معالم الفكر التربوي عند الأصوليين
الإمام الجويني أنموذجًا

إعداد
طالب صالح حسن العطاس
(أستاذ أصول التربية المشارك)
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان معالم الفكر التربوي عند الأصوليين من خلال الإمام الجويني كأنموذج وعلاقته بالفكر التربوي، وبيان أوجه الاستفادة من أنموذجه في مجال الفكر التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن الجانب التحليلي، واستقراء الدلالات التي تحقق المعاني في المباحث والمطالب المستهدفة، كما استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي لاستنباط أهم معالم الفكر التربوي عند الأصوليين وما يتعلق من معرفة خاصة في أدبياتهم وتراثهم، وخرجت الدراسة بأهم النتائج منها: الجويني كان مراعيًا لمذهب السلف في التأصيل والأصول العامة، وله رأي في التفاصيل والتقاسيم الضمنية وكان متأثرًا بالرسم العام للوضع العلمي، ولديه جملة من الكفايات العلمية كالمهارات الأدائية والمعرفية، وجملة الأخلاق والخصال التي يسرت نبوغه في البحث والمناظرة والنقد، مع إحاطة بالواقع والمقاصد الشرعية العامة، وأن علم أصول الفقه له دور في عملية ضبط التوازن بين الفكر التربوي وأصوله والانتفاع بالعلوم المتنوعة. ومن أهم التوصيات الدراسة: أن تقوم دراسات ذات منحى تتبعي إجرائي يعتمد على النمذجة والاختزال للعمليات المعرفية الفكرية التي تظهر في الحقل الأصولي، وبالتعاون مع مناهج وطرق التدريس وتقنياتهم العملية وتوظيفها في تنمية مهارات رواد الفكر التربوي.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي الإسلامي ـ أصول التربية الإسلامية ـالإمام الجويني.

The landmarks of educational thought among the fundamentalists Imam al-Juwayni is a model

Taleb Saleh Hasan Alattas
Associate Professor of Education Foundations
Faculty of Educational Graduate Studies
KING ABDULAZIZ UNIVERSITY

Abstract:

This study aimed to clarify the features of the educational thought of the fundamentalists through Imam al-Juwayni as a model and its relationship to educational thought, and to show the aspects of benefiting from his model in the field of educational thought. The study was a deductive approach to elicit the most important features of the educational thought of the fundamentalists and the related special knowledge in their literature and heritage. The study came out with the most important results, including: Among the scientific competencies such as the performance and cognitive skills, and the set of morals and qualities that facilitated his brilliance in research, debate and criticism, with an awareness of reality and general legitimate purposes, and that the science of jurisprudence has a role in the process of controlling the balance between educational thought and its principles and the use of various sciences. Among the most important recommendations of the study: that studies with a procedural traceability approach depend on modeling and reduction of intellectual cognitive processes that appear in the fundamentalist field, and in cooperation with curricula, teaching methods and their practical techniques, and employing them in developing the skills of pioneers of educational thought.

Keywords:
Islamic Educational Thought - The Origins of Islamic Education - Imam Al-Juwayni.

معالم الفكر التربوي عند الأصوليين
الإمام الجويني أنموذجًا

إعداد
طالب صالح حسن العطاس
(أستاذ أصول التربية المشارك)
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز

المقدمة

إن الانطلاق من أصول جامعة في أي فن من الفنون لتفهم علومه؛ يُعدُّ مؤشر شمول وتكامل مفردات الرؤية وأبعاد التصور لدى رواد ذلك الفن، حيث يحكي ذلك وعيًا بالعلاقات التبادلية بين تلك المفردات في مستوياتها المعرفية المختلفة والقدرة على التعبير عن تلك العلاقة بالقواسم المشتركة بينها، والتي تلتئم لتشكل جوامع تُيسر ضبط منهجية النظر والتدرج المرحلي في تقرير مسائل ذلك الفن، وكذلك القدرة على تقويم المخرجات بصورة معيارية مقاربة في مستويات متدرجة من العموم بما تيسره الأصول من مقاربات سريعة تحفظ من عشوائية الصواب، ثم تأتي القرائن والأدلة الخاصة لتحرر التفاصيل الأدق، وبهذا نكون قد حققنا المقاصد العلمية لذلك الفن، وقللنا من نسبة التجوُّز والخطأ.

فلم يكن نشؤ علم أصول الفقه ترفًا فكريًا؛ بل جاء وليدًا لحاجة حقيقية اختزلت صورتها رسالة الإمام عبد الرحمن بن مهدي إلى الإمام الشافعي -رحمهما الله- حيث أجاب عنه بكتاب الرسالة –كما هو المشهور- قال أبو ثور: "كتب عبد الرحمن بن مهدي إلى الشافعي أن يضع له كتابًا فيه معاني القرآن ويجمع مقبول الأخبار فيه وحجة الإجماع وبيان الناسخ والمنسوخ من القرآن والسنة، فوضع له كتاب الرسالة" (ابن العماد، ١٤٠٦هـ، ٢٢/٣)

إن السبق المبكر لهذه المحاولة الناجحة أخبر عن مدى عمق الوعي الأصولي، وتمكن الفكر التربوي من تصور إمام مثل الشافعي الذي راعى معهود الخطاب الشرعي

والعربي، ومن العادة والعرف التربوي الذي عليه المسلمون في بيان معالم الأصول الموجهة، وهذه التجربة المبتكرة ليست نقلًا لنموذج أو تعديله، بل أنموذج فذ يحكي عمق المعرفة وتمكن التربية الإسلامية من خلفية الباحث النظرية، فقرب العهد بالنبوة والشعور بما يتبدى من مشاكل تربوية وتعليمية قد تضر بتصور منهج الاستدلال؛ كانت سببًا حقيقيًا لسد فجوة معرفية متوقعة الحدوث، وتتابع على هذا المنوال الأصوليون، فأحسنوا في التحصيل والتأصيل والتفريع، وهم في ذلك محترزون من الخروج عن جادة التحقيق.

وفي القرن الرابع يظهر الإمام الجويني كامتداد معرفي لمدرسة الإمام الشافعي الأصولية، مع تجديد وممازجة بين الأصول وعلم الكلام، ووضوح لمعالم الفكر التربوي في الاجتهادات والممارسات الأصولية، وموضوعية في طرح الآراء ونقاش للفلسفات والفرق المعاصرة التي لها أصولها الخاصة التي تنطلق منها في تقرير الأصول، وبيان للأدوات المعرفية وأنواع العلوم الخادمة.

وإذا جعلنا القرن الرابع محطة للتفتيش عن نموذج لملامح الفكر التربوي عند الأصوليين؛ فسنجد أن البعد الزمني له دور في صفاء التصور وقلة العناء في تناول المعرفة الشرعية، بما تضمنته من حقائق وأخبار وأمر ونهي وتربية، وتمثلها في القول والعمل والاعتقاد، فالصحابة الكرام ممن عاشروا النبي صلى الله عليه وسلم لم يجدوا ما قد يجده من بعدهم من ضبابية، فهم عايشوا المعجزة الصادقة، فلم يحتاجوا إلى بيان وتأصيل، سيما فيما يتعلق بالعلوم التي تنسج الأخلاق وتربي العقل والروح على العبودية.

قال الإمام ابن تيمية: "وأما الأمور الإلهية والمعارف الدينية فهذه العلم فيها مأخذه عن الرسول؛ فالرسول أعلم الخلق بها، وأرغبهم في تعريف الخلق بها، وأقدرهم على بيانها وتعريفها، فهو فوق كل أحد في العلم والقدرة والإرادة، وهذه الثلاثة بها يتم المقصود، ومن سوى الرسول إما أن يكون في علمه بها نقص أو فساد، وإما أن لا يكون له إرادة

فيما علمه من ذلك، فلم يبينه إما لرغبة وإما لرهبة وإما لغرض آخر، وإما أن يكون بيانه ناقصًا ليس بيانه البيان عما عرفه الجنان" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٣٦\١٣)

إن تقريرات الأصوليين تُعد المرآة التي تعكس تمكن أصول الفكر التربوي الإسلامي الصافي من عقولهم وتصوراتهم التي تحولت إلى ممارسات منهجية في التأصيل وفي ترتيب أحكامه ومدارج تحرير الأحكام، وإنّ تَتَبع ذلك في تلك المضان من المطالب الهامة التي ينبغي سبرها ومحاولة بلورتها في معرفة قابلة للتطبيق والنمذجة ومعايير ضابطة لممارسات المفكرين والتربويين أثناء معالجتهم للمشاكل التربوية في مستوياتها المختلفة، ابتداءً من السياسات التربوية والأهداف العامة، ومرورًا بالأهداف السلوكية، وانتهاءً بأدوات التقويم والتغذية الراجعة.

إن هذه الدراسة ونظائرها يتوقع أن تقدم معرفة تحول دون اجترار المعرفة الغربية التي تمكنت من هضمها العقول المسلمة، فأضعفت قدراتها على المباداءة الأصيلة فتغذيها بالتبصرات الأصولية الذكية، فما قدمه الفقهاء بعد أن لقحوا عقولهم بالأصول هو ما أثار حفيظة المستشرقين وغيرتهم ليتهموا رواده ورواد علوم أصول الفقه كالشافعي، فإنهم استعانوا بالرومان وساكنوهم في لبنان كالأوزاعي وغيره (السنجري، ٢٠١٣، ٤٨٢/٢٤)، "وقد استطاع الفقهاء المسلمون تكوين فقه إسلامي أذهل مفكري العالم في غضون سنوات قليلة، ومن المستشرقين من قال عن الفقه الإسلامي: إن البشرية تفخر بهذا التشريع، وإننا سنكون نحن الأوروبيين أسعد ما نكون لو وصلنا إلى قمته بعد ألف عام".(مدكور، ١٩٩٦، ٣٨)، وجاء هذا الفقه على مستوى رفيع جدًا من الرقي والنضج، وبخاصة في فترة اكتماله وتمام نضجه في القرن (الرابع الهجري/ العاشر الميلادي) عصر الأئمة ونوابغ الفقهاء – مما يعتبر بحق – جانبًا من جوانب إعجاز الشريعة الإسلامية.(السنجري، ٢٠١٣، ٢٤/ ٤٨٥)

الدراسات السابقة

إن قلة بل ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الفكر التربوي في الدائرة الأصولية؛ من المبررات الداعية إلى الشروع في مثل هذه الدراسة، حيث إنه قد تناولت دراسات عديدة الفكر التربوي لدى أعلام كثيرين، لكنها لم تتناول الفكر التربوي في فن الأصول ولدى رواده، ككتلة متماسكة يعضد رؤى بعضها بعضًا، وتتأكد الحقيقة العلمية بتواطؤهم عليها، إضافة إلى تناول نموذج يمثل علمًا من أعلام فن الأصول وفترته الحرجة تُعد منعطفًا تنامى بعده الأصول ليأخذ منحىً نمطيًا نوعيًا، وقد تناولت بعض الدراسات الإمام الجويني فقهه وحياته، وستستفيد هذه الدراسة منها لكنها لم تتناوله من منظور تربوي، مثل:

دراسة (ملكاوي، ٢٠٠٠)، حيث تناول منهج الجويني العام في الأصول من منظور المناهج البحثية، ثم تناول بتحليل وصفي منهجه في أبواب من الأصول.

دراسة (البغا،٢٠٠٦)، وتعد هذه الدراسة من أقرب الدراسات لهذه الدراسة، من حيث الاقتران بين المجال التربوي والأصولي، حيث تناولت هذه الدراسة الجوانب التربوية في أصول الفقه الإسلامي بصورة عامة، بحيث يذكر الموضوع الأصولي، ثم يتناول المضامين التربوية على جهة العموم، لكن هذه الدراسة ستتناول الفكر التربوي عند الأصوليين، بحيث تتناول الدور الوظيفي لعلم الأصول مظهرة العلاقات التبادلية بين الأصول والفكر التربوي، مع تعرض للمنحى الإجرائي للمعرفة الأصولية، والذي ينسجم مع طبيعة المجال، سواء في تتبع أهم معالم الفكر التربوي في المجال العام أو في نموذج الجويني.

وعليه فمست الحاجة إلى تتبع ملامح الفكر التربوي ومؤشرات العناية به عند الأصوليين بالاعتبار السابق.

موضوع الدراسة وأسئلتها:

لم تظهر الحاجة الماسة إلى الاستقلال التربوي والفكري من التبعية مثل ظهورها اليوم؛ فاليوم تمس الحاجة إلى قراءة فاحصة ودقيقة للمعالجات الأصولية للقضايا الفكرية، والوقوف على مؤشرات الأصالة والتأصيل التي تقوي المبادأة الفكرية نحو تقديم نموذج الفكر التربوي الذي له أصوله ومدخله الفقهي المقارن، وكذا التربوي المقارن، بعد الوعي بأهمية الثقافة الأصولية التي تعين على الانتقاء والتخيُّر دون الإجحاف بالأصول، والأصالة الفكرية التي تغذي الدافعية التربوية وتبعث فيها الحياة وبصورة مستمرة وآنية كلما تبدت مشكلة تربوية.

ثم إن أي محاولة للتجديد والإصلاح التربوي ينبغي أن تنطلق من رؤية واضحة للممارسات الأصولية التي تغذي عقل المفكر التربوي؛ كي يستطيع توظيفها دون إشفاق من عواقب الاجتهاد، إذا كانت الخطوات سليمة وواعية للتسلسل المنهجي وسلامة الأدوات وتحقق الأسباب والشروط المواتية للاجتهاد التربوي الذي لا ينفك أي محضن تربوي أو تعليمي من الحاجة إليه في الممارسات، وبناء السياسات التربوية العامة، وفي صناعة الأهداف، وفي التقليل من خسائر النكوص الذي يُمنى به الفكر التربوي الإسلامي أمام مشاكل جوهرية هي اليوم أكثر تجليًا وملابسة للتربويين الرسميين والمتطوعين في الحقل التربوي، ويتأثر بها عامة الناس في حياتهم الاجتماعية.

إن تمثل نماذج من الحقل الأصولي ومحاولة إعادة قراءة مبادراتهم وإبداعهم في حل مشاكلهم التربوية بنوع من الحيوية التي ظهرت في عباراتهم وتأصيلهم وعيشهم واقعهم بما يحسنوه من مهارة استدلال وتقرير للأصول ومنافحة عن أصولهم بصورة علمية ومنهجية تغري بمتابعتها وتنقيتها من الأخطاء والجزاف العلمي؛ يُعد مسلكًا بحثيًا مثمرًا، وفي ضوء هذه الاعتبارات يمكن تمثل **سؤال الدراسة في:**

ما أبرز معالم الفكر التربوي عند الأصوليين وفي تراث الجويني كنموذج يمكن الاستفادة منه في مجال الفكر التربوي؟

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة تستوعب أطراف الإشكال، وتجلي معالم السؤال، وهي كالتالي:

ما منزلة الجويني الأصولية؟ وما أثر ذلك في الفكر التربوي؟

ما معالم الفكر التربوي في عمل الأصوليين التي يستفاد منها في مجال الفكر التربوي؟

كيف يمكن الاستفادة من نموذج الجويني في مجال الفكر التربوي؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة التعرف على معالم الفكر التربوي عند الأصوليين، وتتبع ذلك عند الجويني كنموذج له خصوصيته المرحلية والنوعية، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس أهداف فرعية، وهي كالتالي:

التعرف على منزلة الجويني بالنسبة لغيره من الأصوليين، وعلاقة ذلك بالفكر التربوي.

الوقوف على معالم الفكر التربوي عند الأصوليين مضمنة تراث الجويني.

بيان وجه الاستفادة من نموذج الجويني في مجال الفكر التربوي.

أهمية الدراسة:

تبين الدراسة أهم معالم الفكر التربوي لدى الأصوليين التي يمكن بلورتها منهجيًا في مجال الفكر التربوي؛ مما يخدم أصول الفكر التربوي المعرفية.

توضح الدراسة تناول الأصوليين لأهم معالم الفكر التربوي النظرية الإجرائية المعرفية التي ترشِّد الممارسة في التأصيل التربوي الذي له مميزاته عن الحقول الأخرى.

تجلي الدراسة إمكانية الاستفادة من علم الأصول في نموذج أصولي فريد وهو الإمام الجويني رحمه الله وتبيين منزلته وأثرها الذي يمكن أن تمثله في الجانب التربوي.

تستجيب هذه الدراسة وتنسجم مع التوجه التربوي التأصيلي الذي يقوم على عملية اختزال وتمثيل لأهم محاسن التراث التربوي الإسلامي المتمثل في أعلامه وتراثهم العلمي، سيما الحقل الأصولي الذي لم يطرق بصورة جُملية، كما ستتناوله الدراسة من منظور تربوي.

منهج الدراسة:

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

فالمنهج الوصفي: للإجابة عن الجانب التحليلي للدراسة، حيث سيتم مسح ما يتعلق بالدراسة وتحليل البيانات وتصنيفها؛ للتعرف على مباحث الدراسة 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.

والمنهج الاستنباطي: لاستنباط أهم معالم الفكر التربوي عند الأصوليين وما يتعلق بذلك من معرفة خاصة في أدبيات الأصوليين وتراثهم، مع اعتبار الأدبيات التي تجلي ذلك الجانب في تراث الإمام الجويني، حيث سيتم مسح الأدب السابق وجملة المصادر والمراجع التي تناولت تلك الضوابط بالاستنباط والتأسيس؛ بغرض استقراء أهم التراكيب والمعاني التي تنبه على تلك المعالم، وفي أهم مسلك للأصوليين وهو منهجية التأصيل، وكذا بقية المطالب العلمية التفصيلية المتعلقة بالدراسة.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة على بيان أهم المعالم التي يجليها منهج الأصوليين الإجرائي في التأصيل وفي منهج الجويني خاصة، مع التعرض لأهم ما كتبه الأصوليون الذين اشتهروا بعلم الأصول؛ سواء جاءت عبارتهم في كتبهم الأصولية المشهورة أو خارجها، وذلك بهدف تقرير المعلم الأصولي، وسيغلب الاهتمام بالمعرفة الإجرائية التأصيلية التي تغلب على علم الأصول، والتي تظهر في خطوات التأصيل وفي ما يطرقوه من قضايا تحت كل معلم؛ وذلك لمحاولة بيان ما يتعلق منها بالجانب الفكري التربوي، مع التركيز على نموذج الجويني والمعرفة التي تقرر معالمه النوعية الخاصة.

وفي الأدبيات التي ترد ورودًا أوليًا تعتبر كتب الأصوليين في مقدمتها، إضافة إلى كتب الجويني الأصولية -كالبرهان- والتي تجيلها الفروع الفقهية في كتابه "نهاية المطلب في دراية المذهب"، وكتاب "الغياثي" وغيره من كتبه.

مصطلحات الدراسة:

سنتعرض في الدراسة لمناقشة ما يتعلق بعلم الأصول –أصول الفقه-، وحتى لا يلتبس بغيره سنعرض لتعريف علم أصول الفقه، وحيث إنه مركب إضافي فنحتاج إلى تعريف مفردات التركيب، ثم بيان معناه التركيبي، وسيكون كالتالي:

تعريف أصول الفقه:

فالأصول: جمع أصل، وهو في اللغة ما يستند وجود الشيء إليه. (الفيومي، د.ت، ١٦)

وفي الاصطلاح: يطلق على الدليل غالبا، كقولهم: " أصل هذا المسألة الكتاب والسنة" أي دليلها، ويطلق على غير ذلك، إلا أن هذا الإطلاق هو المراد في علم الأصول. (الجيزاني،١٤١٦ه، ٢٢)

الفقه في اللغة: الفهم.

وفي الاصطلاح: العلم بالأحكام الشرعية عن أدلته التفصيلية بالاستدلال.

فأصول الفقه ما "يختص بالفقه، من حيث كونه مبنيًّا عليه ومستندًا إليه"(الشوكاني، ١٤١٩، ١٨/١)

تعريف أصول الفقه في الاصطلاح: هو العلم بالقواعد والأدلة الإجمالية، التي يتوصل بها إلى استنباط الفقه، والقواعد: قضايا كلية ينطبق حكمها على الجزئيات التي تندرج تحتها، فنعرف بها حكم هذه الجزئيات.(زيدان، ١٤٢٥ه،١١)

الفكر لغة: قال ابن منظور: "الفَكْرُ والفِكْر: إعمال الخاطر في الشيء"(ابن منظور،١٤١٤ه، ٦٤١/٣- ٦٤٢)، وقال الفيروز آبادي: (الفكر: إعمال النظر في الشيء، والجمع أفكار) (الفيروز آبادي، ١٩٩٨، ٤٥٨)

ويمكن تحديد معالم الدلالة اللغوية لكلمة الفكر بالآتي:

ـ المعنى المحوري لكلمة الفكر يدور حول عملية التأمل والنظر التي يقوم بها العقل أو القلب أو الخاطر في شيء ما أو موضوع معين.

