

مقاربة تنظيرية لعلم تحفيظ القرآن الكريم

د. محمود بن عبد الجليل روزن



السيرة الذاتية

الاسم: محمود عبد الجليل عبد المولى روزن.

مكان الميلاد وتاريخه: محافظة البحيرة _ جمهورية مصر العربية _ ٢٢/ مارس /

۱۹۸۰م.

المؤهل العلمي: الشهادة العالية في القراءات _ معهد القراءات، الأزهر الشريف، جمهورية مصر العربية (٢٠١٠م)، دكتوراه في علوم وتكنولوجيا الأغذية _ جامعة الإسكندرية (٢٠١٢م).

الدرجة العلمية: مدرس.

التخصص العلمي العام: علوم وتكنولوجيا الأغذية.

التخصص العلمي الدقيق: علوم وتكنولوجيا الأغذية.

العمل الحالي: مدرس علوم وتكنولوجيا الأغذية _ جامعة دمنهور. المدير العام لنشاط التعليم القرآني بمؤسسة الخير للإغاثة الإنسانية.

- * الإنتاج العلمي:
 - * الكتب:
- ١ ـ زاد المجيز والمجاز في القراءة والإقراء.
 - ٢ ـ وقف التدبر معناه وأنواعه وأحكامه.
- ٣ _ تعسف القراء؛ صوره ومضاره وأسبابه وعلاجه.
 - * البحوث:
- ١ ـ تنقيح المنظومات العلمية بين حاجة الدارسين والتوقف في الاستدراك على العلماء.
 - ٢ استخدام النمذجة الرياضية في التخطيط الزمني للمحفوظات القرآنية.
 - ٣ _ وقف البيان في القرآن الكريم؛ دراسة مصطلحية.
 - * المشاركة في المؤتمرات والندوات:
 - ١ ـ ندوة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة ـ مكتبة دمنهور العامة ـ مارس ٢٠١١.
- * العنوان: أبو الخاوي _ مركز كوم حمادة _ محافظة البحيرة _ جمهورية مصر العربية.
- * البريد: أبو الخاوي _ كوم حمادة _ البحيرة _ جمهورية مصر العربية _ ص.ب (٢٢٨٥).
 - * الهاتف: ۲۰۲۰۱۰۰۳۹۰۸۰۵۷
 - dr.mah2010@yahoo.com : الإيميل * 🍕

ملخص البحث

يقدِّم الباحث طرحًا تنظيريًّا لما يمكن أن يُصطلح عليه بمصطلح (علم تحفيظ القرآن الكريم)، إذ إنَّ كثيرًا من الكتابات في هذا الموضوع تتعامل معه على أنَّه مُجرَّد مجموعة من الطرق والوسائل التي يقوم من خلالها المربُّون في حقل التربية الإسلاميَّة بتحفيظ القرآن للمُخاطبينَ بالتربية والتعليم. من جهةٍ أخرى يتجاذبُه علمُ التربية العامُّ بما ينضوي عليه من تَعاطٍ لنظريَّات التربية وأصولها، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربويّ. إلخ.

ولأنَّ لِتعليم القرآنِ خصوصيته ؛ الغائية والوسائلية ؛ فقد وجد الباحث أنَّ التأصيل لهذا العلم كفرع علميً مستقِلٍ من فروع علوم القرآن وعلوم التربية والتعليم = يمكن أن يُثري الدراسات البحثية التحفيظيّة ، ويطرق بها آفاقًا جديدة غير مطروقة ، ويُعبِّد لها سبلًا غير معبَّدة ، ويُعيد توصيف علاقة علم التحفيظ بغيره من العلوم ، بما يخطُّ له خطًّا مُحدَّدًا يجعله قسيمًا لبعضِ الفروع التي اعتبر التحفيظ فرعًا عنها ، أو وسيلة في تعليمها ... أو نحو ذلك .

إنَّ هذا التوصيفَ لِعلم التحفيظِ ضروريٌّ في تحرير عشرات المصطلحات الفنيَّة التخصصيَّة التي لم تحظَ بقدْرٍ كافٍ شافٍ من ذلك، كما أنَّه ضروريٌّ في تطوُّره رأسيًّا، وتمدُّده أُفقيًّا: رأسيًّا من خلال تحديد نقاطٍ للتخصُّص الدقيق المُفضي إلى التجديد المطلوب في الوسائل والابتكار المأمول، وأفقيًّا من خلال إعادة ضمِّ بعض جزئيَّات العلوم القريبة إلى علم التحفيظ، مثل طُرق تعليم التجويد فهي أولى بعلم التحفيظ من علم التجويد، وتكوين ملكة الإقراء؛ إذ إنَّ أوَّل مراحل تكوينها العمليَّة تبدأ مع أوَّل كلمة يسمعها الطفل من محفِّظه.

كذلك فإنَّ مدّ الأواصرِ إلى علوم قد تبدو بعيدةً عن علم التحفيظ كفيلٌ بأن يفتح آفاقًا غير متوقَّعة للبحوث، مثل العلوم الإحصائية، والعلوم الرياضاتية كالنمذجة الرياضيَّة، وعلم النفس والذاكرة، فضلًا عن علوم التقنيَّة، وتلك ضربةُ لازبٍ لإدارة الجودة الشاملة في التعليم القرآني: في وضع معاييرها، وضمانها، ومتابعتها، وتوكيدها، وتطويرها.

إنَّ التقعيد لهذا العلم يُؤصِّل للغاياتِ، ويؤطِّر للثابت والمتغيِّر في الوسائلِ، ويُجلِّي الفهمَ الصحيح للجفظِ في مستوياته الثلاث: حفظ الروايةِ، وحفظ الدراية، وحفظ الرعاية؛ بل ويُثبتُ في طريقه إلى ذلكَ أنّ المحفوظ من القرآن بالضمان الربَّانيِّ لا ينحصرُ في حفظ السطورِ وحفظ الصدورِ؛ بل يتجاوزه إلى ضماناتِ حفظِ الفهمِ والتطبيقِ، وهي متلازمةٌ إلى أن يُرفع القرآنُ من الصدور والسطور، وتزامنًا: لا يبقى عاملٌ في الأرض يقول: الله الله!

ويتناول البحث علمَ التحفيظِ: اسمَه، وحدَّه، وموضوعَه، وأهميته، وثمرته، وفضله، واستمدادَه وإمدادَه، وأهمَّ رجاله وفرسانه.. وغير ذلك.



المقدمة

الحمد لله ربِّ العالمين، وأشهد أن لا إله إلا الله، هو يتولَّى الصالحين، وأشهد أن محمَّدًا عَلَيْ النبيُّ الأمينُ، المبلِّغُ البلاغَ المبينَ، وشفيع الأمة يوم الدينِ.

وبعد، فإنَّ مُفردات التعليم القرآني وطرائقه لمَّا صارت مُسلَّماتٍ لم يهتمَّ أحدٌ بالتوقف طويلًا للتأصيل لما يمكن أن نسمِّيه (علم تحفيظ القرآن الكريم)، فسُتِر بسِتَار من الوُضوح الـمُتوهَّم. فلما طال الأمدُ أُلْفِيَ شيءٌ من الانحرافِ في مفاهيمَ أساسيَّةٍ متعلِّقةٍ برسم غاياتِ التعليم القرآنيِّ، وتحديد أهدافه، وترتيب أوليَّاتها. وإذِ اعوجَّ العُودُ فلا عجبَ أن ينحرف الظلُّ تبعًا، وأن تُصرَف الهِمَمُ في غير ما كان يصرفها السلفُ في، وأن تتراتبَ الأوَّليات على هيئةٍ مخالفة ـ إن لم تكن معكوسةً ـ لما كان السلف في يفعلون. فتعيَّنَ أن يردَّ الفرع إلى الأصل، من خلال تصحيح المفاهيم، وتحرير الاصطلاح.

ومع تشعُّب العلوم وتطوُّرها وتبايُنِ الطرق المستخدمة للتطبيق العمليِّ للتحفيظ؛ صار لزامًا أن توضع حدودٌ تأصيليةٌ لهذا العلم، يُحكم في ضوئها ما هو منه، وما ليس منه، ويُحكم على الحد الأدنى من التطبيق الذي يمكن أن يُطلق عليه (تحفيظ)، ويُحكم على ما يجوز



وما لا يجوزُ؛ لأنَّ الوسائل _ وإن انضبطت غاياتُها _ يجب أن تكون هي منضبطةً في نفسها.

ولـمًّا كان الواقع يشهدُ بأنَّ المخرجات الكمِّيَّةَ للتعليم القرآنيِّ غير النظاميِّ تربو _ في كثير من البُلدان العربية والإسلامية _ على مخرجات التعليم القرآنيِّ النظاميِّ، وكان التعليم غير النظاميِّ يُدار _ في غالبه _ بصورة تطوُّعية غير احترافية _ فإنَّه لا سبيل لإصلاح الخلل الناشئ عن تلك الحال إلا بوضع أُطُرِ ضابطةٍ لتعليم قرآنيِّ نموذجيِّ.

لهذه الأسباب ـ ولغيرها مما هو مُشارٌ إليه بعدُ ـ كانت هذه المحاولةُ التأصيليةُ لهذا العلم الجليل. وقد جاء البحث في مقدِّمة وتمهيد وثلاثة مباحث، تكلمتُ في التمهيد عن الحاجة لتأصيل علم التحفيظ، وفي المباحث الثلاثة تناولتُ هذا العلم من ثلاثة مداخل: مدخلٌ تعريفيٌ ؛ يُبيِّنُ قضيَّةَ التعريف والاصطلاح، ومدخلٌ وشائجيٌ ؛ يُحدِّد العلائق المكانية والوشائج البينيّة لعلم التحفيظ مع العلوم الأخرى، ومدخلٌ تأريخيٌ ؛ يؤصِّل للجذورِ ويستشرف المستقبل.

ثم ختمتُ بخاتمة بها أهمُّ نتائج البحث وتوصياته.

سائلًا الله ﷺ أن يوفِّقنا إلى خير العلم والعمل، وأن يرزقنا الإخلاص والقبول، وأن يُبلِّغنا مما يرضيه آمالنا.



التمهيد

الحاجة لتأصيل علم تحفيظ القرآن الكريم

لم يزل المهتمُّون بتعليم القرآن الكريم وتحفيظه يتعاملون معه كفنً من فنونِ التعليم والتدريسِ، يختصُّ بتلقين القرآن الكريم، ووضع برامج مُراجعته وتعاهُده؛ ليكون الطالبُ قادرًا على استحضاره متى طُلِب منه ذلك. فإذا تطوَّر هذا المفهوم عند البعضِ رأى أنَّ قراءة القرآن الكريم لها أسلوبها وأداؤها الذي يُوجِبُ على القارئِ أن يُجوِّد الحروف ويُقيمَها، ونِعمَ ما لأحدهم أن يضمَّ إلى ذلك فهمَ أحكامِ التجويد وعللها. فمَن تحقَّق بهذا القدر فاشتَهر بالضبطِ ومَهَرَ بالأداء؛ فهو عندهم الحافظُ المُجوِّدُ المحقِّق.

فإذا أقمنا تلك الصورة الموصوفة حَذْوَ الصورة التي تُخبرنا بها الأحاديث النبوية الشريفة عن أهل القرآن وحملته وأصحابه وحفظته، والصورة التي تُنبئنا بها كتب السيرة والتراجم عن هَدْي سَلفِنا في القرون الخيريِّة = رأينا فرق ما بين الصورتينِ. وإذا ولَّينا وجوهنا شطر الأحاديث النبوية الشريفة ومرويَّاتِ أئمة العلم والعمل من السلف؛ عن صورة قُرَّاء آخر الزمانِ = وجدنا كثيرًا من تلك الأوصاف ـ بل كُلَّها _ مُنطبقًا على معهودِ زماننا، ومشهورِ أخلاق بعضِ أهله. فإذا رامَ مُصلِحٌ



أن يتقصَّى أصل الخللِ فلن يُعجزَه هَربًا؛ بل هو على مَرمى البصرِ في بعض مؤسّسات تعليم القرآن ومعاهده شاهدٌ على انحرافٍ منهجيٍّ لا تُخطئُه عينُ البصيرِ. والرجوعُ إلى منهاج النبوَّة يقتضي التأصيل والتقعيد على أُسُسٍ محكَمةٍ لكلِّ دقائق العلم والعملِ، والنظريَّة والتطبيق؛ سِيَّما أشرفها وأجلّها وهو ما يتعلَّق بالقرآن الكريم. ويمكن أن نلقي الضوء على أهمية تأصيل هذا العلم الجليل من خلال النقاط الآتية:

أوَّلًا: غياب أثر الوعي التربويِّ القرآنيِّ عن واقع الأمة:

يُشكِّل الوعيُّ التربويُّ مفتاحَ التربية الناجحة، فهي عملية واعيةٌ لها غاياتها ومقاصدها وأهدافها، فإذا غاب الوعيُّ بهذا الأصل فإنَّ كلَّ ما يأتي بعده من ممارساتٍ تربويةٍ لا قيمة له. وما نراه من مفاسد اجتماعيةٍ قد لا يكمن في عدم وجود التربية الإسلامية، وإنما يكمن في عدم وجود التربية الإسلامية الواعية المقصودة على نطاقٍ زمنيِّ ومكانيِّ محسوس. فهي _ إن وُجدتْ _ لا تتجاوز بعض التجارب المنحصرة مكانيًّا، أو المنبترةِ زمانيًّا. وإننا إذ نؤكِّد على غياب أثر الوعي؛ فإنَّنا لا نعني غياب هذا الوعي في كتابات التربية الإسلامية وأدبيَّاتها، فما من كتاب منها إلا ووَقَفَ الصفحاتِ والفصولَ على بيان أهداف التربية الإسلامية ومقاصدها وغاياتها. ولكنَّ الناظرَ في واقع التطبيقِ العمليِّ قد لا يجدُ أثرًا لذلك، وهو يدلُّ بصورةٍ أو بأخرى على نوع من العجز في ترجمة تلك القراءات إلى الواقع، وقد يكون هذا العُجزُ ناتجًا عن صعوبة اللغة التي نُظِّرَ بها هذا الباب، أو عن سطحيتها وعدم كمال استقرائها للمذهب التربويِّ النظريِّ والعمليِّ في القرون الخيريَّةِ. وقد يدلُّ _ كذلك _ على انفصال أحدِ الطرفينِ المعنيينِ عن الآخر؛ فقد



يكتفي المُنظِّرون بالكتابةِ من مواقع التنظيرِ المحض؛ دون أن تكون لهم ممارساتٌ وتجارُبُ تربويةٌ واقعيةٌ، وقد لا يهتمُّون بالانطلاق للتبشير بفكرهم في أوساطِ المهتمِّين بالتربية. وعلى العكس من ذلك؛ فإنَّ المُكتفينَ بالنوايا الحسنةِ ممن يمارسون التربية _ وخصوصًا التربية الأهلية غير النظامية _ لا يتوقَّفون كثيرًا عند هذا الجانبِ التنظيريِّ؛ ظنَّا بعدم أهميته وقلة جدواه، أو اعتقادًا أنَّ ثمرتَه معروفةٌ مُسْبَقًا، فما الداعي للوقوف عنده طويلًا؟!

ومن الإشكالات الواقعة في مؤسسات التربية بِقسْمَيْها النظاميِّ وغير النظاميِّ أن تكون الغاياتُ والمقاصدُ والأهدافُ التربويةُ واضحةً كلَّ الوضوح، مصوغة بشمول وتكامل كما يراها المسؤولون عن التربية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المجتمع، ولكنَّها تصبح حبرًا على ورقٍ لا ترى النور إلى حيِّز التنفيذ بسبب عدم فهم المعلِّمين والمشرفين لهذه الأهداف، وعدم وعيهم بمغزاها، ومن المُسلَّمات أن المعلِّم إن لم يكن واعيًا بأهداف المؤسسة التعليمية التي يُعتبر أحدَ أهمِّ أعضائها= فإنَّه لن يجوزَ الممارسةَ التدريسيةَ التقليديةَ التي إن لم تؤخّر فلن تُقدِّم، والتي إن لم تضرَّ فلن تنفع (۱).

وتفرِضُ علينا المنهجيَّةُ أن نذهب أبعدَ من ذلك؛ فندَّعيَ أنَّ مؤسسات التعليم القرآنيِّ ليست مخيَّرةً في تحرِّي القُدواتِ من المحفِّظينَ الجامعين بين العلم والعمل، أو بعبارة أخرى: الجامعين بين حفظ الرواية والدراية والرعايةِ. فإذا غابت الغايةُ التربويةُ أو غُيِّبَتْ

⁽۱) ينظر: الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، للدكتور محمد صديق حمادة، رسالة الخليج العربي العدد (۲۱) السنة السابعة؛ ۱٤٠٧هـ=۱۹۸۷م، (ص٥٣ ـ ٨٦).



عن تصوُّرِ واضعي السياسات التربوية للتعليم القرآنيِّ؛ فلا عجبَ أن نرى ما نراه من مشكلاتٍ تُبرَّرُ تارةً بالضرورةِ، وتارةً بأنَّ ما لا يدركُ كلُه لا يتركُ جُلُّه. وهو _ وإن كان شعارَ حقِّ _ لا يطَّرِدُ صدقُه، فبعضُ الأمورِ إمَّا أن تأخذه بحقِّه كلِّه أو تتركه لعلَّ غيرَكَ يأخذُه بحقِّه كلِّه.

ويظهر للمشكلة بعد آخر؛ فإنه في الوقت الذي لا تغيب فيه الغايات والمقاصد التربوية عن وعي المسؤولين التربويين؛ فإنا الأهداف العامة والخاصة لا تكون على الدرجة نفسها من الوضوح والواقعية، فتأتي غير منسجمة مع الفسلفة التربوية، عاجزة عن تحقيق أهدافها؛ لأنها لا تُواكب متطلّبات المجتمع ولا تقرأ الواقع حولها بصورة كاملة، وإذ فشلت في تحقيق الأهداف العامة والخاصة؛ ففشلها في تحقيق الغايات والمقاصد محتومٌ.

ثانيًا: استئثار التعليم القرآنيِّ بالنصيب الأكبر من الجهود الفردية والأهلية غير النظامية:

لمّا كان الواقع يُعربُ عن انتشار التعليم القرآنيّ غير النظاميّ إذا قورنت مخرجاته بمخرجات التعليم النظاميّ؛ فإنّ المسلم قد يشرح صدرًا بأن يقوم على الثّغر غيورٌ من أهل الصدق والأمانة، ولكنّه لا يأمنُ أن يجد هذا الصادق الأمينَ غيرَ مُتقن، وهو مع هذا لا يسعى للإتقان، أو هو يسعى فلا يجدُ إليه سبيلًا، فيضطر إلى أن يسلك السبيل من بدايتها تجربةً فخطأً وصوابًا، فيتمضّى عُمُرُه فيما كان يمكن أن يُكفاه بإقامة مَن سبقوه في تلك السبيل مناراتٍ يستهدي بها المستهدي، ويفيء إليها السالك.



وقد يظنُّ القائمون على العمل القرآني التطوعيّ أنَّ تطوَّعَهم يغفر تقصيرهم في بلوغ مراقي الإتقان، فيقال لهم: إنَّك في سَعةٍ من أمركَ ألَّا ترى في نفْسكَ طاقةً لِتحمُّلِ أمانةٍ ما، أمَا وقد تحمَّلْتَها فلستَ مخيَّرًا بين أدائها وعَدَمِه؛ إذ أداؤها على وجهها يصير واجبًا مُتعيَّنًا (١).

فالحاصل أنَّ التعليم القرآنيَّ الفرديّ غير النظاميِّ - في غالبه - يتميَّز بأنَّ العاملين به من ذوي الغيرة والحماس للبذل والعطاء، ولكنَّهم في الوقت ذاته قد يفتقرون إلى المنهجيّة في التعليم والتربية؛ لكونهم - غالبًا - من غير المتخصّصين في هذا الجانب. وفي تقديري؛ فإنَّ العلاجَ في نشرِ فكر الجودةِ، والتأكيد على إعلاء قيم التخصُّص والإتقانِ، وتصحيح مفهوم أنَّ التطوَّعَ يغفر التقصير في تحصيل متطلَّبات التخصُّص. ولا يعني كلامنا أنَّ الكفايات التدريبية للعاملين في التحفيظِ متحقِّقةٌ في القائمين على التعليم النظاميِّ؛ إذ الواقع شاهدٌ بغير ذلك أيضًا.

ولنضرب مثالًا واحدًا على أهمية تمتُّع معلِّم القرآن الكريم بالكفاية العلمية لتعليمه، ذلك أنَّ الطالب إذا تعلَّم ممَّن لا يتقن قراءة القرآن قراءة صحيحةً؛ فإنَّ اللحنَ ينطبعُ في ذاكرته، فإذا رُمْتَ تقويمَه؛ فإنَّه عالبًا _ ما يخلط بين النُّطق القديم لحنًا، وبين صوابِه، وهو ما يُسمَّى باصطلاح علم النفس التربوي (التعطيل البعديّ)(٢).

⁽۱) في تعيُّن فروض الكفايات بالشروع فيها خلافٌ مشهور، والأصحُّ ـ والله أعلم ـ التفصيلُ. ولكن ما يجب ألا يُختلف فيه: تعيُّنُ الإتقانِ في الأداءِ، وعدم جواز التساهل في ذلك. فكيف إذا كان الأمرُ تعليمَ القرآن وتحفيظَه؟

⁽٢) ينظر: أصول التربية الإسلامية؛ للحازميِّ (ص ٩٦).



وفي شرح حديث: «خيركم مَنْ تعلَّم القرآن وعلَّمه» يقول ابن باديس: «والحديث صريحٌ في فضل مَن جمع بين تعلُّم القرآن وتعليمه لغيره، وأنَّه خيرٌ من غيره. وإنما تثبت هذه المزية؛ لأنَّ المراد (مَنْ تعلَّمَه): مَنْ حَفِظه وفهمه وعمل به، والمراد (مَن علَّمه): مَن يُلقِّنه غيرَه، ويفسِّرُه، ويرشده إلى العمل به. وإذا كان هذا النوعُ الممدوحُ في الحديث _ المفضَّلُ على غيره بشهادة الصادق المصدوق على مفقودًا بيننا أو كالمفقود= فالواجبُ علينا السعيُ في تكوينه»(١).

ولن يكتمل هذا التكوينُ على منهاج النبوة إلا من خلال تأصيلِ هذا العلم الجليل.

ثالثًا: أهمية تكوين مرجعية عالمية في العمل القرآنيِّ:

إنَّ فكرة تكوين المرجعيَّة العالمية في العمل القرآنيِّ عامَّة وفي التعليم القرآنيِّ خاصَّة = مما تواردتْ عليه الدعواتُ، وعُقِدتْ في سبيل تحقيق المؤتمراتُ والندواتُ. وهو ضربةُ لازبِ لمن يطمحُ إلى تحقيق البُعد العالميِّ للرسالة الخاتمة. وإنَّ ممَّا يُمهِّدُ هذا الطريقَ ويُعبِّده أن تلتقيَ جهود العاملين حول تحقيق معاييرَ مُوحَّدةٍ لمنهج التعليم القرآنيِّ: مُدخلاته ومخرجاته، ومسارِه وإطارِه. ولا سبيل لتحقيق معايير المنهج إلا بتحديد المنهج نفسِه وتأصيله. فتعيَّنَ أنَّ تأصيل علم التحفيظ وتقعيده هو الخطوة الأولى الصحيحة في سبيل تحقيق تلك المرجعية العالمية للتعليم القرآنيِّ.

⁽۱) مجالس التذكير من أحاديث البشير النذير؛ لابن باديس (ص ۲۰۳ ـ ۲۰۶).



