

## التَّعْلُمُ التَّعَاوُنِي وإِرْهَاصَاتُهُ عِنْدَ عُلَمَاءِ التَّرْبِيَةِ الْمُسْلِمِينَ

آدم بمبا

أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا

[bamba@um.edu.my](mailto:bamba@um.edu.my)

ذو الكفل محمد يوسف

أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا

أحمد يوسف

أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة ملايا، كوالا لمبور، ماليزيا

**الملخص:** استهدفت هذه الدراسة التأصيل لاستراتيجية التعليم التعاوني في الثقافة التربوية عند المسلمين، وقد أتبع الباحث منهجاً استقرائياً تحليلياً لبلوغ هذا الهدف. وقد تبين من خلال استقراء بعض النصوص التراثية عند ابن سينا، والزرنوجي، وابن جماعة خاصة، أن علماء التربية المسلمين قد حظوا بقدرٍ أوفرٍ من الوعي بأهمية استراتيجية التعليم التعاوني الذي يُعدُّ اليوم من أهمِّ مداخل التدريس في الصُّفوف التعليمية، ويرى أصحابه أنَّ الطفل يتعلَّم أكثر حينما يتعلَّم عن غيرهم وأقرانه، أكثر ممَّا يلقَّنه عن معلِّمه والكبار. هذا، ونظرًا للحدود الضيقة المتاحة للورقة الحالية، فإنَّها لم تتطَّرَق إلى الاستقصاء والسُّبُر؛ لإرهاصات التعليم التعاوني عند أكثر من المذكورين من علماء التربية المسلمين؛ على أن تتصدَّر دراساتٌ لاحقةٌ لهذه المهمة.

**المصطلحات:** التعليم التعاوني، التربية الإسلامية، ابن سينا، الزرنوجي، ابن جماعة.

### المقدمة

إنَّ المتأمل في التراث الإسلاميّ، وفي الأدب التربويّ لدى علماء المسلمين، يجد أنَّ هذا التراث يحوي الكثير من أسس الفكر التربويّ ومبادئه وقواعده التي قد يُظنُّ أنَّها وليدة العصر الرّاهن. ولعلَّ أوَّل عوامل الضَّبائية المحفوظة بأسس الفكر التربويّ، ومبادئه التي أرساها العلماء الأوائل، كون تلك الأسس والمبادئ التربويّة مبثوثةً في ثنايا التراث الإسلامي، غير مجمّعة في مدوّنات محدّدة، وتلك حالةٌ طبيعيّة كانت منسجمةً مع طبيعة العلم في الحُقب السَّابِقة؛ إذ كانت الحدود الفاصلة بين أفرع العلم غير مميّزة.

أمراً آخر، يكمن في اختلاف التعبير عن تلك الأسس التربويّة واصطلاحاتها عمّا هو مألوفٌ في عصرنا الحاضر، وهذه الظاهرة مما قد يعجّل بالتأخر غير المتمعّن في التراث الإسلامي، غير السّابر لأغواره وشغافه إلى التّوهّم بأنَّ النظريات التربويّة – وغيرها من النظريّات في العلوم الحديثة – إنّما هي وليدة العصر، وأنَّ التراث الإسلامي لم يحوِّ تلك النظريّات والقواعد.

انطلاقاً من هذا الواقع عن طبيعة التراث الإسلاميّ، التربويّ خاصة، فإنَّ الدِّراسة الحاليّة تستهدف استكناه الأدب التربويّ عند علماء المسلمين؛ للنظر في مدى احتواء هذا التراث لاستراتيجية التَّعْلُم التَّعَاوُنِي (Cooperative Learning)، الذي يُعدُّ مدخلاً حديثاً في

الاعتقاد السائد- في التعليم. والسؤال المحوري المترتب على هذا الهدف المنشود هو: تُرى.. ما مدى إسهام علماء التربية المسلمين في البحث فيما يُعرف الآن بالتعليم التعاوني؟ وفي سبيل الإجابة عن هذا السؤال المحوري، فإنَّ الدِّراسة الحالية قد انتهجت منهجًا وصفيًا استقرائيًا لأقوال ثلاثة من أساطين الفكر التربوي في تاريخ المسلمين، بعرضها وقراءتها في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من رؤى وأفكار في البحث في التعلُّم التعاوني.

والظاهر، أنَّ الحاجة ماسَّة إلى مثل هذا التأمل المتأنِّي للتراث التربوي، من أجل تأصيل ما يُبادرُ إلى الذهن أنَّه من مكتشفات العلم الحديث ومبتكراته، سواء في مجال التربية أم في غيرها من المجالات العلميَّة، وهو تأصيلٌ لا يستهدف الوقوف على أطلال التاريخ القديمة، بقدر ما هو تحديدٌ للتَّموقع الفكريِّ للمسلمين بدقَّة، والانطلاق منه إلى الحاضر والمستقبل.

هذا، وجدريُّ بالذكر، أن السؤال المطروح قد ألزَم الدِّراسة الحالية التَّقيُّد بـ"التعلُّم التعاوني" حدًّا موضوعيًّا لها، وبالنماذج المختارة من علماء المسلمين. كما أنَّ الدِّراسة الحالية لا تتطرَّق إلى إجراءات التعلُّم التعاوني وأساليبه العمليَّة، وإنَّما تعرض لإرهاصات مفهوم التعلُّم التعاوني في أدبيات العلماء المسلمين ليس إلَّا على أملٍ أن تتسع الدِّراسات الأخرى في هذا المجال لاستقصاء الجوانب الخارجة عن نطاق الدِّراسة الحالية.

