المجمع 16 (2021/1442)، 53-97

القيادة التربوية وآداب العالِم من المنظور التربوي الإسلامي في رأي ابن جماعة

حاتم محاميد ويونس أبو الهيجا

ملخّص

يتمحور هذا البحث حول الآراء التربوية لبدر الدين بن جماعة (ت 733هـ/1332م)، والتي عرضها حول مفهوم العلم وفضله والقائمين عليه من علماء لإكساب العِلم للمتعلّم (طالب العلم). يتركز البحث بشكلّ خاصّ بماهيّة القيادة التربوية المثاليّة في الإسلام، متمثّلة بالمعلّم (العالِم/الشيخ) وبآدابه وتعامُله مع نفسه ومع الطلاب، وطرق التدريس المُثلى والوسائل التي يستخدمُها في درسه، من خلال عمله للوصول إلى الأهداف التربوية المرجوّة. كما يهدف البحث إلى إبراز القيادة التربوية في الإسلام من خلال شخصيّة ابن جماعة وتاريخه، كما ورد في كتب التراجم والتاريخ الإسلامي، ثمّ من خلال منظوره الذي وثّقه في مؤلّفه "تذكرة السّامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم". كلّ ذلك على أمل الإسهام في رسم صورة للقواعد الأساسية لمهنة التعليم، التي تهدفُ المؤسَّسات التربوية إلى اتباعها بالطرق الصّحيحة والسّليمة، والاستفادة من آراء العُلماء السابقين كابن جماعة وغيره من علماء التربية الإسلامية الآخرين.

كلمات مفتاحية: ابن جماعة، القيادة التربوية، آداب العالِم، العلوم الشرعيّة، التربية الإسلامية

مقدّمة عامّة

يقول ابن جماعة: "أن يكونَ المدرّسُ بها ذا رياسةٍ وفضلٍ، وديانةٍ وعقلٍ، ومهابةٍ وجلالةٍ، وناموسٍ وعدالةٍ، ومحبةٍ في الفُضلاء، وعطفٍ على الضُّعفاء، يُقرّبُ المحصِّلين، ويُرغِّب المشتغلين، ويُبعدُ اللَّعَّابين، ويُنصفُ البحَّاثين، حريصاً على النّفعِ، مُواظباً على الإفادة".[1]

يُعتبر بدر الدين ابن جماعة (639 - 733هـ/ 1241- 1332م) مُنظّراً ومفكّراً في المجالات التربوية بالإضافة إلى كونه عالِماً، محدّثاً وفقيهاً. وُلد بدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة في حماة

[1] انظر: بدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة، **تذكرة السامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم**، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، 2012)، ص 138.

من بلاد الشام ثمّ أكمل مسيرته العلميّة في دمشق، ثمّ تولّى قضاء الشافعية والخطابة في بيت المقدس عام 687 هـ/1288م، ثمّ في دمشق. انتقل إلى مصر عام 690 هـ/1291م، وتولّى منصب قاضي القضاة في القاهرة والتدريس في عدة مدارس فيها حتى انتهى به المقام بوفاته، ودُفن هناك قريباً من تُربة الإمام الشافعي.[1]

دَرَس ابن جماعة على كثير من كبار العلماء والشيوخ في عهده، سمع منهم وروى عنهم في بلاد الشام ومصر، أمثال ابن مالك صاحب الألفيّة، والقاضي تقي الدين ابن رزين الحموي، ابن أبي اليُسر مُسنِد الشام، ابن القَسطَلاني وغيرهم الكثير.[2] وبعد حصوله على الإجازات العلمية في الإفتاء والتدريس، انتصب ابن جماعة لمزاولة هذه المهن، حيث درّس في المدرسة القَيْمَريّة والعادليّة وغيرها في دمشق، ثم المدرسة الصالحيّة والناصريّة والكامليّة والخشّابيّة، وجامع ابن طولون وزاوية الشافعي في القاهرة.[3] كما أخذ بالإفتاء في سنّ مبكرة، حيث حصل على استحسان كبار العلماء كالشيخ محيي الدين النووي.[4]

---

[1] انظر: يوسف جمال الدّين أبو المحاسن ابن تغري بردي، **المنهل الصافي والمُستوفي بعد الوافي**، (القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، 2002)، 9: ص 219 - 221؛ مجير الدين الحنبلي العليمي، **الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل**، (عمّان: مكتبة دنديس، 1999)، 2: ص 227- 228؛ شهاب الدين أحمد ابن حَجَر العسقلاني، **الدّرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**، (بيروت: دار الجيل، 1992)، 3: ص 280–283.

[2] انظر العلماء الذين أخذ عنهم ابن جماعة في مصر والشام: شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي، ذيل تاريخ الإسلام، (الرياض: دار المغني، 1998)، 53: ص 366؛ تاج الدين عبد الوهاب السُّبكي، **طبقات الشافعية الكُبرى**، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1964)، 9: ص 140؛ شمس الدين محمد ابن جابر الوادي آشي، **برنامج ابن جابر الوادي آشي**، (مكّة: مركز البحث العلمي، 1981)، ص 46؛ ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 4: ص 281.

[3] انظر: إسماعيل بن عمر ابن كثير، **البداية والنهاية**، (بيروت: مكتبة المعارف، 1988)، 14: ص 163؛ ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 281–282.

[4] يوسف جمال الدّين أبو المحاسن ابن تغري بردي، **النّجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، (القاهرة: دار الكتب، 1992)، 9: ص 298؛ ابن تغري بردي، **المنهل**، 9: ص 220؛ ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 282.

هذه المسيرة الحافلة لابن جماعة في فترة راجت بها مدارس العِلْم والمؤسّسات التعليميّة والدينيّة المختلفة، ومشاركته في العديد من العلوم، مثل الفقه، الحديث، وعلم الأصول والتاريخ وغيرها من العلوم الإسلامية[1]، منحته مكانة خاصّة في العديد من المناصب السّامية، الدّينية منها والعلميّة، والإبداع في التنوّع في الإنتاج الفكري من الكتب، مع ميزاته الدينيّة والتعبّد، والصفات الحميدة وأحكامه المحمودة. لقد أكسبت المسيرة العلميّة والتعليمية لابن جماعة صبغة الشخصيّة القياديّة القوية والمكانة المرموقة، حيث ترعرع في بيت عِلم متأثراً من والده برهان الدين إبراهيم ابن جماعة وحياته العلمية الرفيعة، والذي كان فقيهاً ومتصوفاً متعبداً. من هنا، كانت نشأة ابن جماعة هذه نشأة دينيّة وعلميّة طوال حياته المديدة، والذي اشتهر بلقبه "بدر الدين". فليس غريباً أن نلاحظ العديد من العُلماء من هذه العائلة قد تركوا أثرهم العميق في هذه الفترة في مناصب التدريس والقضاء بعد بدر الدين.[2] كما أكسبته مهنة القضاء الطويلة عِلماً وفهماً عميقاً في قواعد الحكم والأحكام الفقهيّة، وفي أصول البحث والمناظرة والتربيّة وعلم الحديث في فنون الرّواية والدّراية.[3] أما تلامذة بدر الدين ابن جماعة فهم كثيرون، منهم على سبيل المثال، ولده عبد العزيز ابن جماعة قاضي

[1] لابن جماعة مؤلّف يبحث فيه أمور القيادة في السّياسة الشرعية للدولة الإسلامية، منها أمور الإمامة/ الخلافة والسلطنة والوزارة والأمارة وغيرها من المناصب القيادية وشروطها وواجبات هذه المناصب بالتوافق مع متطلبات الأمور الدينيّة. انظر: بدر الدّين ابن جماعة، **تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام**، (قطر/ الدوحة: دار الثقافة 1988).

[2] حول عائلة ابن جماعة ومكانتها العلميّة في العصرين الأيوبي والمملوكي، انظر: Kamal S. Salibi, "The Ban◈ Jamā‘a: A Dynasty of Shafi‘ite Jurists in Mamluk Period", *Studia Islamica*, 9, (1958), pp. 97-109.

[3] انظر: شهاب الدين عبد الحيّ بن أحمد ابن العماد، **شذرات الذهب**، (دمشق، دار ابن كثير، 1992)، 8: ص 185.

القضاة في مصر والشام، المسند الكبير برهان الدين الشامي، عبد الوهاب السُّبكي وغيرهم الكثير.[1]

ترك بدر الدين ابن جماعة أثراً علميّاً وافر التأليف والإنتاج الفكري والديني، حيث يذكر ابن حَجَر العَسْقلاني قوله: "وصنّف كثيراً في عدّة فنون"،[2] والتي تنوّعت في علوم الحديث والقرآن، التاريخ، وفي فضل العلم والعلماء، وأساليب التّعليم وطرائقه، مثل كتاب "**تذكرة السّامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم**"، الذي هو محور هذه الدراسة للاطلاع على منظور ابن جماعة في العلم والعلماء، مع التركيز على القيادة التربوية في الإسلام وآدابها.[3]

يتمحور هذا البحث حول الآراء التربوية لابن جماعة التي عرضها حول مفهوم العلم وفضله والقائمين عليه من علماء لإكسابه لطالب العلم (المتعلّم) والتعرُّف على القيادة التربوية المثاليّة، والتي يمثّلها المعلّم بأخلاقه وتعامُله مع نفسه ومع الطلاب، وطرق التدريس المُثلى والوسائل التي يستخدمُها المعلّم بعمله للوصول إلى الهدف التربوي وتحقيق غاياته المرجوّة. كذلك، يهدف البحث إلى استنباط وإبراز القيادة التربوية في الإسلام من خلال شخصية ابن جماعة وتاريخه، ثمّ من خلال منظوره الذي وثّقه من تجربته في هذا المجال كعالمٍ ومُدرّس في مؤلّفه "تذكرة السّامع والمتكلّم...". فيُظهر ابن جماعة سلوكيّات المُعلِّم وأخلاقه، والطُّرق والمبادئ التي يجب أن يتعامل بها في إكساب العلم من خلال الحفاظ على الآداب والأخلاق الدينيّة. كلّ ذلك بهدف الإسهام في صياغة القواعد الأساسية لمهنة التعليم، التي تهدفُ المؤسَّسات التربوية إلى اتباعها بالطرق الصّحيحة والسّليمة، وذلك من أجل الاستفادة من آراء العُلماء السابقين، الذين بلوروا آراءهم التربويَّة في هذا المجال، من خلال التجربة العمليّة

[1] السّبكي، **طبقات الشافعية**، 9: ص 141-142.

[2] ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 282.

[3] انظر هذا الكتاب وموضوعاته: ابن جماعة، **تذكرة ...**؛ حول إنتاجات ومؤلّفات ابن جماعة، انظر: العُليمي، **الأنس**، 2: ص 228؛ ابن جابر الوادي آشي، **برنامج**، ص 47.

في ظروف مغايرة، والعمل على الاستفادة منها في هذا الزمن المتجدّد. لذا، تتركز أهمّ نقاط البحث الحالي حول الأهداف التالية:

1. معرفة مفهوم العلم ومكانته، وفضله، وشرف العلماء به عند ابن جماعة.
2. التّركيز على آراء ابن جماعة في التربية الإسلامية فيما يتعلَّق بالقيادة التربويّة، بآداب العالم (المعلّم) وعمله، والوقوف على الطُرُق والمبادئ والوسائل التربوية التي آمن بها، مقارنة بآراء من رجال الفكر الإسلامي من ذوي الصّلة بالموضوع.

الخلفية التاريخيّة: الظروف السياسيّة، الاجتماعية والدينية في عهد ابن جماعة

عاش بدر الدين ابن جماعة في عهدين سياسيين، في أواخر العهد الأيوبي وحتى عهد سلطنة الناصر محمد بن قلاوون المملوكي (ت 1341م). خلال هذه الفترة تنقّل ابن جماعة من مدينة حماة إلى دمشق وبيت المقدس ثم القاهرة يتصدّر المناصب الدينية المرموقة ما بين الدراسة والتدريس والخطابة والإفتاء والقضاء، حتى تولّى أعلى منصب كقاضي القضاة للدولة المملوكيّة في القاهرة. هذه المرحلة تخلّلتها أزمات سياسية من الصراع الإسلامي الفرنجي (الصليبي) والصراع الإسلامي المغولي، إضافة إلى الصراعات الداخلية على السلطة. فقد شهد ابن جماعة أحداث سقوط الدولة الأيوبية عام 1250، والحملات الصليبية وأشدّها معارك دمياط والمنصورة شمال مصر، ثمّ عاصر استيلاء التتار (المغول) على مركز الخلافة العباسية وحاضرتها بغداد 1258م وقضائهم على الخلافة فيها حتى هزيمتهم في معركة عين جالوت عام 1260، ثم إحياء الخلافة العباسية من جديد في القاهرة على يد السلطان المملوكي رُكن الدين بيبرس. كما عاصر أيضاً طرد الصليبيين تماماً من بلاد الشام عام 1291، بعد تحرير مدينتي عكّا وطرابلس. هذا إضافة إلى معاصرة الغزو المغولي الثاني عام 1300 على يد غازان واحتلاله للمدن الشامية من حلب شمالاً وحتى دمشق جنوباً.[1]

[1] انظر حول هذه الأحداث السياسيّة وأثرها: Daphna Ephrat and Mustafa D. Kabha, "Muslim Reactions to the Frankish Presence in Bilād al-Shām: Intensifying Religious Fidelity

لقد تركت هذه الأحداث السياسية أثرها على **الحياة الاجتماعية** في مصر والشام، كما تركت أثرها في بلورة شخصيّة بدر الدين ابن جماعة ومواقفه الدينيّة والتربويّة، كما ظهرت في طبقة العلماء والمتعمّمين في عهده، مثل العزّ بن عبد السلام (ت. 1262) وأحمد ابن تيمية (ت. 1328) وغيرهم الكثير. فيُلاحَظ التنوّع الاجتماعي في هذه الفترة ما بين العامّة والخاصّة، وطبقات المماليك والعسكر وأولادهم (أولاد النّاس)، طبقة الكُتّاب وأصحاب المناصب الديوانيّة، طبقة أصحاب العمائم، ومنهم العُلماء والمدرّسين والقضاة على أنواع مراتبهم ومناصبهم، ومنهم من استحوذ على المناصب والوظائف الديوانيّة من الفقهاء والعلماء والأدباء والكُتّاب.[1]

أمّا **الحياة الدينيّة والثقافيّة**، فيُمكن ملاحظة مظاهرها وانتشارها في عهد ابن جماعة على النّحو التالي: التنافس بين أتباع المذاهب الأربعة كان شديداً على التأثير على الحياة الدينية والثقافية بين الناس من العامّة والخاصّة من خلال تولّي المناصب، والتقرّب إلى السلطة، حتى انتشرت ظاهرة بين بعض العلماء ما يعرف ب- "عُلماء السلطة أو السلطان". واستمر

within the Masses", *Al-Masaq*, 15 (1) (March 2003), pp. 47-58; Hatim Mahamid, "Franks' Effect on Islamic Spirit, Religious and Cultural Characters in Medieval Syria", *Nebula 4.1*, (March 2007), pp. 166-183; Reuven Amitai, *Holy War and Rapprochement. Studies in the Relations between the Mamluk Sultanate and the Mongol Ilkhanate (1260-1335)*, (Turnhout: Brepols Publishers, 2013); Idem, "The Early Mamluks and the End of the Crusader Presence in Syria (1250-1291)", in: *The Crusader World*, (ed. Adrian J. Boaz), (London & New-York, Routledge, 2016), pp. 324-345.

