المنهجية العلمية فى الفكر التربوى الإسلامى

د٠ آمال حمزة المرزوقى

مقدمـــــــــــــــــــــــة :

يستطيع الدارس للتاريخ الثقافى للبلدان الإسلامية فى المائتى سنة الماضية أن يلحظ بكل يسر وسهولة أن الكم الأكبر من هذه البلدان قد خضع لهيمنة الحضارة الغربية وسطوتها منذ أن وقع هذا الكم الأكبر أسيرا فى قبضة الاستعمار المباشر ، وكان من نعم الله عز وجل التى يعجز الإنسان عن حصرها ، أن من على مهبط الوحى بالرسالة الإسلامية ، وأرض النبوة ، ومنبت الصدر الأول من حملة اللواء الإسلامى ، والتى هى الآن المملكة العربية السعودية ، بأن نجت من هذا البلاء الاستعمارى الكبير ٠ بيد أن حركة الاتصال السريع فى العصر الحديث ، وسياسة الانفتاح ، وتعدد العلاقات وتشابكها قد لا يحمى مجتمعا من المجتمعات المعاصرة من أن تتعرض لرياح هذه الحضارة الغربية فتؤثر فى بعض جوانبها ٠

ولا شك أن الذى قاد العالم الإسلامى إلى ذلك المصير كان ابتداء خطأ فى التصور والمنهج مما يعكس حقيقة الأزمة الفكرية التى عاشها أهل التربية والتعليم فى بلاد المسلمين (١) ٠ إلا أن الافتتان بالنموذج الغربى لم يكن دون مسوغ منطقى ، فقد توقف الفكر التربوى الإسلامى عند اجتهادات المربين المسلمين فى القرون الهجرية الأولى ، حيث قامت حضارة إسلامية سامقة ، ثم قفل باب الاجتهاد وحيل بين العقل التربوى المسلم وبين التفكير والتجديد والإبداع ٠ لذا لم يكن غريبا أن وجدت النخبة من أبناء المسلمين أن البون شاسع بين الحياة المزدهرة التى يتطلعون إليها والتى شهدوا قبسا منها فى أوربا وبين واقع الفكر التربوى الإسلامى الذى أصبح مجرد شروح وحواشى لمتون سطرها السلف منذ قرون خلت ٠ وبدلا من أن تخوض النخبة معركتها الحقيقية فتستمسك بأصول عقيدتها وتجدد أمر تربيتها وتتعبد الله بطلب العلم والمعرفة والحكمة ضلت طريقها واستهوتها مظاهر القوة والمنعة فى التربية الغربية فأخذت بها ٠

إن الذى لا شك فيه أن " الفكر " ثمرة لسائر مصادر المعرفة والثقافة والخبرة والتجربة والقدرة والمفاهيم والاتجاهات ، يسهم فى إيجاده الوحى النازل من السماء - بالنسبة للمسلم - والعقل المودع فى الإنسان ، وسائر الثقافات والمعارف والعلوم التى يتلقاها الإنسان والخبرات والتجارب التى يمر بها ، إضافة إلى فطرة الإنسان نفسه والاستعدادات التى أودعها الله فيه ، فالفكر كالثمرة لشجرة لها كل هذه الجذور والمكونات ، فإذا سلمت منطلقات الفكر ومصادره ، واستقامت سبله ،

وصلحت مناهجه وحسنت غاياته ومقاصده ، صلح وصلحت حال حامليه ، وإذا حدث خلل أو فساد فى شىء من ذلك ، فسد الفكر ، واضطربت الحياة إلى حد كبير (٢) ٠

ومن الاحتمالات الكبرى لصور هذا الخلل ، أن يصير الإنسان قاصر النظر، محدود الأفق ، يتجاوز الكليات إلى الشظائر والجزئيات ، يتخطى المقاصد والغايات إلى الفروع والشكليات ، يهمل ربط الأسباب بالمسببات ، أو يربط المسببات بغير أسبابها فتدخل إلى الإنسان الخرافة ، ويقبل على الدجل ، وتضطرب عنده الأولويات ، وحين يصبح أفراد المجتمع بهذه الحال تصاب التوازنات الاجتماعية بخلل كبير وتنفتح أبواب صراع بين عناصر مكونة للجماعة أو الأمة ، ويصبح الصراع وسيلة أساسية فى كثير من الجوانب السياسية والفكرية والاجتماعية ، ويختل الأمن ، وتضعف الثقة ، وتفشو آراء شاذة ومقالات منحرفة ، وتقل المواقف العادلة المقصودة ، وتستبدل بمواقف تقوم على ردود الأفعال المجردة ، ويفقد التفكير الموضوعى فى الأمور ليحل محله التفكير الذرائعى ، وتضعف اللغة المشتركة بين أبناء الأمة فتصبح التصفية الجسدية الكاملة أو الناقصة وإخراس الصوت الآخر والقضاء عليه بكل وسيلة سبيل التفاهم الوحيد ٠

فإذا كانت الأزمة أزمة فكر ، فإن الفكر يرتكز بالدرجة الأولى على : " تصور " ، و" منهج " ٠ ولقد سبق للباحثة أن قامت بمحاولة وضع " التصور " فى دراسة – تحت النشر – عن منطلقات وخطوات وسبل بناء رؤية إسلامية لنظرية تربوية ، وفى الدراسة الحالية تحاول أن تنتقل إلى الشق الثانى وهو الخاص " بالمنهجية " ٠

مشكلة البحث وتساؤلاته :

من الملاحظ على الكتابات التربوية الغربية ، مثلها فى ذلك مثل الكتابات الثقافية الأخرى فى الحضارة الغربية ، أنها تنطلق من تصور ذاتى ومحدود ، يقوم على افتراض مؤداه أن الغربى وحده هو القادر على أن يفكر ويتصور ويبتكر وينظر ويوجه ، وأن المعيار المادى ، سواء فى مجال الفكر أو فى مجالات الحياة المختلفة ، لابد أن يكون هو الحاكم ٠ ومع قولنا هذا فإنه لا يعنى أن نخاصم هذه الحضارة ، كلا ، فالمطلوب للنهضة الإسلامية أن نقوم بعملية استيعاب " ناقد " للمعارف الغربية المعاصرة ، واستيعاب واع للتراث الفكرى الإسلامى ٠

إن العالم اليوم قرية كبيرة متصلة ببعض ، فلابد من الخروج من المعارف والعلوم ذاتية المنشأ والتوجه إلى معارف وعلوم شمولية محيطة ٠ ومن المؤكد أن الإحاطة المطلوبة لا توجد إلا فى الإسلام ، ولنضرب لذلك مثلا : فى علم النفس ، فعلم النفس الغربى الحديث يقوم على افتراضات

مادية بحتة ، وعندما يصطدم بظاهرة غير مادية يعتبرها استثناء خارج دائرة علم النفس ، أو كما يسمونه : Parapsychology ، وعلم الأخلاق تسوده النظرة النفعية التى لا تفسر قيمة التضحية من أجل الآخرين ، وفلسفة المعرفة قاصرة عن إدراك ما هو خارج المحسوسات ٠كل هذه العلوم فى إطارها الغربى تقوم على تصور مبتور ، ولا نجدها بشكل متكامل إلا فى إطار نظرة الإسلام ، ففى الإسلام نجد أن الأخلاق لا تقوم على النفعية ولكن على المماثلة والكلية والإيثار ٠ وفى ميدان المعرفة نجد أن كل وسائلها مقرورة فى الإسلام : الوحى والإلهام ، والعقل والتجربة ٠ إن النظرة لكل هذه المعارف والعلوم من منطلق إسلامى نظرة محيطة وتعطى صورة واضحة متكاملة للإنسان ، وإذا كانت الصورة التى تقول بها فلسفة التربية المادية صحيحة فى بعض جوانبها ، لكنها ناقصة ٠ كذلك كل الصور التى تقول بها الفلسفات التربوية الوضعية السائدة ، بها حقائق جزئية ولكنها فلسفات تربية خاطئة فى مجملها لأنها تفتقد الشمول والتكامل (٣) ٠

إن الصورة التى يقدمها الإسلام تستوعب الصحيح والنافع من عطاء البشر وتتجاوزه إلى رحاب أوسع ، فلا مكانة للعلمانية فى الإسلام لأنه مع تسليمه بالمشاهد والمحسوس من هذا العالم يكمل ذلك بعطاء الوحى وإلهام النبوة ، فهى ليست نظرة منافية للعالم المشهود ولكنها تكملة له ٠ وهكذا بالنسبة للفلسفات والتيارات الفكرية الأخرى ، فالإسلام إذن ليس خيارا معرفيا ضمن خيارات أخرى وليس تيارا منافسا من بين أخريات لكنه تصور كامل يهيمن ويشتمل على عطاء الملل والنحل المختلفة ، وحجته قائمة على الجميع فى كل تجارب الإنسان ٠

وإذا كانت النفس الإنسانية تتلقى التوجيه من مصادر متنوعة فى كيانها ، هى العصبية بأشكالها وأنواعها ، ودواعى الشهوات والأهواء ، ووحى ردود الفعل ، ومقتضيات المصالح المادية المختلفة ، وليس صوت الحق المتحرر إلا واحدا من بينها ، فإن صوت الحق هذا يضيع ويلتبس على صاحبه فى غمار تلك الوساوس والإيحاءات الأخرى ، فلا يتبين له ، فى أكثر الأحيان هوية (٤) ٠

وهكذا فإن الغرس المعرفى إنما ينبت بين أنواع أخرى من الأعشاب والنباتات المتنوعة التى لابد أن تترعرع وتنمو على سطح الشعور النفسى لكل إنسان ، الأمر الذى يحوج الإنسان إلى معاناة فى الفرز والتمييز بين شجرة المعرفة التى هى العقل المتحرر الصافى ، وتلك الشجيرات والنباتات الطفيلية الأخرى كى يسلم له الإيحاء العقلى السليم صافيا من الشوائب الدخيلة عليه ٠

هذا إلى جانب أن السير فى طريق المعرفة بحد ذاته ، بعد تطهيره من تلك الشوائب ، يحتاج إلى ترتيب معين فى الخطى وقطع المراحل ، فإن مسائل العلم والمعرفة مترابطة ومرتبة من حيث المنازل ، ومتدرجة من حيث الصعود والاتساع ، ومتنوعة من حيث البساطة والتعقيد ، فاقتضى

ذلك كله ضرورة التزام نظام معين لدى السير فى طريق المعرفة وتغذية العقل ، هذا النظام هو الذى نسميه بالمنهجية ٠

وعلى هذا تصبح المشكلة الأساسية للبحث هى فى طرح تساؤل مؤداه :

= ما المعالم الرئيسية للمنهجية العلمية التى يمكن استنباطها من نتاج الفكر التربوى الإسلامى ، والتى يمكن ترسمها فى بحوث التربية الإسلامية ؟

إن محاولة الإجابة عن مثل هذا التساؤل تقتضى محاولة الإجابة عن عدد من التساؤلات الفرعية ، والتى يمكن الإشارة إليها فيما يلى :

