المدارس الإسلامية في العصور الوسطى

ودورها في تطوير التعليم

إعداد

د / صلاح السيد عبده رمضان

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة بنها

المدارس الإسلامية في العصور الوسطى ودورها في تطوير التعليم

إعداد

د/ صلاح السيد عبده رمضان

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة بنها

مقدمة

نتناول في هذه الورقة البحثية دور المدارس الإسلامية في تطوير التعليم في العالم الإسلامي في أواسط القرن الخامس الهجري وذلك لأنها نشأت كرد فعل للأحداث التي طرأت على العالم الإسلامي إبان تلك الفترة، فكانت الظروف المجتمعية مهيأة لإحداث مثل هذا النوع من ردود الأفعال، وذلك عندما انتقل المجتمع الإسلامي من طور الكمون والنشأة إلى طور البلوغ والاكتمال، عندما بدأت الثقافة القومية تلتحم بالثقافات الوافدة. الأمر الذي أدى بدوره إلى نضج العلم في المجتمع الإسلامي، حتى أصبحت المساجد تنوء بتحمل مثل هذه الوظيفة، فكان لابد من ظهور الإرهاصات الأولى للمدارس كمؤسسات تربوية متخصصة لتدريس العلوم، بصورة منظمة، وظلت المدارس إبان ظهورها تؤدي مهمتها التربوية في المجتمع الإسلامي، وذلك لأنها الرحم الطبيعي لنمو العلوم وازدهارها، حتى تغلغلت في كل نواحي العالم الإسلامي، وهذا بعد أن أدرك القائمون على أمر العالم الإسلامي آنذاك أهمية وجود المدارس في المجتمع، لهذا فقد عملت المدارس على مسايرة ما يحدث في المجتمع. ولم تقف جامدة، بل طورت مناهجها بما يتناسب ويتمشى مع كل تغيير يحدث في المجتمع، وهذا يرجع الى أنها نابعة من صميم المجتمع، وليست شيئاً غريباً عليه، لهذا فقد كان لزاماً عليها أن تقوم بدور تربوي واضح القسمات في المجتمع الإسلامي، وذلك بمعنى إحداث نوع من التغييرات في نظام التعليم في المجتمع، يستدل به على وجودها الفعلي في المجتمع، وليس وجودها كصورة فقط، لهذا فقد كانت هذه المدارس لها بصمات واضحة على حياة

التعليم الإسلامي، الأمر الذي أدى بدوره إلى تقدم المجتمع الإسلامي، لأن تقدم المجتمع مرهون بتقدم التعليم، وذلك لأن الحكم على فعالية هذه المدارس يكون نتاجاً لما تركته من بصمات واضحة في حياة هذا المجتمع.

وهذا كله أدى بدوره إلى نمو وتطور الفكر التربوي العربي الإسلامي، وجعله معيناً لا ينضب لمن أراد أن يجعله نموذجاً يحتذى به في آرائه التربوية ونظرياته التي اتضحت معالمها بعد قيام هذه الحركة المدرسية التي شملت ربوع العالم الإسلامي، لأن حركة التنظير التربوي في المجتمع الإسلامي اقترنت هي الأخرى بظهور تلك المدارس كمعاهد عليا للتعليم [١].

ويمكننا الآن تبيان دور المدارس الإسلامية في تطوير نظام التعليم العربي وذلك على النحو التالي :

١- ديمقراطية التربية والتعليم :

تعتبر الديمقراطية، وخصوصاً في الوقت الحالي، من أهم مظاهر الحضارة والكمال الإنساني. ولقد كانت الأمم الإسلامية في مقدمة المؤيدين للديمقراطية ضد الدكتاتورية، ولم يكن ذلك التأييد لدوافع سياسة فحسب بل تأثر إلى حد كبير بعوامل وجدانية.

فالمسلمون من أهم الشعوب التي تفخر بقدم الصلة بينها وبين الديمقراطية التي تتميز بمبادئ خاصة، منها الحرية، والإخاء، والمساواة، والشورى في الحكم، والعدالة. والمسلمون لا يعدمون الأدلة الكثيرة على وجود المبادئ المذكورة في تعاليم دينهم وفي أساليب حياتهم وتاريخهم، ولعل ميدان التربية والتعليم هو أفضل الميادين لدراسة هذه الظاهرة في الحياة الإسلامية، ففي نظم التربية والتعليم وأساليبها تتجلى أهم المبادئ والغايات التي تعمل الأمة على تحقيقها وبقائها مما يكون له الأثر القوي في نواحي التفكير وأساليب الحياة في المجتمع [٢].

وتظهر مؤشرات ديمقراطية التعليم التي عملت على تأكيدها المدارس الإسلامية في نظامها التعليمي فيما يلي :

- إن هذا التعليم لا يفرق بين الدارسين على أساس من الجنس أو اللون أو العقيدة أو الثروة، فكان نظام التعليم يتجاوز حدود القطرية والإقليمية والقومية، وذلك نابع أساساً من فلسفة مؤداها أن جميع أقطار

المجتمع الإسلامي وحدة واحدة متماسكة، لا تعرف حدوداً مصطنعة كالتي وضعها الاستعمار حتى يقضي على هذه الوحدة القومية، التي يمثل وجودها خطراً عليه، فكان الذي يرحل في سبيل العلم في مصر وهو من بغداد لا يجد أدنى معاناة، بل يشعر بأنه في بلده الثاني، وهكذا الذي يرحل من المغرب إلى بغداد، لم يجد أية معاناة، هذا ولم يطرد الفقراء من مجالس العلم، بل تمتعوا بامتيازات أعفتهم من أجرة الدرس ومؤونة الأكل وكلفة المسكن، وكان هذا النظام مفتوحاً لكل الأعمار وغالباً ما ضمت حلقات الدرس أجيالاً بيولوجية واجتماعية مختلفة (٣).

- كان التعليم يعطي في المدارس مجانياً، لم ينتظر من طالب العلم إلا حالة واحدة وهي رغبتة الأكيدة في تلقي العلم والإقبال عليه، فمتى وجدت لدى المتعلم هذه الرغبة يسرت أمامه كل وسائل التعلم، وشجع على طلب العلم وخاصة إذا كان الطالب ذكياً نابهاً (٤).
- لقد كان طلب العلم والتعليم واجباً دينياً، فرض عين على كل مسلم ومسلمة، فقد سعي الجميع إلى العلم، وفتحت كل الأبواب، فقامت الدولة بإنشاء المدارس، وأوقفوا الأوقاف للصرف عليها، وقد تسابق في هذا المضمار الأغنياء لإقامة هذه المدارس وتزويدها بما تحتاجه من أدوات وذلك تقرباً إلى الله تعالى، وكان نظام الملك أول هؤلاء فأعلن أن التعليم حق للجميع بمدارسه، وأنه يعطي للناس جميعاً بدون مقابل، ثم زاد على المجانية الشاملة أن خصص راتباً منتظماً للطلاب الفقراء، ففي المدرسة النظامية ببغداد كان الذين يغذون بالمعارف ستة آلاف تلميذ، ولا تمييز بينهم ففيهم أبن أعظم العظماء في الأمة الإسلامية وأبن أفقر الصناع فيها، وكلهم يتعلمون بالمجان وللطالب الفقير فوق ذلك حق معلوم من الريع المخصص لذلك (٥).