### التعلُّم التعاوني مصطلحًا ومفهومًا

لعلَّ أشهر تعريفٍ متداولٍ للتعلُّم التعاوني ما أورده جونسون وآخرون، بأنَّه الاستخدام التعلُّمي للمجموعات الصَّغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لزيادة تعلُّمهم وتعلُّم بعضهم البعض إلى أقصى حدٍّ ممكن (Johnson, 2002, 5). ومن التَّعريفات العربيَّة تعريف الباحث Ghabashinah، وهو أنَّ التعلُّم التعاوني طريقة تدريس تستند إلى توزيع طلاب الصف إلى مجموعاتٍ تعاونيَّة غير متجانسة، تعمل بشكلٍ تعاوني لإنجاز مهمَّة تعليميَّة يحددها المعلِّم وتختار كل مجموعةٍ من بينها من يمثِّلها لعرض ما قامت به المجموعة أمام المجموعات الأخرى، ويكون دور المعلِّم القيام بإعداد وتقديم صحائف الأعمال (Ghabashinah, 1994, 18). أمَّا al-Da'isi، فيعرِّفه بأنَّه الطريقة التي يُعلِّم بها الطلبة بعضهم مع بعض، ويشتركون في تعلُّم المفاهيم والقيام بالتَّجارب المطلوبة، والحصول على المساعدة من بعضهم لبعض، وليس من المعلِّم، ويكون العمل ضمن مجموعاتٍ غير متجانسةٍ في التَّحصيل، ويُقتصر دور المعلِّم فيها على إعطاء فكرةٍ عامَّة عن الدُّرس عن طريق تعلُّم المفاهيم والاستراتيجيَّات الأساسيَّة، وتقديم المساعدة عند الحاجة (al-Da'isi, 1998, 11). كما توجد تعريفات كثيرة للتعلُّم التعاوني، ولكنَّها تتفق على كون هذا النمط من التعلُّم قائمًا على توفير فُرص تعلُّم ذي اتِّجاهين بين الدَّارسين، وفيه يكون الدَّارس مُرسلاً ومستقبلاً، ويكون الحظُّ التعلُّميُّ فيه من الدَّارس عن غيره أوفر وأكثر.

عودًا إلى التَّعريفات السَّابقة أعلاه، يتَّضح أنَّها تتفق في وصف التعلُّم التعاوني بأنَّه نشاطٌ تشاركيٌّ بين الدَّارسين، وأنَّ وظيفة المعلم في هذا النشاط هي توفير البيئة المناسبة للتفاعل الحي بين الدَّارسين، وتنظيم عمليَّة التعاون التي تتمُّ بين الدَّارسين، وقد أبعَدَ (1998) al-Da'isi صاحب التَّعريف الوصفي الإجرائي للتعلُّم الإجماليِّ مرَّماه حين صرَّح أنَّ الدَّارسين في التعلُّم التعاوني يحصلون على المساعدة من بعضهم البعض، وليس من المعلِّم. ولعلَّ هذه المقولة تُفضي إلى تقليص دور المعلِّم أكثر ممَّا هو واقعٌ في التعلُّم التعاوني. فالمعلِّم عنصرٌ مركزيٌّ قطبٌ في المنظومة التعلُّميَّة لا يُستغنى عنه.

جدريُّ بالذكر أنَّ التعلُّم التعاوني منظومةٌ كليَّةٌ تنضوي تحتها بوتقَّة من الاستراتيجيَّات والإجراءات الكثيرة، منها على سبيل المثال استراتيجيَّة تعليم الأقران (Peer Learning)، واستراتيجيَّة مسابقات ألعاب الفريق (Group Play)، واستراتيجيَّة التعلُّم معًا (Learning Together)، واستراتيجيَّة فرق التعلُّم

(Group Learning)، وطريقة البحث الجماعي (Group Investigation)، واستراتيجية جكسو ٢ (Jigsaw 2)، وغيرها من الاستراتيجيات التي تبلغ العشرات؛ لكن استقصاء تلك الصور والتفاصيل عن التعليم التعاوني خارج عن نطاق الدراسة الحالية.

هذا وعقدت دراسات جامعية كثيرة بمجال التعلم التعاوني، وأجريت دراسات عملية كثيرة في هذا المجال بمختلف المراحل الدراسية وفي مختلف المواد الدراسية، ولعل جانب العلوم التطبيقية أكثر، ويجمع بين تلك الدراسات مقارنتها التعليم التعاوني بما يُطلق عليه "تعليم تقليدي". من نماذج تلك الدراسات دراسة Abu Hula (1989) عن أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، ودراسة al-Fakhuri (1992) عن أثر هذا النمط من التعلم في التحصيل في مادة العلوم، ومنها دراسة (1992) Kiwan في مادة الكيمياء، ودراسة Khandaqi (1992) لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ودراسة (1993) al-Shaykh لطلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة الكرك العراقية، ودراسة (1993) Husayn & Khattab للصف الثاني الإعدادي لمادة العلوم، وفي المجال نفسه دراسة (1995) Abu Fudalah لطلاب الصف الثامن الأساسي في العلوم، ودراسة (1997) Hasan وفيها مقارنة بين مجموعتي التعلم التعاوني الجماعي والتنافسي الفردي في مادة الرياضيات، ودراسة (1998) al-Da'isi في مادة الفيزياء، وغير ذلك من الدراسات الأكاديمية الكثيرة.

