Proceedings of International Conference on Islamic Education (ICIED)
Building an Inclusive and Sustainable Educational System
Volume 11, 2026 (p-ISSN 2477-3638 / e-ISSN 2613-9804)

الاستمرارية والتحول في التربية الإسلامية: مقارنة بين المدرسة المستنصرية والمعاهد المعاصرة في إندونيسيا

Irma Sari Fadillah Nst[1], Naila Shofuriya Nu'ma [2], Khoirul Anuar[3]

Correspondence:
irmasarifadillah23@gmail.com

Affiliation:
Department of Arabic Education, Faculty of Islamic Religion, Nurul Jadid University, Indonesia[1]
irmasarifadillah23@gmail.com

Department of Arabic Education, Graduate School, Sayyid Ali Rahmatullah State Islamic University, Indonesia[2]
nailashofuriya13@email.com

Department of Islamic Education, Al-Mustansiriyah University, Iraq[3]
turkeyanwar65@email.com

Abstract

Islamic education has undergone institutional and pedagogical changes, moving from classical Islamic educational traditions toward various forms of contemporary Islamic education. The Madrasah al-Mustansiriyyah in Baghdad represents an important institution that reflects the diversity of pedagogical practices in the Islamic intellectual tradition, including memorization, oral instruction, *imlāʾ*, *ḥalaqah*, discussion, scholarly activities, *riḥlah ʿilmiyyah*, and *ijāzah*. This study aims to examine the continuity and transformation of these pedagogical elements within contemporary Indonesian *pesantren* education. The study employs a qualitative approach with a historical-comparative design through a literature review, written academic communication, and interviews with five informants concerning al-Mustansiriyyah and educational practices in two Indonesian *pesantren*. The literature was used to reconstruct the pedagogical characteristics of al-Mustansiriyyah and the development of Islamic educational pedagogy, while the data were analyzed thematically and comparatively based on pedagogical forms, learning functions, teacher–student relationships, and forms of adaptation. The findings indicate relatively strong continuity in memorization, oral and text-based learning, and *ijāzah*, while discussion, *imlāʾ*, *ḥalaqah*, scholarly activities, and *riḥlah* have undergone varying degrees of transformation. *Musyawarah* has expanded the function of discussion into collective learning; *imlāʾ* may take place among students through mutual transmission and correction; *ḥalaqah* has shifted toward a space for deeper learning and mentoring; while *riḥlah* has declined as a form of scholarly travel and has partly shifted toward experiential service. *Ijāzah* continues to serve as a mechanism for the transmission and legitimation of scholarly authority. These findings have implications for the development of contemporary *pesantren* pedagogy, particularly in maintaining classical Islamic pedagogical principles through selective adaptation to current educational needs.

Keywords: *Islamic pedagogy; al-Mustansiriyyah; pesantren; pedagogical continuity; educational transformation*

1. المقدمة

تطور التعليم الإسلامي من خلال التغيرات في الأشكال المؤسسية، والاحتياجات العلمية، والظروف الاجتماعية للمجتمعات المسلمة. ففي المراحل الأولى، كانت أنشطة التعليم تجري في الأماكن المختلفة، مثل المساجد، والكتاتيب، وبيوت العلماء، والمجالس العلمية. ثم أدى التطور اللاحق إلى ظهور المدارس المؤسسات التعليمية لها مبان ومرافق ومعلمون والنظام التعليمي أكثر تنظيما. ويدلّ هذا التغير أن التعليم الإسلامي لم يتطور في النمط الواحد الثابت، بل تشهد تعديلات مؤسسية وتربوية تتناسب مع احتياجات الزمن (Sofyan, 2022). . وفي هذا التطور، لم يقتصر دور التعليم على نقل المعرفة الدينية، بل يكوّن القدرات العقلية، وإتقان اللغة، وبناء الشخصية، وإعداد المتعلمين للقيام بأدوارهم الاجتماعية (Günther, 2006; Sofyan, 2022).

ويظهر هذا التنوع أيضا في طريقة التعليم التي تطورت في تقاليد التعليم الإسلامي. فقد أظهرت الدراسات المتعلقة بالتربية في المدارس الإسلامية استخدام الطرق المتنوعة، مثل السماع أو الاستماع، والقراءة، والإملاء، والمقابلة أو المقارنة، والاستظهار أو الحفظ ، والمناقشة، والبحث والتحقيق المرتبطين بالبحث العلمي والفحص العلمي (Mahamid, 2011; Yunita et al., 2023). ولم يكن الحفظ في هذه التقاليد دائما مجرد عملية آلية لتذكر المعلومات، بل كان التعليم يمكن أن يتضمن فهم المادة، والتكرار، والقراءة الشفهية، وتصحيح المعلم، وإعادة نقل المعرفة. لذلك، يمكن أن يكون الحفظ أساسا لإتقان المعرفة، ثم يدعم عملية الفهم وتطوّر القدرات العقلية، وليس نقيضا للتفكير (Boyle, 2006; Yunita et al., 2023). الرأي المتعلقة بالتربية الإسلامية يدلّ على أهمية السؤال، والتدوين، والمناقشة، والتكرار، والفهم، وتطبيق المعرفة في عملية التعليم (Mamig, 2025).

ومن المؤسسات التي تظهر هذا التعقيد هي المدرسة المستنصرية في بغداد خلال العصر العباسي. وتصف المصادر التاريخية المدرسة المستنصرية كالمؤسسة التعليمية التي عنده بنية مؤسسية وأكاديمية منظمة، تضم المعلمين، والطلاب، والمرافق التعليمية، والأنظمة التعليمية الخاصة (Amin, 1959; Al-Waisy, 2020; Sofyan, 2022). ويبين Amin (1959) أن النظام التعليمي في المدرسة المستنصرية لم ينظم مجالات العلوم التي تدرس فحسب، بل الاستحقاق ومؤهلات المعلمين ومكانتهم، ووجود المعيد كالمساعد في التعليم، وفئات الطلاب، وتوفير مختلف الاحتياجات التعليمية والمعيشية للطلاب. ولهذه المؤسسة أيضا التميّزات لأنّ تدريس الفقه على المذاهب السنية الأربعة يُضع في المؤسسة الواحدة. يشتمل منهجها المجالات العلمية المختلفة، منها العلوم الدينية، واللغة والأدب، والعلوم الرياضية،

وعلم الطب التي دعمت وظيفة التعليمية للمؤسسة (Amin, 1959; Al-Waisy, 2020; Sofyan, 2022). ولذلك، يمكن فهم المدرسة المستنصرية كأحد الأمثلة المهمة على كيفية إدماج بين التعليم الإسلامي الكلاسيكي ومختلف التخصصات العلمية في المؤسسة المنظمة.

