ISSN: 2709-5312

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

Arab Journal for Humanities and Social Sciences

العدد الثامن والثلاثون / آب / 2026

مجلة علمية عالمية محكمة ربع سنوية
نصدر عن مركز السنبلة للبحوث والدراسات
عمان - المملكة الأردنية الهاشمية
البريد الإكادرميني المجلة
.editor@arabjhs.com
الموقع الإلكتروني للمجلة
Www.arabjhs.com
issn 2709_ 5312
IMPACT FACTOR ISI 2.228

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Arab Journal for Humanities and Social Sciences

من نحن

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية مجلة علمية الكترونية محكمة ، ربع سنوية، تصدر عن مركز السنبلة للبحوث والدراسات، عمان - الأردن ، تعنى بنشر البحوث والدراسات ، وملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ، ونشر فصول من الرسائل العلمية ، ومراجعة الكتب ، ونشر التقارير والندوات والمؤتمرات العلمية ، والحوارات واللقاءات العلمية في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية بجميع فروعها : التاريخ ، والتربية ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة ، والأديان ، وعلم النفس ، والقانون والعلوم السياسية ، والعلوم الادارية ، والتنمية البشرية ، وعلم الجريمة ، وعلم الانثربولوجيا، اللغة العربية وآدابها ،الجغرافيا الآثار، الإعلام والصحافة ،المكتبات والمعلومات.

الأهداف

تسعى المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية لتحقيق الأهداف التالية:

- نشر البحوث المبتكرة التي يقدمها الباحثون في المجالات العلمية المتعلقة بالآداب والعلوم الإنسانية ،وذلك بعد عرضها على المقوّمين العلميّين.
- نشر تقارير الندوات والمؤتمرات العلمية بالجامعات العربية ، والمعاهد العلمية ، ومراكز البحوث.
- توثيق ونشر الثقافة العلمية بين الباحثين، والتواصل العلمي فى مختلف مجالات العلوم الانسانية والاجتماعية.
- التعاون العلمي بين المجلة والباحثين والعلماء العرب في مجالات تخصّص المجلة.
- تشجيع الباحثين العرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- التميز في تقديم البحوث ذات الأفكار المبتكرة و التى لم يسبق نشرها بمجلات علمية أخرى والمحكمة بواسطة نخبة من العلماء والمتخصصين ،والإسهام في إخراج بحوث علمية متميزة , من خلال الالتزام بالمعايير العالمية للتميز في مجالات البحث العلمي.
- ضبط أمور البحث العلميّ ،بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء والتطوير المستمر فى أساليب النشر والتحكيم.
- الإسهام في إثراء البحث العلمي والمناهج العلمية و التزام معاييرها، ونشر المعرفة في مجال الآداب والعلوم الإنسانية ،وتعميمها في الوطن العربي خدمةً للمجتمع العربي وتقدّمه.
- نشر البحوث وأخبار المؤتمرات والندوات والمراجعات وملخصات الرسائل الجامعية، وفصول من الرسائل العلمية للتعريف بقيمتها العلمية.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر البحوث والدراسات، بوضع أعداد المجلّة بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في شبكة(الإنترنت)وتطوير الموقع وتحديثه.

خطوات النشر :

-يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.

-يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني :
editor@arabjhs.com

-يجب أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة،

-يجب أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى.

-يلتزم الباحث بالأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث.

-يجب إثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس واحترام الأمانة العلمية في الإحالات والمراجع والمصادر.

–يتمّ تقويم البحث من محكّمين.

–يتم إبلاغ الباحث بنتائج التحكيم خلال اقل من اسبوع، بالقبول أو الرفض أو إجراء التعديلات للبحث بعد التحكيم.

–يقوم الباحث بالتعديلات المطلوبة ثم يتم متابعة التعديلات من قيل لجان التحكيم . يتم إرسال البحث مع تقرير بقبول البحث بشكل نهائي من لجان التحكيم.

-يتم إرسال خطاب رسمي من المجلة بقبول البحث للنشر.

-يقوم الباحث بدفع رسوم النشر والتحكيم .ويرسل ذلك عبر البريد الالكتروني editor@arabjhs.com، أو الواتسب على الرقم **962790260197**

-يتم إبلاغ الباحث بإيميل رسمي بإتمام عملية النشر في حال إكمال كافة الإجراءات السابقة وإنجاز عملية النشر الفعلي في عدد المجلة .

يراعي الباحث ما يلي:

–اسم الباحث (الباحثين) ، الوصف الوظيفي ، المؤسسة التي يعمل بها ، .

–الملخّص باللغة العربية ثم الكلمات المفتاحية

–الملخّص باللغة الانجليزية ثم الكلمات المفتاحية

ترتيب المحتوى: محتوى البحث حسب شروط المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية : المقدمة ،مشكلة الدراسة ،أسئلة الدراسة ، أهمية الدراسة ، أهداف الدراسة ، مصطلحات الدراسة الإطار النظري والدراسات السابقة ، منهج الدراسة، أداة الدراسة ، نتائج الدراسة، ومناقشة النتائج ، التوصيات ،المصادر والمراجع

تنسيق البحث :يتم تنسيق الورقة على) قياس(A4 ، بحيث يكون نوع وحجم الخط وفق شروط محددة، وهي:– نوع الخط في الابحاث باللغة العربية هوSimplified Arabic ، حجم الخط 16 غامق للعنوان الرئيس، 14 غامق للعناوين الفرعية، 14 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن 1.5.

–نوع الخط في الأبحاث باللغة الإنجليزية هوTimes New Roman ، حجم الخط 14 غامق للعنوان الرئيس، 12 غامق للعناوين الفرعية، 12 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن 1.5.

حجم البحث والملخص :ألا يزيد عدد صفحات البحث على (30) صفحة و ذلك لكي لا يتم زيادة رسوم التحكيم. ويجب أرفاق ملخص مكون من 200 – 250 كلمة باللغتين العربية والانجليزية ، بالإضافة إلى كلمات مفتاحية لا تقل عن 6 كلمات.

التوثيق : يتم التوثيق وفقا لأسلوب الجمعية الأمريكية السيكولوجية APA)) وعلى النحو التالي داخل البحث إذا كان المرجع كتابا يكتب اسم العائلة والسنة ، مثال(السرهيد ، 2005).وإذا كان المرجع بحثا في مجلة علمية يراعى ما سبق ، أما إذا كان موقعا على الأنترنت فيكتب : اسم المؤلف ، عنوان المقال ، السنة ، الموقع ، السنة ، التاريخ .،بالنسبة للمصادر والمراجع ، ترد المصادر العربية ، ثم المصادر الأجنبية.

الهوامش: تستخدم هوامش الصفحات السفلية لذكر أي ملاحظة، أو لتوضيح أي معلومة واردة في متن البحث، أو للتوثيق في بعض الأبحاث ولا مانع من ذلك ، وتوضع بين قوسين في أسفل الصفحة ، أو يعمل لها ملحق للهوامش توضع في نهاية البحث.

المراجع:

–ترتب أرقام المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع هجائياً في القائمة حسب اسم المؤلف وفقاً للآتي:

أ. إذا كان المرجع بحثاً في دورية:

—اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية ، رقم المجلد، رقم العدد، ، سنة النشر.

ب.إذا كان المرجع كتاباً:

—اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب ، اسم الناشر، سنة النشر.

جـ. إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو دكتوراه:

—يكتب اسم صاحب الرسالة بدءاً باسم العائلة، "عنوان الدراسة،" يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه ، اسم الجامعة، السنة.

د.إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:

—يكتب اسم الجهة، عنوان التقرير ، المدينة، ، سنة النشر.

هـ.إذا كان المرجع موقع الكتروني:

—يكتب اسم المؤلف، عنوان الموضوع ، سنة النشر والتاريخ ، الرابط الالكتروني.

و- وقائع المؤتمر:

—اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الدراسة، اسم المؤتمر، رقم المجلد، سنة النشر.

رسوم النشر والتحكيم: 140 دينار أردني ،ما يعادل 200 دولار.

الهيئة الإستشارية :

أيمن سند القرالة -الاردن - جامعة الاسراء الاردنية - عميد كلية العلوم التربوية - دكتوراه في الادب الانجليزي - جامعة ماكويري – استراليا

عارف محمد السرهيد -الاردن - أكاديمية الامير الحسين بن عبدالله الثاني للحماية المدنية - دكتوراه في أصول التربية - جامعة عمان العربية للدراسات العليا

محمود جمال السلخي -الاردن - جامعة البتراء الاردنية - دكتوراه في أساليب ومناهج تدريس التربية الاسلامية - جامعة عمان العربية للدراسات العليا

محمد علي فالح الجبور -الاردن - محاضر غير متفرغ - الجامعات الاردنية - دكتوراه في القانون التجاري - جامعة عين شمس - مصر

خلدون خليل الحباشنة -الاردن - جامعة الزيتونة الاردنية - عميد شؤون الطلبة - دكتوراه في التاريخ الاسلامي - الجامعة الاردنية

عوده الغيالين -الاردن - محاضر غير متفرغ - الجامعات الاردنية - دكتوراه في اللغة العربية (الادب العباسي) - جامعة العلوم الاسلامية العالمية

تغريد أبو حمدان -الاردن - جامعة البتراء الاردنية - دكتوراه في تربية الطفل وتطوير مناهج وبرامج تربوية للطفل - جامعة ساسكس - بريطانيا

محمد عودة الحماد -منيسوتا - الجامعة الاسلامية - دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات - جامعة العلوم الاسلامية العالمية

خولة يوسف الحمدان -الاردن - وزارة التربية والتعليم - الدبلوم العالي في الدراسات التربوية - الادارة المدرسية - الجامعة الاردنية

خالدة محمد الجبور -الاردن - وزارة التربية والتعليم - دبلوم الادارة المدرسية التقنية الحديثة - الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم

عارف محمد السرهيد الجهني -الاردن - رئيس التحرير - هاتف (0223366770) - ايميل(editor@arabjhs.com)

أحمد محمد مفلح -الاردن - سكرتير التحرير - الهاتف (690962092169) - الواتساب (690962092169) - البريد الالكتروني(ahmed@arabjhs.com)

الطاهر حاج النور -السودان - دكتوراه في التاريخ - كلية التربية - جامعة زالنجي

علاء الدين أحمد محمد علي -السودان - دكتوراه في المحاسبة - جامعة كردفان

عبدالكريم سرحان -فلسطين - دكتوراه في الإعلام والاتصال - جامعة النجاح الوطنية

عوض عبدالجليل أبو بكر محمد -السعودية - دكتوراه في التاريخ الإسلامي والحضارة - وحدة المخطوطات - عمادة المكتبات

صالح بن عبد المحسن الشمري -السعودية - دكتوراة في الاستشعار عن بعد - جامعة دندي - سكوتلاند - المملكة المتحدة

د. سائر بن عبد الله رجاء الله الحيسوني -السعودية - كليات عنيزة - المملكة العربية السعودية

د. احلام علي عبد المجيد -لبنان - دكتوراه في الأدب العربي - جامعة الجنان - طرابلس

الدكتور عادل أحمد ملحم -لبنان - دكتوراه في فلسفة التاريخ - التاريخ الإسلامي الوسيط

الدكتور حسين حسن الدهيبي -بيروت - لبنان - دكتوراه في التاريخ

الرسوم

رسوم النشر والتحكيم والدفع

تسعى المجلة العربية للعلوم الانسانية والاجتماعية بنشر الأبحاث العلمية وتطوير البحث العلمي في الوطن العربي ، وتطلب المجلة رسوم رمزية مقدارها 140 دينار أردني أو ما يعادل 200 دولار لنشر البحوث المكونة من 25 – 30 صفحة بحد أقصى ويتم إضافة رسوم في حال زيادة عدد الصفحات عن 30 صفحة.

التحويل البنكي:

يمكنك تحويل رسوم النشر من خلال البيانات البنكية التالية:

من خارج الاردن :

Jo 38 JIBA 0580000325999411400002

البنك الاسلامي الاردني / فرع سحاب

ومن داخل الاردن:

0325999411400002

عارف محمد مفلح السرهيد

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Arab Journal for Humanities and Social Sciences

اعتمادات المجلة :

دار المنظومة الرواد في قواعد المعلومات العربية	
ISI Indexing منظمة isi: للأرشفة الدولية	
E-marfa : معرفة : قاعدة البيانات العربية الرقمية	
شمعة : قاعدة المعلومات العربية التربوية	
ISSN : منظمة الترقيم للمجلات الدولية المحكمة	
ESJI Eurasian Scientific Journal Index	
RESEARCHBIB ACADEMIC RESOURCE INDEX	
ADVANCED SCIENCE INDEX	
CITE FACTOR Academic Scientic journal	
DRJI Directory of Research Journal Indexing	
HUMANINDEX قاعدة	
Crossref قاعدة بيانات	
EBSCO قاعدة بيانات ابسكو العالمية	

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Arab Journal for Humanities and Social Sciences

Impact factor isi2.228

DOI: 10.59735

المجلّة العربية للعلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة

مجلّة عربيّة محكّمة وفقاً لتصنيف قاعدة البيانات

EBSCO

العدد الثامن والثلاثون/ آب 2026

بنية المناهج التعليمية وطرائق التدريس في العصر العباسي الأول

(132 - 232 هـ/750 - 847 م)

دراسة تاريخية في التكوين المعرفي والتفاعل الحضاري

إعداد /

د. عادل أحمد ملحم بالاشتراك مع **الباحث : أ. محمد أحمد حسون**

adelmelhem95@gmail.com

كلية الآداب والعلوم الانسانية

جامعة بيروت العربية

بيروت – لبنان

---

mhammadhassoun@hotmail.com

كلية التربية/ قسم الدّراسات العليا

جامعة الجنان

طرابلس - لبنان

الملخص

شهد العصر العباسي الأول (132–232هـ/750–847م) تطورًا ملحوظًا في الحياة العلمية والتعليمية، ارتبط بازدهار الحواضر، واتساع حركة التأليف والتدوين والترجمة، وتعدد البيئات الثقافية واللغوية. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل بنية المناهج التعليمية وطرائق التدريس في هذه المرحلة، وبيان أثر التفاعل الحضاري في تطورها. وتكشف المصادر أن التعليم العباسي لم يقم على منهج مركزي موحد بالمفهوم الحديث، بل اتسم بالمرونة والتنوع تبعًا للمؤسسة التعليمية، وطبيعة العلم، ومستوى المتعلم، والغاية من طلب العلم.

وتعتمد الدراسة المنهج التاريخي التحليلي، من خلال قراءة الشواهد القريبة من الفترة في سياقاتها ومقارنتها نقديًا بالمصادر اللاحقة التي حفظت مادتها .وتتناول التعليم في الكتاتيب والمساجد وحلقات العلماء والمجالس الخاصة والقصور، ودور خزائن الكتب في دعم التكوين العلمي، كما تبحث طرائق الحفظ والسماع والقراءة على الشيخ والإملاء والمذاكرة والمناظرة والتطبيق .وتدرس كذلك شبكات الترجمة واللغات الوسيطة ودور المترجمين في نقل المعارف اليونانية والسريانية والفارسية والهندية إلى العربية، مع التمييز بين إتقان اللغات الأجنبية بوصفه كفاية تخصصية لدى فئات محددة وبين وجود تعليم عام للغات الأجنبية، وهو ما لا تثبته المصادر بصورة واضحة.

وتخلص الدراسة إلى أن التعليم في العصر العباسي الأول جمع بين قاعدة دينية ولغوية راسخة والقدرة على استيعاب المعارف الوافدة وإعادة صياغتها داخل الثقافة العربية. وأسهم التفاعل الحضاري في توسيع مجالات التخصص، وتعزيز مركزية الكتاب، وتطوير الممارسات العلمية، والانتقال من الترجمة والتلقي إلى الشرح والنقد والتأليف الأصيل. وبذلك تشكل مجتمع معرفي متعدد المراكز والوسائط، كان التفاعل الحضاري أحد أبرز عوامل اتساعه وتنوعه.

الكلمات المفتاحية: العصر العباسي الأول؛ المناهج التعليمية؛ طرائق التدريس؛ الترجمة؛ اللغات الوسيطة؛ التفاعل الحضاري؛ التكوين المعرفي.

المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Arab Journal for Humanities and Social Sciences

Abstract

The first Abbasid period (132–232 AH/750–847 CE) witnessed significant intellectual and educational development associated with urban growth, expanding authorship and translation, and cultural and linguistic diversity. This study analyzes the structure of educational curricula and teaching methods and examines the impact of intercultural interaction on their development. The sources indicate that Abbasid education was not based on a centralized unified curriculum in the modern sense, but varied according to educational setting, discipline, learner level, and purpose of study.

The study adopts a historical-analytical method, contextualizing evidence close to the period and critically comparing it with later sources that preserve relevant material. It examines kuttāb schools, mosques, scholarly circles, private assemblies, palaces, and the supporting role of book collections, together with memorization, oral transmission, reading before the teacher, dictation, discussion, debate, and practical application. It also investigates translation networks, intermediary languages, and the transmission of Greek, Syriac, Persian, and Indian knowledge into Arabic, distinguishing specialized foreign-language competence from any general system of foreign-language education, for which the sources provide no clear evidence.

The study concludes that education in the first Abbasid period combined a firmly established religious and linguistic foundation with the capacity to absorb and reformulate external knowledge within Arabic culture. Intercultural interaction expanded specialization, strengthened the central role of the book, developed scholarly practices, and supported a transition from translation and reception to commentary, criticism, and original composition. A multi-centered and multi-mediated knowledge society thus emerged, with intercultural interaction contributing substantially to its expansion and diversity.

Keywords: First Abbasid Period; Educational Curricula; Teaching Methods; Translation; Intermediary Languages; Intercultural Interaction; Knowledge Formation.