غني عن الذكر أن الدراسات المذكورة وأمثالها، تجمع -بلا استثناء- على التأكيد على فاعلية هذه الاستراتيجية التدريسية، وملاءمتها الدقيقة لطبيعة الدارسين، ولميولهم واهتماماتهم في المراحل ما قبل الجامعة خاصة. أما التأصيل لهذه الاستراتيجية من خلال التراث التعليمي الإسلامي، فلا نكاد نعثر على دراسة مفردة لهذا الجانب، على الرغم من أهمية هذه الخطوة في إرساء قواعد استراتيجية التعليم التعاوني، وفي شحذ همم المرثين في المجال التربوي الإسلامي، واستحثاثهم لتبني هذه الاستراتيجية في التدريس؛ بناءً على ما استقر في التاريخ التربوي الإسلامي من أسس وأصول فكرية لهذا المذهب التربوي في التعليم. إن هذه النقطة -بالذات- أي استكشاف فكرة التعليم التعاوني في التراث التربوي الإسلامي، هي مُبغى الفقرات الآتية.

### التعلم التعاوني مبدأً إسلامياً مؤصلاً

بما أن البحث هنا عن التعليم التعاوني يتم في إطار إسلامي، فإن هذا البحث لا يستقيم إلا بإعادة النظر إليه في ضوء هذا الإطار. عليه، فإن السؤال هنا: كيف ينظر الإسلام إلى التعاون بين البشر؟ وما مكانة هذا المبدأ في الدين الإسلامي؟ وقبل الدخول في تفاصيل هذا السؤال، لا بأس من التقرير والإجمال بالقول إن التعاون يُعد مبدأً إسلامياً مؤصلاً؛ في عقائده، وعباداته، وأحكامه وشرائعه. على سبيل المثال، فإن الإسلام يؤكد في عقيدته أن الله وحده هو "الغني"، عني مطلقاً عن خلقه، والخلق -كل الخلق- فقراء إليه تعالى (فاطر: ١٥)، محتاجون بعضهم إلى بعض. فالفقر جزء مؤصل في طبيعة كل كائن، فهو -مهما كان- محتاج إلى غيره بصورة أو بأخرى، وبالمقابل، فإن غيره محتاج إليه للبقاء؛ لذلك جاء الوعيد الشديد في حقمن يمنع عن غيره الماعون (الماعون: ٧).

أما في مجال العبادات والأحكام الشرعية الإسلامية، فالأمر كذلك أوضح وأكثر تأكيداً؛ حيث إن عبادات الإسلام كلها منزلة في إطار اجتماعي مُلتحم، ولا يمكن تنزيل شيء منها في إطار فردي بحت مُحتمل. فالصلاة لا تؤدى إلا في جماعة، وكذلك الزكاة والصيام والحج. كذلك، نجد نصوصاً قرآنية وحدِيثية مؤكدة لمبدأ التعاون بلفظه الصريح (المائدة: ٢)، و"اللَّهُ في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه" (مسلم برقم: ٤٦٩٩؛ وابن ماجه برقم: ٢٥٣٦)، و"مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، مثل الجسد... (البخاري: الأدب، برقم: ٦٠١١؛ ومسلم: البر، برقم: ٢٥٨٦)، وغير ذلك من النصوص الضافية في الحث على هذا المبدأ الاجتماعي النبيل. ولا غرور، فإن أول خبرة تعليمية مسجلة في تاريخ البشرية، هي تعلمه من غيره ممن هو أدنى منه عقلاً، وهو الغراب الذي علم ابن آدم كيف يورثه سؤة أخيه، وكيف يحل أول إشكال حياتي حقيقي حلاً راشداً (المائدة: ٢٧).

في هذا الإطار، يجدر بنا السؤال: ترى.. كيف يمكن الرّبط بين استراتيجية التّعليم التّعاونيّ مبدأ التّعاون المؤصّل في جميع مظاهر الدّين الإسلاميّ؟ والإجابة: أنّ التّعاون - كما اتّضح في الفقرات أعلاه - مبدأ شموليّ في الإسلام، لا يشترطُ عنه شارداً إنّ في العقائد، وإنّ في العبادات، والأحكام والشّرائع. ولا خلاف أنّ التّربية والتّعليم يعدّ أهمّ ركيزة في تكوين العقل والبدن، وفي تشكيل الإنسان الذي هو مناطُ العقائد والعبادات والشّرائع. وتعبير الباحثة إيمان، فإنّ التّعاون بين المسلمين لا ينحصر في جانبٍ دون آخر، فإذا تعاونت الأئمة الإسلاميّة، وجب التّعاون في جميع نواحي الحياة المختلفة: اجتماعياً وتربوياً واقتصادياً وسياسياً وإعلامياً (al-Khaffaf, 2013, 21).

إذن، فإنّ التّعاون شموليّ لجميع نواحي الحياة، وهو في البعد التّربويّ أكّد وأكثر لزوماً، ذلك لكون التّربية الأثنيّة الأولى التي يتمّ تشكيل العقل البشريّ عليها في كلّ مجتمع، تحت كلّ سماء. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ جملةً من الآثار المعروّة إلى النبيّ صلى الله عليه وسلم يمكن إدراجها في مفهوم التّعاون في مجال التّعليم مباشرة، منها على سبيل المثال، حديث "خيركم من تعلّم القرآن وعلمه" (الترمذي، والنسائي، وابن ماجه)، وحديث "ما بأل أقرام لا يفقهون جيرانهم ولا يُعلّمونهم ولا يعظونهم، ولا يأمرونهم ولا ينهونهم، وما بأل أقرام لا يتعلّمون من جيرانهم، ولا يتفقهون، ولا يتعظون..." (الهيثمي، مجمع الزوائد، حديث: ٧٤٨)؛ حيث استنكر النبيّ صلى الله عليه وسلم فعود كلا الفريقين عن الدّخول في نشاط التّعلّم المشترك. وغير ذلك من الأحاديث الكثيرة التي يمكن تفسيرها في ضوء التّعليم التّعاوني. غير أنّ حدود هذه الدّراسة لا تتسع لحصرها واستقصائها.

