

☆ مركز الدكتوراه: اللغات والتراث والتمهية المجالية

☆ تكوين الدكتوراه: التاريخ والتراث

☆ محور: الدراسات الإسلامية

☆ مختبر: العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع

ARFONTS.NET

أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية

في موضوع:

تكوين المملكة المغربية: أصولها وتطبيقاتها

ARFONTS.NET

اسم الأستاذ المشرف:

إعداد الطالب الباحث:

فضيلة الأستاذ الدكتور:

محمد الأطرش

تاريخ المناقشة:

22 ربيع الآخر 1442 هـ
08 دجنبر 2020 م

سعيد حليم

أعضاء لجنة المناقشة

- ☆ الدكتور إدريس الشريقي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس) / رئيسا
- ☆ الدكتور حسن بوكبير (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس) / عضوا
- ☆ الدكتور محمد الحاجي الديسي (المدرسة العليا للأستاذة-فاس) / عضوا
- ☆ الدكتور سعيد حليم (المدرسة العليا للأستاذة-فاس) / مشرفا

السنة الجامعية:

1441-1442 هـ / 2020-2021 م

شكر وتقدير

أحمد الله تعالى الذي يسر لي بمنه وفضله إتمام هذا البحث، وأشكره على جزيل عطائه، ووافر نعمه.

وأتوجه بخالص الدعاء لوالدي الحبيين، فقد كان لهما علي من الفضل ما لا أستطيع أن أحصيه، فجزاهما الله عني خيراً، وأسأله سبحانه وتعالى أن يجمعني بهما في الجنة.

كما أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى والدي وشيخي فضيلة الأستاذ الدكتور سعيد سليم، الذي ما عرفت عنه إلا الإخلاص في عمله، والصدق في إشرافه، والربانية في نصحه وتوجيهه. فلقد كان لحوال مشواري التحصيلي معه، نعم الحريص المتهمم، ونعم الغيور المتفاني في إشرافه، ونعم الحريص على إتقان العمل وتجويده.

لا يشك كل طالب درس عند أستاذنا أنه رجل يقرأ كل ما يقدمه له الطالب، ويصحح الصغير والكبير؛ بل الأكثر من ذلك أنه لا يتماهل في تصحيحه، فما إن يمر أسبوع إلا ويسلم للطالب عمله كاملاً مع الملاحظات والتصحيحات. ولا أزال أذكر يوم أن جالس معي أربع ساعات لتصحيح فصلين من الفصول التي قدمتها له لتقويمها. ولم يزل إلى آخر كلمة كتبتها في الدكتوراه يتصل بي شخصياً يومياً للمتابعة والإصلاحي على حذيره الكتب في الحديث النبوي وعلومه وفي غيره من العلوم.

أما تهممه بالقرأة؛ فأقول: كيف لا تكون قارئاً نهما ومشرفك يقرأ أزيد من عشر ساعات، وكيف لا تكون متهمماً بشراء الكتب والتفاني في تحصيلها ومشرفك لا تسأله عن مصدر من مصادر العلم ومراجعه المهمة إلا وتجده في مكتبته.

أما شفقتة وحبّه لطبته، فقد عاينت منه ما يثلج الصدر ويقر العين. ولا أنسى يوم أن سمع خبر مرضي الذي اشتدت عليه بسببه وكأفة الابتلاء، فترك أهله وأولاده ليصحبني إلى إحدى المدن المعروفة بجمال منظرها، وصفاء هوائها، ليخفف عني ما أجده، أسأل الله له الجنة.

وقد كان حفظه الله حريصا على جمع حلبيته للتدريس معهم، والمذاكرة في كل ما يعترضهم في إيجاز بحوثهم، ويقول دائما: أنا مستعد للجلوس مع كل واحد منكم في أي وقت شاء، وقد كان يؤثرا في أيام العطلة على أهله وأسرته، ويقول: جلوسي معكم أحب إلي من الدنيا وما فيها... وخصاله عديدة لا أحصيها في ورقة ولا ورقتين، فلولا فضل الله أولا، ثم حرصه ومتابعته، لم أكن لأصل ولا ليصل غيري من الحلبة إلى هذا المستوى. فأسأل الله أن يبارك فيه، ويختم له بحسن الخاتمة، وأن ينزل له أوفياء بالدعاء والصلة.

وأشكر على من أفادني بصغير أو كبير في مختلف الحوار تكويني الأكاديمي، فلهم مني جزيل الشكر، وخالص الدعاء.

كما أشكر كافة أعضاء اللجنة المناقشة على تجشهما عناء القراءة، والتصحيح والتعقب، والاستدراك بغية تجويد هذا العمل وإتقانه.

وأشكر كل من مد لي يد العون، وساعدني على تحقيق ما قصدت الوصول إليه.

إليكُم جميعا أقول: جزاكم الله خيرا، وأحسن إليكم، وأثابكم الجنة



إهداء

✽ أهدي ثمرة هذا البحث

إلى الوالدين الكريمين، جزاهما الله عنى كل خير

إلى أستاذى الحبيب، وشيخى العزيز، الدكتور سعيد حلیم

إلى إخوانى وأخواتى وأصدقائى

إلى كل من علمنى طيلة مشوارى الدراسى

إلى أساتذة وطلبة العلوم الشرعية

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا
محمد الصادق الوعد الأمين، وعلى آله وصحبه الغر الميامين،
ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد،

إن العلوم الشرعية ما دونت إلا لصقل مرائي العقول، وإن مناهجها ما وضعت إلا لتكون
منائر تهدي السالك في دروب تحصيل الملكة إلى قفو أثر أعلامها؛ ليرتاض في مجاري أنظارهم،
ويتمرن على المسالك التي انتهجوها في بناء القواعد والاستدلال لها، ودرك معاهد الأصول التي بنيت
بها. فلا يزال متمسكا أثر خطوهم، ومرتقيا في مدارج الإدراك، ومنتقلا من منزلة إلى أخرى، حتى يصل
إلى منزلة المتحققين به على التمام والكمال، وتلك هي الغاية التي يوطد كل طالب أكناف عزم نفسه
على دركها؛ فما القصد من الارتياض في العلوم إلا إيجاد الملكة التي يصير بها الطالب مقتدرا على
النسج على منوال أرباب الصناعة، ومؤهلا لاستتمام بناء ما لم تشرف عليه أنظار السلف؛ وهذه
مقاصد لا يتأتى الوصول إليها، إلا بسلوك أحكم الأصول المعرفية والمنهجية، وأقوم المسالك التربوية،
التي تجعله مؤهلا لخوض غمرة البحث باستقلالية وتفرد.

إن الاستيلاء على علم الحديث، والبلوغ فيه إلى منزلة الملكة، يستلزم البداءة بتصور ماهيته،
والتعرف على (المنطق الداخلي) الذي يحكم مصطلحاته وقواعده؛ لأن كسب (ملكة التصور)،
والتعرف على نسق العلم، متوقف على استيعاب (أصوله المعرفية والمنهجية) أولا؛ إذ بها تنجلي له
بنيته الداخلية والخارجية، وذلك هو أولى المعاهد التي ينبغي أن يصرف إليها اهتمامه، ويعقد عليها
اعتزامه؛ إذ بها يستولي على العلم، ويلج إلى دقائقه. أما من كان خلوا منها، أو مقصرا في تملكها؛

فليوقن أنه مقتبس شعبة من شعب قصور النظر، وضعف التصور، ولم يكن حذقه فيه حاصلًا ولا ممكنًا؛ لأن «الحذق في العلم، والتفنن فيه، والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه (الملكة) لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلًا»⁽¹⁾.

فالتألم لا يقوى على الانتقال إلى مرحلة التصرف في العلم؛ أي المرحلة التي يصير فيه مؤهلًا لتنزيل القواعد النظرية، وممارستها وتطبيقها، إلا بعد أن يحيط خبرًا بأصوله (المعرفية والمنهجية)؛ لأن مباشرة الكتب التي نصبت للارتياض على مناهج المحدثين، وطرقهم في التصحيح والتضعيف، لا تصح إلا لمن اكتسب (ملكة التصور)، والسبيل إلى ذلك كله، هو بداءته بتصوير هذه الأصول؛ لأن تسوره عليها، أو الحيدة عنها، يعد ناقضًا من النواقض التي تنخرم ماهية تكوين (الملكة) بانخراطها، ومثارا من أعظم مثرات الغلط التي تجعل مخرجات طلبه للحديث النبوي وعلومه قاصرة؛ لأن (المسالك التربوية) لا توتي أكلها إلا إذا كان الطالب ملما بها، مدركا لها حق الإدراك، ثم بعد ذلك يتدخل الأداء التربوي ليرقيه في مراتبها ومنازلها، وينقله بشكل منظم في مسالك تكوينها، مع لزوم التدرج، ومراعاة خصائصه العقلية والنفسية، وفروقه الفردية المميزة له عن غيره من أقرانه، وهلم جرا من المسالك التربوية المهمة.

فالتائق نوال أصول (الملكة الحديثية) إذن، يلزمه الإحاطة بمختلف القضايا المنضوية تحت مسمى (النظر المعرفي)، من التعرف على طبيعة الإشكالات التي كانت السبب وراء ظهوره، وتبين أثرها في تشكل مباحثه، وتخلق نسقه المصطلحي، والإحاطة بمقاصده العاملة، ووظائف تأليفه وتدريسه، وخصائص التعاريف وأنواعها، وطبيعة استمداده، وتكامله مع العلوم الأخرى... إلخ.

فإذا صحت مقدماته التصورية، فقد وضع القدم على المسلك الصحيح، الذي يرجى له بلزومه أن يصير من أرباب الصناعة، ومن أهلها المتحققين بها، وهو في كل ذلك مفتقر إلى أصل من أهم أصول تكوين (الملكة الحديثية)، ألا هو (الأصل التربوي). فإن الأخذ به، والدعوة إلى الارتواء من

1 - المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، اعتنى به مصطفى الشيخ، ط مؤسسة الرسالة- دمشق- سوريا، ط الأولى: 1433هـ/2012م. (ص 449).

مناهله الزلّالة، لا يعد ترفا مسلّكيا يسقط بالاستغناء عنه بمعرفة الأصول (المعرفية والمنهجية) فقط؛ بل لابد من استصحابه في مختلف محطات تكوين الطالب، والاستعانة بقواعده في معرفة كيفية حصول تعلمه، والعوامل المؤثرة فيه، والعوائق التي تحول دون فهمه واستيعابه لمباحثه، إلى غير ذلك من المسالك التي أعملها المحدثون في التدريس.

وإذا كانت المسالك التربوية، والمناهج التي اعتمدها المحدثون في التدريس والتقويم، قد أضمرت لعوامل سيأتي بسطها بحول الله تعالى، فإن هذا ليس قرينة على عدم التفات المحدثين إليها، أو غفلتهم عن إعمالها، أو أنها من باب الفضلة الذي يصح الاستغناء عنها؛ بل إن الناظر في كتب السير والتراجم، والمتتبع لكتب المشيخات والأثبات، يقف على عشرات النصوص التي تكشف له عن المنهج التربوي الذي اعتمده في تكوين (الملكة)، وسلوكه في التدريس والتصنيف، مما يخرج معه بقناعة تامة أن (الأصل التربوي) قد لقي حظا وافرا من اهتمامات المحدثين، خاصة وأنهم صنفوا كتباً مستقلة في هذا الباب؛ ك(الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع) للخطيب (البغدادى) (ت463هـ)، و(جامع بيان العلم وفضله) للبربر (ت463هـ)؛ و(تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) لبربر (البربر بن جماعة) (ت733هـ).

كما أنه على أمر في غاية الأهمية، وهو أن كتب (التراجم)، و(السير)، و(المشيخات) و(الأثبات)، من أكثر الكتب تحلية لمسالك المحدثين في اكتساب (الملكة الحديشية)، ومن أهم المصنفات تعبيرا عن المنهج التربوي الذي سلكوه في التدريس، ولا أبالغ إن قلت: إن فائدتها في هذا الباب أجزل فائدة، وأرجى منفعة من الكتب التي ألقت في العلم نفسه؛ وذلك لتضمنها ما يعمد إليه المحدث في حلق إملائه وإسماعه؛ من كيفية البداءة والختم، وطريقة التقسيم والترتيب، وأساليبه في التقريب والإرشاد، والتيسير والتذليل لعويص ما يلاقه الطالب، وغامض ما يحول دون استيعابه له، وهلم جرا مما يلفاه متضمنا في هذه المصنفات وأمثالها. لذلك كان بسط النظر فيها خيرا ما يكشف خبيئه، ويجلي دفينه، ويقرب إلى الناظر فيه بغيته، ويدني من مطالعها طليئته.



بيّن مما تقدم إذن، أن البحث يهدف (التأصيل) لمختلف الأصول والمسالك التي تؤثر في تكوين (الملكة الحديثية)، بدءاً من استنتاج (الأصول المعرفية والمنهجية) لعلم الحديث، ثم التأصيل للمسالك التي اعتمدها المحدثون في التدريس، وكان لها بالغ الأثر في (تكوين الملكة)، كل ذلك مع إلزامية عرض المسالك التربوية لدى المحدثين كما هي، دون محاكمتها إلى ما استقر من مصطلحات ومناهج علم التدريس المعاصر؛ لأن ذلك يعد عيباً مشيناً، وخطأً جسيماً، أقل ما فيه من المحاذير، تحميل التراث ما لا يحتمله؛ لأن متغيرات الزمان والمكان، تستلزم أن تعرض مناهج التدريس عند المحدثين كما اعتمدها أربابها، دون الوقوع في غائلة الإسقاط.

وفي الآتي بيان لمعالم هذه الدراسة من حيث أهدافها، وإشكالاتها، وفرصاتها، والمنهج المعتمد في بنائها، وخطة البحث.

أولاً: الأهداف:

يروم البحث تحقيق الأهداف الآتية:

✻ أولاً: التعرف على الأصول المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وبيان أثرها في تكوين (الملكة الحديثية).

✻ ثانياً: الكشف عن الأصول التربوية، والنفسية، والاجتماعية، وبيان أثرها في تكوين (الملكة الحديثية).

✻ ثالثاً: التعرف على مفهوم (الملكة الحديثية) ومراتبها.

✻ رابعاً: بيان الطرق العملية والمسالك التطبيقية المؤثرة في تكوين وتقويم (الملكة الحديثية).



✿ خامساً: استثمار أصول ومسالك تكوين الملكة الحديثية عند المحدثين في تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.

ثانياً: الإشكالات

لنمر انطلق البحث من إشكالية واقع مخرجات الدرس الحديثي بالجامعة، المتمثل بالأصالة في الضعف البين، والتدني الملحوظ لدى طلبة العلوم الشرعية؛ إذ لا يستريب ذو النظر في أحوال خريجي الكليات والمعاهد الشرعية، أن هناك ضعفاً على مستوى الملكات العلمية، وتدنيا ملحوظاً على مستوى المهارات التي تجعل الطالب قادراً على التصرف في العلم باستقلالية وتفرد، ومؤهلاً للإجابة عن إشكالاته، ودفع الاعتراضات والشبه المثارة حوله، مع القدرة على الإبانة عنه تأليفاً وتدريساً.

إن طلبة العلوم الشرعية، وطلبة الحديث النبوي وعلومه منهم خاصة، يقضون معظم أوقاتهم في جانب واحد من جوانب تكوين (الملكة الحديثية)، ألا هو (جانب الاكتساب)؛ فتجد معظمهم يبالغ في الاعتناء بـ(الشق النظري)، المتمثل في الحفظ والاستظهار، دون أن يكلفوا أنفسهم عناء الارتياض في الكتب التي تعنى بـ(الجانب التطبيقي) الذي يعد أساس (الملكة)، وركنها الأعظم؛ فيتخرجون وليست لهم قدرة على التصحيح والتضعيف، وليست لهم أهلية الكشف عن مناهج النقاد ومسالكهم في التعليل. كما أن الكثير ممن تآقت نفسه، وسمت همته، وخالط حب العلم الحديث شغاف قلبه، وأرسى عزيمته على التخصص في الحديث النبوي وعلومه، يفتقد المنهج السليم، ويعدم المسالك الصحيحة التي يضمن لنفسه إن سار عليها أن يصير من أرباب (الملكة الحديثية)؛ فيؤول حال هذا الصنف من الطلبة إلى التيه والاضطراب، فيقضي سنوات متوهماً أن العكوف على كتب المصطلح وحدها كفيلاً أن يصيره من المتحققين بعلم الحديث؛ حتى إذا طلب منه تخريج حديث، أو الحكم عليه قبولاً أو رداً، حار وأبلس؛ إذ إن كتب المصطلح تزوده بالجانب المتعلق بـ(الاكتساب)، أو

لنقل (ملكة التصور)، أما (ملكة التصرف) فامتلاكها متوقف على جملة من الأصول والمسالك التي سيأتي إيضاحها وبيانها بإذن الله تعالى.

كما يرتبط إشكال البحث بالحاجة الملحة إلى الكشف عن أهم (الأصول المعرفية والمنهجية) لعلوم الحديث، باعتبارها مدخلا من أهم مداخل تكوين (الملكة الحديثية)، وأساسا من الأسس التي يستند إليها في تصريف العلم تدريسيا، ثم صرف العناية إلى استنطاق الأصول التربوية، والمسالك الإجرائية العملية، التي اعتمدها المحدثون في تكوين (الملكة الحديثية).

إن الناظر في الدراسات السابقة، يجد البحوث المقاربة لهذا الموضوع قليلة جدا، أو قاربت الموضوع من زاوية دون أخرى، مما حفز الهمة على خوض غمرة الإجابة عن هذا الإشكال، إشكال أثر الأصول المعرفية، والمنهجية، والتربوية في تكوين الملكة الحديثية، وكيفية الاستفادة منها في تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.

✽ ويمكن التعبير عن جوهر الإشكال بالصيغة التركيبية الآتية:

ما أثر الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثة، وما هي الطرق العملية والمسالك التطبيقية المؤثرة في اكتسابها وتقويتها، وكيف يمكن الاستفادة من ذلك في تطوير الدرس الحديثي بالجامعة؟



ويمكن أن نعرض عن هذا الإشكال الأسئلة الآتية:



✳ ما هي أهم الأصول المعرفية والمنهجية المميزة لعلوم الحديث؟ وما أثرها في تكوين (الملكة الحديثية)؟

✳ ما أثر الأصل التربوي في تكوين (الملكة الحديثية)؟

✳ ما مفهوم (الملكة الحديثية) ومراتبها؟

✳ ما هي الأصول النفسية والاجتماعية المؤثرة في تكوين (الملكة الحديثية)؟

✳ ما هي الطرق العملية والمسالك التطبيقية المؤثرة في اكتساب وتقويم (الملكة الحديثية)؟

✳ كيف نستفيد من الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية، والمسالك التطبيقية في تطوير الدرس الحديثي بالجامعة؟

ثالثاً: الفرضيات:

✳ أولاً: التعرف على الأصول المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، مدخل رئيس لتكوين (الملكة الحديثية).

✳ ثانياً: (الملكة الحديثية) مبنية في شق كبير منها على الأخذ بالأصل التربوي عند المحدثين.

✳ ثالثاً: المسالك التطبيقية التي اعتمدها المحدثون في التدريس والتقويم، استطاعت تكوين (الملكة الحديثية) لدى طلاب الحديث النبوي وعلومه.

✳ رابعاً: استثمار الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية، كفيل باقتراح المسالك المعينة على تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.



رابعاً: منهج البحث

إن اعتماد مناهج البحث في دراسات الإشكالات العلمية، لا يعد ترفاً بحثياً يصح الاستغناء عنه؛ بل إن الدراسة التي لا تحتكم إلى منهج ينضبط لأهدافه وإشكاله، تؤدي إلى الارتجالية في اختيار ما يخدم إشكال البحث، والعبثية في انتقاء المادة العلمية، فينتج عنه التضخم الذي يعد من الملح، لا من صلب الدراسة، لذلك كان لزاماً على الباحث أن يلزم نفسه بخطامه، وأن يلزم بحثه بزمومه، وأن يختار منهاجاً رئيساً يبنى عليه مختلف فصول ومباحث دراسته، ثم لا بأس أن يشفع للمنهج الرئيس مناهج خادمة؛ لأنه يتعسر على الباحث أن يعمل خطوات منهج واحد يستغني به عن غيره، لأن البحوث الإنسانية تتسم بصفة التركيب، يشترك فيها ما هو تاريخي، بما هو وصفي، بما هو تحليلي، فليس عيباً أن يعدد الباحث المناهج الخادمة لإشكال بحثه، شرط يستند إلى منهج رئيس.

قال الدكتور رشدي فكار: «على الباحث أن يتبنى منهاجاً أساسياً، ويكمّله إذا اقتضت

الضرورة، بالاستعانة بمناهج أو منهجين آخرين بصفة تكميلية»⁽¹⁾.

وتأسيساً على ذلك؛ فإنني قد اعتمدت (المنهج التحليلي) منهاجاً رئيساً؛ لأن طبيعة إشكال البحث تستلزم قفو خطواته، وإعمال قواعده، إذ إن الكشف عن الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية استلزم اعتماد العمليات الثلاث الذي يبنى عليها المنهج التحليلي؛ التفسير، والنقد، والاستنباط.

ووجه إعمالها يظهر في تفكيك بنية عناصر (الأصول المعرفية، والمنهجية، والتربوية)؛ إذ إن الوصول إلى ماهيتها، والتعرف على وجه إعمالها عند المحدثين، استلزم تفسير مناهجهم في صوغها وبنائها؛ بغية درك الفهم الصحيح لبنية علم الحديث. كما يتجلى وجه إعماله أيضاً في شرح القضايا

¹ - لمحات عن منهجية الحوار والتحدي الإجازي للإسلام في هذا العصر، رشدي فكار، ط مكتبة وهبة- مصر، ط الأولى 1402هـ/1982م. (ص 29).

ويقول الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله: «بالنسبة إلى توظيف العلمي لدراسة العلوم الشرعية، لا بد من اعتماد منهج رئيس، يبنى عليه البحث، ويطبعه، ثم بعد ذلك لا مانع من الاستفادة من المناهج الأخرى، إذا دعت الحاجة إلى بعض قواعدها، ما دام ذلك لن يغير اللون المنهجي للبحث، ويجعله غير ذي طابع معين؛ أي ملفقاً، بل لابد من منهج أصيل يدرس به الإشكال، ولا مانع بعد ذلك من كون باقي المناهج خادمة ومساعدة» أبجديات البحث في العلوم الشرعية. (ص 129).

التي كان لها بالغ الأثر في تخلق نسقه المصطلحي؛ كاستقراء الإشكالات التي كانت السبب وراء ظهوره، والدافع إلى خوض غمرة تأليفه... إلخ. وفي هذه المحطة استعان الباحث **(بالمزيج الوصفي)**، الذي يروم «رصد وتسجيل المادة العلمية كما هي، وتصنيفها، وتصنيف خصائصها، وترتيبها ترتيباً منطقياً منظماً، وكشف الارتباط بينها»⁽¹⁾، ولم أقصر على المستوى الأدنى من التحليل في هذه المرحلة، القاصر على **(المستوى البسيط)**؛ أي المستوى الذي يعتمد فيه الباحث على استقراء ما له صلة بموضوعه، وتحليله دون بيان العلل الموجبة له، والأسباب الدافعة لاختياره؛ بل اعتمدت على التحليل في مستواه الثاني، ألا وهو **(المستوى المركب)**؛ أي محاولة الوقوف عند العلل الغائية لنشأة علوم الحديث، ومحاولة معرفة الأسباب التي أدت إلى ظهوره، وفي هذا كله «زيادة دقة في الفهم الصحيح، وتعميق للتحليل؛ قصد البلوغ إلى التفسير الجامع»⁽²⁾. ولا شك أن التعليل قدر زائد على الفهم، وخطوة مستقلة عنه، فهو يتطلب مهارات أعلى، ومزيداً من النظر، والتدقيق، والتحرير.

يقول أسافونا الدكتور سعيد سليم: «التعليل مرتبة أعلى من الفهم والتفسير؛ ولذلك من لم يتقن الفهم والتفسير لا يمكن أن ينتقل إلى التعليل؛ لأنه ملكة تستدعي مزيداً من النظر والتدبر والتدقيق»⁽³⁾.

كما ظهر أوجه أعمال التحليل في هذا المستوى، عند الحديث عن طبيعة **(التعاريف الحديثية)** التي استلزمت تفكيكا لها، وبحثاً يتلمس أسباب تنوعها، ومقاصد إيرادها، كما يظهر هذا المستوى من التحليل في الكشف عن المسالك التربوية المؤثرة في تكوين **(الملكة الحديثية)**، والوقوف عندها؛ تأويلاً، وتعليلاً، وتحليلاً، وبياناً لأسباب اختيارها، وموجبات اعتمادها.

كما لم تخل الدراسة من اعتماد **(المنهج التحليلي)** في إحدى خطواته المهمة، ألا وهي **(مرحلة النقد)**، والتي يقصد بها «التصحيح الذي يروم بيان الخطأ والصواب، ومستويات القوة

1 - أساليب البحث العلمي، علي عبد المعطي ومحمد السرياقوسي، مكتبة الفلاح-الكويت، ط الأولى 1408هـ/1988م. (ص 79).

2 - أبحاث البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري، دار السلام-القاهرة، ط الثانية 1431هـ/2010م. (ص 121).

3 - مناهج البحث في العلوم الشرعية، سعيد سليم، مطبعة أنفو برانت-فاس، ط الأولى 1441هـ/2020م. (ص 110).

والضعف، بناء على ضوابط وقواعد متفق عليها في مختلف العلوم الشرعية⁽¹⁾. وقد اعتمدت النقد عند حديثي عن طبيعة استمداد علوم الحديث من أصول الفقه، وانتقدت صنيع بعض المحدثين في إيراد ما لا يجري على قواعد المحدثين، وما لا ينضبط إلى منهجهم النقدي، وذلك بإيرادهم مسائل لا تخدم الوظيفة النقدية، وليست لها صلة بعمل المحدث، وإنما إدراجها في كتب المصطلح من باب التأثير بالمد الأصولي ليس إلا، وقد مثلت لذلك (بالمؤثر بمعناه الأصولي).

ولم يستغن الباحث في أعمال هذا المنهج، عن أهم خطوات المنهج التحليل؛ وهي (الاستنباط)؛ لأن الفهم، والتحليل، إنما يراد لمقصد استنباط الأصول المعرفية، والمنهجية، والمسالك التربوية عند المحدثين، والاجتهاد في تركيبها بصورة نسقية متكاملة؛ لأنها أصول متفرقة في كتب المصطلح، والجرح والتعديل، والعلل؛ كما أن المسالك التربوية المعتمدة في تكوين (الملكة الحديثية) مستبطنة في كتب السير، والتراجم، والمشايخ والمعاجم⁽²⁾، والأثبات⁽³⁾. فالصورة النسقية لهذه العناصر كلها، غير مسبوكة في خيط ناظم، ولا بناء تام واضح المعالم والأركان يوقف القارئ على معالمها، لذلك عمدت إلى استقرائها في مظانها، واسترداد ما ضم منها، وذلك من خلال أعمال بعض خطوات (المنهج التاريخي)، ثم الاجتهاد في نظمها وصياغتها في نسق يجعل منها وحدة عضوية.

كما لم أستغن في معظم محطات البحث عن أعمال بعض قواعد (المنهج الوصفي) و(المنهج التاريخي)؛ فالكشف عن المناهج التي أسعفت المحدثين في تكوين (الملكة الحديثية)، واستنطاق المسالك التي اعتمدها في التدريس؛ استدعى أعمال قواعد (المنهج الوصفي) الذي يهدف إلى تتبع النصوص التربوية التي ضمتها، واستقرائها في مظانها. ولا أزعم في ذلك كله الاستقراء

1 - منهجية البحث في العلوم الشرعية، حسن عزوزي، مطبعة أميمة، فاس، ط الثالثة 2011م. (ص 22-23).
2 - «تطلق المشيخة والمعجم على الكتاب الذي يجمع فيه المحدث شيوخه، ويبين ما رواه عن كل منهم، والفرق بين المعجم والمشيخة: أن المعجم ترتب فيه أسماء الشيوخ على الحروف بخلاف المشيخة، فلا يشترط فيها ذلك، فربما رتبها مؤلفها حسب الأفضلية في نفسه، وربما رتبها كيفما اتفق» جهود علماء دمشق في رواية الحديث الشريف في العصر العثماني لعمر موفق النشوقاتي، دار النواد- دمشق. ط الأولى 1433هـ/2012م. (ص493).

3 - الأثبات: «جمع ثبت، وهو أن يذكر فيه مؤلفه أسانيد للكتب التي قرأها على شيخه إلى مؤلفها. ومن فوائد الأثبات: الوقوف على تراجم العلماء المعاصرين للمؤلف.
-الوقوف على تراجم رجال قد لا نجدهم في كتب التراجم العامة.» معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد، محمد ضياء الرحمن الأعظمي، دار الإمام مسلم-المدينة المنورة، ط الأولى 1438هـ. (ص 7).

التام؛ لأن هذا ليس في وسع الباحث، نظرا لضخامة التراث الحديثي الذي ضم هذه الجوانب التربوية، وكذا كثرة أعلامه والمشتغلين به، ولكن حسبي أن أستقرئ أجود النصوص، وأبين الشواهد الدالة على الإجابة على إشكال الدراسة من غير تعسف في تأويلها، ولا خروج بها عن السياق - التاريخي - الذي وظفت فيه. وتجدد الإشارة إلى أن الباحث ليس من مقاصده في هذه الدراسة الإغراق في الجوانب التاريخية الاستردادية؛ لأن هذا من شأنه أن يخرجني عن صميم الإشكال، وعن الهدف المنشود، ولكني لم أستغن عنه؛ لأن دراسة نشأة علوم الحديث، وتتبع مراحل تطوره، والوقوف عند أبرز المحطات التاريخية التي أثرت في تشكل نسقه المصطلحي، استلزم إعمال بعض قواعد (المنهج التاريخي).

فإذا تحصل من عينات النصوص، وتجمع من الشواهد التربوية ما يحسب الباحث أنه كاف في الإجابة على إشكال دراسته، وتقديم الصورة الواضحة عن مناهج أرباب هذا الفن في نقل (الملكة الحديثية)، عمد إلى إعمال قواعد وآليات (المنهج التحليلي) بمستوياته الثلاثة: (التفسير، والنقد، والاستنباط)، فهذا المنهج الأصلي في هذه الدراسة؛ إذ إن المنهج ينظر إليه باعتبار مقاصده وغاياته، فالمقصد إذن؛ هو تفسير، وتحليل النصوص المستقرأة، ودراستها؛ تفكيكا، وتركيبا، وتقويما وتصحيحا؛ من خلال التنبيه على بعض الأدبيات التربوية الخاطئة وتوجيهها، وبيان انعكاساتها السلبية على التدريس؛ إما لأن واقع تدريس علوم الحديث فرض تجاوزها، وإما لكون التجارب والأبحاث التربوية المعاصرة أثبتت خطأها؛ لأنه من المسلم به، أن هذا العلم شأنه شأن سائر العلوم الإنسانية المبنية على غلبة المصالح، والاجتهاد في تجويد وتقريب العلم المدرس.

خامسا: صعوبات البحث:

لا يدرك الطالب المجد مبتغاه، ولا يصل ببحثه إلى سدره منتهاه، إلا بعد تجرع علقم الصبر، واحتساء مرارة شدته، وحبس النفس في رباط القراء المستمرة، والبحث الدائم؛ لأنه لا ييوح له بأسراره، ولا يتحفه بنفيس جواهره، إلا إذا خاض في سبيله الغمرات، وذاق المعاناة الموجبة نزول العبرات، وهذا مسلك جد صعب وعسر، وتجرحه مَرٌّ؛ بل مَقَرٌّ، لكن ما هي إلا لحظات يخبر فيها



البحث الخالص من أوفياءه، يكشف حب الصادق من أديائه، ثم يلوح ضوء الفجر مبشرا، وينجلي الظلام بحلكنه مدبرا، ووقتئذ يفرح الباحثون بفتح الله، ﴿أليس الصبح بقريب﴾⁽¹⁾.

ولا يستريب ذو النظر والتحصيل، أن البحث العلمي يستلزم جهدا جهيدا، وتعبا شديدا، وصعابه لازمة له، لا يصفو مساره البحثي من الصوارف العارضة، والقواطع المانعة، لكن استعانتة بالله سبحانه وتعالى، ودوام قرع باب الاستشارة، والسؤال لذوي السبق العلمي، والخبرة البحثية؛ كفيل أن يوفقه جل وعزّ لتجاوزها. والمقعد من أقعدته همته، وحبطته عزيمته؛ أما الصعاب والمشاكل؛ فلم تكن ذريعة يتفياً ظلالها البطالون؛ لأن السالك الصادق، لا تزيده صعاب البحث إلا قوة على خوض غمرتها، واقتحام هولها، اللهم إلا إذا كانت مما لا يقوى على رفعه لعجز أجنبي عنه، فما جعل الله عليه حرجا.

☆ **وإن كان من صعب مما يستحق المقام إثباتها هنا، فإني أذكرها اختصارا في الآتي:**

أولاً: إن البحث في (الأصول المعرفية والمنهجية)، والكشف عن المسالك التربوية التي أثمرت تكوين (الملكة الحديشية)، بحث في أرض بكر، ومجال لم تشرف عليه أنظار الكثير ممن له فضل سبق البحث والكتابة، وإني أحسب أن الاتكاء في تصور معالم البحث على بعض من سبق، مما يعين على تجاوز هذه الصعوبة. أما إذا كان المجال الذي يشتغل به الباحث على الحال الذي وصفت؛ فإنه يلاقي عنتا شديدا في تلمس المصادر التي ينهل منها في تصور موضوع بحثه؛ لذلك استقرأت من الكتب الشيء الكثير، وقرأت من المصادر العدد الوفير؛ بغية تلمس خيوط البحث، عساي أهتدي إلا ما أصبو دركه. ولم أجد من المؤلفات في (الملكة الحديشية)، وكذا المصادر التي جلت الأصول المعرفية والمنهجية ما يشفي الغليل، فأخذ مني ذلك من الوقت والجهد الشيء الكثير.

¹ - سورة هود، الآية: 81.



ثانياً: لم يكن يثني عزمي على الاستمرار في البحث غير ما أجده من شدة المرض، الذي ألم بي في مراحل بحثي الأولى إلى حين هذه اللحظة، وهذا الأمر كان من أكبر العوامل التي تجعلني أثقل عن البحث، وقلبي كله شوق إلى استئنافه، وقد ذكر الإمام الماوردي (ت450هـ) في الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، شرطاً مما له صلة بما تلبس بي، حيث قال: «والشرط السابع: عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض»⁽¹⁾، لكن رحمة الله واسعة، حيث أمدني بما قوى عزمي، وشحذ همتي، وجعلني أستمّر في تشييده إلى أن استوى على الصورة التي أقر عيني بها، والحمد لله على تفضله وإحسانه.

سادساً: أسباب الاختيار:

إن أسباب الاختيار متعددة، والدوافع إلى بحث هذا الموضوع متنوعة، أذكرها في الآتي:

أولاً: أسباب ذاتية:

أولاً: مذ فتحت عيني على العلوم الشرعية، وأنا أتشرب حب علم الحديث، وأستكثر شراء مصادره، وأسعى في تحصيل نوادره، إلى أن صار بضعة مني، وشهوة من شهواتي، ولم أستطع الانفكاك عنه إلى هذه اللحظة، فكانت أوقاتي كلها عامرة بالمطالعة في مصنفاته، وكانت خلوتي بالنظر في سير أعلامه أحب إلى نفسي من الماء البارد في الحر، ولم أكن أسعد بشيء سعادتي حل مقفل من مشكلاته، أو فك عويص من مغمضاته، إلى أن منّ الكريم جل وعلا بخوض غمرة هذا البحث، وتتبع المسالك التي يصير بها الطالب من أرباب (الملكة الحديثية).

ثانياً: لا يخفى على الناظر في البحوث المنجزة على مستوى الدكتوراه -خاصة-، أن قلة قليلة منها يتوجه صوب البحث في المسالك التي انتهجها الأئمة في التدريس، ونزراً يسيراً منها يخصص للحفر في مصنفاته؛ بغية استنطاق أصوله المعرفية والمنهجية، فاستشعاري بخصائص بحثي في هذا

1- أدب الدنيا والدين، محمد الماوردي، اعتنى به: محمد المنيع، دار الإفهام-الرياض-المملكة العربية السعودية، ط الأولى 1440هـ/2018م. (ص67-68).

المجال، أعلى همتي، وحفز رغبتني على تتبع مصنفاته من أجل الكشف عن معالمه، وإرساء أصوله التي يبنى عليه اللاحق بإذن الله تعالى، والله من وراء القصد، وهو الهادي سواء السبيل.

نالتنا: لقرآننا الدكتور سعيد سليم، أثر كبير في رسم معالم طريق البحث في هذا الموضوع، ولتوجيهاته وبيانه أهمية طرق هذه المواضيع وأمثالها، بالغ الوقع على النفس، من أجل بذل الجهد، واستفراغ الوسع في الكشف عن المسالك التي بها تكتسب الملكات في العلوم الشرعية، مع ضرورة البداية باستنطاق أصولها المعرفية والمنهجية.

أسباب موضوعية:

إن من أكبر الأسباب التي حفزت الهمة على خوض غمرة هذا البحث، وسلوك طريق الإجابة عن إشكاله، محاولة التأصيل للأصول المعرفية والمنهجية المؤثرة في تكوين (الملكة الحديشية)، وتتبع المسالك التي انتهجها المحدثون في التدريس، واستطاعوا بموجبها قدح زنادها، والبلوغ بطلابهم منزلة الحذق والاستيلاء على علم الحديث.

فلا ريب أن المحدثين سلكوا في ذلك مناهج منضبطة، وطرقا مؤصلة قاصدة، ولم يكن تدريسهم موكولا إلى الارتجالية، ولا مستندا إلى العشوائية، التي تجعلهم يختارون من كتب التدريس، ويسطرون من الأهداف، وينتقون من الطرق والمحتويات كيفما اتفق، فهذا فعل ينزه عنه كبار الأئمة. ثم لا يمكن أن تكون غزارة الإنتاج الحديشي، ولا الإبداع في التأليف، وتخريج الطلاب الأكفاء، دون أن يكون وراء ذلك مدخل تربوي محكم، ومسالك تدريسية رصينة.

فلهذا السبب آثرت البحث في هذا الموضوع المهم، وتزملت بدثار الجد والحزم، واستعنت بالله عز وجل على بلوغ المقصود، والبلوغ فيه المقام الحمود، وعليه سبحانه توكلني، وإليه قصدي ابتداء وانتهاء.



سابعاً: أهمية البحث

إن الأصل في البحوث الشرعية والتربوية أن تكون ممدودة الحبل إلى الواقع، وأن تكون مجيبة على إشكالاته، معينة على وضع لبنات للإصلاح. فضابط الواقعية، ومبدأ الخدمة والوظيفية، شرط وجوب وصحة في البحوث الأكاديمية وأمثالها؛ لأن العلوم الشرعية منذ نشأتها، والمراحل الأولى لتأسيسها، لم تظهر إلا استجابة لإشكالات متنوعة، اقتضت تدوينها. والبحاث الجامعية ينبغي أن تكمل إتمام لبنات المشاريع العلمية التي شيد أركانها الأسلاف، حتى تقوى الأمة على مسيرة مستجدات الواقع، وتحتل مكانة الريادة بين الأمم.

يقول الدكتور عبد الكريم بكار: «إن المكانة المرموقة التي تحتلها الجامعات في مجتمعاتها، تمنحها حق الريادة، وترتب عليها في الوقت نفسه مسؤولية النهوض بالبيئة المحيطة بها. والجامعات بما تملكه من إمكانيات علمية ومادية تستطيع حقاً لو أرادت، أن تصبح مراكز إشعاع حضاري؛ وهي بحاجة إلى هذه الوظيفة، حتى تكسر حواجز العزلة التي تفصلها عن الناس حولها»⁽¹⁾.

وتأسيساً على ما سبق؛ فقد حاولت أن يكون في هذا البحث نصيب أكبر من هذا الضابط، ضابط الواقعية، ومتجلى ذلك يظهر في الحاجة الملحة إلى معرفة الأصول المعرفية والمنهجية، والمسالك التربوية التي انتهجها المحدثون في تكوين (الملكة الحديشية)؛ لأن العلوم الشرعية لا يرجى له الاستمرار في العطاء، ولا يؤمل في حاملها التجديد والإبداع، إلا إذا حصلوا قسطاً وافراً من أصول الملكات العلمية؛ لأن التدريس المبني على تلقين المعارف العرية عن إعمال مهارات التعامل معها، والنائي عن إيقاف الطالب على مناهج بنائها وصوغها، لا يرجى له حمل مشعل العلوم الشرعية، فضلاً عن وصلها بواقعه؛ لأنها مهمة لا تناط إلا بمن ارتوى من العلوم الشرعية حتى وصل إلى منزلة (الملكة)، لذلك فإن مؤشر جودة (مخرجات الدرس الشرعي) عموماً، والحديثي منه خصوصاً، إنما تقاس بمدى استهدافه وتحقيقه للملكة المقصودة بالأصالة بالتأليف والتدريس.

¹ - حول التربية والتعليم، عبد الكريم بكار، دار القلم-دمشق- سوريا، ط الثالثة 1432هـ/2011م. (ص234).

فأهمية هذا البحث متجلية في التعريف بالأصول المعرفية والمنهجية، واستخراج المسالك التي تخرج بها أئمة الحديث، وسار على منوالها طلابهم، الذين تحملوا عنهم منهج النقد، واستطاعوا من خلاله الاستمرار في تنقيح السنة وتهذيبها. **قال الإمام محمد الطاهر ابن عاشور** (ت1394هـ): «إن العلوم الشرعية ما دونت إلا لترقية الأفكار، وصقل مرائي العقول، وبمقدار ما يفيده العلم من ذلك ينبغي أن يزداد في اعتباره، فما القصد من كل علم إلا إيجاد (الملكة) التي استخدم لإصلاحها»⁽¹⁾.

ولا شك أن التعريف بالأصول التي اعتمدها المحدثون في تكوين (الملكة الحديثية)، وعلى المسالك التي انتهجوها في تدريس الحديث النبوي وعلومه، من أشد ما يتوق إليه المتهمم بتخريج طلاب يواصلون السير على ذلك المنهج؛ لأن حاجتهم إلى هذه الأصول والمسالك، أشد وأكد من احتياجهم إلى شيء آخر؛ كتلقين المعارف؛ لأنه لا يمكن للطلاب أن يمارس عملية التصحيح والتضعيف، ولا يستطيع مباشرة العملية النقدية إلا إذا وقف على المناهج التي صيغت بها علوم الحديث، وعلى المسالك التي كانوا يعتمدونها في التعليل، وعلى الطرق التي درسوا وقوموا بها، وهذه فوائد حري أن تبذل في تجليتها الجهود، وأن يستفرغ في إظهارها الوسع؛ لأن الدراسات المنجزة في هذا الباب قليلة جداً؛ بل نادرة.⁽²⁾

فهذا البحث التأسيسي الذي رام التأصيل في بعده المعرفي والمنهجي والتربوي، يمكن أن يستفاد منه في معرفة المسالك المؤثرة في تكوين (الملكة الحديثية)، والإفادة منها في اختيار أنجع المناهج، وأحكم المحتويات والطرق التي تسهم في تكوين (الملكة) وتحصيلها؛ وحتى يتنزل كلامي على القصد الذي أردته، فإني لا أدعي أن جهود فرد واحد، يمكن أن تسهم في إصلاح مخرجات الدرس الحديثي بالجامعة؛ لأن ذلك متوقف على تضافر الجهود، وعلى اعتبار متغيرات كثيرة، لا تستقل جهود فرد واحد بالإحاطة بها، ولو ادعى ذلك، فالواقع يعود على دعواه بالإبطال، لكنني أحسب أن هذا البحث، لبنة تفيد في وضع اليد على المنهج الذي تخرج به كبار أئمة النقد، وفرسان التصحيح

1 - أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية)، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور، دار السلام-مصر، ط الثالثة 1431هـ/2010م. (157)

2 - ينظر: الدراسات السابقة. (ص 71).

والتضعيف، وذلك هو الطريق إلى الإبداع والتجديد في علوم الحديث. ولا أقصد بالتجديد في هذا المقام، إلا إحياء ما اندرس من معالم المنهج النقدي عند المحدثين، وبعث المسالك التربوية التي تخرجوا بها، وصاروا من خلالها أئمة يهتدى بتصحيحهم وتضعيفهم، ويؤخذ بأحكامهم في مختلف العلوم المستندة إلى الحديث النبوي الشريف.

وإننا لا نستطيع تجديد الدرس الحديثي وتحسينه، وإرجاعه إلى النبع الصافي الذي كان عليه المحدثون، إلا بمعرفة الأصول التي بني بها، سواء تعلق الأمر بأصوله وخصائصه المعرفية والمنهجية، أو تعلق بالمسالك التربوية.

قال العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ): «من المسلم عند ذوي العقول أن التحسين محمود، وأن الحسن قابل للتحسين، ولكن لا بد لكل تحسين من ابتناؤه على ملاحظة أصول ما يتعلق به التحسين كيلا يعود على موضوعه بالنقض»⁽¹⁾.

كما أن الطالب الذي تآقت همته إلى التخصص في هذا العلم، وسمت رغبته إلى اقتفاء أثر أئمته، يعدم المنهج التأصيلي الذي يرقيه في سلم (الملكة الحديثية)، ويفتقر إلى المسالك الصحيحة التي تصيره من أربابها، وهو في كل ذلك يحتاج تلمس الطرق التي تخرج بها علماء الحديث؛ لينسج على منوالهم، ويسلك الطريق الذي سلكوه. ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث في مسالك التكوين الجامعي-بل وفي غير الجامعي- في علوم الحديث.

¹ - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 130).



مقدمة

فصل تمهيدي: تأسيسات تربوية ومداخل مفاهيمية

الفصل الأول: الأصل المعرفي لعلم الحديث وأثره في تكوين الملكة الحديثية.

المبحث الأول: المقدمات التصورية لعلم الحديث وأثرها في تكوين الملكة الحديثية؛

المبحث الثاني: علوم الحديث: خصائص النشأة وإشكالات التطور؛

المبحث الثالث: المدخل المصطلحي وأثره في تكوين الملكة الحديثية؛

المبحث الرابع: الأصول المعرفية المميزة لعلم الحديث.

الفصل الثاني: الأصل المنهجي لعلم الحديث وأثره في تكوين الملكة الحديثية.

المبحث الأول: وظائف نشأة علوم الحديث، ومقاصد تأليفه وتدريبه؛

المبحث الثاني: المناهج الداخلية وأثرها في بناء مباحث علم الحديث وتكوين الملكة الحديثية؛

المبحث الثالث: علوم الحديث: مصادر الاستمداد وروافد التأثير؛

المبحث الرابع: علوم الحديث: التكامل والإمداد.

الفصل الثالث: الأصل التربوي وأثره في تكوين الملكة الحديثية.

المبحث الأول: الملكة الحديثية: دراسة مفهومية؛

المبحث الثاني: مراتب الملكة الحديثية؛

المبحث الثالث: الأصول التربوية العامة المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية.



الفصل الرابع: الأصل النفسي والاجتماعي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة.

المبحث الأول: الأصل النفسي والعقلي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة؛

المبحث الثاني: طول زمن التعلم وأثره في تكوين الملكة الحديثة؛

المبحث الثالث: الأصل الاجتماعي وأثره في تكوين الملكة الحديثة.

الفصل الخامس: الطرق العملية والمسالك التطبيقية لتكوين وتقويم الملكة الحديثة.

المبحث الأول: طرق ومسالك المحدثين في اكتساب الملكة الحديثة؛

المبحث الثاني: التخريج مسلك تطبيقي لاكتساب الملكة الحديثة؛

المبحث الثالث: مجالات وأساليب تقويم الملكة الحديثة.

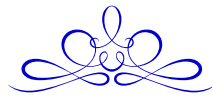
الفصل السادس: مسالك اكتساب الملكة الحديثة لدى الطالب الجامعي

المبحث الأول: مسالك اكتساب الملكة الحديثة في سلك الإجازة؛

المبحث الثاني: مسالك اكتساب الملكة الحديثة في سلك الماستر؛

المبحث الثالث: مسالك اكتساب الملكة الحديثة في سلك الدكتوراه.

وانَّه من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل



الجزء الأول

[أثر الأصول المعرفية والمنهجية لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثة]

✧ الفصل التمهيدي: تأسيسات تربوية ومدخل مفاهيمية

✧ الفصل الأول: أثر الأصول المعرفية لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثة

✧ الفصل الثاني: أثر الأصول المنهجية لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثة

فصل تمهيدى: تأسيسات تربوية، ومداخل مفاهيمية

✽ أولا: البحث في التراث التربوي الإسلامى: من التأصيل إلى التنزيل.

يتساءل الكثير ممن يتوجس خيفة من طرق باب هذا الموضوع، عن الجدوى العلمية من البحث في التراث التربوي الإسلامى، وعن الإضافات التي يمكن أن يأتي بها التنقيب عن مناهج وطرق العلماء في التدريس، ثم عن حدود الاستفادة منها في واقع شهد من التغيرات والتحويلات التربوية ما لا يخفى على كل ممارس لهذا الفن، مطلع على واقعه.

فهذه تساؤلات وإشكالات وجيهة، حق لنا -باعتبارنا أبناء هذا المشروع⁽¹⁾- أن نجيب عنها بالشواهد والبراهين، وأن نصب الأدلة التي تسوق السائل إلى الاقتناع بأهمية الكشف عن التجربة التربوية لدى علماء الإسلام، وعن خطورة المآلات التي يفضي إليها تجاوز وإلغاء هذه التجارب على واقع الدرس الجامعي.

ينبغي أن نقر أولا بحقيقة مفادها أن الأصل في الدراسات الشرعية عموما، والتربوية منها خصوصا يجب أن تنطلق من التراث، وأن تدرس وتقوم بآلياته ومناهجه التي نشأت في أحضانه، وأن يكون هو المنطلق في أي إصلاح أو تجديد؛ لأن التراث هو (بطاقة هوية) هذه الأمة؛ إذ إنها لا تساوي شيئا دونها؛ ولأنه المرآة العاكسة لخصائصها وهويتها، وأي انسلاخ عنه، يستلزم تبعا الانسلاخ عن هذه الخصائص. وعلى على قدر رجوعنا إليه، وسيرنا لأغواره، واستنطاقنا لتجربته التربوية الرائدة، تكون منطلقات الإصلاح والتجديد في هذا المجال رائدة أيضا. وأي تجاوز لهذه الحقيقة، أو تسور عليها، لا محالة أن يفني المغلوب المنسلخ عن تراثه في سياسة الغالب، وأن تحل مكان المناهج الإسلامية الأصيلة، المناهج الغربية المستوردة الدخيلة، التي هُجرت من حقول لا يصلح استنباتها في تربة ذات خصائص ومميزات، تغاير تماما التربة التي نشأت فيها، وإن تم ذلك بالعسف والقهر، نتج

1 - قلت: وهو مشروع علمي نفتخر بالانتساب إليه، ونبذل مهج النفس في تجلية معالمه، وإرساء أصوله، والاشتغال على محاوره، بإشراف والدنا وأستاذنا المربي سعيد حليم حفظه الله تعالى، الذي أرسى معالمه، وجعل همه أن يقدم مشروعا مؤصلا منفتحا، نرجو به النفع لهذا الوطن خاصة، ولأمتنا عامة.

عنه لا محالة مخلوق مشوه، لا يقوى على الاستمرار في العيش إلا مريضاً هزيباً، يضعف ويضمّر من حين لآخر، إلى أن يحكم عليه بالموت.

إن هذا الكلام لا يستلزم بمنطوقه ولا بمفهومه، الإعراض عن خير ما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة، ولا يتضمن طعناً في الإفادة من التجارب الرائدة التي قام بها خبراء متخصصون في مختلف العلوم التي تفسر لنا كيفية حصول التعلم؛ ك(علم النفس التربوي)، و(علم النفس المعرفي)، و(علم النفس الاجتماعي)... إلخ؛ بل إني على قناعة تامة، أن إصلاح الدرس الجامعي، لن يتم على وجهه الأسلم، ونهجه الأحكم، إلا بالتوليف بين معطيات ونتائج التجارب العلمية التي توصل إليها خبراء هذا الفن، وخبير ما جادت به تجارب الأئمة المتقدمين في التدريس. كما أن العكوف على ما خلفه الأسلاف في هذا الباب فقط، لا يكفي في استتمام الإصلاح؛ لأن ثمة معطيات ومتغيرات استجدت في حقل التربية، استلزمت ضرورة الانفتاح على ما توصل إليه الغير، وهذا لا يعد تقليداً، ولا انبهاراً بالغرب، بقدر ما هو دعوة إلى الأخذ بالحكمة أنى وجدت، وعلى لسان من وجدت.

لكنني أقول: ينبغي أن نبحث عن أصول هذه النظريات أولاً، وأن نؤصل لها تأصيلاً يراعي خصائص الذات، وطبيعة المجتمع الذي تستبنت فيه، وهي نظريات موجودة لا محالة في التراث، وهذا ليس زعماً أدعيه بما لا يوجد عليه من الشواهد والدلائل القاضية بصحته، كلا؛ إذ سيقف القارئ في فصول ومباحث هذا البحث على شواهد كثيرة، ونصوص أثيرة أجلي فيه السبق الزمني لعلماء الإسلام في أصول علم التدريس، وكذا الشروط النفسية والاجتماعية المؤثرة في التعلم، والمفضية إلى حصول (الملكة)، والتحقق بالعلوم.

إن الإفادة من تجارب الغرب، مشروطة بالنخل والتصفية، وعرضها على مصادر الوحي، للتأكد من سلامة موافقتها لأصول (النظرية التربوية الإسلامية)؛ إذ إن المناهج؛ علمية كانت، أو تربوية،



أو فكرية؛ فهي وليدة البيئة التي نشأت في أحضانها⁽¹⁾. ولذلك كانت نظريات التعلم الغربية بعيدة في مقاصدها عن نظريات التعلم الإسلامية، التي ربطت غايات التعلم بمقاصدي التعبد والامتثال، وأن يكون المكلفون عبيدا لله اختيارا، كما هم عبيد لله اضطرارا- على حد تعبير الإمام الشاطبي- (ت790هـ). فالمنطلق في الأولى دنيوي محض، والمنطلق في الأخيرة أخروي محض، وما كان منه دنيوي في النظرية التربوية الإسلامية، «فالتبع والقصد الثاني لا بالقصد الأول»⁽²⁾.

وإذا تقرر هذا، صار تقويم المناهج والنظريات المستوردة، أكد وأوجب في حق الأمة، وأن «أخذ ما عند قوم من المعرفة والعلم يجب أن يكون معيار القبول والرفض في ذلك، (المنفعة)، و(الحاجة)، و(الصلاحية)، و(الصحة)»⁽³⁾. فيجب أن يتجنب طرفي السرف: الإفراط والتفريط في ذلك، حتى لا تفوت المنفعة والمصلحة، وضياح ما يحتاج إليه، هذا من جهة، وحتى لا يجتمع بين النافع والضار في ذلك - كحاطب الليل - من غير انتقاء، ولا تمييز من جهة أخرى.

وبناء عليه، يجب وضع المصافي (المصفات) التي تنفصل باستعمالها المختلطات بعضها عن بعض، وتنماز، فيؤخذ ما يصلح للأخذ، ويطرح ما سواه»⁽⁴⁾.

إن التحدي الذي يواجه أمة الشهود، تحدي إثبات الذات بما لها من مقومات علمية، ومؤهلات تراثية، تجعلها قادرة على السيادة، والتأهل لمنصب الإمامة، وكل ذلك لن يكون «بغير إعادة بناء الذات، ولا سبيل إلى إعادة بناء الذات بغير الانطلاق من التراث»⁽⁵⁾.

إن المخاطبين بأهمية الرجوع إلى استلهاهم مقومات التجربة التربوية الإسلامية، والإفادة منها في واقع تدريس العلوم الشرعية، لا يخرجون عن صنفين.

1 - قلت: وهذا من أهم الدوافع، التي دفعت الدكتور الأنصاري إلى تأليف أبحاثه في العلوم الشرعية، فلما قام بدراسة مسحية لما كتب في مناهج البحث، خلص إلى أنها لا تخلو من التأثير بالمنهجيات الغربية، وعدم مراعاتها لخصوصيات البحث في المجال الشرعي.

2 - الموافقات لأبي إسحاق الشاطبي، تحقيق الدكتور الحسين آيت سعيد، منشورات البشير بن عطية، فاس- المغرب، ط الأولى 1438هـ/2017م (104/2). ونص الإمام بتمامه في هذا الباب: " كل علم شرعي، فطلب الشارع له إنما يكون من حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى؛ فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى؛ فالتبع والقصد الثاني، لا بالقصد الأول" اهـ.

3 - قلت: وقبل ذلك كله يشترط في الإفادة من الغرب الموافقة لأصول الوحي، وعدم مخالفته في مقاصده وغاياته.

4 - رسائل علمية في فنون مختلفة، للشيخ أبي الطيب مولود السريري، ط دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى 1433هـ/2012م (ص 400).

5 - دراسات مصطلحية للشاهد البوشيخي، ط دار السلام- القاهرة مصر، ط الأولى 1433هـ/2012م. (ص18).

أولاً: صنف آمن بأهمية استنطاق هذه التجربة لدى علماء المسلمين، وضرورة الإفادة منها في الممارسة التدريسية، ولكنه يعدم الشواهد البحثية، والدلائل التراثية التي ترسخ يقينه، وتقوي اعتقاده بضرورة الكشف عن النظرية التربوية الإسلامية.

ثانياً: صنف يرفض مطلقاً فكرة البحث عن أساليب وطرق العلماء المتقدمين في التدريس، مستنداً إلى أن البحث في التراث التربوي يعد ترفاً فكرياً، وقدراً زائداً على الضرورة، وأن الأصل في التأهل للتدريس شرطه الرئيس، ومدخله الأساس، التمكن من ناصية المعرفة فقط.

فأما من يرفض خوض غمار التراث التربوي، ويلغي أهميته، وما يمكن أن يسهم به في التحسين من جودة التدريس الجامعي، بل وما قبل الجامعي؛ فلا شك أن مدخل الوهم، ومصدر اللبس، إنما أوتيته من اعتقاد قابع في أذهان الكثيرين، مفاده أن المعرفة هي الأصل في التدريس، وعلى قدر ضموها وضعفها، يكون ضعف (الملكة)؛ إذ إن غاية ما ينبغي على المدرس تحصيله، الإمام بالمعارف، والحرص على حفظها واستظهارها، ثم الاجتهاد في إلقائها. فمن كان على هذا الحال، فهو قمين أن ينصب للتدريس، وأهل أن يسند إليه تعليم الطلاب؛ إذ إن معيار الأهلية حاصل، وأساس التدريس متحقق.

والحقيقة أن المتأمل في هذا الذي ذكر، يرى فيه من سلطان الذكاء، وقوة العارضة، وبريق العذوبة والحلاوة ما يرى؛ لكنه عند التحقيق والنظر، منقوض ومردود؛ لأن هذه التمثلات القابعة في الأذهان ليست أمراً جديداً، بل هو مما ورثته الأمة من عصور الانكباب على الفروع، والتنافس في حفظها واستظهارها، حتى صارت درجة التحقق بالعلوم، توزن بسعة المحفوظات، والقدرة على استرجاعها، ومن قصر عن هذه المنزلة، عد قاصراً في العلم، وإن كان من ذوي التحقيق والبصيرة والنظر في العلم.



يقول الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ): «كان معنى العلم عندهم هو سعة

المحفوظات، سواء من علوم الشريعة أم من علوم العربية، فلا يعتبر العالم عالما ما لم يكن كثير الحفظ؛ نعم إنه إن ضم إلى ذلك الاستنباط والتحقيق نال شهرة كبرى؛ ولكن لا يعد عالما ما لم يكن كثير الحفظ، وليس العلم عندهم إلا الحفظ»⁽¹⁾.

ولعمري لو أن المردد لهذا الشبه، اقتنع بها لنفسه، دون أن يتعدى ذلك إلى اتهام التراث وعلمائه، بأنهم درسوا ودرّسوا بدون هذه المناهج والطرق التي نأمل استجلاءها وإظهارها، حتى يستفاد منها في تجويد الدرس الحديثي، وتكون عوناً للطلاب نحو تحقق (الملكة الحديثية) وتكوينها، لكان الخطب أهون، والبلاء أيسر؛ ولكن مدار اللائمة، ومستقر المذمة أن يعتقد المرء أفكاراً لا يعرف مصدرها، ولا يؤسس لها بالبرهان والدليل المحلي لدرئها، المكشف لدلسها، الموصل إياه إلى موارد اليقين، ومسالك النظر الصحيح.

وحتى ينزل كلامي منزلته، أقول: إنني بهذا لا أنكر أهمية التكوين المعرفي، وضرورة الإحاطة بأصول العلم، ومعاقده، ومآخذه، وإلزامية التمكن مما هو أساس يبنى عليه في تدريس علمه، وشرطا في الانتصاب إلى تكوين وتوجيه طلابه؛ بل إنه شرط في تمام الأهلية للتدريس، ومدخل من مداخل حصول (الملكة)، خاصة إذا تعلق الأمر بعلوم الحديث، الذي يعد الحفظ فيها ركنا أساسا، ووصفا لازما لأهله، ولكننا في الوقت نفسه لا نزعم أن ذلك هو جماع تكوين (الملكة)، والمدخل الوحيد لتجويد الدرس الحديثي، والرفع من جودة مخرجاته، ومن اعتقد ذلك، فقد تسور على التراث، ورمى العلماء بما هم منه برآء، وجاء بما لا تنهض الأدلة على صحته وثبوتة؛ لأنه كما سيأتي بحول الله تعالى، أن (الأصل التربوي) من أهم المداخل المؤدية إلى تكوين الملكات العلمية.

¹ - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 51).

يقول الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) في سياق ذكره لأسباب تأخر التعليم: «من العجيب أن من يشعر منهم بخلل الأحوال، وخطر التزام المسير على النهج المتبع؛ فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل كل شيء طوائف تنسبه إلى سوء القصد، وتناظره بأن هذا النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح، وأنه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق»⁽¹⁾.

الإمام ابن عاشور على جلالة قدره، ورسوخ علمه، وبعد صيته بين أقرانه وطلابه، يبدي تعجبه من رفض الراضين التجديد في مناهج التدريس، والخروج عن المؤلف، وما سيواجه به من ردود أفعال توجه له بإعلانه تقويم هذه المناهج، خاصة وأن هذا التقويم سيطل مؤسسة عتيقة، يعد الخروج فيها عن معهود التدريس والتأليف، طعنا في موروث السلف، وتنقصا من قيمة ما خلفوه وتركوه للأجيال، سواء أكان خميرا أم عفينا.

والحقيقة أن الإمام محمد الطاهر ابن عاشور، لم يرض بالمؤلف، ولم يأنس بالتقليد، ولم يركن إلى الموروث المعهود، ولم يعبه بما قد يتهم به؛ لأنه نظر في مقاصد العلوم، وغايات تحصيلها؛ فوجد المناهج المتبعة في التدريس، قاصرة عن الوصول بالطالب إليها، والارتشاف من معينها الصافي، والرقى به في سلم تكوين (الملكة)، والتحقق بالعلوم.

إن حث الهمم على النهل من ينبوع التراث التربوي، والأخذ بخمير ما جادت به تجارب الأئمة في التدريس؛ لا يحصر في الاستفادة منها في الطرق والوسائل؛ إذ إن هذه الأخيرة لا تتعدى أن تكون إجراءات تدريسية لتصريف العلم؛ لأن أساس البحث في التراث التربوي ومرجعه الأصيل، الكشف عن طبيعته المعرفية، واستنتاج خصائصه المنهجية، الموصلة إلى التعرف على بنيته الداخلية والخارجية، وما يرتبط بذلك كله من نشأة، وتطور، واستمداد، وعلائق، ووظائف وغيرها مما يدرس تحت مسمى (النظر المعرفي والمنهجي للعلوم الشرعية).

1 - أليس الصبح بقریب، للعلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 104).

وهذه العناصر وغيرها هي المؤثر الرئيس في تكوين (الملكة)، والموجه الفعلي للإجراءات التدريسية؛ إذ منها (الأصول المعرفية والمنهجية) ننطلق في صوغ الأهداف، واختيار المحتويات المناسبة، وكذا طرق التدريس، وطرق التقويم. وكل تدريس غيب خصائص العلم ومناهجه، عاد عليه بالإبطال، وأدخل صاحبه في دوامة التقليد؛ وهذا منهج يخالف طريقة العلماء في الدرس والتدريس؛ إذ إن السر في نبوغهم، ودركهم رتبة الاجتهاد في العلوم، والتحقق بالملكات، والتي استطاعوا من خلالها الإنتاج، والتجديد، والنقد، والإبداع، هو ذلك المنهج القويم الذي سلكوه في التحمل والأداء؛ إذ لم يكن قاصرا على المعرفة وحدها فقط؛ بل على (مناهج بناء المعرفة)، فكانوا على وعي تام بهذه الحقيقة، ولم تكن المعرفة إلا سلما يرتقي من خلاله الطالب إلى المنازل العليا في العلم، والتي تؤهله منزلة التصرف، وتنقله إلى مرتبة التحقيق، و لم يكونوا يترددون إلا على ذي ملكة في التدريس، وصاحب (كفايات) معرفية، ومنهجية، وتربوية؛ لأنه يضمن لنفسه بعد توفيق الله سبحانه وتعالى إن تخرج به، أن يصير ذا ملكة في العلم، ومن أهله المتحققين به على التمام والكمال.⁽¹⁾

يقول الإمام مالك (ت 179هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «لا يؤخذ العلم من أربعة: رجل معلن بالسفه وإن كان أروى الناس، ورجل يكذب في أحاديث الناس إذا حدث بذلك، وإن كنت لا تتهمه أن يكذب على رسول الله ﷺ، وصاحب هوى يدعو الناس إلى هواه، وشيخ له فضل وعبادة إذا كان لا يعرف ما يحدث به»⁽²⁾.

وبهذا يتبين لنا أن الفعل التربوي، ينطلق أصالة من بنية العلم، وما يتأسس عليها من وظائف وأهداف، وعلاقات... إلخ، وبعد أن تصير هذه المكونات جلية واضحة لدى المدرس، يتدخل الأداء التدريسي لتقريبه، وتنزيله في إطار ما يسمى (بالنقل التدريسي)، ولا يصح بحال من الأحوال «أن نحصر منهج التدريس عند مستوى الطرائق التي قد ينتهجها هذا الأستاذ أو ذاك في الأداء

1 - قد خصصت مبحثا مستقلا بينت فيه أثر المشيخة في تكوين (الملكة الحديثة)، وضمنته الكفايات الخلقية، والمعرفية، والمنهجية، والتربوية التي نصبت معيارا في انتقاء حلق المحدثين، وتخير مجالسهم. والله الموفق.

2 - المحدث الفاضل بين الراوي والواعي، الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي، تحقيق: محمد محب الدين أبو زيد، دار الذخائر-القاهرة، ط الأولى. د.ت.ط (419).

الصفى، أو عند مستوى الأساليب والوسائل التي يتوصلون بها في مجالس الدرس؛ إن المنهج قبل ذلك هو تفكير إيستيمولوجي في المادة العلمية، من ناحية أهدافها، ومضامينها، ومنهجها ووظائفها⁽¹⁾.

من خلال هذه التأسيسات يتأكد لنا أهمية العناية بأصول التدريس، والأخذ بمناهج أربابه في تكوين الطلاب، والأخذ بأيديهم نحو تكوين (الملكة)، والرقى بهم في مدارج تحصيلها؛ إذ إن الناظر في أحوال المتخرجين من الجامعة⁽²⁾ يجد تدنيا ملحوظا، وضعفا بينا ملموسا في مختلف المستويات؛ وخاصة على مستوى المراقى العقلية، والمنازل العليا للدماغ، والتي تجعل الطالب قادرا على التصرف في العلم نظرا، ونقدا، واستدراكا، وتحديدًا، وإبداعًا، واجتهادًا؛ إذ إن المقصد الأساس من تحصيل العلوم، ودراسة مناهج أربابها، لا يقتصر على المستويات الدنيا؛ أقصد أن يتخرج الطالب حملا ووعاء يستظهر مئات النصوص، دون التمهيد في أي واحد منها؛ لأنه لا يصير بهذا المنهج مكيئا في العلم، قمينا بالنهوض بإشكالاته وقضاياها، وأهلا لدفع الشبه والاعتراضات الموجهة إليه، فضلا عن إحياء معالمه، وبعث مناهج أربابه. أما الإنتاج والتجديد، فدونه خرط القتاد.

إن المقصد الأسمى من دراسة علوم الحديث، هو أن يصير هيئة راسخة في نفس الطالب، توجه نظره، وتؤثر في تفكيره، وتؤهله لمنصب الحذق والتصرف، والتحقيق. وبمعنى أدق: حصول (الملكة) يعني أن يعيد الطالب صوغ عقله صياغة حديثة، أي على رسم المحدثين ومناهجهم، وأن تلمس ثمار هذه (الملكة) ليس على مستوى العلم نفسه فقط، بل تتعداه إلى أن

¹ - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق، ط المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن- واشنطن، ط الأولى 1433هـ/2012م (ص 13). قلت: لا تنفق مع الدكتور فتحي حسن ملكاوي في حصره للتراث التربوي في ثلاثة عناصر، حيث قال: «ويمكن القول: إن التراث التربوي في أي مرحلة من مراحلها هو بنية من ثلاثة عناصر: **العنصر الأول:** الفكر التربوي الذي استندت إليه الممارسة التربوية والتعليمية، **والعنصر الثاني:** هو: الممارسة التربوية نفسها، **أما العنصر الثالث، فهو:** السياق التاريخي مكانا وزمانا وأحوالا، فإننا ننظر إلى التراث التربوي على أنه فكر، وتربية، وتاريخ» اهـ. التراث التربوي الإسلامي حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه، ط المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط الأولى 1439هـ/2018م (ص 106).

إن حصر البحث في التراث التربوي في هذه العناصر الثلاثة، دون استحضار أهمية ما أوردناه من البحث في الأصول المعرفية والمنهجية للعلم، لن بجلي عمق وصلب العملية التربوية عند الأئمة المتقدمين، والمتمثلة في طبيعة العلم ومناهجه الداخلية والخارجية، ولذلك فإن الكثير من الدراسات التي تناولت الفكر التربوي عند الأئمة، لم تخرج في معظمها عن الحديث عن الأدبيات المتعلقة بالطلب، وأداب الشيخ والمتعلم، وما يتعلق بذلك من أمور تتعلق بأداب الرحلة، وأهمية السماع والمشاهدة في التلقي، إلى غير ذلك من القضايا التاريخية، نعم لا ننكر أهميتها؛ إذ ترفع الحجب عن الوضع العام للتدريس، وسيأتينا في نهاية هذه التأسيسات الحديث عن الأسباب والدوافع التي أدت بالمتقدمين إلى عدم الإفصاح عن مناهجهم وطرقهم في التدريس.

2 - ينظر أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي لخالص الصمدي، وعبد الرحمن حللي، وهذا الحكم صدر بناء على النتائج التي توصلت إليها في بحث الماستر.

تصير منهجا في التفكير، وتلك هي ذروة التلبس بالعلم، والقمة في تشرب مناهجه، فلا يصدر حكما إلا بعد التثبت من صحته، ولا يتسرع في إطلاق الأقوال إلا بعد الإحاطة بظروفها وملابساتها وسياقاتها، ولا يسلم بقول إلا بعد التأكد من عدالة ناقله، إلى غير ذلك من الوظائف التي تثمرها هذه (الملكة).

يقول الدكتور خالد الصمدي: «أضحت الحاجة ماسة إلى تحديد المعرفة الإسلامية، ولن يكون ذلك إلا بتحديد مناهج التفكير فيها، والمدخل الطبيعي لكل ذلك لن يكون إلا عبر العملية التعليمية التي تتيح للناشئ فرصة التكوين الجديد، وتتيح للمعلم فرصة إعادة النظر في أشكال وأساليب بناء المعرفة الإسلامية قبل الاهتمام بتلقينها في شكل معارف جاهزة؛ لأن الغاية الكبرى من التعليم هي: تطوير القدرات والمهارات التي تمكن المتعلم مستقبلا من بناء ذاتي متجدد للمعرفة، وقدرا كبيرا من الذكاء في الدفاع عنها وإقناع غيره بها»⁽¹⁾.

ولهذا فالناظر في أسباب قصور (الملكة الحديثة)، يلحظ أن هذا التدني يرجع في شق كبير منه إلى قصور، إن لم نقل إلى غياب منهج تربوي واضح الأسس والمعالم في تدريس هذا العلم⁽²⁾. نعم؛ لا ننكر مدى فتور همّة الطالب، وتكاسله وتقاعسه عن البحث والتحصيل، ومداومة النظر في مصنفات أئمة هذا الفن⁽³⁾، ولكن من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة، أن الطالب متى ما أسعفته مناهج التدريس في تقريب العلم، وجعله سهل المأخذ بين يديه، قادرا على تصور مسأله، مُمكنًا من تنزيل قواعده، أقبل بحب ونهم على العلم.

فمن خلال التجربة الجامعية –وهي جزء منا، لا نستطيع استبعادها- وكذا الدراسة الميدانية في بحث الماجستير- وجدنا معظم من يشتكي صعوبة هذا الفن، وضعف همته في الإقبال عليه، يرجعه إلى

1 - أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، خالد الصمدي، دار الفكر، بيروت-لبنان، ط الأولى 1428هـ/2007م. (ص 53). قلت: وهذه الغاية الكبرى التي ذكرها الدكتور الصمدي، تابعة لغاية أكبر، ومقصد أعظم، وهو المقصد التعبدية الامتثالي، فهذا وجه التميز والفرادة في النظرية التربوية الإسلامية.

2 - ينظر: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، خالد الصمدي. (ص 56-57).

3 - سيأتينا في الأصل الاجتماعي، بيان كيف تؤثر أحوال المجتمع على التكوين العلمي للطالب، والأسباب الاجتماعية التي تحول بينه وبين حصول الملكة الحديثة.



الطرق التي تدرس بها وحدات علوم الحديث، والذي أكد هذه النتيجة، هو أن معظم توصياتهم، انصبحت على ضرورة اعتماد قواعد (علم التدريس)، وتنوع طرقه في وحدات علوم الحديث.

وهذا يدل على أن هذا العلم، إذا استحضر في تدريسه شق واحد، ألا وهو نقل المعرفة لم يتحقق الطالب بـ(الصناعة الحديثية)، ولم يسعفه ذلك أبدا في قدح (الملكة)؛ لأن نقل المعرفة يعنى بنقل القواعد، والتعاريف، والاستشهادات، وذكر أوجه الخلف بين الأئمة فيما يتعلق بالحدود الحديثية. أما لب وجوهر تدريس هذا العلم، وهو نقل منهج بناء وتقعيد القواعد بالموازاة مع نقل المعرفة؛ فذلك هو «جوهر الأداء التربوي عند السلف»⁽¹⁾. وهو بخلاصة حصيلة الجواب عن سؤال ذي قيمة جلية، وهو: كيف كان يصنع المحدث؟ وما هي المناهج التي سلكها المحدثون في تكوين (الملكة الحديثية) لدى طلابهم، وما هي المراقي التي كان يرتقي فيها طالب الحديث لتكوين هذه (الملكة)؟

يقول (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) واصفاً منهج (الحافظ العراقي) (ت806هـ) في التدريس: «لم نر في هذا الفن أتقن منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره، ومن أخصهم به شيخنا صهره الهيثمي، وهو الذي دربه، وعلمه كيفية (التخريج) و(التصنيف)»⁽²⁾.

ولا بأس أن نتابع هذا الكلام بشاهد قوي عند (الإمام السبكي) (ت771هـ) عند ترجمته للإمام الآمدي (ت631هـ) حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «يحكى أن شيخ الإسلام عز الدين ابن عبد السلام قال: ما سمعت أحدا يلقي الدرس أحسن منه كأنه يخاطب، وإذا غير لفظا من الوسيط كان لفظه أفس بالمعنى من لفظ صاحبه وأنه قال: ما علمنا قواعد البحث إلا من سيف الدين الآمدي»⁽³⁾.

1 - منهاج تدريس الفقه لمصطفى صادق. (ص32). قلت: وهذا أمر في غاية الأهمية، تحقيق على المدرسين أن يربوا طلبتهم على هذا المنهج القويم في تلقي العلوم والارتقاء فيها؛ إذ لا تجديد في العلوم إلا بسلوك هذا الطريق، ولا أقصد بالتجديد إلا أن يعود العلم إلى مناهجه التي بنيت به، وإحياء ما اندرس منها في نفوس الطلبة، حتى يقوى العلم على مواكبة ما يواجه الأمة من تيارات ونحل تريد استئصالها عن مصادرها، بدعوى التجديد، وإعادة قراءة التراث.

2 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، عبد الرحمن السخاوي، دار مكتبة الحياة-بيروت. د.ت.ط. (175/4).
3 - طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق: محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو، ط هجر - القاهرة، ط الثانية 1413هـ. (307/8).

إن الطالب مهما أوتي من حافظة قوية، يستطيع من خلالها استظهار جميع مصطلحات العلم، مع استحضار معظم الخلافات الواردة في مسائله، وعزو كل نص إلى صاحبه، ما صيره ذلك عشر معشار محدث؛ لأنه بكل بساطة لم يأت البيوت من أبوابها، وباب الصنعة و(الملكة)، هو تدريب الطالب على درك مناهج أئمة الحديث في النقد، والتعديل، والتجريح والتصحيح، والتضعيف، حتى يسير على سننهم، ويقتفي أثرهم، ويلزم غرزهم، ليصل حيث وصلوا، ويقطف جميل ما قطفوه من ثمار العلم.

ونزل الشيخ يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «إن اقتصر على معرفة الاصطلاح المتعلق بالأنواع حتى فهمه، وصلاح أن يدرسه ويفيده، فهذا يقال له: (عالم بعلوم الحديث)، ولا يسمى محدثاً أصلاً»⁽¹⁾.

وقد ساق الحافظ (السخاوي) (ت902هـ) نصاً نفسياً عن شيخه الحافظ ابن حجر يبين هذا المعنى بجلاء ووضوح، حيث قال: «قد كان في شيوخ شيوخنا العلامة تقي الدين الدجوي ما لقيت أحدا ممن أخذ عنه إلا وذكر عنه أمراً عجيباً في الحفظ. ومع ذلك، فقد قال فيه صاحب الترجمة (= الحافظ ابن حجر) ما نصه: كان يستحضر الكثير من هذا الفن. إلا أنه ليس له فيه عمل القوم، ولا كانت له عناية بالتجريح، ولا معرفة العالي والنازل، والأسانيد، وقدم الحافظ جمال الدين ابن الشرائحي عليه، لتحقيقه بذلك»⁽²⁾.

وهنا ينبغي أن ينزل كلامي منزلته، وأن يوضع في سياقه المناسب له، وهو أن (الحفظ) عند أهل الحديث مرتبة من مراتب (الملكة)، بل هو من أعلى مراتب (الملكة الحديثية)، والمحدث لا يعلو كعبه إلا إذا كان حافظاً لجملة من الأحاديث المسندة، ولكن الحفظ عند أهل الحديث لا يراد به

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: إبراهيم باجس عبد الحميد. دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1419هـ/1999م. (76/1).

² - نفسه. (89/1).

الاستحضار فقط، بل يراد به حسن التصرف، ودقة التحقيق، وجودة الإتيان، ونفاذ البصيرة، والمعرفة، وهذا الأمر يحصله طالب هذا الزمان بالممارسة والتدريب.

قال الحافظ (الزهبي) (ت748هـ) في ترجمة سليمان بن إبراهيم الأصبهاني (ت86هـ): «سليمان الحافظ له الرحلة والكثرة، ووالده إبراهيم يعرف بالفهم والحفظ، وهما من أصحاب أبي نعيم، والحفظ هو الإتيان، لا الكثرة»⁽¹⁾. وقال الحافظ (ابن حجر) (ت852هـ): «الحفظ: المعرفة»⁽²⁾.

ولما ترجم الإمام الذهبي لأبي الريح بن سالم (ت634هـ) نقل في حقه شهادة تبين المنازل التي تحقق بها حتى صار إماماً من أئمة (الصناعة الحديثية)، وذكر منها: الحفظ، والمعرفة، والبصيرة.

قال رحمته الله: «كان إماماً في صناعة الحديث، بصيراً به، حافظاً حافلاً، عارفاً بالجرح والتعديل، ذاكرًا للمواليد والوفيات، يتقدم أهل زمانه في ذلك، وفي حفظ أسماء الرجال، خصوصاً من تأخر زمانه وعصره، وكتب الكثير، وكان خطه لا نظير له في الإتيان والضبط»⁽³⁾.

فالشاهد أن المحدثين كانوا يعتبرون الحفظ منزلة من منازل (الملكة)، وليس هو كل (الملكة)، وسيأتي معنا في مبحث مراتب (الملكة الحديثية)، في مرتبة (الحافظ) من النقول والشواهد الحديثية الأثرية ما يشهد لصحته. والله وحده الموفق.

وما أجمع وأدق ما قاله الدكتور محور سعيد مروح: «المحدث هو من سمع الأصول المعتبرة، مع المعرفة التامة بأدوات (الصناعة الحديثية)، واشتغل بالتطبيق استقلالاً».

¹ - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط مؤسسة الرسالة- بيروت. ط الحادية عشرة 1422هـ/2001م. (22/19).

² - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، السخاوي. (175/4).

³ - نفسه. (134/23).

ولاحظ أن المحدث هو من جمع بين السماع، والمعرفة، والقواعد، والتطبيق. وإن تساهلنا في السماع في الآونة الأخيرة؛ فلا يمكن التساهل في الجمع بين معرفة القواعد، والتطبيق على طريقة المحدثين»⁽¹⁾.

لذلك فإن كسب الطالب (ملكة التصرف)، التي يصير بها مقتدرا على التطبيق والممارسة، وأهلا لتنزيل قواعده الكلية، ومباحثه الإجمالية، وقضاياها النظرية، وامتكننا من البحث والنظر باستقلالية وتفرد، متوقف على سلوك المنهج الذي سبق تفصيله، وهو ضرورة المزوجة بين (ملكة التصور)؛ أي القواعد والاصطلاحات والمسائل النظرية، و(ملكة التصرف)؛ أي القدرة على تنزيلها، والتمكن من تطبيقها.

إن هذا الأمر ليس قاصرا على علوم الحديث وحدها فقط؛ بل إن طبيعة العلوم المقعدة كلها تستدعي تلبسا من طالبها بالمناهج التي صنعت المجتهدين في العلوم، ومزج القواعد بالموازاة مع مناهج أربابها، فيتحصل له من مجموع ذلك حصول (الملكة)، ومن قصر عن هذه المرتبة لم يعبه به.

قال (السيد صريو، حسن خماي) (1307هـ): «إن من كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل (الملكة)، لا يحصل على طائل من (ملكة التصرف) في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئا من الفن، وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر (...) ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ، وإنما المقصود هو: ملكة الاستخراج، والاستنباط، وسرعة الانتقال من الدوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى الملزوم وبالعكس، فإن انضم إليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب.

وهذا لا يتم بمجرد الحفظ؛ بل الحفظ من أسباب الاستحضار، وهو راجع إلى جودة قوة الحافظة وضعفها، وذلك من أحوال الأمزجة الخلقية وإن كان مما يقبل العلاج»⁽²⁾.

¹ - الاتجاهات الحديثية في القرن الرابع، محمود سعيد ممدوح، دار العلوم الدينية، القاهرة- مصر، ط الثانية 1438هـ/2016م. (416/3).

² - أبجد العلوم لمحمد صديق خان، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط الأولى: 1423هـ/2002م (ص134).

فهذا كلام عزيز، يبين بجلاء المنهج القويم للرسوخ في العلم، والاعتداد بأهله وذويه الذين حق لهم أن ينصبوا في رتبة الإمامة في الدين، وحوز شرف التوقيع عن الله تعالى وعن رسوله ﷺ. فمن قصر عن هذه الرتبة، فإنه يرجع إليه في حفظه تذكيرا، لا تأصيلا وتقعيدا واجتهادا؛ إذ ليس أهلا لذلك، فلو جعلت الإمامة في العلم للمستظهر، دون الناظر المحقق، لما تفاوتت رتب العلماء، ولما كان لبعضهم مزية على بعض.

فأحسب أن هذه النصوص - وغيرها كثير سيأتي بحول الله - كافية لبيان قيمة ما نحن بصدد بحثه وتجليته، ونبراسا يُهتدى به في لجج الشبه القابعة في الأذهان، والتي تعد البحث في التراث التربوي ترفا فكريا، وقدرا زائدا على الضرورة، ومن محاسن العلم وملحه، لا من أساسه وصلبه.

فكيف نجعل إذن علما يعد المدخل الرئيس لحصول الملكات من ملح العلم، وعلى حواشي وهوامش أولويات أبحاثنا، فأنت تقرأ للإمام محمد صديق خان، كيف يصف أحوال ما وصلت إليه الأمة، من الانكباب على حفظ الفروع، والتنافس في استظهارها، وتسرب الوهم لأصحابها، أنها ترقهم في سلم حصول (الملكة)، فيقضي الطلب نصف عمره، ولا يقوى على تخريج فرع على أصله، ولا على قياس المستجدات على أصول وفروع ما حفظه، فما من شك أن كلامه وصف لما آلت إليه أحوال العلوم في زمانه؛ إذ لا يمكن تجريد النص عن سياقه التاريخي.

ومثل هذا يقال في النحو، «فقواعد النحو مثلا لم توضع إلا لجبر النقص الطارئ، الذي انحطت به طبائع الناس عن سجية العربي الأول، الذي يفهم الكلام العربي، ويدرك مستويات دلالاته: نحوا وصرفا وبلاغة، دون حفظ لهذه القاعدة أو تلك، فماذا يحدث لو أن ناشئ اليوم حفظ القاعدة ورددها، دون تأمل في كيفية تطويع القاعدة للطبع واللسان والسجية على النطق والفهم؟ سيصبح حينئذ حافظا لقواعد لغة العرب، عاجزا أن يكون عربيا في نطقه، وفهمه، وتحليله للتركيب العربية»⁽¹⁾.

1 - مشكاة الأصوليين والفقهاء لأسامة السيد محمود الأزهرى، ط دار الفقيه- الإمارات العربية المتحدة. د.ت.ط. (ص 19).

لقد نشأ في أزماننا من يتقن ألفية ابن مالك، ويستظهرها عن ظهر قلب؛ لكنه إذا تكلم لحن، وإذا سألته كتابة رسالة إلى ذويه وخلانه، حار وأبلس، وما أوتي ذلك إلا من قبل تغليب الحفظ والاستظهار على المراس والمران. وإلزام النفس وتطويعها على الارتياض في كلام العرب، حتى يتكون للطالب قالب، ينسج من خلاله كلامه على رسم العرب، ومعهودها في الخطاب؛ ذلك هو الطريق الأسلم لحصول (الملكة) في هذا العلم.

فمن أدرك هذه الحقيقة، تيقن أن البحث في التراث التربوي، هو بحث في المناهج والمسالك المعرفية والمنهجية والتربوية التي توصل الطالب إلى الارتياض بمجاري العلماء في صنعتههم وملكتهم.

والقارئ يدرك أهمية ما نحن بصدد التنبيه عليه والدعوة إليه، إذا علم أن معظم التراث مفقود، والموجود منه معظمه مخطوط، والمطبوع منه في حيز المخطوط⁽¹⁾، هذا على مستوى علم الحديث نفسه. أما المصنفات الفقهية، والأصولية، وكتب التفسير، والرقائق (التصوف) التي حوت مئات الأحاديث التي تحتاج جهوداً جبارة في تخرجها، وتمييزاً لصحيحها من ضعيفها؛ فذاك مما تفنى دونه الأعمار. ولست هنا بصدد تبيان أهمية التحقيق وأثره في التعريف بذات الأمة، والخروج بها مما حل بها من أزمت في مختلف مجالات عدة، ولكنه سيق للتأكيد على ضرورة تأهيل من يحمل مشعال هذه الأمانة العظيمة.

إن الدفاع عن حياض الشريعة، وحرس حدودها، والرباط على ثغورها، وخدمة تراثها تحقيقاً، وتنقيحاً، وتصفية لا يتأتى إلا بحصول هذه الملكة؛ «لأن النقد الحديثي صناعة لا تيسر إلا لمن أفنى عمره في دراسة علوم الرواية والدراية. وعليه، فإن من واجب النقاد من المحدثين المعاصرين، وطلبة العلم، الذين يطمحون إلى التمكن من ناصية هذا الفن، أن يضعوا على عاتقهم مهمة تنقية التراث وتصفيته»⁽²⁾.

¹ - ينظر: أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري. (ص 168).

² - أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري. (ص 198).

وحصول الملكات في العلوم، متوقف على جودة التدريس، والوعي بأهمية درك مناهج الأئمة المتقدمين في صناعة الطلاب، والأخذ بأيديهم إلى درجة التحقق في العلم، والتصرف فيه.

✽ ثانيا: إصلاح مناهج التدريس: مدخل لتكوين الملكات في العلوم

إن استئناف الجامعات لعطائها العلمي، وإمدادها للمجتمع بالكفاءات المؤهلة لحمل مشعل الإصلاح، وسد حاجات الأمة من الخطط الشرعية، مشروط بصحة مناهج التدريس الجامعي، وموقوف على جودة الإنتاج البحثي، ولا يتأتى درك هذه المقاصد العظيمة إلا بالإحاطة بمناهج الأئمة المتقدمين في صناعة الطالب، والإلمام بالأصول التي نصبوها لبلوغ مرتبة الحذق في العلوم، ومعرفة السلم الذي كان يُرقى فيه نحو تكوين (الملكة).

إن المداخل المؤدية لتكوين (الملكة) في العلوم الشرعية متعددة، والطرق المفضية إلى حصولها كثيرة، وكلها ذات أهمية بالغة، وشرط في تمام الملكات في العلوم واستتمامها، ولكنها متوقفة كلها على جودة التعليم، وحذق المعلم، وصحة مناهج التدريس والتأليف؛ إذ العلاقة بينهما، علاقة الفرع بأصله، لا يصلح الأول إلا بصحة وصلاح الأصل.

يقول الإمام (ابن خلدون) (ت808هـ): «على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»⁽¹⁾.

فالإمام ابن خلدون ربط حصول (الملكة)، وتمام الصنعة بمدخلين مهمين:

الأول منهما جودة التعليم، والتي يمكن الاصطلاح عليها بـ (كفايات التدريس).

¹ - المقدمة لابن خلدون. (ص 414).

والثاني منها: (ملكة المعلم) التي يمكن الاصطلاح عليها بـ(كفايات المدرس)؛ بمعنى أن

يكون المعلم نفسه أهلاً للتدريس، ومحصلاً لهذه (الملكة).

إن الناظر في نشأة العلوم وتطورها، والمتتبع لسير الأئمة الذين حملوا هم تنقيتها، وتهذيبها، وتطويرها، فاستطاعت بذلك مسايرة مختلف ما اعترض الأمة من نوازل وإشكالات تحول بينها وبين صحة الامتثال والتعبد، يخرج بنتيجة مفادها، أن ازدهار العلوم، وكثرة الإنتاج، وجودة التأليف والتصانيف وما وصلت إليه من قوة العطاء والتأثير، كل هذا وغيره، ارتبط ارتباطاً وثيقاً بصحة المناهج التي سلكها الأئمة في تلقي العلم وتدريسه، وكذا بجودة المصنفات التي نصبت للارتياض في مجاري أنظار أربابها، والرقى بهم في مدارج الفهم والنظر الموصلة إلى معاهد الاستنباط، وقدرح الملكات وتحققها.

والتأمل فيما ذكر لا يخرج بهذه النتيجة فحسب؛ بل يدرك أن المراحل التي عرفت فيها الأمة ضعفاً في الإنتاج، وتقهقراً في العطاء، مع فشو التقليد، والانكباب على حفظ واستظهار المختصرات والحواشي، والتوجس من طرق باب الاجتهاد، وتجهم تقحم تنقية ما خلفه الأئمة وغربلته، والإحجام عن الزج بسية أقواسهم في سلوك ما سار عليه السلف في الاجتهاد والنظر، ترجع إلى ضعف مناهج التعليم وأساليبه، وقصور التأليف والمصنفات عن إيصال الطالب إلى درجة التحقق بالعلم، والتصرف فيه.

قال الدكتور خالد المصري: «لا نعاني في تراثنا الإسلامي من خصائص في المعرفة، ولكننا نعاني من ضمور كبير في أدوات بنائها، ولئن كان علماؤنا من المحدثين والفقهاء وعلماء أصول الفقه، قد اهتموا إلى سبيل الرشاد في الاجتهاد، فوضعوا أسس النقد في علوم الحديث، وأسس التفكير



والاجتهاد في علم أصول الفقه، وأنتجوا فقها متحركا قائما على النظر في الحاجيات والمآلات، فإن النظر انصرف بعدهم إلى المنتج والمنتج، ولم ينصرف بالشكل المطلوب إلى أدوات الإنتاج»⁽¹⁾.

فعلى قدر ضعف مناهج التدريس وأساليبه، تضعف الملكات وتضمّر، وهذا الأمر يلمس
بوضوح أكثر في مناهج التصنيف، التي تعكس لنا مناهج التدريس⁽²⁾؛ ففي العصور التي كثر فيها الاجتهاد والنظر، والنقد، والتصحيح، والغلبة، استلزم ذلك بالتبع نوعا خاصا من المصنفات التي عنيت بتكوين الملكات وقدها، واختصاصها بذكر المسائل التي تستهدف المنازل العليا للدماغ، والمراقبي الموصلة إلى الحذق في الفن، الآخذة بيده إلى الارتياض في مجاري فهمهم، حتى يقوى على مسابقة الأئمة في مناهجهم، ومسالكتهم في النظر، فيصل إلى مرتبة (الاستيلاء والحذق) في العلم على حد تعبير الإمام ابن خلدون (ت808هـ).

وعندما فشا التقليد، والتعصب المذهبي، والانكباب على الفروع المذهبية، وضعفت ملكة درك مناهج الاستنباط والاستدلال، ترتب عنه بالتبع فشو المختصرات المجحفة، والحواشي المطولة، والألفيات التي استلزمت أن تملأ على الطالب، ومطالبته بالإتيان بها كما وضعت، ولو كان قاصرا عن فهمها، واستيعاب مضمونها. وكل هذا «فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد؛ وهو من سوء التعليم»⁽³⁾.

يقول الإمام محمد الطاهر ابن حسان (ت1393هـ) في السبب الرابع من أسباب تأخر التعليم:
«سلب العلوم والتعليم؛ حرية النقد الصحيح في المرتبة العالية، وما يقرب منها. وهذا خلل بالمقصد من التعليم؛ وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار؛ ومعنى الابتكار أن يصير الفكر

1 - أزمة التعليم الديني، خالد الصمدي. (ص 58-59).

2 - سيأتينا بإذن الله تعالى في آخر هذا التأسيسات ذكر العلاقة بين مناهج التصنيف ومناهج التدريس، مع إيراد الشواهد والأمثلة الرافعة لكل غموض.

3 - المقدمة لابن خلدون. (ص 597).



متهيئا لأن يتكرر المسائل ويوسع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله؛ فيتقدم العلم
وأساليه»⁽¹⁾.

لقد ربط الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) بين التعليم، وبين إيصال العقول إلى درجة الابتكار، والابتكار هنا عام يشمل الإنتاج؛ أقصد أن يصل الطالب إلى استخلاص فروع لم يتوصل إليها من قبله، ويشمل النظر فيما تركه الأئمة نقداً، وتصحيحاً، وتوجيهاً، وغربلة، كما يشمل تحرير الإشكالات التي لم يطرقها من سبقه، فيعمد إلى تحريرها، وإرجاعها إلى أصولها، طبعاً يحصل له كل هذا، بالاهتداء بمناهج الأئمة وقواعدهم في النظر والاستدلال.

وبالعودة إلى نص الإمام ابن عاشور، نلاحظ كأنه بهذا الربط يجعل الأول منهما سلماً ودرجاً لحصول الثاني، وأن المنهج السليم، هو الذي يفضي إلى تقدم العلم وأساليه.

يقول الإمام الحجوري (ت1376هـ): «إن تجديد الفقه إلى أن يعود لشبابه ممكن بعلاج، وبالكشف عن الداء يعرف الدواء، ولهذا نبين ما صار إليه في هذه القرون، ثم نتكلم عن التقليد الذي هو السبب الأعظم في هرمه، ثم الاجتهاد الذي به الحياة.

وأقول هنا كاملة مختصرة في كيفية تجديده، وهي: إصلاح التعليم، فلنترك عنا الدراسة
بكتب المتأخرين المختصرة، المحذوفة الأدلة المستغلة، ولنؤلف كتباً دراسية فقهية للتعليم الابتدائي، ثم الثانوي، ثم الانتهائي، كل بحسب ما يناسبه، ولنرب نشأة جديدة تشب على النزاهة والأمانة، ومكارم الأخلاق تربية صحيحة دينية كترية السلف الصالح، ولنمرنها على أخذ الأحكام من الكتاب والسنة مباشرة، والاشتغال بكتب الأقدمين التي كان يتمرن بها

¹ - أليس الصبح بقريب، للعلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 113).



المجتهدون؛ كالموطأ، والبخاري، والأم للشافعي. ولنجعل كتبنا دراسية لأصول الفقه أيضا على نسق ما بينا في كتب الفقه، وهكذا النحو وسائر الفنون العربية»⁽¹⁾.

فهذا نص نفيس لمن تأمله، نافع لمن اهتدى به. فكلام الإمام الحجوي (ت1376هـ) رحمه الله وإن سيق في معرض دعوته لتجديد علم الفقه؛ إلا أن استصحابه على باقي العلوم الأخرى مستساغ؛ لأن الأوضاع التي آلت إليها العلوم الشرعية، وكذا مناهج التصنيف والتدريس مشتركة. كما أن تجديد الفقه يستلزم ضرورة تجديد العلوم الخادمة للاشتغال والنظر الفقهي، نظرا للوشائج الرابطة بين الفقه والحديث من جهة، والفقه وباقي العلوم الشرعية من جهة أخرى، فتجديد مناهج التدريس، تجديد للعلوم، وتجديد العلم؛ يعني إحياء معالم السلف ومناهجهم في التلقي والطلب، والتي أوصلتهم إلى درجة التحقق والتصرف في العلوم. مع الاستفادة مما جادت به أقلام علماء التربية في العصر الحالي.

كما تضمن كلام الإمام الحجوي أمرا في غاية النفاسة، مفاده أن تجديد العلوم مشروط بمدخلين مهمين، أولاهما: جودة التعليم، والثاني: جودة التصنيف، وإن كان الثاني منهما فرع عن الأول؛ لأن جودة التصنيف لا تغني مع سوء المناهج المسلوكة في تدريسها، كما اشترط في التصنيف مراعاة خصائص الفئات المستهدفة، أو ما يعرف في (علم النفس التربوي) بمراعاة الخصائص النفسية للمتعلمين؛ لأن التصنيف وإن بلغ الغاية في حسن الترتيب، وإيراد الأمثلة والشواهد، وبراعة الاستدلال، يظل تنزيله مرهونا بخصائص الفئة التي استهدفت به، وإلا استقر في نفوس المتعلمين، أن جهلهم بالعلم مصدره قصور في قدراتهم العقلية، وضعف أفهامهم عن تصور مسائل ذلك العلم، والحقيقة أن مدخل الداء، ومكمن البلاء إنما أوتي من حسن اختيار ما يلائم قدراتهم العقلية، ويشهد لهذا ما ذكره الإمام ابن جماعة (ت733هـ)، حيث قال: «فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم، والحفظ، في قراءة فن، أو كتاب؛ لم يشر عليه بشيء، حتى يجرب ذهنه، ويعلم حاله.

¹ - الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد الحجوي، اعتني به أيمن صالح شعبان، ط دار الكتب العلمية- بيروت، ط الثانية 2007 (4-449/3/2).



فإن لم يحتمل الحال التأخير أشار عليه بكتاب سهل من الفن المطلوب. فإن رأى ذهنه قابلاً، وفهمه جيداً نقله إلى كتاب يليق بذهنه، وإلا تركه؛ وذلك لأن نقل الطالب إلى ما يدل نقله إليه على جودة ذهنه، يزيد انبساطه؛ وإلى ما يدل على قصوره يقلل نشاطه»⁽¹⁾.

ولهذا فإن من أعظم ما أصاب التعليم في مقتل، أن تقرر في السنوات الأولى من الطلب كتب لا تراعي خصوصيات مراحل التكوين، فكم من طالب تسرب إليه وهم الجهل بعلم الأصول، وأن قدراته العقلية لا تؤهله لاستيعاب قواعد هذا الفن، وما أوتي هذا الداء إلا لأنه ألزم القراءة في المقدمة المنطقية من كتاب المستصفى، وهو لم يتصور بعد الأبواب والمباحث الإجمالية للعلم، والقواعد الكلية، فضلاً عن تصور المقدمات المنطقية.

إنني بهذا الكلام لا أقلل من قيمة (المستصفى) فلم يكن ذلك ليصدر من طالب عرف قدر الإمام الغزالي وكتابه؛ بل هو معدود في كتب التحقيق التي يضمن الطالب لنفسه إن داوم النظر فيها، الارتقاء في مدارج (الملكة الأصولية)، ولكني سقت في هذا المقام لأبين أن اختيار الكتب أساسه الأول: مراعاة الخصائص العقلية للمتعلمين، وأساسه الثاني: هو ما أشار إليه الإمام الحجوي (ت1376هـ)؛ أن تكون من المصنفات التي تربي (الملكة)، وتمثله بكتب المتقدمين، تنبيه منه إلى خاصية (التحقيق)؛ أي الكتب التي وضعت للارتياض في مجاري أنظار العلماء، وتصرفاتهم، ومناهجهم في بناء المسائل والاستدلال عليها.

ويقول الإمام (ابن خلدون) (ت808هـ) في نص نفيس يصف فيه ضعف مناهج التدريس، وأثرها في ضعف الملكات وضمورها: «قد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه

1 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة، تحقيق: عبد الكريم العمري، ط دار الآثار-القاهرة، ط الأولى: 1428هـ/2007م. (ص92).

قلت: وما أورده الإمام ابن جماعة في هذا النص النفيس أصله وأساسه (الجانب النفسي)، وهذا ينبئك أن علماءنا رحمهم الله، كان الهم السيكولوجي حاضراً عندهم في التدريس والتصنيف، وسيأتينا فصل مستقل، نبين فيه كيف تؤثر الخصائص السيكولوجية في تكوين الملكات. ولذلك إن تعجب فاعجب من صنيع من ينهم التراث بالقصور، وأنه لا يتضمن هذه القواعد والنظريات النفسية التي توصل إليه الغرب، وكتب الأئمة ونصوصهم طافحة بالجوانب السيكولوجية.

ياحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها؛ فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا؛ بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه؛ حتى تتم (الملكة) في الاستعداد؛ ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا أُلقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له؛ كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»⁽¹⁾.

إن هذا العقد الفريد، وهذه الدرر الغالية التي حواها نص الإمام ابن خلدون (ت808هـ)، تكفي شاهدا، ودليلا ساطعا، وبرهانا مجليا لكل من يعد البحث في مناهج وطرق التدريس، ترفا فكريا، وقدرا زائدا يستغنى عنه، إذ كيف تسول للمرء نفسه الركون إلى هذه الشبه التي لا تقوم على أساس من الصحة، والإمام ابن خلدون يربط جودة حصول (الملكة)، بجودة وصحة التعليم، وأن منشأ الخلل، ومكمن الداء، ومدخل النقص والبلاء إنما أوتي من قبل الجهل بأصول التدريس ومنهاجه، وهو إلى جانب التنبيه على هذا الربط بين التحقق بالعلوم، وصحة مناهج التدريس، ضم أصولا تربوية نفيسة، وأعلالا غالية لا تقل أهمية عما توصلت إليه النظريات الحديثة، وبين كيف يؤثر سوء تدبير هذه الأصول إلى نفور المتعلم، وتوهمه أنه قاصر عن فهم العلوم واستيعابها.

ولما تحدث العلامة محسن الطاهر (ابن حاسور) (ت1393هـ) عن تجربته الفريدة في كتابه (أليس الصبح بقريب) نفث بارقة تكتب بماء الذهب، وذلك حين بين أن عدم اطلاعه على قواعد علم التدريس، وعلى أصوله، وما يتعلق به من العلوم، فوت على نفسه الكثير، مما كان مدركا لها لصقلت مواهبه

1 - المقدمة لابن خلدون. (ص598).



أكثر، ولنا قدره في العلم وارتفع. قال رَحِمَهُ اللهُ: «إني على يقين أنني لو أتيح لي في فجر الشباب التشيع من قواعد نظام التعليم والتوجيه، لاقتصدت كثيرا من مواهبي، ولاكتسبت جما من المعرفة، ولسلمت من التطوح في طرائق تبين لي بعد حين الارتداد عنها»⁽¹⁾.

وأنا أوشك على الفراغ من تقييد هذه التأسيسات، بقيت أمامي نقطة، تحتاج إلى إيضاح وتجليّة، وهي مما يدور بخالد الكثير ممن تتوق همته، وتسمو نفسه إلى معرفة مناهج الأئمة المتقدمين في التدريس والتصنيف، مفادها: ما الدوافع التي أدت بالعلماء إلى عدم الإفصاح عن مناهجهم في التدريس؟

إن الجواب عن هذا السؤال يحتاج تراكما علميا على مستوى البحوث المنجزة داخل هذا المشروع؛ إذ إن القطع بجواب نحسب أنه السبب في عدم تدوين المتقدمين لمناهجهم في التدريس، من شأنه أن يؤدي إلى بعض المحاذير العلمية، أقلها التخرس على العلماء، والتسور على التراث، وتقصيد كلامهم وتوجيهه بما لا يوجد عليه من قواطع الأدلة أنه المقصود أصالة، لذلك ما سأسطره، لا يعدو أن يكون فرضيات، نتأكد من صحتها بالتراكم الذي نحققه على مستوى الأطروحات والأبحاث المنجزة مع مرور الزمن، لكن هذا لا يعني أننا نعدم الإجابة كلية، أو أننا لا نملك توجيهات وقرائن نستأنس بها في الإجابة عن هذا الإشكال.

قلت: إن المتأمل في التراث التربوي يلحظ أن ما سطره الأئمة في هذا الباب، لا يعدو أن يكون أدبيات عامة مرتبطة بأداب الشيخ والطالب، والعلاقة بينهما، وما ينبغي أن يتحلى به كل منهما، وكذا الشروط التي ينبغي توفرها في العالم لينصب للتدريس، وكذا الشروط التي ينبغي توفرها في الطالب... إلخ.⁽²⁾

1 - أليس الصبح بقريب للإمام محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 17)

2 - من أوائل الكتب التي صنف في هذا الباب: الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي، وجامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر، وتذكرة السامع والمتعلم لابن جماعة، وأدب الدنيا والدين للماوردي، وأدب الطلب ومنتهى الأرب للشوكاني، والمقدمة لابن خلدون، وغيرها كثير.

يقول الدكتور خالد المصري: «إن الناظر في البحوث والدراسات المتأخرة التي حاولت رصد النظرية التربوية الإسلامية في التدريس عموماً، وتدريس علوم الشريعة على وجه الخصوص، وجدت نفسها أمام آداب وتوجيهات عامة، وإجابات عن قضايا في رواية العلم ودرايته، فتجدها تحاول أن تعيد تركيب تلك الإجابات والتجارب التربوية المدونة في سياقات منتظمة تعطي نظرة متكاملة عن الفكر التربوي الإسلامي، وعرضه كنظام متكامل، وإذا ما انتقلنا إلى التأليف المتخصص في المناهج التعليمية لفن من فنون علوم الشريعة فإننا لا نكاد نقف إلا على محاولات عزيزة ونادرة»⁽¹⁾.

إن هذه النصوص المتناثرة في كتب السير، والتراجم، والمشيخات، والمعاجم، كفيلاً إن جمعت وحللت أن تسعفنا في استجلاء معالم (النظرية التربوية الإسلامية)، وتطلعنا على القواعد التي سلكها العلماء في التدريس، وهذا البحث محاولة في التأصيل لمناهج المحدثين في التدريس من خلال الكشف عن خصائص العلم أولاً، ومن خلال رصد المسالك التربوية التي انتهجها المحدثون في تكوين (الملكة الحديثة)؛ لذلك لا يصح أن نقول: إن علماءنا درسوا بعيداً عن منهج تربوي واضح المعالم، مكين الأركان والأسس؛ إذ سيقف القارئ في ثنايا فصول ومباحث هذه الدراسة على ما يعزز قناعته بأن الجانب التربوي، كان حاضراً بقوة عند علمائنا، بل سيقف على السبق الزمني لهم في التأصيل للكثير من المفاهيم التربوية التي لم يعرفها علم التدريس إلا في العصر الحالي.

أما العلة الموجبة لعدم تدوين علمائنا للمنهج التربوي الذي سلكوه في التدريس؛ فذلك راجع إلى عاملين اثنين:

الأول: وهو أن معظم علماء الإسلام مارسوا التدريس والتأليف معاً، وكثير منهم جعل تدريسه تأليفاً، أو يؤلف بالموازاة مع التدريس، وهذا الأمر يجعل مناهج التدريس مستبطنة في مناهج التأليف. لذلك فإن الأساس الذي ننطلق منه في الكشف عن مناهج التدريس، سبر أغوار المصنفات والتأليف لاستنتاج مناهجها، والكشف عن بنيتها الداخلية والخارجية؛ لأن هذه الأخيرة تعكس

¹ - أزمة التعليم الديني، خالد الصمدي. (ص 37-39).

طبيعة التدريس عند صاحب التصنيف. وهذا المسلك يقتضي جهدا مضاعفا، وقراءة معمقة، واستقراء تاما لمصنفات ذلك الإمام، مع استحضار الأبعاد التربوية الماثلة في ثنايا الكتاب؛ بمعنى أن الباحث التربوي في مناهج التصنيف، لا يكتفي بالقراءة العلمية المحضة، التي تهدف التعرف على مباحث الكتاب، وعلى قضاياها العلمية فقط؛ بل إنه يحتاج مع هذه القراءة، قراءة ثانية تتلقف الإشارات التربوية التي يثها صاحب التصنيف في ثنايا كتابه، ويلحظ طريقة التقسيم والترتيب، ومسلكه في البناء، وطريقته في النقد والنقض... إلخ. وإذا تابع ذلك وعززه بما توصل إليه بمعطيات تكشفها له كتب السير والتراجم التي عنيت بحياة هذا الإمام، وكذا مراسلاته، ومناقشاته مع طلابه وأقرانه، اطمأن إلى صحة ما يتوصل إليه من نتائج، يحسب أنها المنهج الذي سار عليه ذلك الإمام في التدريس.

وقد وقفت على نص نفيس يشهد لما ذكر، ويبين بجلاء العلاقة بين (مناهج التأليف)، و(مناهج التدريس)، ومدى تأثير هذه الأخيرة بالأولى، نص أورده فضيلة العلامة الأصولي مولود السريري في رسالة له بين فيها منهج الإمام (الحرميني) (ت478هـ) رَحِمَهُ اللهُ، حيث قال:

«أغلب المصنفين ليسوا ذوي عقول منهجية شبيهة بعقل إمام الحرمين الذي لا حركة له إلا على أسس منهجية، ولذلك كان يصدر كلامه في مباحثه، ودراسته للمسائل بذكر المنهج الذي يقتضي واقع حال الموضوع الذي يبحثه السير عليه، فكانت المنهجية هي أول أمر يستحضره، ويحسم الأمر فيه بتحديدده، وبيانه، قبل أن يسترسل في بحث ما هو فيه من موضوع، وبذلك كانت المنهجية الهاجس الذي لا يفارق عقله في مجاري نظره، ولا يتخلف عن ذهنه، وهو يتحرك في المسائل التي يبحثها، ويتأمل في أحوالها.



ولا يبعد أن يكون منهجه هذا قد اعتاد العمل به في مجل تدريسه وتربيته للطلبة على

اكتساب العقلية المنهجية، وعلى اعتياد تحديد المسلك الذي ينبغي سلوكه في البحث أولاً، قبل الاشتغال بدراسة متضمنات الموضوع الذي يتعلق الغرض ببحثه، ودراسة أحواله.

(...) وإذا كان هذا المنهج الذي صنف إمام الحرمين كتابه البرهان هذا هو منهجه الذي يدرس به لطلبته، ويقرر لهم الكلام على مقتضاه في مختلف العلوم التي كان ﷺ يدرسها، وبذلك نستنتج أن هذا المنهج منهج تدريسي في الأصل، جرت عادة إمام الحرمين على التدريس به، وهذا ينيله (= هذا المنهج) زيادة شرافة، وعلو قدر؛ إذ المنهج التدريسي يراعى فيه - عادة - أمر التبليغ والبيان على أتم وجه، ثم سحبه، وأجرى العمل به في مؤلفاته⁽¹⁾.

وبعد أن بين الشيخ مولود السري العلاقة بين منهج التدريس عند إمام الحرمين، ومنهج تصنيفه لكتاب (البرهان في أصول الفقه)، أراد أن يعزز هذا الاختيار، وأن يقيم عليه من الدلائل ما يطمئن القارئ إلى وجاهته وصحته، وذلك برجوعه إلى التعرف على أحوال طلبته (أي طلبة إمام الحرمين)، وطبيعة الكتب التي كانت تدرس في المدرسة النظامية بنيسابور، حيث قال - حفظه الله -:

«ومما يدل على صحة هذا الذي افترضناه أن الإمام أبا حامد الغزالي - وهو من أصحاب إمام الحرمين (= أي من طلبته) الذين أخذوا عنه - ألف كتاباً في أصول الفقه سماه (المنحول) وهو مختصر من البرهان هذا، وهذا يدل على أن إمام الحرمين في نظامية أصفهان التي كان إمام الحرمين نفسه أستاذها المدرس فيها، وبذلك يتجلى أنه كان يدرس كتابه البرهان هذا لطلبته، فكان ذلك سبباً في صوغه وبناءه على هذا المنهج.

وإذا كان كتاب (البرهان) الكتاب المقرر تدريسه في نظامية نيسابور، فإن ذلك يدفع الذهن إلى تخيل طريقة البحث ودرجة النقاش الفكري، وسبل المباحثة التي كانت تجري على مسائل هذا

¹ - رسائل علمية في فنون مختلفة، لأبي الطيب مولود السري، ط دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط الأولى 1433هـ/2012م، المجموعة الأولى (ص 147).



الكتاب، وقد سلطت عليه عقول مثل عقل الغزالي، وإلكيا الهراسي، والخوافي من -طلبة المدرسة- وإمام الحرمين -الأستاذ- وغيرهم من ذوي الذكاء والفطنة الذين يحضرون مجالس التدريس والتناظر بهذه المدرسة ويتناقشون.

لا ريب في أن هذا الكتاب قد تناطحت في بحث مسائله ومناقشة الدقائق من شؤونه العلمية وأموهه الفكرية عقول أئمة كبار، وهو يدرس في المدرسة النظامية النيسابورية، من الذين ذكرتهم وغيرهم ممن معهم في هذا المكان، وطريقة تأليف هذا الكتاب والأسلوب الذي سير عليه في تصنيفه»⁽¹⁾.

وقد أورد الإمام الغزالي (ت505هـ) الكثير من العبارات الدالة على مناقشة مسائل الأصول مع إمام الحرمين (ت478هـ)، وإرجاعه القضايا المشككة إليه، من ذلك قوله في مسألة «خلو واقعة من حكم الله تعالى: (...)» هذا ما قاله الإمام رحمه الله فيه، ولم أفهمه بعد. وقد كررته عليه مرارا»⁽²⁾.

قال الشيخ السري معلقا على هذا النص «فقوله: ((وقد كررته عليه مرارا)) يرشد إلى هذا الذي ادعيناه أن هؤلاء الأئمة، ومن معهم من ذوي الذكاء والفطنة قد سلطوا عقولهم على بحث مسائل كتاب البرهان هذا، وناقشوا متضمناته، وباحثوا إمام الحرمين شيخهم في أمرها بتدقيق وإلحاح، فمحصوا بذلك ما أودع في هذا من علم ومعرفة؛ بل في هذا الذي [ذكره] الإمام الغزالي ما يدل قطعا على أن ما تضمنه هذا الكتاب نتاج مباحثة، ومناقشة، ومراجعات، وإن كان من البدهي تأليف لمسائله، وجمعه لمادته، وإعماله لنظره في تحقيق مسائله»⁽³⁾.

وقد أوردت هذه الشواهد لأهميتها، ولأني لم أجد من فصل القول في العلاقة بين مناهج التأليف، ومناهج التدريس كما فصلها الشيخ مولود السري، وأحسب أن فيها غنية عما سواها، وكافية في تعليل من اختار السبب في عدم إفصاح المتقدمين عن مناهجهم في التدريس.

1 - رسائل علمية في فنون مختلفة، مولود السري. (ص 148).

2 - المنحول من تعليقات الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق محمد حسن هيتو، ط دار الفكر المعاصر - بيروت لبنان، ط: الثالثة، 1419 هـ / 1998م (599).

3 - رسائل علمية في فنون مختلفة، مولود السري. (ص 148-149).



ومن المصادر التي لا يستهان بها في الكشف عن مناهج العلماء في التأليف والتدريس، تقليب النظر في (مطالع المقدمات)، وتلقف النكت الدقيقة، والإشارات التربوية التي تفسر الكثير من الإشكالات العلمية، وتوجه العديد من القضايا التي لا تدرك إلا بما يورده صاحب التصنيف في مطلع مقدمة كتابه⁽¹⁾، ولا أبالغ إن قلت إن ما ينص عليه العلماء في مقدمات مصنفاتهم، لا يقل أهمية عما يورد في كتب السير، والتراجم، والمشايخات.⁽²⁾

ومن الباحثين من يرى أن السبب في عدم إفراد العلماء المتقدمين لمصنفات يفصلون فيها القول في مناهج التدريس، راجع إلى طول زمن التعليم، والملازمة للشيخوخة، ومن اختار هذا التوجيه، أساذنا الدكتور سعيد حليم.

قلت: والذي أرتضيه في هذا السياق ما ذكره أستاذنا الدكتور سعيد حليم في إحدى محاضراته - الشفهية-، إذ بين أن السبب في عدم إفصاح المتقدمين عن طرق تدريسهم يرجع إلى طول (زمن التعليم)⁽³⁾، والملازمة الطويلة للشيخوخة، والتي تمتد سنوات طويلة تجعل الطالب دائم المراقبة لحركات وتصرفات شيخه، وطريقة تدريسه، ومناهج تبليغه، وإلى غير ذلك من الجوانب التربوية التي يتشربها الطالب وإن لم يطالعها في مصنف جامع، فلذلك نستطيع القول: إن المتعلم يتلقى منهج التدريس بالموازاة مع منهج العلم؛ إذ لا يفترقان. فهذه الثنائية في تلقي العلوم إذن، جعلت الطالب يلم

1 - قلت: ومن قرأ كتاب الموافقات للإمام العلم أبي إسحاق الشاطبي، أدرك أهمية المقدمات في الكشف عن القضايا والموضوعات التي تورد في ثنايا الكتاب، بل إن استتمام النظر، وتجلية الغواش، لا يتم إلا بالإحاطة بما أورده صاحب الكتاب في مقدماته.

قال الإمام الشاطبي: "تمهيد المقدمات المحتاج إليها قبل النظر في مسائل الكتاب.. إلخ" الموافقات، (1/29)، فحرر الخلاف الوارد في قطعية الأصول، وأنها ترجع إلى الكليات، وما كان كلياً لا يصح أن يكون ظنياً؛ لأنه متوصل إليه بمجموع الأدلة الظنية التي تصافرت حتى أفادت القطع.. إلخ، كما حسم في الكثير من القضايا التي شكلت تجديداً في أصول الفقه مع الشاطبي، فعاب على الأصوليين خوضهم في الكثير من القضايا الكلامية، والسجلات المنطقية، التي أخرجت أصول الفقه عن وظيفته الاستنباطية والتفسيرية، كما خصص حيزاً كبيراً من المقدمات للحديث عن آداب العالم، وشروط التحقق في العلم، ومقاصد الطلب... إلخ. ومن أبداع في مقدمات تصنيفه الإمام النووي -رحمه الله- في المجموع شرح المذهب، حيث أورد نصوصاً نفيسة جداً في الجوانب التربوية، إلى درجة أن اقتطف الإمام ابن جماعة في كتابه: تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، مقدمته كاملة دون أن يشير إلى مصدرها.

2 - قلت: إن البحوث المنجزة في هذا الباب قليلة جداً؛ بل نادرة، باستثناء كتاب: ((هاجس الإبداع في التراث: دراسة في مقدمات الكتاب الإسلامي)) لعباس أرحيلة، الذي طبعته المؤسسة العربية للفكر والإبداع، وهذا الكتاب على سبيل الزماني، جاء عاماً لا يختص بعلم دون آخر، ولم يقارب المقدمات بالنظر الذي يهمن في هذا الباب؛ أقصد البحث في الجوانب التربوية وما يتعلق بها، وعسى أن تملو همة باحث، يخوض غمار هذا البحث، ليفيدنا لا محالة بنتائج قيمة.

3 - زمن التعليم يراد به المدة المخصصة للتحصيل المقررة، وهي نمطية ثابتة. أما زمن التعلم فهو: الوتيرة التي يتعلم بها المتعلم، وكذا الظروف المحيطة والمؤثرة فيه. ينظر: المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (936/2).

بمختلف الجوانب التربوية التي تسعفه أثناء تصدره للتحديث والإسراع في نقل العلم على وفق المنهج التربوي الذي تلقاه عن شيوخه.

وإذا كانت ثمة مسلمة عليها من الشواهد العلمية والتاريخية، ما يقضي بصحتها واطراد نتائجها، مفادها أن الطالب لا يُنتج ولا يتعلم إلا وفق المنهج الذي تعلم به⁽¹⁾، واستكمل من خلاله برنامج طلبه، فإنه يلزم من ذلك بالتبع أن لا يُدرّس - إذا انتصب وتأهل للتدريس - وأن لا يؤلف كذلك إلا وفق المنهج الذي تعلم به؛ إذ إن استئصال المرء عن طبيعة تكوينه أمر عسر، وفطامه عما اعتاده شديد. هذا ما أرتضيه، وإن كان الأمر ما يزال بحاجة إلى تتبع واستقراء وتدقيق وحفر. ولعل تراكم الدراسات التربوية في المستقبل تسعفنا في الجواب عن هذا السؤال.

إن الكشف عن مناهج العلماء في التدريس، واستنطاق مسالكهم في تكوين (الملكة)، يتطلب ترددا مستمرا على كتب التراجم، واطلاعا دائما على كتب السير والمشيخات؛ فهي خير ما يتعان به على استنطاق المنهج التربوي، لأنه كتب تنقل الصورة التي كانت عليها دروس العالم، وكيف كان يبدأ درسه، وكيف كان ينقله، وكيف يقوم طلبته، وغير ذلك مما لا يتأتى دركه إلا من خلال هذا النوع من الكتب.

لذلك يقول الدكتور أسامة السير في أهمية كتب التراجم والسير: «من أهم ما يظفر به من يطالع علوم الحديث على هذا النحو، أنه يفهم كثيرا من المعاني الذهنية، التي كانت حاصلة في أذهان الحفاظ والنقاد، إلا أنهم ما سجلوا منها على الورق إلا نتائجها، وبقيت مسالكها ووسائلها وكيفياتها عملا ذهنيا، لا يدركه من اقتصر على مطالعة الكلام المدون، وربما استشفها منهم من خالطهم من تلامذتهم، وعابثهم وهم يقررون المسائل، ويتعرضون للبحوث، فيرى الواحد منهم شيخه كيف يصنع في مداخل المسائل، وكيف يحللها ويفهمها، وما هي الخلفيات التي يستحضرها، ويستعين بها في فهم

¹ - ينظر: مناهج تدريس الفقه للدكتور مصطفى الصادقي. (ص24).

المسألة على وجهها. وهذا كله منهج تربوي عملي ممزوج بالأشخاص، ينطبع عليه ذهن الدارس، ويستلهمه عند مخالطته لشيخه، وكثرة مدارسته له»⁽¹⁾.

خُمنّا ؛ إن استئناف الأمة لعطائها الحضاري، وإمدادها للمجتمع بالكفاءات التي تحمل مشعل الإصلاح، لن يكون إلا بإحياء ما اندرس من مناهج السلف في التلقي والطلب، هدف هذا الإحياء، هو تصحيح التعبد والامتثال؛ الذي يفضي إلى تحمل الأمانة التي أناطها الله بنا، تحمل يؤهلنا حقاً وصدقاً التحقق بمنزلة أمة الشهود؛ ولذلك «ينبغي أن تشتغل النظرية التربوية الإسلامية بالتأصيل الإيماني للخطاب التربوي. واضح أن المراد الأول من النظرية التربوية الإسلامية، هو أن تعيد للأمة قدرتها على استئناف عطائها الحضاري؛ لكي تلحق بالأمم المتقدمة. ولما كان الخطاب التربوي هو الحجر الأساس في صياغة هذه النظرية؛ فقد وجب البدء بإعادة النظر في الخطاب التربوي السائد، إن مفاهيم متداولة، أو أحكاماً متواترة تمهيدا لإنشاء خطاب جديد يوفي بمقتضيات هذه النظرية التربوية الإسلامية»⁽²⁾.

ولذلك يعد التأصيل للتراث التربوي ضرورة شرعية ومطلباً حضارياً؛ إذ إن الكثير من المنظرين التربويين، وبإلقاء نظرة سريعة على مختلف إصداراتهم لا تكاد تجد ذكراً لقيمة ما أودعه علماء الإسلام في مصنفاتهم، فإذا أرخوا لعلم التدريس أرخوا له في بداية القرن العشرين، وإذا تحدثوا عن نظريات التعلم حصروها في (النظرية السلوكية)، و(الجشططية)، و(البنائية)، وإذا تحدثوا عن (صناعات التعلم)، لم يشيروا إلا لما توصل إليه علماء الغرب في مصنفاتهم، وكأن علماءنا أصابهم العقم في هذا المجال.⁽³⁾

¹ - إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية، ومداخل معرفية، أسامة السيد. ط الوابل الصيب-الفاخرة، ط الأولى 1428هـ/2007م. (ص 11).
² - من الإنسان الأبتى إلى الإنسان الكوثر، للدكتور طه عبد الرحمن، جمع وتقديم: د رضوان مرحوم، ط المؤسسة العربية للفكر والإبداع، لبنان ط الثانية 2016 (ص33-34).
³ - ينظر: علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوي، سعيد حليم. (ص215-216).



فلنزلنا نقول: إن من واجب أساتذة التربية الآن في مختلف المراكز والهيئات التي تعنى بشأن التربية والتعليم أن يعتزوا بدءاً بترائهم؛ لأنه ليس كل قديم عفين، وليس كل جديد خمير، أضف إلى ذلك أن معظم ما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة لا يخرج في معظمه عما سطره الجهابذة من علمائنا.

إن من أعظم أسباب فشل تطبيق (النظريات التربوية الحديثة) في التعليم العربي، هو أنها لم تنطلق من خصائص المجتمع الذي ينزل فيه ذلك الإصلاح التربوي؛ إذ إن معظم هذه النظريات قد استوردت من الغرب دون تمحيص أو تنقيح، ودون تهذيب لها من الحملات الاستشراقية التي حوتها؛ لأن النظريات التربوية كغيرها من المناهج، هي وليدة الفلسفة التي تؤطرها. فما هو ناجح في الغرب، لا يستلزم ضرورة أن ينجح في بلد آخر؛ لأن العقيدة، والبنية التحتية، وطبيعة الموارد البشرية والثقافية، وتركيبية المجتمع؛ كل هذه العناصر وغيرها تتحكم في صياغة النظرية التربوية، «فالتعليم في البلاد الغربية نجح؛ لوضوح مرجعيته، ومناهجه، واستراتيجياته، وأهدافه. أما التدريس في كثير من البلاد العربية؛ فيعاني من ضبابية المرجعية [على مختلف المستويات]»⁽¹⁾.

«إن مشكلة التعليم في البلاد العربية ليست في الأدوات، والوسائل، والأساليب، وليست مشكلة طرائق ديداكتيكية، وإن كان هذا الأمر لا يغفل عنه، ولكن المشكلة أساسها ترجع إلى تشوش المرجعية، وعدم اكتمال عناصر التصور المرجعي الذي يربط التعلم بالغايتين الدنيوية والأخروية على السواء»⁽²⁾ ولذلك لو عدنا إلى تراثنا تحقيقاً وتأريخاً وتحليلاً لاستطعنا أن نؤسس منظومة تربوية متكاملة تتوافق وعقيدتنا وثقافتنا وهويتنا، وبعد ذلك لا ضير في الاستفادة مما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة في إطار الاستئناس أو الاستصلاح. و«لا يعني هذا أننا ضد الاستفادة من اجتهادات الغربيين في نظرياتهم وبحوثهم التربوية، بل هذا مما يجب أن يعتبر رافداً قوياً لدعم المعرفة بعلم التدريس، وتوجيهاتها، شرط أن تتم وفق قراءة تؤمن بقوة المكونات الذاتية، وأن يتم الاطلاع عليها للاغتناء منها، أو للمقارنة والاستئناس، أو للتجريب، أو لاستثمار العناصر الإيجابية، ومناحي الفرادة والقوة

1 - صناعة التدريس ورهانات التكوين، محمد بازي. (ص 22).

2 - نفسه. (ص 22).



فيها، لا قراءة الضعيف المنهزم الذي يفقد كل الثقة في تراثه ودينه وحضارته ولغته وإمكانات بني جلدته»⁽¹⁾.

فهل يعقل أن يكون الإسلام في شمولية توجيهه لمختلف ما يصلح هذا الإنسان ويسعده، أن يغفل الحديث عن أعظم سبيل لتحقيق هذا المقصد، ألا وهو العناية بالتربية والتعليم؛ فالاعتزاز بما عندنا من أصول هو سبيل النهوض الحضاري؛ لأن مصادر استمدادنا ربانية في وسائلها ومقاصدها، «وهذا سر تميزها، وسبب نجاتها من كثير مما تتخبط فيه العلوم الإنسانية من عوائق منهجية»⁽²⁾، أما مختلف نظريات التعلم؛ فانطلقت من المصنع لتعود إليه، فالتربية في الغرب مبنية في معظمها على غايات دنيوية إلى درجة أنه أصبح من الحرج الكلام عن الهوية الإسلامية الحقيقية في مناحي التعليم.

«ولذلك فإننا الآن في أشد الحاجة إلى موقف صلب، موقف يبنني على مبدئين: مبدأ التحدي، والاعتزاز بما لدينا من تراث، زاهر بأصول منهجية، إسلامية، بإمكانها أن تؤطر فكر المسلم المعاصر، في أبحاثه، وعلومه كلها، لو عمل حقا على استخراجها، وتركيبها، ببذل الجهد في فهم الذات ودارستها. ومبدأ الاستفادة من الغرب منهجيا عن طريق (الاستصلاح)»⁽³⁾.

ولذلك فإن من أعظم ما ينبغي أن تبذل فيه جهود الطلبة الباحثين، وتفنن زهرات الأعمار في دركه وتحقيقه، هو الكشف عن المناهج السليمة التي توصل الطالب إلى تحصيل (الملكة)، وأن تكشف هذه الجهود، عساها تسهم في إصلاح واقع تدريس العلوم الشرعية على المستوى الجامعي.

1 - صناعة التدريس ورهانات التكوين، محمد بازي.. (ص 23).

2 - أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري. (ص 62).

3 - نفسه. (ص 53).



✽ ثالثاً: حاجة علم الحديث إلى النظر المعرفي والمنهجي في التدريس.

تجدر الإشارة بدءاً إلى أن مقارنة علم الحديث من الزاوية المعرفية، ليس المقصود منها في هذا السياق الإغراق في الجانب التاريخي، والتوغل في قوته الآسرة؛ لأن هذا من شأنه أن يجيد بالباحث عن مشكلة الدراسة وأهدافها، إلا أن هذا لا يعني أنها عديمة الفائدة، قليلة الجدوى؛ لأن «البحث التاريخي للعلوم، وتاريخ تطورها من بدايات تشكلها ونموها وامتدادها، جزء لا يتجزأ من فلسفة العلم؛ لأن ذلك يعد مرحلة أساسية في فقه العلم»⁽¹⁾، كما يعد (=الاسترداد التاريخي) رافداً مهماً في النظر المعرفي، وركناً أساسياً في تفسير الكثير من الإشكالات المعرفية والمنهجية داخل العلم، وتوجيه العديد من القضايا التي لا يتأتى فهمها فهماً سليماً إلا بالاستناد إلى معطياته، والالتكاء على نتائجه تحليلياً، وتفسيراً، وتعليلاً. إلا أن الباحث في نظرية المعرفة ليس من غرضه الإغراق في الوصف الاستردادي الذي لا يكشف له عن جذور تشكل المعرفة، وعن سياق نشأتها، وظروف تطورها. فهذه وظيفة المؤرخ الذي يقف عند عتبة الوصف؛ ولكن الباحث في نظرية المعرفة ينفذ إلى غور العلم؛ لاستنطاق بنيته الداخلية، ورصد مناهج تأليفه وتدريسه، والكشف عن الآليات المسهمة في إنتاجه، ثم عن العلائق الرابطة لمباحثه بعضها ببعض، وعن الوظائف والمقاصد التي نشأ لتحقيقها، وكذا العوائق التي حالت دون تطوره.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد حميد: «إن تدريس علوم الشريعة يتأسس ابتداءً على استحضار البعد الاستمولوجي (=المعرفي) للمعرفة الشرعية، لا باعتبار سيرورتها التاريخية من حيث النشأة والتطور فحسب؛ وإنما يمتد النظر إلى أبعد من ذلك ليقف عند مناهج التأسيس، ومناهج التأليف حرصاً على بنية هذه العلوم، ومناهج تدريسها»⁽²⁾.

1 - علوم الوحي وفلسفة العلم: سؤال الاتصال والانفصال، الحسان شهيد، (ص 201). مقال منشور في نماء العدد (2) 2017م، ملف العدد (علوم الوحي وفلسفة العلم: العلاقة وحدود التفعيل)

2 - مقابلة علمية أجراها الدكتور يونس محسين، مضمنة في أطروحته: المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة: أسس التقويم ومداخل التجديد، يونس محسين، أطروحة جامعية بإشراف الدكتور أحمد رفيع، نوقشت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس. سنة 1437هـ/1438م-2017/2016م. (ص 504).

فالنظر المعرفي بهذا المعنى يوظف التاريخ وصفاً من أجل الوصول إلى فلسفته وفقهه؛ محاولاً الكشف عن كل ما شأنه أن يقيم الصورة الكاملة على العلم، ويجلي مناهجه وأسسها التي يستند إليها، ولذلك كان لزاماً على الباحث الأخذ من كل مكونات النظر المعرفي ما يكشف له (مناهج التفكير)، (ومناهج التأليف)، (ومناهج التدريس)، وهذه الأثافي الثلاث هي عمدة النظر المعرفي في علم الحديث، وأي تسور عليها، أو غفلة عن استصحابها، يؤدي لا محالة إلى انشلام عرى (الملكة الحديثية)، ونقض بنيانها من القواعد.

أولاً: (مناهج التفكير).

ويراد بها المنطق الداخلي الذي يحكم طبيعة بناء مسائل العلم ومباحثه، والآليات التي بني بها، واستند إليها في تشييد أركانه، وهي التي عبر عنها الدكتور فريد الأنصاري رحمته الله (بالبنية الداخلية للمنهج في العلوم الشرعية)، وهذا المنطق الداخلي خاضع للأصول المعرفية المميزة لكل علم على حدة؛ إما من حيث المصطلحات، أو المسائل والقضايا، أو على مستوى المناهج المعتمدة في بناء العلم. فطبيعة موضوع العلم هي الموجه في تفسير، وتعليل، وتوجيه مباحث العلم وقضاياها. إن طبيعة علوم الحديث تغاير طبيعة علم الأصول، والطريق إلى الكشف عن هذا المنطق الداخلي يحتاج تتبعاً دقيقاً، واستقراء عميقاً لطبيعة المصطلح، وكذا الوظائف والمقاصد التي نشأ لتحقيقها، مع استحضار أبرز الإشكالات التي أسهمت في ظهوره، والعوائق التي حالت دون تطوره، فأبي غفلة عن استصحابها، يؤدي لا محالة إلى فهم أبتّر لمنطق العلم، وبنيته الداخلية.

إن البنية الداخلية للعلم، ومناهج التفكير فيه، تؤثر على بنيته الخارجية، وتوجهها لتكون عاكسة لطبيعة قضاياها، ومعبرة عن خصائصه؛ ولذلك فإن هذه المناهج وإن اشتركت في القواعد المعيارية العامة؛ إلا أن المنطق الداخلي لكل علم يعد الفاصل في اختيارها، والتوسع في إعمالها؛ فالمنهج الاستقرائي مثلاً وإن اتفقت العلوم الشرعية على ضرورة إعماله؛ إلا أن هناك تبايناً على



مستوى درجة هذا الأعمال، وطبيعة توظيفه، وكل ذلك خاضع لاعتبارات ترجع إلى طبيعة العلم نفسه.

إن الفهم السليم للعلوم الشرعية يستوجب النظر الجمعي للمنطقتين: الداخلي والخارجي؛ أي النظر إلى طبيعة المضمون، وإلى آليات إنتاجه، ومناهج صياغته، حتى تشكل وحدة عضوية يستعصم الفصل بينهما.

ثانياً: (مناهج التأليف).

يراد بها النسق الذي يحكم ترتيب المباحث داخل العلم، وإدراك أوجه المناسبة بينها، والعلائق النازمة لبنيتها الصغرى (أي بين مباحث الباب الواحد)، وبينته الكبرى (أي علاقة الأبواب بعضها ببعض).

إن البحث في مناهج التأليف يعد أمراً بالغ الأهمية؛ لأنه يجلي للطالب الصورة الكاملة للعلم، ويضع بين يديه خارطة واضحة المعالم، تهديه في دروب التحصيل ومسالكه. وكلما كان العلم مفرقا، لا يستطيع درك أوجه المناسبة بين أبوابه ومباحثه؛ ألقى الطالب صعوبة في إيجاد أوجه الملاءمة بينها، وواجه مشقة في استيعابه لها، فينتج عن ذلك كله اضطراب سيكولوجي، يكل ذهنه، ويبدد قوته، ولا يستطيع إعادة عملية التوازن إلا من خلال الاستيعاب والمواءمة بين مكونات مباحث العلم وأبوابه.

إن تكوين المعنى لما يتلقاه المتعلم، لا يكون إلا من خلال التنظيم والتصنيف، وإدراك النسق الكلي الذي يحكم المعطيات والمفاهيم الواردة على الدماغ، مما يسهم بالتبع في ديمومة ما يخزنه، وإضفاء المعنى على ما يتلقاه.

تقول (الركنورة نجله) نصير بنسور: إن «الدماغ في سعي دائم لتنظيم وتصنيف المفاهيم والمعلومات التي يتعرض لها لتكوين معنى لها، وذلك لكي تبقى في ذاكرته الطويلة الأمد، وإذا لم يحدث ذلك؛



فإن المفاهيم والمعلومات تبقى في الذاكرة المباشرة القصيرة الأمد؛ أي التي تتعرض للزوال السريع. وللمعنى ثلاثة مكونات:

أولها: النسق أو السياق؛ بمعنى أن يحدد المتعلم سياقاً في دماغه يصنف فيه المعلومة الجديدة»⁽¹⁾.

فمن خلال هذا النص ندرك أن البعد النسقي للمعارف والمعطيات الوافدة على الدماغ يعد أمراً في غاية الأهمية؛ إذ به ترتسم أصول العلم ومباحثه في ذهن الطالب، فيكون سلوكه في تحصيلها منضبطاً لا يعتوره غموض، ولا يكتنفه لبس، ولا يستريب من له قبضة من أثر النظر أن درك التصور، وامتلاك الفهم والاستيعاب هما ما به يرتقي الطالب في سلم تحصيل الملكة العلمية.

فالغاية إذن من الكشف عن مناهج التأليف، «أن يعرف الطالب هيكل العلم، وبحوثه (= أي مباحثه)، وأبوابه الكبرى، وكيف تتجاور تلك الأبواب وتتعاقد، لصناعة العقل الكامل، المحيط بهذا الفن على هيئة حسنة، وفهم تام»⁽²⁾.

ومن أدوات الفهم كمال التصور للأبواب والمسائل والبحوث، وحضور التصور الكلي لها، والإلمام بغايتها وموضعها من العلم»⁽³⁾.

ثالثاً: (مناهج التدريس).

يراد بها المسالك التربوية التي انتهجها المحدثون في تدريس علم الحديث، وتقريبه إلى الطلبة. كما تشمل مختلف الشروط النفسية، والعقلية، والاجتماعية المؤثرة في التعلم، وكذا شروط العالم والمتعلم، والعلاقة بينهما، وضوابط النقل التدريسي للعلم. كما تشمل مناهج التدريس: الأهداف، والمادة العلمية، وطرق التدريس، والوسائل، وطرق التقويم، وزمن التعليم.

1 - دماغنا المتعلم، كيف نمليه؟ نجلاء نصير بشور، مركز دراسات الوحدة العربية-بيروت، العدد (5)، ط الأولى 2014م (ص 15-16).

2 - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد الأزهرى. (ص94).

3 - نفسه. (ص178).



إن الغاية من التتبع المعرفي لعلم الحديث، والهدف من استجلاء أصوله (المعرفية والمنهجية)، والمقصد من تحرير نسقه المصطلحي، ومعرفة طبيعة استمداده، وتكامله، وكذا رصد العوائق والإشكالات الحائلة دون تطوره، اختيار الضوابط التدريسية الملائمة لطبيعة علوم الحديث، وانتقاء المسالك المعينة على الارتقاء في مدارجه، ونصب الطرق الفعالة في تدريسه وتقويمه، ورسم خطوات محكمة يرتقي من خلالها الطالب في سلم (الملكة).

إن جودة تدريسية وحداته، مشروطة بالانطلاق من بنيته التي نشأ فيها وترعرع، ومرهونة بمطابقتها لمناهجه الداخلية والخارجية، وأي تسور على هذه الضوابط، يؤدي لا محالة إلى فساد في التعليم، وخبط في اختيار المناهج المناسبة لطبيعة (الدرس الحديثي). وعلى قدر مراعاة العلاقة بين طبيعة العلم وأصوله المعرفية والمنهجية، ومنهج تدريسه؛ ينضبط الدرس لوظائف العلم ومقاصده، ويُختار من الأهداف، والمحتويات، والطرق والوسائل أنجعها في قدح المهارات، وأمكنها في الارتقاء به في سلم (الملكة)، وكسب (الكفايات المعرفية)، و(الكفايات المنهجية) التي تؤهله مرتبة التصرف في العلم.

إن المقصد الغائي الذي يحكم البحث في الطبيعة المعرفية لعلم الحديث، هو الإفادة من ماهيته، وما يرتبط بها من أهداف، ووظائف، وطرق في التنزيل التدريسي للعلم؛ إذ لا يصح بحال من الأحوال أن يكون التدريس بعيدا عن ماهية العلم، وخارجا عن وظائفه التي نشأ تحقيقا لها. لذلك صار النظر المعرفي في علم الحديث شرطا أوليا في صحة تدريسه؛ «لأن الحديث عن منهجية تدريس النص التراثي-خصوصا على مستوى التعليم العالي- يستدعي أولا الحديث عن مفهوم هذا النص وطبيعته وماهيته؛ إذ لا معنى للحديث عن المنهجية دون الحديث عن موضوعها والغاية منها».⁽¹⁾

إن المتأمل في المناهج التي سلكها علماء الحديث في التدريس؛ يجد العلاقة وطيدة بين الطبيعة المعرفية للحديث النبوي وعلومه، وبين طرق تدريسه؛ إذ لا «يصح بحال من الأحوال أن يكون

¹ - منهجية تدريس النص التراثي، محمد المالكي، ورقة مقدمة للمشاركة في الدورة العلمية التدريبية التي نظمها معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي أيام (13-23/1414هـ-30-5-1996م)، ط المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط الأولى 1421هـ/2000م. (ص 318).

الفعل التربوي؛ أي عملية التدريس مناقضا لطبيعة المادة المدرسة؛ لأنه سيكون -من حيث لا يشعر- وسيلة لإعاقة نمو ذلك العلم، أو عدم وصوله لأغراضه الصحيحة، بل المفترض في تعليم فن من الفنون، أن يكون موافقا لماهية ذلك الفن»⁽¹⁾.

إن إعاقة نمو العلم وفتوره عن تحقيق وظائفه، يرجع بالأساس إلى تدريسه، أو طلبه بمنهج يخالف بنيته الداخلية، وتلقيه على وجه يصادم أصوله المعرفية والمنهجية؛ وذلك «لما بين طبيعة العلم ومنهج تدريسه من التلازم والتأثير المتبادل»⁽²⁾، فإذا كانت الوظيفة الأساس التي نشأ علم الحديث لتحقيقها هي تمييز المقبول من المردود، وكذا الدفاع عن حياض السنة، وحرس حدود المرويات، وتطهيرها من الدخيل الضعيف والموضوع؛ فلا شك أن تأهيل من يقوى على حمل مشعل هذا العلم تحقيقا لاستمرار هذه الوظيفة، يلزمه أن يسلك في طلبه (إن كان طالبا) أو تدريسه (إن كان مدرسا) مناهج الأئمة النقاد، ذوي البصيرة والحدق في الكشف عن العلل الخفية، وأن يستقري أحوال تصرفاتهم، ومناهج تعاملهم مع الأحاديث، وما يحتف بذلك من القرائن والسياقات الخاصة بكل حديث على حدة، ويتشرب المناهج التي سلكوها في التصحيح والتضعيف، ويهتدي بالمعالم والمناثر المفضية إلى دركها واستخراجها؛ حتى يقتفي أثرهم، ويلزم غرزهم، وينسج على منوالهم؛ فيجني من ذلك كله ثمرة صوغ عقليته على وفق عقلية المحدثين؛ فتمتزج بنفسه، وتطوى في لفائف تصرفات ذهنه؛ فلا يأتي شيئا ولا ويدركه إلا عن بصيرة، وحدق، وذوق.

أما من جهة التدريس؛ فإن الوصول بالطالب إلى هذه المنزلة (=منزلة التصحيح والتضعيف، وتمييز المقبول من المردود) يلزم سلوك منهج تربوي واضح المعالم والأسس، ومكين الطرق والأساليب، ومتين المحتوى والأهداف، وشديد الإحكام لوسائل التقويم والدعم، إلى غير ذلك من الإجراءات التدريسية المعينة على الوصول بطالب الحديث وعلومه إلى مقاصد العلم وأهدافه.

¹ - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق. (ص 269).

² - نفسه. (ص 280).



إن بناء (الملكة) بناء سليما يستقيم على رسم المحدثين؛ لا يتم إلا بإمداده بالأدوات المعرفية، والمنهجية النابعة من علم الحديث نفسه؛ التي تعصمه من الشطط، وغوائل النظر، وحواجز التصرف في نصوص أربابه، بما يتيح له كسب مادة هذه (الملكة)؛ التي تجعله قادرا على مجازاة أئمة ونقاده في قواعدهم، ومناهجهم، وتصرفاتهم؛ فيستقيم بذلك عوده، وتشتد منته، فيكون مؤهلا وقتئذ لحراسة حدود السنة، والدفاع عن حياضها، وتنقيح المرويات وتصنيفاتها من عفين الموضوعات.

ولذلك صارت دراسة مناهج الأئمة في بناء القواعد والاستدلال عليها، وصوغ المصطلحات وتركيبها، وإرساء الأصول التي يبنى عليها العلم (= وهذه العناصر هي عمدة البنية المعرفية لعلم الحديث)، ضرورة ملحة لكل من رام استتمام النظر، ودرك البغية في الإحاطة بعلم الحديث فهما، وتصورا، وتطبيقا، وتدريسا؛ إذ إنه من القوادح المؤثرة في صحة النظر في العلوم، والعلل التي تحول دون الوصول به إلى مرتبة (الملكة)، التقصير في استيعاب المناهج التي سلكها أئمة فنه، والحيدة عن المنائر التي نصبوها للاهتمام بمعالم أصولهم، والغفلة عن طرقهم وأساليبهم في تدريسها.

يقول الدكتور محمد أبو موسى في سياق حديثه عن مناهج علمائنا في بناء المعرفة: «قد لاحظت أن علماءنا الذين شاركوا في تأسيس العلوم، كانوا يهتمون اهتماما واضحا ببيان الخطوات التي سلكوها في استنباط حقائق العلوم، وكانوا يزاوجون في إعداد الجيل الذي يخلفهم بين أمرين، الأول: تعليم أصول العلم. والثاني: بيان كيف استخرجت هذه الأصول، والخطوات التي سلكوها، وكأنهم يعلمون تلاميذهم العلم، ويعلمونهم أيضا صناعة العلم، حتى يكون هؤلاء التلاميذ متممين لسيرتهم وماضين على دربهم»⁽¹⁾.

إن الكثير من الإشكالات التي يعانيتها الدرس الجامعي عموما، والحديثي منها خصوصا مرجعه الأصيل، وسببه الرئيس الانفصال عن حقيقة العلم وروحه، المتمثلة أصالة في الغفلة عن استصحاب مناهجه، وخصائصه التي تصنع طالبا مكينا؛ مقتدرا على النهوض بإشكالات وقضايا العلم الذي

¹ - مناهج علمائنا في بناء المعرفة، محمد أبو موسى، محاضرات الموسم الثقافي لكلية اللغة العربية، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة سنة 1420هـ/199م (ص 186).



تخصص فيه، ومؤهلاً لإحياء ما اندرس من مناهج أئمته، وبعث أصوله المصححة للنظر، المقومة للانحرافات التي عرفها على مستوى التأليف والتدريس.

إن البحث في (الأصول المعرفية والمنهجية) لعلم الحديث لا يعد ترفاً بحثياً، ولا نافلة تسقط بالاكْتفاء بالمسالك التربوية الصرفة؛ لأن قيمتها تتجلى في استصحابها للحمولة المعرفية والمنهجية لعلم الحديث، والاستهداء بهما في سلوك دروب التحصيل، والإفادة منهما في التدريس، ومن هنا نخلص إلى أن الوصول بالطالب إلى مرتبة (الملكة) مشروط بركنين رئيسين، وهما:

أولاً: تمام الضبط للمعرفة العلمية، وكمال الأهلية في سبر أغوارها، واستنطاق خزائنها، والإحاطة الوظيفية الكافية بما يكسبه التصور الجلي لعلم الحديث؛ وهذا يقتضي ألا يقف المدرس عند رسوم العلم وأشكاله؛ بل يتعداه إلى البحث في المناهج المؤثرة في بناء المعرفة، وأدوات إنتاجها، وعلاقتها ووظائفها. فهذه الروافد هي التي تمده بسداد منهج التدريس؛ «لأنه لا يصح أن نحصر منهج التدريس عند مستوى الطرائق التي قد ينتهجها هذا الأستاذ أو ذاك في الأداء الصفي، أو عند مستوى الأساليب والوسائل التي يتوسلون بها في مجالس الدرس. إن المنهج قبل ذلك هو تفكير ابستمولوجي في المادية العلمية؛ من ناحية الأهداف، والمضامين، والمنهج والوظائف»⁽¹⁾.

إن كسب التفكير المعرفي والمنهجي في علم الحديث، لا يكون إلا بالحفر في جذور تشكّل مصطلحاته وقواعده، واستنطاق مناهجه المستكّنة في تضاعيف مباحثه، والغوص في غمرة الإشكالات التي أدت إلى ظهوره. وهذا يحتاج نفوذاً ذهنياً، أكثر منه لمحا بصرياً، ونظراً يتعدى حجب الأفكار الظاهرة، إلى التأمل في خفي الإشارات المنبئة بالمكونات والعناصر المنضوية تحت أستار المعرفة؛ لأن «طرائق استخراج المعرفة لا تراه إلا وراء فهم المسألة؛ يعني لا يتكشف إلا بعد التحصيل والتدقيق والوصول إلى الجذور والمنابع»⁽²⁾.

1 - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق. (ص 13).

2 - منهاج علمائنا في بناء المعرفة، محمد أبو موسى. (ص 194).



نانيا : القدرة على تكيف منهاج التدريس وفق الأصول المعرفية والمنهجية، وهذا الشرط يتجاوز الإحاطة (بالكفاية المعرفية) إلى ضرورة تملك (الكفاية التربوية) بكل شروطها ولوازمها، من ضرورة الإحاطة (بعلم النفس التربوي)، و(علم النفس المعرفي)، و(علم النفس الاجتماعي)... إلخ، وكذا الإحاطة بالشروط المؤثرة في التعلم، والاطلاع على الدارسات الميدانية المعاصرة، والانفتاح على تجارب علماء التربية .. إلخ، لذلك فإن انخراط هذا الركن الأخير يستلزم حتما انخراط أصول (الملكة)؛ لأن كمال الأهلية المعرفية للمدرس لا يكفي لوحده في الوصول بالطالب إلى منزلة التمهيد والافتقار على حل عويص المسائل، ومجاعة الأئمة في منهاجهم.

ذكر الحافظ (السخاوي) (ت 902هـ) في ترجمة محمود الأردبيلي أنه: «أخذ عنه خلق من المبتدئين وغيرهم، حتى بمكة في مجاورته في الفقه وأصوله، والعربية وغيرها؛ لكونه كان حسن التعليم؛ لا لظول باعه في العلم، وصار فيمن تلمذ له غير واحد من الأعيان»⁽¹⁾.

لا يفهم من كلام الحافظ السخاوي التنقص من قيمة النضج المعرفي، وكمال الأهلية في الإحاطة بأصول العلم؛ ولكنه سيق لبيان أن تمام الإحاطة به، وكمال الاستيلاء عليه، لا يستلزم إيصال الطالب إلى مرتبة (الملكة)، ومنزلة الحذق والتمهيد؛ لأن التدريس فن له أصوله وقواعده، التي تلزم الخائض فيه درسه بما يكسبه الكفاية اللازمة فيه، ولا ينتفع الطالب بشيخه إلا إذا كان متمهرا في صناعة الطالب وارتياضه، ومقتدرا على إنزال كل واحد منهم منزلته في الفهم والاستيعاب. وهذا لا يتأتى دركه إلا (بالكفاية التربوية).

و «حاصل الأمر أن الأستاذ ينبغي أن يكون حكيما؛ يتصرف في طرق التعليم بحسب ما يراه موافقا لاستعداد المتعلم؛ وإلا ضاع الوقت بقليل من الفائدة، وربما لم توجد الفائدة أصلا»⁽²⁾.

1 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت، ط (139/10)
2 - المدخل لمذهب الإمام أحمد بن حنبل، ابن بدران، تحقيق: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط الثانية، 1401هـ، (ص 491).

ومن خلال هذا «يعلم أن الطالب على ما راضه به معلمه، فعلى حسب ما يلقيه في ذهنه من بذور الصناعات، والملكات المعرفية؛ يكون حصاده، فإذا كان المعلم فقير العطاء؛ كان طالبه أحرى بذل..، فلا يرجى من تعليمه الانتفاع، ولا الوقوف على مضايق العضلات، أو التحديق بحل المشكلات»⁽¹⁾.

يقول الدكتور زين العابدين بلال فريج: «إننا حين نروم وصف حالة الدرس الحديثي اليوم، وتصنيف رتبته في تحصيل الطلبة له تقدماً أو تراجعاً، وإن ثبت تراجعاً فما أسباب ذلك التراجع؟ وما هي الصعوبات التي تعترض، أو تعوق طالب الحديث عن تحصيله؟ فإننا مرغمون باستحضار خصائص هذا العلم ومميزاته، وطرائق تحصيله عند أهله الأقدمين، والنظر في تاريخه، وتراجم أعلامه وسيرهم في أخذه ونشره، وقواعد التعلم والتعليم وضوابط ذلك كله، وما تعلق بمده وجزره تقدمه وخفقانه. فإن أقرب شيء إلى تحديد الأسباب والعوائق لواقع متراجع، أو مستشكل لهذا العلم؛ هو عرضه على أزهى العصور، وأعمقها إدراكاً، وأحسنها فهماً. فعصورهم العلمية خرجت أنجب الطلبة وأكمل العلماء، وإذا كنا مقبلين على معرفة جوانب الإخفاق في العملية التعليمية لمادة الحديث وعلومه؛ فإننا بحاجة إلى معرفة خصائص علم الحديث ومميزاته، لاستجلاء مدى اقتراب المتعلمين أو ابتعادهم من هذا العلم. ومن ذلك تستخرج أسباب الرجوع والعودة إلى صفاء البحث، وأقوم الطرق المجدية في تعلمه، ويكون ما آل إليه واقع الدرس الحديثي، هو ما دار في فلك هذه الأمور، وأن عودة قوته وحيويته في صفوف المتعلمين، واستيعاب قضاياها وتجاوز صعوباته، يكمن في مراجعة تلك الأرومة القديمة، ولا بأس بالاستعانة بالوسائل الحديثة في تقريبه، وتيسير صعوباته»⁽²⁾.

فهذا من الشواهد الأثيرة، من رجل أفنى زهرة حياته في تعلم وتعليم علم الحديث، وكلامه شاهد على أهمية استجلاء خصائص العلم، واستنطاق المنهج التربوي الذي سلكه أئمة الحديث؛ لأن

1 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. مركز البيان للبحوث والدراسات، ط الثانية: 1437هـ/2015م. (ص 204).
2 - علوم الحديث: واقع وآفاق، ندوة عقده برعاية رئيس مجلس الأمناء معالي جمعة الماجد في رحاب بكلية الدراسات الإسلامية والعربية بديي 6-8 صفر 1424هـ/10-8 أبريل 2003م. ط الثانية: 1427هـ/2006م. (ص275).



ذلك هو الطريق الأسلم إلى وضع المعايير التي نتحقق من خلالها من مدى حصول (الملكة) لدى طالب الحديث، طبعاً مع مراعاة متغيرات الزمان والمكان الذي تدرس فيه هذه العلوم. فهذا لا ينبغي أن يغيب عند وضع مرتكزات إصلاح الدرس الحديثي، ولذلك ختم الدكتور بلافريج كلامه بالحث على الانفتاح على الوسائل المعاصرة، شريطة أن تكون وظيفية؛ أي خادمة للعلم، ومحققة لوظائفه، ومقاصد تعليمه.

فالزبي (أخلص إليه) أن تدريس علم الحديث لا يتم على وجهه الأسلم، إلا إذا انطلق من الأصول المعرفية والمنهجية؛ لأن المقرر عند التربويين أن كل منهاج لابد أن يستند إلى خلفية معرفية ومنهجية، تحكم طبيعة اختيار عناصر منهاج تدريسه، ولا يمكن الحديث عن جودة مخرجات الدرس الحديثي إلا بالانطلاق من هذه المدخلات.



✽ رابعا: أجرأة المفاهيم

➤ الأصول المعرفية والمنهجية: هي قضايا تأسيسية ينبنى عليها تصور علم الحديث، غايتها

الكشف عن هوية العلم التي تميزه عن غيره، كما أنها السبيل الموصل إلى معرفة بنيته الداخلية والخارجية. والقضايا التأسيسية المندرجة تحتها هي:

✓ أولا: المقدمات التصورية لعلم الحديث؛ التعريف، الموضوع، طبيعة الترتيب.

✓ ثانيا: وظائف علم الحديث، ومقاصد تأليفها.

✓ ثالثا: الاستمداد وروافد التأثير.

✓ رابعا: تكامل علوم الحديث مع باقي علوم الشريعة الأخرى.

✓ خامسا: خصائص المصطلح الحديثي، وأنواع التعاريف الحديثية داخل كتب المصطلح.

✓ سادسا: خاصية النشأة، وإشكالات التطور.

➤ أصول الملكة الحديثية: أقصد بها الأصول المعرفية، والمنهجية، والتربوية التي تؤثر في تكوين

الملكة الحديثية، وهذه الأصول سبق بيان المكونات المندرجة تحتها.

➤ الأهداف: «نتيجة محددة بدقة، يتوجب على الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية

أو أثناء برنامج دراسي، أو هي صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى المتعلم خلال سيرورة تربوية»⁽¹⁾.

➤ تطبيقات الملكة: أقصد الطرق العملية، والمسالك الإجرائية التي سلكها المحدثون في تكوين

وتقويم الملكة الحديثية، ويدخل ضمن هذه التطبيقات الاقتراحات العملية المسهمة في تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.

¹ - المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط الأولى 2006م. (665).

➤ التقويم: « عملية اختبار درجة التلاؤم بين مجموعة من المعارف، ومجموعة من المعايير من جهة، والهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة ثانية؛ بقصد اتخاذ قرارات»⁽¹⁾.

➤ زمن التعلم: هو الزمن الحقيقي الذي يحتاجه المتعلم للتعلم، ويدل على الجهود والطاقة التي يبذلها من أجل الفهم.⁽²⁾

➤ زمن التعليم: المدة المخصصة للحصص الدراسية، وهو نمطي لا يخضع للفروق الفردية لدى المتعلمين.

➤ الصنافة: «نظام لترتيب الأهداف البيداغوجية وتنظيمها وفقا للمجالات التي تنتمي إليها ولدرجة تعقدها»⁽³⁾.

➤ طرق التدريس: «مجموع من الخطوات والإجراءات المنظمة التي تتبع في تدبير الدرس؛ منذ مرحلة التخطيط، مروراً بمرحلة التنفيذ، ووصولاً إلى مرحلة التقويم. وهي خطوات وإجراءات نظرية عامة يمكن أن تطبق في مختلف المواد، ومن قبل كافة المدرسين»⁽⁴⁾.

➤ علم التدريس: «هو علم تطبيقي معياري يهتم بالعلاقة بين المدرس والمتعلم ومحتويات التدريس وأهدافه وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي توضع أمام المتعلم لتسهيل ظهور تمثلاته قصد توظيفها في العملية التعليمية»⁽⁵⁾.

➤ كفايات المدرس: هي مجموع المؤهلات العلمية، والمنهجية، والتربوية، والخلقية، الواجب توفرها في المدرس لممارسة مهنة التدريس.

1 - سلسلة التكوين التربوي، خالد القاسمي، وخالد المير، العدد الخامس. (ص 76).

2 - ينظر: المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (936/2).

3 - المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (904/2).

4 - المرجع في كيفية التدريس، سعيد حليم، ط مطبعة آنفوجرانت، فاس، ط الأولى 1431هـ / 2009م. (ص 206).

5 - علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، سعيد حليم، أفريقيا الشرق-الدار البيضاء، ط 1434هـ / 2012م. (ص 27)



➤ الكفايات: «هي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية، تجعل

الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل، وعلى هذا فالكفاية تتضمن:

- مجموعة من المعارف، والمهارات، والإجراءات؛

- أنماطا من البراهين العقلية؛

- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة»⁽¹⁾.

➤ الكفاية التربوية: الإحاطة بقواعد علم التدريس، والاطلاع الوظيفي على علم النفس

التربوي والمعرفي، ومواكبة نتائج الأبحاث الميدانية التي يقوم بها المتخصصون في علوم التربية.

➤ الكفاية التواصلية: هي مجموع المؤهلات والقدرات المتعلقة بجانب التواصل؛ من أجل حسن

التعبير، والإفهام، ويندرج ضمنها حسن توظيف وسائل التواصل في التنزيل التدريسي.

➤ الكفاية الخلقية: هي مجموع الصفات المتعلقة بجانب السمات، والخلق، والهيئة التي ينبغي

توفرها في المدرس لممارسة مهنة التدريس.

➤ الكفاية المعرفية: امتلاك القدرة المعرفية المرتبطة بعلوم الحديث من خلال ضبط مباحثه

وقواعده، والإلمام بأمهات مصادره، والإحاطة الكافية بمضامينه التي تؤهله إلى التدريس والتأليف.

➤ المقاصد التعليمية: «هي المقاصد التي يحققها العلم في السياق التعليمي عند الطلبة. وهي

مقاصد تراعي خصائص المناهج التربوي المعتمد من الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم،

وتراعي طبيعة الأهداف التربوية، وخصائص الطلبة، وحاجات الدولة والمجتمع، وخصائص

زمن التعليم، والمستوى الدراسي»⁽²⁾.

¹ - المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة الناجح الجديدة-الدار البيضاء، ط الأولى 1428هـ/2006م. (168/1).

² - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، د سعيد حليم. (ص115).



➤ ملكة التصرف: القدرة على تطبيق ما اكتسبه، وتنزيل ما تلقاه من مسائل ومباحث نظرية، والتأهل لتوظيفها في تخريج الأحاديث، والحكم عليها بالصحة أو الضعف، مع بيان أحوال رواتها جرحا وتعديلا، والكشف عن العلل الخفية.

➤ ملكة التصور: أقصد بها اكتساب الجانب النظري في علم الحديث، من التعرف على مسأله الكلية، ومباحثه الإجمالية، وما له صلة بجانب الاكتساب.

➤ الملكة الحديثية: «اكتساب مسائل علم الحديث، والقدرة على التصرف فيها تخريجا، وتصحيحا، وتضعيفا، وتدريسا، وتأليفا»⁽¹⁾.

➤ مناهج التأليف: طرق المحدثين في تصنيف مؤلفاتهم، ومسالكهم في تبويبها وترتيبها، كما أعتمد هذا المصطلح للدلالة على النسق الذي يحكم ترتيب المباحث داخل العلم، وإدراك أوجه المناسبة بينها، والعلائق النازمة لبنيتها الصغرى (أي بين مباحث الباب الواحد)، وبينته الكبرى (أي علاقة الأبواب بعضها ببعض).

➤ مناهج التدريس: يراد بها المسالك التربوية التي انتهجها المحدثون في تدريس علم الحديث، وتقريبه إلى الطلبة. كما تشمل مختلف الشروط النفسية، والعقلية، والاجتماعية المؤثرة في التعلم، وكذا شروط العالم والمتعلم، والعلاقة بينهما، وكذا شروط النقل التدريسي للعلم. كما تشمل مناهج التدريس: الأهداف، والمادة العلمية، وطرق التدريس، والوسائل، وطرق التقويم، وزمن التعليم.

➤ مناهج التفكير: يراد بها المناهج الداخلية التي يستعين بها العلماء على بناء مباحث العلم؛ كالمنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي، والمنهج التوثيقي... إلخ.

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديث، د سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت-فاس، ط الأولى 1441هـ/2020م. (ص 48).

➤ المنهج التربوي: «خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، وهو يتكون من الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم، والوسائل التعليمية»⁽¹⁾.

➤ المهارة: «التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق، والنجاعة، والثبات النسبي»⁽²⁾.

➤ النقل التدريسي: «مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس، أو هو: عبارة عن عمل أو نشاط وصفي لطريقة وتقنية تحويل المعرفة من مجالها العالم تبعاً لبنائها الطبيعي إلى مجال التعليم في سياقه الصناعي والعلمي»⁽³⁾.

1 - مجلة علم التدريس، العدد الخامس والستون-أبريل 2006-(ص 103).
2 - ينظر: بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية 2003، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية المناهج، يوليو 2003. (ص 9-10).
3 - ديداكتيك التربية الإسلامية، أحمد البقالي وخالد القاسمي، ط دار الثقافة-الدار البيضاء، ط الأولى 1999م. (ص 84-85).

✽ خامسا: الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

تجدر الإشارة بدءا إلى أن معايير اختيار الدراسات السابقة، بني على أساس عام، وهو الجانب التربوي المتعلق بتدريس الحديث النبوي وعلومه، وآخر مما له صلة وطيدة بموضوع البحث، أو مساس بإحدى فصوله ومباحثه؛ أي ما له تعلق بالأصالة بتكوين (الملكة الحديشية).

✽ أولا: أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية، وآراء إصلاحية⁽¹⁾

للعلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت 1393هـ).

لقد كان العلامة محمد الطاهر ابن عاشور علما من أعلام المسلمين، ورجلا إصلاحيا باحثا عن السبل التي تخرج واقع أمته مما حل به من كبوات، ولا يكاد يصرف قارئ نظره عن كتبه إلا ويخرج بقناعة تامة، مفادها أن الرجل كان ابن زمانه، متحدثا بلسان واقع أمته، ساعيا في تشخيص أدوائها، مجتهدا في اقتراح ما يراه مناسبا للخروج بها من ضعفها وهزلها. وإن من أعظم المجالات التي شغلت باله، وقضت مضجعه، مجال إصلاح التربية والتعليم، مبينا أنه الأساس الذي يبنى عليه إصلاح كل المجالات الأخرى، وأن هذه الإصلاحات وإن كانت نافعة، وذات وقع جلل، إلا متوقفة بالضرورة على إصلاح مناهج التدريس.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «ها أنا ذا متقدم إلى خوض بحر أرى هول أمواجه قد حاد بعقول كثير من ذوي الألباب، فولوا عنه مدبرين، وتكلموا في إصلاحات نافعة من مصالح المسلمين، لكنها كلها كانت متوقفة على هذا المقصد الجليل المغفول عنه، مبدأ إصلاح التعليم»⁽²⁾.

ثم تحدث رَحِمَهُ اللهُ عن مقاصد إصلاح التعليم، وربط ذلك بأبعاد مقاصدية كما عهد عنه، مرجعا ذلك إلى تحصيل السعادة العاجلة والآجلة، ودفع المضار والمفاسد، كما ربط الإصلاح بغاية عظيمة، وهي إنتاج قادة للأمة في دينها ودنياها، وعلماء وهداة تستهدي الأمة بأنوار علمهم.

¹ - طبع الكتاب في جزء واحد، طبعته دار سحنون بشراكة مع دار السلام، ط الثالثة 1431هـ/2010م.

² - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 13).



وبعد ذلك عرج على توصيف تاريخي لمناهج التعليم في مختلف العصور والأقطار، وبيان مناهجه وأساليبه، وقد كان لتونس في ذلك الحظ الأوفر.

ثم انتقل إلى تشخيص نقائص الدرس الشرعي بجامع الزيتونة، ورصد مختلف الكبوات التي طالت هذه المؤسسة العتيقة، وكانت السبب في ضعف مستوى التحصيل عند طلبتها، مرجعا ذلك إلى سببين عامين شاملين: الأول منهما مرتبط بالأسباب العامة التي قضت بتأخر المسلمين على اختلاف أقاليمهم، وعوائدهم، ولغاتهم، والثاني: راجع إلى تغير نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالم تغيرا استدعى تبدل الأفكار والأغراض، والقيم العقلية، وهذا التغير استدعى تغير أساليب التعليم، ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المتعلمين لحاجات زمانهم.

فهذان السببان انبثقت عنهما مختلف الأسباب المرتبطة بالتدريس، تقويمه للدرس الشرعي بني عليهما، فقال رَحْمَةُ اللَّهِ: «فغرضنا أن نبين ما أفضت إليه الأسباب من النوعين في تأخر التعليم والعلوم الإسلامية»⁽¹⁾، وبعد تجربة طويلة للشيخ في التدريس انتهى به البحث إلى أن تأخر التعليم إما من فساد المعلم، أو من فساد التأليف، أو من جهة النظام العام. والفساد الراجع إلى النظام العام أرجعه إلى أربعة أسباب كبرى، أما ما تعلق بالمعلم، والتأليف، والامتحان إلى غير ذلك، فخصهما بمبحث خاص. كما أنه لم يكتف بالتشخيص العام، بل انتقل إلى النظر في الأسباب التي قضت بتأخر العلوم المتداولة على وجه الخصوص، لكنه لم يوسع القول فيها، ولم يقف عندها بنفس العمق الذي كان عليه في التشخيص العام، ومع كل ذلك فإنه استطاع أن يطالع القارئ على قيمة (المدخل التربوي) وأثره في تأخر العلوم، وأهميته في حصول الملكات العلمية.

وبعد أن فرغ من الأسباب العامة التي قضت بفساد نظام التعليم، تحدث بتفصيل عن حال التعليم وقت تدريسه بجامع الزيتونة، فتكلم عن أحوال الدروس ومدرسيها، وعن أحوال الفنون والكتب المقررة، وأحوال الطلبة، وعن طبيعة التأليف. ثم خصص الحديث بعد ذلك عن

¹ - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 105).

أسباب تأخر العلوم المتداولة على وجه الخصوص؛ كالتفسير، والفقه وأصوله، والحديث وأصوله... إلخ.

وبعد ذلك استطاع أن يقدم رؤية إصلاحية، يرى أنها مسعفة في الخروج بالدرس الشرعي بجامع الزيتونة مما حل به من ضعف وقصور.

والحقيقة أن الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) لم يكن مقوما لواقع الدرس الشرعي بجامع الزيتونة فقط، بل إن ما قدمه شامل لمختلف المؤسسات العتيقة بالعالم العربي والإسلامي، إلا أن رؤيته الإصلاحية ينبغي أن يراعى في تنزيلها متغيرات الزمان والواقع الذي يرام تنزيلها فيه.

وهذه الدراسة وإن كانت بالأهمية التي ذكرت، إلا أنها عامة يستطيع الباحث في هذا المجال أن يستفيد من معاييرها في التقويم والتجديد. أما حديثها عن (الملكة الحديثية) من حيث مفهوماتها، ومراتبها، وشروط ومسالك اكتسابها، وكذا الأصول المعرفية والمنهجية المؤثرة في تكوينها، فقد ظلت حلقة فارغة في دراسة الإمام محمد الطاهر ابن عاشور رَحِمَهُ اللهُ.



ثانياً: أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية لأستاذنا الدكتور سعيد حليم⁽¹⁾

أولاً: دواعي التأليف

لم أقف في حدود اطلاعي وبحثي الدائمين والمستمرين في الدراسات التي اختصت بالحديث عن تدريس علوم الحديث، وعن تكوين (الملكة الحديثية) على وجه الخصوص على كتاب أفرد الملكة الحديثية بالتأليف كما أفردنا أستاذنا الدكتور سعيد حليم، فهي من أوائل الدراسات التي قاربت علوم الحديث من هذه الزاوية. وقد كان أستاذنا كثير التهمم بهذا الموضوع، يشغل باله في كل وقت وحين، ويؤكد في محاضراته أن أعظم ما ينبغي أن تبذل الجهود في تجليله، وتصرف الأوقات في الكشف عن معالمه، جانب الملكة في العلوم الشرعية؛ لأنها المؤشر الدال على بلوغ الطالب منزلة الحذق والاستيلاء على العلم، ثم لأنها المقياس الدال على نجاعة مخرجات الدرس الشرعي بالجامعة، فإذا لم يتخرج الطالب قادراً على التصرف في العلم الذي ارتضاه تخصصاً، ومؤهلاً لوصله بمجتمعه، و متمكناً من المناهج التي يرد بها الشبه المثارة حوله، دل ذلك على أنه لم يبلغ منزلة التصرف فيه، والتصرف في العلم هو العلامة الدالة على حصول (الملكة). فإن كثير التوجيه والنصح إلى أن تتوجه البحوث صوب هذا الموضوع، وقد أثمرت قراءته في كتب علوم الحديث، وكذا في كتب السير والتراجم هذا الكتاب المبارك الذي استجاب لحاجات كثير من طلبة الحديث النبوي وعلومه.

إن من بين أكبر الأسباب التي حفزت همة أستاذنا على خوض غمرة تأليف هذا الكتاب، أنه لم يجد من الدراسات التي ترسم معالم الطريق لمبتغي تكوين (الملكة الحديثية)، مما يجعل الكثير من الطلبة يسير في دروب التحصيل على غير هدى ولا طريق مستقيم لاحب، فتجده يخبط خبط عشواء، ولربما اختار من الطرق التي يقضي فيها سنوات طويلة، حتى إذا فرغ وجد نفسه غير قادر على تصحيح حديث واحد أو تضعيفه، فتضيع السنوات، وتصرف الجهود في

1 - طبع الكتاب في جزء واحد، طبعته أنفو برانت فاس، سنة 2020م/1441م.

أمر لو نبه عليها في مبتدأ طلبه لكفي مؤنتها، وهناك صنف من الطلبة يتوهم أن عكوفه على كتب المصطلح، وحرصه على استظهار منظوماتها، مرقاة إلى اكتساب الملكة الحديثية، لكنه إذا ابتلي بتخريج حديث، أو الحكم على إسناده ومتمنه قبولا أو رد، حار وأبلس، وأصيب بالعي والحصر. فهذه العوامل كلها حفزت همة أستاذنا لتأليف كتاب يكون عوناً للطلاب على تكوين (الملكة الحديثية)، وتعريفه بالأسس الصحيحة، والمسالك القويمة التي يضمن لنفسه إن أخذ بها أن يكتسب الملكة الحديثية.

بقول محفظه (لله): « كتبت هذا الكتاب لمن رام تعلم (علم الحديث)، وأراد أن يطلع على (المسالك المنهجية) التي تعينه على اكتساب (الملكة الحديثية)؛ لأن من بين أهم المشكلات التي تقف في وجه الطلبة في العلوم الشرعية عموماً، هي كيفية (التمرن) على مسائل العلوم، والقدرة بعد ذلك على (التصرف) في هذه المسائل؛ لأن المقصود الأساس في تعلم العلوم عموماً، هو تحقق (التصرف) بعد (الاكتساب)؛ إذ لا فائدة من علم يتعلمه الطالب سنوات ثم لا يستطيع أن يتصرف فيه، ويوظفه في وضعيات مختلفة (..) ولا بد للطلاب الذي يريد أن يكتسب (الملكة الحديثية) أن يعرف المسار الذي سيسير فيه، والمراحل التي يجب عليه أن يقطعها، والكتب والمصنفات التي ينبغي أن يحيط بها، ويفهمها فهماً جيداً، ويمتلك ناصيتها من خلال (ممارسة)، و(تطبيق) ما فيها من المسائل والقواعد»⁽¹⁾.

❦ ثانياً: أهمية الكتاب وقيمه المضافة

إن أهم ما يميز كتاب أستاذنا الدكتور سعيد حليم، أنه من الدراسات السباقة في هذا المجال؛ لأن الكتابات التي بحثت أسس ومسالك اكتساب الملكة قليلة؛ بل نادرة، فجاء الكتاب ليغطي ثلثة في هذا الباب؛ لأنه من غير اللائق أن يفقد طلاب الحديث كتباً تبين لهم الطريق الأسلم، الذي يسلكون دروبه لاكتساب الملكة.

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حليم. (ص 5).

كما حاول الكتاب التأصيل للقضايا التي بحثها، مع الانفتاح الوظيفي على ما جادت به أقلام المؤلفين المعاصرين في علم التدريس؛ إذ إن التراث وحده لا يكفي في سياق التدريس؛ بل لا بد من الاستفادة مما خطته أنامل خبراء علوم التربية، سواء فيما توصلوا إليه في نظريات التعلم، أو فيما يتعلق بنتائج البحوث الميداني المحكمة، وهذا المسلك في التأليف، من الخصائص التي تطبع مختلف كتاباته.

❧ ثالثاً: مباحث الكتاب

خصص المؤلف فصلاً تحدث فيه عن الأمور العامة المرتبطة بالملكة، والقصد من ذلك، التأصيل والتأسيس للفصول الخاصة بالملكة الحديثة.

فخصص المبحث الأول لمفهوم الملكة العلمية، والمبحث الثاني لأسس الملكة في العلوم الشرعية، والمبحث الثالث لعوائق اكتساب الملكة في العلوم الشرعية.

ثم انتقل للتفصيل في مفهوم الملكة الحديثة، وأسس ومسالك اكتسابها، وقد جمعها في خمس أسس، وهي:

❧ الأساس الأول: الأساس التعبدي والأخلاقي.

❧ الأساس الثاني: الأساس العقلي والنفسي.

❧ الأساس الثالث: الأساس المعرفي

❧ الأساس الرابع: الأساس المنهجي.

❧ الأساس الخامس: الأساس التربوي التعليمي.

ثم خصص فصلاً لأهم مسالك اكتساب الملكة الحديثة، وقد حصرها في ثلاثة مسالك، هي:

❧ المسلك الأول: المسلك المعرفي



☆ المسلك الثاني: المسلك العقلي والنفسي

☆ المسلك الثالث: المسلك التربوي التعليمي

ثم خصص فصولا تحدث فيها عن تطور علم الحديث، والمباحث التي لها صلة بعلوم السند، والمباحث التي لها صلة بعلوم المتن، والأنواع المتعلقة بالقبول والرد، وخصص فصلا أخيرا لبيان علم الجرح والتعديل والعلل، وأهم ما صنف فيهما.

ثالثا: النظم التعليمية في القرون الثلاثة الأولى⁽¹⁾، ملكي قلاينة.

يعد هذا الكتب من الدراسات الجيدة التي حاولت التأصيل للنظم التعليمية عند المحدثين في القرن الثالث، وقد اختار تأطير دراسته بهذا الحد الزمني، باعتبار أن القرون الثلاثة الأولى تميزت بالازدهار والإبداع في الدراسات العلمية والأدبية والشرعية.

وقد اشترط المؤلف على نفسه أن يصف هذه النظم كما كانت، إذ ليس من غرضه أن يمد الحبل إلى الواقع للوقوف على كيفية الاستفادة من ذلك في تطوير الدرس الحديثي⁽²⁾. ولا شك أن هذا الأمر من الأمور المهمة التي حاولت هذه الدراسة استدراكها؛ لأن الأصل في البحوث الشرعية والتربوية؛ بل وفي مختلف المجالات، أن تكون خادمة للواقع، ومساهمة في سد ثغر من ثغوره، أو الإجابة عن إشكال من إشكالاته... إلخ.

قسم المؤلف الكتاب إلى خمسة فصول.

الفصل الأول: تحدث فيه عن (حلقات العلم عند المحدثين)، من خلال سبعة مباحث.

تحدث فيها عن انتشار حلقات العلم، وأماكن تلقي العلم، ومراحل التعلم، والحث على ارتياد مجالس العلم، انتقاء مجالس العلم، استشارة أهل العلم قبل الجلوس للتحديث، وأنواع المجالس عند المحدثين.

¹ - طبع الكتاب في جزء واحد، ط مطبعة طوب بريس الرباط، ط الأولى أبريل 2002م.

² - ينظر: (ص 8).

أما الفصل الثاني؛ فقد جعله خاصا بالمذاكرة، وجعله في خمسة مباحث، تحدث فيها عن فضل المذاكرة، والمذاكرة في عهد النبي ﷺ، والمذاكرة في عهد الصحابة، والمذاكرة في عهد التابعين ومن بعدهم، ومكانة المذاكرة.

وخصص الفصل الثالث للرحلة في طلب العلم، وجعله في خمسة مباحث، بين فيها مشروعية الرحلة، وأهداف الرحلة، والحث على الرحلة وتوصيات المحدثين، وشروط الرحلة، ونتائج الرحلة.

أما الفصل الرابع؛ فقد خصصه لبيان الإشراف التربوي والتعليمي عند المحدثين، وجعله في ستة مباحث، تكلم فيها عن الإشراف الإلهي على الرسول ﷺ، والإشراف التربوي والتعليمي للرسول ﷺ على أصحابه، والإشراف التربوي والتعليمي للصحابة ومن يليهم على طلبتهم، وخصص مبحثا للحديث عن الاقتداء، ونتائج الإشراف التربوي والتعليمي، ونتائج عد الأخذ عن الشيوخ.

وختم الكتاب بفصل بين فيه خصائص التعليم عند المحدثين، فصلها في خمسة مباحث حصر فيها خصائص التعليم عند المحدثين في خمس خصائص وهي: العمومية، والمساواة، والمجانية، والتكوين المستمر، ارتباط العلم.

ومما يلاحظ على هذه الخصائص أنها مشتركة بين العلوم الشرعية كلها، ولا يصدق عليها وصف الخصائص؛ لأن الخصوصية هي ما يميز الشيء عن غيره، ولا يشاركه فيه.

فهذه إذن أهم المحاور التي بينها الكتاب، وحاول التأصيل لها من خلال ما وقف عليه من نصوص له صلة بالقرون الثلاثة الأولى؛ لكنها على أهميتها ليست مرتبطة بالملكة الحديثية؛ لأن المؤلف لم يشترط على نفسه بيان (الأصول المعرفية والمنهجية) و(المسالك التربوية) المسهمة في تكوينها، نعم؛ بين بعض الأصول والمسالك التي اعتمدها المحدثون في تكوين الملكة؛ كالمذاكرة، والرحلة. أما فيما عدا ذلك فما تزال الحاجة ماسة إلى الكشف عن أصول تكوين (الملكة الحديثية).



موقع الدراسة من الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات التي سبق عرضها، تبين أنها نحت في رصدها لمناهج التدريس عند المحدثين منحى العمومية والشمول، وبعضها لم يختص بعلوم الحديث؛ ككتاب (أليس الصبح بقريب)، كما لم تقف بالتدقيق المطلوب على الأصول المعرفية والمنهجية التي تكشف لنا عن هوية العلم، وعما يتميز به عن غير من العلوم الشرعية؛ كالحديث عن أنواع التعاريف الحديثية، وخصائص المصطلح، ووظائف العلم، ومقاصد تأليفه، وطبيعة استمداده وتكامله، والمناهج الداخلية التي أسهمت في بناء مسأله... إلخ؛ لأنها السبيل الموصل إلى استنطاق بنيته الداخلية والخارجية؛ إذ لا يمكن الاستغناء عنها في التنزيل التدريسي لعلم الحديث، ولا يصح أن يكون التدريس من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرق، والوسائل مخالفا لبنية العلم؛ لذلك فإن «جودة المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة رهينة بمدى وفائه بمقتضيات هذه العلوم، ومدى تناغم مكوناته مع الأصول المعرفية والمنهجية لفروع المعرفة الشرعية، ومدى انسجامه مع بنيتها والنسق الداخلي الذي انبنت عليه مباحثها»⁽¹⁾.

نعم؛ لا ننكر فضل السابق في الكشف عن معالم المنهج التربوي عند المحدثين، مما كان له فضل في اتضاح رؤية البحث، ومعرفة المواطن التي يمكن أن يقدم فيها الباحث ما لا يوجد في غيرها، إلا أن فقدها للعناصر السابقة، جعل هذه الدراسة تستدرك ذلك، بغية تحقيق التراكم العلمي المطلوب في البحوث الأكاديمية.

لذلك أرى أن هذه الدراسة بفضل الله تعالى تحمل إضافات من شأنها أن تسهم في الكشف عن المنهج التربوي عند المحدثين، وبيان أصول الملكة الحديثية، واقتراح المسالك العملية لتطوير الدرس الحديثي بالجامعة، ووضع برنامج عملي يتخرج به الطالب التائق تكوين الملكة الحديثية، وتلك هي الغاية من مخرجات الدرس الحديثي؛ بل إنها غاية العلوم الشرعية قاطبة.

11 - المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة، أسس التقويم ومداخل التجديد-مقاربة نظرية وميدانية-، يونس محسين، أطروحة دكتوراه، إشراف الدكتور محمد رفيع، نوقشت 1437هـ-1438هـ/2016-2017م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس. (ص 70).

يقول الإمام الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) : «العلوم ما دونت إلا لترقية الأفكار، وصقل
مرائي العقول، وبمقدار ما يفيد العلم من ذلك ينبغي أن يزداد في اعتباره، فما القصد من كل علم
إلا إيجاد الملكة التي استخدم لإصلاحها»⁽¹⁾.

¹ - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 157).



الفصل الأول: أثر الأصل المعرفي لعلم الحديث

في تكوين الملكة الحديثية.

❖ مشكلة الفصل:

❧ ما أثر الأصل المعرفي لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثية؟



المبحث الأول: المقدمات التصورية لعلم الحديث وأثرها في تكوين الحديثية.

✽ أولا: تصور العلم مدخل إلى تكوين الملكة الحديثية (=مقدمات تصورية).

إن التصور السليم لعلم الحديث، متوقف على درك ماهيته، الكاشفة عن طبيعته وخصائصه المميزة له عن غيره، ولا تصح البداية بدراسة علم دون الوقوف على هويته، ومعرفة موقعه في نسق العلوم الشرعية. فاستتمام النظر إذن مرتكز على هذه الدعائم التي تعتبر مدخلا مهما إلى تفاصيل العلم ودقائقه، ومن جهة أخرى؛ فإن الكشف عن هوية العلم، يسهم في تصور حقيقته، وموضوعه، ووظائفه، والأبواب الكبرى المشكلة لبنيته، والمتأمل يلحظ أن هذه العناصر، أو المكونات تتخلق منها (الأصول المعرفية والمنهجية) المميزة للعلم عن غيره، وهذه العناصر ليست منفصلة الصلة عن أخواتها، بل إن كل واحد منها يؤثر في الآخر، ولذلك سيلحظ القارئ أي عند الحديث عن خصائص علم الحديث مثلا، أستحضر وظائفه، وأجعلها ماثلة أمامي في تحليل ومناقشة ما أود الكشف عنه، وعند الحديث على طبيعة التعاريف داخل كتب المصطلح، أجد نفسي مضطرا إلى الوقوف على طبيعة الإشكالات التي أسهمت في ظهور العلم. فالذي أردت إثباته أن (الملكة) تقوم على مداخل مهمة، لا يستطيع الطالب أن يتصور حقيقة العلم إلا بالولوج منها، فإن هو أغفلها ضل السبيل، وألقي في مسالك لا توصله إلى المراد أصالة من دراسة هذا العلم، وهو تحصيل (الملكة الحديثية).

لذلك فإن الوقوف عندها؛ استنباطا، واستدلالات، وتحليلا؛ ليس ترفا بحثيا، ولا نافلة من القول؛ بل إن الغفلة عن استصحابها، مظنة للوقوع في ضبابية في النظر، وعماية في الفهم والتصور. فلا يمكن أن ندرس علوم الحديث بعيدا عن هذه الأصول (المعرفية، والمنهجية، والتربوية)؛ فمن خلالها يضع الطالب أول قدمه في طريق (الملكة)، فيرجع بعد تصورهما، وامتلاك زمامهما، مكتسبا (ملكة التصور)؛ أي مستوعبا لحقيقة العلم، وموضوعه، ووظائفه، والروافد المؤثرة في استمداده، وخصائصه المميزة له عن غيره، وطبيعة ترتيب مباحثه، وعلاقته بباقي العلوم الأخرى، فالإحاطة بهذا كله، يكسبه

(ملكة التصور)، وما يزال مقبلا على العلم، ومعاهدا نفسه بالارتياض في الدواوين التي نصبت معامل للتدريب والممارسة، آخذا نفسه في كل ذلك بضرورة إشراف أستاذه وشيخه، مقوما اعوجاجه، ومصححا أخطائه، حتى يصل مع طول (زمن التعليم) إلى منزلة (ملكة التصرف)؛ أي المنزلة التي يصير فيها مقتدرا على خوض غمرة البحث والتحقيق الذاتي، وتلك هي الغاية المأمولة، والهدف المنشود، وما «القصد من كل علم إلا إيجاد (الملكة) التي استخدم لإصلاحها»⁽¹⁾.

وهذه المعاني كلها، قد جمعها إمام الحرمين (ت478هـ) في نص بديع مرصع، أحاط فيه بالذي سقت الكلام لأجله. يقول رَحْمَةُ اللَّهِ: «حق على كل من يحاول الخوض في فن من فنون العلوم أن يحيط بالمقصود منه، وبالمواد التي منها يستمد ذلك الفن، وبحقيقته، وفنه، وحده إن أمكنت عبارة سديدة على صناعة الحد. وإن عسر؛ فعليه أن يحاول الدرك بمسلك التقسيم؛ والغرض من ذلك أن يكون الإقدام على تعلمه مع حظ من العلم الجملي بالعلم الذي يحاول الخوض فيه»⁽²⁾.

قال الإمام الأمامي (ت631هـ): «حق على كل من حاول تحصيل علم من العلوم أن يتصور معناه أولا بالحد أو الرسم؛ ليكون على بصيرة فيما يطلبه، وأن يعرف موضوعه، وهو الشيء الذي يبحث في ذلك العلم عن أحواله العارضة له، تميزا له عن غيره، وما هي الغاية المقصودة من تحصيله؛ حتى لا يكون سعيه عبثا، وما عنه البحث فيه من الأحوال التي هي مسائله لتصور طلبها، وما منه استمداده لصحة إسناده عند روم تحقيقه إليه، وأن يتصور مبادئه التي لا بد من سبق معرفتها فيه لإمكان البناء عليها»⁽³⁾.

فهذه نصوص تعقد عليها خناصر الأفكار، حقيق على من انبرى لتدريس علم أن يجعله قبلته الأولى، إذ لا تصح عبادة تعليمه إلا إذا أخذ منها بالنصيب الأكبر، والحظ الأوفر، فالخوض في مسائل العلم، والإلقاء بالطالب في تفاصيله وجزئياته قبل إحاطته بهذه المداخل التصورية مزلة قدم، ومظنة لسوء فهم الكثير من المباحث التي يتوقف استيعابها على هذه المقدمات، فمن ذلك أن

1 - أليس الصحيح بقريب، للعلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص157).
2 - البرهان في أصول الفقه، أبو المعالي عبد الملك الجويني، اعتنى به: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى: 1418هـ/1997م. (8/1).
3 - الإحكام في أصول الأحكام، علي بن محمد الأمدي، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1429هـ/2008. (ص7).

الطالب إذا لم يتصور حقيقة علوم الحديث، ووظائفه، ومقاصد التأليف فيه، وطبيعة الإشكالات التي أدت إلى ظهوره؛ فإنه لا يستطيع أن يعرف ما يدخل في مسمى العلم وما ليس كذلك؛ بمعنى لا يقوى على ميز ما يجري على صناعة المحدثين، وما يجري على صناعة الفقهاء والأصوليين، حتى إذا مر على مبحث استطاع أن يعرف نسبه؛ هل إلى علوم الحديث، أم إلى علم الأصول؟ وكذلك الإشكالات؛ فإن لها أثرا كبيرا في تحرير الكثير من القضايا التي تفتقر إليها، فالطالب مثلا لا يستطيع أن يفهم حقيقة زيادة الثقة، إلا في ضوء الخلاف القائم بين المحدثين والأصوليين في قبولها مطلقا، أو ردها مطلقا، أو أن قبولها وردها متوقف على قرائن تعرض للمحدث، والأمثلة على هذا متعددة، أردت فقط التنبيه من خلالها على ضرورة الانطلاق في التأليف والتدريس من هذه المقدمات التصورية.

وهذا الذي نوهت بأهميته، وأكدت على ضرورة الأخذ به، ليس تسريحا للذهن في بقعة الإمكانات الذهنية المستندة إلى الفرض والاحتمال؛ بل إنه مما يقف عليه الباحث العارف بهذه المقدمات التصورية عند اطلاعه على بعض الكتابات التي حصل له خلط بسبب هذه الغائلة؛ لأن الوظيفة والمقصد الأصلي من الاشتغال بعلوم الحديث هو تمييز المقبول من المردود. أما استخراج المعاني، واستنباط الأحكام؛ فهو قدر زائد على وظيفته. إن كلام الدكتور متوجه إلى وظيفة الفقيه بالأصالة، الذي حددت طبيعة اشتغاله فيما ذكر، والصواب في ذلك التمييز بين (وظائف العلوم)، و(تكامل بعضها مع بعض). فالذي ذكره الدكتور توفيق الغلبزوري داخل ضمن التكامل التي يوجب عدم وقوف المحدث عند حدود تخصصه؛ بل يتعداه إلى معرفة الأحكام الفقهية. ولا يستريب ذو النظر أن بين المقامين فرقا، والخلط بينهما خلط في الوظائف. فهذا مثار من مثار الغلط الناشئة عن عدم تصور المداخل التي ينبنى عليها العلم، ومن قصر في استيعابها، اقتبس شعبة من التقصير في فهم حقيقة العلم، ودخل عليه التقصير بالتبع في ملكته؛ لأن (الملكة) شرطها الأول، تصور ما يقصد إليه بالطلب والتحصيل. يقول العلامة ابن خلدون (ت808هـ): «من شرط الصناعة أبدا تصور ما يقصد إليه بالصناعة»⁽¹⁾.

1 - المقدمة لابن خلدون. (ص590).



وأنبه في هذا المقام أن هذا المنهج في التدريس؛ أي الانطلاق من هذه المداخل ليس بدعا من القول، ولا هو بالدخيل الذي يرد بأدنى شبهة، بل قد ألفت له شواهد عند أئمة الحديث، مستحضرين في ذلك كله خصائص الفئة المستهدفة، وضرورة مراعاة مرحلة الطلب في تلقيهم للحديث النبوي وعلومه، وأذكر على سبيل التمثيل الإمام ابن الصلاح (ت634هـ)، فقد قال رحمته الله عن (مقدمته): «إن هذا الكتاب مدخل إلى هذا الشأن، مفصح عن أصوله وفروعه، شارح لمصطلحات أهله، ومقاصدهم، ومهماتهم؛ التي ينقص المحدث الجهل بها نقصا فاحشا، فهو إن شاء الله جدير بأن تقدم العناية به، ونسأل الله سبحانه فضله العظيم، وهو أعلم»⁽¹⁾.

فهذا النص واضح الدلالة على ما سيق الكلام لأجله، ومغن بمنطوقه عن تكلف البحث عن القرائن المعززة لما أردت إثباته؛ لذلك بحثي في هذه العناصر يعد أمرا ضروريا، وحاجة اقتضتها طبيعة التدريس نفسه؛ لأن حصول الفهم والإفهام متوقف عليها؛ بل إن التسور عليها، والغفلة عن استحضارها مظنة للجهل بحقيقته كما صرح بذلك ابن الصلاح، ثم إن قوله رحمته الله: (ثم إن هذا الكتاب مدخل إلى هذا الشأن) دليل على أن التعمق فيما يلي المداخل، من المسائل الخفية، والقضايا المحررة، والوصول فيها إلى التحقيق، متوقف على الانطلاق منه (=أي المدخل) والبدء به، لذلك قال العلامة ابن دقيق العيد (ت702هـ) في مقدمة (الاقتراح في بيان الاصطلاح): «هذه نبذ من فنون مهمة في علوم الحديث، يستعان بها على فهم مصطلحات أهله ومقاصدهم، ومراتبهم على سبيل الاختصار والإيجاز؛ لتكون كالمدخل إلى التوسع في هذا الفن إن شاء الله تعالى»⁽²⁾.

ولا يفوتني في هذا السياق أن أمد الحبل إلى علم من أجل العلوم، ألا وهو (علم النفس المعرفي)، الذي يشتغل بالسيرورات العليا للدماغ، والعمليات التي يقوم بها من تخزين، واسترجاع... إلخ فعلم النفس المعرفي جعل حصول (المعنى) لما يتلاقاه الإنسان متوقفا على حصول الصورة الكاملة لموضوع التعلم، وعلى نظم معارفه في نسق كلي تنخرم ماهية الفهم والاستيعاب والتصور بانخرامه، ولا

1 - علوم الحديث، لابن الصلاح. تحقيق: نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق-سوريا، ودار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان. ط الثانية والعشرون. 1438هـ/2017م. (ص 255).

2 - الاقتراح في بيان الاصطلاح، ابن دقيق العيد، تحقيق: قطان الدوري، ط دار العلوم-عمان، ط الأولى 2006م. (ص 213-214).



يشك من له قبضة من أثر العلم بأحوال المتعلمين أن درك التصور غاية ما يسعى إليه الطالب، ولا يحصل له هذا التصور إلا إذا أحاطه مدرسه بكل العناصر والمكونات التي يصل بها إلى هدفه، وإذا انخرم عنصر منها بقي ذهنًا متشوفًا إلى ما يزيل قلقه المعرفي، إلى أن يصل إلى مرحلة (الموازنة) ثم (التكيف). فالطالب إذا دخل العلم دون هذه المقدمات حصلت له نفرة منه، وألقى صدوفًا ولد في نفسه وهم عسر الفهم، وصعوبة الاستيعاب، وما أوتيته الداء إلى من قبل التدريس.

يقول العلامة مولود السريري: «فالتألم في بدء أمره غرضه تصور المسائل، وإدراكها على حقيقتها؛ إذ هو (=أي التصور) الذي عليه مدار بناء معرفة ما هو طالبه، فتشتيت قوته الذهنية في مسالك جدلية، وتناطحات فكرية في خلافات لفظية عمل يجب أن يتوقى، ونفور الطلبة من أسبابه هذا».⁽¹⁾

وخلص الكلام: إن الطالب لا يستولي على معاهد العلم وأصوله، ولا ينفذ إلى دقائقه وتفاصيله ما لم يقدم بين يدي ذلك المداخل التصورية، والمقدمات التي توضح له معالم السلوك في دروب تحصيل العلم، فلا يطمع في الظفر بأسراره إلا من دخله من بابه، وبابه الأول تصوره.

وما أجمع كلمة حجة الإسلام الغزالي (ت505هـ)، عندما قال في مطلع مقدمة (المستصفى):

«كل علم لا يستولي فيه الطالب في ابتداء نظره على مجامعه ولا مبانيه؛ فلا مطمع له في الظفر بأسراره ومباغيه».⁽²⁾

وفي السياق نفسه قال (الإمام الماوروي) (ت450هـ) بقوله:

«اعلم أن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخل تفضي إلى حقائقها. فليبتدئ طالب العلم بأوائلها؛ لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها؛ لتفضي إلى حقائقها. ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل.

1 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 2005م/1426هـ. (ص 170).

2 - المستصفى من علم الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق: سليمان الأشقر، طبعة مؤسسة الرسالة ناشرون-دمشق، ط الأولى 1433هـ/2012م. (34/1).



فلا يدرك الآخر ولا يعرف الحقيقة؛ لأن البناء على غير أس لا يبنى، والثمر من غير
غرس لا يجنى»⁽¹⁾.

¹ - أدب الدنيا والدين، للإمام علي الماوردي. (ص 46).

✽ ثانيا: علوم الحديث: التعريف، والموضوع، وطبيعة ترتيب مباحثه.

✽ أولا: تعريف علم الحديث، وموضوعه.

إن الناظر في الكتب التي عدها أرباب هذا الشأن عمدة علوم الحديث، والمرجع لكل من جاء بعدها، لا يلحظ وقوفها عند تعريف علوم الحديث، ولا يجد بيانا لماهيتها إلا ما كان من المتأخرين؛ كابن جماعة (ت733هـ) والسيوطي (ت911هـ) والمنائوي (ت1031هـ) رحمهم الله، والسبب الموجب لذلك هو وضوح مسمى هذا العلم عندهم، فلم تكن الحاجة ماسة إلى تعريفه؛ لأنهم كانوا عمليين، لا يجردون القول في مسائل فرضية، ولا يسرحون النظر في الإمكانيات الذهنية التي تحتل الوقوع من عدمه، فلما كان مسمى علوم الحديث واضحا عندهم، وليس هناك دواع إلى وضع تعريف له، انصبت اهتماماتهم على بيان ما رأوه جديرا بالبحث والنظر.

وهذا الأمر يحيلنا على خاصية من أهم الخصائص التي تميزت بها العلوم الشرعية عامة، وعلوم الحديث خاصة، وهي أنها (علوم عملية)، لا يخوض علماءها غمرة التأسيس والبحث، والتأليف إلا وجد إشكال يستدعي ذلك، فلا وجود للعلم خارج الإشكالات، لذلك لا ينتقل العلم من مستوى (الملكة) إلى مستوى (الصناعة) إلا إذا وجدت إشكالات علمية، أو منهجية تفرض أن يفرغ العلماء جهودهم لبحثها. وقد توسعت في بحث هذا الأمر عند حديثي عن أسباب تأخر تدوين علوم الحديث.

الشاهد أن تعريف علم الحديث لم يكن أمرا مستشكلا عند أرباب الصناعة، فلما احتيج أن تتميز هويته عن غيره، تم تعريفه بما يبين موضوعه، ووظائفه، والمباحث التي تخلقت منه؛ إذ إن الأصل في تعريف العلم أن يضم هذه الأثافي الثلاث، (الموضوع، الوظيفة، والمباحث الإجمالية)، وهذا ما سنستخلصه من تعريف علوم الحديث.

يقول منارِي (السري): «يمثل (الحد) هوية معرفية للعلم المحدود؛ إذ به ينال استقلاله، ويتميز عن غيره من العلوم، ومن هنا كان اللائق بحد أي علم أن يحتوي على وظيفته الرئيسة، لما لذلك من



أثر في فهم بنية العلم، وتخليق انطباع صالح يعين القارئ على تحقيق إدراك ملائم للعلم المقصود، فيستقيم له بذلك استثماره على الوجه الأمثل»⁽¹⁾.

أولاً: تعريف عز الدين بن جماعة (ت 767هـ).

«علم الحديث علم بقوانين يعرف بها أحوال السند والمتن، وموضوعه: السند والمتن، وغايته: معرفة الصحيح من غيره»⁽²⁾.

ثانياً: تعريف الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ).

«أولى التعاريف لعلم الحديث: معرفة القواعد التي يتوصل بها إلى معرفة حال الراوي والمروى»⁽³⁾.

ثالثاً: تعريف الحافظ السخاوي (ت 902هـ).

«علوم الحديث التي هي القواعد المعرفة بحال الراوي والمروى»⁽⁴⁾، وفي فتح المغيـث عرفه بقوله: «معرفة القواعد المعرفة بحال الراوي والمروى»⁽⁵⁾.

رابعاً: تعريف الإمام المناوي (ت 1031هـ).

«علم يعرف به حال الراوي والمروى من حيث القبول والرد وما يتعلق بذلك في معرفة اصطلاح أهله.

وقيل: هو القواعد الكلية المعرفة بحال الراوي والمروى، وغايته: معرفة المقبول والمردود»⁽⁶⁾.

1 - غمرات الأصول (المهام والعلائق في علم أصول الفقه) مشاري الشنري، مركز البيان للبحوث والدراسات-الرياض، ط الثانية 1436هـ/2016م. (ص22).

2 - تدريب الراوي في شرح تقريب النووي، للإمام جلال الدين السيوطي، تحقيق: نظر الفارابي، دار طبية-الرياض- المملكة العربية السعودية، ط الثامنة 1427هـ. (26/1).

3 - النكت على كتاب ابن الصلاح، الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق: ربيع المدخلي، دار الميراث النبوي-الجزائر، ط الثانية 1438هـ/2017م. (285/1).

4 - التوضيح الأبهر لتذكرة ابن الملقن في علم الأثر، شمس الدين عبد الرحمن السخاوي، مكتبة أضواء السلف، الرياض ط الأولى 1418هـ/1998م. (ص28).

5 - فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث، شمس الدين عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: عبد الكريم الخضير ومحمد آل فهيد، مكتبة المنهاج-الرياض- المملكة العربية السعودية، ط الرابعة 1436هـ/2016م. (14/1).

6 - البواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر، عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: المرتضى الزين أحمد، مكتبة الرشد-الرياض. ط الأولى 1999م. (230/1)..

خلاصات واستنتاجات

هذه أهم التعاريف التي وقفت عليها بعد استقراي لأزيد من عشرين مصدرا ومرجعا في علوم الحديث ⁽¹⁾، وقد استغنيت عن كثير منها لكونها مطابقة لما أوردته قبل، وقد تبين أنها تعاريف متفقة على الأركان المشكلة لعلوم الحديث، فلنأت عليها بالتحليل والبيان.

أولا: العلم بالقواعد.

ثانيا: معرفة القواعد، وبعض عبر بالقوانين.

ثالثا: القواعد الكلية المعرفة بحال الراوي والمروي.

ثالثا: الغاية من معرفة القواعد: التوصل إلى حال الراوي والمروي، وهي التي عبر عنها بعضهم بقوله: القواعد الموصلة إلى السند والمتن كما عند ابن جماعة.

رابعا: صرح الإمام المناوي (ت1031هـ) فائدة على باقي التعاريف الأخرى، وهي (القبول والرد)، وهي إضافة سيقت للتوضيح والبيان، وإلا فالتعاريف الأخرى متضمنة للقبول والرد؛ لأن قولهم: (معرفة حال الراوي والمروي)، إنما يراد بها من حيث القبول والرد، إلا أن الإمام المناوي أضافها من باب الزيادة في البيان، وهي زيادة (وظيفية) في التعريف، فيكون بذلك عمل المحدث دائرا على بحث حال الراوي والمروي فيما يترتب عليه من قبول أو رد لا باعتبار آخر، وهذه الإضافة مهمة، منها نستخلص وظيفة المحدث، وهي: تمييز المقبول من المردود، ولا يبحث في السند والمتن لاستخلاص الأحكام واستنباط المعاني، أو البحث في القطع والظن والحجية، فكل هذه أمور خارجة عن دائرة اشتغال المحدث.

لذلك قال العلامة الطاهر الجزائري (ت1338هـ): «وقوله؛ -أي السيوطي في ألفيته-: من حيث القبول والرد، احتز به عن معرفة حال الراوي والمروي من جهة أخرى؛ ككون الراوي أبيض أو أسود، أو كون المروي كلاما ظاهر الدلالة على المعنى أو خفي الدلالة عليه»⁽¹⁾.

¹ - أذكر على سبيل المثال: المنهل الروي لابن جماعة؛ فتح المغيث للسخاوي؛ تدريب الراوي للسيوطي؛ النكت على مقدمة ابن الصلاح لابن حجر؛ توجيه النظر للطاهر الجزائري.

خامسا: التعاريف متفقة على أن موضوع اشتغال المحدث هو (الراوي والمروى)؛ أي السند والمتن، إلا أنه وقع بينها بعض التمايز في الطريق الموصل إلى موضوع اشتغاله، فبعض التعاريف تعبر (بمعرفة القواعد) أو (العلم بالقواعد)، وبعضها يجعل الراوي والمروى نفسه محل اشتغال المحدث، دون ذكر العلم بالقواعد، أو معرفة القواعد، ولا شك أن تلك الزيادة لها دلالتها؛ لأنها تحليلنا على (الوظيفة المنهجية لعلوم الحديث)، فيكون المعنى: معرفة الطرق والمسالك والمناهج التي نتوصل بها إلى معرفة حال الراوي، من التتبع لأحواله، واستقراء مروياته، ومقارنة حفظه بأقرانه، ومعارضة المتون بغيرها إلى غير ذلك من العمليات التي تثمر قبول الحديث أو رده. والحقيقة أنه لا تعارض؛ لأن الوصول إلى معرفة حال الراوي والمروى يقتضي التزام القواعد الموصلة إلى ذلك، فتكون القواعد معيارا في الحكم على حال الراوي والمروى، كأن يقول مثلا: كل ثقة عدل فهو مقبول الحديث، إلا إذا احتفت بذلك قرائن صارفة، فتكون هذه القاعدة معيارا في الحكم على حال الراوي فلان بأنه مقبول الحديث؛ لأنه توفر فيه شرط (الثقة).

وقد حاول الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) جمع القواعد الكلية التي تندرج تحتها مسائل جزئية، لكنه لم يستوعب، بل لم تتجاوز مجموعها عشرين قاعدة، كقوله رَحِمَهُ اللَّهُ: «إذا روى الحفاظ الأثبات حديثا بإسناد واحد، وانفرد واحد منهم بإسناد آخر، فإن كان المنفرد ثقة حافظا، فحكمه قريب من حكم زيادة الثقة، في الأسانيد أو في المتون»⁽²⁾.

والحقيقة أن القواعد الواردة في تعريفه لا يراد بها المعنى الخاص، بل يراد بها أيضا معرفة الاصطلاحات والاستعمالات التي يكثر دورانها عند متقدمي المحدثين؛ لأن القاعدة نسق مركب من المصطلحات، فإذا كثرت القواعد تولد عنها منهج، أو مناهج تصطبغ بخصائص ذلك العلم وطبيعته المعرفية.

¹ - توجيه النظر إلى أصول أهل النظر، الطاهر الجزائري، تحقيق: محمد البيضاني، دار الإمام أحمد-القاهرة. ط الأولى 1433هـ/2012م. (92/1).

² - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي، تحقيق: همام سعيد، مكتبة الرشد-الرياض. ط السابعة 1436هـ/2015م. (838/2).



فالزني نخلص إليه إرفه، أن علم الحديث يشتغل بالراوي والمروي، وموضوعه: السند والمتن، وغايته تمييز المقبول من المردود، «وعلى هذا يكون المراد بهذا المركب الإضافي: هي جميع العلوم والمعارف التي بحثت في الحديث من حيث روايته وجمعه في الكتب، أو من حيث بيان صحاحه من ضعيفه، أو من حيث بيان رواته ونقدهم وجرحهم وتعديلهم، أو من حيث بيان غريبه أو بيان ناسخه ومنسوخه، أو مختلفه ومتعارضه، أو من حيث شرح معناه واستخراج الأحكام منه إلى غير ذلك من العلوم التي دارت في فلك الحديث الشريف، ثم تطور هذا المركب فأصبح يطلق علما لقبيا على علم الحديث»⁽¹⁾.

✽ فعلم الحديث، هو العلم بالقواعد المعرفية بأحوال الراوي والمروي، من أجل تمييز المقبول

من المردود.

وهكذا نجد التعريف تضمن العناصر الرئيسة التي يتوقف عليها تصور علم الحديث، ألا وهي: (التعريف)، و(الموضوع)، و(الوظيفة)، و(المباحث والأنواع) التي يتشكل منها، كالأأنواع المتعلقة بالراوي (=السند)، والمباحث المتعلقة بالمروي (=المتن). وفي ختم تحليل ومناقشة ما يتعلق بتصور علم الحديث من حيث التعريف والموضوع، أود التنبيه على بعض القضايا التي تذكر دون لفت الانتباه إليها، وأخص بالذكر في هذا السياق مسألتان اثنتان: الأولى متعلقة إشكالية الأفراد والجمع، في تسمية علوم الحديث، وإشكالية الرواية والدراية.

¹ - الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، محمد سويلم أبو شهبة، دار الفكر. د.ت.ط (ص 5).

✽ ثانياً: علم الحديث بين صيغتي الأفراد والجمع.

إن ضبط تسمية العلم مدخل لضبط مسأله ومباحثه، لكنني أرى التعلق بدرك أوجه الفرق والميز بين التعبيرين لا ينبغي عليه كبير عمل؛ لأن لكلا الوجهين اعتبارات أوجبت أن يطلق عليه تارة علم الحديث، وتارة أخرى علوم الحديث، فمن رأى تسميته (بعلوم الحديث) فمستنده في ذلك أن كل نوع من أنواعه قابل أن يستقل علماً بذاته، فنكون وقتئذ إزاء أنواع هي علوم يصح استقلالها بنفسها، فصحت الإضافة بالجمع لهذا الاعتبار.

