ISSN: 2706-6495

الإجازات للتدريس وتأهيل المعلمين في العلوم الإسلامية في العصر الوسيط

Certificates and Teaching Qualification in Medieval Islamic Sciences

د. يونس أبو الهيجاء [1]، د. حاتم محاميد [2]

مدرّس والمحاضر في كليّة سخنين لإعداد المعلّمين، فلسطين [1,2]

Email: aboelhi5@gmail.com

الملخّص

تتناول هذه الدراسة المعايير التربوية في إعداد المعلّم في الفكر التربوي الإسلامي في العصر الوسيط، وتهدف إلى التعرّف على الإجازات ومؤهّلات المعلّم، والكفاءات التي ينبغي توافرها به. كما وتوضح الدراسة على أنّ المعلّم، من منظور التربية الإسلامية، ليس خازناً للعِلم والمعرفة فحسب، وإنّما يُعتبر نموذجاً وقدوة وشخصيّة قياديّة مؤثرة في نفوس المتعلّمين، آدابهم وخلقهم ومهاراتهم العلميّة والمعرفيّة. لذلك، حظيت مسألة إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه إهتماماً كبيراً في الفكر التربوي الإسلامي. كما وتشير الدراسة إلى أنّ ممارسة مهنة التدريس، في نظر عُلماء التربية والفقهاء، تشترط بتأهُّل المتعلّم لهذا المنصب حتى الحصول على الإجازات الدراسيّة اللازمة. وقد أكَّدَ المفكرون المسلمون إلى أنّ بناء وترسيخ محصِّلة العِلم عند الطّالب تكون بلقاء العُلماء والتعرّف على طرقهم وأساليب تدريسهم للأخذ عنهم والاستزادة من عِلمهم والرّحلة إليهم ومرافقتهم. كما وتُظهر الدراسة الى دور المرأة في الإسلام في نقل الحديث وروايته، والتعليم والحصول على الإجازات في العصور الوسطى. بالإضافة الى ذلك، تكشف الدراسة عن الكفاءات والمعايير التربوية التي اعتبرت بمثابة موجّهات أو خطوط مرشدة في عملية إعداد وتأهيل المعلّمين ومنها: الميّزات الإيمانيّة، الخُلُقيّة، العلميّة، المهنيّة، الجسميّة والمظهريّة.

كلمات مفتاحيّة: العلوم الإسلامية، العُلماء، الإجازات العِلميّة، التأهيل العِلمي، المعايير التربويّة، الكفاءات

ISSN: 2706-6495

Certificates and Teaching Qualification in Medieval Islamic Sciences

(Dr. Younis Abu Al-Haija & Dr. Hatim Mahamid)

Abstract

This study deals with the educational standards in preparing teachers in the Islamic education in the medieval era. It aims to identify the certificates and qualifications of teachers, and the competencies that should be met. The study also clarifies that the teacher is not only a stockist of sciences and knowledge rather than is considered a model and leadership figure influencing the hearts of learners, their manners, and scientific and cognitive skills. Therefore, the issue of teacher preparation, qualification and training has received great attention in Islamic educational thought. This study also indicates that practicing the teaching profession, according to educational scholars and *'ulama*, requires that the learner be qualified for this position until obtaining the necessary academic certificates. Muslim scholars and thinkers have emphasized that building and consolidating the outcome of knowledge for the student is by meeting scholars and getting acquainted with their methods of teaching and increase their knowledge, by travelling to them and accompany them.

Moreover, the study also shows the role of women as teachers in Islam in transmitting and narrating hadith, learning and obtaining certificates in the Middle ages. In addition, the study reveals the educational competencies and standards that were considered as guidelines in the process of preparing and qualifying teachers, including: The religious, moral, scientific, professional, physical, and apparent characteristics.

Key Words: Islamic sciences, *'ulama*, certificates (*ijaza*), scientific qualification, educational standards, competencies.

ISSN: 2706-6495

المقدّمة

يعتبر التراث التربوي جانباً بالغ الأهمية من تراث كل أمة، وقد أنتجت الحضارة الاسلامية تراثاً وتاريخاً تربوياً مبهراً بحيث تميّز بالأصالة الفكرية التربوية واعتُبِر جُهداً فكرياً خلاّقاً. وقد أسهم فيه مجموعة من الفلاسفة والمفكرين والعلماء والفقهاء والأدباء وغيرهم عصارة الفكر التربوي الإسلامي. فالمعلّم يعتبر منذ القدم مفتاح العملية التربوية والعامل المركزي لإنجاحها وتحقيق أهدافها بحيث لم يعد يُنظر إليه على أنّه ناقل للمعارف والمعلومات فحسب، بل له أدوار عديدة جعلت منه قائداً وشخصيّة مؤثّرة في نفوس المتعلّمين، ولذا فقد حظي باهتمام ملحوظ في تاريخ التربية والتعليم لدى معظم الشعوب والأمم منذ أقدم العصور.

وفي التاريخ العربي والإسلامي حظي المعلّم على مكانة عالية وبالغة الأهميّة نسبة لاهتمام الدين الإسلامي بالتعليم ولتوجيهات القرآن الكريم والسّنّة النبويّة إلى الكتابة والتعليم والتأديب وقد أضفت هذه التوجيهات قُدسيّة على العِلم والعُلماء منذ زمن الرسالة، فأصبح قراءة القرآن وحفظه وتعليم مبادئ الإسلام وقيمه من أسس وركائز الدعوة وبناء الدولة. وقد فضّل الدين الاسلامي العالِم على العابد وكرّمه على جميع الخلق، لأنّ النفع الحاصل من تعلّمه لا يقتصر على نفسه فقط بل ينعكس على المجتمع بأكمله. وتعتبر مهنة التعليم من أقدم المِهن التي عرفتها البشرية، وقد حظيت بمكانة رفيعة المستوى في الإسلام واعتبرها رسالة تربوية سامية تهدف الى بناء شخصيّة الانسان والرفع من مستواه والرقيّ به إلى أعلى المستويات. فالمعلّم، من منظور عُلماء التربية والفقهاء، ليس خازناً للعلم والمعرفة فحسب، وإنما نموذج وقدوة وشخصية مؤثرة في نفوس المتعلّمين، آدابهم وخلقهم ومهاراتهم العلميّة والمعرفيّة، وهذا من شأنه أن يحفظ مكانته في المجتمع. وقد حظيت مسألة إعداد المعلّم وتأهيله وتدريبه إهتماماً كبيراً في الفكر التربوي الإسلامي، حيث أعتُبر المعلّم عاملاً هامّاً في بناء المجتمع والحضارة، وشخصية مؤثرة في حياة البشر، ولهذا، فقد احتلّ منزلة وقيمة رفيعة المستوى من حيث التقدير والتبجيل، الأمر الذي شغل فكر علماء التربية والفقهاء في قضية إعداده وتكوينه. وعلى ضوء ذلك، نلاحظ اهتمام الفكر التربوي الإسلامي المتوازن الشامل الكامل في شتّى جوانب شخصيّة المعلّم والتي سبق وأن برزت أهميّة مهنة التعليم في بناء الحضارات والثقافات.

وقد عُرفت "الإجازة" كمصطلح علميّ استخدمه عُلماء المسلمين منذ العصور الأولى، وخاصّة عندما بدأ رواة الحديث بتصنيفه والتدقيق بروايته. ثمّ تطوّرت طرق وأساليب منح الإجازة من المُعلّم إلى التلميذ، أو من العالِم إلى المتعلّم، بهدف توثيق العلوم الإسلامية والإهتمام بصحتها ودقّتها للحفاظ على نقلها من السّلف إلى الخلف، ومن هنا عُرفت العلوم الإسلامية بهذا المعنى "**العلوم النقليّة**"، والمتمثلة في علوم القرآن الكريم والحديث الشريف ومرويات السنّة النبويّة وما انبثق عنها من علوم شرعية ولغويّة. الحصول على الإجازة تمنح الحاصل عليها الإذن والسماح له بحقّ الرّواية وجواز التعليم بالمادّة أو الكتاب أو العِلم المُجاز به، والتي عُرفت في العصور الوسطى المتأخرة بإسم "**الإجازة للتدريس والإفتاء**". وقد أورد المؤرّخ القلقشندي العديد من الإجازات في الفُتيا والتدريس والرواية وعراضات الكتب ونحوها (القلقشندي، ج14، 1987: 364-382). أي أن يكون صاحبها مُدرّساً أو مُفتياً.

فمن حصل على الإجازة في تلاوة القرآن الكريم أو رواية الحديث أو كتاب في العلوم الشرعيّة، يصبح في عداد أهل العلم في هذه العلوم، مع فروق في درجات العُلماء في الشهرة والتطبيق لهذه العلوم والمساهمة في نقلها ونشرها بين الناس، تطبيقاً لحديث الرسول (ص): "**العُلماء ورثة الأنبياء**".

فالإجازة، مع تعدّد أنواعها ومسمّياتها، هي مكسب يمكن أن ينالها الكثيرون، ولكن تبقى أهليّة الحاصل عليها مرتبطة بإستمرارية العلم والتطبيق، وتوسيع مدارك العلم والسعي إلى المزيد في كسب العلم والمعرفة عند كبار العلماء، الذين عُرفوا بلقب "الرحلة" لإرتحال طلبة العلم إليه من بلدان أخرى لسُمعته وشُهرته، والذين يُرتحل إليهم في سبيل النيل من علمهم والحصول على الإجازات الأخرى التي تؤهّله وتمنحه الشهرة لأخذه العلم من هؤلاء العلماء المشهورين. فالمشاركة في العلم والمعرفة بعد نيل الإجازة، تطلّبت الموازين العادلة لتمييز العالِم الحقّ والثّقة، منها المراقبة وبناء الثقة مع الآخرين مثل الطلبة والعلماء لكسب المكانة العالية في الرأي الصائب والأخلاق والسلوك الحسن. فليس كلّ طالب علمٍ يحصل على إجازة يكون أهلاً لتأدية هذا العلم الذي يحمله، وقد قال عليه الصلاة والسلام: "خيركم من تعلّم العلمَ وعلّمه". وقد روى التِّرمذي الحديث الشريف في هذا السياق: "فرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ، وَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ لَيْسَ بِفَقِيهٍ" (التِّرمذي، ج4، 1996: حديث 2656: 393).

فعبر تاريخ الحضارة الإسلامية، يُلاحظ أنّ منح الإجازات مرّت بتطوّرات عدّة ما بين التشدّد في منحها وشروطها وما بين التساهل، حيث اتخذت الإجازة أوجُهاً متعدّدة، وعُرفت بأسماء مختلفة، مثل "الإجازة العامّة"، " الإجازة الخاصّة"، "الإجازة مشافهة"، الإجازة إستدعاء" وغيرها من الأسماء. فيشدّد إبن جماعة على أن لا يتصدّر أحد للتدريس قبل أن يتأهّل لهذا المنصب، بقوله: " أن لا ينتصبَ للتدريسِ إذا لم يكُن أهلاً له، ولا يذكر الدّرسَ مِنْ عِلْمٍ لا يعرفه..." (إبن جماعة، 2012: 70).

تتناول هذه الدراسة المعايير التربوية في إعداد المعلّم في الفكر التربوي الإسلامي، وتهدف إلى التعرّف على الإجازات التي تؤهّل المعلّم والكفاءات التي ينبغي توافرها لديه. تعتمد الدراسة على الفكر التربوي لدى مجموعة من الفلاسفة والمفكّرين المسلمين في العصور الوسطى، أمثال الخطيب البغدادي، إبن عبد البِرّ، بدر الدين ابن جماعة وغيرهم من العُلماء.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحاليّة في التعرّف على الفكر التربوي الذي قدّمه مجموعة من الفلاسفة والعلماء والفقهاء المسلمين حول موضوع الإجازات ومؤهّلات المعلّم، والكفاءات التي ينبغي توافرها به. كما وتبرز أهميّة الدراسة في ربط فكر المعلّم المعاصر بالمبادئ والمفاهيم الأساسية المتعلّقة بالعمل التربوي الإسلامي، وذلك من أجل تنشيط جهده الفكري وترسيخ محصِّلة عِلمِهِ وتعزيز خبراته ومهاراته العلمية والمعرفية. وتعتبر الدراسة محاولة بالغة الأهميّة في تأصيل الفكر التربوي العربي الإسلامي،

في مواجهة ما يعانيه المجتمع العربي الإسلامي المعاصر من اضطراب خُلُقي وتبعيّة فكرية وفقدان هويته جراء محاكاته للتربية والثقافة الغربيّة الحديثة، وتمثّل دافعاً لإستثمار هذا الفكر ودمجه في الفكر التربوي المعاصر وميادينه التطبيقية العملية والإجرائية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرّف على مؤهّلات المعلّم وعمليّة إعداده وتأهيله وتدريبه لهذا المنصب حتى الحصول على الإجازات الدراسيّة اللازمة لممارسة عملية التدريس. وقد حظيت هذه القضية بإهتمام كبير في الفكر التربوي الإسلامي، وشغلت فكر علماء التربية والفقهاء في العصور الوسطى. كما وتهدف الدراسة الى الكشف عن الكفاءات والمعايير التربوية التي اعتمد عليها المفكرون المسلمون واعتبروها بمثابة موجّهات أو خطوط مرشدة في عملية إعداد وتأهيل المعلّمين، والتي ينبغي توافرها في المعلّم كي تؤهّله للقيام بواجباته في التدريس والنجاح في عمله. وعلى ضوء ذلك، تهدف الدراسة الى التعرّف على مضمون وعُصارة الفكر التربوي الإسلامي المتوازن الشامل الكامل في شتّى جوانب شخصيّة المعلّم وتأهيله لمهنة التدريس .

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على مصادر أولية تاريخية تربوية في الإسلام في العصور الوسطى، مثل دراسات ابن جماعة وغيره من العلماء والمفكرين لمناقشة وتحليل القضايا التي وردت في الدراسة. تتحدّد منهجية الدراسة في ضوء طبيعة الموضوع والأهداف التي يتطلع الباحثان الى تحقيقها من وراء إجراء موضوع الدراسة الحالية وأهدافها. كما واعتمدت الدراسة على أبحاث ومراجعة بعض الدراسات الحديثة في هذا المجال. وللمقارنة والتأكيد تقوم الدراسة بدمج دراسات سابقة في موضوع التربية في الإسلام. وعلى هذا الأساس قام الباحثان باستخدام هذا المنهج.