ولقد سار نور الدين سيرة نظام الملك فبنى كثيراً من المدارس في الشام وأوقف عليها الأوقاف السخية التي تضمن للطلاب والمدرسين حياة رغدة وعيشاً كريماً، فيقول ابن جبير "وتكثر الأوقاف على طلاب العلم في البلاد الشرقية كلها وبخاصة دمشق، فمن شاء الفلاح من نشء مغربنا فليرحل إلى هذه البلاد فيجد الأمور المعينات كثيرة وأولها فراغ البال من أمر المعيشة" (٦). وفي مصر يقول أبن جبير أيضاً" ومن مناقب هذا البلد، ومفاخرة العائدة في

الحقيقة إلى سلطانة، المدارس والمحارس الموضوعة فيه لأهل الطلب والتعبد، يفرون من الأقطار النائية، فيلقي كل واحد منهم مسكناً يأوي إليه، ومدرساً يعلمه الفن الذي يريد تعلمه، وإجراء يقوم به في جميع أحواله، ولهذا كله أوقاف، ولا فائدة للسلطان بهذا البلد سوى الأوقاف المحبسة، المعينة من قبله بهذه الوجوه" (٧).

وبفضل كل هذه الجهود التي بذلت في مجال العناية برصد الأوقاف للصرف منها على هذه المدارس، فقد استمرت المدارس في أداء رسالتها على خير وجه واستطاع الفقراء أن يشقوا طريقهم إلى العلا والمجد العلمي وأن يتزودوا بالمعرفة في مختلف الفنون دون صعوبة أو مشقة. وخير برهان على هذه الحقيقة، الإمام الغزالي كان فقيراً، وأبو تمام الطائي الشاعر الذائع الصيت كان سقاء متواضعاً بجامع عمر بن العاص، والجاحظ كان يبيع السمك والخبز بسيحان، ثم مهدت له الحياة الإسلامية أن يتلقى ثقافته العالية حتى أصبح في مقدمة الأفذاذ من العلماء، وكذلك الإمام الشافعي، الذي كان يتيماً لا يستطيع بفقره أن يحصل على الورق والأقلام، ولكنه أحتك بالعلماء وسمع منهم، ثم أنضم إلى الإمام مالك الذي دعاه، حتى استطاع أن يحقق مكانته المشهورة في عالم الفقه الإسلامي، وأصبح معلماً بارزاً من معالمه، وإماماً وصاحب مذهب مشهور سمي بأسمه وموجود بالبلدان الإسلامية حتى وقتنا الحاضر (٨).

- أصبحت وظيفة العالم في هذه المدارس لا تقتصر على نشر العلم، بل كان يتوقع من العالم أن يكون على اتصال دائم بالمجتمع الذي يعيش فيه، وبمشكلاته التي يئن منها، فبالتالي كان واجباً عليه أن يأمر بالمعروف وينهي عن المنكر، مهما كانت الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها، وكان العالم يتمتع بالعلم الغزير المقنع، والاستقلال المادي عن السلطة والسلطان، مما جعله مهاب الجانب، إذ كانت أوقاف التعليم تكفي غالباً العلماء والطلاب وتغنيهم عن ذلك، وقد قام العلماء بدور قيادي في حياة شعوبهم على مر العصور. إذ لم يكن العالم مطالباً بأن يبذل قصارى جهده في توجيهه على الأمور الدينية بالمعنى الضيق للدين، ولكن عليه أن يعمل من خلال أن الدين والدنيا هما جوهر الإسلام، حتى شمل اهتمام العلماء أموراً سياسية تتعلق بتصرفات الحكام وما يجوز لهم وما لا يجوز (٩).

وبهذا يكون العلماء قد أدوا دورهم المنوط بهم في خدمة مجتمعهم، ومعالجة قضاياه ومشكلاته، لا ينغلقون على أنفسهم داخل أبراجهم العاجية ولا يجعلون أنفسهم أسيرة البحوث العلمية فقط، بل شاركوا المجتمع قضاياه ومشكلاته، وعملوا على تطويره، وهذا خلق إسلامي أصيل يعد من أعمق مظاهر الديمقراطية في الحياة العلمية بالمدارس الإسلامية.

- لقد تمتع الطلاب والمعلمون في هذه المدارس بالحرية العلمية الكاملة وهي حرية قلما يستطيع أن يتمتع بها الطلاب والمعلمون في عصورنا الحديثة في ظل نظم تعليمية دكتاتورية تحد من حرية الطالب والمعلم في كثير من الأمور(١٠).
- نشأت المدارس من بدايتها شعبية فالأهالي هم الذين حددوا حاجاتهم منها، وهم الذين اختاروا أماكنها ودبروا لها الأموال وهم الذين اختاروا لها المعلمين، ودفعوا لها المرتبات، واختاروا مواد الدراسة، وكذلك الكتب التي سيتدارسها الطلاب، واختاروا أساليب التقويم وطرق الامتحان إلى غير ذلك من مقومات الحياة التعليمية بالاشتراك مع المعلمين، بطبيعة الحال ولم يتركوا للدولة أن تتدخل فيها وتدبر لها الأموال وتضع سياستها وتنظم أحوالها. مما جعلها تؤدي وظيفتها التربوية في حيدة كاملة غير مسيسة لتحقيق أهداف مقصودة بذاتها، وبالتالي أصبحت معبرة عن المجتمع الذي تعيش فيه بصورة واضحة، محققة لأهدافه التي يسعى لتحقيقها دون تدخل من أحد أو من أية جهة أخرى، وهذا ما جعل العملية التعليمية داخلها تتسم بالإبداع(١١).

مما سبق يتضح لنا أن التعليم في هذه المدارس التي انتشرت في ربوع العالم الإسلامي كانت السمة الغالبة عليه هي الديمقراطية في كل نواحيه التعليمية، مما كان له أكبر الأثر في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في هذا التعليم، هذا المبدأ الذي جعل التعليم في متناول الجميع بنفس الكم وبنفس الكيف، لا توجد صور متعددة للتعليم تبعاً للتفاوت الطبقي، وإنما هي صورة واحدة للتعليم لكل الطبقات، وهذا نابع من فلسفة الإسلام العليا أن جميع البشر متساوون لا فرق بين أحدهم إلا بالتقوى والعمل الصلاح، فمبدأ تكافؤ الفرص ليس من مستحدثات

العصر، وليس من صنع التربية الحديثة، وإنما يضرب بجذوره إلى تراثنا الإسلامي، فهو أصيل النشأة تشبع بفلسفة الإسلام المتمثلة في العدل التربوي والمساواة.

وإذا كان هذا حال مبدأ تكافؤ الفرص في مدارسنا الإسلامية في العصور الوسطى، نجد العكس في نظامنا التعليمي العربي المعاصر من حيث عدم تحقيق هذا المبدأ وذلك نتيجة لعدة مؤثرات أدت بدورها إلى عدم وجوده في الحياة التعليمية المعاصرة، وهذه المؤثرات كانت صدى وانعكاساً لظروف سياسية واقتصادية واجتماعية جديدة طرأت على البنية الاجتماعية، فأدت إلى ظهور تلك المؤثرات، وهذا ما لم يكن موجوداً من قبل(١٢).

وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في المدارس الإسلامية، أتاح التعليم للجميع غنياً كان أم فقيراً طالما توافرت فيه الرغبة في تلقيه للعلم، مما أعطى لنا علماء عظاماً "استطاعوا أن يقدموا جليل الخدمات للعالم كالتي قدمها نيوتن وغيره من نوابغ الفكر الغربي، وقد اعترف أرسطو وبول بأن العرب أخذوا بعض النظريات عن اليونان وفهموها جيداً وطبقوها على حالات كثيرة مختلفة، ثم كونوا من ذلك نظريات جديدة وبحوثاً مبتكرة فهم بذلك قدموا للعلم خدمات جليلة لا تقل عن الخدمات التي أتت من مجهودات كبار رجال الاختراع في الغرب(١٣).

