مرتكزات التكامل المعرفي بين مفكري التربية الإسلامية وعلماء الفقه و أصوله

إعداد

د/ خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي

أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المساعد، قسم التربية الإسلامية ولمقارنة بكلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

مرتكزات التكامل المعرفي بين مفكري التربية الإسلامية وعلماء الفقه و أصوله

خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي

قسم التربية الإسلامية و المقارنة بكلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: kahashimi@uqu.edu.sa

مستخلص الدراسة العربي:

هدفت الدراسة إلى توضيح المرتكزات العلمية للتكامل المعرفي بين علم أصول التربية الإسلامية وعلمي الفقه و أصوله، حيث يمثّل الأخير مصدرا رئيسيا من مصادر التربية الإسلامية وأصلا من أصولها تستقي منه مقوماتها ومنطلقاتها بما يتناسب مع تغير الزمان وتجدده و يحافظ على ثوابت الدين الإسلامي ومصادره. واستخدمت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها عدة مناهج وهي المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي والمنهج الأصولي للإجابة عن تساؤلات الدراسة و تحقيق أهدافها. وقد أكدت نتائج الدراسة غزارة الفكر التربوي الإسلامي بالمقومات النظرية و التطبيقية لمبدأ التكامل المعرفي و آراء المفكرين و مؤلفاتهم أكبر برهان على ذلك الاهتمام، إن التكاملية المعرفية بين علم الأصول الإسلامية للتربية والفقه و أصوله يورث تحصينا فكريا و حضاريا لدى أبناء الأمة الإسلامية ضد ذوبان الهوية الإسلامية، ومن أبرز آثار التكامل المعرفي بين الأصول الإسلامية للتربية والفقه و أصوله نشوء مصطلحات علمية و منهجية حديثة مثل النوازل التربوية و الأشباه النظائر التربوية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إقامة دراسات مصطلحية في ظل التكامل المعرفي للعلوم التربوية من منظور إسلامي.

الكلمات المفتاحية: التكامل المعرفي، أصول التربية الإسلامية، النوازل التربوية ، الأشباه والنظائر التربوية، فقه التربية.

The foundations of knowledge integration between thinkers of Islamic education and scholars of jurisprudence and its origins

Khadija bint Amr bin Hashem al-Hashemi

Assistant Professor of Islamic Fundamentals of Education, Department of Islamic and Comparative Education, College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Email: kahashimi@uqu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to clarify the scientific foundations of the cognitive integration between the science of Islamic education and the science of jurisprudence and its origins, where the latter represents a major source of Islamic education sources, and an origin of its origins from which it draws its components and premises in proportion to the change of time and its renewal and preserves the constants of the Islamic religion and its sources. The current study used several approaches to achieve its objectives, namely the descriptive approach, the deductive approach, and the fundamentalist approach to answer the study's questions and achieve its objectives. The results of the study confirmed the abundance of Islamic educational thought with the theoretical and applied components of the principle of cognitive integration, and the opinions of thinkers and their writings are the biggest proof of that interest. One of the most prominent effects of cognitive integration between Islamic principles of education and jurisprudence and its origins is the emergence of modern scientific and methodological terms such as educational calamities and educational analogues. The study recommended the necessity of conducting terminological studies in light of the cognitive integration of educational sciences from an Islamic perspective.

Keywords: cognitive integration, the origins of Islamic education, educational calamities, educational analogies and analogies, jurisprudence of education.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على رسوله الأمين محمد ابن عبد الله عليه وعلى آله و صحبه أفضل الصلاة و أتم التسليم و بعد.

لقد عرفت الحضارة الإسلامية شمول العلم و المعرفة لدى علمائها المسلمين الأجلاء فاتسمت العلوم و المعارف في عصورهم بالتكامل والتعاضد؛ لأنهم بنوا معارفهم على الوحي الكريم كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلي الله عليه و سلم، و من ثمّ تفرعت وتخصصت منه العلوم الشرعية مثل الفقه و أصوله وعلوم أخرى موصلة لفهم علوم الوحي المطهر على مراد الله سبحانه و تعالى. و كان من بين تلك العلوم المنبثقة عن الوحي المطهر علم التربية الإسلامية و الذي شمل بين دفتيه الاهتمام بالعلم والتعليم و المدارسة والتدريس والرعاية والحضانة والسلوك وغير ذلك من مباحث التربية وما يقوّم حياة المسلم ليخرج صالحا مصلحا في نفسه و أهله ومجتمعه، وحتى يمكن تحقيق هذه النتيجة؛ التقى مفكروا أصول التربية الإسلامية و علماء الفقه و أصوله وكانت نقاط الالتقاء هذه دليل منطقي على تكامل المعرفة والعلم فيما يصلح الإنسان و يقيمه و يقومه. ولقد كان لهذا أصل في كتاب الله تعالى حيث قال جل شأنه " كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾". (سورة آل عمران-آية 110) و لقد اقتضت هذه الخيرية و الوسطية أن تكون الرؤية تكاملية لجميع علوم لحياة المباحة ،وبذلك كان لهذا المفهوم أصالته من الكتاب والسنة ،كما يعضد هذا القول حديث النبي صلى الله عليه و سلم " مثلي و مثل الانبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه و أجمله إلا موضع لبنة من زاوية فجعل الناس يطوفون به و يعجبون له و يقولون هلا وضعت هذه اللبنة؟ فأنا اللّبنة و أنا خاتم النبيين" (البخاري، 1422هـ، حديث 3342)

كما أن المتصفح لتأريخ الأمة وعلومها و القارئ لما سطّره مفكّروها رحمهم الله تعالى يلحظ أن كثيراً من العلماء المسلمين له في كل ميدان علميّ جولةٌ، و سعى بأن يُسهم في كل علمٍ بفكرة أو مؤلّف يثري الفن و يطوّره؛ لأن وحدة المعرفة هدفهم، و تكاملها غايةٌ ووسيلةٌ في نفس الوقت عندهم. وممن كان يدعو ويؤيد هذا المبدأ أبو حيّان التوحيدي ؛من علماء التربية الإسلاميَّة في القرن الرابع الهجري عُرف عنه أنه" كان كثير التحصيل للعلوم من كل فن واسع الدراية والرواية" (الحموي، د:ت، ص6)، فقد تكلّم في كتابه (رسالة العلوم) عن ضرورة تكامل اللغة العربية و علوم الدين و الدنيا، فيرى أن هناك "حاجة إلى دراسة علوم اللغة العربيَّة، وعلوم الدين، و العلوم الدنيويَّة بصورة متكاملة ؛مبينًا وحدة المعرفة مقيمًا الدليل على شرف العلم بصفة عامة، وأنه لا ينبغي الاستهانة بعلم منها" (الشيخ، 1404هـ، ص855-859).

كذلك العالم أحمد بن الجزّار القيرواني الذي برع في كثيرٍ من العلوم، وخاصةً الطب، ويطلق عليه شيخ الطبّ، كذلك الفلسفة والتاريخ والطبيعة، وله مؤلفات عديدة، من أبرزها ما كتبه في مجال تربية الأطفال وهو كتاب (سياسة الصبيان وتدبيرهم)، حيث تناول فيه جملةً من المفاهيم التربويَّة التي تتناول طبيعة الإنسان وعلى وجه الخصوص مرحلة الطفولة التي لا بدَّ فيها من الاهتمام بالناحية النفسيَّة والجسميَّة. (مجموعة من الباحثين، د.ت، ص67).

وبناء على ما سبق ذكره وهو غيض من فيض يؤكد أن العلوم تتكامل فيما بينها، لا سيّما العلوم الشرعيَّة والاجتماعيَّة حيث "إنّ إيجاد التكامل الحقيقي بين معطيات التصور الإسلامي من

جانب، وإسهامات العلوم الحديثة من جانب آخر_ وليس مجرد الجمع أو التجاور بينها _من أهم شروط تأصيل ووحدة العلوم الاجتماعيَّة." (رجب، 1995م، ص257).

إنّ آراءَ علماء التربية الإسلامية تؤكد ضرورة التكامل، وعدم عزل بقيَّة العلوم والمعارف عن بعضها بحجة التخصص و إنما فطنوا إلى أن مسألة التخصص العلمي ما هي إلا وسيلة و طريقة لضبط العلم و ربطه مع غيره من العلوم، فالفيلسوف "أبو الحسن العامري كان يشير إلى ظاهرة التخصص العلمي، ويحاول تفسيرها بأن الإنسان مفطور على طلب العلم، ولكن الناس يتفاوتون في القدرة على تحصيله، وأن الإنسان الواحد لا يستطيع بمفرده دراسة جميع العلوم، فكان من رحمة الله- تعالى- بالناس، أن جعل بين طباع البشر، واستعداداتهم الفطريَّة، وأنواع العلوم المختلفة علاقة ما، وهي علاقة تآلف وتجاذب تؤدي إلى محبة الإنسان لعلم من العلوم، أو نوع من أنواع العلوم، فيخصه بعنايته، ومن ثم يتجه إلى دراسته دراسة متخصصة." (مجموعة من الباحثين، د.ت، ص110)، ومن المعروف أن التخصصات العلمية تتجدد وتتطور بصورةٍ متزامنةٍ مع تطور العلم والمعرفة، و يمكن أن يكون بينها نقاط التقاءٍ وانفصالٍ، مما يجعلها في ازديادٍ وتشعبٍ، ولا خلاف في أهميَّة ذلك وفائدته على الإنسانيَّة جمعاء، إلا أن البعض قد يتعامل معها وكأنها جُزرٌ متفرقةٌ لا علاقة تربط بينها، ولا صلاتٍ تؤلف بين أبعادها، وقد ينطبق هذا على بعض من يتخصص في علم التربية أو علم الفقه وأصوله، وهذان الأخيران في ظاهرهما علمان منفصلان، وفي حقيقتهما غير ذلك، فالأول يقيم بنيانه على أساس الثاني، و يرسم حدوده و يؤطّر لبعض مفاهيمه في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية و منطلقاتها.

إلا أن الحقيقة مغايرةٌ تمامًا لهذا الواقع فلو نُظر إلى علمي الفقه وأصوله نشأةً، وتطورًا، وقُلِّبَ النظر في مباحثهما، و أبوابهما، ومسائلهما ونوازلهما، فستكون المحصلة أنهما يجمعان أطرافًا كثيرةً من العلوم، من بينها- بل لعله من أظهرها- التربية الإسلاميَّة؛ بجميع جوانبها و أبعادها أهدافًا، وأساليب، ومجالاتٍ، و تطبيقات.

موضوع الدراسة:

يتحدد موضوع الدراسة الحالية في الحاجة إلى تناول العلاقة العلمية و التأصيلية القوية و التي تؤكد على مبدأ التكامل المعرفي بين علمي أصول التربية الإسلامية وعلمي الفقه و أصوله و إيجاد القواسم المشتركة بينهما و الاستفادة منها و توظيفها فيما يحقق مبدأ تمكّن التربية الإسلامية وحيويتها و مواكبتها للمتغيرات مع تشبثها بالثوابت، و أن قضية التكامل المعرفي بين العلوم و المعارف ثابتة و تحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تبرز جوانب هذا التكامل المنهجي و المعرفي والإنتاجي والاستهلاكي و مدى الاستفادة منه. و تأتي هذه الدراسة في معرض التبرير العلمي على من يرفض مفهوم التكامل المعرفي أو يقلل من دوره في تطوير الدراسات البينية. (الصغير، 2011م، ص255). والتكامل بين علم اصول التربية الإسلامية و علم الفقه وأصوله من الموضوعات التي تجدر دراستها و توجيه همة الباحثين التربويين للكشف عنها و إبرازها لا سيّما و أن هناك دعوات بطّأت سير الباحثين في هذا المجال بدعوى الانفصال بين العلوم و الاكتفاء بالتخصصات العلمية فأصبحت العلوم و كأنها جزر متفرقة لا توجد بينها نقاط التقاء و التماس، كما أنّ الدراسات المعاصرة أثبتت أن التجديد في العلوم و الابتكار أكثر ما يكون وضوحا لا يكون إلا عند تلاقح حقائق العلم المتخصص فيه بحقائق العلوم الأخرى و التي لها صلة و ارتباط بموضوع العلم و أن الابتكار و الإبداع و التجديد في العلوم الاجتماعية يبرز لدى أولئك الذين

تجاوزا حدود تخصصاتهم الأصلية واحتكّوا بتخصصات هامشية. (عكيوي، 2011م، ص194) ومن هنا تأطّر موضوع الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

أسئلة الدراسة:

ما أبرز مرتكزات التكامل المعرفي بين مفكري التربية الإسلامية و علماء الفقه و أصوله ؟

و يتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما مكانة التكامل المعرفي بين العلوم و المعارف في الفكر التربوي الإسلامي؟
2. ما أوجه التشابه بين مرتكزات التكامل المعرفي بين علم التربية الإسلامية و علمي الفقه و أصوله لدى بعض المفكرين؟
3. ما ثمرات التكامل المعرفي بين علم أصول التربية الإسلامية و علمي الفقه و أصوله؟

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيس للدراسة في: تحديد مرتكزات التكامل المعرفي بين علم أصول التربية الإسلامية و علم الفقه و أصوله في الفكر التربوي الإسلامي.

و يتفرع عنه الأهداف الفرعية التالية:

1. بيان مكانة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي و خصائصه و سماته .
2. تحديد أبرز ملامح التشابه بين المرتكزات العلمية و المنهجية في التكامل المعرفي بين مفكري التربية الإسلامية وعلماء الفقه و أصوله.
3. إبراز ثمرات و فوائد دراسة التكامل المعرفي بين أصول التربية و الفقه و أصوله النفسية والفكرية و البحثية.

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية نظرية و أهمية عملية:

أولا: الأهمية النظرية:

1. تؤكد الدراسة الحالية على الارتباط الوثيق بين الوحي و الكون، فالوحي الذي هو من عند الله تبارك و تعالى ؛ و الكون بكل ما يشمله _و الإنسان جزء منه _هو من خلقه سبحانه و تعالى، فله جل شأنه الخلق و الأمر.

2. تلبية الحاجة الملّحة للتجديد و الابتكار في العلوم التربوية التأصيلية من خلال توجيه الأنظار إلى الدراسات البينية.

3. إبراز حيوية و علمية و تجدد التربية الإسلامية.

ثانيا: الأهمية العملية:

1.دعوة الباحثين إلى الاهتمام بالدراسات البينية التربوية على صعيد التخصص الواحد أو بين تخصصات مختلفة.

2.توجيه الباحثين التربويين إلى الاستفادة من نقاط الالتقاء بين علم التربية الإسلامية و علوم الشريعة خاصة كمصدر من مصادر التربية و العلوم الأخرى بعامة وتوظيف ذلك في مواجهة النوازل التربوية و الإشكالات المنهجية المعاصرة.

3.المساهمة في محاولة تكوين فرق بحثية تعنى بالدراسات البينية التربوية كطرف أساسي فيها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة أكثر من منهجٍ علمي تتكامل فيما بينها للإجابة على تساؤلات الدِّراسَة، ومن ثم تحقيق أهدافها، وهي المنهج الاستنباطي، المنهج الأصولي، المنهج الوصفي، وفعّلت الدِّراسَة هذه المناهج على النحو التالي:

1. المنهج الاستنباطي:

أو الأسلوب الاستنباطي لفهم النصوص الدالّة على التكامل بين مصادر المعرفة الإسلامية و هي الوحي و الكون من القرآن الكريم والسنة الشريفة، إضافةً إلى محاولة استقراء الفكر التربوي قدر المستطاع، و يعرف المنهج الاستنباطي بأنه: "الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي، عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربويَّة مدعمة بالأدلة الواضحة". (عبد الرحمن وآخرون، 1407هـ، ص 43). ولقد غلب تفعيل هذا المنهج من خلال الأسلوب في جمع المادة العلميَّة، وعرضها، ومن ثم تحليلها.

