Hebron University Research Journal (B)
Vol.(21), No.(2), pp.(118-141), 2026

H.U.R.J. is available online at
http://www.hebron.edu/journal

نماذج من اهتمام علماء الحديث بالمسلك النفسي- التربوي في تكوين الملكة الحديثية

أشرف بن عبد القادر المرادي، جامعة سيدي محمد بن عبدالله، فاس، المغرب

achrafmouradi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/3/20– تاريخ القبول: 2025/6/10

DOI ID:

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تجلية مدى اهتمام علماء الحديث بمراعاة الجوانب النفسية والتربوية لدى طالب العلم، والتأصيل للكثير من الشروط السيكولوجية التي عدّوها ركنا في استتمام لبنات تحصيل الملكة، وشرطا في صحة عملية التدريس، فما فتئوا ينبهون على أهميتها في إنجاح العملية التعليمة؛ إذ إن التعلم يستند في شق كبير منه إلى المنطلقات السوسيولوجية المستمدة من علم النفس، وما لم نعرف خصائص المتعلم النفسية؛ فإن إيصاله إلى منزلة امتلاك الملكة أمر يصعب بلوغه، لذلك كان علماء الحديث على دراية بتلك المنطلقات، وعلى إحاطة وظيفية بها، بما يكفل لهم تخريج طلبة علوم الحديث، وهذا لا يعفينا من الانفتاح على ما استجد في علم النفس التربوي، مع استحضار مبدأ الوظيفية، والعرض على خصائص الذات.

الكلمات المفتاحية: المدخل السيكولوجي، الملكة الحديثية، النضج، الفروق الفردية، شهوة العلم.

Examples of the interest of Hadith scholars in the psychological-educational approach in developing the Hadith-related competency among students

Achraf Mouradi, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroco

achrafmouradi@gmail.com

Received: 20/3/2025 – Accepted: 10/6/2025

DOI ID:

Abstract:

This research aims to demonstrate the extent to which Hadith scholars have emphasized psychological and educational considerations in teaching students of knowledge. They established numerous psychological conditions as foundational elements for achieving competence and ensuring the validity of the teaching process, consistently highlighting their importance in the success of education. While honouring these traditional principles, we must also engage with contemporary developments in educational psychology, particularly those rooted in functionalism and the analysis of self-characteristics, to ensure the graduation of students specializing in Hadith sciences**.**

Keywords: Psychological approach, scholarly competence, maturity, individual differences, passion for knowledge.

المقدمة

إن الناظر فيما ما ألفه علماء الحديث؛ سواء في المصنفات التي عنيت بذكر مسائل العلم ومباحثه، أو الكتب التي اهتمت بالتراجم، أو المؤلفات التي خصت بذكر أسانيد المؤلف إلى شيوخه؛ يدرك أن هذا التراث الضخم قد ضم نصوصا كثيرة تنبئ عن السبق الزمني لعلمائنا في مراعاة الخصائص السيكولوجية، وعن التأصيل للكثير من الشروط النفسية التي عدوها أسسا لبناء الملكة الحديثية، وشرطا في صحة عملية التدريس، فما برحوا ينوهون بها في مؤلفاتهم، وما فتئوا منبهين على أهميتها في إنجاح العملية التعليمة؛ إذ إن التعلم يستند في شق كبير منه إلى الأصول السيكولوجية التي يمده بها علم النفس بمختلف فروعه، فما لم نعرف خصائص المتعلم، وشروط تعلمه، وكيفية حصول التعلم لديه؛ فإن إيصاله إلى منزلة الملكة أمر يستحيل بلوغه، ويعز نواله، لذلك كان علماء الحديث على دراية بهذه الأسس النفسية، وعلى إحاطة بوظيفة تلك الشروط، بما يكفل لهم صناعة طالب الحديث وعلومه، وهذا لا يعفينا من الانفتاح على ما استجد في علم النفس، الذي يمدنا بتدقيقات لم يشرف عليها نظر علمائنا، كل ذلك باستحضار مبدأ الوظيفية، والعرض على مبادئ العقيدة وخصائص الذات، ليصير تداول مفاهيم علم النفس المعاصر أمرا لا حرج فيه في إطار الاستصلاح.

لكن الأمر الذي يجب التنبيه عليه في هذا المقام، هو أن علماءنا لم يغفلوا هذه الشروط السيكولوجية في التعليم، ولم يستبعدوها في ممارستهم التدريسية، ومن ادعى غير هذا فقد جانب الإنصاف، واستوطأ مركب الاعتساف، وتخرص على هذا التراث، ورماه بما لا دليل يشهد عنده بصدق دعواه؛ بل النصوص شاهدة بخلاف ذلك.

يقول الدكتور سعيد حليم: "لقد اعتنى أهل الحديث خاصة، وكذا سائر أهل العلوم الشرعية الأخرى بمراعاة الجوانب السيكولوجية، والقدرات المعرفية للمتعلم في التعليم؛ إذ لم يكن المدرس يتصرف في التدريس تخطيطا وتنفيذا بعيدا عن طبيعة المخاطب، وخصائصه النفسية والمعرفية والعقلية" (Halim, 2018).

إشكالية البحث:

لقد انطلق البحث من إشكالية الضعف البين لدى طلبة علم الحديث بالجامعات؛ إذ لا يستريب الناظر في أحوال خريجي الكليات والمعاهد الشرعية، في وجود ضعف على مستوى الملكات العلمية، وتدن ملحوظ على مستوى المهارات التي تجعل الطالب قادرا على التصرف في العلم باستقلالية وتفرد، ومؤهلا للإجابة عن إشكالاته، ودفع الاعتراضات والشبه المثارة حوله، مع القدرة على الإبانة عنه تأليفا وتدريسا.

ويرتبط إشكال البحث بالحاجة الملحة إلى الكشف عن أهم **الأصول المعرفية والمنهجية** لعلوم الحديث، باعتبارها مدخلا من أهم مداخل تكوين **الملكة الحديثية**، وأساسا من الأسس التي يستند إليها في تصريف العلم تدريسيا، ثم صرف العناية إلى استنطاق الأصول التربوية، والمسالك الإجرائية العملية، التي اعتمدها المحدثون في تكوين **الملكة الحديثية.** وقد جاء هذا البحث للإجابة عن سؤال: كيف اهتم علماء الحديث بالمدخل السيكولوجي في تكوين الملكة الحديثية؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى:

أ- استنطاق التراث التربوي عند المحدثين للكشف عن اهتمامهم بالمدخل النفسي-التربوي في التدريس؛

ب- بيان أثر الأصول التربوية، والنفسية في تكوين الملكة الحديثية؛

ج- تحديد مفهوم خصائص: النضج والتمييز، والفروق الفردية، وشهوة العلم عند علماء الحديث.

المنهج المعتمد في البحث:

مستعينا في إنجاز هذا البحث **بالمنهج الوصفيّ** في توثيق المادة المعرفية للبحث وأحكامه بطريقة تهدف إلى التأكُّد والتثبُّت من الفكرةِ والحُكْم ونسبةِ الأقوال إلى أصحابها من مصادرها الأصليَّة، متوسلا إلى فهمها **بالمنهج التحليلي** القائم على الجمع بين النقل الصحيح، والفهم السليم، والاستنباط الدقيق، والنقد القويم – ما استطعت إلى ذلك سبيلا – بالاستناد إلى نصوص صريحة، وأمثلة واضحة، وتحليلها من خلال مجموعة من المستويات التي تتناسب ومجال البحث، وإشكاله، وقضاياه، ومباحثه، وهي: الفهم، والتفسير، والتعليل، والتركيب، والاستنباط. وشرطي في ذلك ألا أذكر من أقوال العلماء إلا ما كان ظاهرا في الدلالة على المراد.

التعريفات المفاهيمية:

- الملكة: هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة (**Al Jarjani, P192-193**).

- الدرس الحديثي: هو مجموع الخطوات والإجراءات المنظمة التي يتبعها الأستاذ في تدريسه لعلوم الحديث النبوي، منذ مرحلة التخطيط، مرورا بمرحلة التنفيذ، ووصولا إلى مرحلة التقويم.

- الملكة الحديثية: هي اكتساب مسائل علم الحديث، والقدرة على التصرف فيها تخريجا، وتصحيحا، وتضعيفا، وتدريسا، وتأليفا (**Halim, 2020**).

الدراسات السابقة:

هدف (**Aba Al-Khail, 2016**) في دراسته إلى أن يلفت النظر إلى أهمية تحصيل الملكة الحديثية وأثرها في إصابة الصواب في علم الحديث، كما سعى إلى بيان الوسائل المنهجية الممكنة في تحصيل الملكة الحديثية، وقد حصرها في: طول النَّفَس في تحصيل العلم، ومذاكرة الحديث وحفظه، ومعرفة علم الرواة معرفة كلية وتفصيلية، واستدامة النظر في كلام أئمة النقد وتعليلهم للأخبار، والتدريب العملي على فهم الصناعة الحديثية.

تعد دراسة (**Halim, 2020**) من الدراسات السباقة في بحث أسس اكتساب الملكة الحديثية ومسالكها؛ فقد حاول الباحث التأصيل للقضايا التي تطرق لها من خلال النظر في التراث، مع الانفتاح الوظيفي على ما جادت به أقلام المؤلفين المعاصرين في البيداغوجيا. وقد خص الباحث الفصل الثالث من كتابه للحديث عن

مسالك اكتساب الملكة الحديثية، فذكر في المبحث الثاني منه المسلك النفسي والعقلي، وحددها في: الرغبة في التعلم، ومعرفة القدرات العقلية للطلبة، وتجاوز الصعوبات النفسية، ومراعاة زمن التعلم، والتحفيز.

وبحثت دراسة (**Al-Attrash, 2024**) أثر الأصول التربوية، والمعرفية في تكوين الملكة العلمية لدى طالب علم الحديث؛ فخص الباحث الفصل الثالث للحديث عن المسالك النفسية، ووصل إلى نتيجة مفادها أن علماء الحديث كانوا على وعي كبير بأهمية هذه المسالك في بناء شخصية الطالب.