- ما مفهوم المنهجية العلمية على وجه العموم ، وفى العلوم التربوية على وجه الخصوص من منظور إسلامى ؟
- لماذا يجب قيام منهجية علمية للبحث التربوى الإسلامى ؟
- ما المنطلقات التى لابد أن تقوم عليها المنهجية العلمية التربوية الإسلامية ؟
- ما الخصائص والمواصفات التى رأى الفكر التربوى أنه من اللازم توافرها فى كل طرف من أطراف العملية البحثية التربوية الآتية :
  ا - الظروف والمناخ ٠
  ب- المصادر والأدوات ٠
  ج - العمليات البحثية ٠
  د - مقومات أساسية يقوم عليها البحث ٠
  ه - خصائص تتوافر فى شخص الباحث ٠

أهمية البحث :

على الرغم من الحلقات المفرغة من المحاولات الفاشلة للحلول والبدائل التقليدية ، تاريخية أم دخيلة ، فإن الرؤية الإسلامية لا تزال غير واضحة لدى كثيرين ، حيث تشوب هذه الرؤية خلط كبير بين العقيدة والفكر ، وكأنهما شىء واحد لهما ذات الطبيعة المطلقة والقداسة الأبدية ، وذلك بسبب ما يروجه أعداؤنا والطامعون فينا بكل وسائلهم الإعلامية والثقافية والتعليمية وما يدعمهما من جهود منظمة فى دوائر الدراسات الاستشراقية الاستعمارية التى تختص بدراسة شؤون الإسلام والعالم الإسلامى (٥)٠

كذلك مما ساعد على قلة وضوح الرؤية الإسلامية المعاصرة تلك العوائق النفسية التى روضت العقل المسلم ترويض الحيوانات الكاسرة ، فلا يجروء على إمعان النظر التحليلى فى تراثه ومقدساته بالقدر والعمق المطلوب لكى يدرك كنهها وموضع اللباب منها ، وأن يفرق بين ما هو مطلق وأساسى وما هو محدود وزمنى ، ولكى يدرك ما يتعلق منها بالجوهر أو ما يتعلق بالأداء والأسلوب . لقد شل ما غرسناه فى أنفسنا من معانى الخوف والرهبة وانعدام الثقة بالنفس قدرتنا على النظر فى أحداث الماضى وملابساته ونقائصه ، ولذلك ظل العقل المسلم حتى اليوم أسير مفاهيم ومنطلقات أساسية تجعله حبيس أخطاء بعض عهود الماضى وانحرافاته دون القدرة على الفهم والتمييز وتصحيح المسارات والغوص فى أعماق القضايا التى يواجهها وتحصيل اللباب من ورائها وبين ثناياها حتى تنطلق المسيرة راشدة واثقة باتجاه المستقبل كما أراده المولى عز وجل لتربية أبناء هذه الأمة .

وما كان لخير أمة أخرجت على أكمل شرعة وأتم منهاج ، وقد تخلت عنهما ، أو قل ، وقد تاهت عنهما فى تشابك دروب الحياة وتكاثف الحجب وتعاقب ظلمات الخطب ، وقد أخذت تبحث عن استعادة العزة وسعت تلهث وراء أسبابها فى غير ما أنزل الله ، ما كان لهذه الأمة إلا أن ينتهى بها المطاف إلى أن تقف ملومة مذمومة .. حتى إذا ما استفاقت من فتنتها ، وأنابت إلى الله وأدركت أن العزة لله ولرسوله وللمؤمنين ، أخذت تجد فى تغيير ما بنفسها ، عساها أن تدرك شيئا مما فاتها ، فترتقى إلى مبلغ أمانتها ، لتعود هى بالمورد لتتصدر قافلة الحضارة ، ولكنها لن تستطيع ذلك إلا بالاعتصام بالشرعة والتوسل بالمنهاج (٦) .

والمنهاج فى شرعة العصر ، هو الأخذ بالأسباب الوضعية المادية التى يتوصل إليها العلم ، المبنى على الظن ، والعقل المركب على الهوى ، من أجل إصلاح الأمر " وإذا قيل لهم لا تفسدوا فى الأرض قالوا إنما نحن مصلحون " (٧) ، ومن نافلة القول ألا يدرك هذا الإصلاح وتذهب أعمالهم هباء منثورا ، فلا مخرج إلا فى خروج من أسر هذا المنهج وكسر أغلاله للدخول إلى منهج يستمد من الحق ، ويؤسس على العلم الذى علمه العليم ، فيكون مورد اليقين ، وعندها تستقيم المساعى والجهود التى تبذل لإصلاح ما أفسده الدهر كما يدعى البعض ، فالدهر من ذلك براء ، وإنما هى أعذار المقصرين ، والسلبيين .

إن ذاكرة التاريخ تحفظ للأجيال جهود عشرات من رواد البحث العلمى الذين أرسوا قواعد البحث ، ووضعوا أصوله ، وابتكروا مناهج وطرائق عديدة لتحصيل المعرفة ، من أمثال " فرانسيس بيكون " ، و " جون ستيوارت مل " و " كلود برنار " و " كارل بيرسون " ، وغيرهم من العلماء الذين دعوا إلى تخليص العلم من الشوائب وأكدوا على ضرورة الضبط العلمى للتفكير والبحث ، والشروط الواجب توافرها لحسن الملاحظة والتجريب والتحليل والاستنباط ، ومع ذلك فإننا قد لا

نجد اهتماما مماثلا بتلك الجهود الرائدة التى أرسى قواعدها علماء مسلمين فى الفقه والتربية والعلوم الطبيعية والرياضية من أجل إقامة منهج بحث علمى وضبطه ، وطبقه بالفعل علماء تربية سابقون ، ونجحوا فى التطبيق ، أفليس ضروريا لنا ، فى ضوء كل ما أشرنا إليه أن تحظى مثل هذه الجهود بتسليط ضوء البحث التحليلى عليها (٨) ؟!

أهداف البحث :

تشكل أهداف البحث عادة جملة الإجابات التى يمكن للباحث أن يتوصل إليها من خلال التساؤلات التى تثيرها القضية موضع البحث ، ومن هنا يجىء الارتباط الوثيق بين تساؤلات البحث وأهدافه ، وبالتالى يمكن إثبات أهداف البحث الحالى فيما يلى :

١ - الوصول إلى مفهوم يتسم بالسلامة والوضوح للمنهجية العلمية التربوية الإسلامية .
٢ - إبراز الأسس العقيدية والفكرية والعلمية للمنهجية العلمية التربوية الإسلامية .
٣ - التأكيد على المبررات التى توجب قيام منهجية علمية للبحث التربوى الإسلامى .
٤ - الكشف عن اجتهادات مفكرى التربية الإسلامية فى المصادر والأساليب والأدوات الخاصة بالمنهجية المقصودة .
٥ - التعرف على ما تواضع عليه جمهرة مفكرى التربية الإسلامية من حيث المواصفات والخصائص التى يجب توافرها فى جسم البحث التربوى الإسلامى.
٦ - بيان ما يجب أن يتوافر فى شخصية الباحث فى التربية الإسلامية ، كما يمكن استنباطها من الفكر التربوى الإسلامى .

منهج البحث :

البحث الحالى هو من ذلك النوع الذى يضع نصب عينيه الأدوات والمقومات والأسس والمصادر التى توصل إليها الفكر التربوى الإسلامى من أجل قيام منهجية علمية للبحث التربوى فى التربية الإسلامية ، وبالتالى فهو بحث " منهجى " بحكم وظيفته وطبيعته ، وأمر مثل هذا يفرض على البحث أن يصطنع " الاستنباط " و" القياس " و " التحليل " ، مما هو مفروض اتباعه فى مثل هذه النوعية من البحوث .

حدود البحث :

نظرا لأن البحث الحالى يقيم استقراءه لملامح المنهجية العلمية التربوية الإسلامية على مرتكزات ومنطلقات مستمدة من العقيدة الإسلامية نفسها ، فإنه من الطبيعى أن يستند إلى آيات القرآن الكريم وأحاديث للرسول صلى الله عليه وسلم ٠

أما بالنسبة لملامح المنهجية فى الفكر التربوى الإسلامى ، فسوف يكون مصدرها الكتابات التربوية عبر عصور الحضارة الإسلامية إبان ثرائها وعطائها الحضارى ، دون توقف عند مفكر بعينه ، فالقصد هو البحث عن الملامح والمقومات والخصائص ، بحيث إذا توافرت عند هذا أو ذاك ، كان علينا اقتناصها وإثباتها فى عقد البحث ، أملا فى أن تتكامل الحبات لتشكل فى مجملها عقدا يزين رقبة البحث التربوى الإسلامى ، إذا صح هذا التشبيه ٠

الدراسات السابقة :

شغلت مسألة " المنهجية " عددا من الباحثين منذ أكثر من ربع قرن من الزمان ، عندما كانت البحوث العلمية فى مجال التربية الإسلامية ما زالت تخطو خطواتها الأولى ، وتوالى الاهتمام بها منذ أوائل السبعينيات حتى وقتنا الراهن ، وفيما يلى نعرض لأمثلة من هذه البحوث والدراسات التى جعلت من القضية المنهجية محورها الأساسى :

١ – دراسة سعيد إسماعيل على (١٩٧٤) (٩) : والتى تعتبر أول دراسة تناولت قضية المنهج ، وتقوم فكرتها على أساس أن الفلسفة الإسلامية لا تمثل الإبداع الحقيقى للعقلية الإسلامية ، نظرا لتأثر الجمهرة الكبرى من الفلاسفة المسلمين بالفلسفة اليونانية ، وبالتالى فإننا لا نستطيع أن نصطنع هذا المنهج الذى يلجأ فيه البعض إلى دراسة التربية الإسلامية من واقع كتابات هؤلاء الفلاسفة الإسلاميين المتشبعين بالطريقة اليونانية ٠ ولما كان الإبداع الحقيقى للعقلية الإسلامية يتمثل فى الدراسات الفقهية التى قام بها علماء المسلمين فى القرون الأولى للهجرة ، فإن المنهج الذى اتبعوه ، فيما عرف بالمنهج الأصولى ، أو الفقهى ، هو الأنسب لدراسة التربية ذات الصفة الإسلامية ، ، وترجمة هذا أن يعتمد الباحث بالدرجة الأولى على كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فى عملية استنباط الآراء والأفكار والأساليب التربوية ٠

وعلى الرغم مما تشير إليه هذه الدراسة من ريادة علمية ، لكنها - بحكم وظيفتها - وقفت عند حد الإشارة إلى منهج الفقهاء ، وهو الأمر الذى أفادنا من غير شك ، لكن الدراسة الحالية ، تتقدم خطوات أخرى لتبحث عن مظاهر الأخذ بهذا المنهج ، وجوانب أخرى فى المنهجية ٠

٢ - دراسات عبد الرحمن النقيب (١٩٨٣ -١٩٩٧) (١٠) : وتأتى دراسات عبد الرحمن النقيب لتمثل سلسلة متصلة متعاقبة من البحوث والدراسات عبر عدة سنوات لتشير إلى كم وشدة الإلحاح على القضية ، وتقليبها على أوجهها المختلفة ، مؤكدا بذلك خطورتها ومركزيتها ٠ وإذا كانت الدراسات الست التى نشير إليها تدور حقيقة حول المنهجية العلمية فى دراسة التربية الإسلامية ، لكن ، ربما يختص بعضها بالتركيز على تلك المقومات المفروض وجودها وتوافرها فى مثل هذه المنهجية ، ونخص بالذكر دراساته الثالثة الرابعة والخامسة والسادسة ، ففى الأولى من هذه المجموعة يتناول منهج المعرفة فى القرآن الكريم والسنة ، والثانية يتخير نماذج مختلفة من الجهود التربوية لمربين مسلمين بغية أن يضع أيدينا على تعدد فى مجال البحث التربوى الإسلامى مما يقتضى اختلافا فى أسلوب البحث والتفكير ، وفى الخامسة ، يبدد ما قد يقع فى وهم البعض من أن التعدد المشار إليه فى الدراسة السابقة يعكس تعددا فى المنهجية ، فهناك معالم عامة وقواعد وأصول متفق عليها ، وهو أمر كرر الإلحاح عليه فى الدراسة الأخيرة ٠