٢- وظيفية مناهج الدراسة :

كانت مناهج التعليم في هذه المدارس تمتاز بالوظيفية الحقة وذلك بمعنى أنها تهدف إلى تخريج إنسان واع للحياة قادر على أن يساهم في حركة بناء مجتمعه وتطويره من خلال عمل معين يتقنه ويجيده، وتطورت المناهج بتطور أهداف المدارس، فقد كان هناك المنهج الديني الأدبي الذي أخذت به المدارس الإسلامية في أول الأمر ليساير المرحلة التي كان فيها العالم الإسلامي متفرغاً لتفهم ونشر الدين. على أن العناية بالدين لم تقتصر على دراسة العلوم الدينية البحتة وإنما أدت إلى الاهتمام بدراسات مختلفة لها صلة بالدين كعلوم اللغة وعلم الأخبار والحديث والتفسير، وقد نمت تلك العلوم نمواً كبيراً في المرحلة الأولى أي في القرنين الأول والثاني للهجرة. ولقد استمرت تلك الصلة الوثيقة بين العلوم الدينية والعلوم العقلية وساعدت على نمو العلوم الأدبية أو الإنسانية التي

وإن كانت نظرياً تعتبر مجرد خادمة للعلوم الدينية إلا أنها كانت تدرس عملياً من جميع نواحيها دراسة واسعة، وهكذا نجد أن المنهج قد اصطبغ بالصبغة الدينية، وفي ذات الوقت غني بأنواع الآداب والمواد الإنسانية[١٤].

وأما المنهج الثاني ويتمثل في المنهج العلمي الأدبي وقد بدأ العمل به منذ تطور الفكر العربي الإسلامي في العصر العباسي، حينما أتصل العرب بأصول الثقافات الأجنبية من فارسية ويونانية وهندية، وفي هذه الفترة بدأ التفكير الإسلامي يتحرر بدرجة كبيرة وينطلق من الإقليمية إلى العالمية، فنشأت حركة علمية فلسفية نشطة[١٥]، وبدأت هذه المرحلة في النصف الأخير من القرن الثاني الهجري، وبلغت ذروتها في القرن الرابع. وفي تلك المرحلة غمر العالم الإسلامي فيض من النشاط العلمي والفلسفي انعكس أثره على مناهج التعليم في هذه المدارس، ومن ثم فقد سبقت المدارس الإسلامية بمناهجها ما تنادي به التربية الحديثة اليوم من أن التربية بأوسع معانيها في عملية الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها[١٦].

وكان محتوى المناهج في هذه المدارس عبارة عن المواد التي يجب على كل طالب دراستها، وتتمثل في المواد الدينية والأخرى المساعدة لها وتتمثل في المواد اللغوية مثل النحو والصرف والأدب وعلم الأخبار وغير ذلك، ويبدو أن سبب احتلال المواد الدينية مركز الصدارة بين المواد التي تدرس بهذه المدارس يرجع تفسيره إلى العمل على تكوين عقلية قادرة على درء التيارات الفكرية والمذهبية المناوئة للدين الإسلامي، عقلية مؤمنة بربها حق الإيمان، لذا كان الدين عاملاً مشتركاً في جميع المناهج الدراسية، حتى ذهب بعض فلاسفة الإسلام إلى أن الكمال الإنساني لا يمكن الوصول إليه إلا بالتوفيق بين الدين والعلم[١٧].

فتعددت بالتالي العلوم، وتبعاً لتعددها تعددت مناهجها، ولكن المناهج تباينت بتباين الغرض الذي يرمي إليه المتعلم، فمنهج من أعد نفسه ليكون طبيباً غير منهج من أعد نفسه ليكون فيلسوفاً، ومنهج من أعد نفسه ليكون كاتباً يختلف عن منهج الذي أعد نفسه ليكون محدثاً[١٨].

وكانت مناهج التعليم المدرسي تبعد كل البعد عن التخصص الدقيق للعلوم، بل كانت تمتاز بالاتساع والشمولية فهذا دارس الطب يدرس إلى جانب علوم الطب علوماً أخرى، بعضها يتصل به اتصالاً وثيقاً والآخر بعيد عنه تماماً[١٩].

لذا فقد كان من آثار هذه المناهج التعليمية أنها خرجت علماء دين ودنيا، وهذا يتمشى مع فلسفة التكامل في هذه المناهج، فقد جمعت في محتواها بين وسائل الإعداد الدنيوي والأخروي، فلم يوجد ما يسمى بعالم الدين فقط، فكل عالم رجل دين ودنيا، يأخذ من العلوم المختلفة بأوفر قسط، فقد تجد عالم طب له مصنفات في الفقه والأصول والحديث والعربية والمنطق كابن النفيس شيخ الطب بالديار المصرية[٢٠]. وتلميذه هبة الله الأسنائي اشتغل أولاً بالفقه والأصول ثم عني بالمعقولات فغلب عليه الطب والحكمة والمنطق وغيرهم كثيرون[٢١].

مما سبق يتضح أن مواد الدراسة كانت تهدف إلى إعداد الفرد للحياة ولما ينفعه دينياً ودنيوياً فهي لم تقتصر على علوم الدين والأدب في مناهجها، بل أخذت العلوم العقلية طريقها إلى مناهج الدراسة كالطب والمنطق والرياضيات.

٣- تعدد وتنوع طرق التدريس :

كان من الطبيعي أن تتعدد طرق التدريس وتتنوع وذلك تبعاً لكثرة العلوم، وتنوع مناهجها، ويرجع الفضل الأكبر للمسلمين في تطور هذه الطرق وذلك لانفتاح المسلمين على ثقافات الدول الأخرى، فقد نمت طريقة المحاضرة على أيديهم، ووضعت لها أصول وخطوات كما بينها أبن خلدون[٢٢]، وتميزت هذه الطريقة بما يتيحه المدرس من فرص أمام تلاميذه للمناقشة والاستفسار وحثهم على ذلك، مما ساعد على توثيق الصلة بين التلميذ والمعلم، وكان المدرس أحياناً يقوم مقام السائل، فيلقى على الطلاب بضعة أسئلة يختبر فهمهم ثم يجيب على ما تعسر عليهم أن يجيبوا عنه، وهو بهذا يعطي فرصة للطلاب قليلي الذكاء أن ينتفعوا بما تستدعيه هذه الأسئلة والإجابة عنها، من إعادة للموضوع وزيادة توضيح جوانبه[٢٣].

وعرفت المدارس الإسلامية أيضاً، طريقة المناظرة التي تعمل على شحذ الذهن، وتقوية الحجة والتمرين على سرعة التعبير، والتفوق على الأقران، وتعويد المناظرين الثقة بالنفس، والقدرة على الارتجال. ولهذه الأسباب عني بها المسلمون عناية كبيرة وعدوها طريقة من طرق التعليم، وأشاروا إليها في كتبهم الأدبية.

فقد تناظر الإمام الغزالي مع مشاهير العلماء وقادة الفكر في معسكر الوزير، نظام الملك وانتصر عليهم جميعاً، وكان العلماء يشجعون طلبتهم على المناقشة والمناظرة، ويوجبون التمرين عليها، وكان الطالب يخالف أستاذه في الرأي أحياناً مع مراعاة التأدب والاحترام(٢٤).

ولتفعيل طريقة المناظرة في التعليم، فقد اشترط العلماء شروطاً منها أن يكون غرض المتناظرين بحث العلم وإحياء الحق والهدف الثقافي البحت، لا الجدل الخالص، وحب الانتصار على الخصم، وهكذا كان جدل الأئمة الكبار، والفقهاء والعلماء أمثال الشافعي وإسحاق بن راهويه، وأبي حنيفة، وأن يكون المتناظران عالمين بارعين متسامحين غير حقودين ولا غيورين ولا مرائين(٢٥).

وهذه الطرق التي كانت مستخدمة في هذه المدارس تتفق مع ما تنادي به التربية الحديثة من وضوح الهدف أمام المتعلم، والاهتمام بدوافع المتعلم ومظاهر نشاطه، والربط بين المادة المتعلمة والحياة الاجتماعية.