وهدفت دراسة **(mouradi, 2025)** إلى التأصيل للمدخل السيكولوجي في التراث الحديثي، وبيان أثره في تكوين الملكة الحديثية، وعلاقته بالقدرات العقلية والاستعدادات النفسية للطالب، من خلال نماذج مختارة، هي: التدرج، والتكرار، والتحفيز. وخلص الباحث إلى أن قواعد علم التدريس ليست أجنبية عن المحدثين، بل أصولها موجودة في تراثهم، ومن ذلك اهتمامهم بالأصل النفسي في الرقي بالملكة الحديثية لطلبتهم.

المبحث الأول: النضج والتمييز.

لقد ربط علماء الحديث النضج بالتمييز، لا بالسن، فمن كان مميزا، مقتدرا على الفهم، صح تحمله، وجاز سماعه للحديث، يقول الحافظ الرامهرمزي: "فليس المعتبر في كتب الحديث البلوغ ولا غيره؛ بل يعتبر فيه الحركة والنَّضَاجةُ والتيقظ والضبط. وقد دل قول الزهري: ما رأيت طالبا للعلم أصغر من ابن عيينة؛ على أن طلاب العلم في عصر التابعين كانوا في حدود العشرين" (Ramhormozi, 2016).

قلت: والصحيح ما حرره القاضي عياض في أن سماعهم كان في سن أحدث من العشرين، وأن العبرة في كل ذلك بالتيقظ والنباهة؛ إذ لو رُبط تحمل الحديث بسن معينة، فقد يصلها الطالب ولا يحصل له ما يحصل لمن دونه، فعُلم أن مدار التحمل على التمييز، يقول القاضي عياض: "ولعلهم إنما رأوا أن هذا السن أقل ما يحصل به الضبط، وعقل ما يسمع وحفظه، وإلا فمرجوع ذلك للعادة، ورب بليد الطبع، غبي الفطرة لا يضبط شيئا فوق هذا السن، ونبيل الجبلة ذكي القريحة يعقل دون هذا السن" (Ayyad, 2017).

وهنا لا بد أن ننبه على سبق المحدثين في ربط التعلم بالتمييز، وليس بالسن، وأن مخالفته كانت من أفدح سقطات المدرسة البنائية لبياجي، حيث نمطت مراحل المتعلمين وفق سلم مرتبط بالسن، فأبعدت بذلك الفروق الفردية، وما قد يظهر على بعض المتعلمين من النبوغ المبكر، والذكاء الذي يَقْوَوْن من خلاله على التجريد، وحل المسائل المنطقية وغيرها.

يقول الدكتور حليم: "مفهوم الذكاء عند بياجي مفهوم خطي تراكمي، يعتمد نموذج السلم، وهذا يستبعد الفروق الذهنية الفردية، وما قد يظهر عند بعض الأطفال من خصائص وقدرات عقلية يحققون بها ما يخرج عن السلم الذي تحدث عنه بياجي" (Halim, 2009).

وقبل أن أختم الحديث عن هذا الشرط، أرى أنه من تمام الفائدة إيراد نص لابن تيمية، تعقد عليه خناصر الأفكار، وهو من الشواهد الأثيرة في الموضوع، حيث يقول: "صاحب العلم في حقيقة الأمر هو القلب، وإنما سائر الأعضاء حَجَبَةٌ له توصل إليه من الأخبار ما لم يكن ليأخذه بنفسه، حتى إن من فقد شيئا من هذه الأعضاء فإنه يفقد بفقده من العلم ما كان هو الواسطة فيه. فالأصم لا يعلم ما في الكلام من العلم، والضرير

لا يدري ما تحتوي عليه الأشخاص من الحكمة البالغة، وكذلك من نظر إلى الأشياء بغير قلب، أو استمع إلى كلمات أهل العلم بغير قلب؛ فإنه لا يعقل شيئا؛ فمدار الأمر على القلب" (Ibn Taymiyyah, 2004).

فهذا الذي ذكره ابن تيمية في هذا النص المكتوب في القرن الثامن الهجري، لم تتوصل إليه نظرية الذكاءات المتعددة إلا في الآونة الأخيرة، إذ اعتبرت إصابة الدماغ ببعض التشوهات مقياسا لإتلاف ذكاء من الذكاءات.

يقول الدكتور الفقيهي: "من معايير قياس الذكاء، عزله عند إصابة الدماغ، ويتأسس هذا المعيار على التجارب والدراسات العصبية النفسية حول مناطق معينة من الدماغ. وهو معيار مستمد من صميم عمل هوارد جاردنر كأستاذ لعلم الأعصاب في كلية الطب ببوسطن، حيث كان يشتغل على حالات أشخاص تعرضوا لحوادث، أو أمراض أتلفت مناطق من دماغهم، وتبين من خلالها أن التلف يصيب بشكل انتقائي ذكاء معينا، دون أن يمس ذكاءات أخرى" (Al-Faqihy, 2012).

المبحث الثاني: مراعاة القدرات العقلية والفروق الفردية.

ينبغي أن نبين ابتداء أن مراعاة الفروق الفردية، والقدرات العقلية قبلَ أن يكون شرطا في حصول التعلم، ومبدأ من أهم المبادئ التي يعنى بها علم النفس التربوي (Psychologie de l'éducation)، فهو مؤصل في القرآن الكريم، وفي سنة النبي ﷺ؛ ذلك أن التكليف من شروطه فهمُ الخطاب، وهذا الفهم يقتضي أن لا يخاطَب المكلَف إلا بما يقوى على استيعابه، وهذا من مقاصد الشارع في خطابه. وقد جعل الشاطبي قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام، من بين المقاصد الأربعة الكبرى للشارع.

يقول ربنا تبارك وتعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ [إبراهيم: 4].

قال أبو جعفر الطبري: "يقول تعالى ذكره: وما أرسلنا إلى أمة من الأمم يا محمد من قبلك، ومن قبل قومك، رسولا إلا بلسان الأمة التي أرسلناه إليها ولغتهم؛ ﴿ليبين لهم﴾، يقول: ليفهمهم ما أرسله الله به إليهم من أمره ونهيه، ليُثْبت حجة الله عليهم" (Al-Tabari, 2000).

ومن السنة النبوية قول رسول الله ﷺ: "يا عائشة لولا أن قومك حديث عهدهم - قال ابن الزبير: بكفر- لنقضت الكعبة، فجعلت لها بابين: باب يدخل الناس، وباب يخرجون" [البخاري، رقم: 126].

وعن أبي بكرة قال: قال النبي ﷺ: "لِيُبَلِّغِ الشاهد الغائب، فإن الشاهد عسى أن يُبَلِّغَ من هو أوعى له منه" [البخاري، رقم: 67].

وعن عبدالله بن مسعود η قال: "كان النبي ﷺ يَتَخَوَّلُنَا بالموعظة في الأيام؛ كراهة السَّآمَةِ علينا" [البخاري، رقم: 68].

ومن أوضح الأحاديث النبوية الدالة على مراعاة الرسول ﷺ لهذا الأصل في معاملة الصحابة أن أبا ذر الغفاري η قال: "قلت يا رسول الله، ألا تستعملني؟ قال: فضرب على منكبي، ثم قال: يا أبا ذر إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزي وندامة، إلا من أخذها بحقها، وأدى الذي عليه فيها" [مسلم،

رقم: 1825]. وفي رواية أخرى أن النبي ﷺ قال: "يا أبا ذر، إني أراك ضعيفا، وإني أحب لك ما أحب لنفسي، لا تأمرن على اثنين، ولا تولين مال يتيم" [مسلم، رقم: 1826].

فكل هذه النصوص تبين لنا تأصل هذه الشروط النفسية في نصوص الوحي، وأن مراعاتها ليس وليد المناهج المعاصرة.

هذا، وإن من بين أهم الشروط التي استند إليها علماء الحديث في التدريس، مراعاة القدرات العقلية، والفروق الفردية، إيمانا منهم أن الطلبة في استعداداتهم، وتلقيهم للعلوم تختلف منازلهم، وتتباين رتبهم، فلو فرض حملهم جميعا على طريقة واحدة في التدريس؛ لأدى ذلك إلى إلحاق الضرر بالبعض الآخر، ولأدى إلى نفرة قد تسبب انقطاعهم عن التعلم؛ لأن الطالب في بداية تحصيله يكون عاجزا عن استيعاب تفاصيل العلم، فيظل ذهنه متشوفا إلى إدراك الأصول الكلية الإجمالية التي تؤهله إلى فهم الجزئيات. فلو حُمِل في مبتدأ أمره على ما لا يستوعبه ذهنه لحار وأبلس؛ حتى يؤول أمره إلى ترك التعلم ظنا بنفسه عدم الأهلية للتخصص في علوم الحديث.

وما النفرة التي نجدها في زماننا من هذا العلم إلا بسبب ترسخ هذا التمثل، والحقيقة أن مدخل الداء، ومكمن البلاء؛ أنه أُتِيَ من قبل طرق تدريس لم تحترم مرحلته العمرية، وخصائصه العقلية، وقدراته التي لا تسمح بإغراقه في لجلل؟ الخلافات، والتوسع في التدقيقات التي لا تستوعبها مرحلته.

يقول بدر الدين ابن جماعة: "وكذلك لا يلقي إليه ما لم يتأهل له؛ لأن ذلك يبدد ذهنه، ويفرق فهمه، فإن سأله الطالب شيئا من ذلك لم يجبه، ويعرفه أن ذلك يضره، ولا ينفعه، وأن منعه إياه لشفقته عليه، ولطفه به، لا بخلا عليه، ثم يرغبه عن ذلك في الاجتهاد والتحصيل؛ ليتأهل لذلك ولغيره، وقد روي في تفسير الرباني أنه الذي يُربي بصغار العلم قبل كباره" (Ibn Jama'ah, 2007).

فهذا النص النفيس ربط بين مؤثرين مهمين في التدريس، وهما: تأهل الطالب، وحصول الفهم، وجعل العلاقة بينهما علاقة السبب بالمسبب، لا يحصل الثاني إلا بحصول الأول، فإذا لم يعتبر المدرس أهلية متعلمه في استيعاب المحتوى المعرفي أدى ذلك إلى تبديد ذهنه، وتشتيت فهمه.