قال الإمام (أبو بكر بن العربي) (ت543هـ): «وعلم الحديث ستون علماً»⁽¹⁾.

وقال الإمام (الحازمي) (ت584هـ): «علم الحديث يشتمل على أنواع كثيرة تقرب من مائة نوع (...) وكل نوع منها علم مستقل، لو أنفد الطالب فيه عُمره لما أدرك نهايته. ولكن المبتدئ يحتاج أن يستطرف من كل نوع، لأنها أصول الحديث، ومتى جهل الطالب الأصول، تعذر عليه طريق الوصول»⁽²⁾.

وهذا مفهوم أيضاً من كلام الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) عندما سرد الأنواع التي سيبحثها في مقدمته، قال: «وذلك آخر الممكن في ذلك فإنه قابل للتنوع إلى ما لا يحصى؛ إذ لا تحصى أحوال رواية الحديث وصفاتهم، ولا أحوال متون الحديث وصفاتها، وما من حالة منها ولا صفة إلا وهي بصد أن تفرد بالذكر وأهلها، فإذا هي نوع على حياله»⁽³⁾.

وقال بعد ذلك مباشرة: (النوع الأول من أنواع علوم الحديث)⁽⁴⁾

1 - قانون التأويل، أبو بكر بن العربي، تحقيق: محمد السليمان، دار القبلة للثقافة الإسلامية-جدة، ط الأولى: 1406هـ/1986م. (ص 516).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، الحافظ ابن حجر. (295/1).

3 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 11).

4 - ينظر: علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 11).



أما من رأى إطلاق صفة العلمية بصيغة الإفراد، فمستنده في ذلك أن هذا العلم وإن كانت أنواعه قابلة أن تفرد بذاتها، إلا أن بينها قدرا مشتركا متناسقا يجعلها علما واحدا؛ لأن هذه الأنواع وإن تعددت؛ فإنها دائرة كلها على السند والمتن.

أما المسألة الثانية؛ فهي مما كثر تداولها على أقلام وألسنة الباحثين في علوم الحديث، والمراد بذلك تقسيم الحديث النبوي وعلومه إلى (علم الحديث رواية)، و(علم الحديث دراية)، وهذا التقسيم لم ينقل عن المتقدمين من أئمة الحديث، ولا عن المعترين من متأخريهم؛ بل هو تقسيم أحدثه ابن الأكفاني (ت524هـ)، ونقله عنه الحافظ السيوطي (ت911هـ) في (تدريب الراوي)، وكل من قسم الحديث النبوي إلى هذه القسمة الثنائية كان ابن الأكفاني مستنده في ذلك؛ لأنه كما سبق وأن ذكرت أنه تقسيم محدث دخيل على المحدثين، ومما يزيد الأمر استغرابا أنهم لم يعطوا هذا التقسيم دلالة الحقيقة، فجعلوا قسم الرواية متعلقا بنقل ما أضيف إلى النبي ﷺ من أقوال وأفعال، وصفات، وتقريرات، وما تعلق بالدراية متعلقا بالبحث في أحوال الراوي وطرق نقله للحديث. إلخ، وهذا ليس تقسيما دقيقا، ولا هو بالمعبر عن دلالة الاسم مطابقة، لذلك انبرى الحافظ عبد الله بن الصديق (ت1413هـ) إلى تصحيح هذه القسمة، وإرجاع كل منها إلى دلالة الحقيقة، مستندا في ذلك إلى أدلة معتبرة تقوي ما ذهب إليه.

قال رحمه الله: «أول من عرف علم الحديث رواية ودراية على طريقة أهل المنطق، هو ابن الأكفاني فيما أعلم، ولم يكن من أهل الحديث، ولا خبرة له ب(الصناعة الحديثية)، وإنما عرف هذا العلم، كما عرف غيره في إرشاد القاصد»⁽¹⁾. ثم قال رحمه الله: «يطلق علم الحديث، ويراد به المعنى الشامل لعلمي الرواية والدراية (...) وقولهم علم الحديث رواية، تمييز محول عن المضاف إليه، والأصل علم رواية الحديث؛ فالحافظ الخطيب ألف كتابا في المصطلح سماه (الكفاية في علم الرواية)، كما ألف الحافظ ابن الجزري كتابا في المصطلح أيضا سماه: الهداية في علم الرواية، وللحافظ السخاوي شرح عليه اسمه الغاية، وللحافظ عبد الحق الإشبيلي كتاب: مختصر الكفاية في علم الرواية. أما علم

¹ - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري، تحقيق: صفوت جوده أحمد، مكتبة القاهرة، ط الثالثة: 1429هـ/2008م. (ص 21).



الحديث دراية؛ فقد رسمه الشيخ أحمد بن مصطفى المعروف بطاش كبرى زاده في مفتاح السعادة، بأنه علم يبحث فيه عن المعنى المفهوم من ألفاظ الحديث، وعن المعنى المراد منها مبنيًا على قواعد العربية وضوابط الشريعة.

فمما ذكرناه يتبين الفرق بين العلمين، فموضوع علم الحديث رواية هو الراوي والمروي من حيث القبول والرد. وموضوع علم الحديث دراية هو المتن من حيث فهمه والاستنباط منه⁽¹⁾.

¹ - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري. (ص 22-23-24).

ثالثاً: طبيعة ترتيب المباحث الحريشية داخل كتب المصطلح (=البنية الخارجية).

1- أهمية ترتيب المباحث الحديثة

إن ترتيب المباحث داخل العلم، ليس مجرد سرد وصفي لها، أو قراءة خارجية لا تعدو أن تكون وسيلة موصلة إلى جوهر متن الكتاب، بل إن أهميتها ممتدة إلى أبعد من ذلك؛ أي ارتباطها ببنية التفكير البشري، الذي أسس على قواعد متينة من التسلسل والتراتبية المنطقية يجد صعوبة في الفهم والاستيعاب إن هو غيبها، أو غيبت عنه، وفي هذا السياق لابد من الانفتاح على حقل معرفي في علم النفس، يفسر لنا هذا الذي نحن بصدد بحثه، ألا وهو (علم النفس المعرفي)، الذي جعل حصول (المعنى لموضوع التعلم) متوقفاً على التنظيم والترتيب والتصنيف، فمن المفاهيم الجوهرية المشكلة لجهازه المفاهيمي، مفهوم (النسق) الذي يدل على الغاية في التنظيم والتركيب الذي يحصل في الدماغ فيضفي مفهوم (المعنى) على التعلم.

كما يفيدنا (علم النفس المعرفي) بمعطى آخر في غاية الأهمية، له صلة بأهمية ترتيب المباحث في أقطاب كلية جامعة، وهو ديمومة التعليمات، ورسوخها في الدماغ لأكثر مدة ممكنة، ذلك أن الطالب إذا لم يرتب ما يفد عليه في أقطاب كلية (=البنية الكبرى)، ولم ينظمها مع أخواتها (=البنية الصغرى) حصل له تشوش يجعل ما تعلمه قابلاً للزوال في كل لحظة.

نقول (الركنورة نجلد نصير بسور): «الدماغ في سعي دائم لتنظيم وتصنيف المفاهيم والمعلومات التي يتعرض لها لتكوين معنى لها، وذلك لكي تبقى في ذاكرته الطويلة الأمد، وإذا لم يحدث ذلك فإن المفاهيم والمعلومات تبقى في الذاكرة المباشرة القصيرة الأمد؛ أي التي تتعرض للزوال السريع. وللمعنى ثلاثة مكونات: أولها: النسق أو السياق؛ بمعنى أن يحدد المتعلم سياقاً في دماغه يصنف فيه المعلومة الجديدة؛ ثانيها: أن يكون للمعلومة الجديدة علاقة أو صلة بخبرات وتجارب سابقة للمتعلم؛ ثالثها: هو وجود جانب عاطفي يشد المتعلم إلى المعلومة الجديدة، فيعطيها الأولوية إيجاباً أو سلباً؛ فالدماغ

يكون تراتبية سريعة من المعلومات التي يتلقاها ليشكل أنساقاً؛ فتعطي هذه الأنساق إطاراً للمعلومات»⁽¹⁾.

لذلك فإن ترتيب المباحث له صلة ببنية العلم، وله ارتباط وثيق كذلك بالحاجات العقلية والتربوية للمتعلمين؛ فترتيبها على شكل أبواب كلية (=بنية كبرى)، وداخلها تكون محاور جزئية (=بنية صغرى)، عملية في غاية التأثير على الدماغ، من حيث التنظيم والترتيب، الذي يجعل المتعلم في حالة توازن، كلما مرت عليه قضية من قضايا العلم، أو مسألة من مسائله استطاع أن يلحقها بسهولة ويسر ضمن المجموعة التي تنتمي إليها، وبهذا يحصل له الاطمئنان النفسي، ويبعد عنه القلق والتشويش الذي يحصل له بسبب عدم إدراكه لأوجه المناسبة بين هذه البنى أو الأنساق.

يقول الدكتور جلاء بشور: «إن تنسيق المعلومات معناه عملياً تنظيم ومقابلة المعلومات مع أخرى موجودة من قبل في الدماغ. إن تكتيل المعلومات في كتل تجعلنا نرى كيف تتشابه المعلومات بعضها مع بعض، وهذه خاصية أساسية لعملية التعلم، وطريقة أساسية للتعامل مع كم كبير من المعلومات»⁽²⁾.

فإذا كانت طبيعة ترتيب المباحث تخضع لحاجات المتعلم، فإن هذا من التفسيرات التي توضح لنا عدم استقرار ترتيب المباحث الحديثة على نمط موحد، بل إن كل محدث يقدم ويؤخر بحسب حاجات المتعلمين، لذلك ترتيب ابن الصلاح (ت643هـ) لم يكن على الوجه الذي رتب به الحاكم (ت405هـ) أو الخطيب البغدادي (ت463هـ) كتابيهما؛ لأن كل واحد منهما انطلق من خصائص الفئة المستهدفة، هذا طبعاً دون أن يغفل الاعتبارات الموضوعية؛ أي الاعتبارات المرتبطة بطبيعة المباحث المدروسة، وقيمتها في سلم المباحث، ودرجتها في النسق المصطلحي. فالبدء بالصحيح مثلاً له دلالة التي ترجع إلى قيمته داخل النسق المصطلحي لعلم الحديث؛ وهو أنه أهمهما، وعليه مدار القبول، وعنه تفرعت أنواع الصحيحة الأخرى؛ كالصحيح لغيره، والحسن لذاته... إلا أن هذا يجعلنا لا نغيب في الوقت نفسه (الاعتبارات التربوية)؛ التي ترجع إلى طبيعة المتعلم نفسه، وهذا ليس تكلفاً في

1 - دماغنا المتعلم كيف ننميه؟ نجلاء نصير بشور، مركز دراسات الوحدة العربية (أوراق عربية، العدد 52، ط الأولى 1436هـ/2014م. (ص115-16).

2 - دماغنا المتعلم كيف ننميه؟ نجلاء نصير بشور. (ص16).



التوجيه، ولا قرينة ضعيفة تسقط بأدنى اعتراض؛ بل إن المراجع لسياق تأليف بعضها يشهد لصحة ما أوردته قبل.

قال الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ): «قلما يتمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستثير الخفي من فوائده إلا من جمع متفرقه، وألف مشتته، وضم بعضه إلى بعض، واشتغل بتصنيف أبوابه، و(ترتيب أصنافه)؛ فإن ذلك الفعل مما يقوي النفس، ويثبت الحفظ، ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويبسط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكسب أيضا جميل الذكر، وتخليده إلى آخر الدهر»⁽¹⁾.

فهذا النص قد جمع المعاني التي ذكرتها من قبل، ويؤكد أمرا في غاية الأهمية هو ارتباط التأليف والترتيب بالجانب النفسي للمتعلم، وتلك بارقة استلت من قوله ﷺ: (فإن ذلك الفعل مما يقوي النفس)؛ فربط ربطا عجيبا بين التصنيف والترتيب، وبين الجانب النفسي لدى المتعلم؛ فالعلاقة بينهما وطيدة، والوشائج بينهما وثيقة؛ إذ إن سوء ترتيب مباحث العلم، يؤدي لا محالة إلى نفور المتعلم وتضجره منه، وربما أدى به ذلك إلى تمثل يحول بينه وبين الإقبال عليه.

ولا يعترض على هذا بصنيع الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)، الذي صرح غير واحد ممن جاء بعده، بعدم ترتيب مباحث كتابه على الوجه المطلوب؛ لأن سياق تأليف الكتاب، شرط في معرفة العلة الموجبة لصنيعه ﷺ، فلم يكن قصده ابتداء أن يؤلف كتابا يكون مرجعا للطلاب، بل إن الانطلاق من حاجات الطلبة أنفسهم، هو الذي جعله يعمل به شيئا فشيئا؛ لأنه كان في المدرسة الأشرفية يشرح سنن البيهقي، وكلما اعترضه طالب بإشكال في مصطلح حديثي أملاه، وهكذا إلى أن جمع أنواعا جمعت في مصنف سمي بـ(علوم الحديث)، والمعروف بـ(مقدمة ابن الصلاح)⁽²⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 468).

2 - قال الشيخ الدكتور نور الدين عتر: «اشتهر هذا الكتاب بين الخاصة والعامة من أهل العلم بـ"مقدمة ابن الصلاح"، وأثبتت هذه التسمية على بعض النسخ الخطية، وبعض طبعاته أيضا، وهذه ليست تسمية المؤلف قطعاً؛ لكن الكتاب لما كان عندهم خبر مدخل يتوصل به إلى دراسة الحديث النبوي الشريف، وأفضل ما يقدم بين يدي هذا العلم العظيم سمي "مقدمة ابن الصلاح" المقدمة التحقيقية لكتاب علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 41)

يقول **الحافظ ابن حجر** (ت 852هـ) ثم «جاء الحافظ الفقيه تقي الدين أبو عمر عثمان بن الصلاح عبد الرحمن الشهرزوري-نزيل دمشق-، فجمع لما ولي تدريس الحديث بالمدرسة الأشرفية كتابه المشهور، فهدب فنونه، وأملأه شيئاً بعد شيء، فلهذا لم يحصل ترتيبه على الوضع المناسب»⁽¹⁾.

فهذا من النصوص التي تبين لنا أن المحدث ينطلق من حاجات المتعلم، فابن الصلاح (ت 643هـ) يرى أن إملاء ما هو من صلب العلم، أولى من سلكها في ترتيب؛ لأنه لم يجلس لتأليف مقدمته، وإلا لنظمها في ترتيب ونسق يجعلها مرتبة، وهذا الذي ذهبت إليه وجدت له شاهداً قوياً دل بمنطوقه على صحة ما ذهبت إليه عند **الحافظ ابن حجر** رحمته الله، حيث قال:

«والجواب عن ذلك (=أي عن علة عدم ترتيبه لمباحث كتابه): أنه جمع متفرقات هذا الفن من كتب مطولة في هذا الحجم اللطيف، ورأى أن تحصيله وإلقاءه على طالبه أهم من صرف العناية إلى حسن ترتيبه»⁽²⁾.

وقد توسعت في هذا الأمر عند حديثي عن الوظيفة التربوية في مبحث وظائف علوم الحديث، ومقاصد التأليف فيه. فبسطها ثم أليق، والتوسع في إيراد الشواهد الدالة على صحتها هناك أنسب، والله وحده الموفق.

والخلاصة التي أؤكد عليها في هذا السياق هو أن ترتيب المباحث خاضع لاعتبارين اثنين:

☆ **أولاً: الاعتبار العلمي**؛ بمعنى أن ترتيب مباحث العلم ينبغي أن يكون موافقاً للمنطق الداخلي للعلم، وطبيعته المعرفية.

☆ **ثانياً: الاعتبار التربوي**، مختص بمراعاة الجانب النفسي المتمثل في مراعاة حاجات الطالب.

يقول الدكتور مصطفى صادق: «إن تنظيم أي مادة علمية وتهيئتها لتصبح معرفة متعلمة في سياق التدريس، يخضع لمعيارين مختلفين:

¹ - نزهة النظر في شرح نخبة الفكر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد مرابي، دار ابن كثير-دمشق، ط الثالثة: 1438هـ/2017م. (ص 62-63).

² - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (1/294).



الأول: المنطق العلمي للمادة نفسها؛ أي طريقة عرض المباحث وترتيبها والتماسك بينها. ويسمى (المعيار المعرفي)؛ لأنه معيار يركز على الجانب المعرفي للمادة، وينظم البرنامج على أساسه.

الثاني: حاجات المتعلم واستعداداته، وما يرجى منه بعد تعلم تلك المادة، ويسمى (المعيار السيكلوجي)؛ أي النفسي؛ لأنه معيار يركز على تحليل نفسية المتعلم وإمكاناته العقلية. قد يتوافر المعيار السيكلوجي مع المعيار المعرفي المتعلق بمنطق المادة وتنظيمها لدى أهل الاختصاص، وقد يحصل الاختلاف بينهما، فيقتضي ذلك تأليفاً بينهما أو تغليباً لأحدهما في تنظيم البرنامج (...). وليس من الضرورة أن يتبع التعليم النظام والترتيب نفسه الذي اتبعه التأليف، بل يمكن الاجتهاد في التقديم والتأخير وفق الحاجات المعرفية التي تحددها الأهداف⁽¹⁾.

ومن أجمع النصوص الدالة على مراعاة المحدثين لحاجات الطلاب في الترتيب، ما ذكره (الإمام)

ابن الأثير (ت606هـ) بقوله: «ما نضدت الأحاديث في الأبواب والفصول والفروع، رأيتها كثيرة العدد، والكتاب في نفسه كبير المقدار، يحتاج الناظر فيه والطالب لحديث من أحاديثه أن يتطلب كتبه التي هي تراجمه، حتى يجد الحديث المطلوب فيها، وكان عليه في ذلك كلفة ومشقة متعبة، فخرجت أسماء الكتب المودعة في الكتاب، وجعلتها مرتبة على حروف (أ؛ ب؛ ت؛ ث) طلبا لتسهيل كلفة الطلب، وتقريبا على المريد بلوغ الأرب (...). وكذلك جميع الكتب على الوضع، ولم أقصد به إلا طلب الأسهل»⁽²⁾.

¹ - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق. (ص307-308).
² - جامع الأصول في أحاديث الرسول، ابن الأثير. تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة الحلواني. ط الأولى 1389هـ/1969م. (1/59-60).

✻ 2- الاعتبار الموجبة لاختلاف الترتيب.

✻ أ- الاعتبار التراكبي.

أحسب أن هذا الاعتبار كان سببا رئيسا في عدم استقرار مباحث علم المصطلح على ترتيب موحد؛ إذ إن طبيعة العلوم في بداية نشأتها تعني أكثر بجمع أصول ما تناثر عند المتقدمين، ليتأتى للنظر بعد ذلك سبر ما يمكن سبره، وتهذيب ما يمكن تهذيبه، وحذف أو إضافة ما يمكن حذفه أو إضافته، ولهذا قال (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) رَحِمَهُ اللهُ فِي (نزهة النظر): «فمن أول من صنف في ذلك القاضي أبو محمد الرامهرمزي»⁽¹⁾. فكان غرضه الجمع؛ لأن عبارة ابن حجر توحى بأنه تتبع أقوال النقاد، واجتهادات من سبقه؛ فسطر من خلالها ما تحصل لديه من تعاريف، وهذا المعنى أكدّه الشيخ الطاهر السمعوني الجزائري (ت1338هـ) حيث قال عن (مقدمة ابن الصلاح): «فإن كتابه أملاه شيئا بعد شيء، قاصدا بذلك أن يجمع في كتابه ما أمكنه جمعه من مسائل هذا الفن التي كانت مفرقة في كتب شتى»⁽²⁾.

✻ ب- الاعتبار التقعيدي.

لا شك أن الاعتبار السالف غير كفيّل بأن يضيفي صفة العلمية على علم ما؛ إذ إن هدف هذا الأخير هو الجمع من غير استيعاب؛ ولكن تقعيده وفق قواعد تكون مطردة، أو أغلبية بحيث يحتكم إليها عند الخلاف، ويحكم على الأحاديث بالصحة أو الضعف من خلالها، لا يكون إلا من خلال التقعيد، «ولا ريب أن كل امرئ أمعن النظر في فن من الفنون

1 - نزهة النظر، للحافظ ابن حجر. (ص 17)

2 - توجيه النظر إلى أصول الأثر للشيخ الطاهر السمعوني الجزائري، تحقيق أبي غدة عبد الفتاح الناشر: مكتبة المطبوعات الإسلامية - حلب ط. الأولى 1416هـ / 1995م. (364/1).

قال الدكتور نور الدين عتر في منهج النقد في علوم الحديث: «أكب العلماء في هذه الفترة على تصانيف السابقين التي كانت تجربة أولى في التدوين، فجمعوا ما تفرق مؤلفات الفن الواحد، واستدركوا ما فات السابقين، معتمدين في كل ذلك على نقل المعلومات عن العلماء بالسند إليهم كما فعل سابقوهم، ثم التعليق عليها والاستنباط منها». (ص63).



وغرضه استيعاب جزئياته ومسائله، يشاق إلى ما يوصله إلى ذلك بسهولة ويسر، ولا ريب أن ما يبلغه مراده ذاك هو جمع شتات تلك المسائل والجزئيات في سلك قواعد جامعة، بإدراكها تدرك أحكام كل المسائل المنطوية تحتها (...) وأزمة العلوم قواعدها»⁽¹⁾.

إذن؛ هذا المهم كان حاضرا عند المحدثين وهم يصنفون كتبهم أو يدرسون؛ فكان اعتناؤهم بالتقعيد أولى من الترتيب - هذا عند بعضهم-؛ لأن أمر هذا الأخير على حد تعبير الشيخ الطاهر الجزائري (ت 1338هـ) سهل يقدر على القيام به من هو أدنى منهم بمراتب.

وذكر العلامة المحدث علي بن آدم بن موسى الإتيوبي الولّوي في شرحه على كتاب (نزهة النظر) سببا آخر في عدم ترتيب ابن الصلاح (ت 643هـ) لمباحث مقدمته، حيث يقول: «لما ولي التدريس بالمدرسة الأشرفية اضطر إلى أن يلخص لهم؛ لأنه لو أتى بكتب الأولين لما وسعه الوقت؛ لأنه عنده رواية ودراية»⁽²⁾، فأراد أن يجيب الطلاب بالاختصار، فيختصر كلام من سبقه ويأتي لهم بما يتناسب، لأجل ذلك فاته الترتيب؛ فابن الصلاح يذكر لهم يوما المرفوع، فيقولون له يا شيخ: ما معنى المرفوع؟ فيجد نفسه مضطرا إلى أن يشرح لهم هذه اللفظة، فيذهب إلى بيته ويلخص كل ما يتعلق بالمرفوع؛ فيأتي في اليوم الثاني فيملي عليهم ذلك، وفي اليوم كذا يسألونه عن مختلف الحديث، فيضطر إلى أن يشرح لهم ذلك، فبحسب حاجات الطلاب أراد أن يوفر لهم ذلك الفن في وقت وجيز حتى يتمكنوا من فهمه؛ فترك الترتيب الوضعي لهذا الغرض، فجاء من بعده فرتبوه»⁽³⁾.

1 - القانون في تفسير النصوص لمولود السريري. دار الكتب العلمية، ط الأولى 2006م (ص 71).
2 - قلت: كانت عادة بعض المحدثين أنه يجمع في الدرس الواحد بين الرواية والدراية. من ذلك ما نقله الوادي أشي في ثبته حيث يقول عن شيخه محمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق العجيسي: (...) وحضرت من مجلسه الشريف منبع الفوائد، ومجمع الشوارد؛ فحللت من كنفه حرما أمينا، ووردت منه للدراية والرواية موردا معينا، ووجدت منه للصعب ملينا وللمبهم مبينا وعلى العلم معينا. [و]قرأت عليه رضي الله عنه بلفظي وسمعت بلفظ غيري مصنفات عديدة رواية ودراية». ثبت أبي جعفر أحمد الوادي أشي (ت 938هـ) تحقيق عبد الله العمراني، دار الغرب الإسلامي - بيروت. ط. الأولى 1403هـ. (ص 248).
3 - هذا النص مقتطف من شرح الشيخ الأتيوبي على نزهة النظر الشريط الأول (19:20-21:45/1:05) ولغة الشرح تختلف عن لغة التأليف.



ويقول الشيخ عبد الفتاح أبو خيرة (ت1417هـ): «قد كان الشيخ ابن الصلاح في أثناء تحديثه بكتاب السنن الكبرى للبيهقي في دار الحديث بالأشرفية، قائما بالتدريس أيضا في المدرسة الرواحية، وفي المدرسة الشامية الصغرى. وقد أملى كتابه المعروف بمقدمة ابن الصلاح: ((معرفة أنواع علوم الحديث)) في خلال سماع السنن الكبرى، أملاه في دار الحديث الأشرفية، بدأ في إملائه في يوم الجمعة آخر المحرم من سنة 634هـ. فكان الباعث على تأليفه قراءة السنن الكبرى»⁽¹⁾.

فهذه النصوص تفسر لنا ما عناه (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) بقوله: «وأملاه شيئا بعد شيء، فلهذا لم يحصل ترتيبه على الوضع المناسب»؛ فابن الصلاح (ت643هـ) لم يكن قصده بالأصالة أن يشرح المصطلحات الحديثية، ولكن الإشكالات التي واجهته وهو يدرس السنن الكبرى للبيهقي - فرضت عليه أن يملئ عليهم ما اعترضهم في فهم تلك المصطلحات، ولهذا نستطيع القول بأن تصنيفه للكتاب كان بالموازاة مع شرحه للحديث رواية، لذلك لم يكن ترتيبه على الوجه المطلوب؛ «لأنه رأى تقديم الإفادة للطلاب أولى من أن يصنع لهم كتابا مرتبا وضعيا»⁽²⁾.

1 - الإسناد من الدين وصفحات مشرفة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين، عبد الفتاح أبو غدة (ص118-119).

2 - من شرح الشيخ السابق. الشريط. «قد كثر اعتراض أناس على ابن الصلاح من جهة ترتيب كتابه؛ فإنهم قالوا: إنه ليس كما ينبغي! وفي هذا الاعتراض نظر؛ فإن كتابه أملاه شيئا بعد شيء، قاصدا بذلك أن يجمع في كتابه ما أمكنه جمعه من مسائل هذا الفن التي كانت مفرقة في كتب شتى. فهو أول من جمعه في كتاب واحد؛ حتى صار سهل المنال، بعد أن كان لا يحصله إلا أفراد من أرباب الهمم العالية، الذين لهم به ولوع شديد، حتى لم يمنعهم تفرقه من أن يجمعه في صدورهم. ومثله لا يتيسر له حسن الترتيب؛ لأن ذلك يعوقه عن إتمام الجمع والتأليف، وأمر الترتيب بعد ذلك- سهل يقدر على القيام به من هو أدنى منه بمراتب، وهذا أمر مقرر معروف. على أن هؤلاء المعترضين فيهم كثير من أرباب الفضل والنيل، فكان حقهم أن يقوموا بهذا الأمر المهم ويكتفوا منه رحمه الله تعالى بقيامه الذي هو أهم» توجيه النظر إلى أصول الأثر للشيخ الطاهر السمعوني الجزائري، (364/1).

قلت: يرحمك الله. لا أعرف لماذا تجاهلت من جاء بعد ابن الصلاح في إعادة ترتيب مباحث علم المصطلح حتى تقول: "فكان حقهم أن يقوموا بهذا الأمر المهم". ولا أخال أنه فاتك صنيع الحافظ ابن حجر وغيره.

ومن هنا نعرف مرجوحية ما ذهب إليه الشيخ المحدث أبو الحسن مصطفى السليماني المأربي بأن ابن الصلاح لم يرتب كتابه على نسق جيد؛ بسبب أنه ما تحصل لديه كتاب في زمانه، وهذا مردود بقول ابن حجر (ت852هـ): «واعتنى بتصانيف الخطيب المتفرقة» (ص19).

ج- الاعتبار التربوي.

لا يمكن أن نغفل الاعتبار التربوي، المتمثل أصالة في مراعاة حاجات المتعلمين؛ فيقدم ويؤخر بحسب ما يراه مناسباً للطلاب، وبحسب مستجدات ومقتضيات عصره، كما هو منهج سائر المصنفين في علوم الحديث.

يقول الدكتور حمزة المليباري: «يعد هذا الكتاب من أهم الكتب في علوم الحديث، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، لأنه جاء تنويها لكل الجهود التي سبقته، كما جاء تجديدا لحيويتها ونضارتها، نظرا لأسلوبه المبتكر في تناول مباحث ومبادئ هذا العلم (وفق مقتضيات عصره)، حيث نجده جمع المصطلحات الحديثية التي كانت متداولة بين المحدثين النقاد، ووضع لها تعاريف محددة.

وبهذا العمل يكون ابن الصلاح (ت643هـ) قد ذلل ما كان صعبا، ومهد الطريق أمام المبتدئين لاستيعاب علم مصطلح الحديث وفهمه، بعد أن كان عسير التناول، لا يدرك مراميه، ولا يستفيد من المصنفات فيه إلا المتمكنون، وأصبح كتابه بذلك مدخلا لمعرفة مبادئ هذا الفن، ومقدمة لكتب الأحاديث بما ضمنه من تعاريف مركزة للمصطلحات الحديثية التي يصادفها طالب الحديث في تلك الكتب»⁽¹⁾.

فعلماء الحديث كانوا على وعي كبير بأهمية الترتيب في تقريب العلم، وتيسير الوصول إلى المطلوب بسهولة. يقول الإمام الهيثمي (ت807هـ) عن كتابه: ((مجمع الزوائد ومنبع الفوائد)): «وقد رتبته على كتب أذكرها لكي يسهل الكشف عنه»⁽²⁾.

وقال الحافظ السخاوي (ت902هـ) في نوع الغريب، والعزيز، والمشهور: ورتبت بالترقي مع تقدم ابن الصلاح آخرها في نوع مستقل، ثم إردافه بالآخرين في آخر. وكان الأنسب تقديمها إلى الأنواع السابقة، وضم (الغريب) إلى (الأفراد)»⁽³⁾.

1 - تصحيح الحديث عند ابن الصلاح: دراسة نقدية، حمزة المليباري، دار ابن حزم، ط الأولى 1417هـ/1997م. (ص8).
2 - مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، نور الدين الهيثمي، تحقيق: حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي-القاهرة. 1414 هـ/1994م. (8/1).
3 - فتح المغيب بشرح ألفية الحديث، للحافظ عبد الرحمن السخاوي. (381/3).

وقال (الحافظ ابن حجر ت852هـ) في مطلع كتابه: (إتحاف المهرة): «ثم صنف الأئمة في ذلك تصانيف قصدوا بها ترتيب الأحاديث، وتسهيلها على من يروم كيفية مخارجها»⁽¹⁾.

وقد ذكر المحدث أبو القاسم إسماعيل التيمي الأصبهاني، الملقب بقوام السنة (ت535هـ) بهذا الاعتبار في مقدمة كتابه ((الترغيب والترهيب)): «إنكم معشر طلبة العلم -أحسن الله توفيقكم- أكثرتم مسألتكم إياي أن أجمع لكم كتاباً، يشتمل على الترغيب في الأعمال الصالحة، والأقوال الحسنة والنيات الخالصة، وعلى الترهيب من الأعمال السيئة، والأقوال القبيحة، والنيات الفاسدة، ويتضمن ما ورد في ذلك من الثواب والعقاب.

وذكرتم أن الكتب المصنفة في هذا الباب مطولة بكثرة الأسانيد والتكرار، أو مختصرة غاية الاختصار، لا يظفر طالب العلم منها بالمراد ولا يشفي بها غليل الفؤاد. فترددت في ذلك زماناً، ليتقرر لي ترتيب أبواب الكتاب، ثم وقع الاختيار على أن أجمعه على حروف؛ ليسهل على الطالب الاهتداء إليه»⁽²⁾.

فهذا النص وإن لم يكن مختصاً بعلوم الحديث فإن القصد من إيراد أن أبين (الاعتبار التربوي في التصنيف) المتمثل في مراعاة حاجات الطلبة إلى ترتيب يسهل عليهم الوصول إلى مسائل العلم وقضاياها. وما أبلغ قوله ﷺ: (فترددت في ذلك زماناً؛ ليتقرر لي ترتيب أبواب الكتاب). دليل مشعر على خطورة الترتيب وأهميته في آن، وأن أخذه بعين الاعتبار شرط وجوب وصحة في التصنيف.

ومن أعاد ترتيب الكتاب بما يتناسب مع خصائصه الإمام بدر الدين بن جماعة (ت733هـ) الذي أفصح عن قصده من اختصار مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ) قائلاً: «منذ تكرر سماعي له، وبحثي وعكوفي على فوائده وحثي، لم أزل حريصاً على تلخيص ألفاظه لنفسي، وتخليص خلاصه محصوله لتقريب مراجعتي له ودرسي، وترتيبه على ما هو أسهل عندي وأولى، وأخلى من الاعتراض عليه»⁽³⁾.

1 - إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة، الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق: مركز خدمة السنة والسيرة، ط مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة النبوية، ومركز خدمة السنة النبوية بالمدينة، ط الأولى 1415هـ/1994م. (158/1).

2 - الترغيب والترهيب، إسماعيل التيمي الأصبهاني، تحقيق: أيمن بن صالح بن شعبان، دار الحديث-القاهرة، ط الأولى 1414هـ/1993م. (56/1).

3 - المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، بدر الدين بن جماعة، تحقيق: محيي الدين رمضان، دار الفكر-دمشق. ط الثانية 1406هـ/1986م. (ص26).

وقال الإمام ابن أبي حاتم (ت327هـ) في مطلع كتابه (الجرح والتعديل): « وخرجنا الأسامي كلها على حروف المعجم، وتأليفها وخرجنا ما كثر منها في الحرف الواحد على المعجم أيضا في أسماء آبائهم؛ ليسهل على الطالب إصابة ما يريد منها، ويتجه لموضع الحاجة إليها إن شاء الله تعالى »⁽¹⁾.

✻ إن أهم الاستنتاجات التربوية التي نستخلصها من كل ما سبق:

أولاً: إن تصور العلم يتوقف على جملة من المداخل المهمة، ولا شك أن معرفة الهيكل النسقي للعلم، من خلال معرفة أبوابه الكبرى، وما يدخل ضمنها من بنية صغرى، مع درك العلاقة الجامعة بين مختلف البنى من أهم المسالك المعينة على درك هذه المقاصد؛ إذ إنه من الحجب الصادة عن تصور العلم، الجهل بمباحثه، والحيدة عن البحث في العلاقات الرابطة لكل مبحث بآخر. فقد تجد من يقضي سنوات في طلب علم ولا يعرف أبوابه، ومباحثه، ولا يدرك النسق الجامع بينها.

ثانياً: إن ترتيب المباحث تراعى فيه طبيعة العلم أولاً، فخصائص كل علم تفرض نوعاً من الترتيب يعبر عن طبيعته، لذلك يختلف ترتيب المباحث الحديثة عن ترتيب المباحث الأصولية... إلخ، أما الاختلاف الذي نجده داخل العلم الواحد؛ فمن بين اعتباراته، مراعاة احتياجات الطلبة، ولذلك يخطئ البعض عندما يعكف على تدريس كتاب من كتب علوم الحديث ملتزماً في ذلك كله الترتيب الذي سار عليه المؤلف، فيقع في إشكال كبير ألا وهو انقضاء (زمن التعليم) (=الخصص النمطية المبرجة لتدريس كل مادة)، وقد لا يصل في كثير من الأحيان إلى مباحث تعد من صلب العلم، بينما استغرق ساعات في الشرح، والبيان، والتمثيل لأنواع تعد من محسنات السند أو المتن. فهب معي أن مدرسا اختار (معرفة علوم الحديث) للحاكم (ت405هـ) مرجعاً للتدريس، فلن يصل إلى مبحث الشاذ، الذي جعله في المرتبة الثامنة والعشرين إلا بعد مضي وقت طويل على شرح ما يدركه الطالب في زمن يسير؛ كـ(معرفة العالي والنازل) الذي جعله الإمام الحاكم أول أنواع علوم الحديث، ولا شك أن الشاذ

1 - الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم الرازي، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط الأولى، 1271 هـ / 1952 م. (38/2).

من المباحث المهمة التي حقها أن تقدم لا أن تؤخر؛ نعم إذا كان الكتاب مراعيًا للفئة المستهدفة، فلا بأس أن يعتمد مرجعًا في التدريس. ومخالفة المؤلف في ترتيبه لا يعد أمرًا مستقبحا، بل إذا كان الطلبة لا يستوعبون العلم، ولا يدركون أوجه النسق فيه إلا من خلال إعادة ترتيب مباحثه، فالقيام بذلك من موجبات صناعة التدريس.

لقد رعى الإمام (ابن حاشور) (ت 1393هـ) العكوف على ما تركه الأسلاف بلا موجب علمي ولا تربوي من الغوائل التي أصيب بها التعليم الشرعي في مقتل، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: « لا ينبغي أن نترك الأساتذة وشأنهم في اختيار التأليف للتدريس، ولا أن نقف تماما عند ما وجدنا من الكتب السابقة؛ بل يجب الاختيار في ذلك، وإنشاء ما نحتاجه على أسلوبنا المطلوب؛ بمعنى أن يكون بعضها ابتدائيا لثان يتلوه ثالث حتى تبلغ التعليم الأعلى»⁽¹⁾.

فهذا النص حقيق بالاعتبار، وواجب على أرباب هذا الشأن أن يبذلوا الجهود في إعادة صياغة مباحث هذا العلم بما يسهل معه تصوره، والوصول فيه إلى المطلوب بسهولة ويسر، وذلك هو المقصود من التصنيف.

قال الإمام (الكاساني الحنفي) (ت 587هـ): «الغرض الأصلي، والمقصود الكلي من التصنيف في كل فن من فنون العلم؛ هو تيسير سبيل الوصول إلى المطلوب على الطالبين، وتقريبه إلى أفهام المقتربين. ولا يلتئم هذا المراد إلا بترتيب تقتضيه الصناعة، وتوجيه الحكمة، وهو التصفح عن أقسام المسائل، وفصولها، وتخريجها على قواعدها، وأصولها ليكون أسرع فهما، وأسهل ضبطا، وأيسر حفظا فتكثر الفائدة، وتوفر العائدة»⁽²⁾.

لقد استشعر بعض المشتغلين بعلوم الحديث أهمية إعادة ترتيب مباحث هذا العلم بما يوافق حاجات طلاب هذا العصر، فأعادوا تصنيفها على شكل محاور كبرى تندرج تحتها أنواع كثيرة، حتى يسهل على الطالب استحضار ما يندرج ضمن مباحث السند، وما يندرج تحت مباحث المتن، وما

1 - أليس الصبح بقريب للإمام محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 152).
2 - بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع المؤلف: علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي. دار الكتب العلمية ط. الثانية. 1406 هـ - 1986 م (1/2).

يندرج تحت المشترك بينهما، وما يندرج ضمن مباحث الرواة... إلخ، كما هو الحال تماماً عند الإمام الغزالي (ت505هـ) الذي قسم كتابه (المستصفى) إلى قطب الأدلة، وقطب الأحكام، وقطب دلالات الأدلة، وقطب الاجتهاد والتعارض والترجيح. ولا يستريب ذو النظر والتحصيل أن هذا المسلك من الوسائل النافعة في الطلب والتحصيل، فالطالب ينصرف ذهنه إلى إدراك الأبواب الكبرى، حتى إذا ارتسمت في ذهنه، سهل أن يضم إليها ما هو من جنسها، فيسهل عليه التصور أولاً، ويتيسر له معرفة الأنواع المتعلقة بكل باب.

ولأهمية هذا الأمر سأعرض كتاباً معاصراً استشعراً أهمية ما نحن بصدد تحليله وبيانه، وهو: (مناهج النقد في علوم الحديث) للدكتور: نور الدين عتر.

✽ منهم النقد في علوم الحديث للدكتور نور الدين عتر

يعد كتاب العلامة المحدث نور الدين عتر من الدراسات الحديثية الجادة، التي استشعرت أهمية إعادة صياغة المباحث الحديثية وفق منهج يراعي المنهج النسقي الكلي، الذي يأخذ الأنواع الحديثية بعضها ببعض، ويعيد ترتيبها على وجه ينقلها من التجزئ إلى التكامل، ومن عدم الترتيب إلى الترتيب، حتى تظهر في صورة نسقية متكاملة يستطيع الطالب من خلالها تصور الأنواع الحديثية، واستيعاب أركان هذا العلم دون خلل في التصور، ولا غش في الاستيعاب.

قال عتر كتابه: «إنه كتاب ينقل مسائل هذا العلم من التفرق إلى التكامل، وبأخذ بالقارئ من الجزئيات المبعثرة إلى النظرية الكاملة المتناسقة التي تتألف فيها أنواع علوم الحديث كافة، لتبدو في مجموعها منطلقة بتسديد وإحكام نحو الغاية المنشودة»⁽¹⁾.

الباب الأول: في التعريف العام بمصطلح الحديث

الباب الثاني في علوم رواية الحديث.

¹ - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر، دار الفكر-دمشق، دار الفكر المعاصر-بيروت، الطبعة الثانية والثلاثون 1432هـ/2011م. (ص15).

الباب الثالث: في علوم رواية الحديث: تحمله وأداؤه وكتابه، وآداب ذلك، ومصطلحات كتاب الحديث.

الباب الرابع: في علوم الحديث من حيث القبول والرد

الباب الخامس: في علوم المتن

الباب السادس: في علوم السند

الباب السابع: في علوم الحديث المشتركة بين السند والمتن.

خاتمة: مناقشات ونتائج عامة.

فهذا توصيف إجمالي لأبواب الكتاب، وقد حاول الدكتور عتر نظمها في نسق كلي، تظهر فيه أوجه المناسبة بين أبوابه وفصوله ومباحثه.

لله المخلصه التي أؤكدها، أن جميع العلماء قديما وحديثا، كانوا ينطلقون في التأليف والتدريس من طبيعة العلم أولا، ثم من حاجات المتعلمين، ولذلك يستطيع المدرس في هذا العصر أن يؤلف كتابا جامعا يوافق حاجات الطلاب؛ يراعي فيه سهولة العبارة، وجدة الترتيب، وتنوع الأمثلة، وغير ذلك مما يقرب العلم.

المبحث الثاني: علم الحديث: خصائص النشأة، وإشكالات التطور.

✻ أولا: إشكالات التأسيس.

إن الناظر في تاريخ تدوين علم الحديث، والمتتبع لنشأته وتطوره، والمراحل التي قطعها حتى اكتملت مباحثه وقواعده، يلحظ تنوعا في المناهج التي سلكها أئمة في التدوين، واختلافا في طرقهم في تقرير قواعده، وإرساء مباحثه، فمن مؤصل مقعد لمصطلحاته، ومن جامع مستوعب لها، ومن منتقد ومستدرك ما فات المتقدمين منها، وهذا التنوع ليس من باب الترف في التصنيف، ولا من باب الفراغ المعرفي الذي يبحث العلماء عن سده بأية وسيلة كانت، بل إن طبيعة تأسيس العلوم كلها تقتضي تراكما علميا، وتطورا تاريخيا يسهم في نضج العلم، واستتمام مباحثه، واكتمال أصوله حتى تكون خدمته لنصوص الوحي خدمة سليمة، يصح بها تعبد المكلفين.

كما أن الناظر في نشأة العلوم الشرعية، والمتتبع لتطورها التاريخي، يلحظ أن العلم لا تتشكل مصطلحاته، ولا ترتقي مباحثه في سلم النضج والاكتمال خارج الإشكالات المسهمة في تطوره، وهذا ينبيك أن العوائق (الابستمولوجية) التي يمر بها العلم تؤثر غاية التأثير في بروز مصطلحاته، وارتسام مباحثه، واستتمام قواعده ومنهجه؛ بل إن الباحثين في (نظرية المعرفة)⁽¹⁾ يجعلون العوائق المرتبطة بالعلم شرطا في تقدمه، فلا حديث عن نضج العلم، واكتمال نسقه المصطلحي، خارج الإشكالات التي يواجهها.

إن هذا الأمر بقدر ما يعد مسلمة علمية في دراسة تاريخ نشأة العلوم وتطورها، بقدر ما يغفل عنه في مقارنة تفسير وتحليل ما استقر عند متأخري التدوين؛ إذ تجد من يهجم على درس قضايا العلم ومباحثه، غافلا عن الإشكالات الكبرى، وكذا السياق التاريخي الذي أسهم في ظهورها، ومن

¹ - ينظر: علوم الوحي وفلسفة العلم، سؤال الاتصال والانفصال، الحسان شهيد، مجلة نماء العدد (2) 2017م (ص202). وينظر: الإبستمولوجيا وإسلامية المعرفة: مقاربات في المنهج، تحرير وتنسيق: الحسن حما، وعمر مزواضي. ط مركز نماء، ط الأولى 1440هـ/2019م. (ص77).

ثم فإن الكثير من الرواسب المعرفية تظل معلقة بسبب الجهل بهذا الأمر، وإن تم اقتحامها بمعزل عن استصحابها، أدى ذلك إلى تفسيرات مجانية للعلمية والموضوعية.

إن علم الحديث لا يشذ عن هذه القاعدة، باعتباره من أهم العلوم التي حفظت مصدرا من مصادر التشريع، في شقه التوثيقي والنقلي؛ إذ إن الإشكال الرئيس الذي أسهم في تشكل قواعد هذا العلم ومصطلحاته، هو (الإشكال التوثيقي)، الذي ارتبط أصالة بحفظ النص النبوي، إلا أنه لم يأخذ منحى واحدا في سياق تطور علوم الحديث؛ بل ظل يرتقي بحسب المراحل التي يمر منها، وبطبيعة الإشكالات ودرجة تأثيرها، مما كانت له انعكاسات بالتبع في تشكل نسقه المصطلحي، وانتقاله من مرتبة (المفهومية) إلى منزلة الضبط والتقييد. فظل يرتقي في سلم النضج والاكتمال بحسب المراحل التاريخية التي يمر منها، وبعمق الإشكالات التي أسهمت في بروزه، حتى اكتمل نسيجه المصطلحي، واستقرت مناهجه النقدية؛ إذ «إن مصطلحات الحديث كانت في نشوئها وتطورها مواكبة لحركة تدوين السنة. لذلك فإن أي علامة من علامات انتعاش وارتقاء حركة التدوين، يدل ذلك طردا على ظهور مصطلحات تخدم السنة، واستقرار مدلولاتها»⁽¹⁾.

فالمصطلح الحديثي ظل يرتقي في سلم الضبط والتقييد عبر السيرة التاريخية التي يقطعها، وينتقل من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة بحسب طبيعة الإشكالات والقضايا التي يواجهها، وهذا الأمر هو الذي يفسر لنا درجة الاكتناز الدلالي للمصطلح وسعته، فبعضها أوسع دلالة من الآخر، «وهنا يظهر أثر السياق التاريخي للمصطلح الحديثي، حيث تتشكل بنيته من تراكمات معرفية، تنقل المصطلح من طور إلى آخر، فتتقلبه من المفاهيم الكلية ذات المعاني البسيطة إلى المفاهيم الجزئية التي تعد أكثر خصوصية للمصطلحات»⁽²⁾.

والشف الثاني الذي أسهم في استتمام لبنات العلوم الشرعية، -ومنها علم الحديث- الانزياح عن المقاصد والوظائف التي تأسست لخدمتها، وهو ما أدى إلى انبثاق جملة من الإشكالات المولدة،

¹ - المنهج المقترح لفهم المصطلح، الشريف العوني، دار الهجرة-الرياض، ط الأولى 1416هـ/1996م. (ص 37).
² - فقه المصطلح الحديثي، عصر محمد النصر، (ص 1) مقال علمي نشر بملتقى أهل الحديث. اطلع عليه بتاريخ: 10/07/2018.

التي لم ترتبط بنشأة علوم الحديث أصالة، وإنما عرفت طريقها إليه عبر السيرة التاريخية التي ارتقى فيها نحو النضج والاكتمال؛ فمتى انثلمت عرى هذه الوظائف، أو أصيبت بعدوى الوظائف الأجنبية عنه، بادر أهل ذلك الفن إلى جبره، وتداركه بتأسيس مبحث أو مباحث تعيد للعلم قدرته على الاستمرار في تحقيق وظائفه التي نشأ لتحقيقها.

وفي هذا السياق يقول **الركنور** (أسامة السيد): إن «الأئمة والعلماء والجماعة كانوا ينظرون كل حين في ما يطرأ على العلوم، وطريقة دراستها، وكيفية استعمالها في مقصودها، فإن وجدوا أن النمط العريق الذي جرت العلوم على وفقه، وحقت به مقصودها، لم يزل ساريا ومضطردا في صناعة العلماء وتخرجهم، فبها، وإن وجدوا أنه قد طرأ خلل في ذلك، وخفيت على أجيالهم وأهل زمانهم مقدمات ومقاصد لتلك العلوم، فإنهم حينئذ يجتهدون في تطييب ذلك الخلل بابتكار علم، أو طائفة من العلوم، أو باب من الأبواب، أو إضافة مقدمات، ينجر بها الخلل، فتتولد من جراء ذلك علوم جديدة، أو يتسع مجال النظر والقول في باب من الأبواب»⁽¹⁾.

فالنص تضمن أمرا في غاية الأهمية، وهو أن الضابط الموجه لاستتمام لبنات العلوم، وابتكار مباحثه يرجع إلى أمرين اثنين:

أولاً: الانزياح عن المقاصد الأصلية، والوظائف المحددة لدوائر اشتغال العلماء، فمتى خرج العلم عن وظيفته، وتطلع إلى استمداد ما لا يجري على أصوله بما يعود بالبطلان على مباحثه الصلبة، احتاج العلماء إلى جبر هذا الخلل بابتكار ما به يستأنف عطاءه الوظيفي.

ثانياً: يرجع إلى مناهج صناعة العلماء، والذي يعبر عنه بمناهج تدريس علوم الشريعة، وهذا ملمح في غاية الأهمية، يني أن مقاصد التأليف لا ترجع دائما إلى جانب الإشكالات المتعلقة بالعلم، أو انزياحه عن وظائفه، وخروجه عن مقاصده المؤطرة؛ بل يرجع أيضا إلى ضمور الملكات، وضعف

1 - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد محمود الأزهرى. (ص 54).

المناهج الموصلة إلى الحذق في العلم والاستيلاء عليه، فيحتاج أهل ذلك الفن إلى ابتكار ما يقدر المهارات التي يقوى من خلالها طلابه على الارتياض في مجاري أنظار ومناهج أئمة ذلك العلم، ومن سرح نظره في مقدمات كتب علم المصطلح، وأردف ذلك بالبحث في أسباب تأليفها، والمقاصد التي حفزت همم مصنفها ألقى هذا الأمر ظاهراً جلياً⁽¹⁾.

وما يميز علوم الحديث؛ بل علوم الشريعة كلها أنها (صناعات) ظهرت عند ضمور (الملكات)، فعلم الشريعة زمن الوحي مثلت نسقا جامعاً لا يفصل بين العقيدة، والفقه، والأصول، واللغة والحديث، فلما ضعفت السليقة، وضمرت الملكات، احتاجت الأمة إلى قوانين ضابطة، ومناهج كاشفة عن حقيقة العلم. وإذا انتقل العلم من (الملكة) إلى الصناعة دل ذلك على تشعب مباحثه، «وكلما كانت العلوم أكثر تشعباً، والناظرون فيها مضطرون في الوقوف عليها إلى أمور لم يضطر إليها من تقدمهم؛ كانت الحاجة فيها إلى قوانين تحوط أذهانهم عند النظر فيها أكثر»⁽²⁾.

ومن هنا نلاحظ أن العلوم في الصدر الأول (ملكات) انتقلت إلى (صناعات)، وعند المتأخرين صناعات تُرقى إلى الملكات، «فمع مرور الأزمنة وتعاقب الأجيال ظهرت على السطح ثغرات علمية استدعت سدها بإحالة العلوم التي كانت في العهد الأول ملكات لتكون صناعات»⁽³⁾، ومن ثم كان طالب (الملكة) في علوم الحديث، ملزماً أن يقدم بين يدي ذلك إتقان الجانب الصناعي فيه، فيردد مسائله، ويمعن درس مباحثه، ويتشرب مناهج أربابه؛ حتى يصير له هيئة راسخة، وقوة نفسية، ومتى صار العلم بضعة منه فقد ولج باب (الملكة).

إن الوقوف على الإشكالات التي أسهمت في انبثاق علوم الحديث، وأثرت في استتمام نسقه المصطلحي، يقتضي تتبعاً تاريخياً لحركة تطورها، ووقوفاً عند أهم المحطات التي أسهمت في توليد مباحثه، وتخليق مناهجه، ولا يطمع التائق إلى نوال فهم ما استقر عند متأخري التدوين، واستيعاب

¹ - سيأتينا في مبحث وظائف علوم الحديث، ذكر هذا الأمر بتفصيل وبشواهد بحول الله تعالى وقوته.

² - الضروري في أصول الفقه، أبو الوليد محمد بن رشد الحفيد، تحقيق: جمال الدين العلوي، ط دار الغرب الإسلامي-تونس، ط الثانية 2012م (ص 35).

³ - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 78).

القضايا الواردة فيها؛ ما لم يضع يده على أهم المراحل التاريخية التي مرت منها علوم الحديث، وما لم يقف عند أبرز الإشكالات التي ارتبطت بنشأته وتطوره، فالتاريخ (الابستمولوجي) للعلم «يمثل أهم أبوابه التي يستطيع المتعلم أن يتعرف على العلم من خلالها، حيث يقف على مراحل نشأته وتطوره بما في ذلك تصور دقيق لملامح تكون قواعده وأصوله ومصطلحاته، وعلى قدر الإمام بهذا التاريخ يكون التصور عند الناظر، وكلما نقص اطلاعه وإلمامه نقص تصوره ومن ثم أحكامه عليه»⁽¹⁾.

1- فقه المصطلح الحديثي، عصر محمد النصر، (ص: 4) مقال علمي نشر بملتقى أهل الحديث. اطلع عليه بتاريخ: 10/07/2018.

أولاً: الإرهاصات الأولى لنشأة المصطلح الحديثي.

لقد كان الصحابة زمن النبي ﷺ يمارسون قواعد النقد عملياً، حيث تثبتوا في سماع الأخبار، وطلبوا الشاهد على سماع الراوي، وتشددوا في النقل، كل ذلك احتياطاً منهم لحديث رسول الله ﷺ، ومهابة القول عليه، ودخول ما ليس منه فيه، وإن كانوا أهل حفظ وضبط، إلا أن وصية رسول الله ﷺ في التحذير من القول عليه، والكذب والافتراء عليه، جعلتهم يتهيبون التحديث، ويود لو أن غيره كفاه ذلك⁽¹⁾ فمنهم من امتنع، ومنهم من احتاط، ومنهم من أقل، والمكثرون من التحديث زمن النبي ﷺ قلة؛ كأبي هريرة (ت57هـ) رحمته الله، وعبد الله بن عمر بن الخطاب (ت74هـ) رحمته الله، وعائشة رضي الله عنها (ت58هـ). وهناك دافع آخر جعلهم يقلون من التحديث، وهو خشية خلط القرآن الكريم بغيره، ومخافة الانشغال بالأحاديث عنه، ولكن العامل المهم الذي حدا بالصحابة إلى تقليل الرواية، - خاصة منهم عمر بن الخطاب رحمته الله، هو وضع معالم منهج الثبوت، وبيان أن التحديث عن رسول الله ﷺ شديد، وأنه ليس كل أحد أهل أن يعزو إليه رحمته الله، وعمر رحمته الله لم يكن يتهم إخوانه من الصحابة في عدالتهم، ولكنه ملهم كان يعلم أن مآل الأمة بعد وفاة النبي ﷺ سيؤول إلى كثرة القول، والافتراء والدس ونسبة ما ليس من سنته رحمته الله.

قال ابن حبان (البيهي) (ت354هـ): «فعمد عمر إلى الثقات المتقنين الذين شهدوا الوحي والتنزيل فأنكر عليهم كثرة الرواية عن النبي ﷺ؛ لئلا يجترئ من بعدهم ممن ليس في الإسلام محله كمحلهم فيكثروا الرواية فينزلوا فيها أو يتقول متعمداً عليه رحمته الله لنوال الدنيا، وتبع عمر عليه علي بن أبي طالب رضوان الله عليهما باستحلاف من يحدثه عن رسول الله ﷺ وإن كانوا ثقات مأمونين؛ ليعلم بهم توقي الكذب على رسول الله ﷺ فيرتدع من لا دين له عن الدخول في سخط الله عز وجل

1 - قال ابن أبي ليلى فيما نقله عنه الإمام ابن المبارك: «أدركت عشرين ومائة من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، أراه قال: في هذا المسجد، فما كان منهم محدث إلا ود أن أخاه كفاه الحديث، ولا مفتي إلا ود أن أخاه كفاه الفتيا» الزهد لعبد الله بن المبارك، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان د ت ط (ص 58).

فيه، وقد كان عمر يطلب البينة من الصحابي على ما يرويه عن رسول الله ﷺ؛ مخافة الكذب عليه؛ لئلا يجيء من بعد الصحابة فيروي عن النبي ﷺ ما لم يقله»⁽¹⁾.

من خلال هذا النص يتبين أن عمر - رضي الله عنه - حمل الإقلال من الحديث عن رسول الله ﷺ، وطلب البينة على من كانت له حاجة في نشره، توقيه إدخال ما ليس من حديثه ﷺ، وليرتدع من بعد الصحابة أن يدخل في السنن ما ليس منها؛ لأنه إذا رأى الصحابي المشهور الدين الحافظ قد شدد عليه في النقل، فغيره من باب أولى، وقد استفاض الخطيب البغدادي في التعليق على هذا النص في شرف أصحاب الحديث⁽²⁾.

وبهذا يتضح أن عصر الصحابة تميز بالعدالة التي لم تعرف شائبة بدعة عقدية، ولا انتحال مذهب يطعن في صفاتها، بل زكاهم الله تعالى، وزكاهم رسول الله ﷺ، تركية تحرس السنة كل متناول قادح في عدالتهم، متناول على جرحها، فالشق الثاني إذن لعلوم الحديث- في هذه المرحلة- المتمثل في العدالة لم يشكل عائقاً في نقل الأحاديث وتداولها في هذه المرحلة.

قال شيخ الإسلام (ابن تيمية ر 728هـ) : «ولما كان أصحابه أعلم الناس بدينه، وأطوعهم له، لم يظهر فيهم من البدع ما ظهر فيمن بعدهم؛ فلا يعرف من الصحابة من كان يتعمد الكذب على رسول الله ﷺ، وإن كان فيهم من له ذنوب؛ لكن هذا الباب مما عصمهم الله فيه من تعمد الكذب على نبيهم، وكذلك البدع الظاهرة المشهورة من بدعة الخوارج والروافض والقدرية والمرجئة لم يعرف عن أحد من الصحابة شيء من ذلك»⁽³⁾.

1 - مقدمة المجروحين من المحدثين، لأبي حاتم محمد بن حبان البستي، تحقيق: محمد الصومعي البيضاوي، دار الاستقامة- مصر ط الأولى 1433هـ/2012م (ص 120).

2 - شرف أصحاب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق محمد سعيد خطي أوغلي، دار إحياء السنة النبوية- أنقرة، د ت ط (ص 91).

3 - الرد على الإخنائية، تقي الدين أحمد ابن تيمية، تحقيق أحمد العنزي، ط دار الخراز- جدة، ط الأولى 1420هـ/2000م (ص 287).

ولكن تصرف الصحابة - خاصة عمر رضي الله عنه، تنبي أن هذا الحال لن يستمر طويلا، لمعرفة التامة، وتصديقهم الجازم بما ستؤول إليه الأوضاع بعد وفاته، وأقصد الأحاديث التي ذكرها النبي ﷺ في وفاة عثمان (ت35هـ) رضي الله عنه.

إفهام؛ فمختلف ما تثبتوا فيه من الأحاديث، لم يتعلق بعدالة الناقل؛ بل بحفظه، وذلك إيمانا منهم أن الضبط ملكة تزيد وتنقص، بعضهم وهبه الله سبحانه وتعالى قدرة على أداء ما تحمله دون زيادة أو نقص، وبعضهم قد تضعف عنده هذه (الملكة). فالصحابة عندما تثبتوا في الأخبار استحضروا الطبيعة البشرية، والعوارض التي تحصل للناقل، فاحتياطا منهم لدخول ما ليس من حديث النبي ﷺ، هذا بهم ذلك إلى طلب الشاهد، والاستحلاف، وطلب البينة.

لم ينته عصر خلافة عمر رضي الله عنه إلا وقد انتشرت سنة التثبت، واستفاض بين الصحابة تداول منهج أبي بكر وعمر رضي الله عنهما في الاحتياط في النقل، والتشدد في الرواية، وطلب الشاهد العاضد لما ينسب إلى رسول الله ﷺ، فكان أبو بكر وعمر رضي الله عنهما من أوائل من سن هذه السنة للمحدثين.

قال (الحافظ الزهبي) (ت748هـ): «وكان أبو بكر رضي الله عنه أول من احتاط في قبول الأخبار»⁽¹⁾.

وقال: عن عمر رضي الله عنه: «وهو الذي سن للمحدثين التثبت في النقل»⁽²⁾.

بهذا العرض المختصر تبين لنا أن المنهج النقدي في شقه الثاني؛ أي المتعلق بالضبط والأداء، بدأت معالمه الأولى، مع الصحابة رضي الله عنهم؛ ولكن إلى أي حد سيستمر هذا المعلم النقدي في نقل الأخبار مع خلافة عثمان بن عفان رضي الله عنه؟ وهل سيغال جوانب أخرى، يكون له أثرها في تطور هذا المنهج النقدي، وظهور مصطلحات حديثة جديدة؟

1 - تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط الأولى 1419هـ/1998م، (11/1).

2 - نفسه. (9/1).

ثانيا: حادثة الفتنة وأثرها في ظهور علم الجرح والتعديل.

لا شك أن فتنة مقتل عثمان (ت35هـ) وعلي عليه السلام (ت40هـ)، شكلت منعطفًا جديدًا في تاريخ علم الحديث، وأحدث ثلمة في حصن الإسلام، وأسهمت في ظهور الفرق والمذاهب العقدية التي أثرت بشكل كبير في انبثاق مصطلحات حديثية جديدة؛ بل في ظهور شق كبير من علوم الحديث، وهو علم الجرح والتعديل. ففي هذه المرحلة بدأ البحث في أحوال الناقلين وعدالتهم، والتشدد في الأخذ عنهم، والاحتياط في قبول كل ما ينسب إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، والعناية باتصال المروي إلى قائله. وهذا يدل على أن (العامل السياسي) المرتبط بحادثة الفتنة كان له أثره في مسار علوم الحديث؛ لكن ينبغي التنبيه على أمر مهم، وهو أن العامل السياسي واحد من الأسباب التي أسهمت في ظهور علم الجرح والتعديل، وليس هو العامل الوحيد؛ إذ إن هناك عوامل أخرى كان لها أثرها في انبثاق مصطلحات الجرح والتعديل؛ كالعامل العقدي مثلاً.

إن هذه العوامل وغيرها لا شك أن تظهر آثارها في استتمام المنهج النقدي عند المحدثين، وظهور مصطلحات حديثية لم تتداول قبل فتنة مقتل عثمان وعلي عليه السلام؛ فالمنهج الذي ساد زمن أبي بكر وعمر عليه السلام على حياطته، وشدة حرصه على صون حديث رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، سيزداد في هذه المرحلة شدة ومبالغة؛ لأن طبيعة المرحلة اقتضت منهجاً جديداً في صون السنة من الدخيل والعفين، فأخذ الصحابة في هذه المراحل بأدق القواعد، وأحكم المناهج، وأمتن الأساليب الكفيلة بصد شوائب البدع والكذب، فكان ذلك إيذاناً ببداية التفتيش عن الإسناد، والبحث في عدالة الرواة.

وقد أرخ الإمام (ابن سيرين) (ت110هـ) أولية البحث في الأسانيد، مرجعاً ذلك إلى هذه المرحلة (=الفتنة)، فقال: «لم يكونوا يسألون عن الإسناد، فلما وقعت الفتنة، قالوا: سموا لنا رجالكم، فينظر إلى أهل السنة، فيؤخذ حديثهم، وينظر إلى أهل البدع، فلا يؤخذ حديثهم»⁽¹⁾.

1 - مقدمة صحيح مسلم، 5- باب: في أن الإسناد من الدين، رقم الحديث (15).

فهذا النص يبين لنا مقياسا جديدا من المقاييس التي صارت تعتمد في قبول الحديث ورده في هذه المرحلة، وهو البحث في العدالة، والتفتيش عن الإسناد؛ أما قبل مقتل عثمان رضي الله عنه «فلم يكونوا يحتاجون إلى النظر فيها؛ لقرب العصر، وممارسة النقلة، وخبرتهم بهم»⁽¹⁾.

وقد تداول الصحابة والتابعون في هذه المرحلة جملة من مصطلحات الجرح والتعديل، كالكذب، والوهم، وإن كانت دلالتها ستعرف توسعا في باقي المراحل، إلا أن الشاهد من سوقها بيان أصول تداولها في هذه المرحلة، وأن إطلاقها أريد به تضعيف الحديث، وبيان وهم ناقله.

ذكر ابن عسري (ت365هـ): «عن سعيد بن جبير، قال: قلت لابن عباس: إن نونا البكالي يزعم أن موسى صاحب بني إسرائيل ليس صاحب الخضر، فقال: كذب عدو الله، حدثني أبي ابن كعب، أن رسول الله ﷺ، قال: «قام موسى خطيبا في بني إسرائيل فقبل له: يا نبي الله، هل في الناس أحد هو أعلم منك؟» فذكر الحديث بطوله»⁽²⁾.

لنصر ابن عباس (ت68هـ) رضي الله عنه في هذه المرحلة من أكثر الصحابة احتياطا في قبول الأخبار؛ ومن أشدهم توقيا في الأخذ بها؛ بل وردت عنه نصوص تبين الفارق المنهجي في نقل الأحاديث ونقدها زمن النبي ﷺ وزمن الفتنة. فعنه رضي رضي الله عنه أنه قال: «لبشير بن كعب، وبشير يحدثه: عد لحديث كذا وكذا، ثم قال: عد لحديث كذا وكذا، فقال له بشير بن كعب: ما أدري عرفت حديثي كله وأنكرت ذا، أو أنكرت حديثي كله وعرفت ذا، قال ابن عباس: إنا كنا نحدث عن رسول الله ﷺ إذ لم يكن يكذب عليه، فأما إذ ركب الناس الصعب والذلول؛ تركنا الحديث عنه»⁽³⁾.

¹ - المقدمة، للإمام عبد الرحمن بن خلدون. (474).

² - الكامل في ضعفاء الرجال، عبد الله بن عدي الجرجاني، اعتنى به مازن السرساوي، ط مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1434هـ/2013م (167/1).

³ - نفسه. (168/1).

وفي مقدمة (صحيح مسلم) : «إنا كنا مرة إذا سمعنا رجلا يقول: قال رسول الله ﷺ ابتدرته أبصارنا، وأصغينا إليه بآذاننا، فلما ركب الناس الصعب والذلّول، لم نأخذ من الناس إلا ما نعرف»⁽¹⁾.

فابن عباس رضي الله عنه (ت68هـ) لصغر سنه، كان أكثر سماعه من الصحابة، ولم يكن ذلك مؤثرا في عزو ما يسمعه إلى النبي ﷺ؛ لأن العدالة لم تكن قادحا يسقط الرواية؛ لكن لما وقعت الفتنة، وذاع الكذب والوضع، لم يأخذ ابن عباس رضي الله عنه إلا ممن يعرف، وفي هذا إشارة إلى بداية تداول مفهوم المرسل.

قال أبو العباس القرطبي (ت656هـ): «إن ابن عباس كان في أول مرة يحدث عن الصحابة، ويأخذ عنهم؛ لأن سماعه من رسول الله ﷺ كان قليلا؛ لصغر سنه، فكان حاله مع الصحابة كما قال، فلما تلاحق التابعون وحدثوا، وظهر له ما يوجب الريبة، لم يأخذ عنهم؛ كما فعل مع بُشَيْرِ العدوي»⁽²⁾.

كما سن الصحابة في هذه المرحلة الرحلة في طلب الحديث، والتثبت من المرويات، مثل ما فعل أبو أيوب الأنصاري عندما رحل إلى عقبة بن عامر إلى مصر ليسأله عن حديث سمعه من النبي ﷺ⁽³⁾.

لقد استمرت آثار الفتنة، محدثة عمقا كبيرا في توسيع المنهج النقدي عند التابعين، وإعمال القواعد والمقاييس الكفيلة بتمييز الرواة عدالة وضبطا، والتفتيش عن الإسناد، والمبالغة في التثبت من سماع الراوي عن فقه؛ لأن هذه المرحلة أعلنت فيها بعض الفرق العقدية كذبها وتلييسها وتدليسها صراحة، وصار الواحد يسقط من فقه إما وهما أو إيهاما، ولم تعد الوسائط بين الراوي في هذه المرحلة

1 - مقدمة صحيح مسلم، باب في الضعفاء والكذابين ومن يرغب عن حديثهم، رقم الحديث (15).
2 - المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، أبو العباس القرطبي، حققه وعلق عليه وقدم له: محيي الدين ديب ميسنو - أحمد محمد السيد - يوسف علي بدوي - محمود إبراهيم بزال، الناشر: دار ابن كثير، دمشق، دار الكلم الطيب، دمشق، ط الأولى، 1417 هـ - 1996 م (124/1).
3 - ينظر: الرحلة في طلب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق: نور الدين عتر، ط دار السلام، القاهرة-مصر ط الأولى 1438هـ/2017م (ص 83-84).

وبين النبي ﷺ قليلة، ولا شك أن الإسناد كلما كثر رجاله، كثرت علله، فاحتيج بالتبع إلى إبداع مقاييس تُضبط بها عوارض الرواة عدالة وضبطاً.

وفرأى أئمة (ابن سيرين (ت110هـ) - وهو من جلة التابعين-، كلمته التي صارت منهجاً عند المحدثين بعده، حيث قال: «إن هذا العلم دين، فانظروا عمن تأخذون دينكم»⁽¹⁾.

ففي هذه المرحلة تكلم في الرجال كل من أبي العالية الرياحي (ت90هـ)، وسعيد بن المسيب (ت94هـ)، وعروة بن الزبير (ت94هـ)، وسعيد بن جبير (ت95هـ)، وأبو صالح ذكوان (ت101هـ)، وعامر الشعبي (ت103هـ)، ومحمد بن سيرين (ت110هـ)، وعطاء بن أبي رباح (ت115هـ)، وعبد الرحمن الأعرج (ت117هـ)، ومالك بن دينار (ت127هـ).⁽²⁾

وأرى أنه من المفيد في هذا السياق عرض بعض الشواهد الدالة على توسع التابعين في أعمال المنهج النقدي، والتكلم في الرجال، وتمييز المقبول من المردود، ولكن تجدر الإشارة بدءاً إلى أن الأئمة في هذه المرحلة اشتركوا في منهج عام، وهو أن لا يقبل الحديث إلا عن ثقة، مزي في عدالته، وقد عبر عن هذا المنهج الإمام الشافعي (ت204هـ) رحمته الله، بقوله: «كان ابن سيرين، وإبراهيم النخعي، وطاووس، وغير واحد من التابعين يذهبون إلى ألا يقبلوا الحديث إلا عن ثقة يعرف ما يروي ويحفظ، وما رأيت أحداً من أهل الحديث يخالف في هذا المذهب»⁽³⁾.

إن المتأمل في النصوص التي نُقلت عن أئمة هذه المرحلة، يلحظ أنها وضعت الأسس الأولى، والمرتكزات الرئيسة التي استند إليها المحدثون بعدهم؛ إذ إن معظم القواعد المنهجية التي تداولها المحدثون، وجدت أصولها في هذه المرحلة، سواء في قواعد الرواية، أو الجرح والتعديل أو غيرها، «ومن هنا نشأ أول ما نشأ البحث عن عدالة الرواة وجرحهم، وشاع بينهم وعلى امتداد الساحة الفكرية

1 - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي، تحقيق ماهر الفحل، ط دار ابن الجوزي-المملكة العربية السعودية، ط الثانية 1435هـ/2013م. (305/1).

2 - ينظر: شرح علل الترمذي، لابن رجب (347/1).

3 - التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، ابن عبد البر، تحقيق: بشار عواد معروف، ومعاذ سمير الخالدي، ومحمد بشار. ط مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن ط الأولى 1439هـ/2017م. (231/1).

تبعاً لهم مصطلحاتهم في هذا؛ بدءاً من عدل، ثقة، مليء، ثبت إلى مبتدع، غير ثقة، غير مأمون، متروك، كذاب؛ وما شابه هذه المصطلحات»⁽¹⁾.

فعن هشام بن عروة (ت146هـ) عن أبيه، قال: «إني لأسمع الحديث فما يمنعني من ذكره إلا كراهية أن يسمع سامع، فيقتدي به، أسمعه من الرجل لا أثق به، قد حدثه عن أثق، وأسمعه من الرجل أثق به، قد حدث عن أثق»⁽²⁾.

فهذا النص وغيره أسس لقاعدة مهمة عند المحدثين، وهي أن قبول الحديث يتوقف على ثقة الراوي، وثقة من فوقه، وأن يكون هذا الثقة، قد تحمله عن ثقة إلى أن يصل الحديث إلى قائله. (... عن مثله إلى منتهاه).

ومن النصوص التي تؤصل للرواية بالمعنى، وأنها تفتقر عن الكذب المتعمد، ما ورد عن غيلان بن جرير (ت129هـ)، «أنه سأل أبا سعيد، فقال له: يا أبا سعيد، الرجل يحدث بالحديث فلا يحدثه كما سمعه يزيد فيه وينقص؟ فقال الحسن: إنما الكذب على من تعمده»⁽³⁾.

ومن أجل الشواهد وأبينها في التأصيل لعلم الجرح والتعديل، الموضحة للمنهج الذي ينبغي سلوكه في الكشف عن حال الراوي، ما ورد عن التابعي الكبير أبي العالية (ت90هـ): «كنت أرحل إلى الرجل مسيرة أيام، فأفقد صلاته، فإن أجده يحسنها ويطهرها أقمت عليه، وكتبت عنه، وإن أجده يضيعها، رحلت عنه، وقلت: هذا لغير الصلاة أضيع»⁽⁴⁾.

كما بدأ تمييز الرواة في هذه المرحلة، وانتقائهم بحسب معيار المعرفة لما يؤديه من أحاديث، فقد نقل مالك بن دينار (ت127هـ) عن عبد الله بن يزيد بن هرمز، أنه كان يرى بعض من يطلب الأحاديث، فيقول: «هذا حاطب ليل»⁽⁵⁾.

1 - تدوين السنة في العهد النبوي، وتأملات في المصطلح الحديثي، فاروق حمادة، دار القلم-دمشق، ط الأولى 1436هـ/2015م (ص 78).

2 - الكامل في ضعفاء الرجال لابن عدي. (176/1).

3 - نفسه. (176/1).

4 - نفسه. (178/1).

5 - نفسه. (179/1).



تجدر الإشارة إلى أن مظاهر التدليس، قد بدأت بوادرها الأولى في هذه المرحلة، ولكنها لم تعرف توسعا إلا عند صغار التابعين، أما كبارهم الذين لزموا الصحابة، وسمعوا وتحملوا عنهم، فقد كان قليل الانتشار بينهم، ولم يعد قادحا في عدالة فاعله؛ ولكنه يتوقف في الاحتجاج به حتى يثبت سماع من فوقه، فمن هؤلاء عطاء. وقد أورد (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) ما يدل على تدليسه، فقال رحمه الله: «وروى الأثر عن أحمد ما يدل على أن كان يدلس فقال في قصة طويلة ورواية عطاء عن عائشة لا يحتج بها، إلا أن يقول: سمعت»⁽¹⁾.

ومن عرف بالتدليس في هذه المرحلة مجاهد (ت102هـ) أيضا؛ بل كان مكثرا منه، كما نقل ذلك ابن حجر عن الإمام الترمذي (ت279هـ)، كان «معلوم التدليس، فعننته لا تفيد الوصل، ووقوع الواسطة بينه وبين ابن عباس»⁽²⁾.

إن هذه النصوص تدل على أن التدليس بدأت بوادره الأولى مع هذه الطبقة؛ إلا أنه سيعرف توسعا في طبقة صغار التابعين، الذين كان جل سماعهم من كبار التابعين، من هؤلاء: عمر بن دينار (ت126هـ)، وعبد الله بن أبي نجيح (ت131هـ)، وأبو الزبير المكي (ت128هـ).

نقل (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) أن «الإمام الترمذي، قال: قال البخاري: لم يسمع عمرو بن دينار من ابن عباس حديثه عن عمر في البكاء على الميت.

قلت: (=أي ابن حجر): ومقتضى ذلك أن يكون مدلسا»⁽³⁾.

وقد ذكر ضمن المدلسين المكثرين في هذه المرحلة عبد الله ابن أبي نجيح (ت131هـ):

ف«عبد الله بن أبي نجيح المكي المفسر، أكثر عن مجاهد، وكان يدلس عنه. وصفه بذلك النسائي»⁽¹⁾.

1 - تهذيب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، (203/7).

2 - نفسه (44/10).

3 - التنكيل بما في تأنيب الكوثري من أباطيل، يحيى بن عبد الرحمن المعلمي. (916/2).



واستمر أئمة هذه المرحلة على هذا النهج في حفظ السنة وصيانتها من الدخيل، والمبالغة في الاحتياط، والشدة في الأخذ عن كل راو لحديث صلى الله عليه وسلم، ومعلوم أن هذه المرحلة تميزت بنقل السنة شفهيًا، حيث تداولها الصحابة والتابعون بما استقر في صدورهم، ولم يكن الاعتناء بالكتابة والتوثيق يشكل عائقًا في حفظ السنة؛ لأن الصحابة والتابعين أرباب ملكة الحفظ والإتقان؛ لذلك لم تكن الكتابة منها طردية في هذه المرحلة، وإنما كتب من احتاج إلى ذلك، إما لقلّة ضبطه أو لغير ذلك، الشاهد أنه مع زوال علة النهي عن الكتابة، استمر الاعتماد على المحفوظ في الصدور، إلى عهد عمر بن عبد العزيز رحمته الله، الذي بدأ معه التدوين الرسمي، وفي هذه المرحلة ستعرف الأمة مرحلة جديدة في حفظ السنة، وعهدًا جديدًا في جمعها، ستظهر متجلياته بالتبع على المنهج النقدي، وتكثيف النسيج المصطلحي، وظهور مباحث جديدة، تواكب إشكالات المرحلة الجديدة.

روى الإمام البخاري (ت256هـ) في صحيحه أن عمر بن عبد العزيز (ت101هـ) كتب إلى أبي بكر بن حزم (ت135هـ): «انظر ما كان من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم فاكته، فإني خفت دروس العلم وذهاب العلماء، ولا تقبل إلا حديث النبي صلى الله عليه وسلم، ولتفشوا العلم، ولتجلسوا حتى يعلم من لا يعلم»⁽²⁾.

لقد عرفت السنة طورًا جديدًا في هذه المرحلة، حيث انتقلت من الرواية الشفهية إلى التدوين الرسمي، وكلام الخليفة عمر بن عبد العزيز رحمته الله يشعر أن هذه المرحلة عرفت إشكالات جديدة ارتبط بحفظ السنة وتوثيقها من الضياع، وخشية موت الحفظة الذين تحملوا حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، فيضيع بالتبع ما تحملوه، وفي ذلك ضياع للسنة.

¹ - تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس، للحافظ ابن حجر، تحقيق: عاصم القريوتي، مكتبة المنار-عمان، ط الأولى 1403هـ/1983م. (ص39).

² - رواه البخاري في صحيحه معلقًا، كتاب: العلم، باب: كيف يقبض العلم؟

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «يستفاد منه (أي من كلام عمر بن عبد العزيز) ابتداء تدوين الحديث النبوي، وكانوا قبل ذلك يعتمدون على الحفظ، فلما خاف عمر بن عبد العزيز، و- كان على رأس المائة الأولى - من ذهاب العلم بموت العلماء، رأى أن في تدوينه ضبطاً له وإبقاء»⁽¹⁾.

لقد شهدت هذه المرحلة كبار الحفاظ، وأئمة النقد الذين كرسوا الجهود، وبذلوا مهج النفس في حفظ السنة، وتمييز مقبولها من مردودها، ومن جلة هؤلاء ابن شهاب الزهري، الذي أجمعت كلمة العلماء على جلالته في الحديث، وسعة حفظه، ودقة مروياته، وشدة انتقائه.

قال محمد بن حبان (البتي 354هـ): «ثم أخذ عنهم العلم، وتبع الطرق وانتقاء الرجال، ورحل في جمع السنن بعدهم، ومنهم: الزهري، ويحيى بن سعيد الأنصاري، وهشام بن عروة، وسعد بن إبراهيم في جماعة معهم من أهل المدينة، إلا أن أكثرهم تيقظاً، وأوسعهم حفظاً، وأدومهم رحلة، وأعلاهم همة: الزهري رَحِمَهُ اللهُ»⁽²⁾.

نخلص من خلال النصوص السابقة إلى أن المعايير العامة لقبول الحديث ورده، وكذا القواعد والمقاييس النقدية، تبلورت معالمها في هذه المرحلة، حيث تداول أئمة هذا العصر عدداً كبيراً من المفاهيم الحديثية، التي ستعرف ضبطاً اصطلاحياً فيما بعد، وتدقيقاً دلالياً، كما نلاحظ أمراً في غاية الأهمية، يؤكد المقدمة التي انطلقنا منها، وجعلناها أساساً نبني عليه ما يجرى في هذا المبحث، وهي أن علوم الحديث تتطور بتطور الإشكالات، وأن المصطلح ينمو ويرتقي من خلال العوارض التاريخية التي يواجهها، فلذلك كان ارتقاء المصطلح الحديثي من (المستوى المفاهيمي) إلى (المستوى الاصطلاحي) مواكباً لتطور السنة، ومسايراً للإشكالات التي واجهتها إن على مستوى التوثيق، أو على مستوى النقد، فالمصطلحات الحديثية «كانت في نشوئها وتطورها مواكبة لحركة

1 - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، اعتنى به: أبو قتيبة نظر محمد الفاريازي، دار طيبة الرياض، ط الرابعة 1432هـ/2011م (17/1).

2 - مقدمة كتاب المجروحين من المحدثين، أبو حاتم محمد بن حبان البستي، دراسة وتحقيق: محمد الصومعي البيضاني، دار الاستقامة-القاهرة، ط الأولى 1433هـ/2012م (ص 124).

تدوين السنة، ولذلك فإن أي علامة من علامات انتعاش وارتقاء حركة التدوين، يدل ذلك-طردا- على ظهور مصطلحات تخدم السنة واستقرار مدلولاتها»⁽¹⁾.

ثالثا: علوم الحديث في عصر أتباع التابعين.

تعد مرحلة أتباع التابعين من أبرز المحطات المسهمة في استتمام النسق المصطلحي الحديثي، وتوسيع قواعد الرواية، وتطوير المنهج النقدي، الذي استطاع بحجارة إشكالات المرحلة، وحفظ السنة على المستوى الوثائقي، وعلى المستوى النقدي. إن الناظر في هذه المرحلة يخرج بنتيجة مفادها أن الكثير من المصطلحات، وأصول النقد الحديثي، اكتملت مع علماء هذا العصر، والذي يشهد لصحة هذه النتيجة مبادرة الإمام الشافعي (ت204هـ) إلى التأصيل والتنظير لقواعد علوم الحديث، وهذا ينبي أن المصطلح الحديثي، قد حقق نضجا كبيرا، وقطع أشواطاً من حيث اكتنازه الدلالي، مما حدا بالإمام الشافعي إلى وضع أصوله.

ففي هذا المرحلة تداول العلماء جل المصطلحات التي ستعرف طريقها إلى التأصيل والتفصيل، فقل أن «تجد مصطلحا من مصطلحات الحديث، إلا وقد تداوله العلماء من أهل هذا العصر، ودار على ألسنتهم، في التعبير عن أحوال الرواية المختلفة، وعن مراتب الرواة قبولا وردا»⁽²⁾، ولا شك أن هذا النمو المصطلحي يعبر بالتبع عن نمو الرواية والتوسع فيها؛ إذ إن هذه المرحلة عرفت توسعا في التصنيف والجمع، على اختلاف في طريقة التأليف، بين موطآت، ومجامع، وسنن، ومسانيد... منهم: الإمام مالك (ت179هـ)، وشعبة (ت160هـ)، وابن جريج (ت150هـ)، والثوري (ت161هـ)، وأبو إسحاق الفزاري (ت188هـ)، وابن أبي ذئب (ت159هـ)، وإسحاق بن يسار (ت151هـ)، هؤلاء الذين ورثوا المنهج النقدي عن التابعين؛ بل توسعوا في أعماله، وإتمام لبناته، التي استطاعوا من خلالها الإبقاء على استمرارية الوظائف التي نشأ هذا العلم لتحقيقها.

¹ - المنهج المقترح في فهم المصطلح، الشريف العوني. (ص 37).

² - نفسه. (ص 47).

قال ابن حبان (ت354هـ): «ثم أخذ عن هؤلاء (=التابعين) مسلك الحديث، وانتقاد الرجال وحفظ السنن، والقدح في الضعفاء جماعة من أئمة المسلمين والفقهاء في الدين، منهم سفيان بن سعيد الثوري، ومالك بن أنس، وشعبة بن الحجاج، وعبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي (...)، إلا أن من أشدهم انتقاء للسنن، وأكثرهم مواظبة عليها، حتى جعلوا ذلك صناعة لهم، لا يشوبونها بشيء آخر ثلاثة أنفس: مالك، والثوري، وشعبة»⁽¹⁾.

إن هذا التنوع في التصنيف، والتوسع في الجمع والاستقصاء كان كفيلا بحفظ أصول السنة، وصونها من الضياع، وحرسها من الدخيل، الذي حفظ معه بالتبع تعبد الأمة وامتنالها.

رابعاً: أثر الإمام الشافعي في الحديث وعلومه: تأصيلاً وفقهاً.

إن الناظر في تاريخ نشأة علم الحديث وتطوره، يجد بداية التأصيل له، ومقدمات التنظير لمباحثه ظهرت مع (الإمام) الشافعي (ت204هـ) رَحِمَهُ اللهُ، حيث أورد في رسالته الكثير من المصطلحات والمباحث الحديثية التي تلقفها المحدثون من بعده مسلمة، وخاصة شروط الصحيح الخمسة، التي تداولتها المصنفات الحديثية كما صاغها الإمام الشافعي، ولم يضيفوا على شروطه قيوداً أخرى، ومما يلحظه القارئ لكتب المصطلح، أنه لا يجد ذكراً لأولية الإمام الشافعي، وسبقه الزمني في ذكر هذه المباحث، حيث درجت جل المصنفات على أولية الإمام الرامهرمزي (ت360هـ) في التصنيف في علوم الحديث، علماً أن معظم المباحث الواردة في المحدث الفاصل، راجعة في مجملها إلى صيغ التحمل والأداء، وآداب الشيخ والطالب، أما باقي الأنواع التي بنيت عليها علوم الحديث، فإنها صارت الأولى بدأت مع الإمام الشافعي رَحِمَهُ اللهُ.

1 - مقدمة كتاب المجروحين من المحدثين، أبو حاتم محمد بن حبان البستي. (128).

❁ والأنواع الحديثية التي تعرض لها الإمام الشافعي هي:

- ❁ القول فيما يعتبر لقبول الأخبار.
- ❁ القول في الوجوه التي يرد بها خبر الواحد.
- ❁ القول في صفة العدل المقبول الخبر والشهادة.
- ❁ القول في ترك الاحتجاج بمن كثر غلطه، وتباين أهل الحديث وما يتسدل به على حفظ أحدهم وخلافه.
- ❁ القول في ترك الاحتجاج برواية المجهولين.
- ❁ القول في زيادات الأخبار.
- ❁ القول في التدليس.
- ❁ القول في الحديث المرسل (المنقطع).
- ❁ القول في الصحابي (السنة كذا...).
- ❁ القول في أن للنبي ﷺ أحكاما اختص بها عن أمته.
- ❁ القول في إقرار النبي ﷺ وأنه لا يقر باطلا عمل بحضرته.
- ❁ القول في مرويات أهل العراق.
- ❁ القول في وجوه ما ينسب إلى الأحاديث من اختلاف.
- ❁ القول في موقف مما ينسب إلى الأحاديث من اختلاف، ووجوه الترجيح بينها.



قال العلامة (أحمد شاكر) (ت1377هـ): «وهذا كتاب (الرسالة) أول كتاب ألف في (أصول الفقه)؛ بل هو أول كتاب ألف في (أصول الحديث) أيضاً»⁽¹⁾، وقال في موضع آخر: «إن أبواب الكتاب ومسائله، التي عرض الشافعي فيها للكلام على حديث الواحد والحجة فيه، وإلى شروط صحة الحديث وعدالة الرواة، ورد الخبر المرسل والمنقطع، إلى غير ذلك مما يعرف من الفهرس العلمي في آخر الكتاب - : هذه المسائل عندي أدق وأعلى ما كتب العلماء في أصول الحديث، بل إن المتفقه في علوم الحديث يفهم أن ما كتب بعده إنما هو فروع منه، وعالة عليه، وأنه جمع ذلك وصنفه على غير مثال سبق، لله أبوه»⁽²⁾.

إن السبق الزمني للإمام (الشافعي) (ت204هـ) في صوغ المباحث الحديثية وتأصيلها، ينبي القارئ أن الكثير من المصطلحات الحديثية قد بلغت مرحلة متقدمة من النضج؛ لأن المصطلحات لا تستقر، ولا تعرف طريقها إلى التأصيل إلا بعد قطعها مراحل، وبعد مخاض طويل في التداول المفاهيمي بين أربابه، إلى أن تصير الحاجة ماسة إلى صوغها في قوالب المصطلح، كما أن بحثه لقواعد علوم الحديث ضمن رسالته، إشعار منه بأهميتها في بنية النسق الأصولي؛ إذ إن منزلة السنة التشريعية، اقتضت أن يضع الأصول التي تجعلها صالحة للاحتجاج والاستدلال، ومن هنا فإن بحث أصول الحديث ضمن أصول الفقه، ضرورة اقتضاها التكامل البياني بين أصلي الكتاب والسنة، فهذا النهج في التعامل مع السنة وأصولها، كان الغرض منه «وضع السنة في موضعها الصحيح من الهيكل العام لأصول الشريعة، وبيان مكانها اللائق من بين سائر السنن والأدلة الشرعية، وإبراز نسقها البياني وسيرتها الفقهية، وموقعها في صناعة الفقه، ومدى صلاحيتها لاستثمار الفروع»⁽³⁾.

إن النظر التكاملي الذي يهدف إلى تحقيق مقصد البيان، اقتضى أن يكرس الإمام الشافعي (ت204هـ) جهوده في إثبات العلاقة الجامعة بين القرآن والسنة، وبيان رتبتهما، ومنزلتهما، ودرجة حجيتها

1 - الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي-مصر، ط الأولى: 1358هـ/1940م. (ص 13).

2 - نفسه. (ص 13).

3 - الصناعة الأصولية بين ثوابت التأسيس وآفاق التجديد، نجم الدين كريم الزنكي، ط مركز الموطأ للنشر-أبو ظبي، ط الأولى 2016 (ص113).

مع باقي الأدلة الأخرى؛ ولكن إثبات هذه الأمور اضطر الإمام الشافعي إلى وضع الأصول والقواعد النقدية، التي تجعل السنة مؤهلة إلى تحقيق مقصد البيان، أو الاستقلال بالتشريع، ومن هنا كان «المقصود من عملية النقد، وصف مكانة الرواية الحديثية بين النسيج التشريعي العام، وطريقة العمل بها في النوازل، وبيان ما يجب أن يكون لها من أثر فقهي، أو ردها بسبب غرابتها عن هذا النسيج العام»⁽¹⁾.

إن القواعد التي أصلها الإمام الشافعي (ت204هـ)، كانت غايتها الكبرى وضع المعايير التي تجعل السنة صالحة للاحتجاج من جهة، وصالحة لخدمة المقصد البياني، المتمثل في علاقتها مع القرآن الكريم، وبيان مكانتها في النسق التشريعي العام من جهة أخرى.

لقد كان لتأصيلات الإمام الشافعي وتفصيلاته، أثر كبير في تقريب الهوة بين أهل الحديث وأهل الرأي؛ الذين استقلوا بالكثير من المقاييس في نقد المتن، وخالفوا المحدثين، بل وباقي الأصوليين في جملة من القواعد التي لا تجري على طريقتهم في بناء الفروع على الأصول⁽²⁾، ولولا الشافعي لاستمرت المشاحنات العلمية، والسجلات الخلافية بين الفريقين. وقد عبر الإمام أحمد بن حنبل (ت241هـ) عن حدة هذا الخلاف بقوله: «ما زلنا نلعن أهل الرأي ويلعنونا حتى جاء الشافعي فمزج بيننا»⁽³⁾، علق القاضي عياض (ت544هـ) على هذا النص بقوله: «يريد أنه تمسك بصحيح الآثار واستعملها، ثم أراهم أن من الرأي ما يحتاج إليه، وتبني أحكام الشرع عليه، وأنه قياس على أصولها ومنترع منها، وأراهم كيفية انتزاعه، والتعلق بعلمها وتبنيها، فعلم أصحاب الحديث أن صحيح الرأي فرع الأصل، وعلم أصحاب الرأي أنه لا فرع إلا بعد الأصل، وأنه لا غنى عن تقديم السنن وصحيح الآثار أولاً»⁽⁴⁾.

1 - الصناعة الأصولية بين ثوابت التأسيس وأفاق التجديد، نجم الدين كريم الزنكي. (ص 113).
2 - يقول عبد المجيد التركماني: «فللفقهاء أصول في نقد أخبار الأحاد غير أصول الحفاظ، وليس في الفقهاء والأصوليين من يقلد أصول المحدثين» دراسات في أصول الحديث على منهج الحنفية، عبد المجيد التركماني، دار ابن كثير-دمشق، ط الثانية 1436هـ/2015م (ص283).
وقال الإمام الجصاص، وهو يتحدث عن حديث: ((لا نكاح إلا بشاهدين))... وهذه الأخبار كلها عند أهل الحديث ضعيفة (...) وهي عندنا صحيحة من أكثر الوجوه التي رويت فيه، وليس طريقة الفقهاء في قبول الأخبار طريقة أصحاب الحديث، ولا نعلم أحدا من الفقهاء رجع إليهم في قبول الأخبار وردّها، ولا اعتبر أصولهم فيها» شرح مختصر الطحاوي، أبو بكر الجصاص، تحقيق: عصمت الله عنایت الله محمد، سائد بكداش، محمد عبيد الله خان، زينب محمد حسن فلاتة، دار البشائر الإسلامية - ودار السراج ط: الأولى 1431 هـ - 2010 م. (243/4).
3 - ترتيب المدارك، وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، القاضي عياض. ط وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، بالمملكة المغربية، ط الثانية: 1403هـ/1983م. (91/1).
4 - ترتيب المدارك للقاضي عياض. (91/1).

إن الإمام الشافعي (ت204هـ) إلى جانب تهممه بوضع الأصول التي تقلص من هوة الخلاف المذهبي، وتجمع القواسم المشتركة بينها على مستوى الأصول، كان على وعي تام بأهمية التأصيل لهذه القواعد النقدية في خدمة المقصد البياني والعملي بالسنة؛ إذ إن نقد الأسانيد والمتون، عرف تباينا بين المذاهب الفقهية، واختلافا في إعمال المقاييس النقدية التي توصل إلى صحة العمل بالسنة. فالمالكية يردون الخبر إذ عارض عمل أهل المدينة بشروطه، والحنفية يردون الأحاديث فيما تعم به البلوى. فمع هذا الاختلاف القائم، حاول الإمام الشافعي توحيد هذه المذاهب على أصول حديثة تكون الفيصل في تحرير محل النزاع، والمرجع فيما يعمل به من الأحاديث وما يرد، وقد أشار الإمام الحجوي (ت1376هـ) إلى طرف من هذه النكت بقوله رَحِمَهُ اللهُ: «فلتلطف الشافعي في انتحال طريقة تجمع الفكر العام، أو فكر الجمهور على الأقل، فأسس أصلا وهو الأخذ بالسنة مهما توفرت شروط الأخذ بها»⁽¹⁾.

لقد كان للإمام الشافعي فضل كبير في تأسيس قواعد الفهم، وأصول الاستنباط، التي دفعت إشكالات تعارض السنة، ونسخها، وبيان درجة دلالتها... إلخ، والمتأمل في نص رسالة الإمام ابن مهدي (ت198هـ)، والجامع للقرائن المحتفة ببواعث رسلها للإمام الشافعي، يترجح لديه أن الإشكال الذي دفعه إلى ذلك أصالة هو (الإشكال الفهمي)، المتمثل في تعارض نصوص السنة، وبيان قواعد معرفة النسخ.

يقول الدكتور فرير الأنصاري (ت1430هـ): «إن المشكلة التي اعترضت ابن مهدي هي مشكلة (فهم) بالدرجة الأولى - فهم معاني الشريعة مما تعلق بدلالة القرآن، ومشكلة النسخ الراجعة إلى تعارض النصوص في مقتضياتها الدلالية، ثم بالدرجة الثانية قضية الاستدلال، وحجية بعض الأدلة...»⁽²⁾.

¹ - الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الثانية 2007/هـ-1428م (472/2/1).

² - المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري. (ص 140).

ولذلك لا يصح القول: إن الباعث الذي حفز همة الإمام ابن مهدي (ت198هـ) على طلب تأليف (الرسالة) هو مشكل التأصيل لقواعد الحديث، فهذا مستبعد، تأباه القرائن، ويدفعه سياق طلبه؛ لأن ابن مهدي إمام من أئمة النقد، وعلم من أعلام الجرح والتعديل، يبعد جدا أن يكون إشكال التأصيل والتنظير لقواعد علوم الحديث دافعا له إلى طلب تأليف الرسالة؛ إذ لا حاجة له إلى صوغها نظريا؛ لأنه يمارسها تطبيقيا، ويخبرها تدقيقا وتفصيلا.

ثم إن هناك نصا يشهد لصحة هذا الذي ذكر، أورده الإمام الحجوي الثعالبي (ت1376هـ)، حيث قال: «لما وجد الشافعي أن الذين رحلوا من المحدثين، واستقصوا السنة وجمعوها من الأقطار؛ كإسحاق، وأحمد، وابن وهب، ونظرائهم؛ اجتمع لديهم منها شيء كثير يعد بمئات الآلاف بعد أن كانت طبقة مالك، وابن عيينة، ونظرائهم لا يجتمع لهم منها إلا الألف والأربعة الآلاف إلى عشرة أو عشرات الألوف؛ لاقتصارهم على سنن بلدهم؛ فوقع التضارب والتعارض بين ظواهر تلك السنة الكثيرة. فاخترع الإمام الشافعي طريقة للجمع والتوفيق، وبيان كيفية استعمال المجتهد لها وقوانين الاستنباط...»⁽¹⁾.

إن وفرة الأحاديث المجموعة، وكثرة الأخبار المنقولة، نجم عنه حصول التعارض بينها، فاحتيج إلى الأصول الرافعة، والقواعد الدافعة لهذا الإشكال؛ إذ لا شك أن التعارض مظنة للتوقف عن العمل بالحديث، ولو توسع في التوقف، لتعطل العمل بالكثير من السنن، فيتعطل بالتبع المقصود من الرواية، وهو ضبط تصرفات المكلف، وإخراجه عن داعية الهوى، إلى موافقة مقصد الشارع تعبدا وامثالاً.

لقد كانت للإمام الشافعي الأيادي البيضاء على المحدثين في الجانب التأصيلي لقواعد علوم الحديث، والتأصيل لقواعد الفهم، وبهما يبلغ المحدث المرتبة العليا، فيجمع بين مقصدين عظيمين: (مقصد ضبط الدليل)، (ومقصد فهم الدليل)؛ أي ضبط الدليل، وضبط الدلالة؛ فالأول خص

بتصحيح النقل، والثاني بصحة الاستدلال بالنقل، وقد عبر الإمام (أحمد) (ت241هـ) عن فضل الإمام الشافعي (ت204هـ) في هذا بقوله: «لولا الشافعي ما عرفنا فقه الحديث»⁽²⁾.

¹ - الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، الحجوي الثعالبي. (473/2/1).

² - المقفى الكبير، تقي الدين المقرئ، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط دار الغرب الإسلامي-بيروت، لبنان. ط الثانية 1427هـ/2006م. (202/5).

خامساً: عوامل تأخر تدوين أصول علم الحديث.

بعد هذا العرض الموجز لجهود الإمام الشافعي (ت204هـ) في خدمة الحديث النبوي وعلومه، في شقيه التأصيلي، الذي عني بتأسيس القواعد النقدية، والأصول النظرية الكفيلة بجعل السنة دليلاً صالحاً للاحتجاج، والشق الآخر المتمثل في وضع الأصول التي تضبط فهم السنة، وصحة الاستدلال بها، ووضعها في مكانها المناسب لبنية النسق التشريعي العام، إلا أن هنا أمراً يحتاج تأملاً ونظراً، وهو بحث العوامل التي جعلت المحدثين غير متهممين بالجانب التنظيري لأصول علوم الحديث، وقليلي الاعتناء بصوغها صياغة صناعية؛ بل ظلت مباحث هذا العلم ومصطلحاته تتداول وتنقل بالمشافهة، يأخذها المتأخر عن المتقدم بالتلمذ والسماع، فيعمد إلى تنزيلها وممارستها عملياً، دون حاجة إلى حصرها في مصنف جامع، إلى أن تنبه الإمام الشافعي إلى ذلك، واستشعر أهميتها، فبادر إلى التأصيل والتقعيد.

إن الجواب عن هذا الإشكال يتطلب الإحاطة بالسياق التاريخي الناظم لمقاصد نشأة العلوم الشرعية في هذه المرحلة، ومعرفة الدوافع التي يتحول فيها العلم من (الملكية) إلى (الصناعة). فمما لا شك فيه أن علماء الحديث كانوا أرباب ملكة، ولم تكن الحاجة ماسة في زمانهم إلى وضع هذه القواعد؛ لأن التقعيد يعبر عن تحول العلم وانتقاله من مرتبة (الملكية) إلى مرتبة (الصناعة). ولما كان علماء الحديث أصحاب ملكة تامة في هذا العلم، لم يواجهوا من الإشكالات المتعلقة بالممارسة النقدية ما يدفعهم إلى تدوين أصولها وقواعدها؛ لأن كل هذا احتيج إليه لما تقاصرت الهمم، وفترت الرغبة في مجازاة أئمة النقد في مناهجهم، وتقاعس طلاب الحديث عن (الرحلة)؛ فاحتيج بالتبعية إلى وضع كتب تعين طلبة الحديث على فهم واستيعاب مناهج أئمة الحديث ومصطلحاتهم. ومن تأمل مقدمات الكتب التي صنف في المصطلح من زمن الإمام الرامهرمزي (ت360هـ) إلى زمن الحافظ ابن حجر (ت852هـ)، تأكد لديه صحة هذه النتيجة.



يقول الركنور حمزة المليباري: «لم تكن علوم الحديث في المرحلة الأولى تلك المصطلحات التي تحفظ بتعاريفها، وتردد حروفها، دون استيعاب واف لأبعادها ومراميها، وإنما كانت عبارة عن حصيلة علمية يتحصل عليها المحدث البارع الفطن ثمرة خبرته الحديثية الطويلة، وتتبعه الدؤوب للأسانيد والمتون، شرحا ومقارنة، ونتيجة لممارسته المستمرة بجمع الروايات وعرضها على الواقع المعروف والمحفوظ، إلى أن تثمر تلك الممارسات والخبرة في ميدان الحديث ذوقا حديثيا يهيمن على أحاسيسه ويطلع مشاعره. ومعروف أن علوم الحديث كانت تتجلى عند النقاد في جانبها التطبيقي أكثر منه في جانبها النظري»⁽¹⁾.

لقد كان المقصد من هذا التقديم تبيان الدوافع التي جعلت علماء هذه المرحلة غير مكترئين ولا متهممين بالجانب التنظيري لهذه القواعد، وأن السبب في ذلك يرجع إلى الخلفية الحاكمة، والفلسفة المؤطرة للعلوم الشرعية في هذه المرحلة، والمتمثلة أصالة في العناية بالجانب العملي، أي لم تكن الحاجة ماسة إلى تجريدها نظريا على شكل قواعد ومصطلحات، فهذا لم يلجأ إليه علماء الحديث إلا عند الضرورة، المتمثلة أصالة في تقريب وتيسير علوم الحديث.

سسادس: علوم الحديث: وإشكالية التقريب والتيسير.

لقد سبق بيان عوامل تأخر تدوين علم الحديث إجمالا في المطلب الذي سبق، وذكرنا بأن التعقيد لعلم الحديث في العصور الأولى لم يخلق إشكالا؛ إذ إن الطبيعة العملية لعلم الحديث فرضت أن يباشره الطالب إذا تأهل لذلك، أو تحت إشراف شيخه إلى أن يصير مقتدرا على مباشرة العملية النقدية، وذا ملكة في التصحيح والتضعيف، إلا أن ذلك لم يستمر في مختلف مراحل تطور علوم الحديث؛ إذ إن انفصال العلوم بعضها عن بعض، وكذا تشعب الرواية، وانتشارها الواسع، وتفرق أئمتها وحملتها في الآفاق والأمصار، جعل التائق إلى نوال المنهج الذي كان عليه المتقدمون أمرا في غاية الصعوبة، ودرك ما كانوا عليه من الجلد والتصبر في (الرحلة) والسماع أمرا عز وجوده؛ فتقاعست

¹ - نظرات جديدة في علوم الحديث، حمزة المليباري، دار ابن حزم-بيروت، ط الثانية 1423هـ/2003م (ص60-61).

الهمم عن التحصيل، وفترت الرغبة عن الرحلة. وصار الاعتناء بعلوم الحديث شكلا ورسمًا، لا جوهرًا وحقيقة، فكثرت الساعون في جمع الإجازات، والتبجح بالأحاديث المسلسلة، والتباهي بجمع الكتب، وغيرها من محسنات علوم الحديث وملحه، التي إذا حصلها الطالب على التمام والكمال، ما صار عشر معشار محدث. فهذه العوامل وغيرها حفزت هم علماء المصطلح على تأليف كتب جامعة لأهم الأصول والقواعد؛ التي تعين الطالب على الإحاطة بمناهج المتقدمين؛ من علماء العلل والجرح والتعديل. واعتبروا هذه المصنفات مداخل للولوج إلى تفاصيل (الصناعة)، التي ترقيه إن هو استكمل مراحل تكوينه فيه إلى درك (الملكة).

وفي هذا السياق لا بد من التنبيه إلى مسألة في غاية الأهمية، مفادها أن علماء المصطلح لم يعتبروا كتبهم مرجعًا في كسب قواعد التصحيح والتضعيف، أو مصدرًا يؤهل الناظر فيها إلى مباشرة العملية النقدية. فهذا لا يزعمه أحد منهم، ولم يدعه لنفسه؛ بل إن مقدمات كتبهم شاهدة بخلاف هذا؛ إذ اعتبروها منطلقًا لطالب الحديث لتكون عونًا له على خوض غمرة البحث في كتب العلل، والتخريج، والجرح والتعديل؛ إذ بالارتياض فيها يقوى على مجاراة أئمة هذا الشأن، وبكثرة الممارسة و(المذاكرة) يرحى له الوصول إلى المنزلة التي وصلوها، ف(ملكة التصرف) في العلم شرطها الرجوع إلى الكتب التي تنقل الطالب من القواعد والمصطلحات النظرية الكلية، إلى اعتبار القرائن والملاسات والحالات الاستثنائية، مع مراعاة العوارض المحتفة بكل حديث على حدة. أما كتب المصطلح؛ فهي كتب تدريسية بالأصالة، تعنى بتقريب وتيسير مناهج المتقدمين من أرباب (الملكة الحديثية)، وتكسبه التصور الإجمالي عن مناهجهم في النقد، فهي كتب تزود قارئها ب(ملكة التصور) لا (ملكة التصرف).

ولنأت على جملة من المثل التي تشهد لصحة هذه المعاني؛ إذ بها يعزز ما سيق الكلام لأجله، من ذلك قول الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في (مقدمته): «إن هذا الكتاب مدخل إلى هذا الشأن، مفصح عن أصوله وفروعه، شارح لمصطلحات أهله ومقاصدهم ومهماتهم التي ينقص

المحدث الجهل بها نقصا فاحشا، فهو إن شاء الله جدير أن تقدم العناية به، ونسأل الله سبحانه فضله العظيم، وهو أعلم»⁽¹⁾.

ولا يخفى على كل باحث أن المداخل تعنى بالأصول الكلية، والقواعد الإجمالية، التي تعين على درك التصور الأولي لمباحث العلم؛ لتكون عوناً له على طلب دقائقها وتفصيلاتها، وليس من خصائصها التوسع في ذكر الخلاف، ولا أن تغرق الطالب في لجج القرائن الاستثنائية؛ لأن طلب ذلك متعذر؛ ولأن القرائن والعوارض تابعة لأحوال الرواة وما يعترضهم حالا ومآلاً، ومن ذا يقوى على ضبط عوارض وأحوال الرواة في وصف طردي يستصعبه الباحث في كل حديث يعرض له، فإن هذا مما لا يقوى محدث على جمعه في مصنف شرط على نفسه أن يكون مدخلا تقريبياً.

الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) نفسه صرح بذلك في مطلع (مقدمته)، فبعد أن سرد أنواع علوم الحديث وتعدى بها الستين نوعاً، استشعر أن حصر أنواعه مما يتعسر حصوله، ويعز نواله، فختمها بتعليل يكشف للقارئ عن خصائص علوم الحديث، وهي البحث في العوارض المحتفة بالرواة ضبطاً وعدالة، فقال رَحِمَهُ اللهُ: «وذلك آخرها، وليس بآخر الممكن في ذلك فإنه قابل للتنويع إلى ما لا يحصى؛ إذ لا تحصى أحوال رواة الحديث وصفاتهم، ولا أحوال متون الحديث وصفاتها، وما من حالة ولا صفة إلا وهي بصدد أن تفرد بالذكر وأهلها، فإذا هي نوع على حياله، ولكنه نصب من غير أرب»⁽²⁾.

فهذا نص دقيق الغور، عميق المآخذ يطلع القارئ عن خصيصة من أجل خصائص علوم الحديث؛ إذ بها يفترق عن أصول الفقه، وهي شدة الالتفات إلى التفاصيل الجزئية (=عوارض الرواة)، دون الأحكام الإجمالية الكلية، وقد بحثت هذه الخاصية بتوسع مع تطويقها بالأدلة الناهضة بصحتها، فليكن نجاحها في فصل (الخصائص المميزة للنظر الحديثي).

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح (ص 255).

² - نفسه. (ص 11).

فهذا النص على وجازته يدل بلزومه على أن طلب أحوال الرواة، وما يحتف بهم من عوارض الغفلة، والنسيان، والتلقين... إلخ ليس محله هذا المجموع؛ لأن أحوالهم وصفاتهم لا تخصي، وهو في معرض التقريب والتيسير. وهذان المقصدان، لا يناسبهما التوسع والإغراق في ذكر أحوال الرواة؛ إذ إن درك ذلك في هذا الكتاب (=المقدمة): (نصب من غير أرب)، فهو شارح لمهمات، مجل لأصوله، ورافع لمغضياته ليس إلا. أما التائق إلى نوال ما به يقفو أثر أئمة العلل والجرح والتعديل؛ فلا غنى له عن كثرة الارتياض في المصنفات التي نصبها أربابها لقبح زناد العقل الحديثي؛ ولهذا «كان من كتب في مصطلح الحديث عموماً، وفي موضوع القواعد الحديثية خصوصاً إنما قصد تقريب علم أصول الحديث للمبتدئين، وأنصاف المختصين»⁽¹⁾.

وهذا الدافع؛ أي دافع التقريب والتيسير، هو الذي حفز همة الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ) على تأليف كتابه (الكفاية إلى معرفة أصول علم الرواية)، حيث صدره بمقدمة طويلة بين فيها اندراس علوم الحديث، واقتصار أهل زمانه على جمعه من غير تفقه فيه، ولا نظر في أحوال رواته على ما كان عليه المتقدمون من أئمة الحديث.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «وقد استفرغت طائفة من أهل زماننا وسعها في كُتُب الأحاديث، والمثابرة على جمعها من غير أن يسلكوا مسلك المتقدمين، وينظروا نظر السلف الماضين، في حال الراوي والمروي، وتمييز سبيل المرذول والمرض (...)» [و] قنعوا من الحديث باسمه، واقتصروا على كتبه في الصحف ورسمه، وأعيتهم الأحاديث أن يحفظوها، واختلفت عليهم الأسانيد فلم يضبطوها، وعادوا ما جهلوا، وآثروا الدعة، واستلذوا الراحة»⁽²⁾.

وله كلام طويل يصف فيه الحال الذي آل إليه وضع طلبه الحديث، اقتصرت منه على محل الشاهد؛ لأبين أن طبيعة الإشكال في هذه المرحلة ارتبط أصالة بالجانب التقريبي لعلوم الحديث،

¹ التراجع المعلقة: دراسة تأصيلية لبنية تراجم الرواة بالنظر لأحوال الراوي ومروياته وموقف النقاد منها، أحمد البشاشة، ط مركز إحسان لدارسات السنة النبوية-جدة، المملكة العربية السعودية. ط الأولى 1438هـ/2017م (ص 229).

² - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (84-83/1)

ومحاولة تيسير أصولها للخائض في هذا الفن، لذلك بعد أن سرد مقدمته الطويلة التي شخص فيها هذا الإشكال، أردف ذلك بقوله: «وأنا أذكر بمشيئة الله تعالى وتوفيقه في هذا الكتاب ما بطلب الحديث حاجة إلى معرفته، وبالمتفقه فاقة إلى حفظه ودراسته، من بيان أصول علم الحديث وشرائطه، وأشرح من مذاهب سلف الرواة والنقلة في ذلك ما يكثر نفعه، وتعم فائدته»⁽¹⁾.

فبيّن إذن من هذه الشواهد، أن علوم الحديث في هذا العصر، عرفت منحى مغايراً من حيث مقاصد التأليف عما كانت عليه من قبل، وهو مقصد التقريب والتيسير، وهو مقصد تربوي بالأصالة، أخذ علماء الحديث على عاتقهم مهمة الانبراء له، وتوظيف كل ما يروونه معينا على تحقيقه وحصوله، من ذكر الأمثلة، وتنوع أساليب التعريف، وعدم الجنوح إلى إخضاع المصطلحات الحديثية إلى تضييقات القوالب المنطقية، واكتفائهم بأية صورة يحصل معها تمييز المصطلح عن غيره، مع النأي عن الإغراق في الخلافات التي تعكر صفو تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب، إذ المقصود تحقق الفهم.

قال الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) في معرض مناقشته حكم العمل بالإجازة والرواية بها، وفي جواز رواية كل مسموعات الشيخ وإن لم يصرح له بإجازة روايتها جميعها عينا، « وإخباره بها غير متوقف على التصريح نطقاً كما في القراءة على الشيخ كما سبق، وإنما الغرض حصول الفهم والإفهام»⁽²⁾.

وقد وسعت القول-وظيفيا- في هذه المقصد، مقصد التقريب والتيسير في الوظيفة التربوية في فصل: (وظائف علوم الحديث ومقاصده)، مع تحليلته بعقود النقول الحديثية الأثيرة، لتنتظم الأفكار بشهادتها، والمعاني بمثالاتها.

¹ - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (89/1).

² - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 153).

المبحث الثالث: المدخل المصطلحي وأثره في تكوين الملكة الحديثة.

أولاً: حاجة طالب علم الحديث إلى الإحاطة بطبيعة المصطلح الحديثي وخصائصه.

إن أحوج ما يفتقر إليه طالب الحديث النبوي وعلومه، معرفة طبيعة المصطلح الحديثي من حيث صياغته، ومن حيث أنواع تعاريفه، ومن حيث الروافد المؤثرة فيه (=الاستمداد)؛ إذ إن البداية بهذه المكونات يعد شرطاً في درك تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب لقضايا هذا العلم ومسائله؛ فالمصطلح يعد الحبل الموصل إلى قواعد العلم ومناهجه الداخلية والخارجية، ولا يصح علمياً ومنهجياً أن يخاض بالطالب غمرة البحث في فروع العلم، ومباحثه التفصيلية، ولما يتصور بعد حقيقة هذا الذي يدرسه، وأول ما يتوقف عليه هذا التصور، معرفة طبيعة مصطلحه.

إذا كانت العلوم الشرعية قد بنيت على نسق مصطلحي تخلقت منه قواعده التي أفرزت المناهج التي صيغت بها مسائله، فتجليات هذا الأمر تظهر أيضاً في علوم الحديث، باعتباره علماً مصطلحياً بامتياز، ومباحثه وقضايا وقواعده دائرة في فلك المصطلح، ومدخلات المحدث وعملياته ومخرجاته مستندة إلى المصطلح لا غير.

إن كل طلب وتدریس لا يجعل المصطلح قبلته التي يولي إليها وجهته، لم يستد نظره، ولم يتهد إلى أقوم السبل في طلب علوم الحديث بإجماع أرباب هذا الفن، فحقيق على من انبرى لدراسة وتدریس هذا العلم أن تكون بداءته بقضايا المصطلح أول باب يطرقه قبل الولوج إلى تفاصيل مكونات العلم؛ لأن «المصطلح في كل علم يمثل واجهة للعلم نفسه، وهو المعبر الأصيل عن قضايا»⁽¹⁾

فالشاهد أن استيفاء النظر، والتحقق بعلوم الحديث والاستيلاء عليها، والبلوغ فيها إلى منزلة (الملكة)، متوقف ضرورة على الإحاطة الوظيفية (بالمدخل المصطلحي).

1 - الموازنة بين المختصرات الأصولية، مشاري بن سعد الشنري، ط مركز تكوين للدراسات والأبحاث، ط الأولى 1439هـ/2018م. (ص160)

قال (الإمام الجويني ت478هـ): «اعلم أنه لا يتم تحقيق النظر لمن لا يكون مستوفيا لمعاني ما يجري من أهل النظر في معاني العبارات (=أي الاصطلاحات)، وحقائقها على التفصيل والتخصيص معرفة على التحقيق؛ فتكون البداية إذن بذكرها أحق وأصوب»⁽¹⁾.

إن البحث في المصطلح الحديثي نشأة وتطورا، يعد المدخل الرئيس لتكوين (الملكة الحديثية)؛ لأن علم الحديث نشأ منذ مراحل الأولى نشأة مصطلحية، فهو قطب الرحى الذي تدور عليه كل تصرفات المحدث، وأي غفلة عن استصحاب خصائصه في الممارسة النقدية، يؤدي لا محالة إلى محاذير بحثية، وأخطاء منهجية، تمتد آثارها السلبية على مستوى تفسير مباحث علم الحديث وموضوعاته، ومن ثم إلى مناهج تدريسه، ولذلك صار البحث في نشأة المصطلح وتطوره من أبرز متجليات النظر المعرفي، وأكد ما ينبغي أن يعنى به الباحث في ابستمولوجيا العلوم الشرعية؛ لأن «المفهوم بؤرة اعتقاد وفلسفة وعلم. ولذلك فالبحث في اصطلاحات نص في علم ما، هو بحث في فلسفة ذلك العلم، ونظر ابستمولوجي في أعماق نقطة فيه (...) فالمفاهيم الأصولية والفقهية والحديثية والتفسيرية في حاجة أكيدة لهذا النظر الابستمولوجي، الذي يبحث في أصولها الاعتقادية، وخلفياتها النظرية، وأنماط استعمالها في النصوص»⁽²⁾.

إن أول مكون من مكونات الأصول المعرفية لعلوم الحديث، والذي يشكل ركيزته الأساس، وبنيته الجوهرية: (مكون المصطلح)، فلا غرابة في جعله أساس البحث والاستجلاء، ومنطلق الكشف والبيان؛ لأن علم الحديث علم مصطلحي بامتياز، فهو ينبوعه ومصدره، ومنه المنطلق وإليه المرجع في كل أحكام المحدث وتصرفاته؛ بل إن أهميته راجعة بالأساس إلى (قوته المعيارية)، المصححة لأحكام المحدث، ومخرجات بحثه في الأسانيد والمتون، وتدرسه قائم على مراعاة طبيعته وخصائصه أولا، ثم على اعتبارات المحدثين في صوغه وبنائه، وبيان الروافد المؤثرة فيه، وكذا مراحل

1 - الكافية في الجدل، إمام الحرمين الجويني، تحقيق: أحمد عبد الرحيم السايح، مكتبة الثقافة الدينية-القاهرة، مصر ط الثانية 1436هـ/2015م. (ص55).

2 - مجلة الدليل/ المجلد الأول، العدد الأول، رجب 1434هـ/يونيو 2013م، العلوم الإسلامية: ومدخل الابستمولوجيا وتاريخ العلوم، إدريس نغش الجابري، أصدرتها الرابطة المحمدية للعلماء، ومركز ابن البناء المراكشي (ص 40-42) بتصرف يسير.

نشأته وتطوره، وما لهذا التطور من انعكاسات على المستوى الدلالي، ثم على المستوى النقدي-الحكمي.

لذلك غدت دراسة بنية المصطلح الحديثي، وما اعتراه من تطور، وما يؤديه من وظائف، وكذا رصد الإشكالات الحائلة دون دقة الاستيعاب له، وتتمام التصور لبنيته، أمرا لا مندوحة عنه لكل من رام استتمام النظر، ودرك البغية في تكوين (الملكة الحديثية)؛ لأنه المدخل الذي يفتح عين طالب الحديث على تصرفات النقاد وأئمة العلل، والقائد الذي يكشف له عن مسالك أربابه في تصرفاتهم النقدية، ومناهجهم في التصحيح والتضعيف، مع ما يتيح له هذا من الوقوف على مثرات الغلط في هذه التصرفات الناشئة عن اختلاف استعمالاتهم للمصطلحات، ومن ثم كان «الاستعمال الاصطلاحي في عصر الرواية، في أي مجال ورد، معيارا تقويميا يحكم إليه الدارسون في استكشاف معاني الاصطلاح الحديثي، ويرجعون إليه في تسديد سجلاتهم في هذا الباب»⁽¹⁾.

يقول الدكتور عصم محمد النصر: «لما كان علم الحديث من العلوم النسقية اكتنزت مصطلحاته هذه الإشكالات، وتضمنت فروعها حتى كانت هي النافذة إليها، فما إن تطرق مصطلحا حديثيا إلا فتحت أمامك مجموعة إشكالات تقف من خلالها على تفاصيل الباب الذي ينتمي إليه المصطلح»⁽²⁾.

إن كلام الدكتور عصم يتضمن أمرا في غاية الأهمية، مفاده أن المصطلح الحديثي يتضمن خاصية (الاكتناز والاستيعاب)⁽³⁾، ففهم المصطلح على صورته الحقيقية، لا يكون إلا بتلمس القضايا والإشكالات التي تضمنها المصطلح، وجعلها ماثلة بين عينيه، توجه نظره، وتصحح سيره، وترشد تنزيله على آحاد الأحاديث، وقبل ذلك كله تضبط استدراكاته وتعقباته على أرباب علم

1 - البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، دراسة تمهيدية لتجديد أبنية علم الحديث النبوي، أحمد الحيمر، دار السلام- القاهرة، ط الأولى 1440هـ/2019. (ص1/14).

2 - فقه المصطلح الحديثي، عصم محمد النصر، (ص 1) مقال علمي نشر بملتقى أهل الحديث. اطلع عليه بتاريخ 2018/7/10.

3 - قلت: وهذا ليس خاصا بعلوم الحديث، بل إنه مما تشترك فيه العلوم الشرعية كلها، إلا إن كل علم يكتنز من الإشكالات بحسب طبيعته وخصائصه المعرفية والمنهجية.



الحديث أنفسهم؛ لأن المحدث إذا أطلق مصطلحا في سياق معين، وجوبا عن إشكال مخصوص، فليس من العلمية أن يُعدي الباحث حكمه إلى ما لا يحتمله سياق كلامه، ومن عمد إلى ذلك دخل عليه الغلط والوهم في تصرفاته. والمصطلح الحديثي بالإضافة إلى ذلك يلخص ويعكس السيرة التاريخية التي قطعها العلم منذ مرحلته الجنينية، إلى طفولته إلى حين اكتماله ونضجه، وتشكل مباحثه وقواعده، ولذلك صار فهم العلم، متوقفا على فهم مصطلحاته.

إن المتأمل في نشأة العلوم الشرعية، وعلم الحديث منها خصوصا، والمتتبع لسياق تشكلها ونضجها، يلحظ أمرا في غاية الأهمية، مفاده أن العلوم تتشكل استجابة لإشكالات تسهم في تطورها، وتعين الدارس على الفهم السليم لحقيقتها ووظائفها، فتصير الحاجة ماسة إلى وضع القواعد الضابطة، والمناهج الكاشفة عن طبيعة الإشكالات التي أفرزتها مرحلة زمنية معينة، فيصبح فهم المصطلح متوقفا على فهم طبيعة الإشكالات والقضايا التي أسهمت في بروزه وبلورته؛ بل لا يستقيم له تمام الإدراك للمفهوم إلا بالاستيعاب الدقيق والشامل لما اكتنزه من إشكالات، وما حواه من قضايا ومناهج. (1)

يقول الدكتور فرير الأنصاري (ت1430هـ): «إنك تجد المصطلح قد صيغ في لفظة واحدة، لكنه يحيلك على منهج كامل؛ أي نسيج من القواعد والأدوات العلمية، أو على قضية كبرى من قضايا العلم التي احتدم فيها الخلاف احتداما، فتضطر حينئذ إلى معرفة كل الآراء، وأسباب كل تلك الخلافات؛ لسبب بسيط هو ضرورة فهم رأي المؤلف في القضية، أو الإشكال، فهما دقيقا شاملا؛ لأن بدونه لن يستقيم لك تعريف للمصطلح المتضمن لتلك القضية، أو ذلك الإشكال» (2).

إن أعظم ما يورث تمام التصور لعلم الحديث، وأجل ما يوقف الناظر فيه على حقائقه، ويوصله إلى درك الفهم السليم لقواعده ومباحثه: الكشف عن ماهية مصطلحاته، والغوص في أغوارها،

1 - ولهذا الغرض كان أستاذنا الدكتور سيدي سعيد حليم حفظه الله، يحثنا على البحث في الإشكالات التي أثرت في ظهور علم الحديث وتشكله؛ لأن تفسير الكثير من القضايا التي أودعها علماء المصطلح مصنفاتهم لا يتم إلا بالتتبع التاريخي للإشكالات التي أسهمت في نشأته، وأثرت في تطوره.

2 - المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري، دار السلام، ط الأولى 1431هـ/2010م (ص 108).

لاستنتاج ما تكتنزه من وظائف، وما تحويه من أبعاد دلالية مؤثرة في أحكام النقاد وتصرفاتهم، ومفسرة لاختياراتهم وترجيحاتهم؛ ومن هنا تكمن أهميته في كونه واصفا لتصرفات أئمة هذا الفن، ومجليا لمناهجهم في الحكم على الأحاديث، ونقد المرويات. «فكأن المصطلح بهذا التقدير، مدخل نظري لوصف وتفسير ظواهر العلم الشريف، ومرجع نقدي في الصنعة الحديثية»⁽¹⁾.

إن المصطلح في علم الحديث يعد قطب الرchy الذي تدور عليه علومه كلها، حيث شكلت في جملتها نسقا لا يحصل لطالب (الملكة) الاستيلاء عليها، إلا بخوض غمرة البحث في كنه مصطلحاته، والتحقق من المناهج التي بني بها، والإحاطة بالروافد المؤثرة في صوغها وتركيبها، ولذلك لا غرو إن كان البحث في المصطلح، المفتاح الأول لفهم علم الحديث، بل لفهم التراث الإسلامي كله، «إن مفتاح التراث هو المصطلحات، وإنما تؤتي البيوت من أبوابها، وأبواب كل علم مصطلحاته (...) وعلى رأس ذلك لا شك علم الحديث الذي بلغ من اهتمامه بالمصطلح أن سمي بعلم المصطلح»⁽²⁾.

ولذلك اشتدت عناية المحدثين به؛ حتى بلغوا الذروة في تمام الضبط له، وكمال الإحكام لكل مكوناته وعناصره؛ إذ بهذا المنهج في ضبط الرواة ومراتبهم عدالة وضبطا، استطاع أن يحقق الوظائف التي أنيطت به منذ مراحل نشأته إلى مراحل استقراره، وأن يصون السنة من كل دخيل عفين، وإبقاء الأصيل الخمير.

قال (أسافونا) الدكتور سعيد حمليح: «لقد اعتنى علماء الحديث ب(المصطلح) اعتناء خاصا؛ سواء من حيث الصياغة، أو من حيث التعريف. ولذلك جاءت عباراتهم مختصرة في الجرح والتعديل؛ تختصر المعاني التي يمكن أن يعبر عنها في جمل، ولم يكن ذلك ليؤدي مقصده ودوره لولا

¹ - البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، أحمد الحيمر. (ص 42).
² - دراسات مصطلحية، الشاهد البوشيخي، دار السلام-القاهرة، ط الثانية 1433هـ/2012م. (ص21).

ذلك السلم الذي صاغه كبار نقاد الحديث؛ حيث استمر في التطور، والتوسع؛ سواء من حيث المراتب، أو من حيث الألفاظ المتعلقة بكل مرتبة»⁽¹⁾.

فلا تصير إذن قطوف العلم دانية من الطالب، سهلة المنال بين يديه، ما لم يوقف نفسه على التصور الدقيق، والفهم العميق لطبيعة الإشكالات التاريخية التي أثرت في بروز مصطلحاته وقواعده، والمؤثرات التي أسهمت في إتمام لبناتها الدلالية، كما لا ترسم في ذهنه خريطة العلم، ومسالك الاستيعاب له، ما لم يحط خبرا بخصائصه (=المصطلح)، ومراحل تطوره، والروافد المؤثرة في تشكيله.

يقول الشيخ مولود السريري: «من أسباب النفور من فن ما، وعدم الاستفادة منه، الجهل بمصطلحاته، ولغته وطبيعة تلك اللغة التي يبلغ بها، ويوصل بها إلى القارئ، ومن ثم كان الاطلاع على مصطلحات فن ما، ومعرفتها مفتاحا لفتح مغلقه، وإدراك ما يتضمنه»⁽²⁾.

لذلك كان تدريس مصطلحات علوم الحديث بمعزل عن استحضار النظر المعرفي (=الابستمولوجي)، وظروف نشأتها وتطورها، مظنة سوء فهم الكثير من استعمالات المحدثين لها، وسببا في احتدام خلافات مرجعها الأصيل عدم استقراء مظان ورودها⁽³⁾، والغفلة عن استصحاب السياق الذي أفرزها، وتجريدها من القرائن المحتفة بإطلاقها، مما يسهم بالتبع في قصور ذهن طلبة الحديث عن درك تمام الصورة لحقيقة المصطلح وماهيته، فإذا عمدوا إلى تنزيل ما درسوه نظريا بعيدا عن السياقات والقرائن التاريخية لاستعمالات النقاد لها، جاءت أحكامهم مشحونة بالعموميات والإطلاقات، وتوحدوا في خضخاض من الأغلاط، فنتج عن ذلك كله مخالفة مناهج أئمة الحديث في التصحيح والتضعيف، ومرجع ذلك الخلل كله غفلة كثير من طلاب العلم، وتقصيرهم في «إدراك معاني مصطلحاتها؛ فصار كثير منهم إذا ابتغى الحق في مسائل علوم الحديث أخطأ طريقه، ورام غير سبيله (...) بسبب عدم العلم بنشأة العلم الذي يبحث فيه، وكيفية تطور مصطلحه عبر العصور،

1 - المنهج في علوم الحديث، سعيد حليم، ط دار الأمان، الرباط، ط الأولى. 1440هـ/2018م. (ص 327).

2 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري، دار الكتب العلمية، بيروت. ط الأولى 2005م/1426هـ (ص 170).

3 - سيأتينا في فصل الأصول المنهجية لعلوم الحديث، ذكر تميز وانفراد المحدثين بهذا المنهج من حيث الأعمال، حيث يشترطون فيه التمام؛ على خلاف الأصوليين والفقهاء، فإعمالهم للمنهج الاستقرائي لا يشترط فيه أن يكون تاما.

وبأسباب قوته في قرونه الأولى، وعوامل ضعفه بعد ذلك. ثم بسبب الجهل بمناهج المصنفات في علوم الحديث، وبالمؤثرات المؤدية إلى اختلاف تلك المناهج»⁽¹⁾.

ومن المثل القاضية بصحة هذا الذي ذكر، الخلاف الحاصل بين أئمة الحديث في مراد الإمام أحمد (ت241هـ) (بالضعيف)، هل هو الضعيف بالمعنى الذي استقر عليه الاصطلاح عند المتأخرين، أم إنه قسم من أقسام الصحيح، بناء على التقسيم المشهور عند المتقدمين، في تقسيمهم الحديث إلى صحيح وضعيف؟

ومن ذلك الخلاف الحاصل في تفسير مراد الإمام الترمذي (ت279هـ) بمصطلح (الحسن)، هل يراد به الحسن بمعناه الذي استقر في كتب المصطلح، أو المراد به غير ذلك، وفي هذا يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «منهم من يريد بإطلاق ذلك المعنى الاصطلاحي، ومنهم من لا يريده. فأما ما وجد في ذلك في عبارة الشافعي ومن قبله؛ بل وفي عبارات أحمد بن حنبل فلم يتبين لي منهم إرادة المعنى الاصطلاحي، بل ظاهر عبارتهم خلاف ذلك»⁽²⁾.

ليس المراد من سوق هذه المثل تحرير محل النزاع فيها، وبيان أوجه الصواب والخطأ منها، أو ترجيح رأي على آخر؛ ولكنه سيق للتنبيه على ضرورة فهم كلام الأئمة النقاد في ضوء استعمالهم لها، وما احتف بها من سياقات وقرائن، تعين الباحث في علوم الحديث على زوال الغبش، ورفع حجب الإشكالات.

ومن المثل المحلية لأهمية الإحاطة بالسياق التاريخي للمصطلح الحديثي، ومناهج أربابه في النقد، ومسالكهم في التصحيح والتضعيف، معرفة المقاييس التي اعتمدها في نقد الأحاديث بعرضها على القرآن الكريم، والوقائع التاريخية، والعقل؛ فالطالب لا يحصل له تمام الاستيعاب لحقيقة هذا العرض (=عرض الحديث على تلك المقاييس) إلا بعد أن يسرح نظره في السياق التاريخي الذي أفرز هذا

1 - المقترح في فهم المصطلح، الشريف حاتم العوني، دار الهجرة-الرياض، ط الأولى 1416هـ/1996م (ص 07).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، ابن حجر العسقلاني. (520/1).

ومن الدراسات القيمة التي بحثت مصطلح الحسن، وحررت ما قيل فيه، دراسة: (الحديث الحسن لذاته ولغيره: دراسة استقرائية) للدكتور خالد الدريس.

الإشكال، وأن يستقري صنيع أئمة لمعرفة مدى صحتها ووجاهتها؛ إذ إن الكثير منها دخیل على منهج المحدثين، لا يجري على وفق أصول صنعتهم، ومن اعتمده منهجا في النقد أدخل عليه ذلك من باب أصول الفقه، إذ إن الأصوليين والفقهاء لهم شروط زائدة خالفوا فيها المحدثين، ورفضوا الالتزام بها في أحيان كثيرة. وقد صرح بذلك (الإمام) ابن ربيع (العبر (ت702هـ) في كتابه (الاقتراح في بيان الاصطلاح)⁽¹⁾، وسيأتي ذكرها، ومناقشتها في فصل (وظائف علوم الحديث)، فبسطها ثم أليق، وإيرادها هناك أنسب.

إن من أهم المستخلصات التربوية التي ينبغي أن تراعى في تدريس المصطلح الحديثي، توقي التوسع في الخلافات القائمة بين أئمة الحديث في تقرير المصطلحات، والابتعاد عن الإسهاب في ذكر أوجه الميز بينهم في استعمالها، وعدم إغراق الطالب في لجج التأريخ وقوته الآسرة، إلا بالقدر الذي يوقفه (= الطالب) على درك تمام التصور لتلك المصطلحات، ويجلي له أركانها التي تستند إليها، ويرفع عنه حجب الإشكالات الحائلة دون دقة الاستيعاب وصحة النظر، حتى إذا باشر عملية التصحيح والتضعيف، وتنقيح المرويات وتطهيرها، جاءت أحكامه موافقة أو قريبة من أحكام أئمة النقد؛ لأن إغراق الطالب في لجج الخلافات الحاصلة بين أئمة، والإلقاء به في أودية النزاع المصطلحي من شأنه أن يبدد قوته، ويحبط عزيمته على سلوك دروب تحصيله؛ لأن «الطالب في بدء أمره غرضه تصور المسائل، وإدراكها على حقيقتها؛ إذ هو (=التصور) الذي عليه مدار بناء معرفة ما هو طالبه، فتشتت قوته الذهنية في مسالك جدلية، وتناطحات فكرية في خلافات لفظية عمل يجب أن يتوقى»⁽²⁾.

إلا أن دراستنا له، ليس الغرض منها التتبع التاريخي لكل مصطلح على حدة، ودراسته دراسة مصطلحية، فهذا من شأنه أن يحيد بنا عن إشكال الدراسة وأهدافها؛ لأن ذلك يتطلب استقراء تاما للمصطلح الواحد، ومقارنته بغيره، وتتبع مراحل نشأته وتطوره. والباحث لا يزعم استقراء دواوين الحديث رواية ودراية، وتتبعها تاريخيا من أجل الكشف عن كل مصطلح مصطلح؛ لأن هذا يتطلب

1 - ينظر الاقتراح في بيان الاصطلاح لابن دقيق العيد. (ص 216-218).
2 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري، دار الكتب العلمية، ط الأولى 2005 (ص 170).

فريق عمل يفني زهرة عمره في هذا المشروع، ولكن حسبي أن ألتمس ما يقيم الصورة الواضحة لهذا العلم، ومقاربة كل ذلك بما يخدم هدف الدراسة، وهو الكشف عن أثر هذه الخصائص والأصول في (تكوين الملكة الحديثية). والله الموفق والمساعد.



ثانياً: أنواع التعاريف الحديثية.

سبق أن أشرت إجمالاً، ودققت القول تفصيلاً في مبحث (الخصائص المعرفية المميزة للنظر الحديثي) أمراً أسوقه هنا، حتى يتنظم ما أقرره بما سيأتي، وذلك معين على درك التصور النسقي لفصول ومباحث البحث.

لقد تميز علم الحديث بخاصية من أبرز الخصائص المميزة لطبيعته المعرفية، وهي ما آثرت تسميته بـ(استقلالية المنهج، وخصوصية الأدوات النقدية)، ومفاد هذه الخصيصة، أن علم الحديث ظل نائياً عن التأثير الكلامي، وفي حصانة من المد المنطقي، ولم تتأثر مصطلحاته ولا مباحثه بشيء من ذلك؛ إذ إن خصوصية علم الحديث فرضت أن تنبثق قواعد هذا العلم من بنيته الداخلية، ومن ممارسة النقاد لها، وكل هذا محكوم بوظائف العلم من جهة، وبمقاصد التأليف من جهة أخرى. فإذا كانت وظيفة المحدث تميز المقبول من المردود، وإذا كان من بين أهم المقاصد التي حفزت همم علماء الحديث على التأليف فيه، (المقصد التربوي) المتمثل في التقريب والتيسير؛ فإن هذه العوامل كلها فرضت حصانة علم الحديث وبعده عن التشقيقات المنطقية، وبالأولى التشقيقات الكلامية؛ لأنه على فرض تطلعهم إلى الاستمداد من هذين العلمين، فإن طبيعة علوم الحديث تأبى استنباطهما؛ لأنهما لا يحققان الوظيفة الحديثية من جهة؛ ولأن التوسع في استلهاهم نتائجهما، يصطدم مع (المقصد التربوي)؛ إذ إن صوغ المفاهيم الحديثية في حدود منطقية، يحول بين الطالب وبين (الفهم والإفهام) الذي هو المقصود الأول من التأليف في علم الحديث، كما سيأتي تقريره بإذن الله تعالى.

فإذا تقرر هذا؛ فإن التأكيد على صحته، وبيان قيمته التربوية يستلزم البحث في أنواع التعاريف الحديثية، والتمثيل لكل نوع منها بما يزيل الغموض واللبس، ثم نستخلص عوائد ذلك كله على المجال التربوي، وعلى تدريسية علم الحديث خاصة.

وقبل ذلك لابد أن أبين أن تقريب المفاهيم بصورة لا تعقيد فيها، منهج قرآني، ومنهج نبوي أصيل، كل ذلك من التيسير الذي وعد الله به عباده؛ حتى يحصل لهم الفهم، الذي يكون عوناً لهم

على حسن الامتثال وصحته. قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ﴾⁽¹⁾. وهذا التيسير يجري في كل شيء، في الفهم، وفي الحفظ، وفي الامتثال...إلخ. ولذلك جاءت المفاهيم الشرعية بعيدة عن التعقيد، ونائية عن اللبس والغموض، وهذا الأمر قد تجلّى بوضوح في الأجوبة القرآنية.

يقول الله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْإِهْلَةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ﴾⁽²⁾.

وقال الله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾⁽³⁾.

وعلى هذا المنهج صارت السنة في تقرير المفاهيم وبيانها، فقد سأل النواس بن سمعان الأنصاري رحمه الله عن النبي ﷺ عن البر والإثم، فقال: «البر: حسن الخلق، والإثم ما حاك في صدرك، وكرهت أن يطلع عليه الناس»⁽⁴⁾.

✽ أول: التعريف بالمر

ينبغي تحرير مسألة في غاية الأهمية في هذا المقام، وعدم تصورها على الحقيقة مفض إلى ماثارات من الغلط، توجب سوء فهم ما نحن بصدد بيانه، وهو أن الحد المراد به التعريف كما هو مقرر، لا يراد به عند المحدثين طلب تمام الماهية؛ لأن ذلك متعسر، ولا يخلو من تكلف وتعقيد، يوجب عسر الفهم والإفهام، وهذا يخالف منهج (التقريب والتيسير) الذي صارت عليه مؤلفات علماء المصطلح، ويزداد الأمر استبعادا إذا عرفنا أن الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) من أشد العلماء نكيرا للمنطق، ومن أكثرهم تحريما له، وفتواه في ذلك معروفة مشهورة⁽⁵⁾.

1- سورة القمر، الآية: 17.

2- سورة البقرة، الآية: 188.

3- سورة الإسراء، الآية: 85.

4- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: البر والصلة. باب: تفسير البر والإثم. رقم (2553).

5- ينظر: مناهج البحث عند مفكري الإسلام علي سامي النشار (ص143-144-145).

١٦ الحد هنا يراد به تبين المصطلح بعبارات تميزه عن غيره؛ قصد حصول الفهم

والإفهام. وهذا هو المنهج الذي نحاه علماء الحديث، وصاروا عليه في صوغ مصطلحاتهم، ولم يحددوا عنه؛ لأن طبيعة علم الحديث تأبى إخضاع المفاهيم الحديثية في قالب الحدود المنطقية المضيق؛ لأن محاولة وضع المفاهيم وفق الشروط التي تصاغ بها الحدود المنطقية من ضرورة البداءة بالجنس، والتثنية بالفصل، ثم النوع، وأن يكون مطردا منعكسا، مع ذكر جميع ذاتياته، وأن يذكر الجنس القريب دون البعيد، وأن لا يكون مكررا، ولا يقبل الدور⁽¹⁾، وهذا كما ترى يناقض طبيعة الشريعة عموما، وطبيعة علم الحديث نفسه كما سبق؛ فأهل المنطق لا يطلبون الحد للتصور والتمييز، بل للوصول إلى كنه وحقيقة المعرف. وهذا عسير جدا؛ فالمناطق كما قال أبو حامد الغزالي (ت505هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «يطلبون من الحد تصور كنه الشيء، وتمثل حقيقته في نفوسهم، لا لمجرد التمييز»⁽²⁾.

إن الشريعة وضعت لمقصدي الفهم المفضي إلى صحة الامتثال، وكل ما ناقض هذين الركيزتين فالخوض فيه خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، لذلك جاءت المفاهيم الشرعية قريبة إلى عموم المكلفين، بعيدة عن الإغراب المفضي إلى تعطيل الامتثال، والنبي ﷺ صار على نهج القرآن الكريم في البيان والإيضاح، فلم يكن يتكلف الإيضاح الموصل إلى الماهية التامة، بل يوضح بأي أسلوب يقع به الفهم، وعلماء الشريعة عامة، وأهل الحديث خاصة اقتبسوا هذا المنهج التربوي والتعليمي من رسول الله ﷺ، فصاغوا مفاهيم علومهم على وفق هذه الطريقة، وعلوم الحديث أكثر العلوم حصانة من غيرها، وأبعد عن التأثير بالمد المنطقي نظرا لخصوصية العلم، وطبيعته المعرفية التي فرضت حصانة تامة أمام كل غريب لا يخدم وظيفتها.

والحقيقة أننا لا نتفق مع فضيلة الدكتور حاتم العوني على عموم كلامه في تأثر علوم السنة بالعلوم العقلية من خلال نافذتين اثنتين: أصول الفقه وعلم المنطق اليوناني، وما حرره يحتاج إلى

1 - يقول الدكتور علي سامي النشار رحمه الله في كتابه القيم (مناهج البحث عند مفكري الإسلام): «الحد الحقيقي عن أصحاب المنطق الأرسطاليسي متوقف على معرفة جميع الذاتيات وترتيبها على الوجه الصحيح، ومعنى ترتيبها على الوجه الصحيح إيراد الجنس أولا، ثم الفصل ثانيا» (ص 78).

وينظر: النقد التيممي للمنطق: دراسة وتقريب للدكتور سعود العريفي. (ص 219-221-220).

2 - معيار العلم، أبو حامد الغزالي، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف-مصر. ط 1961م. (ص 267).



استقراء؛ لأنه تضمن ما لا يسلم له به، ولا يوافق عليه، فمدار كلامه في تأثر علوم السنة بأصول الفقه: تقسيم المحدثين للأخبار إلى آحاد ومتواتر، وهذا التقسيم وإن كان نائياً عن منهج المحدثين، إلا أن الذي تبناه قلة لا يصح تعميم الحكم بهم على العلم كله، أضف إلى ذلك أن المتواتر عند المحدثين يختلف عن التواتر عند الأصوليين، وقد حررت هذه المسألة في مبحث (الاستمداد وروافد التأثير)، فليكن بسطها ثم أليق.

ويزداد قوله غرابة عندما نسب تأثر علم الحديث بالمنطق اليوناني، دون سوق للأدلة الناهضة بهذا الادعاء، ولم يسق من المثل ما يعزز به زعمه. قال: «وهذا هو المثل الثاني، وهو للنافذة الثانية لأصول الفقه في التأثير على علوم السنة، وهي النافذة غير المباشرة: من خلال المنهج الذي بثته في الأوساط العلمية، ومن خلال أثر المنطق اليوناني الذي شجعت به أساليب التفكير والتأليف لدى العلماء»⁽¹⁾.

وهذا كلام خطير، يناقض طبيعة علوم الحديث، ويخالف المنهج الذي صار عليه نظاره في التأسيس لقواعدهم النقدية، وبنائهم لنسقه المصطلحي، الذي ظل في حرز عن المنطق اليوناني، الذي عده أئمة الحديث من العلوم الدخيلة، التي لا تفيد المبتدي، ولا تنفع المنتهي⁽²⁾، وإذا أثبت تأثر علوم السنة - كما يسميها الدكتور العوني -، يلزم القول بتأثرها بعلم الكلام؛ لأن العلاقة بينهما وطيدة، وهذا الأمر هو الذي جعل الأئمة ينكرون قبوله، لما يحمله من شوائب الكلام والفلسفة⁽³⁾، وهذا لا أحسب أحدا يوافق على قبوله، والجزم بتأثرها به.

إن المقرر عند الأئمة أن الحدود يؤتى بها للتمييز؛ ليحصل بها التصور، و«تبلغ الغرض من غير قصور ولا ازدياد، يفهمها المبتدئون، ويحسنها المنتهون»⁽⁴⁾.

1 - المنهج المقترح لفهم المصطلح، حاتم عارف العوني. (ص 159).
2 - يقول شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «فإني كنت دائماً أعلم أن المنطق اليوناني لا يحتاج إليه الذكي، ولا ينتفع به البليد؛ ولكن كنت أحسب أن قضاياها صادقة لما رأيت من صدق كثير منها. ثم تبين لي فيما بعد خطأ طائفة من قضاياها». الرد على المنطقيين، ابن تيمية، دار المعرفة- بيروت. د.ت.ط. (ص 3).

3 - ينظر: النقد التيمي للمنطق (دراسة وتقريب) للدكتور سعود العريفي. (ص 103-104).

4 - البرهان، عبد الملك الجويني. (39/1).

قال الإمام الجوزي (ت478هـ): « الغرض من الحد؛ الإشعار بالحقيقة التي بها قيام المسؤول عن حده، وبه تميزه الذاتي عما عداه»⁽¹⁾.

وهذا المنهج في صوغ التعاريف وسوقها، هو الذي انتهجه علماء الحديث، وصاروا عليه في بناء نسقهم المصطلحي، وتقرير مباحث علمهم ومسائله، والشواهد على ذلك متعددة، أسوق منها ما يرفع اللبس.

يقول الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في سياق تفريقه بين قول المحدث ((حدثنا)) وقول ((أخبرنا)). قال رحمه الله: «الفرق بينهما صار هو الشائع الغالب على أهل الحديث، والاحتجاج لذلك من حيث اللغة عناء وتكلف. وخير ما يقال فيه إنه اصطلاح منهم أرادوا به التمييز بين النوعين، ثم خصص النوع الأول بقول (حدثنا) لقوة إشعاره بالنطق والمشافهة، والله أعلم»⁽²⁾.

وقال أثناء نقاشه لمسألة الاحتجاج بـ(الإجازة)، وصحة التحمل بها: «في الاحتجاج لذلك غموض. ويتجه أن يقول: إذا أجاز له أن يروي عنه مروياته؛ فقد أخبره بها جملة، فهو كما لو أخبره تفصيلاً، وإخباره بها غير متوقف على التصريح نطقاً كما في القراءة على الشيخ كما سبق، وإنما الغرض حصول الإفهام والفهم»⁽³⁾.

لما جعل المحدثون القصد من سوق التعاريف، حصول الفهم والإفهام، وتمييز المعرف عن غيره، استغنوا عن شرح بعض المصطلحات لوضوح دلالتها، وانصرفوا إلى بيان ما يتوقف عليه الفهم، من ذلك ما ورد في النوع الثلاثين (معرفة المشهور من الحديث)، فقد أردفه الإمام ابن الصلاح بقوله: «ومعنى الشهرة مفهوم، وهو منقسم إلى صحيح...»⁽⁴⁾.

1 - البرهان في أصول الفقه، للإمام الجويني. (22/1).

2 - علوم الحديث لابن الصلاح (ص140).

3 - نفسه (ص153).

4 - نفسه (ص265).

ومما يدخل في هذا الذي ذكرته، انصرافهم إلى التمثيل أو التقسيم، دون التعرض لتعريفها، وهذا كثير في المقدمة، من أمثله ما أورده في (معرفة المصحف من أسانيد الأحاديث ومتونها)، قال رحمه الله: «هذا فن جليل إنما ينهض بأعبائه الحذاق من الحفاظ(..) فمثال التصحيف في الإسناد (...)، ومثال التصحيف في المتون..»⁽¹⁾.

ومن أمثلة انتقاله من تعريفه بالتقسيم، ما ساقه في (معرفة مختلف الحديث) فقد قال تحت هذا النوع: «إنما يكمل للقيام به الأئمة الجامعون بين صناعتي الحديث والفقهاء الغواصون على المعاني الدقيقة.

اعلم أن ما يذكر في هذا الباب ينقسم إلى قسمين ..»⁽²⁾. ثم ذكرها مع التمثيل لها، فالشاهد أنه ساق هذا النوع دون التعرض لتعريفه بالحد، مستغنيا بشهرته عن تكلف ذلك.

والذي أؤكد عليه في هذا المقام، هو أن التعريف بالحد المنطقي، علاوة على كونه مخالفا لطبيعة علم الحديث، وبنيته الداخلية، فإنه بخلاف وضع التعليم؛ لأنه يطول الطريق أمام المتعلم، ولا يحصل له استيعاب المفهوم إلا بمشقة وعسر منافيين لمقاصد الشريعة والتعليم في آن، وهذا يفضي بالتبع إلى استغراق زمن أطول في شرح ما هو أولى بأن يصرف فيه الزمن؛ كالتطبيق والممارسة مثلا.

وهذا الأمر قد ذكره الإمام الشاطبي (ت790هـ) في قوله: «أما إذا كان الطريق مرتبا على قياسات مركبة، أو غير مركبة إلا أن في إيصالها إلى المطلوب بعض توقف للعقل، فهذا الطريق ليس بشرعي، ولا تجده في القرآن ولا في السنة، ولا في كلام السلف الصالح؛ فإن ذلك متلفة للعقل، ومحارة له قبل بلوغ المقصد، وهو بخلاف وضع التعليم»⁽³⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 279-280).

2 - نفسه. (ص284).

3 - الموافقات، للإمام أبي إسحاق الشاطبي. (101/2-102).

فإذا تقرر هذا؛ تأكد لنا أن المحدثين -خاصة المتقدمين منهم- لم يتشاغلوا بالحدود المنطقية، ولم يتكلفوا القيود التي وضعها أربابه في مصنفاتهم، وساروا في تصنيف كتبهم على منهج التقريب والتيسير، المفضي إلى مقصدي الفهم والإفهام، والمؤدي إلى تصور العلم، وتمييز مصطلحاته بعضها عن بعض، تارة بالمثال، وتارة بالتقسيم، وأخرى بالمرادف، أو الضد.. إلخ؛ إذ يكتفون بما به يتميز المصطلح عن غيره بأي صفة أدت المراد، كما ذكر ذلك الحافظ السخاوي (ت902هـ). قال رَحِمَهُ اللهُ في سياق تعريفه للنبي والرسول: «وحقيقة (النبي) -والأكثر في التلفظ به عدم الهمز-: إنسان أوحى إليه بشرع، وإن لم يؤمر بتبليغه، فإن أمر بالتبليغ فرسول أيضاً، ولذا كان الوصف بها أشمل، فالعدول عنها إما للتأسي بالخبر الآتي في الجمع بين وصفي النبوة والرحمة، أو لمناسبة علوم الخبر؛ لأن أحد ما قيل في اشتقاقه أنه من النبأ وهو الخبر، أو لأنه في مقام التعريف الذي يحصل الاكتفاء فيه بأي صفة أدت المراد، لا في مقام الوصف»⁽¹⁾.

فخلاصة الكلام؛ هو أن المحدثين لم يعرف المنطق طريقاً إلى علمهم، ولا سبيلاً إلى تعاريفهم، بل ظل في حرز عنه، وفي حصانة تامة عن تعقيداته التي تخالف مقصدي التقريب والتيسير الذي عد من أهم دوافع التأليف في علوم الحديث، ثم لأن طلب الحد بالشروط والضوابط التي وضعها المناطق، فيه تكلف زائد لا يوصل إلى المقصود، ولا يبلغ به الطالب المراد.

يقول الإمام (الغزالي) (ت505هـ): «أكثر ما يرى في الكتب من الحدود رسمية؛ إذ الحقيقة عزيزة؛ إذ درك جميع الذاتيات حتى لا يشذ واحد عسير، والتمييز بين الذاتي واللازم عسير، ورعاية الترتيب حتى لا تبتدئ بالأخص قبل الأعم عسير، وطلب الجنس الأقرب عسير، فتجتمع أنواع من العسر»⁽²⁾.

¹ - فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث، للحافظ عبد الرحمن السخاوي. (12/1).
² - محك النظر، للإمام أبي حامد الغزالي، دار المنهاج- جدة ط الأولى 1437هـ/2016م. (ص188).

ولا بأس بإيراد مثال تم تعريف نوع حديثي به عند الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)، وذلك في تعريف للناسخ والمنسوخ. قال رحمه الله: «عبارة عن رفع الشارع حكما منه متقدما بحكم منه متأخرا. وهذا حد وقع لنا سالما من اعتراضات وردت على غيره»⁽¹⁾.

✽ ثانيا: التعريف بالمثال.

التعريف بالمثال: «هو تعريف الشيء بذكر مثال من أمثله»⁽²⁾، والمثال يعد من الدعامات المهمة في بناء النسق المصطلحي الحديثي، ومن الأسناد الرئيسة التي استغنوا بها عن تعريف الكثير من المصطلحات حدا، لما يؤديه من وظائف مهمة، لعل أهمها وظيفتان:

❧ الأولى: تأسيسية-بنائية، وهذا يظهر في سوقهم لأنواع لا يتعرضون فيها إلى التعريف بالحد

المميز⁽³⁾، بل يكتفون بإيراد مثال أو مثالين؛ يستطيع الطالب من خلالها تصور تعريف النوع (أي المصطلح) بالاختصار على أمثله، واستصحابها على ما شاكلها، كما ذكر ذلك الحاكم في معرفة الناسخ والمنسوخ. قال رحمه الله: «وأنا أذكر بمشيئة الله منه أحاديث، يستدل بها على الكثير»⁽⁴⁾، وساق أمثلة كثيرة تجعل الطالب يتصور الناسخ والمنسوخ، ولو لم يورد له تعريفه.

ومن أبين الشواهد وأدلها على هذا الأمر، ما ذكره (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) عند حديثه عن التعليل بالاختلاف في المتن، قال رحمه الله: «وأمثلة ذلك كثيرة، وللتحقيق في ذلك مجال طويل يستدعي تقسيما وبيان أمثلة ليصير ذلك قاعدة يرجع إليها»⁽⁵⁾.

1 - علوم الحديث، ابن الصلاح. (ص 277)
2 - ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم-دمشق. ط الرابعة عشرة 1436هـ/2015م. (ص66).
3 - وإنما قلت المميز حتى أخرج الحد المنطقي الذي يهدف الوصول إلى الماهية.
4 - معرفة علوم الحديث للحاكم. تحقيق: أحمد السلوم، مكتبة المعارف-الرياض، ط الثانية 1431هـ/2010م. (ص 303).
5 - النكت على كتاب ابن الصلاح للحافظ ابن حجر. (240/2).

ومن مسالكهم في بناء التعريف، الانطلاق من أمثلة موضحة، حتى يتصورها الطالب، ويستوعب عناصرها، ثم يختومونها بوضع التعريف، وهذا مسلك إلى جانب وظيفته البنائية التأسيسية للتعريف، إلا أنه بالغ الأهمية في التدريس، وهو ما يعرف في علم التدريس (بالطريقة الاستقرائية)، التي تقوم على استخلاص التعريف، أو القاعدة، بعد النظر والبحث في مجموع آحاد أمثلتها.

ومن أمثلته ما ذكره الإمام الحاكم النيسابوري (ت 405هـ) في النوع الخامس، عند شرحه للموقوفات من الروايات، فقد بدأ بمثال، ثم ختمه بقوله: «وإنما ذكرت هذا الموقوف؛ ليستدل به على جملة من الأحاديث التي تشبهه، فأما الموقوف على الصحابة فإنه قل ما يخفى على أهل العلم. وشرحه (=أي تعريفه): أن يروى الحديث إلى الصحابي من غير إرسال، ولا إعضال، فإذا بلغ الصحابي، قال: إنه كان يقول: كذا وكذا، أو كان يفعل كذا، أو كان يأمر بكذا وكذا»⁽¹⁾.

ومن الشواهد التي يصح إدراجها تحت هذا النوع، ما ذكره الإمام الحاكم في أجناس العلل، حيث جعل تحت كل جنس مثالا، مثلاً يستصحب الطالب جنسه في كل ما يقف عليه مما يشبهه، والدليل على ذلك قوله رَحِمَهُ اللهُ: «فقد ذكرنا علل الحديث على عشرة أجناس، وبقية أجناس لم نذكرها، وإنما جعلتها مثالا لأحاديث كثيرة معلومة، ليهتدي إليها المتبحر في هذا العلم، فإن معرفة علل الحديث من أجل هذه العلوم»⁽²⁾.

ولما كان سوق المثال من وظائفه بناء التعريف، فإنه يشترط فيه أن يكون مطابقا لماهيته؛ أي أن يكون مثالا يعبر عن حقيقة المصطلح مطابقة، ولهذا وجدت الحافظ ابن حجر (ت 852هـ) رَحِمَهُ اللهُ كثير التنبيه على الأمثلة التي تحرم صورة التعاريف، ويستبدلها بما يناسب حقيقتها، من ذلك اعتراضه على ابن الصلاح (ت 643هـ) في جعله حديث سفيان عن عمرو، عن عطاء، عن ابن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُما حديث:

¹ - معرفة علوم الحديث للحاكم (ص153).

² - نفسه. (ص393).

«لو أخذوا إهابها»⁽¹⁾، قال رحمه الله: [وهذا] ليس مثالا للمتابعة التامة إذ من شرط التامة عنده أن يتابع نفس الراوي لا شيخه كما قال: أولاً أن يروي ذلك الحديث بعينه عن أيوب غير حماد.

قال: فهذه المتابعة التامة، وأن شيخ الراوي إذا توبع، أو شيخ شيخه، قد يطلق اسم المتابعة، لكن تقصر الأولى بحسب البعد.

وإذا تقرر هذا، فالمثال ليس مطابقاً للمتابعة التامة؛ لأن سفيان بن عيينة لم يتابعه أحد عن عمرو على ذكر الدباغ وإنما توبع شيخه عمرو عن عطاء»⁽²⁾، وبعد بيان غلط المثال الصالح للاستشهاد للمتابعة التامة والقاصرة، ساق ما يراه مناسباً لها قائلاً: «وإذا تقرر هذا، فلنذكر مثالا للمتابعة والشاهد سالماً من هذا الاعتراض»⁽³⁾.

وبعد أن مثل ابن الصلاح للمضطرب بحديث أبي عمرو بن حريث، قال: «وبهذا يتبين أن تمثيل المصنف للمضطرب بحديث أبي عمرو بن حريث ليس بمستقيم»⁽⁴⁾.

ومن الأمثلة التي نبه (الحافظ) ابن حجر (ت852هـ) على كونها غير صالحة للاستشهاد، استدراكه على الحافظ العراقي (ت806هـ) في سوقه حديث همام، عن ابن جريج، عن الزهري عن أنس رضي الله عنه في وضع الخاتم عند دخول الخلاء، قال بعد تعقيب طويل: «إذا تقرر كون هذا لا يصلح مثالا للمنكر، فلنذكر مثالا للمنكر غيره»⁽⁵⁾.

فالحافظ (ابن حجر) رحمه الله يستشعر أهمية المثال في بناء التعريف، والتأسيس له على صورة لا تخدش حقيقة مفهومه، ولا تحيد به عن معناه الحقيقي؛ ثم لأن هذا الأمر قد يكون مشوشاً على طالب الحديث، وذلك إذا تقرر عنده التعاريف على صورة، ووجد آحاد أمثلتها يناقضها من وجه أو

1 - أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الحيض، باب: طهارة جلود الميتة بالدباغ، برقم: (103).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، الحافظ ابن حجر (208/2).

3 - نفسه. (209/1).

4 - نفسه (335/2).

5 - نفسه. (203/2).

وجوه، فهذا الحس (التقويي) عند الحافظ حضر في أمثلة كثيرة، سقت منها ما يرفع اللبس، ويزيل الغموض.

فالشاهد أن المحدثين جعلوا المثال مسلکا من أهم المسالك في صوغ التعاريف، وبناء المصطلحات، وإذا حصل به الفهم والإفهام استغنوا به عن غيره، كالحد، أو التقسيم، إلا إذا استشعروا أن المثال ليس كافيا في درك تمام صورة المصطلح، فإنهم وقتئذ يعززونهُ إما بالحد المميز، أو التقسيم، كما ذكر ذلك ابن حجر (ت852) في نوع المقلوب، قال رحمه الله: «قال ابن الصلاح: معرفة المقلوب: هو نحو حديث مشهور عن سالم، جعل عن نافع.

أقول (أي ابن حجر): هذا تعريف بالمثال، وحقيقته (أي حده): إبدال من يعرف برواية بغيره»⁽¹⁾.

وممن توسع في إيراد التعريف بالمثال الإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ)، وهذا الأمر يرجع إلى أن علم الحديث في مراحله الأولى، فمن الطبيعي أن يكثر من التعريف بالمثال، والإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في مقدمته، عرف أنواعا بالمثال، واستغنى به عن غيره، أما الذي أكثر من التعريف بالمثال، فهو الإمام الحاكم.

من أمثلة الأنواع التي عرفها الإمام ابن الصلاح بالتمثيل، تعريفه للمقلوب بقوله: «هو نحو حديث مشهور عن سالم، جعل عن نافع ليصير بذلك غريبا مرغوبا فيه»⁽²⁾.

ثانيا: الوظيفة التربوية.

يعد المثال من الدعامات المهمة في تقريب العلم وتسهيل تصوره لدى الطالب؛ لأن الاختصار على التعريف بالحد وحده قد لا يسعف في أحيان كثيرة على درك ماهية المصطلح، واستيعابه على

¹ - النكت على كتاب ابن الصلاح للحافظ ابن حجر. (423/2).

² - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 101).

الوجه المطلوب، لذلك أكثر المحدثون من ضرب الأمثلة المزیلة للغموض، والرافعة لما قد يحيط بالتعريف من لبس.

وقبل أن أبين أهمية المثل في تقريب علم الحديث، لا بد أن أبين أن ضرب الأمثلة من الأصول المهمة في تقريب المعاني الشرعية، المعينة على حسن الفهم، الذي يؤدي إلى حسن الامتثال، والقرآن الكريم، والسنة النبوية، زاخران بالعديد منها، وحسبي أن أذكر بعضاً منها؛ تنبيهاً على أصالة المثل في نصوص الوحي.

يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (١).

ويقول جل جلاله: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (٢).

ومن السنة النبوية ما ورد عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أنه قال، قال رسول الله ﷺ: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً، فكان منها نقية، قبلت الماء، فأنبتت الكلاً والعشب الكثير، وكانت منها أجادب، أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس، فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصاب منها طائفة أخرى، إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلاً، فذلك مثل من فقه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به». قال أبو عبد الله: قال إسحاق: وكان منها طائفة قِيلَتِ الماء، قاع يعلوه الماء، والصفصف المستوي من الأرض» (٣).

لقد تميز المحدثون بمنهج متميز في ضرب الأمثلة؛ إذ القارئ لكتب المصطلح يجد أن هذه الأمثلة واقعية؛ أي منقولة من سنة رسول الله ﷺ، أو تصرفات النقاد، ولم يبنوا هذه الأمثلة على الافتراض والتخمين والاحتمال. ولا شك أن الأمثلة كلما كانت مرتبطة بالعلم الذي يراد تقريبه، سهل الإدراك والتصور أكثر؛ لأن الفرض والتخمين، لا يخلوان من اعتراضات تقدر فيه، فيعود ذلك بالضرر على الطالب، ويشوش على ذهنه في تصور تعاريفه ومباحثه وقضاياها.

١ - سورة العنكبوت، الآية: 43.

٢ - سورة الحشر، الآية: 21.

٣ - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب: فضل من علم وعلم. برقم: (79).

ولذلك لا يخلو كتاب في المصطلح من إيراد الأمثلة الموضحة؛ لأنه سبقت الإشارة إلى أن معظم كتب المصطلح استهدفت الطالب بالأصالة، فإذا كان السياق التربوي حاضرا وبقوة في تأليف هذه الكتب، فلا شك أن ينهج مؤلفوها كل السبل التي تقرب حقائق العلم إلى ذهنهم، ولا ريب أن المثال من أعظم الدعامات التربوية التي استندوا إليها في هذا التقريب؛ لأن المثال ينقل صورة التعريف من حيز التجريد إلى حيز التصور القريب، بمعنى أنه لو فرض إلقاء التعريف مباشرة وبمعزل عن هذه الأمثلة فإنه قد يحيط بتمام صورة التعريف، ولكنه إذا أتبع بمثال أو مثالين أو أكثر فإنه ينقل إليه صورة التعريف أو المسألة بسهولة ويسر، وهذا المعنى أشار إليه الإمام فخر الدين الرازي (ت606هـ) بقوله رَحِمَهُ اللهُ: «من طبع الخيال: المحاكاة والتشبه، فإذا ذكر المعنى وحده أدركه العقل ولكن مع منازعة الخيال، وإذا ذكر معه الشبه أدركه العقل مع معاونة الخيال، ولا شك أن الثاني يكون أكمل، وأيضا فنحن نرى أن الإنسان يذكر معنى ولا يلوح له كما ينبغي، فإذا ذكر المثال اتضح وصار مبينا مكشوفاً، وإن كان التمثيل يفيد زيادة البيان والوضوح، وجب ذكره في الكتاب الذي لا يراد منه إلا الإيضاح والبيان»⁽¹⁾.

وقال الإمام الزمخشري (ت538هـ): «التمثيل إنما يصار إليه لما فيه من كشف المعنى ورفع الحجاب عن الغرض المطلوب، وإدناء المتوهم من المشاهد»⁽²⁾.

ولا شك أن ضرب الأمثلة للتقريب والإيضاح منهج نبوي أصيل، إذ كان ﷺ يعتمد إليها لتقريب الفهم، وتيسير استيعاب الخطاب، من ذلك قوله ﷺ: «مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهموا على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان في الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا ولم نؤد من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً»⁽³⁾.

1 - مفاتيح الغيب المعروف بالتفسير الكبير، الفخر الرازي، دار إحياء التراث العربي-بيروت، ط الثالثة: 1420هـ. (363/2).
2 - الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود الزمخشري، دار الكتاب العربي-بيروت، ط الثالثة 1407هـ. (111/1).
3 - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الشركة، باب: هل يقرع في القسمة؟ والاستهام فيه، رقم: 2493.

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) معلقا على هذا الحديث: «وفيه تبين العالم الحكم بضرب المثل»⁽¹⁾.

عن ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال: «خط رسول الله ﷺ مربعا، وخط خطا في الوسط خارجا منه، وخط خطوطا صغارا، إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط، فقال: هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به - أو قد أحاط به - وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطوط الصغار: الأغراض، فإن أخطأه هذا نخشه هذا، وإن أخطاه هذا نخشه هذا»⁽²⁾.

قال الإمام يحيى الذهلي القمياني (ت560هـ) معلقا على هذا الحديث: «في هذا الحديث من الفقه حسن التعليم، والتوصل في تفهيم الحكمة لمن لا يفهمها إلا بضرب المثل والتشكيل، وهذا أصل غيره من الصور مما يتوصل الإنسان في تفهيم الناس له بضرب من الأمثال والأشكال»⁽³⁾.

لذلك كانت القدرة على تصوير مسائل العلم بضرب الأمثلة المقربة له، من أهم الكفايات التربوية التي تحلى به أئمتنا، ومن الشواهد الدالة على هذا ما ساقه الإمام الصفدي (ت764هـ) في أحد أعيان العصر:

يقول رحمته الله: «وله قدرة على التعليم، وفراصة في وجه التلميذ إذا أخذ قوله بالتسليم، يعلم من الطالب إذا فهم، ولا يخفى عليه إذا بهم، فلا يزال يغير له الأمثلة، ويدير الأسئلة إلى أن تتكشف عنه الغيابة، ويظهر له أنه حصل على العناية»⁽⁴⁾.

1 - فتح الباري شرح صحيح البخاري، للحافظ ابن حجر، اعتنى به نظر محمد الفاريابي، ط دار طيبة-الرياض، ط الرابعة 1432هـ/2011م (569/6).

2 - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الرقاق، باب: في الأمل وطوله، رقم: 6417.

3 - الإفصاح عن معاني الصحاح، يحيى الذهلي، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الوطن، 1417هـ. (93/2).

4 - أعيان العصر وأعيان النصر، صلاح الدين الصفدي، علي أبو زيد وآخرون، ط دار الفكر المعاصر-بيروت، دار الفكر-دمشق، ط الأولى 1418هـ/1998م. (233/2).

ومن الأئمة الذين نبهوا على القيمة التربوية للأمثلة، وأثرها في تقريب المعاني وتصويرها، الإمام الماوردي (ت 450هـ)، حيث قال: «للامثال من الكلام موقع في الأسماع وتأثير في القلوب لا يكاد الكلام المرسل يبلغ مبلغها، ولا يؤثر تأثيرها؛ لأن المعاني بها لائحة، والشواهد بها واضحة، والنفوس بها وامقة، والقلوب بها، واثقة، والعقول لها موافقة. فلذلك ضرب الله الأمثال في كتابه العزيز وجعلها من دلائل رسله وأوضح بها الحجة على خلقه؛ لأنها في العقول معقولة، وفي القلوب مقبولة»⁽¹⁾.

✽ ثالثاً: التعريف بالتقسيم.

يعد التقسيم من أهم المسالك التي انتهجها علماء المصطلح في وضع التعاريف الحديثة، وذلك لأهميته في إيضاح المصطلح وتمييزه عن غيره، ولما يؤديه من وظيفة تربوية أيضاً، تتمثل في التوضيح والبيان، وهذا المسلك جعلهم يستغنون به عن التعريف بالحد المميز، وذلك لوضوح المصطلح في ذهن الطالب، فينصرفون إلى بيان أقسامه التي تفتقر إلى التفسير والتفصيل، من ذلك قول ابن الصلاح (ت 643هـ) رَحِمَهُ اللهُ في معرفة المشهور من الحديث: «ومعنى الشهرة مفهوم، وهو (منقسم) إلى صحيح، كقوله ﷺ: (إنما الأعمال بالنيات) وأمثاله، وإلى غير صحيح؛ (كطلب العلم فريضة على كل مسلم)...»⁽²⁾.

والنوع الحديثي إذا كان ينقسم إلى أقسام عدة فإنهم لا يبدؤون بتعريف عام له، بل يقسمون ثم يعرفون ثم يمثلون، من ذلك ما أورده الإمام ابن الصلاح في المدلس، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «معرفة التدليس وحكم المدلس. التدليس قسمان:

أحدهما: تدليس الإسناد: وهو أن يروي عن لقيه ما لم يسمع منه، موهماً أنه سمعه منه، أو عمن عاصره ولم يلقه موهماً أنه قد لقيه وسمعه منه، ثم قد يكون بينهما واحد وقد يكون

¹ - أدب الدنيا والدين، الماوردي. (ص: 334).

² - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص: 265).

أكثر. ومن شأنه ألا يقول في ذلك: (أخبرنا فلان) ولا (حدثنا) وما أشبههما، وإنما يقول: (قال فلان أو عن فلان) ونحو ذلك.

مثال ذلك: «ما روينا عن علي بن خشرم قال: كنا عند ابن عيينة، فقال: لا، لم أسمعه من الزهري، ولا ممن سمعه من الزهري، حدثني عبد الرزاق، عن معمر عن الزهري.

القسم الثاني: تدليس الشيوخ، وهو: أن يروي عن شيخ حديثا سمعه منه، فيسميه أو يكتنيه، أو ينسبه، أو يصفه بما لا يعرف به، كي لا يعرف.

مثاله: ما روي لنا عن أبي بكر بن مجاهد الإمام المقرئ: أنه روى عن أبي بكر عبد الله بن أبي داود السجستاني فقال: حدثنا عبد الله بن أبي عبد الله، وروى عن أبي بكر محمد بن الحسن النقاش المفسر المقرئ، فقال: "حدثنا محمد بن سند"، نسبه إلى جد له، والله أعلم»⁽¹⁾.

من مقاصد التقسيم توضيح مبهم التعريف، وبيان مجمله الذي يستدعي تقسيما يرفعه، من ذلك ما علق به الحافظ ابن حجر (ت852هـ) على تقسيم الحافظ الذهبي (748هـ) للأحاديث الواردة في (المستدرک) للإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ) إلى ما هو على شرط الصحيحين، وأخرى على شرط أحدهما، وبعضها معلل، ومنكر وواه، قال عقب ذلك:

«وهو كلام مجمل يحتاج إلى إيضاح وتبيين. من الإيضاح: أنه ليس جميعه كما قال، فنقول: ينقسم المستدرک أقساما، كل قسم منها يمكن تقسيمه: الأول...»⁽²⁾، ثم شرع في تقسيم كل نوع منها وبيانه وإيضاحه.

وقد سبق معنا في التعريف بالمثال قوله رَحِمَهُ اللهُ: «وأمثلة ذلك كثيرة، وللتحقيق في ذلك مجال

طويل يستدعي تقسيما وبيان أمثلة ليصير ذلك قاعدة يرجع إليها»⁽³⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 73-74).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (393/1).

3 - نفسه. (240/2).

ومن الأمثلة على ذلك أيضا، قول ابن الصلاح (ت643هـ): «هذا الذي ذكرناه وغيره من مذاهب أئمة الحديث يبين لنا أنه ليس الأمر في ذلك على الإطلاق الذي أتى به الخليلي والحاكم، بل الأمر في ذلك على تفصيل نبينه»⁽¹⁾ ثم شرع في عد ما يندرج تحت هذا النوع من أقسام وما لا يندرج.

والمتتبع (لمقدمة ابن الصلاح)، يلحظ أنه عرف أنواعا من علوم الحديث ب(المثال)، والتقسيم). أما (الحد) فتارة يحضر، وتارة يغيب، وذلك بحسب الحاجة كما تقدم، فإذا استشعر وضوح النوع انتقل إلى التقسيم والمثال، والغالب على صنيعه أنه لا يفارق التقسيم والمثال، فما من نوع قسمه إلى أتبعه بالأمثلة الموضحة له⁽²⁾.

وهكذا نجد التعريف بالتقسيم من المسالك المهمة التي اعتمدها المحدثون في صوغ التعاريف وبنائها، وفي توضيح ما يلتبس منها، ورفع ما أجمل وأجمل منها، ومن خلال الأمثلة اتضح لنا أن التقسيم لم يعتمد المحدثون باعتباره نوعا من أنواع التعاريف فقط، بل مسلكا من المسالك التربوية في تقريب العلم وتيسير تصوره على الطالب، فالبعد التربوي لا يمكن استبعاده بحال من الأحوال؛ لأن صنيعهم في ذلك يشهد لصحته.

قال العلامة حيدر الرحمن حسن حنبله (الميداني): «من الوسائل النافعة جدا أو الضرورية في كثير من الأحيان في مجال اكتساب المعارف الحسية أو الاستنباطية؛ النظرية أو العملية، عمليات التقسيم والجمع؛ أي تقسيم الكل إلى جزئياته وإلى أصنافه، وجمع الجزئيات المتفرقة في كلياتها، ففي التقسيم لكليات الأشياء تيسير لدراسة كل قسم دراسة مستوعبة، أو أكثر إحاطة بالصفات والخصائص»⁽³⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 78).

2 - ينظر: علوم الحديث لابن الصلاح: (73-74-80).

3 - ضوابط المعرفة، عبد الرحمن حسن حنبله الميداني. (ص 138).

✽ رابعاً: التعريف بالمرادف

التعريف بالمرادف هو : «تعريف اللفظ بلفظ آخر مرادف له معلوم عند المخاطب»⁽¹⁾.

والتعريف بالمرادف جنح إليه المحدثون لبيان مصطلحين دلالتهما واحدة، كما في تعريفهم للفرد

بأنه الغريب، حيث جعلوهما بمعنى واحد. قال الإمام ابن الصلاح (ت643هـ): «الحديث الذي يتفرد به

بعض الرواة يوصف بالغريب»⁽²⁾. وقد جاء التصريح بالترادف بينهما عند الحافظ ابن حجر، قال

رحمته الله: «الغريب والفرد مترادفان لغة واصطلاحاً»⁽³⁾.

ومن أمثلة التعريف بهذا النوع، ما أورده الإمام الزهبي (ت748هـ) من الترادف بين (الحديث)،

و(النبأ)، و(الخبر). قال رحمه الله: «فالحديث، والخبر، والنبأ مترادفات»⁽⁴⁾.

ومن أمثلة ما أورده تحت هذا النوع، مرادفتهم بين (السند) و(الإسناد)، وجعلهما

بمعنى واحد.

قال الإمام المنائي (ت1031هـ): «لا يشك محدث أن السند والإسناد مترادفان،

ومعناهما طريق المتن»⁽⁵⁾.

ومن الأمثلة التي تكشف اعتماد المحدثين هذا المسلك في التعريف، جعلهم (المتصل)

(والموصول) بمعنى واحد.

1 - ضوابط المعرفة، عبد الرحمن حسن حينكة الميداني. (ص 66).

2 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 270).

3 - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر للحافظ ابن حجر. (ص 107).

4 - الموقظة في علم مصطلح الحديث للحافظ الذهبي، تحقيق عبد الفتاح أبي غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط الثانية 1412هـ. (ص56).

5 - البواقيت والدرر في شرح نخبة الفكر، زين الدين المنائي، تحقيق: المرتضي الزين أحمد، ط مكتبة الرشد-الرياض، المملكة العربية السعودية، ط الأولى 1999م. (235/1).

قال الإمام البقاعي (ت885هـ) شارحا بيتا من أبيات ألفية العراقي (ت806هـ): «قوله: (متصلا موصولا) مراده: وموصولا؛ يعني: أنهما اسمان لشيء واحد مترادفان؛ لكن النظم ضاق عن إثبات واو العطف»⁽¹⁾.

إذا يتضح من خلال هذه الأمثلة أن المحدثين قد سلكوا التعريف بالمرادف، لبيان مصطلحين دلالتهما واحدة، وأن القصد من كل ذلك حصول الفهم والإفهام.

✽ خامسا: التعريف بالضر

والمراد به تعريف مصطلح بضم مصطلح سبق بيانه؛ إذ يستغنون بالسابق تعريفه عن اللاحق منه، وهذا النوع يأتي في المرتبة الأخيرة؛ لأن اعتمادهم عليه قليل، ولا يعمدون إليه إلا بشرط الوضوح والتصور، إذ لو استشعروا أن إحالته على تعريف سابق له لا يكفي في تصويره وتمييزه عن غيره، لاعتمدوا مسلكا من المسالك السابقة في تعريفه، والكشف عن ماهيته.

ومن الأمثلة التي يصلح الاحتجاج بها لهذا النوع، ما ذكره ابن الصلاح (ت643هـ) بقوله: «كل حديث لم تجتمع فيه صفات الحديث الصحيح ولا صفات الحديث الحسن المذكورات فيما تقدم فهو حديث ضعيف»⁽²⁾.

فالملاحظ هنا أنه لم يعرف الضعيف بجده، ولا مثاله، ولا بتقسيم، بل عرفه بضده، الذي هو الحسن والصحيح، فيكون تعريف الضعيف: ما لم تجتمع فيه شروط الصحيح أو الحسن.

والذي اضطره إلى هذا هو تعدد الضعيف، فلو عرفه مثلا بقوله: ما سقط من إسناد راو، لم يدخل في الضعيف مقلوب المتن، أو زيادة الثقة من الضعيف، أو الإدراج.. فكل هذه الأنواع تندرج ضمن الضعيف، فلو أنه عرفه بما سبق لما دخلت هذه الأنواع؛ فلذلك أراد بتعريفه بضد الصحيح والحسن دخول كل قاذح تعلق بالسند أو المتن مما يتنافى معهما (الصحيح والحسن)، والدليل على

¹ - النكت الوفية بما في شرح الألفية، برهان البقاعي. (324/1).

² - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 41).

ومن أمثله ما ساقه الإمام (ابن رجب *المحبلي* (ت795هـ) في نوع الغريب: «وأما الحديث الغريب؛ فهو ضد المشهور»⁽²⁾.

ومن شواهدہ أيضا ما أورده (الحافظ ابن حجر ت852ھ) عند تقسيمه للفرد النسبي، حيث قال في النوع الثالث: «وهو عكس الذي قبله، فهو قليل جدا، وصورته: أن ينفرد شخص عن جماعة بحديث تفردوا به»⁽³⁾.

وقال الإمام الحارثي (ت 405هـ) في المعضل من الروايات: « ذكر إمام الحديث علي بن عبد الله
المديني فمن بعده من أئمتنا أن : المعضل من الروايات أن يكون بين المرسل إلى رسول الله ﷺ أكثر
من رجل، وأنه غير المرسل، فإن المراسيل للتابعين دون غيرهم »⁽⁴⁾.

إن الأبعاد التربوية لبحث خاصية التعاريف الحديثة متجلية فيما يلي:

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 41).

2 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (621/2).

3 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (237/2).

4 - معرفة علوم الحديث، للحاكم. (ص 206). وينظر أيضا: (ص: 202-58-327-609)

مباشرة... إلخ، وهذه البارقة أشار إليها خاتمة المحققين الإمام الشاطبي في مقدمات (موافقاته) قائلا: «فإن الإدراكات ليست على فن واحد⁽¹⁾، ولا هي جارية على التساوي في كل مطلب إلا في الضروريات وما قاربها»⁽²⁾.

❦ **ثانيا:** تنوع التعاريف الحديثية، يستلزم تنوع طرق التدريس، وهذا أمر في غاية الأهمية، والقصد هنا متجه إلى تنوع أساليب التدريس بتنوع التعاريف، وقد مر معنا في نوع التعريف بالمثال صنيع الإمام الحاكم (ت405هـ)، الذي يبدأ بمثال أو مثالين، ثم يختتمه بتعريف.

❦ **ثالثا:** إذا عرفنا أن قصد المحدثين من تنوع التعاريف الحديثية، تقريب العلم إلى ذهن الطلبة، وأنهم صدفوا عن الحدود المنطقية الموعلة في التعقيد، فهذا ملمح تربوي نافع جدا في تدريس علوم الحديث، وهو أن لا يخوض بالطالب غمرة التشقيقات النائية عن وظائف علم الحديث، وأن يتجنب الدخول في تفاصيل لا تخدم (المقاصد العالمية) و(التعليمية) في شيء، وإنما قصد بها الإيغال المفضي إلى تشويش ذهن الطالب، وقد صدرنا الفصل بعنصر في غاية الأهمية ألا وهو أن تدريس علم الحديث مستند إلى (المدخل التصوري)، ولا شك أن الدخول بالطالب في تفاصيل خارجة عن طبيعة العلم وخصائصه، يناقض التصور والتقريب المقصودين من التدريس، فبذل الجهد، واستفرغ الوسع في شرح وبيان ما هو من صلب العلم، هو «الأصل والمعتمد، والذي عليه مدار الطلب، وإليه تنتهي مقاصد الراسخين»⁽³⁾.

¹ -- قال الدكتور الحسين أيت سعيد معلقا على هذا النص: (أي نوع واحد، وطريقة واحدة؛ بل هي تختلف من شخص إلى شخص) (الموافقات 103/2).

² - الموافقات، لأبي إسحاق الشاطبي (103/2).

³ - نفسه. (142/2).

المبحث الرابع: الأصول المعرفية المميزة للنظر الحديثي

إن الغاية من بحث (الأصول المعرفية) لعلم الحديث، والهدف من استجلاء ما يميزه عن غيره من العلوم، الكشف عن دوائر اشتغال المحدث، وتبسيط النظر على المسالك التي ينفرد به العقل الحديثي عن غيره، ثم جعلها منائر يُهتدى بها في استخراج وظائف العلم ومقاصده، بما يعود بالنفع العميم على الدرس الحديثي، وفي توجيه اختياراته للمحتويات، والأهداف، و(طرق التدريس) وطرق التقويم الملائمة للطبيعة المعرفية للحديث النبوي وعلومه.

إن البحث في الأصول المميزة لعلم الحديث، يعد من أهم المسالك الكاشفة عن مميزات (النظر الحديثي)؛ التي نستطيع من خلالها تفسير كل ما يصدر عنه، وتوجيه ما ينتجه من معرفة حديثية، وتراكم مرتبط بطبيعة هذا العقل، ولذلك كان البحث في خصائص العقل العلمي داخل حقل العلوم الشرعية من أهم مكونات النظر المعرفي.

لا شك أن العلوم الشرعية وإن اتحدت في وحدة المشرب، ومنبع الاستمداد، إلا أن بينها حدودا تملّي على الناظر فيها درك ما تتميز بها عن أختها، واستخراج ما تنفرد به من خصائص تفرض على المتصدر للتعليم أن يجليها حتى تصوير واضحة المعالم، مكشوفة الأركان، يسهل معها درك حدود الفصل والوصل بين العلوم الشرعية، معينة على اختيار الملائم من المحتوى والطرق ما يفضي إلى قدح زناد العقل، وارتياض الطالب في علم الحديث.

لقرنه الدكتور **الترقي العوني** على أهمية البحث في الخصائص المعرفية، مرجعا ذلك إلى كونها توقفنا على المنهج السليم في طلبه، والمسلك الصحيح في تحصيله، قال: « إن الخصائص المعرفية لعلم الحديث توقفنا على الأسلوب الصحيح في تحصيله، وعلى العوائق الحائلة دون بلوغ غايتنا منه، وعلى وسائل تجاوزها؛ لأن كل ميزة لذلك العلم ينبه إدراكها إلى سبيل

احتوائها، في حين أن عدم إدراكها أكبر عقبة (أو يكاد يكون كذلك) دون فهم ذلك العلم والوصول إلى مرادنا منه»⁽¹⁾.

إن أهمية الكشف عن (الأصول المعرفية)، يعين الناظر في علم الحديث على رسم الخريطة الصحيحة التي تهديه إلى اكتساب (الملكة الحديثية)، وقفو أثر مناهج أربابها، دون التفات إلى غيرها من الخصائص التي لا يستقل نظر المحدث بالبحث فيها، والتشاغل بمناقشتها، فإن عمدا إليها دون اعتبار لهذا الميز، تشاغل حتما بما لا ينبني عليه عمل في بحثه وتطبيقاته، وألقى نفسه في لجج من الخلافات التي لا تثمر في تحقيق الوظائف الأصلية التي نشأ علم الحديث لتحقيقها.

وقد سلك في سبيل الكشف عن هذه الأصول، التأمل في مسائل العلم وقضاياها أولا؛ لأنها المفصحة أصالة عن طبيعة علم الحديث، فهي بمثابة المناهج الخارجية التي تنبي عن طبيعة القضايا والمسائل المبحوثة في ثنايا المصنفات، كما أنها تضي قرائن تشهد لصحة ما يستخلص من الخصائص المعرفية.

إن من أعظم السبل المفضية إلى استخلاص هذه الخصائص أن يشفع الباحث إلى قراءته النظر والتأمل في قضايا العلوم الشرعية الأخرى، وخاصة منها أصول الفقه؛ لأنه شديد الارتباط بعلم الحديث، نظرا للحيز الكبير الذي تشغله مباحث السنة ضمن الدواوين الأصولية، ولذلك لا نغفل التنبيه على بعض ما يميز النظر الحديثي عن النظر الأصولي؛ لأن الكثير من هذه الخصائص لا تنجلي حجبها إلا بمقارنتها مع غيرها من الخصائص، خاصة إذا أدرك القارئ نقل المحدثين عن الأصوليين في بعض المباحث الحديثية، فيصير تحرير هذه الخصائص، وميزها عن غيرها، متوقفا على تسريح النظر في مختلف العلوم التي توصل الباحث إلى درك وتحصيل ما به تمام التصور لها، كما أن القارئ لهذه

1 - نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، حاتم الشريف العوني، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الأولى 1418هـ (ص 14). قلت: ومما يلاحظ على الدكتور الشريف العوني، أن ما أورده من خصائص، لا ينضبط لمسمى هذا اللفظ؛ لأن الخاصية هي ما يميز الشيء عن غيره، فاستنباطه للخصائص الأربعة: (شديد المأخذ، علم مترابط بقوة، علم مترامي الأطراف، لا تضبط جميع جزئياته قواعد مطردة) هذه الخصائص مما تشترك فيه باقي العلوم مع علم الحديث.

الخصائص سيلحظ بإذن الله تعالى أن بعضها يفضي إلى بعض، إذ إنها تشكل وحدة عضوية، يشد بعضها بعضاً، واستيعاب آخرها يتوقف على استيعاب أولها، والله الموفق والمبارك.



☆ أولاً: الإسناد محك نظر المحدث، وينبوع مصطلحاته.

إن بسط النظر في تاريخ نشأة العلوم الشرعية وتطورها، يلحظ بما لا يدع مجالاً للريبة انفراد علم الحديث بهذه الخاصية، واستقلاله بالإبداع فيها؛ بل إنه صار مرجعاً أصيلاً يستعان بقواعده في علوم أخرى، شرعية وغير شرعية⁽¹⁾، وكل جهود المحدثين انصبّت على خدمة مكوناته، وضبط عناصره التي بها قوام صحة الحديث، فهو المحطة الأولى في نظر المحدث، والجسر الذي يعبر من خلاله إلى البحث في صحة المتن، وسلامتها من العلل القادحة. ومن رام البحث فيها (=المتون) معزولة عن أسانيدها، بدعوى امتلاكه للمقاييس التي تفوق مقاييس المحدثين، فقد جسر على اقتحام ما يخالف صنعتهم، وأقدم على ما يخالف الوظائف الأصيلة التي نشأ هذا العلم لتحقيقها. ومن كان هذا حاله؛ فلا شك أن تأتي نتائج أحكامه على المتن مخالفة لصنيعهم، ومصادمة للمنهج الذي كان عليه أئمة النقد، والذين عليهم المعول، وإليه المرجع في تقويم كل ما يأتيه طالب الحديث ويدره.

فإذا كان البحث الدلالي أخص المباحث بعلم الأصول⁽²⁾؛ إذ لا يجاريهم فيه أرباب الفنون الأخرى، وإليه المرجع في تحديد رتبها (=الدلالات)، فإن علم الإسناد من أخص ما يميز النظر الحديثي عن غيره من العلوم، ولا يقارعهم فيه إلا من كان على درجتهم في التوسع في الحفظ والفهم والممارسة، وفي زهرة الشباب، وقضاء كامل الوقت في مجالسة ذويه، ومذاكرة أهله المتحققين به، حتى يصل إلى (الملكة) التي وصلوها؛ إذ إنهم بذلوا مهج النفس، واعتزلوا الأهل، وركبوا الصعب والذلول في سبيل إثبات سماع راو من شيخه، وباعوا ما به قوام حياتهم في سبيل ضرب أكباد الإبل لتحصيل حديث بالسند العالي.

1 - أقصد بذلك استفادة باقي العلوم الإنسانية من المنهج النقدي لدى المحدثين. ينظر: المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية للدكتور عبد الرحمن فالح السلمي، التاريخي. وينظر: بحث الدكتور فاروق حمادة في استفادة اللغويين من منهج المحدثين في كتاب: تدوين السنة في العهد النبوي، وتأملات في المصطلح الحديثي.

2 - قال الإمام ابن رشد: «وهذا الجزء (=الدلالات) هو النظر فيه أخص بهذا العلم» الضروري في أصول الفقه، ابن رشد، تحقيق: جمال الدين العلوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت/لبنان ط: الأولى، 1994 م. (ص 101).

ومن أجمع ما ذكر في عنايتهم بالإسناد، واختصاصهم في ميز أحوال الرواة، وتفردهم في تصنيف الحفاظ ودرجة ضبطهم، ونسبة أوهامهم، ما قاله أبو القاسم إسماعيل بن محمد التميمي الملقب بقوام السنة (ت 535هـ): «اعلم أن الخير، وإن كان يحتمل الصدق والكذب، والظن والتجوز فيه مدخل، لكن هذا الذي قلناه لا يناله أحد إلا أن يكون معظم أوقاته وأيامه مشغلا بعلم الحديث، والبحث عن سيرة النقلة والرواة؛ ليقف على رسوخهم في هذا العلم، وكنه معرفتهم به، وصدق ورعهم في أحوالهم وأقوالهم، وشدة حذرهم من الطغيان والزلل، وما بذلوه من شدة العناية في تمهيد هذا الأمر، والبحث عن أحوال الرواة، والوقوف على صحيح الأخبار وسقيمها.

ولقد كانوا رحمهم الله وأنزل رضوانه عليهم، بحيث لو قتلوا لم يسامحوا أحدا في كلمة يتقولها على رسول الله ﷺ ولا فعلوا هم بأنفسهم ذلك، وقد نقلوا هذا الدين إلينا كما نقل إليهم، وأدوا على ما أدي إليهم، وكانوا في صدق العناية والاهتمام بهذا الشأن بما يجلب عن الوصف، ويقصر دونه الذكر. وإذا وقف المرء على هذا من شأنهم، وعرف حالهم، وخبر صدقهم وورعهم وأمانتهم، ظهر له العلم فيما نقلوه، ورووه»⁽¹⁾.

📖 1- متجليات نظر المحدث في الإسناد.

✨ أ: تسليط النظر على أحوال الرواة، وما يعترضهم عدالتهم وضبطا.

إن المستقرئ للكتب التي نصبت لبسط القول في قواعد (علم الحديث)، وعينت بمناقشة آراء أربابها، يلحظ أن نظر المحدث ينصب أصالة على البحث في أحوال الرواة، وما يتعلق بهم من جهة العدالة والضبط، واللوازم المتعلقة به (الضبط) من صيغ الأداء والتحمل، والموافقة والمخالفة لباقي الحفاظ... مما نتج عنه بالتبع ظهور مصطلحات كاشفة عن هذه (العوارض الإسنادية) الطارئة على الرواة، الضابطة لمراتبهم، ودرجة حفظهم، وتفردهم ومشاركتهم، وهذا الكلام لا يدل بمفهومه ولا منطوقه على عدم التفات المحدث إلى المتن، وإلغاء النظر في أحواله كلية، ولكن ينبغي التنبيه في هذا

¹ - المحجة في بيان المحجة وشرح عقيدة أهل السنة، إسماعيل بن محمد بن الفضل التميمي، الملقب بقوام السنة، تحقيق محمد بن ربيع هادي المدخلي، دار الراية- الرياض، ط الثانية 1419هـ/1999م (235/2).

المقام إلى مسلك دقيق، إن نحن طوقناه بسياق اختصاص المحدث بالنظر في الإسناد، زالت الريبة، واندفع الإشكال، وهي أن المحدث لا يسرح نظره في المتون إلا بالقدر الذي يعزز له كشف علل الإسناد، ويطمئنه إلى صحة مدخل الغلط والوهم في حفظ الرواة، وثبوت الحديث من عدمه، ودرجة هذا الثبوت (المقبول والمردود)، وبهذا ندرك أن المحدث يسلط نظره على المتن، مستحضرا دائرة اشتغاله، وطبيعة وظائفه التي كرس جهدها لخدمتها، وهي الوظيفة النقدية (=تمييز المقبول من المردود) أصالة، طبعاً مع النظر الفقهي الذي يعد من توابع وظائفه، ولوازم نظره.

ولمّا قال العلامة الطاهر الجزائري (ت1338هـ): إن «النقد من جهة الإسناد هو من خصائصه

لعدم اقتدار غيره على ذلك.

فينبغي له أن لا يقصر فيما يطلب منه؛ فإذا قام بذلك فله أن يتعرض للنقد من جهة

المتن إذا ظهر له في المتن علة قاذحة فيه»⁽¹⁾.

فالعلامة الطاهر الجزائري قدم النظر في الإسناد لاختصاص المحدث به؛ ولأنه لا يشاركه في البحث في عوارضه غيره. ولما كان الكشف عن علله، يحتاج تبخراً واسعاً في المرويات، وممارسة طويلة لمسالكه الخفية، وإكثاراً من السماع والرحلة، لم يقارعهم أحد في هذه الخصيصة (=الإسناد)، فصار الحكم في استخراج العلل، وتمييز الرواة، وبيان مراتبهم حفظاً وعدالة، من مميزات نظرهم. فإذا تم له ذلك، فله أن يتعرض للنقد من جهة المتن، للكشف عن العلل القاذحة، ولإستخراج ما حوته من فقه؛ وكأني بقول الطاهر الجزائري: (فإذا قام بذلك)، قرينة دالة على أن تقديم النظر في المتن على الإسناد، لا يجري على صنعة المحدثين؛ لأن أصل الأوهام والأغلاط ينبوعها الإسناد، والمتون تصدق ذلك أو تكذبه، ولذلك قلما⁽²⁾ تجد متناً منكراً، مصدره راو حافظ متقن لسماعه.

¹ - توجيه النظر إلى أصول الأثر، طهر الجزائري الدمشقي، تحقيق: محمد الصومعي البيضاني، دار الإمام أحمد القاهرة، ط الأولى 1433هـ/2012م. (375/2).

² - وقد عبرت (بقلمنا)؛ لأن الثقة قد يهمل فيروى بعض المناكير؛ ولكن كلامي على الغالب؛ حيث تندر المناكير في أحاديث الثقات المتقنين.

قال الدكتور أبو بكر كافي: «نلاحظ من خلال ما أنكره الإمام أحمد من روايات الضعفاء، أن غالبها كانت أحاديث تفردوا بمتونها؛ بينما كان جل ما أنكره من روايات الثقات، أخطاء في الأسانيد. فالثقة الحافظ قد يخطئ في الأسانيد، وأسماء الرواة، ويندر منه الخطأ في المتن؛ لأن حفظ المتن أسهل. أما الضعيف؛ فيكثر منه الخطأ في المتن، ومن ثم فأغلب المتن المنكرة تكون من تفرد الضعفاء والمتروكين»⁽¹⁾.

وكلام العلامة الطاهر الجزائري السابق له متابعات وشواهد كثيرة، تؤكد أن المتن يكتسب صفة القوة والضعف، بحسب أحوال الراوي، وعلى قدر ضبطهم وحفظهم تنضبط المتن وتسلم، والعكس بالعكس.

يقول الشيخ ظفر التهانوي (ت1394هـ): «اعلم أن متن الحديث لا يدخل في البحث عند أبواب الحديث إلا نادراً، بل يكتسب صفة من القوة والضعف، وبين بين، بحسب أوصاف الرواة من العدالة والضبط والحفظ وخلافها، وبين ذلك وبين قلة الرواة وكثرتها، أو بحسب الإسناد من الاتصال والانقطاع والإرسال والاضطراب ونحوها»⁽²⁾.

فتبين لنا من خلال هذا النص وأشباهه أن المحدث لا يصحح المتن ولا يضعفه بسبق النظر في المتن دون اعتبار السند؛ بل إن سبيل كشف نكارتها، ومداخل أوهام رواتها، راجع إلى عرض رواية الراوي على غيره من الحفاظ المتقنين، وقياس درجة حفظه وضبطه على حفظهم وضبطهم، فلا «يهجم على الحكم على المتن بمعزل عن الإسناد؛ إلا في القليل الخاص من الحديث ظاهر البطلان، الذي لا يحتاج بطلانه إلى إثبات؛ لافتضاح أمره»⁽³⁾.

1 - منهج الإمام أحمد في التعليل وأثره في الجرح والتعديل - من خلال كتابه العلل ومعرفة الرجال-، أبو بكر كافي، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1426هـ/2005م. (ص 290).

2 - قواعد في علوم الحديث، ظفر أحمد العثماني التهانوي، تحقيق عبد الفتاح أبي غدة، دار السلام-القاهرة، ط السابعة 1431هـ/2010م. (ص31).

3 - رد الحديث من جهة المتن، معتز الخطيب، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط الأولى 2011، (ص149).

وهذا الخاص القليل هو الذي عبر عنه الإمام الشافعي (ت 204هـ) بقوله: « لا يستدل على أكثر صدق الحديث وكذبه إلا بصدق المخبر وكذبه، إلا في الخاص القليل من الحديث، وذلك أن يستدل على الصدق والكذب فيه بأن يحدث المحدث ما لا يجوز أن يكون مثله، أو ما يخالفه ما هو أثبت وأكثر دلالات بالصدق منه»⁽¹⁾.

وهذا الخاص القليل يظهر أكثر في الكشف عن (الأحاديث) الموضوعية، المتضمنة لألفاظ لم يعهد المحدث خروجها من مشكاة النبوة؛ إذ إنه لكثرة ممارسته وتداوله لحديث رسول الله ﷺ، تصير له ملكة يقوى من خلالها على ميز فصيح كلام رسول الله ﷺ وبلغه من غيره.⁽²⁾

ومن هذا الخاص القليل، البحث في الشواهد عند تعذر وجود متابعات. فالمحدث يعتبر المتون بمقارنتها بغيرها، ويوازن بينها من حيث الموافقة والمخالفة، فإن وجد المتن موافقا من حيث معناه للحديث الذي يراد تعزيزه بجمع الطرق اعتبره، ولو كان في سنده بعض الضعفاء؛ لأن المتابعات والشواهد لا يشترط في رجالها من الأوصاف ما يشترط في رواية الأصول من العدالة والضبط، لكن مدار البحث والنظر الأصلي ينصب على الإسناد.

كما أن المتأمل في هذا (الخاص القليل) يجد أنه لا يتنزل منزلة الأصل الطردي عند المحدثين، بل هو من العوارض التي يلجأ إليها في حالات نادرة؛ وإلا فإن الأصل هو البحث في عوارض الإسناد ولوازمه (صيغ التحمل والأداء، تواريخ السماع... إلخ).

قال الإمام (القاضي عياض) (ت 544هـ): «اعلم أولا أن مدار الحديث على الإسناد فيه، فيه تنبين صحته، ويظهر اتصاله»⁽¹⁾.

1 - الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق العلامة أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، ط الأولى، 1358هـ/1940م (398/1).
2 - يقول الإمام ابن القيم في سياق حديثه عن وسائل الكشف عن وضع الحديث: «إنما يعلم ذلك من تضلع في معرفة السنن الصحيحة، واختلطت بلحمه ودمه، وصار له فيها ملكة، وصار له اختصاص شديد بمعرفة السنن والآثار، ومعرفة سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهديه فيما يأمر به، وينهى عنه، ويخبر عنه، ويدعو إليه، ويحبه ويكرهه، ويشعره للأمة؛ بحيث كأنه مخالط للرسول صلى الله عليه وسلم كواحد من أصحابه.
فمثل هذا يعرف من أحوال الرسول صلى الله عليه وسلم وهديه وكلامه وما يجوز أن يخبر به وما لا يجوز ما لا يعرفه غيره وهذا شأن كل متبع مع متبوعه» المنار المنيف في الصحيح والضعيف، ابن قيم الجوزية، تحقيق عبد الفتاح أبي غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية-حلب، ط الأولى 1390هـ/1970م (ص 44).

وقال الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ): «اعلم أن معرفة صحة الحديث وسقمه تحصل

من وجهين:

أحدهما: معرفة رجاله وثقتهم وضعفهم، (...) والوجه الثاني: معرفة مراتب الثقات وترجيح بعضهم على بعض عند الاختلاف، إما في الإسناد وإما في الوصل والإرسال، وإما في الوقف والرفع ونحو ذلك»⁽²⁾.

كما أن المتأمل يجد أن الحديث منكرا كان أو شاذا أو مضطربا⁽³⁾، فإنه لا يُستقل بالكشف عن علته بالنظر في متنه معزولا عن إسناده؛ بمعنى أنه لا بد للكشف عن نكارة المتن أو شذوذه أو مخالفته من النظر في درجة حفظ الراوي، ومعارضة مروياته بمرويات غيره، هذا إن تعلق الأمر بحفظه، أو ثبوت عدالته إن تعلق الأمر بالعدالة وقوادحها.

وشواهد هذا كثيرة جدا في كتاب (التمييز) للإمام مسلم (ت261هـ)، أسوق منها ما يرفع حجب

الإشكال. قال رَحِمَهُ اللهُ: «لما بان الوهم في حفظ أيمن لإسناد الحديث، بخلاف الليث، وعبد الرحمن إياه، دخل الوهم أيضا في (زيادته في المتن)، فلا يثبت ما زاد»⁽⁴⁾.

فالإمام مسلم استدل على الوهم الوارد في المتن ببيان مصدره، وهو الوهم في حفظ الراوي (أيمن)، وهذه صورة من صور الكشف عن علل المتون، وإلا فإنه قد صرح في مقدمة تمييزه، أن المتون تستنكر بخطأ روايتها، ومخالفتهم لمرويات غيرهم من الحفاظ... إلخ؛ بل إنه رَحِمَهُ اللهُ عند ذكره لطبقات الحفاظ ودرجاتهم، بين أن صنفا ممن كانت عنايته بالمتون وحدها، دخل عليه الوهم في مروياته، فعد

1 - الإماماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، القاضي عياض، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة التراث-القااهرة، ط الثالثة: 1425هـ/2004م (ص 167).

2 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (663/2).

3 - ذكرت هذه الأنواع لأنها متعلقة بالمتن، وإن كانت لها صلة بالإسناد.

4 - التمييز، مسلم بن حجاج النيسابوري، تحقيق محمد الأزهرى، دار الفاروق الحديثية-مصر، ط الأولى 1430هـ/2009م (ص84).

ساقط الرواية، قال في (التمييز): «ومنهم من همته حفظ المتن دون أسانيدها، يتهاون بحفظ الأثر، يخرصها من بعد فيحيلها بالتوهم على قوم غير الذين أدى إليه عنهم»⁽¹⁾.

لذلك صار نظر المحدث في المتن للكشف عن علله مفتقرا إلى الاستناد إلى الإسناد، أو الاستئناس ببعض القرائن المعينة له على هذا الكشف، لذلك قال (الحافظ ابن حجر 852هـ): «إن الاضطراب يقع في الإسناد غالبا، وقد يقع في المتن، لكن قل أن يحكم المحدث على الحديث باضطراب بالنسبة إلى اختلاف في المتن دون الإسناد»⁽²⁾، وأما المصطلحات المتفرعة عن النظر في المتن وحده؛ فمن تأملها بعين البصيرة وجدها مشتركة مع مباحث السند من جهة، وألفاها راجعة إلى (فقه الحديث) من جهة أخرى، وفقه الحديث من مباحث علوم الحديث.

✽ ثانيا: شدة عناية المحدث بالإسناد فرع عن طبيعة وظائفه.

إن تحرير محل النزاع فيما سقته من الكلام السابق ينبغي أن يرجع فيه إلى الإحاطة بالوظائف النازمة لاشتغال المحدث، والتعرف على دوائر اشتغال نظره، والمهام المناطة به؛ إذ إن الغفلة عن ذلك، يؤدي إلى اللبس والغموض، ولا يتيح كسب التصور الذي يرفع مغمضه، ويرفع حجبته؛ إذ إن الجامع لكلام المحدثين يتبين له أن شدة عناية المحدثين بالإسناد ترجع إلى الوظائف الأصلية التي نشأ علم الحديث لتحقيقها، وهي الوظيفة التوثيقية، التي تعنى بضبط النقل، وتصحيح السماع، وتمييز المقبول من المردود، ولما كان التوثيق والضبط، وتمييز الصحيح من الضعيف متوقفا على الرواة، استلزم ذلك بالتبع أن تركز جهود المحدثين إلى البحث في العوارض المحتفة بهم، وضبط الأحوال المؤثرة في درجة حفظهم وعدالتهم، فهذا العامل جعل علم الحديث يدور على الرواة في شقين كبيرين: الحفظ والعدالة، وهما جناحا علم الحديث، وعليهما مدار اشتغاله وبجته.

¹ - التمييز للإمام مسلم. (ص 38).

² - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد مرابي، دار ابن كثير-دمشق، ط الثانية 1436هـ/2015م (ص 200).

إن ما سبق إيراده، لا يفهم منه محاولة الباحث إثبات صدوف المحدثين عن الاشتغال بالمتن، أو أنه يدعي إلغاء النظر فيها، بل الذي قادت إليه الشواهد والدلائل أن المحدث ينظر في المتن مستحضرا وظائفه، ومستصحباً دوائر اشتغاله، فلا يوسع نظره فيها إلا بالقدر الذي يخدم وظائفه، ويحقق مقاصد اشتغاله.

ومن أهم النصوص التي فسرت هذه العناية الشديدة للمحدثين بالإسناد، ما ذكره العلامة

(الطاهر الجزائري) (ت1338هـ) في توجيه النظر، حيث قال رحمه الله:

«اعلم أن الدارقطني وغيره من أئمة النقد لم يتعرضوا لاستيفاء النقد فيما يتعلق بالمتن، كما تعرضوا لذلك في الإسناد، وذلك لأن النقد المتعلق بالإسناد دقيق غامض، لا يدركه إلا أفراد من أئمة الحديث المعروفين بمعرفة علله، بخلاف النقد المتعلق بالمتن، فإنه يدركه كثير من العلماء الأعلام المشتغلين بالعلوم الشرعية، والباحثين عن مسائلها الأصلية والفرعية، ككثير من المفسرين والفقهاء وأهل أصول الفقه وأصول الدين.

وقد وهم هنا أناس فظن بعضهم أن المحدث ليس له أن يتعرض للنقد من جهة المتن، فكأنه توهم ذلك من جعلهم وظيفة المحدث التعرض للنقد من جهة الإسناد أنه يمنع من التعرض للنقد من جهة المتن، مع أن مقصودهم بذلك بيان أن النقد من جهة الإسناد هو من خصائصه لعدم اقتدار غيره على ذلك.

فينبغي له ألا يقصر فيما يطلب منه؛ فإذا قام بذلك فله أن يتعرض للنقد من جهة المتن إذا ظهر له في المتن علة قاذحة فيه، فحكمه حكم غيره، فكما أن غيره له أن يتعرض للنقد من جهة المتن إذا ظهر له ما يوجب، فله هو ذلك إذا ظهر له ما يوجب بل هو أرجح من غيره.

وقد تعرض كثير من أئمة الحديث للنقد من جهة المتن إلا أن ذلك قليل جداً بالنسبة لما تعرضوا له

من النقد من جهة الإسناد لما عرفت»⁽¹⁾.

فهذا النص تضمن أموراً مهمة، نأتي عليها باختصار:

1- توجيه النظر إلى أصول الأثر، الطاهر الجزائري، تحقيق: محمد الصومعي البيضاني، ط الأولى 1433هـ/2012م. (375/2).

أولاً: اختصاص المحدثين بنقد السند، راجع إلى دقته وغموضه، وصعوبة الإحاطة بتفاصيل عوارض رواته لغير المحدث؛ «فنقد الأسانيد يحتاج إلى تخصص دقيق، وصبر فذ، لا يتوفر إلا للجهاذة الحفاظ المتقنين، فمن المفيد جداً أن يكونوا قد أسهبوا في هذا النوع من النقد، ولو تركوه لمن بعدهم لتقاعست عنه الهمم، ولهذا فإن إكثارهم من النقد الإسنادي وإقلاهم من نقد المتن ربما كان أفضل من عكسه»⁽¹⁾.