المقدمة

يمثل العصر العباسي الأول مرحلة مركزية في تاريخ الحياة الفكرية الإسلامية، إذ لم يقتصر التحول الذي شهده المجتمع بعد قيام الدولة العباسية سنة 132هـ/750م على انتقال السلطة السياسية، وإنما اقترن بتحولات اجتماعية وثقافية ومعرفية أوسع. فقد اتسع حضور عناصر فارسية وسريانية وغيرها في المجال الثقافي، وازدادت صلات الحواضر الإسلامية بالتراث العلمي للأمم السابقة، بينما استمرت العلوم الدينية واللغوية في تشكيل النواة الأساسية للتعليم. ومن خلال هذا التداخل ظهرت بيئة معرفية أكثر تنوعًا من المراحل السابقة، واتسعت فيها موضوعات التعلم ومجالاته ووسائله .

ولا يعني هذا التحول أن العصر العباسي الأول عرف نظامًا تعليميًا مركزيًا مشابهًا للأنظمة التعليمية الحديثة؛ إذ لا تكشف المصادر عن وجود جهة رسمية تضع منهجًا دراسيًا واحدًا ملزمًا لمختلف فئات المتعلمين. بل كان التعليم موزعًا بين الكتاتيب والمساجد وحلقات العلماء والمجالس الخاصة والقصور وغيرها، وكان الطالب يستطيع أن ينتقل من شيخ إلى آخر، أو من علم إلى علم، بحسب حاجته وميوله وقدرته. وقد أشار أحمد أمين إلى أن المناهج كانت «مختلفة متشعبة» ومتروكة إلى حد كبير لاختيار المتعلم ورأي المعلم .

تكشف هذه الصورة أن استعمال مصطلح «المناهج التعليمية» في دراسة العصر العباسي يحتاج إلى ضبط منهجي؛ فالمراد به هنا ليس المنهج المدرسي الحديث الذي تحدده مؤسسة رسمية وفق مراحل وصفوف ومقررات زمنية، وإنما مجموع العلوم والمواد وطرائق التلقي والتكوين التي كانت تحدد مسار المتعلم. ومن ثم فإن دراسة المنهج العباسي ينبغي أن تنطلق من الواقع التاريخي للمصطلح، لا من إسقاط المفهوم التربوي الحديث على مجتمع كانت العلاقة فيه بين الشيخ والمتعلم هي الوحدة الأساسية للعملية التعليمية.

وإلى جانب العلوم الدينية واللغوية، أخذت علوم الطب والحساب والفلك والهندسة والمنطق والفلسفة تتخذ موقعًا أكثر وضوحًا في المجال العلمي العباسي. ولم يحدث ذلك دفعة واحدة؛ إذ سبقت العصر العباسي محاولات محدودة لترجمة بعض العلوم، إلا أن حركة النقل اتسعت بعد قيام الدولة العباسية وأصبحت أكثر استمرارية وتنظيمًا. ويرى أحمد أمين أن الفارق المهم بين المرحلتين أن الترجمة في العصر الأموي ظلت في الغالب جهودًا فردية محدودة، في حين اتخذت في العصر العباسي نطاقًا أوسع، وشملت إلى جانب العلوم العملية مجالات عقلية كالفلسفة والمنطق والهندسة .

وتقتضي هذه الصورة التمييز بين وجود لغات متعددة في المجتمع العباسي وبين تعلمها لأغراض معرفية متخصصة. فلا تسند المصادر القول بوجود تعليم عام لليونانية أو السريانية أو الفارسية ضمن منهج موحد، بينما تثبت وجود مترجمين وأطباء وكتّاب وأسر وبيئات مهنية امتلكت كفايات لغوية أتاحت انتقال المعرفة إلى العربية. ومن هنا يعالج المبحث الثاني الترجمة واللغات والروافد الحضارية من زاوية أثرها في التكوين العلمي، لا بوصفها تاريخًا مستقلًا لحركة النقل.

إشكالية البحث

تتمثل إشكالية البحث في التوفيق بين استعمال مفهوم «المناهج التعليمية» وبين واقع تاريخي لم يعرف منهجًا رسميًا موحدًا، وفي تفسير الكيفية التي تشكل بها التكوين المعرفي من خلال مؤسسات وطرائق متعددة، ثم تقدير أثر التفاعل الحضاري وحركة الترجمة واللغات الوسيطة في توسيع مضمون تلك المناهج ومساراتها من غير إسقاط مفاهيم التعليم الحديث على العصر العباسي الأول. ومن هنا يطرح البحث السؤال الرئيس الآتي:

كيف تشكلت بنية المناهج التعليمية وطرائق التدريس في العصر العباسي الأول (132–232هـ/750–847م)، وما أثر التفاعل الحضاري وحركة الترجمة واللغات الوسيطة في التكوين المعرفي وتنوع مساراته؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة: ما أبرز البيئات التي جرى فيها التعليم، وما المكونات الأساسية والمتخصصة للمنهج؟ وكيف اختلفت طرائق التدريس والتلقي باختلاف العلم ودرجة المتعلم؟ وما حدود تعلم اللغات غير العربية، وما وظيفة المترجمين والوسطاء اللغويين في نقل المعرفة؟ وكيف أسهمت الروافد اليونانية والسريانية والفارسية والهندية في توسيع المادة العلمية المتداولة؟

ويضاف إلى ذلك سؤال تحليلي حاكم: هل اقتصر أثر المعارف الوافدة على زيادة عدد الكتب والموضوعات، أم أسهم في انتقال أوسع من الترجمة إلى التعريب والشرح والتصحيح والتخصص والتأليف؟ وبذلك يصبح معيار التحليل هو أثر التفاعل الحضاري في بنية التكوين المعرفي وطرائق إنتاج العلم وتداوله، لا مجرد إحصاء أسماء المترجمين والكتب المنقولة.

فرضية البحث

يقوم البحث على فرضية مفادها أن المناهج التعليمية في العصر العباسي الأول تشكلت داخل بنية غير مركزية ومرنة، وأن اختلاف المؤسسات والغايات والتخصصات أوجد مسارات علمية متفاوتة؛ فإعداد

الكاتب لم يكن مطابقًا لتكوين المحدث أو الفقيه أو الطبيب أو المشتغل بالعلوم العقلية، كما لم تكن طرائق التحصيل واحدة في جميع المجالات .

وتفترض الدراسة كذلك أن هذه المرونة كانت من العوامل التي سهلت إدماج المعرفة الوافدة من دون أن تزيح النواة الدينية واللغوية للتعليم. فقد أتاحت شبكات النقل والتعريب دخول كتب وموضوعات جديدة، ثم أعيد تداول جانب منها باللغة العربية داخل دوائر متخصصة. وتكشف قوائم ابن النديم للنقلة عن تعدد اللغات والوسطاء، وهو ما يرجح أن التفاعل الحضاري عمل عبر جماعات متخصصة أكثر مما عمل عبر تعليم عام للغات الأجنبية .

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من انتقاله من سرد أسماء العلماء والكتب إلى دراسة كيفية تكوين المعرفة: ما الذي كان يتعلمه الطالب، وأين، وعلى يد من، وبأي طريقة، وكيف كان ينتقل من التعليم الأولي إلى التخصص. وهذا المنظور يسمح بقراءة التعليم العباسي بوصفه شبكة من العلاقات والمؤسسات والممارسات، لا نظامًا مدرسيًا موحدًا بالمعنى الحديث.

وتكمن أهميته كذلك في ضبط المصطلحات التاريخية وتجنب وصف المسجد أو الحلقة أو بيت الحكمة بمفاهيم مؤسسية متأخرة لا تسندها النصوص .فالمادة المتاحة تدل على تعدد الكتاتيب والمساجد والحلقات والمجالس والقصور، وإلى جانبها الكتاب وخزائن الكتب بوصفها وسائط لحفظ المعرفة وتداولها، وعلى مرونة اختيار الشيخ والعلم، أكثر مما تدل على مقررات موحدة أو مراحل رسمية ثابتة.

وتبرز أهمية ثالثة في وصل تاريخ التعليم بتاريخ الترجمة والتفاعل الحضاري. فالمعرفة الوافدة لا تصبح جزءًا من التكوين العلمي بمجرد نقل كتاب إلى العربية؛ وإنما يتعين تتبع ما إذا دخل الكتاب في القراءة والشرح والتصحيح والتطبيق وأنتج حاجة إلى مصطلحات أو تأليف جديد. ومن هذه الزاوية تكشف الدراسة أثر التفاعل الحضاري في مضمون المناهج ومسارات التخصص، مع الحفاظ على التمييز بين التعليم العام والدوائر العلمية المتخصصة.

الدراسات السابقة والإضافة العلمية

يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في ثلاثة اتجاهات متداخلة :دراسات تناولت تاريخ التعليم ومؤسساته وعلاقة الشيخ بالمتعلم؛ ودراسات بحثت ثقافة الكتاب والمشافهة والرحلة في طلب العلم؛ ودراسات ركزت على حركة الترجمة والعلوم الوافدة وتحول العربية إلى لغة علم .وتفيد

هذه الاتجاهات في بناء الإطار المقارن للدراسة، لكنها تختلف في حدودها الزمنية وفي مقدار اتصالها المباشر بالعصر العباسي الأول.

قدّم أحمد شلبي عرضًا تأسيسيًا واسعًا لتاريخ التربية الإسلامية، فتتبع أماكن التعليم ومواده وممارساته عبر مراحل طويلة من التاريخ الإسلامي .وتبقى قيمة هذا العمل في جمع المادة ورسم التطور العام، إلا أن امتداد نطاقه الزمني يجعل من الضروري إعادة فحص ما يخص القرنين الثاني والثالث للهجرة داخل مصادرهما وعدم نقل خصائص المؤسسات المتأخرة إلى العصر العباسي الأول.

أما جورج ماكديسي فدرس تطور مؤسسات التعلم الإسلامي وبنية التعليم الفقهي وصلات الأستاذ بالطالب، وأسهم في إبراز أن المعرفة لم تكن محصورة في مؤسسة واحدة .وتقدم دراسة جوناثان بيركي، رغم تركيزها على القاهرة في عصر متأخر، نموذجًا اجتماعيًا مهمًا لفهم مركزية العلاقات الشخصية في نقل العلم .غير أن الاستفادة من هذين العملين في الدراسة الحالية تظل مقارنة ومنهجية، لأن موضوع البحث يسبق اكتمال نظام المدارس النظامية ويقتصر على المدة132–232 هـ.

وفي مجال وسائل نقل المعرفة، أبرز فرانز روزنتال المكانة المركزية لمفهوم العلم في الثقافة الإسلامية، ودرس يوهانس بيدرسن صناعة الكتاب ووظيفته في المجتمع العلمي، بينما أعاد غريغور شولر تحليل العلاقة المركبة بين الشفهي والمكتوب في القرون الإسلامية الأولى .وتفيد هذه الدراسات في تفسير استمرار سلطة الشيخ والسماع بالتوازي مع نمو الكتابة والتصنيف، لكنها لا تعيد وحدها بناء اختلاف المناهج وطرائق التكوين بين المحدث والفقيه والنحوي والطبيب والمترجم.

وفي ما يخص بغداد والسياقات التعليمية الأقرب زمنيًا، يقدم العمل الجماعي الذي حرره ينس شاينر وداميان يانوش دراسة واسعة لدوائر التعلم في بغداد بين 750 و1000م، بما فيها الحديث والأدب والتاريخ والفلك والتعلم المسيحي واليهودي وشبكات الرعاية .وهو من أكثر الأعمال اتصالًا بموضوع البحث، ويؤكد ضرورة دراسة بغداد بوصفها فضاءً متعدد الدوائر قبل تشكل المدرسة النظامية، لا بوصفها مؤسسة تعليمية واحدة.

أما دراسات الترجمة والعلوم، فقد فسّر ديمتري غوتاس الحركة اليونانية-العربية في ضوء الطلب الاجتماعي والسياسي والفكري في بغداد العباسية، ووفرت موسوعة رشدي راشد وريجيس مورلون معالجة تخصصية لتاريخ العلوم العربية، بينما وسعت سونيا برنتيس دراسة طرائق تدريس العلوم وتداول الكتب في المجتمعات الإسلامية .كما أبرز أحمد رجب بناء العربية تدريجيًا بوصفها لغة للمعرفة العلمية، ودرس سكوت مونتغمري حركة انتقال العلوم بين اليونانية والسريانية والفارسية والسنسكريتية والعربية .

وتكشف هذه الأدبيات آليات النقل والتحول العلمي، لكنها لا تساوي تلقائيًا بين وجود ترجمة وبين دخول النص المترجم في مسار تعليمي.

وتفيد الدراسات الأحدث في مراجعة بعض الأحكام التقليدية عن التعليم الأولي؛ إذ بيّن عصام عياد استمرار التداخل بين الحفظ والمشافهة والكتابة في الثقافة التعليمية الإسلامية، وهو ما يدعم الحذر من تصوير الانتقال إلى الكتاب بوصفه إلغاءً للتلقي الشفهي .كما تساعد دراسة هواري تواتي للرحلة في طلب العلم على فهم الحركة بين الشيوخ والأمصار بوصفها جزءًا من إنتاج المعرفة، لا مجرد انتقال جغرافي .

وتتمثل الفجوة التي يعالجها هذا البحث في جمع هذه المسارات داخل وحدة زمنية محددة هي العصر العباسي الأول، وربط المؤسسة والشيخ والمتعلم والكتاب وطريقة التلقي بالمترجم واللغة الوسيطة والروافد العلمية، بدل دراسة كل عنصر منفصلًا .أما الإضافة العلمية فتقوم على اعتماد معيار تاريخي لقياس حضور المعرفة الوافدة في التكوين :فمجرد ترجمة كتاب لا يكفي لعدّه جزءًا من المنهج، وإنما يزداد وزن الدليل عندما تظهر قراءته المتسلسلة، أو شرحه وتصحيحه، أو استعماله في التدريب والممارسة، أو توليده مصطلحًا وتأليفًا عربيًا جديدًا .كما تميز الدراسة بين الكفاية اللغوية التخصصية لدى المترجمين والأطباء والكتّاب وبين تعليم لغوي عام لا تثبته المصادر.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى إعادة بناء بنية المناهج التعليمية في العصر العباسي الأول وفق مدلول تاريخي للمفهوم، وتحديد المؤسسات والعلوم والمسارات التي شاركت في تكوين المتعلمين، وبيان درجات الانتقال من التعليم الأولي إلى التخصص، مع تحليل الصلة بين طبيعة العلم وطريقة تدريسه وتلقيه.

كما يهدف إلى تحديد موقع التفاعل الحضاري داخل هذه البنية: رصد مسارات الترجمة واللغات الوسيطة، وبيان حدود تعلم اللغات غير العربية، وتحليل أثر الروافد اليونانية والسريانية والفارسية والهندية في توسيع المعرفة المتاحة، ثم التمييز بين نقل المعرفة وتعريبها واستيعابها وإعادة إنتاجها في التأليف والبحث والتطبيق.

منهج البحث

يعتمد البحث المنهج التاريخي التحليلي، من خلال جمع النصوص المتعلقة بالتعليم والعلماء والمؤسسات والكتب وطرائق التلقي والترجمة، وردها إلى سياقاتها الزمنية والاجتماعية، ثم تحليل دلالتها

في بناء المنهج والتكوين المعرفي. ويُفرَّق بين الخبر التاريخي وبين الاستنتاج، وتُعطى الشهادة الأقرب زمنًا وزنًا أكبر، مع الاستفادة النقدية من المصادر اللاحقة عندما تحفظ مادة عن الفترة المدروسة.

ويستفاد من المقارنة في بيان الفروق بين الكتاتيب والمساجد والقصور والمجالس، وبين طرائق العلوم النصية واللغوية والعقلية والطبية، وكذلك في تتبع مسار الكتاب الوافد من لغة المصدر أو اللغة الوسيطة إلى العربية. ولا يعامل التفاعل الحضاري بوصفه تأثيرًا أحادي الاتجاه، بل بوصفه عملية نقل واختيار وتصحيح وتعريب وإعادة توظيف تتفاوت باختلاف العلم والمرحلة.

أما مفهوم «المنهج» فيستعمل هنا تعريفًا إجرائيًا تاريخيًا يراد به مجموع العلوم والنصوص والمهارات وطرائق التلقي التي تسهم في تكوين المتعلم داخل بيئة تعليمية معينة. ويحول هذا التعريف دون مساواة التعليم العباسي بالنظام المدرسي الحديث، وفي الوقت نفسه يسمح بدراسة انتظام المعرفة وتدرجها وتخصصها في ضوء المصادر.

حدود البحث

تقتصر الحدود الزمنية للدراسة على العصر العباسي الأول من سنة132 هـ750/م إلى سنة 232هـ847/م .واختيرت سنة232 هـ حدًا نهائيًا لأنها تمثل نهاية خلافة الواثق وبداية عهد المتوكل، وهو انتقال سياسي مناسب لضبط مجال الدراسة، من غير افتراض أن التحولات العلمية والثقافية توقفت فجأة عند هذا الحدويُستفاد عند الضرورة من مصادر مؤلفة بعد هذه المدة إذا حفظت أخبارًا أو شهادات تتصل بها، مع التصريح بقيمتها الزمنية وعدم نقل خصائص العصور اللاحقة إلى المرحلة المدروسة من غير دليل .وتُستعمل رسالة حنين بن إسحاق، القريبة من نهاية الفترة، في كشف آليات الترجمة وتقييم المترجمين لا بوصف جميع ما ورد فيها واقعًا بالضرورة داخل السنوات المحددة.

أما موضوعيًا، فيركز البحث على بنية المناهج وطرائق التدريس والتكوين المعرفي، وعلى التفاعل الحضاري بقدر أثره في المادة التعليمية ومسارات التخصص. ولا يقصد تقديم تاريخ شامل للعلوم أو للخلفاء أو لحركة الترجمة، بل يدرس منها ما يفسر انتقال المعرفة إلى العربية وتحولها إلى مادة للقراءة والشرح والتطبيق والتأليف.