ـ هناك غاية لعملية التفكير تنصب حول الاعتبار أو الوصول لموقف جديد، أو حل مشكلة قائمة، وذلك بالاستفادة من معطيات موجودة.

ـ أساس الفكر هو إعمال العقل وتشغيله لا تعطيله، وأن مجرد التقليد والمحاكاة لا يعد تفكيرا. (خطاطبة، ٢٠٢١، ٩٩)

تعريف الفكر في الاصطلاح: بأنه " عمل الذهن تدبراً وتأملاً في أي شأن من شؤون الحياة الدنيا أو الدين، وهو نشاط بشري أداته العقل، وثمرته الرأي والعلم والمعرفة". (القادري،٢٠٠٥، ١٣)، وهو: "عملية إعمال العقل الإنساني في موضوع معين ونتاجاتها المعرفية المبنية عليها" (خطاطبة، ٢٠٢١، ١٠٢)

يتضح من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي للفكر ارتباطه الوثيق بالعملية العقلية من تأمل ونظر وتدبر للوصول على نتيجة معينة.

تعريف الفكر التربوي الإسلامي:

عرّفه الرشدان (٢٠٠٤) بأنه "جملة المفاهيم والتصورات والمبادئ التربوية المستمدة من الكتاب والسنة والاجتهاد الموافق لروح الإسلام" (ص١٤). و" هو فكر يتعلق بثقافة الإنسان المسلم بالإسلام كله، بطرق التنمية والتنشئة، أهدافها، كيفية إحداثها، طرقها، وغير ذلك مما يتعلق بأمر تنمية الإنسان وشحذ طاقاته، يستلهم في ذلك كله المصادر والأسس الإسلامية، لإرساء أسسه وقواعده وأصوله" (أبو العينين، ١٩٨٦، ٣١)، وهو أيضاً " مجموعة الآراء والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، ويتصل اتصالا مباشرا أو غير مباشر بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية" (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ١٩٣)، وعرفه خطاطبة (٢٠٢١) بأنه " النتاج التربوي المعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين، والمتصل

بصورة مستقلة أو غير مستقلة بميادين الدين والكون والحياة والإنسان، وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية" (ص ١٠٩).

من خلال ما سبق يختار الباحث التعريف الأخير كمنطلق في هذه الدراسة كون الفكر التربوي عند العلماء الأصوليين يتسم بمنهجية وفق قواعد ومقاصد شرعية مارسها العلماء وسطروها في مصنفاتهم.

المبحث الأول

منزلة الجويني الأصولية ودلالاته التربوية

المطلب الأول

التأثير والتأثر بين الجويني والأصوليين

لقد كانت فترة ظهور الجويني في ما يسمى عند المؤرخين بالعصر العباسي الثالث، والذي كان فيه الصراع بين السلاجقة والبويهيين، حيث صاحب هذا الصراع صراعًا فكريًا ومنهجيًا طال الأصول والفروع وعموم المسائل السياسية وأصولها الفقهية، وما يصاحب ذلك من امتدادات فكرية وتربوية واجتماعية، وهذه البيئة تركت بصمتها على مؤلفات الجويني واهتماماته، حتى تناول بعضها في صلب مؤلفاته، وأفرد بعض مسائلها بمؤلف، وتأثر بذلك طلابه كالغزالي والكيا الهراسي، فقد تفقه على والده في صباه واشتغل به مدته، فلما توفي والده أتى على جميع مصنفاته ونقلها ظهرًا لبطن، وتصرف فيها وخرج المسائل بعضها على بعض، ولم يرض بتقليد والده من كل وجه، حتى أخذ في تحقيق المذهب والخلاف وسلك طريق المباحثة والمناظرة وجمع الطرق بالمطالعة، حتى أربى على المتقدمين وأنسى مصنفات الأولين، توفي والده وهو دون العشرين سنة، فأقعد مكانه للتدريس، وكان يتردد إلى المشايخ في أنواع العلوم. (ابن الجوزي، ١٤١٢هـ،١٦/٢٤٤) و (ابن كثير، ١٤١٨هـ،١٦/ ٩٥) و (الصفدي، ١٤٢٠هـ، ١١٦/١٩) و(الزحيلي، ١٩٩٢)

ومن شيوخه في الفقه: أبو بكر البيهقي النيسابوري وهو أحمد بن الحسين بن علي بن عبدالله بن موسى ، وكان له أثره البالغ أيضًا على إمام الحرمين، حتى وصفه بأنه: "ما من شافعي إلا وللشافعي في عنقه منة إلا البيهقي؛ فإنه له على الشافعي منة لتصانيفه في نصرته لمذهبه وأقاويله" (السبكي، ١٤١٣ه، ١٠/٤)

ورصد موضعه في الأصول يخبر عن تميزه وموضعه، فكتابه "البرهان" أول كتاب في رتبة الإفادة والتميُّز بالتحقيق والتدقيق وبسط الحجج واقتضابها بعد باكورة الإمام الشافعي – الرسالة-، حيث استفاد الجويني من شيخه الباقلاني وخاصة كتاب الإرشاد له في تقريب أهم مسائل الأصول، ثم تأثر به تلميذه الغزالي فنقل من البرهان، وجاء بكتابه المشهور المستصفى، يقول السبكي عن البرهان: "لم ير أجل ولا أفحل من البرهان وهو لغز الأمة الذي لا يحوم نحو حماه، ولا يدندن حول مغزاه إلا غواص على المعاني، ثاقب الذهن مبرز في العلم" (السبكي، ١٤١٣ه، ٢٤٣/٦)

والإمام الجويني هو أوثق حلقة وصل بين متقدميهم ومتأخريهم، حيث ذكر ابن خلدون: "وكان من أحسن ما كتب فيه المتكلمون: كتاب البرهان لإمام الحرمين، والمستصفى للغزالي، وهما من الأشعرية. وكتاب العهد لعبد الجبار، وشرحه المعتمد لأبي الحسين البصري، وهما من المعتزلة. وكانت الأربعة قواعد هذا الفن وأركانه" (ابن خلدون، ١٤٠٨ه، ٧٦٣/١)، "وكان للجويني تلاميذ يلازمونه ويأخذون عنه: وكان لهم أبلغ الأثر في نشر أفكاره وإذاعتها وهم - على وجه الأخص- الغزالي والخوافي والكيا وصفهم الجويني بقوله: (الغزالي: بحر مغدق، والكيا: أسد مخرق، والخوافي: نار تحرق)، وتلميذه الأخير لازمه فكان من عظماء أصحابه وأخصاء طلابه يذاكره ليله ونهاره، ودرس في حياة الإمام أيضًا" (السبكي، ١٤١٣ه، ١٩٦/٦) و (الجويني ، ١٤٢٨ه، ١/ ٢٢٠)

ومما يلفت النظر أيضًا أن لابن جماعة مؤلفًا في السياسة سماه (تحرير الأحكام في تدبير أهل الإسلام)، يكاد القارئ له يجزم بأنه اطلع على غياث الأمم، لأسباب متعددة، منها تصريحه أولاً بأنه استند إلى السنن والآثار وأقوال علماء الأمصار، وتبويبه

للموضوعات جرى فيه على تقسيم مشابه لإمام الحرمين لا سيما الباب الخاص بما يناط بالأئمة وولاة الأمور من أحكام. (الجويني، ١٤٠٠، ٣٠)، ويظهر من كتاب أبي بكر العربي (العواصم من القواصم) في رده على الإمامية أنه قد استفاد من غياث الأمم، (ابن العربي،١٤١٧ه، ٧٥/٢-٨٠)، ويبدو أن ابن خلدون أخذ عن إمام الحرمين بعض أفكاره في الفقه السياسي، ومن الأمثلة على ذلك: اشتراطه الاجتهاد في الخليفة أو الإمام، وفكرة العصبية التي تنسب إلى ابن خلدون، وهي في الحقيقة ليست جديدة كما يخيل إلى كثير من الباحثين، ولم يتفرد بها ابن خلدون، بل سبقه إليها منذ عدة قرون إمام الحرمين عندما تطلب الشوكة والمنعة في الإمام المطالب بالرياسة أو الإمامة، وما تعبيره عن استقلال الإمام والكفاية والنجدة هي بذاتها التي استخدمها ابن خلدون بلفظ: (العصبية). وقد أشار ابن خلدون إلى أن أحكامه الشرعية استقاها من كتب الأحكام السلطانية، مثل: القاضي أبي الحسن الماوردي، وغيره من أعلام الفقهاء، دون الإشارة إلى الجويني، فهل تعمد إخفاء اسمه؟"(الجويني، ١٤٠٠، ٣٢)، لقد كان الإمام الجويني آية في الذكاء، وما قدمه من تراث فقهي وأصولي جدد به التحقيق والبحث والمناظرة والطرافة في سوق دفة البحث؛ أثار إعجاب من عاشره، ومن أثر خبره. ويذكر من ترجم له مبلغ حزن طلابه، حيث توفي في الخامس والعشرين من شهر ربيع الآخر سنة ثماني وسبعين وأربعمائة، عن تسع وخمسين سنة، ودفن بداره، وقد اشتد الحزن عليه حتى كسر تلاميذه محابرهم وأقلامهم، وأقاموا كذلك حولًا، كما كسروا أيضًا منبره، ونقل جثمانه بعد سنين فدفن إلى جانب والده (ابن الجوزي، ١٤١٢ه،٢٤٤/١٦) و (ابن كثير، ١٤١٨ه،١٦/ ٩٥) و (الصفدي، ١٤٢٠ه، ١١٦/١٩) و(الزحيلي، ١٩٩٢).

إن أهم ما يمكن استخلاصه في هذا المبحث هو: أن المفكر التربوي ينبغي أن يقف أمام النماذج التربوية فيما تحسنه، ويلتمس مضان الإلهام الذي يولد الدافعية نحو الجد والمثابرة، فالجويني يمثل انقلابًا فكريًا جدد التحقيق وأحيا موات البحث ليعيد له رونقه،

ثم ما أضاف من معارف وما وقف من مواقف أمام التيارات التي انحرفت فكريًا عن جُدد الصواب في التحقيق والبحث.

المطلب الثاني

خلفية الجويني العلمية وأثرها في حياته

إن الوسط العلمي له أبلغ الأثر في نجابة التلميذ وتميزه، ولقد كانت الدولة السلجوقية أحفظ ما يكون لصيانة العلم وأهله ونشره وتيسير المدارس لتعليمه وتلقيه، فقد كان كل إمام يضرب بسهم في كل فن، فسوق الصنعة نافق، والتشجيع على المنافسة مناخه مناسب، واحتدام الصراع بين التوجهات الفكرية التي تصبغ التربية بمعارفها يقدم جبهة تدافع فكري، وهو في الجملة يمثل نفسه ومنصبه العلمي، ويبين مقصده ضمن مقاصد قيام مناصب الولاة، وهو ما يرجوه مِن أثرٍ عامٍ سعى في كتبه لبيانه.

وخلفية الجويني العلمية لم تأتِ من رعاية المستقر من المذهب بل كانت عن منهج استقرائي واسع يسر له الاستنتاجات النوعية والاستنباط اللطيف الذي لم يحظ به غيره، فلم تكن نزعته الوثابة في التحقيق تكلفًا؛ بل لما يجد من طاقة استيعابية للبحث، ولما له من خلفية نظرية واسعة يسرت له التصنيف والبحث.

وذكر محققا الغياثي: "وحظى عند الوزير نظام الملك وعلت مرتبته عنده، وصنف تصانيف كثيرة مشهورة كما سيأتي، في الفقه وأصوله وأصول الدين، وكانت له نزعة صوفية، وإن لم يكتب في التصوف. واشتهر أكثر ما اشتهر لدى المتأخرين بكونه مشتغلًا بعلم الكلام متبعًا طريقة الأشاعرة، إذ سبقه أبو الحسن الأشعري، والقاضي الباقلاني، إلا أنه لم يعثر فيه على ما يشفي غليله، فرجع عنه في نهاية حياته، مفضلًا طريقة السلف" (الجويني، ١٤٠٠ه، ١٢)

وقد ظهر أثر خلفيته في ما تركه من تراث علمي، فمما نسب إليه من مؤلفاته الأصولية؛ ما يذكر أنه ألف بين ما هو ابتكار كـ "البرهان في أصول الفقه"، والمطلع عليه ليقرأ عقلية متفتحة، وشخصية مستقلة، ومفكر ناضج، صاحب ذهن وقاد، وذكاء لحاد، ولغة

رفيعة، وأسلوب رصين، ومكانة علمية، واطلاع غزير (الزحيلي، ١٩٩٢، ١٨٤)، وأيضاً مثل كتاب "مختصر الإرشاد للباقلاني"، أو إفراد مثل: "كتاب المجتهدين"، ورسالة في التقليد والاجتهاد. وكتاب "مغيث الخلق في اختيار الأحق"، والإرشاد في أصول الفقه، وما هو تبسيط وتيسير كـ "الورقات"، وهذا مع ما ألفه في الفقه، حيث ألف كتابه "نهاية المطالب في دراية المذاهب"، والذي يصفه السبكي بقوله: "لم يصلنا في المذهب مثله، فيما أجزم به"(السبكي، ١٤١٣هـ، ١٧١\٥)، وله كتب في علم الكلام استفادها من مشايخه: الإسكافي والباقلاني، ومما يبين عمق تمدرسه وبحثه: مقدار ما ذكره من حفظ قبل أن يشرع في علم الكلام، قال: "ما تكلمت في علم الكلام كلمة حتى حفظت من كلام القاضي أبي بكر اثني عشر ألف ورقة" (السبكي، ١٤١٣هـ، ١٨٥\٥)، وقال: "لقد قرأت خمسين ألفًا في خمسين ألفًا" (السبكي، ١٤١٣هـ، ١٨٥\٥).

ومن الخصائص التي تميز بها الجويني رعايته للنصوص وتحري إيقاع الحكم عليه، ويسأل أهل العلم ومن ذلك مثلًا: حينما رأى شيخه يرفع يديه في القنوت، ويمسح بهما وجهه عند الختم، ورأى هذا في بعض التصانيف، أخذ يبحث عن ثَبَت، فلم يجده، وذلك إذ يقول: "ومما يتعلق بالقنوت ما أصفه: كان شيخي يرفع يديه في القنوت، ثم كان يمسح بهما وجهه عند الختم، وفي بعض التصانيف: أن رسول الله ρ كان يرفع يديه شاهرًا، ثم يمسح بهما وجهه، وقد امتنع كثير من أئمتنا من هذا؛ فإن دعوات الصلاة ليس فيها رفع اليدين، مثل التشهد، وقد راجعت بعض أئمة الحديث، فلم يُثبت رفع اليدين عن رسول الله ρ" (الجويني، ١٤٢٨ه، ١٨٨/٢)؛ لذا يعد الإمام الجويني من أعلام الفكر الإسلامي حيث حظيت آراؤه الفقهية والسياسية بالاهتمام. (السعيدات، ٢٠١٤، ٣٥١)، بل يُعد من أعلام الفكر المقاصدي الذي لا يقف عند حدود النص الظاهري بل يسبر أغواره وينقب عن معانيه وعلله ويربط الواقع به دون تكلف أو تعسف.

وفي ضوء ما سبق يظهر أثر المزاج العام في تشكيل الرؤى والتصورات، وفي المسالك الفكرية وما يخدمها من معرفة، وأن التحليل والتفسير يكشف مضان العجز التي كان

سببها خفاء الرؤية الشاملة للمعرفة ومصادرها في الفكر التربوي الإسلامي في فترات من عمره الحافل، وتقديم ما حقه التقديم، وعدم الانجرار وراء المسالك والتوجهات الدخيلة، وإن كانت الدعوى عريضة، فكما سبق في المقدمة أن أي منهج تعليمي أو تربوي مستورد؛ فإنه يحمل بصمة المورد أيًا كانت نوعيته.

المطلب الثالث

كفايات التحقيق العلمي لدى الجويني

لقد كانت كفايات الجويني الشخصية والتخصصية أظهر ما يكون؛ فما وهب من ذكاء وذهن وقاد وقدرة على تصيد نكت التحقيق، وما صاحب ذلك من بيت علم شكل حاضنة مبكرة لتلك الكفايات الشخصية؛ كل ذلك كان مقدمة لشحذ الهمة والنبوغ في تحصيل الكفايات التخصصية، حيث إنه مع ما قدمه من تميز في بعض الجوانب إلا أنه اشتهر بعلم الكلام كما سبق، ونموذج الجويني يتمتع بخصوبة معرفية، فالظروف المواتية ومن سبقه ومن تتلمذ على يده أو استفاد من كتبه وما ظهر من تأثر من بعده وخاصة الشافعية بكتبه؛ مؤشرات على كفايات نوعية تجتمع لتشكل أنموذجًا مستقلًا، أو كما يقال: صنف وحده أو نسيج وحده، ويمكن اختصار تلك الخصائص في التالي:

أولاً: القدرة على البحث والمناظرة والنقد مع بيان وجوه الحق في المسائل دون تردد ومع حفظ وتمكن، حيث "كان يذكر دروسًا يقع كل واحد منها في عدة أوراق، ولا يتلعثم في كلمة منها، ولا يحتاج إلى إبدال كلمة منها مكان غيرها. بل يمر فيها مرًا كالبرق الخاطف بصوت مطابق كالرعد القاصف" (ابن خلكان، ١٩٧٢، ١٦٨/٣)

وفي تقريراته الأصولية ما يخبر عن هذه المهارة وهذا النَفَس، فهو يذكر الآراء ووجوه الاستدلال، ثم يثني بالبيان والكشف عن أسباب الوهم مستدركًا أو مكملاً أو معيدًا للصياغة أو مهذبًا للقول، وهذا مع رشاقة في العبارة والتزام بما يلزم به غيره من بيان ووضوح، وفي ما يقدمه من معارضات في الأدلة ونقض في العلل والمعاني ما يخبر عن باحث نهم قد أوعب من دراسة ومراجعة المقالات ووجوه فسادها، ومن وفائه بهذه

الكفاية ألف كتابه "الكفاية في الجدل"، ومما يهم الوعي به رعاية أصول المنافحة مع الفلسفات المعاصرة التي انحدرت في بعض محطاتها لتمر بالجويني ثم تظهر تجلياتها في العصر الحديث، وهي أنواع، ومما ذكره مذهب السفسطة الفلسفي، فبعد أن ذكره في باب إثبات أصل العلوم بقوله: "لم ينكر من يبالي به من العقلاء أصل العلوم ونقل أصحاب المقالات عن السوفسطائية إنكار العلوم وهم أربع فرق قال فريق منهم وهم غلاتهم.."، ثم قال: "وقد اختلف المحققون في مكالمتهم، فذهب الأكثرون إلى الانكفاف عنهم؛ فإن غاية المناظر اضطرار خصمه إلى الضروريات، فإذا كان مذهبهم جحدها والتمادي فيها فكيف الانتفاع بمكالمتهم، ومن النظار من كلمهم بالتقريبات وضرب الأمثال وإلزام التناقض، فقال للأولين: أنكرتم العلوم وادعيتم العلم بانتفائها كلها، وهذا تناقض لا ينكره عاقل، والذي أراه أنه لا يتصور أن يجتمع على عقدهم فرقة من العقلاء من غير فرض تواطؤ على الكذب". (الجويني، ١٤١٨ه، ٢٠/١)، ومما يظهر نقده وتبرمه بقلة التحقيق التي كانت تجري بها أفكاره انتقاده للماوردي، حيث قال: "وذكر مصنف الكتاب المترجم بالأحكام السلطانية، إن صاحب هذا المنصب يجوز أن يكون ذمياً، وهذه عثرة ليس لها مقيل، وهي مشعرة بخلو صاحب الكتاب عن التحصيل، فإن الثقة لابد من رعايتها، وليس الذمي موثوقاً به في أفعاله وأقواله وتصاريف أحواله، وروايته مردودة، وكذلك شهادته على المسلمين، فكيف يقبل قوله فيما يسنده ويعزيه إلى إمام المسلمين" (الجويني، ١٤٠٠ه، ١١٤)، وهذه الكفاية مطلوبة للتربوي وللمفكر؛ كي يقرر أصوله ويعلم ما يرد عليها من نقض وما ينقده على غيره يفي به في سياق بيانه، والمفكر التربوي قعيد المحبسين، تمكن الفلسفات المعاصرة من إدارة توجهه وإدارته نحو ما يخدم ممارساتهم في الجانب التعليمي والتنظيمي، ووفق أصولهم الفكرية، وكذا ضعف التوجه نحو الاستقلال من ربقة الاستعباد الفكري لغلبة المزاج العام، وضعف الكفايات العلمية التي أحد صورها: معرفة آداب البحث والمناظرة التي دون فيها الأصوليون فيها الكتب.