تظهر التربية في المدرسة المستنصرية الجمع بين نقل المعرفة ومشاركة الطلاب في عملية التعلم. ومن الناحية المؤسسية، كان هذا النظام مدعوما ببنية المعلم، والمعيد، والطلاب، مما أتاح إجراء عملية التعليم منظمة (Amin, 1959; Agustono et al., 2024). وتشير الأدبيات عن النظام التعليمي في المدرسة المستنصرية إلى استخدام المحاضرة، والحفظ، والإملاء والاستملاء، والتعليم الشفهي، والمناقشة، والمناظرة، والتعليق، والرحلة العلمية كأجزاء من الأنشطة التعليمية. وكان للمعيد أيضا الوظيفة التربوية لأنّه يساعد على تكرار المادة التي يقدمها المعلم حتى يتمكن الطلاب من فهمها وحفظها بسهولة أكبر (Agustono et al., 2024).وبذلك، ليس مجرد يقبل الطلاب المادة الجديدة من المعلم فقط، بل يشاركون في عملية نقل المعرفة، وتكرارها، وتدوينها، ومناقشتها، والتعمق فيها. كما أعطى نظام الإجازة بعدا خاصا للعلاقة بين المعلم والطالب، لأن الاعتراف بإتقان العلم ومنح السلطة لتدريسه مرتبطا ارتباطا وثيقا بالعلاقة العلمية بين المعلم والطالب (Al-Waisy, 2020; Sofyan, 2022). وبذلك، لا يمكن النظر إلى التربية في المدرسة المستنصرية من خلال طريقة الفردية مثل الحفظ فقط، بل ينبغي النظر إليها كسلسلة من العمليات التي تشمل نقل المعرفة، والتدريب، والتفاعل، والتعمق، وإنتاج المعرفة، ومنح الشرعية العلمية.

ولا تزال بعض هذه العناصر التربوية موجودة في تعليم المعاهد الإسلامية في إندونيسيا، على الرغم اختلاف السياق المؤسسي. وتدلّ الدراسات المتعلقة بتعليم المعاهد على استمرار ممارسات القراءة، والتكرار، والحفظ، والسوروغان، والباندونغان، والتفاعل المباشر بين المعلم والطالب (Yunita et al., 2023). ويوفر السوروغان للطلاب فرصة القراءة أمام المعلم والحصول على التصحيح والشرح، بينما يجعل الباندونغان المعلم قارئا للنص وشارحا له، ويستمع الطلاب ويدونون الملاحظات. كما أظهرت الدراسات الأخرى أن الحلقة والباندونغان والسوروغان يمكن أن تؤدي وظائف التربوية المختلفة ولكنها متكاملة، تبدأ من نقل المعرفة، والتعمق في المادة، حتّى الحوار والتأمل (Mardani, 2025). وفي نفس الوقت ، تواجه المعاهد باستمرار متطلبات التغيير. وتدلّ الأدبيات المتعلقة بالتعليم الإسلامي في إندونيسيا على أن المعاهد تستطيع المحافظة على تقاليد التعليم مع تبني أشكال التعليم والتكنولوجيا واستراتيجيات التعلم الأكثر حداثة (Lukens-Bull, 2001; Pohl, 2006; Suresman et al., 2025; Syukron et al., 2026).

وتدلّ هذه التطورات أن العلاقة بين التربية الكلاسيكية والتعليم المعاصر لا ينبغي أن تُفهم فقط من خلال التعارض بين التقليدي والحديث. فالحفظ، على سبيل المثال، يمكن أن يستمر إلى جانب الفهم والأنشطة العقلية، كما يمكن للتعليم القائم على النصوص أن يجري إلى جانب المناقشة والأنشطة العلمية (Yunita et al., 2023). وبالمثل، يمكن للمعاهد الإسلامية أن تحافظ على تقاليدها التعليمية مع تكييف أساليبها ومؤسساتها بما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر. (Lukens-Bull, 2001; Pohl, 2006; Suresman et al., 2025). ولذلك، فإن القضية المهمة ليست مجرد السؤال عما إذا كانت الطرق الكلاسيكية لا تزال مستخدمة، بل كيف يتم الحفاظ على هذه العناصر، أو تغييرها، أو منحها وظائف جديدة في سياق التعليم الإسلامي المعاصر.

وقد قدمت الدراسات السابقة أساسا قويا لفهم كل سياق من هذه السياقات. فقد وثقت الدراسات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية تاريخ المؤسسة، وبنيتها المؤسسية، ومنهجها، وطرق التعليم فيها، ومعلميها، وطلابها، ونظام الإجازة (Al-Waisy, 2020; Sofyan, 2022). وفي نفس الوقت، تبحث الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية والمعاهد موضوعات الحفظ، والتعليم القائم على النصوص، والسوروغان، والباندونغان، والحلقة، واستراتيجيات التعليم، وعمليات تكيف المعاهد مع الحداثة (Yunita et al., 2023; Mardani, 2025; Suresman et al., 2025; Syukron et al., 2026). وإذا نُظِرَ إلى هذه الدراسات مجتمعةً، فإنها تُظهِر أنَّ التعليمي الإسلامي يمتلك القدرة على الحفاظ على مبادئ التعلُّم، مع تكييف أشكالها بما يتناسب مع السياقات المؤسسية والاجتماعية المتغيّرة. ومع ذلك، فإن هاتين مجموعتي الدراسات غالبا ما تُضعان في سياقين منفصلين. ولا تزال الدراسات التي تجمع بين السياقين محدودة من أجل معرفة العناصر التربوية التي استمرت، أو تغيرت وظائفها، أو تراجعت، أو اكتسبت أشكالا جديدة في تعليم المعاهد المعاصر.

ولا تُعني هذه الفجوة كعدم الدراسات عن العلاقة التاريخية بين المدرسة المستنصرية والمعاهد في إندونيسيا. البحث لا يفترض وجود علاقة مؤسسية أو نسبية أو نقل تاريخي مباشر بينهما. وإنما تُوضع المدرسة المستنصرية كالحالة التاريخية التي تقدم صورة عن أحد أشكال التربية الإسلامية الكلاسيكية، بينما تُدرس المعاهد في إندونيسيا كسياق التعليم الإسلامي المعاصر الذي يمتلك التاريخ وتطور المؤسسي الخاص. وبناء على هذا الإطار، تركز المقارنة على العناصر والوظائف التربوية، وليس على الادعاء أن ممارسات المعاهد هي إعادة إنتاج مباشرة من نظام المدرسة المستنصرية.