رابعًا: خصوصية تعليم القرآن الكريم:

فإن قال قائلٌ: تحفيظ القرآن يرادف تعليم القرآن، فإذا صحَّ أن نقول: علم تعليم الرياضيات، نقول: علم تعليم الرياضيات، وعلم تعليم الكيمياء، وعلم تعليم الجغرافيا.. وهلمَّ جرَّا. والإجابة على ذلك ميسورةٌ بحَوْل الله: ذلك أنَّ للقرآنِ الكريم خصوصيتَه التي ينفرد بها عمَّا مُثِّل به من ضروب العلوم، فكان القائمون على تعليمه في حاجَّةٍ مُبرَّرةٍ لتأصيلٍ مستقلٍ لعلم التحفيظ، ولا يعني استقلاله أنَّه منبتُّ في جملته وتفصيله عن غيره من أصول التربية والتعليم، بل هو يتقاطعُ معها في أشياء ويستقلُّ في أخرى.

على أنَّ بعض العلوم الموصوفة قد تنفردُ بتأصيلاتٍ لطرق تعليمها تقوم مقام العلم المستقلِّ، وذلك جليُّ في تعليم اللغات، وخصوصًا لغير الناطقين بها.

وأمًّا مظاهر خصوصيةِ تعليم القرآن الكريم؛ فمن أهمِّها:

١ _ منظوميَّة تعليم القرآن الكريم

لابد أن يُتناولَ حفظُ القرآن الكريم كحفظ رواية ودراية ورعاية، وهو ما سيتجلَّى في ثنايا البحث، فحفظ الرواية لابد فيه من التلقي والمشافهة، وحفظ الدراية لابد فيه من الانضباط بقواعد التفسير والاستنباط؛ وإلا يصيرُ المرء قائلًا في كتاب الله بغير علم، وأمَّا حفظ الرعاية، فهو يتجاوز تكوين بعض القيم الوجدانية المجردة إلى غرس السلوك وتكوين الاتجاهات؛ بلغة التربية المعاصرة. وهذه المنظومة لا نظيرَ لها في سائر الموادِّ الدراسية.



٢ ـ الاختلاف في طبيعة الأهداف التعليمية:

من أوضح أهداف حفظ القرآن الكريم أن يحفظ الطالب القرآن الكريم كاملًا حفظ رواية. فالطالب الذي يلتحقُ بحلقة تحفيظية أو مدرسة قرآنية إنّما يكون مقصوده في الأساس أن يحفظ القرآن الكريم كاملًا، أمّا في بعض المناهج الدراسية ـ التربية الإسلامية كمثال ـ فإنّه قد يقتصر على حفظ سور أو نصوص منتقاة من القرآن الكريم، وقد يقتصر على مطالعتها ومدارستها دون حفظها. وقد يُتعامل معها في بعض الموادِّ الدراسية على أنّها نصُّ أدبيُّ؛ تتقرَّر مدارستُه لِتذوُّقِه، وإن قُرِّر حفظُه فلأغراض أدبيَّة!

وقد يُحفَظ القرآن الكريم روايةً ويُقصد لذاته؛ لأنَّ حافظه يثابُ عليه، وبه يتحقق جزءٌ من الصُّحبة المذكورة في الأحاديث النبوية بين القرآن وحامله، وهذا لا يوجد مثلًا في الموادِّ الدراسية المعهودة؛ كمن يحفظ جدول الضرب في الحساب، أو الجدول الدوريَّ للعناصر في الكيمياء.. ونحو ذلك.

٣ ـ الاختلاف في منتهى التحصيل:

وتكميلًا لتحقيق الهدف السابق؛ فإنّه يجب التخطيط لتعاهد القرآن الكريم؛ ليظلَّ الطالبُ مستحضرًا له، لغايةِ موتِه؛ يدخل به قبرَه، لا ينساه بتجاوُز مرحلة دراسيةٍ أو تحصيل شهادة علمية. أمّا جُلُّ ما يدرسه الدارسون ـ ولو كان بعض المحفوظات القرآنية في دروس التربية الإسلامية ـ فأقصى تعاهدٍ لها يكون لغايةٍ أن يمتحن فيها الطالب، ثمَّ هو غيرُ مُطالَبِ باستحضار الحفظ التراكميِّ لها في المرحلة الدراسية التاليةِ، فإذا تخرَّج كان آخرَ العهد بها!



٤ _ المخاطَبُون بالتحصيل:

إنَّ المسلمين كافَّةً مخاطبون بحفظ القرآن الكريم روايةً، أو جزءٍ منه؛ لتصحيح عبادتهم، وإقامة صلاتهم، كما أنَّهم كافَّةً مخاطبون بحفظ درايته الذي يمكِّنهم من تدبُّره، وهو أحد مقاصد إنزال القرآن الكريم، فعامَّة المسلمين مخاطبون بالتدبُّر العامِّ، وهذا القدر لا يتحقَّق إلا بفهم القرآن. وكذلك حفظ رعايته، فهم جميعًا مطالبون _ إجمالًا _ باتباع القرآن والعمل بأوامره واجتناب نواهيه. ولا يتحقَّق هذا القدر في ما سوى القرآن من علوم.

ولا شكَّ أنَّ التبايُنَ الشاسع في طبيعة الدارسين يوجب على العاملين بتحفيظ القرآن الكريم ما لا يتوجَّبُ على غيرهم ممَّن يتعاملون مع فئاتٍ مُحدَّدةٍ متجانسةٍ.

٥ _ الاختلاف في طبيعة تدريس القرآن الكريم:

في التدريس القرآنيِّ يكون لزامًا على كلِّ طالبٍ أن يعرض محفوظه على المُحفَّظ، وعليه؛ فإنَّ متوسِّط الوقت المخصَّص لكل طالبٍ يجب أن يكون في درس القرآن أكبر من أيِّ مادة تعليمية أخرى.

ومثال ذلك أنَّ معلِّم الرياضيات ـ مثلًا ـ يشرح الدرس بطريقة مناسبة، ويُقوِّم طلَّابه بطريقةٍ أو أكثر، وليس بالضرورة أن يتواصل اتصالًا لفظيًّا مباشرًا مع كلِّ طالبٍ على حدةٍ، وليس الأمر كذلك في جلسة التحفيظ، إذ إنَّ أحد أهمِّ الأهداف السلوكية المعرفية لجلسة القرآن الكريم: أن يقرأ الطالبُ النصَّ الجديد (اللوح) قراءةً فرديَّةً بدون



لحنٍ جليٍّ. ولتقويم تحقيق هذا الهدف؛ لابدَّ للمعلِّم أن يتواصل لفظيًّا مع كل طالبٍ على حدةٍ؛ بمسمع من زملائه أو بغير مسمعهم.

وإذًا؛ فإنَّ كثرة التلاميذ في الحلقة القرآنية تعتبر من مُعوِّقات التعلَّم والتربية، لأنَّ المعلم لن يستطيع أن يؤدي رسالته التربوية على الطريقة الصحيحة؛ ولذا فالواجب أن يكون عدد التلاميذ في كلِّ حلقة مُحدَّدًا؛ حتى يستطيع المعلم سماعَ قراءتهم جميعًا، ومتابعتهم وتقويم قراءتهم وتصحيح أخطائهم؛ لأنَّ تحديد عدد التلاميذ يعطي لكلِّ واحدٍ فرصة القراءة على المعلم، بينما كثرة التلاميذ في الحلقة تعيق عملية التعلم، وتقلل من عطاء المعلم، قال ابن عبدون: ويجب للمؤدب ألا يُكثر من الصبيان، ويمنعون من ذلك... فإنه لن يستطيع أن يعلمهم شيئًا على ما ينبغي (۱).

وبالنظرِ لخصوصيِّة القرآن فإنَّ البون بين تعليمه وتعليم غيره من الموادِّ؛ أوسعُ من البونِ بين تعليمِ الموادِّ الأخرى بعضها وبعضٍ. ومن هنا؛ ساغَ أن يفرَد تحفيظُ القرآنِ الكريم كِعلم مستقلِّ.

⁽١) ينظر: مهارات التدريس في الحلقات القرآنية؛ للزهرانيّ (ص ٣٩٠).



المدخل التعريفي المداخل

إنَّ التأصيل لعلم التحفيظِ يقتضي الدخول من المدخل التعريفيِّ لهذا العلم؛ لنقفَ على المقصودِ به، في ضوء ما يتجاذبه من مصطلحاتٍ، من أهمِّها وأوضحها صلةً بمصطلح التحفيظ: التربية، والتزكية، والتطهير، والتأديب، والتهذيب، والتعليم. فتلك سبعةُ مصطلحاتٍ؛ للتمييز والتخصيص المُصطلحيِّ بينها يلزمنا أن نُبيِّنَ معناها في اللغة وفي الاستعمال القرآنيِّ بشيءٍ من الإيجاز.

أوَّلًا: التحفيظ:

الحاء والفاء والظاء أصل واحد يدلُّ على مراعاة الشيء (١)، فالحِفْظُ لغةً (٢): نقيضُ النسيان، وهو التعاهدُ وقلَّة الغفلة. وحَفِظَ الشيءَ حفظًا:

⁽١) ينظر: معجم مقاييس اللغة (٢/ ٨٧).

⁽۲) ينظر: العين (۳/ ۱۹۸ ـ ۱۹۹)، جمهرة اللغة (۱/ ۵۰۲)، تهذيب اللغة (٤/ ٤٥٨ ـ ۲۸۰)، والصحاح (۳/ ۱۱۷۲)، المحكم والمحيط الأعظم (۳/ ۲۸۵ ـ ۲۸۰)، أساس البلاغة (۱/ ۲۰۰)، لسان العرب (۲/ ۵۱۲ ـ ۵۱۲)، ومختار الصحاح (ص۲۱).



استظهره، وحرَسه، وراقبه، ورعاه. وَرَجُلٌ حَافِظٌ، وقَوْمٌ حُفَّاظٌ، وهُم النَّذِين رُزقوا حِفْظ مَا سَمِعوا، وقلَّما يَنْسَوْن شَيْئًا يَعُونه. والطَّرِيق النَّذِي رُزقوا جِفْظ مَا سَمِعوا، وقلَّما يَنْقَطِع، فأمَّا الطَّرِيق الَّذِي يَبينُ مَرَّةً الحافِظُ: هُوَ البَيِّن الْمُسْتَقيم الَّذِي لَا يَنْقَطِع، فأمَّا الطَّرِيق الَّذِي يَبينُ مَرَّةً ثمَّ يَنْقَطِع أَثَرُه ويَـمَّحي فَلَيْسَ بِحافِظٍ. وهذا المعنى من المجاز، ومنه أيضًا قولهم: إنَّه لحافظ العين أي لا يغلبه النوم، لأنَّ العين تحفظ صاحبها إذا لم يغلبها النوم.

والحَفَظَةُ جمع الحافظ، وهم الذين يحصون أعمال بني آدم من الملائكة.

والحَفيظُ من أسماء الله عزّ وجلّ، وهو الذي لَا يَعْزُبُ عَن حِفظِه الأشياءُ كُلُّها مثقالُ ذَرَّةٍ فِي السَّمَوَات وَلَا فِي الأَرْض، وَقد حَفِظَ على خَلْقِه وعباده مَا يعْمَلُون من خَيْرٍ أَو شَرَ، وَقد حَفِظَ السمواتِ والأرضَ بقدرته فلَا يَؤُودُه حِفْظُهما ولا يُعجزه.

والحفيظ: الموَكَّلُ بالشيءِ يحفظه، يقال: فلان حفيظُنا عليكم وحافظُنا.

والاحتفاظ: خصوص الحفظ؛ تقول: احتفظتُ به لنفسي.

والتحفُّظ: قلة الغفلة، والتيقُّظُ حذرًا من السقطة في الكلام والأمور. وتحفَّظتُه الكتاب أي استظهرتُه شيئًا بعد شيء. وحفَّظتُه الكتاب: حملتُه على حفظه. واستحفظتُه كذا: أي سألتُه أن يحفظه عليّ. وَيُقَال: اسْتَحْفَظتُ فُلانًا مَالًا إِذَا سَأَلته أَن يحفظه، واستحفظتُه سِرَّا أي ائتمنتُه عليه. وَقَالَ الله فِي أهل الْكتاب: ﴿ بِمَا السَّحُفِظُوا مِن كِنَبِ اللهِ ﴾ [المائدة: ٤٤] أي: استُودِعُوه وائتُمنُوا عليه.



والمحافظة: المواظبة على الأمور كالصلاة ونحوها. وحافظ على الأمر وثابَرَ: بمَعْنَى. وحافظتُ على الرجل مُحافظةً وحفاظًا إذا حَفِظتُه في مغيبه، ووفيتُ بعهده ورعيتُ ودَّه. والمحافظة: الـمُراقبة.

الحفظ بين الرواية والدراية والرعاية:

إنَّ للحفظ ثلاثة مستويات؛ فمبدؤُه حفظُ الرواية، وهو نقيض النسيانِ. فإن كان الحافظُ على درايةٍ بمحفوظه، فَهِمًا لمعناهُ، قد عرضه على وجوهٍ من التحليل والاستنباطِ والتقويم = فقد جمع إلى حفظ الرواية حفظ الدراية، وهو نقيضُ الجهل وعدم الضبطِ للعلم من جهة فَهمِه. فإن ارتقى مع المحفوظ إلى التصديق بخبره والإذعان لطلبه؛ أمرًا ونهيًا = كان جامعًا إلى ما مرَّ حفظَ الرعاية، وهو نقيضُ الغَفْلَةِ والإعراضِ والتضييع. وكما يُعبَّرُ عن نقيض حفظ الرواية بالنسيان؛ فإنَّه يعبَّرُ عن نقيض العملِ ـ بالنسيان؛ فإنَّه يُعبَّرُ عن نقيض من العملِ ـ بالنسيان؛ قال يعبَّرُ عن نقيض الحملِ ـ بالنسيان؛ قال يعبَّرُ عن نقيض الرعاية وهو والإعراض عن العملِ ـ بالنسيان؛ قال يُعبَّرُ عن نقيض الرعاية - وهو والإعراض عن العملِ ـ بالنسيان؛ قال الكهف: ٥٠]، وقال جلَّ ذكره: ﴿قَالَ كَنَاكِ أَنتُكَ ءَايَتُنَا فَنَسِينَمَ وَكِنَاكُ الْمَوْنَ عَنْهَا وَنَبِي مَا قَدَّمَتْ يَلَافُ الْمَوْنَ الله عنى كثيرة.

يقول الأصفهاني: «الحِفْظُ يقال تارةً لهيئة النَّفْسِ التي بها يثبت ما يؤدي إليه الفهم وتارة لضبط في النَّفس ويُضاده النسيان، وتارة لاستعمال تلك القوة؛ فيقال: حفظتُ كذا حِفظًا. ثمَّ يُستعمل في كلِّ تَفقُد وتعهُّد ورعاية؛ قال تعالى: ﴿وَإِنَّا لَهُ لَحَنفِظُونَ ﴾ [يوسف: في موضعين على لسان إخوة يوسف ١٢، ٣٦، الحجر: ٩] وقال: ﴿وَٱلَّذِينَ



هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَفِظُونٌ ﴾ [المؤمنون: ٥]، [المعارج: ١٢]، وقال: ﴿ وَٱلْحَفِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَٱلْحَفِظَاتِ ﴾ [الأحزاب: ٣٥] كناية عن العِفَّة »(١).

والناظر لتعريف الأصفهاني يجد أنَّ الحفظ عنده ليس هو التذكُّر الذي عدَّه علماء النفس والتربية المُحدثون أوَّلَ مستويات الأهداف السلوكية المعرفية وأبسطها (٢)، فالحِفْظُ هيئة النفس التي بها يثبت ما يؤدي إليه الفهم، فالفهم إذًا مرحلة سابقة للحفظ؛ فليس هو الاستظهار والتذكُّر؛ ولكنَّه أشملُ منهما ومن الفهم، فكأنَّه مُحصِّلة مستويات الجانب المعرفيِّ لعملية التعلُّم. ولعلَّ في إطلاق لقب علماء السلف وخصوصًا في علم الحديث - لقب الحافظ على مَنْ تبحَّر في الرواية والدراية ما يدلُّ على ذلك، فهؤلاء الحُقَّاظ المحدِّثون لم يكونوا يبلغون هذه الرتبة إلا بتصرُّفهم التامِّ في علوم الحديث ومعرفة الطُرق والرِّجال والعِلل والنَّقدِ وفقه الحديث. وهذا مَجمَعُ المستويات العقلية كلِّها.

وقد سُمِّع بمصطلح الحفظ _ وبالتالي مصطلح التحفيظ _ تسميعًا سيّئًا في الأدبيات التربوية (٣)؛ إذ جُعِل مرادفًا للتذكُّر والاستظهار

⁽١) المفردات (ص ١٣١).

⁽٢) حدّدها بلوم Bloom (أحد علماء التربية المعاصرين) في ستة مستويات: التذكر _ الفهم _ التطبيق _ التحليل _ التركيب _ التقويم. والثلاثة الأولى تُسمَّى المستويات العقلية المعرفية الدُّنيا، والثلاثة الأخرى العُليا.

⁽٣) وهذا ليس وليد العصر؛ بل نتلمَّحه في قول الجاحظ [الرسائل: ٣/ ٢٩ _ ٣٠]: (وكرهت الحكماء الرؤساءُ أصحابُ الاستنباط والتفكير جودةَ الحفظ؛ لمكان الاتّكال عليه وإغفال العقل من التمييز، حتى قالوا: الحفظ عذق الذهن، ولأنَّ مستعمِلَ الحفظ لا يكون إلا مقلدًا، والاستنباط هو الذي يُفضي بصاحبه إلى برد اليقين وعزِّ والثقة. والقضية الصحيحة والحكم المحمود أنه متى أدام الحفظ أضرَّ ذلك بالاستنباط، ومتى=



المحضِ المُجرَّد عن الفهم والتطبيق، وسائر المستويات المعرفية العليا، وما كان ذلك إلا لحصر الكلمة في أحدِ مدلولاتها، وليتهم حين حصروه اختاروا له من أهمِّ معانيه وهي الحياطة والمراقبة والحراسة والرعاية. والناظر فيها يجدها تستوعب المستويات المعرفية العليا وتربو عليها؛ لتشمل المجالين الآخرين لعملية التعلُّم، وهما الجانب المهاري والجانب القيمي أو الوجدانيّ.

الحفظ إذًا في الاستعمال القرآنيِّ أوسعُ بكثيرٍ من الحفظِ في استعمال الأدبيَّات التربوية المعاصرة، فهو في الاستعمال القرآنيِّ يأتي بمعنى الاستظهارِ وضبط العلم رواية، وهو نقيض النسيانِ، ويأتي بمعنى الذِّكْر الحاصل به الفهمُ والفقهُ، وهو من حفظِ الدرايةِ، وهذانِ في القرآن قليلٌ، وإنَّما أكثرُ استخدامه في القرآن في خطاب المكلَّفين بمعنى حفظ الرِّعاية والتطبيق والامتثال. وكذلك جُلُّ وُرُودِه في الاستعمال النبويِّ، وتأمَّل ـ مثالًا لا حصرًا ـ هذه الأحاديث النبوية الشريفة:

* «احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك»... الحديث (۱). أي: راع حقَّ الله تعالى، وتحرَّ رضاه (۲).

* «إِنَّ الله سائلٌ كلَّ راعٍ عمَّا استرعاه: أحفِظَ ذلك أم ضيَّعه؛ حتى

⁼أدام الاستنباط أضر ذلك بالحفظ، وإن كان الحفظ أشرف منزلة منه. ومتى أهمل النظر لم تسرع إليه المعانى، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه، وقلَّ مكثها في صدره).

⁽١) رواه أحمد والترمذي والحاكم؛ عن ابن عباس رضي الله عنهما، وصحَّحه الألباني في المشكاة (ح ٥٣٠٢).

⁽۲) ينظر: شرح المشكاة للطيبي (۱۰/ ۳۳۳۷).





يسأل الرجل عن أهل بيته» (١). والراعي: الحافظ المؤتمن، والرعيَّة كل من شمله حفظ الراعي ونظره^(۲).

* «من استحيا من الله حقَّ الحياء فليحفظ الرأس وما وعي، وليحفظ البطن وما حوى...» الحديث (٣).

* «من حفظ عشر آيات من أوَّل سورة الكهف عُصِم من فتنة الدَّجَّال»(٤). ومجرَّد قراءتها عن ظهر قلب لا تُوجِب له تلك الفضيلة؛ إذ قد يستظهرها من لا يقوم بحقِّها، وها هو النوويُّ يشرح الحديث؛ قَائلًا: «فَمَن تدبَّرها لم يُفتنْ بالدَّجَّال»(٥)، فجعل التدبُّر مُرادفًا للحفظِ أو مقصودًا به. وقال القاضي عياض مُوضِّحًا السرَّ في تخصيص تلك الآيات: «لَـِمَا في قصة أصحاب الكهف من العَجَب والآيات، فَمَنْ عَلِمَها لا يستغرب أمر الدَّجال، ولا يفتن به»(١)، فجعل العِلمَ المُوطِّئَ للفهم مُرادفًا للحفظِ. ولا يخفي أنَّ العلم والتدبُّرَ سُلَّمُ العَمل، فعُلِمَ أنَّ المقصود بقوله (حفظً) أي حفظَ الرواية والدراية والرعاية. والله أعلم.

والمحفِّظُ _ على هذا التقرير _ هو من يقوم بتحفيظ الرواية بالقيام بكلِّ ما يُيسِّر ذلك ويُقرِّبُه، كتعليم القراءة، والتلاوة، والتجويد،

⁽١) رواه النسائي وابن حبان؛ عن أنس رضي وصحَّحه الألباني في السلسلة الصحيحة (ح

النهاية في غريب الحديث والأثر (٢/ ٢٣٦).

رواه أحمد والترمذي والحاكم والبيهقى؛ عن ابن مسعود رهي وحسَّنه الألباني في صحيح الجامع (ح ٩٣٥).

رواه مسلم (ح ٨٠٩) عن أبي الدرداء ﷺ. (1)

شرح صحيح مسلم للنووي (٦/ ٩٣). (0)

إكمال المعلم بفوائد مسلم (% / 1).



والتعاهد... ونحو ذلك، ويقوم بتحفيظ الدراية؛ بتفهيم معاني القرآن وبيانها وشرحها وتعليمها، ويقوم بتحفيظ الرعاية؛ بتقريب تدبُّر آياته وأمثاله وتفقُّه أحكامه، واستخراج وصاياه، وغرسها سلوكًا عمليًّا في نفوس المتعلِّمين، ومتابعتهم وتعاهدهم بذلك إلى ما شاء الله.

وإنَّ هذا الوصف لَهُوَ جوهر رسالة النبوَّة: ﴿هُوَ الَّذِى بَعَثَ فِي الْأُمِيِّنَ وَالْحِمْعَة: ٢]. رَسُولًا مِنْهُمُ يَسُلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَنِهِ وَيُزَكِّهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِنْبَ وَالْحِمْعَة الله التي أنزلها ومعنى ﴿يَسُلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَنِهِ وَالْحِمْمَ أَي: يقرأ عليهم آيات الله التي أنزلها عليه (١)، فهذا مستوى حفظ الرواية. وقوله: ﴿وَيُزَكِّهِمْ الله أي يطهِرهم من أدناس الكفر ويزكِّيهم بالأعمال الصالحة، فهذه في الرعاية، وقوله ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِنْبَ وَالْحِمْمَ أَي: يُعلِّمهم كتاب الله، ويفهم ويُلقي إليهم معانيه مُتلطِّفًا في إيصالها، ويُوقفهم على شرائعه وأمره ونهيه وحلاله وحرامه، آخذًا بالأسباب التي يحصل بها ذلك (١). وهذه ألصقُ بالدراية.