ثانياً: نقد المتن محل اشتراك بين المحدثين وغيرهم؛ ولكن ينبغي التنبيه على أمر في غاية الأهمية، مفاده أن نقد المتن تفرق أنظار الأصوليين والفقهاء فيه عن نظر المحدث؛ إذ إن الأصولي يتعرض لنقد المتن مستحضراً وظيفته؛ بمعنى أنه يبحث في المتن باعتباره مصدراً صالحاً للاحتجاج، والفقهاء يبحث في المتن باعتباره مصدراً للعمل؛ أي لأجل استنباط الفروع والأحكام الفقهية، والمحدث يتعرض للمتن مستحضراً وظيفته النقدية؛ أي إنه يسلط نظره على المتن من أجل الكشف عن العلل التي تعزز علل السند من جهة، وهذا مستتب من قوله: (فإذا قام بذلك فله أن يتعرض للنقد من جهة المتن إذا ظهر له في المتن علة قادحة فيه)؛ كما يسلط نظره على المتن، من أجل استخراج فقهها، لكنه فقه شامل؛ أي يشمل العقيدة، والرقاق، والتفسير، والمناقب، كما هو الشأن في كتب شروح الحديث. فنقد المحدث للمتن غايته الكشف عن العلل التي تعينه على تحقيق وظيفته النقدية والبيانية.

ثالثاً: المعيار الحاكم في افتراق المحدثين والأصوليين في الاشتغال بالمتن يرجع إلى ما سماه العلامة الطاهر الجزائري (الموجبات)، هذه الموجبات بتعبير أدق وأوضح هي: طبيعة الوظائف المنوطة باشتغال كل منهما (فكما أن غيره له أن يتعرض للنقد من جهة المتن إذا ظهر له ما يوجبه، فله هو ذلك إذا ظهر له ما يوجبه)⁽²⁾.

¹ - منهج نقد المتن عند علماء الحديث، صلاح الدين الإلهي، دار الفتح-الأردن، ط الأولى 1434هـ/2013م (ص210).

² - توجيه النظر إلى أصول أهل الأثر، الطاهر الجزائري. (127/1).

ومخلاصة الكلام في هذه الخصيصة أن المحدثين لما تميز نظرهم بالبحث في الإسناد، استلزم ذلك بالتبع أن تنصب جهودهم، وأن تكرر وظائفهم لخدمته، وضبط عوارضه، ولما كان نظرهم مسلطاً على الرواة الذين لا يمكن أن تضبط أوصافهم وأحوالهم في وصف طردي جامع، ألجأهم واقع الحال إلى توصيف كل ذلك بمصطلحات تنزل كل راو منزله في الحفظ، والعدالة، والتحمل والأداء. وبهذا يتبين لنا أن هذه المصطلحات ما هي إلا متجليات، وتعبيرات عن (العوارض الإسنادية)، لهذا يقول الدكتور فاروق حمادة: «إن المصطلحات الحديثية كثيرة جداً، ومتراصة ترابطاً وثيقاً، إلا أنها كلها تنفرع عن معالم أساسية، ومنطلقات محدودة معدودة، وتتلخص في النقاط التالية:

- أولاً: عدالة الرواة والناقلين.
 - ثانياً: ضبط الرواة والناقلين.
 - ثالثاً: اتصال الرواية والإسناد.
 - رابعاً: أن يكون المنقول غير شاذ ولا معلول.
- وقد تفرعت مصطلحات الحديث من هذه المنطلقات الأربعة، فكل نص توفرت فيه سمي صحيحاً، وكل نص اختل فيه ركن أو أكثر من هذه الأربعة سمي باسم له خاص يناسب هذا الخلل»⁽¹⁾.
- فهذا النص مهم في بيان المباحث التي عليها مدار علم الحديث، حيث أرجعها إلى عوارض الإسناد، وعوارض المتن.

¹ - تدوين السنة في العهد النبوي، وتأملات في المصطلح الحديثي، فاروق حمادة، دار القلم، دمشق ط الأولى 1436هـ/2015م (ص79).

ثانياً: شدة الالتفات إلى التفاصيل الجزئية دون الأحكام الكلية.

إذا كان من بين أهم المعايير التي يستند إليها الأصولي في الحكم على صحة الدلالة: اطرادها، وعدم تخلفها في أكثر الجزئيات⁽¹⁾، فإن أهم المعايير التي يستند إليها المحدث في صحة حكمه على الأحاديث، تجنب طرد الأحكام الكلية، واستصحابها في تصحيح الأحاديث وتضعيفها؛ إذ إن ذلك يعد من أعظم مثرات الغلط في بحث مسائل (علم الحديث). ومن أكثر المحاذير التي تؤدي إلى مهالك بحثية خطيرة، والسالك في طريق (الملكة الحديثية) يلزمه البحث في الملابسات والقرائن المختلفة بكل حديث على حدة، وقد سبقت الإشارة إلى طرف من هذه الخاصية.

إن القصد هنا متجه إلى أن (علم الجرح والتعديل) لا يدخله قياس، فهذا هو المراد بعدم اطراد الأحكام الكلية، وليس المراد أن قواعد علم الحديث تتخلف، وهذا يخالف العلوم الأخرى، فالأصولي مثلاً حيثما وجد دليلاً ورد بصيغة معينة حكم عليه أنه نص أو ظاهر أو مجمل، لكن المحدث إذا وجد الراوي فلاناً يحكم على حديثه بالصحة، فإنه إذا وجد راوياً يشبه اسمه، حكم على حديثه بالصحة، بطبيعة الحال، لا يصح طرد وصفه على غيره.

يقول الحافظ (ابن حجر) (ت852هـ): «أما الخطأ في أسماء الرواة، فلا يأمن منه غالباً إلا من أكثر القراءة والسماع، ومارس ذلك، وأكثر منه، وإلا فهو شبي، لا يدخله القياس»⁽²⁾.

إن وجه تميز (علم الحديث) عن المنهج الأصولي في بحث هذه الخاصية، لا يرجع إلى أصل القاعدة؛ بمعنى أنه لا يصح القول إن قواعد المحدثين غير مطردة، لكن محل البحث والنظر يرجع إلى

1 - يقول الإمام ابن القيم: «وهنا نكتة ينبغي التفطن لها، وهي أن كون اللفظ نصاً يعرف بشيئين: أحدهما، عدم احتمال له لغير معناه وضعاً؛ كالعشرة. والثاني: ما اطراد استعماله على طريقة واحدة في جميع موارده، فإنه نص في معناه لا يقبل تأويلاً ولا مجازاً، وإن قدر تطرق ذلك إلى بعض أفراد، وصار هذا بمنزلة خبر المتواتر لا يتطرق احتمال الكذب إليه، وإن تطرق إلى كل واحد من أفرادهم بمفرده، وهذه عصمة نافعة تدل على خطأ كثير من التأويلات السمعية التي اطراد استعمالها في ظاهرها وتأويلها. والحالة هذه غلط، فإن التأويل إنما يكون لظاهر قد ورد شاذاً مخالفاً لغيره، ومن السمعية فيحتاج إلى تأويله لتوافقها، فأما إذا اطردت كلها على وتيرة واحدة، صارت بمنزلة النص وأقوى، وتأويلها ممتنع فتأمل هذا» اهـ كلامه رحمه الله، بدائع الفوائد، تحقيق علي العمران، دار عالم الفوائد مكة المكرمة، ط الرابعة 1437هـ/2016م (25/1-26).

2 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، شمس الدين السخاوي. (77/1).

تنزيل القاعدة وتعميمها، وطرد مقتضياتها على كل الجزئيات، وهذا ما يغاير به المحدثون الأصوليين؛ إذ إنهم (علماء الأصول)؛ يجعلون طرد الدلالة على كل الجزئيات معيارا في صحتها، لكن قواعد المحدثين يرجع اطرادها إلى أصل القاعدة؛ أما التنزيل الجزئي لها فإنه يخضع لاعتبارات لا يمكن حصرها في وصف جامع، لذلك اشتد إعمالهم للقرائن، وتوسعوا في اعتبارها والعمل بمقتضياتها أكثر من غيرهم.

يقول (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) فيما نقله عن (الحافظ العلوي) (ت761هـ): إن «وجوه الترجيح كثيرة لا تنحصر، ولا ضابط لها بالنسبة إلى جميع الأحاديث؛ بل كل حديث يقوم به ترجيح خاص، وإنما ينهض بذلك الممارس الفطن الذي أكثر من الطرق والروايات؛ ولهذا لم يحكم المتقدمون في هذا المقام بحكم كلي يشمل القاعدة؛ بل يختلف نظرهم بحسب ما يقوم عندهم في كل حديث بمفرده»⁽¹⁾.

إن (علم الحديث) يبحث في عوارض الرواة ضبطا وعدالة، بمعنى أن الطريق الوحيد لمعرفة ما ينقل من أخبار عن رسول الله ﷺ، تحمل ذلك عن رواية يخضعون إلى الطبيعة البشرية من نسيان وغفلة وتلقين، وتصحيف... إلخ؛ إذ إن لزوم وصف واحد للراوي الواحد، أمر متعذر؛ بل مستحيل، فما من ثقة إلا ووجدت له أوهام، ولذلك انتهض أعلام الحديث للكشف عن علل الثقات وأوهامهم. وفي المقابل ما من ضعيف إلا وقد وجدت له مرويات ضبط فيها وأتقن. فلو ألزم بوصف الضعف في جميع حالاته، وصار وصفا مطردا في جميع أحواله، لأدى ذلك إلى رد الكثير من الأخبار. وهذا يخالف صنيع أئمة الحديث، الذين قبلوا مرويات ممن حكم عليهم علماء الجرح والتعديل بالضعف حكما إجماليا عاما. وهذا المسلك في قبول أخبار الرواة وردها، يخضع لنوع خاص من التراجم، هو الذي يسمى بـ(الترجمة المعلة)؛ أي الترجمة التي تكشف عن الأحوال الاستثنائية للرواة، ومعرفة مواطن الإتيان والضعف في مروياتهم.

1 - النكت على كتاب ابن الصلاح للحافظ ابن حجر. (244/2).

وفر جعل الإمام ابن القيم (ت751هـ) نهج هذا المسلك من مثرات الغلط التي تخالف منهج ونظر أئمة النقد. قال رحمه الله: «هنا يعرض لمن قصر نقده وذوقه عن نقد الأئمة وذوقهم في هذا الشأن نوعان من الغلط، ننبه عليهما لعظيم فائدة الاحتراز منهما: أن يرى الرجل قد تكلم في بعض حديثه، وضعف في شيخ أو في حديث، فيجعل ذلك سببا لتعليل حديثه وتضعيفه أين وجد، كما يفعله بعض المتأخرين من أهل الظاهر وغيرهم. وهذا أيضا غلط؛ فإن تضعيفه في رجل أو حديث ظهر فيه غلط لا يوجب تضعيف حديثه مطلقا، وأئمة الحديث على التفصيل والنقد، واعتبار حديث الرجل بغيره، والفرق بين ما نفرد به أو وافقه فيه الثقات.

وهذه كلمات نافعة في هذا الموضوع، تبين كيف يكون نقد الحديث، ومعرفة صحيحه من سقيم، ومعلوله من سليم، ومن لم يجعل له نورا فماله من نور»⁽¹⁾.

فهذا الذي ذكره الإمام ابن القيم (ت751هـ) في غاية النفاسة والدقة، يكشف عن النهج الأحكم في تصحيح الأحاديث وتضعيفها، وتعديل الرواة وجرحهم، وأن الأمر لا يجري باطراد، ومن عمد إلى ذلك دخل عليه الوهم والغلط، وخالف صنيع ذوي الذوق والنظر.

ومما يشهد لصحة هذه التخصيص استحضار جملة من الشواهد الداعمة:

أولا: توسعهم في أعمال المنهج الاستقرائي، الذي اشترطوا فيه التمام؛ إذ لو اكتفوا بالأحكام الكلية، لكفوا عناء البحث في الجزئيات التي تحتاج توسعا في البحث عن آحاد الأحاديث.

ثانيا: التوسع في الأخذ بالقرائن واعتبارها في تعليل الأحاديث، ولا شك أن القرائن أوصاف غير ظاهرة، وغير منضبطة؛ بل إنها تدور مع السياق المحتف بكل حديث على حدة، ولما كان وصفها على هذا الحال، تعذر جمعها في صيغ جامعة، أو عبارات طردية، وهذا الذي يعبر عنه أهل الحديث

1 - الفروسية المحمدية، ابن قيم الجوزية، تحقيق: زائد النشيري، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الثالثة 1437هـ (ص183).

بقولهم: ((ولهم في كل حديث ذوق خاص))، ومن طمع ضبط القرائن ضبطه للقواعد، لم يجد لذلك سبيلا.

يقول الإمام (الجويني) (ت487هـ): «لو رام واجد العلوم ضبط القرائن ووصفها بما تتميز به عن غيرها، لم يجد إلى ذلك سبيلا، فكأنها تدق عن العبارات، وتأبى على من يحاول ضبطها بها»⁽¹⁾.

إن شدة الالتفات المحدثين إلى التفاصيل الجزئية، يرجع إلى طبيعة علم الحديث نفسه؛ لأنه علم يبحث في عوارض الرواة ضبطا وعدالة. ولما كانت أحوال الرواة لا يمكن حصرها وضبطها في صورة جامعة طردية، يستطيع استصحابها في جميع الحالات، جاءت قواعدهم ومصطلحاتهم مراعية التفاصيل الجزئية أكثر منه الأحكام الكلية. فإذا كان النظر الأصولي يتميز بالالتفات إلى الكليات، ويسلط نظره على آحاد الأدلة وجزئياتها بهدف الوصول إلى الأحكام الكلية؛ فإن المحدث يفترق نظره عن الأصولي بشدة الاعتناء بالأحكام الجزئية، والتوسع في إعمال القرائن، والبحث في العوارض التي تكون حائلة بينه وبين ممارسته النقدية، وهذا لا يعد مثلبة في حق المحدثين؛ لأن طبيعة (علم الحديث) فرضت هذا النوع من التعاطي مع المرويات، كما لا يعد في المقابل شدة الالتفات إلى القوانين الكلية نقيصة في حق الأصوليين؛ لأن طبيعة علم الأصول فرضت هذا النوع من النظر في الأدلة الشرعية؛ بل تعدى الأمر مجرد الالتفات إلى جعل ما يستخلصه الأصولي معيارا في صحة هذه القواعد. فكل ما لم يكن قانونا طرديا عُذ ماثرا من ماثرات الغلط؛ التي لا يصح اعتباره أصلا داخل هذا الفن. ولذلك فإن الإمام المازري (ت536هـ) عندما انتقد الأصوليين في توسعهم في (حروف المعاني)، علل ذلك بأنه لا يصلح أن يكون قانونا كلياً، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «أما النظر في حكم حرف، أو لفظة؛ فإنما يحتاج إليها في الفقيهاة في مسألة أو مسألتين، فلا معنى لإدخالهما هاهنا؛ لأنها لا تكون كالقانون الكلي، الذي يتصور فيه حقيقته الأصلية»⁽²⁾.

1 - البرهان في أصول الفقه، للإمام الجويني. (219/1).

2 - إيضاح المحصول من برهان الأصول، محمد بن علي المازري، تحقيق: عمار الطالبي، ط دار الغرب الإسلامي، ط الأولى د ت ط (ص 159).

ب هذه المقارنة يتبين لنا أن طبيعة العلم محل النظر، وطبيعة الوظائف النازمة لاشتغال كل من الأصولي والمحدث، فرضت هذا النوع من الالتفات، حيث إن الكثير من مشاركات الغلط، ومداخل الوهم في تصرفات المعاصرين سببها عدم مراعاة هذه الجزئيات في مباشرة عملية التصحيح والتضعيف، وقد أشار إلى ذلك الإمام (ابن دقيق العيد) (ت702هـ) بقوله: «أما أهل الحديث: فإنهم قد يروون الحديث من رواية الثقات العدول، ثم تقوم لهم علل فيه تمنعهم من الحكم بصحته؛ كمخالفة جمع كثير له، أو من هو أحفظ منه، أو قيام قرينة تؤثر في أنفسهم غلبة الظن بغلظه، ولم يجز ذلك على قانون واحد يستعمل في جميع الأحاديث.

وهذا القول: إن من حكى عن أهل الحديث - أو أكثرهم - : أنه إذا تعارض رواية مرسل ومسند، أو واقف ورافع، أو ناقص وزائد: أن الحكم للزائد، فلم نجد في هذا الإطلاق، فإن ذلك ليس قانوناً مطرداً، ومراجعة أحكامهم الجزئية تعرف صواب ما نقول، وأقرب الناس إلى اطراد هذه القواعد بعض أهل الظاهر»⁽¹⁾.

إن استصحاب بعض الأصوليين والفقهاء للأحكام الكلية دون اعتبار التفاصيل الجزئية، والقرائن المحتفة بكل حديث على حدة، جر عليهم الوهم والغلط في الحكم على بعض الأحاديث بالقبول، وإن كان أهل (الصناعة) يعلونها بعلل لا تجري على رسم الأصوليين، وهذا المزلق لم يسلم منه بعض متأخري المحدثين أنفسهم، الذين جمعوا إلى جانب تخصصهم في الحديث، التخصص في الفقه والأصول، ومن المثل الشاهدة لهذا ما ذكره الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ): «هذا الحديث⁽²⁾ مما اتفق أئمة الحديث من السلف على إنكاره على أبي إسحاق. وأما الفقهاء المتأخرون؛ فكثير منهم نظر إلى ثقة رجاله، فظن صحته، وهؤلاء يظنون أن كل حديث رواة ثقة

1 - شرح الإمام في أحاديث الأحكام، ابن دقيق العيد، تحقيق: محمد خلوف العبد الله، دار النوادر - سوريا، ط الثاني 1430هـ/2009م (28-27/1)
2 - يقصد حديث عائشة رضي الله عنها، عندما سئلت: كيف كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يصنع إذا أراد أن ينام وهو جنب؟ قالت: يتوضأ وضوءه للصلاة، ثم ينام» صحيح البخاري، كتاب الغسل، باب: الجنب يتوضأ ثم ينام، برقم: 288.

فهو صحيح، ولا يتفطنون لدقائق علم علل الحديث، ووافقهم طائفة من المحدثين المتأخرين كالطحاوي والحاكم والبيهقي»⁽¹⁾.

إن استشعار المحدثين بثقل هذه الخصيصة، حدا بهم إلى تأليف المصنفات التي تقرب بعيدة، وتجمع شتاته، وتذلل عويصه؛ إذ إن تشعب قرائنه وكثرتها، وتفرق جزئياته بين مئات المصنفات الحديثية، مع تقاصر هم الطلبة في حفظ الأحاديث، وجمع الطرق واستيعابها، وتقاعسهم عن (الرحلة) في طلبه وتحصيله، ولزوم أهله المتحقيقين به، كل هذه الأسباب وغيرها حفزت هم العلماء على جمع أصول علم الحديث، وتقريب استعمالات النقاد لها. ولذلك قال الخطيب البغدادي (ت 463 هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «وأنا أذكر بمشيئة الله تعالى وتوفيقه في هذا الكتاب ما بطالب الحديث حاجة إلى معرفته، وبالمتفقه فاقدة إلى حفظه ودراسته، من بيان أصول علم الحديث وشرائطه، وأشرح من مذاهب سلف الرواة والنقلة في ذلك ما يكثر نفعه، وتعم فائدته»⁽²⁾.

وهذا الأمر لم يقتصر على المتقدمين، بل إن شعور المعاصرين بضرورة إعادة ترتيب مباحث علم الحديث، ألجأهم إلى صوغها في نسق كلي متكامل يعين على ارتسام خريطة العلم، ويسهم في تمام التصور لمباحثه، ومن هؤلاء الشيخ الدكتور نور الدين عتر في كتابه ((منهج النقد في علوم الحديث))، حيث قال في مقدمة كتابه: «إنه كتاب ينقل مسائل هذا العلم من التفرق إلى التكامل، ويأخذ بالقارئ من الجزئيات المبعثرة إلى النظرة الكاملة المتناسقة، التي تتألف فيها أنواع علوم الحديث كافة، لتبدو في مجموعها منطلقة بتسديد وإحكام نحو الغاية المنشودة»⁽³⁾.

¹ - فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن رجب الحنبلي، تحقيق مجموعة من الباحثين، مكتبة الغرباء الأثرية-المدينة النبوية، ط الأولى 1417هـ/1996م (363/1).

² - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (89/1).

³ - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر، دار الفكر - دمشق، ودار الفكر المعاصر-بيروت، ط الثانية والثلاثون 1423هـ/2011م. (ص 15).



ثالثاً: استقلالية المنهج، وخصوصية الأدوات النقدية.

إن المطلع على مباحث (علم الحديث)، والناظر في المناهج التي أسس عليها، لا يجد تأثير هذا العلم بمذاهب الفقهاء، ولا بمنهج المتكلمين، ولا تشقيقات المناطق؛ بل مباحثه قامت أصالة لخدمة الوظائف التي أنيطت به منذ نشأته الأولى إلى مراحل نضجه واكتماله، وهذه الوظيفة اقتضت أن تكون مباحثه خالصة من شوائب المذهبية، بعيدة عن التأثير الكلامي والمنطقي. ولا شك أن نأي علم الحديث عن التأثير بالمناهج الكلامية والمنطقية، أسهم في تقليص حدة الخلاف المصطلحي، بالمقارنة مع مصطلحات العلوم الأخرى.

يقول الدكتور فاروق حمادة: «بالموازنة بين المصطلح الحديثي وغيره من المصطلحات في العلوم الأخرى، وعلى رأسها أصول الفقه، يجد الناظر أن المصطلح الحديثي لم يقع فيه خلاف لا في كلمات المصطلح، ولا في تحديد دلالاته، بل كانت بالجملة محل اتفاق بين جميع مدارس الحديث من خراسان شرقاً إلى الفسطاط غرباً»⁽¹⁾.

فالعلوم الشرعية وإن اتحدت في وحدة مصدر الاستمداد؛ أقصد رجوعها إلى الوحي قرآناً وسنة، إلى أن بينها تمايزاً من حيث الموضوع، والوظائف، والمناهج التي تضيفي صفة الخصوصية على ذلك العلم. يقول الدكتور فريد الأنصاري رَحِمَهُ اللهُ (ت 1430هـ) في سياق حديثه عن البحث في العلوم الشرعية: «رغم التداخل الموضوعي والمنهجي الحاصل بينها جميعاً، منذ القدم، فإنها ظلت محافظة على استقلال فروعها، وتميز بعضها عن بعض، فمثلاً رغم علاقات التأثير والتأثر التي تربط بين علم أصول الفقه والعلوم الشرعية الأخرى، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نقول إنه هو ذاتها، أو أن منهجه

¹ - تأملات في المصطلح الحديثي نشأة ومصدراً، فاروق حمادة، مقال تقدم به للمشاركة في ندوة الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية، أيام 8-10/9/1414هـ-23-24-25/9/1993م. (412/1).

هو نفس مناهجها، بل له طابعه الذي يجعله علما مستقلا بذاته، موضوعا ومنهجاً، وكذلك الأمر بالنسبة لسائر العلوم الشرعية»⁽¹⁾.

وهذا الذي ذكره (الركنور فريز الأنصاري) رَحِمَهُ اللهُ (ت 1430هـ)، تظهر متجلياته على وجه الخصوص في أعمال المناهج التي تعين في بناء مسائل العلوم ومصطلحاتها؛ ف(المنهج الاستقرائي) في علم الحديث له ما يميزه عن غيره في علوم الشريعة الأخرى، و(المنهج التاريخي) عند المحدثين له خصوصياته التي تجعلها متفرداً من حيث طبيعة الأعمال على غيره، وهكذا فإن المراد باستقلالية المنهج وخصوصية الأدوات النقدية، المميزات التي تجعل تناول المحدثين لمناهجهم وقواعدهم ومصطلحاتهم خالصة لهم دون غيرهم، إذ إن طبيعة موضوع هذا العلم جعلت المحدثين في استقلالية عن التطلع إلى مناهج غيرهم في بناء مسأله، وتقرير مباحثه، وتشكيل نسيجه المصطلحي.

صحيح أن هناك من علوم الشريعة ما تفرض طبيعة موضوعه ووظائفه التطلع إلى استمداد نتائج العلوم الأخرى؛ إما من حيث (المنهج أو المعرفة) (=استمداً منهجياً، واستمداد معرفي)؛ إذ إن تمام التصور، وكمال الفهم لنصوص الشريعة، وتحديد رتبها، ودرجة دلالتها، وإلحاق مفهوماها بمنطوقها، وبيان أوجه اللزوم بينها يستلزم انفتاحاً على مختلف العلوم التي تعين على درك هذا المقصد. وهذا يرجع إلى طبيعة الوظائف النازمة لاشتغال الأصولي والفقيه. فالأصولي لما كانت وظيفته البحث في دلالات الألفاظ، والكشف عن عوارضها، وميز رتبها، واستنطاق مفاهيمها، كان لزاماً عليه أن تمتد فروع نظره، لتتلقف نتائج العلوم الأخرى؛ لأن تقصيره في ذلك، مظنة للكثير من مثرات الغط، وغوائل الاضطراب في بحثه الدلالي - خاصة -. لذلك لا غرابة في إكثار الأصولي نقل نتائج العلوم الأخرى⁽²⁾ وأخذها مسلمة تارة، ومناقشتها تارة أخرى بما يخدم وظيفته الاستنباطية والإنتاجية، وهنا حق لنا أن نتساءل عن حدود استفادة المحدثين من مناهج العلوم الأخرى في مباشرة

1 - أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري. (ص 128).

2 - إن الاستمداد الذي عرفته المدونات الأصولية، لم يسلم من الإيغال في الكثير من تفاصيل ودقائق العلوم الأخرى، بما أخرجه عن وظيفته الاستنباطية والإنتاجية، فانظمرت بهذا التوسع بعض ما يعد من صلب الأصول، حتى تنازعت أرضه بعض القضايا المنطقية والكلامية، فجاء الإمام الشاطبي مصححاً لهذا الانحراف الوظيفي، ومقوماً لمسار التأليف الأصولي، من خلال دعوته في مقدمة كتابه إلى إرجاع الأصول إلى وظائفه الأصلية.

العملية النقدية؛ بمعنى هل تأثرت علوم الحديث بمناهج العلوم الأخرى في الممارسة النقدية، أم أنها ظلت في منأى عن ذلك؟ ثم إلى أي حد يمكن القول: إن المحدثين تميزوا باستقلالية المنهج النقدي في مباشرة عملية التصحيح والتضعيف؟

إن استقراء (كتب المصطلح)⁽¹⁾، وتتبع أنواع (التعاريف الحديثية)⁽²⁾، وكتب العلل خاصة، يكشف أن نقاد الحديث لم يعتمدوا في ممارستهم النقدية على مناهج وأدوات أجنبية عن علمهم، بعيدة عن طبيعته، وخارجة عن وظائف علمهم، والتي أبدعوا في تأسيس مناهجه، وتشديد أركانه، واستتمام مصطلحاته؛ لأن طبيعة الممارسة النقدية، فرضت محدودية التطلع إلى مناهج العلوم الأخرى. فالمحدثون لما تميزوا عن غيرهم بخاصية الإسناد، تفردوا بإنتاج المصطلحات الواصفة لعوارضه (العدالة والضبط والاتصال)، واضطروهم واقع الحال إلى إبداع قواعد وأدوات تحقق وظائفهم، وترسم طبيعة اشتغالهم، لا يشاركون فيها غيرهم؛ لأنه إن وجه نظره قبلة مناهج العلوم الأخرى، لا يجد ما يسعفه في إنتاج (منهجه النقدي الخاص به)، ولذلك كان المنهج النقدي خالصا للمحدثين، استقلوا بإنتاج منهجه، وإبداع أدواته التي أسعفتهم في تحقيق وظائف علم الحديث.

وهذا الذي ذكر، هو السبب الذي جعل علماء الحديث يرفضون مزاحمة الأصوليين والفقهاء لهم في تقرير قواعدهم، وإعمالهم للمنهج النقدي في تصحيح الأحاديث وتضعيفها، إذ إنهم (=علماء الأصول) لما اقتحموا المنهج النقدي، وضايقوا المحدثين في مدلولات الكثير من مصطلحاتهم محاولة منهم أن يكون لهم إسهام في تشكله، جاءت مناقشاتهم، وتقريراتهم، واختياراتهم، نائية عن المنهج الأصيل الذي تميز المحدثون به.

قال أبو الحسن بن المحرار (الأنرلي) (ت 611هـ): «إن للمحدثين أغراضا في طريقهم احتاطوا فيها، وبالغوا في الاحتياط، ولا يلزم الفقهاء اتباعهم على ذلك؛ كتعليقهم الحديث المرفوع بأنه روي موقوفا

1 - الباحث ألزم نفسه بالكتب الآتية: المحدث الفاصل بين الرواي والواعي للرامهرمزي، معرفة علوم الحديث للحاكم، الكفاية في معرفة أصول علم الرواية للخطيب البغدادي، وعلوم الحديث للإمام ابن الصلاح.

2 - ينظر: مبحث أنواع التعاريف الحديثية داخل كتب المصطلح. (ص 148)

أو مرسلاً، وكطعنهم في الراوي إذا انفرد بالحديث، أو بزيادة فيه، أو لمخالفته من هو أعدل منه، أو أحفظ. وقد يعلم الفقيه صحة الحديث بموافقة الأصول، أو آية من كتاب الله تعالى، فيحمله ذلك على قبول الحديث، والعمل به، واعتقاد صحته، وإذا لم يكن في سنده كذاب فلا بأس بإطلاق القول بصحته إذا وافق كتاب الله تعالى وسائر أصول الشريعة»⁽¹⁾.

إن ما أورده الإمام ابن الحصار (ت611هـ) يني عن التغيرات المنهجية في الممارسة النقدية، وتصحيح الأحاديث وتضعيفها؛ إذ إن الوظائف النازمة لاشتغال المحدث، جعلته يستقل بإنتاج المقاييس التي تعينه على درك مقصوده، ولا يتطلع إلى غيرها؛ لأن وظيفته توثيق الحديث، وتمييز المقبول من المردود. ولما كانت غاية اشتغاله بالأحاديث، التحقق من هاتين الوظيفتين، لم ينتج من المقاييس إلا ما يوصله إلى تحقيق مراده. أما الفقهاء؛ فإنه لما كانت أغراضهم غير أغراض المحدث، خالفوا صنيع المحدثين، وأضافوا من المقاييس النقدية ما لا يجري على صنعتهم. **ولذلك قال:** (ولا يلزم الفقهاء اتباعهم على ذلك)، وهذا الإعراض عن قبول منهج المحدثين، أدخل الكثير من الأوهام والأغلاط على الفقهاء والأصوليين، وأكثروا من الاستشهاد بأحاديث معلة لا تجري على منهج المحدثين، ومن ذلك قبولهم زيادة الثقة مطلقاً؛ لأنهم على حد تعبير الإمام الجويني (ت478هـ): «عصبة لا مبالاة بهم في حقائق الأصول»⁽²⁾.

وصنيع الأصوليين هذا، تنبه لخطئه الإمام السعاني (ت489هـ)، الذي يعد من الأصوليين القلائل الذين انتصروا لمنهج المحدثين، ورد الكثير من القواعد التي لا تجري على رسمهم، من ذلك انتقاده لما أورده الإمام ابن الحصار سالفاً بقوله: «الخبر إذا صح وثبت من طريق النقل؛ وجب الحكم به وإن كان مخالفاً لمعاني أصول سائر الأحكام (...)»؛ لأن الحديث إذا ثبت صار أصلاً في نفسه مثل سائر

1 - النكت على مقدمة ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي، تحقيق: زين العابدين بلافريج، طبعة دار أضواء السلف-الرياض، ط الأولى 1429هـ/2008م. (107/1).

2 - البرهان في أصول الفقه، أبو المعالي عبد الملك الجويني، ط دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان، ط الأولى 1418هـ/1997م، (249/1).

الأصول، ولو وجب تركه بسائر الأصول لوجب ترك سائر الأصول به، فإذا لم يلزم أحدهما لم يلزم الآخر»⁽¹⁾ وقد توسع في سوق الأدلة الناهضة بصحة ذلك.

﴿المأهر من إيراد هذه المثل، بيان أصالة المنهج النقدي لدى المحدثين، وخلوصه من شوائب التأثير بكل ما لا يجري على وفق قواعد أئمة النقد، وأن المخالف لهم لا يعتد برأيه، ولا يعرج على منهجه في تصحيح الأحاديث وتضعيفها؛ بل الواجب أن يدعن للمحدثين فيما توصلوا إليه، وأن يعمل منهجهم النقدي في درك حجية السنة، وبيان منزلتها في التشريع من غير تبديل ولا تغيير؛ لأن لكل فن رجاله، ولكل ميدان فرسانه. لذلك اشتد نقد الإمام السمعاني (ت489هـ) للإمام الدبوسي (ت430هـ) في انحرافات الحديثية، وجنائته على المنهج النقدي، وطوق جوهر خلله ببيان فساد طريقته الناشئة من جهله بدقائق علم الحديث، والاطلاع على تفاصيل أحوال الرواة، التي تعد عمدة النظر الحديثي⁽²⁾.

كما أن هذه الخاصية من القرائن القوية التي تفسر لنا عدم توسع المحدثين في النظر في المتون إلا بالقدر الذي يعينهم على الكشف عن علل الأسانيد؛ إذ لو جعلوا النظر في المتن سابقا وأصلا في الحكم على الحديث، لاضطروا إلى استمداد (مادة ومنهج) ما يعينهم على فهم (طبيعة) هذا المتن، فتختلط وظائف الأصولي والفقيه، فلا يتميز نظرهم عن نظر غيرهم، ولا يصير وقتئذ لمنهجهم النقدي كبير قيمة، مادام غيرهم يسهم فيه بحظ وافر تصحيحا وتضعيفا، فلذلك عندما يعمل المحدث نظره في المتون وغايته فقهه، يكون ملزما بالاستناد إلى الأصول والفقه وغيرها من العلوم، ووقتئذ يسرح نظره خارج وظيفته النقدية.

فذكر الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) قريبا من هذا المعنى في (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية). قال رحمه الله: «كذلك إن لم يكن من أهل العلم بمعنى ما روى، لم يكن بذلك مجروحا؛

¹ - القواطع في أصول الفقه، أبو المظفر السمعاني المروزي، تحقيق صالح سهيل حمودة، دار الفاروق عمان، ط الأولى 1432هـ/2011م (558/2).

² - نفسه. (570/2).

لأنه ليس يؤخذ عنه فقه الحديث، وإنما يؤخذ منه لفظه، ويرجع في معناه إلى الفقهاء فيجتهدون فيه بآرائهم»⁽¹⁾.

فلو كان فقه الراوي شرطاً في عدالته، وانتفاؤه شرطاً في جرحه، للزم الناقد المتصدر لجرح الرواة وتعديلهم أن يكون مطلعاً على مذاهب الفقهاء، دارياً أوجه الخلف بينهم، ولكن لما كانت مباشرة العملية النقدية، وتعديل الرواة وتجريحهم غير متوقفة على الفقه، وبالأولى ألا تتوقف على الأصول، لم يكن ذلك ثلماً في حق الناقد، ولا نقيصة تجر عليه الوهم والخطأ في ممارسته النقدية.

وهذا هو الذي أُلجأ المحدثين إلى الاحتياط في الرواية بالمعنى؛ لأن الرواية بالمعنى تلزم المحدث البحث في صحة مدلولات الحديث، ودفع التأويلات البعيدة عنها، ولو فتح بابها، لخرج المحدث عن وظيفته التي كرس جهوده لخدمتها، وهي ضبط المنقول، وتصحيح السماع، إلى الخوض في فقه المتن، وهو قدر زائد على وظيفته؛ لأن معاني المتون واستنباط ما فيها من أحكام تحال على الفقهاء، كما هو مبين في كلام الإمام الخطيب البغدادي رحمته الله؛ ولذلك فنقل الحديث بالمعنى عارض؛ إذ الأصل أن ينقل الحديث بلفظه كما تحمله.

قال (الإمام) ابن القطّاع (ت628هـ): «وهبه أنه ذهب إلى أن الواو ترتب، لم يكن ينبغي له، من حيث هو محدث، أن يسوي الألفاظ على مذهبه، وإنما عليه نقلها كما هي، لينظر فيها من تنتهي إليه.

وإن جاز له النقل بالمعنى، فبشرط مرادفة اللفظ الذي يأتي به للذي يترك ولا بد»⁽²⁾.

أما استمداد المحدثين من علم الكلام والمنطق في مباشرة العملية النقدية؛ فقد ظل بعيداً - لا من حيث المادة، ولا من حيث المنهج - عن حدود اشتغالهم؛ لأنه لا يترتب عليه عمل في عملية التصحيح والتضعيف، ولذلك نقل الحافظ السخاوي (ت902هـ) في فتح المغيث أن (ابن معين لا يدري

1- الكفاية في علم الرواية، الخطيب البغدادي. (255/1).

2 - بيان الوهم والإيهام الوقعين في كتاب الأحكام، ابن القطان الفاسي، تحقيق: الحسين آيت سعيد، دار طيبة، الرياض- المملكة العربية السعودية. ط الثانية: 1432هـ/2011م. (195/2).

ما الفلسفة، فإنه ليس من أهلها⁽¹⁾، وبالإضافة إلى أن هذه العلوم لا تفيد الناقد في عمله، فهي قليلة التداول والانتشار بينهم، لاستغنائهم عنها، وأجنيبتها عن طبيعة اشتغالهم. وهذا ما عبر عنه الإمام ابن ربيع العبر (ت702هـ) بقوله: «المتقدمون قد استراحوا من هذا الوجه (يقصد علوم الأوائل) لعدم شيوع هذه الأمور في زمانهم»⁽²⁾.

قال الحافظ العراقي (ت806هـ): «إن من يصنف في علم الحديث إنما يذكر الحد عن أهله، لا من عند غيرهم من أهل علم آخر، وفي مقدمة مسلم أن المرسل في أصل قولنا، وقول أهل العلم بالأخبار ليس حجة»⁽³⁾.

وبهذه التقييدات المحررة في ضوء نصوص أئمة النقد وفرسانه، يتبين لنا أن ما أطلقه الدكتور طه جابر العلواني في كتابه: ((إشكالية التعامل مع السنة النبوية))، لا يقبل تعميمه، ولا يصح اعتماده منهجا طرديا عند علماء الحديث، حيث قال رحمه الله: «وبالجملة فقد غدت العلوم الإسلامية-ومنها علم الحديث بالطبع- علوماً مثقلة بآثار المنطق والفلسفة !!، إلا أن ما أصاب علم الحديث منها كان عن طريق علم أصول الفقه»⁽⁴⁾.

إن تعبير الدكتور رحمه الله بأن (علوم الحديث)، جاءت مثقلة -بهذا التعبير- الذي يشعر بإغراق المحدثين وتوغلهم في خضخاض علمي المنطق والفلسفة، تعميم لم يردفه بشاهد من الشواهد القاضية بصحته، ولا بنص لأحد أئمة النقد يصح الاستناد إليه في إطلاق هذا الحكم العريض.

إن المستجمع لطبيعة التعاريف الحديثية، والمتتبع لمقاصد تنوعها⁽⁵⁾، يجد أنها بعيدة عن التأثير بالحدود المنطقية، ونائية عن الإغراق في تضييقات الفصول والأجناس التي تفوت عليهم مقصد الفهم والإفهام؛ إذ إن المحدث اعتنى (بتمييز) المصطلح عن غيره. فهذا المقصد تارة يؤديه (الحد)، وتارة

1 - فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، الحافظ السخاوي. (452/4).

2 - الاقتراح في بيان الاصطلاح، ابن دقيق. (ص 60)

3 - التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من مقدمة ابن الصلاح، زين الدين العراقي، تحقيق: أسامة خياط، دار البشائر الإسلامية، بيروت-لبنان. ط 1435هـ/2014م. (218/1).

4 - إشكالية التعامل مع السنة النبوية، طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون-فرجينيا ط الأولى 1435هـ/2014م (ص329)

5 - وقد بحثت هذا الأمر بتوسع في مبحث أنواع التعاريف الحديثية داخل كتب المصطلح، وبينت مقاصد هذا التنوع، بما يغني عن تكراره هنا.

ب(المثال)، وتارة ب(الرسم)، وتارة ب(التقسيم)... إلخ. فالشاهد من سوق هذا الكلام، بيان خصوصية المنهج النقدي عند المحدثين، وأنه منهج خلو من التأثير بمنهج المناطقة أو غيرهم.

فإن اعترض على هذه النقول بتأثر المحدثين بالمنهج التاريخي، أجيب عنه بأن التاريخ عند المحدثين ليس هو نفسه عند غيرهم؛ لأنه مرتبط أصالة بحفظ السنة، وصون المرويات من شوائب الوضع، وإلى هذا المعنى الدقيق أشار (الركنور فالح السلمي) بقوله: «منهج المحدثين منهج خاص بتاريخ السنة لا علاقة له بالتواريخ الأخرى؛ فالمحدثون تميز تاريخهم بخصوصيته، وتميزوا هم بتوفير الأدوات المناسبة لنقده، ولم يكتفوا بتحديداتها واختيارها، وهذا سبق وتميز (...) فمنهج المحدثين (=التاريخي) مصمم بتفصيل تخصصي مناسب للتاريخ الذي بحث فيه تاريخ السنة»⁽¹⁾.

فالمحدثون إذن؛ استقلوا بتقرير قواعدهم، ولم يشاركهم فيها غيرهم؛ لأن طبيعة مباحث علم الحديث، وخصوصية الأدوات والمقاييس النقدية، والمتمثلة أصالة في التعامل المباشر مع الرواة، والبحث في عوارضهم عدالة وضبطا، فرضت هذه الحصانة التام أمام كل دخيل، لا يخدم وظائف العلم.

¹ - المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية، عبد الرحمن فالح السلمي، ط مركز نماء للبحوث والدراسات-بيروت، ط الأولى 2014 (ص 96).
وقال في موضع آخر: وعلى عكس المحدثين كان حال جميع أصحاب الدراسات النقدية التاريخية في القديم والحديث؛ فإنهم اشتغلوا بنقد أحداث وروايات وتواريخ لم يسهموا في بنائها؛ وعامتهم لم يعايشها. (ص 116-117).

رابعاً: الوظيفية والعملية.

من أهم الخصائص المعرفية المميزة لعلم الحديث، (الوظيفية والعملية) في مباشرة الممارسة النقدية، وبناء المصطلحات وصوغها؛ إذ إن المتأمل في المصنفات الحديثية، يجدها عملية، روعي في بنائها وبحثها ما عليه الواقع العملي لممارسة النقاد، فجاءت أبعد عن الاحتمالات التي لا يبنى عليها عمل في وظيفته النقدية، وأنأى عن التجويزات العقلية التي تسرح العقل إلى بقعة الإمكانات الذهنية، التي يمكن أن تتحقق في آحاد المسائل أو لا تتحقق، ولذلك فإن المتتبع للكتب المؤصلة لقواعد المحدثين، أو الكتب التي عنت بالممارسة النقدية (العلل، الجرح والتعديل...) لا يجدها تجرد الكلام في أصول مقدرة لا تحقق لها في الأعيان، فجميع قواعدهم مستنبطة من تصرفات النقاد واستعمالاتهم؛ لأن «صوغ المصطلح في علم الحديث ليس عملاً منفصلاً عن المنهج النقدي الحديثي ذاته، بل جزء لا يتجزأ منه، مادامت المصطلحات تبتدع وتولد لتلبي حاجات بحثية ملحة، وليس من أجل الترف الفكري، أو التحذلق العلمي الواهم»⁽¹⁾.

ومن استقرأ (شرح علل الترمذي) للإمام (ابن رجب الحنبلي) (ت795هـ)، وتأمل منهجه في استخراج المصطلحات والقواعد الحديثية، وجده كثير النقل عن أئمة النقد، بالغ العناية بأقوالهم، شديد الحرص على استخلاصها من ممارستهم النقدية، ولا يرجح بمذاهب غيرهم؛ بل لا يعرج عليها، فضلاً عن التشاغل بنقلها ومناقشتها؛ لأنه يدرك أن قواعد المحدثين لا يزاحمهم في تقريرها غيرهم. وكلما ذكر قاعدة، إلا وأردفها بحزام النقول الحديثية الأثيرة؛ لتنظم القواعد بشهاداتها، والمعاني بمثالاتها. من ذلك قوله رَحِمَهُ اللهُ قوله عقب ذكره حكم الرواية عن الضعفاء والكتابة عنهم: «الذي يتبين من عمل الإمام أحمد وكلامه؛ أنه يترك الرواية عن المتهمين، والذين كثر خطؤهم للغفلة وسوء الحفظ،

1 - إشكالات المصطلح في علوم الحديث، محمد عمراني حنشي، مطبعة طوب بريس، الرباط، ط الأولى 1432هـ/2011م. (ص 33). وهذا الكتاب قد تضمن مجازفات، وإطلاقات بعيدة عن العلمية، ونائية عن مناهج المحدثين. وفكرة الدكتور عمراني حنشي دائرة حول الاستفادة من مناهج العلوم الحقة في دراسة الأسانيد والمتون، ولذلك تجده كثيراً ما يلهج بهذه الفكرة، ويردها في كتبه. فيحاول أن يدرس الإسناد بالمنهج الرياضي، والقارئ في كتبه ينبغي أن يكون على خبر بهذا الذي ذكر.

ويحدث عمن دونهم في الضعف مثل من في حفظه شيء، ويختلف الناس في تضعيفه وتوثيقه. وكذلك كان أبو زرعة يفعل»⁽¹⁾.

وعلى هذا المنوال سار في تقعيد القواعد وبنائها، لا يعرج إلا على ذكر أقوال أهل الحديث، لا يلتفت إلى غيرها، ولا يذكر منها إلا ما كان عليه العمل عند أئمة النقد في ممارستهم النقدية.

وأحسب أن السبب الذي جعل المحدثين في عصمة من هذه الغائلة، يرجع إلى مناعة قواعدهم تجاه العلوم الدخيلة على مباحثهم، وخاصة علمي المنطق والكلام، الذي يلزم الخائض في غمرتها بحث هذه التقديرات والتجويزات العقلية. هذا التأثير الكلامي الذي جر على الأصوليين في بعض الأحيان الخوض في تشقيقات أجنبية عن الوظائف التي نشأ علم الأصول لتحقيقها، حتى استكنت في تضاعيفه، فصارت تدرس باعتبارها مباحث أصيلة فيه، ولذلك قال شيخ الإسلام ابن تيمية رَحِمَهُ اللهُ (ت728هـ): «هؤلاء وأمثالهم لا يتكلمون في الأدلة الشرعية الواقعة، وهي الأدلة التي جعلها الله ورسوله أدلة على الأحكام الشرعية، بل يتكلمون في أمور يقدرونها في أذهانهم أنها إذا وقعت هل يستدل بها أم لا يستدل؟ والكلام في ذلك لا فائدة فيه، ولهذا لا يمكنهم أن ينتفعوا بما يقدرونه من أصول الفقه في الاستدلال بالأدلة المفضلة على الأحكام فإنهم لم يعرفوا نفس أدلة وقال في (مجموع الفتاوى) في سياق ذكره مذاهب الأصوليين في نقل أقوال المجتهدين، وأنهم كانوا أعرف الناس بأصول الفقه؛ إذ «كانوا يعرفونها بأعيانها، ويستعملون الأصول في الاستدلال على الأحكام، بخلاف الذين يجردون الكلام في أصول مقدرة بعضها وجد، وبعضها لا يوجد من غير معرفة بأعيانها الأذهان فإن هؤلاء لو كانوا ما يقولونه حقاً فهو قليل المنفعة أو عديمها؛ إذ كان تكلمها في أدلة مقدرة في الأذهان، لا تحقق لها في الأعيان»⁽²⁾.

1 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (386/1).

2 - مجموع الفتاوى، تقي الدين أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية، تحقيق عامر الجزار، وأنوار الباز، دار الوفاء، ط الثانية: 1419هـ/1998م (221/20/10). قال الدكتور يوسف الجديع: «فيون كبير مثلاً بين كلام أهل الفن في تحرير معنى العدالة والجهالة ومراعاتهم لواقع النقلة، وبين ما ضمنه متأخرو الأصوليين كتبهم في تفسير ذلك، والذي تأثروا فيه بمعناها عند القضاة ودخلوا بين هذا الباب وذلك، ولم يضربوا له من الأمثال من أحوال النقلة ما يكشف حقيقته.» تحرير علوم الحديث، يوسف الجديع. (12/1).



الشرع الواقعة، بل قدروا أشياء قد لا تقع، وأشياء ظنوا أنها من جنس كلام شارع»⁽¹⁾.

فهذه الشواهد تنبي القارئ على الانحراف الوظيفي الذي عرفته المدونات الأصولية، بسبب هذا الانفتاح الكلامي والمنطقي الذي عاد على الوظائف الأصلية بالإبطال، حتى صارت تدرس مسلمة باعتبارها مباحث صلبية فيه، ولكنها عوار هجرت من علم الكلام، وأقحمت في المصنفات الأصولية بسبب الإلف التاريخي، وتعظيم المتأخر للمتقدم. أما المصنفات الحديثية؛ فقد ظلت في حرز ومنأى عن هذه التشقيقات العقلية؛ لأن طبيعة المباحث الحديثية، وخصوصية هذا العلم، تأبى إلا أن يكون المحدث عملياً في ممارسته النقدية، لا يبنى على التجويز العقلي؛ لأن الأمر يتعلق بعدالة الراوي وضبطه. فالراوي لا يمكن إلا أن يكون حافظاً متقناً، أو كثير الوهم والنسيان، أو عدلاً ذا ملكة تحمله على اجتناب الكبائر والصغائر، أو فاسقاً مخروم العدالة، وليس بينهما منزلة تسمح للمحدث أن يسرح نظره إلى بقعة الإمكانات الذهنية، وإن عمد إلى ذلك تجوزاً، اختلت موازين أحكامه، واضطربت نتائج بحثه، فعادت بالبطلان على وظائف اشتغاله.

إن تميز المنهج الحديثي بهذا النظر؛ يرجع إلى كونه «منهجاً واقعياً يتعلق بقال رسول الله ﷺ، وفعل رسول الله ﷺ بعيداً عن الافتراضات والاحتمالات البعيدة»⁽²⁾، والقارئ لكتاب (التمييز) الإمام مسلم رَحِمَهُ اللهُ (ت261هـ)⁽³⁾ يجده بعد ذكره للقواعد الحديثية، يردفها بقوله: وهذا هو الذي أدركنا عليه أئمة الحديث، من ذلك قوله رَحِمَهُ اللهُ: «على هذا المذهب رأينا أهل الحديث، يحكمون في الحديث». مثل شعبة، وسفيان ابن عيينة، ويحيى بن سعيد، وعبد الرحمن بن مهدي، وغيرهم من أئمة العلم، وسندكر من مذاهبهم وأقوالهم في حفظ الحفاظ، وخطأ المحدثين في الروايات ما يستدل به على تحقيق فسرت لك بإذن الله تعالى»⁽⁴⁾.

1 - الفتاوى الكبرى، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، دار الكتب العلمية، بيروت. ط الأولى 1408هـ/1987م (138/5).
2 - مسألة المتقدمين والمتأخرين: كيف أفهمها؟ عصر محمد نصر، مقال علمي نشر بملتقى أهل الحديث، اطلع عليه بتاريخ: 2018/07/10.
3 - السبب في تمثيلي بتمييز الإمام مسلم؛ لأنه من أهم كتب العلل الكاشفة عن المنهج النقدي الذي كان عليه أئمة النقد، ولأنه عمد فيه إلى تفسير العلل، وكشف مناهج أئمة في مصطلحاتهم.
4 - التمييز، مسلم بن الحجاج النيسابوري. (ص 42).



لم يستطع بعض علماء الأصول التخلص من هذا التأثير وهم يبحثون قواعد الاستدلال بالسنة، فخالفوا المحدثين وناقشواهم في أحيان كثيرة بأصول لا تجري عليها صنعتهم، ولا تنضبط لوظائفهم التي كرسوا جهودهم لخدمتها، مما أوقعهم بالتبع (=علماء الأصول) في رد الكثير من المباحث التي جرت عليهم الاعتراض والنقد حتى من أرباب صنعتهم؛ كالإمام السبكي (ت771هـ)، الذي بين منهج الأصوليين في رد أخبار الآحاد على مقاييس فرضية، لا تحقق لها في الواقع، قال رَحِمَهُ اللهُ: «إن الأحاديث الصحيحة ليس فيها شيء له معارض متفق عليه، والذي يقوله الأصوليون من أن خبر الواحد إذا عارضه خبر متواتر، أو قرآن، أو إجماع، أو عقل، إنما هو فرض، وليس شيء من ذلك واقعا، ومن ادعى ذلك فليبينه حتى نرد عليه. وكذلك لا يوجد خبران صحيحان من أخبار الآحاد متعارضان؛ بحيث لا يمكن الجمع بينهما»⁽¹⁾.

بهذا يتبين لنا افتراق المنهجين في قبول الأخبار وردّها، وقد سبق تفصيل ذلك في الخاصية التي أفردت لبيان منهج المحدثين في القبول والرد، وأنها مبنية على الواقع العملي، وليس على التأويلات، التي إن فتحت أبوابها ردت بسببها الكثير من العلل.

قال الإمام (البلقيني) (ت805هـ): «لو فتحنا باب التأويلات لاندفع كثير من علل الحديث»⁽²⁾.

وقال الإمام (ابن قيم) (ت751هـ): «هذه العلل وأمثالها تعنت، لا تترك لها الأحاديث الثابتة، ولو تركت السنن بمثلها؛ لوجد السبيل إلى ترك عامة الأحاديث الصحيحة الثابتة بمثل هذه الخيالات، وهذا الطريق في مقابلها طريق الأصوليين وأكثر الفقهاء: أنهم لا يلتفتون إلى علة للحديث، إذ سلمت طريق من الطرق منها، فإذا وصله ثقة، أو رفعه: لا يبالون بخلاف من خالفه، ولو كثروا.

1 - معنى قول الإمام المطلبي إذا صح الحديث فهو مذهبي، السبكي. تحقيق: كيلاني محمد خليفة. ط مؤسسة قرطبة. د.ت. ط (ص 115).

2 - مقدمة ابن الصلاح ومحاسن الاصطلاح. (ص 286).

والصواب في ذلك طريقة أئمة هذا الشأن العالمين به وبعلله، وهو النظر والتمهر في العلل،
والنظر في الواقفين والرافعين، والمرسلين والواصلين: أنهم أكثر وأوثق وأخص بالشيخ وأعرف بحديثه،
إلى غير ذلك من الأمور التي يجزمون معها بالعلة المؤثرة في موضع، وبانتفاؤها في موضع آخر، لا
يرتضون طريق هؤلاء ولا طريق هؤلاء»⁽¹⁾.

«فأئمة الفقه والأصول كانوا يقعدون القواعد، وينظرون المسائل فيما يخص التصحيح والتعليل،
والقبول والرد، والجرح والتعديل؛ وفق ما يقتضيه التجويز العقلي المجرد»⁽²⁾، وهذه الخاصية ظهرت
متجلياتها في التصنيف والتدريس⁽³⁾؛ إذ إنك تجد المحدثين لا يتعرضون لجميع صور التعريف؛ إذ
يكتفون بما يتوقف عليه فهم الطالب للمصطلح، ويقتصرون على ما به تمام الإدراك والاستيعاب له،
والذي يشهد لصحة هذا المعنى، استحضر السياق التاريخي لدواعي التصنيف في علم الحديث؛
فالإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) وضع كتابه ليكون عوناً لطالب الحديث على فهم ما استشكل من
مصطلحات الفن، ومدخلاً يعينهم على فهم مقاصد الأئمة المتقدمين في قواعدهم النقدية، ولم يكن
همه أن يحيط الطالب بجميع أوجه استعمال المحدثين له؛ لأن السياق الذي يحكمه،
سياق تدريسي بالأصالة⁽⁴⁾. وهذا الأمر فرض عليه ألا يسوق من التعاريف والتقاسيم والأمثلة إلا ما
يؤدي الوظيفة (الفهمية)؛ إذ إن الإغراق بالطالب في لجج الخلافات بين أئمة النقد في استعمالات
المصطلح، من شأنه أن يربكه، ويشوش ذهنه، بما يكون حائلاً أمام تمام التصور له.

والمتتبع لهذه المصنفات، والجامع لقرائن تأليفها⁽⁵⁾، لا يجد نصاً واحداً، يدل بمنطوقه أو مفهومه
أن هؤلاء الأئمة اشترطوا على أنفسهم وضع كتب تكون مرجعاً للطالب في التصحيح والتضعيف، أو
لتكون مصدراً لمباشرة العملية النقدية، فمن فهم ذلك، = ورمى أئمة التصنيف به، فقد جانب

1 - تهذبن السنن، ابن القيم، تحقيق: إسماعيل بن غازي مرحبا، ط مكتبة المعارف-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م. (1768/4).
2 - الموازنة بين المتقدمين والمتأخرين في تصحيح الأحاديث وتعليقها، حمزة المليباري، دار ابن حزم-بيروت، ط الثانية: 1422هـ/2001م. (ص 43).
3 - نبه أستاذنا سعيد حليم أن الأصول المعرفية والمنهجية للعلوم الشرعية، لا بد أن تجد لها انعكاساً على مستوى التأليف والتدريس؛ فالعلاقة بين (مناهج التفكير) و(مناهج التأليف) و(مناهج التدريس) وطيدة تفاعلية، لا يمكن الفصل بينها.
4 - سيأتينا بحول الله تعالى تفصيل القول في الوظيفة التقريبية لعلوم الحديث، وبيان المنهج الذي سلكه الإمام ابن الصلاح في تدريس المصطلح الحديثي.
5 - قد بحثت هذا الأمر بتوسع في (إشكالية التقريب والتيسير، ص 134) وفي (الوظيفة التربوية، ص 238). (ص 134).

الصواب، وادعى ما لا يوجد عنده من الأدلة ما يقوي ادعاءه؛ بل القرائن تشهد أن هذه الكتب وضعت من بين ما وضعت لأجله، (تقريب) استعمالات النقاد لمصطلحاتهم، وليست (مرجعا) للتصحيح والتضعيف، وبين المقامين فرق، فليتنبه. فهي كتب معينة على اكتساب (ملكة التصور) لا (ملكة التصرف).

الفصل الثاني: أثر الأصل المنهجي لعلم الحديث

في تكوين الملكة الحديثية

✽ مشكلة الفصل:

✽ ما أثر الأصل المنهجي لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثية؟



المبحث الأول: وظائف علم الحديث ومقاصد تأليفه وتدريسه.

﴿أولاً: غاية الكشف عن وظائف علم الحديث، ومقاصد تأليفه.﴾

إن صحة النظر في العلوم متوقفة على رسم وظائف العلم واستجلائها، ورصد المقاصد المستكنة في تضاعيف مسائله ومباحثه، والمستلة من تصرفات أربابه وتنبهاتهم، وجعلها منائر هادية على طريق طلب الحديث وعلومه، ونصبها صوى ماثلة أمام عيني المشترب إلى درك مناهج أئمتة في ممارستهم النقدية، والمتطلع إلى التمام في (الملكة)، والراغب في قفو أثر أربابها، ولزوم غرز فرسانها، ومن قصر في إحكام معاقلها، ولم ينفذ بنور العقل وسراجها الزاهر إلى تحصيلها ثم دركها، فلا شك أن تنثلم عرى أركان ملكته، وأن يخور بناء حصنها؛ لأن العلوم إذا لم تُصن بحفظ وظائفها، تجاذبت أرضها علوم أخرى، تُزاحمها وظائفها الأصيلة، فيكون ذلك إيذاناً بمزج (العواري) وبحثها على أنها من صلبه، ثم تتداول في المصنفات الحديثية إلى أن تصير من مباحثه، فتكون الحيدة عنها عسيرة، والفظام عنها شديداً، وما مبحث المتواتر الأصولي، وتوارد ذكر أقول الأصوليين والفقهاء جنباً لجنب مع أقوال المحدثين عنا ببعيد.

إن من أعظم المحصلات التي يجنيها المستخلص للطبيعة المعرفية لعلوم الحديث، استنطاق وظائف نشأته، ومقاصد تأليفه، والكشف عن بنيته وأنساقه الداخلية التي تفضي به إلى دقة تحديد المخرجات والتنبؤ بها، وتحديد مواصفات الطالب في الحديث وعلومه؛ إذ إن تجلية وظائف العلم في (مستواها العالم، ومستواها التعليمي)، يتيح تسطير الأهداف التربوية في سنة من السنوات أو سلك من الأسلاك، ويضبط التنزيل التدريسي لوحداث العلم، فلا يُختار من الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل إلا ما يؤدي إلى تحقيق مقاصد العلم وأهدافه⁽¹⁾، ولو لم يكن لوظائف العلم

1 - إن القارئ يلحظ الميز بين مقاصد العلم وأهدافه تربوياً، فإذا أطلقت وظائف العلم أو مقاصده؛ يراد بها الغايات التي نشأ العلم لتحقيقها، كتنقيح المرويات، وتصحيح الأحاديث وتضعيفها، وتمييز المقبول من المردود. أما المقاصد التعليمية؛ فإذا أطلقت أريد بها الأهداف التربوية؛ أي الأهداف المحددة في سلك من الأسلاك، وفي سنة من السنوات، وقد تكون مقاصد العلم هي نفسها أهدافاً تربوية، وليس ذلك باطراد؛ لأنه ليست كل مقاصد العلم تصلح أن تكون أهدافاً للتدريس. (أفاد أوجه الميز بينهما أستاذنا الدكتور سعيد حليم - حفظه الله تعالى - في إحدى محاضراته الشفهية أثناء التكوين في سلك ماستر تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس 2016-2017).

وانتزاعها من العوائد التربوية على مخرجات تدريس علم الحديث، وأثرها في توجيه المدرس لاختيار عناصر المنهاج الملائمة لطبيعته (علوم الحديث)، لكانت كافية أن تبذل الجهود في إظهارها وتحليلتها؛ إذ إن من أكثر غوائل الاضطراب، وأعظم الغواشي الحائلة دون تمام التصور لعلوم الحديث، وصحة سلوك منهج منضبط في تدريسه، عدم تحديد وظائف العلم أولاً، وعدم تحديد الأهداف ثانياً؛ فينتج عن ذلك كله خبط في اختيار المحتوى المناسب، وعشوائية مقبلة في انتقاء الطرق والوسائل الملائمة لتدريسه (=المحتوى)، والتقويم يصدق ذلك أو يكذبه؛ لأنه مرآة عاكسة لطبيعة الطرق والوسائل التي دُرِّس بها العلم.

فمن لم يكلف نفسه عناء تحديد الوظائف التي تعينه على التدقيق في تحديد الأهداف التربوية، -لما بينهما من الصلة والتلازم- دخل عليه الوهم والإيهام؛ إذ يتعذر عليه تربوي أن يدقق في وضع الأهداف، وينتقي منها ما يلائم الخصائص النفسية والعقلية للفئة المستهدفة، ولمّا يحط بعد خبراً بوظائف نشأته، ومقاصد تأليفه؛ لأن الخلط بينهما يؤدي إلى محاذير علمية خطيرة، أقل ما فيها أن يحمل المبتدئ ما لا يحتمله ذهنه، وما تعجز قدراته عن استيعابه.

لا أبالغ إن قلت: إن من بين أكبر العوائق التي تحبط هم الطلبة في سلوك دروب تحصيل (الملكة الحديشية)، ومن بين أهم الأسباب التي تقلل أهمية اشتغالهم بما يرقهم في سلمها، ويشبطهم عن تحمل مشاقها ولأوائها، والتصبر على إحكام معاقل أصولها، جهلهم بالمقاصد العليا والوظائف الرئيسة التي نشأ علم الحديث لتحقيقها، وغفلتهم عن الأصول (المعرفية والمنهجية) التي تثمرها القراءة المستمرة فيه، وطول الملازمة والارتياض في مصنفات أربابه، وإدمان النظر في سيرهم وتراجهم.

إن الطالب كلما كان جاهلاً بأهمية ما يطلب، غافلاً عن مقاصده ووظائفه؛ وجد نفرة منه، وإحباطاً داخلياً يحول بينه وبين الإقبال عليه، ولا يجد من التحفيز الداخلي ما يدفعه إلى الاستزادة منه؛ لأنه يجهل وظائفه وعوائده؛ لذلك فالتدريس الناجح، هو الذي يراعي هذا الأمر في (النقل التدريسي)، وتسطير (الأهداف) التي يراد تحقيقها في نهاية مخرج كل فصل على حدة؛ إذ بهذا المنهج

التربوي المحكم يخرج المدرس من العشوائية إلى الإحكام والإتقان ، فيجني من ذلك كله ثمرة (الوظيفية) في التدبير التدريسي للوحدة، والوظيفية في السياق التربوي يراد بها: «أن يقتصر المدرس، من أقواله وأعماله وأنشطته التعليمية، على ما له مدخل في تحقق تلك الوظائف، وما له يد في بنائها وكما لها، وأن يستبعد كل محتوى معرفي وكل جهد عملي ليس له إسهام مباشر في إيجاد الوظائف وإنمائها»⁽¹⁾.

إن كل فعل تدريسي لا يستصحب مقاصد العلم ووظائفه، يؤدي إلى الإغراق بالطالب في تفصيلات وتدقيقات إذا وضعت في ميزان وظائف العلم، ألفيتها ضربا من تضييع الجهد والوقت، الذي لا يثمر تحصيل (الملكة). لذلك كانت الوظائف والمقاصد هي البوصلة الموجهة إلى حسن اختيار طرق التدريس والتقويم والأهداف والمحتوى التي تراعي خصائص العلم أولا، ثم تراعي طبيعة الفئة المستهدفة وخصائصها النفسية والعقلية.

نخلص إلى أن التدريس الناجح؛ ليس هو الذي يلقي بالطالب في شعاب المعارف الجزئية، والتفصيلات المملة دون أن يجد لذلك أثرا منهجيا في مساره التأصيلي، بل إنه (التدريس الناجح) الذي يستحضر هذه الأثافي الثلاثة في التنزيل التدريسي للوحدة: (الأصول المعرفية والمنهجية) للعلم، ثم (الخصائص النفسية والعقلية) للطالب، و(وظائف العلم، ومقاصد تأليفه)، وأهدافه هي الخيط الرابط بينهما من جهة، والمعيار الموجه في استصحاب ما يؤدي إلى تحقيق (الملكة) في هذا العلم من جهة أخرى.

لقد كان علماء الحديث على وعي تام بهذه المنطلقات في التأليف والتدريس؛ إذ لم ينجحوا إلى الإغراق بالطالب في لجج الخلافات التي تبدد قواهم، وتضعف عزائمهم على المrapطة على تحصيله، واستكمال مراحل طلبه، فاقترضوا على ما يحقق مقاصد العلم، وما يؤدي وظيفة الفهم والإفهام. كما أن استحضارهم لهذه الحقيقة التربوية جعلهم غير مكترئين بالحدود المنطقية، ومحاولة إخضاعها لتضييقات المناطق في الصياغة والتركيب؛ إذ كان هدفهم تمييز مفهوم المصطلح عن غيره، سواء كان

¹ - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق. (224-225).

ذلك بالتقسيم أو المثل أو التعريف أو الحكم، أو بأية صورة تسهم في درك تمام الاستيعاب، وكمال الفهم للمصطلح وميزه عن غيره.

وأرى سوق ما يشهد لصحة هذا المعنى، وهو كثير في كتب المصطلح، وقد سبق تحريره في مبحث طبيعة التعاريف عند المحدثين، ولكن لا بأس بإيراد ما يرفع مغمضه، ويزيل لبسه.

قال الإمام (ابن الصلاح) (ت 643هـ): «الفرق بينهما صار هو الشائع الغالب على أهل الحديث، والاحتجاج لذلك من حيث اللغة عناء وتكلف. وخير ما يقال فيه إنه اصطلاح منهم أرادوا به (التمييز) بين النوعين ثم خصص النوع الأول بقول: ((حدثنا)) لقوة إشعاره بالنطق والمشافهة»⁽¹⁾.

وقال في موضع آخر بعد أن ذكر الخلاف في جواز الرواية بالإجازة، وكذا الخلاف في تعيين الراوي كل مروياته للمجاز له، واختار أنه ليس شرطاً أن يعين كل مروياته تصريحاً ونطقاً، ثم أردف ذلك بقوله «وإنما الغرض حصول الإفهام والفهم»⁽²⁾.

ولا بأس أن نتابع كلام الإمام ابن الصلاح بشاهد في (ضروري) الإمام (ابن رسر) (ت 595هـ)، بجامع السياق التربوي الناظم لفصول هذا المجموع ومباحثه؛ فقدم مختصره بمقدمة نافعة قال في مطلعها: «وقبل ذلك، فلنقدم مقدمة نافعة في غرض العلم المطلوب ها هنا»⁽³⁾. ثم ساق جملاً من الوظائف والأغراض ختم بها محرر كلامه بقوله [وهذا الشاهد في سوق كلامه ﷺ]: «ومما تقدم يتبين غرض هذا الكتاب، ونسبته إلى سائر العلوم، ومرتبته، وما يدل عليه اسمه وأقسامه. وهي الجميل النافع تقديمها للمتعلم عند شروعه في الصناعة»⁽⁴⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح (ص 140).

2 - نفسه. (ص 153).

3 - الضروري في أصول الفقه، أبو الوليد محمد بن رشد، تحقيق: جمال الدين العلوي، ط دار الغرب الإسلامي-تونس، ط الثانية 2012م. (ص 34).

4 - نفسه. (ص 37).

وهذا ملمح تربوي في غاية النفاسة، حري أن يستصحب جنسه لينزل على آحاد العلوم؛ إذ إنه سيق في معرض التأكيد بقوله (وهي الجمل النافع)؛ فيها تنضبط مباحث العلم وتصور في ذهن المتعلم، ومن خلالها يحيط «بالغاية المقصودة من تحصيله؛ حتى لا يكون سعيه عبثاً، وما عنه البحث فيه من الأحوال التي هي مسأله لتصور طلبها»⁽¹⁾، ثم لأنها المعيار الموجه في اختيار كل ما يأتيه ويذره في ثنايا مصنفه، فما كان محققاً للوظائف الأصلية اعتبره، وما كان خارجاً عنها طرحه، والتوسع في ذكره ضرب من «حب التكثر بما ليس يفيد شيئاً»⁽²⁾.

إن وظائف العلم ومقاصده ليست فائدتها قاصرة على الجوانب التربوية؛ بل إنها تتعدى ذلك لتؤثر في مناهج التفكير ودرجة إعمالها في بناء مباحث العلم ومسائله؛ إذ إن توظيفها خاضع بالأصالة إلى طبيعة العلم نفسه أولاً، ثم إلى مدى إسهامه (= المنهج) في تحقيق وظائفه الأصلية، فلا يوظف منها إلا ما كان معيناً له على تحقيق وظائفه، وما كان نائياً عنها لم يتشغل به، وإن عمد إليه فمن باب الاستئناس والمتابع ليس إلا، ولا يتوسع فيها إلا بالقدر الذي يجلي حقائقها.

إن هذه الخلفية الحاكمة تؤثر في طبيعة ترتيب المباحث داخل العلم، أو ما يصطلح عليه (بمناهج التأليف)، ووجه التلازم بينهما يظهر في طريقة ترتيب وتصنيف المباحث داخل العلم، فيقدم في ترتيبها ما كان مرتبطاً بالوظائف الأصلية للعلم، وما كان محققاً لمقصود البحث فيها، ويؤخر ما كان خادماً لها، ومعينا على استتمام التصور لها، فالوظائف إذن؛ «تؤثر في طريقة تصنيف مسائله في الأبواب المختلفة، وتنويعها في مباحث متناسبة؛ بحيث تكون متكاملة فيما بينها في تأدية مقصود العلم»⁽³⁾.

1 - الإحكام في أصول الأحكام، للإمام علي بن محمد الأمدي، دار ابن حزم- بيروت، ط الأولى 1429هـ/2008م (ص8).

2 - الضروري في أصول الفقه، للإمام ابن رشد. (ص52).

قلت: من قرأ مقدمات الإمام الشاطبي رحمه الله، وجد أنه نصب الكثير منها؛ لتقويم مسار التأليف الأصولي الذي سبقه، حيث جعلها معياراً يميز به المباحث الأصلية، والمباحث الدخيلة التي هجرت من علم الكلام والمنطق واستتبنت في التربة الأصولية، التي لا أثر لها في تحقيق الوظيفة الاستنتاجية والإنتاجية لعلم أصول الفقه، فالشاهد أن تجلية الوظائف في أي علم من العلوم؛ يتيح درك الأصل من مسائله مباحثه، والدخيل الأجنبي عنه، وهذا لعمرى من أجل ما يضبط ذهن الطالب، ويصرف جهده إلى تحصيل ما ينبني عليه عمل، أما ما كان نائياً عن الوظائف الأصلية طرحه ونيزه.

وكذلك وجدت الإمام ابن رشد رحمه الله في مختصره (الضروري في أصول الفقه) كلما هم ببحث ما جرت عادة الأصوليين بحثه من مسائل لا تعلق لها بعمل الأصولي؛ تجنب الخوض فيها، ونبه على أنها ليست متعلق بعمل الأصولي، من ذلك قوله رحمه الله عندما ساق إنكار المعتزلة للواجب المخير، أرف ذلك بقوله «والكلام في هذه المسألة ليس من هذا العلم الذي نحن بسبيله» (ص45).

3 - مقاصد أصول الفقه ومبانيه، أحمد حلمي حرب، دار النور المبين-عمان، ط الأولى 2015م (ص27).

وهذا المعنى قد وجد عند الإمام (ابن رقبين) العبر (ت702هـ)، حيث قال في مقدمة (شرح الإمام في أحاديث الأحكام): «إن الواجب لمن شرع في أمر أن ينظر في المقصود منه، ويجعل فضل العناية به. فإن كان مقصوده البيان والبسط اعتنى بذلك، وأوضح ومال إلى الإسهاب بحيث لا يخرج به إلى الهذر، وإن كان مقصوده الاختصار، لمح هذا المعنى واعتنى به، وترك ما يمكنه تركه، واستغنى بما يذكره عن غيره إذا كان الذي يذكره يغني عنه، إلى ما يناسب هذا»⁽¹⁾.

وهذا النص أضاف فائدة مهمة لها متجلياتها على مستوى التدريس؛ إذ إن المباحث المرتبطة بصلب العلم، والمحقة لوظائفه الرئيسة، تحتاج بسطا في الشرح، وتوسعا -وظيفيا- في الإيضاح. أما ما كان من الوظائف التابعة؛ فإنه يذكرها على وجه الاستئناس والرياضة -كما قال الإمام الطوفي (ت716هـ)؛ ومن عمد إلى الاختصار في التصنيف، كان مقصوده أصالة جمع شتات مسائل العلم حتى يسهل حفظه، ويتيسر على المبتدئ ضبطه، ولا يليق فيها البسط.

كما أن المجلي لوظائف علم الحديث، والكاشف عن بنيته الداخلية والخارجية، يستطيع وضع (محددات معيارية)، يُقَوِّم من خلالها مسار النظر في العلم، ويصحح مآخذ الاستنباط منه، وينصب صوى ضابطة لصحة سيره في طريق طلب الحديث وعلومه، فتكتسب (=خصائص العلم ووظائفه) بذلك (صفة الحاكمية)، فتصير مرجعا تُميز به الوظائف (الأصيلة) في العلم، والوظائف (العوارية)⁽²⁾ التي ليست من صلبه، ولا من ملحه، بل هي وظائف دخيلة عليه، هجرت من حقولها الأصلية، واستنبتت فيه يالْف التراكم التاريخي، وتعظيم المتأخر للمتقدم، فيصير اقتلاعها شديدا على النفوس؛ «لأن الفطام عن المؤلف شديد»⁽³⁾.

وهذا التمييز (= أي بين الوظائف الأصيلة، والوظائف الدخيلة) من أهم أصول (الملكة الحديثية) ولوازمها؛ بل ومن أصول العلوم كلها؛ لأن الجهل بهذه المحددات، يفسد منهج التعلم،

1 - شرح الإمام بأحاديث الأحكام، ابن دقيق العيد، تحقيق: محمد خروف العبد الله، دار النوادر-دمشق ط 3، 1433هـ/2012م. (20-19/1).

2 - هذا المصطلح منتزع من تعبير الإمام الشاطبي (ت790هـ).

3 - المستصفي، أبو حامد الغزالي، تحقيق: محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة ناشرون- بيروت ط الأولى 1433هـ/2012م (43/1).

ويحيد الطالب عن جمع الهم في استجلاء ما ينبني عليه عمل في علمه، وما له صله بتصرفه فيه، وأما ما كان عقيم الأثر، عديم الجدوى لفظه، وإن طلبه فليكن على وجه الاستئناس والرياضة.

قال الإمام الطبري (ت 716هـ): «لا شك أن كل علم من العلوم، ففي مسأله ما يجري مجرى الضرورات التي لا بد منها، وفيها ما يجري مجرى الرياضات التي يرتاض العلماء بالنظر فيها، فتكون فائدتها الرياضة النظرية لا دفع الحاجة الضرورية»⁽¹⁾.

ومن تأمل مناهج المحدثين في تصنيف (النكت)، وجد من بين مقاصدها، تصحيح وتعقب، وتوجيه، واستدراك الانزياحات الدلالية للمصطلحات الحديثية عند أوائل المصنفين، ومقومة مسار التأليف في هذا العلم، ومذكرة بوظائف علوم الحديث وخصائصه الأصيلة، ومنتقدة لكل قيد ورد في التعاريف يكون حائدا عن طبيعة العلم، مناقضا لوظائفه، لذلك نستطيع القول: إن كتب النكت كتب (تقويمية)، مصححة لمسار التأليف الحديثي (= أقصد كتب المصطلح)، ومرجعة إياه إلى وظائفه الأصيلة التي نشأ لخدمتها وتحقيقها.

يقول الحافظ ابن حجر (ت 852هـ) بعد أن ساق تعريف (المتواتر)، وذكر أوجه الخلف في العدد الذي يفيد به (العلم الضروري): «وإنما أبهمت شروط المتواتر في الأصل؛ لأنه على هذه الكيفية ليس من مباحث علم الإسناد؛ إذ علم الإسناد يبحث فيه عن صحة الحديث أو ضعفه؛ ليعمل به أو يترك من حيث صفات الرجال، وصيغ الأداء، والمتواتر لا يبحث عن رجاله، بل يجب العمل به من غير بحث»⁽²⁾.

فهذا نص عزيز؛ لأنه وضع مبحث (المتواتر) في ميزان وظائف المحدثين، فألفاه متعارضا مع (الوظيفة النقدية لعلم الحديث)، فعده دخيلا على مباحث الإسناد، عديم الفائدة علما وعملا⁽³⁾. وهذا

¹ - شرح مختصر الروضة، نجم الدين الطوفي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1407 هـ / 1987 م (473/1).

² - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، ابن حجر، تحقيق: محمد مرابي، دار ابن كثير-دمشق، ط الثالثة 1438 هـ/ 2017 م (ص 80-81).

³ - فوجه عدم إفادته علما؛ لأنه ليس من مباحث علوم الحديث، ولا هو بالمحقق لوظيفته، أما كونه لا يفيد عملا، فلأن المحققين من أهل العلم قاطبة، مجمعون أن الخبر إذا ثبتت نسبته إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وجب العمل به في العقيدة والأحكام وغيرهما، دون اعتبار

ينيبك عن استحضر المحدثين لهذا (الضابط التقويمي)، المصحح للميل الحائد للمصنفات الحديثة عن رسم أئمة النقد، والتي استفاضت في ذكر المتواتر وشروطه، وعدده وحكمه، بما يرجع بالبطلان على قواعد المحدثين؛ لأن تقسيم الأخبار إلى متواتر وآحاد، وجعل المتواتر قسيما له، ليس مبحثا أصيلا عند المحدثين، بل انتزع من علم الكلام، وتأثرت به بعض كتب المصطلح، بالإلف التاريخي، وتأثر العلوم بعضها ببعض، خاصة ذلك الامتداد الذي عرفته المدونات الأصولية، واقتحامها للمباحث الحديثية، ومحاولة نزعها بيد الغضب والقوة، فكان من بين آثارها هذا التأثير الذي عرفته كتب المصطلح، وقد ذكرنا في مطلب خلط مسائل علوم الحديث بغيره وأثره في الخلط الوظيفي، بما أزال كل غموض، ورفع كل لبس.

وحديثي هنا عن المتواتر الذي لا يجري على الصنعة الحديثية؛ أي المتواتر بالمعنى الذي قرره الأصوليون؛ لأن المحدثين ألفوا في المتواتر، وتحدثوا عنه، وكل ذلك بنفس حديثي. وقد بسطت هذا الأمر في مبحث الاستمداد، **واحمد الله على تفضله وإحسانه.**

واستحضر الوظائف الأصلية لعلم الحديث، هو الذي حذا بهم إلى زيادة قيد انتفاء الشذوذ في حد الصحيح، رفضا منهم تضييقات الفقهاء في تقرير قواعدهم؛ إذ إن الفقهاء والأصوليين يقبلون زيادة الثقة مطلقا، على خلاف المحدثين، الذين اشترطوا عدم منافاتها لمن هو أوثق.

يقول (الحافظ ابن حجر ت852هـ): «واشتهر عن جمع من العلماء القول بقبول الزيادة مطلقا من غير تفصيل، ولا يتأتى ذلك على طريق المحدثين الذين يشترطون في الصحيح أن لا يكون شاذًا، ثم يفسرون الشذوذ بمخالفة الثقة من هو أوثق منه»⁽¹⁾.

التجوزات التي خاض فيها المتأثرون بعلم الكلام، وهي أن خبر الواحد غير مقطوع به في نفسه الأمر، وبناء على ذلك فإنه لا يستدل به في مسائل الاعتقاد.

وقد توسعت في هذا الأمر، عند حديثي عن طبيعة الاستمداد في علوم الحديث في الفصل الثاني. (ص 281).

1 - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، ابن حجر العسقلاني. (ص 141-142).

إن الكثير من القضايا التي بسطت وقررت فيما سبق، حررت بالاستناد إلى وظائف العلم، فكانت المعيار الذي يحتكم إليه في صحة اختيار الخصائص والأصول التي تجري عليها صنعة المحدثين دون غيرهم، وأن هذا الخلط (الوظيفي) مظنة للتفسيرات الخاطئة، والتعميمات البعيدة عن المنهج العلمي المنضبط.

فالشاهد أن استنطاق وظائف العلوم ومقاصدها يعين السالك في دروب تحصيله على معرفة ما هو من صلبه وما هو من ملحه، وما ليس من صلبه ولا ملحه، إذ بها نعرف الأصيل الخمير، والدخيل العفين، و«بالوقوف على مقاصد العلم ومبانيه نعرف حدود الأصالة، وضوابط التجديد في العلم مما يحتمله وبيان ما لا يحتمله، ومن خلالها يمكن تقييم تجارب الآخرين وفق ضوابط معيارية لا تفرق بين متقدم ومتأخر»⁽¹⁾.

¹ - مقاصد أصول الفقه ومبانيه، أحمد حلمي حرب. (ص 33).

ثانياً: وظائف علم الحديث العالمية.

إذا أدركنا أهمية الكشف عن وظائف علم الحديث ومقاصده، وبيننا أثرها في صحة (النقل التدريسي) للعلم، وكذا أهميتها في تصحيح مساره، وصيانتها من الوظائف الدخيلة عليه، فلنتتبع المدونات الحديثية التي عنت بذكر قواعد أرباب هذا الفن، لتتلقف صريح عباراتهم وخفيها، ونستخلص بالتأمل في موضوعاته ومسائله الوظائف التي نشأ علم الحديث لتحقيقها، ثم لتكون لنا نبراساً نتهدي به في تسطير (المقاصد التعليمية) المتعلقة بتدريس وحدات هذا العلم؛ لأن وظائف العلم سابقة على الأهداف التربوية، وحاكمة عليها من جهة أخرى؛ إذ إن هذه الأخيرة مرتبطة بالسياق التعليمي، فهي من حيث الوظيفة أخص، والوظائف العاملة أعم؛ إذ ليست كل وظيفة يصلح أن تكون هدفاً تربوياً.

ومما ينبغي التنبيه عليه في درس هذه الوظائف، والاستدلال بنصوص أئمة الحديث في التنصيص عليها، أنها وظائف مترابطة، بعضها يفضي إلى بعض، بل إن استتمام النظر فيها، لا يحصل إلا بالنظر الجمعي فيها جميعاً، والفصل بينها أريد منه عمق التحليل، ودقة التقسيم المعينة على تمثل ما سيق الكلام لأجله. والله الموفق والهادي.



☆ أولاً: الوظيفة التوثيقية.

إن المتتبع للسياق التاريخي لنشأة علوم الحديث وتطورها، يجد (الوظيفة التوثيقية) شغلت حيزاً كبيراً من اهتمامات المحدثين، وأخذت من جهودهم النصيب الأوفر، والحظ الأكبر، فاستفرغوا في سبيل توثيق السنة وحفظها من الضياع وسعهم، وبذلوا في ذلك مهج النفس، وركبوا لتحقيق هذه الوظيفة كل صعب وذلول، ولم يدخروا جهداً في وضع القواعد الضابطة، والمناهج الدقيقة، التي كفلت على مر العصور والأزمان صون السنة من الدس والافتراء، والوضع والاختلاق، فما برحوا باثني منهج التوثيق والضبط في كل قطر ومصر، فأرسوا معالمه، ونصبوا منائره، فلم يجد المغرضون إلى بث شين وضعهم سيلاً، ولا إلى إدخال العفين ملجأً ولا طريقاً.

إن التوثيق عند المحدثين ارتبط بمقصد عظيم، وهدف جليل، وهو مقصد جمع السنة وحفظها من الضياع؛ إذ لو اكتفي بصونها في الصدور، وتداولها مشافهة وإسماعاً، دون أن يكون لكتابتها في الدواوين نصيب، لأدى ذلك إلى ضياعها بموت حملتها، واندراسها بذهاب أهلها، وهذا ينافي تمام حفظ القرآن الكريم؛ إذ إن حفظ السنة لازم لحفظ الكتاب، فହିأ الله تعالى لهذه المهمة رجالاً نقاداً، وأعلاماً أفذاذاً، تتبعا الأخبار فوثقوها، وجمعوا الآثار فصانوها، ورحلوا إلى الآفاق والأمصار طلباً لحديث واحد؛ خشية ضياعه، وفوات العمل والاستئناس به، فصاروا على هذا النهج القويم، والطريق المستقيم إلى أن أبلغ الله بهم غاية حفظ المصدر الثاني للتشريع، فحفظ بحفظها القرآن من تأويل الجاهلين، وانتحال المبطلين.

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «ولولا عناية أصحاب الحديث بضبط السنن وجمعها، واستنباطها من معادنها، والنظر في طرقها؛ لبطلت الشريعة وتعطلت أحكامها، إذ كانت مستخرجة من الآثار المحفوظة، ومستفادة من السنن المنقولة»⁽¹⁾.

¹ - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (1/ 86).

لذلك توجهت اهتمامات المحدثين وعنايتهم إلى حفظ المصدر الثاني للتشريع، وصونه من الضياع؛ إذ بضياعه ضياع الشريعة، فكان ضبط الحديث وتمييز مقبولة من مردوده مقصودهم الأول، وغايتهم الأساس.

قال الإمام ابن الأثير (ت 606هـ): «إن غرضهم (أي أهل الحديث) كان أولاً حفظ الحديث مطلقاً وإثباته، ودفع الكذب عنه، وحذف الموضوعات عليه، والنظر في طرقه وحفظ رجاله، وتركيتهم، واعتبار أحوالهم، والتفتيش عن دخائل أمورهم، حتى قدحوا فيمن قدحوا، وجرحوا من جرحوا، وعدّلوا من عدّلوا، وأخذوا عمن أخذوا، وتركوا من تركوا. هذا بعد الاحتياط والضبط والتدبر، فكان هذا مقصدهم الأكبر، وغرضهم الأوفر»⁽¹⁾.

هذا النص على وجازته تضمن جملة من الوظائف النازمة لاشتغال المحدث، فبدأ أول ما بدأ بالوظيفة التوثيقية؛ لأنها الغاية الأولى لنظر المحدث، والمنطلق الرئيس في اشتغاله، وهذه الوظيفة نابعة من طبيعة الإشكالات التي أسهمت في ظهور علوم الحديث. فلما كان (الإشكال التوثيقي) السبب في نشأة هذا العلم وتطوره، واستتمام مباحثه؛ أدى ذلك بالتبع إلى أن تصير الوظيفة التوثيقية على رأس هرم الوظائف الأصلية التي سعى علم الحديث إلى تحقيقها.

لقد عرف التوثيق عند المحدثين تطوراً تاريخياً؛ قطع من خلاله مراحل عدة، ارتبط فيها جميعاً بطبيعة الإشكالات المصاحبة له، مما كان له أثر بالتبع في درجة اهتمام المحدثين به، والعناية بوضع القواعد والمناهج الكفيلة بضبطه وصونه، فلا شك أن التوثيق في الصدر الأول، وعند أصحاب القرون الخيرية المفضلة، لم يكن على نفس الدرجة في زمن الفتنة، وفي مطلع القرن الأول مع الخليفة عمر بن عبد العزيز (ت 101هـ) جهلته؛ إذ إن العامل المؤثر في كل هذا عمق الإشكالات الحادثة، والعوارض الطارئة، وهكذا نجد تلازماً واضحاً، وارتباطاً وثيقاً بين التطور الذي يعرفه علم الحديث، وبين عمق (الوظيفة التوثيقية)، التي أسهمت بدورها في استتمام (القواعد النقدية)، واستكمال

¹ - جامع الأصول في أحاديث الرسول، مجد الدين ابن الأثير، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، وأتم تحقيقه بشير عيون، دار الفكر - بيروت، د ت ط، وينظر: نصب الراية للإمام الزيلعي. (46/1).

النسق المصطلحي الذي يحقق الغاية الكبرى لعلوم الحديث، وهي تمييز المقبول من المردود، ولكنها غاية متوقفة ضرورة على توثيق الحديث وحفظه بالجمع والتدوين، فإذا تحقق المقصدان، كان ذلك غاية الرواية في دين الإسلام، كما ذهب إلى ذلك الإمام نجم الدين الطوفي (ت716هـ)، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «مقصود الرواية في دين الإسلام أمران:

أحدهما: حفظ السنة بطرقها، عن رسول الله ﷺ.

الثاني: تبين صحيحها من سقيمها. وهذان الأمران هي وظيفة المحدثين»⁽¹⁾.

فالحفظ يتضمن التوثيق، وهو الذي يعبر عنه المحدثون بحفظ الصدر، وحفظ الكتاب. أما الكشف عن العلل، والتحقق من سماع الرواة، ومعارضة درجة حفظهم بباقي الحافظ، وتمييز أوهام الثقات؛ فيتوجه إلى الوظيفة النقدية؛ إذ إن جمع وتوثيق الحديث مرحلة أولى في عمل المحدث. فبعد أن يوثق الحديث حفظاً أو كتابة أو بهما معاً، يحتاج إلى بيان مرتبتها من حيث القبول والرد، مما يستدعي بالتبع أن يُعمل القواعد النقدية، للحكم عليها صحة وضعفاً.

إن الوظيفة المنوطة بعمل المحدث اقتضت أن يكون منطلق اشتغاله، ومبدأ نظره، ضبط المسموع، ونقل الألفاظ، وتوثيق المتون كما تحملها رواتها، فإن تطلع نظره إلى التشاغل بوظائف العلوم الأخرى، كان ذلك من باب الفضل والزيادة، وليس وظيفة عينية في حقه، بل قد يعد ذلك مثلبة تجلب عليه الوهم والإيهام. وقد ألفيت (الحافظ ابن القطا) (ت628هـ) شديد الحرص على تحديد الوظائف المنوطة بالمحدث، بالغ العناية برسم دوائر اشتغاله، كثير التهمم بضبط نظره، وفي سياق (الوظيفة التوثيقية). يقول رَحِمَهُ اللهُ: «حديث يحيى بن سعيد الأموي، إنما لفظه عند الدارقطني " فهو زان " وفرق بين " فنكاحه باطل " وبين " فهو زان "، وإن كان لا يكون زانياً، إلا إذا كان نكاحه باطلاً، وذلك أن للزاني أحكاماً آخر، لأدلة دلت، فإن المحدث عليه نقل اللفظ كما هو لمن ينظر فيه»⁽²⁾.

¹ - شرح مختصر الروضة، سليمان نجم الدين الطوفي. (178/2).

² - بيان الوهم والإيهام، ابن القطان الفاسي، تحقيق: الحسين أيت سعيد، دار طبية، الرياض، ط الثانية 1432هـ/2011م. (149-148/2).

إن العلوم لا تنضبط إلا بضبط وظائفها، وإن التدقيق المفضي إلى صحة فهم نصوص الشريعة، لا يتأتى دركه باشتغال المحدثين بوظائف غيرهم، وتشاغلهم بما يعد في حقهم من باب الفضلة والنافلة؛ إذ إن إحاطتهم بوظائف مختلف العلوم أمر يعز حصوله، فلو فرض إلزام المحدث ببحث وظائف الأصوليين والفقهاء والمتكلمين، لأحق الضرر بوظائفه الأصلية، ولأفضى إلى عدم التحرير والتدقيق في المباحث الرئيسة لعلمه، وإذ لم يتولى علماء الحديث مهمة ضبط النقل وتصحيحه، ووضعه في مصاف النقد، لتمييز مقبوله من مردوده فمن سيقوم به إذن؟

ثم إن هناك أمراً في غاية الأهمية، وهي أن العلوم يبني بعضها على بعض، ويستند بعضها على بعض في مخرجات نتائجها، وأخذها مسلمة واستثمارها في درس وبحث ومناقشة قضايا علمه؛ إذ لو ألزم كل مشغل بعلم أن يبحث صحة نتائج العلوم الأخرى، وأن يرغم على الإحاطة بوظائفها جميعاً؛ لتعطل العمل، وفتر العلم عن التقدم.

لذلك لما خرج بعض الأصوليين في بعض اختياراتهم الحديثية عن المنهج الحديثي الذي أرسى معالمه أئمة النقد، جاءت أحكامهم مخالفة لصنيع المحدثين، مما أثار حمية الإمام أبي المظفر السمعاني (ت489هـ) في الانتصار لمنهج المحدثين في (قواطع الأدلة في الأصول)، وقد توسعنا في هذا الأمر في خاصية (الوظيفية والعملية وكذلك في: استقلالية المنهج وخصوصية الأدوات النقدية).

إن الوظيفة الأولى للمحدث ضبط الدليل (= الحديث النبوي)، والتعريف بمداره ومخرجه، وإثبات طرقه بألفاظها الواردة فيها، وليس له أن يرجح بينها باستحضار نظر الفقيه أو الأصولي، بل ترجيحه بينها يرجع إلى أصل اشتغاله وهو قياس درجة الحفاظ، واعتبار حالهم عدالة وضبطاً؛ لأن البحث في المرجحات التي تفيد أحكاماً فقهية، والنظر في الزيادات الواردة في المتن أو نقصانها ليس متعلق نظره.

قال الإمام (الزبيدي) (ت762هـ) رحمه الله: إن «وظيفة المحدث أن يبحث عن أصل الحديث،

فينظر من خرج، ولا يضره تغير بعض ألفاظه، ولا الزيادة فيه أو النقص. وأما الفقيه؛ فلا يليق

به ذلك؛ لأنه يقصد أن يستدل على حكم مسألة، ولا يتم له هذا إلا بمطابقة الحديث لمقصوده، والله أعلم»⁽¹⁾.

وشبيه بهذا ما ذهب إليه الإمام البقاعي (ت885هـ)، عند تعرضه للحديث عن المرفوع، وأن وظيفة المحدث إثبات نسبة المتن إلى قائله هل إلى رسول الله ﷺ، أو إلى الصحابي، أو إلى التابعي. أما إفادته حكماً أو لا؛ فكل ذلك خارج عن وظائفه.. قال رحمه الله: «قوله: فإنها - أي: السنن المرفوعة - أقواله، وأفعاله، وتقريره) إن أراد السنن التي يتلقى منها الأحكام، كما يقصده الأصوليون؛ فإنهم لا يبحثون إلا عما يتفرع عليه الأحكام، فلا اعتراض عليه، وإن أراد مطلق الأحاديث المرفوعة، وهو الظاهر من كلامه؛ فإن وظيفة المحدث أن يبين المرفوع من غيره، سواء أفاد حكماً، أم لا»⁽²⁾.

إن توثيق المتن وضبطها، والتعريف بمخارجها وأصولها، تعد خطوة عملية أولى في عمل المحدث، ثم إن تمييز مقبولة من مردوده، ومعرفة صحيحه من ضعيفه، ووضع المراتب الخاصة بكل نوع، يستلزم أن يخطو المحدث خطوة عملية أخرى توصله إلى هذه الوظيفة، وهي الكشف عن العلل المؤثرة، وقياس درجة الرواة ومعارضة مروياتهم بمرويات غيرهم من الثقات، وتتبع أحوالهم تحملاً وأداءً، وما يستلزم ذلك من ضبط القرائن المحتفة بحفظه وسماعه، وعلاقته بشيخه وأقرانه، وسن تحمله وأدائه، ومعرفة رحلاته، وهل يعد من المكثرين أم لا، ثم إكثاره هل عن أهل بلده أم ليس كذلك... وهلم جرا من المقاييس النقدية، والقواعد المنهجية الدقيقة التي تمكنهم من الحصول على المخرجات الصحيحة للأحاديث؛ ولذلك استلزم أن يجمع المحدث إلى جانب التوثيق والضبط وظيفة أخرى وهي الوظيفة النقدية.

1 - نصب الرأية لأحاديث الهداية مع حاشيته: بغية الأملعي في تخريج الزيلعي، جمال الدين عبد الله الزيلعي، تحقيق: محمد عوامة، ط مؤسسة الريان-بيروت، ط الأولى 1418هـ/1997م (200/1).

2 - النكت الوفية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي، تحقيق: ماهر ياسين الفحل، ط مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007. (338/1).

✽ ثانياً: الوظيفة النقدية.

إن الناظر في تاريخ تدوين علوم الحديث، والمتأمل في المصنفات التي نصبها أئمتها لجمع شتات قواعده وأصوله، ونصبوها لضم مصطلحات ومناهج أربابه، يلحظ أن الخيط الناظم لمباحثه، والمقصد الرئيس من صوغ قواعده: نقد الأسانيد والمتون، التي تعنى بالكشف عن العلل، وتمييز المقبول من المردود؛ فلذلك كانت (الوظيفة النقدية) من بين أهم الوظائف التي نشأ علم الحديث لتحقيقها.

والنقد هنا يراد به: القواعد التي يسلكها المحدث من أجل معرفة المقبول والمردود من

الرواة والروايات، وهو يشمل (النقد الخارجي) و(النقد الداخلي)، والعلاقة بين النقيدين تحدد وفق وظيفة المحدث، وطبيعة اشتغاله، فالنقد الداخلي عند المحدث، يفترق عن نظر الفقيه والأصولي؛ لأن المحدث يشغل بالمتون لا بغرض الاستنباط، واستخراج الأحكام؛ لأن هذا ليس متعلق بنظره بالأصالة؛ بل متعلق بنظر الفقيه والأصولي عينا. أما المحدث؛ فنظره ينصب على النقد، والتعليل، والجرح والتعديل، ومقارنة حفظ الراوي بغيره، ولوازم هذا النظر الذي يحقق الوظيفة النقدية، ثم الحكم عليها (=المتون) صحة أو ضعفاً، ولذلك لا يمكن أن نفسر شدة عناية المحدثين بالسند إلا في ضوء الوظيفة النقدية، فكان لزاماً درس هذه المسألة بتوسع، يرفع مغمضاتها، ويكشف حجب أسترها.

إننا لا نستطيع تفسير شدة عناية المحدثين بالإسناد، إلا في ضوء الوظائف المنوطة به، والدوائر المحددة لطبيعة اشتغاله، والجهل بهذه الوظائف المرتسمة، يؤدي إلى استدراقات خاطئة، وتفسيرات مخالفة لطبيعة نظر المحدث، فالمتأمل في مسائل علوم الحديث وموضوعاته يلحظ أنها قامت على أساس (النقل)؛ أي أنه من بين الوظائف الرئيسة التي نشأ علم الحديث لتحقيقها هي: ضبط النقل، وتصحيح السماع، والبحث في المقبول والمردود، وهذه الوظيفة استلزمت بالتبع أن يبحث المحدث في العوارض المحتفة بالرواة عدالة وضبطاً، وبهذه الوظيفة تحددت طبيعة عمل المحدث، وارتسمت دوائر اشتغاله، فصار نظره مسلطاً على البحث في أحوال الرواة، وما يطرأ عليهم من



عوارض تحول دون تمام ضبطهم وعدالتهم، فكرسوا جهودهم كلها، -خاصة منهم علماء الجرح والتعديل- لاستقصاء أحوال الرواة، وإثباتها مع مختلف السياقات التي وردت فيها ألفاظ أئمة النقد وأحكامهم.

وإلى هذه الأعلام النفيسة أشار (الإمام) ابن الأثير (ت606هـ) بقوله: «الناسخ والمنسوخ - وإن تعلقت بعلم الحديث - فإن المحدث لا يفتقر إليها؛ لأن ذلك من وظيفة الفقيه؛ لأنه يستنبط الأحكام من الأحاديث، فيحتاج إلى معرفة المتواتر، والآحاد، والناسخ، والمنسوخ. فأما المحدث؛ فوظيفته أن ينقل، ويروي ما سمعه من الأحاديث كما سمعه، فإن تصدى لما وراءه، فزيادة في الفضل، وكمال في الاختيار»⁽¹⁾.

إن هذا النص من أدق النصوص تحديدا للوظائف المنوطة بالمحدث، والكاشفة عن طبيعة نظره في المتن، ولذلك فإن إثارة دفائنه يحتاج نفوذا ذهنيا أكثر منه لمحا بصريا؛ إذ إن قوله (وإن تعلقت بعلم الحديث) دليل على أن المحدث يعتمد عليها من أجل تمييز المقبول والمردود، وإثبات صحة الحديث من عدمه، لا باعتبار آخر، وقوله (لا يفتقر إليها)؛ أي من حيث الاستنباط والنظر الفقهي؛ لا بالاعتبار الأول، بدليل أنه قال قبل ذلك (وإن تعلقت بعلم الحديث)، ولكنه لم يبين محل التعلق، وهو كلام محذوف دل عليه سياق الوظائف النازمة لاشتغال المحدث، لكن الفقيه لما كانت وظيفته الأصلية استنباط الأحكام، واستخراج المعاني الفقهية، كانت عنايته بالمتن أكثر، ونظره فيها ألصق؛ ولهذا لم يعتن الفقهاء والأصوليون بالتقسيمات المتعددة التي نجدها مبسطة في كتب المصطلح؛ لأنه لا يبحث في درجات الأحاديث من حيث الثبوت، ولا يعنى بالكشف عن طبقات الرواة، ومراتبهم في الحفظ؛ لأن كل هذا يعتبره خارجا عن وظيفته الاستنباطية، فالحديث إذا ثبت، ولم يكن متنه مخالفا للقرآن أو أصل من أصول الشريعة، أو العقل الصريح، اعتبره دليلا صالحا للاحتجاج ولا استنباط وإن كانت فيه علل قاذحة عند المحدثين؛ كقبولهم زيادة الثقة مطلقا.

¹ - جامع الأصول في أحاديث الرسول، مجد الدين بن الأثير. (38/1).

قال الإمام ابن القطان الفاسي (ت 628هـ): «وظيفة المحدث النظر في الأسانيد، من حيث الرواة والاتصال والانقطاع، فأما معارضة هذا المتن ذلك الآخر، وأشباه هذا، فليس من نظره، بل هو من نظر الفقيه، وإذا نظر به الفقيه تبين له خلاف ما ذكر»⁽¹⁾.

فهذا النص من بين التقييدات النفيسة التي حذت بي إلى القول بأن وظيفة المحدث منصبه بـ(الأصالة) على البحث في الأسانيد والمتون، والكشف عن عوارض الرواة عدالة وضبطا، ولوازم ذلك من اتصال، وانقطاع، وإرسال، مع الاعتناء بفقه المتون بـ(التبع)؛ إذ إن (الوظيفة البيانية) من الوظائف التبعية المنوطة بالمحدث. وما ذكره الإمام ابن القطان من كون المعارضة ليست مما يدخل في دوائر اشتغال المحدث، مراده به العرض الذي يستهدف استنباط الأحكام، واستخراج المعاني. أما العرض الذي يهدف معرفة ضبط الراوي، ودرجة حفظه؛ فهذا من أكد وظائف المحدث، وقد سبق معنا أن الإمام مسلما (ت 261هـ) في تمييزه كثيرا ما يلجأ إلى (منهج المعارضة = المنهج المقارن) في الكشف عن أوهام الرواة، وبيان درجة حفظهم، ولذلك فكلام الإمام ابن القطان يتنزل على هذا التوجيه، والله أعلم.

من أبرز المثل الشاهدة لصحة هذه المسالك الدقيقة، والمآخذ العميقة ما أورده الإمام المحقق ابن دقيق العيد (ت 702هـ) في (شرح الإلهام بأحكام)، حمى قال: «ينبغي للفقيه المستدل بلفظة من الحديث إذا نسب الحديث إلى كتاب أن تكون تلك اللفظة التي تدل على ذلك الحكم الذي اختاره موجودة في ذلك الكتاب بعينها، ولا يعذر في هذا كما يعذر المحدث؛ لأن صناعته تقتضي النظر إلى مدلول الألفاظ، وأكثر نظر المحدث فيما يتعلق

¹ - بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام، علي أبو الحسن بن القطان الفاسي، تحقيق الحسين أيت سعيد، دار طبية-الرياض، ط الأولى: 1418هـ/1997م (317/5).

بالأسانيد ومخارج الحديث، والنظر في مدلول اللفظة المعينة خارج عن غرضه، وهو مُتعلّق
غرض الفقيه عينا»⁽¹⁾.

إن هذا النص من الشواهد التي تعقد عليه خناصر الأفكار؛ لأنه صدر من إمام يعد من أعمدة التحقيق وأركانه، الجامع بين صناعة الحديث، وصناعتي الفقه والأصول، والناظر في تراث الإمام ابن دقيق العيد (ت 702هـ)⁽²⁾، يجده دائم التنبيه في مناقشته للقواعد الحديثية، على الوظائف المنوطة بعمل المحدث وعمل الفقيه والأصولي، وينصبهما معيارا في التفسير، والتوجيه، والاختيار، والترجيح، وهذا ملمح في غاية الدقة والأهمية؛ لأنه يحرر محل النزاع على أصول ذلك العلم، ويناقش الخلاف الحاصل بين المحدثين وغيرهم في ضوء الوظائف المحددة لطبيعة اشتغال كل منهما، ويكشف عن أسبابه مستندا إلى مآخذ أربابه.

﴿قَوْلُ الْإِمَامِ ابْنِ دَقِيقٍ: (وَأَكْثَرُ نَظَرِ الْمَحْدِثِ فِيمَا يَتَعَلَّقُ بِالْأَسَانِيدِ...)، وَعَدَمُ قَوْلِهِ (وَكُلُّ نَظَرٍ، أَوْ إِنَّمَا نَظَرُهُ) أَوْ غَيْرِهَا مِنْ الْأَلْفَاظِ الدَّالَّةِ عَلَى الْحَصْرِ؛ دَلِيلٌ عَلَى أَنَّ الْمَحْدِثَ فِي الْأَصْلِ لَا يُلْغِي النَّظَرَ فِي الْمَتُونِ، وَلَكِنَّهُ يَسْلُطُ نَظَرَهُ عَلَيْهَا، بِاسْتِحْضَارِ وَظِيفَتِهِ، وَطَبِيعَةِ اشْتِغَالِهِ؛ أَيَّ مِنْ أَجْلِ تَمْيِيزِ الْمَقْبُولِ مِنَ الْمَرْدُودِ لَا بِاعْتِبَارِ آخَرٍ؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ مِنْ مَتَعَلِّقَاتِهِ بِالْأَصَالَةِ؛ بَلْ مَتَعَلِّقُ وَظِيفَةِ الْفَقِيهِ عَيْنًا، وَلِذَلِكَ فَإِنَّ الْإِمَامَ الْخَطِيبَ الْبَغْدَادِيَّ (ت 463 هـ) لَمْ يَجْعَلْ فَقْهُ الرَّائِي شَرْطًا فِي تَعْدِيلِهِ وَجَرَحَهُ؛ لِأَنَّ وَظِيفَتَهُ نَقْلَ مَا تَحْمِلُهُ، فَيُؤْخَذُ عَنْهُ اللَّفْظُ. أَمَّا الْفَقْهُ؛ فَيَرْجِعُ فِيهِ إِلَى أَهْلِهِ: «وَكَذَلِكَ إِنْ لَمْ يَكُنْ مِنْ أَهْلِ الْعِلْمِ بِمَعْنَى مَا رَوَى لَمْ يَكُنْ بِذَلِكَ مَجْرُوحًا؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ يُؤْخَذُ عَنْهُ فَقْهُ الْحَدِيثِ، وَإِنَّمَا يُؤْخَذُ مِنْهُ لَفْظُهُ، وَيَرْجِعُ فِي مَعْنَاهُ إِلَى الْفُقَهَاءِ فَيَجْتَهِدُونَ فِيهِ بِآرَائِهِمْ»⁽³⁾.

1 - شرح الإمام بأحاديث الأحكام، ابن دقيق العيد، محمد خلعف العبد الله، دار النوادر-دمشق- سوريا، ط الثانية، 1430 هـ / 2009 م (171/1).
2 - كالاقتراح، والإحكام في شرح أحاديث الأحكام، وشرح الإمام في أحاديث الأحكام، وهذا الأخير من أنفع الكتب وأجلها في الجمع بين الفقه والحديث، حيث حلاه بتدقيقات حديثية، ودرر أصولية وفقهية، حري بطالب العلم أن يعنى به، وأن يبسط نظره فيه؛ ليكون له رياضة على تحقيق العلم.
3 - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (255/1).

إن طالب الحديث الذي يتوق إلى تحصيل (الملكة الحديثية)، يلزمه التنبه إلى هذه المسالك الدقيقة في بحث مصطلحات أئمته، واستحضار الوظائف الأصلية واعتبارها، ولفظ الوظائف الأجنبية وطرحها؛ لأن خلط الوظائف، وعدم ميزها، مظنة سوء فهم تصرفات الأئمة، وسبب في احتدام خلاف مرجعه الجهل بالوظائف المنوطة باختصاص كل عالم على حدة، كما أن مراعاة هذه المسالك، من أوجب ما ينبغي على طالب الحديث النبوي وعلومه الاعتناء به، وأن يجعله ماثلاً أمام عينيه وهو يدرس ويحرر مسائله، ويكشف عن مناهج أئمته في مناقشة القواعد التي تنبني عليها ممارستهم النقدية. فإن ذهل عن ذلك، ولم يرعه اهتمامه، فلا جرم أن يدخل عليه الغلط والوهم في تطبيقاته، ومباشرته لعملية التصحيح والتضعيف.

ولذلك فإن الشيخ صالح الإدلي حينما استدرك على الحاكم (ت405هـ) والخطيب (ت463هـ) في عدم اعتنائهما بالمصطلحات المتعلقة بالمتن، مقابل غزارة المصطلحات المتعلقة بالإسناد، لم يتعقبهما مستصحبا وظائف المحدثين، وأنهما يقرران في كتابيهما ما أدركا عليه أئمة النقد.

قال: «إن الحاكم والخطيب البغدادي رغم فضلهاما الكبير في علوم الحديث، لم يوليا نقد المتن عنايتهما، ولهما العذر في ذلك، حيث إن التصنيف في علوم الحديث لم يكن قد بلغ طور النضج والاكتمال، كالذي وقع على يدي الإمام ابن الصلاح ومن اقتفى أثره»⁽¹⁾.

فهذا الكلام أحسب أنه لم يحرر في ضوء الوظائف المنوطة باشتغال المحدث. فلو استصحب دوائر اشتغال المحدثين؛ لكفي مؤنة تكلف الاستدراك على الإمامين: الحاكم والخطيب؛ لأن كتابيهما من أكثر الكتب ترجمة لمناهج أئمة النقد، وعدم توسعهما في المصطلحات المتعلقة بالمتن يرجع إلى ما ذكره ابن القطان (ت628هـ) وابن الأثير (ت606هـ) وابن دقيق العيد (ت702هـ) (أي في النصوص السابقة التحليل)، أما ما علل به اختياره ففيه نظر؛ لأن الناظر في معرفة علوم الحديث للحاكم، والكفاية

¹ - منهج نقد المتن عند علماء الحديث النبوي، صالح الإدلي. (ص211).

للخطيب، يدرك قطعاً أن جل ما أورده من (المصطلحات الصلبية) لعلم الحديث، قد سبقا إليها الإمام ابن الصلاح (ت643هـ).

فالشاهد أن (الوظيفة النقدية)، عليها مدار عمل المحدث بالأصالة، وتعتبر مُخرج نظره في

الإسناد والمتن؛ لأن نقد الحديث غايته التوصل إلى الحكم عليه بالصحة أو الضعف، فإن تعرض للفقهاء، واستخراج الأحكام، كان ذلك من وظيفته؛ لكن بالتبع لا بالأصالة. ولذلك من الخطأ اتهام المحدثين بتقصير النظر في المتن؛ بل الصواب والحق الذي لا محيد عنه اعتناؤهم بها، ولكنه اعتناء يستصحب دوائر اشتغالهم، وطبيعة وظائفهم؛ وبمعنى أدق، فقه الحديث عند المحدثين، يتميز بخصائص لا توجد عند الفقهاء؛ لأن المحدث لا يشتغل بالمتون التي تقرر الأحكام العملية فقط؛ بل إن اشتغاله أوسع من ذلك بكثير؛ إذ يشمل العقيدة، والتفسير، والرقاق، ويشمل أحاديث الأحكام، لذلك كان نظرهم في المتن متميزاً بهذه الميزة التي لا توجد عند غيرهم. أما من يرمي المحدثين بالتقصير في استخراج الأحكام، وقلة الاعتناء بفقه المتن، فقد اتهمهم بما هم منه برآء.

كما أنبه على أمر مهم أشار إليه المحدث شبير أحمد العثماني (ت1369هـ)، وهو أن لمحدث يسلط نظره على المتن، مبتغياً وراء ذلك استخراج العلل القادحة، والقرائن التي تعزز له علل الإسناد.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «ولعل هذا الاصطلاح منهم بحسب موضوعهم، فإن وظيفتهم الأصلية الحكم

على الإسناد، أو على المتن من جهة الإسناد، فكأنهم أحالوا الخارج عن وظيفتهم على الفقهاء والأصوليين الذين وظيفتهم انتقاد المتن، والبحث عن معانيها، وترجيح بعض الأحاديث على بعض من حيث الحكم والمعنى، وبما يرجع إلى غير أحوال الرواة، وكيفيات التحمل، فإن لكل فن رجالاً يقدمون في فنهم على غيرهم»⁽¹⁾.

¹ - مبادئ علم الحديث وأصوله، شبير أحمد العثماني، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية- حلب، ودار البشائر الإسلامية- حلب، ط الخامسة 1440هـ/2018م. (ص347).

يعتبر هذا النص من الجواهر التي تعقد عليها خناصر الأفكار؛ لأنه يحرر محل الإشكال باستحضار طبيعة الوظائف النازمة لاشتغال كل من المحدث والفقيه والأصولي، إلا أن كلامه - رحمته الله - تضمن أمرا يحتاج توجيهها، وهو قوله (أو على المتن من جهة الإسناد)؛ أي إن الحكم على المتن صحة أو ضعفا، لا بد أن يرجع إلى الإسناد؛ لأنه قل أن يحكم المحدث على المتن معزولا عن إسناده؛ ولذلك سبق في المبحث الذي خصصته للحديث عن الخصائص المعرفية المميزة لعلم الحديث، الاستفاضة في أن المحدث لا يحكم على المتن بمعزل عن الإسناد إلا في القليل النادر، وأوردنا كلام الإمام الشافعي، بما يغني عن تكراره في هذا المقام.

وَأَمَّا قَوْلُهُ: (فَكَأَنَّهُمْ أَحَالُوا الْخَارِجَ عَنْ وَظِيفَتِهِمْ عَلَى الْفُقَهَاءِ وَالْأَصُولِيِّينَ الَّذِينَ وَظِيفَتَهُمْ انتقاد المتون)، لا يفهم منه أن المحدث ليس له أن يحكم على المتن، أو إذا صح له السند ألغى النظر في المتون؛ وإلا فإن الحكم على الراوي يسبقه الحكم على مروياته؛ إذ إن معرفة درجة حفظه وضبطه، وكذا درجة موافقته ومخالفته، يتوقف على النظر في مروياته ⁽¹⁾، ولكنه نظر (حديثي)، وإن شئت فقل نظر (نقدي). أما الأصوليون والفقهاء، لما كان اهتمامهم بالبحث في الجوانب التشريعية للسنة؛ إما من حيث الاحتجاج، أو الاستدلال، والاستنباط، ومعرفة ما يصلح منها دليلا للعمل مما ليس كذلك، فقد كان نظرهم في المتون ألق، وإن شئت فقل: المحدث «يغلب عليه تصحيح النسبة، والثاني (=الأصولي) يغلب عليه تصحيح المعنى» ⁽²⁾.

وإلى هذا المعنى أشار الإمام ابن رجب (ت 795هـ)، عند تعرضه للحديث عن حجية المرسل، وأوجه الافتراق بين المحدثين والفقهاء في مأخذ الاحتجاج: «لا تنافي بين كلام الحفاظ، وكلام الفقهاء في هذا الباب؛ فإن الحفاظ إما يريدون صحة الحديث المعين إذا كان مرسلا، وهو ليس

¹ - يقول الحافظ ابن حجر: «صحة الحديث وحسنه ليس تابعا لحال الراوي فقط؛ بل لأمر تنضم إلى ذلك من المتابعات والشواهد وعدم الشذوذ والنكارة» ينظر: النكت (497/1).

² - رد الحديث من جهة المتن: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتز الخطيب، (ص 63).

بصحيح، على طريقتهم؛ لانقطاعه وعدم اتصال إسناده إلى النبي ﷺ. وأما الفقهاء؛ فمرادهم صحة ذلك المعنى الذي دل عليه الحديث»⁽¹⁾.

بهذا التوجيه يزول ما يمكن أن يفهم على غير حقيقته من كلام المحدث شبير العثماني (ت1369هـ).

ومن لوازم (الوظيفة النظرية)، تحديد مراتب المقبول والمردود، إذ إن الأحاديث المقبولة ليست على وزن واحد، وكذلك الضعيفة؛ بل إنها تتفاوت بتفاوت الأوصاف المحتفة بها، والمحدث من أكد وظائفه، وضع سلم تصنيفي لدرجات المقبول، وسلم تصنيفي لدرجات المردود؛ لأن كل هذا يفيد في ترجيح إحدى الروايات عند التعارض، أو يفيد في معرفة الطرق التي تصلح أن تكون جابرا ومعضدا يرتقي من خلالها من الضعف إلى الصحة أو الحسن.

قال الدكتور محمد العصر: «القصد إلى الحكم؛ بمعنى بيان الدرجة الحكمية للحديث، وهو من المقاصد المهمة التي وضع لأجلها المصطلح الحديثي، فهي قنطرة العمل بالحديث، حيث يعرف بها الحديث هل هو صحيح أو حسن أو ضعيف»⁽²⁾.

ومن نبه على هذا الأمر أيضا، الدكتور نور الدين عتر في مطلع كتابه إلى هذه الخاصية، وجعلها حاكمة في درس مباحث هذا العلم، وتحرير مصطلحاته، حميد قال: «ربطت كل نوع من أنواع علوم الحديث بالباب الذي أوردته فيه، وبإطار العلم العام؛ أعني غاية العلم الأولى وهي ((معرفة المقبول من المردود))، وبذلك يظل الدارس على صلة بالمعالم النظرية الأساسية، ويفيد في وضع كل قاعدة موضعها المناسب في مجال تطبيقها»⁽³⁾.

¹ - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (544/1).

² - فقه المصطلح الحديثي، عصر محمد النصر، (ص: 3) مقال علمي نشر بملتقى أهل الحديث. اطلع عليه بتاريخ: 10/07/2018.

³ - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر، ط دار الفكر-دمشق، ودار الفكر المعاصر-بيروت، ط الثانية والثلاثون 1432هـ/2011م (ص: 17).

✽ ثالثاً: الوظيفة القيسية الأخلاقية.

لا يماري كل من له قبضة من أثر العلم بأحوال علماء الحديث، وإطلاع على سيرهم وتراجهم، وقراءة مستمرة في أحوالهم، وما كانوا عليه من جليل الخلال، وحميد الصفات؛ أن تهمهم بالعمل بما يروونه من آثار، والتزامهم بما ينشرونه من أخبار، كان دأبهم الذي عليه حرصوا، وشغلهم الذي ألزموا أنفسهم امتثاله والتلبس به حالا ومقالا؛ إذ إن كثرة الرواية والتوسع في التحديث من غير أن يتبعه عمل، أمر ليس من منهج سلف المحدثين في صدر ولا ورد؛ بل إن تراجهم طافحة بالحرص على الإقلال من الرواية، والإكثار من العمل، والحرص على قفو أثرها، ولزوم غرزها.

لا تكاد تصرف بصرك عن كتاب من كتب علوم الحديث، أو مؤلف من مؤلفاتهم التي عنيت بذكر آداب الشيخ والطالب، والمراقي التي يقطعها لاستكمال مراحل تكوينه فيه، إلا وتخرج بشواهد كثيرة، ونصوص عديدة، يجمعها مقصد واحد، وهو أن طالب الحديث لا يرحى له النفع في العاجل والآجل إلا إذا كان على تمام الصلاح والخلق، وكمال السمات والأدب، والغاية في نبل النفس، وحر الخلال الذي يجعله قدوة وإماما. وصنيع المحدثين هذا لا تكاد تظفر به في مصنفات العلوم الأخرى؛ لأنهم جعلوا آداب الشيخ والطالب بابا مستقلا من أبواب علوم الحديث، وفي ذلك إشارة إلى أنها ليست من الفضلة والنافلة التي تسقط بالتنبيه عليها في حواشي الكتب وطررها، أو يحال عليه بالكلمة والكلمتين؛ بل جعلوها من صلب علم الحديث وأساسه.

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «الواجب أن يكون طلبة الحديث أكمل الناس أدبا، وأشد الخلق تواضعا، وأعظمهم نزاهة وتدينا، وأقلهم طيشا وغضبا؛ لدوام قرع أسماعهم بالأخبار المشتملة على محاسن أخلاق رسول الله ﷺ وآدابه، وسيرة السلف الأخيار من أهل

بيته وأصحابه، وطرائق المحدثين، ومآثر الماضين، فيأخذوا بأجلها وأحسنها، ويصدقوا عن أرذلها وأدونها»⁽¹⁾.

إن الطالب الذي يكد، ويجتهد، ويسهر الليالي في سبيل الكشف عن مغمضات علم الحديث، والكشف عن مخائنه، ويتعرق بغية حفظ متن واستظهاره، وتفهم كتاب واستشراحه، لا يمكن أن يجد بركة ذلك كله، ولا ينال فتح مغاليقه إلا إذا استصحب هذا الجهد جهد آخر يرقيه في مدارج التعبد، وينقله من المنازل الدنيا في العبادة إلى وضع الرجل في سلم مدارج السالكين حقا وصدقًا، وأن تكون استزادته من العلم موازية للزيادة في العمل والامتنال؛ إذ هما المقصد الأعظم للشرعية.

يقول ربنا سبحانه وتعالى: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ﴾⁽²⁾.

قال المحسن (البصري) (ت110هـ): «الذي يفوق الناس في العلم جدير أن يفوقهم في العمل»⁽³⁾.

لقد سطر الإمام الشاطبي (ت790هـ) هذه القواعد الجليلة بمداد من الإخلاص، وتعهد بها في أكثر مقدمات (موافقاته) بماء الصدق الذي أثمر كليات في طلب العلم تكتب بعبرات العين الخاشعة، قال رحمه الله: «كل علم شرعي، فطلب الشارع له إنما يكون من حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى؛ فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى؛ فبالتبع والقصد الثاني، لا بالقصد الأول»⁽⁴⁾.

لقد كان الإمام الشاطبي كثير التنبيه على ضرورة ربط العلم بالعمل، شديد الدعوة إلى تحصيل المسائل التي تثمر تزكية النفس وطهرتها، وتنتج استقامة القلب والجوارح، فما برح باثًا لهذه الأصول الكلية، والقواعد الجامعة في ثنايا مقدمات موافقاته، من ذلك قوله رحمه الله: «كل مسألة لا ينبنى عليها

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 51).

2 - سورة محمد، الآية: 19.

3 - جامع بيان العلم وفضله، للإمام ابن عبد البر. (568/1).

4 - الموافقات لأبي إسحاق الشاطبي. (104/2).

عمل؛ فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل، عمل القلب، وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعا»⁽¹⁾.

فهذه أصول جامعة، وكليات ضابطة وموجهة لسير طالب العلم في سلوك دروب التحصيل والاستزادة منه. وقد كان للمحدثين فيها النصيب الأكبر، والحظ الأوفر؛ لدوام قرع أسماعهم بالأخبار والآثار المشتملة على هدي رسول الله ﷺ، وهدي السلف في التحمل بالعلم، والتخلق به ظاهرا وباطنا، وتعهد النفس بلزوم غرزها، والاستئناس بها، حتى إنهم عدوا ذلك كله رأس طلب الحديث وعمدته، ومن خلا من نبل الفطرة، وشرف الشمائل، وأغر المكارم، تبرأت منه المروءة، ودب في اللؤم وشب، حتى يعده أقرانه خسيس النفس، صغير الهمة، دنيء الملكة، لا يرحل إليه، ولا يعبه بمروياته وإن كثرت.

روى الإمام (ابن حجر البر) (ت463هـ) في (جامعه) أن الإمام (مالك) (ت179هـ) قال: «إن حقا على من طلب العلم أن يكون له وقار، وسكينة، وخشية، وأن يكون متابعا لآثار من مضى قبله»⁽²⁾، وبلغه (أي الإمام مالك) عن القاسم بن محمد (ت107هـ) أنه قال: «أدركت الناس وما يعجبهم القول، إنما يعجبهم العمل»⁽³⁾.

وعن سفيان الثوري (ت161هـ) أنه قال: «إنما يطلب الحديث ليتقى الله به، فلذلك فضل على غيره من العلوم، ولولا ذلك كان كسائر الأشياء»⁽⁴⁾.

لا يستريب من له اطلاع على أحوال طلبة العلوم الشرعية أن الكثير منهم، لم يعد يطلب من هذا العلم الجلل إلا أشكاله ورسومه، فإن ارتقى قليلا اعتنى باستظهار عبارات وألفاظ يلوك بها لسانه، وينفخ بها أوداجه أمام أقرانه ظانا أنه يسلك الطريق السوي، وواقع حاله ينبي أنه يسلك

1 - الموافقات للشاطبي (69/1).
2 - جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف بن عبد البر، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي- الرياض- المملكة العربية السعودية، ط 11، 1435هـ/2014م (442/1).
3 - نفسه. (562/1).
4 - نفسه. (535/1).

الطريق الموصل إلى السراب، حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً؛ بل إن مدار اللائمة، ومستقر المذمة، أن يوهم الطالب نفسه أنه بسنن المتقدمين اقتدى، وبصنيع المتأخرين احتذى، وما هو في حقيقة الأمر إلا ممن أخذ إلى الأرض واتبع الهوى.

إن أعظم ما يميز العلوم الشرعية عامة، وعلوم الحديث منها خاصة، أنها علوم تفرض على الخائض فيها، والطامع في نوال أصولها وقواعدها، أن يكون متلبساً بالأحوال التي كان عليه أرباب هذا الفن، مقتدياً برفيع السمات والأدب الذي حلوا به سيرهم، وجملوا به تراجمهم. فمن المحال أن يصل طالب الحديث المنازل العليا فيه، وهو لم يؤد زكاته بعد، ولم تسكب عينه دمعة واحدة من خشية الله تعالى، وتمر عليه الأيام والليالي ولم يمثل هدي حديث واحد، ولم يستن بسنة واحدة من سننه. فكيف يرجى لمن حاله هذا أن ينفع الله به أمته، وأن يشرفه بحوز وسام الرباط على ثغور السنة، والدفاع عن حياضها، وتخليصها من شوائب الوضع والابتداع، والمنافحة عنها من شبه المغرضين المناوئين. فهذا لعمرى إنه يحاول أمراً بعيداً، ويطمع نوال أمر شديد المطلب، عزيز المنال. وحري بمن كان هذا حاله أن يختار له تخصصاً غير الشريعة، فإنه لا يرجى له التعمير طويلاً ولو سود بياض قميصه بالمداد.

إن طالب الحديث النبوي وعلومه ينبغي أن يكون دائم المراقبة لأحوال قلبه، شديد تعهد ميزان الخلق، والسمات، والأدب، وأن يحرص على استعمال ما يطلبه في يومه وليلته، فإن كثير العمل والأدب، مع قليل العلم والرواية لا يضر.

قال الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) في وصيته لطلبة الحديث: «لا يحملنه الحرص والشره على التساهل في السماع والتحمل والإخلال، بما يشترط عليه في ذلك على ما تقدم شرحه. وليستعمل من الأحاديث الواردة بالصلاة والتسبيح وغيرها من الأعمال الصالحة؛ فذلك زكاة الحديث على ما



روينا عن العبد الصالح بشر بن الحارث الحافي رحمته الله أنه قال: يا أصحاب الحديث أدوا زكاة هذا الحديث، اعملوا من كل مئتي حديث بخمسة أحاديث»⁽¹⁾.

وقال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «الواجب على من خصه الله تعالى بهذه المرتبة، وبلغه إلى هذه المنزلة، أن يبذل مجهوده في تتبع آثار رسول الله ﷺ وسنته، وطلبها من مظانها، وحملها عن أهلها، والتفقه بها، والنظر في أحكامها، والبحث عن معانيها والتأدب بها، ويصدق عما يقل نفعه، وتبعد فائدته، من طلب الشواذ والمنكرات، وتتبع الأباطيل والموضوعات»⁽²⁾.

إن طول (زمن التعليم) الذي تميز به المنهج التربوي عند علمائنا، مكن المحدثين من رصد كل تصرفات الطالب، والسعي في تقويمها الدائم، مما كان لهذا بالتبع أثر كبير في إنضاج المتخرج علماً وخلقاً، وفي ذلك يقول الإمام ابن العطار (ت724هـ) في ترجمة الإمام النووي (ت676هـ) رحمهما الله: «كان - رحمته الله - رفيقاً بي شقيقاً علي، لا يمكن أحداً من خدمته غيري، على جهد مني في طلب ذلك منه، مع مراقبته لي - رضي الله عنه - في حركاتي وسكناتي، ولطفه بي في جميع ذلك، وتواضعه معي في جميع الحالات، وتأديبه لي في كل شيء حتى الخطوات، وأعجز عن حصر ذلك»⁽³⁾.

وقال الإمام أبو المواهب (ت1126هـ) في (مشيخته): «على كل حال فقد رباني-الشيخ السطوحي المحلي- حق التربية، وأدبني حق التأديب، وخرجني أحسن التخرج، وأحسن إلى غاية الإحسان، لم يبق شيئاً من أنواع الإكرام إلا وقام به حق القيام. فجزاه الله تعالى ووالدتي خير ما جازى أبوين عن ولدهما»⁽⁴⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 247).

2 - الكفاية في أصول علوم الرواية، الخطيب البغدادي. (87/1).

3 - تحفة الطالبين في ترجمة الإمام النووي، لعلاء الدين بن العطار (3).

4 - مشيخة أبي المواهب الحنبلي (03). وقال في موضع آخر: «هذا وقد قرأت عليه- الشيخ محمد بن بركات بن مفرج الشهير بالكوافي الحمصي الدمشقي الشافعي- غالب المختصرات، وكتب العربية. وحصل لي عليه غاية الرياضة في العربية والتجويد، وأدبني أداباً كثيرة، ونصحني ونفعني، ووعظني مواظب كثيرة، ونصحني نصائح عظيمة. وأجازني بسائر مروياته، وجزاه الله عني خيراً». (ص05). قلت: نعم الوفاء للشيخ هذا، أن يذكر بمناقبه الحميدة، وسيرته العطرة، ومواقفه النبيلة، والدعاء له، والترحم عليه. فنعم هذا الخلق الذي تربى عليه أولئك الرعيل الأول، وليس كما يحدث في زماننا هذا من بعض الطلبة، بنصيد أخطاء أساتذتهم، ولا يدع شاردة ولا واردة من سوء إلا وذكره بها، ويعلمه فيغتابه، ويحرص على مصالحه، فيسيء الظن به أنه يريد بذلك تحصيل منفعة من المنافع الدنيوية. إلى غير ذلك من الخصال التي لا تليق بمقام الأدب. وهذا من بين أعظم الأسباب في عدم انتفاع الطلبة بعلم أساتذتهم.

لذلك لم يتردد علماء الحديث في تصحيح كل تصرف يخالف مقام الأدب، ويجانب هيبة رواية الحديث في المجالس، فكانوا يبادرون إلى زجر ومعاينة كل ذي فعل يخالف تمام السمات، وكمال الأدب والخلق.

وروى الخطيب البغدادي (ت463هـ) أن «عبد الرحمن بن عمر قال: ضحك رجل في مجلس عبد الرحمن بن مهدي، فقال: من ضحك؟ فأشاروا إلى رجل، فقال: تطلب العلم وأنت تضحك!! لا حدثكم شهرا»⁽¹⁾.

لذلك سيأتي في فصل طرق التدريس والتقويم أن الجانب الأخلاقي كان أساسا مهما، ومعيارا أصيلا عند طلبة الحديث في انتقاء من يتحملون عنهم، ويصاحبونهم ويلزمونهم، وفي المقابل كان جانب الأخلاق والسلوك من أهم مجالات التقويم عند المحدثين.

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (128).

✽ رابعا: الوظيفة البيانية

لقد توجهت عناية كبار النقاد وأئمة الرواية منذ بواكير جمع الروايات ونقدها إلى الاعتناء بفقه متون الأحاديث، ومعرفة ما حوته من المعاني، وقد ضربوا في ذلك بسهم وافر، حتى صار لأهل الحديث مدرسة تسمى بمدرسة أهل الحديث، مقابل مدرسة أهل الرأي، وهذا يدل على أن التفقه في متون الأحاديث نوع من أنواع علوم الحديث؛ خاصة وأن المحدثين تداولوا بعض الأنواع التي يشترك معهم فيها أهل الفقه؛ كمعرفة الغريب، ومعرفة الناسخ والمنسوخ، ومختلف الحديث... إلخ.

قال الإمام ابن الصلاح (ت643هـ): «معرفة مختلف الحديث إنما يكمل للقيام به، الأئمة الجامعون بين صناعتي الحديث والفقه، الغواصون على المعاني الدقيقة»⁽¹⁾.

إن الناظر في كتب المتقدمين من أئمة النقد، وأرباب الصناعة الحديثية، لا يشك أن هؤلاء الأعلام كانوا على دراية عميقة بفقه متون الأحاديث، ومعرفة راسخة بما حوته من المعاني الدقيقة، وخاصة منهم أصحاب الكتب الستة؛ فلا يشك أحد أن طبيعة ترتيبهم للأبواب، ومسالك إيرادهم للتراجم - كما هو صنيع البخاري -، وما يثبته من استنباطات أو نقول فقهية بعد رواية الأحاديث - كما هو صنيع الإمام الترمذي في سننه - دليل ساطع، وبرهان قاطع أن المحدثين كان لهم اعتناء (بفقه الحديث)، وقد عرف هذا عند المتأخرين أيضا؛ خاصة الذين جمعوا بين الصناعة الحديثية والصناعة الفقهية؛ كالحافظ ابن عبد البر (ت463هـ)، والإمام النووي (ت676هـ) والحافظ ابن رجب الحنبلي (ت795هـ)، والحافظ ابن حجر (ت852هـ)، وغيرهم.

وقد عرف عن بعض الأئمة شدة الاحتياط في الرواية عمن كان جاهلا بما يحدث به، واشتهر هذا عن الإمام مالك (ت179هـ)، ونقل عنه أنه كان يأبى أن يحدث عن قوم هم من أهل الصلاح والتقوى والرواية، ولكن ليس لهم دراية بما يحدثون به.

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 284).

قال الإمام العيني (ت322هـ): «قال مطرف بن عبد الله: قالي لي مالك بن أنس: عطف يحدث؟ قلت: نعم. فأعظم ذلك إعظاما شديدا ثم قال: قد أدركنا ناسا ثقات يحدثون، ما يؤخذ عنهم. قلت: كيف وهم ثقات؟ قال: مخافة الزل»⁽¹⁾.

قال الدكتور إدريس ابن الضاوية: «كان مالك رحمه الله لا يرضى للراوي أن يحدث بما لم يحط بعلمه، ولا يقبل أن يروي النامي ما يعسر فهمه من مخارج قد يؤدي الجهل بمضمونها إلى رواية المنسوخ الموهوم لإحكامه، أو أداء المتناقض الذي لم يجز قول أهل العلم بإعماله، أو المتشابه الذي لا ينبغي إعلان إسماعه، أو الغريب الذي لا تفقه دلالته، ولا يدرك مقصده وحكمته»⁽²⁾.

إن الفقه عند المحدثين تميز بخاصية لا يشاركون فيها الفقهاء، وهي أنه فقه أوسع وأشمل، لا يختص بالفروع المتعلقة بالأحكام الشرعية العملية فقط؛ بل هو متعدد إلى مختلف الأبواب؛ كالأحكام، والعقائد، والرقاق، والتفسير، والمناقب.. والدليل على ذلك أن شراح الحديث، لم يختص شرحهم بأحاديث الأحكام فقط، بل شرحوا مختلف الأبواب. كما أنهم يجعلون النص الحديثي منطلق النظر والاستنباط؛ فالاحتجاج به لا يكون تابعا وفرعا، بل هو الأصل والمنطلق.

فالخلاصة التي قصدت بيانها في هذا السياق، هي أن الفقه عند المحدثين يدخل ضمن مهامهم، ودوائر اشتغالهم؛ لأنه نوع من أنواع علوم الحديث. صحيح، أن اشتغال المحدث بالتوثيق والنقد أكد، وهو من صلب وظائفه الأصلية؛ إلا هذا لا يعني استغناءهم عن فقه الحديث.

قال الإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ): «أما فقهاء الإسلام أصحاب القياس، والرأي، والاستنباط، والجدل، والنظر؛ فمعروفون في كل عصر، وأهل كل بلد، ونحن ذاكرون بمشيئة الله في هذا

1 - كتاب الضعفاء للعيني. (124/5). وينظر التمهيد (67/1).

2 - معالم المنهج النقدي التي اعتمدها الإمام مالك لتمييز ما يتعبد به من أنواع الأخبار، إدريس ابن الضاوية، دار الحديثي الكتانية-طنجة، ط الأولى 1438هـ/2017م. (ص 34).

الموضع فقه الحديث عن أهله، ليستدل بذلك على أهل هذه الصنعة من تبحر فيها لا يجهل فقه الحديث؛ إذ هو نوع من هذا العلم»⁽¹⁾.

وليس الإمام الحاكم (ت405هـ) وحده من جعل فقه الحديث من أنواع علوم الحديث؛ بل إن هذا الأمر مما أكد عليه الإمام القاضي (ت544هـ) بعده، حيث قال بعد عد الأنواع المندرجة تحت علوم الحديث: «ثم معرفة ناسخه من منسوخه، ومفسره من مجمله، ومتعارضه من مشكله. ثم التفقه فيه، واستخراج الحكم والأحكام من نصوصه ومعانيه، وجلاء مشكل ألفاظه على أحسن تأويلها، ووفق مختلفها على الوجوه المفصلة وتنزيلها»⁽²⁾.

لذلك فإن الطالب لا بد أن يكون له نصيب من النظر في المتن، من خلال الدربة على استخراج معانيها، واستنباط أحكامها؛ لأنه يقبح به أن يصير ذا قدرة على تمييز الأحاديث، والحكم عليها بالقبول والرد، ويضرب في ذلك بسهم وافر؛ لكن إذا سئل عن مسألة من المسائل التي تضمنتها هذه المتن، حار وأبلس، وأصيب بالعي والحصر، وهذا ليس دأب المحققين من الطلبة، وليس المنهج السليم الذي كان عليه الأئمة الأعلام من أهل الحديث.

ومن أنفس النصوص، وأغلى الشواهد التي بينت المرقاة التي تأخذ بيد الحديثي نحو تكوين الملكة، والحق بركب أرباب الصناعة، ما أورده الإمام النووي (ت676هـ) في (شرحه على صحيح الإمام مسلم).

قال رحمه الله: «إن المراد من علم الحديث تحقيق معاني المتن، وتحقيق علم الإسناد

المعلل. والعلة: عبارة عن معنى في الحديث خفي يقتضي ضعف الحديث مع أن ظاهره السلامة منها، وتكون العلة تارة في المتن، وتارة في الإسناد، وليس المراد من هذا العلم مجرد السماع، ولا الإسماع، ولا الكتابة؛ بل الاعتناء بتحقيقه، والبحث عن خفي معاني المتن

¹ - معرفة علوم الحديث للهاشم النيسابوري. (ص257).

² - الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، للقاضي عياض. (ص81).

والأسانيد، والفكر في ذلك، ودوام الاعتناء به، ومراجعة أهل المعرفة به، ومطالعة كتب أهل التحقيق فيه، وتقيد ما حصل من نفائسه وغيرها؛ فيحفظها الطالب بقلبه، ويقيدها بالكتابة، ثم يديم مطالعة ما كتبه، ويتحرى التحقيق فيما يكتبه، ويتثبت فيه؛ فإنّه فيما بعد ذلك يصير معتمداً عليه⁽¹⁾.

فهذا النص واضح الدلالة فيما سيق لأجله، وهو من الشواهد الأثيرة التي تبين الطرق الصحيحة التي ينبغي أن يسلك دروبها مبتغي تكوين (الملكة الحديثة)، والراغب في أن ينفع الله به أمته، وأن يصير عمدة يرجع إليه في الحديث النبوي وعلومه. ومن الأمور المهمة التي أكد عليها الإمام النووي (ت676هـ) في كل المسالك التي يصير بها مريد الرسوخ في علم الحديث، التركيز على (التحقيق)؛ فالتحقيق ينقل الطالب إلى درك خفي المسائل المستكنة المحجوبة، التي لا تظهر بالقراءة العابرة، ولا بالنظر الوامض؛ بل إن استنطاقها يحتاج نفوذا ذهنيا، أكثر منه لمحا بصريا.

إن ارتياض الطالب على تحقيق محصولة العلمي، يريبه على التدقيق فيما يتحمله، وتحريره ما يقيده، والبصيرة فيما يسمعه، والحدق فيما يكتبه. وهذه مهارات لا يتأتى له تملكها إلا بالتحقيق؛ لأن المستغني عنه بالسماع والكتابة فقط، يتحمل الكثير من القضايا مسلمة، علما أنه لو تتبعها بالتحرير والتفتيش، ووصل إلى إحقاق الحق فيها، وطرح المرجوح والضعيف منها؛ لتبين له بالتحقيق أنه لا عبرة به في ميزان العلم، أو أنها من الأقوال المعتبرة. لذلك كان الارتياض في الكتب التي تربى على التحقيق مرقاة لقدح زناد الملكة، فكلما أدمن الطالب رياضة الفكر والنظر؛ طرق باب (التحقيق)، وكشف حجب العلم، وجلى مغمضات الإشكالات؛ لأن «جوهر العلم لا ينال بغير التحقيق فيه، والتحقيق في العلم لا يكون إلا باستعمال الفكر، وإمعان النظر، واستثمار العقل بتحديد بصيرته إلى الغوامض بطول التأمل»⁽²⁾.

¹ - شرح النووي على صحيح مسلم. للإمام النووي. (103/1-104).

² - ارتياض العلوم، مشاري بن سعد الشثري. (ص143).

إن المتأمل في كتب السير والتراجم يجد أن تحقيق العلم، وتحرير أقوال أصحابه، وإرجاعها إلى أصولها، وبيان أوجه دلالاتها، من أكثر المصطلحات ارتباطاً بـ(الملكة الحديشية)، ولم يكن أهل الحديث يطلقون صفة التحقيق إلا على ذي ملكة راسخة يقوى من خلالها على التغلغل في ثنايا العلم، والغوص في أغواره للكشف عن أسرارهِ، والبوح بمكنونه.

قال الإمام (الرامهرمزي) (ت360هـ) بعد أن ذكر مناقب أئمة النقد، وما بذلوه من جهود في سبيل حفظ السنة، والدفاع عن حياضها، والتنقل في الأمصار من أجل التأكد من أحوال ناقليها، والسعي الحثيث في تخليصها من شوائب البدع والوضع: «فإنك إن أردت التوصل إلى معرفة هذا القرن، لم يذكرهم لك إلا راو للحديث، متحقق به، أو داخل في حيز أهله، ومن سوى ذلك فربك بهم أعلم»⁽¹⁾.

وقد ذكر الإمام النووي (ت676هـ) المسالك التي يصير بها الطالب مقتدراً على التحقيق، وهي:

(أولاً: مطالعة كتب أهل التحقيق)؛ لأن «الكتب ليست مجرد خزانة تستخلص منها النتائج فحسب؛ بل هي معامل تدريب وتمرين للطالب»⁽²⁾. والمراد بذلك انتقاء الكتب التي تروض العقل على انتزاع المسائل الدقيقة، وتنبهه على القضايا العلمية الدقيقة، وتوقفه على مسالك مصنفها في بناء القواعد، وتربيته على درك مآخذهم في الاحتجاج والاستدلال، وتأخذ بيده إلى التفطن لمعاقد الاستنباط، وتمهره في دفع الشبه والاعتراضات الواردة عليه، وتكسبه ملكة تدريسه وتأليفه، فتلك هي أمارات الكتب التي تربي على التحقيق؛ لذلك كان هذا الصنف من المؤلفات محط اهتمام العلماء وطلبتهم.

¹ - المحدث الفاضل بين الراوي والواعي، الرامهرمزي. (ص 132).

² - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 119).

قال الإمام محيي الدين النوري (ت676هـ) في (الإمام المنزري) (ت656هـ): «له من التحقيق في كتبه ما لا يقاربه فيه أحد، وهو في نهاية من التمكن من معرفة الحديث، وله اختيار فلا يتقيد في الاختيار بمذهب بعينه، بل يدور مع ظهور الدليل»⁽¹⁾.

ولا ريب أن كتب العلل والتخريج من أعظم المصنفات التي تربي على تحقيق العلم، وقد خصصت لها مباحث مستقلة فيما يأتي من الدراسة، وبينت أهميتها في تكوين (الملكة الحديثية).

ثانياً : (صحبة العلماء المتحققين بالصناعة الحديثية). ذلك أن الطالب قد تقصر ملكته في بداية التحصيل عن المطالعة الذاتية في كتب المتقدمين، ويجد عنتاً في قراءتها استقلالاً، فإذا لم يجد معلماً مكيناً في العلم، وشيخاً راسخاً متمهما فيه، لربما أدى به ذلك إلى صدوفه عنه. إلا أنه لا ينتفع بصحبة الشيخ إلا إذا توفرت فيه (أي الشيخ) شروط يضمن الطالب لنفسه إن صحبه سنوات أن يصير من المتحققين بعلم الحديث. أما مجرد الصحبة لأي شيخ كيفما اتفق؛ فذلك مسلك لا يعمر صاحبه طويلاً في العلم، بله أن يلحق بركب ذوي الخدق والملكة في العلم. وقد بحث هذا الأمر بتوسع، وأوردت فيه شواهد كثيرة في مبحث (المشيخة وأثرها في تكوين الملكة الحديثية)⁽²⁾.

ثالثاً : (التدرب على التأليف والبحث الذاتي)؛ فهذا مسلك من أعظم المسالك التي تربي على التحقيق، وتعين على اكتساب (الملكة الحديثية). وقد بحثته بتدقيق في مبحث خاص⁽³⁾. والله الموفق.

1 - سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي. (491/14)

2 - ينظر: (ص 385).

3 - ينظر: (ص 495).

ثالثاً: وظائف التأليف والتدريس عند المحدثين

☆ أولاً: الوظيفة التربوية-التقريبية.

إن أجل ما يضبط ذهن الطالب، ويذل له عويص المسائل، ويقرب له شوارد المعاني، سلوك منهج تربوي يقرب له استعمالات أئمة النقد لمصطلحاتهم، واتباع الطرق المسعفة في تصويره لها، واستيعابه لمكوناتها، وهذا لعمرى من أجل الوظائف التي تحتاج مدرسا متمهرا، خبيراً بصنعتة، مكينا من المناهج التي تصنع طالب الحديث النبوي وعلومه، (وكفاية تربوية)، تمدّه بالمعطيات اللازمة حول كيفية اشتغال الدماغ (=علم النفس المعرفي)؛ لأن كل هذه العلوم لها بالغ الأثر في تقريب العلم ومصطلحاته ومنهاجه.

لذلك كانت (الوظيفة التربوية) من أجل الوظائف التي ألفت من أجلها كتب علوم الحديث؛ لأن الطالب في مراحله الأولى أحوج ما يكون إلى مدرس متمهر يعبد أمامه طريق فهم المصطلح، ويكشف له مغمضاته، ويرفع له حجب إشكالاته. وهذا الأمر يتوقف لزما على (الكفاية التربوية) للمدرس؛ لأنه لا يستلزم من رسوخه في الجانب المعرفي، رسوخه في نشر العلم وتبليغه؛ لأن التدريس فن، يحتاج دربة وقراءة مستمرة في كتب أرباب الاختصاص، واطلاعا متجددا على مختلف الدراسات الميدانية التي يقوم بها المختصون في هذا المجال، فلا تزال هذه الكفاية في نمو متجدد، وارتقاء مستمر، حتى تنقل صاحبها إلى منزلة الحذق و(الملكة).

ذكر الإمام ابن بركة (ت 1346هـ) في ختم كتابه (المدخل إلى مذهب الإمام أحمد)، أن طول الملازمة لشيخ جاهل بطرق التعليم لا يحصل منه الطالب على طائل، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «اعلم أن كثيرا من الناس يقضون السنين الطوال في تعلم العلم؛ بل في علم واحد، ولا يحصلون منه

على طائل، وربما قضوا أعمارهم فيه، ولم يرتقوا عن درجة المبتدئين، وإنما يكون ذلك لأحد أمرين:

أحدهما: عدم الذكاء الفطري، وانتفاء الإدراك التصوري، وهذا لا كلام لنا فيه ولا في علاجه.

والثاني: الجهل بطرق التعليم»(1).

فهذا النص تضمن علتين من العلل الحائلة دون وصول الطالب إلى المنازل العليا في العلم، إحداها راجع إلى الطالب، وهو (عدم الذكاء الفطري). أما انتفاء (الإدراك التصوري)؛ فهذا يرجع إلى من وسد إليه تدريس العلم؛ لأن التصور يتوقف على حذق المعلم وتمهره. ولذلك قال في العلة الثانية: والجهل بطرق التعليم، وهي التي نعبر عنها في عصرنا الحالي (بالكفاية التربوية للمدرس). فصار احتياج الطالب إلى مدرس ذي مواصفات ومؤهلات تربوية ركنا من أركان تحصيل (الملكة الحديثة)، وشرطا في تمام التصور، وكمال الفهم لمصطلحاته وقواعده.

قال الإمام (التهانوي) (ت1158هـ): «إن أكثر ما يحتاج في تحصيل العلوم المدونة، والفنون

المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه الاصطلاح؛ فإن لكل علم اصطلاحا خاصا به إذا لم يعلم بذلك لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا، وإلى انفهامه دليلا»(2).

1 - المدخل إلى مذهب إلى الإمام أحمد، ابن بدران. (ص 485). قلت: وقوله: (عدم الذكاء الفطري) هذا الكلام متجاوز بما توصلت إليه نظريات التعلم الحديثة، ومن أهمها نظرية الذكاءات المتعددة، التي خلصت إلى أن كل متعلم سوي الخلق، إلا ويوجد فيه ذكاء أو أكثر من الذكاءات التسع. ولا شك أن هذه النظرية بما توصلت إليه من نتائج علمية، أعادت الاعتبار للكثير ممن كان ينظر إلى نفسه نظرة انتقاص. هذه النظرية ظهرت بعد أن طلبت مؤسسة بيرنارد فان لير من جامعة هارفارد رصد وتقييم وضعية المعارف العلمية المتعلقة بطبيعة الإمكانيات الذهنية للإنسان ومدى تحققها. وعلى إثر ذلك شرع فريق من الباحثين في العمل، ينتمون إلى مجالات علمية متعددة؛ منهم هاوارد جاردنر، الذي حددت مهمته في إطار هذا الفريق في وضع دراسة مفصلة، تروم الوصول إلى تصور الذهن الإنساني بشكل أوسع وأشمل مما هو سائد، وكان أول عمل تم إنجازه في ظل مشروع هذا البحث، كتاب جاردنر (أطر العقل) الصادر سنة 1983، السنة التي تُوِرُخ لميلاد نظرية الذكاءات المتعددة. وأهم ما جاءت بهذه النظرية، أنها أعادت الاعتبار لمفهوم الذكاء، الذي كان يعد مفهوما كلياً موحداً يقاس بالعامل العقلي، بل صار الذكاء عند هذه النظرية: القدرة على حل المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية؛ القدرة على خلق أو ابتكار نتائج مفيدة، أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة؛ ثم القدرة على اكتشاف أو خلق مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. وقد اعتمدوا في إثبات وجهة وعلمية ما توصلوا إليه على ثلاثة معايير: الأول بيولوجي، والثاني: سيكولوجي، والثالث: ثقافي. ينظر: الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، عبد الواحد أولاد الفقيهي. (ص 11-12-13).

2 - كشف اصطلاحات الفنون، محمد التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون- بيروت، ط الأولى 1996م (1/1)

لقد سبق في المبحث الأول بيان أهمية استحضار السياق التاريخي لنشأة المصطلح وتطوره، وذكرنا بأن دقة استيعابه متوقفة بالضرورة على معرفة خصائصه والروافد المؤثرة فيه، وما يكتنزه من قضايا وإشكالات، ولكن الطالب في بداية طلبه يظل ذهنه عاجزاً عن استيعاب الصورة الكاملة لمختلف المكونات المؤثرة في بناء المصطلح وصوغه؛ لأن درك هذا الأمر متوقف على تدخل أداء المدرس من أجل تذليل هذه الصعوبات، وتقريب استعمالات أئمة النقد وتيسيرها. وكل هذا ينبغي أن يراعى فيه مبدأ الوظيفية والقصدية، ومراعاة خصائصه النفسية والعقلية دون إلقائه في لجج الخلافات التي تكل ذهنه، وتبدد قوته، فتزيده حيرة وتيهيها، فيكون ذلك مدعاة إلى تركه، وتوهم استحالة فهمه واستيعابه؛ لأن «الطالب في بدء أمره؛ غرضه تصور المسائل، وإدراكها على حقيقتها؛ إذ هو (أي التصور) الذي عليه مدار بناء معرفة ما هو طالبه. فتشتيت قوته الذهنية في مسالك جدلية، وتناطحات فكرية في خلافاً لفظية؛ عمل يجب أن يتوقى»⁽¹⁾.

إن علماء الحديث كانوا على وعي تام بهذه الوظيفة، وعلى خُبْر كاف بهذا المبدأ في تقريب العلم، فجاء تصنيفهم للكتب مستحضراً القصدية في تناول المصطلحات وشرحها. فالإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) رَحِمَهُ اللهُ مثلاً، بنى مقدمته على هذا الأساس؛ إذ كان يلقي على طلابه ما يتعسر عليهم فهمه، ويصعب عليهم استيعابه؛ لأنه كان يدرس (المقدمة) بالموازاة مع شرحه للـ(سنن الكبرى) للبيهقي (ت 458هـ)، وكلما استشكل عليهم مصطلح بادر إلى إلقائه، وهذا السبب هو الذي جعل ترتيب أنواع مقدمته يأتي على الصورة التي هي عليها؛ إذ إن حاجة الطلاب، اقتضت أن يرتبه على هذا النسق، أما القول بأنه لم يرتب كتابه ترتيباً معيناً، فهذا لا يليق بجلالة عالم، بل الأولى أن نقول: لم يظهر لنا أوجه المناسبة بين مباحثه.

قال الشيخ عبد الفلاح أبو خمره (ت 1417هـ): «كان الشيخ في أثناء تحديثه بكتاب السنن الكبرى للبيهقي، في دار الحديث بالأشرفية، قائماً بالتدريس أيضاً في المدرسة الرواحية، وفي

1 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري. (ص 170).

المدرسة الشامية الصغرى. وقد أُملى كتابه المعروف بمقدمة ابن الصلاح (معرفة أنواع علوم الحديث) في خلال سماع السنن الكبرى منه، أملاه في دار الحديث الأشرفية، بدأ في إملائه في يوم الجمعة آخر المحرم من سنة (634هـ). فكأن الباعث على تأليفه قراءة السنن الكبرى»⁽¹⁾.

وهذا النص من أجل النصوص الكاشفة عن طريقة من الأساليب الناجعة في التدريس لدى أئمة الحديث، وهي التدريس الموازي للرواية، المراعي لسياق ورودها، فيكون درسها بهذا المنهج أدعى لرسوخها، وأجدى في استيعابها؛ لأن الطالب لا يتشوف إلى المعرفة، ولا ييدي اهتمامه بها إلا عند الحاجة إليها، واضطراره إلى رفع حجب إشكالاتها، خاصة وأن هذه الإشكالات كانت تصدر من طلاب الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) أنفسهم.

إن هذا المنهج في التدريس أنفع للطالب من دراسته لعلوم الحديث بطريقة صورية مجردة؛ لأنه بذلك يتصور القاعدة مع تطبيقاتها، ويستوعب خصائص المصطلح في سياق الحديث الذي ورد به، وبهذا المنهج تكون العلوم خادمة للحديث؛ لأنه المقصود بالأصالة.

قال العلامة المحدث علي بن آدم بن موسى الإتيوي الوَلّوي في شرحه على (نزهة النظر): «لما ولي التدريس بالمدرسة الأشرفية اضطر إلى أن يلخص لهم؛ لأنه لو أتى بكتب الأولين لما وسعه الوقت؛ لأنه عنده رواية ودراية⁽²⁾، فأراد أن يجيب الطلاب بالاختصار، فيختصر كلام من سبقه ويأتي لهم بما يتناسب، لأجل ذلك فاته الترتيب؛ فابن الصلاح يذكر لهم يوما المرفوع، فيقولون له يا شيخ: ما معنى المرفوع؟ فيجد نفسه مضطرا إلى أن يشرح لهم هذه اللفظة، فيذهب إلى بيته ويلخص كل ما يتعلق بالمرفوع؛ فيأتي في اليوم الثاني فيملي عليهم ذلك، وفي اليوم كذا

1 - الإسناد من الدين وصفحات مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين (ص 118-119). قلت: ولنا مع هذا النص عودة، لمزيد تحليله، وتثوير مخرجاته، في فصل: المدخل التربوي وأثره في تكوين (الملكة الحديثية)، خاصة في مبحث طرق التدريس.

2 - وهذه كانت عادة بعض المحدثين أنه يجمع في الدرس الواحد بين الرواية والدراية. من ذلك ما نقله الوادي أشي في ثبته حيث يقول عن شيخه محمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق العجيسي: (...) وحضرت من مجلسه الشريف منبع الفوائد ومجمع الشوارد فحللت من كتفه حرما أمينا ووردت منه للدراية والرواية موردا معينا ووجدت منه للصعب ملينا وللمبهم مبينا وعلى العلم معينا [و] قرأت عليه رضي الله عنه بلفظي وسمعت بلفظ غيري مصنفات عديدة رواية ودراية». ثبت أبي جعفر أحمد الوادي أشي (ت 938هـ) تحقيق عبد الله العمراني، دار الغرب الإسلامي - بيروت. ط. الأولى 1403هـ. (ص 248).

يسألونه عن مختلف الحديث، فيضطر إلى أن يشرح لهم ذلك، فبحسب حاجات الطلاب أراد أن يوفر لهم ذلك الفن في وقت وجيز حتى يتمكنوا من فهمه؛ فترك الترتيب الوضعي لهذا الغرض، فجاء من بعده فرتبوه»⁽¹⁾.

فلما كان الطالب في مراحل تعلمه الأولى، قاصرا عن درك تمام التصور للمصطلح، والإحاطة بالمكونات المؤثرة في تشكله، تشوف ذهنه إلى ما يعينه على إبعاد هذا (القلق المعرفي)، والاضطراب التصوري، ولا أعون له على درك بغيته، من أستاذ متمهر يبدد له هذه المغمضات، ويرفع عنه حجب الإشكالات، ولذلك كان «المقصود من التأليف في أنواع علوم الحديث: إرشاد طالب العلم إلى معرفة مراد الأئمة المتقدمين من الأحكام التي استعملوها على الأحاديث، أو المصطلحات التي عبروا بها في الكلام على الرواة والروايات قبولاً أو رداً، ومدحاً أو قدحاً، وتصحيحاً أو تعليلاً أو نحو ذلك»⁽²⁾.

✽ ثانياً: الوظيفة التقويمية

يراد بالوظيفة التقويمية في هذا السياق، تصحيح الانحراف الذي عرفته كتب المصطلح؛ سواء على مستوى الوظائف، أو الاختيارات التي لا تجري على صنعة المحدثين، أو على المستوى الدلالي للمصطلحات. والتقويم هنا لا يراد به الهدم والنقض دائماً؛ بل يشمل التصحيح والتعقب والاستدراك، والمناقشة... إلخ. والمتتبع لكتب النكت - خاصة - يلحظ متجليات هذه الأنواع؛ إذ إنها أكثر الكتب وفاء وعناية بهذه الوظيفة. فالتأخر الزمني لتأليفها؛ مكن أصحابها من الاطلاع على مختلف ما تداوله أرباب هذه الصناعة فيها، واستقرائها ومقارنتها، كما مكنهم هذا التأخر الزمني من مسح التراث الحديثي، والاطلاع على ما استقر في مصنفات علماء الحديث من أقوال وآراء واتجاهات حديثة. فكان لهذا التأخر عوائد جليلة، وفوائد عظيمة، من بينها هذه الوظيفة التي تعد

1 - هذا النص مقتطف من شرح الشيخ الأتوبي على نزهة النظر الشريط الأول (19:20-21:45/1:05) ولغة الإلقاء تختلف عن لغة التأليف فليتنبه.

2 - الجواهر السليمانية على المنظومة البيقونية، أبو الحسن مصطفى بن إسماعيل السليمانى. (ص8).



معيارا يُحتكم إليه في معرفة الأصل من الدخيل، وتمييز ما يجري على صنعة المحدثين مما تأثرت به من أقوال الأصوليين والفقهاء.

إن التطور التاريخي الذي عرفته علوم الحديث، والمسار الذي ارتقت فيه إلى مرحلة النضج والاكتمال، لم يكن منضبطا في جميعه للوظائف الصلبية التي سبق بيانها، بل عرفت في كثير من الأحيان انحرافات وظيفية، أدت إلى دخول ما ليس منه فيه، وبحث ومناقشة العديد من القضايا الحديثة بأعين أجنبية عنه، مما كان له أثر بالتبع في إقحام العواري، ومحاولة إنباتها في علم الحديث بالإلف وسلطة المدون، وتعظيم المتأخر للمتقدم. والناظر في كتب المصطلح؛ لا يعدم الشواهد والمثل المنبئة عن هذا الذي ذكر؛ مما حفز همة الكثير من أئمة الحديث إلى المبادرة إلى التصفية والتنقية، ونقد ونقض كل ما لا يجري على المنهج الأصل للمحدثين، واستبعاد كل لقيط دخيل يعود بالبطلان على وظائفه الأصلية. ولهذا التأثير بواعث عدة زجت به في كتب المصطلح؛ حاولت تفسير بعضها فيما سبق مما يغني عن تكراره في هذا المقام. والله الموفق.

إن (الوظيفة التقويمية) لم تعرف مسارا واحدا، فتارة تفرد لها كتب خاصة كما هو الشأن في كتب النكت، وأحيانا تساق في معرض بحث ومناقشة المسائل والمصطلحات الحديثية، كما فعل الحافظ العلائي (ت761هـ)، والحافظ ابن رجب الحنبلي (ت795هـ). لكن الجامع بينها كلها استحضارها لهذا المقصد في التأصيل لقواعد المحدثين، ومحاولة إرجاعها إلى ما كان عليه أئمة النقد، وفرسان التصحيح والتضعيف الأوائل؛ الذين شيدوا بنيانه، وأرسوا أصوله، ونصبوا منائره لكل ذي توق إلى نوال ما به يرتاض في مجاري أنظارهم، عساه يحصل (الملكة) التي حصلوها.

يقول الدكتور زين الدين بلال فريج: «نجد فيها (= كتب النكت) أيضا تقويم الآراء المتقدمة،

وبيان ما لها وما عليها، ومن خلال تلك المناقشات المعترضة في مباحثها، والردود والتعقبات تترى عند القارئ ملكات فكرية، تساعد على تمرين الفكر وترويضه على أدب البحث والمناظرة، فتفتح

أمامه آفاقا واسعة لتعلم طرق الشرح والتعليق (...) وفيها التنبيه على أخطاء السابقين والأوهام الواقعة في عباراتهم»⁽¹⁾.

ومن الشواهد التطبيقية لهذه الوظيفة، ما أورده الإمام البقاعي (ت885هـ) أثناء مناقشته لمسألة زيادة الثقة، واعتراضه على الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) في قبولها مطلقا جريا على منهج الأصوليين والفقهاء.

قال الإمام الخطيب البغدادي: «إن الزيادة مقبولة على كل الوجوه ومعمول بها؛ إذا كان راويها عدلا حافظا ومتقنا ضابطا فعلق عليه ابن الصلاح بالقول: وما صححه هو الصحيح في الفقه وأصوله، علق عليه الإمام البقاعي: «إن ابن الصلاح خلط هنا طريقة المحدثين بطريقة الأصوليين؛ فإن للحذاق من المحدثين في هذه المسألة نظرا لم يحكه، وهو الذي لا ينبغي أن يعدل عنه، وذلك أنهم لا يحكمون فيها بحكم مطرد؛ وإنما يديرون ذلك على القرائن»⁽²⁾.

يقول الحافظ العلاءي (ت1182هـ): «أما الشيخ تقي الدين ابن الصلاح؛ فإنه توسط بين أهل الحديث وأهل الأصول، وقسم الزيادة إلى ثلاثة أقسام، والجدير بالذكر أن هذه المسألة من الأنواع التي يجب الرجوع فيها إلى نقاد الحديث وحدهم، لكونها في صلب تخصصاتهم النقدية، وأن منهجهم في نقد المرويات يكون وحده معولا عليه في معرفة المقبول والمردود من زيادات الثقات؛ إذ كانت حجتهم في ذلك حفظ الأحاديث، وفهم محتواها ومعرفة ملابسات روايتها»⁽³⁾.

ومما شملته أيادي النقد والتقويم، (التعاريف الحديثية)، التي تعد صلب علم الحديث وأساسه، وعصب عمل المحدث، ومخرج بحثه وتقليبه للأسانيد والمتون، لذلك حرص علماء الحديث على

1 - النكت على ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي، تحقيق زين العابدين بلافريج، ط دار أضواء السلف-الرياض، ط الأولى 1429هـ/2008م (133/1).

2 - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان ط الأولى 1417هـ/1997م (308/2).

3 - تحقيق كتاب نظم الفرائد لما تضمنه حديث ذي اليمين من الفوائد، العلاءي، تحقيق كامل شطيب الراوي، مطبعة الأمة بغداد 1406هـ/1986م. (ص 382).

تخليصها من كل ما يخالف المنهج القويم الذي كان عليه أئمة النقد، وتطهيرها من كل الشوائب التي تؤثر في مباشرة العملية النقدية، إما من خلال توجيهها، أو توسيع دلالتها أو بيان فسادها.

قال (الحافظ ابن حجر ت852هـ): «وقد أفرط بعض المتأخرين فجعل الانقطاع قيدا في تعريف المعلول فقرأت في (المقنع) للشيخ سراج الدين ابن الملتن قال: ذكر ابن حبيش في كتاب علوم الحديث أن المعلول: أن يروي عمن لم يجتمع به كمن تتقدم وفاته عن ميلاد من يروي عنه أو تختلف جهتهما كأن يروي الخراساني مثلا عن المغربي ولا ينقل أن أحدهما رحل عن بلده.

قلت: وهو تعريف ظاهر الفساد؛ لأن هذا لا خفاء فيه وهو بتعريف مدرك السقوط في الإسناد أولى، والله أعلم»⁽¹⁾.

وعند تعرضه لحد الحسن والخلاف الحاصل في تعريفه، ومناقشة ما أثر فيه من أقوال عن الإمامين الترمذي (ت279هـ) والخطابي (ت388هـ)، نجد الحافظ ابن حجر (ت852هـ) توسع في تحرير دلالة هذا المصطلح، وبين مرتبته، ودقق في حجته، وأبدع في توجيهه بما لم يسبق إليه، فقال رحمه الله: «بقي وراءه أمر آخر، وذلك أن المصنف وغير واحد، نقلوا الاتفاق على أن الحديث الحسن يحتج به كما يحتج بالصحيح، وإن كان دونه في المرتبة.

فما المراد على هذا بالحديث الحسن الذي اتفقوا على ذلك، هل هو القسم الذي حرره المصنف أو القسم الذي ذكرناه آنفا عن الترمذي؟»⁽²⁾ ثم شرع في تحرير محل النزاع، والتدقيق في إثبات المراد بالحسن، وأي صنف منه يعتبر حجة، فقال رحمه الله: لم أر من تعرض لتحرير هذا، والذي يظهر لي: أن دعوى الاتفاق إنما تصح على الأول دون الثاني»⁽³⁾، وعند تعرضه لاشتراط العدد في صحة الحديث، نقل كلاما للمبانيجي ذهب فيه إلى اشتراط العدد، تعقبه الحافظ بقوله: «وإنما حكيت كلام المبانيجي هنا لأتعبه لئلا يغتر به»⁽⁴⁾.

1 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر (286/2).

2 - نفسه. (493-492/1).

3 - نفسه. (493-492/1).

4 - نفسه (305/1).

وللحافظ تعقيبات، واستدراكات، وتوجيهات، لا تكاد تفارق عين القارئ للـ(نكت) من أوله إلى آخره؛ حرص فيها على إرجاع ما حادت فيه علوم الحديث عن وظائفها الأصلية، إلى المنهج الأصيل الذي لم يختلط بمناهج الأصوليين والفقهاء؛ الذين أخذوا بمقاييس لا تجري على صنعة المحدثين، وقبلوا أحاديث لا تعد مقبولة في ميزان قواعدهم النقدية؛ لأنهم عصبه لا مبالاة بهم في حقائق الأصول على حد تعبير الإمام الجويني (ت478هـ).

إن استشعار المحدثين بهذه (المزاحمة) الأصولية والفقهية في صوغ المصطلحات وتقريرها، حفز همتهم على التصدي لكل دخيل يعكر صفو قواعدهم النقدية، ويؤثر في امتزاج منهجهم بمناهج غيرهم، فكان التقويم طريقهم إلى تخلص القواعد والمصطلحات والمناهج النقدية من كل ما لا يجري على صنعتهم، ولا يتوافق ووظائف علم الحديث التي نشأ لتحقيقها أصالة.

لذلك عندما عرض (الإمام) ابن رجب (العبر) (ت702هـ) الخلاف بين المحدثين، والفقهاء، والأصوليين في إعمال الأصول التي بها يعمل كل فريق الحديث، قال: «وفي هذين الشرطين نظر على مقتضى نظر الفقهاء، فإن كثيرا من العلل التي يعلل بها المحدثون لا تجري على أصول الفقهاء»⁽¹⁾، ختم ذلك بقوله: (ومن شرط الحد أن يكون جامعا مانعا)⁽²⁾.

فهذا الكلام وإن سيق في معرض ذكر أوجه الخلاف بين المحدثين وغيرهم، إلا أنه لا يجري على صنعة المحدثين، الذين لا يهتمون بصوغ المفاهيم في تضييقات القوالب المنطقية، لذلك بادر الحافظ العراقي (ت806هـ) إلى رده، وبيان بطلان الأصول التي بني عليها، فقال رَحِمَهُ اللهُ: «من يصنف في علم الحديث إنما يذكر الحد عند أهله لا من عند غيرهم من أهل علم آخر، وفي (مقدمة مسلم) أن المرسل في أصل قولنا وقول أهل العلم بالأخبار ليس بحجة» وكون الفقهاء والأصوليين لا يشترطون في الصحيح هذين الشرطين لا يفسد الحد عند من يشترطهما»⁽³⁾.

¹ - الاقتراح في بيان الاصطلاح، ابن دقيق العيد. (ص 217-218).

² - نفسه. (219-220).

³ - التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من كتاب ابن الصلاح، الحافظ العراقي. (218/1).

☆ ثالثاً: الوظيفة الحجاجية

إن القارئ لمقدمات الكتب المصنفة في علم الحديث، يجد أن من مقاصد التأليف في علم الحديث، الدفاع عن السنة، وحرس حدودها، ووضع الأصول الصادة لأهل الزيغ والبدع عن دس عفين موضوعاتهم وإصاقها بصحيح السنة، وهذا يشعر أن المحدثين كتبوا في وقت سادت فيه الانحرافات العقدية والفكرية التي دفعت أهل البدع من النحل العقدية إلى الافتراء والكذب على رسول الله ﷺ، بله تقول على غيره من الصحابة والتابعين؛ نصره لمذهبها، وطمعا في إكثار المتبوعين، وقد كان هذا الدافع من أهم العوامل التي أدت إلى ظهور حادثة الفتنة، لذلك استشعر المحدثون ثقل هذا الأمر، فبادروا إلى التأليف في علم الحديث.

نعم؛ لا أحصر مقاصد التأليف في علم الحديث في المقصد الحجاجي، ولكن النصوص شاهدة أنه من بين أهم الدوافع التي حفزت همهم على ذلك، ومقدمات كتبهم واضحة الدلالة على هذا الذي ذهبت إليه، وقد أورد الإمام ابن قتيبة (ت276هـ) كلاماً طويلاً في مطلع مقدمة كتابه (تأويل مختلف الحديث)، كلها تصريح بهذا المقصد، ولا بأس بإيراد قطعة منه تشهد لما ذكرت.

قال رحمه الله: «أما بعد، أسعدك الله تعالى بطاعته، وحاطك بكلاءته، ووفقك للحق برحمته، وجعلك من أهله، فإنك كتبت إلي تعلمني ما وقفت عليه من ثلب أهل الكلام أهل الحديث وامتثالهم، وإسهابهم في الكتب بدمهم ورميهم بحمل الكذب ورواية المتناقض، حتى وقع الاختلاف وكثرت النحل، وتقطعت العصم، وتعادى المسلمون وأكفر بعضهم بعضاً، وتعلق كل فريق منهم لمذهبه بجنس من الحديث»⁽¹⁾، وقد أورد بعد هذا كلاماً موسعاً في الرد على مطاعن الفرق الكلامية، والمذاهب العقدية الطاعنة في أهل الحديث.

1 - تأويل مختلف الحديث، ابن قتيبة، المكتب الإسلامي، ط الثانية 1419هـ/1999م. (ص61).

يقول الإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ): «لما رأيت البدع في زماننا كثرت، ومعرفة الناس بأصول السنن قد قلت، مع إمعانهم في كتابة الأخبار، وكثرة طاليها على الإهمال والإغفال؛ دعاني ذلك إلى تصنيف كتاب خفيف، يشمل على أنواع علوم الحديث»⁽¹⁾، وقبله الإمام الرامهزمي (ت360هـ)، صدر كتابه المحدث الفاصل بمقدمة ينافع فيها عن أهل الحديث، ويبين مكانتهم في حفظ السنة، والدفاع عن حياضها، وذلك أن عصر الإمامين قد عرف زحفا هائلا للمد الكلامي، وتأثرا كبيرا بالمنطق اليوناني، فكانت الحاجة ماسة أن ينصب علماء القرن من المصنفات ما يجعل السنة النبوية وعلومها في حرز، ومأمن من هذا الامتداد الكلامي، والامتزاج المنطقي.

وقد ألفيت الحافظ السخاوي (ت902هـ) مصرحا بهذه الوظيفة نصا في شرحه على ألفية العراقي (ت806هـ)، قال رحمه الله: «ومن أعظم فوائده؛ أي علم الحديث، حفظ السنة من أعدائها المدخلين فيها ما ليس منها، فقد اقتحم كثير من الناس أمرا عظيما، ونسبوا إلى النبي ﷺ ما ينبو السمع عنه، فلولا أن الله حفظ الشريعة بنقاد الحديث؛ لاضمحل الدين وتهدمت أركانه. ولولا بقايا من علماء الحديث؛ لوقع من الكذب عليه، والتحريف لكلامه ما الله به عالم»⁽²⁾.

وينبغي أن تتعدى مهمة التدريس وظائف العلم، إلى أن تشمل وظيفته في حياة الطالب نفسه، بمعنى أن تصير قواعد المحدثين، منهجا يوجه فكر الطالب في حياته، ويعيد صياغة بنية عقله على رسم قواعد المحدثين ومنهجهم، فلا يأتي شيئا ولا يذره إلا بعد الإحاطة بظروفه وملابساته، ولا يقبل من الأخبار إلا ما تأكدت صحته، ولا يتسرع في إطلاق الأحكام، وإلزام الناس بلوازم أقوالهم، إلا باحتفاء قرائن تشهد لصحة هذه اللوازم، وغير ذلك من الثمار التي يجنيها من تلبس بعلم الحديث، وخالط شغاف قلبه، حتى صار بضعة منه.

¹ - معرفة علوم الحديث، الحاكم النيسابوري. (ص 110).

² - فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، السخاوي. (219/3).

وهذا يُنبئك أن علم الحديث ليس مجرد قواعد ومصطلحات صورية مجردة، أو أنها قواعد أسست للدفاع عن حياض السنة فحسب، كما أنها «ليست مجرد مصطلحات تطلق وتردد، وتعريفات تحفظ عن ظهر قلب؛ بل إنها أوعية تحمل في داخلها قضايا منهجية مهمة، تمخضت عنها جهود المحدثين في حفظ السنة النبوية؛ سواء أكانت في عصر الرواية، أم في عصر ما بعد الرواية. فمن هذه القضايا المنهجية ما يتعلق بنقد المعلومات ونقد أصحابها، ومنها ما يتصل بتحليل النصوص وفقهها، ومنها ما يعنى بتوثيق الأخبار، وتحقيق مصادرها المخطوطة، وتقييم محتواه»⁽¹⁾، فهي إذن قواعد تخلق في نفس الطالب الحس الموضوعي، ودقة الحكم، وخلق الإنصاف، والعدل في الأقوال والأحكام، والتجرد في كل ما يأتيه ويدره.

إن الطالب الذي يظل طوال حصص تكوينه مستمعا سلبيًا، لا يناقش فكرة، ولا يعارض رأيا، ولا ينقد وينقض شبهة، لا يمكن أن تجده إلا وعاء محملا بعفنين الأفكار وباطلها، ومأوى لأضاليل المعتقدات وزائفها؛ لأنه يفتقد أدوات التصفية والتنقية، ومهارات الحجاج والمناظرة، فلا تعرض عليه فكرة إلا ويقبلها من غير تثبت من سندها، ولا تأكد من صحتها، ولا تصدمه شبهة إلا وتخير؛ بل وتحيده عن أصول اعتقاده.

وإذا ما استحضرنّا الواقع الذي يدفع بالشبه العمياء، والفتن الصماء، وما يوجهه المغرضون أصحاب نوايا هدم السنة، ونسف مناهج أربابها في التصنيف، وذوي دعاوى الاكتفاء بالقرآن الكريم مصدرا للتشريع، تأكد وجوب تأهيل من يدافع عن حياض السنة، ويحرس حدود دواوينها، والإجابة المقنعة عما يعترضها من شبه وأباطيل، وهذا مقصد لعمري لا يتأتى دركه إلا بسلوك طرق تربوية تنمي في نفس الطالب مهارات الدفاع والحجاج والمناظرة، وأساليب الإقناع، ومناهج الاستدلال.

1 - ما أوجنا إلى تصحيح المسار في تدريس علوم الحديث، حمزة المليباري، مقال علمي نشر بمجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية- الكويت. العدد (561)، صدر بتاريخ: أبريل 2012م.

إن هذه الوظيفة لا تعد من ملح الوظائف، ونافلة الأهداف التي تستساغ الحيدة عنها أثناء
تسطير المناهج المقررة؛ لأنها وظيفة أصيلة في كتب علوم الحديث، ومقصد مكين من مقاصد
تأليفها.

إن الارتقاء بطالب الحديث النبوي وعلومه إلى هذه المرتبة، يقتضي أن يتهياً لها في مراحل
تكوينه، وسنوات طلبه، وأن يُفعلها في أبسط صورها، ويتدرب عليها في مستويات دنيا؛ وذلك من
خلال فسح المجال أمام الأكفاء من الطلبة لنقد ونقض أفكار بعضهم البعض، ومن خلال الاعتراض
على ما ظهرت مرجوحيته، وبان ضعفه، وأن لا يسلم لقائل قوله حتى يخضعه للنقد والتمحيص،
مهما علا قدره، ونبا شأنه، مع لزوم الأدب، والتزام هدي السلف في الرد على المخالف، وهذا الأمر
يقتضي أن يخرج الدرس الحديثي؛ بل والشرعي عموماً من التلقين والشحن، الذي «يرغم فيه الطالب
على السمع والطاعة لما يلقي إليه من غير علم بأصله، أو غربة و تخيل لحاله، فإذا أراد أن
يعلم ذلك ومأخذ ما يلقي إليه قمع، وصد عن ذلك، بذريعة أن هذا كلام أهل العلم، فيجب
قبوله على كل حال، ولا يحق نقضه ولا رده، فمن خالف فإنه خارج عن منهج أهل الحق»⁽¹⁾.

في ختم نجاز هذه الوظائف (أقول): إن النهوض بهذه الوظائف تربوياً، والانبراء لهذه المهمة الجليلة
ليس متاحاً لمن أخلد إلى الأرض، وأنس التقليد، ورضي بالمشاماة والمطالعة دون الاستيعاب والاستقراء
التامين لدواوين السنة؛ بل هي وظيفة لا ينبري لها إلا من حسر عن ذراعيه، وثمر عن ساقيه، وأعد
للأمور أقرانها، وبذل مهج النفس، وركب أمواج السهر والتعب، حتى يفتح له وعليه؛ لأن النقد مهمة
تتطلب استقراء تاماً لمظان ورود الحديث، وجمعاً لطرقه واعتبارها. ومن اكتفى بالاستقراء الناقص؛
دخل عليه الوهم والغلط في أحكامه، واقتبس شعبة من الانحراف، واضطره الحال إلى سوء استثمار
قواعد أرباب النقد، كما يحتاج منه نظراً ثاقباً في القرائن والعلل الخفية؛ لأن الأحكام الكلية المتلقاة من
كتب المصطلح لا تؤهله منزلة التصحيح والتضعيف؛ بل غاية ما تمده به التصور الإجمالي لقواعد هذا

1 - الصناعة الفقهية، مولود السريري. (ص 328).

الفن، وتذليل استعمالاتهم بمصطلحات تقربه من منهجهم في التصحيح والتضعيف؛ بمعنى أن هذه المصنفات تكسبه (ملكة التصور) لا (ملكة التصرف).

وإذا تأملت بعين البصيرة في مختلف هذه العمليات؛ أدركت أنها تتطلب مهارات عقلية، وإعمالاً متبصراً للمنازل العليا للدماغ، وتردداً مستمراً على كتب العلل والتخريج، وإقبالاً دائماً على الشيوخ والأساتذة ذوي (الملكة) الراسخة في هذا الفن، لعرض نتائج البحث عليهم، وتقويمها وإصلاح ما اختل من أحكامه على الأحاديث، مع لزوم مذاكرة ذوي العقول المتقدمة، والهمم العالية.

يقول المحافظ (ابن رجب الحنبلي) (ت 795هـ) في شرحه على (علل الترمذي): «لا بد في هذا العلم من طول الممارسة، وكثرة (المذاكرة). فإذا عدم (المذاكرة) به، فليكثر طالبه المطالعة في كلام الأئمة، العارفين؛ كيحيى القطان، ومن تلقى عنه؛ كأحمد، وابن المديني، وغيرهما. فمن رزق مطالعة ذلك، وفهمه، وفقّهت نفسه فيه، وصارت له فيه قوة في نفس وملكة؛ صلح له أن يتكلم فيه»⁽¹⁾.

وقال المحافظ (ابن حجر) (ت 852هـ) في معرض حديثه عن الفرق بين (الشاذ) و (المعل): «وهو على هذا أدق من المعل بكثير، فلا يتمكن من الحكم به إلا من مارس الفن غاية الممارسة، وكان في الذروة العليا من الفهم الثاقب، ورسوخ القدم في الصناعة، ورزقه الله نهاية (الملكة)»⁽²⁾.

فإذا كانت وظائف علم الحديث بهذه الأهمية والصعوبة في آن، فإن دركها وتحصيلها، يتطلب نصب الطرق والأساليب التربوية الفعالة، واختيار المحتويات التي تنمي المهارات المسعفة في قدحها، وانتقاء المناهج أمكنها في تكوين (الملكة)، وأسعفها في اقتدار طالبها على الاستقلال بالبحث

1 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (664/2).

2 - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، الأمير محمد بن إسماعيل الصنعاني، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط الأولى 1417هـ/1997م. (341/1).



والنظر، وذلك كله عمل تربوي خالص، فيلزم من هذا كله أن تصاغ عناصر (المنهاج التربوي) كله صياغة تخدم هذه الوظيفة، فيخصص من الحصص التطبيقية، والاشتغال بدواوين السنة، والتخريج، والعلل أوفرها زمنا، وأكثرها عددا، ثم يعتمد في تدريس وحدات (علم المحرّس) إلى الطرق التي تنمي المهارات العقلية، وتحقق الكفايات اللازمة المتعلقة بها، وأن ينوع من الأساليب المقربة للفهم، والمسعفة في تصوره (التعريف، والمثال، والتقسيم...).

فلو فرض خلو مناهج التدريس من هذه العناصر المسعفة في تكوين (الملكة الحديثة)، والنهوض بهذه الوظائف، فاختر من الطرق والأساليب أضعفها في سلم الطرق الفعالة، وغلب الإلقاء والإملاء البعيد عن نشاط الذهن واشتغال الطالب، وسلك به المسالك العويصة في الفهم، ولم تراع خصائصه النفسية والعقلية في تلقي العلم واستيعابه؛ بل ألقي عليه بعويص المسائل وغامضها، ودقيق المباحث ومشكلها؛ انتصب أمامه حاجز نفسي، أدخل عليه الوهم بأن استيعابه والاستيلاء عليه ضرب في عماية، ودونه خرط القتاد.

والحقيقة أن غاية ما في الأمر أن ذهنه لم يتشوف إليه بعد، ونفسه غير مستعدة لقبول تفاصيلها قبل مجملها، فلا شك أن يعود ذلك كله بالضرر على الطالب، وأن يكون غاية ما يحصله في مخرج سلك من الأسلاك مئات النصوص المستظهرة التي تطوى مع مرور الأيام؛ لأن حفظها لم يتأسس على أركان الفهم والتطبيق، الذي يدسم المحفوظ ويثمره، فنكون بهذا المنهج قد صادمنا وظيفة العلم، وسلكنا بطالب الحديث مسلكا يخالف بنيته الداخلية والخارجية.

لقد كان المحدثون على وعي تام بأهمية (إشراف الشيوخ) في الارتقاء بالطالب في سلم (الملكة الحديثة)، وبصيرة كاملة بأهمية (المنهاج التربوية) السلوكية في تقويم الاعوجاج المعرفي والمنهجي للطالب، فما لبثوا منبهين على الأصول التقريبية التي به نوال أدوات هذه (الملكة)، وما فتئوا حاثين ومنبهين على ضرورة سلوك أنجع الطرق، وأهدى السبل، الموصلة إلى معاهد الوظائف.



فهذه بعض المسالك الدقيقة، التي حاولت الكشف عن الخيوط النازمة، والعلاقات الجامعة بين طبيعة علم الحديث، ومنهج تدريسه، وما تثمره هذه الثنائية من ثمار تربوية، وعوائد منهجية على دارس السنة وعلومها، مع ما لهذه الثنائية من متجليات معرفية (ابستمولوجية) على علم الحديث نفسه.



المبحث الثاني: المناهج الداخلية وأثرها في بناء مباحث علم الحديث وتكوين الملكة الحديثة

إن البحث في المناهج الداخلية المؤثرة في بناء مباحث علوم الحديث، يعد أمراً في غاية الأهمية؛ لأنها تعرفنا على المنطق الداخلي الذي يحكم طبيعة بناء العلم، وعلى الآليات التي تشكلت بها مباحثه، وعلى النسق الذي يحكم طبيعة تخلق مصطلحاته وقواعده؛ لذلك يحتاج البحث في مناهج التفكير تلمساً دقيقاً لتصرفات النقاد، وتتبعاً عميقاً لمسالكهم في مباشرة عملية التصحيح والتضعيف؛ لأن المناهج من خصائصها أنها تستثمر إضماراً، فتجدهم يوظفون (الاستقراء)، و(المقارنة)، و(التوثيق) وغيرها من المناهج، لكن من غير تصريح. مما يجعل انتزاعها يتطلب ممارسة طويلة لمسائل العلم، وبحثاً دائماً في الأنساق المتحكمة في طبيعة بناء مصطلحاته وقواعده؛ لأنه لا يتصور وصول علم أياً كان إلى مرحلة النضج والاكتمال، إلا إذا كان له نسق من المصطلحات والقواعد، ووجود هذين يستلزم بالضرورة تخلق المنهج؛ لأن «المنهج ليس سوى نسق أعلى لمجموعة من القواعد ذات الطبيعة المشتركة، أو المجتمعة على قاسم مشترك معين»⁽¹⁾.

وأنبه في هذا المقام على أمر مهم، وهو أن العلوم الشرعية وإن اشتركت في الخطوات الإجرائية العامة للمناهج الداخلية، إلا أن تنزيلها يخضع لطبيعة وخصوصية ذلك العلم. فالاستقراء باعتباره منهجاً متبعاً يعين على استخلاص القواعد الكلية؛ فقد أخذت به كل العلوم، إلا أن تنزيله في علوم الحديث يختلف عن تنزيله في علم أصول الفقه. فالأول يشترط فيه أن يكون تاماً على خلاف الأخير. ولهذا الاعتبار؛ أي لخصوصية العلم، وطبيعة مباحثه، نجد بعض هذه المناهج قد تفردت بإعمالها بعض العلوم دون أخرى؛ ك(المنهج التوثيقي) مثلاً، فإنه مما استقلت بإعماله علوم الحديث، وذلك راجع إلى طبيعة الإشكالات والوظائف المنوطة به؛ أي لما كانت وظيفة علوم الحديث حفظ السنة وصونها من الضياع والتفرق؛ اقتضى ذلك إعمال المنهج التوثيقي وتفردهم به.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد رحيم: «المنهج وليد المجال المعرفي الذي يولد فيه. فهناك علاقة جدلية بين المنهج، وبين المجال العلمي الذي يوظف فيه. فالمجال العلمي هو الذي يصنع المنهج، والمنهج هو

1 - المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري. (ص 63).

الذي يجمع مصطلحات ومفاهيم ومسائل العلم في نسق يتم بالتناسق، والوضوح، والوظيفية. وهذا المستوى، هو المستوى المتعلق بمناهج التفكير، ومناهج تنظيم المسائل العلمية في البنية الخارجية للعلوم»⁽¹⁾.

وبقيت نقطة مهمة في سياق الحديث عن المناهج الداخلية، وهي بيان أثرها في تكوين (الملكية الحديثية)؛ إذ لا أبالغ إن قلت: إن هذا الأمر مما يحتاج أن تفرد له دراسات مستقلة؛ لأنه بحث في أرض بكر، ومجال لم تشرف عليه أنظار كثير من الباحثين-بحسب اطلاعي، وسؤال أساتذتي وشيوخ في العلم-؛ لأن الكشف عن أثر العلوم الشرعية ومناهجها في إعادة تشكيل عقلية الطلبة، وبيان أثرها في قدح الملكات المتولدة من طبيعة العلم الذي تخصصوا فيه، يعتبر من أولى الأولويات في مجال البحث العلمي؛ لأن استمرار العلوم في عطائها، وإمدادها للمجتمع بالكفاءات القادرة على وصل الشريعة بواقعهم، والإجابة عن الإشكالات والنوازل المستجدة في شؤون حياتهم، لا يكون إلا إذا انعكست مناهج العلم على عقلية الطالب، وصارت طريقة تفكيره، ونظره، ونقده، واجتهاده، وتأليفه... إلخ مصطبغة بمناهج ذلك العلم.

لذلك عندما تحدث (الركنور فريد الأنصاري) رَحِمَهُ اللهُ (ت1430هـ) عن امتدادات آثار (البينة الداخلية) للعلوم على نُظم البحث العلمي، بين كيفية تأثيرها في عقلية الطالب المتشرب لها، وأنها لا محالة تجعل عقله، وفكره، وطريقة كتابته مقتبسة خصائص مناهج ذلك العلم.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «إن الذي يعد رسالة في علم الحديث، لا بد من أن يتأثر بمناهج المحدثين في تصنيف المادة وترتيبها، وتقويم النصوص ونقدها... إلخ، وكذلك الذي يعد رسالة في أصول الفقه أو الكلام، أو غيرهما»⁽²⁾.

وكم كان (أسافونا الركنور سعيد حليم) -حفظه الله- كثير التنبيه على ضرورة الاستفادة من مناهج العلوم الشرعية في تشرب الملكات التي نستفيد منها على مستوى إنجاز البحوث، وعلى

¹ - مناهج البحث في العلوم الشرعية، سعيد حليم. (ص 86).

² - أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري. (ص 191).

مستوى طريقة التفكير في الحياة الخاصة، وكان دائما ما يردد على مسامعنا أنه من خلال تجربته في التدريس لا يجد أثرا لمباحث الدلالات في تحليل النصوص المستشهد بها، من خلال استخلاص المعاني الخفية التي يكتنزها، والعمق في اقتناص مفاهيمها، وانتزاع لوازم معانيها، وخفي إشاراتها... إلخ، بل الغالب على تحليل الطلبة الوقوف عند المعاني الظاهرة، وإعادة صياغتها بالأسلوب الشخصي. وما قيل عن مباحث الدلالات يستصحب إلى علوم الحديث، وإلى باقي العلوم الشرعية الأخرى.

قال حفظه الله: «خلال أكثر من عشرين سنة من التدريس بالتعليم العالي، لاحظت أن الغالبية العظمى يشكون من ضعف بين في المنهج؛ سواء على مستوى تنظيم الأفكار، أو على مستوى تحليلها، أو على مستوى توظيف المناهج العلمية في إعداد التقارير، والأبحاث»⁽¹⁾.

إن الطالب المتردد على درس مسائل علم الحديث، والمكثر من الارتياض في مصنفاته، لا يخرج متحققا بالقضايا المعرفية فقط، ولا يصير متمكنا من منهاج المحدثين في التصحيح والتضعيف؛ بل هو إلى جانب ذلك يتخرج متملكا جملة من (الملكات العلمية) التي تجعله قادرا على التصرف في العلم؛ وبمعنى أدق: إن (المناهج الداخلية) ليست مجرد خطوات وآليات يستعان بها في بناء العلم؛ بل هي إلى جانب ذلك مكتنزة لملكات يستفيد منها الطالب في مباشرته للعلمية النقدية، ويستفيد منها أيضا في خاصة نفسه. فالطالب الممارس للتخريج مثلا يقف على نصوص كثيرة تبين له وجه أعمال المحدثين (للمنهج الاستقرائي)؛ منها أن الحكم على الحديث يحتاج جمع كل الطرق، واستقصاء مختلف مدارات الحديث، وتتبع أحوال رواته جرحا وتعديلا. فهذه المعاينة تجعله مدركا لطبيعة أعمال المحدثين (للمنهج الاستقرائي)، وهناك عائدة أخرى، وهي أن الاستقراء يستبطن جملة من المهارات يتشربها الطالب ويستعين به في ممارسته للتخريج والتصحيح والتضعيف.

لذلك فإن (مناهج التفكير) تؤدي وظيفتين اثنتين:

☆ **أولا: وظيفة بنائية؛** بمعنى أنها تسهم في بناء مسائل العلم، وتعسى إلى تنظيمها وترتيبها بصورة

نسقية ترفع عنها التعارض والاضطراب.

1 - المنهج في مباحث علوم الحديث، الدكتور سعيد حليم. (ص 6).

☆ **ثانياً: وظيفة تربوية،** تسهم في قدح زناد الملكات؛ التي تجعل الممارس لها، متحققاً بها مع طول (زمن التعليم)، وقادراً على التصرف في العلم إن هو تملكها حق التملك.

يقول الدكتور خالد الصمدي بعد أن ساق أنواع مناهج البحث في العلوم الشرعية: «لا يخفى على مدرس هذه العلوم ما لهذه المناهج والطرق من أهمية في بناء المعرفة الشرعية، بالإضافة إلى تأسيخها كمهارات وقدرات لدى الطالب، تمكنه من تطوير معارفه وتجديدها والتفاعل في ضوئها وعلى مناهجها»⁽¹⁾.

فالشاهد أنني أردت التنبيه على أن مناهج التفكير مرتبطة بطبيعة علم الحديث أولاً، وأنها منبثقة منه، فهو العامل المؤثر فيها، والطالب الذي يريد تكوين (الملكة الحديثية) يلزمه عينا أن يعرف خصائصها، وطبيعة إعمالها، وكيفيات الاستفادة منها.

1 - أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، خالد الصمدي، وعبد الرحمن حللي، دار الفكر-دمشق، ط الأولى 1428هـ/2007م. (43).

أولاً: المنهج التوثيقي

برار بالمنهج التوثيقي: المنهج الذي وضع القواعد والضوابط التي تعنى بتوثيق

النص الحديثي من حيث طرق التحمل والأداء، وطرق الكتابة، والتصحيح، والمقابلة. إن من أهم الخصائص التي تميز مناهج التفكير، أنها شديدة الارتباط بخصائص العلم، ووطيدة الصلة بطبيعته المعرفية والمنهجية، ومصطبغة بالمجال الذي تنزل فيه، ومن هذه المناهج ما يعد توظيفه غالباً على علم دون آخر، كما هو الحال تماماً مع المنهج التوثيقي الذي أكثر المحدثون من إعماله؛ تحقيقاً للوظائف التي أنيطت بعلم الحديث، والمتمثلة في حفظ النص النبوي من أن تعلق به بعض شوائب الوضع والابتداع، وقد سبق أن الوظيفة التوثيقية من أكد الوظائف التي تدخل ضمن دائرة اشتغال المحدث، فلا غرابة إذن، أن يكون المنهج التوثيقي من عُمَد المناهج التي استند إليها المحدثون لصيانة الحديث النبوي، وضبطه، وحفظه من الضياع، والسقط، والتحريف، والتصحيف، وهلم جرا من متجليات المنهج التوثيقي.

إن الناظر في كتب المصطلح يلفي متجليات (المنهج التوثيقي) ظاهرة في باب التحمل والأداء؛ لأن الأنواع المندرجة تحت هذا الباب، من أبين الصورة الدالة على تميز المحدثين بإعمال قواعد وآليات (المنهج التوثيقي)؛ إذ إنهم اعتنوا بضبط صيغ التحمل والأداء، وأعطوا كل صيغة منزلتها في الضبط، والإتقان، والتحري، فلا تنزل صيغة منزلة أخرى إلا بقريئة قوية تدل على أن المغايرة لفظية، وهذه الصيغ تعكس نوع الطريقة التي تحمل بها الطالب، فلا يؤدي الحديث إلا وفق الطريقة التي تحمل بها. كما أن هذه الطرق وإن تغايرت فيما بينها من حيث الصورة، ومن حيث المنزلة، إلا أنها معبرة عن المنهج الدقيق الذي سلكه المحدثون في الاعتناء بضبط الروايات، ومعبرة كذلك عن التدقيق في الاعتناء بالمسموعات، والحرص على إثباتها كما تلقاها غير منقوصة من شيخه.

يقول (أسافونا) (الركنور سعيد حليم): «لقد كان منهج المحدثين في ضبط طرق التحمل والأداء، والعبارات المتعلقة بكل طريقة؛ منهجا دقيقا لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا دقق فيها النظر، وفصل فيها القول. وقد كان الحديث من حيث الاتصال يرجع إلى طبيعة الطريقة الاي تلقى بها الطالب عن المحدث. فإن كانت الطريقة سماعا، أو عرضا، أفادت الاتصال ولم يبق شك في التحمل والأداء، وإن كانت بالطرق الأخرى؛ فإن الرواية تكون صحيحة من حيث الاتصال بحسب شروط كل طريقة»⁽¹⁾.

ولأهمية باب التحمل والأداء في حفظ السنة النبوية، خصص لها الإمام القاضي عياض (ت544هـ) كتابا متميزا وسمه بـ(الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع). ومن أهم الأبواب التي تجلّى فيها (المنهج التوثيقي) في أدق صوره عند المحدثين، باب (الأسماء والكنى والألقاب)، حيث دققوا في هذا الأمر بما لا تكاد تجد له نظيرا في العلوم الأخرى، وذلك لاعتبارين اثنين: أولهما راجع إلى طبيعة علم الحديث؛ بمعنى أنه علم قائم على البحث في عوارض الرواة، فاقتضت خصائص العلم أن تنصب الجهود لتتبع، وتوثيق، وضبط أحوال الرجال في أسمائهم، وكناهم، وتواريخ رحلاتهم، وأوقات سماعهم وتحملهم، وعدد الشيوخ الذين تلقوا عنهم، وضبط المكثرين والمقلين في الأخذ عنهم، وكذا معرفة الذين تفردوا بأحاديث لا توجد عند غيرهم.

والاعتبار الثاني: راجع إلى أن باب الرجال، لا يدخله القياس، وهذا الاعتبار جعل المحدثين يفردون أنواعا داخل كتب المصطلح؛ بل كتب مستقلة يعتنون فيها ببيان المتفق والمفترق، والمؤتلف والمختلف، ومعرفة ألقاب المحدثين، ومعرفة المعروفين بالأسماء دون الكنى. كل هذا الضبط والتوثيق؛ لئلا تختلط أسماء الرواة، وحتى لا يشترك اثنان في اسم يفترقان عنه ذاتا.

ومن متجليات أعمال (المنهج التوثيقي) عند المحدثين، الاعتناء بمصادر الحديث النبوي، التي حفظت لنا السنة من الضياع، وهذا من أبرز جهود المحدثين، الذين وضعوا شروطا

1 - المنهج في مباحث علوم الحديث، سعيد حليم. (ص 277).

دقيقة لحفظ الكتب والمدونات، من خلال المعارضة، والمقابلة، «مقابلة الفروع على أصولها حين يتم النسخ منها، ومن خلال التوقيع والمصادقة على الفروع بعد مقابلتها على أصولها من محدث مسؤول عن ذلك»⁽¹⁾.

فقد اعتنى المحدثون بكيفية ضبط الحروف والكلمات المشتبهة، واعتنوا بالنقط والشكل، والتخريج والإلحاق⁽²⁾، والتصحيح والتمريض⁽³⁾، والضرب والشق⁽⁴⁾، والحك⁽⁵⁾... إلخ. كل ذلك احتياطا للحديث النبوي من أن تعلق به شائبة الوضع والكذب. وقد حث المحدثون طلبتهم على ضرورة الاعتناء بالكتب التي يثبتون فيها مروياتهم، وأن يصونها من كل تحريف، أو تصحيف، أو سقط؛ حتى إذا عزم على الإسماع منها، وأراد أن يملئ منها شيئا، ألفاها مضبوطة كما تحملها عن شيوخه.

قال الإمام القاضى عياض (ت 544هـ): «ذهب أهل التحقيق من مشايخ الحديث، وأئمة الأصوليين، والنظار: أنه لا يجب أن يحدث المحدث إلا ما حفظه في قلبه، أو قيده في كتاب، وصانه في خزانته؛ فيكون صونه فيها، كصونه في قلبه حتى لا يدخله ريب ولا شك في أنه كما سمعه.

وكذلك يأتي لو سمع كتابا، وغاب عنه ثم وجده، أو أعاره ورجع إليه، وحقق أنه بخطه، أو الكتاب الذي سمع فيه بنفسه، ولم يرتب في حرف منه، ولا في ضبط كلمة، ولا وجد فيه تغييرا. فمتى كان بخلاف هذا، أو دخله ريب أو شك لم يجز له الحديث بذلك؛ إذ الكل مجمعون على أنه لا يحدث إلا بما حقق، وإذا ارتاب في شيء فقد حدث بما لم يحقق أنه من قول

1 - الموازنة بين المتقدمين والمتأخرين في تصحيح الأحاديث وتضعيفها، حمزة المليباري، دار ابن حزم بيروت، ط الثانية 1422هـ/2001م. (ص 62).

2 - قال الحافظ العراقي: «أهل الحديث والكتابة يسمون ما سقط من أصل الكتاب فألحق بالحاشية، أو بين السطور: (اللق) بفتح اللام، والحاء المهملة معا» شرح التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي. (481/1).

3 - التصحيح: هو «كتابة: (صح) على الحرف الذي يشار إلى صحته. والتمريض، والتضبيب: هو كتابة صورة (ص) هكذا فوق الحرف الذي يشار إلى تمريره». شرح التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي. (486/1).

4 - اختلف المحدثون في طريق الضرب على ما ليس من الكتاب، ولكن القاضى عياض نقل أن أفضل الضرب وأجوده ما كان من غير طمس الحرف المضروب عليه؛ بل يخط من فوقه خطا جيدا بينا يدل على إبطاله، ويقرأ من تحته ما خط عليه. قال رحمه الله: «اختلف اختيارات الضابطين في الضرب؛ فأكثرهم على مد الخط عليه، لكن يكون هذا الخط مختلطا بالكلمات المضروب عليها، وهو الذي يسمى: "الضرب والشق"». ينظر الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع. (ص 247).

5 - قال الحافظ العراقي: «إذا وقع في الكتاب شيء زائد ليس منه، فإنه ينفي عنه إما بالكشط، وهو الحك. وإما بالمحو، بأن تكون الكتابة في لوح أو رق، أو ورق صقيل جدا في حال طراوة المکتوب» شرح التبصرة والتذكرة. (489/1).

النبي صلى الله عليه وسلم، ويخشى أن يكون مغيرا فيدخل في وعيد من حدث عنه بالكذب، وصار حديثه بالظن، والظن أكذب الحديث»⁽¹⁾.

وقبل طي صفحات تحرير (المنهج التوثيقي)، لابد من التنبيه على أمر مهم، وهو أن قواعد هذا المنهج، والضوابط التي اعتمدها المحدثون في توثيق الأحاديث، ومعارضتها، ومقابلتها، ومعرفة الفروق بينها... إلخ، استفاد منه أرباب علم التحقيق، وساروا على المنهج الذي ضبط أصوله المحدثون في إخراج النصوص المخطوطة كما ألفها أصحابها؛ وبذلك فإن منهج تحقيق المخطوطات قد أرسيت معالمه عند المحدثين، ونصبت منائره في كتبهم، وبشت قواعده وضوابطه في مؤلفاتهم؛ فهو إذن، «منهج أصيل في العلوم الشرعية؛ ولد، ونما، ونضج في أحضان علم الحديث؛ الذي صنع وصاغ قواعده وضوابطه بكل دقة ووضوح، وشمولية؛ من خلال قواعد الضبط المتعلقة بكتابة الأحاديث، وعرض النسخ المستنسخة على الأصل قبل اعتمادها، ونشرها بين الطلبة وأهل العلم. ومن رجع-مثلا- إلى كتاب: (الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع) للقاضي عياض (ت544هـ)؛ سيخلص إلى القول بأن علم التحقيق المعروف اليوم، قد استمد مادته جملة وتفصيلا من علم الحديث»⁽²⁾.

إن المقصود بالمنهج (التوثيقي) باعتبار ما يستفيدة مبتغي تكوين (الملكة الحديثية)، قدرة الطالب على إثبات نسبة الأحاديث، وعزو الأخبار إلى رواتها، والقدرة أيضا على إثبات سماع الرواة بعضهم من بعضهم، وهذا الأمر يجعل التوثيق عملية دقيقة تحتاج تمهيرا طويلا في (كتب الرجال)، وارتياضا يدوم سنوات في (كتب العلل)؛ حتى يستطيع الطالب معرفة الصيغ التي تحمل على السماع، والصيغ التي تحمل السماع والتدليس معا؛ ك(عن)، و(قال)، وما شابههما، فالكتب التي خصت بتحرير صيغ التحمل والأداء مرتبطة بالأصالة بالتوثيق؛ أي بإثبات نسبة الأحاديث إلى رواتها.

1 - الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، للإمام القاضي عياض. (ص213).

2 - مناهج البحث في العلوم الشرعية، الدكتور سعيد حليم. (ص88).



إن التوثيق هو الخطوة الأولى في عمل الحديثي، ولا يصح أن ينتقل إلى المراحل التي تليها، من الكشف عن العلل الخفية، ومراتب الرواة عدالة وضبطا، وتمييز المقبول من المردود، إلا بعد الفراغ من توثيق الحديث، ثم بعد ذلك ينتقل إلى العملية النقدية، التي تعد عملية جوهرية في اشتغال المحدث.

فالتوثيق إذن ليس مجرد عزو عري عما سبق، بل هو عملية استقراء دقيقة، وتتبعها مضنيا؛ حتى يصل إلى تحقق نسبة الأخبار إلى حملتها. إن التوثيق مرتبط بطبيعة الإشكال الذي أدى إلى ظهور علم الحديث، وهو (الإشكال التوثيقي، ولذلك عد (المنهج التوثيقي) وطيد الصلة بطبيعة علم الحديث، شديد المساس بوظائف المحدثين.

ثانيا: المنهج الاستقرائي

يعد الاستقراء من أهم المناهج التي استند إليها علماء الحديث في تأسيس قواعدهم النقدية، وما من مبحث من مباحثه إلا وله فيها النصيب الأكبر، والحظ والأوفر، ذلك أن الحكم على الرواة عدالة وضبطا، يستلزم استقصاء أحوالهم، وتتبع مروياتهم، وتقصي القرائن المؤثرة فيهما معا -العدالة والضبط-، ولا تصح ممارسته لعملية التصحيح والتضعيف، وميز المقبول من المردود، إلا بعد بذل كامل الوسع، واستفراغ الجهد في البحث عن المتابعات والشواهد، وجمع الطرق المعزوة بالسند حتى يصح مخرج نظره النقدي.

وإذا كان الاستقراء مما تشترك في أعماله مختلف العلوم الشرعية، إلا أن له خصوصية في علوم الحديث، وهو أنه يشترط فيه أن يكون تاما؛ أي لا يصح الحكم على الحديث إلا بعد التتبع والاستقراء التام للأسانيد والطرق؛ إذ إن الغفلة عن هذا الأمر يؤدي به إلى تصحيح أحاديث وجد في بعض أسانيدنا ضعفاء مما لا يقبل ضعفهم الجبر، وقد يضعف أحاديث وجدت لها متابعات أو شواهد ترفع جهالة راو حكم على مجموع الحديث بموجبه بالضعف، لذلك فإن الكشف عن العلل الخفية، والقوادح الغامضة في السند والمتن، تستلزم جمع طرقه وأبوابه.



يقول ابن المبريني (ت234هـ): «الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه»⁽¹⁾.

وقال الإمام أحمد بن حنبل (ت241هـ): «الحديث إذا لم تجمع طرقه لم تفهمه، والحديث يفسر بعضه بعضا»⁽²⁾.

لذلك صار الاستقراء عند المحدثين من أدق المناهج مسلکا، «وأعمقها غورا، وأكثرها تطبيقا، وأعظمها أثرا، فهو العمود الفقري الذي عليه مدار علم الحديث في التصحيح والتضعيف، والجرح والتعديل، وذلك لأن كشف العلل، وإبراز الفوائد، والحكم على ضبط الرجال ومروياتهم إنما يركز على جمع طرق الحديث والموازنة بينها، كما أنه السبيل لاستيضاح أوجه الاتفاق والاختلاف، واستبيان الزائد والناقص في المتن والإسناد»⁽³⁾.

ومن أهم الأبواب المفتقرة إلى الاستقراء (باب الرجال)؛ إذ إن الحكم عليهم عدالة وضبطا، يستلزم تتبع أحوالهم، وتقصي العوارض المؤثرة فيها، وسبر القرائن التي تنقل حالهم من الحكم العام إلى بعض الحالات الاستثنائية، فقد يكون الحكم الإجمالي على الراوي التوثيق، لكن هذا الحال ليس مطردا في جميع الأحاديث التي رواها، بل إنه قد يتغير، أو قد يهمل، أو قد يخلط، فيحتاج الجراح إلى جمع هذه القرائن، حتى إذا باشر حديثا بالتصحيح والتضعيف، نظر هل هذا الراوي مما يزال الحكم العام ساريا على هذا الحديث محل النقد، أم أنه من استثناءاته؟

يقول أسافونا الركفور معبر حليم: «لقد قام عمل النقاد في الجرح والتعديل على (منهج الاستقراء) الذي مكنهم من تتبع أحوال الرواية، وأحوال الراوي بحسب تغير أحواله وصفاته؛ من حيث العدالة والضبط. لقد برع أهل الحديث في هذا التتبع وكأنهم كانوا يجعلون الرواة تحت منظار دقيق يجلي الصغير قبل الكبير؛ بل كانوا يميزون أحوال الراوي الواحد بحسب الرواة الذين يروي عنهم،

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 424).

2 - نفسه. (ص 424).

3 - السبر عند المحدثين، عبد الكريم محمد جراد. (ص 8).

فهو-مثلا- ثقة إذا روى عن فلان، أو عن أهل بلد، وهو ضعيف إذا روى عن فلان، أو عن أهل بلدة ما»⁽¹⁾.

وقد سبقت أن سقت نصا مهما للإمام الذهبي (ت748هـ) في مبحث سبق، ولا بأس بإيراده هنا حتى يكون شاهدا على صحة ما سيق النص لأجله.