٤- التقاليد المدرسية :

أما في مجال التقاليد المدرسية فقد اختصت هذه المدارس بتقاليدها الواضحة، والتي لم يسبقها أحد فيها، بل كان لها الريادة الكاملة في وضع هذه التقاليد في التعليم المدرسي وتمثلت في الآتي :

الإجازات العلمية :

تعتبر الإجازة العلمية من التقاليد الراسخة بالمدارس خلال العصور الإسلامية المختلفة، ومصطلح الإجازة مصطلح يوافق الشهادات أو الدبلومات التي تعطي للطلبة عند انتهائهم من دروسهم الرسمية في عصرنا الحاضر، غير أن الإجازة تختلف عن هذه الشهادات في أنها كانت تقدم باسم المدرس، والثانية تقدم باسم المدرسة.

وهذه الإجازة تخول للمدرس وتعطي له الحق في ممارسة مهنة التعليم، ولكنها لم تعط له الحق في القيام بتدريس كل العلوم، بل تجيز له نوع معين من العلوم التي أتقنها على أستاذه، وكانت هذه الأجازة تستمد شهرتها من شهرة أستاذها الموقع عليها[٢٦]. والإجازة لم تعط إلا لمن هو كاف لها وقدراته واستعداداته تعبر عن هذه الأجازة ولا تعطي إلا للذي تتوافر فيه الأهلية الكاملة والصلاحية التامة التي تجعله صالحاً لممارسة مهنة التعليم، ويكون من أهل الثقة في العلم.

وهذه الإجازات كانت تعطي للطلبة في هذه المدارس بغير أن يؤدوا امتحاناً معيناً بعد الدراسة كالامتحانات التي تعقد في عصرنا الحاضر، والتي تمثل شبحاً مخيفاً أمام الطلاب، علاوة على أنها ليست دقيقة لتقييم الطلاب فيما حصلوه من علم طيلة العام الدراسي، ولكن كانت هناك حالة واحدة ذكرها أبن أبي أصيبعة جاء فيها أنه عقد امتحاناً لأطباء بغداد في عهد الخليفة المقتدر في القرن العاشر الميلادي بحضره سنان بن ثابت الذي كان يمتحن الطلاب امتحاناً شفهياً[٢٧].

وبدلاً من هذا الامتحان كانت الأساتذة يعطون طلبتهم الأكفاء شهادة أو إجازة بالمصطلح الذي كان شائعاً آنذاك ينصون فيها على أن الطالب أتم دراسة منهج معين تحت إشراف الأستاذ الفلاني، والغرض منها الإقرار بكفاية الطالب واجتهاده، وأنكبابه على العلم، وتفرغه للدراسة والبحث والإطلاع، وكنت هذه الشهادة شخصية من الأستاذ لطلابه، وليس فيها عنوان معهد معين، ولا يذكر فيها لقب علمي[٢٨].

والإجازة أنواع منها[٢٩] :

- أن يقول الراوي للطالب : خذ هذا الجزء فأنه من حديثي، وأنا عالم بما فيه من العلم فحدثت به عني، أو استنسخه وقابله وحدث به عني، ويسمى هذا النوع مناولة وهو أعلى مراتب الإجازات.
- أن يكتب الراوي إلى فلان بن فلان إني قد أجزت لك ما سمعه مني فلان أو ما تضمنه الجزء الفلاني وهو شبيه بالمناولة عند ثبوت الخط.

- أن يقول الراوي : إني قد أجزت لك بجميع ما صح عندك ويصح من حديثي وهذا أخفض مرتبة من الذي كتبت إجازته بشيء مسمى.

وأقدم إجازة معروفة هي التي أعطاها سنة ٣١٢ هـ محمد بن محمد بن الأشعث إلى هارون بن موسى العكبري ليروي الثاني عن الأول أشياء عددها الأول في كتابه.

نظام القبول والاختيار :

لم تضع المدارس الإسلامية شروطاً مقيدة لكل من يريد التعلم، مثلما يحدث في نظم التعليم المعاصرة، فكان نظام القبول غير مقيد بشروط معينة وإنما كانت هذه المدارس كفتحة الأبواب أمام كل متعطش للعلم قادر على هضمه والإفادة منه فيدرس ما يحب من العلوم ويختار من يروم من الشيوخ فينتظم في حلقته ويستمر في تلقي العلم على يديه ما دامت له الرغبة والميل. وقد يختار الطالب معلماً مشهوراً في ناحية من نواحي العلم فيتلقى عنه العلم في داره أو أي مكان آخر، كذلك لم يكن هناك قيود في حضور الطلاب للدروس، كما لم يكن المدرس مقيداً بإلقاء عدد معين من المحاضرات، كما لم يوجد نظام معين لتوزيع المحاضرات بل كان يتبع ذلك رغبة المحاضر، ولم يتبع نظام محدد للعطلات في خلال السنة وإنما كان يتوقف بدء العطلات على انتهاء المحاضرات(٣٠).

البعثات التعليمية :

نظام البعثات التعليمية المأخوذ به في نظم التعليم المعاصرة مقتبس من التربية الإسلامية، حيث كانت الرحلة التعليمية في الفكر التربوي العربي الإسلامي وسيلة من وسائل الحصول على العلم، ومن الرحلات التي يقوم بها المتعلم من أجل العلم يستمد مكانته العلمية، لهذا كانت الرحلة أسلوباً من أساليب التحصيل العلمي، إذ أنها أحد الطرق المستخدمة في تحصيل العلوم، وأصبحت الحاجة ملحة إليها حين تفرق الأئمة من العلماء والقراء في الأقطار الإسلامية النائية بعد أن اتسعت رقعة ديار الإسلام، وكانت الرحلة أشد عناية في مجال السنة النبوية وذلك خوفاً من الكذابين، والوضاعين، والزنادقة والمارقين(٣١).

وكان العلماء والطلاب يرحلون من بلد إلى آخر، ومن قطر إلى آخر، غير مبالين بما يعترضهم من مشقة وعناء وفقر، مع ما في السفر من مشقة وصعاب جعلته كما عبروا عنه – قطعة من العذاب – ولعل خير مثال يدل على ذلك ما روي عن أبي الدرداء، إذ قال "لو أعيتني آية من كتاب الله فلم أجد أحداً يفتحها على إلا رجل ببرك القتاد لرحلت إليه"(٣٢).

وظل العلماء يحثون على الرحلة وما لها من فوائد جمة في أقوالهم المأثورة، فهذا الشعبي يقول "لو أن رجلاً سافر من أقصى الشام إلى أقصى اليمن ليسمع كلمة حكمة ما رأيت أن سفره ضاع" وهكذا رحل علماء اللغة إلى البادية يقيدون اللغة والأدب، ورحل علماء الحديث إلى الأمصار المختلفة يقيدون الحديث، ورحل الأدباء إلى نواحي المملكة الإسلامية يأخذون عن أدبائها، ورحل طلاب الفلسفة إلى القسطنطينية وغيرها في طلب الكتب اليونانية للترجمة وكذلك الشأن في كل فرع من فروع العلم والمعرفة(٣٣).

وهكذا نجد أن المملكة الإسلامية المترامية الأطراف لم يكن فيها حواجز ولا حدود مصطنعة ولا موانع تمنع أي عالم من الرحلة العلمية، فترى العالم في المشرق فإذا هو بالأندلس، وفيما هو بالأندلس إذا هو بالعراق، وفيما هو في العراق، إذا هو بمصر والشام، لا يعوقهم فقر مدقع، ولا يوهن من عزائمهم صعوبة الطريق، وذلك كله بفضل إيمانهم وحبهم المطلق للعلم الذي بذلوا في سبيله كل غال ورخيص، هذا إلى أن العلم عند كثير منهم أصبح يقصد لذاته لا وسيلة، ويرغب فيه لمتعته.

قال أبو عمرو بن العلاء : قيل لمنذر بن واصل كيف شهوتك للأدب ؟ قال اسمع للحرف منه لم أسمعه فتود أعضائي أن لها أسماعاً تتنعم مثل ما تنعمت الآذان. قيل وكيف طلبك له ؟ قال طلب المرأة المضلة ولدها وليس لها غيره. قيل وكيف حرصك عليه ؟ قال حرص المجوع الممنوع على بلوغ لذته في المال(٣٤).