فلفظة الحفظ تتضمَّنُ حفظ الرواية وحفظ الدراية وحفظ الرعاية؛ لا ينفكُّ واحدٌ منها عن الآخَرَيْنِ. وإذًا؛ يمكن تعريف تحفيظ القرآن الكريم بأنَّه: حَملُ النَّفْسِ أو الغير على حفظ القرآن الكريم روايةً ودرايةً ورعايةً. ويكون علم التحفيظ: هو العلم الذي يهتمُّ بتأصيل منهجية التحفيظ، ويُبيِّنُ ثمرتَه وغاياتِه، ويضبط قواعده، ويُجلِّي قوانينه، ويُرسِّم حدودَه وعلاقاته بغيره من العلوم، ويؤطِّرها.

ولابد لعلم التحفيظِ بمعناه الموصوف أن ينتظم مستويات الرواية

⁽۱) ينظر: تفسير الطبري (۲۲/ ۲۲۷).

⁽٢) ينظر: البحر المحيط (١/ ٥٦٣).



والدراية والرعاية في منظومة واحدة لا ينفك أحدُها ولا يتخلّف، ومن هنا يأتي تمايُزُه عن غيره؛ فإذا قلنا إنَّ علم السُّلوك والأخلاق مهتمُّ بجانب بالرعاية، وعلم التفسير مهتمُّ بجانب الدراية، وعلوم التلاوة والتجويد والإقراء والتلقين مهتمُّ بجانب الرواية؛ فإنَّ علم التحفيظِ بمعناه الواسع الذي تُعضِّده اللغة، ويُرشِّحُه الاستعمال القرآني لمادة (حفظ) ومشتقاتها= يجب أن يشمل كلَّ ذلك.

وفائدة هذا التأصيل تظهر في بيان غايات التحفيظ ومقاصده، وترتيب أولويات الأهداف للمهتمين بالتحفيظ والعاملين عليه، بحيث يصير تحفيظ الرعاية غاية، وما يُؤدِّي إليه وسيلةً. وفي دقة رسم الغايات والأهداف حلٌ لأحد أهم الإشكالات التي تواجه التربية المعاصرة؛ لاختلاف الفلسفات التربوية والمصالح المادية، والغايات العرقية والطبقية، وهو الأمر الذي لم تسلم منه مؤسَّسات التربية الإسلامية في العالم العربي والإسلامي المعاصر(۱).

وبهذه الطريقة يمكن أن نقول إنَّ تلقين المُتعلِّم سورةً من القرآن؛ وسيلةٌ لغايةٍ مقاصدية، وهي التدبُّر؛ لقوله تعالى: ﴿ كِنَبُ أَنزَلْنَهُ إِلَيْكَ مُبنَكُ وسيلةٌ لغايةٍ مقاصدية وليَتَذكَّر أُولُوا ٱلْأَلْبِ السيلة [ص: ٢٩]، والتدبُّر يقصد به غاية مقاصدية أخرى، وهي العمل والاتباع لوصايا القرآن؛ لقوله تعالى: ﴿ وَهَذَا كِنَبُ أَنزَلْنَهُ مُبَارَكُ فَاتَبِعُوهُ وَاتَقُوا لَعَلَكُمُ تُرْحَمُونَ الأنعام: ١٥٥]. فلو اتخذ المُلقِّنُ من الوسائل المنفرة _ كالضرب المفرط غير التربوي حسيلة لتلقين الطفل، وهو في ذلك يصدُّه عن حُبِّ القرآن = يقال له: لا حاجة له ولا للأُمَّة بتلقينكَ وتعليمكَ!

⁽١) ينظر: أهداف التربية الإسلامية (ص٩) للكيلاني؛ فما بعدها.



وكذلك؛ التغنِّي بالقرآن، مُوطِّئُ للتأثُّر المُعينِ على التدبُّر، فلا يصحُّ أن يُجعلَ للتغنِّي من مساحة القول والفعل ما لا يحظى تكوينُ الفهم وتمكينُ التدبُّر بعُشر معشاره. والأمثلة على ذلك كثيرة جدًّا.

ثانيًا: التربية:

تواردت الأدبيًّات التربوية العربية على تحميل كلمة التربية من المعاني والدلالات ما يجعلها جامعة لكلِّ عمليات التنشئة والتعديل السلوكيّ والتحصيل المعرفيّ؛ بحيث يقال: إنها جملة عمليات التنمية الشاملة المتكاملة في جوانب الشخصية الإنسانية المختلفة جسميًّا وعقليًّا واجتماعيًّا وروحيًّا ووجدانيًّا، أمَّا عملية التعليم نفسها فهي تقتصر على التحصيل المعرفي واكتساب المهارات، ومن ثمَّ نعتبر عملية التربية أعمَّ وأشمل من عملية التعليم... فهل هذا صحيح حقًّا؟(١).

التربية في اللغة من (ربو)؛ يقال: ربوتُ في بني فلانٍ: وربيتُ، أي نشأتُ فيهم. وربيته تربية: أي غذوتُه. هذا لكل ما ينمى، كالولد والزرع ونحوه (٢).

وبعضهم يجعلها من (ربب)؛ يقول ابن سيده: «ورَبَّ الصَّبِيِّ يَرُبُّهُ رَبِّاهُ تَرْبِيةً على رَبَّا ورَبَّاهُ تَرْبِيةً عن اللِّحْيانِيِّ، وتَرْبِيةً وارْتَبَّه ورَبَّاهُ تَرْبِيةً على تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ أَيْضًا: أَحْسَنَ القِيامَ عليه ووَلِيَه حتى يُفارِقَ الطُّفُولِيَّةَ كانَ ابْنَهُ أَو لم يَكُنْ»(٣).

⁽١) انظر التحفُّظ على ذلك في: العقل التربوي العربي (ص ٥٦) وما بعدها.

⁽۲) ينظر: الصحاح (٦/ ٢٣٥٠).

⁽٣) المحكم والمحيط الأعظم (١٠/ ٢٣٤).



ويرى الكرمانيُّ أنَّ التربية في الأصل هي تبليغ الشيء إلى كماله على التدريج (١)، ويضيف الأصفهاني أنَّها إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حدِّ التمام (٢).

وفي الاستعمال القرآنيِّ جاءت مادة (رب و) في ألفاظ كثيرة؛ منها: ربت، ويُربي، والربا، ويربو، ورابيًا، وربوة، وأربى (٣).

وأمَّا الاستعمال القرآني للتربية بالمعنى المباشر الذي نعني به التنشئة؛ فلم يأت إلا في موضعين في قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ اَرْحَمُهُما كَا رَبِّيَانِي صَغِيرًا ﴾ [الإسراء: ٢٤] وفي قوله تعالى على لسان فرعون: ﴿أَلَوْ نَبِيَانِي صَغِيرًا ﴾ [الشعراء: ١٨]، وربَّياني: نمَّياني (٤). وقال السمرقندي: ربِّ اجعل رحمتهما في قلبي حتى أربيهما في كبرهما كما ربيّانِي صَغِيرًا أي: كما عالجاني في صغري (٥). وقال الرازي: والتربية هي التنمية (٢).

وقد انصرف الاستعمال القرآني للكلمة إلى مرحلة الطفولة المبكرة التي يدل عليها لفظ (صَغيرًا) في الآية الأولى و(وَلِيدًا) في الثانية؛ فكأنَّ معنى التربية؛ الذي يترشَّح من الاستعمال القرآني في هذين

⁽۱) غرائب التفسير وعجائب التأويل = تفسير الكرماني (۱/ ۹۷). وصدى كلامه تجدُه في أنوار التنزيل وأسرار التأويل = تفسير البيضاوي (۱/ ۲۸)، وفي إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم = تفسير أبي السعود (٥/ ۲۱)، وفي الكلّيات للكفوي (ص $\mathfrak{S}(\mathfrak{S}(\mathfrak{S}))$)، وغيرها.

⁽۲) المفردات (۱/ ۲۳۲).

⁽٣) المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم (ص٠٠٠).

⁽٤) ينظر: تفسير الطبري (١٤/ ٥٥٤).

⁽٥) بحر العلوم (٢/ ٢٦٥).

⁽۱) مفاتح الغیب (۲۰/ ۳۲۷).



السياقين؛ ينحصر في نطاقِ الرعاية الجسمية والتنشئة البدنية والصحيَّة، وهو نطاق ضيق لا يصل إلى المعاني الكبيرة التي نُحمِّلها لهذا المصطلح في كتاباتنا التربوية الحديثة (١).

وأمَّا مادة (ربب) فتحتمل الدخول في معنى التربية على تحويل التضعيف كما قال بعض علماء اللغة، ومن المواضع التي قد تدخل في الاستعمال من هذا الباب قوله تعالى: ﴿ كُونُوا رَبَّانِيتِنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِئنَبَ وَلِه تعالى: ﴿ كُونُوا رَبَّانِيتِنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِئنَبَ وَلِه تعالى: ﴿ كُونُوا رَبَّانِيتِنَ بِمَا كُنتُمْ تُكَرِّمُونَ ﴾ [آل عمران: ٧٩]، أي فقهاء علماء حكماء (٢٠). وقيل: هو من التربية، فالربانيُّ هو الذي يُربِّي بصغار العلم حَتَّى يبلغ كباره (٣٠).

وإذا أردنا أن نُقارن بين مصطلح التحفيظ والتربية؛ فإنَّهما يختلفان من جهتين؛ الأولى: الدلالة المباشرة لمصطلح التحفيظ على مصدر التربية، وبيان ذلك أنَّ التحفيظ بالمعنى الذي وصفناه قبلاً يشمل معظم ما هو داخل في مفهوم التربية، فهو يشمل التربية العقلية والتربية الروحية؛ بل هو آكدُ في الدلالة عليهما. وبقيَ أنَّ التربية تفتقر إلى النصِّ على مصدرها، وليس كذلك التحفيظ؛ فمعلومٌ أنَّ مصدرَه ومادَّتَه القرآنُ دون الحاجة إلى النصِّ على ذلك. ولذلك ترى أنَّ المصطلح المركب (التربية الإسلامية) أو (التربية القرآنية) قد يوحيان بالمقصود بمصطلح (التحفيظ)، ولكن عدم الترادف الكامل ما زال واقعًا بعد التركيب. والاختلاف الثاني: أنَّ التحفيظ عند إطلاقه يُفهم منه أنَّه تحفيظٌ منهجيٌّ منظوميٌّ تسير فيه الرواية والدارية والرعاية في خطوط متوازيةٍ لا

⁽١) يُنظر: العقل التربوي العربي (ص ٥٨).

⁽۲) ينظر: تفسير الطبري (٥/ ٥٢٦ ـ ٥٣١).

⁽٣) ينظر: تفسير السمعاني (١/ ٣٣٦).



تنفصل، وَفْقَ منهجية تستوعب القرآن الكريم كلَّه بالحفظ، ولا تنتقي أجزاءً أو نصوصًا منه؛ لتتخذها مصدرًا وإمامًا. وهذا قد يحدث فيما يُسمَّى بمقرَّر التربية الإسلامية أو التربية القرآنية؛ إذ إنَّها بطبيعة الحال والواقع تقوم على انتقاء النصوص القرآنية.

ثالثًا: التنشئة:

النشوء والتنشئة: التربية^(۱). ويقال: نشأ في بني فلان: أي شبَّ فيهم (۲).

وجعلها بعض المفكِّرين التربويين مرادفة للتربية تمامًا (١) ولكنَّ اللغة والاستعمال القرآني لا يعضِّده ، إلا إذا قصرنا التربية على معنى التربية البدنية والجسمية والصحيَّة. ولمَّا كانت التنشئة البدنية إحدى أهمِّ مجالات التربية بمعناها المعاصر ؛ إذ العقل الصحيح في الجسم الصحيح = فإن الأنسبَ أن ينصرف مصطلح التنشئة لهذا المعنى عند اجتماعها مع المصطلحات الأخرى المرادفة. وعلى هذا التقرير يتَّضِحُ أن مصطلح التحفيظِ مغايرٌ لمصطلح التنشئة من دلالة الاستعمال القرآنيِّ والعرفيّ.

رابعًا: التزكية:

المعنى المحوريُّ لمادة (زكا) في اللغة: زيادة الشيء في ذاته مع جودة نوعه، فالأرض الزكيَّة تنمِّي الزرع في ذاته، مع كونه الأجودَ من جنسه (٤).

⁽١) ينظر: فتح القدير للشوكاني (٤/ ٦٢٩).

⁽۲) مختار الصحاح (ص۳۱۰).

⁽٣) أصول التربية الإسلامية للحازمي (ص ٢٤).

⁽٤) ينظر: المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم (ص ٩٠٨).



وبِزَكَاءِ النفْس وطهارتها يستحقّ الإنسان الأوصاف المحمودة في الدنيا، وفي الآخرة الأجر والمثوبة. وتكون التزكية بأن يتحرّى الإنسان ما فيه تطهيره. وتُنسبُ تارة إلى العبد لكونه مكتسبًا لذلك، نحو: ﴿قَدُ أَفْلَحَ مَن زَكَّنهَا﴾ [الشمس: ٩]، وتارة ينسب إلى الله تعالى؛ لكونه فاعلًا لذلك في الحقيقة؛ نحو: ﴿بَلِ اللهُ يُزَكِّ مَن يَشَآهُ ﴾ [النساء: ٤٩]، وتارة إلى النبيّ لكونه واسطة في وصول ذلك إليهم، نحو: ﴿تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّهِم

ثمَّ في قوله تعالى: ﴿ كُمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَانِنَا وَيُكِمِّمُ وَيُعَلِّمُكُمْ مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة:

⁽١) ينظر: المفردات للأصفهاني (ص ٢٨٢).

⁽٢) التحرير والنوير (١/ ٢٠٤).



101]؛ قُدِّمت جملة: ﴿وَيُرَكِيكُمْ على جملة: ﴿وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِنَبَ وَالْمِكُمُ ٱلْكِنَبَ وَالْمِكَمَ ٱلْكِنَبَ عليه وَالْمِكَمَ ٱلْكِنَبَ عليه السلام؛ لأنَّ المقام هنا للامتنان على المسلمين، فقدَّم فيها ما يفيد معنى المنفعة الحاصلة من تلاوة الآيات عليهم وهي منفعة تزكية نفوسهم اهتمامًا بها وبعثًا لها بالحرص على تحصيل وسائلها وتعجيلًا للبشارة بها (۱).

خامسًا: التأديب:

أصلُ الأدب في اللغة الدعاء، ومنه قيل للصنيع يُدعى إليه الناس مدعاة، ومأدبة، وسُمِّي الأدبُ الذي يتأدب به الأديب من الناس؛ لأنَّه يأدِب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح... الأدب أدب النفس والدرس والأدب الظرف وحسن التناول (٢).

وأدَّب فلانٌ فلانًا أي راضه على محاسن الأخلاق والعادات، وأدّبه: لقَّنه فنون الأدب.

ولم يرد هذا اللفظ ولا مشتقاته في القرآن الكريم، ولكن منه قول رسول الله على: «ثلاثة يُؤتون أجرهم مرتين: رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه وأدرك النبي على فآمن به واتبعه وصدَّقه؛ فله أجران، وعبد مملوك أدى حق الله تعالى وحق سيده فله أجران، ورجل كانت له أمة فغذاها

⁽١) ينظر: التحرير والتنوير (٢/ ٤٩ _ ٥٠).

⁽٢) لسان العرب مادة أ د ب (١/ ١٠٠).



فأحسن غذاءها ثم أدبها فأحسن أدبها [وفي رواية: وعلَّمها فأحسن تعليمها]، ثم أعتقها وتزوجها فله أجران»(١).

قال الصنعاني: «(ورجل كانت له أمة فغذاها) بتخفيف الذال المعجمة. (فأحسن غذاءها) بالمدِّ والمراد أنه أكرم مثواها وأحسن معيشتها وهنَّب أخلاقها، وهو المراد بقوله: (ثم أدَّبها فأحسن تأديبها)، وقوله: (وعلمها فأحسن تعليمها) أي لما تحتاج إليه في دينها؛ فجمع لها بين ثمرة ظاهرها بحسن الغذاء، وباطنها بحسن الدين والأخلاق، فإنَّ الآداب الظاهرة نتيجة الأخلاق الباطنة»(٢).

وربّما كانت كلمة التأديب في استعمال القدماء تُرادف إلى حدٍ كبير ما يعرف في لُغتنا اليوم بـ(التربية) وقد استخدموها للتعبير عن كرم الضيافة بحُسْن القِرى وإطعام الطعام؛ فقالوا: أدب القوم يأدِبهم بالكسر _ أدبًا: إذا دعاهم إلى طعامه، والآدب الداعي إلى الطعام (٣)، ولمّا كان حُسْن القِرى وبذل الطعام دالًا على الكرم الذي هو جماع الفضائل كلها، وعنوانًا على المآثر الخلقية؛ أُطلِقَ الأدب على هذا الصنيع. ثمّ لـمّا كان رواية الشعر وهو ديوان مفاخرهم والعلم بأيام العرب وأمجادهم مما يزيد مشاعر النخوة والمروءة ويغرس مكارم الأخلاق ويمدُّها بمادَّتها صار الأدب عَلَمًا على تلك المعارف، ومن الأخلاق ويمدُّها على عملية نقل تلك المآثر والمعارف إلى الآخرين: التأديب،

⁽١) رواه البخاري (ح ٩٧)، ومسلم (ح ١٥٤).

⁽٢) التنوير شرح الجامع الصغير (٥/ ٢٣٦).

⁽٣) ينظر: لسان العرب مادة أدب (١/ ١٠٠).



وسُمِّي القائم بها مُؤدِّبًا (١). فمصطلح التأديب يؤدي المقصود بالتربية من جانبها السلوكيِّ الأخلاقيِّ، وشيئًا من جانبها المعرفيِّ متمثِّلًا في أنواع معيَّنة من المعارف وهي الآداب باصطلاح المتقدِّمين.

وكان المؤدبُ يقوم بالتحفيظِ؛ لأنَّ القرآن الكريم أحدُ مصادر التأديب وأهمُّها.

سادسًا: التهذيب:

هَذَبَ الشَّيْء يَهْذِبُه هَذْبا، وهَذَّبَه: نقاه وخلصه، وَقيل: أصلحه (٢). والمهذَّب: أي مطهَّر والمهذَّب: أي مطهَّر الأخلاق (٤).

ولم يأتِ التهذيب ولا شيءٌ من مشتقاته في القرآن الكريم، وأمّا في الحديث الشريف فمنه قوله النبي على: «إذا خلص المؤمنون من النار حبسوا بقنطرة بين الجنة والنار فيتقاصُّون مظالمَ كانت بينهم في الدنيا حتى إذا نُقُوا وهُذِّبوا أُذِنَ لهم بدخول الجنة»(٥). وقوله (نُقُوا) من التنقية، وهو إفراد الجيد من الرديء، وقوله (هُذِّبوا) من التهذيب، وهو التلخيص من الآثام بمُقاصصة بعضهم ببعض (٦).

⁽١) ينظر: العقل التربوي العربي (ص ٦٢ ـ ٦٣).

⁽٢) المحكم والمحيط الأعظم (٤/ ٢٩٤).

⁽٣) العين (٤/ ٤٠)، المحكم والمحيط الأعظم (٤/ ٢٩٤).

⁽٤) الصحاح (١/ ٢٣٧).

⁽٥) رواه البخاري (ح ٢٤٤٠).

⁽۲) فتح الباري (٥/ ٩٦)، وعمدة القاري (۱۲/ ۲۸٦).



وبعد هذا العرض يمكن القول: إنَّ التهذيب ينصرف إلى التطهير المعنويِّ أو الروحيِّ.

التعليم:

العلم: إدراك الشيء بحقيقته، والعلم: المعرفة. وقيل: العلم لإدراك الكلي والمركّب، والمعرفة تقال لإدراك الجزئي والبسيط، ومن هنا يقال: عَرَفتُ الله، ولا يقال: علمتُ الله.

والتعليم نقل العلم والمعرفة. وفي الاستعمال القرآني لا تقتصر عملية النقل تلك على الجانب المعرفي فحسب، وإنما يتناول جوانب أخرى، ففي قوله تعالى: ﴿وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ الْجُوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ ﴾ [المائدة: ٤]؛ أي: تؤدبون الجوارح، فتعلمونهنَّ طلب الصيد لكم مما علمكم الله، يعني بذلك: من التأديب الذي أدبكم الله، والعلم الذي علمكم، وذلك بأن ينطلق لطلب الصيد إذا أرسله صاحبه، ويمسك عليه إذا أخذه فلا يأكل منه، ويستجيب له إذا دعاه، ولا يفر منه إذا أراده، فإذا تتابع ذلك منه مرارًا كان مُعلَّمًا (۱).

وقد ورد التصريح بأنَّ تعليمَ الكتاب والحكمة من مهامِّ الرسول ﷺ: ﴿هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِي ٱلْأُمِيِّ نَسُولًا مِّنْهُمُ يَتَّ لُواْ عَلَيْهِمْ ءَاينِهِ وَوُيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِئْبَ وَٱلْحِكْمَةَ ﴾ [الجمعة: ٢]، وأشباهها.

وقال ﷺ: «خيركم من تعلُّم القرآن وعلَّمه»(٢). وتعليم القرآن يشمل

⁽۱) تفسير الطبرى (۸/ ۱۰۷ فما بعدها).

⁽۲) رواه البخاري (ح ٥٠٢٧).



كلَّ ما من ثمرته تحفيظُه روايةً ودرايةً، ويحتملُ دخول معنى تحفيظ الرعاية، فصار مرادفًا لمُصطلح التحفيظِ؛ يقول ابن باديس: «والحديث صريح في فضل مَن جمع بين تعلم القرآن وتعليمه لغيره، وأنه خير من غيره، وإنما تثبت هذه المزية لأن المراد (مَنْ تعلمه): مَنْ حفظه وفهمه وعمل به، والمراد (من علَّمه): من يُلقنه غيره ويُفسره ويرشده إلى العمل به» (۱).

غير أنَّ مُصطلح التحفيظ تميَّز عنه بانصرافه مجرَّدًا إلى القرآن الكريم، ولا يؤدِّي مصطلح التعليم ذلك إلا بالإضافة أو الوصف، فنقول: (تعليم القرآن الكريم)، أو (التعليم القرآني) على أنَّ مصطلح التحفيظ ما زال أقوى في الدلالة على حفظ الرعاية من مصطلح التعليم، وإن أُسند إلى القرآن وصفًا أو إضافةً. وبهذا التقرير يترجَّح استعمال مُصطلح التحفيظ على مصطلح التعليم القرآنيّ.

وفي ضوء ما سبق نُجمِلُ الجوانب التي يتمايز بها مصطلح التحفيظ عن المصطلحات القريبة منه:

* أنَّ مصطلح التحفيظ ينفرِدُ من بينها بانصرافه عند إطلاقه إلى تحفيظ القرآن الكريم، فدلَّ ضِمنًا على مصدر التربية فيه، وأفاد المقصود مُجرَّدًا دون حاجة لوصفٍ أو إضافة.

* أنَّ مصطلح التحفيظ الذي يُرشِّحه الاستعمال القرآني للمادة، لا يتحقَّق معناه إلا باشتماله على ثلاثة مستويات من الحفظ؛ هي: الرواية

⁽١) مجالس التذكير من أحاديث البشير النذير (ص ٢٠٣ ـ ٢٠٤).



والدراية والرعاية منظومةً نظمًا واحدًا لا ينفكُ. وهذا القدرُ لا يحتمله مصطلح آخرُ غيرُه احتمالًا بيِّنًا بغير تعسُّفٍ.

* أنَّ ظهور اختصاصه بمستوى الرواية راجعٌ إلى المنهجية التي يُحقِّق بها التحفيظُ الكفاية من حفظ الرواية، إذ يتغيَّا في الأصل حفظ القرآن الكريم كله، على صورة معيَّنة، بغرض الاحتفاظ به وتعاهُدِه وعدم نسيانه، ولا يكتفي بمجرَّد مقتطفات أو مُختارات على هيئة نصوصٍ ومحفوظاتٍ أو قراءات إثرائية، يُفرَغُ منها بانتهاء المرحلة الدراسية.