[1] انظر حول الوظائف الدينية وتواقيعها في دمشق وحاضرتها، على سبيل المثال: أحمد بن علي القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، (بيروت: دار الفكر، 1987)، 12: ص 36-83، 334-381، 409-421. انظر أيضاً نسخة التوقيع بالتدريس للقاضي عزّ الدين ابن قاضي القضاة بدر الدين بن جماعة عِوَضاً عن والده سنة 730هـ/ 1330م، بعد أن هَرِمَ بدر الدين وعجز عن أداء واجباته فتنازل لابنه عمّا كان باسمه من تدريس الزاوية بجامع مصر: نفسه، 11: ص 223-225.

هذا الصراع حتى قام السلطان الظاهر بيبرس بالإصلاح القضائي بالاعتراف بالمذاهب الأربعة وتعيين أربعة قضاة (قاضي القضاة) يُمثّلون مذاهبهم في مصر عام 1263م، وفي بلاد الشام عام 1265م، ليكون كلّ منهم مسؤولاً عن إدارة شؤون مذهبه من القضاء والتدريس والإفتاء وإدارة مؤسّسات المذهب وغيره من الأمور.[1]

أما المظهر الآخر، فقد تمثّل في إنشاء المدارس والمساجد والمؤسّسات الدينية المختلفة أوجها في العصر المملوكي الأوّل، والتي اعتمدت على الأوقاف التي تنافس الحُكّام والأغنياء من التّجار على إنشائها كأعمال خيريّة بهدف الصدقات ولخدمة الدين والتعليم الديني، وكذلك للعبادة كالمساجد، ثم إنشاء المؤسّسات لخدمة الزُّهّاد والمتصوّفين، مثل بناء الزوايا والرُّبط والخوانق. فهذه المؤسّسات، كانت جميعها تخدم الثقافة والتعليم والتربية الدينية على اختلاف مناهجها وتنوّعها. اعتبرت المدارس مؤسسات للتعليم العالي مخصّصة لتدريس الفقه، حيث كانت موزّعة على المذاهب حسب انتماء وسياسة المتبرّع لها. وقد حوت المدارس فروع التعليم المختلفة من حديث وقرآن، وعلم المذاهب وغيرها من العلوم الدينية، إضافة إلى علوم اللغة العربية بنحوها وصرفها وبلاغتها. أمّا مؤسّسة دار الحديث فكما يدلّ إسمها، كانت تتخصّص في تعليم الحديث ونشره سماعاً، رواية ودراية. وأمّا دار القرآن فقد تخصّصت بتعليم القرآن بإقرائه وتفسيره وإعجازه وحفظه.[2] أما المساجد، وخاصّة الجوامع

[1] انظر: Yossef Rapoport, "Legal Diversity in the Age of Taqlid: The Four Chief Qadis Under the Mamluks", *Islamic Law and Society*, 10 (2), (2003), pp. 210-228; Jorgen S. Nielsen, "Sultan al-Ẓāhir Baybars and the Appointment of Four Chief Qāḍīs, 663/1265", *Studia Islamica* No. 60, (1984), 167-176.

[2] حول انتشار الأوقاف والمدارس في بلاد الشام في هذه الفترة، انظر: Hatim Mahamid, *Waqf, Education and Politics in Late Medieval Syria*, (Germany: Lap Lambert Academic Publishing, 2013), pp. 130-192؛ وحول انتشار المدارس في مصر (القاهرة) ودوافعه، انظر: Jonathan Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo*, (Princeton

الرئيسيّة منها، فقد كانت تخدم أيضاً العملية التعليمية إضافة لخدمتها للعبادة والصلاة، حيث انتشر فيها أو في ساحاتها الوعظ والتصدير وحلقات الدروس المختلفة، بالإضافة إلى مناصب الخطابة والإمامة فيها.[1] كما انتشرت مؤسسات الكُتّاب أو المكتب لتعليم الصبيان والأولاد الأيتام في المراحل الأوليّة للتربية والتعليم، حيث كانت تُقام على حساب الأوقاف أيضاً في بعض المدارس أو ساحات المساجد، لتعليمهم القراءة والكتابة وقراءة القرآن وحفظه، بالإضافة إلى تعليم أسس الحساب.

وفي هذه الأجواء التعليمية، وفي ظلّ الصراعات السياسية والاجتماعية وإسهامات الحُكّام والسلاطين في بناء المؤسّسات الدينيّة والتربويّة والأوقاف الداعمة لها للصرف على بنائها وصيانتها، ومنح الأجر والمنح من الجامكيّة والجرايات للطلبة ولأصحاب المناصب في هذه المؤسّسات، كلّ ذلك رفع من أهميّة التعليم الديني ونشره وتنافس العلماء على المناصب.[2] هكذا برز ابن جماعة في هذه الأجواء وأثبت نفسه في جميع المهامّ القياديّة التي تولّاها، إن كان ذلك في التدريس، الإفتاء، أو في منصب القضاء، وأضاف عليها قدرته في التأليف والكتابة في مواضيع عدّة كما ذُكر سابقاً. لم يتوقف ابن جماعة عند هذا الحدّ من كونه عالماً ومدرّساً، وإنّما أيضاً

University Press, 1992), pp. 9, 130-134; George Makdisi, *The Rise of Colleges*, (Edinburgh University Press, 1981).

[1] Hatim Mahamid, "Mosques as Higher Educational Institutions in Mamluk Syria", *Journal of Islamic Studies (JIS)*, 20, Issue 2, (2009), pp. 188–212; Nadia Erzini & Stephen Vernoit, "The Professorial Chair (*kursi 'ilmi* or *kursi li-l-wa'z wa-l-irshad*) in Morocco", *Al-Qantara* XXXIV 1, (2013), pp. 89-122.

[2] Hatim Mahamid, "Waqf and madrasas in late medieval Syria", *Educational Research and Reviews*, vol. 8 (10), (23 May, 2013), pp. 602-612. انظر أيضاً على سبيل المثال حول الأوقاف وإنشاء المدارس في مدينة القدس في العصرين الأيوبي والمملوكي، ومن ضمنها وقفية المدرسة التّنكِزيّة (عام 1328) ووقفيّة المدرسة الأشرفية/ السلطانيّة: حاتم محاميد، **دراسات في تاريخ القدس الثقافي في العصر الوسيط**، (عمّان: دار ورد الأردنيّة، 2009)، ص 127–140.

مُنظّراً ومُفكّراً تربويّاً، كما ظهر من خلال مؤلّفه **"تذكرة السامع والمتكلّم ..."**، الذي يعتبر مرجعاً تربوياً للاقتداء به ويستحقّ الدراسة والتحقيق في أسسه ومبادئه التربوية والبارزة من خلال فصوله المختلفة.

ابن جماعة: العالِم المُدرّس، والقيادة التربوية الإسلاميّة

ابن جماعة والعِلم: مفهوم العلم في التربية الإسلامية، ومكانته، وفضله، يرتبط كليّا بسُمعة العُلماء وشرفهم ومكانتهم القياديّة. ففي بداية كتابه، "تذكرة السامع والمتكلّم..."، يورد ابن جماعة أمثلة في فضائل العلم (أي العلوم الدينيّة) والعلماء ومكانتهم وميّزاتهم في القرآن والحديث. فمن خلال هذه الأمثلة، يمكن الوقوف على فضائل العلم والعُلماء وفضل تعليمه وتعلّمه في الحضارة الإسلاميّة، والتي من خلال هذه الأمثلة يمكن الفهم أن الله قد رفع أهل العلم مكانة وجعلهم خير البريّة، وأنّهم ورثة الأنبياء عِلماً ومكانة وشرفاً، وذلك لأنّ العلماء يخشون الله بعلمهم وعملهم. ونقتبس هنا البعض من هذه الآيات والأحاديث حتى تكون مثالاً لما يراه العُلماء في أهميّة العلم وفضائل العُلماء ومكانتهم لحمل هذا العِلم الديني ونقله للآخرين، وما يطالهم من أجر وثواب ومكانة خاصّة إن كان عالِماً (أي مُعَلّماً) وإن كان متعلّماً (أي طالباً للعلم)، مثل الآية الكريمة: "يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ" (سورة المجادلة: 11)، ومن الحديث الشريف: "من سَلَكَ طريقاً يطلب فيه عِلْماً سَهّل اللهُ له طريقاً إلى الجنّة، وأنّ الملائكة لتضع أجنحتها رِضىً لطالب العِلْمِ، وأنّ العالمَ ليَسْتَغفرَ له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء، وفَضْلُ العالِمِ على العابِدِ كفَضْل القمر ليلة البَدْر على سائر الكواكب، وأنّ العُلماءَ ورثةُ الأنبياء، وأنّ الأنبياءَ عليهم السلام لم يورثوا ديناراً ولا درهماً وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظٍّ وافرٍ".[1]

[1] انظر أمثلة عديدة من الآيات القُرآنيّة والحديث الشّريف التي ذكرها ابن جماعة: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 35–46؛ عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن جماعة**، (بيروت: الشركة العالميّة للكتاب، 1990)، ص 61–68.

تصنيف العلوم في نظر العلماء المسلمين: ظهر ابن جماعة في مرحلة قد ترسّخت فيها العلوم الدينية وتنوّعت، بعد فترة من الصراعات الفكرية والسّياسيّة ما بين أهل العقل من المعتزلة وفلاسفة المسلمين وبين أهل النّقل من علماء الدين الذين تمسّكوا بأصوله ولم يتقبلوا الفكر العقلاني المُنبثِق من الفلسفات القديمة اليونانية الإغريقية، الرومانية والفارسية وغيرها. كما جاءت فترة ابن جماعة بعد القرن الشيعيّ وانتصار أهل السنّة على الشيعة سياسياً بعد الحكم البويهي في المشرق الإسلامي، وكذلك بعد الحكم الفاطمي الإسماعيلي في مصر وبلاد الشام والمغرب الإسلامي.[1] ففي هذه المرحلة من التاريخ الإسلامي انتصر النّقل على العقل بعد صراع طويل بين أهل الرأي والكلام والجدل والفلسفة، والمتمثلة في أفكار المعتزلة. فقد وصلت المعتزلة إلى أوج عظمتها وانتشار أفكارها في عهد الخليفة العباسي المأمون بن هارون الرشيد (ت. 833م)، وخاصّة بعد إنشاء بيت الحكمة في بغداد. بعد ظهور الإمام أبي الحسن الأشعري (ت. 935م) والإمام أبو المعالي الجويني، إمام الحرمين (ت. 1085م)، ونشر أفكارهم التوفيقيّة والوسطيّة ما بين أهل الرأي وبين أهل الحديث، نلاحظ سيطرة العلوم النقلية على العلوم العقلية في ذلك العهد. ففي هذه المرحلة من تطوّر العلوم النقلية/ الدينية/ الشرعية، أصبح يُنظر إلى العلوم العقلية بأنّها بدعٌ وغير محمودة، أي مذمومة كما صنّفها

[1] انظر حول هذه التعدّدية الفكريّة وصراعاتها: محمد سليم العوّا، **المدارس الفكرية الإسلامية**، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث، 2016)، ص 109–191؛ فرهاد دفتري، "الحياة الفكرية بين الإسماعيليين: نظرة عامة"، في: **المناهج والأعراف العقلانية في الإسلام**، (تحقبق: فرهاد دفتري)، (بيروت: دار الساقي، 2004)، ص 141 – 174؛ Farhad Daftary, *The Ismaʿilis: Their History and Doctrine*, (2 edition), (Cambridge University Press; 2007); Heinz Halm, *The Fatimids and Their Traditions of Learning*, (London, Bloomsbury Academic, 1997); Hatim Mahamid, "Ismaʿili Daʿwa and Politics in Fatimid Egypt", *Nebula* 3.2.3 (Sept. 2006), pp. 1-17.

الغزالي. فليس غريباً أن نرى صلاح الدين الأيّوبي (ت. 1193) يأمر ابنه الملك غازي، ملك حلب، أن يحكم بإعدام النجيب السُّهرَوَرْدي لعلمه واشتغاله في علم الكيمياء.[1]

وهكذا، فقد نشأت مرحلة فكرية في العالم الإسلامي مدعومةً بالأنظمة السياسية، نشأت على أثرها مصطلحات فكريّة تتعلق بهذه التطوّرات، مثل: "انتصار النّقل على العقل"، "إحياء السنّة"، "إحياء علوم الدين"، "السياسة الشرعية" وغيرها من العبارات. وقد برز العديد من العلماء الذين ركّزوا جهودهم في مؤلفاتهم حول هذه المواضيع. فالعالم بدر الدين ابن جماعة (ت. 1332م) بيَّنَ في كتابه: "تذكرة السامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم"، ترتيب أفضلية العلوم وأولويّة تدريسها حسب صلتها بالدين الإسلامي من جهة واهميّة الحاجة الدائمة لمصالح المسلمين وسهولة تعلّمها من جهة أخرى. فيقول ابن جماعة: "أنّه إذا تعدّدت الدروس قُدّم الأشرف فالأشرف والأهمّ فالأهمّ، فيُقدّم تفسير القرآن، ثم الحديث، ثم أصول الدين ثم أصول الفقه، ثم المذهب، ثم الخلاف أو النحو أو الجدل".[2]

جاءت هذه الأفكار لابن جماعة بعد ما يقارب القرنين من الصراعات الفكرية في الإسلام، والتي مثّلها العالم شيخ الإسلام أبو حامد الغزالي (ت. 1111م) في مؤلّفاته. ففي كتابه "إحياء علوم الدين"، يصنّف الغزالي العلوم إلى قسمين رئيسيين: العلوم الشرعيّة، أي العلوم الدينيّة المرتبطة بالقرآن وما ورد عن الرسول (ص)، وعلوم غير شرعيّة، أي ما يرشد العقل إليها كالحساب والطب والكيمياء وغيرها من العلوم العقلية. كما ويضيف الغزالي تقسيماً آخر للعلوم غير الشرعيّة، بحيث يصنفها إلى ثلاثة أصناف: علوم محمودة وعلوم مذمومة،

[1] حول الفرق والمدارس الفكرية المختلفة والمتعدّدة وآثارها في العالم الإسلامي، انظر: العوّا، **المدارس الفكرية الإسلامية**، ص 193-245؛ فرهاد دفتري، (تحقيق)، **المناهج والأعراف العقلانية في الإسلام**، (بيروت: دار الساقي، 2004)، ص 45-140.

[2] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 112-116.