2. المنهج الوصفي:

يعتبر المنهج الوصفي من المناهج التي تهدف إلى وصف الأشياء، أو الظواهر، أو الأحداث، وبيان العلاقات التي تربط بينها، وتفسيرها، وتحليلها و كذلك دراسة الماضي و أخذ العبرة منها، وتوقع تأثيراتها المستقبليَّة. (أبو سليمان، 1423هـ، ص33).

ولقد غلب تفعيل هذا المنهج عند الحديث عند وصف مفهوم التكامل المعرفي بين العلوم و المعارف و تحليل ذلك لاستنباط ما يترتب عليه من ثمرات.

3. المنهج الأصولي:

وهو منهج من مناهج البحث في علم أصول الفقه "إذ يعد هذا العلم القاعدة الأساسيَّة لكل علوم الشريعة، فإذا استقامت مناهجه، وترسخت في نفوس الدارسين؛ ارتد_ أي رجع أو ظهر _ أثرُها على بقيَّة مواد الشريعة الإسلاميَّة بعامة والفقهيَّة بخاصة... ومن هنا أصبحت مؤلفات العلماء الأصوليين نموذجًا يُحتذى في البحوث." (أبو سليمان، 1423هـ، ص 11).

ولقد أوضح بعض الباحثين في هذا المنهج خطوات البحث فيه كما سلكها الأصوليون، متمثلةً في العناصر الرئيسة التالية: التصور العام، العرض، آراء المخالفين، الإفادة من آراء المخالفين، استدلالات الأصوليين، الجدل الأصولي، العقيدة وأصول الفقه، الفروع وأصول الفقه. (أبو سليمان، 1423هـ، ص 16).

وحسب طبيعة الدِّراسَة الحاليَّة، ومجالها التربوي التأصيلي، فإنها قد استفادت من بعض الخطوات السابقة وليس جميعها. وتم توظيفه عند دراسة المرتكزات العلمية والمنهجية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية على تحديد مفهوم التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي وإبراز المرتكزات العلمية و المنهجية لها بين علم أصول التربية الإسلامية و الفقه.

مصطلحات الدراسة:

ستقف الباحثة هنا على إيضاح تعريف كلمتي المرتكزات و التكامل المعرفي ؛ لكونهما الجانب البحثي الجديد في الدراسة.

فالمرتكزات: بالرجوع إلى مقاييس اللغة أصل الكلمة من الفعل الماضي ركز ومعنى المرتكز ما ثبت (ابن فارس، ص433) وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: استقر واعتمد عليه وموضع الاستناد (عمر، 1429هـ، ص935)

التكامل المعرفي:

الكاف و الميم و اللام أصل صحيح يدل على تمام الشيء و كمَل الشيء و كمُل فهو كامل أي تام و تكامل الشيء و أكملته أي جملته و أتممته قال تعالى (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِيناً) (ابن منظور، لسان العرب مادة كمل).

وجاء في المعجم الوسيط تكامل الأشياء يعني كمّل بعضها بعضا (أنيس، 1332هـ، ص834)

و في الاصطلاح عرفه (ملكاوي،1432هـ) تعريفا جامعا فقال "علما معينا يحتاج إلى أن يتكامل مع علم آخر أو أكثر من أجل تطويره و تقدمه " و "حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين إلى علوم أخرى تعين في تحقيق هذا ا الفهم " (ص45)

و التكامل المعرفي أي إكمال بعض العلوم بعضها لتكون تامة حسنة كاملة.

ويعرف التكامل المعرفي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه : الاجتهاد العلمي الذي يحتاجه علم التربية في بلاد المسلمين من أجل تكامله مع علوم الفقه و الشريعة لإنتاج محتوى تربوي إسلامي أصيل و متطور و متجدد .

أما المرتكزات فتعني بها الباحثة : إيضاح المستندات العلمية التي تربط بين علمي أصول التربية الإسلامية والفقه و أصوله والتي تنتج و تؤكد مبدأ التكامل المعرفي بينهما.

الدراسات السابقة:

بعد البحث و التقصّي عن دراسات علمية تتصل بهدف الدراسة و موضوعها لم تجد الباحثة دراسات علمية تتحدث عن مرتكزات التكامل المعرفي بين أصول التربية الإسلامية والفقه و أصوله بهذا العنوان، لذلك ستعرض الباحثة لدراستين التي تتصل بجوانب الدراسة الحالية وهما :

دراسة باشة 2007م بعنوان: التكامل المعرفي بين العلوم الاجتماعية المبادئ الأبستمولوجيا والأسس المنهجية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الدلالات المختلفة لمفهوم التكامل/ التداخل المعرفي، و بيان انعكاسات المبادئ الأبستمولوجيا لبراديغم الفصل على العلوم الاجتماعية والكشف عن طبيعة الأزمة الأبستمولوجيا التي تعاني منها العلوم الاجتماعية المعاصرة وكان من أهم نتائج الدراسة السابقة: أن الإطار الأكاديمي زاد من حدة النزعة التخصصية وفاقمها، وأن استمرار الفصل بين العلوم الاجتماعية وغيرها من العلوم سيؤدي إلى أزمة معرفية ومنهجية على مستوى الممارسات النظرية والمنهجية في هذه العلوم، و أن التكامل المعرفي هو المخرج من الأزمة المعرفية و المنهجية التي تعاني منها العلوم الاجتماعية.

دراسة ملكاوي 1432هـ بعنوان: التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة و مقاصدها، وهدفت الدراسة إلى تأكيد العلاقة بين المناهج الدراسية في الجامعات مع مراعاة التخصصات العلمية و دور هذا التكامل في التحصين الفكري و الحضاري من خلال دراسة الأدلة الشرعية، و استخدم الباحث المنهج الوصفي و الاستقرائي التام في معالجة إشكالية الدراسة و تم التوصل إلى نتائج أبرزها: إن قضية التكوين العلمي لدى الطالب الجامعي يجب أن تجمع بين مبدأ التكامل في التحصيل من غير إخلال بالتخصص، و أن تحقق التكاملية المعرفية في الدراسات العليا يتم عن طريق دراسات معمقة متخصصة تتناول الدراسات المقارنة والتكاملية المعرفية، و ضرورة وجود دراسات مصطلحية و تكاملية معرفية. و أوصت الدراسة بجملة من التوصيات العلمية منها: إحداث مقياس علمي في كل التخصصات حول تاريخ العلوم عند المسلمين و لو كان سداسيا و إعادة النظر في الكثير من المسلمات التعليمية و التعلمية على مستوى الأفراد والمؤسسات، و إعادة النظر أيضا في مناهجنا الدراسية تأصيلا و مواكبة.

وبعد هذا العرض لأبرز دراستين اتصلتا بموضوع الدراسة الحالية يمكن القول أن الدراسة الحالية جاءت استجابة لتفعيل التكامل المعرفي بين العلوم وخصوصا العلوم الاجتماعية و التي من ضمنها العلوم التربوية العلوم الشرعية و إبراز جوانب هذا التكامل ومرتكزاته المعرفية و المنهجية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مكانة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي:

يعتبر مصطلح التكامل المعرفي من المصطلحات التي دار حولها جدل فلسفي و كوّنت إشكالية في المفهوم الإجرائي لها ؛ إلا أن نهاية هذا الجدل أكّد على حتمية وجود التكامل بين العلوم و المعارف. (الصغير، 2011م، ص255) لأنه كذلك كان نتيجة مترتبة لوجود التنوع و الاختلاف في الحياة بصفة عامة، فهو مبدأ و نمط مطّرد في مقاصد الدين والخلق فالتكامل موجود ومجسّد وملموس بين عالم الغيب وعالم الشهادة و الجسد و الروح و النقل و العقل و القول و الفعل و الدنيا و الآخرة و التصور و التطبيق و الفرد و المجتمع و غير ذلك, (ملكاوي، 1432هـ، ص150)

وبناء على ذلك يمكن بلورة مفهوم التكامل المعرفي حسب ما ذكره (ملكاوي، 1432هـ، ص152) بقوله "هو تلك الصورة المعرفية المتحققة بتفعيل الرؤية الإسلامية للوجود في كل مجالات المعرفة سواء كانت علوم طبيعية أو اجتماعية أو إنسانية أو شرعية".

و أما في التربية الإسلامية فقد جاء القرآن الكريم و السنة و النبوية بتأكيد هذا المبدأ و العمل عليه فقد قرن الله سبحانه و تعالى بين عالمي الغيب و الشهادة في أكثر من تسع مرات في كتابه الكريم منها قوله سبحانه " عالم الغيب و الشهادة العزيز الحكيم " (سورة التغابن: آية 18) و قوله تعالى " هو الله الذي لا إله إلا هو عالم الغيب والشهادة هو الرحمن الرحيم) (سورة الحشر: آية: 22) و الشاهد في هاتين الآيتين وغيرها من الآيات المشتركة معها في المقصود أن دلالات عالم الغيب موجودة و ظاهرة في عالم الشهادة فالأخير هو العالم الملموس و الأول هو العالم المحسوس و بهذا يتجلى لنا التكامل بين العالمين.

وأما في أحاديث النبي ﷺ فقد وردت الإشارة إلى مفهوم التكامل في حديثه الشريف" مثلي و مثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه و أجمله إلا موضع لبنة من زاوية فجعل الناس يطوفون به و يعجبون له و يقولون هلا وضعت هذه اللبنة؟ فأنا اللّبنة و أنا خاتم النبيين "(البخاري، الجامع الصحيح، 1422هـ، حديث 3342) فيوضح لنا النبي الكريم صلوات ربي و سلامه عليه انه جاء في ختام النبيين مكملا لما بدأوه من دعوة التوحيد وبلاغ رسالة رب العالمين للناس كافة.

ولقد أكد كثير من علماء الفكر التربوي الاسلامي رحمهم الله ذلك أيضا في مؤلفاتهم و بين ثنايا آرائهم العلمية فذكر الشافعي في معرض حديثه عن مصدري الوحي الكتاب والسنة أنهما متلازمان لا ينفكان و يكمل كل منهما الآخرة هذا يعني أنهما بمنزلة واحدة " لم تكن السنة لتخالف الكتاب الله و لا تكون السنة إلا تبعا لكتاب الله بمثل تنزيله أو مبينة معنى ما أراده الله فهي بكل حال متبعة كتاب الله تعالى "(الشافعي، دت، ص257)

وأكّد كذلك العلامة ابن خلدون في مؤلّفه على ذلك لا سيما مقدمته الشهيرة فكان يفسر و يحلل على أساس وجود تكامل و انسجام و تناسب بين الأشياء.

كذلك الإمام السيوطي رحمه الله ذكر في الإتقان أن من أراد ان بتبحر في علم التفسير وحده لابد له من خمسة عشر علما هي اللغة و النحو و الصرف و الاشتقاق و علوم البلاغة و علم القراءات و أصول لدين و أصول الفقه و علم أسباب النزول و القصص و الناسخ و المنسوخ و الفقه و الحديث و علم الموهبة (السيوطي، 1418هـ، ص180)

أما الفيلسوف المسلم أبو الحسن العامري فقد نبه و أشار إلى التكامل المعرفي بين العلوم الشرعية و المنطقية مع احترام أصحاب كل صناعة (العامري، 2006م، 120) وأما السعدي فيذكر أن " العلوم الكونية و الفنون العصرية الصحيحة النافعة داخلة ضمن علوم الدين و أعماله ليست منافية لها" (1432هـ ، ص470)

على هذا المنهج فإن علماء الفكر التربوي الإسلامي الذين تبنوا التكامل المعرفي بين العلوم وقفوا على معطيات تاريخية و حضارية و انطلقوا من رؤية فلسفية عميقة جميعها منطلقة من الإسلام.

أما مبدأ التخصص و الموسوعية عند العلماء المسلمين كان واضحا و حاضرا في أذهانهم فعلي الرغم من أن اغلبهم يجمع أكثر من علم و يتبحر فيه من حيث التحصيل و التأليف نظرا لما يمتلكونه من همة عالية كانوا يتميزون أيضا باهتمامهم بالتخصص العلمي، فتشكل لديهم عدة درجات للتكامل المعرفي منها التكامل المعرفي داخل التخصص والذي ظهر من خلال استقراء حياتهم العلمية وأفكارهم التربوية أمثال الأعلام (ابن تيمية، ابن حزم، ابن العربي، أبو حيان التوحيدي، ابن خلدون، الشاطبي، ابن القيم، السيوطي، النووي) والتكامل المعرفي في اختصاصات متقاربة أو تكامل معرفي في اختصاصات مختلفة مثل بن رشد الحفيد (الطب و الفقه و الفلسفة) الكندي (المنطق – الحساب – الطب و الهندسة، و النجوم والجغرافيا وغيرها) ومنهم من يتفرغ لعلم و احد بذل فيه الجهد و الوقت إلى جانب امتلاكه معلومات وافية عن التخصصات الأخرى.

وبعد هذا العرض الموجز عن مكانة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي و الذي اكتفت الدراسة الحالية بالإشارة إليه كمدخل توضيحي قبل إبراز المرتكزات العلمية والمنهجية

بين علمين جليلين علم الأصول الإسلامية للتربية و علم الفقه وأصوله، فكلاهما يكمل الأخر حسب دوره و مصدره فتنسجم المخرجات المعرفية منهما إلى أفكار منهجية و علمية تربوية تثري التربية الإسلامية و تمكنها من الوقوف شامخة أمام المستحدثات والنوازل التربوية كما سيتم بيانه في المحور التالي والذي سيناقش ويبرز مدى العلاقة الجوهرية بين العلمين الجليلين و كيف يثمر التكامل بينهما نموذج حياً وواقعياً للفكر تربوي إسلامي رشيد و متجدد .

مرتكزات التكامل المعرفي بين علمي أصول التربية الإسلامية والفقه وأصوله:

يظهر للباحث في الدراسات التربوية من منظور شرعي أن هناك العديد من الموضوعات و المباحث التربوية التي لها تأصيل شرعي في الوحي المطهر أو من المصادر الشارحة لها و القائمة عليها كالفقه و أصوله ومن هذا المنطلق رأت الباحثة أن تمحور ذلك في صورة مرتكزات و تبرز العلاقة و الانسجام بين العلوم على النحو التالي:

1- أن الإنسان هو محور اهتمام الشريعة و الفكر التربوي الاسلامي :

إن مدار الأحكام في الفقه وأصوله قائم على تحقيق مقاصد الشريعة الخمس و التي تعتبر من جهة أخرى أصل من أصول التربية الإسلاميَّة، وهذه المقاصد اتفقت على حمايتها جميع الديانات السماويَّة "فنسْخُ الشرائع السابقة لم ينل المقاصد المحفوظة في كل ملّة، إذ لم يُنسخ حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والعرض" (الرافعي، 1431هـ، ص 34). وما ذلك إلا لأهميتها و ثباتها و استحالة استمرار الحياة الانسانية بإهمالها و ورعايتها و عدم الاهتمام بها.

قال تعالى (شَرَعَ لَكُم مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ عَلَى الْمُشْرِكِينَ مَا تَدْعُوهُمْ إِلَيْهِ اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَن يُنِيبُ) (سورة الشورى: آية:13) (يفسر الشوكاني- رحمه الله- الآية بقوله" الْخِطَابُ فِي قَوْلِهِ (شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ) لأمة محمد صلّى الله عليه وسَلَّمَ، أَيْ: بيَّنَ وأَوْضَحَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وصَّى بِهِ نُوحًا مِنَ التَّوْحِيدِ ودِينِ الإسلام وأصول الشَّرَائِعِ الَّتِي لَمْ يَخْتَلِفْ فِيهَا الرُّسُلُ وتَوَافَقَتْ عَلَيْهَا الْكُتُبُ." (بن الشوكاني، 1414هـ، ص607).