لهذا كله تلاشت المسافات وهانت الصعاب أمام طلب العلم وتحصيله والاتصال بالأستاذ المختار، فقد يتلقى عالم في أصفهان طلاباً من الأندلس وقد يجلس في حلقة عالم بمصر طلاب من بخاري وطبرستان. وعالج

مؤرخو التراجم حياة علماء المسلمين من مختلف البلدان كما لو كانوا أبناء بلد واحد وذلك لكثرة ترحالهم وتمازجهم(٣٥).

وأصبحت الرحلة مقياساً من مقاييس الحكم بالصلاحية على الطالب في هذه المدارس، فقد كانت قيمة الطالب في نظر الناس تتناسب مع ما قام به من رحلات علمية، ومع عدد المدرسين الذين تلقى عنهم، كل هذه الظروف والعوامل جعلت الطالب لم يتقاعس عن طلب العلم في أي بقاع الأرض، وهذه الحماسة لم تحظ بنصيب الأسد بين طلاب الدراسات الدينية فقط، بل تعدت إلى طلاب العلوم العقلية، وقد تحدث أحد المستشرقين عن هذه الرحلات حديثاً ممتعاً حيث يقول :

"وكان جلة الباحثين وطلاب العلم يرحلون في حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث، ثم يعودون إلى بلادهم كما يعود النحل محملاً بالعسل الشهي، ثم يجلس هؤلاء الباحثون في بلادهم ليرووا شغف الجماهير التي كانت تنتظر عودتهم لتلتف حولهم فينالوا من علومهم ومعارفهم زاداً وخيراً عميماً، كما كان هؤلاء الباحثون يعكفون أحياناً على تدوين ما جمعوا وما سمعوا ثم يخرجون للناس كتباً هي بدوائر المعارف أشبه، مع نظام رائع وبلاغة مهذبة عذبة، وهذه الكتب هي المصادر الأولى للعلوم الحديثة بأوسع ما تحتمله كلمة العلوم من معنى، وهي مرجع العلماء والباحثين، ومنها يستمدون فنوناً من الثقافة والمعرفة أعمق بكثير مما يظن الناقدون"(٣٦).

ولم تقتصر هذه الرحلات العلمية على الطلاب فحسب، بل امتدت إلى العلماء والباحثين من المسلمين، وكل هؤلاء العلماء لهم ميول مختلفة في دراساتهم ، فمنهم من يهوي الدراسات الدينية، ومنهم من يهوي الدراسات الاجتماعية، وغير ذلك كثير، عمد هؤلاء الباحثون إلى جمع مادتهم العلمية التي تغذي ميولهم لا من الكتب أو النقلة، بل من بحوثهم وملحوظاتهم الخاصة، فزاروا البلاد وجابوا البقاع، يدونون ما يرون ويسجلون ما يلاحظون ومن أمثال ذلك اليعقوبي، أبن حوقل، أبن جبير، أبن بطوطة وغيرهم كثيرون(٣٧).

وهكذا تعتبر الرحلات العلمية وسيلة لتحصيل الخبرة المباشرة كما يقول علماء التربية الحديثة وفي ذلك يحث ابن خلدون على الرحلة في طلب العلم وذلك لأنها تيسر للطالبين المعلومات وفهمها، والتربية الحديثة تؤيد اتجاه

ابن خلدون إلى استخدام الرحلات كوسيلة عظيمة في تحصيل المعلومات بطريقة مباشرة تترك آثرها القوى في أذهان الناشئين ويتضح هذا في قوله "إن الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة، أصحاب الاختصاص وكبار رجال العلم والتعليم مزيد كمال في العلم، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل، تارة علماً وتعليماً وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات من المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً، ولاسيما عند تعدد الأساتذة وتنوعهم(٣٨).

نظام المعيدين :

هذا النظام المطبق في نظم التعليم العالي في عصرنا الحاضر لم يكن من مستحدثات هذا العصر، ولكنه في الواقع إسلامي عربي أصيل(٣٩)، وذلك لأن وظيفة المعيد قد ظهرت في القرن الخامس الهجري، وذلك إبان ظهور المدارس الإسلامية حيث ارتبطت هذه الوظيفة بهذه المدارس التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الخامس الهجري، ولكن سبب ارتباط هذه الوظيفة بهذه المدارس إنما يرجع إلى أن المدرسة جمعت طلاباً تتباين مقدرتهم العلمية فاحتيج إلى المعيد ليشرح الدرس مرة أخرى بعد المدرس، وذلك حتى يفهم الطلاب الدرس، وبجانب هذا كان يوجد طلاب ممتازون وفائقون زاد ارتباطهم بمدرسيهم، ففضلوا أن يعملوا مساعدين لهم أو معيدين لدروسهم عن أن يستقلوا عنهم، ويروى أن أبا إسحق الشيرازي قد صحب أبا الطيب الطبري كثيراً، وانتفع به، وناب عنه في مجلسه ورتبه معيداً في حلقته ثم صار إماما ببغداد، وقد ورد ذكر المعيدين متصلين بالمدارس النظامية، حيث روي أن أبا الفتح أبن أبي الحسن الأشتري الفقيه كان يعمل معيداً بالنظامية، وروي أيضاً أن أبا الحسن علي بن علي بن سعادة كان يعمل معيداً بالنظامية(٤٠).

ووظيفة المعيد تلي مرتبة المدرس لأن الأصل فيه إذا ألقى المدرس الدرس وانصرف أعاد المعيد على الطلبة ما ألقاه المدرس إليهم ليفهموه ويحسنوه وقد يتعدد عدد المعيدين(٤١).

ويتمثل عمل المعيد في تبسيط عويص العلم للتلاميذ. وبيان الغامض لهم، فكان المدرس يلقى الثقافة العالية على سامعيه فمن أحتاج إلى توضيح شيء أو فهمه عاد ذلك إلى المعيد، ومن أجل هذا كان المعيد يجلس بجوار

المدرس ليعرف سير الدرس، فيوضح ما خفي منه، وقد يكون للمدرس الواحد معيد أو أكثر وذلك تبعًا لعدد الطلبة وكثرتهم، فإذا خلت مدرسة من المدرسين وتولى أمرها المعيدون كما حدث في بعض الأحيان في بعض المدارس كان معنى ذلك أن هذه المدرسة أصبحت للتعليم الأولى وليست للتعليم العالي(٤٢).

وبإمكان المعيد أن يرقى إلى درجة مدرس فجمال الدين أبو إسحق الشيرازي رتب معيداً في حلقة الشيخ أبي الطيب الطبري ثم أصبح مدرساً للفقه في المدرسة النظامية، وكذلك الشيخ أبو علي بن يحيى بن سليمان بن الربيع العمري الواسطي كان معيداً بالنظامية ثم رتب مدرساً بها، وكانت شروط تعيين المعيد تتمثل بالدرجة الأولى في كفايته لهذه الوظيفة، فمن يجد فيه الأستاذ هذا الشرط، يعينه معيداً، فعلاء الدين أبو الحارث قدم بغداد وسكن النظامية واشتغل ودأب في علوم الفقه ورتب معيداً بها ثم عين مدرساً للنحو كذلك تفقه كمال الدين أبو البركات بن أبي سعد الأنباري في المدرسة النظامية وصار أحد المعيدين بها(٤٣).

وينبغي للمعيد بالمدرسة أن يقدم أشغال أهلها على غيرهم في الوقت المعتاد أو المشروط إن كان يتناول معلوم الإعادة لأنه معين عليه ما دام معيداً، وأن يعلم المدرس أو الناظر بمن يرجى فلاحه ليزاد ما يستعين به ويشرح وأن يطالبهم بعرض محفوظاتهم إن لم يعين لذلك غيره ويعيد لهم ما توقف فهمه عليهم من دروس ولهذا سمي معيداً(٤٤).