تمهيد

البيئة السياسية والاجتماعية والثقافية للتعليم في العصر العباسي الأول

لا يمكن فهم تطور المناهج التعليمية بمعزل عن التحولات التي شهدتها الدولة العباسية في بنيتها الاجتماعية والثقافية؛ فقد جمعت رقعتها الواسعة جماعات متعددة اللغات والأصول والتقاليد، وأصبحت البيئة العلمية مجالًا للتفاعل بين العرب والفرس والسريان وغيرهم. وقد خصص أحمد أمين أبوابًا مستقلة للثقافة الفارسية والهندية واليونانية الرومانية والعربية، ثم ختمها بدراسة امتزاج هذه الثقافات، وهو تقسيم يعكس تعدد الروافد التي شاركت في الحياة الفكرية لذلك العصر (أمين، 2012، ص ص. 157–159، 335 وما بعدها).

وكان نمو بغداد من أهم التحولات التي أثرت في الحياة العلمية؛ إذ أصبحت مركزًا للخلافة وللكتّاب والعلماء والأطباء والمترجمين وأصحاب المهن المختلفة، وأتاح اجتماع هذه الفئات مساحة واسعة لتبادل المعارف. ومع ذلك ظلت البصرة والكوفة وغيرهما مراكز مهمة، ولا سيما في علوم اللغة والحديث والفقه، الأمر الذي جعل الخريطة التعليمية العباسية متعددة المراكز، ولم يحصر النشاط المعرفي في عاصمة الخلافة وحدها.

واتساع التدوين والكتابة ساعد بدوره على تغير وسائل حفظ المعرفة ونقلها؛ فإلى جانب السماع والحفظ أصبح الكتاب عنصرًا متزايد الأهمية في الثقافة العلمية. ويكشف الفهرست لابن النديم عن ضخامة التنوع في المصنفات والعلوم وأسماء المؤلفين والمترجمين، إذ قسم مادته بين النحويين واللغويين، والإخباريين، والفقهاء، والمتكلمين، والفلاسفة، وأصحاب الرياضيات والطب وغيرها، وهو ما يعكس اتساع الخريطة المعرفية التي تشكلت خلال القرون الإسلامية الأولى (ابن النديم، 1971، ص ص. 45–150، 201–364).

وتفرض هذه المعطيات الحذر من التوسع في وصف بيت الحكمة بأنه «جامعة» بالمعنى الحديث؛ فالنصوص الموثقة تثبت صلته بالخزانة والكتب والترجمة والعاملين فيها، لكنها لا تكفي وحدها لإثبات وجود نظام جامعي بصفوف ومناهج وشهادات على الصورة المعاصرة. والأكثر دقة هو التعامل معه بوصفه جزءًا من البنية العلمية والثقافية المرتبطة بالبلاط العباسي، ثم تحديد وظائفه من النصوص بدل تحميل الاسم دلالات مؤسسية متأخرة.

ومن النتائج الأولية التي يكشف عنها هذا التمهيد أن ازدهار التعليم في العصر العباسي الأول لم ينشأ عن عامل منفرد؛ بل ارتبط بتفاعل الاستقرار السياسي في مراحل من العصر، ونمو الحواضر، وتعدد

الجماعات الثقافية واللغوية، واتساع الكتاب والتدوين، ونشاط الترجمة، وتنافس حلقات العلماء. وهذه العوامل هي التي هيأت الأرضية التي ستبحث الدراسة، في مبحثها الأول، أثرها المباشر في بنية المناهج وطرائق التعليم والتلقي.

المبحث الأول: بنية المناهج التعليمية وطرائق التدريس في العصر العباسي الأول

المطلب الأول :مؤسسات التعليم وبيئاته ووسائطه المعرفية

لم تتشكل العملية التعليمية في العصر العباسي الأول داخل مؤسسة واحدة تحتكر نقل المعرفة، وإنما توزعت بين فضاءات متعددة، كان لكل منها جمهور ووظيفة ومادة معرفية تختلف بدرجات متفاوتة عن الأخرى .فالكتاتيب ارتبطت في المقام الأول بتعليم الصبيان، والمساجد احتضنت حلقات العلماء والفقهاء والمحدثين والقراء واللغويين، بينما أدت مجالس العلماء والقصور أدوارًا مباشرة في تكوين المتعلمين والمتخصصين، وأسهم الكتاب وخزائن الكتب بوصفهما وسيطين معرفيين في الحفظ والنسخ والمراجعة وإتاحة النصوص .وتدل هذه الصورة على أن دراسة التعليم لا ينبغي أن تحصره في الأبنية الرسمية، كما لا ينبغي أن تساوي بين كل فضاء أو وسيط وبين مؤسسة تعليمية بالمعنى الاصطلاحي الحديث.

أولًا: الكتاتيب والتعليم الأولي

مثّل الكُتّاب أحد أبرز فضاءات التعليم الأولي للصبيان، وقد تكشف نصوص القرن الثالث الهجري عن صورة واضحة نسبيًا لطبيعة التعليم فيه. ويعد كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون من أثمن النصوص في هذا الباب؛ إذ يناقش تعليم القرآن، والعدل بين الصبيان، وتأديبهم، وحقوق المعلم وواجباته، وأوقات التعليم، والإملاء والكتابة، وغير ذلك من المسائل التي لا يمكن تفسيرها إلا في ضوء وجود تعليم منظم للصبيان له أعرافه وممارساته المستقرة (ابن سحنون، 1972، ص ص. 76–99).

وكان القرآن الكريم محورًا رئيسًا في التعليم الأولي؛ إذ ارتبطت به القراءة والكتابة والإملاء والهجاء والإعراب وحسن الخط وحسن الأداء. ونص ابن سحنون على وجوب تعليم الصبي «إعراب القرآن» والشكل والهجاء والخط والقراءة الحسنة والترتيل، مما يدل على أن تعليم القرآن لم يكن قائمًا على الحفظ المجرد وحده، بل اقترن بمجموعة من المهارات اللغوية والكتابية التي تؤهل المتعلم لضبط النص قراءة وكتابة (ابن سحنون، 1972، ص. 76).

ولم يقتصر ما يمكن تدريسه للصبيان على القرآن، فقد أشار ابن سحنون إلى إمكان تعليمهم الحساب والشعر والغريب والعربية والخط والنحو، لكنه ميز بين ما يلزم المعلم وما يدخل في التعليم الاختياري أو

المشروط. كما أجاز تعليم الشعر إذا خلا من الفحش، وأجاز تعليم شيء من أخبار العرب والخطب، وهو ما يكشف عن وجود مجال أوسع من مجرد تحفيظ القرآن في بعض البيئات التعليمية (ابن سحنون، 1972، ص. 76).

وتظهر في نص ابن سحنون كذلك ملامح تنظيم داخلي للعملية التعليمية؛ فقد نص على ألا ينتقل المعلم بالصبي من سورة إلى أخرى قبل أن يتقن ما سبقها قراءةً وكتابةً وإعرابًا، وأجاز أن يملي بعض الصبيان على بعض بشرط أن يتفقد المعلم إملاءهم. وتشير هذه الممارسة إلى أن التدرج في التحصيل، والتكرار، والمراجعة، والاستفادة من التفاعل بين المتعلمين كانت عناصر حاضرة في التعليم الأولي (ابن سحنون، 1972، ص ص. 76–77).

ثانيًا: المسجد وحلقات العلم

إذا كان الكُتّاب قد ارتبط أساسًا بالتعليم الأولي، فإن المسجد ظل واحدًا من أهم فضاءات التعليم المتقدم. ولم يكن استعمال المسجد للتدريس أمرًا مستحدثًا في العصر العباسي، لكنه اتسع مع نمو المدن وكثرة العلماء وتعدد الاختصاصات. وكانت الحلقة تمثل الوحدة الأساسية لهذا النمط من التعليم؛ يجلس العالم ويحيط به الطلاب، فيسمعون منه أو يقرأون عليه أو يسألونه، دون حاجة إلى صفوف ثابتة أو مراحل دراسية رسمية.

وتقدم أخبار العلماء شواهد كثيرة على استمرار هذا النمط. فقد حفظت كتب التراجم خبر سيبويه، المتوفى نحو أواخر القرن الثاني الهجري، وأن أصحابه كانوا يجلسون معه «في المسجد»، كما روت أنه كان جالسًا في حلقة بالبصرة يتذاكر مع أهلها مسائل العلم. وعلى الرغم من أن ابن الأنباري الذي حفظ الخبر متأخر زمنيًا، فإن الرواية تعكس صورة متواترة في كتب الطبقات عن ارتباط حلقات النحو واللغة بالمسجد في تلك المرحلة **(ابن الأنباري، 1985، ص. 56)**.

تختلف حلقة المسجد عن الكُتّاب في أن الانضمام إليها كان أكثر ارتباطًا بإرادة طالب العلم واختياره للشيخ والموضوع. ومن هنا لا ينبغي تصورها كصف مدرسي؛ فقد يجلس في الحلقة طلاب متفاوتون في العمر والتحصيل، وقد يحضر أحدهم للسماع فقط، بينما يلازم آخر الشيخ سنوات. وكانت شخصية العالم ومكانته العلمية عاملًا أساسيًا في استقطاب الطلاب، وهو ما جعل انتقال العلماء والطلاب بين المدن جزءًا مهمًا من بنية التعليم.

وكانت موضوعات الحلقات متعددة؛ فالقرآن والقراءات والحديث والفقه احتلت موقعًا مركزيًا، إلى جانب النحو واللغة والأدب بحسب المدن والعلماء. والبصرة والكوفة مثالان واضحان على ارتباط حلقات

المساجد بالنشاط اللغوي؛ إذ ارتبط عدد من كبار النحاة واللغويين بالمجالس والحلقات التي شارك فيها الطلاب والرواة، وساعد ذلك على انتقال الروايات اللغوية والشعرية ومناقشة مسائل النحو والقراءات.

ثالثًا: مجالس العلماء والدرس الخاص

إلى جانب المسجد، انتشرت مجالس العلماء التي كانت تعقد في البيوت أو في أماكن خاصة، وقد أدى هذا النمط دورًا مهمًا في نقل العلوم والآداب. وكان المجلس يتراوح بين درس منتظم ومجلس مذاكرة أو مناظرة أو إملاء، ويختلف تبعًا لشخصية العالم واختصاصه. ولذلك يصعب وضع حد صارم بين «مجلس العلم» و«الحلقة»، غير أن المجلس الخاص كان يمنح العالم والمتعلمين أحيانًا مجالًا أوسع للحوار والمناقشة.

وتشير رسالة المعلمين للجاحظ إلى المكانة التي احتلتها المذاكرة والاستنباط في تكوين طالب العلم؛ إذ أثنى على «مذاكرة الرجال»، وناقش العلاقة بين الحفظ والاستنباط، محذرًا من أن الاعتماد المطلق على الحفظ يمكن أن يضعف التفكير، كما أن الانشغال بالاستنباط وحده قد يضعف المحفوظ. وتكشف هذه الموازنة عن تصور تعليمي لا يجعل الحفظ غاية نهائية، وإنما يربطه بالفهم والنظر **(الجاحظ، 1991، ص. 200)**.

ويظهر من النص نفسه أن «المناقلة» والمسائل والأجوبة كانت من الأدوات المستخدمة في تدريب المتعلمين، كما يشير إلى المنافسة بينهم وإلى رواية القصائد والأراجيز وتهذيب الألسنة بها. وبذلك جمع مجلس التعليم بين الرواية الشفهية والاختبار والمناقشة، ولم يكن انتقال المعرفة قائمًا على اتجاه واحد من الشيخ إلى الطالب **(الجاحظ، 1991، ص ص. 203–204)**.

رابعًا: قصور الخلفاء ونظام المؤدبين

كان التعليم في قصور الخلفاء والأمراء يمثل نمطًا مختلفًا عن الكتاتيب العامة؛ إذ كان أبناء البيت الحاكم يتلقون تعليمهم على أيدي علماء يختارون لما لهم من علم باللغة والأدب والقراءة والأخبار. وقد عُرف هؤلاء غالبًا بـ«المؤدبين»، وهو مصطلح يدل على أن مهمتهم لم تكن نقل معلومة محددة فحسب، وإنما تكوين شخصية المتعلم وإكسابه الأدب واللغة والسلوك الملائم لموقعه الاجتماعي والسياسي.

ويقدم الجاحظ تعريفًا ذا دلالة للتمييز بين «المعلم» و«المؤدب»، فيقرر أن اسم المعلم مشتق من العلم، والمؤدب من الأدب، وأن الأدب قد يكون خلقًا أو رواية. وهذه الإشارة الصادرة من قلب الثقافة العباسية تكشف عن اتساع وظيفة المؤدب؛ فهو لا يقتصر على القراءة والكتابة، بل يشارك في التهذيب ونقل الرواية واللغة والأخبار التي يحتاج إليها أبناء النخب **(الجاحظ، 1991، ص. 203)**.

ومن أشهر الشواهد على اتصال كبار علماء اللغة بالبلاط خبر الكسائي؛ فقد حفظ ابن الأنباري أنه أصبح معلمًا لهارون الرشيد ثم للأمين، وروى خبر استدعائه واختباره في اللغة قبل توليه مهمة التأديب. وبصرف النظر عن العناصر الأدبية التي قد تكون دخلت بعض تفاصيل الرواية، فإن أصل اتصال الكسائي بالبلاط وتوليه التأديب تؤيده كتب التراجم المتعددة **(ابن الأنباري، 1985، ص. 61)**.

خامسًا :خزائن الكتب والكتاب بوصفهما وسيطين معرفيين داعمين للتعليم

ارتبط تطور التعليم العباسي كذلك بتزايد أهمية الكتاب المكتوب في حفظ المعرفة ونقلها. وقد عبّر الجاحظ بوضوح عن هذه المكانة حين ربط بقاء أخبار الماضين ووصول المعرفة إلى الغائبين بالكتابة، ورأى أن القلم يتيح انتقال العلم عبر المكان والزمان. ويعكس هذا التصور وعيًا متقدمًا بأهمية الكتاب في تجاوز حدود المشافهة المباشرة **(الجاحظ، 1991، ص. 199)**.

ومع ذلك لم يؤد انتشار الكتاب إلى إلغاء المجلس والشيخ؛ بل نشأت علاقة تكامل بين النص المكتوب والتعليم الشفهي. فالطالب ينسخ ويسمع ويقرأ ويقارن، والشيخ يصحح ويشرح، وهو ما جعل الكتاب أداة داخل العملية التعليمية وليس بديلًا مطلقًا عنها. ولهذا استمر السماع والإملاء والقراءة على العلماء حتى مع تزايد أعداد المؤلفات.

ويكشف الفهرست لابن النديم عن الحجم الكبير الذي بلغه التأليف والنسخ والترجمة، إذ صنف العلماء والكتب بحسب علوم متعددة، من اللغة والنحو والأخبار والفقه والكلام إلى الطب والفلسفة والرياضيات. وعلى الرغم من أن ابن النديم عاش في القرن الرابع الهجري، فإن كتابه حفظ معلومات كثيرة عن مصنفات ورجال العصر العباسي الأول، وهو لذلك مصدر تراثي أساسي عند دراسة انتقال الثقافة من المشافهة وحدها إلى ثقافة الكتاب والتصنيف **(ابن النديم، 1971، ص ص. 45–150، 201–364)**.

وتؤكد دراسات تاريخ الكتاب ونقل المعرفة أن نمو المادة المكتوبة في القرون الإسلامية الأولى لم يُنشئ قطيعة بين النص والشفاهة؛ فالكتاب كان يُنسخ ويُقرأ ويُسمع ويُصحح داخل علاقات تعليمية شخصية .ومن ثم فإن وصف الكتاب بأنه وسيط معرفي أدق من اعتباره مؤسسة مستقلة، كما أن ازدياد الاعتماد عليه يفسر نمو ممارسات المقابلة والتصحيح والشرح من غير أن يلغي سلطة الشيخ .

(Pedersen, 1984, pp. 20–34; Schoeler, 2006, pp. 28–86)

المطلب الثاني: مكوّنات المنهج التعليمي في العصر العباسي الأول

اتسمت المادة التعليمية في العصر العباسي الأول بالتنوع، ولم تتخذ صورة منهاج موحد تتساوى فيه العلوم أو تتوزع على مراحل ثابتة، بل كان مضمون التعليم يتغير تبعًا لسن المتعلم، والبيئة التي يتلقى فيها العلم، والغاية التي يقصدها من طلبه. ومع ذلك يمكن تمييز نواة تعليمية عامة تمحورت حول القرآن والقراءة والكتابة واللغة، إلى جانب دوائر أكثر تخصصًا شملت الحديث والفقه والنحو والأدب، ثم الحساب والفلك والطب والمنطق والفلسفة لدى فئات محددة من المتعلمين.

ويكشف هذا التنوع عن أن مفهوم «المنهج» في العصر العباسي لم يكن يعني جمع العلوم كلها في مسار دراسي واحد، وإنما توزيعها بين دوائر من المعرفة تتداخل أحيانًا وتستقل أحيانًا أخرى. فالقرآن كان مادة تأسيسية مشتركة، بينما احتاج الحديث والفقه إلى ملازمة العلماء، وتطلب الطب والحساب والفلك تكوينًا متخصصًا، في حين ارتبط الأدب واللغة بتكوين العلماء والكتّاب وأبناء النخب. ومن ثم كانت وظيفة العلم ومجاله الاجتماعي من أهم العناصر المحددة لموقعه في التعليم.

أولًا: القرآن الكريم والقراءات وعلومه

احتل القرآن الكريم موقع الصدارة في التعليم الإسلامي؛ إذ بدأ به تعليم الصبيان، واستمر حضوره في مراحل أكثر تقدمًا من خلال القراءات والتفسير واللغة والإعراب ومعاني القرآن. ولم يكن تعلمه مقتصرًا على الحفظ، بل اقترن بالقراءة والكتابة وضبط اللفظ والشكل والهجاء، وهو ما أظهرته نصوص ابن سحنون القريبة زمنيًا من العصر العباسي الأول، حين ربط تعليم الصبي بالقراءة الحسنة والترتيل والإعراب والخط والهجاء (ابن سحنون، 1972، ص ص. 76–77).