إن من أهم متجليات الأخذ بمبدأ مراعاة الفروق الفردية في التدريس، عدمَ التوسع في إيراد المسائل التي لا ينبني عليها عمل المحدث، وتجنب الإيغال في التشقيقات الأجنبية عن وظائفه، النائية عن طبيعة اشتغاله. وقيمة استنطاقها ترجع إلى ضبط مسالك النظر الحديثي، بما يُحْكِم عمل المحدث، ويجعله منضبطا لوظائف العلم، ومقاصد تدريسه؛ فكلما هفت نفسه إلى التوسع في العواري الأجنبية عن طبيعته لفَظَها.

وبهذا المسلك الوظيفي، يجد المتعلم نفسه متدرجا في فهم مسائل العلم، ومترقيا في درك تفاصيله، ومتشوفا إلى الاستزادة منه. أما "من يتبجح بذكر المسائل العلمية لمن ليس من أهلها، أو ذكر كبار المسائل لمن لا يحتمل عقله إلا صغارها، على ضد التربية المشروعة، فمثل هذا يوقع في مصائب؛ ومن أَجْلِهَا قال علي رضي الله عنه: حدثوا الناس بما يفهمون، أتحبون أن يُكَذَّبَ الله ورسوله ﷺ [البخاري، رقم: 127] "(Al-Shatibi, 2017).

لذلك عد علماؤنا أخذ المدرس بهذا المبدأ في التعليم من أهم المعايير الدالة على أستاذيته، والمواصفات المنبئة على رسوخه في صناعة التدريس. قال أبو إسحاق الشاطبي: "فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظة على هذه المعاني، وإلا لم يكن مربيا، واحتاج هو إلى عالم يربيه" (Al-Shatibi, 2017).

ويقول ابن جماعة: "أن يحرص على تعليمه، وتفهيمه، ببذل جهده، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه، أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل، ثم يوضحها بالأمثلة وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها" (Ibn Jama'ah, 2007).

فهذا النص يبين لنا جملة من القواعد المهمة التي استطاع من خلالها علماؤنا ترقية الطالب في سلم الملكة، وصولا به إلى منزلة الحذق والاستيلاء على العلم:

أولها: الحرص، وهذا من أعظم الأسس التي تصبر المدرس على خوض غمار التدريس؛ خاصة إذا علم أن الطالب في بداية تحصيله لعلوم الحديث يكون مفتقرا إلى سرعة الاستيعاب، فاقدا دقة التصور، فإن لم يكن لأستاذه صبر على تفهيمه، وتلطف في تعليمه، أسرع إليه الملل والفتور. فالحرص أمارة من أمارات الاهتمام، فمن لم يكن كذلك فأنى له الحرص؟

قال الخطيب البغدادي: "العالم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بغض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به" (Al-Khatib Al-Baghdadi, 1983).

ثانيها: تقريب العلم للطالب بما لا يتعارض مع قدراته العقلية، وذلك باعتماد كل وسائل التقريب والإرشاد، إما بضرب الأمثلة، وإما بإعادة المشروح، وإما بالتطبيق. وقوله: "ويوضح لمتوقف الذهن"، هذا دليل على استشعار المحدثين لهذا الشرط في التدريس؛ لأن المتعلمين ليسوا على وزان واحد في الفهم والاستيعاب، فمن توقف ذهنه شق عليه مسايرة شيخه فيما يلقيه من مسائل العلم وقضاياه، فلو لم يَعتبر المدرس وجود طائفة من متعلميه لا يتمثلون ما شرح لهم، فوت عليهم استيعاب ما يلي من المباحث؛ وذلك إيذان بانقطاعهم عن التحصيل.

لقد كان علماء الحديث على وعي كبير بأهمية مراعاة الفروق الفردية في التدريس، ومراعاة أحوال الطالب في سماعه للأحاديث وتدوينها؛ لأن الطلبة في إدراكهم لما يُلقى إليهم تتفاوت منازلهم، وتتباين رتبهم، فمنهم الشاذي الذي يُنزل سماع شيخه منزلة لا تلقي في قلبه شبهة، ومنهم من يخوض التأويل، واعتساف الفهم؛ فالواجب حيال هذا، مراعاة القدرات العقلية للطلبة.

قال الخطيب البغدادي: "ويتجنب المحدث في أماليه رواية ما لا تحتمله عقول العوام، لِمَا لا يؤمن عليهم فيه من دخول الخطأ والأوهام، وأن يشبهوا الله تعالى بخلقه، ويلحقوا به ما يستحيل في وصفه، وذلك نحو أحاديث الصفات التي ظاهرها يقتضي التشبيه والتجسيم، وإثبات الجوارح والأعضاء للأزلي القديم، وإن كانت الأحاديث صحاحا، ولها في التأويل طرق ووجوه. إلا أن من حقها أن لا تروى إلا لأهلها خوفا من أن

يضل بها من جهل معانيها، فيحملها على ظاهرها، أو يستنكرها فيردها ويكذب رواتها ونقلتها" (Al-Khatib Al-Baghdadi, 1983).

فهذا النص من الشواهد العزيزة التي تدل على أن الكفاية التربوية للمدرس من أهم المقومات التي توصل الطالب إلى المنازل العليا في علم الحديث، فقوله :"إن لم يحسن تدبير المتعلم"، هذا التدبير شامل لكل ما يعين الطالب على الفهم والاستيعاب، وتدبير محفوظه، وتدبير وقت سماعه وكتابته.

إن الملكة الحديثية تستند في شق كبير منها إلى مراعاة قدرات المتعلمين، واستعداداتهم النفسية، وكذا الفروق التي يتميز بها كل طالب عن غيره؛ إذ ليس كل واحد منهم قادرا على التخصص في علم العلل، وليس كلهم قادرا على التخصص في فقه الحديث؛ بل إن خبرة الأستاذ كفيلة بمعرفة الفن الذي يتقنه هذا الطالب دون غيره، مع يقيننا أنه لا يُحصل تمام الملكة إلا إذا أخذ من كل هذه العلوم بالنصيب الأكبر، والحظ الأوفر؛ لكن من المسلم به أن عمر الطالب لا يسعه للتمهر في علوم الحديث كلها، وهذا ليس بدعا من القول؛ بل هو كلام مؤصل في تراث المحدثين أنفسهم، فليس كل عالم في العلل يكون عالما في فقه متون الحديث، وليس كل خبير بالرجال يكون عالما بالعلل، وهناك من غلبت عليه كتابة الحديث دون التبصر في علل أسانيدها ومتونها، وهكذا نجد تمايزا بين أئمة الحديث أنفسهم.

ومن طلب شاهدا لصحة هذا لم يعدمه، فقد قال صالح بن محمد جزرة: "أعلم من أدركت بالحديث وعلله: علي بن المديني، وأفقههم في الحديث: أحمد، وأمهرهم بالحديث: سليمان الشاذكوني" (Al Dhahabi, 1985).

وقال أحمد بن شعيب النسائي: "لم يكن في عصر أحمد مثل هؤلاء الأربعة: أحمد، ويحيى، وعلي، وإسحاق. وأعلمهم علي بالحديث وعلله، وأعلمهم بالرجال وأكثرهم حديثا يحيى، وأحفظهم للحديث والفقه إسحاق، إلا أن أحمد بن حنبل كان عندي أعلم بعلل الحديث من إسحاق، وجمع أحمد المعرفة بالحديث والفقه والورع" (Ibn Rajab, 2001).

فهذان النصان من أبين الشواهد الدالة على تفاوت أقدار المحدثين أنفسهم، فليس كلهم بلغ شأوا بعيدا في العلل، وليسوا جميعهم تمهر في الرجال، ولم يستووا في فقه متون الأحاديث. فالمدرس ينبغي أن يراعي هذه الفروق في توجيه الطالب إلى الاستكثار من القراءة والبحث والمطالعة في العلم الذي يأنس من نفسه قدرة على خوض غمرته، فمن ألفاه متمهرا في علم التخريج وجهه إلى الاستزادة منه، ومن وجده متمهرا في العلل، حفزه على إدامة النظر في المصنفات التي تقدح زناد ملكاته فيه، وهكذا صنيعه مع جميع العلوم الخادمة للحديث النبوي.

ومن أدل الشواهد عليه ما نُقل عن علي بن المديني أنه قال: "شعبة أحفظ الناس للمشايخ، وسفيان أحفظ الناس للأبواب، وابن مهدي أحفظهم، ثم إنه قال: للمشايخ والأبواب، ويحيى بن سعيد أعرف بمخارج الأسانيد، وأعرف بمواضع الطعن من جميعهم" (Ibn Rajab, 2001).

قال مسلم: "إن الناس متباينون في حفظهم لما يحفظون، وفي نقلهم لما ينقلون: فمنهم المتقن الحفظَ، المتوقي لما يلزمه توقيه فيه، ومنهم المتساهل المشيب حفظُه بتوهم يتوهمه أو تلقين يلقَّنه من غيره، فيخلطه بحفظه،

ثم لا يميزه عند أدائه إلى غيره. ومنهم ممن همته حفظ متون الأحاديث دون أسانيدها، يتهاون بحفظ الأثر، يخرصها من بعد فيحيلها بالتوهم على قوم غير الذين أدي إليه عنهم.

وكل ما قلنا من هذا في رواة الحديث، ونقال الأخبار فهو موجود مستفيض، ومع ما ذكرت لك من منازلهم في الحفظ ومراتبهم فيه، فليس من ناقل خبر وحامل أثر من السلف الماضين إلى زمننا هذا إن من أحفظ الناس، وأشدهم توقيا وإتقانا لما يحفظ وينقل إلا الغلط والسهو ممكن في حفظه ونقله، فكيف بمن وصفت لك ممن طريقه الغفلة والسهو له في ذلك" (Muslim, 2009).

فالذي نخلص إليه من هذا الشرط أن مراعاة القدرات العقلية، والفروق الفردية من آكد ما ينبغي مراعاته في التدريس الجامعي، ومن أهم الركائز التي ينبغي أن يستند إليها في تدريس علم الحديث، وأن يختار من المحتوى والطرق والوسائل ما يتلاءم مع الفئة المستهدفة؛ لأنه من الخطأ الجسيم أن ينزل الأستاذُ الطلبة منزلة واحدة في ذلك، وأن يعمد في تدريسهم إلى طريقة موحدة تناسب صنفا دون آخر، فيكون ذلك إيذانا بانقطاعهم عن التحصيل، اعتقادا منهم أنهم غير مؤهلين لاستيعاب هذا العلم. والحقيقة أن مدخل الداء ليس في ذات العلم؛ بل في مناهج تدريسه؛ فتجد المدرس يلقي بدقيق العلم وخفيه ظنا منه أن قدرات الطالب تؤهله لذلك، وما أوقعه في هذا الفعل إلا ضعف بضاعته في علم التدريس، وقلة الزاد في الكفاية التربوية؛ إذ ليس من الحكمة أن ينظر العالم للعلم - عند إلقائه له - من زاوية ابستمولوجية فقط؛ وإنما ينظر إلى صحة التلقي له، ومن ثَمَّ فهمه والعمل به، قال الشافعي: "لو أن محمد بن الحسن كان يكلمنا على قدر عقله ما فهمنا عنه؛ لكنه كان يكلمنا على قدر عقولنا فنفهمه" (Ibn Mufleh, 2/156).