### التّعليم التّعاوني مبدأ مؤصّلاً في فكر المسلمين

إذا كان التّعاون مبدأ إسلامياً مؤصّلاً، فإنّ العلماء المسلمين وفلاسفتهم، ومرّيهم لم يشطّخوا بالفكر عن هذا المبدأ المؤصّل في دينهم، وإنّما وظّفوا هذا المبدأ بلوغ فهم عميق لطبيعة النّفس البشريّة، والعقل الإنسانيّ؛ ودّعوا إليه في المجال التّربويّ وفي غيره. فهنا الفارابي (ت. ٣٣٩ هـ) يؤكّد ذلك بقوله أنّ الإنسان بفطرته يحتاج إلى مشاركة الجماعة في الحصول على احتياجاته اليوميّة، أي أنّ كلّ واحدٍ من الناس مفطورٌ على أنّه يحتاج في قومه، وفي أنّ يبلغ أفضل كمالاته، إلى أشياء كثيرة لا يمكن أن يقوم بها كلّها وحده، بل يحتاج إلى قوم كلّ واحد منهم يقدّم شيء ممّا يحتاج إليه (al-Tall, 2005, 12). كذلك، حتّى ابن سينا (ت. ٤٢٧ هـ / ١٠٣٧ م) على التّعاون في الحقل التّعليميّ خاصّة، ميّناً أنّ جماعة الرّفاق تقوم بأنّهم فعّالٍ مباشرٍ في التّمو الاجتماعيّ للفرد. كما يأتي تفصيل ذلك وشيكاً.

أمّا التفتازاني (سعد الدين مسعود بن عمر، ت. ٧٩١ هـ / ١٣٩٠ م)، فيقرّر أنّ الإنسان مدنيّ بالطبع، أي محتاج في تعيُّشه إلى التّمُدن، وهو اجتماعه مع بني نوعه للتّعاون والتّشاور في تحصيل ما يحتاجون إليه من الغذاء الموافق، واللّباس الوافي من الحرّ والبرد... ثمّ ذلك التّعاون التّشاور لا يتمّ إلّا بمعاملاتٍ فيما بينهم وبمعاوضات (al-Taftazani, 1981). والجملة نفسها تكاد تتكرّر عند ابن خلدون (عبد الرحمن، ت. ٨٠٨ هـ / ١٤٠٦ م)، في معرّض تأكيده على حتميّة الاجتماع البشري وتعاونهم، يقول أنّ الاجتماع الإنساني ضروريّ، ويعبّر الحكما عن هذا بقولهم "الإنسان مدنيّ بالطبع"، أي لا بدّ له من الاجتماع الذي هو المدنيّة في اصطلاحهم، وهو معنى العمران (Ibn Khaldun, 2013). وأمّا ابن عاشور (ت. ١٣٩٩ هـ / ١٩٧٣ م)، فيقول بأنّ الله بنى نظام هذا العالم على تعاون النّاس بعضهم مع بعض؛ لأنّ الإنسان مدنيّ بالطبع، فإذا لم يأمن أفراد الإنسان بعضهم بعضاً، تنكر بعضهم لبعض، وتبادروا الإضرار والإهلاك (Ibn 'Ashur, 2000).

هكذا، قد يندر أن نجد مفكراً في تاريخ المسلمين، إلّا وقد أكّد على مبدأ التّعاون والتّشاور في التّعليم، إمّا صريحاً أم ضمناً. من أولئك على سبيل المثال ابن مسكويه (أبو علي بن أحمد، ت. ٢٤١ هـ / ٨٥٥ م)، وابن سحنون (محمد التنوخي، ت. ٢٥٦ هـ / ٨٦٦ م)، والقاسبي (أبو الحسن المعافري، ت. ٣٢٤ هـ / ٩٣٥ م)، والغزالي (أبو حامد، ت. ٥٠٥ هـ / ١١١١ م).

وبعد، فإنَّ التطبيق العملي للتعليم في المجتمع الإسلامي قد برهنَ -على امتداد العصور- على اعتماد مبدأ التعاون بجعل كبار الطلبة مسؤولين عن صغارهم في المراجعة والتلقين. ومن الممارسات التعليمية الشهيرة في تاريخ المسلمين ما يُطلق عليه "الحلقة" و"المناقشة" و"المناظرة" و"الكتاب"، وكان النظام التعليمي المتبع في كلِّ من هذه الصور والأنماط التدريسية متفقاً مع ما عُرف مؤخراً بالتعليم التعاوني (al-Khaffaf, 2013, 23).

بالإجمال، فإنَّ مبدأ التعاون، وما ينبثق -بالضرورة- عنه من تعليمٍ تعاونيٍّ، قد أكَّد عليه الفلاسفة والمفكِّرون المسلمون في ضوء أصالة هذا المبدأ في عقيدة الإسلام وتعاليمه وأحكامه، وجاء التطبيق العمليُّ في التعليم الإسلامي تجسيداً لهذا المبدأ في الفكر الإسلامي.