ثم يتوج باحثنا جهوده التى تمثلت فى تلك الدراسات صغيرة الحجم السابقة ، فينجز دراسة موسعة متعمقة (١١) تناول فيها جوانب مختلفة من القضية مثل :

- تحديد المصطلحات الأساسية المتعلقة بالمنهجية الإسلامية ٠
- الكشف عن أهم مكونات وعناصر المنهجية الإسلامية ، والتى حصرها فى : العنصر المفاهيمى ، العنصر الفلسفى ، قواعد التفسير ، تحديد المشكلات الأجدر بالدراسة ، مكون تأكيد الوجود ٠
- توضيح كيفية تكوين تلك المنهجية الإسلامية لدى الدارسين والباحثين فى التربية الإسلامية ٠
- إبراز معوقات ومستقبل المنهجية الإسلامية واستخدامها فى مجال البحث التربوى الإسلامى ٠

وعلى الرغم مما قد يبدو من تشابه بين عنوان الدراسة الحالية ، والدراسة السابقة للنقيب ، إلا أن كثيرا مما تناوله ، لم نطرقه إلا فيما ندر ، حتى لا نكرر جهد من سبقنا ، وربما كانت الخطوة الأولى فى هذه الدراسة السابقة هى التى استفدنا منها أكثر ، فضلا عما أمدتنا به من معلومات عن دراسات أخرى سابقة ٠

٣ - دراسة أحمد المهدى عبد الحليم (١٩٨٨) (١٢) : فالميزة الكبرى لهذه الدراسة أنها أبرزت المعنى الحقيقى للمصطلح الذى شاع فى كثير من الكتابات باسم Paradigm ، ورجح أن تكون ترجمته " صيغة " وليس " اتجاها " ، مما أتاح الفرصة لتطور المفهوم لأن يكون " منهجية " ،

بدلا من " صيغة " ، فضلا عن " اتجاه " . فى هذه الدراسة وجه المهدى سهام النقد للصيغة أو المنهجية التى سادت البحوث التربوية والاجتماعية ، والتى تعكس نمط الثقافة الغربية ، والذى يتبدى فى الصناعات المختلفة من حيث : المدخلات ، فالعمليات ، فالمخرجات ، فهو نموذج " خطى " ، لا يناسب البحث التربوى عموما ، فما بالنا إذا كان هذا البحث يقوم على منطلقات العقيدة الإسلامية ؟ كذلك تميزت هذه الدراسة بمحاولة وضع يدها على غايات البحث ووظائفه وفقا لتلك المنطلقات ، وكيفية اختيار موضوعات البحث ، وتصمم البحوث ، وأخلاقيات البحث .

وهذه الدراسة ، كما هو واضح اكتفت بالتنظير العام الذى مد الدراسة الحالية بزاد علمى لا شك فيه ، مما أعاننا على أن نكمل الطريق فنبحث عن تطبيقات واجتهادات قام بها مفكرو التربية الإسلامية على هذا الطريق .

٤ – دراستا على خليل أبو العينين (١٣) : ففى أول هاتين الدراستين تناول مناهج بحث أربع: الوصفى ، التحليلى ، التاريخى ، المقارن ، وكيف ومتى تستخدم فى دراسة التربية الإسلامية ، مع ضرورة أن تتعاضد معها مجموعة من المواصفات الأخلاقية والدراسات الدينية الإسلامية الأساسية . والحق أن هناك من يرى أن " التحليل " و " المقارنة " هما من أساليب البحث العلمى ، وليسا من مناهجه ، بمعنى أنهما مطلوبان فى كافة المناهج البحثية ، وكان الأولى أن يشير الباحث إلى المنهج التجريبى .

وإذا كان المنهج التاريخى قد تناوله الباحث فى الدراسة السابقة ، إلا أنه عاد فى دراسته الثانية ليتناوله مستقلا بذاته ليبين بمزيد من التفصيل كيفية استخدامه فى البحث التربوى الإسلامى والقواعد الضابطة له .

وإذا كان هذا الجهد العلمى قد مثل لبنة مهمة فى بنية المنهجية العلمية للتربية الإسلامية ، فإن الدراسة الحالية لم تتوجه إلى " أنواع المناهج " البحثية ، بل عمدت إلى البحث عن القواسم المشتركة التى تشكل فى جملتها " منهجية " علمية تربوية من منظور إسلامى .

٥ – دراسات المعهد العالمى للفكر الإسلامى (١٩٩٠) (١٤) : فهذا المعهد شخص أزمة الأمة الإسلامية فى أنها أزمة فكرية ، وبالتالى فإن التصدى لهذه الأزمة اقتضى منه أن يبذل جهودا بحثية متعددة فى مجال المنهجية بصفة خاصة ، لأن الفكر إنما يتأتى من خلال منهجية ، ومن ثم فإن أى اعوجاج فى المنهجية لابد أن يفرز اعوجاجا فكريا والعكس صحيح .

وتتعدد البحوث والدراسات التى ضمتها المجلدات الثلاث للمؤتمر الفكرى الرابع للمعهد ، لكن ما يمكن الإشارة إليه من دراسات المجلد الأول : أزمة المعرفة وعلاجها ، لمحمد سعيد رمضان البوطى – المنهجية فى الفكر الإسلامى ، لعبد الحميد أبو سليمان – مشكلة المنهج عند المفكرين المسلمين المعاصرين ، لعبد اللاوى محمد – نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامى، لمنى أبو الفضل – المنهجية الإسلامية والمعايير الأخلاقية للبحث ، لصلاح عبد المتعال ٠

وفى المجلد الثانى ، نجد دراسات مثل : المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية ، لمحمود أبو السعود – منهج النقد عند المحدثين ، لأكرم ضياء العمرى – الأبعاد الحقيقية لمنهجية الفكر العربى الإسلامى ، لحسن عبد الحميد – المنهجية الإسلامية ، نظرة إلى الفقه ، لمحمد ضيف الله بطاينة ٠

أما المجلد الثالث ، فقد تناول : الموضوعية فى العلوم التربوية ، لعبد الرحمن صالح ٠ وربما يكون مثيرا للدهشة أن يكون عنوان هذا المجلد عن " منهجية العلوم التربوية والنفسية " ، ومع ذلك فاستفادتنا منه كانت أقل من استفادتنا من دراسات المجلدين السابقين ، حيث أن معظم دراساته تناولت جوانب ليست قريبة مما قصدنا أن نتناوله فى الدراسة الحالية ٠

٦ – دراسة حسن عبد العال (١٩٩٢) (١٥) : فقد سعى الباحث من خلال هذه الدراسة أن يكشف عن مهارات البحث التربوى عند الإمام النووى (٦٣١ – ٦٧٦هجرية) ، وعرض وسائله لتقصى الحقائق وفحصها فى مجال التعلم والتعليم ، فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب من جوانب فكر الإمام ، فإن الباحث يسجل عدم التفات كثير من دارسيه إليه ٠ وفضلا عن ذلك فقد أراد الباحث أن يشير من خلال بحثه إلى ثراء تراثنا الإسلامى فى مجال البحث التربوى (أصوله ومهاراته ووسائله) ، والباحث إذ يعرض لهذه القسمة من قسمات التراث من خلال مهارات البحث التربوى عند الإمام النووى يؤكد فى الوقت نفسه إلى أن هناك المزيد من الدراسات الواجب القيام بها على هذا الطريق٠

وواضح أن مهمة هذه الدراسة السابقة تدخل تماما فى مهمة الدراسة الحالية ، لكنها تعد جزء من كل كان لابد من استكماله ، من حيث التطرق إلى جهود آخرين ، بذل كل منهم جهده سعيا وراء تكامل فى عناصر ومقومات المنهجية التربوية ٠

٧ – دراسة فتحية محمد بشير الفزانى (١٩٩٢) (١٦) : وقد استهدفت هذه الدراسة السابقة إعطاء صورة عامة عن تطور البحث العلمى (الرسائل العلمية) فى التربية الإسلامية بالجامعات السعودية ، وتوضيح الوزن النسبى لتلك الرسائل العلمية فى التربية الإسلامية مقارنة بالرسائل التربوية الأخرى ، وتصنيف تلك الرسائل حسب الموضوعات ، مع إبراز أهمية البحث فى التربية

الإسلامية ٠ وكذلك سعت الباحثة إلى اشتقاق معايير البحث العلمى فى التربيـــة الإســلامية فيمــا يختص بالأهداف والمجالات ومناهج البحث المستخدمة ٠

وإذا كانت هذه الدراسة السابقة تقترب كثيرا فى أحد أهدافها مـــن الدراســة الحاليــة ، إلا أن الدراسة الحالية لم تسع إلى تقويم الرسائل الجامعية التى أنجزت فى التربية الإســـلامية ، وتركــز اهتمامها فى التوصل إلى مثل هذه المعايير من كتابات المفكرين التربويين الإســلاميين ٠ ومــرور سنوات على دراسة سابقة ، ربما يكون دافعا إلى إجراء دراسة أخرى ، حتى تتعــدد الاجتهــادات وزوايا الرؤية ، فيثرى المجال أكثر وأكثر ٠

٨ – دراسة أشرف محمد عبد المنعم (١٩٩٤) (١٧) : وقد سعى البــاحث مــن خــلال هــذه الدراسة إلى إعطاء صورة عامة عن تطور البحث العلمى فى التربية الإســلامية بكليــات التربيــة بالجامعات المصرية ، وذلك من خلال تتبع ظهور تلك الرسائل العلمية فى مجال التربية الإسلامية ، وتصنيفها حسب الموضوعات والأهداف ومناهج البحث المستخدمة ، مع توضيح أهمية البحث فــى التربية الإسلامية ، وكذلك سعى الباحث إلى تحديد مدى شمولية البحوث لميادين ومجالات التربيــة الإسلامية ، ومعرفة الأوزان النسبية لكل مجال فيما أنجز من مجالات ٠

والميزة الكبيرة لهذه الدراسة السابقة أنها تضع أيدينا على كم ضخم من الرسائل العلمية التــى تمت فى التربية الإسلامية ، مما أتاح لنا بصرا " بالخبرة البحثية " فى التربية الإسلامية ، وتبقــى للدراسة الحالية خصوصيتها فى توجهها المنهجى الذى لم تعطه الدراسة السابقة جهدهــا ، بحكــم أهدافها وطبيعتها ٠

خطوات البحث :

– بحكم النهج الذى تقوم عليه هذه الدراسة كان ضروريا أن تكون خطوتها الأولى هى عملية توضيح وتجليه للمفهوم الأساسى الذى يشكل " عمودا " أساسيا مــن عمدهــا ألا وهــو مفهــوم " المنهجية العلمية ٠

– ثم تجىء الخطوة الثانية لبسط بعض المبررات التى يحاول البحث من خلالها أن يؤكد علــى أهمية وجود منهجية للبحث التربوى عامة ، والبحث التربوى الإسلامى خاصة ٠

– ولأن البحث التربوى يقوم على رؤية مذهبية بالضرورة بحكم التصاقه بالإنسان ، كان مهمــا أن نبين المرتكزات العقيدية التى يجب على المنهجية التربوية الإسلامية أن تقوم عليها ، مشــاركة لغيرها فى جوانب ، ومتميزة عنها فى أخرى ٠

- وبعد هذا ينتقل البحث إلى إبراز القيمة الحقيقية للظروف المحيطة بالبحث العلمي ، لما تشكله من " مشجعات " و " محفزات " أو العكس .
- أما الخطوة التالية ، فهى استقراء لعدد من المصادر والأدوات الواجب استخدامها والاعتماد عليها فى البحث .
- وبعد هذا يمكن أن تجيء خطوة أخرى لبيان العمليات البحثية المطلوبة .
- ثم رصد وتحليل لأهم المقومات التى يقوم عليها البحث .
- وأخيرا تجيء الخطوة الخواص بالباحث نفسه ، وما يفترض أن يتوافر فيه من خصائص.