وعلوم مُباحة. من خلال هذا التقسيم نلاحظ أنّ الغزالي اهتم بتصنيفها حسب الغرض والإفادة والمصلحة للأمّة الإسلامية.[1]

لقد استمرّ هذا النهج الفكري للعلوم الإسلامية والتنكّر للعلوم الفلسفية بعد ابن جماعة. فإذا تتبعنا العلّامة ابن خلدون (ت. 1406) مثلاً، في مؤلّفه "المقدّمة"، نلاحظ ثلاثة تصنيفات للعلوم، وإن كانت شبيهة لما ذُكر سابقاً من حيث الغاية. **فالصنف الأوّل**، حسب ابن خلدون، هو صنف طبيعي يهتدي إليه الإنسان بفكره، مثل العلوم الحكميّة/ الفلسفيّة/ العقلية، أو ما يُسمّى بعلوم الأوائل أو الأقدمين. أمّا **الصنف الثاني** للعلوم فهو النقليّ، الذي يأخذه الإنسان عمّن وضعه، ويقصد بها العلوم الوضعيّة أو النقليّة وهي الشرعيّات المأخوذة عن الواضع الشرعي والأصلي: الله تعالى ورسوله (ص). ويضيف ابن خلدون تقسيماً إضافياً للعلوم الشرعية/ الدينيّة إلى قسمين رئيسيين: الأصول، والمتمثّلة بالقرآن والسنّة، ثم الفروع والتي تنبثق عن الأصول، مثل التفسير وعلم القراءات، علم الحديث، أصول الفقه، الفقه، علم الكلام وغيرها من العلوم الدينية. أما **الصنف الثالث** فهو العلوم اللسانيّة، أي علوم اللسان العربي وما يتعلّق بها، مثل علم اللغة، علم النحو، علم البيان، علم الأدب والشعر العربي. نلاحظ هنا أن ابن خلدون قد أفرد علوم اللسان العربي كعلم منفرد عن بقيّة العلوم لأهميّتها للنظر في القرآن والحديث، ثمّ لكون اللغة العربية لسان الأمّة وأُنزل بها القرآن.[2]

من خلال هذه الأمثلة الثلاث من العلماء وأفكارهم، والذين عاصروا فترات متباعدة في العصور الوسطى المتأخّرة، نلاحظ سيطرة العلوم الدينية النقليّة وانتشارها على حساب العلوم الدنيويّة أو العقليّة والفلسفيّة. كان لظهور مؤسّسة المدرسة في العصور الوسطى أهميّة في نشر العلوم الدينية وانتصارها على العلوم الفلسفية (الحِكْمة). يمثل العالِم "إبن جماعة" هذه الطبقة من العُلماء والقيادة التربويّة الذين رسّخوا العلوم الدينية (علوم

[1] انظر: محمد بن محمد أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، (بيروت: دار ابن حزم، 2005)، ص 11-52.

[2] حول تصنيف العلوم وأنواعها عند ابن خلدون، انظر: عبد الرحمن ابن خلدون، **المقدّمة**، (دمشق، دار البلخي، 2004)، 2: ص 171–379.

النقل)، من خلال الدراسة والتدريس، امتداداً من حماة ومروراً بدمشق والقدس حتى القاهرة، وأنتج من العلم بأنواعه مخزوناً من الكتب والانتاجات الفكرية في الدين، والمجتمع وأساليب التدريس والدراسة.[1]

الصلاحيّات والصفات السلوكيّة والمهنيّة

كَسْب العِلم والتمكّن منه والعمل به يرتبط كُليّاً بالمناصب والصلاحيّات التي يحصل عليه العالِم، كما هي الآداب والصّفات والميّزات السّلوكيّة والمهنيّة التي يُفترض أن يتحلّى بها ويعمل بها لترابطها الدّيني والخُلُقي. يمكن استخلاص ميّزات القيادة التربوية حسب ابن جماعة من خلال وجهتي نظر رئيسيّتين: **الأولى** من خلال الصلاحيّات التي تولّاها ابن جماعة والألقاب التي نُعت بها، والصفات التي وصفه بها أقرانه والعُلماء والمؤرّخين وأصحاب التراجم الذين جاءوا بعده. **أما المصدر الثاني**، ما يمكن استنباطه من خصائص القيادة التربوية من خلال ما أورده ابن جماعة في كتابه "تذكرة السامع والمتكلّم..." في وصفه للمعلّم في مواقفه المختلفة، مع نفسه ومع الطلبة. فقد عُرف ابن جماعة بعدّة ألقاب ترمز إلى مركزه القيادي ومكانته ومناصبه السّامية وصلاحيّاته الواسعة في الحياة الدينيّة والعلميّة، منها: "**قاضي القضاة**"، "**شيخ الإسلام**"، **المُحدّث، الفقيه**، "**المُفسّر**"، "**شيخ الشيوخ**"، "**حاكم الإقليمين مصراً وشاماً**" و"**الخطيب**"

[1] حول أهميّة المدرسة في انتشار العلوم الدينية ودورها في محاربة التشيّع والحدّ من العلوم الفلسفيّة في العصور الوسطى، انظر: Mahamid, *Waqf, Education and Politics*, pp. 130-192; Berkey, *The Transmission*, pp. 130–132 ; Michael Chamberlain, *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus 1190- 1350*, (Cambridge University Press, 1994), pp. 69-72, 90-100; Gary Leiser, "Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society", *The Moslem World* 76 (1986), pp. 16–23; Gary Leiser, "The Madrasa and the Islamization of the Middle East: The Case of Egypt", *Journal of the American Research Center in Egypt* 22 (1985), pp. 29–47; Doris Behrens-Abouseif, "Change in Function and Form of Mamluk Religious Institutions", *Annales Islamologiques* 21 (1985), pp. 73 - 93.

(لتنقّله في الخطابة ما بين المسجد الأقصى في القدس، والجامع الأمويّ في دمشق، ثم الجامع الأزهر في القاهرة).[1] كانت هذه التّسميات والألقاب مألوفة في عهد ابن جماعة لتمثّل المناصب القيادية في المجالات الدينيّة والتربوية لترابطها في الأهداف، المنهج والمضامين. فالمعلّم الذي درّس الفقه دُعي بلقب "المدرّس"، بينما معلّم الحديث عُرف بلقب "المُحدّث" أو "شيخ الحديث" أو "شيخ الرواية". أمّا لقب "الشيخ"، فقد عُرف به غالبية المُعلّمين للمواضيع الأخرى، مثل: معلّم القرآن يُسمّى "شيخ الإقراء" أو المُقرئ، معلّم اللغة العربية ونحوها عُرف "شيخ النّحو" أو النّحويّ، ومن يتزعّم الطرق الصوفيّة سُمّي "شيخ الصوفيّة" أو "شيخ الشيوخ". بينما، معلمو الكُتّاب للصّبيان والأيتام في المراحل الأولى من التعليم (حتى جيل المراهقة) عُرفوا بألقاب عدّة وأهمّها الفقيه كتسمية عامّة بهذه المرحلة، ثمّ تسميات أخرى تتعلّق بالموضوع والهدف التربوي الذي تخصّص به، مثل المؤدّب (للتأديب والتربية)، المكَتّب (الكتابة والقراءة)، المقرئ (لقراءة القرآن وحفظه)، والحاسب (لتعليم مبادئ الحساب).[2]

---

[1] ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 281–282؛ ابن العماد، **شذرات الذهب**، 8: ص 184–186؛ أورد السّبكي شرحاً مفصلاً في ترجمة بدر الدين ابن جماعة، انظر: السُّبكي، **طبقات الشافعية**، 9: ص 139-148؛ الذهبي، **ذيل تاريخ الإسلام**، 53: ص 366–368. انظر أيضاً: ابن تغري بردي، **المنهل**، 9: ص 220.

[2] حول التّسميات والألقاب للقيادات التربوية في التعليم الإسلامي في العصر الوسيط، انظر: حسن عبد العال، **التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، (القاهرة: دار الفكر العربى، 1979)، ص 167–179؛ Berkey, *The Transmission of Knowledge*, pp. 29-39; Arthur Stanley Tritton, *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*, (London: Luzac, 1957), p. 118; George Makdisi, "Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century Baghdad", *Bulletin of the School of Oriental and Aftican Studies* (BSOAS), 24 (1961), p. 12; Leonor, Fernandes, *The Evolution of a Sufi Institution in Mamluk Egypt: The Khanqah*, (Berlin : K. Schwarz 1988), pp. 14, 49-51; Malake Abiad, *Culture Et Education Arabo-Islamiques Au Sam: Pendant Les Trois Premiers Siecles De L'Islam, D'Apres Tarih Madinat Dimasq D'Ibn 'Asakir (499/1105-571/1176)*, (Damas: Institute Francais De Damas, 1981), p. 217; Munir- Ud- Din Ahmad, *Muslim Education and The Scholars'*

أمّا ما أورده الأئمة والعلماء والمؤرّخون من معلومات ووصف وثناء حول ابن جماعة، فيمكن الاستفادة منها الكثير من مزايا القيادة التي تحلّى بها في عهده وفي أماكن عمله. فقد كان بدر الدين ابن جماعة محلّ تقدير من علماء الإسلام عامة، ومن معاصريه خاصّة، وذلك لما لمسوا منه من الأخلاق الحميدة والآداب والمسلك الحسن، وأحكامه ومواقفه السديدة ومصنفاته المتنوّعة والتي تنمّ عن عِلمٍ واسع ومعرفة وتجربة حياتية في عدّة علوم وفنون. فيذكر الذهبي (ت 748هـ/ 1347) حول هيئة ابن جماعة ومظهره قائلاً: "كان مليح الهيئة، أبيض، مُسْمِناً، مستدير اللحية، نقي الشيبة، رقيق الصوت، جميل البِزّة، يعلوه وقار وسكينة". وقال أيضًا حول مكانته العلميّة وصفاته الدينيّة: "الشيخ، الإمام، العالِم، العلّامة، المُفتي، ذو الفنون، قاضي القضاة، ... صاحب التصانيف".... "وكان قويّ المشاركة في فنون الحديث عارفاً بالفقه وأصوله، ذكيًا فطناً، مناظراً، متفنّناً، ورعاً صيّناً، تامّ الشكل، وافر العقل، حسن الهَدْي، متين الديانة، ذا تعبّد وأوراد". وأضاف الذهبي في وصف ابن جماعة وأثره على طلابه ومحبتهم له: "... وله أصحاب ومريدون، وكان حسَنَ الموعظة بليغ التذكير، يَحضُرُ ميعاده عدد كثير وينتفعون به، ويتغالون فيه، ولكلامه أثرٌ عظيم في القلوب".[1]

ويذكر ابن **جابر الوادي آشي** (ت 749هـ/ 1348) الأندلُسي، ثم رحل إلى تونس، والذي عاصر ابن جماعة، يقول في تراجمه حول ابن جماعة: "هو الشيخ الأجلّ، الفقيه، المُفتي والخطيب، قاضي قضاة الديار المصرية وشيخ الشيوخ بخوانقها، ومحدّثها وعالِمها...".[2] أي أنّ شُهرة وسُمعة ابن جماعة كانت قد وصلت بلاد المغرب الإسلامي مبكراً في فترة حياته. أمّا تاج الدين **السُّبْكي** (ت 771هـ/ 1369)، الذي عاصر ابن جماعة في مصر وأخذ عنه، فهيب به قائلاً:

Social Status, up to the 5th Century (Muslim Era), in the light of Tarikh Baghdad, (Zurich: Verlag "Der Islam", 1968) pp. 45, 49-51.

[1] انظر أوصاف ابن جماعة عند: الذهبي، **ذيل تاريخ الإسلام**، 53: ص 366–368؛ كذلك ينقل ابن حجر العسقلاني بعض هذا الوصف من الذهبيّ، كما نقل الكثير من الأوصاف من غيره أيضاً حول ابن جماعة، انظر: ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 282–283.

[2] ابن جابر الوادي آشي، **برنامج**، ص 46.

"شيخنا حاكم الإقليمين مصراً وشاماً، وناظم عقد الفخار الذي لا يُسامَى، مُتَحلٍّ بالعَفاف، مُتَخَلٍّ إلا عن مقدار الكَفاف، مُحدّث فقيه، ذو عقل لا يقوم أساطين الحُكَماء بما جمع فيه...، وسار في القضاء سيرة حسنة".[1] كما ذكر العلّامة والمؤرّخ ابن **كثير** (ت 774هـ/ 1372م) حول ابن جماعة قائلاً: "العالِم شيخ الإسلام...، سمع الحديث واشتغل بالعِلم وحصّل علوماً متعدّدة، وتقدّم وساد أقرانه...، وَلِيَ قضاء الشام وجُمع له معه الخطابة ومشيخة الشيوخ وتدريس العادليّة وغيرها مدّة طويلة ...، كلّ هذا مع الرّياسة والدّيانة والصّيانة والورع، وكفّ الأذى، وله التصانيف الفائقة النافعة".[2] كذلك يذكر ابن حَجَر العسقلاني (ت 852هـ/ 1449م) إضافة لما نقله عن الذّهبيّ وغيره، يقول: "واجتمع له من الوجاهة وطول العمر ودوام العِزّ ما لم يتّفق لغيره".[3] أمّا المؤرّخ ابن **تَغري بِرْدي** (ت 874هـ/ 1470م) فقال عنه: "... وكان إماماً عالِماً مُصنِّفاً...، وأفتى قديماً، وعُرضت فتواه على الشيخ مُحيي الدين النّوويّ فاستحسنَ ما أجاب به".[4] وقال عنه **مُجير الدين الحنبلي العُلَيْمي**، مؤرّخ القدس (ت 928هـ/ 1521م): "قاضي القضاة وشيخ الإسلام، ... وجُمع له بين القضاء ومَشْيَخة الشّيوخ، ... كان حسن السّيرة، له الجلالة والخُلق الرضيّ، وله النّظم والنّثر والخُطَب والتصانيف".[5]

[1] السُّبكي، **طبقات الشافعية**، 9: ص 139–140.

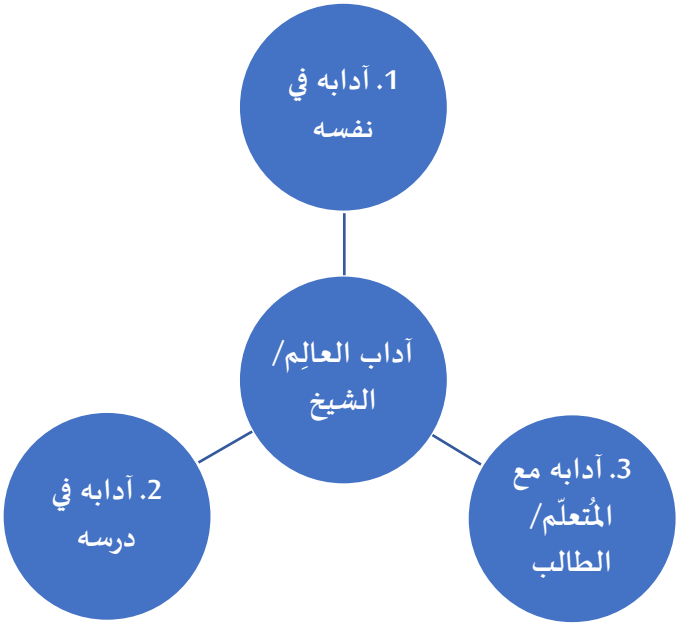
[2] ابن كثير، **البداية**، 14: ص 163.

[3] ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 3: ص 282.

[4] ابن تغري بردي، **النّجوم**، 9: ص 298؛ انظر أيضاً: ابن تغري بردي، **المَنْهَل**، 9: ص 220.

[5] العُليمي، **الأُنس الجليل**، 2: ص227–228.