ويقدم هذا البحث رؤية أن استمرارية التربية الإسلامية يمكن أن تحدث من خلال التحول. يضع هذا المنظور استمرارية الوظيفة التعليمية أساسًا لفهم الاستمرارية، وليس مجرد التشبيه في أشكال الأساليب التعليمية. فقد أظهرت بيانات المقابلات في المعهدين أن بعض العناصر الموجودة في الأدبيات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية لا تزال لها نظائر في الممارسات المعاصرة، ولكن أشكالها ليست دائما متطابقة. فلا يزال الحفظ مستخدما في تعليم المعاهد، بينما يمكن أن تتطور المناقشة إلى مشاورة تتضمن تعلما جماعيا مكثفا. ويمكن أن يتغير الإملاء من تدوين يقوده المعلم إلى نشاط بين الطلاب يتيح لهم تبادل المادة وتصحيحها. كما يمكن أن تؤدي الحلقة وظيفة الإرشاد والتعمق العلمي،بينما تتجسد الأنشطة العلمية من خلال الأعمال الكتابية والبحوث في المراحل التعليمية النهائية. ولا تجري الرحلة العلمية دائما كرحلة طلب العلم في الشكل الكلاسيكي، بل يمكن أن تتحول إلى التجربة في خدمة المجتمع وتنمية القدرات. ومن بين هذه العناصر المختلفة، تظهر الإجازة استمرارية قوية كآلية لنقل العلم ومنح الشرعية العلمية في شبكة المعلمين والطلاب والخريجين. وتبين هذه النتائج أن استمرارية التربية لا تعني دائما المحافظة على الشكل القديم، بل يمكن أن تحدث من خلال تغير الوظائف والتنظيم المؤسسي.

وبناء على الخلفية والفجوة البحثية المذكورة، يهدف هذا البحث إلى تحليل استمرارية التربية الإسلامية وتحولها من خلال مقارنة ممارسات التعليم الموثقة في المدرسة المستنصرية بممارسات التعليم في المعاهد المعاصرة في إندونيسيا. ويركز التحليل على الحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، والإملاء، والحلقة، والمناقشة، والأنشطة العلمية، والرحلة العلمية، والإجازة، والعلاقة بين المعلم والطالب. ويجمع البحث بين دراسة الأدبيات المتعلقة بالتعليم الإسلامي الكلاسيكي والمعاصر وبين بيانات المقابلات مع مصادر المعلومات المرتبطة بالمدرسة المستنصرية ومديري المعهدين في إندونيسيا. وبذلك، يأمل هذا البحث إعطاء فهم أن العلاقة بين التربية الإسلامية الكلاسيكية والمعاصرة يمكن فهمها كعملية الاستمرارية والانتقاء والتحول التربوي، وليس كإعادة إنتاج مباشرة لنظام التعليمي التاريخي.

2. منهج البحث

يستخدم هذا البحث المنهج النوعي بتصميم تاريخي-مقارن لتحليل استمرارية التربية الإسلامية وتحولها بين المدرسة المستنصرية والتعليم في المعاهد المعاصرة في إندونيسيا. وتتكون بيانات البحث من المصادر الأدبية والبيانات الأولية هي التواصل الكتابي والمقابلات مع المخبرين. وتستخدم الأدبيات لإعادة بناء خصائص التربية في المدرسة المستنصرية وتوفير أساس للمقارنة مع التعليم في المعاهد.

وتشمل مصادر الأدبيات المقالات العلمية والمصادر الأكاديمية المتعلقة بالمدرسة المستنصرية، والتربية الإسلامية الكلاسيكية، والحفظ، وطرق التعليم في المدارس الإسلامية، وتطور التعليم في المعاهد. ومن أهم الأدبيات المستخدمة يعني (Al-Waisy 2020)، و(Sofyan 2022)، و(Yunita et al. 2023)، و(Mamig 2025)، و(Suresman et al. 2025).

وجُمعت البيانات الأولية من خمسة مخبرين اختيروا بطريقة قصدية بناء على معرفتهم بموضوع البحث أو مشاركتهم فيه. وقد قدم ثلاثة مخبرين المعلومات التاريخية والأكاديمية عن المدرسة المستنصرية، وهم أستاذان أو خبيران من جامعة المستنصرية، الدكتورة دانيا والدكتورة وفاء، وطالب في التاريخ من الجامعة العراقية، وهو عدي النهار. أما المخبران الآخران من بيئة المعاهد في إندونيسيا، وهما عينون نفحات، وهي أستاذة ومسؤولة في المعهد الحسنى كاجين، باتي، وأغوس محمد إدريس عقيل، المؤسّس أو مدير وحدة معهد بواه ناغا الإصلاح التابعة لمعهد فتح العلوم كواجيان، جاوى الشرقية. وجُمعت البيانات من المخبرين الثلاثة المتعلقين بالمدرسة المستنصرية من خلال التواصل الكتابي القائم على الرسائل، بينما جُمعت البيانات من معهد الحسنى من خلال المقابلة الهاتفية المسجلة، وجُمعت البيانات من معهد الإصلاح من خلال المقابلة المباشرة المسجلة.

وتتكون أدوات البحث من الأسئلة استُخدمت لتوجيه المقابلات والتواصل الأكاديمي الكتابي، والتوثيق لتنظيم البيانات وفقا للفئات التربوية التي اعتمدها البحث. صُمِّمَ دليلُ الأسئلة استنادًا إلى أهداف البحث والفئات التعليمية المستخدمة في التحليل. وتُفَتّش الأسئلة للتأكد من مدى ملاءمتها لمحور البحث وتركيزه قبل استخدامها في عملية جمع البيانات. وجُمعت البيانات الميدانية في بيئة المعهد الحسنى كاجين، باتي، ومعهد الإصلاح التابع لمعهد فتح العلوم كواجيان، جاوى الشرقية. أما البيانات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية فتم الحصول عليها من خلال التواصل الكتابي مع مخبرين ذوي الخلفية الأكاديمية من جامعة المستنصرية والجامعة العراقية.

وتركز المقابلات والتواصل على تاريخ المدرسة المستنصرية وخصائص تربيتها، وممارسات التعليم في المعاهد ، ولا سيما الحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، والإملاء، والحلقة، والمناقشة أو المشاورة، والأنشطة العلمية، والرحلة العلمية، والإجازة، والعلاقة بين المعلم والطالب، وتكيف التعليم مع التغيرات المعاصرة. ووثق التواصل الكتابي مع المخبرين الثلاثة حول المدرسة المستنصرية في شكل الرسائل النصية، بينما جرى تفريغ تسجيلات المقابلات مع مخبري المعاهد لأغراض التحليل.

أُجريت عملية التثليث المنهجي من خلال مقارنة المعلومات من المقابلات والتواصل الأكاديمي المكتوب بالنتائج المستخلصة من الأدبيات التاريخية والأكاديمية ذات الصلة. وقورنت المعلومات المتعلقة بالتعليمي في المدرسة المستنصرية التي تم الحصول عليها من المخبرين بالمصادر الأدبية للتحقق من مدى اتساق المعلومات التاريخية. وفي المقابل، قورنت البيانات المتعلقة بالممارسات التعليمية في المعاهد الإسلامية بنتائج المقابلات والأدبيات المتعلقة بتعليم المعاهد. واستُخدمت هذه المقارنات لتعزيز تفسير البيانات، والتمييز بين المعلومات التاريخية، والبيانات التجريبية، ونتائج التفسير المقارن.

