فيه، أو الانقطاع عنه العلم بالجملة. الثانية؛ الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام[1].

فكانوا يتبعون برنامجا إذ يفتتحون يومهم بحفظ القرآن الكريم منذ الصباح حتى وقت الضحى، ويتعلمون الكتابة من الضحى إلى الظهر، وكانت حصة المساء مخصصة لباقي المواد[2].

ويقول ابن الأزرق: "فأما أهل أفريقية والمغرب، فأورثهم الاقتصار على القرآن، القصور عن ملكة اللسان جملة، لأن القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة، لعجز البشر عن الإتيان بمثله، ولا ملكة لهم في غير أساليبه فلا ملكة لهم في اللسان، وحظهم الجمود في العبارات، وقلة التصرف في الكلام، وربما أهل أفريقية أخف من أهل المغرب، لخلطهم في تعليمهم الولدان بعبارات قوانين العلوم".[3]

أما مرحلة التعليم العالي (الاحترافي) فقد اختلفت عن المرحلة الابتدائية تماما؛ حيث كانت أكثر تطورا وشمولية، حيث تتسم هذه المرحلة بحرية الطالب في الاختيار المطلق للمواد والأساتذة الذين سيتتلمذ عليهم في أية مادة من المواد التي يريدها[4]، وهذا ما يجعله غير مقيد بالمقررات الدراسية، وكانت العلوم الدينية والاجتماعية والعقلية والأدبية تدرس بعمق وتفصيل[5].

إلا أن كلام ابن خلدون وإن كان صحيحا على وجه العموم فهذا لا يعني أن نلغي بعض المزايا التعليمية التي امتاز بها أهل المغرب في العصر الوسيط، فكان الطالب منذ

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 66.

2- لخضر عبدلي، الحياة الثقافية بالمغرب الأوسط في عهد بني زيان (633-962هـ/1236-1554م)، أطروحة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2005/2004م، ص 92.

3- ابن الأزرق، محمد بن علي بن محمد الأصبحي، بدائع السلك في طبائع الملك، تح: علي سامي النشار، وزارة الثقافة، العراق، د ط، 1977م، ج 2، ص 359.

4- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، دار موفهم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2002م، ج 2، ص 344.

5- عبد الحميد الأعرج، علاقات دول المغرب الإسلامي بدول المماليك سياسيا وثقافيا (7-9هـ/13-15م)، أطروحة دكتوراة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2013/2012م، ص 162.

نعومة أظفاره يبدأ بحفظ القرآن في الكُتّاب عن ظهر قلب، كما كان ملزما عندما يشرع في طلب العلم باستظهار أمهات الكتب أو المختصرات من كل فنون العلوم التي يقبل عليها، قبل محاولة فهمها، ويستظهر منظومات شعرية تتجاوز أبياتها الألوف، أو يستظهر كتبا تتكون من عدة مجلدات، وكان الطالب المبتدئ يختزن كميات هائلة من المعلومات، ما بين الطفولة والمراهقة[1].

وعلى سبيل الذكر لا الحصر ممن اشتهروا بحفظهم في صغرهم لمختلف العلوم؛ محمد بن زرقون (ت 586هـ) الذي استظهر في صغره جملة من دواوين العلم، ما يزيد عن الأربعين كتابا[2]، وأبو محمد عبد المجيد بن عبدون (ت 527هـ) الذي كانت "أيسر محفوظاته كتاب الأغاني، وما حفظه في ذكاء خاطره، وجودة قريحته"[3]، وأبي بكر محمد بن أحمد بن عبد الله بن سيد الناس اليعمري الأشبيلي (ت 659هـ) يُذكر أنه كان يستظهر عشرة آلاف حديث بأسانيدها[4]، وأحمد بن محمد التجيبي المشهور بابن القراف السبتي (ت 725) حيث "استظهر بالقاهرة المعزية موطأ الإمام مالك حفظا من صدره عن ظهر قلب، فاحتفل له شيوخ المالكية، وضربوا الطبول على رأسه إشادة وتنويها"[5]، وغيرهم.

1- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 108.

2- محمد ابن عبد الملك المراكشي، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تح: محمد بن شريفة، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، د ط، 1984م، السفر 8، ص 371.

3- المراكشي عبد الواحد، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، شرح: صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2006م، ص 371.

4- الغبريني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله (ت 799هـ)، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تح: رابح بونار، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1971م، ص 247.

5- التنبكتي أحمد بابا، نيل الابتهاج بتطريز الديباج (ت 1036هـ)، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ط 1، 1989م، ص 91.

جدول رقم (2)[1]

– طريقة أهل إفريقية (تونس)

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن				√					√
1	الرسم				√					√
1	القراءات				√					√
1	الكتاب		√					√		
0	الحديث	√					√			
1	الشعر		√					√		
1	قوانين العربية		√					√		
1	الخط			√					√	
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	**الجدل**	√					√			

يقول ابن خلدون: "وأما أهل أفريقيّة فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك. وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس"[2].

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 68.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 463.

نقد طريقة أهل إفريقية

عيب هذه الطريقة، حسب رأي ابن خلدون، هو قصور ملكة أصحابها في البلاغة، نتيجة تركيزهم على "عبارات العلوم النازلة عن البلاغة"[1] في محفوظاتهم، ويعني بذلك عدم قدرتهم الكافية على استيعاب بقية العلوم، فابن خلدون يرى أن اللغة هي الباب الذي يُدخل منه إلى بقية العلوم؛ فبقدر ما تكون ملكة اللغة راسخة، تكون القدرة على فهم واستيعاب العلوم الأخرى أيسر، والعكس صحيح، ويلحق بهم في هذا القصور أهل المغرب، بل وأشد[2].

كما يورد ابن خلدون نموذجا من النماذج الفاشلة التي كان يعتمدها أهل المغرب عموما في تعليم اللغة العربية وهو أن يعلموا ويتعلموا قواعدها، وظنهم أن قواعد النحو والإعراب والتصريف وحفظ تلك القواعد واكتساب المهارة في الإعراب هو تعلم اللغة، فيحكم ابن خلدون على هذه الطريقة بالعقم والفشل[3].

أما الطريقة التي اقترحها ابن خلدون لتعلم اللغة فتكون بالممارسة العملية أي بحفظ النصوص وتركيب الجمل والتكلم بها واستعمالها مع تعلم شيء من قواعد النحو، أما الإكثار من القواعد وإهمال الاستعمال فلا يعلم صاحبه شيئا من اللغة، وهو حينذاك بمثابة من يتعلم صنعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا كالميكانيكي أو الكهربائي الذي يتعلم نظريا دون التطبيق[4].

ومما يُلاحظ على مناهج التعليم الابتدائي في إفريقيا أنها كانت تعتمد بشكل رئيسي على حفظ القرآن الكريم، إلى جانب تعلم الحديث وأساسيات العلوم، إلا أن التركيز الأكبر كان على حفظ القرآن بمختلف رواياته وقراءاته، ثم تعلم الخط[5].

فاعتبروا القرآن أصل المعارف الأخرى لما له من آثار بالغة في نفوس الصبيان، إذ يعد الغذاء الروحي الأمثل والصفاء النفسي الأنجع للجنوح والانحراف، لذلك يلزم أن يكون المقدم

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 463.

2- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 69.

3- إدريس بن مصطفى، طرق ومناهج التعليم عند العرب ومدى موافقتها لطرق ومناهج التعليم العالمية الحديثة -عبد الرحمن ابن خلدون نموذجا-، مجلة تاريخ العلوم، عدد 5، د ت، جامعة زيان عاشور، الجلفة، ص 174.

4- المرجع نفسه، ص 175.

5- مريم بوعمارة، الهجرة الأندلسية إلى المغرب الأدنى ودورها في الازدهار الحضاري ما بين القرنين (7-9هـ/13-15م)، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2009-2010م، ص 65.

في الدرس والسابق إلى الفكر كي تظل بصماته باقية في الذاكرة عالقة في الأذهان مُحَصلة في الصدور، رغبة في اكتساب الخير والحكمة وأملا في التماس اليمن والبركة[1]، ولقد أرجع الإمام القابسي ضرورة البدء بالقرآن الكريم إلى كونه كلام الله المنزه عن الخطأ، وقد ذكر جملة من فضائله من الكتاب والسنة النبوية المطهرة[2].

وكما ذكرنا سابقا أن أبرز منظري التربية في أفريقية كابن سحنون أو القابسي قد قسموا التعليم إلى إجباري واختياري؛ فأما العلوم الإجبارية فتشمل القرآن وتعليم إعرابه، والشكل والهجاء والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والترتيل، ويدخل في هذا التعليم الصلاة وسننها مثل صلاة الفجر والوتر والعيدين والجنائز[3].

أما التعليم أو البرنامج الاختياري فيشمل الفنون التي يُمكن للمعلم أن يعلمها للصبيان تطوعا أو بشرط وهي الحساب وأيام العرب أي التاريخ وجميع النحو والعربية، ولا بأس بالشعر ما لا فحش فيه، وكل ذلك ليس بواجب[4].

هذا التقسيم لا يخدم مصلحة الصبي، خاصة إذا رفض أهله، لسبب ما، تعليمه المواد الاختيارية، والتي تشمل مادة الحساب. بذلك يفقد الصبي فرصة تعلم مادة أساسية تدخل في جميع جوانب الحياة، بالإضافة إلى ذلك، فإن الصبي الذي يعي أن هناك مواد لن يتعلمها، ويُجبر على مغادرة الكتّاب قبل زملائه، يشعر بعدم المساواة معهم، لذلك كان من الأفضل أن تكون جميع مواد الكتّاب، الإلزامية والاختيارية، مفروضة على جميع التلاميذ بغض النظر عن موافقة الأهل.

وقد اقترح ابن خلدون أن يكون منهاج الكتّاب موحدا لكل التلاميذ، وهو ما تنبّه إليه علماء التربية المسلمون لاحقًا، فقد وضعوا قائمة بأنواع العلوم التي ينبغي أن يتعلمها التلميذ، والتي

1- صفية ديب، التربية والتعليم في أفريقيّة الحفصية (7-10هـ/13-16م)، شركة الأصالة للنشر، الجزائر، د ط، 2021م،
ص 49.

2- الأهواني، المصدر السابق، ملحق الرسالة المفصلة للإمام القابسي، ص 280-282.

3- عبد الواحد المراكشي، وثائق المرابطين والموحدين، تح: حسن مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 1997م، ص 504.

4- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 102.

صنّفت إلى علوم شرعية، أدبية، رياضية، وعقلية، ثم دمجت المواد الاختيارية مع الإلزامية، بحيث يختار المعلم من المواد الاختيارية ما يتناسب مع ميول الطلاب وقدرتهم على التعبير عنها[1].

هذه المواد الاختيارية في منهاج الكتاب أطلق عليها علماء التربية في العصر الحديث النشاطات اللامنهجية[2] أو النشاط التلقائي الهادف، وإذا كان البعض لا يزال يتساءل هل منهج النشاط يكفل للتلميذ أن يتعلّم القدر الكافي من المعلومات والحقائق والمهارات الأساسية التي يتعلّمها التلميذ عادة في منهج المواد الدراسية؟، والواقع أن منهج النشاط لا يقلّل إطلاقا من شأن المعلومات أو المهارات، ولكن طريقة اكتسابها تختلف عن طريقة اكتسابها في المنهج التقليدي، فبينما نجد في المنهج التقليدي أن المعلومات والمهارات يتعلّمها التلاميذ كفاية في ذاتها، أو بقصد الانتفاع بها في المستقبل، فإننا نجد في هذا المنهج أن التلميذ يكتسب المعلومات والمهارات في ثنايا الخبرة والنشاط، وإذا ساعدت هذه المعلومات التلميذ على تحقيق أغراضه، فإن ذلك كفيل بأن يجعلها تترك أثرا طيبا في نفسه، فالتلميذ الذي تعلّم أن يقرأ، وأثارت القراءة في نفسه ميلا لها، من المحتمل أن يتخذ منها هواية له يمارسها في أوقات فراغه، فالهدف من النشاطات اللامنهجية هو النشاط الذي يأتي في خدمة الأغراض وإشباع الميول والحاجات وتفتيق المواهب[3].

والهدف من تعليم الولدان الحساب مقصد عملي؛ فالحساب يساعد على إجراء عمليات الفرائض والمعاملات، وهو صالح للتاجر في تجارته، وتعليم أيام العرب وأخبارها، وما أشبه ذلك من علم السير، وكل ما يتعلق بتاريخ الأمم بهدف زرع بذور الخير والتمسك بالمروءة والشجاعة في نفوس الولدان، حتى يكونوا قدوة يقتدى بهم في الآداب والأخلاق والسلوكات،

1- عبد الرحمن عثمان حجازي، التربية الإسلامية في القيروان في القرون الهجرية الثلاثة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 1997م، ص 220-221.

2- أجمع العديد من الأخصائيين التربويين والمعلمين ذوي الخبرة على أن الأنشطة اللامنهجية أو ما يسميها البعض الآخر بالأنشطة اللاصفية تتعدى الأهداف المقتصرة على المنهج والتحصيل والعلامات الدراسية، لتركز على مجالات وآفاق أوسع، وتعرف الأنشطة اللامنهجية بالأنشطة التي يقوم بها الطالب خارج الفصل الدراسي، وقد يتم تضمينها أحيانا خلال وقت الحصص. (أهمية النشاطات اللا منهجية في المدارس، يناير 12/ 2023م، الرابط: https://englease.com ، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/12/21).

3- عبد الرحمن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 221.

وكانت البرامج الفقهية من بين البرامج التعليمية في الكتاتيب منذ عهد الشيخ الفقيه ابن أبي زيد القيرواني (318-389هـ) ولا نستبعد أنها كانت تدرس للصبيان في العهد الحفصي فالمنهج التعليمي في الكتاتيب، لم يشهد تغييرا يذكر في تونس منذ زمن ابن سحنون (ت 256هـ)، إلى غاية هجرة الأندلسيين إليها[1]، إثر سقوط المدن الأندلسية حيث مزجوا مع تحفيظ القرآن شيئا من الأحاديث النبوية كما ذكر ابن خلدون سابقا.

وقد نقحت هذه الطريقة التعليمية بأفريقيّة بما جاء به أبو القاسم بن زيتون[2] (ت 691هـ)، ولم تقتصر هذه الطريقة التونسية المنقحة على إلقاء الدروس فحسب، بل نجد مبادئها معتمدة في التأليف أيضا وقد ضبط ابن عرفة الورغمي التونسي (ت 803هـ)[3] هذا المنهج في أبيات نظمها وأوصى بها طلبته في قوله[4]:

إذا لم يكن في مجلس الدرس نكتة بتقرير إيضاح مشكل صورة
وعزو غريب النقل أو حل مقفل أو إشكال أبدته نتيجة فكرة
فدع سعيه وانظر لنفسك واجتهد ولا تتركن فالترك أقبح خلة

فهو ينكر الاقتصار على الاجترار وإعادة النتائج السابقة، ويدعو إلى التعمق في المسائل وكشف الغموض، وإثارة الاستشكالات الجديدة[5]، كما كان ابن عرفة غير متساهل في منهجه في التأليف، ويعتبر أن التآليف ليست جديرة بهذا الاسم إذا لم تشتمل على فوائد زائدة، وإلا فهو تخسير للكاغد، والأولى لمن لم تتوفر فيه شروط التأليف والتدريس أن يلزم بيته[6].

1- صفية ديب، التربية والتعليم في إفريقية الحفصية، ص 52-54.

2- مجدد الطريقة التعليمية بتونس فكان يدرس فتغص حلقته بالناس، إذ اشتهر بالنظر والاجتهاد واعتماد العقل والابتعاد عن طريقة الرواية والحفظ، وقد نوه ابن خلدون بتجديده العلمي في التدريس ودعا بطريقته التعليمية. (صفية ديب، التربية والتعليم في أفريقية، ص 75).

3- فقيه تونس وإمامها أخذ العلم عن والده ومحمد بن هارون تولى إمامة جامع الزيتونة سنة (756هـ) والخطابة به سنة (772هـ) والفتيا سنة (773هـ)، وكان والده من العلماء الصالحين، له تآليف عجيبة في فنون العلوم منها "مختصره في الفقه"، و"مختصر فرائض الحوفي". (أحمد بابا التنبكتي، المصدر السابق، ص 63).

4- شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني المقري، أزهار الرياض في أخبار عياض، تح: علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 2010م، ج 3، ص 31.

5- المقري، المصدر نفسه، ص 30.

6- التنبكتي، المصدر السابق، ص 465.

جدول رقم (3)[1]

– طريقة أهل الأندلس:

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن		√					√		
1	الرسم		√					√		
1	القراءات		√					√		
1	الكتاب				√					√
0	الحديث	√					√			
1	الشعر			√					√	
1	قوانين العربية			√					√	
1	الخط				√					√
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

يقول ابن خلدون: "وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسّه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط؛ بل يخلطون لها في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب ولا ترسّل، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب. ولا تختصّ عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخط أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد شدا بعض الشيء في العربية والشعر والبصر بهما وبرز في الخط والكتاب"[2].

1– الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 67.

2– ابن خلدون، المقدمة، ص 462.

وقد ورّث أهل الأندلس التفنن في التعليم بكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر، حصول ملكة، صاروا بها أعرف في اللسان العربي، وقصّروا في سائر العلوم لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث، فكانوا لذلك أهل خط وأدب بارع.[1]

1- ابن الأزرق، المصدر السابق، ج 1، ص 359.

جدول رقم (4)[1]

- طريقة أهل المشرق

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن			√	√				√	√
1	الرسم			√	√				√	√
1	القراءات			√	√				√	√
2	الكتاب		√	√				√	√	
0	الحديث	√					√			
2	الشعر		√	√				√	√	
2	قوانين العربية		√	√				√	√	
0	الخط	√					√			
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

يقول ابن خلدون: "وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا، ولا أدري بم عنايتهم منها، والذي ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطونه بتعليم الخط؛ بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده، كما تُعلم سائر الصنائع، ولا يتداولونه في مكاتب الصبيان... وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر عن الإجادة، ومن أراد تعلم الخط فعلى قدر ما يسمح له بعد ذلك من الهمّة في طلبه، ويبتغيه من أهل صنعته".[2]

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 69.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 462.

جدول رقم (5)[1]

- طريقة ابن العربي:

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
3	القرآن				√					√
3	الرسم				√					√
3	القراءات				√					√
1	الكتاب				√					√
7	الحديث				√					√
1	الشعر				√					√
1	قوانين العربية				√					√
1	الخط				√					√
2	الحساب				√					√
4	أصول الدين				√					√
5	أصول الفقه				√					√
6	**الجدل**				√					√

يقول ابن خلدون: "ولقد ذهب القاضي أبو بكر بن العربي في رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم؛ وأعاد في ذلك وأبدأ، وقدم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس، قال: (لأن الشعر ديوان العرب ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية في التعليم ضرورة فساد اللغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرّن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنّه يتيسر عليه بهذه المقدمة) ثم قال: (ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أوّل عمره؛ يقرأ ما لا يفهم وينصبُّ في أمرٍ غَيْرُهُ أهمَّ عليه منه)، قال: (ثم ينظر في أصول الدين ثم أصول الفقه ثم الجدل ثم الحديث وعلومه)، ونهى مع ذلك أن

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 70.

يخلط في التعليم علمان؛ إلا أن يكون المتعلم قابلا لذلك بجودة الفهم والنشاط، هذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر رحمه الله؛ وهو لعمري مذهب حسن".[1]

وضع ابن العربي مشروعا لإصلاح التعليم سماه "القانون"، وضع فيه أولويات التعليم الأولى والغاية من تعليم بعض المواد الدراسية وفق ترتيب زمني محدد حتى تتحقق الغاية منها، وقد قدم ابن العربي بالموازاة مع ذلك البرنامج توجيهات تربوية كفيلة في نظره بتحقيق الكفايات المطلوبة في هذه المرحلة التعليمية، كما حدد شروط تمكن المتعلم من بلوغ مراميه، وبالمثل قنّن العلاقة التربوية والأخلاقية التي تربط بين المعلم والمتعلم، بما يضمن حقوقهما وواجباتهما، مع تركيز ابن العربي على أهمية التشجيع على التعليم، وقد استمد المشروع الإصلاحي لابن العربي وجاهته مما ألّفه من مصنفات في شئون التربية والتعليم؛ مثل كتاب "آداب المعلمين"، و"مراقي الزلف" الذي يتضمن منهجا تربويا وأخلاقيا رصينا في تعليم الأطفال، علاوة على ذلك كان ابن العربي قد تلقى تعليمه الأول بأشبيلية وفق ذلك المنهاج الدراسي تقريبا وفقا لما رواه عن طفولته وتعليمه.[2]

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 463.

2- فوزية محمد نوح، نظم التعليم في بلاد المغرب أصولها وتأثيراتها الأندلسية، مجلة بحوث، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر، مجلد 30، عدد 116، 2019م، ص 190.

الفصل الثالث:

طرق التربية والتعليم في المغرب الإسلامي

حتى نهاية القرن الثامن هجري

المبحث الأول:

طرق التربية في المغرب الإسلامي

المبحث الثاني:

طرق التعليم في المغرب الإسلامي

تمهيد:

كانت بلاد المغرب الإسلامي زاخرة بالعلم والمعرفة منذ بداية الفتح الإسلامي، حيث حظي العلم باهتمام جميع فئات المجتمع. وقد تنوعت العلوم وازدهرت بشكل ملحوظ، وكان من أبرز مميزات التعليم في المغرب الإسلامي خلال ذلك العصر تميز أساليبه. فمن المعروف أن الأهداف والأساليب التعليمية متى كانت أصيلة ومدروسة بعناية، كان لها أثر فعّال في تعزيز قوة الأمة وتطورها على مختلف الأصعدة والمجالات.

يجدر بالذكر أن أساليب التربية والتعليم تشكّل جزءا أساسيا من المنظومة التعليمية، إذ تُعد الوسيلة الأهم لتحسين فعالية العملية التربوية والتعليمية، ومن هذا المنطلق، تقع مسؤولية كبيرة على عاتق المربين لإيلاء اهتمام خاص بطرق التربية والتعليم أثناء وضع المناهج والبرامج.

من أبرز مميزات طرق التربية والتعليم في بلاد المغرب الإسلامي في ذلك العصر أنها جمعت بين التربية والتعليم، فلم يكن التكوين المعرفي منفصلا عن التهذيب السلوكي للمتعلم، فقد هدفت التربية إلى بناء إنسان متوازن، يتمتع بأخلاق فاضلة وتوجهات صائبة، مخلص لله عز وجل، كما حرصت على أن يكون هذا الإنسان واعيًا بما يجري حوله من أحداث، مما يسهم في رقي الأفراد والمجتمعات.

بناء على ذلك، يأتي هذا الفصل ليسلط الضوء على مختلف طرق التربية والتعليم في بلاد المغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط، مع تناولها بالنقد الذي يبرز إيجابياتها وفعاليتها، ويعمل على تصويب سلبياتها وأخطائها.

المبحث الأول: طرق التربية في المغرب الإسلامي

تمهيد:

لقد دأب علماء المغرب الإسلامي عند تطرقهم للعلم والتعليم إلى وضع آداب وشروط يجب أن يتصف بها العالم والمتعلم قبل الخوض في مسائل العلوم حرصا منهم على الجانب السلوكي وما له من دور في تهذيب النفوس وتهيئتها لاستيعاب العلم وحمله وإيصاله حتى يكون لذلك أثر في صلاح أمور المتعلم الدينية والدنيوية.

كما سلكوا في سبيل ذلك أساليب وطرق تربوية كانت مثالا يحتذى ونموذجا يقتفى، ظهر فيه الرقي والتميز الأخلاقي في أرقى صوره ومعانيه.

المطلب الأول: طريقة القدوة الحسنة

تعد القدوة الحسنة من أهم الأساليب التربوية التي تؤثر على سلوك الفرد وبناء شخصيته من جهة، وتحصيله العلمي من جهة أخرى، وذلك لاتفاقها مع طبيعة النفس البشرية، ومع فطرة الإنسان، ومع ميوله للمحاكاة والتقليد، ولسهولة اكتساب المعارف والمهارات من خلالها كونها متجسدة أمام المتلقي على أرض الواقع، فما هو مفهوم القدوة؟

أولا: مفهوم القدوة

1 – تعريف القدوة

أ – تعريف القدوة لغة: هي "اسم من اقتدى به إذا فعل مثل فعله تأسيا، وفلان قُدْوَةٌ أي يقتدى به والضم أكثر من الكسر، قال ابن فارس: ويقال إن القُدْوَةَ الأصل الذي يتشعب منه الفروع".[1]

ب – تعريف القدوة اصطلاحا: "هي المتابعة والمحاكاة، أو هي المثال الذي يتشبه به غيره فيعمل بمثل ما يعمل، ويمكن إجمال القول فيها بأنها: الجهة أو الشخص الذي يتبنى توجها يصاحبه قوة تأثير على الآخرين".[2]

1– الفيومي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1987م، ص 188.

2– محمد عبد العزيز عبد الفتاح أمان، القدوة الحسنة وكيفية تطبيقها عمليا في الدعوة إلى الله، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، المجلد 8، العدد 32، 2016م، ص 1088.

ويمكن تعريف المربي القدوة بأنه: "هو الشخص المربي الذي يدعو إلى أنواع الفضائل والكمالات السلوكية والأفكار السليمة والصحيحة وقد عمل بها واتصف بها من قبل"[1]و"المعلم قدوة يقتدي به المتعلمون فضلا عن أنه يولّد المعاني والأفكار في عقل التلاميذ، إذ إن الأفكار والمعاني كامنة في الإنسان[2]".

2 – أهمية القدوة الحسنة

يولد الإنسان على السليقة النقية الطاهرة القويمة، ومن ذلك حديث النبي ﷺ الذي قال فيه: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أوينصرانه أو يمجسانه"،[3]ومن المعلوم أن التربية مهمة يشترك فيها كل من المعلم والعالم والوالدين سواء، وكل حسب مكانه ومجاله.

والقدوة ليست في الاتجاه الإيجابي دائما، بل تكون في الاتجاه السلبي أيضا، ولذلك قيد الله تعالى الأسوة بالحسن كما في الآية السابقة[4]، فهذا الراغب الأصفهاني يعرفها بأنها: "هي الحالة التي يكون الإنسان عليها في اتباع غيره إن حسنًا وإن قبحًا، وإن سارًّا وإن ضارًّا"[5]

وقد جاء القرآن الكريم بالحث على الاقتداء بالأنبياء باعتبارهم نماذج إنسانية مثالية، قابلة للتطبيق في الحياة، وجعلها قدوة وأسوة للناس، وأمرنا بالاقتداء والتأسي بها في قوله: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ قُل لَّآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًاۖ إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرَىٰ لِلۡعَٰلَمِينَ﴾[6].

1- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 155.

2- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص 43.

3- الزبيدي، زين الدين أحمد بن عبد اللطيف، التجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح (مختصر صحيح البخاري)، دار الإمام مالك، الجزائر، ط 4، 2019م، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه؟ وهل يعرض على الصبي الإسلام؟، ص 161.

4- محمد البويسفي، القدوة الحسنة في القرآن الكريم –المفهوم والمقومات والمنهج–، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، جامعة أحمد بن بلة وهران 1، الجزائر، عدد 1، جوان 2019م، ص 62.

5- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط 1، 1412هـ، ص 76.

6- سورة الأنعام، آية 90.

ثم جمع الله تبارك وتعالى محاسن الكمال في شخص نبيه محمد ﷺ حتى يسهل الاقتداء ويوحد النموذج الفذّ، وأمرنا بالاقتداء به وتَمَثُلِ أخلاقه ومحاسنه في الأمور كلها فقال:﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ إِسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴾ .[1]

ولهذا كان الصحابة رضي الله عنهم يتبعون آثار النبي ﷺ اتباعا لا مثيل له، فلا يقدمون على فعل شيء إلا بعد أن يشاهدوه يفعله، وقد ترسخ مبدأ الاقتداء في نفوسهم، وانتقل إلى الأئمة الذين تفخر بهم الأمة الإسلامية، فتخلقوا بالأخلاق النبوية، ليكونوا قدوة صالحة لطلبتهم، فيسيروا على نهجهم ويقتدوا بسلوكهم، مشددين على أهمية هذا النهج، ومن ثم فقد كان من العوامل التي لها أثر كبير في البناء المعرفي والسلوكي للمسلمين، القدوة الحسنة التي تمثلت في معلمهم الأول؛ وهو الرسول ﷺ، فكان لهم خير مثال للخلق الكريم، والذي وصفه الله وزكاه[2]بقوله: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [3]، وقال سبحانه: ﴿ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ .[4]

3 – مجالات القدوة الحسنة[5]:

1–القدوة في العبادة

2–القدوة في المعاملة

3–القدوة في حسن الخلق

4–القدوة في التعليم

5–القدوة في الشجاعة

6–القدوة العملية

1– سورة الأحزاب، آية 21.

2– محمد بن حسن بن محمد القرني، أساليب علماء الحديث في التربية والتعليم في العصر العباسي واستفادة المعلم منها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة السعودية، 1430/1429هـ ، ص 155.

3– سورة القلم، آية 4.

4– سورة الشورى، آية 52.

5– عبد الرحمن بن عبد الوهاب البابطين، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم للنشر، الرياض، المملكة السعودية، ط 1، 1416هـ، ص19–23.

ثانيا: معالم القدوة الحسنة في المغرب الإسلامي

لقد وعى المغاربة مبكرا أهمية أخلاق المعلم وأثرها في تعليم وتأديب أولادهم، ما جعلهم يعتنون بجانب القدوة في التربية، فكان الولي يحث أبناءه على تعلم الأدب من معلمهم قبل طلب علمه[1]، وأخذوا بقول إمام مذهبهم مالك رحمه الله: "كانت أمي تعمِّمُني وتقول لي اذهب إلى ربيعة فتعلم من أدبه قبل علمه"[2]، وجاء في كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون أن أحد صلحاء المعلمين قال: "لا تعلموا أولادكم إلا عند رجل حسن الدين، لأن دين الصبي على دين معلمه"[3]ثم أردف بوصية الصحابي عتبة بن أبي سفيان لمعلم أولاده التي قال فيها: "ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت"[4].