ثمار التحفيظ:

كلُّ ما هو ثمرةٌ لعلوم الرواية والدراية والرعاية فهو ثمرةٌ للتحفيظ، وهي مختصرة في ثلاثة:

- * إتقان استظهار القرآن الكريم مُجوَّدًا وتعاهده وقراءته نظرًا، وعن ظهر قلب. مع الإلمام بما يلزم القارئ من علوم؛ كالتجويد النظريِّ والوقف والابتداء والرسم والضبط... إلخ.
- * فهم معاني القرآن الكريم وأحكامه ووصاياه، فهمًا يوصل للتدبُّر الباعث على العمل والاتباع.
- * تيسير العمل بكتاب الله على عملًا يعكس صدق الصُّحْبةِ مع القرآن الكريم في الدنيا، ويجعل حامله من أهل القرآن الذين هم أهلُ الله وخاصَّته، ويُرقِّي حافظَه في درجات الجنَّاتِ في الآخرة.



ثمار علم التحفيظ:

وإذًا؛ فإنَّ من أهم ثمار علم التحفيظ: تبيين غايات التحفيظ، وضبط منهجيته، وتمهيد طرائقه، وردِّ كلِّ إلى الأصول الشرعية، والجذور التاريخية، وبحث مسائله الفقهيَّة والعلمية والعقلية الكائنة والنازلة، ونسبة صريحها، ونَفي دخيلها، وتأصيل قواعده، وتفصيل قوانينه الكليَّة والجزئية، ورسم حدوده وتأطيرها، وتوضيح علاقاته بالعلوم الأخرى وإمداده لها واستمداده منها...إلى غير ذلك.

أحكامٌ متعلِّقةٌ بعلم التحفيظ:

يتمهّد النظر في الأحكام المتعلِّقة بعلم التحفيظ بالنظرِ في حكم حفظ القرآن الكريم وتحفيظه. وحفظ القرآن مُستحبُّ إجماعًا، ويجب على المسلم أن يحفظ من القرآن ما يُقيم به صلاته؛ لقول النبي على:

(الا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب)(١).

وأمَّا حفظُ درايته؛ فعن الضحاك قال: «لا يعذر أحدٌ حُرُّ ولا عبدٌ ولا رجلٌ ولا امرأةٌ لا يتعلم من القرآن جُهدَه ما بلغ منه؛ فإن الله يسقول: ﴿ كُونُوا رَبَّنِيَّنَ بِمَا كُنتُمْ تُعُلِّمُونَ ٱلْكِئنَبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدُرُسُونَ ﴾ [آل عمران: ٧٩]، يقول: كونوا فقهاء كونوا علماء» (٢٠).

وتعلُّم القرءان وتعليمه يتناول تعلُّم حروفه وتعليمها، وتعلُّم معانيه وتعليمها، وهو أشرف قسْمَيْ تعلمه وتعليمه، فإنَّ المعنى هو المقصود

⁽۱) متفق عليه: البخاري (ح ٧٥٦)، ومسلم (ح ٣٩٤).

⁽٢) الدر المنثور (٢/ ٢٥١).



واللفظ وسيلة إليه، فتعلَّم المعنى وتعليمه تعلم الغاية وتعليمها، وتعلم اللفظ المجرد وتعليمه تعلَّم الوسائل وتعليمها، وبينهما كما بين الغايات والوسائل(١).

وحفظه كلّه فرضُ كفايةٍ إجماعًا (٢)، والمعنى أن لا ينقطع عدد التواتر فيه، فلا يتطرق إليه التبديل والتحريف، فإن قام بذلك قوم يبلغون هذا العدد سقط عن الباقين، وإلا أثم الكلُّ؛ على حسبِهم.

فإذا لم يتحقّق فرض الكفاية إلا بتكليف طائفة من القادرين الجامعين لأدوات التحفيظ؛ وجب على أولي الأمر تكليفهم، والقيام على شأنهم بما يلزم. فإذا عُلِمَ أنَّ الفرض الكفائيَّ ـ من تحفيظٍ للرواية والدراية والرعاية، ومن مواكبةِ متطلبات عالمية الرسالةِ، ومن المداومة الموجبة للتفرُّغ وغير ذلك ـ مما لا يقوم به فردٌ واحدٌ ولا جماعةٌ ليس لها من ورائها من يحوطها ويكفُّ عليها ضيعتها = فقد وجب على كلِّ قادر بحسبه أن يقوم على ما يستطيع من ذلك، وعلى أولي الأمر أن يُقيموه ويتعاهدوه. والله أعلم.

حكم التأصيل لعلم التحفيظ، وحُكم تعلُّمه:

فإذا عُلِمَ ما سبق من أهمية وجود علم يؤصِّل للتحفيظ ويرسم منهجه ويضع قواعده ويبين عن جزئياته وأحكامه = فلا يبعد أن يقال بوجوبين ؛ الأول: وجوب السعي في تقعيد هذا العلم وتكميله لمن أوتي حظَّا من

⁽١) مفتاح دار السعادة (١/ ٩٦).

⁽٢) ينظر: كشاف القناع عن متن الإقناع (١/ ٤٢٨)، وللتفصيل؛ ينظر: الموسوعة الفقهية الكويتية (١٧/ ٣٢٣ ـ ٣٢٣، ٣٢٥).





العلم الجامع والفكر الثاقب والذهن الصحيح، وأوتى حظًّا من العلم الشرعيّ، وتمرُّس بالتعليم القرآنيِّ زمنًا، ونظر في التربية وعلومها ومناهجها وطرقها نظرًا يؤمِّله لتعبيد تلك الطريق. والوجوب الثاني: أن ينظر العاملون بهذا مجال التحفيظ في هذا العلم، ويجعلوه مُنطلقًا لهم في عملهم ما أمكنهم؛ حتى يكونوا على بصيرة برسالتهم، وعلى دُربةٍ بمسالكِ تحقيقها، وطرائقِ إتقانها. والله أعلم.

شرف علم التحفيظ وفضله:

شَرِفُ العلم من شرف موضوعه، فيكفي هذا العلمَ شرفًا أنَّ موضوعه القرآن الكريم من حيثُ تأصيل طرق تحمُّل روايته ودرايته ورعايته. وإذا كانت الخيريَّةُ معقودًا لواؤها لمن تعلُّم القرآن وعلَّمه؛ فإنَّ الإلمام بعلم التحفيظ بنيَّة إتقان دقائق التحفيظ وإحكامها لَهُوَ شرفٌ على شَرَفٍ، واعتبر بفقيهٍ أحكمَ أصول الفقهِ هل يُساميه مَن أخذ بعض أبواب الفقه تقليدًا؟ فهذا يوقفكَ على شرفِ هذا العلم الجليل.



المبحث الثاني

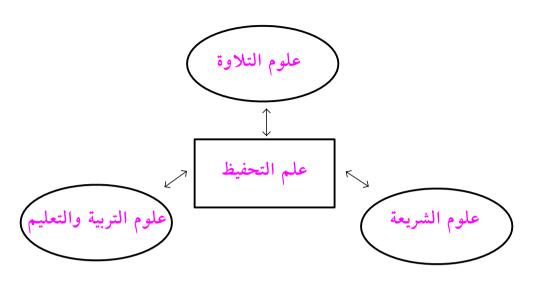
البعد الوشائجي

(علاقة علم التحفيظ بغيره من العلوم)

لِعلم التحفيظ ثلاثة روافد أساسيَّة؛ هي: علوم التلاوة وهي الألصق به، والعلوم الشرعية، والعلوم التربوية والتعليمية. وهي مُنعقِدةٌ على مستويات الحفظ الثلاثة: الرواية والدراية والرعاية، واستمدادها من جوهر رسالة النبيِّ عَيُّ التي أوضحها القرآن في قوله تعالى: ﴿يَتُلُواْ عَلَيْكُمُ عَلَيْكُمُ الْكِذَبُ وَالْحِكَمَةُ ﴾ [البقرة: ١٥١] وأمثالها من الآيات.

والعلاقة بينها وبين علم التحفيظ لا تتوقّف على إمدادها إيّاه، بل هي تستمدُّ منه، فصارت العلاقة تبادلية إمدادية استمدادية، فهي تؤثّر فيه وتتأثّر به؛ كما في الشكل التالي:





وبيان ذلك أنَّ استظهار القرآن الكريم ينعكس إيجابًا على تمكُّن الحافظِ في علوم التلاوة، وهذا جليٌّ لا يحتاج للتوضيح. وتمكُّنه في علوم التلاوة هو مقصود حفظ الرواية. وحين يكون مُمكَّنًا في رسم المصحف وأصول ضبط المتشابه اللفظي ومهارات التعاهد... وغير ذلك= فكلُّها تنعكس إيجابًا على جودة الاستظهار.

وحفظ الرواية مفتاحٌ لفهم القرآن ودرايتِه، ودرايتُه إحدى أهم مفاتيح ضبط روايته؛ فشتَّانَ بين مُستظهِرٍ لا فهم له في كتاب الله، وبينَ ماهرٍ بحروفه متبحّرٍ في درايته ومعانيه. ومن هنا كان تفريقُ العلماء بين فئام من القرَّاء، يقول أبو عمرو الداني: «وقرَّاء القرآن متفاضلون في العلم بالتجويد والمعرفة بالتحقيق؛ فمنهم من يعلم ذلك قياسًا وتمييزًا، وهو الحاذق النبيه، ومنهم من يعلمه سماعًا وتقليدًا، وهو العيي الفهيه،



والعلم فطنة ودراية آكد منه سماعًا وروايةً، وللدراية ضبطها ونظمها، وللرواية نقلها وتعلُّمها، والفضل بيد الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم»(۱).

وأما علوم الشريعة فافتقارها إلى حفظِ القرآن الكريم جليُّ؛ فالقرآن هو رأس العلم، مَن لم يأخذ بحظِّه من علم القرآن فلاَ يتخيَّل أن يُعدَّ في العلماء. ولا يُبرِّزُ طالبُ العلم الشرعيّ، ولا يتأهَّل في أيّ فرع من فروعه؛ إلا بقدر ما ينهل من علم القرآن؛ إذ هو الأصل المُقدَّم على غيره.

عن حذيفة عن ما أنَّ رسول الله على قال: "إنّ الأمانة نزلت في جذر قلوب الرجال ثم علموا من القرآن ثم علموا من السنة" كذا في هذه حجر: "قوله (ثم علموا من القرآن ثم علموا من السنة)، كذا في هذه الرواية، بإعادة (ثم)، وفيه إشارة إلى أنَّهم كانوا يتعلمون القرآن قبل أن يتعلموا السنن، والمراد بالسنن ما يتلقونه عن النبي على واجبًا كان أو مندويًا "".

وعن ابن مسعود رضي قال: «إذا أردتم العلم فأثيروا القرآن؛ فإنَّ فيه علم الأوَّلين والآخرين»(٤).

وقد كان علماء السَّلف يوصون طلّاب العلم أن يبدؤوا بالقرآن الكريم، يتعلَّمون حروفه ومعانيه، فإذا رأوا أنَّهم قد حصَّلوا من ذلك قدرًا كافيًا نقلوهم إلى التخصُّص؛ قال ابن عبد البر: «طلبُ العلم

⁽١) التحديد في الإتقان والتجويد (ص ٦٧).

⁽۲) متفق عليه: البخاري (ح ٦٤٩٧)، ومسلم (ح ١٤٣).

⁽۲) فتح الباري (۱۳/ ۳۹).

⁽٤) فضائل القرآن لأبي عبيد (١/ ٢٧٦ برقم ٧٩).





درجات ومناقل ورتب؛ لا ينبغي تعدِّيها، ومَن تعدَّاها جُملة فقد تعدى سبيل السلف رحمهم الله، ومن تعدى سبيلهم عامدًا ضلَّ، ومن تعداه مجتهدًا زلّ. فأوَّل العلم حفظ كتاب الله عز وجل وتفهمه، وكل ما يعين على فهمه فواجب طلبُه معه. ولا أقول: إنَّ حفظَه كلُّه فرضٌ، ولكنى أقول: إنَّ ذلك شرط لازمٌ على من أحبَّ أن يكون عالمًا فقيهًا ناصبًا نفسه للعلم»(١).

وعلم التحفيظ بمعناه الموصوف صار داخلًا في كلِّ علوم القرآن؛ بل في كلِّ علوم الشريعة، إذ إنَّ من أهمِّ الأسئلة التي يجب أن يُعنى بالإجابة عنها وتأصيلها: كيف يمكن تعليم علوم الشريعة في منظومتها المتكاملة معرفيًّا أثناء حفظ القرآن الكريم؟ وهذا يتطلُّب إعادة النَّظر في التخطيط الزمنيِّ للمناهج القرآنية (القرآن الكريم والعلوم شديدة الالتصاق به: كالتجويد والتفسير)، ومناهج التربية الإسلامية في المدارس؛ ليُخطَّط للطالب قدرٌ مناسبٌ من المحفوظاتِ، مع العمل على التكامُل المعرفيّ المتوازن الذي يُراعى ارتباط فروع المعرفة الإسلاميةِ من جهةٍ، كما يُراعى سنَّ الطالب من جهة أخرى. والواقعُ في هذا طرفانِ ووسط: فبعضُ المؤسسات يُغفل هذا التكامل المعرفيَّ تمامًا؛ مُحاوِلًا التركيز على حفظِ الروايةِ؛ ليتسنَّى للطالب الانتهاءُ منه في سنٍّ مبكِّرةٍ، وهو ما حكاه البعضُ مذهبًا لبعض المغاربة، فلا يجمعون مع حفظ القرآن غيره من العلوم، يقولون:

وفي ترادفِ العلوم المنعُ جَا إنْ توأمان استبقا لن يَخرج

⁽١) جامع بيان العلم وفضله (٢ / ١١٢٩).



وعلى الطرف الآخر: يُحاول البعض أن يُعلِّم الطالب السورة من القرآن حفظًا وتجويدًا، وما يتعلَّق به من مسائل كالوقف والابتداء، وتفسيرًا وما يتعلَّق به من مسائل كأسباب النزول والمكيّ والمدنيّ والناسخ والمنسوخ.. إلخ، ولغةً وإعرابًا وتصريفًا..إلخ؛ دون أن يُراعي سنَّ الطالب والوقت المتاح للتعليم القرآني. ولا شكَّ أنَّ التوسُّط بين النزعتين خيرٌ.

وعلى هذا؛ فإنَّ لكلِّ علم من علوم الشريعةِ مدخلًا في علم التحفيظ، وكلها بالنسبة له من ذوي القربى، ولكن يبقى بعضُ العلوم الشرعيَّة ألصقَ به وأقربَ إليه، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

علم التجويد:

علم التجويد يدرس مخارج الأصوات اللغوية وصفاتها وما يعرض لها في التركيب. بغرض القدرة على النطق الصحيح بإعطاء كل صوتٍ حقَّه من مخرجه وصفته وما يعرض له في التركيب من ظواهر صوتية (١).

ويمكن اعتبار علم التجويد من أكثر العلوم اتّصالًا بعلم التحفيظ؛ فإحدى أهمّ غايات التحفيظ وأوضحها هي أن يحفظ القرآن الكريم حفظ رواية، ولا يُقال لـمَنْ استظهر القرآن بدون تجويده: حافظٌ.

ولسنا بصدد بحث حُكم تعلُّم التجويد، ولكن يكفينا أن نشير إلى قول ابن الجزري في مقدِّمته:

مَن لم يُجوِّدِ القرآنَ آثمٌ

والأخذُ بالتجويد حتمٌ لازمٌ

⁽١) علم التجويد؛ دراسة صوتية ميسرة (ص٢٢).



فتلاوة القرآن التي هي إحدى غايات حفظ الرواية ـ لا تتحقَّق بدون تجويد، ولو أنَّ امْرَأُ استأجرَ مُعلِّمًا على تعليمه الختمة فعلَّمه بدون تجويد فكأنه لم يُعلِّمه، فالتجويد حقيقة غير منفكَّة عن القرآن. ولذا؛ صار لزامًا على علماء التحفيظ أن يضعوا الضوابط والأسس المنهجية لضمان تمرُّس المتعلِّم بالتجويد والمهارة به قبل تخرُّجِه.

ومن الضروريِّ أن يتناول علم التحفيظِ التجويد من زاويةٍ قلَّ النظرُ اليها عمليًّا، وهي دراسة القواعد المطَّردة للّحن (۱)؛ وقايةً وصيانةً من الوقوع فيه، وكيفية علاجه إن وقع فيه، فذلكَ مما يحتاجه الطالبُ أثناء حفظ الرواية. كما يدخل في موضوعات علم التجويد علاج بعض أمراض الكلام، وهو موضوعٌ قد طُرِق بالبحث على استحياءٍ؛ على كُوْنِهِ مجالًا خصبًا، له فائدته العمليَّةُ.

علم الإقراء:

علم الإقراء يهتم بمناهج عرض القراءة على المشايخ المُجازين بالسَّنَد المتَّصل؛ على وجهها من التحقيق والتجويد، وضبط أوجه الخلاف وأحرُفِه بين راوٍ أو أكثر من رواة القرَّاء العشرة.

والإقراء علمٌ وفنٌ ، يحتاج قبل كل شيء إلى مَلَكَةٍ واستعداد فطري ، شأنُه شأن كلِّ فنِّ جليل. والملكة صفة راسخة في النفس تحصل

⁽۱) للباحث دراسةٌ مخطوطةٌ في القواعد المطَّردة لِلَّحن تنظيرًا وتجريبًا، مع طرح لكيفية تطويع نتائجها في توقيف المحفِّظين على كيفية الاستفادة منها في الوقاية من اللحن قبل وقوعه، وعلاجه الأمثل والأنجع حال وقوعه. وقد أظهرت النتائج التجريبيَّة الأوليَّة نجاحًا ملحوظًا لهذا المنهج في رفع أداء الطلَّاب والمحفِّظين. نسأل الله التوفيق.

علوم اللغة... وهكذا.



بالتكرار والممارسة، وهو ما قد يُطلق عليه البعض (الموهبة)، فكما أن بعض الفنون والصناعات والمهارات العملية تنبع في الأساس عن ملكة واستعداد فطري لدى الشخص؛ فكذلك العلوم، وبخاصة ما كان منها متعلقًا بجوانب تطبيقية مثل الإقراء. وهذه الملكة ـ مع ما يتاح للشخص من تربية في مراحله المبكرة ـ هما الأساس في توجيه قدراته الفكرية، وترسيخها في علم أو مجموعة من العلوم. فتجد الفقيه الذي يتكلم في المسائل الفقهية على البديهة، وتجد ـ كذلك ـ اللغوي الذي يؤصل القضايا اللغوية وما يتعلق بها بما يعجز عنه غيره، وإن أوتى حظًا من القضايا اللغوية وما يتعلق بها بما يعجز عنه غيره، وإن أوتى حظًا من

وهذه المَلكة الإقرائية مبدؤها حفظ القرآن في الصغر، وجودة السماع، فأوَّل تكوين لها يكون مع أوَّل مقطع صوتيِّ يسمعه من المحيطين به، والملكة الإقرائية لها أركان تقوم عليها من أهمها ما يُسمَّى بالذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي، والأمران مرتبطان ببعضهما؛ فالسمع ـ كما يصفه ابن خلدون ـ أبو الملكات اللسانية (۱)، والملكة أساس تحصيل الدراية، والدراية أهمُّ من الرواية، ومن يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين، وكم من حامل فقه ليس بفقيه، وما انفكَّ العلماء في كل العصور يفضّلون الشيخ الجامع بين الرواية والدراية، فإن كان أحدهما على حساب الآخر ـ بصورة غير مُخلَّة ـ فالأفضل أن يكون ذا دراية. ذكر الذهبيُّ في ترجمة ابن أبي داود أنَّه كان إمام أهل العراق، ومن نصَبَ له السلطان المنبر، وقد كان بالعراق مشايخُ أسندُ منه؛ ولم

⁽١) مقدمة ابن خلدون (ص٠٤٠).





يبلغوا في الآلة والإتقان ما بلغ هو (١٠). والأفضل من كلِّ ذلك من جمع بين الرواية والدراية واشتَهر بالرعاية؛ يقول مكى بن أبى طالب: «فإذا اجتمع للمقرئ النقل مع الفطنة والدراية وجبت له الإمامة وصحَّت عليه القراءة، إن كانت له مع ذلك ديانة»(٢).

والخلاصة أنَّ تناوُل ملكة الإقراء من منظور علم التحفيظِ مفيدٌ في تخريج حُذَّاق المقرئين المتحققين به روايةً ودرايةً ورعاية ".

علم المتشابه اللفظيّ:

من تمام حفظ الرواية أن يُجيد الحافظ التفريق بين مواضع المتشابه اللفظيِّ، فلا يخلطُ بينها. والحفَّاظُ يتفاضلونَ في ضبط المتشابه اللفظيِّ حصرًا وتوجيهًا، والمقصود بالحصر: جمع الآيات المتشابهة أو القريبة في اللفظ، وحصرها واستخراج مواطن الاختلاف بينها، والتنبيه عليها والإرشاد إلى كيفية ضبطها. أما التوجيه فيبحث المعنى الذي من أجله اختلف لفظٌ أو أكثر بين آية وشبيهتها، فهو متعلِّقٌ بالتفسير ودقائقه. وقد كثرت المصنَّفات في النوعين؛ الأول: المصنَّفات التي تحصر مواطن التشابه والتماثل وكيفية ضبطها، والفرق بين التراكيب القريبة. وممن ألُّف فيه الإمام الكسائي والإمام السخاوي، ويذكر مصنفان للإمام حمزة

سير أعلام النبلاء (٨/ ٤٥٩).

⁽۲) الرعاية (ص ۹۰).

للباحثِ بحثٌ مخطوط: (تكوين ملكة الإقراء)، ذهب فيه إلى ضرورة بناء المقرئ بتحرِّي المواهب واكتشافها وبنائها منذ الصغر بناءً علميًّا مُحكمًا، يُرقِّي المقرئ إلى حفظ الرعاية راسخًا في الروايةِ بصيرًا في الدرايةِ. وهناك جانِبٌ تطبيقيٌّ للبحث يبشِّر بنتائجَ طيِّبةٍ، ولكنه لما ينتهِ بعدُ. نسأل الله التمام والسداد.



بن حبيب الزيات والإمام نافع بن عبد الرحمن، وللمتأخرين والمعاصرين في هذا النوع تصانيف لا تُحصى كثرة، تتفاوتُ في الجودة والتحرير والمنهجية.

وأما النوع الثاني؛ توجيه المتشابه وبيان أسراره وفروقه الدقيقة؛ فأقدم ما وصلنا من مصنَّفاته: درة التنزيل وغرة التأويل للخطيب الإسكافي، وللكرماني كتاب البرهان في متشابه القرآن، واحتواه صاحب البصائر، وللسيوطي: قطف الأزهار في كشف الأسرار، وأشار لبعض مقاصده كوجه من وجوه الإعجاز في معترك الأقران، وهو الوجه السادس، ولابن جماعة: كشف المعاني عن متشابه المثاني..وغير ذلك كثير.

والنوعانِ مرتبطانِ ارتباطًا وثيقًا؛ فالتوجيه أهمُّ مسالك الضبط؛ لأنَّه يحمل على التدبُّر والتأمُّل وسبر أغوار المعاني، والوقوف على دقائق التفسير، فهو روايةُ ودرايةُ، وهو سُلَّمٌ للرعايةِ.