### التعليم التعاوني مبدأً تربوياً عند علماء مسلمين

إذا كان عامة العلماء المسلمين ينادون بمبدأ التعاون بين البشر، وفي التعليم، فإنَّ ثمة علماء مُرتين قد أشاروا إلى مبدأ التعليم التعاوني في ثنايا مؤلفاتهم بطرقٍ مختلفة، وغاية الفقرات الآتية استقصاء ما استيسر من تلك الإشارات المثبوتة عند أولئك، أمثال: ابن سينا، والرزنوجي، وابن جماعة، ممَّن يُعدُّون من أصحاب أهمِّ المؤلفات التربويَّة في تاريخ المسلمين.

ابن سينا

ندب ابن سينا الشيخ الرئيس إلى التعليم التعاوني صراحةً، وحثَّ عليه. والمثير للانتباه أنَّ دعوته لم تكن دعوةً سطحيَّة عابرة، وإنما دعوةً عميقة تنمُّ عن حصافته، ويُعد نظره في نفسيَّات المتعلِّمين، وحاجات الدارسين وميولهم. وردت دعوة ابن سينا إلى التعليم التعاوني في كتاب "رسالة السياسة" حين دعا إلى أن يكون تعليم الصبي في الكتاب لا في البيت، ودلَّ على صحَّة دعوته بالقول أنَّ أفراد الصبي الواحد بالمؤدَّب أجلُّ لضجَّهما، ولأنَّ الصبي عن الصبي ألْفن، وهو عنه أخذ، وبه أنس، وأدعى إلى التعلُّم والتَّخرج؛ فإنَّه يباهي الصبيان مرَّةً، ويغبطهم مرَّةً، ويأنف عن الفصور عن شأوهم مرَّةً، ثم إنَّهم يترلفقون ويتعاوضون الرِّبارة، ويتكازمون، ويتعاوضون الحقوق، وكلُّ ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيبٌ لأخلاقهم، وتحريكٌ لهميمهم (Yahya, 1907, 34; Talas, 1957, 169).

إنَّ الفقرة السابقة، على الرُّغم من قصرها، عميقة في نفوذها إلى نفسيَّة الطِّفل المتعلِّم؛ إذ إنَّ مؤدَّى كلام ابن سينا، أنَّ التعليم الجماعي:

١. يزيل الضَّجر والسَّامة التي قد تحدث في انفراد المعلم بطالبٍ واحد.
٢. يناسب نفسيَّة الطِّفل؛ إذ إنَّه يميل نفسيًّا إلى أقرانه، ويأنس بهم أكثر من غيرهم.
٣. يثير روح المنافسة عند الطِّفل، حيث إنَّ وجوده إلى جانب أقرانه أدعى إلى استحثاث همَّته، وشحذ عزمته للمنافسة معهم، وبلوغ الامتياز.
٤. يجعل الطِّفل أكثر سرعة في التعلُّم، وتلك حقيقة أكَّدها علماء التَّربية المعاصرون؛ حيث وُجد أنَّ الأطفال يتعلَّمون من بعضهم البعض، أكثر ممَّا يتعلَّمون من معلِّمهم، خاصَّة من خلال الألعاب الجماعيَّة التي يتعلَّم الطفل فيها كيفيَّة حفظ النظام، واحترام الدَّور، والتَّفاعل مع الآخرين، وإدراك قيمة العمل الجماعي... وفي سنِّ الثالثة وهي مرحلة اللُّعب التعاوني، إذ يشارك الأطفال بعضهم البعض في القيام بمهمَّة واحدة، ويستخدمون معاً وسائل اللُّعب على سبيل المشاركة، وبالتدرُّج تنمو خبراتهم (al-Hariri, 2014, 118).

## الزرنوجي

لا يعد برهان الدين الزرنوجي (ت. ٦٢٠ هـ) أن يكون أول من أورد تاليفاً في باب طريقة التعلّم، وفكر طلب العلم، أو ما يُعرف في عصرنا الحاضر بـ"استراتيجيات التعلّم" (Study/Learning Strategies)، وهي موضوعٌ واسعٌ صُنِّفَت فيه الكُتُب الحديثة، وعُقدت حوله الندوات، ووُزِّعَت العمل للطلبة الجدد، من أجل تبصيرهم بالطرق والوسائل الكفيلة بتيسير عملية استيعاب الدروس، والتكثيف بالجوهر الدراسي.

في هذا السياق، فإن كتاب الزرنوجي المعنون بـ"تعليم المتعلّم طريق التعلّم" يمثّل في الثقافة الإسلامية أحد أشهر الكُتُب في الفكر التعليمي، بما حواه من رؤى تربوية كثيرة على الرُغم من حجمه. وقد عُني الباحثون بهذا الكتاب بتحليله، وبنقده، وتحقيقه. ومن الدراسات الجامعية التي عُنيت باستجلاء الرؤى التربوية عند الزرنوجي: دراسة (1997) Abd Allah، ودراسة (2006) al-Ali، ودراسة (2010) al-Wahidi، وغيرها.