ويرى ابن خلدون أن المتعلم بحكم ضعف طبيعته البشرية مولع بالاقتداء بمعلمه ومحاكاته لما يعتقده فيه من الكمال اعتقاد الرعيّة حاكمها والأبناء في آبائهم[5]؛ "إذ المَلِك غالب لمن تحت يده والرعية مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه، اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلمين بمعلميهم"[6]، لهذا فإنّه يرى ضرورة أن يكون المعلم مثالا يحتذى به في أخلاقه، عاملا بما يعلم وأن يكون ممن يحمل أمانة العلم "اتّصافا بها وتحقّقا"[7] ولا تكون غايته من العلم مثل أولئك الذين "حملوا الشريعة أقوالا في كيفيّة الأعمال في العبادات وكيفيّة القضاء في المعاملات؛ ينصّونها على من يحتاج إلى العمل بها؛ هذه غاية أكابرهم ولا يتصفون إلا

1- كلثومة دخوش، أخلاق المعلمين من خلال كتب النوازل: الأهمية والآثار والامتدادات، النوازل الفقهية وقضايا التربية والتعليم والمجتمع بالمغرب،المرجع السابق، ص 377.

2- عياض، المصدر السابق، ج 1، ص 130.

3- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 47.

4- المصدر نفسه، ص 48.

5-الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، 196.

6- ابن خلدون، المقدمة، ص 116.

7- ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، تح: محمد مطيع الحافظ، دار الفكر المعاصر، بيروت، د ط، 1996م، ص 176.

بالأقلّ منها، وفي بعض الأحوال"[1] فالجانب الأخلاقي إذا شرط أساس لا بدّ من تحقّقه في شخص كل من توكل إليه صناعة الأجيال.[2]

والتلميذ في المدرسة لابد له من قدوة حسنة يراها في كل معلم من معلميه ليقتنع حقّا بما يتعلمه، وليرى فعلا أن ما يُطلب منه من السلوك المثالي أمر واقعي ممكن التطبيق، وأن السعادة الحقيقية الواقعية لا تكون إلا في تطبيقه.[3]

أورد عياض عددا من الذين ذاع صيتهم في الآفاق، نكتفي بذكر مثال واحد هو: "أبو عبد الله محمد بن عيسى التميمي أجلُّ شيوخ سبتة، ومُقدَّمُ فقهائهم، مولده بمدينة فاس، كان من أعقل أهل زمانه وأفضلهم وأَسْمَتِهِمْ، تامّ الفضل، كامل المروءة، بعيد الصيت عند الخاصة والعامة عظيم القدر"[4] ولا شك أن العلاقة واضحة وجلية بين مُدرِّسٍ بهذا المستوى الرفيع من العلم والخلق وبين تربية الطفل الذي يدرس تحت إشرافه، حيث يسهم تكامل علم المدرس وسلوكياته الأخلاقية في تكوين شخصية الطالب علميا وأخلاقيا.

وإلى جانب التربية بالقدوة فقد حرص المدرسون عموما على تلقين الأطفال قواعد السلوك الحسن والأخلاق الفاضلة، مع تقديم النصائح لهم وحثهم على طلب العلم. كانوا يسعون إلى تقريب المفاهيم الصعبة ليفهمها التلاميذ بسهولة، مع تشجيعهم وتنمية روح الطموح في نفوسهم، كما أولوا اهتمامًا باختبار ذكاء المتعلمين وتنميته، وتدريبهم على الحفظ والفهم باستخدام أساليب متنوعة، تتراوح بين التشدد أحيانا والطرق الحوارية الهادئة أحيانا أخرى، واستغل المدرسون فرصة إلقاء دروسهم لتزويد الطلاب بالنصائح والوصايا، وتذكيرهم بالشمائل الحميدة والفضائل الأخلاقية، كما حرصوا على منع التغيب عن الدروس لما يمكن أن يسببه من ضعف في التكوين العلمي والتربوي، وعندما كانوا يلاحظون في الطفل ميولا

1- ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص 175.

2- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 196.

3- عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، ط 2، 1983م، ص 257.

4- عياض، الغنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)، تح: ماهر زهير جزار، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط 1، 1982 م، ص 27-28. وانظر نماذج أخرى في صفحات: 46، 54، 131، 138، 149، 153، 155، 168، 176، 210، 213، من هذا الكتاب.

واستعدادا فطريا للتخصص في مجال معين من العلوم، كانوا يعملون على توجيهه إليه؛ مثال ذلك ابن الجد الفهري، الذي وجهه شيخه مالك بن وهيب نحو العلوم الشرعية.[1]

وكان ما يميز علاقة الأساتذة بطلابهم، في الغالب هو العطف والحنان والتودد للطلبة، ومباسطتهم والحرص على إفادتهم والاحتفاء بمن تظهر نجابته منهم، ويسعى الكثير منهم لتقديم المساعدة المادية والمعنوية الممكنة لطلابه.[2]

ومن بين المؤسسات التي لعبت دورا تعليميا وتربويا بارزا، *الرباطات*، التي كانت تُعد مراكز لنشر الإسلام وتعليم العلوم الدينية، كانت هذه الرباطات تجمع العاملين على ترسيخ مبادئ الإسلام وتعزيزها في نفوس الناس، مما جعلها ركيزة أساسية في البناء التربوي والديني للمجتمع، سواء بتعليم العلوم النظرية كالفقه، أو التربية الصوفية عن طريق القدوة الحسنة التي يعطيها الشيخ، أو بواسطة وعظ المريدن والعامة[3]وأذكر على سبيل المثال رباط عبد الله ابن ياسين المنظم على طريقة أستاذه وجاج بن زلو ببلاد كدالة، الذي "كان يُشترط على نزلائه التزام الزهد والتقشف والورع قدوة بشيخهم عبد الله بن ياسين الذي كان يتجنب أكل طعام قبائل صنهاجة[4]فكان طول إقامته فيهم لا يأكل شيئا من لحمانهم ولا يشرب من ألبانهم، فإن أموالهم كانت غير طيبة لشدة جهلهم، واكتفى بالصيد".[5]

وكان يوسف بن عبد المؤمن الموحدي يحرص على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر حتى يتمكنوا من تطبيق ما أخذه على السلوك العملي، كما فعل عبد الله بن ياسين من قبله.[6]

وقد قسم العلماء العلم إلى مراتب منها مرتبة العمل التي تأتي بعد مراتب التحصيل وتسبق مرتبة النشر[7]ودعوة الناس وتعليمهم، والنصوص الشرعية الدالة على ذلك كثيرة أذكر منها

1- إبراهيم القادري بوتشيش، مرجع سابق، ص 65.

2- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 139-140.

3- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العهد الموحدي، ص 49.

4- المرجع نفسه، ص 50.

5- الناصري، أبو العباس أحمد بن خالد، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تح: جعفر الناصري، ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، المملكة المغربية، د ط، 1997م، ج 2، ص 19.

6- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ج 2، ص 340-341.

7- كلثوم دخوش، المرجع السابق، ص 379.

قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾.[1]

ثالثا: النقد

كما كان لأسلوب القدوة الحسنة الدور الفعال في التربية عند المعلمين واهتمامهم بهذا الجانب في المغرب الإسلامي، فإن التجارب البشرية لا تخلو من بعض الصور السلبية التي تشوبها أحيانا، حيث كان للقدوة السيئة المتمثلة في شخص المدرس الذي يتصف ببعض الصفات التي تخرم مروءته؛ فتُختم ترجمته بعبارة "لا يرضى حاله" إما بسبب كذبه أو سلوكه[2]، وتعتبر تجاربا استثنائية لا يمكن أن تسقط مبدأ القدوة[3].

كما كان للمدرسين بالإضافة إلى الصفات العلمية، خصال أخلاقية في مقدمتها التدين والاستقامة والزهد والورع، وكان لا يقبل أن تصدر عن الأستاذ أو المدرس أي هفوة دينية مهما كانت صغيرة[4]؛ فعبد الرحمان بن مجوز الكتامي أخطأ في كلمة قرآنية، فَكُفِّرْ وأفتى فيه بعض الفقهاء بفاس بالاستتابة فسجن، غير أنه تمكن من الهرب قبل قتله[5]، ومحمد بن عبد العزيز التازغدري قتل سنة 633هـ لأنه كان يفاضل بين الأنبياء كما جرت العادة بذلك[6]، ويَهْجُرُ الطلابُ المُدرِّسين الذين لهم آراء غير مألوفة ومذهب غير المذهب السائد حتى في العلوم الأخرى كالنحو، مثل محمد بن طلحة بن حزم الأموي (ت 618هـ)[7] الذي كان مائلا إلى آراء أبي الحسن بن الطراوة في النحو ثم غلب عليه ذلك فشرد عنه الجمهور.[8]

1- سورة الصف، الآيتان:2-3.

2- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 138.

3- ابن عبد الملك المراكشي، بعض النماذج لمن لا يرضى حاله من العلماء، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تح: إحسان عباس وآخرون، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط 1، 2012م، المجلد 8، ص 117.

4- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 139.

5- ابن القاضي أحمد، جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المملكة المغربية، د ط، 1973م، ص 252.

6- المصدر نفسه، ص 239.

7- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، ص 139.

8- ابن عبد الملك، المصدر السابق، المجلد 6، ص 236.

ومما يجب الإشارة إليه أن الطريقة البيداغوجية المتعلقة بتدريس العلوم في المساجد والمدارس ظهرت مع بداية القرن السابع الهجري، لكونها طريقة بيداغوجية تطبيقية عملية، تستهدف تغير السلوك والأخلاق أكثر من الاعتماد على نشر المعرفة النظرية فقط[1]، على غرار الرباطات التي كان السلوك والقدوة الحسنة من أسمى معانيها.

ومن بين المآخذ التي عُرف بها بعض علماء المغرب الإسلامي، والتي لا يمكن الاقتداء بهم فيها، ما اشتهر به ابن تومرت من عزوفه عن الزواج طوال حياته، إن مسألة الامتناع عن الزواج أو التجرد منه ليست عادة إسلامية أصيلة، بل وردت النصوص الشرعية بالنهي عنها، فهي أقرب إلى عادة الرهبان المسيحيين التي تسربت إلى بعض المسلمين عن طريق التصوف، والتجرد عن الزواج لم يكن موقفًا شخصيًا اتخذه المهدي صدفة، بل كان عادة منتشرة بين متصوفة المصامدة وغيرهم، كما نجد هذه الظاهرة لدى بعض العلماء الزهاد الذين تأثروا بأساليب العيش المتصوفة، مما جعلها محل جدل وانتقاد في الفكر الإسلامي[2]، كأبي الحجاج يوسف بن نموي الفاسي (ت 614هـ) الذي قطع عمره كله صرورة لم يتزوج قط،[3]وقد ألح ابن عبدون على أن لا يكون المؤدب عزبا ولا شابا.[4]

وصفوة القول أن هذه النماذج من القدوة السيئة في المغرب الإسلامي تُعد استثناءات لا تنفي القاعدة العامة ولا تُسقط مبدأ القدوة الحسنة الذي كان سائدا بين علماء المغرب الإسلامي، ومع ذلك وجب ذكرها كي لا يكون المتعلم مقلدا أعمى لشيخه، دون تمييز بين الصواب والخطأ، أو بين الغث والسمين في السلوكيات والأفعال التي تصدر عنه. كما يجب أن يتجنب التعصب لشيخه أو رفعه إلى مرتبة التأليه، بل عليه أن يأخذ ما يتفق مع شرعنا وعُرفنا، ويترك ما كان منكرا أو غير مستساغ.

1- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العصر الموحدي، ص 49.

2- المرجع نفسه، ص 60-61.

3- ابن عبد الملك، المصدر السابق، المجلد 8، ص 428.

4- إبراهيم القادري بوتشيش، المرجع السابق، ص 64.

وفي المقابل، ينبغي أيضا ألا يرفض المتعلم كل المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس بسبب عيب في خلقه أو سلوكه، فالحكمة ضالة المؤمن، أينما وجدها فهو أحق بها، لذلك يجب أن يتحلى المتعلم بالذكاء والفطنة، مستفيدا من كل ما ينفعه في دينه ودنياه، دون أن يهمل شاردة أو واردة قد تعود عليه بالنفع.

أما الانطباع العام الذي يمكن استخلاصه حول موضوع القدوة في العينة المدروسة، فهو مقبول بصفة عامة مقارنة بواقعنا في العصر الحالي، وبالرغم من وجود بعض الشوائب التي شابت العملية التربوية والتعليمية في تلك الفترة، فإن ذلك لم يحجب الجوانب الإيجابية التي سادت.

وقد أشار أبو بكر ابن العربي بذكاء إلى العلاقة الوثيقة بين التربية والحضارة، محذرًا من أن الحضارة الإسلامية بدأت تميل نحو الضعف نتيجة غياب المربين الحقيقيين، لا سيما في البلدان النائية عن مركز الخلافة الإسلامية، مثل المغرب والأندلس.[1]

المطلب الثاني: طريقة الموعظة

أولا: مفهوم الموعظة

1 – التعريف

الوعظ لغة هو: "النصح والتذكير بالعواقب وقد وَعَظَهُ من باب وعد وعِظَةً أيضا بالكسر فاتعظ أي قبل الموعظة يقال السعيد من وُعِظَ بغيره والشقي من اتعظ به غيره".[2]

كما أن للحكمة ارتباط وثيق بالموعظة، مما يستدعي التعرض لمفهومها حيث عرفت بأنها "المقالة المحكمة الصحيحة، وهي الدليل الموضح للحق المزيل للشبهة"[3]

ومن ذلك يتضح لنا أن الحكمة والموعظة الحسنة هي: القول السديد الذي يرقق القلوب ويحفزها لطاعة الله تعالى.

1– إبراهيم القادري بوتشيش، المرجع السابق، ص 66.

2– الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 11، 2005م، ج 1، ص 740.

3– الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تح: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، مكتبة االعبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1998م، ج 3، ص 485.

والموعظة مرتبطة بالحكمة تماما، لأن الواعظ إذا فقد الحكمة ربما وضع الأمر في غير موضعه، وأساء في ذلك باختيار الوقت غير المناسب والألفاظ غير الملائمة لحال المدعو، والمكان الذي لا يناسب الحال،[1] انطلاقا من ذلك ارتبطت الموعظة بالحكمة، قال سبحانه:﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِ ﴾.[2]

2- أهمية الموعظة الحسنة

من المعلوم أن القرآن الكريم مليء بالمواعظ والتوجيهات الفاضلة، وذلك للأهمية القصوى لأسلوب الموعظة الحسنة في التربية، ومن بين هذه الآيات قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ ،[3]وقال تعالى:﴿ وَإِذۡ قَالَ لُقۡمَٰنُ لِٱبۡنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ﴾ .[4]

وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يستخدم الموعظة في أوقاتها المناسبة، عندما يلاحظ استعداد الحضور وتقبلهم لسماعها، لذلك لم يكن يكثر منها إلى حد يؤدي إلى السآمة، ولم يكن يتركها بالكلية رغم ما لها من أثر بالغ في تعديل السلوك، وتقويم الفرد، وإحداث مراجعة بين الشخص المعني بها ونفسه، فقد روي عن عبد الله بن مسعود –رضي لله عنه – قال: "كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا".[5]

وقد تكون الموعظة الحسنة بصورة مباشرة للإنسان المخطئ لكي لا يقع في الخطأ؛ فقد استخدم رسول الله ﷺ أسلوب الموعظة الحسنة مع الغلام الذي لا يعرف آداب الطعام، فقامﷺ بتوجيهه بأسلوب سهل وليس فيه أي شدة أو تعنيف وبكلمات قليلة ولكنها شاملة وكافية لتعليمه آداب الطعام، وبصورة مباشرة في الوعظ[6]، فعن عمر بن أبي سلمة رضي الله عنهما قال :"كنت غلاما في حجر رسول الله ﷺ وكانت يدي تطيش في الصحفة فقال لي

1- خالد بن حامد الحازمي، المرجع السابق، ص 396.

2-سورة النحل، آية 125.

3- سورة يونس، آية 57.

4- سورة لقمان، آية 13.

5- البخاري، كتاب: العلم، باب: ما كان النبي ﷺ يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا، المصدر السابق، ج 1، ص 168.

6- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 165.

رسول الله ﷺ: (يا غلام سمّ الله وكُلْ بيمينك وكل مما يليك)، فمازالت تلك طعمتي بعد"،[1] فقد أثرت الموعظة على سلوك الغلام مما جعله يلزم ما وُعِظ طول حياته.

وتجد في القلوب شفافية عجيبة، تظهر وتتأثر بالكلمات الرقيقة وبالمواقف المُوجِعة التي تستعطف العواطف فتعدوا بها نحو الخير، وفي الجانب الآخر ترى في القلوب قسوة رهيبة حتى أن بعضها كالصخور الصلدة أو أكثر من ذلك، وبعض القلوب القاسية لا يلينها إلا المواعظ بما في كتاب الله تعالى، وما في سنّة نبيه ﷺ، حيث قال تعالى في فعالية القرآن الكريم على الجبال:[2] ﴿ لَوَ اَنزَلۡنَا هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ عَلَىٰ جَبَلٖ لَّرَأَيۡتَهُۥ خَٰشِعٗا مُّتَصَدِّعٗا مِّنۡ خَشۡيَةِ ٱللَّهِۚ ﴾.[3]

3- أركان الموعظة

تختلف الموعظة في أسلوبها ومحتواها باختلاف حالة الموعوظ وظروفه، كما يتفاوت تأثيرها بناءً على نية الواعظ وفهمه لشخصية من يُرشدهم، بالإضافة إلى مهاراته الوعظية ومستواه العلمي، ويمكن تلخيص أركان الموعظة فيما يلي:[4]

أ-الواعظ:

يعد الواعظ المترجم لمضمون الموعظة، صوتا ولفظا، وتنعكس نجاعة الموعظة بقدر علمه، وبلاغة لفظه، وبراعته في الإلقاء، بالإضافة إلى حسن اختياره للوقت والموقف، كما أن أخلاقه وسيرته الطيبة تؤثر تأثيرا كبيرا في تجاوب المستمعين مع ما يقدمه، أما الشخص المعروف بغلظة العبارة وشدة التعامل، فإنه ينفر الناس منه ومن أقواله، وقد كان النبي ﷺ مثالا ساميا وقدوة رائعة في جميع الجوان، يقول تعالى: ﴿ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ ﴾ [5] فهذه الآية الكريمة توضح لنا الخلق الجاذب والمؤثر في النفوس البشرية، وتبين السلوك المنفر المبعد المتمثل في الفظاظة القولية والفعلية.

1- الزبيدي، المصدر السابق، كتاب: الأطعمة، باب: التسمية على الطعام والأكل باليمين، ص 448.

2- خالد بن حامد الحازمي، المرجع السابق، ص 397.

3- سورة الحشر، آية 21.

4- خالد بن حامد الحازمي، المرجع السابق، ص 398-400.

5- سورة آل عمران، آية 159.

ب-الموعوظ:

يختلف الأفراد من حيث رقة القلوب، ومن حيث معاندتهم للحق، ومن حيث عملهم وجهلهم بالأمور الشرعية والتكاليف.

ولكي تثمر موعظة المربي وتؤثر في وجدان من يعظه لابد وأن يكون على علم بحالة المتربي وأحواله، والتي نذكر منها مايلي:

1-إما أن يكون طالبا للحق محبا له، مؤثره على غيره إذا عرفه، فهذا لا يحتاج إلى جدال، وإنما يحتاج إلى تعليم وتبصير، مع موعظة تشحذ همته وتثير عواطفه نحو تطبيق ما عرف.

2-وإما أن يكون مشتغلا بعكس الحق، لكن لو عرفه تبناه واتبعه، فهذا يحتاج إلى الموعظة المفعمة بالترهيب والترغيب، بحيث تثير عواطفه لترك ما هو مشتغل به عن الحق، وإيثار الآخرة والسعي لنعيمها.

3-وإما أن يكون الموعوظ معاندا متعصبا، فهذا يُجادَل بالتي هي أحسن مع قدر كبير من الوعظ الذي يرغبه في قبول الحق والاستسلام له، وترهيبه إن جانب الطريق الصحيح، واتباع سبيل المؤمنين العاملين.

ويجب التعرف على ما لديه من معتقدات مغلوطة، وتفنيدها بالحجج الدامغة، وفي كل الحالات نجد أن المدعو محتاج إلى الموعظة التي تستجيش عواطفه نحو حب الخير والعمل به، وكره الشر ومجانبته، فالأول لا يحتاج إلى إطالة بقدر ما يحتاج إلى إظهار الحق وتعريفه له، وموعظة تشحذ همته وتحفزه نحو تطبيق ما سمعه، والثاني يحتاج إلى كمٍ أكبر من الوعظ الذي يجعله يقلع عما اعتاده، لأن القلوب تستثقل هجر المألوف، فتكون الموعظة لازمة له بقدر ما يجعل المألوف أهون من مشقة العمل بالمطلوب، وأما الصنف الثالث: فهو يحتاج إلى الموعظة المليئة بالترهيب من عواقب العصيان والتمرد وانتهاج غير سبيل المؤمنين، والترغيب في اتباع الحق وأهله والعمل به وإيثار شهوات النفس ومغرياتها، مع دحض أفكاره بالحجج المؤسسة والعلمية.

ج-الموعظة:

حتى تؤتي الموعظة ثمارها بإذن ربها، لابد أن تكون مجانبة الإطالة من غير حاجة وضرورة ملحة، والتكرار الممل، وأن تناسب مع المقام والحال، وأن تكون خالصة نابعة من

قلب مخلص، ومتنوعة في محاورها، مشتملة على شيء من الترغيب والترهيب، ومتضمنة للعبرة التي تحرك الوجدان، وعلى ضرب الأمثال التي تبين وتقرب المعنى وتؤثر في أولي النهى والألباب، وعلى القصة الواعظة التي تجذب القلوب والأذهان، وتشحذ الهمم نحو التشبث بالحق وإن استثقلته الأنفس واستعظمته.

ثانيا: معالم الموعظة في المغرب الإسلامي

لم يستغن أهل المغرب عن مجالس الوعظ والتذكير كما هو الحال في سائر بلاد المسلمين، إلا أن دروس الوعظ التي كانت في بلاد المغرب الإسلامي قبل القرن السابع الهجري، كانت دروسا تطوعية في عمومها، تلقى على العامة، بدون مقابل، ثم تحولت بعد ذلك العهد إلى كراسي خاصة تدعى كراسي التوريق (الوعظ والتذكير) يأخذ عليها الأستاذ الواعظ أجره من الأحباس،[1] ومن بين الوعاظ الذين كانوا يتقاضون مقابلا ماديا أو كما يسمونه بالكدية ويتكسبون بنشاطهم الوعظي محمد بن عبد الرحمن بن عفير الأموي (ت 620هـ)، دخل المغرب وعقد فيها مجالس الذكر والوعظ، وكان يطلب من الناس مقابلا نظير وعظه[2].

كما كان أسلوب الموعظة أكثر استعمالا في الدروس العامة، ومن هذه المواعظ ما جاء في رسالة الإمام عبد الوهاب[3]، إلى أهل طرابلس، ولم يكن يُؤذن للمعلمين بالوعظ إلا بعد أن يتموا دراستهم ويقوموا بتدريس الطلبة في مختلف مراحل الدراسة، فإذا تمكن مركزهم، وثبتت صلاحيتهم، كُلفوا بإلقاء دروس الوعظ والإرشاد والتوجيه، بين الناس في اجتماعاتهم العامة

1- الحسن الوزان، وصف إفريقيا، تر: محمد حجي ومحمد الأخضر، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، 1980-1982م، د ط، ج 1، ص 23.

2- ابن عبد الملك المراكشي، المصدر السابق، مجلد 4، سفر 6، ص 378.

3- إمام وحاكم تيهرت ضمن دولة الرستميين بالمغرب الأوسط، ليخلفه فيما بعد أفلح بن عبد الوهاب، بويع إثر وفاة والده بشهر وهو من أعلم علماء الإباضية في وقته، كان متضلعا في علوم الشريعة وله ما مدا فتاوى ورسائل شتى، وكتاب في الفقه اشتهر باسم: مسائل نفوسة. (عبد الوهاب بن عبد الرحمن، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2024/02/03م. الرابط:
https://ar.m.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%84%D9%88%D9%87.).

وفي مساجدهم ومواسمهم[1]، فإن دل هذا على شيء فإنما يدل على المكانة العالية والخاصة التي كان الإباضية وأهل المغرب عموما يولونها للموعظة، وذلك لعظم دورها وحساسيتها.

ومن بين الكثير من الزهاد والوعاظ الربانيين الذين مزجوا بين التعليم والموعظة في التربية أذكر إسماعيل بن رباح الجزري القيرواني (ت 212هـ)[2] الذي عرف بزهده وورعه وإخلاصه في دينه ودعوته إلى الله من خلال مواعظه البليغة، ومن بين هذه المواعظ قوله: "ما بالك يا هذا، كأنك في شك من الموت، أين أبوك وأمك؟ أين الأهل؟، أين القرابة؟، فانظر لنفسك وعاجل الندم بالتوبة قبل أن يقع الندم منك حين لا ترحم عبرة، ولا تقال لك عثرة، ما قولك إذا وقفت بين يديه وقال لك: عبدي، أتعرف ذنب كذا يوم كذا؟، عبدي، ألم أحذرك نقمتي وشدة سلطاني؟ ألم أخبرك أني منتقم ممن عصاني؟ فما جوابك علي؟ أكل هذا استخفافا بحقي وجرأة علي؟ فوعزتي وجلالي وارتفاع مكاني وقدرتي على جميع خلقي، لا يجاورني من عصاني، وعزتي لأنتقمن اليوم لنفسي، فما قولك يومئذ وقد طاشت الأحلام وانكسرت الألسن، وفقنا الله وإياكم، وأعاننا على أهوال ذلك اليوم".[3]

وممن استعمل أيضا أسلوب الوعظ في تربيته للناس وتعليمهم من الفقهاء محمد الأنصاري التونسي الذي "كان له أتباع وشهرة، وكان يعمل المواعيد ويصدع بالحق، وكان يحصل له حال في أثناء وعظه وهذيان من شدة الاندماج بطبيعة الحال"[4].

وقد تطور الوعظ في عهد بني زيان تطورا ملحوظا، خاصة في القرن السابع الهجري، وبرز في هذا الميدان، من التلمسانيين محمد التلمساني المعروف بابن الحجام (ت

1- صلاح الدين شعباني، التربية والتعليم عند الإباضية بالمغرب الإسلامي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين (9-11م)، رسالة ماجستير، كلية التاريخ، جامعة الجزائر، 2003-2004م، ص 74 و78.

2- كان مستجاب الدعوة، معظما لأمر الله عز وجل، لا يكاد يرى منكرا إلا غيره، ولا يهاب في ذلك أحدا من الناس، كثير المعروف، أصله من جزيرة شريك ثم سكن القيروان، كان منذ صغره يحضر المكتب، فإذا حفظ ما في لوحه غسل ما فيه من قرآن وشربه، فهذا كان دأبه حتى ختم القرآن الكريم، توفي غرقا بعد أدائه فريضة الحج، وذلك أنه ركب في البحر، فتحرك عليهم الهواء، فقالوا له: يا أبا عبد الله، أدع لنا، فقال: قد قضيتم حجتكم، فما الذي تريدون. ثم أخذ مصحفه فجعله في عنقه، ثم غطى رأسه بكسائه، ثم غرقت بهم المركب. (أبو بكر عبد الله المالكي، المصدر السابق، ج 1، ص 334).

3- أبو بكر عبد الله المالكي، المصدر السابق، ج 1، ص 343.

4-ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تح: محمد سيد جاد الحق، دار الكتب الحديثة، القاهرة، د ط، 1966م، ج 5، ص 87.

614هـ)[1]، فكان يعقد مجالس للوعظ يوم الخميس والاثنين من كل أسبوع، وألف في الوعظ مصنفا سماه "حجة الحافظين وحجة الواعظين"، وقد لخص هذا الكتاب أبو زكريا محمد في مجلدين سماه "أنوار مجالس الأذكار وأبكار عرائس الأفكار"[2] ولا يشترط على من يتولى مهمة الوعظ أن يحوز تكوينا علميا عاليا، بقدر ما أن يكون ذا صوت حسن وإلقاء جيد،3 كبكر بن عبد الرحمن المليلي الواعظ بجامع القرويين الذي "كان حسن الصوت يحسن القراءة بالطبوع (أي المقامات الصوتية) يؤثر في النفوس بطيب نغمه".4

ثالثا: النقد

ومما يعاب على بعض الوعاظ في دروسهم ومواعظهم اتصافهم بالغلظة والعنف[5]وعدم ترغيب الناس فيما عند الله من نعيم، وممن تصدى لهم ووقف في وجههم الإمام محمد بن يوسف السنوسي والذي وصفهم "بعلماء السوء"[6]، حتى لا يكونوا سببا في تنفير الناس من دين الله، وتشويه صورة الإسلام السمحاء التي تتسم باليسر والتيسير على الناس حسب ظروفهم وأحوالهم، وهذا ما يفتقده كثير من الوعاظ والأئمة والمتصدرين للدعوة إلى لله في حاضرنا المعيش، مما جعل كثيرا من الخليقة والشباب على وجه الخصوص ينفرون ممن ينصحهم ويذكرهم بالله عز وجل ويشعرون بنوع من القطيعة بينهم، وذلك راجع إلى الشدة والغلظة والفضاضة والسلبية إن صح التعبير التي يوجهها الواعظ للموعوظ؛ لا يراعى فيها أي اعتبار للقدرة العقلية للأشخاص، ولا طاقاتهم الاستيعابية، ولا ظروفهم الاجتماعية والنفسية.

فلا بد من التواضع مع العامة أولا، ثم اللين والرفق والترغيب في الموعظة تارة والتخويف والتشديد تارة أخرى، كما يجب أن يبتعد الواعظ عن أسلوب الأوامر والنواهي[7].

1- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ج 1، ص 341.

2- ابن عبد الملك المراكشي، المصدر السابق، ج 1، ص 266-267.

3- الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1- 9هـ/7- 15م)، ص 81.

4- ابن الأحمر إسماعيل بن يوسف الأنصاري، بيوتات فاس الكبرى، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المملكة المغربية، 1972م، ص 55-56.

5- عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ج 2، ص 342.

6- المرجع نفسه، ص 342.

7- عبد رب الرسول سليمان محمد، المرجع السابق، ص 120.

كانت دروس الوعظ في بلاد المغرب الإسلامي قبل القرن السابع الهجري أفضل بكثير من حيث الجودة والتأثير، لأنها كانت غالبا تتم بدافع تطوعي دون أن يتقاضى الواعظ عليها أي أجر، وهذا يختلف عن الدروس التي ظهرت لاحقا، حيث أُنشئت لها كراسي خاصة يُصرف عليها من أموال الأوقاف، وهو ما يُعتبر خيارا أفضل من أن يطلب الواعظ أجرا مباشرا من الناس، ومع ذلك يبقى الأساس في الموعظة أن تكون خالصة لله، نابعة من القلب، ومليئة بالإحساس وحب الخير للآخرين، حتى تكون قادرة على التغلغل في قلوب المستمعين والتأثير فيهم، وهذا الهدف يتحقق بصورة أفضل في العمل التطوعي الذي لا ينتظر صاحبه جزاءً أو شكورا.

علاوة على ذلك، لا ينبغي أن تقتصر الموعظة على الدروس الخاصة بها فقط، بل يجب أن تكون جزءا من كل الدروس التعليمية في مختلف المواد، هذا يسهم في تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي المادي للعلم والجانب التربوي الأخلاقي والنفسي، إذ لا قيمة للعلم دون الأخلاق، كما أن إدخال الموعظة في التعليم يُسهم في إعادة تركيز الطلاب الذين قد يشتت انتباههم الملل أو الكسل أو الانشغال بالمغريات، مما يعزز تفاعلهم مع العملية التربوية ويدفعهم نحو التعلم والتكوين بشكل أكثر جدية.

المطلب الثالث: طريقة التزكية

أولا: مفهوم التزكية

1 – تعريف التزكية

أ- لغة: هي الإصلاح والتطهير والنماء، يقال: يزكي من يشاء أي يصلح، وتزكيهم بها: أي تطهرهم، وزكاة المال: تطهيره وتثميره وإنماءه، والزكاة: الطهارة والنماء والبركة.[1]

ب- اصطلاحا: قد اختلف العلماء في تعريفاتهم بحسب الدرجة التي يجب أن ترقى إليها النفس البشرية من الصفاء والكمال، والتي يقدرها كل منهم، فالطبري يرى أن التزكية هي: "تطهير الناس من الشرك وعبادة الأوثان وتنميتهم وتكثيرهم بطاعة الله"[2]، ويرى ابن تيمية

1- ابن منظور، المصدر السابق، ج 2، ص 1847.

2- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: بشار عواد معروف وعصام فارس الحرستاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1، 1994م، مجلد 1، ص 391.

بأنها: "تربية القلب وتنميته حتى يكمل ويصلح وذلك لا يتم إلا بحصول ما ينفعه ودفع ما يضره، وتزكية النفس بترك المعاصي والتوبة والصدقة".[1]

وقيل هي "تطهير النفس من الرعونات، أي من العواطف الشاردة عن ضوابط العقل، ومن الأهواء، ومن كل الصفات المهلكة من كبر وعجب ورياء وغرور وأنانية وعصبية وحب للدنيا بكل أشكالها وشهواتها من مال وجاه وزعامة ومنصب ورئاسة".[2]

2- أهمية التزكية

انتهجت مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية في المغرب الإسلامي أسلوب التزكية لتوجيه عقائد الناس وسلوكاتهم وعباداتهم وأفكارهم نحو الصفاء من كل الشوائب التي تشتمل عليها النفس البشرية، إلا أنني سأقتصر على مؤسسة اعتمدت بشكل بارز على هذا الأسلوب في العصر الوسيط بالمغرب الإسلامي في تربيتها لمنتسبيها ألا وهي مؤسسة الرباط؛ ومن المعلوم أنه كان للرباط دورين بارزين: الجهاد المسلح ضد العدو الكافر، والتربية الروحية للأتباع أي جهاد النفس وتطهيرها، حيث يعكس هذا الأخير أسلوب التزكية المنتهج.

إذ كان للرباطات دور تعليمي تربوي، تمثل في نشر الإسلام والتعليم الديني، ومحاربة أصحاب المذاهب المنحرفة عن المذهب السني، يجتمع فيها العاملون على ترسيخ مبادئ الإسلام، سواء بتعليم العلوم النظرية كالفقه، أو التربية الصوفية عن طريق القدوة الحسنة التي يعطيها الشيخ، أو بواسطة وعظ المريدين والعامة، ومعلوم أن الطريقة البيداغوجية في الرباط؛ مخالفة لطريقة تدريس العلوم في المساجد والمدارس التي ظهرت قبل القرن 12م، لأنها بيداغوجية تطبيقية عملية، تستهدف تغيير السلوك والأخلاق أكثر من الاعتماد على نشر المعرفة النظرية فقط.[3]

ولكي نتعرف أكثر على أسلوب التزكية في التربية بالرباطات نأخذ مثال رباط عبد الله بن ياسين المنظم على طريقة أستاذه وجاج بن زلو على ساحل البحر بالقرب من مدينة تزنيت

1- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، د ط، 2004م، مجلد 10، ص96.

2- ليلى شوقي، منهج التزكية عند الإمام الشهيد محمد سعيد رمضان البوطي، تح: محمد توفيق رمضان البوطي وآخرون، الصديق للعلوم، دمشق، سوريا، 2018م، ص 39.

3- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العصر الموحدي، ص 49.

الحالية، حيث وضع شروطا للانخراط في الرباط، تطبق على كل من انخرط فيه طوعا أو كرها، كما وضع قوانين يخضع لها جميع النزلاء لضمان التسيير الجيد للرباط قصد تربية المريدين وتغيير سلوكهم.

فمن شروط الانخراط إعلان التوبة، والتوبة كما هو معلوم من المفاهيم الأساسية لدى الصوفية، وهي أول مراتب التصوف ومقاماته، ولا يكفي الإعلان الشفوي عنها، بل على المنخرط أن يطهر نفسه وذاته من الذنوب التي اقترفها في الماضي، بأن تقام عليه حدودها، وعليه أيضا أن يطهر ماله المختلط من المال الحرام بإخراج ثلثه ليحل له الباقي[1]، وهذه كانت قاعدة معروفة لدى بعض الصوفية المغاربة طيلة العصر الوسيط.[2]

ومن الشروط أيضا فرض أداء صلاتين إذا دخل وقت الصلاة من الصلوات الخمس، والهدف من ذلك استدراك الصلوات التي تكون قد فاتت قبل توبتهم، وفرض عقوبات جسمية على من تأخر عن أدائها جماعة.[3]

من الملاحظ أن كل ما قام به عبد الله بن ياسين تُجاه مريديه وزواره يصب في بوتقة التزكية النفسية والبيئية والاجتماعية، حتى يربي أفرادا صالحين من الطراز الرفيع، قادرين على قيادة الأمة وتحمل المشاق والمسؤوليات التي تلقى على عاتقهم من جهة، ومن جهة أخرى حتى يحققوا التوازن في المجتمع عن طريق سمو أخلاقهم ورفعتها وتعلقهم بالآخرة وزهدهم في الدنيا إلا ما كان جسرا إلى الآخرة، مما يجعلهم قدوة حسنة ومثالا مجسدا يبعث الأمل وحب الاقتداء في نفوس العامة.

وهذا ما جعل عبد الله بن ياسين يُعَدُّ شيخ تربية أكثر منه فقيها مالكيا،[4]كما أنه استطاع بأسلوبه التربوي أن يصنع رجالا في واقع جد متردي دينيا وأخلاقيا ومعرفيا، أسسوا دولة عظيمة سميت باسم المؤسسة التي أنشأهم فيها وهي دولة المرابطين نسبة إلى الرباط[5]،

1- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العصر الموحدي، ص 50.

2- الماجري، أبو العباس أحمد بن إبراهيم المغربي، المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح، تح: مارمول كربخال، المطبعة المصرية، القاهرة، د ط، 1933م، ص 258.

3- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العصر الموحدي، ص50.

4- المرجع نفسه، ص 52.

5- الناصري أبو العباس أحمد بن خالد، المصدر السابق، ج 2، ص 8.

حكمت المسلمين في بلاد الغرب الإسلامي ودافعت عن كيان الأمة ردحًا من الزمن، يعكس هذا الدور أهمية التربية عموما والتزكية خصوصًا في نهضة الأمم والحضارات وقيام الدول.

أما التزكية، فقد كان لها تأثير عميق في المدرسة الصوفية ومناهجها التربوية، حيث تمحورت حول النفس البشرية وسعيها للارتقاء بها، دون الخوض في تفاصيلها المتشعبة، يمكننا استعراض بعض مظاهرها، فطبيعة العلم عند الصوفية تختلف عن العلوم الأخرى من حيث الموضوع، ونوعية المعرفة التي يسعى الصوفيون لاكتسابها، كما أن منهج الوصول إلى المعرفة لديهم يتميز عن غيره من المناهج، التعليم عند الصوفية ليس مجرد علم نظري، بل هو أيضا طريقة حياة وسلوك يومي يهدف إلى تحقيق الكمال الروحي والأخلاقي.

فالعلم عند الصوفية يُوصَل إليه عبر طريقٍ طويل وشاق، ومجاهدةٍ للنفس يمر بها المريد، وفي محطاتٍ يدعونها المقامات،[1]وتتكون بحسب رأي القشيري المتصوف المشرقي من: القناعة والتوكل، والتسليم والتوبة، والإنابة والورع، والزهد.[2]

وقد تكون المعرفة في حال المكاشفة كما يقول الغزالي عبارة عن "نور يظهر في القلب عند تطهيره وتزكيته من صفاته المذمومة، وينكشف عن ذلك النور أمور كثيرة كان يسمع من قبل أسماءها فيتوَهم لها معاني مختلفة غير متضحة، فتتضح إذ ذاك حتى تحصل المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه، وبصفاته الباقيات التامات، وبأفعاله، وبحكمه في خلق الدنيا والآخرة... فنعني بعلم المكاشفة أن يرتفع الغطاء حتى تتضح للعبد جلية الحق في هذه الأمور اتضاحا يجري مجرى العيان الذي لا يشك فيه"،[3]ومن هنا تظهر أهمية التزكية عند الصوفية والمتمثلة في مجاهدة النفس من أجل الوصول إلى المعرفة اللَّدُنِيَةِ الكشفية،[4] كما يشترط النظام المعرفي الصوفي من ضمن شروطه تصفية الجوهر (القلب) من كل ما يمكن أن يشكل عائقا أو حاجبا عن رؤية الحقائق.[5]

1- عبد الرحمن عثمان حجازي، التربية الإسلامية في القيروان، ص 287.

2- القشيري، عبد الكريم بن هوازن، الرسالة القشيرية في علم التصوف، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط ت، ص 23.

3- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، د ط، 1982م، ج 1، ص 19-20.

4- مجدوبي نور الدين، المرجع السابق، ص 227.

5- ميلود عزوز، أثر الذوق الصوفي في الثراء اللغوي والأدبي، رسالة دكتوراة، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2014/2013م، ص 37.

ولقد عرفت مدينة الشلف بالمغرب الأوسط الكثير من الأولياء ممن اشتهروا بالمعرفة اللَّدُنية والعلوم الكشفية،[1]ويقول التنبكتي فيها عن أبي علي الحسن بن مخلوف الراشدي "له مكاشفات كثيرة وكرامات"،[2]وقد ذكر ابن مريم عدة كرامات له عن طريق المكاشفة.[3]

كما انتهج أهل المغرب في التزكية منهج الزهد والتعبد، فهذا أبو محمد عبد الرحيم بن عبد ربه الربعي (ت 247هـ) والذي عرف بعبد الرحيم المستجاب، كان أول أمره تاجرا بسوق البزازين في القيروان، ثم ترك ذلك وسكن في قصر زياد بالمنستير، وذكر عنه أنه ما تزوج قط وما تسرى، وكان سحنون يجله ويعظمه ويزوره ويسأله الدعاء إذا أهمه أمر، ويلجأ إليه عند المهمات، ولم يزل مقيما ملازما لقصر زياد معتكفا على صيام النهار وقيام الليل، وتلاوة القرآن الكريم حتى توفي، ودفن على سيف البحر شرقي القصر،[4]وقد أوصى أحد مريديه فقال: "يا بني أوصيك أن تتقي الله وتجتنب محارم الله، وتؤدي فرائض الله عزوجل".[5]

ثانيا: نقد بعض المفاهيم والمظاهر المنحرفة في أسلوب التزكية

لقد عمد كثير من الدارسين والباحثين في موضوعات التربية النفسية والأخلاقية إلى تبني التعريفات التي سبق ذكرها في مفهوم التزكية[6]، وظلوا يتناقلونها الواحد تلو الآخر حتى يوم الناس هذا، ومن الملاحظ على تعريفات الباحثين القدماء ومقلديهم من المعاصرين أنها ركزت على المكنونات النفسية الداخلية الخاصة بالفرد دون الثقافة الخارجية التي تشكل النمط الحياتي العام الذي يوجه إنجازات الأمة ويكوّن نشاطاتها، وعلى المظهر التعبدي الشعائري دون المظهر الكوني السنني، في الوقت الذي صغّرت من المظهر الاجتماعي

1- المازوني، موسى بن عيسى أبو عمران، مناقب صلحاء الشلف -وهو كتاب مختصر ديباجة الافتخار في مناقب أولياء الله الأخيار-، تح: عبد القادر بوباية، الرشاد للطباعة والنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، 2017م، ص 164-167-180-320-325.

2- التنبكتي، المصدر السابق، ص 161.

3- ابن مريم، المصدر السابق، ص 183.

4- أبو بكر المالكي، المصدر السابق، ج 1، ص 421-430.

5- المصدر نفسه، ص329.

6- أنظر ص 171-172 من هذه الرسالة.

وحصرته في أخلاق الفرد بعيدا عن شبكة العلاقات الاجتماعية وعلاقات الحاكم بالمحكوم وما يتفرع عنها من علاقات في مجالات الحكم والإدارة والسياسة والاقتصاد وغيرها[1].

أراد الله تعالى أن يكون لأغلب الشعائر الدينية ارتباط اجتماعي وجماعي واضح، فالصلاة تؤدى جماعة في المسجد، والصيام يشمل شهرا محددا يصوم فيه جميع المسلمين معا، والحج يتم في أيام معلومة ومكان واحد يجتمع فيه المسلمون من شتى بقاع الأرض، وهذه الشعائر ليست مجرد عبادات فردية، بل تحمل حكمة إلهية عميقة تتمثل في تعزيز العلاقات الاجتماعية والرابطة الإسلامية، التي تُعد أساسا لبناء واقع المسلمين وقوتهم ووحدتهم.

ومن بين التعاريف المعاصرة للتزكية والتي جمعت بين البعد الفردي الداخلي والبعد الجماعي الخارجي الذي يعنى بمهمة الاستخلاف في الأرض وحمل همِّ الأمة ما جاء في تعريف جمال أحمد سيدو بأنها: "كل ما يتعلق أو ما يدور حول إصلاح النفس، إصلاحا يجعلها أهلا للخلافة والسيادة، بل والقيادة والريادة والإمامة في الدنيا، والسبق، والفوز والنجاة في الآخرة"[2].

كما أن التوجيهات التي ميزت "الإطار العام لمنهاج التزكية في القرآن الكريم والحديث الشريف، تشير إلى أن التزكية عملية شاملة شمول الحياة نفسها، وأنه في ضوء هذه التوجيهات يمكن أن نعرف التزكية بأنها: عملية تطهير وتنمية شاملين هدفها استبعاد العناصر الموهنة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذا الوهن من فساد وتخلف وخسران، وتنمية كاملة للعناصر المحققة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذه التنمية من صلاح وتقدم وفلاح في حياة الأفراد والجماعات".[3]

ومن هنا يتبين أن المفهوم الحقيقي للتزكية يتضمن بعدا تربويا يشمل جميع مناحي الحياة، ولا يقتصر على الفرد في حد ذاته، مما يجعل التزكية أسلوبا تربويا مهمًا في بناء المجتمع والارتقاء بالأمة إلى مصاف المكارم والرقي والمثالية التي أرادها الإسلام لمنتسبيه على وجه

1- ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، عالم الكتب للطباعة، بيروت، ط 1، 1995م، ص 126-127.

2- جمال أحمد سيدو، تزكية النفس وأثرها في الدعوة إلى الله، دار كتب الوثائق العراقية، بغداد، العراق، د ط، 2006م، ص 14.

3- ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، ص 127.

العموم، حيث يقول الله عز وجل مبينا دور رسوله ﷺ تُجاه الناس﴿ رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ ءَايَتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَٰبَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ [1]، فمن أدوار الأنبياء تعليم الناس وتربيتهم، والتزكية أسلوب من أساليب التربية الروحية والمعنوية والعقائدية والأخلاقية والتوعوية التي تعلو بالإنسان إلى مدارك الحق السامية، والتي تنفع الأمة في الدنيا والآخرة.

إن من بين أهم المآخذ على ما ذكرنا سابقا حول أسلوب التزكية الذي كان منتهجا في بلاد المغرب الإسلامي كعينات ومحطات آنذاك العهد؛ غُلُوُّ بعض الدعاة والعارفين في إلزامهم للناس بعض القواعد والقوانين التي ليس لها أصل شرعي صحيح، من أجل تطهيرهم وتزكية أنفسهم وتربيتهم، ومن ذلك أن يطهر مالهم المختلط من المال الحرام بإخراج ثلثه ليحل لهم الباقي، وقد انتقد الفقهاء من تبنى هذا الحكم لأنه مخالف للثابت من الشرع واتهموهم بالجهل.[2]

تُعدّ العلوم الكشفية من المعارف التي يمكن الوصول إليها عبر البُعد المعرفي للنفس، وهو ما تبناه المتصوفة في رؤيتهم للنفس بوصفها جوهرا مستقلا عن البدن، فقد رأوا أن للنفس استعدادا فطريا للإدراك الغيبي،[3] باعتبارها جزءا أصيلا من العالم الروحاني، وهي وحدها المؤهلة، وفقا للعارفين، لنيل الكشف والوصول إلى المعارف الباطنية، وعلى هذا الأساس، تُبنى العلوم الكشفية التي تتجلى في النفس، فإذا خضعت النفس لعلوم المجاهدة والرياضة الروحية، تحقق لها كمال ذاتها واكتسبت العلم والمعرفة بحقائق الموجودات..[4]

فانتقلت مجاهدة النفس وتزكيتها من سياقها الصحيح والإيجابي إلى ادعاء علم الغيب وبذل ذلك من أجل الوصول إليه تحت مصطلحات العلوم اللدنية والمعارف الكشفية، والتي قادت فيما بعد إلى معرفة أسرار الحروف ثم السحر لمحاولة التحكم في الطبيعة، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "ومن الناس من يحاول حصول هذا المدرك الغيبي بالرياضة، فيحاولون بالمجاهدة موتا صناعيا بإماتة جميع القوى البدنية، ثم محو آثارها التي تلونت بها النفس، ثم

1- سورة البقرة، آية 129.

2- البكري أبو عبيد الله بن عبد العزيز، المصدر السابق، ص 169.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 82-87.

4- ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، ص 56.

تغذيتها بالذكر لتزداد قوة في نشئها ويحصل ذلك بجمع الفكر وكثرة الجوع، ومن المعلوم على القطع أنه إذا نزل الموت بالبدن ذهب الحس وحجابه، واطلعت النفس على ذاتها وعالمها، فيحاولون ذلك بالاكتساب، ليقع لهم قبل الموت ما يقع لهم بعده، وتَطّلع النفس على المغيبات، ومن هؤلاء أهل الرياضة السحرية يرتاضون بذلك ليحصل لهم الاطلاع على المغيبات والتصرفات في العوالم".[1]

ونتيجة لتوغل المتكلمين في الكشف وفيما وراء الحس[2] من المتصوفة المتأخرين ومحاولة منهم في إدراك الغيب يمكن القول إن العلوم التي تصنف ضمن قائمة العلوم الكشفية العرفانية تتمثل في: علم الرؤيا، وعلوم السحر، وعلم التنجيم، وعلم أسرار الحروف والذي يعتبر أحد أنواع علوم السحر والطلسمات،[3] ويذكر الجيلاني: " أن الرياضة الصوفية والرياضة السحرية كلتاهما تعتمدان في رياضتهما على الجوع وإماتة القوى البدنية وكثرة الذكر؛ إلا أن الرياضة الصوفية هي رياضة دينية عريّة عن مقاصد السحرة المذمومة، فالمتصوفة يقصدون جمع الهمة والتوجه إلى الله بالكلية ليحصل لهم أذواق أهل العرفان والتوحيد، وعدم القصد الأولي عند الصوفي لمعرفة الغيب وما يحصل لهم منه إنما بالعرض، على عكس السحرة الذين لا يقصدون وجه الله ويقصدون الاطلاع على الغيب"[4] فلا يمكن بأي حال من الأحوال الجمع بين الرياضة الصوفية والرياضة السحرية لاختلاف الوسائل والغايات؛ فالسحرة يعتمدون عدة وسائل غير شرعية ومتناقضة مع أحكام الله، كما أن غاياتهم وأهدافهم دنيوية بحتة لا يُبتغى من خلالها وجه الله ورضاه، أما الصوفية المعتدلة في أغلبها إنما تطلب وجه الله وما عنده بما يرضيه وما أمر به من طاعات وعبادات وزهد في ملذات الحياة الدنيا ابتغاء الآخرة.

ركزت بعض الفرق الصوفية المتشددة جهودها على التربية الروحية، في مقابل أن التربية الإسلامية قد وازنت بين أهدافها من حيث تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل، وتقوية

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 123.

2- المصدر نفسه، ص 497.

3- مجدوبي نور الدين، المرجع السابق، ص 246.

4- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 160.

الجسم، دون تضحية بأي نوع على حساب الآخر، فإن الذي دفع الزهاد إلى التشديد على التربية الروحية هو الإفراط في الشهوات وحب الدنيا.

فكان الزهد في القرن الأول الهجري سوى عبادة الله بالرياضات الشديدة لإرضائه وضمان السعادة الدائمة في الآخرة، ولكن بعد القرن الثالث الهجري، بدأ الزهد يعتبر المجاهدات والآلام الجسمانية وسيلة لتوجيه روحه إلى الله والفناء فيه، أدى هذا الانحراف عن النهج الذي رسمه العباد والزهاد إلى انحراف تدريجي لمدرسة التربية الصوفية عن أهدافها الأصلية، فقد تراجع دور المرابطة في الرباط وحماية الثغور، ليحل محلها التركيز على حلقات الذكر المصحوبة بدقات الطبول ورفع الرايات والشارات، ومع مرور الوقت تحولت حركة العباد والزهاد في المغرب إلى حركة صوفية ابتعدت عن جوهر الإسلام، وأدخلت مفاهيم وممارسات بعيدة عن تعاليمه الأصلية، مما جعلها عبئًا على الدين بدلا من أن تكون قوة داعمة له.[1]

صفوة القول أن التزكية في التربية تعتمد على تقويم شامل يدور حول محورين رئيسيين: الإخلاص والصواب، إضافة إلى التوبة كركيزة مكملة، وقد أوجز الأستاذ ماجد عرسان الكيلاني هذه المحاور بشكل واضح.

أما الإخلاص، فهو يعني الوعي الكامل بالمسؤولية أمام الله تعالى، وهو شرط أساسي للتزكية، نظرا لضعف الطبيعة الإنسانية، تحتاج النفس إلى مراجعة مستمرة للإخلاص، إذ قد يتأثر هذا الوعي سلبا بتغير المؤثرات الحياتية في البيئة المحيطة.

أما الصواب، فيعني الانسجام الكامل مع سنن الله في الكون والحياة، وهذا يشمل التوافق مع سنن الخلق وقوانين الاجتماع، فضلا عن اختبار القدرات العقلية والعملية وفق هذه السنن، مما يضمن السير على الطريق المستقيم علميًا وعمليًا.

كما لا يشترط في التوبة أن تكون نتيجة لذنب أو معصية كما هو شائع، بل قد تكون انتقالا من عمل إلى عمل أفضل منه في جوهرها، التوبة تعبر عن قدرة الإنسان على

1- عبد الرحمن عثمان حجازي، التربية الإسلامية في القيروان، ص 293-294.

التفاعل مع متطلبات المُثل العليا، ومراجعة إنجازاته، وصقل تفكيره، وتنمية قدراته العقلية والإرادية، إنها حالة من السعي النبيل للتكامل مع مسيرة التاريخ واستشراف المستقبل.

التوبة الصادقة لا تكتفي بمحو الذنوب، بل تحوّل الأخطاء إلى خبرات مربية، تفتح آفاقًا لمعرفة أعمق، وتفكير أكثر نضجا، وأحوال نفسية وروحية أرقى، وقد أكدت الدراسات الحديثة في علم النفس أهمية الشعور بالذنب والتوبة كوسيلتين لتطور الإنسان ونموه، حيث يساعدان في تعزيز وعيه بذاته ودفعه نحو تحقيق أهداف سامية.[1]

تمثل هذه المحاور الثلاثة رؤية شاملة ومتوازنة لمفهوم التزكية كأسلوب تربوي بعيد المدى. فهي لا تقتصر في تأثيرها على الروح دون الجسد، أو على الفرد دون المجتمع، أو على الدنيا دون الآخرة، بهذا المفهوم المتكامل؛ يمكن للمسلم أن يجعل من التزكية عنصرا فعالا في مشروع النهوض الحضاري الإسلامي، مستفيدا من قدرتها على تحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة للحياة، بما يسهم في بناء أمة قوية ومزدهرة.

المطلب الرابع: طريقة الثواب والعقاب

إن الثواب والعقاب يعدان من أساليب التربية القديمة والحديثة على حد سواء، حيث يهدفان إلى تعزيز إحسان المحسن وزجر المسيء عن تقصيره وإساءته، مما يدفعه إلى التعلم واكتساب المعرفة، وتظل هذه الأساليب جزءا لا غنى عنه في العملية التربوية، نظرا لاختلاف طبائع البشر وتفاوت استجابتهم للمؤثرات والوسائل التربوية،[2] كما ارتبط موضوع الثواب والعقاب بطرق التدريس داخل المؤسسات التعليمية لما لها من أثر على نفسية المتعلم سلبا أو إيجابا فربما تكون المكافئات التشجيعية عاملا لبذل الجهد وزيادة الانتباه أثناء الدرس وربما تكون العقوبات القاسية عاملا لبعث الرعب في نفوس التلاميذ، وكلا الحالتين لها تأثير على العملية التعليمية التربوية ككل.[3]

لقد حظي هذا الجانب باهتمام علماء التربية المسلمين، كما اعتمده علماء النفس في الغرب، بدأ ذلك مع مبدأ اللذة، الذي يرى أن تكرار السلوك يرتبط باللذة الناتجة عنه، وهو ما

1- ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، ص 246-249.

2- علي بن صالح سعيد الغامدي، النظام التعليمي الإسلامي في القرن الثالث الهجري وتطبيقاته في العصر الحاضر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1431هـ-1432هـ، ص 69.

3- رحيم عائشة، المرجع السابق، ص 63.

أشار إليه فرويد وهربرت سبنسر، وانتهى الأمر بمبدأ التعزيز الذي تبناه السلوكيون، حيث اعتبروا المنبهات الخارجية، مثل الثواب أو العقاب، دوافع للسلوك، على عكس الحافز الذي يعبر غالبا عن حاجة فيزيولوجية داخلية.[1]

أولا: الثواب

1 – مفهوم طريقة الثواب

أ – تعريف الثواب لغة: جاء الثواب في لسان العرب بأنه "جزاء الطاعة وكذلك المثوبة"، قال تعالى: "وَلَوْ أَنَّهُمْ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَمَثُوبَةٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ خَيْرٌ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ"[2]، فأعطاه الله ثوابه ومثوبته أي جزاء ما عمله، وأثابه الله ثوابه وأثوبه وثوبه مثوبته، أعطاه إياها[3].

ب – تعريف طريقة الثواب اصطلاحا: يعتبر أسلوب الثواب من مرادفات (الترغيب) حيث عُرِّف بأنه: "وعد يصحبه تحبيب وإغراء، بمصلحة أو لذة أو متعة آجلة ومؤكدة، خيرة، خالصة من الشوائب، مقابل القيام بعمل صالح، أو الامتناع عن لذة ضارة أو القيام بعمل سيء ابتغاء مرضاة الله، وذلك رحمة من الله لعباده".[4]

2 – صور ومسوغات طريقة الثواب:

وقد تنوعت أصناف الثواب فمنها المادي ومنها المعنوي، ومن صور الثواب المادي: تقديم ماله قيمة مادية في ظاهره وهو معنوي في تأثيره أيضا، كالمكافآت المادية والجوائز والهدايا المختلفة،[5] ومنها الثواب المعنوي وقد أشار إليه الغزالي، فحث على أهمية المدح والثناء للمتعلم بقوله: "ويمدح الصبي المتأدب ومهما ظهر منه من خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه، ويجازى بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس".[6]

1- سناء حسن هدلة، التربية وأساليبها في التشريع الإسلامي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين، مجلد 25، عدد 8، ص 2038.

2- سورة البقرة، آية 103.

3 – ابن منظور، المصدر السابق، ج 6، ص 519.

4- عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، 1399هـ، ص 257.

5- سناء حسن هدلة، المرجع السابق، ص 2038.

6- الغزالي، إحياء علوم الدين، ج 1، ص 220.

ومن المسوغات التي تدعو إلى استخدام أسلوب الثواب في البناء السلوكي للمتعلم ما يلي:[1]

1-ترسيخ السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم مثل أن يثني على سلوكه إذا أدى العمل بصورة جيدة، مما يجعله يستمر، ويرسخ عنده هذا السلوك الحسن.

2-جعل المتعلم يكرر هذا السلوك المرغوب فيه، كذلك من خلال إيجاد القناعة عنده بأهمية تكرار السلوك الحسن والاستمرار عليه وذلك بإثباته على فعله الحسن.

3-دفع المتعلم إلى القيام بالواجبات الدينية، فإذا وجد إثابة على فعل واجب معين صنع ذلك رغبة أكيدة في القيام بغيره من الواجبات بالإضافة إلى الواجبات التي يكلفه بها سواء داخل البيت أو المدرسة.