وأصبح منصب المعيد له المكانة العالية في العصر الأيوبي، فقلما خلت مدرسة منه، فقد عين صلاح الدين الأيوبي معيدين بالمدرسة الناصرية إلى جانب الخبوشاني مدرسها وناظر وقفها وكذلك في المدرسة الصلاحية التي أنشأها الملك الصالح نجم الدين أيوب كان يشتغل أربعة من المدرسين وقد عين لكل منهم معيدان يساعدانه(٤٥). ثم أصبح شيئاً مألوفاً في عصر المماليك، إذ تشير معظم وثائق الوقف إلى تحديد عدد المعيدين بجانب المدرسين في أية مدرسة تقام(٤٦).

وكان تعيين المعيدين يتم من ناظر الوقف فهو الذي كان يقوم بتعيين المعيدين في وظائفهم فقد يرتب الناظر في هذا الموقف شخصاً من الفقهاء الحنفية تكون فيه أهلية الاشتغال بمذهبه ويرتب معه من الفقهاء الحنفية ثلاثة معيدين، وكان يستعين بمشورة المدرس لأنه لم يكن له علاقة بالطلبة وبمستواهم العلمي(٤٧).

ويتضح لنا أن نظام المعيدين إسلامي أصيل، أخذت به نظم التعليم المعاصرة، وذلك بتعيين كل من تظهر عليه مخايل الذكاء والنباهة في هذه الوظيفة وذلك لتمرينهم على ممارسة مهنة التعليم، وتشجيعهم على الاستمرار في البحث والدراسة والاستزادة من العلوم للتعمق في الدروس والإطلاع، والإنتاج في التأليف والتصنيف وإظهار البحوث العلمية والأدبية حتى يكونوا كوادر علمية تسهم في جودة العملية التعليمية داخل نظم التعليم العالي المعاصرة.

نظام المدن الجامعية (المساكن الطلابية) :

نظام المدن الجامعية المتبع في نظم التعليم المعاصرة وذلك لإيواء وسكني الطلاب قد سبقت التربية الإسلامية فيه التربية الحديثة وذلك بعدة قرون، فهو موجود عند المسلمين في دور العلم منذ عهد مبكر، فمنذ أن شيد الأزهر الشريف، استقبل هذا المعهد العلمي أفواجاً من الطلاب من بلدان القطر المصري ومن بلدان العالم الإسلامي كله، وكان كثير من هؤلاء يلازمون الإقامة فيه، فأصبح يوجد لكل طائفة رواق(*) يعرف بهم، وتحمل إليهم الأطعمة والخبز والحلوى بانتظام(٤٨).

ومن نظام المدن الجامعية المتبع في الجامع الأزهر، انتقل إلى سائر البلدان، فأصبح في العراق الطلاب يقيمون في المدرسة وتصرف عليهم جميع متطلباتهم ومستلزماتهم من مأكل ومشرب وملبس وأدوات الكتابة والدرس، كما يتقاضى الطالب مرتباً شهرياً تحدده شروط وقفية المدرسة لتغطية بعض نفقات الطالب الخاصة، وقد أخذ السلاطين والأمراء في بناء مدارسهم على نمط النظامية ونظامها التعليمي والمعاشي للطلاب، فأصبح للمدرسة بناء يحتوي على غرف للدراسة ومكتبة ومساكن للطلاب ومطبخ وحمام وأوقاف توقف عليها وفناء. فالمدرسة النورية التي أنشأها نور الدين محمود زنكي سنة ٥٦٣ هـ، وتقع في حي الخياطين بدمشق في الوقت

الحاضر، تحتوي على صحن مربع وإيوان كبير، وفي المدرسة مسجد للطلاب، وحجر لسكناهم، وحجرتان لاستراحة المدرسين وباقي مرافق المدرسة[٤٩].

وظل هذا النظام معمولاً به في كل العصور، ففي العصر الأيوبي يذكر أن صلاح الدين بني المدرسة الناصرية وجعلها مشتملة على مساكن للطلبة والمدرسين، وكذلك العصر المملوكي أصبح هذا النظام مفخراً من مفاخر التعليم فقد أعتنى الأمراء والسلاطين بتوفير المساكن اللازمة للطلبة والمدرسين. من ذلك ما تذكره حجة السلطان قلاوون "وأما القاعة التي بالمدرسة والطباق الثلاث فإنه وقف ذلك على سكني المدرسين الأربعة المذكورين يسكن كل منهم في المكان الذي يعينه الناظر له ويخصه به وباقي البيوت في المدرسة المذكورة فإنه وقفها على سكني الفقهاء والمتفقهة المذكورين"[٥٠].

التربية الخلقية :

تعتبر التربية الخلقية من أهم المبادئ التربوية التي أرست دعائمها هذه المدارس. ويقصد بها تهذيب أخلاق الناشئة وتربية أرواحهم، وبث الفضيلة فيهم، وتعويدهم الآداب الإسلامية السامية[٥١]، بحيث يكون محصلتها في النهاية تربية الضمير لدى كل فرد في المجتمع.

وتربية الضمير القائم على مراقبة الله سبحانه وتعالى في كل عمل من الأعمال هو أعظم كسب في التربية الإسلامية بوجه عام، لأن ذلك يجعل الفرد "يلتزم بسلوك الخير ويسعى لتحقيق الخير للناس ما أستطاع إلى ذلك سبيلاً، كما يلتزم بتجنب سلوك الشر، ويعمل ليحول دون وقوعه من أحد"[٥٢].

ولما كان المعلم هو الذي يقوم بتحقيق هذه المهمة، فقد اشترطوا فيه "أن يكون من أهل الصلاح والعفة والأمانة، حافظاً لكتاب الله العزيز، مشتهراً بالدين والخير"[٥٣]. حتى يكون قدوة لطلابه، لأن من واجباته، غرس القيم الأخلاقية في نفوس طلابه، مثل طاعة الوالدين، وطرح السلام عليهما، وتقبيل أيديهما عند الدخول عليهما، وضربهم على إساءة الأدب والفحش من الكلام[٥٤] وهذه كلها أدوات لتحقيق الهدف الأخلاقي.

ولكن المدرس في المدارس الإسلامية، كان دوره كبير كقدوة للمتعلمين في تحقيق الأهداف الأخلاقية فبالإضافة إلى محافظته على شعائر الإسلام وملازمته تلاوة القرآن(٥٥)، كان عليه "معاملة الناس، بمكارم الأخلاق، من طلاقة الوجه، وإفشاء السلام، وإطعام الطعام، وكظم الغيظ وكف الأذى عن الناس، واحتماله منهم، والإيثار، والإنصاف، وشكر التفضل، والسعي في قضاء الحاجات، وبذل الجاه في الشفاعات، والتلطف بالفقراء، والتحبب إلى الجيران والأقرباء، والرفق بالطلبة وإعانتهم وبرهم وأن يطهر باطنه وظاهره من الأخلاق الرديئة ويعمره بالأخلاق المرضية. فمن الأخلاق الرديئة : الغل والحسد، والبغي، والغضب لغير الله تعالى، والغش والكبر والرياء والعجب والسمعة والبخل والخبث والبطر والطمع والمداهنة وحب المدح بما لم يفعل، والعمى عن عيوب النفس، والاشتغال بعيوب الخلق، والحمية والعصبية لغير الله، والرغبة والرهبة لغير الله، والغيبة والنميمة واحتقار الناس ولو كانوا دونه"(٥٦).