مفهوم المنهجية العلمية :

فى " تاج العروس " : النهج هو الطريق الواضح البين ، والجمع : نهجات ، وطرق نهجه أى واضحة كالمنهج والمنهاج . وأنهج أى أوضح ، قال يزيد العبدى :

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت سبل المكارم والهدى تعدى

أى تعين وتقوى ..

ونهج الطريق أى سلكه ، واستنهج الطريق صار نهجا واضحا بينا .. وأنهج الطريق إذا وضح واستبان .. وفلان استنهج طريق فلان إذا سلك مسلكه ، وطريق ناهجة أى واضحة بينة (١٨).

وإلى نفس المعنى ذهب " ابن منظور " (١٩) ، فالمنهج هو الطريق الواضح البين ، ونهج الأمر : أبانه وأوضحه ، ونهج على منوال غيره ، سار على مثاله واقتدى به ، وبهذا المعنى ورد قول العباس : لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركنكم على طريق ناهجة ، أى واضحة وبينة . وقال أبو العلاء المعرى :

يسعون فى المنهج المسلوك قد سبقوا إلى الذى هو عند الغر مخترع

والمنهج العلمى هو : خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها (٢٠) ، وإلى نفس المعنى ذهب " بدوى " من أنه : فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون جاهلين بها ، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين (٢١) .

ونحن نستخدم فى الدراسة الحالية كلمة " منهجية " لتعنى ما يقابل فى الإنجليزية Paradigm ، لا " المنهج " الذى يقابله : Method . والمنهجية يمكن أن نعتبرها نموذج لبيان الطريق والوقوف على الخطوات ، انطلاقا من مرتكزات فكرية .. وهى تشير إلى الوسائط والوسائل التى يتحقق بها الوصول إلى الغاية ، على أفضل وأكمل ما تقتضيه الأصول والأحوال .والطريق قد يطول ، وتعتريه

الكثير من العوارض وتتعدد فيه المنازل ، فما بين المنحنيات التى قد تخرج السالك عن سبيله ، وما بين المعارج التى قد ترتفع به لتفسح الآفاق ، تكثر المزالق والمهلكات التى تتعثر إزاءها الخطوات ، وعندها تكون المنهجية مصدرا لابتغاء الرشد ، وبقدر ما تحيط به من علم الطريق ، وبيان الوصل وبقدر صحة منطلقاتها وسلامة وجهتها ، يكون قيامها مقام المرشد الأمين الذى يبين معالم الطريق ، والدليل الذى يعرف شيئا عن كيفيات المسار وفن البلوغ ، من خلال تحديد المراحل والتمييز بين المستويات والتحقق من علامات الاستدلال عند المفارق وإدراك مراجع الاتصال بحيث يمكن السالك من التزام جادة السفر وتعرف مناكب الاستدراك ، فالمتابعة واللحاق (٢٢) ٠

وإذا كان المنهج العلمى هو البرنامج الذى ينظم سلسلة من المعلومات لتنفيذها ، ويشير إلى عدة أخطاء لاجتنابها ، بقصد الوصول إلى نتيجة محددة ، فإن " الروح العلمية " تعنى مجموعة من المبادىء والقيم العلمية ، تتحول بالتدريج إلى خصائص ذاتية تكون شخصية الباحث ، ويصدر عنها فى كل أعماله ٠ ومن غير شك فإن الروح العلمية مهمة للبحث العلمى بمقدار أهمية المنهج نفسه ، بل إنه بدونها يظل هذا المنهج هيكلا عظميا بدون حياة (٢٣) ٠

والواقع أن مصطلح الروح العلمية ليس سهل التحديد ، لأن مفهومه واسع ومتنوع ٠ وإذا كان يعبر عموما عن مجموعة الخصائص التى يلزم توافرها فى شخصية الباحث ، فإن هذه الخصائص قد تكون :

- فسيولوجية ، مثل سلامة الحواس ودقتها ٠
- نفسية ، مثل القدرة على الابتكار ، التذكر ، والربط بين المتشابهات ٠
- عقلية ، مثل الذكاء ، والتجريد ، والتحليل ، والتركيب ، والمقارنة ٠
- أخلاقية ، مثل المثابرة ، والزهد ، والشجاعة ، والإخلاص ، والنزاهة ٠
- وجدانية ، مثل حب موضوع الدراسة ، والتعلق الدائم به ، والاهتمام بكل ما يدور حوله ٠

والمنهج قسمان : قسم يتعلق بأدوات البحث المنهجى ، وصوره وأساليبه ، ومثاله استعمال الاستنباط والاستقراء ، والتحليل الإحصائى للظواهر ، واعتبار السلوك البشرى خاضعا لقوانين ثابتة كالقوانين الكيميائية والحسابية ، أو اعتباره خاضعا فى تفسيره إلى البحث التركيبى أو الوظيفى ، إلى غير ذلك مما يرد على الفكر من أوجه البحث عن سبل الاستدلال (٢٤) ٠

وهذا القسم عام غير مقيد بوصف قيمى ، بمعنى أنه ينسحب على كل منهج ولا يحتاج لوصف يلحقه بغيره من المدارس الفكرية أو المذهبية ، فالاستنباط والاستقراء وقانون الاحتمالات وما إلى ذلك من أدوات للبحث يستعملها أصحاب المدارس المنهجية المختلفة دون تفريق وتخصيص ٠

وأما القسم الآخر للمنهج فيتعلق بالعلم ذاته من حيث الموضـــوع والغايـــة ، فمنهـــج العلـــوم الفيزيائية والرياضية وما إليها يختلف عن منهج العلوم السلوكية أو الإنسانية بحكم اختلاف المادة غير الحية عن الكائن الحى ٠ ثم إن الغاية من العلوم فى مجتمع يدين " بالإنسان " كمحـــرر لهـــذا الوجود تتناهى إليه الغايات ، ويكفر بالله والقيم الروحية ، تقتضى مخالفة منهج علم غايته الإيمان بالله ، ويعترف بالوعى – الذى هو أعلى من العقل – كمصدر مـــن مصـــادر المعرفـــة ، وبـــالقيم الصمدية المتضمنة فى وحدانية الله ٠

وهكذا تصبح " المنهجية " متضمنة ما يقصده " المنهج بقسميه ، وكذلك ما ينصرف إليه معنى " الروح العلمية " ٠

وبطبيعة الحال تتطلب فروع العلم المختلفة مناهج مختلفة ، ومع ذلك فهناك بعـــض المبـــادىء الأساسية والأساليب الذهنية التى تشترك فيها أغلب أنواع البحث العلمى ، ويطلق على العلم المعنى بطرائق ومناهج البحث فى العلوم للوصول إلى الحقيقة العلمية أو للبرهنة عليها اسم " علم منـــاهج البحث " Methodology (٢٥) ، وهو يندرج عادة ضمن موضوعات " فلسفة العلم " التـــى اتســـع نطاق اهتمامها فى العصر الحاضر ليشمل دراسة وتحليل كل ما يتعلق بـــالعلوم ولغتهـــا وتطورهـــا وتقنياتها من مختلف النواحى المعرفية والمنهجية والقيمية والأنطولوجية والاجتماعية والتاريخيـــة وغيرها ، وذلك بهدف التعرف على مكانة العلم فى حياتنا ودوره فى تكوين نظرة الإنسان الشـــاملة إلى قضايا الوجود والحياة ٠

ولا نستطيع أن نزعم القدرة على البت فى الاختلافات ومظاهر الغموض التى تحيط بعـــدد مـــن الجوانب الخاصة بقضية المنهجية ، فهذا مما يحتاج إلى مجال آخر ، وحسبنا هنـــا أننـــا أوضحنـــا المعانى التى نستنير بها فى الدراسة الحالية ، ولكن هذا لا يمنع من الإشارة إلـــى مجموعـــة مـــن التساؤلات التى ما زال هناك اختلاف بصددها بين كثير من الباحثين ٠ إن الاستخدامات مـــا زالـــت متراوحة بين ألفاظ " " المنهج " و " المنهجية " و " الأسلوب العلمى " فى جانب كبير من الأدبيـــات الحديثة التى تعالج قضايا البحث التربوى الإسلامى : هل المقصود هو حصر معانى هـــذه الألفـــاظ ومدلولاتها فى إطار العمليات المنطقية الاستدلالية من قياس واســـتقراء واســـتنباط ٠٠ إلـــخ ؟ أم المقصود مجموعة الوسائل والخطوات الإجرائية التى يمارسها الباحث بالفعل ، ويطوعها من مرحلة إلى أخرى خلال بحثه ؟ وهذه الوسائل تختلف بطبيعة الحال من علم إلى آخر ؟ أم يكون المقصود " بالمنهج العلمى " تلك الطريقة الخاصة التى يسعى إليها كل باحث ويستخدمها فـــى طـــرح وتنـــاول المشكلات الموضوعة قيد البحث ؟ (٢٦) ٠

وأمام هذه التساؤلات الثلاثة تبقى علاقة الذات بالموضوع هى الأخرى موضعا للاستفسار : هل يشترط أن يسقط الباحث أيديولوجيته على موضوع بحثه ويراعى الاتجاه النظرى الذى ينتمى إليه داخل هذا الميدان أو ذاك من ميادين المعرفة ، وأن يكون واعيا بالتزامه بمنظور فلسفى يختاره ويؤثره على غيره ، ومتسقا فى بحثه مع مذهبه أو وجهة نظره ، فلا مكان للحيدة الفلسفية إزاء ما يطرح من قضايا أو مواقف ؟ أم أن الباحث وفق منهج علمى يجب أن يكون خالى الذهن من أى مذهب مسبق يمكن أن يؤثر على سير أبحاثه ؟

ونحن – فيما نظن – قد حددنا موقفنا من مجموعة التساؤلات الأولى ، وبالنسبة للمجموعة الثانية ، فإن تقسيمنا منهج البحث إلى قسمين فى فقرة سابقة ، أشرنا إلى أهمية " الانحياز " الفكرى ، فى تلك النوعية من البحوث التى تتصل بالإنسان بصفة خاصة ، وفى مقدمتها ، علوم التربية ، مع ضرورة الإقرار بأن هناك جوانب أخرى عامة لا ينبغى أن يختلف عليها ، وهى أيضا مما أوضحناه فى الفقرة المشار إليها .