التعليم الأوّلي في مرحلة الكُتّاب وخَتْم القرآن

مرّالتدريس في الحضارة الإسلامية بمرحلتين رئيسيتين في العصور الوسطى؛ التعليم الأوّلي (الابتدائي) والتعليم العالي. اعتمد التعليم الابتدائي (الصّبيان) بشكل أساسي على التركيز على تعلّم القرآن وحفظه، أسس القراءة والكتابة في اللغة العربية والحساب. يذكر بعض المؤرخين، مثل ابن خلدون، أنّ هناك اختلافات في طريقة التعليم والتعلّم الابتدائي بين بلدان المشرق الإسلامي وبين مغربه (إبن خلدون، ج2، 2004: 353-355؛ إبن جُبير، 1984: 244-245؛ إبن بطوطة، 1985: 93-94). في بلاد الشام ومصر، عادة ما تمّ إجراء هذا التعليم داخل مؤسّسة تُسمّى "الكُتّاب" أو "المَكْتَب"، والتي كان يُقام بجوار مسجد أو في باحاته، أو في مدرسة أو بالقرب منها، خاصّة بعد انتشار المدارس والأوقاف في العصرين الايوبي والمملوكي. حيث خصّص عدد كبير من أصحاب المدارس والوقف الكُتّاب قرب المدرسة لخدمة الصبيان أو الأطفال الأيتام كعمل خيريّ، مثل مدرسة الدُّلاميّة والصابونيّة بدمشق، على سبيل المثال (النّعيمي، ج1، 1981: 9-10، 15).

ISSN: 2706-6495

كان يتمّ إجراء التعليم الابتدائي للصّبيان، في بعض الأحيان، من قبل مدرّسين خاصّين في منازل المعلمين أو في منازل الطلاب. وقد عُرف هؤلاء المُعلمون بأسماء وألقاب مختلفة حسب تخصّصهم وعملهم. منهم من كان يُعرف بـ- "المُكَتّب"، الذي كان يعلم أساسيات اللغة العربيّة والكتابة والخطّ، مع أن الإسم العام لهؤلاء المعلّمين كان يُعرف بإسم "المؤدّب" (المعلّم) لوظيفته الأساسيّة بالتركيز على تأديب الأولاد. وكانت هناك ألقاب أخرى عُرف بها المعلمون في المراحل الابتدائية، مثل "المُقرئ"، الذي يعلّم القرآن وتلاوته، ومنهم "الحاسب" لتعليم أصول الحساب ومبادئه. فعلى سبيل المثال، كان الشيخ جمال الدين يوسف البوساني (ت 796هـ/1393م) يُدعى المؤدّب المُقرئ، والذي تخصّص في تعليم القرآن لأبناء الأعيان من أهل دمشق (إبن قاضي شُهبة، ج3، 1977: 537).

كان استخدام معلّمين خصوصيّين في هذه المرحلة من التعليم للصبيان، في الأساس، لفئة من الأعيان، الأثرياء من الشخصيات المرموقة والعُلماء، الذين اهتمّوا باختيار المعلمين الجيّدين لتعليم أبنائهم، من ذوي السّمعة الطيّبة والتجربة، وكانوا أخلاقيين وموثوقين ومخلصين. فالقاضي أمين الدين الأشتري الحلبي (ت 681هـ/1282م) مثلاً، علّم في بيته الأولاد في دمشق، من الذين أرسلهم إليه الشيخ محيي الدين النووي، فيقول إبن كثير في هذا السّياق: "وكان الشيخ محيي الدين النّوويّ يُثني عليه ويُرسل إليه الصّبيان ليقرأوا عليه في بيته لأمانته عنده، وصيانته وديانته" (ابن كثير، ج13، 1988: 300؛ النُّعيمي، ج2، 1988: 141). من ناحية أخرى، دعا بعض الوجهاء والعُلماء معلّمين خاصّين لأبنائهم في بيوتهم، كمثال الشيخ صفيّ الدين أحمد بن الحريري (ت 757هـ/1356م) عندما كان طفلاً، والذي تعلّم على يد مُعلّم الحساب "الحاسب" الذي دعاه والده إلى منزله لهذا الهدف (إبن حجر العسقلاني، ج1، 1993: 279-280). كذلك أيضاً مثال الشيخ شهاب الدين الزُّهري البِقاعي (ت 795هـ/1392م)، الذي درّس أبناء العُلماء في دمشق، كأبناء الشيخ فخر الدين المصري والقاضي بهاء الدين أبو البقاء (النُّعيمي، ج1، 1981: 370).

لم تكن مراحل التعليم الأوّلية للصبيان في الكُتّاب أو في التعليم الخاصّ والتعليم العالي محدودة في الوقت أو العُمر. لكن التعليم الإبتدائي يستمرّ عادة حتى ينضج الطالب ويصل سنّ البلوغ. زودت مراحل التعليم الأولى للطلاب (الصبيان) بمهارات متنوّعة، أهمّها القدرة على القراءة والكتابة، ثمّ استكمال تلاوة القرآن أو حفظه غيباً بما يُسمّى **"خَتْم القرآن"**. ومثال كامل (كَمال) الدين عمر بن العديم (ت 660هـ/1261م) هو نموذج لمراحل التعليم التي يمرّ بها الطالب، عندما بدأ دراسته في المَكْتَب (الكُتّاب) وهو في السّابعة من عُمره، حيث تعلّم مهارة الكتابة العربية وانتهى من قراءة القرآن في سِنّ التاسعة. وفي سِنّ الخامسة عشرة، اصطحبه والده إلى القدس للدراسة عند شيوخ المدينة، وهي مرحلة متقدّمة في الحصول على التعليم والتخصّص (الطبّاخ، ج4، 1989: 445-446). وأرّخ له إبن كثير قائلاً: "... سمع الحديث، وحدّث وتفقّه وأفتى ودرّس وصنّف، وكان إماماً في فنون كثيرة، وقد ترسّل إلى الخُلفاء والملوك مراراً عديدة، وكان يكتبُ حسناً طريقة مشهورة، وصنّف لحلب تاريخاً مفيداً قريباً في أربعين مُجلّداً، وكان جيّد المعرفة بالحديث..." (إبن كثير، ج13، 1988: 236). وكان إبن العديم قد سمع من الكثير من العلماء، من إبن طَبَرْزَد، وبدمشق من الكندي،

وببغداد، والقدس والنّواحي (إبن العماد، ج7، 1992: 625-626). كذلك العالم والمؤرّخ شمس الدين إبن طولون، كان قد أنهى ختم القرآن في دمشق وهو في سنّ السابعة (إبن طولون، 1996: 28).

خَتْمُ القرآن في هذه المرحلة، عادة ما تكون علامة على نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي في الكُتّاب، وبعد ذلك يمكن للطالب اختيار أحد المشايخ لمواصلة دراسته للتعليم الأعلى والتّخصّص. اختلفت أعمار الطلاب والصبيان الذين يُنهون هذه المرحلة لختم القرآن بين طالب وآخر، حسب قدرة الطالب الفكرية ومواهبه. فمثلاً المؤرخ مجير الدين العُليمي الحنبلي المقدسي كان قد درسَ القرآن في هذه المرحلة عند الشيخ علاء الدين علي الغزّي في المَكْتَب داخل باب الناظر في المسجد الأقصى في القدس. وقد أنهى مجير الدين ختم القرآن في سنّ العاشرة، وبعدها بدأ في دراسة الحديث وسماعه (العُليمي، ج2، 1988: 237). كذلك تاج الدين زيد بن الحسن الكندي (ت 613هـ/1216م) الشهير بعلوم اللغة العربية، كان قد أنهى قراءة القرآن وختمه في سنّ العاشرة، ثمّ انتقل إلى دراسة وسماع الحديث ودراسة اللغة العربيّة التي برع في تخصّصاتها. وكان الكندي قد نشأ أوّلاً في بغداد قبل انتقاله إلى مصر وبلاد الشام، حيث كان أبناء السلطان صلاح الدين الأيوبي يتردّدون إليه في دمشق، ومنهم الملك الأفضل وأخوته المُعظّم عيسى وأخوه المُحسن (إبن كثير، ج13، 1988: 71-72؛ النُّعيمي، ج1، 1981: 483-484).

عادة ما تستمرّ الدراسة في مرحلة التعليم العالي ما بين خمس إلى عشر سنوات بعد مرحلة الكُتّاب (عبد المهدي، ج2، 1989: 561-562). أثرت الفروق في قدرة الطلاب ومواهبهم، بالإضافة إلى الأسرة والظروف الاقتصادية وغيرها، على طول فترة الدراسة حتى الحصول على الإجازات الدراسية اللازمة. واصل بعض الطلاب في مرحلة التعليم العالي من خلال الرغبة الداخلية وحبّ الدراسة والتعمّق في التعلّم في مختلف المواد. ويرى ابن جماعة أنّ على الطالب أن يبدأ دراسته للتعليم العالي في أقرب وقت ممكن في سن الرشد، فهذا هو السنّ المناسب لاكتساب العلوم بقوة وجدّية. ويضيف أيضًا أنه يجب على الطالب أولاً أن يتعلّم المواد الأكثر أهميّة والأسهل، ثم ينتقل بعد ذلك إلى المواد والموضوعات الأخرى (إبن جماعة، 2012: 64-65). يبدو مثال تقيّ الدين ابن تيمية (ت 728هـ/1327م) غير عادي بحصوله على إجازة التدريس في سنّ مبكرة قبل سنّ العشرين. حيث بدأ إبن تيمية تعليمه العالي في سنّ مبكرة وحصل على الإجازة في الفقه ودرَسَ مواضيع مختلفة إضافة إلى الفقة، مثل أصول الدين واللغة العربية وتفسير القرآن (التفسير) والحساب والجبر وغير ذلك من العلوم النقليّة والعقليّة. فيقول النّعيمي فيه: "... فقد تأهّل للفتوى والتدريس وله دون العشرين سنة ..." (النُّعيمي، ج1، 1981: 76-77). كذلك درَسَ شمس الدين محمد بن إبراهيم الأذرُعي (ت 712هـ/1312م) الفقه وقواعد النحو العربي في بلدته أذرُعات، ثم انتقل إلى دمشق قبل سنّ العشرين وتخصّص في الدراسات القرآنية في الجامع الأمويّ وتخرّج منها خلال فترة قصيرة بأقلّ من ستة أشهر (النُّعيمي، ج1، 1988: 534، 559؛ إبن كثير، ج14، 1988: 79). هناك الكثير من الأمثلة من الطلاب الذين أنهوا هذه المرحلة في سنّ مبكرة، ثم أصبحوا من كبار العُلماء، امثال: فخر الدين المصري (ت751هـ/1350م)، والذي غادر مصر إلى بلاد الشام عام 702هـ/1302م في سنّ مبكرة، ودرَسَ اللغة العربية والفقه في دمشق على يد كبار العُلماء، مثل إبن قاضي شُهبة والشيخ الفزاري،

ISSN: 2706-6495

كما درَسَ عدّة مواضيع عند إبن الزملكاني (النُّعيمي، ج1، 1981: 247-248). كذلك، صلاح الدين خليل إبن كيكلدي العلائي (ت 761هـ/1360م)، كان قد أنهى مراحل التعليم العالي عن عمر صغير. حيث أنهى ختم القرآن في الكُتاب عام 703هـ/1303م في سنّ التاسعة، ثم أكمل دراسة الحديث (صحيح البخاري) مباشرة في نفس العام. وفي العام 704هـ/1304م، أي بعد عام، بدأ بدراسة اللغة العربية، الفقه وعلوم أخرى. وفي العام 711هـ/1311م، وكان في سنّ السابعة عشرة قد بدأ في التعمّق والتخصّص في علوم الحديث والرّواية. وفي العام 718هـ/1318، عُيّن صلاح الدين في مهنة تدريس الحديث (مُحدّث) في المدرسة الناصريّة بدمشق، وفيما بعد بدأ يُدرّس بعدّة مدارس، مثل المدرسة الأسديّة في دمشق والمدرسة الصلاحيّة في القدس (النُّعيمي، ج1، 1981: 60-62؛ إبن حجر العسقلاني، ج2، 1993: 90-92).

أثرت العوامل الاقتصاديّة والعائليّة وعوامل الموقع الجغرافي والتنقّل للطلاب على مراحل دراستهم. فبعض الطلاب واصل دراسته بعد انقطاع سنوات، فيما تلقّى جزء آخر مدعوم من أولياء الأمور المساعدة اللازمة في مصاريف الدراسة وتخرجوا بفترة قصيرة. من جهة، نرى مثال تاج الدين عبد الوهّاب السُّبكي (ت 771هـ/1369م) مثلاً للذين تلقّوا الدّعم والمساعدة من الوالدين، حيث هاجر مع والده من مصر إلى دمشق عام 739هـ/1338م، وهو في الثانية عشرة من عمره، ودرَسَ عند أبيه وعند عدّة عُلماء في دمشق، وحصل على إجازة في التدريس والإفتاء قبل سنّ الثامنة عشرة (النُّعيمي، ج1، 1981: 37-38؛ إبن طولون، ج2، 1981: 501-502). بينما نلاحظ مثال صدر الدّين سليمان إبن خطيب داريّا (ت 725هـ/1325م) في بلاد الشام، يُمثّل القسم الآخر من الطلبة الذين أكملوا دراستهم في وقت متأخّر بسبب ظروفهم الصعبة التي دعتهم لتأجيل مراحل الدراسة العُليا. كان قد درَسَ القرآن في مدرسة أبي عمر (العُمَرِيّة) بدمشق وعاد إلى بلده (داريّا) في عام 667هـ/1268م، وهو في الخامسة والعشرين من عمره، ثمّ عاد إلى دمشق ودرَسَ على يد الشيخ محيي الدين النّوويّ (ت 677هـ/1278م) (إبن حجر العسقلاني، ج2، 1993: 165).

على الرغم من عدم وجود تحديد للعمر في مراحل التعليم العالي في تلك الفترة، إلا أنّ مصادر مختلفة تشير إلى أنّ الفروق في المستوى والتحصيل الدراسي قد تمّ أخذها بعين الاعتبار. بشكل عامّ، كان يتمّ تقسيم الطلاب في المدارس الوقفيّة، في مراحل التعليم العالي إلى طبقتين رئيسيتين؛ "المُبتدئون"، أي في بداية تعليمهم العالي، و"المُنتهون"، أي المُشرفون على مراحلهم الأخيرة من الدراسة والتخرّج. كان هذا التقسيم يهدف إلى تكوين طبقة طلابيّة متجانسة، سواء حسب نوع المادة التي تمّت دراستها أو بحسب مستوى الطلاب وقدرتهم التعليميّة، وليس حسب الفئة العُمرية (إبن جماعة، 2012: 72-79). ففي المدرسة الظاهريّة في دمشق في العصر المملوكي، مثلاً، كانت تحوي على ثلاثين من طلبة الفقه، الذين صُنّفوا إلى مجموعتين: "الأعلى" و"الأدنى". هذه المجموعات لم تختلف في مستوى التعليم فحسب، بل اختلفت أيضًا في مستوى الجرايات والمِنَح التي حصلوا عليها، حيث كان يتلقى كلّ طالب في الطبقة العُليا 20 درهماً شهريًا بينما يتقاضى طالب المستوى الأدنى 10 دراهم فقط (دهمان، 1982: 119، 126). من جهة أخرى، وبحسب وقفيّة الأمير تَنْكِز، والي الشّام في العصر المملوكي، يُلاحظ أيضاً نفس النّهج بأنّ طلاب المدرسة التَّنْكِزيّة في القدس قد توزّعوا على ثلاثة مستويات؛ المُبتدئون، المُتوسّطون والمُنتهون، مع التبايُن أيضاً في جامكيّة الطلاب ومخصّصاتهم من الوقف.