4-الحيلولة دون الوقوع في سلوكيات سلبية أخرى.

ولقد أقرت التربية الإسلامية إثابة الطالب على كل فعل حسن يأتي به، وترى أن التشجيع والمكافأة يعززان السلوك المطلوب[2] وكان الصبيان يتلقون على نشاطهم واجتهادهم الدؤوب للوصول إلى الختمة تشجيعا مستمرا من آبائهم، الذين كانوا يحثونهم عليها ويغرسون في نفوسهم حب التعليم، وقد استخدم الآباء أساليب التحفيز المختلفة، مثل تقديم الهدايا وإغداق الأموال عليهم، لتعزيز هذه القيمة في قلوبهم.[3]

ومن بين المعالم التي ترسخ لهذا المفهوم في بلاد المغرب ما مررنا به سابقا في ترجمة الإمام ابن سحنون من طلب سحنون (ت 240هـ) من معلم ابنه أن لا يؤدبه "إلا بالكلام الطيب والمدح، فليس هو من يعلم بالتعنيف والضرب، فإني أرجو أن يكون نسيجا وحده، وفريد أهل زمانه، واتركه على نحلتي"،[4] ومن الأمثلة على التشجيعات المادية التي كانت تعطى للطلبة؛ ابن ناجي (ت 839هـ) الذي كان يتلقى تشجيعات مادية كلما حفظ سورا من القرآن الكريم من عمه خليفة بن ناجي.[5]

1- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 180.

2- عبد الرحمن عثمان حجازي، تطور الفكر التربوي الإباضي، ص 267.

3- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 88.

4- عياض، المصدر السابق، ص 205.

5- ابن الدباغ وابن ناجي، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تصحيح وتعليق: إبراهيم شيوخ صنفه أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري، أكمله وعلق عليه، أبو الفضل أبو القاسم بن عيسى التنوخي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، 1960م، ج 4، ص 194.

ومن مظاهر التكريم التي كان يحظى بها حفظة القرآن الكريم، تزيين جدران الكتّاب وحيطانه وأسقفه بالحرير، كما يُزيَّن الصبي نفسه، ويركب فرسا أو بغلة مزينة، حاملا شهادته، ويسير معه إخوانه وأقرانه في موكب يجوب الشوارع الرئيسية في المدينة، ويطل الناس من الشرفات والنوافذ لتحية الموكب وتكريم الصبي المجتهد، وغالبا ما يلقون عليه وعلى موكبه البندق والجوز وغيرهما من الهدايا،[1]وعند وصولهم إلى البيت يقوم المؤدب بإعطاء اللوح المزين إلى أقارب الصبي فيكرمونه بالنقود والهدايا فرحين بهذه المناسبة السعيدة وإن كان أهل الطالب المحتفى به من الميسورين حالا أقيمت له الولائم فيدعى لها الأهل والأقارب والجيران والأصدقاء وكان الهدف من ذلك تشجيع التلاميذ الآخرين على حفظ القرآن الكريم.[2]

3 – نقد طريقة الثواب

أ – الآثار الحسنة طريقة الثواب

حظي أسلوب الثواب في التربية باهتمام الكثير من علماء التربية سواء القدماء منهم أو المعاصرين لما له من آثار حسنة على تربية وتعليم وتنشئة الطفل، ومن بين هذه الآثار مايلي:[3]

- يطول أثره في نفس الفرد وفي سلوكه أكثر من العقاب.
- يساعد الطفل على تكرار العمل الجيد والتعود عليه.
- أَوضح لفهم التلميذ من العقاب، لأنه يوضح له مدى ملائمة سلوكه وأنشطته للمعايير الصحيحة.
- يولّد عند الشخص حالات انفعال سارة، وارتياح وجداني، وشعورا بالرضا.
- يعطي الشخص مزيدا من الثقة في النفس، ويشعره بالفخر، ويدفعه إلى نجاحات أخرى، ويضمن قيامه بالاستجابة الصحيحة في مناسبة مقبلة.
- يبعث المحبة في نفس التلميذ تجاه المعلم.

1– الأمين محمد عوض، أساليب التربية والتعليم في الإسلام –دراسة مقارنة–، دار القراءة للجميع للنشر والتوزيع، دبي، ط 1، 1990م، ص 13.

2– الوزان حسن، المصدر السابق، ص 261.

3– محمد إسماعيل المقدم، فقه التربية بالثواب، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ط 3، 2022م، ص 30.

إن المتأمل في آثار أسلوب الثواب في التربية يدرك بوضوح دوره الفعال في تكوين شخصية الفرد، وخاصة الطفل، كما يسهم هذا الأسلوب في توجيه السلوك وتعديله نحو مختلف الجوانب الإيجابية التي تعود عليه بالفائدة، سواء كانت مادية أو معنوية.

ب – ضوابط استخدام طريقة الثواب:

كما كان لطريقة الثواب الآثار الحسنة والإيجابية على سلوك ونفسية الفرد، فقد وجه العلماء مجموعة من الانتقادات والضوابط لهذا الأسلوب حتى لا ينحرف عن مقصده وأهدافه، حيث يمكن الإشارة إلى هذه الضوابط في مجموعة من النقاط:

- من بين أهم النقاط التي يجب الانتباه إليها في استخدام أسلوب الثواب اختيار الوقت المناسب والمكان المناسب، ويذكر الباحث التربوي حسن صالح مراد: "أن الثواب والعقاب يرتبطان بنتائج الفشل والنجاح في التعليم، وهما وسيلتان هادفتان لتقويم سلوك المتعلم، وتعزيزه للوصول إلى السلوك الأمثل، عندما يستخدمان على نحو سليم وتربوي وفي الزمان والمكان المناسبين".[1]
- يعتبر التدليل وإشباع الحاجات الزائدة عن اللازم وتلبية جميع الرغبات خطأ في التربية، مما يجعله "يرى نفسه دائما أحق بالإثابة والتشجيع والمدح، حتى على السلوك السلبي".[2]
- الاقتصاد في استعمال عبارات المدح والإطراء والثناء والاستحسان حتى لا تفقد الفعالية.[3]
- توخي الحذر في عدم المساواة بين الأولاد فيما يتعلق بالثواب، وعدم التفرقة بين الجنسين الولد والبنت.
- عدم الإسراف في عملية الإثابة على كل عمل يؤديه حتى لا يرتبط أي نجاح في ذهن الطفل بما سيجنيه من مكافئات وهدايا مادية، ولا يستطيع أن يدرك بأن نجاحه في الدراسة واجب أساسي، من واجباته المفروضة والمقررة عليه.[4]

1- حسن صالح مراد، أساليب التعليم والتربية الحديثة، مكتبة البدرخانيان، دهوك، العراق، ط 1، 2021م، ص 32.

2- أحمد علي بديوي، الثواب والعقاب وأثره في تربية الأولاد، شركة سفير، القاهرة، د ط، 1993م، ص 39.

3- الطاهر عبد الله غزال، الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي –دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوي بمدينة الجلفة–، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان بن عاشور الجلفة، 2017/2016م، ص 60.

4- أحمد علي بديوي، المرجع السابق، ص 49.

- إن الدراسات الحديثة بينت أن المكافأة التي تحدث بعد فترات مختلفة عقب القيام بالاستجابة تزيد من قوة تعلم هذه الاستجابة، وتزيد من صعوبة انطفائها، كما تؤدي إلى زيادة نشاطهم واهتمامهم في أداء واجباتهم؛ انتظارا للحصول على المكافأة.[1]
- مراعاة ربط الثواب بالإخلاص والاجتهاد والمثابرة في المجهود لأداء الأعمال التي يكلف بها، حتى تعزز قيم الإخلاص والاجتهاد في نفسه، وتصبح أساسا لمبادئه الذاتية دون انتظار لدفع من سلطة خارجية أو نيل لثواب زائل وهو ما يرسخ لدى التلميذ الالتزام الذاتي بأداء الواجبات وإن لم يثب عليها.[2]

انطلاقا مما سبق، يتضح أن أسلوب الثواب له آثار إيجابية جلية في تكوين شخصية الفرد، ومع ذلك لا بد من وضع ضوابط تضمن عدم انحراف هذا الأسلوب عن أهدافه الإيجابية المرجوة، إذ إن الاستخدام المفرط أو غير المنضبط للثواب قد يؤدي إلى اضطرابات شخصية ونفسية وسلوكية تنعكس سلبا على الفرد والمجتمع.

ثانيا: طريقة العقاب

لقد أقر الإسلام العقوبة كوسيلة للتعليم وتعديل السلوك، ودعا إلى استخدامها عند الضرورة، حين تعجز الوسائل الأخرى مثل التوجيه أو الموعظة أو الإقناع عن تحقيق الهدف، فبعض الناس لا تجدي معهم الأساليب اللينة، مما يجعل اللجوء إلى العقوبة أمرا ضروريا لوضع الأمور في نصابها، وقد شرّع الإسلام العقوبة لمصلحة الفرد والمجتمع على حد سواء، بهدف استقامة الحياة، كما نجد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تتحدث عن الوعيد بالعقاب في الآخرة، والمجازاة على الأعمال المحرمة، في أسلوب قرآني هادف يعكس التربية الإلهية[3] الجليلة التي تمثل كلام الله الذي هو أرحم بعبده من أمه به، وهو أعلم بالنفس البشرية وما يضرها وما ينفعها وما يصلح لها من عقوبات؛ التي قد تبدو قاسية في بعض الأحيان، إلا أن المصلحة في أكنافها دون شك.

1- أحمد علي بديوي، المرجع السابق، ص 62.

2- الطاهر عبد الله غزال، المرجع السابق، ص 60.

3- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 180.

وبالرغم من تنوع الأسلوب العقابي إلا أن الناس يتفاوتون في درجة التأثر بدرجاته، فالبعض يستجيب للعذل، أو التقريع[1]، أو ألم عدم الرضا عنه، وجميعها آلام معنوية، ولكن البعض لا يتأثر إلا بألم بدني مباشر كالضرب.[2]

ولقد حث مربو الصبيان في المغرب الإسلامي في العصر الوسيط على تأديب الصبيان إزاء تجاوزاتهم وتكاسلهم في أداء التزاماتهم التربوية، ومنهم الطبيب ابن الجزار في قوله: "فلذلك أَمَرْنَا بأن يُؤَدّب الصبيان وهم صغار لأنهم ليس لهم عزيمة تصرفهم لما يؤمرون به من المذاهب الجميلة والأفعال الحميدة والطرائق المثلى إذا لم تغلب عليهم بعد عادة رديئة تمنعهم من اتباع ما يراد من ذلك، فمن عود ابنه الأدب والأفعال الحميدة والمذاهب الجميلة في الصغر حاز بذلك الفضيلة، ونال المحبة والكرامة، وبلغ غاية السعادة، ومن ترك فعل ذلك وتخلى عن العناية به، أدّاه ذلك إلى عظيم النقص والخساسة ولعله يعرف فضيلة ذلك في وقت لا يمكن تلافيه واستدراك ما فاته منه، فتحصل له الندامة التي هي ثمن الخطأ"[3] وفي ذلك نصيحة عظيمة لكل القائمين على العملية التربوية تلخص طبيعة المرحلة الحساسة في تنشئة الطفل التي يحتاج فيها إلى المتابعة والتأديب ولو بشيء من الغلظة، ولا مجال فيها للتهاون أو الشفقة الزائدة التي لا تعود عليه بالخير والمنفعة، في مقابل عدم إدراكه لحقيقة الأمور وعدم استيعابه لها.

1- ضوابط طريقة العقاب

كما وضع علماء التربية قواعد وقوانين للتأديب ومنهم ابن سحنون في قوله: "لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا عن ثلاثة أصوات شيئا" وهي العقوبة الأشد مهما كان الخطأ المرتكب،[4] وإذا تطلب الأمر الزيادة فلا يجب أن تزيد عن عشرة ضربات فهي غاية الأدب، لقول رسول الله ﷺ : "لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة إلا في حد"،[5] وقد

1- من العقوبات الكلامية من غير شتم كاللوم، التي ترمي إلى استغلال الخوف الأدبي ليحفظ المرء كرامته بين أفراد المجتمع. (أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص 144).

2- خالد بن حامد الحازمي، المرجع السابق، ص 401.

3- ابن الجزار، المصدر السابق، ص 134-136.

4- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 100-101.

5- ابن سحنون،المصدر السابق، ص 88.

ذهب بعضهم إلى عدم التقيد بحد معين وترك حرية التقدير للمؤدب ومنهم الإمام الجزولي في قوله: "يؤدبهم على قدر اجتهاده، ولا حد فيه عند مالك إلا بقدر ما يراه المعلم"، ولقد حث العلماء على أن يكون الضرب مؤلما دون أن يترك عاهات،[1] وقد نبه القابسي لذلك فقال: "وصفة ضربه ما لا يألم ولا يتعدى إلى التأثير المستشبع أو الموهن المضر، ولا يضربه على رأسه ووجهه، إذ هو غرر يصيب الدماغ أو يضرب العين أو يؤثر أثرا قبيحا، والضرب في ساق الرجلين آمن وأحمد للسلامة"،[2] وأن تكون آلة الضرب هي الدِرَّة أو الفلقة.[3]

كما أن ابن الجزار القيرواني قد ذهب إلى مراعاة طبيعة الصبي (التلميذ) من عدة جوانب، فالعامل النفسي والمقوم الجسماني، والقدرات العقلية، والتنشئة الاجتماعية للطفل داخل الأسرة والمجتمع، كلها عوامل لابد أن يراعيها المؤَدِّب قبل تسليط العقوبة على التلميذ، وبذلك لابد من مراعاة المكونات البيولوجية والفوارق الفيزيولوجية عند التلاميذ قبل الخوض في الإجراءات العقابية،[4] حيث يقول ابن الجزار: "إن الصواب أن يؤدب الصبي فإن كانت طبيعته طبيعة من ليس بأديب ولا لبيب فهذا بين للمعترض عن طري الصواب، فأما إن كان الصبي طبيعته جيدة، أعني أن يكون مطبوعا على الحياء وحب الكرامة والألفة محبا للصدق فإن تأديبه يكون سهلا، وذلك أن المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره، فإن كان الصبي قليل الحياء مستخفا للكرامة قليل الألفة محبا للكذب، عَسُرَ تأديبه، ولابد لمن كان كذلك من إرغاب وتخويف عند الإساءة ثم يحقق ذلك بالضرب إذا لم ينجح التخويف".[5]

انطلاقا مما سبق يظهر لنا أن العقاب في العملية التربوية يجب أن ينتهج منهج التدرج، بالانتقال من العقاب اللفظي إلى العقاب البدني الذي لابد منه إذا لم يستجب الصبي للكلام

1- المغراوي، أحمد بن أبي جمعة، جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، تح: أحمد جلول البدوي ورابح بونار، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ت، ص 41.

2- القابسي، المصدر السابق، ص 34-35.

3- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، ص 60.

4- بلال عمرون، المرجع السابق، ص 886.

5- ابن الجزار، المصدر السابق، ص 137-138.

والنصح والموعظة بترهيبها وترغيبها، وبحسب عظم الخطأ المرتكب مع مراعاة الحالة البدنية والجسمانية له.[1]

لكن رغم كل هذه الضوابط التي وضعها علماء التربية المغاربة إلا أن العملية التربوية لم تسلم من بعض تجاوزات بعض المربين، ومن ذلك ما يرويه ابن القطان عن تأديب ابن تومرت لأتباعه "أن من لم يحضر أُدِّب، فإن تمادى قتل، ومن لم يحفظ حزبه عُزِّر بالسياط، وكل من لم يتأدب بما أُدب به ضرب بالسوط مرة ومرتين، فإن ظهر منه عناد وترك امتثال الأوامر قتل"[2] وما يذكره لنا أيضا الفقيه البرزلي الذي عاصر العهد الحفصي في قوله: "...شاهدت غير واحد من معلمينا الصلحاء يضرب الصبي أسفل العشرين وأكثر"،[3] ويروي لنا المغراوي "أن أحد المعلمين ضرب صبيا بالسوط في رجله لتكرر قلة حفظه فحدث برجله قرحة أدت إلى موته"[4] وهذا يوجب على المؤدب أن يتحلى بالرحمة في عملية التأديب، حتى عند اللجوء إلى الوسائل المشروعة مثل الضرب، مع الحرص على تجنب إلحاق أي ضرر بالمتعلم.

2- النقد

لم يسر العلماء والمنظرون في المغرب الإسلامي على طريق واحد في الدعوة إلى معاقبة التلاميذ، على العكس من ذلك فقد وقف بعض العلماء موقف الدفاع والمخالفة لهذا الأمر، ورأوا فيه هلاكا وهدما لشخصية التلاميذ، أكثر مما هو إصلاح وتثبيت للقيم الأخلاقية فيه، وتصويبه إلى المنهج الصحيح،[5] ومن ذلك ما مر بنا سابقا في وصية الإمام سحنون لمؤدب ابنه بأن لا يؤدبه إلا بالمدح ولطف الكلام،[6] فبناء القادة لا يكون بالضرب الذي يعود الطلبة على الخضوع والإذلال، ويُفقد التلميذ شخصيته.[7]

ويذهب ابن خلدون إلى أن الشدة مضرة بهم وتلحق الأذى بنفسيتهم، فيقول: "إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في

1- القابسي، المصدر السابق، ص 35-36.
2- ابن القطان، المصدر السابق، ص 83.
3- البرزلي، المصدر السابق، ج 3، ص 575.
4- المغراوي، المصدر السابق، ص 41.
5- بلال عمرون، المرجع السابق، ص 885.
6- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 51.
7- عبد الرحمن عثمان حجازي، تطور الفكر التربوي الإباضي، ص 267.

أصاغر الوُلد لأنه من سوء الملكة"،[1] ومن المهم الإشارة إلى أن نتيجة الشدة والقهر في التعليم لا تقتصر على قلة التحصيل المعرفي، كما قد يظن البعض، بل على العكس؛ قد تؤدي الشدة إلى تحقيق تحصيل معرفي أكبر مقارنة بالأساليب الأخرى، ومع ذلك فإن ما قصده ابن خلدون هو الآثار التربوية السلبية للشدة على الأفراد، والتي تنعكس على شخصياتهم وسلوكهم،[2] قد يكون الإنسان عالما، لكنه في المقابل قد لا يخلو من العقد النفسية، أو الأخلاق الذميمة، أو الميول المنحرفة التي تفقده القدرة على القيادة والريادة في حياته الاجتماعية، وكثيرا ما يحكم البعض على من يمتلك مستوى علميا ومعرفيا رفيعا بأنه إنسان ناجح، وهذا من أكبر الأخطاء؛ فالنجاح الحقيقي لا يُقاس بالعلم وحده، بل يثبت الإنسان جدارته من خلال التميز في مجالات أخرى من حياته، ومن أهمها: علاقته بربه، وطبيعته في التعامل مع أهله وبيته، وأداؤه في عمله، وحالته الصحية.

ولقد راعى ابن خلدون الحالة النفسية للصبي الذي يكون مرباه بالعقاب والتعنيف، وما يورثه ذلك من آثار وأخلاق سيئة، فلخص ذلك في قوله: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل؛ فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين".[3]

أما علماء التربية المعاصرون فقد انقسموا بين ممجد ومشنع، فمنهم من يرى أن العقاب يعيق التعلم، إذ يمارس المعَاقبون مزيدا من رفض التعلم ومزيدا من العدوان[4]، ويجعل سلوك الطفل نابعا عن الخوف لا الاقتناع، فيدعوه الخوف إلى الكسل ويعلمه الكذب والخدعة[5]،

1- ابن خلدون، المقدمة، ص 463.

2- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 76.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 463-464.

4- أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 13، 1988م، ص 316.

5- يحي محمد نبهان، أساليب تربوية في الثواب والعقاب، دار غار حراء، الأردن، د ط، 2013م، ص 66.

ومنهم من يرى أنه لابد من انتهاج الأسلوب العقابي في التربية، حيث يقول أحد رجال التربية: "إن الخبرة علمتنا أن الحرية التامة، والامتناع عن معاقبة الطفل مهما فعل...إنما هو أسلوب خاطئ في التربية إذ لابد من اللجوء إلى القصاص الجسدي أحيانا مع الاتزان والاعتدال"[1].

وصفوة القول أن التوسط بين الثواب والعقاب هو النهج الأمثل في التربية والتأديب، فلا يمكن إنكار أهمية النظام العقابي الذي ورد في كتاب الله عز وجل وثبتت مشروعيته في السنة النبوية، بما في ذلك الإقرار بالعقاب البدني ضمن حدود وضوابط محددة، ومع ذلك لا ينبغي ترك الأمر لأهواء الناس أو مزاجاتهم في اختيار العقوبات لتأديب المتعلمين؛ بل يجب أن تُنفذ العقوبات التربوية وفق منهج مدروس يعتمد على التدرج، مع الأخذ في الاعتبار الجوانب النفسية والشخصية للمتعلم وما يتناسب معها من عقوبة، كما ينبغي الالتزام بالضوابط التي وضعها علماء التربية لضمان تحقيق الهدف التربوي دون الإضرار بالمتعلمين، ومن الشواهد التي تدل على مشروعية العقاب إذا التزم المعلم بضوابط العملية العقابية، وأدى ذلك إلى ضرر يلحق بالتلميذ دون قصد منه، ما أفتى به سحنون في قوله: "إذا ضرب المعلم الصبي بما يجوز له أن يضربه إذا كان مثله يقوى على مثل ذلك فمات أو أصابه منه بلاء لم يكن على المعلم شيء غير الكفارة".[2]

كما أن التوسط بين طرفي التناقض والاختلاف غالبا ما يكون اختيار الوجهة الإسلامية، ومصداق ذلك قوله تعالى: "وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا"[3]، وهذا وصف عام لجميع جوانب شخصية الأمة، بما فيها: المفاهيم، والعبادات، والمعاملات، والأخلاق، ومسألة الثواب والعقاب تدخل ضمن مفهوم وسطية الأمة في تعاملها التربوي مع الإنسان بصفة عامة[4].

1- محمد إسماعيل المقدم، مرجع سابق، ص 33.

2- ابن سحنون، المصدر السابق، ص 132-133.

3- سورة البقرة، آية 142.

4- محمد إسماعيل المقدم، المرجع السابق، ص 37.

المبحث الثاني: طرق التعليم في المغرب الإسلامي

تمهيد

تُعد الطرائق التعليمية التي يعتمدها المعلم مع طلابه من أبرز العوامل التي يجب العناية بها لضمان إيصال المادة العلمية بأيسر الطرق وأقصرها، مما يحقق الفائدة المرجوة ويُسهم في نجاح العملية التعليمية بما يتماشى مع الأهداف المحددة مسبقا، كما ينبغي التنويع في الأساليب المستخدمة بما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية، والمرحلة التعليمية، وغيرها من العوامل التي تتطلب نهجًا خاصًا، وقد أولى علماء المغرب الإسلامي اهتماما كبيرا لهذه الأساليب والطرائق التعليمية، فجسدوها في مؤلفاتهم وحياتهم العلمية والعملية، مع الحرص على الجانب السلوكي وتقديم القدوة الحسنة.

المطلب الأول: طريقة السماع

أولا: السماع

تعرف هذه الطريقة كذلك بالإلقاء والتحديث والتلقين، وهو يعد من أكثر الأساليب التربوية المستعملة في مجال التعليم، حيث يقوم المعلم بإلقاء المعارف والمعلومات وتقديم التوجيهات للطلاب وهم ينصتون له، وهو أسلوب بدأ استخدامه منذ بدأ التعليم لأن المعلم هو الشخص الذي يمتلك المعرفة[1]، حيث يعتمد التعليم التقليدي على المعلم كونه صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلاميذ جاهزة بواسطة مجموعة من الأسئلة التي تفرض عليهم الحفظ والتقليد والتكرار[2]، وقد اصطلح على هذه الطريقة في الوقت المعاصر بالمحاضرة والتي تعني "الطريقة التي تستند على المعلم وما يقوم به من إلقاء المادة العلمية كاملة على المتعلمين طوال الوقت"[3]، وهي طريقة قديمة تستخدم من قبل المدرسين دون استثناء.

1- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 87.

2- جميل حمداوي، مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط، كتاب إلكتروني منشور في موقعي (المثقف) و(الألوكة)، ط 1، 2018م، ص 41.

3- سليم إبراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011م، ص 176.

وقد توافقت وسيلة السماع والتلقين مع حاجة المسلمين إلى تعليم الصبيان في الكتاتيب، وفي الوعظ والإرشاد، والدعوة إلى الله تعالى، فراعى السماع سنّ المتعلم، الذي كان بمثابة الكتاب التعليمي الذي يتماشى مع النمو العقلي للدارسين ليؤتي أكله[1].

وقد أثنى ابن خلدون على هذا الأسلوب في الحالة التالية بقوله: "تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يلقى عليه مسائل في كل باب من فن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يعرض عليه، حتى ينتهي إلى آخر هذا الفن"[2].

وينقسم الإسماع إلى إملاء، وتحديث، سواء من حفظ الشيخ أو من كتابه[3]، وهو أرفع أنواع الرواية عند الأكثرين، ولا خلاف أنه يقول السامع منه: حدثنا، وأخبرنا، وأنبأنا، ويوجد كثير من الطلاب لا يكتفون بالسماع من شيخ واحد بل يسمعون من ثلة من المشايخ في علم واحد، فيلقي الشيخ ما لديه من علم والطالب يستمع من لفظه ويسمع إلى أحاديثه فتكون هذه الطريقة إلقائية، على اعتبار جانب الملقي، وإسماعية على اعتبار جانب المتلقي[4]، "وهي طريقة تلازم طالب العلم في بداية حياته العلمية لأنه لا يمكن أن يصل إلى مستوى راق من العلم دون السماع من كثير من العلماء، وكانت هذه الطريقة سائدة في العصر الوسيط، حتى أن كتب التراجم والسير لا تخلو من عبارة سمعت"[5]، وقد ذكر ابن خلدون بعض مشايخه الذين أخذ عنهم بالإسماع كأبي عبد الله محمد بن سلمان السطي، الذي أخذ عنه سماعا أمهات السنة كتاب "الموطأ" و"السير لابن إسحاق" وكتاب "ابن الصلاح في الحديث"[6]. ولقد اشتهرت طريقة التلقين لدرجة تسمية كتاب في الفقه المالكي "بالتلقين" للقاضي عبد الوهاب.

1- عبد الرحمن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 247.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 533.

3 - ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهروزي، مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2002م، ص 69.

4- محمد فارس الجميل، المصطلحات التعليمية في الأندلس خلال خمسة قرون، مجلة كلية العلوم الإنسانية، عدد 22/21، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1988م، ص 164.

5- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 96.

6- ابن خلدون، التعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا، تح: محمد بن تاويت الطنجي، دار الكتب العلمية، بيروت،

ولا يقتصر السماع على مجرد السماع إلى المعلم، وإنما يتعدى ذلك أساليب متنوعة، ومنها:[1]

– أن يقوم المعلّم نفسه بالإلقاء من كتابه أو مذكراته أو من ذاكرته.

–أن يقوم الطالب بالإلقاء من كتاب المعلم أو من مذكراته أو من الذاكرة.

–أن يلقي شخص آخر الدرس أمام المعلم ويطلق على الأسلوبين الأخيرين اللذين يلقى فيهما النص أمام المعلّم العرض.

كما يمكن أن يُكلف أحد الطلاب الممتازين بقراءة المتن من الكتاب المقرر ويسمى بقارئ المجلس[2].

ومن أجمل صور الإلقاء التي ترتقي بالمتلقي تعليمه فن الخطابة، فمنهاج ابن سحنون يتضمن مادة الخطابة، وهي تعليم الصبيان فن الإلقاء، وقد أدخلت هذه المادة حديثا في المنهاج المدرسي، لما لها من أثر في تنمية الذوق الأدبي، وتوسيع الخيال، وإثارة الوجدان، بعباراتها الأدبية وصورها الخيالية الممتعة، وإنماء شخصية الطالب في الوقوف أمام المخاطبين[3].

إن منهج ابن سحنون التربوي، لا يقل أهمية عن اتجاهات التربية الحديثة في زماننا، ومن ثم فهو جدير بأن يعاد إحياؤه وتطبيقه في الكتاتيب القرآنية والاستفادة منه أيضا في مراحل التعليم الأخرى سيما في المرحلة الابتدائية وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية[4].

ط 1، 2004م، ص 19–20.

1– عبد الرحمن عثمان حجازي، التربية الإسلامية في القيروان، ص 248.

2 – عبد العزيز فيلالي، تلمسان في العهد الزياني، ص 553.

3– عبد الرحمن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 222.

4– علي آجقو، إسهامات العلماء المسلمين في علم التربية: تأسيسا، تنظيرا، ممارسة وتطويرا –العلم محمد ابن سحنون (202–256هـ) نموذجا–، مجلة تجسير للأبحاث والدراسات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة باتنة 1، الجزائر، مجلد 2، عدد 2، 2022م، ص 35.

ثانيا: تقييم طريقة الإسماع أو التلقين

1- مميزات طريقة الإسماع

تعتبر طريقة الإسماع من بين أهم طرق التعليم "ولاتزال هذه الطريقة أكثر استخداما لكونها الأسهل من غيرها"[1]، وذلك لاتسامها بمجموعة من المزايا أذكر منها:

1 – تسمح بعرض عدد كبير من المعلومات في وقت محدد، وبعرض منظم[2].

2 – إشباع احتياجات الطلاب الاجتماعية؛ لاعتبارهم جزءا من مجموعة كبيرة مؤلفة من أصدقائهم ومعارفهم، كونهم يريدون أن يحصلوا على الخبرات نفسها التي يحصل عليها زملاؤهم[3].

3 – تعتبر طريقة اقتصادية سواء من ناحية الوقت أو من ناحية المردود المادي، حيث يعتبر البعض طريقة الإلقاء اقتصادية لأنه بإمكان المدرس أن يحاضر على عدد كبير من الطلبة وبالتالي يمكن توفير عدد من المدرسين نحن بحاجة إليهم[4].

4 – تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة[5].