غير أن دراسة القرآن في المستويات العلمية المتقدمة اتسعت عن الصورة الأولية؛ إذ تكشف قائمة ابن النديم للمصنفات السابقة عليه عن ظهور اختصاصات متعددة مرتبطة بالنص القرآني، منها التفسير، ومعاني القرآن، ومشكله، ومجازه، وغريبه، ولغاته، وقراءاته، والنقط والشكل، والوقف والابتداء، واختلاف المصاحف. وذكر في هذا السياق مؤلفات للكسائي والأخفش والفراء وأبي عبيدة وقطرب وغيرهم من علماء القرنين الثاني والثالث الهجريين (ابن النديم، 1971، ص ص. 37–38).

ثانيًا: الحديث وعلوم الرواية

احتل الحديث النبوي موقعًا أساسيًا في الحركة العلمية خلال العصر العباسي الأول، ولا سيما مع ازدياد نشاط جمع الروايات وتمييز طرقها والرحلة في طلبها. ولم يكن تحصيل الحديث قائمًا على امتلاك

كتاب أو قراءة نص فحسب، وإنما ارتبط بالسماع المباشر من الشيوخ، ومعرفة من أخذ عنهم، وضبط ألفاظ الروايات، ثم انتقال الطالب بين الأمصار للحصول على الأسانيد ومقارنة ما يسمعه من المحدثين.

وقد كان السماع من أبرز الأدوات التعليمية في هذا العلم؛ لأن الرواية ارتبطت بمن تلقى النص ومن أداه، وهو ما جعل الشيخ جزءًا من بنية المعرفة نفسها. لذلك اكتسبت مجالس المحدثين أهمية خاصة، وأصبح حضورها وتقييد ما يسمع فيها ومقابلته من عناصر تكوين طالب الحديث، كما ارتبطت مكانة العالم بعدد شيوخه ومدى دقته في الرواية والتمييز بين الألفاظ والأسانيد.

تكشف هذه الممارسات عن أن تعليم الحديث كان يقوم على منهج في التلقي بقدر قيامه على مادة معرفية؛ فليس المهم معرفة الحديث فقط، بل معرفة كيفية أخذه وضبطه وأدائه. ولذلك فإن السماع والقراءة والإملاء والمذاكرة لم تكن وسائل عرض عرضية، وإنما أدوات للتحقق من انتقال المعرفة بصورة صحيحة. وهذا يميز تعليم الحديث عن كثير من المجالات التي لا يرتبط فيها العلم بسلسلة الناقلين إلى الدرجة نفسها.

ثالثًا: الفقه وأدوات الاستدلال

شكّل الفقه مكونًا رئيسًا من مكونات التعليم المتقدم في العصر العباسي الأول، وارتبط ارتباطًا وثيقًا بالقرآن والحديث، لكنه لم يقتصر على حفظ الأحكام المنقولة؛ إذ احتاج المتفقه إلى فهم النصوص ومعرفة دلالاتها والتمييز بين العام والخاص، ومقارنة الأخبار، ومعرفة مواضع الإجماع والاختلاف، ثم استعمال القياس والاجتهاد في المسائل التي لا يجد فيها نصًا مباشرًا.

وتكتسب الرسالة للإمام الشافعي، المتوفى سنة 204هـ، قيمة خاصة في هذا الموضوع؛ لأنها نص أصيل من قلب الفترة التي يدرسها البحث. وقد ميّز الشافعي بين علم عام لا يسع البالغ جهله، مثل أصول الفرائض الدينية الظاهرة، وبين معرفة لا يحيط بها عامة الناس وتحتاج إلى أهل العلم. وهذا التمييز يعكس وجود إدراك معاصر للعصر نفسه للفرق بين المعرفة الدينية العامة والمعرفة التخصصية **(الشافعي، 1938، ص. 357)**.

ويكشف حديث الشافعي عن القياس جانبًا آخر من تكوين الفقيه؛ إذ جعل اللجوء إليه مرتبطًا بالبحث عما يدل عليه الكتاب أو السنة أو الإجماع، ثم الاجتهاد في إلحاق المسألة بما يشبهها عند غياب النص المباشر. ويعني ذلك أن تعليم الفقه المتقدم استلزم تدريبًا على الاستدلال والمقارنة والتحليل، لا مجرد استظهار الأحكام الفقهية **(الشافعي، 1938، ص. 476)**.

رابعًا: اللغة والنحو والصرف

احتلت علوم العربية موقعًا مركزيًا في التعليم العباسي، ولم يكن ذلك مرتبطًا بالأدب وحده؛ فاللغة كانت أداة لفهم القرآن والحديث والفقه، كما كانت شرطًا مهمًا للكتابة والإدارة والخطابة والتأليف. وقد شهد القرنان الثاني والثالث الهجريان نضج الدراسات النحوية واللغوية، خصوصًا في البصرة والكوفة، وارتبطت هذه الحركة بأسماء الخليل بن أحمد وسيبويه والكسائي والفراء وأبي عبيدة والأصمعي وغيرهم.

ويمثل الكتاب لسيبويه، المتوفى نحو سنة 180هـ، شاهدًا على بلوغ الدرس النحوي درجة عالية من التنظيم والتجريد في العصر العباسي الأول. ولم يعد النحو مجموعة ملاحظات متفرقة لتصحيح اللسان، بل أصبح بناءً معرفيًا يقوم على تحديد الأبواب والقواعد، واستقراء كلام العرب، ومناقشة أوجه التركيب والاستعمال، بما جعله مجالًا يحتاج إلى تكوين متخصص وملازمة للعلماء **(سيبويه، 1988، ج. 1، ص ص. 12–40)**.

خامسًا: الشعر والأدب والأخبار وتكوين الكاتب

كان الشعر جزءًا أصيلًا من الثقافة التعليمية، لما يؤديه من دور في تقويم اللسان، وحفظ اللغة، ومعرفة أساليب العرب وأخبارهم وقيمهم. وقد أشار الجاحظ في رسالة المعلمين إلى تعليم الشعر إلى جانب الكتاب والحساب والنحو والفرائض والعروض، كما ذكر القصائد والأراجيز ضمن ما يتداوله المعلم والمتعلم، وهو شاهد مباشر من القرن الثالث الهجري على حضور المادة الأدبية في عملية التعليم **(الجاحظ، 1991، ص. 203)**.

ولم تكن دراسة الشعر غاية أدبية محضة؛ إذ أفادت طالب اللغة في الشاهد، والكاتب في جودة التعبير، والخطيب في الأسلوب، والمؤدب في تكوين أبناء النخبة. كما اتصل الشعر بالأخبار وأيام العرب والأنساب، فكوّن مجالًا ثقافيًا واسعًا يدخل في مفهوم «الأدب»، وهو مفهوم أوسع في الاستعمال العباسي من الدلالة الحديثة التي تحصر الأدب في النصوص الفنية.

سادسًا: الحساب والرياضيات والفلك

لم يكن الحساب غائبًا عن مراحل التعليم الأولى؛ إذ تشير المصادر إلى أنه كان من العلوم التي قد يتولاها بعض المعلمين إلى جانب الكتابة، إلا أن مستواه المتقدم ارتبط بالمتخصصين وبالحاجات المالية والإدارية والتجارية والعلمية. وقد ذكر الجاحظ صراحة «الكتاب والحساب» ضمن ما يعلمه المعلمون،

وهو ما يدل على وجود الحساب في بعض صور التعليم العملي خلال القرن الثالث الهجري (الجاحظ، 1991، ص. 203).

لكن الرياضيات في العصر العباسي الأول تجاوزت هذا المستوى الأولي، ويعد محمد بن موسى الخوارزمي من أبرز الشواهد على ذلك. ففي مقدمة كتابه المختصر في حساب الجبر والمقابلة أوضح أن تأليفه جاء في عهد المأمون وأنه قصد تقديم مسائل يحتاج إليها الناس في المواريث والوصايا والقسمة والمعاملات والتجارة ومسح الأراضي وحفر القنوات وغيرها، بما يكشف عن الصلة الوثيقة بين المعرفة الرياضية والحاجات العملية للمجتمع والدولة (الخوارزمي، 1937، ص. 15).

سابعًا: الطب والتكوين الطبي

يقدم الطب نموذجًا أكثر وضوحًا على وجود تعليم متخصص يختلف في مضمونه وطرقه عن التعليم الديني واللغوي. فقد ارتبط تعلم الطب بالكتب، والأطباء المعروفين، والممارسة، والترجمة، ومعرفة أجزاء البدن والأدوية والأمراض والعلاج. ومع اتساع حركة نقل المؤلفات الطبية اليونانية والسريانية إلى العربية، تزايدت المادة المكتوبة التي يستطيع طالب الطب دراستها ومناقشتها.

ومن أهم الشواهد التراثية على وجود ترتيب واضح لكتب الدراسة الطبية ما أورده ابن النديم عند حديثه عن مؤلفات جالينوس وترجماتها؛ إذ ذكر مجموعة من ستة عشر كتابًا كان المتطببون يقرؤونها على التوالي. واشتملت على كتب في الفرق، والصناعة الطبية، والنبض، والتشريح، والعناصر، والمزاج، والقوى الطبيعية، والعلل والأعراض، والحمّيات، وأيام البحران، وحفظ الصحة والعلاج (ابن النديم، 1971، ص. 348).

ثامنًا: المنطق والفلسفة والعلوم العقلية

شهد العصر العباسي الأول توسعًا تدريجيًا في تداول علوم المنطق والفلسفة والطبيعيات، ولا سيما مع ازدياد حركة الترجمة في عهود الخلفاء العباسيين وبلوغها درجة ملحوظة في عهد المأمون. وقد حفظ ابن النديم قوائم للمترجمين والكتب المنقولة من اللغات الأخرى إلى العربية، كما خصص أقسامًا للفلاسفة وأصحاب العلوم القديمة والرياضيين والأطباء، بما يعكس اتساع الخريطة العلمية التي أصبحت معروفة في البيئة العربية (ابن النديم، 1971، ص. 304 وما بعدها).

ولا يعني دخول كتب المنطق والفلسفة إلى العربية أن هذه العلوم أصبحت جزءًا من التعليم العام؛ فانتشارها كان أضيق من انتشار القرآن والحديث والفقه واللغة، وارتبط بفئات من المترجمين والمتكلمين

والفلاسفة وبعض العلماء وأصحاب البلاط. كما تفاوت الموقف منها بين القبول والاستفادة والنقد والتحفظ، ولذلك ينبغي تجنب تقديم الثقافة العباسية وكأنها تبنت العلوم الفلسفية بصورة موحدة.

تاسعًا: العلاقة بين العلوم الدينية واللغوية والعقلية

ويظهر هذا التداخل بوضوح في أعمال علماء العصر أنفسهم؛ فالفراء يدرس النحو من خلال القرآن، والشافعي يناقش اللغة ودلالات النص أثناء بناء أصول الاستدلال، والجاحظ يجمع في كتاباته بين اللغة والأدب والكلام وملاحظات في الإنسان والحيوان والمجتمع. وهذه الشخصيات لا تثبت غياب التخصص، وإنما تكشف أن التخصص لم يكن يعني الانغلاق الكامل داخل حقل واحد.

المطلب الثالث: مراحل التعليم والتدرج في التحصيل والتخصص العلمي

لم يعرف العصر العباسي الأول مراحل تعليمية رسمية متتابعة تحددها أعمار ثابتة أو شهادات تؤهل للانتقال من مرحلة إلى أخرى، إلا أن المصادر تكشف عن تدرج عملي في التحصيل يبدأ بالتعليم الأولي، ثم يتسع بالانتقال إلى مجالس العلماء وحلقاتهم، وينتهي لدى بعض المتعلمين بالتخصص في علم معين والتصدر للتدريس أو الرواية والتأليف. ولذلك فإن الحديث عن مراحل التعليم ينبغي أن يفهم بوصفه وصفًا لمسار التحصيل العلمي، لا لنظام مؤسسي شبيه بالتعليم الحديث.

أولًا: مرحلة التعليم الأولي وبناء أدوات التعلم

بدأ التكوين العلمي في الغالب بإكساب الصبي أدوات القراءة والكتابة وحفظ القرآن وضبط الخط والهجاء، وقد أظهرت نصوص ابن سحنون أن المعلم كان مطالبًا بتعليم الصبي القرآن وإعرابه والشكل والهجاء والخط والقراءة الحسنة، مع عدم الانتقال به من موضع إلى آخر قبل إحكام ما يدرسه. وتكشف هذه الإشارات عن وجود مبدأ واضح يقوم على الإتقان قبل الانتقال، وإن لم يكن ذلك مضبوطًا بصفوف أو سنوات محددة (ابن سحنون، 1972، ص. 76–77).

وكانت هذه المرحلة تؤدي وظيفة تأسيسية؛ لأنها تمنح الطفل القدرة على التعامل لاحقًا مع النص المكتوب والمسموع. فالقراءة والخط لم يكونا غاية مستقلة فحسب، بل أداتين للدخول إلى دوائر أوسع من المعرفة، كما أن حفظ القرآن وما يصاحبه من تعلم الهجاء والإعراب أسهم في تكوين رصيد لغوي يستطيع المتعلم البناء عليه في مراحل لاحقة.

ثانيًا: الانتقال من التعليم الأولي إلى حلقات العلماء

كان الانتقال إلى مجالس العلماء يمثل تحولًا مهمًا في مسار المتعلم؛ إذ يغادر فيه إطار التعليم الأولي العام إلى بيئة أكثر تخصصًا، يختار فيها العلم والشيخ الذي يريد الأخذ عنه. ولم تكن هناك جهة رسمية تحدد للطالب من يدرس عليه أو العلم الذي يجب أن يتخصص فيه، بل لعبت شهرة العالم، ومكانته، وقرب مكانه أو إمكان الرحلة إليه، وميول الطالب العلمية دورًا في بناء مساره.

ثالثًا: اختيار الشيخ ومعايير الأخذ عنه

لم يكن اختيار الشيخ مسألة عرضية، ولا سيما في علوم الرواية؛ لأن صدق العالم وضبطه ومعرفته كانت تؤثر مباشرة في قيمة العلم المنقول عنه. وقد حفظ الرامهرمزي في المحدث الفاصل أبوابًا خاصة بعنوان «القول فيمن يستحق الأخذ عنه»، وأتبعها بأخبار تؤكد ضرورة التثبت من حال من تؤخذ عنه المعرفة، وهو ما يعكس تطور وعي واضح بمعايير اختيار مصدر العلم **(الرامهرمزي، 1984، ص. 403 وما بعدها)**.

رابعًا: ملازمة الشيخ وأثرها في التخصص

كانت ملازمة الشيخ من أهم وسائل التحصيل المتقدم؛ فالطالب لا يكتفي غالبًا بحضور مجلس عابر إذا أراد التخصص، بل يحتاج إلى تكرار الحضور والسؤال والمراجعة ومعرفة طريقة العالم في معالجة المسائل. وقد انعكس ذلك في المصنفات المبكرة التي كثرت فيها إحالات العلماء إلى شيوخهم، كما يظهر في علاقة سيبويه بالخليل، وفي حلقات المحدثين والفقهاء.

خامسًا: الرحلة في طلب العلم

تمثل الرحلة إحدى أبرز الممارسات التي ميزت التكوين العلمي، ولا سيما لدى المحدثين. وقد حفظ الرامهرمزي قائمة واسعة للعلماء الذين «جمعوا بين الأقطار»، فذكر عبد الله بن المبارك الذي جمع بين اليمن والعراق ومصر والجزيرة والشام، وزيد بن الحباب، وأبا داود الطيالسي، ثم ذكر في طبقات لاحقة أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه ويحيى بن معين وغيرهم **(الرامهرمزي، 1984، ص. 229 وما بعدها)**.

وتبين القراءة الاجتماعية للرحلة أن فائدتها لم تقتصر على جمع الروايات، بل أتاحت للطالب مقارنة طرق الأداء، وتوسيع شبكة الشيوخ، واختبار السمعة العلمية في أكثر من مركز .ولهذا كانت الحركة بين

الأمصار جزءًا من بنية التكوين نفسه، ولا سيما في العلوم التي ارتبطت قيمة مادتها بمن حملها وكيف تلقاها(Touati, 2010, pp. 11–100) .

سادسًا: السماع والقراءة على الشيخ والانتقال في درجات التلقي

لم تكن طريقة أخذ العلم واحدة؛ ففي الحديث مثلًا كان سماع الشيخ من أهم طرق التحمل، إلى جانب قراءة الطالب أو غيره على العالم بحضرته. وقد خصص الرامهرمزي بابًا مستقلًا لـ«القراءة على المحدث»، ونقل أخبارًا تدل على قبول جماعة من العلماء أن يقرأ الطالب عليهم ما يعرفونه ثم يرويه عنهم، وهو ما يثبت تنوع صور التلقي العلمي (الرامهرمزي، 1984، ص. 420 وما بعدها).

ويكشف وجود هذه الصور المختلفة عن تطور في ضبط العلاقة بين النص والشيخ والمتعلم؛ فالطالب قد يسمع لفظ العالم مباشرة، أو يقرأ النص عليه فيقره، أو يسمع قراءة طالب آخر وهو حاضر. وفي جميع هذه الصور يبقى وجود العالم وموافقته عنصرًا يضفي على النقل قيمته العلمية، وخصوصًا في علوم الرواية.

سابعًا: الكتابة والحفظ والمراجعة بوصفها مراحل في التحصيل

احتفظ الحفظ بمكانة كبيرة في التعليم، لكنه لم يكن منفصلًا عن الكتابة، ولا سيما مع اتساع حركة التصنيف. وقد حفظ الرامهرمزي أخبارًا عن علماء كانوا يكتبون ما يسمعون، أو يحفظون ثم يراجعون المكتوب، وأفرد أبوابًا لمسألة الكتاب والكتابة، مما يدل على أن التكوين العلمي كان يجمع بين الذاكرة والنص المكتوب.