أمّا خصائص المعلّم القياديّة والسّلوكيّة في التربية الإسلاميّة، حسب منظور ابن جماعة، فتتجلّى بعدّة ملامح وميّزات تظهر في شخصيّة المعلّم ومنهجه، والتي يمكن توزيعها على ثلاثة محاور رئيسيّة:[1]



1. آداب العالِم (المُعلّم/ الشّيخ) في نفسه

من آداب المُعلّم في نفسه **أن يتحلّى بالسّكينة والوقار مع المُراقبة الدّائمة في أفعاله** وأفكاره وأقواله، كما يقول ابن جماعة في ذلك: "دوامُ مراقبة الله تعالى في السرّ والعلانية، والمُحافظة على خوفه في جميع حركاته وسكناته، وأقواله وأفعاله، فإنّه أمينٌ على ما أُودع من العلوم، وما مُنح من الحواسّ والفُهوم".[2] لذا، ينبغي أن يظهر أثر العلم على العالِم من خلال آدابه

[1] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 48–84؛ شمس الدين، **الفكر التربوي**، ص 69–103.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 48-49؛ ويورد ابن عبد البرّ حديثاً في شرحه حول آداب العالم والمتعلّم قوله: "تعلّموا العِلمَ، وتعلّموا له السّكينة والوقار، وتواضعوا لمن تتعلّمون منه ولمن تُعَلّمونَهُ، ولا تكونوا جبابِرةَ

وسلوكيّاته وسِماتِه، في مظهره وخشوعه لله والورع والوقار والتواضع، فالعُلماء ورثة الأنبياء. فعلى العالم أن يتواضع لله ويصونَ العلمَ (العلوم الشرعيّة) لما له من العِزّة والشّرف، كما قال ابن جماعة نقلاً عن القاضي أبي الحسن الجُرجاني:[1]

ولو أنّ أهلَ العلمِ صانوهُ صانَهُم ولو عظّموهُ في النّفوس لعُظّما

أمّا العَلْمَوي (ت 981هـ/1573م)، يبدو أنّه اقْتَبَسَ الكثير من ابن جماعة ونقل عنه ما جاء به في آداب العالم والمتعلّم. فيقول العَلمَوي في آداب العالِم في نفسه، بأنّ المُتعلّم يشاركه بها في كثير من الميّزات والصفات، فيقول: "يجب على كلٍّ منهما أن يقصدَ وجه الله بأشغاله واشتغاله، لا لمال ولأجرة، أو شهوة، أو سُمعة، أو تمييز عن الأشباه... أو المُختلفين إليه".[2]

يبدو أنّ ابن جماعة كقائد تربويّ، قد ترك أثره على من جاء بعده من رجال الفكر المسلمين، وترسّخت آراؤه ومنظوره في التربية الإسلامية، وخاصّة في تصنيف آداب العالم والمُتَعَلّم. فيُلاحظ من تصنيف القَلْقَشندي (ت 821هـ/1418م) في وصاياه للمُعلّمين على اختلاف أنواعهم وتَخصّصاتهم مثل: المدرّس (مُعلّم الفِقه)، المقرئ (مُعلّم القُرآن)، المحدّث (مُعلّم الحديث)، النّحَويّ واللغويّ (مُعلّم عُلوم اللغة العربية ونَحْوِها)، حيث يصف أوصافهم القياديّة والمزايا الشخصيّة والدّينيّة والمُؤهّلات العلميّة لكلّ منهم، ويوصيهم كقياديين في طُرُق التعامل مع الطلاب، من حيث الآداب في نفسه، آدابه مع الطلبة ومعاملتهم، وآدابه في درسه وأساليب التدريس والتربية لهم.[3] فمن خلال وصيّة القَلقَشندي للمدرس، على سبيل المثال،

العُلماء". انظر: يوسف بن عبد الله ابن عبد البرّ، **جامع بيان العلم وفضله**، (الدّمام: دار ابن الجوزي، 1994)، 1: ص 501، انظر حول هذا الموضوع: ص501-529. ويروي هناك أيضاً حول سمات العالِم: المصدر نفسه، ص 542-546، 559-561، 578-584.

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 49.

[2] انظر: عبد الباسط بن موسى العَلْمَوي، **المُعيد في أدب المُفيد والمُستفيد**، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2004)، ص 26. انظر هناك حول آداب العالِم (المُعلّم) بشكل عامّ: المصدر نفسه، ص 26-58.

[3] انظر هذه الوصايا: القلقشندي، **صُبْح الأعْشى**، 11: ص 243-248.

نستنتج المكانة الرفيعة والقياديّة للمدرّس، وأهميته في التأثير على من حوله، ودوره في القيادة والإمامة، الذي يؤم ويقود الآخرين. وقد شبَّهَ القَلقَشندي المدرّس بالبدر عند ظهوره وبروزه بعد اكتماله ليسطع بنوره في ظلمة السماء لينير من حوله ويغطي بنوره أضواء الآخرين. هكذا يكون المدرس بكونه منهلا للعلم لينير درب تلاميذه بالعِلم المفيد. كما يصف المدرسَ ببروزه في المحراب أمام الطلبة ووجهتهم إليه كالمحراب الذي يحوّل المسلمون انظارهم اليه وقت الصلاة، لإرشادهم إلى الطريق الصّواب. نستنتج من ذلك مدى أهميّة المدرّس، فهو القائد ومحطّ الأنظار للآخرين، والمرشد الى الجهة الصحيحة، كما هو المحراب كالجزء الأساسي في المسجد، كذلك المدرّس هو حجر الأساس في عمران المجتمع. فينبغي أن يكون المدرّس ذا إلمام بالعِلم الذي يتحدث به ليُخرج أثمن المعلومات، وليدعم أقواله بالأحاديث والحجج والفقه بالطُرق المناسبة لذلك، بحيث يستطيع أن يؤثر على من حوله من طلبة وعُلماء وأقران كالبحر الذي يُزوّد الجداول الجافّة بالماء اللازم لجريانها. وهكذا يكون المدرّس، يُخرج الدّرر والمعلومات والأخلاق الطيّبة، من حيث المعنى والأثر الإيجابي في حياة الطلبة بشكل خاص وباقي الأمّة بشكل عام. فما على المدرّس إلا أن يمنح العِلم والمعرِفة بالحجج والبراهين والاثبات عن طريق البحث والنقاش والجدل، ويحثّ الطلبة على التفكير بمبادرة منه في جذب انتباههم بالتّحفيز وقدح أذهانهم، ليكون اكتساب العلم والمعرفة عن شغف ومحبّة، وليس فقط ان يُلقّن الطلاب تلقينا، بل إشغال أفكارهم وحبّ استطلاعهم للعلم. ولتوضيح ذلك، يمكن إيجاز صفات وميّزات المدرّس وآدابه، حسب وصف القَلقَشندي، من خلال اللائحة التالية، بعلمه ومؤهّلاته، بطُرُق التدريس وتعامله مع الطلبة:[1]

[1] القلقشندي، **صُبْح الأعْشى**، 11: ص 243.

القيادة التربويّة: صفاتها وآدابها	المدرّس
الميّزات الشخصيّة	إمام، مُرشد، الهيبة والوقار، قُدوة حَسنة، مَنْهل العِلم والمعرفة، مرجع، يتمتّع بفنّ الاقناع وليس الإكراه، البشاشة، العطف ومشاعر الأبوة في التّعامُل مع الطلبة (يُربّيهم كما يُربّي الوالدُ الولدَ)، الرأفة والرحمة.
الميّزات الدينيّة	إمام، متمكّن في علم القران الكريم أي كلام الله، والسنّة النبويّة، العلوم الفِقهيّة والجدل.
المؤهّلات العِلميّة	الدّراسة والمعرفة، أي التعليم عن طريق معرفة الشيء والالمام به، غزير، قادر على النقاش والحوار، لديه ملكة الإقناع، مُلمّ، عالم، باحث، مجتهد، مُؤهّل، ضليع، مُسيطر، موجّه، يمتلك المعلومات أكثر من غيره.
موادّ التدريس	الحجج والبراهين من أبحاث ونظريّات العُلماء ورجال العلم، علم الفقه وأحكام الشّريعة، الكلام والجدل
طُرُق التدريس	التدريس بالحلقة، البحث والنقاش والحوار والجدل، يحفّز الطلبة ويشحذ أذهانهم، يؤهّل، يُشوّق ويستميل طلابه للاعتماد على أنفسهم.
آدابه مع الطلاب	الاحترام، المحبّة، الإخلاص، التعاون، التشجيع والتحفيز، زرع الثقة المتبادلة، سموح مع طلّابه، يُقبل عليهم ببشاشة وابتسامة، يستميلهم للدراسة، يشجّع الضعفاء منهم، يشحذ الهمم، يحتوي أفكارهم، ينمّي عقولهم، يعاملهم معاملة الأب لأبنائه.

من آداب العالم (المُعلّم) وميّزاته، أكّد ابن جماعة على أهميّة **القناعة والزّهد في الدّنيا** قدر الإمكان، وأن يبتعد عن الالتفات إلى أشغال الدنيا وفتنتها. فيذكر ابن جماعة قائلاً: "وأقلّ درجات العالِم أن يستقذرَ التّعلّق بالدّنيا، لأنّه أعلم النّاس بخِسّتها وفتنتها وسرعة زوالها

وكثرة تعبها..."[1] كما يشدّد ابن جماعة على **تنزيه العلم بأن لا يُتّخذ لأهداف دُنيويّة كالجاه والمال**، بقوله: "أن يُنزّه عِلمه عن جعله سُلّماً يُتوصّل به إلى الأغراض الدّنيويّة من جاهٍ، أو مالٍ، أو سُمعةٍ، أو شُهرةٍ، أو تقدّمٍ على أقرانه".[2] وفي هذا السياق يقول ابن عبد البِرّ حول أفضل سمات العالِمِ وآدابه أن يكون متواضعاً وغير مُعجبٍ بنفسه أو متفاخراً، بقوله: "ومن أفضلِ آدابِ العالِمِ تواضُعُهُ، وتَرْكُ الإعجابِ بِعِلْمِهِ، ونَبْذُ حُبِّ الرئاسةِ عنه".[3] كما يشدّدُ ابن قُدامة المقدسي في ذكر التّفريق بين عُلماء السوء وبين عُلماء الآخرة، بقوله أنّ عُلماء السوء: "هم الذين قَصْدُهُم من العِلم التّنَعّمَ بالدّنيا، والتوصّلَ إلى المنزلةِ عند أهلها". أي أنّهم يريدون بعلمهم أغراضاً ومكاسب دنيويّة من المال والجاه والمقام العالي والمباهاة به.[4] ويذكر الزّرنوجي بأن التّواضُعَ من صفات أهل العِلم، ولكن ليس إلى درجة المذلّة، وأن يبتعدَ عن التكبُّر، ويقتبسُ بعضاً من الشِّعْرِ لأحد الأدباء قوله:[5]

إنّ التّواضُــعَ من خِصـــالِ المتّقي ... وبِـهِ الـتّـقيُّ إلى المـعـالي يَـرْتَـقـي

ومن العَجائبِ عُجْبُ من هو جاهلٌ ... في حالِهِ أهوَ السّــعيدُ أمْ الشّــقي...

والكبريـــاءُ لِربّنـــا صِفَـــةٌ لـــهُ ... مَخصـــوصَـــةٌ فَـتَـجَـنَّـبهـا واتّـقي

بما أنّ العالِمَ (الشيخ/المعلّم) يُعتبرُ مثالاً لطالب العلم والمُتعلّمين، فما عليه إلا أن يكون **القدوة في المحافظة على الدّين وشعائر الإسلام والسُّنّة النّبويّة**. وعليه أن يلازم تلاوة القُرآن

---

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 50؛ انظر أيضاً في هذا السياق حول الزّهد في الدنيا في كلّ جوانبها من مأكل ومشرب ومسكن والحذر من الشّبهات وغيرها من مغريات الدّنيا: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 32-38.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 50-51. يورد ابن جماعة هناك العديد من القصص والروايات حول تنزيه العلم.

[3] ابن عبد البِرّ، **جامع**، 1: ص 562.

[4] انظر حول عُلماء السوء وعُلماء الآخرة: أحمد بن محمد ابن قدامة المقدسي، **مُختصر منهاج القاصدين**، (بيروت: دار إحياء العلوم، 1997)، ص 27-30. كما يبحث المقدسي في عادات الكبرياء والعُجْبِ والغُرور وأقسامها وذمّها وبيان مُعالجتها، انظر هناك، ص 266-291. كذلك يبحث المقدسي في الزهد وأنواعه وميّزاته وفضله وعلاماته، انظر: المصدر نفسه: ص 383-389.

[5] بُرهان الدين الزّرنوجي، **تعليم المُتعلّم طريق التعلُّم**، (بيروت: المكتب الإسلامي، 1981)، ص 69.

والتّفكّر في معانيه وأوامره ونواهيه، وذكر الله بالسّر والعلن، في الليل والنّهار، وحجّ البيت الحرام. فيقول ابن جماعة في هذا السّياق: "أن يُحافظ على القيام بشعائر الإسلام، وظواهر الاحكام؛ كإقامة الصلوات في مساجد الجماعات، وإفشاء السلام للخواصّ والعوامّ، والأمر بالمعروف والنّهي عن المُنكر..."[1] ومن آداب العالم أيضاً أن **يتحلّى بمكارم الأخلاق في معاملة النّاس**، كما يقول ابن جماعة: "... وإفشاء السلام، وإطعام الطّعام وكظم الغيظ، وكفّ الأذى عن النّاس ... والسّعي في قضاء الحاجات، ... والتلطّف بالفقراء، والتّحبّب إلى الجيران والأقرباء، والرّفق بالطّلبة وإعانتهم وبِرّهم".[2] كما عليه **أن يُطهّر نفسه من الأخلاق الرديئة**، مثلّ الغِلّ والحسد، والبغي والغضب والغِشّ والكِبر والفَخْر والخُيَلاء والتنافس والرّياء، والبُخل والخُبث والطمع وغيرها من الأخلاق الرديئة. فيُحذّر ابن جماعة منها قائلاً: "فالحَذرَ الحذرَ من هذه الصّفات الخبيثة والأخلاق الرّذيلة، فإنّها باب كلّ شرّ بل هي الشرّ كلّه".[3]

أمّا الاستفادة من العلم والاستمرار في ذلك، فينبغي من العالم أن **يسعى للاستفادة حتى ممن هو دونه، منصباً أو نسباً أو سنّاً**.[4] فالزيادة في العلم ليس لها حدود في زمان أو مكان، وإذا تأهّل العالِم في أخذ العلم فعليه **الاشتغال 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 العلوم، للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمُطالعة، والتّنقيب

---

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 51-53؛ انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 27-28.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 54؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 28.

[3] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 55. انظر هناك شرح وأمثال لابن جماعة حول الأخلاق الرديئة والأخلاق المُرضية: المصدر نفسه: ص 54-58؛ انظر أيضاً حول هذه الآداب: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 29-31.

[4] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 58-59؛ كذلك يدعو العَلمَوي العالِم (المُعلّم) مواصلة الإستفادة والتّعلّم، فيقول في ذلك: "أن لا يَسْتَنْكِفَ من التّعَلُّمِ والاستِفادةِ ممن هو دونه في مَنصِبٍ أو سِنٍّ أو نَسَبٍ، أو شُهرَةٍ أو دينٍ، أو في عِلمٍ آخر، بل يَحرِص على الفائدَةِ ممّن كانت عنده..."، ويُعطي مثالاً ورواية حدثت مع الإمام الشّافعي، انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 42.