ولا يخفى على كل ذي لُبٍّ أن هذه الكليات أو الضروريات تختص فقط بالإنسان دون غيره من الكائنات، فكأنّ الحال إذن أنّ مدار اعتناء الفقه وأصوله بالإنسان، وما يحقق مصالحه ويدْرأ عنه المفاسد ليقوم بالعبادة القولية والفعلية (أصول الشرائع) على أكمل وجه كما أمر جلَّ وعلا، و على الصعيد الاخر نجد أن الإنسان هو محور التربية الإسلاميَّة ومرتكزها الأساسي، فلا تقوم التربية الإسلاميَّة إلا به وعليه ملبية لحاجاته، قائمة باحتياجاته، و مدافعة عن ضرورياته.

2- الثراء الفكري و المنهجي و التربوي عند المفكرين الفقهاء:

ذكرت بعض كتُبِ التاريخ والسير والعلوم عناية العلماء المسلمين بالتربية والتهذيب، فالإمام الشوكاني وهو من علماء التفسير كانت له بصمة علمية و فكرية في علم التربية الإسلامية، خاصة في مجال الطبيعة الإنسانيَّة، فيرى أنها طبيعة محايدة ولها قابليَّة للتشكيل من خلال العمليَّة التربويَّة، وتحت سلطان القدوة وتأثيرها. (عوض وآخرون، 1420هـ، ص88).

وكذلك العالم ابن سحنون التّنوخي وهو من أوائل المربين الفقهاء الذين ظهرت نزعته الفقهيَّة الواضحة على كتاباته التربوية بدرجة عالية، فقد كان يحرص في مؤلفاته على أن يقرّر

آراءه بأحاديث نبويَّة وآثارٍ بروايات مختلفة، مثل ما ذكر في فضل تعلّم القرآن الكريم. (علي، د.ت، ص77).

و كذلك الحال مع أبو الحسن علي بن محمد القابسي وكتابه (الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين)،و أبو الحسن الماوردي في كتابه (أدب الدين والدنيا)،والقاضي ابن العربي في كتابه (العواصم والقواصم) وهم من أعلام التربية الإسلامية و الفقه رحمهم الله- تعالى- أجمعين.

إذن يلاحظ القارئ أن العلاقة بين العالم والمتعلم، أو بين المعلم والتلميذ سواء كانت هذه العلاقة تمس الجانب العلمي أو المادي، من القضايا المحوريَّة والمسائل الأصيلة التي استقطبت اهتمامات علماء الاتجاه الفقهي؛ نظرًا لما أشرنا إليه من قيامهم بالتدريس و التعليم لعامّة النّاس وخاصّة طلبة العلم و التأليف أيضا في ذلك تمهيدا و تعليما للأجيال التي ستسير و تقتفي آثرهم في التدريس و التعليم، وحيث كان من الضروري أيضا النظر لطرفي العمليَّة التعليميَّة بعين التوازن و الإنصاف و إيفاء كل ذي حق حقه. (علي، د.ت، ص 75). و من خلال ما سبق يتضح لنا أن التراث الفقهي غني و ثري بتناول موضوعات تربوية تمس تربية الإنسان المسلم.

3- اعتبار مقاصد الشريعة أصل من أصول الإسلامية للتربية :

مقاصد الشريعة هي روح الفقه الإسلامي وأصوله، وكل منهما يؤثّر ويتأثر بالآخر تأثيرًا إيجابيًّا صِرْفا، وجعل العلماء لهذه المقاصد مراتب حسب قوة المصلحة، وهي الضروريات والحاجيات و التحسينات (الجيزاني، 1427هـ، ص236).و لقد جعلت التربية و ما يشملها من حضانة، و ارضاع من ضمن المراتب ؛و "إن الضروريات هي: حفظ الدين ، و النفس، والعقل، والعرض، والمال .أو بعبارة أخرى في الدين، والدماء والإبضاع، والأموال، والأعراض. ولا يمتنعون عن إضافة ما هو ضروري إلى هذه الضروريات كالتربية والحضانة، وأصل البيع، ولعل هؤلاء بنوا تحديدهم للضروريات على حرص الشارع على عدم إضاعتها وتخصيصها بعقوبات محددة ومشددة." (الرافعي، 1431هـ، ص308).

وفي المقابل فإن التربية الإسلاميَّة تهدف إلى حماية وحفظ الإنسان، وما يتعلق به من نواح عقائديَّة ونفسيَّة وفكريَّة واجتماعيَّة واقتصاديَّة.

4- مجال النوازل التربوية (غير الفقهية):

لقد ارتبط مفهوم النوازل بالفقه الإسلامي ارتباطًا وثيقًا، فإذا ذُكر لفظها ارتبط مباشرة في ذهن السامع أنها النوازل الفقهيَّة التي تحتاج إلى إصدار حكمٍ شرعيٍّ من مجتهدين متخصصين، إلا أن الأمر أوسع من ذلك بكثير ودائرة النوازل لا تقتصر فقط على الجانب الفقهي، وإنما تتعداه إلى جوانب علميَّة مختلفةٍ منها الجانب التربوي بمجالاته المتعددة، كما أكّد ذلك الجيزاني فقال: "تنقسم النوازل من حيث النظر إلى موضوعها إلى نوازل فقهيَّة، ونوازل غير فقهيَّة، مثل النوازل العقديَّة؛ كظهور بعض الفرق، والنحل، والصور المستجدة للشرك،...و هنالك قضايا تربويَّة حادثة، واكتشافات علميَّة مبتكرة، وبهذا يعلم أن مصطلح فقه النوازل؛ يشمل جميع النوازل، فقهيَّة كانت أو غير فقهيَّة." (الجيزاني، 1427هـ، ص28).

وبما أن النازلة الفقهيَّة لها طبيعتها، وخصائصها، ولا يتصدر لها إلا أهل الاختصاص الشرعي البحت؛ فإن النازلة التربويَّة، تسير في خطٍّ موازٍ لها؛ إذ تكتسب طبيعتها وخصائصها من

مجالها التربوي؛ ولا يتصدر لها إلا المتخصص وبالأخص التربوي الفقيه. وجميع النوازل على اختلاف تصنيفها، تكتسب الطابع الإسلامي الذي يُلزم التعامل معها وفق ضوابطه وحدوده.

وعملاً بمبدأ أصولي هو أن "الألفاظ قوالب للمعاني" محمد إسماعيل الحسني، إجابة السائل شرح بغية الآمل، (بن أحمد وآخرين، 1407هـ، ص 231) فاللفظ هو مصطلح النوازل التربويَّة، والمفهوم هو المعنى أو الصورة الذهنيَّة التي ترد إلى ذهن السامع عند ذكر هذا المصطلح. عمدت الباحثة إلى توضيح المراد بمفهوم النوازل التربوية. والتي يُقصد بها: قضايا و وقائع تختصُّ بجانب التربية والتعليم في المجتمع المسلم، وترتبط بواقع الناس وأحوالهم ومجتمعاتهم تكتسب طابع العصر الذي ظهرت فيه يكثر الجدل حولها؛ لتداخل وتعقيد عناصرها.

ويشمل التعريف السابق بعض دلالات مفهوم النوازل التربويَّة، منها: شمول الدين الإسلامي لنوازل التربية الإسلاميَّة ومستجداتها، والإنسان هو محور العمليَّة التربويَّة، والاهتمام بقضاياه التربويَّة اهتمام به، و التأكيد على مبدأ الاستخلاف في الأرض بتحقيق وتحكيم الشريعة الإسلاميَّة في نوازل التربية والتعليم، و التأكيد على قوة وحيويَّة الأصول العقدية والفكريَّة للتربية الإسلاميَّة من خلال الاعتماد على أصول الدين وشرائعه في تقويم أمور المسلم. من خلال التعريف السابق للنوازل و من الاطلاع على بعض كتب فقه النوازل عامة وطبيعة بعض النوازل التربويَّة يمكن تحديد أبرز خصائص النازلة التربويَّة، وهي أنها تتصف بواقعها من حيث الزمان، والمكان، والبيئة الاجتماعيَّة، والفكريَّة التي وجدت فيها، و قد تكون لها أصول تاريخيَّة؛ ومن ثم تكون قد اكتسبت فقط سمة التطور والحداثة، وقد تكون جديدةً لم يُسبق لها، و بما أن النازلة هي قضايا ومشكلاتٌ معاصرةٌ؛ إذن اكتسبت خصوصيَّة العصر وطبيعته، و أنها قضايا واقعيَّة تحدث للناس، والكل متلهف لمعرفة رأي الشرع فيها، كما أنها تتميز بالتعقيد وكثرة التداخل ودقة فهمها وصعوبة حلِّ معضلاتها، وتحتاج إلى مزيد جهدٍ، وإلى إمعان نظرٍ، وعدم تسرعٍ في الحكم والرأي، و تسبب الحرج والضيق وكثرة الأسئلة ، و من أمثلة هذه النوازل التربويَّة المدارس الدوليَّة (الهاشمي،، 1438هـ).

5- توظيف دراسة النازلة الفقهيَّة لدراسة تطور التربية الإسلاميَّة الاجتماعي والفلسفي:

بما أن التربية الإسلاميَّة علم له صلة قويَّة بالعلوم الشرعيَّة ؛فإنها وضعت من ضمن طائفة الأقسام التي يمكن أن تنزل بها نوازل تمس أسسها الأصوليَّة، مثل (انتقال بعض المعتقدات والايدولوجيات) أو الفكريَّة (مثل العولمة والعلمانيَّة) أو الفلسفيَّة (مثل البرجماتيَّة والتقدميَّة)، ومن ثم تعامل معاملة النوازل التربويَّة. (الجيزاني، 1427هـ، ص100).

وكما أنه يمكن الاستفادة من النوازل الفقهيَّة في استجلاء قضايا مختلفة، كما أظهر لنا كتاب (النوازل والمجتمع) لعمر بنميرة الذي هدف إلى دراسة تاريخ البادية بالمغرب الوسيط في القرن الثامن والتاسع الهجري، حيث استخدم المؤلف المصادر الفقهيَّة لاستخلاص تاريخ بادية المغرب الوسيط في القرنين الثامن والتاسع الهجريين، وبالتحديد لجأ إلى النوازل الفقهيَّة كمستندات تاريخيَّة، فعكف على قراءة وتصنيف كتب الفقه عامة والنوازل خاصة لمؤلفي ذلك العصر مثل العالم اللونشريسي، ومن ثم استخلاص التاريخ من أسئلة المستفتين وإجابات المفتين، وقد أشار إلى ما تطرحه النوازل من مشكلات: "تعكس بنية اجتماعيَّة جامدة أو بطيئة التطور، فإن استغلالها يقتضي وضعها في منظور دراسة للبنى في المدى الطويل، وذلك بافتراض شبه ركود

في مجتمع القرون الأخيرة على الأقل" (بنميرة، 1433هـ، ص11-13-15). وأسهم الكتاب في نجاح فكرة توظيف النوازل التربويَّة في التاريخ.

فعلى غرار ذلك يمكن الاستفادة أيضًا من النوازل التربوية وبتوظيفها في معرفة الحالة التعليميَّة والاقتصاديَّة، فمثلا نجد أن بلاد الأندلس بلغت في القرن الخامس الهجري مستوى رفيعًا ومتقدمًا في المجال العلمي والمعرفي، وكان من ضمن ميادين التعليم ومؤسساته المساجد التي انتشرت بأعداد كبيرة جدًّا في مشرق الأندلس ومغربها، مما جعلها من ضمن المؤسسات التي تحتضن الأطفال لتقوم بتعليمهم وتأديبهم ونتيجة لذلك نجد أن ابن عبدون التجيبي نهى عن تأديب الصبيان في المساجد، فإنهم لا يتحفظون من النجاسات بأرجلهم ولا من ثيابهم، فإن كان ولا بدَّ ففي السقائف.(بهجت،1400هـ، ص 244) ومن خلال هذه الفتوى يستطيع القارئ أن يقدر أمورًا تربويَّة عديدة، منها أن المسجد كان من ضمن المؤسسات التعليميَّة والتي قد تشمل الأطفال، إضافة إلى ذلك شدة الإقبال على العلم والتعليم، وإلا لما استثنى ابن عبدون صاحب رسالة الحسبة سقائف المسجد من تعليم الصبيان، وفي هذا تنبيه على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأندلس. وعليه فإن مجال النوازل التربويَّة يعدُّ رافدًا من روافد الفكر التربوي للعصر الذي نزلت فيه.

6- اعتبار فقه التربية الإسلاميَّة من الفقه في الدين:

إن النبي صلوات ربي وسلامه عليه قال "مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ" (محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المسند المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، (الناصر، ص103، رقم 3116).جاء في شرحه "إِثْبَاتِ الْخَيْرِ لِمَنْ تَفَقَّهَ فِي دِينِ اللَّهِ وَأَنَّ ذَلِكَ لا يَكُونُ بِالِاكْتِسَابِ فقَطْ بل لِمَنْ يَفْتَحُ اللَّهُ عَلَيْهِ بِهِ وَأَنَّ مَنْ يَفْتَحِ اللَّهُ عَلَيْهِ بِذَلِكَ لا يَزَالُ جِنْسُهُ مَوْجُودًا حَتَّى يَأْتِيَ أَمْرُ اللَّهِ....وقَالَ النَّوَوِيّ يحْتَمل أَنْ تَكُونَ هَذِهِ الطَّائِفَةُ فرْقَةً مِنْ أَنْوَاعِ الْمُؤْمِنِينَ مِمَّنْ يُقِيمُ أَمْرَ اللَّهِ تَعَالَى مِنْ مُجَاهِدٍ وفَقِيهٍ ومُحَدِّثٍ وزَاهِدٍ وآمِرٍ بِالْمَعْرُوفِ وغَيْرِ ذَلِكَ مِنْ أَنْوَاعِ الْخَيْرِ ولَا يَلْزَمُ اجْتِمَاعُهُمْ فِي مَكَانٍ واحِدٍ بل يَجُوزُ أَنْ يَكُونُوا مُتَفَرِّقِينَ". (بن حجر، 1379هـ، ص164).

بناء عليه نخرج من نص الحديث السابق وشرحه بدلالة تربويَّة بارزة، وهي أن الخيريَّة منوطة بالفهم الصحيح السليم المبني على معتقد صحيح لأي علم من علوم الدين، وما التربية الإسلاميَّة إلا علم مستوحًى من كتاب الله- عزَّ وجلَّ- أو سنة نبيه ﷺ، فكيف إذا جُمعت التربية الإسلاميَّة بعلم الفقه وأصوله!. كما أن هناك قاسمًا مشتركًا بين أصول الفقه وتربية العقل المسلم، تبرز في تنمية التفكير الناقد، فكلاهما يعتمد على التفكير المنطقي المتسلسل، إلا أن أصول الفقه يزيد باهتمامه بالدلالات اللغويَّة في تقعيده للقواعد الأصولية (الشريوفي، 1435هـ، ص322)، والاهتمام بالعقل وتزكيته وحمايته من الانحراف من أوْلى مجالات التربية الإسلاميَّة لتحقيق أهدافها وغاياتها.