وجه الضرورة فى منهجية علمية تربوية للتربية الإسلامية :

منذ أقدم العصور ، كان للإنسان مع مواجهة الواقع صراع عنيف ، وكانت المشكلة الأولى هى : كيف يتغلب على هذا الواقع ؟ وبمجرد أن نجح فى استغلال بعض عناصره الأساسية (الحجر ، النار ، الحديد ، الملابس) ، واستطاع أن يتأقلم فى معيشته مع ظروف الطبيعة المحيطة به ، برزت المشكلة الثانية ، وهى : كيف يفسر هذا الواقع ؟ وهنا انفتح أمامه طريق طويل ، تخبط فيه أحيانا ، وتمكن من العثور على بعض جوانب الحل أحيانا أخرى (٢٧) ، وكان مدى التقدم والتصويب على هذا الطريق يحدده مدى ما يحرزه الإنسان من تقدم فى تدقيق " المنهج " الذى يعتمد عليه فى تفسير ما يحيط به من ظواهر .

وعلى الرغم مما بذله كل من أفلاطون وأرسطو من جهود من أجل تزويد الفكر الإنسانى بأدوات تعصم الفكر من الزلل ، إلا أن هذه الجهود بحكم بشريتها البحتة شابتها عيوب ونواقص حالت بين الإنسان وبين أن يحقق مأموله فى تصويب التفكير وتوفير " ميزان " يزن به ما يصل إليه من تفسير وآراء .

ويمكن القول بأن التطور الفكرى والحضارى الذى اعترى عالم الغرب على مسرى التاريخ ترك أثرا عميقا فى صلب المنهجية ، إذ أن ما ساد القرون الوسطى من هيمنة الكنيسة ورجالها على وسائل البحث العلمى ، حد من نشاط العقل البشرى وحصره فى نطاق ما تجيزه الكنيسة من أفكار وقواعد تفسر الطبيعة ذاتها والسلوك البشرى فيها (٢٨) .

ثم حدثت الثورة الفكرية عقب عصر النهضة الأوربية فى النصف الثانى من القـــرن الخـــامس عشر ، وبدأت أوربا المسيحية تكسر القيود الكنسية على الفكر وطرق استكناه القواعد والقوانيـــن التى تضبط ما فى الطبيعة من تفاعل وما يصدر عن البشر من تصرفات (٢٩) ٠

فإذا ما اتجهنا إلى عالمنا الإسلامى فسوف نجد أن المنهجية الإسلامية منذ نشأتها قد سارت فى درب مختلف تماما عن الدرب الذى اتبعته المنهجية الغربية ، فقد بدأت فى جو علمى متحرر تماما يغاير وضعية أرسطو ، ويخلو من أى وصاية كنسية ، وينطلق الفكر لا يقيده إلا بعـــض القواعـد الكلية التى تشبه البدهيات التى لا تحتاج إلى برهان ، والتى لا غنى عنها فى كل تفكـير منطقـى ، والتى استمدت من هدى القرآن الكريم وتوجيه الوحى الحكيم ، فانطلق الفكر الإسلامى غير مكبـــل بقيود دينية أو كهنوتية تحبسه عن السباحة فى اتجاه نحو فهم أسرار الطبيعة وتقنيـــن حركتهـــا ، ودراسة سلوك الإنسان وتصرفاته فى مجتمعه ، بل إن دين الإسلام حث على تدبر الكـــون وكشـــف أسراره ، وتضمن العناصر الرئيسية التى تقوم عليها منهجيته (٣٠) ٠

لكن نظرة إلى واقع البحث التربوى الإسلامى فى كثير من بلداننا الإسلامية فى عصرنا الراهـــن يظهرنا على صورة قد تدعو إلى شىء من القلق وعدم الرضا ، فإذا كان البحث العلمى فى بعـــض هذه البلدان يعانى بصفة عامة من عدم الاستقرار لأسباب سياسية ومادية وأطماع شخصية يطـــول شرحها فإن البحث العلمى فى التربية الإسلامية معرض لذلك كله بجوار تعرضه لشىء من العزلـــة وعدم الرضا على المستوى الإقليمى والعالمى معا ٠ورغم أن البحث العلمى – عموما – ينبغـــى أن يكون محايدا ، إلا أن الواقع قد أكد أنه يتلون طائعا أو مكرها بالنظرة المحلية والنظرة العالميـــة ، ذلك أن اهتمامات البحث العلمى تتشكل وفقا للحاجات الوطنية والحاجات العالمية (٣١) ٠

وإن ندرة الأبحاث فى هذا الميدان لتؤكد أنه قلما يكون البحث هو العملية المحايدة الرحيمة التى يدعيها المجتمع العلمى والهيئات الدولية للبحوث ، ولما كان البحث العلمى التربوى يستهدف غالبا الحصول على لقب علمى أو السعى وراء الاعتراف بصاحبه عبر البحار ، لذلك اقتصر العمـــل فـــى أغلب تلك البحوث على تطبيق النظريات المستخدمة فى البلاد الأخرى على الظـــروف المحليـــة أو على اختيار أدوات البحوث المستخدمة فى الدول الأخرى على حد سواء ٠ ولا شك أن أخـــذ ثمـــار الغير جاهزة أسهل على باحثينا من اشتقاق أدوات بحث جديد وموضوعات مبتكرة ، كذلك فإن هـــذا التقليد الرخيص أدعى إلى الاعتراف بهؤلاء الباحثين عبر البحار ، وهـــو اعـــتراف يســـعى إليـــه الكثيرون ولو على حساب التقليد الأعمى وعدم الأصالة البحثية ٠

ويورد " على خليل " عددا من المبررات التى تجعل من المنهجية العلميـــة التربويـــة ضـــرورة علمية وحتمية بحثية ، وتكليف دينى ، مثال ذلك (٣٢) :

- أن البحث التربوى بصفة عامة ومعه البحث التربوى الإسلامى يتم بطريقة عشوائية ارتجالية ، فليست هناك سياسة للبحث التربوى على الرغم من كثرة المراكز البحثية التربوية ، وإلى جانب ذلك فإن مراكز البحوث لا تتبنى البحث فى التربية الإسلامية ، وذلك لغياب المنهجية العلمية التى تحكم البحوث التربوية الإسلامية .

- غياب روح الإبداع والتطوير فى التربية ، لارتباط البحوث التربوية بإطار تربية الغرب ، مرتكزة على النقل والتقليد ، مقللة من شأن التربية الإسلامية ، دون محاولة لاستعابها وفهمها ، لينطلق الإبداع والابتكار مما يؤكد ضرورة طرح هذه التربية بمنهجية سليمة .

- ضعف تأثير الأبحاث والكتابات الإسلامية فى مجال التربية لضعف تمسكها بمنهجية علمية ، بل لغياب هذه المنهجية ، فالمطروح منها عبارة عن أفكار متناثرة يغلب عليها الاجتهاد الشخصى ، حيث تبدو فى شكل روافد كثيرة بدلا من تجمعها فى وحدة ذات غايات محددة واضحة .

- أن كثيرا من جوانب التربية الإسلامية لم تجد بعد طريقها إلى البحث العلمى ، وهذا نابع من غياب المنهجية العلمية فى تناول جزئيات وكليات الفكر التربوى الإسلامى .

إن الأخذ بالمنظور الإسلامى فى مجالات البحث التربوى يجب - فى اعتقادنا - أن يقبل على أنه حقيقة منطقية وضرورة حضارية . أما القول بأن إسلامية المنهج العلمى حقيقة منطقية فيكفى شاهدا على صحته أن علوم الكون والحياة والإنسان إسلامية بطبيعتها لأن موضوعات البحث فيها هى كل ما خلق الله فى كتابه المنظور ، كما أن قراءة التراث الإسلامى تدلنا على أن المسلك الذى اتبعه علماء الأصول وعلماء الحديث فى الوصول إلى الصحيح من الوقائع والأخبار والأقوال قد انسحب على أسلوب التفكير والتجريب فى البحث العلمى ، كما نرى فى بحوث الحسن بن الهيثم على سبيل المثال (٣٣) .

والقول بأن إسلامية المنهج التربوى ضرورة حضارية فذلك لأن إسلامية المنهج أو أسلمته من شأنها أن تخلع عليه من خصائص الإسلام ما يجعله عالميا وصالحا للتطبيق فى كل زمان ، فالتصور الإسلامى يوحى بأن الحركة الدائبة والتحول المستمر هو الناموس الثابت المطرد لهذا الوجود الحادث الفانى ، وهو بصفة خاصة قانون الحياة وقاعدتها ، ومن ثم يوجه النظر إلى هذه الحركة الدائبة وهذا التحول المستمر فى الكون والحياة وما يطرأ عليهما دائما من تقلبات وأطوار ، ولكنه ينسب كل شىء إلى مشيئة الله وقدره ، فيخرج بذلك من كل المتناقضات التى تعانيها الفلسفات الوضعية والتى لم تجد لها حلا شاملا (٣٤) .

ومما لابد من إضافته إلى ما سبق أن الأخذ بالمنهجية العلمية فى البحث التربوى من منظور إسلامى من شأنه أن يحدد للباحثين والدارسين المشكلات البحثية التى تستحق الدراسة والتى سوف يسهم فى مجال التنظير أو مجال التطبيق التربوى ، وعلى سبيل المثال فإن المنهجية التربوية من

منظور إسلامى سوف تتطلب دراسات وبحوثا تتناول المفاهيم التربوية فى القرآن الكريم والسنة وكذا فى التراث التربوى وأخيرا فى الواقع المعاصر مع نقد المفاهيم التربوية الوافدة وتحريرها من إطارها الثقافى الوضعى (٣٥) ٠

كذلك فإن هذه المنهجية تحتاج إلى دراسات وبحوث تتناول كل أبعاد العنصر النظرى والفلسفى من المنهجية ، وكلما كثرت مثل هذه الدراسات كلما ازدادت المنهجية العلمية فى التربية الإسلامية وضوحا وقوة وكانت أكثر قدرة على التفسير والتنبوء مما يكثر من روادها ، والآخذين بها فى دراساتها التربوية ، وبذلك تتحول المنهجية العلمية للتربية الإسلامية من " منهجية القلة " التى يأخذ بها القليل من الدارسين والباحثين إلى " منهجية الكثرة " أو المنهجية الغالبة أو المسيطرة ، ولا يكون ذلك إلا بتدعيم عناصر تلك المنهجية من خلال كثير من الدراسات التى تؤكدها فى مجال التنظير والتطبيق التربوى ٠

كما يجب لفت النظر هنا إلى أن تلك المنهجية سوف تكسب الباحث حسا إسلاميا يحدد به ترتيب أهمية الأبحاث التى ينبغى أن يقوم بها فى حياته ، ذلك أن المسلم مطالب شرعا بتحديد أولويات عمله وتقسيم أوقات حياته وفق تلك الأولويات ، إذ ليس من المعقول أن ننشغل ، مثلا ، بأبحاث فى تاريخ التربية الإسلامية وننسى أبحاثا أكثر أهمية عن واقع التربية فى العالم العربى والإسلامى ، أو أن يقول الباحث أن أى دراسة فى التربية الإسلامية هى أفضل من دراسة التربية بالمنظورر الغربى ، ذلك لأن للفقهاء حديثا طويلا عن ترتيب الأولويات والواجبات ، وقياسا عليه فإن الباحث مطالب شرعا عند اختيار موضوع دراسته أن يراجع نفسه بأسئلة مثل : هل هذا البحث مهم بالفعل للمسلمين وللمجتمع الإسلامى ؟ هل هو أكثر أهمية من غيره ؟ ما ترتيبه فى سلم الأولويات ؟ ٠٠ إلخ من الأسئلة التى يصدر فيها الباحث المسلم عن فقه فى دينه ، وفقه فى واقع وحاجات المجتمع التربوية (٣٦) ٠