والمُراجعة".[1] كما يدعو العَلْمَويّ كلاً من العالِم والمُتعلّم، أي المُعلّم والطالب، أن يواصلا الاجتهاد والاشتغال والمُذاكرة والبحث في العلم في كلّ الأحوال، فيقول في ذلك: "أن لا يزال كلٌّ منهما مُجتهداً في الاشتغال قراءةً ومُطالعةً وتعليقاً ومُباحثةً ومُذاكرةً وفِكراً وحِفظاً، وإقراءً وتَصْنيفاً إن تأهّلَ لهما".[2] وفي هذا السياق يبحث ابن عبد البِرّ في كثير من الأحاديث، ما بين الضعيفة والصّحيحة، حول نَشْرِ العلم وفضله، إن كان من خلال التعليم أو الإسماع أو نشره في الكُتب حتى يستفيد منه النّاس والمتعلّمون.[3]

كما وينصحُ ابن جماعة أن يعتني العالم بالتّصنيف والتأليف بما فيه النّفع والحاجة، وبما لم يُسبق إلى تصنيفه، أي أن يكون تصنيفه مُجَدِّداً وفيه ميزة خاصّة للانتفاع به، واضح العبارة مع التّهذيب والتكرير والترتيب. ويأخذ ابن جماعة من العلّامة والحافظ والمؤرّخ الخطيب البغدادي (ت. 463هـ/1071م) قوله في أهميّة التصنيف والتأليف: "يُثبّتُ الحِفظَ، ويُذْكي القلبَ، ويَشحذُ الطّبعَ، ويُجيدُ البيان، ويُكسِبُ جميلَ الذّكْرِ وجزيلَ الأجرِ، ويُخَلّدهُ إلى آخرِ الدّهر". ويضيف البغدادي في فضل التصنيف قولاً لأحد الشعراء:[4]

يموتُ قَوْمٌ فيُحْيي العِلْمُ ذِكْرَهمُ والجهلُ يُلْحِقُ أمواتاً بأمواتِ

وفي هذا السياق، نستعرض فلسفة ابن سينا (ولد عام 370هـ/980م وتوفي عام 427هـ/1037م)، حول أهميّة وكيفيّة قضاء سّنوات العمر عند الإنسان. وكان ابن سينا قد عاش سبعة وخمسين عاماً فقط، بينما ألّف وصنّف الكثير من الكتب، حوالي 200 كتابا في

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 59؛ كذلك يدعو العَلمَوي من كَمُلت أهليّته وتمّت فضيلتُهُ أن يعتني بالتصنيف والتأليف والتحقيق في الكتب، وذلك بالتوافق مع ابن جماعة، انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 79-81.

[2] العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 41.

[3] انظر: ابن عبد البرّ، **جامع**، **1:** ص 488-500.

[4] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 60؛ انظر أيضاً: أحمد بن علي الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الرّاوي وآداب السّامع**، (بيروت: مؤسّسة الرسالة، 1996)، 2: ص 422؛ حول فضل تصنيف الكُتُب، انظر: المصدر نفسه، 2: ص 422-431؛ انظر أيضاً حول ذِكر الرّخصة في كتاب العلم: ابن عبد البرّ، **جامع**، 1: ص 235-298.

مختلف المواضيع، وغالبيّتها في الفلسفة والطبّ، وأشهرُها كتاب "القانون في الطبّ". واعتبر ابن سينا أنّ سنوات العمر تُقاس بكميّة الإنتاج والتفكير، وليس مقياسُها بطول السنين من غير إنتاج. فيذكر الكاتب والمفكّر المعاصر أحمد أمين في إحدى مقالاته تحت عنوان "الكَيْفُ لا الكمّ"، مُستشهداً برواية حول ابن سينا، يقول: "رُويَ أنّ ابن **سينا** كان يسألُ الله أن يهبَهُ حياةً عريضةً وإن لم تكُنْ طويلةً، ولعلّهُ يعني بالحياةِ العريضةِ حياةً غنيّةً بالتفكيرِ والإنتاجِ، ويرى أنّ هذا هو المقياسُ الصّحيحُ للحياة. وليس مقياسُها طولَها إذا كان الطولُ في غيرِ إنتاجٍ ... فقد يوفَّق المفكّر في يومِهِ 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".[1]

أمّا بالنسبة للتأهيل والتّصدير للتدريس، يدعو ابن جماعة أن لا يتصدّر المَرءُ للتدريس لمن لم يتأهّل، أي ينبغي أن لا ينتصِبَ الشيخُ لوظيفة التدريس دون أن يكون مؤهّلاً لها. وهذه الصّفة من الآداب الهامّة التي يتميّز بها المُعلّم (العالِم) كقائد تربويّ من أجل الحفاظ على الدّين أولاً ثم الحفاظ على المكانة والسّمعة بين الناس. فيبيّن ابن جماعة رأيه في أنّ مَنْ يتعرّض لهذا المَنْصِب دون تأهيل يُعدّ ناقصاً أو ظالماً لنفسه أو فاسقاً، حتى وإن كان من شروط الواقف للمدرسة أو المؤسّسة التعليميّة: "بأن يكون المُدرّس عامّيّاً أو جاهلاً لم يصِحّ شرطه". فيشدّد ابن جماعة على هذا الأمر بقوله: "أن لا ينتصِبَ للتدريس إذا لم يكُن أهلاً له، ولا يذكُرَ الدّرس من عِلمٍ لا يعرفُهُ، سواء اشترط الواقف أم لم يشترطْهُ؛ فإنّ ذلك لعبٌ في الدين وازدراء بين الناس..."[2] هذه المرحلة التي عاش بها ابن جماعة مُتعلّماً وعالماً، كان الحُكّام والسلاطين أيضاً، أمثال السلطان الظاهر بيبرس (ت 1277م) والسلطان محمد بن قلاوون (ت 1341م) يُشددون على الأمور الدينيّة من حيث المنهج ومن حيث التطبيق، ولا يولّون فيها إلا من أصحاب الأهليّة. فتذكر المصادر أنّ السلطان ابن قلاوون "كان عارفاً

[1] انظر: أحمد أمين، **فيض الخاطر**، (القاهرة: مؤسّسة هنداوي، 2012)، 1: ص 15-18.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 70.

بالأمور، يُعظّم أهلَ العِلمِ والمناصب الشّرعيّة لا يُقرّرُ فيها إلاّ من يكون أهلاً، ويتَحَرّى لذلك ويبحثُ عنه ويُبالِغُ..."."[1]

ومن أجل التأهيل، كانت العادة المُتّبعة أن يحصل الطالب المُتعلّم من شيخه (المُعلّم) ما يُعرفُ بالإجازة، كشهادة من المُعلّم لطالبه بعد الانتهاء من دراسة مادة معيّنة في موضوع ما، وامتحانه بها وعرضها (عِراضَة الكُتُب) أمامه وأمام الحاضرين لإثباتِ أهليته بها وحفظها. وتتفق غالبية المصادر والأبحاث الحديثة حول منح الإجازة بغالبية البلدان الإسلامية، شرقاً وغرباً.[2] أمّا المُفكّر العَلمَوي من جهته، فيشترِطُ الانتصاب للتدريس باكتمال الأهليّة لذلك، فيقول: "ويَتَعيّنُ على طالب العِلم أن لا يَنْتَصبَ للتدريسِ حتى تَكْمُلَ أهليّتُهُ، ويشهدَ له به صُلحاءُ مَشايِخِهِ".[3] كما ويستشهد العَلمَوي في هذا السياق بيتاً من الشعر عن الإمام أبي حَنيفة النُّعمان قوله:

---

[1] انظر: محمد بن علي الشوكاني، **البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السّابع**، (بيروت: دار الكتب العلميّة، 1998)، 2: ص 121؛ انظر أيضاً: ابن حجر العسقلاني، **الدّرر**، 4: ص147.

[2] انظر بخصوص موضوع "الإجازة" كشهادة للتأهيل العلمي في التربية الإسلاميّة في العصور الوسطى: أحمد بدر، "مؤسّسات التعليم عند المرابطين والمُوَحّدين"، في: **التربية العربية الإسلاميّة**، (عمّان، 1989)، 2: ص 457-460؛ محمد عبد الحميد عيسى، "تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس الهجري إلى سقوط الأندلس"، في: **التربية العربية الإسلاميّة**، (عمّان، 1989)، 2: ص 498-499؛ Berkey, *The Transmission*, pp. 31-34; Chamberlain, *Knowledge*, pp. 87-90; Mahamid, *Waqf, Education and Politics*, pp. 301-309; انظر أمثلة من الإجازات بالفُتيا والتدريس والرّواية وعِراضات الكُتُب ونحوها: القلقشندي، **صبح الأعشى**، 14: ص 364-377.

[3] انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 43-44.

وممّا يشهد بالتشديد على أهليّة المُعلّم من أجل التصدُّر والتدريس، يذكر ابن طولون مثال الشيخ الجليل أحمد بن أبي طالب ابن الشِّحنة (ت 730هـ/1329م)، الذي كان عنده ما يُقارب المائة إجازة، ولكنّه لم يشتهر بها حتى عُرف معلّموه الكبار والمشهورون وثبُتت أهليّته، فحينها لمع إسمه واشتهر في التدريس والإسماع للحديث، انظر: شمس الدين محمد بن طولون، **القلائد الجوهريّة في تاريخ الصالحيّة**، (دمشق: مجمع اللغة العربيّة، 1980)، 2: ص 412-414.

مَن طَلَبَ الرّئاسَـــةَ في غيرِ حينِـــــهِ لـــم يَـــزلْ فـي ذُلٍّ مـــا بَـــقِـــي

وكما يبدو أنّه كان هناك أنواع ودرجات من الإجازات، والتي أعلاها تُسمّى "إجازة للتدريس والإفتاء" والتي تُعتبر كشهادة تأهيل من أجل المناصب العليا التي يتوق إليها المُتعلمون (الطلبة) بعد الحصول عليها، إن كان ذلك في المناصب الدينية كالإفتاء والقضاء، أو في المناصب التربوية والثقافية كالتدريس والإسماع والرّواية والإقراء.[1]

والنتيجة المتوقّعة من المدرّس غير المؤهّل، حسب ابن جماعة، أنّه يكون ناقصاً، مُسْتَهْزَأً به، ولا يُنْتَفعُ منه، لعدم مَن يرجعون إليه بسبب عدم معرفته للعِلْم عند الاختلاف وما هو المُصيب. وهنا تظهر أهميّة القيادة التربوية كالرأس المُدبّر في إدارة العمليّة التعليمية والتربويّة. ويستَشهد كلٌّ من ابن جماعة والعَلموي أبياتاً من الشعر لأحدهم، على سبيل النّقْد، تقول في تدريس من لا يَصْلُح:[2]

تصـــدّرَ لـلـتـدريـس كُـلُّ مُـهَـوّسٍ جَهولٍ تَسَـــمّى بـالـفقيـهِ المُـدَرّسِ

فَـحُـقَّ لأهـلِ الـعِـلْـمِ أن يَـتَـمـثّـلـوا بِبَيْـتٍ قـديمٍ شـــاعَ في كلِّ مَجلسِ

لـقـد هَـزِلـتَ حتى بـدا من هُـزالِـهـا كُلاهـا وحتى ســـامَهـا كُـلُّ مُفلِسِ

2. آداب العالم (المعلّم/ الشيخ) في درسه

يُظهر ابن جماعة أهميّة **العناية بالمظهر العامّ والجلوس في الدرس** من جهة المُعلّم (العالِم) في درسه وأمام طلبته كقياديّ، بحُسن الملبس والنظافة والطّهارة، فيقول **ابن** جماعة في ذلك: "إذا عَزَم المُعلّم على مجلس التدريس **تطهّر من الحدث والخبث**، وتنظّف وتطيّب،

[1] حول الإجازة للتدريس والافتاء، انظر: Makdisi, *The Rise*, pp. 147–152, 270–272; Chamberlain, *Knowledge*, pp. 88; Berkey, *The Transmission*, pp. 31; Mahamid, *Waqf, Education and Politics*, pp. 308-309.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 71؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 44.

ولبس أحسن ثيابه اللائقة بين أهل زمانه، قاصدا بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشّريعة".[1] هذا يعني أن يستعدّ المُعلّم لدرسه بالمظهر والجوهر، وأن يستخلص النيّة في حضوره، من حين خروجه من بيته ذاكراً وداعياً لله، وحتى دخوله إلى الدّرس مُصَلّياً ركعتين لله، متوجّهاً نحو القبلة إن أمكن، ويجلس "بوقارٍ وسكينةٍ وتواضُعٍ وخُشوع". فيقول ابن جماعة: "وينوي نشر العِلم وتعليمه، وبثّ الفوائد الشرعيّة، وتبليغ أحكام الله تعالى التي اؤتُمِن عليها وأُمر ببيانها، والازدياد من العِلم، وإظهار الصّواب والرّجوع إلى الحقّ، والاجتماع على ذِكر الله..."[2] كما أنّ السّمعاني يُشدّد على هيئة المُعلّم ومظهره في التّجمُّل، قائلاً: "ويُستَحبُّ أن يكونَ المُمْلي (مُعلّم الحديث) في حال الإملاء على أكملِ هَيئةٍ وأفضل زينَةٍ، ويتعاهَدَ نفسَهُ قبل ذلك بإصلاح أموره التي تُجَمّلُهُ عند الحاضرين من المُوافقين والمُخالِفين".[3]

فحضور المُعلّم أمام طلّابه بهذه الهيئة إنّما تنمّ عن صفات القيادة بشكل عامّ، إضافة إلى الهيبة والهدوء والسّكينة والوقار والتواضُع أمام الآخرين. وللحفاظ على هيبته، يوصي ابن جماعة المُعلّم ببعض الآداب الهامّة في درسه: منها في آداب الجلوس، عدم الكثرة من المزاح والضّحك، عدم التدريس في حالة الجوع والعطش والغضب والهمّ والقلق والنّعاس، أو في حالة الحرّ الشديد والبرد القارص، لأنّ هذه الأوضاع تؤثّر على عدم استيفاء النظر أو الوفاء بالمطلوب في درسه. **أمّا جلوس الشّيخ في مجلس التدريس**، فعليه أن يكون بارزاً للجميع أمام طلابه حتى يكون مطّلعاً على جميع الحاضرين باهتمام وهيبة القائد المتفحّص، ويتحكّم في أماكن جلوس الطلبة في حلقة الدرس، حسب الوقار والسّنّ والأفضليّة في العلم. فيقول

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 61؛ انظر أيضاً شرح البغدادي لآداب المُعلّم في هيئته ولباسه ومظهره وجلوسه في مجلسه أمام طلابه: البغدادي، الجامع، 1: ص 586-641؛ انظر أيضاً حول هذه الآداب: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 29، 53.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 61-62؛ يبدو واضحاً في هذا الموضوع من آداب العالِم قي درسِهِ، أن العَلمَوي يستشهد بابن جماعة، وينقل عنه أقواله في هذا السياق، انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 53-54.

[3] عبد الكريم بن محمد السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء والاستملاء**، (جدّة: مطبعة المحمودية، 1993)، ص 188.انظر هناك حول هذا الموضوع: ص 183-219.