وتخصيصاً للحديث عن ملامح الدعوة إلى التعلّم التعاوني عند الزرنوجي، فإنّ ثمة عباراتٍ قد وردت عنده في الإشارة إلى ما يمكن عدّه من مستلزمات التعلّم التعاوني وإجراءاته الضرورية. من ذلك ما أورده في معرض حثّه طالب العلم على الجدّ، وإعطائه بعض المفاتيح العملية؛ إذ حثّه على البحث عن شريكٍ له، واصفاً ملامح هذا الشريك المرشّح. يقول: "وأما اختيار الشريك، فينبغي أن يختار المجتهد والورع وصاحب الطبع المستقيم المتفهم، ويفرّ من الكسلان والمعطل، والمكثار، والمفسد الفتان." فهو ههنا ينبّه على الصفات العلمية والشخصية لشريك الدراسة الذي يمكن أن ينتفع به طالب العلم. بعد اختيار الشريك، فلا بدّ من الاستفادة منه في كلّ دقيقة. يقول: "ولا بدّ لطالب العلم من المذاكرة، والمناظرة والمطالبة، وفائدة المطالبة أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأنّ فيه تكراراً وزيادة، وقيل: مطالحة ساعة خير من تكرار شهر." ويُشدّد الزرنوجي على الطالب بالتمسك بالشريك، والحرص على صحبته؛ لما له في ذلك من الفائدة الجمّة. قال: "ومن تعظيم العلم: تعظيم الشريك في طلب العلم والدّرس، ومن يتعلّم منه، والتلمذ مدمومٌ إلا في طلب العلم، فإنّه ينبغي أن يتملّق لأستاذه وشركائه؛ ليستفيد منهم." فالزرنوجي هنا إجمالاً، يؤكّد على أهمية الرّمالة والصّحبة بين الدارسين، وتلك أسس الفكر التعاوني في التعلّم.

## ابن جماعة

يعدّ ابن جماعة من علماء التربية المسلمين الذين أفردوا مدوّناً في سياسة التعلّم، وعنوان كتابه "تذكرة السّامع والمتكلّم في آداب العالم والمتعلّم" وهو كتابٌ كما يقول فيه محقّقه: "تصنيف مائع، قليلة ألفاظه، كثيرة معانيه، فهو بين كُتُب فنّه واسطه عقديها، ودُرّة ناجها، حوى على اختصارها ما يُغني عن المطوّلات" (Ibn Jama'ah, 2012, 10). هذا، ويتكوّن هذا الكتاب من خمسة أبواب، يجدر إيرادها هنا؛ للأهمية: الباب الأول: في فضل العلم وأهله، وشرف العالم ونبله؛ والباب الثاني: في آداب العالم في نفسه، ومع طلبته ودرسه؛ والباب الثالث: في آداب العالم في نفسه، ومع طلبته ودرسه؛ والباب الرابع: في مصاحبة الكُتُب، وما يتعلّق بها من الأدب؛ والباب الخامس: في أدب سُكنى المدارس، وما يتعلّق بها من النّفائس.

وهذا الكتاب خلاصة خبرة علمية وعملية صقيلة لدى ابن جماعة، فهو قد درّس سنين مطوّلة من عمره في دمشق، بمدرسة القيمريّة، والعدليّة الكبرى، والشّامية البرانية وغيرها. ودرّس بالقاهرة: في الصّالحية، والنّاصريّة، والكامليّة، وجامع الحاكم، وجامع ابن طولون، وغيرها من المدارس العريقة. كما تلمذ على يديه الكثير من مشاهير العلماء، منهم: الشمس الذهبي (ت. ٧٤٨ هـ)، والصّلاح الصّفدي (ت. ٧٦٤ هـ)، وعز الدين ابنه (ت. ٧٦٧ هـ)، والتاج السبكي (ت. ٧٧١ هـ)، وغيرهم (Ibn Jama'ah, 2012, 12).

أما عن إرهافات فكرة اعتماد مبدأ التعليم التعاوني، التي عبر عنها ابن جماعة في مواطن عدّة في هذا الكتاب، ومن ذلك قوله في نصيحة المعلم: "ينبغي للشيخ أن يأمر طلبته بالمرافقة في الدروس". وفي تنصيصه على "المرافقة في الدروس" إشارة واضحة إلى مبدأ التعليم التعاوني في العملية التعليمية. كما وجّه النصيحة إلى طالب العلم في موضع آخر؛ لاختيار شريك التعلّم، حيث قال: "ينبغي لطالب العلم أن لا يخالط إلا مَنْ يُفيده أو يستفيد منه بما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم، "اغدُ عالمًا أو متعلّمًا، ولا تكن الثالث فتهلك" (Ibn Jama'ah, 2012, 60). كذلك في مواطنٍ آخر أكثر جلاءً، وجّه ابن جماعة طالب العلم إلى طريقة القراءة والمذاكرة، وبعد أن ندب الطالب إلى البحث عمّن يذكر معه، قال: "فإن لم يجد الطالب مَنْ يذكره، ذكّر بنفسه، وكزّر ما سمعه ولفظه على قلبه؛ ليعلق ذلك عن خاطره" (Ibn Jama'ah, 2012, 60).