2- عيوب طريقة الإسماع:

كما كان لطريقة الإلقاء محاسن ومزايا تعرض لها مجموعة من الباحثين، فقد كان في مقابل ذلك ما يعاب عليها ويمجّها، بدعوى "كونها متعارضة مع الفلسفة التربوية الحديثة التي تعتبر المحور الأساسي في العملية التربوية والتي يجب أن يكون لها دورا رئيسيا في الفعالية التربوية"[6]، وقد ذكروا مجموعة من العيوب ونقاط الضعف في هذه الطريقة من بينها:

1- فوزي أحمد سمارة، التدريس مفاهيم؛ أساليب وطرق، دار الطريق، عمان، ط 1، 2004م، ص 113.

2- سليم إبراهيم الخزرجي، المرجع السابق، ص 178.

3- مميزات طريقة المحاضرة، جامعة الملك عبد العزيز، https//: www.kau.edu.sa، ص 124، متاح: 2024/11/07.

4- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2015م، ص 51-52.

5- مميزات طريقة المحاضرة، المرجع السابق، ص 125.

6- ابتسام صاحب موسى الزويني، المرجع السابق، ص 49.

1 – عدم استفادة الطالب من هذه الطريقة، سوى أنه يردد ما يقوله المدرس، ويكون مستمعا جيدا له لا أكثر من ذلك[1].

2 – لا تراعي الفروق الفردية ومستويات التفكير فالمعلومات تقدم للمتعلمين جميعا دون استثناء وبنفس الطريق والوسيلة[2].

3 – قلة مشاركة المتعلم، يعني لا تسمح بمشاركة كثيرة، مما يدفعه للشعور بالملل، والنعاس، وشرود الذهن الى خارج الصف الدراسي وحتى إلى خارج المدرسة نتيجة إلقاء المعلم وتحدثه كثيرا[3].

4 – من عيوبها إنكار الجدل والمناقشة[4].

5 – صعوبة فهم الطالب للمادة بسبب صعوبة التركيز لفترة طويلة وهذا يؤدي إلى تشتيت انتباههم أثناء المحاضرة[5].

6 – إن هذه المعلومات التي يحصل عليها الطلبة لا تحدث تغيير في السلوك في أغلب الأحيان كما أنها سريعة النسيان[6].

7 – تغفل مبدأ التعلم الذاتي وتجبر المتعلم على الحفظ والاستظهار[7].

8 – تجعل أساليب التقويم تركز على قياس كمية المعلومات العلمية التي يحفظها الطالب[8].

1– إيناس عبد الرزاق علي وسرى طه ياسين، طرائق التدريس قديما وحديثا –دراسة نظرية–، وقائع المؤتمر العلمي الثالث (دور العلوم الإنسانية والاجتماعية في التنمية وخدمة المجتمع)، ملحق ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 2/17، ص 153.

2– سليم إبراهيم الخزرجي، المرجع السابق، ص 179.

3– سلبيات طريقة الإلقاء، جامعة بابل، https//:www.uobabylon.edu.iq، متاح: 2024/10/07.

4– مريم هاشمي، الروابط الثقافية لمدينة بجاية مع حواضر بلاد المغرب الأوسط دراسة نماذج (تلمسان–فاس–تونس) من القرن السادس إلى القرن التاسع الهجريين 15/12م، أطروحة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم التاريخ، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2019/2018م، ص 246.

5– ابتسام صاحب موسى الزويني، المرجع السابق، ص 53.

6– المرجع نفسه، ص 53.

7– سليم إبراهيم الخزرجي، المرجع السابق، ص 179.

8– المرجع نفسه، ص 179.

3- ضوابط استخدام طريقة الإلقاء

انطلاقا مما سبق ذكره وبعد اطلاعي على بعض الآراء التربوية المتعلقة بأسلوب السماع والمحاضرة يتبين أن كما لهذه الطريقة من سلبيات لها إيجابيات معتبرة ما جعلها لا تزال منتهجة في المجال التعليمي سواء النظامي أو غيره رغم قدمها ومنتقديها، مما يدل على نجاعتها وفعاليتها بخاصة في الظروف التعليمية الغالبة في المجتمعات العربية التي تفتقر إلى الإمكانات والوسائل المادية والبشرية التي تتطلبها الطرائق التعليمية الحديثة.

إلا أننا يمكن أن نوجه أسلوب الإلقاء والسماع من خلال بعض الإجراءات التي تزيد من فعاليته ونجاحه وتطويره، والتي تتمثل فيما يلي:

1 – وضوح الهدف من المحاضرة في ذهن المدرس[1]، وصياغته بشكل دقيق وتجنب الاستطراد والانحراف عن موضوع الدرس[2].

2 – استخدام الوسائل التعليمية المساعدة[3].

3 – أن لا يسرع المتحدث في المحاضرة، ولا يسرد الحديث سردا[4]، تقول عائشة رضي الله عنها: "ما كان رسول الله ﷺ يسرد سردكم هذا ولكنه يتكلم بكلام بينه فصل يحفظه من استمع إليه"[5].

كما يستحسن أن تطعم المحاضرة بمجموعة من الإجراءات التي تزيد من فعاليتها وأثرها الإيجابي والتي تتمثل في النقاط التالية:[6]

- تنمية الثقة في النفس.
- توفير الوقت الكافي لتحضير المحاضرة.
- جمع المعلومات وتنظيم المحاضرة وتنظيم الأفكار وتتابعها.

1- ابتسام صاحب موسى الزويني، المرجع السابق، ص 53.

2- سليم إبراهيم الخزرجي، المرجع السابق، ص 179.

3 – مميزات طريقة المحاضرة، المرجع السابق، ص 125.

4 – سليم إبراهيم الخزرجي، المرجع السابق، ص 180.

5- أبو داود، سنن أبو داوود، كتاب العلم، باب في سرد الحديث، ج 5، ص 497.

6- ابتسام صاحب موسى الزويني، المرجع السابق، ص 54.

– إيجاد الحوافز مع حسن الإلقاء المتمثل في التوظيف الأمثل للصوت والنطق السليم للحروف، والوقوف في المواطن الصحيحة، واستعمال العبارات المفهومة، ومراعاة معلومات الطالب.

يمكن لمختلف هذه الضوابط أن ترتقي بالطريقة التعليمية الإلقائية إلى مستوى تحقيق الأهداف التعلمية المرجوة، في مقابل عدم القدرة على الاستغناء عنها خلال التدريس بخاصة فيما تعلق ببعض المواد التي لا تستغني عنها ولا يمكن تدريسها بدونها كالتاريخ والعلوم الدينية واللغوية وغيرها، كما تجدر الإشارة إلى أن استخدام هذه الطريقة في التعليم لا يعني عدم إشراكها بطرق أخرى كالمناقشة والمحاورة خلال الدرس مما يزيد من حيويتها وإدماج الطالب في الموقف التعليمي وجذب انتباهه وتفعيل تركيزه.

ثالثا: وسيلة الإجازة العلمية في طريقة السماع

من بين الوسائل التي أُعتُمدت في عملية السماع والتلقين الإجازة بنقل العلم إلى الآخرين وهي" إذنُ المحدّث للطالب أن يروي عنه حديثا أو كِتابا من غير أن يسمع عنه أو يقرأ عليه كأن يقول له أجزتك أو أجزت لك أن تروي عني"[1].

ومما لا ريب فيه أن للإجازة دورا هاما في علم الحديث وتدريسه على وجه الخصوص، كونها من بين وسائل حفظ السند، أو سلسلة الرواة الذين يمثل توثيقهم عاملا أساسيا في صحة الحديث وتدريسه، حيث احتل هذا العلم الصدارة في العصر الحفصي، ومن القرائن الدالة على ذلك إيلاء الطلبة والأساتذة الحفصيين عناية كبيرة للبحث والتمحيص فيه[2]، كما "لم تعد الإجازة قاصرة على علوم الحديث فحسب، ولكنها تجاوزتها إلى كافة العلوم المتداولة النظرية منها والعلمية، والمتصفح لكتب الفهرسة والمعاجم والتراجم والرحلات يجد ذكر إجازات علمية في شتى المعارف والتخصصات"[3]، فهذا "أبو النور الأوجاري" يجيز "الرصاع" جميع ما رواه من كتب الفقه والحديث والشعر[4]، فقد أجاز "أبو العباس بن غماز" "العبدري"

1– عبد الرحمن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 248.

2– صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 109.

3– المصدر نفسه، ص 109.

4– الرصاع، المصدر السابق، ص 56.

جميع ما سمعه ورواه من سائر العلوم[1]، و"أجاز محمد بن جابر الوادي آشي" "ابن خلدون" جميع مسموعه ونظمه ونثره[2]، وأشكال الإجازة هي[3]:

1-إجازة مُعَيَّنٍ في مُعَيَّنٍ: أي يكون المُجاز له معينا والمادة المجاز بها معينة، وهذه أعلى أنواع الإجازات؛ لأن أركان الإجازات الأربعة: المجيز، المجاز له، ومادة الإجازة، ولفظ الإجازة، متوفرة فيها وذلك كأن يقول الشيخ لتلميذه: "أجزت لك أن تروي صحيح البخاري"، وهذا النوع من الإجازة يأتي على صورتين:

أ-الصورة الأولى: أن تكون الإجازة مقرونة بالمناولة، كأن يدفع الشيخ لتلميذه أصل سماعه أو مؤَلَّفه ويجيزه في روايته، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون السماع أو القراءة والمناولة والإجازة في وقت واحد؛ فقد يَلزم الطالب شيخه مدة طويلة، ويقرأ ويسمع منه كتبا كثيرة ويتناول بعضها أو كلها، وفي آخر هذه الملازمة يطلب منه أن يجيزه بما أخذه عنه، فيكتب له إجازة يضمِّنُها تلك الكتب التي أخذها عنه في أوقات متعددة.

ب-الصورة الثانية: أن تكون الإجازة مجردة عن المناولة، وهذه الصورة تعتبر أسلوبا من أساليب التقويم إذا كانت مسبوقة بقراءة أو سماع، وقد كان بعض العلماء لا يأذن في الرواية عنه إلا لمن قرأ عليه أو سمع منه.

2-إجازة مُعَيَّنٍ في غير مُعَيَّنٍ: وذلك مثل أن يقول الشيخ: "أجزت لك أو لفلان رواية مسموعاتي ومؤلفاتي وما لي من نظم ونثر"، دون أن يحدد هذه المسموعات والمؤلفات، فينقص هذا النوع من الإجازة ركن من أركانها الأربعة، ولذلك كان قبول هذه الإجازة من عدمه مثار خلاف بين العلماء فمَنَعَهَا قوم وتوسع آخرون فقبلوها[4]، وهي على ثلاثة صور:

أ-الصورة الأولى: أن يجيز الشيخ تلميذه بعد لقاء أو لقاءات مباشرة بينهما، يكون الطالب خلال تلك اللقاءات قد أخذ عن شيخه -سماعا أو قراءة- بعضا من مروياته أو مؤلفاته، وعند افتراقهما يطلب الطالب من شيخه إجازته بكل مروياته ومؤلفاته حتى تلك التي لم

1- العبدري، المصدر السابق، ص 94.

2- ابن خلدون، التعريف، المصدر السابق، ص 18-19.

3- تهاني سلامة حسن سلامة، طرق التعليم والإجازات العلمية في الأندلس (في القرنين 6-7هـ/12-13م)، المجلة الليبية العالمية، جامعة بنغازي، عدد 12، ديسمبر 2016م، ص 11-14.

4- عياض، الإلماع، ص 90 وما بعدها.

يسمعها من شيخه أو يقرأها عليه، وهذه الصورة أقرب إلى النوع الأول؛ وذلك لأن لقاء الشيخ لتلميذه فرصة لمعرفة مدى جديته وحرصه على التحصيل، وبالتالي فإن إجازته له بعموم مروياته ومؤلفاته –ولو لم يسمعها أو يقرأها كلها– تعتبر شهادة من الشيخ بأن هذا الطالب ذو أهلية علمية تؤهله لرواية هذه المرويات والمؤلفات، ومن ناحية أخرى فإن إجازة الشيخ للطالب في الجزء الذي قرأه أو سمعه تعتبر تقويما يشهد للطالب بإجادته تلك المؤلفات.

ولقد كانت هناك أسباب تضطر العلماء إلى هذه الصورة من الإجازة، فعندما يحل أحد العلماء في إحدى المدن، يسارع طلبة العلم إلى لقائه والأخذ عنه، ولكن قد لا يكفي الوقت الذي يمضيه هذا العالم بين ظهرانيهم لكي يأخذوا كل ما لديه من علم، وفي هذه الحالة فإنه يجيز لهم الرواية عنه لعموم مروياته.

ب–الصورة الثانية: أن يجيز الشيخ الطالب دون أن يكون بينهما لقاء، وهذه الصورة نشأت من حرص العلماء على نشر علمهم، وحرص طلبة العلم على الاستكثار من الرواية، فإذا اشتهر عالم من العلماء بالحفظ والدراية فإن العلماء الذين سبقوه يجيزون له –بطلب منه أو بدون طلب– وذلك يعود إلى أن هؤلاء العلماء كانوا يخشون التعرض للوعيد الشديد الذي رتب لكاتم العلم؛ ولأنهم يرون أن هذا العالم سيؤدي العلم الذي أجيز به كما كان المجيز يؤديه.

والغالب أن الذين يلجؤون إلى الإجازة بهذه الصورة هم طلبة العلم الذين لديهم ظروف تمنعهم من الرحلة ولقاء الشيوخ.

ج–الصورة الثالثة: الإجازة للأطفال وهذه الصورة هي أقل صور هذا النوع من الإجازات قيمة، فعلى الرغم من أن المجاز في هذه الصورة معين إلا أنه ليس مؤهلا لتحمل ما أجيز به، والحقيقة أن هذه الصورة نشأت من حرص الآباء على إيجاد سبب علمي يربط بين أبنائهم وبين علماء متوقع أن يرحلوا عن الدنيا قبل أن يصبح هؤلاء الأبناء أهلا لتلقي العلم، مما يعطيهم الحق في الرواية عن هؤلاء الشيوخ بالإجازة.

3-إجازة المجاز: وذلك مثل أن يقول الشيخ "أجزت لك أو لفلان مجازاتي، أو أجزت لك أو لفلان رواية ما أجيز لي روايته"[1]، وقد كان قبول هذه الإجازة محل خلاف بين العلماء فمنعها قوم، وتوسع آخرون فقبلوها بشرط أن يعلم المجاز بالإجازة عن الإجازة؛ كيفية إجازة شيخ شيخه حتى لا يروي بها ما لم يندرج تحتها، فإذا كان مثلا صورة إجازة شيخه: "أجزت له ما صح عنده من سماعاتي" فرأى شيئا من مسموعات شيخ شيخه فليس له أن يروي ذلك عن شيخه عنه حتى يستبين أنه مما كان قد صح عند شيخه كونه من مسموعات شيخه الذي تلك إجازته[2].

4-الإجازة العامة: وهي أن يجيز لغير معين بوصف العموم، وفي هذا النوع من الإجازة لا يحدد الشيخ المجيز لا الشخص المجاز ولا المادة المجازة، وذلك كأن يقول: "أجزت للمسلمين أو كل من أدرك زماني"، فهي تنقص ركنين من أركان الإجازة الأربعة.

وقد وضع الإمام مالك شروطا مضبوطة للإجازة قد تتعارض مع بعض صورها، حتى لا يستسهل الناس في أمرها، ومن بين هذه الشروط ما يلي[3]:

1_أن يكون الفرع معارضا بالأصل حتى كأنه هو.

2-أن يكون المجيز عالما بما يجيز به، ثقة في دينه وروايته معروفا بعلمه.

3-أن يكون المستجيز من أهل العلم، وعليه سمته، حتى لا يوضع العلم إلا عند أهله.

أما أساليب منح الإجازات فكانت على ضربين: الأولى عن طريق المشافهة كأن يقول له: "نعم إروي عني"، وأما الثانية فعن طريق الكتابة وتسمى الإجازة الكتابية أو التحريرية، وتعتبر الإجازة الشفهية الأقدم عهدا من التحريرية[4].

1- ابن جماعة، المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، تح: محي الدين عبد الرحمن رمضان، دار الفكر، بيروت، د ط ت، ص 87.

2- المصدر السابق، ص 87.

3- اعياض، الإلماع، ص 95.

4- عبد الله فياض، الإجازات العلمية عند المسلمين، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط 1، 1967م، ص 24.

المطلب الثاني: طريقة الحفظ

أولا: مفهومه وأهميته:

إن طريقة الحفظ من الأساليب التعليمية العريقة، فمن واجب المدرس المسلم في إطار هذا الأسلوب تحفيظ طلبته السور القرآنية والأحاديث النبوية المقررة عن طريق قراءتها وتلقينهم إياها حتى يحفظوها حفظا متقنا، وعند انتهاء المدرس من ذلك يبدأ بإخراج المتعلمين الواحد تلو الآخر ليقف أمام بقية المتعلمين، ويبدأ عملية استرجاع وتسميع ما حفظه بصوت مسموع، وتوشك أن تكون هذه الطريقة هي الطريقة الأولى عند علماء المسلمين عموما لتعليم أبنائهم وتلاميذهم بخاصة في مرحلة الطفولة، فكانوا يستهلونها بحفظ القرآن ثم نجد علماء الحديث يركزون بعد ذلك على حفظ الأحاديث بعد أن يتقن الطالب القراءة والكتابة، وقد اعتنوا بإتقان الحفظ وجعلوه شرطا أساسيا في قبول الرواية[1].

وكان الصبيان يجلسون على حصير أو مما شاكله متربعين حول معلمهم الذي يختص بسرير أو كرسي مرتفع أو مصطبة مبنية ليس عليها من الريش سوى بساط بسيط مشكلين نصف دائرة وكان المعلم يقوم على مساعدة صغار الصبيان المبتدئين على التهجي والحفظ وفي يده عصا يضرب بها من انشغل عن الحفظ.[2] فهذه الطريقة تعتمد على أن يقوم الأستاذ بإملاء المعلومات على التلاميذ ويقوم هؤلاء بالكتابة على الألواح ثم يحفظون ما كتبوه، ويقومون بعرض ما حفظوه على المعلم، فإذا تأكد من جودة حفظهم أذن لهم في غسلها ليكتبوا عليها المعلومات الجديدة، و يواصل التلميذ على هذا المنوال حتى يحفظ مادة العلم المدرس، فيقوم المعلم بامتحانه، فإذا نجح حصل على الإجازة[3]، ولقد كان عمر بن يمكتين[4] يعلم بهذه الطريقة[5].

1- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 117.

2- إبراهيم التوزري، المرجع السابق، ص 11.

3-صلاح الدين شعباني، التربية والتعليم عند الإباضية بالمغرب الإسلامي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين، رسالة ماجستير، كلية التاريخ، جامعة الجزائر، 2004/2003م، ص 77.

4- هو من شيوخ الإباضية، وهو أول من علم القرآن بجبل نفوسة. (عبد الواحد الشماخي، كتاب السير، مطبعة القاهرة، د ط، 1401 هـ، ص 142).

5- ابن سلاّم لواب بن عمرو اللواتي، كتاب الإسلام وتاريخه من وجهة نظر إباضية، تح: شفارتز وسالم بن يعقوب، دار اقرأ، بيروت، د ط، 1985م، ص 118-120.

ويذكر خوليان ريبيرا أن المواد المخصصة للحفظ هي عادة النصوص الفقهية والرسائل الأدبية وقواعد النصوص[1]، وعندما يكبر الصبي ويجد نفسه في المرحلة العليا من التعليم يكون ملزما باستظهار أمهات الكتب أو المختصرات من كل فنون العلم.

وأورد في هذا السياق رسالة الخليفة الموحدي عبد المؤمن بن علي إلى وزيره أبي جعفر بن عطية إلى أهل بجاية يحثهم على العلم ويؤكد فيها على ضرورة الحفظ فيقول: "وأبتدئ بأول مباني الإسلام فآخذ الناس بعلم التوحيد الذي هو أساس الدين ومبناه...وقد بني وجوب العلم بالفرائض على وجوب العلم به... ويؤمر الذين يفهمون اللسان العربي ويتكلمون به أن يقرؤوا التوحيد بذلك اللسان من أوله إلى آخر القول في المعجزات ويحفظوه ويفحصوه، ويلازموا قراءته ويتعاهدوه، ويؤمر طلبة الحضر ومن في معناهم بقراءة العقائد وحفظها وتعاهدها على سبيل التفهم والتبين والتنبه والتبصر، ويلزم العامة ومن في الديار بقراءة المرشدة في العقيدة وحفظها وتفهمها، وأشمل هذا الإلزام الرجال والنساء والأحرار والعبيد، وكل من توجه عليه التكليف" [2].

ثانيا: النقد

أ- الإيجابيات

إن لطريقة الحفظ آثار حسنة جلية، فقد كانت العناية بالحفظ والذاكرة من أهم التقاليد الدينية في بدء الإسلام، "ففي الوقت الذي ظهر فيه الإسلام كان معظم العرب أميين لا يقرؤون ولا يكتبون، فاعتمدوا على ذاكرتهم كل الاعتماد في تذكر الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والتعاليم الدينية، والقواعد الإسلامية، والأشعار والقصص العربية"[3].

كما تمثلت في تحفيظ الكتب والمتون والمختصرات في المدارس العتيقة على أساس أن الحفظ أهم من التدوين والتوثيق والتصحيف بخاصة في المراحل الأولى من التعليم، فالعلم في الصدور، وليس في السطور، حيث كانت التربية والتعليم "تستهدفان تقوية الذاكرة لاختزان

1- خوليان ريبيرا، التربية الإسلامية في الأندلس، أصولها، التربية وتأثيراتها الأندلسية، تر: طاهر أحمد مكي، دار المعارف، القاهرة، د ط ت، ص 48.

2- لافي بروفينسال، مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، رباط الفتح، الرباط، د ط، 1941م، ص 131-132.

3 - محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، د ت، ط 3، ص 208.

كمية هائلة من المعلومات منذ الصبا، وهذا ما يفسر شهرة أغلبية المتعلمين بالحفاظة لسرعة حفظهم وتمتعهم بالاستظهار الصحيح"[1].

ويذكر الأبراشي أنه يتفق مع بعض فلاسفة الإسلام الذين يعزون القدرة على التذكر إلى عوامل نفسية ومادية، كالاستمرار في المذاكرة، والإعادة والمراجعة، وبذل الجهد في الدرس، والبعد عن المشاغل، والتفرغ للعمل والدراسة، في جو من الهدوء والإيمان، "وإننا نتفق معهم في كل ما أبدوه من الأسباب"[2].

ولقد رأى بعض علماء الإسلام القدماء تقديم الحفظ على الفهم أولى، وذلك لما يرجع به من فوائد في تحصيل الطالب، فمثلا ابن عبد البر يقدم الحفظ على الفهم في قوله: "أول العلم الاستماع، والثاني الصمت، والثالث الحفظ، والرابع العقل، والخامس النشر".[3]

أما من المعاصرين فقد تطرق الباحث بكار امحمد إلى أثر الحفظ في اكتساب اللغة والمهارات العلمية سيما في خضم غياب البيئة الاجتماعية الفصيحة في وقتنا الراهن، حيث يعتبر حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي من أهم المصادر التي تساعد على ذلك لما لها من دور فعال في إمداد المتعلمين بالمفردات الثرية والأساليب الإنشائية المتميزة وطرائق التعبير المتنوعة والتراكيب اللغوية المحكمة النظم[4].

كما تعتبر من بين الآثار الحسنة للحفظ ملازمة المحفوظ لصاحبه في حله وترحاله وأمنه وخوفه، فقد تصادف الإنسان مواقف تحول دونه ودون المادة العلمية سواء كانت كتابا أو جهازا مثل: الضياع أو التلف أو السرقة، في مقابل أن الحفظ يضمن لصاحبه علمه، وفي هذا السياق يقول الإمام الشافعي:

علمي معي حيثما يممت يتبعني صدري وعاء له لا بطن صندوق

إن كنت في البيت كان العلم فيه معي أو كنت في السوق كان العلم في السوق[5]

1- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص86.

2- الأبراشي، المرجع السابق، ص 208.

3- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله القرطبي، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، تعليق: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، 1995م، ص 143.

4- بكار امحمد، أثر الحفظ الواعي في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها الأساسية، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي بوزريعة، المجلد 13، العدد 01، 2021م، ص 547.

5- الشافعي، أبي عبد الله محمد بن إدريس، ديوان الشافعي، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط 2، 1985م، ص 100.

لذا كان المغاربة يتميزون بملكة الحفظ والاستظهار، وكان المتعلم يحفظ منظومات تتجاوز الألف، بل هناك من يستظهر عن ظهر قلب مجلدات من الكتب؛ كمحمد عبد المجيد بن عبدون الذي كان أيسر محفوظاته كتاب الأغاني، ومحمد بن زرقون(ت 586 هـ) الذي حفظ أكثر من أربعين كتابا، وأحمد محمد التجيبي المشهور بابن القراف السبتي (ت 725هـ) الذي استظهر موطأ الإمام مالك، وأبي القاسم الحسين الذي استظهر القرآن، وعدة كتب في اللغة، وخمسة عشر ألف بيت شعري[1]، وعبد الله بن سيد الناس اليعمري الإشبيلي الذي حل ببجاية؛ كان يستظهر عشرة آلاف حديث بأسانيدها[2]، ويفيد الغبريني أنه سمع من بعض الشيوخ أنه "سمع بكتاب غريب عند بعض الطلبة، وأنه وجه إليه في نسخة فتعلل عليه فطلب أن يعيره له ليلة واحدة، فأسعفه لذلك فطالعه من أوله إلى آخره فحفظه من ليلته، فأعاد الكتاب إليه ثم أملاه من صدره"[3]، وغيرهم كثير..

ساهمت ظاهرة الحفظ في انتشار ما يُعرف بالنظام التعليمي، وفق تعبير عبد الله كنون، أو ما يُطلق عليه أيضا اسم المنظومات، وقد تميَّز العصر الوسيط، على وجه الخصوص، بظاهرة الشروح والاختصارات واعتماد المتون، لا سيما المتون اللغوية التي حظيت بانتشار واسع في زمانها واستمر تأثيرها فيما بعد، من أبرز هذه المتون متون القراءات والرسم، وأشهرها المقدمة في النحو لابن آجروم وشرح المكودي على الألفية، وهكذا، كان العصر المريني هو الحقبة التي شهدت وضع المتون في مختلف العلوم، وهي متون اشتهرت عالميا وذاع صيتها[4].

ب- السلبيات

في مقابل ما كان لطريقة الحفظ من محاسن وآثار إيجابية فقد قوبلت هذه الطريقة بالنقد من قبل بعض الباحثين، لأنها في نظرهم قد اعتمدت على النقول واختصار الشروحات

1- أنظر ص 120 من هذه الأطروحة.

2- الغبريني، المصدر السابق، ص 247.

3- المصدر نفسه، ص 141.

4- جميل حمداوي، مناهج التعليم في المدارس العتيقة، ص 37.

وتلقينها دون فهم وإدراك للمعاني[1]، واعتبروا آفة العلم المتون، وازدهار التأليف فيها دليل على تحجر الفكر وانحسار الطموح[2]، ولابن خلدون رأي مشهور "أن فيها إلهاء للمتعلم وإشغالا له بتتبع ألفاظ المختصرات ومحاولة فهمها، فيتيه في حل ألغازها المقفلة والعويصة، ويضيع فيها حظ صالح من الوقت"[3]، وحتى وإن أفلح الطالب في حفظ هذه المختصرات، فمن الصعب عليه الحصول على الملكة والحذق في العلوم[4]، وإن حصلت هذه الملكة فهي "ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة لكثرة ما يقع فيها من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وإذا اقتصر على التكرار قصرت الملكة لقلّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة، فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلّمين فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها"[5].

فكان اهتمامهم بالحفظ وتركيزهم عليه سببا في غياب الفهم والاجتهاد وظهور الجمود، مما أسهم في تدهور الحضارة الإسلامية، وفي هذا يقول ابن خلدون: "تجد طلاب العلم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس التعليمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، وإلا فحفظهم أبلغ من سواهم لشدة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك"[6]، وأسوق مثالا في هذا الباب برواية لأبي عبد الله الشريف التلمساني، يذكر فيها أنه دخل بجاية سنة 740 هـ فجلس إلى مجالس مشيختها؛ فحدثهم في مسألة من مسائل ابن الحاجب؛ فقال بعضهم: "إن ابن الحاجب عندنا اليوم يقرؤه الصبيان؛ فسألهم في أسئلة عجزوا عنها"[7]، فكان هذا نتيجة للحفظ دون الفهم وفتح المجال للنقاش في العملية التعليمية، أفرز فيما بعد جمودا في الفقه وسائر العلوم الأخرى.

1- إبراهيم أنوار، نقل المعرفة في المغرب المريني وإفريقية الحفصية إلى منتصف القرن 8 هـ، مطبعة دار المناهل، المغرب، د ط، 2011م، ص 212-214.

2- جميل حمداوي، مناهج التعليم في المدارس العتيقة، ص 37.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 457.

4- إدريس بن مصطفى، المرجع السابق، ص 174.

5- ابن خلدون، المقدمة، ص 458.

6- المصدر نفسه، ص 343.

7- عبد الله بن محمد التلمساني، مناقب التلمسانيين، تح: قندوز بن محمد الماحي، دار الوعي، الجزائر، ط 1، 2018م، ص 97.

يمكن ضرب مثال آخر لتوضيح كيف أن كثرة الاختصارات أضرت بنظام التعليم وطرائقه؛ فقد أصبحت تطورات العلم أشبه بالوقوف على شاطئ عظيم المد والجزر، فهي إما أن تقدم معلومات كثيرة لا حصر لها تقتضي شرحا مطولًا، أو تضيق عليك في زوايا مختصرة، تبدو أكبر حجما لكنها مشحونة بالاختصارات، وقد لجأ كثير من المتأخرين إلى اختصار العلوم وطرائقها، حيث أولعوا بإعداد برامج مختصرة لكل علم، تتضمن حصر مسائله وأدلته باختصار مخلٍّ، مع حشو القليل من الألفاظ بمعانٍ كثيرة تخص ذلك الفن، ونتيجة لذلك، أخلَّ هذا الأسلوب بالبلاغة وصعَّب الحفظ على الطلاب، وقد عمد هؤلاء العلماء إلى تلخيص الكتب المطولة التي كانت تُعدّ مراجع أساسية في الفنون المختلفة بغرض التفسير والبيان، فاختصروها لتسهيل الحفظ، كما فعل ابن الحاجب في الفقه، وابن مالك في النحو، والخونجي في المنطق وغيرهم، ومع ذلك فإن هذا النهج قد أفسد التعليم، لأنه يخلط على المبتدئ بإلقاء غايات العلم عليه قبل أن يكون مهيئًا لقبولها أو فهمها بشكل صحيح[1].

