مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ضوابطُ الفكرِ التَّربويّ المُقارَن من مَنظورِ الفكر التربوي الإسلامي

إعداد

د/ طالب صالح حسن العطاس
أستاذ أصول التربية المشارك، كلية الدراسات العليا التربوية،
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المجلد (٨٨) العدد (الرابع) الجزء (الأول) أكتوبر ٢٠٢٢م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الملخص:

هدفت الدراسة الوصفية الاستنباطية إلى التعرف على مفهوم الفكر التربوي المقارن وأهدافه وأهميته وأهم إشكالاته وضوابطه من منظور الفكر التربوي الإسلامي، ثم بيان تطبيقات ضوابط الفكر التربوي المقارن عند ابن تيمية (نموذجا) للفكر التربوي الإسلامي، وكان من أهم نتائج الدراسة أنها أظهرت أهدافاً مرحلية تتعلق بالوضع المعاصر للتربية المقارنة وإشكالاتها وما يمكن أن تقدمه من تنظيم وترتيب إجرائي نظري، وأظهرت أهمية الفكر التربوي المقارن، الذي تعززه الأوضاع العالمية المعاصرة، وما يحمله المزاج التربوي السائد من تحديات فكرية، ودور الفكر التربوي المقارن في رعايتها، وأظهرت اتجاهين رئيسين تجليهما الدراسات المقارنة باعتبار مراعاة خصوصيات الفكر التربوي الإسلامي المقارن، كما كشفت الدراسة عن أهم المشاكل التي يواجهها الفكر التربوي المقارن، والتي تلتقي مع مشاكل التربية المقارنة، مع فروق نوعية اقتضتها طبيعة بحث الفكر التربوي المقارن، وقدمت الدراسة مجموعة من الضوابط، بعد استقراء أدبيات الدراسات المقارنة والتربية المقارنة، مع رعاية الخصوصية التي ينفرد بها الجانب النظري عن التطبيقي، ثم أظهرت الدراسة تطبيقات هذه الضوابط عند الإمام ابن تيمية باعتبار ذلك نموذجاً توفرت فيه خصائص ومميزات تكاد تكون مطابقة للظروف المعاصرة من حيث المستوى الفكري.

الكلمات المفتاحية: التربية المقارنة ــ الفكر التربوي المقارن ــ الفكر التربوي الإسلامي ــ الإمام ابن تيمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

Abstract:
From the perspective of Islamic education, the descriptive deductive study aimed to identify the concept of comparative educational thought, its objectives, importance, and most significant problems and controls.
Additionally, it sought to clarify how Ibn Taymiyyah's model of comparative educational thought can be applied. Study results showed interim goals relating to the current state of comparative education, which was one of the most meaningful aspects. Its goals were based on its problems, as well as what it can provide in terms of organization and theoretical procedure. By highlighting the importance of comparative educational thought, the study also showed the significance of contemporary global conditions. Moreover, it underscored comparative educational thought's role in protecting intellectual challenges posed by prevailing educational moods. The study also showed the problems of comparative educational thought, which converge with the problems of comparative education, as a result of the qualitative differences inherent to comparative educational intellectual research. As part of the study, a number of controls are provided based on an examination of the literature of comparative studies and comparative education, taking into account both theory and practice-specific privacy issues.
As a final point, the study showed that, in terms of the intellectual level, the applications of these controls were similar to those of contemporary conditions in Imam Ibn Taymiyyah's time.

keywords: Comparative Education - Comparative Educational Thought - The Islamic of Education - Imam Ibn Taymiyyah.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

المقدمة:

شكلت الجدلية، التي تجلت في الفارق بين حظ رواد العلوم الطبيعية وحظ الفلاسفة الوضعيين من الصواب؛ إرهاصات لحركة عجلة التغيير في أوروبا، ولكن وفق خارطة طريق شكل معالمها أوفر الفريقين حظًا من الصواب؛ حيث إن الفلاسفة الوضعيين، الذين يتوقع منهم أن يُبصِّروا الناس بالرؤى الصائبة حول أهم القضايا المصيرية التي يتصدرها المتغير الغائب في المعرفة الفلسفية، وهو "معرفة الخالق"، قد قصروا بل أخفقوا، وهذا القصور لم يقدم القيم التي تضبط سبل العيش، وتفسر الظواهر الكونية، والتعامل الرشيد مع ما قدمه رواد العلوم الطبيعية من نتاج مادي ضخم. وهذه الإشكالية امتد مداها ليغطي اليابسة مما تركته الفلسفة الوضعية، بل يطغى ليصبغ الحياة بفلسفته الشمولية. هذا الاعتبار السابق هو ما ينبثق عنه الفكر التربوي المقارن من منظور إسلامي، وإن أزمة المجتمع الغربي هي في جوهرها أزمة روحية وليست مادية، ويرتهن تحويل الفكر التربوي إلى معرفة إجرائية عملية بالممارسات الواعية لعملية تحصيل المعرفة، والوقوف على الخلفيات النظرية التي تقوم عليها مفردات تلك المعرفة، من حقائق ومفاهيم وقواعد ونظريات.

وفرص الاستقلال من التبعية التربوية مواتية، ومؤشرات الحاجة إليها صارت عالمية في بعض المستويات، سيما في مستوى بناء المنظور العام، والإدلاء بما يمكن تسميته الحلقات المفقودة في التصور التربوي العام للوجود والمعرفة، والقيم وطبيعة الإنسان. والفكر والفقه والمعرفة والتربية ينبغي أن ينضبط كل هذا بما جاءت به الشريعة وما تجوزه من عرف أكاديمي أو مهني أو تجربة أو ممارسة في الجانب النظري أو العملي الإجرائي في النظم التعليمية أو في المنظومة التربوية ككل، وإن التماس الأفكار السليمة، والتجارب التربوية الناجحة، والأساليب والطرق الفعالة، لها مكان أصيل في التربية من منظور إسلامي. والله تعالى أخبر في كتابه أنه خلق الناس وجعلهم مختلفين قال تعالى {ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولايزالون مختلفين، إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم.....} [سورة هود، آية:١١٨،١١٩]، فجعل غاية من غايات الخلق الاختلاف، وأساسًا من أساسيات التعايش والبناء الحضاري والتربوي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

التعارف؛ قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ}[سورة الحجرات، آية:١٣]، إذ التربية أساسها المعرفة، والمعرفة تكاملية تراكميّة بين الشعوب في الرؤى والأفكار والخبرات؛ وقد كان من غايات البعثة المحمدية قوله ﷺ: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ" (الألباني، ١٤٠٨هـ، ٤٦٤/١، رقم ٢٣٤٩)، والإتمام فيه معنى التثبيت والتصحيح والتحسين؛ إذ غاية التربية الأهم هي إصلاح الأخلاق، غير أن هذا التعارف ــ وبخاصة ما يتعلّق بجانب التربية – جديرٌ أن يكون على وِفق محددات وضوابط مهمّة: **أولًا:** لتحقيق هيمنة الإسلام في أحكامه وآدابه وشرائعه على غيره، **وثانيًا:** للحفاظ على الهوية الإسلامية في البناء التربوي، بحيث لا يكون هناك ذوبان أو افتتان بما عليه الفلسفات الغربية في التربية. ففي المسند أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أتى النبي ﷺ بكتاب أصابه من بعض أهل الكتب، فقرأه على النبي ﷺ فغضب، وقال: "أَمُتَهَوِّكُونَ فِيهَا يَا ابْنَ الْخَطَّابِ، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَقَدْ جِئْتُكُمْ بِهَا بَيْضَاءَ نَقِيَّةً، لَا تَسْأَلُوهُمْ عَنْ شَيْءٍ فَيُخْبِرُوكُمْ بِحَقٍّ فَتُكَذِّبُوا بِهِ، أَوْ بِبَاطِلٍ فَتُصَدِّقُوا بِهِ، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَوْ أَنَّ مُوسَى كَانَ حَيًّا مَا وَسِعَهُ إِلَّا أَنْ يَتَّبِعَنِي" (أحمد، ١٤١٩هـ، ٣٤٩/٢٣ برقم ١٥١٥٦) "وقد حذرت العديد من الدراسات السابقة من خطر الاقتباس من الثقافة الغربية بدون ضوابط أو شروط، ودعت الباحثين إلى وضع الضوابط التي من خلالها نأمن على ديننا وقيمنا وأخلاقنا، ونحن نستورد نظمنا وأفكارنا من مجتمعات تختلف عنا في عقيدتها وفكرها وثقافتها؛ وذلك لما يولده الاقتباس بدون ضوابط من آثار سلبية في حياة الأمة؛ فقد جاء في نتائج إحدى الدراسات أن بعض دارسي النظام الغربي قد انسلخ من تراثه؛ نتيجة لانبهاره بالحضارة الغربية، والجهل بالإسلام، فأصبح لا يرى طريقًا لنهضة الأمة إلا بقبول النظام الغربي برمته" (التويم، ١٤١٧هـ، ٤١٩)، وكما توصلت دراسة (حوتيه وبن عزة، ٢٠١٨م، ١٤) إلى أن النهل من الغرب وعلومه المختلفة، واستبدال القوانين والأوامر الإلهية بقوانين بشرية أسهم في تدني مستويات الحياة بالدول الإسلامية بالمفهوم الغربي، بعدما تناسى المسلمون شروط الحياة الطيبة في القرآن الكريم" لأن الفكر التربوي يُعد أحد مجالات التربية المقارنة المهمة؛ فالحاجة ماسة إلى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ضبط الفكر التربوي المقارن، وتقديم نموذجه، ومحاولة ضبط الإقدام والإحجام في ممارساته بما ينسجم مع هوية التربية الإسلامية وخصائصها؛ فالمفكر التربوي الواعي متلطف في الانخراط، عصي على الاطراد، يحسن التعرف على التقاطعات والتنوع ونقاط الاتفاق والاختلاف، وكيف يسوقها لحل إشكالية المقارنة التي تستهدفها الدراسة، دون إخلال بنسق أو سياق، أو تغرير، أو خيانة هوية التربية الإسلامية، أو استنساخ لنماذج غربية.

ومن المبررات الداعية إلى الشروع في مثل هذه الدراسة؛ قلة بل ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التربية المقارنة بالبحث، فضلًا عن موضوع الفكر التربوي، وما يميز مفهومه من منظور إسلامي؛ حيث ذكر الزهراني (٢٠١٢م، ٤) في دراسته "أنه بعد اطلاع وسؤال كبار المختصين في هذا التخصص في العالم الإسلامي، لم يجد دراسة مباشرة تتعلق بموضوع دراسته في مجال التربية المقارنة"، وتوصلت الأحمدي (٢٠١٧م) في دراستها أن أهداف التربية المقارنة تقوم على أسس الفلسفة الغربية التي تؤكد على النزعة المادية وتنكر الغيبيات، وأنه من الأهمية أن يقوم منهج التربية المقارنة على أسس التربية الإسلامية، وأن التوجيه الإسلامي لمجالات البحث في التربية المقارنة يكون بتصنيفها وفق الثوابت والمتغيرات في الإسلام، وأهمية تفسير العوامل والقوى الثقافية تفسيراً يتلاءم مع الرؤية الإسلامية للباحث المسلم في التربية المقارنة.

وهذه الدراسة تتطابق مع تلك الدراسات السابقة في المجال، لكنها تختلف عنها في تسليط الضوء على الفكر التربوي والجانب النظري، وما يتعلق به من ضوابط أخص من الضوابط التي تعلقت بالتربية المقارنة على وجه العموم، مع بيان مميزات المفهوم الإضافي وإشكالاته. وتلتقي هذه الدراسة مع دراسات أخرى، تَطرُق موضوع الفكر التربوي والتبعية الثقافية، في الضبط، وآليات البحث، والتطبيقات التي ستثري الجانب التفصيلي لمطالب الدراسة، إلا أن الحاجة ماسة إلى بيان ألصق بمفهومات الدراسة. وعليه، فموضوع الدراسة يحتاج إلى تقرير وبيان يوازي أهميته النوعية في حقل التأصيل التربوي، وفي الجانب النظري من التربية المقارنة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

موضوع الدراسة وأسئلتها:

مع تنامي الاهتمام بالدراسات التربوية المقارنة؛ ظهرت الحاجة إلى تكوين خلفية نظرية تُعنى بتأصيل هذا النوع من الدراسة، واكتشاف المحددات النظرية التي تشكل التصور الصحيح لمعالمه، سيما ومجال المقارنة تتلاقح فيه الأفكار وتتداخل، دون النظر إلى الهوية الدينية والمميزات الخاصة لكل نظام تعليمي باعتباره مجالاً تطبيقياً، والذي يأتي في الغالب امتدادًا للمجال الفكري النظري، فكما تمس الحاجة إلى ضبط التربية المقارنة في الجانب التطبيقي؛ تمس الحاجة أيضًا إلى ضبط امتدادها النظري، الذي ينفرد بخصائص ومميزات نوعية، تنسحب على سائر الممارسات في الجانب التطبيقي، وإن عدم ضبط الجانب النظري قد يسوي ويعمم المقارنة العشوائية، التي تضر بهوية التربية من منظور الفكر التربوي الإسلامي، وتنامي التأثر بالمزاج العام التربوي العالمي؛ "فالأمة الإسلامية تواجه تحديات عديدة ومتنوعة في كافة المجالات، ولا سيما مجال الفكر والثقافة بصفة العموم، ومجال التربية بصفة الخصوص" (السيد، ٢٠١٤م، ٥) الأمر الذي يضع أمام التربويين – من منظور إسلامي – مهمة بيان معالم التربية الحقة، التي تنقدح في إشكاليات مقارنة، هي موضوعات البحث التي ينبغي أن تكون محل اهتمام الباحثين؛ وذلك لرسم أحد أضلاع زاوية الرؤية المطابقة، التي تصور المشهد الواقعي كما هو. وهذه الدراسة تأتي في هذا السياق؛ لتبين الضوابط النوعية للفكر التربوي المقارن من زاوية الفكر التربوي الإسلامي. وفي ضوء ما سبق من اعتبارات، يتشكل سؤال الدراسة، وهو:

ما ضوابط الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما الإطار المفاهيمي للفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي؟

٢- ما ضوابط دراسة الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي؟

٣- ما تطبيقات ضوابط الفكر التربوي المقارن عند ابن تيمية باعتباره نموذجاً للفكر التربوي الإسلامي؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

أهداف الدراسة:

١- بلورة مفهوم الفكر التربوي المقارن ومميزاته.

٢- التعرف على إشكالات الفكر التربوي المقارن، وضوابطه من منظور االفكر التربوي الإسلامي.

٣- بيان تطبيقات ضوابط الفكر التربوي المقارن عند ابن تيمية باعتباره نموذجاً.

أهمية الدراسة:

١. تسهم هذه الدراسة في سد فجوة معرفية في باب الفكر التربوي المقارن، وتُشكِّل دراسة إثرائية؛ باعتبار قلة الدراسات التي تناولت موضوعها.

٢. تبين أهم الضوابط التي تُرشّد الممارسات الفكرية التربوية المقارنة.

٣. توضح تناول العلماء للفكر التربوي المقارن باعتباره وسيلة هادفة، وتجلي هذه الممارسة في علَمٍ من أعلام الفقه والتربية، وهو شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله باعتباره واحدا من مفكري المسلمين البارزين.

٤. تستجيب للمناداة المتكررة بدعم المنحى التأصيلي، الذي تدعو إليه توصيات المؤتمرات والبحوث، والذي تتعاظم أهميته في الزمن المعاصر، وفي هذا العقد خاصة.

٥. تفيد هذه الدراسة في توجيه المعنيين بالفكر التروي الإسلامي والتربية المقارنة إلى الدراسات التأصيلية من جانب، وإلى معرفة منهجية مثل هذه الدراسات من جانب آخر، فهي خطوة مهمة من خطوات التأصيل في الفكر التربوي المقارن من منظور إسلامي.

منهج الدراسة:

بالنظر إلى أهداف الدراسة وأسئلتها؛ فإنه يتعين الجمع بين المنهجين: الوصفي، والاستنباطي:

- فالمنهج الوصفي: للإجابة عن الجانب التحليلي للدراسة، حيث سيتم مسح الأدب المتعلق بها، وتحليل البيانات وتصنيفها؛ للتعرف على مباحثها ومطالبها، واستقراء الدلالات التي تحقق المعاني التي تستهدفها تلك المباحث والمطالب، ثم القيام بترتيب تلك المباحث ومطالبها الفرعية بصورة تستوعب ملامح الدراسة، وبما يحقق أهدافها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- والمنهج الاستنباطي: لاستنباط أهم مميزات مفهوم الفكر التربوي المقارن وضوابطه، من أصول التربية الإسلامية وأدبيات الدراسات السابقة، حيث سيتم مسح الأدب السابق، وجملة المصادر والمراجع التي تناولت تلك الضوابط بالاستنباط والتأسيس؛ بغرض استقراء أهم تلك الضوابط وتطبيقاتها في منهج ابن تيمية، وكذا بقية المطالب العلمية التفصيلية المتعلقة بالدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ضبط وبيان الفكر التربوي المقارن في الجانب النظري، وفي مجال المقارنة بين الفلسفات والنظريات المشهورة في مستواها الأعلى، والتعريج على ما يجلي ذلك من تطبيقات؛ ما يضبط ويميز مفهوم الفكر التربوي الإسلامي في معالجة المشكلات التربوية في هذا المستوى النظري، مع رعاية حضور البعد الغيبي الذي لا تراعيه تلك الفلسفات ومخرجاتها النظرية، وأثره السلبي، والنظر في تطبيقاتها عند ابن تيمية – رحمه الله – باعتباره نموذجا للفكر التربوي الإسلامي.

مصطلحات الدراسة:

- الضابط (لغة): اسم فاعل من ضَبَطَ، والضَّبْطُ: لزوم الشيء وحبسه، وضَبْطُ الشيء: حفظه بالحزم، والرجل ضابِط، أي: حازم (الجوهري، ١٩٧٩م، ١١٣٩)، **و (اصطلاحًا):** ما يحزم به الشيء فيطوقه في حدود معينة (الحازمي، ١٤٣٠هـ، ٢٧)

والضوابط في هذه الدراسة: المحددات النظرية المعيارية، التي ترشِّد وتقوم الفكر التربوي المقارن في حقل التربية المقارنة، والتي تشتق من أصول التربية الإسلامية وتراثها التربوي.

- تعريف الفكر في الاصطلاح: عرفه القادري (٢٠٠٥م، ١٣): بأنه " عمل الذهن تدبراً وتأملاً في أي شأن من شؤون الحياة الدنيا أو الدين، وهو نشاط بشري أداته العقل، وثمرته الرأي والعلم والمعرفة".
- الفكر التربوي الإسلامي في الاصطلاح: عرفه خطاطبة (٢٠٢١م، ١٠٩) بأنه " النتاج التربوي المعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين، والمتصل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

بصورة مستقلة أو غير مستقلة بميادين الدين والكون والحياة والإنسان، وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية".

- الفكر التربوي المقارن: يمكن أن يعرف في هذه الدراسة بأنه: جملة الرؤى التي تتولد من النظر المقارن بين النظريات والفلسفات التربوية المختلفة وتطبيقاتها، في ضوء أصول التربية الإسلامية، بغية التعرف على نقاط الاتفاق والاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي وغيره، وما يترتب عليه من معرفة نظرية، توجه وترشِّد حل المشكلات التربوية المعاصرة والمستقبلية.

صعوبات البحث:

يمثل البحث جانبًا نظريًا من الدراسات المقارنة؛ فهو قسيم التربية المقارنة، التي تُعنى بالنظم التعليمية وجانبها التطبيقي؛ حيث إن مميزات مفهوم الفكر التربوي المقارن تختلف عن نظيرها في الجانب التطبيقي؛ وذلك لاختلاف أدوات البحث وطبيعة المفردات في كلا المجالين. وإذا عرفنا أن الفكر التربوي الإسلامي له خصائصه التي ينبغي أن تستصحب في سياق البحث، وأن له من الضوابط ما يميزه عن منطلق الفكر التربوي المقارن العام، الذي له مميزاته المفاهيمية التي تخصه، ولأن الفكر التربوي المقارن ما زال وليدًا جديدًا في التربية المقارنة، رغم مثوله في تصورات الباحثين التربويين من منظور التربية الإسلامية؛ فإن قلة الأدبيات التي تناولته شكلت صعوبة في تأسيس المحددات واستنباطها؛ وذلك لتنوع العوامل الداخلة في صياغة المفهوم.

المبحث الأول

الإطار المفاهيمي للفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي

يعد استجلاء محاسن الفكر التربوي الإسلامي، وخصائصه الفريدة، بآلة الفكر التربوي المقارن، وتوظيف ذلك في حل المشكلات التربوية، ليست في تتبع الجزئيات وتنبُّطها مفرقة من بطون الفلسفات أو التجارب التربوية؛ بل فكر مرجعي يظهر لفائف من المحاسن المنظمة، التي تظهر مترابطة محكمة النسج، في إشراقة عناوين كلياتها الجامعة، وفي تضاعيف جزئياتها اللطائف التي تورث يقينًا علميًا بما في الفكر التربوي الإسلامي من كفاية معرفية في حل الإشكالات التربوية المعاصرة والمستقبلية، وقبل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الشروع في بيان مميزات مفهوم الفكر التربوي المقارن، ينبغي التنبيه على مقدمة تشكل ضرورة علمية في الفكر التربوي الإسلامي في الجانب النظري من التربية المقارنة، وهي: أنه لا موازنة بين العقيدة الإسلامية والفلسفة؛ "لأن الموازنة تقتضي المساواة بين الطرفين، بينما حقائق الوحي أسمى وأجل من معارف البشر، ومقومات الغلبة للإسلام ظاهرة" (حلمي، ٢٠٠٥م، ١٢)،"والوحي من أبرز مصادر المعرفة الإسلامية، وأكثرها أهمية وشأناً وصدقاً وثبوتاً؛ لأن هذا النوع من المعرفة مصدره الأساس هو الله تعالى وتبارك، وهذا هو محور الخلاف بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي المادي، غربياً أم شرقياً" (خطاطبة، ٢٠٠٧م، ٨) فممارسات الباحث في الدراسات المقارنة، في مستوى الفكر التربوي المقارن، تنبع "من موقف المعتز بعقيدته؛ لأنه عندما يقارنها بغيرها من العقائد والفلسفات يزداد يقينا بأنها الأسمى" (حلمي، ٢٠٠٥م، ١١) قال تعالى: {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ} [سورة التوبة، آية: ٣٣]

المطلب الأول

مفهوم الفكر التربوي المقارن

يعد الفكر التربوي المقارن فرعاً من فروع مجالات التربية المقارنة، والتي تعنى بالمقارنة بين النظم التعليمية وفلسفاتها ونظرياتها. وفي فكرة الأوليّة يعتبر الوحي، سواءً نصوص الكتاب أو السنة، له السّبق في استخدام هذا الأسلوب (المقارنة) في نقد أو نقض أي دين أو فكرة مخالفة له، فأسلوب المقارنة أسلوب قرآني بديع، ومؤثر في توجيه السلوك؛ فإنك تجد في القرآن آيات كثيرة يقارن الله تعالى فيها بين المؤمن والكافر في الصفات والأحوال، و بين الحي والميت، قال تعالى: {وَمَا يَسْتَوِي ٱلْأَعْمَىٰ وَٱلْبَصِيرُ. وَلَا ٱلظُّلُمَٰتُ وَلَا ٱلنُّورُ. وَلَا ٱلظِّلُّ وَلَا ٱلْحَرُورُ. وَمَا يَسْتَوِي ٱلْأَحْيَاءُ وَلَا ٱلْأَمْوَٰتُ} [سورة فاطر، آية: ١٩ ــ ٢٢]، ومن ذلك ضرب الأمثال في القرآن؛ فهي ضرب من ضروب المقارنة التي من غايتها تصحيح المفاهيم، واستثارة الهمّة للتي هي أحسن، وبيان تهافت الذي هو أدنى.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وبالنظر في التعاريف يمكن أن يعرف الفكر الإسلامي، في ضوء الخصائص الآتية:

- الجمع بين عمل الفكر باعتباره أداة وما ينتجه الفكر من ثمرة للتفكير.
- أن ينصب الفكر الإسلامي على الناحية التنظيرية والعملية.
- أن يعرف الفكر الإسلامي بأنه فكرُ هداية أو فكر مزكّى، وفق تعاليم الإسلام (السعدي، ١٤٤١هـ)

وفي ضوء ما سبق، يعرف الباحث الفكر التربوي الإسلامي بشكلٍ أخص بأنه: مجموعة الرؤى والتحديدات والطروحات والاجتهادات في مجاليّ التربية والتعليم، التي توصل إليها العقل المسلم، من خلال اشتغاله على النصوص والأحكام والأدبيات الشرعية والإسلامية؛ وذلك بغية استيعاب الواقع التربوي الموضوعي، والارتقاء به، وحل مشكلاته.

أما تعريف الفكر التربوي المقارن من منظور التربية الإسلامية فهو: جملة الرؤى التي تتولد من النظر المقارن بين النظريات والفلسفات التربوية المختلفة وتطبيقاتها؛ بغية التعرف على نقاط الاتفاق والاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي وغيره، وما يترتب عليه من معرفة نظرية توجه وترشِّد وتزكي الممارسات التربوية، وحل مشاكلها التربوية المعاصرة والمستقبلية في ضوء أصول التربية الإسلامية.

المطلب الثاني

أهداف الفكر التربوي المقارن وأهميته من منظور الفكر التربوي الإسلامي

تتنوع أهداف الفكر التربوي المقارن بتنوع الحاجات المرحلية والدائمة، وتقاسمها بين المهنية والأكاديمية، وإن كان الفكر التربوي ومجالاته ألصق بالجانب الأكاديمي التعليمي لا التطبيقي المهني، إلا أن الخلفيات النظرية للممارسات التربوية تؤكد على رعاية الجانب النظري، وإحراز استقلاله أمام غيره من الفلسفات المستقلة، فيعرف بسماته ومميزاته، وهذا ما يبرر تنوع الأهداف، التي ستذكر تبعًا لما يتبدى من أهمية المقارنة، التي تظهر تلك السمات وتميزها، عند أنواع الاتجاهات الفكرية المقارنة ومناهجها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وفي ضوء هذه، يمكن تصور أهداف الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي في الآتي:

ا – توضيح الأبعاد والعلاقات التبادلية بين النظرية والتطبيق، وتسلسل قنوات المفاهيم والأفكار إلى واقع النظم التعليمية، وتفسير تمظهر الآراء والمبادئ والثقافات في المجريات العملية داخل كياناتها في المؤسسات والمدارس والجامعات، وفي صورة تكاملية، فمن القوانين العلمية والدراسات الناقدة، إلى النتائج، ثم الصور الإجرائية العامة في مؤسسات التعليم؛ لترشَّد بالإضافات الواعية، وتنقح من مظاهر الفكر الدخيلة وامتداده التطبيقي في الممارسات التربوية، وتطعم المنهج التربوي بمفهومه العام بلقاح الفكر التربوي من منظور إسلامي.

والفكر الإسلامي له أصوله، وامتداداته الواضحة التي قد تشخصها المقارنة؛ فممارسة ومواطأة تلك الامتدادات والعلاقات عن وعي، مطلب مهم؛ لما لذلك من اعتبار شرعي؛ حيث إن الممارسات التربوية في الشريعة لها صفة القصدية، والمشاهد الاجتماعية هي تجليات تربوية، تعكس الشعار العام والغالب على الفكر التربوي، ومعرفة الأصول تعين على الوصول، وقد جاء في هديه ﷺ ما يقرر هذا المنحى إذا تعينت الحاجة؛ فقد جاء عن عائشة رضي الله عنها قالت: "لما اشتكى النبي ﷺ ذكرت بعض نسائه كنيسة رأينها بأرض الحبشة، يقال لها: مارية، وكانت أم سلمة وأم حبيبة أتيتا أرض الحبشة، فذكرتا من حسنها وتصاوير فيها، فرفع رأسه، فقال: "أولئك إذا مات منهم الرجل الصالح بنوا على قبره مسجدًا، ثم صوروا فيه تلك الصور، أولئك شرار الخلق عند الله" (البخاري،١٤٣٣ه، ٢٦٨/٢، رقم ١٣٥٠) فبيان النبي ﷺ فيه معنى التعاطي مع المشاهد والممارسات الاجتماعية وبعدها الفكري، وبيان الفرق والحكم عليه، وتركه أو العمل به، وحتى ما جاء من أخبار الأمم في الكتاب والسنة فيه مقارنة وبيان لما هو مِلِّي حسن وما هو مذموم مستهجن، والتقاط المحاسن مشروع، وترك المساوئ مطلوب، والوقوف على الأسباب والمعاني المؤدية مطلب نظري يمكن من معرفة أدق، وممارسة واعية قصدية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ب- تنمية القدرة على بناء الأصول العلمية الواضحة، واختبارها؛ لتحويل المعرفة في مستواها التقريري، التي هي عبارة عن مبادئ وتعميمات وقواعد ونصوص، إلى مستواها الإجرائي، الذي يمثل أدلة إجرائية إرشادية، ومساقات تعليم، تخدم الجانب الأكاديمي، وتصل ما بينه وبين المهني، وهذا يعني معرفة قابلة للتطبيق والتقويم والتطوير، سيما في هذه الفترة من عصر التقنية، التي أظهرت حِزمًا برمجية متنوعة، تيسر هذه النقلة والتحويل المعرفي، فقراءة تجارب الآخرين، وما قابلوه من مشاكل، وما ولدوه من حلول نافعة في بابها، وفيما ينشده الفكر التربوي الإسلامي من مقاربة معرفية في مضمار الاستهداء بالقاسم المِلِّي، باعتبار ذلك خطوة في مضمار التعارف والتعايش، والخروج من صراع الغاب الذي يعيشه الإنسان المعاصر.

وهذا الهدف يمكن تحقيقه في الفضاء التربوي بناءً على التجربة في الجانب الفقهي، وما أظهره من تظاهرة علمية مثالية، قلّ أن تجد مثلها في الأمم الأخرى؛ فمنهج التلقي، وضبط المصادر، وبناء علم مصطلح الحديث، وكذا إنشاء علم أصول الفقه، والممارسات الفقهية والفكرية التي قامت عليه، التي ظهرت في تقريرات الفقهاء في المطولات، وفي كتب شروح الحديث، كل هذه النماذج تشعل الدافعية فيما أخمده البصر الكليل، الذي أطفأته التبعية الفكرية المعاصرة. ويمكن بلورة هذه التجربة بمستوى أعلى من المهنية؛ فالمقارنة تعين على ذلك، بل يوجد من الأصول الشرعية ما يفتح وجهة تربوية هي الغاية في رعاية طرق وأساليب التعلم، وبناء السياسات التعليمية والتربوية، ولا أدل على ذلك من المادة التربوية التي ظهرت في كتب قدامى المؤلفين، ككتابات: ابن سَحنُون، والقابسي، وابن عبد البَرّ، والخطيب البغدادي، والزَّرنُوجي، وابن بادِيس، وابن جَمَاعة، وغيرهم من الفقهاء والعلماء، وهذا الهدف تنبع أهميته من الحاجات التشريعية التربوية المعاصرة، والتي استجابت مع الإشكالات التربوية بنوع من الوعي العلمي، الذي انعكس في حِزم من البرامج والمعايير والأدلة الإرشادية المتنوعة، في المجال المهني والتقني والأخلاقي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ج- ترشيد الممارسات التربوية، واختيار ما يتفرع عن الأصول المعرفية من ممارسات عملية؛ فتصور طبيعة الإنسان، وما يناسبه من أنواع المعرفة، وكيفية نقل المعرفة، وأساليب التربية، كلها فرع عن ذاك التصور.