وجرى جمع البيانات في ثلاث مراحل: أولا، تحديد المصادر الأدبية ذات الصلة واختيارها؛ وثانيا، جمع البيانات الأولية من خلال التواصل الأكاديمي الكتابي والمقابلات؛ وثالثا، تنظيم البيانات وفقا للفئات التربوية. وأجري تحليل البيانات تحليلا-موضوعيا مقارنا عبر عدة المراحل. أولا، تُنظم البيانات التاريخية والميدانية وفقا للفئات التربوية المحددة، وهي الحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، والإملاء، والحلقة، والمناقشة أو المشاورة، والأنشطة العلمية، والرحلة العلمية، والإجازة، والعلاقة بين المعلم والطالب. ثانيا، تُحلل كل فئة وفقا لشكل الممارسة، ووظيفتها التربوية، والجهات المشاركة فيها، ومكان تنفيذها، والتغيرات التي طرأت عليها. ثالثا، قورنت نتائج المعهدين بخصائص التربية في المدرسة المستنصرية التي أعيد بناؤها من الأدبيات والمعلومات التاريخية التي قدمها المخبرون. ثم صُنفت نتائج المقارنة في ثلاثة أنماط، وهي الاستمرارية النسبية، وتحول الوظيفة أو الشكل، والتراجع أو تحول الوظيفة.

ولضمان دقة التفسير، تُفصل المعلومات التاريخية الواردة في الأدبيات والمقدمة من المخبرين حول المدرسة المستنصرية عن البيانات الميدانية المتعلقة بالممارسات التعليمية في المعاهد وعن نتائج التفسير المقارن. وعوملت أوجه التشابه في الممارسات كالتماثل في الوظائف التربوية، وليس دليلا على وجود العلاقة النسبية أو النقل التاريخي مباشر بين المدرسة المستنصرية والمعاهد في إندونيسيا.

3. نتائج البحث ومناقشتها

في هذه البحث، تُفهم استمرارية التعليم أساسًا بوصفها استمراريةً للوظيفة التعليمية ، وليس باعتبارها تشابهًا في أشكال الطرق أو في الهياكل المؤسسية. وانطلاقًا من هذا الإطار، تُقارَن كلُّ مكوِّنات التعليم من حيث شكل الممارسة، ووظيفة التعلُّم، والفاعلين

المشاركين فيها، مع التغيّرات التي طرأت على مجال استخدامها وأهدافه في سياق المعاهد الإسلامية المعاصرة.

أظهر تحليل البيانات أن العدد من العناصر التربوية الموثقة في المدرسة المستنصرية لها نظائر في الممارسات التعليمية في معهد الحسنى كاجين، باتي، ومعهد الإصلاح التابع لمعهد فتح العلوم كواجيان، ولكنها لم تُعَد في الأشكال نفسها. وكانت الاستمرارية الأقوى واضحة في الحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، أمّا المناقشة والإملاء والحلقة والأنشطة العلمية والرحلة العلمية تدلّ على مستويات مختلفة من التحول. ويبين هذا النمط أن استمرارية التربي أكبر تغيير الوظائف، والجهات المشاركة، والأماكن، والبنية المؤسسية من المحافظة الكاملة على الأشكال القديمة.

وتعزّز بيانات التواصل الأكاديمي مع المخبرين الثلاثة الذين لديهم معرفة بالمدرسة المستنصرية الصورة المتعلقة بخصائص المؤسسة كالمؤسسة التعليمية التي تدمج الدراسات الدينية والعلوم الأخرى في البنية التعليمية الواحدة. تُؤكد هذه المعلومات مكانة المدرسة المستنصرية كالمؤسسة التي تمتلك القيمة التاريخية والأكاديمية المهمة في تطور التعليم الإسلامي في بغداد. ومع ذلك، وبما أن التواصل مع هؤلاء المخبرين قدم المعلومات التاريخية والمؤسسية، فإن تحليل الطرق التربوية في هذا البحث ظل قائما على التثليث المنهجي مع الأدبيات التاريخية والأكاديمية السديدة.

3.1 استمرارية العناصر التربوية الأساسية

في الأدبيات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية، كانت العملية التعليمية تجري في البنية المؤسسية التي تتضمّن المعلم، والمعيد، والطلاب. ويبين (Amin 1959) أن المعيد كان جزءا من بنية التعليم ويقوم بمساعدة المعلم في العملية التعليمية. و هذه النتيجة تعزّزها (Agustono et al. 2024) ، الذي يبيّن أن المعيد كان يؤدي دورا في تكرار المادة التي قدمها المعلم لمساعدة الطلاب على فهم الدرس وحفظه. وتبين هذه البنية أن نقل المعرفة لم يعتمد فقط على العلاقة المباشرة بين المعلم والطالب، بل كان مدعوما أيضا بآلية للمساعدة في تنظيم عملية التعليم.

ولا يمثل الحفظ نفسه نشاطا آليا، بل يمكن أن يتضمن الفهم، والتكرار، والقراءة الشفهية، وتصحيح المعلم، وإعادة تقديم المادة (Yunita et al., 2023). ومن المنظور الأوسع، يمكن أن يُفهم هذه العملية بوصفها شكلا من أشكال المعرفة المتجسدة، أي المعرفة التي لا يتم إتقانها من الناحية العقلية فقط، بل تظهر أيضا من خلال الممارسة وتكوين شخصية الطالب (Ware, 2014). ويدلّ هذا النمط على أن نقل المعرفة وإتقانها عنصران مترابطان في التربية الإسلامية الكلاسيكية. وتظهر هذه الاستمرارية بوضوح في ممارسة الحفظ في معهد الحسنى. فقد تم تعليم حفظ الأربعين النووية منذ المرحلة التعليمية الأساسية، بينما يُلزم الطلاب في المرحلة الثانوية بتقديم محفوظاتهم من الكتب بصورة دورية. بل إن الحفظ يرتبط أيضا بإتمام التعليم. لذلك، فإن مبدأ إتقان المعرفة من خلال الحفظ لا يزال مستمرا، لكنه في السياق المعاصر أصبح مدمجا في نظام التعليم والتقويم المؤسسي.

وفي سياق المدرسة المستنصرية، كان إتقان العلم أيضا يجري في النظام التعليمي الذي يعطي المعلم المكانة المهمة كمركز التعليم، ويجعل المعيد جزءا من بنية المساعدة في عملية التعلم (Amin, 1959). ولذلك، فإن التشابه مع المعاهد المعاصرة لا يكمن في تشابه البنية المؤسسية، وإنما في استمرار المبدأ القائل بأن إتقان المعرفة يتم من خلال النقل، والتكرار، والتوجيه، والتقويم في العلاقة التربوية المنظمة.