ثانيًا: إحاطته الواسعة بمقاصد الشريعة في أصولها وفروعها، وكلياتها وجزئياتها، فقد وصف محققا الغياثي بأنه "نخل الشريعة من مطلعها إلى مقطعها وتتبع مصادرها وموارداها واختصاص معاقدها ودوافعها، وأمعن النظر في أصولها وفصولها، وعرف فروعها وينبوعها، وأدرك مسالكها ومداركها، واستبانت له كلياتها وجزئياتها" (الجويني، ١٤٠٠ه، ١٨)، وللإمام الجويني دراية بباب الورع ورتبه في باب العبادات، وتابعه في هذه المعرفة تلميذه الغزالي في الإحياء، وجزء من هذا الباب يرجع إلى النظر في عادة الشرع، ومحاسنه التي تقرر أمرًا وتنفي آخر، والتي تأتي من الإدمان على تتبع ذلك في الأمريات والمنهيات، ومما يقرر ذلك مثال يظهر ذلك عند الجويني والأمثله كثيرة ما جاء على لسان إمام الحرمين في هذه المسألة قوله: "ثم كان شيخي يحكي عن القفال: أنه إذا علق الغبار بخلل الأصابع في الضربة الأولى، ثم لم ينتفض حتى ركب ذلك الغبار غبارٌ في الضربة الثانية، فلا يصح التيمم؛ فإن الغبار الأول يمنع الغبار الثاني، ولا يمكن الاكتفاء بذلك الغبار، فإنه في حكم غبارٍ حصل على المحل، ثم ردد عليه من غير نقل إليه في أوان فرض النقل. وهذا لم يذكره الصيدلاني وغيره من أصحاب القفال، وهو عندي علوٌ ومجاوزة حد (الجويني، ١٤٢٨ه، ١٧١/١) وليس بالمرضي اتباع شُعب الفكر ودقائق النظر في الرخص، وقد تحقق من فعل الشارع ما يُشعر بالتسامح فيه، ولم يوجب أحدٌ من أئمتنا على الذي يهم بالتيمم أن ينقض الغبار عن وجهه ويديه أولًا، ثم يبتديء بنقل التراب إليها، مع العلم بأن المسافر في تقلباته لا يخلو عن غبار" (الجويني، ١٤٢٨ه، ٢٥٢)، ويذكر أهمية استتمام النظر ورفع البصر إلى الغايات التي تنضم الأبواب وربطها بها حتى يعلم موضع الخلاف ودرجته، حيث يقول في الخلاف في أقل الجمع: "فليعلم الناظر أن معظم الخلاف سببه توسط النظار النظر من غير استتمام له، وقد ظهر في العقول تباين الرتب الثلاث، وقل من يوفق لدرك سبب التباين، فابتدروا إلى الاختلاف في أقل الجمع، ولو هدوا للإحاطة بالغايات لما كان لاختلافهم معنى" (الجويني، ١٤١٨ه، ١٢٦/١)

ثالثًا: تصوره الإسلامي الصحيح -كغيره من علماء المسلمين- لمكانة الدنيا من الدين؛ باعتبار أن أصل وظيفة الخليفة هو إقامة شرع الله." فالقول الكلي أن الغرض استبقاء قواعد الإسلام طوعًا أو كرهًا، والمقصد الدين، ولكنه لما استمد استمراره من الدنيا، كانت هذه القضية مرضية مرعية"(الجويني، ١٤٠٠ه، ١٣٥)

وهذه الكفاية الشخصية وإن كان مساقها ما ذكره المحقق، إلا أنها أيضًا تنداح في جميع كتبه، وتظهر بوضوح في كتاب الفروع الذي حمله على تصور مسائل الغياثي، حيث إن تلك المسائل لها أهمية من منظور الوفاء بالدين وبقاء الرسوم العامة واحترام الحرم، وهذا له علاقة أكيدة باجتماع الناس وبتربيتهم وشيوع تلك المهام والرسوم فيهم.

رابعًا: القدرة على النظر فيما يتوقع من فجوات معرفية مستقبلية، وبناء نماذج اجتماعية افتراضية.

لقد مد الله في عمر الإمام الجويني آماد بما قدمه من مسائل افتراضية لا شك أنها وقعت في فترات من عمر الأمة بعده، وفي أخبار الشطار والعيارين وأصحاب الفتوات؛ ما ينبه على مضان تلك الفترات وإن كانت في صورٍ مقاربة أو في قوتها من حيث الضرر، حيث أورد مسائل تناقش شغور المناصب العلمية، مثل: الإفتاء والتعليم والإمامة وغير ذلك، وهذه المناقشة حرية بالعناية من منظور تربوي، ففيها تتعين مبادرات مناسبة كما ذكره في كتابه الغياثي.

حيث يذكر في خلو الزمان عن أصول الشريعة قوله: "ومضمون هذه المرتبة تقدير دروس أصول الشريعة، وقد ذهبت طوائف من علمائنا إلى أن ذلك لا يقع، فإن أصول الشريعة تبقى محفوظة على ممر الدهور، إلى نفخة الصور، واستمسكوا بقوله تعالى: ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)) [سورة الحجر:آية ٩]، ثم يقرر ذلك على جهة افتراض الوقوع: "فننعطف الآن على غرضنا، ونقول: إذا درست فروع الشريعة وأصولها، ولم يبق معتصم يرجع إليه، ويعول عليه، انقطعت التكاليف عن العباد،

والتحقت أحوالهم بأحوال الذين لم تبلغهم دعوة، ولم تنط بهم شريعة" (الجويني، ١٤٠٠ه، ٣٧٩)

والمفكر التربوي اليوم أحوج ما يكون لمثل هذه المهارات والمعارف، فهو مطالب بحالة انكفاء ذاتي واستبطان قدراته ومهاراته وانتدابها لمعالجة وضعه، ثم حالة صورية من العصف الذهني مع الشركاء لبناء النماذج التصورية التي تشكل تبصرًا ذكيًا لما سيقع ولما يمكن معالجته من آثار تربوية متعلقة بتلك الأوضاع المستقبلية.

خامسًا: فقه النفس الذي تياسر له بكثرة التحصيل والدأب، ثم ما تتابع عليه من تجارب وما داوم عليه من طالب، وما تياسر له من إخلاد إلى العبادة في رحلته إلى الحرمين، حيث: " كان ورعًا دائم العبادة شديد الاحتياط، مبالغًا فيه" (الحموي، ١٩٩٥، ١٩٣/٢)

كل هذه العوامل خمَّر ما كان عند غيره فطيرًا، ويسر ما تعسر عند غيره، ولا أدل على كتبه وما ساقه في كتابه النهاية من تفريع وبيان، وما انساب من مسائل الغياثي التي أظهرت من الدربة ما يكشف الكربة عند من لا يحسن ذلك، قال مفسرًا لفقه النفس: "وأهم المطالب في الفقه التدرب في مآخذ الظنون في مجال الأحكام وهذا هو الذي يسمى فقه النفس وهو أنفس صفات علماء الشريعة" (الجويني، ١٤٠٠ه، ٢٩٠)

إن هذه الكفاية مهمة في الحقل التربوي في الرواد وفي المعلمين وفي سائر مستويات التنظيم والتعليم وفي المنظومة التربوية بأسرها، والذي يلفت الانتباه أن الدراسات التأصيلية والمقارنة النوعية التي ينبغي أن تكون ثمرة لما يتوقع من فقه النفس لدى التربويين قليلة جدًا، فمع مرور عقدين من العافية التي صبغت المزاج التربوي العام في الدول الإسلامية، إلا أن الكتابات التي تعكس شعورًا بالإشكالات التربوية قليلة من الرواد الذين يتوقع أن يضاهوا النشاط الفقهي، وأن يعكسوا توفر دواعي فقه النفس التربوي الذي يظهر سموًا في الأخلاق والقيم ومبادآت رائدة في الحقل التربوي يترجمها إنتاج معرفي.

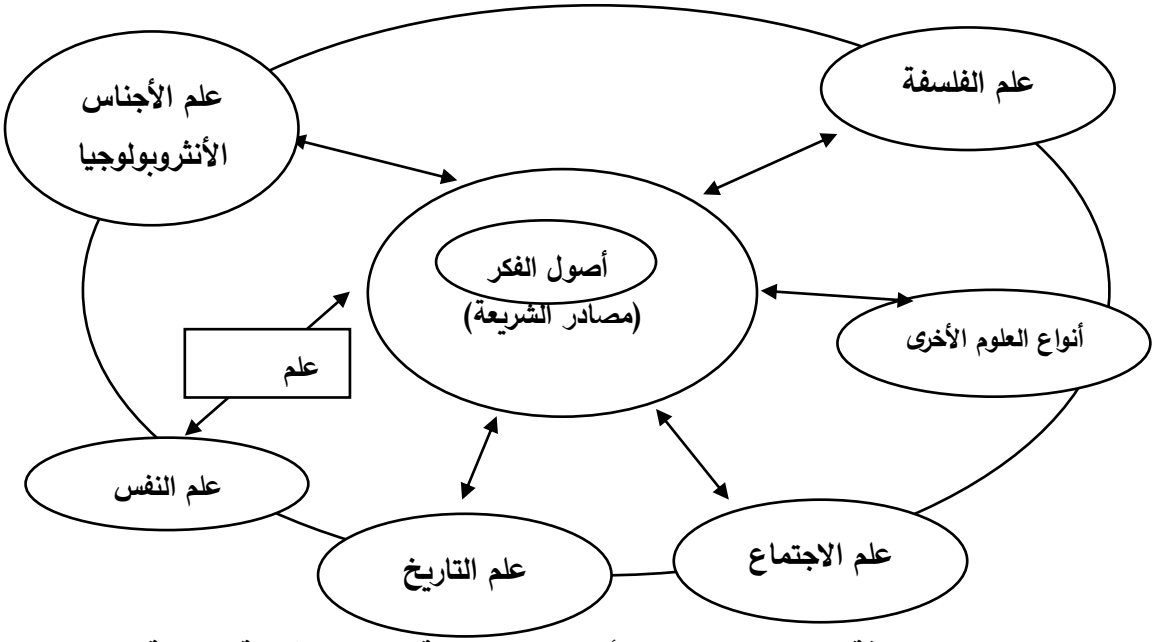
سادسًا: خصال الأدب وأخلاق البحث العلمي، فإن ما سبق لم يكن ليجتمع لولا ما أعطي من أخلاق يسرت له ذلك، وإن كان طبيعة المجتمع والوضع المتقلب لا يسمح بكثير فضيلة في هذا الباب، إلا أن من دوّن عنه وترجم له، نبه على أخلاق تناسب التمدرس، وطلب الفائدة، "فقد ذكروا أنه كان من التواضع لكل أحد بمحل يتخيل منه الاستهزاء لمبالغته فيه، وما كان يستصغر أحدًا حتى يسمع كلامه، شاديًا كان أو متناهيًا، ولا يستنكف أن يعزو الفائدة المستفادة إلى قائلها، ويقول: هذه الفائدة مما استفدته من فلان" (ابن عساكر،١٤٠٤ه،٢٨٤) ، ولعل أوضح ما يوضح ذلك أنه كان يتعلم من تلاميذه بعض الفنون التي ينبغون فيها، ولا يجد في ذلك حرجًا ولا غضاضة، جاء في ترجمة الإمام عبد الرحيم بن الإمام أبي القاسم القشيري: "تخرج على إمام الحرمين، وواظب على درسه، وصحبه ليلًا ونهارًا، وكان الإمام يعتد به، ويستفرغ أكثر أيامه معه مستفيدًا منه بعض مسائل الحساب في الفرائض، والدور، والوصية..." (الجويني، ١٤٢٨ه،١٩٢)، وليس هذا فقط، بل كان يُعنى بأقواله في الفقه –الذي هو علم إمام الحرمين الأول- لا يناقش هذه الأقوال ويبحثها فحسب، بل كان يسجلها في كتبه، ونقل الإمام السبكي "وأعظم ما عظم به الإمام عبد الرحيم أن إمام الحرمين نقل عنه في كتاب الوصية، وهذه مرتبة رفيعة"(السبكي، ١٤١٣ه، ١٦٢/٧).

المطلب الرابع

تجلي العلاقة التبادلية بين الفكر التربوي والأصول في نموذج الجويني

على تنوع وتجاذب بين المجالات التي ترد على الفكر التربوي؛ فإن المنهجية الفكرية التي يميزها المنطلقات المعرفية والمنهج الإجرائي في التقصي والبحث، والذي يرجع إلى مناهج البحث وحسب نوعها ومجالها عمومًا؛ فإنه تظهر الحلقات والمستويات المعرفية للممارسة الفكرية في العمل التربوي عمومًا في صورة مراتب وتدرج هو ما يمكن تمثله -بل ينبغي تمثله- في منهج الأصوليين في بيان المعرفة الإجرائية التي يمكن أن تصاغ كدليل إرشاد في خطوات تنبه على مَوضَعة البادرة من الواردات من الحقل

الاجتماعي أو النفسي أو السياسي أو الأنثروبولوجي من الفلك الفكري المعرفي، بحيث يصبح منهج علم الأصول هو مدير عملية التوازن التي توائم بين قوة الطرد أو الجذب المركزي العامة الذي يمثل نواته أصول التربية التي يحويها مصادر التشريع وتنبثق منه، وبصورة مرنة تمثلها جملة الحقائق والتعميمات الأصولية والفقهية التي تنبه على الانسجام مع حركة الفلك الفكري الإسلامي وخصائصه، مع رعاية أن المنهج في مستواه له فلكه الذي يناسب متغيراته وطبيعة موقعه، بحيث تنسجم إجراءاته مع البعد الذي يقرره علم الأصول، وهذا هو المعنى المقصود بدراسة العلاقة التبادلية الذي في ضوئه يمكن التماس المعرفة الأصولية الداعمة للموازنة بين الأصول وبين بقية مخرجات الفنون التي تدور في فلك الفكر من منظوره الإسلامي. والذي يمكن تمثله في نموذج تصويري كما في الشكل(١)



شكل (١): العلاقة بين الفكر التربوي وأصول الفقه وبقية العلوم التطبيقية الخادمة

في النموذج يظهر في فلك الفكر التربوي العلوم الأخرى، وليس من الغريب أن نراعي هذا التوظيف في تنقيح الفكر التربوي وأدواته المعرفية البحثية ومصادره مما دخله من علوم وآلات علم توسعت وطغت على التصورات ونوعت التوجهات لتسلك بالباحث جُدَد العثار، إن الحديث عن هذه العلاقة ومحاولة نمذجتها –والنموذج قابل للتطوير والتعديل- يعني: أنه تأسيس بل اكتشاف ما هو موجود، حيث إننا لا نتصور أن اجتهادات التربويين من الفقهاء وكتاباتهم كانت في معزل عن تفعيل تلك العلاقة. وإن مهارات الجويني وكفاياته المعرفية هي ما يسلط الضوء على هذا المسلك، ففي وقوفه أمام الفلسفات الدخيلة والفرق المنحرفة فكريًا وما يطغى من علوم السياسة على التشريع وأصوله؛ ما يقرر أهمية الدور الوظيفي للعلاقة بين الأصول والفكر التربوي، وبيئة الجويني الاجتماعية فيها تطابق إلى حد كبير بالمتغيرات المعاصرة، فنموذجه قياسي، حيث نجد أن لديه قواعد مستقرة في السياسة الشرعية، والمقصود بها ما كان من الأفعال بحيث يكون الناس معه أقرب إلى الصلاح، وأبعد عن الفساد، وإن لم يشرعه الرسول ﷺ ولا نزل به وحي، والسياسة العادلة جزء من أجزاء الشريعة، وباب من أبوابها، وتسميتها سياسة أمر اصطلاحي (ابن القيم، ١٤٢٣ه، ٦\ ٥١٢) (الطبطبائي، ٢٠٠٠، ١٣٧).

المبحث الثاني

معالم الفكر التربوي في عمل الأصوليين

توطئــة:

إن تناول معالم الفكر التي تمثلها الأصوليون في ممارساتهم التأصيلية، يعني: أن الفكر التربوي قد تخلقت لديه تلك المعارف والمهارات، وتميزت القيم الحاضنة لها، وما تقتضيه من ميولات واتجاهات، إلا أن هذا غير موجود، فالفكر التربوي يتجه التأصيل فيه إلى معانٍ عامة تتعلق بالمسلمات العامة التي تتابع على بيانها المفكرون التربويون في التصورات المعرفية والكونية والتوحيدية، لكن أن نقول: إن الفكر التربوي كيان

موازٍ يسير مع أصول الفقه، فهذا ما لم يتعين ملامحه عند التربويين، فالمدخل الفقهي هو المدخل النظري لمعالجة القضايا، وأصول الفقه خادم للفقه، وعلى تنوع في الاتجاهات الفكرية التي تتبنى وسيلة على أخرى في الوصول إلى المقصد الشرعي، وتوخي مطابقته، وعلى أن المدخل الفقهي المقارن هو أرجى منهجية في التحقيق الفكري، لكن نظرًا لأن مسائل الفقه التربوي أو الفكر التربوي لها خصوصيات ولها تعلق بالإرادات والميولات والقيم والممارسات التبادلية التعليمية؛ فإن هذا ينبه على أننا بصدد تتبع المعالم المطابقة لما ينبغي أن يكون عليه المفكر أصوليًا، بحيث تصبح أصول الفقه صفة إضافية للمفكر.

وعليه فالمعالجات المعرفية لتأصيل أصول الفقه ومعالم الفكر ستبدو من مشهد خاص بالفكر التربوي والتقاطعات أو المناطات التربوية التي تتعلق بالعمل التربوي والتي تناولها الأصولي، ولكي نستفيد من المنحى الاستنباطي؛ فسأذكر ذلك على جهة التدرج بين تلك المطالب والتي توافق الأهمية والترتيب العملي عند استعمال الفقيه لها والتي تشكل مسلكًا إجرائيًا تصوريًا وعمليًا، وعليه سيكون ترتيب المطالب كما يلي:

المطلب الأول

تحديد وسائل العلم ومصادره

إن أول مسائل الأصول التي تتصدر توجهه المعرفي هي: ضبط وسائل العلم ومصادره، وكيفية إعمال تلك الوسائل في تقرير الأصول وفي الاستدلال، فالفقيه والأصولي ينظران إلى مصادر التشريع لكن باعتبارات مختلفة، فالأصولي يقرر بها أصول الفقه، والفقيه يقرر بها المسائل والمناطات العامة والعينية الخاصة، والمفكر أحوج ما يكون إلى النظرين، لكن باعتبار يناسب مجاله التربوي وما يتبدى من خصوصيات، ولتأكد أن المجال التربوي يحتاج إلى وعي منظومي وفكر شامل يستوعب القرائن التي هي محط نظر الجميع في حالة التعامل مع المناطات الخاصة والقضايا التربوية، وهو كذلك في

حاجة إلى تقرير أصولي في مستوى أعلى كي يستطيع بناء سياساته العامة التي تمثل أصوله، والتي تضاهي القواعد الفقهية التي تظهر بالمقارنة بغيرها من الأصول، والتي يميزها مصادرها وأدواتها المعرفية الخاصة.