ثامنًا: المذاكرة والمناظرة والانتقال من التلقي إلى الفهم

لم ينته دور الطالب عند السماع والحفظ، بل كانت المذاكرة إحدى الوسائل التي يراجع بها المتعلمون ما أخذوه ويختبرون ضبط بعضهم بعضًا. وقد أفرد الرامهرمزي بابًا للمذاكرة ضمن طرق التعامل مع الحديث، إلى جانب المعارضة والإملاء والاستملاء والقراءة، وهو ما يؤكد أنها كانت ممارسة علمية معروفة وليست نشاطًا هامشيًا (الرامهرمزي، 1984، ص ص. 544–548).

أما المناظرة، فقد اتخذت موقعًا بارزًا في الفقه والكلام واللغة، لأنها تضع المتعلم أمام رأي مخالف وتلزمه بتقديم الدليل والجواب عن الاعتراض. ومن الشواهد التي حفظها الرامهرمزي مناظرة إسحاق بن راهويه للشافعي بحضور أحمد بن حنبل في مسألة فقهية، حيث قدم كل طرف دليله وناقش الآخر، ثم تأثر بعض الحاضرين بما دار في المجلس (الرامهرمزي، 1984، ص ص. 453–455).

تاسعًا: من الرواية إلى الدراية

تقدم اصطلاحات المحدثين تمييزًا مهمًا بين الرواية التي تقوم على نقل المادة وضبطها، والدراية التي تتطلب فهمها والتمييز بين وجوهها ورجالها وعللها. وقد حفظ الرامهرمزي مقولة لبعض شيوخ العلم تجعل للرواية مرحلة وللدراية مرحلة أنضج، وهو وإن لم يكن تقسيمًا ملزمًا لجميع العلماء فإنه يكشف عن وعي بالفارق بين امتلاك المادة والقدرة على الحكم فيها **(الرامهرمزي، 1984، ص. 188)**.

عاشرًا: التخصص العلمي وتكوين الهوية المهنية

أدى اتساع المعرفة إلى ظهور ملامح واضحة للتخصص؛ فأصبحت كتب التراجم تميز بين المحدث والفقيه والقارئ والنحوي واللغوي والطبيب والمنجم والحاسب والمترجم. ولم يمنع ذلك العالم من الجمع بين علوم متعددة، لكنه يدل على أن بعض الحقول أصبحت تحتاج إلى سنوات من الملازمة والممارسة حتى يعرف الشخص بها ويعد من أهلها.

الحادي عشر: الإجازة والمناولة وحدود دلالتهما التعليمية

تحتاج مسألة الإجازة إلى عناية خاصة؛ إذ قد يؤدي استعمال المصطلح إلى توهم وجود شهادة تخرج شبيهة بالشهادة الجامعية الحديثة. والحقيقة أن الإجازة في سياق الحديث والرواية كانت طريقًا من طرق الإذن بالنقل، وقد أفرد الرامهرمزي بابًا لـ«القول في الإجازة والمناولة»، مما يثبت أن أصل الممارسة كان معروفًا ومتداولًا في تقاليد المحدثين التي ينقلها **(الرامهرمزي، 1984، ص. 453 وما بعدها)**.

الثاني عشر: تفاوت المسارات بحسب التخصص

لا يمكن افتراض أن مراحل التكوين كانت متطابقة بين المحدث والنحوي والطبيب والكاتب؛ فالمحدث يحتاج إلى الشيوخ والأسانيد والرحلة وضبط الرواية، بينما يحتاج النحوي إلى اللغة والشواهد ومجالس العلماء والاستقراء، ويحتاج الكاتب إلى الخط واللغة والأدب والحساب، في حين يتطلب الطب معرفة الكتب الطبية وملازمة الأطباء والخبرة العملية.

المطلب الرابع: طرائق التدريس والتلقي في العصر العباسي الأول

لم تقم العملية التعليمية في العصر العباسي الأول على طريقة واحدة في نقل المعرفة، بل تعددت طرائق التدريس والتلقي تبعًا لطبيعة العلم ودرجة المتعلم والبيئة التي يجري فيها التعليم. فالحفظ كان أكثر حضورًا في القرآن والحديث والشعر، والسماع والقراءة على الشيخ ارتبطا بعلوم الرواية، والإملاء والكتابة أسهما في ضبط النص، بينما احتلت المذاكرة والسؤال والمناظرة موقعًا متقدمًا في بناء الفهم

والقدرة على الاستدلال. وتدل هذه الصورة على تعدد أدوات التحصيل وعدم صحة اختزال التعليم العباسي في «التلقين» وحده.

تكشف هذه الطرائق، في مجموعها، أن التعليم العباسي قام على تفاعل ثلاثة عناصر: الذاكرة، والشيخ، والكتاب. فالذاكرة تحفظ المادة، والشيخ يضبط طريق تلقيها ويفسرها، والكتاب يحفظها ويسمح بمراجعتها. وكلما تقدم المتعلم ازدادت أهمية عنصر رابع هو العقل الناقد الذي يظهر من خلال السؤال والمذاكرة والمناظرة والاستنباط. ومن هنا فإن فهم طرق التعليم يساعد على تجاوز التصور الذي يجعل المتعلم العباسي متلقيًا سلبيًا للنصوص.

أولًا: الحفظ ودوره في بناء المعرفة

كان الحفظ من أكثر وسائل التعلم حضورًا، ولا سيما في مجتمع احتفظت فيه الرواية الشفهية بمكانة كبيرة إلى جانب نمو الكتابة والتدوين. فقد احتاج قارئ القرآن إلى حفظ النص وضبطه، واحتاج المحدث إلى حفظ الروايات وأسانيدها، كما كان الشعر والأخبار والأمثال جزءًا من الذاكرة الثقافية التي يتكون بها طالب اللغة والأدب. ولم يكن الحفظ في هذه المجالات مجرد وسيلة مساعدة، بل كان معيارًا من معايير قوة العالم وضبطه في بعض التخصصات.

غير أن شهادة الجاحظ تكشف عن موقف أكثر تركيبًا من الحفظ؛ إذ خص في رسالة المعلمين فقرة بعنوان «الحفظ والاستنباط»، وانتقد الاتكال على الحفظ إذا أدى إلى تعطيل التمييز العقلي، ثم بيّن أن الإفراط في الاستنباط من غير حفظ يفضي بدوره إلى ضعف المادة العلمية في الذهن. وانتهى إلى ضرورة التوازن بين العمليتين، لأن لكل منهما طبيعة ووظيفة في بناء المعرفة **(الجاحظ، 1991، ص ص. 200–201)**.

ثانيًا: السماع من الشيخ

مثل السماع طريقة أساسية في تلقي الحديث والقراءات وبعض الأخبار واللغة؛ إذ يستمع الطالب إلى الشيخ وهو يؤدي النص، ثم يضبط ما يسمعه بالحفظ أو الكتابة. وقد نشأت لهذا السماع أهمية خاصة في علوم الرواية لأن قيمة النص لم تكن منفصلة عن طريق انتقاله، فالسؤال لم يكن فقط: ماذا رُوي؟ وإنما أيضًا: ممن سُمِع؟ وكيف وصل إلى الطالب؟

ولم يكن السماع يعني أن المتعلم يظل صامتًا طوال المجلس؛ فقد ارتبط بالسؤال والتثبت والكتابة ومراجعة ما سمع. وتشير أبواب الرامهرمزي نفسها إلى صور يكون فيها أحد أفراد الجماعة هو الذي

يسأل الشيخ بينما يسمع الآخرون الجواب، وهو ما يكشف عن إمكان تحول سؤال فرد واحد إلى مادة تعليمية تستفيد منها الحلقة كلها (الرامهرمزي، 1984، ص. 599).

ثالثًا: القراءة على الشيخ

إلى جانب سماع الطالب للشيخ، ظهرت طريقة أخرى تقوم على قراءة الطالب أو أحد الحاضرين النص على العالم، فيستمع الشيخ إلى القراءة ويصححها أو يقرها. وقد أفرد الرامهرمزي بابًا مستقلًا بعنوان «باب في القراءة على المحدث»، وهو ما يدل على أن هذه الطريقة أصبحت مسألة معروفة يناقش العلماء قيمتها وصحة التحمل بها (الرامهرمزي، 1984، ص. 420 وما بعدها).

وتختلف هذه الطريقة عن السماع المباشر في أن المتعلم أو قارئ المجلس يصبح أكثر مشاركة في عرض النص؛ فهو الذي يقرأ، بينما يتولى الشيخ المراقبة والتصويب. ويمكن أن يحمل الطلاب نسخهم ويقابلوا ما فيها بما يقرأ أمام الشيخ، فيكتشفون مواضع الخطأ أو السقط أو الاختلاف، وبذلك أصبحت القراءة وسيلة تجمع بين النشاط الشفهي وضبط النص المكتوب.

رابعًا: الكتابة والتقييد والنسخ

أصبحت الكتابة من الوسائل الرئيسة في حفظ المعرفة مع اتساع التصنيف خلال العصر العباسي، وقد عبّر الجاحظ عن ذلك بوضوح حين جعل الكتاب وسيلة لبقاء أخبار الماضين ووصول العلم إلى الغائبين ومن يأتي بعدهم، وقرر أن القلم يوسع نطاق المعرفة إلى ما يتجاوز حدود الحضور المباشر (الجاحظ، 1991، ص. 199).

ويعكس المحدث الفاصل جانبًا آخر من ثقافة الكتابة؛ فقد أفرد الرامهرمزي «باب الكتاب»، ثم ناقش آراء من كان يكتب ومن كان يتحفظ من الكتابة، ومن يكتب المادة ثم يمحوها بعد حفظها. وهذا الاختلاف نفسه يدل على مرحلة تاريخية كانت فيها الكتابة قد أصبحت واسعة الاستعمال، مع استمرار النقاش حول العلاقة بين الاعتماد على الكتاب والاعتماد على الذاكرة (الرامهرمزي، 1984، ص. 363 وما بعدها).

خامسًا: الإملاء

مثّل الإملاء طريقة منظمة لنقل المادة العلمية، ولا سيما في مجال الحديث؛ فيملي العالم ما يريد نقله، ويكتبه الطلاب في مجالسه. وقد خص الرامهرمزي الإملاء بباب مستقل في المحدث الفاصل، وتأتي مادته بعد حديثه عن السماع وأحوال مجالس المحدثين، وهو ما يكشف عن موقع الإملاء داخل منظومة متكاملة من وسائل التلقي (الرامهرمزي، 1984، ص. 601 وما بعدها).

وكان الإملاء يحتاج إلى إبطاء نسبي وتكرار أو توضيح عند الحاجة حتى يتمكن الحاضرون من الكتابة، كما ارتبط في المجالس الكبيرة بوظيفة المستملي، الأمر الذي يكشف عن تطور تنظيمي في طريقة إدارة بعض حلقات العلم.

سادسًا: السؤال والجواب

مثّل السؤال أداة مركزية في طلب العلم؛ فالمتعلم لم يكن يكتفي بالاستماع إلى المادة، وإنما يسأل عن المشكل وما لم يفهمه، ويستوضح الاختلاف في الرواية أو الحكم أو اللغة. وقد خص الرامهرمزي السؤال بباب مستقل بعنوان «القول في السؤال»، وهو ما يعكس إدراك العلماء لأهمية السؤال وآدابه في تكوين طالب العلم **(الرامهرمزي، 1984، ص. 358 وما بعدها)**.

ولم تقتصر طريقة السؤال والجواب على مجالس الحديث؛ فهي ظاهرة واضحة في الفقه واللغة والكلام كذلك. وقد احتفظت كتب العلماء المبكرة بصيغ مثل «سألته» و«قلت له» و«ما تقول في...»، وهي تكشف عن أن الحوار كان جزءًا طبيعيًا من إنتاج المعرفة، خصوصًا في العلوم التي تقوم على تفسير النص أو معالجة المسائل.

سابعًا: المذاكرة

اتخذت المذاكرة موقعًا مهمًا في تثبيت المعرفة ومراجعتها؛ فهي تقوم على استعادة المتعلمين لما أخذوه وتبادلهم المسائل والروايات، وقد تتم بين الطلاب أو بين العلماء أنفسهم. وأفرد الرامهرمزي لها «باب المذاكرة» بصورة مستقلة، مما يدل على أنها أصبحت ممارسة معروفة في تقاليد أهل الحديث **(الرامهرمزي، 1984، ص. 545 وما بعدها)**.

وتختلف المذاكرة عن درس الشيخ المباشر؛ إذ ينتقل فيها المتعلمون إلى إعادة تشغيل ما تعلموه بأنفسهم، فيذكر أحدهم رواية أو مسألة ويستكملها الآخر أو يصححها. ولذلك تؤدي المذاكرة وظيفة مزدوجة: تثبيت المادة في الذاكرة، وكشف ما قد يقع فيها من نقص أو وهم.

ثامنًا: المعارضة ومقابلة النسخ

ورد في المحدث الفاصل باب بعنوان «المعارضة» قبل باب المذاكرة، والمقصود بها في هذا السياق مقابلة ما كتبه الطالب أو الناسخ بأصل آخر موثوق للتأكد من سلامته، لا «المناظرة» بالمعنى الجدلي. وقد جعل الرامهرمزي لها موضعًا مستقلًا، مما يكشف عن الأهمية التي اكتسبها فحص النصوص المكتوبة بعد نسخها **(الرامهرمزي، 1984، ص. 544)**.

وتتصل المعارضة بقواعد أخرى في تصحيح النص، مثل معالجة الكلمات الخطأ والتخريج على الحواشي والنقط والشكل. ومجموع هذه الممارسات يؤكد أن الكتابة العلمية لم تكن مجرد عملية استنساخ ميكانيكية؛ إذ كانت النسخة تحتاج إلى المراجعة والمقارنة حتى يعتمد عليها المتعلم في القراءة والرواية **(الرامهرمزي، 1984، ص ص. 606–607)**.

تاسعًا: المناظرة والحوار العلمي

اختلفت المناظرة عن المعارضة النصية؛ فالمناظرة تقوم على مواجهة رأيين أو حجتين في مسألة علمية، وقد ظهرت بصورة واضحة في الفقه والكلام واللغة. وهي تحتاج إلى معرفة المادة والقدرة على عرض الدليل وفهم اعتراض الخصم والجواب عنه، ولذلك تمثل مستوى متقدمًا من طرائق التعلم لا يناسب من لم يمتلك أدوات العلم الأساسية.

وقد ارتبط نمو المناظرات باتساع الخلافات الفقهية والكلامية واللغوية، وبوجود مجالس تجمع علماء من اتجاهات متعددة، ولا سيما في المدن الكبرى والبلاط. وكانت المناظرة تؤدي وظيفة تعليمية حتى بالنسبة إلى من لا يشارك فيها مباشرة؛ إذ يتعلم الحاضرون من طريقة بناء الأدلة والاعتراض عليها والموازنة بين الأقوال.

وتتفق هذه الوظيفة مع التصور الذي يعرضه الجاحظ حول قيمة الاستنباط والتمييز العقلي؛ لأن المتناظر لا يستطيع النجاح بمجرد استظهار النصوص، بل يحتاج إلى اختيار الدليل المناسب وفهم وجه دلالته والرد على اعتراض الخصم. ولذلك تمثل المناظرة مرحلة يلتقي فيها المحفوظ بالعقل والاستدلال **(الجاحظ، 1991، ص. 200)**.

عاشرًا: التدرج في عرض المادة ومراعاة قدرة المتعلم

تكشف المصادر عن وعي متفاوت بضرورة مراعاة قدرة المتعلم وعدم تحميله ما لا يستطيع ضبطه. ويظهر هذا في التعليم الأولي عند ابن سحنون من خلال ربط الانتقال بإتقان الصبي لما سبق، كما يظهر في تقاليد المحدثين في تنظيم المجلس ومراعاة حال السامع. وهذا يعني أن كثرة المادة لم تكن دائمًا معيارًا لجودة التعليم، بل كان لضبطها وفهمها موقع مهم.

وتكشف بنية كتب العلماء أنفسهم عن قدر من التدرج؛ فالخوارزمي يبدأ في الجبر من المبادئ التي يحتاج إليها في المسائل العملية، وكتب الطب التي ذكرها ابن النديم رتبت في سلسلة يقرأها المتطببون، في حين يبدأ طالب الحديث بالسماع والكتابة ثم يتدرج إلى معرفة الرجال والعلل والنقد. ويؤكد هذا أن التدرج كان يتحدد بطبيعة العلم أكثر من وجود خطة عامة لجميع العلوم.

الحادي عشر: اختلاف طريقة التدريس باختلاف العلم

لم تكن جميع طرائق التعليم صالحة بالدرجة نفسها لكل العلوم؛ ففي الحديث برز السماع والكتابة والمقابلة، وفي القرآن برز الحفظ والقراءة والتصحيح، وفي الفقه اتسع السؤال والمناظرة والاستدلال، بينما ارتبط النحو بالسماع من أهل اللغة وتحليل الشواهد ومناقشة القواعد. أما الطب والحساب والفلك، فاحتاجت إلى الكتب المتخصصة وإلى قدر من التدريب والممارسة يختلف عن طبيعة العلوم النصية.

ومن هنا فإن تنوع طرائق التدريس ليس دليل اضطراب في النظام التعليمي، بل نتيجة طبيعية لتنوع المعرفة نفسها. فالطريقة التي تضمن صحة رواية حديث ليست بالضرورة الطريقة الكافية لتكوين طبيب أو رياضي، كما أن حفظ قاعدة نحوية لا يغني عن القدرة على تطبيقها وتحليل الشواهد.