وقال الخطيب: "اعلم أن القلب جارحة من الجوارح، تحتمل أشياء، وتعجز عن أشياء، كالجسم الذي يحتمل بعض الناس أن يحمل مائتي رطل، ومنه ما يعجز عن عشرين رطلاً، وكذلك منهم من يمشي فراسخ في يوم لا يعجزه، ومنهم من يمشي بعض ميل فيضر ذلك به [...] فكذلك القلب: من الناس من يحفظ عشر ورقات في الساعة، ومنهم من لا يحفظ نصف صفحة في أيام. فإذا ذهب الذي مقدار حفظه نصف صفحة يروم أن يحفظ عشر ورقات تشبها بغيره لحقه الملل، وأدركه الضجر، ونسي بما حفظ، ولم ينتفع بما سمع. فليقتصر كل امرئ من نفسه على مقدار يبقى فيه ما لا يستفرغ كل نشاطه؛ فإن ذلك أعون له على التعليم من الذهن الجيد والمعلم الحاذق" (Al-Khatib Al-Baghdadi, 2000).

وهنا لا بد للطلبة أن يكونوا على علم تام ودقيق بمؤهلاتهم وقدراتهم، فبناء على نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence) للعالم الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) فإن لكل إنسان نوعا من، أو أكثر من الذكاءات المعروفة، ولا يمكن لأي إنسان أن يكون جامعا لجميع أنواع الذكاءات.

المبحث الثالث: شهوة العلم.

يراد بالشهوة في هذا السياق: تَوَقان النفس، وشغف القلب نحو الاستزادة من العلم، وطلب الاستيلاء عليه، والبلوغ فيه إلى المنزلة العليا. والشهوة أحكم استيلاء على النفس من الرغبة.

إن علم الحديث شديد المآخذ، واسع المصادر، يحتاج معه الطالب إلى همة تكسر كل الصعاب والمشاق على صخور الشهوة؛ لأنه علم لا يجود بمكنونه، ولا يبوح لصاحبه بسر مخزونه، إلا إذا أعطاه خالص المحبة، ودفع في سبيله مهج النفس، وأنفق عليه ماء الشباب.

إن شهوة العلم تحرك الطبع المستكن في ذات الطالب، وتجعله مقبلا بكليته عليه، منصرفا عن غيره إليه، ومن حُمِل على تعلم ما يخالف طبعه لم يجد شهوة في الاستزادة منه، ولا حصلت له رغبه في الاستكثار منه، لذلك عُد الاختيار من آكد الركائز التي استند إليها علماؤنا في التدريس، اختيار أساسه ومستنده شهوة الطالب ورغبته في التخصص فيما تميل إليه نفسه، فمن وجد نفورا من علم ما، وإدبارا عنه، صرف همته إلى ما يجد له شهوة ورغبة في الاستكثار منه؛ لأن النفس لا تسمح بكل قواها إلا إذا وافقت طبيعتُها العلم الذي تجد له أصلا مستكنا في تضاعيف القلب يحملها على الاستزادة منه.

يقول الجاحظ: "ليس من نظر في العلم على الرغبة والشهوة له، كمن نظر فيه على المكسبة به، والهرب إليه؛ لأن النفس لا تسمح بكل قواها إلا مع النشاط والشهوة" (Al Jahiz, 1979).

وهذا يدلك على أن للنفس سلطانا على العقل، وأن العقل تفتح له مسالك الفهم على القدر الذي يتوافق فيه مع طبع النفس وشهوتها، وأحسب أن هذا من بين أكبر الأسباب المؤدية إلى صعوبة استيعاب الطالب لبعض العلوم؛ إذ الأمر راجع إلى حمله على دراسة ما لا يجد استعدادا نفسيا لطلبه، وليس السبب متعلقا بقصور الفهم، أو خلل في التصور، أو نقص في المؤهلات.

ومن أنفس النصوص وأعمقها دلالة على هذا الشرط، والتي تدل بحق عن السبق الزمني لعلمائنا في مراعاة الجوانب النفسية في التعلم، ما ذكره الماوردي حيث قال: "اعلم أن المتعلمين ضربان: مستدعى وطالب؛ فأما المستدعى إلى العلم فهو من استدعاه العالم إلى التعليم، لما ظهر له من جودة ذكائه، وبان له من قوة خاطره. فإذا وافق استدعاء العالم شهوة المتعلم كانت نتيجتها درك النجباء وظفر السعداء؛ لأن العالم باستدعائه متوفر، والمتعلم بشهوته مستكثر" (Almawardi, 2018).

فهذا النص الفريد تضمن أمورا مهمة:

أولا: إن المدرس ينبغي أن يكون قريبا من طلابه، خبيرا بأحوال كل واحد منهم على حدة، يقربهم إليه ما استطاع إلى ذلك سبيلا. فإن لمس من أحدهم ذكاء ونجابة قربه إليه، ورجا له النفع العاجل، وحفز همته على الاستزادة من الطلب، والسعي في الإكثار مما يرتقي به إلى المنازل العليا في الملكة الحديثية. إلا أن هذا الاستدعاء لا يكون له بالغ التأثير؛ إلا إذا قابله الطالب بشهوة توطد أكناف ثقة شيخه به، وترسخ وشائج المحبة له. فمن أقبل عليه شيخه مع صدوفه وإعراضه؛ لم يَنْتَفِع بعلمه ولو كان شديد الحرص على نفعه. لذلك يقول ابن جماعة في وصيته للمدرس: "أن يسمح له بسهولة الإلقاء في تعليمه، وحسن التلطف في تفهيمه، لا سيما إذا كان أهلا لذلك؛ لحسن أدبه، وجودة طلبه، ويحرضه على طلب الفوائد، وحفظ النوادر والفرائد، ولا يدخر عنه من أنواع العلوم ما يسأله عنه وهو أهل له؛ لأن ذلك ربما يوحش الصدر، وينفر القلب، ويورث الوحشة" (Ibn Jama'ah, 2007).

ولما ذكر الجاحظ أوجه المفاضلة بين الحفظ والفهم، بين أن بينهما قاسما مشتركا، مرجعا ذلك إلى الشهوة، فقال: "وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط. والذي يعالجان به ويستعينان متفق عليه، ألا هو فراغ القلب للشيء، والشهوة له، وبهما يكون التمام، وتظهر الفضيلة" (Al Jahiz, 1979).

فالشهوة تقدح زناد العقل، وتقوي باعث النفس في الإقبال على المحفوظ، فلا يجد الطالب لذة أقر لعينه من استظهار محفوظه، وإتمام مرغوبه، وإذا صادفت هذه الشهوة فراغ القلب من الشواغل، وخلو الخاطر من عوارض الهموم، ومشاغل الحياة التي تحول بينه وبين صفاء الذهن، فقد حاز القدح المعلى في الطلب والتحصيل، ونال شرف الإمامة في العلم.

وفراغ القلب لا يحصل إلا بالإقبال كلية على العلم، والإدبار جملة عن كل مشوش يصرفه عن درك تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب لما أقبل عليه. وقد سطر الجويني هذا المعنى بمداد التحقيق فقال: "لا شيء ينال - طال فيه الفكر أو قصر- إلا بتجريد الفكر في جهة الطلب" (Al-Juwaini, 1997)، ومعلوم أن تجريد الفكر لا يكون إلا بقطع حبل الصوارف، وقطع الشواغل المؤثرة في صفاء التصور.

فالشهوة شرط نفسي تنخرم ماهية الملكة بانخرامه؛ لأن مشقة تحصيل الحديث النبوي وعلومه أبلغ من غيره؛ لكثرة أسانيده، وتفرق متونه في مئات الدواوين الحديثية، مع ما تحويه هذه المصادر من الأحاديث والآثار التي تحتاج قدرا زائدا من الجهد، ومبلغا فاضلا من الصبر والمصابرة على لأوائه وعنته، مع ما يتبع هذا الجهد من الكشف عن علله الخفية، وقوادحه الغامضة التي يميز بها صحيحه من ضعيفه، ويتبين مقبوله من مردوده.

يقول الشوكاني: "وبالجملة فمن عرف الفنون وأهلها معرفة صحيحة، لم يبق عنده شك أن اشتغال أهل الحديث بفنهم لا يساويه اشتغال سائر أهل الفنون بفنونهم ولا يقاربه؛ بل لا يعد بالنسبة إليه كثير شيء، فإن طالب الحديث لا يكاد يبلغ من هذا الفن بعض ما يريده إلا بعد أن يفني صباه وشبابه وكهولته وشيخوخته فيه، ويطوف الأقطار، ويستغرق بالسماع والكتب الليل والنهار، ونحن نجد الرجل يشتغل بفن من تلك الفنون العام والعامين والثلاثة؛ فيكون معدودا من محققي أهله ومتقنيه" (Al-Shawkani, 2014).

إن المتتبع لسير المحدثين، والناظر في تراجم الذين حملوا مشعل علم الحديث، يجد الشهوة عاملا من أكبر العوامل التي أكسبتهم الملكة، وأورثتهم العبقرية والنبوغ في هذا العلم، فكانت المعين بعد الله تعالى في تحمل مشاقه، والحافز الأعظم على الاستمرار في تحصيله، فلم تصدهم مشاقه عن قطع المفاوز والقفار؛ بغية استيعاب أصوله، وسماع عوالي أسانيده.