فترشيد الممارسات من مهام الفكر التربوي المقارن، وإن تقاطعت وتوافقت تلك الممارسات، فيبين الفكر المقارن من منظور التربية الإسلامية وجه الاتفاق، فالشريعة – باعتبارها مصدراً للفكر التربوي – توجد فيها مساحة كبيرة لهذا الاجتهاد، وهو ما يصفها الشاطبي بـــ: "العفو" (الشاطبي، ١٤١٧هـــ، ٢٥٣/١)، ودليل هذا المفهوم من حديث أبي الدرداء رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "مـــا أحلَّ الله في كتابه فهو الحلال، وما حَرَّم فهو الحرام، وما سكت عنه فهو عَفْوٌ، فاقبلوا من الله عافيته" (الدار قطني، ١٤٢٤ه، ٥٩/٣، رقم: ٢٠٦٦)، وهذا المجال هو الذي ينضي فيها المفكر فرسه ليضبط ويقعد، ويدع هامشاً لمتغيرات البيئة والفروق الفردية التي تؤثر في اختيار المعلم وترجيحه بين أسلوب وآخر، وطريقة تدريس و أخرى. وكما سبق بيانه أن لهذه المقارنة أصلاً أصيلاً في الشريعة الإسلامية، وهي تنطلق من الإيمان بالرسالات السماوية والمشتركات المِلِّيَّة التي لم يطلها التحريف والتبديل؛ فالأخلاق والقيم والحكم على الميولات والاتجاهات له رصيده المِلِّيُّ والشرعي، والممارسات التربوية في أنحاء العالم لها قواسم مشتركة، ولها مناطق تماس، ولها عوازل فكرية مطلقة أحياناً، وهذا من صنيع الفلاسفة الذين لم يقفوا على النبوات وعلومها، أو على من حرفوا الديانات وشتتوا ما جاءت به الرسالات من توحيد الله تعالى، وكان النبي ﷺ أحياناً يقدح الدافعية للممارسة التربوية الصالحة بالمقارنة بمن كان قبلنا، فمن ذلك ما جاء عن أبي موسى رضي الله عنه قال: "أتى النبي ﷺ أعرابيًا فأكرمه، فقال له: ائتنا، فأتاه، فقال له رسول الله ﷺ: "سل حاجتك". قال: ناقة نركبها، وأعنز يحلبها أهلي. فقال رسول الله ﷺ: "أعجزتم أن تكونوا مثل عجوز بني إسرائيل"؟ قالوا: يا رسول الله، وما عجوز بني إسرائيل؟ قال: "إن موسى لما سار ببني إسرائيل من مصر ضلوا الطريق، فقال: ما هذا؟ فقال علماؤهم: إن يوسف لما حضره الموت أخذ علينا مَوثقًا من الله أن لا نخرج من مصر حتى ننقل عظامه معنا. قال: فمن يعلم موضع قبره؟ قالوا: عجوز من بني

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

إسرائيل. فبعث إليها فأتته، فقال: دليني على قبر يوسف. قالت: حتى تعطيني حُكْمي. قال: وما حُكمك؟ قالت: أكون معك في الجنة، فكره أن يعطيها ذلك، فأوحى الله إليه أن أعطها حُكمها، فانطلقت بهم إلى بحيرة موضع مستنقع ماء، فقالت: أَنْضِبُوا هذا الماء، فأنضبوه. فقالت: احتفروا، فاحتفروا، فاستخرجوا عظام يوسف، فلما أقلوها إلى الأرض، وإذا الطريق مثل ضوء النهار" (الحاكم، ١٤١١ه ،٢/٦٢٤، رقم ٤٠٨٨)

وينهى عن ما فيه سبب للهلاك، ويقدح المقارنة من جهة النفي، فعن عائشة رضي الله عنها "أن أسامة بن زيد كلم النبي ﷺ في امرأة، فقال: أَمَّا بَعْدُ، فإنَّما أَهْلَكَ النَّاسَ قَبْلَكُمْ: أنَّهُمْ كانُوا إذا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وإذا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ أقامُوا عليه الحَدَّ، والذي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بيَدِهِ، لو أنَّ فاطِمَةَ بنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَها" (البخاري، ١٤٣٣ه ، ٨/١٦٠، رقم ٦٧٨٧)

د- تقديم الفكر التربوي الإسلامي نموذجًا لهويته التربوية، حقاً مشروعاً مستقلاً، غير متأثر بردة الفعل، بل بوضوح يجليه الغموض الذي يشكل لطخ السواد في تاريخ الفكر التربوي العالمي، بحيث يمكنه من تقديم تشخيص علاجي واضح، يجلي أثر الأفكار والمبادئ والتعميمات التي تشكل تصورات بديلة خاطئة ، وتفاوت مستوياتها في الإفراط والتفريط، فدراسة مقارنة طولية وعرضية أخرى، مصاحبة في كل مرحلة من مراحل أي نظام تربوي، ستظهر تطور فكره ونشوءه واستمراره وانحداره، وما تلاه من ردود أفعال ولدت مسرحًا آخر لدورة حياة جديدة؛ فبالنظر إلى الفكر المادي الجدلي الماركسي وانحداره، أو النظر إلى الفلسفات المشهورة، كالبرجماتية وتطورها، وما جرى من صراع بين مؤسسيها، وأشهر تمثيل لها التقدمية والاجتماعية ومظاهرها المعاصرة؛ كل ذلك كفيل بدراسة منتجة تظهر الأسباب الجوهرية التي تقف وراء الاستمرار والانحدار.

والدراسة المقارنة تجلي النماذج وترشح. واليوم لا يوجد مبرر لعدم الاستقلال من التبعية الثقافية والتربوية بعد الاستقلال من الاستعمار، فاليوم تبرز أهمية تقديم النموذج التربوي الإسلامي بعيدًا عن أية ردة فعل، أو مقارنة تحمل على التقليد أو التأصيل على بعض حقائقها، بل تأصيل ينطلق من الكتاب والسنة، وما يتفرع عنهما من نظر شرعي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وكوني، يتجاوز الفلسفات الأرضية، وبنيات العقول التي تبلى في مهدها مع أول صدام بالحاجات الفطرية التي جبل الله عليها الإنسان، وتتصادم مع بعضها البعض؛ لعدم توفر الوجهة والغاية.

وكان وصف القرآن دقيقًا لهذه الحالة من الاضطراب في قوله تعالى: {فَمَن يُرِدِ اللَّهُ أَن يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ وَمَن يُرِدْ أَن يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ كَذَٰلِكَ يَجْعَلُ اللَّهُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ)}[سورةالأنعام، آية:١٢٥]. فشبّه حالة الاضطراب بحالة الصعود في السّماء، والصّعود في السماء إنما هو رمزيّة العلم، فعلى قدر ما وصل إليه الإنسان من العلم، لكنه لا يهتدي بهدي الإسلام؛ فإن هذا يجعله يعيش حياة مضطربة، والتصور التربوي في الإسلام يختلف تمامًا عن فلسفات التربية في النظم الحديثة والقديمة، خاصة الغربية؛ فأساس التربية في الغرب يبنى على الحرية غير المنضبطة (تحرر) والديمقراطية والفردية، وفي الشرق من العالم الشيوعي يبنى على دكتاتورية الطبقة العاملة والمادية الجدلية والشيوعية الجماعية، والقاعدة التي تنطلق منها فلسفات التربية المعاصرة هي جحود الألوهية والربوبية، أي: جحود الخالق العظيم وهيمنته وسيطرته على جميع المخلوقات، وهذا يعني أن هذه الفلسفات ليس لها رؤى توحيدية صحيحة؛ فهي خالية من أي ارتباط بعقيدة أو خلق أو قيم تتصل بالملأ الأعلى. (علوان، ٢٠١٤م، ٩١-٩٢)

هـ - أن يحد الفكر التربوي المقارن من غلواء الفكر التجريدي، الذي يولده تصور الوضع تصورًا مطلقًا كما يحب أفراده، لا كما هو على الأرض، مع قطيعة معرفية عن المعرفة الحقة التي تصوب وتلقح الفكر، والتي يجليها المقارنة، سواءً في مستوى الفقه السنني الكوني أو الفكري الذي ينتمي إليه رواده، وهذا من أرجى ما يمكن أن يكشفه الفكر التربوي المقارن عمومًا في دورة حياة الفكر التربوي العالمي والإقليمي والفلسفي المتنوع، وما صاحبه من تعسف وسوء ملكة في التصورات العامة، أو إحسان ونجاح في الجانب التجريبي، وهذا يحتاج إلى بلورة الشحنة الشعورية العاطفية، التي تتمظهر في عجرفة وتعال أحياناً، كي تختفي وتتلاشى عند الاصطدام بمشكلات الواقع التي تظهر عند المسلم ، فتظهر قيم الرحمة والإحسان والعدل والحكمة، التي تبقى - في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

كثير من الأحيان – في عالم المُثل ما لم تفعَّل لتحقن العقول والقلوب بالحماس والمثابرة الدؤوبة، التي يزكيها احتساب الأجر وتلبية الأمر الشرعي، الذي يصدقه قوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ}[سورة الأنبياء،آية:١٠٧].

و- الاستفادة من أسلوب وتطور التربية المقارنة ــ باعتبار ذلك هدفاً مرحلياًــ عبر عقود من تاريخ العمل البحثي، فقد مرت التربية المقارنة عمومًا بمراحل متنوعة؛ فمن مرحلة الوصف التي غلبت على البدايات، إلى مرحلة النقل والاستعارة، ثم مرحلة الدراسة في ضوء العوامل المؤثرة، ثم مرحلة البحث التجريبي العلمي، وهذا يعد هدفًا مرحليًا تقتضيه عملية تقويم الفكر التربوي المقارن، كما يجب أن ينتقل البحث في الفكر التربوي المقارن، من مرحلة الوصف والإطراء واللغة الإنشائية، إلى مرحلة تمييز المفاهيم وبيان المبادئ التي تبنى عليها، وضبط حزم المعايير التي تحول دون أوجه القصور التي مرت بها التجارب السابقة، مع الاحتفاظ بميزات وخصائص الفكر التربوي المقارن من منظوره التربوي الإسلامي، فالدراسات المقارنة المتنوعة تنبه على أهم العوامل المؤثرة في النظم التعليمية في وضعها الحالي، وفي وضعها التالي المستقبلي المتوقع، وفي تجارب الملاقحة ما يكشف ويقرر مقدار النقص والحاجة النوعية التي يمكن أن تثمره المقارنة في الأدوات والوسائل، لا في مستوى التأسيس النظري التوجيهي، وإن التعاطي مع النظم الجديدة، والنوازل في الإدارة والتربية، وسائر شؤون الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتكييفها فقهيًا وفكريًا، كان أمرًا واضحًا في منهج سلف الأمة؛ فإنشاء الدواوين، وتطور الأدبيات المتعلقة بالإدارة والتسيير، وتطور التعليم وبناء المدارس في أنحاء العالم الإسلامي، كالبيبرسية والظاهرية المستنصرية ومدارس الأندلس، وما تنامى فيها من العلوم، وما ظهر في طراز المعمار والحياة العامة، وتشييد المكاتب، وبناء الخنقاوات المتعلقة بالخدمات، وغيرها من مشاهد التعاطي الواعي، وما كتبه العلماء في الجانب التربوي، يعد ترجمة لهذا التنامي الحي، الذي كان للنظر المقارن فيه موضع لا يتجاهل. وفي تجاوب النبي ﷺ لما جد من أمر دليل على المساحة الواسعة في جانب الإدارة والتنفيذ، وتحصيل المنافع العامة، فعندما راسل النبي ﷺ ملوك الدول كان اتخاذ الختم أمرًا يتعلق به مصلحة شرعية؛ فاتخذه، فقد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

جاء عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال:" كتب النبي ﷺ كتابًا، أو أراد أن يكتب ــ فقيل له: إنهم لا يقرؤون كتابًا إلا مختومًا. فاتخذ خاتمًا من فضة، نقشه: محمد رسول الله، كأني أنظر إلى بياضه في يده"(البخاري، ١٤٣٣ه، ١٥٧/٧، رقم ٥٨٧٢)

ز – تقديم الخبرة الكافية لرواد التربية، ومن بيدهم صناعة القرارات السياسية التربوية، في مستواها العام، وما دونها من سياسات فرعية مجالية، وسياسة القطاعات التربوية بشقيها الأكاديمي والمهني؛ وذلك لبلورة الجانب العملي والنفعي، الذي يسمو إليه الفكر التربوي، سواء كان ذلك في تعديل السياسات الحالية، أو في التنبؤ بالسياسات المستقبلية، في ضوء معطيات الواقع، وبما ينسجم مع كل بيئة اجتماعية، وتحويل مخرجات المقارنة في صورة حقائق وقواعد نظرية، يمكن تحقيقها في الواقع، وفي أنماط ومراحل قابلة للتطبيق المرحلي، وبما يتواءم مع قدرات وإمكانيات الدول الراعية لتلك البرامج.

ح– إظهار الحق، والمحافظة على صفائه ونقاء موارده، ومحاولة تقريب مثاله بالمقارنة، وبيان الخصائص والمزايا المتضمنة به، وبيان التقاطعات الشرعية والإنسانية، ووضعها في البنية الفكرية التربوية المناسبة، وفق التصور الإسلامي، وهذا الهدف يحققه النظر في البحوث التاريخية المقارنة، وتقرر الاجتهادات التربوية التي تفرعت عن أصوله الشرعية، وتقدمها كامتداد صحيح للفكر التربوي الصحيح، وتنزل كل جهد أو رأي تربوي مكانه اللائق به، وهذا ما يقابل دراسة "المنطقة" في دراسات النظم التعليمية المقارنة. ويحققه – أيضًا – الدراسة المقارنة العرضية، التي تعقد مقارنة بين الفلسفات التربوية المختلفة وتطبيقاتها، وتحديد معالمها، والنظر في تجليها في الممارسات التربوية، ودرجة وضوح ذلك وتقويمه في ضوء الفكر التربوي الإسلامي؛ للتعرف على البعد ا لفكري – الأيدولوجي – لتحييده عند محاولة الانتفاع بالأدوات والوسائل والخطوط الإجرائية المحضة، التي لا علاقة للوهم الفلسفي بنتائجها أو بتوجيهها. قال تعالى: {قُلْ إِنَّ رَبِّي يَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَّامُ الْغُيُوبِ. قُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَمَا يُبْدِئُ الْبَاطِلُ وَمَا يُعِيدُ. قُلْ إِن ضَلَلْتُ فَإِنَّمَا أَضِلُّ عَلَىٰ نَفْسِي وَإِنِ اهْتَدَيْتُ فَبِمَا يُوحِي إِلَيَّ رَبِّي إِنَّهُ سَمِيعٌ قَرِيبٌ}[سورة سبأ، آية:٤٨ــ٥٠]. وهم إذ يبينون منشأ الوهم عند

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الفلاسفة من ناحية النظر؛ فهم كذلك يبينون وجه الحق الذي غفلوا عنه، والذي يتعلق في العادة بالفرضيات الكبرى التي تتعلق بالصانع وتقرير وجوده، وإنكار دعاوى الفلاسفة التي تقوم على الهَيولى ووجود العقل الفاعل، الذي هو مصدر الإرادات، وغيرها من التخمينات التي لا تقوم على ساق، فالدراسات المقارنة ينبغي أن يكون هذا الهدف مما يتصدر أهدافها العامة؛ حيث إن هذه الأمة آخر الأمم، ورسولها ﷺ آخر الرسل، فبيان الحق هو منهج أهل التربية وغيرهم، قال تعالى: { قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُوا إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ }[سورة يوسف، آية:١٠٨]، وقال تعالى: { وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ }[سورة آل عمران، آية:٨٥].

فهذا جزء المقارنة الذي يظهر أهمية بيان الحق وانضباط النسبية في الأخلاق في الشريعة، ومن منظور إسلامي، وهذا يقرؤه اليوم أو غدًا من يحاول أو يبحث عن الحق. وفي المقارنة التي عقدها ملك الروم ما ينبه على هذا المسار الذي يرضاه المنصفون من أهل الملل والفلسفات، حيث جاء: عن الزهري قال: أخبرني عبيد الله بن عبد الله بن عتبة بن مسعود أن عبد الله بن عباس أخبره، أن أبا سفيان بن حرب أخبره أن هرقل أرسل إليه في ركب من قريش، وكانوا تجارًا بالشام، في المدة التي كان رسول الله ﷺ مادَّ فيها أبا سفيان وكفار قريش، فأتوه وهم بإيلياء، فدعاهم في مجلسه وحوله عظماء الروم، ثم دعاهم ودعا بترجمانه، فقال: أيكم أقرب نسبًا بهذا الرجل الذي يزعم أنه نبي؟ فقال أبو سفيان: فقلت: أنا أقربهم نسبًا. فقال: أدنوه مني، وقربوا أصحابه فاجعلوهم عند ظهره، ثم قال لترجمانه: قل لهم: إني سائل هذا عن هذا الرجل، فإن كذبني فكذبوه. فوالله لولا الحياء من أن يأثروا علي كذبًا لكذبت عنه، ثم كان أول ما سألني عنه أن قال: كيف نسبه فيكم؟ قلت: هو فينا ذو نسب. قال: فهل قال هذا القول منكم أحد قط قبله؟ قلت: لا..... وسألتك بم يأمركم؟ فذكرت أنه يأمركم أن تعبدوا الله، ولا تشركوا به شيئًا، وينهاكم عن عبادة الأوثان، ويأمركم بالصلاة والصدق والعفاف، فإن كان ما تقول حقًا؛ فسيملك موضع قدمي هاتين. وقد كنت أعلم أنه خارج، لم أكن أظن أنه منكم، فلو أني أعلم أني أخلص إليه لتجشمت لقاءه، ولو كنت عنده لغسلت عن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

قدمه. ثم دعا بكتاب رسول الله – ﷺ – الذي بعث به دحية إلى عظيم بصرى، فدفعه إلى هرقل"(البخاري، ١٤٣٣ه ، ١/ ٩، رقم ٧)، وقد كان النبي ﷺ ينهى عن السلوك التربوي السيء، ويعقد مقارنة يذكر فيها من يفعل مثل ذلك، فلا يصده عن ذلك أنه يجري مع هوى النفوس، فمثلاً: جاء عن جابر قال: ركب رسول الله ﷺ فرسًا بالمدينة فصرعه على جذم نخلة، فانفكت قدمه، فأتيناه نعوده، فوجدناه في مشربة لعائشة يسبح جالسًا، قال: فقمنا خلفه، فسكت عنا، ثم أتيناه مرة أخرى نعوده، فصلى المكتوبة جالسًا، فقمنا خلفه، فأشار إلينا فقعدنا. قال: فلما قضى الصلاة قال: «إذا صلى الإمام جالسًا فصلوا جلوسًا، وإذا صلى الإمام قائمًا فصلوا قيامًا، ولا تفعلوا كما يفعل أهل فارس بعظمائها» (أبوداود، ١٤٣٠ه، ١/ ٤٥١، رقم ٦٠٢)، وعن أبي أمامة رضي الله عنه قال: خرج علينا رسول الله ﷺ متوكئًا على عصا، فقمنا إليه، فقال: «لا تقوموا كما تقوم الأعاجم، يعظم بعضها بعضًا» (أبوداود، ١٤٣٠ه، ٧/ ٥١٦، رقم ٥٢٣٠)

ط – ترشيد التعارف والتعايش المِلِّي والعالمي وفق أصول التربية الإسلامية والمشتركات المِلِّية، "فإن وجود البشر في حياتهم الدنيا يملي عليهم ضرورة التعارف وتبادل المعرفة؛ ليتم التكامل بينهم في مجالات الحياة، وهذا هدف من أهداف التربية المقارنة "(سليمان، ١٩٧٩م، ٢١)، وهنا نتذكر قول الله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ}[سورة الحجرات، آية:١٣]، وختم آية التعارف بقوله تعالى: {إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ}، في هذا تنبيه أن التعارف ليس مقصودًا لذات التعارف، إنما ليكون في إطار السببية التي تحقق التقوى، والتي هي المقصد الأسمى من الوحي الإلهي. وإن البناء المِلِّي، الذي يتمثل في الرسالات السماوية المتتابعة، والذي ورث الأنبياء من بعدهم من الناس ما فيه من قيم وأخلاق، يحتاج إلى إعادة اللبنة التي يتكامل بها حسنه، والتي جاءت في قول النبي ﷺ : "إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتًا فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به، ويعجبون له، ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة؟ قال: فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين"(البخاري، ١٤٣٣ه ، ٤/ ١٨٦، رقم ٣٥٣٥)، ومن مقررات التكامل بين الرسالات السماوية ما سبق من دلالة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الحديث الشريف السابق، وما يعززه من حقيقة في قوله ﷺ: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق" (الألباني، ١٤٠٨هـ، ٤٦٤/١، رقم ٢٣٤٩)، فالفكر التربوي المقارن، بما له من أهمية في بيان معالم الفكر التربوي من منظوره الإسلامي، من أهدافه معالجة المشكلات التي تقف دون المبادآت الرشيدة في هذا الجانب، وانطلاقًا من القواعد والأصول التربوية الإسلامية.

ي – يتوقع من الفكر التربوي المقارن تقديم تفسير لأسباب النهوض والسقوط في الاتجاهات الفكرية المتنوعة، وتعزيز ذلك علميًا بأقوال الخبراء الذين يعتمد عليهم في توصيف مظهر النجاح أو تمظهره، في ضوء مقارنات في الجانب المادي المحسوس والملموس في الواقع، والجانب الروحي والبعد الأخروي، وقد ذكر الله تعالى في القرآن حضارات الأمم، وما وصلوا إليه من الرّفاهية والترف، والعلم والبسطة في العيش والمعيشة، ثم تهاوت هذه الأمم لمجرّد أنهم أقاموا كل تلك الحضارة على أساس من المادية البحتة، بعيدًا عن اعتبار البناء القيمي للإنسان، وملاحظة مراد الله تعالى من الخَلق، ولذلك كان القرآن يذكر تلك الأمم، ويلفت الانتباه إلى النظر إلى ذلك باعتبار: {وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ}[سورة القمر، آية:١٧].

إن الأهداف السابقة تجلي أهمية الفكر التربوي المقارن، وتضاعف الأهمية في العصر الحاضر؛ نتيجة للقطيعة الإنسانية التي تتطفل عليها قوى عالمية وموانع طبيعية، ينبغي أن تزال؛ حتى تشخص المناهج إلى بعضها في وضوح وتجلٍّ، وتتقابل الحقائق والأصول؛ كي يعرف الحق والخطوط العريضة لحياة طيبة ينشدها الناس. والتربية من منظورها الإسلامي، لا تتبرم بعقل أو نقل أو منهج، فما فيها من محاسن وحق فيه حلول للمشاكل الرئيسة التي هي أصل المشاكل المعاصرة، وما الصراع المتنامي بين الأمم إلا أحد تجليات تلك المشاكل. وعليه؛ فمؤشرات الأهمية يمكن اختصارها في الآتي:

١) وضع التربية العالمي والإقليمي، والشجون المشتركة التي يعبر عنها بفقدان الغايات التربوية في الفلسفات العالمية، وتأثر الفكر الإسلامي بها؛ نظرًا لغلبة المزاج العام.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

٢) الفكر التربوي الإسلامي وخصائصه، وما يرشحه باعتباره منظوراً وحيداً في النظر إلى تكامل المشهد التربوي في مستوى الغايات والسياسات، أو ما يتفرع عنه من أدوات ووسائل في النظم التعليمية.

٣) التيارات المضادة التي لا تقدِّر شجون النخب التربوية العالمية والمحلية، والنظم الشمولية التي تدفع بعجلة التربية في مسارها الحالي، دون رعاية للتحذيرات التي يطلقها من عايشوا الظاهرة التربوية، وتشبعت عيونهم بمشاهد أعراضها المرضية، فالعلمانية والليبرالية والماركسية، ومن تشرب تلك الأيدولوجيات، وعلق في منادَّةٍ لغيرها، لا يأنس بما يخالفها، ويشخص أورام النظم التعليمية بشحم العافية، رغم تفاقم ظاهرة الفصل بين ما حقه الوصل في مستوى الفلسفات والسياسات، وتطبيقاتها وامتداداتها في النظم التعليمية.

٤) التغيرات العالمية والإقليمية، التي تحمل معها أعباء تربوية واجتماعية، يصعب التعامل مع تمظهرها في الواقع، إلا بتشخيص يطال الامتدادات الفكرية والأصول الفلسفية التي تقف وراءها.

المطلب الثالث

مجالات واتجاهات الفكر التربوي المقارن

الفكر التربوي المقارن، الذي يثري الممارسات التربوية، ويطور النظم التعليمية في البلاد الإسلامية، عبر منطلقات نظرية سليمة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، لا يمكن تناوله بعيدًا عن نموذجه ونسقه الإسلامي الخاص؛ فإذا أمكن مناقشة ذلك في بحوث معينة متعلقة ببيئة النظم، والممارسات الإجرائية التنظيمية البحتة؛ فإن ذلك لا يمكن تصوره في مناقشة السياسات التربوية ومخرجاتها، من أهداف ومناهج ومساقات في مستويات التعليم المختلفة، بعيدًا عن هويتها والعوامل المؤثرة التي تتبادل التأثير مع تلك الهوية، وفي هذا السياق يناقش اتجاهات الفكر التربوي المقارن ومجالاته المحتملة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

أولًا: اتجاهات الفكر التربوي المقارن:

في ضوء طبيعة التفكير التربوي المقارن، واتجاهه النظري، يمكن تقسيم اتجاهات الفكر التربوي المقارن إلى نوعين، وفي ضوئها يمكن التعرف على الاتجاهات العامة للفكر التربوي المقارن من منظور التربية الإسلامية، حيث يمكن تقسيم اتجاه البحوث إلى:

١- اتجاه طولي: يتناول تاريخ الفكر التربوي الإسلامي عبر فتراته وأنواعه بالمقارنة؛ لمعرفة العوامل المؤثرة، وأسباب النجاح والإخفاق، وأثر كل فكر في النظم التعليمية وأدائها، وكذا يتناول تاريخ الفلسفات الأخرى، ونشوءها، وانحدارها عبر مراحلها المختلفة إلى الفلسفات المعاصرة.

٢- اتجاه عرضي: يتناول المقارنة بين الفكر التربوي الإسلامي وغيره من الفلسفات التربوية، وبينه وبين أنواع الفلسفات المعاصرة.

ومحاولة رصد اتجاهات الفكر التربوي المقارن تأتي تبعًا للوعي باتجاهات الفكر التربوي الإسلامي عبر تاريخه، والذي يظهر فسيفساء من ألوان الاتجاهات التي تناوبت على منظومة الحقائق التربوية، تتجاذب مكوناتها من جهات وسائل تحصيلها؛ فمرة من جهة المعقول؛ ليظهر الاتجاه الفلسفي والكلامي والمعتزلي ممثلاً له، ومن جهة الوجدان والقيم؛ ليظهر الاتجاه الصوفي، ومن جهة إعمال تلك الحقائق وفق أصول الشريعة؛ ليظهر المذهب الفقهي والحديثي، وهذه الاتجاهات أثرت مدافعة، وولدت مناظرات، وصقلت نموذج اتجاه الفكر التربوي، رغم ما سببته من إخفاق في مرحلة، ونجاح في أخرى، وجمود في مرحلة ثالثة، ثم تناهى الوضع إلى التظاهرة الفكرية التربوية، التي تتخلق معالمها، وتنضج ببطء في هذه الفترة، والتي يتوقع أن يقدم الفكر التربوي المقارن دوره فيها، لكن بعد أن يترشح الاتجاه الفكري المقارن الذي ينطلق من أصول التربية الإسلامية، الكتاب والسنة، وما يتخرج عليهما من النظر، واعتمادًا على الاتجاه الفقهي المقارن باعتباره محرراً نظرياً لهذه الممارسات التربوية، ومقرراً لما هو مستقيم من الاجتهادات التربوية وما هو سقيم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وفي ضوء ما سبق من أنواع البحوث ظهر اتجاهان:

١- اتجاه لا يراعي خصوصيات الفكر التربوي من منظور التربية الإسلامية، عن قصد أو عن غير قصد؛ ولكن جريًا وراء السائد من غلبة الأعراف الأكاديمية، وغير ذلك من العوامل التي تحول دون رعاية أصول التربية الإسلامية، وهذا الاتجاه يضطرد في التحولات التاريخية لبعض الفلسفات، مثل: النقلة التي حدثت في أوروبا، وتحول سياسات النظم التعليمية من سياسات كنَسيَّة إلى سياسات علمانية، أو تحول في فلسفة معينة يطال أصولها. ويقع التحول في متغيرات تبعًا لما يتبدى من ظروف، كما حدث من تحول في الفلسفة البرجماتية والواقعية، ومع هذا كله فكل فلسفة مشهورة تراعي أصولها العامة، بل وتراعي امتدادها التاريخي الذي ينحدر إلى أصولها اليونانية، أو الجنوب شرق آسيوية، وهذا الاعتبار ينبه على شرعية رفض الفكر التربوي المقارن الذي يخل بأصول التربية من منظورها الإسلامي، ولا يلتزم بضوابطه التي تحفظه من الذوبان في ثقافات أخرى. وهذا الاتجاه لا يبالي بأصول التربية من منظورها الإسلامي الذي يميز هذه الأمة، ولا يقدم منهجًا نقديًا بناءً يمكن أن يقارن وينقد، ويهدم ويعيد البناء، فيقدم معارفه وعلومه في الجانب المِلِّي في صورة مشرقة يقررها بالمنطق التربوي والتجريبي، ويعززها بالأدلة العقلية والنقلية والعادية والواقعية.