ومن مقررات هذا المطلب والرتبة ما ذكره إمام الأصوليين الشافعي في بيان العلم وترتيب طبقاته، حيث قال: "العلم طبقات شتى، الأولى: الكتاب والسنة إذا ثبتت، ثم الثانية: الإجماع فيما ليس فيه كتاب ولا سنة، والثالثة: أن يقول بعض أصحاب رسول الله ρ قولًا، ولا نعلم له مخالفًا منهم، والرابعة: اختلاف أصحاب النبي ﷺ في ذلك، والخامسة: القياس، ولا يصار إلى شيء غير الكتاب والسنة وهما موجودان" (الشافعي، ١٤١٠ه، ٢٨٠/٧)

والإمام الجويني لا يعد الكتاب والسنة اثنين في منـزلة واحدة، بل يعدهما شيئًا واحدًا "لكون الشارع نطق بهما، ويزيد ذلك إيضاحًا وتأكيدًا، بقوله "فإن قيل لِمَ لم تعدوا كتاب الله تعالى؟ قلنا: هو مما تُلقي من رسول الله ρ، فكل ما يقوله الرسول ﷺ فمن الله تعالى، فلم يكن لذكر الفصل بين الكتاب والسنة معنى". (الجويني، ١٤١٨ه،٤٢/١) .

ويمكن التنبيه هنا على أن المعرفة أو العلم ومصادره الأساسية يُعد مرجعًا لكل الممارسات الفكرية، وهو ما يحدد الأصول العامة في التصور التربوي الإسلامي، وأهم منعطف خطير فيه ألا وهو المرجعية الفكرية، فأي ممارسة تربوية إصلاحية ينبغي أن تكون لها مرجعية، إن هذا البعد الفكري التربوي يمثل في أول الممارسات الأصولية كمطلب وكبوصلة موجهة للممارسات الأصولية الأخرى.

وإذا نظرنا إلى تناول الجويني لمسألة العلم وأدلته، فقد تناول العلم في مستويين: العلم بمدركاته العامة، ثم العلم بمدركاته الشرعية، حيث يبدأ بذكر: "قال الأئمة رحمهم الله: مراتب العلوم في التقسيم الكلي عشر: الأولى: علم الإنسان بنفسه، ويلتحق بذلك علمه بما يجده ضروريًا....."(الإمام الجويني، ١٤١٨ه،٢٧/١)، ثم بعد ذكر تلك الرتب عمومًا؛ ذَكَرَ بعض الأقسام التي ذكروها، وهي موقع خلاف على ما نشير إليها، قال:

"فهذه جمل من المقالات والحق عندنا بعيد نازح عن هذه المسالك، وما أرى المقسمين بنوا تقاسيمهم إلا على الرضا والقناعة لعقود ظاهرة لا تبلغ الثلج ومسلك اليقين، ومن أحاط بحقيقة العلم واعتقد العلوم كلها ضرورية لم يتخيل فيها تقديمًا ولا تأخيرًا، نعم الطرق إليها قد يتخيل أن فيها ترتيبًا في تعرضها للزلل، فأما العلوم في نفسها إذا حصلت على حقيقتها فيستحيل اعتقاد ترتيبها"(الجويني، ١٤١٨ه،٢٨/١).

ثم بعد ذكر العقل ومداه وما يدخل عليه وما اختلف في مدركه، ذكر مدركات علوم الدين، قال: "مدارك العلوم في الدين ثلاثة في التقسيم الكلي: أحدها العقول والمطلوب منها درك الجواز في كل جائز، ودرك المخصص له بالوجه الذي وقع عليه، ودرك وجوب مخالفة المخصص للجائزات في أحكام الجواز، ودرك وجوب صفات المخصص التي لا يصح كونه مخصصًا دونها، فهذا حظ العقل المحض في الديانات، والمدرك الثاني هو المرشد إلى ثبوت كلام صدق، وهذا لا يتمحض العقل فيه؛ فإن مسلكه المعجزات وارتباطها بالعادات انخراقًا واستمرارًا، والقول في ذلك يطول. والمدرك الثالث: أدلة السمعيات المحضة وهي إذا فصلت على مراسم العلماء ثلاثة: الكتاب والسنة والإجماع، وعد عادون خبر الواحد والقياس" (الجويني، ١٤١٨ه،٣٣/١)، وحتى نقدم خطوة في النمذجة الإجرائية للتوظيف المعرفي لأصول الفقه في تقرير المسائل العامة والفكرية خاصة، فيُهِم الباحث التربوي الخط الإجرائي في التوظيف المعرفي للتحقيق الأصولي، حتى لا يغلب التقرير على التتبع دون توظيف منهجي في خطوات.

وهنا أذكر ما قاله الجويني في بعض وظائف العقل وكيفية التعامل مع الواردات من باب ما يسمى عند الأصوليين: تحرير المناط النظري، أي: بناء مقدمة تصورية عن القضية أو الوارد، وهو في موضوعنا القضايا الفكرية ومفرداتها التي تشكل مشكلة أو نازلة تربوية، حيث يذكر في التقسيم الذي يستعمل فيه العقل ليظهر له مدى القدرة على تصور المسألة: "فنقول: لا يجول العقل في كل شيء بل يقف في أشياء، وينفذ في أشياء ولا

يحصل مقدار غرضنا في هذا المجموع من مضمون هذا الفصل العظيم القدر إلا بتقديم قاعدة موضع استقصائها كتاب النظر من الكلام" (الجويني، ١٤١٨ه،١/٢٩) .

ويستمر في شرح نظريته بغير استقصاء كما أفهم كلامه، إلى أن قال ملخصًا لشرحه: "فالقول الضابط في ذلك: أن كل ما يتجه فيه تقسيم مضبوط، وينقدح تعيين أحدهما، فهو الذي يتطرق إليه العقل وما لا ينضبط فيه التقسيم أو ينضبط ولا يهتدي العقل مع الفكر الطويل إلى تعيين أحدهما. فهو من محارات العقل". (الجويني، ١٤١٨ه،١/٣٠)

وهنا ينبه على أهمية العقل في السبر والتقسيم الذي يحرر تصور المسألة في أول مستوياتها، وهذا الدور الوظيفي المعرفي –مستوى التصور- يهم التربوي؛ حيث إن التربوي في التعامل مع القضايا الفلسفية وما تقدمه من خلفيات نظرية ومن محارات فلسفية؛ يحتاج إلى توظيف الأصول في معرفة عقلية ابتدائية تصورية، حيث إن بعض القضايا تدعو إلى الاستغراب، ويكفي تصورها لردها، وفي هذا قال الإمام الجويني: "لا يفرض وقوع واقعة مع بقاء الشريعة بين ظهراني حملتها إلا وفي الشريعة مستمسك حكم الله فيها .. ولم تتفق في مكرّ الأعصار، وممرّ الليل والنهار، واقعة نقضي بعروّها عن موجب من موجبات التكليف، ولو كان ذلك ممكنًا لكان يتفق وقوعه على تمادي الآماد، مع التطاول والامتداد. فإذا لم يقع علمنا اضطرارًا من مطرد الاعتياد أن الشريعة تشمل على كل واقعة ممكنة" (الجويني، ١٤٠٠هـ، ٣١٠-٣١١)، ومن فوائد ومضامين الفكر التربوي: رعاية الأصول الشرعية في الفكر التربوي والممارسات التربوية ودور وسائل العلم الذي ذكرت كآلية لها علاقتها بالمنظومة المعرفية الأصولية، بل والتربوية في التأصيل والتقرير والبناء، وأن الفكر التربوي له أسسه المعرفية وأصوله التي تعبر عن وجهته.

وإن من المدركات المهمة التي يترتب عليها الوعي بمضان المصلحة في التحقيق الفكري أو الفقهي: الوقوف على العرف وأثره في التنزيل والفهم، واختيار الأدلة التي تناسب المناط، وهنا تظهر مسائل العرف المهني والأكاديمي وأثرها في توجيه المعرفة

وأهمية تخليق أعراف جديدة تنطلق من العرف الشرعي وتبني منهجية في ذلك؛ حتى تنسجم المصادر مع الأعراف في منظومة متناغمة.

وكما يلاحظ أن العرف الذي يقصده الجويني هو المقصود عند تنزيل الأحكام، وما ينبغي مراعاته في التعامل به وما قد يحتكم إليه في المعاملات عند النظر في المقاصد والغايات التي تعلقت بها الحقوق من معانٍ ومبانٍ أو كفايات ومثليات وأروش، وهذا ينسحب على القضايا التربوية وعرفها، لكن كما سبق ينبه على عملية الإصلاح في الجانب التربوي؛ لأن باب المعاملات غير باب الأخلاق والتربية، وما ينضوي تحتها من قضايا، فالعرف الذي يتصادم مع القيم لا يجري عليه التربوي التجويز عملاً بما سبق في باب المعاملات، لكن ينظر في الفرق بينه وبين العرف الشرعي لينظر درجة التجوز وما يسمح به الواقع والعرف السائد من تجديد أو إصلاح تربوي.

الإجماع والقياس والفكر التربوي:

ومن الأدلة التي أقرها جمهور الأصوليين: الإجماع وفيه منحى تربوي قيمي يلتمس في التقاء الآراء على وجوه الحق في المسائل ورضاهم بما أنس به من قبلهم من العلم وتآلفهم على رعاية ذلك الإجماع، وعدم خرقه يعد منقبة فكرية إسلامية، وذكر الجويني في الغياثي: "القواطع الشرعية ثلاثة:نص من كتاب الله تعالى لا يتطرق إليه التأويل، وخبر متواتر عن الرسول لا يعارض إمكان الزلل رواته ونقلته ولا يقابل الاحتمالات متنه وأصله، وإجماع منعقد" (الجويني، ١٤٠٠ه،٤٧)، ويصف الإجماع بقوله: "إن معظم مسائل الشريعة ينقسم إلى مجتهدات في ملتطم الخلاف، ومستندها في النفي والإثبات مسائل الإجماع، وليس وراءها نصوص صريحة وألفاظ صحيحة في الكتاب والسنة، فالأصل فيها الإجماع" (الجويني، ١٤٠٠ه،٣٩). وإذا جئنا إلى مجال الفكر التربوي قد يختلف إلى حد كبير عن مجال الفقه، وخاصة الأمور التربوية المستحدثة والصيغ الحديثة، وأن اتساع الأفق أمام المسائل التربوية من حيث استخدام منهاج البحث

العلمي، يوفر قاعدة لا بأس بها أن يكون عليها اتفاق جامع وخاصة إذا تم هذا تحت مظلة هيئة علمية ذات مستوى مشهود بالتقدير والثقة (علي، ٢٠١٠).

ويقرر الإمام الجويني في أن القياس من الأصول التي يقوم عليها الاستدلال إذا تعذر النص، ويقرر ذلك بصور متنوعة تنبه على قدر فهمه وعلمه، فيقول: "الذي ذهب إليه ذوو التحقيق أنا لا نعد منكري القياس من علماء الأمة وحملة الشريعة فإنهم مباهتون أولاً على عنادهم فيما ثبت استفاضة وتواترًا، ومن لم يزعه التواتر ولم يحتفل بمخالفته لم يوثق بقوله ومذهبه. وأيضًا: فإن معظم الشريعة صدر عن الاجتهاد والنصوص لا تفي بالعشر من معشار الشريعة فهؤلاء ملتحقون بالعوام"(الجويني، ١٤١٨، ٣٧/٢)، ومن أمثلة ذلك قياس الإمام الجويني مسالة الأجناس في زكاة الفطر على قوله تعالى:{ إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفو من الأرض }(سورة المائدة : آية رقم ٣٣) بأن المراد ليس التخيير بينها، وإنما اختيار ما يتناسب مع الحال؛ فيختلف باختلاف الأحوال.(الجويني، ١٤٢٨، ٤١٧\٣)، وهذا بُعد في النظر منه، وعمق في الفهم وسعة في الأفق ورؤية ثاقبة في أحوال الناس، وإننا في الفكر التربوي أحوج ما نحتاج إلى عقول ثاقبة تنظر إلى المستجدات التربوية العصرية برؤية مقاصدية تتحقق فيها ثوابت العقيدة الإسلامية وينعقد عليها إجماع أهل التربية والتعليم.

إشكالية الكلام والمنطق كوسائل معرفية في الفكر التربوي

إن علم الكلام والمنطق بينهما شراكة في نوع الغاية، ونشأ علم الكلام ليضاهي علم المنطق في رعاية حمى الشريعة، لكن ما أورده من عُني بعلم الكلام من العلماء من استطراد ولزوميات، وما دخله من علم المنطق من إلزامات فلسفية، سبّب خلطًا في وظائف الأدوات المعرفية، فقدم العقل على النقل، وفرض فروضًا جدلية أورثت واجبات شرعية في العقيدة لا دليل عليها سوى الاستنتاجات الباطلة التي قامت على تعارض العقل مع النقل والتوهين من حرمة مصادر التشريع.

وكان تلميذ الجويني الغزالي هو من صعد من العناية به، وكذا إدخال علم المنطق في الكلام والأصول وفي تقرير مسائله، لكن التجريب لهذه الوسيلة المعرفية حل محل تنمية الوسائل الأخرى، وأخل بمنظومة العلم ومدركاته التي توارثها الفقهاء، والتي جرى عليها إمام الأصوليين الشافعي، والذي كان نظره ثاقبًا في نهيه عن علم الكلام وذمه، ولكن مع هذا فقد جاءت نقولات عن كثير من أئمة السلف ممن علقوا بهذه الوسيلة المعرفية، أنهم تابوا مما بدر منهم من تفريط في إقرارها، وأقروا بأن علم الكلام لا يشفي غليلاً ولا يبرئ عليلاً، بل تذهب بعظمة التنزيل وترقق حرمة الحديث المأثور، ومما جاء في رجوعهم عما قرروه فيه من ذلك ما أثر عن الجويني مما يدل على تبحره وكذا تنصله من إثبات فائدة لعلم الكلام في مسائل العقيدة حيث قال : "يا أصحابنا! لا تشتغلوا بالكلام، فلو عرفت أن الكلام يبلغ بي إلى ما بلغ مما اشتغلت به" (السبكي،١٤١٣ه، ١٨٦/٥)، وقال عند موته: "لقد خضت البحر الخضم، وخليت أهل الإسلام وعلومهم، ودخلت في الذي نهوني عنه، والآن فإن لم يتداركني ربي برحمته، فالويل لابن الجويني، وها أنا ذا أموت على عقيدة أمي، أو قال: على عقيدة عجائز نيسابور" (الذهبي، ٢٠٠٣، ٤٢٧/١٠) (السبكي،١٤١٣ه، ١٩١/٥) (ابن كثير، ١٤١٣ه، ٤٦٨).

وإذا نظرنا إلى مصدر المنطق وجدناه دخيلاً من بيئة غير البيئة، ولا يحمل هوية الديانة والعرب أو مقاصد أهلها، وإن كان هناك فائدة فاتفاقية لا مقصودة، فالمنطق جاء لصيانة الفلسفة، فزج به مع حركة التأليف أيام المأمون من اليونان إلى دار الحكمة، ثم تباعد العهد بمعهود الخطاب والحجاج ليدخل المنطق وقوانينه كضابط لتعلم الأصول، واليوم تعود الكرة في صورة قوالب منهجية أخرى تعظم الوسيلة على الغاية وتنوع في مسميات الوسائل المعرفية لتطغى على المعروف بلسان أهل التنزيل، فمن تلك المسميات ما يذكره العجيري في مجموعة من التسميات التي تعود إلى التفكيك والتفكير التجزيئي وعبثية القراءة للنصوص خاصة نصوص الوحي: "ولا تعدو هذه التقريرات

بعد فحصها والنظر فيها أن تكون استجلابا لأسس وأدوات (الهرمينوطيقيا: فن فهم تأويل النصوص حداثيا) 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 التفتيش في فراغات النص وما بين السطور والأشكلة والزحزحة إلخ بما يتيح المجال واسعا لعبثية القراءة بعيدا عن واجبات الاستهداء بالوحي وتطلب مراد الله ورسوله منه" (العجيري، ١٤٣٤ه، ٢٤٦)

فهذه كيانات موازية لمصادر المعرفة الأصولية وأدواتها تضارع علم الأصول في التعامل مع الألفاظ، حيث ظهرت منظومة من الاصطلاحات التي تستهدف علم الاستدلال وإزاحة المصادر ليدخل فيها شخصية الكاتب والمحقق ويختار ما يناسبه من دلالات، فالنص مفتوح لكل القراءات.

المطلب الثاني

بناء الأصول وفق المعرفة الصحيحة

هذا المطلب يمثل جهد الأصولي الموجب لتسمية العلم به، حيث يتتبع الأصولي المفردات ثم النظر فيما تقرره من أصل، سواء في بيان وسائل العلم ومصادره أو في تقرير ما يقدم وما يؤخر في التعارض والنقض، أو فيما استجد من علم المقاصد من ضبط للعلاقات بين الجزئيات والكليات، فالأصولي ينظر فيما يقرر قاعدته، وكلما كان استقراءه أقرب إلى التمام كان أوفر حظًا من تحقيق الصواب، واستطاع أن يعبر بعبارة مطابقة عن مدركاته وورودها على تقرير الأصل. يقول ابن خلدون: "إلا أن كتابة الفقهاء فيها أمس بالفقه، وأليق بالفروع، لكثرة الأمثلة منها، وبناء المسائل فيها على الكتب الفقهية" (ابن خلدون، ١٤٠٨ه، ٥٧٦/١)

فنجد الإمام الجويني -مثلاً- فما يراه في باب الأصول هو عدم الركون إلى ظاهر المفردات التي لا تجتمع لتقرر أصلاً بصورة قطعية، يقول: "ثم التعلق بالأمثلة والكلام

في بناء القواعد والكليات ذهاب عن مسلك التحصيل؛ فإن آحاد الأمثلة يمكن حمل الأمر فيها على جهات من التخصيص لا تنضبط، فلا يستمر إذا مثل هذا في محاولة عقد الأصول" (الجويني، ١٤١٨، ١/١٣٠)، وفي الجملة فهو لا يجزم إلا بما تواردت عليه المقررات من المصادر التشريعية كتاب أو سنة أو مسلك من النظر سار عليه الصحابة رضوان الله عليهم، فهو في ترتيبه وبيانه متبع.

إن نموذج الجويني في التأليف في الأصول يعد نموذجا مستقلا حيث إنه أقرب الكتب عهدا بكتاب الشافعي وإن جاءت كتب غيره من الأصوليين إلا أنه سبك من قلائد التحقيق ما زين علم الأصول وإن توارد على الذهن المنحى الكلامي الذي تأثر به من مشاهير قبله شكلوا عرفا أكاديميا غالبا وكذا من شيوخه كالاسكافي والباقلاني إلا انه أحسن في رسم منهج تحقيق فريد يظهر في تقليبه لوجوه الحق وفي فنقلته (أي قولهم: فإن قيل كذا قلنا كذا)، وهذا الأسلوب الحواري مما تميز به الإمام رحمه الله وقد أكد على اعتماده هذا المنهج في بعض مواضع الكتاب بقوله: " .. ومن يحاوره قبل الاستيثاق بما ينجيه عن ظلمات التيه عسر عليه تلافيه، ولا بد من رمزه إلى وجه الإشكال والإعضال في صيغة سؤال، ثم نعطف عليه الانفصال متضمناً ثلج الصدر على الكمال" (الجويني، ١٤٠٠ه،٣٤)، وهذا أسلوب تربوي يؤكد التركيز على القول وليس القائل، والابتعاد عن الشخصنة في المسائل العلمية والمنهجية، ولم يكتف الإمام الجويني بالحوار والنقاش والتركيز على المسألة العلمية دون النظر إلى قائلها، بل استطاع أن يكيف بين الآراء ويوجهها بما يحقق الإقناع لطالب العلم بقوله" ونحن نوجه المذهبين بما يقع الإقناع، ثم نذكر ما يلوح لنا إن شاء الله عز وجل (الجويني، ١٤٠٠ه،٤٩)

إن من المعالم الفكرية التربوية التي يمكن التقاطها من المشاهد المتكررة للأصوليين ولنموذج الدراسة هو الصبر على الاستقراء والتتبع وعدم القنوع بالاستقراء الناقص أو الأمثلة التي لا تتكرر ولا تشكل أصلاً أو قاعدة، ثم رعاية الامتداد الطولي للمعرفة

وتراكمها، فكما شاهدنا عملية الإضافات العلمية التي يقدمها كل أصولي مع احترام للأعلام وعدم المخاطرة بأي قول بحجة أنه لا وجه له أو بظاهر من الاستدلال الضعيف، ثم رعاية آداب البحث العلمي والمناظرة وعدم التجوز في تحميل الكلام ما لا يحتمل، بل بيان وطرح واضح ومناقشة للأقوال، وبيان للعلل والموانع وما يرد بالمعارضة والنقض ورد يراعي عظم المسؤولية التي تلقى على عاتق الأصولي، والتي ينبغي أن يشكل الرواد التربويون ميولات واتجاهات إيجابية نحو هذا الجهد، وأن يستحثهم على التتبع والاستقراء، وأن يلتمسوا تقرير أصولهم العامة بنفس التوجه.