7- الاستفادة من توظيف المنهج الأصولي ضمن مناهج البحث في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة:

يمثل المنهج الأصولي أحد ثمرات الإبداع الحقيقي للعقليَّة الفقهية الإسلاميَّة، لما يشمله من ترتيب منطقي ومنهجي للوصول الى الحقيقة المعرفية و يمكن اتخاذ المنهج العلمي المتبع عند الأصوليين والذي يعد نموذجًا تجري عليه بعض التعديلات لتسير عليه منهجيَّة البحوث التربويَّة في المجال الإنساني والاجتماعي. و ذلك لاختلاف الظواهر الاجتماعية و الإنسانية عن القضايا

الفقهية و لذلك لا يمكن ترك المنهج الأصولي بالكلية و إهماله وعدم الاستفادة منه في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية"(العلواني، 1409هـ، ص50) و انما يتم استخدامه بتكامل معرفي و بانسجام بينه و بين المناهج البحثية الاخرى.

ثامنا: الدعائم الثلاث المشتركة بين مفكري التربية وأصول الفقه:

ترى الدِّراسَة الحالية أن هناك ثلاث دعامات يشترك فيها مفكرو التربية و الفقه و اصوله ، وهي: صحة المعتقد، والاستمراريَّة، واستيعاب ما ينزل ويستجد في حياة الإنسان وواقعه المعاصر "فالتوسع في ميدان التربية... أصبح يحتاج إلى استحداث علم خاص يبحث القضايا التربويَّة بأسلوب فقهي يقرر الكليات التربويَّة، وهو فقه التربية الذي يتضمن آراء الفقهاء المختصين في قضايا ومسائل التربية ويكسب الدارس رؤية فقهيَّة شموليَّة.". (التويم، 1431هـ، ص9).وبناء على ما ذلك تتأكد الحاجة إلى تأصيل منهجي تربوي، يستند على علم مبني أصلا على فكرة الأصول، ويزداد الأمر أهميَّة حينما يكون هذا المستند هو علم أصول الفقه الذي برع فيه المسلمون، بل كان- وما يزال- لهم بصمة قويَّة في مجال الكتابة والتصنيف ولبنة راسخة في بناء فنون وتصانيف مختلفة.

فالمتأمل في كتابات الأصوليين يجد ترتيبًا منطقيًّا متسلسلًا للأفكار يكون تارة سببًا في توليد حقائق جديدة، وتارة منشطًا للفهم وموسعًا لمدارك العقل السليم، إضافة إلى إرشاده وتوجيهه لحل كثير من المشكلات أو المعضلات التي تنزل بالمسلمين، مما أكسبه قابليَّة للتجديد وخاصيَّة المرونة حسب الأحوال والأزمنة والأمكنة. وهناك حقيقة علميَّة ذكرها الامام الشاطبي رحمه الله تعالى وهي "تبعيَّة العقل للنقل مع حتميَّة استناد العقل عليه" (الشاطبي، 1417هـ، ص125) و هي الفارقة بين التربية الإسلاميَّة في التراث الإسلامي والتربية الغربيَّة القائمة على فلسفة متناقضة تركن الى العقل و تسلم به دونما مرجعية شريعة مستمد من وحي رباني. فالفلسفة الغربيَّة فلسفة ماديَّة جدليَّة بحتة، قد يتصور أنها تحتكم إلى قواعد وأسس ونظريات ومسلَّمات قويَّة، إلا أن حقيقتها وواقعها لا يعكس ذلك دائما؛ لأنه قد ثبت فشل بعضها في ذلك، فبعض هذه القواعد والأسس والنظريات أخذت حظَّها من الشهرة والتجريب، ثم انطفأت وبنيت عليها- أو بعد دحضها- نظريات ومسلمات تربويَّة جديدة مثل نظريَّة التطور للعالم داروين. أما في التربية الإسلاميَّة فإن المعرفة فيها محكومة بسياج النص والدليل، و ما تبعهما من فنون تحقق مقاصد الشريعة الإسلاميَّة من خلق الإنسان، "فأرجع علماء الأصول كل الأدلة الشرعيَّة إلى الكتاب والسنة، بل أرجعوا السنة كذلك إلى الكتاب، فقالوا بأن أصل الأحكام واحد، وهو قول الله تعالى، إلا أن فهمها لا يكون إلا بقول رسول الله ﷺ فقط، إذ إن الاجماع يدل على أن الأمة استندت إلى قوله ﷺ." (الغزالي، د:ت، ص 64).

لذا تتميز أسسها، و منطلقاتها ، وقواعدها بالثبات والاستمراريَّة والشمول والمرونة، وليس هذا بمستغرب ما دام أن مدارها على علوم الوحي الذي هو من خالق النفس العليم بتكوينها والخبير بما يصلحها، يقول جلَّ وعلا "إِنَّ رَبَّكُمُ اللّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثاً وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِهِ أَلاَ لَهُ الْخَلْقُ وَالأَمْرُ تَبَارَكَ اللّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (سورة الأعراف: آية54) فالخلق متعلق بالأمور الكونيَّة والأمر مختص بالأمور الشرعيَّة (الأسمري، 1433هـ، ص 225) وقال تعالى" الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ

فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلَا تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى" (سورة النجم: آية 32) ذكر ابن كثير- رحمه الله تعالى- في تفسيرها " أَيْ: هُوَ بصِيرٌ بكمْ، عَلِيمٌ بأَحْوَالِكُمْ، وأَفْعَالِكُمْ، وأَقْوَالِكُمُ الَّتِي تَصْدُرُ عَنْكُمْ وتَقَعُ مِنْكُمْ." (ابن كثير، 1420هـ ، ص46).

9- الأشباه والنظائر التربويَّة وعلاقتها بالتربية المقارنة :

يعتبر مجال الأشباه و النظائر فن من فنون العلم وثمرة من ثمار الإبداع الفكري عند علماء المسلمين، وهو من أجلِّ أنواع فنون الفقه وبقيَّة العلوم، ويقصد بمصطلحي الأشباه والنظائر في اللغة: الأشباه: شبه والجمع أشباه. وتشابَه الشيئان واشتبها – أشْبه كل واحد منهما صاحبه.(أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم، دار إحياء التراث العربي، بيروت 1417هـ، ج3،ص372).

شبه: الشِّبْهُ والشَّبَهُ والشَّبِيهُ: المِثْلُ، والْجَمْعُ أَشْباهٌ. (الرازي، 1415هـ، ص 161). والشِّبْهُ، بالكسْرِ والتّحْريكِ ج أَشْباهٌ. (الزبيدي، د.ت، ص 411).

أما النظائر:" ج مؤنث سالم لنظيرة، (ج مؤنث سالم لنظائرُ:) مُناظِر، وشبيه، ومساوٍ ،ومثل في الأهميَّة أو الرُّتبة، أو الدَّرجة .فلان مُنقطِعُ النَّظير: ليس له شبيه "أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربيَّة المعاصرة، مرجع سابق، ج 3، ص 2234. و"(النّظر) المْثل،(النظير) المناظر والمثيل والمساوي، (ج) نَظَائِر ويُقَال عددت الْأَشْيَاء نَظَائِر مثنى مثنى ". (مصطفى وآخرون، د.ت، ص 932).

وهناك فرق بين المثل والنظير فالمثلين ما تكافآ في الذات، والنظير ما قابل نظيره في جنس أفعاله، وهو متمكّن منها كالنحوي نظير النحوي لأنهما تناظرا في الفعل و اختلفا في الذات، وإن لم يكن له مثل كلامه في النحو أو كتبه فيه، ولا يقال النحوي مثل النحوي؛ لأن التماثل يكون حقيقة في أخص الأوصاف وهو الذات.(العسكري، د:ت، ص 326) وأصلهما: لمصطلحي الأشباه والنظائر أصول تاريخيَّة شرعيَّة، منها: أن عمر- ﷺ- قال في كتابه إلى أبي موسى الأشعري ﷺ، فيما يتعلق بإرشاده إلى مبادئ القضاء: "الفهمَ الفهمَ فيما يختلج في صدرك مما لم يبلغك في الكتاب والسنة، اعرف الأمثال والأشباه، ثم قِسِ الأمور عند ذلك، فاعمِد إلى أحبها إلى الله وأشبهها بالحق فيما ترى". (عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، مرجع سابق، ج1، ص 7)والمعنى: "إذا وقعت واقعة لا تعرف جوابها فرُدّها إلى أشباهها من الحوادث، تعرف جوابها" (عمر بن محمد بن إسماعيل النسفي، طلبة الطلبة، المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد،1311هـ، ج1،ص130) كذلك أن عبد الله بن مسعود- ﷺ- قال: " لقد عرفتُ النظائر التي كان رسول الله- ﷺ- يقرن بينهن. قال: فذكر عشرين سورة من المفصّل، سورتين في كل ركعة" علي بن محمد المنير الاسكندراني، المتواري على تراجم أبواب البخاري، (أحمد، 1407هـ، ص103) قيل في وجه استعماله لهذه الكلمة: "أن تلك السور سُمّيت نظائر لاشتباه بعضها ببعض في الطول" (الزبيدي، د: ت، ص149-252-255. وقيل: "أي السور المماثلة في المعاني كالموعظة ،أو الحكم ،أو القصص. لا المتماثلة في عدد الآي ، لما سيظهر عند تعيينها. قال المحب الطبري: كنت أظن أن المراد أنها متساوية في العد، حتى اعتبرتها فلم أجد فيها شيئًا متساويًا". (بن حجر، د.ت، ص303).

ومن خلال الأصلين السابقين يمكن القول بأن الأشباه والنظائر مصطلح يمكن إطلاقه في أي علم من العلوم، يمكن جمع أشباهه، ونظائره للخروج بأهداف محددة ؛كإبراز الفروقات، أو المزايا أو الوقوف على المقارنات للخروج بحلول أو نتائج جديدة. وليس مصطلحًا خاصًّا بعلم الفقه

وأصوله، وإنما اشتهر الارتباط بهما فقط. وتأكيدًا لهذه النتيجة أورد بعض المجالات التي تناولت فن الأشباه والنظائر أو الوجوه والنظائر ومن ثمّ تعليقا ختاميا يوضح المراد كالتالي:

10-الأشباه (الوجوه) والنظائر في القرآن الكريم:

إن علم الوجوه والنظائر فرع من فروع علم التفسير، أو هو جانب من التفسير الموضوعي، ألفت فيه كتب عدة و سأورد تعريفا له من مقدمة مؤلفين صنفا في هذا الفن و هما كتاب (نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر في القرآن الكريم) وكتاب (الوجوه والنظائر في القرآن العظيم)، فعرّف ابن الجوزي الوجوه والنظائر حيث قال: "واعلم أن معنى الوجوه والنظائر: أن تكون الكلمة الواحدة قد ذكرت في مواضع من القرآن الكريم على لفظ واحد، وحركة واحدة، وأريد بكل مكان معنى للكلمة غير معناها في المكان الآخر، وتفسير كل كلمة بمعنى يناسبها غير معنى الكلمة الأخرى، هذا ما يسمى الوجوه، أما النظائر: فهو اسم للألفاظ، وعلى هذا تكون الوجوه اسمًا للمعاني، ومن هنا كان الأصل في وضع كتب الوجوه والنظائر." (ابن الجوزي، 1394هـ، ص2)

أما البلخي فقد أورد في مقدمته أن "معنى الوجوه والنظائر أن تكون الكلمة الواحدة ذكرت في مواضع من القرآن على لفظ واحد وحركة واحدة، وأريد بكل مكان معنى غير الآخر، فلفظ كل كلمة في موضع نظير لفظ الكلمة المذكورة في الموضع الآخر، وهذا هو النظائر، وتفسير كل كلمة بمعنى غير معنى الآخر هو الوجوه. إذن النظائر: اسم للألفاظ، والوجوه اسم للمعاني، وكتاب الوجوه والنظائر لمقاتل بن سليمان أقدم كتاب وصل إلينا في هذا الموضوع، ويضم هذا الكتاب ستًّا وسبعين ومئة لفظة أولها لفظة (الهدى) وآخرها لفظة (فوق)." (البلخي، 1427هـ، ص7-8).

-الأشباه (الوجوه) والنظائر في الحديث النبوي:

لم يقتصر هذا النوع من العلوم على القرآن الكريم فحسب، وإنما شمل أيضًا حديث رسول الله- ﷺ-، فالوحي المطهر يشمل القرآن الكريم المتعبَّد بتلاوته والحديث النبوي بنوعيه القدسي والنبوي، قال تعالى "وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلاَّ رِجَالاً نُّوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ" (سورة النحل: آية 43- 44) ذكر السعدي تفسيرا لها "أي: القرآن الذي فيه ذكر ما يحتاج إليه العباد من أمور دينهم ودنياهم الظاهرة والباطنة، وهذا شامل لتبيين ألفاظه وتبيين معانيه، وفيه فيستخرجون من كنوزه وعلومه بحسب استعدادهم وإقبالهم عليه". (السعدي، 1432هـ، ص441). وعن المقدام بن معد يكرب أنّ رسول الله- ﷺ- قال: "ألا إنّي أوتيت القرآن ومثله معه، ألا يوشك رجل شبعان على أريكته يقول: عليكم بهذا القرآن، فما وجدتم فيه من حلال فأحلّوه، وما وجدتم فيه من حرام فحرّموه، ألا وإنّ ما حرّم رسول الله- ﷺ- كما حرَّم الله."(الترمذي، ص38، رقم 2664).

و "عنَّ أَبَي هُرَيْرَةَ قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ يَقُولُ بعِثْتُ بجَوَامِعِ الْكَلِمِ ونُصِرْتُ بالرُّعْبِ وبَيْنَا أَنَا نَائِمٌ أُتِيتُ بمَفَاتِيحِ خَزَائِنِ الْأَرْضِ فوضِعَتْ في يَدِي قَالَ مُحَمَّدٌ (أَبُو عَبْدِ اللهِ) وبَلَغَنِي أَنَّ جَوَامِعَ الْكَلِمِ أَنَّ اللهَ يَجْمَعُ الْأُمُورَ الْكَثِيرَةَ الَّتِي كانَتْ تُكْتَبُ في الْكُتُبِ قَبْلَهُ في الأمر الْوَاحِدِ والأَمرَيْنِ أو نَحْوَ ذَلِكَ." (البخاري، ص 36، رقم 7013).

وبالنظر والتتبع والتدقيق والمقارنة من أهل الاختصاص في الحديث ؛ يمكن القول بأن التعريف السابق للوجوه والنظائر يصدق على كثير من الألفاظ النبويَّة، حيث تجد للكلمة الواحدة معاني متعددة في مواضع مختلفة من الأحاديث، وقد تطرق علماء الحديث إلى هذا اللون من علوم الحديث، غير أنهم لم يفردوه بمؤلفات خاصة تحت عناوين مختلفة، وإنما تطرق بعضهم إلى هذا الموضوع ضمن مباحث غريب الحديث و تصحيفات المحدثين، وهناك كتب تحتوي على كمٍّ معتبر من الوجوه والنظائر الحديثيَّة، أما كتب المؤتلف والمختلف فهي تغطي ما يأتلف خطُّه، ويختلف لفظُه من أسماء الرواة، وكناهُم، وأنسابهم من الصحابة، والتابعين، ومن بعدهم من الخالفين، فموضوعها إذن هو الأسانيد دون المتون ك (المؤتلف والمختلف) للدار قطني وهذا النوع من الدِّراسَات في الوجوه والنظائر الحديثيَّة يندرج تحت محورين أساسين أحدهما كونه يشكل جانبًا من جوانب علم الحديث الموضوعي، بحيث يتتبع البحث اللفظة من الكلمات النبويَّة ثم يجمع الأحاديث التي ترد فيها تلك اللفظة أو مشتقاتها من مادتها اللغويَّة، وبعد سبر الأحاديث يمكن الوقوف على دلالات الألفاظ في مختلف مواطن ذكرها، ومن ثمَّ تحديد وجهة ومقصد التوجيه النبوي. والثانية: أن هذا النوع من الدِّراسَات يدخل ضمن إبراز بلاغة وإعجاز الحديث النبوي الشريف. (حميداتو، 1436ه).