ابن جماعة: "أن يجلس بارزاً لجميع الحاضرين، ويُوقّر أفاضلهم بالعلمِ والسِّنّ والصّلاح والشرف، ويرفعهم على حسب تقديمهم في الإمامة".[1]

أمّا أساليب التدريس وطُرُقِهِ، والتي كانت شائعة في العصرين الأيّوبي والمملوكي، تنوّعت وفقاً لتنوّع مواضيع الدّراسة والمُعلّمين (العُلماء). يُمكن استنتاج هذه الأساليب وطُرُق التعليم من خلال الاطّلاع على تراجم العُلماء والمُدرّسين في هذه الفترة، فمنها السّماع والإملاء في تعليم الحديث، ومنها القراءة والإقراء (القُرآن)، التّدريس (علوم الفقه)، الشّرح، المُقابلة، الاستحضار والحِفظ غيباً، البحث والتّحقيق، وكذلك أسلوب المُناقشة. وعادةً ما كان المُعلّم يقسّم درسه إلى ثلاث مراحل رئيسيّة: البداية والافتتاح، الجزء الرئيسي من الدرس، ثمّ النّهاية وخاتمة الدّرس.[2] وتوزيع الوقت في الدرس كان له أهميّة خاصّة في منظور ابن جماعة، والذي عاصر هذه الفترة، من حيث طريقة التعليم، ودَوْر المعلّم والطالب في ذلك، المضامين المطروحة وترتيبها. يُقسّم ابن جماعة وقت الدرس إلى ثلاثة أقسام ومراحل أساسيّة:

القسم **الأول: وهو فاتحة الدّرس**، ينبغي أن يستفتح الشيخ درسه بقول: "بسم الله الرحمن الرحيم"، كما كان مُتّبع كالعادة في تلك الفترة، ويبدأ بتلاوة شيء من القرآن الكريم والدّعاء، كما يقول ابن جماعة: "أن يُقدّم على الشُّروع في البحث والتدريس قراءة شيء من كتاب الله تعالى، تبَرُّكاً وتيمُّناً وكما هو العادة، فإن كان ذلك من مدرسةٍ شُرِط فيها ذلك اتّبع الشرط".[3]

---

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 63؛ انظر أيضاً: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 54؛ ينصحُ البغدادي بأن يتجنّب المُعلّم المزاحَ مع أهل المجلس (الطلاب) لما له من أثر سلبيّ على مكانة المُعلّم وهيبته، فيقول في ذلك: "يجب أن يتّقي المزاحَ في مجلسه، فإنّه يُسقطُ الحِشمةَ ويُقِلُّ الهيبةَ". انظر: البغدادي، الجامع، 1: ص 632.

[2] انظر حول أساليب التدريس ومجرى الدروس في هذه الفترة: Mahamid, *Waqf, Education and Politics*, pp. 280-301; Idem, "Curricula and Educational Process in Mamluk Madrasas", *Education Research Journal*, Vol. 1 (7) (Dec. 2011), pp. 141-151.

[3] حول بداية وافتتاح الدرس، انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 63-64، 69؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 54؛ انظر أيضاً عند السّمعاني التشابُه في افتتاح درس الحديث: السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء**، ص 272-293؛ يذكر البُصروي انّه كان من العادة أن يبدأ المُعلّم بشيء من القرآن في درسه، حتى وإن كان درساً في الفقه،

القسم الثاني والرئيسي من الدّرس، فيشمل البحث في الموضوع نفسه، وينبغي للمدرّس مراعاته في الدروس الأولوية أو الأفضل أو الأشرف من المواضيع، فحسب رؤية ابن جماعة، يقول: "إذا تعدّدت الدّروس قدَّم الأشرف فالأشرف، والأهمّ فالأهمّ؛ فيُقدّم تفسير القُرآن، ثمّ الحديث، ثمّ أصول الدّين، ثمّ أصول الفِقْه، ثمّ المذهب، ثمّ الخِلاف، أو النّحو أو الجدل".[1] ويُشدّد السّمعاني في هذه المرحلة الرئيسيّة والهامّة من الدّرس، بأن لا يروي المعلّم إلا عن العُلماء الثقات، وأن يتجنّب الرواية عن الضُّعفاء منهم. كما يوصي بأن يروي عن المشاهير من العُلماء، وذلك للتأكّد من صِحّة المادة والرّوايات الموثوق بها، كما على المعلّم أن يروي ما تحتمله عقول الطلبة، مع تفسير وشرح الغريب منها.[2] أمّا البغدادي من جهته، فيوصي المُعلّم (المُحّدّث) أن يختار الرواية من أصل الكتاب، لأنّه أقرب إلى الصواب وكي لا يقع في الخطأ. فيقول في ذلك: "الاحتياط للمُحدّث والأولى به أن يروي من كتابه؛ ليَسْلَمَ من الوهم والغلط، ويكونَ جديراً بالبُعدِ من الزّلَلِ".[3] ومن آداب العالم في درسه أن يتحرّى الفائدة لطلابه للاستفادة القصوى دون كَللٍ أو مَلَل. فيشدّد ابن جماعة على هذه المسألة بقوله: "وينبغي أن لا يُطيل الدرس تطويلاً يُمِلّ، ولا يُقصّره تقصيراً يُخِلّ، ويُراعي في ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة في التّطويل ...".[4]

فيقول في ذلك: "... وتقدّم على القراءة تفسيرُ شيءٍ من القرآن الكريم كما هي عادتُنا في غير هذا المجلسِ من مجالس الفِقه وغيره...". انظر: علي بن يوسف البُصروي، **تاريخ البُصْرَوي**، (دمشق: دار المأمون للتُراث، 1988)، ص 213.

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 64؛ كذلك العَلمَوي ينقل ما أورده ابن جماعة عن أولويّة الدروس الواجب أن يبدأ بها العالم في تدريسه للطلبة، انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 55.

[2] انظر: السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء**، ص 294-318.

[3] انظر: البغدادي، الجامع، 1: ص 662-676. ولكن البغدادي يرى بجواز الرّواية عن الحِفْظِ غيباً لمن كان مُتقِناً لها مُتَحَفّظاً فيها: ص 668.

[4] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 65؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 55؛ السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء**، ص 331-338. يقول السمعاني في ذلك: "يَنبغي للمُمْلي (مُعلّم الحديث) أن لا يُطيلَ المجلسَ الذي يَرويه، بل يجعله متوسّطاً حذَراً من سآمةِ السّامع (الطالب)...". نفسه، ص331.

من خلال عرض ابن جماعة، يمكن الفهم أنّه لا يكفي إلقاء الدرس على الطلبة لكسب العلم، بل يحتاج المُعلّم إلى أساليب أخرى لامتحان طلابه وفحص مدى تمكّنهم من مادة الدّرس. هذه الطُرُق وأساليب المعلّم في التدريس تُطرَحُ عن طريق الحوار والنقاش، وفحص مدى فهم الطلاب للمادة وامتحانهم بها. كذلك يترافق أسلوب المُعلّم بآداب التعامل مع الطلبة، إن كان ذلك من خلال التشجيع والثّناء لهم وشُكرهم، أو التلطّف بهم في إعادة الشرح لمن تظهر عليه نواقص الفهم. فيقول ابن جماعة في ذلك: "وإذا فَرَغَ الشيخُ من شرحِ درسٍ، فلا بأس بطرح مسائل تتعلّق به على الطلبة يمتحنُ بها فهْمَهُم وضبْطَهُم لما شَرَحَ لهم. فمن ظَهَرَ استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شَكَرَهُ، ومن لم يفهمه تلطّفَ في إعادته له". ويُضيف ابن جماعة: "وأن يُطالِبَ الطلبةَ في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات ويمتحِنَ حِفظَهُم كُلّما قدّم لهم من القواعد المُهمّة والمسائل الغريبة ويختبرَهُم بمسائل تَنْبَني على أصلٍ قرّرهُ أو دليلٍ ذَكَرَهُ".[1]

يمكن الاستنتاج من أسلوب ابن جماعة بالتأكيد على أهميّة طريقة الإلقاء والشّرح في التدريس كأسلوب أساسيّ في سير العمليّة التعليميّة الفعّالة. ولكن، إضافة الفحص والمُراجعة لمادّة الدروس عن طريق طرح الأسئلة من قبل المعلّم، تزيد من التوضيح العملي للمادة، وخاصّة للطلاب الذين فاتهم شيء منها أو لخجلهم من توجيه سؤال للشيخ أمام رفاقهم. فهذا يُعدّ صفة هامّة من آداب القيادة التربوية للشيخ المُعلّم أولاً، ثمّ تمكّنه من مادة التدريس وحرصه على إكسابها للطالب في فهم درسه وحلّ الاشكالات عند طلابه. فطرح الأسئلة يُعدّ مؤشراً للتأكّد من متابعة المُعلّم لطلابه ومدى فهمهم، كما تهدف إلى استعادة المعلومات السابقة والمراجعة وتثبيت المعرفة. هذا يؤكّد مدى حرص العالِم (المُعلّم) على معرفة المتعلّم لمدى تقدّمه ومعرفة النتائج التي تساعد على تحقيق أعلى درجات الفهم والتعلّم عند الطلاب. وكما يبدو أنّ أسلوب التعليم بطريقة "البحث والتحقيق والجَدل" لم تكن مقبولة عند الكثير من عُلماء تلك الفترة، ولا تتلاءم مع مواضيع العلوم الدّينيّة. نلاحظ

[1] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 76-77؛ انظر أيضاً في هذا السياق: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 51.

أنّ أحد العُلماء في مصر، كمال الدين جعفر الإدفُوي (ت 748هـ/1347م)، رأى أنّ بهذه الطريقة يوجد خَلْط بالأساليب التعليميّة بين العلوم الدّينيّة وبين العلوم الفلسفيّة، والتي تؤدي إلى هبوط مستويات التّعليم الدّيني. فيَنْظُم الإدفوي قصيدة شِعرية ناقداً فيها هذه الطريقة التعليميّة، قائلاً فيها:[1]

إنّ الـدُّروسَ بمِصـرِنـا في عَصْـرِنـا ... طُبِعَتْ على لَغطٍ وفَرطِ عِيـاطِ

ومباحِـثٌ لا تَنتهي لـنهايـةٍ ... جَـدَلاً ونقلٌ ظـاهرُ الأغْـلاطِ

ومـدرّسٌ يُبـدي مَبـاحِـثَ كلّـهـا ... نشأت عن التّخليطِ والأخـلاطِ...

وعلومُ ديـنِ الله نادتْ جَـهرةً ... هـذا زمانٌ فيه طَيُّ بِسـاطِ...

القسم الأخير وهو خاتمة الدرس، فيكون بمثابة خلاصة عامّة أو دلالة على إنهاء الدرس بتقديم موعظة، فيقول ابن جماعة: "وكان بعض العُلماء الزّهّاد يختم الدّروس بدرس رقائق يُفيد به الحاضرين ... ونحو ذلك من عِظةٍ ورِقّة وزُهد وصبر..."[2] كما ينبغي أن يُشعر الشيخ طلابه بختم الدرس بصورة أدبيّة، عند انتهاء البحث فيه أو النقاش، كما جرت العادة في بقية الدروس، مثل قول الشيخ: "والله أعلم"، أو "وهذا آخره"، أو "وما بعده يأتي – إن شاء الله -".[3] بينما السّمعاني عنده نظرة أخرى عند اختتام مجلس الرواية والإسماع في حلقات الحديث، بأن يَخْتِمَهُ بالحكايات والنّوادر ثمّ يُتبِعُها بالأناشيد والأشعار للترويح عن النّفس، وعند انقضاء المجلس يذكر شيئاً من الاستغفار.[4]

---

[1] انظر: تقي الدين بن أحمد ابن قاضي شُهبة، **تاريخ ابن قاضي شُهبة**، (دمشق: المعهد العلمي الفرنسي، 1994)، 2: ص 519؛ ابن حجر العسقلاني، **الدُّرر**، 1: ص 535-536.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 65.

[3] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 69-70. العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 57-58. كان من الأولى للمُدرّس أدبيّاً أن يمكث قليلاً بعد انتهاء الدّرس وقيام الطلاب، وعدم مزاحمتهم عند الخروج، أو للإجابة على سؤال أو استفسار من أحد الطلاب.

[4] انظر: السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء**، ص 338-362.

ومن **آداب الشيخ المُعلّم في درسه أن** يكون صوته متناسباً قدر الحاجة، بحيث لا يتجاوز حدود مجلس درسه، ولا يقصُر عن سماع الحاضرين، "ولا يرفعُ صوتَهُ إلا بِقَدْر ما يُسْمَعُ للحاضرين".[1] قوة الصوت وقدره في الحلقة أو مجلس العِلم تكون له في ذلك الفائدة المرجوّة للمستمعين من الطلبة، إذ يقول ابن جماعة: "أن لا يَرفعَ صوته زائداً على قَدْر الحاجة، ولا يَخفِضَه خَفْضاً لا يحصُلُ معه كمال الفائدة...".[2] أمّا في إدارة النقاش والبحث مع الطلاب أثناء الدرس، فينبغي أن يكون المُعلّم ذا حنكة ودراية في أمر ما يدور أثناء درسه، بصفته القائد والمربّي والموجّه. فمن واجب المُعلّم أن يتحكّم بالأجواء التعليمية، فلا يسمح لأحد بالتعدّي أثناء النّقاش والبحث، أو أن يظهر سوء أدب مع المعلّم أو مع رفاقه. فيقول ابن جماعة في هذا الأمر: "أن يصون (العالم) مجلسَهُ عن اللّغَط ... وعن رفع الأصوات واختلاف وجهات البحث... وأنّه لا يليق بأهل العلم تعاطي المُنافسة والشّحناء لأنّها سبب العداوة والبغضاء".[3] ومن جهة أخرى، ينبغي أن يكون العالم الشيخ مُنصفاً أثناء إلقاء درسه وبحثه وخطابه، بأن يستمع إلى الطّالب الذي فاته الإصغاء والفائدة فيُجيبه. ومن آداب المُعلّم أيضاً إذا لم يعرف الجواب على سؤال ما بأن يقول "لا أعلم" أو لا أدري، فإنها لا تضرّ بمكانة العالم. فيقول ابن جماعة في هذا السّياق: "واعلم أنّ قولَ المسؤول: لا أدري، لا يضع من قدره كما يظُنّه بعض الجَهَلَة، بل يرفعُه، لأنّه دليلٌ على عِظم محلّه، وقُوّة دينه... وكمال معرفته...".[4]

---

[1] انظر: السّمعاني، **كتاب في أدب الإملاء**، ص 277؛

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 65-66؛ انظر أيضاً: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 55؛ ويذكر البغدادي أيضاً بعض الأحاديث والروايات حول آداب صوت العالم أو الرّاوي والمُحدّث ومدى ذلك لمنفعة الطلاب والمُستمعين، بقوله: "أن لا يُجاوز صوت المُحدّث مجلسه"، انظر حول هذا الموضوع: البغدادي، **الجامع**، 1: ص 646-649.

[3] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 66-67؛ انظر أيضاً كيف يُدير العالِم (المُعلّم) درسه، نقلاً عن ابن جماعة: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 56.

[4] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 68؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 56-57.