ISSN: 2706-6495

وقد تمّ تحديد المدّة الزمنية لأربع سنوات لطلاب الفقه لإنهاء دراستهم في المدرسة (محاميد، 2009: 134-135؛ العسلي، ج1، 1983: 113). كما كان هذا التقسيم في مراحل التعليم متّبعاً أيضاً بين الطلاب في مدارس بغداد في العصور الوسطى (Makdisi, 1981: 171-180). إبن خلدون، من جهته، يعرض الإختلافات بين البلدان الإسلامية المختلفة، بعد الإنتقال إلى المرحلة الثانية وهي التعليم العالي والتخصّص، وخاصّة في مناطق المغرب الإسلامي والأندلس، من حيث الفترة التي قضاها الطلاب في المدرسة حتى نهاية دراستهم. يذكر إبن خلدون في كتابه "المُقدّمة" (إبن خلدون، ج2، 2004: 168)، فيقول:

> "... ومما يشهد بذلك في المغرب أن المدّة المُعيّنة لسُكني طلبة العلم بالمدارس عندهم ستّ عشرة سنة وهي بتونس خمس سنين وهذه المدة بالمدارس على المتعارف هي أقلّ ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه من الملكة العلميّة أو اليأس من تحصيلها، فطال أمدها في المغرب لهذه المدة لأجل عُسرها من قلّة الجَوْدة في التعليم خاصّة، لا ممّا سوى ذلك. وأمّا أهل الأندلس فذهب رسم التعليم من بينهم وذهبت عنايتهم بالعلوم لتناقص عمران المسلمين بها منذ مِئَيْنِ من السّنين، ولم يبق من رسم العِلم فيهم إلا فنّ العربيّة والأدب، اقصروا عليه وانحفظ سَنَدُ تعليمه بينهم فانحفظ بحفظه. وأمّا الفقه بينهم فرسم خُلُوّ وأثر بعد عين. وأمّا العقليّات، فلا أثر ولا عين، وما ذاك إلا لإنقطاع سند التعليم فيها بتناقص العمران وتغلُّب العدوّ على عامّتها إلا قليلا بسيف البحر شغلهم بمعايشهم أكثر من شُغلِهم بما بعدها والله غالبٌ على أمره".

من خلال وقفية الأمير تَنكِز، يُمكن الفهم أيضاً أنّ طلبة الفقه كانوا بمستويين حسب التقدّم الدراسي؛ "المُتفقّهة" و"الفُقهاء"، حيث تُشير هذه التّسمية إلى مستوى التعليم في موضوع الفقه في مراحل الدراسة، فالمُتفقّهة هي المجموعة الأولى المبتدئة في مجال دراسة الفقه، بينما المجموعة الثانية كانت في المراحل المتقدّمة والإنهاء للحصول على الإجازة. يذكر القلقشندي (ت 821هـ/1418م) أنّ لقب "فقيه" كان في السابق دلالة على تلميذ الفقه، كما يُدعى به مُعلّم الصّبيان في الكُتّاب. ولكن في عهده، بدأ هذا اللقب يُستخدم للعلماء أيضًا في بعض البلدان الإسلامية مثل المغرب، والمُتخصّصين في علم الفقه والقضاء (القلقشندي، ج6، 1987: 22-23).

منح الإجازة: مؤهلاتها، أنواعها وتطوّراتها

يرى إبن خلدون أهميّة كُبرى للطالب للسعي إلى الرّحلة في طلب العِلم، وفي مُلازمة العُلماء ومرافقة الشيوخ المشهورين (المعلّمين) لأخذ العلم عنهم والحصول على الإجازات منهم.

كما يشدّد على أنّ ترسيخ مَلَكَة العِلم عند الطّالب تكون بلقاء العُلماء وتعدّدهم للأخذ عنهم والتعرّف على طرقهم وأساليب تدريسهم للإكتساب منهم والاستزادة من العِلم بتعدّد الشيوخ والرحلة إليهم ومرافقتهم. فكلّما كثُر شُيوخ طالب العِلم تزداد جدارته وكفاءته مع اكتساب ورسوخ العلوم في عقله، والعمل على حفظها وتطبيقها.

فيقول إبن خلدون في ذلك: "... فلقاءُ أهلِ العُلومِ وتعدّد المشايخ، يُفيد في تمييز الإصطلاحات بما يراه من اختلاف طُرُقهم فيها، ... فالرّحلة لا بُدّ منها في طلب العلم لإكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرّجال..." (إبن خلدون، ج2، 2004: 358).

اعتُبرت الإجازة في العصور الوسطى وقبل نشأة المعاهد العلميّة والمدارس الحديثة، على انّها شهادة شخصيّة تُمنح للطالب من قبل معلّمه، وليس من قبل المؤسّسة التعليمية التي درَسَ فيها، وذلك اعترافاً وتصديقاً على انتهاء الطالب من دراسة موضوع أو كتاب معيّن. وقد أصبح هناك شِبه إجماع في بلدان العالم الإسلامي على الحصول على الإجازة كإعتراف على اكتساب المادّة التعليميّة، على الرغم من الإختلافات في طرق الحصول عليها. وتدلّ الأبحاث المتنوعة في مجالات التاريخ في التعليم الإسلامي في البلدان الإسلامية المختلفة على أنّها تتشابه في ظاهرة منح الإجازة من المعلّم للطالب. ومع ذلك، هناك خلافات بارزة بين المؤرخين المعاصرين بشأن منح الإجازة، والتي تمحورت حول المرحلة التي يتمّ فيها منح الإجازة، سواء تمّ تسليمها بعد اختبار وفحص تحصيل الطالب أو بدونه. بينما يشدّد جورج مقدسي بأن الإجازة هي عملية رسميّة تنتهي بمنحها بعد امتحان أو اختبار شفوي. بينما يعتقد سيرجانت (Serjeant) في بحثه أن الإجازة تُعتبر اعترافًا شخصيًا من المعلم للطالب والمنتهية دراسته في الموضوع، وعلى أثر ذلك، يتمّ منح الإجازة للطالب دون فحص أو اختبار لتحصيلاته (Serjeant, 1980: 83–84; Makdisi, 1981: 171; Chamberlain, 1994: 88).

على الرغم من هذه الادعاءات والتفسيرات حول الإجازة، يمكن الحصول على الكثير من المعلومات من دراسة السّير الذاتية للعلماء في بلاد الشام خلال الفترتين الأيوبية والمملوكية، مما يثبت أن معظم الطلاب قد حصلوا على الإجازة بعد فحص المواد المدروسة، والتي أجريت بطرق مختلفة. تفسير سبب الإدعاء بأنّ الطلاب حصلوا على إجازة بدون فحص أو امتحان، ربّما يعود إلى التشويش والاضطرابات التي حدثت في منح تلك الإجازات خلال تلك الفترة. بعض الطلاب من صغار السنّ، والذين لا يستحقون إجازة، كانوا قد حصلوا عليها من خلال طلبات الوسطاء أو أولياء أمور الطلاب أو بواسطة المقرّبين للمعلّم ومعارفه للحصول على إجازة لأبنائهم رغم كونهم صغارًا، والتي عُرفت بإسم **"إستدعاء"**. أعطت هذه الطريقة بمنح الإجازة من خلال الوسطاء انطباعًا سلبيًا حول منحها، وقد استخدمها بعض المؤرخين المعاصرين للتعميم حول هذه الظاهرة (Mahamid, 2013: . 301-309; Berkey, 1992: 31-32).

اختلفت الأساليب التي استخدمت في تحقيق الحصول على الإجازه من قبل الطلاب، حيث عبّرت عن طرق من الفحص والإختبار في إنجازاتهم. كانت طريقة **"العرض"** هي الأكثر شيوعاً لإبراز المعرفة بالمواد التي يتعلمها الطالب ويكتسبها ثم يتم عرضها أمام المعلّم، وتعتبر هذه طريقة للإمتحان والتقييم. كان الطالب الواثق من نفسه في دراسة مادة ما أو كتاب معين،

يسعى إلى عرض معلوماته لتقديمه أمام معلمه وإثبات معرفته بها، ولإثبات قدرته ومواهبه في قراءة وفهم وشرح المادة المعروضة (بدر، ج2، 1989: 457-460؛ عيسى، ج2، 1989: 498-499). غالبًا ما يتم تقديم المادة وعرضها شفويًا من قبل الطالب، مما يكشف عن مواهبه ويثبت أهليته للحصول على الإجازة من المعلم المُمتحِن بعد عرض المادة أمامه.

ومثال ذلك ما قدّمه شمس الدين محمد البعلي، المعروف بإبن الأقرع (ت 1397/800) حين عرض المادة والكتب أمام الشيخ شهاب الدين ابن حِجّي، والذي يُعتبر بمثابة اختبار وامتحان للطالب على معرفته للمادّة والكتب المعروضة. حيث حضر ابن الأقرع من بعلبك إلى دمشق وقدم شفويّاً كمية كبيرة من المواد من كتب مختلفة لإبن حِجّي لينال منه إجازة. ويدعو المؤرخ إبن قاضي شُهبة هذه الطريقة في عرض المادة من الكتب بأنّها إمتحان كما هي العادة المتعارف عليها في عصره، حيث يقول في ذلك: "... وعرض محفوظاته من هذه الكتب على إبن حِجّي إمتحاناً على العادة..." (إبن قاضي شُهبة، ج3، 1977: 687).

عادة ما تبدأ عملية تقديم مادّة أو كتاب معيّن وعرضه أمام المعلّم، من أجل الحصول على الإجازة، بمبادرة من الطالب الذي يرى نفسه مؤهّلاً وجاهزًا لهذا العرض. يختار الطالب المعلّمين الذين يريد أن يعرض أمامهم معرفته للمادة، ويتلّقى منهم الإجازة. في كثير من الأحيان، يختار المعلّم فصولًا مختارة من الكتاب لفحص الطالب والتأكد من براعته في فهمها وأنّه مؤهّل لنيل الإجازة (القلقشندي، ج14، 1987: 369- 373). وتثبت الحالة التي ذكرها إبن خاطر في شهر شعبان 763هـ/حزيران 1362م أن طريقة العرض كانت بمثابة امتحان في تلك الفترة. وقد قدّم بدر الدين محمد بن الشريشي (ت 770هـ/1368م) قدرًا كبيرًا من الموادّ من مختلف الكتب أمام كبار العُلماء في دمشق وأعيانها، من بينهم عماد الدين ابن كثير وصلاح الدين الصفدي. أثبت ابن الشّريشي كفاءته ومعرفته الشفوية بمختلف القصائد الشعريّة، المذكورة بأكثر من أربعين كتابًا قدّمها أمام الحاضرين من العُلماء والأعيان. بادر بهذا الإمتحان والعرض كمال الدين بن الشريشي، والد بدر الدين، والذي كان هو أيضًا من كبار العلماء في دمشق (إبن كثير، ج14، 1988: 295-296؛ ابن العراقي، ج1، 1989: 83؛ النّعيمي، ج1، 1981: 163). يمكن ذكر العديد من الأمثلة على تقديم المواد (العرض) كإمتحان للحصول على إجازة من مصادر مختلفة. فمثلاً، مجير الدين العليمي حصل على إجازة في القدس عام 866هـ/1461م، عندما كان في السادسة من عمره، وكذلك أيضاً عام 873هـ/1468م، عندما كان يبلغ من العمر ثلاثة عشر عامًا (العُليمي، ج2، 1988: 189، 203؛ النجدي، 1989: 212-213).

كما يدلّ عدد الإجازات التي يحصل عليها طلبة العلم على غزارة علمهم الذي إكتسبوه، وخاصّة إذا كانت هذه الإجازات من العلماء المشهورين. فتقيّ الدين سليمان بن حمزة المقدسي (ت 715هـ/1315م) كانت له إنجازات علميّة كثيرة، منها السّماع من حوالي مائة شيخ، والإجازات أكثر من سبعمائة شيخ، وكذلك أيضاً عَلَم الدين البِرزالي (ت 739هـ/1338م) كان له التحصيل العلمي الوافر من كبار العلماء (النّعيمي، ج2، 1988: 35-36؛ النّعيمي، ج1، 1981: 112؛ إبن حجر العسقلاني، ج3، 1993: 237–238). أمّا شمس الدين إبن طولون كان غزيراً ومُميّزاً في تحصيل الإجازات في عدّة مواضيع. فقد حصل على الإجازات من خلال إشتغاله في علوم الفقه وعلوم اللغة العربية وفروعها والحديث وقراءة القرآن، وحصل أيضاً على إجازات في العلوم العقلية. وعلى سبيل المثال، كان أحد العروض المشهودة والشهيرة التي قدّمها إبن طولون أمام عُلماء من مختلف المذاهب في دمشق عام 894هـ/م1489 (إبن طولون، 1996: 25-55، 29-31).

ISSN: 2706-6495

يوثّق لنا القلقشندي (ت 821هـ/1418م) مثلاً نصّ إجازة حصل عليها من الشيخ سراج الدين عُمر بن المُلقّن (ت 804هـ/1401) في الإسكندريّة موقَّعةً من شيخه (القلقشندي، ج14، 1987: 365- 368)، وفيها:

"أذِنَ وأجازَ لفُلان المُسمّى فيه، أدام اللهُ تعالى معاليه، أن يدرّس مذهب الإمام الشافعيّ، وأن يقرأ ما شاءَ من الكتب المصنّفة فيه، وأن يفيدَ ذلك لطالبيه، حيث حلّ وأقام، كيف ما شاء، متى شاء وأين شاء، وأن يفتيَ من قَصَدَ استفتاءَه خطّاً ولفظاً، على مقتضى مذهبه الشريف المُشار إليه، لعلمه وديانته وأمانته، ومعرفته ودرايته، وأهليّته لذلك وكفايته. فليتلقّ - أيّده الله تعالى - هذه الحلّة الشريفة، وليترقّ بفضل الله تعالى ذُروة هذه المرتبة المنيفة، وليعلم قدر ما أنعم الله تعالى عليه، وأسدى من الإحسان الوافر إليه، وليراقبه مراقبة من يعلم اطّلاعه على خائنة الأعْيُن وما تخفي الصدور، وليعامله معاملة من يتحقّق أنّه يعلم ما يخفيه العبد وما يبديه في الورود والصّدور، ولا يستنكف أن يقولَ فيما لا يعلم: لا أعلم".