وبناء عليه يمكن القول "إن مصطلح الوجوه والنظائر قياسًا على ما في العلوم الأخرى يمكن إطلاقه في ألفاظ المتن الحديثي لتتحقق الغاية منه، أما أن نعتبر الوجوه والنظائر مقابلة للمؤتلف والمختلف فهذا لا يصح؛ لضيق معنى المؤتلف والمختلف المستقر الآن في علوم الحديث، بينما الوجوه والنظائر أوسع معنى، والله أعلم."

-الأشباه والنظائر في النحو:

هذا عنوان الكتاب الذي ضمّن فيه الإمام جلال الدين السيوطي القواعد النّحويَّة ذوات الأشباه والنظائر، وخرّج عليها الفروع، وأضاف لها من الضوابط والاستثناءات، وزاد عليها من النوادر الغريبة والألغاز كما ذكر ذلك في مقدمة كتابه. (السيوطي، 1407ه، ص2).

وأوضح أن السبب الحامل له على تأليف ذلك الكتاب قوله: "أني قصدت أن أسلك بالعربيَّة سبيل الفقه فيما صفّه المتأخرون فيه وألّفوه من كتب الأشباه والنظائر" (السيوطي، 1407ه، ص2).

وفي تسبيب السيوطي- رحمه الله- لتأليفه هذا الكتاب دلالة على أن نوع الأشباه والنظائر لا يقتصر فقط على الفقه، وإنما يمكن استعماله في العلوم الأخرى، ما دام أن الهدف واحد، وهو ضبط جزء من العلم بطريقة منهجيَّة صحيحة، وسليمة للمتخصص والمبتدئ، فتزيد المتخصص جمعًا ودراسة وبحثًا وتدقيقًا ومقارنة، وأما للمبتدئ فتجمع له شتات المتفرق في نظره، وتركز له المعلومات وتزيده حدة في مجاله.

-الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليَّة والمخضرمين:

هذا الكتاب ألّفه الخالديّان وهما أبو بكر محمد وأبو عثمان سعيد ابنا هاشم، وموضوعه كما ذكر مؤلّفاه في المقدمة "نُضمّن رسالتنا هذه مختار ما وقع إلينا من أشعار الجاهليَّة، ومن تبعهم من المخضرمين ونجتنب أشعار المشاهير لكثرتها في أيدي الناس، فلا نذكر منها إلا الشيء اليسير،.... ونذكر أشياء من النظائر إذا وردت والإجازات إذا عنت، ونتكلم عن المعاني المخترعة والمتبعة، ولا نجمع نظائر البيت في مكان واحد، ولا المعنى المسروق في موضع، بل نجعل ذلك في

موضع ذكره." الخالديان، الأشباه و النظائر من أشعار المتقدمين و الجاهلية و المخضرمين. (يوسف، 1965م، ص34).

إذن هدف الكتاب هو إبراز فضل السبق إلى المعاني الشعريَّة للمتقدمين والمخضرمين والجاهليين، بعقد المقارنة بينهم عن طريق تتبع وإيراد الأشباه والنظائر للمعاني المختلفة من كلامهم، وحين أوردوا الأشباه والنظائر ؛أوردوا معها فوائد وإيضاحات لبعض النقاط الغامضة، وتنبيهات على فرائد لا تخلو من الأهميَّة.

الأشباه والنظائر في قواعد وفروع (فقه الشافعيَّة) للسيوطي:

يذكر السيد في مقدمة الكتاب أن: " الشافعي رحمه الله تعالى قال أجمع المسلمون على أنه من استبانت له سنة رسول الله- ﷺ- لم يكن له أن يَدَعَها لقول أحد من الناس.ومن ثمّ نرى واضحًا في كتابنا هذا الأشباه والنظائر للعلامة السيوطي أنه قعَّد قواعد ووضع أصول الفقه الشافعي، ومع ذلك فإنه يسير في عرض المسائل مع الحق أينما سار الدليل، وكتاب الأشباه والنظائر ؛كتاب يشرح ويُفصّل أصول وقواعد المنهج الفقهي للشافعيَّة، ومن اطّلع عليه يعلم علم اليقين مدى سعة وعلم واطلاع صاحبه، وإحاطته بمعظم المذاهب الفقهيَّة في عصره ومنهجه في التقعيد اعتمد في تأصيل قواعده على أسس ثلاثة: القرآن الكريم والحديث النبوي وأقوال الصحابة، فهو يصدّر القاعدة بالحديث النبوي أو قول الصحابي، وقد اعتمد على الصحاح والسنن والمسانيد والمصنفات والمعاجم." (السيوطي، 1418هـ، ص ب).

ويقول أيضًا في مقدمة المؤلف: "ولقد نوعوا هذا الفقه فنونًا وأنواعًا، وتطاولوا في استنباطه يدًا وباعًا وكان من أجلِّ أنواعه معرفة نظائر الفروع وأشباهها، وضم المفردات إلى أخواتها وأشكالها" المرجع السابق، ص4يوضح هنا أن معرفة الأشباه والنظائر ودراستها من أعلى أنواع الفقه، كما أنه أظهر فائدة ذلك، من حيث استبانة الحقائق واستحضار الوقائع، فقال "اعلم أن فن الأشباه والنظائر فن عظيم، به يطّلع على حقائق الفقه ومداركه، ومآخذه، وأسراره، ويتمهّر في فهمه واستحضاره، ويقتدر على الإلحاق والتخريج، ومعرفة أحكام المسائل التي ليست مسطورة، والحوادث والوقائع التي لا تنقضي على مرِّ الزمان؛ ولهذا قال بعض أصحابنا الفقه معرفة النظائر" (السيوطي، 1407هـ، ص8).

يستدل من هذه العبارة على أن الأشباه والنظائر في الفقه، نوع ذو علاقة وثيقة بالحوادث والنوازل والوقائع التي وصفها السيوطي بأنها لا تنقضي على مرِّ الزمان، وبناء على ذلك، وإضافة إلى أن المجال التربوي أيضًا مجال تكثر فيه المستجدات والنوازل التربويَّة التي لا تنقضي إلا بانقضاء المعرفة _ وهذا مستحيل _ فإنه من الممكن إيجاد أشباه ونظائر تربويَّة بين نظم التربية والتعليم في البلدان المختلفة، كما يمكن من خلال جمعها واستقصائها ودراستها وتحليلها والاستفادة منها.

إذن يمكن إطلاق هذين المصطلحين في المجال التربوي مع تقييدهما بالتربويَّة، فتصبح الأشباه والنظائر التربويَّة والتي تختص تحديدا بالنوازل والحوادث التربويَّة التي تقع في أنظمة التربية والتعليم المحليَّة والعالميَّة، وبذلك يقترب مرادها بمراد علم التربية المقارنة والذي عرفه مارك أنطون جوليان Julian Antoine الملقب بأبي التربية المقارنة بأنها "دراسة تحليليَّة للتربية في جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القوميَّة، وإدخال التعديلات، والتغيرات التي سوف تتطلبها الأحوال، والظروف المحليَّة." (هانز، 1418هـ، ص7).

و تهتم التربية المقارنة باستخدام أسلوب تحليل نظم التربية أو أي فرع منها؛ للوصول إلى نتائج تخدم التربية المحليَّة، وهذه النتائج تكون بين تعديلات أو تغيرات جذريَّة. و هناك تعريف آخر لها بأنها "الدِّراسَة التحليليَّة لنظم التعليم ومشكلاته بغية الوقوف على القوى الثقافيَّة التي أدت إلى هذه المشكلات، أو شكلت تلك النظم، وعلى الشخصيَّة القوميَّة، أو الأيديولوجية التي تقف وراء النظام التعليمي ؛حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة المتفقة مع تلك الأيديولوجية، أو الشخصيَّة القوميَّة، أو حتى تحقق للباحث المتعة إذا كان الهدف منها هدفًا أكاديميًّا خالصًا، أو إذا كانت بهدف المتعة العقليَّة". (عبود، 1401هـ، ص86).

يضيف التعريف السابق اعتماد التربية المقارنة على تحليل مشكلات التعليم، ودراسة أثر العوامل المسببة لها .كما أن التربية المقارنة في علم التربية عموما تعتبر "فرعا من الفروع الأساسيَّة للتربية، وتعنى بدراسة نظم التعليم محل الدِّراسَة، وكذلك السلم التعليمي الذي تتبعه تلك الدولة، ومراحل ومستويات التعليم المختلفة فيها، وأنواعه وطرق تمويله، ومصادر هذا التمويل، كما يهتم بدراسة ما يتعلق بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وتهتم كذلك بدراسة ما يتعلق بالإدارة التعليميَّة ونظمها ومستوياتها، وطرق التقويم والامتحانات والترقي في المراحل التعليميَّة المختلفة، وغير ذلك من العناصر المتعلقة بها." (الزكي، 1425هـ، ص7).

يحدد لنا هذا التعريف المجالات التي يهتم بها فرع أساسي من فروع التربية وهو التربية المقارنة، إضافة إلى أنه يبرز الطريقة التي تستخدمها وهي دراسة نظم التعليم محل الدِّراسَة كتمويل التعليم مثلًا، أو إعداد المعلم وتأهيله في الدولة التي هي محل الدِّراسَة، ويؤدي هذا بطبيعة الحال إلى الاستفادة من هذه النظم في مجالات مختلفة، إضافة إلى "أن هناك شبه إجماع على تضمين البعد النفعي أو الإصلاحي الذي توفره الدِّراسَات التربويَّة المقارنة، من خلال الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها في تحسين نظام التعليم القومي وتطويره، أو المستهدف للباحث، والمساعدة في رسم السياسة التعليميَّة، واتخاذ القرارات في ضوء البدائل التي تتيحها مثل تلك الدِّراسَات" (غبان1413هـ، ص ص321-372)، كما أن من أهداف التربية المقارنة تنويع الأساليب المنهجيَّة في حل المشكلات التربويَّة من خلال الدراسة المقارنة.

ولعل في مقولة مالك رحمه الله "العلم يُزار ولا يزور" مبدأً من مبادئ التعليم و التعلم و إشارة إلى إن من أراد دراسة أمر ما في الناحية العلمية يذهب لمقصوده بنفسه ، فقد أراد الخليفة الرشيد أن يسمع حديث رسول الله- ﷺ- من مالك- رحمه الله تعالى- وهو بالمدينة، فطلبه أن يأتي إليه هو و كتابه الموطأ ؛ إلا أن الامام مالكاً أراد على أن يكون الدرس في بيته لا في بيت الخليفة، وذكر للرشيد العبارة السابقة، فلما جاء الخليفة إلى بيت مالك، جلس بجواره فطلب منه –مالكا -أن يجلس بين يديه كما يجلس طالب علم. (الدينوري، 1419هـ، ص321).

ولهذا الفرع المهم والحيوي في التربية رواده، وفرسان ميادينه، ومتخصصيه، إلا أن مجال الدِّراسَة الحاليَّة الذي يسير في مساره التأصيلي؛ يفرض ذكر علم من أعلام التربية الإسلاميَّة الأجلاء، الذي كان له السبق والريادة في مجال التربية المقارنة، ألا وهو العلامة و المؤرخ و التربوي عبد الرحمن ابن خلدون الذي قال عنه بعض متخصصي التربية المقارنة "اكتشف العلماء ابن خلدون العالم المؤرخ، واكتشفوه العالم الاجتماعي، ولم يكتشفه أحد بعد العالم في التربية المقارنة." (عبود،1401هـ، ص 101).

و من أمثلة القوانين التي صاغها ابن خلدون محروس أحمد إبراهيم غبان، إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص338.في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر

طلابها، وأن العلوم تكثر حيث يكثر العمران، وأن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وأن المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده، وأن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة، وطول أمدها، وأن الرحلة في طلب العلوم، ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم.

كما كان لابن خلدون منهجيته الخاصة عند دراسة تلك الأمور وهي الملاحظة، المنهج التاريخي، الاستقراء، المقارنة. (عبود،1401هـ، ص 338).

لقد ذكر ابن خلدون تفصيلًا لمفهوم التربية المقارنة حين قال: "يحتاج هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع و الأعْصَار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق، أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف" (ابن خلدون، د.ت، ص320).

وعلق محمد خير عرقسوسي على ذلك بأن التربية المقارنة عند ابن خلدون تبدأ ببيان الفروقات، و أوجه الشبه و الاختلاف، مع ذكر السبب ؛و هذا هو تعريف التربية المقارنة العلمي الذي أخذ علماء التربية ينتبهون له حيث أنهم وجدوا أن مجرد وضع الظاهرة بجوار الأخرى يسمى تجاورا ولا يسمى مقارنة. (عرقسوسي،1400هـ، ص279).

إن الاستفادة من الدول المتميزة والحضارات المتطورة لا يعني استنساخ تجربتهم التعليميَّة أو التربويَّة، فلكل أمة ثقافتها وخصائصها، فكيف بخير الأمم وأوسطها بينهم، كما ذكر ذلك ربُّنا جلَّ وعلا، إلا أن الفكرة تكمن في دراسة العوامل والقوى المؤثرة التي اسهمت في هذا التميز أو ذاك؛ لذا فإن دراسة "أي تجربة تنمويَّة بغية تطبيقها الحرفي أو استنساخها إنما هو ضرب من العبث التنظيري، والخطأ الفكري والمنهجي إنما تدرس التجارب التربويَّة والتعليميَّة بهدف تحفيز التساؤل، وإثارة الانتباه لتوليد جذوة الانطلاق الذاتيَّة بما يتلاءم مع مورثنا القيمي والحضاري والثقافي ويتناسب معه." (الدخيل، د.ت، ص ص13-14).

وهذا من شأنه أن يوجه الحديث إلى أهميَّة العناية بضابط الدراية بالثوابت والمتغيرات فترسيخ مبدأ الثوابت؛ ومراعاة المتغيرات في الجانب التربوي وخصوصا النوازل التربويَّة من شأنه أن يحفظ للأمة هويتها ومكانتها. ومما سبق يتضح بجلاء البعد المعرفي بين أصول التربية الإسلامية و الفقه و أصوله.

ثالثا: ثمرات و فوائد دراسة التكامل المعرفي بين أصول التربية الإسلامية والفقه و أصوله:

بناء على ما سبق ذكره و تحريره و إبرازه يمكن أن تؤكد الدراسة الحالية أن هناك ثمرات و فوائد من ايجاد القواسم المشتركة بين العلمين الجليلين محط الدراسة و نقاط التقاء كثيرة جدا توردها الباحثة في النقاط التالية:

1. إعمال العقل بصورةٍ منطقيَّة، فلسفيَّة، متسلسلةٍ؛ للخروج بحقائق علميَّة تحرك عجلة التطور والانتقال من حالٍ لحالٍ بطريقةٍ علميَّة سليمةٍ من أقوى الدلائل على مكانة العقل وتحرره في الفكر التربوي الإسلاميَّ.

2. تنقية مشارب التفكير العلمي المنهجي للبحث في النوازل التربويَّة، وتصفيَّة مسالكه من أي انحرافٍ في الرؤية الفكريَّة سبيلٌ ربانيٌّ شرّعه الله.

3. يقتضي المنطق السليم وجود قواعد منهجيَّة بأهدافٍ محددةٍ؛ ليهتدي من خلاله إلى تحقيق هدف الدِّراسَة، وهو وضع المنهجيَّة للتعامل مع نوازل التربية الإسلاميّ.