المطلب الخامس: المعلم والمتعلم وآداب العملية التعليمية في العصر العباسي الأول

شكّل المعلم والمتعلم طرفي العملية التعليمية في العصر العباسي الأول، ولم تكن العلاقة بينهما محصورة في نقل المادة العلمية، بل أحاطت بها جملة من الأعراف والضوابط الأخلاقية والعلمية التي حددت وظيفة المعلم ومسؤولياته، كما رسمت للمتعلم طرائق الأخذ والسؤال والملازمة. وتكتسب نصوص الجاحظ وابن سحنون أهمية خاصة في هذا المجال؛ لأن كليهما ينتمي إلى القرن الثالث الهجري، بما يجعل شهادتهما أقرب إلى البيئة الزمنية التي يعالجها البحث. فالجاحظ يبين مكانة المعلم والمؤدب ووظيفة كل منهما، بينما يقدم ابن سحنون أحكامًا تفصيلية في حقوق المعلم والصبي وواجباتهما **(الجاحظ، 1991، ص. 203؛ ابن سحنون، 1972، ص ص. 75–137)**. وتؤكد طبعة آداب المعلمين أن نص الرسالة يشغل الصفحات 71–137، وأن فيها أبوابًا مستقلة للعدل والتأديب ولزوم الصبيان وأجرة المعلم.

وينبغي عند توظيف ابن سحنون التنبيه إلى أن كتابه يعكس بصورة مباشرة البيئة التعليمية في إفريقية خلال القرن الثالث الهجري، وإن كان يعتمد أيضًا على فقه مالك وروايات أسبق زمنًا. ومن ثم لا يصح جعل كل جزئية وردت فيه وصفًا حرفيًا لكتاتيب بغداد أو البصرة أو الكوفة؛ إلا أن قربه الزمني من العصر، وما يتضمنه من تنظيم لمسائل التعليم، يجعله شاهدًا أساسيًا يمكن مقارنته بمصادر العراق والحجاز للكشف عن السمات العامة للعملية التعليمية في العصر العباسي الأول. وقد توفي ابن سحنون سنة 256هـ، وكان قسم كبير من مادته منقولًا عن أبيه سحنون المتوفى سنة 240هـ.

أولًا: مكانة المعلم ووظيفته العلمية والتربوية

تكشف رسالة المعلمين للجاحظ عن مكانة متميزة للمعلم في الثقافة العباسية، إذ ربط اسم «المعلم» بالعلم واسم «المؤدب» بالأدب، وجعل العلم أصلًا والأدب فرعًا عنه. كما أشار إلى أن المعلمين يضطلعون بتعليم الكتاب والحساب والشعر والنحو والفرائض والعروض وغيرها، وهو ما يدل على اتساع الدور المعرفي للمعلم وعدم اقتصاره على القراءة والكتابة الأوليتين **(الجاحظ، 1991، ص. 203)**. ويقرر النص نفسه أن الأدب قد يكون خلقًا أو رواية، بما يكشف عن الجمع بين التعليم المعرفي والتهذيب السلوكي.

ويتيح هذا النص التمييز بين المعلم الذي ترتبط مهمته أساسًا بنقل العلم، والمؤدب الذي تتسع مهمته لتشمل الأخلاق والرواية والثقافة العامة، مع وجود تداخل واضح بين الوظيفتين. ولم يكن هذا التمييز بالضرورة تقسيمًا وظيفيًا صارمًا؛ إذ قد يمارس الشخص التعليم والتأديب معًا، وخصوصًا في القصور أو في تعليم أبناء النخب، إلا أن استعمال المصطلحين يكشف عن إدراك لاختلاف جوانب التكوين التي يحتاج إليها المتعلم.

ثانيًا: الكفاية العلمية للمعلم

لم يكن مجرد القدرة على القراءة أو امتلاك شيء من المعلومات كافيًا لمن يتصدى للتعليم المتقدم؛ إذ ارتبطت مكانة الشيخ بمدى معرفته وضبطه واختصاصه. وقد سبق أن كشفت تقاليد المحدثين عن التشدد فيمن يؤخذ عنه العلم، حيث كان يُنظر في الصدق والضبط والمعرفة، لا في الصلاح الشخصي وحده. وهذا يعني أن الوسط العلمي كوّن معايير داخلية للتمييز بين العالم الذي يصلح للأخذ عنه ومن لا يملك أدوات العلم الكافية.

أما في تعليم الصبيان، فيكشف ابن سحنون عن مجموعة من الواجبات المعرفية التي ينبغي للمعلم القيام بها؛ فيذكر تعليم إعراب القرآن والشكل والهجاء والخط والقراءة الحسنة والترتيل، مع إمكان إضافة الحساب والشعر والعربية والنحو بحسب الاتفاق والحاجة **(ابن سحنون، 1972، ص ص. 101–102)**. ويظهر من النص أن بعض المواد تعد من صميم مسؤولية المعلم، في حين يقع بعضها الآخر ضمن التعليم الإضافي أو المشروط.

ثالثًا: مراعاة مستوى المتعلم وقدرته

تظهر في نصوص الجاحظ عناية واضحة باختلاف قدرات المتعلمين؛ إذ تتضمن رسالة المعلمين حديثًا عن مراعاة مستوى الصبي العقلي، كما يرتبط تصوره للتعلم بمقدار استعداد الذهن وقابلية المتعلم

للحفظ والاستنباط. ولا يقدم الجاحظ نظامًا تربويًا متكاملًا لتصنيف الطلاب، لكنه يرفض عمليًا التعامل معهم وكأن قدراتهم متطابقة، ويعطي للفهم والاستعداد العقلي مكانًا في نجاح عملية التعلم **(الجاحظ، 1991، ص ص. 203–204)**. ويظهر فهرس الرسالة نفسه تخصيصه فقرة لمراعاة مستوى الصبي العقلي.

أما ابن سحنون فيربط تقدم الصبي في تعليم القرآن بدرجة إتقانه، ويوجب على المعلم الإشراف عليه وعدم تركه من دون متابعة. كما تسمح بعض نصوصه بأن يعاون صبي متقدم غيره عند وجود منفعة، لكن مع بقاء المعلم مسؤولًا عن الإشراف وعدم التخلي عن وظيفته الأساسية **(ابن سحنون، 1972، ص ص. 97–98)**.

رابعًا: العدل بين المتعلمين

أفرد ابن سحنون بابًا مستقلًا بعنوان «ما جاء في العدل بين الصبيان»، وهو ما يدل على أن المساواة في تعامل المعلم مع المتعلمين كانت مسألة تُناقش ضمن أخلاقيات التعليم. وقد جاءت المادة في الصفحات 83–85 من الطبعة المعتمدة، وربطت العدل بعدم التمييز بين أبناء الأغنياء والفقراء حين يتقاضى المعلم أجرًا على التعليم **(ابن سحنون، 1972، ص ص. 83–85)**.

ولا تعني هذه النصوص أن المؤسسات التعليمية في العصر العباسي حققت مساواة اجتماعية كاملة؛ فقد كان أبناء الخلفاء وكبار رجال الدولة قادرين على استقدام كبار المؤدبين إلى قصورهم، كما اختلفت الموارد المتاحة للأسر. لكن وجود مبدأ العدل في نص متخصص بالتعليم يكشف عن معيار أخلاقي وفقهي يطالب المعلم بألا يجعل الفروق المالية بين أسر المتعلمين سببًا في التفاوت المتعمد في أداء واجبه.

خامسًا: التفرغ للتعليم ومسؤولية المعلم عن وقته

من أكثر نصوص ابن سحنون دلالة على طبيعة المسؤولية المهنية للمعلم قوله إنه «لا يحل للمعلم أن يشتغل عن الصبيان»، إلا في وقت لا يضيع فيه تعليمهم، مع بقائه ناظرًا إليهم متفقدًا أحوالهم. وقد ورد ذلك ضمن باب خاص بـ«ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان» في الصفحة 98 من الطبعة المعتمدة **(ابن سحنون، 1972، ص. 98)**.

ويمنع النص كذلك أن يفوض المعلم مسؤوليته في التأديب أو التعليم إلى بعض الصبيان على نحو يجعله يتخلى عن دوره، وإن أجاز الاستفادة من صبي بلغ درجة من الإتقان عندما تكون في ذلك منفعة تعليمية. وهذا يكشف عن التمييز بين المساعدة داخل المجموعة التعليمية وبين انسحاب المعلم من واجباته وإلقائها على المتعلمين **(ابن سحنون، 1972، ص ص. 97–98)**.

سادسًا: الأجرة على التعليم والعلاقة الاقتصادية

تكشف نصوص ابن سحنون أن أخذ الأجرة على تعليم الصبيان كان أمرًا معروفًا، فقد نقل أخبارًا عن تعليم الكتاب بالأجر، ثم أورد رأي مالك في جواز أخذ المعلم أجرًا على تعليم القرآن، بل وجواز الاشتراط عليه. وترد هذه المسائل قبيل باب العدل بين الصبيان، وهو ترتيب يعكس الصلة بين الأجرة ومسؤولية المعلم تجاه من تعاقد معهم (ابن سحنون، 1972، ص ص. 82–83).

ولا يدل تقاضي الأجر على تحول التعليم كله إلى نشاط تجاري؛ إذ ظلت حلقات العلماء والمساجد تقوم في كثير من صورها على علاقات تختلف عن عقد تعليم الصبيان في الكُتّاب. لكن وجود الأجرة يثبت أن التعليم الأولي استطاع أن يكون مهنة يعيش منها بعض المعلمين، وأن العلاقة بين الأسرة والمعلم لم تكن دائمًا علاقة تطوع أو صدقة.

سابعًا: التأديب وحدود سلطة المعلم

كان التأديب جزءًا من وظيفة المعلم في بعض أنماط التعليم الأولي، إلا أن نصوص ابن سحنون تكشف أن هذه السلطة لم تكن مطلقة. فقد خصص بابًا لـ«الأدب وما يجوز منه وما لا يجوز»، وربط العقوبة بمصلحة الصبي لا بغضب المعلم، ونص على حدود لما يجوز في بعض صور التأديب (ابن سحنون، 1972، ص ص. 88–90). وتوضح المادة أن الضرب الصادر عن غضب لا عن منفعة المتعلم مرفوض في هذا التصور.

ويؤكد الكتاب كذلك مسؤولية المعلم عما قد يترتب على تجاوز الحدود؛ ففي أواخر الرسالة تُناقش حالة إحداث المعلم ضررًا جسديًا بالصبي، وما يترتب عليها من ضمان بحسب طبيعة الفعل وحدوده. وهذا يدل على أن سلطة المعلم في التأديب كانت تُفهم داخل إطار مسؤولية، ولم تمنحه حصانة كاملة من تبعات ما يفعله (ابن سحنون، 1972، ص ص. 135–136).

ثامنًا: المتعلم بوصفه شريكًا في العملية التعليمية

لم يكن المتعلم في المستويات المتقدمة مجرد مستقبل سلبي؛ فقد أظهرت طرائق السماع والقراءة والسؤال والمذاكرة والمناظرة أن الطالب يشارك في تشكيل عملية تحصيله. فهو يختار الشيخ الذي يأخذ عنه، ويطرح السؤال، ويقرأ النص عليه، ويقابل نسخته، ويذاكر زملاءه، وقد يرحل من بلد إلى آخر لاستكمال ما ينقصه من المعرفة.

ويختلف مقدار هذه المشاركة باختلاف المرحلة؛ فالصبي في الكُتّاب أكثر خضوعًا لبرنامج يحدده المعلم والأسرة، بينما يزداد استقلال المتعلم كلما تقدم في العلم. ويظهر ذلك بصورة خاصة في أخبار المحدثين والنحويين والفقهاء الذين أخذوا عن أكثر من شيخ وانتقلوا بين المدن واختاروا مساراتهم بحسب تخصصاتهم.

تاسعًا: السؤال وآدابه

احتل السؤال مكانة أساسية في تكوين الطالب، ولا سيما في العلوم التي تحتاج إلى تفسير النصوص وحل الإشكالات. وقد أفرد الرامهرمزي في المحدث الفاصل بابًا للقول في السؤال، كما عرض صورًا يسأل فيها أحد أفراد الجماعة الشيخ بينما يستمع بقية الحاضرين، الأمر الذي يجعل السؤال وسيلة تعليمية للفرد والمجلس معًا **(الرامهرمزي، 1984، ص. 358 وما بعدها، ص. 599)**. ويظل استخدام الرامهرمزي هنا مقيدًا بكونه مصدرًا من القرن الرابع حفظ تقاليد وأخبارًا أسبق زمنًا.

ولم يكن السؤال غاية في ذاته، بل كان وسيلة لتحصيل الفهم وإزالة الإشكال؛ ولذلك ارتبط بجملة من الأعراف المتعلقة بتوقيت السؤال وطبيعته ومقام الشيخ. ويمكن استنتاج أن الطالب الذي يتقدم في العلم يحتاج إلى تعلم كيفية السؤال كما يحتاج إلى تعلم الجواب، لأن جودة الإشكال تعكس قدرته على إدراك مواطن الغموض والخلاف.

عاشرًا: التواضع العلمي والاستمرار في طلب المعرفة

تدل أخبار الرحلة والملازمة على أن طالب العلم كان مطالبًا ببذل جهد كبير في الوصول إلى الشيوخ، كما أن بلوغ درجة من العلم لم يمنع العالم من مواصلة الطلب. وقد سبق أن ظهرت أسماء أحمد بن حنبل ويحيى بن معين وإسحاق بن راهويه وعبد الله بن المبارك ضمن العلماء الذين رحلوا وجمعوا العلم من أقاليم متعددة، وهو ما يعكس ثقافة تجعل المعرفة عملية لا تنتهي بمرحلة واحدة.

ويشير استمرار كبار العلماء في السماع والمذاكرة إلى أن العلاقة بين «المعلم» و«المتعلم» لم تكن دائمًا ثابتة؛ فقد يكون الرجل شيخًا في علم وتلميذًا في علم آخر، أو يدرّس طلابه في مدينته ثم يسافر إلى عالم آخر ليسمع منه ما لم يكن عنده. ولذلك اتسم المجتمع العلمي بتداخل الأدوار أكثر من اتسامه بتقسيم ثابت بين المدرسين والطلاب.

الخلاصة

تكشف دراسة المبحث الأول أن التعليم في العصر العباسي الأول لم يقم على نظام مركزي موحد تضع فيه الدولة مقررات ثابتة لجميع المتعلمين، بل تكون من شبكة واسعة من البيئات التعليمية شملت الكتاتيب والمساجد وحلقات العلماء والمجالس الخاصة والقصور، إلى جانب الكتاب وخزائن الكتب بوصفهما وسائط معرفية داعمة .وكان لكل بيئة جمهورها وموادها ووظيفتها، وهو ما جعل المنهج يتشكل بحسب المكان والمعلم والمتعلم والغاية من طلب العلم.

وتكشف المصادر كذلك عن تدرج معرفي داخل كثير من العلوم. فتعليم القرآن للصبي يختلف عن التخصص في القراءات ومعاني القرآن، والحساب الأولي يختلف عن رياضيات الخوارزمي، ودراسة الأحكام العامة تختلف عن تكوين الفقيه القادر على الاستنباط، كما أن قراءة كتب الطب المتخصصة تحتاج إلى مستوى يختلف عن الثقافة الصحية العامة. ومن ثم عرفت الحياة العلمية تدرجًا وظيفيًا حتى من دون تقسيم رسمي إلى مراحل دراسية.

كما بيّن البحث أن طرائق التعليم لم تقتصر على الحفظ، وإنما شملت السماع، والقراءة على الشيخ، والإملاء، والاستملاء، والكتابة، والنسخ، والمقابلة، والسؤال، والمذاكرة، والمناظرة. وتكشف شهادة الجاحظ حول الجمع بين الحفظ والاستنباط عن وعي واضح بأن امتلاك المادة لا يكفي من دون فهمها وتشغيل العقل فيها.

وأدى الكتاب دورًا متناميًا في هذه المنظومة؛ فلم يعد نقل المعرفة يعتمد على المشافهة وحدها، بل أصبحت النسخ والتصنيف والمقابلة والتصحيح عناصر أساسية. ومع ذلك لم يحل الكتاب محل الشيخ؛ إذ بقي السماع والقراءة والتصحيح المباشر ضمانات مهمة لضبط النص وفهمه. ومن هنا نشأت في العصر العباسي علاقة تكامل بين المشافهة والكتابة، لا علاقة إحلال إحداهما محل الأخرى.

ومن الناحية المؤسسية، لا تكشف هذه المعطيات عن «مدرسة عباسية» موحدة، وإنما عن مجتمع تعليمي تتفاعل فيه الأسرة والمعلم والشيخ والمتعلم والكتاب والمسجد والسوق والبلاط. وهذا المجتمع استطاع من خلال شبكة العلاقات الشخصية والمهنية أن ينتج علماء متخصصين من دون الحاجة إلى وزارة تعليم أو شهادات موحدة.

وتكشف هذه المرونة عن الرابط المباشر بين بنية التعليم والتفاعل الحضاري؛ فالمجالس والكتب والمترجمون والمتخصصون أوجدوا قنوات تسمح للمعرفة الجديدة بالدخول إلى دوائر محددة من التعليم

من غير اشتراط منهج موحد للجميع. ومن هنا ينتقل المبحث الثاني إلى تحليل مسارات النقل واللغات الوسيطة والروافد الحضارية، ثم أثرها في تكوين المعرفة داخل البيئة العباسية.

المبحث الثاني: التفاعل الحضاري وأثره في التكوين المعرفي وبنية المناهج

إذا كان المبحث الأول قد كشف عن تعدد البيئات التعليمية ومرونة مسارات التحصيل، فإن هذا التعدد يساعد على فهم الكيفية التي استوعبت بها البيئة العباسية معارف وافدة من تقاليد لغوية وثقافية مختلفة. ولم يكن التفاعل الحضاري مسارًا منفصلًا عن التعليم؛ لأن قيمة الكتاب المترجم تاريخيًا لا تقاس بمجرد وصوله إلى العربية، بل بما يفتحه من إمكانات للقراءة والشرح والتصحيح والتطبيق والتأليف داخل دوائر العلم.