لم تقتصر الإجازة على العلوم الدينيّة فحسب، وإنّما كثيراً ما دخلت مجالات العلوم الطبيعية والتجريبية لاقتضاء الحاجة بها. فيذكر مثلاً إبن أبي أصيبعة أنّه بعد موت رجل من العامّة عند أحد المتطبّبين في بغداد، فرض الخليفة المقتدر على الأطباء بها أن يمرّوا بإمتحان عند كبير الأطباء سنان بن ثابت والحصول على إجازته لهم، فيقول إبن أبي أصيبعة في ذلك:

"لمّا كان في سنة تسع عشرة وثلاثمائة (319هـ/931م) اتّصل بالمقتدر أنّ غلطاً جرى على رجل من العامّة من بعض المتطبِّبين، فمات الرجل، فأمر بمنع سائر المتطبِّبين من التصرّف إلا من امتحنه سنان بن ثابت، وكتب له رقعة بخطّه بما يطلق له من الصناعة، فصاروا إليه وامتحنهم، وأطلق لكل واحد منهم ما يصلح أن يتصرف فيه، وبلغ عددهم في جانبي بغداد ثمانمائة رجل ونيّفاً وستين رجلاً، سوى من استغنى عن محنته باشتهاره بالتقدّم في صناعته، وسوى من كان في خدمة السلطان" (إبن أبي أُصَيْبِعَة، 1965: 302).

وهكذا أصبح أسلوب تقديم العرض للحصول على الإجازة ليس محصوراً فقط على العلوم الشرعية واللغة العربية، بل تعدّاها إلى العلوم الأخرى أيضًا كالعلوم الدنيويّة، مثل الطبّ والفلسفة، مما يدلّ على الخلط في طرق التدريس المختلفة في جميع العلوم في العصور الوسطى الإسلاميّة المتأخرة، كالعصر الأيوبي والمملوكي. فقد اعتاد طلاب الطبّ مثلاً على نسخ ودراسة كتابات الفلاسفة الأوائل. فعندما كان هؤلاء الطلاب يرون بأنفسهم جاهزين لعرض معرفتهم للمادة، تقدّموا بقراءتها على كبار المدرسّين من أجل الحصول على الإجازة. فعلى سبيل المثال، مؤيد الدين أبو الفضل محمد المُحارِثي المُهندس (ت 599هـ/1202م)، كان قد نسخ كتباً مختلفة في العلوم الفلسفيّة والطبّ، مثل مؤلفات العالم اليونانيّ الشهير جالينوس.

وقد قدّم مؤيد الدين معرفته بالمادة أثناء قراءته للكتب التي نسخها أمام الطبيب أبو المجد محمد بن أبي الحكم الذي أعطاه إجازة من خلال كتابة ملاحظاته في نهاية هذه الكتب، كشهادة للطالب على مهارته في معرفة المواد المعروضة (إبن أبي أُصَيْبِعَة، 1965: 670). أحياناً، كان بعض الطلاب يعرضون كتبًا ومواد متنوّعة تضمّنت علومًا مختلفة،

ISSN: 2706-6495

ولا سيّما من الطلاب الموهوبين والمتقنين لمختلف العلوم، مثل الشيخ كمال الدين محمد بن أبي الفضل الصفدي الذي عرض كتاباً في شهر ذي القعدة 901هـ/آب 1496م والذي كان والده قد ألّفه ويحوي عشرة من العلوم المختلفة (البُصروي، 1988: 179).

بالإضافة إلى طريقة العرض، والتي كانت تُجرى عادة كطريقة امتحان شفويّ، استخدم بعض المُعلمين طريقة الإمتحان الكتابيّ لاختبار الطلاب بعد إنهاء دراسة مادّة أو كتاب ما، وذلك من خلال أسئلة واقعية يتم تقديمها للطلاب للإجابة عليها وكتابة آرائهم. كان مثلاً بدر الدين حسن بن علي الرمثاوي (ت 800هـ/1397م)، قد طُلب منه الإجابة عن الأسئلة التي طُرحت عليه كإمتحان، والذي أتمّ دراسته في المدرسة الشاميّة البرّانية في دمشق بعد عام 750هـ/1349م. كما طرح شهاب الدين ابن حِجّي أسئلة تحريريّة كاختبار لتلاميذه عام 785هـ/ 1383 م، بصفته مُعيداً عند المُدرّس في المدرسة الشامية البرّانية. وكانت الأسئلة قد كتبها وصاغها إبن حِجّي، ثمّ مراجعتها والمصادقة عليها من قبل المدرّس نفسه (إبن قاضي شُهبة، ج3، 1977: 107-108، 675).

لم تكن طريقة سماع الحديث والسّنن مجرد وسيلة للدراسة في هذا العلم فحسب، بل اعتُبرت أيضًا طريقة لمنح الإجازة، حيث ميّز المؤرخون بين أنواع إجازات السّماع في علم الحديث وبين الإجازات في العلوم الأخرى المذكورة سابقاً. تُعتبر المشاركة الفعّالة للطالب في حلقات (دروس) الحديث، سواء كان ذلك في سماع المادّة من المُعلّم المُحدّث، أو بمجرّد حضوره في الدروس وإملائه للحديث، نوعًا من الإجازة بالسّماع. كان الحاضرون من طلبة الحديث يُسجّلون في دفاتر خاصّة عند الشيخ أو المُحدّث، للتمييز بين الحضور والغياب للطلبة، مما يضمن أهليّة الطالب ليتمّ اعتباره من بين المستمعين للدروس والذي يستحقّ الإجازة والتقدير من قبل المعلم. أحد عُلماء الشام، شهاب الدين أحمد بن الشِّحْنة (ت 730هـ/1329م) مثلاً، يُعتبر مثالاً لإبراز أهميّة السّماع، وخاصّة من كبار مشايخ الحديث والرّواة. إبن الشِّحنة لم يكن معروفًا بين رواة السّنّه والحديث على الرغم من حصوله على نحو مئة إجازة عاديّة من مختلف الإجازات. ولكن عندما ظهر إسمه في سجلّات الحضور عند الشيخين (المُعَلّمَيْن) إبن اللّتّي وإبن الزّبيدي بدمشق تعزّزت مكانته بالإعتراف به من رواة الحديث بسماعه منهما (ابن طولون، ج2، 1981: 412-413).

ويذكر القاضي عيّاض أنّ مناولة الشيخ للتلميذ بعض حديثه مكتوباً، وإذنه له في روايته عنه تُعتبر من أعلى درجات الإجازة فيقول في ذلك (إبن عيّاض، 1970: 79):

> "أرفعُها أن يدفع الشيخ كتابه الذي رواه أو نسخة منه وقد صحّحها، أو أحاديث من حديثه وقد انتخبها وكتبها بخطّه، أو كُتبت عنه فعرفها، فيقول للطالب: هذه روايتي؛ فاروِها عنّي ويدفعها إليه. أو يقول له خُذها فانسخها وقابِلْ بها ثمّ اصرِفها إليَّ،
>
> وقد أجزتُ لك أن تُحدّثَ بها عنّي أو اروِها عنّي. أو يأتيه الطالب بنسخة صحيحة من رواية الشيخ، أو بجُزءٍ من حديثه، فيقف عليه الشيخ ويعرفه ويُحقّق جميعه وصحّته ويُجيزه له".

يُلاحظ في الآونة الأخيرة الإزدياد في الأبحاث التي تركّز على دور المرأة في الإسلام في نقل الحديث وروايته، والتعليم والحصول على الإجازات في العصور الوسطى. فمثلاً، تقدّم أسماء سيّد (Asma Sayeed) بحثاً هامّاً حول المرأة المسلمة ونقل العلوم الدينية في الإسلام، وتحديداً نقلها للحديث منذ الإسلام الأول حتى الفترة العثمانية المبكرة، أي من القرن السابع إلى القرن السابع عشر. كما يناقش الكتاب الجدل حول حقوق النساء في هذا المجال في العصر الحديث. ويبرز البحث ما تميّزت به المرأة المسلمة من موانع ومحرّمات التي لم تسمح لها الأعراف والتقاليد الدينيّة للإختلاط بالرّجال من الطلبة والمدرّسين، أو السّفر في طلب العلم لوحدها بعيداً عن مرافقة أحد مُحرميها من الرجال، مثل الأب والأخ والزوج وغيرهم ممّن أباح لها الشرع بصحبتهم والإنفراد بهم (Sayeed, 2013: 213; Alwani, 2013: 45-58؛ الجوماني، 2018، 93). يمكن إدراج الكثير من الأمثلة من هؤلاء النساء في سير أعلام النبلاء للذهبي، مثل: صفية بنت عبد الوهاب القرشية الزبيرية (ت 646هـ/1248م). فكانت شيخة مسندة معمّرة صالحة، وقصدها الطلبة وأجازت لكثير من الطلبة الذين أصبحوا عُلماء مشهورين في الرواية والتدريس. فيقول المؤرّخ الذّهبي في ذلك:

> "تهاونَ أبوها ولم يُسْمِعْها شيئاً، ولكن عمَّها عُمر بن عليّ إسْتَجازَ لها. فَرَوَتْ عن مسعود الثقفيّ، وأبي عبد الله الرّستُميّ، والقاسم ابن الفضل الصيدلاني، ورجاء بن حامد، وعليّ بن عبد الرحمن ابن تاج القرّاء، وعِدّة، وطال عمرها، واحتيجَ إليها، وروت أشياء. حدّثَ عنها مجد الدين ابن الحلوانيّة، والدّمياطي، وتقيّ الدين ابن مزيز، والأمين محمد بن النحّاس، وأبو بكر الدّشتي، وأبو العباس ابن الظاهري وطائفة، وبالحضور حفيدها عبد الله بن عبد الوهاب الشاهد، والتاج أحمد بن مزيز، وقد سمع التقي ابن الأنماطي منها قديماً" (الذهبي، ج23، 1985: 270).

مع أنّ هناك أمثلة كثيرة لبعض النساء اللواتي تميّزن بهذا الفنّ من علم الحديث والرّواية منذ الصدر الأول للإسلام، مثل عائشة أم المؤمنين وبعض الصحابيّات، ولكن تراجع هذا الدور للنساء في رواية الحديث فيما بعد، وخاصّة في القرنين الثالث والرابع الهجريين (التاسع والعاشر للميلاد). فمن خلال روايات المحدّثين وأصحاب التراجم والتصانيف والمؤرّخين، يمكن ملاحظة الإزدياد من النساء في هذا المجال، مع انتشار المدارس ومؤسّسات العِلم المختلفة بعد القرن الخامس الهجري (الحادي عشر للميلاد) على أثر إحياء السنّة وعلوم الدين، ليس لحصول المرأة على دور في هذه المؤسّسات، وإنّما حصول بعض النساء على العلم والإجازات من آبائهنّ أو العُلماء المقرّبين لهنّ من المشاهير، وذلك مع انتشار هذه الطبقة من العلماء في المدن الإسلامية المختلفة، وخاصّة في العصرين الأيوبي والمملوكي ثمّ العصر العثماني. ما يثبت الدور الهامّ للنساء في علم الرواية، أورد العديد من أصحاب التراجم ذكر النساء من راويات الحديث والعلم في مؤلّفاتهم. فيذكر إبن حجر العسقلاني تراجم عدد كبير من النساء يبلغ عددهنّ 1522 إمرأة من العالمات في الرّواية والحديث،

وأفرد لهنّ مجلّداً خاصّاً بهنّ، إضافة إلى المجلّدات الأخرى من تراجم الرّجال من المُحدّثين والرّواة (إبن حجر العسقلاني، ج8، 1995؛ إبن حجر العسقلاني، ج3، 1992: 220-228؛ إبن العماد، ج8، 1992: 169؛ المقريزي، ج2، 2002: 56-57، 82، 90-94، 200-206؛ ج1: 397-398).

ISSN: 2706-6495

فمثلاً، ستّ العرب بنت عليّ بن عبد الواحد المقدسيّة الصالحيّة (ت 767هـ/1365م)، حفيدة إبن البخاري، حضرت كثيراً على جدّها وهي في الثالثة، ثمّ حدّثت عنه الكثير. كذلك ستّ الركب بنت عليّ بن حجر (798هـ/1395م)، أخت الإمام الحافظ قاضي القضاة شهاب الدّين أحمد بن حجر العسقلاني، والتي أجاز لها في سنة واحدة واحد وسبعون من العُلماء من بلدان مختلفة، منهم من شيوخ الحرمين وحلب ودمشق ومصر، وتعلّمت الخطّ، وحفظت الكثير من القرآن، ولزمت مُطالعة الكتب، فمهرت في ذلك (المقريزي، ج2، 2002: 93، 94).

من هؤلاء النساء اللواتي اشتهرن في مجال التعليم والرواية وحصلن الإجازات ثمّ منحن الإجازات للدارسين من الرجال أو من النساء أيضاً، يمكن ضرب مثل الشيخة مريم بنت بن أحمد محمد (ت 805هـ/1402م)، حفيدة إبن قاضي القضاة الحنفي في دمشق شهاب الدين ابن الأذرعي. وقد أعطيت لها التسميات الرفيعة التي تدلّ على مكانتها العلميّة، مثل **"الرّحلة"** و**"المُسندة"** (المقريزي، ج3، 2002: 469-470). في المخطوطة (1) المرفقة أدناه يظهر مثال الشيخة الصالحة زينب بنت عبد الرحمن بن الحسن الجرجاني النيسابوري (524هـ-615هـ/1130-1218م)، وأسماء بعض العلماء الذين حصلوا منها الإجازات بالسّماع. كانت الشيخة زينب إحدى راويات الحديث وتعرف بابنة الشعرى، وتُدعى بالحرّة، العالمة، الفاضلة، المحدّثة، الجليلة. وُلدت بنيسابور فأدركت جماعة من أعيان العلماء، فأخذت عنهم الرواية والإجازة، ثمّ أخذ عنها العديد من العلماء وكبار الدولة الإجازات في نيسابور، مثل الملك الزاهر محيي الدين داود إبن الملك المجاهد أسد الدين شيركوه الأيّوبيّ (الجوماني، 2018: 81؛ إبن العماد، ج7، 1991: 113-114؛ النّعيمي، ج1، 1981: 581-582؛ الذّهبي، ج23، 1985: 270).