يقول رحمه الله: «الكلام في الرواة يحتاج إلى ورع تام، وبراءة من الهوى والميل، وخبرة كاملة بالحديث، وعلمه، ورجاله. ثم نحن نفتقر إلى تحرير عبارات التعديل والجرح، وما بين ذلك من العبارات المتجاذبة. ثم أهم من ذلك أن نعلم ب(الاستقراء التام)، عرف ذلك الإمام الجهيز، واصطلاحه، ومقاصده، بعباراته الكثيرة»⁽²⁾.

ولما ذكر الدكتور بشار عواد معروف الطريق الأسلم للحكم على الراوي، أرجع ذلك إلى ضرورة الاستقراء التام لأحواله عدالة وضبطا، وتتبع مروياته واستقصائها في مظانها، حتى يسلم الحكم عليه توثيقا أو تضعيفا.

«أما الطريقة المثلى التي تنتهي بنا إلى اليقين في هذا المطلب-أي الحكم على الرواة-؛ فهي استقراء مرويات كل راو استقراء تاما، والحكم عليه بمقتضى مروياته»⁽³⁾.

ومن المصطلحات الدالة على التتبع لأحوال الراوي عند المحدثين، مصطلح (السبر)، وإن كان السبر أعم من الاستقراء، إلا أنه يتضمنه. وقد ألفيت هذا عند الإمام ابن حبان (ت354هـ)، من ذلك قوله في إسحاق بن يحيى بن طلحة: «يخطئ ويهم. قد أدخلنا إسحاق بن يحيى هذا في الضعفاء، لما كان فيه من الإيهام. ثم (سبرت) أخباره، فإذا الاجتهاد أدى إلى أن يترك ما لم يتابع عليه، ويحتج بما وافق الثقات، بعد أن استخرنا الله تعالى فيه»⁽⁴⁾.

1 - المنهج في مباحث علم الحديث، سعيد حليم. (ص 327).

2 - الموقظة في علم مصطلح الحديث، شمس الدين الذهبي، اعتنى به: عبد الفتاح أبو غدة، ط مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط الثانية، 1412هـ. (ص 82).

3 - تحرير تقريب التهذيب للحافظ ابن حجر، بشار عواد معروف، وشعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة بيروت-لبنان، ط الأولى 1417هـ/1997م. (49/1).

4 - الثقات، محمد بن حبان البستي، دار المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن بالهند، ط الأولى 1393هـ/1973م. (45/6).



وقال الإمام ابن عريّ الجرجاني (ت365هـ): «ولحيب بن حسان غير ما ذكرت من الحديث، أما أحاديثه وروايته فقد (سبرته) ولا أرى به بأساً، وأما رداءة دينه كما حكي عن يحيى القطان، وكما ذكر عمرو بن علي عن الأفتس فهم أعلم وما يذكرونه، والذي قالوا محتمل، وأما في باب الرواية فلم أر في رواياته بأساً»⁽¹⁾.

ولما ذكر الإمام العلّائي (ت761هـ) حكم الاحتجاج بالمرسل عند الإمام الشافعي (ت204هـ)، ذكر أن من سبر مرويّات المرسل، واستقرأ حاله في الرواية، فوجد أنه لا يرسل إلا عن ثقة، قبل إرساله. قال رحمه الله: «مقتضى ذلك أن من سبر أحوال الراوي، وعرف منه أنه لا يرسل إلا عن عدل ثقة، يحتاج بمرسله»⁽²⁾.

كما استعان المحدثون بالسبر والتتبع لأحوال الرواة لمعرفة المحفوظ من أحاديثهم، ومعرفة تفرداتهم النسبية عن أهل بلد أو راو أو غير ذلك، يقول الإمام ابن رجب (ت795هـ) في ترجمة جعفر بن برقان: «لا يبعد أن يكون حديثه عن أهل الجزيرة خاصة محفوظاً، بخلاف حديثه عن غيرهم، وتحقيق ذلك يحتاج إلى سبر أحاديثه عن غير الجزيريين؛ كعكرمة، ونافع»⁽³⁾.

ومن المصطلحات الدالة على الاستقراء عند المحدثين، (الاستقصاء)، الذي يراد به التتبع والتحري لأحوال الراوي على سبيل الحصر، من ذلك قول الإمام ابن عدي (ت365هـ): «لم أجد لسعيد بعد استقصائي على حديثه شيئاً مما ينكر عليه أنه أتى بحديث به برأسه، إلا حديث مالك، عن عمه أبي سهيل، أو أتى بحديث زاد في إسناده إلا حديث (غسل النبي ﷺ في قميص)، فإن في إسناده زيادة عائشة، وكلا الحديثين يرويهما عنه ابنه عبيد الله، ولعل البلاء من عبيد الله؛ لأني رأيت سعيد بن عفير عن كل من يروي عنهم إذا روى عنه ثقة مستقيماً صالحاً»⁽⁴⁾.

1 - الكامل في ضعفاء الرجال، ابن عدي الجرجاني. (113/4).

2 - جامع التحصيل لأحكام المراسيل، صلاح الدين العلّائي، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، ط عالم الكتب - بيروت، ط الثانية 1407هـ/ 1986م. (43).

3 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي (793/2).

4 - الكامل في ضعفاء الرجال، للحافظ ابن عدي. (551/5).

ومن مرادفات الاستقراء عند المحدثين، (التتبع)، ومن ذلك قول (الحافظ ابن حجر ت852هـ):
«وقد تتبعت روايات الصحابة - رضي الله تعالى عنهم - عن التابعين، وليس فيها من رواية صحابي
عن تابعي ضعيف في الأحكام شيء يثبت. فهذا يدل على ندور أخذهم عن يضاعف من التابعين
- والله أعلم -»⁽¹⁾.

وقال في موضع آخر: «وقد تتبعت طرق هذا الحديث، فوجدته كما قال ابن العربي من ثلاثة
عشر طريقا عن الزهري غير طريق مالك»⁽²⁾.

ومنه أيضا قول الإمام ابن حبان (ت354هـ) عقب حديث النبي ﷺ: (إنما كان الماء من الماء
رخصة في أول الإسلام، ثم نهي عنها) «قد تتبعت طرق هذا الخبر على أن أجد أحدا رواه عن
سهل بن سعد، فلم أجد أحدا إلا أبا حازم»⁽³⁾.

والذي يجمع هذه المرادفات كلها، والمعاني جميعها، هو ما يعرف عند المحدثين في كتب المصطلح
بـ(الاعتبار)، الذي يراد به تتبع الطرق وجمعها، ومقارنة المتون ومعارضتها، واستقصاء مدارات
الحديث لمعرفة تفرد الرواة من عدمه، حتى يصل إلى معرفة وجود المتابعات والشواهد، أو أن هذا
الحديث فرد مطلق؛ أي لم يوجد له متابع ولا شاهد.

يقول (الحافظ ابن حجر ت852هـ): «اعلم أن تتبع الطرق من الجوامع، والمسانيد، والأجزاء لذلك
الحديث الذي يظن أنه فرد، ليعلم هل متابع أم لا، هو الاعتبار»⁽⁴⁾.

صحيح؛ أن التتبع، والاستقراء، والجمع، والسبر ليس هو كل (الاعتبار)، ولكنه من أركانه
وأأسسه؛ لأن الاعتبار شامل للمقارنة، والمعارضة، والترجيح وغيرها.

1 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (69/2).

2 - نفسه. (176 /2).

3 - أخرجه ابن حبان في صحيحه، كتاب الطهارة، باب الغسل، برقم: 1173.

4 - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، للحافظ ابن حجر. (ص 158).

فهذه النصوص وغيرها، أردت أن أثبت من خلالها أصالة (المنهج الاستقرائي) عند المحدثين، وأنه ركن في العملية النقدية لدى المحدثين، وأساس في التأصيل للقواعد الحديثية التي تصير مرجعا لمن جاء بعدهم في ممارسة التصحيح والتضعيف، ولذلك فإن الطالب وهو يرتاض في كتب التخريج، يمتلك هذه (الملكة) التي تجعله لا يركن إلى الناقص من الاستقراء؛ لأن كثرة تردده على المصنفات المسندة يقدر في نفسه أمرا في غاية الأهمية، وهو أن تقصيره في تتبع الطرق، وجمع الأبواب، واستقصاء أقوال النقاد في الرواة عدالة وضبطا، يؤدي به لا محالة إلى نتائج غير موضوعية، ومن ثم لا يمكن الاعتماد على مخرجات بحثه وحكمه على الأحاديث؛ نعم قد يتسامح في هذا الأمر في المراحل الأولى من التدريب والممارسة، لكنه مرفوض عند المحدثين لمن أراد أن يتحقق بـ(الملكة الحديثية)، ولمن أراد يصير ممن يعتمد على أحكامه في التصحيح والتضعيف، فالتائق نوال هذه المنزلة يلزمه عينا أن لا يترك كتابا مسندا إلا ويرجع إليه.

لقد نبه (الحافظ) (أحمد بن) (الحرير) (الغماري) (ت1380هـ) على هذه الغائلة في ممارسة التخريج⁽¹⁾، وأكد على ضرورة الرجوع إلى المصادر المسندة شخصيا، وألا يركن في ذلك إلى التقليد، لأن المقلد قد يهمل، وقد يغفل عن بعض الكتب المسندة التي لم تصله في وقته، فيعد المشي وراءه في ذلك عيبا مشينا في حق الممارس للتخريج؛ ولذلك نبهت قبل على أن من فوائد هذا العلم، أنه يربي على استقلالية البحث والنظر.

إن الخطوة المهمة في عمل الممارس للتخريج، والمباشر للعملية النقدية، تتبع الأحاديث في مظانها، وجمع مختلف الأسانيد التي تهيج له الأرضية المناسبة لمباشرة العملية النقدية، والكشف عن عللها الخفية، وأحوال روايتها، وما قيل فيهم من جرح أو تعديل، لذلك فإن إيراد المخرج لمختلف الطرق عقب كل حديث، ليس من باب الترف البحثي، ولا من باب التحسينات التي يصح الاستغناء عنها، بل إن لذلك أثرا بالغا في الحكم على الحديث، ومعرفة الزيادات التي لا توجد في متون الطرق الأخرى.

1 - ينظر: حصول التفريغ بأصول التخريج، (ص 92).

يقول الإمام ابن ربيع العبر (ت 702هـ): «على طالب التحقيق أن يجمع طرق هذا الحديث، ويحصي الأمور المذكورة فيه، ويأخذ بالزائد فالزائد. فإن الأخذ بالزائد واجب»⁽¹⁾.

ويقول الخطيب البغدادي (ت 463هـ): «السبيل إلى معرفة علة الحديث أن يجمع بين طرقه، وينظر في اختلاف رواته، ويعتبر بمكانهم من الحفظ ومنزلتهم في الإتيان والضبط»⁽²⁾.

فالشاهد أن الطالب بعد أن يوثق الحديث من مصادره، ويعزوه إلى الكتب المسندة، ينتقل إلى خطوة أهم، وهي تتبع الأسانيد التي جمعها، واستقراء أحوال رواتها في (كتب الجرح والتعديل)، وتقصي القرائن المحتفة برواياتهم في كتب السؤالات، والعلل، والتواريخ، وتحديد مدار الحديث، وغيرها من العمليات التي تضطره إلى التفتيش، ولا شك أن الاستقراء منهج يستصعبه في مختلف مراحل عملياته النقدية، إذ به يصل إلى نتائج موضوعية، ومن خلال يدرك منهج النقاد في التصحيح والتضعيف، ويقتبس المسالك التي أعملوها في الكشف عن العلل الخفية، ولا يصح نظره في الأحاديث إلا بعد الجمع، أما من يحكم عليها بالاستقراء الناقص، أو اعتبار بعض الطرق دون بعض؛ فقد جانب المنهج النقدي الأصيل، واستوطأ مركب البحث العليل.

يقول الحافظ ابن حجر (ت 852هـ): «عجيب ممن يتكلم عن الحديث؛ فيرد ما فيه صريحا بالأمر المحتمل؛ وما سبب ذلك إلا إثارة الراحة بترك تتبع طرق الحديث، فإنها طريق توصل إلى الوقوف على المراد غالبا»⁽³⁾.

وطالب الحديث إذا استثقل الاستقراء، «وسولت له نفسه درك البغية بمجرد المشامة والمطالعة، معتلا بالنظر الأول، والخاطر السابق، والفكرة الأولى، مع تقسيم الخواطر، واضطراب الفكر، والتساهل في البحث والتنقيز، والانفكاك عن الجدل والتشمير - فاحكم عليه بأنه مغرور مغبون، وأخلق به أن يكون من الذين ﴿لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِي وَلَئِنْ هُمْ إِلَّا يَكْفُرُونَ﴾»⁽⁴⁾⁽¹⁾.

1 - إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ابن دقيق العيد، تحقيق: أحمد شاكر، دار الآثار-صنعاء-القاهرة. ط الأولى 1429هـ/2008م. (ص264).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص480).

3 - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ابن حجر. (66/16).

4 - سورة البقرة، الآية: 78.

لذلك فإن الطالب يكثر اعتراضه على صنيع المحدثين، ويعظم حجم مخالفته لنتائجهم النقدية، على قدر ضعف استقراءه، فتجده يحكم على حديث بالصحة بأدنى تتبع، أو يرمي بالتضعيف جزافاً، ولما يجمع بعد الطرق التي توصله إلى ثلج اليقين.

يقول الدكتور سلطان العكايلة: «نرى كثيراً من الباحثين المعاصرين ينزلقون إلى سرعة الاعتراض على أمثال الإمام أحمد، والبخاري، والنسائي، والدارقطني، تصحيحاً أو تضعيفاً، ويقولون مثلاً: كلا، إن الإسناد صحيح؛ لأن رواته ثقات، أو إن الإسناد ضعيف لأن فلاناً من رواته ضعيف أو مدلس ذكره الحافظ ابن حجر في الطبقة الثالثة من طبقات المدلسين، وعننته إذن لا تقبل. أو غير ذلك من الأمور البدهيات التي لا تخفى على مبتدئي الباحثين، مع أنهم أمام معلومات دقيقة لو تأملوها حق التأمل، وأدركوا قيمتها العلمية، لجعلوها أساساً للحكم على الحديث وروايته»⁽²⁾.

فخلصه الدكتور: أن ارتياض الطالب في كتب التخريج، والعلل، والجرح والتعديل يثمر له القدرة على التتبع، والاستقصاء، والجمع، وهو في كل ذلك استقراء موجه قاصد، أي استقراء يجعله يقف على المواطن التي لها تأثير مباشر في الحكم على الحديث، فيتعرف من خلال هذه (المنهج) على مدارات الحديث ومخارجه، وعلى مواطن التفرد المطلق والنسبي، وعلى العلل الخفية، وعلى أوجه (الجرح والتعديل)، ومراتب الرواة في العدالة والضبط، وعلى الزيادات الواردة في طرق لا توجد في غيرها، وعلى منهج النقاد في إطلاق المصطلحات وإعمالها، ولو لم يكن للاستقراء من عوائد جليلة إلا هذه، لكان كافياً أن يبذل الطالب فيه ثمين وقته، وعصارة جهده وقوته.

وبعض أساتذة علوم الحديث جعل الاستقراء عمدة التخريج، ولقب هذه الخطوة الأولى في عمل المخرج (بالاستقراء)⁽³⁾ وفائدة «هذا الاستقراء، الوقوف على مدارات الحديث في

1 - شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل لأبي حامد الغزالي، تحقيق: حمد الكبيسي، مطبعة الإرشاد، ط الأولى 1390هـ/1997م. (ص 6).

2 - كيف ندرس علم تخريج، سلطان العكايلة، وحمزة المليباري. (ص 9).

3 - ينظر: علم تخريج الحديث ونقده: تأصيل وتطبيق، عذاب محمود الحمش. (ص 106).

رواياته وطرقه؛ إذ بمعرفة المدارات تتوضح العلل الخفية القادحة، وبمعرفة مخارج الحديث يعرف ما إذا كان الحديث غريباً فرداً، أو عزيزاً، أو مستفيضاً، أو مشهوراً، أو متواتراً⁽¹⁾.

ثالثاً: المنهج المقارن

يعد (المنهج المقارن) من أهم المناهج التي استند إليها علماء الحديث في ممارستهم النقدية، ومباشرتهم لعملية التصحيح والتضعيف، وقد أعملوه في علم الجرح والتعديل، من خلال مقارنة حفظ الرواة بعضهم ببعض؛ بل في مقارنة حفظ الراوي نفسه، فيقارنون بين حفظه في بداية تحمله وحفظه في أدائه، فيطابقون درجة تثبته، وعدم اختلاطه، وقبوله التلقين، فيحكم عليه بناء على هذه المقارنة⁽²⁾.

يقول (أسافونا) الدكتور سعيد سليم: «لقد وظف أهل الحديث المنهج المقارن؛ لأن ضبط الراوي لا يعرف إلا بمقارنة رواياته بروايات غيره من أهل الحفظ والإتقان. فإن كانت موافقاته كبيرة فهو ضابط، وإن كانت مخالفته غالبية؛ فهو ضعيف غير ضابط»⁽³⁾.

وقد استدل (الإمام مسلم) (ت261هـ) على الوهم الواقع في بعض المتن، بمقارنة رواها بغيرهم من الحفاظ المتقنين، وجعل ذلك علامة على ضعف حديث المخالف، فقد قال عقب حديث النبي ﷺ: «من أعتق نصيباً له في عبد ضمن لأصحابه في ماله، وإن كان موسراً، وإن لم يكن له مال بذل العبد»⁽⁴⁾.

1 - علم تخريج الحديث ونقده تأصيل وتطبيق، عذاب محمود الحمش، دار الفرقان، ط الأولى 1420هـ/2000م. (ص106).
2 - قال ابن حبان: «قال أبو حاتم: كان إسماعيل بن عياش من الحفاظ المتقنين في حديثه، فلما كبر تغير حفظه، فما حفظ في صباه وحديثه أتى به على جهته، وما حفظ على الكبر من حديث الغرياء خلط فيه، وأدخل الإسناد في الإسناد، وألحق المتن بالمتن وهو لا يعلم، من كان هذا نعتة حتى صار الخطأ في حديثه أكثر، خرج عن الاحتجاج به فيما لم يخلط فيه» المجروحين، ابن حبان، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، دار الصميعي-الرياض. ط الأولى 1420هـ/2000م. (132/3).

3 - المنهج في مباحث علم الحديث، الدكتور سعيد سليم. (ص328).

4 - أخرجه البخاري وغيره بغير هذا اللفظ. أخرجه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب: العتق، باب: إذا أعتق عبداً بين اثنين، أو أمة بين الشركاء، برقم: 2524.

«روى هذا الخبر غير واحد، هذه الرواية عن نافع: ((في استسعاء العبد فأعتق)). والدليل على خطئه اتفاق الحفاظ من أصحاب نافع على ذكرهم في الحديث المعنى الذي هو ضد السعاية، وخلاف الحفاظ المتقين لحفظهم يبين ضعف الحديث من غيره»⁽¹⁾.

وقال أيضا بعد سوقه حديث النبي ﷺ: «من أتى جنازة فانصرف عليها إلى أهلها كان له قيراط، فإذا شيعها كان له قيراط، فإذا صلى عليها كان له قيراط، فإذا جلس حتى يقض قضاءها كان له قيراط. وقال رسول الله ﷺ: ((والقيراط مثل جبل أحد، وأعظم من جبل أحد)). هذه الرواية: المتقنون من أهل الحفظ على خلافها، وإنهم لم يذكروا إلا قيراطين، قيراط لمن صلى عليها، ثم يرجع. ولمن انتظر دفنها قيراطان»⁽²⁾.

وقد يستعين أهل الحديث على معرفة علل الأخبار بمعارضتها مع روايات الراوي نفسه، كما فعل ذلك الإمام مسلم (ت261هـ) في رواية عن أبي هريرة رضي الله عنه «أن رجلا قال: يا رسول الله، ما الطهور بالخفين؟ قال: للمقيم يوم وليلة، وللمسافر ثلاثة أيام ولياليهن»: قال الإمام مسلم: «هذه الرواية في المسح عن أبي هريرة ليست بمحفوظة، وذلك أنا أبا هريرة لم يحفظ المسح عن ﷺ لثبوت الرواية عنه بإنكاره المسح على الخفين»⁽³⁾.

وسأل يوما إسماعيل بن علي، يحيى بن معين (ت233هـ) قائلا: «كيف حديثي؟ قال: قلت أنت مستقيم الحديث. قال: فقال لي: وكيف علمتم ذاك؟ قلت له: عارضنا بها أحاديث الناس فرأيناها مستقيمة، قال: فقال: الحمد لله. فلم يزل يقول الحمد لله، ويحمد ربه حتى دخل دار بشر بن معروف»⁽⁴⁾.

وقد وجدت الإمام مسلما كثيرا من إعمال المقارنة والمعارضة بين الأسانيد والمتون للكشف عن عللها الخفية، وعن أوهام رواتها. وتمييزه طافح بها، فلا تكاد تفارق حديثا من الأحاديث التي بين

1 - التمييز، للإمام مسلم. (ص 87).

2 - نفسه. (ص 125).

3 - نفسه. (ص 131).

4 - معرفة، يحيى بن معين، تحقيق: محمد كامل القصار، ط مجمع اللغة العربية-دمشق، ط الأولى 1405هـ/1985م. (39/2)

عللها، إلا وتجده يستعين على ذلك بالمقارنة والمعارضة⁽¹⁾؛ بل قد وجد له نص يصرح فيه بمنطوق الكلام إعماله لهذا المنهج في ميز صحيح الروايات من سقيمها.

قال رحمه الله: «فبجمع الروايات، ومقابلة بعضها ببعض تتميز صحيحها من سقيمها، وتبين

رواة ضعاف الأخبار من أضدادهم من الحفاظ.

ولذلك ضعف أهل المعرفة بالحديث: عمر بن عبد الله بن أبي خثعم، وأشباههم من نقلی الأخبار لروايتهم الأحاديث المستنكرة التي تخالف روايات الثقات المعروفين من الحفاظ»⁽²⁾.

وقد وضع الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) معيارا عاما لمعرفة ضبط الراوي من عدمه، مستندا فيه إلى (معيار المقارنة)، حيث قال رحمه الله: «يعرف كون الراوي ضابطا بأن نعتبر رواياته بروايات الثقات المعروفين بالضبط والإتقان، فإن وجدنا رواياته موافقة - ولو من حيث المعنى - لرواياتهم، أو موافقة لها في الأغلب، والمخالفة نادرة، عرفنا حينئذ كونه ضابطا ثبنا، وإن وجدناه كثير المخالفة لهم؛ عرفنا اختلال ضبطه، ولم نحتاج بحديثه»⁽³⁾.

ومن أعظم المباحث احتياجا إلى هذا المنهج، والتي يلزم الممارس لعملية التصحيح والتضعيف معرفتها، مبحث (زيادة الثقة)؛ الذي لا يظهر إلا بمقارنة حديثه مع حديث غيره، وزيادة الثقة شديدة الارتباط بالشاذ، والمنكر، والفرد، فالثقة المخالف للثقات، لم تعرف زيادته إلا لكونه روى ما لم يروه غيره، فيحكم على حديثه بأنه شاذ، وإذا لم يجمع بين روايته ورواية غيره بوجه من الوجوه، فحديثه منكر أو فرد - على خلاف بين أهل الحديث في ذلك -، وأحيانا تكون الزيادة مقبولة إذا كان الراوي من أخص تلامذة من روى عنه تلك الزيادة، أو لأنه لازمه ملازمة طويلة يصعب اتهامه بالوهم فيما زاده، أو لأن أهل بلد أثبت في تلك الرواية من غيرهم⁽⁴⁾، وهذا كله يرجع إلى القرائن المحتفة بزيادة كل راو على حدة. والقرائن - كما سبق وأن ذكرت - لا يمكن حصرها وضبطها، كما

¹ - ينظر: التمييز. (ص: 95-119-124-129-130-132-138..)

² - التمييز، للإمام مسلم. (ص 132).

³ - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 106).

⁴ - ينظر: التمييز للإمام مسلم. (ص 109).

يصعب طردها على جميع الحالات؛ لأنها دائرة على عوارض الرواة، الذين لا يقبلون القياس في عدالتهم وضبطهم.

وكذلك الإدراج الواقع في الأسانيد والمتون، فإنه لا طريق إلى معرفته، إلا إذا نظر إلى مجموع الطرق، وقارن بينها وبين الحديث الذي أدرج فيه ما لا يوجد في غيره، فيستدل بالنظر الجمعي في طرق الحديث ومخارجه أن تلك اللفظة زيدت في المتن وليست منه، أو ذلك الراوي أدرج وهما وغلطا، ولا يوجد في سند الثقات الآخرين.

يقول الإمام مسلم (261هـ) في نص مؤسس للمنهج المقارن عند المحدثين: «مما يعرف به خطأ المخطئ في الحديث، أن يروي نفر من حفاظ الناس حديثا عن مثل الزهري، أو غيره من الأئمة بإسناد واحد، ومتن واحد، مجتمعون على روايته في الإسناد والمتن، لا يختلفون فيه في معنى، فيرويه آخر سواهم عن حدث عنه نفر الذين وصفناهم بعينه، فيخالفهم في الإسناد، أو يقلب المتن، فيجعله بخلاف ما حكى من وصفنا من الحفاظ؛ فيعلم حينئذ أن الصحيح من الروایتين ما حدث الجماعة من الحفاظ دون الواحد المنفرد، وإن كان حافظا. على هذا المذهب رأينا أهل العلم بالحديث يحكمون في الحديث؛ مثل شعبة، وسفيان بن عيينة، ويحيى بن سعيد، وعبد الرحمن بن مهدي وغيرهم من أئمة العلم»⁽¹⁾.

فهذه شواهد أردت أن أثبت من خلالها أوجه أعمال المحدثين (للمنهج المقارن)، واستنادهم إليه في بناء قواعدهم النقدية، وإن كان بحاجة إلى أن تخصص له دراسة مستقلة، تستوعب مختلف جوانبه، ومواطن أعماله في الحديث النبوي وعلومه، لكي قصدت من إيراده، تبيان أهميته في كسب الطالب (الملكة الحديثية) التي يقوى من خلالها على مقارنة ما تحصل لديه من الطرق التي سبق وأن استقرأها في مظانها؛ لأن الطالب الممارس للتخريج، يحتاج وجوبا تملك (آليات هذا المنهج) التي تعينه على معرفة الكثير من العلل الخفية، وتطلعه على مراتب الرواة جرحا وتعديلا، وتكشف له عن الغرائب والأفراد، وزيادات الثقة، والألفاظ المدرجة، وتحديد المدارات التي تعد عمدة في الكشف عن التفرد، وغير ذلك من النتائج التي لا تتحصل لديه إلى من خلال (المقارنة).

¹ - التمييز، للإمام مسلم. (ص42).

فإذا كان الاستقراء من أهم المناهج التي استند إليها علماء الحديث في تشييد أركان علمهم، فإنه مفتقر في أحيان كثيرة إلى إعمال منهج آخر، لا يقل عنه أهمية، وهو (المنهج المقارن)، الذي استعان به أهل الحديث في علم العلل، وضبط الأسماء والكنى والألقاب، وفي علم الجرح والتعديل، وخاصة في الحكم على الراوي من حيث درجة الحفظ والضبط، والطالب الممارس للتخريج، يلزمه أن يخوض غمرة إعمال هذا المنهج في دراسته وحكمه على الأحاديث تصحيحاً وتضعيفاً، بل إن استغناءه عنه، أو الغفلة عن اعتباره يؤدي به لا محالة إلى نتائج بحثية غير مرضية، وهو إلى جانب ذلك يثمر لديه (الملكة) التي يصير به مقتدراً على مقارنة الروايات والرواة؛ لأنه من المسلم به، المعلوم ثبوته، أن المنهج ليس مجرد خطوات قليلة يستعان بها على تفسير قضايا العلم ومسائله؛ بل هو إضافة إلى ذلك مكتنز لجملة من المهارات التي يتشربها الطالب بكثرة إعماله، ومداومة ممارسته، فيخرج مصبوغاً بالمجال الذي ينزل فيه، فالطالب في علوم الحديث إذا أكثر من الارتياض في تخريجه على (المنهج المقارن)؛ فإنه يتخرج لا محالة متمكناً (للمنهج المقارن) المناسب لطبيعة الحديث النبوي وعلومه، فيقوى بذلك على مقارنة حفظ الرواة بعضهم مع بعض، ومقارنة متون الأحاديث بعضها مع بعضها، ومقارنة الأسانيد، ومعرفة ما اختل فيه شرط الصحة أو لا.

فممارسة التخريج مثلاً من مقاصده العليا، إثبات التفرد والمخالفة والموافقة، فمن خلالها يحكم على الحديث بالصحة أو الضعف، طبعاً مع قرائن تنضاف إلى ذلك، يستعين به الطالب على تفسير ما يجده من تعارض، لكن القصد متجه إلى الكشف عن أهمية المنهج المقارن في الممارسة النقدية.

ف«الهدف من التخريج معرفة حالة الرواية من حيث تفردا أو موافقتها أو مخالفتها لروايات الآخرين، وتتوقف معرفة هذه الأمور على جمع الروايات (=التوثيق والاستقراء) من المصادر الأصلية دون غيرها، ثم المقارنة بينها. فإبراز المخالفة في حديث الراوي، معززا بنصوص النقاد هو القضية الأساس التي يجب الارتكاز عليها في التخريج ودراسة الأسانيد، للوصول إلى ما يسمى بفقهِ التخريج»⁽¹⁾.

1 - كيف ندرس علم التخريج، حمزة المليباري، وسلطان العكايلة. (ص 32). و(ص 69).

خامساً: المنهج التحليلي

يعد (المنهج التحليلي) من المناهج الرئيسة التي استند إليها المحدثون في بناء مباحث علم الحديث، ذلك أن التخريج أو الجرح والتعديل، أو الممارسة النقدية عموماً ليست مجرد حشر لأقوال النقاد دون توجيهها، وليست قاصرة على إيراد العلل دون بيان أوجه قدحها في صحة الطرق؛ بل إن ذلك كله منوط بقدرته على التوجيه؛ توجيه أقوال النقاد، وتعليل أسباب الجرح والتعليل، وتفسير أوجه الخلف بينهم في إيرادها، وبيان مسالكهم في اختيارها.

يقول الدكتور عدا ب حمود الحمش: «على الباحث أن يفهم الحديث الذي يريد درسه فهماً دقيقاً لسنده ومتنه، وأول ذلك القراءة الحديثية العلمية، بغية إزالة الغموض، والإبهام، والاشتراك والغريب من أسانيد الحديث ومتونه، حتى تتوضح الصورة المتكاملة للحديث»⁽¹⁾.

ويقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «اعتمد المحدثون المنهج التحليلي بمستوياته المتعلقة ب: (التفسير)، و(التعليل)، و(التقويم) في الجرح والتعديل، وبيان أحوال الرواة والروايات من حيث القبول والرد. فقد كان المحدثون يفككون بنية الروايات من حيث شروط القبول؛ فيعدلون ويجرحون مع التفسير والتعليل، وبيان الحكم المفضي إلى قبول الراوي أو الراوية أو ردهما.

واعتمد المحدثون كذلك هذا المنهج في بيان علل الحديث المتعلقة بقوادح خفية لا يمكن أن تظهر إلا بالتدقيق، وتفكيك عناصر السند والمتن في أدق الدقائق والجزئيات»⁽²⁾.

من الكتب المهمة في هذا الباب، التي أبانت على قدرة عالية لصاحبه على تحليل الأقوال وتفسيرها، وتوجيه العلل وتحريرها، ونقد الطرق وبيان أوجه اتفاقها واختلافها، وكذلك اختلاف المتون، وما أثر منها في إعلال الحديث وما ليس كذلك؛ كتاب (نصب الراية) للإمام الزيلعي (ت762هـ). فمن راجع تخريجه لأحاديث البسملة مثلاً، ظهر له علو كعب الإمام في استثمار هذه

¹ - علم تخريج الحديث ونقده تأصيل وتطبيق، عدا ب حمود الحمش. (ص 126).

² - ضوابط تدريس الحديث النبوي وعلومه، سعيد سليم. (محاضرات ألقاها الدكتور سعيد سليم على طلبة ماستر تدريس العلوم الشرعية 2016م) (ص 10).

(الملكة)، حيث أتى فيها بكل طرقها، وجل ما قيل في متونها من أقوال، وتكلم على علل أسانيدها، والاختلاف الحاصل في رواها جرحا وتعديلا، وفسر أوجه التعارض بين الفقهاء فيها⁽¹⁾.

ومن الأئمة كذلك، الإمام ابن الملقن (ت806هـ) في كتابه (البدر المنير)، فقد توسع في تحليل ما يورده من الأحاديث توسعا كبيرا، مما حفز همة الحافظ ابن حجر (ت852هـ) على اختصاره في (التلخيص الحبير)، فجاء كتابا حافلا بالفوائد، قيما في (الصناعة الحديثية).

فالشاهد أن (التحليل)، منهج قائم على تفكيك بنية الحديث، وتفسير مختلف العناصر المؤثرة في صحته أو ضعفه، وما من خطوة من خطوات (التصحيح والتضعيف) إلا وهي مفتقرة إلى هذه (آليات هذا المنهج)، فالطالب بعد أن يجمع طرق الحديث، يحتاج إلى مقارنة بين طرقها لمعرفة مواضع الاتفاق والاختلاف، وبعد ذلك يحتاج إلى معرفة ألفاظ الحديث وما سيق منها بالمعنى، وما ورد منها باللفظ، ومعرفة زيادات الثقة، والوقوف على نكارة المتن، وكذا الاضطراب، والعلل الخفية، والإدراج.

وبعد ذلك يحتاج إلى ترتيب طرق ورود الحديث، على نحو منطقي تصاعدي من المدار فما علا، أو تنازلي من الصحابي، فما نزل من غير خبط ولا خلط، بين الصعود والنزول⁽²⁾.

وبعد مخاض حديثي قد يدوم أسابيع وشهورا، وبعد قراءة متمعة لمختلف مصادر الحديث النبوي وعلومه، ومقارنة دقيقة، وممارسة طويلة، وتطبيق على مئات الأسانيد والمتون، فإنه تتكون لديه قدرة على النقد، وأهلية لممارسة التصحيح والتضعيف.

يقول الدكتور الشريف العوني: «بعد الرحلة الطويلة للحكم على الحديث، والتي قد تمتكث الأيام والأسابيع، قبل إنجاز بعضها، يمكنك الحكم على الحديث، حتى إذا مارس العملية النقدية في مئات الأحاديث، وألوف الأسانيد، وتكونت لديه مهارة حديثة في دراسة الحديث، وأصبح أكثر إجلالا لأئمة السنة، وأعرف بعظم ما قدموه، وأنهى فهم علوم الحديث، وتجاوز مرحلة فهم مصطلحاته، وأتقن قواعد القبول والرد غاية الإتقان، وأصبح فاهما للجرح والتعديل فهم المتخصصين

¹ - ينظر: نصب الراية للإمام الزيلعي (1/ 265-271).

² - ينظر: علم تخريج الحديث ونقده: تأصيل وتطبيق، عذاب محمود الحمش. (ص118).

حقاً، وصار مدركاً لتعليقات الحديث الخفية، وصار يكتب السنة والتراجم أخيراً، عندها فقط، يصير الطالب ذا ملكة حديثة»⁽¹⁾.

وتلك هي الغاية من معاناة هذا العلم، والمقصد من فني زهرة الشباب في تحصيله، وكيف لا تكون هي سدرة المنتهى، و«العلوم ما دونت إلا لترقية الأفكار، وصقل مرآتي العقول، وبمقدار ما يفيد العلم من ذلك ينبغي أن يزداد في اعتباره، فما القصد من كل علم إلا إيجاد الملكة التي استخدم لإصلاحها»⁽²⁾.

ومن الأمور المهمة التي يمكن إدراجها ضمن المنهج التحليلي، قدرة الطالب على الترجيح ودفع التعارض؛ لأن هذا الأمر يتطلب فهماً دقيقاً، ويحتاج تفكيكا للروايات المتعارضة، كما أن الترجيح يستلزم معرفة الراجح والمرجوح، وهذا يتطلب نقداً وتعليلاً.

لا ريب أن الطالب في ممارسته للتخريج، لا يجمع الطرق، ولا يحدد المدارات، ولا ينقل أقوال النقاد في الرواة جرحاً وتعديلاً كيفما اتفق، ولا يحشرها دون فقه في إيرادها، بل إن ذلك كله منوط بقدرته على الوصول إلى الحكم السليم على الرواية صحة أو ضعفاً، لذلك قلّ أن يخلو للطالب حديث لا يجد فيه تعارضاً بين النقاد، إما في الحكم على روايته، فيجد بعضهم يوثقه، وآخره يضعفه، وبعضهم يحكم له بالاحتجاج في المتابعات والشواهد دون الأصول، وبعضهم يوثقه إذا قورن بغيره. أما إذا استقل بروايته ضعفاً، وقد يجد تعارضاً في متونها؛ فبعضهم يرويه كما تحملها باللفظ، وبعضهم يسوقها بالمعنى، وبعضهم يزيد فيها زيادات لا توجد عند غيره، فيقع في اضطراب عملي، لا يرفعه إلا اقتداره على رفع التعارض، والوصول إلى ما يراه بالدليل والقرائن راجحاً.

والتأمل في مباحث علوم الحديث، يجد بعض الأنواع قائماً على دفع التعارض؛ كـ(مختلف الحديث)، وكـ(الاضطراب) الواقع في السند أو المتن، أو فيهما معاً، وكـ(الناسخ والمنسوخ). والطالب لا ريب أن تعترضه في ممارسته للتخريج جملة من هذه الأحاديث التي ظاهرها التعارض، فيحتاج إلى جمع واستقراء ومقارنة الأحاديث الواردة في الباب ليقوى بذلك على دفع ما ظاهره الاختلاف، وقد

¹ - مقرر التخريج والحكم على الحديث، الشريف العوني. (ص330).

² - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (157).

سبق في مبحث (استمداد علوم الحديث) أن سقت نصا للإمام ابن الصلاح يبين فيه أن رفع التعارض في مختلف الحديث، لا يقوى عليه إلا الجامع للصناعتين: الحديثية والفقهية.

ومن بين أبرز علماء الحديث، الذين كشفوا عن علو الكعب في دفع التعارض، والترجيح بين الأقوال، وبيان الصحيح من أقوال النقاد؛ الإمام الدارقطني (ت385هـ) في (علله)، فتجده يسوق الطرق، ويبين مداره ومخرجه، واختلاف الرواة عليه (أي على الإمام الذي عليه مدار الحديث)، ويبين من وصله ومن أرسله أو أوقفه، ومخالفة الرواة بعضهم لبعض، ومن تفرد بالرواية عنه، ومن شاركه، ثم يرجح الصواب من هذه الأقوال، وهذا المنهج من رجوع إلى (علله) وجده مطردا، لذلك نستطيع القول إن الارتياض في هذا الكتاب من أعظم المصنفات التي تقدح هذه المكلة، ولا بأس أن نورد مثالا يجلي هذا الذي ذكر.

«سئل عن حديث أبي الأسود، عن أبي ذر، قالوا: «رآني رسول الله ﷺ نائما في المسجد، فضربني برجله، ثم قال: ألا أراك فيه نائما؟ قلت: أجل قال: أتجبه؟ قلت: نعم قال: كيف أنت إذا أخرجت منه؟ قلت: أسكن المسجد الحرام، قال: فإذا أخرجت منه». [الحديث].

فقال: يرويه داود بن أبي هند، واختلف عنه؛

فرواه شريك بن عبد الله، عن داود، عن أبي حرب بن أبي الأسود، عن أبيه، عن أبي ذر.

واختلف عن معتمر بن سليمان؛ فرواه عبد الأعلى بن حماد، وعلي المديني، وأبو بكر بن أبي شيبة، عن معتمر، عن داود، عن أبي حرب، عن عمه، عن أبي ذر.

وخالفهم محمد بن أبي بكر المقدمي، وسوار العنبري، فروياه عن داود، عن سماك بن حرب، عن أبي الأسود الدؤلي، عن عمه، عن أبي ذر.

وذكر سماك فيه وهم.

والصحيح ما قاله عبد الأعلى، ومن تابعه، عن معتمر.

ورواه علي بن عاصم، عن داود، عن أبي حرب، عن عمه، عن أبي ذر.

ورواه الحساني، عن علي بن عاصم، فذكر فيه ما لم يأت به غيره، وما أحسبه حفظه، وهو
قال: وقال لي: كيف بالوليمة تدعون الشبعان، وتطردون العريان، وليس هذا الكلام محفوظ في هذا
الحديث⁽¹⁾.

فالملاحظ أن الإمام الدارقطني (ت385هـ) لا يترك طريقا يفسر به (علل الحديث) إلا أوردته، ولا يدع قادحا من القوادح المؤثرة في الحديث إلا ساقها، كل ذلك مع التحري الرصين، والدقة البالغة، والاستقراء التام، والمقارنة الدقيقة، ثم الترجيح المعتبر، فيخرج الطالب متزودا بمنهج مكتمل الأركان في العملية النقدية. والأحاديث التي تكثر عللها تجد الإمام الدارقطني لا يتوانى عن إيرادها كلها، مع تفسير كل ما يسوقه، وتعليل ما يورده، وبهذا تميز (علله) عن (علل) ابن أبي حاتم (ت327هـ)، وعلل الإمام أحمد (ت241هـ)؛ لأنهما يعلان الحديث دون تفسيره، فالطالب المبتدي يصعب عليه في بدء أمره الارتياض فيهما، بخلاف الإمام الدارقطني (ت385هـ).

«سئل -أي الدارقطني- عن حديث عمر، عن أبي بكر، عن النبي ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا: لا إله إلا الله)⁽²⁾. [الحديث].

فقال: هو حديث يرويه الزهري (الراوي المدار)، واختلف عنه؛

فممن رواه عنه على الصواب: شعيب بن أبي حمزة، ويحيى بن سعيد الأنصاري، ومحمد بن الوليد الزبيدي، ويونس، وعقيل، وعبد الرحمن بن خالد بن مسافر، والنعمان بن راشد، وسفيان بن حسين، وسليمان بن كثير، ومحمد بن إسحاق، وجعفر بن برقان، وعبد الرحمن بن يزيد بن تميم فرووه، عن الزهري، عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة، عن أبي هريرة، قال: قال عمر لأبي بكر.

واختلف عن سفيان بن حسين، فأسنده عنه محمد بن يزيد الواسطي، عن الزهري، عن عبيد الله، عن أبي هريرة.

وأرسله يزيد بن هارون، فأسقط منه أبا هريرة.

1 - العلل الواردة في الأحاديث النبوية، علي الدارقطني، تحقّق: محفوظ السلفي، وخالد المصري، ط دار طبية-الرياض، ط الأولى 1432هـ- 2011م- (241/4).

2 - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الزكاة، باب وجوب الزكاة، برقم: 1399.

ورواه معمر بن راشد، واختلف عنه؛

فأسنده رباح بن زيد، عن معمر، عن الزهري، عن عبيد الله، عن أبي هريرة بمتابعة من تقدم حديثه.

وأرسله عبد الرزاق عن معمر، عن الزهري، عن عبيد الله لم يذكر أبا هريرة.

ورواه عمران القطان، عن معمر، وقال: عن الزهري، عن أنس بن مالك، عن أبي بكر.

ووهم فيه على معمر.

ورواه يحيى بن أبي أنيسة، عن الزهري، عن سعيد بن المسيب، عن أبي هريرة، عن النبي ﷺ.

ووهم أيضا في ذكر سعيد.

ورواه صالح بن أبي الأخضر، فقال: عن الزهري، عن سعيد، وأبي سلمة، عن أبي هريرة.

ورواه الوليد بن مسلم، عن شعيب، ومرزوق بن أبي الهذيل، وسفيان بن عيينة، عن الزهري، عن سعيد، عن أبي هريرة.

ووهم فيه على شعيب، وعلي بن عيينة، لأن شعيبا يرويه عن الزهري، عن عبيد الله، عن أبي هريرة.

وابن عيينة يرويه عن الزهري مرسلا، لا يذكر فوقه أحدا.

والقول الأول هو الصواب»⁽¹⁾.

وأنبه على أمر سبق أن وسعت فيه القول في (مبحث الخصائص المعرفية المميزة للنظر الحديثي)، وهي أن المحدثين توسعوا في إعمال القرائن، وأشد ما يحتاج إليها في باب التعارض والترجيح، فكثيرا ما تجد أهل الحديث يرجحون بقرائن خاصة بحالة الراوية محل النقد؛ لذلك لما اختلف أهل الحديث في

¹ - علل الدارقطني. (191/1-194).

تعارض الوصل مع الإرسال، لم يقدموا واحدا على آخر، بل جعلوا العمدة في الترجيح على القرائن، وهذا هو التحقيق الذي ذهب إليه النظار من أرباب الحديث.⁽¹⁾

يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ) بعد أن ساق روايتين مختلفتين لحديث، اختلف عليهما بين الوصل والإرسال: «تمسك بهذا من زعم أن العمدة لمن وصل على من أرسل، لاتفاق الشيخين على تصحيح الموصول هنا على المرسل، والتحقيق أنهما ليس لهما في تقديم الوصل عمل مطرد؛ بل هو دائر مع القرينة، فمهما ترجح بها اعتماده، وإلا فكم حديث أعرضنا عن تصحيحه للاختلاف في وصله وإرساله»⁽²⁾.

وهذا الأمر يؤكد ما سأليناه بحول الله في مبحث (أهمية التخريج)، وهي أن الذي يحزر للطالب ما (تصوره) في الكتب النظرية لعلم المصطلح، (تصرفه، وارتياضه، وتمرنه) في كتب التخريج والعلل، التي تجعله يقف على الاستثناءات الخاصة بكل قاعدة على حدة، ويتلمس القرائن المحتفة بها، ومتى يرجح الوصل على الإرسال، ومتى يرجح الإرسال على الوصل، ومتى تكون قادحا، ومتى لا تقدر. وهذا المنهج يجعله مطردا عند كل حديث يباشره بالنقد، والتصحيح والتضعيف، فيرجع الطالب من وراء كل هذا بما يسمى بـ«(بفقه القواعد الحديثية)؛ التي يراد بها: الفهم الدقيق للقواعد الحديثية في ضوء استثناءاتها التي تجعل من الاستثناءات مكانة لا تنزل عن الفروع المتشابهة التي ابتنيت عليها القاعدة»⁽³⁾.

ولذلك تجد العلماء الذين كتبوا في علم المصطلح، لا يحصرون القرائن التي تفيد في التعارض والترجيح الحديثي؛ لأن ذلك لا يمكن حصره واستيعابه في كتاب يروم تيسير استعمالات النقاد للمصطلح الحديثي، فتجدهم يشيرون إليها إشارة عابرة دون تفصيل، فيقولون مثلاً: ومعرفة تفاوت الرواة يفيد في باب التعارض والترجيح، أو معرفة هذا متواتر وهذا مشهور وهذا عزيز يفيد في الترجيح عند التعارض.

¹ - من الدراسات المهمة التي وقفت عليها في باب القرائن عند المحدثين، (قرائن التعديل والترجيح دراسة نظرية تطبيقية، للدكتور عبد العزيز صالح اللحيدان)، ودراسة: القرائن وأثرها في تعليل الأحاديث: دراسة تأصيلية تطبيقية للدكتور: عبد الغني نادر عدا).

² - فتح الباري بشرح صحيح البخاري للحافظ ابن حجر. (167/13).

³ - التراجم المعلقة، أحمد بدري البشاشة. (ص 235).



يقول الإمام بدر الدين الزركشي (ت794هـ): «معرفة تفاوت الرواة لقولهم: هو (دون فلان)، أو (ليس هو عندي مثل فلان)، وغير ذلك مما يدل على نقصه بالنسبة إلى غيره. وهذا الفن يحتاج إليه في باب الترجيح عند اختلاف الرواية، وليس من القدح في الرواية التي لم تتعارض في شيء»⁽¹⁾.

وقال الإمام ابن ربيع (ت702هـ): «ليس من شرط قبول رواية العدل أن لا يكون غيره أحفظ منه، أو أولى في الرواية، وإنما يحتاج إلى هذا في باب الترجيح عند اختلاف الرواة، وليس من القدح في الرواية التي لم تعارض في شيء، وهذا النوع من الحديث ينبغي أن يعقد له باب، أو يفرد له تصنيف، وبعد في علوم الحديث؛ بل هو من أجلها للحاجة إليه في الترجيح»⁽²⁾.

وهكذا نجد الأئمة رحمهم الله يشيرون إلى هذه القرائن دون توسيع القول فيها؛ لأن الميدان المناسب لإعمالها، هو كتب (التخريج والعلل)، إذ بها يستعين على التفسير والتعليل والتوجيه والنقد والترجيح، فما كان منها مؤثراً اعتبره، وما كان منها غير ذلك استعان به على صحة الحديث.

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) بعد أن ساق اختلاف الرواة في رواية، وثبوت اللقاء من عدمه. «تبين بهذا وأمثاله أن الاختلاف عند النقاد لا يضر إذا قامت القرائن على ترجيح إحدى الروايات، أو أمكن الجمع على قواعدهم. والله أعلم»⁽³⁾.

✽ وملخص القول: أردت من خلال هذه الشواهد أن أبين أن ميدان التخريج والعلل هو المجال المناسب التي يثمر الملكة الحديثية، والطالب ما لم يكن بذره فيها، فليعلم أن أرضه لا يرجى لها أن تمسك ماء، ولا أن تنبت كلاً، ولا ريب أن (الترجيح والتعارض)، من أعظم الملكات التي يلحق بها الطالب بفرسان أئمة النقد، وبها يلحق بالمتحقيقين ب(الصناعة الحديثية)؛ لأنها توجب عليه

1 - النكت على مقدمة ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي. (76/1).

2 - شرح الإمام بأحاديث الأحكام، ابن دقيق العيد. (252/3).

3 - هدي الساري مقدمة فتح الباري، ابن حجر العسقلاني. (970/2).



استصحاب مختلف الملكات التي تملكها قبل، وتضطره إلى تجنيد قدراته البحثية، وزاده المعرفي والمنهجي الذي يوصله إلى مخرج نقدي سليم، وتلك هي غاية (التخريج النقدي)⁽¹⁾.

¹ - للأمانة العلمية، هذا المصطلح بهذا التركيب أفدته من الدكتور أحمد الحيمر في دراسته: (البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين). جزاه الله خيرا.



المبحث الثالث: علوم الحديث: مصادر الاستمداد، وروافد التأثر.

إن طالب علوم الحديث يلزمه معرفة الروافد المؤثرة في تشكل نسقه المصطلحي، ودرك العلوم التي استمد منها المحدثون وأفادوا منها في تشييد أركان علمهم، فلا يغفل في طلبه عن معرفة العلاقات الرابطة له بغيره، والوشائج الجامعة لها في نسق تنخرم صورة العلم بقطع حبال الوصل بينها، مما يعود عليه بالضرر في تصحيح التصور، وتحقيق النظر فيما يدرسه من مسائله وقضاياها.

وأشير في سياق دراسة (استمداد علوم الحديث) من غيره إلى مسألة في غاية الأهمية، لا ينبغي إغفالها في تحليل هذا العنصر، وهي ضرورة استصحاب (الوظائف) النازمة لطبيعة اشتغال المحدث، وجعلها معايير حاكمية في معرفة الأصيل والدخيل من المواد التي استمد منها المحدثون، وميزانا يقوم به ما يجري على منهجهم وصناعتهم وما يخالفهما، والتسور على هذا التنبيه يوقع لا محالة في بعض الأوهام والأغلاط، وإذا لم يفهم هذا العنصر (=الاستمداد) في ضوء الوظائف التي نشأ العلم لتحقيقها ظل الإشكال قائما.

لذلك سيلحظ المتتبع بحول الله تعالى كيف أُنِي في كل عنصر أقف فيه على منهج استمداد المحدث من غيره على وظائف العلم؛ لأن بحث عنصر الاستمداد بعيدا عن استصحاب الوظائف، مظنة لسوء فهم ما أروم تحليله وبيانه.

ثم إن هناك تنبيها آخر، وهو أن الاستمداد يتخذ مناحي متعددة، فتارة يكون (منهجيا)؛ أي الاستمداد الذي يقوم على استحضار مناهج العلوم الأخرى في دراسة قضايا علوم الحديث، وهناك (استمداد معرفي)؛ أي إنه استمداد يقوم على استعارة مصطلحات أو مفاهيم مرتبطة بعلم آخر، والاستناد إليها في بناء مسائل علم الحديث وقضاياها، والاستمداد في كلا النوعين ليس شرطا فيه أن يكون إيجابيا، بل قد يتأثر العلم بعلوم أخرى، لكنه تأثر سلبي، كما هو الحال بالنسبة لعلم الأصول.



أولاً: مصطلحات حريثية أصيلة.

إن المتأمل في النسق المصطلحي لعلوم الحديث، يجد المصطلحات الأصيلة غالب المادة الحديثية، وصلبها الذي عليه قامت، وأساسها الذي عليه استندت في مباشرة العملية النقدية؛ فعلوم الحديث بحكم طبيعتها المعرفية، وخصائصه المنهجية كانت مصطلحاته متخلقة من رحم العلم نفسه، لم تتأثر بالعلوم الأخرى من حيث الاستمداد إلا في مواضع قليلة، نذكرها حصراً فيما يلي بحول الله تعالى.

والحقيقة التي لا مرء فيها أن العلم أيا كان، لا بد أن تكون مصطلحاته الأصيلة؛ أي المصطلحات (الصلبية)، المشكلة لبنيته أكثر من غيرها، هذه القاعدة شاملة حتى للعلوم التي عرفت تأثراً واضحاً بالمد الكلامي، والتشقيقات المنطقية، والخلافات الجدلية، التي أسهمت في انطمار كثير من حقائقه النائية عن وظائفها الأصلية، ومع ذلك فإن المصطلحات المشكلة لصلب العلم تكون أكثر من غيرها، وإلا فقد العلم هويته، ووئدت أصالته؛ لأن العلم لا يستحق أن يوسم بوصف العلمية إلا إذا كانت مصطلحاته الأصيلة أكثر من غيرها؛ لأن قواعد العلم ومناهجه لا تتخلق إلا من مصطلحات ولدت في رحم العلم نفسه، وبالتالي لا حديث عن القواعد والمنهج إلا مع أصالة مصطلحاته.

وبخصوص علوم الحديث؛ فإن مصطلحاته تشكلت من ممارسة النقاد لها، وظهرت من معابنتهم للرواة، فالسبب في غزارة المصطلحات الصلبية راجع إلى خصوصية العلم، فالمحدث مادته الأولى هي: الرواة؛ الذين عليهم مدار قبول الأخبار وردّها، والمحدث ينظر إليهم من زاويتين كبيرتين تشكلت منهما غالب مصطلحات علوم الحديث ومباحثه: (العدالة) و(الضبط)، فيحتاج في ذلك كله إلى (المعينة)، ينظر إلى هديه وسمته وخلقه وعبادته، فيحكم عليه بظاهر ما عاينه منه، ويحكم عليه في ضبطه بمقارنة حفظه مع أقرانه، وعرضها على من هو أحفظ منه وأتقن... إلخ، فهذه العمليات كلها تفرز للمحدث مصطلحات تناسب حال ذلك الراوي عدالة وضبطاً، فمن عرف عنه الضبط والإتقان معظم أيام تحديثه فهو (الثقة) و(المتقن)، ومن عرف عنه كثرة الغلط والنسيان، فهو مختل الضبط؛ فتولد مصطلح (الشاذ) و(الوهم) و(التلقين) و(التدليس)... إلخ.



وهذه المعاني المستنبطة أشار إليها الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) في مطلع (مقدمته)، حيث قال: «وهذه جملة تفاصيلها (أي أنواع الضعيف) تدرك بالمباشرة والبحث، فاعلم ذلك فإنه من النفائس العزيزة»⁽¹⁾.

لذلك (قول): إن عمل المحدث منصب بالأصالة على (البحث في عوارض الرواة)؛ إذ منها تخلق نسقه المصطلحي، لذلك لا غرابة في غزارة مصطلحاته الصلبية؛ لأن طبيعة العلم، وطبيعة الوظائف النازمة لاشتغال المحدث، فرضت هذا الأمر.

وهكذا نخلص إلى أن عوارض الرواة عدالة وضبطاً، أثرت في انبثاق أغلب أنواع علوم الحديث، لأنها «نتاج عمل المحدثين في منهج النقد وتطبيقهم لقانونه؛ إذ كانوا يعملون في خدمة السنة وصيانتها والعناية بروايتها ونقدها، فكانت تتشكل من تلك الروايات أنواع مختلفة، فيميزون كل نوع عن غيره، ويطلقون عليه لقباً اصطلاحياً»⁽²⁾.

ومن الأمثلة الدالة على هذا النوع، ما يعبر به الخطيب البغدادي (ت 463هـ) بقوله «معرفة ما يستعمله أصحاب الحديث من العبارات في صفة الأخبار وأقسام الجرح والتعديل»⁽³⁾.

ومما يدخل في هذا النوع تعبيرهم عن المصطلحات أنها من استعمالات المتقدمين من الحفاظ أو النقاد، كما ذكر ذلك ابن رجب الحنبلي (ت 795هـ)، حيث قال «كان القدماء كثيراً ما يقولون (عن فلان) ويريدون الحكاية عن قصته، والتحديث عن شأنه، لا يقصدون الرواية عنه»⁽⁴⁾.

وقال أيضاً: «والحفاظ كثيراً ما يذكرون مثل هذا، ويعدونه اختلافاً في إرسال الحديث واتصاله، وهو موجود كثيراً في كلام أحمد وأبي زرعة وأبي حاتم والدارقطني»⁽⁵⁾.

والأمثلة على هذا كثيرة، أردت فقط التنبيه على أصالة المصطلحات الحديثية، وأنها وليدة استعمالات المحدثين، وممارستهم النقدية، وأنها لم تصب بشائبة التأثير الكلامي والمنطقي، بل ظلت

1 - علوم الحديث لابن الصلاح (ص 34).

2 - المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمنهج النقدي التاريخي، عبد الرحمن فالح السلمي. (ص 178).

3 - الكفاية في أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي (114/1).

4 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي (604/2).

5 - نفسه. (604/2).

نائية عن ذلك كله؛ كالصحيح، والضعيف، والحسن، والإرسال، والإعصال، والموقوف،
والمسلسل...إلخ.

وهكذا؛ فالمصطلح الحديثي «تحكم في وضعه الشرع والعمل، وليس له أي نموذج آخر استقى
منه مصطلحاته سوى اللغة العربية على أساس المناسبة الدلالية»⁽¹⁾.

وسأكتفي في هذا المقام بالتمثيل ب(المصطلحات التاريخية)، باعتبارها إحدى المكونات
المهمة في النسق المصطلحي الحديثي؛ إذ المتأمل في المباحث المشكلة لعلوم الحديث، والناظر في
المصطلحات المؤسسة لنسقه المفاهيمي، يلحظ وفرة المباحث والمصطلحات المتعلقة (بالتاريخ)، وهذا
راجع إلى طبيعة العلم نفسه؛ لأني سبق وأن نبهت على أمر في غاية الأهمية، وهو أن عمل المحدث
دائر على البحث في عوارض الرواة، سواء ما تعلق منها بالعدالة أو الضبط، ومنهما تشكل علم قائم
بنفسه، ألا وهو علم الجرح والتعديل، ولا شك أن تولج التاريخ في جناح الضبط أوثق؛ لأنه مرتبط
بالأصالة بأعيان الرواة من حيث ولادتهم ووفياتهم، ومن حيث إثبات زمن رحلتهم، ومن حيث
سماعهم وتلقيهم، وأحسب أن هذا الأخير أكثر ما يفتقر إليه المحدث؛ لأن الكشف عن تدليس
الرواة، ومعرفة ما حدثوا به من الأحاديث المكذوبة، يتوقف على معرفة سن رحلتهم إلى من دلسوا
عليهم، والزمن الذي تحملوا فيه، فبالتاريخ يتبين زيف ادعائهم، وينكشف بطلان زعمهم، «ولهذه
العلة قيد الناس مواليد الرواة، وتاريخ موتهم، فوجدت روايات لقوم عن شيوخ قصرت أسنانهم عن
إدراكهم»⁽²⁾.

يقول الإمام النووي (ت676هـ): «التواريخ والوفيات: هو فن مهم به يعرف اتصال الحديث
وانقطاعه. وقد ادعى قوم الرواية عن قوم؛ فنظر في التاريخ، فظهر أنهم زعموا الرواية عنهم بعد
وفاتهم بسنين»⁽³⁾.

1 - دراسات مصطلحية، العدد الرابع: 1426هـ/2005م (ص 88).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 87).

3 - تقريب النووي مع شرحه: تدريب الراوي، جلال الدين السيوطي. (866/2).

ومن عده من عمد هذا العلم، وركائزه التي عليه يستند الإمام السخاوي (ت902هـ): «علم التاريخ فن من فنون الحديث النبوي»⁽¹⁾.

ويقول (أسافونا) الدكتور سعيد سليم: «لقد وظف علماء الحديث التاريخ «في ضبط طبقات المحدثين، وتاريخ التلقي، والأخذ عن الشيوخ، ووظيفوه كذلك في المسموعات التي ألفوها في التراجم والرجال، وكتب التاريخ»⁽²⁾.

لذلك كان التاريخ متولجا في أنواع عديدة من أنواع علوم الحديث؛ كتدليس الشيوخ، «فإن للتاريخ أهمية قصوى في كشف بعض أنواعه؛ إذ قد تتأخر وفاة الشيخ بحيث يشاركه في السماع منه جماعة دونه، فيلجأ الراوي إلى تدليس اسم ذلك الشيخ - بقصد الإغراب - ولولا وقوفنا على التاريخ ما استطعنا»⁽³⁾.

ومن الأنواع التي لها صلة بالتاريخ (المتفق والمفترق) في أسماء الرواة، وأنسابهم، وكناهم.

قال (الحافظ السخاوي) (ت902هـ): «وكونه أحد الطرق التي يعلم بها الغلط في المتفقين ، بإضافة ما لواحد إلى آخر حيث يكون أحدهما ولد بعد موت الآخر، كأحمد بن زياد الهمداني المتوفى سنة سبع عشرة وثلاثمئة، حيث يوهم أنه أحمد بن نصر الداودي المتوفى سنة اثنتين وأربعمائة، ولذلك أمثلة كثيرة»⁽⁴⁾.

ومن أشد الأنواع احتياجا إلى التاريخ، الكشف عن الأحاديث الموضوعة، فقد ذكر الخطيب البغدادي (ت463هـ) «أن أبا حسان الزياتي قال: سمعت حسان بن زيد يقول: لم نستعن على

1 - الإعلان بالتوبيخ من ذم التاريخ، عبد الرحمن السخاوي. (ي ص 18).

2 - مدخل إلى العلوم الشرعية، سعيد سليم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى: 1439هـ/2018م. (ص 127).

3 - نقد الحديث بالعرض على الوقائع والمعلومات التاريخية، سلطان العكاية، دار الفتح-الأردن، ط الثانية: 1435هـ/2014. (ص 63).
يقول الإمام السخاوي: «وكون المروي من طريق بعض المختلطين من قديم حديثه أو ضده، وكون الراوي لم يلق من حدث عنه، إما لكونه كذب أو أرسل، وذلك ينشأ عنه معرفة ما في السند من انقطاع، أو عضل، أو تدليس، أو إرسال ظاهر أو خفي؛ للوقوف به على أن الراوي مثلا لم يعاصر من روى عنه، أو عاصره، ولكنه لم يلقه لكونهما من بلدين مختلفين، ولم يدخل أحدهما بلد الآخر، ولا التقيا في حج ونحوه، مع كونه ليس له منه إجازة» الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ. (ص 20).

4 - الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، عبد الرحمن السخاوي. (ص 25).



الكذابين بمثل التاريخ، نقول للشيخ: سنة كم ولدت؟ فإذا أخبر بمولده عرفنا كذبه من صدقه»⁽¹⁾.
وقال سفيان الثوري (ت161هـ): «لما استعمل الرواة الكذب، استعملنا لهم التاريخ»⁽²⁾.

ولم تقتصر أهمية التاريخ على مباحث السند فحسب؛ بل إنها امتدت لتشمل مباحث المتن، وخاصة منها (الناسخ والمنسوخ). قال أسافونا الركنور سعيد حليم - حفظه الله -: «اعتمد علماء الحديث على المنهج التاريخي في معرفة النسخ والمنسوخ؛ لأنه علم يهتم بمعرفة المتقدم والمتأخر من الأحاديث التي يكون ظاهرها التعارض؛ فإن عدم معرفة التاريخ، اتجه علماء الحديث للترجيح بين هذه الأحاديث بحسب وجوه الترجيح المتعددة»⁽³⁾.

ومن الأمثلة التي ساقها الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)، يبين فيها أهمية التاريخ في معرفة النسخ والمنسوخ، قوله رحمه الله: «ومنها: ما عرف بالتاريخ؛ كحديث شداد بن أوس وغيره أن رسول الله ﷺ قال: «أفطر الحاجم والمحجوم»، وحديث ابن عباس رضي الله عنهما «أن النبي ﷺ احتجم وهو صائم»، بين الشافعي أن الثاني ناسخ للأول، من حيث إنه روي في حديث شداد أنه كان مع النبي ﷺ زمان الفتح، فرأى رجلاً يحتجم في شهر رمضان، فقال: "أفطر الحاجم والمحجوم". وروي في حديث ابن عباس "أنه ﷺ احتجم وهو محرم صائم". فبان بذلك: أن الأول كان زمن الفتح في سنة ثمان، والثاني في حجة الوداع في سنة عشر»⁽⁴⁾.

لقد ارتبط التاريخ عند المحدثين بفن مهم، لا يستغني الناظر في علوم الحديث عنه، ولا يغفل عنه في ممارسة للعملية النقدية، وهو (علم الطبقات)، فهو مرتبط الصلة بالتاريخ، حتى عده ابن الصلاح (ت643هـ) من المهمات التي افتضح بسبب الجهل بها غير واحد من المصنفين وغيرهم.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 88).

2 - الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، عبد الرحمن السخاوي. (ص 22).

3 - المنهج في مباحث علوم الحديث، سعيد حليم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى: 1439هـ/2018م. (ص212).

4 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 278).

قال رحمه الله: «والباحث الناظر في هذا الفن يحتاج إلى معرفة المواليد والوفيات، ومن أخذوا عنه ومن أخذ عنهم، ونحو ذلك»⁽¹⁾.

وهكذا نجد أن كل ما له علاقة بإثبات تواريخ الرواة من حيث الولاة والوفاة والتحمل والأداء و(الرحلة) والسماع عن المشايخ، فإنه يشمل التاريخ؛ فيدخل في ذلك نوع (معرفة الأكابر عن الأصاغر)، ونوع (المديح ورواية الأقران) (والتدليس والإرسال)، ومن ذلك ما جاء به تصريحاً من الإمام ابن الصلاح، كتصرفه في النوع (السادس والأربعين) الذي وسمه بقوله: (معرفة من اشترك في الرواية عنه راويان متقدم ومتأخر تباين وقت وفياتهما تبايناً شديداً فحصل بينهما أمد بعيد، وإن كان المتأخر منهما غير معدود من معاصري الأول وذوي طبقته»⁽²⁾.

والأمثلة التي اختص بها التاريخ، وكانت لها صلة بباقي أنواع علوم الحديث كثيرة⁽³⁾، وما استشهدت به أحسبه مغن عن استقصاء ما كان من جنسه؛ لأن القصد من إيراده تبيان رافد من الروافد التي استمد منها المحدثون، وأثرت في تشكل مباحثه، واستتمام نسقه المصطلحي.

إن التوسع في إعمال التاريخ لدى المحدثين، أسهم في ظهور (المنهج التاريخي) الذي تميز به المحدثون عن غيرهم من العلماء؛ لأن خصائص العلم، وطبيعته المعرفية مؤثرة في تولد المناهج وإعمالها، فمن المناهج من اشتركت العلوم كلها في اعتماده؛ كالمنهج الاستقرائي، والمنهج المقارن، وإن كانت العلوم مشتركة في استثمارها؛ لأنها تصطبغ بخصائص ذلك العلم. فالمنهج الاستقرائي؛ من حيث القواعد، والآليات، والضوابط مشترك بين العلوم الشرعية؛ إلا أنه يختلف باختلاف خصائص العلم وطبيعته. وهناك مناهج استقل بإعمالها، والتوسع في استثمارها علم دون آخر، وذلك (كالمنهج التاريخي) فإنه مما تميزت به علوم الحديث عن غيرها؛ لأن علوم الحديث متعلقة (بالنقل والتوثيق)، وهذه مهام لا يقوى على حمل أعبائها غير الرواة، والرواة تعترضهم عوارض كثيرة، مؤثرة في حفظهم

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 399).

2 - نفسه. (ص 317).

3 - ينظر: الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ للإمام السخاوي، فقد أورد أمثلة كثيرة، وشواهد عديدة، تبين أهمية التاريخ في مباشرة العملية النقدية، وتصحيح الأحاديث وتضعيفها.

وضبطهم وسماعهم... إلخ، فلا أعون على التحقق من السماع، والكشف عن تدليس المدلسين، وكذب الوضاعين من إعمال التاريخ، فكان التأريخ إذن مرتبطاً بمقصد حفظ السنة، وضبط أحوال الراوي من حيث التحمل والأداء.

والمنبه فإن التاريخ عند المحدثين، مغاير للتاريخ عند غيرهم؛ لأن التاريخ عند أهل الحديث ارتبط أصالة بحفظ السنة، وصيانتها من الضياع، وضبط أحوال ناقليها، أما غيرهم فقد كانوا عالة على المنهج النقدي الحديثي، وتاريخهم ارتبط (بالوثائق) التي يكون الدارس فيها خارج موضوع الدراسة، وهذا وجه من أوجه الميز والافتراق في إعمال (المنهج التاريخي)، فالتاريخ عند المحدثين يعد جزءاً من عملياتهم النقدية، لا يستطيع الانفكاك عنه، ولا يقوى على التصحيح والتضعيف، وتمييز المقبول من المردود إلا بإعمال أدواته، أما غيرهم فهم على عكس ذلك تماماً.

يقول **الركنور عبد الرحمن السلمي**: إن «منهج المحدثين منهج خاص بتاريخ السنة لا علاقة له بالتواريخ الأخرى، فالمحدثون تميز تاريخهم بخصوصيته، وتميزوا هم بتوفير الأدوات المناسبة لنقده، ولم يكتفوا بتحديداتها واختيارها، وهذا سبق وتميز، لم يصل إليه المنهج الاستردادي، الذي يتوجه إلى رسم الخطوط العريضة، لنقد جميع التواريخ على اختلاف طبيعتها (...) فمنهج المحدثين مصمم بتفصيل تخصصي مناسب للتاريخ الذي بحث فيه (=تاريخ السنة)»⁽¹⁾.

إن الشاهد من سوق هذا الكلام، تبيان أوجه الأصالة والتميز في إعمال التاريخ، والمنهج التاريخي لدى المحدثين، ومما يشهد لصحة هذا الأمر، أن الإمام السخاوي عندما عرف التاريخ في

كتابه الحافل (الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ) عرفه بما ينضبط للمنهج الحديثي، فقال **رحمته الله**:

«التاريخ: التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الرواة، والأئمة، ووفاة، وصحة، وعقل، وبدن، ورحلة، وحج، وحفظ، وضبط، وتوثيق وتجريح، وما أشبه هذا؛ مما مرجعه الفحص عن

¹ - المنهج التاريخي وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخي، عبد الرحمن السلمي (ص 96).

أحواهم في ابتدائهم وحالهم واستقبالهم (...) والحاصل أنه فن يبحث فيه عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت»⁽¹⁾.

وربما الخنا فإنا نخلص إلى أمر يعزز ما توصلت إليه في بحث طبيعة التعاريف الحديثة، وهي أن المصطلحات الحديثة ظلت نائية عن المد الكلامي والمنطقي، والدليل الذي يعزز ذلك، أننا لا نجد مصطلحات ذات صلة بهذين العلمين، مما يدل على أن علوم الحديث لم تتأثر بهما؛ لأن طبيعة هذا العلم، فرضت مناعة تامة أمام كل ما هو غريب عن وظائف اشتغال المحدث، وحصانة قوية أمام كل ما لا يجري على منهج النقد، ولم تنفتح في استمدادها إلا على العلوم التي تعين على تحقيق وظائفه، والمتمثلة أصالة في تمييز المقبول من المردود.

¹ - الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، عبد الرحمن السخاوي، ترجمة صالح أحمد العلي، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1407هـ/1986م. (ص18-19).



ثانياً: مصطلحات ذات مصدر أصولي وفقهي.

إن المستقري (مقدمة) الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) يلحظ حضور المادة الأصولية، وإن لم تكن بذلك الحجم الذي عليه حال المصطلحات الحديثية الأصيلة، وتوارد بعض المصطلحات الأصولية داخل الحقل الحديثي ليس أمراً مستذكراً على إطلاقه، ولا معيياً على عمومته؛ لأن علم الحديث ظهرت قواعده أول ما ظهرت في رحم علم الأصول، والقصد هنا منصب على (رسالة) الإمام الشافعي (ت 204هـ)، باعتبار أن علم الأصول يبحث في السنة النبوية باعتبارها مصدراً للاحتجاج، وعلوم الحديث تأثرت بعلم الأصول من خلال نافذتين اثنتين:

الأول: طبيعة نشأة علوم الحديث، حيث ظهرت أول ما ظهرت داخل علم الأصول.

ثانياً: الخلفية الأصولية والفقهية لأرباب التدوين⁽¹⁾، ذلك أن غالب من صنف في علوم الحديث كانت لهم مشاركات في الفقه أو الأصول، مما عسر معه الانفكاك عن هذه الخلفية في بحث مسائل علوم الحديث. هذا الأمر أثر في خلط طريقة المحدثين بطريقة الفقهاء والأصوليين، فجاءت في بعض الأحيان نائية عن المنهج الأصيل الذي عليه أئمة النقد، ويظهر هذا خاصة في مسألة زيادة الثقة التي رجع فيها الخطيب البغدادي⁽²⁾ (ت 643هـ)، منهج الأصوليين الذين قبلوها بإطلاق.

يقول الدكتور فاروق حمادة في التنبيه على هذا التأثير الحديثي بعلم الأصول. «نظراً لمشاركة المتأخرين في علوم شتى فقد شيب علم الحديث ومصطلحه وشروحه، والتأليف فيه بمصطلحات العلوم الأخرى ومعارفها، مما أضعف دلالاته على مضامينه، وكبر تلقيه على طالبه، وامتزج بعلم أصول الدين وأصول الفقه وعلوم أخرى»⁽³⁾.

¹ - ينظر: مدخل إلى العلوم الشرعية للدكتور سعيد حليم. (ص 116).

² - ينظر تعقب الإمام ابن رجب الحنبلي على الإمام الخطيب في هذه المسألة في (شرح علل الترمذي). (638/2).

³ - تطور دراسات السنة النبوية ونهضتها المعاصرة وأفاقها، فاروق حمادة. ط جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط الأولى 1430هـ/2009م. وينظر (ص 151-167).

قلت: هذا الكلام وإن كان فيه نصيب من الصحة إلا أن التهويل من امتزاج علوم الحديث بغيرها فيه من المبالغة ما لا يخفى على القارئ لكتب المصطلح، ويشهد لذلك ادعائه امتزاجها بعلم أصول الدين، فهذا مستبعد ولا يوافق عليه الدكتور فاروق؛ أما تأثرها ببعض المصطلحات الأصولية والفقهية، فهذا معائن، وسنورد من المثل ما يشهد لصحته بحول الله تعالى، لكن الذي أردت التنبيه عليه، هو أن تأثير علماء الأصول، أو تأثر بعض المحدثين بالخلفية الأصولية لم يكن محمودا على إطلاقه، بل كان هذا التأثير مسهما في انطمار حقائق بعض المصطلحات الحديثية بما يخالف وظائف علوم الحديث، وبما يناقض المنهج النقدي الذي كان عليه فرسان هذا العلم.

قال الإمام (ابن رجب الحنبلي) (ت795هـ) في انتقاده للإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «إن الخطيب تناقض، فذكر في كتاب الكفاية للناس مذاهب في اختلاف الرواة في إرسال الحديث ووصله، كلها لا تعرف عن أحد من متقدمي الحفاظ؛ إنما هي مأخوذة من كتب المتكلمين (يقصد الأصوليين)، ثم إنه اختار أن الزيادة من الثقة تقبل مطلقا، كما نصره المتكلمون وكثير من الفقهاء، وهذا يخالف تصرفه في كتاب ((تميز المزيد))، وقد عاب تصرفه في كتاب تميز المزيد بعض محدثي الفقهاء، وطمع لموافقة لهم في كتاب الكفاية»⁽¹⁾.

والإمام (ابن الصلاح) (ت643هـ) نفسه تبع الخطيب البغدادي في هذه المسألة، ولم يتعقبه بالنقد والاستدراك، مما جعل الإمام الصنعاني (ت1182هـ) ينتقده في ذلك بقوله: «إن ابن الصلاح خلط هنا طريقة المحدثين بطريقة الأصوليين؛ فإن للحذاق من المحدثين في هذه المسألة نظرا لم يحكه، وهو الذي لا ينبغي أن يعدل عنه، وذلك أنهم لا يحكمون فيها بحكم مطرد، وإنما يديرون ذلك على القرائن»⁽²⁾.

فهذا الذي نقلته هنا وجه من أوجه تأثر المحدثين بالأصوليين، والحقيقة أن المحدثين وإن أكثروا النقل عن الأصوليين، إلا أن ذلك لم يحصل إلا من باب الإخبار والنقل، ولم يرجحوا مذهب

¹ - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي (638/2).

² - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار / محمد بن إسماعيل الصنعاني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، ط الأولى 1417هـ/1997م. (308/1).

الأصوليين إلا في مواضع قليلة، أو لم تكن سوى اختيارات فردية لبعض علماء التدوين، وقد أحصيت هذه الأنواع فوجدتها متمثلة في المباحث الآتية:

✧ أولاً: مسألة زيادة الثقة.

✧ ثانياً: تقسيم الأخبار إلى قطعي وظني.

✧ ثالثاً: المتواتر بمعناه الأصولي.

أما في غير هذه المواضع؛ فاستمداد علماء الحديث من علم الأصول كان محموداً؛ بل ضرورة اقتضتها طبيعة النظر في المتن؛ بمعنى أن المسائل التي استمدها المحدثون من الأصوليين؛ سواء ما تعلق منها بالجانب المعرفي أو الجانب المنهجي، فغالبها راجع إلى المتن لا إلى الإسناد؛ لأن الإسناد خصيصة تميز بهما المحدثون، ولم يشاركهم غيرهم في التدقيق فيها. أما المتن؛ فهو محل النظر الجمعي المشترك بين المحدثين وغيرهم، لذلك كانت حاجة علوم الحديث إلى علم الأصول ماسة في درس بعض ما يتعلق بها، فكان الاستمداد من هذه الزاوية مفيداً ومحموداً.

وبالرجوع إلى المسائل التي تأثر بها المحدثون بما لا يجري على المنهج النقدي الأصيل للنقاد، فهي محصورة فيما ذكرته سالفاً، وقد نبهت على مسألة زيادة الثقة، بما يغني عن تكراره. أما المسألة الثانية المتعلقة بتقسيم الأخبار إلى (قطعي) و(ظني)؛ فهو تقسيم أصولي صرف، لا علاقة له بمنهج المحدثين؛ لأن المحدث لا يبحث في القطع والظن، وإنما نظره مسلط على البحث في الأخبار من حيث القبول والرد. ولما نبهت في مطلع بحث مطلب الاستمداد على ضرورة استصحاب الوظائف الناعمة لطبيعة اشتغال المحدث وغيره، كان القصد من ذلك تحرير محل النزاع بالاحتكام إليها، وجعلها معايير في الإدخال والإخراج؛ إدخال ما يوافق وظائف المحدثين، وإخراج ما لا يجري على صنعتهم.

فتقسيم الأخبار إلى قطعي وظني «ليس على صناعة المحدثين وطريقتهم، وهو إن ذكره الخطيب فإنما أخذه عن الأصوليين، والمنزع الكلامي فيه واضح، ومداره على مسألة القطع والظن، وهي مدار

علم أصول الفقه نفسه، وليس كذلك علم الحديث، ومن ثم وقع الخلاف الشديد حول إفادة خبر الواحد العلم، فهو إنما طرأ على مباحث المحدثين لاحقاً بأثر من علمي الأصول والكلام»⁽¹⁾.

فالتقسيم الذي صدر به الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) كفايته ليس منهجاً أصيلاً للمحدثين⁽²⁾، بل هو مما تأثر به من علماء الأصول، الذين دأبوا على تقسيم الأخبار إلى القسمة الثلاثية المعروفة⁽³⁾، ولهم في ذلك أغراض لا شأن لصناعة المحدث بها.

فالشاهد أن هذا التقسيم أجني عن المحدثين، وإنما أقحمه بعض علماء الحديث تأثراً بالمنهج الأصولي⁽⁴⁾؛ فالأصوليون لما جعلوا أخبار الآحاد ظنية، والعام قطعي، كان القطع في حد ذاته بياناً فلا يحتاج إلى مخصص؛ لأن تخصيصه تعطيل لشمول العام لكل أفراد، فضلاً عن كون خبر الآحاد ظني الثبوت فلا يخصص قطعي الدلالة والثبوت، بظني الثبوت⁽⁵⁾. وأنت ترى المنزع الأصولي مستول على تفاصيل هذه المسألة؛ «فنظر الأصولي قائم على ترتيب درجات القطع والظن، ولهذا قسم الأخبار إلى ما يقطع بصدقه، وما يقطع بكذبه، وما لا يقطع بصدقه ولا كذبه وهي الأخبار التي يتداولها أهل الحديث، أو قسمها إلى متواتر وآحاد، وهو تقسيم أصولي مشى عليه متأخرو المحدثين فيما بعد، مع إقرارهم بأن المتواتر ليس من مباحث المحدثين ولا يجري على أصولهم وصناعتهم»⁽⁶⁾.

وإنما نبهت عليه من باب التعريف بروافد الاستمداد التي تأثر بها علماء الحديث من علماء الأصول.

ومن المسائل الأصولية التي أقحمها الإمام الخطيب البغدادي، وليست من صنيع المحدثين في صدر ولا ورد، مسألة عرض الحديث على العقل والقرآن، ولا شك أن هذا مسلك ناء عن صناعة المحدثين؛ الذين يعتبرون الحديث أصلاً في ذاته، فإذا ثبت لم يحتج أن يعرض على غيره من المصادر،

1 - قبول الحديث: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتز الخطيب، ط أروقة للدراسات والنشر-عمان، ط الأولى 1438هـ/2017م (ص 42).

2 - ينظر: الكفاية في معرفة أصول الرواية للخطيب البغدادي (108/1).

3 - ينظر: المستصفى للإمام الغزالي (251/1-264). والإحكام في أصول الأحكام، للأمدى (ص 184-185).

4 - قال الدكتور معتز الخطيب: «ففيما يخص الخطيب، فإن مسلكه ذلك مسلك فقهي لا حديثي، وقد نقل في مواضيع عديدة عن الفقهاء والأصوليين، بل إن نصه نص أصولي يجب فهمه في ضوء تقسيم الخطيب، الذي نقله عن الأصوليين إلى ما يعلم صحته ويعلم فساده، وما لا سبيل إلى العلم بكونه على واحد من الأمرين دون الآخر» رد الحديث من جهة المتن (ص 102-103).

5 - ينظر: القواطع في أصول الفقه للسمعاني (554/2-555).

6 - رد الحديث من جهة المتن، معتز الخطيب. (ص 103)

ولكنه مزلق صار عليه الخطيب تأثرا بالمنهج الأصولي، فقال رحمه الله: « ولا يقبل خبر الواحد في منافاة حكم العقل، وحكم القرآن الثابت المحكم، والسنة المعلومة، والفعل الجاري مجرى السنة، وكل دليل مقطوع به، وإنما يقبل به فيما لا يقطع به مما يجوز ورود التعبد به، كالأحكام»⁽¹⁾.

وهذا الذي قرره الخطيب هنا، لا يوافق عليه؛ لأنه لم ينقل عن الأئمة المتقدمين أنهم جعلوا من مقاييس قبول الأحاديث وردّها ما أثبتّه الخطيب؛ «لأن المحدث يعتقد جازما أنه لا يوجد متن مناقض للقرآن من كل وجه، ثم يكون له يعد ذلك إسناد صحيح، فلا بد من خلل في إسناده، ولذلك يبحث عن مصدر الخلل ليحكم بناء عليه»⁽²⁾.

فما ذهب إليه الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ)، يخالف صنيع المحدثين، وهو يغير ما قرره الإمام الشافعي (ت204هـ) في (رسالته)، ذلك أنه عد الحديث حجة بنفسه إذا ثبتت صحته، من ذلك قوله رحمه الله: «فلا يجوز عندي عن عالم أن يثبت خبر واحد كثيرا، ويحل به، ويحرم، ويرد مثله: إلا من جهة:

- أن يكون عنده حديث يخالفه.

- أو يكون ما سمع ومن سمع منه أوثق عنده ممن حدثه خلافه.

- أو يكون من حدثه ليس بحافظ.

أو يكون متهما عنده، أو يتهم من فوقه ممن حدثه.

- أو يكون الحديث محتملا معنيين، فيتأول فيذهب إلى أحدهما دون الآخر»⁽³⁾.

فنحن نرى أن الإمام الشافعي لم يجعل ضمن المقاييس التي يرد بها الحديث ما ذهب إليها الخطيب البغدادي، بل إنه اتبع في نصه السالف علماء الأصول، الذين وضعوا مقاييس زائدة على ما عليه المحققون من أرباب (الصناعة الحديثية).

1 - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي (258/2).

2 - رد الحديث من جهة المتن: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتز الخطيب، ط الشبكة العربية للأبحاث والنشر-بيروت، ط الأولى 2011م. (ص214).

3 - الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي. (458/1).

قال أبو الحسن بن المحرار الأندلسي (ت611هـ): «قد يعلم الفقيه صحة الحديث بموافقة الأصول، أو آية من كتاب الله تعالى؛ فيحمله ذلك على قبول الحديث والعمل به، واعتقاد صحته. وإذا لم يكن في سنده كذاب، فلا بأس بإطلاق القول بصحته إذا وافق كتاب الله تعالى، وسائر أصول الشريعة»⁽¹⁾.

فالمأخذ أصولية إذن، يجدها الناظر في كتب الأصول، ولم أجد في حدود ما اطلعت عليه أن الحديث إذا ثبت، يعرضه المحدث على هذه المقاييس التي ذكرها الأصوليون، وذكرها الخطيب تبعاً لهم، بل النصوص شاهدة على خلاف هذا، وبراءة المنهج النقدي للأئمة الحديث منه.

وما أجمع رد الإمام السمعاني (ت489هـ) الذي يعد من أفراد علماء الأصول الذين انتصروا لمنهج أهل الحديث، ورد ما هم عليه من المقاييس التي تعد فرضية لا وجود لها في الممارسة النقدية للمحدثين، قال رحمه الله: «لأن الحديث إذا ثبت صار أصلاً في نفسه، إلا أنه ربما لا يكون له من حيث المعنى نظير في سائر أصول الشرع، وعدم النظر لا يبطل حكم الشيء وإنما يبطله عدم الدليل، وإنما صارت الأصول أصولاً لقيام الدلالة على صحتها وثبوتها، فإذا ثبت الخبر صار أصلاً مثل سائر الأصول، ولو وجب تركه بسائر الأصول لوجب ترك سائر الأصول به، فإذا لم يلزم أحدهما لم يلزم الآخر»⁽²⁾، وقال في موضع آخر: «فإننا بحمد الله تعالى لم نجد خبراً صحيحاً يخالف الكتاب، بل الكتاب والسنة متوافقان متعاضان»⁽³⁾.

قلت: وهذه مسألة متشعبة، تحتاج تفصيلاً يرفع ما احتف بها من لبس، وما اكتنفها من غموض، وغرضي من سوقها أن أبين تأثير كتب المصطلح بالمد الأصولي، وطبيعة الاستمداد من منهج المحدثين، وكيف تسلل إلى الكتابات الحديثية.

1 - النكت على ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي، تحقيق: زين العابدين بلافريج، دار أضواء السلف-الرياض، ط الأولى 1429هـ/2008م (107-108/2).

2 - القواطع في أصول الفقه، أبو المظفر السمعاني، تحقيق: صالح سهيل حمودة، ط دار الفاروق-عمان، ط الأولى: 1423هـ/2001م. (558/2). وقال في موضع آخر

3 - القواطع في أصول الفقه، السمعاني (572/2).

ولأما المسألة الأخيرة؛ فهي أيضا من مآخذ الأصوليين التي هجرت، واستنبتت في علم الحديث، ودرسها المحدثون من باب التأثير بالخلفية الأصولية، وإلا فإنها لا تجري على منهج المحدثين، ولا هي محققة لوظائف؛ لأنه سبق أن بينت أن وظيفة المحدث الأصلية، هي تمييز المقبول من المردود، والمتواتر بالمعنى الأصولي لا يدخل تحت هذه الوظيفة.

وأنبه في سياق بحث تأثير كتب المصطلح بمبحث المتواتر على أمر في غاية الأهمية، وهو أن المحدثين يدرسون المتواتر، ولكن بمعنى يخالف المتواتر عند الأصوليين، فالمتواتر عندهم بمعنى الشهرة والاستفاضة التي لا يمكن معها دفع الخبر ورده، وهكذا فإن المحدثين قد يتواتر عندهم ما لا يتواتر عند غيرهم، لكن المتواتر الوارد في كتب المصطلح، وخاصة في (الكفاية للخطيب البغدادي) والذي تبعه عليه ابن الصلاح في مقدمته، هو المتواتر بالمعنى الأصولي، وهذا تشهد له النصوص الواردة في هذه الكتب.

قال الإمام (ابن الصلاح) (ت 643هـ): «من المشهور: المتواتر الذي يذكره أهل الفقه وأصوله. وأهل الحديث لا يذكرونه باسمه الخاص المشعر بمعناه الخاص، وإن كان الحافظ الخطيب قد ذكره، ففي كلامه ما يشعر بأنه اتبع فيه غير أهل الحديث، ولعل ذلك لكونه لا تشمله صناعته، ولا يكاد يوجد في رواياتهم (...) ومن سئل عن إبراز مثال لذلك فيما يروى من الحديث أعياه تطلبه»⁽¹⁾

فهذا النص واضح الدلالة على أن المتواتر الذي ذكره الخطيب (ت 463هـ) ومن تبعه لا يجري على صناعة المحدثين، ولا هو مما يدخل في وظائفهم، والدليل على ذلك أن الخطيب ذكره في سياق تقسيم الأخبار، ونحن أثبتنا أن تقسيم الأخبار عند الأصوليين يروم (القطع والظن)، وذلك خارج عن منهج المحدثين، فجاء المتواتر تبعا لذلك بعيدا عن منهجهم. ومن جهة أخرى لو كان المتواتر بالمعنى الذي ذكره الخطيب مما يعرفه المحدثون لما عز وجود مثال له، ولما أعياهم تطلب شاهد يبين حقيقته، كما هو صنيعهم مع باقي المصطلحات الحديثية، وتصريح ابن الصلاح بتأثير الخطيب بالأصوليين في إدخال المتواتر مغن عن تكلف البحث عن القرائن.

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 267-268).

وفي كلام الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) ومضة مهمة شاهدة لصحة ما صدرت به كلامي عن المتواتر، وهي أن المحدثين يبحثون في المتواتر لكن ليس بالمعنى الخاص الذي عليه علماء الأصول، وذلك مستل من قوله: «وأهل الحديث لا يذكرونه باسمه الخاص المشعر بمعناه الخاص». ولذلك أهل الحديث يجعلون بعض الأحاديث متواترة وإن كانت في أصلها غريبة؛ كحديث (إنما الأعمال بالنيات).

وإذا طلبنا شاهدا يرفع اللبس والغموض، نقلنا نص (الحافظ العراقي) (ت806هـ): «قد اعترض عليه بأنه قد ذكره أبو عبد الله الحاكم، وأبو محمد بن حزم، وأبو عمر ابن عبد البر، وغيرهم من أهل الحديث.

والجواب عن المصنف أنه إنما نفي عن أهل الحديث ذكره باسمه الخاص المشعر بمعناه الخاص، وهؤلاء المذكورون لم يقع في كلامهم التعبير عنه بما فسر به الأصوليون، وإنما يقع في كلامهم أنه تواتر عنه ﷺ كذا وكذا، أو أن الحديث الفلاني متواتر، وكقول ابن عبد البر في حديث المسح على الخفين أنه استفاض وتواتر، وقد يريدون بالتواتر: الاشتهار لا المعنى الذي فسر به الأصوليون والله أعلم»⁽¹⁾.

وخلاصة الكلام أن المتواتر بالمعنى الذي ذكره الخطيب البغدادي (ت463هـ)، وتبعه عليه غيره، ليس من منهج المحدثين، ولا هو مما يدخل في صناعة الإسناد، كما صرح بذلك ابن أبي الدم الهمداني الحموي (ت642هـ) بقوله: «اعلم أن الخبر المتواتر إنما ذكره الأصوليون دون المحدثين، خلا الخطيب البغدادي، فإنه ذكره تبعا للمذكورين، وإنما لم يذكره المحدثون؛ لأنه لا يكاد يوجد في روايتهم ولا يدخل في صناعتهم»⁽²⁾.

وقال (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «إنما أبجمت شروط المتواتر في الأصل؛ لأنه على هذه الكيفية ليس من مباحث علم الإسناد؛ إذ علم الإسناد يبحث فيه عن صحة الحديث أو ضعفه؛ ليعمل به

1 - التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من كتاب ابن الصلاح، زين الدين العراقي. (776/1).

2 - لقط اللآلئ المتناثرة في الأحاديث المتواترة، مرتضى الزبيدي، تحقيق: عبد القادر عطاء، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1405هـ/1985م (ص 17).

أو يترك من حيث صفات الرجال، وصيغ الأداء، والمتواتر لا يبحث عن رجاله، بل يجل العمل به من غير بحث»⁽¹⁾.

فموجز الكلام أن المتواتر الذي ذكره الخطيب البغدادي (ت463هـ) ومن تبعه، تبين بتصريح علماء الحديث أنفسهم أنه لا يجري على صناعة الإسناد، وليست له صلة بالمنهج النقدي لدى المحدثين. أما المتواتر بمعناه الحديثي؛ فلا يشترطون فيه ما اشترطه الأصوليون، بل منهجم في دراسته مغاير لما عليه علماء الأصول، وهو ما أفاده شيخ الإسلام ابن تيمية (ت728هـ) بقوله: «علماء الحديث يتواتر عندهم ما لا يتواتر عند غيرهم؛ لكونهم سمعوا ما لم يسمع غيرهم، وعلموا من أحوال النبي ﷺ ما لم يعلم غيرهم»⁽²⁾.

ومما استمده المحدثون من الأصوليين منهج دفع التعارض بين المتون، ويدخل في ذلك: (الناسخ والمنسوخ)، (ومختلف الحديث)، (ومشكل الحديث).

والتأمل يلحظ أنها أنواع كلها متعلقة بالمتن من جهة، ومتعلقة بباب كبير من أبواب أصول الفقه، وهو (التعارض والترجيح)، فهذه أنواع لها صلة وطيدة بعلم أصول الفقه؛ لأنها تمد المحدث (بالمنهج) الذي يدفع به هذا التعارض.

أما الناسخ والمنسوخ؛ فقد عرفه ابن الصلاح (ت643هـ) بقوله: «وهو عبارة عن رفع الشارع حكماً منه متقدماً بحكم منه متأخر»⁽³⁾.

ولولا ما دونه الشافعي (ت204هـ) في رسالته ما عرف المحدثون منهج رفع التعارض، ومعرفة الناسخ والمنسوخ، فقد سأل الإمام أحمد (ت241هـ) الإمام محمد بن مسلم بن وارة (ت265هـ): «كتب كتب الشافعي؟ فقال: لا. قال: فرطت، ما علمنا المجمع من المفسر ولا ناسخ حديث رسول الله ﷺ من منسوخه حتى جالسنا الشافعي»⁽⁴⁾.

1 - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد مرابي، دار ابن كثير-دمشق، ط الثالثة 1438هـ/2017م (ص 80-81).

2 - مجموعة الفتاوى لابن تيمية. (42/18).

3 - علوم الحديث لابن الصلاح (ص277).

4 - نفسه. (ص 277).

ولهذا كان منهج دفع التعارض مما تميز به الأصوليون عن المحدثين، فكانت الحاجة ماسة إلى استلھام هذا المنهج في دفع تعارض المتون واختلافها. وإنما قلت المتون دون الأسانيد؛ لأني سبق وأن نبهت على أمر مهم، وهو أن ما استمده المحدثون من الأصوليين إنما انصب على المشترك الجمعي بينهما، ألا وهو (المتن).

والذي يؤكد هذا الذي ذهبت إليه، الوقوف عند السبب الدافع للإمام ابن مهدي (ت198هـ) إلى طلب تأليف (الرسالة) من الإمام الشافعي (ت204هـ)، فقد بينت بالتفصيل في مطالب من البحث سبب ذلك، وخلاصته المناسبة له في هذا المقام، هو أنه عندما جمعت الأحاديث، وتم تدوينها وتوثيقها، حصل بين بعضها تعارض يحتاج المحدث معه إلى رفعه، فلم يجدوا بين أيديهم وقتئذٍ منهجا يدفعون به هذا التعارض، ويزيلون به تلك الإشكالات؛ لأن صناعة المحدث مدارها على الجمع والتوثيق والنقد، وتمييز المقبول من المردود. أما رفع التعارض، والجمع بين الأدلة؛ فيحتاج قدرا زائدا على تلك العمليات النقدية كلها، وهي مفتقرة إلى تدخل عمل الأصولي، فلم يجد الإمام ابن مهدي من هو أقدر على القيام بذلك من الإمام الشافعي، لما اجتمعت فيه من مقومات العبقرية⁽¹⁾، ومؤهلات النبوغ العلمي، فطلب منه تأليف الرسالة لهذا الغرض.

قال العلامة (أحمد ساكر) (ت1377هـ): «كان يفصل الشافعي للناس طرق فهم الكتاب على ما عرف من بيان العرب وفصاحتهم، وكيف يدلهم على الناسخ والمنسوخ من الكتاب والسنة، وعلى الجمع بين ما ظاهره التعارض فيهما أو في أحدهما، حتى سماه أهل مكة "ناصر الحديث"»⁽²⁾.

وقال في موضع آخر: «كتب عبد الرحمن بن مهدي إلى الشافعي، وهو شاب، أن يضع له كتابا فيه معاني القرآن، ويجمع قبول الأخبار فيه، وحجة الإجماع، وبيان الناسخ والمنسوخ من القرآن والسنة: فوضع له كتاب (الرسالة)»⁽³⁾.

1 - أحيل في هذا السياق على دراسة جد قيمة، بنيت على استقراء تام لمصنفات الإمام الشافعي، محاولة توصيف المقومات التي ارتكزت عليها عبقرية الإمام الشافعي، هذه الدراسة بعنوان: (عبقرية الإمام الشافعي: المدد والمداد) لمشاري الثنري، طبعه مركز البيان للبحوث والدراسات.

2 - الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، ط الأولى: 1358هـ/1940م. (6/1).

3 - الرسالة، للإمام الشافعي. (10/1).

لذلك اندرج هذا النوع بالأصالة تحت أبواب أصول الفقه، كما صرح بذلك غير واحد من علماء الحديث، منهم الإمام ابن كثير (ت774هـ) في (اختصار علوم الحديث). قال في نوع (الناسخ والمنسوخ): «وهذا الفن ليس من خصائص هذا الكتاب [أي علم الحديث]، بل هو بأصول الفقه أشبه»⁽¹⁾.

فهو مرتبط بعلوم الحديث من جهة الإثبات؛ أي إن إثبات نسبة الحديث إلى النبي ﷺ متعلق نظر وبُحث الحديثي، ومرتب بأصول الفقه من جهة الافتقار إلى قواعد رفع التعارض، ودفع الاختلاف بين الأحاديث، فهو نوع تتجاذبه جهتان اثنتان، وهو بأصول الفقه ألصق؛ لأن دفع التعارض يهدف إلى تحقيق شرط العمل والاحتجاج. ولا شك أن الوظيفة الاستنباطية؛ أي استنباط الحكم الصالح للعمل، داخلية ضمن وظائف الأصولي لا المحدث، والذي يؤكد هذه الخلاصة، ما ذكره الإمام ابن الأثير (ت606هـ) في قوله:

«الناسخ والمنسوخ - وإن تعلق بعلم الحديث - فإن المحدث لا يفتقر إليها؛ لأن ذلك من وظيفة الفقيه؛ لأنه يستنبط الأحكام من الأحاديث، فيحتاج إلى معرفة المتواتر، والآحاد، والناسخ، والمنسوخ.

فأما المحدث؛ فوظيفته أن ينقل، ويروي ما سمعه من الأحاديث كما سمعه، فإن تصدى لما وراءه، فزيادة في الفضل، وكمال في الاختيار»⁽²⁾.

فقوله: (وإن تعلق بعلم الحديث، فإن المحدث لا يفتقر إليها)؛ فمعناه أنه لا يفتقر إليها في مباشرته للعملية النقدية، وفي تصحيحه وتضعيفه؛ لأن الناسخ والمنسوخ لا يبحث فيه إلا بعد إثبات صحة الأحاديث، وإثبات نسبتها إلى رسول الله ﷺ، وإلا فإنه لا ناسخ ولا منسوخ؛ بل محكم لا تعارض فيه، ووجه إفادة المحدثين من الأصوليين في هذا النوع، هو إثبات العمل؛ لأن ثبوت الحديث لا يستلزم العمل به؛ لوجود عارض التعارض، فإن رفع التعارض، وجمع بين الحديثين من غير تعسف

¹ - اختصار علوم الحديث، ابن كثير. (ص 273).

² - جامع الأصول في أحاديث الرسول، ابن الأثير، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وبشير عيون، ط مكتبة الحلواني، ط الأولى 1389هـ / 1969م. (38/1).

ولا تكلف فذلك (مختلف الحديث) وإن لم يمكن الجمع، انتقل إلى البحث في (الناسخ والمنسوخ).
فالقاسم المشترك بين المحدثين والأصوليين في هذا النوع الحديثي هو إفادة العمل؛ لذلك قال ابن
الصلح (ت643هـ): «أن يظهر كون أحدهما ناسخا والآخر منسوخا، (فيعمل) بالناسخ ويترك
المنسوخ»⁽¹⁾، وأما الأصولي؛ فمحل نظره كذلك، كما أفاده الإمام الغزالي (ت505هـ) في قوله: «بل نعني
بالمقبول ما يجب العمل به، وبالمردود: ما لا تكليف علينا في العمل به»⁽²⁾.

فتوارد الأصولي والمحدث في هذا النوع على نفس المحل، وهو أن الرد في هذه الحالة
عند كلا الفريقين ليس لعللة قاذحة في السند، ولا لضعف في المتن، بل لعدم توفر شروط
العمل؛ فافتضى واقع الحال دفع هذا التعارض، لئلا يتوقف العمل والتكليف بالحديث.

وهذه النتيجة ألفت لها شاهدا قويا عند الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) في الباب الأخير
من الكفاية الذي وسمه: (القول في تعارض الأخبار وما يصح التعارض فيه وما لا يصح)، حيث قال:
«فكل خبرين علم أن النبي ﷺ تكلم بهما، فلا يصح دخول التعارض فيهما على وجه، وإن كان
ظاهرهما متعارضين؛ لأن معنى التعارض بين الخبرين والقرآن من أمر ونهي وغير ذلك أن يكون موجب
أحدهما منافيا لموجب الآخر، وذلك يبطل التكليف (أي العمل) إن كان أمرا ونهيا وإباحة
وحظرا»⁽³⁾.

صحيح أن المحدث متى ثبت عنده الحديث، فإنه لا يزيد على ذلك شيئا⁽⁴⁾؛ بمعنى أنه ليس
من مقاييسه النقدية إذا ثبتت عنده الرواية بشروطها المعروفة عرضها على القرآن أو العقل أو عمل
الصحابي، أو غير ذلك مما توسع فيه الأصوليون، بما لا يجري على المنهج النقدي الأصيل للمحدثين،
إلا أنه قد تثبت للمحدث الرواية من غير إعلال، وتعرض له غائلة التعارض، فيحتاج إلى دفع هذا
التعارض، فيلجأ إلى الناسخ والمنسوخ، ولما كانت قواعد رفع هذا التعارض، ودفع التوقف عن العمل

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 286).

2 - المستصفي، أبو حامد الغزالي. (290/1).

3 - الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي (260/2).

4 - قال الإمام أحمد بن حنبل: «إذا كان الخبر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم صحيحا ونقله الثقات فهو سنة ويجب العمل به على من عقله وبلغه، ولا يلتفت إلى غيره من رأي ولا قياس» العدة في أصول الفقه، أبو يعلى الفراء، تحقيق: أحمد المبارك، ط الثانية 1410هـ/1990م (859/3).



بالحديث مفتقرة إلى عمل الأصولي، كان استمداد المحدث من علم الأصول أمراً محموداً، بل واجبا مطلوباً.

قال الدكتور لطفي الزغير: «الناسخ والمنسوخ، ليس من العلوم الخاصة بالحديث، وإنما له ارتباط بالقرآن، وأصول الفقه أيضاً»⁽¹⁾.

ومما يتعلق برفع التعارض بين المتون (مختلف الحديث) و(مشكل الحديث)، وهو نوع لا يتمكن منه إلا من جمع بين الصناعتين: الحديثية والفقهية، كما أفاد ذلك الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) بقوله: «وإنما يكمل للقيام به (=أي مختلف الحديث) الأئمة الجامعون بين صناعتي الحديث والفقه، الغواصون على المعاني الدقيقة»⁽²⁾.

وقال بدر الدين بن جماعة (ت733هـ): «إنما يكمل للقيام به الأئمة من أهل الحديث والفقه والأصول الغواصون على المعاني»⁽³⁾.

وما قلته قبل يستصحب على هذا النوع؛ لأن استنباط المعاني، ودفع التعارض ورفع قدر زائد على وظيفة المحدث، وهو خارج عن دائرة اشتغاله، لذلك كانت قواعد دفع الاختلاف مقررة في الأصول، ولا أدل على ذلك من سبق الزماني للإمام الشافعي (ت204هـ) في التأليف في هذا النوع، لأن جمع بين الصناعتين: الحديثية والفقهية الأصولية، فحاز بذلك منهج دفع الإيراد عن الأحاديث.

يقول الدكتور لطفي الزغير: «تأثر بعض المحدثين بالمباحث الأصولية للتعارض فنقلوها في تعريف مختلف الحديث؛ فللتعارض علاقة لصيقة بعلوم أخرى غير حديثية، وهذه العلاقة قد تتخذ منحى التأصيل والتفصيل، فيكون التعارض مبحثاً مهماً من مباحث هذا العلم»⁽⁴⁾.

وهكذا نجد طبيعة الوظائف محددات لأوجه إفادة المحدثين من الأصوليين «فالأصولي يبحث في درجة القطع والظن التي تلحق بالحديث، كما يبحث في محال الخبر؛ لأنه يرتب الاستدلال بالمحل على

1 - التعارض في الحديث، لطفي الزغير، ط العبيكان-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2008م. (ص 145).

2 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 284).

3 - المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، ابن جماعة. (ص 60).

4 - التعارض في الحديث، لطفي الزغير. (ص 146-147).

درجة القطع والظن، ويبحث علاقة الخبر بباقي الأدلة، فلم يكتف بالإسناد، ولا بحث عن الشاهد باصطلاح المحدثين، بل نظر إلى موضوع متن الحديث نفسه، ووازن بينه وبين باقي النصوص والأدلة، ولهذا كان مختلف الحديث، وناسخ الحديث ومنسوخه ليسا من مباحث علوم الحديث، بل من مباحث الأصوليين»⁽¹⁾.

والغاية من اعتناء المحدثين بمختلف الحديث، هو رفع التعارض عن الأحاديث، ودفع ما يوهم بينها من الاختلاف، حتى لا يتعطل العمل بها، وهو ما أفاده ابن الحنبلي (ت971هـ) بقوله: «الأصح أن مختلف الحديث؛ إنما هو الحديثان المقبولان المتعارضان في المعنى ظاهرا مطلقا، وأن يطلب التاريخ أولا، فإن لم يوجد طلب الجمع، فإن لم يمكن ترك العمل بهما»⁽²⁾.

فالذي أريد إثباته ختاماً، هو أن أبين أن منهج دفع التعارض، وباب الترجيحات أفاده المحدثون من الأصوليين أصالة، والسبب في ذلك راجع إلى طبيعة وظائف كل منهما، فالأصولي يبحث في السنة في نسقها التشريعي العام، ويبحث في العوارض التي تحول دون تحقيق وظيفة الحجية والاستدلال به، فاحتيج بالتبع إلى رفع هذا التعارض حتى تكون السنة مصدرا صالحا للتشريع، فلم يجد المحدثون بدا من الاستعانة بالمنهج الأصولي في دفع التعارض، ورفع الاختلاف بين الأحاديث، ليلا يوهم أن الأحاديث بينها تناقض، وحتى لا يظن من لا حظ له من النظر، أن السنة متناقضة، وهذا ما حاول الإمام ابن قتيبة (ت276هـ) دفعه في كتابه القيم (تأويل مختلف الحديث).

والذي أنبه عليه في ختم بحث إفادة المحدثين من الأصوليين، هو أن ولادة علوم الحديث في رحم علم الأصول، جعل بعض القضايا والمسائل تتسلل إلى كتب المحدثين للإفادة منها؛ إما من حيث المادة، أو من حيث المنهج، (=الاستمداد المعرفي، والاستمداد المنهجي)، والمعيار الذي يستطيع الناظر المميز به بين ما هو حديثي، وبين ما هو أصولي، أو فقهي أو غير ذلك، هو الاحتكام إلى الوظائف التي نشأ كل علم لتحقيقها. ودراسة الاستمداد في معزل عن استصحابها، لا يعطي الباحث التصور الكامل، والفهم الدقيق لهذه المسائل التي تتوقف ضرورة على جعل الوظائف ماثلة في

1 - رد الحديث من جهة المتن: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتز الخطيب. (ص30).

2 - فقه الأثر صفوة علم الأثر، محمد بن إبراهيم التاذقي، المعروف بابن الحنبلي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية-حلب، ط الثانية 1408هـ. (ص 66).

كل المحطات التي ندرس فيها علاقة علم الحديث بغيره، سواء تعلق الأمر بالاستمداد، أو التكامل، أو الأصول المعرفية والمنهجية...إلخ.

وأحسب أن ما ذكرته يكفي في درك أوجه إفادة المحدثين من الأصوليين، والمواضع التي تأثرت بها المباحث الحديثية بعلم أصول الفقه إما من حيث المادة أو المنهج، ولم يكن غرضي في ذلك التفصيل؛ لأن المقصود هو التنبيه على هذه الأمور التي تعد شرطاً في استتمام النظر، وركناً في فهم ماهية العلم، وأساساً لا يستغني التائق إلى استنطاق الخصائص المنهجية والمعرفية لعلوم الحديث عن استحضاره واستصحابه. والله أعلم.



المبحث الرابع: علوم الحديث: التكامل والإمداد

إن البحث في تكامل علم الحديث مع باقي العلوم الأخرى، يعد مكوناً من أهم مكونات النظر المعرفي، وركيزة مهمة في تدريس العلوم الشرعية عامة، وعلم الحديث خاصة؛ إذ به يدرك الطالب أوجه الربط بينها، ويعي أهمية الوشائج الواصلة لعلمه بباقي العلوم الأخرى. وهذا المسلك في التحصيل والتدريس يوقف الطالب على حقيقة العلوم الشرعية، وأنها علوم وإن تعددت من حيث الموضوع والمنهج، إلا أنها موحدة في بعدها الغائي، وهو خدمة النص القرآني والنبوي. والفصل الذي حصل بينها، إنما استدعته إشكالات مرتبطة بالنشأة؛ بمعنى أن العلوم ظهرت في الصدر الأول ملكات تعتمل مجتمعة في أذهان السلف؛ إذ «إن هذا المجموع العجيب من المعارف والعلوم كان يجتمع، ويعتمل، ويمتزج، ويتداخل، فيشكل ما يسمى بالملكة»⁽¹⁾؛ لكن لما طرأت إشكالات على مستوى الفهم، والتوثيق، وحفظ اللسان من العجمة واللحن؛ ظهرت العلوم التي تحولت من مستوى (الملكة) إلى مستوى (الصناعة)، واختص كل واحد منها بما يرفع هذا الإشكال ويزيله.

يقول الدكتور أسامة السير: «إن سلف الأمة رضي الله عنهم من الصحابة الكرام فمن بعدهم، قد اهتموا على ملكات صافية، وإدراك قوي، وفهم عال للمسالك التي يسلكها القرآن في الإبانة. فكانوا يفهمون بذلك عن الله تعالى مراده، وذلك الفهم الشريف الواقع لهم، هو الذي تم صبه وصوغه وجريانه من بعدهم في قوالب العلوم (= الصناعة)؛ حتى تمايز إلى أصول فقه، وفقه، ونحو، وبلاغة، وكلام، وغيره ذلك»⁽²⁾.

إن طالب الحديث النبوي وعلومه، والتائق إلى نوال (الملكة الحديثية)، يتعين عليه أن يأخذ من كل علم أصوله، ويتقن في كل منها نتائجه التي يبني عليها في تخصصه. والتقصير في ذلك، أو الغفلة عن استصحابه، مظنة لسوء فهم الكثير مما يستدعي انفتاحه عليه، ومزلق يهوي به إلى إنتاج معرفة مشوهة، لا تنضبط إلى أصول العلم ومناهجه المعتمدة، وما سبب الداء، ومدخل البلاء إلا الانغلاق المذموم على تخصصه. فلم يكن مسود هذه الأسطر ليحرر الكثير من القضايا التي تعد من

¹ - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد الأزهرى. (ص 18).

² - نفسه. (ص 11).

صلب علم الحديث، لولا الانفتاح الوظيفي على علم الأصول خاصة، فاستنطاق الأصول (المعرفية والمنهجية) فرض أن تمتد أنظاره إلى الحقل الأصولي، ليدرك أوجه الفرق والميز بين وظائف كل منهما، وطبيعة الإشكالات التي أسهمت في ظهورهما، مما أعان على معرفة مواطن التأثير والتأثر، وبذلك يستطيع معرفة حدود الفصل والوصل بين العلمين، ومن ثم استخراج الخصائص المميزة التي لا يشارك فيها علم الأصول علم الحديث.

يقول الدكتور طه عبد الرحمن: لقد «سأهم هذا التفاعل (=يقصد بذلك التكامل الداخلي) في إثراء العلوم والفنون بعضها لبعض وفي توجيه بعضها مسار البعض الآخر، بل أدى ذلك التفاعل إلى امتزاج مصطلحات العلم الواحد بمصطلحات غيره من العلوم⁽¹⁾ إلى حد أن تبدو بعض الإشكالات المعرفية التي يولدها هذا العلم كما لو كانت تنتسب إلى الإشكالات المعرفية التي تدخل في علم غيره»⁽²⁾.

إن الشاهد من سوق هذا الكلام وإيراده، تبيان أهمية التكامل بين العلوم الشرعية، وإدراك قيمتها العلمية في تشكيل النسق الكامل عنها، مما يسهم في تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب لحقائقها. والقصد متجه إلى تحصيل نتائجها، والتطلع إلى حقائقها الكلية، وليس المراد أن يصير الطالب المتخصص في علم الحديث داريا بتفاصيل العلوم الأخرى، وممكننا من دقائق جزئياتها، فهذا ليس المراد بالأصالة ولا بالتبع؛ لأنه يخالف طبيعة التكوين في العلوم الشرعية، التي تأبى الإحاطة التامة بها كلها لعوامل العمر، والزمن، والصوارف التي تحول دون الموسوعية التامة. ولم ينقل عن أحد من العلماء المبرزين، أنه كان إماما في العلوم كلها؛ بل الذي تواتر ذكره في كتب المناقب والسير، أن هناك من العلماء من كان إماما في الحديث، مشاركا في الأصول، أو إماما في الأصول مشاركا في الحديث، والثناء الذي حلوا به، لم ينصرف إلى الموسوعية بقدر ما انصرف إلى قوة التحقيق والتدقيق في العلم الذي تخصص فيه. فالإمامة في العلم ارتبطت بنفوذ الذهن إلى سبر أغوار العلم، واستنطاق خفي دلالته، والقدرة على تحرير عويص إشكالاته، وذلك هو مؤشر تحقيق العلم. أما الموسوعية؛ فكتب السير شاهدة على أن من تلبس بها أتى بالعجائب. أما من جمع بين الموسوعية والتحقيق فنماذج

¹ - وهذا الأمر قد بحثه بتفصيل في مبحث الاستمداد وروافد التأثير، والله الحمد والمنة.

² - تجديد المنهج في تقويم التراث، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، ط الرابعة: 2012م/1434هـ. (ص90).

عزيزة، لم تتوفر إلا في أفراد حباهم الله بمقامات العبقرية التي لم تتوفر لغيرهم؛ كالإمام الشافعي (ت204هـ) ومالك (ت179هـ) رحمهما الله...

وانظر إلى قول الإمام (الزهري) (ت748هـ) في إمام (الحري) (ت478هـ)، جوهره المحققين، وشيخ الصناعة بحق في علم الأصول: «كان هذا الإمام مع فرط ذكائه، وإمامته في الفروع وأصول المذهب، وقوة مناظرته لا يدري الحديث كما يليق به، لا متنا ولا إسناداً»⁽¹⁾.

إن هذا الكلام سيق للتنبية على ضرورة معرفة درجة التكامل ومواطنها بين العلوم، وأن الدعوة إلى الأخذ به (=التكامل) ينبغي أن ينزل منزلته، وأن يقدر بقدره، والمعيار الحاكم في ذلك كله هو مبدأ (الوظيفية)⁽²⁾، فمتى احتاج الطالب إلى استلهاهم نتائج العلوم الأخرى، وطالبه علمه بإعارة مبادئها؛ للبناء عليها، أو الاستعانة بها في تفسير ما لا يقوى على تفسيره إلا باستحضاره، كان تطلعه إليها فرض عين لا يسقط واجب البحث إلا به.

وهذه المعاني أشار إليها الإمام (ابن حزم) (ت456هـ) بقوله: «من طلب الاحتواء على كل علم أوشك أن ينقطع وينحسر، ولا يحصل على شيء، وكان كالمحضر إلى غير غاية؛ إذ العمر يقصر عن ذلك، فليأخذ من كل علم بنصيب، ومقدار ذلك معرفته بأعراض ذلك العلم فقط، ثم يأخذ مما به ضرورة إلى ما لا بد منه، ثم يعتمد العلم الذي يسبق فيه بطبعه وبقلبه وبحيلته؛ فيستكثر منه ما أمكنه»⁽³⁾.

فالإمام ابن حزم يبين في هذا النص حدود الأخذ من العلوم الأخرى، وأن المعيار في ذلك هو الضروري الذي يعتمد عليه في علمه، وأن يقف على المهمات التي يقبح به الجهل بها، وعلى الكليات التي يدخله الوهم والغلط بسبب الصدوف عنها، كما قرر ذلك الإمام ابن الجزري (ت833هـ).

1 - سير أعلام النبلاء، للحافظ شمس الدين الذهبي. (471/18).

2 - ولالإمام الشاطبي تعبير آخر، وهو مبدأ (الخدمة)، وقد ذكره في سياق تقسيمه لطلب العلم، أي طلب ما هو من صلبه أو ملحه أو مما لا يدخل في هذا ولا ذاك، وقد ساق للنوع الثاني بعمل الفقيه قائلا: «وكذلك إذا افتقر إلى مسألة عددية؛ فمن حقه أن يأتي بها مسألة مسلمة؛ ليفرج عليها في علمه؛ فإن أخذ ببسط القول فيها-كما يفعله العددي في علم العدد- كان فاضلا معدودا من الملح إن عد منها، وهكذا سائر العلوم التي يخدم بعضها بعضا» الموافقات (168/2).

3 - رسائل ابن حزم، علي بن حزم. (78-77/4).

في قوله: «لا شك عند كل ذي لب أن من تكلم في علم -ولو كان إماما فيه-، وكان العلم يتعلق بعلم آخر، وهو غير متقن لما يتعلق به داخله الوهم والغلط عند حاجته إليه»⁽¹⁾.

فهذا النص الأخير مهم جدا؛ لأنه أحالنا على مسلك نافع في درك أوجه العلاقة بين العلوم، وتلك بارقة مستتلة من قوله (يتعلق)، فالقدر الذي يحتاجه الطالب من العلوم الأخرى مرتبط إذن (بالمترقات)، وهي التي يعبر عنها (بمآلات العلم)، بمعنى أن الإحاطة بأصول علوم الحديث، والدراية الكافية لأصوله (المعرفية والمنهجية)، وبنيتها الداخلية والخارجية، والإدراك الكلي لمقدماته التصورية، يجعل الطالب مقتدرا على معرفة المواطن التي امتد فيه العلم إلى علم آخر، فيكون وقتئذ ملزما بمد الجسور إليه، لإعارة ما يسهم في إقامة مباحثه على صورة لا عوج فيها ولا أمتا.

يقول مشاري الشنري: «إذا تقرر أن الأصل أن يتوجه الطالب ب همه إلى علم يتسلط ببحثه ونظره فيه على جليله ودقيقه، فلا بد أن يعلم أن بين العلوم من الوشائج ما لا يمكن أن تحيط به المصادر المتخصصة؛ ولذلك فلا مناص له من تجاوز حدود تخصصه لتتحرر له مسائل علمه. وهذه المجاوزة لا يراد منها أن يطلع الطالب على ما لا بد له من كل علم، فهذا القدر من فرض طالب العلم ما دام طالب علم بصرف النظر عن تخصصه؛ وإنما القصد هنا أن لكل تخصص وجهها من الارتباط بسائر العلوم، وعلى المتخصص أن يلم به، وهذا الوجه يتفاوت من علم إلى آخر، فما يحتاجه طالب الحديث من اللغة ليس على وزن ما يحتاجه طالب التفسير، وهكذا»⁽²⁾.

قال الإمام (ابن مسكويه) (ت421هـ): «المطلوب من كل علم هو الوقوف على كلياته التي تشمل على جميع أجزائه بالقوة»⁽³⁾.

وهكذا نجد التكامل بين العلوم ضرورة اقتضتها طبيعة العلوم الشرعية نفسها، التي يعسر تحقيق قطيعة تامة بينها؛ لأن هذا الأمر مخالف لخصائص نشأتها التي ولدت في رحم الوحي، فمهما حصل بينها من التمايز الموضوعي، إلا أن هذا لا يفقدها نسب الصلة، ووشائج الرحم الذي منه تخلقت.

1 - منجد المقرئين ومرشد الطالبين، شمس الدين محمد ابن الجزري، دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى: 1420هـ/1999م. (7).

2 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص89-90).

3 - الهوامل والشوامل، ابن مسكويه، تحقيق: سيد كسروي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1422هـ/2001م. (ص: 304).

☆ أولاد: حلقة علم الحديث بالعربية.

لا يستريب ذو النظر والتحصيل أن الطالب ينمو قدره، وترفع درجته تحقيقاً في العلم، على قدر رسوخه في اللسان العربي، وإلمامه بالكافي المعين له على تصور ما بينى عليه فيه، فهو شرط وجوب وصحة لدى السالك في دروب تحصيل الحديث النبوي وعلومه، وإحاطته بالضروري منه ليس نافلة تسقط بالإلمام بمصطلحات وقواعد ومناهج هذا العلم فقط، بل هو ركن تنخرم ماهية الطلب بانخراجه؛ لأن طبيعة علم الحديث تفرض عليه أن ينفثح وظيفاً على العربية، وأن ينهل من معينها الصافي في تصور ما يتوقف فهم العلم عليه.

إن العناية باللسان العربي ضروري في إصلاح اللحن الذي قد ينقل في سماع الحديث وروايته، والمحدثون كرهوا رواية الحديث على اللحن؛ لأن ذلك مما يحيد بالمتون عن معانيها، فيصير الحلال حراماً، والحرام حلالاً، ولا شك أن هذه غائلة يستقبح بطالب الحديث الوقوع فيها.

قال (الحافظ الخطيب البغدادي) (ت 463هـ): «الذي نذهب إليه، رواية الحديث على الصواب، وترك اللحن فيه- وإن كان قد سمع ملحوناً-؛ لأن من اللحن ما يحيل الأحكام، ويصير الحرام حلالاً، والحلال حراماً، فلا يلزم اتباع السماع فيما هذه سبيله، والذي ذهبنا إليه قول المحصلين والعلماء من المحدثين (...) فينبغي للمحدث أن يتقي اللحن في روايته للعلة التي ذكرناها، ولن يقدر على ذلك إلا بعد درسه النحو، ومطالعة علم العربية»⁽¹⁾.

لذلك حث المحدثون الطالب الذي يريد سماع الحديث وتحمله، على تعلم الضروري من النحو؛ ليلا يتسرب إليه اللحن في كتابته، ويصرف الألفاظ عن مدلولاتها بسبب تغيير أواخر كلماتها. فهذا الإمام وكيع، قدم على الأعمش وكان يلحن قليلاً، فقال له الإمام الأعمش: «يا أبا سفيان، تركت ما هو أولى بك من الحديث. فقلت: يا أبا محمد، وأي شيء أولى به من الحديث؟ فقال: النحو. فأملئ علي الأعمش النحو، ثم أملئ علي النحو»⁽²⁾.

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 286-287).

² - نفسه. (ص 288).



وأحسب أن أكثر المواضع التي يحتاج فيها المشتغل بالحديث إلى العربية، رواية الأحاديث بالمعنى، فلا شك أن التصرف فيها بتغيير الألفاظ يقتضي درك معهود العرب في خطابها؛ لأنه إن جهل ذلك، حاد باللفظ عما أريد به أصالة إلى ما لا يراد به أصالة ولا تبعاً، فقد يكون اللفظ في أصله عاماً فيرويه بالمعنى فيصيره خاصاً، وقد يروى على الحقيقة في أصل الوضع فيحول إلى المجاز، وهكذا..

يقول الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ): «نص الإمام أحمد على جواز الرواية بالمعنى بقوله: ما زال الحفاظ يحدثون بالمعنى؛ وإنما يجوز ذلك لمن هو عالم بلغات العرب، بصير المعاني عالم بما يحيل المعنى، وما لا يحيله. نص على ذلك الشافعي»⁽¹⁾.

وهكذا؛ فإن المحدث لا يكمل إلا بتحصيله للضرورة من اللسان العربي، وإحاطته بما يقيم به المتون على وجهها، ويتجنب بها اللحن الخيد بها عن وجهها، فينقص قدره على قدر نقص رصيده اللغوي، بل لا يصح في سلم الطلب البداءة بعلم الحديث قبل العلم باللغة العربية، لذلك قال الإمام ابن الأثير (ت606هـ): وعلم الحديث «له أصول، وأحكام، وقواعد، وأوضاع، واصطلاحات ذكرها العلماء، وشرحها المحدثون، والفقهاء، يحتاج طالبه إلى معرفتها، والوقوف عليها بعد تقديم معرفة اللغة والإعراب، اللذين هما أصل لمعرفة الحديث، لورود الشريعة المطهرة بلسان العرب»⁽²⁾.

والإمام المنزي (ت742هـ) حث على تحصيل اللسان العربي، والأصول، والفقهاء قبل النظر في كتابه، وعد ذلك ضرورياً في الانتفاع به، وشرطاً في بلوغ المحدث مرتبة الكمال. قال رحمه الله: «ينبغي للناظر في كتابنا هذا أن يكون قد حصل طرفاً صالحاً من علم العربية: نحوها ولغتها وتصريفها، ومن علم الأصول والفروع، ومن علم الحديث، والتواريخ، وأيام الناس، فإنه إذا كان كذلك، كثر انتفاعه به،

1 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (427/1).

2 - جامع الأصول في أحاديث الرسول، ابن الأثير، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وبشير عون، مكتبة الحلواني، ط الأولى 1389هـ/1969م. (37/1).

وتمكن من معرفة صحيح الحديث وضعيفه، وذلك خصوصية المحدث التي من نالها، وقام بشرائها ساد أهل زمانه في هذا العلم، وحشر يوم القيامة تحت اللواء المحمدي إن شاء الله تعالى»⁽¹⁾.

✽ نأينا: حلافة علم الحديث بالعقيدة.

إن علم العقيدة شديد الارتباط بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف؛ وعلماء الحديث حملوا لواءها، ونصروا طريقها الأثرية، وشهروها في الآفاق والأمصار، حتى صار ذلك علما عليهم، ووصفهم ووسموا بيه وتميزوا، فتجد في كتب السير والتراجم، وكان على عقيدة أهل الأثر؛ أي على العقيدة التي قررها القرآن الكريم ورسوله ﷺ، والتي جاءت نائية عن التعقيدات الكلامية، والتشقيقات المنطقية، والتأويلات البعيدة التي تحتملها ظواهر النصوص، فجاءت عقيدة سهلة، يستطيع فهم أصولها، ودرك قواعدها كل من له حظ من الإمام باللسان العربي.

فالعقيدة ولدت في رحم الكتاب والسنة، حتى صار هذا الاسم يطلق على أصول الاعتقاد، فبعض الكتب حملت اسم (أصول السنة) وقصدها بذلك (أصول الاعتقاد)، كما هو الحال مع كتب الإمام أحمد (ت241هـ)، والآجري (ت360هـ)، وابن زنين (ت399هـ)، والخلال (ت285هـ)، والحميدي (ت219هـ) والبرهاري⁽²⁾ (ت329هـ)، وكل هؤلاء المصنفين من أعلام الحديث وأئمة، مما يدل أن العقيدة أصلها الأول، ومنبعها الرئيس: نصوص الكتاب والسنة، وكثير من المحدثين جعل التوحيد والعقيدة ضمن أبواب مصنفاته، كما فعل الإمام البخاري (ت256هـ) ومسلم (ت261هـ) في (صححيهما)، وبعضهم أفردها بالتصنيف لأهميتها، وسماها باسم (السنة) أو (الشريعة) كما سبق، وقد استفاد شيخ الإسلام ابن تيمية (ت728هـ) في ذكر صحة مذهب أهل الحديث في مسائل الاعتقاد، وانتصر لطريقتهم بالبراهين والأدلة المعتمدة في كتابه القيم: (الانتصار لأهل الأثر).

فالشاهد أن المشتغل بالعقيدة حاجته إلى الحديث مادة، وإلى علوم الحديث ميزانا في ميز المقبول من المردود أكثر من غيرها، فلا يثبت اسما لله تعالى ورد في حديث رسوله ﷺ، إلا بعد التثبت

1 - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزني، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1400هـ/1980م. (156/1).

2 - للإمام أحمد كتاب بعنوان: (أصول السنة)، وللإمام الآجري (كتاب الشريعة)، وللإمام ابن زنين كتاب (أصول السنة)، وللإمام الخلال كتاب: (السنة)، وللإمام الحميدي كتاب: (أصول السنة)، وللإمام البرهاري كتاب: (شرح السنة). وهذه الكتب كلها في الاعتقاد.



من صحته، ولا يثبت مسألة غيبة مما يتعلق بالأمور الغيبة؛ كالجنة، والنار، والصراط، والميزان، والحشر والنشر، والقبر ونعيمه وعذابه، ومصير المؤمنين، ومصير الكافرين... إلخ إلا إذا صحت نسبتها إلى رسول الله ﷺ، وإلا دخل في زمرة المفترين على الله وعلى رسوله ﷺ بلا علم.

إن العقيدة أصل العلوم؛ لأنها متعلقة بالذات الإلهية، ومرتبطة بالأخبار التي يعقد عليها المسلم قلبه جزماً وتصديقاً، فشرفها بشرف موضوعها، وإذا كانت بهذه الأهمية فإنه لا يصح التساهل في نقل وأداء ما ينافي حقائقها، ولا يحل رواية إلا من صح من الأخبار المشتملة عليها، وإذا كان أهل الحديث يشددون في رواية الأحاديث المتعلقة بالحلال والحرام، فتشديدهم أكد في رواية ما تعلق بالعقيدة، وأصول الإيمان، وأن يقدموا إسماعها على غيرها.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ): «ينبغي أن يملي من الأحاديث ما تعلق بأصول المعارف والديانات، وتضمن الدلائل على صحة المذاهب والاعتقادات؛ إذ كان ذلك أسّ الشرع ودعامته، وأصل كل نوع من التكليف وقاعدته»⁽¹⁾.

وهكذا تظهر الصلة بين العلمين، وأهمية علم الحديث في خدمة علم العقيدة، وأنه أشدها ارتباطاً به، وأحوج العلوم إليه، لطبيعة علم العقيدة نفسه، الذي يعد الحديث مصدره الأول، ومادته الرئيسة في الاستمداد بعد القرآن الكريم، فكانت الحاجة ماسة إلى تصحيح ما يستدل بها في مسائل الاعتقاد.

✽ ثالثاً: علاقة علم الحديث بأصول الفقه.

لا يشك من له قبضة من أثر الاطلاع على أبواب أصول الفقه، ومعرفة بوظائفه، أن السنة أحد الأدلة المعتمدة التي لا تصح وظيفته الاستنباطية إلا بالاستناد إليها؛ إذ إنها مصدر من المصادر التي لم يقع فيه خلاف بين مختلف المدارس الأصولية، ولأن الأصولي يبحث في السنة باعتبارها مصدراً صالحاً للاحتجاج والاستدلال، فإن حاجته إلى إثبات نسبتها إلى رسول الله ﷺ ضرورة اقتضتها طبيعة

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 349).

العلم نفسه، الذي تقرر في قواعده أن صحة الدلالة متوقفة على صحة الدليل، وأن الاستنباط فرع عن الإثبات.

لنزلج قال العلامة الشريفة التلمساني (ت771هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «اعلم أن الأصل النقلي يشترط فيه: أن يكون صحيح السند إلى الشارع صلوات الله عليه»⁽¹⁾. فالأصولي لا يبحث في طرق استثمار الدليل الكلي ومرتبته، إلا بعد ثبوت أصل الدليل، فينبوع الانحراف راجع إما إلى عدم (إثبات أصل الدليل)، أو (بسبب عدم إحكام رتبته)، ولهذا كان «أصول الفقه مقصوده معرفة الأدلة الشرعية: جنس الدليل، ومرتبة الدليل»⁽²⁾.

إن النظر الأصولي في بحث السنة مرتبط (بالمنطلق التكاملي) الذي يعتبر السنة مبينة للقرآن الكريم، وموضحة له، فهو نظر إليها إذن في نسقها التشريعي العام، وليست معزولة عن باقي الأدلة الأخرى من حيث البيان، لا من حيث التأسيس؛ لأن السنة قد تستقل بتأسيس أحكام ابتدائية لم ينص عليها القرآن الكريم، لكنها من حيث البيان شديد الارتباط به، ووطيدة الصلة بباقي الأدلة الأخرى.

إلا أن (تأهل) السنة إلى منزلي (الاستقلال) و(البيان) لا يكون إلا بثبوت أصلها، والإثبات متوقف على القواعد المقررة عند أئمة النقد، فانبرت جهود الإمام الشافعي (ت204هـ) إلى استخلاصها، والتأصيل لها، فكانت البدايات الأولى (لعلم الحديث) مع رسالة الإمام الشافعي⁽³⁾؛ لأن الظهور الأولي لقواعد علم الحديث كان في رحم علم الأصول، فبحث الإمام الشافعي في شروط من تقوم به الحجة، وشروط الراوي، وبحث في مختلف الحديث، وناسخه ومنسوخه، والقول في صفة العدل المقبول الخبر والشهادة، والقول في زيادة الأخبار، وكذلك القول في التدليس والمرسل... إلخ⁽⁴⁾.

¹ - مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، الشريف التلمساني، تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، مكتبة الخانجي-مصر. 1962هـ. (ص4).

² - الاستغاثة في الرد على البكري لشيخ الإسلام ابن تيمية، تحقيق: عبد الله السهلي، ط مكتبة دار المنهاج-الرياض، ط الأولى 1426هـ. (ص411).

³ - قلت: وقد بحثت جهود الإمام الشافعي في التأصيل لعلم الحديث في فصل الخصائص المعرفية، في مبحث: خاصية النشأة والتطور.

⁴ - ينظر: مجرد مقالات الشافعي في الأصول، للشيخ مشاري الشنري، فقد جمع الأنواع المتعلقة بعلوم الحديث من مختلف كتبه، ونقلها بنصها مجردة. (ص127-249).

إن المتأمل في مبحث السنة في كتب الأصوليين يلحظ انحرافا واضحا عن المنهج الحديثي الذي قرره الإمام الشافعي (ت204هـ) في (رسالته)، فأدخلوا ما لا يجري على صنعة المحدثين، وأضافوا من المقاييس النقدية في إثبات الاحتجاج بالحديث ما لم ينقل عن أحد من المتقدمين من أئمة الحديث، مما حفز همة الإمام ابن السمعاني (ت489هـ) في (قواطعه) رد هذه الغوائل، والانتصار لمنهج الإمام الشافعي، أو الانتصار لمنهج المحدثين في دراسة الأخبار ونقدها عموما.

وقد تنبه أحد الباحثين في علم الأصول إلى هذا الانحراف، مبينا مثرات الغلط التي أصيبت بغائلتها الكتب الأصولية. قال الدكتور عبد السلام بن عبد الكريم: «الغريب أن متأخري الأصوليين قد أهملوا تراث المحدثين وجهودهم في أكثر الأحيان، وأنشأوا يبحثون الأمر بأنفسهم، مع قلة باعهم وعدم تخصصهم فيه. وهم في ذلك قد ارتكبوا محظورين علميين:

أحدهما: أنهم حشوا كتب الأصول بهذا المبحث مع تمام غنائها عنه، فمن الواضح البين أن أهل الحديث قد كفوهم مؤنة البحث في ذلك على وجه أفضل وأكمل في كتب مستقلة تغني عن وضع الأصوليين لهذا الفصل من الأصل، ثم إن أحدا من الأصوليين لا يسعه أن يحصل ثمرة هذا الموضوع؛ - ثمرته هي التمييز بين الصحيح والضعيف - حتى يمارس هذا العلم ممارسة مستقلة ليتقنه إتقاناً تاماً، ويغادر كتب الأصول ليأخذ على أهل الحديث المتخصصين؛ لأن القسط الذي حوته كتب الأصول لا يفي ولو بشيء يسير من ثمرة الدراسة الحديثية.

المحظور الثاني: أنهم على الرغم مما ذكر، إلا أنهم أضافوا إلى ذلك تقديم آرائهم في أحيان كثيرة، وأهملوا كلام أهل الشأن وهم المحدثون، فضاعف هذا من بعدهم عن الصواب، ومجافاتهم للمسلمات العلمية المتفق عليها»⁽¹⁾.

قلت: ولم يقتصر الأمر على ما ذكره الدكتور عبد السلام عبد الكريم، بل تعدى ذلك إلى وسمهم بأوصاف تخط من أقدرهم، وتنقص من شأنهم؛ كوصفهم بالخشوية، وأنهم يروون الأحاديث بلا فقه ولا تمييز، فلا عبرة بهم إذن في ميزان أهل الأصول، ولا أدل على ذلك من تصفح النقول

1 - التجديد والمجددون في أصول الفقه، عبد السلام بن عبد الكريم، المكتبة الإسلامية-القاهرة، ط الثالثة: 1428هـ/2007م. (ص 392-393). قلت: وممن تنبيه لهذه الغائلة: مشاري الشنري في كتابه القيم (غمرات الأصول) حيث قال حفظه الله: لما بحث الأصوليون حجية السنة، كان اللانق بهم قصر أبحاثهم على ما يكون له أثر في هذه الحجية ومساحات إعمالها، وإحالة ما يتعلق بعلوم المتن والإسناد إلى أهل المصطلح» (ص 59).

التي يستشهد بها أرباب الأصول، فإنك لا تجدها تعرج على ما قرره المحدثون إلا ما وافق منهجهم، فمن المستغرب أن تجد الأصوليين ينقلون مسائل حديثة صرفة، ولكنهم ينسبونها إلى القاضي أبي بكر، أو أبي إسحاق الإسفراييني أو غيرهم من أئمة الأصول، ولا تجدهم يقولون: قال ابن معين، أو قال الأعمش، أو الأوزاعي... إلا ما نزر.

فهذا الإمام الجويني (ت478هـ) عند بحثه مسألة قبول الأخبار، وتحمل الرواية، على إثرها:

«لو عرض ما ذكرناه على جملة المحدثين لأبوه فإن فيه سقوط [منصب] الرواية عند ظهور الثقة، وصحة الرواية، وهم عصبة لا مبالاة بهم في حقائق الأصول، وإذا نظر الناظر في تفاصيل هذه المسائل، صادفها خارجة في الرد والقبول على ظهور الثقة وانخامها، وهذا هو المعتمد الأصولي، فإذا صادفناه لزمناه، وتركنا وراءه المحدثين ينقطعون في وضع ألقاب وترتيب أبواب»⁽¹⁾.

فالإمام الجويني على شرف صناعته الأصولية، وفرط ذكائه وتحقيقه لمسائلها، لم يوفق في نقد المحدثين؛ لأنه لم يكن طويل الباع ولا قصيره في (الصناعة الحديثية)، وحاله فيها-رفع الله درجته في الجنة-، ما قاله الإمام الذهبي (ت748هـ): «كان هذا الإمام مع فرط ذكائه، وإمامته في الفروع وأصول المذهب، وقوة مناظرته لا يدري الحديث كما يليق به، لا متنا ولا إسنادا»⁽²⁾.

ومثل هذا الانفصال الذي حصل عند بعض الأصوليين، أدى إلى نتائج سلبية، لعل أبرزها نقل الأحاديث الضعيفة والموضوعة إلى المدونات الأصولية، والبناء عليها.

قال الإمام الشوكاني (ت1250هـ): «وهكذا أئمة الأصول فإن أكثر من يشتغل في الناس في هذا الزمان مؤلفاتهم، لا يعرفون فن الحديث، ولا يميزون شيئاً منه؛ بل يذكرون في مؤلفاتهم الموضوعات، ويننون عليها القناطر»⁽³⁾.

1 - البرهان في أصول الفقه، الجويني. (249/1).

2 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي. (471/18).

3 - أدب الطلب ومنتهى الأرب، محمد بن علي الشوكاني. (ص 127).

✽ رابعاً: خلافة علم الحديث بالفقه.

لا شك أن السنة النبوية مادة الفقيه في الاستنباط والاستدلال بعد القرآن الكريم، وإليها المرجع، وعليها المعول في رفع التعارض والمشكل الوارد في كتاب الله تعالى، فهي المفسرة لمجمله، الموضحة لمبهمه، المزيله لمشكله. فكان حقا على الفقيه أن يأخذ منها بالنصيب الأكبر، والحظ الأوفر، وإذا لم يحصل الأحاديث التي عليها مدار الفقه إما حفظا واستظهارا، أو علما بمظاهرها في دواوين السنة؛ دخل عليه الغلط والوهم ولا بد. ولست هنا بصدد ترجيح عدد الأحاديث التي ينبغي أن يحيط بها الفقيه، لكن الأصل في العملية الاجتهادية أن تكون مستندة إلى أصل السنة، أما أن يكون ذلك بألف حديث أو ثلاثة آلاف أو غيرها فليست العبرة بحصر العدد، وإنما العبرة بالرجوع إليها عند الحاجة في مظاهرها.

قال الدكتور يوسف القرضاوي في شرط العلم بالسنة بالنسبة للمجتهد (=أي الفقيه): «ويكفيه أن يعرف مواقع كل باب، فيراجع وقت الحاجة إلى الاجتهاد أو الفتوى. وقد يساعد في هذا كتب الفهارس اللفظية والموضوعية، وكتب الأطراف وغيرها، وفي عصرنا أصبح الحاسوب ييسر الانتفاع بهذه الكنوز للدارسين بلمسة يد»⁽¹⁾.

قلت: والعلم بمظان أحاديث الأحكام ما هو إلا خطوة أولى في عمل الفقيه، بل لا بد أن يشفع إلى هذا الجهد، جهد البحث عن صحة هذه الأحاديث من عدمها، وذلك برجوعه إلى نتائج المحدثين في الحكم على الأحاديث؛ حتى يعرف المقبول من المردود، فتكون حاجته في هذا الموضوع ماسة إلى نظر المحدث؛ لأن تمييز الصحيح من الضعيف عملية نقدية لا يقوى على حمل أعبائها إلا أرباب (الملكة الحديثية)، الذين خصهم الله بصيانتها من الدخيل، وشرفهم بالدفاع عن حياضها من العفن. ولا يصح للفقيه استنباط من السنة إلا بتوقيع المحدث على صحة ما يستنبط منه، وإلا استدل واستنبط من أحاديث حكم أهل الحديث بضعفها أو وضعها. لذلك نجد الفقهاء الذين لم

¹ - الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، يوسف القرضاوي، دار القلم- الكويت، ط الخامسة 1434هـ/2011م. (ص 30).

يعرجوا على جهود المحدثين في التصحيح والتضعيف، تناقلوا أحاديث مشتهرة لا تصح في ميزان المحدثين، ومن ثم ظهر هذا النوع من الأحاديث المشتهرة على ألسنة الفقهاء وهي غير صحيحة⁽¹⁾.

يقول الخطيب البغدادي (ت463هـ): «لما كان أكثر الأحكام لا سبيل إلى معرفته إلا من جهة النقل، لزم النظر في حال الناقلين، والبحث عن عدالة الراوين، فمن ثبتت عدالته جازت روايته، وإلا عدل عنه، والتمس معرفة الحكم من جهة غيره؛ لأن الأخبار حكمها حكم الشهادات في أنها لا تقبل إلا عن الثقات»⁽²⁾.

وصدوف بعض أهل الفقه عن جهود المحدثين، إما بسبب عدم وصولها إليهم، أو لأنهم يصححون ويضعفون بمقاييس لا تجري على صنعة أهل الحديث، أدى إلى تسلل آراء واجتهادات مستندها الرأي والفرض والاحتمال، وهذه الغائلة نبه عليها الإمام الشوكاني (ت1250هـ) بقوله: «إن المتصدر للتصنيف في كتب الفقه، وإن بلغ في إتقانه وإتقان علم الأصول، وسائر الفنون الآلية إلى حد يتقاصر عنه الوصف؛ إذ لم يتقن علم السنة ويعرفه صحيحه من سقيمه، ويعول على أهله في إصداره وإيراده، كانت مصنفاته مبنية على غير أساس؛ لأن علم الفقه هو مأخوذ من علم السنة إلا القليل منه، وهو ما قد صرح بحكمه القرآن الكريم، فما يصنع ذو الفنون بفنونه إذا لم يكن عالماً بعلم الحديث، متقناً له معولاً على المصنفات المدونة فيه.

وبهذه العلة تجدد المصنفين في علم الفقه يعولون في كثير من المسائل على محض الرأي ويدونونه في مصنفاتهم، وهم لا يشعرون أن في ذلك سنة صحيحة يعرفها أقل طالب لعلم الحديث، وقد كثر هذا جدا من المشتغلين بالفقه على تفاقم شره وتعاضل ضرره وجنوا على أنفسهم وعلى الشريعة وعلى المسلمين.

1 - قال الإمام سليمان الخطابي في (معالم السنن): «أهل الفقه والنظر، فإن أكثرهم لا يعرجون من الحديث إلا على أقله، ولا يكادون يميزون صحيحه من سقيمه، ولا يعرفون جيده من رديئه، ولا يعيرون بما بلغهم منه أن يحتجوا به على خصومهم إذا وافق مذاهبهم التي ينتحلونها، ووافق آراءهم التي يعتقدونها. وقد اصطالحوا على مواضع بينهم في قبول الخبر الضعيف والحديث المتقطع إذا كان ذلك قد اشتهر عندهم وتعاورته الألسن فيما بينهم من غير ثبت فيه أو يقين علم به، فكان ذلك ضلة من الرأي وغبناً فيه» (4/1).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 417).

وإذا شككت في شيء من هذا، فخذ أي كتاب شئت من الكتب المصنفة في الفقه، وطالعه تجد الكثير الواسع وكثيرا ما تجد في ذلك من المسائل التي لم تدع إليها حاجة ولا قام عليها دليل بل مجرد الفرض والتقدير»⁽¹⁾.

وقد بين هذا الإمام النوري (ت676هـ) قبله بقوله: «أما فعل كثيرين من الفقهاء أو أكثرهم ذلك (أي ما رواه الضعفاء) واعتمادهم عليه فليس بصواب؛ بل قبيح جدا، وذلك لأنه إن كان يعرف ضعفه لم يحل له أن يحتج به، فإنهم متفقون على أنه لا يحتج بالضعيف في الأحكام، وإن كان لا يعرف ضعفه لم يحل له أن يهجم على الاحتجاج به من غير بحث عليه بالتفتيش عنه إن كان عارفا، أو بسؤال أهل العلم به إن لم يكن عارفا»⁽²⁾.

وهذا الأمر ليس قاصرا على الفقيه وحده، بل يشمل المحدث أيضا، الذي يستقبح في حقه أن يكون بصيرا بعلة الأحاديث، خيرا بأسانيدها، داريا لأحوال رواتها، مقتدرا على ميز صحيحها من سقيمها، وهو خلو من الضروري الذي تحمله هذه الأحاديث من أحكام ومعان، إلا أني أنبه في هذا المقام على أمر في غاية الأهمية، وهو أن احتياج الفقيه إلى المحدث أساس في صحة العملية الاستنباطية؛ بمعنى أن حاجته إلى المحدث ليست فضلة ولا من باب التكميل الذي يحصل النقص إلا إذا لم يستند إلى نتائجه النقدية؛ بل إن احتياجه إلى المحدث ركن تنخرم ماهية العملية الاستنباطية بانخراجه، على خلاف المحدث؛ فإن درايته بالفقه، ومعرفته بطرق الاستدلال، وقدرته على الاستنباط ليس مكونا من مكونات عملية النقدية، بل إن هذه الأمور كلها من باب الفضل والزيادة، وليست داخلية في ماهية العملية النقدية، وبين المقامين فروق دقيقة ينبغي التفتن إليها، ولا يقوى على الميز بينها إلا المستنطق لوظائف علم الحديث، وقد

¹ - أدب الطلب ومنتهى الأرب، محمد بن علي الشوكاني، تحقيق: عبد الله السريحي، مكتبة الإرشاد-صنعاء ودار ابن حزم-بيروت، ط الثانية: 1435هـ/2014م. (ص132).

² - شرح النووي لصحيح مسلم للإمام النووي. (191/1).

بحثت هذا الأمر بتوسع في مبحث (وظائف علم الحديث) ⁽¹⁾، وعززته بالشواهد الدالة على صحته. والحمد لله على فضله وإحسانه.

ومادام الأمر متصلاً بالحديث عن التكامل، فإن النقيصة التي لحقت أهل الفقه بسبب الجهل بمنهج أهل الحديث، امتدت آثارها للمشتغلين بالحديث أنفسهم، ذلك أن توسعهم في البحث عن طرق الأحاديث، وإغراقهم في الكشف عن عللها الخفية، واستفراغهم الجهد في معرفة أحوال نقلتها عدالة وضبطاً، جعلهم لا يلتفتون إلى ما حوته الأحاديث من الأحكام، وما تضمنته من المعاني، فكان التفريط في ذلك مثلبة في حقهم، وهذا الأمر وإن لم يكن شاملاً لأهل الحديث قاطبة؛ لأن الكثير منهم كان ذا ملكة فقهية عالية؛ بل إن بعضهم وصل إلى رتبة الاجتهاد المطلق، ولا أدل على ذلك من صنيع الإمام البخاري (ت256هـ) في (جامعه الصحيح)، الذي دلت تراجم أبوابه على تبحره في الفقه، ومنهجه في تجزئ الأحاديث على نفوذ ذهنه في استخراج الأحكام واستنباطها.

قال العلامة (المباركفوري) (ت1353هـ): «كما أن البخاري رَحِمَهُ اللهُ كان متبعاً للسنة عاملاً بها مجتهداً، غير مقلد لأحد من الأئمة الأربعة وغيرهم، كذلك مسلم، والترمذي، والنسائي، وابن ماجه، كلهم كانوا متبعين للسنة، عاملين بها، مجتهدين، غير مقلدين لأحد» ⁽²⁾.

لكن هذا الأمر لم يكن مطرداً في عموم المحدثين؛ لأن الأخبار المنقولة شاهدة على ضعف الصناعة الفقهية، والقدرة على انتزاع المسائل واستنباطها لدى أهل الحديث، وهذه المثلبة ذكرها غير واحد من العلماء قديماً وحديثاً ⁽³⁾، ومن انتقدها على المحدثين الإمام سليمان الخطابي (ت388هـ) في معالم السنن، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «أما هذه الطبقة الذين هم أهل الأثر والحديث؛ فإن الأكثرين منهم إنما وكدهم الروايات، وجمع الطرق، وطلب الغريب والشاذ من الحديث الذي أكثره موضوع أو مقلوب؛ لا يراعون المتون، ولا يتفهمون المعاني، ولا يستنبطون سيرها، ولا يستخرجون ركازها وفقهها،

¹ - ينظر: (ص 202).

² - تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي، محمد عبد الرحمن المباركفوري، دار الكتب العلمية. د.ت.ط. (229/1).

³ - ينظر: الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين للعلامة عبد الفتاح أبي غدة (ص 67-68).



وربما عابوا الفقهاء وتناولوهم بالطعن، وادعوا عليهم مخالفة السنن، ولا يعلمون أنهم عن مبلغ ما أوتوه من العلم قاصرون، وبسوء القول فيهم آثمون»⁽¹⁾.

إن الآثار السلبية المترتبة على افتراق أهل الحديث والأثر عن أهل الفقه كثيرة، وتتبعها واستقصاؤها يخرج البحث عن سياقه، والذي أردت التنبيه عليه في هذا المقام، هو ضرورة تكامل العلمين، وأن يأخذ طالب الحديث النبوي وعلومه بالضرورة من الفقه، مما يعد مستقبها في حقه الجهل به، وحاجته له تظهر أكثر عند ارتياضه في دواوين الحديث؛ إذ يضطر حينئذ إلى التزود بأدوات النظر الفقهي المعينة له على درك مناهج العلماء في تصنيف كتب السنن والأحكام، أما كيفية الاستفادة وطرقها، فهذا قد خصصت له فصلا مستقلا.

وفي الختم ما أجمع كلمة الإمام الرامهرمزي (ت360هـ)، الذي سطرها بمداد التحقيق والبيان، داعيا إلى التكامل بين المحدثين والفقهاء، مرغبا في الجمع بينهما، وعدم المفاضلة لأحدهما على الآخر، وأن الطالب ينبل على قدر وصل علمه بباقي العلوم الأخرى، لمسيس الحاجة إليه، وأهميته في استتمام النظر.

قال: «ألا تأدب بأدب العلم، وخفض جناحه لمن تعلق بشي منه، ولم يهجر شيوخه الذين عنهم أخذ، وبهم تصدر، ووفى الفقهاء حقوقهم من الفضل، ولم يبخس الرواة حقوقهم من النقل، ورغب الرواة في التفقه، والمتفقه في الحديث، وقال بفضل الفريقين، وحض على سلوك الطريقين؛ فإنهما يكملان إذا اجتمعا، وينقصان إذا افترقا»⁽²⁾.

1 - معالم السنن، سليمان الخطابي، المطبعة العلمية-حلب. ط الأولى 1351هـ/1932م. (3/1). قال الإمام ابن عبد البر (ت463هـ): «اعلم رحمك الله أن طلب العلم في زماننا هذا وفي بلدنا قد حاد أهله عن طريق سلفهم، وسلوكوا في ذلك ما لم يعرفه أئمتهم، وابتدعوا في ذلك ما بان به جهلهم وتقصيرهم عن مراتب العلماء قبلهم. فطائفة منهم تروي الحديث وتسمعه، قد رضيت بالدؤوب في جمع ما لا تفهم، وقتعت بالجهل في حمل ما لا تعلم، فجمعوا الغث والسمين والصحيح والسقيم، والحق والكذب في كتاب واحد، وربما في ورقة واحدة، ويدينون بالشيء وضده، ولا يعرفون ما في ذلك عليهم، قد شغلوا أنفسهم بالاستكثار عن التدبر والاعتبار، فآلسنتهم تروي العلم، وقلوبهم قد خلت من الفهم، غاية أحدهم معرفة الكنية العربية، والاسم الغريب، والحديث المنكر، وتجده قد جهل ما لا يكاد يسع أحدا جهله من علم صلاته وحجه، وصيامه، وزكاته. وطائفة هي في الجهل كتلك أو أشد، لم يعنوا بحفظ سنة، ولا الوقوف على معانيها، ولا بأصل من القرآن، ولا اعتنوا بكتاب الله عز وجل فحفظوا تنزيله، ولا عرفوا ما للعلماء في تأويله، ولا وقفوا على أحكامه، ولا تفقهوا في حلاله وحرامه، قد اطرخوا علم السنن والآثار وزهدوا فيها، وأضربوا عنها، فلم يعرفوا الإجماع من الاختلاف، ولا فرقوا بين التنازع والانتلاف؛ بل عولوا على حفظ ما دون لهم من الرأي والاستحسان الذي كان عند العلماء آخر العلم والبيان». جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر. (285/2).

2 - المحدث الفاضل بين الراوي والواعي، الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي. (ص 133).

✽ خامسا: حلقة علم الحديث بالتفسير

لقد اتفقت كلمة المشتغلين بالتفسير وعلومه، أن أشرف ما فسر به كلام الله تعالى بعد كلامه، كلام رسوله ﷺ وصحابته والتابعين؛ لأنه أعلم الخلق بمراده سبحانه، وأعرفهم بمقصود خطابه، لما أيده الله تعالى به من الوحي، وعصمه من الخطأ والزلل، فكان تفسيره لكتاب الله تعالى أشرف تفسير، وبيان لمراده أعظم تأويل وبيان، والصحابة رضي الله عنهم نالوا شرف الاقتداء لما توفر فيهم من المقومات، واجتمع فيهم من المؤهلات، ما لم يتوفر لغيرهم، وأعظمها على الإطلاق، صحبة رسول الله ﷺ، ومعاينة نزول الوحي، ومعرفة أسباب نزوله، فهذه الأمور كلها جعلت نقل تفسيرهم، والاعتناء بما سمعوه من رسول الله ﷺ، من الأهمية بمكان، لشرفها في تبيان مراد الله تعالى، فانبرى أهل الحديث إلى بيان صحيحها من سقيمها، والكشف عن أصح أسانيد المشتهرين من مفسري الصحابة وضعيفها.

لذلك من كانت بضاعته مزجاة في علم الحديث، تسرب إلى تفسيره العفين من الروايات الباطلة، والأخبار الموضوعة؛ خاصة ما تعلق منها بفضائل السور، وقد نبه الإمام بدر الدين الزركشي (ت794هـ) إلى هذه الغائلة بقوله: «تجد كثيرا من أئمة التفسير الذين لم يكن لهم كثير اشتغال بعلم السنة كالزخشري، والفخر الرازي، وغالب من جاء بعدهم، فإنهم يوردون في تفاسيرهم الموضوعات التي لا يشك من له أدنى اشتغال بعلم الحديث في كونه موضوعا على رسول الله ﷺ، وذلك المفسر قد أدخله في تفسيره واستدل به على ما يقصده من تفسير كتاب الله سبحانه وتعالى»⁽¹⁾.

لذلك صارت حاجة التفسير إلى علم الحديث ماسة، لأن الأمر يتعلق بتقصيد كلام الله سبحانه وتعالى، والتوقيع عن رسوله ﷺ في بيان مراده من وحيه جل وعلا، لذلك لابد للخائض غمرة التفسير من الأخذ بأصول هذا الفن، والتزود من قواعده ما يقيه شر الوضع والاختلاق.

¹ - أدب الطلب ومنتهى الأرب، للشوكاني. (ص 126-127).

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) معلقا على قول الإمام ابن الصلاح (ت643هـ): (هو من أكثر العلوم تولجا)، قال-أي ابن حجر: «أي دخولا في فنونها، والمراد بالعلوم هنا: الشرعية، وهي: التفسير، والحديث، والفقه، وإنما صار أكثر، لاحتياج كل من العلوم الثلاثة إليه.

أما الحديث؛ فظاهر. وأما التفسير؛ فإن أولى ما فسر به كلام الله تعالى: ما ثبت عن نبيه ﷺ، ويحتاج الناظر في ذلك إلى معرفة ما ثبت مما لم يثبت.

وأما الفقه؛ فلاحتياج الفقيه إلى الاستدلال بما ثبت من الحديث دون ما لم يثبت، ولا يتبين ذلك إلى بعلم الحديث»⁽¹⁾.

وبعد سوى كل ما سبق، تتبين لنا أهمية علم الحديث، ومدى عظيم أثره، وجليل إمداده للعلوم الأخرى، بما لم يسعها الاستغناء عن قواعده منذ مراحل نشأتها الأولى إلى حين استوائها علما مكتمل البنیان، فكان بذلك خادما والعلوم مخدومة، واحتياجا إليها، أعظم من احتياجه إلى غيرها، ولست هنا في سياق المفاضلة، بل في سياق على ضرورة الوعي في الوضعيات التعليمية، وفي السياق التدريسي عموما، على ضرورة استصحاب نتائج العلوم الأخرى في تفسير قضايا علم الحديث ومسائله، وعلى وجوب الربط بينها بما يلغي الحواجز التخصصية في ذهن الطالب، حتى لا يترسخ لديه مع مرور الزمن أن علمه معزول الصلة عن العلوم الأخرى، أو أنه علمه هو الفاضل والعلوم الأخرى مفضولة تحصيلها لا يعدو أن يكون تحصيل المكمل التابع، وهذا تمثل لا يرفعه إلا مدرس صاحب ملكة في (علم التدريس)، و(كفاية تربوية) عالية تجعله مقتدرا على وضع علم الحديث في نسق كلي، وعقد منتظم، تتبد صورته، وتنحل عراه، بإسقاط علم من العلوم الشرعية، فيدرك الطالب حينئذ أن العلوم وإن تعددت في الموضوع والوظيفة، إلا أنها آيلة إلى مقصد واحد، ألا وهو (خدمة النص الشرعي)؛ إما فهما، أو توثيقا، أو تنزيلا. وبهذا المنهج التربوي المنضبط تنجلي غمائم التمثيلات القابعة في ذهنه؛ فيدرك أنه غير مستغن عن واحد منها، فيسعى جاهدا إلى تلمس هذه الخيوط النازمة لعلمه بالعلوم الأخرى، ويجعلها ماثلة أمام عينيه في مختلف مراحل طلبه؛ إذ «إن البحث في

1- النكت على كتاب ابن الصلاح، ابن حجر العسقلاني. (286/1).

العلاقة البينة الخفية؛ التي تربط العلوم بعضها ببعض، والتي تنكشف بها شبكة العلاقات الداهية والآتية، والصاعدة والمنحدرة، من علم إلى علم: من أجل الطالب، التي ينبغي أن تتعلق بها مهمة الباحث اليقظ، الراغب في استكناه أسرار العلوم؛ إذ تنكشف له بذلك أبواب من الفهم، لا تتاح لمن ليس له تعلق بمثل ذلك من النظر»⁽¹⁾.

إن أهم ثمرة يخلص إليها الطالب عند استيعابه لمبدأ التكامل هي أن العلوم الشرعية يخدم بعضها بعضاً، من أجل مقصد (خدمة نصوص الوحي كتاباً وسنة).

يقول الأستاذ الدكتور سعيد حمليم: «قامت العلوم الشرعية كلها لخدمة النص الشرعي؛ توثيقاً، وفهماً، وتنزيلاً. فعلم الكلام نشأ للدفاع عن العقيدة من الشبه التي كان خصوص الإسلام يثيرونها تشكيكاً للمسلمين في دينهم. و(أصول الفقه) قام لوضع الضوابط، والقوانين لفهم النص الشرعي فهما صحيحاً وسليماً. و(علم الحديث) قام لضبط الروايات والأحاديث، وتمييز صحيحها من سقيمها، فلا وجود لعلم من العلوم الشرعية بعيداً عن النص الشرعي؛ فالفقيه يحتاج إلى الأصولي الذي يضع له قواعد الفهم والاستنباط، والفقيه والأصولي في حاجة إلى المحدث؛ لضبط الأحاديث من حيث الصحة والضعف، والمحدث في حاجة إلى الأصولي والفقيه في فهم معاني الأحاديث، والفقيه والأصولي والمحدث في حاجة إلى علم التوحيد؛ لمعرفة صفات الله تعالى، وما يتعلق بأمور العقيدة. والمفسر في حاجة إلى الأصولي الذي يعينه على الفهم السليم لمعاني القرآن من خلال القواعد الأصولية»⁽²⁾.

ثانياً : تدريس العلوم الشرعية عامة، وعلم الحديث خاصة ينبغي أن يستحضر فيه ما يسمى في علم التدريس بـ(الكفايات الممتدة)⁽³⁾، التي تمد الجسر لباقي المواد الأخرى، وتجعل الطالب مدركاً للوشائج الجامعة بينها، ثم إن هذا التكامل له أهميته الكبرى في بناء الكفايات؛ بمعنى أنه لا يمكن أن

1 - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد الأزهرى (ص 7).

2 - مدخل إلى العلوم الشرعية، سعيد حمليم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى 2018م/1439هـ. (ص 115-116).

3 - «الكفاية الممتدة أو العرضانية، هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة؛ إذ كلما كانت المجالات والسياقات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاية واسعة ومختلفة عن المجال والوضعيات الأصلية، كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاية كبيرة» المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (184/1).



تستقل مادة واحدة بإمداد الطالب بكل المهارات التي يوظفها في مختلف الوضعيات التعليمية، وأن يستصحبها حل إشكالات في سياقات متعددة، وهذا بسبب الفصل المقيت بين العلوم، فالطالب مثلاً يعاني من ضعف على مستوى التحليل، والتركيب، والاستنباط، والعلة الموجبة لهذا الضعف، عدم استصحابه للمنهج الأصولي بمختلف عملياته المركبة وتوظيفها في العلوم الأخرى، وإعمالها في تحليل النصوص، تحليلاً عميقاً ينفذ إلى غور النص، لاستنتاج خفايا دلالاته، وكذلك ما نجده من الضعف على مستوى مهارات الجمع، والتوثيق، والتصنيف، والمقارنة ترجع في شق منها إلى عدم استثمار المنهج الحديثي.

تم الجزء الأول بفضل الله وتوفيقه



الفصل الثالث: الأصل التربوي وأثره في

تكوين الملكة الحديثة

✧ مشكلة الفصل:

ما أثر الأصل التربوي في تكوين الملكة الحريّة؟



المبحث الأول: مفهوم الملكة الحديثة

يهدف هذا المدخل المفاهيمي إلى استجلاء دلالة مفهوم (الملكة) باعتبارها لفظة مفردة، ثم باعتبارها مركبا وصفيا، وذلك من خلال تتبع النصوص الحديثة واستقراءها في مظانها، بغية الكشف عن دلالتها الصريحة؛ أي النصوص التي وردت فيها دلالة هذا المفهوم تصريحاً، وكذا النصوص التي أشارت إلى دلالتها إيماءً، أو النصوص التي ذكرت (الملكة الحديثة) بمستلزماتها ومتجلياتها، وذلك بهدف الكشف عن حقيقتها، وطبيعتها، ومراتبها.

أولاً: التعريف اللغوي للملكة.

ترجع (الملكة) في اللغة إلى الجذر اللغوي (م.ل.ك). وهي تدور على المعاني الآتية:

أولاً: إحكام الشيء وإجاده، وإتقانه، إلى أن يصير لصاحبه قوة التصرف فيه.

☆ قال الأزهري (370هـ): «قال الفراء: يقال: عجنت المرأة فأملك، إذا بلغت ملاكته، وأجادت عجنه؛ حتى يأخذ بعضه بعضاً»⁽¹⁾.

☆ وقال الجوهري (393هـ) بقوله: «ملك العجين أملكه ملكاً بالفتح، إذا شدت عجنه»⁽²⁾.

☆ وقال ابن فارس (395هـ): «الميم، واللام، والكاف، أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحة»⁽³⁾.

1- تهذيب اللغة، محمد بن الأزهري، أحمد تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي-بيروت، ط الأولى 1422هـ/2001م. (150/10)

2 - الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين-بيروت، ط الرابعة 1407هـ/1987م (1609/4).

3 - مقاييس اللغة لابن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، ط دار الفكر-بيروت، ط 1399هـ - 1979م. (352/5).



✽ وقال ابن منظور (ت711هـ): «ملك العجين يملكه ملكا: قوي عليه (...) وعجنت المرأة فأملكت إذا بلغت ملاكته، وأجادت عجنه حتى يأخذ بعضه بعضا»⁽¹⁾.

يمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة جملة من الأمور الهامة، والمعاني التي لها صلة بالملكة. أولا: إن التعريفات التي سبق إيرادها، نحت منحيين في الكشف عن معنى (الملكة)، الأول: (معنى حسي)، كما هو الحال مع الأزهرى (ت370هـ)، ومع الجوهري (ت393هـ)، ومع ابن منظور (ت711هـ). ولا ريب أن سلوك هذا المنهج في التعريف، يراد به التقريب، وحصول الفهم. والثاني: (معنى مجازي)، وهذا المعنى ورد عند ابن فارس (ت395هـ).

ثانيا: إجادة الشيء، متوقفة على جملة من العمليات من أهمها التكرار، وهذا من لوازم المعاني المفهومة من تعريف الجوهري، وابن منظور؛ لأن العجين في أصله لا يكون متمالكا، ولا يأخذ بعضه ببعض إلا بقوة خارجية تمارس هذه العملية، ثم بتكرار الأمر مرات متعددة.

ثالثا: الإجادة، والإحكام، والشد، لا تحصل دفعة واحدة؛ بل إنها حاصلة عن (التدرج)؛ لأن تكرار عملية العجن التي يحصل بها الشد والإحكام، يُنتقل إليها بالتدرج من مرحلة إلى أخرى.

رابعا: يفهم مما سبق من المعاني اللغوية، أن المخرج النهائي للملكة، يتسم بالترابط والجمع الذي يعسر فصله، وهذا من المعاني المهمة التي نستفيد منها في البناء الاصطلاحي للملكة الحديثة؛ إذ إن الممارسة النقدية، لا تتم بتملك الطالب لعلم واحد من علوم الحديث؛ بل لابد أن يحصل الضروري من كل واحد منها بما يكون عوناً له على تصحيح الأحاديث وتضعيفها. وهذا المعنى المستنبط للملكة (= الترابط والتماسك)، مأخوذ من تعريف الإمام ابن منظور (ت711هـ)، عندما

1 - لسان العرب لابن منظور، دار صادر - بيروت، ط الثالثة - 1414 هـ - (495/10).

قال: «عجنت المرأة فأملكت إذا بلغت ملاكته، وأجادت عجنه حتى يأخذ بعضه بعضا»⁽¹⁾؛
فالعجين في أصله لا يكون متماسكا إلا بعد تكرار، وتدرج، وقوة تجعله كذلك.

خامسا: من بين أهم المعاني المستنبطة من التعريفات اللغوية السابقة، أثر (الزمن) في تمالك العجين، وهذا المعنى وإن لم يكن مصرحا به؛ إلا أنه من لوازم حصول إحكام العجين، وإجادته، وشده؛ حتى يتمالك ويتماسك. فقولهم: «عجنت المرأة فأملكت، إذا بلغت ملاكته، وأجادت عجنه؛ حتى يأخذ بعضه بعضا»؛ فحتى هنا حرف لانتهاء الغاية؛ أي لا تزال هذه المرأة متلبسة بعملية العجن؛ حتى يتمالك ويأخذ بعضه بعضا. ولا ريب أن هذا الأمر لا يحصل دفعة واحدة؛ بل يحتاج إلى زمن يصل فيه العجين إلى هذا المستوى من الشد والإحكام. وهذا الزمن الذي يحصل فيه هذا الأمر، ليس نمطيا؛ أي يختلف باختلاف النسوة اللاتي يمارسن عملية العجن، فهذه (الفروق) المرتبطة بالزمن الذي ينتج عنه الإحكام للعجين وشده، معتبرة.

وهذا المعنى مما نفيده منه في البناء لمفهوم (الملكة) اصطلاحا، التي تحتاج إلى ممارسة تدوم زمنا يختلف باختلاف (الفروق الفردية)، و(القدرات العقلية) للطلبة.

كما أن حرف حتى في قولهم: (حتى يأخذ بعضه بعضا)، نفيده منه (التعليل)؛ أي إن قيام المرأة بعملية العجن، مقصده وغايته حصول الإحكام، وبلوغ منزلة الإجادة والإتقان. وهذا أيضا من المعاني المهمة التي تعين على التأسيس لمفهوم (الملكة) اصطلاحا؛ بمعنى أن الطالب ينبغي أن يوطد أكتاف عزم نفسه على البلوغ إلى مقصد الإتقان والإجادة التي تصيره مرجعا في علمه، ومصدرا معتمدا عليه فيه.

رابعا: من أحكم شيئا، وأجاده، وأتقنه، صار مرجعا فيه، وصار معتمدا عليه فيه.

قال (المحلل بن أحمد الفراهيدي) (ت170هـ): «وملاك الأمر: ما يعتمد عليه»⁽¹⁾.

1 - لسان العرب لابن منظور، ط دار صادر - بيروت، ط الثالثة - 1414 هـ (495/10).

فالمعاني اللغوية السابقة دائرة على (الإحكام)، و(الإتقان)، و(الإجادة)، و(الشد)؛ حتى
تصير لصاحبه قوة.

ثانياً : حوز الشيء، وضمه، والاستبداد به حتى يصير خالصاً لصاحبه.

ومما يدل عليه الأصل اللغوي (للملكة): حوز الشيء وضمه، حتى يصير خالصاً لصاحبه لا
يشاركه فيه غيره. فمن ملك شيئاً فقد حازه، وانفرد به، وصارت له حرية التصرف فيه. ولذلك لا
يقال لمن ضم شيئاً، وليست له حرية التصرف فيه قد ملكه.

قال (الراغب الأصفهاني) (ت502هـ): «أما (المالك): فهو الضابط للشيء المتصرف فيه بالحكم،
(والوكيل): وإن كان ضابطاً للشيء متصرفاً فيه، فإنه لا يقال له: (مالك) لما كانت يده يد
غيره»⁽²⁾.

وقال (ابن منظور) (ت711هـ): «يقال: هذا ملك يدي، وما لأحد في هذا ملك غيري»⁽³⁾؛ ومن
ذلك قولهم: ملك الرجل ابنته؛ أي زوجها، فصارت في حل له، خالصة له، لا يشاركه غيره فيها.

المعنى اللغوي الثاني (للملكة) يرجع إلى اختصاص التصرف، وانفراد الانتفاع من غير قيد ولا
حجر. وهذا من المعاني المهمة؛ لأن الطالب عندما يصل إلى المستويات العليا في (الملكية)، تصير له
القدرة على خوض غمرة البحث في مصنفاته، وعلى ممارسة عملية التصحيح والتصحيح باستقلالية
وتفرد.

1 - العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، ط دار الهلال. د ت ط. (380/5).
2 - تفسير الراغب الأصفهاني، الراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد عبد العزيز بسيوني، نشرته كلية الآداب-جامعة طنطا، ط الأول:
1420هـ/1999م. (ص 56). وينظر جمهرة اللغة لابن دريد. (981/2).
3 - لسان العرب، ابن منظور. (493/10).

وإذا ما حاولنا تلمس الخيوط الجامعة بين المعاني السابقة، تبين لنا أن العلاقة بينها وطيدة؛ لأن من حاز شيئاً، وتملكه، وصارت له في قدرة على التصرف من غير قيد ولا حجر، فقد استولى عليه، وأحكم إعماله إلى درجة يصير فيه مرجعاً، ومن تأهل لهذه المنزلة فقد وصل إلى منزلة الاستقلالية في التصرف.

فهذا جماع المعاني اللغوية، وسيتبين لنا أن المعنى الاصطلاحي للملكة يستند على هذه الأصول اللغوية؛ لأن من أكد بحث التعاريف الاصطلاحية، معرفة أوجه المناسبة بينها وبين المعاني الاصطلاحية، وهذا متجلى في التعريف الاصطلاحي كما سيأتي بحول الله تعالى.

☆ ثانياً: الملكة اصطلاحاً.

تعد (الملكة) من المفاهيم الدقيقة التي تدل على بلوغ الغاية من التحقق في العلم والاستيلاء عليه، فهي عند علمائنا مؤشر على نبوغ الطالب، ووصوله إلى مرحلة صار فيها مقتدرًا على استقلالية البحث، وخوض غمرة ما يعرض له من إشكالات العلم، مع القدرة على دفع الاعتراضات الواردة، والشبه الوافدة، ويعد الإمام ابن خلدون (ت808هـ) رحمه الله من بين العلماء الذين أكثروا إيراد مصطلح (الملكة)، حيث أبان في مقدمته عن حقيقتها، ومنازلها، وبيان المسالك الموصلة إلى اكتسابها، مما يجعل الجامع لهذه النصوص، والمحلل لبنيتها، والمقارن لها بما توصلت إليه (نظريات التعلم) الحديثة على قناعة كافية بأنها لا تقل أهمية عما توصل إليه علماء التربية المعاصرة؛ بل يرشحها لتكون نظرية من النظريات، لاكتمال نسقها المفاهيمي، وكشفها عن (الصناعة) التي يرتقي فيها الطالب في السيورات العليا للدماغ.

لقد جعل أستاذنا الدكتور سعيد حليم التدريس بالملكات نظرية من نظريات التعلم⁽¹⁾، وذهب الدكتور محمد الدريج إلى ضرورة العودة إلى التراث التربوي لدى علمائنا، من أجل استنطاق معالم هذه النظرية، والكشف عن أصولها، ومسالك اكتسابها، مع الانفتاح الوظيفي على ما استجد في

¹ - ينظر: المرجع في كيفية التدريس للدكتور سعيد حليم. (ص 184).

حقل التربية المعاصرة، والأبحاث الميدانية المحكمة، حيث قال: «إن ما يبرر اقتراحنا لمدخل الملكات، هو العمل والاجتهاد، استنادا على الخلفية النظرية للنموذج، لتأصيل النشاط التربوي و إيجاد بدائل مستمدة من تراثنا التربوي وتجديد وتحديث النماذج والمفاهيم والأساليب الأصلية في تراثنا و السعي في نفس الآن، لإغناء النماذج والمقاربات الحالية والمستجدة على الساحة التربوية – التعليمية، بهدف عقلنة التدريس وجعله أكثر فاعلية واندماجا، وتطويره من خلال تربية غنية ومبدعة ، دون التضحية، باسم العولمة، بخصوصيتنا واستقلالنا»⁽¹⁾.

إن (نظرية الملكات)، تعد من النظريات الرائدة في الفكر التربوي الإسلامي، حيث أبانت عن السبق الزمني لعلمائنا في التأصيل لجملة من القواعد التي توصل إليه علم النفس التربوي والمعرفي، فكشفت عن المراقي التي ينبغي أن يرتقي فيها التائق لنوال (الملكة)، وأبانت عن الشروط السيكلوجية والعلمية الواجب اعتبارها في التعليم والتعلم، والأهم من هذا وذاك أنها اعتبرت (الأساس التربوي) مدخلا رئيسا، وركنا تنخرم ماهية (الملكة) بانخرامه.

يقول (الإمام) ابن خلدون (ت808هـ): «على قدر جودة التعليم، وملكة المعلم؛ يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»⁽²⁾.

فجودة التعليم تقاس بجودة المخرجات التي تسعى كل منظومة تربوية إلى تحقيقها في نهاية سنة دراسية، أو سلك من الأسلاك، ومؤشر قياس جودة التعليم مرتبط بالأصالة في العلوم الشرعية بحصول (الملكة) لدى الطالب، وقدرته على وصل ما تحمله في سنوات الطلب بمجمعه؛ من خلال الإجابة عن الإشكالات التي تحول دون صحة الامتثال والتعبد، والقدرة على دفع الشبهات المثارة حول كتب السنة؛ لكن مدار هذه المخرجات كلها متوقف على حصول (الملكة)، فمن استولى على معاقدها، فقد تأهل لحوز شرف تبليغ وتدريس ما أفنى زهرة شبابه في تحصيله؛ إلا أن

¹ - التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل بالمغرب، محمد الدريج، نشر بمجلة كلية علم التدريس، العدد 5-السلسلة الجديدة 2013م. (ص46-47).

² - المقدمة، ابن خلدون. (ص414).

الإمام ابن خلدون (ت808هـ) ربط (جودة التعليم) (بحذق المعلم وملكوته في التدريس)، هذا الحذق في التدريس هو ما اصطُلح عليه في الأدبيات التربوية المعاصرة (بمواصفات المدرس الناجح)، أو (كفايات المدرس) التي تضم الكفاية المعرفية، والمنهجية، والخلقية، والتواصلية، وغيرها من الكفايات التي تجعل المدرس أهلاً لمنصب الأستاذية.

وأنه في الخُتم على أن الحديث عن التوظيف البيداغوجي (لنظرية الملكات)، يحتاج تضافر جهود جماعية، وتراكماً على مستوى البحوث المؤصلة لها في التراث، والمنفتحة بوظيفية على التربية المعاصرة، حتى لا يوقعنا ذلك في الإسقاط، الذي يعد عيباً مشيناً في قراءة التراث، وقد ألمح أستاذنا الدكتور سعيد حليم إلى هذا بقوله: «التوظيف البيداغوجي لنظرية الملكات ليس أمراً سهلاً، إذ يحتاج إلى جهود بحثية في التأصيل والتنقيب في أسس النظرية وضوابط تنزيلها، تحسبنا لعملية التوظيف من خطر الإسقاط المائل في محاكمة المبادئ التربوية التراثية بالمعطيات والأدبيات التربوية المعاصرة. وتحقيق ذلك مشروط بتضافر الجهود العلمية، ورصد الإمكانيات المادية والمعنوية؛ لإنشاء مراكز علمية تعنى بالتراث التربوي دراسة، وتقويماً، وتحقيقاً، ونشراً من جهة، وتعميق النظر في الدراسات التربوية الحديثة عموماً، وعلم النفس التربوي والمعرفي بوجه خاص»⁽¹⁾.

لكن القارئ للتراث التربوي عموماً، ولدى المحدثين خصوصاً يجد نصوصاً نفسية، وشواهد أثيرة، تبين أن الحديث عن نظرية التعلم وفق الملكات أمر ممكن وحاصل، وسيأتي معنا فيما يلي من الفصول والمباحث ما نثبت هذا الاختيار. والله الموفق.

¹ -مقابلة علمية أجراها الدكتور يونس محسين ضمن أطروحة: المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة: أسس التقويم ومداخل التجديد، يونس محسين، أطروحة جامعية بإشراف الدكتور امحمد رفيع، نوقشت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس. سنة 1437هـ/1438م-2016/2017م. (ص 423).

تعريف الملكة

لقد سلك الإمام ابن خلدون (ت808هـ) في تعريف (الملكة) مسالك متنوعة، فتارة يذكر طرق تحصيلها، وتارة المراقي التي تتكون منها، وتارة أخرى يوردها في معرض المقارنة بينها وبين الصناعة، ولذلك أرى من الأهمية أن ننظر إلى هذه النصوص نظرا جمعيا، يجعل مفهوم (الملكة) واضحا، لا غموض فيه ولا لبس.

قال الإمام ابن خلدون (ت808هـ): « (الملكة) صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل، وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون (الملكة) »⁽¹⁾.

وقد فصل في موضع آخر ما أجمله في هذا التعريف، حيث قال: «والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات (صفة)، ثم تتكرر فتكون (حالا)؛ ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي: (صفة راسخة)»⁽²⁾.

ومن المتابعات الشاهدة لما أورده الإمام ابن خلدون، ما ذكره الإمام الجرجاني (ت816هـ) في تعريفها بقوله:

«(الملكة): هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة»⁽³⁾.

فالصفة هي: المعاني والأمارات الثابتة واللازمة للشيء⁽⁴⁾. والمتأمل في التعريفين يجد أن أساس (الملكة) يقوم على أساس (الممارسة والمران)، الذي يثمر (كيفية نفسانية)، و(قوة في النفس)،

1 - المقدمة، ابن خلدون. (ص 414).

2 - نفسه. (ص 622).

3 - معجم التعريفات، علي الجرجاني، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، ط دار الفضيلة-القاهرة، د، ت، ط، (ص192-193).

4 - ينظر: معجم مفاهيم علم الكلام المنهجية، د حمو النقاري، ط المؤسسة العربية للفكر والإبداع-بيروت، ط الأولى 1937هـ/2016م (ص 343).

وهذه القوة، هي الاستعدادات الكامنة فيها؛ التي تدفعها للتعلم، وتحفزها على الاستزادة منه، وتصبر صاحبها على مشاق الطلب ولأوائه؛ فالتفاعل النفسي، والارتباط الوجداني الذي يحصله الطالب بعد وصوله المنازل العليا، يصير العلم جزءاً منه، مركزاً في طبعه، راسخاً في غرائز عقله، متفاعلاً معه، موجهاً فكره، متأثراً بمناهجه، تجعله قادراً على التصرف في العلم. فالصفة، والحال، والهيئة، مراق تعمل في نفس الطالب، ويأخذ منها في كل مرحلة نصيباً يرقيه إلى المنزلة التي تليها، حتى يصير ذا ملكة راسخة يعسر زوالها، وهذه حقيقة التكرار الذي جعله الإمام ابن خلدون (ت808هـ) ركناً في تكوين (الملكة)، تكرار ينقل الطالب من المستويات الدنيا للمهارات إلى تملك الأعلى منها.

فلا يستطيع الطالب البوح بأسرار العلم، واستنطاق مكوناته، وتقليب مباحثه وأصوله، وتنزيل قواعده إلا إذا (أكثر من ممارسته وتطبيقه، وداوم الارتياض في المصنفات التي تقدر زناد المهارات)، وخالط شغاف قلبه، وصار بضعة منه، فإذا تكلم فيه، تكلم عن بصيرة، وحذق، وإتقان، يجد السامع له أثراً يطرق قلبه قبل سمعه، ولا يجد -السامع- هذا الوقع النفسي للعلم على جوارحه إلا إذا كان الناطق به ممتزجاً بعقله، مخالطاً روحه؛ إذ إنه «من المعلوم أن المرء إذا تلبس بفن أو علم حتى خالط نفسه، وامتزج بعقله امتزج الروح بالجسد كان تأثيره على من سواه في ذلك الفن بليغاً، إذا كان يدرسه له أو يحدث عنه، أو يفسره له؛ لأن كلماته تكون مشحونة بذلك الفن، فهي إذا تكلم بها تنزلت على القلوب بما فيها، فتؤثر تأثيراً يختلف في قوته وضعفه باختلاف أحوال تلك القلوب، ودرجات استعدادها لتلقي متضمن تلك الكلمات»⁽¹⁾.

فمن لم تكن بينه وبين العلم مودة وألفة وصداقة⁽²⁾، فلا يطمع في أن يبوح له بمكنونه، أو أن يتحفه بجواهره؛ ف«حُب إلى نفسك العلم حتى تلزمه وتألفه، ويكون هو لهوك، ولذتك، وسلوتك، وبلغتك»⁽³⁾.

1 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري، ط دار الكتب العلمية-بيروت. ط الأولى 2005، (ص59).
2 - قال الإمام الشافعي: «من لا يحب العلم فلا خير فيه، ولا يكن بينك وبينه معرفة ولا صداقة». مناقب الشافعي للبيهقي (144/2).
3 - الأدب الصغير والكبير، ابن المقفع، ط دار صادر د.ت.ط (ص111).

فلا يصير الطالب إذن ذا ملكة في العلم، إلا إذا حصل له هذا التفاعل النفسي (=السيكولوجي)، تفاعلٌ يقوى بالتكرار الذي ينقله من الصفات القابلة للزوال والتغير إلى الحال، والحال (صفة زائلة، فيقال: تحول فلان عن الشيء بمعنى زال عنه إلى غيره)⁽¹⁾، وكلما كثر التكرار أدى إلى تقوية أواصر هذه العلاقة إلى درجة الإحكام والرسوخ، الذي عبر عنه الإمام ابن خلدون (بالصفة الراسخة).

كما أن هذا التكرار لا يكون (ميكانيكياً)، يقوم على إعادة المحفوظ نفسه، ولوك اللسان بعبارات مختصرة لا ترقيه في درج المهارات؛ بل هو تكرار تصاعدي في سلم المنازل العليا الموصلة إلى درجة (الاستيلاء) على العلم، وصولاً إلى مرتبة (الملكة) ثم (الحذق).

يقول الأستاذ الدكتور سعيد حليم: «إنَّ حصول (الملكة) لا يقع فقط من خلال تكرار الفعل بطريقة نمطية ميكانيكية؛ بل يقع بطريقة لولبية تصاعدية تعتمد على (التمهير) الذي تؤدي فيه الذات العاقلة دوراً مهماً؛ من خلال الفهم، والإحاطة بالمبادئ والقواعد والمسائل، واستنباط الفروع من الأصول؛ عن طريق الاستنتاج، والتحليل والقياس، وغير ذلك من العمليات العقلية، والسيرورات الذهنية العليا»⁽²⁾.

إن الدافع السيكولوجي في (الملكة) يتضمن: الاستعداد، والتفاعل، والرغبة، والشهوة، والتحفيز، والدافعية، وغيرها من الشروط النفسية التي تتفاعل فيما بينها؛ فتؤثر فيمن تلبس بها. كما أنها لا تشغل مفردة معزولة عن أخواتها؛ بل إن شرط فعاليتها، يتوقف على إعمالها في آن واحد، فتظهر ثمار هذا التفاعل في نتاج الطالب وممارسته.

جاء في (مناقب الشافعي) للإمام البيهقي (ت458هـ): «روى المزني أنه قيل للشافعي: كيف شهوتك للأدب؟

¹ - معجم مفاهيم علم الكلام المنهجية، حمو النقاري. (ص 256)
² - المرجع في كيفية التدريس، سعيد حليم، ط مطبعة أنفو برانت-فاس، ط الأولى 2009. (ص 189).

قال: أسمع بالحرف منه مما لم أسمعه فتود أعضائي أن لها أسمعاً تتنعم به مثلما تنعمت الأذنان»⁽¹⁾.

وفي (أخبار ابن وهب) لابن بشكوال (ت578هـ)، أن ابن وهب (ت197هـ) قال: «ما مللت العلم قط، وما نبت لحمي إلا من الكتاب»⁽²⁾.

فمن تأمل النصين، تجلت له حقيقة ما ذكر؛ إذ إن الإمامين عبرا عن درجة حبهما؛ بل عشقهما⁽³⁾ للعلم بصورة تدل على أن العلم صار (بضعة) منهما، واتحد بذاتيهما إلى درجة يتعذر افتراقهما، ومما لا شك فيه أن هذه المنزلة لا يصل إليها الطالب إلا بهذه القوة النفسية، والارتباط السيكولوجي.

إن أهم الآثار المترتبة على هذا الارتباط النفسي أنه ينقل الطالب من مستوى (الإحساس) إلى مستوى (الإدراك)؛ أي من المستوى الذي يكون فيه خارج موضوع التعلم، إلى مستوى يجعله محيطاً بخصائصه ومكوناته وتفصيله، «فإدراك الشيء يتجاوز بكثير الإحساس به. فعندما يدرك الفرد فهو يعي جيداً الموضوع من خلال التعرف على مكوناته وخصائصه وعلاقاته بالمواضيع الأخرى، في حين أن الإحساس بالشيء هو عملية فيزيولوجية بالأساس، ينتقل من خلالها الفرد من موقف محايد أو لا مبالي إلى موقف المتأثر أو المنفعل»⁽⁴⁾، فيكون التعلم وقتئذ «عملية يدرك [المتعلم] بها موضوعاً ما، ويتفاعل معه، ويستدخله، ويتمثله»⁽⁵⁾.

إن الطالب إذا لم يجعل موضوع التعلم جزءاً منه، لا يمكن أن يقدم فيه شيئاً يذكر، بل تعد مطالبته بالإبداع والتجديد فيه من باب التكليف بما لا يطاق، فالواجب على ما انتصب لتدريس علم من العلوم أن يخلق من أساليب التحفيز والتشويق ما يجعل الطالب مقبلاً على التعلم برغبة وطواعية.

1 - مناقب الشافعي، للبيهقي، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط مكتبة دار التراث - القاهرة، ط الأولى، 1390 هـ / 1970 م. (20/1).
2 - أخبار ابن وهب لابن بشكوال، تحقيق الدكتور عامر حسن صبري، ط دار البشائر الإسلامية، ط الأولى 1428 هـ / 2007 م (ص60).
3 - قلت: وعشق العلم منزلة تفوق حبه، وسيأتينا في مبحث المدخل السيكولوجي وأثره في تكوين (الملكة الحديثية)، فنفصل فيه القول.
4 - سلسلة التكوين التربوي، العدد (6)، سلسلة يشرف عليها خالد المير، وإدريس القاسمي، ط 1420 هـ / 1999 م (ص 70).
5 - تحليل العملية التعليمية التعلمية، محمد الدريج. (ص 91)

☆ ثالثاً: الفرق بين الملكة والصناعة.

أ- تعريف الصناعة لغة

يرجع مفهوم الصناعة في اللغة إلى الجذر اللغوي (ص.ن.ع).

قال ابن فارس (ت395هـ): «(صنع) الصاد، والنون، والعين، أصل صحيح واحد، وهو عمل الشيء صنعا. وامرأة صناع ورجل صنع، إذا كانا حاذقين فيما يصنعانه»⁽¹⁾.

وقال ابن دريد (ت321هـ): «رجل صنع، إذا كان حاذقا بما يعمل»⁽²⁾.

ومن المعاني التي يتضمنها المعنى اللغوي لكلمة (الصناعة)، إجادة الشيء، وإتقانه، وإحكامه.

قال الجوهري (ت393هـ): «امرأة صناع اليدين، أي حاذقة ماهرة»⁽³⁾.

قال الله تعالى: ﴿صنع الذي أتقن كل شيء﴾⁽⁴⁾.

قال العلامة محمد الطاهر (ابن عاشور) (ت1393هـ): «اعلم أن الصنع يطلق على العمل

المتقن»⁽⁵⁾. والاتقان: هو الاتيان بالشيء على صورته الحقيقية محكما وصوابا.⁽⁶⁾

إن المعاني التي ذكرت من قبل في تعريف (الملكة)، حذت بي إلى التفرقة بين (الملكة والصناعة)؛ إذ إن الصناعة علم بالقوانين النظرية، يستطيع الطالب تحصيلها من غير تفاعل نفسي، أو ارتباط سيكولوجي؛ فتجد متمهرا في علم ما، متمرسا بقواعده، خبيرا بمسائله ومباحثه، مكينا من

1 - مقاييس اللغة، ابن فارس. (313/3).

2 - جمهرة اللغة لابن دريد. (888/2).

3 - الصحاح تاج اللغة للجوهري. (1246/3).

4 - سورة النمل، الآية: 88.

5 - التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور. (51/20).

6 - ينظر: التفسير الكبير للرازي. (574/24).

قوانينه، ولكنه لم يرق بعد إلا أن يصير جزءاً منه؛ إذ قد يطلبه على غير شهوة فيه، وحب له، بل على قهر وعسف.

ولذلك فإن الناظر في الكتب التي عنيت بأصول الطلب، ومسالك التدرج في تحصيله، يخلص إلى أنها جعلت أساس البدء فيه، الرغبة الحرة في اختيار العلم والشيخ معاً. **فر(الملكة)** شرطها الأول، وأساسها المكين، ومدخلها الرئيس، (المدخل النفسي) المتمثل في حب العلم وعشقه، والتفاني في سبيل تحصيله، والصبر على لأوائه. ومن خلا عن هذه الصفات، فلا يطمع في التعمير في العلم، بله أن يصير من ذويه وأربابه.

قال الإمام الزرنوجي (ت591هـ): «قال الحكيم (وهو الحكيم السمرقندي) رضي الله عنه: إذا ذهبت إلى بخارى؛ فلا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين؛ حتى تتأمل، وتختار أستاذاً، فإنك إن ذهبت إلى عالم، وبدأت بالسبق عنده ربما لا يعجبك درسه، فتتركه، وتذهب إلى الآخر، فلا يبارك لك في التعلم. فتأمل في شهرين في اختيار الأستاذ، وشاور؛ حتى لا تحتاج إلى تركه، والإعراض عنه، فتثبت عنده، حتى يكون تعلمك مباركا، وتنتفع بعلمه كثيراً»⁽¹⁾.

ومن القرائن التي تشهد لصحة هذه الفروق، ما أورده الإمام ابن خلدون (ت808هـ) في مقدمته؛ إذ إنه إذا أراد الحديث عن قوانين علم، -وغالبا ما يكون علما وسلياً-، فإنه يربطه بالصناعة؛ لأن تحصيل قوانين العلوم يقوى على دركه كل من طلبه، وإن لم يصل فيه إلى مرتبة **(الملكة)**، فالنحو الذي هو: معرفة ما يتغير من أواخر الكلم، لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً، تجد من يتقنه إتقاناً، ويحفظ فيه الألفيات والمنظومات، ولكنه لم يصل فيه إلى مرتبة يصير فيها الكلام العربي سحجة له؛ إذ لم يخالط سويداء قلبه وشغافه، ولم يمتزج بكيانه، ولم يرق به إلى تذوق أساليب العرب

¹ - تعليم المتعلم في طريق التعلم للإمام برهان الدين الزرنوجي، تحقيق: صلاح الخيمي ونزير حمدان، ط دار ابن كثير-بيروت، ط: الثانية: 1431هـ/2010م. (ص51).

قلت: وهذا أصل عظيم في التعليم، يجعل الطالب حراً في اختيار مدرسه، واختيار التخصص الذي يجد من نفسه استعداداً للارتقاء فيه، والمنهاج المغربي للتربية والتعليم، جعل من مداخله الرئيسية: **التربية على الاختيار**، وهذا المنهج معمول به في الجامعة الإسلامية بماليزيا. فلينظر المنصف الحصيف إلى هذا التراث بعين الإنصاف، وليرفع رأسه لهذا السبق الزمني لعلماء الإسلام في التنبيه على أصول علم التدريس، وما هذا إلا غيض من فيض، والمنتبغ لهذه الأصول يجد ما يروي ظمأه، ويشفي غليله، وسأذكر الكثير منها بحول الله تعالى في فصل مستقل.



ومعهودها في الخطاب، فتجده بارعا في معرفة أن المفعول يقدم على فاعله، وكذلك الخبر مع المبتدأ، فيحصل هذه القضايا نظريا، ولكنه لم يرق بها إلى أن يكون بيانيا، ولذلك فالإمام ابن خلدون عندما أراد التفرقة بين النحو، وبين أحوال المتخاطبين أو الفاعلين، وهو البلاغة أو الفصاحة، وسم الأول منهما (بالصناعة)، والثاني (بالمملكة)، حيث قال رحمه الله:

إن «الأمر التي يقصد المتكلم بها إفادة السامع من كلامه هي: إما تصور مفردات تستند ويسند إليها، ويفضي بعضها إلى بعض، والدالة على هذه هي المفردات من الأسماء والأفعال والحروف، وإما تمييز المسندات من المسند إليها والأزمنة، ويدل عليها بتغيير الحركات وهو الإعراب وأبنية الكلمات، وهذه كلها هي صناعة النحو»⁽¹⁾.

ثم قال «اعلم أن ثمره هذا العلم (يقصد البيان) إنما هي في فهم الإعجاز من القرآن؛ لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة؛ وهي أعلى مراتب الكمال، مع الكلام فيما يختص بالألفاظ في انتقائها، وجودة رصفها وتركيبها، وهذا هو الإعجاز الذي تقصر الأفهام عن إدراكه، وإنما يدرك بعض الشيء منه من كان له ذوق بمخالطة اللسان العربي وحصول ملكته، فيدرك من ذوقه على قدر ذوقه»⁽²⁾.

وفر (أورد) (الإمام) ابن خلدون (ت808هـ) الفرق بينهما على الأساس الذي ذكرته من قبل، في نص واضح الدلالة على معناه، حيث أوردته في الفصل الخمسين من مقدمته، والذي عنوانه بقوله: (الفصل الخمسون في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها)⁽³⁾، وفي هذا الفصل أورد مثال من يعرف صناعة من الصناعات علما، ولا يحكمها ملكة؛ إذ لو سئل عن تفاصيلها وحيثياتها أوردتها على الكمال والتمام، ولكنه إذ طوّل ممارسة ما كان يُنظر إليه حار وأبلس.

1 - المقدمة لابن خلدون (ص618).

2 - نفسه. (ص620).

3 - نفسه. (ص628).

«وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه (الملكة) في نفسها؛ فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل. وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه (الملكة)، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية، فمن هنا يعلم أن تلك (الملكة) هي غير صناعة العربية»⁽¹⁾.

وبهذا النص يزول كل لبس، ويرفع كل مشتبه؛ إذ إن الإمام ابن خلدون فرق بين القوانين النظرية لعلم النحو، والتي عبر عنها (بالصناعة)، وبين تذوق الكلام العربي، والإحاطة بمدلولات العرب ومعهودها في الخطاب، فيصير ذا (ملكة) مستقيمة على رسم العربي القديم، وبهذا يتبين أن من يحصل القوانين بعيدة عن تذوق الكلام العربي الفصيح، إنما «يحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكة»⁽²⁾.

إلى أني هنا أنبه على أمر مهم، وهو أن هذه التفرقة تنصرف إذا اجتمعت الصناعة مع (الملكة)، أما عند التفرقة، فإنهما يصيران بمعنى واحد، ولذلك نجد المحدثين يعبرون تارة بـ(الملكة)، وتارة بـ(الصناعة)، وأحيانا يجمعون بينهما. وسيأتي هذا مبينا في تعريف (الملكة الحديثة).

¹ - المقدمة لابن خلدون. (ص 628-629)

² - نفسه. (ص 629).

☆ رابعا: تعريف الملكة الحديثية

إن تعريف (الملكة الحديثية) يقتضي بدءا استدعاء النصوص التي وردت فيها هذه الكلمة؛ حتى يكون التعريف مستجمعا لشروطه. وقد كان أستاذنا الدكتور سعيد حليم حفظه الله كثير التنبيه على أمر في غاية الأهمية، وهو ألا يصوغ الطالب تعريفا إلا بعد جمع النصوص والشواهد التي ورد بها (المصطلح المعروف)؛ إما تصريحاً أو تضمناً. فسلوك هذا المنهج يجعل التعريف محكماً ومنضبطاً لأصول ذلك العلم، مع لزوم التأمل وإعادة النظر في قيوده، فما حقه أن يقدم قدم، وما حقه أن يؤخر ينبغي أن يؤخر، وألا تكون هناك مرادفات كثيرة تنزه عنها التعاريف؛ فالانضباط إلى هذه المسالك يضيفي صفة العلمية على تعريف المصطلح، على خلاف من يسرح ذهنه إلى بقعة الإمكانات الذهنية، فيصوغ تعريفا بعيدا عن النصوص التي تشهد لصحة تعريفه.

أولاً: نصوص ورد بها مصطلح الملكة عند المحدثين

❦ أولاً: قال الإمام ابن ربيع العبر (ت702هـ):

«أهل الحديث كثيراً ما يحكمون بذلك باعتبار أمور ترجع إلى المروي وألفاظ الحديث. وحاصله يرجع إلى أنه حصلت لهم لكثرة مزاوله ألفاظ الرسول ﷺ (هيئة نفسانية)، أو (ملكة) يعرفون بها ما يجوز أن يكون من ألفاظ النبي ﷺ، وما لا يجوز أن يكون من ألفاظه»⁽¹⁾.

❦ ثانياً: قال الإمام ابن قيم (ت751هـ):

سئل الإمام ابن قيم عن إمكانية معرفة الحديث الموضوع بضابط، من غير أن ينظر في سنده، قال: «هذا سؤال عظيم القدر، وإنما يعلم ذلك من تضلع من معرفة السنن الصحيحة، وخلطت بدمه ولحمه، وصار له فيها (ملكة)، وصار له اختصاص شديد بمعرفة السنن والآثار، ومعرفة سيرة رسول

¹ - الاقتراح في بيان الاصطلاح لابن دقيق العيد. (ص312).



الله ﷺ وهديه فيما يأمر به وينهى عنه، ويخبر عنه ويدعو إليه، ويحبه ويكرهه، ويشعره للأمة بحيث كأنه مخالط للرسول ﷺ بين أصحابه»⁽¹⁾.

ثالثاً: قال الإمام بدر الدين الزركشي (ت 794هـ) بعد سوقه للطرق التي يعرف بها الموضوع «اعلم أنه قد استعمل أئمة الحديث هذه الطريقة، ولهم في معرفة ذلك ملكة يعرفون بها الموضوع، وشاهده أن إنساناً لو خدم ملكاً سنين وعرف ما يحب وما يكره، فجاء إنسان ادعى أنه كان يكره شيئاً يعلم ذلك أنه يحبه، فبمجرد سماعه يبادر إلى تكذيب من قال: إنه يكرهه»⁽²⁾.

رابعاً: يقول الحافظ ابن رجب الحنبلي (ت 795هـ) رحمه الله في بيان دقة الحديث المعلن: «لا بد في هذا العلم من طول الممارسة، وكثرة المذاكرة، فإذا عدم المذاكرة به؛ فليكثر طالبه المطالعة في كلام الأئمة العارفين؛ كيحيى القطان، ومن تلقى عنه؛ كأحمد، وابن المديني، وغيرهما، فمن رزق مطالعة ذلك، وفهمه، وفقّهت نفسه فيه، وصارت له فيه قوة في نفس وملكة؛ صلح له أن يتكلم فيه»⁽³⁾.

خامساً: قال الحافظ ابن حجر (ت 852هـ) «إن المأخذ الذي يحكم به غالباً على الحديث بأنه موضوع إنما هي الملكة النفسانية الناشئة عن جمع الطرق، والاطلاع على غالب المروي في البلدان المتناثرة، بحيث يعرف بذلك ما هو من حديث الرواة مما ليس من حديثهم، وأما من لم يصل إلى هذه المرتبة فكيف يقضي بعدم وجدانه للحديث بأنه موضوع، هذا ما ياباه تصرفهم، والله أعلم»⁽⁴⁾.

وقال في (نزهة النظر): «الحكم على الحديث بالوضع إنما هو بطريق الظن الغالب لا بالقطع؛ إذ قد يصدق الكذب، لكن لأهل العلم بالحديث ملكة قوية يميزون بها ذلك، وإنما يقوم بذلك

1 - المنار المنيف في الصحيح والضعيف، ابن قيم. (ص 26).

2 - النكت على ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي. (826/3).

3 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (664/2).

4 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (404-403/2).

منهم من يكون اطلاعه تاما، وذهنه ثاقبا، وفهمه قويا، ومعرفته بالقرائن الدالة على ذلك متمكنة»(1).

وقال معلقا على كلام الإمام الحاكم (ت405هـ) في التفريق بين (المعل) و(الشاذ): «وهو على هذا أدق من المعل بكثير، فلا يتمكن من الحكم به إلا من مارس الفن غاية الممارسة وكان في الذروة العليا من الفهم الثاقب، ورسوخ القدم في الصناعة، ورزقه الله نهاية (الملكة)»(2).

ساروسا: قال الإمام البقاعي (ت885هـ)

«إن الإنسان إذا أخذ في طلب علم من العلوم يكون عنه كالأجنبي، فلا تكون له فيه (ملكة) إلا بعد ممارسة كثيرة»(3).

سابعاً: قال الحافظ السخاوي (ت902هـ)

«والشاذ لم يوقف له على علة، أي: معينة. وهذا يشعر باشتراك هذا مع ذاك في كونه ينقدح في نفس الناقد أنه غلط، وقد تقصر عبارته عن إقامة الحجة على دعواه، وأنه من أغض الأنواع وأدقها، ولا يقوم به إلا من رزقه الله الفهم الثاقب، والحفظ الواسع، والمعرفة التامة بمراتب الرواة، و(الملكة) القوية بالأسانيد والمتون. وهو كذلك، بل الشاذ - كما نسب لشيخنا - أدق من المعل بكثير»(4).

سابعاً: قال علي المير القاري (ت1014هـ)

«لأهل العلم بالحديث ملكة؛ أي مهارة علمية وحداقة قوية يميزون بها ذلك؛ أي الحديث الموضوع من غيره، والكذب من الصدق»(5).

1 - نزهة النظر في شرح نخبة الفكر للحافظ ابن حجر. (ص189)
2 - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، محمد الصنعاني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية-بيروت ط الأولى 1417هـ/1997م (341/1).
3 - النكت الوفية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي. (400/2).
4 - فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث للحافظ السخاوي. (8/2).
5 - شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، علي القاري، تحقيق: محمد نظار هيثم، وهيثم نزار تميم، ط دار الأرقم- لبنان. د.ت.ط (ص436).

ثانياً: نصوص ورد بها مصطلح الصناعة، أو الصنعة.

يقول الإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ): «النوع الثاني من معرفة علوم الحديث: العلم بالنازل من الإسناد. ولعل قائلًا يقول: النزول ضد العلو، فقد عرف ضده، وليس كذلك، فإن للنزول مراتب لا يعرفها إلا أهل الصنعة»⁽¹⁾.

وقال في النوع الثاني من أنواع (المنقطع)، الذي يذكر فيه الراوي رجلاً دون أن يسميه: «هذا النوع من المنقطع الذي لا يقف عليه إلا الحافظ الفهم المتبحر في الصنعة»⁽²⁾.

وقال الإمام بدر الدين الزركشي (ت794هـ): «قد كان يحيى بن معين يسأل عن رجل روى حديثاً فيضعفه، ويسأل عنه في رواية حديث آخر فيوثقه، وإنما ذلك بحسب ما يحتمله حاله من الحديث، ويقبل فيه على انفراده وروايته، فلا يقبل على هذا، ولا يفهمه إلا من عرف الصناعة، وعلم أسرارها، ومقاصدها، وأغراض الأئمة المجرحين والمعدلين، وليس كل أحد من الثقات يحتمل تفرد»⁽³⁾.

خلاصات واستنتاجات

نقف من خلال هذه النصوص على أهم الأسس التي تركز عليها (الملكة الحديثية)، لنخرج بعدها على وضع تعريف لها، يكون مراعيًا لما تم استخلاصه من هذه النصوص.

أولاً: إن الركن الأعظم، والأساس الأكبر الذي تستند إليه (الملكة الحديثية)، هو الممارسة الطويلة، والمزاولة المستمرة، والقراءة الدائمة في كتب الحديث، والتفتيش عن أحوال أسانيدها، وضم القرائن المعينة على معرفة صحيحها من سقيمها، والتتبع لأحوال نقلتها جرحاً وتعديلاً. ومن لم يسلك هذا المسلك في تحصيل الحديث النبوي وعلومه، فهو أجنبي عنه.

1 - معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، للإمام الحاكم النيسابوري. (ص 132).

2 - نفسه. (ص 184).

3 - النكت على ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي. (1041/3).



ثانياً: طول زمن التعليم، ذلك أن الهيئة النفسانية، والملكة القائمة بالنفس، لا يحصلها الحديثي في وقت وجيز، ولا يدركها بقصر الزمن، ولا يقوى على ميز حديث رسول الله ﷺ من غيره، إلا إذا طالت صحبته لدواوين السنة، وامتد اختلاطه بالكتب المعينة على معرفة مقبولها من مردودها؛ ككتب العلل، والجرح والتعديل، والتخريج. فلا يزال هذا الحال من المخالطة حتى يتلبس قلبه بالحديث النبوي، ويصير جزءاً منه، وذلك هو مقتضى قولهم: من طالت ممارسته لدواوين السنة حصلت له لكثرة مزاوله ألفاظ الرسول ﷺ هيئة نفسانية.

ثالثاً: (الملكة الحديثية) مزيج مشترك بين (الصفات النفسية) و(القدرات العقلية)، فالصفات النفسية يراد بها الشروط السيكلوجية التي تعد ركناً في تكوين الملكة، فيندرج تحت هذا الأصل: الحب، والرغبة، والشهوة، وطول زمن التعلم، والتحفيز، والتكرار والتدرج... إلخ، أما (القدرات العقلية) فهي نسيج مشترك بين المهارات والمعارف، تؤهل الطالب إلى حل مشكلات في وضعيات جديدة، فعندما نتحدث عن (التصرف) فإننا نتحدث بالتبع عن قدرة الطالب على التطبيق والممارسة، وعلى تنزيل المعارف النظرية وتوظيفها في سياقات ووضعية مختلفة. لذلك لا يمكن الحديث عن (قدرة الطالب) على (التصرف) في العلم، إلا إذا استطاع أن يوظف مختلف مكتسباته المعرفية والمنهجية في حل إشكالات لم يسبق له أن تعرف عليها.

وهذه المعاني هي التي ذكرها الإمام علي الملا القاري (ت1014هـ) بقوله: «الملكة: مهارة علمية وحذاقة قوية يميزون بها ذلك»⁽¹⁾، فالمهارة متضمنة للقدرة كما أكد ذلك علماء التربية⁽²⁾، وقوله: وحذاقة، يتضمن الجانب المنهجي في الملكة؛ لأن الحذاق يعني التمهيد في الشيء، ولا يكون التمهيد ولا

1 - شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، على القاري. (ص436).

2 - جاء في صنافه الأهداف البيداغوجية لبوم: «التعريف الإجرائي للمهارات والقدرات، هو قدرة الفرد على مواجهة مشكلات ووضعية جديدة». (ص34). وورد في المنهل التربوي لعبد الكريم غريب: «المهارة قدرة أو كفاية من الكفايات التي يتعلمها الشخص والتي تسمح له بالقيام بعدة إنجازات متنوعة» (482/1)

الحذق حاصلًا إلا بزيادة معرفي ومنهجي. يقول ابن فارس (ت395هـ): «الرجل الحاذق في صناعته، وهو الماهر، وذلك أنه يحذق الأمر يقطعه لا يدع فيه متعلقًا»⁽¹⁾.

رابعاً: جمع الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في النص الأخير له بين (الصناعة) و(الملكة)، إلا أن قوله: (ورزقه الله نهاية (الملكة))، إشارة عميقة إلى أن (الملكة) أرفع منزلة، وأعمق رسوخاً من الصناعة؛ لأن نهاية (الملكة)، هي ذروة سنام التحصيل، وهي الثمرة والمخرج، إلا أن دركها متوقف على (رسوخ القدم في الصناعة). فالطالب يبدأ تحصيله لعلوم الحديث (صناعة)، ثم يؤول حاله بعد الممارسة وكثرة الارتياض إلى (الملكة)، وبمعنى أدق، فإنه يبدأ بالقضايا والمسائل العلمية النظرية (صناعة)، ثم لا يزال متدرجاً في التحصيل، مكثراً من التطبيق والممارسة، حتى تصير له القدرة على (التصرف) في القضايا والمسائل النظرية، والقدرة على التصرف مؤشراً دالاً على تحقق (الملكة).