ومن الإضافات التي يمكن أن يُضيفها التخصُّص في هذا الباب:

- * مسالك ضبط المتشابه اللفظي بين القدامى والمحدثين. وقد صُنِّف في مسالك التوجيه، ولكن لم يُصنَّف ـ في حدود علمي واطِّلاعي ـ في مسالك الضبطِ.
- * تطويع توجيه المتشابه اللفظي كأحد مسالك ضبط المتشابه اللفظيّ تطويعًا تربويًّا للأطفال والناشئة.
- * ابتكار بعض مسالك الضبط كاستخدام الخرائط الذهنية وإمكانات التقنية في ضبط المتشابه اللفظيِّ.
- * بحث المنهجية الـمُثلى للتصنيف في ضبط المتشابه اللفظيِّ لدُور





التحفيظ. ولتوضيح أهمية هذه المسألة نشير إلى أنَّ التحفيظ في دور القرآن ومدارسه النموذجية يكون عادةً من آخر المصحف على عكس ترتيبه، والمصنَّفات في المتشابه اللفظيِّ عادةً ما تحصر المتشابه اللفظيّ على ترتيب المصحف؛ فتكون الفائدة العملية أقلُّ مما لو كانت على عكس ترتيبه. وقد طُرحتْ هذه الفكرة للمناقشة بين بعض المهتمين بالتعليم القرآني، فتحفُّظ بعضهم على أن يُصنَّفَ فيه على هذا النحو؛ دون أن يُبدوا سببًا مقنعًا لهذا التحفُّظ، وعلى كلِّ فهي فكرة جديرةٌ بالبحث.

علم التفسير:

التفسير شرحٌ وبيان للقرآن للكريم(١١)، وهو مُكسِبٌ لحفظِ الدرايةِ، فأقلُّ ما يلزم الحافظ لتحقيق هذا المستوى هو الإلمامُ الإجماليُّ بمعانى القرآن الكريم، ولا يلزمه التعمُّق في معرفة الأحكام الفقهية، والنكات البلاغية، والإشارات العلمية الإعجازية...ونحو ذلك.

ومن المسائل التي يجب أن يُعالجها العِلمانِ مُعالجةً بينيَّةً:

* التفسير التربوي ومناهجه، وحاجته لتقعيداتِ جديدة، بالمزاوجة بين مناهج التفسير وأصوله وقواعده وضوابطه، وبين الأصول التربوية، وبين معايير الكتابة للطفل (٢).

⁽١) ينظر: مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط والتدبر والمفسر؛ (ص ص ١٥ ـ ٨٨)، لفضيلة الدكتور مساعد الطيار.

مما وقفت عليه بحث: (ملامح التفسير التربوي للقرآن الكريم)، لفضيلة الشيخ الدكتور إبراهيم الدوسري، ولكنَّه جاء مختصرًا لم يتطرَّق لكثير من المسائل التي أُشيرَ إليها مما لا مندوحة للكاتب في هذا المجال من تأصيله.





- * كتابة التفسير للأطفال، وضابط البيان المناسب غير الـمُخلِّ في كتابة التفسير وتقريبه للأطفال.
- * بحث هل يمكن إدراج وسائل عرض كالرسوم التوضيحية، والخرائط، والصور الفوتوغرافية في مصنَّفات التفسير في سياق الآيات الكونية ونحوها؛ للتوضيح والبيان الذي يتحقَّق به التفسير؛ دون الإغراق في الإشارات العلمية والإعجازية ونحوها؟ وهل هذا القدرُ يُعدُّ خروجًا من التفسير؟
- * البحثُ الفقهيّ لكتابة التفسير بترتيب تصاعديٌّ كما هو الحال في التحفيظ، والدافع لذلك واضح، وهو مُحاذاةُ الطريقة الشائعة في التحفيظ من سورة الناس تصاعدًا إلى سورة البقرة، ولكن يبقى: هل الفائدة المرجوة من ذلك تفوق ما يمكن أن يُتحصَّل عليه بكتابة التفسير بترتيب المصحف؟(١).

وغير ذلك...

علم التحفيظ وعلم الفقه:

لا يزال المسلمُ المعبِّدُ قلبَه وقالبه لله ﷺ يتساءل عن حكم ما يأتي

⁽١) ناقش فضيلة الدكتور مصطفى مسلم التفاسير التي رُتِّبت بترتيب نزول السور، وهي: تفسير بيان المعاني للشيخ عبد القادر ملا حويش، والتفسير الحديث للأستاذ محمد عزة دروزة، وتفسير معارج التفكر ودقائق التدبر للشيخ عبد الرحمن بن حسن حبنكة الميداني. وقد خلص فضيلة الدكتور إلى أنَّه لم يتَّضح له دافعٌ حقيقيٌّ مُعتبَر لهذا الصنيع، وأنَّه مخالفٌ لما عليه إجماع فِعلِ مُفسِّري السَّلَف والخَلف. ينظر بحث: التفاسير حسب ترتيب النزول في الميزان؟ لفضيلة الأستاذ الدكتور مصطفى مسلم، على ملتقي أهل التفسيد:





وما يذرُ، فهو بين نيَّةٍ يجبُ تصحيحها، وفِعلِ يجب عرضُه على ميزان الشرع الأغرِّ موقَّعًا على درجةٍ من الوجوب إلى الحرام، فإذا كان العملُ متعلِّقًا بالقرآن تأكَّد النظرُ فيه، وتقليبُه على أوجهه؛ حفظًا لحقِّ كتاب الله أن تشوبه شائبةٌ، أو يؤتى في سبيل الانتصار له بما لا تبرِّره الغايةُ، أو يُقصدُ به ما لا يحملُه ظهر السعايةِ.

والمدخل الفقهيُّ لعلم التحفيظ لا ينفكُّ بحالٍ عن المدخل التاريخيِّ؛ فقديمًا قد ثوَّر العلماء مسائل الفقه المتعلقة بالتعليم القرآنيِّ؛ بما يوضِّح دقة نظرهم، وتوفُّرهم على الواقع أخذً وتفاعلًا، بحيث إذا أردنا أن نَزِنَ بها بعض القائمين على التعليم القرآني في عصرنا لوجدناهم قد قصَّروا وفرَّطوا، فإذا كان ابن سحنون يُعلل إسقاط شهادة كثير من المعلِّمين في عصره بأنهم غيرُ مؤدِّين ما يجب عليهم من مسؤوليةٍ؛ فكيف لو بُعث اليوم؟! فإذا استعرضنا بعض المسائل التي تناولها إمامان رائدانِ هما محمد بن سحنون (ت ٢٥٦هـ) في كتاب آداب المعلمين (١) ، والقابسيّ (ت ٤٠٣هـ) في الرسالة المفصلة (٢) ؛ لرأينا أنَّهم لم يكونوا يغفلون شاذة ولا فاذة؛ استبراءً لدينهم، وإرضاء لربهم. وإنما اخترنا هذين الكتابين لما يحملانه من تخصُّص في فقه التعليم القرآني، ولا ننسى أنَّهما مدرسةٌ فقهية وجغرافية واحدة، هي المدرسة المالكية المغربية، وسيكون من المفيد تكوين صورة عن المدارس الفقهية الأخرى من خلال كتابات منظِّريها وأدبياتهم التربوية.

⁽١) كتاب آداب المعلمين، لمحمد بن سحنون، تحقيق: حسن حسنى عبد الوهاب.

الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، أبو الحسن على القابسي، تحقيق: أحمد خالد.



وهذا نموذجٌ لبعض المسائل التي عُولجت معالجةً وافيةً في هذين الكتابين:

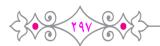
أوَّلًا: في أخذ الأجرة على التعليم، وما يتعلَّق بها من مسائل:

- * حكم أخذ الأجرة على تعليم القرآن الكريم، وحكم الاشتراط على الأجرة.
- * على من يجب شراء مستلزمات العملية التعليمية كَكِراء المكان الذي يتعلمون به، وشراء أدوات التعلُّم، هل هي على المعلّم، أم على الطالب خارج الأجرة؟
- * هل يحلُّ له أن يكلّفهم بإحضار شيءٍ من بيوتهم؛ كالطعام أو الحطب ونحوه؟ وماذا إن فعلوا بدون علم أوليائهم؟ وماذا إن أهدوا إليه ابتداءً بدون علم أوليائهم؟ وهل له أن يستهديهم؟
- * إن استؤجر معلِّمٌ على تعليم صبيّ مدّة معينة، فمرض الصبي أو خرج مع أسرته لسفر، فهل يستحقُّ المعلم الأجرة أو جزءًا منها؟
- * إن استؤجر معلِّم على صبيٍّ فمات الصبيُّ أو مات أبوه قبل الختمة؛ هل تنتقض الإجارة؟
- * إن استؤجر على تعليم صبية معلومين؛ فهل له أن يُدخل معهم غيرهم؟
- * إن استؤجر معلِّمٌ على تعليم صبيِّ مدة معينة، فهل يدخل فيها أيام العطلة؟





- * هل العطلة التي جرى بها العرف مثل عطلة الجمعة والعيدين داخلة في مدة الإجارة؟ وما مقدار عطلة العيدين؟
- * هل يجب للمعلم عطيَّةُ خاصة للختمة؟ وما حكم الوليمة للختمة (الحَذَاقَة)؟
- * هل يجبُ للمعلم عطيةٌ خاصة يوم العيد، أو عند دخول رمضان أو نحو ذلك؟
- * ما الحكم إن انتقل الصبي عند المعلّم وقد قارب الختمة: هل له أجر الختمة؟
- * إذا كانت الأجرة على مُدّة وقد ختم فيها أو قاربَ؛ فهل يفرض له القاضي أجر الختمة؟
- * ما الحُكم إذا علَّم الصبيَّ حتى تدانى من الختمة، فأراد الخروج من عنده إلى معلِّم آخر، أو إلى صنعة، أو إلى ما أحبُّ من الانتقال، أو مات الصبيُّ قبل استكمال الختمة ولم يُسمَّ لها جعلٌ؟
- * وما الحكم إذا مات المعلم قبل تمام الختمة؛ هل تنفسخ الإجارة؟
- * ما القدر الذي به تتحقق الختمة؟ من ناحية الكيف والكم؟ والحكم إذا تنازع الأب والمعلم هل ختم الصبي أم لا؟ وكيف يمكن التحقق من ذلك؟
- هل يجوز أن يأخذ أجرًا لبذله وقتًا مع طفل لا يتعلُّم؛ لتأخُّرِ دراسيٍّ؟



- * هل يجوز له أن يشتغل عن الصبيان ليقضي حاجة لنفسه؟ وماذا عليه إن فعل؟
- * وما الحكم إن كانت هذه الحاجة عبادةً أو مصلحة دينية ؛ كحضور جنازة إصلاح بين النَّاس أو نحوها ؟
- * وما القول في معلِّم أراد أن يُحوِّل كُتَّابه من موضع إلى موضع قريب أو بعيد فأبى بعضُهم، ورضي بعضٌ؟
- * وماذا عن يتيم رمى نفسه في الكتاب هل يؤخذ منه مثل ما يؤخذ من غيره؟

ثانيًا: أحكام تأديب الأطفال:

- * ما حكم العدل بين الأولاد في المعاملة والتربية، وما حُكم مَن لا يفعله؟ وهل يجوز أن يخصّ بعضهم بعلم إن تفاضلوا في الجُعْل؟
 - * ما حكم استخدام الضرب للتعليم؟ وما حدوده وكيفيته؟
 - * هل يجوز للمعلّم أن يُولّي العرفاء الضربَ؟
- * إذا أخطأ المعلم أثناء ضرب الولدِ فقتله أو فقاً عينه أو نحو ذلك؛ متى تجب الدية أو الكفارة؟
- * وما الحكم إن كان المتعدي مَن ينوب عن المعلم بإذنه من العرفاء ونحوهم؟
 - * هل يقبل قول الصبيان في بعض وشهادتهم على بعضهم بعضًا؟





ثالثًا: أحكام تتعلَّق بالمنهج الدراسي :

- * ما المنهج الواجب على المعلم تعليمه؟ ومَن الذي يقوم بتحديده؟
 - * ما حكم تحفيظهم بالقراءات؟
 - * ما حكم تعليم الصبيان القراءة بالألحان؟
- * ما وقت انعقاد الحلقة من اليوم؟ وهل هو راجعٌ للعُرف أم يتعيّن وقت ما؟
 - * ما حكم تعليم الإناث؟
 - * ما حكم الاختلاط؟

رابعًا: مسائل فقهية تتعلّق بالطهارة ونحوها:

هل يجوز تعليم أولاد النصاري القرآن؟ وهل يجوز أن يُعلِّمهم الخطّ دون القرآن؟ وهل يجوز كتابة اللوح وقراءته بغير وضوء؟ وما حكم مس المصحف أو اللوح للصبي الذي لم يبلغ؟ وهل يجوز تعليم الصبيان في المسجد؟ وما حكم سجدة التلاوة أثناء القراءة للتعلم؟ وما حكم استئجار المصحف ليقرأ فيه؟ وكيف يمحو؟ كيفية محو خطّ المصحف المكتوب للتعلُّم؟

خامسًا: استخدام الأطفال لأغراضه الخاصة؟

هل يجوز للمعلم أن يستخدم الصبيان لقضاء حوائجه؟ وهل له أن يرسل الطلاب في طلب بعضهم بعضًا؟ وهل يجوز أن يجعل عليهم عريفًا منهم؟ وهل يجوز أن يستخدم الصبي لينسخَ له كتابًا؟



سادسًا: التعليم الإلزاميّ:

سبق الفكر التربوي الإسلاميُّ إلى فكرة التعليم الإلزاميّ، مؤصِّلًا أحكامه وفقهه. وإليك بعض عناوين المسائل الفقهية الدالَّة على ذلك: رجلٌ امتنع أن يجعل ولدَه في الكتَّاب؛ هل للإمام أن يُجبره؟ وهل الذكر والأنثى في ذلك سواءٌ؟ فإن لم يكن للإمام أن يجبره فهل يُوعظُ ويُؤثم؟ وكيف إن لم يكن له والد وله وصيٌّ؛ فهل يلزم ذلك الوصيّ بالجبر؟ فإن لم يكن له وصيٌّ؛ فهل ذلك للوليّ أم للإمام؟ فإن كان لا أحد لهذا الولد؛ فهل للمسلمين أن يفعلوا ذلك من ماله؟ فإن لم يكن له مالٌ؛ فهل على المسلمين أن يؤدوا عنه، أو يكون في الكُتَّاب ولا يُكلفه المعلم إجارة؟ وكيف إن كان له أبٌ وله مال ولا يبالي ذلك؛ فهل للإمام أن يحمله عليه؟ وكيف إن كان هذا في بلد لا سلطان يُكرههم على المرضيين دينهم أن يقوموا مقام السلطان؟

وما ذكرنا غيضٌ من فيضٍ، عن كتابينِ يُمثِّلانِ مذهبًا واحدًا، ونطاقًا جغرافيًّا واحدًا، ومدى زمنيًّا قريبًا = فلكَ أن تتخيَّل ما يُمكن أن يُتحصَّل عليه بتوسيع نطاق البحث مذهبيًّا ومكانيًّا وزمانيًّا.

على أنَّ هناك مسائل إذا أعيد النظر إليها فربما يبدو فيها غير ما ذهب إليه أئمة السلف أو بعضهم، ولا حرج في ذلك؛ فإنَّه مما يدخله الاختلاف بتغيُّر الزمان والمكان والحال. مثل ذلك فقه العُرَفاء في ضوء ما يسمى بتعليم الأقران أو التعليم التعاوني في التربية المعاصرة.

ولا شكَّ أنَّ كثيرًا من المسائل النازلةِ في عصرنا تحتاج مزيدًا من





النَّظر الفقهي والتقعيد الشرعيِّ، كالأحكام الفقهية المتعلقة بوسائل التقنية واستخدامها في تعليم القرآن الكريم، وتطويع بعض مفردات التعليم القرآني لنُظم جودة التعليم، والمسابقات القرآنية وما يتعلق بها من أحكام... وغير ذلك من عشرات المسائل التي يعرفها المتخصِّصون. ولا شكَّ أنَّ هذا التراث الفقهيَّ الجليل يُعين على استبصار أحكام تلك المستجدات والنوازل.

علم التحفيظ والعلوم التربوية:

وأمَّا العلوم التربوية فهي آلاتُ لا غنى عنها لتأصيل هذا العلم وأدائه على وجهه، ومجابهة ما يعتري مُتحمِّلَه من مُشكلاتٍ ومُعضلاتٍ وحلُّها بأساليب علميَّة منهجية، وهي ضرورة رسم تقويم الأداء تقويمًا شاملًا، والتمكُّنِ من التعاملِ مع الفئات المختلفة من الطلَّاب، ومنهم ذوو الاحتياجات الخاصة. وكذا لا مندوحة عنها للمهتمِّ بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية للتحفيظ... وغير ذلك.

ولا شكَّ أن نظرةً شاملةً على الفروع الرئيسة لعلوم التلاوةِ وعلوم الشريعة، وعلوم التربية والتعليم تفيدُ في إظهار الترابطِ بينها، وتُعطي القدرة على طَرْقِ آفاقِ بينيَّةٍ بمدِّ أواصرَ بين بعض فروع علوم التلاوة وبين تخصُّصات شرعيَّة أو تربوية دقيقة.





علوم التربية والتعليم	علوم الشريعة	علوم التلاوة
أصول التربية	التفسير	تحفيظ الرواية = الاستظهار
علم النفس التربوي	، مسیر ا	التعاهد
المناهج وطرق التدريس	علوم القرآن	ضبط المتشابه اللفظي
تكنولوجيا التعليم	عوم اعراق	التجويد
الإدارة التربوية.	علوم الحديث	الوقف والابتداء
إدارة الجودة في التربية	العقيدة	الأداء
والتعليم		
الإحصاء التربوي	علوم الفقه	الإقراء
رياض الأطفال	السيرة	الرسم، والضبط، والفواصل
التربية الخاصة (ذوو	الأخلاق والسلوك	تعليم القراءات القرآنية
الاحتياجات الخاصة، وعلى رأسهم الموهوبون)	اللغة العربية وعلومها	آداب القارئ وأخلاق حملة القرآن

ولائحة التخصّصات الفرعية المذكورة على وجه الإجمال والتقريب، وإلا فإنَّ التفصيل في ذكرِ التخصُّصات التربوية الدقيقةِ يوسِع رقعة النظر، ويُكثِّر من عدد الروابط البينية المحتملة بينها. ولننظر على سبيل المثال إلى جزءٍ من خريطةِ التخصُّصات التربوية الدقيقة؛ كما يصنِّفها معظمُ منظِّري العلوم التربوية، وقد حاولتُ الاقتصار على أهمِّها وتصنيفها كما تراها، وإلَّا فلو التزمنا بذكرها كلِّها لضاق المقام عن ذلك.





التربية الخاصة	علم النفس التربوي	أصول التربية
مفهوم التربية الخاصة.		الأصول الفلسفية للتربية.
سيكولوجية الفئات الخاصة.	علم نفس النمو.	اقتصاديات التربية.
الإبداع والموهبة.	علم النفس الفسيولوجي.	علم اجتماع التربية.
قياس الموهبة وتقويمها.	علم النفس الاجتماعي.	تاريخ التربية والتعليم.
التشخيص المبكِّر لذوي الاحتياجات	علم النفس المرضي.	المعلم ومهنة التعليم.
الخاصة.	علم النفس التجريبيّ.	المؤسسات التربوية.
الإعاقة بأنواعها.	علم نفس الطفولة ومشكلاتها.	الفكر التربوي وتطبيقاته.
ذوو صعوبات التعلُّم.	علم نفس المراهقة ومشكلاتها.	التربية وقضايا العصر.
الاضطراب الانفعالي.	الأسس البيولوجية للسلوك.	نظم التعليم والاتجاهات المعاصرة.
اضطرابات الكلام وأمراض التخاطب.	سيكولوجية اللعب.	التربية المقارنة.
التوحُّد.	الصحة النفسية والإرشاد النفسي.	مناهج البحث التربوي.
فلسفة الدمج التربويّ.	تحليل السلوك وتعديله.	الإحصاء التربويّ.
الإرشاد الأُسريّ.	مناهج البحث في علم النفس.	سياسات التعليم وتشريعاته.
الإشراف في التربية الخاصة.	التعلُّم والذاكرة.	التربية والقيم.
الوسائل المساعدة والأجهزة التعويضية في	تطبيقات الكمبيوتر في علم النفس.	التكامل التربويّ.
التربية الخاصة.	التقييم النفسي التربوي.	التربية البيئية.
قوانين التربية الخاصة وتشريعاتها.	الفروق الفردية والقياس النفسي	أدب الطفل.
جودة التعليم	الإدارة التربوية والتعليمية	المناهج وطرق التدريس
		وتكنولوجيا التعليم
المعايير التعليمية ومؤشرات الأداء.	الإدارة المدرسية.	
ضمان الجودة التعليمية.	نظريات الإدارة التعليمية وعملياتها.	تصميم المناهج.
بناء المعايير والمواصفات.	القيادة التربوية والعلاقات الإنسانية.	إستراتيجيات التدريس المتقدمة.
طرق الرصد والقياس التعليمي والتربوي.	أخلاقيات الإدارة التعليمية.	تصميم الموادّ التعليمية وإنتاجها.
نظم الاعتماد وتقويم الأداء.	إدارة الموارد البشرية التعليمية.	تفريد التعليم.
ثقافة المعايير في التعليم.	التنمية المهنية وتقويم الأداء الإداري.	مناهج تعليم الكبار وطرق تدريسها.
تحليل النظم التعليمية.	تاريخ الإدارة التعليمية ونظرياتها.	مستحدثات تكنولوجيا التعليم.
الجودة التربوية واقتصادياتما.	نظريات الإدارة الصفية وتطبيقاتها.	الكمبيوتر في بناء المنهج والتدريس
نظم الجودة والاعتماد في بيئات التعليم	الإشراف التربوي واتجاهاته.	البرمحة التعليمية.
الإلكتروني.	أساسيات التخطيط التربوي وتقنياته.	تقويم مناهج التعليم.
	سيكولوجية الإدارة المدرسية.	التعليم الإلكتروني.
	نظم الإدارة الإلكترونية.	تكنولوجيا التعليم.



فانظر كيف تشعَّبتْ إلى ستِّ شُعبٍ رئيسةٍ، كان يمكن أن نضيف اليها شُعبة رياض الأطفال لتصير سبعة. وتندرج تحت كلِّ منها عشرات التخصصات الدقيقة، والتي يمكن أن تنقسم بدورها إلى تخصصًات أدقَّ... وهكذا.

وتتجلّى الفائدة في خيارات المزاوجة المتاحة بين دقائق علم التحفيظ ومجالات التربية والتعليم. ولْننظرْ في عشرات العناوين الناتجة من هذا الربط؛ منها - مثالًا لا حصرًا: تاريخ علم التحفيظ - واقتصاديات التحفيظ - اجتماعيات التحفيظ - قوانين التحفيظ وتشريعاته والجوانب التقنينيَّة (دراسة مقارنة في الدول العربية والإسلامية)؛ نحو بيئة قانونية موحَّدة لتحفيظ القرآن الكريم - تحفيظ كبار السنِّ - تحفيظ دوي الاحتياجات الخاصة - أدب الطفل في مناهج التحفيظ - التحفيظ والذاكرة - معايير الجودة في التحفيظ - نظم الاعتماد وتقويم الأداء في التحفيظ - استخدام البرمجة في التحفيظ: (معايير برمجيات التلقين - التعليم المبرمج - العرض - المراجعة - المسابقات القرآنية - التدريب المبرمج... إلخ).

والموضوعات التي يمكن اقتراحُها لا نهاية لها. وإجمالًا؛ فهي موضوعاتٌ يُساعد طَرْقُها فعلًا على حلِّ مشكلات قائمة في بيئة العمل التحفيظي؛ ابتداءً من التطبيق الأمثل للنظريَّة المنظومية للتحفيظ (رواية - دراية - رعاية)، ومرورًا باقتصاديات التحفيظ، وتطبيق الجودة في التحفيظ: أسس بناء المواصفات وصياغتها، وكيفية متابعتها رصدًا وقياسًا وتقويمًا، والتخطيط الزمنيّ الأمثل لأعمال جلسة القرآن الكريم، وقد طرح الباحث لها بعض الحلول باستخدام النمذجة





الرياضية، وهناك جهودٌ يقوم بها الباحث في تأصيل هذا المجال، وابتكار طرق للرصد والمتابعة والتقويم، وربط كلِّ ذلك بالبرمجة.