٢- اتجاه يراعي تلك الخصوصيات، ويضبط الاستفادة من التربية المقارنة عمومًا بضوابط لا تخل بغايات الفكر التربوي من منظوره الإسلامي، فيستمد أصوله ومنهجه النظري من أصول التربية الإسلامية: (الكتاب والسنة، وما يتفرع عنهما من نظر)، ويضبط اصطلاحه ومبادأته منهما، مع إيمانه بمشروعية ذلك؛ فكل مجتمع له خصائصه وهويته التي يتعارف المجتمع على احترامها، قبل أن يكون ذلك مطلبًا مِلّيًا شرعيًا، ومثل هذا الاتجاه يجد ما يقابله في اتجاهات دول أخرى غير مسلمة، لكنها محافظة تراعي أعرافها وهويتها الاجتماعية والقومية والدينية، وترى الاستقلال الذاتي، وإن أجرت بحوث المقارنة فبضوابط، ولعل اليابان هي إحدى الدول التي تمثل الجانب العصي على الدمج الثقافي العالمي؛ حيث تستفيد من المقارنة في مستويات الوسائل والإجراءات، لكنها تظل عصية على مقارنة تحملها التعايش القيمي؛ وذلك لفرط

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

تحسسها في هذا الجانب، "فمنذ القرن التاسع عشر كان اليابانيون يدركون تمامًا أن الحفاظ على بقائهم كأمة يقتضي استيعاب رياضيات الغرب وعلومه وتكنولوجياته، مع نبذ ثقافته وقيمه الاجتماعية" (اليونسكو، ١٩٩٦م، ١٨٢).

ثانيًا: مجالات الفكر التربوي المقارن:

ينطلق تحديد مجالات الفكر التربوي المقارن من منظور التربية الإسلامية من خصائصه ودوره الوظيفي، الذي يتمثل في: النقد، وبيان وجوه التميز، ونقاط الاتفاق والاختلاف، والتطوير والتقويم، والاحتراز من مظان الخطأ والهدر، وبناء الصيغة الجامعة للمثال التربوي؛ انطلاقًا من أصول التربية الإسلامية، والنظر في التفاصيل النظرية والإجرائية، وما ترتب عليها من نجاح أو إخفاق، مع تحييد للأيدولوجيات الغريبة، أو تهذيبها بما يتواءم مع النظم والبيئات التعليمية في نطاق دائرة البحث. وعليه؛ تترشح عدة ميادين للفكر التربوي المقارن، تتمثل في المجالات الآتية:

- الخلفية النظرية للممارسات التربوية عمومًا.
- السياسات التربوية في مستوياتها المتنوعة.
- الفلسفات التربوية ومنطلقاتها النظرية.
- البنى المعرفية التي تشكل أساسًا للمناهج والمساقات التعليمية.
- الأطر والخلفيات النظرية لعمليات الإعداد والتقويم والتطوير في مناحي النظم التعليمية.
- الامتدادات والمسارات والعلاقات التبادلية بين النظرية والتطبيق.
- الأصول النظرية لطرائق وأساليب التدريس النفسية والاجتماعية والدينية.
- مشكلات التأصيل التربوي النظرية، والتي تقابل المشكلات العملية في النظم التعليمية.

وتتنوع المجالات باعتبار اتجاه البحث المقارن من منظور التربية الإسلامية؛ إلى نوعين:

١- بحوث مقارنة تتعلق بالتراث الفكري التربوي الإسلامي، حيث تتنوع إلى:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- بحوث طولية: تتناول المقارنة بين فترات مختلفة من عمر النظم التعليمية في المجتمعات العربية والإسلامية.
- بحوث عرضية: تتناول المقارنة بين فترات متعاصرة لنظم تعليمية لها اتجاهات فكرية مختلفة في المجتمعات الإسلامية.
- بحوث وصفية تحليلية: لقراءة فكر تربوي في إطار الفكر التربوي الإسلامي العام.

٢- بحوث مقارنة تتعلق بالتراث التربوي العالمي:

- بحوث مقارنة بين الفكر التربوي الإسلامي ونظمه التعليمية، وغيره من الفلسفات وتطبيقاتها في نظمها التعليمية، في ضوء أصول التربية الإسلامية.
- بحوث تشخيصية، تتعلق بالمقارنة بين الفلسفات الوضعية وتطبيقاتها التربوية؛ بهدف التعرف على العوامل المؤثرة، والمشكلات التربوية ذات العلاقة.
- بحوث مقارنة تاريخية طولية، تدرس فلسفة تربوية معينة، وتطبيقاتها في نظمها التعليمية؛ بهدف الوقوف على عوامل التطور والانحدار، ومدى تأثر النظم التعليمية في الدول العربية والإسلامية بذلك.

المبحث الثاني

الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي

المطلب الأول: إشكالات الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي

كانت ممارسات الفكر التربوي المقارن تجري في تاريخ الفكر التربوي الإسلامي بصورة تلقائية؛ فالتدافع والتنافس بين الاتجاهات الفكرية، التي نشأت في القرنين الرابع والخامس الهجريين، وامتدادها، وما تولد عنها من تحصيل ومناظرة؛ ولدت مقارنة، وأنتجت قواعد وتعميمات، ونمت بذلك قدرة التعاطي مع الوافد الجديد، وكانت كل مدرسة فكرية تربوية تقرر أصولها، وتدرس منهجها بما يتبدى لها من غايات ترى تحقيقها امتدادًا لاتجاهها الفكري، إلا أن الوضع اليوم آخذ في التعقيد؛ بسبب عاملين رئيسين، بينهما علاقة سببية وطردية، وامتدادهما المعاصر يقضي بالتعاطي مع آثارهما، وهما:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الأول: الانكفاء والانفتاح غير الموفق؛ حيث حدث في تاريخ الفقه والفكر انكفاء إلى الداخل؛ سبب عزوفا عن تلاقح واعٍ ومستفيد من الثقافات الأخرى، وبتوجه أحادي نحو الجانب النظري دون ضوابط، وجاء منهج السلف في الإقرار والإمرار كما هو دون فراغ للجدل الفلسفي الداخلي، الذي جاء ردة فعل للانفتاح الخارجي والمناظرة بين علماء الكلام والفلاسفة، فمع عقد أدنى مقارنة بين جهود المدارس الفكرية التربوية الإسلامية والمدرسة السلوكية أو المعرفية الفكرية، في هذا القرن والذي قبله؛ نجد وضوحًا في مسار التطور والبحث الفكري التربوي التعليمي والنفسي والتجريبي؛ جاء نتيجة حاجة إلى سد تساؤلات فكرية تربوية لم توجد في العالم الإسلامي؛ نتيجة حالة الانشغال بالمناظرة، والمعاياة في قضايا جدلية لا محل لها من منظور فقهي وشرعي، فهذه الانتكاسة التي عززت ما يسمى بالخلاف البيزنطي؛ شغلت الرواد التربويين عن الفارق الحضاري الذي تتسع فجوته بين ما كان وما يتوقع من نمو طبيعي.

الثاني: الفارق الهائل الذي تنامى بين الثقافات والحضارات الأخرى، مع تحوصل الفكر التربوي الإسلامي وانشغاله بالجبهات الداخلية؛ حيث إن تحولات الحضارة الغربية، والتنافس المحموم بينها؛ أشعل الفكر التربوي المقارن، وعزز الدافعية نحوه، مع ضمور شديد وحالة مراوحة عند رواد الفكر الإسلامي، واكتفائهم بالدفاع عن المنافسة والمقارعة الفكرية. ولا أدل على نضوج بحوث المقارنة المعاصرة من المؤتمرات التي عقدت في أمريكا في الستينات، عندما صعد الروس إلى الفضاء، وكان التقرير المشهور "أمة في خطر" أحد تجليات التعاطي الفكري التربوي المقارن في الجانب العملي، والذي يحتاجه المسلمون بنوع من الاسترشاد الواعي، الذي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ومع رعاية لخصوصياتها المتنوعة. فهذان السببان تضاعف تأثيرهما، وظهر في صور متنوعة، سببت إشكالات تتفاوت بين طويلة الأمد ومتوسطة، وآنية تصعّب مهمة الفكر التربوي المقارن في معالجة المشكلات التربوية المعاصرة، وتتمثل أهم تلك الإشكالات في الآتي:

١- تأثر الفكر التربوي المقارن بأنساق وسياقات البحث في مجال التربية المقارنة العامة وتاريخها، والعلاقة بين النظرية والتطبيق، وبالنظرة إلى الجانب النظري، ونسبة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

أهميته الموضوعية، وامتداد ذلك إلى المهام الإجرائية في مراحل البحث، سواء في تحديد الأهداف، أو التحليل والتفسير، والخروج بالمبادئ أو فوائد المقارنة. والفكر التربوي الإسلامي، كما أن له أصوله المرنة في التعاطي مع ما تقضي به المقارنة من مخرجات، إلا أنه يستقل في تصوره ومسارات ممارساته التربوية القصدية، التي تجلي ربانية المصدر؛ ولهذا جاء التحذير من الركون إلى ما فيه التقاط صبغة تشريعية تؤثر في الإرادات والعزائم ووجهتها، قال تعالى محذرًا نبيه من الركون في هذا المنحى: {... لَقَدْ كِدتَّ تَرْكَنُ إِلَيْهِمْ شَيْئًا قَلِيلًا * إِذًا لأَذَقْنَاكَ ضِعْفَ الْحَيَاةِ وَضِعْفَ الْمَمَاتِ ثُمَّ لاَ تَجِدُ لَكَ عَلَيْنَا نَصِيرًا}[سورة الإسراء، آية:٧٤-٧٥]. قال الإمام القرطبي(١٣٨٤ه، ١٠/٣٠٠) "والمعنى: وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ لَكَانَ مِنْكَ مَيْلٌ إِلَى مُوَافَقَتِهِمْ، وَلَكِنْ تَمَّ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ فَلَمْ تَفْعَلْ" وينهى النبي ﷺ عن التشبه الذي يسوق إلى تلك المقاصد بقوله: "من تشبه بقوم فهو منهم" (أبوداود، ١٤٣٠ه، ٦/ ١٤٤، رقم ٤٠٣١)، بل كان ينهى عن السلوك الذي يقع من المخالطة؛ ليقرر التميز التربوي في الكلام، وينهى عن الألفاظ والكيفيات والهيئات التي كان يمارسها أهل الكتاب؛ لما فيها من مخالفة للقيم التربوية، يتأول معنى قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَاعِنَا وَقُولُواْ انظُرْنَا وَاسْمَعُوا وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ} [سورة البقرة، آية:١٠٤]. قال السعدي (١٤٢٠ه،٦١) " كان المسلمون يقولون حين خطابهم للرسول عند تعلمهم أمر الدين: {رَاعِنَا} أي: راع أحوالنا، فيقصدون بها معنى صحيحا، وكان اليهود يريدون بها معنى فاسدا، فانتهزوا الفرصة، فصاروا يخاطبون الرسول بذلك، ويقصدون المعنى الفاسد، فنهى الله المؤمنين عن هذه الكلمة، سدا لهذا الباب، ففيه النهي عن الجائز، إذا كان وسيلة إلى محرم، وفيه الأدب، واستعمال الألفاظ، التي لا تحتمل إلا الحسن، وعدم الفحش، وترك الألفاظ القبيحة، أو التي فيها نوع تشويش أو احتمال لأمر غير لائق، فأمرهم بلفظة لا تحتمل إلا الحسن"

٢- يضاف إلى ذلك قلة الأدبيات التي تناولت الفكر التربوي المقارن من منظور التربية الإسلامية؛ ما يشكل ضبابية في الرؤية، تؤثر في تناول وسائله، والتعرف على حدوده النظرية وأهدافه الغائية، وعدم وجود معايير وامتداد تأصيلي يصور التعامل مع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الفلسفات المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مع تفاوت يلاحظه المتابع للمدارس الفكرية في الوطن العربي والإسلامي في اتجاهات دراسات الفكر التربوي المقارن، لا يدعم نضوج هذا المجال الوليد، الذي يعد غاية في الأهمية في الحقبة الحالية وامتدادها المستقبلي؛ لما يتبدى من تغيرات عالمية ومحلية، يصاحبها عصف بالنظم التعليمية، وبعوامل استمرارها ونضوجها التدريجي المتوقع.

٣ــ كثرة العوامل المؤثرة على نتائج البحث في مجال الفكر التربوي المقارن.

إذا كانت الدراسات الاجتماعية من الدراسات التي تتداخل فيها عوامل كثيرة لتقلل من حتمية النتائج؛ فإن دراسات التربية المقارنة من أوضح الصور التي تتجلى فيها تعقيدات الدراسات الاجتماعية، فعوامل الجنس واللغة والديانة، وأنواع السياسات، والجذور الثقافية للتمظهر الحالي للنظم التعليمية، كلها تتقاسم صياغة المشهد الحالي لأي نظام تربوي، وبنسب متفاوتة تفاوتاً كبيرًا حسب كل بيئة. وإذا كانت الدراسات التربوية المقارنة، التي تعنى بالجانب التطبيقي والإجرائي، وأدواته ووسائله، قد تتغلب في بعض موضوعاتها البحثية على نسبة الخطأ بالجانب الإحصائي المسحي؛ فإن البحوث في الجانب النظري تعتمد على مؤشرات كيفية تتداخل في تقريرها المعايير، وتتنوع بحيث تحتاج المقارنة إلى الوعي بدرجة المواءمة، والتفاوت النسبي في الفروق العامة التي تشكل السياسات التربوية وتطبيقاتها العملية. وإن الخطأ في البحوث التي تركز على جانب الوسائل والأدوات والنظم الإجرائية، ليس كالخطأ في مستوى السياسات التربوية العليا؛ فالتجوز في أصل تربوي نظري مجازفة لا تقارن بتناول وسيلة أو أداة في سياق إجرائي. ولنا أن نلتقط هذه المفارقة ونفَس المقارنة من هدي النبي ﷺ ؛ فحين رأى أن الغِيْلَةــ والغِيْلَة: أن يمس الرجل امرأته وهي ترضع لا تضر الرضيع، (مالك ، ١٤٢٥ه، ٨٧٧/٤، رقم ٢٢٥٢)؛ رده ذلك عن النهي عنه، حيث جاء عن جدامة الأسدية أنها سمعت رسول الله – ﷺ – يقول: "لقد هممت أن أنهى عن الغِيْلَة، حتى ذكرت أن الروم وفارس يفعلون ذلك فلا يضر أولادهم" (أبوداود، ١٤٣٠ه، ٦/ ٣٠، رقم ٣٨٨٢)، لكن عندما تعلق الأمر بالمقاصد والإرادات الموجهة للعبودية، نهى عنها وحذر منها، وذكر وجه المقارنة بين من دعا إلى ذلك وما دعا إليه قوم موسى عليه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الصلاة والسلام، فعن أبي واقد الليثي رضي الله عنه، "أن رسول الله ﷺ لما خرج إلى خيبر، مر بشجرة للمشركين يقال لها: ذات أنواط، يعلقون عليها أسلحتهم، فقالوا: يا رسول الله، اجعل لنا ذات أنواط كما لهم ذات أنواط، فقال النبي ﷺ: "سبحان الله، هذا كما قال قوم موسى: اجعل لنا إلهًا كما لهم آلهة، والذي نفسي بيده لتركبن سنة من كان قبلكم" (الترمذي، ١٣٩٥ه، ٤/ ٤٧٥، رقم ٢١٨٠)، فظاهر الفعل أنه عادي لما وقع من الميل إلى التشبه، وما يقع في النفوس من معقبات كان النهي في هذا المضمار، وإن كانت هذه المخالفة صغيرة أمام ما شبه به النبي ﷺ ، إلا أن النهي عنها يشير إلى ترك ما فيه مخالفة، وما تتفرع عنه من صور الميل.

٤ــ عدم توفر مهارات البحث اللازمة لإنجاز بحوث الفكر التربوي المقارن في مستويات مختلفة.

إذا كانت صعوبة البحث في بيئات النظم التعليمية تتمثل في كفاءة المسح الإحصائي على تقديم الإحصائيات الحقيقية التي تمثل الظاهرة أو متغيرات الدراسة، والتمتع بثقافة واسعة واطلاع على مدى التفاوت بين البيئات والمؤثرات التي تشكل السمة، أو تؤثر في توصيف النظام التعليمي، فالبحث في الجانب الفكري أكثر تعقيدًا من ناحية التعامل مع حقائق ومفاهيم ذات بعد فكري، تحتاج إلى قدرات نوعية، تتجاوز التعامل مع ملامح الظاهرة أو المبدأ، إلى التعرف على جذورها وما يشكلها من عوامل ومتغيرات متفاوتة، وما يعبر عنه من اصطلاح، وما يترجم من تطبيقات، فالباحث يحتاج إلى معرفة باللغات والعادات والقواسم المشتركة، والمختلف فيه بين متغيرات الدراسة، والبعد التاريخي والعوامل الثقافية، وإحاطة بأصول الفكر المراد دراسته، وأثر الديانات في اتجاهه وتغيير أصوله. والباحث في الفكر التربوي الإسلامي يحتاج إلى ملكة فقهية وفكرية تربوية مرنة، تنظر بعين إلى أصول الشريعة، وبالأخرى إلى امتداد تلك الأصول في السياسات التربوية المتنوعة، ومدى انسجامها مع ما اتفق عليه جمهور العلماء، وموافقتها لأصول التربية من منظورها الإسلامي، وما يسع الاختلاف فيه من تلك الاتجاهات، وما لا يسع التجوز فيه بالاجتهاد أو المخالفة، وهذه الأمور تحتاج إلى تكامل الجهود بين الفقهاء والتربويين والخبراء بوجوه المقارنة، وموضوع البحث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وحدود البحث قد يقتضي شراكة محلية أو إقليمية أو مؤسسات دولية، ومن لطف المأخذ أن نعي جيدًا أن ما ينقدح في النفوس من استفهام وتساؤل، أو إشكال، يرجع إلى المقارنة والتتبع لما عليه غير أمة الإسلام، أو في مستوى أخفض في مستوى أممي، يمثل مطلبًا معرفيًا له حظه من النظر والفكر، حيث إن ثلث القرآن جاء إخبارًا عن الأمم السابقة وما حل بها، وعن أسماء الله تعالى وصفاته وسنته في خلقه، وعقد مقارنات متنوعة في مستويات وصور مختلفة؛ لتنبه على أهمية قدح زناد الفكر المقارن عمومًا، والتربوي خصوصًا، فالعلماء يجعلون ما جاء من إخبار في القرآن له صور إنشائية طلبية، تقضي بالاستفادة وتنفيذ ما يوافق الخبر من خير، وترك ما يقضي به من شر؛ بل كان النبي ﷺ يخبر عن تلك الأمم وآحاد قصصها؛ ليقدح زناد الاستنباط الذي يقع بالمقارنة والاستفادة، بل لم يكن يتحاشى أدنى صور الاستفسار الذي يخبر عن أحوالهم، ومن ذلك مثلاً: بيان وجه تسمية الخضر بهذا الاسم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "إنما سمي الخضر أنه جلس على فروة بيضاء، فإذا هي تهتز من خلفه خضراء"(البخاري، ١٤٣٣ه، ٤/ ١٥٦،رقم ٣٤٠٢) وجاء في بيان علة نسبة مريم إلى هارون عليهما الصلاة والسلام: عن سماك بن حرب، عن علقمة بن وائل، عن المغيرة بن شعبة قال: لما قدمت نجران سألوني، فقالوا: إنكم تقرؤون: "يا أخت هارون"، وموسى قبل عيسى بكذا وكذا؟ فلما قدمت على رسول الله ﷺ سألته عن ذلك، فقال: "إنهم كانوا يسمون بأنبيائهم والصالحين قبلهم" (مسلم، ١٣٧٤ه، ٣/ ١٦٨٥، رقم ٢١٣٥)، وجاء عن الصحابة ما يترجم عن الوعي بصور المقارنة المحتملة التي تلفت الانتباه، وتخبر عن الأسباب والمسببات، قال المستورد القرشي، عند عمرو بن العاص رضي الله عنه : سمعت رسول الله ﷺ يقول: «تقوم الساعة والروم أكثر الناس». فقال له: عمرو: أبصر ما تقول.. قال: أقول ما سمعت من رسول الله ﷺ قال: " لئن قلت ذلك إن فيهم لخصالاً أربعًا: إنهم لأحلم الناس عند فتنة، وأسرعهم إفاقة بعد مصيبة، وأوشكهم كرة بعد فرة، وخيرهم لمسكين ويتيم وضعيف، وخامسة حسنة جميلة: وأمنعهم من ظلم الملوك" (مسلم، ١٣٧٤ه ، ٤/ ٢٢٢٢، رقم ٢٨٩٨)، فكما نحن بحاجة إلى تأثيث المؤسسات التربوية بالتقنيات والوسائل المناسبة لإنجاز مهمة المقارنة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

التربوية، فكذلك تمس الحاجة إلى تأثيث الفكر بالقابلية والمرونة، وحسن التعاطي والمبادأة، وبدرجة موازية لا تقل أهمية عن تلك الحسيات المادية، ولقد كانت الدعوة إلى الإسلام، والاطلاع على ما عند الغير من وجه آخر من أمم أخرى، سببًا في تعلم مهارات الترجمة والنقل والمقارنة، ولقد ظهر جليًا في هديه ﷺ أهمية رعاية أدبيات القوم؛ فرسائله إلى ملوك الممالك، وما صدرها من أسلوب فخم من التراسل والتقدير، يحكي الشعور بوجوه المقارنة، وما تثمره من أدبيات تعامل، ومن هذا أن النبي ﷺ طلب من زيد تعلم اللغة: عن خارجة – يعني: ابن زيد بن ثابت – قال: قال زيد بن ثابت: أمرني رسول الله ﷺ فتعلمت له كتاب يهود، وقال: «إني والله ما آمن يهود على كتابي». فتعلمته، فلم يمر بي إلا نصف شهر حتى حذقته، فكنت أكتب له إذا كتب، وأقرأ له إذا كتب إليه" (أبوداود، ١٤٣٠ه، ٥/ ٤٨٩، رقم ٣٦٤٥).

٥- اللغة التداولية والمزاج العام الذي يشكل اتجاه الفكر التربوي السائد.

إن غلبة اللغة التربوية واصطلاحاتها، التي تتفرع أحياناً عن فكر أو أيديولوجيا تحمل ضيقًا أو سعة في المعنى، لا تحقق معناه المطابق في السياق التداولي، يؤثر في المقارنة المنتجة، ويظهر إشكال المشاحة في الاصطلاح؛ فاستعمال الألفاظ الغريبة، ونقلها إلى العربية، دون النظر في جذورها واشتقاقها، وما تحمله من معان؛ يؤثر في مخرجات المقارنة، التي يتوقع أن تكون منصفة، وتصف الوضع كما هو، وهذا الأمر كما أن له أثره في المستويات العليا النظرية، كذلك فإن له أثره في المستويات الدنيا الإجرائية. ولذلك حرص الوحي على مسألة اللفظ (المصطلحي) ــ كما سبق بيانه في الخطاب التربوي: {قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَٰكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا}[سورة الحجرات، آية: ١٤]، {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقُولُوا رَاعِنَا وَقُولُوا انظُرْنَا وَاسْمَعُوا ۗ وَلِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ}[سورة البقرة، آية: ١٠٤]. وهذا المزاج العام سبّب إشكالًا في النظر؛ حيث تستقبل مخرجات الفلسفات التربوية، التي تقوم عليها التجارب والممارسات، بالقبول والتسليم، والتفريع عليها في دراسات مناهج وطرائق التدريس، دون مواربة، وما يجري في الممارسات التربوية التعليمية، يجري في الجانب التربوي الإداري، وخصيصة القبول والتسليم في التلقي إنما تكون مع الوحي {فَلَا وَرَبِّكَ لَا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا}[سورة النساء، آية:٦٥]، كل ما هو ليس بوحيٍّ فهو قابل للتصحيح والتتميم، والقبول أو الرد؛ ويذكر عطاري (١٤٢٩ه، ص٧٩ــ ٨٠) ما يصور الإشكال العام في الدراسات المقارنة في هذا السياق، فيقول: "لم يتردد المسلمون في استعارة الممارسات الإدارية من الحضارات الأخرى، خاصة الفرس ومصر والهند، لكنهم استوعبوا ما استعاروه، وطوروه، وأضافوا إليه، ولكنهم كانوا مسلحين بإطارهم المرجعي الإسلامي. والمؤسف أن المسلمين اليوم يستعيرون الفكر والممارسات الإدارية، ولكن بدون مرجعية إسلامية، إنهم يتعاملون مع الفكر الإداري الغربي من منطلق الصواب العلمي، ولا يقفون منه موقفًا نقديًا، وكلما ظهر نموذج اعتبر وصفة سحرية إلى أن ينتقده الغربيون أنفسهم، ويأتون ببديل عنه، فيتبع المسلمون ذلك... ولا يشاركون في عملية البلورة من البداية، ولا يعون الافتراضات والمسلّمات الفكرية التي تنطلق منها الاتجاهات الإدارية، لا يستطيعون أن يطرحوا بديلًا، ولا أن ينتقدوا آخر، إلا إذا كان المقصود بالنقد توجيه أحكام جارفة، ذات نبرة عالية، تنم عن العجز أكثر مما تنم عن الفهم. وقد أسميت هذا النهج في مكان آخر "نهج تسليم المفتاح الشائع في بناء المشاريع"؛ حيث صاحب المشروع يتسلمه من المقاول بعد الانتهاء من تشييده دون فهم لمخططاته، أو مشاركة في تصميم بنيته التحتية؛ مما يجعله دائمًا تحت رحمة المقاول"، وإن استلهام روح التميز والدعوة إلى الحق، في الحقل التربوي، يمكن أن يكون من معين السيرة النبوية، فكان النبي ﷺ ينخل المحاسن بضابط الشرع، فينقي ويثمن، ويشجع ويمنع، ويقاوم ويدفع، ويعطي الجزل والثناء لما فيه خير، فقد كانت المقارنات تنعقد أمامه في اليوم والليلة، فيظل سحابة يومه مشغولاً بمغالبة المزاج العام، ومع هذا فهو يثني على ما رآه حسنًا، وما حضره من مشاهد، حيث ذكر، قال رسول الله ﷺ: "شَهِدتُ غُلامًا حِلفَ المُطَيبينَ، فما أحِبُّ أن أنكُثَه وأنّ لِي حُمْرَ النَّعَمِ" (البيهقي، ١٤٣٢ه ١٣/ ٣٤٣، رقم ١٣٢٠٨).

٦- غياب روح المبادأة والمبادرة؛ نظرًا لضحالة المعرفة التربوية التي ينبغي أن تنمو جنبًا إلى جنب مع المجالات الفقهية، أو غيرها من العلوم الاجتماعية، وهذا أثّر انعكاسًا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

في الدور فيمن ينبغي أن يتأقلم مع من، وإن كان الفقه السنني، الذي يصيغ المعرفة الإسلامية، يتجاوز هذا التذبذب وينقده؛ فالمسلم هو الذي يرتاد النجعة، ويحدد الوسيلة لنفسه وغيره: {وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ}[سورة آل عمران، آية:١٠٤]. {كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ}[سورة آل عمران، آية:١١٠]، وهنا نلاحظ التعبير القرآني كيف قال: {أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ}، ولم يقل: من الناس؛ وهذا ما يجعل للمسلم مزيّة وهويّة، ويجعله في مقام الرّيادة: {لَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمُ الأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ}[سورة آل عمران، آية: ١٣٩].و غياب هذه الروح نسجت غشاوة رقيقة على عيون المفكر؛ لتعتم الرؤيا، وتحول دون القفز إلى مربع الندية، فضلًا عن منصب القدوة والمثال، الذي ينبغي أن ينسخ في رقاع قلوب المفكرين وهم يمارسون المقابلة والمقارنة والبحث، فروح المبادأة وبيان الحق تبعث على تحصيل الوسائل، وبناء المعرفة الفكرية، والتلطف في التقاط نقاط الاتفاق والاختلاف والتميز، وهذه المبادأة تعين على نوعية عالية من الاستدلال، وترشد التعبير عن المقاصد التربوية بعبارة مطابقة وتصور سليم، والنص القرآني يؤكّد على أهمية أن تكون روح المبادأة لنا، حتى في دعائنا كل يوم، وفي كل ركعة من الصلاة: {اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ * صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ} [سورة الفاتحة، آية: ٦ – ٧]، ودور المبادأة والحض والانفتاح الواعي، مع الإحساس بعظمة ما يحمله المسلم من خير، ليس بدعًا من الأمر، وليس ذلك إلا تكرار لروح المكتشفين والرحالة والرواد من التربويين والقادة، الذين فتحوا آذانًا صمًا وأعينًا عميًا، فبصروهم بما في الشريعة من محاسن، فكانوا مؤثرين غير متأثرين.

المطلب الثاني: ضوابط البحث في الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي:

نظرًا لطبيعة الفكر التربوي المقارن من منظور الفكر التربوي الإسلامي؛ فإنه تبرز ضوابط هي أولى من غيرها بالرعاية، وقد يتبدى من قراءة تلك الضوابط تداخلها، إلا أنها مختلفة لاختلاف الجهة، وقد أوردها الباحث؛ لكثرة ورود الأسباب الداعية إليها في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

عين المجال الذي تناولته الدراسة، وفي ضوء ما يتلبس بالباحث من صفات، وما يحيط به من بيئة وأعراف وتصورات عن البحث في مجال التربية المقارنة، وفي الجانب الفكري النظري؛ يمكن ذكر أهم الضوابط التي تحول دون التجوز أو الجزاف في البحث والمقارنة، وهو ما يمكن تمثلها في الضوابط الآتية:

الضابط الأول: أن يكون الباحث معتزًا بهويته الدينية، متمكنًا من أصول التربية الإسلامية:

من المسلّم به أن كل بحث في المجال الإنساني يتأثر بعقيدة كاتبه، ومقدار ميوله واتجاهه نحوها، وما تمليه قيمه الحاكمة، والاتجاهات الفكرية التربوية تتأثر بالفلسفات التي تقف وراءها، ومن يعرف أنماط الفلسفات يمكنه التنبؤ بالممارسات التربوية النوعية، التي تشكل فرقًا واضحًا بين اتجاه وآخر، ولا يداهن أو يوارب أنصار أي اتجاه فكري في إبداء ما يعتز به من قيم وأصول تربوية، تشكل تصوره ونزعته الفلسفية التجريبية أو المادية، وإن أي معرفة نتجت من البحث العلمي متأثرة بالفكر والتصورات والانتماء الإيدلوجي، منذ ابتداء حل المشكلة إلى النتائج (فهمي، ١٩٩٨م، ٢٠٧ــ ٢٠٨)، ومن ثنائي المهام الجسيمة، التي تقف أمام الفكر التربوي، هو المقارنة والمقارعة بالبيان والحجة، التي تظهر الحاجة إلى بناء أصول الفكر التربوي بصورة واضحة، تعكس تصورًا تامًا ومطابقًا للتربية الإسلامية ومنطلقاتها الشرعية.