ومن ثم يركز هذا المبحث على أربع حلقات مترابطة: شبكات نقل الكتب ورعايتها، واللغات الوسيطة والكفايات اللغوية لدى المتخصصين، وتنوع الروافد العلمية، ثم الانتقال من الترجمة إلى التعريب وإعادة الإنتاج. والغاية ليست تحويل البحث إلى تاريخ عام للترجمة، وإنما تحديد المواضع التي أحدثت فيها المعرفة الوافدة أثرًا يمكن ربطه ببنية المنهج والتخصص وطرائق التكوين.

المطلب الأول: شبكات الترجمة ونقل المعرفة

تكشف رواية ابن النديم عن أن جلب الكتب وترجمتها في العصر العباسي لم يكن فعلًا فرديًا معزولًا. فقد ذكر أن المأمون سعى إلى الحصول على كتب العلوم القديمة من بلاد الروم، وأوفد جماعة لاختيار ما يصلح منها، ثم أمر بنقله. كما أشار إلى نشاط بني موسى بن شاكر في جلب الكتب، وإلى إنفاق بعض الرعاة على المترجمين، وهي أخبار تدل على وجود شبكة تجمع السلطة والرعاة والكتب والنقلة بدل الاقتصار على مترجم منفرد يعمل خارج سياق اجتماعي (ابن النديم، 1971، ص. 304).

ولا تعني هذه الرعاية وجود وزارة تعليم أو جهاز يفرض الكتب المترجمة على جميع المتعلمين؛ فالخبر يثبت حركة اقتناء ونقل ورعاية أكثر مما يثبت منهجًا رسميًا. وهذه التفرقة أساسية؛ إذ كان انتقال الكتاب من خزانة أو مجلس ترجمة إلى التعليم يحتاج إلى قارئ أو طبيب أو رياضي أو متكلم يرى فيه مادة نافعة، ثم يشرحه أو يدرسه أو يوظفه في مسألة علمية.

وتفيد دراسة غوتاس لحركة الترجمة في المجتمع العباسي المبكر بأن الطلب على المعرفة لم يكن أيديولوجيًا فحسب، بل ارتبط كذلك بحاجات عملية ومهنية وبنمو دوائر البحث النظري، وأن دراسة الترجمات واستعمالها كانا قادرين على توليد حاجة إلى تأليف عربي أصيل أو إلى ترجمة أدق لنصوص سابقة. وهذه الملاحظة مهمة في موضوع المناهج لأنها تنقل التحليل من «وجود الكتاب» إلى «وظيفة الكتاب» داخل المعرفة (غوتاس، 2003، ص. 184–190).

وعليه يمكن تمييز ثلاث مراحل متتابعة من غير افتراض أنها كانت متساوية في كل علم: الحصول على النص أو نقله إلى العربية، ثم دخوله في دائرة القراءة والشرح أو الممارسة، ثم ظهور إنتاج عربي يعالج المسألة نفسها بأدوات ومقاصد جديدة. وهذه المراحل هي التي تجعل الترجمة جزءًا من تاريخ التكوين المعرفي لا مجرد ظاهرة لغوية.

المطلب الثاني: اللغات الوسيطة وحدود تعلم اللغات غير العربية

تقدم قوائم ابن النديم صورة واضحة عن تعدد اللغات التي عبرت منها المعرفة إلى العربية. فهو يذكر نقلة من السريانية واليونانية، ويصف قسطا بن لوقا بإجادة اليونانية والسريانية والعربية، ثم يفرد قوائم لمن نقلوا من الفارسية إلى العربية، ولمن نقلوا من الهندية والنبطية. وتدل هذه المادة على أن التعدد اللغوي كان جزءًا من البنية العلمية، لكنه تركز في أشخاص وجماعات متخصصة أكثر مما ظهر في صورة تعليم لغوي عام لجميع الطلاب (ابن النديم، 1971، ص. 305).

وتكتسب رسالة حنين بن إسحاق قيمة خاصة لأنها شهادة ذاتية من مترجم مارس العمل نفسه. فهو يميز بين ما ترجم إلى السريانية وما ترجم إلى العربية، وبين ما تولاه بنفسه وما ترجمه غيره، ويجعل قوة المترجم وطبيعة من تُرجِم له من العناصر المؤثرة في جودة النقل. كما يتحدث عن مراجعة ترجمات سابقة وإصلاحها، وهو ما يكشف أن الترجمة كانت صناعة معرفية تقوم على الاختيار والمقابلة والتقويم، لا نقلًا آليًا للكلمات (حنين بن إسحاق، 1925، ص. 1–3).

وتسمح هذه الشواهد بتعديل سؤال «هل تعلم المسلمون لغات الشعوب الأخرى؟». فالإجابة التاريخية الأدق ليست نعمًا مطلقة ولا نفيًا مطلقًا؛ إذ وجدت كفايات يونانية وسريانية وفارسية وهندية لدى مترجمين وأسر وأطباء وكتّاب وبيئات متعددة اللغات، لكن المصادر لا تثبت إدراج تلك اللغات ضمن برنامج عام يشمل المتعلمين كافة. وفي حالات كثيرة كانت العربية هي لغة الوصول التي تجعل المادة المنقولة قابلة للتداول بين من لا يعرف لغة الأصل.

وبذلك أدت اللغات الوسيطة وظيفة مزدوجة: حفظت قنوات الاتصال مع تراث سابق من جهة، وساعدت من جهة أخرى على توسيع العربية بوصفها لغة للبحث والتدريس والكتابة. ومن منظور المناهج، كان الأثر الأهم هو إتاحة نصوص جديدة داخل العربية أكثر من تحويل تعلم اللغة الأجنبية نفسها إلى مادة مركزية في التعليم العام.

المطلب الثالث: الروافد الحضارية وتنوع المادة العلمية

أولًا: الرافد اليوناني والسرياني

كان الرافد اليوناني، كثيرًا ما عبر السريانية، أوضح في الطب والمنطق والفلسفة والرياضيات والفلك. ويذكر ابن النديم نقلة لكتب إقليدس والمجسطي وغيرها في سياق المأمون، كما تكشف رسالة حنين عن كثافة العمل في ترجمة كتب جالينوس ومراجعتها. ولا يلزم من هذا أن العلوم اليونانية أصبحت جزءًا من تعليم كل متعلم؛ بل دخلت أساسًا في مسارات تخصصية احتاجت إلى الكتاب والشرح والمصطلح الفني (ابن النديم، 1971، ص. 304–305؛ حنين بن إسحاق، 1925، ص. 1–3).

ويظهر الأثر التعليمي في الطب بصورة خاصة؛ فقد حفظ ابن النديم ترتيبًا لمجموعة من كتب جالينوس كان المتطببون يقرؤونها على التوالي. وهذا الشاهد لا يثبت «كلية طب» بالمفهوم الحديث، لكنه يكشف عن وعي بتسلسل الكتب في تكوين المتخصص، أي عن صورة من صور المنهج التخصصي القائم على ترتيب المادة بحسب الحاجة العلمية (ابن النديم، 1971، ص. 348).

ثانيًا: الرافد الفارسي

أما الرافد الفارسي فتظهر أهميته في وجود نقلة خصهم ابن النديم بعنوان مستقل، وذكر من أعمالهم نقل كتب في الزيج وأخبار الفرس وغيرها. ودلالة هذا النص في موضوع الدراسة لا تكمن في تعداد الأسماء فحسب، بل في إثبات أن العربية أصبحت مقصدًا لنقل مادة من تراث فارسي قائم، وأن بعض العاملين في الإدارة والثقافة كانوا جسورًا بين تقاليد معرفية مختلفة (ابن النديم، 1971، ص. 305).

ولا ينبغي تحويل هذا الرافد إلى تفسير وحيد لنشأة علوم بعينها؛ إذ التكوين العباسي نتج من تراكب عناصر متعددة. والأدق أن يقال إن الخبرة الفارسية أسهمت مع غيرها في توسيع الأفق الثقافي وفي توفير كتب ومصطلحات وخبرات يمكن استيعابها داخل العربية وفق حاجات الدولة والمجتمع والعلم.

ثالثًا: الرافد الهندي والنبطي

ويذكر ابن النديم كذلك من نُسب إليهم النقل من الهندية والنبطية إلى العربية، ومنهم منكة الهندي وابن دهن الهندي. وهذه القائمة تكفي لإثبات وجود قناة نقل من هذه البيئات، لكنها لا تكفي وحدها للقول بوجود

منهج هندي مستقل داخل التعليم العباسي. لذلك يقتصر الاستنتاج هنا على أن دائرة المصادر لم تكن يونانية وسريانية فقط، وأن المعرفة العباسية اتصلت بأكثر من مجال حضاري عبر مترجمين متخصصين (ابن النديم، 1971، ص. 305).

وتؤكد هذه التعددية أن «التفاعل الحضاري» في عنوان البحث لا يعني امتزاجًا غير محدد، بل سلسلة عمليات يمكن رصدها: نص بلغة سابقة، ووسيط لغوي أو مترجم، ورعاية أو حاجة عملية، ثم قارئ عربي أو متخصص يعيد إدخال المادة في سياق جديد. وحين تتكرر هذه السلسلة في الطب والحساب والفلك والمنطق وغيرها تصبح جزءًا من تفسير تنوع المناهج ومسارات التخصص.

المطلب الرابع: من الترجمة إلى التعريب والاستيعاب وإعادة الإنتاج

يعد الانتقال من النقل إلى إعادة الإنتاج أحد أهم المؤشرات على عمق التفاعل الحضاري. فالترجمة تنقل مادة، أما الاستيعاب فيظهر عندما تصبح المادة المنقولة موضوعًا للشرح والتصحيح والمناقشة أو أساسًا لتأليف جديد. وقد أوضح حنين بن إسحاق أنه كان يرجع إلى نسخ مختلفة ويقيم قوة المترجم ويصلح بعض الترجمات، وهو ما يدل على ممارسة نقد نصي ولغوي تتجاوز الترجمة الحرفية (حنين بن إسحاق، 1925، ص ص. 1–3).

ويقدم الكندي شاهدًا من داخل البيئة الفلسفية على موقف معرفي يجيز الأخذ بالحق من الأمم الأخرى ثم استكمال ما لم يستكمل. ففي رسالته في الفلسفة الأولى يؤكد قيمة تحصيل الحقيقة من أي مصدر، ويقرن ذلك بإحضار ما قاله القدماء ثم تتميم ما لم يقولوه على الوجه الكافي. وهذه الصيغة تكشف عن تصور للمعرفة يقوم على التلقي النقدي والبناء فوق السابق، لا على مجرد حفظه أو استنساخه (الكندي، 1950، ص. 103).

ويظهر الاتجاه نفسه في العلوم الرياضية من زاوية عملية. فقد صرح الخوارزمي في مقدمة الجبر والمقابلة بأنه قصد إلى مسائل يحتاج إليها الناس في المواريث والوصايا والقسمة والتجارة ومسح الأرضين وحفر القنوات. فهنا لا نكون أمام نقل كتاب أجنبي فحسب، بل أمام تأليف عربي ينظم معرفة رياضية لخدمة حاجات اجتماعية وإدارية واقتصادية محددة (الخوارزمي، 1937، ص. 15).

وتنسجم هذه الشواهد مع ما يلاحظه غوتاس من أن استعمال الترجمات كان قادرًا على إنتاج تأليف عربي أصيل وعلى دفع البحث إلى طلب ترجمات أدق. وبذلك يمكن النظر إلى التعريب بوصفه مرحلتين متداخلتين: تحويل لغة النص إلى العربية، ثم تحويل العربية نفسها إلى أداة قادرة على توليد الشرح والمصطلح والتأليف في المجال الجديد (غوتاس، 2003، ص. 184–190).

ولا يعني ذلك أن مسار الاستيعاب كان واحدًا في جميع العلوم؛ فالطب اعتمد بدرجة كبيرة على الكتب والممارسة، والمنطق والفلسفة على النص والشرح والجدل، والرياضيات على البرهان والتطبيق، في حين بقيت علوم القرآن والحديث والفقه واللغة قائمة على تقاليدها الخاصة مع الإفادة بدرجات متفاوتة من اتساع أدوات الكتابة والبحث. ولهذا كانت النتيجة تنوعًا في المسارات لا «منهجًا هجينًا» واحدًا.

المطلب الخامس: أثر التفاعل الحضاري في بنية المناهج وطرائق التدريس

يمكن رصد أثر التفاعل الحضاري في بنية المناهج في أربعة مستويات. أولهما اتساع المادة العلمية المتاحة؛ إذ أضيفت إلى دوائر المعرفة العربية كتب في الطب والرياضيات والفلك والمنطق والفلسفة وغيرها. وثانيها زيادة وضوح التخصص، لأن التعامل مع كتب فنية ومصطلحات دقيقة استدعى ملازمة أهل الاختصاص والتدرج في القراءة، كما يظهر في ترتيب الكتب الطبية.

أما المستوى الثالث فهو تعزيز مركزية الكتاب داخل العملية التعليمية. فالمشافهة بقيت ضرورية، لكن كثرة النصوص المترجمة والمصنفة جعلت النسخ والمقابلة والتصحيح والشرح أكثر أهمية، وربطت بين العالم والكتاب والمترجم والناسخ. وهذا لا يعني أن الكتاب ألغى الشيخ؛ بل جعل علاقة التعليم أكثر تركيبًا، إذ أصبح الطالب يتلقى نصًا يمكن مقارنته بنسخة أخرى وقراءته على العالم ومراجعته بعد المجلس.

ويتمثل المستوى الرابع في تنوع طرائق بناء الفهم. فدخول علوم تتطلب البرهان والحساب والممارسة لم يجعل طرائق التعليم الديني تختفي، لكنه وسع المجال لطرائق تناسب طبيعة كل علم: القراءة المتسلسلة في الطب، والتطبيق في الحساب والهندسة، والجدل في المنطق والكلام، مع استمرار الحفظ والسماع والإسناد في علوم الرواية. ومن ثم فإن التفاعل الحضاري أثر أساسًا في تنويع المحتوى والحاجات التخصصية، لا في فرض طريقة تدريس واحدة وافدة.

وتكشف هذه النتيجة عن توازن مهم: بقي القرآن والحديث والفقه واللغة في صلب تكوين قطاعات واسعة من المتعلمين، بينما توسعت حولها دوائر تخصصية استفادت من الترجمات والروافد الحضارية. فالأدق تاريخيًا وصف التعليم العباسي بأنه بنية متعددة الدوائر تجمع الاستمرار والتجدد، لا انتقالًا من «تعليم إسلامي» إلى «تعليم أجنبي».

كما أن العربية أدت دور الوسيط الجامع بين هذه الدوائر؛ إذ خففت الترجمة إلى العربية من ضرورة معرفة لغة الأصل بالنسبة إلى كل قارئ، وفي الوقت نفسه أوجدت حاجة إلى مترجمين ذوي كفاءة عالية وإلى علماء قادرين على صوغ المصطلح والشرح والتأليف. وهذا التحول اللغوي كان من أهم الشروط التي سمحت بانتقال المعرفة من جماعات متعددة اللغات إلى مجال علمي أوسع.

المطلب السادس :التفاوت الزمني ومعايير قياس حضور المعرفة الوافدة في التكوين العلمي

لا يصح التعامل مع السنوات232–132 هـ بوصفها كتلة واحدة متجانسة؛ فحركة الترجمة والتأليف والرعاية لم تكن على الدرجة نفسها طوال القرن .وتكشف الدراسات الحديثة أن تراكم النقل سبق المأمون واستمر في عهده على نطاق أكثر كثافة، وأن الدوافع والجهات الراعية والعلوم المنقولة اختلفت باختلاف المرحلة .لذلك لا تُعمم صورة عصر المأمون على العقود الأولى من الدولة، كما لا يُفترض مسار تصاعدي واحد لا يعرف التفاوت أو الانقطاع .(غوتاس، 2003، ص ص. 184–190؛ Kennedy, 1981, pp. 57–175)

ويترتب على هذا التفاوت أن وصف» المنهج العباسي «يجب أن يبقى وصفًا تحليليًا مرنًا .فما يظهر في الطب أو الفلك في مرحلة متأخرة من العصر الأول لا يلزم أن يكون حاضرًا بالصورة نفسها في تعليم العقود الأولى، كما أن ازدياد عدد الكتب لا يعني توسع جمهورها بالنسبة نفسها .ومن ثم يربط البحث كل شاهد، قدر الإمكان، بزمنه وبيئته وتخصصه قبل إدخاله في صورة عامة عن التكوين المعرفي.

أولًا :معيار الانتقال من وجود النص إلى حضوره التعليمي

يعتمد البحث خمسة مؤشرات متدرجة للحكم على دخول المعرفة الوافدة في التكوين العلمي :ثبوت وصول النص أو ترجمته؛ وظهور قارئ أو جماعة متخصصة تتداوله؛ ووجود قراءة منظمة أو شرح أو تصحيح ومقابلة؛ واتصاله بممارسة علمية أو مهنية؛ ثم ظهور تأليف عربي يستوعب مادته أو يعيد بناءها. ولا يشترط اجتماع المؤشرات الخمسة في كل حالة، لكن قوة الاستنتاج تزداد كلما تجاوز الدليل مجرد ذكر عنوان كتاب أو اسم مترجم.

بهذا المعيار تختلف قيمة الشواهد :فقائمة الكتب المنقولة تثبت اتساع المادة المتاحة، وترتيب كتب جالينوس للمتطببين يضيف دليلًا على تسلسل القراءة، ومراجعات حنين تكشف التصحيح والتقويم، بينما يمثل تأليف الخوارزمي والكندي مستوى أعمق من الاستيعاب وإعادة الإنتاج .وبهذا تنتقل الدراسة من تاريخ» ما تُرجم «إلى تاريخ» ما استُعمل وكيف استُعمل«، وهو الفرق الضروري عند ربط الترجمة بتاريخ المناهج .(ابن النديم،1971 ، ص348 .؛ حنين بن إسحاق،1925 ، ص3–1 .؛ الخوارزمي، 1937، ص15 .؛ الكندي،1950 ، ص103).