ومن الأمثلة المجلية لأثر الشهوة في صناعة المحدث، قول الذهبي في أبي بكر البرقاني: "كان ثقة ورعا ثبتا فهما، لم نر في شيوخنا أثبت منه، عارفا بالفقه، له حظ من علم العربية، كثير الحديث، صنف مسندا ضمنه ما اشتمل عليه صحيح البخاري ومسلم، وجمع حديث سفيان الثوري، وأيوب، وشعبة، وعبيد الله بن عمر، وعبد الملك بن عمير، وبيان بن بشر، ومطر الوراق، وغيرهم، ولم يقطع التصنيف إلى حين وفاته، ومات وهو يجمع حديث مسعر، وكان حريصا على العلم، منصرف الهمة إليه، سمعته يقول يوما لرجل من

الفقهاء معروف بالصلاح: ادع الله تعالى أن ينزع شهوة الحديث من قلبي، فإن حبه قد غلب علي، فليس لي اهتمام إلا به" (Al Dhahabi, 1985).

إن الشهوة من خصائصها أنها تستولي على مجامع قلب وجوارح من تلبست به، حتى يصير مقبلا بكليته على ما اشتهاه، لا يلتفت إلى غيره حتى يقضي نهمه، ويبلغ بشهوته إلى منتهاه، فما تزال شهوته في ازدياد، كلما فترت حفزها على تطلب المزيد، فيستمر على هذا الحال طمعا في بلوغ المعالي، فما تزال الشهوة به قائمة حتى يوصله الله المنزلة العليا، والدرجة الرفيعة فيما اشتهاه، وهذا منطوق كلام البرقاني الذي نقله عنه الذهبي.

وقد وجدنا لهذا النص ما يشهد لصحته في كلام يحيى بن سعيد القطان قال: "كان الثوري قد غلبت عليه شهوة الحديث، ما أخاف عليه إلا من حبه للحديث" (Al Dhahabi, 1985).

لم يكن للمحدثين من شهوة تستولي على قلوبهم، أكثر من شهوة الظفر بشيخ صاحب أسانيد عالية، ومرويات ليست عندهم؛ فقد كان الواحد منهم يبيع داره ومتاعه؛ ليرحل في سماع حديث عنده بنزول يريده بعلو (Al Dhahabi, 1985). ودخل أهل الحديث يوما على يحيى بن معين في مرضه، فقالوا له: ما تشتهي يا أبا محمد؟ فقال لهم: إسناد عالي، وبيت خالي. وقال أيضا: أشتهي أن أقع على شيخ ثقة، عنده بيت ملئ كتبا، أكتب عنه وحدي (Al-Khatib Al-Baghdadi, 1983).

لقد أدرك المحدثون أثر الشهوة في الإكثار من السماع والرحلة؛ لأنها إذا استولت على قلب طالب الحديث، جعلته يسترخص كل شيء من أجل الظفر بمرغوبه، ولربما دفعته إلى الإكثار من المرويات دون انتقاء، ولا تخير، ولا فقه، ولا عمل.

قال الخطيب البغدادي: "وليعلم الطالب أن شهوة السماع لا تنتهي، والنهمة من الطلب لا تنقضي، والعلم كالبحار المتعذر كيلها، والمعادن التي لا ينقطع نيلها؛ فلا ينبغي له أن يشتغل في الغربة إلا بما يستحق لأجله الرحلة" (Al-Khatib Al-Baghdadi, 1983).

إن شهوة الحديث جعلت علماء الحديث يؤثرون مجلسا واحدا على جميع الشهوات الحسية، ويفضلونه على باقي اللذات الجسمانية، فكان الواحد منهم يكتفي بما يقيم صلبه، ويقويه على مشاق تحصيل يومه، دون إكثار يحيد به عن جمع الهم في المقصود أصالة، ألا وهو حديث النبي صلى الله عليه وسلم.

يقول الحاكم في وصف ما كان عليه أهل الحديث من الصبر على شدائد التحصيل، ومشاق الطلب: "إن أصحاب الحديث نبذوا الدنيا بأسرها وراءهم، وجعلوا غذاءهم الكتابة، وسمرهم المعارضة، واستروحوا المذاكرة، وخلوقهم المداد، ونومهم السهاد، واصطلاءهم الضياء، وتوسدهم الحصى، فالشدائد مع وجود الأسانيد العالية عندهم رخاء، ووجود الرخاء مع فقد ما طلبوه عندهم بؤس، فعقولهم بلذاذة السنة غامرة، وقلوبهم بالرضاء في الأحوال عامرة، تعلم السنن" (Al-Hakim, 2010).

فمن لم تكن شهوة الحديث أرسخ في نفسه من شهوات الدنيا وملذاتها؛ فلا يطمع نوال المنزلة العليا في الحديث النبوي وعلومه؛ بل لا يرجى له التعمير فيه طويلا. ولهذا تجد السالكين في دروب تحصيله قلة قليلة، لا يقوى على الاستمرار في طلبه إلا من رزق هذه الشهوة، واستكنت في قلبه وغلبت عليه، والشأن

كما قال ابن قيم الجوزية: "كلما كانت شهوة الظفر بالشيء أقوى؛ كانت اللذة الحاصلة بوجوده أكمل. فما لم تحصل تلك الشهوة؛ لم تحصل تلك اللذة" (Ibn al-Qayyim, 1998).

يقول شعبة بن الحجاج: "أي شيء ألذ من أن تلقى شيخا في فيء قد لقي الناس، وأنت تستثيره، وتُخرج منه العلم قد خلوت به" (Al-Khatib Al-Baghdadi, 1983).

ولما ذكر الذهبي إبراهيم الحربي، نقل أخبارا عن اشتياق معاصريه إلى الجلوس إليه ومذاكرته، والأخذ عنه، والذي استوقفنا في ذلك كله، أن بعضهم جعل شهوته في لقائه، وهذه أمارة دالة على عظم حب الحديث وأهله في قلوبهم، وأنهم استأثروا بها على جميع الشهوات واللذات. قال: "روى المُخَلِّصُ، عن أبيه، قال: كان إسماعيل القاضي يشتهي أن يلتقي إبراهيم، فالتقيا يوما، وتذاكرا، فلما افترقا سئل إبراهيم عن إسماعيل، فقال: إسماعيل جبل نفخ فيه الروح. وقال إسماعيل: ما رأيت مثل إبراهيم" (Al Dhahabi, 1985).

قال ابن قيم الجوزية: "من لم تغلب لذة إدراكه للعلم وشهوته على لذة جسمه وشهوة نفسه، لم ينل درجة العلم أبدا، فإذا صارت شهوته في العلم ولذته في إدراكه رجي له أن يكون من جملة أهله"(Ibn al-Qayyim, 1998).

إن طالب الحديث وهو يقطع سيره في طريق تحصيل الملكة الحديثية، تعترضه عوارض كثيرة، وتحتف به صوارف عديدة، تجعله يحيد عن الطلب، ويثَّاقل إلى الأرض، ويجد مشقة وعنتا في الحفظ والمذاكرة والمراجعة، فتحدثه نفسه بقطع حبل التحصيل، وتزداد وارادات الانقطاع كثرة وشدة إذا كانت ملكة الحفظ في الطالب ضعيفة، لكن هذه المثبطات كلها، والعوائق جميعها، لا تبرح محطمة على صخور الشهوة، وما تفتأ منجلية مع أنوار الحب الذي يبدد كل ظلمة تحول بينه وبين بلوغ التمام، فمن غلبت عليه شهوة العلم، واستولت على مجامع قلبه همة تحصيله، فلا شك أنه مدرك غايته، فتكون الشهوة باعثا له على الصبر، ورافده الأساس في الاستمرار.

يقول الماوردي: "ليس يقدر على الصبر على من هذه حالته، إلا أن يكون غالب الشهوة، بعيد الهمة، فيشعر قلبه الصبر لقوة شهوته، ويكلف جسده احتمال التعب، لبعد همته؛ فإذا لاح له المعنى بمساعدة الشهوة، أعقبه ذلك إلحاح الآملين، ونشاط المدركين، فقل عنده كل كثير، وسهل عليه كل عسير" (Almawardi, 2018).

وخلاصة الكلام في هذا الشرط أنه ركيزة يجب اعتبارها في اختيار من يخوض غمرة طلب هذا العلم، وأن ينتقى له من الطلبة ذوو الكفاءة العلمية، والاستعداد والرغبة والشهوة في حل عويص مسائله، وغامض إشكالاته، والإجابة عن نوازله، ولعمري إن درك هذا لا يتأتى إلا بالتربية على الاختيار كما كان الشأن عند علمائنا.

ومما يدخل تحت الشهوة الرغبة؛ ولكن ينبغي التنبيه على أن الرغبة ليست قسيما للشهوة؛ بل الفرق بينها في المنزلة والرتبة فقط؛ إذ الشهوة أعلى درجة، وأحكم استيلاء على القلب من الرغبة، لكن الناظر في سير المحدثين وتراجمهم، يقف على نصوص كثيرة ورد فيها مصطلح الرغبة، مما حفز الهمة على جمعها وتحليلها؛ لأنها عنصر مهم ضمن الأصل النفسي المؤثر في تكوين الملكة الحديثية.

ولا شيء أعون للطالب على قدح زناد المهارات، والارتقاء في سلم الملكات، من الدخول إلى العلم من باب الرغبة والاستعداد؛ إذ بهما تمام التحصيل، وكمال الأهلية في علم الحديث، وهما من آكد الركائز التي يستند إليها التائق إلى نوال الملكة الحديثية، الراغب في قفو أثر أئمتها، والطامع في اللحوق بذويها والراسخين فيها؛ لأنهما الباعث على الإقبال على العلم، والمحفز على الاستزادة منه، والمصبر على شدائد تحصيله، ومن دخل علم الحديث من باب الرغبة والمحبة والاستعداد، فلا العوائق تصده، ولا العوارض تصدفه عن المجاهدة والمصابرة على درك مبتغاه، والوصول في هذا العلم إلى منتهاه، "فعلى قدر الرغبة يكون الطلب، وبحسب الراحة يكون التعب" (Almawardi, 2018).

قال الماوردي: "اعلم أن لكل مطلوب باعثا، والباعث على المطلوب شيئان: رغبة أو رهبة؛ فليكن طالب العلم راغبا راهبا. أما الرغبة؛ ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته، وحافظي مفترضاته. وأما الرهبة؛ فمن عقاب الله تعالى لتاركي أوامره، ومهملي زواجره. فإذا اجتمعت الرغبة والرهبة أدتا إلى كنه العلم، وحقيقة الزهد؛ لأن الرغبة أقوى الباعثين على العلم، والرهبة أقوى السببين في الزهد.