4. إن الاهتمام بمبدأ التكامل المعرفي في العلوم التربوية و العلوم الشرعية يعتبر منطلقا أساسيا لعملية التأصيل التربوي الإسلامي للمستجدات أو النوازل التربوية في المجتمعات الإسلاميَّة فهي تحتاج إلى عمليَّة تقييمٍ على حسب طبيعتها، وأسسها الفكريَّة، والاجتماعيَّة، والتاريخيَّة، و الفلسفيّة ؛ لتتم معالجتها وتتاح فرصة التعامل معها بمرونةٍ وجديَّة، وحتى يتم ذلك يُرجع إلى معرفة تربويّة اسلاميّة مبنيّة على التأصيل المنهجيّ، وتنبع هذه المعرفة من مصادر التربية الإسلاميَّة المكينة وأصولها المتجذرة.

حيث "إن تأطير المعرفة بهذه الأصول هو الذي يقرره الشرع، و تقتضيه أصول الشريعة؛ فإن الأخذ بالوحي مقدم على الأخذ بالرأي، والرأي المأخوذ به هو الرأي المستند إلى الوحي." (القرني، 1424هـ، ص446).

قال تعالى في سورة النساء(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَطِيعُواْ اللّهَ وَأَطِيعُواْ الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً) (آية : 59) وهذه الآية الكريمة هي أصل من أصول الاستدلال؛ لأنه- سبحانه- يأمر بالرد إلى كتابه وسنة نبيه صلى الله عليه و سلم، وأن هذا الأمر هو من دلالات الإيمان به- سبحانه وتعالى- وباليوم الآخر الذي يرد فيه الناس إلى رب العالمين، ومن ثمَّ فإن مفهوم التكامل المعرفي و التأصيل التربوي ينطوي على " تأطير إنتاج المعرفة وتحديد منهجيَّة الاستدلال." (القرني، 1424هـ، ص401).

ومنهجيَّة الاستدلال هذه مُقيّدة للإنتاج المعرفي، فمتى استقامت منهجيَّة الاستدلال أنتجت معرفةً صحيحةً قابلةً لتوليد معارف أخرى، ولا تخرج جميعها عن إطار المنهج الرباني.

ولقد اهتم بعض علماء التربية الإسلامية بهذا النوع من التكامل ؛مثل ابن حزم -رحمه الله – وظهر ذلك من خلال عباراته الدالة على التأصيل المنهجي من صور التكامل المعرفي، فيذكر في حق المجتهد أن "المخطئ أفضل عند الله من المقلد المصيب" (حسان، ابن ،(د: ت)، ص104)؛ تأكيدًا على أهميَّة تَحرُّر العقل من التبعيَّة، وأن يمارس حق التفكير، وما هاتان الميزتان إلا إشارةٌ إلى التجديد في منهجيَّة التفكير على ضوء الكتاب والسنة، و يعلق الحازمي على ذلك بأنه "لم نجد سنّة من السنن، أو نظريَّة من النظريات القديمة، أو الحديثة ؛تجزي المجتهد على خطئه كالسنة النبويَّة" (الحازمي، 1417هـ، ص411).

وجاء الاهتمام بأهميَّة هذا الهدف وتقديمه على غيره؛ بُغية المحافظة عليه، واستحضاره في المجال التربوي، وحتى لا يحل محلّه الاختلاف التربوي حول رؤى متباينة غير واضحة النهايات، أغلبها مستوحى من قوالب مستعارة لا تصلح في معالجة قضايا المجتمع الإسلامي المتجددة. لا سيما وأن هناك نداءاتٍ للانسلاخ من هذا التأصيل، ودافعها بُعدان يُشكلان منطلقًا لتأصيل أصول المعرفة، (القرني، 1422هـ، ص 412) وهما:

أ. البعد الفلسفي المبني على إلغاء فكرة ارتباط الإنسان بالأصل الرباني؛ لأن الأصل هو الذي يشكل المرجعيَّة النهائيَّة التي يعاد إليها كل شيء.

ب. البعد المنهجي المتمثل في أبستمولوجيا القطعيَّة المعرفيَّة مع نظام التفكير الموروث.

وخرج بناءً على تبني هذين البُعدين ؛ ثلةٌ لا يرون ضرورة وجود مرجعيَّة نهائيَّة ربانيَّة، وإنما قدموا العقل على ذلك، والسبب معرفتهم أن المرجعيَّة الربانيَّة تحفظ العقل من التخبط وإتباع الهوى، وهي السبيل إلى تحقيق عبوديَّة الله- تعالى- في الأرض، و تبنّت هذه الثلة مبدأ اتخاذ منهجيَّة بديلة تتأسس على تبني منهجيَّة عقلانيَّة تعتمد في أساسها على فكرة التنازع بين التأويلات، بدلًا من الدفاع عن فكرة واحدة في التأويل، ومن شروط هذا العقل- المنهجية العقلانية- ألا يتورط في بناء منظومة معرفيَّة تؤصل للحقيقة؛ لأن إنتاجات هذا العقل ستنقلب بدورها إلى سياج عميق (أركون، 1420هـ، ص15) يُقصد به الوحي المطهر، و الذي يغني عن وجود أصل تدور حوله هذه المعرفة أيًّا كانت، وهذا هو الجوهر الذي يتبناه الفكر التغريبي.

وفي الحقيقة إن مثل هذه الدوافع هي التي تزيد البعد عن الوصول للحل في التعامل مع القضايا والنوازل التربويَّة بصورة فعَّالة، ولعل السبب إضافة إلى ما سبق أن هذه المنهجيَّة العلميَّة تقوم على الفحص المعرفي لكل اتجاه، ومدى قربه أو بعده عن المركز أو الأصل، وهو النص، أما الفكر الحداثي فهو يرفض عمليَّة التأصيل من الأصل؛ ويجعل التشكيك في الأصول منطلق له. (القرني، 1422هـ، ص430).

5. بناء رؤية تربويَّة مستقبليَّة مبنيَّة على فهمٍ صحيحٍ للواقع ومعطياته: يساعد التكامل المعرفي في القضايا للتربوية على تَكْوِينُ خطوطٍ عريضةٍ لاستشراف المستقبل التربوي، بناءً على معطياتٍ محددةٍ مستقاةٍ من الواقع. ولعلَّ الناظر في الأمور النازلة لا بدَّ له قبل أن يتخذ أي تصرف أو قرار أن يفهم هذا الواقع فهمًا متكاملًا؛ إذ إن "الحكم على الشيء فرع من تصوره" (الأسنوي،1420هـ ، ص 26). وهناك أدلةٌ، واعتباراتٌ عديدةٌ لأهميَّة فهم الواقع، على رأسها القرآن الكريم الذي جاء ليعالج واقع الناس، ويأخذ بأيديهم لما فيه صلاحهم في الدنيا والآخرة وفي قصص الأنبياء الواردة فيه كقصة شعيب و هود و لوط عليهم السلام أكبر دليل و برهان وعلى الرغم من أن طبيعة الرسالة التي كلفوا بها كانت واحدةً، إلا أن واقع تلك المجتمعات كان من أهم المحددات التي على أساسها اختلفت طرق تعامل الأنبياء- عليهم السلام- مع أقوامهم ومجتمعاتهم.

كذلك حرص علماء التربية المسلمون ، ومؤدبو العرب على ضرورة الاستشارة في أي أمرٍ جديدٍ؛ لأن المستشار عميق النظرة غني الخبرة، يفهم واقع الحال فيشير بما يناسب غالبًا.

ومن ذلك أن ابن المقفع نصح الأبناء بضرورة الاستشارة، وخصّ منهم أرباب الرأي وأولي الفطنة في معالجة الأمور سعيًا إلى بلوغ الدقة، فقال رحمه الله:" أي بُنَيَّ يجب أن تلزم استشارة أرباب الرأي، والكياسة وأصحاب الفطنة، والحصافة في ممارسة ومزاولة الأمر الذي يسنح ويعرض لك. أو في مغالبة العدو الذي تريد أن تظفر به، بمقتضى الحزم، وتستحوذ على عدة الاستظهار والاستشهاد التي تكون مظنة لغلبتك وقوتك" (شمس الدين، 1406هـ، ص222) إذن كأن ابن المقفع كان يرمي إلى أن طلب الاستشارة من أهلها من أسباب القوة و الحزم .

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن هناك من يبرر الانفلات الفكري و يقول أن سببه هو الواقع المحدد للفكر، و قد أثّرت هذه الفكرة على البعض خصوصا ممن ينتقدون التراث الإسلامي حيث أن "هناك فرضيَّة هي السبب في تشكيل عقليَّة الفكر الحداثي لنقد التراث، وهي أن الواقع هو من يصنع الفكر وليس العكس، والواقع أن هذه القاعدة مرفوضة في التصور الإسلامي، وفي تصور المنطق السليم والدلائل على عدم صدقها كثيرة، ابتداء من رسالات الرسل، وانتهاء بإبداعات الفكر البشري، حيث ظهرت في واقع مختلف عنها تمامًا، بل على النقيض منها في كثير من الأحوال ومع ذلك صنعت الواقع ولم يصنعها." (القرني، 1422هـ، ص431).

6. محاولة الاستفادة من الفكر التربوي الإسلامي في التعامل مع النوازل التربويَّة: لعل هذا الهدف مرتبط بالهدف السابق من ناحية العلاقة الوثيقة بين الفكر التربوي والواقع الذي يولد فيه، ولو كان الأمر على عكس ذلك ؛ فإنه سيؤدي عندئذ إلى وجود فجوة ليست بالبسيطة بينهما، وبما أن الفكر التربوي جزء من الإطار الفكري العام للمجتمعات، فإنه في التربية الإسلاميَّة مصبوغ بصبغة الإسلام وشريعته التي تتصف بمرونتها وشمول مقاصدها، بما يتسع للمصالح الدنيويَّة بجميع مناحيها والمصالح الأخرويَّة على السواء. و يرتكز تفعيل هذا الهدف من خلال إنتاج آليات معرفيَّة وخطوات منطقيَّة ومبادئ تجمع بين الثبات والمرونة.

وبالتأمل في فكر بعض العلماء المسلمين الأوائل الذين عمروا التراث الفكري التربوي، تظهر إنتاجات فكريَّة مضبوطة بضوابط التربية الإسلاميَّة، مثل النتاج التربوي للعالم ابن سحنون- عليه رحمة الله- الذي كان يكتب ويفصل في آداب المعلمين والمتعلمين، إلا أن فقهيته أو ميله إلى الجانب الفقهي كان يظهر جليًّا في تفصيله للأحكام والمواقف آنذاك. (مجموعة من الباحثين، من أعلام التربية العربيَّة الإسلاميَّة، مرجع سابق، مج1، ص275). إن الاهتمام بضبط الفكر التربوي بصورة عامة، يسهم في تطوير المنظومة العلميَّة الإسلاميَّة، التي هي بحاجة إلى تدوير عجلتها بالصورة الصحيحة وفي الاتجاه الصحيح، لا سيما وأن ذلك يفضي إلى الوعي بالحاجة الملحة التي تفرضها أحوال المجتمعات الإسلاميَّة في اكتساب معارف جديدة، قد لا تكون قد عرفت في هذه المجتمعات لاعتبارات تاريخيَّة أو سياسيَّة، كالاستعمار وغيره، فالمستعمِر مثلا كان يعرف حاجة المسلمين للعلوم الحديثة، و يعرف مقابلها حجم المنظومة العلمية الإسلامية، و أثرها الخطير على أهدافه، و لتلافي هذا الخطر قام بصناعة ازدواجية بين المنظومة الإسلامية العلمية، و منظومة التعليم الاستعماري الحديث، و ضعف المنظومة الإسلامية، و حرمها من التأصيل و من ثمّ إمداد المجتمع بالتصورات الإسلامية ،و فتح المجال و هيأه لتحل محله المنظومة الاستعمارية، و تعرف الأخيرة بالعلمانية التي ما زالت تسيطر على كثير من أنظمة التعليم في بعض بلاد العالم الإسلامي. (الأسمري، 14333هـ، ص662). و بهذا يمكن القول بأن الحرص على التراث التربوي، و فهمه، و تمحيصه للاستفادة منه في التعامل مع بعض النوازل التربوية التي تتسم بالمعاصرة ؛يعد أمرا معتبرا للمحافظة على المنظومة العلمية الإسلامية، وانتشارها، وتأصيلها و الاستفادة منها، و التي ستُضعِفُ بالتدريج الرؤى العلمانية.

و بناء على ما سبق فالمطلوب منا اليوم هو إعادة بناء منهجيَّة التفكير في الشريعة، انطلاقا من مقدمات جديدة ومقاصد معاصرة. (السيد، 1434هـ، ص20).

7-إعمال عقول أهل الاختصاص التربوي بالأبحاث العلميَّة التي تدرس جوانب التكامل المعرفي بين العلوم التربوية و العلوم الأخرى المباحة:

والمقصود بإعمال عقول أهل الاختصاص التربوي ؛ هو إشغال أفكارهم في البحث، والسؤال عما يستجد في التربية الإسلاميَّة؛ لاستنباط حلول للوقائع المتجددة والمسائل النازلة _فما يقدمه المتخصصون التربويون ما هو إلا توصيف للواقع و محاولة تقديم آلية للتفعيل بعد ما يصدر أهل الشرع الحكم على النوازل مثل الطبيب فهو لا يقد حلا للنازلة الطبية و إنما وصفا يبني الفقيه على ضوئه الحكم الشرعي _، لا سيما وأن المجتمع يقع أحيانا في بعض المشكلات والتحديات التربوية، وما زال في العلم مجالات بحاجة إلى بحث عميق، سواء تعلق الأمر بمصادر العلم،أو مناهجه، أو قضاياه، فأهل الاختصاص المنوط بهم النظر في هذه النوازل؛ هم باحثون في الحقيقة. فالبحث العلمي عملهم، و رأس مالهم، إضافةً إلى أن "البحث العلمي يتجه في العادة نحو غايتين: سد حاجات العلم، وسد حاجات المجتمع التي لها صلة بهذا العلم، وكل سعي في تحقيق إحدى الغايتين ينعكس تلقائيًا على الأخرى، فالضبط المنهجي لقواعد العلم،والصياغة العلميَّة لها يجعله فاعلًا ومؤثرًا في الواقع، كما أن اقتحام هذا العلم لغمار الواقع بقصد إيجاد حلول لمشكلاته، وسد حاجاته، يكشف حدود العلم، ومظاهر الخلل فيه، وحاجاته الذاتيَّة التي لم تلبَّ بعد."

ولقد تناول الإمام النووي- رحمه الله تعالى- موضوع المشكلة خصوصًا في الجانب التعليمي والتربوي، ووضح أن أي مشكلة بحاجة إلى حلٍّ، ولا يمكن ذلك إلا بالبحث والتحري، ويعبر عن هذه المشكلات بكلمة بيان المشكلات، كما أن البيان والتبيين معناه التوضيح والعرض والكشف، ويطالب الباحث بأن يكون متحريًا في إيضاح عباراته، والعلم بالمقصود بها جليًّا على حدٍّ وصفه. (عبد العال، 1413هـ، ص46) وما كان الاهتمام بقضيَّة تخريج التربويين الفقهاء، الذين يجمعون بين تخصصين أو أكثر إلا للشعور بحاجة المجتمع الملحة في ذلك، وليس هذا أمرًا مستغربًا أو مستحدثًا، وإنما قرره الصحابي الجليل عمر بن الخطاب ؛حين حرص على إدخال المعرفة النافعة للمسلمين في أمور معاشهم، كالجغرافيا والطب والهندسة والعلوم العسكريَّة والصناعات، ولذلك استحدثت أمور لم تكن موجودة عند العرب قبله، كاتخاذه بيت المال والدواوين.