يظهر من خلال هذا النص، أن التفاوت بين (الصناعة) و(الملكة)، تفاوت في الدرجة، وليس في الحقيقة والماهية. فالصناعة سابقة في الوجود على (الملكة)؛ لكن تحصيلها (=الملكة) متوقف على ضرورة البداية بالجانب الصناعي في العلم.

وعليه؛ (فالصناعة): علم بالقواعد والمسائل العلمية النظرية، و(الملكة): القدرة على التصرف في القواعد والمسائل، من خلال حسن تنزيلها وتطبيقها.

قال أسافونا الدكتور سعيد حليم: «المراد ب(الصناعة): الجانب العلمي من المجال المعرفي الذي يتكون من مسائل وقضايا العلم. وقد يتحقق الإمام بالجانب الصناعي للعلم؛ لكن لا توجد القدرة على (التصرف) في العلم»⁽²⁾.

1 - مقاييس اللغة لابن فارس. (38/2).

2 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد حليم. (ص 15).

إلى الخلاصة التي نخرج بها من خلال إيراد النصوص التي ورد بها مصطلح (الملكة) أو مصطلح (الصناعة)، وهي أن (الملكة) لا تحصل إلا من خلال الجمع بين مستويين في الطلب والتحصيل، وهما:

☆ أولاً: مستوى التصور والاكتساب؛ بمعنى أن الطالب لا يقوى على التصرف في العلم، وتنزيل مسائله، وتطبيق قواعده، إلا إذا كان محصلاً للضرورة من قضايا النظرية. وهذا المستوى يمكن التعبير عنه بـ (المستوى الصناعي).

☆ ثانياً: مستوى التصرف والتطبيق، وهذا المستوى هو روح (الملكة) وأساسها الذي تنخرم ماهيتها بانخراجه؛ لأنه ينقل الطالب من المتلقي المستهلك، إلى المشارك الفعال المنتج، فتنمو قدراته، وتنضج مهاراته، ويرتقي في المراقي العليا للدماغ، حتى يصير مقتدراً على خوض غمرة البحث باستقلالية وتفرد.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «لا تكتسب (الملكة) في العلوم بالمسائل المعرفية النظرية فقط، ولو أفنى الطالب عمره في الطالب والتحصيل. إن (الملكة) لا تكتسب إلا من خلال (ممارسة) مسائل العلم، و(الارتياض) بها، و(التدرب على تحصيلها، وفهمها، وتطبيقها)»⁽¹⁾.

من خلال كل ما تقدم، أجتهد في صوغ تعريف للملكة الحديثة باعتبارها مركباً وصفاً.

☆ الملكة الحديثة: هي مجموع الصفات النفسية والقدرات العقلية، تنقل الحديثي

من التصور والاكتساب النظري إلى التوظيف والتصرف العملي.

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة، الدكتور سعيد سليم. (ص14).

فالفن (النفسي، أقصد كل ما يتعلق بالجانب (السيكولوجي)؛ كالرغبة، والشهوة... إلخ وقد أتيت على هذه الصفات بالتفصيل والبيان في فصل (الأصل النفسي وأثره في تكوين الملكة الحديثة).

يقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «إن الاكتساب في الملكة الحديثة، لا يقوم إذا توفرت مجموعة من الشروط؛ منها: الرغبة في الطلب التي يقع بها السعي للتحصيل، والصبر على مشاق الطلب، وتكرار المحاولة عند الفشل، وبذل أقصى الجهد في التعلم»⁽¹⁾، ولا ريب أن هذه المعاني لها ارتباط بالأصل النفسي.

أما (القرار) (العقلية) فأقصد بها كل ما يتعلق بالجانب المعرفي والمهاري؛ كالحفظ، والفهم، والمعرفة، والتطبيق، والممارسة، والتكرار، والتدرج... إلخ.

أما (المصور النظري)، فالمراد به الجانب الصناعي؛ أي جانب الاكتساب النظري. فكل ما يتعلق بالجانب العلمي في بعده النظري يدخل في (ملكة التصور).

فأما (المحرري)؛ فهو المبتدئ في طلب الحديث، ولا شك أن (ملكة التصور) إنما تناط بالمبتدئ في الصناعة الحديثة.

وأما (المصرف العملي)، فأقصد به القدرة على تنزيله قواعده ومسائله النظرية، والقدرة أيضا تطبيقها وتوظيفها في مباشرة العملية النقدية، وممارسة التصحيح والتضعيف، فيدخل في هذا إذن القدرة على التخريج، والكشف عن العلل، ومعرفة أحوال ومراتب الرواة جرحا وتعديلا... إلخ.
ولا شك أن القدرة على التصرف تقتضي التعرف على المسالك التي ترقى الطالب إلى هذا المستوى، وقد أوضحت ذلك بالتفصيل في الفصل الخامس والسادس. والله أعلم.

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة، الدكتور سعيد سليم. (ص 49).

وقد وقفت على تعريف أحكم تركيا، وأعمق دلالة على معنى الملكة الحديثية عند أستاذنا الدكتور سعيد حلیم في كتابه (أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية)، وهو من أوائل من عرف الملكة الحديثية بهذا التركيب فيما وقفت عليه من الدراسات.

قال حفظه الله: «الملكة الحديثية هي: اكتساب مسائل علم الحديث، والقدرة على التصرف فيها تحريجا، وتصحيحا، وتضعيفا، وتدریسا، وتأليفا»⁽¹⁾.

¹ - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حلیم. (ص 48).

المبحث الثاني: مراتب الملكة الحديثية.

إن من أهم الخصائص التي ميزت المحدثين على غيرهم، ذلكم التصنيف الدقيق لمراتب المحدثين، فوضعوا سلماً، أو لنقل (صناعة) تنزل كل محدث منزلته في الحفظ، والضبط، والإتقان، كل وصف يدل على مرتبته عند أرباب هذا الشأن، حتى صار إطلاق هذه الأوصاف في كتب السير والتراجم، أمانة دالة على مقدار رسوخه في (الصناعة الحديثية)، حيث يستطيع الناظر، معرفة المقدار الذي حفظه هذا المحدث، ومدى اقتداره على الكشف عن العلل، وتمييز الصحيح من الضعيف من خلال الوصف الذي يردفه المترجم بسيرة هذا المحدث.

إن هذا التدقيق في التصنيف، راجع إلى طبيعة علم الحديث نفسه. فلما كان مدار هذا العلم على الرجال، وما يحتف بهم من أوصاف العدالة والضبط، اقتضى هذا الأمر وضع سلم ينزل كل راوٍ منزلته، وكل محدث مرتبته. وقد نبهت على طرف من هذا الأمر في الخصائص المميزة لعلم الحديث، وفي السياق التربوي الناظم لفصول هذا البحث، لا يمكن أن نتحدث عن مراتب طالب الحديث النبوي وعلومه في الجامعة، دون استصحاب هذه المراتب التي وضعها علماء الحديث، ودون استقصاء الأوصاف والنعوت التي تحتف بكل ذي منزلة في هذا العلم. وبعد أن نأتي على هذه المراتب تفصيلاً، أجتهد في وضع المراتب التي أحال مناسبتها لطالب الحديث النبوي في الجامعة؛ لأن السياق التربوي يقتضي مراعاة خصائص الفئة المستهدفة، ومراعاة الفروق الفردية في وضع السلم الذي يرتقي في الطالب نحو تكوين ملكته الحديثية.

كما أنه في بدء الحديث عن مراتب (الملكة الحديثية) التي آثرت بحثها من خلال ألقاب المحدثين، على أنها مراتب مختلف فيها بين المحدثين، تتغير بتغير الزمان والأعراف، فتجد بعضهم يذكر زيادات في بعضها لم ترد عند من تقدم، وليس بينهم اتفاق في عدها وحصرها، وبعضهم يدخل فيها ما يخرج غيره؛ كمرتبة (الحاكم) أو (الحجة)، فبعضهم جعلها مرتبة مستقلة من مراتب المحدثين، وبعضهم جعلها مرتبطة بالجرح والتعديل، ولا صلة لها بمرتبة المحدث ومنزلته.



فالشاهد أن هذه المراتب، كان يتغير مفهومها ضيقا وسعة بحسب الأزمنة، والأمكنة، والتمكن من (الملكة الحديثية).

تحدث (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) عن هذه المراتب، كما نقل ذلك عنه تلميذه الحافظ السخاوي (ت902هـ) وجعلها أربع مراتب ⁽¹⁾: (الحافظ)، و(المحدث)، و(المسند)، و(عالم بعلوم الحديث).

و(الإمام السيوطي) (ت911هـ) تحدث عن مراتب المحدثين في (تدريب الراوي) ⁽²⁾، وحصرها في ثلاث مراتب: (الحافظ)، و(المحدث)، و(المسند).

وحصرها (الشيخ عبد الله بن الصريه الغماري) في خمس مراتب ⁽³⁾ هي: (المسند)، و(المحدث)، و(المفيد)، و(الحافظ)، و(أمير المؤمنين في الحديث).

وجعلها (الركتور نور الدين عتر) ست مراتب ⁽⁴⁾: هي: (المسند)، و(المحدث)، و(الحافظ)، و(الحجة)، و(الحاكم)، و(أمير المؤمنين في الحديث).

فالذي أريد إثباته من خلال هذا العرض، بيان أوجه الاختلاف في عد هذه المراتب، والتباين في طرق تصنيفها، وإن كان بينهما اشتراك في بعضها، إلا أن الغالب عدم استقرارها على ترتيب موحد، فمرد ذلك إلى الاجتهاد، وسأعتمد في تصنيفها الترتيب الآتي، تأسيسا على المشترك الجمعي بينهم، دون إغفال الفروق الحاصلة.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (77/1).

² - تدريب الراوي للحافظ السيوطي. (29/1).

³ - ينظر: توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري (ص 27-28-29).

⁴ - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر. (ص 76-77).



✽ أولاد الحريثي

نص الحافظ (ابن حجر) 852هـ في (نكته) على هذه المرتبة، وبين أنها مختصة بالمبتدئ في طلب

الحديث، والحديثي عنده غير المحدث؛ لأن المحدث كما سيأتي أرفع درجة، وأرسخ صنعة، والدليل على ذلك أنه ساق (الحديثي) (والمحدث) في معرض التفرقة والميز، وجاء بهما ردا على من اعترض على ابن الصلاح (ت643هـ) في مثال أورده قال بعده: «فهذا إسناد إذا تأمله الحديثي، وجد صورته صورة المتصل»⁽¹⁾، ووجه الاعتراض أنه إذا أراد بالحديثي المحدث، ففيه نظر؛ لأن المحدث الخبير بطرق الأحاديث، العارف بأوجه تحمل الرواة وأدائهم، عرف أوجه التدليس بين الرواة، لكن الحافظ أجاب عن هذا الاعتراض بأنه أراد بالحديثي؛ المبتدئ في طلب الحديث.

قال رحمه الله: «الحديثي: المبتدئ في طلب الحديث». وقد ظن بعضهم أنه أراد به المحدث،

فقال: كان ينبغي أن يقول: غير الحديثي؛ لأن المحدث إذا نظر في إسناد فيه مدلس قد عنعنه لم يحمله الاتصال من أجل التدليس؛ فالأليق حمل كلامه على أنه أراد بقوله: الحديثي المبتدئ، والله أعلم»⁽²⁾.

ويستفاد من هذا التوجيه الذي ذكره الإمام ابن حجر، أن طالب الحديث في بداية أمره يكون قاصرا عن درك أوجه الكشف عن العلل الخفية، وعن قوادح الاتصال، وغوائل التدليسات، وأنه يجري في الصناعة على ظواهر الإسناد، دون التنبيه إلى القرائن المحتفة بها، مما لها أثر في إعلال الحديث وتضعيفه؛ لكن هذا كله لا يعد ثلبا في حقه؛ لأن المبتدئ من خصائصه طلب تصور العلم أولا، وذلك بالإحاطة بمداخله التصورية، ومعرفة إجمالية بمصطلحات أئمة النقد، وتشوف كلي إلى مسالكهم في التعليل والتصحيح والتضعيف، «والحكيم إذا أراد التعليم لا بد له أن يجمع بين بيانين: إجمالي تشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه»⁽³⁾.

1 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص57).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (72/2).

3 - المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، ط وزارة الأوقاف الكويتية، 1405هـ/1985م. (66/1).



وأمد الجسر هنا للعبور إلى التنبيه على أمر فصلت فيه القول، وأذكره هنا للمناسبة الجامعة، وهو ضرورة تملك المدرس (للكفاية التربوية)؛ فالطالب الذي غرضه تصور العلم، لا يصح في معيار التعليم، إغراقه في التفاصيل التي تكد ذهنه، وتبدد قوته في مسالك خلافية، ولما يتأهل لها بعد. فمن شأن الأستاذ الذي تشرب (صناعة التدريس) أن يربي الطالب على وفق تراتبية ترقيه في مدارج الفهم، ومنازل (الملكة)، فلا تزال مرحلة تفضي به إلى أخرى، حتى يبلغ مرحلة التمام والكمال، وذلك بإحكام أصول (الملكة)، وتلكم هي غاية التعليم.

يقول الإمام الفيروز آبادي (ت 817هـ): «من شأن الأستاذ الكامل أن يرتب الطالب الترتيب

الخاص بذلك العلم، ويؤدبه بآدابه، وأن يقصد إفهام المبتدئ تصور المسائل، وأحكامها فقط، وأن يشبثها بالأدلة إن كان العلم مما يحتاج إليه عند من يستحضر المقدمات، وأما إيراد الشبه - إن كانت - وحلها في المتوسطين المحققين»⁽¹⁾.

فلس: وهذه المرتبة نستطيع الاستفادة منها في الدرس الحديثي الجامعي المعاصر، وذلك بتعليم الطالب مهمات العلم، وأصوله الكلية، وقواعده الإجمالية، وتعريفه بالنسق المشكل لبنيته وصورته، وإيقافه على مصادره الكبرى، التي يفيد منها عند ارتقائه إلى مراتب متقدمة في الطلب والتحصيل. وقد بينت بالتفصيل في الفصل الأخير من البحث، الأمور التي ينبغي أن يدرسها الطالب في هذه المرحلة، وأهم الكتب التي يحتاجها لينتقل إلى مستوى متقدم.

1 - بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، مجد الدين الفيروز آبادي، تحقيق: محمد علي النجار، ط المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة. 1416 هـ - 1996 م. (51/1).

❁ ثانياً: المسند والراوي

يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «من اقتصر على المرويات، ومارس القراءة والسماع، ورحل في ذلك للقاء الأشيخ، وحصل من ذلك ما يطلق عليه اسم الاستكثار من ذلك عرفاً، وأهمل مع ذلك معرفة الاصطلاح بحيث لا يصلح أن يدرسه ويفيده، فهذا يقال له: مسند، وراو»⁽¹⁾.

وقال الإمام السيوطي (ت911هـ): «المسند (بكسر النون)، هو من يروي الحديث بإسناده، سواء كان عنده علم به، أو ليس له إلا مجرد رواية»⁽²⁾.

فالمفهوم من كلام الحافظ السيوطي، أن المسند ليس له إلا العزو إلى المصادر المعتمدة في الرواية، شرط أن يرويها بالإسناد، ولا يشترط فيه أن يكون عارفاً بعللها، ولا خبيراً بطرقها، ولا متمكناً من درك معاني متونها. لذلك لا يعد المحدثون المكثرون من الرواية من غير خبرة بطرقه، ولا معرفة برجاله جرحاً وتعديلاً، محدثاً.

أما الحافظ ابن حجر؛ فزاد عليه معاني أخرى، وهي ممارسة القراءة والسماع، والرحلة، وليس له أهلية الإفادة تدريسا.

قال الحافظ السخاوي (ت902هـ): «المقتصر على السماع لا يسمى محدثاً. قال الإمام تاج الدين ابن يونس في (شرح التعجيز): إن المقتصر على السماع فقط ليس بعالم [يقصد في الحديث]؛ ويشهد له قول الرافعي تبعاً للأصحاب فيما إذا أوصى للعلماء: إنه لا يدخل فيها الذين يسمعون الحديث ولا علم لهم بطرقه، ولا بأشياء من الرواة والمتون؛ فإن السماع المجرد ليس بعلم»⁽³⁾.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر للحافظ السخاوي. (76/1).

² - تدريب الراوي، الحافظ السيوطي. (30/1).

³ - نفسه. (70/1).

فالمسند في عرف المحدثين ليس خبيرا بطرق الحديث، ولا محررا لمتونها، وليس أهلا لميز خفايا عللها، وقوادح اتصالها، وغير ذلك مما هو عنه ناء، كما أفاد المحدثون أيضا أن صاحب هذه المرتبة ليست له أهلية للإفادة؛ أي الجلوس للتحديث والإملاء؛ لأنها في عرف المحدثين تتطلب قدرا زائدا على عزو الأحاديث بأسانيدھا إلى رواتها، بل إنها متوقفة على معرفة تامة بقواعد الصناعة؛ لأنهما (التحديث والإملاء) مختصان بمن علا كعبه، ورسخت قدمه في (الملكة الحديثية).

فهذا النص متضمن للتعريف الذي ذكرت قبل، «فمن يروي الحديث بإسناده، سواء كان عنده علم به، أو ليس له إلا مجرد الرواية، سمي مسندا»⁽¹⁾.

فالذي يفهم من التعاريف السابقة:

☆ أولاً: أن المسند محصل للرواية بالإسناد، أكثر من القراءة والسماع، ولا خبرة له بالمتون، ولا عناية له بغريبها وفقهها، ومن كان على هذا الوصف لا يعد محدثا. يقول ابن حجر (ت852هـ): «المقتصر على السماع لا يسمى محدثا»⁽²⁾.

☆ ثانياً: ليست له دراية باصطلاح النقاد، ومن لم تكن له دراية بمصطلحاتهم، فعروه عن معرفة مسالكهم في النقد، ومناهجهم في التصحيح والتضعيف من باب أولى؛ لأن المصطلح هو المراقبة إلى ذلك كله، وخلوه من معرفته مانع له من درك ما يترتب عليهما.

☆ ثالثاً: عدم الدراية بمصطلحات أهلها ومناهجهم، جعله غير مؤهل لتدريسه وإفادته؛ لأنه سيأتي معنا في طرق التدريس، طريقة الإملاء، وأنها من أعلى مراتب التحديث، ولا يتأهل لها إلا الحاذق بالفن، الخبير بأدوات (الصناعة الحديثية). وهذا القيد الأخير الذي أفاده الإمام ابن حجر يحيلنا على (الكفايات المعرفية، والمنهجية، والتربوية) للمحدث، وأنها من لوازم اشتغاله، وأمارات تحققه بعلم الحديث.

¹ - الاتجاهات الحديثية في القرن الرابع عشر، محمود سعيد ممدوح. (23/1).
² - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (70/1).

وقد نقل الإمام السخاوي (ت902هـ) أن الإمام مالكا (ت179هـ) قال: إن «المقتصر على السماع لا يؤخذ عنه العلم»⁽¹⁾؛ لأنه لا يعرف ما يحدث به.

وقد بحثت كفايات المحدث في التراث التربوي بتوسع في فصل (طرق التدريس)، فله الحمد على فضله وتوفيقه.

✽ ثالثا: عالم بعلوم الحديث

وعالم الحديث في عرفهم غير المحدث، بل هو مرتبة جعلوها للمحيط بقواعد العلم واصطلاحات أهله، وتأهل صاحبها للفائدة (=مفيد) والتدريس.

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «إن اقتصر على معرفة الاصطلاح المتعلق بالأنواع حتى فهمه، وصلاح أن يدرسه ويفيده فهذا يقال له: (عالم بعلوم الحديث)، ولا يسمى محدثا أصلا»⁽²⁾.

وهذا النص أفاد زيادة على المسند؛ إذ إن صاحب هذه المرتبة صارت له أهلية فهم اصطلاحات النقاد، ومقدرة على تدريسها وإفادتها؛ فهو عالم بالقواعد النظرية، دون الخبرة بالتطبيق والممارسة، بل غاية أمره فهم اصطلاح أهل الحديث واستيعابه، وأهلية تدريسه.

يقول الدكتور محمود سعيد محمود: «عالم الحديث: هو من فهم القواعد والاصطلاح مع التصدر لتدريس ما علم، وتأهل للتصنيف فيه، أو صنف فيه.

ولاحظ أن هذا النوع هو من اشتغل بالقواعد ولم يشتغل بالتطبيق. أمسك على هذا القيد وضعه بين عينيك؛ حتى لا تغلط أيها المعني»⁽³⁾.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (71/1).

² - نفسه. (76/1).

³ - الاتجاهات الحديثية في القرن الرابع عشر وبلية المختصر في مراتب المشتغلين بالحديث في القرن الرابع عشر، محمود سعيد ممدوح، (416/3).



وأنبه على أمرين مهمين تضمنها كلام الدكتور ممدوح، وهما:

أولاً: كلال (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) لم يتضمن أهلية التصنيف؛ لكنها لازمة لأهلية التدريس؛ إذ بينهما ترابط وتلازم يعسر الفصل بينهما، لأن الغالب على المتصدر للتدريس أن يضع تصنيفاً يكون مرجعاً لطلابه، كما فعل ابن الصلاح في (مقدمته)، وابن كثير (ت774هـ) في (مختصره)، وابن حجر (ت852هـ) في (نخبته)؛ فيلزمه التدريس بالتصنيف، وهذه نكتة بديعة، وقيد مهم أورده الدكتور ممدوح.

ثانياً: العلم بالقواعد لا يستلزم القدرة على تطبيقها؛ إذ الفرق بينهما كالفرق بين (الصناعة) و (الملكة)؛ فالعالم بالقواعد لا يلزم منه اقتداره على استثمارها، وتمكنه من تنزيلها وتطبيقها، وأهلية النسج على منوالها في ابتكار وإضافة ما يحاذيها؛ لأن درك ذلك منوط بمراق أخرى، والتدرب على مهارات عدة، ترقى صاحبها إلى منزلة (الملكة). وهي المنزلة التي يصير فيه أهلاً لتوظيف القواعد والاصطلاحات (النظرية)، لكنها خطوة ضرورية، ومرتبة أساسية في سلم تحصيل (الملكة الحديثة)؛ لأنه لا يتأتى له التطبيق بمعزل عن معرفة أصول العلم وقواعده، ومآخذ أربابه. فهو يحتاج إذن إلى ثلاثة مداخل لتحصيل (الملكة)، الأولى: (استحضارية)؛ (تصورية)؛ (استثمارية-تصرفية).

فأما المرتبة الأولى؛ فيكون الطالب فيها قادراً على جلب القاعدة واستحضارها، ولكن لا يقوى على تصور مناهج العلماء في بنائها، فإنه هو أدرك ذلك انتقل إلى مرحلة التصور، أي المرحلة التي يقف فيها على مسالك العلماء في النقد، ومناهجهم في التصحيح والتضعيف، فيتشكل لديه من مجموع ذلك تصور عن طرق استثمار القواعد، ولكن هذه المرحلة بدورها متوقفة على خطوة أخيرة، بها تقاس درجة تحققه بالعلم، ووصوله فيه إلى منزلة (الملكة الحديثة)، وهي القدرة على استثمارها، وأهلية التصرف فيها وبها، والتمكن من مجازاة أئمتها في النسج على منوالهم، وقفوا أثرهم.



✽ رابعاً: المحرر

قال **الحافظ (السخاوي)** (ت911هـ): «المحدث: هو العارف بشيوخ بلده وغيرها، والضابط لمواليدهم، ووفياتهم ومراتبهم في العلوم وما لهم من المرويات على اختلاف أنواعها، والمميز لعالي ذلك من نازله، والمقتدر على تلخيص ما يقف عليه من الطباق والأسانيد محرراً، واستخراج الخطوط ولو تنوعت، والانتقاء على الشيوخ والتخريج لهم ولنفسه»⁽¹⁾.

فالمحدث فهو من سمع الأصول، وحصل قدراً كافياً من الأحاديث مع حفظها بأسانيدها، واقتدر على ميز صحيحها من ضعيفها، وعرف غريب وفقه متونها، ومارس الفن غاية الممارسة، واقتدر على تطبيق قواعد أهله وتنزيلها، واستغرق معظم وقته في الاشتغال به، وتأهل لتدريسه وإفادته.

والمراد بالأصول في تعريفه أعلاه: الكتب التي عليها مدار أغلب الرواية، والتي نقلت إلينا الأحاديث معزوة بأسانيدها، وهي صحيح البخاري (ت256هـ) ومسلم (ت261هـ)، والسنن الأربعة، ومسند الإمام أحمد (ت241هـ)، وموطأ الإمام مالك (ت179هـ)، وسنن البيهقي (ت458هـ).

يقول الحافظ (الذهبي) (ت748هـ): «فلو أراد أحد أن يتتبع حديث الثوري وحده، ويكتبه بأسانيد نفسه على طولها ويبين صحيحه من سقيم، لكان يجيء مسنده في عشر مجلدات، وإنما شأن المحدث اليوم الاعتناء بالدواوين الستة، ومسند أحمد بن حنبل، وسنن البيهقي، وضبط أسانيدها ومتونها»⁽²⁾.

فنص الإمام الذهبي، يؤكد أمراً نبهت عليه في بدء تحرير هذا المبحث، وهو أن بعض هذه الألقاب، مرجعه ومرده إلى **العرف**. لذلك يقول الحافظ عبد الله بن الصديق: «ويكفي عن الحفظ في هذا الوقت أن يراجع (الجامع الصغير) مرات، حتى تعلق أحاديثه بذهنه، بحيث يستحضر حديثاً

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ السخاوي. (68/1).

² - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي. (323/13).

منها إذا احتاج إليه، ويشتمل (الجامع الصغير) على نحو عشرة آلاف حديث، فيها الصحيح والحسن والضعيف والموضوع، فمن أحاط بها، واستحضر معانيها، وعرف مظانها، مع بقية الشروط السابقة، كان محدثاً»⁽¹⁾.

ولا شك أن هذه مرتبة عالية تأهل فيها المحدث إلى التطبيق والممارسة، وانتقل فيها من المعرفة (الصورية)، إلى تصديق ذلك في كتب السنة، التي تعبر بحق عن المنهج النقدي الأصيل للمحدثين، وينبوع قواعدهم ومصطلحاتهم؛ فهي مظان للتدريب على مسالك النقد ومناهجه، ومجال خصب للارتياض والممارسة العملية، مطلعة المتردد عليها على سبل التصحيح والتضعيف، واختيار الرجال وانتقائهم، وجرحهم وتعديلهم. وما وضعت كتب المصطلح - من بين ما وضعت - له إلا لتكون مرقاة إلى فهم مقاصد استعمال المتقدمين من أئمة النقد ومناهجهم، «ولذلك فإن الغايات العلمية المتوخاة من دراسة المصطلحات الحديثية لن تتحقق إلا بتدقيق النظر وتوسيعه في مختلف مصادر الحديث الرئيسة؛ التي هي الميدان الواقع لتطبيق معاني تلك المصطلحات، مثل الكتب الستة، وكتب العلل»⁽²⁾.

بقول الركنور محمود سعيد محروق: «المحدث هو من سمع الأصول المعتبرة، مع المعرفة التامة بأدوات (الصناعة الحديثية)، واشتغل بالتطبيق استقلالا.

ولاحظ أن المحدث هو من جمع بين السماع ومعرفة القواعد والتطبيق، وإن تساهلنا في السماع في الآونة الأخيرة، فلا يمكن التساهل في الجمع بين معرفة القواعد والتطبيق على طريقة المحدثين»⁽³⁾.

وقد أورد هذه المعاني كلها الإمام تاج الدين السبكي (ت 771هـ) في (معيد النعم ومبيد النقم)، حيث قال: «المحدث من عرف الأسانيد والعلل، وأسماء الرجال، والعالي والنازل، وحفظ مع ذلك

¹ - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري. (ص 30).
² - عبقرية الإمام مسلم في ترتيب أحاديث مسنده الصحيح (دراسة تحليلية)، حمزة المليباري، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1418هـ/1997م. (ص 10).
³ - الاتجاهات الحديثية في القرن الرابع عشر، محمود سعيد ممدوح. (416/3).

جملة مستكثرة من المتون، وسمع الكتب الستة، ومسند أحمد بن حنبل، وسنن البيهقي، ومعجم الطبراني، وضم إلى هذا القدر ألف جزء من الأجزاء الحديثية. هذا أقل درجاته. فإذا سمع ما ذكرناه، وكتب الطباق، ودار على الشيوخ، وتكلم في العلل والوفيات والأسانيد كان في أول درجات المحدثين، ثم يزيد الله من شاء ما شاء»⁽¹⁾.

وقوله رَحِمَهُ اللهُ: (وكان في أول درجات المحدثين) دل بمفهومه أن هناك مرتبة أخرى عند أهل الحديث، يعد فيها المحدث أرسخ صناعة، وأتم ملكة، وهي رتبة (الحافظ)، وسيأتي بيانها بعد إن شاء الله تعالى.

وللحافظ (ابن حجر) (ت852هـ) تحريات دقيقة في هذه المرتبة (=المحدث)، ميز فيها بين المحدث في عرف المحدثين أنفسهم، وبين المحدث في عرف الفقهاء، وهذا التحرير أورده في سياق التعقيب على نص لأبي شامة رَحِمَهُ اللهُ، وأورده هنا لأهميته مع توجيهه بما يناسب المقام بإذن الله تعالى.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «وقد ذكر أبو شامة (في كتاب المبعث) شيئاً ينبغي تحريره.

فقال: يقال علوم الحديث الآن ثلاثة:

أشرفها: حفظ متونها، ومعرفة غريبها وفقهها.

والثاني: حفظ أسانيدها، ومعرفة رجالها، وتمييز صحيحها من سقيمها، وهذا كان مهماً، وقد كفيه المشتغل بالعلم بما صنف وألف من الكتب، فلا فائدة إلى تحصيل ما هو حاصل.

والثالث: جمعه وكتابه وسماعه وتطريقه وطلب العلو فيه و(الرحلة) إلى البلدان.

والمشتغل بهذا مشتغل عما هو الأهم من علومه النافعة، فضلاً عن العمل الذي هو مطلوب الأول وهو العبادة.

¹ - معيد النعم ومبيد النقم، تاج الدين السبكي. مؤسسة الكتب الثقافية-بيروت، ط الأولى 1407هـ/1986م. (ص 67).

إلا أنه لا بأس للبطلين، لما فيه من بقاء سلسلة الإسناد المتصلة بأشرف البشر ... (إلى آخر كلامه)»⁽¹⁾.

وفرع عقبة (الحافظ ابن حجر) (852هـ) على هذا الكلام بتحرير نفيس، استصحب فيه وظائف علوم الحديث، والمقاصد التي نشأ لأجلها.

قال رحمه الله: «من حرر الأول، وأخل بالثاني كان بعيدا من اسم المحدث عرفا هذا لا ارتياب فيه.»

بقي الكلام في الفن الثالث: وهو السماع وما ذكر معه، ولا شك أن من جمعه مع الفن الأول كان أوفر قسما وأحظ قسما، لكن وإن كان من اقتصر عليه كان أنحس حظا وأبعد حفظا.

فمن جمع الأمور الثلاثة كان فقيها محدثا كاملا، ومن انفرد باثنين منها كان دونه. وإن كان ولا بد من الاختصار على اثنين، فليكن الأول والثاني.

أما من أخل بالأول واقصر على الثاني والثالث؛ فهو (محدث صرف) لا نزاع في ذلك. ومن انفرد بالأول، فلا حظ له في اسم المحدث كما ذكرنا. هذا تحرير المقال في هذا الفصل. والله أعلم»⁽²⁾.

إن المتأمل يلحظ أن هذا الميز والتفريق الذي عمد إليه الحافظ ابن حجر دائر على طبيعة اشتغال المحدث، ومستصحب لوظائفه الناظمة لنظره في الأسانيد والمتون، فقوله رحمه الله: (ومن حرر الأول؛ أي حفظ المتون واستخراج غريبها وفقهها، كان بعيدا من اسم المحدث عرفا؛ أي إن المحدث في عرف المحدثين ليس المقتصر على ضبط المتون فقط، والاعتناء باستخراج ما فيها من أحكام، واستنباط ما فيها من فقه، فهذا منوط بوظيفة الفقيه والأصولي أصالة. أما المحدث؛ فوظيفته منصرفة

¹ - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (289/1).

² - نفسه. (291/1).

إلى المرتبة الثانية الواردة في كلام أبي شامة، وهي الاعتناء بالأسانيد، وتتبع العلل، واستخراج الصحيح والضعيف، وميز المقبول من المردود. أما ما يتعلق بالفقه، واستخراج الأحكام، واستنباط المعاني؛ فمن وظيفته، ولكن بالتبع. ولما كانت هذه المرتبة هي عمدة وظيفة المحدث، لم يكن إخلاله بالمرتبة الأولى نقيصة ولا مثلبة في حقه. ولذلك قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) رَحِمَهُ اللهُ: (وإن كان ولا بد من الاختصار على اثنين، فليكن الأول والثاني. أما من أحل بالأول واقتصر على الثاني والثالث؛ فهو محدث صرف لا نزاع في ذلك). ولا يمكن أن تكون المرتبة الأولى متعلق بنظر المحدث، وعمدة وظيفته، ويجعل ابن حجر الإخلال بها أمراً لا يجز عليه وهما وإيهاما، ولا نقصاً ولا قصوراً. والدليل على ذلك أن (من انفرد بها؛ أي بالمرتبة الأولى، فلا حظ له في اسم المحدث)، والتمام والكمال أن يجمع بين هذه المراتب كلها، فتلك ذروة سنام المحدث، أن يجمع بين الفقه والحديث، ومن حصلها (كان فقيها محدثاً كاملاً)، وهنا جمع بين وظيفتين بهما كمال المحدث (النقد والبيان).

ومن الشواهد الأثيرة الدالة على صحة هذا التوجيه ما ذكره الحافظ المزي (ت742هـ) عندما سأل تقي الدين السبكي (ت756هـ) عن حد الحفظ الذي إذا انتهى إليه الرجل جاز أن يطلق عليه الحافظ، وعن وصول ابن دقيق العيد (ت702هـ) لهذه المرتبة، قال رَحِمَهُ اللهُ: «ما هو إلا كان يشارك مشاركة جيدة في هذا؛ أعني في الأسانيد، وكان في المتون أكثر؛ لأجل الفقه والأصول»⁽¹⁾؛ أي لما غلبت عليه الصناعة الأصولية والفقهية، كان اعتناؤه بالمتون أكثر؛ لأنها ألصق بوظيفته؛ لكن الذي أؤكد عليه في هذا المقام، هو أن هذه التفرقة متوقفة على استحضار وظائف علوم الحديث، وتحديد دوائر اشتغال المحدث، وقد فصلت فيها القول، وسقت من الأدلة والشواهد ما يزيل عنها كل غموض، وما يرفع عنها كل لبس، فيتعين استصحابها هنا، بما يغني عن تكراره. والله وحده الموفق والهادي.

¹ - تدريب الراوي، للحافظ جلال الدين السيوطي. (37/1).

✽ خامسا : المفيد

لما كانت المشيخة ركنا مهما في بناء (الملكة الكريشية)، وشرطا أساسيا في تحصيلها، استشعر المحدثون أهمية التخرج بالأكفاء من الشيوخ، ذوي الحذق والمهارة في التدريس، وراعوا ذلك في تنصيب من يشرف على تدريس الطلبة، وأناطوا ذلك بجملة من (الكفايات) التي يلزم المتصدر التحقق بها، ومن خلا منها فلا مطمع له في ذلك، وهذا الأمر مشعر بأن الحس التربوي حاضر عند المحدثين، إذ لو كان أمرا ثانويا، لما خصوا له رتبة مستقلة في سلم مراتب (الملكة).

وقال (الحافظ الذهبي) (ت748هـ): «هذه العبارة (أي: المفيد) أول ما استعملت لقبا في هذا الوقت قبل الثلاثمائة، والحافظ أعلى من المفيد في العرف، كما أن الحجة فوق الثقة»⁽¹⁾.

فالذي نخلص إليه إذن، أن هذه المرتبة مرتبطة بأهلية المحدث للتدريس والإفادة، والجلوس للتحديث والإملاء، فهو استجمع شروط المحدث، وزاد عليها القدرة على إفادة الطلاب، وتفهمهم، وتيسير سبل التحصيل أمامهم.

يقول (الحافظ عبد الله بن الصري) (الغماري): «المفيد من جمع شروط المحدث، وتأهل لأن يفيد الطلبة الذين يحضرون مجالس إملاء الحفاظ، فيبلغهم ما لم يسمعه، ويفهمهم ما لم يفهموه، وذلك بأن يعرف العالي والنازل، والبدل والمصافحة والموافقة، مع مشاركة في معرفة العلل»⁽²⁾.

وقد جعل (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) هذه المرتبة (المفيد) من شروط (عالم علوم الحديث).

¹ - تذكرة الحفاظ، للحافظ الذهبي. (125/3).

² - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري. (ص 31).

قال رَحِمَهُ اللهُ: «إن اقتصر على معرفة الاصطلاح المتعلق بالأنواع حتى فهمه، وصلاح أن يدرسه ويفيده، فهذا يقال له: عالم بعلوم الحديث»⁽¹⁾.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «وإن اقتصر على معرفة الاصطلاح المتعلق بالأنواع حتى فهمه، وصلاح أن يدرسه ويفيده فهذا يقال له عالم بعلوم الحديث»⁽²⁾.

قلت: لا يفهم من هذا أن المحدث قاصر عن رتبة الإفادة، والجلوس للتدريس والتحديث؛ لأن ملكته في الحديث أرسخ وأمكن من عالم علوم الحديث؛ لأنه علم الاصطلاح وزاد عليه أهلية التطبيق والممارسة، فهو بذلك جمع ما تحقق في عالم علوم الحديث وزيادة.

✽ سادساً: الحافظ

لقد عد المحدثون (الحافظ) من بين أعلى الدرجات التي يتوج بها المحدث مسيرة طلبه ورحلاته، وطوافه على الشيوخ وثني ركه في مجالس التحديث والإملاء، وهي مرتبة لا يشاركهم فيها غيرهم، فإذا أطلقت انصرف الذهن مباشرة إلى أهل (الصناعة الحديثية)، فهذه المرتبة خصيصة وسموا بها، وتاجا وشحوا به، لم يصل إليها إلا من كان على شاكلتهم في فني العمر وقضائه في الحديث دون أن يضم إليه علوما أخرى؛ لأنه علم يأبى المزاحمة، لذلك صارت منزلة الحافظ أعلى مرتبة يختم بها الطالب مسيرته الحديثية.

يقول الخطيب البغدادي (ت463هـ): «الوصف بالحفظ على الإطلاق ينصرف إلى أهل الحديث خاصة، وهو سمة لهم لا يتعداهم، ولا يوصف به أحد سواهم، فهي أعلى صفات

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ السخاوي. (76/1).

² - نفسه. (76/1).

المحدثين، وأسمى درجات الناقلين، من وجدت فيه قبلت أقاويله، وسلم له تصحيح الحديث وتعليقه»⁽¹⁾.

لذلك تقرر عند أهل الحديث، أن صفة (الحافظ) إذا أطلقت على غير أهل الحديث، أو وسم بها من لم يبلغ مرتبتهم في إتقان (الصناعة)، ولم يصل إلى منزلتهم في (الملكية)، كان حفظاً مقيداً بالعلم الذي وسم به، فيقال: هذا حافظ على طريقة الفقهاء، وليس على طريقة المحدثين، والحفظ على طريقة الفقهاء يتوجه إلى ضبط المتن، والتمكن من استخراج فقهها، واستنباط أحكامها، وقل من يجمع بين الوصفين، خاصة في زمن المتأخرين.

والشاهد على هذا ما ذكره (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) في مقارنته بين حفظ ابن رافع وبين حفظ ابن كثير، قال رحمه الله: «والإنصاف أن ابن رافع أقرب إلى وصف الحفظ على طريقة أهل الحديث من ابن كثير؛ لعنايته بالعوالي، والأجزاء، والوفيات، والمسموعات دون ابن كثير. وابن كثير أقرب إلى الوصف بالحفظ على طريقة الفقهاء؛ لمعرفته بالمتون الفقهية، والتفسيرية، دون ابن رافع. فيجمع منهما حافظ كامل، وقل من جمعهما بعد أهل العصر الأول؛ كابن خزيمة، والطحاوي، وابن حبان، والبيهقي، وفي المتأخرين شيخنا العراقي. وكان ابن رافع كثير الإتقان لما يكتبه والتحرير والضبط لما يصنفه»⁽²⁾.

إن مرتبة (الحافظ) تتميز باقتدار المحدث على استحضار أكثر المتن بأسانيدها، وإحاطته بطائفة واسعة من رجالها جرحاً وتعديلاً، وخبرة بطبقات المحدثين، وتواريخ وفياتهم، وأهلية الكشف

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 397-398). قلت: وممن نبه على أوجه الخلف في مرتبة الحفظ بين أهل الحديث وأهل الفقه، الحافظ عبد الله بن الصديق الغماري يرحمه الله، حيث قال: «الحافظ نوعان:

حافظ على طريقة الفقهاء؛ كالطحاوي، والباقي، وابن العربي المعافري، والقاضي عياض.. حافظ على طريقة المحدثين، وهو معظم الحفاظ، والحافظ على طريقة المحدثين، أكثر حفراً وأوسع رواية، وأعرف بأحوال الرجال وطبقاتهم، وأدرى بقواعد التصحيح والتضعيف لتمكنه في معرفة العلل وغرائب الأحاديث». توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية. (ص35).

² - إنباء الغمر بأبناء العمر، ابن حجر العسقلاني، حسن حبشي، ط المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، مصر 1389هـ/ 1969م. (49/1).



عن العلل الخفية، ومعرفة غريب المتون وتصحيقاتها، واستنباط فقهها، واستخراج أحكامها فضلاً وزيادة. فهي إذن مرتبة الحاذق الماهر بعلم الحديث.

يقول (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «الحافظ لقب من مهر في معرفة الحديث»⁽¹⁾.

يقول (الركن نور محمود سعيد محروس): «الحافظ: من اشتهر بالطلب، وقرأ الأصول والأجزاء، وتميز في المعرفة الحديثية، وخاصة العلل مع الاستحضار، بحيث كان ما يستحضره من المتون والرجال أكثر مما لا سيحضره»⁽²⁾.

فهذا الذي ذكرت قبل هو القدر المتفق عليه بين أهل الحديث في وسم من تحقق بتلك الأوصاف صار حافظاً، أما تعيين قدر الأحاديث والشيوخ الذين تحمل عنهم، فذا يختلف باختلاف الأعراف كما ذكر ذلك الحافظ المزي رحمه الله.⁽³⁾

وللحفظ عند المحدثين خصوصية وامتياز، وهو أنه يراد به في عرفهم الإتقان والمعرفة، مع أهلية تامة، وصلاحية كاملة لمباشرة العملية النقدية، وتصحيح الأحاديث وتضعيفها، ولا يراد به الاستحضار المتوجه إلى اقتداره على سرد محفوظه دون سقط أو غفلة شديدة، فهذا من أركان الحفظ، وليس هو كل الحفظ، لذلك قال هُشيم: «من يحفظ الحديث قليل، ثم قال: هم أقل من ذلك»⁽⁴⁾.

يقول (الخطيب البغدادي) (ت463هـ): «من صفات الحافظ الذي يجوز إطلاق هذا اللفظ في تسميته: أن يكون عارفاً بسنن رسول الله ﷺ، بصيراً مميّزاً لأسانيدها، يحفظ منها ما أجمع أهل المعرفة على صحته، وما اختلفوا فيه للاجتهاد في حال نقلته، يعرف فرق ما بين قولهم: (فلان حجة) و(فلان ثقة) و(مقبو) و(وسط) و(لا بأس به) و(صدوق) و(صالح) و(شيخ) و(لين) و(ضعيف) و(متروك) و(ذاهب الحديث)، ويميز الروايات بتغاير العبارات نحو: (عن فلان) و(أن فلاناً)،

1 - نزهة الألباب في الألقاب، ابن حجر، تحقيق: عبد العزيز صالح السديري، ط مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1409هـ/1989م. (188/1).

2 - الاتجاهات الحديثية في القرن الرابع عشر، محمود سعيد ممدوح. (416/3).

3 - ينظر: تدريب الراوي، جلال الدين السيوطي. (37/1).

4 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 398).

ويعرف اختلاف الحكم في ذلك، بين أن يكون المسمى صحابياً، أو تابعياً، والحكم في قول الراوي: (قال فلان) و(عن فلان)، وأن ذلك غير مقبول من المدلسين دون إثبات السماع على اليقين. ويعرف اللفظة في الحديث تكون وهما، وما عداها صحيحاً، ويميز الألفاظ التي أدرجت في المتن، فصارت بعضها لاتصالها بها، ويكون قد أنعم النظر في حال الرواة. بمعاناة علم الحديث دون ما سواه؛ لأنه علم لا يعلق إلا بمن وقف نفسه عليه، ولم يضم غيره من العلوم إليه»⁽¹⁾.

وهذه الأوصاف التي يصير بها المحدث حافظاً قد ذكرها الإمام ابن حجر (ت852هـ) تصريحاً في نكته: «للحافظ في عرف المحدثين شروط إذا اجتمعت في الراوي سموه حافظاً، وهي:

- 1- الشهرة بالطلب والأخذ من أفواه الرجال لا من الصحف؛
- 2- والمعرفة بطبقات الرواة ومراتبهم؛
- 3- والمعرفة بالتجريح والتعديل، وتمييز الصحيح من السقيم، حتى يكون ما يستحضره من ذلك أكثر مما لا يستحضره، مع استحضار الكثير من المتن؛ فهذه الشروط إذا اجتمعت في الراوي سموه حافظاً»⁽²⁾.

والأنبىاء في ختم هذه المرتبة أن الحفاظ متباينة مراتبهم، متفاوتة أقدارهم، وذلك بحسب ما يهبه الله تعالى للواحد منهم من المعرفة، والإتقان، والضبط، والصيانة التامة لمخفوظه. ومنهم المتوسط، ومنهم من هو دون ذلك، والتفاوت في هذه المرتبة وغيرها، تفاوت طبيعي؛ أي إنه راجع إلى الفروق الفردية، والقدرات العقلية التي جعلها الله تعالى سنة كونية سارية على خلقه. وقد وسعت القول في هذا الأمر في مبحث (الأصول النفسية المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية).

ومن الأمثلة على ذلك ما ساقه الإمام الذهبي (ت748هـ) في (سير أعلام النبلاء) «أن أبا عبيد قال: انتهى العلم إلى أربعة: أبو بكر بن أبي شيبة أسردهم له، وأحمد بن حنبل أفقهم فيه، وعلي بن المديني أعلمهم به، ويحيى بن معين أكتبهم له»⁽¹⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 398-399).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (336/1).

☆ سابعاً: أمير المؤمنين

هناك من جعل أمير المؤمنين مرتبة مستقلة، والذي ذهب إليه الحافظ عبد الله بن الصديق الغماري، والعلامة عبد الفتاح أبو غدة، أنهما من مراتب الحافظ، وليست مستقلة بذاتها كما هو باقي المراتب الأخرى، وهي درجة تعبر عن تمام الأهلية في الحديث، التي من بلغها فقد حاز شرف الإمامة في هذا العلم، وصارت أحكامه على الرواة جرحاً وتعديلاً مرجعاً يستند إليه النقاد، وأصبح كلامه في العلل مصدراً لا يحاد عنه إلا باستقراء تام يقطع بضعفه، ولذلك عبر غير واحد من أهل الحديث، أن مخالفة المتقدمين من أئمة النقد عسر؛ لأنهم عاينوا عصر الرواية، واطلعوا على ما لم يطلع عليه غيرهم، فكانت أحكامهم أقوم وأحكم.

يقول الحافظ البخاري (ت 902هـ): «لذا كان الحكم به من المتأخرين عسيراً جداً، وللنظر فيه مجال، بخلاف الأئمة المتقدمين الذين منحهم الله التبهر في علم الحديث والتوسع في حفظه؛ كشعبة والقطان، وابن مهدي ونحوهم، وأصحابهم مثل أحمد وابن المديني، وابن معين، وابن راهويه، وطائفة، ثم أصحابهم مثل البخاري، ومسلم، وأبي داود، والترمذي، والنسائي. وهكذا إلى زمن الدارقطني والبيهقي، ولم يجر بعدهم مساو لهم، ولا مقارب. أفاده العلائي، وقال: (فمتى وجدنا في كلام أحد من المتقدمين الحكم به، كان معتمداً؛ لما أعطاهم الله من الحفظ الغزير، وإن اختلف النقل عنهم، عدل إلى الترجيح)»⁽²⁾.

لذلك فإن هذه المرتبة، مرتبة أمير المؤمنين في الحديث، لم يبلغها إلا أفراد قلائل، ولا تكاد تجد في المائة منهم راحلة، ولذلك قال الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ): «ولقلة من يوجد من أهل الحفظ والإتقان، قبل: إن أحدهم يولد بعد برهة من الزمان»⁽³⁾.

1 - سير أعلام النبلاء، الحافظ الذهبي. (48/11).

2 - فتح المغيب بشرح ألفية الحديث، الحافظ البخاري. (102/2).

3 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 398). وينظر: توجيه العناية للشيخ عبد الله بن الصديق. (ص 37-42).

فالشاهد أن أمير المؤمنين في الحديث، ذروة سنام الحافظ، وقدحه المعلى، فهي «الرتبة العليا في الحفظ، لا رتبة فوقها»⁽¹⁾.

يقول الإمام جبريل الرحمن بن مهزي (ت198هـ): «كان سفيان يقول: شعبة أمير المؤمنين في الحديث. قال أبو محمد- عبد الرحمن بن أبي حاتم-: يعني فوق العلماء في زمانه»⁽²⁾.

وقد ذكر الشيخ عبد الله بن الصديق الغماري شروطاً، لا يستحق وصف أمير المؤمنين في الحديث إلا من توفرت فيه، وهي:

«ليس كل حافظ يستحق لقب أمير المؤمنين في الحديث؛ إنما يستحقه من توفرت فيه الشروط الآتية: أولاً: شدة الإتقان والضبط بنوعيه، ضبط صدر، وضبط كتاب.

ثانياً: التبريز في العلل أو الرجال.

ثالثاً: أن يؤلف كتاباً له قيمته العلمية، كبير الأمر في موضوعه، أو يتخرج عليه حفاظ مهرة.

ولقلة اجتماع هذه الشروط في شخص، لم ينل هذا اللقب من الحفاظ على كثرتهم إلا نفر قليل»⁽³⁾.

وأنبه في الختم على أن ما درج على إدخاله البعض في مراتب المحدثين، التحقيق قاض بأنها لا تدخل فيها، كما أفاد ذلك المحدث الحافظ عبد الله بن الصديق الغماري رَحِمَهُ اللهُ؛ كالحاكم، أو الحجة.

¹ - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري. (ص 37).
² - الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم الرازي. طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند، ودار إحياء التراث العربي - بيروت ط الأولى: 1271 هـ / 1952 م. (126/1).
³ - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق. (ص 37).



قال رَحِمَهُ اللهُ: «الحجة من مراتب التعديل لا الحفظ، وهي فوق الثقة كما نص عليه الذهبي في تذكرة الحفاظ. أما الحاكم فلا علاقة له بالحفظ ولا التعديل؛ بل هو لقب عائلي لبعض الحفاظ والمحدثين»⁽¹⁾.

وقد أفاد الشيخ عبد الفتاح أبو غدة (ت1417هـ) فائدة في وصف (الحاكم)، وذهب إلى أنها مرتبطة بمن تولى القضاء، قال: «إنما أطلق لفظ (الحاكم) على من لقب به، لتولية القضاء، فالحاكم الكبير أبو أحمد، تولى قضاء الشاش أربع سنين ثم تولى قضاء طوس، وكذلك الحاكم النيسابوري أبو عبد الله، تقلد القضاء في نيسابور، كما ذكره ابن خلكان في ترجمته، قال ابن خلكان فيها في (الوفيات): "إنما عرف بالحاكم لتقلده القضاء"»⁽²⁾.

هذا إذن؛ سلم مراتب المحدثين، والمنازل التي يرتقون فيها للوصول إلى مرتبة (الملكة الحديشية)، وتحقيق بطالب العلم أن يجعلها نصب عينيه وهو يسلك دروب تحصيل علوم الحديث، وأن يعرض بين الفينة والأخرى نفسه عليها، ليقبس نسبة تقدمه، ودرجة ارتقائه في منازل (الملكة)، فيجعله هذا الترقب دائم المعاهدة لنفسه، وشديد الحرص على الصبر والمصابرة طمعا في درك المنزلة العليا يوما ما، وما ذلك على الله بعزيز. وهو الموافق والهادي، لا إله إلا هو.

بعد هذا العرض المفصل لمراتب (الملكة)، ومنازل المحدثين داخل هذا السلم الدقيق، نلاحظ أن المحدثين تميزوا فيه بجملة من المميزات.

أولاً: إن من بين أهم الفوائد التربوية في مجال التدريس التي ينبغي نستخلصها من بحث مراتب (الملكة الحديشية)، معرفة القواسم المشتركة بينها من جهة، ومعرفة الشروط المذكورة في كل لقب؛

1 - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق. (ص 29).
2 - مبادئ علوم الحديث وأصوله، شبير أحمد العثماني الهندي، اعتنى به عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية ودار البشائر الإسلامية- بيروت. ط الخامسة 1440هـ/2018م. (ص 63).

لأن هذا الأمر يعين على وضع المسالك التي يستفيد منها الطالب في هذا العصر، وهذه هي الفائدة المرجوة، والعائدة المحمودة. وقد عمقت النظر فيها تفصيلاً في الفصل الأخير من هذا البحث.

إن أهم ما ينبغي أن يعرف في هذه المراتب، أنها تختلف باختلاف الأزمنة والأعراف، وهذا يفيدنا فائدة جليلة، وهي أنه لا ينبغي أن نستصحب أقوال النقاد في عدد الأحاديث التي ينبغي أن يحفظها الطالب ليصير محدثاً أو حافظاً، فهذا يسد الطريق أمام طلبة هذا الزمان، ويجعل اكتسابهم للملكة أمراً يعز نواله. فعندما يسمع الطالب أنه لا يصير محدثاً، إلا إذا حفظ عشرة آلاف حديث، أو أكثر أو أقل، فإن ذلك يحبط همته، ويفتر عزيمته، ويجعله يثاقل تحمل أعباء هذا العلم؛ لأنه على إياس من الوصول إلى هذا العدد من الأحاديث؛ علماً أنه لو أخبر أن هذه الأقوال تداولها النقاد في زمان غير زمانه، وفي سياق يختلف عما هو عليه في هذا العصر، لفتحت له أبواب الرجاء في الطمع أن يصير من أرباب (الملكة الحديثية). ثم هناك أمر آخر، وهو أن الحفظ يراد به تثبيت المحفوظ في النفس، الذي يعين على حسن التصور، وجودة الفهم.

قال (الراغب الأصبهاني) (ت425هـ): «الحفظ يقال: تارة لهيئة النفس التي بها ما يثبت ما يؤدي إلى الفهم، وتارة لضبط الشيء في النفس، ويضاده النسيان»⁽¹⁾.

وهذا الذي ذكره الإمام الأصبهاني (ت425هـ)، حاصل للطالب بكثرة الممارسة والتطبيق، ومدرّك له بدوام النظر في دواوين السنة. فمن أقبل بكلية على المطالعة والدرس في مصنفات أهل الحديث، حصلت له هيئة نفسانية يضبط بها الرواة الذين عليهم مدار أشهر الأسانيد، والرواة الذين أكثر عنهم أصحاب الكتب الستة، ومنهجهم في انتقاء الرجال، وسوق المتابعات والشواهد، وهلم جرا مما يدركه الطالب بالارتياض ممارسة وتطبيقاً.

¹ - المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم-دمشق. ط الأولى 1412هـ. (ص 244).

ويشهد لهذا ما قاله (الإمام البخاري) (ت256هـ): «لا أنفع شيئاً للحفظ من نعمة الرجل، ومداومة النظر»⁽¹⁾.

وقال الحافظ أبو المسعود أحمد بن الفرات (ت258هـ): «لم نزل نسمع من شيوخنا يذكرون أشياء في الحفظ، فأجمعوا أنه ليس شيء أبلغ فيه من كثرة النظر»⁽²⁾.

لذلك نجد محدثي العصر، يخففون من الشروط المنقولة عن المتقدمين، مراعين في ذلك كله، خصائص هذا الزمان. من هؤلاء الأعلام، الحافظ عبد الله بن الصديق الغماري، حيث قال:

يقول الحافظ جبر الله بن الصريه الغماري: «ويكفي عن الحفظ في هذا الوقت أن يراجع (الجامع الصغير) مرات، حتى تعلق أحاديثه بذهنه، بحيث يستحضر حديثاً منها إذا احتاج إليه، ويشتمل (الجامع الصغير) على نحو عشرة آلاف حديث، فيها الصحيح والحسن والضعيف والموضوع، فمن أحاط بها، واستحضر معانيها، وعرف مظاهرها، مع بقية الشروط السابقة، كان محدثاً»⁽³⁾.

وقد توسعت في كيفية الاستفادة من هذه الشروط في الفصل الأخير، بما يغني عن تكراره هنا.

ثانياً: أن هذا الترتيب التصاعدي في مراتب (الملكة) لا تكاد تجد له نظيراً في العلوم الأخرى، وذلك راجع إلى طبيعة علوم الحديث نفسها؛ أي إنها لما قامت على أساس البحث في عوارض الرواة، اقتضى واقع الحال أن يوضع كل راوٍ في مرتبته التي تليق به ضبطاً وعدالة؛ لذلك جاء تصنيفهم متميزاً بالدقة، ومراعياً للمتغيرات التي قد تطرأ عليه في مسار طلبه وتحصيله.

ثالثاً: إن هذا الترتيب، جاء مراعيًا مبدأ التدرج من جهة، ومراعياً الخصائص النفسية والعقلية للطالب من جهة أخرى. فالمأمل في سير المحدثين؛ يلحظ أن من أجل غايات عقدتهم لحلق التدريس

1 - سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي. (406/12)

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 460).

3 - توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري. (ص 30).

والتعليم، وأبرز مقاصدهم في التصنيف والتأليف، تخريج طلاب يقوون على حمل علمهم، ويواصلون إتمام لبناتها، واستتمام مناهج بنائها، وتحرير قضاياها، ودفع الشبه والاعتراضات الموجهة إليها، حتى يصح تعبد الأمة وامثالها، وتقوى على مواكبة ما ينزل بها من مستجدات، فهذه الاعتبارات وغيرها جعلت العلماء المتقدمين يأخذون بيد الطالب نحو تكوين ملكته شيئا فشيئا إلى أن تشتد منته، ويقوى عوده، ويصير من أهل التحقيق والحدق في فنه.

لقد كان المحدثون على وعي تام بأهمية الفوارق الفردية في التدريس، وشديدي التحذير من التسور على العلم ومكابرته، ودائمي الاستحضار لمبدأ التدرج في العلوم وأثره في اقتداح زناد العقل، كل هذا ضمنا منهم لجودة حصول (الملكة)، وحرصا منهم على استتمام بناء لبناتها، بناء لا عوج فيه ولا أمتا.

رابعا: إن من أهم الأبعاد التربوية لهذا الترتيب، مراعاة خصائص الطلاب في وضع البرامج والمقررات الدراسية، وذلك من خلال صوغ مقررات تتناسب وقدرات الطلاب، واستعداداتهم العلمية والسيكولوجية من جهة، وتراعي التدرج في سلم (الملكة الحديشية) من جهة أخرى، مع استحضار هذه التراتبية في اختيار طرق التدريس، من خلال إعطاء كل مرتبة من مراتب (الملكة) حقها، وإيلائها ما تستحقه من العناية التامة من خلالها تنويعها إلى نظرية وأخرى تطبيقية تعمل على تمهير الطالب، وارتياضه في مصنفات العلل والتخريج، إلى أن يصل إلى مرتبة عليا فيه. ومن الخلل الشديد في التعليم، عدم إعطاء كل مرتبة حقها.

يقول العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ): «من أجلى مظاهر الخلل في التعليم وفي التأليف، جهل المعلم أو المؤلف أو واضع التعليم بمراتب الأفكار ومقدار قبولها، وبمراتب العلوم بالنسبة إلى قابلية الأفكار»⁽¹⁾.

¹ - أليس الصبح بقريب، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 150).

خامسا: مراتب (الملكة) شديدة الارتباط، ووثيقة الاتصال بمنزلها، فالطالب كلما ارتقى في سلم المراتب، إلا وارتقت بالتبع مهاراته، وصقلت مداركه، واستطاع تحسينها بالتدرج والممارسة شيئا فشيئا، وفي ذلك دليل على أن (الملكة) لا تحصل دفعة واحدة؛ بل تحتاج إلى نمو مستمر، وعناية دائمة، حتى تشتد لحمتها؛ لتصل به إلى مرتبة الحذق والإتقان، فلكل مرحلة إذن «ملكاتها» إذا حصلها الطالب، وراض نفسه بها، كانت أرض بنائه العلمي صلبة لا تزيلها عن صلابتها عوادي الأيام، ومن أخصها: قوة الحفظ، وحسن الفهم، وسرعة التصور وسلامته.

تعقبها مرحلة يعنى فيها بدرس ما جمعه، ثم ينطلق إلى ما وراء ذلك المجموع ملاحقا بقية المسائل والدلائل بحاسة متجددة تجمع وتقوم وتستثمر، وهنا ملكات تتخلق وتنو متى ما التفت إليها الطالب وجد في تحصيلها ورعايتها، ومن أخصها: التحليل، والتركيب، والمقارنة، والتقويم.

ثم تأتي من بعد ذلك مرحلة الإنتاج بملكاتها من حسن الإبانة عن العلم، وجودة تصويره وفقه تعليمه، وإتقان كتابته وتدوينه⁽¹⁾.

سادسا: أن تنويع المراتب، ينزل كل مشتغل بالحديث المنزلة التي يستحقها، فلا يوسم بلقب هو منه خلو، ولا يجرد من لقب هو له أهل. فالأهلية هي المعيار المحدد لهذا الترتيب، وفي هذا المعنى يقول (الحافظ ابن حجر ت852هـ): «اعلم أنه ينبغي أن لا يقبل الوصف بذلك-أي: بلقب الحافظ- إلا ممن هو موصوف به، فرب من يسرد كثيرا من الأنساب والامتون ممن هو قاصر في تخريج الحديث، وتمييز صحيحه من سقيم، ومعرفة علله، مع قصور عبارته، وجمود فهمه، عند من لا تمييز له، فيصفه بذلك ظنا منه أن ذلك بمجرد كاف»⁽²⁾.

¹ - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 46).

² - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ السخاوي. (89/1).

سابعاً: من مقاصد بحث مراتب المحدثين، بيان إمكانية حصول (الملكة الحديشية) لدى الطالب الجامعي، وأنها قابلة للتجزئ؛ إذ إنه من العوارض التي اعترضت الباحث عند خوضه غمرة هذا البحث، إشكالية حصول (الملكة) لدى الطالب الأكاديمي؛ لأنه قد يحصل نوع غش في حقيقة (الملكة) المقصودة في هذا البحث، حيث إذا أطلقت توهم القارئ أنه يراد بها ما كان عليه أئمة العلل والجرح والتعديل؛ كالإمام يحيى بن سعيد القطان (198هـ)، وابن معين (233هـ)، أو ابن أبي حاتم الرازي (327هـ) وغيرهم مما يعدون أفراد في هذا الفن، فيستبعدون حصولها لدى الطالب المعاصر، خاصة مع ضيق (زمن التعليم)، وما تفرضه الجامعة من قيود تحول دون التفرغ التام لهذا العلم.

إن المردد لهذا الكلام، إنما يحاول محاكمة واقع طلاب الحديث في هذا العصر إلى ما كان عليه أعلام النقد، وأئمة الجرح والتعديل. وهذا خطأ جسيم؛ لأنني سبقت وأن بينت أن الطالب يستطيع أن يصل إلى مرتبة (الملكة)، إن هو خففت له الشروط المذكورة في ألقاب المحدثين، وألا يردد على مسامعه أنه إن لم يكن حافظاً عشرة آلاف حديث، فهو على إياس من أن يصير محدثاً، فهذا كلام يراد به إغلاق باب الإبداع، والتجديد، والإنتاج أمام الأكفاء من طلاب الحديث. وقدima وضع علماء الأصول شروطاً دقيقة، لم تتحقق إلا في أفراد معينين، فكان من ثمار هذا التشديد، إغلاق باب الاجتهاد، فأثر ذلك بالتبع في الإنتاج الفقهي، فظهرت الحواشي، والمختصرات، والمنظومات التي ظلت عاجزة عن مواكبة ما نزل بالأمة من مستجدات، حتى نقل الإمام ابن الصلاح (643هـ) عن بعض الأصوليين أنه لم يوجد بعد عصر الشافعي مجتهد مستقل.⁽¹⁾

¹ - ينظر: الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، يوسف القرضاوي، دار القلم، ط الخامسة 1434هـ/2013م. (ص115).

وما قيل عن انقطاع الاجتهاد الفقهي، يردده بعضهم في علم الحديث، فانتشرت مقولة: «كان بعض المشايخ يقول: العلوم ثلاثة: علم نضج وما احترق، وهو علم الأصول والنحو، وعلم لا نضج ولا احترق، وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق، وهو علم الفقه والحديث»⁽¹⁾.

إن انتشار مثل هذه المقولة بين صفوف طلاب العلم تقتل روح العلم في نفوسهم، وتخلدهم إلى الأرض، وتزهدهم في استتمام لبناته، والنهوض بإشكالاته التي لم تحرر بعد، حتى تسرب إليهم داء التقليد، واستغنوا بالنقل عن تقدمهم، فتعطلت العقول، وضعف الإنتاج البحثي، فصارت غاية ما يسعى الطالب إلى دركه وحصوله، لوك اللسان بأقوال المتقدمين، من غير تحقيق ولا نظر، زعما منهم أنهم بسنن المتقدمين يقتدون، وعلى طريقتهم يسرون.

لذلك قال العلامة طاهر الجزائري (ت1338هـ) معقبا على هذه العبارة: «هذا المعنى لا يظهر بتمامه في علم الحديث، وإنما يظهر في نحو النحو، فإن فيه كثيرا مما لا تمس الحاجة إليه، لاسيما الحجج التي لا يدل عليها نقل ولا عقل، والأولى إخراج علم الحديث من هذا القسم»⁽²⁾.

وهنا أراي ملزما بدحض هذه الشبهة، التي تفرع سمع طلبة الحديث بين الفينة والأخرى، وتؤثر عليهم تأثير سلبيا.

لا يبالغ الباحث إن ذهب إلى أن من بين أعظم الإشكالات التي تحبط هم السالك في دروب تحصيل (الملكة)، وأكثر ما يقعسه عن الارتقاء في مدارجها، واستكمال مراحل تكوينه فيها، ما يتردد على السنة الكثير من أن علم الحديث من العلوم التي نضجت واحترقت، ولم يبق للاحق ما يضيفه على السابق، وأن باب الإبداع والتجديد انتهى مع أئمة النقد، وفرسان التصحيح والتضعيف، وأعلام الجرح والتعديل، وهلم جرا من المحبطات التي تجعل التائق إلى اكتساب (الملكة الحديثية)، والطامع في اللحق بذويها والمتحققين بها على إياس من درك ما تهفو نفسه إلى تحصيله،

1 - المنشور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، وزارة الأوقاف الكويتية، ط الثانية، 1405هـ - 1985م (72/1).

2 - توجيه النظر إلى أصول أهل الأثر، طاهر الجزائري، تحقيق محمد البيضاوي، دار الإمام أحمد-القاهرة، ط الأولى 1433هـ/2012م (576/2).



وتتوق عزمته إلى الوصول إليه، فتتحطم آماله على صخور اليأس والتحيط، ويرجع القهقري بعد أن حفز همته على قفو أثر ذوي البصيرة والتحقيق.

ولعمري لو أن اللائك لهذه الشبهة أسندها إلى ذي رتبة عالية العلم⁽¹⁾، أو طوقها بالشواهد والبراهين العلمية، لجعل لكلامه نصيبا من النظر، وحظا من الاعتبار، ولكن أخس شيء في ميدان العلم والمعرفة أن يردد المتكلم كلاما لا يعرف مصدره ومخرجه، والأخطر من هذا وذاك، أن لا يعتبر عواقبه بين صفوف طلبة الحديث النبوي وعلومه؛ إذ إنه آيل لا محالة إلى استحالة الرسوخ فيه، واليأس من المرباطة على ثغر من ثغوره التي لم يحرسها من سلف من أرباب هذه الصناعة.

إن الناظر في التراث الحديثي، يدرك أن هذا العلم لم تغلق أبواب الاجتهاد في تحرير بعض قضاياها، والتدقيق في بعض مسائله، ومن أبين الشواهد القاضية بصحة هذا الأمر، عشرات البحوث المقدمة في سلك الدكتوراه، محاولة التدقيق أو التعقب والاستدراك، أو الإجابة عن إشكال حديثي لا يزال معلقا، يحتاج استقراء يرفع مغمضه، ويكشف أستاذه. فإذا سلمت لنا هذه المقدمة، أدركنا جزما أن باب الاجتهاد، والاستدراك، واستتمام ما لم يتم، مما ينبغي أن يشجع عليه أصحاب الكفاءة والاجتهاد؛ بل إني وجدت الحافظ ابن حجر (ت852هـ) متهمما بحفز هم طلبة الحديث على خوض غمرة البحث، والنظر، والتفتيش، وعدم الالتفات إلى كل ما يقعس همة الطالب إلى الأرض.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «لِلْحَاقِقِ النَّاقدِ بَعْدَهُمَا التَّرْجِيحُ بَيْنَ كَلَامَيْهِمَا بِمِيزَانِ الْعَدْلِ وَالْعَمَلِ بِمَا يَقْتَضِيهِ الْإِنْصَافُ، وَيَعُودُ الْحَالُ إِلَى النَّظَرِ وَالتَّفْتِيْشِ الَّذِي يَحَاوِلُ الْمَصْنِفُ (=ابن الصلاح) سَدَّ بَابَهُ، وَاللَّهُ تَعَالَى أَعْلَمُ»⁽²⁾.

1 - قلت: وإنما حملني على هذا القول، ما توصل إليه الباحث خالد الفيثوري في كتابه: هل نضج علم الحديث واحترق؟ بعد سوقه لجملة من المصادر التي وردت فيها هذه العبارة، وترجح لديه بالقرائن أن هذه العبارة لم تنقل على أساس التقرير، بل ترددت في مجالس (المذاكرة)، التي لا يشترط فيها التقرير والتحرير والتدقيق كما هو الشأن في مجالس المحاضرة والإسماع، وأنها لا تعدو أن تكون من قبيل الملح والأدبية، وقال في ختم هذا المبحث: «و غاية المرام في هذا المقام: أن العبارة خرجت مخرج الفائدة المستحسنة، ولم تخرج مخرج القاعدة المقررة، وسيقت مساق الفائدة العارضة، ولم تكن في سياق النص المحكم المبين» هل نضج علم الحديث واحترق؟ خالد الفيثوري، دار النور المبين، عمان، ط الأولى 2016م (ص 24).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (339/1).

فليتأمل في عبارته: (... الذي يحاول المصنف سد بابه)، التي تدل على مبادرة الحافظ رَحِمَهُ اللهُ إِلَى رد كل ما يسد باب الاجتهاد ، ورفض كل ما يضيق مسالك النظر، ويأبى إلا أن يدلي كل ذي أهلية بما يوفقه الله إليه من فتوحات العلم؛ بل إنه رَحِمَهُ اللهُ استدرك على الإمام أبي شامة المقدسي (ت665هـ) في قوله «إن المشتغل بحفظ الأسانيد، ومعرفة رجالها، وتمييز صحيحها من سقيمها، قد كفيه المشتغل بالعلم بما صنف فيه وألف من الكتب، فلا فائدة في تحصيل ما هو حاصل»⁽¹⁾، وبين أن هذا الإطلاق ليس على عمومته، وأن الاشتغال به مما ينبغي أن يعنى به أيضا، وأن الإخلال به موجب للإخلال بفقهِ الحديث وغريبه، بل عد من فاته هذا النوع من طلب علوم الحديث بعيدا من اسم المحدث عرفا⁽²⁾.

ومن أجمع النصوص وأبينها في الدلالة على هذه المعاني، تعقبه على الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في ما ذهب إليه من سد باب التصحيح، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «ومن هنا يتبين أن المذهب الذي اختاره المؤلف من سد باب النظر عن التصحيح غير مرضي (...) فكان الأولى ترك باب النظر والنقد مفتوحا، ليحكم على كل حديث بما يليق»⁽³⁾.

هذا وينبغي أن نوسع أفق الاجتهاد ليشمل مجالات عدة، وأبوابا مختلفة؛ إذ ليس مقصورا على الاجتهاد والإبداع في مباحث العلم فحسب؛ بل إنه يمتد ليشمل الاجتهاد في طرق التدريس، وطرق التصنيف، والكشف عن بنيته الداخلية والخارجية، أو لنقل بصريح العبارة: إن هذا المشروع الذي نخوض غمرته، ونبذل في سبيل تجلية معالمه مهج النفس، نحسبه من أبواب الاجتهاد والإبداع في هذا العلم، وهو محاولة الكشف عن مناهج علماء الحديث في بناء (الملكية)، وبيان طرقهم في تدريس علم الحديث، مع وصل كل ذلك بواقع تدريسه في الجامعة المغربية على وجه الخصوص.

وهذا الذي ذهب إليه الباحث ليس بدعا من القول، بل أصوله مبثوثة في ثنايا تراث علمائنا، وأسس مرسية في مصنفاتهم، وأنتقي منهم الإمام ابن خلدون (ت808هـ) الذي وسع أفق مقاصد

¹ - توجيه النظر إلى أصول أهل الأثر، الطاهر الجزائري (574/2).

² - ينظر: النكت لابن حجر. (291/1).

³ - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (368-367/1).

التأليف، ليطرق باب تقرّيه بالتدريس، حيث قال ﷺ ومنها: «أن يقف على كلام الأولين وتأليفهم، فيجدها مستغلقة على الأفهام، ويفتح الله له فهمها فيحرص على إبانة ذلك لغيره ممن عساه يستغلّق عليه؛ لتصل الفائدة لمستحقّها. وهذه طريقة البيان لكتب المعقول والمنقول، وهو فصل شريف»⁽¹⁾، فإن قيل كيف جعلت التأليف تعليماً وتدرّيساً؟ أجيب عن ذلك بأن جامع ما بينهما حصول الفهم والإفهام، فيترتب عنهما مسمى العلم.

قال الإمام النفرّاء (ت 1126هـ): «التأليف تعليم بحسب المعنى باعتبار أن كلا من التأليف والتعليم، فعل يترتب عليه العلم»⁽²⁾.

ولا يماري كل ذي توق إلى إصلاح واقع الدرس الحديثي بالجامعة المغربية، والرفع من مستوى مخرجاته، وتأهيل الطلبة الأكفاء الذي يحملون على عاتقهم مسؤولية خدمة المشاريع الحديثية، والدفاع عن حياض السنة، وحرس حدودها من سهام الإغراض والتشكيك التي صارت ترمى بها الأمة بين الفينة والأخرى، أن مقصد الكشف عن مسالك علماء الحديث في تكوين (الملكة الحديثية)، والتعرف على طرقهم في نصب أسسها، وإرساء أصولها، من أجل أبواب الاجتهاد والتجديد في علوم الحديث، ومن المشاريع التي تستحق بذل مهج النفس، وفي زهرة الشباب، في الكشف عن معالمه، وإرساء أصوله، ونسأل الله تعالى أن يرزقنا إتمام هذه اللبنة، والبلوغ بهذا المشروع إلى المستوى الذي ينفع الله تعالى به هذه الأمة، وهو سبحانه الموفق والهادي.

¹ - المقدمة، ابن خلدون. (ص 595).

² - الفواكه الدواني في شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غانم شهاب الدين النفرّاء، دار الفكر-بيروت، 1415هـ-1995م. (27/1).

المبحث الثالث: الأصول التربوية العامة المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية

☆ أولاً: الإملاء

يعد الإملاء من أعلى المجالس الحديثية رتبة، وأفضلها منزلة عند المحدثين؛ لأنها مجالس خاصة تعقد في أيام مخصوصة في أسبوع تحديث المحدث، الهدف منها الوقوف على المسائل الدقيقة، والنكت العميقة المتعلقة بالأحاديث من حيث السند والمتن، فتجد المحدث في هذا النوع من المجالس لا يعتمد إلى إسماع الحديث وعرضه فقط، بل يكون الغرض منها إلى جانب ذلك الوقوف على أدوات (الصناعة الحديثية)، وعلى تمهير الطالب على التعامل مع الرجال والعلل والتخريج، فتكون بذلك مجالس للارتياض على (الملكة الحديثية)، ولهذا عدها الدكتور الأعظمي من طرق التدريس، قال -

حفظه الله -: «الأُمالي من أنواع طرق تدريس الحديث النبوي في العصور الأولى»⁽¹⁾.

إن مجالس الإملاء نالت المراتب العالية في حلق التحديث، وعدها المحدثون من أفضل أنواع الإسماع والإقراء، ولأهميتها لم تكن مقررة في جميع أيام الأسبوع، بل كانوا يخصونها بيوم يختاره المحدث لاعتبارات تناسبه؛ إما يوم الجمعة لشرفه، أو الخميس..

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ): «يستحب عقد مجلس لإملاء الحديث؛ لأن ذلك أعلى مراتب الراوين، ومن أحسن مذاهب المحدثين، مع ما فيه من جمال الدين، والافتداء بسنن السلف الصالحين»⁽²⁾.

وللاعتبارات التي ذكرتها آنفاً، ميز المحدثون بين (مجالس الإملاء)، و(مجالس الإقراء)؛ لأن الثانية تستهدف السرد والنقل المجرد، بمعنى الهدف منها يكون قاصراً على توثيق الأحاديث وضبطها

1 - معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد، محمد ضياء الرحمن الأعظمي، مركز سطور للبحث العلمي، ودار الإمام مسلم- المدينة المنورة، ط الأولى: 1438هـ/2015م. (ص51).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 310).



وصيانتها من التغيير والتبديل. أما (مجالس الإملاء)؛ فهي إلى جانب ذلك تعنى بالصناعة، والتدريب على مسالك اكتساب (الملكة الحديثية).

وإلى هذه اللطيفة أشار (الإمام الخطيب) (ت463هـ)، بقوله: «وكان كافة من أدركناه من الشيوخ يقرأ عليهم الحديث قراءة، وبعضهم كان يجعل في كل أسبوع يوماً للإملاء خاصة، وبقية الأيام للقراءة»⁽¹⁾.

فالزبي نخلص إليه أن (مجالس الإملاء) كانت تثار فيها الإشكالات المتعلقة بالحديث والإجابة عنها، وتقرير المسائل المتصلة بها، وقد يتعدى المحدث ذلك إلى استنباط الأحكام الفقهية، وبذلك كانت (مجالس الإملاء) مجالس تحقيق وتحرير، «يسهب الشيخ في شرح الحديث، والكلام عليه سنداً وممتناً قدر المستطاع، مع بيان ما استنبط منه العلماء والفقهاء من حكم وأحكام، وربما أحضر في المجلس بعض شروح الكتاب المقروء للرجوع عليه عند الحاجة، أو لقراءة المتن والشرح في آن واحد؛ إذ المقصود من القراءة بهذه الطريقة هو التحصيل العلمي، ويأتي قصد الرواية والسماع في الدرجة الثانية»⁽²⁾.

يقول الحافظ العراقي (ت806هـ) في تلميذه الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «جمع الرواة والشيوخ، وميز بين الناسخ والمنسوخ، وجمع الموافقات والأبدال، وميز بين الثقات والضعفاء من الرجال، وأفرد بجده الحثيث، حتى انخرط في سلك أهل الحديث، وحصل في الزمن اليسير على علم غزير. وقرأ عليّ الألفية المسماة (بالتبصرة والتذكرة) من نظمي. وقرأ عليّ جمع شرحي عليها قراءة بحث، وتأمل، ونظر، وتعقل»⁽³⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 312).
2 - جهود علماء دمشق في رواية الحديث الشريف في العصر العثماني، عمر موفق النشوقاتي، دار النوادر-سوريا، ط الأولى 1433هـ/2012م. (ص 62).
3 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (1/271).

ومن أصدق الشواهد المنبية على أهمية (مجالس الإملاء) في قدح زناد (الملكة الحديثية)، وصف المجلس الذي كان يعقده الحافظ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ) رَحِمَهُ اللهُ؛ الذي تميز بالتحقيق، والتدقيق، والتحرير للمسائل الحديثية، والتنبيه على دقائقها، والكشف عن مشكلاتها ومغضاها، فكانت بذلك مجالس لارتياض الطالب وتدريبه على مسالك اكتساب (الملكة)، والتحقق بأدوات الصناعة التي تجعله مقتدرا على خوض غمرة مباشرة العملية النقدية بنفسه.

نقول (الركنورة علماء محمد زحل واصفة مجالس إملاء الحافظ أحمد بن الصديق (ت1380هـ): «وقد كانت طريقته في الإملاء رَحِمَهُ اللهُ أنه يلقي على مسامع الحضور ثمانين حديثا بإسناده إلى النبي ﷺ من حفظه دون تلعث، حتى إذا فرغ، رجع إلى الحديث الأول، فيذكر من وافق المصنف على تخرجه من أصحاب المصنفات الحديثية الذين يسندون حديثهم، فيذكر جميع أحاديثهم بألفاظها وطرقها ورواها ودرجاتها من الصحة والضعف، ثم ينتقل إلى رجال الحديث، فيتكلم على تراجمهم وسائر أحوالهم واحدا تلو الآخر دون أن ينسى شيئا مما يتعلق بهم، حتى ليخيل للسامع أنه عاصرهم جميعا وخبر أحوالهم، ثم يشرح ألفاظ الحديث المشككة، ويعرب منها ما يحتاج لإعراب، ثم ينتقل بعد ذلك لفقه الحديث وما يستفاد منه من أحكام وفوائد فقهية وغيرها، فيذكر مذاهب العلماء وآراءهم في الموضوع بأدلتها معزوة إلى مخرجيها، ثم يرجح ما يرى أنه الحق منه ويعضده بالأدلة والبراهين. ثم ينتقل إلى الحديث الذي يليه فيسلك فيه المسلك نفسه، وهكذا حتى ينتهي درسه. "فيخرج الحاضر درسه مزودا بأنواع من العلوم"»⁽¹⁾.

فهذا مسلك من مسالك أهل (الصناعة) في تدريس الحديث النبوي وعلومه، ومنهج من مناهجهم في صناعة طالب الحديث، وذلك بإيقافه على كل ما يحتاجه من العلوم في مباشرته لعملية التصحيح والتضعيف، وتنبيه على ما يصير به مقتدرا على مجارة أئمة الحديث، فلا غرابة أن يصير

1 - الحافظ أحمد ابن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية، علماء محمد زحل، دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى: 1440هـ/2019م. (ص 148-149). والجملة الأخيرة التي بين معقوفتين نقلتها من كتاب حياة الشيخ أحمد ابن الصديق للشيخ عبد الله التليدي، بواسطة كتاب: الحافظ أحمد ابن الصديق وجهوده في خدمة الحديث للدكتور علماء زحل. (ص 149).

الطالب من فرسان هذا العلم، إذا لازم شيخا صاحب ملكة تامة في العلم؛ كالشيخ أحمد وغيره رَحِمَهُمُ اللهُ، فإن نبوغ الطالب على قدر رسوخ الشيخ في الصناعة.

ومما يدل ذلك على أن هذه المجالس كانت للتحقيق والتدقيق، قول الشيخ المحدث أبي المواهب الحنبلي (ت1126هـ) في إجازته لأحد طلابه-وهو أحمد الميني-: «وقد ختم علي كتاب (المواهب اللدنية بالمنح المحمدية) بطرفيها، مع مطالعة حاشية شيخنا الشيخ علي الشبراملسي عليها قراءة تفهم وتدبر، مع المطالعة والتدبر للإشكالات»⁽¹⁾.

ومن ذلك أيضا صنيع الإمام (البلقيني) (ت805هـ) مع (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) فلم تكن قراءته عليه قراءة سرد فقط؛ بل كان يوقفه على المسائل الغامضة، والمشكلات الحديثة الدقيقة.

قال رَحِمَهُمُ اللهُ: «قرأت عليه (دلائل النبوة) للبيهقي، وجرت لي معه في حال قراءتها نوادر، وذلك أنه كان يستكثر ما يقع لي من النكت الحديثة في المجلس، ويقول: هذا لا يصدر إلا عن تبين مطالعة ومراجعة. فكنت أتنصل من ذلك فلا يقبل، إلى أن أمرني بترك الجزء الذي يقرأ فيه عنده تلك الليلة، وكان يعرف أنه لا نسخة لي، لكوني حال قراءتي عليه، استعنت به في تحصيل نسخة جامع الخطيري، فأمر من أحفرها، واستحضر نسخة الملكية، وكان من قدر من الطلبة على نسخة من الكتاب، أحضرها المجلس يسمع فيها، وكنت أنا أقرأ في نسخة الخطيري، والشيخ ينظر في نسخة الملكية. فتركت عنده الجزء تلك الليلة. فلما أصبحنا، وشرعت في القراءة مر إسناد فيه: (حدثنا تمام). نقطع علي القراءة، وقال: من تمام هذا؟ فإنني راجعت الأسماء، فلم أجده، وظننته تصحيفا. فقلت له: بل هو لقب، واسمه محمد بن غالب بن حرب، حافظ مشهور. قال: من ذكره؟ قلت: الخطيب في (تاريخ بغداد)، وله ترجمة عندكم في (الميزان) للذهبي؛ لأن بعض الناس تكلم فيه، فسكت الشيخ. وقال له ولده جلال الدين وأنا أسمع: هذا حافظ، فلا تمتحنه بعدها»⁽²⁾.

¹ - جهود علماء دمشق في رواية الحديث الشريف في العصر العثماني، عمر موفق النشوقاتي. (ص61).

² - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر. الحافظ السخاوي. (267/1).

إن من أعظم فوائد (طريقة) الإملاء أنها تنقل الطالب من المستمع إلى المشارك، ومن التلقي المعتمد على النسخ والكتابة، إلى التحقيق والتدقيق والمباحثة، وتوقفه على خفايا الصناعة، التي يرتقي بها في سلم المنازل الموصلة إلى (الملكة)، فإنه إن فعل ذلك رجي له أن يصير ممن يعتمد عليه في هذا العلم.

قال (الإمام) النوري (ت676هـ) «وليس المراد من هذا العلم مجرد السماع، ولا الكتابة؛ بل الاعتناء بتحقيقه، والبحث عن خفي معاني المتون والأسانيد، والفكر في ذلك، ودوام الاعتناء به، ومراجعة أهل المعرفة به، ومطالعة كتب أهل التحقيق فيه، وتقييد ما حصل من نفائسه وغيرها، فيحفظها الطالب بقلبه، ويقيدها بالكتابة، ثم يدسم مطالعة ما كتبه، ويتحرى التحقيق فيما يكتبه ويتثبت فيه، فإنه فيما بعد ذلك يصير معتمدا عليه»⁽¹⁾.

ومن الأمور المهمة التي اعتنى بها المحدثون في هذه المجالس إلى جانب التنبيه على الفوائد والنكات الحديثية، وما يتعلق بذلك من دقائق علم الحديث وعلله، تقويم الطالب، واختبار ذكائه، وقياس درجة ضبطه وإتقانه من عدمها. وأنه في سياق الحديث عن (الملكة) في علاقتها بالتقويم على أمر في غاية الأهمية، وهو أن التقويم عند المحدثين لم يكن خاضعا لفترة زمنية محددة، ولم يكن على شكل واحد، بل كان المحدث يعتمد إليه كلما دعت إلى ذلك الضرورة، ويلجأ إليه إذا احتج إليه في معرفة قدر المحفوظ ودرجة إتقان الطالب له، وسيأتي الحديث عن إشكالية تقويم (الملكة الحديثية) وإشكالية التقويم، وسنورد -بحول الله وقوته- من الشواهد والمثل ما يرفع اللبس ويزل الغموض، ولكن لا بأس بإيراد شاهد في التقويم نبين من خلاله أن مجلس الإملاء كان يعتمد فيها المحدث إلى تقويم طلبته؛ لأنه به يظهر له استحكام إتقانهم وضبطهم.

يذكر أحد تلامذة (الحافظ) ابن حجر (ت852هـ)، -وهو تلميذ (الربيع) التميمي (ت810هـ) - أنه كان يحضر مجالس إملائه وتحديثه، فقرأ عليه يوما قارئ حديث: «فليخلقوا ذرة وليخلقوا حبة أو شعيرة»، فوقع

¹ - شرح صحيح مسلم، يحيى بن شرف النووي، تحقيق: موفق مرعي، ط دار الفحاء-دمشق، ودار المنهل ناشرون-دمشق، ط الأولى 1431هـ/2010م. (103/1-104).

السؤال عن الحكمة في الترقى، كذلك قال: فأجبت بأن صنع الأشياء الدقيقة فيه صعوبة، والأمر لمعنى التعجيز، فناسب الترقى من الأعلى للأدنى. قال: فأعجبه ذلك، وأقبل علي، وصار يلحظني ويكرمني ويصغي لمقالي. رَحِمَهُ اللهُ»⁽¹⁾.

وإذا قرنا قبل أن (مجالس الإملاء) كانت مجالس للتحرير والتدقيق، فإن الطالب فيها لم يكن مستمعا يسجل ما يسمعه من الشيخ دون استفسار ولا استشكال، بل كان يبادر إلى المناقشة و(المذاكرة) والحوار وإلقاء السؤال كلما عرض له عارض يحول بينه وبين الفهم والاستيعاب.

يقول أبو المواهب الحنبلي (ت1126هـ) في وصف درسه صحيح الإمام البخاري على شيخه محمد نجم الدين الغزي الدمشقي (ت1061هـ): حضرته في دروسه العامة تحت القبة في (البخاري)، وكنت أسأله ومن في المجالس إذ ذاك من العلماء الكبار على كل ما يشكل علي»⁽²⁾.

وربما أود سوق أقوى الشواهد الدالة على كل ما سبق إيراده، خاصة ما رمت بيانه من كون مجالس الإملاء، كانت مجالس (للارتياض) على أدوات (الملكة الحديثية)، والتدريب على الكشف عن خفايا العلل وغوامضها، والتمرين على جمع الطرق والكشف عن متابعاتها وشواهدا، شواهد ذكرها الإمام السخاوي (ت902هـ) في ختم حديثه عن مجالسه الإملاء، فذكر من فوائدها:

«أولاً: اعتناء الراوي بطرق الحديث وشواهدا، ومتابعه وعاضده. بحيث بها يتقوى، ويثبت لأجلها حكمه بالصحة أو غيرها ولا يتروى، ويرتب عليها إظهار الخفي من العلل، ويهذب اللفظ من الخطأ والزلل، ويتضح ما لعله يكون غامضاً في بعض الروايات، ويفصح بتعيين ما أبهم، أو أهمل، أو أدرج، فيصير من الجليات.

ثانياً: وحرصه على ضبط غريب المتن والسند.

ثالثاً: وفحصه عن المعاني التي فيها نشاط النفس بأتم مستند.

رابعاً: وبعد السماع فيها عن الخطأ والتصحيح الذي قل أن يعرى عنه لبيب أو حصيف.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر. للحافظ السخاوي (1043/3).

² - مشيخة أبي المواهب الحنبلي، محمد بن عبد الباقي الحنبلي (ص 12).

خامسا: وزيادة التفهم والتفهم لكل من حضر من أجل تكرار المراجعة في تضاعيف الإملاء والكتابة والمقابلة على الوجه المعتبر»⁽¹⁾.

✽ ثانيا: الرحلة

تعد (الرحلة) في طلب الحديث من المسالك المهمة، والأسس المتينة التي ارتكز عليها طلبة الحديث وشيوخهم في (تكوين الملكة الحديثية)، ولا تكاد تقرأ سيرة محدث بلغ شأوا عظيما في هذا العلم، إلا وكان للرحلة نصيب فيه قل منه أو أكثر. وإذا كانت (الرحلة) نافلة عند أصحاب التخصصات الأخرى، تسقط بتوافر العلماء في بلدهم، فإنها ركن تنخرم ماهية المحدث بانخرامها، فتاج طالب الحديث، تنويع روافد سماعه للأحاديث، وطوافه البلدان في سبيل تحصيل الأسانيد العالية، ولقي أئمة الحاذقين فيه.

إن التقاعس عن (الرحلة) عند أهل الحديث يعد وصمة نقص في تكوينه الحديثي، ومثلية تجعل الطلبة قليلي الإقبال عليه، مما حفزهم على التفاني في ضرب أكباد الإبل؛ بغية السماع، ولقاء الأئمة. والتقصير في (الرحلة) من بعض الرواة، جعلهم يعمدون إلى نوع من أنواع التدليس الموهم بكثرة الشيوخ و(الرحلة)، وهو (تدليس الشيوخ)؛ حيث ذكر العلماء أن من دوافعه، إيهام المستمع كثرة (الرحلة)، ولقاء الشيوخ.⁽²⁾

إن (الرحلة) عند أهل الحديث ليست قاصرة على طلب الإسناد العالي، والسعي في تكثير طرق الإسناد التي يحتاجها المحدث في ممارسته النقدية؛ بل إن (الرحلة) مما لها صلة وطيدة بطبيعة علم الحديث نفسه، الذي يبحث في أحوال الرواة، وما يعرض لهم حال التحمل والأداء، وما يحتف بهم في العدالة والضبط، وهذا من خصائص علم الحديث الذي يعد الرواة مصدر مادته الأولى، ولا سبيل إلى ضبط أحوالهم إلا بـ(الرحلة) من أجل قفو أثر عبادته وسمته، وكذلك معرفة مشايخه، وحلق تحمله؛

¹ - فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث، السخاوي. (249/3).

² - يقول الدكتور نور الدين عتر: «من بين المقاصد الحاملة على تدليس الشيوخ، كون الراوي صغيرا في السن، أو تأخرت وفاته وشاركه فيه من هو دونه، وقد يكون الحامل على ذلك إيهام كثرة الشيوخ» منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر. (ص386).

لأن كل ذلك من القرائن التي يستعين بها المحدث على معرفة مرتبة الراوي عدالة وضبطاً، فإن هو قصر في ذلك دخل عليه الوهم والغلط لا محالة في جرحه وتعديله للرواة.

وقد وجدت لهذا الاستنتاج شاهداً قوياً عند المحقق العلامة يحيى بن عبد الرحمن المعلمي اليماني (ت1386هـ)، الذي ذكر ضمن إحدى رسائله أن «من شرط المعدل أن يكون ذا خبرة بمن يعدله، وذكروا أن الخبرة تحصل بالجوار أو الصحبة أو المعاملة. ولا شك أنه لا يكفي جوار يوم أو يومين، وكذلك الصحبة، وكذلك المعاملة لا يكفي فيها أن يكون قد اشترى منه سلعة أو سلعتين، بل لا بد من طول الجوار، أو الصحبة، أو المعاملة مدة يغلب على الظن حصول الخبرة فيها، والمدار في ذلك على غلبة ظن المزكي الفطن العارف بطباع الناس وأغراضهم»⁽¹⁾.

فدرك هذه المقاصد لا يتأتى في أحيان كثيرة إلا بـ(الرحلة) إلى مواطن الرواة؛ لأن الجراح والمعدل لا يتحصل لديه كل الرواة في بلده فقط، بل إن تفرقهم في الآفاق والأمصار؛ استلزم عليه أن يضرب أكباد الإبل في (الرحلة)؛ للتحقق من ضبطهم وعدالتهم، والتقصير في ذلك من (إشكالات علم الجرح والتعديل)؛ أي تعديل الرواة وجرحهم باعتماد النقل أو السماع فقط، دون المعاينة والمشاهدة، وهذا من مثرات الغلط التي نبه عليه العلامة عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني (ت1386هـ)، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «إننا نجد بعض الأئمة يوثق من لم يدركه مع أنه لم يقف له إلا على حديث أو حديثين، ومثل هذا لا يظهر منه صدق الراوي ولا ضبطه»⁽²⁾.

يقول الدكتور نور الدين عمر: «من فوائد (الرحلة): البحث عن أحوال الرواة؛ وذلك لأن معرفة أداء الراوي للحديث كما سمعه؛ هو المقصد الذي عليه مدار هذا العلم، ومن أجله بذلت كل

¹ - الاستبصار في نقد الأخبار، يحيى المعلمي اليماني، طبع ضمن مجموع الرسائل الحديثية، تحقيق: علي العمران، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الثانية: 1434هـ/2013م. (ص59).

² - نفسه. (ص 93).

الجهود، ووضعت قواعد النقد، فكان لا بد من تقصي أحوال الرواة وأخبارهم حتى يتميز مقبولهم من مردودهم»⁽¹⁾.

ثم إن هناك عائدة أخرى يفيد منها الطالب في تشييد أركان (ملكته الحديثية)، ويتم به لبنات عبقريته ونبوغه في هذا العلم، وهي أن (الرحلة) للقاء الأئمة يتيح له التعرف على مناهجهم واصطلاحاتهم ومسالكهم في النقد والتعديل والتجريح، ولو لم يكن للرحلة من فوائد إلا هذه لكفت؛ إذ إن استغناء الطالب بعلم شيوخ بلده يحرمه معرفة مناهج علماء الأقطار النائية عنه في استعمالاتهم وإطلاقاتهم وطرقهم. ثم «إن العالم إذا كان له تفاعل واحتكاك بمجتمعات علمية مختلفة، ومدارس معرفية متعددة، كان ذلك أدخل لعبقريته، وأمكن لإبداعه؛ لأن التنوع القطري والمنهجي، يستلزم التنوع المعرفي، ويضمن للناظر الإشراف على مناح جديدة من الإبداع والابتكار»⁽²⁾.

وفي هذا المعنى يقول العلامة عبد الرحمن بن خلدون (ت 808هـ) في (الفصل الحادي والأربعين) الذي وسمه بقوله: (في أن (الرحلة) في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم): «على قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضا في التعليم مخلطة على المتعلم، حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم، ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيد تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها، ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل (=تدريس)، وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات، وتصحح معارفه وتميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم. وهذا لمن يسر الله عليه طرق العلم والهداية. ف(الرحلة) لا بد منها في طلب العلم؛ لاكتساب الفوائد، والكمال بلقاء المشايخ، ومباشرة الرجال»⁽³⁾.

1 - الرحلة في طلب الحديث، الخطيب البغدادي. (ص 19).

2 - عبقريّة الإمام الشافعي: المدد والمداد، مشاري الشنري، مركز البيان للبحوث والدراسات-الرياض، ط الأولى 1440هـ/2019م. (ص165).

3 - المقدمة لابن خلدون. (ص 605-606).

فهذا النص الثمين تضمن دررا من الفوائد التي تعتبر منائر هادية لطالب الحديث النبوي؛ إذ بها يدرك ما هو من صلب علمه، وما هو وسيلة إليه؛ فيتعلق بالمقاصد ويليهها النصيب الأكبر من الاعتبار. أما الوسائل؛ فهي مسالك موصلة إلى الغايات، والتعلق بها تعلق بالملح التي تضييع بها الجهود والأوقات، ولا يستطيع المميز بينهما إلا بأمرين اثنين، (الرحلة) إلى المشايخ، والمباشرة لاختلاف مناهجهم في التدريس، وهذا الأمر الذي ذكره الإمام ابن خلدون (ت808هـ) مما تمس الحاجة إليه أكثر في علوم الحديث؛ لأنه حصل بينهم خلاف في استعمال بعض المصطلحات، وهذا الاختلاف يرجع في شق منه إلى منهج ذلك الإمام في توظيفها واستعمالها؛ فالطالب لا يستطيع معرفة مآخذه في اختيار استعمال هذا المصطلح دون غيره إلا بالمباشرة و(الرحلة) أو الاستقراء لمصنفاته ومعرفة مضان إطلاقها وتقييدها، وإن كانت (الرحلة) لمباشرتها أنجع السبل في معرفة ذلك؛ لأنه تختصر عليه الزمن، وتوفر عليه الجهد.

والم تأمل الحصيف في النص يستل بارقة تفهم من لازم كلام الإمام ابن خلدون (ت808هـ)، وذلك بتضمنها السبب الموجب لعدم تدوين علمائنا لقواعد علم التدريس؛ إذ المفهوم من النص أعلاه أن مباشرة الشيوخ، وكثرة (الرحلة) في سبيل لقائهم، والاطلاع على مناهجهم في التدريس، أغناهم عن تدوينهما في مصنف جامع؛ إذ إن الطالب بسلوكه هذا المنهج في المباشرة و(الرحلة) والاطلاع على طرق الشيوخ في التدريس، مع طول (زمن التعليم)، جعله يتشرب المنهج التربوي الذي سلكه شيوخه، ولو لم يرجع إليه في كتاب مصنف؛ فكان بذلك ممارسا لها تطبيقيا، مستغنيا عنها نظريا.



✽ ثالثاً: المشيخة وأثرها في تكوين الحديثية.

إن الناظر في تراجم المحدثين، والمتتبع لأحوال طلبتهم في التحصيل، يخرج بعوامل كثيرة في نبوغهم الحديثي، ورسوخ (الملكة) التي أهلتهم منزلة عالية في النقد والتعليل، والجرح والتعديل، والتصحيح والتضعيف، منزلة تضافر على إتمام لبناتها، وإرساء أصولها الأئمة الحذاق من أرباب (الصناعة الحديثية)، فكان لإشرافهم على طلبتهم، وتتبعهم لأحوالهم بالغ الأثر في إيصالهم المرتبة التي أقامتهم على المنهج الذي كان عليه علماء الحديث، وأوصلتهم إلى منزلة التحقق بعلم الحديث، لذلك يستبعد تحصيل (الملكة الحديثية) لدى الطالب بمعزل عن شيخ متمكن، ذي كفايات علمية، وتربوية، وخلقية. فلا تكاد تجد متمكناً من هذا الفن إلا وللمشيخة نصيب فيه قل أو أكثر، بل تاج طالب الحديث، ورأس ماله الذي يدخل عليه التقصير في مروياته على قدر تقاعسه عن (الرحلة) والسماع من أفواههم، والمقل من ذلك، أو الزاهد في ثني الركب في مجالس تحديثهم لا يعبه به، ولا يضرب الطلبة أكباد الإبل للتحمل عنه، وهذا التفريط (أي في الرحلة، والسماع من الشيوخ) نتج عنه ظهور بعض أنواع التدليس، التي توهم كثرة الشيوخ وتعدد (الرحلة)، وهذا النوع هو تدليس الشيوخ، فإن من دوافعه إيهام كثرة الشيوخ.

إِبْنُ الْإِسْمَاعِيلِ (ابن خلدون) (ت808هـ) لما تحدث عن شروط الحذاق في العلم، والتفنن فيه والاستيلاء عليه، والبلوغ فيه إلى منزلة (الملكة)، جعل (المشيخة) ركناً من أركانها، فقال رَحِمَهُ اللهُ: «الملكات كلها تفتقر إلى التعليم، ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها»⁽¹⁾.

1 - المقدمة لابن خلدون. (ص 449).

ومن المتابعات الشاهدة لهذا النص، قول الإمام الشاطبي (ت790هـ): «من أنفع الطرق الموصلة إلى غاية التحقيق به، أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام»⁽¹⁾.

وافتقار (الملكة) إلى المشيخة عند طالب الحديث، ليس فضلة تسقط بنظره الشخصي، ومطالعة الذاتية؛ بل إنه في مراحل الأولى يحتاج إلى اكتساب (ملكة التصور) التي تضع رجله على الطريق الصحيح، الذي يقيم له باقي محطات طلبه على المنهج القويم؛ لأن غايته في بدء التحصيل، امتلاك زمام الاستيعاب لمفاتيح علوم الحديث؛ التي جعل الله تعالى من سنن الطلب أن تلتبس بين يدي أهله المتحققين به على التمام والكمال. وهذا الكلام لا يدل بمفهومه أن الطالب إذا عدم شيخا فإن تحصيه للمكلة أمر يعز نواله، ويعسر دركه. كلا؛ ولكن المقرر الذي ذاع بين أهل العلم وطلبته، واشتهر إلى درجة التواتر أن من طلب العلوم الصناعية من غير البداءة بالتلمذ على الشيوخ، طال به العمر في تحصيل المبادئ، واستغرق زمنا في فتح عويص المسائل، ومغمضات المصطلحات التي لا تنجلي حقائقها إلى بتقريب وتيسير منه، ثم بعد التأهل إلى منزلة الاستقلال الذاتي صح انفراد بالبحث والنظر، وعلى هذا يتنزل قول الإمام (ابن خلدون) (ت808هـ): «إن السند في التعليم في كل علم يفتقر إلى مشاهير المعلمين»⁽²⁾.

والإمام الشاطبي (ت790هـ) لما عد الطرق المسلوكة في أخذ العلم عن أهله المتحققين به، حصرها في المشافهة، ومطالعة كتب المصنفين، وجعل للثاني شرطا متوقفا على الأول، وحصول النفع بها مفتقرة إلى مشافهة العلماء. قال رحمه الله: «أن يحصل له من فهم مقاصد ذلك العلم المطلوب، ومعرفة اصطلاحات أهله، ما يتم له به النظر في الكتب، وذلك يحصل بالطريق الأول، من مشافهة العلماء»⁽³⁾.

1 - الموافقات، الشاطبي. (179/2).

2 - المقدمة لابن خلدون. (ص 449).

3 - الموافقات، الشاطبي. (189/2).

ولما كانت المشيخة قائمة على المشافهة، كان التفاعل بين الشيخ وطلابه أعمق في التحصيل، وأسرع في الفهم والاستيعاب، ذلك أن كلامه يخرج مكتنزا لشحناته النفسية التي تجد وقعها على قلب الطالب، فحركاته وإيماءاته، وخفضه لصوته ورفع، كل هذه (دعامات) تواصلية تعين الطالب على فتح رتاج العلم، وفك عويصه، أو ما أثر الإمام الشاطبي (ت790هـ) وسمها (بقرائن الأحوال)⁽¹⁾، «فقلما تجد عالما يكتب، أو يشرح في مجلس، إلا وفي أسلوبه امتزاج بأنماط معلمه ومداده، وتجد أنفاس أستاذه حاضرة في تعبيره، خاصة من كان يعرض على أستاذه، وطالت مدة تلقيه عنه»⁽²⁾.

وفي هذا المعنى يقول الشيخ مولود السريري: «من المعلوم أن المرء إذا تلبس بفن أو علم؛ حتى خالط نفسه، وامتزج بعقله امتزاج الروح بالجسد، كان تأثيره على من سواه في ذلك الفن بليغا، إذا كان يدرسه له، أو يحدثه عنه، أو يفسره له؛ لأن كلماته تكون مشحونة بذلك الفن، فإذا تكلم بها تنزل على القلوب، فتؤثر فيها تأثيرا يختلف في قوته وضعفه باختلاف أحوال تلك القلوب، ودرجات استعدادها لتلقي متضمن تلك الكلمات»⁽³⁾.

ولا ريب أن الطالب لا يقوى على جني هذه الثمار بالقراءة في الكتب المصنفة وحدها فقط، بل لا بد له من مباشرة أهل الحديث، وثني الركب في حلق إملائهم؛ لأن هذه المباشرة في الطلب والتحصيل تقدح في قلب الطالب مفاتيح الفهم، لا تحصل له إلا بالمشافهة، وهذه من الخصائص التي أودعها الله تعالى بين العالم والمتعلم، «يشهدها كل من زاول العلم والعلماء، فكم من مسألة يقرأها المتعلم في كتاب، ويحفظها، ويردها على قلبه؛ فلا يفهمها؛ فإذا ألقاها إليه المعلم؛ فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة (...) وهذا من فوائد مجالسة العلماء؛ إذ يفتح للمتعلم بين أيديهم ما لا يفتح له دونهم، ويبقى لهم ذلك النور بمقدار ما بقوا في متابعة معلمهم، وتأديهم معه، واقتدائهم به. فهذا الطريق نافع على كل تقدير»⁽⁴⁾.

1 - ينظر: الموافقات للشاطبي. (186/2).

2 - مدارج التعلم بين التأصيل واستكمال مراحل التكوين، السعيد صبحي العيسوي، دار الميمان-الرياض، ط الأولى 1438هـ/2017م. (ص124).

3 - تجديد أصول الفقه، مولود السريري، دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى 2005م/1426هـ. (ص 59).

4 - الموافقات للشاطبي. (186/2-187-188).

فهذه الأصول عمدة التمكن من زمام (الملكة)، وركن في تحصيل (الصناعة الحديثية)، وأهل الحديث كانوا على وعي تام بها، وعلى خبر بأهميتها، فما برحوا حاثين طلبتهم على السعي إلى نوالها، وما فتئوا محفزين إياهم على انتقاء أمكن الشيوخ وأرسخهم في العلم، الذين يضمن لنفسه أنه بعد ملازمتهم أمدا، ومصاحبتهم زمنا، أن يتخرج متمكنا من أصول (الملكة الحديثية)، ومتشربا للمنهج النقدي الذي كان عليه أئمة الحديث، بما يستطيع معها مجاراتهم في الصناعة، والاقتدار على مباشرة التصحيح والتضعيف كما باشروه، ولذلك حث العلماء على اختيار شيخ ذي (كفايات) أخلاقية وعلمية وتربوية، كما نبهوا على عدم الاستعجال في الملازمة لمن يغلب على ظنه أنه لا ينتفع بدرسه.

قال (الحكيم السمرقندي) (ت342هـ) في وصيته لأحد طلبة العلم: «إذا ذهبت إلى بخارى فلا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين؛ حتى تتأمل، وتختار أستاذًا، فإنك إن ذهبت إلى عالم، وبدأت بالسبق عنده ربما لا يعجبك درسه، فتتركه، وتذهب إلى الآخر، فلا يبارك لك في التعليم. فتأمل في شهرين في اختيار الأستاذ، وشاور؛ حتى لا تحتاج إلى تركه، والإعراض عنه»⁽¹⁾.

فهذا النص يدل أن التعليم عند المتقدمين تميز بحرية اختيار الحلق التي يتخرج بها، ويقضي فيها زمنا في الطلب والتحصيل، ولا شك أن الإقبال كلما تولد من اختياره الشخصي، ورغبته الذاتية يكون أجدى في تفتيق بذور الملكات، والارتقاء في منازل المهارات. أما الإجماع؛ فإنه لا ينفع الطالب؛ لأنه يقبل عليها مع كره نفسي، كما يدل النص أيضا على أهمية (اختيار) الشيوخ، وأن يتأني في ذلك حتى لا يكون ذلك سببا في قضائه دهرًا من الزمن، ويتخرج ضعيف التكوين، هزيل التحصيل؛ إذ ليس كل من نصب نفسه للتدريس، يعد أهلا لتخريج الطلاب، وهذا الاختيار تراعى فيه شروط متعددة، يعد رعيها لدى طالب الحديث من الأهمية بمكان، والمطالع لمصنفات أهله الحديث يجد هذه (الكفايات) مبثوثة تحتاج إلى جمع، وسنورد منها ما نبين به ومن خلاله بحول الله تعالى أن طلبة الحديث، تخرجوا بأرباب الصناعة، أصحاب مواصفات أخلاقية، وتربوية، ومعرفية، ومنهجية.

1 - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي. (ص 51).

لذلك كان البحث في (كفايات المدرس) من أهم مداخل إصلاح الدرس الحديثي خصوصا، والشرعي منه عموما؛ إذ إن المدرس فاعل مهم في أركان العملية التعليمية التعلمية، وركن أساس في جودة مخرجاتها، ولا يستغني الطالب في بداية مساره التحصيلي عن تلقي علوم الحديث على يد شيخ متمكن من الصناعة، ماهر في مناهج تخريج الطالب.

أولا: الكفاية الأخلاقية

إن علم الحديث شديد الارتباط بالجانب الأخلاقي، ذلك أنه عماد من أعمدة علم الجرح والتعديل، أقصد جانب العدالة المتعلقة بكل صفات الأخلاق والمروءة، والقيام بالواجبات، والنأي عن الكبائر والموبقات، لذلك كان جانب السمات والأدب والخلق لدى المحدث مرتبطا بالعلم نفسه؛ أي إن التحمل عنه مشروط بعدالته، وهذا يدل على أنه (=الجانب الخلقي) ليس نافلة تسقط بامتلاكه زمام الكفاية المعرفية فقط، المتمثلة في ضبطه لمحفوظه، واقتدراه على استظهاره دون سقط؛ بل لا بد أن يجمع إلى جانب ذلك العدالة التي تحمله على الاستقامة وترك ما يعد مستقبحا عند أرباب العقول الراجحة.

ومما يدل على استشعار المحدثين لهذه (الكفاية) في تحمل الحديث، عقد الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) بابا في (ذكر من يجتنب السماع منه)، وقال بعده: «اتفق أهل العلم على أن السماع ممن ثبت فسقه لا يجوز»⁽¹⁾.

ولم يكن طالب الحديث يتخير بين شيوخه، ويقارن بعضهم بعضا في العلم والسن وقدم السماع، إلا بعد أن يتوسم فيه مخايل الكرم، ويتمثل استقامة الطريقة، وحسن السيرة في منطقته وأفعاله.

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص87).

لذلك قال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) بعد أن حث الطلبة على اختيار الأعلام من شيوخ الحديث، وتقديم الأسن منهم، والأعلى سندا: «هذا كله بعد استقامة الطريقة، وثبوت العدالة، والسلامة من البدعة. فأما من لم يكن على هذه الصفة؛ فيجب العدول عنه، واجتناب السماع منه»⁽¹⁾.

وقال الإمام القاضي عياض (ت544هـ): «ولا يعتمد الأخذ عن أهل الجاه والظهور تملقا لهم؛ ليصل بذلك إلى دنياهم، ويتوسل بهم إلى من فوقهم. ويكون أخذه عن أهل الثقة لما ينقلون، والمعرفة به والضبط له، فإن وجد من اجتمعت فيه هذه الخصال من الدين والعلم والإتقان، فقد ظفرت يداه بحاجته»⁽²⁾.

إن أهمية رعي الجانب الخلقى لدى المحدث، يكمن في انتقال أثره للطالب؛ إذ هو على سمته ودين شيخه، فمن تربى على ذي قسوة وغلظة وشدة، لا شك أن يتطبع طلابه على سيرته، وأن ينهجوا ما كان عليه قل أو كثر، لأن من خصائص الطلب الذي طالت ملازمته لشيخه أن يتأثر به إيجابا وسلبا، فمن كان رقيق الطبع، لين الجانب حبيب إليه طلبته، وفتح لهم باب الاستفادة والانتفاع الذي لا يحصل لذي الطبع الشديد.

والحافظ السخاوي (ت902هـ) لما ذكر شيخه الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، ذكر برحابة الصدر، والصبر على الطلبة، والشفقة عليهم، وأنهم كان ينزلهم منزلة أبنائه، بل يرأسل بعض قرنائهم من أهل المعرفة والحفظ بالشفقة على طلابه. قال يرحمهما الله: « طال ما دفع إلي الأجزاء العالية يأمرني بقراءتها على العز بن الفرات، وربما شكوت إليه جفوته، وعدم طواعيته لي في القراءة لما أرومه؛ فيكتب له يرغبه في التحديث ويحثه عليه، ويؤكد عليه في الاهتمام بشأني»⁽³⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 85).
2 - الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، القاضي عياض، تحقيق: محمد الصومعي البيضاوي، الناشر المتميز-المدينة النبوية، ط الأولى 1438هـ/2017م. (ص 136).
3 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ السخاوي. (1021/3).

لذلك كان المحدث شديد الاهتمام بتقويم أخلاق طلبته، حريصا على ضبطها بما يوافق هدي الشرع، ناهرا كل متجاوز حد الأدب، معاتبا كل متعد مقام الاحترام، مذكرا بخليل الكرام، وجليل المحامد، من ذلك ما نقله (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) عن شيخه (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «طال ما كان ينهر أتباعه بسبب مقته بعض الطلبة، لظنه أن ذلك يرضيه، وربما قال له: اخرج أنت ودعه. إلى غير ذلك مما يكتفي بدونه من مثله في علو مقداره»⁽¹⁾.

وقال الإمام علاء الدين ابن العطار (ت724هـ) في (تحفة الطالبين في ترجمة الإمام النووي) (ت676هـ): «وكان رحمه الله رفيقا بي شقيقا علي، لا يمكن أحداً من خدمته غيري، على جهد مني في طلب ذلك منه، مع مراقبته لي - رحمه الله - في حركاتي وسكناتي، ولطفه بي في جميع ذلك، وتواضعه معي في جميع الحالات وتأديبه لي في كل شيء حتى الخطوات، وأعجز عن حصر ذلك»⁽²⁾.

ولا شك أن هذا الخلق مستل من مشكاة النبوة، ومن هدي رسول الله ﷺ، فقد ورد في مسند الإمام أحمد، أن أنس بن مالك رحمه الله قال: «خدمت رسول الله ﷺ عشر سنين، والله ما سبني سبة قط، ولا قال لي: أف قط، ولا قال لشيء فعلته: لم فعلته، ولا لشيء لم أفعله: ألا فعلته»⁽³⁾.

وكيف لا يكون كذلك ﷺ وقد زكاه في خلقه، فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾⁽⁴⁾

ومن أخص ما تميز به أهل الحديث، تعظيم الطالب، والتنويه به، ورفع شأنه، وعدم الترفع عن سوق علمه إليه، واحتمال ما يصدر منه من هفوات إما لصغر سنه، أو لكونه لم يبلغ الكمال في العلم، فيزجر تعريضا، وإلا كان تصریحا، كل ذلك بالرحمة والشفقة، ليس له في ذلك من قصد إلا إصلاح هيئته، وتربيته التربية النبوية، مع تشجيعه وتحفيزه، بما ينتفع معه الطالب بعلمه، يقول الإمام السخاوي عن شيخه الحافظ ابن حجر - رفع الله درجاتهما في الجنة، وجمعنا بهما -: «لم يكن يذكر

1 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (1023/3).

2 - تحفة الطالبين في ترجمة الإمام النووي لعلاء الدين ابن العطار (3).

3 - أخرجه الإمام أحمد في مسنده، مسند أنس بن مالك رضي الله عنه، برقم: 13034.

4 - سورة القلم، الآية: 4.

أحدا من طلبته ولو صغر إلا بصاحبنا فلان. وما كنت أظنه يقصد مع التواضع بذلك إلا التنويه بذكرهم. ولعمري لقد انتفع جماعة من طلبته وغيرها بتربيتهم والثناء عليهم»⁽¹⁾.

وقال الإمام أبو الموهب (ت1126هـ) في (مشيخته): «وعلى كل حال فقد رباني-الشيخ السطوحى المحلي- حق التربية، وأدبني حق التأديب، وخرجني أحسن التخرج، وأحسن إلي غاية الإحسان، لم يبق شيئا من أنواع الإكرام إلا وقام به حق القيام. فجزاه الله تعالى ووالدتي خير ما جازى أبوين عن ولدهما»⁽²⁾.

قلت: نعم الوفاء للشيخ هذا، أن يذكر بمناقبه الحميدة، وسيرته العطرة، ومواقفه النبيلة، والدعاء له، والترحم عليه. فنعلم هذا الخلق الذي تربى عليه أولئك الرعيل الأول، وليس كما يحدث في زماننا هذا من بعض الطلبة، يتصيد أخطاء أستاذه، ولا يدع شاردة ولا واردة من سوء إلا وذكره بها، ويعلمه فيغتابه، ويحرص على مصالحه، فيسيء الظن به أنه يريد بذلك تحصيل منفعة من المنافع الدنيوية. إلى غير ذلك من الخصال التي لا تليق بمقام الأدب. وهذا من بين أعظم الأسباب في عدم انتفاع الطلبة بعلم أساتذتهم.

ومما يدخل في (الكفاية الخلقية)، الاهتمام بحسن المظهر، والاعتناء بجمال الزي، من لبس جميل الثياب وأنظفها، والاعتناء بطهارة الجسم، والتطيب بأريج العطر، وعبهري النسيم؛ فإن ذلك من لوازم الخلق وأساساته؛ لأن إصلاح الهيئة مما يجمل المحدث ويضفي عليه رونقا في مجالس إملائه، فينتقل أثره إلى طلابه، ولأهميته، وعظيم وقعه، عقد له الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) بابا مستقلا، وقد عهد من صنيعه رَحِمَهُ اللهُ، أنه لا يعقد الباب المستقل إلا لأمر تشتد الحاجة إليه، وتدعو الضرورة إلى التمسك به، مما لا يستغني عنه طالب المحدث وطالب الحديث، ومن ذلك عقده لهذا الباب الموسوم: (إصلاح المحدث هيئته وأخذه لرواية الحديث)، وقال بعده: «ينبغي للمحدث أن

1 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي.. (1025/3).

2 - مشيخة أبي الموهب الحنبلي (03). وقال في موضع آخر: «هذا وقد قرأت عليه- الشيخ محمد بن بركات بن مفرج الشهير بالكروافي الحمصي الدمشقي الشافعي- غالب المختصرات وكتب العربية، وحصل لي عليه غاية الرياضة في العربية والتجويد، وأدبني آدبا كثيرة، ونصحتني ونفعتني ووعظني مواعظ كثيرة، ونصحتني نصائح عظيمة. وأجازني بسائر مروياته فجزاه الله عني خيرا». (ص5).

يكون في حال روايته على أكمل هيئة وأفضل زينته، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تحمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين»⁽¹⁾.

وقد أورد رحمته الله آداباً كثيرة مما يتعلق بهيئة المحدث، وحسن زينته، من قص الأظافر، والبداية بالسواك، والأخذ من الشارب، ومشط الرأس، وتنظيف القميص، وتجنب أكل ما له رائحة كريهة؛ كالبصل والثوم، وتسريح اللحية، وأخذه من الطيب، ونظره في المرأة قبل التوجه لمجلس التحديث، والاقتصاد في المشي، والإتيان إليها (= مجالس الإملاء) وعليه الوقار والسكينة، فإن كل هذا من تمام الاقتداء برسول الله صلوات الله عليه، ومن كمال قفو أثر السلف من أئمة الحديث رحمهم الله تعالى.

وقد كان الإمام مالك (ت 179هـ) رحمته الله شديد الاعتناء بمظهره، حريصاً غاية الحرص على نظافة الثوب، والتطيب بجميل المسك، ولا يحدث إلا على طهارة، وقد نقل في شأنه من ذلك أخبار، كلها دالة على اقتدائه برسول الله صلوات الله عليه، وكذلك المحدثون يفعلون.⁽²⁾

ولا شك أن المحدثين في كل ذلك يجعلون الاستئان بالهدي النبوي غايتهم؛ تعظيماً للسنة، وحرصاً على تطبيقها في صغير الأمر وكبيره. فقد صح عنه صلوات الله عليه أنه قال: «لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر» قال رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً، ونعله حسناً. قال: إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق، وغمط الناس»⁽³⁾.

إن (الكفاية الخلقية) للشيخ القصد منها أن تتعدى آثارها إلى الطالب، وأن تمتد جسورها إليه حتى ينهل من نبعها الصافي، حتى إذا تخرج به، جمع إلى جانب العلم العمل الذي هو المقصود الأول من تحمل الحديث وروايته، ولذلك كانت «الصحة» و(الملازمة) و(المجاورة) جسوراً تعبر منها الأخلاق والطباع إلى الصاحب والمجاور، وعبرها يتضمخ القرين بخلق المقارن وهديه، فإن لم تتغير الطباع تسلفت

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 245).

2 - ينظر: سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي. (70-69/8).

3 - أخرجه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب تحريم الكبر وبيأته. رقم 91.

منه عدوى المجاورة وريحها؛ فهو الدوران شئت أم أبيت بين قصد المحاكاة أو اصطباغ قهري؛ فبهما تتلون أحلام الطالب، ويتشح أفقه وسماؤه برؤى الشيخ وميوله؛ ليميل بميله، ويرى العالم بعينه»⁽¹⁾.

ولما ذكر الإمام العلامة محمد الطاهر (ابن عاشور) (ت1393هـ) أسباب تأخر التعليم، جعل عروه عن مادة الآداب والأخلاق من العوامل المسهمة في الضعف الذي شهده التعليم بالأمة؛ مرجعا ذلك إلى الوهم الذي تسرب إلى العقول، حيث ظن الكثير أن العلم محصور في إتقان القواعد وتملك أصولها، والجنوح إلى الاستكثار من الحفظ العربي عن تهذيب الأخلاق، ثم أعقب ذلك بما نحن بصدد بيانه وإيضاحه، قائلا رَحِمَهُ اللهُ:

«من العار الكبير أن نرى كثيرا ممن ينتصب لتعليم النشء تعجبك أجسامهم، وتبهجك بزتهم، وتعظم صورهم، ولكن ما بينك وبين أن ترمقهم بضد ذلك إلا أن تحاكمهم وتعاشرهم أو تجادلهم، فتري تلك الهياكل العظيمة فارغة من الفضيلة ومكارم الأخلاق والمروءة، وبذلك رزئت الأمة أنفع عنصر في حياة الأمم وكمالها وهو الأخلاق (...) وإذا ذهب وقت التعليم عن الطلبة، ولم يتلقوا فيه فضائل الأخلاق فمن العسير، أو المتعذر، تلقينها لهم من بعد؛ لأن فيما يدخل فيه المحصل على الشهادة أو نحو من معترك الحياة شغلا شاغلا عن ذلك»⁽²⁾.

¹ - مدارج التعلم، صبحي العيسوي. (ص 123).

² - أليس الصبح بقريب، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 112).



ثانياً: الكفاية المعرفية والمنهجية.

لا شك أن المعيار الأول في انتقاء الشيوخ وتخير مجالسهم ارتبط عند طلبة الحديث بجانب الخلق والأدب. وقد أسلفت من النقولات ما يشهد لصحة ذلك، وبعد ذلك إذا ثبتت له عدالته، وتأكدت له استقامته، انتقى الأعلام والأخبر بـ(الصناعة الحديثية)، وأمكن على ارتياضه وترقيته في منازل (الملكة)، بما يضمن لنفسه الاقتدار على التخرج به متمكناً من أدوات النقد، ومسالك التصحيح والتضعيف، والمحدثون في هذا لم يكونوا على وزن واحد، فمنهم الحافظ المتقن، الذي يعرف ما يحدث به، ويميز مروياته، ومنهم من يحفظ ولكنه دون الأول بمنازل، وأمام هذا الاختلاف في مستويات الشيوخ، فإن طالب الحديث ملزم باختيار الأعلام بالصناعة، وأمكن في النقد، وقد كان الإمام مالك (ت179هـ) يكره التحمل عن جماعة من أهل الفضل والصلاح، ولكنهم لم يكونوا يعرفون ما يحدثون به.⁽¹⁾

يقول الحافظ (السخاوي) (ت902هـ): «إن استوى جماعة في السند، وأردت الاختصار على أحدهم؛ فالأولى أن تتخير المشهور منهم بالطلب، والمشار إليه من بينهم بالإتقان فيه، والمعرفة له»⁽²⁾.

وأهل الإتقان والمعرفة هم أرباب (الصناعة الحديثية) كما ذكر ذلك يحيى بن معين (ت233هـ). فقد قال في سياق حديثه عن المحدث المتمكن وعلامة ذلك: «يعرف ما يخرج من رأسه، ويكون هذا الشأن صنعه»⁽³⁾.

ومن الأمارات التي نصبها أهل الحديث علامة على التمكن من علم الحديث، والإتقان له، أن يكون خبيراً بالعلل، بصيراً بطرق الحديث، مميزاً للأسانيد، مطلعاً على أصول الروايات، محيطاً

¹ - ينظر: الإلماع إلى أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض. (ص 139)، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي (94-95).

² - فتح المغيبي للحافظ السخاوي. (282/3).

³ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، للخطيب البغدادي. (96).



بالصحيح المجمع على صحته بين أهله، عارفا بالسقيم والضعيف، وقد جمع هذه الشروط الإمام الخطيب البغدادي (ت 463) في نص قيم.

قال رحمه الله: «فمن صفات الحافظ الذي يجوز إطلاق هذا اللفظ في تسميته: أن يكون عارفا بسنن رسول الله ﷺ، بصيرا مميذا لأسانيدها، يحفظ منها ما أجمع أهل المعرفة على صحته، وما اختلفوا فيه للاجتهاد في حال نقلته، يعرف فرق ما بين قولهم: (فلان حجة)، و(فلان ثقة)، و(مقبول)، و(وسط)، و(لا بأس به)، و(صدوق)، و(صالح)، و(شيخ)، و(لين)، و(ضعيف) و(متروك)، و(ذاهب الحديث)، ويميز الروايات بتغاير العبارات نحو: (عن فلان)، و(أن فلانا)، ويعرف اختلاف الحكم في ذلك، بين أن يكون المسمى صحابيا، أو تابعيا، والحكم في قول الراوي: (قال فلان) و(عن فلان)، وأن ذلك غير مقبول من المدلسين دون إثبات السماع على اليقين.

ويعرف اللفظة في الحديث تكون وهما، وما عداها صحيحا، ويميز الألفاظ التي أدرجت في المتن، فصارت بعضها لاتصالها بها، ويكون قد أنعم النظر في حال الرواة. بمعاناة علم الحديث دون ما سواه؛ لأنه علم لا يعلق إلا بمن وقف نفسه عليه، ولم يضم غيره من العلوم إليه»⁽¹⁾.

فهذا النص البديع ضم الشروط التي يصير بها المحدث أهلا للتحمل عنه، وصالحا للتخرج به، ومن خلال النص يلحظ المتأمل أن الحفظ (=الكفاية المعرفية) عند أهل الحديث، ليس قاصرا على قوة الاستظهار، فهذا مما يقوى على دركه كل من أتاه الله حافظة قوية، لكن الحفظ عندهم تميزه خصوصية الاقتدار على (المعرفة)؛ (التمييز)؛ (جمع الطرق)؛ (الكشف عن العلل الخفية)؛ (البصيرة النافذة لكشف مغمضه)؛ (الحفظ لمشهور الصحيح المتداول بين أئمة المجمع على الاتفاق عليه بين نقاده)، والناظر يلحظ أن هذه العمليات كلها لها ارتباط بالسيرورات العليا للدماغ، وبالقدرات المنهجية التي تجعله أهلا لمباشرة العملية النقدية، وممارسة التصحيح والتضعيف، فالمتحقق بهذه المهارات، والمتملك لهذه القدرات لعمرى حري أن يتخرج به الطالب راسخا في علوم الحديث.

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي. (ص 398-399).

ومن شروط (=كفايات) الشيخ المتمكن من الصناعة، أن يكون «عارفاً بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم، قادراً على التعبير عن مقصوده فيه، عارفاً بما يلزم عنه، قائماً على دفع الشبه الواردة عليه»⁽¹⁾.

وقد نقل (الإمام) الشاطبي (ت790هـ) هذه الشروط عن شيخه أبي علي الزواوي، وذكرها تفصيلاً بقوله: «كثيراً ما كنت أسمع الأستاذ أبا علي الزواوي يقول، قال بعض العقلاء لا يسمى العالم بعلم ما عالماً بذلك العلم على الإطلاق، حتى تتوفر فيه أربعة شروط:

❦ **أحدها:** أن يكون قد أحاط علماً بأصول ذلك العلم على الكمال.

❦ **والثاني:** أن تكون له قدرة على العبارة عن ذلك العلم.

❦ **والثالث:** أن يكون عارفاً بما يلزم عنه.

❦ **والرابع:** أن تكون له قدرة على دفع الإشكالات الواردة على ذلك العلم»⁽²⁾.

لاشك أن الشيخ المتمكن من أصول علمه، الخبير بمسالك التعليم، يكون أقدر من غيره على تفتيق ذهنه طالبه، وإقداره على استيعاب الضروري الذي يشيد عليه أصول (الملكة الحديشية). أما أن يخوض به غمرة التشقيقات المذهلة، والتفاصيل المشتتة؛ فذلك إغراق له في أودية التيه، وشعاب التفرق، لذلك كان قصر جهد الطالب على إيعابه أصول العلم من الحكمة في التدريس، ولا يقوى إلى إكسابها إلا من اكتسبها، ولا يقدر على إيصالها إلا من تشرّبها؛ أما الخلو منها، الضعيف في تخصصه، فلا يرجى لطالبه كبير نفع، وإن طالت صحبته له، «ومنه يعلم أن الطالب على ما راضه به معلمه، فعلى حسب ما يلقيه في ذهنه من بذور الصناعات والملكات يكن حصاده، فإذا كان المعلم فقير العطاء كان طالبه أحرى بذلك، فلا يرجى من تعليمه الانتفاع، ولا الوقوف على مضايق المعضلات أو التحذق بحل المشكلات»⁽³⁾.

1 - الموافقات للشاطبي. (180/2-181).

2 - الإفادات والإنشادات، الشاطبي، تحقيق: محمد أبو الأجفان، ط مؤسسة الرسالة- بيروت، ط الأولى 1403هـ/1983م. (ص107)

3 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص204).



كما أن من المهمات التي تجعل الطلبة يقبلون على حلق التحديث، أن يكون الشيخ قادرا على دفع الاعتراضات المثارة في العلم، أهلا للإجابة عن معضلات العلم ومضايقه؛ لأن ذلك من المؤشرات الدالة على تشربه له، واختلاطه به، وبلوغه فيه ذروة السنام؛ لأن الشيخ لا تظهر حنكته العلمية، إلا إذا كان قادرا على الإجابة على الإشكالات التي تعرض لطلبته.

يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ) عند ترجمته للحافظ (المزني) (ت742هـ): «صنف تهذيب الكمال، فاشتهر في زمانه، وحدث به خمس مرار، وحدث بكثير من مسموعاته؛ الكبار والصغار، عاليا ونازلا. وغالب المحدثين من دمشق وغيرها، قد تلمذوا له، واستفادوا منه، وسألوه عن المعضلات؛ فاعترفوا بفضيلته، وعلو ذكره»⁽¹⁾.

ومما يدخل في (الكفاية المنهجية) لدى المحدث، تدريب الطالب على طرق الاشتغال، وعلى معرفة مسالك المحدثين في النقد، ومناهجهم التصحيح والتضعيف، حتى تصير لهم القدرة على محاكاة أئمتهم، والنسج على منوالهم، وتلكم هي غاية التعليم.

يقول العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ): «القصد من التعليم، إيصال العقول إلى درجة الابتكار؛ ومعنى الابتكار أن يصير الفكر متهيئا لأن يبتكر المسائل، ويوسع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله؛ فيتقدم العلم وأساليبه»⁽²⁾.

ومن أجمع النصوص وأعمقها دلالة على اهتمام المحدثين ببيان طرق التخريج، وتدريبه على كشف العلل، وسبر خفيها، ما نقله الحافظ ابن حجر (ت852هـ) عن شيخه العراقي (ت806هـ) «ولم نر في هذا الفن أتقن منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره، ومن أخصهم به صهره شيخنا نور الدين الهيثمي، (وهو الذي دربه وعلمه كيفية (التخريج) والتصنيف)، وهو الذي يعمل له خطب كتبه

¹ - الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، للحافظ ابن حجر، تحقيق: محمد عبد المعيد ضان، ط مجلس دائرة المعارف- حيدر آباد-الهند. ط الثانية 1392هـ/1972م. (230/6).

² - أليس الصبح بقريب، الطاهر ابن عاشور. (ص 113).

ويسميتها له، وصار الهيتمي لشدة ممارسته أكثر استحضاراً للمتون من شيخه حتى يظن من لا خبرة له أنه أحفظ منه، وليس كذلك؛ لأن الحفظ: المعرفة»⁽¹⁾.

ولما ذكر الإمام (الصفري) (ت764هـ) مآثر بعض شيوخه، أثنى عليه بحسن التدريس، والقدرة على تفتيق ذهن المستمع. قال رحمه الله: «تخرج به جماعة فضلاء، وقل من قرأ عليه ولم ينبه، ولم أر مثله في مبادئ التعليم، كان يفتق أذن المشتغل، ويوضح له طرق الاشتغال»⁽²⁾.

ولما ذكر الحافظ (السخاوي) (ت902هـ) عوامل نبوغ الحافظ (ابن حجر) (ت852هـ) جعل للمشيخة فيها نصيباً أكبر، وأنه قد تأهل له من العلماء الذين يعول عليهم في فتح مغاليق العلم، وفك عويص مسائله ما لم يجتمع لغيره.

قال رحمه الله: «اجتمع له من الشيوخ الذين يشار إليهم، ويعول في حل المشكلات عليهم ما لم يجتمع لأحد من أهل عصره؛ لأن كل واحد منهم كان متبحراً ورأساً في فنه الذي اشتهر به، لا يلحق فيه، فالبلقيني في سعة الحفظ وكثرة الاطلاع، وابن الملقن في كثرة التصانيف، والعراقي في معرفة علم الحديث ومتعلقاته، والهيتمي في حفظ المتون واستحضارها، والمجد الشيرازي في حفظ اللغة واطلاعه عليها، والغماري في معرفة العربية ومتعلقاتها، وكذا المحب ابن هشام، كان حسن التصرف فيها لوفور ذكائه، وكان الغماري فائقاً في حفظها، والأبناسي في حسن تعليمه، وجودة تفهيمه، والعز بن جماعة في تفننه في علوم كثيرة»⁽³⁾.

والنزي نخلص إليه أن طالب الحديث يفتقر في مراحل طلبه، -خاصة في بداياته الأولى- إلى شيخ ذي ملكة راسخة في العلم، وصاحب قدرة منهجية يستطيع من خلالها تخريج طلاب يقوون استيعاب أصول علم الحديث، ودرك مناهج أئمة النقد، بما يعود عليه بالنفع في العاجل قبل الآجل،

1 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، السخاوي. (175/4).

2 - أعيان العصر وأعوان النصر، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: علي أبو زيد، ونبيل أبو عثمة، ومحمد موعد، ومحمود سالم محمد، ط: دار الفكر المعاصر، بيروت - لبنان، ودار الفكر، دمشق - سوريا، ط الأولى، 1418 هـ - 1998 م (235/2).

3 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ السخاوي. (141/1).



إلا أن المقرر عند أئمتنا أن المحدث لا بد أن يجمع إلى جانب الكفائتين: (الخلقية) و(المعرفية) و(المنهجية)، كفاية تعد لبنة في تمام المكلة، لا يتخرج الطالب بشيخه إلا إذا كان شيخه على دراية كافية بالضروري منها، وعلى إحاطة وظيفية بها، وهي (الكفاية التربوية)، التي تعرف الشيخ بأساليب تقريب الدرس، ومنهجية تقسيمه، وطريقة إيصاله، ومسالك إيضاحه، وما يتعلق بها من المهمات التي يقبح بالمتصدر للتدريس الجهل بها.

بسم الله الرحمن الرحيم ثالثاً: الكفاية التربوية

لا أبالغ إن قلت إن المحدثين قد حازوا قصب السبق في التأصيل لقواعد (علم التدريس)، ونالوا شرف التقدم في التأليف فيه، ولم يبلغنا من المصنفات في باقي العلوم الشرعية الأخرى ما نضاهي به ما ألف في هذا الفن (=أي علم التدريس) عند المحدثين، أو جعلهم ندا لهم في ما سطروه من قواعد بيداغوجية، ونفسية، وعقلية في هذا الباب. وهذا في المقابل لا يُجوز القول: إن باقي العلماء لم يراعوا الجانب التربوي في التدريس، فمن ادعى ذلك فقد تخرس على التراث بما لا يوجد عنده من الاستقراء التام لدواوينه ما يشهد لصحة دعواه؛ بل إن علماءنا كافة، وفي مختلف العلوم أخذوا بأصول التدريس في قدح زناد الملكات، وتخرج الطلاب الذين وصلوا منزلة الاجتهاد؛ لكن طبيعة علم الحديث جعلت للمحدثين خصوصية تميزهم عن غيرهم، وهي أنهم جعلوا العلاقة بين الشيخ والطالب باباً من أبواب العلم؛ بمعنى أن (الوظيفة التربوية) عمدة في التصنيف الحديثي، وليست قدراً زائداً على الضرورة؛ فهذه الخصوصية جعلتهم يعتنون ببيان هذه القواعد وإيضاحها، والكشف عنها وبيانها، والحث على الأخذ بها، وضرورة الإحاطة بها عند كل متصدر لتدريس هذا العلم الشريف.

إن تملك (الكفاية التربوية) يعد مدخلاً من أهم مداخل تحصيل (الملكة الحديثية) وتكوينها، ومن أكد الأسس التي ينبغي أن يعنى بها في تدريس هذا الفن بالنصيب الأكبر، والخط الأوفر؛ إذ إن الجهل المطبق بقواعد (علم التدريس) يغيب عن المدرس الكثير من المتغيرات التربوية التي لها بالغ الأثر

في حصول التعلم، ولها كبير الوقع على مساره التحصيلي؛ من قبيل مراعاة (خصائصه النفسية) و(العقلية)، وطرق تقريب المادة الحديثة، ومناهج تيسيرها، وسبل تنزيلها تدريسيا (=النقل الديدائكتيكي)، وما يتبع ذلك من الإجراءات المعينة على إكساب الطالب (ملكة التصور).

يقول الإمام (ابن خلدون) (ت808هـ): «على قدر جودة التعليم، وملكة المعلم؛ يكون حذق المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته»⁽¹⁾.

وقد بث الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) في (الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع)، وكذلك الإمام ابن حجر العسقلاني (ت463هـ) (في جامع بيان العلم وفضله)، والإمام ابن جماعة (ت733هـ) في (تذكرة السامع)، قواعد مهمة كلها راجعة إلى (علم التدريس)، دالة على السبق الزمني لهم في التأصيل لها، والتنبية على ضرورة الأخذ بها، وفي ذلك كله دلالة على أن (الكفاية المعرفية) لا تكفي وحدها في إيصال الطالب إلى منزلة (الملكة الحديثة)، «فكم من عالم متمكن في العلم، طارت بمؤلفاته الركبان، وذاع صيته في المعمورة، لا يستطيع أن يربي طلاب العلم، أو يؤهل طالبا لدرجة الراسخين في العلم؛ لذا فإن تربية الطلاب، وتهيتهم للرسوخ في العلم، ملكة وقدرة أودعها الله بعض الخلق، وحرّم منها [البعض الآخر]»⁽²⁾.

يقول الإمام ابن برزنجي (ت1346هـ): «اعلم أن كثيرا من الناس يقضون السنين الطوال في تعلم العلم؛ بل في علم واحد ولا يحصلون منه على طائل، وربما قضوا أعمارهم فيه، ولم يرتقوا عن درجة المبتدئين، وإنما يكون ذلك لأحد أمرين أحدهما: عدم الذكاء الفطري⁽³⁾، وانتفاء الإدراك التصوري، وهذا لا كلام لنا فيه ولا في علاجه.

1 - المقدمة لابن خلدون. (ص 414).

2 - مدارج التعلم بين التأصيل واستكمال التكوين، صبحي العيسوي. (ص 129).

3 - هذا الأمر لا يعد مقبولا على إطلاقه في علم النفس؛ لأن نظريات الذكاءات المتعددة بعد سنوات من البحث والاشتغال على أنواع الذكاءات، توصلت إلى أن كل إنسان سوي الخلقة، تام البنية العقلية، إلا ويتوفر على ذكاء أو ذكاءات متعددة، والإمام ابن بدران وغيره من الأئمة معذورون في ذلك؛ لأنهم لا يقررون إلا ما انتهت إليهم خبرتهم وتجاربهم في أزمانهم، لكن مع تطور الدراسات الميدانية والأبحاث العلمية لا ينبغي التسليم المطلق بكل ما قيل في هذا الباب.



والثاني: الجهل بطرق التعليم، وهذا قد وقع فيه غالب المعلمين»⁽¹⁾.

وهذا يدلُّك أن (التدريس): (فن)، و(صناعة) من الصناعات التي تحتاج مراسا ودربة، وقراءة مستمرة في كتب المتخصصين، واطلاعا واسعا على ما يعينه على فهم طبيعة المتعلمين، والإحاطة بالعلوم المساعدة على معرفة كيفية حصول التعلم لديهم، فإن من حصل هذه الأصول، رجي له نفع طلبته، فقد ذكر (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) شهادة عظيمة في أحد أعيان القرن التاسع، حيث قال رَحِمَهُ اللهُ: «أخذ عنه خلق من المبتدئين وغيرهم حتى بمكة في مجاورته في الفقه وأصوله والعربية وغيرها؛ لكونه كان حسن التعليم، لا لطول باعه في العلم، وصار فيمن تتلمذ له غير واحد من الأعيان»⁽²⁾.

والمحدثون أخذوا من هذه (الكفايات) بنصيب أكبر، حيث سلكوا الطرق التي توصل الطالب إلى تصور علم الحديث، وانتهجوا السبل التي أكسبتهم القدرة على التصرف فيه، واتبعوا منهجا تربويا واضح المعالم والأسس مكنهم من تكوين (الملكة) لدى طلابهم، وهذا الكلام ليس دعوى نتخرسها بلا برهان، بل شواهد لا تحصى لكل مطالع مصنفاتهم، وقد فصلت فيها القول تفصيلا فيما سبق من المباحث.

يقول العلامة حيدر الفناح (أبو خيرة) (ت1417هـ) في وصف (الإمام) ابن الصلاح (ت643هـ): «لقد تميز في هؤلاء المتميزين في علوم الحديث الإمام أبو عمرو بن الصلاح رَحِمَهُ اللهُ؛ بجمال التلخيص، وزيادة التحقيق، واستيفاء الأقوال، وسلاسة العبارة وبعده عن التعقيد، وحسن الضبط، والتنبيه على كل مشكل، أو غامض، أو موهم، أو وهم، أو تحريف، أو خطأ تأليف، إكثارا منه في الإفادة، لغزارة علمه، وسماحة نفسه بالعلم، وحبه لنشره بين أهله وراغبه»⁽³⁾.

1 - المدخل إلى مذهب الإمام أحمد، ابن بدران، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط مؤسسة الرسالة - بيروت، ط الثانية، 1401هـ. (ص485).

2 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، عبد الرحمن السخاوي. (139/10).

3 - الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين، عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية-حلب، ودار البشائر الإسلامية-حلب، ط الثالثة 1435هـ/2014م. (101).



وهذه الكفايات: (المعرفية)، و(التربوية)، و(الأخلاقية) التي وسمت بها سيرة الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)، ظهرت متجلياتها في كتابه (المقدمة)، حيث نوع من الأساليب، وغير من المسالك التي أعانت الطالب على تصور علوم الحديث؛ لأنه سبق وأن بينت في (الفصل التمهيدي)⁽¹⁾ صلة مناهج التدريس بمناهج التأليف؛ بمعنى أن الطريق الذي يوصلنا إلى معرفة الطرق المسلوكة في تدريس علوم الحديث، استنطاق مناهج التأليف، وقد عرفنا من خلال فصلي الأصول المعرفية والمنهجية كيف أن المحدثين نوعوا في مسالك التعريف؛ تقسيما، وتمثيلا، وحدا، ولفظا. ولا شك أن في هذا قرينة دالة على تنويعهم -خاصة منهم ابن الصلاح- لطرق التدريس؛ لأنه سلك في التأليف نفس المنهج الذي سلكه في التدريس.

فالذي أردت التنبيه عليه، رعي المحدثين للجوانب التربوية، واعتبارهم (الكفاية) المتعلقة بتدريس علوم الحديث من أهم الدعامات المعينة على تخريج الطالب، وإيصاله إلى منزلة التحقق به، والبلوغ فيه إلى منزلة (الملكة الحديثية).

ومن أنفس النصوص التي وقفت عليها، وأجل الشواهد التي عثرت عليها، نص أورده الإمام الصفدي (ت764هـ) في وصف دروس ابن شعبة (ت726هـ) رَحِمَهُ اللهُ، **حمير قال: «كان حريصا على التعليم، مجتهدا على التفهيم، يعيد الدرس للطالب مرات، وبطالبه بإعادته كرات، ويسمع على المشتغلين الماضي الذي تقدم، ويقيم بالذاكرة من ربوع العلم ما تهدم، لو أمكنه صور الدرس للطلاب في الخارج، ورقاه في فهمه على المعارج، وانتفع عليه بذلك جماعة»**⁽²⁾.

فهذا من النصوص الأثيرة في تبيان أصول علم التدريس عند علمائنا، وقد تضمن دررا تربوية، لا بأس أن نأتي على ذكرها:

أولا: لا يحصل النفع للطالب، إلا إذا كان له شيخ صبور، يتحملة في بطاء فهمه واستيعابه؛ لأنه إن لم يتحملة نفر منه، وذلك مظنة لانقطاعه عن التحصيل.

¹ - ينظر: (ص: 23).

² - أعيان العصر، وأعيان النصر، صلاح الدين الصفدي. (205/3).



ثانيا: أن التكرار ركن في حصول الفهم، ومن استغنى عنه فلا مطمع له في الرقي في مدارج المعرفة، فكثير من الطلبة يتوهم أنه إذا لم يحصل له التصور من أول شرح، دل ذلك على أنه قاصر المدارك، ضعيف القدرات والمؤهلات، والأمر ليس له ارتباط بما توهمه ألبتة؛ لأن الطالب ولو كان معدودا في نبغاء أقرانه، إذا أقبل على درس ما لم يحط به خبرا من قبل، لا شك أن يجد صعوبة في إدراكه وفهمه، فيحتاج إلى أن يستعين على دفع ذلك بدوام التكرار والتدرج.

ثالثا: التدريس الذي يراعي في بناء التعلّمات، ربط السابق باللاحق، من أنجع المسالك التربوية التي تضمني النسقية على ما يتعلمه الطالب، بحيث يدرك أوجه الربط بين مباحث العلم، ويعي الوشائج الجامعة بينها. وكل ذلك مدعاة إلى التصور السليم، والبناء المتين للعلم.

رابعا: المذاكرة ركن من أركان التحصيل، وهي فرصة يثور فيها الطالب ما تلقاه في مجالس شيخه، ويستدرك فيها ما فاته من العلم، ويتدرب فيها على الإيرادات، ويتمرن على الإجابة على الاعتراضات.

خامسا: من (الكفايات التربوية) التي تعين على تفهيم الطالب، وترقيه في سلم الفهم التدريجي، القدرة على تصوير مسائل العلم، بحيث يستطيع الطالب تصوره تصورا سليما؛ لأن علوم الآلة من خصائصها أنها شديدة الاستيعاب في بدء الأمر، فيحتاج المدرس إلى سلوك الوسائل التي تعينه على دفع هذه الصعوبات، ولا شك أن التصوير سبله متنوعة، وطرقه كثيرة؛ كالتمثيل، والتقسيم... إلخ.

وهذه المعاني المستنبطة، قد ألفت لها بفضل الله شاهدا قويا عند (الإمام ابن جماعة) (ت733هـ)، حيث قال في وصيته للمدرس: «أن يحرص على تعليمه، وتفهمه، ببذل جهده، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه، أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة



الشرح له وتكراره، ويبدأ بتصوير المسائل، ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها، ودليلها»⁽¹⁾.

وقال الإمام المناوي (ت 1031هـ) واصفا المنهج التربوي المحمود الذي ينبغي يسلك في التدريس: «خيارهم من يستعمل سهولة الإلقاء، بنصح وتلطف، ومزيد بيان، وساطع برهان، ويبدل جهده لتقريب المعنى لفهم الطالب، ولا يفجأه بالمسائل الصعبة؛ بل يقرر له ما يحتمله ذهنه، ويضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل وتوضيحها، ثم يذكر الدلائل وتوجيهها، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها، لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها. يذكر الأدلة موضحة منقحة لمتحنها، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها، وما يتعلق بها من فرع وأصل، ومن وهم فيها في حكم أو تخريج أو نقل، بعبارة جلية، عرية عن التعقيد والإيهام، سليمة عن تنقيص أحد من الأعلام، مبينا مأخذ الحكمين، والفرق بين المسألتين، وبذلك يزول التعقد من البين»⁽²⁾.

ومما له ارتباط وثيق بالكفاية التربوية، (الكفاية التواصلية)، المتعلقة بطريقة تصريف الدرس من حيث الإلقاء والأداء، ومن حيث نبرة الصوت ودرجتها، والمحدثون كان لهم بالغ الاعتناء بها، شديدي الحرص على الأخذ بها في مجالس التحديث، لما لها من وقع على نفسية الطالب، وأثر على مجريات الدرس، حيث يظل الطالب مشدود الانتباه طيلة مجلس الإلقاء والسماع؛ لأن الاستقرار على نمط واحد في التواصل، وعدم تغييره بحسب المقام، من شأنه أن يضيي الرتبة على الدرس، ويسرب السآمة إلى نفوس المتعلمين، ومن الأمور الاعتبارية في رعي الكفاية التواصلية عند أهل الحديث، تعظيم ما يروونه، وذلك برفع الصوت عند الحاجة، تنزيها لمجالس التحديث عن الصخب

¹ - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 89).

² - فيض القدير شرح الجامع الصغير، عبد الرؤوف المناوي، المكتبة التجارية الكبرى-مصر، ط الأولى 1356هـ. (127/4).

واللغة الذي ينافي مقام تعظيم حديث رسول الله ﷺ، «وقد كان الأعمش لا يرفع صوته بالحديث إلا قدر ما يجوز جلساءه إعظاما للعلم»⁽¹⁾.

يقول المحرر (ابن جماعة) (ت733هـ) في وصيته السادسة: «أن لا يرفع صوته زائدا على قدر الحاجة، ولا يخفضه خفضا لا يحصل معه كمال الفائدة»⁽²⁾.

وإذا حضر ضعيف السمع مجلس التحديث، وجب رفع الصوت بالقدر الذي يتحقق به إفادته، وإذا كثر عدد الحاضرين بحيث يتعذر سماعهم جميعا، اتخذ المحدث مكانا عليا يبلغهم صوته.

يقول الإمام الخطيب (البغدادى) (ت463هـ): «فإن حضر المجلس سيئ السمع، وجب على المحدث أن يرفع صوته بالحديث حتى يسمعه، وإذا كثر عدد من يحضر للسمع، وكانوا بحيث لا يبلغهم صوت الراوي ولا يرونه، استحب له أن يجلس على منبر أو غيره حتى يبدو للجماعة وجهه، ويبلغهم صوته»⁽³⁾.

ومن الأمور المهمة التي اعتنى بها أهل الحديث، مما له صلة بالكفاية التواصلية، التأني في الكلام، والتمهل في إلقائه، حتى يحصل للمستمع التفكير والتأمل المفضي إلى الفهم، وإذا أملى المحدث طائفة من الأحاديث سكت يسيرا، حتى يتيح الفرصة للطالب للسؤال، أو الاستشكال، أو طلب إيضاح غامض ونحوه.

يقول الإمام (ابن جماعة) (ت733هـ): «الأولى أن لا يجاوز صوته مجلسه، ولا يقصر عن سماع الحاضرين؛ فإن حضر فيهم ثقل السمع؛ فلا بأس بعلو صوته بقدر ما يسمعه، ولا يسرد الكلام سردا؛ بل يرتله ويتمهل فيه؛ ليفكر فيه هو وسماعه، وإذا فرغ من مسألة أو فصل، سكت قليلا حتى

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 274).

2 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 74).

3 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 274-275).



يتكلم من في نفسه، وحتى لا يقطع -الطالب- على العالم كلامه، فإذا لم يسكت هذه السكينة فأتت الفائدة»⁽¹⁾.

وهذه القاعدة مستلة من منهج النبي ﷺ وطريقته في الخطاب، فلم يكن يسرد الحديث سرداً، بل ربما عاوده ثلاثاً حتى يفهم عنه ويحفظ. فعن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: «كان رسول الله ﷺ لا يسرد الكلام كسردكم، ولكن كان إذا تكلم بكلام فصل يحفظه من سمعه»⁽²⁾.

وقد بوب الإمام البخاري (ت256هـ) في صحيحه باب: (من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه)، وأورد تحته حديث أنس رضي الله عنه: «أن النبي ﷺ كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم عنه، وإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم ثلاثاً»⁽³⁾. إلا أن التكرار منوط عند المحدثين بحصول الفهم، وإلا لا وجه لذلك.

يقول الحافظ ابن حجر (ت463هـ) رحمته الله: «وذلك عندهم -أي التكرير- كان ليفهم عنه كل من جالسه من قريب أو بعيد، وهكذا يجب أن يكرر المحدث حديثه حتى يفهم عنه، وأما إذا فهم عنه فلا وجه للتكرير»⁽⁴⁾.

وقد أشار الحافظ ابن حجر (ت852هـ) إلى أن تكرار المحدث مرتبط بالخصائص العقلية للطالب، ونقل في ذلك قول ابن المنير (ت683هـ)، حيث قال عقب حديث أنس رضي الله: «والحق أن هذا يختلف باختلاف القرائح، فلا عيب على المستفيد الذي لا يحفظ من مرة إذا استعاد»⁽⁵⁾.

وقال الحافظ السخاوي (ت902هـ) في ترجمة يحيى بن محمد الأقصري (ت880هـ): «اشتهر بحسن التعليم والإرشاد، وإيضاح المشكل باللفظ اليسير، والتأني من غير صخب ولا مزيد حركة»⁽¹⁾.

1 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 75).

2 - رواه البيهقي في سننه، كتاب الجمعة، باب: ما يستحب من تبين الكلام وترتيبه، وترك العجلة فيه. برقم: 5823.

3 - رواه البخاري في صحيحه، كتاب العلم. باب: من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه. رقم: 95.

4 - جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر. (453/1).

5 - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني. (332/1).



ومن الأمور المهمة المتعلقة بـ(الكفاية التواصلية)، مراعاة مخارج الكلام بحسب سياقه، وبحسب المقام والغرض، فيخفض ويرفع بمراعاة ذلك. يقول الإمام (الماوروي) (ت450هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «من آدابه-أي المتكلم- أن يراعي مخارج كلامه، بحسب مقاصده وأغراضه، فإن كان ترغيباً قرنه باللين واللفظ، وإن كان ترهيباً خلطه بالخشونة، فإن لين اللفظ في الترهيب، وخشونته في الترهيب، خروج عن موضعهما، وتعطيل للمقصود بهما، فيصير الكلام لغواً، والغرض المقصود لهواً»⁽²⁾.

فهذه بعض الشواهد الدالة على اعتناء المحدثين بالجانب التربوي في التدريس، وعلى إلمامهم بالقواعد التي مكنتهم من تمهيد الطالب، وإيصاله إلى المنازل العليا في العلم.

يقول الدكتور عباس النجاوي: لقد «اهتم علماء السلف [خاصة منهم علماء الحديث] منذ وقت مبكر بأهمية تحضير المادة العلمية، وتنظيم فقراتها على وفق خطة مناسبة للعلم الذي يتقنه ويدرسه، ثم يختار الطريقة أو الطرائق التي يعرضها بموجبها في حلقة الدرس، ومن هنا برزت أهمية إلمام العالم بطرائق التدريس؛ لتوظيفها في تدريس علومه»⁽³⁾.

1 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، الحافظ السخاوي. (241/10).

2 - أدب الدنيا والدين، علي الماوردي. (ص 331).

3 - آداب العالم والمتعلم في التراث العربي والإسلامي، عباس النجاوي، دار الفلم-دمشق، ط الأولى 1433هـ/2012م. (ص148).





الفصل الرابع: الأصل النفسي والاجتماعي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة.

✧ مشكلة الفصل:

✧ ما أثر الأصل النفسي والاجتماعي في تكوين الملكة الحديثة؟



المبحث الأول: الأصل النفسي والعقلي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة

إن المطلع على ما ألفه علماء الحديث؛ سواء في المصنفات التي عنيت بذكر مسائل العلم ومباحثه، أو الكتب التي اهتمت بالتراجم والسير، أو المؤلفات التي خصت بذكر أسانيد المؤلف إلى شيوخه؛ أي (المعاجم)، و(المشيخات)، و(الأثبات)، يدرك أن هذا التراث الهائل قد ضم نصوصاً جمة وكثيرة تنبي بحق عن السبق الزمني لعلمائنا في مراعاة الخصائص السيكولوجية، وعن التأصيل للكثير من الشروط النفسية التي اعتبروها ركناً في استتمام لبنات (الملكة الحديثة)، وشرطاً في صحة عملية التدريس، فما برحوا باثني لها في مؤلفاتهم، وما فتئوا منبهين على أهميتها في إنجاح العملية التعليمية؛ إذ إن التعلم يستند في شق كبير منه إلى (الأصول السيكولوجية) التي يمددها بها علم النفس بمختلف فروعها، فما لم نعرف (خصائص المتعلم)، و(شروط تعلمه)، وكيفية حصول التعلم لديه؛ فإن إيصاله إلى منزلة (الملكة) أمر يستحيل دركه، ويعز نواله، لذلك كان علماء الحديث على خبر بهذه الأسس النفسية، وعلى إحاطة وظيفية بهذه الشروط، طبعاً بما يكفل لهم صناعة طالب الحديث وعلومه، وهذا لا يعفينا من الانفتاح على ما استجد في (علم النفس)، الذي يمدنا بتدقيقات لم تشرف عليها أنظار علمائنا، كل ذلك باستحضار مبدأ الوظيفة، والعرض على مصاف العقيدة وخصائص الذات، ثم بعد ذلك يصير تداول مفاهيم (علم النفس) المعاصر أمراً لا حرج فيه في إطار الاستئناس والاستصلاح.

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

يقول (أسافونا) الدكتور سعيد حمليح: «لقد اعتنى أهل الحديث خاصة، وكذا سائر أهل العلوم الشرعية الأخرى بمراعاة الجوانب (السيكولوجية)، و(القدرات المعرفية) للمتعلم في التعليم؛ إذ لم يكن

المدرس يتصرف في التدريس تخطيطاً وتنفيذاً بعيداً عن طبيعة المخاطب، وخصائصه النفسية، والمعرفية، والعقلية»⁽¹⁾.

✽ أولاد النضج والتميز

يراد بالنضج: سن التحمل التي يكون فيها الفرد قادراً على التميز، وواعياً بما يتحمله من مرويّات.

لقد ربط علماء الحديث النضج بالتميز، وليس بالسن، فمن كان مميزاً، مقتدراً على الفهم، صحّ تحمله، وجاز سماعه للحديث. يقول (الإمام) (الرامهرمزي) (ت 360هـ): «فليس المعتبر في كتب الحديث البلوغ ولا غيره؛ بل يعتبر فيه الحركة، والنضاجة، والتيقظ، والضبط. وقد دل قول الزهري: "ما رأيت طالباً للعلم أصغر من ابن عيينة"؛ على أن طلاب العلم في عصر التابعين كانوا في حدود العشرين»⁽²⁾.

قلت: والصحيح ما حرره الإمام القاضي عياض (ت 544هـ) في أن سماعهم كان في أقل من هذا، وأن العبرة في كل ذلك بالتيقظ والنباهة؛ إذ لو ربط التحمل بسن معينة، فقد يصل إليها ولا يحصل له ما يحصل لمن دونه، فعلم أن مدار التحمل على التميز.

يقول رحمه الله: «ولعلمهم إنما رأوا أن هذا السن أقل ما يحصل به الضبط، وعقل ما يسمع وحفظه، وإلا فمرجوع ذلك للعادة، ورب بليد الطبع، غبي الفطرة»⁽³⁾ لا يضبط شيئاً فوق هذا السن، ونبيل الجبلبة ذكي القريحة يعقل دون هذا السن»⁽¹⁾.

1 - المنهج في مباحث علم الحديث: سعيد حليم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى 1439هـ/2018م (ص376).

2 - المحدث الفاصل بين الراوي والواعي، الرامهرمزي. (ص 166).

3 - قلت: هذا الكلام صار مرفوضاً اليوم مع الدراسات التي قام بها خبراء علم النفس، وخاصة منهم نظرية الذكاءات المتعددة، التي أعادت النظر في مسمى الذكاء، وأكدت على أنه لا يوجد متعلم سوي الخلقة، كامل بنية العقل، يمكن أن يوسع بالبلادة أو الغباء. فكل متعلم يمتلك نوعاً من الذكاء، أو أنواعاً من الذكاءات بنسب مختلفة، كما أبطلت هذه النظرية الإطلاق العام للذكاء، فإذا أطلق فينبغي أن يعين في أي مجال، هل الذكاء الرياضي؟ أو الاجتماعي؟ أو التواصل... الخ.



وهنا لا بد أن أقف لأنبه على سبق المحدثين في ربط (التعلم) ب(التمييز)، وليس بالسن، هذا الخطأ الذي عد من سقطات (المدرسة البنائية)⁽²⁾ لجون بياجى، حيث نمطت مراحل المتعلمين وفق سلم سيني (أي مرتبطا بالسن)، فأبعدت بذلك الفروق الفردية، وما قد يظهر على بعض المتعلمين من النبوغ المبكر، والذكاء الذي يقوون من خلاله على التجريد، وحل المسائل المنطقية وغيرها.

يقول أسافونا الدكتور سعيد حليم: «مفهوم الذكاء عند بياجى مفهوم خطي تراكمي، يعتمد (نموذج السلم). وهذا يستبعد الفروق الذهنية الفردية، وما قد يظهر عند بعض الأطفال من خصائص وقدرات عقلية يحققون بها ما يخرج عن السلم الذي تحدث عنه بياجى»⁽³⁾.

وقبل أن أختتم هذا الشرط، أراني ملزما بتقييد نص تعقد عليه عناصر الأفكار، ومن الشواهد الأثرية. يقول شيخ الإسلام (ابن تيمية ت728هـ): «صاحب العلم في حقيقة الأمر هو القلب، وإنما سائر الأعضاء حجة له توصل إليه من الأخبار ما لم يكن ليأخذه بنفسه، حتى إن من فقد شيئا من هذه الأعضاء فإنه يفقد بفقده من العلم ما كان هو الواسطة فيه. فالأصم لا يعلم ما في الكلام من العلم، والضرير لا يدري ما تحتوي عليه الأشخاص من الحكمة البالغة، وكذلك من نظر إلى الأشياء بغير قلب، أو استمع إلى كلمات أهل العلم بغير قلب؛ فإنه لا يعقل شيئا؛ فمدار الأمر على القلب»⁽⁴⁾.

يقول الدكتور أحمد أوزي في تقديمه لكتاب (الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي للدكتور عبد الواحد أولاد الفقيهي): «لقد أنزلت هذه النظرية الذكاء من مستواه التجريدي إلى المستوى العملي التطبيقي، فهي نظرية تعتبر كل المتعلمين أذكاء، كل بحسب طريقته وأسلوبه في العمل». (ص 6).

وينظر محتوى هذه الدراسات فهي قيمة ومفيدة.

1 - الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، القاضي عياض، تحقيق: محمد الصومعي البيضاوي، الناشر المتميز-المدينة النبوية، ط الأولى 1438هـ/2017م. (ص142).

2 - ظهرت النظرية البنائية في القرن العشرين مع رائد علم نفس النمو المعرفي (جون بياجى) سنة (1896-1980)، وهي «نظرية تقوم على إعادة اعتبار الذات المتعلمة من خلال ما يقع في الدماغ، الذي هو آلة للتفكير والسيرورات العليا. إن التعلم في (النظرية البنائية) يبني من خلال (تكيف) الذات مع (موضوع التعلم)؛ وذلك عبر: (الاستيعاب) و(التلاؤم) اللذين يؤديان إلى (التوازن) الحاصل في الدماغ بين المعطيات السابقة، والمعطيات الجديدة» المرجع في كيفية التدريس، سعيد حليم. (ص 163-164).

3 - المرجع في كيفية التدريس، سعيد حليم (ص 170).

4 - مجموع الفتاوى، ابن تيمية. (166/5).



هذا النص البديع لشيخ الإسلام ابن تيمية، كتب في القرن الثامن هجري، وهذا الذي ذكره
رحمته الله لم تتوصل إليه نظرية الذكاءات المتعددة إلا في الآونة الأخيرة، التي اعتبرت إصابة الدماغ ببعض
التشوهات مقياساً لإتلاف ذكاء من الذكاءات.

يقول الدكتور جبر الواصل الفقيهي: «من معايير قياس الذكاء، عزله (=أي الذكاء) عند
إصابة الدماغ، ويتأسس هذا المعيار على التجارب والدراسات العصبية النفسية حول مناطق معينة من
الدماغ. وهو معيار مستمد من صميم عمل جاردنر كأستاذ لعلم الأعصاب في كلية الطب ببوسطن،
حيث كان يشغل على حالات أشخاص تعرضوا لحوادث، أو أمراض أتلقت مناطق من دماغهم،
وتبين من خلالها أن التلف يصيب بشكل انتقائي ذكاء معيناً، دون أن يمس ذكاءات أخرى»⁽¹⁾.

1 - الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي، عبد الواحد أولاد الفقيهي، ط الأولى 2012م. (ص15).

✽ ثانياً: القرار العقلية والفروق الفردية.

ينبغي أن نبين بدءاً أن مراعاة الفروق الفردية، والقدرات العقلية قبل أن يكون شرطاً في حصول التعلم، ومبدأ من أهم المبادئ التي يعنى بها علم النفس التربوي، فهو مؤصل في كتاب الله تعالى وفي سنة رسول الله ﷺ؛ ذلك أن التكليف من شروطه فهم الخطاب، وهذا الفهم يقتضي أن لا يخاطب المكلف إلا بما يقوى على استيعابه، وهذا من مقاصد الشارع في خطابه. وقد جعل الإمام الشاطبي قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام، من بين المقاصد الأربعة الكبرى للشارع.

يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾⁽¹⁾

قال الإمام ابن جرير الطبري (ت310هـ): «يقول تعالى ذكره: وما أرسلنا إلى أمة من الأمم من قبلك، ومن قبل قومك رسولا إلا بلسان الأمة التي أرسلناه إليها، ولغتهم؛ ليبين لهم» يقول: ليفهمهم ما أرسله الله به إليهم من أمره ونهيهِ، ليثبت حجة الله عليهم»⁽²⁾.

ومن السنة النبوية المطهرة يقول النبي ﷺ: «يا عائشة لولا أن قومك حديث عهدهم - قال ابن الزبير: بكفر - لنقضت الكعبة، فجعلت لها بايين: باب يدخل الناس، وباب يخرجون»⁽³⁾.

وعن عبد الرحمن بن أبي بكرة عن أبيه قال: قال النبي ﷺ: «ليبلغ الشاهد الغائب، فإن الشاهد عسى أن يبلغ من هو أوعى له منه»⁽⁴⁾.

وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: «كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام؛ كراهة السامة»⁽¹⁾.

¹ - سورة إبراهيم، الآية:4.

² - جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير الطبري، تحقيق: أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1420هـ/2000م. (516/16).

³ - صحيح البخاري، كتاب العلم، باب من ترك بعض الاختيار، مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه، فيقعوا في أشد منه، برقم: (126).

⁴ - صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم: رب مبلغ أوعى من سامع، برقم: (67).



ومن أبين الأحاديث النبوية الدالة على مراعاة النبي ﷺ لهذا الأصل في معاملة الصحابة رضي الله عنهم ما

ورد في (صحيح مسلم)، أن أبا ذر الغفاري رضي الله عنه قال: «قلت يا رسول الله، ألا تستعملني؟ قال: فضرب على منكبي، ثم قال: يا أبا ذر إنك ضعيف، وإنها أمانة، وإنها يوم القيامة خزي وندامة، إلا من أخذها بحقها، وأدى الذي عليه فيها»⁽²⁾.

وفي رواية أخرى أنه ﷺ قال: «يا أبا ذر، إني أراك ضعيفا، وإني أحب لك ما أحب لنفسي، لا تأمرن على اثنين، ولا تولين مال يتيم»⁽³⁾.

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

إن من بين أهم الشروط التي استند إليها علماء الحديث في التدريس، وأولوها عناية بالغة، مراعاة (القدرات العقلية)، و(الفروق الفردية)، إيماننا منهم أن المتعلمين في استعداداتهم، وتلقينهم للعلوم تختلف منازلهم، وتتباين رتبهم، فلو فرض حملهم جميعا على طريقة واحدة في التدريس، وعلى أسلوب موحد في التبليغ؛ لأدى ذلك إلى إلحاق الضرر ببعض الآخر، ولأدى إلى نفرة قد تسبب انقطاعهم عن التعلم؛ لأن الطالب في بداية تحصيله يكون عاجزا عن استيعاب تفاصيل العلم ودقيقه، فيظل ذهنه متشوقا إلى درك الأصول الكلية الإجمالية التي تؤهله إلى فهم الجزئيات. فلو حمل في مبتدأ أمره على ما لا يستوعبه ذهنه، حار وأبلس؛ بل الأخطر أن يترسخ لديه تمثيل يوحى إليه أنه ليس أهلا للتحخصص في علوم الحديث. وما النفرة التي نجدها في زماننا هذا من هذا العلم إلا بسبب هذا التمثيل، والحقيقة أن مدخل الداء، وممكن البلاء؛ إنما أوتي من قبل طرق التدريس التي لم تحترم مرحلته العمرية، وخصائصه العقلية، وقدراته التي لا تسمح بإغراقه في لجلل الخلافات، والتوسع في التدقيقات التي لا تستوعبها مرحلته.

1 - صحيح البخاري، كتاب العلم، باب: ما كان النبي ﷺ يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا، برقم: (68).

2 - صحيح مسلم، كتاب الإمارة، باب: كراهة الإمارة بغير ضرورة، برقم (1825).

3 - صحيح مسلم، كتاب الإمارة، باب: كراهة الإمارة بغير ضرورة، برقم (1826).



يقول (أسافونا) (الركنور سعيد سليم): «إن عدم مراعاة (قدرات المتعلمين) واختيار ما يناسبهم من تعلمات وأنشطة؛ يؤدي بفئة منهم إلى التخلي عن الدراسة بدعوى صعوبة المقرر، أو بدعوى قصور المتعلم. والسبب في الحقيقة يعود إلى عدم مراعاة الأستاذ لخصائص الفئة المستهدفة؛ إذ هو المسؤول الأساسي على ما يقع للمتعلم من إقبال، أو إدبار عن التعلم»⁽¹⁾.

يقول (الإمام) (المحرر) (ابن جماعة) (ت 764هـ) رحمه الله: «وكذلك لا يلقي إليه ما لم يتأهل له؛ لأن ذلك يبدد ذهنه، ويفرق فهمه، فإن سأله الطالب شيئاً من ذلك لم يجبه، ويعرفه أن ذلك يضره، ولا ينفعه، وأن منعه إياه لشفقته عليه، ولطف به، لا بخلا عليه، ثم يرغبه عن ذلك في الاجتهاد والتحصيل؛ ليتأهل لذلك ولغيره، وقد روي في تفسير الرياني أنه الذي يربي بصغار العلم قبل كبارهم»⁽²⁾.

هذا النص الفريد ربط بين مؤثرين مهمين في التدريس، وهما: (تأهل الطالب) و(حصول الفهم)، وجعل العلاقة بينهما علاقة السبب بالمسبب، لا يحصل الثاني إلى بحصول الأول، فإذا لم يعتبر المدرس أهلية متعلمه في استيعاب المحتوى المعرفي أدى ذلك إلى تبديد ذهنه، وتفريق فهمه.

إن من أهم متجليات الأخذ بمبدأ مراعاة الفروق الفردية في التدريس، عدم التوسع في إيراد المسائل التي لا يبنى عليها عمل المحدث، وتجنب الإيغال في التشقيقات الأجنبية عن وظائفه، النائية عن طبيعة اشتغاله. وقد نبهت على طرف من هذا المبدأ في أهمية البحث في الخصائص المميزة لعلوم الحديث، وكذا في وظائفه، ومقاصد التأليف فيه، وأرجعت قيمة استنطاقها إلى (ضبط مسالك النظر الحديثي)، (وتسوير البحث في مسائله ومباحثه)، بما يحكم عمل المحدث، ويجعله منضبطاً لوظائف العلم، ومقاصد تدريسه؛ فكلما هفت نفسه التوسع في (العواري) الأجنبية عن طبيعته لفظها، وما انضبط لها اعتبرها، وبهذا المسلك الوظيفي، والنظر المآلي في التدريس، يجد المتعلم نفسه

1 - المرجع في كيفية التدريس، سعيد سليم. (ص 94).

2 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 88).



متدرجا في فهم مسائل العلم، ومتقيا في درك تفاصيله، ومتشوقا إلى الاستزادة منه. أما «من يتبحر بذكر المسائل العلمية لمن ليس من أهلها، أو ذكر كبار المسائل لمن لا يحتمل عقله صغارها [فهذا] على ضد التربية المشروعة، فمثل هذا يوقع في مصائب؛ ومن أجلها قال علي عليه السلام: (حدثوا الناس بما يفهمون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله) ⁽¹⁾ «⁽²⁾».

لذلك عد علماءنا أخذ المدرس بهذا المبدأ في التعليم من أهم المعايير الدالة على أستاذيته، والمواصفات المنبئية على رسوخه في صناعة التدريس. قال الإمام الشاطبي (ت790) رحمته الله: «فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظة على هذه المعاني، وإلا لم يكن مربيا، واحتاج هو إلى عالم يريه» ⁽³⁾.

يقول الإمام ابن جماعة (ت733هـ): «أن يحرص على تعليمه، وتفهمه، ببذل جهده، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه، أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره.

ويبدأ بتصوير المسائل، ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها، ودليلها» ⁽⁴⁾.

فهذا النص الثمين يبين لنا مسلكا من مسالك تقريب العلم، وطريقة من الطرق الرائدة التي استطاع من خلالها علماءنا ترقية الطالب في سلم (الملكمة)، والوصول به إلى منزلة الحذق والاستيلاء على العلم. لقد تضمن هذا النص جملة من القواعد المهمة:

أولا: الحرص، وهذا من أعظم الأسس التي تصبر المدرس على خوض غمرة التدريس؛ خاصة إذا علم أن الطالب في بداية تحصيله لعلوم الحديث يكون عاجزا عن سرعة الاستيعاب، وعن دقة

1 - أخرجه الإمام البخاري في صحيحه معلقا، كتاب: العلم، باب: من خص قوما دون قوم كراهية أن لا يفهموا. رقم: 127.

2 - الموافقات لأبي إسحاق الشاطبي. (168/2).

3 - نفسه. (169/2).

4 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 89).



التصور، فإن لم يكن له صبر على تفهيمه، وتلطف في تعليمه، أصيب بالملل والفتور. فالحرص أمانة من أمارات (التهمم) و(الحرقه) و(الريانية)، فمن لم يكن متهمما ريانيا فأنى له الحرص؟

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ): إن: «العالم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله

خلط عليه أمره، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بغض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به»⁽¹⁾.

ثانيا: تقريب العلم بما لا يتعارض مع قدراته العقلية، وذلك باعتماد كل وسائل التقريب والإرشاد، إما بضرب الأمثلة، وإما بإعادة المشروح، وإما بالتطبيق... إلخ. وقوله رَحِمَهُ اللَّهُ: (ويوضح لمتوقف الذهن)، هذا دليل على استشعار المحدثين لهذا الشرط في التدريس؛ لأن المتعلمين ليسوا على وزن واحد في الفهم والاستيعاب، فمن توقف ذهنه شق عليه مسابقة شيخه فيما يلي من مسائل العلم وقضاياها، فلو لم يعتبر المدرس أن هناك صنفا من متعلميه لم يتصوروا ما شرح لهم، فوت عليه استيعاب ما يلي من المباحث؛ وذلك إيدان بانقطاعهم عن التحصيل.

لقد كان علماء الحديث على وعي كبير بأهمية الفروق الفردية في التدريس، ومراعاة أحوال الطالب في سماعه للأحاديث وتدوينها؛ لأن الطلبة في إدراكهم لما يلقي عليهم تتفاوت منازلهم، وتباين رتبهم، فمنهم الشاذي الذي ينزل سماع شيخه منزلة لا تلقي في قلبه شبهة، ومنهم من يخوض التأويل، واعتساف الفهم؛ فالواجب حيال هذا، مراعاة القدرات العقلية للطلبة؛ أي تسميع الأحاديث التي يتأكد للشيخ أنها لا تحمل تأويلا يؤدي إلى تعطيل صفات الله سبحانه، أو تشبيهه عز وجل بما لا يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه.

يقول الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ): «وقد استُحب للملي أن يجمع في إملائه بين الرواية عن

جماعة من شيوخه مقدما للأعلى إسنادا، أو الأولى من وجه آخر، ويملي عن كل شيخ منهم حديثا واحدا، ويختار ما علا سنده وقصر متنه، فإنه أحسن وأليق، وينتقي ما يمليه ويتحرى المستفاد منه،

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 225).



وينبه على ما فيه من فائدة وعلوم وفضيلة، ويتجنب ما لا تحتمله عقول الحاضرين، وما يخشى فيه من دخول الوهم عليهم في فهمه»⁽¹⁾.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت 463هـ): «ويتجنب المحدث في أماليه رواية ما لا تحتمله عقول العوام، لما لا يؤمن عليهم فيه من دخول الخطأ والأوهام، وأن يشبهوا الله تعالى بخلقه، ويلحقوا به ما يستحيل في وصفه، وذلك نحو أحاديث الصفات التي ظاهرها يقتضي التشبيه والتجسيم، وإثبات الجوارح والأعضاء للأزلي القديم، وإن كانت الأحاديث صحاحا، ولها في التأويل طرق ووجوه. إلا أن من حقها أن لا تروى إلا لأهلها خوفا من أن يضل بها من جهل معانيها، فيحملها على ظاهرها، أو يستنكرها فيردها ويكذب رواتها ونقلتها»⁽²⁾.

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

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

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح (244).

² - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص349).



ومن طلب شاهدا لصحة هذا لم يعدمه، فقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ): أن « محمد بن طالب بن علي النسفي [قال]: سمعت صالح بن محمد يقول: أعلم من أدركت بالحديث وعلمه: علي بن المديني، وأفقههم في الحديث: أحمد، وأمهرهم بالحديث: سليمان الشاذكوني»⁽¹⁾.

وفكر الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) أن النسائي (ت303هـ) قال: « لم يكن في عصر أحمد مثل هؤلاء الأربعة: أحمد ويحيى، وعلي، وإسحاق. وأعلمهم علي بالحديث وعلمه، وأعلمهم بالرجال وأكثرهم حديثا يحيى، وأحفظهم للحديث والفقهاء إسحاق، إلا أن أحمد بن حنبل كان عندي أعلم بعلل الحديث من إسحاق، وجمع أحمد المعرفة بالحديث والفقهاء والورع»⁽²⁾.

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

ومن أدل الشواهد ما ساقه الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) «أن أبا علي الحافظ قال: ثنا أبو بكر الواسطي، قال: سمعت علي بن المديني، يقول: (شعبة أحفظ الناس للمشايخ)، (وسفيان أحفظ الناس للأبواب)، (وابن مهدي أحفظهم)، ثم إنه قال: للمشايخ والأبواب، (ويحيى بن سعيد أعرف بمخارج الأسانيد، وأعرف بمواضع الطعن من جميعهم)»⁽³⁾.

قال الإمام مسلم (ت261هـ): «إن الناس متباينون في حفظهم لما يحفظون، وفي نقلهم لما ينقلون:

1 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي (380/13).

2 - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي (483/1).

3 - نفسه. (466/1)، وينظر: سير أعلام النبلاء (213/7).



فمنهم الحافظ المتقن الحفظ، المتوقى لما يلزمه توقيه فيه، ومنهم المتساهل المشيب حفظه بتوهم يتوهمه أو تلقين يلقنه من غيره، فيخلطه بحفظه، ثم لا يميزه عند أدائه إلى غيره.

ومنهم ممن همته حفظ متون الأحاديث دون أسانيدها، يتهاون بحفظ الأثر، يحرصها من بعد فيحيلها بالتوهم على قوم غير الذين أدي إليه عنهم.

وكل ما قلنا من هذا في رواية الحديث، ونقال الأخبار فهو موجود مستفيض، ومع ما ذكرت لك من منازلهم في الحفظ ومراتبهم فيه، فليس من ناقل خبر وحامل أثر من السلف الماضين إلى زمننا هذا إن من أحفظ الناس، وأشدهم توقيا وإتقاناً لما يحفظ وينقل إلا الغلط والسهو ممكن في حفظه ونقله، فكيف بمن وصفت لك ممن طريقه الغفلة والسهو له في ذلك»⁽¹⁾.

قال الإمام (الماوروي) (ت450هـ): «ينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه ليعطيه ما يتحمله بذكائه، أو يضعف عنه ببلادته؛ فإنه أروح للعالم، وأنجح للمتعلم (...). وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً؛ لم يضع له عناء، ولم يخب على يديه صاحب.

وإن لم يتوسمهم، وخفيت عليه أحوالهم، ومبلغ استحقاقهم؛ كانوا وإياه في عناء مكد، وتعب غير مجد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد⁽²⁾ يكتفي بالقليل، فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه. ومن يردد أصحابه بين عجز وضجر، ملوه وملهم»⁽³⁾.

زمن التعلم وعلاقته بمراجعة الخصائص النفسية والعقلية لدى طالب الحديث.

(زمن التعلم) هو الوتيرة التي يتعلم بها المتعلم، والظروف المحيطة بالوضعيات التعليمية، وهو زمن خاضع للفروق الفردية بين المتعلمين، وخصائصهم النفسية، وهو يختلف عن (زمن

1 - التمييز، للإمام مسلم. (ص 38).

2 - سبق أن بينت أن هذا الأمر ترفضه الدراسات التربوية المعاصرة، وأنه لا يمكن أن يكون متعلم سوي الخلقة، كامل البنية العقلية، يمكن أن يوسم بالبلادة.

3 - أدب الدنيا والدين لأبي الحسن علي الماوردي. (ص 82).



التعليم)؛ لأن زمن التعلم نمطي، وهو الحصص الدراسية الزمنية المخصصة لكل مادة على حدة تحددها الوزارة الوصية.

لقد كان علماء الحديث على وعي كبير بأهمية زمن التعلم في علاقته بقدرات الطالب، وخصائصه النفسية؛ لأنه من المعلوم أن حلق الإماء والرواية كانت تستغرق اليوم كله، والطالب يطوف على مجالس التحديث لا يفوت مجلساً؛ لأنهم كانوا شديدي الحرص على السند العالي، وكل مجلس يفوته يضطره إلى أن ينزل درجة، والمحدث ربما باع داره، وكل ما يملك من أجل (الرحلة) في سبيل تحصيل سند عال يحفظه بنزول. فالشاهد أن تسميع الكتب، ورواية الأحاديث كانت تستغرق معظم أوقاتهم، فما كان من شيوخ الحديث إلا مراعاة هذه المتغيرات التي تؤثر في الحفظ والفهم.

لقد بوب الحافظ (الخطيب البغدادي) (ت463هـ) باباً عنونه بـ (كراهة التحديث لمن عارضه الكسل والفتور)، ثم أرففه بقوله: «حق الفائدة ألا تساق إلا لمبتغيها، ولا تعرض الا على الراغب فيها. فإذا رأى المحدث بعض الفتور من المستمع؛ فليسكت»⁽¹⁾.

ومنه قال: «حدث القوم؛ ما أقبلت عليك قلوبهم. فإذا انصرفت قلوبهم؛ فلا تحدثهم، قيل له: ما علامة ذلك؟ قال: إذا حذقوك بأبصارهم، فإذا تشاءبوا واتكأ بعضهم على بعض، فقد انصرفت قلوبهم؛ فلا تحدثهم»⁽²⁾.

وقال أيضاً: «إن للقلوب شهوة وإقبالاً، وإن للقلوب فترة وإدباراً؛ فاغتنموها عند شهوتها، ودعوها عند فترتها وإدبارها»⁽³⁾.

وقال أيضاً: «إن للقلوب نشاطاً وإقبالاً، وإن لها تولية وإدباراً، فحدثوا الناس ما أقبلوا عليكم»⁽¹⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي. (ص 216).

2 - نفسه. (ص216).

3 - نفسه. (ص 216).

ومن نبه على ضرورة الأخذ بهذا المبدأ في التدريس، (الإمام ابن جماعة ت733هـ)، حيث قال: «إذا سلك الطالب في التحصيل فوق ما يقتضيه حاله، أو تحمله طاقته، وخاف الشيخ ضجره أو صاه بالرفق بنفسه، وذكره بقول النبي صلى الله عليه وسلم: (إن المنبت لا أرضا قطع، ولا ظهرا أبقى)⁽²⁾، ونحو ذلك مما يحمله على الأناة، والاقتصاد في الاجتهاد، وكذلك إذا ظهر له منه نوع سامة، أو ضجر، أو مبادئ ذلك أمره بالراحة، وتخفيف الاشتغال، ولا يشير على الطالب بتعليم ما لا يحتمله فهمه، أو سنه، ولا بكتاب يقصر ذهنه عن فهمه»⁽³⁾.

فالنبي نخلص إليه من هذا الشرط أن مراعاة القدرات العقلية، والفروق الفردية من أكد ما ينبغي مراعاته في التدريس الجامعي، ومن أهم الركائز التي ينبغي أن يستند إليها في تدريس علم الحديث، وأن يختار من المحتوى، والطرق، والوسائل ما يتلاءم مع الفئة المستهدفة؛ لأنه من الخطأ الجسيم أن ينزل الطلبة منزلة واحدة في ذلك، وأن يعتمد في تدريسهم إلى طريقة موحدة تناسب صنفا دون آخر، فيكون ذلك إيذانا بانقطاعهم عن التحصيل، اعتقادا منهم أنهم غير مؤهلين لاستيعاب هذا العلم. والحقيقة أن مدخل الداء ليس في ذات العلم؛ بل في (مناهج التدريس)؛ فتجد المدرس يلقي بدقيق العلم وخفيه ظنا منه أن قدرات الطالب تؤهله لذلك، وما أوتي هذا الداء إلا من ضعف صناعة التدريس، وقلة الزاد في الكفاية التربوية؛ إذ ليس من الحكمة أن «ينظر العالم عند إلقائه العلم إلى العلم من حيث كونه علما صحيحا؛ وإنما ينظر إلى صحة تلقيه، ومن ثم فهمه والعمل به (...)».

قال الإمام النافعي (ت204هـ): «لو أن محمد بن الحسن كان يكلمنا على قدر عقله، ما فهمنا عنه؛ لكنه كان يكلمنا على قدر عقولنا فنفهمه»⁽⁴⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 216).

2 - رواه البيهقي في السنن الكبرى، جامع أبواب صلاة التطوع، باب: القصد في العبادة، والجهد في المداومة، برقم: 4743.

3 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة. (ص 91-92).

4 - الآداب الشرعية والمنح المرعية، محمد بن مفلح، دار عالم الكتب، د ت ط (2156).



وقال الخطيب البغدادي (ت463هـ): «اعلم أن القلب جارحة من الجوارح، تحتل أشياء، وتعجز عن أشياء، كالجسم الذي يحتل بعض الناس أن يحمل مائتي رطل، ومنه ما يعجز عن عشرين رطل، وكذلك منهم من يمشي فراسخ في يوم لا يعجزه، ومنهم من يمشي بعض ميل فيضر ذلك به... فكذا القلب: من الناس من يحفظ عشر ورقات في الساعة، ومنهم من لا يحفظ نصف صفحة في أيام. فإذا ذهب الذي مقدار حفظه نصف صفحة يروم أن يحفظ عشر ورقات (تشبها بغيره) لحقه الملل، وأدركه الضجر، ونسي بما حفظ، ولم ينتفع بما سمع. فليقتصر كل مرء من نفسه على مقدار يبقى فيه ما لا يستفرغ كل نشاطه؛ فإن ذلك أعون له على التعليم من الذهن الجيد والمعلم الحاذق...»⁽¹⁾.

✽ ثالثاً: الشهوة

يراد بالشهوة في هذا السياق: توقان النفس، وشغف القلب نحو الاستزادة من العلم، وطلب الاستيلاء عليه، والبلوغ فيه إلى المنزلة العليا. والشهوة أحكم استيلاء على النفس من الرغبة. إن علم الحديث شديد المآخذ، واسع المصادر، يحتاج معه الطالب إلى همه تكسر كل الصعاب والمشاق على صخور الشهوة؛ لأنه علم لا يجود بمكنونه، ولا يبوح لصاحبه بسر مخزونه، إلا إذ أعطاه خالص المحبة، ودفع في سبيله مهج النفس، وأنفق عليه ماء الشباب.

إن شهوة العلم تحرك الطبع المستكن في ذات الطالب، وتجعله مقبلاً بكليته عليه، منصرفاً عن غيره إلا له، ومن حمل على تعلم ما يخالف طبعه لم يجد شهوة في الاستزادة منه، ولا حصلت له رغبة في الاستكثار منه، لذلك عد الاختيار من أكد الركائز التي استند إليها علماءنا في التدريس، اختياراً أساسه ومستنده شهوة الطالب ورغبته في التخصص فيما تميل إليه نفسه، فمن وجد نفوراً من علم ما، وإدباراً عنه، صرف إلى ما يجد له شهوة ورغبة في الاستكثار منه؛ لأن النفس لا تسمح بكل

1 - الفقيه والمتفقه، الخطيب البغدادي. (215/2).

قواها إلا إذا وافقت طبيعتها العلم الذي تجد له أصلا مستكنا في تضاعيف القلب يحملها على الاستزادة منه.

يقول الجاحظ (ت255هـ): «ليس من نظر في العلم على الرغبة والشهوة له، كمن نظر فيه على المكسبة به، والهرب إليه؛ لأن النفس لا تسمح بكل قواها إلا مع النشاط والشهوة»⁽¹⁾.

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

يقول الشيخ المحرر عبيد العزيز الطريفي: وما «يدل على أثر النفوس أيضا في العقول: أن عقل الإنسان الواحد يكون سريع الاستيعاب لبعض العلوم وبعض المسائل؛ حتى يعتبر فيها من الأذكياء، ولكنه لا يستوعب علوما أخرى هي أقل صعوبة وتعقيدا مما استوعبها؛ بل ربما يكون العلم واحدا والإنسان مختصا به ويستوعبه، فيجد في بعض الأوقات استغلاقا عن فهم أيسر مسائله؛ وذلك لأن توجه العقل للاستيعاب والفهم جاء معاكسا إما لطبع النفس، أو شهوتها، أو العوارض عليها في علم معين أو في وقت معين (...). ولهذا فأكثر الناس فشلا من يستخدم عقله وهو لا يعرف نفسه»⁽²⁾.

ومن أنفس النصوص وأعمقها دلالة على هذا الشرط، والتي تنبي بحق عن سبق الزماني لعلمائنا في مراعاة الجوانب النفسية في التعلم، ما ذكره الإمام الماوردي (ت450هـ) في (أدب الدنيا والدين). حيث قال:

1 - الرسائل لأبي عثمان عمرو الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي-القاهرة، ط الأولى 1399هـ/1979م (297/1).

2 - الفصل بين النفس والعقل، عبد العزيز الطريفي، ط مكتبة دار المنهاج-الرياض، ط الأولى 1439هـ. (ص 23).

«اعلم أن المتعلمين ضربان: (مستدعي)، و(طالب)؛ فأما المستدعي إلى العلم؛ فهو من استدعاه العالم إلى التعليم، لما ظهر له من جودة ذكائه، وبأن له من قوة خاطره. فإذا وافق استدعاء العالم شهوة المتعلم؛ كانت نتيجتها درك النجباء، وظفر السعداء؛ لأن العالم باستدعائه متوفر، والمتعلم بشهوته مستكثر»⁽¹⁾.

✽ هذا النفس نفس الأمور مهمة:

أولاً: إن المدرس ينبغي أن يكون قريباً من طلابه، خبيراً بأحوال كل واحد منهم على حدة، يقربهم إليه ما استطاع لذلك سبيلاً. فإن لمس ذكاء من أحدهم؛ قرب به إليه، ورجا له النفع العاجل، وحفز همته على الاستزادة من الطلب، والسعي في الإكثار مما به يرتقي إلى منازل العليا في (الملكمة الحديثة). إلا أن هذا الاستدعاء لا يكون له بالغ التأثير؛ إلا إذا قابله الطالب بشهوة توطد أكناف ثقة شيخه به، وترسخ وشائج المحبة له. فمن أقبل عليه شيخه مع صدوفه وإعراضه؛ لم ينتفع بعلمه ولو كان شديد الحرص على نفعه. لذلك يقول (المحرر ابن جماعة ت733هـ) في وصيته للمدرس: «أن يسمح له بسهولة الإلقاء في تعليمه، وحسن التلطف في تفهيمه، لا سيما إذا كان أهلاً لذلك؛ لحسن أدبه، وجودة طلبه، ويجرضه على طلب الفوائد، وحفظ النوادر والفرائد، ولا يدخر عنه من أنواع العلوم ما يسأله عنه وهو أهل له؛ لأن ذلك ربما يوحش الصدر، وينفر القلب، ويورث الوحشة»⁽²⁾.

ولما ذكر (الجاحظ ت255هـ) أوجه المفاضلة بين الحفظ والفهم، بين أن بينهما قاسماً مشتركاً، مرجعاً ذلك إلى الشهوة. قال: «وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط. والذي يعالجان به ويستعينان متفق عليه، ألا هو فراغ القلب للشيء، والشهوة له، وبهما يكون التمام، وتظهر الفضيلة»⁽³⁾.

1 - أدب الدنيا والدين للماوردي. (ص 84-85).

2 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، لابن جماعة (ص 88).

3 - الرسائل لأبي عثمان عمرو الجاحظ. (30/3).

فالشهوة تقدح زناد العقل، وتقوي باعث النفس في الإقبال على المحفوظ، فلا يجد الطالب لذة⁽¹⁾ أقر لعينه من استظهار محفوظه، وإتمام مرغوبه، وإذا صادفت هذه الشهوة فراغ القلب من الشواغل، وخلو خاطر من عوارض الموم، ومشاغل الحياة التي تحول بينه وبين صفاء الذهن، فقد حاز القدح المعلى في الطلب والتحصيل، ونال شرف الإمامة في العلم. وفراغ القلب لا يحصل إلا بالإقبال كلية على العلم، والإدبار جملة عن كل مشوش يصرفه عن درك تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب لما أقبل عليه. وقرطاس الإمام الجويني (ت478هـ) هذا المعنى بمداد التحقيق قائلاً: «لا شيء ينال طال فيه الفكر أو قصر إلا بتجريد الفكر في جهة الطلب»⁽²⁾، ومعلوم أن تجريد الفكر لا يكون إلا بقطع حبل الصوارف، وقطع الشواغل المؤثرة في صفاء التصور.

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

يقول الإمام الشوكاني (ت1250هـ): «وبالجملة فمن عرف الفنون، وأهلها معرفة صحيحة، لم يبق عنده شك أن اشتغال أهل الحديث بفنهم لا يساويه اشتغال سائر أهل الفنون بفنونهم ولا يقاربه؛ بل لا يعد بالنسبة إليه كثير شيء، فإن طالب الحديث لا يكاد يبلغ من هذا الفن بعض ما يريد إلا بعد أن يفني صباه وشبابه، وكهولته، وشيخوخته فيه، ويطوف الأقطار، ويستغرق بالسماع والكتب الليل

1 - قال الإمام الشافعي: (جعلت لذتي في هذا العلم وطلبه حتى رزقني الله منه ما رزق) مناقب الإمام الشافعي، ابن أبي حاتم الرازي، تحقيق: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، ط الأولى 1424هـ/2003م (ص18).

2 - البرهان في أصول الفقه، إمام الحرمين عبد الملك الجويني، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1418هـ/1997هـ، (36/1).

والنهار، ونحن نجد الرجل يشتغل بفن من تلك الفنون العام والعامين والثلاثة؛ فيكون معدوداً من محققي أهله ومتقنيه»⁽¹⁾.

إن المتتبع لسير المحدثين، والناظر في تراجم الذين حملوا مشعل هذا العلم، يجد الشهوة عاملاً من أكبر العوامل التي أكسبتهم (الملكمة)، وأورثتهم العبقرية والنبوغ في هذا العلم، فكانت المعين بعد الله في تحمل مشاقه، والحافز الأعظم على الاستمرار في تحصيله، فلم تصدهم مشاقه عن قطع المفاوز والقفار؛ بغية درك أصوله، وسماع عوالي أسانيده. ومن المثل المحلية لأثر الشهوة في صناعة المحدث، ما نقله الإمام الذهبي (ت748هـ) في (سيره) عن الإمام البرقاني (ت425هـ): «كان البرقاني ثقة ورعاً ثباتاً فهماً، لم نر في شيوخنا أثبت منه، عارفاً بالفقه، له حظ من علم العربية، كثير الحديث، صنف مسنداً ضمنه ما اشتمل عليه صحيح البخاري ومسلم، وجمع حديث سفيان الثوري، وأيوب، وشعبة، وعبيد الله بن عمر، وعبد الملك بن عمير، وبيان بن بشر، ومطر الوراق، وغيرهم، ولم يقطع التصنيف إلى حين وفاته، ومات وهو يجمع حديث مسعر، وكان حريصاً على العلم، منصرف الهممة إليه، سمعته يقول يوماً لرجل من الفقهاء معروف بالصلاح: ادع الله - تعالى - أن ينزع شهوة الحديث من قلبي، فإن حبه قد غلب علي، فليس لي اهتمام إلا به»⁽²⁾.

إن الشهوة من خصائصها أنها تستولي على مجامع قلب وجوارح من تلبست به، حتى يصير مقبلاً بكليته على ما اشتهاه، لا يلتفت إلى غيره حتى يقضي نهمه، ويبلغ بشهوته إلى منتهاه، فما تزال شهوته في ازدياد، كلما فترت حفزها على تطلب المزيد، فيستمر على هذا الحال طمعاً في بلوغ المعالي، فما تزال الشهوة به قائمة حتى يوصله الله المنزلة العليا، والدرجة الرفيعة فيما اشتهاه، وهذا منطوق كلام الإمام البرقاني (ت425هـ).

1 - أدب الطلب ومنتهى الأرب، محمد بن علي الشوكاني، حققه: عبد الله يحيى السريحي، ط مكتبة الإرشاد-صنعاء ودار ابن حزم-بيروت، ط الثانية 1435هـ/2014م. (ص 126).

2 - سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي. (465/17).

وقد وجدت لهذا النص تابعا يشهد لصحته في كلام الإمام يحيى القطان (ت 628هـ). قال (المحافظ

(الزهري) (ت 748هـ): «قال يحيى القطان: كان الثوري قد غلبت عليه شهوة الحديث، ما أخاف عليه إلا من حبه للحديث»⁽¹⁾.

لم يكن للمحدثين من شهوة تستولي على قلوبهم، أكثر من شهوة الظفر بشيخ صاحب أسانيد عالية، ومرويات ليست عنده. فقد كان الواحد منهم يبيع داره ومتاعه؛ ليرحل في سماع حديث عنده بنزول يريده بعلو⁽²⁾. دخل أهل الحديث يوما على يحيى بن معين في مرضه، قالوا له «ما تشتهي يا أبا محمد» قال لهم: إسناد عالي، وبيت خالي.

وقال أيضا: «أشتهي أن أقع على شيخ ثقة، عنده بيت ملئ كتباً، أكتب عنه وحدي»⁽³⁾.

لقد أدرك المحدثون أثر الشهوة في الإكثار من (السماع) و(الرحلة)؛ لأنها إذا استولت على قلب طالب الحديث، جعلته يسترخص كل شيء من أجل الظفر بمرغوبه، فلربما دفعته إلى الإكثار من المرويات دون انتقاء، ولا تخير، ولا فقه وعمل.

قال (الإمام) (الخطيب البغدادي) (ت 463هـ): «وليعلم الطالب أن شهوة السماع لا تنتهي، والنهمة من الطلب لا تنقضي، والعلم كالبحار المتعذر كيلها، والمعادن التي لا ينقطع نيلها؛ فلا ينبغي له أن يشتغل في الغربة إلا بما يستحق لأجله الرحلة»⁽⁴⁾.

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

1 - سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي. (256-255/7).

2 - نفسه. (92/11).

3 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 375).

4 - نفسه. (ص 447).



يقول الإمام الحاكم النيسابوري (ت 405هـ) في وصف ما كان عليه أهل الحديث من الصبر على شدائد التحصيل، ومشاق الطلب: «إن أصحاب الحديث نبذوا الدنيا بأسرها وراءهم، وجعلوا غذاءهم الكتابة، وسمهم المعارضة، واستروحوا (المذاكرة)، وخلوقهم المداد، ونومهم السهاد، واصطلاهم الضياء، وتوسدهم الحصى، فالشدائد مع وجود الأسانيد العالية عندهم رخاء، ووجود الرخاء مع فقد ما طلبوه عندهم بؤس، فعقولهم بلذاذة السنة غامرة، وقلوبهم بالرخاء في الأحوال عامرة، تعلم السنن...»⁽¹⁾.

فمن لم تكن شهوة الحديث أرسخ في نفسه من شهوات الدنيا وملذاتها؛ فلا يطمع نوال المنزلة العليا في الحديث النبوي وعلومه؛ بل لا يرجى له التعمير طويلا فيه. ولهذا تجد السالكين في دروب تحصيله قلة قليلة، لا يقوى على الاستمرار في طلبه إلا من رزق هذه الشهوة، واستكنت قلبه وغلبت عليه، والشأن كما قال ابن قيم رحمه الله (ت 751هـ): «كلما كانت شهوة الظفر بالشيء أقوى؛ كانت اللذة الحاصلة بوجوده أكمل. فما لم تحصل تلك الشهوة؛ لم تحصل تلك اللذة»⁽²⁾.

يقول الحافظ سبعة بن الحجاج (ت 160هـ): «أي شيء ألد من أن تلقى شيخا في شيء قد لقي الناس، وأنت تستشير، وتخرج منه العلم، قد خلوت به»⁽³⁾.

ولما ذكر الحافظ الزهبي (ت 748هـ) الإمام إبراهيم الحربي (ت 285هـ)، نقل أخبارا عن اشتياق معاصريه إلى الجلوس إليه ومذاكرته، والأخذ عنه، والذي استوقفني في ذلك كله، أن بعضهم جعل شهوته في لقائه، وهذه أمانة دالة على عظم حب الحديث وأهله في قلوبهم، وأنهم استأثروا بها على جميع الشهوات واللذات. قال رحمه الله: «روى المخلص عن أبيه، قال: كان إسماعيل القاضي يشتهي أن

¹ - معرفة علوم الحديث، للإمام الحاكم النيسابوري. (ص 112-114).

² - مفتاح دار السعادة، ومنشور ولاية العلم والإرادة، ابن قيم، دار الكتب العلمية- بيروت د.ت.ط. (1/134).

³ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 375).



يلتقي إبراهيم، فالتقيا يوما. وتذاكرا، فلما افترقا، سئل إبراهيم عن إسماعيل، فقال: إسماعيل جبل نفخ فيه الروح. وقال إسماعيل: ما رأيت مثل إبراهيم»⁽¹⁾.

قال الإمام ابن قيم (ت751هـ): «من لم تغلب لذة إدراكه للعلم وشهوته على لذة جسمه وشهوة نفسه، لم ينل درجة العلم أبدا، فإذا صارت شهوته في العلم ولذته في إدراكه رجي له أن يكون من جملة أهله»⁽²⁾.

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

يقول الإمام الماوروي (ت450هـ): «ليس يقدر على الصبر على من هذه حالته-أي من يجد صعوبة في الحفظ والفهم-، إلا أن يكون غالب الشهوة، بعيد الهمة، فيشعر قلبه الصبر لقوة شهوته، ويكلف جسده احتمال التعب، لبعد همته؛ فإذا لاح له المعنى بمساعدة الشهوة، أعقبه ذلك إلحاح الآملين، ونشاط المدركين، فقل عنده كل كثير، وسهل عليه كل عسير»⁽³⁾.

وملخصه (الخلاصة) في هذا الشرط أنه ركيزة يجب اعتبارها في اختيار من يخوض غمرة طلب هذا العلم، وأن ينتقى من الطلبة ذوي الكفاءة العلمية، والاستعداد والرغبة والشهوة في حل عويص

1 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي. (356/13).

2 - مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ابن قيم. (142/1)

3 - أدب الدنيا والدين للماوردي. (ص 56).



مسائله، وغامض إشكالاته، والإجابة عن نوازله، ولعمري إن درك هذا لا يتأتى إلا بالتربية على الاختيار كما كان الشأن عند علمائنا.

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

إن الرغبة في التعلم من أهم الأصول التي ذكرت في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، وقد تجلّى ذلك بصورة واضحة في قصة سيدنا موسى مع الخضر عليهما السلام، ويظهر ذلك في قول موسى عليه السلام: ﴿ قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَني مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا (66) قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (67) وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا (68) قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا ﴾⁽¹⁾.

لا شيء أعون للطلاب على قدح زناد المهارات، والارتقاء في سلم الملكات، من الدخول إلى العلم من باب الرغبة والاستعداد؛ إذ بهما تمام التحصيل، وكمال الأهلية في علم الحديث، وهما من أكد الركائز التي يستند إليها التائق نوال (الملكة الحديشية)، الراغب في قفو أثر أئمتها، والطامع في اللحوق بذويها والراسخين فيها؛ لأنهما الباعث على الإقبال على العلم، والمحفز على الاستزادة منه، والمصبر على شدائد تحصيله، ومن دخل علم الحديث من باب الرغبة والمحبة والاستعداد، فلا العوائق تصده، ولا العوارض تصدّفه عن المجاهدة والمصابرة على درك مبتغاه، والوصول في هذا العلم إلى منتهاه، «فعلى قدر الرغبة يكون الطلب، وبحسب الراحة يكون التعب»⁽²⁾.

¹ - سورة الكهف، الآية: 69.
² - أدب الدنيا والدين، للإمام للماوردي. (ص57).

قال الإمام (الماوردي) (ت450هـ): «اعلم أن لكل مطلوب باعثا، والباعث على المطلوب شيان:

رغبة أو رهبة؛ فليكن طالب العلم راغبا راهبا.

أما الرغبة؛ ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته، وحافضي مفترضاته.

وأما الرهبة؛ فمن عقاب الله تعالى لتاركي أوامره، ومهملي زواجه. فإذا اجتمعت الرغبة

والرهبة أدتا إلى كنه العلم، وحقيقة الزهد؛ لأن الرغبة أقوى الباعثين على العلم، والرغبة أقوى

السببين في الزهد.

وقد قالت الحكماء: أصل العلم: الرغبة، وثمرته: السعادة، وأصل الزهد: الرهبة، وثمرته

العبادة»⁽¹⁾.

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

إن الطالب الذي لا يدرك أصل طبعه، يطول عليه الأمد في إخراج العلم المركوز فيه من القوة إلى الفعل. وعلى فرض خروجه؛ فإن بلوغ الغاية والتمام في الاستيلاء عليه، والحذق والتمهر فيه، يظل خافتا لا يصل فيه إلى درجة الإتقان، فضلا عن الإبداع والتجديد. ولذلك تجد صاحب هذا الأصل الطبعي، والاستعداد النفسي، يحصل في شهور ما لا يحصل غيره في سنوات، وهذه الأمر أشار إليها الإمام الغزالي (ت505هـ) بكلام دقيق، حيث قال: «إذا غلبت القوى البدنية على النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة التعلم وطول المدة، وتحمل المشقة والتعب وطلب الفائدة، وإذا غلب نور العقل على أوصاف الحس؛ يستغني الطالب بقليل التفكير عن كثرة التعلم، فإن نفس القابل تجد من الفوائد

1 - أدب الدنيا والدين، للإمام الماوردي. (ص 45-46).



بتفكر ساعة ما لا تجد نفس الجامد بتعلم سنة، وإذا انفتح باب الفكر على النفس، علمت طريقة التفكير، وكيفية الرجوع بالحدس إلى المطلوب؛ فيشرح قلبه، وتفتح بصيرته، فيخرج ما في نفسه من القوة إلى الفعل، من غير زيادة طلب، وطول تعب»⁽¹⁾.

إن هذا الكلام الذي ساقه الإمام الغزالي (ت505هـ) لا يفهم منه التقليل من أهمية طول (زمن التعليم) في حصول التعلم؛ لأن طول (زمن التعليم) شرط في حصول (الملكة)، ولكنه سيق للتنبيه على أن العلم يخرج من القوة إلى الفعل في زمن يسير إذا وُجد له أصل مركوز، أو أصل طبيعي في ذات المتعلم، على عكس غيره، فإنه «قد يجره الطبع في سن التوجيه إلى الخطأ في استغلال المواهب، فيتعلم علماً، أو يعمل عملاً وهو بطبعه مخلوق لغيره»⁽²⁾.

يقول الجاحظ (ت255هـ): «من كان متقسم الهوى، مشترك الرأي، متشعب النفس، غير موثّر على ذلك الشيء، ولا مهياً له، لم يحذق من تلك الأشياء بأسره، ولم يبلغ فيه غايته»⁽³⁾.

لقد كان علماء الحديث على وعي تام بأهمية الرغبة والاستعداد في طلب الحديث النبوي وعلومه، ونقلت عنهم عبارات منبئة عن استشعارهم جليل هذا الشرط، فقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ) في (سيره) أن وكيعاً (ت197هـ) -أي ابن الجراح- قال: «قالت أم سفيان لسفيان: اذهب، فاطلب العلم حتى أعولك بمغزلي، فإذا كتبت عدة أحاديث، فانظر هل تجد في نفسك زيادة، فاتبعه، وإلا، فلا تتعن»⁽⁴⁾.

فهذا النص صريح في الدلالة على أهمية الاستعداد الداخلي، والرغبة النابعة من ذات الطالب في الاستمرار في طلب الحديث والاستزادة منه، أو الصدوف عنه إلى غيره؛ لأن الطالب إذا وجد استعداداً نابعا من قلبه، لا شك أنه سيبدع، ويجدد، ويضيف لبنات لم يسبقه إليها غيره في ذلك

1 - مجموعة رسائل الإمام الغزالي (رسالة الحكمة في مخلوقات الله عز وجل)، أبو حامد الغزالي. (ص 68)

2 - دفاع عن البلاغة، أحمد حسن الزيات، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1436هـ/2015م (ص 14).

3 - رسائل الجاحظ، عمرو الجاحظ، (67/1).

4 - سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي (269/7).



العلم، وإن وجد إحباطا داخليا، فمهما عزز بمثيرات وتحفيزات خارجية فإنها لن تستمر طويلا، فيظل على هذا الإعراض إلى أن يصاب بما يسمى عند (المدرسة السلوكية)⁽¹⁾ بالانطفاء.