وهناك موضوعاتٌ قد لا تبدو _ للوهلة الأولى _ غير ذات أهمية في مجال التحفيظ، ولا فائدة تطبيقية من بحثها، غير أنَّها تُوسِّع نطاق علم التحفيظِ، وتجعله يتمدَّد أفقيًّا إلى ما شاء الله تعالى، وعندها يصبح قادرًا على استيعاب المنظومة بكلِّ جوانبها. ولنُفكِّرْ _ مثلًا _ فيما يمكن أن يستفيده علم التحفيظِ من أسس القياس النفسيِّ أو من الإحصاء التربوي، وخصوصًا مع التسليم بضرورة تمكين البحث التطبيقيِّ في مجال التحفيظ، وما يمكن أن يستفاد من تصميم بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية، أو من نظم الإدارة الإلكترونية لبيئات التعليم الإلكتروني _ وخصوصًا مع النَّظر لعالمية الرسالة؛ بما يفرضُ توظيف تكنولوجيا العصر في الوصول لكلِّ بيت حجر ومدر على وجه البسيطةِ.

وعمومًا؛ فإنَّ مجال تقنية التعليم من أرحب المجالات التي يمكن أن تُحدِث أثرًا طيِّبًا في التحفيظِ (١).

لفضيلة الشيخ الدكتور محمد خالد منصور دراسةٌ مُوفَّقةٌ بعنوان: (أثر تقنية المعلومات في تعليم القراءات والتجويد؛ دراسة نظرية تطبيقية). وقد أصَّلت الدراسةُ تأصيلًا طيِّبًا للمجالات التي يمكن أن تكون محلًّا للتطبيقات التقنية في تعليم التجويد والقراءات. ومع توسيع نطاق البحث؛ ليشمل علم التحفيظ كله، مع مراجعة بعض التأصيلات التي طرحتها الدراسة وتكميلها= يصير هذا المجال مستوفَّى بإذن الله.



المبحث الثالث

المدخل التاريخي

ندلف من المدخل التاريخيِّ لعلم التحفيظِ إلى جانبٍ يُثري فهمنا لهذا العلم الشريف، ولا تقتصرُ فائدة التريُّضِ فيه على المتعة الذهنية الذي يستشعره قارئُ التاريخ عامَّةً. ولِتعلُّق التحفيظ بالتربية كان ما يُقال في في فائدة الدرس التاريخيِّ للتربيةِ صالحًا لأن يُقال في الدرس التاريخيِّ للتحفيظ، ثمَّ ينفردُ الدرس التاريخيُّ للتحفيظ بالتوقيف على المنهج النبويِّ والسلفيِّ في التعليم القرآنيّ، وممارسو هذا العمل الشريف ليسوا مخيَّرين في تحرِّي هذا المنهج، فكان لزامًا عليهم أن ينظروا في الدرس التاريخيِّ له.

ويهتمُّ علم تاريخ التربية بالدراسة التاريخية المنهجيَّة لتطوُّر التربية في مجتمع معين، والتأريخ للحوادث والظواهر التربوية، وكيفية تأثيرها سلبًا أو إيجابًا في الظاهرة الحضارية عامَّةً، أو في جوانبَ منها.

إنَّ مَنْ لم يعرف ماضيَه تنكَّب درب حاضره، ومَنْ لم يعرف مجد أجداده، ضيَّع دربَ أحفاده. ومِن حقِّ تراثنا علينا أن نَصِلَ رحِمَه بالبحث الواعي الذي يكشفُ عن أصالته، ويُجلي منجزاتِه ومكتسباته الحضارية التي لطالما تعرضَّتْ للتزييف والغمط. ثُمَّ هو ناظرٌ في



التكوين الفلسفيِّ لهذا الفكر؛ استجلاءً لغاياته ومقاصده، واستيضاحًا لطرقه ووسائله، واستحباءً للحكمة، واستخراجًا للخبرات النافعة، وتوسيعًا للذاكرة المعرفية، وإسهامًا في إنماء الذات الفكرية والتربوية المتميزة بربطها ربطًا وجدانيًا وروحيًا واعيًا بثقافتنا وفكرنا وتربيتنا؟ لنتعرَّف عليها من داخلها، ونفهمها من ذاتها(١). والفكر التربويُّ فيها يروي سيرة الحضارة ذاتها؛ إذ هي مادَّتُها ولُجَّتُها ورُبَّانُها، فالتأريخ التحليليُّ للتربيةِ كتابةٌ جديدةٌ للتاريخ، وقراءةٌ ناقدةٌ له في الوقتِ نفسه. ودراسة النظم التربوية تاريخيًّا يُشكِّل أحد روافد دراسة حضارات الشعوب والأمم المختلفة، بل ويُعلّل كثيرًا من شواهد رقيها ومظاهر اضمحلالها. ويتنزَّلُ نفعُه بإفادةِ الآثار والعواقب المترتبة على السلوك التربوي القائم في بلدٍ ما خلال حقبةٍ حاضرة، كما يُفيد تفسير ظواهر التحضُّر والتخلُّف، وينسِبُها إلى أسبابها الحقيقة لا أسبابها المتوهَّمة، ويُفيد فهمَ العلاقات بين تطور المجتمعات وارتباطه بتطور نظمها التربوية. إنَّ كثيرًا من الأفكار التربوية الحديثة ضاربةٌ بجذورها في عمق الماضي، والنظر إليها بمعزلٍ عن تلك الجذور التاريخية تقصيرٌ في تفسير مناهجها وظواهرها.

ومن الآثار الإيجابية لدراسة التراث التاريخي والحضاري للتربية الإسلامية تشبُّعُ الدارس والباحث بالمصطلحات والعبارات العربية المرصوفة رصفًا بديعًا، والموضوعة وضعًا فريدًا، وما تؤدي إليه دراسة القرآن الكريم من تقويم لِلِّسان ومعرفة دقيقة بأصول اللغة، وهو غايةً

⁽١) ينظر: قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي (ص ٢١).



ووسيلةً؛ فتقويم اللسان العربيّ له حكم الغاية، وهو وسيلةٌ لتحصيل أسباب الفقه والفهم. وتتجلَّى آثارُ القطيعة بين بعض الباحثين وبين تراث الأمة في العبث بالمصطلحات الشرعية؛ بحُجَّة أنْ لا مُشاحَّة في الاصطلاح. وفوق ذلك فترجماتهم لكتب الأعاجم أعجوبةٌ؛ إذ تقرأ في المترجماتِ ما لا تستطيع أن تُكوِّنَ منه معنى واضحًا للمقروء، بحيث لو نُقِلَ الكتاب بلغته بدون ترجمة لكان أيسر عليكَ أن تفهمه عن فهمكَ إيَّاه مترجمًا! وكأنَّ مترجمَه عينَه المعنيُّ بقول القائل: أراد أن يُعربه فأعجمه (۱)!

وعلى الجانب النفسيّ؛ فإنّ دراسة تاريخ الفكر التربوي الإسلاميّ تُشعرنا أننا لا نبدأ عملَنا من فراغ، وأنّنا لسنا عالةً على غيرنا، وإنما نبني أجيال أمتنا عبر ثقافة أصيلة، وبذلك تزداد ثقتُنا بأنفسنا (٢٠). وتتعاظمُ تلك الثقةُ حين يُوقن المسلمُ أنّه تملّكَ أسبابَ القدرة على أداء رسالته العالمية: ﴿ لِنُخْرِجَ ٱلنّاسَ مِنَ ٱلظُلُمَتِ إِلَى ٱلنّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَطِ الْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾ [إبراهيم: ١]، فهم حملتُها ورُسلُها: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَأُمَةٍ أَلَوْ مِنْ الشَّهُونِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [آل أُخْرِجَتُ لِلنّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمُعْرُوفِ وَتَنْهَونَ عَنِ ٱلمُنكرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ ﴾ [آل عمران: ١١٠]، وهي رسالة تربوية لا يتمكن منها إلا من حمل مشاعل التنوير والهداية؛ لإخراج الناس من الظلمات إلى النور. تلك الثقة التي جعلت ربعيّ بن عامر يصدح بها مُدوِّية وهو على بلاط القائد العسكري للفُرْسِ القُوَّة العالميةِ الأولى آنذاك: «الله ابتعثنا لنخرج مَن شاء من

⁽١) ينظر: العقل التربوي العربي (ص ٧٠ ـ ٧٧).

⁽٢) قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي (ص١٩).



عبادة العباد إلى عبادة الله، ومن ضيق الدنيا إلى سَعتها، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام»(١).

ويُفيد النظرُ في التاريخ تحصيلَ العبر والعظاتِ، واستخراج أسباب القوة والضعف، وعوامل رقيّ المجتمعات وتحضُّرها، والجوانب التربوية من سنَّة الإدالة. كما يُهيِّئُ الأمةُ لأداء شكر العلماء الذين أسهموا في الحضارة الإسلامية بفكرهم التربويِّ، وما التاريخُ إلا سيرة الرجال العظماء!

ومن خصائص المعرفة التربوية أنها تراكميَّة، فهي عبارة عن سلسلةٍ تُسلم حلقاتها واحدة إلى التي تليها، ولا يُمكن إهدار التراث التربويّ لأمَّة ثمَّ البناءُ من العدم، كما لا يمكن لِأُمَّة ذات أصول تاريخية أصيلةٍ أن تمحو تراثها التربويَّ بجرَّة ممحاةٍ لتكتبَ بقلم الآخرين ما يُملى عليها. فصار البحث التاريخيُّ مقصودًا للحاضر والمستقبل أكثر مما هو مقصودٌ لذات الماضي. إنَّ تلك الأرضية التاريخية كلما كانت متينة أمكن الواقف عليها أن يشرئبَّ جهده ليستشرف المستقبل، أما إن كانت الأرض تحت قدميه مُهترئة؛ فأقصى ما يمكن فعله أن يحافظ على توازنه منبطحًا إن استطاعً!

إنّنا نُقرُّ بأنَّ بعض ما كان مستخدمًا في القرون الماضية قد لا يصلح للقرون الحالية، ولا غضاضة في أن يقف الباحث منه موقف الناقد؛ يكشفُ عن مدى صلاحيته لزماننا وحالنا، فيأخذ بما لا يمكن للزمان أن يتجاوزه من ثوابتَ تربوية هي قواعد لا تسقط بالتقادم، ولا ينتهي

⁽۱) البداية والنهاية (٧/ ٤٦ ـ ٤٧).



تاريخ صلاحيتها. وأنت ترى أنَّ التربويين المسلمين قد أجمعوا على أنَّ الشِّدَّة مُضرَّةٌ بالمتعلمين، فهذه قاعدة تربوية، وحين يُشيرون إلى أنَّه يجب على المعلم أن يتغيَّا الرِّفق بطلابه ويُنزلهم منزلة أبنائه، فهذه قاعدة تربوية عظيمة. نعم؛ أثبتت الدراسات التربوية الحديثة بما لا يدع مجالًا للشكِّ أنَّ هذه القواعد سليمة ومستقيمة، ولا مندوحة عنها للمربِّي، فهل كنَّا بحاجة إلى الرجوع للتاريخ لتأكيدها، وقد أغنانا المنهج التجريبيُّ المنضبطُ بإحصاءاتٍ وأرقام لها دلالتها القاطعة؟ نقول: نعم؛ لأنَّ مثل هذه الموافقاتِ تربط الباحث بتراثه برباطٍ من الثقة والألفة لا تجعله يزهدُ في جوانبَ منه تُثري معارفه، وتصقل آلته في التعاطي مع هذا التراث الذي يُشكِّل القرآن والسنة درَّة العقد منه، وهذان هما مقصود التربية القرآنية، فكيف نتجاوزهما؟! وهي في الوقت نفسه قد زوَّدت الباحث والدارس بحقائق معرفية تاريخية، تفيد في الدراسات التاريخية والحضارية المقارنة، وترجع الفضل إلى أهله، والسبق إلى مبتكريه.

وكذا؛ فإنَّ للأدبيات التربوية والفقهية الإسلامية إسهاماتٍ لا تُنكَر في مجالاتٍ قديمةٍ حديثةٍ؛ مثل اقتصاديات التعليم، فمن خلال تجربة الوقف الإسلاميِّ وكيفَ أصَّلها فقهاء الإسلام بما لا مزيد عليه= نستبصرُ الطريق لحلِّ مشكلة تمويل التعليم، كما فعل الوقف في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية^(١).

⁽١) ينظر: العقل التربوي العربي (ص ١٧٢ ـ ١٧٤).



ومداد الكتابة التاريخية لعلم التحفيظِ يتمثّل في التراث التربوي الإسلاميّ، المستمدّ من الوحيينِ المسطورينِ، والتطبيق المنظور للجيل الإسلاميّ الأوَّل الموصوف بالخيريَّةِ، ثمَّ لقراءات علماء التربية الإسلامية لهذينِ المعينينِ، مع ما أضافته الأدبيات التربوية بالنظر في جوانبَ معرفية مختلفة، وبالتلاقح مع أدبيات الحضارات الأخرى التي اتَّصلت بها.

وقد جَمعتِ الدراسات التربوية المعاصرة فأوعَتْ كثيرًا من الآراء والمذاهب التربوية لسلَفِنا، وكشفتْ عن ميراثٍ جليلٍ في علم التربية والتعليم، ونوَّهتْ بعلماء ومفكِّرين حازوا قصب السبق في الفكر التربويِّ؛ في الوقتِ الذي كان فيه حضاريُّو الحاضرِ سادرين في عصورهم المظلمة!

وقد تناولت الدراسات المعاصرة تراث التربية الإسلامية من أكثر منظور، فمن الدارسين من ركَّز الضوء على أحدِ فرسان الفكر التربوي الإسلاميِّ؛ كاشفًا عن آرائه التربوية. وممَّن نالوا حظًّا من تلك الدراسات: الأئمة الأربعة، وابن سحنون، والقابسي، والغزَّالي، والخطيب البغدادي، وابن عبد البر، والماوردي، وابن تيمية، وابن جماعة، وابن القيم، وابن رجب الحنبلي، والزرنوجي، وابن سينا، وابن خلدون... وغيرهم (۱). ومن هؤلاء العلماء من أفردَ بعض

⁽۱) من أمثلة دراسات هذا القسم: (المذهب التربوي عند ابن سحنون؛ رائد التأليف التربوي الإسلامي) لعبد الرحمن عثمان حجازي، (نماذج من بعض آراء الإمام أبي حنيفة التربوية) لإلهام عزمي عبد الفتاح بكري، (الفكر التربوي عند الإمام الشافعي) لفاطمة محمد السيد، (الفكر التربوي عند الإمام أحمد بن حنبل) لجمعان أحمد=



موضوعات التربية والتعليم بالتصنيف، كابن سحنون في كتابه: آداب المعلمين، والقابسي في الرسالة، وابن جماعة في تذكرته. ومنهم أصحاب الكتابات التربوية العرضيَّة، كفصولٍ وإشاراتٍ في مصنَّفات التي يمثِّل الفكر التربوي موضوعها الأساسيّ، وذلك مثل المصنَّفات التي يغلب عليها الطابع الفقهي كمدخل ابن الحاجِّ الذي احتوى تراثاً تربويًا جليلًا، وككتب أخلاق القرَّاء وآداب حملته مثل التبيان للنووي، وككتب الرحلات والفلسفة ككتابات ابن بطوطة وابن مسكويه، وكمصنَّفات التصوُّف مثل إحياء علوم الدين للغزالي، وكالرسائل وكمصنَّفات التصوُّف مثل إحياء علوم الدين للغزالي، وكالرسائل مقدمة ابن خلدون، وكالكتابات الأدبية؛ مثل: كتابات الجاحظ عامَّة، مقدمة ابن خلدون، وكالكتابات الأدبية؛ مثل: كتابات الجاحظ عامَّة، وككتب الطّب مثل كتابات ابن سينا وابن الجزَّار القيرواني.... وهذا النمطُ كثيرٌ لا يكاد يخلو منه تخصُص علميٌ.

ومن الدارسين من وجَّه نَظرَه لنطاقٍ زمانيٍّ أو مكانيٍّ معيَّنٍ؛ كعصر الخلفاء الراشدين، أو العصر الأموي أو القرن الخامس الهجري... ونحو ذلك (١)، وكدراسةِ الفكر التربوي في البصرة أو الأندلس أو

⁼صالح الدبسي، (الفكر التربوي عند الإمام ابن عبد البر الأندلسي) لسليمان تكروري محمد كايد... وعشرات الدراسات الأخرى.

⁽۱) من أمثلة دراسات هذا القسم: (مجالس النبي التعليمية في العهد المدني) لعبد الرحمن إبراهيم الضامري، (أثر انتقال الصحابة إلى الأمصار في توسيع دائرة الفكر التربوي الإسلامي في عهد عمر ابن الخطاب) لأحلام محمود مطالقة، (مسيرة التعليم الإسلامي في الجامع الأموي خلال العصر الأموي) لمحمد عرسان الكيلاني، (العرض التأريخي للآثار التربوية من خلال البداية والنهاية للحافظ ابن كثير) لزاهي نمر سعيد عبد الله... وغير ذلك.



شمال أفريقية... ونحو ذلك، ومنهم من اتَّخذ من التراث المذهبيِّ لأحد المذاهب الفقهية مادَّة لاستخراج الفكر التربوي ودراسته وتحليله (١).

ومن الدارسين من نظر إلى أحد موضوعات التربية وكيف عالجه الفكر التربوي الإسلاميُّ^(٢). ولكلِّ وجهةٌ هو مولِّيها.

وإذا كانت الكتابات السابقة قد حفظت علينا الفكر النظريَّ؛ فإنَّ كتب التراجم والطبقات والرجال تُعدُّ من أوفى المصادر التي حفِظتْ علينا كثيرًا من الواقع العمليّ لهؤلاء المربِّين الذين لم يتركوا كتابًا مُصنَّفًا ولا رسالةً مزبورةً، ولكنَّهم تركوا لنا مُثلًا قائمةً، ومعالِمَ ناطقةً مُبِينة، بانتظار من يترجمُ عنها.

وحين ننتقل للتأريخ لعلم التحفيظ فذلك يتضمَّنُ جوانبَ عدَّةً، يأتي في مقدِّمتها تقريرُ أوَّليَّاته: بداية ظهوره ونشأته، وما ملابسات ذلك؟ ومَنْ أوَّلُ مُحفِّظٍ وحافظٍ؟ مَن أوَّل واضع لقواعده العملية؟ ومن أوَّل واضع لقواعده العلمية؟ ما أوَّل مصنَّفاته؟....إلخ.

⁽۱) من أمثلة دراسات هذا القسم: (التراث التربوي في المذهب الحنفي) لأيمن محمد عبد العزيز، (التراث التربوي في المذهب المالكي) لأحمد حمدان حسنين، (التراث التربوي في المذهب الشافعي) لمحمد أبي شوشة.

⁽۲) من أمثلة دراسات هذا القسم: (نظرية المعرفة عند بعض مفكري التربية الإسلامية: دراسة تحليلية) لحنان عبد العزيز عبد القوي، (أخلاق العالم والمتعلم عند أبي بكر الآجريّ) لعبد الرؤوف يوسف عبد القادر، (آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين)، لمطلق هلال ضويحي النفيعي، (آداب العالم والمتعلّم عند المُفكرين المسلمين من منتصف القرن الثاني الهجري وحتى نهاية القرن السابع)، ليحيى حسن علي مراد، (آداب المُعلّم والمتعلم عند الأئمة الأربعة) لرحاب بنت عبد السلام بن عبد المؤمن مكي.



والإجابةُ على تلك التساؤلاتِ ليست ترفًا أكاديميًّا كما قد يُظنُّ؛ بل تفيد معرفة استمداده وثوابته ومتغيِّراته، وتكييف أحكامه الفقهية وتطوُّرها، وبيان ثرائها، وغير ذلك من الفوائد.

ولأنَّ القرآن الكريم هو كتاب التربية الأوَّل، فإنَّ من الضروريِّ أن يؤرَّخَ تأريخٌ دقيقٌ لمنهج تحفيظه، ذلك المنهج الذي لا شكَّ في نجاحه في الوفاء بمتطلّبات إقامة أجيال القرون الخيرية التي حملت مشاعل الهداية إلى أربع جهات العالم، فهذا المنهج ينطوي على معالم ربّانية لتربيةٍ قرآنيةٍ قادرةٍ على إخراج الناس مرة أخرة من الظلمات إلى النور، والتمكين المنشود لدين الله.

ولتنظر _ مثلًا _ ونحن نقرِّر مَن المعلِّم القرآنيُّ الأول؟ فربَّما يُظنُّ أنَّ الإجابة لا تحمل في مضمونها أكثر من الأحرف الخمسة المكوِّنة لكلمة (جبريل). والحقُّ إنَّ الإجابة على السؤال مهمَّةٌ لوضع معايير الأستاذية الحقيقة لما يجب أن يكون عليه الـمُحفِّظُ، بِتتبُّع أوصاف أمين الوحي في القرآن فنجد أنَّ الله على قد وصفه بأنَّه شديد القوى، وذو قوة، وذو مرة. والقُوى جمع قوَّة، والمراد استطاعة تنفيذ ما يأمر الله به من الأعمال العظيمة العقلية والجسمانية (۱)، وقال ابن عباس: ذو مرّة يعني ذو منظر حسن. وتُطلق على قوة الذات وتطلق على متانة العقل وأصالته، وهو المراد هنا؛ لأنه قد تقدَّم قبله وصفه بشديد القوى (۱). وقال الزمخشري: ذو حصافة في عقله ورأيه ومتانة في دينه (۳).

⁽١) التحرير والتنوير (٢٧/ ٩٥).

⁽۲) التحرير والتنوير (۲۷/ ۹۰).

⁽۲) الكشاف (۰/ ۱۳۲).



ووصفه بأنه مكينٌ عند الربِّ مطاع في السموات أمين، وهذه الصفات تتضمن تزكية سند القرآن، وأنَّه سماع محمد عليُّ من جبريل، وسماع جبريل من رب العالمين، فناهيك بهذا السند علوًّا وجلالة قول الله سبحانه بنفسه تزكيته (۱).

فاستفدنا من تلك الأوصاف أصولًا لوضع معاييرَ صادقةٍ لاختيار معلِّمي القرآن ومحفِّظيه وتقويمهم.

ثمّ بالنظرِ في سيرة المعلمِ البشريِّ الأوَّل في للقرآن الكريم، فهو في حين يرغِّب أصحابه في تعليم القرآن الكريم وتعلُّمه؛ فلابد أن يكون قد أقام لهم من نفسه القُدوة الكاملة، والصورة العملية المثالية. وهذا ما تؤكِّده النصوص الكثيرة التي يضرب فيها الصحابة بتعليم النبي الممثلَلُ في الغاية بالاهتمام بتعليم أمرٍ ما. فمن ذلك قولهم: كان رسول الله في يعلمنا التشهد كما يعلمنا السورة من القرآن (٢). وقول ابن عباس: كان رسول الله في يعلمنا هذا الدعاء كما يعلمنا السورة من القرآن: أعوذ بك من عذاب جهنم، وأعوذ بك من عذاب القبر، وأعوذ بك من فتنة المحيا والممات، وأعوذ بك من عندا الله في علمنا الاستخارة، وقول جابر بن عبد الله في يعلمنا الاستخارة، كما يعلمنا السورة من القرآن (١٤).

⁽۱) ينظر: التبيان في أيمان القرآن (ص ١٩٢ ـ ١٩٤).

⁽٢) رواه أحمد ومسلم وغيرهما عن ابن عباس، ورواه أحمد وغيره عن ابن مسعود، والحاكم وغيره عن جابر.