مرتكزات المنهجية العلمية للتربية الإسلامية :

لأن التربية التى هى موضع الدرس والبحث ، تربية " إسلامية " ، يصبح من المحتم أن يرتكز منهج البحث فيها على عدد من القواعد والمرتكزات المؤكدة لمضمون العقيدة الإسلامية ٠ وقبل أن نشير إلى بعض من هذه المرتكزات ، فإنه من المهم أن نثبت فيما يلى عددا من الخصائص التى تميز بها التصور الإسلامى على وجه العموم (٣٧) :

- إنه تصور ربانى جاء من عند الله وتلقاه الإنسان بكامل مقرراته ٠

- وإنه تصور ثابت غير قابل للتحويل والتبديل ، لأنه خاتم الوحى الإلهى للبشرية ، وعلى البشرية أن تتطور لبلوغ مقاصده .
- وإنه متوازن منظور فيه إلى كل جوانب الكينونة البشرية .
- وإنه إيجابى مصدره (إله موجود ، خالق ، مدبر ، مهيمن ، قادر ، فعال لما يريد ، كامل الإيجابية والفاعلية) تنعكس هذه الإيجابية على علاقة الإنسان وأخيه الإنسان وعلاقة الإنسان بالكون ، وإنه ليس من المتصور أن تنتج نتائج غير إيجابية من فعل إيجابى ، كما وتدل خاصية الإيجابية على بذل الجهد واستفراغ الوسع المستمر لدى المجتمع الإسلامى ، وهذه الصفة الحركية الإيجابية هى التى تميز النشاط الحيوى للمجتمع الإسلامى .
- وهو تصور واقعى يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقى المستيقن ، لا مع المثاليات عديمة المقابل فى أرض الواقع ، وينبغى أن يتم التمييز هنا بين ما تعتبره المذهبية الإسلامية مثاليات واقعية وبين ما يعتبره غيرها مثاليات غير واقعية ، فالأمانة والصدق والتجرد والفداء والتراحم والتكافل ، كل هذه قيم مثالية تمارس دائما فى المجتمع الإسلامى ولا يتصور فصلها عن الحركة التربوية كما يفعل ما يسمى بالمناهج التربوية الواقعية فى التربية الغربية المعاصرة .
- وإنه تصور توحيدى ، وهذه هى أول المقومات التى ينبغى أن تنسج حولها المناظير الإسلامية كافة ، وتؤسس على مقتضاها النظم كافة . وفى ضوء ذلك فإن التصور التربوى الإسلامى يقوم فى أساسه على ركن عقيدى يتمثل بشكل قاطع الخصائص الآنفةالذكر كافة ، ومن ثم تفصل الأجهزة البنائية التى تضطلع بمقومات العملية التربوية (٣٨).

ولعلنا بعد هذا نستطيع أن نشير إلى أهم المرتكزات فى البنود التالية :

١ - الإيمان بكمال العقيدة وعمومها ، وقد اتصفت العقيدة الإسلامية بهذه الصفات فى كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، فالله تعالى يقول : " اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الإسلام دينا " (٣٩). وعن أبى الدرداء رضى الله عنه قال : " خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم ونحن نتذكر الفقر ونتخوفه فقال : ... وأيم الله لقد تركتكم على مثل البيضاء ، ليلها ونهارها سواء . قال أبو الدرداء : صدق - والله - رسول الله صلى الله عليه وسلم ، تركنا - والله - على مثل البيضاء ، ليلها ونهارها سواء " (٤٠) ، ويعنى هذا أن الإسلام يتضمن من التشريعات والتوجيهات ما يفى بحاجات الناس أفرادا وجماعات ، وأن هذا الشمول يتناول أمور الدين والدنيا ، عبادة ومعاملة ، أو أخلاقا وآدابا ، وأن فى تعاليمه من الكفاية والغنى ما يجعل المؤمنين به غير محتاجين - فيما تعبدهم به من أمور الدين والدنيا - إلى سواه ، وأن ما يظنه بعض الناس - أحيانا - من قصور فى التشريع إنما يرجع إلى قصور علمهم بالإسلام ، أو إلى قصور فهمهم له ، أو إلى قصور همتهم عن السمو إلى المستوى الذى يرفعهم

إليه الإسلام من الفهم والاستنباط والاجتهاد لأن الشريعة قد تضمنت كل شيء تفصيلا أو تأصيلا كما يقول علماء الإسلام (٤١) ٠

٢ – تكامل عالمى الغيب والشهادة : فهذا ركن أساسى فى العقيدة ، ولها نتائجها بالنسبة للمنهجية ٠ ومفهوم الغيب والشهادة فى الإسلام هو المفهوم الذى يحدد معنى الحياة والوجود ، وغاية الحياة والوجود ، وعلاقة ذلك بما وراء الحياة ، وما وراء الوجود وما وراء المادة ٠ومفهوم الغيب والشهادة هو الإطار الأشمل الذى يحدد معنى الوجود ومعنى العقل الإنسانى ودوره فى الحياة الإنسانية وحدود هذا الدور ومجالاته (٤٢) ٠

وعالم الغيب هو عالم يختص به علم الله وحده يوحى بما يشاء من أمره على من يشاء من عباده ، ويرسلهم بالرسالات إلى الأمم هداية وتبصيرا لمعنى وجودهم ، وغاية هذا الوجود ، وعلاقاته ومآله ٠ وعلاقة الإنسان وفق مفهوم الإسلام بعالم الغيب هى علاقة خيرة بناءة ، تهدف إلى إقامة الحق والعدل فى الحياة الإنسانية وإعمار الأرض وصيانة الكائنات والأرض من الفساد " الذى خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا " (٤٣) ، " إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى " (٤٤) ٠

٣ – وتكامل عالمى الغيب والشهادة يقتضى بالتبعية تكامل أداتى معرفتهما ، فإذا كان عالم الغيب مما يتجاوز ما وهبه الإنسان من وسائل إدراك ، كانت وسيلة إدراكه ما اصطلح على تسميته بمنهج " النقل " ، أى ما انتقل إلينا خبره بالوحى عن طريق الرسول صلى الله عليه وسلم ، ويصبح العقل الإنسانى ، ومداخله من حواس هو أداة إدراك عالم الشهادة ، دون أن يعنى ذلك استقلالا لكل منهما ، فمنهج النقل ينظم لنا حياتنا الدنيا ، ولكنه ليس أداة إدراك ومعرفة عوالم النبات والحيوان والجماد – مثلا – من ناحية تركيبها وخصائصها وكيفية استغلالها والكشف عن قوانينها ، إلا من حيث الحث على تأملها وبحثها ودراستها ٠ والعقل إذا كان هو أداة إدراك مثل هذه الموضوعات وما ماثلها ، فإنه لا غنى عنه فى فهم ما يجىء به النقل ، واستنباط الأحكام ، وإنزالها على الوقائع التى تحيط بالإنسان ٠

إن هذا ما اتجه إليه معظم علماء الإسلام ، فهذا هو " البوطى " يؤكد أن موضوع المعرفة عندما يكون محسوسا مما يدخل فى نطاق القضايا المادية الماثلة فى الوقت الحاضر ، لا يحتاج إلى أكثر من منهج التجربة والملاحظة فالاستنباط ، مع الاعتماد فى كثير من الأحيان على السبر والتقسيم ، وهذا ما أتقنه الغرب فى مجالات علومه المادية المنثورة وامتلك للوصول إليه منهجا علميا يعد أسمى ما تعتز به الحضارة المعاصرة (٤٥)٠ولكن عندما يتجه الفكر إلى مسألة غير خاضعة للحس ، كالبحث عما وقع فى الماضى السحيق أو عما ستنتهى إليه قصة الكون ، أو عن القالب الوحدوى

الجامع لأشتات الموجودات والمؤلف لأنظمتها فلابد عندئذ من أن يتضافر صريح المعقول مع صحيح المنقول للوصول إلى معلوم يقينى فى ذلك ٠

٤ – الوسطية ، وهى ليست مما يحسبه العامة من المتعلمين والمثقفين : انعدام الموقف الواضح والمحدد أمام المشكلات والقضايا المشكلة ، لأنها هى الموقف الأصعب الذى لا ينحاز الانحياز السهل إلى أحد القطبين وفقط (٤٦)٠وهى ، كذلك ، ليست " الوسطية الأرسطية " ، التى أشبه بالنقطة الرياضية التى تفصلها عن القطبين مسافة متساوية ٠ إنها فى التصور الإسلامى : موقف ثالث حقا ، وموقف جديد ، حقا ، ولكن توسطه بين النقيضين المتقابلين لا يعنى أنه منبت الصلة بسماتهما وقسماتهما ومكوناتهما ٠٠ إنه مخالف لهما ، ليس فى كل شىء ، وإنما خلافه لهما منحصر فى رفضه الإبصار بعين واحدة ، لا ترى إلا قطبا واحدا ! ٠٠ منحصر فى رفضه الانحياز المغالى ، وغلو الانحياز ، ولذلك فإنها ، كموقف ثالث ، وجديد ، إنما يتمثل تميزها ، وتتمثل جدتها فى أنها تجمع وتؤلف ما يمكن جمعه وتأليفه – كنسق غير متنافر ولا ملفق – من السمات والقسمات الموجودة فى القطبين النقيضين كليهما (٤٧) ٠

٥ – تسخير الخليقة لله ، فقد منح الله تعالى العالم للإنسان نعمة منه ومجالا لنشاطه فى حياته الدنيا ، وجعل كل شىء فيه مسخرا له ، بمعنى أنه تحت تصرف الإنسان يستخدمه لغذائه وحاجاته ومتعته وراحته ٠ هذا الاستخدام قد يكون مباشرا كما فى حالة الغذاء والمتعة ، وقد يكون غير مباشر كما يحدث حين تسخر قوى الطبيعة لتنتج ما نحتاج إليه ٠ وهناك تناسق ذاتى بين مفردات الخليقة والانتفاع الإنسانى ، فالحاجات الإنسانية جزء من بناء الخليقة ، ومفردات الخليقة مصممة بقصد أن تخدم تلك الحاجات (٤٨) ٠

ولقد شاءت إرادة المولى عز وجل أن تكون العلاقات والأسباب والغايات المتبادلة بين مفردات الخليقة هى مادة تسخير ما فى الكون للإنسان ، وبدونها لا يكون للتسخير جدوى ولا معنى ، والكشف عن هذه الأسباب لا يتم إلا بمنهجية علمية دقيقة تتوافر فيها هذه المرتكزات والمقومات التى نتناولها فى هذا الجزء ٠