يقول أسافونا الركتور سعيد حليم: «لقد تنبه علماؤنا منذ قرون إلى العنصر المهم في (التعلم) المرتبط ب(الاستعداد)؛ الذي ينبع من رغبة داخلية للمتعلم؛ لأن هذه (الرغبة) تدفع المتعلم للإقبال على التعلم بكل نشاط وحيوية. أما الرغبة التي تثار بمثير خارجي عن ذات المتعلم؛ فقد تظهر حيناً وتخبو حيناً آخر؛ لكن (الرغبة الداخلية) تكون أديم وأقوى؛ إذ تساعد على تحمل كل مشاق التعلم»⁽²⁾.

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

يقول الجاحظ (ت255هـ): إن هناك «خصلة ينبغي أن تعرفها وتقف عندها، وهو أن تبدأ من العلم بالمهم، وتختار من صنوفه ما أنت أنشط له، والطبيعة به أعنى؛ فإن القبول على قدر النشاط، والبلوغ فيه على قدر العناية»⁽³⁾.

1 - «ظهرت المدرسة السلوكية بشكل قوي بعد الحرب العالمية الثانية، وشكلت ثورة علمية في (علم النفس) الحديث بعد أن أعلنت قطيعتها مع (المدرسة الاستبطانية) التي كانت تركز على (الشعور)، و(مفاهيم الإرادة)، و(الروح) و(الرغبة، والنية، والقصد). وقد استمدت (المدرسة السلوكية) توجهها من خلال استلهاهم مبادئ العلوم التجريبية، وخطوات المنهج العلمي المرتكز على: (الملاحظة، الفرضيات، التجريب، النتيجة، التأويل، التعميم، وبعد (إيفان بافلوف) و(فريدريك سكينر) و (إدوارد ثورندايك) و(جون واطسون) أبرز رواد النظرية السلوكية». المرجع في كيفية التدريس، سعيد حليم. (ص 131). وينظر: نظريات التعلم، سلسلة التكوين التربوي، العدد (2). (ص:7-20).

2 - المنهج في مباحث علم الحديث: سعيد حليم (ص 376).

3 - الرسائل لأبي عثمان عمرو الجاحظ. (106-105/3).



وأصل الرغبة والاستعداد شديد الارتباط بعاملين مهمين، إذا رفع أحدهما انحل عقد الطلب والتحصيل، ألا وهما (الطبيعة=الطبع)⁽¹⁾ و (الاختيار)؛ فأما الطبيعة فالمراد بها ما يخلقه الله في نفس الطالب من قوة تجعله مقبلا على هذا العلم، ومحبا له أكثر من غيره، وهذا السبب الذي جعل علماءنا المتقدمين يحثون الطالب في بداية تحصيله على درس جميع العلوم، وأن لا يزهد شيخه في تعلم فن دون آخر، وأن لا يقبحه في عينيه⁽²⁾، وأن لا يحمل على (التخصص) فيما شيخه يتقنه؛ لأن هذه الأرضية لها عوائد جلييلة، وآثار عظيمة؛ منها: أن يدرك أن العلوم الشرعية نسق جامع، غايتها خدمة الوحي كتابا وسنة، وأن تنوعها راجع إلى طبيعة نشأة العلوم وتطورها؛ أي تحولها من (الملكية) إلى (الصناعة)، وإلا فإنها في الصدر الأول اقتصرت على السلف بين الحديث والأصول واللغة والفقه، وإنما احتيج إلى الفصل بينها نظرا لطبيعة الإشكالات الاستمولوجية التي عرضت للعلوم الشرعية، والتي اقتضت أن تفصل منهجيا.

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

وهذه المعاني التي ذكرت، أصولها مرسية عند سلف أئمتنا، أسوق منها ما يرفع اللبس، ويزيل الغموض.

1 - وهذا الأمر أكد عليه علم النفس التربوي، عندما بين أن الاستعداد مركز في طبع الإنسان بالفطرة. قال الدكتور محمد فرحان القضاة: «إن الاستعداد بمفهومه العام، فطري موجود لدى الإنسان، وهو قدرة كامنة لديه، إذا لم يجد البيئة المناسبة والمثيرة الحافزة، فإنه يموت ويضعف» أساسيات علم التربوي: النظرية والتطبيق، محمد القضاة ومحمد الترتوري، ط دار الحامد-عمان. د.ت.ط. (ص189).

2 - قال الإمام الغزالي في الوظيفة السادسة من وظائف التعليم: «المتكفل ببعض العلوم ينبغي ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه (...) بل المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره. وإن كان متكفلا بعلوم؛ فينبغي أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة» إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، دار المعرفة-بيروت. د.ت.ط. (57/1).



يقول الإمام ابن الجوزي (ت 597هـ): «إن الله تعالى لما أراد بقاء العلم؛ لأنه الدليل عليه جعل بين طباع الناس وأصناف العلم مناسبة جوهرية، وعلاقة خفية، فينجذب كل طالب علم إلى ما يناسب جوهريته، لينحفظ بجملتهم العلم»⁽¹⁾.

وهذا المعنى دقيق الغور، عميق المآخذ؛ لأنه ربط بين (الطبع) و(بقاء العلم واستمراره). وكأني بالإمام ابن الجوزي استل هذه البارقة من مشكاة نبوة سيدنا رسول الله ﷺ عندما قال: «اعملوا، فكل ميسر لما خلق له»⁽²⁾. «فالعالم أي نوع كان، لا يدركه طالبه إلا بالانقطاع إليه، والإكباب عليه، والجد فيه، والحرص على معرفة أسرارهِ وغوامضهِ، ثم قد يتأتى جنس من العلوم لطالبه ويسهل، ويمتنع عليه جنس آخر ويتعذر؛ لأن كل امرئ إنما يتييسر له ما في طبعه قبوله، وما في طاقته تعلمه؛ فينبغي أن تقف حيث وقف بك، وتقتنع بما قسم لك، ولا تتعدى إلى ما ليس من شأنك ولا من صناعتك»⁽³⁾.

إن من أكثر المصطلحات ارتباطا بالاستعداد ما اصطلح عليه الإمام ابن خلدون (ت 808هـ) (بالفطرة) أو ما أثر أن يسميه غير واحد من المتقدمين بـ(الطبيعة)، إلا أن القاسم المشترك بينهم جميعا راجع إلى ضرورة اعتبار الاستعداد الموافق لطبيعة الطالب شرطا في حصول (الملكة)، والارتقاء في سلمها؛ لأنه من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة أن الطالب لا يقوى على التخصص في كل العلوم، ولا يستطيع الوصول فيها إلى التمام والكمال، فلا يجد بدا من اختيار ما تحفو نفسه الاستزادة منه، حتى تكون غالب قراءته ونظره في ذلك العلم؛ لأن الملكات لا تقبل المزاحمة.

يقول العلامة ابن خلدون (ت 808هـ): «من حصلت له ملكة في صناعة، قل أن يجيد بعدها ملكة في أخرى. والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان؛ فلا تزدهم دفعة، وما كان

1 - آفة أصحاب الحديث، ابن الجوزي (ص 177-178).

2 - أخرجه البخاري في كتاب تفسير القرآن، باب: {فسنيسره للعسرى} [الليل: 10] برقم: 4949.

3 - الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، الحسن الأمدي، تحقيق: سيد أحمد صقر، طبعة دار المعارف- بيروت. (419/1).



على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات، وأحسن استعدادا لحصولها. فإذا تلونت النفس بـ(الملكة) وخرجت عن الفطرة؛ ضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل من هذه (الملكة). فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف، وهذا بين يشهد له الوجود. فقل أن تجد صاحب صناعة يحكمها، ثم يحكم من بعدها أخرى، ويكون فيهما معا على رتبة واحدة من الإجابة. حتى إن أهل العلم الذين ملكتهم فكرية فهم بهذه المثابة. ومن حصل منهم على ملكة علم من العلوم وأجادها في الغاية؛ فقل أن يجيد ملكة علم آخر على نسبه؛ بل يكون مقصرا فيه إن طلبه؛ إلا في الأقل النادر من الأحوال. (ومبني سببه على ما ذكرناه من الاستعداد) وتلويحه بلون (الملكة) الحاصلة في النفس»⁽¹⁾.

فالشاهد من إيراد هذا النص إثبات العلاقة الوطيدة بين (الاستعداد)، و(الطبيعة)، أو (الفطرة)؛ إذ إن هذه الأخيرة تعتبر الرافد المؤثر في الاستعداد، والعامل الأساس في توجه الطالب إلى التخصص في العلم الذي يوافق طبعه، وأنه يحصل (الملكة) على قدر استعدادده ورغبته.

لذلك نجد في كتب التراجم أن علماء الحديث طلبوا علوما كثيرة، وحصلوا فنونا عديدة؛ لكنه غلب عليهم علم الحديث، هو الذي برعوا فيه، وبلغوا فيه شأوا بعيدا. ونالوا فيه شرف الأستاذية والحق، يقول (الإمام) (القاضي عياض) (ت544هـ): «أبو طاهر أحمد الأصبهاني الحافظ نزيل الإسكندرية، أحد المكثرين بها، وبقية المسندين، تفقه للشافعي، ودرس الكلام والأصول والأدب، ولقي مشايخ خراسان والعراق في ذلك، وغلب عليه علم الحديث والرواية»⁽²⁾.

ويقول (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) في ترجمة شيخه (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «واشتغل بطلب ما غلب على العادة طلبه، من أصل وفرع ولغة ونحوها، وطاف على شيوخ الدراية، لكنه كان في مدة الفترة وهو في المكتب، وبعد ذلك (حب) إليه النظر في التواريخ وأيام الناس حتى إنه ربما كان يستأجرها ممن هي عنده، فعلق بذهنه الصافي الرائق شيء كثير من أحوال الرواة (...)» (وحب

¹ - المقدمة، ابن خلدون (ص 420).

² - الغنية للقاضي عياض، تحقيق: ماهر زهير جرار، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ط الأولى 1402هـ/1982م. (ص 102).

الله - عز وجل - إليه فن الحديث النبوي)، فأقبل عليه بكليته، وأول ما طلب بنفسه في سنة ثلاث وتسعين؛ لكنه لم يكثر من الطلب إلا في سنة ست وتسعين»⁽¹⁾.

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

يقول الحافظ السخاوي (ت 902هـ) في ترجمة شيخه الحافظ ابن حجر (ت 852هـ): «وأكثر - رضي الله عنه - من التردد إلى العراقي، فقرأ عليه - من الكتب الكبار، والأجزاء القصار الكثير، وحمل عنه من (أماليه) جملة مستكثرة، واستملى عليه بعضها، وأذن له في تدريس (الألفية) و(شرحها)، و(النكت على ابن الصلاح) وسائر كتب الحديث وعلومه، وإفادتها، ولقبه بالحافظ، وعظمه جدا، ونوه بذكره. وقال: إنه (لرغبته) في الخير غني عن الوصية، زاده الله علما، وفهما، ووقارا، وحلما، وسلمه حضرا وسفرا، وجمع له الخيرات زمرا.

قلت -أي السخاوي-: وقد استجيب دعاء هذا العالم الرباني، والقطب النوراني، وكان يحيل في كثير مما يسأل عنه عليه، وربما كتب إليه بخطه يسأله عما يحتاج إلى الوقوف عليه»⁽²⁾.

وقال فيه الحافظ العراقي (ت 806هـ): «جمع الرواة والشيوخ، وميز بين الناسخ والمنسوخ. وجمع الموافقات والأبدال. وميز بين الثقات والضعفاء من الرجال، وأفرط بجده الحثيث، حتى انخرط في سلك أهل الحديث، وحصل في الزمن اليسير على علم غزير. وقرأ عليّ الألفية المسماة "بالتبصرة والتذكرة" من نظمي. وقرأ علي جميع (شرحي) عليها قراءة بحث، وتأمل، ونظر، وتعقل»⁽³⁾.

1 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، عبد الرحمن السخاوي. (126/1).

2 - نفسه. (137/1).

3 - نفسه. (271/1).



وهذا النص بالإضافة على ما نبه عليه من ضرورة الرغبة والحب في الإقبال على العلم، نبه على أمر في غاية الأهمية، وهو أثر الأستاذ الحاذق في صناعة طالب الحديث؛ فالعراقي (ت806هـ) كان معظما لتلميذه ابن حجر (ت852هـ)، منوها به، مثنيا على حدة ذكائه، فنخلص إلى أن للأستاذ أثرا بالغاً في ارتسام الشخصية العلمية لطلابه، وإسهاما عظيما في نبوغه.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «إن الأستاذ يؤدي دورا محوريا في إثارة الرغبة عند المتعلم. وذلك بما قد يتوفر عليه الأستاذ من خصائص تمكنه من التواصل الجيد مع الفئة المستهدفة؛ من خلال القدرة المعرفية، والمنهجية التي تتعلق بالتخصص، أو القدرة البيداغوجية التي يتمكن معها الأستاذ من (النقل التدريسي) لموضوع التعلم؛ حتى يكون في مستوى الفئة المستهدفة. لا يمكن للمتعلم أن يحب المادة المدرسة دون أن يكون المراقبة إلى ذلك حب أستاذ المادة. ويمكن القول: إن الأستاذ إذا كان محيطا بتخصصه؛ رحيمًا بتلاميذه؛ مراعيًا خصائصهم وفروقاتهم الفردية، عدلا في التعامل معهم؛ لا يمكن للمتعلمين في هذه الحالة إلا أن يقبلوا على مادته. والعكس صحيح؛ ذلك أن أسباب الهدر المدرسي، أو الشغب، تعود في الجانب كبير منها إلى شخصية الأستاذ»⁽¹⁾.

ويقول العلامة مولود السريري: «النفس والرغبة الجارحة إلى إدراكها، تدفع من حلت به إلى بذل الجهد، واستفراغ الطاقة، واستسهال الصعاب من أجل إدراك ما يطفئ في نفسه ما ذكر من الأحوال الملتهبة، ويريجّه من شدة ضغطها عليه، الذي استحوذ على جوارحه كلها (...). والمعلوم أن شدة الرغبة في المعرفة لا تدفع النفس بقوة إلى طلبها فقط، بل تؤدي كذلك إلى انتقاش المعلومات في الذاكرة انتقاشا قويا»⁽²⁾.

1 - المرجع في كيفية التدريس، سعيد سليم، مطبعة أنفو-برانت، فاس، ط الأولى 2009م. (ص108)
2 - تجديد علم أصول الفقه، لمولود السريري دار الكتب العلمية، بيروت. ط الأولى 1426هـ/2005م. (ص56-57).

✽ رابعاً: طول زمن التعليم

إن المراد بـ(زمن التعليم) المدة التي يقضيها الطالب في تلقي علم الحديث، وهو يختلف عن (زمن التعلم)؛ الذي يراد به: الوتيرة التي يتعلم بها المتعلم، والظروف المحيطة والمؤثرة فيه، فالأول نمطي، والثاني يخضع لاعتبارات نفسية، وعقلية، واجتماعية، وبيئية ترجع إلى ذات كل طالب على حدة. فالثاني تراعى فيه الأحوال المختلفة والمؤثرة في مدة استيعابه. أما الأول؛ فهو نمطي يضع في الحسبان المشترك الجمعي للمتعلمين كلهم.

لقد تقرر في (علم التدريس) أن للزمن أثراً بالغاً في حصول التعلم، وأنه عنصر من العناصر المهمة في بناء التعليمات، وأنه يستبعد الحديث عن بلوغ الطالب منزلة (الملكة)، وهو لم يعط للزمن حقه، ولم يراع للوقت حرمة. وتزداد أهميته أكثر عند الحديث عن العلوم التي تحتاج أن يفني فيها الطالب زهرة عمره. وإن من أشد العلوم افتقاراً إلى ذلك؛ علوم الحديث، وذلك راجع إلى طبيعتها المتمثلة في كثرة المصنفات التي اختصت بذكر الرجال جرحاً وتعديلاً، والأسانيد التي تحتاج جمعاً واستقصاء، والعلل الخفية التي تتطلب كشفاً وإيضاحاً، مع التفرغ التام لهذا الشأن، والتخلص الكامل من صوارف الحياة وعوارضها، والبعد ما وسعه الجهد عن المؤثرات الاجتماعية التي تلحق به الضرر في طلبه وتحصيله؛ إذ إن العلائق مؤثرة في تحصيله أيما تأثير.

وكم كان أستاذنا (الركنور سعيد سليم) يكرر على مسامعنا كلمة تشعل لهيب الرغبة في نفوسنا، وتوقد نيران الشهوة في بواطننا، وهي أن المتقدمين من أهل العلم والفضل والسابقة، لم يصلوا إلى ما وصلوا إليه، لكونهم امتلكوا قدرات خارقة، وعبقريّة يعز وجودها في الأجيال التي تليهم، فمن اعتقد هذا فقد ذهب به الظن بعيداً، ولم يدرك أن مدار العبقريّة في العلوم يرجع إلى طول (زمن التعليم)، والملازمة التامة لأرباب (الصناعة)، والتفرغ لهذا الشأن بكرة وأصيلاً. نعم، لا ننكر فضل الله عز وجل واصطفاه لهؤلاء الذين أخلصوا النية، وصدقوا في الطلب فمنحهم الله تعالى من الفتوحات الربانية، والإمدادات الصمدانية التي لم توجد في مجموع من جاء بعدهم، وفي الوقت ذاته لا ننكر أن



الله تعالى يدخر من الفهم والفتح للمتأخر ما لم تشرف عليه أنظار المتقدمين، والشواهد في ذلك تطول، أردت التنبيه فقط على عنصر الزمن، ومقدار تأثيره في نبوغ الطالب، ووصوله إلى منزلة (الملكة).

فمن استغرق زمنه بالتحصيل، ووسعت أوقاته الاشتغال، والنظر، والتدريب، والممارسة؛ فلا شك أن يضرب بسهم وافر في علم الحديث، وأن يدخل في زمرة المتحققين به، البالغين فيه شأوا بعيدا، ولما ذكر الإمام الصفدي (ت764هـ) عوامل نبوغ شيخ الإسلام ابن تيمية (ت728هـ)، أرجع ذلك كله - بعد توفيق الله - إلى العامل النفسي (=السيكولوجي) المتمثل في الرغبة المتقدمة، والهمة العالية، وطول (زمن التعليم). قال رحمه الله: «كان من صغره حريصا على الطلب، مجدا على التحصيل والدأب، لا يؤثر على الاشتغال لذة، ولا يرى أن تضع لحظة منه في البطالة فذة، يذهل عن نفسه ويغيب في لذة العلم عن حسه، لا يطلب أكلا إلا إذا أحضر لديه، ولا يرتاح إلى طعام ولا شراب في أبرديه»⁽¹⁾.

لا أبالغ إن قلت إن طول (زمن التعليم) من أهم الشروط التي استطاع المحدثون البلوغ من خلالها إلى منزلة (الملكة)؛ إذ تجد الطالب يقضي سنوات في التحصيل، ويمضي السنون في الطواف على أئمة الحديث، والرحلة في سبيل تحصيل عوالي أسانيدهم، وثني الركب في حلق إسماعهم، فلا يزال يرتقي في سلم منازل العلم بتؤدة وتدرج حتى يتشرب العلم شيئا فشيئا، فيحكم أصوله، ويتقن قواعده، ويرتاض على مسائله، فلا يزال على هذا الحال قائما حتى يختمر علم الحديث في ذهنه، ويتحقق به على التمام والكمال، ويستولي عليه استيلاء المستوعب له، إلى أن يصل إلى درجة الحذق، بلوغا إلى منزلة (الملكة)، وتلك هي الغاية من دراسة علم الحديث.

1 - أعيان العصر وأعيان النصر، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: علي أبو زيد، ونبيل أبو عشمة، ومحمد موعد، ومحمود سالم محمد، ط دار الفكر المعاصر-بيروت، ودار الفكر-دمشق، ط الأولى 1418هـ/1998م. (1/236).

يقول (الإمام) ابن حجر (الحارثي) (ت744هـ) مترجماً للمحدث أبي الطاهر عماد الدين السلفي (ت576هـ): «وبقي في (الرحلة) بضع عشرة سنة، وسمع ما لا يوصف كثرة، ونسخه بخطه، وكان متقناً، ضابطاً، ناقداً»⁽¹⁾.

إن لطول (زمن التعليم)، والملازمة للشيخ أثراً بالغاً في الكشف عن علل الأحاديث، ومعرفة من يقبل تفرداً ممن يرد؛ بمعنى أن الطالب الملازم لشيخه، المتردد على حلق إسماعه وإملائه، يجعله لا محالة مختصاً به، ومقدماً في معرفة مروياته على غيره، فإذا تعارضت مروياته مع مرويات من لم يعرف عنه طول الملازمة، أو اختلف في بعض الأحاديث على ذلك الشيخ، فلا شك أن يقدم وترجح مروياته؛ لأن «له خبرة واسعة بحديث شيخه، وضبط، وتحفظ، وإتقان شديد، ومعرفة دقيقة بها، الأمر الذي سيؤدي إلى أن يكون مصدراً لقوة حديثه وترجيحه»⁽²⁾، وهذه النكتة البديعة من أهم القرائن التي يستعان بها في معرفة العلل الخفية، وهي (البحث في علاقة الطالب بشيخه)، فهذه الملازمة قد تجعل من وصف بالضعف من حيث العموم مقدماً على الثقة من حيث العموم في هذا الشيخ بعينه، فقد يكون الحكم العام لهذا الراوي أنه ضعيف، ولكن مروياته عن هذا الشيخ نظراً لطول ملازمته له، وصحبته له دهرًا من الزمان، جعله يقدم على غيره، وهذا ما يعرف في علم العلل بـ(التراجم المعلة).

يقول (الركن) أحمد بدرى (البنا بنة): «يعد حفظ الراوي، وملازمته للشيخ القطب الذي تدور عليها رحي العلاقة الخاصة بين الراوي وبين شيوخه؛ لكونهما -هذين الأصلين- يكشفان عن موطن القوة والضعف في حديث الراوي من هذه الزاوية (...) والمقصود بملازمة الراوي للشيخ: المدة التي يقضيها الراوي مع الشيخ في التحمل عنه، أو السماع منه، أو العرض عليه»⁽³⁾.

وإذا جمع الطالب إلى جانب طول الملازمة والصحبة، بحث شيخه في العلل الخفية، والمسائل الدقيقة في الرجال، فقد حاز القدر المعلى في الحديث. يقول الحافظ الذهبي (ت748هـ) في ترجمة الإمام

¹ - طبقات علماء الحديث، محمد بن عبد الهادي، تحقيق: أكرم البوشي وإبراهيم الزبيق، ط مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الثانية 1417هـ/1996م. (73/4).

² - التراجم المعلة، أحمد بدرى البشاشة، مركز إحسان لدراسات السنة النبوية-المدينة المنورة، ط الأولى 1438هـ/2017م. (ص121).

³ - نفسه. (ص118).



الحاكم (ت405هـ): «اختص بصحبة إمام وقته أبي بكر الصبغي، فكان يراجعه في السؤال، والجرح والتعديل والعلل»⁽¹⁾.

هذه الملازمة الطويلة هي التي جعلت الإمام أحمد (ت241هـ) رحمه الله يرجح رواية ابن جريج (ت150هـ) على رواية عبد الملك بن أبي سليمان (ت145هـ)؛ لأنه كان أثبت في عطاء (ت114هـ) وألزم له من غيره.

قال رحمه الله: «أثبت الناس في عطاء عمرو بن دينار وابن جريج، قال: ولقد خالفه حبيب بن أبي ثابت في شيء من قول عطاء أو حديث عطاء فكان القول ما قال ابن جريج»⁽²⁾، وقال في موضع آخر: «أقضي بابن جريج على عبد الملك في حديث عطاء»⁽³⁾.

وعند البحث في العلة الموجبة لهذا الترجيح؛ نجد راجعة إلى طول الصحبة والملازمة، كما يخبر هو عن نفسه رحمه الله، قال: «صحبت عطاء عشرين سنة، وصحبت ابن أبي مليكة سبع سنين»⁽⁴⁾.

والشواهد على ذلك كثيرة؛ أردت التنبيه من خلالها تعدي أثر الملازمة والصحبة الطويلة لتشمل قواعد العلم نفسه، وليست فائدتها قاصرة على تكوين (الملكة) لدى الطالب فقط. أما عوائد طول (زمن التعليم) على المحدث والطالب فكثيرة فوائدها، متعددة ثمارها، ولا تكاد تطالع كتابا من كتاب السير والتراجم إلا وتجد للملازمة النصيب الأكبر، والخط الأوفر في تكوين الشخصية الحديثة، وارتسام معالمها.

ومن الشواهد الأثيرة الدالة على أثر الملازمة وطول التحصيل في تكوين (الملكة الحديثة)، ما نقل ابن أبي حاتم (ت327هـ) عن أبيه رحمه الله. قال: «قال أبي أول سنة خرجت في طلب الحديث

1 - تذكرة الحفاظ، الحافظ الذهبي. (164/3).

2 - العلل ومعرفة الرجال، أحمد بن حنبل، تحقيق: وصي الله عباس، دار القبس-الرياض، ط الثانية: 1427هـ/2006م. (219/3). رقم (4952).

3 - نفسه. (254/3). رقم (5123).

4 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. وينظر: سير أعلام النبلاء (327/6)، قال رحمه الله: «اختلفت إلى عطاء ثماني عشرة سنة» سير أعلام النبلاء (327/6).

أقامت سبع سنين أحصيت ما مشيت على قدمي زيادة على ألف فرسخ لم أزل أحصى حتى لما زاد على ألف فرسخ تركته (...). كل ذلك ماشيا كل هذا في سفري الأول، وأنا ابن عشرين سنة أجول سبع سنين⁽¹⁾.

فهذا النص علاوة على تنبيهه على أثر (زمن التعليم) في تكوين (الملكة الحديشية) لدى الإمام أبي حاتم الرازي (ت327هـ)، تضمن أمرا في غاية الأهمية، وهو: التحصيل في وقت مبكر، وهذا الشرط من اللبنة التي تشيد بها (الملكة) لدى الطالب؛ لأن منازل (الملكة) من خصائصها أنها لا تنبثق دفعة واحدة، ولا تصير هيئة نفسانية لدى الطالب في مدة قصيرة، بل لا بد فيها من طول (زمن التعليم)، والتبكير ما أمكنه في الطلب والتحصيل، ولما كان هذا الأمر من شروط التحقق بعلم الحديث، فإن المحدثين استشعروه أثناء حديثهم عن السن الذي يصح في التحمل، فذكروا خمسا، وقيل: أربعا. والصواب أن الأمر راجع إلى التمييز⁽²⁾، ومهما يكن من خلاف بينهم في ذلك، إلا أن الشاهد من سوقه التنبيه على ضرورة البدء في تحصيل الحديث النبوي وعلومه في الصغر ما أمكن؛ لأنه أشد استحكاما ورسوخا، ولأنه أصل لما بعده.

يقول العلامة (ابن خلدون) (ت808هـ): «تعليم الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده؛ لأن السابق الأول إلى القلب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأسالبيه يكون حال ما يبنى عليه»⁽³⁾.

والمحدثون لما استشعروا أهمية التلقي في الصغر، كان الواحد منهم يصحب معه ابنه إلى حلق التحديث، حتى يستأنس يخلق أهل العلم، فيكون ذلك عوناً له على الانقياد بطوعية واختيار إلى التخصص في الحديث النبوي، والإقبال عليه بكلية، وتحمل مشاقه ولأوائه.

1 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند، دار إحياء التراث العربي - بيروت ط الأولى 1271 هـ / 1952 م. (360-359/1).

2 - ينظر: الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، للقاظمي عياض. (ص 141-142-143).

3 - المقدمة لابن خلدون. (ص 602).

ولما ذكر الحافظ الذهبي (ت748هـ) الإمام أبا مسعود الضبي الرازي (ت258هـ) ، نقل عنه سن تحمله

وكتابه للحديث، قال رحمه الله-أي أبا مسعود- «كتب الحديث وأنا ابن اثني عشرة سنة (...) وذكر بالحفظ، ولي ثمان عشرة سنة، وسميت بالرويزي الحافظ»⁽¹⁾.

وعقب الإمام الذهبي على هذا النص بقوله: «بكر بطلب العلم؛ لأن أباه من أهل الحديث أيضا»⁽²⁾.

وقال في (المعجم المختص بالمحدثين) في ترجمة بدر الدين الكناني (ت699هـ): «قدم علينا بولده طالب حديث، فقرأ الكثير، وسمع، وعني بهذا الشأن»⁽³⁾.

وبعض طلبة الحديث كان يشرع في تحصيل علم الحديث في سن المراهقة، وهي سن تجتمع فيه من قوة الشباب، والقدرة على التحمل ما لا تتوفر له في مستقبل أيامه، لذلك كانوا ييرون بالسماع قبل انحلال عقد طراءة الصبا، وريق الشباب.

يقول الحافظ الذهبي في ترجمة إسماعيل الكفري (ت719هـ): «قدم من قريته مراهقا؛ فاشتغل وسمع من ابن طلحة النصيبي وغيره»⁽⁴⁾.

والشواهد على ذلك كثيرة⁽⁵⁾، أردت التنبيه من خلالها فقط على أهمية التبكير والطلب في سن الفتوة، وأثرها في تحصيل (الملكة الحديثية). أما من تقطعت به سبل الطلب، وصرفته العوارض، وألمت به الملمات، وانساق وراء ماجريات المجتمع؛ فلا يتعن في طلب الحديث وعلومه، ولا يوهم نفسه الرسوخ فيه؛ لأن علم الحديث لا يقبل المراحة، ويأبى إلا التفرغ التام له، والبداءة فيه مبكرا.

1 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي. (485/12).

2 - نفسه. (485/12).

3 - المعجم المختص بالمحدثين، الذهبي. (ص148).

4 - نفسه. (ص198).

5 - ينظر: سير أعلام النبلاء (313/13) (481/12) (359/13) (360/13) (485/12). وينظر: المعجم المختص بالمحدثين: (18) (183) (185).



لما ذكر فضائل الإمام الأوزاعي (ت157هـ)، ونصرته للسنة، ودفاعه عن حياضها، نقل ما يدل على اختصاصه بمكحول (ت112هـ)، وفي سياق هذه الشهادة، قال: قال: «موسى بن يسار - وكان صحب مكحولاً أربع عشرة سنة - يقول: ما رأيت أحداً أبصر، ولا أنفى للغل عن الإسلام أو السنة من الأوزاعي»⁽¹⁾.

و**يقول الإمام الحاكم** (ت405هـ) عن شيخه أبي الحسن الحجاجي (ت365هـ): «العبد الصالح الثبت الصدوق، كان من الصالحين المجتهدين في العبادة، صحبه نيفا وعشرين سنة ليلاً ونهاراً»⁽²⁾.

وبعض الأئمة صحب شيخه إلى أن توفي، كما نقل ذلك الوادي آشي (ت749هـ) في (برنامج)، أنه لازم شرف الدين عبد الله بن الحافظ عبد الغني المقدسي إلى أن مات⁽³⁾.

والشواهد على طول الملازمة كثيرة، أختمها بعقب نقله الإمام الصفدي (ت764هـ) عن الإمام المحدث إبراهيم بن عيسى المرادي (ت668هـ). **قال رحمه الله**: «كان بارعاً في معرفة الحديث ونسخه، وعلومه، وتحقيق ألفاظه، لا سيما الصحيحين، ذا عناية باللغة والنحو والفقه ومعارف الصوفية، حسن (المذاكرة) فيها، وكان عندي من كبار المسلكين في طرائق الحقائق، حسن التعليم، صحبه نحو عشر سنين، لم أر منه شيئاً يكره، وكان من السماحة بمحل عال على قدر وجده. وأما الشفقة على المسلمين ونصيحتهم؛ فقل نظيره فيهما»⁽⁴⁾.

فهذا النص علاوة على بيانه للمدة التي قضاها الإمام الصفدي (ت764هـ) في صحبة شيخه، نص على أمور في غاية الأهمية، وهي مما يكمل بها طالب الحديث، ويصل بها إلى المنزلة الرفيعة في هذا العلم، وهي ما يعرف في علم التدريس المعاصرة (بـ **كفايات المدرس**)، مشيراً إلى (الكفاية

¹ - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. (206/1).

² - الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، ط دار إحياء التراث - بيروت، 1420هـ / 2000م. (116/1).

³ - ينظر: برنامج الوادي آشي. (ص 12).

⁴ - الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي. (52/6).



التربوية)، و(الكفاية الخلقية)، و(الكفاية المعرفية)، وسيأتي معنا توسيع القول في أثر كفايات المدرس في تكوين (الملكة الحديثية) لدى الطالب.

ولما ذكر الحافظ (السخاوي) (ت902هـ) نبوغ الحافظ (ابن حجر) (ت852هـ) أرجع ذلك إلى طول (زمن التعلم) وإلى تلقيه الحديث النبوي وعلومه على إمام حاذق، وهو الإمام العراقي، مع حبه وإقباله على ذلك بكليته. يقول رحمه الله: «حب الله - عز وجل - إليه فن الحديث النبوي، فأقبل عليه بكليته، وأول ما طلب بنفسه في سنة ثلاث وتسعين، لكنه لم يكثر من الطلب إلا في سنة ست وتسعين. فإنه - كما كتب بخطه رضي الله عنه - رفع الحجاب، وفتح الباب، وأقبل العزم المصمم على التحصيل، ووفق للهداية إلى سواء السبيل. فأخذ عن مشايخ ذلك العصر وقد بقي منهم بقايا. وواصل الغدو والروح إلى المشايخ بالبواكر والعشايا. واجتمع بحافظ العصر زين الدين أبي الفضل عبد الرحيم بن الحسين العراقي، فلازمه عشرة أعوام. وتخرج به، وانتفع بملازمته. وقرأ عليه (الألفية) له و(شرحها) له بحثاً»⁽¹⁾.

وقال الإمام (ابن حجر) (السخاوي) (ت744هـ): «اعتنى أبو محمد من صغره إلى كبره بالطلب، وروى العالي والنازل، وكان إماماً في هذا الشأن، بصيراً به، معروفاً بالإتقان، حافظاً لأسماء الرجال»⁽²⁾. إن من أكبر العوادي التي أصابت طالب الحديث في هذا الزمان: العجلة في التلقي، والسرعة في التحصيل، والمبادرة إلى التصدر قبل استيعاب العلم واختماره في قلبه، فتجده يلوك لسانه بالحديث في قضايا حديثية لم يتأهل لها، وهو لم يمارس التخريج، ولا قلب النظر في كتب العلل، ولا هو ممن اكتسب (ملكة التصور) قبل (ملكة التصرف)، والسبب في ذلك راجع إلى افتقاره إلى طول (زمن التعليم)، وعدم ثني الركب على أئتمته المتحققين به.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، عبد الرحمن السخاوي. (126/1).

² - طبقات علماء الحديث، ابن عبد الهادي. (187/4).

ورحم الله (الحافظ الذهبي) (ت748هـ) عندما وصف أحد من كان قليل الاشتغال بالحديث، أنه لعاب لم يتحقق بعلم الحديث، قال في علي الكركي (ت700هـ): «أحد من طلب الحديث قليلا، وقرأ وأثبت، سمعت بقراءته جزءا واحدا وأنشدنا أبياتا، وكان لعابا يؤنسنا»⁽¹⁾.

ولما استشعر المحدثون من بعض الطلبة استعجالهم التصدر، والعجلة في الطلب والتحصيل، كانوا يرفضون التحديث، علما منهم أن الاستعجال لا ينبت روح العلم في صدر الطالب، ولا يبلغه إلى منزلة يصير فيها ذا ملكة يجاري بها أئمة الراسخين فيها، لذلك أبي الإمام يحيى بن معين (ت233هـ) أن يحدث طالبا لما استشعر عجلته إلى التصدر، وأبى أن يحدثه «عن جعفر بن أبي عثمان: كنا عند يحيى بن معين فجاءه رجل مستعجل، فقال: يا أبا زكريا حدثني بشيء أذكرك به. فالتفت إليه يحيى، فقال: اذكرني أنك سألتني أن أحدثك فلم أفعل»⁽²⁾.

صحيح أن المحدثين اختلفوا في السن التي يستحب فيها للطالب الجلوس للتحديث، ولكن المتفق عليه بينهم أن ذلك منوط بالأهلية، وبالتمكن من زمام العلم وناصيته، ولما كان كمال هذه الشروط لا يستوفيه في الغالب الأعم إلا من قضى عمرا مديدا في الطلب والتحصيل، جاء حثهم على الجلوس في سن الأربعين؛ لأنها حد الاستواء، ومنتهى الكمال⁽³⁾.

قال (الحافظ الخطيب البغدادي) (ت463هـ): «لا ينبغي أن يتصدى صاحب الحديث للرواية إلا بعد دخوله في السن، وأما في الحداثة؛ فذلك غير مستحسن»⁽⁴⁾.

وفي كلامه رحمه الله محذوف ينبغي تقديره، وهو: لا ينبغي أن يتصدى صاحب الحديث للرواية إلا بعد دخوله في السن التي بلغ فيها شرط الأهلية، ولم يحدد سنا معيناً لذلك؛ لأن العلة في الجلوس أمران: كمال الأهلية، وحاجة الناس إلى ما عنده. لذلك قال: «فإن احتيج إليه في رواية الحديث قبل

1 - المعجم المختص، شمس الدين الذهبي، محمد الحبيب الهيلة، مكتبة: الصديق-الطائف، ط الأولى، 1408 هـ / 1988 م. (ص178).
2 - تهذيب الكمال، الحافظ يوسف المزي، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1400هـ/1980م. (560/31).
3 - ينظر: الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي. (ص 212).
4 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 212).



أن تعلقوا سنه؛ فيجب عليه أن يحدث ولا يمتنع؛ لأن نشر العلم عند الحاجة إليه لازم، والممتنع من ذلك عاصم آثم»⁽¹⁾.

ولما ذكر الإمام (ابن الصلاح) (ت 643هـ) استدراكه على الإمام القاضي عياض (ت 544هـ) بجلوس من لم يبلغ السن المتعارف عليه بين المحدثين، أضاف ذلك بالأهلية، قال رَحِمَهُ اللهُ: «أما الذين ذكرهم عياض ممن حدث قبل ذلك؛ فالظاهر أن ذلك لبراعة منهم في العلم تقدمت، ظهر معها الاحتياج إليهم فحدثوا قبل ذلك»⁽²⁾.

وقبل طي صفحة طول (زمن التعليم)، أراني ملزماً بإثبات متابع يجمع المعاني التي ذكرتها قبل، وهو من الشواهد الأثيرة، والنصوص الثمينة، التي ضمت الشروط النفسية والاجتماعية والتربوية التي يبلغ بها الطالب منتهى الكمال في طلبه، ويصل بها إلى مرتبة (الملكة) في علمه.

يقول الإمام (المربي الماوروي) (ت 450هـ): «وأما الشروط التي يتوفر بها علم الطالب وينتهي معها كمال الراغب مع ما يلاحظ به من التوفيق ويمد به من المعونة؛ فتسعة شروط:

- ❦ أحدها: العقل الذي يدرك به حقائق الأمور؛
- ❦ والثاني: الفطنة التي يتصور بها غوامض العلوم؛
- ❦ والثالث: الذكاء الذي يستقر به حفظ ما تصوره وفهم ما علمه؛
- ❦ والرابع: الشهوة التي يدوم بها الطلب ولا يسرع إليه الملل؛
- ❦ والخامس: الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب؛
- ❦ والسادس: الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل به الاستكثار؛
- ❦ والسابع: عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض؛
- ❦ والثامن: طول العمر واتساع المدة؛ لينتهي بالاستكثار إلى مراتب الكمال؛

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 213).

² - علوم الحديث لابن الصلاح (ص 238).

والتاسع: الظفر بعالم سمح بعلمه، مثأن في تعليمه.

✽ فإذا استكمل هذه الشروط التسعة؛ فهو أسعد طالب، وأجح متعلم»⁽¹⁾.

فهذا النص مؤسس لأصول التربية عند المسلمين، متضمن للشروط التي بها قوام العملية التعليمية، والمداخل التي لا يحصل التعلم إلا باعتبارها، كما نستطيع القول: إنه من أوائل النصوص المؤسسة (للصناعات)⁽²⁾ في علم التدريس. أما الشروط؛ فهي متوزعة إلى شروط نفسية (العقل، الفطنة، الذكاء، الشهوة)، وشروط اجتماعية (الاكتفاء، الفراغ، عدم القواطع) شروط تربوية (طول العمر، الظفر بعالم سمح)، والذي يهمني منها في هذا المقام هو الشرط الثامن، المتضمن لطول (زمن التعلم)؛ الذي يحصل به الاستكثار والتمام في الطلب.

يقول الإمام (الرازي) (ت606هـ): «أمر التعلم لا يتأتى في جلسة واحدة، ولا يتم في الخفية، بل التعلم إنما يتم إذا اختلف المتعلم إلى المعلم أزمان متطاولة، ومددا متباعدة»⁽³⁾.

وبهذه الشواهد النفيسة، والنصوص الثمينة، نكون قد استوفينا الحديث عن طول (زمن التعليم) مع بيان أثره في تكوين (الملكة الحديشية).

ولما كان مسك الختام في كلام الإمام الماورى (ت450هـ) موشحا بشرط المشيخة، كان ذلك تنبيها منه على أهميته في استتمام لبنة التحصيل، ومنزلته في التحقق بالعلم، والبلوغ فيه إلى الدرجات العليا، مما حفز الهمة، وأيقظ الرغبة على بحث أثرها (=المشيخة) في تكوين (الملكة الحديشية)، متممين ذلك بالحديث عن (كفايات المدرس) الناجح، و(مواصفات المعلم) الكفاء الذي خبر (صناعة التدريس) حتى صارت له ملكة ينتفع به الطالب انتفاعا بالغا، ويتخرج به وعلى يديه متمكنا، وقد بحث كل ذلك فيما سبق، والحمد لله على تفضله إحسانه.

1 - أدب الدنيا والدنيا، علي الماوردي. (67-68).

2 - «يستعمل لفظ صنافة للإشارة إلى نظام لتصنيف الأهداف؛ فالصنافة إذن، نظام لترتيب الأهداف البيداغوجية وتنظيمها وفقا للمجالات التي تنتمي إليها» المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (904/2).

3 - مفاتيح الغيب، لفخر الدين الرازي. (272/20).



✽ خامسا: التكرار والشرح

يراد بالتكرار: العملية التي تمكن المتعلم من ترسيخ التعليمات الوافدة على دماغه؛ بغية تثبيتها، وترسيخها؛ للاحتفاظ بها أطول مدة ممكنة. أما التدرج: فهو «عملية ترتيب محتويات التعليم بعد تحديد المعطيات المراد تدريسها»⁽¹⁾.

يعد (التكرار) شرطاً في تحصيل (الملكمة)؛ لأن الطالب لا يقوى في بداية أمره على الاستيعاب دفعة واحدة، ولا يقدر على الاستبصار جملة، فما يزال ذهنه متشوّفاً في تفاصيل العلم، ومتطلعاً إلى التدقيق في جزئياتها على التدرج؛ لأن العلم أياً كان لا يستولي الطالب على معاقده دفعة واحدة، فيحتاج إلى تكرار مسأله، ومعاودة استشراف مصطلحاته؛ حتى يصل إلى مرحلة الاتزان؛ أي المرحلة التي يرفع عنه فيها القلق المعرفي، والاضطراب النفسي الذي يجده في أول درسه للعلم. لذلك كان التكرار من أنفع السبل، وأجل المسالك التي تقدح زناد المهارات، وترقي صاحبها في سلم الملكات، والطالب إذا قنع بالنظر الأول، ورضي بالفهم الجُملي لا يصل إلى كنه العلم، ولا يقوى على درك دقيقه، ما لم يكن التكرار دأبه وعادته؛ ف«القدرة العلمية تتكون في النفوس وتحصل بكثرة تكرار دراسة مسائل تلك العلوم، وإدمان النظر في أحوالها، وطول ممارسة تطبيق متضمناتها، حتى تصير تلك القدرة العلمية هيئة راسخة في النفس، وهي التي يعبر عنها بـ(الملكمة)، تتجلى في الذوق، ونمط التفكير والتفسير»⁽²⁾.

يقول العلامة ابن خلدون (ت808هـ): «(الملكمة) صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته. وعلى نسبة الأصل تكون (الملكمة)»⁽³⁾.

1- المنهل التربوي، عبدالكريم غريب. (474/1).

2- تجديد علم أصول الفقه، مولود السريري (ص131).

3- المقدمة، ابن خلدون (ص 414).

فهذا النص على وجازته تضمن أمورا مهمة، لا يستغني الطامع في نوال (الملكمة) عن تحصيلها، والسعي في دركها. ومن خلا منها؛ فلا مطمع له في الاستيلاء على العلم، فذكر من هذه الشروط: الاستعمال، الذي يراد به الدربة على تنزيل القواعد، وتتبع مآخذ الأئمة في انتزاعها، والتعرف على مناهجهم في استنباطها، وهذا يحصله الطالب بكثرة الارتياض والمران، وقد فصلت القول بالمثل والشواهد المحلية له في الشرط الذي سبق، إلا أن هذا الاستعمال فعاليتته مشروطة بالاستناد إلى (التكرار)، فهو المعزز له، والمؤثر في حصول تمام التصور، وكمال الاستيعاب؛ لأن الفعل؛ أي موضوع التعلم إذا لم يكثر الطالب من تكراره، وتقليبه على وجوه عدة حتى تنجلي صورته الحقيقية، فإنه لا يرسخ؛ لأن رسوخه مشروط باستيعابه، والاستيعاب متوقف على شرطي (الاستعمال) و(التكرار).

وهنا لا بد من الوقوف على أمر في غاية الأهمية في هذا الشرط، وهو أن التكرار من عوائده الجليلة، أنه ينقل الطالب من الفهم (الجمالي) إلى الفهم (التفصيلي)، ومن (الإدراك الكلي) إلى (الإدراك الجزئي) ومن المعاني (الجلية) إلى المعاني (الخفية). فالتكرار يرقى الطالب في سلم المهارات، وينقله من مرقى عقلي إلى آخر إلى أن يصل به إلى (الملكمة)، لذلك لا يؤتي ثماره إلا إذا مارسه الطالب على هذا الحال. أما التكرار الذي يستهدف لوك اللسان بعبارات الماتن أو المختصر، فلا يعدو أن يكون تكرارا ميكانيكيا لا يمهر الطالب، ولا يحصل منه على طائل، والاكتفاء به آيل إلى ما ذكره (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) في أحد أعيان عصره: «ولكن لما رأيناه لم يكن في الاستحضار ولا في التصرف بذاك، فكأنه لما طال عمره استروح، وغلبت عليه الكتابة، فوقف ذهنه»⁽¹⁾.

فالشاهد أن (التكرار) و(التدرج) ينقلان الطالب من المعاني الظاهرة التي لا تحتاج إلى فضل تأمل وتفكير، إلى المعاني الخفية التي تتطلب مزيد تحقيق ونظر؛ لأن المعاني كما يقرر ذلك (الإمام)

1 - - إنباء الغمر بأبناء العمر للحافظ ابن حجر العسقلاني. (277/2).

(الماوردي) (ت450هـ) ضربان: «جلي وخفي». فأما الجلي؛ فهو يسبق إلى فهم متصوره من أول وهلة، وليس هو من أقسام ما يشكل على من تصوره.

وأما الخفي؛ فيحتاج في إدراكه إلى زيادة تأمل، وفضل معاناة، لينجلي عما أخفى، وينكشف عما أغمض، وباستعمال الفكر فيه يكون الارتياض به. وبالارتياض به، يسهل منه ما استصعب، ويقرب منه ما بعد؛ فإن للرياضة جراءة وللدراسة تأثيراً⁽¹⁾.

وهكذا ندرك أن (التكرار) دعامة في غاية الأهمية في حصول التعلم؛ فالمعاني الجلية تحفز على الدخول إلى العلم، وتجعله متشوقاً إلى دقيق مسأله، إذ لو ألزم بالخفي من أول وهلة لانقذح في خاطره تمثل يقضي بعدم أهليته لاستيعاب ذلك العلم، لذلك يحمل في بداءة تحصيله على المعاني الإجمالية، والمسائل الكلية، ثم ينقل بـ(التدرج) و(التكرار) إلى المعاني الخفية، وهذا لا يتأتى إلا لحاذق بصناعة التدريس.

قال الإمام بدر الدين الزركشي (ت794هـ): «والحكيم إذا أراد التعليم لا بد له أن يجمع بين بيانين: إجمالي تتشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه»⁽²⁾.

والسنة النبوية زاخرة بهذا الأسلوب التربوي في التعليم، وتقريب المعاني، والتشويق الذي يجعل المخاطب مقبلاً بكليته على ما سيلقى عليه، فقد صح عن النبي ﷺ أنه قال: «ألا أدلكم على ما يحو الله به الخطايا، ويرفع به الدرجات؟ قالوا: بلى يا رسول الله. قال: إسباغ الوضوء على المكاره، وكثرة الخطا إلى المساجد، وانتظار الصلاة بعد الصلاة، فذلكم الرباط»⁽³⁾.

ومن أجمع النصوص وأصرحها دلالة، وأبينها في الكشف عن هذا الأسلوب التربوي في التبليغ والبيان، ما صح عنه ﷺ في خطبة حجة الوداع، فعن أبي بكرة جليله عنه قال: «خطبنا النبي ﷺ يوم النحر،

1 - أدب الدنيا والدين، الماوردي. (ص 55).

2 - المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، تحقيق: تيسير فائق محمود، ط الثانية: 1405هـ/1985هـ. ط وزارة الأوقاف الكويتية. (65-66/1).

3 - أخرجه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب: الطهارة. باب: فضل إسباغ الوضوء على المكاره. برقم (251).



قال: «أتدرون أي يوم هذا؟»، قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: «أليس يوم النحر؟» قلنا: بلى، قال: «أي شهر هذا؟»، قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، فقال «أليس ذو الحجة؟»، قلنا: بلى، قال «أي بلد هذا؟» قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال «أليست بالبلدة الحرام؟» قلنا: بلى، قال: «فإن دماءكم وأموالكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا، إلى يوم تلقون ربكم، ألا هل بلغت؟»، قالوا: نعم، قال: «اللهم اشهد، فليبلغ الشاهد الغائب، فرب مبلغ أوعى من سامع، فلا ترجعوا بعدي كفارا، يضرب بعضكم رقاب بعض»⁽¹⁾.

فتشوف النفس شديد الارتباط بالجانب النفسي (=السيكولوجي) للطالب، فهو الباعث له على الإقبال على العلم، لذلك حث علماءنا في بداية الطلب والتحصيل على القراءة في الكتب التي جمعت أبواب العلم ومباحثه في نسق كلي يوقفه على الضروري الذي يتصور به العلم، حتى إذا أنس به، ووجد استعدادا داخليا يحفزه على الاستكثار منه نقل إلى تفاصيله؛ لأن حرمانه من ذلك يوجب له البلادة.

وقوله رَحِمَهُ اللهُ: (حتى ترسخ صورته) فيه إشارة في غاية النفاسة إلى ما توصل إليه علم النفس المعرفي في كيفية اشتغال الدماغ، وتخزينه للمعطيات، فتعبيره بالرسوخ دليل على أن التكرار ينقل موضوع التعلم من (الذاكرة القريبة المدى) إلى (الذاكرة البعيدة المدى)؛ بمعنى أن الدماغ لا يحتفظ إلا بالمعطيات والمعارف التي أكثر من تكرارها، وتدرج في استيعابها حتى يصير لها مستقر يأويها، فيكون ذلك أدعى لاستمرارها والاحتفاظ بها أكبر مدة معينة.

يقول أستاذنا الدكتور سعيد حليم: «(التكرار) من المبادئ الأساسية والمهمة في سيرورات التعليم. فعلى مستوى الذاكرة؛ فإن التكرار هو الذي يرسخ المكتسبات في الذهن، وينتقل بها من (الذاكرة القريبة) إلى (الذاكرة البعيدة). وعلى مستوى التمهير واكتساب المهارات أو الملكات على حد تعبير

¹ - أخرجه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب: الحج، باب: الخطبة أيام منى. برقم: (1741).

ابن خلدون؛ فإن (التكرار) هو الذي يتمرن بواسطته المتعلم على اتقان الأشياء، والانتقال بها من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا»⁽¹⁾.

وأفضل (التكرار) ما كان عن تأمل واستبصار، لا عن إعادة اللفظ من غير إمعان في خفاياه، ولا تغلغل إلى دقيق معانيه وأسراره. وقد كانت هذه الطريقة في التكرار مسلك (الحافظ ابن حجر ت802هـ)، كما حكى ذلك عنه تلميذه السخاوي (ت902هـ). قال رحمه الله: «كان في أكثر الأيام يصحح الصفحة من "الحاوي الصغير" ثم يقرأها تأملاً مرة أخرى، ثم يعرضها في الثالثة حفظاً. ولم يكن رحمه الله حفظه بالدرس على طريقة الأطفال؛ بل كان حفظه تأملاً، كما سمعت ذلك من لفظه مراراً - على طريقة الأذكياء في ذلك غالباً»⁽²⁾.

لذلك حث علماؤنا على (التكرار) المبني على الفهم، والتأمل، والاستبصار. قال الإمام الزرونجي (593هـ): «ينبغي أن يجتهد في الفهم من الأستاذ بالتأمل، والتفكير، وكثرة التكرار؛ فإنه إذا أقل السبق، وكثر التكرار، والتأمل؛ يدرك، ويفهم»⁽³⁾.

علاقة التكرار والتدرج بالقدرات العقلية، والاستعدادات النفسية للطالب.

إن الغاية من (تكرار) العلم و(التدرج) في مسائله؛ حصول الفهم والاستيعاب. وهذا التكرار ليس له عدد معين يشترك فيه جميع الطلبة؛ بل الأمر راجع إلى قدرات كل طالب، وبحسب خصائصه العقلية والنفسية. ومن الجناية على المتعلمين أن يوحّدوا على نمط واحد في (التكرار) و(التدرج)، وأن يلقي عليهم بالمسائل الدقيقة ولما يتأهلوا بعد إليها؛ بل الواجب مراعاة قدراتهم العقلية، واستعدادهم النفسية، ونقلهم بالتدرج؛ حتى تحصل لهم ملكة إجمالية في ذلك العلم، إلى أن يحصل لهم بهذا

¹ - نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حليم. (ص146).

² - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر (123/1-124).

³ - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرونجي، تحقيق: صلاح الخيمي ونزير حمدان، دار ابن كثير-بيروت، ط الثانية 1431هـ/2010م. (ص88).



الاستعداد والتكرار والتدرج ملكة تامة فيه. وقد أبدع الإمام ابن خلدون (ت808هـ) في إبراز علاقة هذين المبدئين بقدرات الطالب واستعداداته، حيث قال:

«اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله، واستعداده لقبول ما يورد عليه؛ حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه؛ إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا، ولا مهملا، ولا مغلقا إلا وضحه، وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته؛ هذا وجه التعليم المفيد»⁽¹⁾.

إن طالب الحديث النبوي وعلومه أحوج ما يكون إلى هذا الذي سطره الإمام ابن خلدون بمداد التحقيق؛ لأن علم الحديث «شديد المأخذ، صعب المرتقى، دقيق المسلك، بعيد الغور؛ ولذلك فليس من السهل فهمه، ولا من اليسير تعلمه، ولا يقدر على فهمه كل أحد، ولا يستطيعه كثير أناس»⁽²⁾، لهذه الأسباب وغيرها أولى المحدثون عناية بالغة بهذين الشرطين، وحثوا طلبتهم على الأخذ بهما، وعدم التسور على علم الحديث ومكابرته، وأخذ به مع الأيام والليالي.

نقل (الحافظ) ابن حجر البر (ت463هـ) عن الإمام محمد بن شهاب الزهري (ت124هـ) أنه أوصى يونس بن يزيد (ت159هـ) قائلا: «يا يونس لا تكابر العلم؛ فإن العلم أودية. فأياها أخذت فيه،

¹ - المقدمة، لابن خلدون. (ص 597-598).

² - نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، شريف حاتم العوني (ص 31).

قطع بك قبل أن تبلغه. ولكن خذه مع الأيام والليالي، ولا تأخذ العلم جملة؛ فإن من رام أخذه جملة، ذهب عنه جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الليالي والأيام»⁽¹⁾.

إن الإقلال من التحديث له من الآثار ما ينتفع بها الطالب أيما انتفاع؛ لأنه يرقيه في حفظ السنن والآثار تدريجياً، ويسمح له بالاختصار على اليسير من المحفوظ، فيكون ذلك مدعاة لتكراره حتى يرسخ، ثم لتأتى له معرفة ما فيه من (الصناعة الحديثية)، وما فيه من المعاني الدقيقة، والمسائل الخفية، وهذا لا يحصل للمكثر، الذي استولى على قلبه هم الجمع والكتابة والنسخ.

ثم إن هناك أمراً في غاية الأهمية، وهو أن التدرج يراعي فيه الطالب استعداداته النفسية، وقدراته العقلية. فإذا حمّله المحدث على حفظ عدد من الأحاديث، وألزمه باستظهارها؛ أدى ذلك إلى نفوره وانصرافه عنه إلى غيره. لذلك لم يكن من منهج الحاذقين في صناعة التدريس من علماء الحديث من يحمل طالبه على الاستكثار، بل كانوا دائمي التذكير بالأخذ بمبدأ التدرج والتكرار.

قال الإمام سفيان الثوري (ت161هـ): «كنت آتي الأعمش ومنصوراً؛ فأسمع أربعة أحاديث، أو خمسة، ثم أنصرف كراهة أن تكثر فتتفلت»⁽²⁾.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «لا يأخذ الطالب نفسه بما لا يطيقه؛ بل يقتصر على اليسير الذي يضبطه، ويحكم حفظه ويتقنه»⁽³⁾.

وذلك هو جماع الهدى النبوي في الأعمال كلها، فقد صح عن النبي ﷺ أنه قال: «عليكم من الأعمال ما تطيقون؛ فإن الله لا يمل حتى تملوا»⁽⁴⁾.

1 - جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر. (359/1).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي (ص 153).

3 - نفسه. (ص 153).

4 - أخرجه البخاري في صحيح، كتاب: التهجد بالليل. باب: ما يكره من التشديد في العبادة. برقم (1151).



وقال الإمام ابن خلدون (808هـ): «قد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون ومبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم (الملكة) في الاستعداد؛ ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا أُلقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحراف عن قبوله تهادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»⁽¹⁾.

والتأمل يجد أن مبدأ التكرار والتدرج منهج نبوي أصيل، اعتمده النبي ﷺ في التعليم، وتبليغ المراد إلى الصحابة، فقد أخرج البخاري في صحيحه من حديث أنس رضي الله عنه، أن النبي ﷺ «كان إذا سلم سلم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا»⁽²⁾.

وفي رواية أخرى عنه عن النبي ﷺ «أنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا، حتى تفهم عنه. وإذا أتى على قوم فسلم عليهم ثلاثا»⁽³⁾.

قال المحافظ ابن حجر (852هـ): «قال ابن المنير: نبه البخاري بهذه الترجمة على الرد على من كره إعادة الحديث، وأنكر على الطالب الاستعادة، وعده من البلادة. قال: والحق أن هذا يختلف باختلاف القرائح؛ فلا عيب على المستفيد الذي لا يحفظ من مرة إذا استعاد، ولا عذر للمفيد إذا لم

1 - المقدمة، ابن خلدون. (ص 598).

2 - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الاستئذان، باب: التسليم والاستئذان ثلاثا، رقم: 6244.

3 - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: العلم، باب: من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم عنه. رقم: 94.

يعد، بل الإعادة عليه أكد من الابتداء. وقال ابن التين: فيه أن الثلاث غاية ما يقع به الاعتذار والبيان»⁽¹⁾.

وقد نبه (الحافظ ابن حجر على أن (التكرار) و(التدرج) من أهم المداخل التي تربي الاستعداد في نفس طالب العلم، ومن المحفزات التي تجعله مقبلاً عليه بحب وشغف، وكان ذلك مرقاة له إلى الازدياد منه، وطلب التوسع فيه، على خلاف الذي يلقي المسائل جملة، ولا يراعي قدرات الطالب واستعداداته، فإنه يكون سبباً في انقطاعه عن التعلم، ظناً منه أن عدم فهمه راجع إلى تعطل قدراته الذهنية، وأنه ليس أهلاً للتخصص في علوم الحديث، والحقيقة أن مدخل الداء أوتيته من قبل طرق التدريس التي لم يراعي فيها مبدأ (التدرج) و(التكرار).

قال (الحافظ ابن حجر رت 852هـ): «تعليم العلم، ينبغي أن يكون بالتدرج؛ لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً؛ حُب إلى من يدخل فيه، وتلقاه بانبساط، وكانت عاقبته غالباً الازدياد، بخلاف ضده»⁽²⁾.

فالزِّي نخلص إليه أن التدرج في التفهيم من أعظم الشروط النفسية التي تربي الطالب على حب العلم، من أهم المحفزات التي يقوى بها على التصبر على مشاق الطلب ولأوائه.

يقول (أسافونا الدكتور سعيد حمليح: «التدرج في الفهم، ومراعاة قدرات المتعلمين من أهم أسباب التحفيز الداخلي الذي يدفع المتعلم للاستعداد أكثر فأكثر، ويشتد عوده في العلم المدرس؛ حتى ينتهي فيه إلى المراتب العليا. وقد تحدث العلامة ابن خلدون ههنا عن أمر في غاية الأهمية، وهو أن انصراف بعض المتعلمين عن التعلم - وهو ما يعرف الآن (بالهدر المدرسي) أو (التأخر المدرسي) -

¹ - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، للحافظ ابن حجر، اعتنى به: أبو قتيبة محمد الفارياي، دار طبية-الرياض، ط الرابعة 1432هـ/2011م. (332/1).

² - نفسه. (288/1).

يرجع سببه في الغالب إلى ما يقع من الأستاذ؛ حينما لا يراعي في التعليم (مبدأ التدرج)، وطاقة استعداد المتعلم»⁽¹⁾.

بعد هذا التأصيل المبرهن، يتبين لنا الهفوة التي ادعاها بعض المؤلفين في علم النفس التربوي، عندما جعلوا مبدأ التنبيه على قانون (التكرار) مع واطسن، محاولين بذلك إثبات سبقه الزمني في تعرضه له بالتحليل والدراسة قبل ثورندايك، والحقيقة أن التنبيه على أهمية التكرار في حصول التعلم لم يكن أول المنبهين عليه لا ثورندايك ولا واطسن، بل إن المطلع على تراث علمائنا يدرك بما لا مجال للريبة أنهم السباقين إليه⁽²⁾.

✻ ساو سا: التحفيز

يراد بالتحفيز: «مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو تحقيق هدف معين. وللتحفيز مكونات أساسيان: مكون دينامي، يكمن في إثارة النشاط والمحافظة على استمراريته، ومكون توجيهي أو موجه، يتمثل في كون النشاط المثار يتجه نحو تحقيق أهداف معينة»⁽³⁾.

إن الطالب وهو يرتقي في مدارج التعلم، لا يجد ما يقوي عزمه على الاستمرار في التحصيل، سوى عبارات (التحفيز) التي يلقيها عليه شيخه، فترفع همته، وتشد أزره في التصبر على مشاق جمع الحديث وكتابته، وكم كنت حفيا بكلمات شيخني وأستاذي سيدي سعيد حلیم التي تشعل لهيب الهمة في نفسي كلما حدثني بالدعة والخمول، فكانت وأتم الله بعد توفيقه سبحانه خير مصبر لي على متاعب التحصيل ومشاقه، فكلما أدركتها في خالدي، ورددتها في مسامعي إلا وجدني نافضا غبار الفتور، واقفا في محراب الكتب والقراءة والجمع، فجزاه الله عني خيرا.

1 - نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حلیم، منشورات مطبعة آفوف-برانت، فاس، ط الأولى 2015م. (ص 144).

2 - ينظر: أساسيات علم النفس التربوي، محمد القضاء، ومحمد الترتوري. (ص 113).

3 - المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (651/2).



لقد سقت هذا الكلام؛ لأبين وقع عبارات التحفيز على نفسية الحديثي، وبالغ أثرها في الاستمرار في دروب تحصيل علم الحديث؛ بل لا أبالغ إن قلت إن (التحفيز) هو الحجر الأساس، والمصدر الرئيس الذي يحرك الرغبة؛ فكم من طالب ذي استعداد انقطع به جبل التحصيل، وتوقف بعد أن قطع مراحل في الطلب، وذلك راجع إلى غياب شرط التحفيز؛ سواء كان (التحفيز) داخليا، أو خارجيا؛ وسواء كان (تحفيز) الطالب لنفسه بنفسه، أو (تحفيز) شيخه له؛ إلا أن تحفيز الشيخ والأستاذ يكون أوقع أثرا، وأبلغ استحكما من (تحفيز) نفسه؛ لأن النفس مجبولة على المحابة والمداراة، على خلاف الشيخ الذي لا يصدر منه (التحفيز) إلا لذي أهلية يستحقها.

و(التحفيز) قبل أن يصير شرطا نفسيا (=سيكولوجيا)، وركنا في تحصيل الحديث النبوي وعلومه؛ بل وفي سائر العلوم الشرعية، فأصوله مرسية في كتاب الله تعالى، وسنة رسوله ﷺ، وكان أستاذنا سعيد حلیم كثيرا ما يقول لنا: تصورا معي لو أن الله تعالى أنزل أحكامه وأوامره من غير أن يردفها بوعده إياهم بالثواب الجزيل، والأجر العظيم، مع ما يلحق ذلك من جنة الخلد بما فيها مما لا عين رأت، ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر؟ صحيح أن المسلم يمتثل أوامر الله وفق مبدأ العبودية الاختيارية، التي تجعله منقادا لشرعه سواء ظهرت له الحكمة والمصلحة والوعد بما أعده الله، أو لم يظهر له ذلك، لكن الله تعالى خلق النفس مجبولة ومفطورة على التطلع إلى هذا الذي يحفزها على المزيد من العبادة والتصبر على مشاقها المعتادة.

يقول ربنا سبحانه وتعالى: ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾⁽¹⁾

¹ - سورة البقرة: الآية: 25.

ويقول الله عز وجل: ﴿أُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ يُجْلُونَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعَمَ الثَّوَابِ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا﴾ (1)

لما جلس الإمام الشافعي (ت204هـ) بين يدي الإمام مالك (ت179هـ)، ليقراً عليه (الموطأ)، توسم فيه بوادر العبقريّة، وأمارات النبوغ، فبادر إلى سقي هذه النبتة المباركة بكلمات نقشت بمداد من ذهب على قلب الإمام الشافعي، وارتسمت في جبينه حتى صار إماماً في الدين، فأوصاه قائلاً: (يا محمد، اتق الله، واجتنب المعاصي، فإنه سيكون لك شأن من الشأن) (2).

لقد كان الإمام الشافعي (ت204هـ) حفيًا بهذا (التحفيز) الذي لا يُسمعه الإمام مالك (ت179هـ) إلا لمن توسم فيه الخير والنفع. أحسب أن مثل هذه العبارات كفيلة أن تبدد كل تعب يواجهه الطالب، وتكسر كل المشاق على صخور التحفيز والتشجيع، وتجعله مقبلاً على التعلم بكل حب ونهم.

ومن النصوص الدالة على هذا الشرط ما أورده الإمام (الصفري) (ت764هـ) في أحد أعيان العصر وهو "محمد بن علي بن عبد الواحد الدمشقي"، حيث قال «كان الشيخ من بقايا المجتهدين، ومن أذكيا أهل زمانه، تخرج به الأصحاب، وانتفع به الأئمة. لم ير مثل كرم نفسه، وعلو همته، وتحمّله في ملبسه ومأكله، لم تزل تلاميذه الخواص على مائدته، يحب الطالب الذكي، ويجذب بضبعه (أي بعضدده) من ورطة الخمول ويكبره. ويعظمه ويزهزه له، ويسير إليه في البحوث، ويصوب ما يقول، ويحسنه، ويعجب الحاضرين منه. فعل ذلك بجماعة، ونزل للقاضي فخر الدين المصري من تدريس العادلية الصغيرة، وما رأى أحد أسعد منه في علمه وقوله، كان إذا دوغ أحداً بكلمة سوء لبسته من فرقه إلى قدمه، وكذا في الخير غضب مرة على فخر الدين المصري فقال: من أرادني وأحبني فلا يكلمه، وكان المسكين يراه الناس في الجامع فما يجسر أحد يسلم عليه، وعمل خطبة افتتحها بقوله:

1 - سورة الكهف، الآية: 31.

2 - ترتيب المدارك، وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، القاضي عياض. (137/2).

الحمد لله الذي جعل " التائب من الذنب كمن لا ذنب له ". وكان لا يتعب التلميذ، بل إذا رأى الطالب في دروسه وذهنه جيد وقد تعب على نفسه؛ اجتذبه إليه، ونوه به، وعرف بقدره، فيعرف به وينسب إليه. وإذا جاءه مبتدئ ليقراً عليه يقل له: رح الآن إلى الشيخ كمال الدين بن قاضي شعبة، وإلى الشيخ شمس الدين بن النقيب، وإلى مجد الدين التونسي، وإلى نجم الدين القحفازي؛ فإذا تنبهت عد إلي»⁽¹⁾.

ومن أبين الشواهد الدالة على تحفيز المحدثين لطلبته ما ذكره (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) عن شيخه (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ)، حيث قال: «لم يكن يذكر أحدا من طلبته ولو صغر إلا بصاحبنا فلان. وما كنت أظنه يقصد مع التواضع بذلك إلا (التنويه بذكرهم). ولعمري لقد انتفع جماعة من طلبته وغيرها بتربيتهم والثناء عليهم»⁽²⁾.

ولما كان بعض طلبة الحديث يجدون مشقة في السماع من بعض الشيوخ لشدة غلظتهم، كان الإمام ابن حجر خير شفيع لهم، حيث يتوسط لهم، ويراسلهم، ويحثهم على إسماع الطلبة ونفعهم، ويحثهم على ذلك ويشجعهم، من ذلك ما حصل للحافظ (السخاوي) (ت902هـ) مع أحد أقران (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ). «أما تنبيه الطلبة على من ببلده من شيوخ الزاوية، وإعطاؤه إياهم الأجزاء والكتب المروية لهم؛ فعندي من أخباره في ذلك جملة. وطال ما دفع إلي الأجزاء العالية، يأمرني بقراءتها على العز بن الفرات. وربما شكوت إليه جفوته، وعدم طواعيته لي في القراءة لما أرومه، فيكتب له يرغبه في التحديث ويحثه عليه، ويؤكد عليه في الاهتمام بشأني، حتى كان العز يتبجح بذلك»⁽³⁾.

1 - اعيان العصر وأعيان النصر، الصفدي. (630/4).

2 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (1024/3).

3 - نفسه. (1021/3).



وقد وصل حال (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) في التحفيز أمرا عجبا، حيث كان ينزل لطلبته عن بعض مناصبه؛ حتى يشتهر أمرهم، ويشهد لهم من لا يعرفهم بالتحقق في العلم. قال (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «كان رَحِمَهُ اللهُ ربما نزل لبعض طلبته أو أصحابه عما يكون باسمه من الوظائف السنية؛ قصدا لاشتهار أمرهم، لا سيما فيما لا يكون لهم به شهرة مما يعلم هو تحققهم به، كما وقع له مع العلامة البدر بن الأمانة، والشهاب بن المحمرة، حيث نزل للأول عن درس الحديث، وللثاني عن درس الفقه، وقيل: لو عكس، لكان أمس، فقال: إنما أردت اشتهارهما بما لا شهرة لهما به مما يعلمانه»⁽¹⁾.

ولا يدرك القارئ أهمية (التحفيز)، ومدى عمق أثره، وجليل نفعه للطلاب، حتى يعلم أن (الحافظ ابن حجر) ما صار إماما من الأئمة، وفارسا من فرسان الحديث، إلا بسبب كلمة سمعها من أحد شيوخه، لما تفرس فيه الذكاء والفتنة، وشعر أن (الحافظ ابن حجر) للحديث لا لغيره.

قال (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) في ترجمة شيخه (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «كانوا يتفرسون فيه النجابة، حتى قال له المحب محمد بن الوجدية؛ إذ رآه حريصا على سماع الحديث وكتبه: اصرف بعض هذه المهمة إلى الفقه، فإنني أرى بطريق الفراسة أن علماء هذا البلد سينقرون ويحتاج إليك، فلا تقصر بنفسك، فكان كذلك، ما مات حتى شدت إليه الرحال، قال شيخنا- أي ابن حجر-: فنفعتني كلمته، ولا أزال أترحم عليه بهذا السبب»⁽²⁾.

ولأهمية (التحفيز) درجت كلمة المحدثين على التوصية به، وضرورة مراعاته في التدريس، يقول (المحرر ابن جماعة) (ت733هـ) في وصيته لمن تقلد أمر التدريس: «أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر للحافظ السخاوي. (1027/3).

² - نفسه. (174/1).

بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة، والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تبنى على أصل قرره، أو دليل ذكره.

فمن رآه مصيبا في الجواب، ولم يخف عليه شدة الإعجاب شكره، وأثنى عليه بين أصحابه؛ ليعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد، ومن رآه مقصرا ولم يخف نفوره، عنفه على قصوره، وحرصه على علو المهمة، ونيل المنزلة في طلب العلم؛ لا سيما إن كان ممن يزيده التعنيف نشاطا، والشكر انبساطا، ويعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهما راسخا⁽¹⁾.

ولم يقتصر أمر التحفيز عند المحدثين على ما هو معنوي، بإلقاء الكلمات الجميلة ذات الوقع والأثر النفسي على الطالب، بل تعدى الأمر إلى التحفيز المادي، الذي يعد مكملا ومتمما له، وقد ذكر الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) أن «النضر بن الحارث، قال سمعت إبراهيم بن أدهم، يقول: قال لي أبي: «يا بني، اطلب الحديث، فكلما سمعت حديثا، وحفظته، فلك درهم فطلبت الحديث على هذا»⁽²⁾.

في ختم هذه الشواهد الأثيرة، والنصوص النفيسة، لا بد من التنبيه على أمر طالما بينت، وبين غيري من المتهمين لهذا التراث الأصيل على أهميته، ألا وهو السبق الزمني لعلمائنا في التأصيل والتأسيس لهذه القواعد التي لم تتوصل إليها مدارس علم النفس إلا في العصر الحديث. فقد تبين من خلال النصوص أعلاه أن علماءنا اعتبروا (الاستعداد الداخلي)، و(التعزيز) النابع من ذات الطالب، أفضل من المثيرات والتحفيزات الخارجية، فهذه النتيجة لم تتوصل إليها نظريات التعلم المعاصرة إلا مع (المدرسة الجشطتية)⁽³⁾، وكان من بين الانتقادات التي وجهتها إلى المدرسة السلوكية، شدة تمسكها بما عرف عندها (بالمثيرات الخارجية)؛ فهي «إذ تشترط التعلم بالمثير الخارجي كمعزز، وكمكافأة ترتبط ارتباطا مباشرا بالإنجاز التعليمي الأدائي من أجل تقويته وتدعيم

1 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة (ص 91).

2 - شرف أصحاب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق: محمد سعيد خطي، دار إحياء السنة النبوية، د ت ط (ص 66).

3 - المدرسة الجشطتية «تبار سيكولوجي تزعمه (فيرتيمر) في بداية القرن العشرين في ألمانيا. وتدعو الجشطتية إلى النظر إلى الظواهر في كليتها دون تجزئ ذلك الكل؛ أي أن كل عنصر خارج البنية أو الشكلي الكلي، لا تصبح له أي قيمة» المنهل التربوي، عبد الكريم غريب. (470/1).



تشكله، فإنها تركز في نفس الوقت انطفاءه وضموره لحظة اختفاء المثير الخارجي المعزز. ولهذا ترى المدرسة الجشططية أن تعزيز التعلم ينبغي أن يكون دافعا داخليا؛ أي نابعا من الذات»⁽¹⁾.

وإذا ما قارنا بين هذه النتيجة التي توصلت إليها (المدرسة الجشططية)، مع النصوص التي سبق إيرادها؛ يتبين لنا فعلا أن هذا التراث مليء بالجواهر والدرر التي تحتاج إلى ذي جهد يظهرها للمتهمين بالشأن التربوي، حتى تدحض الشبهات القابعة في الأذهان، والادعاءات التي تلوكها الألسنة من غير بينة ولا برهان.

إن السبب الذي جعل المحدثين وغيرهم من أصحاب باقي العلوم الأخرى يقبلون على التعلم بحب ونهم، وأن يضحوا تلك التضحيات الجسيمة في سبيل (الرحلة) لسماع حديث واحد، مع ما يلاقونه من العنت والمشقة؛ هو نيل مرضاة الله تعالى، وأنهم يعتبرون ذلك عبادة وقرية لا تقل أجرا وثوابا عن باقي العبادات الأخرى، فاستحضارهم لهذا الوعد الرباني، كان أكبر محفز داخلي لهم في التعلم والتعليم.

فقد تبين بوضوح أهمية الأصل النفسي والعقلي في تكوين (الملكة الحديشية)، وضرورة مراعاتهما في مسار الحديشي؛ كما أنها العمود الفقري الذي استند إليه المحدثون في مشاور تحصيلهم، والأساس الذي اعتمدوا عليه في الرقي بطلبتهم إلى مرتبة (الملكة)، وهي نصوص من ناحية أخرى تبين أن قواعد علم التدريس ليست أجنبية عن المحدثين، ولا هي وليدة المناهج التربوية المعاصرة، بل أصولها مبثوثة في تراثهم، ومنايرها مرسية في مصنفاتهم، وقد أوردت من النصوص ما شهد لصحته.

يقول أستاذنا الدكتور سعيد حلیم: «لقد تنبه علماؤنا القدماء منذ قرون إلى ضرورة مراعاة الجانب السيكلولوجي في مجال التعلم. فالعالم أو الأستاذ ليسا حرين طليقين بلا زمام ولا خطام في اختيار موضوعات التعلم، بل الأمر يعود ابتداء وانتهاء إلى مراعاة قدرات المتعلم؛ حتى يحصل التعلم

¹ - نظرية التعلم والمتعلم في جماعة الفصل، سلسلة يشرف عليها: خالد المير وإدريس القاسمي، طبع ضمن سلسلة التكوين التربوي، ط 1998، العدد (2)، ص (15).

المطلوب، على القصد المرغوب. ولذلك فإن الأستاذ ينبغي أن يولي الجانب السيكولوجي العناية اللازمة في الفعل البيداغوجي؛ وذلك بأن يكون على بينة من مستويات وفئات المتعلمين؛ لأنهم ليسوا على وزن واحد في الاكتساب والتحصيل.

ومن لم يضع هذا الأمر في الحسبان؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً؛ فإن عناءه وتعبه في التعليم سيكون غير ذي جدوى ونفع؛ لأن المتعلمين فيهم الذكي المتوقد الذي يحتاج إلى الزيادة، وفيهم من دون ذلك ممن لا يستطيع أن يلحق بالركب الأول»⁽¹⁾.

¹ - نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، د سعيد حليم. (ص 129).

المبحث الثاني: الأصل الاجتماعي وأثره في تكوين الملكة الحديثية.

لا يمكن الحديث عن تكوين (الملكة الحديثية) بمعزل عن استحضار متغيرات المجتمع وسلطته المؤثرة؛ إذا لا يوجد عالم أو طالب علم إلا وللمجتمع تأثير على تكوين شخصيته العلمية قل ذلك أو أكثر؛ فالعالم ابن زمانه، لا يمكنه الانفصال عنه، ولا يستطيع الانفكاك عن مؤثراته؛ لأن ذلك مخالف للطبيعة التي أودعها الله في خلقه، وهي أن ما يحتف بهم من صوارف المجتمع، وما يواجهون به من عوارضه، يجد طريقه إلى عقولهم ونفوسهم فتعمل عملها؛ فالذي نشأ في مجتمع تكثر فيه المجادلة والمناظرة فلا شك أن يتأثر بذلك، ومن نشأ في بيئة لا تعرف هذه المسالك في التلقي والطلب، فلا شك أن تضرع عنده. وأصل هذا في التنزيل، قول ربنا سبحانه وتعالى: ﴿أومن ينشأ في الحلية وهو في الخصام غير مبين﴾ (1).

يقول مشاري الشنري: «لا ينفك العالم عن التفاعل والاحتكاك بالمحيط العلمي الذي يتصل به، غير أن هذا التفاعل والاحتكاك لا يؤتى مدده؛ حتى يكون للعالم اتصال وانفصال؛ اتصال يجعله يفيد من أفكار ذلك المحيط العلمي وأعلامه، ويحسن التأثير بهم على نحو متكامل به معرفته. وانفصال يجعل له فرادته الخاصة، بحيث لا يكون مستلبا لكل من يتصل به، بل يأخذ منه ما يلائم منهجه، كما يؤهله للتأثير فيه كما أهله من قبل للتأثر به. وبذلك الاتصال والانفصال يحسن الإقبال والإدبار بحسب ما تسيره عليه عبقريته» (2).

فالشاهد أن (المدخل الاجتماعي) مؤثر غاية التأثير، ولا يمكن إغفاله عند الحديث عن تكوين (الملكة)، وعن (مخرجات) الدرس الحديثي خصوصا؛ لأن المقصود من دراسة علوم الحديث في نهاية الأمر، هو اقتدار الطالب على وصلها بمجتمعها، وتمكنه من الإجابة عن مختلف الأسئلة التي تثار حول مصادر السنة، وقدرته على الدفاع عن حياضها من الشبهات التي يلقي بها الإعلام، مما

1 - الزخرف، الآية: 18.

2 - عبقرية الإمام الشافعي: المدد والمداد، مشاري الشنري. (ص 165).

يضعف هيبتها في نفوس المسلمين، ويجري الحدثاء على الطعن في دواوين السنة، حتى صرنا نسمع رضع العلم يضعف أحاديث في الصحيحين، وآخر ممن لم يشم أنفه رائحة علوم الحديث، ولا مارس تخريج حديث واحد، يتهم أئمة النقد بالتساهل في التصحيح والتضعيف، وأنهم رجال ونحن رجال، وهلم شرا من الشبهات التي تسربت إلى عقول الناشئة.

لذلك فإن من أكد المقاصد التي ينبغي أن يستهدفها الدرس الحديثي، تملك الطالب الأدوات المعرفية والمنهجية التي يستطيع بها تصفية السنة من شوائب الشبه المعاصرة، وتدريبه على أساليب الحجاج والمناظرة التي يقوى بها على الدفاع عن مصادرها. وهذا ليس مقصدا غريبا على علماء الحديث، ولا هو بالدخيل الذي يعد من ملح علوم الحديث، بل إنه من أكد مقاصد التأليف عندهم، ومن أهم الأهداف التي حفزت همهم على التصنيف، كما صرح بذلك الإمام الحاكم (ت405هـ) والخطيب البغدادي (ت463هـ)، وغيرهما. وقد توسعت في هذا الأمر عند حديثي عن (الوظيفة الحجاجية)⁽¹⁾ في مبحث وظائف علوم الحديث، وأوردت من الشواهد الدالة على اعتبار المحدثين لها، وأوردتها هنا، للتنبيه على علاقتها بالمدخل الاجتماعي؛ لأنه وطيدة الصلة به.

كما أن (الأصل الاجتماعي) يجعل الحديثي في مختلف مراحل طلبه، وفي كل محطات تحصيله، مستحضرا كيفية وصل ما تعلمه بحياته ومجتمعه، وسبل استفادته مما تلقاه طيلة سنوات تكوينه في حياته اليومية، فيكون تعلمه وظيفيا؛ أي خادما لاحتياجاته اليومية، فيتربسح لديه أن هذه العلوم ليست نائية عن المجتمع، وليست مقطوعة الصلة بالواقع؛ بل إنها ما وضعت إلا لإسعاده، وتوجيهه نحو المنهج الذي يسوقه إلى صحة الامتثال والتعبد، وأن نفعها متعدد إلى تحقيق مصالح العباد في العاجل والآجل، لذلك «فإن مدخل الملكات يقوم على مبدأ وظيفية المعرفة؛ بمعنى أن المعرفة غير مقصودة لذاتها، وإنما باعتبار ما يترتب عنها من آثار نافعة للطالب في خاصة نفسه ومجتمعه؛ وهي وظيفية تبرز تميز النظرية التربوية الإسلامية من خلال التأثير لبناء مناهج تعليمية لا تحصر هدفها في

¹ - ينظر: (ص: 248).

تحقيق طموحات الفرد؛ بل تسعى بالموازاة مع ذلك إلى إعدادة لخدمة أمتة ومجتمعه وتنمية روح الولاء الجماعي في نفوس طلبة العلم»⁽¹⁾.

ومن أكثر العلماء تنبيهها على أهمية (المدخل الاجتماعي) في الرقي بالتعليم، (الإمام) ابن خلدون (ت808هـ) فقد كان حفيا بذكره والتنبيه على أهميته، وعقد المقارنة بين أقطار العالم الإسلامي وبيان أوجه المفاضلة بين المدن التي ظهر فيها التحضر وكيف أثر في التعليم، وبين البدو الذي انقطع فيها سند التعليم بسبب نقصان العمران والحضارة، وقد عقد فصلا مستقلا لهذا الغرض، وسمه بقوله: (في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران، وتعظم الحضارة)⁽²⁾.

يقول رحمه الله: «اعتبر ما قررناه (= أي من أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة) بحال بغداد، وقرطبة، والقيروان، والبصرة، والكوفة، لما كثر عمرانها صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، كيف زحرت فيها بحار العلم، وتغنوا في اصطلاحات التعليم، وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون؛ حتى أربوا على المتقدمين، وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها، وابدع سكانها؛ انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتعليم، وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام»⁽³⁾.

وقد كان كثير اللهج بهذه الثنائية، (ثنائية الحضارة والعمران وجودة التعليم)، وذكرها في مواضع عدة من مقدمته، وعقد عليها مقارنات وشواهد دالة على أهميتها.⁽⁴⁾

1 - المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة: أسس التقويم ومداخل التجديد، يونس محسين، أطروحة جامعية بإشراف الدكتور امحمد رفيع، نوقشت بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس. سنة 1437هـ/1438م-2016/2017م. (ص453)

2 - المقدمة، ابن خلدون. (ص 452).

3 - نفسه. (ص 453).

4 - ينظر مقدمة ابن خلدون: (ص 415-416-449-450-451-452).

✽ أولا: الأسرة وأثرها في تحصيل الطالب.

إن للأسرة أثرا بالغاً في رسم طريق طلب العلم، وأهمية قصوى في حفز همته على مواصلة السير في التحصيل، وتشجيعه على إتمام مشاريعه العلمية التخصصية، وتراث الأمة زاخر بالشواهد المنبئة عن هذا الاهتمام الذي يجده طلبة العلم من قبل آبائهم وأمهاتهم وأفراد أسرهم عموماً، وهذا نابع من معطى مهم، وهو نظرة المجتمع إلى العلم وطلبته. فلما كان الرعيل الأول، يعظمون العلم، وينظرون إلى علمائه وطلبته نظر الفخر والاعتزاز، وأنه أحب ما يتوق الآباء وصول أبنائهم إليه، كان الطالب بالتبع يقبل بكلية عليه، وينفق على ذلك ماء شبابه، وزهرة عمره؛ لأن المجتمع لا بقاء فيه إلا للأقوى علماً، والأرسخ معرفة. لكن لما حل الضعف بالأمة الذي تسرب إليها بسبب عوامل كثيرة، صار المجتمع ينظر أحياناً نظرة احتقار وسخرية إلى المتخصصين في الشريعة، وصار همُّ بعض الأسر أن يتخصص في أي علم من العلوم الحقّة، أو حتى الإنسانية، غير الشريعة؛ نظراً للتمثلات التي تثار حولها، من أنها علوم غير موصولة بسوق الشغل، أو أنها علوم تعتمد على الحفظ الأعمى، وأنها تعطل القدرات الذهنية للطالب، وأنها مبينة على الاختلاف الذي لا يستطيع ضبطه، وهلم جرا من العوامل التي تحطم هم الطلبة المتحمسين إلى التخصص في الشريعة عموماً، وفي علوم الحديث خصوصاً على صخور اليأس والإحباط.

وقد سطر هذه المعاني كلها، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت 1393هـ): «إن الناس يجعلون للعلم قيمة متى دخل في عداد حاجاتهم»⁽¹⁾.

لذلك لما يكون المحيط محفوفاً بمجالس العلم، وحلق التحديث، ويكون الطلاب في تردد مستمر عليها غدواً ورواحاً، لا يجد الطالب إلا أن يسلك طريقته، وينهج نهجهم، وإذا تخلف تخطفته

1 - أليس الصبح بقريب، العلامة محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 43).

ألسنتهم بالعتاب على التفريط فيها وإضاعتهما، ومن الشواهد العزيزة، والإشارات الأثيرة ما ساقه الإمام الذهبي (ت748هـ) في ترجمة الحافظ المحدث محمد بن عوف -محدث حمص.

قال رحمه الله: «قال عبد الصمد بن سعيد القاضي: سمعت محمد بن عوف يقول: سمعت محمد بن عوف يقول: كنت ألعب في الكنيسة بالكرة وأنا حدث، فدخلت الكرة، ف وقعت قرب المعافى بن عمران الحمصي، فدخلت لأخذها، فقال: أين من أنت؟ قلت: ابن عوف بن سفيان. قال: أما إن أباك كان من إخواننا، فكان ممن يكتب معنا الحديث والعلم، والذي كان يشبهك أن تتبع ما كان عليه والدك. فصرت إلى أمي، فأخبرتها، فقالت: صدق، هو صديق لأبيك. فألبستني ثوبا وإزارا، ثم جئت إلى المعافى، ومعى محبرة وورق، فقال لي: اكتب: حدثنا إسماعيل بن عياش، عن عبد ربه بن سليمان، قال: كتبت لي أم الدرداء في لحي: (اطلبوا العلم صغارا، تعملوا به كبارا، فإن لكل حاصد ما زرع)»⁽¹⁾.

وبهذا الاعتناء البالغ، والحرص الشديد، كان عوف (ت272هـ) إماما من أئمة الحديث، وحافظا من حفاظه، وما كان لهذا التحفيز من ابن عمران الحمصي إلا أن يجد عناية واهتماما من قبل أمه، فلما تضافرت الجهود، وتوحدت القصد، استطاعوا تخريج من جعله الله سببا في خدمة حديث رسول الله ﷺ.

ولما ترجم الإمام الذهبي (ت748هـ) للحافظ ابن القطراني (الأنرلي) (ت611هـ)، ذكر أنه ورث صناعة الحديث عن أبيه، قال: «قال الأبار: كان من أهل المعرفة التامة بصناعة الحديث، والبصر بها والإتقان والحفظ، لاسيما الرجال، والتقدم في ذلك (...) ورث براعة الحديث عن أبيه، ولم يكن أحد يدانيه في الحفظ، والجرح والتعديل»⁽²⁾.

ومن لم يكن من الآباء من أهل الحذق والصناعة بالحديث، كان متهمما بدفع أبنائه إلى حلق التحديث؛ لينشأ على سماع الحديث مبكرا، فينتفع بذلك في كبره، من ذلك ما أورده الحافظ الذهبي

1 - سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي. (614/12).

2 - تذكرة الحفاظ، الحافظ الذهبي. (127/4).



في ترجمة العز ابن الحافظ (ت613هـ)، حميد قال: «نشأ في صغره باعثناء أبيه في هذا الشأن (يقصد الحديث)؛ فارتحل إلى بغداد، وهو ابن أربع عشرة سنة»⁽¹⁾.

ولم يكن الأمر قاصراً على الآباء فقط، بل تعدى ذلك إلى الأخوال وذوي القرابة عموماً، فقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ)، أن الإمام الحاكم (ت405هـ) نبغ في الحديث بسبب طلبه له في الصغر، وحرص أبيه وخاله على سماعه مبكراً، قال رحمه الله: «طلب الحديث من الصغر باعثناء أبيه وخاله»⁽²⁾.

ومن صور اهتمام المحدثين بأبنائهم، وبذل الجهد في توجيههم إلى الطلب والتحصيل، وعدم الالتفات إلى غيره، اعتناء الأمهات بالأبناء بعد وفاة أزواجهن، فلم يكن فقد الأب عائقاً يحول بين الأم وبين إتمامها مسيرة تخريج الأبناء، وهذا عز وجوده في هذا الزمان، حيث تجد الزوجة تنازع زوجها في تربية ابنه، وليس لها من هم إلا أن يصلوا إلى مرتبة رفيعة في مناصب الدنيا. ومن الشواهد الدالة على ما نحن بصدد ما نقله الإمام الذهبي (ت748هـ) عن أم سفيان الثوري رحمه الله.

قال رحمه الله: «قال وكيع -أي ابن الجراح- قال: قالت أم سفيان لسفيان: اذهب، فاطلب العلم؛ حتى أعولك بمغزلي، فإذا كتبت عدة أحاديث، فانظر هل تجد في نفسك زيادة، فاتبعه، وإلا، فلا تتعن»⁽³⁾.

وقال الإمام محمد بن علي التوماني (ت1250هـ) في ترجمة إبراهيم بن محمد بن خليل البرهان الطرابلسي: «مات أبوه وهو صغير، فكفلته أمه، وانتقلت به إلى دمشق، فحفظ بها بعض القرآن، ثم رجعت به إلى حلب فنشأ بها، وأدخلته مكتب الأيتام فأكمل به حفظه، وقرأ في الحديث على

1 - تذكرة الحفاظ، للحافظ الذهبي. (130/4).

2 - نفسه. (162/3).

3 - سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي. (269/7).



علي الزين العراقي، والبلقيني، وابن الملحن وجماعة كثيرة، وروي عنه أنه قال: مشايخي في الحديث نحو المائتين»⁽¹⁾.

فهذه صور من اعتناء الأسر بالأبناء، وحرصها على توجيهها نحو المسار الصحيح في الطلب، والعناية الشديدة على تنشئتها نشأة سليمة، فتخرج بهذا الاهتمام جيل من الأئمة الأفذاذ، الذي استطاع خدمة الأمة خدمة لم تشهد مثيلا لها بعد.

ومن الأمور المهمة التي لها تعلق بـ(المدخل الاجتماعي)، والتي كان له بالغ الأثر والوقع على مسار التحصيل لدى طالب الحديث، (الرفقة الصالحة)، أو القرين المصاحب للطالب، فقد كان اتخاذ الرفيق الصالح من أعون ما يصبر طالب الحديث على شدائد التحصيل، ومشاق (الرحلة)، ونصب السفر، وقد كان الواحد منهم يعين أخاه إما بتسميعه ما فاته في حلق الشيخ، أو إعارته الكتب التي هو بحاجة إليها، أو بمذاكرته ومطارحته. وقد نبه (الإمام) (السخاوي) (ت902هـ) على هذا بقوله: «منها الرفاق الذين كانوا غاية في الديانة، والتواضع، والاعتناء بالشأن، والاهتمام بفنونه، والبعد عن التوغل في الغل، والحسد، والكتمان، وتكرر ذكر ما يقتضي الامتنان. فذا يعين رفيقه نوبة بالقراءة، ومرة بالكتابة، وأخرى بالعارية، ووقتاً بالمذاكرة، ومرة بالتنبيه على ما السلامة منه مختصة بالمعصومين، والآخر يفعل مع رفيقه أيضا كذلك. ويجمل كل واحد منهم الآخر بقلمه ولسانه، ويوجه ما ظاهره القبيح من قول أو فعل بالتوجيه المرضي، حتى يصرفه عما يخالفه، ويثني من تأخرت وفاته على صاحبه الشاء الجميل، وربما يرثيه إن أحسن. ولتلبسهم بذلك، كانت لهم جلالة ووجاهة، وفيهم كثرة»⁽²⁾.

ومن أجمع النصوص، وأعمقها دلالة على أثر الأقران في الطلب والتحصيل، ما ساقه الحافظ عبد العزيز بن الصديق الغماري (ت1418هـ)، لما سئل عن الحال الذي كان عليها في مصر، وما آله إليه وضعه بعد رجوعه إلى طنجة. قال رحمه الله: «من المسلم به أن القاهرة أيام كنا مقيمين بها، كان سوق

¹ - البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي الشوكاني، دار المعرفة-بيروت، د.ت.ط (28/1).

² - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، للحافظ السخاوي. (169/1).

العلم رائجا بها، وكان العلماء يأتون إليها من جميع البلاد الإسلامية، زيادة على العدد الجهم من الطلبة المنخرطين في الجامع الأزهر من جميع الأقطار والأجناس. فكان حال المقيم بها في اشتغال دائم بالعلم وحركة الفكر تلقائيا، بطبيعة الاتصال والاجتماع بهذه الجموع التي تأتي القاهرة لأجل العلم، والبحث في العلم والاتصال بأهل العلم. فلأجل هذا، كنا في القاهرة في أغلب أيامنا نبحث ونتذكر في المسائل العلمية، ونتذكر في كتب العلم وما نشر منها وما لم ينشر (...). وكانت الإقامة في مصر عبارة عن مدرسة علمية؛ سواء كان الإنسان بين جدران جامع الأظهر، أو خارجه؛ بل ربما في بعض الأحيان كانت تحصل المناظرة في المسائل العلمية مع العلماء وطلبة العلم حتى في محلات بيع الكتب. فلما رجعنا إلى طنجة، وجدنا الأمر خلاف هذا تماما، ووجدنا الفرق بينهما كالفرق بين الحياة والموت، وجدنا ميدان العلم راكدا. والعلماء المنتسبون إلى العلم لا همّة لهم في البحث ولا في مذاكرة العلم، ولا في مقابلة أهل العلم، بل كل واحد منطو على نفسه، مشغول بشؤون دنياه، وما يتعلق بشخصه. فحصل لنا لأجل هذا شبه صدمة نفسية، وتوقف فكر جمد ما في النفس من تشوق وتطلع وطموح إلى نشر العلم بين طلبته ومباحثه أهله، فأين الكتب والمجلات والمنشورات المتعلقة بالعلم، فهذا كان أثر نفسي في حياتي الجديدة في طنجة، فكثيرا ما كنت أضطر إلى كتاب من كتب الحديث التي ليست بالغريبة ولا النادرة، ومع ذلك لا أجدها، وقد ترتب عن هذا أنني تأخرت عن إتمام كثير من المؤلفات التي كنت بدأتها بمصر لعدم وجود المراجع الكافية في موضوعها، ولعدم وجود الجو المشجع للاشتغال بها؛ لأن الإنسان ينفعل بحسب بيئته ووسطه»⁽¹⁾.

11 - نجم من أعلام السلف في علماء الخلف في ترجمة محدث المغرب فضيلة الشيخ الحافظ عبد العزيز بن الصديق الغماري. عبد اللطيف بن عبد الغني جسوس، مطبعة سليكي أخوين-طنجة، ط الأولى 2014م. (ص 62-63).



✽ ثانيا: الصوارف الاجتماعية وماجريات الحياة.

لا أبالغ إن قلت إن من أكبر العوائق الصادة عن استكمال برنامج الطلب، ومن أشد الغوائل تأثيرا في استتمام مشروع تحصيل (الملكة الحديثة) لدى الطالب، كثرة الصوارف الاجتماعية، وتفرق الهموم وتوزعها؛ فلا يبقى للخاطر من طلب العلم إلى النزر اليسير؛ إذ إن المدنية بمختلف عوارضها، صارت تلقي بثقلها على الطالب، فتجده موزع الهموم، تارة في الماجريات الشبكية، متابعا السجلات الحاصلة بين التيارات الفكرية المعاصرة، وتارة أخرى في شعاب المناظرات الحزبية وما يجري في الواقع، وأخرى في هم البحث عن وظيفة يضمن بها لنفسه قوتا يحفظ به ماء وجهه، وأخرى مع عوارض مرض أسرته، فلا شك أن هذه العوارض تكدر الخاطر، وتفرق الهم، مما يجعل تركيزه التام على مشروعه الذي أرسى معالمه في بداية الطريق أمرا عسرا.

والطالب كلما ألقى بنفسه في شعاب الحياة وهمومها، لا شك أن يدخله الضرر قل أو كثر، ولا يرجى له التعمير طويلا في العلم، بله أن يصير من ذويه والمتحققين به على التمام والكمال؛ لأن كلمة العلماء مجمعة على أن الطالب يحصل العلم على قدر تفرغ باله، وقلة صوارفه.

والإمام (الماوردي) (ت450هـ) لما ذكر الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، مع توفيق الله له، حصرها في شروط تسعة، وذكر منها شروطا راجعة إلى (المدخل الاجتماعي)، فقال رَحِمَهُ اللهُ:

✽ «والخامس: الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب.

✽ والسادس: الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل به الاستكثار.

✽ والسابع: عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض».⁽¹⁾

¹ - أدب الدنيا والدنيا، علي الماوردي. (67-68).

أما قوله **رحمته**: (الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب)؛ فلا شك أن طالب الحديث أشد احتياجا إلى مال يغنيه عن البحث عن عمل ووظيفة تصرف همه، وتفرق عزمته، فتلقي به في أودية الضياع، ضياع مشاريعه العلمية. ومن جهة أخرى فإن طالب الحديث يحتاج مؤنة كبيرة، لأن مصادر السنة عديدة، وكتب الحديث كثيرة، ولا يبلغ مرتبة التمام إلا بتحصيلها؛ لأن رأس ماله هو الإسناد، والأسانيد موزعة على الكثير من المصادر، وهو لا يستغني عنها، فلا يجد بدا من تحصيلها، أضف إلى ذلك ما عرفته الأمة من انفتاح على وسائل الطباعة المعاصرة، وقعت بثقلها على طالب الحديث، نظرا للغلاء المرتفع لأثمنة الكتب، فلا يقوى على امتلاكها إلا من كانت له (مادة تغنيه).

والمحدثون لما استشعروا أهمية هذا الأمر، بادروا إلى حث طلبتهم على الأخذ، والسعي في تحصيل الضروري الذي به قوام حياتهم وعبادتهم، ومن هؤلاء الأعلام، الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) الذي عقد بابا في: (ذكر ما يجب على طالب الحديث من الاحتراف للعيال واكتساب الحلال)، وقد سبق أن نبهت أن الإمام الخطيب لا يعقد بابا مستقلا، إلا لأهميته العظمى، وضرورته القصوى، وهو بهذه الترجمة يحث طلبة الحديث على السعي في كسب الرزق بما لا يدخل عليه وعلى أهله الضرر؛ لأن المرء لا يتجرد عن حاجاته التي ركبها الله في خلقه، من زواج، وطلب الدرية الصالحة، فالزهد المطلق في ذلك مخالف لهدي رسول الله ﷺ، فقد صح عنه **رحمته** لما سمع الرهط الذين زهدوا في الأكل والزواج والنوم، أنه قال: «أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني»⁽¹⁾

قال **أبو مسهر** (ت218هـ): «كنا عند الحكم بن هشام، وعنده جماعة من أصحاب الحديث، فقال: إنه من أغرق في الحديث، فليعد للفقير جلبابا، فليأخذ أحدكم من الحديث بقدر الطاقة، وليحترف حذرا من الفاقة»⁽²⁾.

¹ - رواه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب النكاح، باب: الترغيب في النكاح، برقم (5063).

² - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 64).



ومن صحيح أدعيته ﷺ أنه كان يقول: «اللهم أصلح لي ديني الذي هو عصمة أمري، وأصلح لي دنياي التي فيها معاشي، وأصلح لي آخري التي فيها معادي، واجعل الحياة زيادة لي في كل خير، واجعل الموت راحة لي من كل شر»⁽¹⁾.

وعلى هذا السنن جرى أهل الحديث، فقد كان بعض المحدثين يأبى تحديث من ليس له قوت يكفيه ويغنيه. فقد روي عن عبد الرحيم بن سليمان (ت187هـ) أنه قال: «كنا عند سفيان الثوري، فكان إذا أتاه الرجل يطلب العلم سألته: هل لك وجه معيشة؟ فإن أخبره أنه في كفاية، أمره بطلب العلم، وإن لم يكن في كفاية، أمره بطلب المعاش»⁽²⁾.

قال الإمام (بر، الجوزي) (ت597هـ) : «أبو بكر المفيد يعرف أبوه بالخفاف، سمع خلقا كثيرا، وما زال يسمع، ويتبع الأشياخ في الزوايا، وينقل السماعات، فلو قيل: إنه سمع من ثلاثة آلاف شيخ، لما رد قول القائل، وانتهت إليه معرفة المشايخ ومقدار ما سمعوا، وعلم الإجازات لكثرة دريته، صحب هزار بن عوض، ومحمودا الأصبهاني، إلا أنه كان قليل التحقيق فيما ينقل؛ لكونه كان يأخذ عن ذلك ثمننا، كان فقيرا، كثير الأولاد والتزوج»⁽³⁾.

لذلك فإن من أكد الوظائف المنوطة بالتعليم العالي، تدريب الطالب على (الكفايات) التي تجعله موصول الحبل بواقعه، وتمليكه المهارات اللازمة التي تؤهله خوض غمرة الواقع، «فمسالك التكوين الجامعي للدراسات الشرعية تكون قاصرة في مردوديتها وأداء مهمتها، إن لم تركز على الملكات المهنية التي تؤهل الطالب لممارسة الوظائف الشرعية والاجتماعية. فمن أهم مؤشرات قياس نجاعة مدخل الملكات يكمن في قدرته على الربط بين ما يتلقاه الطالب في مسالك التكوين الجامعي، مع انتظارات المجتمع وآماله من طلاب العلم الشرعي»⁽⁴⁾.

1 - رواه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب: الذكر، والدعاء، والتوبة، والاستغفار. باب: التعوذ من شر ما عمل، ومن شر ما لم يعمل. برقم (2720)

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. (ص 64).

3 - سير أعلام النبلاء، الذهبي. (300-299/20).

4 - المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة، يونس محسين. (ص 454).

وقول الإمام الماوردي (ت450هـ): «الفراغ الذي يكون معه التوفر، ويحصل به

الاستكثار»⁽¹⁾، ولا يشك من له قبضة من أثر الاطلاع على الواقع، أن الطالب كلما انفتح على ماجريات الحياة، وألقى بنفسه في تفاصيلها اللامتناهية، إلا ودخل عليه الضرر في ملكته على قدر توسعه فيها، فأخطر الروافد المؤثرة في مرحلة الطلب، والتي تحول دون استكمال برنامجه: الإغراق و الانهماك في (الماجريات الاجتماعية)، المتمثلة في الشبكات العنكبوتية، ومواقع التواصل الاجتماعي، ولا أبالغ إن قلت: إن الطالب يخصص من الوقت (للتسكع) والتصفح على مواقع التواصل الاجتماعي أكثر مما يخصصه للقراءة والمطالعة، والاستزادة من التكوين الذاتي، معللاً ذلك بمجاعة مستجدات العصر، ومواكبة متغيرات الواقع.

إن المتأمل الحصيف، يلحظ فتور همة الكثير من طلبة العلم، وتراجع إقبالهم عليه، وبعدهم عن القراءة المستمرة المثمرة، وأصول التكوين العلمي الرصين، وما ذلك إلى بسبب إغراقهم في الماجريات الشبكية، ومواقع التواصل الاجتماعي، التي أرغمتهم على التصفح القسري اليومي؛ فضيقت عليهم أوقاتهم وجهدهم، وأغرقتهم في مياه الغفلة، وفتور الهمة؛ فأبعدتهم عن أصول الطلب، إلى ملح الماجريات السياسية، والمناظرات الحزبية، والسجلات الصحفية.

إن الكثير ممن صار مملوكاً لهذه الماجريات الشبكية، يبرر ذلك بمعرفة الواقع، والتفقه فيه، حتى يقوى على مسايرة المستجدات، ومواجهة تحديات الدولة المدنية الحديثة.

إننا لا ننكر ضرورة معرفة الواقع، والإحاطة بمستجداته وتطوراته؛ بل نقول: إن العالم أو الداعية إلى الله تعالى لا ينبغي أن يكون بطرحه الدعوي في واد، وأن تكون الأمة بواقعها وأزماتها في واد آخر، بل لا يستطيع الفقيه الذي استجمع شروط النظر في الأدلة، وتأهل للاستنباط منها، أن ينزل الأحكام الشرعية وهو بعيد عن واقعه، جاهل بأحوال المكلفين، وما احتف بهم من متغيرات الواقع؛ بل إن الذي يميز عالماً عن آخر هو قدرته على ما سماه الإمام الشاطبي: بتحقيق المناط بشقيه العام والخاص.

1 - أدب الدنيا والدنيا، علي الماوردي. (67-68).

إن معرفة الواقع ليس بدعا من القول، ولا هو شرط دخيل على الفقه الإسلامي كما يزعم البعض، بل هو أصل عظيم من أصول الفتوى، وركن في صحتها، لكن يجب أن نقيّد هذه المعرفة (أي معرفة الواقع) بمبدأ الوظيفية؛ أي التمييز بين معرفة الواقع والإغراق فيه، والتمييز بين " المتابعة المتفرجة والمتابعة المنتجة، والتمييز بين المتابعة زمن التحصيل، والمتابعة زمن العطاء" ⁽¹⁾.

إن طالب العلم في مراحل الفتوة والعطاء، ينبغي أن يركز جهده، ويبدل حشاشته نفسه، ويصرف ثمين وقته في التحصيل العلمي الرصين، الذي يصنع منه طالب علم بحق، ويؤهله إلى سد حاجات الأمة من الخطط الشرعية (الإمامة، الخطابة، الوعظ والإرشاد، الإفتاء، التعليم... إلخ)، ويمكنه من الدفاع عن حياض الشريعة، والرباط على ثغورها؛ حرساً لحدودها، ودفاعاً عن ثوابتها وأصولها، ودون هذا المسلك الأصيل، فإننا على إياس أن يدرك الطالب بغيته، أو يحصل مقصوده، بل إنه بصنيعه هذا أقرب إلى سراب العلم منه إلى حقيقته.

وليصدق الطالب نفسه أنه بإغراقه في هذه الماكرات يحصل معرفة مشوهة، وتأهيلاً هزيلًا، وتكوينًا مخروماً، مبنيًا على شفا جرف هار؛ فانهار به في واد الجهل، ومستنقعات الوهم والتخمين، ولوك اللسان بالمقتطفات الشبكية.

فمتى كانت الحيطان (أقصد مواقع التواصل الاجتماعي) مصدر التلقي عند المحققين من أهل العلم وطلابه؟ ومتى كانت النظرات العابرة سبيلاً للتزقي في مدارج التحصيل والرسوخ فيه؟ ومتى كانت السجلات الصحفية حلبة لارتياض الفكر، واستتمام النظر؟

فمن قصر عن مرتبة التحقيق، «ولم يأت العلم من بابه، ولم يطلبه من معدنه، ولم يسلك إليه طريقه» ⁽²⁾، فاعلم أنه ممن أنس التقليد، فلا يطمع إذن في الرقي ولا المزيد، بل إن مدار اللائمة، ومستقر المذمة، أن يوهم الطالب نفسه أنه بسنن المتقدمين اقتدى، وبصنيع المتأخرين احتذى، وما هو في حقيقة الأمر إلا ممن أخلد إلى الأرض، واتبع الهوى.

1 - الماكرات، إبراهيم السكران، ط مركز تفكر للبحوث والدراسات، ط (1436هـ/2015م). (ص: 20-22).
2 - دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود شاكر، شركة القدس، ط الثالثة (1413هـ/1992م). (ص 453).

لذلك لا يطمع الملقى بنفسه في غيابات الواقع أن يصل إلى منزلة (الملكة الحديشية)، بل لا بد له من التفرغ الذي يمكنه من الرسوخ في الصناعة، وتملك أدواتها، فإنه إن اجتهد، وحبس نفسه بالصبر والمصابرة، رجي له في مستقبل أيامه أن يدخل في زمرة المحدثين.

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «إذا تميز الطالب بفهم الحديث ومعرفته، تعجل بركة ذلك في شببته، والطريق إليه: ما ذكرناها من دوام السماع والإكثار منه، والمطالعة له، والنظر فيهن و(المذاكرة) به، وصرف العناية إليه»⁽¹⁾. وصرف العناية، يراد به الانقطاع التام، والانصراف بكليته إليه، وأن لا يزاحمه بعلوم أخرى، ولا بصوارف الحياة، وألا تقع له الفترة والانقطاع عن التحصيل، فإن ذلك من الغوائل الصادة له عن درك بغيته.

يقول الحافظ السخاوي (ت902هـ) في ترجمة شيخه الحافظ ابن حجر (ت852هـ): «كانت همته المطالعة والقراءة والسماع والعبادة والتصنيف والإفادة، بحيث لم يكن يخلي لحظة من أوقاته عن شيء من ذلك»⁽²⁾.

وقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ) بعضا ممن طلب الحديث، ولكنه صرفته عوارض الحياة عن إتمام طلبه. «محمد بن أحمد بن تمام، طلب الحديث قليلا، ونسخ بعض مروياته، ونسخ بخطه المליح كثيرا للناس، وقراءته جيدة؛ لكنه لم يفرغ لأعباء الفن»⁽³⁾.

ولما ترجم الإمام الذهبي (ت748هـ) للحافظ جمال الدين عبد الله المقدسي (ت629هـ) وسمه بالنباهة، والإتقان، والمعرفة؛ لكنه لم يستمر على هذا الحال. قال رحمه الله: «قال أبو الفتح ابن الحاجب: لو اشتغل أبو موسى حق الاشتغال ما سبقه أحد؛ ولكنه تارك»⁽⁴⁾.

يقول مناصري النوري: «إن من أكبر ما يواجه طالب العلم في هذا الزمن، كثرة الصوارف التي تشعب همومه وتصرفها عن العلم، فكم رأينا من طلبة علم تخطفتهم يد الدنيا بزخرفها وماديتها،

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 404).
2 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر. للحافظ السخاوي. (170/1).
3 - المعجم المختص بالمحدثين، شمس الدين الذهبي. (ص 228).
4 - تذكرة الحفاظ، الحافظ الذهبي. (136/4).

فأقبلوا عليها، ونبذوا ما حصلوه من علم وراء ظهورهم، ولو أنهم بلغوا من العلم غايته، وذاقوا بمعاناة حقائقه لذته لاستغنوا، ولكن بريق دنياهم أسرع من تخطفهم، ولم يلق منهم غيرة على علم ولا تحصيل»⁽¹⁾.

أما قول الإمام (الماوردي) (ت450هـ): «عدم القواطع المذهلة من هموم، وأمراض»⁽²⁾؛ فلا شك أن القواطع سبب في كدر الذهن، وصرفه عن تمام التصور وصحته، فتلقي عليه الهموم المذهلة، والمشوشات المؤثرة بثقلها فلا تترك له مجالاً لإحلاء الفكر، وتخدير ما تحمله حتى يحصل له التدقيق فيما جمع؛ لذلك فالهموم والقواطع تحول بين الطالب وبين كشف خفي العلم، ودرك دقيق المسائل التي تحتاج إلى فراغ الذهن وصفائه، «ولا شيء ينال - طال فيه الفكر أو قصر - إلا بتجريد الفكر في جهة الطلب»⁽³⁾.

يقول الإمام (الزرنوجي) (ت593هـ): «ينبغي لطالب العلم أن يكون متأملاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم، ويعتاد ذلك؛ فإنما يدرك الدقائق بالتأمل، ولهذا قيل: تأمل تدرك»⁽⁴⁾.

وقد بث الإمام (الماوردي) (ت1031هـ) في مقدمة شرحه على نخبة الفكر، ما عرض له من الهموم والقواطع ما جعل خاطره مكدرًا، ورغبته فاترة، وعزمته منحطة، حتى أحجمت نفسه على الإدبار، بعد سبق عزم الإقبال، واحتف به من الأمراض والهموم ما جعل الخاطر منكسراً، والدمع منهماً.

قال رحمه الله: «شرعت فيه بعد الإلحاح مع قل البضاعة، وقصر الباع في هذه الصناعة، فسودت أكثره، ثم حال دون إتمامه وتبييضه أني رميت بخطوب سقتني من الهموم عقارا، ومصائب لم أجد لي معها عن تمنني الموت اضطبارا. كيف لا وقد أصبحت القريحة قريحة، والجوارح جريحة، والحواس العشرة علية غير صحيحة، قد رمانى بالسهم زمانى، حتى أحجمت النفس عن الأماني وثمره الفؤاد قد فقدت، ونار الحزن في الجنان قد اشتعلت واتقدت، والخاطر

1 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 74).

2 - أدب الدنيا والدنيا، علي الماوردي. (67-68).

3 - البرهان في أصول الفقه، الجويني. (36/1).

4 - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي. (ص 91-92).



منكسر، والدمع منهمر، وصرت كعمتوه، أو من به طيف من متقطع جنون، فإننا لله وإنا إليه راجعون»⁽¹⁾.

فهذا النص من أبين الشواهد الدالة على وقع أثر (المدخل الاجتماعي)، ومدى تأثيره على شخصية المحدث، فضلاً عن طالب العلم الذي لم ترسخ قدمه، ولم تتوطد عزائمه على مسلك الطلب والتحصيل.

ومن بين أثر صوارف المجتمع وعوارضه، الإمام ابن الأثير (ت606هـ)، الذي صرح به في مقدمة (جامع الأصول) بقوله: «فاستخرت الله تعالى، وسألته أن يجعله خالصاً لوجهه، ويتقبله ويعين على إنجاز به صدق النية فيه، ويسهله، وهو المجازي على مودعات السرائر، وخفيات الضمائر.

هذا مع كثرة العوائق الدنيوية، وازدحام العوارض الضرورية، وتكاثر الفوادم⁽²⁾ النفسانية،

وضيق الوقت عن فراغ البال لمثل هذا المهم العزيز، والغرض الشريف الذي إذا أعطاه الإنسان كله وأتاه منه أيسره، وإذا قصر عليه عمره أمكنه منه أقصره، ولولا أن الباعث عليه ديني، والغرض منه أخروي، لكانت القدرة على الإمام به واهية، والهمة عن التعرض إليه قاصرة، والعزيمة عن الشروع فيه فاترة، وإنما كان المحرك قويا، والجاذب شريفاً علياً»⁽³⁾.

فالزكي نخلص إليه أن (الأصل الاجتماعي) مؤثر في تكوين (الملكة الحديشية)، والطالب يحتاج إلى فقه التعامل معه، حتى لا يحصل له الانقطاع بالجملة عنه، فيدخل عليه الضرر بسبب ذلك، وألا يتوسع توسعاً يصرفه عن التأصيل واستكمال برنامج الطلب، «فجمع لهم إذاً هو الخلاص لطالب العلم من مطرقة تشعب العلم وسندان الأحداث المحيطة، وهو الشرط الذي بتخلفه تنحل عرى التحصيل العلمي.

ومن أشد موانع المهم من الانجماع والعلم من الاجتماع: تقطع التحصيل وتعثره، فالعلم يحتاج من طالبه مواظبة؛ ليرتاض به، بذلك ينجمع همه، ويثبت علمه، وتنضبط معارفه، وإلا فما أسرع علمه

1 - اليواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر، زين الدين محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق/ المرتضي الزين أحمد، مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1999م. (115/1).

2 - قال ابن فارس (ت395هـ): «فدحه الأمر. إذا عاله وأثقله، فدحا. وهو أمر فادح» مقاييس اللغة لابن فارس. (484/4).

3 - جامع الأصول في أحاديث، ابن الأثير. (52-51/1).



إلى الأفول، ونبتة إلى الحطام. ولاتقاء ذلك؛ فعلى طالب العلم أن يعتاد العلم، ويدبم النظر فيه، ويألف ملابسته، أيا كان نوع الملابس؛ تعلمًا وتعليمًا، قراءة وحفظًا، سماعًا وحضورًا⁽¹⁾.

✽ ثالثاً: التربية الصحية وأثرها على شخصية المحرّني.

من الأمور المهمة التي آثرت إلحاقها بالأصل الاجتماعي، والتي أولاها علماء الحديث عناية بالغة، مسألة التربية الصحية، المتعلقة بأنواع التغذية، وعدد ساعات النوم، وما يرتبط براحة الطالب، لأن كل ذلك من لوازم الطلب، ومن الروافد المؤثرة في تحصيله، وتكوين ملكته، وبناء ذاته بناء سليماً، فعلى قدر الضعف الحاصل فيها، والتفريط في تناولها يدخله الضرر، الذي يعود عليه بالأثر السلبي في صحته، ومن ثم على استيعابه ودرجة تحصيله؛ لذلك أوصى المحدثون أن يأخذ الطالب من التغذية والنوم والراحة ما يكون عوناً له على التصبر على مشاق الطلب ولأوائه.

إن الدراسات المعاصرة المتعلقة بعلم (النفس المعرفي)، تؤكد على أهمية الغذاء السليم، والراحة النفسية، في بناء المخ بناء سليماً، والرفع من مردودية التحصيل، والحصول على توازن يمكن من الاستمرارية في حصد النتائج الجيدة.

يقول الدكتور محمد سليمان موسلمان: «إن كثير من الناس يتسببون في ضعف أدمغتهم نتيجة جهلهم بالثقافة الغذائية، وعدم تناول بعض الأطعمة التي توفر لهم العناصر الغذائية اللازمة لتغذية ذاكرتهم تغذية صحيحة كاملة (...) وإذا كانت ثقافة التغذية من الحلول الرئيسة والأساسية للحفاظ على قوة المخ، والحد من النسيان، فعلى كل شخص أو طالب يريد المحافظة على ذاكرته أن يتبع نظاماً متوازناً في تغذيته، لا إفراط، ولا تفريط»⁽²⁾.

لقد عقد الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) بحثاً في (جامعه)، تحدث فيه عن أنواع المأكّل المستحب تناولها، والمأمور باجتنابها للحفاظ⁽³⁾، وذكر جملة من الأنواع التي ترجع في اختيارها إلى

¹ - ارتياض العلوم، مشاري الشتري. (ص52).

² - بناء المخ القوي، كيف تكون قوي التركيز والتفكير؟ سليمان محمد موسلمان، دار وحي القلم-دمشق. ط الأولى 1440هـ/2018م. (ص111-112).

³ - ينظر: الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي. (ص458).



العرف، وما عليه أهل كل بلد، والقصد منها جميعاً، الاعتناء بما يقوي الذاكرة، وتجنب ما يضعفها، أما تعيين أحادها فذلك متوقف على العادة والعرف.

أما مدة النوم؛ فقد حثوا على ألا يقل عن ثماني ساعات، فهي أريح للبدن، وأدعى لاسترجاع ما به يتقوى على الطلب، وتلك وصية (المحرر ابن جماعة) (ت733هـ) رَحِمَهُ اللهُ.

قال: وينبغي للطالب «أن يقلل نومه ما لم يلحقه ضرر في بدنه، وذهنه، ولا يزيد في نومه في اليوم والليلة على ثماني ساعات، وهو ثلث الزمان، فإن احتمل حاله أقل منها فعل، ولا بأس أن يريح نفسه، وقلبه، وذهنه، وبصره إذا كلَّ شيء من ذلك أو ضعف، بتنزه (أي فليتنزه إذا كل وتعب) وتفرج في المستنزهات بحيث يعود إلى حاله، ولا يضيع عليه زمانه. ولا بأس بالمشي ورياضة البدن، فقد قيل: إنه ينعش الحرارة، ويذيب فضول الأخلاط، وينشط البدن»⁽¹⁾.

فهذه وصية جامعة لأصول التربية الصحية التي يلزم الطالب أن يأخذ منها بما يقيم بدنه على المنهج السليم، وما يرجع عليه في طلبه بالنفع العميم، ولا يتوهم أن هذا الأمر ترف لا عائدة ترجى منه، بل إنه من ضرورات الطلب وأساساته.

وقبل طي صفحات (الأصل الاجتماعي)، أراني مضطراً إلى التنبيه على أمر مما له صلة وطيدة بالمدخل الاجتماعي، ومن أكد ما ينبغي على المحدث رعيه في تجريح الرواة وتعديلهم، ومن غفل عنه دخل عليه القصور في توثيقه للرواة في جانب العدالة، وهذا الأمر يرجع إلى تركية الراوي في جانب مروءته؛ إذ إن الكثير منها مما له تعلق (بالعرف)، ومعرفة الأعراف راجعة إلى خصائص كل قطر، فيلزمه أن يعرف ما يدخل فيها وما ليس كذلك؛ لأن تجريح الراوي بما يعد من خوارم المروءة لدى الجارح هضم لحقه، وجناية عليه في عدالته، ومحكمة له بعرف لم ينشأ عليه، ولا يعرفه أهله بلده.

يقول (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) في شرط العدالة ناقلاً قول الإمام الزنجاني: «وما أحسن قول الزنجاني في شرح (الوجيز): «المروءة يرجع في معرفتها إلى العرف، فلا تتعلق بمجرد الشرع، وأنت تعلم

¹ - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ابن جماعة. (ص 112).

أن الأمور العرفية قلما تضبط، بل هي تختلف باختلاف الأشخاص والبلدان، فكم من بلد جرت عادة أهله بمباشرة أمور لو باشرها غيرهم لعد حرماً للمروءة»⁽¹⁾.

فهذه أهم العناصر والمكونات المدرجة تحت (المدخل الاجتماعي)، وهي من أبرز الروافد المؤثرة في تكوين (الملكة الحديشية)، ومن أكد الأصول الواجب رعيها في طريق الطلب والتحصيل، وعلى قدر اعتبارها ينضبط سيره، ويستقيم ارتقاؤه في منازلها، وعلى قدر إغفالها يدخل عليه القصور في تحصيلها، فليتزود منها الطالب بما به يصل إلى مناه، وليأخذ منها ما به يدرك مبتغاه، ﴿وعلى

الله قصد السبيل﴾⁽²⁾

¹ - فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث، عبد الرحمن السخاوي. (160/2).

² - سورة النحل، الآية: 9.

الفصل الخامس من الصرق العملية والمسالك التصيقية

لاكتساب وتقويم الملكة الحديثية

☆ مشكلة الفصل:

ما هي الطرق العملية والمسالك التطبيقية التي أتبعها المحرّون في تكوين الملكة المحرّية؟

ما هي مجالات وأدوات تقويم الملكة عند المحرّين؟



لُحِثَ البحث في (الأصول المعرفية والمنهجية) لعلم الحديث، يعد أمرا في غاية الأهمية؛ لأنها اللبنة الأولى في التأسيس لأي منهاج لتدريس علوم الحديث؛ إذ المقرر عند المتخصصين في (علم التدريس) أن جودة تدريسية أي علم متوقفة ضرورة على استصحاب طبيعته المعرفية، ومراعاة بنيته الداخلية والخارجية. والاستغناء عن ذلك كله يؤدي إلى تجريد المادة عن خصائصها، وإفقادها لهويتها المميزة لها عن غيرها؛ لذلك كانت البداية باستنطاقها، وبذل الجهد في تحليلتها، أولى المحطات التي ينبغي أن يقف عندها كل تائق للتحسين من جودة مخرجات الدرس الحديثي في الجامعات والمعاهد الشرعية، وبعد ذلك تتدخل المداخل التربوية (لتصريفها تدريسيا)، أو ما يعرف بـ(النقل التدريسي) للمادة، وفي هذا النقل تتم مراعاة طبيعة الفئة المستهدفة، واحترام خصائصه النفسية والعقلية، وغير ذلك من الإجراءات التدريسية المتعلقة بتنزيلها.

لذلك فإن (الأصل التربوي)، يعد أساسا لا يستغني عنه كل من أراد وضع لبنات في تدريس هذه المادة، وكل من يتوق إيصال المتخصصين فيها إلى منزلة (الملكة الحديثية). ولا شك أن البحث في (طرق التدريس) عند المحدثين من أعون المسالك المساعدة على درك هذه المقاصد، ومن أفيد السبل الموصلة إلى هذه الأهداف.

وأحب التنبيه في هذا السياق على أمر تميز به المحدثون عن غيرهم فيما يخص (طرق التدريس)، وهو أن باب (التحمل والأداء) هو نفسه يعد (طرقا للتدريس)؛ لأنها تقوم على التفاعل بين المحدث وطلابه، وعلى تدارس الفوائد، وارتياضه على مسالك التصحيح والتضعيف، واستنباط النكات الحديثية، واستخراج الفوائد المتعلقة بالرجال والعلل، فكانت بذلك طرقا لتحمل الحديث، وطرقا لتدريسه في نفسه الوقت، وهذا الأمر من خصائص الدرس الحديثي الذي تميز به عن باقي العلوم.

يقول أستاذنا الدكتور سعيد حليم: «لقد اهتم علماء الحديث —منذ القرون الأولى— بباب لا تجد له نظيرا عند الفقهاء، أو الأصوليين، أو غيرهم، إنه باب (التحمل والأداء)، أو بلغة العصر ما

يعرف (بطرق التدريس) وما يتعلق بذلك من آداب المدرس، والطالب، وما يشترط للتعليم والتعليم»⁽¹⁾.

ومن الأمور المهمة التي تميز بها المحدثون، مراعاة وضعيات تعليمية متعددة في نقل الأحاديث؛ بمعنى أن (المادة الحديثية) واحدة، لكن طرق تبليغها تارة يحصل بـ(الإملاء)، وتارة بـ(السماع)، وتارة بـ(العرض)، وتارة بـ(المكاتبة)، وتارة أخرى بـ(الوجادة) ... وهذا التنوع في العرض لا يكون نمطياً، بل إن كل نوع يستهدف مهارة أو عدة مهارات، ومن هنا اكتنزت أنواع (التحمل والأداء) في شق منها البعد التربوي؛ الذي استهدف الخصائص النفسية والعقلية، وكذلك (النقل التدريسي) وتنوع (طرق التدريس)، وبذلك كانت طرق التدريس عند المحدثين من أهم المسالك الموصلة إلى اكتساب (الملكة الحديثية).

وسأعرض أهم الطرق والمسالك التي كان لها الأثر الكبير في تخريج طلاب يقوون على مباشرة العملية النقدية، وتصحيح الأحاديث وتضعيفها، مع بيان المنهج التربوي الذي سلكه أئمتة في ارتياض الطالب على هذه المقاصد.

¹ - المنهج في مباحث علم الحديث، سعيد حليم. (ص 255). وينظر أيضاً: (ص277)

المبحث الأول: طرق ومسالك المحدثين في تكوين الحديثية.

☆ أولاً: الحفظ

يعد الحفظ عمدة في اكتساب (الملكة الحديثية)، ولا يستغني الطالب مهما توسعت قراءته في كتب علوم الحديث عن الأخذ منه بنصيب أكبر، وحظ أوفر؛ فالحفظ هو الذي يجعل الطالب دائم المعاينة لكتب السنة المشرفة، مما يسهل معه معرفة رجالها، ومراتب روايتها جرحاً وتعديلاً، والاطلاع على مسالك مؤلفيها في النقد، وهذه الأمور إنما يحصلها بكثرة ممارستها وارتياضه فيها؛ لأن الحفظ يراد بها المعرفة والإتقان.

قال (الحافظ) **عبد الرحمن بن مهري** (ت198هـ): «لا يكون إماماً في العلم من أخذ بالشاذ من العلم، ولا يكون إماماً في العلم من روى عن كل أحد، ولا يكون إماماً في العلم من روى كل ما سمع، قال: والحفظ: الإتقان»⁽¹⁾.

والإتقان يكون بـ(الممارسة والتطبيق) أكثر منه بالاستظهار، فلا ينبغي أن يحصر الحفظ في جانب التخزين؛ لأن ذلك لا يثمر الملكة المقصودة بالأصالة، فالحفظ ينبغي أن يكون مرقاة إلى ممارسة التصحيح والتضعيف، والقدرة على التخريج، والتمكن من الكشف عن العلل الخفية، وهذا يتأتى بالمطالعة الواسعة، والقراءة الدائمة في كتب السنة، والجوامع، والمستخرجات، والزوائد... إلخ.

فالشاهد أن سعة الاطلاع، وكثرة الممارسة والارتياض مما يدخل في مسمى الحفظ. وقد أشار إلى هذا المعنى وأكد عليه العلامة عبد الفتاح أبو غدة (ت1417هـ) بقوله: «إن الحفظ ليس المراد به تملك الكتب والفهارس المرشدة لها، وصفها على الرفوف، والمراجعة إليها حيناً فحيناً عند وقوع الحاجة بالرجوع إلى الفهارس، فهذا ليس من الحفظ في شيء، وإنما الحفظ هو سعة الاطلاع فعلاً

¹ - الانتقاء في فضائل الأئمة الفقهاء، للحافظ ابن عبد البر. (ص 28).



على كتب السنة: الجوامع، والسنن، والمسانيد، والمعاجم، والأجزاء، والفوائد، والأُمالي، وكتب العلل، والطبقات، وتواريخ الرواة، والوفيات، والجرح والتعديل، وسائر فنون أسماء الرجال، مع استمرار التبع، والتفرغ للحديث الشريف»⁽¹⁾.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أولاً: سعة الاطلاع، والمقصود بذلك الرجوع الدائم، والمباشرة المستمرة لدواوينه، ومصادره المعتمدة. لذلك فالإكثار من البحث والممارسة والاطلاع مرقاة تعرج به إلى التحقق بالحفظ. يقول الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ): «ينبغي أن يكون قد أكثر من الحديث كتابة وسماعاً، ويلزم نفسه نظراً في علمه واطلاعه، مديماً ذلك من غير تقصير، ومشمرًا فيه غاية التشمير؛ فإن ذاك سبب حفظه ومعرفته لمن رزقه الله ومن عليه بموهبته»⁽²⁾.

ثانياً: الاستمرار والمداومة، وهذا الأمر من أعظم الأسباب التي تدمم المحفوظ في القلب إذا اجتنبت المعاصي والذنوب؛ لأن الانقطاع سبب تفرق الهم، وتشتت العزم، فلا يقوى على وصل أوله بآخره، فيحتاج إلى مضاعفة الجهد أكثر، وفي ذلك مضیعة للعلم إذا كان حالاً مستمراً.

ثالثاً: التفرغ والانقطاع التام للحديث النبوي وعلومه؛ لأن مزاحمته بغيره، والتشوف إلى التزلع من العلوم الشرعية كلها، يجلب له الضعف في ملكته؛ لأنه من النادر أن يجمع بين تخصصين ويصل فيهما معاً إلى مرتبة (الملكة)، فلا بد أن يقصر نفسه على الحديث النبوي وعلومه. لذلك لما تحدث الإمام الخطيب البغدادي عن صفات الحافظ ختم ذلك بقوله: «ويكون قد أنعم النظر في حال الرواية بمعاونة علم الحديث دون ما سواه؛ لأنه علم لا يعلق إلا بمن وقف نفسه عليه، ولم يضم إليه غيره من العلوم»⁽³⁾.

1 - من تعليقات الشيخ عبد الفتاح أبي غدة على كتاب: (مبادئ علم الحديث وأصوله) للعلامة المحدث: شبير أحمد العثماني الهندي. (ص 62).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، للخطيب البغدادي. (ص 400).

3 - نفسه. (ص 399).

وقد توسعت في ذكر خصائص الحفظ عند المحدثين في مبحث (مراتب الملكة الحديثية)⁽¹⁾، وبين كيف يستفاد من مرتبة (الحافظ)⁽²⁾ في الفصل الأخير من الدراسة، فلا ينبغي أن نكرره هنا.

فالشاهد أن الحفظ الذي يقدح الملكة الحديثية، إنما هو حفظ الممارسة والتطبيق،

وإمعان النظر في مسأله، وتعهد مصنفاته بالبحث والتفتيش. يقول الأستاذنا الدكتور سعيد حليم:

«المقصود بالحفظ: الممارسة، وكثرة المراجعة، مع الفهم الدقيق، والاستيعاب العميق لمسائل العلم. مما يتوجب على طالب الحديث أن يعتني به ضبط أسماء الرواة، والتمييز بين المؤلف والمختلف، والمتفق والمفترق، والمتشابه؛ وهذا يحصل بدوام واستمرار مراجعة الكتب المؤلفة في ذلك»⁽³⁾.

☆ ثانيا: الممارسة والتدريب.

إن للممارسة والتدريب أهمية كبرى، وفائدة عظيمة في تكوين الملكات، وقدح المهارات التي تجعل الطالب مقتدرا على استقلالية البحث والنظر، والتأهل لمنزلة يصير فيها أهلا للتجديد والإبداع، كما أن مباشرة الطالب لموضوع التعلم، ووضعه في وضعيات تعليمية يتولى فيها بنفسه حل ما يعرض له من الإشكالات، ويخوض غمرة البحث الذاتي، هو السبيل الأنجع، والمنهج الأقوم الذي يرقيه في سلم تكوين (الملكة)؛ لأن الطالب كلما كان متلقيا سلبيا لا يشارك في بناء تعلماته بنفسه أو بمعية أستاذه؛ لا شك أن يحصل تكويننا ضعيفا، وتأهילה هزيلا، لا يقوى معه على مجازاة أيمته الراسخين فيه؛ لذلك صرنا نرى من يقضي سنوات في الطلب والتحصيل، عاكفا على الحفظ والاستظهار، لكنه لا يقوى على تخريج حديث واحد، فضلا عن الحكم عليه صحة أو ضعفا؛ لأنه جعل أكبر همه، ومبلغ علمه، استظهار ألفية من الألفيات، أو مختصر من المختصرات التي تكسبه القواعد النظرية، فإذا فرغ من استظهارها، توهم أنه أهل لمباشرة العملية النقدية، حتى إذا ابتلي بتصحيح أو تضعيف حديث لم يسبقه إليه إمام من أئمة الحديث حار وأبلس، وأصيب بالعي والحصر، والسبب الموجب

¹ - ينظر: (ص: 359).

² - ينظر: (ص: 581-578).

³ - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حليم. (ص 83).

في هذا راجع إلى تغليب التكوين النظري على التطبيقي، ومعلوم أن الملكات منازل، وأن المهارات مراتب، متى أهمل أعمال واحدة منها تعطلت، فيحتاج إلى ارتياض يدوم شهورا وسنوات حتى يعيد لهذه المهارة حظها من الاشتغال؛ «فالقدرات الذهنية ليست شيئا مختلفا كلياً عن القدرات البدنية؛ بل كثير من القوانين التي تجري على القدرات البدنية تجري ذاتها على القدرات الذهنية، فإنها تضر وتضعف إذا لم يمارس العقل المران الذهني العميق»⁽¹⁾.

وهذه المعاني المستنبطة ذكرها الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في نص دقيق المعنى في ترجمة الإمام ابن ملقن (ت804هـ)، حيث قال «ولكن لما رأيناه لم يكن في الاستحضار ولا في التصرف بذاك، فكأنه لما طال عمره استروح، وغلبت عليه الكتابة، فوقف ذهنه»⁽²⁾.

فهذا النص يبين أمراً في غاية الأهمية، وهي أن قدرات الطالب ومهاراته تتطور بالأعمال، وتعطل بالإهمال، وأنه متى ما لم تأخذ كل مهارة حظها من التدريب والارتياض؛ فإنها آيلة لا محالة إلى التوقف، وهذا الذي ذكره الحافظ ابن حجر ملاحظ في طلاب هذا الزمان؛ الذين غلبوا الحفظ على باقي المهارات الأخرى؛ لأن الحفظ إذا لم يشفع إليه الطالب الممارسة والتدريب لا ينتفع به، ولذلك من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة أن العديد من الطلبة قل محفوزه، لكن نفوذه الذهني، وعمق إعماله للمهارات العقلية، جعله يثور هذا القليل، ويستنبط منه ما لم يقدر على استنباط عشر معشاره صاحب الكم الهائل من المحفوظ، وهذا لا يفهم منه التقليل من الحفظ، أو الخط من أقدار أرباب الاستظهار؛ لأنه «من أهم أركان العلم، وأعظم وسائله، ولا يتصور أصلاً أن يوجد عالم لم يتكئ على محفوظ يتأمله، وينفق منه متى شاء؛ إلا أن المفارقة تظهر حينما ترى اثنين يشتركان في الحفظ، ويستويان في مقدراه؛ لكنهما يفترقان افتراقاً هائلاً في استثماره وتوظيفه عند الحاجة إليه»⁽³⁾.

¹ - مسلكيات، إبراهيم السكران، دار الحضارة-الرياض، ط الثانية: 1436هـ/2015م (ص36).

² - إنباء الغمر بأبناء العمر للحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق حسن حبشي، ط المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية- لجنة إحياء التراث الإسلامي- مصر، ط 1389هـ/1969م. (277/2).

³ - المرقاة، سليمان العبودي، دار الحضارة- الرياض، ط الثانية 1438هـ/2017م (ص27).

لذلك لا أبالغ إن قلت إن المكثّر من الارتياض في كتب أئمة الحديث، والمدمن للقراءة في المصنفات التي نصبها أربابها معاملاً للتدريب، ودرك مناهج علماء الحديث في الإعلال والتصحيح والتضعيف، يكون أحفظ لقواعد الحديث، وأضبط لمسائله من ذلك الذي يلوّكها عرية عن التطبيق والممارسة؛ فالطالب إذا أدمن الترداد على كتب العلل، والتخريج، والجرح والتعديل، صار لا محالة بعد توفيق الله من فرسان هذا الفن.

وهذا الذي خلصت إليه ليس بدعا من القول، بل ألفيت له شاهداً قوياً عند (الحافظ ابن حجر ت852هـ) في عقده المقارنة بين شيخه العراقي (ت806هـ)، الهيثمي (ت807هـ)، حيث قال رحمته الله: «وصار الهيثمي لشدة ممارسته أكثر استحضاراً للمتون من شيخه، حتى يظن من لا خبرة له أنه أحفظ منه»⁽¹⁾.

إن من بين أكبر العوادي التي أصيب بها التعليم منذ قرون من الزمن، غياب التطبيق والممارسة للعلوم، فترى كتباً تحتّم، ومنظومات تستظهر، وحواشٍ تسرد، وصاحب الأصول لا يقوى على تخريج فرع فقهي على أصل إمام مذهب، ولا صاحب الحديث يستطيع الكشف عن علة من علل الأحاديث، ولا تمييز مقبول من مردود، حتى توهم الناس عند فشوا هذا المنهج في الطلب والتحصيل أن (الملكة) الاستظهار لا غير، فمن تحلى به حاز شرف الإمامة في العلم، ولو كان ضعيف الاستنباط، والاستدلال، والتخريج.

وتغليب التنظير على التطبيق من الأسباب التي أدت إلى تأخر العلوم، وعدم مواكبتها لما ينزل بالأمّة من النوازل والإشكالات التي تحتاج إلى ذي ملكة يقوى من خلالها على رفع ما يعرض لها.

يقول العلامة محمد الطاهر ابن حسان (ت1393هـ) في السبب السادس من تأخر التعليم: «إهمال التمرين والعمل بالمعلومات كما هو الغاية من كل علم؛ ولهذا نرى بالجامع بتونس، وفي كثير من

¹ - إنباء الغمر بأبناء العمر، للحافظ ابن حجر العسقلاني. (277/2).

بلاد الإسلام علوما تدرس، وكتباً تحتّم، ولا نرى فيمن نحادث أو نجالس فصيح لسان (...) وما سبب ذلك إلا أنهم إنما حصلوا ألفاظاً متحجرة اصطلاحاً أن يسموها علماً وهم يدرسونها وما يشعرون بعنوانها وغايتها والقصد منها. وما يجري من التمرينات في الدروس ليس هو إلا تمريناً سطحياً، وربما كان بعضه فوق عقل [المتعلم]»⁽¹⁾.

لا شك أن علم الحديث من أكثر العلوم التي يحتاج الطالب معها إلى كثرة التدريب والممارسة؛ لكثرة طرقه، وتفرق أسانيده، وتعدد علله، فيحتاج إلى تحصيل كل المصنفات التي روت الأحاديث مسندة، حتى يتأتى له الحكم السليم على طريقه صحة أو ضعفاً، وقد تنبه علماء الحديث إلى أهمية الممارسة في بناء (الملكة الحديثية) الحديثية، واعتبروها ركيزة لا يستغني الطالب عن الاستناد إليه في تشييد أصول طلبه للحديث وعلومه، ومن أبين الشواهد وأصدقها دلالة على هذا الشرط، ما ذكره الإمام ابن رجب الحنبلي رَحِمَهُ اللهُ.

قال الإمام (ابن رجب الحنبلي) (ت795هـ) في شرحه على (علل الترمذي): «لا بد في هذا العلم من طول الممارسة، وكثرة المذاكرة. فإذا عدم المذاكرة به، فليكثر طالبه المطالعة في كلام الأئمة، العارفين؛ كيحيى القطان ومن تلقى عنه؛ كأحمد، وابن المديني، وغيرهما. فمن رزق مطالعة ذلك، وفهمه، وفقهه نفسه فيه، وصارت له فيه قوة في نفس وملكة صلح له أن يتكلم فيه»⁽²⁾.

لقد تضمن هذا النص الذي تعقد عليه عناصر الأفكار جواهر من القول، ودرراً من الفوائد المتعلقة بمسالك اكتساب (الملكة الحديثية) الحديثية، وذكر منها:

☆ أولاً: (طول (زمن التعليم))؛

☆ ثانياً: (كثرة التدريب والممارسة)؛

¹ - أليس الصبح بقريب، للعلامة محمد الطاهر بن عاشور (ص 117). وقد أبدلت كلمة التلميذ بالمتعلم، حتى تكون شاملة للطالب والتلميذ معاً.

² - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (664/2).

☆ ثالثاً: (الإكثار من (المذاكرة) والمطارحة)؛

☆ رابعاً: (الارتياض في كتب أئمة الحديث).

أما الشرط الأول والثالث؛ فقد خصصت لهما مطلباً خاصاً في الفصل الذي يلي، أوسع فيه القول، وأعزز فيه بالشواهد والأمثلة ما يبين أهميتهما في اكتساب (الملكة الحديثية). أما كثرة التدريب والممارسة؛ فلأن طبيعة علم الحديث اقتضت أن لا يستروح طالبه إلى الإغراق في الجوانب النظرية؛ لأنها لا توقفه على مناهج الأئمة في النقد، ولا تكشف له عن مسالكهم في التصحيح والتضعيف؛ لأن مباشرة العملية النقدية عمل مركب، تتداخل فيه علوم كثيرة، كل منها يؤثر في إعلال الحديث، وهذا لا يتأتى دركه بالقواعد النظرية، فهب أن طالباً أتقن مبحث زيادة الثقة، وعرف أوجه الخلف بين المحدثين فيه، وأتى بها غير منقوصة، فهل هذه المعرفة العرية عن التطبيق كفيلة بتأهيله ليعرف ذلك في كتب أهل الحديث؛ بمعنى هل يقوى هذا الطالب على تمييز زيادة الثقة في كتب التخريج والعلل؟

فالطالب محتاج إلى تقليب الكتب المسندة، وجمع أسانيدها، والبحث في عللها الخفية، ومعرفة مخارجها، والوقوف على أحكام علماء الجرح والتعديل في رواتها، وكل هذا لا يناله الطالب إلا بالاستقراء التام لدواوين الحديث وسيرها، فهو؛ أي الاستقراء والسبر «العمود الفقري الذي عليه مدار علم الحديث في التصحيح والتضعيف، والجرح والتعديل، وذلك لأن كشف العلل، وإبراز الفوائد، والحكم على ضبط الرجال ومروياتهم إنما يركز على جمع طرق الحديث والموازنة بينها، كما إنه السبيل لاستيضاح أوجه الاتفاق والاختلاف، واستبيان الزائد والناقص في المتن والإسناد»⁽¹⁾

يقول الشيخ المحدث أبو إسحاق الحويني: إن علم الحديث «يحتاج إلى ملكة لا تستقيم

لصحابها إلا بالدربة، وإدمان النظر مع إمكان الوصول إلى الأسانيد التي هي روح هذا العلم،

¹ - السبر عند المحدثين وأثره في معرفة أنواع علوم الحديث في المتن والإسناد وفي الحكم على الرواة والمرويات، عبد الكريم جراد، مكتبة دار البيان-دمشق، ط الأولى 1423هـ/2011م. (ص 08).

ومن المعلوم أن رأس مال المحدث هو الإسناد، وليس له ديوان جامع حافظ؛ بل هو مفرق في كثير من الصحاح، والمسانيد، والمعاجم، والمشيخات، وكتب التواريخ، والأجزاء الحديثية وغير ذلك»⁽¹⁾.

أما الشرط الرابع؛ فالإحاطة به، وبذل فضل العناية به أكد في هذا الزمان من غيره؛ لأن فرسان هذا العلم قلة، فلم يبق للطالب إلا أن يرجع لميراثهم، ويقتفي أثرهم، ويلزم غرزهم، ويضع قدمه حيث وضعوها، وأن يمعن النظر في المسالك التي اتبعوها في الحكم على الأحاديث وإعلالها، وتجريح الرواة وتعديلهم، فما يزال لتصرفاتهم ملاحظاً، ولطرقهم متنبهاً، حتى إذا طال به العمر وهو على هذا الحال من الجد والمثابرة، وقطع النفس عن الشواغل والصوارف، ألقى نفسه بعد توفيق الله ممن يرجع إليه في هذا الفن، وممن يحرسون حدود السنة، ويدافعون عن حياض مصادرها. أما إذا وفق الله طالب الحديث إلى شيخ ذي ملكة، مع بذل الجهد في المطالعة الدائمة، والبحث المستمر، فقد حاز شرف الإمامة في هذا العلم.

ومن الأمور المهمة التي تضمنها كلام الإمام (بن رجب) (المحبلي) (ت795هـ)، تقديمه (المذاكرة) على القراءة الشخصية في دواوين أهل الحديث، وما من شك أن هذا التقديم له دلالة؛ إذ إن تقديم ما حقه التأخير مقصده الالتفات إلى مزيد العناية والاهتمام به، و(المذاكرة) تفتق الذهن، وتروض العقل، وتجلي غواش المعرفة، وترفع حجب الإشكالات التي لا يتأتى دركها بالقراءة العابرة.

فلا شك أن التلقيح الفكري، وتوهج العقل وانفتاحه على أبواب المعرفة، يستلزم سلوك منهج علمي يتيح لصاحبه درك مقصوده، والرقى به في مدارج التحصيل، والارتقاء في المنازل العليا في العلم. و(المذاكرة) من الطرق النافعة التي صحبت المحدثين في مختلف أطوار تعلماتهم.⁽²⁾

لا ريب أن كثرة التردد على كتب أهل (الصناعة الحديثية)، يورث الطالب قدرة على النسيج على منوالهم، وملاحظة تصرفاتهم في إجراء القواعد وتنزيلها، والتنبه للأشباه والنظائر، ودرك الفروق

¹ - تنبيه الهاجد إلى ما وقع من النظر في كتب الأمجاد، أبو إسحاق الحويني، دار المحجة-أبو ظبي، ط الأولى 1424هـ/2003م. (25/1).
² - سياطينا في فصل مستقل بحول الله تعالى، الحديث عن طرق التدريس التي صنعت المحدث، ونأتي على طريقة المذاكرة بالبيان والتوضيح.

التي تغاير فيها القواعد. فهذا المسلك في الطلب والتحصيل له من العوائد الجليلة، والفوائد العظيمة ما يرقى الطالب في سلم (الملكة).

يقول الحافظ السخاوي (ت902هـ): «فتقليدهم، والمشي وراءهم، وإمعان النظر في تواليهم، وكثرة مجالسة حفاظ الوقت مع الفهم، وجودة التصور، (ومداومة الاشتغال)، وملازمة التقوى والتواضع - يوجب لك إن شاء الله معرفة السنن النبوية، ولا قوة إلا بالله»⁽¹⁾.

فالذي نخلص إليه أن كلمة المحدثين متفقة على ضرورة التطبيق والممارسة لمسائل هذا العلم وقواعده، وأن الطالب لا يتأتى له الوصول إلى مقاصده ووظائفه إلا بكثرة الارتياض والتدريب، وطول (زمن التعليم)، والملازمة لأرباب الصناعة المتحققين بها، والقراءة المستمرة في كتب التخريج والعلل والجرح والتعديل.

يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ) معلقاً على كلام الإمام الحاكم (ت405هـ) في التفريق بين (المعل) و(الشاذ): «وهو على هذا أدق من المعلل بكثير، فلا يتمكن من الحكم به إلا من مارس الفن غاية الممارسة، وكان في الذروة العليا من الفهم الثاقب، ورسوخ القدم في الصناعة، ورزقه الله نهاية الملكة»⁽²⁾.

وأود التنبيه على نقطة لطيفة في كلام الحافظ ابن حجر، وهو بداءته بـ(الصناعة) ثم (الملكة)، فقول (رسوخ القدم في الصناعة، ورزقه الله نهاية الملكة)، دليل على أن الطالب يبدأ العلم صناعة، فإذا أكثر من درس مسائله، والتدرب على قواعده، والبحث في مناهج أربابه، وجرّد كتبه ومصنّفاته، صارت له ملكة في علم الحديث، وهي التي عبر عنها الأئمة النقاد (بـالهيئة النفسانية)؛ أي يصير علم الحديث مركزاً في ذات الطالب، ومستكناً في تضاعيف قلبه.

¹ - فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث، محمد بن عبد الرحمن السخاوي. (68-69).

² - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، محمد الصنعاني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، ط الأولى 1417هـ/1997م (341/1).

وهكذا؛ فإننا بعد انقراض عصر الصدر الأول التي ظهرت فيه العلوم ملكات، فإننا «نبدأ دراسة العلم في زماننا من المسائل، ونرتقي منها إلى الإدراكات، ثم إلى الملكات عند من تأهل لها، وأما في أيام الصحابة فقد كانوا يبدؤون العلم بالملكات، ويتنزلون منها إلى الإدراكات، التي يصغونها في المسائل»⁽¹⁾.

يقول الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في سياق الثناء على المحدثين، وأن كثرة ممارستهم وسماعهم للأحاديث والآثار، أكسبتهم ملكة يقوون من خلالها على معرفة ما إذا كان الكلام خارجا مخرج نبوة، أو مخرج الوضع والكذب، قال رحمه الله: «وحاصله يرجع إلى أنه حصلت لهم بكثرة محاولة ألفاظ النبي ﷺ (هيئة نفسية، وملكة) يعرفون بها ما يجوز أن يكون من ألفاظه وما لا يجوز»⁽²⁾.

ومن أعظم المسالك التي سلكها المحدثون في إكساب طلابهم (الملكة الحديشية)، تدريبهم على كيفية التخريج والتصنيف؛ وبهذا ندرك أن الطالب على ما راضه به شيخه، وأنه على قد رسوخ أستاذه في الصناعة يكون طالبه كذلك، و«على حسب ما يلقيه في ذهنه من بذور الصناعات والملكات المعرفية يكون حصاده، فإذا كان المعلم فقير العطاء كان طالبه أحرى بذلك، فلا يرجى من تعليمه الانتفاع، ولا الوقوف على مضايق المعضلات أو التحذق بحل المشكلات»⁽³⁾، هذا من وجه، ومن وجه آخر فإننا ندرك أن علماءنا كانوا يدرسون طلابهم (قواعد العلم وأصوله)، ويدرسونهم بالموازاة مع ذلك (مناهج بناء القواعد، والمسالك الموصلة إليها)؛ إذ بهما يدرك الطالب منزلة (الملكة).

1 - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد محمود الأزهرى. (ص 138).

2 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر (398/2).

3 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري (ص204).

قلت: وأيم الله ما اكتسبنا ملكة التحليل، والبحث، والتدقيق بعد توفيق الله تعالى، إلا بحرص أستاذنا سعيد حليم، فلقد كان يحرص علينا كما يحرص على أخص أبنائه، ولا يمر أسبوع إلا ويستفسر عن حالنا مع القراءة والبحث، والمبادرة إلى بداءتنا بذلك، واستعداده للقاء والتوجيه والرشد، فأتحف وأنعم به من متهم رباني، فجزاه الله خيرا، وجعل جزاءه الجنة.

يقول الدكتور محمد أبو موسى: «قد لاحظت أن علماءنا الذين شاركوا في تأسيس العلوم، كانوا يهتمون اهتماما واضحا ببيان الخطوات التي سلوكها في استنباط حقائق العلوم، وكانوا يزاجون في إعداد الجيل الذي يخلفهم بين أمرين، (الأول تعليم أصول العلم)، (والثاني بيان كيف استخرجت هذه أصول، والخطوات التي سلوكها)، وكأنهم يعلمون تلاميذهم العلم، ويعلمونهم أيضا علم صناعة العلم، حتى يكون هؤلاء التلاميذ متممين لسيرتهم وماضين على دربهم، وحتى يستوعبوا كل تجاربهم، ويخوضوا وراءهم كل غمرة، ويجدوا ما وجدوا من المشقة»⁽¹⁾.

ومن هذا الباب فضل العلماء التلمذ على المشايخ؛ لأنهم يقربون مآخذ العلم للطالب، ويصورون له مسائله تصويرا كلياً، يتشوف بعده إلى درك تفاصيله، فيتأهل بعدئذ إلى خوض غمرة البحث باستقلالية وتفرد. يقول الإمام الشاطبي (ت790هـ): «من أنفع طرق العلم الموصلة إلى غاية التحقق به، أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام»⁽²⁾.

لقد ذكر الحافظ (ابن حجر) (ت852هـ) نصاً تضرب أكباد الإبل في سبيل تحصيله، يذكر فيه كيف تخرج الهيتمي (ت974هـ) على شيخه الحافظ العراقي (ت806هـ)، والمنهج الذي كان يسلكه في تدريسه، حيث قال رحمه الله: «ولم نر في هذا الفن أتقن منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره، ومن أخصهم به صهره شيخنا نور الدين الهيتمي، (وهو الذي دربه وعلمه كيفية التخريج والتصنيف)، وهو الذي يعمل له خطب كتبه ويسمياها له، وصار الهيتمي لشدة ممارسته أكثر استحضاراً للمتون من شيخه حتى يظن من لا خبرة له أنه أحفظ منه، وليس كذلك؛ لأن الحفظ المعرفة»⁽³⁾.

فهذا النص فيه من جليل المعاني، ودقيق الأنظار ما هو حقيق بالتأمل، واستكداد الفهم؛ لأنه تضمن مسلكاً من أعظم مسالك المحدثين في تكوين (الملكة الحديشية)، وهو التدريب تحت أنظار شيخ محقق، يوقفه على أخطائه، وعلى مواطن عثراته، ويكشف له كيفية إجراء القاعدة، وسبل

1 - مناهج علمائنا في بناء المعرفة، محمد أبو موسى. (ص186).

2 - الموافقات لأبي إسحاق الشاطبي (179/2).

3 - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، السخاوي. (89/1).

التعرف على جمع الطرق والكشف عن عللها، فما يزال في سلم المهارات مترقيا، وما تزال قدراته المعرفية والمنهجية في نمو مستمر، حتى تفضي به المداومة والاستمرار والممارسة إلى قرع باب الصناعة، إلى أن يدخل رحاب (الملكة).

ومن المتابعات التي تبين لنا أن هذا الصنيع منهج المحدثين، بل ومنهج علمائنا قاطبة، ما ذكره (الإمام) (الصفري) (ت764هـ) في ترجمة شيخه-نجم الدين حسن بن محمد الصفدي الخطيب-. قال: «وتخرج به جماعة فضلاء، وقل من قرأ عليه ولم ينه، ولم أر مثله في مبادئ التعليم، (كان يفتق أذن المشتغل، ويوضح له طرق الاشتغال)»⁽¹⁾.

وقال (الحافظ) (السخاوي) (ت902هـ) في محمد الدمشقي التنكري (ت843هـ): «كان شيخا صالحا محبا في الحديث وأهله، راغبا في الإسماع جدا بدون تكلف، بارعا في صنعته، تدرب به فيها جماعة مع استحضار المتون، وفوائد حفظها من المواعيد ونحوها»⁽²⁾.

فهذه النصوص تبين لنا أثر المشيخة في صناعة طالب الحديث النبوي وعلومه، وأنها المدخل إلى (الملكة الحديثية)، والسبيل الأول الذي به يقوم اعوجاجه حتى يستقيم عوده؛ «فالأستاذ الحاذق: مفتاح (الملكة)، وقادح شررها في قلب الطالب، خاصة من كان أهلا لذلك، ومتحليا بحسن الملكة في التعليم؛ فيبتدئ المتعلم معه درب الملكة العلمية، ثم ينيرها فكر الطالب وذكاؤه، ويشعل فتيلها اطلاع جاد على كتب أصول العلم وقوانينه وقواعده الكلية، ثم ممارسة دؤوبة وجهد مبذول»⁽³⁾.

ثم إن من أعظم السبل المؤدية إلى بلوغ الطالب منزلة (الملكة) في علم الحديث، كثرة الممارسة والتدريب في الكتب التي نصبت لهذا الغرض؛ أي الإكثار من الارتياض في كتب العلل والتخريج⁽⁴⁾؛ لأن الطالب قد تمر عليه سنوات وهو لم يخرج حديثا، ولم يقف على منهج إمام من أئمة الحديث في

1 - أعيان العصر وأعوان النصر للصفدي (235/2).

2 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، الحافظ السخاوي. (12/10).

3 - مدارج التعلم بين التأصيل واستكمال التكوين، السعيد صبحي العيسوي، ط دار الميمان، الرياض. ط الأولى 1438هـ/2017م (ص 161).

4 - سياأتي في المبحث التالي الحديث عن التخريج باعتباره مسلكا تطبيقيا لاكتساب الملكة الحديثية.

إعلال متن، أو تصحيحه وتضعيفه، ويتوهم أن كثرة حفظ ألفيات يبلغه الغاية في هذا العلم، وهذا تمثل لا تبدده إلا أنوار التحقيق؛ صحيح أنه لا بد له في مسار طلبه من متن يتكئ عليه في معرفة اصطلاحات الأئمة، ويقف من خلاله على أنواع الفروق والتقسيم التي اعتمدها، ولكن ينبغي أن يترسخ لديه أنه ما لم تكن عنايته بكتب العلل والتخريج والجرح والتعديل أكثر من عنايته بغيرها، فلا يطمع أن يكون محدثاً في مستقبل أيامه.

لقد أكد علماء الحديث على ضرورة (المباشرة والمعاينة) لعلم الحديث، وأن الطالب لا يتصور حقائق هذا الفن حتى يخوض غمرة البحث فيه، والإكثار من ممارسته؛ فالذي يكتفي بالقواعد النظرية يكون في حقيقة أمره كمن يصف شيئاً لم يعاينه، فهو متحدث (عن) العلم، أما الذي مارسه وخبره، وصارت له فيه درية ومران، فإنه يتأهل ليصير متحدثاً (في) العلم، وبين المقامين فرق، فليتنبه.

وهذه المعاني التي ذكرتها، وجدت لها شاهداً قوياً عند الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) الذي عقد فصلاً في جامعته، ذكر تحته ترجمة عميقة الدلالة على ما نحن في سياق الحديث عنه، حيث قال: «**فصل: في أن المعرفة بالحديث ليست تلقيناً، وإنما هو علم يحدثه الله في القلب**»⁽¹⁾ ثم أعقب هذه الترجمة بقوله: «أشبه الأشياء بعلم الحديث: معرفة الصرف، ونقد الدنانير والدراهم؛ فإنه لا يعرف جودة الدينار والدرهم باللون، ولا مس، ولا طراوة، ولا دنس، ولا نقش، ولا صفة تعود إلى صغر أو كبر، ولا إلى ضيق أو منعة، وإنما يعرف الناقد عند المعاينة، فيعرف البهرج الزائف، والخالص، والمغشوش، وكذلك تمييز الحديث، فإنه علم يخلقه الله تعالى في القلوب (بعد طول الممارسة له، والاعتناء به)»⁽²⁾.

فهذا النص يعزز ما خلصت إليه في تعريف (الملكة الحديثية) في المبحث الأول، عندما أرجعت الأساس الذي تستند إليه إلى الممارسة، ثم إلى الأصل النفسي، وهي التي عبر عنها غير واحد

¹ - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 453).

² - نفسه. (ص 453).

من أهل الحديث بالهيئة النفسانية، فلا يقتدر الطالب على تمييز مقبول الحديث من مردوه حتى يصير بضعة منه، ولا يقوى على النهوض بأعبائه إلا إذا مارس هذا الفن غاية الممارسة.

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) أثناء حديثه عن الحديث (المعل): «وهذا الفن أغمض أنواع الحديث وأدقها مسلكا، ولا يقوم به إلا من منحه الله تعالى فهما غايصا، واطلاعا حاويا، وإدراكا لمراتب الرواة، ومعرفة ثاقبة؛ ولهذا لم يتكلم فيه إلا أفراد أئمة هذا الشأن وحذاقهم، وإليهم المرجع في ذلك لما جعل الله فيهم من معرفة ذلك، والاطلاع على غوامضه دون غيرهم ممن لم يمارس ذلك»⁽¹⁾.

إن من بين أهم الخصائص المميزة لعلم الحديث، البحث في العوارض؛ أي عوارض الرواة من حيث العدالة والضبط، وهذه العوارض لا تنتظم في قاعدة كلية يصح طردها على جميع الحالات، بمعنى أن الراوي تصدق عليه العوارض البشرية، فتارة يكون ضابطا متقنا، وتارة يهمل، وتارة يقبل التلقين، وهذا الأمر يؤثر في العملية النقدية؛ أي لزم المحدث أن يتتبع القرائن، ويبحث في المتغيرات المؤثرة في عدالة الراوي وضبطه، وكل هذا لا يقوى عليه الطالب إلا بكثرة الممارسة لكتب أهل الحديث.

يقول العلامة المحرر عبد الرحمن المعلمي (اليماني) (ت1386هـ): «القواعد المقررة في مصطلح الحديث منها ما يذكر فيه خلاف، ولا يحقق الحق فيه تحقيقا واضحا، وكثيرا ما يختلف الترجيح باختلاف العوارض التي تختلف في الجزئيات كثيرا، وإدراك الحق في ذلك يحتاج إلى (ممارسة طويلة لكتب الحديث والرجال والعلل)، مع حسن الفهم، وصلاح النية»⁽²⁾.

والزبي نخلص إليه من هذا الشرط أن مناهج تدريس علوم الحديث، وكذا الطرق المعتمدة في نقله، ينبغي أن تعطي الجانب التطبيقي والجانب النظري حقه، دون إفراط ولا تفريط، وأن

¹ - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر (242/2).
² - المقدمات وما إليها، عبد الرحمن المعلمي اليماني، تحقيق: علي العمران، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الثانية 1434هـ/2013م (ص225).

تخصص من الحصص الموازية ما يتيح الفرصة أمام طالب الحديث، التدريب والمران في المصنفات التي تجعله مشاركاً بنفسه في عملية التصحيح والتضعيف، وأن يباشر أمهات مصادر الحديث، من خلال الوقوف على مناهجهم في إعلال الأحاديث، وجرح الرواة وتعديلهم. أما إذا أغرق في التنظير المجرد، والتلقين المباشر؛ فلا يطمع أن يرقى مهاراته العقلية، وقدراته الفكرية. فالتطبيق هو المسلك الأساس الذي يتيح له درك مناهج علماء الحديث في انتزاع القواعد وإجرائها، ومعرفة أوجه الفرق في إعمالها، والإحاطة بكلياتها التي تنضوي تحتها جزئياتها، فلا يزال على هذا الحال من ملاحظة تصرفات علماء الحديث، وقفو أثرهم في الإعلال حتى ينسج على منوالهم، فيصير إلى ما صاروا إليه في (الملكة الحديثية).

يقول الدكتور أسامة السيد الأزهرى في هذا المدرك؛ أي التطبيق وأهميته لطالب العلم: «المدرك الثاني: التطبيق، أي الجريان على معهود أئمة الفن وشيوخه في إجراء قواعده، والتمرس بمسالكهم العلمية في ذلك، واستشفاف طرائقهم في استدعاء القواعد الملائمة لكل مبحث، وإدراك استثناءات الواقعة في كل باب، والتي تتنازعها عدة قواعد مختلفة، مع التدريب على كيفية استعمال القواعد وتنزيلها على مفرداتها ومجالاتها؛ لأن مسائل العلم لا تزال جامدة في الذهن، قابضة تحت أطباق قوالب الحفظ، ولا يكاد الطالب يلتفت إلى ذلك المعنى الفرعي المعين، مندرج تحت القاعدة المعينة، إلا بممارسة عملية، وتطبيق ومران، يألف معه الذهن طرائق استعمال المسائل والقواعد، وتتضح له مسالك الإلحاق (...) وإذا لم يألف الطالب ذلك ويتمرس به فإن قواعد العلوم تظل عقيماً، غير قادرة على الإنتاج»⁽¹⁾.

ويقول العلامة مولود السريري: «من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة، أن ممارسة البحث والنظر يامعان في العلوم الشرعية، والعمل بقواعدها، ودراسة مناهجها، وطرق

1 - مشكاة الأصوليين والفقهاء، أسامة السيد محمود الأزهرى (ص 95).

بناء الأحكام فيها، والتناقص في مسائلها ومداركها مع العلماء بكلياتها وجزئياتها، مع المواظبة على ذلك هو ما به تكتسب (الملكة) في هذه العلوم»⁽¹⁾.

ولما ذكر الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) المناهج الموصلة إلى التعرف على معرفة سقم الحديث وصحته، أرجع ذلك إلى كثرة الممارسة والتطبيق، قال: «هذا هو الذي يحصل من معرفته وإتقانه وكثرة ممارسته الوقوف على دقائق علل الحديث»⁽²⁾.

¹ - الإحكام في المراقي الموصلة إلى بناء الأحكام، مولود السريري، دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى 1434هـ/2013 (ص 16).

² - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (663/2).



✽ ثالثاً: البحث والتأليف

إن من أعظم المسالك التي انتهجها المحدثون في اكتساب (الملكة الحديشية)، الاشتغال بالجمع، والتأليف، والتصنيف، ؛ لأن هذا المسلك يجعل طالب الحديث مباشراً بنفسه للعلم؛ أي مشاركاً في الكشف عن غامضه، والبحث عن خفيه، وضم متفرقه، وجمع شتات فوائده، فيحمله التصنيف على استقصاء مسائله، وتحرير إشكالاته، وتحقيق مباحثه، فلا يدع أبدة إلا قيدها، ولا شاردة إلى ضمها، فينتفع بذلك انتفاء عظيماً؛ لأن الشيخ مهما حرر له المسائل، وتوسع في إيرادها فإنه لا يحيطه بكل ما قيل فيها؛ لأن مراعاة الشيخ للمشارك الجمعي للطلبة يفرض عليه عدم التوسع إلا على القدر الذي يحقق مقصد الفهم والإفهام، فلا يبقى أمام الطالب إلا أن يخوض غمرة الاستقصاء والتحرير، والبحث في جذور تشكل المعارف بنفسه.

من الحقائق التربوية أن ما يكتسبه المتعلم عن طريق المباشرة والمعاينة، ويكون جزءاً منه، وطرفاً في بنائه، يكون أرسخ وأدوم من التعلّمات التي يكون فيها خارج موضوع التعلّم، وقبل أن يكون هذا قاعدة تربوية فأصولها مرسية في كتاب الله تعالى؛ فإبراهيم عليه الصلاة والسلام عندما طلب من الله تعالى أن يريه كيفية إحياء الموتى ليطمئن قلبه، لا تشكيكا في قدرة الله تعالى، جعله عز وجل معايينا لهذه العملية، قائلاً سبحانه وتعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولَئِم تَوْمَن قَال يٰلٰى وَلٰكِن لِّيٰظْمَن قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يٰدْعُهُنَّ يٰدْعُهُنَّ سَمِعْنَ وَأَعْلَمَ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿١﴾

قال الإمام الماوروي (ت450هـ) بعد سوجه الخلاف في العلة الموجبة لسؤال إبراهيم عليه الصلاة والسلام ربه سبحانه وتعالى: «ولأي الأمرين كان، فإنه أحب أن يعلم ذلك (علم عيان) بعد علم الاستدلال»^(٢).

^١ - سورة البقرة، الآية: 260

^٢ - تفسير الماوردي - النكت والعيون-، على الماوردي، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية-بيروت. (333/1).

وقال الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ): «فإن إبراهيم لفرط محبته الوصول إلى مرتبة المعايينة في دليل البعث؛ رام الانتقال من العلم النظري البرهاني، إلى العلم الضروري، فسأل الله أن يريه إحياء الموتى بالمحسوس»⁽¹⁾.

فالشاهد من إيراد هذه الأقوال بيان أهمية المعايينة والمباشرة في حصول التعلم، وأن هذا المبدأ متأصل في نصوص الوحي أولاً، ثم في تراث أئمتنا وعلمائنا.

يقول الإمام البقاعي (ت885هـ) فيما نقله تصرفاً عن الإمام النووي (ت676هـ): «ويصنف إذا تأمل فيه، فتكاملت أهليته واشتهرت فضيلته، فإنه بالتصنيف والجدد في الجمع والتأليف يطلع على حقائق العلم، ودقائق الفنون؛ لأنه يضطره إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتحقيق والمراجعة».

وليحذر كل الحذر أن يشرع في تصنيف ما لم يتأهل، ولا يخرج تصنيفه حتى يهذهبه، ولا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركافة، ولا يوجز إيجازاً يفضي إلى المحق والاستغلاق.

ويكون اعتناؤه بما لم يبق إليه أكثر، محققاً فيما يذكر، مثبتاً في نقله واستنباطه، متحريراً إيضاح العبارات وبيان المشكلات، محتنباً العبارات الركيكات والأدلة الواهيات، مستوعباً معظم ذلك الفن غير محل بشيء من أصوله، منبهاً على القواعد؛ فبذلك تنكشف له المشكلات، ويطلع على الغوامض وحل المعضلات، ويعرف مذاهب العلماء، والراجح من المرجوح، ويرتفع عن الجمود على محض التقليد، ويلحق بالأئمة المجتهدين، أو يقاربهم إن وفق لذلك»⁽²⁾.

فهذا النص يبين لنا العوائد الجليلة للاشتغال بالتصنيف والجمع والترتيب، وذكر منها.

¹ - التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور (38/3).

² - النكت الوافية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي، تحقيق: ماهر الفحل، مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م (393/2).

☆ أولاً: أنه يوقف الطالب على المسائل الخفية، والمباحث الدقيقة التي لا يتنبه لها عند القراءة الجردية العابرة، أو الاستماع المباشر للشيخ.

☆ ثانياً: أنه يقدح القدرة على التحقيق؛ أي التمكن من درك أصول المعارف، وتببع جذور نشأتها وتطورها، والروافد المؤثرة في تشكيلها، حتى ترسم صورة العلم في ذهنه ارتساماً كلياً، يستطيع أن يلحق من خلاله كل ما يفد عليه، وهذا منطوق كلامه ﷺ: (مستوعبا معظم ذلك الفن غير مغل بشيء من أصوله)، ولا شك أن التحقيق هو الذي يكشف خبايا العلم، ويعري مستور قضاياه المستكنة ما وراء ألفاظه، وهذا يقتضي تفرغاً تاماً، وانصرافاً كلياً إلى علم الحديث، وعدم الالتفات إلى غيره؛ أما من يطمع الوصول إلى مرتبة التحقيق مع ميله إلى غيره، فهذا لا يصير عمدة في أي من الفنون، وقد تنبه لهذه الغوائل في الطلب، الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) بقوله: «إن الميل إلى المشاركة استفحل في العلم فأضر العلم بانصراف طلبته عن تحقيق العلوم، حتى إن من يكون في طبعه الميل إلى التحقيق إذا جمع بين التحقيق والمشاركة توزعت مواهبه؛ لأنه يطلب المشاركة والبحث في جميعها، وبالضرورة يقتنع من كل علم بعلالة، فأثر ذلك اشتغالهم بتببع المباحث اللفظية؛ فوقفت العلوم عن الزيادة والتمحيص، ثم صارت التآليف منحصرة في الطرر وحواش، ونقود وردود»⁽¹⁾.

☆ ثالثاً: أنه يوقفه على مناهج العلماء في صناعة العلم، وتشديد أركانه، وتأسيس مباحثه، ومعرفة الراجح من المرجوح في أقوالهم واختياراتهم، بما يؤهله إلى أن يستقل بترجيحه الشخصي، فيرتفع بذلك عن التقليد، إلى الإبداع والتجديد المنضبط لأصول العلم وقواعده.

ثم إن هناك أمراً في غاية الأهمية، وهو أن (الصناعة البحثية) تدفع الطالب إلى استثمار مهارات عدة، فيعمل بذلك أكبر قدر من المراقي العقلية، والمنازل العليا للدماغ؛ كالفهم، والتحليل، والتعليل، والتركيب، والاستنباط، والنقد... إلخ، ولو لم يكن لهذا المسلك من العوائد الجليلة إلا أن يقدح في الطالب زناد المهارات، لكفاه محفزاً على قرع باجها. وهذه الفوائد لا تتأتى له بالسماع،

1 - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص43).

والكتابة، والنسخ عن الشيخ؛ لأن هاجس ضبط ألفاظ المتون يجعله غير مبال بما حوته من دقيق المعاني، وخفي الدلالات. لذلك قال الإمام البقاعي (ت885هـ) معقبا على قول الإمام العراقي (ت806هـ) «ويأخذ قلم التخريج؛ لأن الناسخ لا يتأمل في الغالب ما يكتبه، وإن تأمل لم يمعن، بخلاف المخرج، فإنه يحتاج أن يتأمل حق التأمل»⁽¹⁾.

ومن أكثر النصوص دلالة على هذا المسلك في اكتساب (الملكة الحديثية)، ما ذكره الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ) في (جامعه) قائلا: «قلما يتمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستشير الخفي من فوائده إلا من جمع متفرقه، وألف مشتته، وضم بعضه إلى بعض، واشتغل بتصنيف أبوابه، وترتيب أصنافه؛ فإن ذلك الفعل مما يقوي النفس، ويثبت الحفظ، ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويبسط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكسب - أيضا - جميل الذكر، وتخليده إلى آخر الدهر»⁽²⁾.

فهذا النص من التقييدات المهمة المشعرة بضرورة خوض الباحث غمرة التصنيف والتأليف إذا استجمع الشروط العلمية والمنهجية، ولا يظن أن هذا المسلك في الطلب والتحصيل، منوط بمن بلغ درجة الكمال في العلم، وحاز شرف الإمامة فيه؛ بل إن الكثير من المحدثين، نهج هذا المسلك من باب التدريب والمران، والتعلم الذاتي، حتى إذا هذب مصنفاته، وعرضها على ذوي النظر والتحقيق، نشرها لتعلم فوائدها. ومن هنا هذا المسلك للإمام المحرر النوري (ت676هـ).

قال الإمام النوري (ت772هـ) واصفا حال الإمام النووي في الطلب: «لما تأهل للنظر والتحصيل رأى من المسارعة إلى الخيرات؛ أن جعل ما يحصله ويقف عليه تصنيفا ينتفع به

¹ - النكت الوافية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي (394/2).

² - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي (ص468).

الناظر فيه، (فجعل تصنيفه تحصيلًا، وتحصيله تصنيفًا) (...) ولولا ذلك لم يتيسر له من التصانيف ما تيسر»⁽¹⁾.

وممن جعل تدريسه وبخته تصنيفا (الإمام) العجلوني (ت1162هـ)، فقد كان يعقد دروسا في شرح صحيح الإمام البخاري، «وقد اعتنى بها عناية فائقة، وكان يحضر في الدرس أهم شروح صحيح البخاري، ويرجع إليها كفتح الباري لابن حجر العسقلاني، وعمدة القاري لليعني، وشرح الكرماني، والزركشي، والبرماوي، وزكريا الأنصاري، وغير ذلك، بل ألف شرحا على البخاري من خلال تحضيره لهذا الدرس»⁽²⁾.

وهكذا فإن الباحث في هذا الزمان يستطيع أن يتخذ لنفسه مشاريع بحثية، يختار فيها مبحثا من المباحث التي تحتاج مزيد تحرير وتدقيق، فيتبعها في عيون مصنفات المحدثين، ويستقري ما قيل فيها من أقوال، ويبسط الأدلة التي استند إليها كل أحد، ثم يختار الراجح منها، وإذا أردف ذلك بتطبيقات عملية فقد أتى على التمام في مشروعه، حتى إذا استوفى بخته، واستوى على سوقه، عرضه على شيخ حاذق في علم الحديث، وبعد التهذيب والتنقيح، إن أذن له في تعميم فوائده، ونشر فرائده، كان له من الصدقة الجارية التي يرجى له النفع بها عند لقاء الله تعالى؛ لكن من يقضي معظم سنواته مكتفيا بالسماع، لا يلزم نفسه تحرير مسألة حديثة، ولا التدقيق في إشكال يمر عليه وهو معرض صادف، فهو على إياس من درك المنزلة العليا في علم الحدي..، فمن لم يكن دائم البحث والتنقيب، ملزما نفسه بالجد والمصابرة على التتبع والفحص عن الأسانيد ومعارضتها، والكشف عن علل المتون ومقارنتها، ومعرفة مذاهب المحدثين في رواتها جرحا وتعديلا، فلا يطمع أن يعمر في هذا العلم طويلا.

¹ - المهمات في شرح الروضة والرافعي، جمال الدين الإسنوي، اعتني به: أحمد الدمياطي، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1430هـ/2009م (99-100/1).

² - جهود علماء دمشق في رواية الحديث، عمر النشوقاتي. (ص 132).

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) واصفا حال طلبه لعلوم الحديث: «ولم آل جهدا منذ اشتغلت بطلب الحديث النبوي في تعرف صحيحه من معلوله، منقطعه من موصوله، ولم ألو عنانا عن الجري في ميدان نقلته، والبحث عن أحوال حملته؛ لأن ذلك هو (المراقبة) إلى معرفة سقيمه من صحيحه، وتبيين راجحه من مرجوحه»⁽¹⁾.

هذا النص على وجازته تضمن مسلكا من المسالك التي بها تكتسب (الملكة الحديثية)، ألا وهو الاشتغال، والبحث، والتتبع، والتقصي، مع شفع ذلك بالمواصلة الدائمة، والمطالعة المستمرة، والارتياض في الكتب التي نصبها أربابها لقدح زناد العقل والفكر، والتعرف على مناهج أئمة الحديث في الإعمال، والتصحيح والتضعيف. فمن سلك هذا الطريق، ارتقى إلى تمييز مقبوله من مردوده، وتأهل لمعرفة صحيحه من سقيمه، والكشف عن علله، ودفع التعارض، ومن وصل إلى هذه المرتبة، صار ذا ملكة في علم الحديث؛ لأنه حصل الوظيفة الأصلية لعلم الحديث، ألا وهي تمييز المقبول من المردود.

وقال في موضع آخر في سياق ذكر سبب جمعه للنكت على ابن الصلاح (ت643هـ): «فأريت الآن أن الصواب: الاجتهاد في جمع ذلك، وضم ما يليق به ويلتحق بهذا الغرض، وهو تنمة التنكيت على كتاب ابن الصلاح، فجمعت ما وقع لي من ذلك في هذه الأوراق (...) وغرضي بذلك جمع ما تفرق من الفوائد، واقتناص ما لاح من الشوارد، والأعمال بالنيات»⁽²⁾.

إن هذه الطريقة في طلب الحديث النبوي وعلومه لم تكن منهاجا خاصا بالمتقدمين من أعلام هذا الفن وفرسانه، بل صارت مسلكا مطردا عند كل من رام اكتساب (الملكة الحديثية)، ومنهاجا لا يستغني عنه التائق إلى نوال المنزلة العليا في هذا العلم، فصارت الحاجة ماسة إلى سلوك هذا المنهج عند المتأخرين أكثر؛ لأن الإقبال على هذا العلم أصبح ضعيفا جدا، والمتخصصون فيه أقل من القليل، ولم يعد من شيوخته المبرزين إلا النزر اليسير، فيحتاج المريد لهذا العلم أن يبذل حشاشة النفس

¹ - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر (280/1).

² - نفسه. (280/1-281).

في البحث الذاتي، والتكوين المستمر الذي يصيره مقتدرا على مجاراة أئمة المتحققين به. ولهذا نجد معظم أعلام الحديث في هذا العصر لم يكن لهم من الشيوخ الذين كان لهم أثر كبير في تكوين شخصياتهم الحديثية؛ بل إن المطالع لسيرهم الذاتية، يجد أن تمكنهم من ناصية (الصناعة الحديثية)، كان بعد توفيق الله لهم، بالعصامية الذاتية، والقراءة الذاتية، والبحث الشخصي؛ كالحافظ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ)، والحافظ ناصر الدين الألباني (ت1420هـ)، والشيخ يحيى بن عبد الرحمن المعلمي اليماني (ت1250هـ) والشيخ عبد الفتاح أبو غدة (ت1417هـ)، ومن المعاصرين الأحياء: محمد علي آدم الاثيوبي، والشيخ أبو إسحاق الحويني. وغيرهم كثير.

وسأكتفي في هذا المقام بنموذج واحد ممن ترك ثروة حديثية كبيرة، وشهد له القاصي والداني بعلو الكعب، والمنزلة العليا في علم الحديث، وهو (الحافظ) أحمد بن الحسين رحمه الله.

تقول (الركنورة) علياء محمد زحمل واصفة المسلك الذي نهجه الشيخ في طلب الحديث النبوي وعلومه: «لقد حبب إليه ﷺ منذ صباه الاشتغال بالحديث، وكان السبب في ذلك أنه قرأ كتاب شيخه العلامة محمد بن جعفر الكتاني، المسمى (بشفاء الأسقام والآلام فيما يكفر ما تقدم وما تأخر من الذنوب والآثام)، واعتنى به عناية تامة حتى كان يستحضر جل ما فيه ويعمل به، ثم ظهر له الاستدراك عليه، وأحب الوقوف على الأصول التي ينقل منها شيخه فأقبل على مطالعة الكتب الحديثية؛ ككنز العمال لابن المتقي الهندي، وشرح الإحياء للسيد مرتضى الزبيدي، ومشكاة المصابيح وذيلها للقنوجي، وتيسير الوصول، والتيسير بشرح الجامع الصغير للمناوي؛ فتعلقت همته بمعرفة الضعيف والموضوع، وسبب ذلك، ومعرفة الضعفاء من الرجال والوضاعين، فقرأ كتاب اللآلئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة للحافظ السيوطي، والقول المسدد في الذب عن مسند الإمام أحمد للحافظ ابن حجر، والميزان للذهبي؛ فتدرب بها تدرباً عظيماً مع مطالعة الكتب المؤلفة في الأحاديث المشتهرة؛ كالمقاصد الحسنة للحافظ السخاوي، وتذكرة الموضوعات لابن طاهر المقدسي، وتمييز الطيب من الخبيث، واللؤلؤ المرصوع، حتى أشرف على حفظ أكثر ما في هذه



الكتب، واستحضاره مع ما في شرح الجامع الصغير للمناوي من تصحيح وتحسين وتضعيف وكلام على الرجال.

ثم شرع رَحْمَهُ اللهُ فِي التَّأْلِيفِ، فألف كتاب (رياض التنزيه في فضل القرآن وفضل حامله) وهو في الثامنة عشرة من عمره، ثم أتبعه بكتاب (تنوير الحلوب بمكفرات الذنوب) وهما من أوائل ما ألف، ثم توالى بعدهما التأليف الكثيرة المتنوعة⁽¹⁾.

وأود التنبيه على أمر في غاية الأهمية في هذا النص، وهو قول الدكتور نجلاء في وصفها لحال طلبه: (ثم ظهر له الاستدراك عليه، وأحب الوقوف على الأصول التي ينقل منها شيخه فأقبل على مطالعة الكتب الحديثية)، فهذه الأركان الثلاثة عمدة طالب الحديث النبوي وعلومه، لا يستغني عنها إلا من لا حظ له في هذا الفن:

❁ (حرية النقد والاستدراك).

❁ (تتبع مناهج المحدثين).

❁ (البحث والمطالعة والتفتيش في كتب أبواب الصناعة).

نخلص في الأخير إلى أن البحث؛ جمعاً، وتصنيفاً، وتعقباً، واستدراكاً من أهم المسالك التي انتهجها علماء الحديث في تكوين (الملكة الحديثية)، وهي عمدة في تكوين الطالب الجامعي في عصرنا، «فالصناعة البحثية من أجل ملكات طالب العلم: وهذه (الملكة) ركيزة أساسية في خارطة تحصيله، وبها ينال رتب عالية من التحقيق والتحرير بوساطة ملاحظاته البحثية في مجاهر العلم ومكامن المعرفة.

الطالب في بحثه يثير المادة، ويطاردها، ويختبرها بعرضها على نظائرها، ويجودها بوضعها في حاق موضعها، بينما هو في قراءته وحفظه وفهمه أسير لها، تحركه المادة وتقلبه.

¹ - الحافظ أحمد بن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية، علياء محمد زحل، ط دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1440هـ/2019. (ص 41-42).

ثم إن (الصناعة البحثية) ملكة جامعة، ينال الطالب بالدربة عليها عدة ملكات، لما أن الصناعة البحثية تفعيل للمادة وانفعال بها، كما يتقلب فيه بين القراءة والجمع والتحليل والتركيب والمقارنة والتقويم، فلا يغادر المادة المبحوثة إلا وقد فتحت له أبواب جملها، وألقت بمفاتيحها خزنة تفصيلها»⁽¹⁾.

لا يحصل للطالب تميز إلا بهذا، والإمام الذهبي (ت748هـ) لما ذكر فضل الإمام أبي زرعة الدمشقي (ت281هـ)، وتميزه على أقرانه، أرجع ذلك كله بعد توفيق الله وفضله إلى هذه الأمور التي ذكرته قبل. قال رحمه الله: «وجمع وصنف، وذاكر الحفاظ، وتميز، وتقدم على أقرانه، لمعرفته، وعلو إسناده»⁽²⁾.

إذا كان البحث الذاتي، والقراءة المستمرة، والاطلاع الدائمين من أهم الركائز التي تستند إليها (الملكة الحديثة)، بحيث لا يصير الطالب ذا مكانة في هذا العلم حتى يأخذ منه بالخط الأوفر، والنصيب الأكبر، فإن البيداغوجيات المعاصرة، وخاصة منها (المقاربة بالكفايات)⁽³⁾ جعلت التعلم الذاتي من أكبر روافد التكوين والإعداد، وبناء الشخصية العلمية المستقلة القادرة على اتخاذ المواقف، والإجابة عن الإشكالات.

يقول الدكتور عبد الرهيم هاروشي: «يمكن التعلم الذاتي المتعلم من تحمل جزء من تكوينه ومن الإعداد؛ لكي يكون مستقلا في عملية التكوين الذاتي، ومن التمتع في وضعية فعالة للتعلم تنمي لديه القدرات المعرفية»⁽⁴⁾.

1 - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص149).

2 - سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي. (312/13).

3 - جاء في دليل المقاربة بالكفايات الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي سنة (2009). «المقاربة بالكفايات: مقاربة منهجية تتيح للمنظومات التربوية التي تحمل هاجس الإنصاف، فرصة تمكين المتعلمين من تنمية كفايات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية؛ أي أشخاصا قادرين على التصرف بإحكام أمام وضعيات ملموسة وواقعية، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة. فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد لا بد من تعبئتها» (ص13-14).

وعرفها الأستاذ جميل حمداوي بأنها: «مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي». التصورات التربوية الجديدة، جميل حمداوي، ط أفريقيا الشرق-الدار البيضاء، المغرب، ط الأولى 2014م. (ص 65).

4- بيذاغوجيا الكفايات، عبد الرحيم هاروشي ترجمة الحسن اللحية، وعبد الإله شرباط، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء. ط2004م. (ص 204).

فالتعلم الذاتي هو ما يصطلح عليه في علم التدريس بـ(المشروع)، أو (طريقة المشروع)، التي يختار فيه المتعلم موضوعا برغبته، وحسب ميولاته، من أجل إنجاز أهداف بحثية معينة، مرتبطة أصالة بطبيعة المجال الذي يشتغل عليه، ويظل أستاذه مشرفا ومراقبا وموجها، أما بناء المشروع، فإن المتعلم هو من يتولاه بنفسه.

يقول الدكتور (أحمد أوزي): «تطلق لفظة المشروع في مجال التربية على موضوع العمل أو الدراسة التي يختارها المتعلمون بإرادتهم ورغبتهم؛ فالمشروع يتضمن تحقيقا عمليا، يستند إلى قيادة العقل وتوجيهه، للوصول إلى النتائج الإرادية التي يتوخى المشروع تحقيقها»⁽¹⁾.

فالذي نخلص إليه من هذا المسلك أن الطالب الذي يريد أن يصير ذا مكانة في علم الحديث، يجب عليه أن يختار مشاريع بحثية تناسب مستواه، ومرحلته التحصيلية، من خلال اختيار كتاب من الكتب الصغيرة، والعمل على تخريج أحاديثها، والتدرب على الحكم عليها، مع مقارنة مخرجات عملياته النقدية، بنتائج الأئمة الذين تقدموه.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «من أنفع ما يمكن أن يستفيد منه الطالب في علم الحديث، تخريج أحاديث بعض الكتب في مختلف العلوم الشرعية. وليبدأ بالكتب الصغيرة، والرسائل اللطيفة. وما ينبغي للطالب أن يحرم نفسه من تسجيل ملاحظاته وتعليقاته على الكتب التي يقرأها؛ حتى إذا اجتمع لديه القدر الكافي، جمع ذلك، وراجع، ورتبه، وأخرجه في كتاب بعد مراجعة أهل الاختصاص»⁽²⁾.

¹ - المعجم الموسوعي لعلم التدريس، د أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط الأولى 1427هـ/2006م. (ص235).

² - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، د سعيد سليم. (ص 129).

✽ رابعاً: التدريس

كثيراً ما يتوهم طالب العلم، اختصاص التدريس بمن وصل إلى مرتبة العالمية، ولذلك تجده يستنكف عن إفادة غيره بحجة أنه لم يبلغ سن الأهلية العلمية، وليست له تركية من ذوي الاختصاص للجلوس للإفادة والتعليم، والحقيقة أن هذا الأمر وإن كان فيه نصيب من الصحة، إلا أن تعميمه مخالف لمنهج المتقدمين من أهل العلم؛ الذين جعلوا التدريس ذريعة إلى تثوير ما تحملوه، ومناقشة ودرس ما طلبوه؛ لأن ذلك أدعى إلى رسوخها واستحكامها؛ لأنه حال القراءة والبحث الذاتي، لا يجعل محصوله العلمي محط البحث، والمناقشة، والمعارضة، على خلاف من يشفع إلى عقله عقول الآخرين، فإن ذلك يجعله دائم التأهب لما قد يعترضه، ودائم الحرص على وضع تساؤلات قد تواجهه حال تدريسه، وفي ذلك خير عميم، ونفع عظيم.

إن من عوائد التدريس الجليلة، أنه يجعل المدرس يقف في تحضيره على النكات العميقة، والمسائل المحررة الدقيقة، والاستشكالات التي قد تنقض عرى معلوماته، فيحتاج إلى نمط خاص من التحضير، يغير حال من يتلقى العلم دون أن تكون له مجالس للإفادة والتعليم؛ لكن هذا الأمر متوقف على حذق الطلبة، وتوقد أذهانهم، وقوة معارضتهم، واستحكام انتقاداتهم، وتلك هي الفائدة الكبرى من التدريس.

قال الحافظ (السخاوي) (ت902هـ): «قال ثعلب: إنما يتسع علم العالم؛ بحسب حذق من يسأله، فيطالبه بحقائق الكلام، وبمواضع النكت؛ لأنه إذا طالبه بحقائق الكلام، احتاج إلى البحث، والتنقيب، والنظر والفكر؛ فيتجدد حفظه، وتتسع معرفته، وتقوى قريحته، ويتذكر ما تقدم»⁽¹⁾.

¹ - الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، الحافظ ابن حجر. (697/2).

إن التدريس لا يمد صاحبه بالثمار السالفة فحسب؛ بل إن فوائده متعددة إلى فتح مغاليق العلم، ومبهمات المسائل التي لم تنجل مغمضاتها أثناء المطالعة الشخصية، وهذا من بركة إنفاق العلم، والسعي في نشره بين ذويه وأهله، فكما أن الطالب يجلس بين يدي مدرسه مفتقرا إلى ما عنده، فإن الله يكافئه بعلم ما لا يعلم، وفهم ما استشكل عليه وأبهم، وكل هذا داخل في حديث النبي ﷺ: «إن الله قال لي: أنفق أنفق عليك»⁽¹⁾؛ إذ الجزء من جنس العمل.

قال الإمام (ابن قيم) (ت 751هـ): «العالم كلما بذل علمه للناس وأنفق منه تفجرت ينابيعه، وازداد كثرة، وقوة، وظهورا؛ فيكتسب بتعليمه حفظ ما علمه، ويحصل له به علم ما لم يكن عنده، وربما تكون المسألة في نفسه غير مكشوفة، ولا خارجة من حيز الإشكال، فإذا تكلم بها وعلمها؛ اتضحت له وأضاءت، وانفتح له منها علوم آخر.

وأیضا؛ فإن الجزء من جنس العمل؛ فكما علم الخلق من جهالتهم، جزاه الله بأن علمه من جهالته؛ كما في "صحيح مسلم" من حديث عياض بن حمار عن النبي ﷺ أنه قال في حديث طويل: (وأن الله قال لي: أنفق أنفق عليك)⁽²⁾، وهذا يتناول نفقة العلم؛ إما بلفظه، وإما بتنبهه وإشارته وفحواه»⁽³⁾.

فالشاهد أن التدريس من أنفع المسالك المعينة على تكوين (الملكة الحديثية) واكتسابها، وأنجع الطرق وأحكمها في تفتيق الذهن، وترسيخ العلم، وقدرح المهارات؛ «فتدريس العلم بعد التمكن من مسأله، يعين على اكتساب الملكة؛ لأن التدريس يتطلب البحث الدقيق، وجمع المادة العلمية من مصادر متنوعة، وفهمها فهما دقيقا، والاجتهاد في إعادة ترتيبها، وتنزيلها من (المستوى العالم) إلى (المستوى التعليمي) الذي يراعي قدرات ومكتسبات الفئة المستهدفة. ويزداد المدرس تعمقا في العلم الذي يدرسه من خلال الأسئلة التي يطرحها الطلبة»⁽⁴⁾.

1- رواه البخاري في صحيحه، كتاب: التفسير، باب: قوله: {وكان عرشه على الماء} [هود: 7] برقم: 4684.

2 - أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: الزكاة، باب: الحث على النفق، وتبشير المنفق بالخلف، برقم: 993.

3 - مفتاح دار السعادة، ابن قيم، تحقيق: عبد الرحمن بن قانده، ط دار عالم الفوائد، مكة المكرمة. ط الأولى 1432هـ. (364/1).

4 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حليم. (ص 51).



لذلك ينبغي للطالب المجد الذي حصل قدرا من علم الحديث، وقرأ عددا من مصادره، أن يتخير جماعة من أقرانه، ويقرر كتابا مختصرا، أو نظما سهلا موجزا، يتمرن من خلاله على مهارات حل عويص مسائلهم، ودفع الإشكالات والاعتراضات الموجهة إليه منهم، ويرتاض على مهارات تقريب العلم وتيسيره، والتمهر على اختيار الأمثلة المزيلة للإبهام، وغير ذلك مما تستلزمه صناعة التدريس؛ لأن الطالب سيؤول حاله طال تحصيله أو قصر إلى الجلوس للإفادة والتعليم؛ فيحتاج إلى تملك قواعد (صناعة التدريس)؛ إذ إن الكثير ممن بلغ في العلم منزلة رفيعة، يقصر عن إفادة طلابه تدريسا؛ لأن التدريس صناعة وفن، يحتاج إلى دربة ومران، وقراءة مستمرة في العلوم المعينة على فهم طبائع المتعلمين، وكيفيات حصول التعلم لديهم؛ خاصة (علم النفس التربوي) و(علم النفس المعرفي)، والاطلاع المستمر على البحوث التربوية التي ينجزها المتخصصون في هذا الباب، والدراسات الميدانية المحكمة التي تجيب عن إشكالات لها مساس بمجال اشتغاله، فكل هذه المكونات عنصر مهم في بناء الأستاذ الناجح.

والخلاصة التي أؤكد لها في هذا المقام، أن التأليف والتدريس مسلكان من أهم المسالك المعينة على اكتساب الملكة وتكوينها، ولم تخل منهما سيرة عالم مبرز في العلم في الغالب الأعم.

قال الإمام ابن الجوزي (ت 597هـ) -فيما نقله عن بعض شيوخه- أنه قال: «يحصل العلم بثلاثة أشياء.

الأمرها: (العمل به)، فإن من كلف نفسه التكلم بالعربية، دعاه ذلك إلى حفظ النحو. ومن سأل عن المشكلات ليعمل فيها بمقتضى الشرع تعلم.

والثاني: (التعليم)، فإنه إذا علم الناس كان أدعى إلى تعليمه.

والثالث: (التصنيف)، فإنه يخرج به إلى البحث، ولا يتمكن من التصنيف من لم يدرك غور ذلك العلم الذي صنف فيه»⁽¹⁾.

1 - ذيل طبقات الحنابلة، ابن رجب الحنبلي، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين، ط مكتبة العبيكان-الرياض، ط الأولى 1425هـ/2005م. (157/2).

☆ خامسا: المذاكرة

يراد بالمذاكرة: ذلك التفاعل الحاصل بين طرفين أو أكثر؛ يهدف إلى تثوير ما تحمله، وتثبيت، أو تحرير وتحقيق ما سمعه وحفظوه.

لا يستريب ذو النظر أن توهج العقل وانفتاحه على مسالك التحصيل يتوقف على جملة روافد، ويستلزم تنوع مصادر التحمل والتلقي؛ لأن الطالب كلما نوع من أساليب الطلب، وغاير طرق التحصيل؛ انتفع بذلك انتفاعا عظيما، ولو لم يكن في هذا التنوع من ثمار يانعة إلا أن يبدد مشاعر السامة، ويطرد أحاسيس الإحباط التي تتسرب إلى عزيمته بين الفينة والأخرى؛ بسبب جموده على طريقة واحدة، لكان ذلك كافيا في درك قيمتها. ولا ريب أن (المذاكرة) من أفضل الطرق وأهمها في تكوين (الملكة الحديشية)؛ لأنها تنقل الطالب من مرحلة التحمل المعتمد على الكتابة، والنسخ، والتقييد، إلى تفعيل محصله، ومناقشته، ومطارحته بما يجعله داريا لأصول ما سمعه، ومآخذ ما تلقاه.

إن أهمية (المذاكرة) تتجلى في شحذ ذهن طالب الحديث، وإجائه إلى تثوير محفوظه، وتقليبه على صور تجعله محيطا به من كل الأوجه، وترغمه على استحضار الاعتراضات التي توجه إليه، مما يخلق له حافزا على البحث عن أكبر عدد من الأساليب التي ينتهجها في الإجابة عما يمكن أن يعرض له في مذاكرته؛ لأن الطالب أثناء قراءته واستماعه لا يستحضر إلا خصائصه هو حفظا وفهما، أما عند تدخل طرف آخر، فهذا يلزمه الوقوف عند كل مسألة بإشكالاتها، واعتراضاتها، وقوادحها، وحججها، وطرق إيصالها؛ لأن الطالب «حال تحصيله العلمي الذاتي، لا يتكشف له ما غاب عن ذهنه من العلوم؛ حتى يشفع إلى ذهنه أذهان غيره؛ فإن لكل ذهن تركيبته الخاصة التي تتحكم في نوع ومستوى المعارف التي يحصلها ويعالجها»⁽¹⁾.

إن عوائد (المذاكرة) غير قاصرة على ما ذكرت فحسب؛ بل إنها من أنفع الطرق التي تعرف بها علل الأحاديث، والقصد في ذلك متجه إلى الوقوف عند القرائن المؤثرة التي يتناقلها المحدثون

¹ - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 199).

بينهما مشافهة، فتكون (المذاكرة) بذلك أفضل السبل وأنجعها في تداول هذه القوادح المؤثرة في صحة الحديث، الذي لا تتوقف معرفته على الحفظ وكثرة السماع فقط، لذلك يقول الإمام الحاكم (ت405هـ): «إن الصحيح لا يعرف بروايته فقط، وإنما يعرف بالفهم والحفظ وكثرة السماع، وليس لهذا النوع عون أكثر من مذاكرة أهل الفهم والمعرفة ليظهر ما يخفى من علة الحديث»⁽¹⁾.

وهذا النص بالإضافة إلى تنبيهه على أهمية (المذاكرة) في درك أوجه الخفاء في علل الأحاديث، فإنه جعل مذاكرة أهله المتحققين به شرطاً في الانتفاع بها، وقدح زناد المهارات المترتبة عليها، وإلا فإن مذاكرة متوقفي الأذهان، الذين غلبت عليهم الكتابة، واستروحوا إلى الاستماع العربي عن تقليب المحفوظ وتثويره، لا يرجى لصاحبه نفع عاجل أو آجل. فانتفاع طالب الحديث بـ(المذاكرة) متوقف على تفاعله مع من هو أرسخ منه في (الصناعة)، فإن لم يكن، فلينزل درجة إلى من يشاكله في القدرات والمهارات، «وليس المراد بالمشكلة التوازي في القدر العلمي؛ بل المراد المواطأة في أصل (الملكة الحديثية) والاستعداد مع الدراية بمقدمات العلم ومصادره ومصطلحات أهله»⁽²⁾.

إن (المذاكرة) تلجئ الطالب إلى كثرة البحث والتفتيش، وترغمه التتبع والاستقصاء، الذي يطور من ملكاته البحثية، ويرقي مهاراته في الجواب عن الاعتراض، ويحسن من مستواه في أعمال القواعد وتطبيقاتها، لذلك عد أئمة الحديث الممارسة و(المذاكرة) ركنان في البلوغ إلى مرتبة (الملكة)، والمستغني عنهما لا مطعم له في المنزلة العليا في علم الحديث.

يقول الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ): «لا بد في هذا العلم من (طول الممارسة)، وكثرة (المذاكرة). فإذا عدم (المذاكرة) به؛ فليكثر طالبه المطالعة في كلام الأئمة العارفين به؛ كيحيى

¹ - معرفة علوم الحديث، أبو عبد الله محمد الحاكم. (ص 249).

² - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 193).

القطان، ومن تلقى عنه؛ كأحمد، وابن المديني، وغيرهما، فمن رزق مطالعة ذلك وفهمه، وفقهت نفسه فيه؛ صارت له فيه قوة في النفس، ومملكة صلح له أن يتكلم فيه»⁽¹⁾.

فهذا نص حقيق بالاعتبار، وهو من أوابد التقييدات التي تعقد عليها خناصر محصلي (الملكة الحديثية)، التائقين البلوغ منزلة رضية فيه؛ لأنه مرشد إلى معاهد الأصول التي بها نوال ما يصبو دركه، فجعل الممارسة أس البداءة؛ لأن الطالب لا ينتفع بالعلم أي كان، إلا إذا غلب التطبيق والمران والممارسة على التحصيل النظري، وأن يشفع إلى ذلك إلى ذاكرة مذاكرة ما تلقاه، والحقيقة أن (المذاكرة) صنو التطبيق، ووجه من وجوهه، إلا أن الفرق يكمن في كون التطبيق قد يتخذ بعدا فرديا، أما (المذاكرة)؛ فهي مفاعلة، تتوقف على وجود طرف أو أطراف، فينهما عموم وخصوص وجهي.

ومن بديع الدرر المستكنة في تضاعيف كلام الإمام ابن رجب (ت795هـ)، تقديمه الممارسة و(المذاكرة) على القراءة الشخصية، ولا شك أن هذا التقديم له دلالة؛ إذ إن تقديم ما حققه التأخير يراد به الالتفات إلى مزيد الاعتناء والاهتمام به، و(المذاكرة) تفتق الذهن، وتروض العقل، وتجلي غواشي المعرفة، وترفع حجب الإشكالات التي لا يتأتى دركها بالقراء العابرة.

ومن أجمع النصوص الدالة على أن (المذاكرة) كانت للدرية على المسالك الدقيقة في علم الحديث، وعلى المسائل الغامضة في علم العلل والرجال، وعلى خفايا أخطاء الشيوخ؛ ما ساقه الإمام الذهبي (ت748هـ) في ترجمة ابن أبي حاتم الرازي (ت327هـ). قال رحمه الله: «قال ابن أبي حاتم: سمعت أبي يقول: جرى بيني وبين أبي زرعة يوما تمييز الحديث ومعرفته، فجعل يذكر أحاديث وعللها، وكذلك كنت أذكر أحاديث خطأ وعللها، وخطأ الشيوخ، فقال لي: يا أبا حاتم! قل من يفهم هذا، ما أعز هذا! إذا رفعت هذا من واحد واثنين، فما أقل من تجد من يحسن هذا! وربما أشك في شيء،

¹ - شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي. (664/2).

أو يتخالجي في حديث، فإلى أن ألتقي معك لا أجد من يشفيني منه. قال أبي: وكذلك كان أمري»⁽¹⁾.

إن المطارحة والمناقشة مع العلماء والطلبة من أرسخ الطرق، وأنجع السبل الموصلة إلى منزلة التحقق بالعلم، والنبوغ فيه، وإذا قدم بين يدي ذلك العمل والمران فقد استولى على العلم؛ إذ «من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة، أن ممارسة البحث والنظر بإمعان في العلوم الشرعية، والعمل بقواعدها ودراسة مناهجها، والتناقص في مسائلها ومداركها مع العلماء بكلياتها وجزئياتها، مع المواظبة على ذلك هو ما به تكتسب الملكة في هذه العلوم»⁽²⁾.

إن من قواطع الأدلة الدالة على منزلة (المذاكرة) عند المحدثين، وأبين الشواهد المنبئة عن مكانتها في خارطة التحصيل عندهم، أن جعلها بعض أئمتها، والراسخين فيه، نوعاً من أنواع علوم الحديث، كما فعل ذلك الإمام الحاكم (ت405هـ) في (معركة علوم الحديث)، حيث ساق تحت هذا النوع أقوالاً كثيرة تطلع القارئ على قدرها. والذي أحب التنبيه عليه في هذا المقام؛ هو أن (المذاكرة) اتجه القصد منها إلى (الارتياض) و(التدريب)، و(المران)، لذلك لم يعدها علماء الحديث من أنواع التحمل والأداء؛ بل شددوا في رواية الأحاديث التي تساق في معرض (المذاكرة)، ومن أراد التحديث؛ لزمه تبيان حال تحمل بها⁽³⁾؛ لأنهم يتساهلون في الأحاديث المروية في (المذاكرة) ما لا يتساهلون في روايتها حال السماع، أو العرض، أو المناولة، أو غيرها من طرق الأداء المعتمدة. مما يدل على أن (المذاكرة) اعتمدها أهل الحديث في إذكاء الحفظ وترسيخه، وفي اختبار الذهن وامتحانه، وفي معرفة مدارات الأحاديث والاختلافات الحاصل فيها، والكشف عن خفايا عللها، وغوامض قوادحها، فكانت بذلك خير معين على قدح زناد المهارات المرقية إلى منزلة (الملكة).

1 - سير أعلام النبلاء، الحافظ الذهبي. (252/13).

2 - الإحكام في المراقي الموصلة إلى بناء الأحكام، مولود السريري، دار الكتب العلمية-بيروت. ط الأولى: 1434هـ/2013م. (ص 16).

3 - يقول الخطيب البغدادي: «وأستحب لمن حفظ عن بعض شيوخه في (المذاكرة) شيئاً، وأراد روايته عنه، أن يقول: (حدثنا في المذاكرة)، فقد كان غير واحد من متقدمي العلماء يفعل ذلك» الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. (ص 297).

لقد كانت (المذاكرة) من الأساليب التي يقف من خلالها الطالب على أخطائه، ويعرف بها أوجه تعثراته، فتكون خير معين له على تصحيحها وتداركها.

أورو الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ) في (تاريخه) أن «جرير كان إذا حدث حديث الأعمش يقول: دياج الأعمش إلا أنها مرفوعة، كنا نتذاكر بيننا ويصحح بعضنا من بعض، أو نحو هذا»⁽¹⁾

ومن الأمثلة التي تدل على أن (المذاكرة) كانت للارتياض على معرفة طرق الأحاديث، ومعرفة صحيحها من سقيمها، والوقوف على فقهها وتفسيرها، ما قاله الإمام إسحاق بن راهويه (ت238هـ): «كنت أجالس بالعراق أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين وأصحابنا، فكنا نتذاكر الحديث من طريق وطريقين وثلاثة، فيقول يحيى بن معين من بينهم: وطريق كذا، وطريق كذا؟ فأقول: أليس قد صح هذا بإجماع منا؟ فيقولون: نعم، فأقول: ما مراده؟ ما تفسيره ما فقهه. فيقفون كلهم إلا أحمد بن حنبل»⁽²⁾.

ومن أمثلة ذلك أيضا ما صرح به (الإمام) الترمذي (ت279هـ) في (جامعه الكبير)، حيث قال في ختمه: «ما كان فيه من ذكر العلل في الأحاديث والرجال والتاريخ، فهو ما استخرجته من كتاب التاريخ. وأكثر ذلك، ما ناظرت به محمد بن إسماعيل، ومنه ما ناظرت عبد الله بن عبد الرحمن، وأبا زرعة، وأكثر ذلك عن محمد»⁽³⁾.

والمناظرة تطلق ويراد بها (المذاكرة)، والمطارحة، والمناقشة⁽⁴⁾، ولا شك أن العلل أدق أنواع علوم الحديث وأغمضها، يحتاج معها الطالب إلى حذق ومران ومذاكرة لأهله المتحققين به.

1 - تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ط الأولى: 1422هـ/2002م. (184/8).

2 - نفسه. (90/6).

3 - سنن الترمذي، أبواب: المناقب، باب: فضل الشام واليمن. (232/6).

4 - ينظر: تعليم المتعلم في طريق التعلم للزرنوجي. (ص90).

يقول الدكتور نور الدين عتر: «إن مذاكرة العلماء في نقد الأحاديث وعملها، فن جليل يحتاج إلى عمق النظر، وتقصي الأسانيد والروايات، لذلك قال العلماء: إن التعمق فيه، وتحصيل (الملكة الحديثية) العلمية لا يتم إلا بالمجاسة و(المذاكرة) ولقاء جهابذة هذا الفن»⁽¹⁾.

ومما يلاحظ أن (المذاكرة) مسلك تشترك فيه جميع العلوم، ومنها علوم الحديث الذي يضم فروعاً وجزئيات كثيرة، مع ما يحتف بذلك من القرائن الخفية، التي تحتاج إلى أن يتعددها المحدث والطالب بالمدرسة و(المذاكرة) حتى لا تندر، وحتى تظل في محفظة أطول مدة ممكنة. ثم إن هناك أمراً في غاية الأهمية، وهو أن الاعتماد على (المذاكرة) في ضبط المحفوظ وإتقانه مرتبط بدرجة في سلم الجرح والتعديل؛ بمعنى أن المحدث لو استكثر من المرويات، وحصل من الأخبار الشيء الكثير، فإن هذا لا يرقه عند علماء الجرح والتعديل إلى منزلة الثقة الضابط، إلا إذا أتى بمحفوظه على الوجه التام الذي يعصمه من وصمة الاختلاط والتلقين، وغائلة فحش الغلط، والغفلة، فلا يجد بدا من تعاهد محفظة ب(المذاكرة) حتى يظل محتفظاً بمنزلته في سلم الحفاظ الثقات.