وقد قالت الحكماء: أصل العلم: الرغبة، وثمرته: السعادة، وأصل الزهد: الرهبة، وثمرته العبادة" (Almawardi, 2018).

فهذا النص يكشف لنا عن أمر في غاية الأهمية، مفاده أن حصول الملكة الحديثية مشروط بالاستعدادات الكامنة في ذات المتعلم، ووجود أصل طبعي فيه، يجعله متوجها إلى دراسة علم دون غيره، ومحبا وشغوفا بالاستكثار منه دون سواه، وهنا تبرز حنكة المدرس في توجيه كل طالب إلى التخصص في العلم الذي يجد حافزا نفسيا على الاستزادة منه، لذلك كانت التربية على الاختيار من أهم مقومات نجاح العملية التعليمة عند علمائنا.

إن الطالب الذي لا يدرك أصل طبعه، يطول عليه الأمد في إخراج العلم المركوز فيه من القوة إلى الفعل، وعلى فرض خروجه؛ فإن بلوغ الغاية والتمام في الاستيلاء عليه، والحذق والتمهر فيه، يظل خافتا لا يصل فيه إلى درجة الإتقان، فضلا عن الإبداع والتجديد. ولذلك تجد صاحب هذا الأصل الطبعي، والاستعداد النفسي، يُحَصِّل في شهور ما لا يحصل غيره في سنوات، وهذه الأمور أشار إليها الغزالي حيث قال: "إذا غلبت القوى البدنية على النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة التعلم وطول المدة، وتحمل المشقة والتعب وطلب الفائدة، وإذا غلب نور العقل على أوصاف الحس؛ يستغني الطالب بقليل التفكر عن كثرة التعلم، فإن نفس القابل تجد من الفوائد بتفكر ساعة ما لا تجد نفس الجامد بتعلم سنة، وإذا انفتح باب الفكر على النفس، علمت طريقة التفكر، وكيفية الرجوع بالحدس إلى المطلوب؛ فينشرح قلبه، وتنفتح بصيرته، فيخرج ما في نفسه من القوة إلى الفعل، من غير زيادة طلب، وطول تعب" (Al-Ghazali, P68).

إن هذا الكلام الذي ساقه الغزالي لا يفهم منه التقليل من أهمية طول زمن التعليم في حصول التعلم؛ لأن طول زمن التعليم شرط في حصول الملكة وتكوينها، ولكنه سيق للتنبيه على أن العلم يخرج من القوة إلى الفعل في زمن يسير إذا وُجد له أصل مركوز، أو أصل طبعي في ذات المتعلم، على عكس غيره، فإنه "قد

يجره الطبع في سن التوجيه إلى الخطأ في استغلال المواهب، فيتعلم علما، أو يعمل عملا وهو بطبعه مخلوق لغيره" (Zayat, 2015).

يقول الجاحظ: "من كان متقسم الهوى، مشترك الرأي، متشعب النفس، غير موفَّر على ذلك الشيء، ولا مهيأٍ له، لم يحذق من تلك الأشياء بأسره، ولم يبلغ فيه غايته" (Al Jahiz, 1979).

لقد كان علماء الحديث على وعي تام بأهمية الرغبة والاستعداد في طلب الحديث النبوي وعلومه، ونقلت عنهم عبارات منبئة عن استشعارهم جليل هذا الشرط، فقد قالت أم سفيان الثوري له: "اذهب، فاطلب العلم حتى أعولك بمغزلي، فإذا كتبت عدة أحاديث، فانظر هل تجد في نفسك زيادة، فاتبعه، وإلا، فلا تَتَعَنَّ" (Al Dhahabi, 1985).

فهذا النص صريح في الدلالة على أهمية الاستعداد الداخلي، والرغبة النابعة من ذات الطالب في الاستمرار في طلب الحديث والاستزادة منه، أو الصدوف عنه إلى غيره؛ لأن الطالب إذا وجد استعدادا نابعا من قلبه، لا شك أنه سيبدع ويجدد، ويضيف لبنات لم يسبقه إليها غيره في ذلك العلم، وإن وجد إحباطا داخليا، فمهما عزز بمثيرات وتحفيزات خارجية فإنها لن تستمر طويلا، فيظل على هذا الإعراض إلى أن يصاب بما يسمى عند المدرسة السلوكية بالانطفاء.

يقول الدكتور حليم: "لقد تنبه علماؤنا منذ قرون إلى العنصر المهم في التعلم المرتبط بالاستعداد؛ الذي ينبع من رغبة داخلية للمتعلم؛ لأن هذه الرغبة تدفع المتعلم للإقبال على التعلم بكل نشاط وحيوية. أما الرغبة التي تثار بمثير خارجي عن ذات المتعلم؛ فقد تظهر حينا وتخبو حينا آخر؛ لكن الرغبة الداخلية تكون أدوم وأقوى؛ إذ تساعد على تحمل كل مشاق التعلم" (Halim, 2018).

وإذا ما عدنا لعبارة أم سفيان الثوري التي تعد أصلا من أصول علم التربية المعاصرة، وهي التربية على الاختيار، ألفيناها متضمنة معنى جليلا، نستشفه من لوازم كلامها، وهو: أن النفس لا تجود بمكنوناتها، ولا تكشف عن سر مخزونها، ولا تعطي أقصى ذخيرتها، إلا إذا انقادت بطواعية واختيار إلى العلم الذي ترغب فيه، وتجد استعدادا داخليا يحفزها على مواصلة السلوك في دروب تحصيله، وإلا فلا تتعن؛ لأن النفس تأبى المداهنة، وتدفع مجاملة الطبع، فلا تنقاد مطواعة للطالب إلا بحملها حبا ورغبة على طلب ما تتوق إلى التخصص فيه.

وأصل الرغبة والاستعداد الارتباط الشديد بعاملين مهمين، إذا رفع أحدهما انحل عقد الطلب والتحصيل، ألا وهما الطبيعة والاختيار؛ فأما الطبيعة فالمراد بها ما يخلقه الله تعالى في نفس الطالب من قوة تجعله مقبلا على هذا العلم، ومحبا له أكثر من غيره، وهذا السبب هو الذي جعل علماءنا المتقدمين يحثون الطالب في بداية تحصيله على درس جميع العلوم، وأن لا يزهده شيخه في تعلم فن دون آخر، وأن لا يقبحه في عينيه، وأن لا يحمله على التخصص فيما يتقنه شيخه؛ لأن هذه الأرضية لها عوائد جليلة وآثار عظيمة؛ منها: أن يدرك أن العلوم الشرعية نسق جامع، غايتها خدمة الوحي كتابا وسنة، وأن تنوعها راجع إلى طبيعة نشأة العلوم وتطورها؛ أي تحولها من الملكة الحديثية إلى الصناعة، وإلا فإنها في الصدر الأول اعتملت مجتمعة،

لا يفصل فيها السلف بين الحديث والأصول واللغة والفقه، وإنما احتيج إلى الفصل بينها نظرا لطبيعة الإشكالات الابستمولوجية التي عرضت للعلوم الشرعية، والتي اقتضت أن تفصل منهجيا.

أما الأثر الثاني، وهو المقصود من سوق هذا الذي ذُكر؛ فراجع إلى ذات الطالب نفسه؛ أي إن بدأه بدراسة جميع العلوم، يكون له عونا على معرفة ما يميل إليه طبعه، وتهفو نفسه إلى الاستزادة منه؛ إذ لو فرض حمله على دراسة علم دون غيره، لأدى ذلك إلى إرغامه على طلب ما يخالف طبعه، فيقضي زمنا في الطلب والتحصيل، ويستغرق من الوقت زمنا، ثم لا يلبث أن يجد نفسه مكتفيا بالاستطراف، محصلا للمبادئ والأطراف، محوما حول التحقيق ولما يرد مشرعه بعد.

وهذه المعاني التي ذكرت، أصولها مرسية عند سلف علمائنا، أسوق منها ما يرفع اللبس، ويزيل الغموض. يقول عبد الرحمن بن الجوزي: "إن الله تعالى لما أراد بقاء العلم؛ لأنه الدليل عليه جعل بين طباع الناس وأصناف العلم مناسبة جوهرية، وعلاقة خفية، فينجذب كل طالب علم إلى ما يناسب جوهريته، لينحفظ بجملتهم العلم" (Ibn al-Jawzi, 2015).

وهذا المعنى عميق المأخذ؛ لأنه ربط بين الطبع و بقاء العلم واستمراره. وكأني بابن الجوزي استل هذه البارقة من مشكاة نبوة رسول الله ﷺ عندما قال: "اعملوا، فكل ميسر لما خلق له" [البخاري، رقم: 4949]. "فالعلم أي نوع كان، لا يدركه طالبه إلا بالانقطاع إليه، والإكباب عليه، والجد فيه، والحرص على معرفة أسراره وغوامضه، ثم قد يتأتى جنس من العلوم لطالبه ويسهل، ويمتنع عليه جنس آخر ويتعذر؛ لأن كل امرئ إنما يتيسر له ما في طبعه قبوله، وما في طاقته تعلمه؛ فينبغي أن تقف حيث وقف بك، وتقنع بما قسم لك، ولا تتعدى إلى ما ليس من شأنك ولا من صناعتك" (Al Amadi, 1/419).

إن من أكثر المصطلحات ارتباطا بالاستعداد ما اصطلح عليه ابن خلدون بالفطرة، أو ما آثر أن يسميه غير واحد من المتقدمين بالطبيعة، إلا أن القاسم المشترك بينهم جميعا راجع إلى ضرورة اعتبار الاستعداد الموافق لطبيعة الطالب شرطا في حصول الملكة، والارتقاء في سلمها؛ لأن من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة أن الطالب لا يقوى على التخصص في كل العلوم، ولا يستطيع الوصول فيها إلى التمام والكمال، فلا يجد بدا من اختيار ما تتوق نفسه إلى الاستزادة منه، حتى تكون غالب قراءته ونظره في ذلك العلم؛ لأن الملكات لا تقبل المزاحمة.