من خلال هذه النصوص المختصرة، يظهر جلياً أنّ مبدأ التعليم التعاوني قد أضح عند ابن جماعة، وأنّه قد دعا إليه بأنّ أمر المعلم الشيخ باعتماده في التدريس، وندب طالب العلم إلى اتّخاذ شريك للمذاكرة، والبحث عن خليفٍ يُفيده ويستفيد منه، على سبيل الأخذ والعطاء في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى هؤلاء، فإنّ مصادر إسلامية كثيرة يمكن أن تُستشفّ منها ركائز الفكر التعاوني في التعليم، مثل كتاب "أخلاق العلماء" لأبي بكر الآجري (ت. ٣٦٠ هـ)، وفي أورد أخلاق العلماء، وذكر ضوابط مصاحبة العالم والمتعلّم للناس، وقال إنّ لا "يصاحبُ إلا مَنْ يعود عليه نفعه"، وقسم الأصحاب إلى ثلاثة مقامات: (١) رجلٌ يتعلّم منه خيراً إن كان أعلم منه، (٢) رجلٌ هو مثله في العلم فيداكراً، (٣) رجل هو أعلم منه، فيُعلّمه. هنا يتجلى أنّ العلاقة في الأحوال الثلاثة بين المتعلّم وبين غيره علاقة تبادل وتعاون في العلم. من المصادر أيضاً، كتاب "اللؤلؤ العظيم"، وفيه أورد أبو زكريا الأنصاري (ت. ٩٢٦ هـ)، ثلاثة عشر شرطاً من شروط تعلّم العلم، وخصّ الشرط السابع بأن يدكّر به الأقران والأنظار؛ طلباً للتحقيق. فهنا كلمتان مفتاحيتان في التعلم التعاوني "أقران، تحقيق".

### التعليم التعاوني و"الاختلاط" في المدارس

إذا كان التعليم التعاوني يستهدف التآليف بين الدارسين بشتى الوسائل، وبشتى الصور، من أجل إحداث التناغم بينهم، وزرع روح الوفاق والتلاحم بينهم. كلُّ ذلك لبلوغ الحدّ الممكن من الألفة التي بدورها تتمخض عن نشاط تعليمي فعّال في الوسط التعليمي.. إذا كان هذا هو هدف التعليم التعاوني ووسيلته وسياسته في الجوّ التعليمي، فإنّ ثمة قضية تطفو على السطح: ترى.. ما مدى سماح الإسلام في الاختلاط بين البنين والبنات في الفصول التعليمية؟

في هذا السياق، نجد أنّ بعض علماء التربية الإسلامية قد وقفوا موقفاً معيّناً إزاء هذه القضية، وذلك بدعوتهم إلى التفريق بين البنين والبنات، ولو قبل سنّ التمييز، وحينئذ نستنتج أنّ أولئك العلماء، وإن كانوا ينادون بوجوب تعليم الجنسين سواءً بسواء، وينادون بمبدأ التعليم التعاوني، فإنّهم يحصرون هذا الإجراء التعليمي في دائرة الجنس الواحد، أي: تعليم تعاوني خاص بالبنين وحدهم، وآخر خاص بالبنات.

من أكثر الذين نادوا بهذا الإجراء في الفصل بين البنين والبنات في التعليم: محمد بن سحنون، وذلك في مؤلّفه "آداب المتعلمين"، وممّا ورد في هذا المؤلف قول ابن سحنون: "أكره للمعلّم أن يعلم الجوّاري ويخلطهنّ مع العلمان؛ لأنّ ذلك فسادٌ لهم" (Ibn Sahnun, 1969).

بالمثل، فإنّ تلميذه العلامة القاسبي قد ذهب المذهب مثله في منع "الاختلاط" بين البنين والبنات في المدارس. قال: "ومن صلاحهم، ومن حُسن النّظر لهم، لا يخالط بين الذكور والإناث" (al-Qabisi, 1986). ومع العلم بأنّ الوقوف عند الأحكام الفقهيّة خارج عن نطاق الدراسة الحاليّة،

تجدد الإشارة إلى أن آراء ابن سحنون والقابسي وغيرهما من المتحفظين حيال الاختلاط في التعليم، ينبغي أن تُعطى قدرًا من الاعتبار في سياق التعليم التعاوني؛ حيث إن هذا النوع من التعليم يعني المشاركة الفعلية بين الجميع في جميع الأنشطة التعليمية، ومعلوم أن بعض تلك الأنشطة - كالألعاب مثلاً - تستلزم الالتماس التام بين المشتركين فيها، وقد لا نعدّم موافق حرجة إذا ما اشترك البنون والبنات في مثل تلك الأنشطة.

## الخاتمة

لقد كانت المباحث السابقة محاولةً للتأصيل لاستراتيجية التعليم التعاوني في الفكر التربوي عند المسلمين. عليه، فقد أتضح في المبحث الثالث من هذه الدراسة أن التعاون - في حد ذاته - مبدأق جوهرية ذو تعالق مباشر بجميع مظاهر الدين الإسلامي: عقيدة، وعبادات، وأحكامًا وشرائع. وأن نصوص الشرع قرآنًا وسنةً وآثارًا قد أكدت على هذا المبدأ أيّما تأكيد. بعد ذلك، أتضح في المبحث الموالي أن التعاون، وكذلك التعليم التعاوني، مبدأ قد تجلّى في فكر فلاسفة المسلمين، ومفكرينهم، أمثال: الفارابي، والتفتازاني، وابن عاشور، وابن مسكويه، والقابسي، وابن سحنون، وغيرهم. أمّا في المبحث المحوري الخامس لهذه الدراسة، فقد تبين فيه أن مفهوم التعلم التعاوني، قد كان واضحًا عند طائفة من رواد التربية المسلمين، منهم: ابن سينا، والرزنوحي، وابن جماعة؛ إذ قد أورد كل أولئك نصوصًا تحث على تبنيه. غير أن تلك الإشارات إلى استراتيجية التعليم التعاوني، قد وردت بعبارة خاصة عند أولئك، وبصورة إجمالية للمفهوم، وليس بالتفصيل الذي وصلت إليه الدراسات والأبحاث في هذا المجال في عصرنا الحاضر. بالإجمال، فإن مفهوم التعليم التعاوني قد وُجد بجلاء في فكر المرين المسلمين، وجاء التطبيق العملي لأسس هذه الاستراتيجية في تاريخ المسلمين التربوي.