يقول الدكتور إبراهيم العساوي: «وقد تنبه المحدثون إلى خطورة النسيان على علم المحدث وضبطه، وجعلوه من دواعي الجرح إذا كثر وقوعه منه، فاطرحوا رواية المختلط، ومن يقبل التلقين، وسيء الحفظ، وفاحش الغلط، والمغفل، وكل هذه آفات ناشئة عن النسيان وترك (المذاكرة)»⁽²⁾.

إن من أبين الشواهد الدالة على اعتبار المحدثين (المذاكرة) طريقاً من الطرق الموصلة إلى التحقق بعلم الحديث، والبلوغ فيه إلى منزلة (الملكة)، ما نقله الإمام الذهبي (ت784هـ) في (تذكرة الحفاظ):

1 - الرحلة في طلب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق: نور الدين عتر، دار السلام، القاهرة. ط الأولى: 1438هـ/2017م. (ص20).

2 - فن المذاكرة عند المحدثين: معالمه وأعلامه (دراسة في فكر المحدثين في ضوء الأفكار الحديثية)، محمد إبراهيم العساوي، أشرف على طبعه جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم (وحدة البحوث والدراسات) بدولة الإمارات، ط الأولى: 1434هـ/2013م. (ص31). وينظر: مسند الدارمي، رقم: 629.

قال رحمه الله: «لا سبيل إلى أن يصير العارف الذي يزكي نقلة الأخبار، ويجرحهم جهذا؛ إلا

يأدمان الطلب، والفحص عن هذا الشأن، وكثرة (المذاكرة) والسهر، واليقظ، والفهم، مع التقوى، والدين المتين، والإنصاف، والتردد إلى مجالس العلماء، والتحري والإتقان»⁽¹⁾.

لقد بلغت منزلة (المذاكرة) في قلوب بعض المحدثين أن آثروها على قيام الليل، وفضلوها على النوافل، خاصة إذا نزل ببلدهم من هو معدود في أفراد علم الحديث وفرسانه، والذين يخشى بفواتهم فوات الأسانيد العوالي، والنكات الحديثية الدقيقة الغوالي؛ وذلك لأن نفع الصلاة لازم، ونفع مذاكرة العلم متعدد. والنوافل مهما حث عليها الشرع وندب إليها، فإنها لا تصل إلى مرتبة الفرض الذي يأثم من يتركه. لكن طلب العلم واجب في حق العلماء وطلبته؛ خاصة إذا تعلق الأمر بحفظ حديث رسول الله ﷺ، وصونه من الدخيل العفين. لذلك قال وهب بن منبه (ت113هـ): «مجلس يتنازع فيه العلم أحب إلى من قدره صلاة، لعل أحدهم يسمع الكلمة فينتفع بها سنة، أو ما بقي من عمره»⁽²⁾.

ولما نزل الإمام المحدث أبو زرعة الرازي (ت264هـ) عند الإمام أحمد (ت241هـ) كان حفيا بضيفته، إلى درجة أنه استأثر مذاكرته على نوافله التي اعتادها في ليلته. يقول ابنه عبد الله (ت290هـ): «لما قدم أبو زرعة نزل عند أبي، فكان كثير (المذاكرة) له، فسمعت أبي يوما يقول: "ما صليت غير الفرض استأثرت بمذاكرة أبي زرعة على نوافلي"»⁽³⁾.

وأنبه في الختم على أن (المذاكرة) عند المحدثين لم تكن بين الشيوخ فحسب، بل كانت تتخذ مناحي متعددة؛ فتارة تكون بين الطالب وبين أقرانه، وتارة مع شيوخه، وتارة مع من هو دونه؛ إذ لا ينبل طالب الحديث حتى يأخذ عمن فوقه، وعمن في سنه، وعمن دونه، فهذا الإمام المحدث الكبير

1 - تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى: 1419هـ/1998م. (10/4).
2 - مسند الدارمي، كتاب: علامات النبوة، وفضائل سيد الأولين والآخرين، باب: في فضل العلم والعالم، رقم: 329.
3 - تاريخ دمشق، ابن عساكر، تحقيق: المحقق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر، بيروت. 1415 هـ/1995 م. (17/38).

الأعمش (ت148هـ) يحكي عن إسماعيل بن رجاء أنه كان «يجمع صبيان الكتاب يحدثهم؛ يتحفظ بذلك»⁽¹⁾.

إن الطالب لا يتهيأ له في جميع أوقاته من يذاكر معه؛ فلا يكون هذا الأمر صاداً له عن الاستفادة من عوائدها الجلييلة، وثمارها المفيدة، والسبيل إلى ذلك، أن يعتمد إلى ما حصله في حلق السماع والإملاء عن شيوخه، فيكرره على قلبه حتى يستوعبه، وله أن يتفنن في ذلك بما يرجع بعده مستوعباً درسه، وإن كانت المباحثة مع النفس لا تنزل منزلة المذاكرة مع الشيوخ، والأقران، التي يكون فيها الطالب فاعلاً مع غيره في المادة محل المطارحة والمناقشة؛ لأني سبق أن قلت: إن الطالب حال مراجعته الذاتية الشخصية لا يضع اعتراضات على محصولة العلمي، بل تكون غاية أمره، تكرار المحفوظ حتى يرسخ، ولكن (المذاكرة) يرجع منها بهذا مع قدر زائد من الاستيلاء عليه (=المحفوظ)، ومن هنا كانت «فائدة المطارحة، أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأن فيه تكراراً؛ وزيادة. وقيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر»⁽²⁾.

ومهما يكن فمذاكرته مع نفسه حال عدم وجود من يذاكره خير له، وهي وصية المحدثين إلى طلبتهم، من ذلك قول الخطيب البغدادي (ت463هـ): «إذا لم يجد الطالب من يذاكره، أدام ذكر الحديث مع نفسه، وكرره على قلبه»⁽³⁾.

وقد نقل الإمام أبو منصور الثعالبي (ت429هـ) خبراً عن الإمام الأعمش (ت148هـ)، يبين قيمة المذاكرة عند فقد الأقران والطلاب.

قال رحمه الله: «كان الأعمش إذا فقد من يحدثه من أصحابه، أقبل على عنز له يحدثها؛ كراهة للفراغ، وخوفاً من النسيان، وحرصاً على الدرس والرواية»⁽⁴⁾.

1 - مسند الدارمي، كتاب علامات النبوة، وفضائل سيد الأولين والآخرين، باب: مذاكرة العلم، رقم: 613.

2 - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرونجي. (91).

3 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 157).

4 - ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، ط دار المعارف- القاهرة. (ص 171)

أما (المذاكرة) مع الأقران؛ فهذه هي السمة الغالبة على المحدثين وطلبتهم؛ إذ كانوا يعمدون إليها بعد مجالس الإملاء والسماع، من ذلك ما رواه الدارمي (ت255هـ) في مسنده، أن يونس قال: «كنا نأتي الحسن، فإذا خرجنا من عنده، تذاكرنا بيننا»⁽¹⁾. وجلس يوما أبو بكر بن أبي داود (ت316هـ) مع أبي علي النيسابوري (349هـ)، فقال: «يا أبا علي، إبراهيم عن إبراهيم عن إبراهيم، من هم؟ فقال أبو علي: إبراهيم بن طهمان، عن إبراهيم بن عامر البجلي، عن إبراهيم النخعي. فقال: أحسنت- يا أبا علي - هكذا قال»⁽²⁾.

ولأهمية (المذاكرة) مع الأقران؛ وصل الحال ببعض شيوخ الحديث أن عاتب الطلاب على زهدهم فيها، وعدم حرصهم واعتنائهم بها، من ذلك ما نقل عن عبد العزيز: أنه كان يعاتب أصحاب الأوزاعي (ت157هـ)، فقال: «ما لكم لا تجتمعون؟ ما لكم لا تتذاكرون»⁽³⁾.

أما (المذاكرة) مع الشيوخ؛ فتلك ذروة سنام التحصيل التي يفتق بها الطالب ذهنه، وتنتفتح بها مسالك فهمه واستيعابه بما لا يقوى على دركه بمطالعة الشخصية. ومقيد هذه السطور لم يكن لتنجلي له غمائم الإشكالات، ومغمضات دروب البحث لولا فضل الله أولا، ثم (المذاكرة) مع أستاذنا سعيد حلیم ذي الصدر الرحب، بارك الله فيه وحفظه، وأسجله هنا اعترافا بالفضل لأهله، ولتكون شاهدا على المحل الذي أنا بصدد تحليله؛ فالشيخ أو الأستاذ الحاذق يفتح عين الطالب على معاهد الأصول ومآخذها، ويهديه إلى أقوم سبل التحصيل التي يحتاج زمنا ليصل إليها، لذلك إذا ظفر الطالب بمن هو أعلم منه فذاك يوم غنيمة، فعن أبي حازم (ت140هـ) قال: «كان الناس فيما مضى من الزمان الأول إذا لقي الرجل من هو أعلم منه، قال: اليوم يوم غنمي، فيتعلم منه، وإذا لقي من هو مثله، قال: اليوم يوم مذاكرتي، فيذاكره، وإذا لقي من هو دونه علمه ولم يَزُهُ عليه»⁽⁴⁾.

1 - مسند الدارمي، كتاب علامات النبوة، وفضائل سيد الأولين والآخرين، باب: مذاكرة العلم، رقم: 616.

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 462).

3 - نفسه. (ص 463).

4 - نفسه. (ص 465).

لقد تبين من خلال الشواهد الأثيرة السالفة، أن (المذاكرة) من أنجع السبل، وأفضل الطرق التي سلكها أهل الحديث وطلابه في تكوين (الملكة الحديثة)، والارتقاء في مدارجها، لما لها من العوائد الجليلة، والفوائد العظيمة. والتحصيل في هذا الزمان ينبغي أن يسلك النهج الذي كان عليه أرباب الصناعة، وأن يعتمد الطرق التي اعتمدها في تفتيق الذهن، وقدر زناد مهاراته، وذلك باعتمادها في الدرس والتدريس، وهي شبيهة بما يعرف في علم التدريس (بالطريقة الحوارية). فإذا قرنا قبل أن (المذاكرة) تعتمد النقاش، والحوار، والمطالبة قصد تثوير المعلومات، وتطوير المهارات بمختلف مستوياتها (اللغوية، المنهجية، الحوارية)، فإن هذه المقومات نفسها مما تتميز به (الطريقة الحوارية)؛ فهي «تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة أو تشخيص مكتسباتهم أو جلب معلومات، أو جعلهم يكتشفون معارف وحقائق، أو إثارة التفاعل بينهم»⁽¹⁾.

والحقيقة أن هذه الطريقة من أنفع الطرق التي تكسب الطالب القدرة على الدفاع عن وجهة نظره، وتزوده بالكفايات اللازمة لمواجهة الشبهات المثارة حول السنة ودواوينها، وتعطيه حصانة أمام موجات التشكيك في أئمة الحديث وأعلامه، وأحسب أن الرباط على هذا الثغر، من أكد الأهداف التي ينبغي أن يستهدفها الدرس الحديثي؛ إذ تجد الطالب يقضي سنوات في الطلب، ويحفظ ما شاء الله له أن يحفظ، ولكنه إذا ألقيت عليه شبهة تتعلق بمصدر من مصادر الحديث، أو بمسألة من مسائله حار وأبس. والعلة الموجبة لهذا الضعف في القدرة على الحاجة والدفاع؛ راجعة إلى المنهج الذي تلقى بها علوم الحديث، حيث لم يمرن عليها، ولم يزود بالمنهجية التي يكتسب من خلالها هذه الكفايات اللازمة، ولم ينوع له من الطرق التي يتمرس فيها على هذا النوع من المهارات. فكيف للطالب الذي يجلس غالب حصصه دون محاورة، ولا مناقشة أن يقوى على رد هذه الشبه؟ وكيف للطالب الذي لم يناظر، ولم يحاور طيلة سنوات تحصيله الأكاديمي أن يدفع عفين البدع، وقبيح الوضع عن أحاديث رسول الله ﷺ؟ فلو طوّل بذلك بعد تخرجه لكان ذلك تكليفا له بما لا يطاق؛ لأن

1 - المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء. ط الأولى 2006. (603/2).

الطالب لا ينتج، ولا يدرس إلا وفق المنهج الذي دُرس به، فمن تلقى علم الحديث بالطريقة الإلقائية طوال حصصه، ولم يدرس الطريقة الحوارية مثلاً، فلا يمكن أن تنقذ في نفسه المهارات المتعلقة بالحوار والحجاج والمناظرة... إلخ.

وقد تنبه الإمام ابن خلدون (ت808هـ) إلى هذه الغائلة في تلقي العلوم، وبين أثرها في تكوين

(الملكة). قال رحمه الله: «أيسر طرق هذه (الملكة) فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل

العلمية؛ فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فتجد طالب العلم منهم-يقصد أهل المغرب-، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من (ملكة التصرف) في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم؛ لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العليمة، وليس كذلك»⁽¹⁾.

فهذا النص خير شاهد على سالف المعاني التي أوردتها قبل، مبينا أثر (طرق التدريس) أو (الأصل التربوي) عموماً في كسب الطالب (ملكة التصرف)، التي تتعدى آثارها إلى مجالات عدة، من أهمها: القدرة على الإبانة عن العلم، والقدرة على المفاوضة والحاجة والمناظرة. وهذه (ملكات) لا يكتسبها الطالب بالحفظ العري عن باقي المهارات الأخرى؛ لأنه ليس مقصوداً في ذاته، بل المقصود هو القدرة على استثماره. والغائلة الثانية مرجعها إلى (مناهج التدريس)، وذلك صريح منطوقه رحمه الله (وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم)؛ لأن الطالب على ما راض به شيخه، وعلى قدر رسوخ شيخه في الصناعة يكون رسوخ طلبته، وعلى قدر الطرق التي يسلكها في تدريسهم، يحصد ثمارهم إذا انتصبوا للتدريس أيضاً، فهم على آثاره مقتدون.

¹ - المقدمة، ابن خلدون. (ص 450).

ولا شك أن استثمار (المذاكرة) من أنجع السبل، وأنفع المسالك الموصلة إلى التحقق بهذا
الذي ذكره الإمام ابن خلدون (ت808هـ) رَحِمَهُ اللهُ.



المبحث الثاني: التخرّيج مسلك تطبيقى لاكتساب الملكة الحديثية.

☆ أولاً- (الانتقال بالطالب من (ملكة التصور) إلى (ملكة التصرف))

إن الانتقال بالطالب من (ملكة التصور) إلى (ملكة التصرف)، والعبور به من مرحلة الدراسة النظرية إلى الممارسة العملية؛ من أجل المسالك التي يربي عليه (التخرّيج)، والذي يرتقي من خلاله من المستويات الأدنى في (الملكة) إلى التحقق بمهاراتها العليا، فالطالب بعد أن يستولي على أهم الأصول النظرية، يتيح له التخرّيج الوقوف على مناهج تنزيلها، ومسالك إعمالها، وطرق وكيفيات استثمارها، فتكتمل بذلك شخصيته الحديثية، فلا يغلب جانباً على آخر.

إن للتخرّيج أهمية بالغة في تكوين (الملكة الحديثية)، واكتساب المهارات التي تجعل طالب الحديث النبوي وعلومه مقتدراً على مجازاة أئمة النقد في مناهجهم، وقفو أثرهم في مباشرة العملية النقدية، والنسج على منوالهم في التصحيح والتضعيف، ولا يوجد عالم رسخت قدمه في (الصناعة الحديثية)، إلا وللتخرّيج نصيب أكبر في نبوغه الحديثي؛ لأن (التخرّيج) هو التنزيل العملي، والتطبيق المباشر لمناهج المحدثين، حيث ينقل الطالب من الدراسة النظرية إلى الدراسة التطبيقية، ومن (ملكة التصور) إلى (ملكة التصرف).

إن (التخرّيج) يعد من المسالك المهمة العاكسة لطبيعة علم الحديث، وخصائصه المعرفية والمنهجية، بمعنى أن الطالب بعد أن يتصور ماهيته، وموضوعه، ووظائفه، ويحيط بخصائص المصطلح الحديثي، وطبيعة تعاريفه، وكذا استمداده، وخصائصه المميزة له عن غيره، يكون بهذا قد اكتسب تصوراً دقيقاً عن (هوية العلم)، وأحاط بأركانه التي لا يصح أن ينتقل إلى التطبيق والممارسة إلا بكسب هذا التصور، إلا أنه مفتقر إلى أرضية يصلح أن تكون مجالا خصبا لتنزيل علم الحديث؛ لذلك فإن (التخرّيج)، هو الميدان التطبيقي المناسب الذي ينتقل فيه الطالب من ملكة

(التصور) إلى ملكة (التصرف).

ف(التخريج) يعد ركنا تنخرم ماهية تكوين (الملكة الحديثية) بانخراجه، والطالب لو استغرق عمره كله في الدراسة النظرية لعلم الحديث، لم يصل إلى مرتبة المحدث؛ لأنه لم يأت (الملكة) من بابها، وبابها الرئيس هو مسلك ((التخريج))، والارتياض في كتبه التي نصبها أربابه معامل للتدريب والممارسة، والكشف عن مناهج أئمة النقد في إعلال الأحاديث، وجرح روايتها وتعديلهم، والاطلاع على مسالكهم في تمييز المقبول من المردود.

ف(التخريج) بهذه المعاني، هو (الميدان التطبيقي)، و(التنزيل العملي) للقواعد النظرية لعلوم الحديث؛ الذي يستطيع من خلاله الطالب تفسير اصطلاحات النقاد، وبيان مناهجهم وأعرافهم في استعمالها، وطرقهم في توجيه الخلاف الحاصل فيها، ودرك سبلهم في دفع تعارض العلل المؤثرة في الحديث صحة أو ضعفا، ومسالكهم في سبر المرويات ومقارنتها، وبيان أوجه الخلف والتعارض فيها، وهذه المعاني كلها يجمعها ما سماه بعض الباحثين بـ(التخريج النقدي)⁽¹⁾.

يقول الدكتور (أحمد الحيمر): «قد أفضى بي الشعور بخطر (التخريج) في هذا العلم الشريف إلى الزعم بأنه المفتاح الأعظم لمغاليقه ومعضلاته ومسائله، فهو يسعف في الحكم على الحديث، وكشف الوهم فيه، وتفسير التعابير الاصطلاحية⁽²⁾، وترشيد الاستنباط الفقهي، وبفضله قام المنهج الحديثي، وتميز السليم من الرواية عن فاسدها وسقيمها، وفي ضوئه تنجلي حقائق العلم وأسراره، وعن طريقه نكتسب مقدرة ممارسة (الصناعة الحديثية)، وحرفة امتهان التصرف في قضاياها»⁽³⁾.

وقد سبق إيراد نص للإمام (ابن الصلاح) (ت 643هـ) مبينا فيه أن كتابه يعد (مدخلا) لهذا الشأن، وشارحا لمصطلحات أهله، التي يعد جهل الطالب بها نقصا في حقه؛ لكنه لم يصرح أن كتابه هذا يعد مرجعا في العملية النقدية، أو مصدرا لتصحيح الأحاديث وتضعيفها؛ لأن ذلك يتعذر حصوله في

1 - ينظر: البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، أحمد الحيمر. (90-89/1).

2 - وهذا هو الذي سمّيته في الفائدة التي تلي ب (تحرير دلالة المصطلح عند النقاد).

3 - البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، أحمد الحيمر. (90-89/1).



كتب المصطلح، التي جعلت من بين مقاصد تأليفها، التقريب والتيسير. أما استقصاء أحوال الرواة عدالة وضبطا، وتبيين مختلف القرائن المؤثرة في الحكم على الحديث قبولاً ورداً؛ فهذا لا بد للطالب فيه من مد الجسر إلى كتب الجرح والتعديل، ومصنفات العلل والسؤالات، والمصادر التي اعتنت بالتراجم المعلقة للرواة، والعلم الذي تجتمع فيه هذه العلوم كلها هو: (علم التخريج).

يقول الدكتور أسامة السيد: «لكي يتسنى للمحدث أن يصل إلى تصور كلي لفنون الحديث الشريف؛ فإنه لا يكفيه النظر في كتب المصطلح والقواعد وإن أنفق فيها عمره؛ بل لا يزال فهمه وتصوره للعلم منقوصاً؛ حتى يضم إلى مطالعة القواعد النظر في كتب (التخريج)، التي مارس فيها الحفاظ القواعد وطبقوها، من أمثال: (البدر المنير) للإمام ابن الملقن، و(نصب الراية) للحافظ الزيلعي، و(التلخيص الحبير) لشيخ الإسلام الحافظ أبي الفضل ابن حجر، وما أشبه؛ فإن الدارس إذا ما أدام مطالعتها وتقليب صفحاتها، وانكب على تأمل التصرفات المالية للحفاظ، رأى مدارك وضوابط في معرفة قواعد الحديث لا ينص عليها في كتب القواعد، بل يستلهما الدارس عند مخالطة أهل الفن. وإنما ينظر الدارس في كتب القواعد لمعرفة هيكل القاعدة وفكرتها الكبرى، ثم أمره موكول إلى الانكباب على كتب (التخريج)، حيث يرى من المهارات والمسالك الصناعية الفنية ما لا يمكن تحصيله من كتب التقعيد»⁽¹⁾.

لذلك فإن التائق نوال تحصيل (الملكة الحديثية)، يلزمه عينا أن يكثر من القراءة في كتب التخريج، وأن يدسم النظر في المصطلحات التي يستعملها كل إمام من الأئمة، وأن يقارن بينها وبين ما تحصل لديه في كتب المصطلح؛ لأن بعض النقاد يستعمل مصطلحات تتضمن حمولة دلالية تغاير ما تقرر في كتب الاصطلاح، فيلزمه أن يعتبر منهج كل إمام في استعمالها، وأن يتجنب ما اصطلحت عليه بـ(الإسقاط المصطلحي)⁽²⁾، والذي يقيه هذه الغوائل كلها، هو كثرة الممارسة للتخريج.

¹ - إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية ومداخل معرفية، أسامة السيد. (ص 8).
² - سيأتي في الفائدة الثالثة من فوائد علم التخريج لدى طالب الحديث، توسيع القول فيها، وبيان أثر علم التخريج في دفعها.

لقد عد المحدثون التصنيف⁽¹⁾ و(التخريج) من أهم المسالك الموصلة إلى التحقق بعلم الحديث، والمرقية له في سلم (الملكة الحديثية)؛ لأنه يضطره إلى الممارسة الشخصية، والمعاينة الذاتية، والوقوف بنفسه على صنيع المحدثين في الإعلال، والتصحيح والتضعيف.

يقول الإمام (ابن جماعة) (ت733هـ): [ولا بد لطالب الحديث] أن « يشغل بالتخريج والتصنيف إذا تأهل له، معتنيا بشرحه، وبيان مشكله وإتقانه، فقلما يمهر في علم الحديث من لم يفعل»⁽²⁾.

إن الإمام ابن جماعة ربط التمهيد في علم الحديث ب(الاشتغال بالتخريج)، والاشتغال مفهوم يدل على فعل الذات، ومشاركتها في بناء التعلّمات. كما يدل على بعد تربوي مهم؛ مفاده أن التعلّم لا يصير ذا معنى للمتعلم إلا باشتغاله به، وممارسته له، وإدراكه كيفية انبثاقه، ومعرفة مداخله ومخارجه. ومعنى أدق فالتعلّم لا يصير ذا معنى حتى يتلى المتعلّم به، وأن يدرك أن التعلّم الحق هو ما (ينتجه) لا ما (يستهلكه ويتلقاه) بأدنى مجهود. ومن قصر عن هذه الصفات دخل عليه النقص والقصور في ملكته.

قال محمد بن بركة الحلبي: «سمعت عثمان بن خرزاد يقول: يحتاج صاحب الحديث إلى خمس، فإن عذمت واحدة فهي نقص، يحتاج: إلى عقل جيد، ودين، وضبط، وحذاقة بالصناعة، مع أمانة تعرف منه»⁽³⁾.

والحذق في الصناعة متوقف على ممارسته، وتطبيق قواعده، والمدخل إلى ذلك هو الإكثار من (التخريج)؛ فهو إكسير التحقيق والتصرف في علم الحديث؛ لأن ذلك يكسبه ملاحظة تصرفات العلماء في إجراء القواعد وبنائها، والتنبه لفوارق الميز بين أشباهها ونظائرها، ودرك منهاجهم في تنزيلها والاستدلال لها، وقفو أثرهم في استخلاص قرائن أعمالها للقياس عليها،

1 - سبق أن بينت أثر التصنيف في تكوين الحديثية، والله وحده الموفق.

2 - المنهل الروي، ابن جماعة. (ص110).

3 - سير أعلام النبلاء، الذهبي. (380/13).

ولزوم غرزهم في دفع الشبه والاعتراضات الواردة عليها، ثم التطلع إلى طرقهم في تصريفها تأليفا وتدريسا، «فعلم الحديث يحتاج كل الاحتياج لممارسة طويلة، وتطبيق عملي عميق، ليتمكن طالب الحديث بعد مرور زمن طويل من ذلك، أن يتنبه لطريقة العمل مع تداخل القواعد، وتمييز شدوذاتها، ويلحظ ملابساتها، وأن يقف بنفسه على مآخذ الأحكام، وعلى القرائن الخاصة بكل مسألة»⁽¹⁾.

يقول الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) : «ينبغي أن يخلي المصنف للتصنيف قلبه، ويجمع له همه، ويصرف إليه شغله، ويقطع به وقته، وكان بعض شيوخنا يقول: من أراد الفائدة، فليكسر قلم النسخ، وليأخذ قلم ((التخريج))»⁽²⁾.

إن العلة الموجبة في صرف العناية إلى ((التخريج))، وهو أن الطالب أثناء تحلقه مجالس السماع، لا يتأتى له الوقوف على غوامض المسائل الحديثية، ومخبات دقائقها؛ لأنه حال التحمل يكون شيخه في الغالب الأعم مصدر مادته الحديثية. أما ((التخريج))؛ فإنه يلجئه إلى التتبع والتقصي، والجمع والمقارنة، والتحليل، وغيرها من المهارات التي يباشرها بنفسه، والتي لا يتأتى له دركها حال سماعه أو نسخه ما يلقي عليه من شيخه، وبهذا الاعتبار فضل التخريج.

وهذا المعنى ألفت له شاهدا قويا عند الإمام برهان الدين البقاعي (ت885هـ)، حيث قال: «إن الناسخ لا يتأمل في الغالب ما يكتبه، وإن تأمل لم يمعن، بخلاف المخرج، فإنه يحتاج أن يتأمل حق التأمل»⁽³⁾.

فبسلوك الطالب هذا المنهج في الطلب والتحصيل، يصل إلى مرتبة التحقيق، ويبلغ منزلة التحرير والتدقيق. أما الإكثار العري عن ((التخريج))؛ فلا يوصله إلى درك هذه المقاصد العلية. وقد قال الإمام

1- نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، الشريف العوني. (ص142).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص470).

3 - النكت الوفية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي. (394/2).

ابن جماعة (ت733هـ): والواجب على طالب الحديث «أن لا يقتصر على مجرد سماعه وكتبه دون معرفته وفهمه؛ بل يتعرف صحته وضعفه، ومعانيه وفقهه، وإعراجه ولغته، وأسماء رجاله، ويحقق كل ذلك»⁽¹⁾.

أما من كان زاهدا في (التخريج)، مقلا من التردد على مصنفات المتحققين به، متوهما أن استظهاره للمنظومات المختصرة، أو الألفيات النظرية المطولة، كفيل أن يصيره من أرباب (الملكة الحديثية)، فقد جانب الإنصاف، واستوطأ مركب الاعتساف، وقصر عن رتبة التحقيق والتصرف، وأدخل عليه الوهم والغلط، وكثر في أحكامه الزلل والشطط، وأتى بالعجائب في نتائج بحثه؛ وكفى بالطالب مذمة أن يتردد على علم زمانا، ويقبل عليه دهرا، ثم لا يصير من أهله الراسخين فيه.

يقول (أسافونا) الدكتور سعيد حليم: إن «التمييز بين صحيح الحديث وسقيمه، وعلة الظاهرة والخفية لا يرجع فقط إلى حفظ المتن، وضبط القواعد؛ بل هو عمل ناتج كذلك عن ممارسة قواعد العلم وضوابطه، من خلال تخريج الأحاديث، وجمع طرقها، وسبر رجالها، وتنقيح متونها»⁽²⁾.

ويقول (السبح) عبد العزيز بن (الصري) (ت1418هـ): إن «كتب التخريج، جليلة الفائدة في الباب، تقرب الأقصى من علم الحديث، وتعين على معرفة القواعد وتطبيقها، وتسهيل طريق النقد؛ لأنها خلاصة أفكار الحفاظ في الحكم على الأحاديث من تصحيح وتضعيف، وبيان دليل كل واحد منهم، وزبدة أقوالهم في نقد الرجال وبيان علل الأحاديث، ففائدة كتب التخريج لمن يريد التفوق في علم الحديث، لا ينكرها إلا من لا يقدر قدر هذا العلم، ولا يعترف بمزيتة وخصوصيته عموما»⁽³⁾.

إن المتأمل في سير من ضرب بسهم وافر في علم الحديث، وخدم السنة خدمة جليلة، ودافع عن حيضاها، يجد اعتناؤه بـ(التخريج) ركنا أساسا في تحصيله، وعمودا في طلبه، وما كان ليدرك هذا لولا طول ممارسته لهذا الفن في كتب (التخريج)، و(العلل)، و(الجرح والتعديل)، ومن هؤلاء الأعلام المعاصرين (الحافظ) أحمد بن (الصري) (الغماري) (ت1380هـ)، و(الحافظ) ناصر الدين (اللبناني)

1 - المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، ابن جماعة. (ص 109).

2 - مدخل إلى العلوم الشرعية، سعيد حليم. (ص 123).

3 - نجم من أعلام السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف جسوس. سليكي أخوين-طنجة، ط الأولى 2014م (ص 53).

(ت1420هـ)، حيث اشتغلا بتخريج الأحاديث بكرة وأصيلا، وعنوا باستخراج عللها، وبيان صحيحها وضعيفها، بل كانت لهم اجتهادات خاصة، وانتقادات واستدراكات على من سلفهما، كل ذلك بالحجة والدليل، والأدب والخلق النبيل.

تقول **الركنورة علياء محمد زحل**، واصفة مسلك الشيخ ابن الصديق في طلب الحديث النبوي وعلومه: «لقد اكتسب الشيخ أحمد بن الصديق رحمته الله بطول النظر في كتب الحديث بشتى أنواعه وفنونه؛ كأمهات السنة، وشروحها، والمستخرجات عليها، وكتب الرجال، والمصطلح، والموضوعات، والعلل، والتخريج وغير ذلك؛ ملكة عظيمة، وقدرة كبيرة على نقد الأحاديث، ومعرفة درجاتها من الصحة أو الضعف. كما اكتسب خبرة واسعة برجال الحديث من شتى الطبقات؛ ثقات كانوا أو ضعفاء، محدثين كانوا، أو فقهاء، أو صوفية أو غير ذلك، فأخبارهم وأحوالهم كأنها دائما نصب عينيه لا تغيب عنه لحظة.

ولهذا وجدناه في كتبه لا يتوانى عن تصحيح أو تضعيف، أو الحكم بالوضع على أحاديث ظهر له أنها كذلك»⁽¹⁾.

وقد ذكرت في الفصول التي سبقت أهمية طلب الحديث في الصغر، وفضل المسارعة إلى الاستكثار منه في عز قوة الشباب، وإذا جمع إلى جانب ذلك حرصا شديدا على الاشتغال والممارسة في كتب (التخريج)، وضم إليه حب الحديث النبوي وعلومه، فقد نال شرف الإمامة في هذا الفن، وحاز قصب السبق فيه. لما ذكر **الحافظ السخاوي** (ت 902هـ) عوامل نبوغ **الحافظ العراقي** (ت 806هـ)، أرجعها إلى كل ما سبق. قال رحمته الله: «لم تخل له سنة غالبا من (الرحلة) إما في الحديث أو الحج. قال شيخنا [ابن حجر] في (معجمه): اشتغل بالعلوم، وأحب الحديث؛ لكن لم يكن له

1 - الحافظ أحمد ابن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية، علياء محمد زحل. (ص150).

من يخرجهم عن طريقة أهل الاسناد، وكان قد لهج بتخريج أحاديث الإحياء وله من العمر نحو العشرين»⁽¹⁾.

فلينظر إلى قول (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): (وكان قد لهج بـ(التخريج) وله من العمر نحو العشرين)، فهذا النص فيه دلالة على أن العراقي (ت806هـ) طلب الحديث في سن مبكرة، وصرف عنايته إلى لبه وجوهره في طراءة الصبا، وتوجه إلى ممارسته وتطبيقه عن طريق التخريج، فكان بذلك العراقي إماماً من أئمة الحديث؛ بل لقد نقل عنه أنه لم يتوقف عن ممارسة التخريج، والاشتغال به إلى آخر حياته، حتى إذا أعياه الكبر استروح إلى الإملاء. قال (الحافظ السخاوي) (ت902هـ): «لما كبر وتعب وصعب عليه (التخريج)، استروح إلى إملاء غير ذلك مما خرج له شيخنا أو مما لا يحتاج لكبير تعب»⁽²⁾.

وهناك أمر آخر في غاية الأهمية، وهو أن الطالب الذي تردد على كتب (التخريج)، و(العلل)، و(الجرح والتعديل)، وغيرها من الكتب التي تعينه على مباشرة العملية النقدية، فإنه يستطيع الكشف عن الكثير من المسالك المضمنة والمبثوثة في ثنايا هذه المصنفات، والتي لا تجدها مجموعة في كتاب، ولا منصوفاً عليها في مؤلف؛ بل هي هيئة نفسية تحصل للطالب بكثرة تردده عليها، وملازمته للقراءة المستمرة فيها؛ كمعرفته بطرقهم في النقد، ومناهجهم في استنباط العلل، ومسالكهم في الترجيح ودفع التعارض، كما هو الحال تماماً مع من اشتغل بعلم من الأعلام مدة طويلة، فإنه تحصل له من هذه الملازمة الطويلة لكتبه، ملكة يقوى من خلالها على معرفة طبيعة تعابيره، وطرق تراكيبه، ونمط أسلوبه، ومنهج ترتيبه وتقديمه وتأخير، حتى إذا وقف على كلامه في مراجع لم تنص على ذكر اسمه، عرف نسبته إليه، وهذا المعنى هو الذي يعبر عنه في علوم الحديث بـ(الهيئة النفسية)، و(الملكة) الحاصلة من الممارسة الطويلة لعلم الحديث.

1 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، السخاوي. (173/4).

2 - نفسه. (174/4).

وإذا طلبنا شاهدا لهذا لم نعدمه، فقد ذكر أحد أعلام الحديث في هذا العصر، مسلكه في اكتساب (الملكة الحديثية)، وبين أن دراسته النظرية لكتب المصطلح لم ترقه إلى الفهم الدقيق لمناهج أهل النقد، ومسالكهم في التصحيح والتضعيف؛ فاهتدى إلى السبيل الأقوم، والطريق الأحكم، الذي فتح عينه على ما به يصير من أرباب (الملكة)، ومن أهلها المتحققين بها على التمام والكمال، وهو المحدث عبد العزيز بن الصديق (ت1418هـ) رَحِمَهُ اللهُ، فقد وصف مسلكه في اكتساب (الملكة الحديثية) في نص بديع مرصع.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «حصلت لي في أول الأمر صعوبة في اختيار الطريق التي سأسلكها لدراسة علم الحديث ومطالعة كتبه، تكون سهلة السلوك لنيل المراد منه، ففكرت فوجدت أنني إن اقتصررت على مطالعة كتب المصطلح يطول علي الأمر جدا؛ لأن المراد من كل علم، تطبيق قواعده على أمور تحدث للإنسان وتعرض له، وكتب المصطلح وحدها مع كونها لازمة لمعرفة اصطلاحات الفن، لا تفي بهذا الغرض مطلقا، لأنني قرأت شيئا منه، وأخذت منه جملة لا بأس بها، ومع ذلك وجدت نفسي بعيدا عن المراد جدا، ولم يمكنني من قراءة ما قرأت من المصطلح أن أطبق قاعدة من قواعده على مسألة من مسائل علم الحديث.

وهنا أقف وقلبي مملوء إجلالا واعترافا بما كان عليه مولانا الوالد من النظر الثاقب، وذلك أنني أذكر وأنا في سن الصبا لا أعرف معنى للعلم مطلقا فضلا عن الحديث، أتيت به بكتاب (اللالئ المصنوعة في الأحاديث الموضوعة) للحافظ السيوطي رَحِمَهُ اللهُ، فقال لي: (خذه أنت، فإنه نافع جدا، وبه فهم فلان وفلان الحديث فهما جيدا) فأخذت منه هذا القول في ذلك الحين، ولم أحسب له حسابا، ولا أقمت له وزنا، بل صرت أتعجب كيف يكون ذلك الكتاب هو أستاذ ذلك الرجلين مع ما هما عليه من الشهرة في هذا العلم.

فما إن رجع ذهني إلى هذه الكلمة في شأن (اللالئ المصنوعة) حتى سري عني تماما وزال عن نفسي الاضطراب الذي كنت أتخبط فيه، وأقدم من أحله رجلا وأؤخر أخرى في شأن كيفية أخذه والاشتغال به. فمددت يدي إلى الكتاب وكان على مقربة مني، وشرعت في قراءته من أوله، ولم أكد

أقرأ منه النصف، حتى شعرت بأن الباب لفهم الحديث قد فتح، وأن الطريق لمعرفة الصحيح من السقيم قد قصرت، وأن الغاية المرجوة قريبة المنال قد لاح في الأفق نور فجرها فمضيت في قراءة الكتاب ومواصلة النظر فيه، وزادني انتفاعا، أنه تيسر لي أثناء مطالعته بعض الأجزاء الحديثية، فكنت أقرأها وأراجع عليها ما علق بذهني من أحاديث (الآلئ) وأستدرك منها على السيوطي رَحِمَهُ اللهُ ما لم يذكره وفاته الوقوف عليه.

فخرجت بهذه الطريقة من قراءته للمرة الأولى بعلم عظيم، وفائدة جليلة جدا، وأمكن لي لأول مرة من قراءته، الاستدراك والاعتراض والتنبيه على بعض المسائل المتعلقة بالأحاديث في المتن والإسناد. وكتبت على نسختي من ذلك ما جردته في جزء مستقل سميته: (الجواهر الغوالي في تعليقات الآلي).

وبعد الانتهاء من قراءة (الآلي) وجدت نفسي قد أخذت من علم الحديث ما أخوض به غماره، وأقتحم به سهله وصعبه؛ لأنني تعلمت من (الآلي) أهم شيء يحتاج إليه المحدث؛ بل غاية كل محدث، وهو نقد الرجال، وسبر الطرق، وتمييز الصحيح من الضعيف من الموضوع من أول نظرة في متن الحديث، مع الاطلاع على جملة وافرة من متون الأحاديث الموضوعة وغير الموضوعة⁽¹⁾.

إن هذا النص الثمين، يلزم كل طالب أن يجعله منارة نصب عينيه، يهتدي به وهو يقطع سيره إلى اكتساب (الملكة الحديثية)، وقد تضمن جملة من الدرر، نأتي عليه اختصارا.

أولاً: الصعوبات التي تحصل للطالب في بداية تخصصه في أي علم، مرجعها إلى فقد مسلكا صحيحا، وبرنامجا واضحا يضمن لنفسه إن تخرج به أن يصير من أرباب الملكة في ذلك الفن. وما حصل للشيخ عبد العزيز بن الصديق، هو من المشترك الجمعي بين كثير من طلبة الحديث النبوي وعلومه في هذا الزمان، وهذا العائق هو الذي حفز الهمزة على أن أخصص فصلا مستقلا، أبين فيه المسالك التي يمكن أن يتخرج بها طالب الحديث النبوي وعلومه في هذا الزمان.

1 - نجم من أعلام علماء السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف جوسوس. (ص51-53).

ثانياً: لا بد للطالب أن يوازن في تحصيله بين الشق النظري، وبين الشق التطبيقي، فالأول يكسبه تصور العلم، بمعرفة اصطلاحاته، ومباحثه، وأبوابه، وأعلامه، وأمهاته... إلخ، والجانب الثاني يعطيه قوة التصرف في العلم، وذلك بالقدرة على تنزيل القواعد والاصطلاحات، وممارستها. ومن اقتصر على الجانب النظري، وأكثر من النظر في كتب الاصطلاح، دون أن يعرج على كتب الجرح والتعديل، والتخريج، والعلل، فسيظل بعيداً عن المراد.

ثالثاً: الحديثي ينبغي أن يكرس جهده، وأن يبذل وسعه في الوصول إلى وظائف علم الحديث ومقاصده؛ بمعنى ينبغي أن يكون مبتغاه من دراسة هذا العلم، نقد الرجال، وسبر الطرق، وتمييز الصحيح من الضعيف، فإذا وضع هذا الهدف نصب عينيه، أدرك أن دراسته لكتب المصطلح، والعلل، والجرح والتعديل.. وسيلة يتوصل بها إلى درك وظائف علم الحديث.

✽ ثانياً - استثمار مختلف قول عد علوم الحديث.

إن (التخريج) لا يصير به الطالب مقتدراً على التصرف في مسائل علم الحديث، إلا إذا ضم إليه العلوم المشاركة له؛ لأن (التخريج) عملية مركبة، تستلزم الإحاطة بمختلف العلوم الخادمة للعلمية النقدية، فلا يتصور تمييز المقبول من المردود بالجرح والتعديل وحده فقط؛ بل لا بد أن يجمع إلى جنب ذلك دراسة (المصطلح)، و(العلل)، و(طرق التخريج)، و(مناهج التصنيف)، وغيرها من العلوم المحققة لوظيفته التوثيقية والنقدية.

وهذا المعنى أشار إليه (الحافظ) (أحمد بن (الصبغى) (الغماري) (ت1380هـ) بقوله: « ليس بمجرد معرفة أصول التخريج يصير المرء محدثاً؛ بل هو فن لا يتحقق إلا بعد معرفة فنون عديدة من علم الحديث»⁽¹⁾.

وإذا كنا قد قررنا في غير ما موضع أن التخريج ليس بمجرد العزو إلى المصادر المسندة، بل هو إضافة إلى ذلك عمل نقدي، يروم البحث في علل الأسانيد والمتون، والكشف عن أوهام الرواة،

¹ - حصول التفريق بأصول التخريج، أحمد بن الصديق الغماري، تحقيق: بشرى الحديوي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الثانية 2011م. (ص20).

وبيان مراتبهم في سلم الجرح والتعديل، فهذا يستلزم بالتبع أن يكون الممارس للتخريج قد حصل الأصول التي يبنى عليها في ممارسته النقدية، من إحاطته بقواعد (الجرح والتعديل)، و(مسالك النقاد في التعليل)، وتصورا للمصطلحات الحديثية المقررة عند أئمة التدوين، وإلماما كافيا بـ(مناهج المحدثين) في التصنيف، فكل هذا يكسبه القوة النظرية، و(ملكة التصور) التي تصح نتائج مخرجات بحثه في ممارسة (التخريج).

يقول الدكتور الشريف العوني: «إن علم (التخريج) ودراسة الأسانيد، علم لا يقوم به إلا من كان قد تأصل تأصيلا متينا في علوم الحديث كلها، باختلاف فنونها وتخصصاتها الكثيرة والمتنوعة»⁽¹⁾.

ذلك أن الممارس (للتخريج) تعترض مباحث كثيرة، ممدودة الحبل إلى علوم الحديث المتنوعة، فإذا وقف على مبحث له صلة بالجرح والتعديل، كقولهم: إذا تعارض الجرح مع التعديل قدم الجرح المفسر، أو إن رواية المبتدع تقبل ما لم يكن داعية إلى بدعته على الأصح، وهلم جرا من المباحث التي يظل عاجزا عن استيعابها ما لم يكن له سابق تحصيل لها قبل الشروع في (التخريج).

يقول الدكتور محمود الطحان: «لا يمكن أبدا البدء بدراسة الإسناد إلا بعد معرفة قواعد الجرح والتعديل التي اعتمدها أئمة هذا الفن، ومعرفة شروط الراوي المقبول، وكيفية ثبوت عدالته وضبطه وما إلى ذلك من الأمور المتعلقة بهذه المباحث؛ لأنه لا يتصور أن يصل الباحث في الإسناد إلى نتيجة ما مهما قرأ في كتب التراجم عن رواية هذا الإسناد، إذا لم يكن عارفا من قبل بقواعد الجرح والتعديل؛ ومعنى ألفاظها في اصطلاح أهل هذا الفن، ومراتب هذه الألفاظ من أعلى مراتب التعديل، إلى أدنى مراتب الجرح»⁽²⁾.

¹ - مقرر التخريج ودراسة الأسانيد، الشريف العوني، ط مركز نماء للبحوث والدراسات-بيروت، ط الأولى 2018م. (ص 12).

² - أصول التخريج ودراسة الأسانيد، محمود الطحان. (ص140).

فالشاهد أن الممارس (للتخريج)، يجد نفسه مضطرا إلى استثمار نتائج مختلف علوم الحديث، وإعمالا لما تلقاه في الجانب النظري، فينتقل بهذا المنهج من (ملكة التصور)، إلى (ملكة التصرف)، وتلكم هي غاية التحقق بـ(الملكة الحديشية).

فليردّ « لتكوين التصور الكلي لعلوم الحديث من الخوض في كتب القواعد، وكتب الرجال، وكتب السير والتواريخ، وكتب التخريج، على نحو من العوض والمعاشة؛ إذ لا تكفي المطالعة العابرة، ولا القراءة المتعجلة، حتى تكون من ورائها نفس عشقت هذه المعاني وهامت بها، وأسهرت فيها الليالي»⁽¹⁾.

✻ ثالثا - التدريب على إستقلالية الحكم على الأحاديث

إن من أعظم العوائد التي يثمرها الإدمان على ممارسة (التخريج)، ويستخلصها المتردد على كتبه بكرة وأصيلا، أنه ينقله من التقليد في التصحيح والتضعيف إلى الاستقلالية في مباشرة العملية النقدية، وهذه الفائدة لا يدركها الطالب بارتياض شهر أو سنة، أو بالمطالعة العابرة في كتاب أو كتابين؛ بل إن الوصول إلى هذه المنزلة يستلزم طول زمن التعلم، وكثرة الممارسة والتدريب، والتردد على حلق التحديث والإملاء، متلقيا هذا العلم من لدن حكيم بالصنعة، خبير بأصولها، متحقق بها غاية التحقق، وأن يأخذ نفسه في كل ذلك بالتدرج، والتكرار الذي يرقيه من ملكة إلى أخرى.

فلا ريب أن نهج هذا المسك، وتشجيع الطلاب على لزومه، من أعظم المسالك التي توصلهم إلى منزلة الابتكار والإبداع، فلا حرج أن يخطئ الطالب المرة والمرة، وأن يتعثّر في بدء أمره، وأن تأتي مخرجات حكمه على الحديث مخالفة لصنيع المحدثين، مادام يبتغي في كل ذلك التدريب والممارسة، ولذلك فإن بدء الطالب مشوار تحصيله للحديث النبوي وعلومه مقلدا، لا يعد مثلبة في حقه، ولا نقیصة تجلب له الذم؛ لأن المعهود عن كبار المحدثين قديما وحديثا، أنه كانت لهم تراجعات في التصحيح والتضعيف، وهذا لم يحط من شأن إمامتهم في الحديث، وحسبي أن أذكر الحافظين العلمين (أحمد بن الصرب (الغماري) ت1380هـ)، والحافظ ناصر الدين الألباني (ت1420هـ)، رحمهما الله تعالى، فقد

¹ - إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية ومداخل معرفية. أسامة السيد. (ص 9).

نقلا عنهما ما يدل على هذا التراجع⁽¹⁾، والسبب الموجب لذلك أنهم خرجوا أحاديث في بداية طلبهم، وبعد أن صاروا من أهل الاطلاع والاستقراء، وقفوا على علل أوجبت تراجعهم في الحكم على ما حكموا عليه بالصحة أو الضعف.

إن الدعوة إلى الأخذ بهذا المسلك في تكوين (الملكة الحديثية)، لا يعد دعوة إلى نبذ اجتهادات أئمة الحديث، ولا يعنى الصدوف عما توصلت إليه قرائحهم، بقدر ما هو دعوة إلى ضرورة فتح المجال أمام الطالب ليتعقب، ويستدرك، ويصحح، ويجتهد في تمييز الخمر من العفن، والصحيح من العليل بنفسه.

ولما ذكر العلامة محمداً الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ) الأسباب الموجبة لتأخر التعليم، ذكر من بينها غائلة سلب التعليم حرية النقد وما يشاكله.

قال رحمه الله: من أسباب تأخر التعليم: «سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح في المرتبة العالية وما يقرب منها. وهذا خلل بالمقصد من التعليم، وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار، ومعنى الابتكار أن يصير الفكر متهياً لأن يبتكر المسائل، ويوسع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله، فيتقدم العلم وأساليبه، ولا يكون ذلك إلا بإحداث قوة حاكمة في الفكر تميز الصحيح من العليل مما يلقي إليه»⁽²⁾.

وهذا الأمر مما تمس الحاجة إلى التمسك به أكثر في علم الحديث؛ لأن التصحيح والتضعيف اجتهادي، مبني على درجة استقراء المحدث، ومدى استيعابه للقرائن المؤثرة في صحة الحديث؛ لذلك قال الإمام الصنعاني (ت1182هـ): «إن تصحيح العالم الحديث، أمر ظني نظري اجتهادي»⁽³⁾، والسبب الموجب لذلك هو تفرق الإسناد في عشرات المصنفات الحديثية، والعالم مهما استبحر في تحصيلها فإنه لا شك أن يفوته شيء منها؛ ولذلك فإنه قد يضعف الحديث من طرق، اطلع المتأخر على ما

1 - جمعت تراجمات الشيخ الألباني فيما نص عليه في كتاب: (تراجمات الألباني فيما نص عليه تصحيحاً وتضعيفاً) جمع وإعداد: أبو الحسن محمد حسن الشيخ، مكتبة المعارف- الرياض.

2 - أليس الصحيح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور. (ص 113).

3 - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، الأمير الصنعاني. (279/1).

يوجب جبرها، ولذلك فإن التخريج يثمر هذه (الملكة)، وهي أنه يجعل المخرج يقف بنفسه على موجبات التصحيح والتضعيف، وما أخذ المخرج والمعدل.

يقول الشيخ أبو إسحاق الحويني: «إن رأس مال المحدث هو الإسناد، وهو مبعر في عدد كبير من الكتب والأجزاء، ومن المستحيل على رجل واحد أن يستحضر كل ما في هذه الكتب حال تحقيقه للحديث، فربما ضعف الحديث ولم يقف له على شاهد، أو يجزم بتفرد أحد رواه به، ويكون له متابعون، أو يغفل فيرم في موضع ما ينقضه في موضع آخر لبعده ما بين الموضوعين في التدوين، أو يتغير اجتهاده، وهذا يقع لكبار الحفاظ والأئمة الفضلاء الذين هم معدن العلم»⁽¹⁾.

ومن نبه على هذه الفائدة، (الحافظ) (أحمد بن) (الصرين) (الغماري) (ت1380هـ) رَحِمَهُ اللهُ، حيث أكد على ضرورة رجوع المخرج بنفسه إلى المصادر المسندة، وألا يقلد في ذلك أحدا مادام قادرا على تحري ذلك بنفسه، وقد حصلت له أوهام بسبب هذا التقليد، فأثر عليه في الحكم على بعض الأحاديث بالصحة أو الضعف، فنبه على أن المخرج ينبغي ألا يستوطأ مركب التقليد، وألا يأنس الجنوح إليه.

قال رَحِمَهُ اللهُ: «ينبغي للمخرج بعد معرفته الأصول التي عزي إليها الحديث، أن ينقله منها مباشرة، ولا يكتفي بتقليد من عزاه إليها ما وجد إلى ذلك سبيلا؛ وكانت الأصول متيسرة لديه، أو أمكنه الوقوف عليها عند غيره؛ فإن التقليد في العزو يوقع في أخطاء كثيرة ولا سيما تقليد المتساهلين، ومن لا تحقيق معه، أو من ليس هو من أهل الفن. وقد وقفت على بعض الأوهام في العزو للحافظ الذي هو شيخ الفن، ورأس المحققين فيه، وبعد البحث والتتبع عرفت أنه أتى من قبل التقليد؛ لأنه قلد النووي في (شرح المذهب)، وأتى بعبارة بالنص تقريبا وإن لم يعزها إليه. والنووي تقع له أحيانا بعض الأوهام في العزو، ولعله من تقليده لغيره أيضا (...). وهذا هو الذي حملني على وضع تخريج ثان لأحاديث الشهاب؛ لأنني كنت كتبت الأول في بداية الطلب والاشتغال بالحديث؛ فكنت أقلد

¹ - تنبيه الهاجد إلى ما وقع من النظر في كتب الأماجد، أبو إسحاق الحويني. (29/1).

في العزو، ولما صرت أبحث وأراجع الأصول؛ وجدت في ذلك أوهاما ووضعت تخريجا
سميته: (فتح الوهاب)»⁽¹⁾.

ومن متجليات هذا الأمر عند الحافظ أحمد الغماري، ما أودعه في جزئه الحديثي (الاستعاضة
بصحة حديث المستحاضة)، والذي رام فيه إثبات صحة حديث وجوب الوضوء عند كل صلاة
للمستحاضة، خلافا لمن جعل ذلك مستحبا، ومن جعل ذلك واجبا من أرباب المذاهب الفقهية
استند إلى القياس⁽²⁾؛ لجزمهم بضعف الحديث، وهذا الجزء ظهر فيه اجتهاد الحافظ رَحِمَهُ اللهُ، وقوة دفاعه
عما يراه صوابا بالبرهان والدليل.

نقول (الركنورة علياء محرز رحل): «يظهر لنا في هذا الجزء: اجتهاد الشيخ أحمد رَحِمَهُ اللهُ في علوم
الحديث؛ فهو لم يتابع النووي، وأبا داود، وغيرهما على تضعيف تلك الزيادة في حديث المستحاضة،
ولم يقلدهم في ذلك؛ بل اجتهد رأي، وبين صحة الحديث، ومنشأ الخطأ عند من حكم عليه
بالضعف»⁽³⁾.

فهذا النص واضح الدلالة على ما سيق الكلام لأجله، ومنطوق فيما أردت بيانه، وهو أن
المخرج قد يقف على ما لم يقف عليه من تقدمه، فلا عبرة في منطق العلم أن يجمد على ما تبين له
بالحجة والدليل أنه مخالف للقواعد النقدية التي سطرها فرسان هذا العلم، وهذا الأمر تصوير الحاجة
إليه ماسة في زمن طباعة الكتب المسندة، فقد يقف المحدث على طرق في كتاب لم يطبع في زمان من
خالفه، أو وجد مطبوعا في عهده، لكنه نادر التداول، ولذلك لما حاول الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)
سد باب التصحيح، تلقفته عبارة الحافظ ابن حجر (ت852هـ) بالرد؛ لأن الاجتهاد في مجاله لا ينبغي
أن يغلق أمام ذوي الكفاءة العلمية والمنهجية.

1 - حصول التفريغ بأصول التخريج، أحمد بن الصديق الغماري. (ص 92).

2 - ينظر: الحافظ أحمد بن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية، علياء محمد زحل. (ص 214).

3 - الحافظ أحمد بن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية، علياء محمد زحل. (ص 214).

يقول رحمه الله: «يتبين أن المذهب الذي اختاره المؤلف (ابن الصلاح) من سد باب النظر عن التصحيح غير مرضي (...) فكان الأولى ترك باب النظر والنقد مفتوحاً، ليحكم على كل حديث بما يليق»⁽¹⁾.

من الأمور المهمة التي تضمنها كلام الحافظ أحمد بن الصديق (ت1380هـ)، وهو أنه كان يمارس التخريج في بداية طلبه، وفي هذا دليل على أن الطالب ينبغي أن يأخذ التخريج في بداية مراحل تحصيله للحديث النبوي وعلومه نصيباً أكبر، ولو أدى به ذلك إلى الخطأ؛ لأنه رب شيء لا يتحققه إلا بعد انقراض العصور، كما أفاده الإمام الجويني (ت478هـ).⁽²⁾

والاجتهاد لا يعني في جميع حالاته النقد والنقض؛ بل هو شامل للتحقيق، أقصد تحقيق الأقوال وتحريرها، وتعليل الاختيارات وتوجيهها، ويشمل كذلك كشف ما غمض من تصرفات النقاد، خاصة الذين لم ينقل عنهم تفسير إعلالهم للأحاديث؛ كابن أي حاتم (ت327هـ) في (علله)، ويشمل كذلك رفع التعارض، وبيان الراجح، إلى غيره ذلك من المجالات التي يشملها مسمى الاجتهاد.

قال الإمام (المناوي) (ت1031هـ) عند قول الإمام (السيوطي) (ت911هـ): «بالغت في تحرير (التخريج)؛ بمعنى اجتهدت في تهذيب عزو الأحاديث إلى مخرجيها من أئمة الحديث من الجوامع، والسنن، والمسانيد؛ فلا أعزو إلى شيء منها إلا بعد التفتيش عن حاله وحال مخرجه، ولا أكتفي بعزوه إلى من ليس من أهله وإن جل؛ كعظماء المفسرين»⁽³⁾.

إن هذا المسلك في (التخريج) من أحكم المناهج الموصلة إلى صحة الحكم على الحديث، والغفلة عنها، أو التقليد المحض دون تفتيش، وتحقيق، وتدقيق، يورث صاحبه نتائج نائية عن منهج النقاد، ولذلك لما انتقد الإمام الذهبي (ت748هـ) الإمام النووي (ت676هـ) في تضعيفه لحديث المستحاضة تتوضأ لكل صلاة، أرجع ذلك إلى الغوائل التي ذكرتها، من التقليد المحض، والتساهل في اعتبار الطرق والبحث عن عللها، والغفلة عن تتبع أسانيدها.

1 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (368-367/1).

2 - البرهان في أصول الفقه، للجويني. (135/1). قال رحمه الله: «رب شيء نتحققه بعد انقراض العصور» (135/1).

3 - فيض القدير شرح الجامع الصغير، عبد الرؤوف المناوي، المكتبة التجارية الكبرى-مصر، ط الأولى 1356هـ. (17/1).

قال رحمه الله: «لم يعتمد الحديث أصلاً، ولم يلتفت إلى شيء من رواياته كما فعل الشافعي، وذلك منه تقليد بحت وتساهل في التنقيب والبحث، وإغفال لاعتبار الأسانيد وترك النظر في قواعد الرواية وأصول الحديث، ولو سلك ذلك لأدرك صحة الحديث وخطأ القول بضعفه»⁽¹⁾.

ولما ذكر المحدث عبد العزيز بن الصديق (ت1418هـ) تخريج الحافظ أحمد بن الصديق (ت1380هـ) لأحاديث (مسند الشهاب)، المسمى بـ(منية الطلاب)، ذكر أن عييه الوحيد، تقليد الحافظ أحمد لغيره، دون تحري ذلك بنفسه، فحصلت له بسبب ذلك أوهام وأغلاط.

قال رحمه الله: «عييه الوحيد هو أنه تبع في عزو بعض الأحاديث من تقدمه؛ كالسحاوي في (المقاصد الحسنة)، والسيوطي في (الجامع الصغير)، فلم يقف على الكتب المعزوة إليها تلك الأحاديث بنفسه. فلأجل هذا وقع فيه من الوهم ما يقع لمن يعتمد في التخريج على غيره. وقد استدركت عليه أثناء قراءته طرقاً لم يقف عليها أبو الفيض، وكتبت ذلك على هامش تلك النسخة التي كانت بخطه»⁽²⁾.

فالظاهر أنه «هيئة الممارسة التي يطالب بها طالب علم الحديث، هي أن يقوم بما يشبه التصنيف والتأليف، وذلك بتخريج أحاديث كتاب ما، أو أحاديث باب فقهي معين، أو بالترجمة لرواة كتاب لم يخدم رواته بالترجمة، أو بالعناية بالرواة المختلف فيهم، أو بجمع أقوال الأئمة وتطبيقاتهم حول قاعدة من قواعد علم الحديث، أو الاعتناء بمصطلح من مصطلحاته، وذلك بتتبعه في مظانه، ومقارنته بغيره، ونحو ذلك من الموضوعات الكثيرة جداً. والأفضل أن ينوع طبيعة بحثه، حتى يستفيد فائدة أعم وأشمل، خاصة في بداية طلبه للحديث النبوي وعلمه»⁽³⁾.

لكن الذي ينبغي التنبيه عليه في هذا المقام، هو ألا يكون هم الطالب إخراج ما بحثه للدربة والممارسة؛ لأنه في بداية تحصيله لا شك أن تقع له أوهام وأغلاط، من الجزم أن يظهر له بعد مرور

1 - تذكرة الحافظ (15/1).

2 - نجم من أعلام علماء السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف بن عبد الغني جسوس. (54).

3 - نصائح منهجية لطالب علوم السنة النبوية، حاتم العوني. (ص 144).

السنين أنه كان فيها قاصر النظر، ضعيف الاستقراء، متسرع الأحكام، وهذا الأمر لم يسلم منه كبار المحدثين، فضلا عن المبتدئين.

ولما ذكر الشيخ حميد العزيز بن (الصرير) (ت1418هـ) رحلته في طلب الحديث، وقراءته المستمرة في كتبه، وتردده الدائم على مكتبة دار الكتب المصرية، ومكتبة الأزهر، والاطلاع على النواذر من المصنفات الحديثية، ومراجعتها، وشدة البحث والتنقيب على فوائدها، مع الاشتغال والنسخ المستمرين؛ صارت له ملكة الحكم على الحديث ونقده بتفرد، وأهليته مباشرة عملية التصحيح والتضعيف باستقلالية.

قال رحمه الله: «وفتح لي باب في علم الحديث لا يفتح لكل أحد إلا بعد مدة من القراءة والبحث؛ وذلك الباب الذي فتح لي هو معرفة نقد الأقوال في الرجال، وكيفية الوصول إلى الحكم على سند الحديث بالقول السالم من دسائس أهل الأهواء والفرق الخارجة عن الحق؛ وبعبارة أخرى إنني وصلت إلى الاجتهاد في هذا العلم. وقد صرت والله الحمد أقول قولي في سند الحديث وأنا مطمئن البال، طيب خاطر، لا تشوب نفسي شائبة الخوف من أن أكون قلت قولاً تبعت فيه غيري من غير دليل ولا برهان، كما وقع للكثير ممن اشتغل بهذا العلم من التردد والاضطراب في الكلام على الأسانيد، والسبب في ذلك يرجع إلى تقليدهم لمن سبقهم في الحكم وعدم الوقوف مع الدليل والبرهان، وتمحيص أقوال الرجال قبل أخذها والعمل بها»⁽¹⁾.

¹ - نجم من أعلام السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف جسوس. (ص 57).

✽ رابعاً - الاطلاع على أكبر عدد من المصادر الحديثية.

إن من أهم ما يثمره (التخريج)، الاطلاع الواسع على مصادر السنة المسندة وغير المسندة، والمباشرة الدائمة للكتب المعينة له بلوغ قصوده منه، فلا يزال على هذا الحال ومداركه في توسع، وقدراته البحثية في تفتق؛ لأن دركه لمظان الحديث، ومصنفات علله، ومؤلفات تراجم رواته، من أهم الروافد المؤثرة في نضج (الملكة) لدى الحديثي؛ إذ إن الجهل بها، أو التقصير في استيعابها لا شك أن يلحق به القصور في مباشرته لعملية التصحيح والتضعيف، وعلى قدر إحاطته بالمصنفات التي يرجع إليها في عملياته النقدية، يكون حكمه على الحديث أقرب إلى الدقة؛ لأن إعلال الحديث مبني على جمع طرقه، ومقارنتها، وبيان الموافقات والمخالفات فيها. وهذا لا يتأتى له إلا إذا رجع إلى أكبر عدد من الكتب التي ساقى الحديث بالإسناد؛ إذ إن إغفاله لهذا يوقعه في تصحيح حديث، وجد في بعض طرقه التي لم يقف عليها علة قاذحة تنقله من الصحة إلى الضعف، والعكس صحيح.

لذلك فممارسة (التخريج)، تلزم الطالب بالرجوع إلى مختلف المظان التي يخال أنه تعينه على صحة الحكم على الحديث، ولا شك أن لهذا الأمر فوائد مهمة، إذ إن ذلك يوقفه على فوائد حديثية، وعلى رصد بعض القواعد أو القرائن التي تعرض له أثناء جمع لشواهد الحديث ومتابعاته.

ولذلك؛ فإن من أكد من ينبغي أن يعنى به طالب الحديث، الاعتناء بالمصادر الحديثية، وأمهات الكتاب التي لا غنى له عن تحصيلها⁽¹⁾؛ فيحتاج أن ينتقي منها المحقق تحقيقاً رصيناً، وأن يتخير منها الطبوعات الجيدة التي تعنى بإخراج الكتاب الذي لا تصحيف فيه ولا سقطاً، وأن يتصبر على شرائها، ولو أدى به ذلك إلى الاستغناء عن بعض حاجياته الثانوية؛ لأنه لا يرجى له الوصول إلى منزلة (الملكة الحديثية) في هذا العلم، إلا إذا كانت عنايته بالكتاب شراء وقراءة؛ أشد من عناية العربي بفرسه⁽²⁾. أما من كانت نفقته على صوارف الحياة العابرة، أشد من نفقته على الكتب؛ فكيف

1 - سيأتي في الفصل الأخير بيان أهم الكتب التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في كل علم من علوم الحديث، بما في ذلك التخريج باعتباره مسلكاً من أهم مسالك تكوين الملكة الحديثية.

2 - هذا مثل تضربه العرب في شدة العناية بالشيء والحرص عليه، يقولون: فلان يحرص على كذا، أشد من حرص العربي على فرسه. يقول الجاحظ (ت255هـ) رحمه الله: «الإنسان لا يعلم حتى يكثر سماعه، ولا بد من أن تكون كتبه أكثر من سماعه؛ ولا يعلم، ولا يجمع العلم، ولا يختلف إليه، حتى يكون الإنفاق عليه من ماله، ألذّ عنده من الإنفاق من مال عدوّه. ومن لم تكن نفقته التي تخرج في الكتب، ألذّ عنده من إنفاق عشاق القيان، والمستهترين بالبنيان، لم يبلغ في العلم مبلغاً رضىً. وليس ينتفع بإنفاقه، حتى يؤثر اتخاذ الكتب إثارة الأعرابي فرسه بالبلين على عياله، وحتى يؤمل في العلم ما يؤمل الأعرابي في فرسه». «الحيوان». (41/1).



له أن يصير من المتحقيقين بهذا العلم، وهو يعلم يقينا أن رأس ماله هو الكتب، وأن عصب الطالب هو المصادر الحديثية؟

قال الحافظ مروان بن محمد الطاطري الدمشقي (ت210هـ): «ثلاثة ليس لصاحب الحديث عنها غنى: الحفظ، والصدق، وصحة الكتب. فإن أخطأ واحدة، وكانت فيه ثنتان لم يضره؛ إن أخطأ الحفظ، ورجع إلى الصدق وصحة كتب، لم يضره. قال: وقال مروان: طال الإسناد وسيرجع الناس إلى الكتب»⁽¹⁾.

كما أن (التخريج) ليست فائدته قاصرة على توسيع أفق الطالب فيما يتعلق بمصادر الحديث وتنوعها سردا. فهذا مما يدرك بالورقة والورقتين، ولكن فائدتها متعددة في جعله مدركا للمظان التي تحرر له الإشكالات الحديثية؛ حتى إذا استوقفته مسألة يحتاج معها إلى دقة السبر، وعمق النظر والتحليل، استطاع أن يعرف الكتب الخادمة لإشكاله، و«موقع كل كتاب من سلسلة مصادر علمه، ومدى تأثيره وتأثره، وكيف يتعامل معها ويفيد منها، ويميز بين كتب الفن وأعلامه ومدارسه، فإن لذلك أثرا في وزن مسائل العلم»⁽²⁾.

لقد ذكر الحافظ (أحمد بن الصري) (الغماري) (ت1380هـ) أمرا مهما، وهو أن التردد المستمر على المصادر الحديثية المسندة، يخلق هيئة نفسية لدى طالب الحديث؛ حتى تصير له قدرة على تمييز كلام ﷺ من غيره، فإنه من عاشر فصيح كلامه ﷺ، ورضع بلاغته العالية، وتشرب جوامع كلمه عليه الصلاة والسلام، صارت له ملكة يقوى بها على ميز كلامه من كلام غيره. هذه الفائدة في التخريج ذكرها الحافظ الغماري رَحِمَهُ اللهُ، عند تعرضه لكيفية تخريج الأحاديث التي لا تذكر بلفظها.

قال: «إن التخريج والاشتغال يستدعي معنى لا يعبر عنه بلفظ، ولا يضبط بقاعدة؛ وهو التمييز بين الألفاظ النبوية وغيرها، وبين الأحاديث الصحيحة، والواهية بمجرد سماعها. وهذا إنما تتربى ملكته في النفس من طول الاشتغال بالحديث، وكثرة المرور على الأحاديث، ومعرفة

¹ - الكفاية إلى معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي. (230/1)

² - ارتياض العلوم، مشاري الشنري. (ص 88).

الصحيح منها من الضعيف، والوقوف على الكتب المصنفة فيه على اختلاف أنواعها وموضوعاتها؛ حتى يختلط الحديث بلحمه ودمه، ويصير يستطعمه، ويميز بين صحيحه من سقيم، كما يميز بين الماء العذب وغيره؛ لأنه إذا لم يصل إلى هذه المرتبة، ربما يقع عند الغزو و(التخريج) في أخطاء فاحشة، وأوهام قبيحة للغاية»⁽¹⁾.

هذا النص مهم؛ لأنه يؤسس لمعنى سيأتي بسطه في الفصل الأخير، وهو أن كثرة الممارسة، والتزدد الدائم والمستمر على المصنفات الحديثية، هو المعيار الذي ينقل الحديثي إلى منزلة المحدث، ثم الحافظ.

¹ - حصول التفريغ بأصول التخريج، أحمد بن الصديق الغماري. (ص 88-89).

المبحث الثالث: مجالات وأساليب تقويم الملكة الحديثة.

إن من أبرز الإشكالات التي تطرح في سياق الحديث عن تكوين (الملكة) عموماً، والحديثية منها خصوصاً، إشكالية التقويم والمعايير والأساليب المعتمدة في ذلك؛ إذ المقرر أن (الملكة) من خصائصها أنها متعددة من حيث الثمرة؛ بمعنى أن قياس درجة حصولها لا يظهر إلا في متجليات، مرتبطة؛ إما بقدرة الطالب على التطبيق والممارسة، أو قدرته على الإنتاج، أو اقتداره على النقد والتعليل، إلى غير ذلك من المؤشرات التي تمد المدرس بحصولها لدى الطالب، ومدى تمكنه منها، واستيلائه عليها. ولذلك فالحديث عن التقويم وفق التدريس بالملكات محتف ببعض الصعوبات؛ إلا أن ذلك لا يعد أمراً يعز نواله، ويستحيل دركه؛ لأني قررت فيما سبق من مباحث الدراسة، أن حديثي عن (الملكة الحديثة) مرتبط بالسياق التربوي؛ أي إنه يستهدف الكشف عن (الملكة) التي يراعي في تكوينها الإطار الزمني (= زمن التعليم) المعد لها سلفاً، وهذا الأمر يجعل الحديث عن تقويم (الملكة) أمراً متاحاً، إذا نظر إليها في هذا المستوى.

وقد نبهت في مبحث (الأصل النفسي)⁽¹⁾ على عنصر مؤثر غاية التأثير في حصول (الملكة الحديثة) وتكوينها، وهو الملازمة، و(طول زمن التعليم)، ولا شك أن هذا الأمر أتاح للمحدثين الوقوف على مختلف تعثرات الطالب، وقياس درجة إتقانه لعلوم الحديث، ومدى إلمامه بأصولها، واستيعابه لمناهج أئمتها، إذ إن الطالب كان يصاحب شيخه في الصباح والمساء، في السفر والحضر، حتى اشتهر عند أهل الجرح والتعديل أن الراوي فلان مختص بالشيخ فلان، وإذا خالفه غيره لم يعبه بمخالفته له، وذلك كله راجع إلى طول صحبته وملازمته له، وبالتالي لم يكن المحدث محتاجاً إجراء تقويمات على الصورة المعروفة في الأدبيات التربوية المعاصرة، وفي المقابل لا يمكن الادعاء أنهم أغفلوا الحديث عنها، أو التنبيه على أهميتها؛ لأن النصوص المجموعة، والشواهد الموثقة منبئة على خلاف هذا الزعم، وسأسوق منها ما يبين عناية المحدثين بها، وما يكشف عن استهدافهم به (=التقويم).

¹ - ينظر: (ص 499).

المجالات الثلاثة المعروفة: (الأخلاقي)، و(المعرفي)، و(المهاري). مع ذكر أهم أساليب التقويم التي أسعفتهم في الوقوف على تعثرات الطالب وتصحيحها.

لقد تعددت (أساليب التقويم) عند المحدثين بحسب ما توفر لديهم وقتئذ، وهذه الأساليب كانت مسعفة لهم في تحقيق مقاصد العلم وأهدافه. ومما يجب التنبيه عليه؛ أن التقويم بحسب ما وصل إلينا من نصوص المحدثين، لم يكن على هذا النمط المعروف الذي شهدته نظام التعليم في العصر الحالي، وهذا الأمر لا يدل على أن التقويم عند المحدثين كان مغيبا، أو أنه لم يخضع لضوابط ومعايير علمية وموضوعية؛ بل كان بوسائل، وفي مدد تتلاءم والمرحلة الزمنية التي يدرس فيها الطالب، ولا نستطيع الحكم على (الممارسة التقويمية) وقتئذ بتلك الأساليب بأنها ممارسة قاصرة، لكونها لم ترق إلى مستوى الدقة التي يعرفها نظام التقويم الحالي، فكل زمان له من وسائله وأساليبه ما تتحقق به وظائف العلم وأهدافه.

فإذا كان من المسلمات العلمية أن الواقع المحتف بالعالم بظروفه وملايساته، يؤثر تأثيرا مباشرا في طريقة تفكيره، وطريقة تأليفه وتدريسه، فلا يمكن إذن تغييره في دراسة مناهج التأليف والتدريس عند العلماء.

فلا يستساغ أن يعيب المتأخرون على المتقدمين إغفالهم للاختبارات الكتابية بشروطها الدقيقة المنصوص عليها في الوثائق الرسمية المؤطرة للتقويم التربوي، وكذا إغفالهم للاختبارات الشفهية بطريقتها المعروفة حاليا، فمن ادعى ذلك فقد حاكم واقعا له من المميزات ما يغير إلى حد كبير الواقع الذي يشهده التعليم حاليا، وهذا عين الإسقاط الذي يعد من بين أبرز المعوقات التي تحول دون رصد علمي وموضوعي لعملية التدريس بمختلف عناصرها كما كانت عليه « فيقع بذلك في غلط جسيم وخلط سقيم، أقل ما فيه إغفال حقيقة التراكم المعرفي، والذهول عن حقيقة النسبية في المعايير

والأحكام، فليس بالضرورة أن ما تواضعنا عليه في هذا الزمان، ورأينا أنه صالح، سيصلح للسابقين، فلكل زمان رجاله وأحكامه»⁽¹⁾.

وهذا الكلام لا يعني أن نضرب صفحا عن كل خير توصلت إليه التجارب العلمية في هذا الميدان، والأخذ بما لا يتعارض وخصائص هذه العقيدة. «نعم، لا ريب أن لهذا الزمان خصوصيته التي لا يشاركه فيها أي زمن من الأزمنة الماضية - في حدود ما هو ظاهر لنا ومعلوم؛ لكن هذا فيما يتغير. أما فيما لا يتغير؛ فالناس فيه سواء، لا فرق بين الأجيال والأمم؛ فهو لا يتأثر بمرور الأحقاب والأزمان، ولا يتبدل. ومن ظن أنه يتغير؛ فهو امرؤ التبت عليه الأشياء وتشابحت.

خصوصية هذا الزمان لا بد أن تراعى كما يجب أن تراعى أحوال أهله، وهذا شيء عمل به الأقدمون، فما فتئوا مراعين لأحوال الأزمنة والناس، وما طرأ عليهم من تغيير عن سبقهم»⁽²⁾.

لقد كان (التقويم) عند المحدثين جزءا مضمنا في التدريس. وهذا لا يعني أنه كان عشوائيا، بل قد ورد في الكتب التي بينت العلاقة بين الشيخ والطالب، أن الشيخ كان يعتمد إلى التقويم، في أول الحصة وفي آخرها، ويوظفه أثناء الحصة إذا اقتضى الحال ذلك؛ ولذلك كان التقويم مسعفا للمدرس في الكشف عن الخلل الذي يلاقيه الطالب في فهم واستيعاب ما يلقي إليه فيصححها في حينها، أضف إلى كل هذا أمرا مهما في عدم وجود نظام تقويمي على صورته الحالية، هو أن الطالب يختار العلم الذي يريد إتقانه بنفسه، وكذلك الشيخ الذي يدرس عليه ذلك الفن، فيصاحبه سنوات طويلة⁽³⁾، فطول (زمن التعليم) التي يقضيه الطالب تحت رقابة شيخه في التعلم، كفيلا بأن يجعل الشيخ على دراية تامة ودقيقة بحال هذا الطالب، فضلا عن قدر معارفه، وحفظه، وضبطه للعلم.

لذلك؛ فإن طول الملازمة تكشف مقدار التحصيل الذي حصله الطالب، ومدى تمهره واستيعابه لما يدرس، فحين يستشعر المحدث أن الطالب قد استوعب ما تلقاه ومارسه، فإنه يجيزه

1 - منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادق (ص35).

2 - قانون تفسير النصوص، مولود السريري (ص06).

3 - «وذكر أن يونس صاحب الزهري أربع عشرة سنة، وكان يزامله في السفر وينزل عليه الزهري إذا قدم أيلة، وكان يذكر أنه كان يسمع الحديث الواحد من الزهري مرارا» التكميل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل لعبد الرحمن بن يحيى المعلمي. ط. المكتب الإسلامي ط. الثانية، 1406 هـ - 1986 م. (383/2).

إجازة تشهد له بصفة العالمية في ذلك الفن، ليجلس هو بدوره للتحديث، وإما أن يأذن له في (الرحلة) لشيخ آخر للاستزادة من التحصيل، إن رأى أن هذا الطالب ما يزال بحاجة إلى تعمق أكبر في ذلك الفن.⁽¹⁾

فلهذه الاعتبارات أثر الباحث سبر أغوار كتب المحدثين وتراجهم مستكشفا الوسائل المعتمدة وقتئذ، دون الوقوع فيما نبه عليه (=الإسقاط)، محاولا تبين وظيفة تلك الوسائل، ومدى إسعافها في تحقيق أهداف العلم.

قبل الحديث عن مجالات التقويم وأدواته وأساليبه، أرى أنه من المفيد أن نؤصل لذلك تأصيلا يبين صلة التقويم بعلم من أجل علوم الحديث، وهو علم الجرح والتعديل.

إن علم الجرح والتعديل قائم في أبعاده الغائية على التحقق من أمرين اثنين: العدالة والضبط، فأما الركن الأول فيستلزم تتبع أحوال الرواة، ومعرفة درجتهم في الاستقامة، ومدى التزامهم بالهدي القرآني والنبوي في خاصة أنفسهم، وترجيح نسبة اقترافهم لخوازم المروءة، وارتكابهم للكبائر، وإكثارهم من الصغائر. أما الركن الثاني فيختص بجانب الحفظ والإتقان للحديث تحملا وأداء، وقياس درجة موافقتهم ومخالفتهم للحفاظ.

قال (أحمد الصويبا): «رسم أئمة الحديث منهاجا متميزا تكاملت أصوله، وتآلفت فروعه، وبلغ الغاية في الدقة والإتقان، وكان من ثمرات هذا الجهد المبارك عشرات من كتب الحديث المتعلقة بتقويم الرجال جرحا وتعديلا»⁽²⁾.

ومن تأمل الشرطين معا، شرط العدالة، وشرط الضبط، ألفاهما دائرين على (التقويم)؛ لأن إصدار حكم على راو ما بأنه ثقة أو متقن، أو ضعيف، أو متروك.. كل هذا هو ضرب من ضروب

1 - مثل ما حدث مع ابن عبدوس الطرائفي حيث قال: «لما أردت الخروج إلى عثمان بن سعيد - الدارمي-؛ يعني إلى هراة أتيت ابن خزيمة، فسألته أن يكتب لي إليه، فدخلت هراة في ربيع الأول، سنة ثمانين ومائتين فأوصلته الكتاب، فقرأه ورحب بي، وسأل عن ابن خزيمة...» سير أعلام النبلاء. (322/13).

2 - منهج أهل السنة والجماعة في تقويم الرجال ومؤلفاتهم، أحمد الصويبان، ط مجلة البيان- الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1432هـ. (ص 97).

التقويم؛ لأنه لا يمكن أن يرتقي الطالب من مرتبة إلى مرتبة، أي من درجة الحديثي إلى درجة المسند إلى درجة المحدث... إلخ دون أن يكون هناك تقويم. كما أن مراتب وألفاظ الجرح والتعديل تعد مقاييس دقيقة للتقويم؛ «لأن ذلك يتطلب دراسة تفصيلية لحياة الراوي، ورحلاته، وأشياخه، وأقرانه، ورواياته، ومصنفاته. وقد وضع الأئمة قواعد علمية محكمة في النقد والتقويم لا نظير لها على الإطلاق، كان ثمرتها حفظ السنة النبوية وتمييزها، ورعايتها من غلط الغالطين وانتحال المبطلين»⁽¹⁾.

كما أن تقويم الرجال عند أهل الحديث بلغ مرتبة عالية من الدقة والإتقان؛ تقليلاً لهامش الخطأ في الحكم على الرواة، وذلك بلزوم معايير دقيقة وموضوعية، لا تقبل الذاتية في التجريح، ولا تقبل التساهل في التعديل. ولذلك لم يتردد أهل الحديث في تضعيف من عرف بالوهم في مروياته، ومن غلب الخطأ في محفوظاته ولو كان من أخص الناس قرابة بالناقد. وفي المقابل لم يسقطوا حق الذين عرفوا بالبدعة غير المكفرة، أو ممن عرفوا بها؛ لكنه اشتهر عنهم الكف عن الدعوة إليها، فإنهم قبلوها مع رد بدعهم.

قال الإمام علي بن المريني (ت234هـ) في ترجمة عبد الله بن أبي نجيح المكي (ت131هـ): «أما الحديث؛ فهو فيه ثقة. وأما الرأي؛ فكان قدرياً معتزلياً»⁽²⁾.

فالشاهد أن المعايير الدقيقة التي سطرها علماء التدريس في (التقويم)، قد سُبِقوا إليها منذ قرون من قبل علماء الجرح والتعديل، وأنهم لم يبلغوا في ذلك من الدقة ما بلغه أئمة النقد. ومن متجليات (التقويم) عند المحدثين المراتب التي وضعوها للانتقال من مرتبة إلى مرتبة، فكل ذلك دائر على تقويم درجة الحفظ، والضبط، والإتقان، تحملاً وأداءً، فلا ينتقل إلى المرتبة التي تليها إلا إذا قومه وشهد له أرباب (الصناعة الحديثية) بذلك.

1 - منهج أهل السنة والجماعة في تقويم الرجال ومؤلفاتهم، أحمد الصويان. (ص 29).
2 - ميزان الاعتدال في نقد الرجال، الحافظ الذهبي، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة بيروت-لبنان، ط الأولى 1382هـ/1963م. (515/2).

إن المخرصة التي أردت التأكيد عليها في هذا السياق، وهي أن التقويم نشأ في أحضان علم الجرح والتعديل؛ لأن هذا الأمر له صلة بطبيعة علم الحديث نفسه، وهو أنه يبحث في الرواة عدالة وضبطاً، ويبحث في مراتبهم من حيث القبول والرد والاحتجاج، كما أن شروط الحديث المقبول، هي معايير لتقويم الرواة، والروايات.

كما أن ألقاب المحدثين في أصلها مبنية على التقويم؛ بمعنى أن الحديثي لا يرتقي من مرتبة إلى مرتبة إلا بتقويم دقيق لمستواه المعرفي، من حيث ضبطه لعدد من الأحاديث، ودرجة إتقانه لها، وموافقته ومخالفته لغيره... إلخ.



أولاً: مجالات التقويم

من المبادئ التربوية المتفق عليها بين المتخصصين في علم التدريس، أن (طرق التقويم ومجالاته)، ينبغي أن تكون موافقة لـ (طرق التدريس)؛ بمعنى أنه لا يصح أن يقوم المدرس طلابه بطرق تخالف ما درس به، أو أن يستهدف مجالات لم يشتغل ببنائها في حصصه. فمن كانت غالب حصصه تلقينا، لا يصح في ميزان التربية أن يقومهم في الجانب المهاري، أو استهداف المنازل العليا للدماغ؛ كالتحليل، والتركيب، والاستنباط، والنقد... إلخ، فإن عمداً إلى ذلك فقد كلفهم بما لا يطيقون.

يقول الدكتور مصطفى صادق: «إن الأساس في انتقاء أسلوب من أساليب التقويم، هو

مناسبته لأهداف التدريس، ومسايرته للطريقة التي أنجز بها الدرس، فإن طرق التعليم إذا اعتنت بكل المنازل العقلية لدى الطالب، وأدكت فيه روح الابتكار والنقد وقوت لديه الملكات. فإن التقويم بالتبعية ينبغي أن يقيس كل هذه المهارات المحصلة والقدرات المكتسبة. أما إذا كان الغالب على طرائق التدريس التقرير، وتغيب عمل المتعلم؛ فإنه لا يتناسب مع هذا أن يركز التقويم على التطبيق، والتحليل، والنقد؛ لأنه ينبغي أن لا يطلب من المتعلم أن يظهر من القدرات، والمهارات إلا بقدر ما منحه التدريس منها، وإلا كان تكليفاً بما لا يطاق»⁽¹⁾.

من خلال عرض طرق التدريس عند المحدثين، ومن خلال حديثي عن مراتب (الملكة الحديشية) وشروط اكتسابها، تبين أن المحدثين استهدفوا مختلف المراقي، واعتنوا بمختلف المجالات التي استطاع طلابهم من خلالها تكوين ملكتهم الحديشية، والارتقاء في المنازل التي أهلتهم مرتبة التصحيح والتضعيف، ومباشرة العملية النقدية، ومسايرة أئمة الحديث في مناهجهم مسالكهم، فلم يكن ليصل إلى هذه المنزلة، منزلة (الملكة) لولا سلوك شيوخه منهجاً تربوياً منضبطاً، واضح المعالم والأسس؛

¹ - مناهج تدريس الفقه، مصطفى صادق. (ص 331).

لأنه من غير المعقول أن يكون النجاح في مخرجات الدرس الحديثي عند علمائنا، من غير سبق النجاح في المجال التربوي.

لقد استهدف المحدثون منازل عدة في (طرق التدريس) و(التقويم)، وأعطوا لكل مجال من المجالات نصيبه وحظه من الاعتبار، فلا شك أن تكون مجالات التقويم وطرقه، موافقة لطرق التدريس، والتأكيد على هذا الأمر يحتاج منا جمعا للشواهد الدالة على صحته، واستنطاق التراث التربوي عند المحدثين للاستخراج النصوص القاضية بصحة ما انطلق الباحث منه.

ومن الأمور المهمة الواجب التنبيه عليها في سياق الحديث عن (الملكة الحديثية) وطرق التقويم ومجالاته، وهو أن التقويم عند المحدثين ارتبط بالأصول المعرفية والمنهجية، وله تعلق وثيق بالوظائف التي نشأ علم الحديث لتحقيقها، وكذا بالمقاصد التي تغيهاها علماءه في التأليف، فهناك ارتباط وثيق، وعلاقة تفاعلية بين طبيعة العلم، وبين طبيعة تدريسه وتقويمه، وطالما نبهت على أهمية رعي هذه العلاقة في التدريس، وأكدت على حقيقة لا ينبغي تغييبها عند الحديث عن مناهج التدريس، وهو أن (الأصل التربوي) بمختلف عناصره؛ سواء تعلق الأمر بالأهداف، أو المحتوى، أو طرق التدريس، أو التقويم؛ فإنه مصطبغ بالأصول المعرفية والمنهجية للعلم، ومتأثر بخصائصه، وبنيتة الداخلية والخارجية؛ إذ لا حديث عن جودة مخرجات (الدرس الحديثي) إلا بهذا النظر الجمعي، الذي يستنطق أصوله المعرفية والمنهجية أولا، ثم يتدخل الأصل التربوي لتنزيلها تدريسيا.

لذلك؛ فإن المجالات التي استهدفها المحدثون بالتقويم، ارتبط بأصوله، وخصائصه، ووظائفه، وارتبطت بطرق التدريس من جهة أخرى، فاستطاعوا بهذا التوليف الجمعي التمكن من قياس درجة حصول (الملكة الحديثية) لدى طلابهم، وتمكنوا من معرفة مواطن الضعف والقصور، والعمل على تصحيحها واستدراكها.



☆ أول: المجال المعرفي

لقد ارتبطت العلوم الشرعية منذ نشأتها الأولى بالنص القرآني الكريم، والنص النبوي الشريف، وعملت على خدمته بما يوافق خصائص ووظائف ذلك العلم، والعلوم الشرعية على اختلاف موضوعاتها ومناهجها دائرة على مقصدي الحفظ والامثال؛ أي حفظ نصوص الوحي، والعمل على تصحيح التعبد والامثال المقصودين من الحفظ، وهذه الخدمة اختلفت بحسب طبيعة الإشكالات التي ظهرت في الأمة. ف(الإشكال الفهمي) أدى إلى ظهور الفقه وأصوله، و(الإشكال التوثيقي والنقدي)، أدى إلى تشكل علوم الحديث، و(إشكال العجمة)، و(ظهور اللحن) أسهم في انبثاق علم النحو، و(تسرب العقائد الفاسدة) أدى إلى ظهور علم الكلام، وهكذا نشأت العلوم مستقلة من حيث طبيعة الموضوع والوظائف، لكنها موحدة في بعدها المقصدي والغائي.

إن تقويم المجال المعرفي عند المحدثين ارتبط ارتباطاً وثيقاً بـ(الوظيفة التوثيقية)، المتمثلة في حفظ حديث رسول الله ﷺ من الضياع، فـ(علم الجرح والتعديل) و(علم العلل)، إنما قام لتحقيق مقصدين عظيمين، وهما: التحقق من عدالة الراوي، وضبطه لمحفوزه، والتأكد من مدى ضبط الراوي يفتقر إلى إعمال القرائن التي تسعف المحدث في التعرف درجته، كسنة ولادته، وتاريخ تحمله عن شيوخه، وتاريخ رحلاته، أو مقارنة حفظه بحفظ أقرانه، إلى غير ذلك من الأوصاف التي هي من صلب (المنهج التوثيقي والتاريخي).

فمراعاة هذه الأمور جعل المحدثين يعملون مختلف الأدوات التي تعرفهم على مدى ضبط الراوي وإتقانه، وتطلعهم على درجته في سلم التوثيق في علم الجرح والتعديل. ومن أهم الموارد التي استعان بها أهل الحديث على تقويم الجانب المعرفي، علم التاريخ، الذي ذكر علماء الحديث أن من مقاصد وضعه، اختبار من ادعى الحفظ والتحمل، وهو كاذب في دعواه.

يقول الحافظ العراقي (ت806هـ): «الحكمة في وضع أهل الحديث التاريخ لوفاء الرواة، ومواليدهم، وتواريخ السماع، وتاريخ قدوم فلان مثلاً البلد الفلاني؛ ليختبروا بذلك من لم يعلموا صحة دعواه، كما رويناه عن سفيان الثوري [أنه] قال: لما استعمل الرواة الكذب، استعملنا لهم التاريخ»⁽¹⁾.

فالحافظ العراقي (ت806هـ) بين في نصه هذا أن التأريخ والتوثيق، إنما اعتمده المحدثون في معرفة أحوال الكذابين الذين يدعون السماع من شيوخ توفوا قبل قدوم هذا الراوي إلى بلد الشيخ الذي يدعي السماع عنه، «ولهذه العلة قيد الناس مواليد الرواة وتاريخ موتهم، فوجدت روايات لقوم عن شيوخ قصرت أسنانهم عن إدراكهم»⁽²⁾.

وسأل إسماعيل بن عيَّاش (ت181هـ) رجلاً اختبأ قال: «كنت بالعراق، فأتاني أهل الحديث فقالوا: ها هنا رجل يحدث عن خالد بن معدان فأتيته فقلت: أي سنة كتبت عن خالد بن معدان؟ فقال: سنة ثلاث عشرة يعني ومائة فقلت: أنت تزعم أنك سمعت من خالد بن معدان بعد موته بسبع سنين؟ قال إسماعيل: مات خالد سنة ست ومائة»⁽³⁾.

ومن صور الاختبار التي عمد إليها أهل الحديث، اختبار ضبط الراوي بقلب الأحاديث، فقد ذكر ابن حجر (ت852هـ) أن من مقاصده معرفة درجة حفظ الراوي.

1 - التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي، تحقيق عبد اللطيف الهميم وماهر ياسين فحل. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان. ط. الأولى 1423 هـ - 2002 م (294/2).

قلت: لا تقتصر فوائد التأريخ والتوثيق عند المحدثين على اختبار الرواة بمعرفة تواريخ سماعهم عن الشيوخ فقط، بل يتعدى ذلك إلى معرفة الناسخ والمنسوخ من الحديث، وكذلك معرفة الانقطاع والاتصال كما أفاد ذلك الشيخ الإتيوبي بقوله: «ومن فوائده أيضاً: أنه يبين به ما في السند من انقطاع، أو إعضال، أو تدليس، أو إرسال ظاهر أو خفي؛ للوقوف به على أن الراوي مثلاً لم يعاصر من روى عنه، أو عاصره، ولكن لم يلقه، لكونه في غير بلده، وهو لم يرحل إليها مع كونه ليس له منه إجازة، أو نحوها، وكون الراوي عن بعض المختلط سمع منه قبل الاختلاط، ويثبت به أيضاً الناسخ والمنسوخ إلى غير ذلك». اهـ كلامه حفظه الله. شرح ألفية السيوطي (452/2).

2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي (ص 87).

3 - علوم الحديث لابن الصلاح (ص380).



قال رحمه الله: «وممن كان يفعل ذلك لقصد الامتحان، كان شعبة يفعله كثيرا لقصد اختبار

حفظ الراوي، فإن أطاعه على القلب، عرف أنه غير حافظ. وإن خالفه عرف أنه ضابط (...)

وممن فعل ذلك يحيى بن معين مع أبي نعيم الفضل بن دكين بحضرة أحمد بن حنبل»⁽¹⁾.

ولم يكن تقويم الحفظ بالقلب قاصرا على الطلبة وحدهم؛ بل كان يلجأ إليه الطلبة أيضا لاختبار ضبط شيوخهم؛ كما حدث مع حماد بن سلمة (ت167هـ) مع شيخه ثابت البناني (ت123هـ)، وذلك عندما سمع أن القصاص لا يحفظون، وكان ثابت من القصاص الأثبات.

قال حماد: «كنت أقلب على ثابت البناني حديثه -يعني أجرب حفظه- فكنت أقول الحديث

ابن فلان: كيف حديث عبد الرحمن بن أبي ليلى؟ فيقول لا، حدثناه فلان.

وأقول لحديث عبد الرحمن بن أبي ليلى: كيف حديث فلان؟ فيقول لا، حدثنا عبد الرحمن بن أبي ليلى»⁽²⁾.

وبالنظر في التقويم عند المحدثين؛ نلاحظ أنهم وظفوا أيضا آليات (المنهج المقارن) في تقويم ضبط الطلبة؛ حيث إنهم بالموازاة مع المنهج التاريخي والتوثيقي، استعانوا بـ (المنهج المقارن) في تقويم الضبط وذلك «بعرض حديث الراوي على رواية غيره من أهل الحفظ والإتقان، فحيث لم يجدوا له موافقا على أحاديثه، أو كان الأغلب على حديثه المخالفة، ردوا أحاديثه أو تركوها»⁽³⁾.

1 - النكت على كتاب ابن الصلاح، للحافظ ابن حجر. (866/2).

قلت: والقصة أوردها الخطيب البغدادي (ت463هـ) بطولها، وأسوقها هنا للفائدة: روى الخطيب من طريق أحمد بن منصور الرمادي قال: «خرجت مع أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين إلى عبد الرزاق، فلما عدنا إلى الكوفة، قال يحيى بن معين لأحمد بن حنبل: أريد أن أمتحن أبا نعيم ففناه أحمد، فلم ينته، فأخذ ورقة فكتب فيها ثلاثين حديثا من حديث أبي نعيم وجعل على رأس كل عشرة أحاديث حديثا ليس من حديثه، ثم أتينا أبا نعيم، فخرج إلينا فجلس على دكان حذاء بابه، وأقعد أحمد عن يمينه، ويحيى عن يساره، وجلست أسفل، فقرأ عليه يحيى عشرة أحاديث، وهو ساكت ثم الحادي عشر، فقال أبو نعيم: "ليس هذا من حديثي فاضرب عليه"، ثم قرأ العشرة الثانية، وقرأ الحديث الثاني، فقال: "هذا أيضا ليس من حديثي فاضرب عليه"، ثم قرأ العشرة الثالثة وقرأ الحديث الثالث، فتغير أبو نعيم، ثم قبض على ذراع أحمد فقال: "أما هذا فورعه يمنعه عن هذا". ((وأما هذا)) وأوما إلي "فأصغر من أن يعمل هذا، ولكن هذا من عملك يا فاعل" ثم أخرج رجله فرس يحيى بن معين، وقلبه عن الدكان وقام فدخل داره، فقال له أحمد: "ألم أنهك؟ وأقل لك أنه ثبت؟" فقال له يحيى: هذه الرفسة أحب إلي من سفري.

2 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (449/2).

3 - منهج النقد في علوم الحديث لنور الدين عتر (ص57).

قال الإمام الشافعي في رسالته: «يعتبر على أهل الحديث بأن إذا اشتركوا في الحديث عن الرجل بأن يستدل على حفظ أحدهم بموافقة أهل الحفظ، وعلى خلاف حفظه بخلاف حفظ أهل الحفظ له». (ص380).

قال الدكتور نور الدين عترة: « ويعرف كون الراوي ضابطا بمقياس قرره العلماء واختبروا به ضبط الرواة⁽¹⁾، وهو كما لخصه ابن الصلاح: أن نعتبر؛ أي نوازن[ونقارن]-روايته بروايات الثقات المعروفين بالضبط والإتقان، فإن وجدنا رواياته موافقة ولو من حيث المعنى لرواياتهم أو موافقة لها في الأغلب والمخالفة نادرة، عرفنا حينئذ كونه ضابطا، وإن وجدناه كثير المخالفة لهم عرفنا اختلال ضبطه ولم نحتاج بحديثه»⁽¹⁾.

و«عن علي بن المديني قال: حدثني حسين الأشقر حدثني شعيب بن عبد الله النهمي، عن أبي عبد الله عن نوف قال: بت عند علي عليه السلام، فذكر كلاما، قال ابن المديني: فقلت لحسين ممن سمعته؟ فقال: حدثني شعيب عن أبي عبد الله عن نوف، فلقيت شعيبا فقلت: من حدثك بهذا؟ قال أبو عبد الله الجصاص، قلت: عمن؟ قال: عن حماد القصار، قال: فلقيت حمادا فقلت: من حدثك بهذا قال: بلغني عن فرقد السبخي، عن نوف فإذا هو قد دلس عن ثلاثة، والحديث بعد منقطع، وأبو عبد الله الجصاص مجهول، وحماد القصار لا يدرى من هو»⁽²⁾.

وجاء في (التاريخ الكبير) للإمام البخاري (ت256هـ) أن الحسن قال: «صليت خلف ثمانية وعشرين بدرية كلهم يقنت بعد الركوع، قلت: من حدثك عن الحسن؟ قال: حدثنا ميمون المري، فلقيت ميمونا فسألته فقال: قال الحسن - مثله، قلت: من حدثك؟ قال: خالد العبد»⁽³⁾.

ولم يقتصر التقويم بالمقارنة على مقارنة مروياته بمرويات قرنائه، بل شمل حتى مقارنة حفظ الراوي بما في كتابه.

قال الدكتور محمد طاهر الجولابي: «اختبر المحدثون ضبط الرواة بعدة طرق منها: مقارنة حفظ الراوي بكتابه، فهناك ثقات لهم كتب صحاح، وفي حفظهم بعض شيء، فكانوا يحدثون من حفظهم

1 - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عترة. (ص80).
2 - جامع التحصيل في أحكام المراسيل لصالح الدين العلائي، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب - بيروت ط. الثانية، 1407هـ - 1986م. (ص98).
3 - التاريخ الكبير للإمام البخاري دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان. د.ت.ط. (165/3).

أحيانا فيغلطون، ويحدثون من كتبهم أحيانا فيضبطون، فمنهم عبد الرزاق بن همام، وكان بصيرا يحدث من كتابه»⁽¹⁾. قال يحيى بن معين (ت233هـ): «ما كتبت عن عبد الرزاق حديثاً قط إلا من كتابه، لا والله ما كتبت عنه حديثاً قط إلا من كتابه»⁽²⁾.

لقد تبين لنا من خلال النصوص التي أوردناها أن أئمة الحديث لم يكتفوا بما سمعوه من الراوي فقط، بل قارنوا روايته برواية من حدث عنه؛ حتى تتأكد لهم سلامته من التدليس.

كما يلاحظ من خلال هذه النصوص التي أوردناها أن تقويم الضبط (=المجال المعرفي) لم يكن على نمط واحد، فتارة يكون بالقلب، وتارة بالتلقين... إلخ، وهذا يستفاد منه تربوياً ضرورة تنويع أساليب التقويم ولو في مرقى واحد من المراقي العقلية لدى الطالب، وهناك صور كثيرة في اختبار ضبط الطلبة، والتي تعبر بحق عن مهارة وحذق المحدثين في الكشف عن كل ما يخل بصحة الرواية، وما أوردته أحسب أن فيه غنية لبيان المقصود.⁽³⁾

✽ ثانياً: المجال المهارى

كثيراً ما اتهم منظومتنا التربوية بالالتكاء على الحفظ، والمبالغة في الاعتناء بالاستظهار إلى دجة تغيب فيها باقي المراقي العقلية الأخرى، وتطمر المنازل المرتبطة بالسيرورات العليا للدماغ؛ كالفهم والتحليل، والتركيب، والنقد.. وهذه دعوة عرية عن الأدلة الناهضة بصحتها، وأخس شيء في ميدان الفكر والمعرفة أن يتجح المرء بأفكار لا يعرف مصدرها، والأدهى من ذلك أن تصير قناعة يدافع عنها، ويوالي ويعادي عليها، وما هي في حقيقة الأمر إلا تمثلات قابعة في الأذهان، تسربت عن طريق قنوات معكرة، فأنشجت تصورا مشوها عن طبيعة العلوم الشرعية، التي جمعت إلى جانب الحفظ، جوانب مما تُتهم بتقصيرها في استهدافه، وقد بينت بالشواهد الأثيرة مدى اعتناء المحدثين بالمنازل العليا، التي تعد مراقى متقدمة في اشتغال الدماغ، وسبق أن بينت من قبل أن الحفظ عند أهل

¹ - جهود المحدثين في نقد متن الحديث النبوي الشريف، نشر وتوزيع مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله. د.ت.ط (ص 183).

² - شرح علل الترمذي لابن رجب الحنبلي. (754/2).

³ - للتوسع ينظر: الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. (ص 88-89-90-91).

الحديث يشمل الاستظهار والقدرة على الإتيان بالمحفوظ دون سقط، ويشمل أيضا جوانب مهارية؛ كالصرف، والتمييز، والنقد، والتعليل... إلخ.

أخرج الخطيب البغدادي (ت463هـ) بسنده إلى إبراهيم بن محمد التميمي (ت120هـ) أنه قال: «سمعت يحيى ابن سعيد يقول: ينبغي في الحديث غير خصلة، ينبغي لصاحب الحديث تثبت في الأخذ، ويكون يفهم ما يقال له، ويبصر الرجال، ويتعاهد ذلك من نفسه»⁽¹⁾؛ إذ العلم بالدراية لا بكثرة الرواية.

وقال في موضع آخر: «فمن صفات الحافظ - الذي يجوز إطلاق هذا اللفظ في تسميته -: أن يكون عارفا بسنن رسول الله ﷺ، بصيرا بطرقها، مميزا لأسانيدها»⁽²⁾.

وأخرج الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت463هـ)، أن عبد الله بن المبارك (ت181هـ) قال: «أول العلم: النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر»⁽³⁾.

فهذه النصوص وأضرابها تبين لنا مراتب المراقي العقلية، التي يرتقي طالب العلم في سلمها؛ حتى تتحقق له (الملكة) المقصودة بالتعلم، أو تتحقق له صفة المحدث، التي لا يوسم بها إلا من جمع مختلف هذه المنازل. كما يلاحظ أن الحفظ ما هو إلا حلقة وسط هذه المنازل، ومرقى من المراقي الموصلة إلى الغاية من علوم الحديث. فمختلف النصوص التي سقناها قدمت الفهم على الحفظ؛ إذ التقديم يدل على أهمية المقدم؛ فالحفظ لا يكون مثمرا إلا إذا بني على فهم سليم ودقيق للمحفوظ. يقول الإمام الزرنوجي (ت593هـ): «لا يكتب المتعلم شيئا لا يفهمه، فإنه يورث كلاله الطبع، ويذهب الفطنة، ويضيع أوقاته، وينبغي أن يجتهد في الفهم من الأستاذ بالتأمل، والتفكير، وكثرة التكرار؛ فإنه إذا قل السبق، وكثر التكرار، والتأمل؛ يدرك، ويفهم»⁽⁴⁾.

1 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص153).

2 - نفسه. (ص398).

3 - جامع بيان العلم وفضله، للحافظ ابن عبد البر. (393/1).

4 - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي. (ص88).

ولما عرض الحافظ ابن حجر (ت852هـ) لشرح حديث النبي ﷺ، الذي قال فيه: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله: ووقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله قال: «هي النخلة»⁽¹⁾، قال بعده:

«وفي هذا الحديث من الفوائد غير ما تقدم: امتحان العالم أذهان الطلبة بما يخفى مع بيانه لهم إن لم يفهموه»⁽²⁾.

لهذا حرص علماء الحديث وغيرهم على طرح المسائل الدقيقة، والقضايا العميقة؛ للكشف عن درجة استيعاب الطالب لمسائل العلم، وشحذ الذهن، وتعويده على كشف المسالك الدقيقة والخفية في العلم.

ولله در الإمام (النوري) (ت676هـ)؛ إذ بين في نص ثمين أن المعلم ينبغي عليه «أن يطرح على [المتعلم] ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثني عليه بذلك؛ ترغيباً له وللباقين في الاشتغال والفكر في العلم، وليتدربوا بذلك ويعتادوه، ولا يعنف من غلط منهم في كل ذلك، إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له: وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته؛ ليرسخ حفظهم له، فإن أشكل عليهم منه شيء ما، عاودوا الشيخ في إيضاحه»⁽³⁾.

فهذا نص تعقد له الرواحل، وتضرب في سبيله أكباد الإبل، يخرس لسان كل من يتهم المنظومة التربوية الإسلامية أنها اتكأت على الحفظ وحده، فهو رَحَلَهُ عندما قال (ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل) دلّ على أن التفضيل لا يكون في الحفظ؛ لأن الحفظ سمة يشترك فيها معظم طلبة علم حديث في ذلك الوقت، ولكن التفاضل يكون في القدرة على فهم المحفوظ واستيعابه وإدراكه على وجهه الأسلم.

1 - رواه البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب: قول المحدث: حدثنا، وأخبرنا، وأنبأنا، رقم: 61.

2 - فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الحافظ ابن حجر. (261/1).

3 - المجموع شرح المذهب، يحيى بن شرف النووي (34/1).

كما وضع النص محل الاختبار فشمل الفهم، والاشتغال الذي يدل على التطبيق والممارسة، والفكر في العلم. و«النظر، والتدبر، والتفكير، ألفاظ متحدة المعنى يعبر عنها عن نشاط الذهن بأجزائه»⁽¹⁾.

أما قوله رَحِمَهُ اللهُ: ((ليتدربوا بذلك ويعتادوه))، فمعلوم عند أرباب النظر أن هذه المنازل العقلية «كسائر الأمور التي أودعت في خلقة الإنسان وطبعه - يصيبه الفساد والانحراف، والضعف، إن لم يسلك به مسلك الصحيح الذي خلق من أجله، ولم يزود بما يقويه»⁽²⁾، ولا شك أن التدريب والتكرار من أهم الطرق الموصلة إلى التحقق بالكفايات الموصلة إلى منزلة (الملكة). ومن المعلوم الثابت أن هذه المهارات لا تحين ولا تقوى إلى بالممارسة واشتغال الذات بالموضوع محل النظر والدراسة، وهذا المنهج الذي ذكره الإمام النووي يؤدي إلى أن يصير الاشتغال، والنظر، والفكر، والمران عادة؛ أي هيئة راسخة، وصفة لازمة في ذات المتعلم، لا يستطيع الانفكاك عنها. لذلك فالواجب [على طالب العلم] الاعتناء بشأنها وبذل قصارى الجهد في كسب كل ما يفضي إلى ترقيتها، والزيادة في قوتها المبصرة إلى أن تصل إلى أعلى درجة ممكنة»⁽³⁾.

ويقول المحرر (ابن جماعة ت733هـ): «إذا فرغ الشيخ من درس، فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يتمتن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهم تلطف في إعادته له، والمعنى بطرح المسائل أن الطالب ربما استحيا من قوله: لم أفهم، إما لرفع كلفة الإعادة على الشيخ، أو لضيق الوقت...»⁽⁴⁾.

إن المتأمل في مختلف النصوص الواردة يقف على ملحظ نفيس، وأصل عظيم يتعلق بالجانب السيكولوجي في التقويم، وهو (تحفيز الطالب) إذا أصاب في جوابه، وتوجيه من أخطأ وجانب الصواب برفق وحكمة، دون تعنيف ينفره، ودون تعريض بكلام يؤذي مشاعره؛ بل الواجب عليه أن

1 - تجديد علم أصول الفقه، للعلامة مولود السريري (ص 05).

2 - نفسه. (ص 07).

3 - نفسه. (ص 05-08).

4 - تذكرة السامع والمتكلم، للإمام ابن جماعة (ص 90).

يسلك طريق الحكمة، حتى يحسن من مستواه؛ لأن المتعلم في «أول أمره يكون عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال بالأمثال الحسية»⁽¹⁾، لذلك فهو عرضة للوقوع في الخطأ والتعثر، وهذا لا يدل على غبائه، ولا على قصور في عقله.

ومن صور اختبار القدرات العقلية لدى طلاب الحديث، أن يعتمد المحدث إلى رواية حديث بصيغة غير صريحة في السماع، والمشهور عند أئمة النقد أن هذا الراوي لم يسمع هذا الحديث من هذا الشيخ، فيعمد المحدث إلى اختبار الطلبة في مثل هذه الأحاديث للتعرف على مدى حذقهم في استخراج أنواع التدليس.

ومما لا يخفى على كل ممارس لقواعد هذا الفن، أن الحفظ وحده غير مسعف للطلاب في التعرف على تدليس الرواة، بل لا بد له من المقارنة، والاستقراء، والاعتبار، إلى غير ذلك من الخطوات التي تكشف له عن سبب تدليس الراوي عن شيخه أو عمن فوقه، فيجد نفسه مرغما على تتبع الدواوين التي اعتنت بضبط مجالس السماع لهذا الشيخ، لينظر من ثبت سماعه في ذلك اليوم، وأن يستقري مختلف مرويات شيخه عن شيخ شيخه، هل أدركه والتقى به وروى عنه أحاديث؟ لأن المدلس قد لا يسقط شيخه، ولكن يعمد إلى إسقاط شيخ شيخه؛ فإذا نظر واستقرأ مختلف مرويات شيخه عن شيخ شيخه لم يجد أنه قد أدركه، ولكنه لم يرو عنه هذا الحديث محل التدليس⁽²⁾.

فلذلك كان اختبار الطلبة بمثل هذه الصور من أعظم الطرق التي تنمي مهاراتهم العقلية، وملكتهم الحديثية.

1 - مقدمة ابن خلدون (ص 598).

2 - هذا الذي ذكرته من البحث والتتبع والمقارنة والنظر، هو ما عبر عنه أبو حاتم بن حبان بقوله : « دخلت حمص، وأكبر همي شأن بقية، تتبعت حديثه، وكتبت النسخ على الوجه، وتتبع ما لم أجد بعلو من رواية القدماء عنه، فرأيت ثقة، مأمونا؛ ولكنه كان مدلسا، يدلّس على عبيد الله بن عمر، وشعبة، ومالك، ما أخذه عن مثل مجاشع بن عمرو، والسري بن عبد الحميد، وعمر بن موسى الميمني، وأشباههم، فروى عن أولئك الثقات الذين رآهم بالتدليس ما سمع من هؤلاء الضعفاء عنهم، فكان يقول: قال عبيد الله، وقال مالك، فحملوا عن بقية، عن عبيد الله، وعن بقية بن مالك، وسقط الواهي بينهما، فالتزق الموضوع ببقية، وتخلص الواضع من الوسط». المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين. (201-200/1).



قال أبو الحسن الماربي حفظه الله بعد أن سئل عن الأسباب التي تجعل الرواة يدلسون: « ويلحق بها أيضا تدليس اسم الراوي بقصد امتحان أذهان الطلاب في استخراج التدليسات»⁽¹⁾.

وقال الإمام الصنعاني (ت 1182هـ): «قد بلغنا أن كثيرا من الأئمة الحفاظ امتحنوا طلبتهم الماهرة بمثل ذلك، فشهد لهم بالحفظ لما تسارعوا إلى الجواب عن ذلك، وأقرب ما وقع من ذلك، أن بعض أصحابنا كان ينظر في كتاب العلم لأبي بكر بن أبي عاصم، فوقع في أثنائه: (حدثنا الشاعي) (حدثنا ابن عيينة)، فذكر حديثا فقال: لعله سقط منه شيء، فالتفت إلي فقال: ما تقول فقلت: الإسناد متصل، وليس الشافعي هذا محمد ابن إدريس الإمام؛ بل هذا ابن عمه إبراهيم بن محمد بن العباس، ثم استدلت على ذلك بأن ابن أبي عاصم معروف بالرواية عنه، وأخرجت من الكتاب المذكور روايته عنه وقد سماه، ولقد كان ظن الشيخ في السقوط قويا؛ لأن مولد ابن أبي عاصم بعد وفاة الشافعي الإمام بمدة. وما أحسن ما قال ابن دقيق العيد: إن تدليس الثقة مصلحة؛ وهي امتحان الأذهان في استخراج ذلك، وإلقاؤه إلى من يراد اختيار حفظه ومعرفته بالرجال»⁽²⁾.

1 - إتحاف النبيل بأجوبة أسئلة علوم الحديث والعلل والجرح والتعديل لأبي الحسن مصطفى السليمان الماربي، جمعه أبو إسحاق الدمياطي، ط مكتبة الهداية-الدار البيضاء. ط الثانية 1431هـ/2010م. (128 2/1/1).

2 - توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار للأمير الصنعاني، تحقيق أبي عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة. دار الكتب العلمية. بيروت- لبنان. ط الأولى 1417هـ/1997م. (336/1)



✽ ثالثاً: المجال الأخلاقي والسلوكي

إن من أهم المجالات التي استهدفها المحدثون بالتقويم، مجال الأخلاق والسلوك، الذي يراد به تصحيح أخلاق الطالب، وإقامتها على المنهج السليم؛ حتى يجمع إلى جانب العلم العمل، فلم يترددوا في تصحيح كل فعل مخالف لأصول الشريعة، وكل تصرف مناقض لما كان عليه رسول الله ﷺ، من شيم الأخلاق، وخلال المكارم، فتقويم المجال الأخلاقي « يتناول مدى استجابة الطالب لما تعلمه وتأثر به وتفاعل معه وتطبيقه له، ومدى ما اكتسبه من قيم ومبادئ وتكيف شخصي واجتماعي ونحو ذلك»⁽¹⁾.

إن من واجبات المحدث حيال طلبته تقويم سلوكهم؛ من خلال مراقبة أحوالهم، وزجرهم عن الأفعال السيئة، والأخلاق الرديئة، وأن يقرن اللين بالشدة عند محاسبتهم؛ لأن التخلق بشيم الأخلاق، وحميد الصفات أكد على طالب الحديث من غيره؛ لأنه ألزم لحديث رسول الله ﷺ من غيره.

قال الإمام (ابن جماعة ت733هـ): «علم الحديث علم شريف يناسب مكارم الأخلاق، ومحاسن الشيم. وهو من علوم الآخرة، فمن حرمه حرم خيراً كثيراً، ومن رزقه مع حسن النية؛ فقد نال أجراً كبيراً. فعلى معانيه تصحيح النية، وإخلاصها، وتطهير القلب من الأغراض الدنيوية من رئاسة، أو طلب مال، أو غير ذلك مما لا يراد به وجه الله تعالى»⁽²⁾.

فلتحقيق هذا المقصد، لم يتأخر المحدثون في المبادرة إلى تقويم كل تصرف لا يليق بمقام الأدب؛ إذ لا قيمة لعلم يحمله من لا خلق له.

¹ - التربية الإسلامية وفن التدريس: عبد الوهاب طويلة. (ص 213).

² - المنهل الروي لابن جماعة (ص 105).

قال الإمام الغزالي (ت505هـ): وعلى الأستاذ «أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ؛ فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة، ويورث الجرأة على المهجوم بالخلاف ويهيج الحرص على الإصرار»⁽¹⁾.

وقال الإمام ابن جماعة (ت733هـ): على المدرس «أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم، وهديهم وأخلاقهم باطنا وظاهرا؛ فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق من ارتكاب محرم، أو مكروه، أو ما يؤدي إلى فساد حال، وترك اشتغال، أو إساءة أدب في حق الشيخ، أو غيره، أو كثرة كلام بغير توجيه ولا فائدة، أو حرص على كثرة الكلام، أو معاشرة من لا تليق عشرته، أو غير ذلك؛ عرض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرض به، ولا معين له، فإن لم ينته نهاه عن ذلك سرا، ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها، فإن لم ينته له، نهاه عن ذلك جهرا، ويغلظ عليه القول إن اقتضاه الحال؛ لينزجر هو وغيره، ويتأدب به كل سامع، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده، والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقاءه أو أصحابه من موافقته»⁽²⁾.

لله در المحدث ابن جماعة على ما أورده في هذا النص النفيس من درر غوال، وأسس وقواعد مكيئة في التعامل مع أخطاء المتعلمين؛ الواجب مراعاتها أثناء تقويم الجانب الأخلاقي والسلوكي؛ لأن هذا الأمر من الصعوبة والدقة بمكان. فلا بد من مراعاة جملة من (المتغيرات) التي تحتف بهذا الطالب، وأي جهل بخصائصه النفسية قد يفضي به إلى نفور من التعلم. ولتفادي هذه الموبقات في تصحيح أخطائه وتعثراته، فإن الإمام ابن جماعة قد وضع سلما للعقوبة، إذا تحقق المقصد في مرحلة واحدة؛ فلا داعي أن يعمد إلى غيرها، فيبدأ بالتعريض أولا؛ لأن طبيعة النفس البشرية أنها تنفر من النصيحة أمام الملام؛ خاصة لدى المتعلم الذي يشعر برفعة مع قرنائهم، فإن لم ينزجر عن ذلك، نصحه سرا، حتى يدرك أنه المقصود بالتعريض، فإن أبي ذلك فلا بأس أن ينهاه جهرا؛ ليلا تنقل عدوى خلقه السيء إلى زملائه، فإذا تبين للشيخ أن هذا الطالب مصر على جرمه وعلى سوء خلقه، زجره وأدبه.

¹ - إحياء علوم الدين، الغزالي. (57/1).

² - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بدر الدين بن جماعة. (ص 95).

إن المتأمل في مختلف النصوص التي ترصد العلاقة بين الشيخ وطلابه، يلحظ أنها لا تنفك أبداً عن مراعاة خصائصه النفسية والعقلية؛ لأنها الموجه والمحرك الأساس لفعل التعلم، ومن غيب ذلك في التدريس والتقويم، مله طلبته وملهم.

وقد كان بعض أئمة الحديث لا يحدث الطالب إلا بعد أن يختبر خلقه وأدبه، فإن توسم فيه الخير والصلاح حدثه، وإن تفرس فيه غير ذلك نهره، وأمره بالانصراف. من ذلك ما نقله الإمام الرامهرمزي (ت360هـ) عن عمرو بن المهلب الأزدي أنه قال: «كان زائدة لا يحدث أحداً حتى يمتحنه، فإن كان غريباً، قال له: من أين أنت؟ فإن كان من أهل البلد قال: أين مصلاك؟ ويسأل كما يسأل القاضي عن البينة، فإذا قال له سأل عنه، فإن كان صاحب بدعة قال: لا تعودن إلى هذا المجلس، فإن بلغه عنه خيراً أدناه وحدثه، فقليل له: يا أبا الصلت، لم تفعل هذا؟ قال: أكره أن يكون العلم عندهم، فيصيروا أئمة يحتاج إليهم، فيبدلوا كيف شاءوا»⁽¹⁾.

فهذه النصوص وغيرها تدل دلالة واضحة أن علماءنا لم يكن همهم الوحيد هو حشد العقول بالمعارف، دون أن يكون هذا الطالب مهذباً في أخلاقه وسلوكه؛ إذ لا بركة في علم يحمله من لا خلق له ولا سمت. قال الحسن البصري (ت110هـ): «كان الرجل يطلب العلم، فلا يلبث أن يرى ذلك في تخشعه، وهديه، ولسانه، وبصره، ويده»⁽²⁾.

¹ - المحدث الفاصل بين الراوي والواعي، الرامهرمزي. (ص 597).
² - فضل العلم وآداب طلبه وطرق تحصيله، محمد رسلان، دار الفرقان، ودار أضواء السلف- القاهرة، ط الأولى 1429هـ/2008م (ص 376).

ثانياً: أدوات وأساليب التقويم عند المحدثين

❖ أولاً: السؤال.

لقد كان توظيف السؤال وسيلة من بين أبرز الوسائل التي يختبر بها الشيخ طلابه، أو يختبر الشيوخ أنفسهم به، والسؤال عند المحدثين لم يكن له وقت محدد يجرى فيه؛ بل يلجأ إليه المحدث كلما دعت الضرورة إلى ذلك، فقد يكون في بداية الحصة، وقد يكون في وسطها، وقد يكون في آخرها؛ بل وقد يعتمد إليه المحدث لمعرفة مستوى الطالب في بداية طلبه الأولى. كما قال أبو جعفر العقيلي (ت322هـ): «كان أحمد بن صالح لا يحدث أحداً حتى يسأل عنه، فجاءه النسائي، وقد صحب قوماً من أصحاب الحديث ليسوا هناك، فأبى أحمد أن يأذن له»⁽¹⁾.

وقال المحدث ابن جماعة (ت733هـ): «فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم، والحفظ، في قراءة فن، أو كتاب لم يشر عليه بشيء؛ حتى يجرب ذهنه، ويعلم حاله»⁽²⁾.

ولم يكن السؤال عند المحدثين عملية ميكانيكية، أو عشوائية تترك دقته للصدف والاحتمالات، بل إنه يحمل من الدقة المنهجية ما يسعف المدرس في الكشف عن مواطن الخلل، وعن درجة ضبطه وتمهره في العلم، فقد ذكر الحافظ الذهبي (ت748هـ) في (تذكرة الحفاظ) في ترجمة الحاكم أبي عبد الله النيسابوري (ت405هـ) أنه قال: «قال الحافظ خليل بن عبد الله: دخلت على الحاكم أبي عبد الله، وقرأ عليه في فوائد العراقيين: سفيان الثوري، عن أبي سلمة، عن الزهري، عن سهل بن سعد، حديث الاستئذان، فقال: من أبو سلمة؟ قلت: هو المغيرة بن مسلم السراج؛ قال: وكيف يروي المغيرة عن الزهري؟ فبقيت؛ ثم قال: قد أمهلتك أسبوعاً؛ قال: فتفكرت ليلتي، فلما وقعت في أصحاب الجزيرة تذكرت محمد بن أبي حفصة فإذا كنيته أبو سلمة؛ فلما أصبحت حضرت مجلسه

1 - مقدمة ابن الصلاح لابن الصلاح، ومعه محاسن الاصطلاح لسراج الدين البلقيني، تحقيق عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، دار المعارف- القاهرة، ط الثانية 1439هـ/2017م. (ص 659).

2 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة (ص 92).



وقرأت عليه نحو مائة حديث فقال لي: هل تذكرت فيما جرى؟ فقلت: نعم، هو محمد بن أبي حفصة؛ فتعجب وقال: أنظرت في حديث سفيان لأبي عمرو البحيري؟ فقلت: لا، وذكرت له ما أمت في ذلك، فتحير، وأثنى علي⁽¹⁾.

ومن صور الدقة التي عمد إليها المحدثون، سؤال الطالب عن أمور ليست من صلب محفوظاته، بل هي من خواص نفسه، ولكنها أس ركين في معرفة إدراكه للشيوخ والسماع منهم، مما يتوقف عليه تصحيح الحديث أو تضعيفه بذاك.

وعقد الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) مبحثاً لهذا النوع من السؤال، فقال رَحِمَهُ اللهُ: «امتحان الراوي بالسؤال عن وقت سماعه»، وذكر أن «أبا علي الحافظ لما حدث عبد الله بن إسحاق الكرماني، عن محمد بن أبي يعقوب أتيته، فسألته عن مولده، فذكر أنه ولد سنة إحدى وخمسين ومئتين. فقلت: مات محمد بن أبي يعقوب قبل أن تولد بتسع سنين، فاعلمه⁽²⁾».

ولهذا؛ فإن العلماء أكدوا على ضرورة الفقه في طرح السؤال، وأنه ينبغي أن يكون بمواصفات وشروط تسعف السائل في الوصول إلى المراد. من ذلك ما أورده الإمام البغدادي أن «زيد بن أسلم، أنه كان إذا جاءه الإنسان يسأله فخلط عليه قال: (اذهب فتعلم كيف تسأل ؛ فإذا تعلمت فسل)»⁽³⁾. قال الإمام الخطيب البغدادي معلقاً على هذا النص: «ويلزم المجيب أن يسد بالجواب موضع السؤال، ولا يتعدى مكانه، ويجعل المثل كالمثل به، ويختصر في غير تقصير، وإن احتاج إلى البيان بالشرح أطال من غير هذر ولا تكدير، ويقابل باللفظ المعنى، حتى يكون غير ناقص عن تمامه، ولا فاضل عن جملة⁽⁴⁾».

1 - تذكرة الحفاظ لشمس الدين للحافظ الذهبي. (163/3).
2 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 89).
3 - الفقيه والمتفقه، للخطيب البغدادي، تحقيق عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي - المملكة العربية السعودية، ط الثانية، 1421هـ.
(65/2). وينظر: الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع. (ص142).
4- الفقيه والمتفقه للخطيب البغدادي (ص 142).

☆ نانيا : المنزلة

إن المطالع لكتب السير والتراجم، يجد (المذاكرة) إلى جانب كونها مسلكا من مسالك اكتساب (الملكة الحديثية)، وطريقا من أهم طرق التدريب على الكشف عن العلل الخفية، فإن المحدثين اعتمدها كذلك وسيلة من وسائل التقويم، والكشف عن مدى تمكن الطالب من أصول (الصناعة الحديثية).

قال الدكتور حافظ الحلمي: « وقد كانت تدور بين علماء الحديث مذكرات يحصل فيها بيان بعضهم لبعض ما وقعوا فيه من الخطأ، فيرجع المخطئ عن خطئه، ويأخذ بالصواب حال ظهوره»⁽¹⁾. قلت: وهذا لا يختص بالعلماء وحدهم، بل حتى الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة وشيوخهم.

«قال يعقوب: حدثنا بشر بن الأزهر، قال: كان جرير إذا حدث حديث الأعمش يقول: ديباج الأعمش إلا أنها مرفوعة، كنا نتذاكر بينها ويصحح بعضنا من بعض، أو نحو هذا»⁽²⁾.

وجاء في (الجرح والتعديل) للابن أبي حاتم (ت327هـ) قال: «سمعت إسحاق ابن راهويه يقول: كنت أجالس بالعراق أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين وأصحابنا، فكنا نتذاكر الحديث من طريق وطريقين وثلاثة؛ فيقول يحيى بن معين من بينهم: وطريق كذا، فأقول: أليس قد صح هذا بإجماع منا؟ فيقولون: نعم، فأقول: ما مراده؟ ما تفسيره؟ ما فقهه؟ فيقولون كلهم إلا أحمد بن حنبل»⁽³⁾.

وورد فيه أيضا أنه «حضر عند أبي زرعة محمد بن مسلم، والفضل بن العباس المعروف بالصائغ فجرى بينهم مذاكرة، فذكر محمد ابن مسلم حديثا فأنكر فضل الصائغ فقال يا أبا عبد الله ليس هكذا هو، فقال كيف هو؟ فذكر رواية أخرى، فقال محمد بن مسلم، بل الصحيح ما قلت والخطأ ما قلت، قال فضل: فأبو زرعة الحاكم بيننا، فقال محمد بن مسلم لأبي زرعة: أيش تقول أين المخطئ؟

1 - منهج المحدثين في النقد، لحافظ حكيم، دار الصميعي. الرياض. ط الأولى 1433هـ/2012م. (ص08).

2 - تاريخ بغداد للخطيب البغدادي. (184/8).

3 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. (293/1).

فسكت أبو زرعة ولم يجب، فقال محمد بن مسلم: مالك سكت، تكلم، فجعل أبو زرعة يتغافل، فألح عليه محمد بن مسلم وقال: لا أعرف لسكوتك معنى، إن كنت أنا المخطئ فأخبر، وإن كان هو المخطئ فأخبر، فقال هاتوا أبا القاسم ابن أخي، فدعا به فقال: اذهب وادخل بيت الكتب دفع القمطر الأول، والقمطر الثاني، والقمطر الثالث، وعد ستة عشر جزءاً، واثني بالجزء السابع عشر، فذهب فجاء بالدفتر، فدفعه إليه فأخذ أبو زرعة فتصفح الأوراق، وأخرج الحديث ودفعه إلى محمد بن مسلم، فقرأه محمد بن مسلم، فقال: نعم غلطنا فكان ماذا؟⁽¹⁾.

✽ ثالثاً: العرض

ومسوغنا في إدخال العرض ضمن وسائل التقويم أن الطالب ربما تحمل عن شيخه بإحدى صيغ التحمل المعروفة، فيحفظ عن شيخه أحاديث صحيحة وأخرى ليس كذلك؛ لأن « الراوي ربما سها أو غلط فيما يقرؤه بنفسه، فلا يرده عليه الطالب السامع ذلك الغلط، لخلال ثلاث؛ إما لأن الطالب جاهل، فلا يهتدي للرد عليه، وإما لهية الراوي وجلالته، وإما أن يكون غلطه في موضع صادف اختلافاً، فيجعل خلافاً توهما أنه مذهبه، فيحمل الخطأ صواباً⁽²⁾. فكان العرض تقويماً لما تلقاه عنه خلال مجالس السماع؛ «لأن المتعلم يقرأ من كتاب قد أعده قبل أن يجلس مع الشيخ ليقرأ عليه، وما عملية القراءة؛ إلا لتصحيح الأخطاء التي قد تكون واقعة أثناء النقل؛ وللاطمئنان إلى أن الأحاديث التي نقلت إنما هي أحاديث الشيخ لم يرو فيها بزيادة ولا نقص⁽³⁾. والخطيب البغدادي (ت463هـ) عقد باباً في جامعته تحت عنوان: «وجوب المعارضة بالكتاب لتصحيحه وإزالة الشك والارتباب⁽⁴⁾».

والاعتبار الثاني: -وهو الأهم- أن المحدثين وضعوا معياراً لمعرفة ضبط الراوي، فقسموا ذلك إلى ضبط الصدر، وضبط الكتاب، وكثير من أرباب (الصناعة الحديثية) آثر ضبط الكتاب على ضبط

1 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (337/1).

2 - الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض السيد أحمد صقر. ط. دار التراث. القاهرة. ط الأولى. 1379هـ - 1970م (ص74).

3 - المدخل إلى مناهج المحدثين: الأسس والتطبيق، د رفعت فوزي عبد المطلب، دار السلام، القاهرة. ط الثانية 1432هـ/2011م. (ص76).

4 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 182).



الصدر؛ لما يتميز به من الدقة، وضعف احتمال ضياع الحديث، على خلاف الاتكاء على الحفظ، فلربما نسي أو سها، أو اختلطت عليه، إلى غير ذلك من العوارض التي تعترض ضبط الصدر.

قال الإمام البخاري (ت256هـ): إن «الكتاب أحفظ عند أهل العلم؛ لأن الرجل ربما حدث بشيء ثم يرجع إلى الكتاب فيكون كما في الكتاب»⁽¹⁾.

وقال الحافظ الرازمري (ت360هـ): «الأولى بالمحدث، والأحوط لكل راو أن يرجع عند الرواية إلى كتابه، ليسلم من الوهم»⁽²⁾.

ولذلك كان الاعتناء بتقويم الكتاب؛ الذي يعد مصدر علم الطالب ضرورة لا غنى له عنها في مرحلة الطلب.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): «يستحب لمن حفظ عن شيخ حديثاً أن يعرض عليه ليصححه له، ويرده عن خطأ - إن سبق إلى حفظه إياه»⁽³⁾.

وذكر أيضاً أن «نافعا - مولى ابن عمر رضي الله عنهما - أنه قيل له: قد كتبوا علمك. فقال: كتبوا؟ فقل له نعم، فقال نافع: فليأتوا به حتى أقومه»⁽⁴⁾.

فكر ابن أبي حاتم (ت327هـ) أن أباه قال: «جاءني رجل من جلة أصحاب الرأي من أهل الفهم منهم ومعه دفتر، فعرضه علي فقلت في بعضها: هذا حديث خطأ قد دخل لصاحبه حديث في حديث، وقلت في بعضه: هذا حديث باطل، وقلت في بعضه: هذا حديث منكر، وقلت في بعضه: هذا حديث كذب، وسائر ذلك أحاديث صحاح»⁽⁵⁾.

1 - قرّة العينين برفع اليدين في الصلاة للإمام محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: أحمد الشريف. ط. دار الأرقم للنشر والتوزيع، الكويت ط. الأولى، 1404 هـ / 1983م. (ص 28).

2 - المحدث الفاضل بين الراوي والواعي، للرامهرمزي. (ص 388).

3 - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي. (ص 156).

4 - نفسه (ص 370).

5 - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (349/1).

والإمام مسلم (ت261هـ) لما ألف صحيحه قدم به إلى الإمام أبي زرعة (ت264هـ) يعرضه عليه، ليقوم ما جمعه فيه من حديث، فقال رحمته الله: «عرضت كتابي هذا المسند على أبي زرعة الرازي، فكل ما أشار أن له علة تركته، وكل ما قال: إنه صحيح، وليس له علة أخرجه»⁽¹⁾.

وهذا شيخ الإمام البخاري (ت256هـ) محمد بن سلام البيهقي (ت225هـ) يطلب من تلميذه النجيب الإمام البخاري أن يقوم له كتبه فقال له قبل الرحلة: «انظر في كتيبي فما وجدت فيها من خطأ فاضرب عليه. فقال له بعض أصحابه: من هذا الفتى؟- وكان السائل يرمي إلى أن البيهقي إمام عصره في فن الحديث، كيف يقول لفتى حدث أن يصحح أخطاء كتابه- فقال البيهقي: هذا الذي ليس مثله»⁽²⁾.

ومن الأساليب التي اعتمدها المحدثون في تقويم ضبط الطلبة، عرض حديثهم على أحاديث أخرى، من خلالها يقف على وجه الخطأ في الرواية من صحتها.

قال الإمام (ابن رجب الحنبلي) (ت795هـ): «إنما تحمل مثل هذه الأحاديث - على تقدير صحتها - على معرفة أئمة أهل الحديث الجهابذة النقاد، الذين كثرت ممارستهم لكلام النبي صلوات الله عليه، ولكلام غيره، ولحال رواة الأحاديث، ونقله الأخبار، ومعرفتهم بصدقهم وكذبهم وحفظهم وضبطهم، فإن هؤلاء لهم نقد خاص في الحديث يختصون بمعرفته، كما يختص الصيرفي الحاذق بمعرفة النقود جيدها ورديتها، وخالصها، ومشوبها، والجوهري الحاذق في معرفة الجوهر بانتقاد الجواهر، وكل من هؤلاء لا يمكن أن يعبر عن سبب معرفته، ولا يقيم عليه دليلاً لغيره، وآية ذلك أنه يعرض الحديث الواحد على جماعة ممن يعلم هذا العلم، فيتفقون على الجواب فيه من غير مواطأة.

¹ - قررة عين المحتاج في شرح مقدمة صحيح الإمام مسلم بن الحجاج للولوي الإتيوبي، دار ابن الجوزي. المملكة العربية السعودية. ط. الثانية 1426هـ/2005م. (26/1).

² - سيرة الإمام البخاري (سيد الفقهاء وإمام المحدثين) للعلامة عبد السلام المباركفوري، نقله إلى العربية وعلق عليه الدكتور عبد العظيم البستوي. دار عالم الفوائد. ط. الأولى 1422هـ. (77/1).

وقد امتحن هذا منهم غير مرة في زمن **أبي زرعة** (ت264هـ) و**أبي حاتم** (ت277هـ)؛ فوجد الأمر على ذلك، فقال السائل: أشهد أن هذا العلم إلهام.⁽¹⁾

من خلال هذه النصوص اتضح لنا أن **(العرض)** وسيلة مسعفة للمحدث في تقويم الطلبة، مع كثرة عددهم، بل نستطيع القول: إن العرض وسيلة من حيث الوقوف على أخطاء المتعلمين أدق وأفضل؛ أضف إلى ذلك أنها الوسيلة الوحيدة التي يستطيع من خلالها المدرس أن يجلس مع كل طالب على حدة، ليتعرف على مقدار تحصيله وضبطه خلافا لباقي الأساليب الأخرى.

ولكن في حقيقة الأمر هذه الوسيلة لم تكن صالحة إلا في زمن الرواية الذي اختص بحفظ حديث رسول الله ﷺ، أما والأحاديث قد جمعت في دواوين السنة وحفظت، فلم يعد لها كبير الأهمية بالمقارنة مع باقي الأساليب الأخرى، وهذا ما بينه ابن الصلاح (ت643هـ) في قوله: «ثم إن الرواية بالأسانيد المتصلة، ليس المقصود بها في عصرنا، وكثير من الأعصار قبله، إثبات ما يروى بها؛ إذ لا يخلو إسناده منها عن شيخ لا يدري ما يرويه، ولا يضبط ما في كتابه، ضبطا يصلح لأن يعتمد عليه في ثبوته، وإنما المقصود منها إبقاء سلسلة الإسناد التي خصت بها هذه الأمة -زادها الله كرامة»⁽²⁾.

ولكن في العصر الحالي يمكن أن نستفيد من هذه الوسيلة في تقويم التقارير التي يجريها الطلبة عن موضوع ما، ويمكن أن نستفيد من آلياتها ومنهجها أيضا في تقويم البحوث التي تجرى في ختام كل سلك من الأسلاك الجامعية، فمن هذا الوجه نستطيع أن نستصحب هذه الوسيلة ونجعلها أداة من أدوات التقويم.

1 - جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم، لابن رجب الحنبلي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - إبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط. السابعة، 1422هـ - 2001م. (105/2).

2 - صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمائته من الإسقاط والسقط لابن الصلاح، تحقيق: موفق عبد الله عبد القادر، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط. الثانية 1408 هـ. (ص 117).

☆ رابعا: الطباقي

إن المتتبع لكتب (المشيخات)، وكتب (التراجم)، و(السير) لا ينتابه أدنى شك في أنه لم يبلغ علم من العلوم الشرعية من الدقة، والإتقان، والضبط كما عرفته مجالس المحدثين، وها أنذا أقف مدهوشا أمام أسلوب من أعظم الأساليب التي يضبط به المحدث طلابه ويقوم أداءهم من خلالها، ويحكم على الحريص منهم والمتكاسل من خلاله؛ ألا وهو (الطباقي)؛ «فهو صورة رائعة ممتعة تعرفنا بما كان عليه المحدثون الكبار من الضبط والإتقان، والعناية البالغة والتجويد العجيب (...) فهي صورة-غير ناطقة ولا صوتية- تسجل تلك المجالس الحديثية، وحال الشيخ المحدث، وحال العلماء الطلاب الحاضرين فيها: سمعا وتلقيا، حضورا وغيابا، ويقظة ونوما، وانتباها واشتغالا، وتحديثا ونسخا، وفواتا واستكمالا، كأنك تشهدهم في مجالس التحديث والتسميع، ولكن ينقصها تسجيل الصوت والكلام، فهي صورة صافية واعية، لسماع وتحمل وأداء وأمانة علمية بالغة»⁽¹⁾.

إذا كانت الوسائل السابقة قد يتعذر معها قياس مستوى كل طالب بعينه، فإن هذه الوسيلة كفيلة بأن تعرف الشيخ على مستوى كل طالب على حدة. إلا أن ميزة (وسيلة العرض) على هذه (الطباقي)، هو أن هذا الأخير غالبا ما يعتمد إليه المدرس بعد المجلس الواحد، أما الطباقي فيعتمد إليه المحدث غالبا عند فراغ كل مجالس السماع، لا في المجلس الواحد؛ ولكن ضبط سماع الطلبة يسجل عند ختم كل مجلس من مجالس السماع والإيملاء، يوكل إلى ما عرف عندهم «(بكتاب الطباقي) أو (مثبت السماع) أو (مثبت الأسماء). وهناك (كتاب الغيبة)، وهو من يقوم بكتابة أسماء الطلبة الذين حضروا بعض الأيام، وغابوا بعضا، ليسجل اليوم الذي تخلف الطالب فيه، ويسجل الموضع من الكتاب الذي تخلف عن سماعه أو قراءته، فيكتب اسم الطالب، ويكتب عنوان الباب الذي فاتته من الكتاب»⁽²⁾.

1 - الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين لأبي غدة (ص 79). وينظر: جهود علماء دمشق في رواية الحديث الشريف في العصر العثماني لعمر موفق النشوقاتي (ص 230).

2 - الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين لأبي غدة (ص 137).

وعند ختام مجالس السماع يطلب الشيخ من (مثبت السماع) أو (كاتب الغيبة) أن يمدّه بالكتاب (السجل) الذي أثبت فيه سماع كل طالب على حدة، والصفة التي سمع بها؛ فتجده يشبث فيه أن هذه الطائفة من الطلبة قد سمعت في المجلس الفلاني - ويذكر رقم المجلس - وكان النوم يعترهم حالة السماع أحيانا، وآخرون بفوات، وحضر مجلس السماع طائفة كانوا ينسخون في بعض مجالس السماع وينامون ويحدثون، وسمع هذا المجلد ثلاثة كان النوم يعترهم أحيانا حالة السماع، وكانوا يتحدثون أحيانا، ولهم فوات، وهم: ويذكر كل واحد باسمه والموضع الذي نام فيه أو تحدث فيه، أو غاب عنه (1).

«ويقدم بعد انتهاء الكتاب ما أثبتته من أحوال الطلبة في السماع إلى الشيخ المحدث، فيوقع عليه الشيخ بخط يده وكتابة اسمه بآخره، ليكون هذا السماع بتوقيع الشيخ المحدث المسمع وثيقة هامة في تقويم الرجال والرواة الذين سمعوا الكتاب، وإنزالهم منازلهم من قوة الضبط والإتقان والرواية» (2).

ولسائل أن سأل كيف يسهم هذا التقويم في إنزال الطلبة منازلهم من قوة الضبط والإتقان والرواية؟

فلس: لا شك أن الراوي الذي يسمع من لفظ الشيخ وينسخ، ولا يتخلف عن مجالسه يكون أدعى أن يُقبل على مروياته عند تصدره للتحديث. أما من كان كثير الغفلة والتخلف عن المجالس؛ فإنه لا محالة يفوت عليه المرويات بالأسانيد العالية عن شيخه، فيكون ملزما بروايتها عن قرنائه الذين لم يتخلفوا، فيروي حديث شيخه بالسند النازل، ومعلوم ما للأسانيد العالية من الأهمية البالغة عند المحدثين، حتى ضربت في سبيله أكباد الإبل. كما روي عن يحيى بن معين أنه قيل له «في مرضه الذي مات فيه: "ما تشتهي؟ قال: "بيت خالي، وإسناد عالي» (3).

1 - ينظر نماذج من أسماء من كان صفاتهم على ما ذكرنا في مجلس الإمام ابن الصلاح في رواية السنن الكبرى للبيهقي بالمدرسة الأشرفية في المرجع السابق (من 126-136).

2 - الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين للشيخ عبد الفتاح أبي غدة (ص 145).

3 - منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر (ص 359).



ثم إن هذا الطالب إذا كثرت غفلته؛ فإن مروياته تكون كثيرة الأسقاط، وأما تخلفه عن المجالس؛ فإنه يكون مرغما على سماع ما فاتته من قرآنه، وهذه نقيصة في حق من كان هذا حاله في السماع والتحمل؛ إذ يروي بالواسطة عن شيخه، وشيخه حاضر لا يحول بين سماعه منه حائل. فلا يقبل الطلبة على مروياته، ولا ينشغل بالرواية عنه، ولا تضرب له أكباد الإبل، وهذا قد يدفعه إلى التدليس (خاصة تدليس الشيوخ أو تدليس الإسناد) أو الإبهام، أو غيرها من الموبقات التي تسقط عدالة الراوي فضلا عن مروياته، وتحشره في زمرة المدلسين أو الكذابين.

ونستطيع القول: إن هذا الأسلوب من أدق الأساليب وأحكمها، خاصة وأنه يجتمع فيه العرض في كل مجلس من المجالس⁽¹⁾ ويختتم بالإجازة التي تنزل منزلة (التقويم الإشهادي) في عصرنا هذا.

✽ خامسا: (الملاحظة)

لقد اعتمد المحدثون (الملاحظة) في تقويم أخلاق الطلبة وسلوكاتهم؛ إذ إنها أدق وسيلة مسعفة للمحدث في الكشف عن مختلف التصرفات والأفعال التي تنافي مقام الأخلاق الحميدة، والشيم النبيلة. ومعلوم أن تقويم الأخلاق لا يكون إلا بالرصد، والتتبع، والملاحظة الدقيقة لحال كل طالب على حدة.

وهذه الوسيلة اعتمدت بالدرجة الأولى في تقويم الجانب الأخلاقي. أما المستوى المعرفي والتحصيلي لدى الطالب؛ فإن الغالب على صنع المحدثين، أن يعمدوا فيها إلى الوسائل السالفة التي ذكرناها، من ذلك ما ذكره الإمام ابن جماعة (ت733هـ) بقوله: «أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم، وهديبهم، وأخلاقهم باطنا وظاهرا، فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق من ارتكاب محرم، أو مكروه، أو ما يؤدي إلى فساد حال، وترك اشتغال، أو إساءة أدب في حق الشيخ، أو غيره، أو كثرة كلام

1 - كثيرا ما يستعمل الإمام ابن الصلاح هذه العبارة في ختم مجلس التحديث (بلغ سماعهم والعرض في التاسع والعشرين بعد خمس المئة، بدار الحديث والله الحمد) و(بلغ سماعهم والعرض في الثاني والثلاثين بعد خمس المئة، بدار الحديث، والله الحمد) ينظر المرجع السابق (ص 114). قلت: وهذا أمر مطرد في جميع المجالس.



بغير توجيه ولا فائدة، أو حرص على كثرة الكلام، أو معاشرة من لا تليق عشرته، أو غير ذلك، مما سيأتي ذكره - إن شاء الله تعالى - في آداب المتعلم، عرّض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من صدر منه غير معرض به، ولا معيّن له، فإن لم ينته نحاه عن ذلك سرا، ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها، فإن لم ينته عن ذلك نحاه جهرا، ويغلظ عليه القول إن اقتضاه الحال، لينزجر هو وغيره، ويتأدب به كل سامع، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده، والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقاءه وأصحابه من الطلبة موافقته»⁽¹⁾.

وبما أن المجلس يضم أعدادا كثيرة من الطلبة؛ فإن الشيخ يستعين بمن يضبط مجلسه من كل ما يعرقل مجريات الدرس.

قال الإمام (ابن جماعة) (ت733هـ): «ينبغي أن يكون له نقيب، فطن، كيس، درب، يرتب الحاضرين، ومن يدخل عليهم على قدر منازلهم، ويوقظ النائم»⁽²⁾، ويشير إلى من ترك ما ينبغي فعله، أو فعل ما ينبغي تركه، ويأمر بسماع الدروس، والإنصات لها»⁽³⁾.

فإذا كانت معظم الدراسات التربوية المعاصرة تشكو صعوبة تقويم الجانب السلوكي والأخلاقي لدى المتعلم، فإن هذا الأمر لم يكن يخلق أدنى صعوبة لدى علماء الحديث، وذلك لأسباب نجملها في الآتي:

✽ **أولا: طول الملازمة للشيخ:** أحسب أن هذا العامل المهم أسعف المحدثين كثيرا في الوقوف

على مختلف تصرفات وسلوكات الطلبة؛ إذ إن الطالب قد يلزم شيخه سنوات، يصاحبه في

1 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة (ص 95).

2 - قال الشيخ أبو غدة رحمه: «هذا النوم الذي كان يعتريهم بعد النسخ، أو حالة السماع أحيانا، هو في الأغلب الأكثر ليس من الكسل، والتواني، وقلة الاهتمام بالسماع والمسموع، وإنما هو من التعب والجهد الذي يلحقهم ويلاحقهم في الانهماك في الطلب والتحصيل؛ لأنهم كانوا يقومون قبل الفجر لما تيسر من قيام الليل، ثم يتابعون لصلاة الفجر، ثم يحضرون المجلس من بعد الصلاة إلى الضحى العالي أو أقل قليلا أو أكثر، فلذلك يلحقهم الونى والفقر فيغلبون على أنفسهم.

وليسوا هم كحال بعض الطلبة المرفهين في عصرنا، يسهرون إلى نصف الليل أو نحوه على المذاييع والتلفاز أو غيرهما! لا يقومون لصلاة الصبح إلا قهرا أو جبرا، وإذا حضروا في الدروس حضرت أشباحهم، وسرحت أرواحهم، فلا يفهمون إلا قليلا إن لم يناموا، فإذا ناموا فمن إهمال وملل، واسترخا للعلم وكسل.» الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين (ص 132).

3 - تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة (ص:76).



المجلس وفي بيته وفي طريقه، فهذه الملازمة الطويلة، كفيلة جدا بأن تعرف الشيخ بدقائق تصرفات وأفعال هذا الطالب، بله أن يكون ما هو أظهر من ذلك وأبين.

✽ ثانيا: العامل الأول، نتج عنه عامل آخر، وهو أن الطالب يصير أبا، ولم يتصدر بعد للتحديث والإسماع، فتقدمه في السن يجعله مترفعا عن كل ما يخل بمقام الأدب.

قال الشيخ عبد الفتاح (أبو خيرة) (ت1417هـ) في الإمام ابن الصلاح (ت643هـ): «فتراه لا ييحل بإفادة: صراحة أو إشارة، ولو بوصف العالم الذي يُنقل عنه، بوصف يشعر بأفضليته ومزيته والتعريف به رمزا، كقوله في «المقدمة»: الحافظ الفحل يعقوب بن شيبه في مسنده الفحل...، وقال العبد الصالح...، وقال الثقة الزاهد...، وقال الزاهد العالم...»⁽¹⁾. وهذه الصفات لا دخل لها في الموضوع المبحوث فيه، ولكنه يذكرها تعليما وتأديبا وتربية، فهو إلى جانب إمامته في جملة علوم: شيخ تربية وسلوك وأدب»⁽²⁾.

فهذه إذن أهم المسالك التربوية التي اعتمدها أهل الحديث في التدريس والتقويم، وقد كان لها بالغ الأثر في قدح (الملكة الحديثية) والارتقاء في منازلها، وعظيم الأثر في تخريج طلاب استطاعوا حمل مشعل الوظيفة النقدية بعد أولئك الأئمة الأفاضل، وإتمام لبنات علم الحديث، وتحرير ما لم تطرقه أقلام شيوخهم، ولم يكن ليتحقق لهم هذا المقصد العظيم بعد توفيق الله، لولا سلوكهم منهجا تربويا واضح المعالم والأسس، وإذا أردنا الوصول إلى ما وصلوا، يلزمنا وجوبا قفو أثرهم، ولزوم غرزهم، والسير على خطاهم.

1 - ينظر هذه العبارات في النوع الحادي عشر (المعضل) (ص 99)، والنوع العشرين (المدرج) (ص 145).
2 - الإسناد من الدين، وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين للشيخ أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية ودار البشائر الإسلامية. حلب. ط الثالثة 1435هـ/2014م. (ص102).

☆ سارسا: التلقين

التلقين: هو «نوع من الاختلاط، ينشأ من الاختلال في الضبط، فمن اختل ضبطه، فهو مردود الرواية»⁽¹⁾.

لقد اعتمد المحدثون هذه الوسيلة لمعرفة درجة الأحاديث المدخولة على الراوي، واعتمدوها في معرفة ما هو من مروياته، وما وهم فيه، وظن أنه قد سمعه، وقد اعتمدوها في اختبار ضبطه، وتمكنه من محفوظه.

قال الإمام بدر الدين الزركشي (ت794هـ): «وقد يفعل اختبارا لحفظ المحدث، هل يقبل التلقين أم لا»⁽²⁾.

ولذلك عد المحدثون الراوي الذي يقبل التلقين، ضعيفا لا يعبه بحديثه؛ لأنه لا يدري ما يحدث به، أما إذا رجع عن تلقينه، وبين أنه دخيل عليه، فإن ذلك أمانة على ضبطه وإتقانه، فيلحق بمرتبة الحفاظ، طبعاً إذا عورض حديثه بحديث غيره من المتقنين، فوجد أنه لا يخالفهم في جملة مروياتهم. فالشاهد أن التلقين عمد إليه المحدثون من أجل اختبار ضبط الراوي، كما وظفوه لأغراض أخرى.

¹ - معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد، محمد ضياء الرحمن الأعظمي. (ص94).

² - النكت على مقدمة ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي. (303/2).

☆ سابعاً : القلب

اختار المحدثون جواز اعتماد قلب الأسانيد والمتون، إذا كان فاعلها يقصد اختبار حفظ الراوي، شريطة ألا يستمر على ذلك، وهذا المذهب رجحه الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في (نزهة النظر).

قال رحمه الله: «قد يقع الإبدال عمدا لمن يراد اختبار حفظه؛ امتحانا من فاعله، وشرطه ألا يستمر عليه؛ بل ينتهي بانتهاء الحاجة»⁽¹⁾.

ولا شك أن ترجيح هذا المذهب، بني على تصرفات النقاد، وأئمة الحديث المتقدمين، وقد نقل ذلك الإمام السيوطي (ت911هـ) بقوله: «وقد يفعل اختبارا لحفظ المحدث، أو لقبوله التلقين، وقد فعل ذلك شعبة، وحماد بن سلمة، وأهل الحديث»⁽²⁾.

ومع أن المحدثين جوزوا اعتماد القلب لاختبار حفظ الراوي، ومعرفة درجة ضبطه، إلا أنهم قيدوا ذلك بضرورة توضيحه وبيانه؛ لئلا يستمر على حاله من القلب؛ لأنه يخشى أن يؤديه على القلب، فيؤدي ذلك إلى الوضع.

قال حسن المشاط (ت1399هـ): «حكمه أنه لا يجوز إلا لقصد الاختبار في الحفظ، ثم يرجع المقلوب إلى ما كان عليه»⁽³⁾.

فالشاهد أن القلب إذا كان بقصد الاختبار؛ فهو جائز عند أهل الحديث. وقد اتخذ صورا متعددة؛ منها أن يختبر الطالب شيخه، ومنها أن يطلب الشيخ من طلابه اختباره.

أما الصورة الأولى؛ فقد كان يعتمد إليها طلبة الحديث من أجل معرفة مكانة الشيخ في الرواية، ودرجة حفظه وإتقانه للأحاديث؛ لأنه بذلك يضمن لنفسه إن صاحب هذا الشيخ، وأثنى ركبته في

1 - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، للحافظ ابن حجر. (ص201-202).

2 - تدريب الراوي في شرح تقريب النوي، للإمام جلال الدين السيوطي. (1/345).

3 - التقارير السنوية شرح المنظومة البيقونية، حسن المشاط، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي - بيروت - لبنان ط الرابعة، 1417هـ/1996م. (ص82).



خلق تحديث سنوات طويلة، أن يتحمل أحاديث نقية، وأن يحفظ عنه روايات خالية من الضعف، إما إن وجدوه ضعيفا لا يدري ما يحدث به، فإنهم يتركونه ليلا تلحقهم وصمة الضعف بالتحمل عنه.

روى (ابن أبي حاتم) (ت327هـ) بسنده أن محمدا بن مسلمة (ت167هـ) قال: «كنت أقلب على ثابت

البناني حديثه؛ يعني أجرب حفظه، ف كنت أقول الحديث فلان: كيف حديث عبد الرحمن بن أبي ليلى؟ فيقول لا، حدثناه فلان. وأقول لحديث عبد الرحمن بن أبي ليلى: كيف حديث فلان؟ فيقول لا، حدثنا عبد الرحمن بن أبي ليلى»⁽¹⁾.

أما الصورة الثانية؛ فمن أمثلتها ما ذكره الإمام الذهبي (ت748هـ) في (تاريخه) أن «هبة الله بن المبارك ابن الدواقي، قال: اجتمعت بالأمر ابن مأكولا، فقال لي: خذ جزأين من الحديث، واجعل متن الحديث الذي في هذا الجزء على إسناد الذي في هذا الجزء، من أوله إلى آخره، حتى أردته إلى حالته الأولى، من أوله إلى آخره»⁽²⁾.

¹ - الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. (449/2).
² - تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، للحافظ شمس الدين الذهبي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي-تونس، ط الأولى 2003م. (581/10).

الفصل السادس من مسالك اكتساب الملكة الحديثية

لدى الطالب الجامعي

مشكلة الفصل:

كيف نستفيد من الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية لعلم الحديث في اقتراح مسالك عملية للتدرج في اكتساب الملكة الحديثية لدى الطالب الجامعي؟



لِأصل في البحوث التربوية وغيرها أن تكون خادمة للدرس الجامعي، وأن تكون مسهمة في الإجابة عن إشكالاته⁽¹⁾، ومعينة على وضع المسالك التي يتخرج بها التائق نوال (الملكة) في العلوم الشرعية، وأن تكون مساعدة في رسم الخطوات التي يتبعها المحب الصادق لهذا العلم؛ لذلك كانت مراعاة الواقع في الدراسات الأكاديمية ركنا لا يستغني عنه الباحث؛ لأن التأصيل لمناهج التدريس في تراثنا التربوي، خطوة مهمة في التعرف على المسالك التي انتهجها المحدثون في التدريس. ولكن التأصيل لوحده في هذا السياق غير كاف ألبتة؛ بل لابد أن تضاف إليه لبنة أخرى لا تقل عنه أهمية، وهي كيفية الاستفادة من التراث في واقع الدرس الحديثي، ومحاولة اقتراح (برنامج عملي) يكون معينا للطلاب الذي أراد التخصص في علوم الحديث، يراعي خصائص الزمان، وخصائص الطالب المعاصر؛ لأنه من بين أكبر العوائق التي تحبط هم الطالب في مراحل تكوينه الأكاديمي، أنه لا يهتدي إلى الطريق الأسلم الذي يضمن لنفسه إن سلكه أن يصير طالبا متمكنا في علوم الحديث؛ فتجده يسير من غير منهج علمي منظم، ويخبط في تحصيله خبط العشواء، لا يدري الوجهة الصحيحة التي توصله إلى التحقق بهذا العلم، فتارة بين المنظومات، وتارة في كتب السير، وتارة أخرى في كتب العلل، وهناك صنف من الطلبة، يظن أن علم الحديث محصور في دراسة كتب المصطلح؛ متوهما أن استظهاره لتعاريفها، وإحاطته بما قيل فيها، سبيل يوصله إلى (الملكة الحديثية)، فتجده ينافس أقرانه في حفظ الألفيات، ولا يدري أن القراءة في كتب المصطلح مرحلة تصورية ليس إلا، وأن المراقبة إلى ما تتوق إليه نفسه من درك أسس (الملكة) وأصولها، مشروط بالارتياض في كتب التخريج، وكثرة الممارسة العملية للتصحيح والتضعيف، ودراسة الأسانيد، ومعرفة العلل الخفية، والكشف عن مناهج العلماء في استنباطها، وهلم جرا مما يأتي بيانه في الآتي بحول الله تعالى.

1 - لقد جعل أستاذنا الدكتور سعيد حليم الأساس الوظيفي من الأسس المهمة التي يجب مراعاتها في اختيار إشكال البحث. يقول حفظه الله: «يقصد بالأساس الوظيفي: فائدة البحث ووظيفته في تنمية البحث العلمي عموما، وكذا فائدته في تطوير الواقع المعيش (...) والغريب أنك تجد أكثر من يبحث في العلوم الشرعية، لا يذكر فائدة بحثه على الواقع المعيش، وكأننا نرجع إلى الماضي لنبحث في ثناياه وتضاعيفه لأجل الاعتزاز بالماضي. فإذا انقضت هذه المهمة، عدنا إلى الحاضر بغير زاد ولا هدى» مناهج البحث في العلوم الشرعية، الدكتور سعيد حليم، مطبعة آفوق برانت-فاس، ط الأولى 1441هـ/2020م. (ص 72).



المبحث الأول: مسالك تكوين الملكة الحديثية لدى الطالب الجامعي

☆ أولاً: أهداف مسالك تكوين الملكة الحديثية في ملك الإجازة.

السنة الأولى:

أولاً: أن يحيط الطالب بالمصطلحات والمفاهيم العامة لعلوم الحديث.

- أن يتعرف على مفهوم علوم الحديث.
- أن يتعرف على أنواع علوم الحديث والعلاقة بينها: (علم المصطلح، الجرح والتعديل، التخريج، علم العلل).
- أن يتعرف على المصطلحات المفاتيح في علم الحديث؛ (السند، المتن، الرواية، الدراية...).

ثانياً: أن يدرك النسق الذي يحكم بناء العلم من أوله إلى آخره.

- أن يتعرف على الأبواب الكبرى المشكلة لعلم المصطلح؛ باب السند، باب المتن... إلخ
- أن يتعرف على أوجه المناسبة بين الأبواب الكبرى، والمباحث الصغرى.

ثالثاً: أن يتعرف على أهم القضايا التي تعين على تصور علم الحديث، وهي:

- التعرف على خصائص النشأة، وإشكالات التطور.
- الوقوف عند أهم الوظائف التي نشأ العلم لتحقيقها.
- تصور الخصائص العامة للمصطلحات الحديثية، ومقاصد تنويع التعريفات.
- إدراك أوجه التكامل والاستمداد بين علم الحديث وباقي العلوم الشرعية الأخرى.

رابعاً: أن يحيط إجمالاً بأهم المناهج التي أسهمت في بناء علم الحديث، وتشكل نسقه المصطلحي.

- أن يتعرف على المناهج الآتية: المنهج التوثيقي، المنهج المقارن، المنهج الاستقرائي، المنهج التحليلي، من حيث مفهوماتها، وأمثلتها، وأثرها في بناء مسائل علوم الحديث.

خامساً: أن يتعرف على مصادر وأمّهات الحديث النبوي وعلومه، وإدراك منزلتها في سلم العلم.

- التعرف على أسماء المصنفات الحديثية في كل علم من علوم الحديث.

سادساً: حفظ الضروري من الأحاديث النبوية، وذلك بالاختصار على متن حديثي جامع للأحاديث التي عليها مدار الدين.

- أن يكون قادراً على حفظ واستظهار متن الأربعين النووية.

والملاحظ أن هذه الأهداف كلها، تروم كسب الطالب التصور الإجمالي الذي يؤهله إلى الخوض في تفاصيل العلم، والولوج إلى مسائله الدقيقة، ولا يصح أن ينتقل إلى دراسة القضايا التفصيلية، ولما يتشرب بعد هذه المبادئ التصورية، والمقدمات التي تمهد له الطريق إلى خوض غمرة التدقيق والتفصيل في كتب التقعيد المصطلحي.

السنة الثانية:

أولاً: أن يتعرف على أمّهات كتب التقعيد المصطلحي التي عليها مدار علم المصطلح.

- أن يتعرف على المكانة العلمية لكل كتاب، ومرتبته في سلم علم الحديث.
- أن يتعرف على منهج ومقاصد تأليفها، ومنزلتها، وأن يرتبها حسب أهميتها، أو حسب سبقها الزمني.

ثانياً: أن يتقن حفظ متن جامع ومختصر في مصطلح الحديث.

- أن يكون قادرا على استظهار المتن استظهارا مضبوطا ومتقنا.

ثالثا: أن يدرس دراسة تفصيلية معمقة المصطلحات والتعاريف الحديثية، ومعرفة أنواعها، وأمثلتها، ومقاصدها؛ أي مقاصد تنويع التعاريف الحديثية.

رابعا: أن ينتقل من دراسة كتب التأسيس والتقعيد المصطلحي، إلى دراسة كتب التحقيق والتدقيق المصطلحي.

- أن يدرس تعقبات واستدراكات كتب النكت الحديثية على كتب التأسيس المصطلحي.

- أن ينجز بحثا مصغرا يختار فيه مسألة حديثية ويتتبعها في كتب النكت؛ لمعرفة أسباب الخلاف، ومآخذ المحدثين في مناقشتها، ويختار الراجح منها.

- أن ينجز بحثا يتتبع فيه تطور بعض المصطلحات الحديثية في إحدى كتب التقعيد.

السنة الثالثة:

أولا: أن يتعرف على المبادئ الأساسية النظرية لعلم الجرح والتعديل:

- أن يتعرف على مفهوم الجرح والتعديل، ومشروعيته، ونشأته وتطوره.
- أن يتعرف على أهمية علم الجرح والتعديل، ومكانته بين علوم الحديث.
- أن يتعرف على ضوابط الجرح والتعديل، وعلى شروط المعدل والمجرح.
- أن يدرك العلاقة بين علم الجرح والتعديل وبين باقي علوم الحديث الأخرى.

ثانيا: أن يتعرف على أمهات مصادر علم الجرح والتعديل، ومكانتها، ومناهج مصنفيه.

- أن يصنف أنواع الكتب بحسب درجات الرجال؛ كالثقات، والضعفاء والمجروحين. إلخ
- أن يرتبها بحسب السبق الزمني، أو بحسب أهميتها في علم الرجال.

● أن يتعرف على مكانتها في الممارسة النقدية.

● أن يتعرف على مناهج مصنفاتها بصورة إجمالية.

ثانيا: أن يقف على أهم الألفاظ المتداولة في علم الجرح والتعديل.

● أن يتعرف على الألفاظ المشتهرة المتداولة في استعمال علماء الجرح والتعديل.

● أن يرتبها حسب أهميتها، ومكانتها.

● أن يتعرف على مسالك النقاد في تعرف أحوال الرواة جرحا وتعديلا.

ثالثا: أن يعرف أقسام المحدثين في الجرح والتعديل، ومراتب ألفاظهم في ذلك.

● أن يتعرف على المتشددین والمتساهلين في الجرح والتعديل.

● أن يحرر ألفاظ ومراتب ألفاظ الجرح والتعديل عند بعض كبار النقاد؛ كـ يحيى بن معين، ويحيى بن سعيد القطان، وابن حبان البستي.

● أن يقارن بين ألفاظ الجرح والتعديل بين النقاد، ويحرر التعارض بينها.

ثالثا: أن يعرف بعض القواعد المتداولة في علم الجرح والتعديل.

رابعا: أن يتدرب على تحرير بعض ألفاظ الجرح والتعديل في إحدى أمهاته.

● أن ينجز بحثا يطبق فيه أهم ما درسه في جمع وتحرير بعض ألفاظ الجرح والتعديل.

● أن يكتب بحثا يحرر فيه تعارض بعض ألفاظ الجرح والتعديل، ومناهج المحدثين في دفعه (=التعارض)، ومعرفة الراجح منها.

● أن ينجز بحثا مصغرا يترجم فيه لأحد الرواة، ويذكر مذاهب المحدثين فيه جرحا وتعديلا، وأن يحرر التعارض بينهم في ترجمته، ثم يستخلص الراجح بالأدلة.



أولاً: أن يتصور المبادئ الأساسية لعلم التخريج.

- أن يتعرف على مفهوم علم التخريج، ونشأته.
- أن يدرك أهمية التخريج في تكوين الملكة الحديثية.
- أن يعي العلاقة التكاملية بين علم التخريج وبين باقي علوم الحديث الأخرى.

ثانياً: أن يتعرف على أهم المصنفات في تخريج الأحاديث.

- أن يتعرف على عناوين كتب التخريج، ومكانتها، ومنهج تصنيفها إجمالاً.
- أن يتعرف على أهمية هذه المصنفات في تكوين الملكة الحديثية.

ثالثاً: أن يتعرف على طرق تخريج الحديث، ويتدرب على ذلك.

- أن يتدرب على التخريج عن طريق معرفة الراوي الأعلى.
- أن يتمرن على التخريج عن طريق معرفة أول لفظ من متن الحديث.
- أن يتدرب على التخريج عن طريق معرفة كلمة من أي جزء من متن الحديث.
- أن يتدرب على التخريج عن طريق معرفة موضوع الحديث.
- أن يتمرن على التخريج عن طريق النظر في حال الحديث سنداً ومتناً.

رابعاً: أن يتعرف على خطوات تخريج الأحاديث، ويتدرب عليها.

- أن يتدرب على كيفية جمع الطرق وتوثيقها.
- أن يتدرب على كيفية تحديد مدار الحديث.
- أن يتدرب على تحديد درجة الراوي عدالة وضبطاً.



- أن يتدرب على الحكم على الحديث إسنادا ومتنا.

رابعاً: أن يكلف بإنجاز بعض البحوث يستثمر فيها مكتسباته في تخريج جملة من الأحاديث.

- أن ينجز بحثاً مصغراً يخرج فيه بعض الأحاديث، مع شرح خطوات وطريقة التخريج بالتفصيل.
- أن يشتغل على كتاب من كتب التخريج، ويبين منهج صاحبه في تخريج حديث أو جملة من الأحاديث.

- أن يكتب بحثاً مختصراً يقارن فيه بين مناهج المحدثين في التخريج، وذلك بالاختصار على طائفة من الأحاديث المخرجة، كأن يقارن بين منهج الحافظ الزيلعي بمنهج الحافظ ابن حجر مثلاً.

☆ ثانياً: أهداف مسالك تكوين الملكة الحديثية في ملكي الماستر والدكتوراه

أولاً: سلك الماستر

أولاً: أن يستثمر محصلات السنوات السابقة في تعميق ممارسة تصحيح الأحاديث وتضعيفها، والكشف عن عللها.

- أن يعمق الدراسة في علم المصطلح، وعلم الجرح والتعديل، وعلم التخريج.
- أن يتدرب على استخراج مسالك المحدثين في الكشف عن العلل.
- أن يتدرب على كيفية جمع القرائن، وبيان أثرها في الحكم على الأحاديث.
- أن يقارن بين مناهج المحدثين في استخراج العلل، والحكم على الأحاديث.

ثانياً: أن يتدرب على الإجابة عن الشبهات الفكرية المعاصرة حول السنة النبوية.

- أن يكتسب مهارات الدفاع عن السنة النبوية.
- أن ينجز بحثاً يجيب فيه عن شبهة مثارة حول مصدر من مصادر السنة.

ثالثاً: أن ينجز بحثاً موسعاً يجيب فيه على إشكال حديثي.

ثانياً: سلك الدكتوراه

- أن يعمق البحث في جزئية من جزئيات علم الحديث، وذلك بالإجابة على إشكال من الإشكالات الحديثية.
- أن يشتغل بتخريج كتاب من كتب التراث الحديثي.
- أن يحقق مخطوطاً من المخطوطات الحديثية.
- أن يكتب بحثاً يجيب فيه على الشبهات الفكرية المعاصرة حول السنة النبوية.



✽ ثانيا: المسالك التفصيلية لتكوين الملكة الحديثة

✽ أولاً: مسالك تكوين الملكة الحديثة في سلك الإجازة

تعد مرحلة الإجازة من بين أهم المخططات التحصيلية، التي تُعد الطالب إلى دراسة العلوم الشرعية، وتهيؤه إلى معرفة أصولها الكلية، وقواعدها الإجمالية، وتكشف له عن أواصر التكامل الجامعة بينها، وأسباب ظهورها، ووظائف نشأتها، والعوامل الحائلة دون تطورها، ودرك مقاصد التأليف فيها، وهلم جرا من الأمور التي يكتسبها الطالب في هذه المرحلة؛ لذلك عدت مرحلة تأسيسية مهمة، لها بالغ الأثر في مستقبل تحصيله الأكاديمي؛ أقصد مرحلتي (الماستر) و(الدكتوراه).

إن اقتراح برنامج عملي لطالب الإجازة الذي يريد التخصص في علوم الحديث، ينبغي أن يستحضر فيه جملة من المتغيرات الهامة؛ كمتغير (قصر زمن التعليم)؛ أي إن الحصص الزمنية المخصصة لوحدة علوم الحديث قليلة بالنسبة لمبتغي تكوين (الملكة)؛ لأنه سبق معنا في ما سبق من فصول الدراسة أنه كان للزمن بالغ الأثر في تكوين (الملكة الحديثة)، ومتغير (التنوع)؛ أي إن الطالب يدرس وحدات علوم الحديث بالموازاة مع باقي العلوم الشرعية الأخرى، ومتغير (التعدد)؛ أي تعدد المسالك في الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة؛ بمعنى أنه لا توجد كليات مستقلة للحديث النبوي وعلومه، ومتغير (طبيعة التخصص)؛ أي إن الكثير من الطلبة لم يتلقوا تكويناً قبل الجامعة في العلوم الشرعية⁽¹⁾؛ بله في علوم الحديث. فهذه معطيات كلها ينبغي أن تأخذ حظها من الاعتبار، حتى يكون البرنامج واقعياً قابلاً للتنزيل والتطبيق⁽²⁾، نائياً عن المثالية التي تظل حبيسة الرفوف؛ لأن

1 - بناء على نتائج بحث الماستر تبين أن النسبة الغالبة التي اختارت الدراسات الإسلامية حاصلة على باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، كما هو مبين في الآتي:

أولاً: آداب وعلوم إنسانية (61,3%).

ثانياً: الشريعة العلمية: (26,1%).

ثالثاً: التعليم العتيق: (6%).

رابعاً: التعليم الأصيل: (6,5%).

2 - وقد عرضت هذا البرنامج على بعض أساتذة علوم الحديث، وهم: الدكتور سعيد حليم، د عبد الباري الأنصاري، والدكتور مقبل الرفيعي، والدكتور مصعب المرزوقي، والدكتور إبراهيم نور سيف، والدكتور عواد الرويثني.

من شأن البرنامج أن يكون ضابطاً؛ أي مسدداً وموجهاً للطالب، لا أن يصير قفلاً يسد الطريق أمامه.

كما أنه على أمر آخر في غاية الأهمية، وهو أن هذا البرنامج لا تستقل الجامعة وحدها بحمل أعبائه؛ لأن ذلك جد متعسر؛ بل لا بد أن يستعين عليه الطالب بالقراءة الشخصية، والبحث الذاتي، والتردد المستمر على المكتبات التي تضم أمهات المصادر الحديثية، وإن كان في بلده علماء مبرزون في الحديث النبوي وعلومه، فليرحل إليهم، ويلتحق في مجالس إمامهم؛ لأن المشيخة أصل من أصول الملكة، فإن تعذرت الرحلة إليهم، فليسجل كل ما يجده من إشكالات، للقاء بهم مرة في الشهر، أو بحسب ما يتيسر إليه.

يقول (أساتونا) الدكتور سعيد سليم: «إذا ظفر الطالب بشيخ مختص معروف بالعلم، فليصاحبه، وليصبر على مشاق الطلب والتحصيل؛ فإن طول صحبة عالم جهبذ، يعين على اكتساب الملكة إذا طالت مدة الصحبة، وتوفرت الرغبة، وانتفتت الصوارف والهموم والأمراض»⁽¹⁾.

فالشاهد إنني أرت التنبية على ضرورة بذل الجهد، واستفراغ الوسع لدى الطالب المحب الصادق، الذي يريد أن يلحق بركب أهل الحديث، أما الاستغناء عن ذلك كله بما يتلقاه في الجامعة، فهذا لا يرجى له أن يصير من طلاب الحديث، بله أن يصير من أربابه.

¹ - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد سليم. (ص 78).

☆ المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية التصورية.

وأقصد بالمرحلة التمهيدية: المرحلة التي يتصور فيها الطالب المبادئ العامة لعلوم الحديث، ويدرك فيها قواعده الكلية، وأصوله الإجمالية التي تكسبه استيعاب هيكل العلم، ونسقه الهندسي؛ فهي مرحلة دخول إلى العلم، واكتشاف لمعامله الكبرى. فبداءته في هذه المرحلة بتفاصيل العلم، وعبره إلى درس دقائقه وتفاصيله، مظنة لخرق مرحلتي الفهم والاستيعاب المقصودين بالأصالة في هذه المرحلة.

فهذه المرحلة ليس القصد منها أن يدرك الطالب المسائل الجزئية، والقضايا التفصيلية؛ لأن طبيعة تكوينه تفرض عدم استهدافها في هذه المرحلة؛ فلا بد من مراعاة خصائصه النفسية، وقدراته العقلية، خاصة وأن تكوينه قبل الجامعة، ليس له مساس بعلوم الحديث، ولذلك فإقحامه في معرفة الفروق الدقيقة المتعلقة بالمصطلح الحديثي، من شأنه أن ينفره عن متابعة درسه، وأن يحجبه عن الرقي في مدارجه، فيكون ذلك إيذانا بانقطاعه عنه، وما مدخل الداء، وممكن البلاء إلا بسبب خرق المراحل، وعدم مراعاة التدرج في منازل تحصيل هذا العلم.

إن مرحلة الابتداء في دراسة علوم الحديث، هي ما سماها (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) بمرحلة (الحديثي)؛ فهي أول مرتبة من مراتب (الملكة)، والطالب يكون فيها ملزماً باكتساب القضايا الأساسية في علوم الحديث، مع ضرورة حفظ الضروري من الأحاديث النبوية؛ لأن الحفظ لا يستغني عنه طالب الحديث النبوي وعلومه في مختلف مراحل تحصيله، ولا يتصور أن يصير من أرباب الملكة ولم يجمع في صدره قدراً من الأحاديث النبوية؛ لأن المتأمل في مراتب الملكة التي سبق بيانها، يجد أن (الحفظ) هو القاسم المشترك بينها كلها، طبعاً مع تفاوت مقداره في كل مرحلة، فدل ذلك على أن الحفظ لدى طالب الحديث ليس من باب الفضلة الذي يصح الاستغناء عنه، بل هو من باب الركن الذي تنخرم ماهية ملكته بانخراجه.



وفي هذا السياق لابد من التنبيه على أمر في غاية الأهمية، وهو أن (الحفظ) إذا أطلق في سياق الحديث عن مسالك اكتساب الملكة الحديثية لدى الطالب في هذا الزمان، لا يراد به إلزام الطالب بالمقدار الذي كان عليه المتقدمون من المحدثين؛ من ضرورة حفظ مائة ألف حديث، أو ثلاثمائة ألف، فهذا بحسب أعرافهم وأزمانهم، ولو اشترطت هذه الأعداد في طلاب هذا الزمان؛ لانصرفوا عن دراسة علوم الحديث، ولظلت مصنفاته حبيسة الرفوف، لا تجد من يطالها بالبحث والنظر.

فالحفظ يراد به انتقال المعارف من (الذاكرة القريبة) إلى (الذاكرة البعيدة)، وهذا المقصد يتحقق (بالممارسة، وطول الإمعان والنظر في مسائل العلم) أكثر منه بـ(الاستظهار). فمن كان مكثرا من البحث، والنظر، والقراءة في دواوين السنة، ودرسه لسنوات، صح أن يوسم بالمحدث في هذا الزمان، وهذا ليس ادعاء نتخرسه بما لا يوجد من الأدلة ما يشهد لصحته، فقد وجد في كلام المحدثين ما يشهد لصحته.

قال (أبو الفتح) ابن سيرين (الناس يعمرى) (ت 734هـ): «أما ما نقل عن المتقدمين في ذلك من سعة الحفظ فيمن يسمى (حافظا)، والدؤوب في الطلب الذي لا يستحق الطالب أن يطلق عليه (محدث) إلا به، كما قال بعضهم: (كنا لا نعد صاحب حديث من لم يكتب عشرين ألف حديث إملاء)، فذلك بحسب أزمئتهم»⁽¹⁾.

والسبب في التخفيف من هذا الشرط، راجع إلى طبيعة المرحلة التي جمعت فيها الأحاديث، فلما كان القصد متوجها إلى صون السنة من الضياع، وحفظها من التفرق، كان الحفظ شرطا في المحدث؛ لأن الأحاديث لم تدون في مصنف جامع، ولم تجمع في الدواوين كما هو الحال في أزمنة المتأخرين، وهذا المعنى ألفت له شاهدا قويا عند الإمام ابن الأثير (ت 606هـ) عندما قال: «إن الغرض

¹ - أبو الفتح يعمرى حياته وأثاره وتحقيق أجوبته، تحقيق: محمد الراوندي، ط وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-المغرب. 1410هـ/1990م. (165/2)

من ذكر الأسانيد، كان أولاً لإثبات الحديث وتصحيحه، وهذه كانت وظيفة الأولين، وقد كفونا تلك المؤونة، فلا حاجة بنا إلى ذكر ما قد فرغوا منه، وأغنوا عنه»⁽¹⁾.

فالشاهد من سوق كل ما ذكر، تبيان القدر الذي يوسم به الطالب بالحفظ، وأن السبب الموجب لذلك يختلف باختلاف الأعراف والأزمنة، فلا ينبغي التشديد في وضع الحد الذي يجب أن يحصله الطالب، حتى ينخرط في سلك أهل الحديث؛ لأن هذا بالإضافة إلى كونه مخالفا لما جرت عليه العادة من التخفيف في كل زمن، وبحسب كل عرف، فإنه يخالف القدرات العقلية، والفروق الفردية للطلبة؛ فلو فرض حصر العدد في عشرة آلاف، أو أقل أو أكثر، فإن ذلك يوقع حتما في الخطأ الذي وقعت فيه (المدرسة البنائية) من تنميط مراحل التعلم، التي لم تراعى الخصائص التي يتميز به كل فرد على آخر.

ثم إن هناك عاملا آخر في اعتبار صفة الحافظ في هذا العصر، والعدد الذي يلزم به طالب الحديث حفظا، هذا العامل راجع إلى (الأصل الاجتماعي) المتمثل في انتفاء الصوارف، وقلة عوارض الحياة، والتفرغ التام، وهلم جرا مما تم بحثه قبل في الأصل الاجتماعي المؤثر في تكوين الملكة الحديثية.

لقد استشعر (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ) هذا (المتغير الاجتماعي) في اعتبار الحد الذي يلزم به الطالب في الحفظ، حتى يوسم بهذا الوصف، سائلا شيخه العراقي (ت806هـ) التخفيف في ذلك.

«هو أمر ممكن، بخلاف ما ذكر من جميع ما ذكر، فإنه يحتاج إلى فراغ، وطول عمر، وانتفاء موانع»⁽²⁾.

فالملاحظة التي أردت الوصول إليها، هي أن الإفادة من الألقاب التي تم بحثها سائفا، ينبغي أن يعتبر في تنزيلها على واقع الدرس الحديثي، متغيرات الزمان والمكان، وما آل إليه وضع الطلبة في هذا العصر.

¹ - جامع الأصول في أحاديث الرسول، لابن الأثير. (53/1).
² - أجوبة الحافظ العراقي على أسئلة تلميذه الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق عبد الرحيم القشقرى، ط الأولى 2002-1424م. (144-145)

وأقترح في هذه المرحلة أن يتعرف الطالب على النسق الهندسي المشكل لماهية علوم الحديث، وأن يحيط بمبادئه التي تخلق منها مسمى هذا العلم، وأن يدرك الموضوعات والمسائل في إطارها العام، ونسقها الكلي، دون أن يلقي به في التفاصيل الدقيقة، والجزئيات العميقة؛ لأن هذه المرحلة تعد بالنسبة إليه مرحلة اكتشاف وتصوير، أو لنقل مرحلة اكتساب الضروري الذي يهيئه لباقي المراحل.

❁ وأقترح أن يدرس الطالب في هذه المرحلة:

❁ أولاً: دراسة آداب العالم والمنعلم

لا أبالغ إن قلت إن البداية بهذه الخطوة في تحصيل الحديثي من أكد ما ينبغي أن يقرر في التدريس الجامعي؛ لأن العلوم الشرعية حائمة حول حمى التزكية؛ إذ إن المقصد من درس هذه العلوم، إصلاح حال المكلف ظاهراً وباطناً، والتركيز على المعارف واستظهارها، والتنافس في ذلك دون الالتفات إلى هذا الجانب العظيم، يخرج طلبة يحملون كما هائلاً من المعلومات، وربما تجد من يتقن علماً، ولكنك إذا نظرت إلى سمته، وخلقه، وعبادته، وجدت عوام الناس أقرب منه منزلة عند الله تعالى، وأشدّهم خشية منه له جل وعلا.

إن استشعار المحدثين لأهميته الكبرى، أدى بهم إلى أن يجعلوا آداب الشيخ والطالب باباً من أبواب علم المصطلح؛ إذا لا تكاد تطالع كتاباً ألف في هذا الفن صغر حجمه أو كبر، إلا ولهذا الباب فيه نصيب قل أو كثر؛ لأنه لا قيمة لعلم يحمله من لا خلق له، ولا فائدة ترجى من حامل لعلم الحديث، ولما يتخلق بخلق صاحب السنة ﷺ. لذلك فاطلاع الحديثي على ما ألفه أرباب الفن في هذا الباب، من أكد الخطوات بداءة، ولا ينتقل إلى غيرها إلا بعد أن يتعرف أصول الآداب، والأخلاق، وحميد الخصال التي ينبغي أن يتشربها قبل الشروع في التخصص في هذا العلم.



✽ ثانياً: (كتاب الضروري من علوم اللغة).

إن اللغة هي العمود الفقري لطالب العلوم الشرعية، وهو مفتقر إليها في مختلف محطات تحصيله، ولا يرجى له التعمق في فهم نصوص الوحي، ما لم يحصل الضروري الذي يعينه على فهم الخطاب الشرعي، وعلى استيعاب ما يطالعه في كتب المتقدمين. فمن كان مقصراً في تعلم ما يقيم لسانه، وقلمه، وفهمه على رسم العرب ومعهودها في الخطاب؛ فلا يمني النفس في اللحوق بذوي الحذق والملكة في هذا العلم، ولا يرجى له التعمير طويلاً في دراسة العلوم الشرعية؛ لأنه الباب الأول الذي يلج منه إلى دراسة كل العلوم، والمفتاح الأعظم الذي يرقيه في فهم خطاب الشريعة، وفهم كلام الأئمة. فلا يتصور إذن طالب في العلوم الشرعية وليس له نصيب من اللسان العربي. وهذه ليست دعوة في المقابل إلى أن يصير الطالب سبيوه زمانه، أو خليل عصره؛ بل المطالب به في هذه المرحلة، تعلم القواعد التي تعصمه من اللحن الجلي، وتقيه غائلة الأخطاء النحوية والإملائية؛ فإنه قبيح بطالب العلم أن يلوک لسانه بمئات من الأبيات في ألفية العراقي (ت806هـ) أو السيوطي (ت911هـ) مثلاً، ولا تجده محصلاً لمن مختصر وميسر في اللغة، يجنبه الأخطاء الفاحشة في قلمه وأسلوبه.

قال الإمام (بر الصلاح) (ت643هـ): «حق على طالب الحديث أن يتعلم من النحو، واللغة ما يتخلص به من شين اللحن، والتحريف، ومعرتهما»⁽¹⁾.

وقال الحافظ ابن حجر البر (ت463هـ): «من الواجب على من لا يعرف اللسان الذي نزل به القرآن؛ وهي لغة النبي ﷺ، أن يأخذ من علم ذلك ما يكتفي به، ولا يستغني عنه؛ حتى يعرف تصاريف القول، وفحواه، وظاهره، ومعناه. وذلك قريب على من أحب علمه وتعلمه، وهو عون له على علم الدين؛ الذي هو أرفع العلوم وأعلاها»⁽²⁾.

نستخلص من هذه النصوص، أن الطالب محتاج إلى الضروري الذي يعينه على فهم متون الأحاديث، ومعرفة غريبها، ودرك ما روي منها باللفظ، وما سيق منها بالمعنى. كما أن المحصل لأصول

¹ - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص: 218).
² - جامع بيان العلم وفضله، للحافظ ابن عبد البر. (789/2).

العربية، لا يجد صعوبة في إيراد الحديث بالمعنى إن تعذر عليه سوقيه بلفظه؛ لأن مانع إحادة الحديث عن معناه، مأمون بتمكنه من أوجه دلالة المتون بما ينضبط لقواعد اللسان العربي.

وأقترح في هذه المرحلة جملة من الكتب التي يجب على الطالب أن يقلب بصيرته فيها، حفظاً، وفهماً، وتطبيقاً، وممارسة.

1. حفظ الآجرومية مع الاستعانة بإحدى الشروح السهلة التي خلت من التعقيدات، وإيراد غريب الشواهد، والتوسع النائي عن مقصدي الفهم والاستيعاب. فهذا المتن على صغر حجمه حوى أصول القواعد التي يكثر تداولها على ألسنة وأقلام الطلبة.

وليستعن عليه بإحدى الشروح الآتية:

أولاً: شرح الشيخ محمد بن صالح العثيمين رَحِمَهُ اللهُ، له شرح ميسر على متن الآجرومية، والشيخ ابن عثيمين يتميز شرحه بالتقريب والتيسير، مع الإكثار من ضرب الأمثلة الموضحة، وجودة التقسيم، فهو مناسب جداً لطالب هذه المرحلة.

ثانياً: الصحفة السنبة في شرح الآجرومية، للشيخ محي الدين عبد الحميد رَحِمَهُ اللهُ، وهو كتاب مفيد وميسر على صغر حجمه.

2. التطبيق النحوي لعبده الراجحي، والطالب إذا جمع إلى جانب الآجرومية دراسة هذا الكتاب، فقد حيزت له أهم القواعد النحوية؛ لأن هذا الكتاب يضيف له فائدة مهمة، وهي تدريبه على كيفية الإعراب.

3. التطبيق الإعرابي، للدكتورة كاملة كوارى، وهذا الكتاب مهم أيضاً، وقد نحت في تأليفه المنهج الذي سار عليه الدكتور عبد الراجحي.

هذه أهم الكتب التي يجب أن يرتاض فيها الطالب في هذه المرحلة؛ لأنها الأساس الذي سيبني عليه في مستقبل تحصيله.



✽ ثالثاً: دراسة القضايا التصورية لعلم الحريات إجمالاً

إن الهدف من هذه المرحلة أن يحيط الطالب بأهم القضايا والمسائل التي يتأسس عليها علم الحديث، المشكلة لنسقه الهندسي، المعرفة إياه بماهيته، حتى إذا انتقل إلى المراحل اللاحقة، استصحابها في استيعاب دقائقه وتفصيله؛ لأنه من أكبر العوائق التي تحول دون فهم الطالب لعلم الحديث، أنه ينتقل مباشرة إلى دراسة مسائله الجزئية، ولما يتصور بعد مقدماته التصورية.

إن الفائدة من دراسة القضايا التصورية أن يستوعب ما عليه مدار بناء المعرفة في علم الحديث، وأن تكون عوناً له على تفسير ما يدرس في باقي المراحل، كالجرح والتعديل، والعلل، وغيرها.

يقول الشيخ مولود السريري: إن «الطالب في بدء أمره، غرضه تصور المسائل، وإدراكها على حقيقتها؛ إذ هو (التصور) الذي عليه مدار بناء معرفة ما هو طالبه، فتشتيت قوته الذهنية في مسالك جدلية، وتناطحات فكرية في خلافات لفظية عمل يجب أن يتوقى»⁽¹⁾.

إن طبيعة الطالب المقبل على دراسة هذا العلم، غياب التصور التام له، والإحاطة الكافية بمداخله المفضية إلى التعمق في دقائقه وتفصيله، فيكون إطلاعه عليها، وإيقافه على أهم العناصر المنضوية تحتها، من أهم المسالك المفضية إلى تمليكه الأدوات الأولية، والمهارات الأساسية للاستعداد إلى التخصص في علم الحديث.

كما أن هنا أمراً مهماً، وهو أن المقصود من هذه المقدمات، لا أن تكون سرداً تاريخياً يلقي عليه في بضع دقائق ثم يعرج به إلى ذكر مسائله وقضاياها، فليس القصد من هذه المقدمات التصورية أن تلقى على الطالب دون تعريفه بآثارها في تشكل بنية العلم، وأثرها في تخلق نسقه المصطلحي، وتفسير الكثير من القضايا والإشكالات التي لا تتأتى له إلا بالإحاطة الوظيفية بهذه المقدمات التصورية.

¹ - تجديد علم أصول الفقه، للشيخ مولود السريري. (ص 170).

وأرى أن يدرس الطالب في هذا المستوى القضايا الآتية:

أولاً: التعرف على مفهوم علم الحديث، وموضوعه.

ثانياً: وظائف علوم الحديث. ومقاصد تأليفه.

لا أبالغ إن قلت: إن من أعظم المكونات التصورية لعلم الحديث، معرفة وظائفه التي نشأ لتحقيقها، فكم من طالب يدرس العلوم الشرعية أمداً من الزمن، ولا يعرف وظائفها ومقاصدها.

فالشاهد أن وظائف العلم ومقاصده، يراد بها الغايات الكبرى التي نشأ العلم لتحقيقها، وحرى بطالب علوم الحديث أن يقف عليها ولو إجمالاً، على أساس أن يتوسع فيها في مستقبل مراحل تحصيله؛ لأن الوظائف هي المعيار الذي يحدد له ما يدخل في العلم، وما ليس كذلك.

رابعاً: خصائص النشأة، وإشكالات التطور.

إن درك الطالب لهذه الخاصية معين له على تفسير الكثير من القضايا الحديثية، التي لا يتأتى له استيعابها إلا بإحاطته بطبيعة الإشكالات المرتبطة بخاصية النشأة، وبالمراحل التي تطور فيها العلم، وأثر ذلك كله على بنية العلم؛ أي أثر إشكالات النشأة في تحديد وظائف العلم، ومقاصد تأليفه، وأثرها من جهة أخرى في بنية نسقه المصطلحي، وجهازه المفاهيمي؛ لأنه من الخطأ أن ينتقل الطالب إلى دراسة علم المصطلح، أو قضايا علم الجرح والتعديل، أو مناهج المحدثين في التخريج، ويهجم عليه رأساً، وهو خلو من معرفة الإشكالات التي أدت إلى ظهور هذه العلوم كلها، والعوامل التاريخية التي أثرت في نشأته، وأسهمت في تطوره؛ لأن ذلك كله معين له على تفسير بعض القضايا التي يتوسع في دراستها في المراحل المتقدمة.

خامساً: علاقة علم الحديث بباقي العلوم الأخرى.

إن العلوم الشرعية موحدة في بعدها الغائي والمقصدي، وإن اختلفت على مستوى الموضوع والمنهج؛ لأنها علوم تمايزت بسبب عوامل النشأة التي فرضت أن يستقل كل واحد منها بدراسة إشكال والإجابة عنه، وتوسيع القول في القواعد المعينة على تجاوزه؛ لذلك يجب أن يعي الطالب في

هذه المرحلة مبدأ التكامل التي يجعله متصورا للنسق الكلي للعلوم الشرعية، وواعيا لحقيقة الفصل الحاصل بينها، وأن هذا الفصل لا يرجع إلى كون بعضها فاضلا، والآخر مفضولا، أو أن علمه هو الخادم للكتاب والسنة، وغيرهما ليس كذلك، فلا يتبدد هذا الوهم إلا باستحضار مبدأ التكامل.

ثم إن هناك مستوى آخر في التكامل؛ وهو درك أوجه المناسبة بين علوم الحديث نفسها؛ كمعرفة العلاقة بين علم المصطلح والجرح والتعديل، والعلاقة بينهما، وبين علم العلل، ثم علاقة مباحث العلم الواحد بعضها ببعض؛ كعلاقة مباحث السند بمباحث المتن، وعلاقة هذين بباب التحمل والأداء، فبهذا يكتسب الطالب تصور الأواصر الجامعة بين العلوم، ومعرفة المشترك الجمعي الحاصل بينها، مما يكون معينا له على الفهم السليم، والتصور الصحيح.

سادسا: استمداد علم الحديث

هذا العنصر من أهم المكونات التي توقف الطالب على النسب الأصلي لأنواع المصطلحات التي تداولها أهل الحديث. وهذا يؤكد ما سبق وأن نبهت عليه، وهو أن السرد التاريخي للعلم لا يكفي في معرفة المحطات التي تأثر به علم الحديث بباقي العلوم الأخرى؛ بل لابد أن يفهم الطالب هذه العناصر التي أثرت في بنية العلم، وكان لها وقع في تشكل نسقه المفاهيمي؛ فمعرفة المصطلحات التي تداولها أهل الحديث مما له نسب إلى علوم أخرى، متوقف على دراسة

عنصر الاستمداد. كما أنه مرة أخرى على أنه لا يكفي أن يعرف الطالب العلوم التي استمد منها المحدثون سردا؛ بل لا بد أن يقف على أنواع الاستمداد وطبيعته، وأنواع المباحث الأكثر تأثرا بهذا الاستمداد.

سابعا: تصور أنواع التعاريف الحديثة إجمالا.

لا شك أن المصطلح هو النافذة الأولى التي يلج منها الطالب إلى تفاصيل العلم وجزئياته، ولا تصح مباشرته للعملية النقدية، وممارسته للتصحيح والتضعيف بعيدا عن المصطلح، كما أنه مكتنز بالتعاريف المميزة له (=المصطلح) عن غيره، وواصفة من جهة أخرى لتصرفات أئمة الحديث وممارستهم النقدية، فهوية المصطلح تتحدد انطلاقا من تحديد تعريفه، ولا يمتلك المصطلح صفة

الاستقلالية والتفرد عن غيره، إلا بعد استنطاقه للاطلاع على طبيعة القضايا التي اكتنزها، فتكون معرفة المصطلحات متوقفة على دراسة خصائص التعاريف الحديثة.

فمنهج العلم إذن، ملزم بتعرف الطالب على خصائص التعريفات الحديثة وأنواعها، ومقاصد تنوعها، وتجاوز ذلك، أو الغفلة عن استحضاره في منهج التحصيل والتدريس، يعد غائلة يجب توقيها.

✽ رابعاً: معرفة مصادر العلم ومظانه.

إن أحوج ما يفتقر إليه طالب الحديث النبوي وعلومه، معرفة مصادر العلم، ومظان البحث عن الإشكالات التي تعترضه في بحثه، فمن كان بها جاهلاً، استغرق زماناً طويلاً في تحرير القضايا المرتبطة بعلوم الحديث، مما لو كان مدركاً لأهم المراجع التي تعينه على درك بغيته، لاختصر عليه الزمن. فلو فرض أن طالباً أراد أن يحرر دلالة مصطلح (الحسن) ومعرفة ما قيل فيه، وحاول تتبع استعمالات النقد له، واستقرأ المصادر التي ورد فيها هذا المصطلح، فسيتقضي زماناً مديداً في ذلك؛ إذ لو اطلع مثلاً على بعض الدراسات التي تحرر له هذا الإشكال لكفي مؤنة البحث والتتبع، كالدراصة القيمة التي أنجزها الدكتور عبد العزيز الريس (الحسن لذاته والحسن لغيره).

فالشاهد أن معرفة طالب الحديث النبوي وعلومه لمصادر علمه، خطوة في غاية الأهمية، خاصة وأن علم الحديث لا يستقيم البحث فيه إلا لذي معرفة كافية بمصادره؛ بل لا تصح عملياته النقدية في مستقبل تحصيله، إلا إذا كان مدركاً لأهم الكتب التي تحرر له ما يعترض عملية تصحيحه وتضعيفه للأحاديث، فمنها ما له ارتباط بالجرح والتعديل، ومنها ما له صلة بغريب الحديث، ومنها ما له تعلق بالأسماء والكنى والألقاب، ومنها ما له مساس بالتواريخ والطبقات والبلدان، إلى غير ذلك مما سيأتي بيانه تفصيلاً فيما يأتي بحول الله تعالى.

فالطالب في هذه المرحلة يُعرف بأهم الكتب المصنفة في علوم الحديث إجمالاً؛ ككتب المصطلح، وكتب الجرح والتعديل، وكتب العلل، وكتب التخريج.

قال الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «لابد للطالب أن يضع مذكرة لا تفارقه في حله وترحاله، يسجل فيها بعد الرجوع إلى شيوخه أهم الكتب في العلوم الشرعية، وأن يجعلها على مراتب بحسب أهميتها، ومنزلتها. وبعد معرفتها، ينتقل إلى قراءتها وفهمها، بعد أن يتوصل إليها بالكتب المعاصرة التي تذل له الصعاب في بداية الطريق؛ حتى إذا حصل منها المراد، انتقل إلى المصادر، ليقراها أولاً بأول»⁽¹⁾.

وأقترح هنا أهم الكتب التي ينبغي أن تصحب الطالب في مختلف محطات اكتسابه للملكة الحديثة.

1/ (الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المشرفة) للعلامة محمد بن جعفر الكتاني (ت1345هـ)، فهذا من أهم الكتب التي ينبغي للطالب أن يرجع إليها لمعرفة مصادر السنة، وعليها تعليقات استدركت على العلامة الكتاني بعض ما فاتته منها، وهي لأبي يعلى البيضاءوي المغربي، وطبعت مع الكتاب نفسه.

2/ (مصادر الحديث ومراجعته) لعبد الماجد الغوري، طبع في مجلدين، وهذا الكتاب من أوسع المراجع في هذا الباب.

خامساً: حفظ الضروري من الأحاديث النبوية

لابد للطالب أن يجمع إلى جانب القواعد التي يقتدر بها على التصحيح والتضعيف، من متون يحفظها وينهل منها عند اقتضاء الحاجة، وليكن حفظه لها بالتدريج، وألا يختار منها ما لا يتناسب مع قدراته العقلية، ويستشير في ذلك شيوخه وأساتذته، وأقترح أن يحفظ الطالب في هذه المرحلة (متن الأربعين النووية) للإمام النووي (ت676هـ)، وليستعن على تفهمها بشرح الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) المسمى بـ(جامع العلوم والحكم) فهو من أفضل شروحاتها.

¹ - مدخل إلى العلوم الشرعية، د سعيد سليم. (ص 23).

سارسا: أهم الكتب المعنية على تحصيل المبادئ التصورية لعلم الحديث.

☆ أولاً: مدخل إلى العلوم الشرعية، للدكتور سعيد حليم، وهو كتاب قيم في بابيه، حري أن يبدأ به طالب العلوم الشرعية عامة؛ لأنه تضمن المسائل الأساسية التي تعين الطالب على معرفة المبادئ العامة للعلوم الشرعية، وقد خصص مباحث لها صلة بعلم الحديث؛ كتعريفه، وموضوعه، ونشأته، ووظائفه، ومحاوره الكبرى، وعلاقته بباقي العلوم الأخرى... إلخ.

☆ ثانياً: تطور دراسات السنة النبوية ونهضتها المعاصرة وآفاقها، للدكتور فاروق حمادة. وهذا الكتاب من أجمع المراجع وأهمها، إذا جمع ما تفرق في غيره، وتتبع نشأة علوم الحديث وتطورها، وأهم المخططات التاريخية المؤثرة في تشكل مباحثه، إلى غير ذلك مما يحتاجه الطالب في هذه المرحلة.

☆ ثالثاً: تدوين السنة في العهد النبوي، وتأملات في المصطلح الحديثي، للدكتور فاروق حمادة.

هذا الكتاب يكاد أن يكون مختصراً للأول؛ إلا أنه زاد عليها فصلاً مهماً، له صلة بالمصطلح الحديث خاصة، والداعي إلى إدراجه ضمن لائحة الكتب التي ينبغي أن يقرأها الطالب، حديثه عن معالم خصائص المصطلح الحديثي بصفة عامة، مما ناسب مستوى الطالب في هذه المرحلة.

☆ رابعاً: دراسات في الحديث النبوي وتاريخ تدوينه، للدكتور مصطفى الأعظمي.

☆ خامساً: أصول الحديث، لمحمد عجاج الخطيب، وهو كتاب جامع لعلوم الحديث، والذي يهم الطالب منه في هذه المرحلة، ما له صلة بالقضايا التصورية التي سبقت الإشارة إليها، والذي حفز المهمة على إدراجه ضمن الكتب التي يتخرج بها طالب هذه المرحلة، هو سهولة العبارة، وجودة التقسيم، وحسن الانتقال من مبحث إلى آخر.

☆ سادساً: روافد حديثية، للدكتور محمد سالم بازمول.

المبحث الثاني: مسالك تكوين الملكة الحديثة في السنة الثانية من سلك الإجازة

☆ أولاً: التأسيس والتقعيد المصطلحي

يلحظ القارئ أن هناك فرقا بين بداءة الطالب بدراسة القضايا التصورية، وبين إقحامه منذ الوهلة الأولى في المسائل الدقيقة المتعلقة بالمصطلح الحديثي، فلا شك أنه في هذه المرحلة يكون قد تهيأ لدراسة علم المصطلح، واستعد للتوسع في مسائله ومباحثه، وفي هذه السنة يدرس الطالب أهم كتب التقعيد المصطلحي، ويحصل أهم أصوله، ويقرأ أهم ما فيه، حتى إذا انتقل إلى دراسة التخريج والعلل، استصحب الزاد المصطلحي الذي يعينه على تفسير استعمالات النقاد لها. ولا يصح أن ينتقل إلى ممارسة التصحيح والتضعيف، والكشف عن علل أسانيده ومتونه إلا إذا حصل الضروري من كتب التقعيد المصطلحي.

إن الطالب في هذه السنة مطالب بقراءة الكتب التي جمعت أصول المصطلح الحديثي، ولا ينبغي أن يشغل نفسه بكثرة حفظ الألفيات التي تتطلب منه وقتا في التكرار والمراجعة، وزمانا في حل مقفلاتها؛ لأنه لا يصير بذلك صاحب ملكة ولو حفظ عشر ألفيات؛ إذ لو كانت كثرة المنظومات مظنة لحصول الملكة، لصار معظم طلبة هذا الزمان من أهل الحديث، لكن الطلبة يتفاضلون بينهم في الممارسة والتطبيق، والارتياض في كتب التخريج والعلل.

نعم؛ لابد للطلاب من متن جامع يحفظه، ويتكئ عليه في معرفة اصطلاحات المحدثين، ولكن لا بد أن يقدر ذلك بقدره، وألا يتجاوز حده؛ حتى يصير ذلك مقصدا وغاية في ذاته. أضف إلى ذلك أمرا في غاية الأهمية، وهو أن الطالب المتخصص في علوم الحديث، يعاين كتبه بكرة وأصيلا، ويمارس قواعده باستمرار، ويتمرن على مناهج أئمتته في الكشف عن العلل، فهذه المباشرة الدائمة، والمعاينة المستمرة، تجعل مسائل العلم ومصطلحاته دائمة الحضور في ذهنه، ولم لم يعكف عليها بالاستظهار؛ لأن كثرة الممارسة لمسائله، تجعله قادرا على استحضارها، متمكنا من الإتيان بها غير



منقوصة، فالقصد من الحفظ، انتقال المحفوظ من (الذاكرة القريبة) إلى (الذاكرة البعيدة)، وهذا حاصل للممارس المطبق، فدل ذلك على أن الحفظ هو الممارسة، والتطبيق، والارتياض.

إن السبب الموجب للتذكير بهذا الأصل، أن يترسخ لدى الطالب أن دراسة كتب المصطلح، ليس هو كل (الملكة الحديثية)، بل هو لبنة من لبناتها، وأساس من أسسها، فوعيه بهذا الأمر، يجعله يعطي لكل علم من علومه حقه بالدراسة، والعناية، والمذاكرة، والقراءة. وهلم جرا من المسالك التي تعينه على دركها.

فالشاهد أن (الأصل المعرفي) المتمثل في كتب المصطلح، هو أولى مراحل التعقيد المصطلحي، وهو الأساس الذي ينبغي البداءة به بعد المرحلة السالفة، والارتياض في أهم كتبه، آخذاً في كل ذلك بمبدأ التدرج، ومراعاة محصلاته ومكتسباته السابقة.

وأرى أن يرتقي الطالب في هذه المرحلة من خلال مستويات ثلاثة.

☆ المستوى الأول: حفظ الضروري من المصطلحات الحديثية.

في هذا المستوى يجب على الطالب أن يحفظ متناً جامعاً، خالياً من التعقيدات اللفظية، ونائياً عن كثرة إيراد الخلاف بين أهل الحديث في استعمال المصطلحات الحديثية؛ بل شرطه أن يكون سهل العبارة، حسن الترتيب والتمثيل، وجيد التنظيم والتقسيم؛ حتى يسهل حفظه واستيعابه. ولا أرى أن يحفظ الطالب في هذه المرحلة، (ألفية العراقي) أو (ألفية السيوطي)؛ بل يؤجل ذلك إلى مرحلة متقدمة.

فيمكن أن يحفظ في هذا المستوى، (المنظومة البيقونية)، فهي منظومة مختصرة جامعة لأهم المصطلحات الحديثية، ولا بأس أن يستعين على حفظها بشرح ميسر؛ كشرح الشيخ محمد بن صالح العثيمين، أو شرح الشيخ طارق عوض الله، أو شرح الشيخ أبي الحسن المأري.

ثم ينتقل إلى حفظ (نخبة الفكر) للحافظ (ابن حجر) (852هـ)، فهذا المختصر من أهم ما ينبغي على طالب الحديث أن يحفظه؛ لأنه تضمن معظم المصطلحات الحديثية، وأورد فيه المشهور منها، مع

سبك العبارة، وبراعة التقسيم، وحسن الانتقال. وقد وضعها الحافظ خصيصا للطلبة. فهي بحق من المختصرات التي يجب على الطالب المبتدئ حفظها وفهمها.

قال رحمه الله: «قد سألي بعض الإخوان أن أخلص له المهم من علم الحديث، فليختصه في أوراق لطيفة سميتها: (نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر) على ترتيب ابتكرته، وسبيل انتهجته، مع ما ضمنت إليه من شوارد الفرائد، وزوائد الفوائد.

فرغب إلي ثانيا أن أضع عليها شرحا يحل رموزها، ويفتح كنوزها، ويوضح ما خفي على المبتدئ من ذلك، فأجبته إلى سؤاله؛ رجاء الاندراج في ذلك»⁽¹⁾.

ولابد أن يجمع إلى جانب حفظها، فهم ما ورد فيها، فيستعين بالشرح المختصر عليها للحافظ ابن حجر نفسه، المسمى بـ(نزهة النظر في شرح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر)، أو شرح المناوي (ت1031هـ) المسمى بـ(اليواقيت والدرر في شرح نخبة الفكر)، أو يستعين بشرح معاصر يبسر له استيعابها؛ كشرح الشيخ طارق عوض الله، أو شرح الشيخ الدكتور عبد الكريم الخضير.

وإذا تعذر عليه حفظ المنشور، فليستعن على حفظها نظما، وأشهر من نظمها، (الرتبة في نظم النخبة) للإمام محمد بن حسين الشُمَيْيَّ (ت821هـ)، أو نظم (إسبال المطر على قصب السكر) لمحمد بن إسماعيل الصنعاني (ت1182هـ).

ولا بأس أن يطالع في بعض مختصرات مقدمة ابن الصلاح؛ كاختصار علوم الحديث للإمام ابن كثير، أو (التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير) للإمام يحيى بن شرف النووي (ت676هـ)، أو (الموقظة) للإمام شمس الدين الذهبي (ت748هـ).

¹ - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، الحافظ ابن حجر. (ص 64-65).

☆ المستوى الثاني: مرحلة التأصيل والتفصيل من أمهات علوم الحديث ومصادره المتقدمة.

في هذا المستوى ينتقل الطالب إلى دراسة أمهات علوم الحديث؛ فهي المنهل الذي استقى منه كل من جاء بعدهم، والمورد الذي أخذ منها اللاحقون، فهم عيال على هذه المصادر، ولم يضيفوا إليها سوى تحرير العبارة، أو تفسير ما غمض فيها، أو التنكيت على ما خفي من مدلولات مصطلحاتها، فهي كتب تعد لبنة لدى الراغب في اكتساب الملكة الحديثية، ولا يصح أن ينتقل إلى دراسة الجرح والتعديل، ودارسة التخريج، ما لم يحيط بأصول وأمهات كتب المصطلح.

والكتب التي يجب أن يراجع إليها الطالب في هذا المستوى:

أولاً: (معرفة علوم الحديث)⁽¹⁾ للإمام (الحاكم النيسابوري) (ت 405هـ). يعد كتاب الإمام الحاكم من أوائل المصنفات الحديثية، وقد بذل مجهوداً في جمع ما تناثر في المصادر قبله، وترتيبه على نحو لم يسبق إليه، إلا أن له فضل السبق؛ فالمبتدئ في التدوين يلاقي من الصعوبة، ويجد من العسر والمشقة، ما يجعل له عذراً عند من يأتي بعده، وهو أول من سمى كتابه بـ(معرفة علوم الحديث). وقد ضم اثنين وخمسين نوعاً من أنواع علوم الحديث.

وقد كشف في مطلع مقدمته، أن السبب الذي دفعه لتأليفه، انتشار البدع، وضعف معرفة أهل زمانه بالسنن، فألف كتاباً يكون عوناً لطلبة الحديث على تفهم أصوله، ومعرفة قواعده.⁽²⁾

ثانياً: (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية)⁽³⁾، للإمام (الخطيب البغدادي) (ت 463هـ).