ويذكر جميل حمداوي أن مستوى التعليم في العصر المريني مثلا؛ قد انحدر بسبب التخلي عن الرحلة العلمية للاستفادة من شيوخ الشرق وعلماء المغرب، والاعتماد على المختصرات والمتون والحواشي والشروح وكثرة التأليف فيها[2]، علما أن المقصد من هذه الاختصارات والمتون هو الحفظ وتسهيله، ويقول ابن خلدون: "اعلم أن مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها، فيقع القصور ولابد دون رتبة التحصيل"[3]

كما يرى الجيلاني أن "كثرة التأليف غير محمودة، سواء أكانت في العلوم المقاصد أم في العلوم الآلات، ويتضح هذا من خلال المثالين اللذين ضربهما لدعم وجهة نظره؛ فالمثال

1- مسكين دليلة، التعليم والتلقين وإشكاليتهما في فكر العلامة ابن خلدون، مجلة (لغة-كلام)، جامعة أحمد زبانة غليزان، الجزائر، عدد 7، سبتمبر 2018م، ص 223-224.

2- جميل حمداوي، مناهج التعليم في المدارس العتيقة، ص 38.

3- ابن خلدون، المقدمة، ص 454.

الأول حول الفقه الذي هو من العلوم المقاصد، والمثال الثاني من اللغة التي هي من العلوم الآلة"[1].

من خلال تطرقنا إلى حرص المعلم على أن يحفظ المتعلمون كل ما يلقيه عليهم من أجل أن ينقل إليهم ما بحوزته من معلومات، نستنتج أن التوجه نحو الحفظ وسرد النقول بالنسبة للمتعلمين مرده إلى تلك الرؤية التي يحملها الطلبة تجاه التعلم، فالرؤية التي ترى أن التعلم ما هو سوى حفظ المزيد من المعلومات في الذاكرة، ومطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار المقررات التعليمية[2] حتما ستجعل للحفظ المكانة البارزة لدى هذا الصنف من الطلبة، فلقد أشار إلى هذا المعنى حافظ مدينة فاس الفقيه القبّاب (ت 779هـ)[3]، لما حضر مجلس ابن عرفة التونسي فقال: "علمتم ما تحصل بأيدينا من الفقه، وصح عندكم أن الملكة التامة في التحصيل والتصرف، إنما هذا في قوى أهل تونس، ومن يليهم من أهل المشرق، وإن قصارى ما عندنا وعند مشايخنا هو حفظ النصوص، وإبقاءها على ما هي عليه[4]، ولهذا شاع في المغرب حفاظ المتون والمختصرات الفقهية والنحوية والمنطقية، [5] وقد عقب المؤرخ الجزائري أبو القاسم سعد الله على هذه الظاهرة فقال: "... إذا عدت للبستان لابن مريم، تجده لا يترجم لأحد من الفقهاء إلا قال عنه إنه كان يحفظ كذا وكذا من الكتب"[6].

من هنا نستشف أن المنحى الذي اتخذه الطلبة في التعليم قد أثر على التحصيل المعرفي مما جعله يتقوقع في دائرة الحفظ والاستظهار من جهة الطالب، والتلقين في الفروع الفقهية وسرد المختصرات من جهة المعلم.

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 73-74.

2- ابن خلدون، المقدمة، ص 578.

3- القباب: هو أحمد بن قاسم بن عيد الرحمان الشهير بالقباب (ت779) الإمام الحافظ العلامة، أحد محققي المتأخرين من الحفاظ المشهورين بالدين والصلاح والتقدم في العلوم، نولى الفتيا بفاس، ومن تآليفه اختصار أحكام النظر لابن القطان، أسقط فيه الدلائل والاحتجاج وشرحه على القواعد في غاية الاتقان، وله مباحث مشهورة مع الإمام الشاطبي في مسألة مراعاة الخلاف في المذهب أحسن فيها غاية الإحسان. (التنبكتي، المصدر السابق)، ص 102-103).

4- المقري، أزهار الرياض، ج 3، ص 32.

5- مجدوبي نور الدين، مناهج التعليم وأساليبه في بلاد المغرب الأوسط ما بين القرنين الثامن والتاسع الهجريين (14-15م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ وعلم الآثار، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، 2020/2019م، ص 48-49.

6- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر، ط6، 2009م، ج 2، ص 10.

أما أسلوب الحفظ عموما فهو أسلوب لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية بخاصة في بعض المواد التي تستدعي حتما توظيف آلية الحفظ كالعلوم اللغوية والأدبية والطبية والدينية فلا يمكن أن يروى القرآن بالمعنى، إلا أن هذا الحفظ لابد أن يكون واعيا مصحوبا بالفهم على حسب درجة استيعاب عقل الفرد ومرحلته العمرية فلا يمكن أن نشترط على صغير السن عند حفظه للقرآن أو الحديث النبوي فهم ما يحفظ، وإلا ضاع عليه التحصيل، كما أن علماء الإسلام قد حثّوا على الفهم المصاحب للحفظ دون الاستغناء عنه لما له من آثار حسنة على المتعلم لقولهم: "وليأخذ من الحفظ والشرح ما يمكنه ويطيقه حاله من غير إكثار يُمِلُّ، ولا تقصير يُخِلُّ بجودة التحصيل"[1].

المطلب الثالث: طريقة الإملاء

أولا: مفهومه وأهميته

الإملاء هو أن يقعد عالم وحوله تلاميذه بالمحابر والقراطيس فيتكلم العالم بما فتح الله سبحانه وتعالى عليه من العلم ويكتب التلاميذ فيصير كتابا ويسمونه الإملاء والأمالي، والمستملي هو من يُبلغ عنه إذا كثر الجمع على عادة الحفّاظ، فكان العالم في مجلس الإملاء يعين من يبلغ عنه لكثرة الحضور لعدم وجود المكبرات الصوتية، والأمالي هي ما يكتبه الطلاب وراء معلمهم، سواء تكلم من حفظه أو من كتاب فيصير كتابا أو بحثا[2].

وكانت طريقة الإلقاء أو الإملاء مصاحبة لعملية السماع، فكان المستمع يدون بعض النقاط باعتبار أن "ما حُفظ فرّ، وما كُتب قرّ".

وينبغي لتحقيق ذلك أن يكون طالب العلم مستفيدا في كل وقت[3] "حتى يحصل له الفضل، وطريق الاستفادة أن يكون معه في كل وقت محبرة حتى يكتب ما يسمع من الفوائد"[4].

كما كانت لمجالس الإملاء والتحديث آداب متبادلة بين المعلمين والطلبة، فالمستملي يدعو للشيخ ووالديه وللمسلمين في أول المحاضرة، ويخاطب المعلم بقوله: يرحمك الله، وكذا

1- السمهودي، علي بن عبد الله الحسني، جواهر العقدين في فضل الشرفين -شرف العلم الجلي والنسب العلي-، تح : موسى بناي العليلي، مطبعة العاني، بغداد، د ط، 1981م، ص 360.

2- محمد بن حسن بن محمد القرني، المرجع السابق، ص 101-102.

3- عبد الرحمن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 250.

4- المالكي أبو بكر، المصدر السابق، ج 1، ص 398.

المعلم يستهل خطابه بالدعاء للطلبة ويختمه بذلك، وبالنوادر والأشعار والحكايات لإذهاب الملل والسآمة عن الطلاب[1]، كما "يندب أن يكون المملي في حال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تجمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين"[2].

ويرى ابن جماعة أنه ينبغي أن يكون جهوري الصوت ويستحب له الجلوس على موضع مرتفع أو قائما حتى يسمع جميع الحاضرين[3].

أما في مجالس العلم المهمة، حيث تُدرس مختلف العلوم، فإن الفقيه يقوم بالإملاء منتظرا من طلابه كتابة ما يقوله، فهو يتحدث بينما يكتبون، مُعتنين بضبط كل كلمة ينطق بها [4].

وأطلقت كتب الأمالي على الدرس الذي يستمد العالم درسه من معلوماته، أو من مذكرات كتبها لنفسه، مثل كتاب الأمالي لسعيد بن الحداد (ت 302هـ) تلميذ ابن سحنون، وأمالي عبد الله بن طالب (ت 275هـ) في ثلاثة أجزاء[5].

ويتميز إلقاء الدرس بالبطء فقرة فقره أو حديثا حديثا مع اتصال السند، ويعنى الطلبة بكتابة ما يملى عليهم خلف مدرسهم، فإذا ما انتهى المدرس من إلقاء حديث أو فقرة مستقلة عرّج بهم إلى شرحِ وإيضاحِ وتفسيرِ ما يكون قد غَمُضَ على أفهامهم في بعض الفقرات أو الأحاديث، ويعمل الطلاب على تدوين الشروح على هامش الأوراق التي كُتِبَتْ عليها الأصول، فإذا اكتملت أمالي الشيخ في ذلك الموضوع فإنه ربما قرأ الأمالي أو قرئت عليه لتصحيحها، وكانت تعقد مجالس في تونس الحفصية سواء في المساجد والمدارس[6]، ومن العلماء الذين اعتمدوا هذه الطريقة ابن تومرت كان كلما استحسن كتابا وأراد أن يكون لطلابه نسخة منه، أملاه عليهم حتى يستطيعوا مذاكرته ومراجعته في أي وقت، وقد أملى كتاب

1- السمعاني عبد الكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء، تح: أحمد محمد عبد الرحمن محمود، مطبعة المحمودية، جدة، ط 1، 1414هـ، ج 1، ص 338.

2- المصدر نفسه، ج 1، ص 26.

3- ابن جماعة، المصدر السابق، ص 104.

4- علي عشي، المغرب الأوسط في عهد الموحدين -دراسة تحليلية للأوضاع الثقافية والفكرية (534هـ/1139م إلى 633هـ/1235م)، ص 186.

5- عبد الرحمن بن عثمان حجازي، المرجع السابق، ص 250-251.

6- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 100.

الموطأ على طلبته، ومنهم عبد المؤمن بن علي الذي أملاه أيضا في مراكش، برباط هرغة بلد السوس في الثالث من ذي الحجة 544هـ[1]، وابن خلدون إذ يذكر أنه درس هو وأخوه محمد على الحافظ الفقيه محمد بن علي بن سليمان المُكَنّى السَّطِّي، فكان أخوه محمد يقرأ عليه من كتاب التبصرة لأبي الحسن اللخمي وهو يصححه عليه من إملائه وحفظه في مجالس عديدة[2].

وكانت مجالس الإملاء تعقد في تونس الحفصية سواء في المساجد أو المدارس، ومن العلماء الذين اتخذوا هذه الطريقة في مجالس تدريسهم؛ ابن عرفة والقلصادي وأبو الفضل القاسم بن أبي اللَّبِّيدي وغيرهم، وهناك الكثير من الطلبة الذين تلقوا العلم بواسطة الإملاء[3].

ثانيا: النقد

يقوم المعلم بإعطاء المادة العلمية، ويكتبها المتعلمون، وقد استخدم العلماء هذه الطريقة لحمل الطلبة على تدوين ما يملى عليهم؛ ليسهل حفظه ومذاكرته، وللإملاء أساليب كثيرة ذكرها القابسي وغيره من العلماء، منها: إملاء المعلم على طلبته، وإملاء الطلبة بعضهم على بعض، ويتفقد المعلم حينئذ إملاءهم[4]، قال القابسي: "ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض، لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم"[5].

والظاهر أن الأسلوب الإملائي المتبع في طريقة التدريس كان له دور عظيم وأهمية قصوى في تكوين المخطوطات التي طُبع الكثير منها، مما جعلها تتحول إلى كتب شهيرة، بينما بقي بعضها الآخر في صورة مخطوطات حتى يومنا هذا، وقد تنوعت عناوين تلك الكتب والمخطوطات لتتناسب مع موضوعاتها المختلفة[6].

1- ابن تومرت، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الهرغي السوسي، أعز ما يطلب، تح: عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، د ط، 1999م، ص 9.

2- ابن خلدون، التعريف، ص 32-33.

3- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 100.

4- صالح حميد العلي، المرجع السابق، ص167.

5- القابسي، المصدر السابق، ص 270.

6- صفية ديب، التربية والتعليم في تونس الحفصية، ص 101.

من الملاحظ مما سبق أن أهل التربية والتعليم يكادون يجمعون على فعالية هذا الأسلوب في التعليم، ويظهر ذلك جليًا من خلال استمرار حضور الإملاء كعنصر أساسي في العملية التربوية حتى يومنا هذا.

كما يدرك العاملون في مجال التعليم أن القراءة والإملاء والخط تشكل منظومة متكاملة، حيث يرتبط كل منها بالآخر ارتباطًا وثيقًا؛ فلا يمكن تصوّر قراءة سليمة بدون خط جيد، ولا خط متقن بدون إلمام بقواعد الإملاء.

والارتباط بين القراءة والإملاء يعد وثيقًا للغاية، إذ تمثل القراءة عملية ترجمة للرموز التي نستخدمها لكتابة اللغة، وكلما كانت هذه الرموز دقيقة وواضحة، ازدادت جودة القراءة وتحسّن الفهم، ولكن في حال قراءة نص مليء بالأخطاء الإملائية، قد يُفسر القارئ هذه الأخطاء على أنها صحيحة، مما يؤدي إلى سوء فهم النص[1]، ولذلك وجب على المدرسين أن يولوا أهمية قصوى للتتبع أخطاء الطلاب بعد وأثناء الإملاء التي قد لا تكون راجعة لقصر الملكة فقط بل لعارض آخر كنقص السمع مثلا، والتركيز على ترسيخ قواعد اللغة والإملاء لديهم حتى تسهل عليهم الكتابة الصحيحة.

المطلب الرابع: الرحلة العلمية

أولا: أهميتها

إن الرحلة في طلب العلم تعد مهمة جليلة، ولذلك حثّ الإسلام على الانتقال من مكان إلى آخر لتلقي العلم مباشرة من العلماء الكبار، وقد تستغرق هذه الرحلة عدة سنوات، ينهل خلالها المتعلم علمًا غزيرًا من خلال لقاءاته مع مشاهير العلماء في البلاد الإسلامية المختلفة.

كان العديد من طلاب العلم يولون أهمية كبيرة للسفر إلى المدن التي كانت تزخر بالعلماء، وغالبًا ما كان الآباء يشجعون أبناءهم على التبكير في طلب العلم، بل إن بعضهم كان يصطحب أبناءه معه لحضور مجالس العلماء أو يوجههم إلى علماء مشهورين أو إلى مدن معروفة بكثرة العلماء فيها.

1- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1، 2013م، ص 89.

وقد تركت هذه الرحلات أثرًا عظيما في صقل شخصية المتعلمين من جميع الجوانب، سواء العلمية أو العقلية أو الدينية أو الثقافية [1].

والرحلة قي طلب العلم عمل عرفه الغرب الإسلامي منذ عهوده الأولى، فمعظم علمائه كانت لهم رحلات علمية واسعة إلى المشرق لأداء فريضة الحج ولقاء المشايخ، وجمع المصنفات المتداولة في مجالس العلم بالغرب والشرق الإسلاميين، غير أن تسجيل مواد الرحلة قد ظل عملا محدودا خلال العصور الأولى حتى القرن السابع الهجري؛ لا يعرف إلا بضع رحلات مكتوبة كرحلة ابن عربي ورحلة ابن جبير (ت614 هـ)[2].

ومن بين المحفزات التي تحفز طلاب المسلمين على الرحلة في طلب العلم بهذه النية؛ حديث رسول الله ﷺ: "ما من خارج خرج من بيته في طلب العلم إلا وضعت له الملائكة أجنحتها رضا بما يصنع"[3]، والحكمة القائلة: "لا ينُال العلم براحة الجسم"[4].

وعلى أساس ذلك أدرك الطلبة أهمية الرحلة، فكانوا لا يكتفون بما يتلقونه من العلوم في مدنهم، بل شدوا الرحال إلى الحواضر العلمية الإسلامية آنذاك سواء المغربية منها كغرناطة وفاس ومراكش وتلمسان وبجاية أو المشرقية كالقاهرة وتونس ودمشق والمدينة المنورة، بهدف توسيع معارفهم وتنقيحها وكذا لقاء العلماء المشهورين بهذه الحواضر [5].

وجعل ابن خلدون الرحلة أساس العلم فيقول: "الرحلة لابد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال"[6]، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعليما وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا[7]، كون

1- عبد رب الرسول سليمان محمد، الآراء التربوية عند بعض علماء المسلمين في القرن الثامن الهجري –دراسة نقدية–، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2002م، ص 122.

2- علي عشي، المرجع السابق، ص 133.

3- أبو داود، سنن أبي داود، كتاب العلم، باب طلب العلم، ج 2، ص 88.

4- يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، دار الصحوة، القاهرة، د ط ت، ص 102.

5- زهية حاسي، المدارس ودورها الفكري بالمغرب الأوسط خلال القرنين الثامن والتاسع هجريين (15/14م)، رسالة ماستر، قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2014/2013م، ص 41.

6- ابن خلدون، المقدمة، ص 374.

7- ابن خلدون، المقدمة، ص 464.

النفس البشرية في طبيعتها، أقدر على التعلم والاستيعاب بالتلقين والمحاكاة، من التعلم بالتعليم والإلقاء[1]، وهذا يؤصل لمفهوم آخر وهو القدوة والاقتداء الذي تعرضت له في المبحث السابق.

ثانيا: أنواعها وفوائدها

1-أنواعها: الرحلة العلمية نوعان[2]: داخلية وخارجية

أ – الرحلة العلمية الداخلية

وتتميز بتوسعها وانتشارها مقارنة بالخارجية، حيث يقوم الطالب بالدراسة على يد شيوخ بلده، أو الشيوخ الذين يستقرون في الحواضر القريبة منه، ويتم زيارتها لاشتهارها في فرع معين من العلوم أو لاحتوائها على معهد علمي، كما هو الشأن لعبد المؤمن الذي توجه من تلمسان إلى بجاية.

وساعد على انتشار هذا النوع من الرحلات، سهولته من حيث القرب الجغرافي، إضافة إلى عدم تطلبه لأموال كبيرة، وقلة المشاق، وغياب الحواجز السياسية أو الحدود الجغرافية التي كانت تقف حجرة عثرة أمام أماني هؤلاء الطلبة.

ب – الرحلة العلمية الخارجية

أما الرحلة الخارجية فغالبا ما تكون إلى المشرق، أو الأندلس، وقد أوردت كتب التراجم أسماء كثير من العلماء الذين رحلوا للمشرق طلبا للعلم، وبذلك استمر الاتصال العلمي والثقافي والفكري، بين مشرق العالم الإسلامي ومغربه.

ولعل أفضل من يذكر كعينة في ذلك: يوسف بن علي المغربي أبو القاسم الهذلي (ت 465هـ) المقرئ الجوال الذي أجهد نفسه كثيرا في طلب العلم والقراءات والذي رحل من أقصى جنوب المغرب إلى بلاد الترك، وتتلمذ خلال رحلته على مائة واثنين وعشرين شيخا منتشرين في حواضر العلم المختلفة، في كل من القيروان وفاس وطرابلس ودمياط واللاذقية والرملة وعسقلان وبيت المقدس وصيدا وبيروت وصُورْ والمعرة وحرّان وآمد والجزيرة والموصل وبغداد والأنبار وواسط والأهواز وشيراز وكرمان وأصفهان ونيسابور[3].

1- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 194.

2- علي عشي، المرجع السابق، ص 134-135.

3- ابن الأزرق، المصدر السابق، ج 2، ص 370.

وهناك علماء أجلّاء تركوا لنا كتبا تعرف بالبرامج والمعاجم والمشيخات والفهرسة[1]، وهي عبارة عن سجل هام يذكر الرحالة فيه ما قرأه من مؤلفات في مختلف العلوم مقيدا عنوان الكتاب واسم مؤلفه والشيخ الذي قرأ عليه والمكان الذي كان موضع الدراسة والتاريخ الذي بدأ فيه الدراسة أو ختمها، كما اعتنت هذه المؤلفات عناية كبيرة بالشيوخ والعلماء وأفردت لهم جانبا فيه حديث عنهم وعن حياتهم ومنزلتهم العلمية وتاريخ ميلادهم ووفاتهم ورحلاتهم العلمية وأهم مؤلفاتهم والوظائف التي أسندت إليهم[2].

2- **مزايا الرحلة العلمية:** لا نستطيع حصر فوائدها إلا أني سأذكر أهمها وأبرزها:[3]

أ-التمكن من الجوانب العملية؛ وهو ما ذكره ابن خلدون وتطرقت له سابقا من حصول الملكات انطلاقا من المحاكاة والتلقين بالمباشرة، فهو أشد استحكاما وأكثر رسوخا.

ب-نشر العلم الذي حصله العالم؛ وبخاصة الرحلات الخارجية.

ج-اتساع الثقافة العامة.

د-تنمية الفضائل والكمالات في النفس.

هـ-كسب صداقات جديدة؛ يقول أبو تمام في ذلك[4]:

وطول مقام المرء في الحيّ مُخْلِقٌ لِديباجَتَيْهِ فاغتربْ تَتَجَدَّدِ

فإني رأيت الشمسَ زِيدتْ محبَّةً إلى الناس أنْ ليست بِسَرْمَدِ

و-استنهاض الهمة.[5]

1- صفية ديب، التربة والتعليم في تونس الحفصية، ص 106.

2-المرجع نفسه، ص 107.

3- عارف عبد الغني، نظم التعليم عند المسلمين، دار كنان، دمشق، ط 1، 1993م، ص 208-211.

4- أبو تمام، حبيب ابن أوس بن الحارث الطائي، ديوان أبو تمام، تح: محمد عبدو عزام، دار المعارف، القاهرة، د ط ت، ج 2، ص 23.

5- الجيلاني بن التهامي، المرجع السابق، ص 195.

خاتمـــة

تناولتُ في هذا البحث مختلف الجوانب المتعلقة بالعملية التربوية والتعليمية في بلاد المغرب الإسلامي منذ إشعاع الإسلام فيها وحتى أواخر القرن الثامن الهجري، وقد ركزتُ في ثنايا الدراسة على أبرز معالم وطرق وأساليب التربية والتعليم الأساسية خلال تلك الفترة، مع تسليط الضوء على ما شابها من إيجابيات وسلبيات تسهم في توضيح ملامح الحضارة الإسلامية وتصحيح مسارها.

وعلى الرغم من أن هذه العملية استمدت أسسها من الوحي، إلا أن تطبيقاتها واجتهاداتها ظلت ضمن دائرة الجهد البشري، الذي يحمل الصواب والخطأ بحكم طبيعته الإنسانية، وبناءً على ذلك؛ توصلتُ من خلال هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أذكر منها:

1 – يُعد مفهوم التربية أكثر شمولا واتساعا من مفهوم التعليم، إذ يمثل التعليم جانبا إجرائيا ومعرفيا داخل العملية التربوية، ويُعد محورا أساسيا فيها، في المقابل؛ يشمل مفهوم التربية أيضا الجوانب السلوكية والأخلاقية التي تسهم في تحديد الغايات الكبرى للنظام التعليمي.

2 – كان النموذج العلمي في بلاد المغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط متشبثا بالدين الإسلامي وعلومه، حيث فرضت الثقافة المجتمعية والرغبات والميولات السلطانية في بعض الأحيان على المتعلمين إعطاء الأولوية للعلوم النقلية في أغلب المؤسسات التعليمية بخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

3 – كان حظ العلوم العقلية ضئيلا مقارنة بالعلوم النقلية في بلاد المغرب الإسلامي، كما جعلت العلوم العقلية في المراحل التعليمية المتأخرة (التعليم الجامعي)، وقد تخصصت بعض المدارس الرسمية في تكوين الموظفين الكبار كالكتاب والقضاة... التي كان تعليمها مزدوجا بين الدين والدنيا، وهذا ما جعل طرق التربية والتعليم في أغلبها تصب في مجال العلوم النقلية والدينية على وجه الخصوص كالحفظ والاستظهار، والإلقاء والإملاء، وغياب التجربة والمناظرة والمناقشة في أغلب الأحيان رغم محاولات وتجارب وإصلاحات بعض العلماء لانتهاج أسلوب المناقشة والمحاورة والمناظرة في التعليم.

4 –عرف التعليم في العهد الحفصي أو المريني اقتصارا على العلوم النقلية وانحسارا في العلوم الدقيقة، ما دفع إلى دخول الفكر المغربي عهد الجمود نتيجة تلك الطرق والأساليب التعليمية التي انتهجوها خلال عقود من الزمن، باستثناء العهد الموحدي مع ابن تومرت الذي

أعطى الأولوية للعلوم العقلية واستنباط الأحكام من الكتاب والسنة كما عرفت دولته عقد المناظرات في مختلف حواضرها، وذلك انطلاقا من النقد الذي وجهه ابن خلدون وابن العربي للعهدين الحفصي والمريني.

5 – لم يعرف نظام التعليم في المغرب الإسلامي في العصر الوسيط أسلوب الامتحانات والنتائج في تقييم الطالب والانتقال من مرحلة إلى أخرى، حيث اكتفى العلماء باختبار ذكاء الطالب ومدى تحصيله للعلوم التي أحبها وبرع فيها ومنحه إجازة علمية تقوم مقام الشهادة كما هو الحال في الأنظمة التربوية الحديثة.

6 – عرفت بلاد المغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط تباينا في طرق التعليم بخاصة خلال المرحلة الأولى أو الابتدائية، فلم تكن طريقة أهل المغرب الأوسط هي نفسها في المغرب الأدنى أو المغرب الأقصى، حيث اقتصر كل قطر على ما يراه أولى بأن يدرس، وهذا دليل على حرية التعليم والاختيار من جهة، وعدم تدخل الدولة في طرق ومناهج التعليم في غالب الأحيان، وترك حرية الاختيار للعلماء والمتعلمين.

5 – كان لأساليب التربية السلوكية المتمثلة في القدوة الحسنة، والموعظة، والتزكية، والثواب والعقاب، مكانة أساسية في العملية التعليمية والتربوية في مؤسسات التربية والتعليم ببلاد المغرب الإسلامي في العصر الوسيط، أسهمت لا محالة في الرقي الفكري والثقافي والحضاري والأخلاقي.

6 – انتهج علماء التربية في المغرب الإسلامي منهجا وسطا بين الثواب والعقاب في تربية وتعليم الأولاد، وفق ضوابط وشروط شرعية.

7 – مما يستنتج أن علماء التربية المغاربة وعلى رأسهم ابن سحنون، والقابسي، وابن خلدون، قد أولوا أهمية بالغة لضرورة التنوع في استخدام طرق الدريس في العملية التعليمية، كما كان كل واحد منهم يقوم بتوجيه ونقد تلك الطريقة دون أن ينقضها جملة على حسب متطلبات ومقتضيا عصره وحال المتعلمين فيه، مما يدل على أن طرق التربية والتعليم ليست نمطية جامدة، بل تتغير وتتجدد بتغير المعارف وتجددها وفق متطلبات الظروف التعليمية بكل جزئياتها.

8 – يعتبر مذهب ابن خلدون مذهبا فذا بوصفه واقعيا وعمليا وسهلا، بعيدا عن المذاهب النظرية الصرفة والمعقدة، لو أن المربين المغاربة والمسلمين عموما في عصره وبعده طبقوه

لما عانت الحضارة الإسلامية ما تعانيه منذ سقوطها إلى يومنا الحاضر من انحطاط فكري وجمود حضاري، وذلك لارتباط طرق التعليم عند ابن خلدون بالجانب النفسي والاجتماعي وتكييفهما معها، مما يزيد من نجاعتها ونجاحها، وهذا ما تدور في رحاه الدراسات التربوية الحديثة، بل خصصوا له علوما قائمة بذاتها كعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي، مما يجعل المنهج التربوي الخلدوني صالحا للتطبيق في زمننا الحاضر ويتماشى مع هويتنا الإسلامية والمغاربية بصفة خاصة.

9 – بقيت الغاية من التربية والتعليم ببلاد المغرب أثناء العصر الوسيط غاية دينية أخلاقية ردحا من الزمن، بهدف خدمة الدين وتقوية الإيمان، وهذا ما دلت عليه طرق التربية والتعليم التي ظلت تصب في وعاء العلوم النقلية (علوم الأسلاف)، ما دفع بها إلى المرور بمراحل: الازدهار، ثم التشبع والجمود، ثم الاكتفاء بالشروح والحواشي والنظم.

10 – كان للرحلة العلمية الدور الفعال في التلاقح العلمي والانفتاح على منجزات الآخرين سواء بالمشرق أو الأندلس، مما جعل منطقة المغرب الإسلامي منطقة حيوية بامتياز تشد لها الرحال من كل أقطار العالم للنهل من العلوم التي لا توجد في غيرها.

11 – لا تزال طرق التربية والتعليم الخاصة بالنظام التربوي العتيق كالحفظ والإلقاء والإملاء والرحلة العلمية، صالحة للنظم التربوية الحديثة شريطة توظيفها توظيفا صحيحا بحسب المراحل والمواد والمواقف التعليمية، فضلا عن تكييفها وفق مستجدات ومتطلبات العصر الراهن، وذلك لتعلقها بثوابت الأمة الإسلامية وعلومها وهويتها، كما يجدر بالذكر عدم الاقتصار عليها بدعوى الارتباط التاريخي والأصالة، بل لابد من الانفتاح على الطرق والمناهج العلمية التربوية الحديثة، كما يجب أن يكون من أهم مقاصدها الجمع بين الجانب السلوكي والجانب المعرفي لتحقيق التوازن الحضاري للمجتمع المسلم.

12– كان للآباء دور فعال في إنجاح العملية التربوية، من خلال الدفع بأولادهم إلى الكتاب وحثهم على الحفظ لتحصيل العلم وذلك امتثالا لأقوال الفقهاء وعلماء التربية وبعض الحكام (الموحدين) التي تنص على وجوب وإلزامية تعليم الأولاد ذكورا وإناثا على حد سواء؛ وإن كان الراجح من خلال الدراسة في تعليم المرأة أن تكون وفق الضوابط الشرعية التي تصونها وتصون مجتمعها من مختلف المفاسد.