وقد وقف منادي كفّار قريش بعد أُحدٍ ينادي: "اعْلُ هُبَلْ". وهي عبارة في تلك اللحظة لها أثرها النّفسي على المصاب في ذلك اليوم، فما كان من النبي ﷺ إلاّ أن أمر مناديه أن يقول ردًّا عليهم: "الله أعلى وأجَلّ". فقال منادي قريش: "يوم بيوم بدر". فردّ منادي المسلمين بقوله: "لا سواء؛ قتلانا في الجنة وقتلاكم في النّار". (أحمد، ١٤١٩ه، ١٧٥/٣، رقم ٢٦٠٩)، وهنا نلاحظ كيف أنه لو لم يكن في أبجديات التربية الإسلامية مراعاة البُعد الأخروي في التربية والتهيئة، وحلّ المشكلات؛ لربما أحدثت نداءات كفّار قريش – في تلك اللحظة – نوعًا من الهزيمة النفسية عند المسلمين، لكن كان النبي ﷺ يعالج ذلك بالتأكيد وتعزيز جانب البُعد الأخروي في الحس والشعور والسلوك، يقول أحد وزراء الحرب الأمريكية: "نؤمن إيمانًا قويًا بأن أفكارنا لا مثيل لها، وأنّا نخوض

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

حرب أفكار كما نخوض حربًا عسكرية، وأن من المحتم الفوز فيها" (الصبري، ٢٠١١م، ص٢٧)، والقوي اليوم يملي توجهه الفكري مع أنفة وصلف لا يراعي أي قيمة، وإن كانت ملية وحاضرة في قلوب الناس، ويتعارف بها المجتمع أو الثقافة في بيئة ما؛ حيث إن جشع العلو والسيطرة يحمل على الفرض لا العرض، "وأن يفرضها على العالم بدعوى أنه لا يجوز أن يترك أمر هذه المبادئ والأخلاق رهنًا للنسبية الثقافية، بل يجب فرضها من خلال المنظمات الدولية، ومواثيق حقوق الإنسان العالمية، وأيزو الأخلاق العالمي" (علي، ٢٠٠١م، ٤٠٦)، فالاشتغال بالبحث التربوي المقارن، في أي مستوى، وفي المجال النظري منه أو التطبيقي؛ يحتاج من يقوم به إلى تمثل هذه الحقائق في ذهنه، ومع سعة ورحابة صدر، توسع مجال الرؤية لمنظور التربية المقارنة وأهدافها الضرورية، التي تمتعه بالموضوعية والإنصاف، والمبادأة في اكتشاف إشكالات المقارنة ونقاط الضعف التي تتبدى في المستوى الفكري المقارن لأول وهلة. "إن البحث الأصيل عن المعرفة لا وجود له دون روح تبعث فيه الحياة، وهذه الروح هي بالذات ما لا يمكن اقتباسه؛ وذلك لأنها تتولد من الرؤية الواضحة للنفس وللعالم وللحقيقة، أي: من الدين، وهذا هو ما يفتقده نظام التعليم في العالم الإسلامي اليوم" (الفاروقي، ١٩٨٣م، ١٨)، ومع هذا فهو يستحضر أن مهمته ذات شقين، هما: التخلية ثم التحلية، تخلية من البدائل التصورية، ثم تحلية باليقين، والصواب العلمي المتعين، وهذا يطرد في بناء تصوره وقدراته ومهاراته وقيمه التي تشكل آلته في البحث.

الضابط الثاني: أن لا يكون البحث متأثرًا بغلبة المزاج العام، وفي جانبه النظري خاصة:

يشير انقسام البحوث المقارنة بين نظرية وعملية تجريبية إلى مستويات التأثر ونسبيتها في المجالين، فما كان من الجانب العملي والتجريبي فقد يقع التأثر فيه بمتغيرات واقعية محسوسة، فالوصول إلى الأرقام والبيانات الصحيحة، وتوفر الفرصة للمعاينة والوقوف عن قرب على الأنماط الإجرائية للعمل في المؤسسات أو المحاضن التربوية، إلى غير ذلك من المتغيرات التي قد تؤثر في صدق وثبات النتائج بعد تكرار الممارسة التجريبية، ومع هذا الفرق فالتأثر نسبي منضبط إلى حد ما، لكن الباحث في الجانب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

النظري يتوقع أن يتأثر بالمزاج العام، والعوامل الاجتماعية والسياسية المحيطة به، رغم أنه في بحثه قد يتعامل مع وثائق أو حقائق ونظريات، ومع هذا لا يستطيع أن يحيط نفسه ببيئة افتراضية تمكنه من القدرة على النقد والتقويم والمقارنة والتحليل، دون الوقوع تحت تأثير المزاج السائد، فمعرفة خصائص الفكر التربوي الإسلامي، بصورة تهيئ الباحث للتعبير عنها وعن لوازمها، وما تقدمه من نقد للفلسفات الوضعية دون تحسس، مما قد يوجه نحوه لوم يقف وراءه تصلب الأعراف الأكاديمية، والحذر من سوط السائد والمعتاد والمألوف، فالاحتراز يحتاج إلى ظروف قياسية في المجتمعات الإسلامية، قال ابن خلدون (١٤٠٨ه، ١/١٨٤): "النفس أبدًا تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه؛ إما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي إنما هو لكمال الغالب". ثم يقول: "لذلك ترى المغلوب يتشبه أبدًا بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه، في اتخاذها وأشكالها، بل وفي سائر أحواله، وانظر ذلك في الأبناء مع آبائهم، كيف تجدهم متشبهين بهم دائمًا؛ وما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم. وانظر إلى كل قطر من الأقطار كيف يغلب على أهله زي الحامية وجند السلطان في الأكثر؛ لأنهم الغالبون لهم، حتى إنه إذا كانت أمة تجاور أخرى ولها الغلب عليها، فيسري إليهم من هذا التشبه والاقتداء حظ كبير، كما هو في الأندلس لهذا العهد مع أمم الجلالقة، فإنك تجدهم يتشبهون بهم في ملابسهم وشاراتهم، والكثير من عوائدهم وأحوالهم، حتى في رسم التماثيل في الجدران والمصانع والبيوت، حتى لقد يستشعر من ذلك الناظر بعين الحكمة أنه من علامات الاستيلاء، والأمر لله"، فنفس التجديد الفكري التربوي المقارن مطلوب لإحياء الشعار العام للتربية الإسلامية، وتلقيح النظم التعليمية السائدة، وما خلفها من نظريات وسياسات تعليمية وفلسفات بلقاح الرشد، وهذا يحتاج إلى:

أ- التحوصل المعرفي النسبي الذي تحققه تظاهرة تربوية إحيائية؛ حيث إن الانكفاء إلى الداخل مع جمهرة الرواد والتربويين طاقاتهم في ظل الشعور ببروز تكتلات تربوية عالمية تفرض فكرها ولا تبالي بغيره، فالباحث في هذا التصور ضمن منظومة باحثين يتدرعون بجلد سميك يقاوم لذع سياط الأعراف التربوية السائدة، التي تنعي حالها دون

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

علمها أن الحق على بعد رمية معول، وأن الفكر التربوي الإسلامي له من الكفاءة ما يمكن من التغيير الإيجابي الذي يعالج التبرم من الأوضاع التربوية على المسرح العالمي والمحلي.

ب- توجه سياسي تربوي من أهل الحل والعقد و من أهل القرار على تبني هذا التوجه، وتحويل تلك القرارات إلى لوائح يتبعها حزم من المعايير الضابطة التي تنتظم مشروع التميز، فتدويل السياسات التربوية العامة. ومحاولة عولمة التربية، دون شراكة ومراعاة للنظم التعليمية والبيئات المختلفة، هو جزء من منهجة المزاج السائد وخصائصه، وهو المتسبب في إنشاء صراع فكري بين الأصيل والدخيل، بين القومي والعالمي، بين متطلبات البيئات التعليمية الخاصة والبرامج والسياسات الغريبة عنها، وعن موسوعتها الإدراكية وهويتها التربوية، فالفكر التربوي المقارن يقف على مهام قديمة حديثة؛ قديمة بسلوكها الذي تجلى في تطبيقاته إبان الاستعمار الغربي، ومحاولة نقل النظم بما فيها من فروق، وما تلا ذلك من فشل ذريع، "ولعل المحاولة التي قام بها الهولنديون، في القرن الثامن عشر، لنقل نظم التعليم المتبعة في بلادهم إلى إندونيسيا، وصبغ الجو المدرسي هناك بالصبغة الهولندية، مثال واضح من أمثلة التاريخ على فساد هذه المحاولات؛ لقد اضطر الهولنديون، في نهاية القرن التاسع عشر، إلى إدخال كثير من التعديلات على نظم التعليم في إندونيسيا؛ بعد أن اتضح لهم أن إقامة المدارس الابتدائية الإندونيسية، على غرار مثيلاتها في هولندا، كانت سببًا في غضب الشعب الإندونيسي، وإحجامه عن ذلك النوع من التعليم من جهة، وعاملًا على إبعاد الطلاب عن بيئتهم ومقومات حياتهم من جهة أخرى" (عبدالجواد، ٢٠٠٦، ١٥)، "إن التربية المقارنة – كما يقول "كاندل" تتطلب – قبل كل شيء – تقدير العوامل الثقافية والدوافع الروحية الخفية التي تؤسس النظام التعليمي، تلك العوامل والقوى الخارجة عن نطاق المدرسة أو المعهد، والتي هي أهم من العوامل الموجودة داخلها بالفعل" (عبدالجواد، ٢٠٠٦، ٤١)، ويظهر بالمتغيرات أكثر فيما بعد "كاندل"، حيث "يصل "هانز" في تحليله إلى أن هناك ثلاث مجموعات محددة من العوامل التي أثرت في توجيه النظم التعليمية في مختلف الدول والثقافات، وقد قسم هذه العوامل إلى:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

القسم الأول: العوامل الطبيعية:

الجنس – اللغة. – البيئة (العوامل الجغرافية والاقتصادية).

القسم الثاني: العوامل الدينية:

الكاثوليكية – الأنجليكانية – التطهيرية

القسم الثالث: عوامل العلمانية:

الإنسانية – الاشتراكية – القومية. (عبدالجواد، ٢٠٠٦، ٤٤٥ ــ ٤٤٦)

وهذه التقاسيم تظهر أهمية النظر في أصول الفكر التربوي الإسلامي، والانطلاق منها في المقارنة لا للموازنة التي تحمل معنى المساواة العامة، ولكن للنقد ومعرفة مزايا هذه الأصول؛ كي تمتد في عملية تخليص النظم التعليمية القائمة من التبعية التي تصبغ سياسات النظم التعليمية، وتنتشر في ملامح النظم التعليمية الإسلامية اليوم، فالاستعمار المتنوع، ذو الخلفيات النظرية المختلفة، قد ترك بصمته في اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في البلاد الإسلامية، لذا أوصت دراسة الشريفين وآخرون(٢٠١٣م، ٤٣٣) "بإعادة بناء فلسفات التعليم في العالم العربي والإسلامي وفق رؤية القرآن الكريم للمعرفة؛ لأن كثيرا من البلدان العربية والإسلامية تتبنى فلسفات التعليم تقليدا للغرب فتنعكس سلبا على مخرجات التعليم" و" أن يكون المحتوى التعليمي مرتبطاً بالأهداف التي ينشدها الفرد والأمة، والتي تتم صياغتها في إطار النظام التعليمي العام، وأي إخلال في هذا الأمر هو بمثابة انتقاص من المفهوم الشمولي للتربية الإسلامية ومتطلباتها" (المدلج،٢٠٢٢م، ٩٣١)

الضابط الثالث: النقد والنقض والاحتساب والبيان وتقويم المزاج العام ومقوماته.

الدراسات المقارنة هي جزء من التعافي التربوي، الذي يمنح الباحث والمتابع تصورًا واضحًا لقيمة المعرفة المنتجة، التي ينبغي ضمها إلى أخواتها من المعارف، ونمذجتها وبلورتها إلى صور متنوعة. والعلماء المسلمون عندما أدركوا عظمة المعارف الشرعية، وما يتفرع عنها من اجتهاد ومعارف موجهة متنوعة، قاموا بعملية نقد واحتساب معرفي لما يخل بصفائها. وفي ضوء معارف الشريعة قومت المناهج الأرضية التي تفسر الامتدادات التربوية لتلك الفلسفات والمذاهب اللادينية؛ فإن الفلسفة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

لا تحكم في نظيرتها، بل كل فلسفة لها وجهتها، وقد تثير بعض الفلسفات ردود أفعال أمام فلسفة تقابلها، "وقد أقام السوفسطائيون المعرفة أيضًا على الإحساس، وذهب زعيمهم "بروتاجوراس" إلى القول بأن الفرد هو مقياس الأشياء جميعًا؛ وبذا تتعدد الحقائق بتعدد مدركيها، وامتنع وجود حق أو باطل في ذاته" (الطويل، ١٩٦٧م ، ٢٣)، وهذه الفلسفات لها بصماتها الواضحة في التوجهات التربوية المعاصرة، وعندما مرت على محابر المسلمين في ديار الإسلام نقدوها ونقدوا من تأثر بها، واحتسبوا ببيان خطئهم، فمن عصر الشافعي حين أشار إلى ما وقع بترك لسان العرب، حيث قال الشافعي: (ما جهل الناس ولا اختلفوا إلا لتركهم لسان العرب، وميلهم إلى لسان أرسطا طاليس) (الذهبي، ١٤٠٥ه ، ٧٤/١٠)، ومن بعده تتابع نقد العلوم، ونقض عللها، وبيان فساد معانيها، فالغزالي ينقد كتابُه (تهافت الفلاسفة) مذهب الفلاسفة، وينقده ابن رشد الحفيد بكتاب آخر وهو (تهافت التهافت)، ويبين غيرهم – وهو ابن تيمية – خطأ ابن رشد ومسائله، ويتابع في نقد من أدخل التصوف في الفلسفة، وفي مقارنة ضمنية أورثت خلطًا تربويًا وتعبديًا، فالنقد والبناء والاحتساب على من يجري بنقض مقاصد الشريعة، ومعالمه الكبرى في هذا المجال، يعد من أهم التطبيقات الظاهرة التي لها أثرها في القديم والحديث من المقارنات التي تعقد في الأذهان، وباللبنان وباللسان، وفي مخايل الجنان. والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، هو مدد هذه المبادرات، ولكن مع شروطه وضوابطه، التي أحسن فيها من أحسن، وقصر دون الصواب من قصر.

الضابط الرابع: أن تكون وظيفة الفكر التربوي المقارن البيان لا الاستقلال بالإنشاء والتأسيس.

من خصائص الفكر التربوي المقارن، الذي ينبغي أن تراعى في مجريات البحث المقارن وما يتوقع منه من نتائج، أنه للبيان لا للتأسيس والإنشاء؛ فالفكر التربوي فرع عن أصول التربية، وآلة للنظر، سواء أُعمل في البحوث الاستنباطية أو الاستقرائية أو التأصيلية، وهو كذلك في البحوث المقارنة، فليس الفكر التربوي مستقلًا في عملية إنشاء أو تأسيس تعميمات أو مفاهيم أو حقائق لا تنبثق من أصوله التي تعبر عن هويته الإسلامية، فمثلًا: نقد الفلسفات والمذاهب الفكرية، وما يتفرع عنها من ممارسات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

تربوية، له مستند نظري شرعي، يعبر عن منحى التربية الإسلامية في تصوره وتطبيقاته، واليوم نجد الأدبيات التربوية الإسلامية، التي تتناول الفكر التربوي الغربي، لا تراعي خصوصياتها بقدر ما تراعي الانخراط في سلك الفكر التربوي السائد، دون محاولة لعملية استردادية تمكن من التأسيس ثم الانطلاق تحت مبدأ الندية والشراكة في صناعة الفكر، لا التقليد الأعمى الذي يذهب بلون الفكر، فلا مزية ولا استقلال مع تراث حافل، وفرص سانحة لمبادرات يتطلع إليها من يحسون بضرورة أن يعيش المسلم حياته وهويته التربوية دون ضغط أو إملاء، يفرضه عليه غيره بما ينشؤوه من استحسانات تخدم نمط حياته وهويته وغاياته العامة.

الضابط الخامس: أن لا تعود المقارنة بالتوهين والإبطال لما تفرعت عنه من أصول ومقاصد.

فالممارسات الفكرية هادفة لا تعود على أصول التربية الإسلامية ومقاصدها بالإبطال أو التوهين، سيما ومجال الأفكار غير مجال التطبيق والعمل، وهذا يعني الاحتراز من الاصطلاحات والتعميمات التي تقع فيها المشاحة، والتعرف على ما تعنيه وما تتفرع عنه من أصول نظرية، وماذا يعني بلورتها لتكون معرفة عملية تطبيقية، وما تسببه من تدافع بين الأصول وأثر ذلك في التطبيقات. والفكر التربوي المقارن من منظوره الإسلامي، يتوقع منه أن يخدم أهدافه التي تنطلق من أصوله واتجاهه العام، لا أن يخدم دعاوى التبعية الثقافية والتربوية، التي تتغافل عن خصوصيات الفكر التربوي الإسلامي، وأن يتجاوز حالة الاستجرار لتلك المهام ونتائجها، وهذا الضابط يستشف من معنى واضح في التشريع من منظور مِلِّي، فالنبي ﷺ جاء مصدقًا لما قبله من الشرائع، وما جاءت به في باب التوحيد، ويقرر هذا قوله تعالى: {إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الإِسْلامُ} [سورة آل عمران، آية :١٩]، فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن رسول الله ﷺ قال:" أنا أولى الناس بعيسى ابن مريم في الأولى والآخرة. قالوا: كيف يا رسول الله؟ قال: الأنبياء إخوة من علات، وأمهاتهم شتى، ودينهم واحد، فليس بيننا نبي" (البخاري،١٤٣٣ه ، ٤/ ١٦٧، رقم ٣٤٤٣)، وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: "لا تكتبوا عني شيئًا غير القرآن، فمن كتب عني شيئًا غير القرآن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فليمحه. وقال: حدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج، حدثوا عني ولا تكذبوا. قال: ومن كذب علي – قال همام: أحسبه – قال: متعمدًا فليتبوأ مقعده من النار" (مسلم،١٣٧٤ه، ٤/ ٢٢٩٨، رقم ٣٠٠٤)، فالله عز وجل بين دعوة الرسل، وجاءت دعوة النبي ﷺ متممة لمكارم الأخلاق، ومبينة لما اختلف فيه أهل الكتاب، وكذلك كانت دعوة عيسى عليه السلام قال تعالى:{وَمُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَلِأُحِلَّ لَكُم بَعْضَ الَّذِي حُرِّمَ عَلَيْكُمْ وَجِئْتُكُم بِآيَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَاتَّقُواْ اللَّهَ وَأَطِيعُونِ * إِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ}[سورة البقرة، آية:٥٠-٥١]. فلم تبطل شريعة أخرى، بل جاءت مصدقة لها، مبينة لما اختلف فيه من قبلهم، ومقررة لأصولٍ تشريعية متممة.

الضابط السادس: أن يكون البحث فيما فيه عمل لا لمحض الترف الفكري أو التحليق الأكاديمي.

وذلك أن من أصول التربية الإسلامية، التي تنبثق من الشريعة الإسلامية: أن العلم لا يطلب إلا للعمل، سواء عمل الجوارح أو عمل القلب أو اللسان، قال تعالى:{فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ}[سورة محمد، آية:١٩]،فقد نبّه إلى العلم، وأمر بالعمل. وكان من منهج الوحي أصالة أن لا يشتغل المرء بالسؤال عمّا لا ثمرة له على مستوى التطبيق والعمل، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَسْأَلُواْ عَنْ أَشْيَاءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِن تَسْأَلُواْ عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللّهُ عَنْهَا وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ}[سورة المائدة، آية:١٠١]. وجاء الوحي بالترغيب في ترك الجدل، فعن أَبي أُمَامَةَ رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال:"أَنا زَعِيمٌ ببَيتٍ في ربَضِ الجنّةِ لِمَنْ تَرَكَ المِراءَ، وَإِنْ كَانَ مُحِقًّا" (أبوداود،١٤٣٠ه، ٧/ ١٧٨، رقم ٤٨٠٠)، وكان جماعة من السلف يكرهون ذلك، ويشددون على السائل أن يمتطي هذا الأسلوب في التعلّم، ففي الصحيح أن رَجُلًا سَأَلَ ابْنَ عُمَرَ رضي الله عنهما عَنْ اسْتِلَامِ الْحَجَرِ، فَقَالَ: "رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَسْتَلِمُهُ وَيُقَبِّلُهُ. قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ زُحِمْتُ، أَرَأَيْتَ إِنْ غُلِبْتُ. فَقَالَ لَهُ ابْنُ عُمَرَ: اجْعَلْ أَرَأَيْتَ بِالْيَمَنِ، رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَسْتَلِمُهُ وَيُقَبِّلُهُ". (مسلم، ١٣٧٤ه،٣/٢٠٦، رقم٨٦١)، وإن كانت هذه المدرسة – أعني: مدرسة الفقه الافتراضي – لها روّادها، ولها ما يسند أصل فكرتها (الفقه الافتراضي) في النصوص

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الشرعية، إلاّ أن الجميع يكاد يتفق أن المسائل التي تُطرح لمجرد الترف والجدل أسلوب غير محمود، وهو ما يتوجّه إليه التحذير من الخوض فيه. أمّا ما يكون معقول المعنى، وارد الوقوع، ويُراد منه العلم والتعلّم؛ فذلك مقبول في البحث والدراسة، فإنه قد ثبت في النصوص أن الصحابة رضوان الله تعالى عليهم كانوا يسألون النبي ﷺ عن بعض المسائل التي لم تقع، فمن ذلك: ما ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: جاء رجل إلى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله، أرأيت إن جاء رجل يريد أخذ مالي؟ قال: «فلا تعطه مالك». قال: أرأيت إن قاتلني؟ قال: «قاتله». قال: أرأيت إن قتلني؟ قال: «فأنت شهيد». قال: أرأيت إن قتلته؟ قال: «هو في النار» (مسلم، ١٣٧٤ه، ١/ ١٢٤، رقم ١٤٠)، وكانوا لا يرون إثارة الخلاف فيما ليس تحته فائدة، قال ابن كثير في الكلام عن التفسير: "أن تستوعب الأقوال في ذلك المقام، وأن تنبه على الصحيح منها، وتبطل الباطل، وتذكر فائدة الخلاف وثمرته؛ لئلا يطول النزاع والخلاف فيما لا فائدة تحته، فتشتغل به عن الأهم فالأهم" (ابن كثير، ١٤٢٠ه ، ٩/١)، وعند ذكره للإسرائيليات، وهي من جنس ما يقع من وارد من غير أهل هذه المِلَّة، و تقسيمه لأنواع تلك الواردات، قال في الثالث: "والثالث: ما هو مسكوت عنه، لا من هذا القبيل ولا من هذا القبيل، فلا نؤمن به ولا نكذبه، وتجوز حكايته لما تقدم، وغالب ذلك مما لا فائدة فيه تعود إلى أمر ديني" (ابن كثير، ١٤٢٠ه ، ٣١/١)

وإن أوضح ما يجلي الدور الفاعل والمؤثر، للتراث الإسلامي الإنساني والطبيعي، في غيره من الحضارات، هو ما كان يوليه من اهتمام بالمعرفة وتنظيمها، والقدرة على التعبير عنها، وتوظيفها، ومتابعة تطويرها، في صورة قواعد وأصول واضحة، يتعاقب على ذلك أجيال العلماء، ثم ما يرونه من تطبيقات يلمسونها وتلامس حياتهم إذا خالطوا المسلمين، وكلما كانت أصول من يمثل الإسلام تنبع من الكتاب والسنة؛ كان أكثر تأثيرًا، والعلماء في هذا المضمار يسبرون أغوار الحقائق، وما تولده من مفاهيم وتعميمات، وينقُّون طريقتهم العلمية من الأخلاط الدخيلة؛ فإن التأثر بالفكر الدخيل هو ما أعاق التنامي المستمر لهذا التوجه، فالفلسفة وعلم الكلام والمنطق هي الحاضنة التي ربت المسائل الخلافية الجدلية، وشكلت عرفًا تعليميًا تداوليًا، ومع إنضاجها لمهارات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

المناظرة وترتيب الحجج، إلا أنها صرفت عن الاهتمام بالعمل وبالقضايا التي هي أحق بصرف الجهد والبحث فيها؛ ولذلك تراجعت عجلة الفكر التربوي الإسلامي التي كان عليها سلف الأمة، وتراجعت الحركة العلمية التجريبية، وشغل المجتمع بقضايا جديدة كانوا في غنىً عنها، فمن ذلك قول الشاطبي رحمه الله كقاعدة في تأصيل علم الفقه: "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه، لا ينبني عليها فروع فقهية، أو آداب شرعية، أو لا تكون عوناً في ذلك؛ فوضعها في أصول الفقه عاريَّة" (الشاطبي، ١٤١٧ه ، ٣٧/١)، ويقول: "فإن عامة المشتغلين بالعلوم التي لا تتعلق بها ثمرة تكليفية تدخل عليهم فيها الفتنة والخروج عن الصراط المستقيم، ويثور بينهم الخلاف والنزاع المؤدي إلى التقاطع والتدابر والتعصُّب، حتى تفرقوا شيعًا"(الشاطبي، ١٤١٧ه ، ٥٣/١)، وقال ابن عبد البر رحمه الله :"وقد أجمع أهل العلم بالسنن والفقه – وهم أهل السنة – على الكف عن الجدال والمناظرة فيما سبيله الاعتقاد مِمَّا ليس تحته عمل، وعلى الإيمان بمتشابه القرآن والتسليم له" (ابن عبدالبر، ١٤٢١ه ، ٥١٣/٢)، ومن العلماء الذين أظهروا الترابط الوثيق بين القيم والمعارف وتطبيقاتها الحياتية الإمام الشافعي؛ حيث تغيرت اجتهاداته التي كان عليها في بغداد عن اجتهاداته في مصر؛ لتغير المشكلات الاجتماعية والحياتية، وقد كان منهجًا مطردًا له، حيث يقول رحمه الله : "العلم علمان: علم الدين وهو الفقه، وعلم الدنيا وهو الطب، وما سواه من الشعر وغيره فعناء وعبث" (الذهبي، ١٤٠٥ه ، ٤١/١٠)، "وبما أن البحث العلمي يعنى بدراسة الظواهر والمشكلات في شتى مجالات الحياة، وتقديم الحلول وأساليب الحياة الإنسانية لها فإن الباحثين يتطلعون إلى ما يقدم العلم من خيارات من منطلق الإيمان بأهميته في دفع مسيرة التقدم والتطور، ويسعون إلى التمييز بين العلم النافع والضار، الأمر الذي يشكل تحدياً كبيراً في صياغة تفكيرهم، ويتطلب منهم التوقف إزاء نوعية العلم والمعارف وتقييمها" (بني عيسى، ٢٠٢١م، ١٣ــ ١٤)

الضابط السابع: التفريق بين القضايا الذهنية الموجودة في الذهن ووجودها الواقعي:

من الأهمية بمكان أن يفرق الباحث بين المدركات الذهنية ووجودها الواقعي، وأن يبني الفكر على الحقائق كما هي، دون خلط يسوق إلى منابزة وخصام على حقائق وهمية لا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

يمكن تصورها في الواقع، وهو ما وقعت فيه مناهج الكلام والفلسفة، وما تولد عنه من خلط بينهما في القرن الخامس الهجري وما بعده، وما ترك من خلل في التربية؛ سببه إدخال الفلسفة في التصوف؛ لشغل الجانب الوجداني من الفكر التربوي الإسلامي بدراسة مقارنة صورية، لم تراع خصوصيات التدين في حياة المسلم، وهذه القضية الجدلية، وإن كانت خاصة، وظهرت في سياق المناظرة مع علماء الكلام، وفي بيان خطل القياس الفلسفي والحديث عن الكليات، فهذا الفرقان سبب في رد قضايا كثيرة أثارها الجدل العلمي الذي يجري التصورات والوجود الذهني مجرى الوجود الواقعي، وهذا التشكل قديمًا وحديثًا جعل الفلاسفة يتشبثون به، ويدوكون في المحاقة والمناظرة، دون شعور منهم بالفرق بين نوعي الحقيقة، وقد ورد مثل هذا الغلط في باب الأسماء والصفات، وفي مسائل الإيمان، وغيرها من المسائل التي كانت النكتة فيها هو الجهل بالفرق المذكور، وفي مثل هذا نهي عن الجدل والمراء؛ لما له من أثر سيء في العلم والعمل، ونهي عن الاشتغال بما يلهي ويصرف عما هو أهم، وفي مثل هذا ورد النهي حيث جاء عن النبي ﷺ :"من اقتراب – وفي رواية: أشراط– الساعة أن تُرفَع الأشرار، وتُوضع الأخيار، ويفتح القول، ويُخْزَنَ العمل، ويُقْرأ بالقوم المُثَنَّاةُ، ليس فيهم أحد ينكرها. قيل: وما المُثَنَّاةُ؟ قال: ما استكتب سوى كتاب الله عز وجل " (الحاكم، ١٤١١ه، ٤/ ٥٩٧، رقم ٨٦٦١)، وذكر هذا التطبيق منفردًا؛ نظرًا لما وقع به من الخلل في العلم والعمل، وأن مسائله إلى الآن مطردة عند من شغف بعلم الكلام ومسائله في أبواب العقيدة، التي تثوِّر الخلاف، وتذهب بالجهود بحثًا في محارات أو مستحيلات أو نفيًا لم يثبت من حديث موضح، هو أقرب بكثير من التحليق النظري الذي ينقضي به عمر من يخوضه في غير فائدة، ومن تطبيقات هذا الضابط في الفكر التربوي المقارن: التركيز على كل ما يدعم الوصل بين الأكاديمي والمهني، حيث إن هذا التطبيق مطرد في جميع أقسام العلوم، وهو في الجانب التربوي أظهر ما يكون، بحيث تجسر الفجوة بينهما، فلا تتأثر التربية بالفلسفات القديمة والأعراف المحلية، أو التأثر بالفلسفة المثالية في رعاية الأكاديمي دون المهني، وفي هذا المقام نستذكر موقف الإمام مالك رحمه الله فيما نقله عنه ابن عبد البر؛ إذ يقول: "إن عبد الله بن عبد العزيز العمري العابد، كتب إلى مالك