«يعد هذا الكتاب من الكتب الجامعة لأكثر أبواب علم الحديث. وقد نهج فيه صاحبه منهجاً مخالفاً لمنهج أبي عبد الله النيسابوري؛ فلم يرتب مواد الكتاب على الأنواع، وإنما على الأبواب بدون

1 - من أفضل طبعاته، ط دار المعارف بالرياض، المملكة العربية السعودية، ط في مجلد واحد، تحقيق: أحمد السلوم.

2 - ينظر: معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه. (ص 110-111).

3 - من أفضل طبعاته، ط دار ابن الجوزي بالمملكة العربية السعودية، طبعت في مجلدين، بتحقيق: ماهر ياسر الفحل.



ترقيم. لذلك جاء كتاب الخطيب أفضل وأحسن من كتاب الحاكم من حيث ترتيب مسائل علم الحديث؛ حيث رتبها على أنواع واضحة وسهلة المأخذ»⁽¹⁾.

ثالثا: (علوم الحديث)⁽²⁾ المشهور بالمقدمة، للإمام ابن الصلاح (ت 643هـ) وهو من أهم ما ينبغي أن يعنى به الطالب في هذا المستوى، فيجب أن يعكف عليه فهما، ومذاكرة، ومدارسة؛ لأنه جمع ما تفرق في غيره، وأوضح أصوله، وشرح قواعده، وبه اكتملت أنواع علوم الحديث ونضجت، ومن خصائص هذا الكتاب سهولة العبارة، ويسر تناول المصطلحات الحديثية، وحسن التقسيم، كما أخلي من سوق الأنواع الحديثية من الأسانيد التي عهدت عند المتقدمين؛ لأن السياق الذي ألف فيه الكتاب، سياق تربوي، فجاء مناسبا لقدرات الطلبة، ومراعيًا لقدراتهم العقلية، ومستواهم التحصيلي.

قال الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ): «حين كاد الباحث عن مشكله لا يلقي له كاشفاً، والسائل عن علمه لا يلقي به عارفاً، من الله الكريم تبارك وتعالى علي وله الحمد أجمع بكتاب (معرفه أنواع علم الحديث)؛ هذا الذي باح بأسراره الخفية، وكشف عن مشكلاته الأبية، وأحكم معاقده، وقعد قواعده، وأثار معلمه، وبين أحكامه، وفصل أقسامه، وأوضح أصوله، وشرح فروعه وفصوله، وجمع شتات علومه وفوائده، وقنص شوارد نكته وفرائده»⁽³⁾.

فهذه المزايا جعلت كبار المحدثين يعكفون عليه بـ(الاختصار)، و(النظم)، و(الشرح)، و(التكيت)؛ حتى صار مرجعا في التأليف والتدريس لمعظم من جاء بعده.

قال الدكتور نور الدين عترة: «امتاز في منهجه على ما سبقه من التصانيف بمزايا جعلته عمدة هذا الفن، نذكر منها:

1 - المنهج في مباحث علم الحديث، د سعيد حليم. (ص 101-102).
2 - من أفضل طبعاته، ط دار المعارف، بتحقيق عائشة عبد الرحمن، وقد طبعت مع محاسن الاصطلاح، ومن أفضل تحقیقاته أيضا تحقیق الدكتور نور الدين عترة، ط دار الفكر دمشق-سوريا.
3 - علوم الحديث لابن الصلاح. (ص 6).

أولاً: الاستنباط الدقيق لمذاهب العلماء وقواعدهم من النصوص والروايات المنقولة عن أئمة الحديث في مسائل علوم الحديث، والاكتفاء بذكر حاصلها، ولم ينقل من تلك الأخبار إلا القدر المناسب للمقام.

ثانياً: ضبط التعاريف التي سبق بها، ووضع تعاريف لم يصرح بها من قبله.

ثالثاً: تهذيب عبارات السابقين والتنبيه على مواضع الاعتراض فيها⁽¹⁾.

ثالثاً: (الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع)⁽²⁾، للقاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت455هـ).

وهذا الكتاب اختص ببيان صيغ التحمل والأداء التي كانت معروفة عند أهل الحديث، وسرد أنواعها، وحرر ما قيل فيها، كما تحدث عن بعض قواعد تصحيح الكتاب؛ كالتخريج، والإلحاق، والتصحيح، والتمريض، وبين خلاف العلماء في رواية الأحاديث بالمعنى، والسن التي يستحب الجلوس فيها للاستماع من المحدث.

رابعاً: (شرح علل الترمذي)⁽³⁾ لابن رجب الحنبلي (ت795هـ).

وفي هذه المرحلة يمكن أن يشرع في حفظ إحدى ألفيات الحديثية المعروفة، شريطة ألا يبالغ في حفظ أكثر من واحدة، فإن الإكثار من استظهار ألفيات لا معنى لتعددده؛ لأن القصد هو استحضار أنواع علوم الحديث متى دعت الحاجة إلى ذلك، وهذا حاصل بمنظومة واحدة، ثم لأن الإكثار من ذلك مظنة لنسيانها، فيحتاج وقتاً طويلاً في تعهدها بالمذاكرة والاستظهار، مما ينبغي أن يصرف هذا الجهد والوقت في أمور أولى بذلك؛ كالتخريج وغيره.

فإذا وجد من نفسه قدرة واستعداداً للحفظ؛ فليحفظ (ألفية العراقي)، أو (ألفية السيوطي)، والترجيح في الحفظ بين إحدى الألفيتين يستشير فيه شيوخه وأساتذته، وإذا أحب أن يقف بنفسه

1 - المقدمة التحقيقية لمقدمة ابن الصلاح، للدكتور نور الدين عتر. (ص19).

2 - من أفضل طبعاته، ط مكتبة التراث بالقاهرة، تحقيق: السيد أحمد صقر في جزء واحد، وطبع مؤخرًا بتحقيق محمد الصومعي البيضاني، ط دار الناشر المتميز بالرياض في جزء واحد.

3 - من أفضل طبعاته مكتبة الرشد-الرياض، ط في مجلدين بتحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، وطبع بعد ذلك بتحقيق الدكتور نور الدين عتر، ط دار المنهاج القويم-دمشق، في مجلدين.

على الفروق بين الألفيتين، فليراجع كتاب: (الموازنة بين الألفيتين: ألفية العراقي وألفية السيوطي في علم الحديث) للدكتور: عبد العزيز الحربي.

وإذا عزم على الحفظ، فليعن بضبط نظمه، وليحرص على تصحيحه ومعارضته؛ حتى يتأكد أن النظم سليم من الأخطاء اللغوية التي تغير المعنى، وتحدد به عن مراد ناظمه.

فأما (ألفية العراقي)؛ فقد ضبط نصها ضبطاً جيداً الشيخان: عبد الكريم الخضير، ومحمد آل فهيد، وأثبتا النظم كاملاً في مطلع تحقيقها على (فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث) للحافظ السخاوي (ت 902هـ). وأما ألفية السيوطي؛ فقد اعتنى بها العلامة المحدث: أحمد شاكر، وأضاف إليها حاشية تحل عويص مصطلحاتها، وغامض كلماتها.

وليحرص على ألا يحفظ شيئاً لا يفهمه، وألا يكتب شيئاً لا يستوعبه، فإن ذلك مضیعة للوقت، ومظنة للنسيان.

قال الإمام (الزرنوجي) (ت 591هـ) «لا يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه، فإنه يورث كلاله الطبع، ويذهب الفطنة، ويضيع أوقاته»⁽¹⁾.

لذلك ينبغي أن يستعين في حفظ إحدى الألفيتين بشرح ميسر، يكون عوناً له على ديمومة المحفوظ، فمن عزم على حفظ (ألفية العراقي) فليستعن بإحدى الشروح الآتية:

أولاً: شرح الناظم نفسه، المسمى: (شرح التبصرة والتذكرة)⁽²⁾.

ثانياً: (النكت الوافية بما في شرح الألفية)⁽³⁾، لبرهان الدين البقاعي (ت 885هـ).

ثالثاً: (فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث)⁽⁴⁾، للحافظ عـبد الرحمن السخاوي (ت 902هـ)، وهو من أوسع الشروح على ألفية العراقي.

1 - تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي. (ص 88).

2 - أفضل تحقيق له، تحقيق الدكتور ماهر ياسر الفحل، وعبد اللطيف الهميم، طبع في جزأين، طبعته دار الكتب العلمية ببيروت.

3 - أفضل طبعاته، طبعة مكتبة الرشد-الرياض، بتحقيق الدكتور ماهر ياسر الفحل، طبع في جزأين.

4 - أفضل طبعاته، دار المنهاج-الرياض، بتحقيق: عبد الكريم الخضير، ومحمد آل فهيد، طبع في خمسة أجزاء.



رابعاً: (شرح ألفية العراقي في علوم الحديث)⁽¹⁾ ، للإمام جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، طبع في مجلد واحد.

خامساً: (فتح الباقي بشرح ألفية العراقي)⁽²⁾ للإمام أبي زكرياء محسن الأنصاري (ت 926هـ).

سادساً: (صعود المراقي إلى ألفية العراقي)⁽³⁾، للشيخ الدكتور عبد الكريم الخضير.

فالتألم يرجع لهذه الكتب من أجل شرح وبيان ما غمض في نظم العراقي، وأرى والله أعلم أن يستعين الطالب بشرح الدكتور عبد الكريم الخضير، والسبب الموجب لهذا الاختيار، هو سلاسة الأسلوب، وحسن التمثيل، وتجنب التطويل الذي يلقي بالطالب في مسالك دقيقة، يحتاج في استيعابها إلى الرجوع إلى مصادر متعددة، فهذا الشرح يناسب طالب هذه المرحلة، يحقق من القراءة فيه مقصد الفهم.

ومن عزم على حفظ (ألفية السيوطي)، فليستعن بإحدى الشروح الآتية:

أولاً: (البحر الذي زخر في شرح ألفية الأثر)⁽⁴⁾ للمحافظ السيوطي (ت 911هـ)، وهو من أوسع المصنفات في مصطلح الحديث، شرح فيه الإمام السيوطي ألفيته، ووصل فيها إلى البيت المائة، ولم يكمله، ولعل السبب في غزارة مادته، أنه ضمنها كتباً؛ كرسالة أبي داود لأهل مكة. وقد طبع من الكتاب ثلاثة مجلدات، بتحقيق الشيخ أنيس طاهر.

ثانياً: (إسعاف ذوي الوطر بشرح نظم الدرر في علم الأثر)⁽⁵⁾ للعلامة المحدث: علي آدم الأتيوبي الولوي، طبع في مجلدين.

ثالثاً: تعليقات محمد محي الدين عبد الحميد، وطارق عوض الله، طبع في مجلدين.

1 - طبع الكتاب في جزء واحد، بتحقيق: شادي النعمان، ط دار ابن حزم-بيروت
2 - من أفضل طبعات الكتاب، طبعة دار ابن حزم-بيروت، تحقيق: حافظ ثناء الله الزاهدي.
3 - طبع في ثلاثة أجزاء، ط دار ابن الجوزي- الرياض
4 - من أفضل طبعاتها، طبعة مكتبة الغرباء الأثرية، المملكة العربية السعودية.
5 - طبعته دار ابن الجوزي- الرياض، في جزأين.

وأرى للطالب أن يختار شرح العلامة علي آدم الأتيوبي؛ للاعتبارات التي وجهت بها اختيار شرح الشيخ الدكتور عبد الكريم الخضير.

☆ المستوى الثالث: مستوى التحقيق والتدقيق المصطلحي (= كتب النكت الحديثية).

في هذا المستوى يكون الطالب قد استولى على أهم المصطلحات التي تداولها النقاد، وأتى على جل الأنواع الحديثية الأكثر ذيوعا واستعمالا لدى المحدثين، إلا أن كتب المستوى الذي سبق، لم تقف بشكل مطرد على الأنواع التي كثر النقاش فيها، فاحتيج بالتبع إلى كتب تدقق في بعض المصطلحات التي ضيق متقدمو التأليف في مدلولها، لكن التحقيق يقتضي أن توسع، وبعضهم يضيف قيادا، والتحقيق يستلزم أن يخرج، وبعضهم يستشهد بمثال على نوع حديثي، يرى المنكت أن الاستشهاد به فيه نظر، وأن الاستشهاد بغيره أولى. كما أن مقاصد مؤلفيها توضيح ما غمض، وتفسير ما أبهم، وهلم جرا من المسائل الدقيقة التي تعنى بها كتب النكت. فهي مصنفات لا تتعرض لكل الأنواع، وإنما تقف عند المصطلحات التي يتوجه إليها اعتراض من جه من الوجوه، وقد فصلت الكلام بشواهد في (الوظيفة التقويمية) عند الحديث عن الأصل المنهجي المؤثر في تكوين الملكة الحديثية.

وكتب النكت كلها، وضعت على كتاب معرفة علوم الحديث لابن الصلاح (ت643هـ)، مما يدل على أن (المقدمة) تحتل مكانة مهمة في التصنيف الحديثي، وأنها استوعبت الأنواع الحديثية، وأتت على أهم ما ورد عند من تقدمها؛ كمعرفة الحاكم (ت405هـ)، والكفاية للخطيب البغدادي (ت463هـ).

قال (الحافظ ابن حجر) (ت852هـ): «فهذب فنونه (...) واعتنى بتصانيف الخطيب المتفرقة، فجمع شتات مقاصدها، وضم إليها من غيرها نخب فوائدها، فاجتمع في كتابه ما تفرق في غيره، فلهذا عكف الناس عليه وساروا بسيره، فلا يحصى كم ناظم له ومختصر، ومستدرك عليه ومقتصر، ومعارض له ومنتصر»⁽¹⁾.

وأهم كتب النكت التي ينبغي أن يرجع إلى الطالب، وأن يقف عندها بالفهم والاستيعاب:

¹ - نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، للحافظ ابن حجر. (62-64).

أولاً: (التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من كتاب ابن الصلاح)⁽¹⁾، للحافظ زين الدين

العراقي (ت 806هـ).

وقد بين غرض ومنهج تأليفه قائلاً: «إن أحسن ما صنف أهل الحديث في معرفة الاصطلاح كتاب (علوم الحديث) لابن الصلاح (ت 643هـ)، جمع فيه غرر الفوائد، فأوعى، ودعا له زمر الشوارد فأجابت طوعاً. إلا أن فيه غير موضع قد خولف فيه، وأماكن آخر تحتاج إلى تقييد وتنبية، فأردت أن أجمع عليه نكتاً تقييد مطلقه، وتفتح مغلقه. وقد أورد عليه غير واحد من المتأخرين إيرادات ليست بصحيحة، فرأيت أن أذكرها، وأبين تصويب كلام الشيخ وترجيحه، لئلا يتعلق بها من لا يعرف مصطلحات القوم، وينفق من مزجى البضاعات ما لا يصلح للسوم»⁽²⁾.

ثانياً: (النكت على كتاب ابن الصلاح)⁽³⁾، للحافظ ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، وهذا من أفضل وأهم النكت على مقدمة ابن الصلاح، وقد أتى فيها الحافظ بمسائل حديثية دقيقة، تنم عن علو كعبه في الصناعة الحديثية، ورسوخ قدمه في الملكة، فهذا الكتاب مما يربي الناظر فيه على التحقيق والتدقيق، وعلى تحرير الأقوال وتمحيصها، وبيان صحتها من زائفها.

ثالثاً: (النكت على مقدمة ابن الصلاح)⁽⁴⁾، للإمام بدر الدين الزركشي (ت 794هـ).

ذكر الدكتور زين العابدين بلافريج - محقق الكتاب - منهج الإمام الزركشي في نكته، فقال:

«اشتمل الكتاب على نقول مهمة وعريضة (...)، وكان لمن جاء بعد الزركشي اهتمام به؛ فقد ارتووا منه ما يحلو لهم، وأشادوا بمشاركته، وأوردوا أقواله في مواضع مقارنة بآراء غيره، واتخاذهم أحياناً واسطة في النقل، واعتمادهم بعض أقواله المخرجة مخرج القاعدة أو الرأي الذي استقل به (...). والإضافة العلمية والابتكار تلوح في الكتابة بشكل واضح، حيث أضاف ثمانية أنواع في علوم الحديث

1 - أفضل طبعاته، طبعة دار البشائر الإسلامية، بتحقيق: الدكتور أسامة بن عبد الله خياط، طبع في ثلاثة أجزاء.

2 - التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من مقدمة ابن الصلاح، الحافظ العراقي. (202/1).

3 - من أفضل طبعاته، طبعة دار الميراث النبوي- الجزائر، بتحقيق الدكتور: ربيع بن هادي المدخلي، ط في جزأين، وحققه أيضاً الدكتور: ماهر ياسر الفحل، ط دار الميمان-الرياض، في جزء واحد، وحققه الشيخ طارق عوض الله، ط دار ابن القيم، ودار ابن عفان- القاهرة. في أربعة أجزاء.

4 - أفضل طبعاته، طبعة دار أضواء السلف-الرياض، بتحقيق الدكتور: زين العابدين بلافريج، طبع في ثلاثة أجزاء.



بشهادة ابن حجر والسيوطي. وتوجد عنده أيضا جزئيات في أصول يصرح أحيانا بأنه لم يجد من ذكرها»⁽¹⁾.

رابعاً: (الشذا الفياح من علوم ابن الصلاح)⁽²⁾، للشيخ برهان الدين الأنباري (ت 802هـ).

وليس شرطاً أن يستوعبها الطالب كلها بالقراءة؛ إذ لو قرأ نكت الحافظين: العراقي، وابن حجر، لكان ذلك كافياً، وباقي الكتب يرجع إليها عند الحاجة إلى تحرير مسألة، أو طلب مزيد بيان وإيضاح؛ وإنما ذكرت هذه الكتب ليكون الطالب على معرفة بها.

وبختم هذه المرحلة يكون الطالب قد استولى على معظم كتب التععيد المصطلحي، وألم بها إماماً كافياً، وتصورها تصوراً دقيقاً، وتملك عنصراً مهماً في بناء الملكة الحديثة، وهو لبنة (التععيد المصطلحي)، والطالب الذي استوعب ما في هذه الكتب، فقد تأهل للانتقال إلى باقي المراحل؛ بل يضمن لنفسه سلوك الطريق الصحيح الذي تخرج بها المحققون من أهل الحديث، ولكن ينبغي أن يوقن أن هذه المرحلة ليست هي الغاية من دراسة علوم الحديث، بل هي جزء في سلسلة المسالك التي ينبغي أن يسير عليها الطالب للوصول إلى (الملكة الحديثة)، وأن درك المبتغى يتطلب مراحل وخطوات أخرى، وأهمها: دراسة الجرح والتعديل، والإكثار من ممارسة التخريج.

¹ - النكت على ابن الصلاح. (136-135/1).

² - من أفضل طبعاته، طبعة مكتبة الرشد-الرياض، بتحقيق: صلاح هلال، طبع في جزأين.

المبحث الثالث: مسالك تكوين الملكة الحديثية في السنة الثالثة من سلك الإجازة

☆ أولاً: دراسة علم الجرح والتعديل

إن من أجل العلوم نفعا لطالب الحديث، والتي ينبغي أن يكثر من الرجوع إليها، والنهل من مناهلها الزلاله، علم الجرح والتعديل؛ ذلك أن علم الحديث يتميز بخاصية الإسناد، والإسناد مركب من الرجال الذين تحملوا المتون ونقلوها، فيحتاج الطالب إلى التعرف على أحوالهم من حيث العدالة والضبط، ودرجة الضبط، فعلم الجرح والتعديل لا يستغني الطالب عنه، ولا تصح مخرجات عمليته النقدية ما لم يرجع باستمرار إلى كتبه، ولا بد له أن يعرف مناهج مصنفاتها، وطريقتهم في التجريح والتعديل، وأن يعرف المتشدد من المتساهل، فهذه أمور كلها لها بالغ الأثر في تصحيح الأحاديث وتضعيفها.

والطالب في دراسته للجرح والتعديل، ينبغي أن يسلك مسلكين: (المسلك النظري)، الذي يعرفه بقواعد هذا العلم وأصوله، ويطلع على أهم مناهج علمائه في تجريح الرجال وتعديلهم، ومعرفة المتشدد منهم والمتساهل، ومراتب التوثيق والتعديل عند كل إمام، مع ضرورة معرفة أهم المصنفات التي عليها مدار هذا العلم، والتي يلزم الطالب الرجوع إليها عند مباشرته للتجريح، وممارسته لعملية التصحيح والتضعيف.

و(المسلك التطبيقي)، الذي يباشر فيه بنفسه عملية البحث، والنظر، ومعرفة مراتب الرواة وطبقاتهم، وتواريخ سماعتهم، وأماكن رحلاتهم... فذلك من أهم ما يكتسب به الطالب الملكة في علوم الحديث.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد حمليح: «كتب الجرح والتعديل مسلك مهم لبناء الملكة الحديثية؛ وذلك من خلال كثرة قراءتها، والرجوع إليها، والوقوف على ألفاظ الجرح والتعديل،



ومناهج المحدثين في التصحيح والتضعيف. فهذه الكتب مع كتب العلل هي المجال العملي لتنزيل قواعد العلم النظرية التي فصلتها كتب المصطلح»⁽¹⁾.

☆ أولاً: المستوى النظري

إن الكتب المؤلفة في علم الجرح والتعديل كثيرة، والدراسات التي عنيت بالشق النظري له متعددة، وليس شرطاً أن يرجع إليها الطالب كلها؛ إذ إن بعضها يغني عن بعض، فيحتاج أن ينتقي أجودها تأليفاً، وأحسن مراعاة لمبدأ التقريب والتيسير؛ لأن القصد من النظر في هذه الكتب، التزود بالقدر الكافي الذي يعينه على معرفة مناهج المحدثين في الجرح والتعديل، وطرقهم في التصنيف، فينتقل إلى الكتب التي اعتنت بالشق التطبيقي، وقد امتلك التصور الواضح عن أهم المصنفات التي يستعين بها على ممارسة التصحيح والتضعيف، وتخرج الأحاديث، والحكم عليها قبولاً أو رداً.

أهم الكتب التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في هذا المستوى:

1. الرفع والتكميل في الجرح والتعديل للعلامة عبد الحي اللكنوي.
 2. المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل للدكتور فاروق حمادة.
 3. ضوابط الجرح والتعديل للشيخ عبد العزيز عبد اللطيف.
 4. أصول الجرح والتعديل وعلم الرجال للدكتور نور الدين عتر.
- فهذه أهم الكتب النظرية في علم الجرح والتعديل، ولا يصح أن ينتقل الطالب إلى أمهاته، دون أن يقدم بين يدي ذلك الضروري الذي يعينه على تعرف مناهجها، وليس شرطاً أن يقرأها كلها؛ لأن بعضها يغني عن بعض، فمن اكتفى مثلاً بـ(الرفع والتكميل) مع تعليقات العلامة عبد الفتاح أبي غدة، و(ضوابط الجرح والتعديل) لعبد العزيز عبد اللطيف، فقد اكتسب الضروري في الشق النظري لهذا العلم، ومن طالعها جملها عمت فوائده، وتوسعت معارفه.

¹ - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد حليم. (ص 51).

☆ ثانيا: المستوى التطبيقي.

لا شك أن الطالب يحتاج بعد التزود من الكتب النظرية، القراءة المستمرة في الكتب التطبيقية للجرح والتعديل؛ لأنها المرقاة إلى اكتساب الملكة، وذلك من خلال المعاينة الذاتية لأحوال الرجال، ومباشرة مناهج النقاد في تعديلهم وتجريحهم، وتلمس القرائن التي يعتمدونها في الترجيح؛ ترجيح التعديل على التجريح أو العكس، ومعرفة مراتب الثقات وأوهامهم، ومراتب الضعفاء وما رووه موافقا للثقات، والوقوف على اختلاف النقاد في توثيق الرواة، والمسالك التي اعتمدها في ذلك، فهذه الأمور كلها هي السبيل إلى قدح زناد الملكة، والمسلك العملي لدرك الصناعة الحديثية.

لقد نبه العلامة يحيى بن عبد الرحمن المعلمي اليماني (ت 1386هـ) على هذه الفوائد بقوله: «ينبغي أن تبحثوا عن مذاهب أئمة الجرح والتعديل، لتعرفوا مذهب كل واحد في حد من يطلق عليه (ثقة) وفي حد من يطلق عليه (ضعيف) وغير ذلك؛ بل وأن تبحثوا عن الطريقة التي سلكها أئمة الحديث في تعرف أحوال الرواة، وتسعوا في اتباعهم فيها»⁽¹⁾.

إن كثرة الارتياض في كتب الجرح والتعديل، والقراءة المستمرة في مصنفات المتحققين بهذا الفن، يوقف الطالب على أسماء الرواة وكنائهم، وألقابهم، ومواطنهم، وتواريخ وفياتهم، وأماكن رحلاتهم، وعدد الشيوخ الذين تلقى عليهم، وأشهر الآخذين عنه، ومعرفة أفرادهم وغرائبهم، وسنوات ضبطه أو وهمه، وهلم جرا من الأمور التي يحصل من خلالها ملكة متى وقف على سند تضمن راو من الرواة، استطاع أن يعرف حاله جرحا أو تعديلا، وهذا الأمر لا يحصله الطالب إلا إذا أكثر من التطبيق والممارسة، حتى تصير أسماء أشهر من تدور عليهم الأسانيد مضبوطة، وذلك هو أساس الحفظ.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد حملي: «المقصود بالحفظ: الممارسة، وكثرة المراجعة، مع الفهم الدقيق، والاستيعاب العميق لمسائل العلم. مما يتوجب على طالب الحديث أن يعتنى به ضبط أسماء الرواة، والتمييز بين المؤلف والمختلف، والمتفق والمفترق، والمتشابه؛ وهذا يحصل بدوام واستمرار

¹ - مجموع الرسائل الحديثية، يحيى بن عبد الرحمن المعلمي. (ص 103).

مراجعة الكتب المؤلفة في ذلك. وينبغي كذلك على طالب الحديث معرفة الرواة الثقات والرواة الضعفاء، ومعرفة ألفاظ الجرح والتعديل، واصطلاح كل عالم في ذلك»⁽¹⁾.

ثالثاً: ضوابط الارتياض في كتب الجرح والتعديل

إن الطالب إذا أراد أن تثمر قراءته في كتب الجرح والتعديل، ينبغي أن يراعي جملة من الضوابط المهمة، أجمالها في ضابطين اثنين:

☆ أولاً: تحرير رتبة دلالة المصطلح عند النقاد

أقصد بتحرير دلالة المصطلح: التدقيق في الاكتناز الدلالي للمصطلح الحديثي، ودرجته ومرتبته النقدية من خلال ضبط صيغ مصطلحات الجرح والتعديل.⁽²⁾ ومعرفة مناهج المحدثين في استعمالها، ودرك طرقهم في إطلاقها أفراداً وتركيباً.

إن القصد متجه إلى أن الطالب ينبغي أن يدقق في الاستعمال المصطلحي عند النقاد، ويعتبر مناهج كل واحد منهم في إطلاقها، فيحصل له بهذا، التحقيق والتدقيق في مدلول المصطلح ودرجته النقدية، فينزل كل مصطلح منزلته.

يقول الحافظ الذهبي (ت 748هـ): «الكلام في الرواة يحتاج إلى ورع تام، وبراءة من الهوى والميل، وخبرة كاملة بالحديث، وعلمه، ورجاله. ثم نحن نفتقر إلى تحرير عبارات التعديل والجرح، وما بين ذلك من العبارات المتجاذبة. ثم أهم من ذلك، أن نعلم بالاستقراء التام عرف ذلك الإمام الجهيد، واصطلاحه، ومقاصده، بعباراته الكثيرة»⁽³⁾.

إن الغفلة عن هذا الأمر من أبرز متجلياته عدم تحرير مراتب مصطلحات الجرح والتعديل، ومراعاة عرف الناقد في إطلاقه لها؛ إذ إنه أحياناً يستعمل لفظاً مشعراً بالجرح وهو في حقيقته تعديل،

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، د سعيد حليم. (ص 83).

2 - ينظر: المنهج في مباحث علوم الحديث، د سعيد حليم. (ص 319-320).

3 - الموقظة في علم مصطلح الحديث، شمس الدين الذهبي، اعتنى به: عبد الفتاح أبو غدة، ط مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط الثانية، 1412 هـ. (ص 82).

كما ذكر ذلك عبد الرحمن بن مهدي (ت198هـ) في إسرائيل بن يونس بن أبي إسحاق السبيعي (ت152هـ)، قال: «كان إسرائيل في الحديث لصا»، فاللفظ مشعر بأنه كان يسرق الحديث، وهذا الذي ذهب إليه عثمان بن أبي شيبة، حيث قال: «عن عبد الرحمن بن مهدي: إسرائيل لص يسرق الحديث!!»⁽¹⁾. وهذا بعيد جدا؛ لأن الإمام ابن مهدي وثق إسرائيل، وليس في عبارته التي نقلها عنه ابن أبي حاتم أنه لص يسرق الحديث؛ بل تلك زيادة منكرة، وتصرف فاحش، نقله من التعديل إلى التجريح، ومن التوثيق إلى الضعف، ولذلك جاء تفسيرها في كلام الإمام ابن أبي حاتم، حيث قال: «يعني أنه يتلقف العلم تلقفا»؛ أي شديد النباهة، حريصا على مروياته، بالغ العناية به. هذا مثال من المثل المحلية لهذا المثار، الذي يعد مزلقا خطيرا في حق المباشر لعملية التصحيح والتضعيف، يغير أحكامه على الأحاديث جملة وتفصيلا، ومن تأمل صنيع (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) في ترتيب مصطلحات الجرح والتعديل، وجدده شديد الاستدراك، بالغ التعقب، حريصا على توجيه كلام النقاد، وتفسير المراد بها، مما شجعه على حفز الهمم في جمعها وترتيبها، وشرح معانيها، فقال رحمه الله: «ولو اعتنى بارع بتتبعها، ووضع كل لفظة بالمرتبة المشابهة لها، مع شرح معانيها لغة واصطلاحا، لكان حسنا، وقد كان شيخنا [يعني: الحافظ ابن حجر] يلهج بذكر ذلك، فما تيسر، الواقف عبارات القوم يفهم مقاصدهم بما عرف من عباراتهم في غالب الأحوال، وبقرائن ترشد إلى ذلك»⁽²⁾.

إن من أعظم السبل المفضية إلى تحرير دلالات مصطلحات أئمة الحديث، وتحديد رتبته، ودرجة اكتنازها، استقراء مناهج أئمة النقد في تعديل الرواة وتجريحهم، من خلال الرجوع إلى كتب العلل الكاشفة عن القرائن المحتفة بكل حديث على حدة، وتتبع ألفاظه، واستقراءها في مظاهرها الأصلية، وتجنب أخذها عارية عن سياقها الذي أطلقت فيه، وعدم طردها على جميع الرواة، بل على الراوي الواحد؛ لأن حالهم (=الرواة) تعترضه العوارض البشرية، من الغفلة والنسيان والتلقين والوهم وإدخال حديث في حديث، فإذا اعتمد على طرد ضعفه في جميع الأحاديث، أدى ذلك قطعاً إلى رد

¹ - تهذيب التهذيب، للحافظ ابن حجر العسقلاني. (263/1).

² - فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي. (288-277/2).

جملة من الأحاديث التي ضبط فيها؛ لأن الضعيف قد يضبط، والضابط قد يهم، والمتبع لصنيع علماء العلل والجرح والتعديل يدرك يقينا أن حكمهم على الرواة يدور مع القرائن المحتفة بكل حديث على حدة، وتتبع السياق الذي روي فيه، ومعرفة أحوال تلقيه تحملا وأداء، والكشف عن علاقته بشيوخه وأقرانه؛ لأن الراوي قد يكون حكمه الإجمالي، ومرتبته العامة في سلم الجرح والتعديل الضعف، لكنه يكون أثبت من غيره في شيخ معين، لأسباب كثيرة منها ملازمته لذلك الشيخ، وطول صحبته له، أو لأنه من قرابته سمع منه ما لم يسمع غيره، إلى غير ذلك من القرائن التي تجعل الغفلة عن اعتبارها مظنة لرد ما تحمله ضبطا وإتقانا.

قال الإمام الباجي (ت474هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «واعلم أنه قد يقول المعدل فلان ثقة ولا يريد به أنه ممن يحتج بحديثه، ويقول: فلان لا بأس به، ويريد أنه يحتج بحديثه، وإنما ذلك على حسب ما هو فيه ووجه السؤال له، فقد يسأل عن الرجل الفاضل في دينه المتوسط حديثه، فيقرن بالضعفاء، فيقال ما تقول في فلان وفلان، فيقول: فلان ثقة، يريد أنه ليس من نمط من قرن به، وأنه ثقة بالإضافة إلى غيره. وقد يسأل عنه على غير هذا الوجه، فيقول: لا بأس به، فإذا قيل، أهو ثقة: قال الثقة غير هذا»⁽¹⁾.

وهذه المعاني كلها يجمعها ما يسمى بالتراجم المعلقة⁽²⁾، والتي يراد بها ملاحظة الأحوال الاستثنائية، والقرائن الخاصة المحتفة برواية كل حديث على حدة، واعتبارها في توثيق الرواة وتعديلهم، وعرفها الدكتور (أحمد البناينة) بقوله: «تعريف نقدي برواة الأحاديث يبين مواطن الضعف والقوة في أحاديثهم تفصيلا؛ بالنظر في صلات، وأحوال تختص به، وتدليلا، وصفة التعامل معها قبولاً ورداً»⁽³⁾.

1 - التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع، أبو الوليد الباجي، تحقيق: أبو لبابة حسين، دار اللواء-الرياض، ط الأولى 1406هـ/1986م (284/1).

2 - ومن باب الأمانة العلمية، هذا المصطلح استقذته من الدراسة القيمة التي قام بها الباحث د أحمد البشاشة، بعنوان: (التراجم المعلقة).

3 - التراجم المعلقة: دراسة تأصيلية لبنية تراجم الرواة بالنظر لأحوال الراوي ومروياته وموقف النقاد منها، أحمد البشاشة، ط مركز إحسان لدراسة السنة النبوية، جدة، ط الأولى 1438هـ/2017م (ص 42).

إن تجاوز هذا المثار متوقف إذن على استقراء مصطلحات علماء الجرح والتعديل، وتتبعها في كتب العلل، ومقارنتها بما استقر في كتب المصطلح، واعتبارها في الأحوال الاستثنائية والقرائن الخاصة بأحاديث كل راو على حدة، ومن تطلع إلى تحرير دلالة المصطلح، ودرجة اكتنازه، دون قفو أثر هذا المسلك، ورضي بالأحكام الإجمالية، والأوصاف العامة، فليوقن أن ما يتوصل إليه من نتائج، وما يخلص إليه من أحكام لن يخلو من القواصم التي تخالف مناهج أرباب الملكة الحديثية.

ومن مسالك التحرير والتدقيق المعينة على تجاوز هذا المثار؛ الإحاطة بعرف الناقد في إطلاق ألفاظ الجرح والتعديل، وطول الارتياض والملابسة للكتب التي تكسبه تمهرا بصنيعه في إطلاقها، وفي هذه المعاني يقول الإمام السبكي (ت771هـ) رَحِمَهُ اللهُ: «مما ينبغي أن يتفقد عند الجرح أيضا، حال الجرح في الخبرة بمدلولات الألفاظ، فكثيرا ما رأيت من يسمع لفظة فيفهمها على غير وجهها، والخبرة بمدلولات الألفاظ، ولا سيما الألفاظ العرفية التي تختلف باختلاف عرف الناس، وتكون في بعض الأزمان مدحا، وفي بعضها ذما، أمر شديد، لا يدركه إلا فقيه بالعلم»⁽¹⁾.

وخلصة الكلام: إن الطالب المرتاض في كتب الجرح والتعديل، يلزمه تحرير وتدقيق مراتب المعدلين والمجرحين، واستقراءها، ومقارنتها، وتحليلها. يقول أستاذنا الدكتور سعيد حليم: «كتب الجرح والتعديل تحتاج إلى أربعة أنواع من الدراسة:

النوع الأول: الدراسة الوصفية المصطلحية؛ حيث تتبع الألفاظ وتستقرأ من جميع المصادر المطبوعة في علم الجرح والتعديل بحسب التسلسل الزمني، وترتب حسب استعمال كل حافظ على حدة؛

النوع الثاني: الدراسة التحليلية التي تهدف إلى فهم وتفسير هذه الألفاظ بحسب اختلاف سياقاتها، وتعليل اختيارات المحدثين

¹ - قاعدة في الجرح والتعديل، تاج الدين السبكي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط دار البشائر الإسلامية- بيروت، ط الخامسة: 1410هـ/1990م (ص 53).

النوع الثالث: الدراسة التي تعتمد المنهج المقارن؛ وذلك بمقارنة مراتب التعديل والتجريح بين علماء هذه الصناعة؛ حتى نقف على المتفق والمفترق.

النوع الرابع: الدراسة التاريخية التي ترصد تطور المصطلحات عبر المراحل التي قطعها علم الجرح والتعديل منذ النشأة إلى الاكتمال والنضج»⁽¹⁾.

✻ ثانياً: تجنب الإسقاط المصطلحي.

ويراد بالإسقاط المصطلحي: محاكمة اصطلاحات وألفاظ المتقدمين بما استقر في كتب المصطلح، وتجربتها من سياقاتها وقرائنها، بناء على ما استقر في عرف المتأخرين، فينتج عنه إلزامهم بمدلولات لم يلزموا أنفسهم بها.

إن من أعظم مثرات الغلط التي ينبغي أن يتوقاها السائر في دروب تحصيل (الملكة الحديثية)؛ مسألة (الاسقاط المصطلحي)؛ إذ إن اعتماده يؤدي به إلى محاذير علمية، وإسقاطات تؤدي به إلى نتائج مخالفة لمنهج أئمة النقد، وفرسان التصحيح والتضعيف، وهذا المثار مفاده أن الطالب يتلقف التعاريف والحدود الواردة في كتب المصطلح، ويسارع إلى تطبيقها على جملة من الأحاديث دون مراعاة للقرائن، والأحوال العارضة للرواة، فتصير علوم الحديث قواعد رياضية لا تقبل الزيادة والنقصان، فتجده يحسن حديثاً؛ لأن راوياً من رواه وصف بخفة الضبط، أو أن الحديث غريب؛ لأنه لم توجد له شواهد، وهذا شأنه في تعديل الرواة وتجريحهم، فيوثق راوياً بناء على ما استقر في أعراف المتأخرين في إطلاقها، فالناقد قد يطلق لفظاً مشعراً بأن الراوي دون الثقة؛ أي حسن الحديث، بناء على قوله فيه: (لا بأس به)، ولكنه يقصد بهذا المصطلح التوثيق، وقد سبق معنا قول عبد الرحمن بن مهدي في إسرائيل بن يونس بن أبي إسحاق السبيعي، قال: «كان إسرائيل في الحديث لصاً».

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، د سعيد حليم. (ص 268).

لنذكر **قال العلامة حيدر الحلي (اللكنوي) (ت1304هـ):** «كثيرا ما تجد في ((الميزان)) وغيره نقلا عن ابن معين في حق الرواة: لا بأس، فلعلك تظن أنه أدون من ثقة، كما هو مقرر عند المتأخرين، وليس كذلك فإنه عنده كثقة»⁽¹⁾.

إن مصطلحات الجرح والتعديل كثيرا ما تطلق على معان مخالفة لما استقر في كتب المصطلح، فيحتاج طالب الملكة جهدا في استقراءها، ومقارنتها، وترتيبها، وتنزيل كل لفظة منزلتها في سلم التوثيق والتضعيف، وهذا المسلك من أفضل السبل التي تجنبه الوقوع في هذا الإسقاط.

يقول العلامة حيدر الرعس (المعلمي) (ت1386هـ): «صيغ الجرح والتعديل، كثيرا ما تطلق على معان مغايرة لمعانيها المقررة في كتب المصطلح، ومعرفة ذلك تتوقف على طول الممارسة، واستقصاء النظر»⁽²⁾.

وهذا الإشكال ليس قاصرا على ألفاظ الجرح والتعديل، بل يعد شاملا لباقي مصطلحات الحديث؛ كالمنكر، والشاذ، والغريب؛ فإن الكثير من الباحثين يحاكمون استعمالات المتقدمين لها بما استقر في كتب المصطلح، دون مراعاة للاعتبارات التي سبق التنبيه عليها، ولذلك يقول العلامة عبد الحي اللكنوي في سياق ذكره للمنكر: «وأن تفرق بين قول القدماء هذا حديث منكر، وبين قول المتأخرين هذا حديث منكر؛ فإن القدماء كثيرا ما يطلقونه على مجرد ما تفرد به راويه، وإن كان من الأثبات، والمتأخرون يطلقونه على رواية راو ضعيف»⁽³⁾.

وفرنبه (الحافظ) (ت748هـ) على هذا المزلق في بحث مصطلحات علم الحديث، وبين محاذيرها قائلا: «فقد وفي رَحْمَتِهِ بِذَلِكَ بحسب اجتهاده، وبين ما ضعفه شديد، ووهنه غير محتمل،

¹ - الرفع والتكميل في الجرح والتعديل، عبد الحي اللكنوي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية-بيروت، ط التاسعة 2009 (ص 212).

² - المقدمات وما إليها (الرسالة الثامنة: مقدمة تحقيق الفوائد المجموعة للشوكاني)، عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، ط دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، طبعت ضمن آثاره. (252/25).

³ - الرفع والتكميل في الجرح والتعديل، عبد الحي اللكنوي. (ص 211).

وكاسر عن ما ضعفه خفيف محتمل، فلا يلزم من سكوته - والحالة هذه - عن الحديث أن يكون حسنا عنده، ولا سيما إذا حكمنا على حد الحسن باصطلاحنا المولد الحادث، الذي هو في عرف السلف يعود إلى قسم من أقسام الصحيح، الذي يجب العمل به عند جمهور العلماء، أو الذي يرغب عنه أبو عبد الله البخاري، ويمشي به مسلم، وبالعكس، فهو داخل في أداني مراتب الصحة»⁽¹⁾.

إن هذا النص وغيره، يبين تنبه علماء الحديث لهذا المزلق في تعاطي مصطلحات أئمة النقد، وأن التحقيق والنظر يقتضي أن لا ينزل ما استقر عند المتأخرين باطراد على ألفاظ المتقدمين، وهذا الكلام ليس الغرض منه الانتقاص مما ألفه علماء المصطلح، ولكنه سيق للتنبيه على أن الطالب لا يصير ذا ملكة نقدية، ولا ذا مقدرة على التصحيح والتضعيف ما لم ييسط نظره، ويقلب بصيرته في الكتب التي تنقله من الأحكام الكلية العامة، إلى معرفة تفاصيلها واستثناءاتها، وأن يعتبر كتب المصطلح بوابة ومدخلا تقرب له استعمالات أئمة النقد، وسلما يرتقي من خلالها إلى المصنفات التي تروضه على درك مناهج أربابها في إعلال الأحاديث ونقدها، وجرح رواها وتعديلهم، وهذا ما تفتقده كتب المصطلح؛ لأن أصحابها لم يزعموا أنهم ألفوها لتكون مرجعا للطلاب في التصحيح أو التضعيف؛ بل إن جمع قرائن تأليفها يكشف أنهم وضعوها للتقريب والتيسير.

يقول الدكتور الوريكاس: «إن كتب مصطلح الحديث (...) تحتوي على خطوط عامة، وقواعد عريضة، ومعالم رئيسة لعلوم الحديث؛ فهي منطلقات ومفاتيح للولوج في بحر علوم الحديث الواسع، والخبير المتمرس يجد فيه عشرات بل مئات القضايا، والاستثناءات الماثرة في كتب الرواية، والعلل، والتراجم، ولا يجدها في كتب المصطلح»⁽²⁾.

إن ما أورده الدكتور الوريكات في هذا النص يبين أن كتب المتأخرين، لا تكون مرجعا لطلاب الحديث في التصحيح والتضعيف، ومعرفة مناهج النقد الحديثي، والكشف عن علله؛ بل إن غاية ما

1 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي. (214/13).

2 - الوهم في روايات مختلفي الأمصار، عبد الكريم الوريكات (ص 104) نقلا عن التراجم المعللة، أحمد البشاشة، مرجع سابق (ص 235). (وكتاب الدكتور الوريكات غير مطبوع، لذلك تمت الإحالة عليه بالواسطة).



ألفت لأجله هو تيسير ما به يحصل به تمام التصور، وكمال الإدراك لقواعد المحدثين ومصطلحاتهم، وهذا ليس أمراً نتخرسه بما لا يوجد عليه من الشواهد القاضية بصحته؛ بل إنه مستل من صريح ما بثوه في مقدمات كتبهم، وقد سبق إيراده تفصيلاً وتدقيقاً.

ولنأش على مثال تطبيقه في نهج الصحة ما سبقه (الكلام) للأجل.

قال (الحافظ ابن حجر) (ت851هـ) في ترجمة عطاء: «وروى الأثرم عن أحمد ما يدل على أن كان يدلّس فقال في قصة طويلة: ورواية عطاء عن عائشة لا يحتج بها إلا أن يقول: سمعت، ثم قرأت بخط الذهبي قول ابن المديني: كان بن جريج وقيس بن سعد تركا عطاء بآخره، لم يعن الترك الاصطلاحي؛ بل هو ثبت، رضي، حجة، إمام كبير الشأن»⁽¹⁾.

ومن تتبع صنيع أئمة العلل والجرح والتعديل وجد مثلاً كثيرة، وشواهد عديدة تجعل طالب الحديث النبوي وعلومه على قناعة بأن تمام التصور، وكمال الفهم والاستيعاب، والسبيل إلى الارتقاء في مدارج الملكة هو التتبع والاستقراء والمقارنة لألفاظهم، مع شفعها بالقرائن والملابسات الاستثنائية، والعوارض الطارئة التي تكشف له عن مناهجهم في إطلاقها، والمواضع التي يخصصونها فيها، والمحال التي لا يجري فيها طرد الأوصاف العامة، والأحكام الكلية.

أهم الكتب التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في هذا المستوى.

إن كتب الجرح والتعديل كثيرة لا نستطيع الإتيان عليها في هذا السياق كلها بالعد والحصر؛ لأن ذلك ليس مقصوداً في هذا المقام؛ ذلك الغرض تبيان أهم الكتب التي عليها مدار هذا العلم، والتي لا تصح الممارسة النقدية بالاستغناء عنها؛ لذلك ارتأيت أن يرجع الطالب في هذا المستوى إلى عمدة مصنفات الجرح والتعديل، وليس شرطاً أن يقرأها من أولها إلى آخرها؛ بل القصد أن يعرف مناهج مؤلفيها في التصنيف أولاً، حتى إذا احتاج أن يقف على أحوال رجال إسناد، عرف الطريق

1 - تهذيب التهذيب، للحافظ ابن حجر. (203).

الأسلم الذي يوصله إلى درك مبتغاه، ثم ليتدرب في الآن نفسه على طريقة المحدثين في التعديل والتجريح، ويياشر مسالكهم في التوثيق، والمعيار الذي على أساسه يصنفون مراتب الرواة.

كما أنه مطالب بانتقاء جملة من الأحاديث، ويدرب نفسه على الرجوع إلى هذه الكتب، ويعتمد أكثر من كتاب ترجم لرجال السند، ويقارن بين أقوال أئمة الجرح والتعديل في الراوي الواحد، ويتتبع القرائن التي اعتمدها كل واحد في تعديله أو تجريحه، ثم يرجح بحسب ما يراه صائباً، وبعد ذلك لا بد أن يعرض نتائج حكمه على شيخ متمكن من الصناعة الحديثية ليقوم مخرجات بحثه، أو يرجع إلى الكتب التي عنيت بهذا الشأن، ليعرف درجة حكمه، هل وافقت ما عليه المحدثون أم أنها مخالفة؟ فإذا وجدها مخالفة بحث عن مكمّن الخلل، ومدخل الوهم والغلط.

فالشاهد أن معرفة مظان البحث عن أحوال الرواة، أمر في غاية الأهمية، إذ إن الطالب الغافل عن أمهات الجرح والتعديل، ربما استغرق أسابيع في البحث عن أحوال راوٍ من الرواة، إذا لو كان محيطاً بها، لاختصر الجهد والوقت.

قال المحرر مقبل الوداعي رَحِمَهُ اللهُ: «معرفة الاستفادة من الكتب من الأمور المهمة، فرب شخص يستطيع أن يستخرج الحديث في قدر نصف ساعة، ويخرج الحديث، ولكن شخص آخر ممكن أن يبقى فيه أياماً، وممكن أن يبقى فيه شهراً. وعندما كنت مبتدئاً مر بي حديث، وكنت أحرر كتاب (الطليعة في الرد على غلاة الشيعة)، فوجدت في سند حديث مر بي (يحيى بن يعلى)، ووجدت جماعة في (تهذيب التهذيب) ممن يسمون (يحيى بن يعلى)، فلم أستطع التمييز، وصرت أسأل العلماء في الحرم، فلم أجِد منهم إجابة، حتى سألت بعض الباحثين فقال: هو (يحيى بن يعلى الأسلمي القطواني، قال: استفدت من (تهذيب الكمال)، قلت: أين هو (تهذيب الكمال)؟ قال: في مكتبة الحرم المكي، ثم بعد ذلك ذهبت أهول إلى مكتبة الحرم المكي حتى أنقله بعلو، ثم راجعت (ميزان الاعتدال) إلى غير ذلك، فمعرفة الكتب، ومعرفة كيفية الاستفادة منها أمر مهم»⁽¹⁾.

¹ - المقترح في أجوبة بعض أسئلة المصطلح، مقبل بن هادي الوداعي، دار الآثار-صنعاء، اليمن، ط الثالثة 1425هـ/2004م. (ص 182).

أولاً: الكتب التي ألُفت في الرواة الثقات:

☆ أولاً: الثقات لأحمد بن علي العجلي (ت 261هـ).

☆ ثانياً: الثقات للحافظ محمد بن حبان البستي (ت 354هـ).

☆ ثالثاً: الرواة الثقات الذي تكلم فيهم بما لا يوجب ردهم، لشمس الدين الذهبي (ت 748هـ).

☆ رابعاً: الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة، زين الدين بن قاسم قطلوبغا (ت 879هـ).

ثانياً: الكتب التي ألُفت في الرواة الضعفاء:

☆ أولاً: الضعفاء للعقيلي. (ت 322هـ).

☆ ثانياً: الكامل في ضعفاء الرجال للجرجاني. (ت 365هـ).

☆ ثالثاً: الضعفاء والمتروكين للدارقطني (ت 385هـ).

☆ رابعاً: تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين لأبي حفص عمر بن شاهين (ت 385هـ).

☆ خامساً: الضعفاء لأبي نعيم الأصبهاني (ت 430هـ).

☆ سادساً: المغني في الضعفاء لشمس الدين الذهبي (ت 748هـ).

☆ سابعاً: ميزان الاعتدال في نقد الرجال، لشمس الدين الذهبي.

☆ ثامناً: لسان الميزان للحافظ ابن حجر (ت 852هـ).

ثالثاً: الكتب التي جمعت الثقات والضعفاء:

☆ أولاً: التاريخ الكبير للبخاري. (ت 256هـ).

☆ ثانياً: الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. (ت 327هـ).

☆ ثالثاً: تهذيب الكمال في أسماء الرجال للحافظ المزي. (ت 724هـ).

☆ رابعاً: التكميل في الجرح والتعديل ومعرفة الثقات والضعفاء والمجاهيل، لابن كثير الدمشقي (ت 774هـ).

☆ خامساً: تهذيب التهذيب للحافظ ابن حجر. (ت 852هـ).

☆ سادساً: تقريب التهذيب للحافظ ابن حجر.

رابعاً: حفظ إحدى الكتب التي جمعت المتن التي عليها مدار الأحكام

إذا كانت الوظيفة البيانية من الوظائف التي تدخل في دائرة اشتغال المحدث، فإنه يقبح بطالب الحديث النبوي وعلومه أن يجهل الأحاديث التي عليها مدار فقه الحديث، فينبغي أن يحصل كتاباً جمع أحاديث الأحكام، وأقترح أن يختار الطالب إحدى الكتب الآتية، مع استشارة شيوخه وأساتذته، ومراعاة قدراته.

أولاً: (عمدة الأحكام من كلام خير الأنام) للإمام عبيد الغني المقدسي (ت600هـ)، وهذا الكتاب فيه الأحكام الصغرى، وتتضمن أربعمائة وثمانية وأربعين (448) حديثاً، و(الكبرى) وتتضمن ثمانمائة وستين (860) حديثاً. وقد شرحها الإمام ابن دقيق العيد (ت702هـ) شرحاً دقيقاً ومحرراً، في كتاب (إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام). ومن أيسر شروح المعاصرين عليها، شرح الشيخ محمد بن صالح العثيمين.

ثانياً: (المحرر في الحديث) للإمام ابن حجر (ت744هـ)، وهذا الكتاب يضم ألفاً وثلاثمائة وثمانية وخمسين حديثاً (1358) حديثاً.

ثالثاً: بلوغ المرام من أدلة الأحكام للحافظ ابن حجر (ت852هـ). يتضمن هذا الكتاب ألفاً وثلاثمائة وثمانية وخمسين (1358) حديثاً. ومن أشهر شروحه: (سبل السلام شرح بلوغ المرام) للإمام محمد بن إسماعيل الصنعاني (ت1182هـ).

وشرحها كثير من المعاصرين، ومن أيسر شروحها، شرح الشيخ البسام الذي سماه (توضيح الأحكام من بلوغ المرام)، وشرحها الشيخ محمد بن صالح العثيمين شرحاً مطولاً سماه (فتح ذي الجلال والإكرام في شرح بلوغ المرام).

فهذه أهم الكتب التي ينبغي للطالب أن يتخير منها واحداً يدرس قراءته والنظر فيه، حتى ترسخ في ذهنه، ويكون قادراً على استحضارها متى شاء، وإن استطاع أن يحفظها فذلك أولى. كما أنه يستمر في قراءتها واستشراف متونها إلى حين تخرجه من سلك الإجازة.



المبحث الرابع: مسالك تكوين الملكة الحديثية في السنة الرابعة

☆ أولاً: دراسة التخریج

تعد السنة الأخيرة بالنسبة لطالب الإجازة، سنة التخصص واختيار المسار الذي يبني عليه مختلف محطات تكوينه الأكاديمي، وقد بينت سالفاً أن الطالب بعد دراسته لأهم مداخل العلوم الشرعية، فإنه يجد استعداداً نفسياً، وتحفيزاً يشجعه على التخصص في واحد من تلك العلوم، وقد نبهت على أن من ارتضى لنفسه التخصص في علوم الحديث؛ فإنه ينبغي أن يصرف همهته إلى دراسة أصوله، والارتياض في مصنفاته قبل سنة التخصص، وتحديد إحدى المسالك، التي غالباً ما تنقسم إلى مسلك الفقه وأصوله، والحديث النبوي وعلومه.

لذلك فإن الطالب في السنة الأخيرة، يكون قد حصل أهم الأصول، والمبادئ، والأسس التي تكون عوناً له على ممارسة التخریج، الذي يعد المجال التطبيقي، والميدان العملي لتنزيل مختلف القواعد النظرية التي ارتوى منها في سنوات تحصيله الأولى. فالتخریج بهذا يعد ركناً لا يستغني عنه مبتغي تكوين (الملكة الحديثية)؛ لأن التخریج يضطره إلى استثمار مختلف قواعد ومصطلحات علوم الحديث، والتدرب على كفية إعمالها، ومسالك إعلال أسانيدھا ومتونها.

قال الشيخ جبر العزیز بن الصریح (ت1418هـ): إن «كتب التخریج، جلیلة الفائدة في الباب، تقرب الأقصى من علم الحديث، وتعين على معرفة القواعد وتطبيقها، وتسهيل طريق النقد؛ لأنها خلاصة أفكار الحفاظ في الحكم على الأحاديث من تصحيح وتضعيف، وبيان دليل كل واحد منهم، وزبدة أقوالهم في نقد الرجال وبيان علل الأحاديث، ففائدة كتب التخریج لمن يريد التفوق في علم الحديث، لا ينكرها إلا من لا يقدر قدر هذا العلم، ولا يعترف بمزيتة وخصوصيته عموماً»⁽¹⁾.

¹ - نجم من أعلام السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف جسوس. سليكي أخوين-طنجة، ط الأولى 2014م (ص 53).

أولاً: مفهوم التخرّيج، ومراحلها الإجمالية، وأهم مصنفاته.

☆ أ- التخرّيج لغة.

مصدر خرّج، ويراد الإظهار والإبراز، والانتزاع.

☆ ب- التخرّيج اصطلاحاً

عرفه (الحافظ) (أحمد بن الحسين الغماري) (ت1380هـ)، بقوله.

«التخرّيج عزو الأحاديث التي تذكر في المصنفات مطلقة غير مسندة، ولا معزوة إلى كتاب أو كتب مسندة، (إما مع الكلام عليها تصحيحاً وتضعيفاً، وردّها وقبولاً، وبيان ما فيها من العلل)، (وإما بالاختصار على العزو إلى (الأصول))»⁽¹⁾.

وهذه التعريفات جمعت أموراً مهمة يحسن بنا الوقف عندها تحليلاً واستنباطاً.

أولاً: التخرّيج باعتباره لقباً على هذا الفن يراد به: نسبة الأحاديث التي تذكر عرية عن الإسناد إلى روائها، فمجال التخرّيج هو العزو إلى الكتب المسندة، التي يرويها أصحابها بأسانيدهم الخاصة إلى رسول الله ﷺ، أو إلى من دونه.

ثانياً: التخرّيج يشمل نوعين مهمين: العزو المجرد، والحكم على الحديث بتمييز مقبوله من مردوده.

ولا شك أن الذي يهمننا في سياق (الملكة الحديثية) هو النوع الثاني؛ لأنه المسلك الذي يرتاض به الطالب، ويتدرب من خلاله على مناهج النقاد في الإعلال، ويتمرن على طرقهم في التصحيح والتضعيف. أما مجرد العزو؛ فإنه لا يتأهل به الطالب إلى درك هذه المنازل العليا من (الملكة). والحقيقة أنه لا تعارض بين النوعين؛ لأن الحكم على الحديث صحة أو ضعفاً، فرع عن عزوه إلى الكتب المسندة، وفرع أيضاً عن إيراد طريقه كما هي عندها أرباب المصنفات الحديثية، فالنوع

¹ - حصول التفريق بأصول التخرّيج، أحمد بن الصديق الغماري. تحقيق: بشرى الحديوي، دار الكتب العلمية، ط الثانية 2011. (ص 21).

الأول خطوة توثيقية، والنوع الثاني خطوة نقدية، وكلاهما من صلب وظيفة المحدث، إذ لا يستغني عن أحدهما في مباشرته للعملية النقدية. فالخطوة الأولى تمهيدية، والثانية غائية، لذلك قال الدكتور عدا ب محمود الحمش: التخرّيج هو: «الوقوف على مخارج الحديث تمهيدا لنقده»⁽¹⁾.

وهذا التعريف علاوة على إيضاحه قيدا مهما في تعريف التخرّيج، ألا وهو (نقد الحديث)، إلا أنه جعل ذلك منوطا بتحديد مخرجه، والمخرج «هم جملة الرواة، الذين أولهم من تدور عليهم أسانيد حديث، وغالبهم ممن اشتهر برواية حديث أهل بلده، وآخرهم الصحابي الراوي لذلك الحديث عن رسول الله ﷺ»⁽²⁾.

فالعلمية النقدية متوقفة على تحديد (مدار الحديث)⁽³⁾ أولا؛ لأنه الأساس الذي تنبني عليه مختلف العمليات اللاحقة، من المقارنة والموازنة، ومن الكشف عن المتابعات والشواهد، ومعرفة الموافقة والمخالفة في الرواية، ولذلك فتحديد المخرج والمدار من أهم القيود في تعريف (التخرّيج).

يقول الدكتور سلطان العكايلة: «التخرّيج هو: كشف مظان الحديث من المصادر الأصلية التي تعتمد في نقله على الرواية المباشرة، لمعرفة حالة روايته من حيث التفرد أو الموافقة أو المخالفة»⁽⁴⁾.

وهذا التعريف بيّن أن مجرد العزو إلى الكتب المسندة، دون اعتبار التفرد، والموافقة، والمخالفة، لا يحقق الغرض من التخرّيج؛ لأن «الهدف من التخرّيج هو: معرفة حالة الرواية من حيث تفردّها، أو موافقتها، أو مخالفتها لروايات الآخرين، وتتوقف معرفة هذه الأمور على جمع الروايات من المصادر الأصلية دون غيرها، ثم المقارنة بينها»⁽⁵⁾.

وبعض المعاصرين جعل النوع الثاني (تصحيح الأحاديث وتضعيفها وبيان ما فيها من علل)، هدفا وغاية من التخرّيج، وليس مرحلة مستقلة عن الأخرى، فجاء تعريفه للتخرّيج متضمنا للمعاني

1 - علم تخرّيج الحديث ونقده، عدا ب محمود الحمش، دار الفرقان-عمان. ط الأولى 1420هـ/2000م. (ص 100).
2 - معرفة مدار الإسناد وبيان مكانته في علم علل الحديث، محمد الخطيب الحسني، ط دار الميمان-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م. (126/1).

3 - المدار: «هو الراوي الذي تلقى الأسانيد عنده مهما تعددت، فينفرد بالحديث مطلقا عن يتفرد به مطلقا، إلى أن يبلغ الصحابي أو من هو دونه» معرفة مدار الإسناد وبيان مكانته في علم علل الحديث، محمد الحسني (35/1).

4 - كيف ندرس علم التخرّيج، حمزة المليباري، ولسطان العكايلة، دار ابن حزم، بيروت ط الثانية 1430هـ/2009م. (ص 32).

5 - كيف ندرس علم التخرّيج، حمزة المليباري، ولسطان العكايلة. (ص 32).

التي ذكرها الحافظ أحمد بن الصديق (ت1380هـ)، مع جعله تمييز المقبول من المردود، والكشف عن العلل، والتكلم عن الإسناد غاية التخريج وهدفه الأسمى.

قال الدكتور الشريف حاتم العوني: «التخريج: عزو الأحاديث إلى مصادرها الأصلية المسندة، فإن تعذرت فإلى الفرعية المسندة، فإن تعذرت: فإلى الناقلة عنها بأسانيدها، من أجل الوصول إلى منزلة الحديث في القبول وفي الرد»⁽¹⁾.

وقال الحافظ ناصر الدين الألباني (ت1420هـ): «اعلم أن فن التخريج ليس غاية في نفسه عند المحققين من المحدثين، بحيث يقتصر أمره على أن يقول مخرج الحديث: أخرجه فلان وفلان و- عن فلان عن النبي ﷺ؛ بل لا بد أن يضم إلى ذلك بيانه لدرجة كونه ضعيفا، فإنه والحالة هذه لا بد له من أن تتبع طرقة وشواهد لعله يرتقي الحديث بها إلى مرتبة القوة، وهذا ما يعرف في علم الحديث بالحسن لغيره، أو الصحيح لغيره. وهذا في الحقيقة من أصعب أنواع علوم الحديث وأشقها، لأنه يتطلب سعة في الاطلاع على الأحاديث والأسانيد في بطون كتب الحديث مطبوعها ومخطوطها، ومعرفة جيدة بعلم الحديث وتراجم رجاله، أضف إلى ذلك دأبا وجلدا على البحث»⁽²⁾.

قلت: إن المتأمل في هذه التعاريف يلحظ أنه لا تعارض بينها؛ لأنها متفقة على الغاية من التخريج، وهي (تمييز المقبول من المردود)، وما يستلزم هذه العملية، من الكشف عن العلل، والتفرد، والموافقة والمخالفة، وهذا المقصد متوقف تحققه على (جمع) مختلف الطرق المسندة في الكتب المعتمدة، (والعزو) إليها، وبعد ذلك يتأتى للمخرج معرفة (مدار) الحديث (ومخرجه)؛ إذ بتحديد ما يكشف عن (التفرد والموافقة والمخالفة)، وهذه العناصر الثلاثة، هي متأكد المخرج في معرفة العلل المؤثرة في الحديث صحة أو ضعفا.

¹ - مقرر التخريج ومنهج الحكم على الحديث، الشريف حاتم العوني، ط مركز نماء للبحوث والدراسات، ط الأولى 2018. (ص 17).

² - إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني. (11/1).



ومن خلال هذه التعاريف تبرز «أهمية التخرّيج في التصحيح والتضعيف، حيث لا يمكن تصحيح الحديث أو تضعيفه إلا بعد التأكد من إحدى هذه الحالات الثلاث، وعي: التفرد، والموافقة، والمخالفة»⁽¹⁾.

ولا شك أن هذه التعاريف أدق وأحكم؛ لأنها حددت وظيفة المخرج، وجعلتها ممتدة لتشمل (الوظيفة النقدية)، وهذا المنحى أنسب للطالب الراغب في تكوين ملكته الحديثية؛ لأنه كما سبق وأن أشرت، أن مجرد العزو لا يصير بها الطالب متمهرا في علم الحديث، ولا يرجى له به التحقق به، بله الوصول من خلاله إلى منزلة الملكة.

كما أن هذه المكونات المدرجة في تعريف التخرّيج، هي التي تجعل الطالب متمكنا من أصول (التخرّيج النقدي) أو (فقه التخرّيج).

والتخرّيج النقدي هو مفتاح (الملكة الحديثية)، والمجال التطبيقي لقواعد النقاد، «ومن لم يمهّر بالتخرّيج النقدي فلن يشتم رائحة الحديث»⁽²⁾، ولا ريب أن التخرّيج بهذا المعنى ليس قاصرا على العزو إلى المصادر المسندة؛ بل هو إلى جنب ذلك «إعمال لأركان المنهج النقدي، جمعا لطرقه، ومقابلة بينها، وتأملا لمخارجها، وتيقظا لعوارض روايتها من تدليس، واختلاط، وضعف نسبي، ومخالفة، وتفرّد، وسائر صنوف التعليل، وهي أيضا استثمار لضوابط التوجيه أو التحديد التي يستنبطها الدارسون لمصطلحات الجرح والتعديل، وهي أيضا مضيئة لطريقة التفقه في الحديث لجمعها المتون ذات السند والواحد متابعة أو ذات الوجوه المختلفة استشهادا. فهذا هو التخرّيج المفضي إلى الحكم على الحديث الذي تنعكس فيه قواعد العلم وأصوله»⁽³⁾.

1 - كيف ندرس علم التخرّيج؟ حمزة المليباري وسلطان العكابلة. (ص 32).

2 - البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، أحمد الحيمر. (90/1).

3 - البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، أحمد الحيمر. (89/1).

☆ ج- الفرق بين التخریج والإخراج والرواية والاستخراج.

إن المعاني التي ذكرت سالفًا، تصدق على التخریج الذي يراد به عزو الحديث إلى مصادره المسندة مع الحكم عليه بالصحة أو الضعف، أما غيرها من المصطلحات فإنها تغاير هذا المعنى الذي ذاع بين المتأخرين، ومن أوائل من نبه على هذا التفريق، الحافظ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ)،

حيث قال رحمه الله: «الإخراج هو: رواية الحديث بالإسناد من مخرجه وراويه إلى رسول الله ﷺ إن كان مرفوعًا، أو إلى الصحابي إن كان موقوفًا، أو إلى التابعي إن كان مقطوعًا، ويقال فيه: أخرج بالألف من الإخراج، لا خرّج المضعف من التخریج، إلا أن بعضهم قد يستعمل (خرّج) المضعف في هذا المعنى فيقول: خرّجه البخاري، وخرّج الطبراني مثلاً، وهو صحيح باعتبار المعنى والأصل اللغوي، إلا أن الاصطلاح فرق بين اللفظين، وميز بين التعبيرين»⁽¹⁾.

فالذي يفهم من كلام الحافظ الغماري أن عزو الحديث من الراوي المسند (البخاري مثلاً) إلى رسول الله ﷺ، لا يقال فيه: (خرّجه)، بل (أخرجه)، وأفاد أن هذا التفريق للتمييز والفرق، ولكنه بعض المحدثين قد يستعملها بمعنى واحد، كما هو صنيع الإمام الحاكم (ت405هـ) في مستدركه، فإنه يروي الحديث عن الإمام البخاري أو مسلم أو غيرهما، ثم يردفه بقوله (خرّجه).

من ذلك قوله عقب حديث النبي ﷺ: «لا يكون اللعانون شهداء ولا شفعاء»⁽²⁾. «وقد خرّجه مسلم بهذا اللفظ»⁽³⁾.

وقال في موضع آخر بعد سوقه حديث النبي ﷺ: «إن أحدكم ليتكلم بالكلمة من رضوان الله، وما يظن أن تبلغ ما بلغت، فيكتب الله له بها رضوانه إلى يوم يلقاه، وإن أحدكم ليتكلم

¹ - حصول التفريق بأصول التخریج، أحمد بن الصديق الغماري. (ص 23).

² - أخرجه مسلم في كتاب البر والصلة والآداب، باب: النهي عن لعن الدواب وغيرها، برقم: (2598).

³ - المستدرک على الصحيحين، الحاكم. (11/1). وينظر (189/1-389-463-474...)

بالكلمة من سخط الله، وما يظن أن تبلغ ما بلغت يكتب الله بها عليه سخطه إلى يوم يلقاه»⁽¹⁾. «وأما حديث عبد العزيز بن محمد فقد أخرجه مسلم»⁽²⁾.

فيكون التخريج بغير المعنى الذي سبق تحريره بمعنى (الرواية)؛ أي رواه بسند إلى منتهاه؛ فيصح أن تقول: رواه البخاري، أو أخرجه البخاري، أو خرجه البخاري، فهذه إطلاقات صحيحة في عرف المحدثين، بدليل استعمالهم لها جميعا، «ولكن اصطلاح المتأخرين والمعاصرين خاصة فرق بين التخريج والإخراج، فيطلقون التخريج على المعنى الاصطلاحي المعروف، ويطلقون الإخراج ويقصدون به (رواه)؛ بل المعاصرون أيضا فرقوا بين (أخرجه) و(رواه)، فيقولون مثلا: رواه ابن عيينة عن عمر بن دينار أخرجه البخاري من هذا الطريق، فيستخدمون لفظة "رواه" عند ذكر راو من أثناء الإسناد، ليس هو مصنف الكتاب المعزو إليه، فيقولون: رواه فلان عن فلان، فإذا أرادوا العزو إلى الكتاب قالوا: (أخرجه فلان في كتابه). وهذا استخدام جيد، مادام التفريق يعين على الفهم»⁽³⁾.

وبعض المحدثين قد يستعمل معنى (الإيراد) بمعنى (الإخراج)، من ذلك قول الإمام ابن الأثير (ت606هـ) عن (المجتبى من السنن) للإمام النسائي (ت303هـ) «سأل بعض الأمراء، أبا عبد الرحمن عن كتابه «السنن»: أكله صحيح؟ فقال: لا، قال: فكتب لنا الصحيح منه مجردا، فصنع المجتبى، فهو «المجتبى من السنن»، ترك كل حديث أورد في «السنن» مما تكلم في إسناده بالتعليل»⁽⁴⁾.

أما (الاستخراج)؛ فقد عرفه (الحافظ السخاوي) (ت902هـ) بقوله: «الاستخراج: أن يعتمد حافظ إلى صحيح البخاري مثلا، فيورد أحاديثه حديثا حديثا بأسانيد لنفسه، غير ملتزم فيها ثقة الرواة، وإن شذ بعضهم حيث جعله شرطا من غير طريق البخاري إلى أن يلتق معه في شيخه، أو في شيخ شيخه، وهكذا، ولو في الصحابي كما صرح به بعضهم»⁽⁵⁾.

1 - أخرجه الترمذي في أبواب الزهد، باب في قلة الكلام، برقم: (2319).

2 - المستدرک على الصحيحين، الحاكم. (107/1).

3 - مقرر التخريج ومنهج الحكم على الحديث، الشريف العوني. (ص 28).

4 - جامع الأصول في أحاديث الرسول، ابن الأثير. (197/1).

5 - فتح المغيبي بشرح ألفية الحديث، السخاوي. (68/1).

فهذه أهم الفروق بين (التخريج) وبين المصطلحات القريبة منه في التداول، والتفريق بينهما اصطلاحياً يراد به تمييز التخريج عن غيره، ليحصل بذلك الفهم والإفهام، «فإذا أردت العزو إلى الكتاب تقول: أخرجه، وإذا أردت أن تبين طرف الإسناد أو جزءاً من الإسناد تقول: رواه، حتى يحصل بذلك الاختلاف التمييز بين ما لو أردت ذكر راوٍ من الإسناد أو ذكر الكتاب الذي أسند الحديث. وأما إن أردت ذكر من عزاه إلى مصادره، فتقول: خرجه الزيلعي في (نصب الراية)»⁽¹⁾.

✽ ثانياً: خطوات التخريج الإجمالية.

إن القارئ للكتب التي ألفت في علم التخريج، يجدها متفقة على جملة خطوات يلزم المخرج اتباعها، كل ذلك من أجل صحة مخرج نظره في الأسانيد والمتون، وحتى يكون حكمه أقرب لأحكام النقاد، وأئمة التصحيح والتضعيف، وهذه الخطوات من خصائصها أنها مرتبة ترتيباً تسلسلياً؛ بمعنى أنه لا يصح أن ينتقل المخرج من واحدة إلى الأخرى، إلا بعد استيفاء الأولى تحقيقاً ونظراً، وإلا جاءت أحكامه مضطربة، ونتائجه ضعيفة.

🌀 المرحلة الأولى: جمع الطرق وتوثيقها.

إن جمع الطرق يتطلب مراناً وارتياضاً؛ حتى يتمكن الباحث من جمع ما يخدم عملياته النقدية، من ذلك:

1. إتقان كتابة الرسم التوضيحي للأسانيد؛

2. التفريق بين أسانيد مؤلف المصدر وأسانيد الرواة عنه؛

3. تمييز الرواة؛

4. فهم مسارات الأسانيد حين يختصرها المؤلفون؛

5. فهم بيانات فروق المتن والإسناد؛

6. إجادة التعامل مع الطرق المعلقة؛

7. اعتماد مدارات الحديث أساساً لجمع طرقه؛

¹ - مقرر التخريج والحكم على الحديث، الشريف العوني. (ص28).

8. إتقان معالجة التحريف والسقط في الأسانيد والمتون.⁽¹⁾

وهذه الخطوات كلها متوقفة على إعمال الاستقراء التام، والتتبع والتقصي لمختلف الطرق واعتبارها، ولتحقيق أهداف هذه المرحلة يحتاج إلى المخرج إلى الرجوع إلى كتب الأطراف والمسانيد والمعاجم وغيرها من الكتب التي تعينها على الوصول إلى إسناد الحديث ومتمنه في المصنفات المسندة.

المرحلة الثانية: تحديد مدار الحديث.

والمقصود بالمدار: الراوي الذي تجتمع عنده الطرق مهما تعددت، بغية الكشف عن التفرد، والموافقة والمخالفة.

سبق في تعريف التخريج أن بعض الباحثين جعل تحديد (التفرد، والموافقة، والمخالفة) غاية من أهم غايات التخريج؛ لأن هذه الخطوة مهمة في الحكم على الحديث، فالحديث إذا وجدت له مدارات عدة، وجب اعتبارها كلها، ولا يحكم على الحديث إلا بالنظر الجمعي فيها كلها، ومقارنة بعضها ببعض.

فلابريء⁽²⁾ «من تحديد هذا المخرج (=المدار) وهل هو مخرج واحد، أم أن للحديث مخارج متعددة؛ لأن الحكم على الحديث يعتمد على هذا المدار. ولا بد من التأكد من الحديث: هل له مخرج ومدار واحد، أم عدد من المخارج؛ لأنه إن تعددت مخارجه لم يصح الحكم عليه إلا بعد دراسة جميع المخارج وما بينها من اتفاق واختلاف»⁽²⁾.

ومن المحدثين الذين اعتمدوا هذا المسلك في بيان مواطن التفرد المطلق والنسبي في رواية الأحاديث، الإمام علي بن المبرني (ت234هـ) في (العلل ومعرفة الرجال والتاريخ)⁽³⁾، فتجده يسرد من تدور عليهم أسانيد أهل بلد، فيقول مثلاً: «نظرت فإذا الإسناد يدور على ستة: فلأهل المدينة: ابن

¹ - ينظر هذه المهارات مفصلة بأمثلتها وشواهدا في كتاب (مهارات جمع طرق الحديث) للدكتور: إبراهيم اللاحم.

² - مقرر التخريج ومنهج الحكم على الحديث، الشريف العوني. (ص 179).

³ - من أفضل طبعاته الطبعة التي حققها الدكتور مازن السرساوي، طبعته دار ابن الجوزي بالمملكة العربية السعودية في مجلد ضخ.

شهاب، ولأهل مكة: عمر بن دينار، ولأهل البصرة: قتادة بن دعامة السدوسي، ويحيى بن أبي كثير...»⁽¹⁾.

المرحلة الثالثة: تراجم الرواة.

وهذه الخطوة من أهم الخطوات التي ينبغي أن يتحرى فيها المخرج دقة بالغة، وتحرياً كبيراً؛ لأنها تنبني عليها أحكام مهمة في تصحيح الحديث وتضعيفه، فرب زلة في تحديد درجة الراوي عدالة وضبطاً تغير الحكم جملة وتفصيلاً، ولا أبالغ إن قلت: إن هذه الخطوة هي الأشد في عمل المخرج؛ لأن المخرج لا يكتفي فيها بالأحكام العامة على هذا الراوي في كتب الجرح والتعديل، وكذا كتب السير والتراجم؛ لأن الراوي الثقة قد يهم، فلو اعتمد على وصفه العام في جميع الأحاديث لأدى ذلك إلى قبول أحاديث وهم فيها الثقة، والضعيف الذي حكم عليه بوصف عام، قد يصير ثقة في حديث معين، إذا كان من أخص تلامذة ذلك الراوي، أو لطول ملازمته لشيخه، أو لكونه من قرابة فتحمل منه ما لم يتحمل غيره، إلى غير ذلك من القرائن التي ينبغي تحريرها تحرياً دقيقاً، ولذلك فالمخرج في هذه الخطوة ينتقل من (الترجمة العامة أو الترجمة المنقبية) إلى (الترجمة الناقدة) إلى (الترجمة المعلقة).

فأما الترجمة العامة؛ فهي التي تذكر أحواله، وأخباره، ومناقبه، وشمائله، وما له دخل في رتبته في الجرح والتعديل وما ليس كذلك.

أما الترجمة النقدية؛ فيراد بها الترجمة التي تبين حكم الراوي في سلم الجرح والتعديل من حيث العموم، بمعنى أن علماء الجرح والتعديل، تتبعوا أحاديث هذا الراوي، وعارضوها بأحاديث غيره من الثقات فوجدوها مستقيمة، فيحكمون على (مجموع) أحاديثه بناء على ذلك بأنه ثقة مثلاً. وهذه الترجمة لا تحدد الأحاديث التي أخطأ، أو وهم، أو دلس فيها رغم ثقته، فهذا تختص به الترجمة الموالية، وهي:

¹ - علل الحديث ومعرفة الرجال والتاريخ، علي بن المديني، تحقيق: مازن السرساوي، دار ابن الجوزي، ط الثانية 1430هـ. (ص 78-79).

الترجمة للمعلّة⁽¹⁾، والمراد بها: الترجمة التي تبين الحالات الاستثنائية التي أخطأ، ووهم فيها الثقات، فهذا النوع من الترجمة لا يكتفي بالحكم العام على الراوي، بل يستقصي، ويتتبع الأحاديث التي أخطأ فيها رغم ثقته، أو أدخل عليه فيها رغم ضبطه. ويعد كتاب (الضعفاء) للعقيلي (ت322هـ)، وكذلك (الكامل في ضعفاء الرجال) للجرجاني (ت365هـ)، من أبرز كتب الجرح والتعديل التي اعتنت بهذا النوع من التراجع.

وفي هذه الخطوات يجد المخرج نفسه مضطراً للوقوف على (عرف) النقاد في جرح الرواة وتعديلهم، والبحث في اصطلاحاتهم الخاصة في التوثيق والتضعيف، ومقارنتها بما وجد عند غيرهم، ومعرفة المتساهل في إطلاقها والمتشدد. وقد فصلت القول في هذا الأمر عندي حديثي عن الضوابط التي ينبغي مراعاتها أثناء القراءة والبحث في كتب الجرح والتعديل.

المرحلة الرابعة: الحكم على الحديث إسناداً ومحتواً.

إذا صحت مقدمات المخرج، رجيت له صحة الحكم على الحديث. فهذه المرحلة هي خلاصة جهد جهيد، وعمل دؤوب، وتوثيق، واستقراء، ومقارنة، ودفع تعارض، وترجيح، وغيرها من الخطوات التي تجعله يصل إلى الحكم على الحديث، وهو يغلب على ظنه أنه لم يخالف فيه القواعد النقدية المقررة عند المحدثين، وفي هذه المرحلة يكون المخرج ملزماً بعرض ما توصل إليه على من سبقه من أهل التحقيق والمعرفة بهذا الشأن، فإن وافقهم حمد الله علة نعمة التوفيق، وإن أخطأ السبيل، بحث عن مكمن الداء، ومدخل الغلط والوهم، فاستدركه باستئناف البحث من جديد.

فهذه أهم الخطوات التي يلزم المخرج اتباعها، وكل خطوة منها تستحق دراسة عميقة، لبيان تفاصيلها، وما يندرج تحتها تدقيقاً، وهي خطوات تحتاج ملكات متعددة، لا يجني الطالب ثمار التخريج إلا من تحقق بها، وتملكها بما يقوى من خلاله على مباشرة عملية التصحيح والتضعيف.

¹ - من أهم وأفضل الدراسات التي وقفت عليها في هذا الباب، حيث وسعت القول، وبيّنت معالم هذا النوع من الترجمة، ما قام به الدكتور أحمد بدري البشاشة في كتابه (التراجم المعلّة: دراسة تأصيلية لبنية تراجم الرواة بالنظر لأحوال الراوي ومروياته وموقف النقاد منها).



والملاحظ في جميع الخطوات أنها تركز على ما درسه الطالب في السنوات الأولى، وخاصة علمي المصطلح، والجرح والتعديل، فالتخريج تجتمع فيها كل العلوم، وتستثمر فيها مختلف القواعد، لذلك كان تأجيل دراسته إلى السنة الأخيرة مراعيًا لهذا الأمر.

✽ ثالثاً: كتب التخريج التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في هذا المستوى.

إن الطالب الذي يرجى له التحقق بهذا الفن، يلزمه وجوباً تحصيل المصنفات التي تكون عوناً له على التمرن والتدرب في مجاري أنظار المحدثين، والارتياض في مسالكهم في التصحيح والتضعيف، وسأعرض بالتعريف لأهم هذه المصنفات التي تعتبر من أرسخ الكتب في التخريج صناعة، وأحكمها منهجاً، وأغزرها مادة، حيث يضمن الطالب لنفسه إن تخرج بها أن يصير من أرباب الملكة الحديثة.

وهذه الكتب من خصائصها أنها توقف على منهج تطبيق قواعد النقد، وكيفية تنزيل المنهج النقدي على الأحاديث، ومسالك الإعلال، فلا يتمكن طالب الحديث من الإمام والإحاطة بها «بمجرد دراسة قواعده النظرية المجردة؛ بل تبقى مداخل وخلفيات، ومسالك ومهام، وضوابط خفية، وقيود مرعية، لا يتهياً الإمام بها إلا لمن درس قواعد العلم، ثم انساب مع أخبار أهله وأربابه، وعایشهم، وعرف مسالكهم، ورأى تطبيقاتهم، مما يشتمل على شرح عملي للقواعد النظرية، تتضح فيه قيود وأعراف علمية رصينة، لا تصاغ نظراً في لفظ القاعدة، بل يشمها ويخبرها ويستنبطها من رأى تصرفات أهل الفن عند التطبيق»⁽¹⁾.

وسأعرض لأهم المصنفات في التخريج، ولم أشرط الاستيعاب؛ لأن ذلك متعذر في هذا المقام، ثم لأني أقصد بيان أهم الكتب التي تربي على ملكة التخريج، وتقدر زناد الصناعة.

¹ - إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية، ومداخل معرفية، أسامة السيد. (ص 11).

أولاً: نصب الراية للأحاديث الهجرية⁽¹⁾، للحافظ جمال الدين الزيلعي (ت762هـ).

كتاب (نصب الراية)، خرج فيه الإمام الزيلعي أحاديث كتاب (الهداية)، وهو كتاب في الفقه الحنفي للإمام برهان الدين المرغيناني (ت593هـ). خرج الإمام الزيلعي أحاديثه، وجمع طرقها، وبين ما فيها من صحة أو ضعف... إلخ. ويعد هذا الكتاب من أحكم الكتب صناعة، وأجودها ترتيباً، وأبرعها بياناً للطرق مع عللها، وإيراداً لأوجه الخلف في متونها، وتوسعا في تفسير أقوال النقاد في رواها تعديلاً وتجيحاً، مع سوق الخلاف الفقهي في المتون، والمآخذ الحديثية لهذا الخلاف، وقد حرر الكثير من القواعد الحديثية، وبيان ما أبهم من المصطلحات الحديثية. فالمشهور الوارد في كتب المصطلح مثلاً، أن الحديث الضعيف أو الحسن لغيره قد يجبر ضعفه إذا تعضد بغيره، وأن كثرة الطرق ترقيه من الضعف إلى الحسن أو الصحة، لكن هذه القاعدة حررها الحافظ الزيلعي بقوله: «قد لا يزيد الحديث كثرة الطرق إلا ضعفاً، وإنما يرجح بكثرة الرواة إذا كانت الرواة محتجا بهم من الطرفين»⁽²⁾. وأشبه هذا ونظائره كثيرة.

فالشاهد أن الحافظ تميز منهجه في تصنيف (نصب الراية) ببيان الطريقة التي يسلكها المحدثون في النقد، وهذا ما يحتاجه الطالب المبتدي في الملكة الحديثية؛ لأنه إن سلك به مسلك الاختصار والإيجاز، فإنه لا ينتفع إلا بعد أن يصير النقد له هيئة راسخة، وقد ذكر الحافظ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ) أن هذا الكتاب من أجود الكتب وأتقنها، وبه تخرج، وفي ميدانه تدريب وارتاض.

قال رحمه الله: «وخرج الزيلعي أحاديث الكشاف للزمخشري في مجلدين، وهو وتخريجه لأحاديث (الهداية) من أنفس التخاريج، ولم يؤلف الزيلعي المذكور غير هذين الكتابين، وما ضره ذلك

1 - من أفضل طبعاته، ط دار النوادر - دمشق، ط في أربعة أجزاء. وحققه الشيخ محمد عوامة، ط مؤسسة الريان - بيروت، ودار القبة بجدة في خمسة أجزاء.

2 - نصب الراية لأحاديث الهداية للزيلعي. 1.(274/1).

مع ما أتى من التوسع والإتقان في هذين الكتابين، فقد قرأناهما مرارا، وانتفعنا بهما كثير،
والحمد لله»⁽¹⁾.

وقد قال فيه أيضا (الركنور محمّد الطحان): «وهو من أجود كتب التخرّيج-إن لم يكن
أجودها- وأنفعها وأشملها ذكرا لطرق الحديث، وبيان مواضعه في كتب السنة الكثيرة، مع
ذكر أقوال أئمة الجرح والتعديل في رجال إسناد الحديث بشكل واف لم يسبق إليه، وقد
استمد من طريقته ومعلوماته هذه من جاء بعده من أصحاب كتب التخرّيج لا سيما الحافظ
ابن حجر العسقلاني»⁽²⁾.

❦ ثانيا: (تلخيص الخبر)⁽³⁾ للحافظ ابن حجر العسقلاني (ت852هـ)

استفاد (الحافظ ابن حجر من منهج (الحافظ الزيلعي) (ت762هـ)، لكنه أخصر وأوجز، إذ لا يتوسع في
ذكر الطرق كما هو حال الحافظ الزيلعي، ولا يتوسع كذلك في ذكر أقوال النقاد، وعلماء الجرح
والتعديل، فيذكر الحديث، ويعقبه بمن رواه من أصحاب المصنفات المسندة، ويبين مداره، وإذا وجدت
له شواهد في الباب ساقها، ثم يحكم على الحديث بموجب ما تقدم.

وهذا الكتاب تلخيص في الأصل (للبدور المنير لابن الملقن)، وهو على وجازته تميز بالنفس
الحديثي المعهود عن الحافظ ابن حجر، وبالصناعة الحديثية التي بز بها على أقرانه، ويكفي سوق
شهادة الحافظ السيوطي (ت911هـ) فيه قائلا: «وفي هذا الكتاب الجليل من نفائس الصناعة الحديثية ما
لا يعرفه إلا المتبحر في الفن كمؤلفه»⁽⁴⁾.

1 - حصول التفرّج بأصول التخرّيج، أحمد بن الصديق الغماري. (ص 42).

2 - أصول التخرّيج ودراسة الأسانيد، محمود الطحان، مكتبة المعارف-الرياض. ط الرابعة 1431هـ/1430م. (ص17).

3 - أفضل طبعاه، طبعة دار أضواء السلف-الرياض، بتحقيق عمر موسى، طبع في سبعة أجزاء.

4 - هذا النص نسبته عبد العزيز بن الصديق الغماري إلى السيوطي في رسالة له بعنوان: (بلوغ المأمول في خدمة الرسول صلى الله عليه وعلى آله
وسلم)، ولم أجد الكتاب مطبوعا بعد البحث، والغالب أنه اطلع عليه مخطوطا. (ينظر: نجم من أعلام السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف
جسوس. (ص 54).

وقال محقق الكتاب (الركنور محمد بن موسى): «إن كتاب التلخيص الحبير للحافظ ابن حجر امتاز بحسن الترتيب، وجودة التعبير، والصناعة الحديثية، التي هي غاية في الدقة، ونهاية في التحقيق؛ فإن نفس المحدث باد عليه، وبراعة الناقد ظاهرة فيه؛ فقد استطاع أن يعيد صياغة كتاب شيخه ابن الملقن في قالب ينم عن علم وافر، ودارية عميقة بطريقة المحدثين، وإلمام بالغ بأساليبهم، فكانت الصناعة الحديثية عنده من أبرز ما تميز به»⁽¹⁾.

نالتا: (المداوي لعلل الجامع الصغير وشرحي المناوي⁽²⁾ للحافظ أحمد بن (الصرين) الغماري (ت1380هـ)

يعد هذا الكتاب من أنفع كتب المتأخرين في التخريج، وهو من أشهرها وأهمها، وهو من الكتب الذي ظهر فيه علو كعب الحافظ الغماري الحديثي، وأبان عن صناعة حديثية متينة، ولا يستغني الطالب عن الارتياض فيه، وصدق الشيخ عبد الله بن الصديق رَحِمَهُ اللهُ، عندما قال: «من أراد صناعة الحديث فعليه بالمداوي»⁽³⁾.

ومنهج (الحافظ أحمد بن (الصرين) الغماري رَحِمَهُ اللهُ، أنه يذكر الحديث، ويتبعه بقول الشارح، ثم يتعقبه بما أوتيته من ملكة حديثية، من بيان طرق الحديث، والكشف عن علله، والحكم على رواته، إلى غير ذلك مما تقتضيه الصناعة الحديثية، وقد صرح بهذا المنهج بنفسه قائلاً: «هذه نكت وفوائد، وتعليقات، وزوائد، تتعلق بما وقع في (التيسير) و(فيض القدير على الجامع الصغير) للشيخ عبد الرؤوف المناوي من الكلام على طرق أحاديث المتن وعللها، وما يتعلق بالأسانيد ورجالها، كنت علقت بعضها بهامش التيسير، ثم لما وقفت على الشرح الكبير المسمى بـ (فيض القدير) وجدته مع عظم نفعه، وكثرة فوائده، أشد أوهاماً، وأكثر أغلاطاً من التيسير، فجردت ما كتبت على الأول،

1 - التلخيص الحبير، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد بن موسى، دار أضواء السلف، ط الأولى 1428هـ/2007م. (41/1).
2 - طبع الكتاب أفضل طبعاته سنة 1996م، طبعته دار الكتبي في ستة مجلدات، وقد كتب على غلافه: «هذه هي الطبعة الشرعية الوحيدة لكتاب (المداوي)»
3 - المداوي لعلل الجامع الصغير وشرحي المناوي، أحمد بن الصديق الغماري. دار الكتبي-القاهرة، ط الأولى 1996م- (1/1).

وتتبع ما وجدته في الثاني، وبسطت القول في بيان ذلك وتحقيقه وإيضاحه وتحريره؛ لينتفع به الواقف عليه، ويتخذ حكمه يرجع في فصل القول، وتحقيق النقل إليه»⁽¹⁾.

❁ رابعاً: إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل⁽²⁾، والسلسلة: (الصحيحة والضعيفة

للمحافظ ناصر الدين الألباني (ت 1420هـ).

إن من أهم المتحققين بالصناعة الحديثية في هذا العصر، والذي خدم كتب السنة خدمة جليلة، وعكف عمره كله على تنقيحها وتهذيبها، وبيان صحيحها من ضعيفها، العلامة (المحافظ ناصر الدين الألباني رَحِمَهُ اللهُ)، الذي أوقف حياته على خدمة الحديث، وقضى طرأة شبابه في التنقل بين مخطوطات ومطبوعات المكتبة الظاهرية؛ فكانت رافده الذي به صار من أرباب (الملكة الحديثية)، حتى لا تكاد تفارق كتاباً من الكتب الحديثية المطبوعة في هذا العصر، إلا وتجد اسم الألباني منقوشاً على طرة الكتاب.

لا ننكر أن للعلامة (المحرر الألباني) بعض الاجتهادات الحديثية التي خالف فيها صنيع النقاد، لكن مجرد الخطأ لا يسقط مكانة العالم، وإلا لم يسلم لنا فاضل من الأئمة. فما وقف الشيخ بنفسه على خطئه فقد تراجع عنه⁽³⁾، وما فاته فالله يعفو عمن أخطأ في طلب الحق بدليله.

فالشاهد أن كتب (الشيخ رَحِمَهُ اللهُ)، من أهم ما ينبغي للطالب أن يوقف نفسه عليه قراءة، وبحثاً ونظراً، خاصة السلسلتين وإرواء الغليل؛ بل إنه لا يستغني عنها كل حديثي يطمع أن يصير محدثاً.

1 - المداوي لعل الجامع الصغير وشرحي المناوي، أحمد بن الصديق الغماري. (6-5/1).

2 - أفضل طبعاته، دار المکتب الإسلامي-بيروت، طبع في تسعة أجزاء.

3 - من الكتب التي ألفت في بيان تراجع العلامة الألباني رحمه الله: (تراجع العلامة الألباني فيما نص عليه تصحيحاً وتضعيفاً) جمع وإعداد: محمد حسن الشيخ؛ وكتاب (التنبيهات المليحة على ما تراجع عنه العلامة المحدث الألباني من الأحاديث الضعيفة أو الصحيحة) لعبد الباسط الغريب؛ وكتاب (الإعلام بآخر أحكام الألباني الإمام) لمحمد كمال السيوطي.

يقول الشيخ أبو إسحاق الحويني: «والشيخ الألباني رجل من بني آدم، يصيب كما يصيبون ويخطئ كما يخطئون، ولم يدع لنفسه عصمة من مقارفة الزلل، ولا أمناً من موقعة الخطل، وكتبه شهادة على ذلك، لا سيما ما جدد طبعه في هذه الأيام، فقد تراجع عن تصحيح أحاديث بعدما استبان له علتها، وتراجع عن تضعيف أحاديث، بعد أن وقع لها على طرق أو شواهد، والكلام في التصحيح والتضعيف أمر اجتهادي، فلا ينبغي أن يشغب على المخطئ فيه بعد أهليته. إن ثبت أن أصوله التي يعتمد عليها منضبطة» تنبيه الهاجد إلى ما وقع من النظر في كتب الأماجد (32/1-33).

والمنهج الذي سلكه (المحافظ الألباني رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى) (ت1420هـ) في (إرواء الغليل) نافع جدا لطالب الحديث؛ لأنه يدرّبه على مسالك التصحيح والتضعيف، ويرتب له الطرق التي يرتقي من خلالها إلى الحكم على الحديث. وقد بين هذا المنهج في مقدمته على هذا التخرّيج قائلا: «لقد جرى في هذا التخرّيج كغيره على بيان مرتبة كل حديث في أول السطر، ثم أتبع ذلك بذكر من خرجه، ثم بالكلام على إسناده تصحيحا أو تضعيفا، وهذا إذا لم يكن في مخرجه الشيخان أو أحدهما، وإلا استغنيت بذلك عن الكلام، كما كنت بينته في مقدماتي لتخرّيج أحاديث شرح العقيدة الطحاوية، ومقدمتي على مختصر مسلم للمندري. وقد لا يتيسر لي الوقوف على إسناده الحديث، وحينئذ أنقل ما وقفت عليه من تخرّيج وتحقيق لأهل العلم، أداء للأمانة، وتبرئة للذمة، ولكني في هذه الحالة أبيض للحديث على الغالب، فلا أذكر له مرتبة»⁽¹⁾.

والكتب المصنفة في التخرّيج كثيرة، ولا نستطيع الإتيان عليها في هذا السياق بالعد والحصر، وبيان منهجها، ومقاصد تأليفها، وطريقة ترتيبها، فإن ذلك مما تستقل به دراسة كاملة، ولكن حسبي أن بينت بعضا منها، مما يقاس به على غيره في بيان أهمية الارتياض في أمثالها، وضرورة التردد عليها في كل محطات طلبه وتحصيله للحديث النبوي وعلومه، ومن راجع كتب علم التخرّيج ألفى عددا كبيرا منصوبا عليه، مما يحتاج الطالب عينا الرجوع إليه.

¹ - إرواء الغليل في تخرّيج أحاديث منار السبيل، ناصر الدين الألباني، ط المكتب الإسلامي-بيروت، ط الثانية 145هـ/1985م. (11/1).

المبحث الخامس: مسالك تكوين الملكة الحديثي في سلكي الماستر والدكتوراه

☆ أولاً: سلك الماستر

تعد مرحلة الماستر في السياق الذي نحن فيه، المرحلة الفعلية للتخصص في الحديث النبوي وعلومه؛ لأنها مرحلة متقدمة يكون الطالب قد درس قبلها أهم أصول علوم الحديث، ونهل من معين كتبه أهم قواعده، فيتهياً في هذه المرحلة للتعلم في المسائل الحديثية الدقيقة، وخوض غمرة القراءة في الكتب التي تتطلب زادا حديثيا واسعا؛ خاصة علم العلل، فإن محمله شديد، ومرتقاه صعب، يحتاج قدرا زائدا من الجهد، ونصيبا أوفر من رياضة النظر والفكر في كتب المتحققين بالصناعة الحديثية؛ لذلك ينبغي ألا ينتقى لها كل طالب؛ بل لا يختار لها إلا التائق الراغب، وأصحاب الكفاءة العلمية والخلقية؛ لأنه علم لا ييوح بأسراره، ولا يجود بخزائن مكنوناته، إلا لمن توفرت فيه الكفاءة العلمية، والخلقية، والرغبة في التخصص في هذا العلم.

إن أهم خاصية تتميز بها هذه المرحلة، التخصص التام، والانقطاع الكلي إلى دراسة علم الحديث، دون أن يزاحمه علم آخر إلا إذا كان خادما له ومكملا. ولا شك أن استقلالية الطالب بدراسة علم واحد في هذه المرحلة، يجعله مركزا كل جهوده على التعلم في درس المسائل الدقيقة، وحل الإشكالات المقفلة العويصة، ويسمح له بالتفرغ لقراءة أكبر عدد من مصادره، وجمع أهم فوائد، وتلقف لطائف درر وفرائد. وهذا من أعظم المسالك التي ترقيه نحو تكوين الملكة الحديثية؛ لأن المعاينة المستمرة لعلم واحد، والبحث الدائم في مصنفاته، يجعل الطالب قريب الصلة منه، دائم المعاينة لمسائله، فيثمر هذا الأمر عائدة جلية، وهي حصول (الهيئة النفسية)، أي يصبح علم الحديث جزءا منه، ويصير عقله وفكره متلبسا بالمنهج الحديثي؛ لأن المعاينة الطويلة لأي علم من العلوم الشرعية، يغير صوغ عقل الطالب وفق مناهج ذلك العلم، وتلكم هي ذروة الالتحام بين الطالب والعلم الذي تخصص فيه.



بناءً على ما سبق؛ يتبين أن هذه المرحلة ينبغي أن تصرف فيها جهود الطالب في التدريب، والممارسة، والتطبيق؛ لأنها مرحلة يتهياً فيها إلى الإبداع والإنتاج؛ لأن السنوات التي قضاها في الإجازة، كلها منصبة على إكسابه (ملكة التصور)، وإن كان يتخللها تطبيق وممارسة؛ إلا أن الغالب على طبيعة تكوينه في هذه المرحلة هو (التصور والاكتساب). أما القدرة على التصرف، والتمكن من ممارسة مسائل علوم الحديث وتنزيلها، فمرحلتها الفعلية، إنما تبدأ مع هذه المرحلة، لذلك ينبغي التركيز فيها كثيراً على التطبيق والممارسة.

يقول الأستاذ الدكتور سعيد سليم: «تعتمد الدراسة في هذا المستوى على الإكثار من (تدريب) الطلبة على (ممارسة) مسائل وقواعد العلم، وتكليفهم بأبحاث جزئية في العلم، وإقذارهم على قراءة وفهم مصادر العلم فهما دقيقاً. ويختتم هذا المستوى ببحث مدته سنة في تعميق النظر في مسألة من مسائل العلم»⁽¹⁾.

وإن من أعظم العلوم نفعا لمبتغي تكوين (الملكة الحديثية)، وأجل فنونها تمهيرا للطلاب على درك مسالك النقاد في التصحيح والتضعيف، والكشف عن العلل الخفية، ومعرفة أوهام الثقات، والاطلاع على القرائن التي يرجحون بها الروايات، (علم العلل)، فهو فن جليل من فنون علوم الحديث، ولا يبسط النظر في مصنفاته إلا من كان متمكناً من العلوم التي سبق بيانها، ملماً بقواعدها حق الإمام.

قال الإمام ابن الصلاح (ت 643هـ): «اعلم أن معرفة علل الحديث من أجل علوم الحديث وأدقها وأشرفها؛ وإنما يضطلع بذلك أهل الحفظ، والخبرة، والفهم الثاقب»⁽²⁾.

لذلك وجبت العناية به، وصرف الاهتمام إليه أكثر، وذلك باختيار الكتب المفسرة لأوجه التعليل، والمبينة لمسالك أصحابها في بيان أوهام الرواة؛ لأن القراءة في الكتب التي لا تبين أوجه

1 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد سليم. (ص 16).

2 - علوم الحديث لابن الصلاح. (90).

التعليل شديد على الطالب في هذه المرحلة؛ بل الواجب عليه أن ينتقي كتباً ميسرة الفهم، تقرب له أصول هذا العلم وقواعده، حتى إذا تأهل للكتب المغلفة، استطاع أن يفك غامض تصرفات النقاد. إن من أشد المراحل احتياجاً إلى إشراف الشيوخ والأساتذة المبرزين في علم الحديث، مرحلة الارتياض في كتب العلل، فإن الطالب لا ينتفع بالقراءة الشخصية، والبحث الذاتي فقط؛ بل لا بد أن يضم إلى ذلك التتلمذ على شيوخه، ولو خارج أسوار الكلية.

يقول (أسافونا) الدكتور سعيد حمليح: «من أراد اكتساب (الملكة الحديثية)، فعليه أن يأخذ (الصناعة الحديثية) من الأساتذة المتخصصين، والمحدثين المبرزين؛ لأن (الملكة) لا تنتقل فقط من خلال نقل المعارف، ولكنها تشمل المعارف، وطرق الإفهام والتبليغ، والخبرة المكتسبة من طول الممارسة.

علم الحديث لا يمكن أن يؤخذ فقط من خلال الرجوع إلى الكتب والمصنفات المعروفة في الباب. فهذا العلم أساسه السند، والسند أساسه الرواة، والرواة لا يضبطون إلا بالسماع؛ حتى يكون طالب الحديث بمنأى عن التصحيف والتحريف.

وكتب العلم كثيرة جداً، بين مبسوطات، ومختصرات؛ سواء في كتب (التفعيد المصطلحي)، أو (كتب الرجال)، أو (كتب الجرح والتعديل)، أو (كتب العلل). ولا يأمن الطالب إن كان بعيداً عن الأستاذ المرشد، أن يجد نفسه في خضخاض من التيه والاضطراب. فالأستاذ المختص يبين له الطريق، ويتدرج به من السهل إلى الصعب، ومن الواضح إلى المشكل، ويجنبه العثرات والسقطات، ويرشده إلى السبل الميسرة والمختصرة لبلوغ المقاصد وتحقيق الأهداف»⁽¹⁾.

فالمخلصه التي أؤكد عليها في هذا المقام، وهي أن الطالب في هذه المرحلة ينبغي أن يكثر من التطبيق والممارسة، وأن تأخذ كل العلوم التي سبق بيان مراحل دراستها الحظ الأكبر من الارتياض، والنصيب الأوفر من الممران.

¹ - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حمليح. (ص 76).

ثانياً: الكتب المقررة لهذه المرحلة في علم العلل

لا ينبغي للطالب أن يكثر من القراءة في الكتب النظرية إلا بالقدر الذي يعينه على الانتقال إلى التطبيق والممارسة؛ لأن الطالب الذي وصل إلى هذه المرحلة، لا شك أنه وقف على كثير من القواعد النظرية في علم العلل؛ لأن كتب المصطلح، والجرح والتعديل، والتخريج؛ تنشر الكثير من القضايا التي لها صلة وطيدة بعلم العلل؛ لذلك ينبغي أن لا يتشغل كثيراً بالجانب النظري؛ لأنه كما سبقت الإشارة إلى أن هذه المرحلة، مرحلة تطبيق وممارسة. كما أن هناك أمراً آخر، وهو أن معظم الكتب المصنفة في العلل، يصدرها المحققون بمقدمة نظرية في العلل؛ كتعريفه، وأنواع العلل، ومجالاته، ومناهج المحدثين في التصنيف في العلل، وهلم جرا مما يقف عنده المطالع للمقدمات التحقيقية لهذه الكتب⁽¹⁾.

ومن أراد أن يقرأ الجانب النظري في العلل؛ فلينظر ما كتبه (الدكتور همام) حبر (الرحيم سعيد)، فقد توسع في بيان أهم القضايا النظرية المرتبطة بهذا العلم في تحقيقه على (شرح علل الترمذي) للإمام ابن رجب الحنبلي (ت 795هـ).

إن كتب العلل كثيرة، وحقيق بمبتغي تكوين (الملكة الحديشية) أن يحصلها كلها؛ لأن مؤلفيها من كبار أئمة النقد، الذين يعدون العمدة في هذا الباب، والتي يضمن الطالب لنفسه إن داوم النظر فيها، وأكثر من التردد عليها تطبيقاً وممارسة أن يصير من المتحققين بـ (الصناعة الحديشية)، إلا أن بعضها تصعب البداءة به، لما فيه من العبارات المغلقة، والمسالك الغامضة في التعليل؛ يحتاج الناظر فيها زمناً مديداً، وزاداً حديثاً مكيناً، وأقصد بالدرجة الأولى (علل ابن أبي حاتم)، و(علل علي بن المديني)، فإنها كتب مغلقة شديدة على المبتدئ في هذا الفن، وبعضها يعوزه الترتيب الذي يقرب مادته إلى الطلاب؛ كعلل الدارقطني، وعلل الإمام أحمد، وبعضها وإن كان جيد الترتيب، إلا أنه لا

1 - ينظر مثلاً: المقدمة التحقيقية لعلل الدارقطني للدكتور محفوظ الرحمن السلفي، وخالد بن إبراهيم المصري، وينظر أيضاً المقدمة التحقيقية لعلل ابن أبي حاتم الرازي، للدكتور فوزي عبد المطلب، وعلي عبد الباسط مزيد. والمقدمة التحقيقية لكتاب العلل ومعرفة الرجال للإمام أحمد بن حنبل، للدكتور وصي الله عباس.

يفسر أوجه التعليل، ولا يبين المسالك التي يتبعها الطالب في معرفة قواعد السند والمتن؛ ك(علل ابن المديني)، و(علل ابن أبي حاتم الرازي).

قال الإمام ابن كثير (ت774هـ) في (علل الدارقطني): «هو من أجل كتاب؛ بل أجل ما رأيته وضع في هذا الفن، لم يسبق إلى مثله، وقد أعجز من يريد أن يأتي بشكله، ولكن يعوزه شيء لا بد منه، وهو أن يرتب على الأبواب، ليقرب تناوله للطلاب، وأن تكون أسماء الصحابة الذين اشتمل عليهم مرتبين على حروف المعجم؛ ليسهل الأخذ منه، فإنه مبدد جداً، لا يكاد يهتدي الإنسان إلى مطلوبه منه بسهولة»⁽¹⁾.

والكتاب وإن لم يكن مرتباً على الوجه الذي يسهل تناوله على الطلاب، إلا أنه يتميز بخاصية إيراد مختلف الطرق، وبيان الراوي الذي عليه مدار الخلاف، والرواة الذين تابعوه، والرواة الذين خالفوه.⁽²⁾ فهو من هذه الناحية مفيد للطلاب.

وما قيل في (علل الدارقطني)، يقال في (علل الإمام أحمد بن حنبل). فقد قال الشيخ الدكتور وصي الله عباس في مقدمة تحقيقه لكتاب العلل ومعرفة الرجال للإمام أحمد: «لم يرتب هذا الكتاب ترتيباً خاصاً للرواة في الطبقات ولا في الحروف الهجائية، ولا في شيوخ وتلامذة وغيرها من اعتبارات الترتيب. كما لم يراع الترتيب والتبويب في الأحاديث الفقهية المعللة وغير المعللة»⁽³⁾. لقد كان القصد من إيراد هذه الشواهد أن أبين أن البداءة ببعض هذه الكتب لطالب هذه المرحلة، ليس مناسباً؛ بل الأفضل أن يبدأ بكتب يستطيع أن يفهمها، لتكون عوناً له ومراقبة إلى مطولاته.

1 - اختصار علوم الحديث، ابن كثير. (64-65)

2 - ينظر منهج الدارقطني في إيراد العلل مفصلاً في المقدمة التحقيقية له. (115/1-121).

3 - كتاب العلل ومعرفة الرجال للإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: وصي الله عباس، ط دار القبس-الرياض، ط الثانية 1427هـ/2006م. (109/1).

أهم الكتب التطبيقية التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في هذا المستوى.

أولاً: التمييز للإمام مسلم⁽¹⁾ (ت261هـ)، وهو كتاب صغير الحجم، لم تصلنا منه إلا قطعة صغيرة، إلا أنه من أنسب الكتب لطالب هذه المرحلة، لما يتميز به من سهولة العبارة، وبراعة التقسيم، وتفسير أوجه التعليل، كما صدره بمقدمة نفيسة جداً.

ثانياً: العلل الصغير والكبير للإمام الترمذي⁽²⁾

 (ت279هـ).

يعد العلل الصغير والكبير من أهم الكتب في هذا الباب، أما الأول فهو الملحق بآخر سننه، وقد شرحه الإمام ابن رجب (ت795هـ). أما (العلل الكبير)، فهو عبارة عن سؤالات موجهة لشيخه الإمام البخاري (ت256هـ)، رتبها أبو طالب عقيل بن عطية القاضي (ت608هـ).

ثالثاً: سنن الترمذي⁽³⁾

لقد تبين لي من خلال القراءة والنظر في هذا الكتاب، أنه من أجل الكتب التي تربي على الصناعة الحديثية، فهو كتاب في غاية الأهمية، فهو لا يكتفي بسوق الأسانيد والمتون فقط، بل يذكر أوجه إعلاها إن كانت فيها علة، ويذكر طرقه، ويبين أوجه الخلاف فيها، وما يؤثر منها في صحة الحديث وما ليس كذلك.

قال الدكتور نور الدين عتر بعد عده مزايا (سنن الترمذي): «تلك مزايا عظيمة لكتابه، وأهمها ما يتعلق بالعلل، فإنه علم صعب عويص، وقد أتى به الترمذي بأوضح أسلوب؛ فامتاز كتابه على كتب الحديث في وضوح مراده، وكثرة علومه وفوائده، حتى إنه ليقرب العلم ويدني مائدته لقارئه. فهو لطالب الحديث أستاذ ومعلم، وللعالم مبصر ومذكر»⁽⁴⁾.

1 - من أفضل طبعاته، طبعة دار ابن الجوزي-المملكة العربية السعودية، بتحقيق الدكتور: عبد القادر المحمدي في جزء واحد.

2 - العلل الصغير ملحق بكتابه السنن، وأما العلل الكبير، فمن أفضل طبعاته طبعة عالم الكتب، بتحقيق: صبحي السامرائي، والسيد النورمي.

3 - من أفضل طبعاته، طبعة دار التأصيل.

4 - الإمام الترمذي والموازنة بين جامعيه وبين الصحيحين، نور الدين عتر، ط دار البصائر-القاهرة، ط الأولى 1435هـ/2014م. (ص 68).

وقال ابن رُسَيْر السبِي: «إن كتاب الترمذي تضمّن الحديث مصنفًا على الأبواب، وهو علم برأسه، والفقّه وهو علم ثان، وعلل الأحاديث ويشتمل على بيان الصحيح من السقيم وما بينهما من المراتب، وهو علم ثالث، والأسماء والكنى، وهو علم رابع، والتعديل والتجريح، وهو علم خامس، ومن أدرك النبي ﷺ ممن لم يدركه، ممن أسند عنه في كتابه، وهو علم سادس، وتعدد من روى ذلك الحديث، وهو علم سابع. هذه علومه الجميلة، وأما التفصيلية فمتعددة، وبالجملة فمفدته كبيرة، وفوائده كثيرة»⁽¹⁾.

رابعاً: العلل الواردة في الأحاديث النبوية للحافظ الدارقطني⁽²⁾ (ت385هـ)

هذا الكتاب من أهم الكتب في علم العلل، وأهميته تكمن في تفسير أوجه التعليل، مع ذكر جميع الطرق المؤثرة في ضعف الحديث، وبيان أوجه الاختلاف على الراوي. وقد فصل منهج الإمام الدارقطني في علله محققه محفوظ الرحمن زين الله، وأوضح ذلك في مقدمة طويلة مفيدة.

خامساً: بيان الوهم والإيهام الواقعيين في كتاب الأحكام⁽³⁾، للحافظ ابن القطان الفاسي

(ت628هـ).

وهو كتاب عظيم النفع، جليل الفوائد، ومزايه كثيرة، وقد أتى على أهمها محققه: الدكتور المحسن

أَبِي سَعِيدٍ، مبيناً منهجه في تأليفه، وقيّمته العلمية، وصلته بالأحكام الوسطى لعبد الحق الإشبيلي (ت581هـ)، وغيرها من الأمور التي يقف عندها المطالع في هذا الكتاب مبسوطه، فلا داعي أن نكررها هنا؛ إذ القصد بيان أن هذا الكتاب من الكتب المهمة التي ينبغي أن يرتاض فيه طالب الحديث النبوي وعلومه.

1 - قوت المغتذي على جامع الترمذي، جلال الدين السيوطي، حقق ناصر الغريبي، ط جامعة أم القرى-مكة المكرمة، ط 1424هـ. (22/1).

2 - من أفضل طبعاته، طبعة دار طبية-الرياض، بتحقيق: محفوظ الرحمن زين الله السلفي، وخالد المصري.

3 - أفضل طبعاته، ط دار طبية-الرياض، بتحقيق الدكتور: الحسين آيت سعيد، طبع في ستة أجزاء.



سادسا: تمهيد سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته⁽¹⁾، للإمام فخر الجوزية (ت 752هـ).

إن هذا الكتاب من أفضل الكتب الميسر في العلل، حيث أبان فيه الإمام ابن قيم على علو الكعب في الصناعة الحديثية، مع سهولة إيراد العلل، وبيان أوجه قدحها في الروايات. فهو من خيرة الكتب التي تهىء الطالب إلى النظر في مطولات علم العلل.

فايز السومرجي الطالب أهم ما في هذه الكتب، وتشرب المنهج الذي سار عليه هؤلاء النقاد في بيان العلل، والكشف عن أوهام الرواة، وتشرب المسالك التي يتبعونها في جمع الطرق وإعلالها، صارت له أهلية للقراءة في الكتب الموسعة. وأرى أن نذكر بعضها، حتى يكون الطالب منها على ذكر، ويرجع إليه عند اقتضاء الحاجة.

☆ البصر النخار المعروف بمسند البزار للحافظ أبي بكر أحمد بن عمرو البزار (ت 292هـ)⁽²⁾

وهو من أوسع المصادر الحديثية، حيث رتبته مؤلفه على مسانيد الصحابة، ومما تميز به هذا الكتاب أنه ينبه على تفرد الرواة، وعلى الموافقات والمخالفات، والشواهد والمتابعات، كما ينبع على علل الأخبار، والتكلم على روايتها جرحا أو تعديلا، وبث بعض القواعد والفوائد الحديثية المهمة.

☆ موسوعة أقوال يحيى بن معين في رجال الحديث وعلله⁽³⁾.

جمعها وحققها الدكتور بشار عواد معروف، وجهاد محمود خليل، ومحمود محمد خليل.

كما لا نغفل على أمر مهم، وهو أن الطالب الذي وصل إلى هذا المستوى، واكتسب قدرا كافيا من علوم الحديث، فلا بأس أن يوكل إليه تدريس أقرانه، أو من دونه من طلاب العلم؛ لأن هذا من المسالك المهمة في ترسيخ ما تحمله، ومن الطرق النافعة في تثوير ما تلقاه، ومذاكرة إشكالاته، والتدرب على مهارات إيضاحه وبيانه. وقد سبق بيان أهمية التدريس في تكوين الملكة الحديثية في الفصل الخامس من الدراسة.

1 - من أفضل طبعاته، طبعة دار عالم الفوائد - مكة المكرمة، بتحقيق: نبيل السندي، طبع في ثلاثة أجزاء.

2 - أفضل طبعاته، مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، بتحقيق: محفوظ الرحمن زين الله.

3 - جمعها وحققها: بشار عواد معروف، وجهاد محمود خليل، ومحمود محمد خليل، ط دار الغرب الإسلامي - تونس، في خمسة أجزاء.

أما التدرب عل مهارات التأليف؛ فإن هذه المرحلة من أنسب المراحل نفعا للطلاب في هذا المستوى، وذلك باختيار مواضيع حديثية تناسب مستواه، إما من خلال تأليف رسالة في جمع طرق حديث، وتتبع أسانيده، وما قيل فيه صحة وضعفا، وإما بالإجابة عن إشكال من إشكالات علوم الحديث، أو غير ذلك؛ لأن هذا يستفيد منه في إنجاز البحث الذي يختتم به مسار تحصيله في هذه المرحلة.

كما يبدأ الطالب في هذه المرحلة القراءة الجردية لكتب السنة، وينبغي أن يستمر في سردها إلى حين حصوله على الدكتوراه؛ لأنه لا يليق أن يصل مبتغي الملكة إلى مرحلة الدكتوراه ولم يختتم كتابا من كتب السنة المشرفة، وخاصة الكتب الستة وموطأ الإمام مالك رحمته الله.

كما أرى أن يتدرب الطالب في هذه المرحلة على مهارات الدفاع عن السنة، والإجابة عن الشبهات المثارة حولها؛ لأن ذلك مما يحتاج في واقعه الذي يدفع بعشرات الشبه التي تريد نفس السنة، ونقض بنيانها من القواعد، فإذا لم يكن الطالب مؤهلا لهذا الأمر، فإن غير المتخصصين في السنة وعلومها يستشكل عليهم هذه الشبه وأضرابها، ومن أفضل الدراسات التي توسعت في بيان أصول الشبه المثارة حول كتب السنة، وخاصة صحيح الإمام البخاري، وصحيح الإمام مسلم، دراسة (الدكتور محمد زريويح، بعنوان: (المعارضات الفكرية المعاصرة لأحاديث الصحيحين)⁽¹⁾).

✽ ثانيا: مرحلة الدكتوراه

إن الطالب الذي قطع مسارا طويلا في الطلب والتحصيل، وأمضى سنوات في القراءة والممارسة لعلوم الحديث، يصل إلى هذا المستوى وقد اكتسب قدرا كافيا من علوم الحديث، وصارت له أهلية تنزيل قواعده، وتطبيق مسائله، لذلك تعد هذه المرحلة، مرحلة الإنتاج والإبداع، من خلال الإجابة على إشكال حديثي واقعي، إشكال صاحب الطالب طيلة مشواره التحصيلي، وأحدث له أرقا وهما، وحفز همته على خوض غمرة الإجابة عنه. وليس كما يصنع بعض الطلبة، الذي يختار

1 - طبع في ثلاثة أجزاء، طبعه مركز تكوين للدراسات والأبحاث- المملكة العربية السعودية.

موضوعا مستهلكا، أو ينتقي إشكالا يظن أنه مما يستحق البحث، حتى إذا شرع في القراءة وجمع المادة العلمية، وجد أن هذا البحث بدون جدوى، ولا يمكن أن يقدم شيئا للمكتبة الإسلامية، والأدهى والأمر أن تجد من يطلب من غيره موضوعا للبحث، فهذا أمانة دالة على أن الطالب ليست له صلة بمجال بحثه، ولا تربطه بعلمه صلة؛ لأنه من المستبعد أن تجد طالبا يعاين كتب أهل فنه بكرة وأصيلا، ويعيش مع مسائله بالليل والنهار، ولا تصادفه إشكالات علمية تستحق البحث في مستوى الدكتوراه.⁽¹⁾

لقد وسم (أستاذنا الدكتور سعيد حليم) هذه المرحلة بـ(العالمية العليا)؛ لأنها مرحلة التعمق في العلم.

قال حفظة الله: «في هذا المستوى ينصرف الطالب الباحث لإنجاز أطروحة علمية في تخصصه في مسألة دقيقة من مسائل العلم، تحت إشراف أستاذ مختص بالعلم. كما يمتد البحث في هذا المستوى من أربع إلى خمس سنوات بحسب قدرات الطالب وهيمته، وتقويم الأستاذ المشرف»⁽²⁾.

وخاتما أقول: إن هذا البرنامج لا تستقل الجامعة وحدها بحمل أعبائه، ولا يكفي فيه الطالب بعدد الساعات التي يحصلها داخل فصول الدراسة، ولا يستغني بالمذكرات المختصرة عن الرجوع إلى أمهات الكتب، والمصادر المعتبرة في هذا العلم؛ بل لا بد أن يجمع إلى جانب ذلك كثرة القراءة الشخصية، والمطالعة الذاتية، والبحث والتنقيب الدائمين المستمرين، والرحلة إلى شيوخ بلده، واللقاء بهم، والتحلق في مجالس تحديثهم وإملائهم، أو مراسلتهم للإجابة عما يعترضه من إشكالات ومسائل قد أقفلت عليه، مع عدم الانقطاع الذي يصرفه عن العلم، والنأي بالنفس عن الإغراق في هوامش الحياة وماجرياتها، وصرف نفيس الوقت في الملح

1 - ينظر ما كتبه الأستاذان الجليلان، الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله في (أبجديات البحث في العلوم الشرعية)، وما كتبه أستاذنا الدكتور سعيد حليم في كتابه: (مناهج البحث في العلوم الشرعية). فهما بحق من أفضل وأحسن ما ألف في هذا المجال، وحقيق على ما رام تقديم رسالة علمية تتنيط للشروط العلمية المنضبطة، أن يديم النظر فيهما، فجزاهما الله خيرا.

2 - أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، الدكتور سعيد حليم. (ص 17).

التي ترجع عليه بالحسرة والندامة، فإن ذلك كله من خوارم الطلب، ومن نواقض تكوين الملكة الحديثة.

﴿الملكة﴾ لا تجد لها مستقرا في نفس الطالب بالقراءة العابرة، ولا يحصلها بالتصفح الوامض، ولا تصير جزءا منه بالتمني، ولا ينالها بوسف، ولعل، ولو أني؛ بل لا يحصلها إلا من كشف عن ساعد الجد وثمر، واعتزل أهله وشد المنزر، ولازم التردد إلى كتب الجرح والتعديل، والتخريج، والعلل بكرة وأصيلا، وألا يجد للكسل عذرا، وألا يذوق للدعة طعما، فبالصبر والمصابرة في محراب القراءة المستمرة في هذا الفن، وبالمداومة على الارتياض والممارسة في كتب أهل هذا الشأن، وبالتحلق في مجالس ذويه المتحققين به، يرجى له أن يصير يوما من أرباب (الملكة)، أما من كان خلوا من الاشتغال، متفينا ظلال الراحة، ومتقلبا بين أعطاف النعيم؛ فليعلم أنه يمني النفس باللحوق، ويرجيها درك المعالي بالوهم والسراب، فلا يطمع أن يعمر طويلا في هذا العلم؛ لأن هذا العلم لا يعطي الطالب خالص الحكمة، حتى يعطيه خالص الشوق والمحبة، ولا يتحفه بجواهر ودرره، حتى يؤثره على شهواته وملذاته، ولا يكشف له عن سر مخزونه، حتى يدفع في سبيله أغلى مهوره.

ولا ينبغي أن يغفل عن ينبوع التوفيق والسداد، وعن مصدر الفتح والعون والرشاد، وهو دوام قرع باب الدعاء، وإظهار الذل والافتقار إلى الله سبحانه وتعالى، مع الإكثار من الأسباب التي تعرضه رحمت ربه، فالعلم فتوحات ربانية، وعطاءات صمدانية، لا يمنحها جل وعلا إلا لمن طهر قلبه من الأغيار، وخلصه من غوائل الأكدار، وتحقق بصفات عباد الرحمن، وجعله قبلة مولية إلى ما يرضيه جل وعلا.

ولله در الإمام (الغزالي) (ت505هـ) عندما قال: «كم من متعلم طال تعلمه، ولم يقدر على مجاوزة مسموعه بكلمة، وكم من مقتصر على المهم في التعلم، ومتوفر على العمل ومراقبة القلب، فتح الله له من لطائف الحكمة ما تحار فيه عقول ذوي الألباب»⁽¹⁾.

1 - إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، دار المعرفة-بيروت. د.ت.ط (71/1).

وبعد استجماع أسباب التوفيق، فليوقن أنه مدرك مراتب العظماء، ونائل شرف خدمة السنة، وحائز وسام الدفاع عن حياضها، وحرس حدود دواوينها، ولا ينبغي أن يستصغر جهوده، ولا أن يحقر من قيمة مدده ما به ينفع الله تعالى هذه الأمة.

يقول الأستاذ الأديب المحكم أحمد الهاشمي: «قد يظن الإنسان أحيانا أنه ليس في مقدوره إدراك منازل العظماء، والترقي في مراتب الشرف، ولكنه لو علم أن العزيمة الصادقة، والهمة العالية تبوء صاحبها عرش المجد، وتجلسه على أريكة العز، للحق أولئك الأشراف في صفاتهم، وحاكاهم أعمالهم، فإنه إن فعل ذلك أدرك غايته، ونال طلبته؛ لأن القدوة الصالحة تكون عظماء الرجال. فما اختص قوم بالمجد ولا استأثروا بالشرف، ولا تحسبن المكارم مقصورة على أفراد من الناس لا تتجاوزهم إلى غيرهم؛ فإن الله تعالى قد جعلها سهما شائعا، وغرضا منصوبا لكل طالب. فمن أمها، وسلك سبيلها؛ فهو لا ريب مدرك أمله، ونائل غرضه، فما اتخذت الفضائل حجابا، أو منعت طلابا، والسعيد من جعل المجد غايته، والشرف حليته، فنعم زينة الرجال، كرائم الخلال.

فذلل بهمتك ما يعترض طريقك من المصاعب، واركب متن الأخطار، ووطن نفسك على الصبر، واقف آثار من سبقك إلى العلا غير هباب، ولا وان، فإنك لا محالة موف على غايتك، وواصل إلى أمنيته»⁽¹⁾.



¹ - قيمة الزمن عند العلماء، عبد الفتاح أبو غدة. (ص 26).

خاتمة

في ختم هذه الدراسة التي حاولت فيها الكشف عن أهم الأصول المعرفية والمنهجية، واستنطاق المسالك التربوية لعلم الحديث، وبيان أثرها في تكوين (الملكة الحديشية)، لابد من التذكير بالإشكال، والفرضيات، ومحاولة تمحيصها، بحسب ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

انطلقت الدراسة من الإشكال الآتي:

ما أثر الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديشية، وما هي الطرق العملية، والمسالك التطبيقية المؤثرة في اكتسابها وتقويمها، وكيف يمكن الاستفادة من ذلك في تطوير الدرس الحديشي بالجامعة؟

وتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الآتية:

✧ ما هي أهم الأصول المعرفية والمنهجية المميزة لعلوم الحديث؟ وما أثرها في تكوين (الملكة الحديشية)؟

✧ ما أثر الأصل التربوي في تكوين (الملكة الحديشية)؟

✧ ما مفهوم (الملكة الحديشية) ومراتبها؟

✧ ما هي الأصول النفسية والاجتماعية المؤثرة في تكوين (الملكة الحديشية)؟

✧ ما هي الطرق العملية، والمسالك التطبيقية المؤثرة في اكتساب وتقويم (الملكة الحديشية)؟

✧ كيف نستفيد من الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية، والمسالك التطبيقية في تطوير الدرس الحديشي بالجامعة؟



الفرضيات:

☆ أولاً: التعرف على الأصول المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، مدخل رئيس لتكوين (الملكة الحديثية).

☆ ثانياً: (الملكة الحديثية) مبنية في شق كبير منها على الأخذ بالأصل التربوي عند المحدثين.

☆ ثالثاً: المسالك التطبيقية التي اعتمدها المحدثون في التدريس والتقويم، استطاعت تكوين (الملكة الحديثية) لدى طلاب الحديث النبوي وعلومه.

☆ رابعاً: استثمار الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية، كفيل باقتراح المسالك المعينة على تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.

إذن؛ هذا إشكال الدراسة وفرضياتها، ولنحاول تمحيصها من خلال النتائج المتوصل إليها:

انطلق البحث من فرضية أولى، مفادها أن المدخل الأول لتكوين (الملكة الحديثية)، هو البحث في الأصول المعرفية، والمنهجية؛ إذ إنها الأساس الذي يستند إليه الطالب لمعرفة هوية العلم، ويكشف له عن بنائه النسقي؛ فيثمر له كل ذلك كسب (ملكة التصور)، التي يستصحبها في ممارسته لعلوم الحديث، ويستثمرها في تطبيق قواعده، وتنزيل مصطلحاته في مباشرته للعلمية النقدية.

لقد تبين من خلال فصول ومباحث الدراسة، أن الأصول المعرفية، تعد المدخل الأول للكشف عن ماهية علوم الحديث، وتعتبر الأساس الذي يتعرف من خلاله على طبيعته المميزة له عن غيره. ولا يستطيع الطالب درك (ملكة التصور) إلا بالتعرف على مختلف المكونات المندرجة تحت مسمى (النظر المعرفي)؛ كالتعرف على موضوعه، ووظائفه، وطبيعة تعاريفه، وروافد استمداده... إلخ. فطالب الحديث النبوي وعلومه لا يستولي على معاهد هذا العلم وأصوله، ولا ينفذ إلى دقائقه وتفصيله، ما لم



يقدم بين يدي ذلك المداخل التصورية، والمقدمات التي توضح له معالم السلوك في دروب تحصيله، فلا يطمع في الظفر بأسراره إلا من دخله من بابه، وبابه الأول تصوره.

وقد حاولت الإجابة عن هذه الفرضية من خلال بحث جملة من مكونات الأصل المعرفي، أجملها اختصاراً في النقاط الآتية:

أولاً: مفهوم علوم الحديث وموضوعه

لقد كان القصد من بحث هذا العنصر ضمن مكونات الأصل المعرفي، هو الكشف عن هوية العلم؛ لأن العلم أياً كان لا تتحد هويته بدءاً إلا من خلال تعريفه، فبه يتميز عن غيره، ومن خلاله تتحدد وظائفه ومباحثه؛ لذلك فإن البداءة بجمع تعاريف علوم الحديث، ومعرفة ما قيل فيها، سبيل من السبل التي تعين على تصور معاملته الكبرى.

ثانياً: طبيعة ترتيب المباحث الحديثية

إن ترتيب علوم الحديث داخل كتب المصطلح مرده إلى حاجات الطالب؛ فكما أن الترتيب يعكس طبيعة العلم، وطبيعة منطقته الداخلي، فهو خاضع كذلك إلى الأهداف التعليمية، والحاجات النفسية، والعقلية للطلبة؛ لذلك فإن ترتيب المباحث على شكل أبواب كلية (=بنية كبرى)، وداخلها محاور جزئية (=بنية صغرى)، عملية في تأثير إيجابي على الدماغ، من حيث التنظيم والترتيب، الذي يجعل المتعلم في حالة توازن، كلما مرت عليه قضية من قضايا العلم، أو مسألة من مسائله؛ استطاع أن يلحقها بسهولة ويسر ضمن المجموعة التي تنتمي إليها، وبهذا يحصل له الاطمئنان النفسي، ويبعد عنه القلق والتشويش الذي يحصل له بسبب عدم إدراكه لأوجه المناسبة بين هذه البنى أو الأنساق.

ثالثاً: طبيعة المصطلح الحديثي.

إن التعرف على خصائص المصطلح الحديثي، من حيث صياغته، وطبيعة تعاريفه، وأنواعها، ومقاصد هذا التنوع، كل ذلك يعد مدخلاً من أهم مداخل تكوين (الملكة الحديثية)، ولا يصح علمياً، ومنهجياً، وتديسياً أن ينتقل الطالب إلى دراسة دقائق العلم، ولما يتصور بعد طبيعة مصطلحاته. فالبحث في المصطلح الحديثي نشأة وتطوراً، يعد المدخل الرئيس لتكوين (الملكة



الحديثية)؛ لأنه يفتح عين طالب الحديث على تصرفات النقاد، وأئمة العلل. وهو القائد الذي يكشف له عن مسالك أربابه في تصرفاتهم النقدية، ومناهجهم في التصحيح والتضعيف، مع ما يتيح له هذا من الوقوف على ماثرات الغلط في هذه التصرفات الناشئة عن اختلاف استعمالاتهم للمصطلحات، فعلم الحديث نشأ منذ مراحل الأولى نشأة مصطلحية. فهو قطب الرحى الذي تدور عليه كل تصرفات المحدث، وأي غفلة عن استصحاب خصائصه في الممارسة النقدية، يؤدي لا محالة إلى محاذير بحثية، وأخطاء منهجية، تمتد آثارها السلبية على مستوى تفسير مباحث علم الحديث وموضوعاته، ومن ثم إلى مناهج تدريسه؛ ولذلك صار البحث في نشأة المصطلح وتطوره من أبرز متجليات النظر المعرفي، وأكد ما ينبغي أن يعنى به الباحث في العلوم الشرعية.

رابعا: أنواع التعاريف الحديثية، ومقاصد تنويعها.

لقد تميزت التعاريف الحديثية بالتنوع، فتارة عرف المحدثون مصطلحاتهم بالحد، وتارة بالتقسيم، وتارة بالمثل، وتارة بالمرادف، وتارة بالضد. والقصد من هذا التنوع حصول (التمييز)، فمتى حصل مقصد الفهم والإفهام، لم يلتفتوا إلى ما يناقضهما، كما يطلعنا التنوع في التعاريف في علم الحديث، أنه ظل نائيا عن التأثير الكلامي، وفي حصانة من المد المنطقي، ولم تتأثر مصطلحاته ولا مباحثه بشيء من ذلك؛ إذ إن خصوصيته فرضت أن تنبثق قواعد هذا العلم من بنيته الداخلية، ومن ممارسة النقاد لها، وكل هذا محكوم بوظائف العلم من جهة، وبمقاصد التأليف من جهة أخرى.

خامسا: الخصائص المميزة لعلوم الحديث

أفضي بي البحث في المكونات السالفة إلى استخلاص أربع خصائص مميزة للنظر الحديثي:

أولا: الإسناد محك نظر المحدث، وينبوع مصطلحاته.

ثانيا: شدة الالتفات إلى التفاصيل الجزئية.

ثالثا: استقلالية المنهج، وخصوصية الأدوات النقدية.

رابعا: الوظيفية والعملية.

فهذه أهم المكونات التي تم بحثها في (الأصل المعرفي)، وهي متوقفة على أصل آخر لا يقل عنه أهمية، وهو (الأصل المنهجي)؛ لأنه يشكل أساسا من الأسس التي تعين على تكوين (الملكة الحديشية)، وقد بحث هذا الأصل للإجابة عن الفرضية السابقة من خلال العناصر الآتية:

أولا: وظائف علم الحديث

إن الوظائف مرتبطة بنشأة العلم، والمقاصد الكبرى التي حفزت همم العلماء على خوض غمرة تأليفه، فالوظائف مقاصد عالمة، أما مقاصد تعليم العلم؛ فهي مرتبطة بالسياق التربوي التعليمي أصالة، وقد تكون مقاصد العلم هي نفسها مقاصد تعليمية في مستوى من المستويات التعليمية.

إن استنطاق وظائف علم الحديث، يعد أمرا في غاية الأهمية؛ لأنه يستعان بها على تحديث الأهداف التربوية الخاصة بمسالك تكوين (الملكة الحديشية) في الجامعة، وهذه الأهداف ينبغي أن تكون خادمة لمقاصد العلم، ومعينة على بلوغها؛ لأن القصد في نهاية مخرجات (الدرس الحديشي)، وصول الطالب إلى مقاصد العلم ووظائفه. وتجزئ الأهداف وتنويعها القصد منه أن تكون مراقبة له على درك هذه المقاصد. فلو تخرج الطالب دون أن يحصل هذه الوظائف أو نصيبا منه؛ فإن ذلك مؤشر على عدم تحقق المقصود من دراسة علم الحديث.

ثانيا: مناهج التفكير

إن البحث في (المناهج الداخلية) المؤثرة في بناء مباحث علوم الحديث، يعد أمرا في غاية الأهمية؛ لأنها تعرفنا على طبيعة بناء العلم، وعلى الآليات التي تشكلت بها مباحثه، وعلى النسق الذي يحكم طبيعة تخلق مصطلحاته وقواعده، وهذه المناهج من خصائصها أنها مضمرة في تصرفات النقاد، مما يحتاج تلمسها لها من خلال تتبع واستقراء اجتهاداتهم، ومن خلال تلقف بعض الإشارات التي يثونها في ثنايا تصحيحهم وتضعيفهم.

وقد بينت أن هذه المناهج بالإضافة إلى أنها معينة على بناء مسائل العلم، فهي مكنتزة للملكات يستفيد منها الطالب في ممارسته النقدية، وفي تدريبه على عملية التصحيح والتضعيف.

ثالثاً: خاصية الاستمداد في علوم الحديث

إن استمداد علوم الحديث من باقي العلوم الأخرى، ظل محدوداً، ولم يتوسع فيه المحدثون إلا بالقدر الذي يخدم وظيفتهم النقدية؛ لذلك نجد المصطلحات التي استمدوها المحدثون من غيرهم قليلة جداً، بالمقارنة مع طبيعة الاستمداد في العلوم الأخرى. فنجدهم استمدوا من علم أصول الفقه بعض المصطلحات المتعلقة بالمتن؛ كالناسخ والمنسوخ، ومختلف الحديث. أما باقي المصطلحات، فهي حديثة صرفة، وقد مثلت لذلك بالمصطلحات التاريخية. وقد أرجعت السبب في محدودية هذا الاستمداد إلى خصيصة من خصائص علوم الحديث، وهي ما آثرت تسميته (باستقلالية المنهج، وخصوصية الأدوات النقدية).

رابعاً: طبيعة التكامل المعرفي بين علم الحديث وبين باقي العلوم الشرعية الأخرى.

لقد نشأت العلوم الشرعية أصالة لخدمة نصوص الوحي؛ لذلك كان التكامل بينها أمراً فرضته طبيعة هذه العلوم نفسها. فنجد علم الحديث تكامل مع اللغة، والفقه وأصوله، والتفسير، والعقيدة.. لذلك فإن تدريس العلوم الشرعية عامة، وعلم الحديث خاصة، ينبغي أن يستحضر فيه ما يسمى عند علماء التربية بـ(الكفايات الممتدة)، التي تمد الجسر لباقي المواد الأخرى، وتجعل الطالب مدركاً للوشائج الجامعة بينها.

إن الإشكال الرئيس الذي أسهم في تشكل قواعد هذا العلم ومصطلحاته، هو (الإشكال التوثيقي)، الذي ارتبط أصالة بحفظ النص النبوي، إلا أنه لم يأخذ منحى واحداً في سياق تطور علوم الحديث؛ بل ظل يرتقي بحسب المراحل التي يمر منها، وبطبيعة الإشكالات ودرجة تأثيرها؛ مما كانت له انعكاسات بالتبع في تشكل نسقه المصطلحي. كما أن انتقاله من مرتبة المفهومية إلى منزلة الضبط والتقييد المصطلح الحديثي تأثر في نضجه واكتماله بطبيعة الإشكالات المرحلية التي واجهها، مما كان لها بالتبع (=الإشكالات) أثر في استتمام النسق المصطلحي، واكتمال جهازه المفاهيمي.

لقد تبين من خلال الخلاصات السالفة أن (الأصل المعرفي، والأصل المنهجي) ركنان في اكتساب (الملكة الحديثية)، وأنه المدخل الذي يلج منه الطالب إلى دراسة تفاصيل علوم الحديث، ولا يمكن الاستغناء عنه، أو الحيدة في مساره التحصيلي.



انطلقت الفرضية الثانية، من أن (الملكة الحديشية) مبنية في شق كبير منها على الأخذ بالأصل التربوي، وأن المسالك التطبيقية التي اعتمدها المحدثون في التدريس والتقويم، استطاعت كذلك تكوين (الملكة) لدى طلاب الحديث النبوي وعلومه.

لقد تبين من خلال مختلف النصوص التي سقت عند الحديث عن المسالك التربوية التي اعتمدها المحدثون في التدريس، أن المحدثين كانوا لهم السبق الزمني في التأصيل للكثير من قواعد التدريس المتداولة في (علم التدريس)، كما يدل ذلك على استشعار المحدثين أهمية الأصل التربوي في تكوين (الملكة الحديشية)، وأنه ليس فضلة زائدة على قدر الضرورة؛ بل هو ركن من أركان اكتساب (الملكة) وتكوينها.

لقد تميز (المنهج التربوي) عند المحدثين بالتنوع في مسالكه، والتعدد في مناهجه، مع الدقة في الانتقال من مسلك لآخر، والوعي الراشد في اختيار الطرق المناسبة، والأساليب الملائمة، كل ذلك من أجل ضمان جودة تحصيل (الملكة)، وإتقان أصول اكتسابها. كما اعتنى المحدثون بـ(الأصول النفسية والاجتماعية) المؤثرة في تكوين (الملكة)، واعتبروا ذلك شرطاً في صحة التدريس؛ لأن الأصل النفسي يعد أساس عملية (التنزيل التدريسي). فراعوا (القدرات العقلية)، و(الخصائص النفسية)، و(الفروق الفردية)، واختاروا من المؤلفات، وانتقوا من الطرق والأساليب ما يحقق مقصد الفهم. ولم يكتف المحدثون بالمدخلين معاً؛ بل اعتنوا ببيان أنواع التغذية المؤثرة في صحة الطالب، وعدد ساعات النوم التي ينبغي أن يلتزم بها، والأوقات المناسبة للحفظ. وفي كل ذلك أدلة واضحة على اهتمامهم بمختلف المؤثرة في التعلم.

لقد نوع المحدثون (طرق التدريس) بما يناسب خصائص طالب الحديث النبوي، وانتقوا منها أقدراها على تكوين (الملكة الحديشية)، وأرسخها في تخريج طالب متحقق بعلم الحديث، فعقدوا مجالس (الإملاء) و(السماع)، وحثوا على (الرحلة)، و(المذاكرة) التي تقدح زناد المهارات، وترقي الطالب في سلم الفهم، واستخراج العلل الخفية، وكشف أنواع التدليس الدقيقة، كل ذلك من أجل الارتياض على مناهج أئمة النقد، حتى يقوى الطالب على الوصول إلى منزلتهم.



كما نهج علماء الحديث إلى جانب الأصول التربوية العامة، مسالك تطبيقية متعددة كان لها بالغ الأثر في تكوين (الملكة الحديثية)؛ منها (الحفظ)، و(التدريس)، و(التأليف)، و(التخريج)، وجعلوا ذلك شرطاً في وصول الحديثي منزلة عليّة فيه، وكذلك (طول زمن التعلم)، الذي يمكن الطالب من الاستيلاء على أصول علم الحديث، ويجعله متشرباً لأهم تفاصيله ودقائقه، لأن المصاحبة الطويلة للشيخ، والملازمة المتواصلة له، تصيره مقتدرًا على التصرف في العلم.

كما يعد (التخريج) مسلكاً من أهم المسالك التطبيقية التي اعتمدها المحدثون في تكوين (الملكة الحديثية)؛ لأنه يجعل الطالب مستمراً لمختلف نتائج علوم الحديث للتدرب على مناهج المحدثين في التصحيح والتضعيف، والوقوف على طرقهم في كشف العلل الخفية، وجرح الرواة وتعديلهم، فينقله من (ملكة التصور) إلى (ملكة التصرف).

إن (الملكة الحديثية) تستند في أهم أركانها على (المشيخة)؛ أي على اختيار أرسخ الشيوخ في (الصناعة)، وأقدرهم على تدريب الطالب على مسالك التخريج، والتعليل، والتصحيح والتضعيف، ولم يكن التمكن المعرفي شرطاً وحيداً في معايير الاختيار؛ بل اهتموا إلى جانب ذلك بالمعيار المنهجي والأخلاقي. كما اعتمد المحدثون أساليب متنوعة في (التقويم)؛ ك(الملاحظة)، و(السؤال)، و(المذاكرة)، و(العرض)، و(التلقين)، و(القلب)... إلخ مكنتهم من الوقوف على مكان القوة والضعف في تحصيل الطالب، مع استهداف مختلف المجالات في شخصيته، من الجانب (المعرفي)، و(المهاري)، و(الأخلاقي)، فكان التقويم بذلك أساساً مهماً في معرفة نسبة حصول (الملكة الحديثية).

لقد تبين من خلال كل ما سبق أن (الأصل التربوي) ركن في تكوين (الملكة الحديثية)، وأنه شرط في بلوغ الحديثي إلى المنزلة العليا في علم الحديث، ولا يمكن الاستغناء عنه، أو الاكتفاء بالأصل المعرفي، والمنهجي، دون الالتفات إليه.

بعد بحث أهم الأصول المعينة على تكوين الملكة الحديثية، سطرت فرضية أخرى، ارتأيت أنها

مما يستحق أن تمحّص، وأن يبحث فيها عن الأدلة التي تبين صحتها من ضعفها، وهي: استثمار

الأصول المعرفية والمنهجية والتربوية المؤثرة في تكوين الملكة الحديثية، كفيل باقتراح المسالك المعنية على تطوير الدرس الحديثي بالجامعة.

إن البحث في أصول (الملكة)، ومسالك اكتسابها، سواء تعلق الأمر بالأصول المعرفية والمنهجية، أو الأصول التربوية، يعد من الأهمية بمكان؛ لأن جودة مخرج (الدرس الشرعي)، إنما تقاس بمدى حصول (الملكة) لدى خريجي شعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة، بل هي أصول ومسالك يحتاجها طالب الحديث، سواء كان في الجامعة أو خارجها، وتزداد أهمية ما تم بحثه، إذا علمنا أن البحوث التي أصلت لهذه الأصول قليلة، وأن الدراسات التي عنيت ببحث المسالك التربوية في اكتساب (الملكة) نادرة. والكثير من السالكون دروب تحصيل الحديث النبوي وعلومه، يفتقرون إلى الأصول الصحيحة، والمسالك الواضحة التي اعتمدها المحدثون في اكتساب (الملكة الحديثية). لذلك عقدت الفصل الأخير من الدراسة لبحث كيفية الاستفادة من التراث التربوي في وضع المسالك التي يتخرج بها الطالب الجامعي مكتسبا لهذه الملكة، واقتراح برنامج عملي يرتقي الطالب في سلمه، مع اقتراح الكتب المناسبة لكل مرحلة.

فهذه البحوث وأمثالها، كفيلة إن تضافرت الجهود بعدها في الجمع والبحث، أن تقدم منهاجا كاملا، واضح المعالم والأركان في اكتساب (الملكة الحديثية)؛ لأنني لم أدع الإحاطة التامة بكتب التراجم والسير، والمشايخات، والأثبات، والفهارس؛ بل بذلت من الجهد، واستفرغت من الوسع ما يعلم حجمه ربي سبحانه وتعالى في محاولة الكشف عن مختلف المسالك التي انتهجها المحدثون في التدريس، ومع ذلك أقول: إن المجال ما يزال خصبا لمن أراد المزيد من الحفر والتدقيق، وإن التربة ما تزال خصبة لمن علت همته إضافة لبنات أخرى إلى هذه اللبنة التأسيسية.



توصيات:

بعد رحلة علمية دامت سنوات من القراءة، والبحث، والتتبع والنظر، محاولا التأصيل لمختلف المسالك المؤثرة في تكوين (الملكة الحديثية)، يوصي الباحث بالآتي:

تشجيع الطلبة على البحث في أصول علم التدريس في التراث التربوي؛ لأنه غني جدا بالنصوص التي تدل على السبق الزمني لعلمائنا في التأصيل للكثير مما هو متداول في علم التدريس، لأن تقديم نظرية تربوية واضحة المعالم والأسس، لن يتحقق إلا من خلال تضافر الجهود، وتراكم معرفي على مستوى البحوث المنجزة في هذا الموضوع.

تقييد البحث بالاشتغال بعلم من علوم الحديث، وتعميق النظر في مسالك اكتسابه، والمهارات الخاصة به، وطرق تدريس وتقويمه، وأن ينتظم ذلك في صورة منهاج لتدريس علوم الحديث، إما أن يختص بعلم المصطلح، أو الجرح والتعديل، أو العلل، أو منهاج المحدثين في التصنيف... إلخ باعتبار أن هذه الأنواع وحدات مستقلة بالتدريس في الجامعة.

تعميق النظر في مكونات الأصول المعرفية، والمنهجية، والتربوية؛ إذ إن كل مكون مكوناتها يعد بحثا مستقلا؛ كتعميق النظر في (منهاج التفكير عند المحدثين)، والبحث (في خصائص المصطلح الحديثي). ف«المناهج التي اعتمدها المحدثون تحتاج إلى دراسات عميقة ومتعددة؛ للكشف بدقة ووضوح عن المناهج العلمية التي اعتمدها المحدثون في بناء مسائل العلم. وقد كان العلماء في مختلف العلوم الشرعية لا يصرحون بهذه المناهج إلا في مواضع متفرقة ويسيرة، ولا يوجد حديث عنها بنفس طویل، ونظر عميق»⁽¹⁾.

ضرورة إنجاز بحوث ميدانية، ترصد واقع تدريس العلوم الشرعية بمختلف الجامعات المغربية؛ لأن ذلك يعد أمرا مهما في الوقوف على مكان الداء، وعلى مواطن القوة في تدريس هذه العلوم. وضع دليل عملي ينطلق من نتائج الدراسات المؤصلة للأصول المعرفية والمنهجية والتربوية، ويضيف عليها نتائج الدراسات الميدانية، تيسيرا للعاملين في هذا المجال، مع الاستفادة من تجارب

¹ - ضوابط تدريس الحديث النبوي وعلومه، للدكتور سعيد حليم. (ص 9).

الأساتذة المشتغلين بتدريس هذا العلم، والإفادة منهم في وضع مرتكزاته، وإرساء أصوله. وهذا الدليل يكون شاملاً للتدريس، من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرق، وللتقويم أيضاً، من خلال إعداد إطار مرجعي يتضمن الضوابط العملية للممارسة التقويمية.

والله أعلم، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين
فاللهم تقبل هذا العمل عندك، واجعله خالصاً لوجهك الكريم، واكتب لنا
ولو الديننا ولأستاذنا وشيخنا سعيد حليم الأجر والثواب.

والحمد لله رب العالمين

وكتبه أفقر العباد إلى الله، راجي رحمته ومغفرته

محمد بن عبد الله الأطرش



﴿ فہرس الآيات القرآنية ﴾

الآية القرآنية	السورة	رقم الآية	الصفحة
﴿وبشر الذين آمنوا وعملوا الصالحات أن لهم جنات تجري من تحتها الأنهار﴾	البقرة	25	470
﴿لا يعلمون الكتاب إلا أمانى وإن هم إلا يخنون﴾	البقرة	78	268
﴿يسألونك عن الأهلة﴾	البقرة	189	149
﴿ولذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحي الموتى قال أولم تومن قال بلى ولكن ليخمنن قلبي قال فخذ أربعة من الصير فصرهن إليك ثم اجعل على كل جبل منهن جزءا ثم ادعهن ياتينك سعيا واعلم أن الله عزيز حكيم﴾	البقرة	260	515
﴿أليس الصبح بقريب﴾	هود	81	13
﴿وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم﴾	إبراهيم	4	422
﴿وعلى الله قصد السبيل﴾	النحل	9	495
﴿ويسألونك عن الروح﴾	الأنعام	85	149

471	31	الكهف	﴿أولئك لهم جنات عدن تجري من تحتهم الأنهار﴾
440	69	الكهف	﴿قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمني مما علمت منه رشدا﴾
340	88	النمل	﴿صنع الله الذي أتقن كل شيء﴾
159	43	العنكبوت	﴿وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون﴾
477	18	الزخرف	﴿أومن ينشأ في الحلية وهو في الخصام غير مبين﴾
227	19	محمد	﴿فأعلم أنه لا إله إلا الله واستغفر لذنبك وللمؤمنين والمؤمنات﴾
159	21	الحشر	﴿وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون﴾
399	4	القلم	﴿وإنك لعلی خلق عظیم﴾
149	17	القمر	﴿ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر﴾

فهرس الأحاديث النبوية

الصفحة	الراوي الأعلى	الحديث
445	علي بن أبي طالب رحمته الله	أعملوا فكل ميسر لما خلق له
463	أبو هريرة	ألا أدلكم على ما يحول الله به الخطايا
279	أبو بكر الصديق رحمته الله	أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا: لا إله إلا الله...
651	بلال بن الحارث المزني رحمته الله	إن أحدكم ليتكلم بالكلمة من رضوان الله
431	جابر بن عبد الله رحمته الله	إن المنبت لأرضا قطع، ولا ظهر أبقى..
576	عبد الله بن عمر رحمته الله	إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، ولها مثل المسلم.
124	عمر بن عبد العزيز رحمته الله	انظر ما كان من حديث رسول الله صلوات الله عليه فاكتمه، فإني خفت دروس العلم وذهاب العلماء...
526	أبو هريرة رحمته الله	أنفق أنفق عليك
266	أبي بن كعب رحمته الله	إنما كان الماء من الماء رخصة في أول الإسلام
149	النواس بن سميان الأنصاري رحمته الله	البر : حسن الخلق
425	علي رضي رحمته الله	حدثوا الناس بما يفهمون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله
399	أنس بن مالك رحمته الله	خدمت رسول الله صلوات الله عليه عشرين سنين

خط رسول الله ﷺ خطا مربعا، وخط خطا في الوسط
خارجا

159

عبد الله بن مسعود رحمته الله

خطبنا النبي ﷺ يوم النحر

463

أبو بكرة عبد الله بن
مسعود رحمته الله

عليكم من الأعمال ما تطيقون

466

عائشة رضي الله عنها

قلت: يا رسول الله، ألا تستعملني

423

أبو ذر الغفاري رحمته الله

كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا، حتى تفهم عنه. وإذا
أتى على قوم فسلم عليهم ثلاثا

415-
467

أنس بن مالك رحمته الله

كان إذا سلم سلم ثلاثا، وإذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا

467

أنس بن مالك رحمته الله

كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام

422

عبد الله بن مسعود رحمته الله

كان رسول الله ﷺ لا يسرد الكلام كسر دگر

415

عائشة رحمته الله

كيف كان رسول الله ﷺ يصنع إذا أراد أن ينام وهو
جنب؟

186

عائشة رحمته الله

لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر

401

عبد الله بن مسعود رحمته الله

اللهم أصلح لي ديني الذي هو عصمة أمري

487

أبو هريرة رحمته الله



157	ابن عباس رحمته الله	لو أخذوا إهلها
422	عبد الرحمن بن أبي بكرة رحمته الله	ليبلغ الشاهد الغائب
160	النعمان بن بشير رحمته الله	مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهمول على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها
159	أبو موسى الأشعري رحمته الله	مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم
271	عبد الله بن عمر رحمته الله	من أتبع جنازة مسلم
270	أبو هريرة رحمته الله	من أعتق نصيبا له في مملوك
423	أبو ذر الغفاري رحمته الله	يا أبا ذر، إني أراك ضعيفا
422	عائشة رحمته الله	يا عائشة لو أن قومك حديث عهدهم

فهرس المصطلحات اأأرشفة المعرفة

رقم الصفحة التي ورد بها	المصطلح أأأرشفة
12	الأثبات
260	الإلأاق
383	الإملاء
371	أمير المؤمنن
287	التارنأ
647	التأربأ
162	أألس الإسناد
163	أألس الشيوخ
260	التصأنا
595	التلقن
260	الأمراض
367	الأافظ
355	الأأرشفة
260	الأأ





210	زيادة الثقة
260	الشق
260	الضرب
166	الضعيف
590	الطباق
359	عالم علوم الحديث
586	العرض
664	العلل
89	علوم الحديث
165	الغريب
165	الفرد
167	الفرد النسبي
596	القلب
157	المتابعة
166	المتصل
299	المتواتر



361	المحدث
167	المرسل
357	المسند
162	المشهور
12	المشيخة
12	المعاجم
167	المعضل
360	المفيد
596	المقلوب
347	المنقطع
156	الموقوف
301	الناسخ والمنسوخ

فهرس المصطلحات التربوية المعرفة

المصطلح التربوي	رقم الصفحات التي ورد بها
الأهداف	79-61-66-58-28.
التحفيز	466-477-474-
التقويم	205-170-28.
زمن التعلم	67-50-21.
زمن التعليم	67-58-5.
الصناعة	329-67.
طرق التدريس	354-353.
علم التدريس	6.
الفروق الفردية	415-365.
الكفايات	344-63.





240-239-68-63.	الكفاية التربوية
33-68	الكفاية التواصلية
330/68	الكفاية الخلقية
68/63	الكفاية المعرفية
69-55-47.	مناهج التأليف
69-56-38-28-6	مناهج التدريس
29.	النقل التدريسي

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش
- أبجد العلوم، محمد صديق خان، دار ابن حزم، بيروت، ط الأولى: 1423هـ/2002م.
- أبجديات البحث في العلوم الشرعية: محاولة في التأصيل المنهجي، فريد الأنصاري، دار السلام، القاهرة، ط الثانية 1431هـ/2010م.
- أبو الفتح اليعمرى حياته، وآثاره، وتحقيق أجوبته، تحقيق: محمد الراوندى، ط وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-المغرب. 1410هـ/1990م.
- الاتجاهات الحديثة في القرن الرابع عشر ويليهِ المختصر في مراتب المشتغلين بالحديث في القرن الرابع عشر، محمود سعيد ممدوح، دار العلوم الدينية، القاهرة، ط الثانية 1438هـ/2016م.
- إتحاف المهرة بالفوائد المبتكرة من أطراف العشرة، الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق: مركز خدمة السنة والسيرة، ط مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة النبوية، ومركز خدمة السنة النبوية بالمدينة، ط الأولى 1415هـ/1994م.
- إتحاف النبيل بأجوبة أسئلة علوم الحديث والعلل والجرح والتعديل لأبي الحسن مصطفى السليماني، حققه أبو إسحاق الدميّاطي، مكتبة الهداية-الدار البيضاء. ط الثانية 1431هـ/2010م.
- الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، يوسف القرضاوي، دار القلم-الكويت، ط الخامسة 1434هـ/2011م.
- أجوبة الحافظ العراقي على أسئلة تلميذه الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق عبد الرحيم القشقرى، ط الأولى 1424-2002م.
- إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، ابن دقيق العيد، تحقيق: أحمد شاكّر، دار الآثار-صنعاء-القاهرة. ط الأولى 1429هـ/2008م.



- الإحكام في أصول الأحكام، علي بن محمد الآمدي، دار ابن حزم، بيروت، ط الأولى 1429هـ/2008م.
- الإحكام في المراقي الموصلة إلى بناء الأحكام، مولود السريري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى 1434هـ/2013م.
- إحياء علم الحديث: مقدمات منهجية ومداخل معرفية، أسامة السيد، ط الوابل الصيب- القاهرة، ط الأولى 1428هـ/2007م.
- أخبار ابن وهب لابن بشكوال، تحقيق الدكتور عامر حسن صبري، ط دار البشائر الإسلامية، بيروت ط الأولى 1428 هـ / 2007م.
- الآداب الشرعية والمنح المرعية، محمد بن مفلح، دار عالم الكتب، الرياض. د ت ط.
- آداب العالم والمتعلم في التراث العربي والإسلامي، عباس النجادي، دار القلم- دمشق، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- أدب الدنيا والدين، محمد الماوردي، اعتنى به: محمد المنيع، دار الإفهام-الرياض-المملكة العربية السعودية، ط الأولى 1440هـ/2018م.
- أدب الطلب ومنتهى الأرب، محمد بن علي الشوكاني، حققه: عبد الله يحيى السريحي، ط مكتبة الإرشاد-صنعاء ودار ابن حزم-بيروت، ط الثانية 1435هـ/2014م.
- ارتياض العلوم، مشاري الشثري، مركز البيان للبحوث والدراسات، ط الثانية 1437هـ/2015م.
- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، ناصر الدين الألباني، ط المكتب الإسلامي-بيروت، ط الثانية 1405هـ/1985م.
- أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، خالد الصمدي، وعبد الرحمن حللي، دار الفكر-دمشق، ط الأولى 1428هـ/2007م.



- الاستبصار في نقد الأخبار، يحيى المعلمي اليماني، طبع ضمن مجموع الرسائل الحديثية، تحقيق: علي العمران، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الثانية: 1434هـ/2013م.
- الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين، عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، ودار البشائر الإسلامية، حلب، ط الثالثة 1435هـ/2014م.
- إشكالات المصطلح في علوم الحديث، محمد عمراني حنشي، مطبعة طوب بريس، الرباط، ط الأولى 1432هـ/2011م.
- إشكالية التعامل مع السنة النبوية، طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون، فرجينيا، ط الأولى 1435هـ/2014م.
- أصول التخريج ودراسة الأسانيد، محمود الطحان، مكتبة المعارف-الرياض. ط الرابعة 1431هـ/1430م.
- الإعلان بالتويع لمن ذم التاريخ، عبد الرحمن السخاوي، ترجمة صالح أحمد العلي، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1407هـ/1986م.
- أعيان العصر وأعوان النصر، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: علي أبو زيد، ونيل أبو عشمة، ومحمد موعد، ومحمود سالم محمد، ط دار الفكر المعاصر-بيروت، ودار الفكر-دمشق، ط الأولى 1418هـ/1998م.
- الإفادات والإنشادات، الشاطبي، تحقيق: محمد أبو الأجفان، ط مؤسسة الرسالة، بيروت، ط الأولى 1403هـ/1983م.
- الإفصاح عن معاني الصحاح، يحيى الذهلي، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الوطن، 1417هـ.
- الاقتراح في بين الاصطلاح، ابن دقيق العيد، تحقيق: قحطان الدوري، ط دار العلوم-عمان، ط الأولى 2006م.

- الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، القاضي عياض، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة التراث-القاهرة، ط الثالثة: 1425هـ/2004م.
- الإلماع في ضبط الرواية وتقييد السماع، القاضي عياض اليحصبي، تحقيق: محمد الصومعي البيضاني، الناشر المتميز-المدينة النبوية، ط الأولى 1438هـ/2017م.
- أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، دار السلام، القاهرة، ط الثالثة 1431هـ/2010م.
- إنباء الغمر بأبناء العمر للحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق حسن حبشي، ط المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية- لجنة إحياء التراث الإسلامي-مصر، ط 1389هـ/1969م.
- إيضاح المحصول من برهان الأصول، محمد بن علي المازري، تحقيق: عمار الطالبي، ط دار الغرب الإسلامي، ط الأولى د ت ط
- الباعث الحثيث إلى اختصار علوم الحديث، ابن كثير، دار الكتب العلمية-بيروت د ت ط.
- البحث المصطلحي في علم الحديث عند المتأخرين، دراسة تمهيدية لتجديد أبنية علم الحديث النبوي، أحمد الخيمر، دار السلام- القاهرة، ط الأولى 1440هـ/2019م.
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي. دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الثانية. 1406هـ / 1986م.
- بدائع الفوائد، تحقيق علي العمران، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الرابعة 1437هـ/2016م.
- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي الشوكاني، دار المعرفة-بيروت، د.ت.ط.
- البرهان في أصول الفقه، أبو المعالي عبد الملك الجويني، اعتنى به: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى: 1418هـ/1997م.



- بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، مجد الدين الفيروز آبادي، تحقيق: محمد علي النجار، ط المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة. 1416 هـ - 1996م.
- بناء المخ القوي، كيف تكون قوي التركيز والتفكير؟ سليمان محمد موسلمان، دار وحي القلم-دمشق. ط الأولى 1440هـ/2018م.
- بيان الوهم والإيهام الوقعين في كتاب الأحكام، ابن القطان الفاسي، تحقيق: الحسين آيت سعيد، دار طيبة، ط الثانية 1432هـ/2011م.
- بيداغوجيا الكفايات، عبد الرحيم هاروشي. ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرباط، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء. ط 2004م.
- تاريخ الإسلام، شمس الدين الذهبي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط الأولى 2003.
- التاريخ الكبير للإمام البخاري دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد - الدكن، طبع تحت مراقبة: محمد عبد المعيد خان. د.ت.ط.
- تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ط الأولى: 1422هـ/2002م.
- تاريخ دمشق، ابن عساكر، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر، بيروت، ط 1415هـ/1995م.
- تأويل مختلف الحديث، ابن قتيبة، المكتب الإسلامي، تونس، ط الثانية 1419هـ/1999م.
- التبصرة والتذكرة للحافظ العراقي، تحقيق عبد اللطيف الهميم وماهر ياسين فحل. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان. ط. الأولى 1423 هـ - 2002 م.

- تجديد المنهج في تقويم التراث، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، لبنان، ط الرابعة: 2012م/1434هـ.
- تجديد علم أصول الفقه، لمولود السريري دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1426هـ/2005م.
- التجديد والمجددون في أصول الفقه، عبد السلام بن عبد الكريم، المكتبة الإسلامية- القاهرة، ط الثالثة: 1428هـ/2007م.
- تحرير تقريب التهذيب، ابن حجر، بشار عواد معروف، وشعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة بيروت-لبنان، ط الأولى 1417هـ/1997م.
- تحرير علوم الحديث، عبد الله الجديع مؤسسة الريان- لبنان، ط الأولى 1421هـ/2003م.
- التحرير والتنوير، محمد الطاهر ابن عاشور، ط دار التونسية للنشر-تونس، ط 1984هـ.
- تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي، محمد عبد الرحمن المباركفوري، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت. ط.
- التحقيق والبيان في شرح البرهان في أصول الفقه، علي بن إسماعيل الأياري، تحقيق علي بسام الجزائري، دار الضياء-الكويت، ط الأولى 1432هـ/2011م.
- تدريب الراوي في شرح تقريب النووي، جلال الدين السيوطي، تحقيق: نظر محمد الفاريابي، دار طيبة-الرياض، ط الثامنة 1427هـ.
- التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل بالمغرب، محمد الدريج، نشر مجلة كلية علم التدريس، العدد 5-السلسلة الجديدة 2013م.
- تدوين السنة في العهد النبوي، وتأملات في المصطلح الحديثي، فاروق حمادة، دار القلم-دمشق، ط الأولى 1436هـ/2015م.



- تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط الأولى 1419هـ/1998م
- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة، تحقيق: عبد الكريم العمري، ط دار الآثار-القاهرة، ط الأولى: 1428هـ/2007م.
- التراجم المعللة: دراسة تأصيلية لبنية تراجم الرواة بالنظر لأحوال الراوي ومروياته وموقف النقاد منها، أحمد البشاشة، ط مركز إحسان لدراسة السنة النبوية، جدة، ط الأولى 1438هـ/2017م.
- تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب (بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد الحفيد، محمد أوشريف بولوز، ط دار كنوز إشبيلية، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- الترغيب والترهيب، إسماعيل التيمي الأصبهاني، تحقيق: أيمن بن صالح بن شعبان، دار الحديث-القاهرة، ط الأولى 1414هـ/1993م.
- تصحيح الحديث عند ابن الصلاح: دراسة نقدية، حمزة المليباري، دار ابن حزم، ط الأولى 1417هـ/1997م.
- المعارض في الحديث، لطفي الزغير، ط العبيكان-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2008م.
- التعديل والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع، أبو الوليد الباجي، تحقيق: أبو لبابة حسين، دار اللواء-الرياض، ط الأولى 1406هـ/1986م.
- تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس، ابن حجر، تحقيق: عاصم القريوتي، مكتبة المنار-عمان، ط الأولى 1403هـ/1983م.
- تعليم المتعلم في طريق التعلم للإمام برهان الدين الزرنوجي، تحقيق: صلاح الخيمي ونزير حمدان، ط دار ابن كثير، ط: الثانية: 1431هـ/2010م.



- تفسير الراغب الأصفهاني، الراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد عبد العزيز بسيوني، نشرته كلية الآداب-جامعة طنطا، ط الأول: 1420هـ/1999م.
- تفسير الماوردي -النكت والعيون-، على الماوردي، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية-بيروت. د. ت. ط.
- تقريب النووي مع شرحه: تدريب الراوي، جلال الدين السيوطي، تحقيق: نظر الفارابي، ط دار طيبة-الرياض، ط الثامنة 1427هـ/1995م.
- التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من كتاب ابن الصلاح، زين الدين العراقي، تحقيق: أسامة خياط، ط دار البشائر الإسلامية-بيروت، ط الرابعة 1435هـ/2014م.
- التلخيص الحبير، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد بن موسى، دار أضواء السلف، الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م.
- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، ابن عبد البر، تحقيق: بشار عواد معروف، ط مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، بريطانيا، ط الأولى 1439هـ/2017م.
- التمييز، مسلم بن حجاج النيسابوري، تحقيق محمد الأزهرى، دار الفاروق الحديثة، مصر ط الأولى 1430هـ/2009م
- تنبيه الهاجد إلى ما وقع من النظر في كتب الأماجد، أبو إسحاق الحويني، دار المحجة-أبو ظبي، ط الأولى 1424هـ/2003م.
- التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل لعبد الرحمن بن يحيى المعلمي .ط. المكتب الإسلامي ط. الثانية، 1406 هـ - 1986 م.
- تهذيب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، ط الطبعة الأولى، 1326هـ.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزى، تحقيق: بشار عواد مغروف، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الأولى 1400هـ/1980م.

- توجيه العناية لتعريف علم الحديث رواية ودراية، عبد الله بن الصديق الغماري، تحقيق: صفوت جوده أحمد، مكتبة القاهرة، ط الثالثة: 1429هـ/2008م.
- توجيه النظر إلى أصول الأثر للشيخ الطاهر السمعوني الجزائري، تحقيق أبي غدة عبد الفتاح الناشر: مكتبة المطبوعات الإسلامية - حلب ط. الأولى 1416هـ/1995م.
- توجيه النظر إلى أصول الأثر، طهر الجزائري الدمشقي، تحقيق: محمد الصومعي البيضاني، دار الإمام أحمد، القاهرة، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- التوضيح الأبهري لتذكرة ابن الملقن في علم الأثر، شمس الدين عبد الرحمن السخاوي، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ط الأولى 1418هـ/1998م.
- توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، الأمير محمد بن إسماعيل الصنعائي، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1417هـ/1997م.
- توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، محمد الصنعائي، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى 1417هـ/1997م.
- ثبت أبي جعفر أحمد الوادي أشي تحقيق عبد الله العمراني، دار الغرب الإسلامي - بيروت. ط. الأولى 1403هـ.
- الثقات، محمد بن حبان البستي، دار المعارف العثمانية بجيدر آباد الدكن بالهند، ط الأولى 1393هـ/1973م.
- جامع الأصول في أحاديث الرسول، ابن الأثير. تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة الحلواني. ط الأولى 1389هـ/1969م.
- جامع التحصيل في أحكام المراسيل لصالح الدين العلائي، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، عالم الكتب - بيروت ط. الثانية، 1407هـ - 1986م.



- **جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم**، لابن رجب الحنبلي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - إبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة - بيروت ط. السابعة، 1422هـ - 2001م.
- **جامع بيان العلم وفضله**، أبو عمر يوسف بن عبد البر، تحقيق أبو الأشبال الزهيري، دار بن الجوزي، ط الحادية عشرة، 1435هـ/2014م.
- **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، الخطيب البغدادي، هذبه، وضبط نصه، وخرج أحاديثه، وعلق عليه: طارق بن عبد الواحد بن علي، دار ابن الجوزي، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- **الجرح والتعديل لابن أبي حاتم**، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند، دار إحياء التراث العربي - بيروت ط الأولى 1271 هـ / 1952 م.
- **الجرح والتعديل**، ابن أبي حاتم الرازي. طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند، ودار إحياء التراث العربي - بيروت ط الأولى: 1271 هـ / 1952 م.
- **جهود علماء دمشق في رواية الحديث الشريف في العصر العثماني لعمر موفق الشوقاني**. دار النوادر. دمشق. ط. الأولى 1433هـ/2016م.
- **الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر**، عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: إبراهيم باجس عبد الحميد، دار ابن حزم-بيوت، ط الأولى 1419هـ/1999م.
- **الحافظ أحمد ابن الصديق الغماري وجهوده في خدمة الحديث من خلال أجزائه الحديثية**، علياء محمد زحل، دار الكتب العلمية- بيروت، ط الأولى: 1440هـ/2019م.
- **حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي**، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه، ط المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون، فرجينيا، ط الأولى 1439هـ/2018م.



- حصول التفريغ بأصول التخريج، أحمد بن الصديق الغماري. تحقيق: بشرى الحديوي، دار الكتب العلمية، بيروت. ط الثانية 2011.
- الحيوان. عمرو بن عثمان الجاحظ، دار الكتب العلمية - بيروت ط الثانية، 1424 هـ.
- دراسات في أصول الحديث على منهج الحنفية، عبد المجيد التركماني، دار ابن كثير - دمشق، ط الثانية 1436 هـ / 2015 م.
- دراسات مصطلحية للشاهد البوشيخي، ط دار السلام، القاهرة. ط الأولى 1433 هـ / 2012 م.
- دراسات مصطلحية، العدد الرابع: 1426 هـ / 2005 م.
- دفاع عن البلاغة، أحمد حسن الزيات، دار ابن حزم - بيروت، ط الأولى 1436 هـ.
- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود شاكر، شركة القدس، ط الثالثة 1413 هـ / 1992 م.
- دماغنا المتعلم كيف نميه؟ نجلاء نصير بشور، مركز دراسات الوحدة العربية (أوراق عربية، العدد 52، ط الأولى 1436 هـ / 2014 م.
- ديداكتيك التربية الإسلامية، أحمد البقالي وخالد القاسمي، ط دار الثقافة - الدار البيضاء، ط الأولى 1999 م.
- الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي، عبد الواحد أولاد الفقيهي، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط الأولى 2012 م.
- الرحلة في طلب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق: نور الدين عتر، دار السلام، القاهرة. ط الأولى: 1438 هـ / 2017 م.
- رد الحديث من جهة المتن: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتر الخطيب، ط الشبكة العربية للأبحاث والنشر - بيروت، ط الأولى 2011 م.

- رد الحديث من جهة المتن، معتر الخطيب، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط الأولى 2011م.
- الرد على الإخائية، تقي الدين أحمد ابن تيمية، تحقيق أحمد العنزي، ط دار الخراز-جدة، ط الأولى 1420هـ/2000م.
- الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي-مصر، ط الأولى: 1358هـ/1940م.
- رسائل ابن حزم، علي بن حزم، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر
- رسائل الجاحظ، عمر الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، ط مكتبة الخانجي، القاهرة، ط الثانية، د ت ط.
- رسائل علمية في فنون مختلفة، لأبي الطيب مولود السري، ط دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- الرفع والتكميل في الجرح والتعديل، عبد الحي اللكنوي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية-بيروت، ط التاسعة 2009 م.
- الزهد لعبد الله بن المبارك، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية، د ت ط.
- السبر عند المحدثين وأثره في معرفة أنواع علوم الحديث في المتن والإسناد وفي الحكم على الرواة والمرويات، عبد الكريم جراد، مكتبة دار البيان-دمشق، ط الأولى 1423هـ/2011م.
- سد الفجوة بين المشتغلين بالفقه والمشتغلين بالحديث، توفيق الغلبزوري، طبعة طوب بريس، ط الأولى 2008م.
- سلسلة التكوين التربوي، العدد (6)، سلسلة يشرف عليها خالد المير، وإدريس القاسمي، ط 1420هـ/1999م.
- سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط 1998م.

- السنن الكبرى، أبو بكر البيهقي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط الثالثة 1424هـ/2003م.
- سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط مؤسسة الرسالة- بيروت. ط الحادية عشرة 1422هـ/2001م.
- سيرة الإمام البخاري (سيد الفقهاء وإمام المحدثين) للعلامة عبد السلام المباركفوري، نقله إلى العربية وعلق عليه الدكتور عبد العظيم البستوي. دار عالم الفوائد. مكة المكرمة. ط الأولى 1422هـ.
- شرح الإلمام بأحاديث الأحكام، ابن دقيق العيد، تحقيق: محمد خلوف العبد الله، دار النوادر، دمشق. ط الثالثة 1433هـ/2012م.
- شرح صحيح مسلم، يحيى بن شرف النووي، تحقيق: موفق مرعي، ط دار الفحاء-دمشق، ودار المنهل ناشرون-دمشق، ط الأولى 1431هـ/2010م.
- شرح علل الترمذي، ابن رجب الحنبلي، تحقيق همام سعيد، ط دار الرشد-الرياض، ط السابعة 1436هـ/2015م.
- شرح مختصر الروضة، نجم الدين الطوفي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت. ط الأولى 1407 هـ / 1987 م.
- شرح مختصر الطحاوي، أبو بكر الجصاص، تحقيق: عصمت الله عنايت الله محمد، سائد بكداش، محمد عبید الله خان، زينب محمد حسن فلاتة، دار البشائر الإسلامية - ودار السراج. ط الأولى 1431 هـ - 2010 م.
- شرف أصحاب الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق محمد سعيد خطي أوغلي، دار إحياء السنة النبوية-أنقرة، د ت ط.
- شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل لأبي حامد الغزالي، تحقيق: حمد الكبيسي، مطبعة الإرشاد، ط الأولى 1390هـ/1971م.

- **الصباح تاج اللغة وصحاح العربية**، إسماعيل الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين-بيروت، ط الرابعة 1407هـ/1987م.
- **صحيح ابن حبان**. محمد بن حبان البستي، تحقيق، شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الثانية، 1414هـ/1993م.
- **صحيح البخاري**، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط مكتبة الصفا-القاهرة، ط الأولى 1423هـ/2003م.
- **صحيح مسلم**، مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي-بيروت.
- **الصناعة الأصولية بين ثوابت التأسيس وآفاق التجديد**، نجم الدين كريم الزنكي، ط مركز الموطن للنشر-أبو ظبي، ط الأولى .
- **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، محمد بازي، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء. ط الأولى 2001م.
- **الصناعة الفقهية**، مولود السريري. ط دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى. 2018م
- **صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط وحمايته من الإسقاط والسقط لابن الصلاح**، تحقيق: موفق عبد الله عبد القادر، دار الغرب الإسلامي - بيروت الثانية 1408 هـ.
- **صيد الخاطر**، ابن الجوزي، تحقيق: طارق عوض الله، ط مدار الوطن-الرياض. ط الثالثة 1440هـ/2018م.
- **الضروري في أصول الفقه**، أبو الوليد محمد بن رشد، تحقيق: جمال الدين العلوي، ط دار الغرب الإسلامي-تونس، ط الثانية 2012م.
- **الضوء اللامع لأهل القرن التاسع**، عبد الرحمن السخاوي، دار مكتبة الحياة-بيروت. د.ت.ط.



- ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة حنكة الميداني، دار القلم-دمشق. ط
الرابعة عشرة 1436هـ/2015م.
- طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق: محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو،
ط هجر، ط الثانية 1413هـ.
- طبقات علماء الحديث، محمد بن عبد الهادي، تحقيق: أكرم البوشي وإبراهيم الزبيق، ط
مؤسسة الرسالة-بيروت، ط الثانية 1417هـ/1996م.
- عبقرية الإمام الشافعي: المدد والمداد، مشاري الشترى، مركز البيان للبحوث والدراسات-
الرياض، ط الأولى 1440هـ/2019م.
- عبقرية الإمام مسلم في ترتيب أحاديث مسنده الصحيح (دراسة تحليلية)، حمزة
المللياري، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1418هـ/1997م.
- العدة في أصول الفقه، أبو يعلى الفراء، تحقيق: أحمد المبارك، ط الثانية
1410هـ/1990م.
- علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، سعيد حليم، أفريقيا الشرق ط
2012م.
- علل الحديث ومعرفة الرجال والتاريخ، علي ابن المديني، تحقيق: مازن السرساوي، دار
ابن الجوزي، ط الثانية 1430هـ.
- العلل الواردة في الأحاديث النبوية، علي الدارقطني، تحققي: محفوظ السلفي، وخالد
المصري، ط دار طيبة-الرياض، ط الأولى 1432هـ-2011م.
- العلل ومعرفة الرجال، أحمد بن حنبل، تحقيق: وصي الله عباس، دار القبس-الرياض، ط
الثانية: 1427هـ/2006م.
- علم تخريج الحديث ونقده، عذاب محمود الحمش، دار الفرقان-عمان. ط الأولى
1420هـ/2000م.



- علوم الحديث: واقع وآفاق، ندوة عقدة برعاية رئيس مجلس الأمناء معالي جمعة الماجد في رحاب بكلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي 6-8 صفر 1424هـ/10-8 أبريل 2003م. ط الثانية 2006م-1427هـ.
- علوم الوحي وفلسفة العلم، سؤال الاتصال والانفصال، الحسان شهيد، مجلة نماء العدد (2) 2017م
- غمرات الأصول (المهام والعلائق في علم أصول الفقه) مشاري الشثري، مركز البيان للبحوث والدراسات-الرياض، ط الثانية 1436هـ/2016م.
- الغنية للقاضي عياض، تحقيق: ماهر زهير جرار، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ط الأولى 1402هـ/1982م.
- الفتاوى الكبرى، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، دار الكتب العلمية، ط الأولى 1408هـ/1987م
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، اعتنى به: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة الرياض، ط الرابعة 1432هـ/2011م.
- فتح الباري شرح صحيح البخاري، زين الدين عبد الرحمن الحنبلي، تحقيق مجموعة من الباحثين، مكتبة الغرباء الأثرية-المدينة النبوية، ط الأولى 1417هـ/1996م.
- فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، دار ابن كثير، ط الأولى 1414هـ.
- فتح المغيث بشرح ألفية الحديث، شمس الدين عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: عبد الكريم الخضير ومحمد آل فهيد، مكتبة المنهاج-الرياض، ط الرابعة 1436هـ/2016م.
- الفروسية المحمدية، ابن قيم الجوزية، تحقيق: زائد النشيري، دار عالم الفوائد-مكة المكرمة، ط الثالثة 1437هـ.
- الفصل بين النفس والعقل، عبد العزيز الطريفي، ط مكتبة دار المنهاج-الرياض، ط الأولى 1439هـ.



- فضل العلم وآداب طلبه وطرق تحصيله، محمد رسلان، دار الفرقان، ودار أضواء السلف - القاهرة، ط الأولى 1429هـ/2008م.
- الفقيه والمتفقه، للخطيب البغدادي، تحقيق عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي - السعودية، ط الثانية، 1421هـ.
- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الثانية 2007هـ/1428م.
- فن المذاكرة عند المحدثين: معالمه وأعلامه (دراسة في فكر المحدثين في ضوء الأفكار الحديثة، محمد إبراهيم العشماوي، أشرف على طبعه جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم (وحدة البحوث والدراسات) بدولة الإمارات، ط الأولى: 1434هـ/2013م.
- الفواكه الدواني في شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غانم شهاب الدين النفراوي، دار الفكر-بيروت، 1415هـ-1995م.
- فيض القدير شرح الجامع الصغير، عبد الرؤوف المناوي، المكتبو التجارية الكبرى-مصر، ط الأولى 1356هـ.
- قاعدة في الجرح والتعديل، تاج الدين السبكي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط دار البشائر الإسلامية- بيروت، ط الخامسة: 1410هـ/1990م.
- قانون التأويل، أبو بكر بن العربي، تحقيق: محمد السليمان، دار القبلة للثقافة الإسلامية- جدة، ط الأولى: 1406هـ/1986م.
- القانون في تفسير النصوص لمولود السريري. دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 2006م.
- قبول الحديث: دراسة في مناهج المحدثين والأصوليين، معتر الخطيب، ط أروقة للدراسات والنشر-عمان، ط الأولى 1438هـ/2017م



- **قرة العينين برفع اليدين في الصلاة للإمام محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: أحمد الشريف. ط. دار الأرقم للنشر والتوزيع، الكويت ط. الأولى، 1404 هـ - 1983 م.**
- **قرة عين المحتاج في شرح مقدمة صحيح الإمام مسلم بن الحجاج للولوي الإتيوبي، دار ابن الجوزي. ط الثانية 1426هـ/2005م.**
- **قفو الأثر صفوة علم الأثر، محمد بن إبراهيم التاذقي، المعروف بابن الحنبلي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية-حلب، ط الثانية 1408هـ.**
- **القواطع في أصول الفقه، أبو المظفر السمعاني المروزي، تحقيق صالح سهيل حمودة، دار الفاروق عمان، ط الأولى 1432هـ/2011م**
- **قواعد في علوم الحديث، ظفر أحمد العثماني التهانوي، تحقيق عبد الفتاح أبي غدة، دار السلام-القاهرة، ط السابعة 1431هـ/2010م.**
- **الكافية في الجدل، إمام الحرمين الجويني، تحقيق: أحمد عبد الرحيم السايح، مكتبة الثقافة الدينية-القاهرة، ط الثانية 1436هـ/2015م.**
- **الكامل في ضعفاء الرجال، عبد الله بن عدي الجرجاني، اعتنى به مازن السرساوي، ط مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1434هـ/20013م**
- **كشاف اصطلاحات الفنون، محمد التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون-بيروت، ط الأولى 1996م.**
- **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود الزمخشري، دار الكتاب العربي-بيروت، ط الثالثة 1407هـ.**
- **الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، الخطيب البغدادي، تحقيق ماهر الفحل، دار ابن الجوزي، ط الثانية 1435هـ.**
- **كيف ندرس علم التخريج، حمزة المليباري، وسلطان العكايلة، دار ابن حزم، ط الثانية 1430هـ/2009م.**



- **لسان العرب**، جمال الدين ابن منظور، ط دار صادر - بيروت، ط الثالثة - 1414 هـ
- **لقط اللآلئ المتناثرة في الأحاديث المتواترة**، مرتضى الزبيدي، تحقيق: عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1405هـ/1985م.
- **الماجريات**، إبراهيم السكران، ط مركز تفكر للبحوث والدراسات، ط (1436هـ/2015م).
- **مبادئ علوم الحديث وأصوله**، شبير أحمد العثماني الهندي، اعتنى به عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية ودار البشائر الإسلامية-بيروت. ط الخامسة 1440هـ/2018م.
- **المجروحين**، ابن حبان، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، دار الصميعي-الرياض. ط الأولى 1420هـ/2000م.
- **مجلة الدليل / المجلد الأول**، العدد الأول، رجب 1434هـ/يونيو 2013م، العلوم الإسلامية: ومدخل الاستمولوجيا وتاريخ العلوم، إدريس نغش الجابري، أصدرتها الرابطة المحمدية للعلماء، ومركز ابن البناء المراكشي.
- **مجلة علم التدريس**، دورية مغربية فصلية متخصصة. العدد الخامس والستون-أبريل 2016.
- **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، نور الدين الهيثمي، تحقيق: حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي-القاهرة. 1414 هـ/1994م.
- **مجموع الفتاوى**، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، تحقيق عامر الجزار، وأنوار الباز، دار الوفاء، ط الثانية: 1419هـ/1998م.
- **محاضرات في علم تخريج الحديث ونقده**، عدا ب محمود الحمش، دار الفرقان-عمان، ط الأولى 1420هـ/2000م.

- **المحجة في بيان المحجة وشرح عقيدة أهل السنة**، إسماعيل بن محمد بن الفضل التميمي، الملقب بقوام السنة، تحقيق محمد بن ربيع هداي المدخلي، دار الراية / الرياض، ط الثانية 1419هـ/1999م.
- **المحدث الفاصل بين الراوي والواعي**، الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي، تحقيق: محمد محب الدين أبو زيد، دار الذخائر-القاهرة، ط الأولى. د.ت.ط.
- **محك النظر**، أبو حامد الغزالي، دار المنهاج-جدة، ط الأولى 1437هـ/2016م.
- **المختصر في علم الأثر**، محمد الكافيحي، تحقيق: علي زوين، مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1407هـ.
- **مدارج التعلم بين التأصيل واستكمال التكوين**، السعيد صبحي العيسوي، ط دار الميمان، المملكة العربية السعودية. ط الأولى 1438هـ/2017م.
- **المداوي لعلل الجامع الصغير وشرحي المناوي**، أحمد بن الصديق الغماري، دار الكتي، القاهرة، ط الأولى 1996م.
- **مدخل إلى العلوم الشرعية**، سعيد حلیم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى: 1439هـ/2018م.
- **المدخل إلى مذهب الإمام أحمد**، ابن بدران، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط مؤسسة الرسالة - بيروت، ط الثانية، 1401هـ.
- **المدخل إلى مناهج المحدثين الأسس والتطبيق**، د رفعت فوزي عبد المطلب، دار السلام، القاهرة. ط الثانية 1432هـ/2011م.
- **المرجع في كيفية التدريس**، سعيد حلیم، ط مطبعة آنفو برانت-فاس، ط الأولى 2009.
- **المراقبة**، سليمان العبودي، دار الحضارة- الرياض، ط الثانية 1438هـ/2017م.
- **المستدرک علی الصحیحین**، أبو عبد الله الحاكم، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط دار الكتب العلمية - بيروت، ط الأولى، 1411 هـ - 1990م.



- **المستصفى من علم الأصول**، أبو حامد الغزالي، تحقيق: سليمان الأشقر، ط مؤسسة الرسالة ناشرون-بيروت، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- **مسلقيات**، إبراهيم السكران، دار الحضارة-الرياض، ط الثانية: 1436هـ/2015م.
- **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، أسامة السيد محمود الأزهرى، ط دار الفقيه. د.ت.ط.
- **المصطلح الأصولي عند الشاطبي**، فريد الأنصاري، دار السلام، ط الأولى 1431هـ/2010م.
- **معالم السنن**، سليمان الخطابي، المطبعة العلمية-حلب. ط الأولى 1351هـ/1932م.
- **معجم التعريفات**، علي الجرجاني، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، ط دار الفضيلة-القاهرة، د، ت، ط.
- **المعجم المختص بالمحدثين**، الذهبي، محمد الحبيب الهيلة، مكتبة الصديق، الطائف، الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م.
- **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط الأولى 1427هـ/2006م.
- **معجم مصطلحات الحديث ولطائف الأسانيد**، محمد ضياء الرحمن الأعظمي، مركز سطور للبحث العلمي، ودار الإمام مسلم- المدينة المنورة، ط الأولى: 1438هـ/2015م.
- **معجم مفاهيم علم الكلام المنهجية**، د حمو النقاري، ط المؤسسة العربية للفكر والإبداع-بيروت، ط الأولى 1937هـ/2016م.
- **معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه**، الحاكم النيسابوري، تحقيق: أحمد السلوم، مكتبة المعارف-الرياض، ط الثانية 1431هـ/2010م.
- **معرفة مدار الإسناد وبيان مكانته في علم علل الحديث**، محمد الخطيب الحسني، ط دار الميمان-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م.



- **معرفة، يحيى بن معين، تحقيق: محمد كامل القصار، ط مجمع اللغة العربية-دمشق، ط الأولى 1405هـ/1985م.**
- **مقياس العلم، أبو حامد الغزالي، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف-مصر. ط 1961م.**
- **معيد النعم ومبيد النقم، تاج الدين السبكي. مؤسسة الكتب الثقافية-بيروت، ط الأولى 1407هـ/1986م.**
- **مفاتيح الغيب المعروف بالتفسير الكبير، الفخر الرازي، دار إحياء التراث العربي-بيروت، ط الثالثة: 1420هـ.**
- **مفتاح الوصول إلى بنار الفروع على الأصول، الشريف التلمساني، تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، مكتبة الخانجي-مصر. 1962هـ.**
- **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ابن قيم، دار الكتب العلمية. بيروت. د.ت.ط.**
- **المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، أبو العباس القرطبي، حققه وعلق عليه وقدم له: محيي الدين ديب ميستو - أحمد محمد السيد - يوسف علي بديوي - محمود إبراهيم بزال، الناشر: دار ابن كثير، دمشق، دار الكلم الطيب، دمشق، ط الأولى، 1417 هـ - 1996 م**
- **مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية، فريد الأنصاري، دار السلام- القاهرة، ط الثانية 1432هـ/2011م.**
- **مقاصد أصول الفقه ومبانيه، أحمد حلمي حرب، دار النور المبين-عمان، ط الأولى 2015م.**
- **مقاييس اللغة لابن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، ط دار الفكر-بيروت، بيروت. 1399هـ - 1979م.**

- المقترح في فهم المصطلح، الشريف حاتم العوني، دار الهجرة-الرياض، ط الأولى 1416هـ/1996م
- المقدمات وما إليها، عبد الرحمن المعلمي اليماني، تحقيق: علي العمران، دار عالم الفوائد- مكة المكرمة، ط الثانية 1434هـ/2013م.
- مقدمة ابن الصلاح لابن الصلاح ومعه محاسن الاصطلاح لسراج الدين البلقيني، تحقيق عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) دار المعارف. د.ت.ط.
- مقدمة المجروحين من المحدثين، لأبي حاتم محمد بن حبان البستي، تحقيق: محمد الصومعي البيضاني، دار الاستقامة- مصر ط الأولى 1433هـ/2012م.
- مقدمة كتاب المجروحين من المحدثين، أبو حاتم محمد بن حبان البستي، دراسة وتحقيق: محمد الصومعي البيضاني، دار الاستقامة-القاهرة، ط الأولى 1433هـ/2012م.
- المقدمة، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، ط مؤسسة الرسالة، بيروت. ط الأولى 1433هـ/2012م.
- مقرر ((التخريج)) ومنهج الحكم على الحديث، الشريف حاتم العوني، ط مركز نماء للبحوث والدراسات، ط الأولى 2018م.
- من الإنسان الأبر إلى الإنسان الكوثر، للدكتور طه عبد الرحمن، جمع وتقديم: د رضوان مرحوم، ط المؤسسة العربية للفكر والإبداع، لبنان ط الثانية 2016 م.
- المنار المنيف في الصحيح والضعيف، ابن قيم الجوزية، تحقيق عبد الفتاح أبي غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية-حلب، ط الأولى 1390هـ/1970م.
- مناقب الإمام الشافعي، ابن أي حاتم الرازي، تحقيق: عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت. ط الأولى 1424هـ/2003م.
- مناقب الشافعي، للبيهقي، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط مكتبة دار التراث - القاهرة، ط الأولى، 1390 هـ / 1970 م.



- **مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، دار السلام، القاهرة. ط الأولى 1429هـ/2008م.**
- **المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة، أسس التقويم ومداخل التجديد-مقاربة نظرية وميدانية-، يونس محسن، أطروحة دكتوراه، إشراف الدكتور احماد رفيع، نوقشت 1437هـ-1438هـ/2016-2017م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس-فاس.**
- **مناهج علمائنا في بناء المعرفة، محمد أبو موسى، محاضرات الموسوم الثقافي لكلية اللغة العربية، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة سنة 1420هـ/199م**
- **المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، وزارة الأوقاف الكويتية، ط الثانية، 1405هـ - 1985م.**
- **منجد المقرئين ومرشد الطالبين، شمس الدين محمد ابن الجزري، دار الكتب العلمية، ط الأولى: 1420هـ/1999م.**
- **المنحول من تعليقات الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق محمد حسن هيت، ط دار الفكر المعاصر- بيروت لبنان، ط: الثالثة، 1419 هـ / 1998م.**
- **منهاج تدريس الفقه، مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون، فرجينيا، ط الأولى 1433هـ/2012م.**
- **منهج الإمام أحمد في التعليل وأثره في الجرح والتعديل -من خلال كتابه العلل ومعرفة الرجال-، أبو بكر كافي، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1426هـ/2005م.**
- **منهج المحدثين في النقد لحافظ حكيمي، دار الصميعي. ط الأولى 1433هـ/2012م.**
- **المنهج المقترح لفهم المصطلح، حاتم عارف العوني، دار الهجرة-الرياض، ط الأولى 1416هـ/1996م.**
- **منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر، دار الفكر- دمشق، ودار الفكر المعاصر- بيروت، ط الثانية والثلاثون 1423هـ/2011م.**



- المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية، عبد الرحمن فالح السلمي، ط مركز نماء للبحوث والدراسات-بيروت، ط الأولى 2014م.
- المنهج في مباحث علم الحديث: سعيد حليم، دار الأمان-الرباط، ط الأولى 1439هـ/2018م.
- منهج نقد المتن عند علماء الحديث، صلاح الدين الإدليبي، دار الفتح-الأردن، ط الأولى 1434هـ/2013م
- منهجية تدريس النص التراثي، محمد المالكي، ورقة مقدمة للمشاركة في الدورة العلمية التدريبية التي نظمها معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي أيام (13-23/6/1414هـ-30/5-1996م)، ط المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط الأولى 1421هـ/2000م
- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء. ط الأولى 2006.
- المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي، بدر الدين بن جماعة، تحقيق: محيي الدين رمضان، دار الفكر-دمشق. ط الثانية 1406هـ/1986م.
- مهارات جمع طرق الحديث، إبراهيم اللاحم، ط مركز تكوين، ط الأولى 1437هـ/2016م.
- المهمات في شرح الروضة والرافعي، جمال الدين الإسنوي، اعتني به: أحمد الدمياطي، دار ابن حزم-بيروت، ط الأولى 1430هـ/2009م.
- الموازنة بين المتقدمين والمتأخرين في تصحيح الأحاديث وتعليلها، حمزة المليباري، دار ابن حزم-بيروت، ط الثانية: 1422هـ/2001م.
- الموازنة بين المختصرات الأصولية، مشاري بن سعد الشثري، ط مركز تكوين للدراسات والأبحاث، ط الأولى 1439هـ/2018م.



- الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، الحسن الآمدي، تحقيق: سيد أحمد صقر، طبعة دار المعارف.
- الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق الدكتور الحسين آيت سعيد، منشورات البشير بن عطية- فاس المغرب، ط الأولى 1438هـ/2017م.
- موسوعة الأعمال الكاملة للخضر حسين، جمع وضبط: المحامي علي الرضا الحسيني، دار النوادر، سوريا، ط: الأولى (1431 هـ - 2010 م)
- الموقظة في علم مصطلح الحديث، شمس الدين الذهبي، اعتنى به: عبد الفتاح أبو غدة، ط مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، ط الثانية، 1412 هـ.
- نجم من أعلام السلف في علماء الخلف، عبد اللطيف جسوس. سليكي أخوين- طنجة، ط الأولى 2014م.
- نزهة الألباب في الألقاب، ابن حجر، تحقيق: عبد العزيز صالح السديري، ط مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1409هـ/1989م.
- نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد مراي، دار ابن كثير-دمشق، ط الثالثة 1438هـ/2017م
- نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية، حاتم الشريف العوني، دار عالم الفوائد-مكة، ط الأولى 1418هـ
- نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته: بغية الألمعي في تخريج الزيلعي، جمال الدين عبد الله الزيلعي، تحقيق: محمد عوامة، ط مؤسسة الريان-بيروت، ط الأولى 1418هـ/1997م.
- نصيحة أهل الحديث، الخطيب البغدادي، تحقيق: عبد الكريم أحمد الوريكات، ط مكتبة المنار - الزرقاء، ط الأولى 1408هـ.



- نظرات جديدة في علوم الحديث، حمزة المليباري، دار ابن حزم-بيروت، ط الثانية 1423هـ/2003م.
- نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حليم، منشورات مطبعة آنفو-برانت، فاس، ط الأولى 2015م.
- نظرية التعلم والمتعلم في جماعة الفصل، سلسلة يشرف عليها: خالد المير وإدريس القاسمي، العدد (2) طبع ضمن سلسلة التكوين التربوي، ط 1998م.
- نقد الحديث بالعرض على الوقائع والمعلومات التاريخية، سلطان العكاية، دار الفتح-الأردن، ط الثانية: 1435هـ/2014م.
- النكت الوافية بما في شرح الألفية، برهان الدين البقاعي، تحقيق: ماهر الفحل، مكتبة الرشد-الرياض، ط الأولى 1428هـ/2007م.
- النكت على ابن الصلاح، بدر الدين الزركشي، تحقيق زين العابدين بلافريج، ط دار أضواء السلف-الرياض، ط الأولى 1429هـ/2008م.
- النكت على كتاب ابن الصلاح، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: ربيع بن هادي عمير المدخلي، دار الميراث النبوي-الجزائر، ط الثانية 1438هـ/2017م.
- هل في علم الحديث قواعد؟ عصر محمد النصر مقال نشر بملتقى أهل الحديث.
- هل نضج علم الحديث واحترق، خالد الفيتوري، دار النور المبين، عمان، ط الأولى 2016م.
- الهوامل والشوامل، ابن مسكويه، تحقيق: سيد كسروي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط الأولى 1422هـ/2001م.
- الوافي بالوافيات، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، ط دار إحياء التراث - بيروت، 1420هـ/2000م.
- الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، محمد سويلم أبو شهبه، دار الفكر. بيروت د.ت. ط



■ اليواقيت والدرر في شرح نخبة ابن حجر، عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: المرتضى الزين
أحمد، مكتبة الرشد-الرياض. ط الأولى 1999م.



فهرس الموضوعات

3	مقدمة
6	أولاً: الأهداف:
7	ثانياً: الإشكالات:
9	ثالثاً: الفرضيات:
10	رابعاً: منهج البحث:
13	خامساً: صعوبات البحث:
15	سادساً: أسباب الاختيار:
17	سابعاً: أهمية البحث:
20	ثامناً: خطة البحث:
23	فصل تمهيدي: تأسيسات تربوية، ومدخل مفاهيمية
23	☆ أولاً: البحث في التراث التربوي الإسلامي: من التأصيل إلى التنزيل.
38	☆ ثانياً: إصلاح مناهج التدريس: مدخل لتكوين الملكات في العلوم
55	☆ ثالثاً: حاجة علم الحديث إلى النظر المعرفي والمنهجي في التدريس
66	☆ رابعاً: أجرأة المفاهيم
71	☆ خامساً: الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.



81... الفصل الأول: أثر الأصل المعرفي لعلم الحديث في تكوين الملكية الحديثية.

82... المبحث الأول: المقدمات التصورية لعلم الحديث وأثرها في تكوين الحديثية.

82... أولا: تصور العلم مدخل إلى تكوين الملكية الحديثية (=مقدمات تصورية).

88... ثانيا: علوم الحديث: التعريف، والموضوع، وطبيعة ترتيب مباحثه.

96... ثالثا: طبيعة ترتيب المباحث الحديثية داخل كتب المصطلح (=البنية الخارجية).

96... 1- أهمية ترتيب المباحث الحديثية.

101... 2- الاعتبارات الموجبة لاختلاف الترتيب.

110... المبحث الثاني: علم الحديث: خصائص النشأة، وإشكالات التطور.

115... أولا: الإلهامات الأولى لنشأة المصطلح الحديثي.

118... ثانيا: حادثة الفتنة وأثرها في ظهور علم الحرج والتعديل.

126... ثالثا: علوم الحديث في عصر أتباع التابعين.

127... رابعا: أثر الإمام الشافعي في الحديث وعلومه: فقها وتأصيلا.

133... خامسا: عوامل تأخر تدوين أصول علم الحديث.

134... سادسا: علوم الحديث: إشكالية التقريب والتيسير.

المبحث الثالث: المدخل المصطلحي وأثره في تكوين الملكة الحديثة. 139.....

أولاً: حاجة طالب علم الحديث إلى الإحاطة بطبيعة المصطلح الحديثي وخصائصه. 139.....

ثانياً: أنواع التعاريف الحديثية. 148.....

☆ أولاً: التعريف بالمحرر. 149.....

☆ ثانياً: التعريف بالمثال. 155.....

☆ ثالثاً: التعريف بالتفصيل. 162.....

☆ رابعاً: التعريف بالمرادف. 165.....

☆ خامساً: التعريف بالضرر. 166.....

المبحث الرابع: الأصول المعرفية المميزة للنظر الحديثي. 169.....

أولاً: الإسناد محك نظر المحدث، وينبوع مصطلحاته. 172.....

ثانياً: شدة الالتفات إلى التفاصيل الجزئية دون الأحكام الكلية. 182.....

ثالثاً: استقلالية المنهج، وخصوصية الأدوات النقدية. 188.....

رابعاً: الوظيفية والعملية. 196.....

202. الفصل الثاني: أثر الأصل المنهجي لعلم الحديث في تكوين الملكة الحديثية.

203. المبحث الأول: وظائف علم الحديث ومقاصد تأليفه وتدرسه.

203. أولا: غاية الكشف عن وظائف علم الحديث، ومقاصد تأليفه.

212. ثانيا: وظائف علم الحديث العاملة. (=وظائف النشأة).

213. ☆ أولا: الوظيفة التوثيقية.

218. ☆ ثانيا: الوظيفة النقدية.

226. ☆ ثالثا: الوظيفة القياسية الأخلاقية.

232. ☆ رابعا: الوظيفة البيانية.

238. ثالثا: وظائف التأليف والتدريس عند المحدثين.

238. ☆ أولا: الوظيفة التربوية-التقريبية.

242. ☆ ثانيا: الوظيفة التقويمية.

247. ☆ ثالثا: الوظيفة الكجاجية.

المبحث الثاني: المناهج الداخلية وأثرها في بناء مباحث علم الحديث وتكوين الملكة الحديثية.....254

أولاً: المنهج التوثيقي.....258

ثانياً: المنهج الاستقرائي.....262

ثالثاً: المنهج المقالن.....270

رابعاً: المنهج التحليلي.....275

المبحث الثالث: علوم الحديث: مصادر الاستمداد، وروافد التأثر.....284

أولاً: مصطلحات حديثية أصيلة.....285

ثانياً: مصطلحات ذات مصدر أصولي وقسبي.....293

المبحث الرابع: علوم الحديث: التكامل والإمداد.....308

أولاً: علاقة علم الحديث بالعربية.....312

ثانياً: علاقة علم الحديث بالعقيدة.....314

ثالثاً: علاقة علم الحديث بأصول الفقه.....315

رابعاً: علاقة علم الحديث بالفقه.....319



324.....✽ خامسا: حلالة علم الحديث بالتفسير

328.....✽ الفصل الثالث: الأصل التربوي وأثره في تكوين الملكة الحديثية

329.....✽ المبحث الأول: مفهوم الملكة الحديثية

329.....✽ أولا: التعريف اللغوي للملكة

333.....✽ ثانيا: الملكة اصطلاحا

340.....✽ ثالثا: الفرق بين الملكة والصناعة

344.....✽ رابعا: تعريف الملكة الحديثية

353.....✽ المبحث الثاني: مراتب الملكة الحديثية

355.....✽ أولا: الحديثي

357.....✽ ثانيا: المسند والراوي

359.....✽ ثالثا: عالم بعلم الحديث

361.....✽ رابعا: الحديثي

366.....✽ خامسا: المفيد

367.....☆ سادسا: المحافظ

371.....☆ سابعاً: لأمر المؤمنين

383.....المبحث الثالث: الأصول التربوية العامة المؤثرة في تكوين الملكة الحديثة.

383.....☆ أولاً: الإملاء

389.....☆ ثانياً: الرحلة

393.....☆ ثالثاً: المشيخة وأثرها في تكوين الحريثة.

397.....☆ أولاً: الكفاية الخلقية

403.....☆ ثانياً: الكفاية المعرفية والمنهجية.

408.....☆ ثالثاً: الكفاية التربوية

417.....☆ الفصل الرابع: الأصل النفسي والاجتماعي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة.

418.....المبحث الأول: الأصل النفسي والعقلي وأثرهما في تكوين الملكة الحديثة.

419.....☆ أولاً: النفس والسميز

422.....☆ ثانياً: القرار العقلية والفروق الفردية.

432..... ☆ ثالثاً: الشهوة

449..... ☆ رابعاً: طول زمن التعليم

460..... ☆ خامساً: التكرار والتدريج

469..... ☆ سادساً: التحفيز

477..... الملبحث الثاني: الأصل الاجتماعي وأثره في تكوين الملكة الحديثة.

480..... ☆ أولاً: الأسرة وأثرها في تحصيل الطالب.

485..... ☆ ثانياً: الصوارف الاجتماعية وماجريات الحياة.

493..... ☆ ثالثاً: التربية الصحية وأثرها على شخصية الحديثي.

496..... الفصل الخامس: الصرق العملية والمسالك التطبيقية لاكتساب وتقويم الملكة الحديثة.....

499..... الملبحث الأول: طرق ومسالك المحدثين في تكوين الحديثي.

499..... ☆ أولاً: الحفظ.

501..... ☆ ثانياً: الممارسة والتدريب.

515..... ☆ ثالثاً: البحث والتأليف

☆ رابعا: التدريس..... 525

☆ خامسا: المذاكرة..... 528

المبحث الثاني: التخرج مسلك تطبيقى لاكتساب الملكة الحديثة..... 540

☆ أولا- الانتقال بالطالب من (ملكة التصور) إلى (ملكة التصرف)..... 540

☆ ثانيا- استثمار مختلف قواعد علوم الحديث..... 550

☆ ثالثا- التدريب على استقلالية الحكم على الأحاديث..... 552

☆ رابعا- الاطلاع على أكبر عدد من المصادر الحديثة..... 559

المبحث الثالث: مجالات وأساليب تقويم الملكة الحديثة..... 562

☆ أولا: مجالات التقويم..... 568

☆ أولا: المجال المعرفي..... 570

☆ ثانيا: المجال المهاري..... 574

☆ ثالثا: المجال الأخلاقي والسلوكي..... 580

☆ ثانيا: أدوات وأساليب التقويم عند المحدثين..... 583

☆ أولا: السؤال..... 583



585.....☆ تانيا: المنزلة

586.....☆ ثالثا: العرض

590.....☆ رابعا: الطباة

592.....☆ خامسا: الملاحظة

595.....☆ سادسا: التفسير

596.....☆ سابعا: القلب

598.....☆ الفصل السادس من مسالك اكتساب الملكة الحديثة لدى الطالب الجامعي

600.....المبحث الأول: مسالك تكوين الملكة الحديثة لدى الطالب الجامعي

600.....☆ أول: أهداف مسالك تكوين الملكة الحديثة في ملك الإجازة.

605.....☆ ثانيا: أهداف مسالك تكوين الملكة الحديثة في ملكي الماستر والدكتوراه

607.....☆ ثالثا: المسالك التفصيلية لتكوين الملكة الحديثة

607.....أول: مسالك تكوين الملكة الحديثة في ملك الإجازة

609.....المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية التصورية.

612.....أول: دراسة آداب العالم والمعلم

ثانياً: اكتساب الضروري من علوم اللغة 613

ثالثاً: دراسة القضايا بالصورية لعلم الحديث إجمالاً 615

رابعاً: معرفة مصادر العلم ومطابقه 618

خامساً: حفظ الضروري من الأحاديث النبوية 619

سادساً: أهم الكتب المعنية علمي تحصيل المبادئ الصورية لعلم الحديث 620

المبحث الثاني: مسالك تكوين الملكة الحديثية في السنة الثانية من سلك الإجازة 621

☆ أولاً: التأسيس والتقعيد المصطلحي 621

المستوى الأول: حفظ الضروري من المصطلحات الحديثية 622

المستوى الثاني: مرحلة التأصيل والتقعيد من أمهات علوم الحديث ومصادره المتقدمة 624

المستوى الثالث: مستوى التحقيق والتدقيق المصطلحي (= كتب النكت الحديثية) 629

المبحث الثالث: مسالك تكوين الملكة الحديثية في السنة الثالثة من سلك الإجازة 632

أولاً: دراسة علم الجرح والتعديل 632

أولاً: المستوى النظري 633

634.....ثانيا: المستوى التطبيقي.

635.....ثالثا: ضوابط الارتياض في كتب البحر والتعديل

645.....رابعا: حفظ إحدى الكتب التي جمعت المتن التي عليها مدار الأحكام

646.....المبحث الرابع: مسالك تكوين الملكة الحديثية في السنة الرابعة.

646.....أولا: دراسة التصريح

647.....أولا: مفهوم التصريح، ومراحل الإجمالية، وأهم مصنفاته.

651.....ج- الفرق بين التصريح والإخراج والرواية والاستخراج.

653.....ثانيا: خطوات التصريح الإجمالية.

657.....ثالثا: كتب التصريح التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب في هذا المستوى.

663.....المبحث الخامس: مسالك تكوين الملكة الحديثية في سلكي الماستر والدكتوراه

663.....أولا: سلك الماستر

671.....ثانيا: مرحلة الدكتوراه

675.....خاتمة

686..... فهرس الآيات القرآنية

688..... فهرس الأحاديث النبوية

691..... فهرس المصطلحات الحديثية المعرفة

694..... فهرس المصطلحات التربوية المعرفة

696..... فهرس المصادر والمراجع

724..... فهرس الموضوعات