3. آداب العالِم (المعلّم/ الشيخ) مع الطّلبة

يشدّد ابن جماعة على أهمّيّة معاملة الشيخ المُعلّم طلابه بالحُسنى، ومراعاة مصلحتهم في الدّرس. فالهدف الأسمى هو **الإخلاص في تعليم الطلبة** أولاً، ثمّ القصد في إحياء الشريعة الإسلامية ثانياً. أي أن الهدف الرئيسي من التعليم في منظور ابن جماعة هو إحياء الشريعة الإسلامية من خلال التربية والتعليم، كما يقول: "فإنّ تعليم العلم منْ أهمّ أمور الدّين وأعلى درجات المُؤمنين".[1] كما أنّ **النيّة في التعليم لها أهميّة**، حيث ينبغي من الشيخ أن يُحرّض الطلاب المبتدئين على حُسن النّيّة في التعليم بالتدريج، وذلك لينال الرّتبة السّامية من العلم والعمل، وتنوير القلب، وتوفيق العزم، وحُسن الحال، "وعُلُوّ الدّرجات يوم القيامة". ويضيف ابن جماعة قائلاً: "أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خُلوص نِيّته، فإنّ حُسنَ النِّيّة مرجوّ له ببركة العِلم".[2] كما يؤكّد ابن عبد البِرّ على أهميّة النِّيّة والتدرّج في العمليّة التعليميّة ناقلاً عن عدّة رُواة قولهم: "أوّلُ العِلم النِّيّة، ثمّ الاستِماع، ثمّ الفَهْم، ثمّ الحِفظ، ثمّ العمل، ثمّ النّشْر".[3]

ومن اهتمام المُعلّم بطلابه ترغيبهم في العلم وتزهيدهم في الدّنيا. فينبغي من العالِم أن يُرغّب طلابه في العِلم والسّعي في طلبه، مع إعلامهم ما به: "من منازل الكرامات، وأنّهم وَرَثَةُ الأنبياء ... ونحو ذلك مما ورد في فضل العلم والعُلماء من الآيات والأخبار والآثار والأشعار". كما أنّه من المهمّ إبلاغ المُعلّم للطالب الابتعاد عن مفاتن الدنيا ومكاسبها، أو السّعي خلفها، لما لها من أثرٍ سلبيّ على كَسْبِ العِلم، بقول ابن جماعة: "... قَلّ من نال من العلم نصيباً وافراً إلا من كان في مبادئِ تحصيلِهِ على ما ذكرتُ من الفقر والقناعة والإعْراضِ عن طَلَبِ الدّنيا وعَرَضِها الفاني".[4] هذا يعني أنّه ينبغي أن يقوم المُعلّم بالاعتناء بالطالب ومصالحه، أي

---

[1] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 72؛ انظر أيضاً حول آداب المُعلّم مع طلبتِهِ: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 45-46.

[2] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 72-73.

[3] ابن عبد البرّ، **جامع**، **1**: ص 476-478.

[4] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 73؛ انظر أيضاً: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 46.

أن يُحِبَّ للطالب ما يُحِبّ لنفسِهِ، بأن يعتني به، وأن يتلطّفَ في نُصْحِهِ، والتعامل معه بالحُسنى كما يعامل أبناءه بشفقة وإحسان وصبر، وأن يتحمّلَ ما يصدُرُ عنه من سوء أدبٍ، وأن يقبل اعتذاره قدر الامكان. فيقول ابن جماعة: "ويوقِفُهُ مع ذلك على ما صَدَرَ منه بنُصْحٍ وتلطُّفٍ، لا بتعنيفٍ وتعسُّفٍ، قاصداً بذلك تربيته، وتحسين خُلُقه، وإصلاح شأنه... ويوصيه بالأمور العُرْفيّة على الأوضاع الشّرعيّة".[1] كما ويذكر ابن قُدامة المقدسي بعضاً من وظائف المعلّم نحو طلابه مثل الشّفقة على المُتعَلّمين، وأن يُعاملَهم كما يُعامل بَنيهِ، وأن لا يرى لِنفسه مِنّةً على المُتعلّمين. ومنها أيضاً أن يهتمَّ بنُصح المُتعلّم قدر الإمكان، وإذا ظهر منه سوء الأخلاق يجب على المعلّم زَجْرَهُ.[2]

بالترابط مع حُسن أدب الطالب وسعيه لكسب العلم، ينبغي أن **يتلطّف المُعلّم بطالبه في التّعليم**، من حيث سهولة الإلقاء في تعليمه وملاءمة المادة المطلوبة، ومن حيث حُسن التلطّف في تفهيم الطالب، أي حُسن المُعاملة والتروّي في تبسيط الشّرح وأدائه بأسلوب لطيف ومؤدّب لما له من آثار مهمّة على الطالب. فيقول ابن جماعة حول ما ينبغي أن يقوم به المُعلّم تجاه الطالب، بقوله: "ويُحرِّضُهُ على ضَبْطِ الفوائد وحِفظ الفرائد، ولا يدّخِرُ عنه من أنواع العُلوم ما يسألُهُ عنه ... لأنّ ذلك رُبّما يوحِشُ الصّدر، ويُنَفّرُ القلبَ، ويورثُ الوَحْشَةَ، وكذلك لا يُلقي إليه ما لم يتأهلْ له...".[3] **فالحرص على تفهيم الطّلبة، وذكْرُ طريقة الشرح**، يُستفاد منها مدى أهمية حُسن الأداء من المُعلّم وطُرُق التدريس ووسائلها في نظر ابن جماعة من خلال تصوير المسائل وتمثيلها في الشرح حتى يتسنّى للطالب الذي ما زال غير متأهّل لفهمها، مع ذِكر الأدلّة وتوضيح معاني أسرار حِكَمها وعِلَلها، مع ما يتعلق بها من فروع

[1] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 74؛ ويدعو العَلَمَوي أيضاً المُعلّم إلى محبّة الطالب والعِناية به بشفقة وتأديبه عند الحاجة، قائلاً: "ويَعتني بمصالحِهِ كاعتنائهِ بمصالح نفسِه وولدِهِ، ويَجعلُه كولدِهِ في الشّفقةِ عليهِ، والاهتمامِ به". انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 46.

[2] ابن قدامة المقدسي، **مُختصر**، ص 26-27:

[3] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 74-75.

وأصول. فيقول ابن جماعة في ذلك: "أن يحرِصَ على تعليمه وتفهيمه، ببذل جُهده وتقريب المعنى له، من غير إكثارٍ لا يحتَمِلُهُ ذِهنُه، أو بسط لا يضبِطُه حِفظُه ... ويحتسبُ إعادةَ الشرح له وتِكراره".[1] في هذا المفهوم يُؤكّد ابن جماعة على أهمّيّة التعدّديّة في وسائلِ التعليم وطُرُقِها بالنسبة لتوضيح الأمور وفهمها عند المقارنة في مسألتين أو ما شابه ذلك، في قوله: "ويقصِدُ ببيان ذلك الوهم طريق النصيحة، وتعريف النُّقول الصّحيحة، ويذكرُ ما يُشابِهُ تلك المسألة ويُناسبُها، وما يُفارقُها ويقاربُها، ويُبيّن مأخذَ الحُكمَيْن، والفرق بين المسألتيْن".[2]

ويضيف العَلمَوي على أسلوب المعلّم ما يسُدّ حوائج ومصالح الطلبة في الفهم للمادة وتبسيطها قدر مفهومهم، فيقول فيه: "... ويُفهِم كلَّ واحدٍ بحسب فهمِهِ، ولا يبسُط له الكلامَ بسْطاً لا يضبُطهُ حفظُهُ، ولا يُقَصّر به عمّا يَحتَمِلُهُ بلا مشقّة، ويُخاطب كُلاً على قَدْرِ درجتهِ وفهمهِ وهِمّتِهِ...".[3] هذه الآداب من قبل المُعلّم هدفها البلوغ بالطالب إلى أعلى درجات الفهم والاستيعاب والكسب في العلم. فمن المُهمّ أن يقوم **الشّيخ بامتحان فَهْمِ الطلبة وضبطهم لما يُلقيه عليهم**، حيث يقول ابن جماعة: "وأن يُطالِبَ الطلبةَ في بعض الأوقات بإعادة المَحفوظات ويمتحِنَ حِفظَهُم كُلّما قدّم لهم من القواعد المُهمّة والمسائل الغريبة ويختبرَهُم بمسائل تَنْبَني على أصلٍ قرّرهُ أو دليلٍ ذَكَرَهُ".[4]

يتطرق ابن جماعة إلى كثير من المضامين والمفاهيم التربوية في توجيه الطالب وإرشاده، و**عدم تحميله فوق طاقته**. ويشدّد فيها بتوصية الطالب بالرّفق بنفسه، بأن لا يُحمّل نفسه فوق ما يقتضيه حاله، أو فوق استطاعته، وأن يتوخّى الطالب الأناة والاقتصاد في الاجتهاد. وينبغي على المُعلّم أن يأمر الطالب بالرّاحة وتخفيف الدّراسة والاشتغال، في حال ظهرت عليه

[1] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 75.

[2] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 75.

[3] انظر: عرض العَلمَوي أساليب وطرائق التدريس للمُعلّم بما فيه مصلحة الطالب في التّعلُّم: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 48-49.

[4] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 76-77؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 51؛ يؤكّد البغدادي أنّه يجب مُذاكرة الطّلبة بالحديث بعد حِفظِهِ ليَثْبُتَ، انظر: البغدادي، **الجامع**، 1: ص 363-368.

علامات التّعب والسآمة والضجر، وأن لا يتعلّم ما هو فوق مقدور فهمه أو سِنّه. فيقول العَلمَوي في هذا السياق: "إذا سلَكَ الطالبُ فوق ما يقتضيه حالُهُ، وخاف ضجرَهُ أوصاه بالرّفقِ بنفسِهِ ... أمره بالرّاحة ولا يُشير على الطالب بتعلُّمِ ما لا يحتملُ فهمُهُ أو سِنّهُ..."[1] أي أن يُشير عليه بالمادّة التعليمية المناسبة للطالب، فهماً وسِنّاً، وكذلك ملاءمة الكُتب وقراءتها في هذا المفهوم، وعدم الخَلْطِ في فُنون العِلم حتى يتمكّنَ منها باختيار الأهمّ فالأهمّ.[2] فيقول ابن جماعة: "لا يُمَكّن لطالبٍ من الانشغال في فنّين أو أكثر، إذا لم يضبطْهما، بل يُقدّم الأهمّ فالأهمّ، وإذا علم أو غلب ظنّه أنّه لا يُفْلِحُ في فنٍّ أشار عليه بترْكِهِ والانتقال إلى غيره مما يُرجى فيه فَلاحُه".[3]

أمّا بالنسبة لمعاملة الطّلبة بالعدل والمساواة وعدم تفضيل بعضهم على بعض، فهو مطلب هامّ في العمليّة التعليميّة **وفي إثارة الدافعية والمنافسة** الإيجابيّة في كَسْب العِلم. فالمنافسة من أكثر الوسائل انتشاراً لإثارة الأفراد لنواحي النشاط اللازم للتعلّم وباعثاً لهم على بذل الجهد والنشاط، ولكن للمنافسة تبعات إيجابية وأخرى سلبيّة. فيتوجّب على المعلّم الحذر من إثارة التنافُس بين الطلبة والتفريق بينهم، لكثرة تحصيلهم أو زيادة فضائلهم وحُسن تربيتهم، فما عليه إلا أن يدعو لهم ويُذكّرهم بالجميل ومنحهم الشعور بالمودّة والمُساواة، وأن يبعثَ فيهم النّشاط والاتّصاف بالصّفات والفضائل الحميدة، كي لا تكون لذلك تبعاتٌ سلبيّة من آثار الوحْشَةِ والتّنافُر. كما ينبغي أن يتودّدَ المُعلّم للحاضر من الطّلبة، ويذكُرَ غائبهم بخيرٍ وحُسن ثناءٍ.[4] فيرى ابن جماعة أن المُعلّم عند إظهاره الإعجاب بالمتفوّقين وشُكرهم والثناء

[1] انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 52.

[2] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 77-78؛ ويذكر ابن قُدامة المقدسي أيضاً حول مُهمّة المُعلّم قوله: "أن يّنظُرَ في فَهمِ المُتعلّم ومقدارِ عقلِهِ، فلا يُلقي إليه ما لا يُدرِكُهُ فهمُهُ ولا يُحيطُ به عقلُهُ". انظر: ابن قدامة المقدسي، **مُختصر**، ص 26.

[3] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 78. حول التدرّج في إلقاء مادة الدرس من قبل المُعلّم، انظر: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 52.

[4] انظر: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 69، 80.

عليهم، إنّما يلجأ إلى الاستثارة والدافعيّة للتعلّم والكسب من النّواحي الإيجابيّة. فيدعو ابن جماعة إلى اتّباع النّهج الصحيح والسّليم في هذه المسألة قائلاً: "أن لا يُظهرَ (المُعلّم) للطلبة تفضيلَ بعضِهم على بعضٍ عنده في مودّة واعتناء مع تساويهم في الصّفات من سنٍّ أو فضيلةٍ أو تحصيلٍ أو ديانةٍ".[1]

من مهامّ المُعلّم كقائد تربويّ، ليس فقط كمُعلّم في تعليم الطّلبة العِلْم وإكسابهم المعرفة، بل أيضاً في كونه مُربّياً، بأن يهتمّ **بمُراقبة أحوال الطّلبة وأخلاقهم وذِكر طرائق تأديبهم**، فيُراقب أحوالهم في سلوكيّاتهم وتصرّفاتهم، والقيام بإرشادهم وهديهم إلى الآداب والأخلاق الحسنة. ومن صدر عنه سوء أدبٍ أو ما لا يليق من تصرّفات سيّئة أو مكروهة، أو ترك اشتغاله بالعِلْم المطلوب، أو أيّ إساءةٍ مع الشّيخ أو غيره، أو غير ذلك من تصرّفات، فعلى المُعلّم أن يَنْهى الطالب المُسيء. يقول ابن جماعة في دور المُعلّم في هذا الامر: "ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها، فإن لم ينتهِ نهاهُ عن ذلك جَهْراً، ويُغلّظُ القولَ عليه إن اقتضاه الحال، ليَنْزَجِرَ هو وغيره ويتأدّب كلُّ سامعٍ. فإن لم ينتهِ فلا بأس حينئذٍ بطرده والإعْراضِ عنه إلى أن يرجعَ..."[2].

كلّ هذه الآداب هدفها **السّعي في مصالح الطّلبة**، بأن يكون المُعلّم خير مُرشدٍ ومُعينٍ ومساعدٍ للطلبة عند الحاجة، ويتفانى في السّعي لخدمة مصالحهم العِلميّة والدّينيّة والأدبيّة والخُلُقيّة، خاصّة إذا كان ذلك إعانة على طلب العِلْم، حيث يُعدّ ذلك من أفضل القُرُبات والإحسان والأعمال الصّالحة. فينبغي أن يتفقّد المُعلّم طالبَهُ، إذا غاب أو إذا مرض وإذا أصابه غمٌّ وما شبه ذلك من النوائب. فيقول ابن جماعة: "وإذا غاب بعض الطّلبة أو مُلازمي الحَلَقة زائداً على العادة سألَ عنه وعن أحواله وعن مَنْ يتعلّق به ... فإن كان مريضاً عادَهُ،

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 79؛ انظر ايضاً عرض العلموي في هذا السياق: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 51.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 80. انظر هناك حول الأسلوب والطريقة الواجب اتباعها من قبل المعلّم في تأديب الطالب المسيء أدبياً وأخلاقياً: نفسه، ص 80-81؛ العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 46-47.