وبهذه الصفات الأخلاقية التي هدفت المدارس الإسلامية إلى ترسيخ قواعدها، قد جعلتها مبدأ تربوياً هاماً لابد من تحقيقه، فكان نتائج هذه التربية الأخلاقية تخريج جيل كان مفخرة الأجيال في البحث والدرس والتأليف والمثابرة على الاستزادة من العلم تم على يديه إحياء التراث الإسلامي الذي دمر في كارثة بغداد. فكانوا علماء بحق لهم مكانة ممتازة لجرأتهم في الحق وتمسكهم بالقيم الفاضلة، حيث كانت تقام لهم الاستقبالات الشعبية الرائعة، يشترك فيها السلطان أحياناً كالاستقبال العظيم الذي أقيم لقاضي القضاة جلال الدين البلقيني، شارك فيه السلطان المؤيد بنفسه(٥٧). وكالتكريم الذي كان يجده ابن دقيق العيد من ذوي السلطان، رهبة منه لجرأته وشجاعته في الحق(٥٨)، إلى غير ذلك من الأمثلة الكثيرة التي تدل على عظم مكانة العلماء الذين تخرجوا في هذه المدارس.

وبعد فالبرغم مما أسدته المدارس الإسلامية من إسهامات في تطوير التعليم العربي الإسلامي إبان ظهورها، فهناك العديد من المثالب التي أخذت عليها لعل من أبرزها ما يلي :

أولاً : الإكثار من علوم القواعد كالنحو والصرف والبلاغة :

وكذلك الإكثار من العلوم الدينية وحدها، مع الإعراض عن سائر العلوم الطبيعية والعقلية والتاريخية.

والقرآن يحث على النظر في عجائب ملكوت السموات والأرض، ويثنى على المتفكرين وأولى الألباب. وقد عبر ابن خلدون عن ذلك بقوله "أعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات كالشرعيات والطبيعيات والإلهيات والعقليات. وعلوم غير مقصودة بالذات ولكنها وسيلة لتلك العلوم كالعربية والبلاغة مثلاً، فإنها وسيلة إلى أوضاع اللغة فقط"(٥٩).

"أما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإن ذلك يزيد الطالب تمكناً في ملكته وإيضاحاً لمعانيها المقصودة. أما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما، فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، فكلما خرجت عن المقصود، صار الاشتغال بها لغواً مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها، وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات، والعمر يقصر عن تحصيل الجميع"(٦٠).

ثانياً : إكثار الكتب في علم واحد :

بحيث يرى طالب يدرس نحو عشرة كتب في الفقه وحده أو في النحو مثلاً، ويقول ابن خلدون في ذلك "إن كثرة الكتب في العلوم عائقة من التحصيل ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط كان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً"(٦١).

ثالثاً : الإصرار على دراسة الكتب الصعبة العويصة واعتبار ذلك جوهر العلم :

والاعتقاد بأن لا سبيل إلى الحقائق العلمية إلا بقراءة هذه الكتب، وهل الكتب إلا وسيلة للأخذ بناصية العلوم وتقييداً للشوارد في الذاكرة حرصاً عليها من الهروب، وذلك لأن الكتابة قيد للعلم، والعلم هو ما لقيته في أي مكان، ومن أي كتاب درسته، فليس حتماً فرض كتاب معين وإن كان ينبغي الإطلاع على جميع الكتب

خصوصاً الكتب القديمة على سبيل المراجعة والمذاكرة لا على سبيل الدراسة. فالكتب العويصة الوعرة المسالك المترامية الأطراف، عقبة كؤود تعترض طريق الطالب دون النجاح وتعرقله عن بلوغ المرام.

رابعاً : الجمود :

نرى أن عيب التربية والتعليم في المدارس الإسلامية كان الجمود، وهو البقاء على حالة واحدة وفكرة واحدة وأسلوب واحد في التعليم، وقلة الابتكار والتجدد والتطور. ولاشك في أن الجمود قد عاق سير التربية عند العرب في هذه المدارس. فإذا أخذنا الغزالي مثلاً وهو من أشهر المربين عند العرب وجدنا بعض آرائه تحث على عدم البحث والابتكار وهذا يتضح في قوله "السلامة في الإتباع والخطر في البحث عن الأشياء"(٦٢).

خامساً : كثرة الحفظ والاعتماد على الذاكرة أكثر منه على القوة العاقلة :

فمن المعروف أنه كان ولم يزل للذاكرة شأن كبير عند العرب. وطبيعة الحال تقضي بهذا، لأن العلوم اللسانية والنقلية معظم تعلمها يتوقف على الحفظ. حفظ الطلاب القرآن الكريم برمته، وحفظوا الألفيات والأراجيز والقصائد الطويلة، وحفظوا القواعد الصرفية والنحوية وحفظوا الأمثال. وبعضهم يحفظ عن ظهر قلبه قواعد الحساب والعلوم الطبيعية، وكثرة الاعتماد على الذاكرة يرجع إلى عدم توافر الوسائط التي توجد الآن بين أيدينا، وهي تريحنا من عناء الذاكرة والاستظهار مثل القواميس والجداول التاريخية والخرائط والصور وغيرها. كانت كتب المراجع قليلة عندهم ولهذا اضطروا إلى الالتجاء إلى ذاكرتهم. تعودوا أن يتكلوا على الذاكرة وهذا بحكم الطبع ولد ضعفاً في قوة التفكير(٦٣).

سادساً : نظام التعليم في المدارس الإسلامية أدى إلى إماتة الاعتماد على النفس عند الناس وجعله إياهم اتكاليين :

وذلك لأن معظم مدارس العرب قامت على مبدأ الإحسان، فالذين أنشأوا المدارس كانوا أفراداً من سلاطين أو ملوك أو أمراء محسنين لم ينشيء الناس مدارسهم لأولادهم، بل أنشأها لهم المحسنون. وهذا مما يصغر النفوس ويميت احترام الناس لأنفسهم، ويجعلهم مستعطين وتشبه هذه العقلية عقلية العرب في أمور السياسة، إذ

تولى أمورهم خليفة أو سلطان أو أمير، ولم تشترك الجماعات في تدبير الشئون السياسية ولم يشاركوا في تأسيس المدارس التي يديرونها بأنفسهم، بل اعتمدوا على من يؤسسها لهم، وكثيراً ما أقفلت المدارس وغيرت أسماؤها وأحيلت أوقافها، عند انتقال السلطة من يد سلطان أو أمير إلى آخر. هذا لأن بعض الملوك أرادوا أن تنسب المدارس إليهم. فأدت أنانيتهم واستئثارهم بالشهرة وبخسهم حق أسلافهم، إلى هدم ما كان هؤلاء قد شيدوه، وهذا عاد بخسارة على المدارس الإسلامية(٦٤).

سابعاً : كثرة الأوقاف المحبوسة على العلم :

فالبرغم مما هيأته هذه الأوقاف لطلاب العلم من مساعدات مادية جعلتهم يقضون جل أوقاتهم في تحصيل العلم، وجعلتهم أيضاً متفرغي البال للحصول عليه ومذاكرته، فهي في الوقت نفسه كان لها جانب سلبي على التعليم داخل هذه المدارس، فجعل التعليم مجاناً بهذه الصورة شجع عدداً ليس بقليل على الالتجاء إلى المدارس، لا لطلب العلم، بل للتعيش والارتزاق، فجعلت الأوقاف المدارس، ملاجئ لصغيري النفوس والصعاليك. أي أنه ذهب بعضهم لأجل الجراية لا لأجل العلم. ومعروف أن بعض الطلاب، إذا تأصلوا في بعض المعاهد، لا يتركونها لما فيها من الجراية وراحة البدن من الدأب والعمل. ومما زاد الطين بلة استخدام بعض الرؤساء، مثل نظام الملك وغيره الطلبة، والعلماء لبث الدعوة له ولإرادته. ويقول المثل المعروف : إن الذي يأكل خبز السلطان يضرب بسيفه(٦٥).

ومما سبق يتضح لنا أن المدارس الإسلامية كانت نقطة تحول هامة في تاريخ التعليم العربي الإسلامي في العصور الوسطى.