ويدلّ التعليم الشفهي والقائم على النصوص أيضا على استمرارية واضحة. وتسجل الأدبيات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية دور المعلم في تقديم المادة وقراءتها وتدوينها، بينما تحافظ تقاليد المعاهد على التفاعل المباشر من خلال تعليم النصوص، منها السوروغان والباندونغان (Athoillah, 2016; Nurcholis et al., 2020; Yunita et al., 2023). ولا يدل هذا التشابه على النقل التاريخي المباشر، بل يبين استمرار مبدأ التربوي كالعلاقة بين المعلم والطالب، واستخدام النصوص، والنقل الشفهي، والتدريب على إتقان المادة.

وبذلك، فإن العنصر الذي يبقى ليس الشكل المؤسسي، وإنما وظيفته التربوية الأساسية، وهي نقل المعرفة، وإتقانها، وتكرارها، والتعمق فيها من خلال التفاعل المباشر.

3.2 تحول التعلم الحواري والتعاوني

تظهر المناقشة والإملاء والحلقة تحولا أكثر وضوحا. ففي النظام التعليمي في المدرسة المستنصرية، كانت عملية التعليم تجري في البنية التي تجعل المعلم كمركز التعليم، مع دعم المعيد كجزء من التنظيم التربوي (Amin, 1959; Agustono et al., 2024). ويذكر Agustono et al. (2024) أن طرق التعليم في المدرسة المستنصرية تشمل إلقاء الدروس، والحفظ، والإملاء والاستملاء، والمناقشة والمناظرة والتعليق لإثراء عملية التعليم. وفي هذا السياق، كانت أشكال التفاعل والمناقشة العلمية المختلفة تكمل عملية نقل المعرفة التي يقوم بها المعلم (Al-Waisy, 2020; Sofyan, 2022).

وفي معهد الإصلاح، تطورت هذه الوظيفة إلى المشاورة. وأصبحت هذه الأنشطة مجالا للتعلم الجماعي الذي يمكن أن يستمر في الفترة الطويلة ويناقش مختلف القضايا العلمية، بما في ذلك الفلسفة. ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح يؤدي دورا في توجيه المناقشة، وتحديد القضايا التي تحتاج إلى إعادة الفحص، والمساعدة في صياغة نتائج المناقشة. وبذلك، تتغير المناقشة من إحدى طرق التعليم إلى المجال الرئيسي للتعلم الجماعي وتنمية قدرة الطلاب على التفكير.

وظهر التحول الأوضح في الإملاء. ففي التربية الكلاسيكية، كان الإملاء يرتبط على تقديم المعلم للمادة شفهيا لكي يقوم الطلاب بتدوينها. أما في معهد الإصلاح، فيمكن أن تتم هذه الممارسة بين الطلاب أنفسهم. يشرح رئيس الفرقة المادة أو إملائها على الأعضاء، بينما يستطيع الأعضاء القيام بالأمر نفسه مع رئيس الفرقة، مع تصحيح بعضهم بعضا. وهكذا، تحولت بنية نقل المعرفة بقيادة المعلم إلى نقل المعرفة بوساطة الأقران، بل وظائف تقديم المادة وتدوينها وتكرارها وفحصها محفوظة.

شهدت الحلقة تغيرا في وظيفتها. ففي معهد الحسنى، تستخدم الحلقة بصورة أكثر تخصصا للتعمق لدى الطلاب الذين يمتلكون القدرات أو الإمكانات المعينة مع المعلمين الكبار. أما في معهد الإصلاح، فتقام الحلقة في الأوقات المحددة،وتظهر في أنشطة المشاورة مع المعلم كالموجّه.لم تعد الحلقة دائما محفوظة كشكل تعليم العام، بل تطورت إلى مجال للتوجيه، والتعمق، والإرشاد العلمي.

وتدلّ هذه النتائج أن التحول التعليمي يمكن أن يحدث دون إزالة المبدأ الأساسي التي تؤكد على التفاعل، والتعلُّم الجماعي، والحوار، والمرافقة التعليمية. وإنما تتغير الجهات المشاركة، وأنماط التفاعل، والوظائف المؤسسية.

3.3 الأنشطة العلمية وتحول الممارسة الأكاديمية

تعطي التربية في المدرسة المستنصرية أيضا مجالا للنشاط العقلي في إطار مؤسسة تعليمية منظمة. ويبين Amin (1959) أن النظام التعليمي في المدرسة المستنصرية لم ينظم عملية التعليم فقط، بل وفر أيضا البنية الأكاديمية تدعم الأنشطة العلمية. وتظهر الأدبيات المتعلقة بالتربية في المدارس الإسلامية وجود الأنشطة العقلية كمثل البحث، والمناقشة، والمقارنة، والتحقيق في تقاليد التعليم المدرسي الإسلامي (Mahamid, 2011). وفي الدراسات المتعلقة بالمدرسة المستنصرية، وُضعت الأنشطة التعليمية أيضا في سياق نقل المعرفة وتطويرها وإتقانها (Al-Waisy, 2020; Agustono et al., 2024). وأظهرت نتائج المقابلات استمرار هذا التوجه في تعليم المعاهد، على الرغم من تغير شكله.

وبناء على المقابلة مع مسؤول معهد الحسنى، كان الحفظ أقوى ممارسة تربوية فيه. ويُلزم طلاب الصف الثالث من المرحلة الثانوية في معهد الحسنى بإعداد المقالة العلمية باللغة العربية يمكن أن يكون بحثا ميدانيا أو بحثا مكتبيا، وذلك تحت إشراف المشرف. وبناء على المقابلة مع مؤسّس معهد الإصلاح، تطورت هذه الوظيفة إلى المشاورة. يُلزم الطلاب في المرحلة نفسها بإعداد المقالة العلمية، سواء بصورة فردية أو جماعية وفقا لنوع المهمة. ويتم اعتماد الأعمال من خلال بنية المدرسة، وليس من الضروري دائما أن تصل إلى الشيخ.

ولا يعني هذا التشابه أن المقالة العلمية في المعاهد هي إعادة إنتاج مباشرة للنشاط العلمي في المدرسة المستنصرية. بل يكشف الاختلاف تحولا مؤسسيا؛ فالأنشطة العقلية التي كانت في التقاليد الكلاسيكية تقع ضمن الشبكة العلمية والعلاقة بين المعلم والطالب، يمكن أن تتحول اليوم إلى الوظيفة الأكاديمية، والمراحل التعليمية، والإشراف، وآليات اعتماد رسمية.

ولا تزال الندوات أيضا مجالا إضافيا للتعلم في كلا المعهدين. ففي معهد الحسنى يمكن أن تشارك فيها منظمات الطلاب والخريجون ذوو الخبرة في المجالات المعينة، بينما تقام الندوات في معهد الإصلاح بصورة كالمجال لمناقشة القضايا العلمية. وعلى الرغم أنها ليست النشاط اليومي منتظما، فإن وجودها يبين أن تعليم المعاهد يوفر مجالات للتعلم خارج عملية نقل المادة التعليمية المنتظمة.