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

يحضه على الانفراد والعمل، ويرغب به عن الاجتماع إليه في العلم، فكتب إليه مَالِكٌ: إن اللَّه قَسَّمَ الأَعْمَالَ كَمَا قَسَّمَ الأَرْزَاقَ، فَرُبَّ رَجُلٍ فُتِحَ لَهُ فِي الصَّلاةِ وَلَمْ يُفْتَحْ لَهُ فِي الصَّوْمِ، وَآخَرَ فُتِحَ لَهُ فِي الصَّدَقَةِ، وَلَمْ يُفْتَحْ لَهُ فِي الصَّوْمِ، وَآخَرَ فُتِحَ لَهُ فِي الْجِهَادِ، ولم يفتح له في الصلاة، وَنَشْرِ الْعِلْمِ وتعليمه مِنْ أَفْضَلِ أَعْمَالِ البرّ، وَقَدْ رَضِيتُ بِمَا فُتِحَ الله لِي فِيهِ من ذلك، وَمَا أَظُنُّ مَا أَنَا فِيهِ بِدُونِ مَا أَنْتَ فِيهِ، وَأَرْجُو أَنْ يَكُونَ كِلانَا عَلَى خَيْرٍ وَبِرٍّ، ويجب على كلِّ واحدٍ منَّا أن يرضى بما قُسِمَ له، والسَّلام (ابن عبدالبر، ١٣٨٧ه، ٧/ ١٨٥)، ومن تطبيقات هذا المطلب في التربية: "يجب احتواء المناهج والمقررات الدراسية على الجانبين المادي والمعنوي للثقافة الإسلامية، ودون إيثار أحد الجانبين على الآخر؛ لأنها لو ظلت فكرية خالصة؛ ستحد قدرتها من إحداث تغيير جذري، والوقوف عند حد التغيير السطحي، كما أنها لو ظلت مادة خالصة؛ لتعارضت مع دعوى فكرنا بتوثيق الصلة بين النظر والعمل و الإدراك العقلي مع الإدراك الحسي. يجب مراجعة الثنائية المصطنعة الحاصلة الآن في واقعنا التعليمي، بتقسيمه إلى: تعليم نظري وتعليم فني، ولا مناص من تمهين الثقافة وتثقيف المهنة" (أحمد، ١٩٨٢م، ٢٣)

الضابط الثامن: بيان ما استجد من المصطلحات الواردة على معهود خطاب التنزيل:

لقد كان الصحابة، ومن بعدهم، مستهدون بما تركهم عليه النبي – ﷺ – من هدي في البيان والتفهيم، وفي التربية عليه، وتعليم من ينشد الانتفاع بشرائع الدين، فكانت عبارة السلف قليلة نافعة، وتوسع الخلف في العبارة، وفقدت مقاصد من سلف من هذه الأمة، وقد شعر العلماء بهذا المعنى، فدونوا علمهم وعباراتهم، وحذر المشاهير من العلماء من الإحداث العلمي أو العملي، بناءً على ما أنسوه من فرق بين السابق واللاحق، قال ابن رجب – في سياق بيان الفرق بين كلام السلف وكلام الخلف –: "وما حدث بعدهم من التوسع لا خير في كثير منه، إلا أن يكون شرحًا لكلام يتعلق من كلامهم. وأما ما كان مخالفًا لكلامهم، فأكثره باطل أو لا منفعة فيه، وفي كلامهم في ذلك كفاية وزيادة، فلا يوجد في كلام من بعدهم من حق، إلا وهو في كلامهم موجود، بأوجز لفظ وأخصر عبارة، ولا يوجد في كلام من بعدهم من باطل، إلا وفي كلامهم ما يبين بطلانه لمن فهمه وتأمله، ويوجد في كلامهم من المعاني البديعة والمآخذ الدقيقة ما لا يهتدى إليه من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

بعدهم ولا يلم به" (ابن رجب، ١٤٢٥ه، ٣/ ٢٣)، ولما تحولت العلوم إلى صناعات علمية؛ صار الاصطلاح واردًا؛ نظرًا لتنوع المشارب الفكرية التي تنوعت بسببها المداخل على أنواع العلوم. ويرى ابن خلدون أنه إلى زمنه كانت العلوم الشرعية قد بلغت مدىً بعيدًا من النضج، وصاحب ذلك تميز الاصطلاحات، يقول: "إن هذه العلوم الشرعية النقلية قد نفقت أسواقها في هذه الملة بما لا مزيد عليه، وانتهت فيها مدارك الناظرين إلى الغاية التي لا شيء فوقها، وهذبت الاصطلاحات ورتبت الفنون، فجاءت من وراء الغاية في الحسن والتنميق.." (ابن خلدون ، ١٤٠٨هـ، ٥٥١)، وذكر ابن القيم في أهمية اللفظ والمصطلح: "دلالة الأدلة اللفظية لا تختص بالقرآن والسنة، بل جميع بني آدم يدل بعضهم بعضًا بالأدلة اللفظية، والإنسان حيوان ناطق، فالنطق ذاتي له.. فعلّمهم الحكيم العليم تعريف بعضهم بعضًا مراده بالألفاظ، كما قال تعالى: {الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ}[سورة الرحمن، آية:١ــ٤]،وقال تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا}[سورة البقرة، آية:٣١]، وقال تعالى:{عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ}[سورة العلق، آية:٥]، فكانت حكمة ذلك التعليم تعريف مراد المتكلم، فلو لم يحصل له المعرفة كان في ذلك إبطال لحكمة الله، وإفساد لمصالح بني آدم، وسلب الإنسان خاصيته التي ميزه بها على سائر الحيوان" (ابن القيم، ١٤٠٨ه،٢/ ٦٤١)، والاشتراك بين الألفاظ في دلالتها على المعاني، هو مظنة الوهم الذي قد يقع به إزجاء المصطلح الذي يحمل في دلالته على المعنى معنى غير مراد شرعًا، وليس عليه عبارة السلف، وقد تكون دلالته على جهة التضمن أو اللزوم لا المطابقة، والذي يخفى على عامة الناس، لكن يتفطن إليه أصحاب التخصص، ويعرفون التفاوت النسبي بين الدلالات، وما يقع وراءها من وهم أو مخالفة.

الضابط التاسع: التزام الموضوعية في التحليل والتفسير والتقويم.

التزام الموضوعية مطلب مهم، يتكرر في شروط البحث العلمي، إلا أنه يرد هنا ورودًا أوليًا؛ وذلك لما للبحث المقارن من طبيعة خاصة، قد تثير الحساسية، وتنمي اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو قضية بحثية أو خطوة معينة. وورود هذا الضابط هنا يتأكد عند الحديث عن الفكر التربوي من المنظور الإسلامي، الذي يحتاج إلى قدر من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الموضوعية، وعدم الجزاف العلمي في النقل والتحقيق؛ نظرًا لما يثيره الاعتزاز بالدين من حساسية، قد تتسبب في تعميمات خاطئة، الراجح فيها هو التفصيل والبيان، سيما ما تختلف فيه وجهات النظر من الاستنباط والاجتهاد عمومًا. ويرجع الباحثون إلى المعايير والمؤشرات المحكّمة، التي في ضوئها يمكن ضبط النتائج والممارسات الأدائية البحثية. حيث يذكر طه: "لقد أكد العلماء بأن الحقائق الثابتة بالتجربة الواحدة، في مجال العلوم الطبيعية القائمة، تتأثر نتائجها وصياغة قوانينها، وتختلف باختلاف العقيدة التي تمت في ضوئها تلك الصياغة، وإذا كان هذا التأثير للعقائد يحصل في صياغة القوانين الطبيعية القائمة على التجربة؛ فمن باب أولى أن تتأثر العلوم الاجتماعية والتربوية بالعقيدة التي أنتجتها؛ لأنها أقل موضوعية، وأكثر تأثرًا بالذاتية، باعتراف كل من يقارن بين المجالين" (طه،١٩٩٢، ٦٥)، وقد كان النبي ﷺ موضوعيًّا في التعامل مع تجارب غير المسلمين، فمن ذلك: حين قدم رسول اللهﷺ المدينة النبوية، والتقى فيها بالصحابة رضوان الله عليهم، وأقام فيهم دولة الإسلام، من خلال التجربة والممارسة، فكان من ذلك حادثة تأبير النخل؛ فمن حديث مُوسَىَ بْنِ طَلْحَةَ، عَنْ أَبِيهِ. قَالَ: مَرَرْتُ مَعَ رَسُولِ اللّهِ ﷺ بِقَوْمٍ عَلَىَ رُؤُوسِ النّخْلِ. فَقَالَ: "مَا يَصْنَعُ هَؤُلاَءِ؟" فَقَالُوا: يُلَقّحُونَهُ. يَجْعَلُونَ الذّكَرَ فِي الأُنْثَىَ فَتَلْقَحُ. قَالَ رَسُولُ اللّهِ ﷺ (مَا أَظُنّ يُغْنِي ذَلِكَ شَيْئًا). قَالَ: فَأُخْبِرُوا بِذَلِكَ؛ فَتَرَكُوهُ. فَأُخْبِرَ رَسُولُ اللّهِ – ﷺ – بِذَلِكَ فَقَالَ: "إِنْ كَانَ يَنْفَعُهُمْ ذَلِكَ فَلْيَصْنَعُوهُ؛ فَإِنّي إِنّمَا ظَنَنْتُ ظَنًّا، فَلاَ تُؤَاخِذُونِي بِالظّنّ، وَلَكِنْ إِذَا حَدّثْتُكُمْ عَنِ اللّهِ شَيْئًا، فَخُذُوا بِهِ؛ فَإِنّي لَنْ أَكْذِبَ عَلَىَ اللّهِ " (مسلم ، ١٣٧٤ه ،٤/ ١٨٣٥، رقم ٢٣٦١)، وفي قصة أبي هريرة رضي الله عنه مع الشيطان شاهدٌ على ذلك، حين أوصاه بقوله: "إِذا أَوَيْتَ إِلى فِراشِكَ فَاقرَأْ آيَةَ الْكُرْسيِّ مِنْ أَوَّلها حَتَّى تَخْتِمَ الآيَةَ: {اللَّه لاَ إِلهَ إِلاَّ هُو الحيُّ الْقَيُّومُ..}[سورة البقرة، آية:٢٥٥]، وقال لِي: لاَ يَزَال علَيْكَ مِنَ الله حَافِظٌ، ولَنْ يقْربَكَ شَيْطَانٌ حَتَّى تُصْبِحَ. فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "أَمَا إِنَّه قَدْ صَدقَكَ وَهُو كَذوبٌ، تَعْلَم مَنْ تُخَاطِبُ مُنْذ ثَلاثٍ يَا أَبا هُرَيْرَةَ؟" قُلْتُ: لاَ. قَالَ: "ذَاكَ شَيْطَانٌ" (البخاري ، ١٤٣٣ه ،٣/ ١٠١، رقم ٢٣١١).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وأيضاً النبي ﷺ وإن كان قد نهى عن التشبّه بالكفار، إلاّ أنه قد ورد أنه كان يأخذ ببعض الأمور التي مردّها للتجربة والنظر؛ فمن ذلك: قصة تأبير النخل، وعدم نهيه عن الغِيْلَة. قَالَتْ جُدَامَة: حَضَرْتُ رَسُولَ اللّهِ ﷺ فِي أُنَاسٍ، وَهُوَ يَقُولُ: "لَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ أَنْهَى عَنِ الْغِيلَةِ، فَنَظَرْتُ فِي الرّومِ وَفَارِسَ، فَإِذَا هُمْ يُغِيلُونَ أَوْلاَدَهُمْ، فَلاَ يَضُرّ أَوْلاَدَهُمْ ذَلِكَ شَيْئًا" (مسلم ، ١٣٧٤، ٢/ ١٠٦٧، رقم ١٤٤٢).

الضابط العاشر: أن يقدم الباحث الوصل على الفصل في مراحل البحث الفكري التربوي وفي المقارنة.

من أهم المرتكزات التي يمكن أن يعول عليها رواد التربية المقارنة من المسلمين في هذا العصر، هو تحسس مفاصل الفلسفات لمحاولة وصل ما انفصل، وفصل ما لا يتصل؛ وذلك لترميم هيكل العافية الروحية والعقلية، ثم صبغها بصبغة الحق التي تعيد لها قبولها، وهذه المهمة تأتي من عموم الوصل الذي أمر الله تعالى به: { وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ الله بِهِ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الحِسَابِ}[سورة الرعد، آية:٢١].قال الإمام الألوسي (١٤١٥ه، ١٣٤/٧) "وَالَّذِينَ يَصِلُونَ ما أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ الظاهر العموم في كل ما أمر الله تعالى به في كتابه وعلى لسان نبيه صلى الله عليه وسلم".

إن الفكر التربوي المقارن من المنظور الإسلامي، يتوقع منه أن يحمل نماذج المبادأة في مستويات متعددة بتعدد إشكالات الدراسة المقارنة، التي تبدي صورًا متنوعة لتلك المبادأة، وهذا الوصل منضبط بما أمر الله به أن يوصل، فتغلب الوصل على الفصل، والاحتواء على الفصام، والإقصاء في التنزيل، وفي التقليل من جنوح الاتجاه الفكري المادي؛ حيث إن أكثر الأوهام الفلسفية تأتي من ناحية الفصل، وبمستويات متتابعة مختلفة، كالآتي:

فصل في مستوى التصورات:

إن اعتماد المجتمعات الغربية في عصورها الوسطى و إلى عهد قريب – بل إلى الآن – على الفلسفات الوضعية في تفسير الظواهر الكونية، وبيان الحقائق المتعلقة بالمعرفة والخالق والكون، قد أصابها بالإحباط الذي عززه النجاح في الفلسفة الطبيعية؛ حيث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

جنحت جنوحًا قويًا نحو تفسير أي ظاهرة بمعايير وضوابط وأصول فيزيائية ورياضية؛ انتصارًا للفلسفة الطبيعية، فلم تعد تعرف غيبًا ولا لاهوتًا، بل تعبد الطبيعة، واليوم تغري التقنية وأساليب الكشف والذكاء الاصطناعي والبحوث البيولوجية على مزيد من الصلف الذي سببته الكنيسة بإقطاعيتها، وأظهر ما يكون في هذا الفصلُ بين البعد الدنيوي والبعد الأخروي في الوسائل والأساليب والأهداف التربوية.

فالفكر التربوي المقارن يصل ما انقطع، ويستهدفه قصدًا لا اتفاقًا، والبيان والنقد البناء يقرر الوصل. والحقيقة التي يسعى إليها الفلاسفة، أو غيرهم، هي الوصل، حتى فيما بينها؛ فالفلسفة الطبيعية ليست ندًا للذوقية؛ فهما يجتمعان ويتصلان في الاستهداء بجامع وهادٍ مشترك، ينسجم مع الفطرة ونوازعها، والذي يرشد ويجدد ولا يبدد. فالجمع بين المهارة والمعارف والأخلاق من تكامل التربية والتعليم؛ فالأمر بالسير والضرب في الأرض، مع التحلي بالخلق الحسن وطلب الآخرة بذلك، مما استفاض من دلالات نصوص خبر القرآن والسنة، تضمنا ولزوما، وقد جاء في هذا المنحى إلماحة تنبه على هذا المعنى في التربية والتعليم؛ فقد جاء عن الشفاء بنت عبد الله قالت: دخل عليّ رسول الله ﷺ وأنا عند حفصة، فقال لي: «ألا تعلمين هذه رقية النملة كما علمتيها الكتابة؟»"(أبوداود، ١٤٣٠ه، ٣٥/٦، رقم ٣٨٨٧)، فتعلم الكتابة مهارة، وتعلم رقية النملة التي كنّى عنها النبي ﷺ فيها تربية وتعليم، وكان السلف رحمهم الله يشعرون بأهمية استصحاب الاحتساب والشعور بالرضا، الذي تثمره عملية مراقبة النفس وميولها، وما يرتب على ذلك من معاتبة تلزم بالخلق الحسن، فلا يفرقون بين القيم والمعارف والمهارات، بل يراعون حضورها في المشهد التعليمي، فإذا غلب بعضها حركوا الراكد من نظيرها، قال هانئ بن المتوكل: حدثني محمد بن عبادة المعافري قال: كنا عند أبي شريح فكثرت المسائل، فقال: "قد درنت قلوبكم، فقوموا إلى خالد بن حميد المهري؛ استقلوا قلوبكم، وتعلموا هذه الرغائب والرقائق؛ فإنها تجدد العبادة، وتورث الزهادة، وتجر الصداقة، وأقلوا المسائل؛ فإنها في غير ما نزل تقسي القلب، وتورث العداوة". قال الذهبي معلقًا على كلمته: "صدق والله، فما الظن إذا كانت مسائل الأصول، ولوازم الكلام في معارضة النص، فكيف إذا كانت من تشكيكات المنطق،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وقواعد الحكمة، ودين الأوائل؟" (الذهبي، ١٤٠٥ه، ٧/ ١٨٣)، فحذق مهارة النظر في النصوص، أو تحصيل معارفها، لا ينفصل عن القيم الحافظة والموجهة للنيات والإرادات والمقاصد.

فصل في مستوى الوسائل:

بين العقل والنقل، وبين النظري والتجريبي لمنهجة تلك التصورات، فالفلسفة المادية تركن إلى المشاهد، وآلة التعرف عليه من عقل وحواس، فلا محل للوحي، أو الحدس والإلهام، وما وراء الطبيعة، ليدخل في صياغة السياسات التعليمية، التي تتفرع عنها الممارسات التربوية في تلك النظم، وهذا الخطل كما أنه يوجد في الممارسات التربوية والتعليمية، كذلك يوجد في الإدارة ؛ حيث يعتني الإداريون بالشكليات، وبأدبيات العمل التي تغيب فيها عن القيمة التي توجه وتحافظ على المضمون والنتيجة أكثر من محافظتها على عرف المهنة التداولي، الذي ينتهي عند تقديم الخطط دون النتائج المميزة التي تسمو بالعمل، والتي يقويها الاحتساب في المنظور الإسلامي. ذكر سيرجيوفاني:"إن القيم الشاملة، قيم الخير والغرض والجودة طويلة الأمد والأهمية، غائبة في الفكر الإداري الغربي المعاصر، الذي يؤكد الدقة وكفاءة التشغيل والعقلانية والقابلية للقياس والموضوعية، اعتقادًا بأن الإدارة الجيدة هي إدارة حاسمة؛ وهو يعزو ذلك إلى أن الإدارة في الغرب موجهة للنتائج، وأنها تكتيكية أكثر منها استراتيجية؛ وهذا ما يجعلها تعطي مزيدًا من أهمية للشكل لا للجوهر. وفي المدرسة تصبح خطط التحسين أكثر أهمية، بل وبديلًا للتدريس الجيد، ويصبح تراكم النقاط في المساقات وورش الخدمة بديلًا عن التغيير في الممارسة، وتصبح خطط الانضباط بديلًا عن الانضباط، ويصبح النمط القيادي أكثر أهمية من الغرض والجوهر، ويصبح التعاون بديلًا للالتزام، والإذعان بديلًا عن النتائج، وتكون النتيجة النهائية (انزياح الهدف)، وفقدان البصيرة، والسماح للعمليات التقنية والإجراءات أن تصبح غايات في حد ذاتها، ويتكرر الإشراف والتقييم آلاف المرات بقليل من النتائج" (عطاري، ١٤٢٩ه، ٦٧)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فصل في مستوى التطبيقات:

يستعمل الاستدلال لإقامة تلك المناهج، وتقرير مخرجاتها وتطبيقاتها في الحقول المختلفة، ومنها الحقل التربوي؛ وذلك لاستنبات القيم والميولات والاتجاهات التي تعزز رؤى تلك الفلسفات، حيث اعتمدت الليبرالية جملة من الوسائل اللغوية التي تعزز الفصل في مستويات مختلفة من الاستدلال لتحريف دلالات النصوص؛ وتحركت هذه الآلة لتعزز آلية الفكر المقارن عمومًا، واستخدمها رواد الحداثة منافساً لرواد التربية؛ ليستبقوا المبادأة التربوية الفكرية من منظورها الإسلامي في مهدها، وليعززوا بذلك التبعية الثقافية؛ فيقدموا منهج الفصل منهجَ استدلال لفهم القرآن، حيث ذكر العجيري (١٤٣٤هـ، ٢٤٦) ما يمكن تسميته بآلية محركات التبعية التي تعوق المبادأة للاستقلال التربوي الفكري، حيث يصف آلة التأويل، التي تشكل مخرجات تطبيق تلك الآلة، بقوله: "ولا تعدو هذه التقريرات، بعد فحصها والنظر فيها، أن تكون استجلابًا لأسس وأدوات (الهرمينوطيقيا: فن فهم تأويل النصوص حداثيًا)، و(الألسنية الحديثة)، و(أركيولوجيا النص) وتطبيقها في عملية فهم القرآن والسنة، بادعاء انعدام البراءة في القراءة، ونسبية المعرفة، وموت المؤلف، وخرافة القصدية، ولا نهائية المعنى، وانفتاح النص، وتعددية الفهم، والقراءة الرمزية، والدلالة الإيحائية، والتفتيش في فراغات النص وما بين السطور، والأشكلة، والزحزحة .. إلخ، بما يتيح المجال واسعًا لعبثية القراءة، بعيدًا عن واجبات الاستهداء بالوحي، وتطلب مراد الله ورسوله منه"، وورود هذا الضابط في الفكر التربوي المقارن لاعتبارين في مستويين:

الأول: مستوى البيان ونقض الأصول الفكرية التي تحول دون وقوف من ينشدون الحق، ويطمحون إلى حلول للمشاكل التربوية الجوهرية التي ترجع إلى الإيمان بالله تعالى، وما يتبعها من فروع يتشكل في ضوئها المعرفة ووسائلها وطرق توظيفها، وهذا ينبه على ما ينبغي عليه أن يكون الباحث في الفكر التربوي المقارن، من طلب للاحتواء والبحث في الصيغ المشتركة، التي تظهر الموضع الحقيقي لأي اجتهاد وأصله الذي ينطلق منه كما سبق. فإنه مهما تبدى من خلل أو تيه فلسفي؛ فإن له ظروفه الموضوعية التي أدت إليه، ولعل ردود الأفعال أحد تلك الأسباب التي فرخت القطيعة بين كل فلسفة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وأخرى. والمفكر في هذا المضمار يتمثل أمامه قيم هذا الدين، فالرحمة والإحسان والعدل هي من تالد الأخلاق التي ينفق من ريعها، والتي يتمثل فيها نسخ المثال: {إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ}[سورة الأنبياء، آية:١٠٧]، وقول النبي ﷺ :"والذي نفسي بيده، لا يضع الله رحمته إلا على رحيم. قالوا: كلنا يرحم. قال: ليس برحمة أحدكم صاحبه، يرحم الناس كافة: (الألباني، ١٤١٥ه ، ١، ٣٢١، رقم ١٦٧)، والمفكر التربوي أثناء المقارنة يوظف النظرية التربوية الإسلامية والتي " تعد الغيب مرجعاً أصيلا، ومن ثم ترى الانعكاسات الفاعلة على أرض الواقع متمثلة بالأهداف والغايات المتكاملة وعليه ستجد المناهج والمحتوى التعليمي يراعي المعرفة الغيبية، وكل ذلك بهدف تحقيق السعادة في الدارين" (الزعبي والشرايري، ٢٠٢٠م،٩١)، الثاني: مستوى الشهادة على الناس الذي يقضي به رسالة هذه الأمة، وما يقتضيه من الصلة والوصل والتعارف، والصبر على القطيعة والإقصاء المتعمد من الثقافات والفلسفات، الذي يخرج في صور توصيات وقرارات من هيئات ومحافل لا ترى إلا قطع الصلة بجانب الغيب، وكل ما يمثله، وهذا التوجه سمة ظاهرة لمجمل الفلسفات التربوية المعاصرة، والأعمال الإجرائية في هذا المستوى تشتق من أهداف الفكر التربوي المقارن، حيث – كما سبق – يتوقع أن يكون هذا الفكر معيناً على التعارف المأمور به شرعًا.

الضابط الحادي عشر: الاحتراز من الانطباعات التي تسببها العوامل الإضافية الشخصية:

إن تأثر الباحث بالانطباعات المسبقة عن مجال البحث، أو عن فلسفة أو منهج فكري معين، قد يؤثر في مراحل بحثه في التحليل والتفسير، وفي المقارنة والنتائج، وعلى قدر العزلة الشعورية التي تلم بالباحث، يكون جزافه في نتائجه، فتجاوز المشتركات، وإغفال النسبية في بعض الموضوعات والنظر من صَير الانتماء، أو الطائفة، أو القناعات النظرية المسبقة؛ كل ذلك يحتاج إلى ترقب ومتابعة لنوازعه في مراحل البحث، فإن التعميمات والإطلاقات، التي تتخلل أنواع البحوث التجريبية وغير التجريبية؛ تجعل المتابع الذي يريد أن يستفيد من البحث، فيقرر بعض جوانبه أو يبني عليه فرضياته، في شك من نتائجه، سيما إذا ظهر له كثرة المتغيرات التي تحتف ببيئة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ذلك التعميم. وقد يكون التعميم مبررًا في الدراسات التجريبية؛ لما تقرره النتائج، وما يقضي به الصدق والثبات الذي يعزز مصداقية ذلك التعميم، لكن الأمر يختلف في مجالات الفكر التربوي المقارن، الذي يتعلق بالمؤشرات والتفسير الكيفي أكثر من الكمي؛ حيث تحضر شخصية الباحث في السياق البحثي حضورًا قويًا. وإن طبيعة البحث في الفكر التربوي المقارن، من المنظور التربوي الإسلامي خصوصًا، يتميز بحساسية خاصة، فتفاوت الاتجاه البحثي وأهدافه قد تسوغ الجزاف في النقل والاستدلال والنتائج؛ فيغضي الباحث من وجوه الحق التي توجد في النظام التعليمي الإسلامي، أو غير الإسلامي، المقصود بالمقارنة، ويغلب التحامل على رواده أو مفرداته، التي تشكل تعميماته وقواعده، دون رعاية البيئة التي نشأ فيها، والزمن والمكان، وغيرها من الخصائص التي تجرد الحقيقة من هالة التوقع والنتائج المسبقة، وتقدمها كما هي. فيجد الباحث نفسه محفوفًا بكثير من التحديات، التي قد تشكل اتجاهات سلبية نحو مبدأ أو مفهوم أو قضية علمية؛ فيتأثر تحليله وتفسيره ومستوى مقابلته بذلك؛ فيغمض العين عن الخصوصية، أو الاشتراك الذي قد يحمله التحليل، ثم ينسحب ذلك الخطأ في مستوى التفسير، حيث يفسر ذلك المفهوم أو التعميم في ضوء ما يسبق إلى ذهنه من انطباع له ترسب سابق في اللاشعور، هو ما سيؤثر في نتائج الدراسة وتوصياتها.

وقد أمر الله تعالى في كتابه الكريم أن يحترز المؤمن من غلبة العوارض التي قد تجمح به، فيجور في حكمه إثباتًا أو نفيًا مع المؤالف أو المخالف، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُونُواْ قَوَّامِينَ لِلّهِ شُهَدَاء بِالْقِسْطِ وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُواْ اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ}[سورة المائدة، آية :٨].

وأمر تعالى بالإنصاف حتى مع العدو، وهذا الإنصاف مطرد في الأحوال المختلفة، قال تعالى: {وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُواْ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ}[سورة المائدة، آية:٢]. وأولى النبي ﷺ تلك المعاني في حكمه وفي أمره، فعن عبد الرحمن بن أبي بكرة قال: كتب أبو بكرة إلى ابنه، وكان بسجستان، بأن لا تقضي بين اثنين وأنت غضبان؛ فإني سمعت النبي ﷺ يقول: لا يقضين حكم بين اثنين وهو

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

غضبان" (البخاري، ١٤٣٣ه ، ٩/ ٦٥، رقم ٧١٥٨)، وهذه السجية تعايش بها الجيل الأول، ومن تبعهم بإحسان، رغم ما وقع من خلاف وتدافع، إلا أن ذلك لم يثنهم عن قول الحق؛ فلا رغب ولا رهب يحول دون ذلك، فالحب والبغض يؤثر في النظر وفي الاستنتاج وفي الحكم، وفي تفسير الظواهر، وفي غيرها من الحقائق، وقد سبق قول عمرو بن العاص في ثنائه على أهل الروم بما فيهم، حيث قال: "إن فيهم لخصالاً أربعًا: إنهم لأحلم الناس عند فتنة، وأسرعهم إفاقة بعد مصيبة، وأوشكهم كرة بعد فرَّة، وخيرهم لمسكين ويتيم وضعيف، وخامسة حسنة جميلة: وأمنعهم من ظلم الملوك" (مسلم، ١٣٧٤ه، ٤/ ٢٢٢٢، رقم ٢٨٩٨)، وقد جاء ما يشير إلى أثر الحب والبغض، وعدم الإسراف فيهما، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أراه رفعه قال: "أحبب حبيبك هونًا ما؛ عسى أن يكون بغيضك يومًا ما، وأبغض بغيضك هونًا ما؛ عسى أن يكون حبيبك يومًا ما" (الترمذي ١٣٩٥ه ، ٤/ ٣٦٠، رقم ١٩٩٧)، وهذا الأثر يكاد يكون ميزانًا من موازين الاحتراز من الانطباعات التي تسببها العوامل الإضافية، وموقف النبي ﷺ يوم الحديبية، في التفاوض والقبول من شروط قريش في حدود أنها لا تخالف ثابتًا من ثوابت الدين، عَنْ قُتَيْلَةَ، امْرَأَةٍ مِنْ جُهَيْنَةَ: أَنَّ يَهُودِيًّا أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: إِنَّكُمْ تَنِدُّونَ وَإِنَّكُمْ تُشْرِكُونَ تَقُولُونَ: مَا شَاءَ اللهُ وَشِئْتَ، وَتَقُولُونَ: وَالْكَعْبَةِ؟ فَأَمَرَهُمُ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا أَرَادُوا أَنْ يَحْلِفُوا أَنْ يَقُولُوا: " وَرَبِّ الْكَعْبَةِ، وَيَقُولُ أَحَدُهُمْ: مَا شَاءَ اللهُ ثُمَّ شِئْتَ " (النسائي، ١٤٢١ه ، ٩/ ٣٦٢، رقم ١٠٧٥٦) فقد قبل النبي ﷺ من اليهودي ما أشار إليه من خطأ.