ثانيًا :المشافهة والكتاب في الدوائر الجديدة

لم يؤد دخول الكتب العلمية المترجمة إلى نموذج تعليمي قائم على القراءة الفردية وحدها .فقد ظل النص يحتاج إلى من يشرحه ويصحح لغته ومصطلحه ويحدد ترتيب قراءته، وهو ما أبقى العلاقة بين

العالم والمتعلم جزءًا من تعلم العلوم الكتابية نفسها .وتساعد دراسات الشفهي والمكتوب على فهم هذه الصورة بوصفها ثقافة هجينة تتكامل فيها القراءة والسماع والنسخ والمقابلة، بدل افتراض انتقال خطي من الشفاهة إلى الكتابة(Schoeler, 2006, pp. 28–86; Ayyad, 2022, pp. 1–19) .

ومن جهة أخرى، جعل تراكم الكتب العلمية من النسخة وجودتها وترتيبها عنصرًا متزايد الأهمية في تكوين المتخصص .وهذا يفسر لماذا كان أثر التفاعل الحضاري ظاهرًا في طرائق مرتبطة بالنص، مثل التصحيح والمقابلة والشرح وصناعة المصطلح، أكثر من ظهوره في إحلال طريقة أجنبية واحدة محل طرائق التعليم الموروثة .فالوسيط تغير واتسع، لكن التعلم ظل يحدث داخل شبكات بشرية من العلماء والطلاب والمترجمين والنساخ–(Pedersen, 1984, pp. 20–34; Ragab, 2017, pp. 612 . 620)

ثالثًا :اختلاف الأثر باختلاف العلم

تقتضي المقارنة بين العلوم تجنب قياسها بمؤشر واحد؛ فالطب يسمح بتتبع الكتب والتسلسل والممارسة بصورة أوضح، والرياضيات تظهر فيها وظيفة البرهان والتطبيق والحاجات الإدارية، بينما يرتبط المنطق والفلسفة بالشرح والجدل وبناء المصطلح .أما علوم القرآن والحديث والفقه واللغة فاحتفظت بأصولها الخاصة في السماع والرواية والاستدلال، وإن استفادت من اتساع الكتابة والتصنيف .وتؤكد الدراسات المقارنة لتعليم العلوم في المجتمعات الإسلامية أن طرائق التكوين ظلت شديدة الارتباط بطبيعة الحقل العلمي نفسه (Rashed & Morelon, 1996, pp. 331–538, 903–1007; Brentjes, 2018, pp. 147–185) .

وتوضح دراسات بغداد الحديثة أن تنوع دوائر التعلم شمل، في المجال الحضري نفسه، تخصصات وجماعات دينية ولغوية مختلفة، وأن الرعاية والاتصال بين هذه الدوائر لم يؤديا إلى نظام موحد .وتدعم هذه النتيجة قراءة التفاعل الحضاري بوصفه توسيعًا لشبكة المعرفة وتكثيفًا للتخصص، لا استبدالًا للنواة الدينية واللغوية التي بقيت حاضرة في قطاعات واسعة من التعليم (Scheiner & Janos, 2021, pp. 1–45) .

رابعًا :حدود الاستنتاج

لا يساوي البحث بين شيوع علم في كتب الفهارس وبين شيوعه بين عموم المتعلمين، ولا بين رعاية خليفة أو أسرة لمترجمين وبين وجود سياسة تعليمية عامة .كما لا يجعل من بيت الحكمة جامعة أو مدرسة

بالمعنى الحديث ما لم تسند المصادر وظائف تعليمية محددة .وبهذا تصبح حدود الدليل جزءًا من النتيجة نفسها :كان التفاعل الحضاري عميق الأثر في دوائر معينة، لكنه متفاوت زمنيًا وتخصصيًا واجتماعيًا.

خلاصة المبحث الثاني

يتبين من المبحث الثاني أن التفاعل الحضاري في العصر العباسي الأول لم يكن إضافة خارجية إلى التعليم، بل أحد العوامل التي وسعت مادته وعمقت بعض مساراته التخصصية. وقد عمل هذا التفاعل عبر شبكة من الرعاة والمترجمين والكتب والعلماء، وعبر لغات وسيطة أبرزها السريانية، إلى جانب النقل من الفارسية والهندية وغيرها.

كما أظهرت الشواهد أن تعلم اللغات غير العربية لم يكن منهجًا عامًا لجميع المتعلمين، وإنما كفاية متخصصة ارتبطت بالترجمة والطب والإدارة وبعض البيئات متعددة اللغات. وقد أدت العربية دور لغة الوصول وإعادة الإنتاج، فانتقلت إليها الكتب ثم صارت مجالًا للشرح والتصحيح والتأليف.

والأهم أن أثر الترجمة لم يقف عند حدود النقل؛ إذ تكشف ممارسة حنين عن التقويم والإصلاح، ويكشف موقف الكندي عن وعي بالاستفادة من السابق واستكماله، ويكشف الخوارزمي عن تأليف عربي يربط المعرفة الرياضية بحاجات المجتمع. ومن ثم فالتكوين المعرفي العباسي كان عملية اختيار وتعريب واستيعاب وإعادة إنتاج بقدر ما كان عملية تلقي.

وأكد التحليل أن أثر المعرفة الوافدة لم يكن ثابتًا زمنيًا ولا متساويًا بين العلوم، وأن قوة الدليل على حضورها التعليمي تزداد كلما انتقل النص من مجرد الترجمة إلى القراءة والشرح والتصحيح والممارسة والتأليف .وبذلك يكتمل الارتباط بين المبحثين :فقد وفرت مرونة البنية التعليمية التي عرضها المبحث الأول القنوات التي استوعبت المعرفة الوافدة، بينما أسهمت هذه المعرفة في توسيع المحتوى وتعدد التخصصات وتعزيز دور الكتاب والمصطلح والتأليف، من غير أن تنشئ منهجًا موحدًا بديلًا من النواة الدينية واللغوية.

الخاتمة

خلص البحث إلى أن دراسة التعليم في العصر العباسي الأول تقتضي التخلي عن إسقاط صورة المدرسة الحديثة على واقع تاريخي كان أكثر مرونة وتعددًا .فلم تكن هناك جهة مركزية تضع منهجًا موحدًا لكل المتعلمين، وإنما تشكلت المعرفة عبر الكتاتيب والمساجد والحلقات والمجالس والقصور، وبوساطة الكتب وخزائنها، وفي علاقة مباشرة بين الشيخ والمتعلم تتغير باختلاف العلم والغاية والقدرة على الرحلة والملازمة.

وقد أظهر تحليل مكونات المنهج أن ثمة نواة تأسيسية ارتبطت بالقرآن والقراءة والكتابة واللغة، ثم مسارات أوسع في الحديث والفقه والأدب، وأخرى تخصصية في الحساب والفلك والطب والمنطق والفلسفة. كما بين أن طرائق التدريس لم تختزل في الحفظ؛ إذ اجتمعت فيها الذاكرة والسماع والقراءة والإملاء والكتابة والمقابلة والسؤال والمذاكرة والمناظرة والتطبيق، بحيث كانت طبيعة العلم نفسها عاملًا في تحديد طريقة تعلمه.

وكشف البحث أن التفاعل الحضاري كان جزءًا من تشكل هذه الخريطة المعرفية. فقد أتاحت شبكات الترجمة والوسطاء اللغويون انتقال نصوص من تقاليد يونانية وسريانية وفارسية وهندية إلى العربية، من غير أن يترتب على ذلك وجود تعليم عام لتلك اللغات. وكانت المعرفة اللغوية المتخصصة وظيفة يمارسها مترجمون وأطباء وكتّاب وفئات محددة، بينما أصبحت العربية المجال الأوسع الذي تتداول فيه المواد المنقولة.

ولم يكن أثر التفاعل الحضاري مجرد زيادة في عدد الكتب؛ إذ تكشف المصادر عن التصحيح والمراجعة وترتيب القراءة والتطبيق والتأليف. ومن هنا انتقلت بعض العلوم من مرحلة الترجمة إلى مرحلة التعريب والاستيعاب وإعادة الإنتاج، وصارت العربية أداة لإعادة بناء المفاهيم وصوغ المؤلفات الجديدة. وفي الوقت نفسه لم تُزح هذه الدوائر العلوم الدينية واللغوية، بل نشأت إلى جوارها وفي تفاعل متفاوت معها.

وتدل هذه النتائج على أن خصوصية التجربة التعليمية العباسية الأولى تكمن في اجتماع الاستمرار والتجدد :استمرار تقاليد التعليم الديني واللغوي، وتجدد المادة العلمية بفعل التدوين والترجمة والتخصص . كما أن هذا التجدد لم يقع بالكثافة نفسها طوال232–132 هـ ولا في جميع العلوم؛ لذلك فإن فهم المناهج العباسية لا يتحقق بتعداد المواد وحده، بل بدراسة الشبكة التي ربطت المؤسسة والشيخ والمتعلم والكتاب والمترجم واللغة وطريقة التلقي، مع رد كل شاهد إلى زمنه وبيئته وحدود دلالته.

نتائج البحث

- لم يعرف العصر العباسي الأول منهجًا تعليميًا مركزيًا موحدًا، بل شبكة من المسارات تتحدد بالمؤسسة والشيخ والمتعلم والتخصص والغاية من طلب العلم.
- شكّل القرآن والقراءة والكتابة واللغة نواة تأسيسية مهمة، بينما اتجه التعليم المتقدم إلى دوائر تخصصية في الحديث والفقه واللغة والأدب، ثم الحساب والفلك والطب والمنطق والفلسفة لدى فئات محددة.

- تميز التكوين العلمي بتدرج عملي من التعليم الأولي إلى ملازمة الشيوخ والرحلة والتخصص، من غير أن يكون هذا التدرج مقيدًا بصفوف وشهادات ومراحل رسمية على الصورة الحديثة.
- تعددت طرائق التدريس والتلقي، ولم يكن الحفظ مرادفًا للعملية التعليمية؛ فقد شاركت فيه القراءة والسماع والإملاء والكتابة والمقابلة والسؤال والمذاكرة والمناظرة والاستنباط والتطبيق بحسب طبيعة العلم.
- بقي الشيخ عنصرًا ضابطًا لصحة التلقي، في حين أدى الكتاب دورًا متزايدًا بوصفه وسيطًا للحفظ والمراجعة والتصحيح والشرح، فنشأت علاقة تكامل بين المشافهة والكتابة.
- لم يكن تعلم اليونانية أو السريانية أو الفارسية أو غيرها مقررًا عامًا، وإنما ارتبط بكفايات تخصصية لدى المترجمين والأطباء والكتّاب وبعض البيئات متعددة اللغات، بينما أدت العربية دور لغة الوصول الأوسع للمعرفة المنقولة.
- أسهمت شبكات الترجمة والرعاية في إدخال مواد من روافد يونانية وسريانية وفارسية وهندية، لكن مجرد وجود الترجمة لا يكفي لإثبات حضورها في المنهج؛ ويقوى الدليل بظهور القراءة والشرح والتصحيح والتطبيق والتأليف.
- تجاوز التعريب التحويل اللغوي إلى بناء مصطلح وشرح وتأليف عربي جديد، وتكشف شواهد حنين بن إسحاق والكندي والخوارزمي انتقال بعض المعارف من النقل إلى التقويم والاستيعاب وإعادة الإنتاج.
- لم يكن أثر التفاعل الحضاري متساويًا بين العلوم؛ فظهر بوضوح أكبر في دوائر الطب والرياضيات والفلك والمنطق والفلسفة، بينما احتفظت علوم القرآن والحديث والفقه واللغة بتقاليدها الخاصة مع الإفادة من اتساع الكتابة والتصنيف.
- لم تكن كثافة الترجمة والتأليف والتخصص ثابتة طوال232–132 هـ؛ لذلك لا يصح تعميم صورة مرحلة واحدة، ولا سيما زمن المأمون، على العصر العباسي الأول كله.
- لا تسند المصادر وصف بيت الحكمة أو غيره بجامعة حديثة ذات صفوف ومناهج وشهادات، والأدق دراسته ضمن شبكات الكتب والترجمة والرعاية العلمية، مع التمييز بين المؤسسة التعليمية والوسيط المعرفي.

التوصيات

1- توسيع الدراسات الجزئية التي تعيد بناء مناهج علم بعينه في العصر العباسي الأول، كالحديث أو الطب أو الحساب، اعتمادًا على الشواهد الأقرب زمنًا لكل تخصص.

2- إجراء دراسات مقارنة بين البصرة والكوفة وبغداد وغيرها للكشف عن أثر البيئة الحضرية والتخصص المحلي في اختلاف المواد وطرائق التلقي وشبكات الشيوخ.

3- تتبع حياة الكتاب المترجم بعد نقله إلى العربية :من الاقتناء والترجمة إلى القراءة والشرح والتصحيح والتطبيق والتأليف، لأن هذا المسار هو الذي يحدد وزنه التعليمي.

4- تخصيص بحوث للوسطاء اللغويين والمترجمين تبين تكوينهم اللغوي والمهني وشبكات عملهم، مع تجنب تعميم كفاياتهم على المجتمع أو المتعلمين جميعًا.

5- مواصلة نقد المصطلحات الحديثة عند دراسة المؤسسات العباسية، ولا سيما مفاهيم» الجامعة « و«المقرر» و«الشهادة»، والتمييز بين المؤسسة التعليمية والفضاء العلمي والوسيط المعرفي.

6- إعداد قواعد بيانات للمصادر المبكرة تجمع الشيوخ والمتعلمين والكتب والعلوم وطرائق التلقي والمترجمين وأماكن النشاط، بما يسمح بدراسة الشبكات العلمية والتحولات بين المراكز.

7- تقسيم العصر العباسي الأول في الدراسات اللاحقة إلى وحدات زمنية أصغر، لقياس تغير كثافة الترجمة والتأليف والرعاية والتخصص بدل التعامل مع132–232 هـ بوصفها مرحلة متجانسة.

المصادر والمراجع

أولًا: المصادر التراثية

1- ابن الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (1985). نزهة الألباء في طبقات الأدباء (تحقيق إبراهيم السامرائي، ط3). مكتبة المنار.

2- ابن النديم، محمد بن إسحاق. (1971). الفهرست (تحقيق رضا تجدد). طهران.

3- ابن سحنون، محمد بن عبد السلام. (1972). كتاب آداب المعلمين (تحقيق حسن حسني عبد الوهاب، مراجعة وتعليق محمد العروسي المطوي). دار الكتب الشرقية.

4- الجاحظ، عمرو بن بحر. (1991). «رسالة المعلمين». ضمن رسائل الجاحظ (تحقيق عبد السلام محمد هارون). دار الجيل.

5- حنين بن إسحاق. (1925). رسالة حنين بن إسحاق إلى علي بن يحيى في ذكر ما ترجم من كتب جالينوس بعلمه وبعض ما لم يترجم (نشر غوتلف برغشتراسر). لايبزغ.

6- الخوارزمي، محمد بن موسى. (1937). المختصر في حساب الجبر والمقابلة (تحقيق علي مصطفى مشرفة ومحمد مرسي أحمد). القاهرة.

7- الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن. (1984). المحدث الفاصل بين الراوي والواعي (تحقيق محمد عجاج الخطيب، ط3). دار الفكر.

8- سيبويه، عمرو بن عثمان. (1988). الكتاب (تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3، ج1–5). مكتبة الخانجي.

9- الشافعي، محمد بن إدريس. (1938). الرسالة (تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر). مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

10- الطبري، محمد بن جرير .(1967) .تاريخ الرسل والملوك) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط .(2 دار المعارف.

11- الكندي، يعقوب بن إسحاق. (1950). رسائل الكندي الفلسفية (تحقيق محمد عبد الهادي أبو ريدة، ج1). دار الفكر العربي.

ثانيًا :المراجع الحديثة العربية والمترجمة

1- أمين، أحمد. (2012). ضحى الإسلام. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

2- شلبي، أحمد .(1954) .تاريخ التربية الإسلامية .دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع.

3- غوتاس، ديمتري. (2003). الفكر اليوناني والثقافة العربية: حركة الترجمة اليونانية-العربية في بغداد والمجتمع العباسي المبكر (ترجمة وتقديم نقولا زيادة، ط1). المنظمة العربية للترجمة ومركز دراسات الوحدة العربية.

ثالثًا :المراجع الأجنبية

1. Ayyad, E. (2022). Re-Evaluating Early Memorization of the Qurʾān in Medieval Muslim Cultures. Religions, 13(2), 179. https://doi.org/10.3390/rel13020179
2. Berkey, J. P. (1992). The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education. Princeton University Press.
3. Brentjes, S. (2018). Teaching and Learning the Sciences in Islamicate Societies (800–1700). Brepols.
4. Kennedy, H. (1981). The Early Abbasid Caliphate: A Political History. Croom Helm.
5. Makdisi, G. (1981). The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh University Press.
6. Montgomery, S. L. (2018). Mobilities of Science: The Era of Translation into Arabic. Isis, 109(2), 313–319. https://doi.org/10.1086/698236
7. Pedersen, J. (1984). The Arabic Book (G. French, Trans.; R. Hillenbrand, Ed.). Princeton University Press.
8. Ragab, A. (2017). “In a Clear Arabic Tongue”: Arabic and the Making of a Science-Language Regime. Isis, 108(3), 612–620. https://doi.org/10.1086/694316
9. Rashed, R., & Morelon, R. (Eds.). (1996). Encyclopedia of the History of Arabic Science (3 vols.). Routledge.
10. Rosenthal, F. (1970). Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam. Brill.
11. Scheiner, J., & Janos, D. (Eds.). (2021). The Place to Go: Contexts of Learning in Baghdad, 750–1000 C.E. Gerlach Press.
12. Schoeler, G. (2006). The Oral and the Written in Early Islam (U. Vagelpohl, Trans.; J. E. Montgomery, Ed.). Routledge.
13. Touati, H. (2010). Islam and Travel in the Middle Ages (L. G. Cochrane, Trans.). University of Chicago Press.