وبذلك،الاستمرارية الموجودة تقع في التعليم الأساسي نحو إشراك الطلاب في النشاط العقلي في تطوير العلم والبحث وإنتاج المعرفة، بينما تكيف شكل إنتاج المعرفة مع بنية التعليم المعاصر.

3.4 الرحلة العلمية وتراجع الحركة العلمية

وبخلاف الحفظ والإجازة، تدلّ الرحلة العلمية على الاستمرارية الأضعف. ففي تقاليد التعليم الإسلامي الكلاسيكي، ترتبط الرحلة بطلب العلم من خلال السفر واللقاء بالعلماء أو الوصول إلى مراكز العلم (Sofyan, 2022). وفي سياق المدرسة المستنصرية، تُسجَّل الرحلة العلمية أيضا كجزء من الأنشطة التعليمية، خاصّة في دراسة الحديث (Agustono et al., 2024).

وفي معهد الحسنى، نادرا ما تُمارس الرحلة العلمية لأن النشاط التعليمي يتركز بدرجة أكبر في بيئة المعهد. كما لا توجد في معهد الإصلاح عادة إرسال الطلاب في مجموعات للقيام بزيارات علمية أو زيارات لتبادل الخبرات. ومع ذلك، توجد الأشكال الأخرى من الحركة التعليمية؛ إذ يمكن إرسال بعض الطلاب في المرحلة النهائية إلى المناطق المعينة للقيام بالوظيفة واكتساب الخبرة، ثم يمكن أن يعودوا بعد ذلك ليصبحوا معلمين أو مسؤولين في المعهد.

تدلّ هذه النتائج أن الحركة التعليمية لم تختف تماما، بل تتغير هدفها. فقد تتراجع الرحلة العلمية بمعناها الكلاسيكي، بينما لا تزال الحركة المرتبطة بخدمة المجتمع واكتساب الخبرة العملية موجودة في بعض السياقات. وبذلك، يظهر في المعهدين اللذين تناولتهما الدراسة أن وظيفة الحركة التعليمية تتحول من رحلة تهدف بصورة واضحة إلى طلب العلم إلى حركة ترتبط بدرجة أكبر بالخدمة واكتساب الخبرة العملية. كما تدلّ هذه النتيجة أن استمرارية التربية ذات طبيعة انتقائية. في هذا السياق، يمكن الحفاظ على مبدأَ التعليمية الإسلامية المتمثّلَين في طلب العلم والحراك العلمي من خلال أشكال مختلفة، ولو لا تمتلك جميع عناصر التربية الكلاسيكية القدرة نفسها على الاستمرار في سياق التعليم المعاصر.

3.5 الإجازة واستمرارية السلطة العلمية

ومن بين العناصر التي جرى تحليلها، تدلّ الإجازة كإحدى أوضح صور الاستمرارية. ففي التعليم الإسلامي الكلاسيكي، ترتبط الإجازة باعتراف المعلم بإتقان

الطالب للعلم ومنحه الشرعية لتدريسه من جديد (Al-Waisy, 2020; Mahamid, 2011; Sofyan, 2022).

وفي معهد الحسنى، لا تزال الإجازة مرتبطة بنقل العلم ومنح الشرعية العلمية من المعلمين الكبار. أما في معهد الإصلاح، فتحتل هذه الممارسة مكانة قوية جدا. يستطيع أن يأتي الطلاب من المعاهد الأخرى إلى الشيخ للحصول على الإجازة في الكتب التي يدرسونها قبل عودتهم إلى مناطقهم الأصلية. كما يمكن للطلاب الداخليين في المعهد الحصول على الإجازة في الكتب التي يدرسونها من الشيخ أو الأساتذ.

وتدلّ هذه النتائج أن الإجازة لا تزال أن يعكس المبدأً من مبادئ التعليمية الإسلامية كنقل المعرفة وإضفاء الشرعية على السلطة العلمية من خلال العلاقة بين المعلم والطالب والشبكات العلمية، في حين تستمر الشرعية الرسمية أيضًا من خلال المؤسسات التعليمية. وفي السياق المعاصر، تستمر هذه الوظيفة إلى جانب الشرعية الرسمية التي تمنحها المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

ولذلك، لا يصح مساواة الإجازة بالدرجة الأكاديمية الحديثة. بل يبين الاختلاف بينهما وجود شكلين من الشرعية يمكن أن يعيشا معا: الشرعية المؤسسية الرسمية، والشرعية العلمية القائمة على العلاقة بين المعلم والطالب.

3.6 التكيف الانتقائي مع الحداثة

تدلّ المقارنة بين المعهدين على التحول التربوي يتأثر أيضا بسياسات كل مؤسسة وتوجهاتها. ففي معهد الحسنى، تطور استخدام التكنولوجيا والنظام الرقمي بدرجة أكبر في بيئة المدرسة، بينما لا تزال بيئة المعهد تحافظ على التعليم التقليدي. ويعد تقييد استخدام الهواتف المحمولة أحد العوامل التي تحد من الرقمنة في بيئة المعهد.

أما في معهد الإصلاح، يُقام بالتكيف من خلال فصل المسارات التعليمية. إذ حافظت المدرسة الدينية السلفية على نظامها دون تحويلها إلى نظام التعليمي الرسمي مماثل للمراحل الحديثة، بينما يُوفّر التعليم الرسمي مسارا بديلا لتلبية احتياجات التعليم الوطني. وبذلك، لا يُقام بالتحديث من خلال استبدال النظام السلفي، بل من خلال إضافة البنية التعليمية الجديدة. كما ظهر نمط التعايش بين التعليم الديني والتعليم الرسمي في الدراسة المتعلقة بمعهد التهذيب (Nurcholis et al., 2020).

وتتفق هذه النتيجة مع الرأي القائل إن العلاقة بين التقليد والحداثة في تعليم المعاهد ينبغي أن تفهم كعملية التفاوض، وليس عملية الاستبدال الكامل (Lukens-Bull, 2001; Pohl, 2006). كما أظهرت دراسة (Suresman et al. 2025) أن تغير نموذج التعليم في المعاهد يمكن أن يتحرك إلى أشكال الهجينة والرقمية دون إزالة الهوية الدينية والثقافية للمعهد.

وفي هذا البحث، يبدو هذا التكيف انتقائيا وتعكس مبادئ التعليمية الإسلامية التي تتيح للتعليم التكيّف مع التغيّرات دون إزالة التقاليد العلمية التي تطوّرت عبر الزمن. فالممارسات التي تعد مهمة لنقل العلم والحفاظ على الهوية العلمية يتم الحفاظ عليها، بينما يتم تغيير بعضها وفقا للحاجة، وتوضع بعض العناصر الأخرى داخل بنية تعليمية جديدة. ويدلّ الاختلاف بين معهد الحسنى ومعهد الإصلاح على التحول التربوي لا يحدث بطريقة واحدة، بل يتأثر بالسياسات، والقيم، وبنية السلطة، والاحتياجات الخاصة بكل المعهد.