ISSN: 2706-6495

مخطوطة الإجازة (1)

المصدر: الجوماني، "صور الإجازات"، ص 81. (نقلاً عن مخطوطة المكتبة الوطنيّة بدمشق: المجموع رقم (1139): الورقة [73/ أ]

من الألقاب والمفاهيم المختلفة المستخدمة في طريقة منح الإجازات، يمكن فرز أنواع مختلفة من هذه الإجازات، بعضها أعطيت لأصحابها بطريقة شفويّة، ولكن معظمها تمّ منحها كتابيًا. بعد الإنتهاء من سماع المادّة في علم الحديث، يعطي المعلم طالبه إذنًا شفويًا لتدريس المادة التي سمعها منه، أو كلّ الموادّ العلميّة التي كان قد تخصّص فيها المعلّم. لذا، يمكن التمييز بين بعض المفاهيم والمصطلحات التي عكست التنوّع في منح الإجازة، والتي تدلّ على الأساليب والطرق المتنوّعة التي مُنحت بها، مثل: "أجازَ"، "أجازَهُ استدعاءً"، أجازَهُ مُشافهةً"، "ناولَهُ"، أذِنَ لهُ"، عَرَضَ عليه"، "كتبَ في عَرضِهِ"، "كتبَ خطَّهُ"، "سَمِعَ على"، "قرأ على" (إبن عيّاض، 1970: 61-168؛ Chamberlain, 1994: 87–89). فعلى سبيل المثال، تلقّى المؤرخ إبن طولون إجازات شفويّة مختلفة في دمشق من الشيخ سليمان بن صدقة المرداوي بعد سماع المادة من كتب الحديث النبويّ صحيح البخاري. كما تلقّى إبن طولون إجازة شفويّة من الشيخ غرس الدين خليل الفرديسي (ت 902هـ/1496م)، الذي منح إبن طولون إذناً شفوياً بنقل وتعليم جميع الموادّ التي كانت لديه (النّجدي، 1989: 164-165، 172-173).

ISSN: 2706-6495

عادة، كانت الإجازات المكتوبة تظهر في نهاية الكتاب أو المقالة (الكرّاسة) المقدّمة للمعلم، والتي كان الطالب قد نسخها وحفظها ثمّ عرضها على المعلّم كإمتحان، كمثل الإجازة التي قدّمها الشيخ شرف الدين بن أبي عصرون (ت 585هـ/1189م) لتلميذه سلمان بن فضل الله، ذكر فيها: "... قرأ عليّ جميع مختصري هذا صاحبه الفقيه أبو محمد سلمان بن فضل الله بن خير، وفّقه الله، قراءةَ درايةٍ وفهم، نفع الله به ووفّقه ليعمل بموجبه، كتبه الفقير إلى رحمة ربّه عبد الله بن محمّد ... بن أبي عصرون بخطّه في العشر الأول من شعبان سنة تسع وخمسمائة لهجرة سيّدنا محمد رسول الله صلى الله عليه وسلّم، بحاضر حلب ..." (النّعيمي، ج1، 1981: 402). لكتابة الإجازات وتحريرها، كان هناك مهرة متخصّصون في اللغة العربية وفروعها من التعبير والنحو والبلاغة والإنشاء والخطّ الجميل، بالإضافة إلى المعرفة الكافية بالعلوم الدينية، كما مارسها أبو جعفر أحمد بن محمد الرّعيني (ت 744هـ/1343م)، الذي قال عنه إبن حجر العسقلاني: "كان حَسَنَ الخطّ يكتبُ عقود الإجازات، مع معرفة بالعربيّة ومشاركة في الفِقْه..." (ابن حجر العسقلاني، ج1، 1993: 253؛ الجوماني، 2018: 72-83).

طريقة منح الإجازة للطالب بعد تقديم طلب خطّي للمعلم من الطالب نفسه، أو من خلال طرف آخر نيابة عنه. في أغلب الأحيان، كانت الإجازة تُكتب وتُعطى للطالب من الشيخ استجابة لطلبه. هذا النوع من الإجازات كان يُعرف بإسم "**إجازة إستدعاء**"، والتي من خلالها يحصل الطالب مصادقة (إجازة) من الشيخ المُعلّم دون أن يدرُسَ عنده، أو دون الحضور في حلقاته ودروسه. عادة ما يتمّ تقديم مثل هذه الطلبات من قبل آباء مشهورين في المجالات العلمية والدينيّة نيابة عن أبنائهم. وفي كثير من الحالات تمّ تقديم الإستدعاء من قبل مُعلّمين ومدرّسين نيابة عن طلابهم للحصول على إجازة لهم من معلّمين كبار آخرين من معارفهم من ذوي الشّهرة والمكانة العالية في مجالات العلوم الشرعية. فعلى سبيل المثال، حصل القاسم بن عساكر الدّمشقيّ (ت 600هـ/1203م)، وهو في الثالثة من عمره، على العديد من الإجازات من عُلماء مشهورين من بلاد فارس (خراسان) والعراق، وذلك من خلال وساطة والده لشهرته في بلاد المشرق الإسلامي. وقد كان والده أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عساكر الدمشقي (ت 571هـ/1176م) يُلقّب بالإمام والعلامة والحافظ الكبير محدّث الشام، وهو مؤلّف كتاب "تاريخ إبن عساكر" والذي عُرف بإسم "تاريخ مدينة دمشق". يذكر النُّعيمي في ترجمة والده، أبو القاسم إبن عساكر، يقول: "وجابَ في البلاد وأبعدَ في الرحلة، وجمعَ وكتبَ الكثير في العراق وخُراسان وأصبهان وغيرهما، وجمع أربعين بُلدانيّة، وهو أوّل من جمعَها ...، وجملة شيوخه ألف وثلاثمائة شيخ ونيّف وثمانون إمرأة، وصنّف التصانيف الجليلة، منها تاريخ دمشق في ثمانين مجلّداً" (النّعيمي، ج1، 1981: 100-102). كذلك حصل الشيخ شمس الدين محمد بن إبراهيم الجعبري (ت 749هـ/1348م) على العديد من الإجازات إستدعاءً على هذا النهج من عدّة مشايخ بوساطة والده، الذي كان شيخ المسجد الإبراهيمي في الخليل (العُليمي، ج2، 1988: 154-155).

أصبح منح الإجازات إستدعاءً من هذا النوع أكثر شيوعًا في العصر المملوكي، عندما حدثت اضطرابات في نظام التعليم وانتشر الفساد في أوقاف المدارس. يتضح من التراجم للعديد من العُلماء، أن تحقيق الإجازات بهذه الطريقة كان منتشراً، في حين كان الطلاب الممنوحون لتلك الإجازات ما زالوا أطفالًا.

فمثلاً، حصل المؤرّخ والشيخ تقيّ الدين بن رافع السلامي (ت 774هـ/1372م) على إجازة في طفولته من الشيخ المصري الدمياطي عن طريق والده قبل انتقاله من مصر إلى بلاد الشام (العُليمي، ج2، 1988: 94). هذه الطريقة تسلّط الضوء على علاقة الألفة والثقة المتبادلة بين الشيخ الذي يمنح الإجازة وبين الوسيط في طلبها. كان الطلب المُقدّم نيابة من الآباء المتعلمين أو العالم من أجل أبنائهم أو الطلاب الصغار نوعًا من الضمان لمنح الإجازة لهؤلاء الأطفال. واستغل الملتمسون لطلب منح الإجازة تواجدهم في أماكن نائية وبعيدة عن أوطانهم للحصول على مثل هذه الإجازات لأبنائهم الصغار قبل العودة إلى بلدانهم. كما واستغل البعض الآخر الوقت للحصول على إجازة لابنه الصغير أو تلميذه الشاب من أحد الشيوخ المشهورين والمسنّين قبل وفاته لينال شهرته وسُمعته من خلال الإجازة. فإنّ مثال أبي القاسم ابن عساكر، المذكور سابقاً، في الحصول على الإجازة من عُلماء خراسان والمشرق عام 530هـ/1136م لابنه الصغير قاسم الذي كان في دمشق آنذاك، هو مثال نموذجيّ للحصول على مثل هذا النوع من الإجازات.

منح الإجازة من خلال وسيط أو دون الدراسة الفعليّة أو النشطة عند الشيخ المُعلّم، خلق انطباعاً سلبياً في العصر المملوكي في معظم حالات هذه الظاهرة. هذا دفع بعض االباحثين المعاصرين الادّعاء بأنّ الإجازات كانت قد تمّ منحها دون إجراء فحص أو امتحانات تحصيل للطلاب. مثال إبن طولون في الحصول على إجازة من هذا النوع، عندما كان صغيراً ودون علمه بذلك، يدلّ على انتشار الفوضى في منح الإجازات في الفترة المملوكية. فقد حصل الشيخ جمال الدين بن المُبَرّد على إجازة لشمس الدين بن طولون من الشيخ عبد الكريم بن يوسف الذهبيّ (ت 897هـ/1491م) رغم صغر سنّ إبن طولون، ودون أن يعرف مادة الدّراسة وحتى أنّه لم يحصل عليها عند الكبر. فيذكر النّجدي في هذا السياق نقلاً عن قول إبن طولون يقول: "... كُتِبَ اسمي في الطبقة غير أنّي لصِغَري لا أعرف ذلك الجُزءَ، وإلى الآن لم أظفر بهِ..." (النّجدي، 1989: 242-243). وهناك العديد من الأمثلة ممّن حصل على الإجازات إستدعاءً، منهم على سبيل المثال: شهاب الدين أحمد العجلوني (ت 780هـ/1378م)، بدر الدين خليل الناسخ (ت 798هـ/1395م) وغيرهم الكثير (القلقشندي، ج14، 1987: 374-377؛ إبن حجر العسقلاني، ج2، 1993: 93؛ النّجدي، 1989: 77).

عادة ما تتضمن نصوص الإجازة تفاصيل مختلفة تعطي اعترافًا واضحًا ومصادقة من المعلم للطالب تشير إلى أسباب وشروط منح الإجازة. يذكر المُعلّم بعض التفاصيل داخل الإجازة، مثل اسم الطالب، اللقب والنّسب، سنة الميلاد، التعليم والدراسة التي حصل عليها من المعلم، وأهليته وتأهيله للوظائف والمناصب ذات الصلة بالموضوع. في نهاية الإجازة، يشير الشيخ (المعلّم) إلى إسمه وتاريخ ميلاده وأسماء أساتذته العظماء، وكذلك تاريخ تحرير الإجازة (القلقشندي، صبح ج14، 1987: 365-382؛ إبن طولون، 1996: 28-55؛ النّجدي، 1989: 371-372؛ العُرضي، 1992: 153-154).

من خلال البحث والمناقشة في شأن الإجازات، يمكن تصنيفها إلى نوعين؛ إجازة خاصّة وإجازة عامّة. تضمّنت الإجازة الخاصّة والشّخصيّة مصادقة محدّدة بشكل خاصّ، سواء كانت لطالب معيّن أو نوع المادّة المحدّدة أو الكتاب. في المقابل، لم تتضمّن الإجازة العامّة تعريفات لأنواع الموادّ أو أسماء الطلاب المؤهّلين للحصول على الإجازة.

لذا، رأى العلماء بأنّ الإجازة الخاصّة تتمتع بأهليّة أعلى من مستوى الإجازة العامّة (الخطيب البغدادي، 1972: 480، 492؛). ومع ذلك، تبيّن أنّ بعض الطلاب الذين حازوا على إجازة عامّة قد اشتهروا وكانوا على مستوى عالٍ في مجال التعليم، مثل عبد المؤمن بن خلف الدّمياطي (ت 705هـ/1305م) والذي حصل على الإجازة العامّة من الشيخ مؤيّد الدين الطوسي (ابن حجر العسقلاني، ج2، 1993: 417.). كذلك حصل المؤرّخ والعالم مجير الدين الحنبلي العُليمي على الإجازات "خاصّة وعامّة" في المسجد الأقص في القدس الشريف من الشيخ شهاب الدين أحمد بن عمر العُميري الشافعي (العُليمي، ج2، 1988: 203). وبذلك، يبدو أن منح الإجازات العامّة للأطفال الصغار من خلال وسطاء بطريقة الإستدعاء، كان لها أثر سلبيّ على مستوى الإجازات بشكل عامّ في العصرين الأيوبي والمملوكي ومناطق نفوذهما في مصر وبلاد الشام عامّة.

كانت الإجازات الممنوحة للطلاب كشهادة تدريس أو مصادقة للسّماح لصاحبها بالإفتاء (الإجازة بالإفتاء والتدريس)، وخاصّة طلبة الفقه الديني في مستوى أعلى من الإجازات الأخرى. كما يتضح من المعلومات الواردة في التراجم المختلفة للعلماء، يمكن اعتبار هذه الإجازات بأنّها تأهيل مهني تمنح أصحابها أهليّة رسميّة للحصول على المناصب والوظائف المختلفة للتدريس في المدارس أو عقد حلقات علميّة في المساجد، والتي إستمرت في دورها كمؤسّسات تعليميّة إضافة إلى دورها الديني للعبادة (Mahamid, 2009)، أو تولّي مناصب في الإفتاء والقضاء وغيرها من الوظائف الدينية. يرى الباحث جورج مقدسي أن الحصول على إجازة للتدريس والإفتاء كان هدفًا أسمى يتطلع إليه الطلاب، حيث رأوا فيها مفتاحًا لبلوغ مناصب رفيعة في مجالات التدريس والمناصب الدينية المختلفة (Makdisi, 1981: 147-152, 270-272; Chamberlain, 1994: 88; Berkey, 1992: 31). يمكن أن نفهم من ترجمة الشيخ شمس الدين الصناديقي أنّ مثل هذه الإجازات كانت تُمنح للطالب بعد أن أثبت نفسه في عمل أدبيّ في الكتابة والتأليف. عندما أنهى الصناديقي دراسته في المدرسة الأمينية بدمشق، سعى للإنضمام إلى طبقة الإفتاء في المدرسة الشامية. لكن، طموحاته واجهت صعوبات من جانب القاضي شهاب الدين الزُّهري الذي قدّم له شرطًا لقبوله في هذه الفئة بكتابة مقال في أيّ موضوع ديني، فما كان من الصناديقي إلا أن يقدّم للزُّهري مُجلّداً قد ألّفه وجمعه في موضوع فقهيّ وقدّمه للشيخ الزُّهري الذي هدف من خلاله فحص مواهب الصناديقي وكفاءته في مجال الفقه والإفتاء (النّعيمي، ج1، 1981: 338).

لقد حرص العُلماء على منح الإجازات في الإفتاء والتدريس بأكثر الطرق المبرّرة لأهميتهما في أمور الدين، سواء في الفقه والإفتاء الديني أو في تدريس العلوم الدينية. لذلك، كان صاحب الإجازة مسؤولاً عن أحكامه وفتاويه، ويجب أن يكون واسع الإطّلاع بالأمور الدينية ومتعمّقاً في المعرفة والدراية في علومها. فالسلطان الأيّوبي المُعظّم عيسى كان قد نهى الشيخ جمال الدين الدّوْلعي (ت 635هـ/1237م) من إصدار الأحكام الدينية، على الرغم من كونه يحمل مثل هذه الإجازات. وبسبب الأخطاء التي ارتكبها الدّوْلعي في مجال الفتاوى والأحكام، توجّه عُلماء دمشق في حينه بالتوصية أمام السلطان المُعظم عيسى بمنعه الدّولعي من إصدار الأحكام (إبن كثير، ج13، 1988: 150-151؛ النّعيمي، ج1، 1981: 243).