النصوص والقرائن:

إن مباحث البيان بالألفاظ والنظر في بيان المراد من السياقات وما يتعلق بذلك من أصول فقهية يعد محور الملكة الفقهية، فمن كان أوعب في معرفة الخطاب وما تقتضيه الصيغ والوضع وما ينشأ من دلالات بعد دمجها في التراكيب وكيف يتعين المراد حسب ما تقضي به القرائن وتفاوت ذلك في درجة الوضوح والخفاء؛ كان أحسن تفقهًا على النصوص واللطف في تنزيلها وتفعيل الأصول؛ ولذلك وجد باب البيان عناية كبيرة من الأصوليين، حيث يقول الجويني: "يقع القول في مقتضيات الألفاظ فنًا كبيرًا، وصنفًا عظيمًا، ويحوي العموم والخصوص، وصيغة الأمر والنهي إلى ما يلحق بهذه الأبواب" (الجويني، ١٤١٨، ٢١٤/١)، ويقول الإمام الشافعي في هذا السياق: "وعلى أهل العلم طلب الدلائل ليفرقوا بين الحتم والمباح والإرشاد الذي ليس بحتم في الأمر والنهي معًا" (البيهقي، ١٤٢٤هـ، ١٦٦/٧). كما أن الجويني رحمه الله كان على وعي تام بأثر القرائن اللفظية والحالية في إدراك المقصد التشريعي للتمكن من حده حداً علميا واضحاً. (الجويني، ١٤١٨ه، ١٣٣\١) و (بن حرز الله، ٢٠١١، ٦٠)، وينعي الجويني على من يستدل بآيات مطلق الاتباع بأدلة الوعيد لمن خالف صيغة الأمر، ويبين أنه لا خلاف في ذلك، لكن من الأمر ما يفيد الحتم ومنه ما يفيد دونه، حيث قال: "فيقال لهم: ما أغفلكم عما يراد بكم، أو لسنا نازعناكم في أمثال ما به استدللتم، فهذا الذي اعتصم به آنفًا من

الألفاظ التي يتوقف في معناها وفحواها، وكيف تتشبثون على القائلين بالوقف بما يتوقفون فيه؟" (الجويني، ١٤١٧ه، ٢٧٦/١)

ولما كانت القرائن غاية في الأهمية في فهم المراد من الأمر والنهي الذي عليهما مدار التشريع، فقد نبه الجويني في مواضع كثيرة على أثره في الأصول وفي قواعده في التحقيقات الفقهية، وأن التأويل مساحته قليلة في النصوص؛ ذاك أن أكثر الظواهر باعتبار القرائن نصوص، حيث قال: "اعتقد كثير من الخائضين في الأصول عزة النصوص، حتى قالوا: إن النص في الكتاب قوله: ((قُلْ هُوَ اللهُ أَحَدٌ)) [سورة الإخلاص، آية:١] قوله: ((مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهُ)) [سورة الفتح، آية:٢٩] وما يظهر ظهورهما. ولا يكاد هؤلاء يسمحون بالاعتراف بنص في كتاب الله تعالى وهو مرتبط حكم شرعي، وقضوا بندور النصوص في السنة؛ حتى عدوا أمثلة معدودة محدودة، منها قوله ρ لأبي بردة بن نيار الأسلمي في الأضحية لما ضحى، ولم يكن على النعت المشروع: (أفتجزي عني؟ قال :نعم، ولن تجزي عن أحد بعدك) (البخاري، ٢٠٠٢م، رقم ٩٥٥) ، وقوله ρ: (واغد يا أُنيس إلى امرأة هذا، فإن اعترفت، فارجمها). (البخاري، ٢٠٠٢م، رقم ٢٣١٤)، ثم يعقب على هذا قائلًا: "وهذا قول من لا يحيط بالغرض من ذلك. والمقصود من النصوص الاستقلال بإفادة المعاني على قطع، مع انحسام جهات التأويلات، وانقطاع مسالك الاحتمالات، وهذا وإن كان بعيدًا حصوله بوضع الصيغ ردًا إلى اللغة، فما أكثر هذا الغرض مع القرائن الحالية والمقالية" (الجويني، ١٤١٨، ١٥١/١)

<u>وتظهر معالم الفكر التربوي في هذا الجزء المهم من عمل الأصوليين ومن تنبيهات الجويني عليها في التالي:</u>

أولاً: أن المنهج الأصولي وتطبيقاته في الاستدلال ليس على جهة واحدة من الاطراد في النفي أو الإثبات، وأنه يراعى البيئات والتغيرات وما يلابس الأمر من قرائن في زمن التشريع ومراعاتها في التنزيل –تحقيق المناط العيني - فليس لطبقة أو ظرف أو مكان أو بيئة دون أخرى، وهذا ينسجم فيه العقل والنقل والعرف والعادة، وهو يؤدي إلى "بناء

العقلية الممحصة التي لا تقف عند حدود النص الظاهري، بل تمتد إلى فهم ما وراء النص وهذا ما يسمى بالعقل المقاصدي" (مطالقة، ٢٠٠٩، ٢١٤)

ثانيًا: أن دعوى التأويل وتوسيع دائرته بدعوى قلة النصوص والتجوز في تطبيق ذلك في المشكلات التربوية والنوازل، يعد قصورًا إضافيًا في المفكر التربوي لا حتميًا في الشرع نفسه، وإلا فالنصوص واضحة، وأكثر الظواهر تحتف به قرائن سياق وسباق وأسباب نزول وتنزيل، تجعلها في حكم المقطوع به أو أغلب الظن، وهذا يقلل من دعوى أن النص مفتوح لأي قراءة، بل مفتوح للقراءة التي تراعي أصول الفقه، وبما ينسجم مع محاسن الشريعة ومعانيها التي تدور على الحكمة والعدل وفي الجانب القيمي والتربوي أوضح ما يكون في الدعوة إليها وفي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها.

ثالثًا: أن هناك توافقًا بين الذهني والواقعي، فقضايا علم الكلام التي وقع فيها التفريط إنما تقوم على فرضيات وتصورات ذهنية لا تصدق في الخارج، والجويني رغم توغله في باب العقيدة وإثبات ما عليه الأشاعرة من قضايا العقيدة؛ إلا أنه لم يطرد ما ألفه في باب الأمر والنهي، وهذا ما ينبغي أن يكون عليه المفكر التربوي في معالجة القضايا، يراعي القرائن المقيدة في الواقع التي تحد من التنظير والتخييل، بل تنظر إلى الأمر أو النهي أو الخبر وتراعي الإطلاق والتقييد، وهذا ينبه قرب الأصوليين من التطبيقات، وأن كلامهم مما ييسر الوفاء بالتصورات.

رابعًا: عندما يقرر الأصل إنما ينظر إلى درجة اطراده، وأن ما يقرره من الأدلة بالكثرة التي توجب الجزم بصحته فلا يمكن أن يقرر أصلاً ويطرد، وهو يقوم على إلغاء القرائن والملابسات التي تقوم بالتراكيب المقررة لذلك الأصل، فمن وضع أصلاً بهذه الصورة، كان حضه من التزييف والنقد لا يقارن بالمدح والتقرير، لذلك فإن من حرم الأصول حرم الوصول.

خامسا: عمق الفكر المقاصدي التي أكدها الإمام الجويني في كتبه ضمناً أو تلميحاً وأهميته في الفكر التربوي وإعماله في أصوله وفروعه ومنهجه العلمي بوجه عام وفي

تطبيقاته بوجه خاص، ومن ذلك الإشارات اللطيفة من وجود ترابط عميق بين التكاليف الشرعية التي جاءت بها الأوامر والنواهي، وبين الغريزة البشرية والجبلة الإنسانية، وهو ترابط مفاده التكامل في جلب المصالح ودفع المفاسد، وهي إشارة صريحة مررها الإمام الجويني في أكثر من موضع واستدل بها في اكثر من مناقشة علمية (العتيبي، ٢٠١٠، ٣٩٩)، ومن هنا وجب " الفهم الدقيق لواقع الناس الذين يمثلون أرضية المنهج التربوي الإسلامي بكل شموله وكماله، وذلك لإيجاد أكبر قدر من التفاعل بين مقتضيات المنهج الرباني، وفاعلية المكلفين برسم معالمه في واقع حياتهم لتحقيق أعلى مراتب العبودية لله تعالى" (السامرائي،١٩٩٧، ١٧٢)

سادسا: تأصيل المنهج النقدي التربوي وفق الأصول العلمية المنهجية والسعي في التدقيق لبعض المصطلحات ومداركها، وصناعة بعض المفاهيم العلمية حتى يسهل فهمها وإيصالها على المتعلم بصورة في غاية الوضوح والإقناع، وهذا ما أكده الوافي (٢٠١٤م) تعليقا على كتاب البرهان "وقد تميز الكتاب بغلبة التوجه النقدي لمقولات العلم، واستمر منه مسلكاً عاماً.." (ص ١٥٤١)

سابعا: فقه التوقع المستقبلي، ولعل هذا من أبرز معالم الفكر الأصولي التربوي عند الإمام الجويني، حيث استطاع أن يروض مدارج الفقه في التوقعات واستشعر ضرورة التفكير في أفضل المآلات وأسوأ الحالات التي يمكن تحل بالمجتمعات. وهذا الأمر نابع من ملاحظة الواقع المعيش واستقراء أحداث العصر من أجل معالجة الواقع والمتوقع. (همام، ٢٠١٤)

المطلب الثالث

ضبط العلاقات بين الأصول والأدلة العلمية

إن من مهام الأصولي المجالية التي تأتي بعد تقرير الأصول سواء كان قاعدة أو بيانًا: هو التعرف على العلاقات بينها، فالأدلة يدخل عليها التعارض، فتحتاج إلى بيان في كيفية التخلص منه، وكذلك القياس يدخله النقض، فيحتاج إلى تقرير لنفيه، وقد تكون الألفاظ

مشتركة أو مترادفة أو بينها عموم وخصوص أو إطلاق وتقييد، أو قد تظهر رتب نسبية في البيان يحتاج الفقيه إلى بيان الترتيب الصحيح لها، فيقدم ذلك الأصولي مما ييسر عملية الترجيح والبيان، فطرفي النفي والإثبات في البيان يرجعان إلى الوضوح والخفاء، وبينهما مراتب أدرك الأصوليون أهمية بيانها، حتى يتيسر معرفة المراد من النص وما سيق الكلام لأجله، يقول الجويني في قرب ضبط أطراف مقررات الأحكام ولو مع تصور استيعابها لما لا يتناهى من الأحكام وأنه يرجع على معرفة التراتيب التي تجمع ذلك فيتيسر للمفتي الوفاء بالفتيا "فنقول: للشرع مبنى بديع، وأسٌّ هو منشأ كل تفصيل وتفريع، وهو معتمد المفتي في الهداية الكليَّة والدراية، وهو المشير إلى استرسال أحكام الله على الوقائع مع نفي النهاية، وذلك أنَّ قواعد الشريعة متقابلة بين النفي والإثبات، والأمر والنهي، والإطلاق والحجر، والإباحة والحظر، ولا يتقابل قطُّ أصلانِ إلاَّ ويتطرَّق الضبط إلى أحدهما، وتنتهي النهاية عن مقابله ومناقِضِه" (الجويني، ١٤٠٠ه، ٣١٢)، فهذا الصوان من الترتيب يضم ما يتوقع تعارضه أو تناقضه وينتهي إلى قسمة الأحكام التكليفية أو الوضعية، وقد سبق ذكر في ترتيب المصادر ما ينبه على رعاية الأصوليين لحاجات الفقيه، وكل من يتفقه على المصادر الشرعية، إلا أن هناك قضايا ترد في هذا المقام تظهر العلاقة بين أصول الفكر التربوي من حيث المعالجة الفقهية والفكرية للقضايا الحالة، وبروز مجال غير آخر، ففي هذا المطلب تظهر جهود الأصوليين في حل القضايا التي تعم بها البلوى –باصطلاح الفقهاء- بين المنظرين للعمل التربوي في هذا المقام، حيث تظهر قضايا منها تتعلق بالنظر التربوي وبقضاياه، فمنها:

أولاً: التعارض بين العقل والنقل.

وهذه القضية لها تجلٍّ عند الأصوليين في باب تعارض النص مع القياس، حيث إن الأصوليين قرروا أنه يقدم النص على القياس كما سبق في الترتيب المذكور، فإذا تخلف النص لجأ الباحث إلى القياس.

وفي باب الاستدلال يرد القياس في مضان كثيرة لظهور المعنى؛ يذكر الجويني في رتبته بين الأدلة: "القياس مناط الاجتهاد وأصل الرأي، ومنه يتشعب الفقه وأساليب الشريعة، وهو المفضي إلى الاستقلال بتفاصيل أحكام الوقائع مع انتفاء الغاية والنهاية؛ فإن نصوص الكتاب والسنة محصورة مقصورة ومواقع الإجماع معدودة مأثورة، فما ينقل منهما تواترًا فهو المستند إلى القطع، وهو معوز قليل، وما ينقله الآحاد عن علماء الأعصار ينزل منزلة أخبار الآحاد وهي على الجملة متناهية، ونحن نعلم قطعًا أن الوقائع التي يتوقع وقوعها لا نهاية لها" (الجويني، ١٤١٨ه، ٣/٢)

وفي الانتقال إلى الحقل التربوي نجد للقياس أهمية كبيرة قد تظهر في أبواب السياسات التي منه السياسة التربوية خاصة أو عامة وفي الجانب التجريبي أو شبه التجريبي من التربية والذي تظهره الدراسات المقارنة، لكن ينبغي أن يكون القياس منضبطًا بما حرره الأصوليون، وهو أن ينعدم الدليل، وأن يكون الوصف منضبطًا، وأن لا يعارض بالقياس نص صحيح صريح في بابه، ونجد أن الجويني يراعي هذا رغم ما أوتي من تحقيق ومقايسة، وما شحذ عقله من مقاييس عقلية في مناظرته وتعلمه؛ فإذا كان النص وقفًا عنده رغم ظهور مدخل للقياس، إلا أنه يتوقف سيما إذا كان باب العبادات، حيث ذكر مثلاً في باب زكاة الفطر: المسألة: إيجاب صدقة فطرة الغير على الإنسان. فقد قال فيها في كتابه (النهاية): "ونحن لو رُددنا إلى القياس الذي عقلناه، لما أثبتنا على الإنسان صدقة فطرة غيره، فإن القربات بعيدة عن التحمل، وإن نحن قلنا: الفطرة غير محتملة، بل وجوبها بسبب الغير، بمثابة زكاة المال بسبب المال، فهذا بعيد أيضًا، من جهة أن قريب الإنسان ليس محل ارتفاقه كماله، فبعد إيجاب إخراج الفطرة عنه قياسًا على زكوات الأموال، ولكن أجمع المسلمون على أن الفطرة تجب على الغير بسبب الغير، ثم اضطربت المذاهب، فاعتبر أبو حنيفة في ذلك الولاية، وأوجب على الوالي إخراج الفطرة عن المولى عليه، ثم نقض هذا ولم يطرده، وسبيل الرد عليه موضح في الأساليب. ونحن لم نتمسك بتعاقل، ولكنا نعتمد حديثًا نقله الأثبات عن الرسول ρ وذلك

أنه ρ قال: **"أدوا صدقة الفطر عمن تمونون"** (الدار قطني، ٢٠٠١، ٦٧\٣، برقم ٢٠٧٨)، فالفطرة تتبع المؤنة في أصلها، ثم يُعتبر في وجوبها بسبب الغير كونه من أهل الطهرة" (الجويني، ١٤٢٨ه، ٣٧٣/٣-٣٧٤)

وهذه مأثرة تربوية تتجلى في منحى أصولي، فقيمة الضبط المعرفي وعدم القفز على المسلمات الأصولية المعرفية أو تجاوز ترتيبها المجمع عليه عند جمهور أهل الفن؛ يُعد منقبة فكرية لها بُعدها التربوي الذي ينبغي أن ينسحب على ممارسات المفكر التربوي، وأن يُشكل عرفًا مهنيًا في ممارساتهم التي تدخل في هذا الباب.

ثانيًا: التأويل.

التأويل هو ناتج تدافع ظواهر أدلة أو قواعد أو قرائن أو غيره ما يسبب صرف ظاهر الأمر أو النهي أو الخبر عن ظاهره المتبادر إلى معنى آخر، قد يكون بعيدًا أو قريبًا أو غريبًا لا يشهد له سياق ولا سباق ولا عرف خطاب عام أو خاص، والتأويل قد ضبطه الأصوليون وهو ملتطم الحجاج عند المحققين، أكد الجويني في أهميته: "ونصل مختتم الكلام بالقول في التأويلات، فلا أرى في علم الشريعة بابًا أنفع منه لطالب الأصول والفروع، وهذا الترتيب يقتضي ذكر حقيقة النص والظاهر والمجمل والمفسر والمتشابه والمحكم، وما في كل فن من الوفاق والخلاف إن شاء الله تعالى.." (الجويني، ١٤١٨ه، ١٤٦/١).

وبعد أن يعرض عدة مسائل كأمثلة لتأول المؤولين، ويناقش الآراء التي قيلت فيها، يستخلص ضابط الباب وقاعدته، فيقول: "والضابط المنتخل من مسائل هذا الكتاب أن المؤول يعتبر بما يُعضد التأويل به، فإن كان ظهور المؤول زائدًا على ظهور ما عُضد التأويل به، فالتأويل مردود، وإن كان ما عُضد التأويلُ به أظهر، فالتأويل سائغ معمول به، وإن استويا وقع ذلك في رتبة التعارض، والشرط استواء رتبة المؤول، وما عُضد التأويل به، فإن كانت مرتبة المؤول مقدمة فالتأويل مردود. وكل ذلك إذا كان التأويل في نفسه محتملًا. فإن لم يكن محتملًا، فهو في نفسه باطل، والباطل لا يتصور أن يُعضد

بشيء" (الجويني، ١٤١٨ه، ٢١٣/١) ، ولم يكتف الجويني بوضع الضوابط في التأويل؛ بل كان لديه عناية في استخراج اللطائف المتنوعة من الآيات الكريمات وبيان ما فيها من فوائد جمة، كما في حديثه عن أهمية بر الوالدين في قول الله تعالى : { وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا} [سورة الإسراء: آية رقم ٢٣]؛ إذ يقول: " وفي الآية لطيفة لا يتفطن لها إلا موفق، وهي أنه تعالى أبان أنه لا معبود غيره، ثم ذكر بر الوالدين على أثر عبادته، ونبه على أنه تلو عبادته تعالى، ومن أدنى آثار ذلك طلب رضا الوالدين في الأسفار المباحة. وهذا منتهى الأمر في ذلك" (الجويني، ١٤٢٨ه، ٤٠٦\١٧) و (علاونة، ٢٠١٩، ٥٦٦)

والعناية بقضية التأويل كمبدأ تربوي في الوقوف مع مصادر الشريعة والهوية التربوية التي تميز هذه الأمة عن غيرها وتميز كذلك مذهب الحق بين المذاهب والتوجهات داخل المجتمع المسلم، وكما أنه منحى فكري تربوي فإنه مطلوب كمنهج فكري استدلالي، وهو دلالة على أهمية الوعي بعملية التأصيل التربوي مع وعي أصولي، وبصورة تشكل عرفًا مهنيًا وأكاديميًا لدى التربويين، فالتربويون معنون بهذه المنهجية وما ينتضمها من قيم تربوية محافظة على التراث ومتبعة جُدد الصواب.