13 – طرأت على المجتمع المغربي في القرن السابع الهجري ظاهرة التكسب بالموعظة وأخذ الأجرة عليها، وهذا ما أضعف من أثرها على النفوس وأفقدها الاستجابة، لامتهانهم لها كأي حرفة أخرى مقابل أجر مادي ما أفقدها روحها من جهة، ونفور الناس من الوعاظ جراء تقاضيهم للأجرة ومطالبتهم بذلك من جهة أخرى، إلا أن الدولة سرعان ما استدركت ذلك وأحدثت كراسي لمجالس التوريق (الموعظة والتذكير) تمول من الأحباس.

14 – وضع علماء التربية في المغرب الإسلامي ضوابط واضحة وصارمة فيما يتعلق بتأديب وعقاب المتعلمين، واستنبطوا لها أحكاما فقهية شرعية للتأكيد على إلزاميتها، ولم يتركوها لاجتهاد المعلمين وآرائهم وأهوائهم، كما أن التأديب لم يكن يهدف إلى إذلال وتحقير الطالب، بل للتقويم النفسي، وتعويد الصبي من الصغر أن لكل شيء حدودا وضوابط، حتى يسود النظام في المجتمع.

الفهارس

فهرس الآيات

فهرس الأحاديث

قائمة المصادر والمراجع

فهرس الموضوعات

فهرس الآيات

الآية	الرقم	الصفحة
البقرة		
﴿ وَاتَّبَعُواْ مَا تَتْلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَٰنَ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَ ۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ ۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ وَلَقَدْ عَلِمُواْ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْاْ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُواْ يَعْلَمُونَ ۚ ﴾	102	24
﴿ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ۚ ﴾	129	155
﴿ كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ ﴾	151	46
﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحْمَ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِۦ لِغَيْرِ ٱللَّهِ ۖ ﴾	173	92
﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقْرِضُ ٱللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضْعَافًا كَثِيرَةً ۗ ﴾	245	97
آل عمران		
﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِ ۚ ﴾	18	37
﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ۖ ﴾	159	144
المائدة		
﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ ۚ وَإِن كُنتُمْ جُنُبًا فَٱطَّهَّرُواْ ۚ وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰٓ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُواْ مَآءً فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدًا طَيِّبًا فَٱمْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ ۚ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ۚ ﴾	6	92
﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُۥ ۚ ﴾	67	28

الأنعام		
﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ قُل لَّآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًاۖ إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرَىٰ لِلۡعَٰلَمِينَ ﴾	90	135
الأعراف		
﴿ وَإِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةٗ قَالُواْ وَجَدۡنَا عَلَيۡهَآ ءَابَآءَنَا وَٱللَّهُ أَمَرَنَا بِهَاۗ قُلۡ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأۡمُرُ بِٱلۡفَحۡشَآءِۖ أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ﴾	28	20
﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾	31	92
التوبة		
﴿ وَمَا كَانَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةٗۚ فَلَوۡلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرۡقَةٖ مِّنۡهُمۡ طَآئِفَةٞ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوۡمَهُمۡ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ لَعَلَّهُمۡ يَحۡذَرُونَ ﴾	122	27
يونس		
﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾	57	143
يوسف		
﴿ وَفَوۡقَ كُلِّ ذِي عِلۡمٍ عَلِيمٞ ﴾	76	21
الرعد		
﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ﴾	28	91
الحجر		
﴿ وَلَقَدۡ نَعۡلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدۡرُكَ بِمَا يَقُولُونَ ٩٧ فَسَبِّحۡ بِحَمۡدِ رَبِّكَ وَكُن مِّنَ ٱلسَّٰجِدِينَ ﴾	98/97	91
النحل		
﴿ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾	43	28
﴿ يَخۡرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٞ مُّخۡتَلِفٌ أَلۡوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٞ لِّلنَّاسِ ﴾	69	92
﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ ﴾	78	110

﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِ ﴾	125	143
الحج		
﴿ فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ وَرَبَتۡ ﴾	05	3
المؤمنون		
﴿ أَفَحَسِبۡتُمۡ أَنَّمَا خَلَقۡنَٰكُمۡ عَبَثٗا وَأَنَّكُمۡ إِلَيۡنَا لَا تُرۡجَعُونَ ﴾	15	91
العنكبوت		
﴿ وَمَا يَعۡقِلُهَآ إِلَّا ٱلۡعَٰلِمُونَ ﴾	43	37
﴿ بَلۡ هُوَ ءَايَٰتُۢ بَيِّنَٰتٞ فِي صُدُورِ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَۚ ﴾	49	37
الروم		
﴿ وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن رِّبٗا لِّيَرۡبُوَاْ فِيٓ أَمۡوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرۡبُواْ عِندَ ٱللَّهِۖ وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن زَكَوٰةٖ تُرِيدُونَ وَجۡهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُضۡعِفُونَ ﴾	39	3
لقمان		
﴿ وَإِذۡ قَالَ لُقۡمَٰنُ لِٱبۡنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ﴾	13	143
الأحزاب		
﴿ لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا ﴾	21	136
﴿ وَٱذۡكُرۡنَ مَا يُتۡلَىٰ فِي بُيُوتِكُنَّ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ وَٱلۡحِكۡمَةِۚ ﴾	34	29
فاطر		
﴿ إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْ ﴾	28	19، 37
الزمر		
﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾	9	37
الشورى		
﴿ وَإِنَّكَ لَتَهۡدِيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ﴾	52	136
المجادلة		
﴿ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ ﴾	11	37
الحشر		
﴿ لَوۡ أَنزَلۡنَا هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ عَلَىٰ جَبَلٖ لَّرَأَيۡتَهُۥ خَٰشِعٗا مُّتَصَدِّعٗا مِّنۡ خَشۡيَةِ ٱللَّهِۚ ﴾	21	144

الصف		
﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾	3/2	140
الملك		
﴿ أَفَمَن يَمۡشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجۡهِهِۦٓ أَهۡدَىٰٓ أَمَّن يَمۡشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ﴾	22	49
القلم		
﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٖ ﴾	4	136
الجن		
﴿ وَأَنَّ ٱلۡمَسَٰجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدۡعُواْ مَعَ ٱللَّهِ أَحَدٗا ﴾	18	58
الشمس		
﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ٩ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴾	10/9	91
العلق		
﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾	5/1	37
البينة		
﴿ أُوْلَٰٓئِكَ هُمۡ خَيۡرُ ٱلۡبَرِيَّةِ ﴾	7	37
﴿ ذَٰلِكَ لِمَنۡ خَشِيَ رَبَّهُۥ ﴾	8	37

فهرس الأحاديث

الحديث أو طرفه	الصفحة
إن الله لا يقبض العلم انتزاعا...	40
أن أول الناس يقضى عليه يوم القيامة...	41
أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها فأحسن تعليمها...	29
طلب العلم فريضة على كل مسلم.	28
كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة.	143
ما من خارج خرج من بيته في طلب العلم.	190
ما من مولود إلا يولد على الفطرة...	135
مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم...	40
من تعلم علمًا مما يبتغى به وجه الله تعالى...	41
من سلك طريقا يطلب فيه علما...	39
من سنّ في الإسلام سنّة حسنة...	20
من طلب العلم ليماري به السفهاء...	41
من يرد الله به خيرا يفقِّهْهُ في الدين.	38
المؤمن القوي خير وأَحَبُّ إلى الله من المؤمن الضعيف.	92
يا غلام سمّ الله وكُلْ بيمينك وكل مما يليك.	144

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

القرآن الكريم

كتب ومصنفات الحديث النبوي والتفسير وكتب التاريخ العام

1- ابن الأزرق، أبو عبد الله شمس الدين الغرناطي (ت 899)، بدائع السلك في طبائع الملك، تحقيق: علي سامي النشار، وزارة الثقافة، العراق، 1977م.

2- الأصفهاني الراغب، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط 1، 1412هـ.

3- البخاري، محمد بن إسماعيل:

- الأدب المفرد، تعليق: محمد ناصر الدين الألباني، دار الصديق، السعودية، ط 2، 2000م.

- الجامع المسند الصحيح، تعليق: أحمد علي السهارنفوري، ومحمد بن عبد الهادي السندي، جمعية البشرى، باكستان، د ط، 2016م.

4- البرزلي، أبو القاسم بن أحمد، جامع ما نزل من الأحكام لما نزل من الأقضية بالمفتين والحكام، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط 1، 2002م.

5- بروفينسال لافي، مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، رباط الفتح، الرباط، د ط، 1941م.

6- التلمساني، ابن مرزوق، المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق: ماريا خيسوس بيغيرا، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981م.

7- التنبكتي، أحمد بابا(ت 1036هـ)، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ط 1، 1989م.

8- ابن تومرت، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الهرغي السوسي (ت 524هـ)، أعز ما يطلب، تحقيق: عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، المغرب، 1999م.

9- ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسية للنشر، تونس، 1968م.

10- ابن جماعة، بدر الدين (ت 733هـ)، المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، تحقيق: محي الدين عبد الرحمن رمضان، دار الفكر، دون بلد، د ت.
- تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تح: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط3، 2012م.
11- ابن الخطيب، لسان الدين، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، تحقيق: البشير الفورتي، مطبعة التقدم الإسلامية لصاحبها البشير الفورتي، تونس، ط1 ،د ت.
12- ابن خلدون، عبد الرحمن (ت 808هـ):
- التعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا، تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2004م.
- المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م. شفاء السائل وتهذيب المسائل، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1996م.
13- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير (ت 275هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، دمشق، سوريا، د ط، 2009م.
14- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، العبر في خبر من غبر، تحقيق: صلاح الدين المنجد وفؤاد السيد، دون دار نشر، الكويت، 1960م.
15- الزبيدي، زين الدين أحمد بن عبد اللطيف، التجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح (مختصر صحيح البخاري)، دار الإمام مالك، الجزائر، ط 4، 2019م.
16- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، د ط ت.
17- الزمخشري جار الله أبي القاسم محمود بن عمر، الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، مكتبة االعبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1998م.
18- ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، تحقيق: محمد عبد المولى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 1981م.

19- السمعاني، عبد الكريم بن محمد، أدب الإملاء والاستملاء، تحقيق: أحمد محمد عبد الرحمن محمود، مطبعة المحمودية، جدة، ط 1، 1414هـ.

20- السمهودي، علي بن عبد الله الحسني (ت 911هـ)، جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي، تحقيق: موسى بناي العليلي، مطبعة العاني، بغداد، د ط، 1981م

21- الشافعي، أبي عبد الله محمد بن إدريس (ت 204هـ)، ديوان الشافعي، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط 2، 1985م،

22- ابن صاحب الصلاة عبد الملك، المنّ بالإمامة، تحقيق: عبد الهادي التازي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، 1987م.

23- ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهروزي، مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2002م.

24- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري)، تحقيق: بشار عواد معروف وعصام فارس الحرستاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1994م.

25- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله القرطبي (ت 463هـ)، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، تعليق: محمد عبد القادر أحمد عطا، بيروت، د ط، 1995م.

26- القاضي عياض، بن موسى اليحصبي أبو الفضل (ت 544هـ).

- الإلماع إلى معرفة أصول الرواية والسماع، تحقيق: السيد أحمد الصقر، المكتبة العتيقة، تونس، ط 1، 1970م.

- ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: عبد القادر الصحراوي، مطبعة فضالة، المحمدية، المملكة المغربية، ط 1، 1970م.

27- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد العزيز بن باز، دار السلام، الرياض، ط 1، 1300هـ.

28- الغبريني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله (ت 799هـ)، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تح: رابح بونار، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 1971م.

29- الغرنوي، بن سعيد القابسي جمال الدين الحلبي الحنفي، الحاوي القدسي في فروع الفقه الحنفي، تحقيق: صالح العلي، دار النوادر، سوريا، ط 1، 2011م.

30- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، أيها الولد، تحقيق: أحمد مطلوب، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، د ط، 1986م.

31- القابسي، علي بن محمد بن خلف (ت 403هـ)،

- أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، مطبوعة ملحق مع الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، ط2.

- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط1، 1986م.

32- القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (ت 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د ط، 1985م.

33- اللواتي، ابن سلاّم لواب بن عمرو (ت 273هـ)، كتاب الإسلام وتاريخه من وجهة نظر إباضية، تحقيق: شفارتز وسالم بن يعقوب، دار اقرأ، بيروت، 1985م.

34- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت 273هـ)، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، د ب، د ط ت.

35- المراكشي، عبد الواحد (ت 647هـ).

- المعجب في تلخيص أخبار المغرب، شرح: صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2006م.

- وثائق المرابطين والموحدين، تحقيق: حسن مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 1997م.

36- مسلم، أبي الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت 261هـ)، صحيح مسلم، مراجعة: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الإمام مالك، البليدة، الجزائر، ط 1، 2018م.

37- الناصري، أبو العباس أحمد بن خالد، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق: جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 1997م.

38- النووي، يحيى بن شرف الدين، تحرير ألفاظ التنبيه، تحقيق: عبد الغني الدقر، دار القلم، دمشق، ط 1، 1407هـ.

39- الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى (ت 914هـ)، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، تخريج مجموعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1981م.

كتب التراجم والطبقات

40- ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبو العباس أحمد بن قاسم بن خليفة (ت 668)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، مكتبة الحياة، بيروت، د ط ت.

41- ابن الأحمر إسماعيل، بيوتات فاس الكبرى، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، د ط، المغرب، 1972م.

42- التلمساني، عبد الله بن محمد، مناقب التلمسانيين، تحقيق: قندوز بن محمد الماحي، دار الوعي، الجزائر، ط 1، 2018م.

43- التنبكتي، أحمد بابا (ت 1036هـ)، نيل الابتهاج بتطريز الديباج (ت 1036هـ)، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ط 1، 1989م.

44- ابن جلجل، أبو داود سليمان بن حسان الأندلسي، طبقات الأطباء والحكماء، تحقيق: فؤاد سيد، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، د ط، 1955م.

45- ابن الحارث الخشني محمد، طبقات علماء إفريقية، تحقيق: محمد بن شنب، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د ط ت.

46- ابن الخطيب، لسان الدين، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، تحقيق: البشير الفورتي، مطبعة التقدم الإسلامية لصاحبها البشير الفورتي، تونس، دت.

47- ابن خلدون، يحيى، بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبد الواد، تحقيق: عبد الحميد حاجيات، المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 1980م.

48- ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر (ت 681)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1970م.
49- الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن (ت 699هـ) وابن ناجي (ت 839هـ).
- معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تصحيح وتعليق: إبراهيم شيوخ صنفه أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري، أكمله وعلق عليه، أبو الفضل أبو القاسم بن عيسى التنوخي، ط 1، 1960م.
- معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1968م.
50- الذهبي شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوطي، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د ط ت.
51- الرصاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري (ت 894)، فهرست الرصاع، تحقيق وتعليق: محمد العنابي، دار الكتب الوطنية، المكتبة العتيقة، تونس، د ط، 1967م.
52- السيوطي، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر (ت 911هـ)، تاريخ الخلفاء، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط 1، 1952م.
53- الشيخ أبو عمران، علي علواش وآخرون، معجم مشاهير المغاربة، فرقة البحث العلمي، جامعة الجزائر، الملكية للطباعة، الجزائر، ط 1، 1995م.
54- الشماخي، عبد الواحد، كتاب السير، مطبعة القاهرة، د ط، 1401 هـ.
55- العسقلاني، ابن حجر أحمد بن علي، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق: محمد سيد جاد الحق، دار الكتب الحديثة، القاهرة، د ط، 1966م.
56- عياض، القاضي، الغنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)، تحقيق: ماهر زهير جزار، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط 1، 1982م.
57- الغبريني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله (ت 799هـ)، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تحقيق: رابح بونار، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971م.
58- ابن القاضي، أحمد المكناسي (ت 1025هـ)، جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المملكة المغربية، د ط، 1973م.

59- الماجري، أبو العباس أحمد بن إبراهيم المغربي، المنهاج الواضح في تحقيق كرامات أبي محمد صالح، تحقيق: مارمول كربخال، المطبعة المصرية، د ط، 1933م.
60- المازوني، موسى بن عيسى أبو عمران، مناقب صلحاء الشلف وهو كتاب مختصر ديباجة الافتخار في مناقب أولياء الله الأخيار، تحقيق: عبد القادر بوباية، الرشاد للطباعة والنشر، سيدي بلعباس، الجزائر، د ط، 2017م.
61- المالكي، أبو بكر عبد الله بن عبد الله، رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية، تحقيق: بشير البكوش، مراجعة: محمد العروسي المطوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2، 1994م.
62- مخلوف، محمد محمد، شجرة النور الزكية في ذكر طبقات المالكية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، د ط، 1349هـ.
63- المراكشي، محمد ابن عبد الملك (ت 703هـ)،
- الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تح: محمد بن شريفة، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، 1984م.
- الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق: إحسان عباس، محمد بن شريفة، بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط 1، 2012م.
64- ابن مريم، محمد بن محمد المليتي التلمساني، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط ت.
65- المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد التلمساني (ت 1041هـ)، أزهار الرياض في أخبار عياض، تحقيق: علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 2010م.

كتب الجغرافيا والرحلة

66- البكري، أبو عبيد الله بن عبد العزيز (ت 487هـ).
- المسالك والممالك "كتاب المغرب في ذكر بلاد إفريقيا والمغرب"، ترجمة: دوسلان، مكتبة أمريكا والمشرق، باريس، 1965م.
- المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب، طبعة مكتبة المثنى، بغداد، د ت.
67- ابن جبير، محمد الأندلسي (ت 614هـ)، الرحلة، تحقيق: مصطفى زيادة، دار الكتب، بيروت، د ط ت.

68- ابن رشيد، أبو عبد الله محمد بن عمر، الرحلة، دراسة وتحليل: أحمد حداد، اعتنى به: هيثم جمعة حداد، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ط 1، 2003م.

69- العبدري، محمد بن علي بن أحمد بن مسعود الحاحي، الرحلة المغربية، تحقيق: أحمد بن جدو، نشر كلية الآداب الجزائر، د ط ت.

70- المقريزي، تقي الدين (ت 764هـ)، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، د ط ت.

71- الوزان الحسن، وصف إفريقيا، ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، د ط، 1982م.

دواوين الشعر والمعاجم اللغوية

72- أبو تمام، حبيب ابن أوس بن الحارث الطائي، ديوان أبو تمام، تحقيق: محمد عبدو عزام، دار المعارف، دون بلد، د ت.

73- الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط 1، 1412هـ.

74- الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 1985.

75- الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 11، 2005م.

- مختار الصحاح، دار الكتب الحديث، الكويت، د ط، 1994م.

76- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي هلالي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط 2، 2004م.

77- الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت 817هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 3، 1987م.

78- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (ت 770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1987م.

79- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الكتب المصرية، القاهرة، دط، دت.

80- أبو منصور، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، تهذيب اللغة، تحقيق، عبد الكريم العزاوي، مطابع سجل العرب، القاهرة، د ط ت.

81- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، 1119.

ثانيا: المراجع

82- الأبراشي، محمد عطية، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، د ب، ط 3.

83- أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م.

84- إبراهيم أنوار، نقل المعرفة في المغرب المريني وإفريقية الحفصية إلى منتصف القرن 8 هـ، مطبعة دار المناهل، المغرب، د ط، 2011م.

85- أحمد، زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 13، 1988م.

86- أحمد، عبد الرزاق أحمد، الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1991م.

87- أحمد، يوسف، أسس التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2، 1955م.

88- أسكان، الحسين.

- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1 9هـ/7 15م)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، 2004م.

- الدولة والمجتمع في عصر الموحدين (688/518هـ)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010م.

89- الأشقر، فارس راتب، فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران، الأردن، ط 1، 2011م.

90- الأعسم، عبد الأمير ، الفيلسوف الغزالي، دار القباء، مصر، 1988م.

91- الأمين، محمد عوض، أساليب التربية والتعليم في الإسلام دراسة مقارنة، دار القراءة للجميع للنشر والتوزيع، دبي، ط 1، 1990م.

92- أنجيلا ميديسى، التربية الحديثة، ترجمة: محمد أحمد سليمان، مراجعة: صلاح مخيمر، دار الفكر العربي، مصر، د ط، 1924م.
93- إيميل دور كايم، التربية والمجتمع، ترجمة: علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة، دمشق، سوريا، ط 5، 1996م.
94- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم للنشر، الرياض، المملكة السعودية، ط 1، 1416هـ.
95- بافيل، محمد بن سعيد بن عبد الله، تلخيص كتاب" فصول في اجتماعيات التربية"، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، د ط، 1430هـ.
96- بدوي، عبد الرحمن، مؤلفات الغزالي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 2، 1977م.
97- بديوي أحمد علي، الثواب والعقاب وأثره في تربية الأولاد، شركة سفير، القاهرة، د ط، 1993م.
98- برغوث، الطيب، مقدمة في الوعي الاستخلافي الأعلى، دار الشاطبية، الجزائر، ط 1، 2012م
99- براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وأحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م.
100- بشير، الحاج الثوم، مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، د ط، 1991م.
101- بكار، عبد الكريم، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط 3، 2011م.
102- بوتشيش، إبراهيم القادري، المغرب والأندلس في عصر المرابطين، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1993م.
103- التليسي، بشير رمضان، الاتجاهات الثقافية في بلاد الغرب الإسلامي، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط 1، 2003م.
104- التوزري، إبراهيم، تاريخ التربية بتونس، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، د ط ت.
105- بن التوهامي، مفتاح الجيلاني، فلسفة الإنسان عند ابن خلدون رؤية تربوية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2011م.

106- جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، د ط، 2008م.

107- جمال، أحمد سيدو، تزكية النفس وأثرها في الدعوة إلى الله، دار كتب الوثائق العراقية، العراق، د ط، 2006م.

108- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة: متّى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 1946م.

109- الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، السعودية، ط 1، 2000م.

110- حجازي، عبد الرحمن عثمان.

- التربية الإسلامية في القيروان في القرون الهجرية الثلاثة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 1997م.

- تطور الفكر التربوي الإباضي في الشمال الإفريقي من القرن الأول إلى القرن العاشر الهجري، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2000م.

111- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2000م.

112- حكمة، عبد الله البزاز، ابراهيم مهدي الشبلي، مدخل إلى التربية، مطبعة المجمع العلمي، العراق، بغداد، د ط، 2002م.

113- حمداوي جميل.

- سوسيولوجيا التربية، دار النشر الألوكة، المغرب، ط1، 2015م.

- مناهج التعليم في المدارس العتيقة بالمغرب إبان العصر الوسيط، دون دار نشر، ط 1، 2018م.

114- حنان، عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 5، 2014م.

115- الحوت علي، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، د ط، 1979م.

116- الخزرجي سليم إبراهيم، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011م.

117- الخضر، السيد محمد، حياة ابن خلدون ومُثُلٌ من فلسفته الاجتماعية، المطبعة السلفية ومكتبتها، القاهرة، د ط، 1343هـ.

118- خليفة صابر، مبادئ علم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

119- خوجة بن محمد، تاريخ معالم التوحيد، المطبعة التونسية، تونس، د ط، 1358هـ.

120- الدليمي طه حسين، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط 1، 2003م.

121- الداود عبد العزيز، الوقف وشروطه وخصائصه في أضواء الشريعة، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط11، 1979م.

122- ديب صفية، التربية والتعليم في أفريقيّة الحفصية (7- 10هـ/13 -16م)، شركة الأصالة للنشر، الجزائر، د ط، 2021م.

123- ريبول أوليفيه، فلسفة التربية، ترجمة: جهاد نعمان، دار عويدات، بيروت، ط 3، 1986م.

124- الرشيدي، صلاح الرشيدي، النسق التربوي عند ابن سحنون والقابسي بين الأصالة والمعاصرة، دون دار نشر، ليبيا، د ط، 2011م.

125- ريبيرا خوليان، التربية الإسلامية في الأندلس، أصولها، التربية وتأثيراتها الأندلسية، ترجمة: طاهر أحمد مكي، دار المعارف، القاهرة، د ط ت.

126- الزنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، 1993م.

127- زوكاغ طارق، تعليم المرأة بالغرب الإسلامي من خلال النوازل الفقهية، النوازل الفقهية وقضايا التربية والتعليم والمجتمع بالمغرب، مكتبة قرطبة، وجدة، المملكة المغربية، ط 1، 2019م.

128- الزويني، ابتسام صاحب موسى، أساليب التدريس قديمها وحديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2015م.
129- سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر، ط6، 2009م.
130- سن صالح مراد، أساليب التعليم والتربية الحديثة، مكتبة البدرخانيان، دهوك، العراق، ط 1، 2021م.
131- سيديو لويس، خلاصة تاريخ العرب، ترجمة: محمد أحمد عبد الرزاق، مؤسسة هنداوي سي أي سي، المملكة المتحدة، د ط، 2017م.
132- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، د ط، 2010م.
133- شمس الدين، عبد الأمير، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار إقرأ، بيروت، ط 1، 1985م.
134- شوقي ليلى، منهج التزكية عند الإمام الشهيد محمد سعيد رمضان البوطي، تحقيق: محمد توفيق رمضان البوطي وآخرون، الصديق للعلوم، دمشق، د ط، 2018م.
135- الشيزري، عبد الرحمن، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، نشر السيد الباز العريني، القاهرة، د ط، 1946م.
136- طلس محمد أسعد، التربية والتعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د ط، 2012م.
137- عطية أبو زيد سالم، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، الأردن، ط 1، 2013م.
138- طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار السلام، الغورية، مصر، ط1، 1997م.
139- عبد الغني عارف، نظم التعليم عند المسلمين، دار كنان، دمشق، ط 1، 1993م.
140- عطية، محسن علي، المناهج الحديثة وطرق التدريس، المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.
141- العقبي، صلاح مؤيد، الطرق الصوفية والزوايا بالجزائر، دار البراق، لبنان، 2002م.

142- علام، عبد الله علي، الدولة الموحدية بالمغرب في عهد عبد المؤمن بن علي، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1968م.

143- علم الاجتماع للسنة الثانية بمرحلة التعليم الثانوي (القسم الأدبي) بتكليف من مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، وزارة التعليم، ليبيا، 2023/2022م.

144- علم الهدى، جميلة، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم، ترجمة: عباس صافي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، ط 1، 2011م.

145- علي، محمد الحاج، التربية الإسلامية من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية، دار الطباعة العربية، القدس، فلسطين، ط 1، 1988م.

146- عنان، محمد عبد الله، ابن خلدون حياته وتراثه الفكري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط 1، 1933م.

147- عيسى، محمد عبد الحميد،

- تاريخ التعليم في الأندلس، دار الفكر العربي، دون بلد، ط 1، 1982م.

- تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس إلى سقوط الأندلس، التربية العربية الإسلامية المؤسسات والممارسات، مؤسسة مآب المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، دون بلد، د ط ت.

148- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م.

149- غوروفا ريناتا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة: نزار عيون السود، دار دمشق، سوريا، ط1، 1984م.

150- فكري أحمد، مسجد القيروان، مطبعة المعارف، القاهرة، د ط، 1936م.

151- فنطر، محمد حسين (وآخرون)، الحضارة الإسلامية في تونس، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أسيسكو مطبعة الهلال العربية، الرباط، د ط، 1997م.

152- فوزي، أحمد سمارة، التدريس مفاهيم أساليب وطرق، دار الطريق، عمان، ط 1، 2004م.

153- فياض عبد الله، الإجازات العلمية عند المسلمين، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط 1، 1967م.

154- فيلالي عبد العزيز، تلمسان في العهد الزياني، دار موفهم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002م.

155- قطب سيد ، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، ط10، 1982م.

156- القرضاوي يوسف، الرسول والعلم، دار الصحوة، القاهرة، د ط ت.

157- قمير، محمود، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، دار الثقافة، الدوحة، قطر، د ط، 1985م.

158- الكيلاني ماجد عرسان،

- أهداف التربية الإسلامية -دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة-، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، 1988م.

- مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها، عالم الكتب للطباعة، بيروت، ط 1، 1995م.

159- المباركفوري، صفي الرحمان، الرحيق المختوم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، د ط، 2014م.

160- محمد إسماعيل المقدم، فقه التربية بالثواب، دار الأمل للنشر والتوزيع، دون بلد، ط 3، 2022م.

161- محمد، جميل خياط، النظرية التربوية في الإسلام "دراسة تحليلية"، دون نشر ودون بلد، ط 2، 2003م.

162- محمد، فتحي عبد الله، معجم مصطلحات المنطق وفلسفة العلوم للألفاظ العربية والإنجليزية واللاتينية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2003م

163- المسعودي، محمد مهدي، العلماء والمعلمون في المجتمع المغربي في القرون الإسلامية الأولى، سلسلة علوم التربية، العدد 4، تونس، 1993م.

164- مراد يوسف، مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1948م.

165- المستعين، عبد الباسط، قضايا الوقف لفائدة التعليم في المغرب الإسلامي من خلال كتب النوازل، النوازل الفقهية وقضايا التربية والتعليم والمجتمع بالمغرب، مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب، ط 1، 2019م.

166- أبو مصطفى، كمال السيد، جوانب من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والعلمية في المغرب الإسلامي من خلال نوازل وفتاوى المعيار المعرب للونشريسي، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط، 1996م.

167- ملكاوي، فتحي حسن،

- بحوث المؤتمر التربوي، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، الأردن، ج2، 1991م.

- الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط 1، 2020م.

168- منتصر، عبد الحليم، تاريخ العلوم ودور العلماء العرب في تقدمه، دار المعارف، القاهرة، د ط ت.

169- المنوني، محمد، العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، ط 2، 1977م.

170- معن زيادة وآخرون، الموسوعة الفلسفية العربية، معهد الإنماء العربي، ط 1، 1986م، المجلد الأول.

171- مؤنس حسين، فتح العرب للمغرب، نشر مكتبة الآداب، مطبعة مصر، مصر، د ط ت.