3.7 التلفيق: الاستمرارية من خلال التحول

بشكل عام، تدلّ نتائج البحث ثلاثة أنماط العلاقة بين التربية في المدرسة المستنصرية والتعليم في المعاهد المعاصرة. أولا: الاستمرارية النسبية القوية، خاصّة في الحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، والإجازة. ثانيا: تحول الوظائف، ويظهر في تطور المناقشة إلى المشاورة، وإمكان إجراء الإملاء بين الطلاب، وتحول الحلقة إلى مجال للتعمق والتوجيه، والنشاط العلمي الذي تمأسس من خلال الأعمال الكتابية والبحث العلمي. ثالثا: تراجع الوظيفة أو تحولها، خاصّة في الرحلة العلمية التي أصبحت نادرة نسبيا وتحولت جزئيا إلى تجربة في خدمة المجتمع.

ويظهر هذا النمط أن استمرارية التربية يمكن فهمها كاستمرارية الوظيفة، وليس استمرارية الشكل. ففي سياق المدرسة المستنصرية، تدلّ بنية المعلم والمعيد والطلاب على وظيفة نقل المعرفة والمساعدة في التعليم وُضعت في التنظيم التربوي المعين، بينما يمكن أن تظهر الوظيفة نفسها في المعاهد المعاصرة من خلال بنى وجهات مختلفة (Amin, 1959). ولا يؤدي تغير الجهات المشاركة، والأماكن، والأهداف، والبنية المؤسسية بالضرورة إلى إزالة المبادئ التربوية الأساسية. فالإملاء، مثلا، تحول من نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب إلى نقلها بين الطلاب، لكنه لا يزال أن يحافظ على عناصر التقديم والتدوين والتصحيح. يتحول النشاط العلمي من تقاليد البحث والتحقيق

إلى البحث العلمي والأعمال الكتابية في إطار التعليم الرسمي. وفي نفس الوقت، حافظت الإجازة على وظيفة منح الشرعية العلمية رغم وجودها إلى جانب نظام الشهادات الرسمية.

وتوسع هذه النتائج المناقشات السابقة عن تحول المعاهد بإظهار أن التغير التربوي لا يحدث فقط على مستوى الطريقة، بل يحدث أيضا على مستوى الوظائف وتنظيم ممارسات التعلم. تعزز هذه النتائج الرأي إن الحفظ في التعليم الإسلامي لا ينبغي أن يتعارض مع الفهم والنشاط العقلي. ففي المعهدين اللذين تمت دراستهما، يستمر الحفظ مع المناقشة، والأعمال العلمية، والتوجيه، والأنشطة العلمية.

ويدلّ الفرق بين المعهدين أيضا أن التراث التربوي لا يطبق وفق نمط واحد. فمعهد الحسنى يظهر بدرجة أكبر استمرارية الحفظ والنشاط العلمي، بينما يظهر معهد الإصلاح تطور المشاورة، والإملاء بين الطلاب، وشبكة الإجازة القوية. وبذلك، فإن استمرارية التربية هي عملية تفاوض تقوم بها كل مؤسسة وفقا لقيمها، وبنيتها، وسياساتها، واحتياجاتها التعليمية.

ولا تدلّ هذه المقارنة على وجود نقل تاريخي مباشر بين المدرسة المستنصرية والمعاهد في إندونيسيا. الذي وجد هو تماثل في عدد من الوظائف التربوية في سياقين تاريخيين ومؤسسيين مختلفين. وتعدّ المدرسة المستنصرية حالة تاريخية لدمج نقل العلم، والحفظ، والمناقشة، والأنشطة العلمية، والحركة العلمية، ومنح الشرعية من المعلم، بينما تدلّ المعاهد المعاصرة كيف يمكن الحفاظ على بعض هذه المبادئ أو تحويلها أو اختيارها.

وبذلك، فإن تراث التربية الإسلامية لا يستمر أساسا لأن أشكال الماضي يعاد إنتاجها كاملة، وإنما لأن بعض المبادئ التربوية تواصل اكتساب وظائف جديدة في سياق تعليمي متغير. فالتحول ليس نقيضا من الاستمرارية، بل هو أحد الآليات التي تسمح باستمرار التربية الإسلامية.

يُعرَض ملخّص المقارنة بين عناصر التعليمية الإسلامية في المدرسة المستنصرية والمعاهد الإسلامية المعاصرة في الجدول (1).
الجدول (1). مقارنة عناصر التعليمية الإسلامية في المدرسة المستنصرية والمعاهد الإسلامية المعاصرة.

عناصر التعليم	شكل تاريخ المستنصرية	شكل المعاصر	نمط	وظيفة التعليم
الحفظ	الحفظ والتكرار	حفظ الكتب وتسميعها	الاستمرارية	إتقان العلم ونقله
المشاورة	المشاورة (المعلم)	المشاورة الجماعية	التحول	الاستدلال الجماعي
الإملاء	يملي المعلم ويدون الطلاب	الإملاء التفاعل بين الطلاب	التحول	الإلقاء والتدوين والتصحيح
الحلقة	حلقة التعلم	الحلقة بالإرشاد العميق	التحول	الإرشاد والتعمق
الأنشطة اليومية	البحث/التحقيق	البحث-المقالة - الندوة	التحول	تطوير المعرفة
الرحلة	الرحلة لطلب العلم	الخدمة في المنطقة الأخرى	التقليص	الحرك العلمي والخبرة التعليمية
الإجازة	شرعية العلاقة بين المعلّم والطلاب	إجازة الكتاب من الشيخ	الاستمرارية	نقل العلم وشرعيته

4. الخاتمة

يدلّ هذا البحث أن العلاقة بين التربية في المدرسة المستنصرية والتعليم في المعاهد المعاصرة في إندونيسيا يمكن فهمها كاستمرارية من خلال التحول، وليس إعادة إنتاج مباشرة للنظام التعليمي الكلاسيكي. ولا تزال مجموعة من العناصر التربوية، والحفظ، والتعليم الشفهي والقائم على النصوص، والإجازة، تؤدي وظائف قوية في تعليم المعاهد. وشهدت المناقشة، والإملاء، والحلقة، والأنشطة العلمية، والرحلة العلمية تغيرات في الشكل، والجهات المشاركة، والأهداف، أو البنية المؤسسية.