ثالثًا: الاستدلال:

وفي الاستدلال يظهر التدافع بين المعاني الشرعية والقواعد، وترد القرائن العامة والخاصة لترجح ما هو أوفق لمقاصد الشرع، والاستدلال هنا ليس اللفظ العام الذي يفيد طلب الدليل، ولكن الاستدلال هنا يقابل العمل بالنصوص، وقد اختلفت عبارة الأصوليين في التعبير عنه، والاستدلال عند إمام الحرمين هو: "تعليق حكم بمعنى مشعر بالحكم مناسب له فيما يقتضيه الفكر العقلي، من غير وجدان أصل متفق عليه والتعليل المنصوب جارٍ فيه" (الجويني، ١٤١٨ه، ١٦١/١)

فالاستدلال على هذا هو المصلحة المرسلة في لسان الأصوليين بعده، وهو الاستصلاح كما سماه، أو هو: كل دليل ليس بنص ولا إجماع ولا قياس (العراقي، ٢٠٠٤، ٦٣٦)،

ربما يشهد لهذا التعريف قول إمام الحرمين عن الحنفية، حينما قالوا برد الخبر: إذا روجع الشيخ المروي عنه، فأنكره. فقال: إنهم يحتجون بالشهادة على الشهادة.. وربما أطلقوا استدلالًا، وقالوا: قد ذكرتم أن التعويل على ظهور الثقة، وتردد الشيخ لا شك يخرمها" (الجويني، ١٤١٨ه، ٢٥٠/١-٢٥١)، ونجد أن معول الاستدلال النظر في المعاني والتماس النظائر والتشابه والتقارب في الحكم والمقاصد؛ فكل هذه تجتمع عند من تتعارض عنده الأصول والقواعد ليتبدى له مآخذ ومدركات الحكم؛ حيث إنه لا نص في المسألة، وأن القياس الجلي لا يرد، وكذا أنواع القياس المقاربة التي ترجع إلى تحقيق المناط أو تنقيحه بالسبر والتقسيم، وعليه يدخل في الاستدلال ما يغلب على الفقيه من إضافات في الخروج من التدافع بين الأدلة العامة، وأظهر ما يكون في الاستصلاح – المصالح المرسلة- حيث يجري من الفقيه استصواب رأي أو سياسة عامة أو إجراء أو فعل أو قول نظرًا للقرائن العامة.

وهذا الموضع فيه نفَس تربوي يظهر بقيم الأمانة العلمية ورعاية الثوابت التي تنتسب إليها تلك القيم والحفاظ عليها ورعاية الرسوم التي تتجلى فيها، والجويني يقدم أروع مثال ومن رجل لا يعجز عن معترك الحجاج أن يبرز النحاس في مشهد الإبريز النقي، لكنه يرى أن ذلك تعطيل للشرع، ويظهر ذلك فيما انتقده على غيره، حيث يذكر الجويني أن مقاربة الشافعي أوفر حظًا من صواب، حيث يبين: "ونحن نقول: قد ثبتت أصول معللة اتفق القايسون على عللها فقال الشافعي: أتَّخِذُ تلك العلل معتصمي، وأجعل الاستدلالات قريبة منها، وإن لم تكن أعيانها، حتى كأنها مثلًا أصول، والاستدلال مقيد بها، واعتبار المعنى بالمعنى تقريبًا أولى من اعتبار صورة بصورة بمعنى جامع؛ فإن متعلق الخصم من صورة الأصل معناها لا حكمها، فإذا قرب معنى المجتهد والمستدل فيما يجتهد إلى الشرع ولم يرده أصل، كان استدلالًا مقبولًا" (الجويني، ١٤١٨ه، ١٦٥/٢)

وعليه فالمفكر التربوي كي يحفظ عليه أصوله وطبيعة مجاله وما يرد عليه من واردات من العلوم المختلفة؛ ينبغي أن يحزر بعد تلك الواردات وقربها من امتدادات الأصول

والأدلة حتى لا يجازف في القبول دون رعاية لما ذكر من تفاوت، خاصة إذا تعلق الأمر بالسياسات التربوية العامة؛ فإن الجانب التربوي فيه من الخطورة ما ليس في غيره من الجوانب؛ لأن معول التربية على القيم والاتجاهات والميولات، وهذا أقرب ما يميز المجال عن الجانب التعليمي ومعارفه ومهاراته وعن الجانب التنظيمي وإجراءاته، فهذا المجال إذا بادره رواد الفكر التربوي دون رعاية ما تؤول إليه من رسوم عامة تشكل أعرافًا مجتمعية ومهنية وأكاديمية؛ فإن ضررها كبير، ومع هذا فالجانب التربوي كثير ما تبرز فيه المصالح المرسلة وبصورة طولية تنتشر من أعلى إلى أسفل في السياسات التربوية والغايات، وكذا عرضيًا في المناهج وفي التعليم، فالاحتراز في السياسات العامة ورتبته الخطيرة غير الاحتراز في مجال أو حقل تربوي خاص. وينبه الجويني على رعاية البدايات وخطورة التدارك في النهايات والإيالات في أمر السياسات، والسياسات التربوية هي من الواردات على حد قوله حيث يقول: "فالأمور في الولايات إذا لم تؤخذْ من مباديها جرَّت أمورًا يعسر تداركها عند تماديها" (الجويني، ١٤٠٠هـ، ١٩٣)

إن ما سبق من أنواع المعالجات المعرفية التي اعتمدها الأصوليون تتضمن جملة من المضامين التربوية التي تظهر في القيم التي تقف خلف تلك المعالجات، وخلف كل معالجة تقف معان تربوية خاصة، إلا أن أمرًا أهم من ذلك وهو: أن التربوي يستفيد من تلك الممارسات مباشرة وينظر إلى عملية التدافع بين الأصول، ويعرف كيف يتخلص منها في مستويات مختلفة من العمل التربوي.

المطلب الرابع

بيان الكفايات المؤهلة لتوظيف المعرفة الأصولية

لقد اهتم الأصوليون في تقويم العمل الأصولي وفي توظيف أصوله وقواعده العامة والخاصة، وكان هذا الاهتمام متفاوت الضبط والمعيارية، وكان البحث في الاجتهاد كموضوع يمثل الكفايات اللازمة لتوظيف الأصول في الاستدلال؛ يظهر في كلام المتقدمين، بل يظهر في هدي النبي صلى الله عليه وسلم، وفي بيانه وتعليمه واحتسابه على من لا يحسن تفسير أو بيان الأمر الشرعي أو تنزيله أو سوء الفهم للظواهر. وهذا ينبه على أن الأصول في مراحله المختلفة كان يأتي كضرورة ظهرت ملامحها وهي متداخلة تداخلاً أكيدًا مع الفكر التربوي، وإن كانت الضرورات تختلف مجاليًا، ففي عهد الصحابة كان يجري الاستنباط بما يتبدى من قرائن ويكرهون استحداث المسائل، "ولم يكن العمدة عندهم إلا وجدان الاطمئنان والثلج من غير التفات إلى طرق الاستدلال، كما ترى الأعراب يفهمون مقصود الكلام فيما بينهم، وتثلج صدورهم بالتصريح والتلويح والإيماء من حيث لا يشعرون، فانقضى عصره الكريم وهم على ذلك (الدهلوي، ١٤٢٦ه،٢٤٤/١)؛ فمن وظائف علم الأصول ما نبه عليه محمد الروكي بقوله: "فالقواعد الأصولية هي قواعد لغوية وضعت على أسس علمية لتقعيد تفسير النصوص وضبط الاستنباط والاجتهاد" (الروكي، ١٩٩٤، ٥٧)، ولكي يلتئم لنا شقي مطلب البحث من منظوره الأصولي والتربوي الفكري، والنظر إلى موضع تلك الأصول من الفكر التربوي؛ أذكر ما يقرب ذلك من بيان لتلك الكفايات، وأستشهد بما ذكره الإمام الشاطبي في الشروط اللازمة في الاجتهاد قائلًا: "إنما تحصل درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين:

أحدهما: فهم مقاصد الشريعة على كمالها، والثاني: التمكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها" (الشاطبي،١٤١٧ه،٤١/٥) وقد فصل هذه الشروط الأصوليون فيما نقله إمام الحرمين عنهم في كتابه (الغياثي) على النحو التالي:

١-الاستقلال بالعربية.

٢-معرفة ما يتعلق بالشريعة في آيات الكتاب، والإحاطة بناسخها ومنسوخها، عامها وخاصها.

٣-معرفة السنن..، فمعظم آي الكتاب لا يستقل دون بيان الرسول ρ، ثم لا يتقرر الاستقلال بالسنن إلا بالتبحر في معرفة الرجال.

٤-معرفة مذاهب العلماء الماضين.

٥-الإحاطة بطرق القياس، ومراتب الأدلة.

٦-الورع والتقوى. (الجويني، ١٤٠٠ه، ٢٨٦-٢٨٨)

ولكن إمام الحرمين لا يرضى بهذا، فيقول بعد إيراده هذه الشروط: "ونحن نذكر ما هو المختار عندنا في ذلك، والله المستعان. فالقول الوجيز في ذلك أن المفتي هو المتمكن من درك أحكام الوقائع على يسير من غير معاناة العلم" (الجويني، ١٤٠٠ه،٢٨٩).

ثم يفصل هذا الإيجاز بقوله: "وهذه الصفة تستدعي ثلاثة أصناف من العلوم:أحدها: اللغة. ولا يشترط التبحر فيها حتى يصير الرجل علامة العرب ..والصنف الثاني من العلوم: الفن المترجم بالفقه، ولابد من التبحر فيه، والاحتواء على قواعده.. والصنف الثالث من العلوم: العلم المسمى بأصول الفقه، ومنه يستبان مراتب الأدلة، وما نقدم منها وما نؤخر، ولا يرقى المرء إلى منصب الاستقلال دون الإحاطة بهذا الفن" (الجويني، ١٤٠٠ه،٢٨٩- ٢٩١)

ومن أمثلة ما يقع من هذا التفصيل موقع التطبيق والبيان لما اشترطه الجويني؛ ليقرر وفاءه بالشروط، حيث ناقش مسألة التأديب أو العقاب التربوي كما هو مشهور في أدبيات البحث التربوي، حيث قال: "لمعلم الصبي أن يؤدبه إذا مست الحاجة إلى تأديبه، وعليه التحفظ عما يؤدي إلى هلاكه، أو تغييب عضو من أعضائه؛ فإن تأديبه في الشرع مشروطٌ بالسلامة، ولو كان ما به لا يزول بالضرب الخفيف، وكان يظهر أن إمكان زواله يقتضي ضربًا عنيفًا مخوفًا، فلا يجوز أن يضرب ضربًا عنيفًا.وإن فُرض تأديبٌ

لا يقصد –في ظاهر الظن- مثله الإهلاك، فاتفق التلف منه، تعلق الضمان به، فإن قال المؤدب: قد اقتصدت واقتصرت على حد الأدب، فقد جوزتم لي هذا القدر، فلم تثبتون الضمان فيما جوزتموه؟ قلنا: لا يتصور التلف إلا بمجاوزة الحد في كيفية الضرب، أو مقداره، أو محله، أو زمانه، وقول القائل: وقع التلف اتفاقًا عريٌّ عن التحصيل، فإن القتل لا يقع وفاقًا إلا بمجاوزة حد من حدوده التي أشرنا إليها، ثم إذا حصل التلف، وبان أن سببه مجاوزة الحد، وكان التأديب مشروطًا بتوقي التلف، وجب الضمان، ولو كان أذن الولي للمؤدب في الضرب العنيف، فلا حكم لأذنه مع نهي الشرع عنه، ولا يتعلق بالولي الضمان لإذنه، وأبو حنيفة لا يوجب الضمان في تأديب الصبي إذا أفضى إلى هلاكه، مصيرًا إلى أن المرعي مصلحته، وهذا كلام ساقط؛ فإن التأديب المهلك لا استصلاح فيه" (الجويني، ١٤٢٨ه، ١٧٤/٨). " وفي هذا الباب يلزم أن يدرك المربي ومن في مقامه ضرورة العمل بمبدأ فقه الأولويات، وهو أحد أشباه فقه الموازنات .. ويكون ذلك بمراعاة أن تناسب درجة العقوبة مستوى السلوك المنحرف وحال من وقع فيه، فلا يجوز أن ينتقل المربي إلى العقوبة الأشد مع ظنه بإمكان أن تحقق العقوبة لأقل غاية الردع والتعديل" (الشريفين و بني يونس، ٢٠١٥، ١٠٧)

إن الممارسات التربوية عندما تبعد عن النماذج الرائدة للأصوليين والفقهاء إنما تخاطر بالموازنة التي ذكرناها في النموذج، والتي تقرر كل فن في موضعه من الفلك التربوي دون مقاربة ضارة قد تصدم الأصول التربوية ومصادرها، فالجهد العقلي الذي بذله الجويني في مسائل الغياثي والتي تعتمد على بيان الوجوه الحق الموصلة إلى المقاصد الشريفة في السياسات العامة وفي مستويات الإمام وغيره من المناصب الشرعية وعند أصحاب الصناعات العلمية والتعليمية يُعد أنموذجًا رائدًا ودليلاً تطبيقيًا لإثارة المناقشة الفكرية وافتراض التوقعات التي يحتاجها الفكر اليوم في مستويات مختلفة، بل يعالج وسائل حالة قد تجاوزها ينبغي أن يعود عليها الرواد بالإثارة وبنفس المنهج العلمي الذي تتبدى مشاهده في نموذج الجويني الإجرائي (كما سيأتي في المبحث الأخير).

إن المفكر التربوي يحتاج أن يستصحب الأصول الجملية التي قررها الأصوليون، بل والتفصيلية كي يحسن في التعاطي مع الواردات من العلوم التي ترد تطبيقاتها إلى المجال التربوي في صور تصاميم تعليمية أو توصيات تربوية أممية، أو ما ينسل منها في التفاصيل الإجرائية للعمل التربوي المشترك الذي يعسر اليوم تفاديه والانعزال عنه، والاجتهاد التربوي اليوم تبرز أمامه مهام إصلاح ذاتية، منها: الانكفاء على الذات لمعالجة القصور الذي يؤثر في تقرير الاجتهاد التربوي؛ حيث إن التوجهات الفكرية التي في الساحة وتتشعب في أذهان الرواد بين يمين ويسار تحتاج إلى تواضع نسبي في بناء الأصول العامة، بحيث لا تغلب مسحة توجه على النشاط التربوي أو التعليمي؛ بل كل توجه يبدي أحسن ما عنده بصورة منظومية تراعي العلاقات التبادلية بينه وبين كيانات التوجهات الأخرى، فترشيد الاجتهاد التربوي وشق طريق التأسيس للأصول التربوية جملية أو تفصيلية، والبدأ في ممارسات نشطة توجيهية؛ يُعد عملاً رائدًا ومبادرة ناجحة في خطوتها الأولى، وإن التماشي مع المزاج التربوي العام يعود بالركود مهما سوغ ذلك المتداعون على التبعية.

إن أهم ما يستفاد من نصب معالم الأصول وبيان مسحة الفكر التربوي التي ينبغي إبرازها في هذا المبحث وفي نموذج الجويني هو: أن نستفيد أن توفر الكفايات والقدرة على التحقيق والمعرفة بالتوجهات والقدرة على دحض أخطائها أو حتى دحض الحق الذي معها، لا ينبغي أن يحمل رواد الفكر على تجاوز معالم أصول التربية في استصلاحهم واستحسانهم، فالجويني كان لديه من الكفايات ما يمكنه من تزيين الاستصلاح والاستصواب وذلك لما له ممن كفايات حيث كانت:

كفاياته في التحقيق وخلفيته العلمية وتمكنه من المناظرة والبحث مع صبر على الاستقراء والتتبع وعقل أنضجته التجارب والوقائع، فليس أطروحاته ذهنية أو نظرية محضة، وهذا يناسب الاستصلاح، حيث يدور على تلك المهارات العقلية.

مهاراته في التقاط النكت العلمية المقررة وبيان كيفية تزيين الحجج بما يسوغ المصلحة المرسلة المعينة وخبرته بعلم الكلام وترتيب الحجج بحيث يصعب معارضته في مستويات المصلحة الدقيقة العليا التي ليس فيها نص، وطبيعة الاجتهاد في المصالح أنه في السياسات العامة تتقارب وجوه النفي والإثبات، حتى يُعذر المجتهد.

كفاياته في الممارسات التي سبق ذكرها ووجود أمثلة تقرر ذلك، فالتمكن قوي جدًا، حيث إن كتاب الغياثي وفروع كتابه النهاية تعكس التمكن الواقعي الذي يصعب معه القول: إن مهارات الرجل لا تفي بإنجاز مثل ذلك العمل فهو يذمه أو يتركه.

كفاياته المعرفية التي ظهرت في المعرفة بعلم الكلام وآراء الفلاسفة والمدارس الفلسفية التي تعد جذورًا للفلسفات المعاصرة، وكذا المعرفة بالاتجاهات العقلية والصوفية في الفكر التربوي والأخلاق، بل ممارسته لذلك واعتداله في العبادة وذمه لعلم الكلام في باب العقائد.

مهاراته في العمليات العقلية من التفكير والتأمل والتحليل والنظرة المستقبلية والمآلية وفقه التوقع والاستشراف، وقدرته على التفصيل والتفريع وربط العلل والظواهر المختلفة وإحكامها بطريقة إبداعية دون تكلف أو تعسف.

إن توفر هذه الكفايات لم تدفع مثل هذا الإمام إلى التغاضي عن معالم الشريعة ونصوصه الصريحة؛ بل كان يراعي ثبوت النص كما سبق في المعارضات وفي التحقيق، ويراعي باب العبادات وضيق دخول العقل في بعض معانيه مع إبحار في النكت العلمية يذهب باللب عجبًا، وقد سبق قوله في ذلك: "والتعويل الأعظم في العبادات على الاتباع. ومجال الاستنباط ضيق جدًا" (الجويني، ١٤٢٨ه،١٧٦/٢)، ويذكر أن من عجز عن ضبط أحكام الوقائع إنما عجزه إضافي، وإلا فالشريعة فيها من المدارك ما ينتظم الحكم: "وإنَّما ينسلُّ عن ضبط الشرع من لم يُحطْ بمحاسنه، ولم يطَّلعْ على خفاياه ومكامنه، فلا يسبق إلى مكرمة سابقٌ إلاَّ ولو بحث عن الشريعة لألفاها أو خيرًا منها في وضع الشرع" (الجويني، ١٤٠٠ه، ١٧٠)

إن الاجتهاد التربوي وما تثمره الدراسات في الفكر التربوي والدراسات المقارنة؛ تنبه على أهمية استقلال الهوية الإسلامية بين الهويات؛ فكل مجتمع له ما يميزه من القيم والتوجهات الدينية، وكل فكر ينحو في اجتهاده وتعليمه وفق ما تمليه عليه هويته الفلسفية أو الدينية، والحق أحق أن يتبع، وإن ما تميز به نموذج الجويني من وفاء بشروط الاجتهاد بنسبة كبيرة ورعايته لحسن الاستدلال والاتباع؛ يقرر قيمة تربوية ومنهجًا مهاريًا سلوكيًا ترك تراثًا حافلاً غذّى المعرفة الأصولية والتربوية بالقيم والاتجاهات الإيجابية، نحو مصادر الشريعة رغم ما غلب عليه من علم الكلام وطبيعة النزاع مع خصومه، فلم يتأثر بهذه الإضافات، بل ذم الاستصلاح الذي يخرج عن الضوابط، وكذا التأويل المذموم كأحد المسالك الخاطئة في التفقه على النصوص.

المبحث الثالث

الاستفادة من نموذج الجويني في مجال الفكر التربوي

المطلب الأول

نموذج الجويني الأصولي الإجرائي والفكر التربوي

إن مما يحسن التنبه إليه أن نموذج الجويني نموذج معرفي بالنسبة للنظر التربوي، فمع أن له مواقف اجتماعية مشهورة في حياته الاجتماعية، وله آراؤه التربوية التي تتجلى في كتب الفروع، والذي يمكن تتبعها عبر كتابه نهاية المطلب في دراية المذهب، والسياسية في كتابة الغياثي، إلا أن نموذجه المعرفي أظهر وأبهر بالنسبة للمجال الفكري، حيث يتصدر كتابه (البرهان) منصة الكتب الأكثر تحقيقًا والأدق عبارة بين الكتب الأصولية، وهذا ما ينسجم مع أهداف الدراسة.

وعليه يمكن اختزال منهجيته الأصولية الإجرائية التي ترد في الأهمية قبل غيرها من المنهجيات التصورية التقريرية أو الشرطية في نموذج إجرائي مبسط يمكن تصويره في خطوات، بحيث نذكر تعاطيه مع كل خطوة بهدف النظر في المحاكاة الفكرية في تناول القضايا الفكرية من منظور أصولي شرعي، يعتمد على الأصول الشرعية في تقرير

الأصول النظرية وتحريرها، وفي الممارسات الواقعية للترجيح والنقض والمعارضة وتفتيق الذهن للواردات التي تحتاج إلى رعايتها في الحقل التربوي وفق النظر التربوي الذي له خصوصيته الخاصة، ولكي أبسط النموذج فيمكن أن يظهر في الخطوات المعروفة لتقرير الحق في مسألة أصولية، مع بيان نَفَس الجويني الذي يتميز بالجراءة والموضوعية في العرض والنقض والتقرير، وأبين في السياق نفسه موضع ذلك من الفكر التربوي وبصورة مقتضبة.