وإن كان في غَمٍّ خفضَ عليه، وإن كان مُسافراً تفَقَّدَ أهله ... وتعرّض لحوائجهم، ووصلهم بما أمكنَ ...".[1]

كذلك، يدعو ابن جماعة المعلّم إلى التودّد للغرباء من الطلاب والحاضرين في درسه، بهدف التشجيع والتحفيز لهم، حتى لا يشعروا بالخجل والغُربة.[2] بهذا، يتوافق منظور ابن جماعة مع من سبقه من عُلماء التربية الإسلامية مثل البغدادي والسّمعاني، الأمر الذي ترك أثره الإيجابي في سبيل الرّحلة في طلب العلم وتشجيعها في تلك الفترة من العصر الإسلاميّ. فيذكر البغدادي أنّه من واجب المُعلّم (المُحَدّث) "إكرامه الغرباء من الطلبة وتقريبهم، والتّرحيب بهم، وتواضعه لهم، وتحسين خُلُقه معهم، والرّفق بهم".[3] كذلك من جاء بعد ابن جماعة من عُلماء الفكر الإسلامي ساروا على نَهجِهِ بالتوصية في معاملة الطّلاب والسّعي في خدمة مصالحهم. فيقول القَلْقَشَنْدي مثلاً في وصيّة مُحدّث (مُعلّم الحديث): "فليُعامِلْ الطّلَبَةَ إذا أتوه للفائدة مُعاملة من جَرّبَ، وليُنَشّط الأقرباء منهم ويُؤنِس الغُرَباء...".[4]

يُلاحظ مما سبق، أنّ هذه الآداب التي ينبغي أن يتحلّى بها العالِم (المُعلّم)، تنصبّ جميعها في صفة **التواضُع للطلبة وإكرامهم**. فالتواضُع واللين ميّزة من الواجبات الدينيّة التي ذُكرت في القرآن والحديث بشكل عامّ، فكيف إذا ما كان هذا الواجب موجّهاً نحو المؤمنين (واخْفِضْ جناحَك لِمَنْ اتّبعَكَ من المُؤمنين/ سورة الشّعراء: آية 215)، ومنهم طلبة العِلم، كما جاء في

[1] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 81. انظر هناك الحديث الشريف "**إذا مات العبدُ انقطعَ عملُه إلا من ثلاثة: صدقَةٍ جاريةٍ، أو عِلمٍ يُنتفَعُ به، أو ولدٍ صالحٍ يدعو له**"، وشرح ابن جماعة في هذا السّياق: المصدر نفسه، ص 81-82؛ انظر أيضاً: ابن عبد البرّ، جامع، 1: ص 69-73.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 69.

[3] انظر: البغدادي، **الجامع**، 1: ص 551-561؛ كذلك يؤكّد الزّرنوجي على إظهار الشفقة والنصيحة للغُرباء، انظر: الزّرنوجي، **تعليم المُتعلّم**، ص 119-120.

[4] القَلْقَشَنْدي، **صُبْح الأَعْشى**، 11: ص245.

الحديث: "لينوا لِمَن تُعَلّمون ولِمَن تَتَعَلّمونَ مِنْهُ".[1] فينبغي على المُعلّم أن يُظهرَ علامات التواضُع لطُلابه بالتودّد إليهم والترحيب بهم، بالحديث إليهم والسّماع منهم، بالجُلوس معهم ومُؤانستهم، فيقول ابن جماعة في مثل هذه الآداب: "ويُعامِلُهُم بِطلاقَةِ الوَجْهِ وظُهورِ البِشْرِ وحُسنِ المَوَدّةِ وإعلامِ المَحبّةِ وإضْمارِ الشّفقَةِ؛ لأنّ ذلك أشرَحُ لِصَدرِهِ وأطلَقُ لِوَجهِهِ وأبْسَطُ لسُؤالِهِ، ويزيدُ في ذلك لِمَن يُرجى فَلاحُهُ ويَظهَرُ صَلاحُهُ".[2] هذا، ممّا يساعد على إنجاح العمليّة التعليميّة بكل جوانبها لكلّ من المُعلّم والطالب على حدٍّ سواء.

خُلاصة واستنتاجات

من منظور ابن جماعة، وحسب ما بيّنه في كتابه "**تَذكِرة السّامع والمُتَكلّم في أدبِ العالِم والمُتَعلّم**"، ينبغي أن يتحلّى المُعلّم بالقيادة التربوية في العديد من الآداب والنشاطات مع نفسه ومع طُلابه وفي درسه. فمن الواجب أن يكون صاحب إدارة ومقدرة ونشاط في إثارة الدافعيّة عند طلابه مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ومستوياتهم، مع التعامل معهم بآداب ومرونة، وتنظيم الدرس ومراحله وطُرُقه بحنكة قيادية للتحكّم بجميع جوانب العمليّة التعليميّة، إن كان ذلك من حيث المادّة التعليميّة، الوقت والسّلوكيّات. كذلك يشكّل ابن جماعة مثالاً للمعلّم القيادي في تقديم النّصح للآخرين في مسلكه التربوي، وهو التّحلّي بالأخلاق الفاضلة وأنْ يكون المعلّم قدوةً لطلابه، كما ويركّز على أهميّة التمسّك بالأمور الدّينيّة في كلّ النّشاطات والعمليّات التعليميّة والتربويّة، قولاً وعملاً، حُبّاً بالعِلْم وأهدافه الدّينيّة والتّربويّة، وليس بهدف كَسْبِ الأمور الدُّنيوية فقط.

من خلال ما أورده ابن جماعة في كتابه "تَذكِرة السّامع والمُتكلّم ..."، يمكن استنتاج وصياغة مبادئ وأسُس القيادة التربويّة التي تمتّع بها، إضافة إلى ما جاء في أقوال المؤرّخين والعُلماء

[1] انظر بعضاً من الآيات القُرآنيّة والأحاديث النّبويّة والأقوال من تجربة العُلماء في التواضُع: ابن جماعة، **تذكرة**، ص 82-84.

[2] ابن جماعة، **تذكرة**، ص 84؛ انظر أيضاً في هذا السياق: العَلْمَوي، **المُعيد**، ص 47-48.

وأصحاب التّراجم من وصف لميّزاته القياديّة، بأركانها الثلاثة؛ الميّزات الشخصيّة (carisma)، الصلاحيات والمناصب (authority) والعِلْم (knowledge)، والتي يمكن تلخيصها بأهمّ النقاط التالية:

- حُسن السيرة وحُسن التربية، كمال الهَيْئة والهَيْبة، المنظر والمظهر مع الوقار والسكينة والتقشّف والورع، والعِزّ والعِفّة والوجاهة والتواضع.
- غزارة العِلم بفنونه المتنوّعة، والتي أهّلته إلى الارتقاء في المناصب العالية، الدينيّة والعلميّة في آن واحد ولمُدد طويلة.
- التميُّز بطُرق وأساليب التّعليم، الوعظ والمواعيد والمنفعة، التي جذبت إليه الكثير من المُحبّين من السّامعين والطلاب، وكذلك المُريدين من أهل التصوّف، حيث تغالوا فيه وترك فيهم الأثر العظيم.
- ترك ابن جماعة إرثاً وافراً من الإنتاج الفكري في مواضيع عدّة، الدينية منها والتاريخية، من النظم والنثر والخُطب والتصانيف الأخرى، والتي قرن بها ما بين العِلم والعمل، طوال فترة حياته ما بين أخذ العِلْم من عُلماء العصر ثم العمل به في مجالات التدريس، الإفتاء، الخطابة، القضاء ومشيخة الصوفية. هذه المجالات منحت ابن جماعة القيادة الدينيّة والتربوية في عهده بجدّ وإخلاص وأمانة حتى وافته المنيّة، وذلك باعتراف أقرانه وأبنائه وطُلّابه والمؤرّخين الذين جاءوا بعده.

ثبت المصادر والمراجع

ابن تغري بردي، يوسف جمال الدّين أبو المحاسن. **النّجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**. (ج 9). القاهرة: دار الكتب، 1992.

ابن تَغري بِردي، يوسف جمال الدّين أبو المحاسن. **المنهل الصافي والمُستوفي بعد الوافي**. (ج 9). القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، 2002.

ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم. **تذكرة السامع والمتكلّم في أدب العالم والمتعلّم**. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 2012.

ابن جابر الوادي آشي، شمس الدين محمد. **برنامج ابن جابر الوادي آشي**. مكّة: مركز البحث العلمي، 1981.

ابن جماعة، بدر الدّين. **تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام**. قطر: دار الثقافة، 1988.

ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد. **الدّرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**. (ج 1-4). بيروت: دار الجيل، 1992.

ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدّمة**. (ج 2). دمشق: دار البلخي، 2004.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. **البداية والنهاية**. (ج 14). بيروت: مكتبة المعارف، 1988.

ابن قاضي شُهبة، تقي الدين بن أحمد. **تاريخ ابن قاضي شُهبة** (ج 2). دمشق: المعهد العلمي الفرنسي، 1994.

ابن عبد البِرّ، يوسف بن عبد الله. **جامع بيان العلم وفضله**. (ج 1-2). الدّمام: دار ابن الجوزي، 1994.

ابن العماد، شهاب الدين عبد الحيّ بن أحمد. **شذرات الذهب**، (ج 8). دمشق: دار ابن كثير، 1992.

ابن طولون، شمس الدين محمد. **القلائد الجوهريّة في تاريخ الصالحيّة**. (ج 2). دمشق: مجمع اللغة العربيّة، 1980.

أبو حامد الغزالي، محمد. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار ابن حزم، 2005.

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

بدر، أحمد. "مؤسّسات التعليم عند المرابطين والمُوَحّدين". في: **التربية العربية الإسلاميّة**. (2). عمّان: مؤسّسة آل البيت، 1989، ص 457-460.

البُصروي، علي بن يوسف. **تاريخ البُصْرَوي**. دمشق: دار المأمون للتُراث، 1988.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي. **الجامع لأخلاق الرّاوي وآداب السّامع**. (ج 1-2). بيروت: مؤسّسة الرسالة، 1996.

دفتري، فرهاد. "الحياة الفكرية بين الإسماعيليين: نظرة عامة". في: **المناهج والأعراف العقلانية في الإسلام**. (تحقيق: فرهاد دفتري). بيروت: دار الساقي، 2004، ص141 – 174.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. **ذيل تاريخ الإسلام**. (ج 53). الرياض: دار المغني، 1998.

الزّرنوجي، بُرهان الدين. **تعليم المُتعلّم طريق التعلُّم**. بيروت: المكتب الإسلامي، 1981.

السُّبكي، تاج الدين عبد الوهاب. **طبقات الشافعية الكُبرى**. (ج 9). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1964.

السّمعاني، عبد الكريم بن محمد. **كتاب في أدب الإملاء والاستملاء**. جدّة: مطبعة المحمودية، 1993.

شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند ابن جماعة**. بيروت: الشركة العالميّة للكتاب، 1990.

الشوكاني، محمد بن علي. **البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السّابع**. (ج 1-2). بيروت: دار الكتب العلميّة، 1998).

عبد العال، حسن. **التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري**. القاهرة: دار الفكر العربي، 1979.

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

العُليمي، مجير الدين الحنبلي. **الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل**. (ج 1-2). عمّان: مكتبة دنديس، 1999.

العوّا، محمد سليم. **المدارس الفكرية الإسلامية**. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث، 2016.

عيسى، محمد عبد الحميد. "تاريخ التعليم في الأندلس من القرن الخامس الهجري إلى سقوط الأندلس". في: **التربية العربية الإسلاميّة**. (ج 2). عمّان: مؤسّسة آل البيت، 1989، ص 498-499.

القلقشندي، أحمد بن علي. **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**. (ج 1-14). بيروت: دار الفكر، 1987.

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

المقدسي، أحمد بن محمد ابن قدامة. **مُختصر منهاج القاصدين**. بيروت: دار إحياء العلوم، 1997.

Abiad, Malake. Culture et éducation arabo-islamiques au Šām*: Pendant Les Trois Premiers Siecles De L'Islam, D'Apres Tarih Madinat Dimasq D'Ibn 'Asakir (499/1105-571/1176)*. Damas: Institute Francais De Damas, 1981.

Ahmad, Munir- Ud-Din. *Muslim Education and The Scholars' Social Status, up to the 5th Century (Muslim Era), in the light of Tarikh Baghdad*. Zurich: Verlag "Der Islam", 1968.

Behrens-Abouseif, Doris. "Change in Function and Form of Mamluk Religious Institutions", *Annales Islamologiques* 21 (1985), pp. 73 - 93.

Amitai, Reuven. *Holy War and Rapprochement. Studies in the Relations between the Mamluk Sultanate and the Mongol Ilkhanate (1260-1335)*. Turnhout: Brepols Publishers, 2013.

Amitai, Reuven. "The Early Mamluks and the End of the Crusader Presence in Syria (1250-1291)". in: *The Crusader World*. (ed. Adrian J. Boaz). London & New-York, Routledge, 2016, pp. 324-345.

Berkey, Jonathan. *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo*. Princeton University Press, 1992.

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

Daftary, Farhad. *The Ismai'ilis: Their History and Doctrine.* (2nd edition). Cambridge University Press, 2007.

Fernandes, Leonor. *The Evolution of a Sufi Institution in Mamluk Egypt: The Khanqah.* Berlin: K. Schwarz, 1988.

Ephrat, Daphna, Kabha, Mustafa D. "Muslim Reactions to the Frankish Presence in Bilād al-Shām: Intensifying Religious Fidelity within the Masses". *Al-Masaq*, 15 (1) (March 2003), pp. 47-58.

Erzini, Nadia & Vernoit, Stephen. "The Professorial Chair (*kursi 'ilmi* or *kursi li-l-wa'z wa-l-irshad*) in Morocco". *Al-Qantara* XXXIV 1, (2013), pp. 89-122.

Halm, Heinz. *The Fatimids and Their Traditions of Learning*. London: Bloomsbury Academic, 1997.

Leiser, Gary. "The Madrasa and the Islamization of the Middle East: The Case of Egypt". *Journal of the American Research Center in Egypt* 22 (1985), pp. 29 – 47.

Leiser, Gary. "Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society". *The Moslem World* 76 (1986), pp. 16-23.

Mahamid, Hatim. "Ismaʿili Daʿwa and Politics in Fatimid Egypt". *Nebula* 3.2.3 (Sept. 2006), pp. 1-17.

Mahamid, Hatim. “Franks' Effect on Islamic Spirit, Religious and Cultural Characters in Medieval Syria”. *Nebula 4.1*, (March 2007), pp. 166-183.

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

Mahamid, Hatim. “Curricula and Educational Process in Mamluk Madrasas”. *Education Research Journal*, Vol. 1 (7) (Dec. 2011), pp. 141-151.

Mahamid, Hatim. “Waqf and madrasas in late medieval Syria”. *Educational Research and Reviews*, Vol. 8 (10), (May 2013), pp. 602-612.

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

Makdisi, George. “Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century Baghdad”, *Bulletin of the School of Oriental and Aftican Studies* 24 (1961), pp. 1-56.

Makdisi, George. *The Rise of Colleges*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.

Nielsen, Jorgen S. “Sultan al-Ẓāhir Baybars and the Appointment of Four Chief Qāḍīs, 663/1265”. *Studia Islamica* No. 60, (1984), pp. 167-176.

Rapoport, Yossef. “Legal Diversity in the Age of Taqlid: The Four Chief Qadis Under the Mamluks”. *Islamic Law and Society*, 10 (2), (2003), pp. 210-228.

Salibi, Kamal S. "The Ban◈ Jamā‘a: A Dynasty of Shafi‘ite Jurists in Mamluk Period". *Studia Islamica*, 9, (1958), pp. 97-109.

Tritton, Arthur Stanley. *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. London: Luzac, 1957.