وقد دفعت أهميّة هذه الإجازات الطلبة إلى مواصلة تعليمهم العالي والتخصّصي في الرّحلة في طلب العلم للحصول على إجازات متعدّدة من كبار العلماء والمشهورين في البلدان الإسلامية المختلفة،

ISSN: 2706-6495

لنيل الشهرة في مرافقتهم أوّلاً ثمّ لنيل الإجازات العليا للتدريس والفقه الديني من هؤلاء العلماء. فمثلاً، الشيخ تقيّ الدين اللوبياني (ت 838هـ/1434م)، على سبيل المثال، وبعد إنهائه من المدرسة الشّامية البرّانيّة في دمشق، رافق الشيخ زين الدين الكُفَيْري العالِم في أمور الفقه، ونال منه إجازة في الإفتاء (أذِنَ له بالإفتاء)، والذي تولّى عدّة مناصب على أثرها، منها: الإمامة، التصدير في الجامع، التدريس في مدارس دمشق وكذلك نيابة القضاء وغيرها من المناصب الدينية (النّعيمي، ج1، 1981: 395-398).

مخطوطة الإجازة (2)

المصدر: الجوماني، "صور الإجازات"، ص 77. (نقلاً عن: مخطوطة المكتبة الوطنيّة بدمشق: المجموع رقم (3764): الورقة (129/ب)

المعايير في إعداد المعلّمين في التربية الإسلامية

من خلال البحث والتمحيص في الآثار الأدبيّة لرجال الفكر والعلماء المسلمين، يُلاحظ أنّ الحصول على الإجازات العلمية للتدريس ليست المعيار الوحيد الذي يؤهّل المعلمين لهذه المهنة، وإنّما هناك معايير تطبيقيّة وسلوكيّة يجب الأخذ بها. يرى العديد من المفكّرين المسلمين أنّ مهنة التعليم التزام ديني وأخلاقي قبل كل شيء، وقد قاموا بمنح المعلّم مكانة عالية وأهميّة خاصّة وذلك لأهميّة الدور الذي يقوم به. يمكن التعرّف على أهمّ المعايير التربوية التي اعتمد عليها هؤلاء المفكرون، حيث يُعتبر العلّامة إبن جماعة أحد المنظّرين الكبار الذي وضع لنا قواعد وأُسُس هذه المعايير الهامّة في إعداد المعلّمين وترسيخ سلوكيّاتهم وتأهيلهم للتدريس قولاً وعملاً.

وقد قام هؤلاء بوضع مجموعة من المعايير التربوية وموجّهات أو خطوط مرشدة في إعداد المعلمين، والتي ينبغي توافرها في المعلّم بهدف القيام بعمليّة التدريس بشكل ناجح وناجع. وقد حدّد رجال الفكر والتربية في الحضارة الإسلامية مجموعة من الكفاءات التي ينبغي توافرها لدى المعلم ومنها: الإيمانيّة، الخُلُقيّة، العِلميّة، المهنيّة، الجسميّة والمظهريّة.

1. **الكفاءة الإيمانية**

ويُقصَد بها ترسيخ الإيمان في نفوس المعلّمين، بحيث قام إبن جماعة بتحديد معايير دينيّة تعتبر بمثابة موجّهاً ومرشداً للمعلّم ينبغي التحلّي بها لممارسة التدريس ممارسة ناجحة، ومن هذه المعايير كما جاء في رأي ابن جماعة: "دوامُ مراقبة الله تعالى في السرّ والعلانية، والمُحافظة على خوفه في جميع حركاته وسكناته، وأقواله وأفعاله..." (إبن جماعة، 2012: 48). لذا ينبغي على المعلم أن يظهر أثر العِلم في مظهره وخشوعه لله والورع والوقار والتواضع، فالعُلماء ورثة الأنبياء. ويضيف ابن جماعة أنّ على المعلّم التواضع لله وصونَ العِلم (العُلوم الشرعيّة) بقوله: "أن يصون العِلم كما صانَهُ علماء السّلف، ويقوم له بما جعلهُ الله تعالى له من العِزَّة والشّرف" (إبن جماعة، 2012: 49؛ الماوردي، 1978: 64). كما وينبغي على المعلّم التعلُّق بالزّهد في الدنيا وأن يقلّل من حاجياته منها وعدم الإنهماك بهمومها، فيقول إبن جماعة: "أن يتخلَّق بالزُّهد في الدنيا والتقلُّل منها بقدر الإمكان الذي لا يضرُّ بنفسهِ أو بعيالهِ، فإنّ ما يحتاجُ إليه لذلك على الوجه المعتدِلِ من القناعة ليس يُعدُّ من الدُنيا" (إبن جماعة، 2012: 50؛ الخطيب البغدادي، 1983: 98؛ الزُّرنوجي، 1989: 99). كما وتبرز أهميّة تنزيه العلم عن جعله وسيلة لتحقيق أهداف ومطامع دنيويّة كالجاه والمال، قوله: "أن يُنزّه عِلمه عن جعله سُلّماً يُتوصّل به إلى الأغراض الدّنيويّة من جاهٍ، أو مالٍ، أو سُمعةٍ، أو شُهرةٍ، أو تقدّمٍ على أقرانه" (إبن جماعة، 2012: 50؛ الخطيب البغدادي، 1983: 83-84). ويؤكّد ابن جماعة أنّ على المعلّم أن ينزّه نفسهُ عن دنيءِ المكاسب وأن يسلُك سلوك الأخيار الفُضلاء، فيقول في ذلك: "أن يتنزَّه عن دنيء المكاسب ورذيلها طبعاً وعن مكروهها عادةً وشرعاً... وكذلك يتجنب مواضِعَ التُّهم وإن بعُدَت" (إبن جماعة، 2012: 51؛ ابن عبد البرّ، 1978: 103؛ الزُّرنوجي، 1989: 76).

كما يتوجّب على المعلم المحافظة على شعائِرَ الإسلام والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فيقول ابن جماعة في ذلك: "أن يحافظ على القيام بشعائر الإسلام، وظواهر الأحكام، كإقامة الصلوات في مساجد الجماعات، وإفشاء السّلام للخواصِّ والعوامّ، والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، والصّبر على الأذى بسببِ ذلك، باذلاً نفسهُ لله لا يخافُ فيه لومة لائم" (إبن جماعة، 2012: 51). كما ويشير ابن جماعة إلى أهميّة المحافظة على الشرع قولاً وعملاً وأداء الفرائض،

فيقول في ذلك: "أن يحافظ على المندوبات الشرعية؛ القوليّة والفعليّة، فيلازم تلاوة القرآن، وذكرِ الله تعالى بالقلب واللسان، وكذلك ما وردَ من الدّعواتِ والأذكار، في آناءِ الليلِ والنهارِ، ومن نوافل العبادات من الصلاة والصيام وحجّ البيت الحرامِ، والصلاةِ على النبيّ (صلى الله عليه وسلم)" (إبن جماعة، 2012: 52). وعلى ضوء ما ذُكِر، يتضح أنّ معيار الإيمان يُشكِّل القاعدة الأساسيّة لكلّ عقيدة وفضيلة يتحلّى بها المعلّم، وبموجبها يتمّ عمله، ومنها تُستمدّ فضائل أخرى. ومن هذا المنطلق فإنّ التعليم لديه مهنة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدّين والإيمان.

2. الكفاءة الأخلاقية

إنّ جوهر رسالة الإسلام وغايتها أخلاقيّ في المقام الأول. ويعتبر القرآن الكريم المصدر الأساسي للقِيم والآداب، والركيزة الأساسية لبناء المنظومة الأخلاقية. وقد اهتمّ رسول الله (صلى الله عليه وسلم) بالجانب الأخلاقي وآداب السلوك وحثّ على التحلّي بحسن الخلق بقوله: "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً" (الألباني، ج3، 1999: 162). وإذا كان الإسلام يدعو الناس جميعاً إلى التحلّي بمكارم الأخلاق، فإنّ أوّل الناس، وأولاهم لهذا هم العُلماء. وقد أكّد المفكرون المسلمون أنّ الحاجة إلى اكتساب الأدب والأخلاق الحميدة لا تقلّ عن الحاجة إلى اكتساب العِلم والمعرفة، وأنّ واجب المعلّم ليس إكساب تلاميذه بالمعارف المختلفة فحسب، بل تأديبهم بحسن الخلق وكريم الأدب، ولن يستطيع المعلّم ذلك ما لم يكن أهلاً لكلّ خصلة حميدة، وقال إبن سيرين في ذلك: "كانوا يتعلّمون الهدي كما يتعلّمون العلم" (إبن جماعة، 2012: 31). بل وذهب بعضهم إلى أنّ الحاجة إلى الأدب أشدّ من الحاجة إلى العِلم، فالعِلم بغير الأدب يضيع أثره ويفقد قيمته. ويقول في ذلك الخطيب البغدادي: "والواجب أن يكون طلبة الحديث أكمل الناس أدباً، وأشدُّ الخلق تواضعاً، وأعظمهم نزاهة وتديّناً، وأقلّهم طيشاً وغضباً، لدوام قرع أسماعهم بالأخبار المشتملة على محاسن أخلاق رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وآدابه... فيأخذوا بأجملها وأحسنها" (الخطيب البغدادي، 1983: 78).

يبرز سبب اهتمام المفكرين المسلمين بآداب وأخلاق العالِم، ذلك لأنّ العالِم هو القدوة والأسوة للمتعلّم ومنه يتشرّب الأخلاق والآداب، ويقول ابن جماعة مؤكّداً على ذلك: "فإنّ العُلماء هم القدوة، وإليهم المرجع في الأحكام، وهم حُجّة الله تعالى على العوامّ، وقد يراقبهم للأخذِ عنهم من لا ينظرون، ويقتدي بهديهم من لا يعلمون، وإذا لم ينتفع العالِمُ بعلمهِ فغيرُه أبعدُ من الانتفاع به" (إبن جماعة، 2012: 52). ويُقصد بتنشئة المعلّمين على الأخلاق الفاضلة التي تعتبر أساساً للسلوك المرغوب والمرجو التحلّي والإلتزام به (إبن مَسْكَوَيه، 1981: 25-26؛ عبد الحميد والحيّاري، 1994: 63؛ يالجن، 1986: 287). ويشير ابن جماعة إلى أنّ المعلّمين هم أحقّ الناس بكريم الأدب وحسن الخُلق فيقول في ذلك: "إنّ أهمّ ما يبادر به اللبيب شرخ شبابه ويدأب نفسه في تحصيله واكتسابه حُسن الأدب، الذي شهد الشرع والعقل بفضله" (إبن جماعة، 2012: 31).

ويرجع اهتمام ابن جماعة بضرورة تحلّي المعلّم بكريم الخُلق إلى تقديره لدور القدوة في التربية، ولذلك دعا المعلّم التحلّي بمكارم الأخلاق في معاملة النّاس، كما يقول في ذلك: "معاملة الناس بمكارم الأخلاق من طلاقة الوجه، وإفشاء السلام، وإطعام الطّعام وكظم الغيظ، وكفّ الأذى عن النّاس ... والسّعي في قضاء الحاجات، ... والتلطّف بالفقراء، والتّحبّب إلى الجيران والأقرباء، والرّفق بالطّلبة وإعانتهم وبِرّهم" (إبن جماعة، 2012: 54؛ العَلْمَوي، 2004: 28).

ISSN: 2706-6495

ويرى ابن جماعة أنّه ينبغي على المعلّم الحثّ على الأخلاق الحميدة المرضية مثل دوام التوبة والإخلاص واليقين والتقوى والصّبر والرّضا والقناعة وتطهير نفسه من الأخلاق الرديئة مثل الغِلّ والحسد والبغي والغضب لغير الله تعالى، والغِشّ، والكبر، والرّياء، والعُجُب وغيرها من الأخلاق الرديئة (إبن جماعة، 2012: 54؛ العَلْمَوي، 2004: 29-30). فيحذّر ابن جماعة منها قائلا: "فالحذر الحذر من هذه الصفات الخبيثة والأخلاق الرّذيلة، فإنّها باب كلّ شرّ، بل هي الشرّ كلّه" (إبن جماعة، 2012: 55، 54-58). ومن هنا حرص ابن جماعة على أن يتحلّى المعلّم بالآداب الحسنة والأخلاق المرضية وأن يأخذ نفسه بأحسنها وأكملها وأن يتبنى منظومة قيم أخلاقية كضرورة لعمله وأن يظهر في سلوكه أخلاقيات مهنة التعليم.

3. الكفاءة العلميّة

ويقصد بها إلمام المعلّم بتخصّصه العِلمي ومادته التدريسيّة وتحقّقه من ذلك، والتي تمكّنه من ممارسة مهنة التعليم. ويشير ابن جماعة إلى ضرورة تنمية الكفاءة العلميّة أثناء عمله فينصح المعلّم "بدوام الحرص على الإزدياد، بملازمة الجدّ والاجتهاد... والإشتغال والإشغال؛ قراءةً، وإقراءً، ومطالعةً، وفكراً، وحفظاً، وتصنيفاً، وبحثاً" (إبن جماعة، 2012: 57). ولم يكتفِ المفكرون بذلك بل طالبوا المعلّم الاستفادة من العِلم والاستمرار بالحصول عليه، حيث ينبغي على المعلّم أن يسعى للاستفادة حتى ممّن هو دونه، منصباً أو نسباً أو سنّاً (إبن جماعة، 2012: 58-59؛ العَلْمَوي، 2004: 42). فالزيادة في العلم ليس لها حدود في زمان أو مكان، وإذا تأهّل العالِم في أخذ العِلم فعليه الإشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف لما فيه من فضائل للعالِم نفسه وللمتعلّم وغيره من الناس، وخاصّة بعد أن يضمن لنفسه التأهيل الكافي في كسب العلم. فيقول ابن جماعة: "لكن مع تمام الفضيلة، وكمال الأهليّة؛ فإنّه يطّلع على حقائق الفنون، ودقائق العُلوم، للإحتياج إلى كثرة التفتيش والمُطالعة، والتّنقيب والمُراجعة" (إبن جماعة، 2012: 59؛ العَلْمَوي، 2004: 79-81). كما يدعو العَلْمَويّ كلاً من العالِم والمُتعلّم، أي المُعلّم والطالب، أن يواصلا الاجتهاد والإشتغال والمُذاكرة والبحث في العِلم في كلّ الأحوال، فيقول في ذلك: "أن لا يزال كلٌّ منهما مُجتهداً في الإشتغال قراءةً ومُطالعةً وتعليقاً ومُباحثةً ومُذاكرةً وفِكراً وحِفظاً، وإقراءً وتَصْنيفاً إن تأهّلَ لهما" (العَلْمَوي، 2004: 41). والإشتغال بالعِلم في نظر ابن جماعة: "أفضل من نوافل العبادات البدنية من صلاة وصيام وتسبيح ودعاء ونحو ذلك، لأنّ نفع العلم يعمّ صاحبه والناس، والنوافل البدنيّة مقصورة على صاحبها، ولأنّ العِلم مصحّح لغيره من العبادات، فهي لا تفتقر إليه وتتوقف عليه، ولا يتوقف هو عليها ... ولأنّ طاعة العالم واجبة على غيره، ولأنّ العِلم يبقى أثره بعد موت صاحبه وغيره من النوافل ينقطع بموت صاحبه، ولأنّ في بقاء العِلم إحياء الشريعة وحفظ معالم الله" (إبن جماعة، 2012: 43-44).