وعليه فالجويني يتميز بوجوه في نموذج تقرير المسائل الأصولية يمكن تتبعها في تصانيف الخطوات العامة، والتي تتدرج كالتالي:

يبدأ بذكر اختلاف الأصوليين أو اختلافهم مع غيرهم في المسألة، وإن لم يكن فيها اختلاف ذكر المتفق عليه على جهة التقرير، ويذكر الاضطراب على غيره أحيانًا من التعبيرات، بحيث يظهر أن هناك وهمًا سبب ذلك الاضطراب، وفي ذلك لا يفوت بيان درجة الاضطراب من حيث القوة والضعف، وذلك بقدر ما يورده من وجوه ومآخذ في المسألة.

إن ما يرد في تقرير الأصول الفقهية يرد في تأصيل الأصول الفكرية الإجرائية، حيث تتفاوت التوجهات التربوية لتعكس المذاهب الفكرية التربوية المعاصرة الإسلامية وبنزعاتها المختلفة التي تحتاج إلى قبول ووعي بدرجة الخلاف ونوعه وما يتنبأ له من تعميمات في العمل التربوي، وإن كان الجميع يعتمد أصول الشريعة كخلفية ومصدر معرفة تربوية دون غيره، وهذا لم يعد أمرًا فيه مندوحة؛ بل لا بد من وجود روح تقبل بوجهة النظر، والنظر فيما تقوم عليه من تعميمات ومقررات ابتداءً، هذا مع التنبه لأهمية ما يغلب على تلك التوجهات من وجهات نظر تأصيلية تقوم على توجهها، ولما كان الموجه الرئيس هو القرآن وما يترتب عليه من قبول بقية الأصول، فهو المرجع الأول، مع عدم إغفال أهمية الاستفادة من الآراء الأخرى، وهذا ينسجم مع الفكر التربوي من منظوره الإسلامي.

-ثم يذكر المذاهب التي ترتبت على ذلك الاختلاف على جهة العموم، ثم يعرض لذكر سبب الاضطراب والاختلاف، وهنا يتنوع الاختلاف حسب نوع الفن، فاللغويون والمحدثون والفقهاء والقراء وأهل الكلام؛ كل له مضنة في التقريرات الأصولية، سواء في تقريرات الأصول ابتداءً أو في الاختلاف في فروعه وتطبيقاته، حيث ينبه على ذلك في مقامات كتابه، فيقول: "ومن مواد أصول الفقه العربية فإنه يتعلق طرف صالح منه بالكلام على مقتضى الألفاظ" (الجويني، ١٤١٨ه، ٧/١)، ومن مواد الأصول: الفقه فإنه مدلول الأصول ولا يتصور درك الدليل دون درك المدلول" (الجويني، ١٤١٨ه، ٧/١)، وهذه المرحلة -كما سبق- تنبه على أهمية النظر الشامل في الفكر التربوي، وأن منظومة الفكر التربوي المعرفية يدخل فيها كثير ممن لهم علاقة خاصة يميزها مجالها، وإن كان أصول الفقه هو المعتمد الذي ينبغي ألا يرغب عنه المفكر التربوي في الانتفاع بأصول الشريعة في تقرير مسائله، إلا أن النَفَس الأصولي ينبه على منظومية النظر في الممارسات المعرفية في الجمع والتقرير في التحصيل والترجيح في التأسيس والتأصيل.

-ثم يناقش الأقوال ويبين وجه الحق فيها أو تزييف الضعيف منها، وهو في ذلك يراعي الترتيب والتدرج الذي يفضي إلى المطلوب، يقول في صيغة الوجوب: "والذي يقتضيه الترتيب المفضي إلى درك الحق البداية بذكر متعلق مذهب الواقفية والاعتراض عليه، ثم إذا نجز أتبعنا مذهب المعتزلة بالرد عليهم، ثم نذكر معتصم الفقهاء، ثم نختم القول بالحق المبين، فأما الواقفية فحاصل كلامهم راجع إلى منهاج واحد.." (الجويني، ١٤١٨ه، ٦٨/١)، ويقدم كلام الإمام الشافعي ثم يناقشه ويرتضي اختياره، فيقول: "وقال الشافعي: لا نظر إلى الأعمال والأقضية إذا لم يتفق عليها أهل الإجماع، والتعلق بالخبر أولى، ونحن نذكر ما تمسك به الشافعي ثم نذكر بعده المختار عندنا.." (الجويني، ١٤١٨ه، ١٨٩/٢)، وكذلك يقدم من القطع الذي يجري عليه تحقيقه على ما يذكره أهل الصنعة من المحدثين، حيث يقول: "ولو عرض ما ذكرناه على جملة المحدثين لأَبَوْهُ، وهم عصبة لا مبالاة بهم في حقائق الأصول، وإذا نظر الناظر في تفاصيل هذه المسألة

صادفها خارجة في الرد والقبول على ظهور الثقة وانخرامها، وهذا هو المعتمد الأصولي، فإذا صادفناه لزمناه، وتركنا وراءه المحدثين يتقطعون في وضع ألقاب وترتيب أبواب" (الجويني، ١٤١٨ه، ٢٤٩/١)، وذكر من اللزوميات ما يقضي بأن جاحدها متحكم، ويكرر ذلك في مواضع يتعين فيها الإلزام.

-وبعد ذكر الوجوه ومناقشتها يبدأ في العادة بعبارة مشوقة تنبه على تمكنه وسيطرة وجه الحق في المسألة على ناظره وخاطره، فيقول مثلًا: "فإذا لاح بطلان هذه الوجوه؛ فقد جاز أن نذكر طريقة التحقيق ونبوح بالسر والغرض..." (الجويني، ١٤١٨ه، ٩٨/١)، وقد تم الذكر سابقًا تعليقه على كلام الفقهاء، ومن تتبع تلك الأقوال وجد الفرق بين مدخل الأصولي النظري وما يعتمده من اطراد، ومأخذ الفقهاء الذي يراعي القرائن المعينة، وإن لم يطرد مأخذ الأصوليين في المسألة، وهذا وإن كان له وجه إلا أنه ينبه على قضية مهمة تنسحب إلى مربع التربويين، حيث يشير الأصوليون إلى أهمية رعاية الأصول العامة وعدم التفريط فيها، سيما إذا تقررت أدلة الأصل وقوي من حيث اطراده، وهذا الاعتبار ينبغي أن يستشف منه المفكر التربوي أهمية رعاية أصوله، فلا ينهمك في الجانب التعليمي والتنظيمي في معزل عن مقررات الإجراءات والترجيحات الفردية التي تنزع أحيانًا إلى قيم أو معارف أو مهارات لا تنسجم مع الأصول العامة للتربية، وهذا كثير جدًا، فالفكر التربوي في حالة استجرار، وأي تجديد إنما يطال الجانب التنظيمي والتعليمي دون التربوي، وهذا من خرق النظرة التكاملية المنظومية التي ينبغي أن يراعيها التربويون في مبادراتهم ونقدهم للعمليات الإصلاحية التشطيرية، وأن يستجيبوا للمبادرات الشاملة وينتقدوا التعضية المنهجية المتبعة والتي صارت معيارية في تقويمها.

ثم قد يعرض لكشف الاضطراب الموجب للوهم، فيقول: "فأما ما ذكرته في صدر المسألة وقدرته منشأ اضطراب المذاهب فسبيل الكشف عنه أنه لم يرد نهى مقصود عن ترك النوافل المستغرقة لأوقات الإمكان ولكن الانكفاف عن التروك في حكم الذريعة إلى

الإقدام على النوافل وقد ذكرت في سر ما اخترته أن الأمر بالشيء لا يقتضي نهيًا عن الضد مقصودًا للآمر فنهى الكراهية إذا ما يرد مقصودًا. ثم المنهيات على حكم الكراهية على درجات كما أن المندوبات على رتب متفاوتات، فليتأمل الناظر هذا التنبيه، ولينظر كيف اختبطت المذاهب على العلماء لذهولهم عن قاعدة القصد وهي سر الأوامر والنواهي. ثم الكراهية في أصل اللسان ضد الإرادة وليس المراد بها ذلك في هذا الفن بل هي لفظة مصطلح عليها عند الأصوليين فالمراد بها المنهي عنه قولاً مرادًا كان للرب تعالى أو مكروهًا" (الجويني، ١٤١٨ه، ١٠٨/١)

-ثم يذكر ترجيحه وبلغة قطعية أحيانًا: "والحق المقطوع به عندي....." (الجويني، ١٤١٨ه، ١٠٨/١)، وقد يكون اختيارًا، فيعبر عن ذلك بعبارات مقاربة فيقول: "والمرضي في...." (الجويني، ١٤١٨ه، ١٠٧/١) "فمذهبنا المختار أن..." (الجويني، ١٤١٨ه، ١٠٥/١)، وكما عرف عنه أنه لا يرى التقليد ولا أدل على ذلك من كتابته في الاجتهاد وينقل عنه أنه منذ شبابه رفض أن يقلد والده وأصحابه، وأخذ في التحقيق، وفي هذا المجال لم يكن يحابي أحدًا ولو كان أباه، أو أحد الأئمة المشهورين. "قال في اعتراض على والده: وهذه زلة من الشيخ " (ابن العماد، ١٤٠٦ه،٣٤٠/٥)

وهذه خطوة معروفة وطبيعية في تناول المسائل الأصولية، إلا أن أسلوب الجويني وكفاياته العلمية تغري بأهمية الاطلاع وروح المبادأة عند التربويين، ومحاولة الاستقلال من التبعية التي دمغت روح وهوية المفكر التربوي وجعلته يتابع ما يروج له دون مبادرة قوية متجذرة في عمق البنية الفكرية من منظورها الإسلامي بحيث تظهر في كلامه، وفي تناوله للقضايا التربوية وامتداداتها التعليمية والتنظيمية في تقريراته وفي عزيمته وأدبياته التي ينبغي أن تطال كل مفردات العملية التربوية.

المطلب الثاني

توظيف نموذج الجويني في التأسيس والتأصيل

إن الفكر التربوي يرجع في تصوراته ومدركاته وأصوله وجملة معارفه الإجرائية إلى أصول الشريعة العامة المتفق عليها، وقد تم تقديم النموذج التصوري للعلاقة التبادلية بين الفكر التربوي وعلم الأصول ودوره الوظيفي الذي يمكن تمثله في التعامل مع الواردات المتنوعة من المجالات المختلفة التي لا يمكن تجاوزها، وهذا ينبه على أن محاولات التأسيس والتأصيل إنما تنطلق من ثوابتنا وما تقضي به من منهجية وخصائص ووضوح، وهذا يدعونا إلى الثقة في مناقشة نماذج النجاح والإبداع في مواجهة المشاكل المعرفية، فعلم الأصول إنما نشأ بسبب الحاجة إلى ضبط عملية الاستنباط وصيانة المتفقه من الخطأ في تفقهه.

وإن نموذج الجويني المعرفي يظهر فيه خصائص نوعية يمكن التماسها في تقريراته الأصولية وامتدادها في فقه الفروع وفي تجلياتها الاجتماعية التي عبّر عنها كتابه الغياثي الذي ناقش أهم آلية أصولية لمعالجة الإشكالات الاجتماعية والسياسة الفكرية والعملية، ألا وهي: المصالح المرسلة، والتي كما سبق امتدت من تلميذه الغزالي، إلى غيره من المتأخرين كالشاطبي والآمدي.

والتأسيس والتأصيل ينتظمان خطوتين متتاليتين من المبادرات التربوية، فالتأسيس يتوجه إلى تبني فكرة إنشاء مجال يُعنى بالدراسات الأصولية، يتجاوز صورتها الحالية، والتي تعنى بالمعرفة التقريرية، حيث يذهب الوهل إلى التعرف على أصول التربية التنوعية بين معرفية واجتماعية ونفسية، وأن يعطى لأصول الشريعة الأصل العام الحاضن لتلك المبادرة، وأن تنطلق تلك الحاجة من ضرورة الاستقلال وتميز الهوية.

وإن تجربة الجويني في تعاطيه مع مشاكل عصره وهجومه على تأصيل وتقرير مسائل سياسية وبيان الحلول للمشاكل الحالة، نوع من التأسيس وإن كانت مفردات الكتاب تأصيلية وتقريرية، فكتابات من سبقه لم تتناول ذلك بالأسلوب الذي تناوله هو؛ يقول

محققا كتابه الغياثي: "والحق أنه إذا وازنا بين الموجود المطبوع بين أيدينا من كتب السياسة وكتاب الغياثي هذا، اتضح لنا- بلا أدنى مبالغة أو غلو- أنه كان حريًا به احتلال مكانة كتابي الأحكام السلطانية لكل من الماوردي والقاضي أبي يعلى الفراء" (الجويني، ١٤٠٠هـ، ٦)، وأصدق ما يمكن وصف بعض أفراده هو ما ذكره في سياق ذكره لأنواع الجموع: "ونحن من هذا المنتهى نفرع ذروة في التحقيق لم يبلغ حضيضها ونفترع معنى بكرًا هو على التحقيق منشأ احتياط الناس في عماياتهم" (الجويني، ١٤١٨ه، ١١٥/١)، **والتأسيس كمرحلة لها عدة مطالب** تلبي المرحلة التالية –التأصيل-، وعليه فالبعض يرى أن عدم نضوج العلاقة بين الفقه والفكر التربوي والذي يتجلى في عزلة الفقهاء ودراستهم المنهجية عن التعاطي مع القضايا الفكرية بوعي يشاكل وعيهم للمسائل المشهورة في الفقه.

وتأتي الخطوة الثانية: وهي التأصيل كخطوة تالية، وهذه الخطوة سيكون لها التأثير الواضح على الجانب التنظيمي والتعليمي، وسيظهر نجاحها في تأثيث البحث العلمي بمفاهيم ومعارف تربوية من منظورها الإسلامي لا الغربي أو الشرقي، "إن أي معرفة نتجت من البحث العلمي متأثرة بالفكر والتصورات والانتماء الإيدلوجي منذ ابتداء حل المشكلة إلى النتائج"(فهمي، ١٩٩٨م، ٢٠٧-٢٠٨)، ولقد كان نموذج حياة الجويني العلمية انعكاسًا للتدرج المتوقع، فبعد مرحلة من التأصيل وما يناسبها من تراث أصولي ظهرت كتبه الأخرى التفريعية، وظهر تنقيحه لبعض ما خاضه من تجربة كعلم الكلام وبيان عدم جدواه في تحصيل المعرفة التي سخر لأجلها، وبعد البرهان والتلخيص والإرشاد -مرحلة التأصيل-يأتي كتابه (النهاية) كخلاصة للتطبيقات المرجوة من عملية التأصيل، فقد كان كتابه نهاية المطلب في دراية المذهب آخر كتبه، وفيه من التحقيق والتدقيق والممارسات الفقهية الرشيدة ما جعله ذائع الصيت عظيم النفع.

المطلب الثالث

توطين الثقافة الأصولية في الفكر التربوي

إن الحث والمبادأة يعد من أهم عناصر الإدارة التي ينبغي أن تحضر في التظاهرة الفكرية التربوية، خاصة في زمننا، وفي الظروف القياسية التي تمر بها الأمة كي تدفع نحو مشروع التأصيل الواعي الذي يؤسس ويبني بتؤدة وصبر لا يؤزه غلبة شرِة أو يحول دون معدل إنجازه فترة، فالحث بين التربويين والشروع في مبادءات مشتركة ضمن خارطة بحث تكاملية تصب في هذا المضمار؛ يُعد أول لبنة لتوطين الثقافة الأصولية في التصور التربوي، وعليه فيحسن تتبع أهم المطالب التي تيسر توطين الثقافة أو العلم الأصولي في الممارسات التربوية في مستوياتها المختلفة، حيث تظهر تلك المطالب كالتالي:

أولاً: وضوح التصور للتأصيل ومستوياته في مجال الفكر التربوي.

حيث يتجاذب هذا المعنى تخصصات وجهات ومفاهيم في مستويات مختلفة، لكنها لا تراعي المنحى الأصولي، وأن المدخل الأصولي كما أنه مدخل للفقيه إلى التبصر والتفقه وحل معضلاته، فكذلك هو مدخل للمفكر كي يحل مشاكله والتي لم تحض برعاية منهجية تأصيلية شأن المجالات الفقهية، فالمصالح المرسلة مثلًا يرد أكثر من غيرها على مجال الفكر التربوي، وعليه فالحاجة إلى استشراف التأسيس حتى يتضح التصور، وفي هذا المعنى يقول الجويني عن علم الأصول: "حق على كل من يحاول الخوض في فن من فنون العلوم أن يحيط بالمقصود منه، وبالمواد التي منها يستمد ذلك الفن وبحقيقته وفنه وحده إن أمكنت عبارة سديدة على صناعة الحد، وإن عسر فعليه أن يحاول الدرك بمسلك التقاسيم، والغرض من ذلك أن يكون الإقدام على تعلمه مع حفظ من العلم الجملي بالعلم الذي يحاول الخوض فيه" (الجويني، ١٤١٨ه، ٧/١)

ثانيًا: الحاجة الماسة إلى معرفة إجرائية إلى جانب التقريرية.

بحيث تشكل أدلة إرشادية في مستويات ومجالات مختلفة في الحقل التربوي، وذاك أن الأصوليين على ما قدموه من جهد ريادي منقطع النظير، فالمادة الأصولية التقريرية ما زالت خامًا قابلة للبلورة في منحى إجرائي، وهذا يمكن مع تعاون متخصصي مناهج وطرق التدريس في كيفية اختزال نماذج العمل الفقهي في تحرير المسائل وتوظيف المعرفة الأصولية، وهذا في المجال الفقهي وكذا الفكري الفقهي. ومن التنبيه على ملامح هذه المعرفة والأدلة عند الأصوليين ننبه على ما سبق ذكره في المصادر، حيث يذكر الأصوليون مراتب المصادر من حيث الأولوية، ومن ذلك ما ذكره البزدوي في أصوله حيث أورد مقامات النظر في دلالات النص وبترتيب يستوعب تدرج المقامات، فقد ذكر التقسيم الذي يمكن ترتيب بعضه على بعض كمقامات للنظر في المراد من النص وما يتبادر إلى الذهن أولًا حيث ذكر التالي: "وإنما يعرف أحكام الشرع بمعرفة أقسام النظم والمعنى، وذلك أربعة أقسام: فيما يرجع إلى معرفة أحكام الشرع:

القسم الأول: في وجوه النظم صيغة ولغة، **والثاني**: في وجوه البيان بذلك النظم، **والثالث:** في وجوه استعمال ذلك النظم وجريانه في باب البيان، **والرابع:** في معرفة وجوه الوقوف على المراد والمعاني على حسب الوسع والإمكان وإصابة التوفيق" (البزدوي، د.ت، ٦)، واستدرك عبيد الله البخاري على البزدوي في تقديمه النظر في وجوه البيان بالنظم، فقدم النظر في وجوه استعماله، حيث علل ذلك بقوله: "وإنما جعلت هذا التقسيم ثالثًا واعتبار الاستعمال ثانيًا على عكس ما أورده فخر الإسلام؛ لأن الاستعمال مقدم على ظهور المعنى وخفائه" (المحبوبي،١٤١٦ه،٥٣/١)، وهو استدراك صائب حسب ما يتبدى من تدرج إجرائي مطابق للواقع، فهذا كما يبدو تدرج إجرائي يمكن تمثيله في نموذج خطي يعكس التدرج الذي ييسر الفهم ثم توسع كل رتبة حسب ما شرحه الأصوليون، ومما ينبه على هذا المطلب ما نقله الحازمي (١٤٢٤ه) تأكيد الماوردي لعملية الترتيب الإجرائي للمعرفة، حيث يقول: "واعلم أن للعلوم أوائل تؤدي

إلى أواخرها، ومداخل تفضي إلى حقائقها، فليبتدئ طالب العلم بأوائلها؛ لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها ليفضي إلى حقائقها، ولا يطلب الآخر قبل الأول ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة، لأن البناء على غير أس لا يبنى، والثمر من غير غرس لا يجنى" (ص: ٧١)

ثالثًا: التمكن من هيكلة هذا النوع من التأصيل والتعرف على تطبيقاته الفكرية الفقهية وتميزه عن غيره.