⁽٣) أخرجه بهذا اللفظ ابن ماجه في سننه، والبخاري في الأدب المفرد، وغيرهما. وصحَّحه الألباني والأرناؤوط.

⁽٤) رواه البخاري (ح ١١٦٦).



وقد تطبّع الصحابة والتابعون بهذا الأثر فظهر جليًّا في تناصحهم؟ عن عمر صلى قال: «تعلموا الفرائض والسنة كما تتعلمون القرآن» (١) وعن ابن عمر قال: كان أبو بكر يعلمنا التشهد على المنبر كما يعلم المعلم الغلمان في المكتب (٢). وعن الأسود؛ قَالَ: «كان عَبدُ اللَّه يُعَلِّمُنَا التَّشَهُّدَ كما يُعَلِّمُنَا السُّورَةَ من القرآن، يأخُذُ علينا الأَلِف، واللَّامَ، والوَاوَ» (٣). وعن عبد الرحمن بن أبي الزناد عن أبيه قال: «وايم الله إن كنا لنلتقط السنن من أهل الفقه والثقة ونتعلمها شبيهًا بتعلمنا آي القرآن» (٤).

فاستفدنا أنَّ رسالة المعلِّم القرآنيِّ هي رسالة نبيٍّ، والعلماء ورثة الأنبياء، فلا يتحقَّق أداء الرسالة بأن يقتصر مَن أقام نفسه للتعليم القرآنيِّ على تحفيظ الرواية دون الاهتمام بتحفيظ الدراية والرعاية.

وحين نقفُ مع سيرة الرسول البشريِّ على نستطيع أن نتلمَّحَ تأصيلَه لمبادئَ غدت من مُسلَّمات التربية الإبداعية الحديثة، على سبيل المثال: التخصُّص واكتشاف المواهب ورعايتها، يؤصِّله قوله على: «استقرئوا القرآن من أربعة: من ابن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، وأُبيِّ القرآن من جبل»(٥)، وقوله على: «أرحمُ أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدُّهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقرؤهم لكتاب الله أبى بن

⁽۱) رواه ابن عبد البر في الجامع (۲/ ۷۶)، والبيهقي في الشعب (۲/ ۲۵۷) بلفظ: (تعلموا السنة والفرائض واللحن كما تتعلمون القرآن) وغيرهما.

⁽۲) کنز العمال (۸/ ۱٤۹).

⁽٣) رواه البزار في المسند (٥ / ٦٣).

⁽٤) جامع بيان العلم وفضله (٢/ ١٩٧).

⁽۵) متفق عليه: البخاري (ح ٣٧٥٨)، ومسلم (ح ٢٤٦٤).



كعب، وأفرضُهم زيد بن ثابت، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، ألا وإنَّ لكل أمة أمينًا، وإن أمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح»(۱)، وقوله على لأبي موسى الأشعري هذه القد أوتيت مزمارًا من مزامير آل داود»(۲)، ونحو ذلك من الأحاديث.

ومن رعايته للمواهب اهتمامُه بأُبيّ بن كعب رهي وقراءته عليه سورة البيّنة بأمرٍ من الله على الله الله الله على الله على الله على الله على الله على القراءة والإقراء.

وقد يدخل تحت هذا الباب استقراؤه على ابن مسعود ولله سورة النساء (٤). وقد عُلِمَ أنَّ ابن مسعودٍ أحدُ الذين فُتِحَ لهم في القرآن، وأكثرُ مَن تَعاَهدَ قرَّاءه ومعلِّميه وأصحابه بالوصيَّة والنصيحة، وأقواله وتوجيهاته في هذا الباب حقيقةٌ بالجمع والدراسة.

وقد رعى النبي على بذرة زيد بن ثابت هله، وظهر ذلك في مواقف منها أنَّ راية بني مالك بن النجار يوم تبوك كانت مع عمارة بن حزم، فأخذها رسول الله على ودفعها إلى زيد بن ثابت، فقال عمارة: يا رسول الله؛ بلغك عني شيء؟ قال: «لا، ولكن القرآن مُقدَّم، وزيد أكثر أخذًا للقرآن منك»(٥).

⁽۱) أخرجه الترمذي وابن ماجه وابن حبان والحاكم، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة (ح١٢٢٤).

⁽۲) متفق عليه: البخاري (ح ٥٠٤٨)، ومسلم (ح ٧٩٣).

⁽٣) متفق عليه: البخاري (ح ٣٨٠٩)، ومسلم (ح ٧٩٩).

⁽٤) متفق عليه: البخاري (ح ٥٠٥٥)، ومسلم (ح ٨٠٠).

⁽٥) أسد الغابة (٢/ ١٢٦).



ومنها أنّه كان يكتب لرسول الله على الله على الوحي وغيره، وكانت ترد على رسول الله على كتب بالسريانية فأمر زيدًا فتعلّمها، وكتب بعد النبي على لأبى بكر، وعمر (١). ثمّ كان التتويجُ بإشرافه على جمع المصحفِ مرتين في عهد أبي بكر وعثمان على الله على المصحفِ على عهد أبي بكر وعثمان المنها.

ويفيد البحث التاريخيُّ معرفة الوسائل العمليَّةِ التي كان النبي ﷺ وأصحابه يَتْبَعونها في تعليم القرآن (٢).

ولمّا كان الوصاية بأمر القرآن متواترة، وتوجيه الهمم إلى دراسته ظاهرة؛ فلم ينقض الجيل الأوّلُ إلا وقد انتشرت الحلقات القرآنية يُديرها الصحابة على يُعلّمون القرآن ويُقرؤونه، ويعلّمون العلم، وممن اشتهر بذلك أبو موسى وأبو الدرداء وابن مسعود على فعن أبي رجاء العطاردي قال: كان أبو موسى يُقرئنا يجلسنا حلقًا حلقًا عليه ثوبان أبيضان، فإذا قرأ هذه السورة (اقرأ باسم ربك) قال: هذه الآية أول سورة أنزلت على محمد على محمد على ألى أبو موسى يعلّمنا القرآن خمس آيات خمس آيات خمس آيات خمس آيات خمس آيات خمس آيات نعلى المعلمة المقرآن المناسلة المؤرث المؤرث

وعن غُنيم بن قيس؛ قال: كان أبو موسى رضي يقرئنا القرآن، فقال لنا ذات يوم: أنتم اليوم عدة أصحاب طالوت يوم جالوت. قال: قلنا: كم كنتم يا أبا العنبر؟ قال: «خمسين وثلاثمائة»(٥).

⁽١) أسد الغابة (٢/ ١٢٧).

⁽٢) من الدراسات التي عالجت هذا الموضوع مُعالجةً جادة: (المنهج النبوي في التعليم القرآنيّ)، للدكتور عبد السلام المجيدي.

⁽٣) قال الهيثمي في المجمع (٧/ ٢٣٩): (رواه الطبراني ورجاله رجال الصحيح).

⁽٤) معرفة القرآن الكبار (١/ ٥٩).

⁽٥) أبو العنبر: هو غنيم بن قيس راوي الأثر، والسائل هو ثابت بن عمارة الراوي عنه. والأثر أخرجه الدولابي في الكُني والأسماء (٢/ ٧٨٩).



ثم انتشرت تلك الحلقات بانتشار الصحابة والتابعين في الأمصار فاتحين داعينَ معلِّمين؛ قال سويد بن عبد العزيز: كان أبو الدرداء والمن الفلاء في جامع دمشق اجتمع الناس للقراءة عليه، فكان يجعلهم عشرة عشرة وعلى كل عشرة عريفًا ويقف في المحراب يرمقهم ببصره، فإذا غلط أحدهم رجع إلى عريفه، فإذا غلط عريفهم رجع إلى الدرداء يسأله عن ذلك (۱).

وقال بعض أصحاب عبد الله بن مسعود والله عند عبد الله بن مسعود والله عند عبد الله بن مسعود والله وهو يقرئنا القرآن، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن؛ هل سألتم رسول الله والله الله عنها أحدٌ منذ قدمتُ العراق قبلك (١).

وروى غياث بن أبي شبيب قال: كان سفيان ابن وهب صاحب رسول الله علينا ونحن غلمة بالقيروان فيسلم علينا ونحن في الكتَّاب، وعليه عمامة قد أرخاها من خلفه (٣).

إذًا؛ فقد صار الكُتَّابُ أحد معالم مدن الإسلام وقُراه منذ وقت مبكّر، وغايته الأولى تحفيظ القرآن وإقراؤه، ولمَّا كان حفظ الخطِّ أحد أهمِّ متطلَّبات حفظ القرآن؛ فقد صار تعليم الكتابة والقراءة مُقرَّرًا أساسيًّا على الحفظة، وخصوصًا من الأطفال، فكان يقال للمتعلِّم (كاتب) ولمجموعة المتعلمين (كتَّاب) ثم صار الاسمُ عَلَمًا على مكان الدرس أو الحلقة.

معرفة القراء (١/ ٤١).

⁽٢) رواه أحمد في المسند (٤/ ٢٨ ـ ٢٩) بتحقيق شاكر، وصحَّحه.

⁽٣) الاستيعاب في معرفة الأصحاب (٢/ ٦٣١)، ومعالم الإيمان (١/ ١٥١).



وعن عثمان بن عبيد الله مولى لسعد بن أبي وقاص قال: رأيتُ ابن عمر وأبا هريرة وأبا قتادة وأبا أسيد الساعدي يمرُّون علينا ونحن في الكتاب فنجد منهم ريح العبير وهو الخلوق(١).

وعن الوضين بن عطاء؛ قال: كان بالمدينة ثلاثة معلمين يعلمون الصبيان، فكان عمر بن الخطاب يرزق كل واحد منهم خمسة عشر كل شهر^(۲).

إنَّ أوَّل ما يقفُ عليه الباحثُ في منهج السلف في التعليم القرآنيّ أوَّل ما يقفُ عليه الباحثُ في منهج السلف في التعليم القرآن، أنَّهم كانوا يتعلَّمون العلم للعَملِ، فعن ابن مسعودٍ عَلَيْه عال: «كنا إذا تعلَّمنا من النبي عَلَيْ عشر آيات من القرآن، لم نتعلَّم من العشر التي نعلم ما فيه». قيل لشريك: من العمل؟ قال: «نعم»(٣).

وقال عليه الرجل منا إذا تعلَّم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهنَّ والعمل بهنَّ (٤).

وهذا نصُّ صريحٌ مُحكَمٌ في أنَّ الصحابة وَ كَان يحفظون القرآن حفظ درايةٍ وحفظ رعايةٍ، دلَّ على الأوَّلِ قولُه: (حتى يعرف معانيهنَّ)، وعلى الثاني قوله: (والعمل بهنَّ)، ثمَّ يكون حفظُ الرواية والاستظهار

⁽١) مصنف ابن أبي شيبة (٩/ ٢٤)، والطبراني في الكبير (٣/ ٢٧٠).

⁽٢) مصنف ابن أبي شيبة (٦ / ٢٢١).

 ⁽٣) رواه الحاكم في المستدرك (ح ٢٠٩٩)، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يُخرجاه، والبيهقي في السنن الكبرى (٣/ ١١٩ برقم ٥٤٩٥)، وفي شعب الإيمان (٢/ ٣٣٠ برقم ١٩٥٣).

⁽٤) أخرجه ابن جرير الطبري في تفسيره (١/ ٧٤)، وسنده صحيح.





تابعًا لهما. وظاهر عبارةِ ابن مسعودٍ يدلُّ على أنَّه إجماعٌ عمليٌّ من الصحابةِ عليه، ويشهد له قول ابن عمر عليه: «لقد عشنا برهة من دهر، وأحدنا يُؤتى الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد عليه الهاه فيتعلم حلالها وحرامها وآمرها وزاجرها، وما ينبغى أن يوقف عنده منها؛ كما تتعلمون أنتم اليوم القرآن، ثم لقد رأيت اليوم رجالًا يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان فيقرأ ما بين فاتحته إلى خاتمته، ولا يدري ما آمره، ولا زاجره، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه، وينتثره نثر الدقل»(١٠).

وقد استدلَّ الإمام أبو عمرو الداني على أنَّ تعليم الوقفِ توقيفٌ من رسول الله على الجماعُ من الصحابة رضي الله على المنهج النبويِّ في التعليم القرآنيِّ آكدُ وأوضحُ.

ثمَّ ورَّثَ الصحابة على هذا المنهج لتابعيهم، فها هو أبو عبد الرحمن السُّلميُّ يقول: «حدثنا من كان يُقرئنا من أصحاب النبي ﷺ أنهم كانوا يقترئون من رسول الله ﷺ عشر آيات، فلا يأخذون في العشر الأخرى حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل. قالوا: فعلمنا العلم والعمل»^(٣).

وأبو عبد الرحمن السُّلميّ هو رواي حديث: «خيركم من تعلُّم القرآن وعلَّمه» عن عثمان بن عفَّان عَلَيْه، وقال: وذاك الذي أقعدني

⁽١) أخرجه الحاكم (ح ١٠١)، وقال: صحيح على شرط الشيخين، ولا أعرف له علَّة، ولم يُخرجاه.

⁽۲) المكتفى (ص.١٦).

أخرجه أحمد في المسند (٣٨/ ٤٦٦ برقم ٢٣٤٨٢)، وابن أبي شيبة في مصنفه (١٥/ ٤٣٦ برقم ٣٠٥٤٩)، وابن جرير الطبري في تفسيره (١/ ٧٤)، وحسَّنه محقِّقو المسند.



مقعدي هذا. وقد أقرأ أبو عبد الرحمن في إمرة عثمان حتى كان الحجَّاج (١). وقد قرأ القرآن وجوّده وبرع في حفظه، وعرض على عثمان وعليِّ وابن مسعود وزيد بن ثابت وأبي بن كعب رهو أحد المبرِّزين في التعليم القرآني؛ جلس يُعلِّم القرآن ويقرئه أربعين سنة (٢)، فاتَّضح أوَّل مَعلَم للمنهج السلفيِّ في التعليم القرآنيِّ.

ومن لوازم هذا المنهج وضروريّاته أنّ التربية الكيفية مقدَّمةٌ على التربيّة الكمّيّةِ، وأنّ المعيار الذي يتفاضلُ على أساسه المتعلّمون هو التحقُّق العمليُّ بمقتضى ما يتعلّمون؛ لا مقدار ما يستظهرونَ، فكان وردُ المحفوظ الجديد لا يتجاوز عشر آياتٍ؛ كما دلّت عليه الآثار المتقدِّمة، بل ربّما لا يُجاوز خمس آياتٍ؛ كما صحَّ عن أبي العالية قال: قال عمر على النبي على خمسًا خمسًا؛ فإن جبريل عليه السلام نزل بالقرآن على النبي على خمسًا خمسًا. قال علي بن بكار (أحد رواة الأثر): قال بعض أهل العلم: مَن تعلّم خمسًا خمسًا لم يَنْسَهُ (٣). وعن إسماعيل بن أبي خالد قال: كان أبو عبد الرحمن السُّلميّ يُعلِّمنا القرآن خمس آياتٍ بخمس آياتٍ بخمس آياتٍ بخمس آياتٍ المناعق. من السُّلميّ المناعق القرآن خمس آياتٍ بخمس آياتٍ بخمس آياتٍ بخمس آياتٍ المناعق المناعق المناعق المناعق المناعق المناعق القرآن خمس آياتٍ بخمس آياتٍ بخمس آياتٍ المناعق المناع

وكذا؛ فإنَّ من لوازم ذلك المنهج أنَّ الـمُتعلِّم قد يمكث السنين

⁽۱) صحیح البخاري (ح ۵۰۲۷).

⁽٢) ينظر: معرفة القراء الكبار (١/ ٥٢ ـ ٥٧).

⁽٣) رواه البيهقي في شعب الإيمان (٢/ ٣٣١ برقم ١٩٥٩)، وأخرج من رواية وكيع عن خالد بن دينار عن أبي العالية موقوفًا عليه؛ قال خالد بن دينار: قال لنا أبو العالية: خمسَ آياتٍ؛ فإن النبي على كان يأخذه من جبريل خمسًا خمسًا. وقال البيهقي: خالف وكيعًا في رفعه إلى عمر هذه ورواية وكيع أصحُّ.

⁽٤) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنَّفه (١٥/ ٤٣٧ برقم ٥٠٥٥).



الطوال في تعلَّم السورة الواحدة؛ فعن ابن عمر قال: تعلم عمر بن الخطاب على البقرة في اثنتي عشرة سنة، فلمَّا أتمَّها نَحَرَ جزورًا (١).

وعن مالك أنَّه بلغه أنَّ ابن عمر على مَكَثَ ثمانيَ سنينَ في سورة البقرة يتعلَّمها (٢٠).

ومن لوازم ذلك المنهج الاستمرارية والمداومة، فليس المقصود تحصيل الإجازات والتخرُّجَ بالشهادات؛ من أجل تحصيل الوظائف والعطايا، بل المقصود أن يُحصَّل العلم لعمل الآخرة. فإذا رُمْتَ مقارنة ما هو قائمٌ في التعليم القرآنيِّ في وقتنا بما كان قائمًا في القرون الخيريَّة بما لا يستقيمُ بحالٍ على معاييرهم، إذ إنَّ تحفيظ القرآن - في الغالب - يأتي في إطار منظومة من المُقرَّرات الدراسية التي يجب على الطالب دراستها والانتقال منها لغيرها بمجرَّد أن ينجح وَفْقَ معايير التقويم الموضوعة، والتي تركِّز على مقدار التحصيل المعرفيّ، وليتها إذِ اقتصرت عليه - أوْلتْ عنايتها المستويات المعرفية العليا. ولكي يجتاز الطالبُ امتحاناتِه فإنَّه يعلم أنَّ عليه استظهارَ القدر المقرَّر عليه استظهارَ روايةٍ، بغضِّ النظر عن فهمه أو التخلُّق به، ثمَّ إذا انتهى وقتُ حاجتِه نَسِية.

ولا تختلف الحالُ كثيرًا بإضافة بعض المقررات التي تُعالج موضوعات الدراية؛ كالتفسير وغريب القرآن ونحوها؛ إذ إنَّها لا تدرَّس في الإطار المنظوميِّ (رواية _ دراية _ رعاية)، فقد يُكتفى بمطالعة تفسير

⁽١) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٢/ ٣٣١ برقم ١٩٥٧).

⁽٢) أخرجه البيهقي في شعب الإيمان (٢/ ٣٣١ برقم ١٩٥٥، ١٩٥٦).



سورة أو مقطع منها، في الوقت الذي يكون مقرَّر الاستظهار في سورة غيرها، أمَّا ما في الآيات من وصايا عمليَّة؛ فيتعاطى كمعرفة مجرَّدة لا يُهتمُّ فيها بوسائل غرس السلوك التي تُترجم تلك الوصايا إلى أخلاقٍ ملموسة في واقع الدارس أو المتعلَّم. ولا يخفى أنَّ أساليب تدريس التفسير - إن وجدتْ - لا تُراعي أهمية إكساب الملكة التفسيرية، واكتشاف المواهب التي تصلُح لصناعة المفسِّر المُبدع.

يقول سعيد بن جبير: مَنْ قرأ القرآن ثمَّ لم يُفسِّرْه كان كالأعجمي أو كالأعرابي (١).

ثمَّ إذا تركنا المحفظين والمعلِّمين القرآنيين من طبقة الصحابة والتابعينَ رأينا أنَّ كتب التراجم والطبقات لا تضنُّ علينا بذكرِ رجال تخصَّصوا في التحفيظ والتعليم القرآنيِّ، ولكنَّهم قليلٌ جدًّا إذا قورنوا بغيرهم من مشاهير التخصُّصات العلمية الأخرى. ولعلَّ هذا راجعٌ إلى نظرةِ البعض إلى المؤدِّبين ومُعلِّمي الكتاتيب، إذ يُصوِّر لنا عددٌ غير قليل من كتبِ الأدبِ المعلِّمينَ على أنَّهم مضرب المثل في الحُمْقِ (٢)، حتَّى نقل بعضهم أنَّ ابن شبرمة القاضي كان يُسقط شهادتَهم (٣). ومن أمثال العامَّة: أحمقُ من معلِّم كتَّاب، وقيل:

وكيف يُرجّى الرأي والعقل عند من يروح على أنثى ويغدو على طفل

⁽١) أخرجه ابن جرير في تفسيره (١/٧٦).

⁽۲) ينظر: البيان والتبيين (۱/ ۱۷۱ ـ ۱۷۰)، ومحاضرات الأدباء للأصفهاني (۱/ ٥٤ ـ ٥٥)، وأخبار الحمقي والمغفلين (ص ۱٤٩ ـ ١٥٢).

⁽٣) أخبار الحمقى والمغفلين (ص١٤٩).





وقال بعض الحكماء: لا تستشيروا مُعلِّمًا، ولا راعى غنم، ولا كثير القعود مع النساء.

وقالوا: الحمق في الحاكة والمعلمين والغزالين، ثمَّ جعلوا الحاكة والغزَّالين أقلَّ وأسقط من أن يُقال لهم حَمقى؛ لأنَّ الأحمق هو الذي يتكلُّم بالصواب الجيد ثم يجيء بخطأ فاحش، وليس عند هؤلاء صوابٌ جيد في مقال ولا فعال، فبقي الحمق في عرفهم خاصًا بالمعلمين(١١).

قال الجاحظ: «وقد قالوا: الصبيُّ عن الصبيِّ أفهم وبه أشكل وكذلك الغافل والغافل والأحمق والأحمق والغبى والعبى والمرأة والمرأة... فمما أعان الله تعالى به الصبيان أن قرَّب طبائعهم ومقادير عقولهم من مقادير عقول المعلمين... وسمع الحجاج وهو يسير كلام امرأة من دار قوم فيه تخليط وهذيان فقال: مجنونة أو تُرقِّص صبيًّا! ألا ترى أن أبلغ الناس لسانًا وأجزلهم بيانًا وأدقُّهم فطنة وأبعدهم روية لو ناطق طفلًا أو ناغى صبيًّا لتوخّى حكاية مقادير عقول الصبيان والشبه لمخارج كلامهم، وكان لا يجد بُدًّا من أن ينصرف عن كل ما فضَّله الله به بالمعرفة الشريفة والألفاظ الكريمة؟ وكذلك تكون المشاكلة بين المتفقين في الصناعات»^(۲).

ولا شكَّ أنَّ التعميمَ في مثل هذه الأحكام يحملُ قدرًا من التجنِّي لا يقرُّه منطقٌ ولا عقلٌ، وهم قد ضربوا المثل في الحمق بالراعي أيضًا؟ فقالوا: أحمق من راعي ضأن ثمانين، ونَهوا عن طلب مشورته كما نهوا

⁽١) ينظر: تاريخ آداب العرب (١/ ٢٥ ـ ٢٦).

⁽٢) رسائل الجاحظ (٣/ ٣٧).



عن طلب المشورة من المعلِّم، فهل يسلَّم بذلك في حرفةٍ مارسها الأنبياء صلوات الله عليهم أجمعين؟

غير أنَّ طول مجالسة الصِّبيةِ قد يَضرُّ المعلِّم إذا كان ممَّن لا اطِّلاع له في كُتُب العلم والتربية؛ إذ يستفيد الطفل من عقل مُعلِّمه ومؤدبه، ولكنه لا يفيده بشيءٍ، فتجتمع على المعلِّم رعونةٌ في روحه وجهل وقلة عقل، كما أنَّ اجتماع الصبيان _ على اختلاف شهواتهم وتباين نزواتهم وتفرُّق طلباتهم _ ليس من شأنه أن يزيد عقل المؤدِّب، وقد حُكِم عليه بالتوفيق بين رغبات الأطفال على توزعها وتشتُّتها وبترغيبهم في الحفظ والتعليم وهم معرضون. وقد يلجأ _ استجابةً لما تتطلبه عقول الصبيان _ إلى أساليب يغريهم بها ويحملهم على الدرس والحفظ، وقد يركب طرقًا يمجُها الذوق ويلفظها، إلا أنَّها من دعائم النجاح في تلقين الصبيان.