وتدلّ هذه التحولات على المبادئ التربوية يمكن أن تستمر حتى وإن تغيرت أشكال ممارستها. فقد تطورت المناقشة إلى المشاورة الجماعية، ويمكن أن يتحول الإملاء إلى تعلم

بين الطلاب، ويمكن أن تؤدي الحلقة وظيفة التوجيه والتعمق، بينما أصبحت الأنشطة العلمية أكثر تنظيما من خلال البحث والأعمال الكتابية. وأظهرت الرحلة العلمية استمرارية أضعف مع تحول الرحلة العلمية إلى تجربة في خدمة المجتمع، بينما حافظت الإجازة على وظيفتها المهمة بوصفها آلية لنقل العلم ومنح الشرعية للسلطة العلمية.

وتعطي هذه النتائج إسهاما في دراسة التعليم الإسلامي من خلال إظهار أن استمرارية التربية لا ينبغي قياسها فقط بناء على تشابه شكل الطريقة التعليمية، بل ينبغي النظر إليها من خلال استمرار وظيفتها التربوية. وعليه، تكشف المقارنة بين المدرسة المستنصرية والمعاهد المعاصرة أن التحوّل في الأشكال والممارسات التعليمية لا يعني بالضرورة انقطاع الاستمرارية التعليمية. كما يتّضح أن تحديث المعاهد يمكن أن يتحقق من خلال تكييف ممارساتها وهياكلها المؤسسية مع المتطلبات المستجدة.

ولا يثبت هذا البحث وجود علاقة نسبية أو نقل تاريخي مباشر بين المدرسة المستنصرية والمعاهد الإسلامية الداخلية في إندونيسيا. وإنما تتمثل مساهمته في تحديد أوجه التماثل والتحول في الوظائف التربوية في سياقين تعليميين مختلفين. ويمكن للدراسات المستقبلية توسيع هذا البحث من خلال دراسة عدد أكبر من المعاهد الإسلامية الداخلية، واستخدام المزيد من المصادر التاريخية الأولية، وإجراء ملاحظات مباشرة لممارسات التعليم، من أجل اختبار كيفية التفاوض حول تراث التربية الإسلامية في أشكال مختلفة من التعليم المعاصر.

من الناحية التعليمية، تشير هذه النتائج إلى أن تطوير التعليم في المعاهد يمكن أن يحافظ على الممارسات التعليمية الكلاسيكية التي لا تزال ذات صلة، مع تكييف أشكالها ووظائفها بما يتناسب مع متطلبات التعليم المعاصر. للمعلم في المعاهد ، يمكن أن تشكّل هذه النتائج أساسًا للحفاظ على ممارسات كالحفظ، والتعلّم القائم على النصوص، والحلقة التعليمية، والإجازة، كمكوّنات أساسية في نقل المعرفة وتعميقها، مع تطوير أنماط التفاعل والتعلّم بما يتلاءم مع سياقات المتعلمين واحتياجاتهم. أما بالنسبة لمطوّري المناهج، فتشير هذه النتائج إلى أهمية تصميم مناهج لا تقتصر على استبدال التقاليد القائمة، وإنما تقوم على انتقاء العناصر التعليمية والحفاظ عليها وتكييفها في ضوء وظائفها التربوية.

المراجع

Agustono, I., Armayanto, H., & Zain, N. S. S. (2024). Reviving Islamic civilization in the late period of Abbasid: A historical analysis of the Madrasa al-Mustanṣiriyya. *Tasfiyah: Jurnal Pemikiran Islam*, 8(2), 179–202. https://doi.org/10.21111/tasfiyah.v8i2.11669

Al-Waisy, Z. K. K. (2020). Al-Madrasah al-Mustansiriyyah wa asātidhatuhā: Ibn al-Jawzi (t. 656 AH) [Al-Mustansiriya School tutors: Mohiuldin Yousef Ibn Al-Jawzi, died 656 AH]. *Arab Science Heritage Journal*, 3(46). https://doi.org/10.54721/jrashc.3.46.621

Amin, H. (1959). Niẓām al-taʿlīm fī al-madrasah al-Mustanṣiriyyah [The educational system in the Mustansiriyah School]. *Majallat al-Ādāb*, (1), 47–64.

Athoillah, M. (2016). The methods of teaching and learning fiqh in Islamic boarding school, Islamic school and public school. *Jurnal Pendidikan Islam*, 2(1), 127–142. https://doi.org/10.15575/jpi.v2i1.697

Boyle, H. N. (2006). Memorization and learning in Islamic schools. *Comparative Education Review*, 50(3), 478–495. https://doi.org/10.1086/504819

Günther, S. (2006). Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review*, 50(3), 367–388. https://doi.org/10.1086/503881

Lukens-Bull, R. A. (2001). Two sides of the same coin: Modernity and tradition in Islamic education in Indonesia. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 350–372. https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.3.350

Mahamid, H. (2011). Curricula and educational process in Mamluk madrasas. *Education Research Journal*, 1(7), 141–151.

Mamig, A. A. S. A. (2025). Instructions on methods of teaching in Islamic education and Holy Quran memorization. *Mustansiriyah Journal of Humanities*, 3(2). https://doi.org/10.47831/mjh.v3i2.708

Mardani, D. (2025). Revisiting classical Arabic pedagogies in Indonesia: Bandongan, sorogan, and halaqah. *Prosiding KONIPBSA: Konferensi Nasional Inovasi Pembelajaran Bahasa dan Sastra Arab*, 5(1), 81–104.

Nurcholis, A., Sirad, M. C., Harianto, B., & Hidayatullah, S. I. (2020). The ontology of Arabic curriculum at Pesantren Attahdzib Jombang. *Arabi: Journal of Arabic Studies*, 5(2), 153–165. https://doi.org/10.24865/ajas.v5i2.247

Pohl, F. (2006). Islamic education and civil society: Reflections on the "pesantren" tradition in contemporary Indonesia. *Comparative Education Review*, 50(3), 389–409. https://doi.org/10.1086/503882

Sofyan, S. (2022). Kajian historis kurikulum di Madrasah Mustansiriyah Baghdad. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11(1), 875–888. https://doi.org/10.30868/ei.v11i01.4980

Suresman, E., Faqihuddin, A., Jenuri, & Abdullah, M. (2025). From sorogan to digital learning: A systematic literature network analysis of pesantren learning models. *Cogent Education*, 12(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2580776

Syukron, B., Fatonah, I., & Masitoh, D. (2026). Integrating tradition and modernity in Islamic education management in Indonesian madrasahs. *Kharisma: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*, 5(1), 218–237. https://doi.org/10.59373/kharisma.v5i1.144

Ware, R. T., III. (2014). The walking Qur'an: Islamic education, embodied knowledge, and history in West Africa. University of North Carolina Press. https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469614311.001.0001

Yunita, Y., Baidi, Y., & Muhajir, M. (2023). The memorisation curricula in the Islamic educational institutions. *Kodifikasia*, 17(1), 95–114. https://doi.org/10.21154/kodifikasia.v17i1.6085