في هذا السياق، يشير إبن سينا، الفيلسوف والحكيم المسلم (ت 427هـ/1037م)، إلى أهميّة وكيفيّة قضاء سّنوات العمر. فقد اعتبر ابن سينا أنّ عمر الإنسان يُقاس بكميّة الإنتاج والتفكير، وليس مقياسُه بطول السنين من غير إنتاج. فيذكر الكاتب والمفكّر المعاصر أحمد أمين في إحدى مقالاته تحت عنوان "الكَيْفُ لا الكمّ"، مُستشهداً برواية حول إبن سينا، يقول: "رُوِيَ أنّ **ابن سينا** كان يسألُ الله أن يهبَه حياةً عريضةً وإن لم تكُنْ طويلةً، ولعلّهُ يعني بالحياة العريضة حياةً غنيّةً بالتفكيرِ والإنتاج، ويرى أنّ هذا هو المقياس الصّحيح للحياة. وليس مقياسُها طولها إذا كان الطولُ في غيرِ إنتاجٍ ... فقد يوفَّق المفكّر في يومه إلى فكرةٍ تُسعدُ الناس أجيالاً، أو إلى عملٍ يُسعدُ آلافاً، فحياةُ هذا، وإن قَصُرت، تُساوي أعمارَ آلافٍ، بلْ قد تُساوي عُمْرَ أمّةٍ،

لأنّ العِبرة بالكيْف لا بالكمّ" (أمين، ج1، 2012: 15-18). ويقول الزُّرنوجي في ذلك أنّه ينبغي على المعلّم أن "ينوي بطلب العلم رضا الله والدار الآخرة وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجُهّال وإحياء الدين وإبقاء الإسلام فإن بقاء الإسلام بالعلم" (الزُّرنوجي، 1985: 36). ويؤكّد الخطيب البغدادي في كتابه الفقيه والمتفقّه أهميّة استمرار المعلّم في طلب العِلم، ويقول في ذلك: "ينبغي أن لا تفارقه محبرته وصحفه، لئلا يعرض له من يحدّثه بما يحتاج الى كتابته" (الخطيب البغدادي، 1980: 184)، فلا يطلب العلم لذاته وإنّما للانتفاع به في ارتقاء الحياة وسعادة الأحياء ضمن معالجة مشكلات فكريّة مطروحة على صعيد الثقافة الإنسانية.

يتضّح مما سبق أن الإسلام وضع قاعدة أساسيّة لإعداد المعلّم تقتضي بضرورة مداومة تحصيل العلم وامتلاك الثقافة العلميّة الواسعة والتي تتمثل بغزارة المادة العلميّة وعمق المعرفة وشموليتها التي تمكنه من مواكبة الجديد والحديث ومواجهة مشكلات الحياة من خلال العلم والعمل به. فقد نُظر إلى العِلم على أنّه السبيل إلى القرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة، ولهذا فقد أمر المعلّم بطلب العلم مدى الحياة، لكون المعلم لا يمكن أن يكتفي من العلم مهما طال تحصيله له ولا يجوز للمعلم الكفّ والتوقف عن التحصيل والإفادة والاستفادة. فالمعلّم هو الذي وقف نشاطه واجتهاده بل حياته كلّها على العِلم وطلبه وتحصيله من أيّ جهة يجده بها لينفع به نفسه وطلبته. ومن هنا فإنّه يؤكّد ضرورة التعليم المستمر للمعلم كونها تجعله قادراً على تقديم ما هو جديد للطلبة. وقد أكّد العديد من الفلاسفة والمفكرين المسلمين ضرورة تربية الفكر العلميّ لدى المتعلّم، وذلك من خلال غرس الروح العلميّة، وممارسة الأساليب والتغلّب على السّلوك النّمطي المعتمد على الجمود والركود، ممّا يزوّد المتعلّم القدرة على مواجهة المواقف العلميّة والعمليّة وإصدار أحكامه وقراراته وفقاً للعقلية العلميّة.

4. الكفاءة المهنيّة

ويُقصد بها المعايير أو المهارات التي ينبغي توافرها لدى المعلّم والتي تؤهّله للقيام بواجباته في التدريس. وقد أشار العديد من المفكرين المسلمين إلى وجوب توافر معايير معيّنة لدى المعلّم تمكّنه من القيام بواجباته في التدريس وأهمها، عدم تنصيبه لهذا المنصب إلا بعد اكتمال الأهليّة. ويقول إبن جماعة في ذلك: "أن لا ينتصب للتدريس اذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدرس من عِلم لا يعرفه... فانّ ذلك لعِبٌ في الدين وازدراءٌ بين الناس" (إبن جماعة، 2012: 70). وفي هذا السياق، ينبّه الماوردي المعلّم بعدم الخوض فيما لا يعلم وأن لا يتكلّف ما لا يحسنه، فيقول في ذلك: "فإذا لم يكن إلى الإحاطة بالعلم سبيل، فلا عار أن يجهل بعضه، وإذا لم يكن في جهل بعضه عار، لم يقبح به أن يقول لا أعلم فيما ليس يعلم" (الماوردي، 1978: 81). ويؤكد ابن جماعة أن كفاءة المعلم وجودة تعليمه ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى تمكنه وإلمامه بمادته التي يقوم بتدريسها من حيث مضمونها ومحتواها، وهذا يتطلب المداومة في الدراسة والتعلم (إبن جماعة، 2012: 55). لقد أدرك المفكرون المسلمون أن كفاءة المعلم المهنية لا تتمثل بتزويد عقول الطلبة بعدد من حقائق العلم فحسب، بل تشمل تنمية عقولهم والاعتناء بحاجاتهم ومراعاة مصالحهم، فمسؤولية المعلم نحو تلاميذه تشمل: "أن يحرص على تعليمه وتفهيمه، ببذل جهده وتقريب المعنى له، من غير إكثارٍ لا يحتملُهُ ذهنُهُ، أو بسطٍ لا يضبطُهُ حفظُهُ، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرحِ له وتكراره" (إبن جماعة، 2012: 75).

تتمثّل أيضاً كفاءة المعلّم ومسؤوليته المهنيّة بتحديد أوجه النشاطات التعليميّة المختلفة، والخبرات التي يقوم بتدريسها، وما يحتاج إليه المتعلّم واستعداده وقدراته الخاصّة. كما تتمثّل هذه الكفاءة أيضاً بالإهتمام بوضع منهج مناسب لكلّ متعلّم مراعياً في ذلك الفروق وأوجه الخلاف، واختيار طريقة التعليم التي تناسب كل متعلّم، كلٌ حسب استعداده، وهكذا تتعدّد الطرائق وتتنوع بتنوع المتعلمين واختلافهم (إبن جماعة، 2012: 78). ويضيف المفكّر رونيه أوبير على أنّ كفاءة المعلّم المهنيّة لا تنحصر بغزارة العِلم والمعرفة والثقافة الواسعة فحسب، بل ينبغي أن يكون المعلّم موهوباً بأهليّته بالقيام بمهمّة التعليم والتربية، وهذا يتم من خلال التدريب الطويل والمتواصل، لتمنح المعلّم قوّة على أداء مهمته (أوبير، 1979: 779-781). ويشير الماوردي إلى أهميّة الموهبة في توجيه وإرشاد المتعلّم لطريق العِلم الصحيح، فيقول في ذلك: "ليعرف مبلغ طاقته (أي المتعلّم)، وقدر استحقاقه، ليعطيه ما يتحمّله بذكائه، أو يضعف عنه ببلادته، فإنّه أروح للعالِم، وأنجح للمتعلّم" (الماوردي، 1978: 90). فهذه العبارة توضح دور الموهبة في التوفير للجهد التعليمي، سواء للعالِم أو المتعلّم، وبلوغ العملية التعليمية إلى أقصى كفاءة لها.

إنّ قضية مراعاة استعدادات وقدرات المتعلّم في مراعاة الفروق الفردية، أي تفهّم احتياجاتهم، وملاءمة العملية التعليميّة بما يتناسب وقدراتهم وطاقاتهم، يدلّ على مهارة وموهبة المعلّم وكفاءته المهنيّة. ومن أجل هذا أدرك المفكرون المسلمون أنّ فهم المتعلّم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة المتعلّم المهنيّة وبموهبته في التعليم. وقد حثَّ المفكرون المسلمون المعلّم على ضرورة مداومة التعلّم واستمرارية طلب العلم والجدّ والإجتهاد والإلمام بفروع المعرفة التي يقوم بتدريسها لتجديد معرفته وإنمائها، وجعل درسه أكثر متعةً وتقديم عِلمه ومعرفته بطريقة شائقة. ويقول في ذلك جيلبرت هايت: "وكلّما كانت إحاطة المعلّم بمادته أوسع، كان ميْل تلاميذه إليه أعظم، فيحبّونه ويُعجبون به، ويقبلون عليه لما يجدون عنده من غزارة المادّة وحسن التصرف" (هايت، 1956: 43-44). فإثارة المتعلّم وترغيبه وتشويقه للدرس، من أوجب ما يجب على العالِم تحقيقه، ولهذا أكّد المفكرون المسلمون ضرورة إلمام المعلّمين بطرائق التدريس وأساليبها لجعل تعليمهم مؤثراً وفعالاً من الجانب الواحد، واستثارة دافعية المتعلّمين من الجانب الآخر. من هنا، يتّضح أنّ كفاءة المعلّم المهنيّة واجتهاده ونموّه العلمي وامتلاكه مهارة وموهبة التدريس تعتبر من أهمّ الكفايات والكفاءات التي ينبغي توافرها لديه والتي تؤهّله للقيام بواجباته في التدريس والنجاح في عمله.

5. الكفاءة الجسمية والمظهرية

إهتمّ الفكر التربوي الإسلامي اهتماماً كبيراً بكفاءة المعلّم الجسميّة والمظهريّة، ويبدو أنّ ذلك منبثق من اهتمام الدين الإسلامي بالصحّة والنظافة والطهارة بشكل عام، فالوضوء والإغتسال وأخذ الزينة عند كل مسجد، مظاهر تأثّرَ بها المفكرون المسلمون واهتمّوا بها لأن "النظافة من الإيمان". وقد أشار العديد من المفكرين المسلمين إلى أنّه ينبغي على المعلّم أن يقلّد الرسول (صلى الله عليه وسلم) في مسلكه، ملبسه ومأكله ومشربه وحياته كلّها، وذلك بأن "يتميّز في عامّة أموره عن طرائق العوامّ من الناس، باستعمال آثار رسول الله صلى الله عليه وسلم ما أمكنه توظيف السُّنن على نفسه" (إبن عبد البرّ، 1978: 104). وقد اعتبر المفكرون المسلمون أنّ المظهر الخارجي للأفراد يرسل أولى الإنطباعات إلى النفوس بواسطة العين، فيرغبها حين يكون مقبولاً، ويرفضها ويثر اشمئزازها حين يكون بشعاً،

ولهذا اهتمّوا بمسألة المظهر الخارجي للمعلّم ووجوب الإعتناء به والحرص على الظهور بشكل لائق وأنيق. فالمظهر العامّ له أهميّة كبيرة في حياة العالِم كونه يمنحه المهابة والمكانة في عيون الآخرين، كما ويشير إلى تقدير العِلم. وبالنسبة للمتعلم يشكّل المظهر الخارجي دوراً هامّاً، ذلك أنّ المتعلّم يقلّد أستاذه، فيقول ابن جماعة في ذلك: "ويسلُك في السّمت والهدي مسلكه... ويقتدي بحركاته وسكناته في عاداته وعباداته، ويتأدّب بآدابه ولا يدع الاقتداء به" (إبن جماعة، 2012: 100). فالمعلّم قدوة لتلاميذه، لذا وجب عليه أن يظهر دائما بصورة طيّبة وبمظهر مناسب من حيث نظافته، ونظافة ثيابه، حيث تميل نفوس طلابه إلى تقليده ومحاكاته.

وقد اهتمّ المفكرون المسلمون بوضع مجموعة من الآداب التي ينبغي على المعلّم الإلتزام بها في حياته اليومية، وعند ذهابه الى درسه، احتراماً وتقديراً للعِلم ومكانته، وحفاظاً على هيبة ومكانة المعلّم، فيذكر الخطيب البغدادي قوله في ذلك: "... على أكمل هيئته، وأفضل زينته، ويتعاهد نفسه... بإصلاح أموره التي تُجمّله عند الحاضرين" (الخطيب البغدادي، 1983: 373). ومن أهمّ هذه الآداب: استعمال المطيّبات والروائح الزكيّة ومظهر الوجه وتهذيب الشعر وتسريح اللحية، والنظر في المرآة للاطمئنان على حُسن الهيئة وأناقة المظهر واللباس (الخطيب البغدادي، 1983: 373-390؛ إبن الجوزي، 1986: 22؛ السّمعاني، 1993: 208؛ أبو هلال العسكري، 1986: 88). كما وأشار ابن جماعة الى أثر وتأثير النشاط الجسمي (الرياضة البدنيّة) على النشاط العقلي والمعرفي، حيث يقول في ذلك: "ولا بأس بمعاناة المشي ورياضة البدن به، فقد قيل أنّه ينعش الحرارة ويذيب فضول الأخلاط وينشط البدن" (إبن جماعة، 2012: 93). وهذا يتوافق مع ما يوصي به الطبّ الحديث، من أنّ المشي ورياضة البدن يفيد في تنشيط الدورة الدموية، والتخلّص من الدهون الزائدة في الجسم، وبذلك يصبح المعلم أقدر على النشاط والإنتاج الفكري. وهكذا، يتضح مما سبق أن التربية الجسميّة والمظهريّة، لجانب الكفايات الأخرى التي ذكرت في النقاط السابقة، حظيت بمكانة بالغة الأهمية في الفكر التربوي الإسلامي الذي أظهر العلاقة ما بين عناية المعلم بجسده ومظهره العام وبين قيم دينيّة حرص الإسلام على ترسيخها في نفوس المعلّمين.

الخلاصة

يتّضح مما سبق أنّ مهنة التعليم في التربية الإسلامية تُعتبر من أقدم المهن التي عرفتها الحضارة والتاريخ الإسلامي. وقد حظيت بمكانة رفيعة المستوى في الإسلام، واعتبرها رسالة تربوية سامية تهدف الى بناء شخصية الإنسان والرّفع من مستواه والرّقيّ به الى أعلى المستويات. وقد احتلت مسألة إعداد المعلّم وتأهيله وتدريبه منزلة بالغة الأهميّة في الفكر التربوي الإسلامي، إذ يُعتبر المعلّم عاملاً هامّاً في بناء المجتمع والحضارة وشخصية قيادية مؤثّرة في نفوس المتعلّمين، آدابهم وخلُقهم ومهاراتهم العلميّة والمعرفيّة.