هوامش ومراجع الورقة البحثية

١) محمد جواد رضا : الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠، ص ٢٨.

٢) أسماء فهمي : ديمقراطية التربية والتعليم عند المسلمين، مجلة دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء (١٧)، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مارس ١٩٨٩، ص ٥.

- عباس محمود العقاد : الديمقراطية في الإسلام، ط٦، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.
- سعيد إسماعيل علي : ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢.

٣) نبيل أحمد عامر : التربية في الإسلام ودور المسجد فيها، حولية كلية التربية، السنة الأولى، العدد الأول، قطر، جامعة قطر، ١٩٨٢، ص ٥٨.

٤) محمد عطية الإبراشي : التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٦، ص ٢٦.

٥) أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، ط٧، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٨٢، ص ٢٩٥.

٦) أبن جبير : الرحلة، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، د.ن، د.ت، ص ٢٠٠.

٧) نفس المرجع السابق، ص ٤٦.

٨) أحمد شلبي : مرجع سابق، ص ٢٩٤.

٩) عبد الرحمن النقيب : ديمقراطية التعليم في عصور الأزدهار الإسلامي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العد (١٥) القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٥، ص ص ١٩٨، ١٩٩.

١٠) نفس المرجع السابق ، ص ٢٠٠.

١١) سعيد إسماعيل علي : أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨، ص ٢١٨.

١٢) قدري حافظ طوقان : تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك، ط ٣، القاهرة، دار الشروق، ١٩٦٣، ص ٢٦.

١٣) لمزيد من التفاصيل عن "مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم المعاصر" راجع كلاً مما يأتي :

- سعيد إسماعيل علي : محنة التعليم في مصر، سلسلة كتاب الأهالي، العدد الرابع، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٠٥، ٢٠٤.
- عليوة إبراهيم عليوة : مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٣.

- عزت حسن صبري : مدى إسهام التعليم في تذويب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧١.
- حمدي حسن عبد الحميد : مدى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٢.

١٤) أسماء حسن فهمي : مبادئ التربية الإسلامية، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، بدون تاريخ، ص ٤٤.

١٥) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي : دراسات مقارنة في التربية الإسلامية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص ص ١٨٨، ١٨٩.

١٦) أسماء حسن فهمي : مرجع سابق، ص ٦٣.

١٧) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي : مرجع سابق، ص ٥٧.

١٨) أحمد أمين : ضحى الإسلام، الجزء الثاني، ط ٨، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧٤، ص ٦٩.

١٩) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي : مرجع سابق، ص ٥٧.

٢٠) السيوطي : حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الجزء الأول، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٦٧، ص ٥٤٢.

٢١) عبد الرحمن زكي : تراث القاهرة العلمي والفني في العصر الإسلامي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩، ص ٥٧.

٢٢) أبن خلدون : المقدمة، ط٤، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٧٨، ص ٥١٢.

٢٣) محمد عطية الإبراشي : مرجع سابق، ص ٣٣.

٢٤) نفس مرجع السابق، ص ٢٠٤.

٢٥) محمد أسعد طلس : التربية والتعليم في الإسلام، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٥٧، ص ١٥٧.

٢٦) خليل طوطح : التربية عند العرب، المطبعة التجارية، القدس، فلسطين، بدون تاريخ، ص ص ٨٣، ٨٤.

٢٧) أبن أبي أصيبعة : عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ج٢، ط٢، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٩، ص ٢٠٤.

٢٨) محمد عطية الإبراشي : مرجع سابق، ص ٢١٠.

٢٩) أحمد شلبي : مرجع سابق، ص ص ٢٦٧، ٢٦٨.

٣٠) أسماء فهمي : مرجع سابق، ص ص ١١٤، ١١٥.

٣١) محمد أسعد طلس : مرجع سابق، ص ١٥٧-١٥٩.

٣٢) أحمد أمين : مرجع سابق، ص ٦٩.

٣٣) نفس المرجع السابق، ص ٧٠.

٣٤) نفس المرجع السابق، ص ٧٢.

٣٥) أسماء فهمي : مرجع سابق، ص ١١٥.

٣٦) أحمد شلبي ، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

٣٧) نفس المرجع السابق، ص ٣٢٤.

٣٨) ابن خلدون : مرجع سابق، ص ٥٤١.

٣٩) سعيد إسماعيل علي : دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٢٨٨.

٤٠) أحمد شلبي : مرجع سابق، ص ص ٢٥٥ ، ٢٥٦.

٤١) حسين أمين : تاريخ العراق في العصر السلجوقي، بغداد، مطبعة الإرشاد، ١٩٦٥، ص ٢٣٢.

٤٢) أحمد أحمد بدوي : الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، بدون تاريخ، ص ص ٧٥، ٧٦.

٤٣) حسين أمين : مرجع سابق، ص ٢٣٢.

٤٤) أبن جماعة الكناني : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت، دار الكتب العلمية، بدون تاريخ، ص ١٦٠.

٤٥) أحمد شلبي : مرجع سابق، ص ٢٥٦.

٤٦) علي سالم النباهين : نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك بمصر، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨١، ص ٣٠٩.

٤٧) نفس المرجع السابق : ص ٣١٠.

(*) رواق : بكسر الراء وفتح الواو، تجمع أروقة، وروق بضم الراء، وترد في صيغة الجمع في بعض المراجع التاريخية، رواقان، والرواق لغة بيت يحمل على سطاع واحد بكسر السين وفتح الطاء في وسطه. وروق النهار بالتشديد ورواق نوره وضيائه. ولكن المعنى المعماري لكلمة رواق هو مكان في الجامع محصور بين صفين من البوائك (عبد العزيز محمد الشناوي : أروقة الأزهر دراسات في الحضارة الإسلامية بمناسبة القرن الخامس عشر الهجري، المجلد الثاني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥، ص ٤.

٤٨) أحمد شلبي : مرجع سابق، ص ٣٨٢.

٤٩) حسين أمين : مرجع سابق، ص ص ٢٣٤، ٢٣٥.

٥٠) حجة السلطان قلاوون ١٠١٢ أوقاف نقلاً عن عبد الغني محمود عبد العاطي : التعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ، ص ٣٠٢.

٥١) محمد عطية الإبراشي : مرجع سابق، ص ٢٢.

٥٢) مقداد يالجن : التربية الأخلاقية الإسلامية، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٧، ص ١٣١.

٥٣) جون ديوي : المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦.

محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية (الأصول الفلسفية للتربية)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص ٢٧٩، وما بعدها.

٥٤) أبن الأخوة : معالم القربة في أحكام الحسبة، تحقيق محمد محمود شعبان وصديق أحمد عيسى المطيعي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦، ص ٢٦٠.

٥٥) نفس المرجع السابق ، ص ٢٦١.

٥٦) أبن جماعة : مرجع سابق، ص ٧٩.

٥٧) نفس المرجع السابق، ص ص ٨٠،٨١.

٥٨) المقريزي : السلوك لمعرفة دول الملوك، تحقيق محمد مصطفى زيادة، الجزء الرابع من القسم الأول، ج١١، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٧٢، ص ص ٤٨٥، ٤٨٨.

٥٩) المقريزي : السلوك لمعرفة دول الملوك، الجزء الأول، مرجع سابق، ص ٨٤٨.

٦٠) أبن خلدون : مرجع سابق، ص ٥٣٦، ٥٣٧.

٦١) نفس المرجع السابق، ص ٥٣٧.

٦٢) نفس المرجع السابق، ص ٥٣١، ٥٣٢.

٦٣) خليل طوطح : مرجع سابق، ص ١٢٢.

٦٤) نفس المرجع السابق، ص ١٢٥.

٦٥) نفس المرجع السابق، ص ١٢٦.

٦٦) نفس المرجع السابق، ص ١٢٦، ١٢٧.