يقول ابن خلدون: "من حصلت له ملكة في صناعة قل أن يجيد بعدها ملكة في أخرى، والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان؛ فلا تزدحم دفعة، وما كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها. فإذا تلونت النفس بـالملكة وخرجت عن الفطرة ضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل من هذه الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف، وهذا بين يشهد له الوجود. فقل أن تجد صاحب صناعة يحكمها ثم يحكم من بعدها أخرى، ويكون فيهما معا على رتبة واحدة من الإجادة. حتى إن أهل العلم الذين ملكتهم فكرية فهم بهذه المثابة. ومن حصل منهم على ملكة علم من العلوم وأجادها في الغاية؛ فقل أن يجيد ملكة علم آخر على نسبته؛ بل يكون مقصرا فيه إن طلبه؛ إلا في الأقل النادر من الأحوال. ومبني سببه على ما ذكرناه من الاستعداد وتلوينه بلون الملكة الحاصلة في النفس" (Ibn Khaldun, 2012).

فالشاهد من إيراد هذا النص إثبات العلاقة الوطيدة بين الاستعداد والطبيعة أو الفطرة، إذ إن هذه الأخيرة تعد الرافد المؤثر في الاستعداد، والعامل الأساس في توجه الطالب إلى التخصص في العلم الذي يوافق طبعه، وأنه يحصل الملكة الحديثية على قدر استعداده ورغبته.

لذلك نجد في كتب التراجم أن علماء الحديث طلبوا علوما كثيرة، وحصلوا فنونا عديدة؛ لكن غلب عليهم علم الحديث، وهو الذي برعوا فيه، وبلغوا فيه شأوا بعيدا، ونالوا فيه شرف الأستاذية والحذق. يقول القاضي عياض: "أبو طاهر أحمد الأصبهاني نزيل الإسكندرية، أحد المكثرين بها، وبقية المسندين، تفقه للشافعي، ودرس الكلام والأصول والأدب، ولقي مشايخ خراسان والعراق في ذلك، وغلب عليه علم الحديث والرواية" (Ayyad, 1982).

ويقول السخاوي في ترجمة ابن حجر: "واشتغل بطلب ما غلب على العادة طلبه، من أصل وفرع ولغة ونحوها، وطاف على شيوخ الدراية، لكنه كان في مدة الفترة وهو في المكتب، وبعد ذلك حبب إليه النظر في التواريخ وأيام الناس حتى إنه ربما كان يستأجرها ممن هي عنده، فعلق بذهنه الصافي الرائق شيء كثير من أحوال الرواة [...] وحَبب الله عز وجل إليه فن الحديث النبوي، فأقبل عليه بكليته، وأول ما طلب بنفسه في سنة ثلاث وتسعين؛ لكنه لم يكثر من الطلب إلا في سنة ست وتسعين" (Sakhawi, 1999).

إن طالب الحديث إذا حصل هذا الشرط، وظفر بشيخ يحفزه على المواصلة والسير وفقه الله تعالى للوصول إلى منزلة الملكة الحديثية في علم الحديث، وصار من فرسانه المتحققين به؛ لأن الرغبة تقوي باعث الشهوة والحب، وتخلق الاستعداد المُصَيِّر على متاعب تحصيل الحديث النبوي وكتابته وجمعه، حتى يفنى في معشوقه، فتتحول مشاق طلبه لذة لا تعادلها اللذات الجسمانية..

يقول السخاوي في ترجمة ابن حجر: "وأكثر من التردد إلى العراقي، فقرأ عليه من الكتب الكبار، والأجزاء القصار الكثير، وحمل عنه من أماليه جملة مستكثرة، واستملى عليه بعضها، وأذن له في تدريس الألفية وشرحها، والنكت على ابن الصلاح وسائر كتب الحديث وعلومه، وإفادتها، ولقبه به، وعظمه جدا، ونوه بذكره. وقال: إنه لرغبته في الخير غني عن الوصية، زاده الله علما وفهما ووقارا وحلما، وسلمه حضرا وسفرا، وجمع له الخيرات زمرا. قلت: وقد استجيب دعاء هذا العالم الرباني، والقطب النوراني، وكان يحيل في كثير مما يسأل عنه عليه، وربما كتب إليه بخطه يسأله عما يحتاج إلى الوقوف عليه" (Sakhawi, 1999).

وقال فيه العراقي: "جمع الرواة والشيوخ، وميز بين الناسخ والمنسوخ. وجمع الموافقات والأبدال. وميز بين الثقات والضعفاء من الرجال، وأفرط بجده الحثيث، حتى انخرط في سلك أهل الحديث، وحصل في الزمن اليسير على علم غزير. وقرأ عليّ الألفية المسماة بالتبصرة والتذكرة من نظمي. وقرأ علي جميع شرحي عليها قراءة بحث وتأمل ونظر وتعقل" (Sakhawi, 1999).

وهذا النص مع ما نبه عليه من ضرورة الرغبة والحب في الإقبال على العلم، نجده ينبه على أمر في غاية الأهمية، وهو أثر الأستاذ الحاذق في صناعة طالب الحديث؛ فالعراقي كان معظما لتلميذه ابن حجر، منوها

به، مثنيا على حدة ذكائه، فنخلص إلى أن للأستاذ أثرا بالغا في ارتسام الشخصية العلمية لطلابه، وإسهاما عظيما في نبوغه.

يقول الدكتور حليم: "إن الأستاذ يؤدي دورا محوريا في إثارة الرغبة عند المتعلم. وذلك بما قد يتوفر عليه الأستاذ من خصائص تمكنه من التواصل الجيد مع الفئة المستهدفة؛ من خلال القدرة المعرفية، والمنهجية التي تتعلق بالتخصص، أو القدرة البيداغوجية التي يتمكن معها الأستاذ من النقل التدريسي لموضوع التعلم؛ حتى يكون في مستوى الفئة المستهدفة.

لا يمكن للمتعلم أن يحب المادة المدرسة دون أن يكون المرقاة إلى ذلك حب أستاذ المادة. ويمكن القول: إن الأستاذ إذا كان محيطا بتخصصه؛ رحيما بتلاميذه؛ مراعيا خصائصهم وفروقاتهم الفردية، عدلا في التعامل معهم؛ لا يمكن للمتعلمين في هذه الحالة إلا أن يقبلوا على مادته. والعكس صحيح؛ ذلك أن أسباب الهدر المدرسي، أو الشغب، تعود في جانب كبير منها إلى شخصية الأستاذ" (Halim, 2009).

ويقول الشيخ مولود السريري: "النفس والرغبة الجامحة إلى إدراكها، تدفع من حلت به إلى بذل الجهد، واستفراغ الطاقة، واستسهال الصعاب من أجل إدراك ما يطفئ في نفسه ما ذكر من الأحوال الملتهبة، ويريحه من شدة ضغاطها عليه، الذي استحوذ على جوارحه كلها [...] والمعلوم أن شدة الرغبة في المعرفة لا تدفع النفس بقوة إلى طلبها فقط، بل تؤدي كذلك إلى انتقاش المعلومات في الذاكرة انتقاشا قويا" (Al-Sirri, 2005).

خاتمة

تبين بوضوح أهمية مراعاة الجوانب السيكولوجية في تكوين **الملكة الحديثية** في مسار طالب علوم الحديث النبوي؛ كما أنها العمود الفقري الذي استند إليه المحدثون في تحصيلهم، والأساس الذي اعتمدوا عليه في الرقي بطلبتهم إلى مرتبة **الملكة**، وهي نصوص من ناحية أخرى تبين أن قواعد علم التدريس ليست أجنبية عن المحدثين، ولا هي وليدة المناهج التربوية المعاصرة، بل أصولها مبثوثة في تراثهم، ومنائرها مَرْسِيَّة في مصنفاتهم، وقد أوردت من النصوص ما شهد لصحته. "فالعالم أو الأستاذ ليسا حرين طليقين بلا زمام ولا خطام في اختيار موضوعات التعلم، بل الأمر يعود ابتداء وانتهاء إلى مراعاة قدرات المتعلم؛ حتى يحصل التعلم المطلوب، على القصد المرغوب. ولذلك فإن الأستاذ ينبغي أن يولي الجانب السيكولوجي العناية اللازمة في الفعل البيداغوجي؛ وذلك بأن يكون على بينة من مستويات وفئات المتعلمين؛ لأنهم ليسوا على وزان واحد في الاكتساب والتحصيل.

ومن لم يضع هذا الأمر في الحسبان؛ تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما؛ فإن عناءه وتعبه في التعليم سيكون غير ذي جدوى ونفع؛ لأن المتعلمين فيهم الذكي المتوقد الذي يحتاج إلى الزيادة، وفيهم من دون ذلك ممن لا يستطيع أن يلحق بالركب الأول" (Halim, 2015).

❁ خلاصات البحث:

أ- مراعاة الفروق الفردية من المبادئ الأساسية في التعلم؛ وهي تراعي من جهة خصائص المتعلم: العقلية والنفسية والمعرفية، ومن جهة أخرى طبيعة المادة المدرسة.

ب- النضج من المبادئ المهمة في سيرورات التعلم، فقد ربط علماء الحديث التعلم بالتمييز والتيقظ والنباهة، وليس بالسن.

ج- شهوة العلم من المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها المنظومة التربوية الإسلامية، ولأهميته درجت كلمة المحدثين على التوصية به، وضرورة مراعاته في التدريس.

❁ توصيات البحث:

تأسيسا على كل ما سبق إيراده فإن الباحث يوصي بما يلي:

أ- تشجيع الطلبة الباحثين على النظر في قواعد وشروط علم التدريس في التراث التربوي الإسلامي؛ لأن تقديم نظرية تربوية واضحة المعالم والأسس، لن يتحقق إلا من خلال تضافر الجهود، والتراكم المعرفي على مستوى البحوث المنجزة في هذا الموضوع.

ب- ضرورة إنجاز بحوث ميدانية، ترصد واقع تدريس العلوم الشرعية بمختلف الجامعات؛ لأن ذلك يعد أمرا مهما في الوقوف على مكامن الداء، وعلى مواطن القوة في تدريس هذه العلوم.