وتشير الدراسة الى أن ممارسة عمليّة التدريس في نظر عُلماء التربية والفقهاء يشترط بتأهُّل المتعلّم لهذا المنصب حتى الحصول على الإجازات الدراسيّة اللازمة. وقد اعتُبرت الإجازة على انّها شهادة شخصيّة تُمنح للطالب من قبل معلّمه، وليس من قبل المؤسّسة التعليميّة التي درَسَ فيها، وذلك اعترافاً وتصديقاً على إنتهاء الطالب من دراسة موضوع أو كتاب معيّن. ولذا، وَجَبَ على الطالب السّعي إلى الرّحلة في طلب العِلم، وفي مُلازمة العُلماء ومرافقة الشيوخ المشهورين (المعلّمين) لأخذ العِلم عنهم والحصول على الإجازات منهم.

وقد أكَّدَ المفكرون المسلمون إلى أنّ بناء وترسيخ محصّلة العِلم عند الطّالب تكون بلقاء العُلماء وتعدّدهم للأخذ عنهم والتعرّف على طرقهم وأساليب تدريسهم للأخذ عنهم والاستزادة من العِلم بتعدّد الشيوخ والرّحلة إليهم ومرافقتهم. فكلّما كثُر شُيوخ طالب العِلم تزداد جدارته وكفاءته مع اكتساب ورسوخ العلوم في عقله.

يتضح أيضاً من هذه الدراسة اختلاف وتنوّع الأساليب التي استُخدمت في تحقيق الحصول على الإجازة من قبل الطلاب، حيث عبّرت عن طرق من الفحص والإختبار لإنجازاتهم، بحيث كانت طريقة "العَرْض" هي الأكثر شيوعاً لإبراز المعرفة ولإثبات قدرته ومواهبه بالمواد التي يتعلّمها الطالب ويكتسبها ثم يتمّ عرضها أمام المعلّم كمعيار للإمتحان والتقييم.

ولم تقتصر الإجازة على العلوم الشرعية واللغة العربية فحسب، وإنّما كثيراً ما دخلت مجالات العلوم الطبيعية والتجريبية مثل الطبّ والفلسفة، ممّا يدلّ على الخلط في طرق التدريس المختلفة في جميع العلوم. بالإضافة إلى طريقة العرض، والتي كانت تُستخدم عادة كطريقة امتحان شفويّ، استخدم بعض المُعلّمين طريقة الامتحان الكتابيّ لاختبار الطلاب بعد إنهاء دراسة مادّة أو كتاب ما، وذلك من خلال أسئلة واقعية يتم تقديمها للطلاب للإجابة عليها وكتابة آرائهم. كما واعتبرت طريقة سماع الحديث والسّنن طريقة إضافية لمنح الإجازة، حيث ميّز المؤرخون بين أنواع إجازات السّماع في علم الحديث وبين الإجازات في العلوم الأخرى المذكورة سابقاً. تُعتبر المشاركة الفعّالة للطالب في حلقات (دروس) الحديث، سواء كان ذلك في سماع المادّة من المُعلّم المُحدّث، أو بمجرّد حضوره في الدروس وإملائه للحديث، نوعًا من الإجازة بالسّماع.

كما وتشير الدراسة الى دور المرأة في الإسلام في نقل الحديث وروايته، والتعليم والحصول على الإجازات في العصور الوسطى. مع انتشار المدارس ومؤسّسات العِلم المختلفة بعد القرن الخامس الهجري (الحادي عشر للميلاد) على أثر إحياء السنّة وعلوم الدين، يمكن ملاحظة الإزدياد في عدد النساء في هذا المجال، ليس لحصول المرأة على دور في هذه المؤسّسات، وإنّما حصول بعض النساء على العِلم والإجازات من آبائهنّ أو العُلماء المقرّبين لهنّ من المشاهير، وذلك مع انتشار هذه الطبقة من العلماء في المدن الإسلامية المختلفة.

ومن خلال البحث والمناقشة في شأن الإجازات، يمكن تصنيفها إلى نوعين؛ إجازة خاصّة وإجازة عامّة. تضمّنت الإجازة الخاصّة والشّخصيّة مصادقة محدّدة بشكل خاصّ، سواء كانت لطالب معيّن أو نوع المادّة المحدّدة أو الكتاب. في المقابل، لم تتضمّن الإجازة العامّة تعريفات لأنواع الموادّ أو أسماء الطلاب المؤهّلين للحصول على الإجازة. لذا، رأى العلماء بأنّ الإجازة الخاصّة تتمتع بأهليّة أعلى من مستوى الإجازة العامّة. وقد اعتبرت الإجازات الممنوحة للطلاب كشهادة تدريس (إجازة للتدريس) أو مصادقة للسماح لصاحبها بالإفتاء (الإجازة للإفتاء)، بأنّها تأهيل مهنيّ تمنح أصحابها أهليّة رسميّة للحصول على المناصب والوظائف المختلفة للتدريس في المدارس أو عقد حلقات علميّة في المساجد، أو تولّي مناصب في الإفتاء والقضاء وغيرها من الوظائف الدينية. وقد حرص العُلماء على منح الإجازات في الإفتاء والتدريس بأكثر الطرق المبرّرة لأهميتهما في أمور الدين، سواء في الفقه والإفتاء الديني أو في تدريس العلوم الدينية. لذلك، كان صاحب الإجازة مسؤولاً عن أحكامه وفتاويه، ويجب أن يكون واسع الاطّلاع بالأمور الدينية ومتعمّقاً في المعرفة والدراية في علومها.

بالإضافة الى ذلك، كشفت الدراسة عن الكفاءات والمعايير التربوية التي اعتمد عليها المفكرون المسلمون واعتبروها بمثابة موجّهات أو خطوط مرشدة في عملية إعداد وتأهيل المعلّمين، والتي ينبغي توافرها في المعلم كي تؤهّله للقيام بواجباته في التدريس والنجاح في عمله ومنها: الميّزات الإيمانيّة، الخلقيّة، العلميّة، المهنيّة، الجسميّة والمظهريّة. ويمكن القول بأن تحقيق هذه الكفاءات والمعايير التربوية والإجماع عليها والالتزام بها في عمليّة إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين، ساهمت في بناء شخصيّات قياديّة ومؤثّرة في نفوس المتعلّمين، آدابهم وخلقهم ومهاراتهم العلميّة والمعرفيّة.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

إبن أبي أصيبعة. (1965). **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**. بيروت: دار مكتبة الحياة.

إبن بطوطة، محمد بن إبراهيم. (1985). **رحلة إبن بطوطة**. بيروت: دار بيروت.

إبن جُبير، محمد بن أحمد. (1984). **رحلة إبن جُبير**. بيروت: دار بيروت.

إبن جماعة، بدر الدين محمد. (2012). **تذكرة السامع والمُتكلّم في أدب العالم والمتعلّم**. بيروت: دار البشائر الإسلاميّة.

إبن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1986). **الحثّ على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ**. بيروت: دار الكتب العلمية.

إبن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي. (1995). **الإصابة فى تمييز الصّحابة**. (ج 8). بيروت: دار الكتب العلميّة.

إبن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي. (1993). **الدّرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**. (4 أجزاء). بيروت: دار الجيل،.

إبن خلدون، عبد الرحمن. (2004). **مُقدّمة إبن خلدون**. (ج 1-2). دمشق: دار البلخي.

إبن طولون، شمس الدين محمد. (1981). **القلائد الجوهرية في تاريخ الصالحيّة**. (2). دمشق: مجمع اللغة العربيّة،.

إبن طولون، شمس الدين محمد. (1996). **الفُلك المشحون في أحوال محمد بن طولون**. بيروت: دار إبن حزم.

إبن عبد البِرّ، أبو عمر يوسف. (1978). **جامع بيان العلم وفضله**. بيروت: دار الكتب العلمية.

إبن العراقي، وليّ الدين أبو زُرْعة عبد الرحيم. (1989). **الذّيْل على العِبَر في خَبر من عَبر**. (1). بيروت: مؤسّسة الرّسالة.

إبن العماد، شهاب الدين عبد الحيّ بن أحمد. (1992). **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**. (ج 8). دمشق – بيروت: دار إبن كثير.

إبن عيّاض، عيّاض بن موسى. (1970). **الإلماع إلى معرفة أصول الرّواية وتقييد السّماع**. القاهرة: دار التراث.

إبن قاضي شُهبة. (1977). **تاريخ إبن قاضي شُهبة**. (ج3). دمشق: المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية.

إبن كثير، إسماعيل بن عمر أبو الفداء. (1988).**البداية والنّهاية في التاريخ**. (أجزاء 13، 14). بيروت، مكتبة المعارف.

إبن مَسْكَوَيْه، أبو علي أحمد بن محمد. (1981). **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**. بيروت: دار الكتب العلمية.

أمين، أحمد. (2012). **فيض الخاطر**. (1). القاهرة: مؤسّسة هنداوي.

أوبير، رونيه. (1979). **التربية العامّة**. بيروت: دار العلم للملايين.

بدر، أحمد. (1989). "مؤسّسات التعليم عند المُرابطين والمُوحّدين". **التربية العربيّة الإسلاميّة** (ج 2). عمّان، ص407-465.

البُصروي، علاء الدين علي. (1988). **تاريخ البُصروي**. دمشق: دار المأمون للتراث.

التِّرمذي، محمد بن عيسى. (1996). **الجامع الكبير**. (ج 4). بيروت، دار الغرب الإسلامي.

الجوماني، سعيد ضامن. (2018). "صور الإجازات المنقولة في المخطوطات العربية، السبب والوظيفة"، *Journal of Islamic Manuscripts* 9, pp. 72-100.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. (1972). **كتاب الكفاية في علم الرواية**. القاهرة.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. (1980). **الفقيه والمتفقّه**. بيروت: دار الكتب العلمية.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. (1983). **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**. الرياض: مكتبة المعارف.

دهمان، محمد أحمد. (1982). **في رحاب دمشق**. دمشق، دار الفكر.

الذهبي، شمس الدين محمد بن عثمان. (1985). **سِيَر أعلام النّبلاء**. (ج 23). بيروت، مؤسّسة الرسالة.

الزُّرنوجي، بُرهان الدين. (1981). **تعليم المُتعلّم طريق التعلُّم**. بيروت: المكتب الإسلامي.

السّمعاني، عبد الكريم محمد. (1993). **أدب الإملاء والإستملاء**. مكّة/ السّعوديّة: مطبعة المحموديّة.

الطبّاخ، محمد راغب. (1989). **إعلام النُّبلاء بتاريخ حلب الشّهباء**. (4). حلب: دار القلم العربي.

عبد الحميد، رشيد والحياري، محمود. (1994). **أخلاقيات المهنة**. (2). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد المهدي، عبد الجليل. (1989). "المُؤسّسات التعليميّة والثّقافيّة في بلاد الشام في العصرين الأيوبي والمملوكي". **التربية العربيّة الإسلاميّة**. (ج 2). عمّان، ص 523-698.

العُرضي، أبو الوفاء محمد. (1992). **معادن الذّهب في الأعيان المشرّفة بهم حلب**. عمّان، الجامعة الأردنية.

العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله. (1986). **الحثّ على طلب العلم والاجتهاد في جمعه**. بيروت: المكتب الإسلامي.

العَسَلي، كامل جميل. (1983). **وثائق مقدسيّة تاريخيّة**. (1). عمّان، مطبعة التوفيق.

العَلْمَوي، عبد الباسط بن موسى. (2004). **المُعيد في أدب المُفيد والمُستفيد**. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

العُلَيْمي، مُجير الدين عبد الرحمن. (1988). **الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل**. (جزءان). عمّان: مكتبة المحتسب.

عيسى، محمد عبد الحميد. (1989). "تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس الهجري إلى سقوط الأندلس". **التربية العربيّة الإسلاميّة** (ج 2). عمّان، ص 469-520.

القلقشندي، أحمد بن علي. (1987). **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**. (14). بيروت: دار الفكر.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد. (1978). **أدب الدنيا والدين**. بيروت: دار الكتب العلمية.

محاميد، حاتم محمد. (2009). **دراسات في تاريخ القدس الثقافي في العصر الوسيط**. عمّان، دار ورد الأردنيّة.

المقريزي، تقيّ الدين أحمد بن علي. (2002). **دُرر العُقود الفريدة في تراجم الأعيان المُفيدة**. (ج 2). بيروت، دار الغرب الإسلامي.

النَّجدي، محمد بن عبدالله. (1989). **السّحب الوابلة على ضرائح الحنابلة**. د.م: مكتبة الإمام أحمد.

النُّعيْمي، عبد القادر بن محمد. (1981، 1988). **الدارس في تاريخ المدارس**. (1-2). بيروت، دار الكتاب الجديد.

هايت، جيلبرت. (1956). **فنّ التعليم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يالجن، مقداد. (1986). **جوانب التربية الإسلامية الأساسية**. بيروت: دار الريحاني للطباعة.

المصادر الأجنبية:

Abou-Bakr, Omaima. (2003). “Teaching the Words of the Prophet: Women Instructors of the Ḥadīth (Fourteenth and Fifteenth Centuries)”. *Hawwa* 1, no. 3, pp. 306–328.

Alwani, Zainab. (2013). “Muslim Women as Religious Scholars: A Historical Survey”. In: *Muslima Theology: The Voices of Muslim Women Theologians*. Eds. Ednan Aslan, Marcia Hermansen, Elif Medeni. Peter Lang – Frankfurt am Main, pp. 45-58.

Berkey, Jonathan. (1992). *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo*. Princeton.

Chamberlain, Michael. (1994). *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus 1190-1350*. Cambridge.

ISSN: 2706-6495

Mahamid, Hatim. (2009). "Mosques as Higher Educational Institutions in Mamluk Syria". *Journal of Islamic Studies*, 20, Issue 2, pp. 188-212.

Mahamid, Hatim. (2013). *Waqf, Education and Politics in Late Medieval Syria*. Germany, Lap Lambert Academic Publishing.

Makdisi, George. (1981). *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. (ACLS Humanities E-Book.)* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Nadwi, Mohammad Akram. (2007). *Al-Muhaddithāt: The Women Scholars in Islam. London: Interface*.

Sayeed, Asma. (2013). *Women and the Transmission of Religious Knowledge in Islam*. New York: Cambridge University Press.

Serjeant, Robert Bertram. (1980). *The Islamic City*. Paris: UNESCO.

جميع الحقوق محفوظة 2021 ©، د. يونس أبو الهيجاء، د. حاتم محاميد، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)