ومن العوارض الإضافية: التفاوت في الطباع والمعرفة والمهارات، وهذا لا بد أن يحترز من غلبته على الباحث، فيحسن سبره في نفسه والاحتراز منه، ويحترزون منه كذلك في الآخرين، فالباحث قد يقع على تحيز في رأي أو بحث، أو في تفسير، أو تحامل في نقد، ولا يدري أن سبب ذلك ما يغلب على صاحب البحث من إضافات عارضة أو لازمة، وهذا مشهور عند المحققين من حذاق العلماء في الفنون المختلفة وكتب الفقه والشروح والمطولات، وكتب التراجم تنبه على مثل هذا الشطط، وتذكر مصدره.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

المبحث الثالث

تطبيقات ضوابط الفكر التربوي المقارن عند ابن تيمية

من خصائص الفكر التربوي المقارن أنه شامل، تظهر تطبيقاته في سائر الممارسات التربوية، و قد انعكس هذا الشمول على القدرات المطلوبة لإنجاز بحوثه، وتعيين تطبيقاته، وامتداده في تفاصيل مجريات العملية التعليمية في النظام التعليمي. وتعد محاولة تتبع نماذج الفكر التربوي، من منظوره الإسلامي، التي تقرب نسخته الأصلية التي تقارب من مثاله النظري، تعد أمرًا مهمًا، وفي أعلام الفكر الإسلامي نجد نماذج توزع فيها معالم نموذج الفكر التربوي من منظوره الإسلامي، ولا يمكن اختزال مثاله في نموذج واحد؛ لكن قد تتوفر ظروف مطابقة للظروف المعاصرة من حيث المتغيرات والبيئة، وتكوين الاتجاهات نحو المستجدات، ما يجوّز مقاربة في اختزاله، ولعل عصر ابن تيمية يعد محاكاة للعصر الذي نعيشه من حيث المتغيرات؛ وذلك للاعتبارات الآتية:

- وجود صراع وتنافس، وبروز قوى تريد أن تفرض نموذجها الفكري والمجتمعي، وتسيطر على الفكر المجتمعي؛ كهجوم التتار، والحملات الصليبية على الشام وفلسطين.
- وجود حركة تبعية فكرية داخلية، تتمثل في التيار الفلسفي، الذي أجرى دراسات مقارنة ضمنية، أدخلت علوم الفلاسفة على علوم الشريعة، وخلطت المنظومة المعرفية في باب العبادات والعقائد، وغيرها، ووازى ذلك حركة مماثلة جاءت هجيناً فكرياً فلسفياً ومنطقياً، أثر في مناهج النظر، وجارى في مقارناته بالعلوم العقلية علوم الفلسفة في البرهان والحد، وغيرها من دعاوى ذهنية تجريدية.
- تنامي حالة من الركود والعزلة، واستجرار المعارف المخرجة على أصول المذاهب في باب العبادات والفقهيات، وحالة انقسام بين أطياف المذاهب في قبول أو رد المعارف الواردة على المنظومة المعرفية الإسلامية، حيث جمحت الأطراف بين نافٍ أو مثبت على جهة الإطلاق، دون رعاية المشتركات وموقف الشريعة من العقليات أو مصالح العباد المرسلة، أو غيرها من المعارف التي يتوسط الفكر التربوي الإسلامي فيها حسب أصوله الواضحة في هذا الباب.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- تكّون نواة للاستشراق المعاصر ذي التوجه المسيحي واليهودي، والذي شكل جبهة فكرية مثلت مثالاً واضحًا للدراسات المقارنة ذات التوجه السلبي العدائي، وكانت بدايتها قديمة؛ حيث يذكر أن "يُوحنا" الدمشقي هو من شرع في هذا المضمار، و "وزعم النصراني "ثيو فاليس" البيزنطي أن محمدًا أخذ تعاليمه من يهود ونصارى التقى بهم في بلاد الشام (فوزي، ١٩٨٧م، ٥٢)، فالتيار الاستشراقي أخذ في التنامي لاحقًا، آخذًا من الحملات الصليبية رداء له في التقوى ونشر آرائه المتحيزة.

سبب اختيار ابن تيمية نموذجاً:

إن دراسة اتجاه فكر ابن تيمية التربوي موجهاً للفكر التربوي المقارن، من حيث بيان المعالم والموضوعات التي تحتاج إلى بيان وبناء معايير ضابطة، ومواقف ابن تيمية، وما تركه من أثر بعده، يُعد نموذجًا حريًا بالدراسة.

وهناك سبب رئيس يرتبط بنوع الدراسة الحالية؛ حيث إن ما تميز به ابن تيمية من سعة الاطلاع والذكاء، والجمع بين العلم بأنواع الفنون، والتصرف بعبارة واسعة في التعبير عن مقاصده، وما صاحبه من العمل والتقوى؛ كل ذلك مكنه من تبوّء منزلة رفيعة في الدراسات المقارنة؛ حيث إن المتتبع لتقريراته الفقهية والعلمية، وما يجري فيها من معارضة أو نقض للأصول المنهجية للاتجاهات الفلسفية والفكرية المتنوعة، يجد مقارنات في مستويات متنوعة، تتميز بموضوعية تعكس سعة اطلاع على العوامل المؤثرة والمفاهيم الأساسية التي بنيت عليها الحقائق والتعميمات، التي تشكل الخطوط العريضة في تلك الاتجاهات الفكرية، وبأنماط البحث الطولية والعريضة، وإن إطلالة على أهم كتبه تقرر هذا البعد في منهجه العلمي، وحتى يقارب الباحث في تحقيق هذا المطلب، فإنه يختزل مؤشرات رعاية ابن تيمية لضوابط الفكر التربوي المقارن في توجهه الفكري في نقولات تقرر رعاية ضوابط الفكر التربوي المقارن، وعلى جهة المجانسة بين واقعه والواقع المعاصر.

والمتتبع لسير أعلام النبلاء، من العلماء والباحثين المسلمين، يجد أن أظهر علم من أعلام المسلمين، الذين انفتحوا على العلوم، وكانوا أنموذجًا للأصالة والممانعة الرشيدة، وأفاد منها وجمع في نقدها بين لغة أهل الفن وأصول الشريعة الخاتمة، هو ابن تيمية؛

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فقد "كانت له مشاهد متعددة في انفتاحه الثقافي، فكان انفتاحه داخل النسق الثقافي، واتصف بالموسوعية؛ فكان المفسر، والمحدث، والعالم بالعقائد، والفيلسوف، والشاعر، والفلكي، والسياسي، والمؤرخ، فكان مطلعًا على موروث كثير من الفرق المعاصرة له، وحاورها وجادلها، وكان ابن تيمية يمثل أنموذج الصورة المشرقة للانفتاح والتجديد لبعض العلوم الشرعية، وسعى لتنقيتها وتصنيفها، وسعى لأسلمة كثير من العلوم، وتقويمها شرعيًا"(الهذلول، ٢٠٠٧)

تطبيقات الضوابط في منهج ابن تيمية:

تطبيق: اعتزاز الباحث بهويته الإسلامية وتمكنه من أصول التربية الإسلامية.

ملامح الرشد، والعزيمة الصادقة على بيان الحق، والتمتع برؤية ثمارها طمعًا في رضا الله تعالى، هي ما يجلي الاعتزاز بأصول التربية الإسلامية، التي تقابل ما عليه الناس من أصول، وتتجلى كذلك في صبر الباحث وموضوعية إجراءاته البحثية للوصول إلى الحق. ومن نظر إلى ما كان عليه ابن تيمية من العلم والعمل، وسعة الاطلاع، والتمكن من آلات العلم ووسائله، وبصورة تطمع في بيان الحق بعبارات متنوعة وواسعة، تَمَثَّلَ له نموذجاً يمكن أن يقرأه من زوايا مختلفة، ليعزز عزيمته، ويصحح تصوره لمستوى انشراح الصدر لمقصد بيان محاسن التربية الإسلامية وطيب أصولها وأرومتها، التي يمكن أن تستنبت في أي أرض وعصر، إذا توفرت الرعاية في استنبات أصولها ودعمها بالبينات. وكان ابن تيمية أسوة للباحثين في أنواع البحوث في العلوم الإنسانية المقارنة، التي لا تخلو من مجال استطرد فيه بقصد أو بغير قصد، وهذا يحكي ما كان عليه من تمثل لصفات الباحث المنصف، الذي يريد أن يظهر الحق، لا طمعًا في رتبة أو منصب، ولا جريًا وراء المزاج الأكاديمي العام، الذي يشكله سوق البحث السائد في زمنه، بل طلبًا للأجر، وقيام سلطان الحق، حيث يذكر من قدرته، وسعة اطلاعه، وما كان عليه من همة وعزيمة، ففي ترجمته يذكر أنه "كان يقضى منه العجب إذا ذكر مسألة من مسائل الخلاف التي يوردها منه، ولا أشد استحضارًا للمتون وعزوها منه، وكانت السنة نصب عينيه، وعلى طرف لسانه بعبارة رشيقة، وكان آية من آيات الله في التفسير والتوسع فيه. وأما أصول الديانة، ومعرفة أقوال المخالفين،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فكان لا يشق غباره فيه" (الشوكاني، د.ت، ١/ ٦٤)، ويذكر عنه أنه: "أصدق الناس عقدًا، وأصحهم علمًا وعزمًا، وأنفذهم وأعلاهم في انتصار الحق وقيامه همة، وأسخاهم كفًا، وأكملهم اتباعًا لنبيه محمد" (ابن عبدالهادي، د.ت، ٣٢٧)، ويذكر من نبل مقصده، ورغبته في بيان الحق بإنصاف: "ولا ينفرد بمسائل بالتشهي، ولا يطلق لسانه بما اتفق؛ بل يحتج بالقرآن والحديث والقياس، ويبرهن ويناظر أسوة بمن تقدمه من الأئمة؛ فله أجر على خطئه، وأجران على إصابته" (الشوكاني، د.ت، ١/ ٦٥)، ويرى أن المعرفة مهمة في التعاطي مع المسائل العلمية؛ فليس المنصب أو الرتبة أو الصلاح يجوِّز مباشرة المسائل العلمية، ما لم يكن صاحبها مجتهدًا، فـــ "المنصب والولاية لا يجعل من ليس عالمًا مجتهدًا: عالمًا مجتهدًا، ولو كان الكلام في العلم والدين بالولاية والمنصب؛ لكان الخليفة والسلطان أحق بالكلام في العلم والدين، وبأن يستفتيه الناس، ويرجعوا إليه فيما أشكل عليهم في العلم والدين"(ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٢٩٦/٢٧). وفي ضوء ما عرف عن ابن تيمية، وما ذكره من ترجم له؛ يظهر تطبيق هذا الضابط في مؤشرات تعكس ما كان عليه من عزيمة، وما صحبه من تمكن من أصول الشريعة عمومًا. وفيما ورد في الضوابط الأخرى ما يجلي هذه المؤشرات ويقررها؛ ويمكن إجمالها في الآتي:

-انصرافه الكلي نحو مقاصده العلمية، وجمع همته على بيان الحق فيما اختلفت فيه الاتجاهات الفقهية والفكرية التي عاصرته، والتي تمتد إلى عصرنا بصور وتجليات مختلفة في التربية والأخلاق والعبادة.

-الدافعية المفرطة نحو البيان والتأصيل، والتنقل في مستويات مختلفة من العوامل والمؤثرات التي تظهر مقارنات متنوعة، قلّ أن تجمع لشخص واحد.

-التجرد ومغالبة الحظوظ، سواء النفسية أو المجتمعية العامة؛ مما وفر له خصال البحث الموضوعي، الذي لقي انتشارًا واسعًا في عصره وفيمن بعده من العلماء والأوساط العلمية العالمية، باعتباره باحثاً متضلعاً، يمكن إخضاع بحوثه لمعايير البحث. اجتماع العوامل السابقة يسر له اطلاعًا شاملًا على أنواع الفنون واصطلاح كل فن، وعقد مقارنات متنوعة بصرت بأهم الأوهام التي كانت سببًا في الانحرافات الفكرية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

والنتائج العلمية الخاطئة، التي كانت تقدم على أنها مسلمات وأصول يمكن التفريع عنها، وبناء التصورات التي تشكل الممارسات المتنوعة، ومنها: التربوية والتعليمية، وهذه العوامل ولّدت عنده إيمانًا راسخًا ببركة هدي النبي ﷺ، وأن هذه الشريعة منيعة لا يصل إلى بركة ما فيها من صد عنها بالباطل الذي يظنه حقًا، قال ابن تيمية: "فهدى الله الناس ببركة نبوة محمد ﷺ ، وبما جاء به من البينات والهدى، هداية جلت عن وصف الواصفين، وفاقت معرفة العارفين؛ حتى حصل لأمته المؤمنين عمومًا، ولأولي العلم منهم خصوصًا، من العلم النافع، والعمل الصالح، والأخلاق العظيمة، والسنن المستقيمة، ما لو جمعت حكمة سائر الأمم، علمًا وعملاً، الخالصة من كل شوب، إلى الحكمة التي بعث بها، لتفاوتا تفاوتًا يمنع معرفة قدر النسبة بينهما، فلله الحمد كما يحب ربنا ويرضى، ودلائل هذا وشواهده ليس هذا موضعها" (ابن تيمية، ١٩٩٩م، ٧٥/١). وهمة الباحث، واعتزازه بما جاءت به الشريعة، تنطلق من معرفته بما في هذا الدين الخاتم من نور وهداية، انعكست على العلوم، أجنبية كانت أو عربية، فلا يغتر الباحث بالظاهر المعاصر، حيث يقول ابن تيمية: "وإذا كان جنس أهل الكتاب أكمل في العلوم النافعة والأعمال الصالحة ممن لا كتاب له، فمعلوم أن أمة محمد ﷺ أكمل من طائفتي أهل الكتاب: اليهود والنصارى، وأعدل، وقد جمع لهم محاسن ما في التوراة وما في الإنجيل، فليس عند أهل الكتاب فضيلة علمية وعملية؛ إلا وأمة محمد ﷺ أكمل منهم فيها. فأما العلوم، فهم أحذق في جميع العلوم من جميع الأمم، حتى العلوم التي ليست دنيوية ولا أخروية، كعلم الطب مثلاً، والحساب، ونحو ذلك، هم أحذق فيها من الأمتين، ومصنفاتهم فيها أكمل من مصنفات الأمتين، بل أحسن علمًا وبيانًا لها من الأولين، الذين كانت هي غاية علمهم، وقد يكون الحاذق فيها من هو عند المسلمين منبوذ بنفاق وإلحاد، ولا قدر له عندهم، لكن حصل له بما يعلمه من المسلمين من العقل" (ابن تيمية، ١٤١٩هـ، ٢٢/٦).

ومن مظاهر اعتزازه بدينه أخذ الثقة لنفسه، وعدم الاغترار بظاهر القول من ترجمة أو نقل أو غيره، حتى يدرك ما فيه من قيمة علمية، ولو نظرنا إلى ما يتعلق بالترجمة، مما ورد لابن تيمية؛ لوجدنا أنه ناقش ترجمة القرآن إلى اللغات الأخرى، واستحباب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ترجمته للأمم من غير المسلمين. ويذكر في سياق مقارن ما وجده بنفسه، وبثقة واعتزاز يقوم على بصيرة، وذلك في سياق الرد على ترجمة ألفاظ الإنجيل، حيث عقد مقارنة بين النسخ في منحى بحث وثائقي تاريخي، فقال: "فإذا وجدت نسخة بالعربية لم يعلم أنها مما عربت بعد الحواريين، أو هي من المأخوذ عن الحواريين، إذا قدر أنه أخذ عنهم نسخة بالعربية، ولا يمكن لأحد أن يجمع جميع النسخ المعربة، ويقابل بينها، بل وقد وجدنا النسخ المعربة يخالف بعضها بعضًا في الترجمة مخالفة شديدة، تمنع الثقة ببعضها، وقد رأيت أنا بالزبور عدة نسخ معربة، بينها من الاختلاف ما لا يكاد ينضبط، وما يشهد بأنها مبدلة مغيرة لا يوثق بها، ورأيت من التوراة المعربة من النسخ ما يكذب بكثير من ترجمتها طائفة من أهل الكتاب، فكيف يمكنه أن يجمع جميع النسخ التي بالاثنين وسبعين لسانًا، ويقابل بين نسخ كل لسان، حتى يكون فيها النسخة القديمة المأخوذة عن الحواريين، ثم يقابل بين نسخ جميع الألسنة، ولا يمكن ذلك إلا لمن يكون عارفًا بالاثنين وسبعين لسانًا معرفة تامة، وليس في بني آدم من يقدر على ذلك، ولو قدر وجود ذلك فلم يعرف أن القادر على ذلك فعل ذلك وأخبرنا باتفاقها" (ابن تيمية، ١٤١٩هـ، ٢/٩٢)

تطبيق: الاحتراز من غلبة المزاج العام في سير البحث ونتائجه.

لقد كان عصر ابن تيمية حافلًا بالمتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية، ولقد تراكمت قضايا فكرية ومنهجية تكلم فيها كثير من العلماء ممن كان قبله، وناقشوها في ضوء ما بلغوه من العلم بها، وحسب بيئاتهم، وما تأثروا به من متغيرات، إلا أن ابن تيمية كان له أثره المتميز، رغم ما كان يغلب على زمانه وفي بلده من متغيرات بيئية، فما كان عليه من اطلاع على المذاهب والمقالات، والفرق وأصولها، ومعرفة مظان الوهم الذي تجليه مقارنة تلك المقالات بما صح من منقول ومعقول، وما تواطأ عليه جمهور علماء المسلمين، سواء كانت تلك المسائل أصلها محدثًا أو مقلدًا أو فرعًا عن أصل محدث، وسواء كانت مسألة خاصة أو عامة لها أصل منهجي دخيل جاء نتيجة المخالطة وعمليات الترجمة والنقل، فكل ذلك وضعه تحت الأضواء؛ لينتقد ويعادى ويحبس، وتهجِّن طريقته العلمية، ويتهم في رأيه واجتهاده. ولقد كانت الاتجاهات الفقهية والعقدية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

تشكل رأيًا عامًا لغلبة المدرسة الفقهية – كالشافعية –، وكذا غلبة الطرق الفلسفية والكلامية، وما دخلته من مجالات، كالتصوف وعلوم الآلة، ثم ما أوتي ابن تيمية من علاقة وشهرة جعلت المقارنة والنقد والمقابلة بين المذاهب والمناهج يتجاوز حدود بلده؛ فظهرت بعض كتبه رسائل بحثية مقارنة. فكتابه "الجواب الصحيح" جاء تفنيدًا لكتاب مشهور لدى النصارى، حيث يذكر "أن كتابًا ورد من قبرص فيه الاحتجاج لدين النصارى بما يحتج به علماء دينهم وفضلاء ملتهم، قديمًا وحديثًا، من الحجج السمعية والعقلية؛ فاقتضى ذلك أن نذكر من الجواب ما يحصل به فصل الخطاب" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٩٨/١)، وكتاب "الرد على المنطقيين" جاء تفنيدًا لعلم دخيل على علوم الشريعة، رغم كونه لغة أهل اليونان العلمية التي ذاع صيتها، فينقض أصوله، ويظهر ما في العربية من بيان يتجاوزه بمفاوز. ومثله كتاب "العقيدة الواسطية"؛ حيث جاء ردًا على طلب أرسله أحد فضلاء الشافعية؛ لما غلب على مجتمعه من شعار التتر وغلبة الجهل، حيث قال: "كان سبب كتابتها أنه قدم علي من أرض واسط بعض قضاة نواحيها، شيخ يقال له: رضي الدين الواسطي، من أصحاب الشافعي، قدم علينا حاجًا، وكان من أهل الخير والدين، وشكا ما الناس فيه بتلك البلاد وفي دولة التتر من غلبة الجهل والظلم، ودروس الدين والعلم" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٦٤/٣)

ويؤكد على اطراد ما قرره من أحكام في العقائد، وينفي تأثره بما شغب عليه غيره: "أنا أعلم أن أقوامًا يكذبون علي؛ كما قد كذبوا عليّ غير مرة. وإن أمليت الاعتقاد من حفظي: ربما يقولون كتم بعضه؛ وداهن وداري؛ فأنا أحضر عقيدة مكتوبة؛ من نحو سبع سنين، قبل مجيء التتر إلى الشام" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٦٣/٣)

ويقرر فروع هذا الضابط بقوله: "وأما عادة بعض البلاد، أو أكثرها، أو قول كثير من العلماء أو العباد، أو أكثرهم، ونحو ذلك، فليس مما يصلح أن يكون معارضًا لكلام الرسول ﷺ حتى يعارض به"(ابن تيمية، ١٩٩٩م، ٨٩/٢)، ويقرر ذلك: "إذا كان أكثر أهل العلم لم يعتمدوا على عمل علماء أهل المدينة وإجماعهم في عصر مالك، بل رأوا السنة حجة عليهم كما هي حجة على غيرهم، مع ما أوتوه من العلم والإيمان، فكيف يعتمد المؤمن العالم على عادات أكثر من اعتادها عامة، أو من قيدته العامة، أو قوم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

مترأسون بالجهالة، لم يرسخوا في العلم، لا يعدون من أولي الأمر، ولا يصلحون للشورى؟" (ابن تيمية، ١٩٩٩م، ٨٩/٢) ومع معرفته بطبائع الناس، وما يألفونه من التشبه ببعضهم البعض، يقول: "الناس كأسراب القطا؛ مجبولون على تشبه بعضهم ببعض" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ٢٥٥/٢)، ويقول: "أكثر الخلق يكون المستحب لهم ما ليس هو الأفضل مطلقًا؛ إذ أكثرهم لا يقدرون على فعل الأفضل، ولا يصبرون عليه إذا قدروا عليه، وقد لا ينتفعون به، بل قد يتضررون إذا طلبوه"(ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١١٩/١٩)، وهذه المعرفة بأحوال الناس قللت من التأثر بما اعتادوه أو شغفوا به، وما تواطؤ عليه حتى صار شعارًا غالبًا، ومع هذا فهو لا ينفك عن التلطف بالناس وأجناسهم، وما تلبسوا به وألفوه من المقالات والرسوم، فيقدم المقدمات المشهورة والمعروفة؛ ليصل بهم إلى العلم الضروري بفساد ما هم عليه.

السعي في تجديد معالم الدين ومنابذة العرف العام الفاسد:

إن مما لا يختلف عليه علماء الإسلام، أن ابن تيمية أحد مجددي قرنه، بل لا يجاريه أحد من معاصريه، ولا ممن لحقه في تنوع الجبهات والجهات التي كان يرابط فيها، فيبين بهرج الفلسفات والعلوم الواردة، ويرتب الدرجات والتصانيف التي تظهر غلبة المزاج العام وعرفه الفاسد الذي يهدم معالم الدين. قال ابن تيمية: "وأخبر ﷺ أن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها، ولا يكون التجديد إلا بعد استهدام" (ابن تيمية، ١٤٢٢ه، ٢٩٧) ويذكر ما يعبر عنه بغلبة شعار المعصية صولة الباطل بأنها غربة الدين التي ينبغي أن لا يبتئس المؤمن لها: "والتجديد إنما يكون بعد الدروس، وذاك هو غربة الإسلام، وهذا الحديث يفيد المسلم أنه لا يغتم بقلة من يعرف حقيقة الإسلام، ولا يضيق صدره بذلك، ولا يكون في شك من دين الإسلام، كما كان الأمر حين بدأ، قال تعالى: {فإن كنت في شك مما أنزلنا إليك فاسأل الذين يقرءون الكتاب من قبلك}[سورة يونس، آية:٩٤]، إلى غير ذلك من الآيات والبراهين الدالة على صحة الإسلام، وكذلك إذا تغرب يحتاج صاحبه من الأدلة والبراهين إلى نظير ما احتاج إليه في أول الأمر.." (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٢٩٨/١٨)، وإن العرف العلمي، الذي عايشه ابن تيمية، كان مصبوغًا بمشاكلة عجيبة ومجانسة مِلِّية عامة وفلسفية؛ حيث نفق سوق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

التصوف المخلوط بالفلسفة، وكذا العلم الشرعي المطعم بالاصطلاحات الفلسفية، مع ضعف في اتباع متين العلم، وزهد في الوقوف على الحق مما الناس فيه، وغزو أجنبي، ومع هذا كان مثالاً لدفع عادية الإغراب، وإعادة الناس إلى صفو الشريعة ومعينها، وتعدى ذلك إلى مناظرة وبيان لما عليه أهل الملل من المحرفين للكتب، ومن غيرهم ممن لا دين لهم، دون إجحاف أو تعدٍّ، ومع بيان المشتركات المِلِّية والإنسانية وموضعها من التنزيل، وبيان ما جاءت به الشريعة من كمال وتتميم للأخلاق.

تطبيق: وظيفة الفكر التربوي المقارن البيان لا الاستقلال بالإنشاء والتأسيس.

من أهم ما كان يوجه إليه ابن تيمية جهده في مناظرته وبيانه وتقريراته العلمية، هو نقض الأصول والأسس التي تفرع عنها الخطأ المنهجي؛ فَنَقَضَ الأصول الكلامية والمنطقية والفلسفية؛ لأنها تقوم على تأسيس يضاهي أسس الشريعة المنهجية، ويرى أن المقارنة بين تلك الأصول يفيد في معرفة الحق الذي لم يصبه من حرم الوصول بما ابتدعه من أصول، حيث يقول في سياق بيان مغالبة الفرق في تقرير صحة أصولها، وتسلط بعضها على بعض، ما يظهر التناقض الذي لو لم تكن تلك المحاقَّة لما ظهرت ولما تجلى الحق، حيث يقول: "وهذا أعظم ما يستفاد من أقوال المختلفين الذين أقوالهم باطلة؛ فإنه يستفاد من قول كل طائفة بيان فساد قول الطائفة الأخرى، فيعرف الطالب فساد تلك الأقوال، ويكون ذلك داعيًا له إلى طلب الحق، ولا تجد الحق إلا موافقًا لما جاء به الرسول ﷺ ولا تجد ما جاء به الرسول إلا موافقًا لصريح المعقول" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣١٤/١٢)، ويطرد تطبيق هذا الضابط والعمل به في مدرسة ابن تيمية الفقهية والفكرية، فمن فروع هذا الضابط أن لا يلزم أحدًا من الناس باجتهاد رآه في المجتمع المسلم، فضلًا عن إنشاء وتأسيس أقوال أو مبادئ لا أصل لها في كتاب أو سنة. "وقال الإمام أحمد: ما ينبغي للفقيه أن يحمل الناس على مذهبه، ولا يشدد عليهم، قال: لا تقلد دينك الرجال؛ فإنهم لن يسلموا من أن يغلطوا. فإذا كان هذا قولهم في الأصول العلمية وفروع الدين، لا يستجيزون إلزام الناس بمذاهبهم، مع استدلالهم عليها بالأدلة الشرعية، فكيف بإلزام الناس وإكراههم على أقوال لا توجد في كتاب الله, ولا في حديث عن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

رسول الله ﷺ ، ولا تؤثر عن الصحابة والتابعين, ولا عن أحد من أئمة المسلمين؟" (ابن تيمية، ١٤٠٨ه، ٣٤٠/٦)

وهذا الأمر يبنى عليه أدب الإفتاء والاجتهاد في المسائل الخلافية، وعليها تتخرج السعة والمرونة التي يتميز بها منهج التربية الإسلامية. وإنشاء أو تأسيس أمر أو نهي في العلميات والعمليات ليس شعار الوسطية الذي عليه طلاب الحق، "ولهذا كان من شعار أهل البدع، إحداث قول أو فعل, وإلزام الناس به، وإكراههم عليه, والموالاة عليه، والمعاداة على تركه" (ابن تيمية، ١٤٠٨ه، ٣٣٩/٦)، والمقارنة في هذا الباب تظهر الميزة السابقة؛ سواء في المناهج والأقوال، في داخل الأمة أو من خارجها، ممن أصلوا أصولًا قامت على تصورات خاطئة عن الكون والحياة، وعن خالقهما، أو ممن أرادوا المنافحة عن الدين والدعوة إليه، بإنشاء أصول ناتجة عن مزج أصول الشريعة بالأصول الفلسفية.

-ويبين أن الإعراض عن الكتاب والسنة يولد الأصول الفاسدة، يقول في صدر إجابة سؤال : "هذا السؤال مبني على الأصل الفاسد المتقدم، المركب من الإعراض عن الكتاب والسنة، وطلب الهدي في مقالات المختلفين المتقابلين في النفي والإثبات للعبارات المجملات المشتبهات، الذين قال الله فيهم: {وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِي الْكِتَابِ لَفِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ}[سورة البقرة، آية:١٧٦]" (ابن تيمية، ١٤١١ه، ٧٢/١) ،كما ويبين أن معارضة الكتاب بالمعقول من جنس المعارضة الباطلة التي تؤسس وتنشئ البدع: "فأما معارضة القرآن بمعقول أو قياس، فهذا لم يكن يستحله أحد من السلف، وإنما ابتدع ذلك لما ظهرت الجهمية والمعتزلة، ونحوهم ممن بنوا أصول دينهم على ما سموه معقولاً، وردوا القرآن إليه، وقالوا: إذا تعارض العقل والشرع إما أن يفوض أو يتأول، فهؤلاء من أعظم المجادلين في آيات الله بغير سلطان أتاهم" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ٢٣/١)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- وينهى عن تقديم الذوق على النص، وما يجده العباد وأهل السلوك من أحوال يوزن بميزان الشريعة، فلا يؤسس حكمًا؛ فلهذا لم يكن أحد منهم يعارض النصوص بمعقوله، ولا يؤسس ديناً غير ما جاء به الرسول، وإذا أراد معرفة شيء من الدين والكلام فيه نظر فيما قاله الله والرسول، فمنه يتعلم، وبه يتكلم، وفيه ينظر ويتفكر، وبه يستدل، فهذا أصل أهل السنة، وأهل البدع لا يجعلون اعتمادهم في الباطن ونفس الأمر على ما تلقوه عن الرسول؛ بل على ما رأوه أو ذاقوه، ثم إن وجدوا السنة توافقه وإلا لم يبالوا بذلك، فإذا وجدوها تخالفه؛ أعرضوا عنها تفويضًا أو حرفوها تأويلاً" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٦٣/١٣).

تطبيق: ألا تعود المقارنة بالتوهين والإبطال لما تفرعت عنه من أصول ومقاصد.