وما كان لعمر _ﷺ_أن يجتهد مثل هذا الاجتهاد؛ لولا فضل الله عليه ثم استناده على قاعدة علمية تساعده على تحقيق أهدافه، وكانت قمة هذه القاعدة، أهل مشورته، وخاصته الذين يعينونه فكريًّا، وأدبيًّا في مواجهة المتغيرات، وهم الذين أحاطوا بالعلوم المتوفرة والمشهورة في المجتمع الإسلامي العالمي المعاصر لهم في ذلك الوقت.(مجموعة من الباحثين، د.ت، ص43).

8- صيانة الهويَّة الإسلاميَّة من التشويه،أو التعديل، وحماية الخصوصيَّة الثقافيَّة للمجتمع المسلم:تقوم هويَّة كل أمة على ما تتميز به عن غيرها من الأمم، في دينها، ولغتها، وتراثها؛ وعليه فالهويَّة الإسلاميَّة هي كل ما يميز المسلمين عن غيرهم من الأمم الأخرى، وقوام هويتهم هو الإسلام ؛بعقيدته وشريعته، وآدابه، ولغته، وتاريخه، وحضارته المشتركة بين كل شعوبه على اختلافهم كما أن" هويَّة المجتمع تتحدد انطلاقًا من قيم، ومعايير، ومعتقدات، ورموز تندرج في قلبها حركة المجتمع؛ سواء تعلق الأمور بالبعد الحضاري، أو التاريخي، أو التراثي، أو اللغوي." (السيد،1434هـ، ص 291).

لقد اهتم الإسلام بهذا الجانب اهتمامًا بالغًا؛ إذ جعل للمسلمين سمتًا خاصًّا يختلفون به عن بقيَّة الأمم، وتؤكد ذلك مواقف شرعية عديدة منها على سبيل الذكر لا الحصر ؛ أن نهاهم عن التشبه بالكفار، وأحدث لهم طقوسًا تميزهم عن غيرهم من الأمم، يقول النبي ﷺ "من تشبه بقوم فهو منهم."(المنذري، د.ت، ص83، رقم 3171).

وشرع لهم الأذان، والإقامة مخالفة لليهود و النصارى ؛حيث جاء عن أنس- ﷺ- أنه قال "لما كثر الناس ذكروان يعلموا وقت الصلاة بشيء يعرفونه، فذكروا أن يُورُوا نارًا، أو يضربوا ناقوسًا، فأُمر بلالًا أن يَشْفع الأذان، ويوتر الإقامة." (ابن عبد الهادي، 1425هـ، ص234).

فالدين الإسلامي أكملُ الأديان وأشمل الشرائع، وما اختصت هذه الأمة بالخيريَّة على باقي الأمم إلا لذلك. وبناء عليه كان يجب أن تنفرد تميزًا عن بقيَّة الأمم بفكرها التربوي.

ومن أهم ما يندرج تحت صيانة الهويَّة الإسلاميَّة حماية مقاصد الشريعة من خلال التربية الإسلاميَّة؛ وذلك لعدة اعتبارات، من أبرزها أن التربية الإسلاميَّة جزء من مقاصد الشريعة، ومن ثمَّ فهما متوحدان في المنهج والمبدأ والهدف والغاية.

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين الذي أعان على الانتهاء من الدراسة الحالية و التي تمخضت عنها نتائج علمية من أبرزها:

1- إن التكاملية المعرفية بين مفكري التربية الاسلامية وعلماء الفقه و أصوله يورث تحصينا فكريا و حضاريا لدى أبناء الأمة الإسلامية من الذوبان في أيديولوجيات غير إسلامية و بالتالي يكون احتمال ظهور تغييرات جذرية في الهوية الإسلامية وميدان التربية و التعليم كبيرة و بعيدة عن الوحي المطهر.

2-مكن تأسيس رؤية معرفية علمية و منهجية لواقع الدراسات البينية في العلوم التربوية بعامة و أصول التربية الإسلامية بخاصة تمكّن من مواكبة الواقع و مجرياته المتجددة و تؤهل التربية الإسلامية لأي جديد او مستحدث.

3-من أبرز آثار التكامل المعرفي بين الأصول الإسلامية للتربية و الفقه و اصوله نشوء مصطلحات علمية و منهجية حديثة مثل النوازل التربوية و الأشباه النظائر التربوية.

4-إن الهوية الإسلامية من أولى القضايا الفلسفية و التربوية التي تستحق أن تصرف لها جهود الباحثين التربويين لا سيما وأن ميدان التربية و التعليم من أقوى المجالات في تأسيسها و تحصينها.

5-إن استشراف المستقبل التربوي لا يتم بمعزل عن حاضر التربية الإسلامية وماضيها ؛ و بالتالي تكامل العلوم التربوية الإسلامية فيما بينها و تعاضدها وانسجامها مع غيرها من العلوم المختلفة من أفضل مقومات التجديد و الابتكار التربوي.

6-غزارة الفكر التربوي الإسلامي بالمقومات النظرية و التطبيقية لمبدأ التكامل المعرفي و آراء المفكرين و مؤلفاتهم أكبر برهان على ذلك الاهتمام.

توصيات:

توصي الدراسة الحالية بالتالي:

1. ضرورة إقامة دراسات مصطلحية في ظل لتكامل المعرفي للعلوم التربوية من منظور إسلامي.
2. البحث في تأصيل التربية المقارنة عبر مجال الأشباه والنظائر التربوية.
3. إقامة الملتقيات العلمية و الدورات للتنشيط الدراسات البينية التربوية.
4. عمل دراسة توضح مدى وعي الباحثين التربويين بقضايا التكامل المعرفي بين العلوم التربوية و العلوم الانسانية و الشرعية المفيدة للانسان.

مقترحات :

دراسة نوازل تربوية على المستوى المحلي و الخليجي لتقارب الثقافات و تكون هذه النوازل على مستوى التربية و التعليم و القيم .

و صلى الله و سلم على نبينا محمدو على الهو صحبه أفضل الصلاة و أتم التسليم.

المصادروالمراجع

المراجع العربية:

ابن الجوزي (1394هـ). نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، عني بتصحيحه والتعليق عليه السيدة مهر النساء. أيم.آي، دائرة المعارف العثمانيَّة حيدر أباد الدكر، الهند، ج1.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (د.ت). مقدمة ابن خلدون.

ابن عبد الهادي (1425ه). المحرر في أحاديث الأحكام، دار المعرفة.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل (1420ه). تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط 2، دار طيبة للنشر والتوزيع، ج7.

ابن منظور، محمد مكرم (1433ه). التكامل المعرفي في المنطومة التعليمية الجامعية مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها عقيلة حسين كلية العلوم الاسلامية جامعة الجزائر مجلة البحوث العلمية و الدراسات الاسلامية العدد (4 1012).

أبو سليمان، عبد الوهاب (1403ه). منهج البحث الأصولي، مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي، السعودية، العدد (2).

أبو سليمان، عبد الوهاب (1423ه). كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، مكتبة الرشد، الرياض.

أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، معجم الفروق اللغويَّة للعسكري، مؤسسة النشر الإسلامي، (د:ت)، ص: 326.

أركون، محمد (1420ه). الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، ترجمة و تعليق: هاشم صالح، دار الساقي، لبنان.

الاسكندراني، علي بن محمد المنير المتواري علي (1407ه). تراجم أبواب البخاري، تحقيق: صلاح الدين مقبول أحمد، مكتبة المعلا، الكويت، باب جهر الإمام بالتامين، ج1، رقم 48.

الأسمري، حسن محمد (1433هـ). النظريات العلميَّة الحديثة مسيرتها الفكريَّة وأسلوب الفكر التغريبي في التعامل معها، مركز التأصيل للدراسات والبحوث، جدة.

الأسنوي، جمال الدين عبد الرحيم (1420هـ). نهاية السول شرح منهاج الوصول، دار الكتب العلميَّة، لبنان، ج1.

أنيس، إبراهيم (1392ه). المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. القاهرة. ط (2)، ج83/2.

البخاري، محمد بن إسماعيل (1422ه). الجامع الصحيح المسند المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، باب من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين،ج4، رقم 3116.

البخاري، محمد بن إسماعيل (1422ه). الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه، بَابُ الْمَفَاتِيحِ فِي الْيَدِ، ج9، رقم 7013.

البلخي، مقاتل بن سليمان (1427هـ). الوجوه والنظائر في القرآن العظيم، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مركز جمعة الماجد، دبي.

بن أبي بكر، عبد الرحمن والسيوطي، جلال الدين (). الأشباه والنظائر، مرجع سابق، ج1، ص7.

بن حجر، أحمد بن علي (1379هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري، ترقيم وتبويب: محمد فؤاد عبد الباقي، تعليق: مصطفى البغا، دار المعرفة، بيروت، باب قَوْله (بَابُ مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهُهُ فِي الدِّينِ)، ج1.

بن زريا، أحمد بن فارس (1399هـ). معجم مقاييس اللغة، المحقق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.

بن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (1417هـ). المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم، دار إحياء التراث العربي، بيروت 1417هـ، ج3.

بنميرة، عمر (1433هـ). النوازل والمجتمع مساهمة في دراسة تاريخ البادية بالمغرب الوسيط، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة في الرباط.

بهجت، منجد مصطفى (1400هـ). التعليم في الأندلس في القرن الخامس الهجري، مجلة آداب الرافدين، العدد (10).

الترمذي، محمد بن عيسى (د.ت). الجامع الصحيح سنن الترمذي،، مرجع سابق،كتاب العلم، باب ما نهي عنه أن يقال عند حديث النبي ﷺ، ج5، رقم 2664.

التوحيدي (2005م). البصائر والذخائر لأبي حيان التوحيدي أطلس النشر والتوزيع.

التويم، خالد محمد (1431هـ). فقه التربية الإسلاميَّة مباحث في قواعد الفقه التربوي في المنهاج و الأساليب و طرائق التعليم، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة.

الجيزاني، محمد حسين (1427هـ). فقه النوازل، دراسة تأصيليَّة تطبيقيَّة، ط2، دار ابن الجوزي، الدمام، مج1.

الجيزاني، محمد حسين (1427هـ). معالم في أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة، دار ابن الجوزي، السعوديَّة.

الحازمي، خالد حامد (1417هـ). أصول التربية الإسلاميَّة، دار الكتب العلميَّة، بيروت.

حسان، حسان محمد (د.ت). ابن حزم الأندلسي، دار الفكر العربي، بيروت.

الحسني، محمد إسماعيل (1407هـ). إجابة السائل شرح بغية الآمل، تحقيق: القاضي حسين بن أحمد وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الحموي، ياقوت (د.ت). معجم الأدباء، دار المستشرق، بيروت، ج5.

الخالديان (1965م). الأشباه و النظائر من أشعار المتقدمين و الجاهلية و المخضرمين، تحقيق: السيد محمد يوسف، لجنة تأليف و الترجمة و النشر، القاهرة.

الدخيل، عزام محمد (د.ت). تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي.

الدينوري، أحمد بن مروان (1419هـ). المجالسة و جواهر العلم، تحقيق: مشهور آل سلمان، جمعية التربية الإسلامية بالبحرين، ج8.

الرازي، محمد بن أبي بكر (1415هـ). مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

الرافعي، عبد السلام (1431هـ). فقه المقاصد وأثره في الفكر النوازلي، أفريقيا الشرق، المغرب.

رجب، إبراهيم عبد الرحمن (1995م). التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعيَّة، القاهرة، دار النهضة العربية.

الريسوني، أحمد (1416هـ). نظريَّة المقاصد عند الإمام الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الزبيدي، محمد (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس، ج14.

الزكي، أحمد (1425هـ). التربية المقارنة ونظم التعليم دراسة منهجيَّة ونماذج تطبيقيَّة، دار الوفاء، الإسكندريَّة.

الزنتاني، عبد المجيد (د.ت). أسس التربية الإسلاميَّة في السنة النبويَّة..

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (د.ت). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مرجع سابق، ج1.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (1432هـ). الدلائل القرانية في أن العلوم والأعمال العصرية داخلة في الدين الإسلامي، مطبوع ضمن مجموعة أعمال العلامة السعدي ج3.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (د.ت). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مرجع سابق، ج1.

السيد، رضوان (1334هـ). الاجتهاد والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

السيوطي، جلال الدين (1407هـ). الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربيَّة، دمشق.

السيوطي، جلال الدين (1418هـ). الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعيَّة، طبعة محققة ومنقحة ومراجعة، إعداد مركز الدِّراسَات والبحوث بمكتبة نزار الباز، مكة المكرمة.

الشاطبي، إبراهيم موسى (1417هـ). الموافقات، تحقيق: أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ج1.

الشافعي، محمد بن إدريس (1399هـ). الرسالة. المكتبة العلمية. بيروت. تحقيق أحمد شاكر، دت.

شمس الدين، عبد الأمير (1406هـ). الفكر التربوي عند ابن المقفع والجاحظ وعبد الحميد الكاتب، دار اقرأ، بيروت.

الشوكاني، محمد بن علي بن فتح القدير (1414هـ). الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، دار ابن كثير، ج4.

الصغير، عكيوي عبد الكريم (2011م). معالم التكامل المعرفي عند المحدثين.

عبد الرحمن وآخرون، صالح (1407هـ). المرشد في كتابة الأبحاث التربويَّة، المكتب الإسلامي، بيروت.

عبد العال، حسن (1413هـ). مهارات البحث التربوي عند الإمام النووي، مجلة البحوث التربويَّة والنفسيَّة، كليَّة التربية، جامعة المنوفيَّة، شبين الكوم، العدد (3).

عبد الغني، محمد (1404هـ). الشيخ أبو حيان التوحيدي، الدار العربيَّة للكتاب، تونس، ج2، ص855-859.

عبود، عبد الغني (1401هـ). الإيديولوجيا والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي.

عرقسوسي، محمد خير (1400هـ). الموازنة في أصول التربية المقارنة، دمشق، مكتب الخافقين.

العلواني، طه جابر (1409هـ). إسلاميَّة المعرفة، محاضرات دورة إستراسبورغ المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة.

علي، سعيد إسماعيل (د.ت). اتجاهات الفكر التربوي،الإسلامي موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلاميَّة، ج5.

عمر، أحمد مختار (1429هـ). معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط (1).

عمر، أحمد مختار (د.ت). معجم اللغة العربيَّة المعاصرة، ج 3.

عوض وآخرون، محمد (1420هـ). بعض الأفكار الفلسفيَّة والتربويَّة عند الإمام علي الشوكاني، مجلة كليَّة التربية، جامعة عدن، العدد (9).

غبان، محروس أحمد إبراهيم (1413هـ). إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة، مجلة جامعة الملك سعود، م 5، العلوم التربويَّة والدِّراسَات الإسلاميَّة.

الغزالي، أبو حامد (د.ت). المستصفى من علم الأصول، تحقيق: حمزة زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة.

الفيومي، أحمد محمد (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، المكتبة العلميَّة، بيروت، كتاب النون، ج2.

القرني، محمد بن حجر (1424هـ). موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام، مركز البحوث والدِّراسَات، مجلة البيان.

القرني، محمد حجر (د.ت). موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام..

مجموعة من الباحثين (د.ت). من أعلام التربية العربية الإسلاميَّة.

مصطفى وآخرون، إبراهيم (د.ت). المعجم الوسيط، مرجع سابق، ج2.