## References

- Abu Fudalah, Y. M. A. (1995). *Athar al-Majmu'at al-Ta'allum al-Ta'avuni 'ala Mnyul wa-Ittijabat Talabah Saff Thamin*. Kulliyah al-Dirasat al-'Ulya, al-Jami'ah al-Urduniyyah.
- Abu Hula, M. R. (1989). *Athar al-Ta'allum al-Ta'avuni fi Tabsil Tullab Marbalah Thanaviyyah fi Maddab al-Ahya'*. Kulliyah al-Tarbiyah.
- Al-'Abd Allah, F. A. M. (1997). *Al-Fikr al-Tarbawi 'inda Burhan al-Din al-Zarnuji fi Kitab Ta'lim al-Muta'allim Tariq al-Ta'allum*. Jami'ah Umm al-Qura.
- Al-'Ali, S. (2006). *Ishamat Burhan al-Islam al-Zarnuji fi Majal Tara'iq Tadris: Dirasah Tabliliyyah li-Nayl al-Majistir*. Kulliyah al-Tarbiyah, Jami'ah Dimashq.
- Al-Da'isi, Z. A. (1998). *Athar al-Ta'allum al-Ta'avuni lada Talabah al-Mustawa al-Thani al-Thanawi fi Maddab al-Fiziyah' bi-Dawlah al-Bahrain*. Kulliyah al-Adab, Bayrut.
- Al-Fakhuri, J. K. A. (1992). *Athar al-Ta'allum al-Ta'avuni fi al-Tabsil fi al-'Ulum wa-Mashum al-Ta'allum al-Ta'avuni lada Talabah al-Saff al-Tasi'*. Kulliyah al-Tarbiyah, Jami'ah al-Yarmuk.
- Al-Hariri, R. (2014). *Al-'Amal ma'a al-Atfal al-Sighar*. Dar al-Manhal.
- Al-Khaffaf, I. A. (2013). *Al-Ta'allum al-Ta'avuni*. Dar al-Manahij.
- Al-Qabisi (1986). *Al-Risalah al-Mufassalah li-Abwal al-Muta'allimin wa-Ahkam al-Mu'allimin wa'l-Muta'allimin*. Al-Sharikah al-Tunisiyyah li'l-Tawzi'.
- Al-Shaykh, S. S. A. (1993). *Muqaranah bayna Athar Istratijiyyat al-Ta'allum al-Ta'avuni wa-Ta'lim Hasb Tariqah Taqlidiyyah*. Jami'ah Mu'tah.
- Al-Taftazani, S. (1981). *Sharh al-Maqasid fi 'Ilm al-Kalam*. Dar al-Ma'arif al-Nu'maniyyah.
- Al-Tall, S. A. (2005). *Ilm al-Nafs al-Tarbawi fi al-Islam*. Dar al-Nafa'is.
- Al-Wahidi, A. A. (2010). *Al-Fikr al-Tarbawi 'inda Burhan al-Islam al-Zarnuji wa-Tatbiqatu-hu al-Tarbaviyyah*. Kulliyah Usul al-Tarbiyah, al-Jami'ah al-Urduniyyah.
- Ghabashinah, Y. A. M. (1994). *Athar Tariqah al-Ta'allum al-Ta'avuni wa'l-Qudrah al-Ta'avuniyyah fi al-Isti'ab al-Qira'i*. Jami'ah al-Yarmuk.

- Hasan, Y. Z. (1997). Fa'liyyah Istikhdam Istratijiyyat al-Ta'allum al-Ta'awuni. *Majallah al-Babth fi al-Tarbiyyah wa-Ilm al-Nafs*, 2, 11.
- Husayn, A. M., & Khattab, M. (1993). Athar Uslub al-Ta'allum al-Ta'awuni 'ala Tahsil Talamidh I'dadi fi al-'Ulum. *Majallah al-Abath al-Tarbiyyah*, 28.
- Ibn 'Ashur, M. T. (2000). *Al-Tabrir wa'l-Tanwir*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Ibn Jama'ah, B. M. (2012). *Tadhkirah al-Sami' wa'l-Mutakallim fi Adab al-'Alim wa'l-Muta'allim*. Muhammad, M. A. (Ed.). Dar al-Basha'ir al-Islamiyyah.
- Ibn Khaldun, A. (2013). *Muqaddimah Ibn Khaldun*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Sahnun, M. T. (1969). *Adab al-Mu'allimin*. Mawla, M. A. (Ed.).
- Johnson, D. (2002). *Al-Ta'allum al-Ta'awuni*. Al-Madar (Trans.). Mu'assasat 'Abd al-Hamid Shuman.
- Khandaqi, N. (1992). *Athar al-Ta'allum al-Ta'awuni fi Tahsil Tullab al-Saff al-'Ashir al-Asasi fi Maddab al-Riyadiyyat*. Jami'ah al-Yarmuk.
- Kiwan, H. A. (1992). *Athar al-Ta'allum al-Ta'awuni fi Tahsil Tullab Marbalah Thanamiyyah fi Maddab Kimiya'*. Jami'ah al-Yarmuk.
- Talas, M. A. (1957). *Al-Tarbiyyah wa'l-Ta'lim fi al-Islam*. Mu'assasat Hindawi.
- Yahya, M. (1907). *Adab al-'Alim wa'l-Muta'allim fi al-Fiker al-Islami*. Majallah al-Adab.