172- نبيل السمالوطي، بناء المجتمع الإسلامي، دار الشروق للنشر والتزيع، دون بلد، ط 3، 1998م.

173- نجاتي، محمد عثمان، مدخل إلى علم النفس الإسلامي، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2001م.

174- نجواتي، عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط 4، 2003م.

175- النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق، ط 2، 1983م.

176- نسيب محمد، زوايا العلم والقرآن بالجزائر، دار الفكر، الجزائر، د ط ت.

177- نصر الله، سعدون عباس، دولة الأدارسة في المغرب العصر الذهبي (172 -223 هـ /788- 735م)، دار النهضة العربية، بيروت، ط 1، 1987م.
178- وافي، علي عبد الواحد، عبد الرحمن بن خلدون حياته وآثاره ومظاهر عبقريته، مكتبة مصر، مصر، د ط ت.
179- ياسين، نبية، أبعاد متطورة للفكر التربوي، مكتبة الخانجي، مصر، د ط ت.
180- يالجن، مقداد، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، د ط، 1991م.
181- يحي، محمد نبهان، أساليب تربوية في الثواب والعقاب، دار غار حراء، الأردن، د ط، 2013م
182- يوسف أحمد، أسس التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 2، 1955م.

الرسائل والأطروحات العلمية

183- الأعرج عبد الحميد، علاقات دول المغرب الإسلامي بدول المماليك سياسيا وثقافيا (7- 9هـ/13-15م)، أطروحة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012- 2013م.
184- البابا مؤنس أمين عبد الله، البيمارستانات الإسلامية حتى نهاية الخلافة العباسية (1 - 656هـ/ 622 - 1258م)، رسالة ماجستير، قسم التاريخ والآثار، جامعة غزة، 2009م.
185- بلغيث محمد الأمين، الحياة الفكرية في الأندلس في عصر المرابطين، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية جامعة الجزائر، 2003م.
186- بودواية مبخوت، "العلاقات الثقافية والتجارية بين المغرب الأوسط والسودان الغربي في عهد بني زيان"، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، تلمسان، 2006م.
187- بوعلام صاحي، الحياة العلمية في عصر الدولة الأغلبية (184هـ- 296هـ/800م -909م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، ببوزريعة الجزائر، 2008م.
188- بوعمارة مريم، الهجرة الأندلسية إلى المغرب الأدنى ودورها في الازدهار الحضاري ما بين القرنين (7 - 9هـ/13 - 15م)، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2009 -2010م.

189- حاسي زهية، المدارس ودورها الفكري بالمغرب الأوسط خلال القرنين الثامن والتاسع هجريين (15/14م)، مذكرة ماستر، قسم العلوم الإنسانية، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2014/2013م.

190- ديب صفية، التربية والتعليم في تونس الحفصية (10/7هـ - 16/13م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ كلية العلوم الإنسانية بوزريعة، الجزائر، 2012/2011م.

191- رحيم عائشة، المؤسسات العلمية في العهد الحفصي دراسة تاريخية، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2017م.

192- شعباني صلاح الدين، التربية والتعليم عند الإباضية بالمغرب الإسلامي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين، رسالة ماجستير، كلية التاريخ، جامعة الجزائر، 2004/2003م.

193- صلاح الدين شعباني، التربية والتعليم عند الإباضية بالمغرب الإسلامي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين (9 - 11م)، رسالة ماجستير، كلية التاريخ، جامعة الجزائر، 2003- 2004م.

194- الطاهر عبد الله غزال، الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوي بمدينة الجلفة، مذكرة ماستر، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان بن عاشور الجلفة، 2017/2016م.

195- عبدلي لخضر، الحياة الثقافية بالمغرب الأوسط في عهد بني زيان (633-962هـ/1236-1554م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2004- 2005م.

196- الغامدي علي بن صالح سعيد، النظام التعليمي الإسلامي في القرن الثالث الهجري وتطبيقاته في العصر الحاضر، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1431هـ- 1432هـ.

197- القرني محمد بن حسن بن محمد، أساليب علماء الحديث في التربية والتعليم في العصر العباسي واستفادة المعلم منها، رسالة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة السعودية، 1430/1429هـ.

198- كريب عبد الرحمن، الأثر الحضاري للمذهب المالكي في المغرب الأوسط من القرن 5هـ/11م إلى القرن 9هـ/15م، رسالة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2017/2016م.

199- مجدوبي نور الدين، مناهج التعليم وأساليبه في بلاد المغرب الأوسط ما بين القرنين الثامن والتاسع الهجريين (14- 15م)، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ وعلم الآثار، كلية العلوم الإنسانية، جامعة وهران، 2020/2019م.

200- محمد عبد رب الرسول سليمان، الآراء التربوية عند بعض علماء المسلمين في القرن الثامن الهجري، دراسة نقدية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2002م.

201- هاشمي مريم، الروابط الثقافية لمدينة بجاية مع حواضر بلاد المغرب الأوسط دراسة نماذج (تلمسان، فاس، تونس) من القرن السادس إلى القرن التاسع الهجريين 15/12م، أطروحة دكتوراة، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2019/2018م.

202- ميلود عزوز، أثر الذوق الصوفي في الثراء اللغوي والأدبي، رسالة دكتوراة، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2014/2013م.

المقالات

203- أبو الأجفان محمد، الأسرة السحنونية في القيروان خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 389، الكويت، 1998م.

204- بزيو أحمد، المنهج التربوي "عند ابن سحنون" من خلال كتاب "آداب المعلمين"، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، مجلة قبس، جامة حمه لخضر، الوادي، المجلد 6، العدد 2، 2022م

205- آجقو علي، إسهامات العلماء المسلمين في علم التربية: تأسيسا، تنظيرا، ممارسة وتطويرا، العَلَم محمد ابن سحنون (202 / 256هـ) نموذجا، مجلة تجسير للأبحاث والدراسات، كلية الحقوق العلوم السياسية، جامعة باتنة 1، مجلد 2، عدد 2، 2022م.

206- إيناس عبد الرزاق علي ويسرى طه ياسين، طرائق التدريس قديما وحديثا دراسة نظرية، وقائع المؤتمر العلمي الثالث (دور العلوم الإنسانية والاجتماعية في التنمية وخدمة المجتمع)، ملحق مجلة الجامعة العراقية، العدد 2/17.

207- بكار امحمد، أثر الحفظ الواعي في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها الأساسية، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي، بوزريعة، المجلد 13، العدد 01، 2021م

208- بعلي زبير، التربية والتعليم عند ابن خلدون بين التقعيد والممارسة (فلسفة التعليم عند ابن خلدون من خلال فكره وتجربته التعليمية مشرقا ومغربا)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حمه لخضر بالوادي، المجلد 8، عدد 1، 2017م.

209- بوبيدي حسين، بلاد المغرب الإسلامي بين الصراع والتعايش المذهبي قراءة في الاستغلال السياسي والتأثير العقدي والفقهي، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، عدد 23، جوان 2018م.

210- الجميل محمد فارس، المصطلحات التعليمية في الأندلس خلال خمسة قرون، مجلة كلية العلوم الإنسانية، الرباط، عدد 22/21، جامعة محمد الخامس، ط 1، 1988م.

211- حسن نوفيلة محمد، ابن الجزار القيرواني، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي، الإمارات العربية، السنة الأولى، العدد 4، مارس 1994م.

212- بوخضارة فايزة، مدارس المغرب الأوسط "دراسة نموذجية مدرسة أولاد الإمام بتلمسان"، مجلة دراسات إسلامية، جامعة عمار ثليجي الأغواط، مجلد 13، عدد 1، 2018م.

213- بودالية تواتية، العناية بالطفل عند ابن الجزار القيرواني من خلال كتابه سياسة الصبيان وتدبيرهم، مجلة عصور الجديدة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة وهران 1، العدد 23، أوت 2016م.

214- بورقدة صغير، علاقة علوم التربية بالعلوم الاجتماعية، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة الجلفة، العدد 8، ديسمبر 2017م.

215- بوسعد الطيب، تربية وتعليم الصبيان بالمغرب الإسلامي في فترة العصور الوسطى من خلال كتب التربية والتعليم، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، مخبر الطفولة والتربية ما قبل التمدرس، جامعة البليدة 2، مجلد 2016م، عدد 11.

216- سلامة تهاني سلامة حسن، طرق التعليم والإجازات العلمية في الأندلس (في القرنين 6- 7هـ/12- 13م)، المجلة الليبية العالمية، جامعة بنغازي، عدد 12، ديسمبر 2016م.

217- بوشقيف محمد، المؤسسات التعليمية في تلمسان خلال العهد الزياني، قرطاس الدراسات الحضارية والفكرية، مخبر الدراسات الحضارية والفكرية، جامعة تلمسان، العدد التجريبي، ديسمبر 2008م.
218- بوعقادة عبد القادر، دور علماء الغرب الإسلامي في مجال التربية والتعليم، مجلة التاريخ العربي، جمعية المؤرخين المغاربة، الرباط، المغرب، عدد 56،2011م.
219- عزب محمد زينهم محمد، الإمام سحنون، تقديم: حسين مؤنس، دار الفرجاني، القاهرة، 1992م، جمال معتوق وشويمات كريم، الفكر التربوي عند ابن سحنون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، العدد 12، 2015م.
220- العلي صالح، التعلم الإلزامي في القرآن والسنة وفقه الأئمة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد 22، عدد 2، 2006م.
221- عمرون بلال، وسائل وطرق عقاب المتعلمين خلال العصر الوسيط قراءة في مؤلفات التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القدر، قسنطينة، العدد 4، 2022م.
222- صمايري هشام، قراءة في الفكر التربوي بإفريقية من خلال النصوص التراثية لابن سحنون والقابسي وابن الجزار، مجلة نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير، العدد8، يونيو 2021م.
223- فرحات الكاملة، مظاهر الوقف العلمي في الحضارة الإسلامية، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، العدد 11، مارس 2017م.
224- قادري سورية، العملية التعليمية وآليات التقويم في الفكر التربوي عند ابن خلدون من خلال المقدمة، مجلة آفاق علمية، مجلد 11، عدد 1، 2019م.
225- قطامي يوسف، قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس دراسة ميدانية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن الجامعة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلد 1، عدد 1، 1998م.
226- بن لعلام محمد الصغير، أعلام من المنطقة زواوة، مجلة الدراسات الإسلامية، عدد 10، 2006م.

227- محمد فارس الجميل، المصطلحات التعليمية في الأندلس خلال خمسة قرون، مجلة كلية العلوم الإنسانية، عدد 22/21، جامعة محمد الخامس، الرباط، عدد 22/21، 1988م.

228- ابن مصطفى إدريس، طرق ومناهج التعليم عند العرب ومدى موافقتها لطرق ومناهج التعليم العالمية الحديثة عبد الرحمن ابن خلدون نموذجا، مجلة تاريخ العلوم، عدد 5، جامعة زيان عاشور، الجلفة، عدد 5، 2016م.

229- بن مراد إبراهيم، أحمد بن الجزار القيرواني حياته وآثاره وتأثيره، مجلة الحياة الثقافية، وزارة الشؤون الثقافية التونسية،عدد 41، 01 يوليو 1986م.

230- معتوق جمال وشويمات كريم، الفكر التربوي عند ابن سحنون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، العدد 12، 2015م.

231- محمد عبد العزيز عبد الفتاح أمان، القدوة الحسنة وكيفية تطبيقها عمليا في الدعوة إلى الله، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، المجلد 8، العدد 32.

232- مسكين دليلة، التعليم والتلقين وإشكاليتهما في فكر العلامة ابن خلدون، مجلة (لغة كلام)، مخبر اللغة والتواصل، جامعة غيليزان، عدد 7، سبتمبر 2018م.

233- مؤلِّف مجهول، الآثار العربية الإسلامية بالمغرب العربي وحرب المستشرقين، مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمملكة المغربية، عدد 171.

234- نجادات حمزة عبد الكريم عبد الجليل، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي دراسة مقارنة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق، العدد 57، 2018م.

235- هدلة سناء حسن، التربية وأساليبها في التشريع الإسلامي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25، عدد 8.

236- وصوص ديمة محمد محمود، المعتصم بالله سليمان الجوارنه، من ملامح الفكر التربوي عند الإمام القابسي دراسة تحليلية نقدية ، دراسات العلوم التربوية، الأردن، المجلد 41، عدد 2، 2014م.

237- قطامي يوسف، قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس دراسة ميدانية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن الجامعة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلد 1، عدد 1، 1998م.

المراجع الأجنبية

238- ALFRED BELL , Caracteres et Devloppments de l islame en Berberie et plus specialement en Algerie , in Histoire et Hitoiriens d' algerie 1830 1930 Impremerie de presses univercitaires de France, Paris, sans date.

239- BROSSELARD (CH), Les inscriptions arabes de Telemcen, Revue Africaine, 3eme annee, 14 Decembre 1858.

240- John Dewey, Democracy and Education, an introduction to the Philosophey of Education, New York The Macmillan Company, 1916.

241- LA FAILLITE DE L'ENSEIGNEMENT, JULES PAYOT, PARIS 1937.

242- M. VENDRHEYDEN, LA BERBERIE ORIENTALE SOUS LA DYNASTIE BENOU LAGHLAB (800 909), LIBRAIRIE ORIENTALISTE, PAUL GUETHNER, PARIS, 1927.

243- MARCAIS (G) ET WILLIAM, LES MONUMENTS ARABES DE TLEMCEN FONTEMONG, PARIS 1905.

244- Marcia (G), L' architecture musulmane d' occident arts et metiers graphiques, paris 1954.

245- Marcia (g): remarque sur medersasfuneraire en berberie , melangesGaudfroy demombynes, institut francais , le caire, 1937.

المواقع الإلكترونية

246- أهمية النشاطات اللامنهجية في المدارس، يناير 12/ 2023م، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/12/21. الرابط:

https//englease.com

247- بن زيان إيغمراسن، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2023/09/17. الرابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki/

248- سعيد إسماعيل علي، إسهام المدرسة المالكية في الفكر التربوي الإسلامي (2)، رابطة العلماء السوريين، 22 يناير ،2019م، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/12/11. الرابط:

https://islamsyria.com

249- سلبيات طريقة الإلقاء، جامعة بابل، تم الاطلاع عليه: 2024/10/07، الرابط:
www.uobabylon.edu.iq//:https

250- شريف عبد العزيز، جهود علماء المالكية في الفكر التربوي "الإمام ابن سحنون"، 24 يوليو 2021، تم الاطلاع عليه: 2024/10/21، الرابط:

https.//www/rawahel.org

251- عامر طارق عبد الرؤوف، أصول التربية "الاجتماعية الثقافية الاقتصادية"، تم الاطلاع عليه: 2023/08/19، 12:50. الرابط:

https://alhadidi.files.wordpres.co

252- القطري منى، الفرق بين التعليم والتدريس والتعلم، 2015/03/09، تم الاطلاع عليه: 2014/10/14.، الرابط:

linkedln.DR.Mona El Kutry

253- عبد الوهاب بن عبد الرحمن، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2024/02/03م. الرابط:

ttps://ar.m.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%84%D9%88%D9%87

254- ماجد بن سالم حميد الغامدي، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، 1434هـ، شبكة الألوكة، الرابط:

www.alukah.com

255- محمد ابن سحنون، آداب المعلمين، تح: محمد عبد المولى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 1981م محمد والزين، ابن سحنون وآراؤه التروية من خلال كتابه "آداب المعلمين"، 2014/03/31، تم الاطلاع عليه: 2024/10/21، الرابط:

https.//www.alukah.net

256- مخيف حامد عباس، ما هو الفرق بين التعلم والتعليم في العملية التربوية، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2024/04/16، الرابط:

https://uomus.edu.iq

257- مميزات طريقة المحاضرة، جامعة الملك عبد العزيز، تم الاطلاع عليه: 2024/11/07، الرابط:

www.kau.edu.sa/https ،

258- مشهور مصطفى، القدوة على طريق الدعوة، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2023/10/21. الرابط:

https://www.torathikhwan.com

فهرس الموضوعات

مقدمة ..... أ

الفصل الأول:

التأسيس المفاهيمي لمتغيرات البحث

تمهيد: 2

المبحث الأول: التربية بين علم الاجتماع وعلم النفس والفكر الإسلامي المعاصر 3

المطلب الأول: تعريف التربية 3

أولا: في اللغة 3

ثانيا: التربية في الاصطلاح 5

المطلب الثاني: التربية وعلم الاجتماع التربوي 7

أولا: لمحة موجزة حول علم الاجتماع 7

ثانيا: التربية بمعناها الاجتماعي 7

ثالثا: مفهوم علم الاجتماع التربوي 10

المطلب الثالث: التربية وعلم النفس 12

أولا: لمحة موجزة حول علم النفس 13

ثانيا: مفهوم علم النفس التربوي 14

المطلب الرابع: التربية في الفكر الإسلامي المعاصر 17

أولا: مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: 17

ثانيا: أهم خصائص النظرية التربوية الإسلامية 18

ثالثا: مبادئ وأنماط وأساليب النظرية التربوية الإسلامي 19

المبحث الثاني: التعليم ومكانته في الإسلام 24

المطلب الأول: مفهوم التعليم والتعلم والفرق بينهما 24

أولا: مفهوم التعليم: 24
ثانيا: مفهوم التعلم: 25
ثالثا: الفرق بين التعليم والتعلم 26
المطلب الثاني: إلزامية التعليم 27
أولا: أدلة إلزامية التعليم من القرآن الكريم 27
ثانيا: أدلة إلزامية التعليم من السنة الشريفة..... 28
المطلب الثالث: فضل العلم في الإسلام 37
أولا: فضل العلم في القرآن الكريم..... 37
ثانيا: فضل العلم في السنة النبوية..... 38
ثالثا: طلب العلم لغير وجه الله 41
المبحث الثالث: مفهوم طرق وأهداف التربية والتعليم 42
المطلب الأول: مفهوم طرق التربية والتعليم والعلاقة بينهما 42
أولا: مفهوم طرق التربية والتعليم..... 42
ثانيا: العلاقة بين التربية والتعليم 44
المطلب الثاني: أهداف التربية والتعليم 48
أولا: خصائص الأهداف التربوية: 48
ثانيا: أهداف التربية والتعليم 49

الفصل الأول:

مؤسسات و منظري التربية والتعليم في المغرب الإسلامي

تمهيد: 55
المبحث الأول: مؤسسات التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي واهتمام الحكام والأمراء بها .. 56
المطلب الأول: مؤسسات التربية والتعليم في المغرب الإسلامي..... 56

أولا: الكتاتيب 56
ثانيا: المساجد 58
ثالثا: الرُبُطْ والزوايا 60
رابعا: المدارس 62
خامسا: المكتبات 64
سادسا: البيمارستانات 65
المطلب الثاني: اهتمام حكام المغرب الإسلامي بمؤسسات التربية والتعليم 66
أولا: ملامح اهتمام الحكام والأمراء بمؤسسات التربية والتعليم 66
ثانيا: أثر اهتمام الحكام بالمؤسسات التربوية والتعليمية على طرق وأساليب التربية والتعليم 71
المطلب الثالث: دور المورد الوقفي في دعم مؤسسات التربية والتعليم 72
أولا: تعريف الوقف 72
ثانيا: الأوقاف ودورها في التربية والتعليم بالمغرب 73
ثالثا: الأوقاف على المدارس 77
رابعا: أثر الوقف على العملية التربوية التعليمية 77
المبحث الثاني: رواد التنظير في التربية والتعليم بالمغرب الإسلامي وآثارهم التربوية. 79
تمهيد: 79
المطلب الأول: الإمام ابن سحنون وآثاره التربوية 79
أولا: شخصيته 79
ثانيا: التربية والتعليم وأثرها في الأسرة السحنونية 80
ثالثا: الفكر التربوي عند ابن سحنون 81
المطلب الثاني: أحمد ابن الجزار وآثاره التربوية 87

أولا: مولده..... 87
ثانيا: خُلقه وعلمه..... 87
ثالثا: مؤلفات ابن الجزار القيرواني 88
رابعا: ملامح الفكر التربوي لابن الجزار 90
المطلب الثالث: القابسي وآثاره التربوية 94
أولا: التعريف بالإمام القابسي 94
ثانيا: مؤلفاته 95
ثالثا: الأهداف التربوية عند القابسي 96
رابعا: ملامح المنهجية التربوية للإمام القابسي 97
خامسا: ملامح نقدية للرؤية التربوية القابسية..... 99
المطلب الرابع: عبد الرحمن ابن خلدون وآثاره التربوية..... 105
أولا: ترجمته 105
ثانيا: مراحل حياة ابن خلدون 107
ثالثا: ابن خلدون وموضوع التربية والتعليم 108
رابعا: نقد ابن خلدون لطرق التربية والتعليم في عصره..... 113

الفصل الثاني:

أساليب التربية والتعليم في المغرب الإسلامي حتى نهاية القرن الثامن هجري .....

تمهيد: 132
المبحث الأول: طرق التربية في المغرب الإسلامي 134
تمهيد: 134
المطلب الأول: طريقة القدوة الحسنة..... 134
أولا: مفهوم القدوة 134

ثانيا: معالم القدوة الحسنة في المغرب الإسلامي 137
ثالثا: النقد 140
المطلب الثاني: طريقة الموعظة 142
أولا: مفهوم الموعظة 142
ثانيا: معالم الموعظة في المغرب الإسلامي 146
المطلب الثالث: طريقة التزكية 149
أولا: مفهوم التزكية 149
ثانيا: نقد بعض المفاهيم والمظاهر المنحرفة في أسلوب التزكية 153
المطلب الرابع: طريقة الثواب والعقاب 158
أولا: الثواب 159
ثانيا: طريقة العقاب 163
المبحث الثاني: طرق التعليم في المغرب الإسلامي 169
تمهيد 169
المطلب الأول: طريقة السماع 169
أولا: السماع 169
ثانيا: تقييم طريقة الإسماع أو التلقين 172
ثالثا: وسيلة الإجازة العلمية في طريقة السماع 175
المطلب الثاني: طريقة الحفظ 179
أولا: مفهومه وأهميته: 179
ثانيا: النقد 180
المطلب الثالث: طريقة الإملاء 186
أولا: مفهومه وأهميته 186

ثانيا: النقد 188
المطلب الرابع: الرحلة العلمية 189
أولا: أهميتها 189
ثانيا: أنواعها وفوائدها 191
الخاتمـــة 194
فهرس الآيات 199
فهرس الأحاديث 203
قائمة المصادر والمراجع 204
فهرس الموضوعات 229
الملخص: 236
الملاحق 239

الملخصات

الملخص:

عرفت بلاد المغرب منذ الفتح الإسلامي إلى نهاية القرن الثامن الهجري حركة علمية جذرية وواسعة، مست كل طبقات وفئات المجتمع بدافع تعلم الدين وخدمته، تجنّد لها كل الفاعلين في المجتمع من الآباء والعلماء والحكام في سبيل إنجاحها والارتقاء بها من خلال إنشاء المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة وإعمارها بالطلبة والتلاميذ والمربين، كما كان لطرق التربية والتعليم الدور الهام والفعال في إنجاح العملية التربوية التي شملت ووازنت بين الجانب السلوكي والفكري للمتعلمين نتيجة اجتهادات كوكبة من علماء التربية المغاربة آنذاك العهد، الذين رسخوا مجموعة من الأساليب التربوية والتعليمية الفذة في عصر كان فيه الغرب الكافر يسبح في الجهل والفوضى الفكرية والأخلاقية، سيما وقد وضعوا مذاهب ومناهج في تدريس العلوم بخاصة النقلية منها وفي المراحل الأولى من التعلم واكتساب المهارات والعادات.

ABSTRACT :

"Since the Islamic conquest until the end of the 8th century AH, the Maghreb region witnessed aprofound and widespread scientific movement that affected all layers and segments of society,driven by the desire to learn and serve the religion. This movement was supported by all members of society, including parents, scholars, and rulers, who worked together to ensure its success and advancement by establishing various educational and instructional institutions, filling them with students, pupils, and educators. The methods of education and teaching played a significant and effective role in the success of the educational process, which balanced both the behavioral and

intellectual aspects of the learners. This was the result of the efforts of a group of Moroccan educational scholars of that time, who established a set of unique educational and instructional methods in an era when the infidel West was immersed in ignorance and intellectual and moral chaos. Notably, they developed curricula and annroaches for teaching sciences, particularly the transmitted sciences, at the early stages of lea “ag and acquiring skills and habits.”

الملاحق

الملحق الأول:

"طرق تحصيل العلم وطرق أدائه"

الملحق الثاني:

أهم الرباطات ببلاد المغرب ق 5/3هـ

الملحق الثالث:

"قصيدة من نظم محمد بن حماد الصنهاجي، يشكر فيها أبا عبد الحق التلمساني على إجازة بعث بها إليه"

الملحق الأول:

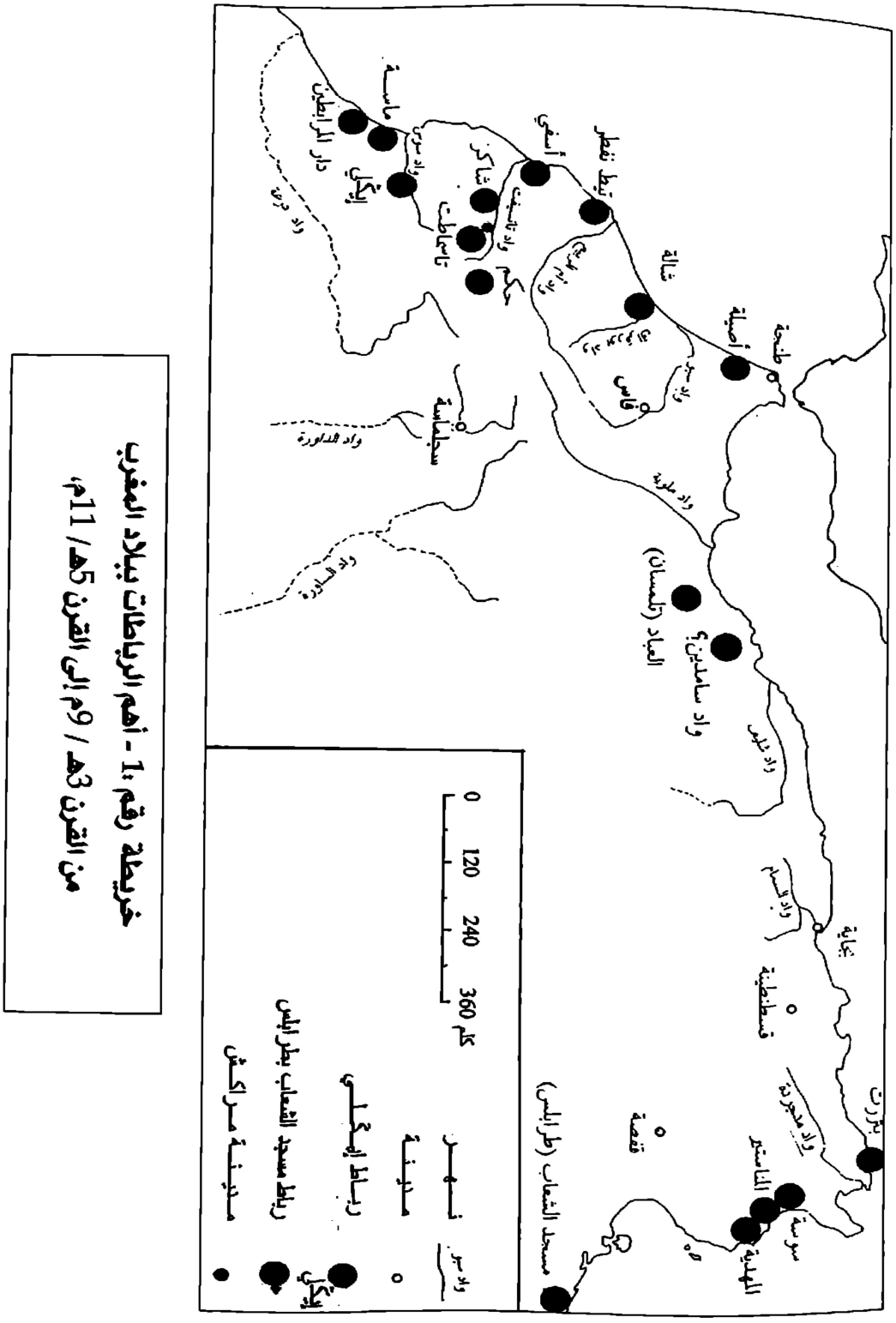
"طرق تحصيل العلم وطرق أدائه"[1]

طرق التحصيل	صيغة الأداء
السماع	"سمعت وحدّثني"
القراءة	"أخبرني وقرأت" "قرئ عليه وأنا أسمع"
الإجازة	"حدّثنا وأخبرنا" "أنبأني بالإجازة" "شافهني"
المناولة	"ناولني"
المكاتبة	"كتب إلي" "أخبرني فلان مكاتبة"
الوجادة	"وجدت بخط فلان" "ذكر فلان" "بلغني عن فلان"

1 – علي عشي، المغرب الأوسط خلال عهد الموحدين دراسة تحليلية 1235/1139م، المرجع السابق، ص 280.

الملحق الثاني:

أهم الرباطات ببلاد المغرب ق 5/3هـ[1]



خريطة رقم :1 - أهم الرباطات ببلاد المغرب من القرن 3هـ / 9م إلى القرن 5هـ/ 11م،

1- الحسين أسكان، الدولة والمجتمع في العصر الموحدي ، المرجع السابق، ص 51.

الملحق الثالث:

"قصيدة من نظم محمد بن حماد الصنهاجي، يشكر فيها أبا عبد الحق التلمساني على إجازة بعث بها إليه"[1]

يا أيها الندب السري الأمجد والعالم الحبر الفقيه الأوحد
يا أيها البحر المحيط معارفا لا تنتهي، وفوائدا لا تنفذ
وصلت إجازتك المجيزة سيدي نحو الذي أنحو إليه سيدي
إن الدراية والرواية منتهى أملي الذي أسعى إليه وأحفد
لا زلت لي متفصلا فأجزتني بفوائد يفنى الزمان وتخلد
فجزاك الله عنا خير جزائه فجزاء مثلك عندنا لا يوجد

1- ابن عبد الملك، الذيل والتكملة، المصدر السابق، السفر 8، ص 325.