إن أحد البراهين التي تشد الباحث في ثنايا تقرير ابن تيمية، هو بيان الأثر الرجعي للمناهج أو الأصول التي لا تنطلق من أصول شرعية تراعي خصوصيات الشريعة ومميزاتها، فيؤكد على ما يعود ذلك المنهج به من توهين وإبطال لمنهج التلقي والاستدلال الذي عليه جمهور الفقهاء، ومن يستهدي بالكتاب والسنة للعمل وفهم ما يلزمه من تكليف في النوازل التي تحل به أو بمجتمعه، ومجال هذا النظر يطال التربية والفكر التربوي، ولا بد، وما يمكن أن يقوم به التربوي من ممارسات تتفرع عن النظر الصحيح في أصول الشريعة وتراثها التربوي المتفرع عن تلك الأصول. ومن ذلك ما وضحه ابن تيمية أن العقل الصحيح لا يتعارض مع النص الصريح، فيبطل أحكامه أو يستقل بإنشاء ما لا يثبت، فمن القضايا القديمة الحديثة، التي تأتي في صلب البحث التربوي المقارن، قضية تعارض العقل والنقل؛ حيث تتجدد هذه القضية في كل عصر لتبرر قضية الفصل بين الدين والدنيا، بين الغيب والشهادة؛ بذريعة قصور النقل ومعارضته للعقل، وهذه القضية حضرت حضورًا قويًا في كتب ابن تيمية وما يبسطه من تقريرات فقهية، حتى إنه أفردها بكتاب تحت عنوان "درء تعارض العقل والنقل"، وقرر هذا الكتاب حقيقة علمية أنه لا تعارض بين صحيح المنقول وصريح المعقول، حيث يذكر: "أن هؤلاء المتكلمين، الذين جمعوا في كلامهم بين حق وبين باطل، وقابلوا الباطل بباطل، وردوا البدعة ببدعة؛ لما ناظروا الفلاسفة وناظروهم في مسألة حدوث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

العالم ونحوها استطال عليهم الفلاسفة؛ لما رأوهم قد سلكوا تلك الطريق التي هي فاسدة عند أئمة الشرع والعقل، وقد اعترف حذاق النظار بفسادها؛ فظن هؤلاء الفلاسفة الملاحدة أنهم إذا أبطلوا قول هؤلاء بامتناع حوادث لا أول بها، وأقاموا الدليل على دوام الفعل؛ لزم من ذلك قدم هذا العالم، ومخالفة نصوص الأنبياء، وهذا جهل عظيم؛ فإنه ليس للفلاسفة ولا لغيرهم دليل واحد عقلي صحيح يخالف شيئًا من نصوص الأنبياء" (ابن تيمية، ١٤١١ه، ٢٧٩/٨)، وإذا جرى هذا المعيار في علم المنطق، يجد ابن تيمية أن فيه ضيق عبارة لا يرضاه أهل البيان والعربية ممن يتوسعون في العبارة والبيان ما لا يحسنه من علق بالمقدمات؛ فهو وإن لم يبطل فهو يوهن من طلب البيان والفصاحة، وهذا على فرض جواز تعلمه وجريان المناظرة به، يقول: "بل من سلك طريقهم كان من المضيقين لطريق العلم عقولًا وألسنة، ومعانيهم من جنس ألفاظهم تجد فيها من الركة والعي ما لا يرضاه عاقل" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٨٦/٩)، ويذكر أهم تطبيقات تصور مخالفة العقل للنقل، ويفنده في الفروعيات بوجه قوي، ويقرر مسألة عدم مخالفة العقل للنقل في صور شتى، تتنوع بتنوع المشاكل التي كانت تنشأ من تأصيل الأصول ثم محاولة طردها، فمن ذلك يسوق ما اعتاده بعض الفقهاء ممن أنسوا بالقياس في الحكم على بعض الأحكام التكليفية، وذلك بقولهم: "وهذا ثبت خلاف القياس"، حيث يقول ابن تيمية: "وقد تدبَّرتُ عامَّةَ هذه المواضع، التي يدعي من يدعي فيها من الناسِ أنّها تَثبت على خلاف القياس الصحيح، أو أنّ العلّة الشرعية الصحيحة خُصَتْ بلا فرقٍ شرعي من فواتِ شرط أو وجود مانع، أو أن الاستحسان الصحيح يكون على خلاف القياس الصحيح من غير فرقٍ شرعي، فوجدتُ الأمر بخلاف ذلك، كما قاله أكثر الأئمة، فالمقصود ضبط أصول الفقه الكلّية المطّردة المنعكسة، وبيان أن الشريعةَ ليس فيها تناقض أصلًا، والقياس الصحيح لا يكون خلافُه إلاّ تناقضًا، فإنّ القياس الصحيح هو التسوية بين المتماثلَين والفرق بين المختلفَين، والجمع بين الأشياء فيما جمع الله ورسولُه بينها فيه، والفرق بينهما فيما فرَّق الله ورسوله بينها فيه" (ابن تيمية، ١٤٢٢ه، ٢٠٦/٢)، وهكذا ينبه ابن تيمية في مواطن كثيرة على التفريع الصحيح الذي لا يعود على أصله بالإبطال؛ سواء كان اجتهادًا في مسألة، أو في تبني أصل أو منهج، فكل ما

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

يوهن من أصول الشريعة، أو يعود على مبانيها بالإبطال؛ فإنه قد أخل في توسله، وإن كان قصده حسناً.

تطبيق: أن يكون البحث فيما فيه عمل لا لمحض الترف الفكري أو التحليق الأكاديمي.

يعد اجتماع القوة العلمية والعملية في نموذج ابن تيمية ميزة مكنته من القدرة على علاج المشكلات المتعلقة بهما، فعين على العلم وعين على العمل، بحيث لا يغلب أحدهما على الآخر، وإن تغليب أحدهما على الآخر سبب في الانحراف الفكري، الذي يتولد عنه جملة من الأوهام في العلم والعمل، وقد لقيت هذه القضية اهتمامًا كبيرًا لدى ابن تيمية، عالجت تجليات هذا الضابط لدى الاتجاهات الفكرية الداخلية والخارجية والعلاقة بينها؛ ما يجلي مخرجات دراسة مقارنة، وبصورة ظهرت على مستويين: **الأول: مستوى العلم والوسائل، والثاني: مستوى العمل: ففي مستوى العلم والوسائل:** ينبه ابن تيمية على الأصول العامة التي تبين المنهج الشرعي، والتي تحول دون الظنون والأهواء التي قد تذهب بالباحث بعيدًا عن جادة السلوك المنهجي، فتحصيل المصالح ودفع المفاسد أصل أصيل في هذا الباب. يقول: "فعلى العبد أن يسلم للشريعة المحمدية الكاملة البيضاء الواضحة، ويعلم أنها جاءت بتحصيل المصالح وتكميلها، وتعطيل المفاسد وتقليلها، وإذا رأى من العبادات والتقشفات وغيرها، التي يظنها حسنة ونافعة، ما ليس بمشروع؛ علم أن ضررها راجح على نفعها، ومفسدتها راجحة على مصلحتها؛ إذ الشارع الحكيم لا يهمل المصالح، وقد كتبت في هذه المسألة نحو مجلد، وذكرتها في مواضع أخر" (ابن تيمية، ١٤١٧ه، ١٦٧/١) ويقول: "ويمتنع من إثبات ما لا مصلحة فيه, والشارع لا يحظر على الإنسان إلا ما فيه فساد راجح أو محض, فإذا لم يكن فيه فساد، أو كان فساده مغمرًا بالمصلحة؛ لم يحظره أبدًا" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٨٠/٢٩)، وإن محالات العقول مدار الظنون التي تحتها الأوهام التي ليست مطلبًا لطالب البحث، ولا كانت من مقاصد الأنبياء، وهذه الشريعة قد كفيت في هذا الباب، وما تخرج عليها ينبغي أن لا يخرج عن هذه الجادة، ومن نظر إلى تخبط الفلسفات الوضعية، في تقرير المسائل المصيرية، التي يتفرع عنها التعامل مع مخرجات الفلسفات الطبيعية، وتفسير الظواهر الكونية؛ عرف قدر هذا الاعتبار، حيث يقول: "بل الأنبياء عليهم السلام قد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

يخبرون بما يعجز العقل عن معرفته لا بما يعلم العقل بطلانه، فيخبرون بمحارات العقول لا بمحالات العقول، ومن سوى الأنبياء ليس معصومًا؛ فقد يغلط، ويحصل له في كشفه وحسه وذوقه وشهوده أمور يظن فيها ظنونًا كاذبة؛ فإذا أخبر مثل هذا بشيء علم بطلانه بصريح العقل، علم أنه غالط" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٤٠١/٤).

وفي مستوى العمل: يعالج ما أورده أهل الكلام، وما نتج من خلط بينه وبين الفلسفة في القرن الخامس وما بعده، ويركز على الأصول العامة التي تخرج عليها التفريط في الضابط المذكور، وما شغل الناس به من جدل قلل من أهمية العمل، ويذم علم الكلام؛ لما جاء به من شغل وعناء، وما ساقه المنطق من ضيق عبارة وقلة فائدة زهدت في الأهم من العمل والاستنباط والتفكر المشروع؛ فمثلًا: يركز على مسألة تكثر فروعها ،وكانت سببًا في تشغيب في باب التصورات والعقائد، وباب الأسماء والصفات، وتنطلق من أصل فاسد، وهو التسوية بين الشيء في الذهن – المطلق –، والواقع – المقيد بشروطه –، وذلك بناءً على الاشتراك الثابت في الذهن. "فالمشترك ثبوته في الذهن لا في الخارج، وما في الخارج ليس فيه اشتراك البتّة، والذهن إن أدرك الماهية المعينة الموجودة في الخارج لم يمكن فيها اشتراك، وإنما الاشتراك فيما يدركه من الأمور المطلقة العامة، وليس في الخارج شيء مطلق عام يوصف بالإطلاق والعموم، وإنما فيه المطلق لا بشرط الإطلاق، وذلك لا يوجد في الخارج إلا معينًا، فينبغي للعاقل أن يفرق بين ثبوت الشيء ووجوده في نفسه، وبين ثبوته ووجوده في العلم، فإن ذاك هو الوجود العيني الخارجي الحقيقي، وأما هذا فيقال له: الوجود الذهني والعلمي. وما من شيء إلا له هذان الثبوتان، والعلم يعبر عنه باللفظ، ويكتب اللفظ بالخط، فيصير لكل شيء أربع مراتب: وجود في الأعيان، ووجود في الأذهان، ووجود في اللسان، ووجود في البنان، وجود عيني، وعلمي، ولفظي، ورسمي" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٥٨/٢).

وينقد ما وقع من مقارنة أسفرت عن إدخال علم الفلسفة في التصوف، وألبسته حلة غريبة عنه؛ وذلك لما للفلسفة وعلم الكلام من ألفاظ تتضمن معانيَّ غير شرعية، وأن الخلل في باب العبادة سببه ترك المشروع، يقول: "وهكذا طريق العبادة عامة ما يقع فيه من الاختلاف إنما هو بسبب الإعراض عن الطريق المشروع؛ فيقعون في البدع؛ فيقع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فيهم الخلاف" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٢٧٤/١٩)، وينبه على أهمية الربط بين العلم والعمل، أو العلم والحال؛ حيث إن العلم إنما طلب للعمل، ويرى أن التفريق بينهما خلل في المتأخرين، وينقل كما يقال: "من العجائب فقيه صوفي وعالم زاهد" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٣٨/٤).

وينقد طريقة صياغة كتب العلم التي لا تجلب الفائدة، وأن بعض المختصرات التي تشكل منهجًا تعليميًا، أو وعاءً علميًا، لم يحسن أصحابها تقديمها بما أغفلوه من رعاية التفهيم من أجل العمل، فيصفها في سياق تقديمه لكتابه الاستقامة: "مختصرات صنفها بعض المتأخرين لأمراء زمانهم وملوك أزمانهم، وسمعت أنها ما انتفعوا بها؛ لأنهم عدلوا عن مصلحة التعليم وطريق التفهيم، وما غيروا شيئًا من الاصطلاحات الغامضة المأخذ، ففوتوا الرعاية لفائدة جزئية لا مصلحة كلية" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ٤٦/١) .

تطبيق: ضبط الاصطلاحات والتعرف على جذورها ومعناها المطابق.

المتتبع لتراث ابن تيمية، وما تركه من مبسوطات فقهية في البيان والنقض والمعارضة والمقارنة، وسائر الممارسات العلمية مع المؤالف والمخالف، لا يغيب عن ناظره قضية الاصطلاح؛ ففي تضاعيف تقريراته الفقهية والجدلية يجد مهمة تحرير الاصطلاح تتصدر مهماته، فقبل الشروع في تناول مفردات أي مسألة يقف على الاصطلاحات التي تشكل الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بالنص العلمي، فهو:

- يحرر المراد من الاصطلاح، ويبين الألفاظ ومعانيها عند المخالف؛ حتى لا يقع اللبس بالتعبير عن المعاني، فيضمَّن اللفظ معنىً ليس من مقصود المناظر أو المتعلم أو الباحث، ويبين تناوب النفي والإثبات على المصطلح حسب ما يتحرر به من مراد؛ وذاك أن التعرف على المعنى الاصطلاحي خطوة نحو البيان والتقرير، سيما فيما كان ابن تيمية ينذر نفسه له من نقض الأصول الفاسدة، وبيان ما تحت المصطلحات من وهم يقع فيه من يتناوله على ظاهره، دون من يتبناه ومن أنشأه في معناه المراد ومن تعارفوا عليه، فيقول: "وأما الألفاظ التي ليست في الكتاب والسنة، ولا اتفق السلف على نفيها أو إثباتها، فهذه ليس على أحد أن يوافق من نفاها أو أثبتها حتى يستفسر عن مراده، فإن أراد بها معنى يوافق خبر الرسول أقر به، وإن أراد بها معنى يخالف خبر الرسول

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

أنكره، ثم التعبير عن تلك المعاني إن كان في ألفاظه اشتباه أو إجمال عبر بغيرها، أو بين مراده بها، بحيث يحصل تعريف الحق بالوجه الشرعي؛ فإن كثيرًا من نزاع الناس سببه ألفاظ مجملة مبتدعة، ومعانٍ مشتبهة" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١١٤/١٢)، ويقول أيضًا: "وأما الألفاظ المجملة، فالكلام فيها بالنفي والإثبات دون الاستفصال يوقع في الجهل والضلال والفتن والخبال، والقيل والقال، وقد قيل: أكثر اختلاف العقلاء من جهة اشتراك الأسماء" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٦٧/٤).

-ويرى أن عبارات القرآن هي المعتمد؛ لما تنتظمه من المعاني التي لا يغني عنها غيرها من ألفاظ الناس التي يدخلها التغيير، فيقول: "والتعبير عن حقائق الإيمان بعبارات القرآن أولى من التعبير عنها بغيرها؛ فإن ألفاظ القرآن يجب الإيمان بها، وهي تنزيل من حكيم حميد، والأمة متفقة عليها، ويجب الإقرار بمضمونها قبل أن تفهم، وفيها من الحِكَم والمعاني ما لا ينقضي عجائبه، والألفاظ المحدثة فيها إجمال واشتباه ونزاع، ثم قد يجعل اللفظ حجة بمجرده، وليس هو قول الرسول الصادق المصدوق، وقد يضطرب في معناه، وهذا أمر يعرفه من جربه من كلام الناس، فالاعتصام بحبل الله يكون بالاعتصام بالقرآن والإسلام؛ كما قال تعالى: {واعتصموا بحبل الله جميعاً} [سورة آل عمران، آية:١٠٣]، ومتى ذكرت ألفاظ القرآن والحديث، وبين معناها بياناً شافيًا: فإنها لا تنتظم ــ فقط ــ جميع ما يقوله الناس من المعاني الصحيحة، بل فيها زيادات عظيمة لا توجد في كلام الناس، وهي محفوظة مما دخل في كلام الناس من الباطل؛ (ابن تيمية، ١٤٢٠ه، ٨٧٧/٢) كما قال: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}[سورة الحجر، آية ٩] ، ويرى أنه لا يكفي نسبة المصطلح إلى الشرع، بل ينبغي في الضبط أيضًا معرفة مراد الشارع من المصطلح؛ لأن هذا مزلق من مزالق النزاع، وقد أشار ابن تيمية إلى هذا المعنى في قوله: (ومَنْ لم يعرف لغة الصحابة التي كانوا يتخاطبون بها، ويخاطبهم بها النبي ﷺ، وعادتهم في الكلام؛ وإلا حرّف الكلم عن مواضعه، فإن كثيرًا من الناس ينشأ على اصطلاح قوم، وعادتهم في الألفاظ، ثم يجد تلك الألفاظ في كلام الله، أو رسوله، أو الصحابة، فيظن أنّ مراد الله، أو رسوله، أو الصحابة بتلك الألفاظ، ما يريدُه بذلك أهلُ عادته واصطلاحه، ويكون مرادُ الله ورسوله والصحابة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

خلاف ذلك؛ وهذا واقع لطوائف من الناس، من أهل الكلام، والفقه، والنحو، والعامة، وغيرهم) (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٢٤٣/١)، وقال: (ومن أعظم أسباب الغلط في فهم كلام الله ورسوله، أن ينشأ الرجل على اصطلاح حادث، فيريد أن يفسِّر كلام الله بذلك الاصطلاح، ويحمله على تلك اللغة التي اعتادها) (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ١٠٧/١٢).

- ويرى أن الترجمة والنقل، وما يجري من مقارنة تحتاج إليها، تمثل مطلبًا علميًا متعيناً، إذا دعت الحاجة، ولا شك أن الترجمة جزء من منظومة التربية المقارنة، خاصة في ضم الترجمات بعضها إلى بعض، قال ابن تيمية: "ومعرفتنا بلغات الناس واصطلاحاتهم نافعة في معرفتنا مقاصدهم، ثم نحكم فيها كتاب الله تعالى، فكل من شرح كلام غيره وفسره، وبين تأويله، فلا بد من معرفة حدود الأسماء التي فيه" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٦٦/٩)، ويقول: "ومن قال: إن لسانه (أي عيسى عليه السلام) كان سريانيًا – كما يظنه بعض الناس – فهو غالط؛ فالكلام المنقول عنه في الأناجيل إنما تكلم به عبريًا، ثم ترجم من تلك اللغة إلى غيرها، والترجمة يقع فيها الغلط كثيرًا، كما وجدنا في زماننا من يترجم التوراة من العبرية إلى العربية، ويظهر في الترجمة من الغلط ما يشهد به الحذاق الصادقون ممن يعرف اللغتين، والنصارى يقولون: إنما كتبت بأربع لغات: بالعبرية والرومية واليونانية والسريانية" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٣٢/٣).
- ويرى مخاطبة أهل الاصطلاح باصطلاحهم لما يتبدى من حاجة، فيقول: "أما مخاطبة أهل اصطلاح باصطلاحهم ولغتهم فليس بمكروه إذا احتيج إلى ذلك، وكانت المعاني صحيحة؛ كمخاطبة العجم من الروم والفرس والترك بلغتهم وعرفهم، فإن هذا جائز حسن؛ للحاجة"(ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٣٠٦/٣)، كثيرًا ما يذكر مثالًا للمقارنة الخاطئة، التي لم يحترز من يقوم بالمناظرة والبحث فيها من لبس الاصطلاح وإنشاء اصطلاحات محدثة، واعتماد أصول فاسدة أورثت نتائج غير محمودة، فيصف أهل الكلام بـــــالذين استخدموا مصطلحات محدثة مجملة في مجادلتهم مع الملاحدة والفلاسفة ونحوهم. وتطبيقات هذا الضابط في العصر الحديث تتكرر بصور مماثلة – إن لم نقل: مطابقة – في بعض مفردات الاصطلاح،وتعدُ الاعتبارات المهمة التي ذكرها ابن تيمية رحمه الله موجهاً يحول دون معاطب استعمال الاصطلاح.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

تطبيق: التزام الموضوعية في البحث والمقابلة والنقد.

من التزم معيار الموضوعية، وصار ذلك له طبعًا إضافيًا؛ استطاع أن يكشف التجوُّز في موضع الجزم أو العكس، واستطاع أن يحدد نسبة الجزاف العلمي الذي قد يقع فيه من لا يلتزم الموضوعية.

- موسوعية ابن تيمية مكنته من ممارسة الموضوعية واقعًا، وبنفس علمي طويل، وتبدو رعاية ابن تيمية للموضوعية في البحث المقارن في انطلاقه من قاعدة متينة من الاطلاع والإتقان لأصوله العلمية الإسلامية، ثم ما تضلع من معرفة شاملة مكنته من التعبير عن مقاصده بموضوعية وبعبارة واسعة وسديدة، تعكس تصوره التام لما يأتيه من مقارنة ونقد وبيان. ففي التلقي والاستدلال، وفي التنزيل ــ الفتاوى ــ، تجد أنواعًا من البيان الذي لا يكتفي فيه ببيان نوع الوهم عند أصحاب المذهب الفقهي أو الكلامي؛ بل يضطرد ذلك عند الفلاسفة والمناطقة وأهل الكتاب، وفي الجانب الآخر يذكر ما فيها من خير دون إجحاف، وينقل: "قال عبد الرحمن بن مهدي وغيره: أهل العلم يكتبون ما لهم وما عليهم، وأهل الأهواء لا يكتبون إلا ما لهم" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ٨٥/١)، فمثلًا: يذكر عن كتاب "تاريخ أهل الصفة" وأخبار زهاد السلف وطبقات الصوفية: "يستفاد منه فوائد جليلة، ويجتنب منه ما فيه من الروايات الباطلة، ويتوقف فيما فيه من الروايات الضعيفة. وهكذا كثير من أهل الروايات ومن أهل الآراء والأذواق، من الفقهاء والزهاد والمتكلمين وغيرهم، يوجد فيما يأثرونه عمن قبلهم وفيما يذكرونه، معتقدين له، شيء كثير وأمر عظيم من الهدى ودين الحق الذي بعث الله به رسوله، ويوجد أحيانًا عندهم من جنس الروايات الباطلة أو الضعيفة، ومن جنس الآراء والأذواق الفاسدة أو المحتملة، شيء كثير" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٤٣/١١)، ويقول "وعلم القوم الذي كانوا يعرفونه هو الطب والحساب، فلهم في الطبيعيات كلام كثير جيد، والغالب عليه الجودة، وكذلك في الحساب" (ابن تيمية، ١٤٠٦ه، ٢٩٣/٢)، وقال: "وأما الأمور التي يستقل بها العقل؛ فمثل الأمور الطبيعية، مثل: كون هذا المرض ينفع فيه الدواء الفلاني، فإن مثل هذا يعلم بالتجربة والقياس، وتقليد الأطباء الذين علموا ذلك بقياس أو تجربة، وكذلك

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

مسائل الحساب والهندسة، ونحو ذلك، هذا مما يعلم بالعقل" (ابن تيمية، ١٤٣١ه، ٩٣/٥)، وهذا يبرز جانب الموضوعية في التعامل مع الوافد من غير المسلمين.

- ويرى أن الحقائق العلمية لها موقعها من الصحة، وأن مكابرة تلك الحقائق مجافاة للموضوعية، ويذكر ذلك على جهة المقارنة بين أهل الكلام وغيرهم، وما يقع من توهم تعارض العقل والنقل، فيقول: "وكذلك ما يعلم بالمشاهدة والحساب الصحيح من أحوال الفلك علم صحيح لا يدفع، والأفلاك مستديرة ليست مضلعة، ومن قال: إنها مضلعة، أو جوز ذلك من أهل الكلام، فهو وأمثاله ممن يرد على الفلاسفة وغيرهم ما قالوه من علم صحيح معقول، مع كونه موافقًا للمشروع، وهذا من بدع أهل الكلام الذي ذمه السلف وعابوه" (ابن تيمية، ١٤٣١ه، ٢٦٠)، ويرى أن معرفة الشر لتوقيه، ولمعرفة الخير الذي يظهر بالمقارنة فيه، زيادة معرفة ومحبة له، وقد يؤثر نقص ذلك في موضوعية الباحث وقبوله للخير أو تركه للشر، وفي هذا تقرير للاطلاع على الثقافات عن وعي وموضوعية تحول دون التأثر، فيقول: "بل من عرف الشر وذاقه، ثم عرف الخير وذاقه؛ فقد تكون معرفته بالخير ومحبته له، ومعرفته بالشر وبغضه له، أكمل ممن لم يعرف الخير والشر ويذقهما كما ذاقهما؛ بل من لم يعرف إلا الخير؛ فقد يأتيه الشر فلا يعرف أنه شر؛ فإما أن يقع فيه، وإما أن لا ينكره كما أنكره الذي عرفه. ولهذا قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: إنما تنقض عرى الإسلام عروة عروة إذا نشأ في الإسلام من لم يعرف الجاهلية. وهو كما قال عمر؛ فإن كمال الإسلام هو بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٣٠١/١٠)، وكما أن العلم وسعة الاطلاع سببٌ في الموضوعية، فقد يكون الجهل سببًا في الاختلاف والبغي والظلم، حيث يذكر من أسباب الخلاف بين أطراف الفرق، عند المقابلة بين الأقوال ومقارنتها ببعضها البعض: "ويكون سببه تارة جهل المختلفين بحقيقة الأمر الذي يتنازعان فيه، أو الجهل بالدليل الذي يرشد به أحدهما الآخر، أو جهل أحدهما بما مع الآخر من الحق: في الحكم، أو في الدليل، وإن كان عالمًا بما مع نفسه من الحق حكمًا ودليلًا"(ابن تيمية، ١٩٩٩م، ١٤٨/١).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- تطبيق: تقديم الوصل على الفصل في مراحل البحث وفي النتائج:

مما تمتع به ابن تيمية هو سعة الاطلاع، والوقوف على المتباينات والفروق بين المتشابهات من المسائل، وتمكنه من صياغة تصور شامل يصل أطراف القضايا ببعضها، ويجمع بين المناهج في مقارنة تبين مظان الفصل والوصل، ومواضع الوهم الذي فرق بين المتماثلين، أو جمع بين المختلفين، أو قسم الكل المتآلف، أو فَصَل كلاماً عن سياقه أو فرعاً عن أصله، أو أخل في استدلاله ولم يصل ما حقه الوصل، كما سبق بيانه في تطبيقات هذا الضابط لدى العلماء.

وتتبع هذه الحقائق في منهج ابن تيمية يقرر بأنه نسيج وحده فيمن قبله في معالجة المشكلات الفكرية والمجتمعية، فلم يتكلم عالم مثله بالصورة الشاملة التي توعِب من وجوه المقارنة النوعية التي تمهد مراحلها ومستوياتها، وبصورة متدرجة تعين على الوصل الذي يكشف ويبيِّن التقاطعات والمشتركات، ويفسر وجوه الاستدلال في السياقات، ويظهر ما وراء الأحكام الخاصة من تخصيص أو تقييد. والوصل في تقريرات ابن تيمية العلمية، الذي يمكن أن يجلي تطبيقات هذا الضابط، يمكن تمثله في مستويين:

أ- مستوى الوصل العام:

وفي هذا المستوى يربط ابن تيمية بين أهم المفردات أو الأصول التي تجمع بين المناهج، وتشكل وجه مقارنة وقاسمًا مشتركًا ينظر في خصائصه المميزة له عند كل منهج، فالفلسفة وعلم الكلام وعلم المنطق وعلم اللغة تلتقي في قواسم مشتركة في الاصطلاح وكيفية الاستدلال، وعلاقة الألفاظ بالمعاني، وترتيبها في ذلك، وما وراءها من قضايا. والديانات، وما يستدل لها به من العقل والنقل، وما تلتقي عنده من أوصاف، لها قاسمها المِلِّي والعقلي الذي يصل بينها؛ ليظهر الحق الذي يميزه القاسم الشرعي الذي ينتهي عنده البيان والنقد.

وهذا مثال يبين وجه هذا الوصل، حيث يذكر في سياق مناقشة الديانات السابقة: "ولهذا كان رأس دين الإسلام، الذي بعث به خاتم المرسلين، كلمتين: شهادة أن لا إله إلا الله تثبت التأله الحق الخالص، وتنفي ما سواه من تأله المشركين، أو تأله مطلق قد يدخل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

فيه تأله المشركين، فأخرجت هذه الكلمة كل تأله ينافي المِلِّي من التأله المختص بالكفار أو المطلق المشترك. والكلمة الثانية: شهادة أن محمدًا رسول الله، وهي توجب التأله الشرعي النبوي، وتنفي ما كان من العقلي والمِلِّي والشرعي خارجًا عنه. القسم الثالث: الطاعات الشرعية التي تختص بشريعة القرآن، مثل: خصائص الصلوات الخمس، وخصائص صوم شهر رمضان وحج البيت العتيق، وفرائض الزكوات، وأحكام المعاملات والمناكحات، ومقادير العقوبات، ونحو ذلك من العبادات الشرعية، وسائر ما يؤمر به من الشرعية، وسائر ما ينهى عنه. إذا تبين ذلك فغالب الفقهاء إنما يتكلمون به في الطاعات الشرعية مع العقلية، وغالب الصوفية إنما يتبعون الطاعات المِلِّية مع العقلية، وغالب المتفلسفة يقفون على الطاعات العقلية. ولهذا كثر في المتفقهة من ينحرف عن طاعات القلب وعباداته: من الإخلاص لله، والتوكل عليه، والمحبة له، والخشية له، ونحو ذلك" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٧٢/٢٠)، فهذا الوصل يبين الحق ومنزله من الشرع دون إخلال، وينقد بوضوح ويتجاوز الفصل المخل الذي يضع كل طائفة في طرف الإخلال المطلق، وهذا عين الموضوعية التي يتوقع أن ترفع بالفكر التربوي المقارن في مستويات البحث التربوي المقارن.

ب- مستوى الوصل الخاص:

وهذا النوع من الوصل يتناهى إلى مستويات أدنى من المستوى العام، ويظهر في التلقي والاستدلال، وما يتعلق بكل منهج عند النظر في طريقته في ذلك، ويظهر بمقارنته بالطريق الحق وما يقتضيه من تصحيح، وهذا يظهره الوصل في مظان الفصل، الذي تقوم عليه تلك الطريقة، فطريقة التصوف، التي سار عليها المتأخرون، والتي تتعلق بالقيم والميولات والاتجاهات في الجانب التربوي، يرى ابن تيمية أن سبب الخلل فيها هو الفصل بين المتلازمين في فهم العباد من زهاد السلف حين فصلوا بين الإرادة والعلم، حيث يذكر: "فإن طريقة الإرادة يخاف على صاحبها من ضعف العلم؛ وما يقترن بالعلم من العمل والوقوع في الضلال، كما أن طريقة العلم يخاف على صاحبها من ضعف العمل وضعف العلم الذي يقترن بالعمل" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٤٨٩/١٠). وفي مثل هذا السياق يسوق وصلًا عامًا يظهر العلاقة المِلِّيّة التي تصف هذا الفصل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

المخل، حيث يروي: "قال سفيان بن عيينة: كانوا يقولون: من فسد من العلماء ففيه شبه من اليهود، ومن فسد من العباد ففيه شبه من النصارى" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ١/١٠٠).