٦ – التعددية ، فوحدة الإيمان حقيقة نابعة من وحدة ما يؤمن ويصدق به المؤمن : إله واحد ، ودين واحد ، جاءنا من مصدر معصوم ٠ لكن هذا الإيمان الواحد هو ميدان للتعددية فى سبل تحصيله ، وفى مراتب التأويل ودرجات الوجود لحقائقه وعقائده ، وفى مواضع وجود هذه الحقائق والعقائد ، وفى مراتب ودرجات القبول والرفض لهذا الإيمان ٠٠ إلى آخر ألوان التعددية القائمة فى ميدان الإيمان الواحد (٤٩) ٠فوحدة الإيمان لا تعنى وحدة السبل والوسائل والآليات التى يسلكها المؤمن لتحصيل هذا الإيمان الواحد ، فمن الناس من يحصل الإيمان بالبرهان الجامع لكل شروط

البرهنة التى تعارف عليها حكماء صناعة البرهان ، ومنهم من يحصله بالأدلة الوعظية والخطابية ، وهناك طريق السماع ممن حسن الاعتقاد فيه ، وهناك الإيمان بما يلقى فى القلب محفوفا بالقرائن المزكية لصدقه ، وهناك التصديق بما يوافق الطباع ٠

ولعل هذا ما نراه يحدث فعلا وواقعا فى مجال البحث العلمى ، فعلى الرغم مما نذهب إليه من ضرورة وجود " نموذج " منهجى عام موحد يحكم البحث العلمى فى التربية الإسلامية ، لكننا نعى تماما أن مجالاتها تتعدد وموضواتها تتنوع من مجال أصولى ، وتاريخى ، واجتماعى ، ونفسى ، مما يستتبع بالضرورة اختلافا فى الوسائل والأدوات ٠

٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠

ولعلنا الآن يمكن لنا أن نضع بين أيدينا تلك الملامح العامة لما أمكن استنباطه من الفكر التربوى الإسلامى مما يتصل بالمنهجية العلمية ٠

المناخ المهيىء :

مع الإقرار بأن المنهجية العلمية التربوية تقتضى عددا من الأدوات والأساليب والمقومات والخصائص ، لكن الذى نؤمن به إيمانا راسخا أن مسألة " الظروف المهيئة " ، مما يشكل " رحما " يمكن أن تتولد فيه المنهجية العلمية ، مسألة على جانب كبير من الأهمية إلى الدرجة التى يمكن أن تتيح لها فرصة التصدر ٠

ومما يتصل بالمناخ المهيىء أن يتوافر فى العقيدة السائدة وفى الفكر القائم عليها لدى التربويين وغيرهم إيمان بالعلم وتقدير لأهله ، وتيقظ لحتمية تعلمه وتعليمه ٠

فمن قرأ القرآن الكريم وجد مادة (ع ل م) تشيع فى سوره المكية والمدنية على سواء ، بكل مشتقاتها اسما وفعلا ومصدرا ، مئات المرات ، ففعل " تعلمون " فى خطاب الجمع تكرر ٥٦ مرة ، بالإضافة إلى ٣ مرات بصيغة " فستعلمون " ، و٩ مرات بصيغة " تعلموا " ، و٨٥ مرة بصيغة " يعلمون " ، و٧ مرات " يعلموا " ، ونحو ٤٧ مرة تكرر فعل " علم " وما يشتق منه وما يتعلق به ٠كما تكررت صفة " عليم " معرفة ومنكرة (١٤٠) مرة ، وكلمة " علم " معرفة ومنكرة (٨٠) مرة ٠ وهناك صيغ أخرى تكررت كثيرا أيضا ٠

وكل هذا التكرار لهذه المادة ومشتقاتها دليل مؤكد على فضل العلم وبالغ أهميته فى نظر القرآن الكريم (٥٠) ٠

ومن هنا أجمع علماء أصول الفقه على ضرورة توفر العلم للإنسان ليصح عليه التكليف بالواجب ، ومن ثم نجدهم قد رفعوا التكليف عمن لم يصل سن البلوغ ، على أساس أنه لم يكتمل نموه بعد ، وبالتالى لم يتوفر له نضج العقل الذى يعتبر الأداة الصحيحة لتحصيل العلم ، وبالتالى لم يتوفر فيه شرط العلم (٥١) ٠

وقد تردد صدى هذا الموقف فى كتابات المربين المسلمين ، فنجد " أبو الحسن الماوردى " (٣٦٤-٤٥٠هجرية =٩٧٤-١٠٥٨م) ، يؤكد أن فضل العلم لا يعرفه إلا العالم ، وفضل العالم لا يعرف إلا به ، أما الجاهل فينكر فضل العلم ، ويعادى العلماء ، لأن نفسه لا تميل إلى فكرة ، بل تميل إلى المحسوسات والأشياء المنقولة والمقتنيات المادية ، وحياته ملتصقة بها لا تتعداها ، ولذا يصل الأمر به إلى محاربة العلم والعلماء ، ويعبر الماوردى عن ذلك بقوله : " وليس يجهل فضل العلم إلا أهل الجهل ، لأن فضل العلم إنما يعرف بالعلم ، وهذا أبلغ فى فضله ، لأن فضله لا يعلم إلا به ، فلما عدم الجهال العلم الذى به يتوصلون إلى فضل العلم ، جهلوا فضله ، واسترذلوا أهله ، وتوهموا أن ما تميل إليه نفوسهم من الأموال المقتناة ، والطرف المشتهاة أن يكون إقبالهم عليها ، وأحرى أن يكون اشتغالهم بها " (٥٢) ٠

وهكذا يثير مفكرنا قضية على جانب كبير من الأهمية ، فالمجتمع العالم المتعلم لا شك يحترم العلم والعلماء ويقدرهم ويجلهم ويعطيهم حقهم من الوفاء ، بتطبيق أفكارهم ، أما المجتمع الجاهل فلا يمكن أن يكون اهتمامه إلا بما فى عالم الأشياء ، وربما لا يفهم عالم الأشياء لأنه فاقد لفهمه غير واع لما فيه ، ومن ثم يعادى العلماء ويقف دائما فى مواجهتهم (٥٣) ٠

أما جماعة إخوان الصفاء ، فى القرن الرابع الهجرى ، فقد أكدوا فى رسائلهم ، موجهين خطابهم إلى المتعلم ، أن الله تعالى قد فرض على المؤمنين أشياء كثيرة يفعلونها ، وينهاهم عن أشياء كثيرة يتركونها ، لكن ليس من فريضة من جميع مفروضات الشريعة ، ومن أحكام الناموس أوجب ولا أفضل ولا أكمل ولا أشرف ولا أنفع للعبد ولا أقرب له إلى ربه بعد الإقرار به والتصديق لأنبيائه ورسله فيما جاءوا به وخبروا عنه من العلم وطلبه وتعلمه (٥٤) ٠

ولم يكتف الغزالى (٤٥٠-٥٠٥ هجرية =١٠٥٨-١١١١م) بإيراد الشواهد النقلية من آيات قرآنية وأحاديث نبوية ، بل عمد إلى أن يدلل بالبرهان العقلى والحجة المنطقية ، فذهب إلى أن الشىء النفيس المرغوب فيه ينقسم إلى ما يطلب لغيره ، وإلى ما يطلب لذاته ، وإلى ما يطلب لغيره ولذاته جميعا (٥٥)٠ فما يطلب لذاته أشرف وأفضل مما يطلب لغيره ، والمطلوب لغيره ، مثل الدراهم والدنانير ، فإنها لا منفعة لهما ، ولولا أن الله سبحانه وتعالى يسر قضاء الحاجات بهما لكانا والحصباء بمثابة واحدة ، والذى يطلب لذاته ، مثل السعادة فى الآخرة ٠ والذى يطلب لذاته

ولغيره ، مثل سلامة البدن .فإذا نظرنا إلى العلم فسوف نجد أنه لذيذ فى نفسه فيكون مطلوبا لذاته ، وهو كذلك وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها ، وذريعة إلى القرب من الله عز وجل ، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها ، ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل ، ولا يتوصل إلى العمل إلا بالعلم بكيفية العمل ، فأصل السعادة فى الدنيا والآخرة هو العلم ، فهو إذن أفضل الأعمال (٥٦).

وأكد إخوان الصفاء على ضرورة " التربية " لإكساب ما نريد تعليمه للآخرين ، سواء كان هذا " علما " أو " عملا " ، أى سواء كان مادة نظرية أو مهارة وصنعة عملية ، فكتبوا فى رسائلهم " أن العادات الجارية بالمداومة عليها تقوى الأخلاق المشاكلة لها ، كما أن النظر فى العلوم والمداومة على البحث عنها والدرس لها والمذاكرة فيها والحذق بها والرسوخ فيها وهكذا المداومة على استعمال الصنائع والتدرب فيها يقوى الحذق بها والأستاذية فيها " ، وضربوا مثلا لذلك العادات والسجايا الخلقية ، فكثير من الصبيان إذا نشأوا مع الشجعان والفرسان وأصحاب السلاح وتربوا معهم طبعوا بأخلاقهم وصاروا أمثالهم " وهكذا أيضا كثير من الصبيان إذا نشأوا مع النسوان والمخابيث وتربوا معهم تطبعوا بأخلاقهم إن لم يكن فى كل الخلق ففى البعض وعلى هذا القياس يجرى حكم سائر الأخلاق والسجايا التى ينطبع عليها الصبيان من الصغر " (٥٧) .

وكان طبيعيا فى ضوء هذا أن يحرص المربون المسلمون على التشديد على أن يوقر الناس العلماء ، وأن يوقر التلاميذ معلميهم ، وهناك آراء فى ذلك وفيرة ، ، منها على سبيل المثال ما ذكره " ابن عبد البر " (٣٦٨-٤٦٣هجرية=٩٧٨-١٠٧٠م) الذى طالب التلاميذ بأن يوقروا معلمهم ويحترموه ويعظموه ، وهو فى هذا يطلب من التلميذ أن يقوم بما يقوم به الإنسان إزاء شخص قدم إليه عطاء أو غمره بفضله (٥٨).

وروى " الخطيب البغدادى " (٣٩٢-٤٦٣هجرية) فى الحث على إجلال العالم وتوقيره أقوالا كثيرة (٥٩)، من ذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم " ليس منا من لم يوقر كبيرنا ويرحم صغيرنا " (٦٠). وقد ذكر الخطيب من مظاهر تعظيم العالم وتوقيره ، مخاطبته بكنيته ، ونسبته إلى العلم بأن يقول له الطالب : " أيها العالم أو أيها الحافظ ونحو ذلك " (٦١) ، وفى هذا القول حث على احترام العلم وأهله ، وتقوية لصلة المتعلم بشيخه وأستاذه ، وهى صفات مرغوب فيها تجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم قائمة على وشائج متينة ومبنية على غير قليل من الاحترام المتبادل والتسامح والمحبة والمودة والتقدير لكل بينهما .

وإذا كان العلم على هذه الدرجة من الأهمية ، وحظى بمثل هذا التقدير والإجلال ، فإن مما لابد منه أن تحتل عملية تعلمه وتعليمه كذلك مكانة مهمة فى الفكر التربوى ، ولما كان الكم الأعظم مما سوف يأتى بإذن الله هو فى الحقيقة يقع فى قلب هذا الموضوع ، لذا فسوف نقتصر هنا على

الإشارة الموجزة السريعة ، من ذلك ما ذكره " السمعانى " (٥٠٦-٥٦٢هجرية =١١١٣-١١٦٧م) ، فى سلسلة طويلة من الرواة انتهت بما روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله (٦٢) : " إن الله أدبنى (وأحسن ؟) أدبى ثم أمرنى بمكارم الأخلاق " ، فقال عز من قال : " خذ العفـــو وأمـــر بالعرف " (٦٣) .