ملكاوي، حسين (1432هـ). منهجية التكامل المعرفي. هرندن،فرجينيا- أمريكا .المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1432هـ.

المنذري، عبد العظيم عبد القوي (د.ت). الترغيب والترهيب في الحديث النبوي، ج3، رقم 3171.

موسى، أبو البصل عبد الناصر (1422هـ). المدخل إلى فقه النوازل، ضمن أعمال ندوة: النوازل الفقهيَّة وأثرها في الفتوى والاجتهاد، منشورات كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، جامعة الحسن الثاني، سلسلة ندوات ومناظرات، عين الشق،الدار البيضاء.

النسفي، عمر بن محمد بن إسماعيل (1311هـ). طلبة الطلبة، المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد، ج1.

هانز، نيقولاس (1418هـ). التربية المقارنة، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، دار النهضة العربيَّة، القاهرة.

المواقع الالكترونية:

عبد المجيد، عبد المجيد قاسم (1436هـ). فقه النوازل وفقه الواقع مقاربة الضوابط والشروط.

www.csi.qu.edu.sa/m-fatwa/researches/Documents/.../11.pdf، تاريخ الدخول: 1436/5/5هـ الساعة: 6:14ص.

حميداتو، مصطفى (1436هـ), الوجوه والنظائر الحديثيَّة وأثرها في فقه الحديث، موقع مشكاة الحديث www.almeshkat.net/books/./1436/11/11هـ، الساعة، 5:00م.

هذا جواب سعادة الأستاذ الدكتور خالد بن منصور الدريس أستاذ السنة وعلومها في جامعة الملك سعود، حينما وجهت له الباحثة سؤالا مفاده هل يصح القول بأن الوجوه والنظائر في الحديث تقابل المختلف والمؤتلف، واذا صح ذلك فما الأمثلة عليه؟. يوم الجمعة الموافق 1437/7/29هـ

الشريوفي، عمر مساعد (1435هـ). علم أصول الفقه كمصدر من المصادر المعرفيَّة للتفكير الناقد، الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة، مركز التدريب التربوي www.gulfkids.com/ar/book/-34-2773، الساعة 4:38، تاريخ الدخول: 1435/2/23هـ، ص322.

المراجع العربية مترجمة:

Ibn Al-Jawzi (1394 AH). Nuzhat al-'Ayun al-Nawa'ir in the science of faces and isotopes in the Holy Qur'an. A.I., The Ottoman Encyclopedia, Hyderabad Al-Dikr, India, Part 1.

Ibn Khaldun, Abd al-Rahman bin Muhammad (Dr. T). The Introduction of Ibn Kholdoon.

Ibn Abd al-Hadi (1425 AH). The Editor in Hadiths of Rulings, Dar al-Ma'rifah.

Ibn Kathir, Abu Al-Fida Ismail (1420 AH). Interpretation of the Great Qur'an, investigation: Sami bin Muhammad Salama, 2nd Edition, Dar Taibah for Publishing and Distribution, Part 7.

Ibn Manzoor, Muhammad Makram (1433 AH). Cognitive integration in the university educational system, an original approach in the light of the texts of Sharia and its purposes.

Abu Suleiman, Abdul Wahhab (1403 AH). Fundamental Research Methodology, Journal of Scientific Research and Islamic Heritage, Saudi Arabia, Issue.(2)

Abu Suleiman, Abdul Wahhab (1423 AH). Writing scientific research, a new formulation, Al-Rushd Library, Riyadh.

Abu Hilal Al-Hassan bin Abdullah Al-Askari, Al-Askari's Dictionary of Linguistic Differences, Islamic Publishing Corporation, (D: T), p. 326.

Arkoun, Muhammad (1420 AH). Fundamentalist thought and the impossibility of rooting towards another history of Islamic thought, translation and commentary: Hashem Salih, Dar Al-Saqi, Lebanon.

Al-Iskandarani, Ali bin Muhammad Al-Munir Al-Mutwari Ali (1407 AH). Translations of the chapters of al-Bukhari, investigation: Salah al-Din Maqbool Ahmad, al-Mualla Library, Kuwait, Bab Jahr al-Imam with Tamin, Part 1, No. 48.

Al-Asmari, Hassan Muhammad (1433 AH). Modern Scientific Theories: Its Intellectual Journey and Westernization Thought in Dealing With It, Al-Taseel Center for Studies and Research, Jeddah.

Al-Asnawi, Jamal al-Din Abd al-Rahim (1420 AH). The End of the Soul, Explanation of the Access Method, Dar Al-Kutub Al-Alamiyyah, Lebanon, Part 1.

Anis, Ibrahim (1392 AH). intermediate dictionary. Arabic Language Complex. Cairo. I (2), Part 2/83.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1422 AH). Al-Jami Al-Sahih Al-Musnad Al-Musnad Al-Musnad from the affairs of the Messenger of God, may God's prayers and peace be upon him, his Sunnah and his days, investigation: Muhammad Zuhair Al-Nasser, Dar Touq Al-Najat, the chapter on whom God wants good to give him understanding in religion, Part 4, No. 3116.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1422 AH). Al-Jami Al-Sahih Al-Musnad from the hadith of the Messenger of God, his Sunnah and his days, the chapter on keys in the hand, vol. 9, No. 7013.

Al-Balkhi, Muqatil bin Suleiman (1427 AH). Faces and counterparts in the Great Qur'an, investigation: Hatem Salih Al Damen, Juma Al Majid Center, Dubai.

Ibn Abi Bakr, Abd al-Rahman and al-Suyuti, Jalal al-Din (). Similarities and isotopes, previous reference, Part 1, p. 7.

Bin Hajar, Ahmed Bin Ali (1379 AH). Fath Al-Bari Explanation of Sahih Al-Bukhari, numbering and tabulating: Muhammad Fouad Abdel-Baqi, Commentary: Mustafa Al-Bagha, Dar Al-Ma'rifah, Beirut, Chapter on His Saying (Chapter: Whosoever God wants good for, He gives him understanding of the religion), Part 1.

Bin Zaria, Ahmed bin Faris (1399 AH). Lexicon of Language Measures, investigator Abd al-Salam Muhammad Haroun, Dar al-Fikr.

Bin Sayeda, Abu Al-Hassan Ali Bin Ismail (1417 AH). Al-Mukhassos, investigation: Khalil Ibrahim, Arab Heritage Revival House, Beirut 1417 AH, Part 3.

Benamira, Omar (1433 AH). Calamities and Society: A Contribution to the Study of the History of the Badia in Medieval Morocco, Faculty of Arts and Humanities in Rabat.

Bahgat, Munjid Mustafa (1400 AH). Education in Andalusia in the fifth century AH, Al-Rafidain Arts Journal, No.(10) .

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa (Dr. T). Al-Jami Al-Sahih Sunan Al-Tirmidhi, previous reference, The Book of Knowledge, Chapter: What is forbidden to be said in the hadith of the Prophet, may God's prayers and peace be upon him, Part 5, No. 2664.

Al-Tawhidi (2005 AD). Insights and ammunition for Abu Hayyan al-Tawhidi, Atlas of publication and distribution.

Al-Twaim, Khaled Muhammad (1431 AH). The jurisprudence of Islamic education: Investigations in the rules of educational jurisprudence in the curriculum, methods and methods of education, ITRAC for printing and publishing, Cairo.

Al-Jizani, Muhammad Hussein (1427 AH). The jurisprudence of disasters, an applied fundamental study, 2nd edition, Dar Ibn Al-Jawzi, Dammam, Vol. 1.

Al-Jizani, Muhammad Hussein (1427 AH). Milestones in the Fundamentals of Jurisprudence among the People of Sunnah and the Community, Dar Ibn al-Jawzi, Saudi Arabia.

Al-Hazmi, Khaled Hamid (1417 AH). Fundamentals of Islamic Education, Scientific Book House, Beirut.

Hassan, Hassan Mohamed (Dr. T). Ibn Hazm Al-Andalusi, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Beirut.

Al-Hasani, Muhammad Ismail (1407 AH). The Questioner's Answer, Explanation of the Hope of Hope, investigation: Judge Hussein bin Ahmed and others, Al-Risala Foundation, Beirut.

Al-Hamwi, Yaqut (Dr. T). Lexicon of Literature, Dar Al-Mustaqrish, Beirut, vol.5.

Khalidian (1965 AD). Similarities and isotopes from the poems of the predecessors, the pre-Islamic and the veterans, investigation: Al-Sayyid Muhammad Youssef, Composition, Translation and Publishing Committee, Cairo.

Al-Dakhil, Azzam Muhammad (Dr. T). Teach them a look at the education of the top ten countries in the field of education through their basic education.

Al-Dainoori, Ahmed bin Marwan (1419 AH). Counciling and the jewels of knowledge, investigation: Mashhour Al Salman, Islamic Education Society in Bahrain, Part 8.

Al-Razi, Muhammad bin Abi Bakr (1415 AH). Mukhtar Al-Sahah, Library of Lebanon Publishers, Beirut.

Al-Rafi'i, Abd al-Salam (1431 AH). The jurisprudence of purposes and its impact on Nawazli thought, East Africa, Morocco.

Ragab, Ibrahim Abdel-Rahman (1995 AD). The Islamic rooting of the social sciences, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Al-Raysuni, Ahmed (1416 AH). The Theory of Purposes of Imam Al-Shatibi, International Institute of Islamic Thought.

Al-Zubaidi, Muhammad (D.T). The bride's crown from the dictionary jewels, vol. 14.

Al-Zaki, Ahmed (1425 AH). Comparative education and education systems: a systematic study and applied models, Dar Al-Wafaa, Alexandria.

Al-Zintani, Abdul-Majid (Dr. T). The foundations of Islamic education in the Sunnah.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser (D.T). Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Manan, previous reference, Part 1.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser (1432 AH). Quranic evidence that modern sciences and works are included in the Islamic religion, printed in the collection of the works of Allama Al-Saadi, Volume 3.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser (1432 AH). Quranic evidence that modern sciences and works are included in the Islamic religion, printed in the collection of the works of Allama Al-Saadi, Volume 3.

Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser (D.T). Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Manan, previous reference, Part 1.

Al-Sayed, Radwan (1334 AH). Ijtihad and Renewal in Contemporary Islamic Thought, New Knowledge Press, Rabat.

Al-Suyuti, Jalal Al-Din (1407 AH). Similarities and analogues in grammar, publications of the Arabic Language Academy, Damascus.

Al-Suyuti, Jalal Al-Din (1418 AH). Similarities and analogues in the rules and branches of Shafi'i jurisprudence, an edited, revised and revised edition, prepared by the Center for Studies and Research in Nizar Al-Baz Library, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Shatibi, Ibrahim Musa (1417 AH). Al-Muwafaqat, investigation: Abu Ubaidah Mashhour bin Hassan Al Salman, Dar Ibn Affan, Part 1.

Al-Shafei, Muhammad bin Idris (1399 AH). the message. Scientific Library. Beirut. Investigated by Ahmed Shaker, dt.

Shams Al-Din, Abdul Amir (1406 AH). The educational thought of Ibn al-Muqaffa, al-Jahiz and Abd al-Hamid al-Kateb, Dar Iqra, Beirut.

Al-Shawkani, Muhammad bin Ali bin Fath Al-Qadeer (1414 AH). The Collector between the art of narration and know-how from the science of interpretation, Dar Ibn Katheer, Part 4.

Al-Saghir, Akiwi Abdul-Karim (2011 AD). Parameters of cognitive integration among the modernists.

Abdul Rahman and others, Saleh (1407 AH). Al-Murshid in writing educational researches, The Islamic Office, Beirut.

Abdel-Aal, Hassan (1413 AH). Educational Research Skills of Imam Al-Nawawi, Journal of Educational and Psychological Research, Faculty of Education, Menoufia University, Shebin El-Koum, Issue.(3)

Abdul Ghani, Muhammad (1404 AH). Sheikh Abu Hayyan al-Tawhidi, The Arab Book House, Tunis, Part 2, pp. 855-859.

Abboud, Abdul Ghani (1401 AH). Ideology and education, an introduction to the study of comparative education, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Irksousi, Muhammad Khair (1400 AH). Balance in the Fundamentals of Comparative Education, Damascus, Al-Khafiqin Office.

Alwani, Taha Jaber (1409 AH). The Islamism of Knowledge, Lectures of the Strasbourg Course, the International Institute of Islamic Thought, Cairo.

Ali, Said Ismail (Dr. T). Directions of Educational Thought, the Islamic Encyclopedia of Civilizational Development of Islamic Education, Part 5.

Omar, Ahmed Mukhtar (1429 AH). Lexicon of Contemporary Arabic Language, World of Books, Edition.(1)

Omar, Ahmed Mukhtar (Dr. T). A Dictionary of Contemporary Arabic, Volume 3.

Awad and others, Muhammad (1420 AH). Some philosophical and educational ideas of Imam Ali Al-Shawkani, Journal of the College of Education, University of Aden, Issue.(9)

Ghabban, Mahrous Ahmed Ibrahim (1413 AH). Contributions of Ibn Khaldun to Comparative Education, King Saud University Journal, Issue 5, Educational Sciences and Islamic Studies.

Al-Ghazali, Abu Hamid (Dr. T). Al-Mustafa from the science of assets, investigation: Hamza Zuhair Hafez, Al-Madinah Al-Munawwarah Printing Company.

Al-Fayoumi, Ahmed Mohamed (Dr. T). The illuminating lamp in Gharib al-Sharh al-Kabir by al-Rafi'i, the Scientific Library, Beirut, Kitab al-Nun, Part 2.

Al-Qarni, Muhammad bin Hajar (1424 AH). The position of Arab modernist thought on the origins of reasoning in Islam, Center for Research and Studies, Al-Bayan Magazine.

Al-Qarni, Muhammad Hajar (Dr. T). The position of Arab modernist thought on the origins of reasoning in Islam.

A group of researchers (Dr. T). One of the flags of Arab Islamic education.

Malkawi, Hussein (1432 AH). Cognitive integration methodology. Hernden, Virginia - America. The International Institute for Islamic Thought, 1432 AH.

Al-Mandhari, Abdul-Azim Abdul-Qawi (D.T). Intimidation and intimidation in the hadith of the Prophet, Part 3, No. 3171.

Musa, Abu al-Basal Abdel Nasser (1422 AH). Introduction to the jurisprudence of calamities, within the proceedings of a symposium: Jurisprudential calamities and their impact on fatwa and jurisprudence, publications of the Faculty of Arts and Human Sciences, Hassan II University, a series of seminars and debates, Ain Al-Shaq, Casablanca.

Al-Nasafi, Omar bin Muhammad bin Ismail (1311 AH). Students of students, Al-Mataba' Al-Amira, Al-Muthanna Library, Baghdad, Part 1.

Hans, Nicholas (1418 AH). Comparative Education, translated by Youssef Michael Asaad, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo.

websites:

Abdul Majid, Abdul Majid Qasim (1436 AH). The jurisprudence of calamities and the jurisprudence of reality approach the controls and conditions.

www.csi.qu.edu.sa/m-fatwa/researches/Documents/.../11.pdf, Access date: 5/5/1436 AH, time: 6:14 AM.

Hamidato, Mustafa (1436 AH), Hadith faces and analogues and their impact on the jurisprudence of Hadith, Mishkat Al-Hadith website www.almeshkat.net/books/.11/11/1436 AH, time, 5:00 PM.

Al-Shreoufi, Omar Musaed (1435 AH). Fundamentals of jurisprudence as a source of knowledge for critical thinking, General Administration of Education in Madinah, Educational Training Center /www.gulfkids.com/ar/book34-2773, at 4:38, date of entry: 23/2/1435 AH, p. 322.