وإلى هذا يشير المأمون فيما نقله ابن الجوزي، قال: «وقد بلغني أنَّ بعض المؤدبين للمأمون أساء أدبه على المأمون وكان صغيرًا، فقال المأمون: ما ظنُّك بمن يجلو عقولنا بأدبه، ويصدأ عقلُه بجهلنا، ويوقرنا بزكانته ونستخفُّه بطيشنا، ويشحذ أذهاننا بفوائده ويكلّ ذهنه بغينًا، فلا يزال يعارض بعلمه جهلنا، وبيقظته غفلتنا، وبكماله نقصَنا؛ حتى نستغرق محمود خصاله، ويستغرق مذموم خصالنا، فإذا برعنا في الاستفادة برع هو في البلادة، وإذا تحلينا بأوفر الآداب تعطَّل من جميع الأسباب، فنحن الدهر ننزع منه آدابه المكتسبة؛ فنستفيدها دونه، ونثبت

⁽١) الحمق والجنون في التراث العربي (ص ٩٧).



فيه أخلاقنا الغريزية؛ فينفرد بها دوننا، فهو طول عمره يكسبنا عقلًا ويكتسب منا جهلًا، فهو كذبالة السراج ودودة القز»(١).

ونحن في هذا مستفيدون أنَّ معلِّم الصبيان أحوجُ الناس إلى مداومة الاطِّلاع والقراءة، والمواظبة على تطوير نفسه وترقيتها بالنظر في تجارِب الآخرين وأفكارهم وطروحاتهم. وهو توجُّهٌ يؤيِّده الواقعُ الملموس.

ولعلَّ تلك النظرة للمعلِّمين والمؤدبين هي التي حالت دون التصنيف في طبقات المؤدبين والمعلمين، إذ ليستْ في نظر الخاصَّة بإحدى طبقات النُّخبة فيتصدَّى المؤرخون للتصنيف فيها.

ولم تخلُ فنون التصنيفِ من الكتابةِ في آداب المعلِّمين والمتعلمين، نتلمَّس فيها مناهج التعليم وطرائقَه، منها ما هو عامٌّ في آداب كلِّ عالم وطالب علم، ومنها ما هو خاصٌّ بتأديب الصبيةِ، وما يلزم معلِّميهم، ككتابيْ محمد بن سحنون (ت٢٥٦هـ) في آداب المعلِّمين، والقابسيّ (ت٣٠٤هـ) في الرسالة المفصِّلة لأحوال المعلمين وأحكام المتعلمين، وقد أوفى بما وعد به في العنوان إذ فصَّل منهج التعليم الابتدائيِّ في الكتاتيبِ من جوانبَ عدَّةٍ مقتفيًا أثر ابن سحنون ناقدًا ومستدركًا ومبدعًا. وعلى نهجهم ابن الحاج العبدري (ت ٧٣٧هـ) في مدخله، وقد زاد عليهما شيئًا ليس بالقليل.

وترك لنا ابن خلدون في مقدمته في هذا الباب خطوطًا عريضةً لمنهج تربويًّ يصلح للمقارنة بمَنْ سبقوه ومن جاؤوا بعده، وهو في

⁽١) أخبار الحمقى والمغفلين (ص ١٤٩).



طرحه هذا مستقرئ كثيرًا من طرائق التربية والتعليم السائدة في عصره عند الأندلسيين والمغاربة والمشارقة، ولا يكتفى بالاستقراء؛ بل يتبعه بالتعليق والنَّقد البنَّاء كعادته.

وليس من غرضنا في هذه العجالة أن نستقصى تلك المؤلفات، ولا أن نعرض مناهج مؤلفيها، ولكننا نوصِّف توصيفًا عامًّا معالم داخلةً في نطاق البحث التاريخيِّ لعلم التحفيظِ.

ومن الجوانب المقترحة للدراسة في تأريخ علم التحفيظ:

- * جمع الفكر التربوي لأئمة التربية في التعليم القرآني خاصَّةً.
- * جمع الفكر التربوي لأعلام القرَّاء من خلال كتب تراجم القرَّاء، وغيرها من كتب التراجم عامَّةً.
 - * تبيين مذاهب التعليم القرآنيِّ من خلال كتب آداب القراء.
- * فقه التحفيظ؛ بين الثابت والمتغيِّر. ويمكن أن يُطوَّر لمشروع موسوعة فقهية متخصِّصة في التحفيظ؛ نواتها كتابات ابن سحنون والقابسي وابن الحاج (١) ... وغيرهم من أصحاب الكتابة

⁽١) من الموضوعات التي يُمكن البدء بها في هذا المشروع: (التراث المالكيُّ في فقه التعليم القرآنيّ)، وفيه مادة علمية تصلُّح لرسالة دكتوراه. وعلى غرار ذلك: (التراث الشافعيّ في فقه التعليم القرآنيّ). وفيه أيضًا _ مادة علمية تصلح لرسالة علميةٍ من خلال كتابات الماوردي والغزّالي والنووي وابن حجر الهيتمي... وغيرهم. ويُمكن أن يُقال الكلام نفسه في المذهبين الحنفي والحنبلي ولكنَّ مادَّة فقه التعليم القرآنيِّ فيهما أكثر تَفُرُّقًا مما هي عليه في المذهبين المالكيّ والشافعيّ. والله أعلم. ولا يَخفي أنّنا نعني ما هو أكثرُ تعلُّقًا بالتعليم القرآنيِّ خاصَّةً، لا الفكر التربويِّ عامَّةً. على أنَّ بينهما ارتباطًا ظاهرًا.



المتخصِّصة. ولُبُّها ما تناثر في كتب الفقه المذهبيّ والمقارن والعامّ، وكتب الأخلاق والآداب... وغيرها.

- * مشروع موسوعة مصطلحات التعليم القرآنيِّ: دراسة مصطلحية تاريخية.
- * موسوعة جمع تراجم أعلام المعلمين والمؤدبين القرآنيين؛ إنصافًا لفئة لم تحظَ بما تستحقُّه في هذا المضمار، وردًّا للصورة الذهنية التي تصورها كتب الأدب حولهم. ومن ثمَّ تطوير هذه الفكرة لتستوعبَ أعلام المحفِّظين في عصرنا الحاضر، فترتكزُ على جمع تراجم المحفظين المعاصرين ممّن لهم إسهاماتُ جليَّة مباشرة أو غير مباشرة في هذا العلم والعمل الشريفِ.

وربَّما كان من المناسب تطوير منهجيَّة تاريخية لكتابة تراجم المؤسسات القرآنية، لا أعني بذلك مجرَّد الإشارة التوثيقية الأرشيفية الممقولبة لتلك المؤسسات، وإنَّما أعني الترجمة لها كشخصياتٍ اعتبارية، لها ميلادُ وقصص كفاح وجهادٍ، ومسيرة طلبٍ وعطاءٍ.

ولعلَّ من المناسبِ ـ كذلكُ ـ الاهتمام بعلم الترجمة الذاتية والدعوة إليه وتأصيل أصوله، وبيان مقوِّمات كتابة الترجمة الذاتية الناجحة ومهاراتها. ولعلَّ من الاقتراحات الجديرة بالنَّظرِ: تقنينَ منح الباحثين وطلاب الدراسات العليا الدرجات العلمية في علوم القرآن عن كتابة تراجم شخصيات العمل القرآنيِّ المعاصرة، وَفْقَ منهجية علمية يُتَّفق عليها ؟ على أن تكون البداية بمن تُوفُّوا، فإنَّ الحيَّ لا تؤمنُ عليه الفتنةُ. نسأل الله الثبات.



الخاتمة

أوَّلًا: أهمُّ النتائج:

قدَّم البحثُ طرحًا تنظيريًّا لعلم التحفيظ، بيَّن فيه الحاجةَ لتأصيل هذا العلم الجليل، كما قدَّم ثلاث قراءات لهذا العلم من ثلاثة مداخل؛ هي المدخل التعريفيُّ والمدخل الوشائجيُّ والمدخل التاريخيُّ، حاول من خلالها رسم هيكله، وتأطير حدوده. وإجمال البيان في يلي:

علم التحفيظ: علم يهتمُّ بتأصيل منهجية التحفيظ، ويُبيِّنُ ثمرتَه وغاياتِه، ويضبط قواعده، ويُجلِّي قوانينه، ويُرسِّم حدودَه وعلاقاته بغيره من العلوم، ويؤطِّرها.

ثمرة علم التحفيظ: تبيين غايات التحفيظ، وضبط منهجيته، وتمهيد طرائقه، ورد كل إلى الأصول الشرعية، والجذور التاريخية، وبحث مسائله الفقهيَّة والعقلية، ونسبة صريحها، ونَفي دخيلها، وتأصيل قواعده، وتفصيل قوانينه الكليَّة والجزئية، ورسم حدوده وتأطيرها، وتوضيح علاقاته بالعلوم الأخرى وإمداده لها واستمداده منها...إلى غير ذلك.

حكم علم التحفيظ: من واجبات الكفاية، فيجب العمل على



تأصيله وتقعيده وتكميله لمن أوتي حظًا من العلم الجامع والفكر الثاقب والذهن الصحيح، وأوتي حظًا من العلم الشرعيّ، وتمرَّس بالتعليم القرآنيِّ زمنًا، ونظر في التربية وعلومها ومناهجها وطرقها نظرًا يؤهِّله لتعبيد تلك السبيل. كما يجب على العاملين بمجال التحفيظ أن ينظروا في هذا العلم ويجعلوه مُنطلقًا لهم في عملهم ما أمكنهم ذلك؛ حتى يكونوا على بصيرة برسالتهم، وعلى دُربةٍ بمسالكِ تحقيقها، وطرائقِ يتقانها.

شرف علم التحفيظ وفضله: شرفه من شرف موضوعه، وهو القرآن الكريم، ولما كان مَنْ تعلَّم القرآن وعلَّمه هم الأخيار؛ فإنَّ الإلمام بعلم التحفيظ بنيَّة إتقان دقائق التحفيظ وإحكامها شرف على شَرَفٍ.

استمداد علم التحفيظ وإمداده: هو علم مستمدٌ من النَّظر في الكتاب والسنَّة واستقراء المنهج النبويِّ في التعليم القرآنيِّ، واستقراء هَدْي السلف الصالح _ وخصوصًا من القرون الخيرية _ في هذا الباب. كما يَستمدُّ بعض جزئيَّاته من العلوم الشرعية المختلفة وخصوصًا علوم القرآن والفقه والأخلاق، ومن علوم التربية والتعليم. وكما يستمدُّ علم التحفيظ من العلوم المذكورةِ فإنَّه يُمدُّها ويؤثِّر في نطاق بحثها.

ويعتقد الباحث أنَّ هذا التأصيل يُقرِّبُ نظرية التحفيظ ويُيسِّر منهجيته، ويُمهِّدُ لتكوين المرجعية المُوحَّدة في العمل القرآنيِّ، ويفتح آفاقًا جديدةً للبحث في التعليم القرآنيِّ مبناها على إعلاء قيمة الموهبة والتخصُّص وطرق مجالاتٍ لتخصُّصاتٍ دقيقة، وتمكين البحوث التجريبيَّة التطبيقية.



ثانيًا: أهم التوصيات:

في ثنايا البحث أفكارٌ كثيرةٌ، هي في تقدير الباحث؛ حقيقةٌ بالدراسة، وهي ثمرةٌ للتأصيل المنهجيِّ لهذا العلم، وتُسهم - في الوقت نفسه - في استكمال التأصيل والتقعيد له. ويُوصي الباحث بالاهتمام بدراسة تلك الموضوعات بما يناسبها من آلياتٍ؛ كالبحوث التنظيرية أو البحوث التجريبية أو عقد المؤتمرات المتخصِّصة والملتقيات العلمية وورشات العمل..وغير ذلك. ومن أهمِّ ما يجب التركيز عليه:

أوّلًا: إقامة فعاليات علمية متحصّصة لبحث قضايا التعليم القرآنيّ؛ يُمكن أن تتبنّاها المؤسّسات التحفيظية ذات الشُّهرة؛ والكليات والأقسام المتخصّصة بالجامعات العربية والإسلامية، والمراكز العلمية والبحثيّة الـمُهتمّة بالدراسات القرآنية. ومن الموضوعات المقترحة للمباحثة (على سبيل المثال لا الحصر):

- (١) المنهج التجريبيّ في بحوث التعليم القرآنيّ.
 - (٢) الجودة والمعايير في التحفيظ.
- (٣) الكفايات التدريبية للعاملين في مجال التحفيظ.
 - (٤) تقنية التحفيظ.
- (ه) التفسير التربوي أو تقريب التفسير للأطفال (يمكن أن يتبنَّى مناقشته مركز تفسير للدراسات القرآنية في صورة ملتقى أو ندوة... أو غير ذلك من الفعاليات المناسبة).
- (٦) اقتصاديات التحفيظ (قضايا التمويل في التعليم القرآني)؛ تحديات وحلول.





- (V) البيئة التشريعية للتحفيظ حول العالم (التقنين) = نحو رؤية قانونية عالمية للعمل القرآني.
 - (٨) مناهج التحفيظ بين الواقع والمأمول.
 - (٩) التحفيظ الخاص = تحفيظ ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - (١٠) تحفيظ غير الناطقين بالعربية؛ مناهج وتجارب.

فتلك عشرة موضوعات، وغيرها عشرات الموضوعات مما يلمس الباحثُ الحاجةَ إلى معالجتها في إطار منظوميِّ.

ثانيًا: العمل على إنجاز ثلاث موسوعات: موسوعة تراجم أعلام المحفِّظين، معجم مصطلحات التعليم القرآني، موسوعة الأحكام الفقهية المتعلِّقة بالتعليم القرآنيِّ.

ثَالثًا: عقد فعاليات تعليميَّة وتدريبيَّة للعاملين في مجال التحفيظ؟ موضوعها: تقريبُ علم التحفيظ.

رابعًا: نشر الفكر التحفيظيّ التأصيليّ من خلال وسائل الإعلام المتاحة، ومن أهمِّها الفضاءُ الشبكيُّ، والملتقيات القرآنية. ويقترح الباحث إنشاء ملتقى شبكيّ مُتخصِّص للتحفيظ النموذجيِّ. كما يقترح تخصيص قسم بملتقى (أهل التفسير) بعنوان: ملتقى التعليم القرآني = ملتقى علم التحفيظ.

خامسًا: إضافة مقرَّرات دراسية لمناهج كليات القرآن الكريم؟ موضوعها علم التحفيظ: تأصيلًا وتطبيقًا.

سادسًا: تبنِّي إحدى جهات العمل القرآني وثيقة الصلة بالتعليم القرآني إصدار مجلَّة متخصصة لبحوث التحفيظ، على أن تُوضع معايير



علمية صارمة لقبول البحوث، وتهتم بنشر البحوث ذات القيمة التأصيلية والبحوث التجريبية في مجال التحفيظ والتعليم القرآني.

وفي الختام؛ فهذا جهد المقلِّ لخدمة كتاب الله على، ما كان فيه من توفيقٍ فمن الله، وما كان من خطإٍ أو زلل أو تقصيرٍ؛ فمن نفسي وبذنبي، نسأل الله أن يغفر ذنوبنا، وأن يستر عيوبنا، وأن يجعلنا من أهل القرآن الذين هم أهل الله وخاصَّته. وآخر دعوانا أن الحمد لله ربِّ العالمين.



المراجع

- * آداب المعلمين، محمد ابن سحنون (ت ٢٥٦هـ)، تحقيق: حسن حسني عبد الوهاب، بتعليق محمد العروسي المطوي، تونس، ط٢: ١٣٩٢هـ = 1٩٧٢م.
- * أخبار الحمقى والمغفلين، أبو الفرج عبد الرحمن ابن الجوزي (ت ١٤١٠هـ)، عناية: عبد الأمير مهنا، دار الفكر اللبناني، ط١: ١٤١٠هـ = ١٩٩٠م.
- * أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت۸۳۸هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1818ه=199م.
- * أسد الغابة، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم ابن الأثير الجزري (ت ١٣٠هـ)، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٩هـ = ١٩٨٩م.
- * أصول التربية الإسلامية، خالد بن حامد الحازمي، دار عالم الكتب، الرياض، ط۱: ۱٤۲۰هـ=۲۰۰۰م.
- * إكمال المُعْلِمِ بِفَوَائِد مُسْلِم، القاضي أبو الفضل عياض بن موسى السبتي (ت ٤٤٥هـ)، تحقيق: د. يحيى إسماعيل، دار الوفاء، مصر، ط١: ١٩٩٨هـ= ١٤١٩م.
- * بحر العلوم = تفسير السمرقندي، أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد



- السمرقندي (ت 80)، تحقيق: علي معوض عادل عبد الموجود د. د. زكريا النوتى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١: 1818 ه = 199 م.
- * البحر المحيط، أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي (ت٧٤٥هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ = ١٩٩٣م.
- * البدایة والنهایة، أبو الفداء إسماعیل بن عمر بن کثیر (ت ۷۷۶هـ)، تحقیق: علی شیری، دار إحیاء التراث العربی، ۱۹۸۸هـ = ۱۹۸۸م.
- * التبيان في أيمان القرآن، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، تحقيق: عبد الله بن سالم البطاطي، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، ط١: ١٤٢٩هـ.
- * التحديد في الإتقان والتجويد، أبو عمرو سعيد بن عثمان الداني (ت ٤٤٤)، تحقيق: د.غانم قدوري الحمد، دار عمار، الأردن، ط٢: ١٤٢هـ = ١٩٩٩م.
- * التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، 19۸٤م.
- * تفسير السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني (ت ٤٨٩هـ)، تحقيق: ياسر بن إبراهيم ـ غنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن، الرياض، ط١: ١٤١٨هـ= ١٩٩٧م.
- * التنوير شرح الجامع الصغير، محمد بن إسماعيل الصنعاني (ت ١١٨٢هـ)، تحقيق: د. محمَّد إسحاق محمَّد إبراهيم، مكتبة دار السلام، الرياض، ط1: ١٤٣٢هـ = ٢٠١١م.
- * تهذیب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت ۲۷۰هـ)، تحقیق: عبد السلام هارون وآخرین، الدار المصریة للتألیف والترجمة، ۱۳۸٤: ۱۳۸۷هـ = ۱۹۶۷: ۱۹۲۷م.
- * جامع البيان عن تأويل آى القرآن = تفسير الطبرى، أبو جعفر محمد بن



- جرير الطبري (ت * 18هـ)، تحقيق: د.عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، * 18۲۲هـ = * 1.
- * جامع بیان العلم وفضله، أبو عمر یوسف بن عبد الله النمري القرطبي (ت 3×3 هـ)، تحقیق: فواز أحمد زمرلي، مؤسسة الزیات ـ دار ابن حزم، بیروت، ط۱، ۱٤۲٤هـ = 3×3 م.
- * جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد (ت٣٢١هـ)، تحقيق: د. رمزي منير بعبلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٧م.
- * الحمق والجنون في التراث العربي من الجاهلية إلى نهاية القرن الرابع، أحمد الخصوصي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.
- * الدر المنثور في التفسير بالمأثور، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، تحقيق: د.عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، القاهرة، ط١، ١٤٢٤هـ = ٢٠٠٣م.
- * الرسالة المفصلة لأحوال المعلِّمين وأحكام المعلِّمين والمتعلمين، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف القابسي (ت ٤٠٣)، تحقيق: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، ط١: ١٩٨٦م.
- * رسائل الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر؛ الشهير بالجاحظ (ت ٢٥٥هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٣٨٤هـ = ١٩٦٤م.
- * الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، مكيّ بن أبي طالب القيسي (ت ٤٣٧هـ)، دار الصحابة بطنطا، مصر، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠٢م.
- * سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، محمد ناصر الدين الألباني (ت١٤٢٠هـ)، المكتب الإسلامي ببيروت، ط٢، ١٣٩٩هـ.



- * شرح الطيبي على مشكاة المصابيح = الكاشف عن حقائق السنن، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي (٧٤٣هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط١: ١٩٩٧هـ = ١٩٩٧م.
- * الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، ١٩٩٠م.
- * العقل التربوي العربي، د.سعيد إسماعيل علي، دار السلام، القاهرة، ط۱: ۲۳۲۱هـ=۲۰۱۱م.
- * علم التجويد؛ دراسة صوتية ميسرة، د.غانم قدوري الحمد، دار عمار، الأردن، ط1:127a.
- * غرائب التفسير وعجائب التأويل = تفسير الكرماني، محمود بن حمزة بن نصر الكرماني (المتوفى: نحو ٥٠٥هـ)، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة _ مؤسسة علوم القرآن _ بيروت.
- * فتح القدير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت ١٢٥٠هـ)، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب ـ دمشق، بيروت، ط١: ١٤١٤هـ.
- * فضائل القرآن ومعالمه وآدابه، أبو عبيد القاسم بن سلام (ت٢٢٤هـ)، تحقيق: أحمد بن عبد الواحد الخيّاطي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ١٤١٥هـ = ١٩٩٥م.
- * قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، د.علي خليل مصطفى، دار المجتمع ـ دار الوفاء، المدينة المنورة ـ المنصورة، ط١: ١٤١١هـ = ١٩٩٠م.
- * كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٧٥هـ)، تحقيق: د.مهدي المخزومي _ د.إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد، ١٩٨١م.



- * كشاف القناع عن متن الإقناع، منصور بن يونس بن إدريس البهوتي الحنبليّ (ت١٠٥١هـ)، تحقيق: محمد أمين الضناوي، عالم الكتب.
- * الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل = تفسير الزمخشري"، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت٥٣٨هـ)، تحقيق ودراسة: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود ـ الشيخ علي محمد معوض، مكتبة العبيكان، ط١، ١٤١٨هـ = ١٩٩٨م.
- * لسان العرب، أبو الفضل ابن منظور، عناية وترتيب مجموعة من المحققين، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٣=٣٠٠٢م.
- * مجالس التذكير من حديث البشير النذير، عبد الحميد محمد بن باديس (ت ١٣٥٩هـ)، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، ط١: ١٤٠٣هـ = ١٩٨٣م.
- * المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت٤٥٨هـ)، تحقيق: د.عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ = ٠٠٠٠م.
- * مختار الصحاح، زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت ١٦٦٦هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية _ بيروت، صيدا، ط٥: ١٤٢٠هـ = ١٩٩٩م.
- * المعجم الاشتقاقي المؤصّل لألفاظ القرآن الكريم، د.محمد حسن جبل، مكتبة الآداب، القاهرة، ط۱: ۲۰۱۰م.
- * معجم مقاییس اللغة، أبو الحسین أحمد بن فارس بن زکریا (ت۳۹۰هـ)، تحقیق: عبد السلام هارون، دار الفکر، ۱۳۹۹هـ= ۱۹۷۹م.
- * معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت٧٤٨هـ)، تحقيق: بشار عواد معروف وشعيب الأرناؤوط





- * مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن الرازي (ت ٢٠٦هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٣: ١٤٢٠هـ.
- * المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت٢٠٥هـ)، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم ـ الدار الشامية، دمشق ـ بيروت، ط١: ١٤١٢هـ.
- * مفهوم التفسير والتأويل والاستنباط والتدبر والمفسر، د.مساعد بن سليمان الطيار، دار ابن الجوزي، المملكة السعودية، ط٢، ١٤٢٧هـ.
- * مهارات التدريس في الحلقات القرآنية، د.علي بن إبراهيم الزهراني، مكتبة الدار، ط٢: ١٤٢٠هـ = ١٩٩٩م.
- * النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الجزري (ت 7.7ه)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى _ محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1799ه = 1909.
- * الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، للدكتور محمد صديق حمادة، رسالة الخليج العربي العدد (٢١) السنة السابعة؛ ١٤٠٧هـ=١٩٨٧م، (ص ص ٥٣ ـ ٨٦).