فلا شك أن أي باب أو موضوع فكري تربوي له مفردات يمكن جمعها وتتبع الجامع المعنوي فيها لتحويله إلى قاعدة أو مبدأ أو تعميم، بحيث يكون ضابطًا أو شرطًا أو وسيلة يناسب الباب ويخدم عملية التربية أثناء غياب أدلته التفصيلية، مثال:

لزوم التدرج في مراتب العقاب التربوي أو في جانب الاقتباس المشروط: أن يتعين نفعه، وأن لا يعود على الأصل بالإبطال.

لزوم الترتيب المقاصدي بين المطالب التربوية.

وإذا تتبعنا القواعد الفقهية وجدنا تطبيقات تربوية إجرائية في كل مستوى يمكن تصورها في المجال التربوي وفق طبيعة المجال، وقد أصابت تلك البحوث التي تنبه على تطبيقات قاعدة أو أصل، فهذا يمهد للتربوي نقل المعرفة الفقهية إلى المجال التربوي الفكري بصورة واعية، وصار التكيف الفقهي عند الفقهاء يقرب الشقة، فكلما تبدى مجال معين أفردوه بقواعد وترجيحات خاصة تناسب ما يحتف بالمجال من قرائن وخصائص، فظهر فقه الأولويات وفقه الموازنة كأنواع من الفقه الإجرائي والفقه الاقتصادي وفقه الأقليات وفقه التوقع -وهو فقه نوعي– كأنواع من الفقه المجالي، وإن غياب الفقه التربوي وظهور الفكر بدل الفقه سببه العجز المرحلي عبر تجسير الفجوة بين المهني والأكاديمي، فالفكر التربوي هو الفقه التربوي، وهذا يظهره السبر والتقسيم، فإذا نظرت إلى ما يعتمده المفكر من منظور التربية الإسلامية وجدته يبني الفقه كمسلك إجرائي

على تفاوت بين توجهات ومدارس ذلك الفكر باعتبار ثنائية العقل والنقل أو العلم والحال أو الأصالة والتحديث.

رابعًا: استيراد الواعي للمعرفة الفقهية والأصولية في أبواب الفقه المتنوعة والدربة على فقه التوقع المستقبلي والتقرير الفكري الذي يراعي علاته ومشاكله، فيستفاد من كل مسلك أصولي أو تقرير فقهي، فالأصوليون ينصب اهتمامهم إلى بناء الأصول التي ينطلق منها الباحث، فأين المفكر التربوي الذي يستورد تلك الإجراءات المعرفية ليوظفها في المنحى التربوي وفي جانب الأخلاق والتربية الذي قلّت تطبيقاته، ويوسع المنحى بما يتصوره من أفق يحتاج إلى نظر مقاصدي أوسع من الفقيه في باب المسائل العينية، فهو ينظر إلى المعاني التي تتضمنها الأحكام وعوائدها على القيم والدافعية نحو العمل وتصحيح الإرادات وتنمية وازع الضمير الذي يثير الدافعية نحو الإحجام أو الإبرام، ثم ينتظم فوائد كل باب ليضعها في تركيب معبر ومطابق لمفردات ذلك الباب.

فإن تقرير الأصول والقواعد التي تشكل جوامع وقواعد قد تتآزر لتشكل نظرية في منحى معين أو في باب من أبواب الفكر التربوي مطلب مهم إذا ما استطاع المفكر التربوي التقاط خيوط التأصيل المعرفي التربوي ليشكل نسيجًا من التعميمات والحقائق والمفاهيم التي تشكل صوانًا معرفيًا لتصور المفكر أثناء ممارساته التربوية في التأصيل التربوي أو في التعاطي مع المشكلات التربوية، وإصدار الأحكام التي تنسجم مع أصول التربية العامة وفق توجه تربوي سليم ينطلق من منهجية تأصيل أصيلة، تستمد أصالتها من أصول التربية الإسلامية الشرعية ومن منظورها الذي يستقل عن غيره من زوايا النظر الوضعية أو المادية.

النتائج والتوصيات

بعد تتبع مطالب البحث والنظر في الأدبيات التي تعلقت بها واستنباط مقرراتها ظهر بعض النتائج التي يمكن تدوينها كالتالي:

الجويني ظهر من تتبع مؤشرات تأثره بمن قبله من الأصوليين والعلماء أنه كان مراعيًا لمذهب السلف في التأصيل والأصول العامة، وإن كان له رأي في التفاصيل والتقاسيم الضمنية وأنه كان متأثرًا بما كان عليه الرسم العام للوضع العلمي، ولذلك تأثر بعلم الكلام وبالمناظرة، وبما كان من تدافع بين التوجهات الفكرية السائدة، وأن من بعده كن أكثر تأثرًا بآرائه وتحقيقاته الأصولية والفروعية التي عبر عنها كتابه البرهان والغياثي، ويرجع ذلك المدى من التأثر لما كان له من خلفية علمية، وما اتصف به من نهم في الطلب والتحقيق مما كان له أثر في توجيه دفة البحث والتنامي الفكري الذي كان سببًا في ظهور بحوث معينة، ككتاب البرهان والغياثي ثم خاتمته التطبيقية (النهاية)، هذا مع حصيلة ومعرفة حديثية لا تضاهي نبوغه في التحقيق والتأصيل.

وفي سيرته العلمية يمكن التماس جملة من الكفايات العلمية التي يمكن اختزالها في المهارات الأدائية والمعرفية، وجملة الأخلاق والخصال التي يسرت نبوغه كالبحث والمناظرة والنقد، مع إحاطة بالواقع والمقاصد الشرعية العامة التي يسرت وظهرت مؤشراتها في كتبه.

وفي تصور العلاقة بين الأصول والفكر التربوي تبين بنوع من المقاربة رصد العلاقة بين الفكر التربوي وأصوله ودور أصول الفقه في عملية ضبط التوازن بين الانتفاع بالعلوم المتنوعة مع بقائها في فلكها الذي يحول دون الخلط الذي يمسخ الهوية الفكرية.

وفي المبحث الثاني ظهرت العلاقة التبادلية بين الفكر التربوي وأصول الفقه؛ حيث ظهر أن الأصول وسيلة منهجية للمفكر، لا أن الفكر أو أصوله كيان موازٍ، ومن هنا تجلت العلاقة في منحى إجرائي كالتالي:

ظهرت أهمية ضبط الوسائل والمصادر المعرفية في العمل الأصولي وكذا الفكري سيما إذا اعتبرنا الفراغ الذي يوجد في الفلسفات عند محاولة تحديد المرجعية الفكرية لهم، مع بيان أهمية الترتيب والتسلسل بين المصادر وكذا الوسائل، مما يقرر أنه لا يوجد فراغ معرفي فكري في المنهج التربوي الإسلامي يسمح بتدخل التخرصات أو التخييلات أو غيرها من الوسائل الإضافية، ثم تبين أثر دخول الأدوات المعرفية الدخيلة وأثرها في العلوم الإسلامية كالكلام والمنطق والفلسفة.

وفي بناء الأصول تقرر أن مما سعى إليه الأصوليون هو رعاية غلبة الظن في تقرير أصوله، بل القطعية في الدلالة، وظهر في هذا المنحى قضية مهمة في أن الأصول مهما كانت قطعية إلا أنها مرتبطة في تطبيقها بالقرائن المتنوعة التي تأتي في الخطاب، والتي توجه بيان المراد نحو الصواب، ما يقرر أهمية تنمية الاتجاه نحو الموضوعية الفكرية وعدم التحيز ورعاية القرائن في الحقل التربوي وغيره.

وفي ضبط العلاقات الأصولية بين الأصول والأدلة: أظهرت الدراسة قضايا فكرية مهمة تتعلق بالأدوات المعرفية والمصادر وفي المعالجات المعرفية التي يسرها علم الأصول بما ضبطه من علاقات وتراتيب أظهرت سبقًا لا يوجد ما يقابله في الفلسفات الوضعية أو وسائلها المعرفية كالمنطق وغيرها من أدوات الحداثة المعرفية، حيث تجلى ذلك في ضبط العلاقة بين العقل والنقل، وأهمية رعاية ما عليه الجمهور من ترتيب بين الأدلة، كذا باب التأويل وما تسمح به القرائن والأدلة من صرف للظواهر أو تخصيص للعمومات وأهمية الانضباط المنهجي فيه سيما في تقرير السياسات العامة، ثم ظهر الاستدلال الذي يدخل فيه المصالح المرسلة، وأنه كذلك منضبط، وأن الاستصواب في الحقل التربوي كذلك يسري عليه هذا الاعتبار، وظهر ذلك جليًا في تحذير الجويني من الاستصواب بدون مرجعية من الأدلة.

وأظهر البحث جملة الكفايات التي حررها الأصوليون وسبب ظهورها وما يستفاد منه من التعاطي مع المستجدات، وقد ظهر في نموذج الجويني الروح التأصيلية الأصيلة،

حيث إنه رغم الكفايات النوعية وما يغلب على مشاكل الفقه أو الفكر في الدراسة لم ينصع وراء داعية الهوى وغلبة الإضافات.

وفي المبحث الأخير تم التنبيه على منهجية العام بصورة تحليل وصفي إجرائي، تتبعنا ما يمكن أن ينمذج تدرجه في التحقيق الأصولي، ثم ذكر أهمية التأسيس، ثم التأصيل وما يتعلق بذلك من العزائم، ثم ذكر أهم المطالب التي ترد أوليًا على مسألة التوطين، ومنها أهمية وضوح التصور للتأصيل ومستوياته، وذكر ما ساقه الجويني من بيان لكيفية الشروع في ذلك، وذكرت الدراسة أهمية المعرفة الإجرائية، ثم أشارت الدراسة إلى أهمية هيكلة التأصيل الأصولي وتحويله إلى قواعد وأصول.

ومن أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة التالي:

أهمية إعادة قراءة تراث الجويني وطلابه وشيوخه في وحدة موضوعية متكاملة، بحيث توضح المنحى الأصولي في ضوء معرفة درجة العوامل المؤثرة على الفكر التربوي، وكيف تطورت من بعد الإمام الشافعي، وانحدرت عبر مدرسة الإمام الجويني إلى طلابه سيما الإمام الغزالي، حيث تمثل هذه الفترة صراعًا فكريًا وأصوليًا وسياسيًا وظهرت فيه أثر الأدوات المعرفية والمصادر الدخيلة وبيان درجة التعاطي معها بين النفي والإثبات، بحيث يدخل فيه عدة منهجيات بين تاريخية وتحليلية وصفية واستنباطية، فتخرج بوصف للدواعي ودرجاتها وكذا نتائجها على من قبل، ومن بعد هذه المدرسة بحيث توظف تلك النتائج في رسم سياسات التعاطي مع المتغيرات التربوية؛ لما لنتائج تلك الدراسات من توصيف طولي لمراحل من تاريخ التربية عمومًا.

أن تقوم دراسات ذات منحى تتبعي إجرائي يعتمد على النمذجة والاختزال للعمليات المعرفية الفكرية التي تظهر في الحقل الأصولي، وبالتعاون مع مناهج وطرق التدريس وتقنياتهم العملية كصناعة الحقائب أو التصميم للأدلة الإرشادية التي يفتقر إليها الحقل التربوي وتوظيفها في تنمية مهارات رواد الفكر التربوي، وفي إعداد هيئات التدريس

وتنمية مهاراتهم، حيث إن الدراسات ذات المنحى الاستنباطي التقريري كثيرة، ومحاولات بناء النماذج الإجرائية قليلة، لما تحتاجه من تنوع تخصصات وخبرة نوعية.

ظهر من بعض التتبعات أهمية النظر في الجانب القيمي من الفكر التربوي وإجراء البحوث التربوية فيه، حيث ظهر ذلك في نموذج الجويني في عدم الاستجابة لداعي التنظير أمام النص في الجانب الفقهي وكذا رعاية الأصول، وإن كانت دواعي مخالفتها قوية وكذا رعاية التراكم الواعي دون خرط للمعالجات في أدواتها أو مصادرها أو غيره، وهذا ما لا يوجد في الفلسفات الوضعية، فهذه القيم تنمي الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو المعرفة التربوية الإسلامية.

المصادر والمراجع

أبو العينين، علي خليل مصطفى (١٩٨٦)، الفكر التربوي الإسلامي مصادره ـ معطياته ـ حركته ـ رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، سنة ٦، عدد ١٧.

ابن تيمية، تقي الدين أبي العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني (١٤١٦ه) مجموع الفتاوى، تحقيق:عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن الجوزي، جمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (١٤١٢ه)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، الحضرمي الإشبيلي (١٤٠٨ هـ)، تاريخ ابن خلدون، ط٢، تحقيق: خليل شحادة، بيروت: دار الفكر.

ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي (١٩٧٢)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر.

ابن العربي، أبي بكر (١٤١٧ه)، العواصم من القواصم، تحقيق: عمار الطالبي، القاهرة: مكتبة دار التراث.

ابن عساكر،أبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (١٤٠٤ه)، تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الأشعري، ط٣، بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن العماد العَكري الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد (١٤٠٦ه)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، حققه: محمود الأرناؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، دمشق ـ بيروت: دار ابن كثير.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب(١٤٢٣هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، قدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه وآثاره: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، شارك في التخريج: أبو عمر أحمد عبد الله أحمد، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (١٤١٣ه)، طبقات الفقهاء الشافعيين، تحقيق: أحمد عمر هاشم، محمد زينهم محمد عزب، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر (١٤١٨ه)، البداية والنهاية، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على (١٤١٤ه)، لسان العرب، ط٣، بيروت: دار صادر.

البزدوي الحنفي، علي بن محمد(د.ت)، أصول البزدوي ـ كنز الوصول الى معرفة الأصول كراتشي: مطبعة جاويد بريس .

البخاري، أبي عبدالله محمد بن إسماعيل (٢٠٠٢)، صحيح البخاري، دمشق ـ بيروت: دار ابن كثير.

البغا، مصطفى ديب (٢٠٠٦)، الجوانب التربوية في أصول الفقه الإسلامي، أربد ـ الأردن: عالم الكتب.

بن حرز الله، عبدالقادر (٢٠١١)، الرواد الأوائل في علم مقاصد الشريعة واستشراف مشكلاته المستقبلية: إمام الحرمين نموذجا، مجلة جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية، عدد٢٩.

البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني (١٤٢٤ه)، السنن الكبرى، ط٣، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، الملقب بإمام الحرمين (١٤٠٠ه) غياث الأمم في التياث الظلم ، ط٣، تحقيق ودراسة مصطفى حلمي وفؤاد عبد المنعم أحمد، الإسكندرية: دار الدعوة للنشر والتوزيع،.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، الملقب بإمام الحرمين (١٤١٧هـ)، التلخيص في أصول الفقه، تحقيق: عبدالله جولم النبالي و بشير أحمد العمري، بيروت: دار البشائر الإسلامية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، الملقب بإمام الحرمين (١٤١٨هـ)، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، الملقب بإمام الحرمين (١٤٢٨ه)، نهاية المطلب في دراية المذهب، تحقيق عبد العظيم محمد الديب، جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

الجيزاني، محمد حسين (١٤١٦ه)، معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.

الحازمي، عبدالرحمن سعيد(١٤٢٤ه)، التوجيه الإسلامي لأصول التربية، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.

الحموي، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (١٩٩٥)، معجم البلدان، ط٢، بيروت: دار صادر.

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

الدارقطني، علي بن عمر (٢٠٠١)، سنن الدار قطني، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، بيروت: دار المعرفة.

الدهلوي، الشاه ولي الله أحمد بن عبد الرحيم بن الشهيد وجيه الدين بن معظم بن منصور (١٤٢٦ه)، حجة الله البالغة، تحقيق: السيد سابق، بيروت: دار الجيل.

الذهبي، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (٢٠٠٣)، تاريخ الإسلام، تحقيق: بشار عوّاد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الرشدان، عبدالله زاهي (٢٠٠٤)، الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار وائل.

الروكي، محمد (١٩٩٤)، التقعيد الفقهي وأثرها في اختلاف الفقهاء، ط٤، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الزحيلي، محمد (١٩٩٢)، الإمام الجويني إمام الحرمين، ط٢ ، أعلام المسلمين ٢٦، دمشق، بيروت: دار القلم.

زيدان، عبدالكريم (١٤٢٥ه)، الوجيز في أصول الفقه، بيروت: مؤسسة الرسالة.

السامرائي، فاروق (١٩٩٧)، تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية الاجتماعية، المجلد ١٣ ، العدد الأول.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (١٤١٣ه)، طبقات الشافعية الكبرى، ط٢، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعيدات، إسماعيل محمد (٢٠١٤)، الكليات الخمس عند إمام الحرمين الجويني، مجلة الميزان للدراسات الإسلامية والقانونية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمادة البحث العلمي، مجلد ١، عدد ٢

السنجري، بان حسين حسن (٢٠١٣)، الفقه الإسلامي في دراسات المستشرقين، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية للبنات، العراق.

الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى (١٤١٧ه)، الموافقات، تحقيق مشهور حسن آل سلمان، الخبر: دار ابن عفان للنشر والتوزيع.

الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس القرشي (١٤١٠هـ)، الأم، بيروت: دار المعرفة.

الشريفين، عماد عبدالله و بني يونس، أسماء عبدالمطلب (٢٠١٥)، نماذج تطبيقية لفقه الموازنات في العلوم التربوية والنفسية، دراسات علوم الشريعة والقانون، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، المجلد ٤٢، العدد ١.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (١٤١٩هـ)، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: أحمد عزو عناية، قدم له: خليل الميس والدكتور ولي الدين صالح فرفور، كفر بطنا – دمشق: دار الكتاب العربي.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (١٤٢٠ه)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث.

الطبطبائي، محمد عبدالرزاق السيد إبراهيم (٢٠٠٠)، قواعد في السياسة الشرعية عند الإمام الجويني، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مجلد ١٥، عدد ٤١

العتيبي،خالد بن فالح (٢٠١٠)، الفكر المقاصدي عند الإمام الجويني في السياسة المالية،مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر، مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي، مجلد ١٤، عدد٤٢.

العجيري، عبدالله (١٤٣٤ه)، ينبوع الغواية الفكرية، لندن: نشر مجلة البيان.

العراقي، ولي الدين أبي زرعة أحمد بن عبد الرحيم (٢٠٠٤)، الغيث الهامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: محمد تامر حجازي، بيروت: دار الكتب العلمية.

علاونة، محمد عبداللطيف محمد (٢٠١٩)، منهج الإمام الجويني في التفسير وعلوم القرآن من خلال كتابه" نهاية المطلب في دراية المذهب" جمعا ودراسة وتحليلا، دراسات علوم الشريعة والقانون، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مجلد ٤٦، عدد١.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠١٠)، أصول التربية الإسلامية، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فليه، فارق عبده والزكي، أحمد (٢٠٠٤)، معجم مصطلحات التربية: لفظا واصطلاحا، الإسكندرية: دار الوفاء.

فهمي، علي (١٩٩٨)، العلوم الاجتماعية (الأيدلوجية والواقع) ضمن كتاب: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، ط٢، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (١٩٩٨)، القاموس المحيط، ط٦، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (د.ت)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف.

القادري، أحمد راشد (٢٠٠٥)، الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار جرير.

المحبوبي، عبيد الله بن مسعود البخاري الحنفي (١٤١٦ه)، شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه، تحقيق: زكريا عميرات، بيروت: دار الكتب العلمية.

مدكور، محمد سلام (١٩٩٦)، المدخل للفقه الاسلامي (تاريخه ومصادره ونظرياته العامة)، ط٢، القاهرة مدينة نصر- الكويت: دار الكتاب الحديث.

مطالقة، أحلام محمود علي (٢٠٠٩)، الجوانب التربوية المستمدة من المصالح المرسلة، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد الخامس، العدد ٢/أ.

ملكاوي، بسام إسماعيل (٢٠٠٠)، منهج الإمام عبد الملك بن يوسف الجويني، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

الوافي، حميد العربي (٢٠١٤)، البرهان في أصول الفقه لأبي المعالي الجويني، مجلة العلوم الشرعية، جامعة القصيم، مجلد ٧، عدد ٣.

همام، عبدالفتاح (٢٠١٤)، فقه التوقع المستقبلي عند الإمام الجويني، الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، سنة ٥٢، عدد ٥٩٣.