- **كان يراعي الوصل في التقريرات العلمية، فقهية كانت أو عقدية أو علمية طبيعية:**

فمن تطبيقات التزام هذا الضابط ما يذكره من صور الاستدلال واستنباط المعاني، وفي تنزيل الأحكام على الأعيان، وما ينبغي رعايته من تحقق الوصل في مكانه، فوصل الألفاظ بمعانيها، مع رعاية للوصل بسنة العرب في التعبير عن مقاصدهم، وما يحتف بذلك من وصل بالحقائق الشرعية وما تقضي به من تخصيص، فإذا ترك ذلك وقع الخلل في الفهم: "لا بُدّ في تفسير القرآن والحديث من أن يُعرَف ما يدلّ على مراد الله ورسوله من الألفاظ، وكيف يُفهَم كلامُه. فمعرفة العربية، التي خُوطبنا بها؛ ممّا يُعين على أن نفقه مرادَ اللهِ ورسولِه بكلامِه، وكذلك معرفة دلالة الألفاظ على المعاني، فإنّ عامّة ضلال أهل البدع كان بهذا السبب، فإنّهم صاروا يحملون كلامَ اللهِ ورسولِه على ما يَدّعون أنّه دالٌّ عليه، ولا يكون الأمر كذلك، ويجعلون هذه الدلالة حقيقة، وهذه مجازًا، كما أخطأ المرجئة في اسم "الإيمان"؛ جعلوا لفظ "الإيمان" حقيقة في مجرد التصديق، وتناوله للأعمال مجازًا" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٧/١١٦)، ويقول في إرجاع الجزئيات إلى الكليات، وأثر ذلك الوصل في المعارف المتنوعة، وعلى جهة المقارنة المنتجة للمعرفة، التي يستوي فيها طرفا النفي والإثبات باعتبار أنواع العلوم، وحسب مطلب البحث: "ومن تدبر جميع ما يتكلم فيه الناس من الكليات المعلومة بالعقل، في الطب والحساب والطبيعيات والصناعات والتجارات، وغير ذلك؛ وجد الأمر كذلك، فإذا قيل: يسخن جوف الإنسان في الشتاء ويبرد في الصيف؛ لأنه في الشتاء يكون الهواء باردًا فيبرد ظاهر البدن؛ فتهرب الحرارة إلى باطن البدن؛ لأن الضد يهرب من الضد، والشبيه ينجذب إلى شبيه؛ فتظهر البرودة إلى الظاهر؛ لأن شبه الشيء منجذب إليه، كان هذا أمرًا كليًا مطلقًا، فإذا قيل: ولهذا يسخن جوف الأرض في الشتاء وجوف الحيوان كله، ولهذا تبرد الأجواف في الصيف؛ لسخونة الظواهر؛ فتهرب البرودة إلى الأجواف؛ كان كلما تصور الإنسان النظائر قويت معرفته بتلك الكلية" (ابن تيمية، ١٤٣١ه، ١١/٤٣)، ولقد كان ابن تيمية من أحذق العلماء في نقض الأصول الفلسفية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وأصول أهل المنطق وأهل الكلام، فيشير إلى أهمية التعرف على الأصول، وينبه على أهمية التأصيل في المقارنة والبحث، ويسبق بهذه المنهجية رواد المقارنة التربوية في التعرف على العوامل التي تقف خلف الظواهر في النظم التعليمية، فيقول: "فإن معرفة أصول الأشياء ومبادئها، ومعرفة الدين وأصله، وأصل ما تولد فيه، من أعظم العلوم نفعًا؛ إذ المرء ما لم يحط علمًا بحقائق الأشياء التي يحتاج إليها؛ يبقى في قلبه حسكة" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٣٦٨/١٠)، ويؤكد على أهمية اعتماد القرآن الكريم وحديث رسول الله ﷺ باعتبارهما(كأصلين) في البحث والمناظرة وطلب العلم، فيقول: "وكل علم دينٍ لا يطلب من القرآن فهو ضلال" (ابن تيمية، ١٤٠٣ه، ٢١/١).

- **غلبة الوصل على تصرفه العلمي يشير إلى أهميته في معالجة الأوهام التي سببت الفصل والقطيعة:**

وإذا نظرت إلى مستويات الفصل التي ذكرت في بيان هذا الضابط، واستقرأت حلولها في كتب ابن تيمية؛ وجدت أن جل جهده استوعبه معالجة أوهام الفصل في تلك المستويات، والوقوف على مظانها في المناهج والاتجاهات الفكرية، وفي مستوياتها المختلفة، ويتدرج في ذلك بحيث يبدأ بالاستقراء، ثم التفسير، ثم المقابلة، ثم النقد والبيان، فيسدد إلى معرفة مظان الفصل فيعالجها بما اعتمده من رعاية الوصل والمقابلة بين تلك المناهج واتجاهاتها المِلِّيّة أو العقلية، أو ما يجمع بينها؛ لينظر ما يقابل ذلك من ضابط الاتجاه الشرعي، الذي تمثل في كتاب الله، وسنة نبيه، وفهم السلف. وفي آحاد المسائل، وفي مفردات النظائر، يرجع إلى الجوامع؛ حتى ينتظم له أبواب العلم وقواعده، وهذا الوصل يحرز من الدخيل والغريب الذي لا يجري على كليات الشريعة، وإن كان له وجه خصوص سله بمعنى يتعلق به، وبقيت الكليات ماضية تتدرج في المِلِّيّات والشرعيات، وما يمكن تسميته بالإنسانيات، وغيرها من الجوامع التي يظهر فيها فضل الشرع في التكميل والبيان، قال: "كما قال تعالى: {فاتقوا الله ما استطعتم}[سورة التغابن، آية١٦]، وكما قال النبي ﷺ في الحديث المتفق عليه: (إذا أمرتكم بأمر؛ فأتوا منه ما استطعتم) (البخاري،١٤٣٣ه ، ٩٤/٩،رقم ٧٢٨٨)، فهذه القواعد هي الكلمات الجامعة والأصول الكلية التي تنبني عليها هذه المسائل ونحوها،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

وقد ذكرنا منها نكتًا جامعة بحسب ما تحتمله الورقة، يعرفها المتدرب في فقه الدين. وبعد هذا ينظر في تحقيق مناط الحكم في صورة السؤال وغيرها بنظره، فما تبين أنه من الشروط الفاسدة ألغي؛ وما تبين أنه شرط موافق لكتاب الله عمل به؛ وما اشتبه أمره، أو كان فيه نزاع؛ فله حكم نظائره، ومن هذه الشروط الباطلة ما يحتاج تغييره إلى همة قوية وقدرة نافذة، ويؤيدها الله بالعلم والدين، وإلا فمجرد قيام الشخص في هوى نفسه لجلب دنيا أو دفع مضرة دنيوية، إذا أخرج ذلك مخرج الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ لا يكاد ينجح سعيه" (ابن تيمية، ١٤١٦ه، ٣١/٤٠)

ويقول في سياق التنبيه على المشتركات والوصل بتجارب الناس، وما يثمره النظر المقارن من وقوف على تلك المشتركات، والتي تعد دليل ممانعة ومعارضة مشتركة بين الفرقاء من أهل الفنون، حيث إن بعض المذاهب قد تلغي هذا الوصل، وتظن أن هناك فرقاً، وفي السفسطة مثالاً، وغيرها من المذاهب التي تغرب تلك الحقائق العامة، ولا أدل على الفلسفة المثالية وعنصريتها وظلمها في التمييز الطبقي، يقول ابن تيمية في بيان هذا الاعتبار: "فنقول: الناس إذا قالوا العدل حسن والظلم قبيح، فهم يعنون بهذا أن العدل محبوب للفطرة، يحصل لها بوجوده لذة وفرح نافع لصاحبه ولغير صاحبه، يحصل به اللذة والفرح وما تتنعم به النفوس، وإذا قالوا: الظلم قبيح، فهم يعنون به أنه ضار لصاحبه ولغير صاحبه، وأنه بغيض يحصل به الألم والغم وما تتعذب به النفوس، ومعلوم أن هذه القضايا هي في علم الناس لها بالفطرة وبالتجربة أعظم من أكثر قضايا الطب، مثل: كون (السقمونيا) تسهل الصفراء، فلِم كانت التجريبيات يقينية، وهذه التي هي أشهر منها وقد جربها الناس أكثر من تلك لا تكون يقينية؟ مع أن المجربين لها أكثر وأعلم وأصدق، وجزئياتها في العالم أكثر من جزئيات تلك، والمخبرون بذلك عنها أيضًا أكثر وأعلم وأصدق؛ فإن الإنسان من نفسه يجد من لذة العدل والصدق والعلم والإحسان والسرور بذلك ما لا يجده من الظلم والكذب والجهل، والناس الذين وصل إليهم ذلك، والذين لم يصل إليهم ذلك، يجدون في أنفسهم من اللذة والفرح والسرور بعدل العادل وبصدق الصادق وعلم العالم وإحسان المحسن ما لا يجدونه في الظلم والكذب والجهل والإساءة، ولهذا يجدون في أنفسهم محبة لمن فعل ذلك، وثناءً عليه،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ودعاءً له، وهم مفطورون على محبة ذلك واللذة به، لا يمكنهم دفع ذلك" (ابن تيمية، ١٤٣١هـ، ٤٢٣).

تطبيق: الاحتراز من الانطباعات التي تسببها العوامل الإضافية:

التراث التربوي والشرعي، الذي امتد من عصر ابن تيمية إلى عصر النبوة؛ كان حافلًا بالتجارب التي عكست فرصًا لدراسات مقارنة متنوعة، دراسات طولية وعرضية، وفي بلوغ بعض العلوم مراحل متقدمة من التأثير والنضج واستقرار الاصطلاح، وتكررت المشاهدات والوقائع، وثمار التدافع بين تلك المناهج، وظهر أثر الانتماءات والعوارض اللازمة والعارضة في التقرير والبحث، وفي بناء الأصول والمناهج، والتي تعكس صورة الدراسة المقارنة في أوضح تجل لها. وإذا عرفنا أن من بين تلك المناهج مناهج دخيلة، لها أصولها الخاصة، وأن هناك من تبنى تلك الأصول، أو حاول دمجها في منهج التلقي والاستدلال، أو حاول المنافحة عن أصول الشريعة عمومًا بمناهج لها صبغة عقلية تضاهي تلك المناهج، وهذا كله حرر قضية التأثر بالإضافات في مستويات مختلفة من البحث، وقد أولى ابن تيمية هذه القضية اهتمامًا كبيرًا، وتجلى ذلك الاهتمام في فتاواه، وفي تضاعيف نقده وتقريره للمسائل، فيقول في الاحتراز من تلك الإضافات: "وإذا تفقه الرجل، وتأدب بطريقة قوم من المؤمنين، مثل: اتِّباع الأئمة والمشايخ، فليس له أن يجعل قدوته وأصحابه هم العيار، فيوالي من وافقهم، ويعادي من خالفهم، فينبغي للإنسان أن يعود نفسه التفقه الباطن في قلبه والعمل به، فهذا زاجر، وكمائن القلوب تظهر عند المحن، وليس لأحد أن يدعو إلى مقالة أو يعتقدها لكونها قول أصحابه ولا يناجز عليها؛ بل لأجل أنها مما أمر الله به ورسوله، أو أخبر الله به ورسوله؛ لكون ذلك طاعة لله ورسوله" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٩/٢٠)

-ويذكر في هذا السياق ما غلب على أهل الكلام من إضافات كانت سببًا في الخطأ والتجوز في الخصومة مع إخوانهم، فيقول: "ومن أعظم أسباب بدع المتكلمين من الجهمية وغيرهم؛ قصورهم في مناظرة الكفار والمشركين، فإنهم يناظرونهم ويحاجونهم بغير الحق والعدل، لينصروا الإسلام، زعموا بذلك، فيسقط عليهم أولئك لما فيهم من الجهل والظلم، ويحاجونهم بممانعات ومعارضات؛ يحتاجون حينئذٍ إلى جحد طائفة من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

الحق الذي جاء به الرسول، والظلم والعدوان لإخوانهم المؤمنين بما استظهر عليهم أولئك المشركون؛ فصار قولهم مشتملًا على إيمان وكفر، وهدى وضلال، ورشد وغي، وجمع بين النقيضين" (ابن تيمية، ١٤٠٨ه، ٦/٣٦٠).

-ويذكر قاعدة عامة على جهة المقارنة وبيان موضع الفلاسفة وكلامهم في الإلهيات، حيث إن الفلاسفة نظرهم إضافي منحصر في القياس والتخييل التصوري، فلا نبوات في جانب الغيبيات ولا تبصر بالحق، بل رمي في عماية، قال: "وأما العقليات، فإنما يعظم كلام هؤلاء الفلاسفة في العلوم الكلية والإلهية من هو من أجهل الناس بالمعارف الإلهية والعلوم الكلية؛ إذ كان كلامهم في ذلك فيه من الجهل والضلال ما لا يحيط به إلا ذو الجلال، وإنما كان القوم يعرفون ما يعرفونه من الطبيعيات والرياضيات كالهندسة وبعض الهيئة، وشيئًا من علوم الأخلاق والسياسات المدنية والمنزلية التي هي جزء مما جاءت به الرسل واليهود والنصارى بعد النسخ والتبديل، أعلم من هؤلاء بالعلوم الإلهية والأخلاق والسياسات" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٥/٣٥)، وقد ذكر شيخ الإسلام ابن تيمية ما ينبه على هذه العوارض اللازمة والإضافية في رواد الفلسفة، قال: " "أرسطو" لم يسلك مسالك الأساطين من الفلاسفة المتقدمين: كـــ "تاليس"، و "فيثاغورس"، و "سقراط"، و "أفلاطون"؛ فإن هؤلاء كانوا يقولون بحدوث العالم، ويثبتون معاد الأبدان، وكانوا يثبتون الصفات والأمور الاختيارية للباري عز وجل. أما "أرسطو"، فكان مشركًا يعبد الأوثان، وهو أول من قال من الفلاسفة بقدم العالم، وسبب هذا الفرق بينه وبينهم هو أن أولئك المتقدمين كانوا يهاجرون إلى أرض الأنبياء بالشام، ويتلقون عن لقمان الحكيم، ومن بعده من أصحاب داود وسليمان، وأن "أرسطو" لم يسافر إلى أرض الأنبياء، ولم يكن عنده من العلم بآثار الأنبياء ما عند سلفه، والفلاسفة المنتسبون إلى الإسلام إنما نقلوا فلسفة "أرسطو"، وبآرائه تأثروا؛ فإنه كان معلمهم الأول" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٥/٣٥)، ويذكر في أهلية المحدثين باعتبارهم طرفاً آخر ينازع أهل المعقول – زعموا –، وتقديمهم على أهل النظر وتقديم المعقول على المنقول ما ينبه على مقارنة عقلية غاية في الوضوح والإلزام، قوله: "حاد أهل العلم من أهل الفقه أو الطب أو الحساب أو النحو أو القراءات، بل وآحاد الملوك يعلم الخاصة من أمورهم ما لا يعلمه غيرهم،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

ويقطعون بذلك، فكيف بمن هو عند أتباعه أعلى قدرًا من كل عالم، وأرفع منزلة من كل ملك، وهم أرغب الخلق في معرفة أحواله، وأعظم تحريًا للصدق فيها ولرد الكذب منها، حتى قد صنفوا الكتب الكثيرة في أخبار جميع من روى شيئًا من أخباره، وذكروا فيها أحوال نقلة حديثه، وما يتصل بذلك من جرح وتعديل، ودققوا في ذلك، وبالغوا مبالغة لا يوجد مثلها لأحد من الأمم، ولا لأحد من هذه الأمة إلا لأهل الحديث؛ فهذا يعطي أنهم أعلم بحال نبيهم من كل أحد بحال متبوعهم، وأنهم أعلم بصدق الناقل وكذبه من كل أحد بصدق من نقل عن متبوعهم وكذبه" (ابن تيمية، ١٤١٩ه، ٣٤٩/٦) .

خلاصة ونتائج الدراسة وتوصياتها

بعد إتمام مطالب الدراسة؛ فقد خلصت إلى النتائج الآتية:

- كشفت الدراسة عن تميُّز مفهوم الفكر التربوي المقارن، بأنه ألصق بالجانب النظري، الذي يتعلق بالسياسات التعليمية في مستوياته المختلفة، وقدمت مفهومه في منظور التربية الإسلامية.

- وفي ضوء المفهوم بدت أهداف هي أخص من أهداف التربية المقارنة، التي تركز على الممارسات في النظم التعليمية أكثر من التركيز على الجانب النظري؛ حيث أظهرت الدراسة أهدافًا مرحلية، تتعلق بالوضع المعاصر للتربية المقارنة وإشكالاتها، وما يمكن أن تقدمه من تنظيم وترتيب إجرائي نظري، وما يمكن أن ترشد بها الممارسات التربوية في مستويات معينة، وما قد تقدمه الدراسات المقارنة في المجال الفكري، والتي تبرز الإشكالات الجوهرية التي تتعلق بالقضايا المصيرية التي يتفرع عنها مشاكل التربية المعاصرة، كما برزت أهداف تتعلق بالتأصيل، وما تثمره البحوث المقارنة من خبرة ترشد رواد التربية ومن بيدهم صناعة القرار السياسي التربوي.

- وفي ضوء الأهداف ظهرت أهمية الفكر التربوي المقارن، الذي تعززه الأوضاع العالمية المعاصرة، وما يحمله المزاج التربوي السائد من تحديات فكرية، تَخُدُّ طريقها في النظم التعليمية، وبآليات تعبر القارات، ثم ما جدَّ من قضايا تتعلق بالعالم الإسلامي وثوابته المنهجية، ودور الفكر التربوي المقارن في رعايتها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- ثم بينت الدراسة اتجاهات البحث من حيث المحددات والأبعاد، وما تثيره من إشكالات مقارنة، وبينت الاتجاهات باعتبار مراعاة خصوصيات الفكر التربوي الإسلامي المقارن، حيث ظهر اتجاهان رئيسان تجليهما الدراسات المقارنة.

- كشفت الدراسة، في ضوء المفهوم والأهداف، بعض المجالات النوعية، التي يتوقع أن تكون مجالات للفكر التربوي المقارن؛ ابتداءً من المستوى العام الفلسفي، ومرورًا بالسياسات التعليمية، ثم مرورًا بالبنى المعرفية التي تشكل المناهج، وما يتعلق بها من طرق وأساليب تدريس، وما يمكن أن ينتظم في الخلفيات النظرية للممارسات التربوية عمومًا.

- كشفت الدراسة عن أهم المشاكل التي يواجهها الفكر التربوي المقارن، والتي تلتقي مع مشاكل التربية المقارنة، مع فروق نوعية اقتضتها طبيعة البحث الفكري التربوي المقارن.

- قدمت الدراسة مجموعة من الضوابط، بعد استقراء أدبيات الدراسات المقارنة والتربية المقارنة، مع رعاية الخصوصية التي ينفرد بها الجانب النظري عن التطبيقي، حيث تلخصت الضوابط في:

- اعتزاز الباحث بهويته الإسلامية، وتمكنه من أصول التربية الإسلامية.
- الاحتراز من غلبة المزاج العام في سير البحث ونتائجه.
- وظيفة الفكر التربوي المقارن البيان لا الاستقلال بالإنشاء والتأسيس.
- ألا تعود المقارنة بالتوهين والإبطال لما تفرعت عنه من أصول ومقاصد.
- أن يكون البحث فيما فيه عمل، لا لمحض الترف الفكري أو التحليق الأكاديمي.
- ضبط الاصطلاحات، والتعرف على جذورها ومعناها المطابق.
- التزام الموضوعية في التحليل والتفسير والنقد.
- تقديم الوصل على الفصل في مراحل البحث، وفي النتائج.
- الانطلاق من أصول التربية الإسلامية ومثالها الاجتماعي والثقافي.
- الاحتراز من الانطباعات التي تسببها العوامل الإضافية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- ثم أظهرت الدراسة تطبيقات هذه الضوابط عند الإمام ابن تيمية باعتباره نموذجاً توفرت فيه خصائص ومميزات أظهرت وعززت الضوابط المذكورة؛ كونه عاش ظروفًا تكاد تكون مطابقة للظروف المعاصرة من حيث المستوى الفكري، وعقد المقارنات المتنوعة من الأفكار ومع الدخيل.

التوصيات والمقترحات:

- تبني خارطة بحث تربوية، تعتني بالدراسات المقارنة التي تجلي إشكالات هذه الدراسات، وتستوعب تلك الإشكالات في مستويات تعكس التدرج المطلوب، وفق رؤى واضحة، لها تميزها وخصائصها.

- إجراء دراسات مقارنة طولية، بين التوجهات الفكرية الإسلامية، تظهر محاسن كل توجه، وتعزز الرجوع إلى المنبع الصافي، كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ، وتبرز إشكالات المقارنة في تقاطع منهجي ونقاط اختلاف ينبغي الوقوف عليها في مراجعة واعية تعزز الوصل والرشد.

- تبني البحث الجماعي الذي يقلل من النتائج السلبية من المقارنات التي يعجز عن استيعاب العوامل المؤثرة والرئيسة فيها فرد أو اثنان أو ثلاثة؛ وهو في الفكر التربوي من منظور التربية الإسلامية مطلب ضروري.

- تحويل المحاذير، التي يتوقعها التربويون وغيرهم، من التجاوزات في الفكر التربوي المقارن، إلى مشاكل بحثية، تنضج العمليات البحثية في الفكر التربوي المقارن، والإسهام في تطوير الفكر التربوي المقارن.

- بناء أدلة إرشادية، ومناهج ومساقات تخدم الفكر التربوي المقارن؛ لتقدم للمعلم والمربي والطالب خبرة نوعية في هذا المجال، وتطوير تلك الأدوات تطويرًا دوريًا؛ كي ترقى إلى التعامل مع التطورات الحديثة والتنامي المعرفي الذي يحمل معه - في العادة - تحديات جديدة تحتاج إلى الأخذ في الاعتبار.

- الدراسات الميدانية والإحصاءات في قياس أثر الفكر الوافد، وقياس أثر ترشيد الفكر المقارن على الواقع العملي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

المصادر والمراجع

- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام (١٤٠٣هـ)، الاستقامة، تحقيق: محمد رشاد سالم، المدينة المنورة: جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، (١٤٠٦ه)، "الصفدية"، ط٢ ، تحقيق: محمد رشاد سالم، مصر: مكتبة ابن تيمية.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤٠٨ه)، الفتاوى الكبرى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤١١هـ)، درء تعارض العقل والنقل، ط٢، تحقيق: محمد رشاد سالم، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤١٦هـ)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم(١٤١٧ه)، تلخيص كتاب الاستغاثة، تحقيق: محمد علي عجال، المدينة المنورة: مكتبة الغرباء الأثرية.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤١٩ه)، الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، ط٢، تحقيق: علي بن حسن وعبد العزيز بن إبراهيم وحمدان بن محمد، المملكة العربية السعودية: دار العاصمة.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٩٩٩م)، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، ط٧، تحقيق: ناصر عبد الكريم العقل، بيروت: دار عالم الكتب.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤٢٠ه)، النبوات، تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، الرياض: أضواء السلف.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العَباس أحمد بن عبد الحليم (١٤٢٢ه)، جامع المسائل، تحقيق: محمد عزير شمس، إشراف: بكر بن عبد الله أبو زيد، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (١٤٣١ه)، الرد على المنطقيين، بيروت: دار المعرفة.
- ابن حنبل، أحمد (١٤١٩هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، الموسوعة الحديثية، المشرف العام على إصدار الموسوعة عبدالله بن عبدالمحسن التركي، المشرف على التحقيق شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد (١٤٠٨ هـ)، تاريخ ابن خلدون، ط٢، تحقيق: خليل شحادة، بيروت: دار الفكر.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- ابن رجب، زين الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن أحمد (١٤٢٥ه)، رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي، دراسة وتحقيق أبي مصعب طلعت بن فؤاد الحلواني، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله،(١٣٨٧ه) "التمهيد"، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي, محمد عبد الكبير البكري، المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.

- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (١٤٢١هـ)، "الاستذكار"، تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، بيروت: دار الكتب العلمية.

- ابن عبدالهادي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد الهادي بن يوسف الدمشقي الحنبلي (د.ت)، العقود الدرية من مناقب شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكاتب العربي.

- ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (١٤٠٨ه)، "الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة"، تحقيق: علي بن محمد الدخيل الله، الرياض: دار العاصمة.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (١٤٢٠هـ)، تفسر القرآن العظيم، ط٢، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

- أبوداود، سليمان بن الأشعث الأزدي (١٤٣٠ه)، سنن أبي داود، تحقيق شعيب الأرنؤوط و محمد كامل قره بللي، لبنان: دار الرسالة العالمية.

- الأحمدي، إيمان عبدالعزيز مهنا (٢٠١٧م)، التوجيه الإسلامي للتربية المقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، جدة: كلية التربية بجامعة جدة.

- أحمد، لطفي بركات (١٩٨٢م) في الفكر التربوي الإسلامي، الرياض: دار المريخ للنشر.

- الألباني، محمد ناصر الدين ، (١٤٠٨ه)، صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، ط٣، أشرف على طبعه زهير الشاويش، ، بيروت/ دمشق: المكتب الإسلامي.

- الألباني، محمد ناصر الدين ، (١٤١٥ه)، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، أشرف الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبدالله الحسيني (١٤١٥ه)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبدالباري عطية، بيروت: دار الكتب العلمية.

- أنس، مالك ، (١٤٢٥ه)، الموطأ، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي، أبوظبي: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية.

- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (١٤٣٣ه)، صحيح البخاري، طبعة مراجعة ومصححة على النسخة السلطانية، القاهرة: مركز البحوث وتقنية المعلومات، دار التأصيل.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- بني عيسى، عبدالرؤوف أحمد عايش، (٢٠٢١م)، التعليم المعاصر رؤية تربوية من منظور إسلامي، مجلة ريادة الأعمال الإسلامية، مج ٦، عدد٢ ، الهيئة العالمية للتسويق الإسلامي.

- البيهقي، أبوبكر أحمد بن الحسين بن علي (١٤٣٢ه)، السنن الكبرى، تحقيق عبدالله بن عبدالمحسن التركي، القاهرة: مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.

- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى (١٣٩٥ه)، سنن الترمذي، ط٢، تحقيق أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبدالباقي، مصر: شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي.

- التويم، خالد بن محمد (١٤١٧هـ)، التبعية الفكرية في مجال التربية وعلاجها من منظور إسلامي، رسالة دكتوراه من قسم التربية الإسلامية والمقارنة، مكة المكرمة: كلية التربية جامعة أم القرى.

- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (١٩٧٩م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط٢، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين.

- الحازمي، خالد بن حامد(١٤٣٠هـ)، أصول الأخلاق الإسلامية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

- الحاكم، أبوعبدالله محمد بن عبدالله (١٤١١ه)، المستدرك على الصحيحين، دراسة وتحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، لبنان: دار الكتب العلمية.

- حلمي، مصطفى (٢٠٠٥م)، الإسلام والمذاهب الفلسفية نحو منهج لدراسة الفلسفة، بيروت: دار الكتب العلمية.

- خطاطبة، عدنان (٢٠٠٧م)، المعرفة الغيبية في الإسلام ووظائفها التربوية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، الأردن: م٤، ع٣.

- خطاطبة، عدنان (٢٠٢١م)، المفاهيم التربوية الإسلامية الكبرى " تنظيمات حقلية " سلسلة دراسات معمقة في علم التربية الإسلامية(١٢)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع،

- الدار قطني، أبو الحسن علي بن عمر (١٤٢٤ه)، سنن الدار قطني، حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط وحسن عبدالمنعم شلبي وعبداللطيف حرز الله وأحمد برهوم، لبنان: مؤسسة الرسالة.

- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (١٤٠٥ه) سير أعلام النبلاء، ط٣، تحقيق: مجموعة من المحققين، بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة.

- الزعبي، محمد أحمد و الشرايري، سوزان نبيل (٢٠٢٠م)، الغيب في النظرية التربوية الإسلامية والنظرية التربوية المثالية، دراسة مقارنة، جامعة أربد الأهلية: أربد للبحوث والدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، مجلد ٢٢، عدد ١.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- الزهراني، صالح يحيى،(٢٠١٢م). منطلقات دراسة التربية المقارنة وضوابطها في ضوء التربية الإسلامية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

- السعدي، إسحاق (١٤٤١هـ)، مفهوم الفكر الإسلامي وصلته بالعقل والوحي ، موقع الحوار اليوم http://www.alhiwartoday.net/node/14472 بتاريخ ١٣ ربيع الآخر ١٤٤١ هـ.

- السعدي، عبدالرحمن بن ناصر (١٤٢٠ه) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبدالرحمن بن معلا اللويحق، بيروت: مؤسسة الرسالة.

- سليمان، عرفات عبد العزيز (١٩٧٩م)، اتجاهات تربوية معاصرة (دراسة مقارنة)، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- السيد، محمد عبدالرؤوف عطية (٢٠١٤م) الضوابط المنهجية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي في ضوء تحليل الواقع واستشراف المأمول، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق، العدد ٢٦٠.

- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي (١٤١٧ه)، الموافقات، تحقيق: أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الخبر/ المملكة العربية السعودية: دار ابن عفان.

- الشريفين، عماد عبدالله محمد و مطالقة، أحلام محمد علي و نصيرات، رائدة خالد (٢٠١٣م)، مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلسفات التربوية دراسة مقارنة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الثلاثون (٢).

- الشوكاني، محمد بن علي (د.ت)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، بيروت: دار المعرفة.

- الصبري، عارف بن أحمد علي، (٢٠١١م)، الدولة المدنية والديمقراطية وخطرها على الثورات العربية، صنعاء: مركز الكلمة الطيبة للبحوث والدراسات.

- طه، محجوب عبيد (١٩٩٢م)، عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية، مجلة المسلم المعاصر، عدد (٦٤).

- الطويل، توفيق (١٩٦٧م)، الفلسفة الخلقية، القاهرة: دار النهضة العربية.

- عبد الجود، سيد بكر، (٢٠٠٦م)، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مصر: مطبعة السلام.

- العجيري، عبد الله (١٤٣٤هـ)، ينبوع الغواية الفكرية، لندن: المنتدى الإسلامي، مجلة البيان.

- عطاري، عارف، (١٤٢٩ه)، الإدارة التربوية مقدمات لمنظور إسلامي، كتاب الأمة، العدد (١٢٣).

- علوان، علي محمد (٢٠١٤) "فلسفة التربية في القرآن الكريم" دراسات تربوية، العدد الثالث، من أصول التربية الوطنية في السودان.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٨) أكتوبر ٢٠٢٢م

- علي، نبيل (٢٠٠١م)، "الثقافة العربية وعصر المعلومات"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، رقم ٢٧٦، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- الفاروقي، إسماعيل راجي (١٩٨٣م) "أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل"، ترجمة: عبد الوارث سعيد، جامعة الكويت: دار البحوث العلمية بالكويت.
- فهمي، علي (١٩٩٨م)، العلوم الاجتماعية، الأيدلوجية والواقع، ضمن كتاب: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، ط٢، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- فوزي، فاروق عمر (١٩٧٨م)،"الاستشراق والتاريخ الإسلامي"، عمان: الأهلية للنشر.
- القادري، أحمد راشد (٢٠٠٥م)، الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار جرير.
- القرطبي، أبوعبدالله محمد بن أحمد الأنصاري (١٣٨٤ه)، الجامع لأحكام القرآن، ط٢، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- المدلج، مصلط عبدالله (٢٠٢٢م)، الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، سوهاج: جامعة سوهاج، كلية التربية ع ١١.
- النسائي، أبوعبدالرحمن أحمد بن شعيب (١٤٢١ه)، السنن الكبرى، تحقيق شعيب الأرنؤوط، قدم له عبدالله بن عبدالمحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، ١٣٧٤ه، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- اليونسكو(١٩٩٦م)، التعلم ذلك الكنز المكنون، عمان: مركز الكتب الأردني،.
- الهذلول، عبدالله "الانفتاح الثقافي: ابن تيمية نموذجًا"، موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة المجلد ٣٣ – الصفحة ٣١ – جامع الكتب الإسلامية
https://ketabonline.com/ar/books/26923/read?page=13855&part=33#p-26923-13855-6