ج- وضع دليل عملي شامل للتدريس، من حيث الأهداف والمحتوى والطرق، وللتقويم أيضا، من خلال إعداد إطار مرجعي يتضمن الضوابط العملية للممارسة التقويمية، ينطلق من نتائج الدراسات المؤصلة للأصول السيكولوجية، ويضيف عليها نتائج الدراسات الميدانية، تيسيرا للعاملين في هذا المجال، مع الاستفادة من تجارب الأساتذة المشتغلين بتدريس العلوم الشرعية، والإفادة منهم في وضع مرتكزاته، وإرساء أصوله.

❁ مقترحات بحثية:

- مناهج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي (الإجازة، الماجستير، الدكتوراه) واقع وآفاق.

- كتاب مرجعي في ديداكتيك تدريس علوم الحديث، من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، يجمع بين الضبط المنهجي وبين مرونة الاستعمال.

قائمة المصادر والمراجع:

- الأطرش، محمد بن عبد الله، (2024)، *المسالك التربوية والمعرفية وأثرها في تحصيل الملكة الحديثية*، ط1، مركز مدار للأبحاث والدراسات، المغرب.
- الآمدي، الحسن بشر، (دون تاريخ)، *الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري*، ط4، دار المعارف، بيروت.
- ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبدالحليم، (2004)، *مجموع الفتاوى*، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (1979)، *رسائل الجاحظ*، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الجرجاني، علي بن محمد (دون تاريخ)، ***التعريفات***، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة.
- ابن جماعة، محمد بن إبراهيم، (2007)، *تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم*، دار الآثار، اليمن.
- الجويني، عبدالملك بن يوسف، (1997)، *البرهان في أصول الفقه*، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن أبي حاتم، عبدالرحمن بن محمد، (2003)، *مناقب الشافعي*، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الحاكم، أبو عبدالله النيسابوري، (2010)، *معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه*، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
- حليم، سعيد بن محمد، (2020)، ***أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية***، مطبعة آنفو برانت، فاس.
- حليم، سعيد بن محمد، (2009)، *المرجع في كيفية التدريس*، مطبعة آنفو-برانت، فاس.
- حليم، سعيد بن محمد، (2018)، *المنهج في مباحث علم الحديث*، دار الأمان، الرباط.
- حليم، سعيد بن محمد، (2015)، *نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي*، مطبعة آنفو-برانت، فاس.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، (1983)، *الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع*، مكتبة المعارف، الرياض.
- الخطيب البغدادي، (2000)، *الفقيه والمتفقه*، دار ابن الجوزي، الرياض.
- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، (2012)، *المقدمة*، اعتنى به: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- أبا الخيل، خالد بن عبد العزيز، (2016)، الملكة الحديثية: الأهمية، والوسيلة، *مجلة الدراسات الإسلامية*، المجلد: 28، العدد: 1، 127-156.
- الذهبي، محمد بن أحمد، (1985)، *سير أعلام النبلاء*، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن، (2016)، *المحدث الفاصل بين الراوي والواعي*، دار الذخائر، القاهرة.
- ابن رجب، عبدالرحمن بن أحمد، (2001)، *شرح علل الترمذي*، مكتبة الرشد، الرياض.
- الزيات، أحمد حسن، (2015)، *دفاع عن البلاغة*، دار ابن حزم، بيروت.

- السخاوي، محمد بن عبدالرحمن، (1999)، *الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر*، دار ابن حزم، بيروت.
- السريري، أبو الطيب مولود، (2005)، *تجديد علم أصول الفقه*، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، (2017)، *الموافقات*، منشورات البشير بنعطية، فاس.
- الشوكاني، محمد بن علي، (2014)، *أدب الطلب ومنتهى الأرب*، مكتبة الإرشاد، صنعاء، دار ابن حزم، بيروت.
- الطبري، محمد بن جرير، (2000)، *جامع البيان في تأويل القرآن*، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- عياض، أبو الفضل بن موسى اليحصبي، (2017)، *الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع*، الناشر المتميز، المدينة النبوية.
- عياض، أبو الفضل بن موسى، (1982)، *الغنية*، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، (دون تاريخ)، *مجموعة رسائل الغزالي: رسالة الحكمة في مخلوقات الله عز وجل*، المكتبة التوفيقة، القاهرة.
- الفقيهي، عبدالواحد، (2012)، *الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي*، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (1998)، *مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة*، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد، (2018)، *أدب الدنيا والدين*، دار الإفهام، الرياض.
- مسلم، أبو الحسين بن الحجاج النيسابوري، (2009)، *التمييز*، دار الفاروق الحديثية، القاهرة.
- ابن مفلح، محمد بن محمد، (دون تاريخ)، *الآداب الشرعية والمنح المرعية*، دار عالم الكتب، مصر.

References

Abulkhail, Khalid bin Abdulaziz, (2016), Hadith competences: Importance and Means, *Journal of Islamic Studies, Vol: 28*, no: 1, 127-156.

Al-Amdi, Al-Hassan Bishr, (no date), *Balancing between the poetry of Abu Tammam and Al-Bahtari*, 4th edition, Dar Al-Ma'arif, Beirut.

Al-Atrash, Mohamed Ben Abdallah, (2024), *Pedagogical and cognitive paths and their impact on the achievement of modern competencies*, 1st edition, Madar Centre for Research and Studies, Morocco.

Al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, (1985), *The Book of Flags of the Prophets*, Al-Risala Foundation, Beirut.

Al-Faqihy, Abdelwahid, (2012), *Multiple Intelligences: The Scientific Foundation*, Al-Najah Press, Casablanca.

Al-Ghazali, Abu Hamed Muhammad ibn Muhammad, (undated), *The Collection of Al-Ghazali's Letters: The Message of Wisdom in God's Creations*, Al-Tawfiqa Library, Cairo.

Al-Hakim, Abu Abdullah Al-Nisaburi, (2010), *Knowing the Sciences of Hadith and the Quantity of its Genera*, Al-Ma'arif Library for Publishing and Distribution, Riyadh.

Al-Jahiz, Abu Uthman Amr ibn Bahr, (1979), *The Letters of Al-Jahiz*, Al-Khanji Library, Cairo.

Al-Jarjani, Ali ibn Muhammad (no date), *Definitions*, ed: Muhammad Siddiq al-Manshawi, Cairo, Dar al-Fadhila.

Al-Juwayni, Abdul Malik ibn Yusuf, (1997), *Al-Burhan fi Usul al-Fiqh*, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut.

Al-Khatib Al-Baghdadi, (2000), *Al-Faqih wa Al-Muttaqih*, Dar Ibn Al-Jawzi, Riyadh.

Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr Ahmad bin Ali, (1983), *Al-Jami'ah al-Akhlaq al-Rawi wa Adab al-Sam'i*, Al-Ma'arif Library, Riyadh.

Al-Mawardi, Abul Hasan Ali ibn Muhammad, (2018), *Adab al-Dunya wa al-Din*, Dar al-Ifham, Riyadh.

Al-Ramahramzi, al-Hasan ibn Abd al-Rahman, (2016), *Al-Muhaddith al-Fasil between the narrator and the observer*, Dar al-Zukhayr, Cairo.

Al-Sakhawi, Muhammad ibn Abdulrahman, (1999), *Al-Jawahir wa al-Dirrar in the Translation of Shaykh al-Islam Ibn Hajar*, Dar Ibn Hazm, Beirut.

Al-Sariri, Abu al-Tayyib Mouloud, (2005), *Renewing the Science of Usul al-Fiqh*, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut.

Al-Shatibi, Ibrahim ibn Musa, (2017), *Al-Mawafaqat*, Bashir Benattia Publications, Fes.

Al-Shawkani, Muhammad ibn Ali, (2014), *Adab al-Talib and Muntaha al-Urb*, Al-Irshad Library, Sana'a, Dar Ibn Hazm, Beirut.

Al-Tabari, Muhammad ibn Jarir, (2000), *Jama al-Bayan fi tafsir al-Quran*, Al-Risala Foundation, Beirut.

Al-Zayyat, Ahmed Hassan, (2015), *Defending Eloquence*, Dar Ibn Hazm, Beirut.

Ayyad, Abul Fadl ibn Musa Al-Yahsabi, (2017), *Al-Ilma'ah on the Control of the Novel and the Restriction of the Heard*, Al-Mamiz, Medina, Prophet Muhammad.

Ayyad, Abul Fadl ibn Musa, (1982), *Al-Ghunya*, Dar al-Gharb al-Islami, Beirut.

Halim, Said Ben Mohamed, (2009), *The reference in how to teach*, Anfo-Brant Press, Fez.

Halim, Said Ben Mohamed, (2015), *The Theory of Learning in Islamic Educational Thought*, Anfo-Brant Press, Fez.

Halim, Said Ben Mohamed, (2018), *Methodology in the Science of Hadith*, Dar Al-Aman, Rabat.

Halim, Said Ben Mohamed, (2020), *Foundations and pathways for the acquisition of Hadith competencies*, Anfo Print, Fez.

Ibn Abi Hatim, Abdul Rahman bin Muhammad, (2003), *Manaqib al-Shafi'i*, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut.

Ibn Al-Qayyim, Muhammad Ibn Abi Bakr, (1998), *The Key to Dar Al-Saada and the Manshur of the Wilayat of Knowledge and Will*, Dar Al-Kutub Al-Alamiya, Beirut.

Ibn Jama'ah, Muhammad Ibn Ibrahim, (2007), *Tikrit al-Sama'i wa al-Mutakallim fi adab al-'Alam wa al-Mutallim*, Dar al-Athar, Yemen.

Ibn Khaldun, Abdul Rahman ibn Muhammad, (2012), Al-*Muqaddima*, ed: Mustafa Sheikh Mustafa, Al-Risala Foundation, Beirut.

Ibn Mufleh, Muhammad ibn Muhammad, (undated), *Al-Adab al-Shari'ah al-Shari'ah wa al-Mar'iya*, Dar al-Alam al-Kutub, Egypt.

Ibn Rajab, Abdul Rahman bin Ahmed, (2001), *Commentary on Al-Tirmidhi's Commentary*, Al-Rushd Library, Riyadh.

Ibn Taymiyya, Abu al-Abbas Ahmad ibn Abdul Halim, (2004), *Total Fatawa*, compiled and arranged: Abdul Rahman bin Qasim, King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran, Medina.

Muslim, Abu al-Hussein ibn al-Hajjaj al-Nisaburi, (2009), Al-Tamiz, Dar al-Farouq al-Hadithiya, Cairo.