فإذا كان الله عز وجل قد تولى تربية الرسول العظيم ، فإن هذا يشير إلى ضرورة التأسى بهـذا ، والسير على نفس النهج والطريق . والأخذ بالعفو والأمر بالمعروف هو تأدب وتهـذب والـتزام الطريق المستقيم .وما يعزز هذا ، ما نقل عن على بن أبى طالب رضى الله عنه من إشارته لقول الله عز وجل : " قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة " (٦٤) ، وتفسير ذلك بأن نعلم ونربى ونؤدب أنفسنا وأهلنا (٦٥) .

ومما يعد ركنا مهما من أركان المناخ المهيىء ، توافر حرية الفكر ، على أساس أن تكون حرية ملتزمة ومسئولة ، وهذا الركن يتعلق بحرية الإرادة الإنسانية وأخلاقية القرار الإنسانى ، فـالملتزم بتصور عقيدى عام معين يواجه ضمن هذا الإطار بمواقف وقرارات لا تنتهى فى فهم هذا التصـور الذى يلتزم به وانعكاساته فى الحياة والعلاقات الإنسانية . والإسلام يحرر الإرادة الإنسـانية مـن استبداد الكهنوت وطغيانه ويعطى لها حرية القناعة والقرار . ولا مجال فى مجتمع الإسلام لإمـلاء القناعة الضميرية والأخلاقية على النفس الإنسانية على غير ما يقضى به منهج الإقنـاع والقبـول بإرادة حرة ، فإن ذلك ليس من الفطرة الإنسانية السليمة ، وليس من الغاية الإنسانية المشروعة ، ولا يقبل به الإسلام منهجا فى الحياة الإنسانية أو فى المجتمع الإسلامى والإنسانى (٦٦) .

وكان من العبارات ذات الدلالة المنهجية حقا ما قاله " ابن حزم " (٣٨٤-٤٥٦هجرية) من أن " المجتهد المخطىء أفضل عند الله من المقلد المصيب " تأكيدا منه على أهمية أن يمـارس المسـلم العالم حق التفكير فى حرية عن طريق الاجتهاد . أما من حيث عموم الناس فقد أكد مفكرنا علـى حرية الإرادة الإنسانية ، ورفض مبدأ الجبر ورأى فيه مخالفة للنص والحس واللغة (٦٧) :

- النصوص القرآنية تؤكد " جزاء بما كانوا يعملون " (٦٨) ، وتؤكد " لـم تقولـون مـا لا تفعلون " (٦٩) ، فكل ذلك يؤكد النص على العمل واسناده إلى صاحبه وليس إلى غير ذلك .

- والحواس تؤكد الفارق بين الإنسان صحيح الجوارح والعاجز منها " فصحيح الجوارح يفعـل القيام والقعود وسائر الحركات مختارا دون مانع والذى لا صحة لجوارحه لو رام ذلك لـم يفعلـه " (٧٠) .

- واللغة توضح أن المجبر هو الذى يقع الفعل منه بخلاف اختياره وقصده ، فأما من وقع فعلـه بناء على قصده فلا يسمى فى اللغة مجبرا .

أما " الشوكانى " (١١٧٢-١٢٥٠هجرية=١٧٦٠-١٨٣٤م) فقد ندد بمن نادى بسد أبواب الاجتهاد " فقالوا قد انسد باب الاجتهاد ، ومعنى الانسداد المفترى والكذب البحت أن لم يبق فى أهل هذه الملة الإسلامية من يفهم الكتاب والسنة ، وإذا لم يبق من هو كذلك ، لم يبق سبيل إليهما ، وإذا انقطع السبيل إليهما فكل حكم فيهما لا عمل عليه ، ولا التفات إليه ، سواء وافق المذاهب أو خالفها ، لأنه لم يبق من يفهمه ، ويعرف معناه ، إلى آخر الدهر " (٧١) .

وبطبيعة الحال لم يطلق الشوكانى الاجتهاد بغير ضوابط ، ومن هنا نجده يقسمه إلى مستويات ، وفقا لمدى تملك القائم بالاجتهاد لشروطه وعمله بقواعده (٧٢)، فالمستوى الأول : يشمل المجتهدين المقتدرين على الاجتهاد المستوعبين لعلومه ، والثانى : الذين اعتبرهم مجتهدين ، وإن لم يحيطوا بعلوم الاجتهاد بشكل كامل ، والمستوى الثالث : ويشمل من هم دون ذلك ، وهم غير العلماء ، وهؤلاء مجتهدون على نحو ، قوامه العمل بالدليل بواسطة مجتهد ، ويتمثل ذلك فى سؤالهم لأهل الذكر عن الدليل ، وهو ما فعله غالب السلف الصالح من الصحابة والتابعين وتابعيهم.

من هنا نجد حرصا واضحا عند عدد غير قليل من المربين المسلمين على أن يستند المعلم على " المحاورة " و " المشاورة " فى تعليمه لتلاميذه وحثه على " المناظرة " بين المتعلمين (٧٣) وإشراكهم فى الإجابة على المسائل التى تثار فى مجالس المناظرة والبحث والمناقشة ، لأن ذلك بركة واقتداء بفعل السلف الصالح ، واستجابة لأمر الله قبل كل شىء " وشاورهم فى الأمر " (٧٤) ، واقتداء بفعل رسول الله صلى الله عليه وسلم الذى شاور ، وأمر بالمشاورة . ومما رواه الخطيب البغدادى فى الحث على المشاورة قول عبد الله بن المعتز " من أكثر المشاورة لم يعدم عند الصواب مادحا وعند الخطأ عاذرا (٧٥) .

وقد شدد الخطيب على أسلوب المناظرة ودعا إلى استعماله ، وفند المنكرين له والمؤمنين بأساليب التقليد . ودعا إلى تدريب الطلاب على ذلك ، وخاصة المستجدين منهم ، بحيث يأذن للمجتهد منهم فى الكلام مع المتكلمين ، ويجعله من جملة المتناظرين (٧٦) .

وحدد مفكرنا عدة قواعد وآداب للمناظرة (٧٧) ، منها تقديم تقوى الله تعالى على المغالبة وحب الفوز ، وإخلاص النية لله تعالى ، والرغبة إليه فى التوفيق إيضاح الحق وتبنيه والنصيحة لله ولعامة المسلمين ، والإقبال بالوجه على المناظر ، والإنصات له وتجنب الغضب ورفع الصوت فى الجدال ، وحسن الفهم ، وأن يتجنب اللحن فى الكلام ، والتكبر والخيلاء ، وأن يواظب على الاطلاع فى وحدته ورياضة نفسه فى خلوته بذكر السؤال والجواب ، وحكاية الخطأ والصواب ، وأن يكون كلامه يسيرا ، جامعا ، بليغا ، " فإن التحفظ من الزلل مع الإقلال دون الإكثار " . وأخيرا

ينبغى للمناظر أن يعمد إلى المقصود من كلام خصمه ، ولا يتطق بما يجرى فى عرضه مما لا يعتمده ، فإن المعول على المقصود والظهور على الخصم بإبطال ما قصده ، وعول عليه واعتمده ، ولا يتكلم عما لا يقع من كلامه ، فإن الجواب لا يصح عما لم يفهمه ولم يتصور مراد خصمه منه (٧٨) .

مصادر وأدوات :

يستنفر المنهج الإسلامى العقل المسلم كى يعمل – فى تحصيل الوعى والمعرفة – سبل وأدوات " النظر " و " التدبر " و " التعقل " و " البينة " و " الجدل " .. إلخ .. إلخ .. إلى آخر هذه الأدوات التى استنفرها ووظفها ، لا فى العرفان الباطنى وحده ، ولا لمعرفة المادة فحسب ، وإنما لفقه الواقع الدنيوى والوحى الإلهى ، والنفس الإنسانية ، أى للوعى بالذات ، والمحيط ، والمبدأ والمسيرة ، والمصير جميعا (٧٩).وهو قد حث على ذلك فجعله فريضة إلهية ، وواجبا شرعيا ، وتكليفا دينيا ولم يجعله مجرد " حق " من " حقوق " الإنسان ، يجوز له التنازل عنه – دون أن يأثم – إذا هو أراد .

وقد جاءت مادة (ع ق ل) فى القرآن الكريم ٤٩ (تسعا وأربعين مرة) ، كلها – إلا واحدة – جاءت بصيغة المضارع ، وخصوصا ما اتصل به واو الجماعة : " تعقلون " ، و " يعقلون " . ففعل " تعقلون " تكرر ٢٤ مرة ، وفعل " يعقلون " تكرر ٢٢ مرة ، وفعل " عقل " و " نعقل " و " يعقل " جاء كل منها مرة واحدة (٨٠) .

ومن أبرز ما جاء هنا : صيغة الاستفهام الإنكارى الدالة على التحريض والإلهاب ، تلك الصيغة المنكرة الملهبة المحرضة " أفلا تعقلون " ؟! وقد ذكرت فى القرآن ثلاث عشرة مرة . منها : قوله فى خطاب بنى إسرائيل وتقريعهم : " أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب ، أفلا تعقلون " (٨١) ، فإن عمل الإنسان بضد ما يعلم ، وضد ما يأمر به غيره ، لا يصدر عن إنسان سوى فى عقله ، ناضج فى فكره ، إنما ضرب من الجنون !

ومن هنا نجد ابن الجوزى يجتهد فى إيراد أحاديث نسبت إلى الرسول صلى الله عليه وسلم بهدف إبراز أهمية العقل فى الفهم والإدراك . ويظهر أن ابن الجوزى ، وله تآليف فى الأحاديث تحدث فيها عن الموضوعة والواهية ، أحس بالشك فى بعض المنسوب إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فى فضل العقل وهو كثير ، فوصفه بأنه بعيد الثبوت ، ومن ثم اقتصر على ما رواه عن رسول الله ، واطمأن إلى روايته ، ثم أتى بمرويات أخرى ، منها ما روى عن ابن عباس " لما خلق

الله العقل قال له أدبر فأدبر ثم قال له أقبل فقال : وعزتى ما خلقت خلقا قط أحسن منك وفيك وبك آخذ وبك أعاقب " (٨٢) ٠

وبعد أن يذكر أدلة النقل على فضل العقل يذكر فضيلة العقل من جهة الاستنباط أى أدلة العقل على فضل العقل ويتجه فيها اتجاها عمليا يقيس الشيء بنتائجه وثمرته ومدى ما نستفيد منه ، فالعقل هو الذى يدل على الإله ويأمر بطاعته ، ويدرك صدق الرسول ، ويتأمل العواقب ويقاوم الهوى ويدرك غوامض الأمور ويهدى إلى الفضائل والخير، ويحذر من كل ما يعيب الإنسان (٨٣)٠

والملاحظ أن الماوردى يلقى على العقل تبعات ومسئوليات كبيرة ، فهو يحيل دائما إلى العقل فى كافة ما يوجه إلى الإنسان ، فنحن نراه دائما يردد " وليس هذا ما يقره عقل " و " ليس هذا الإنسان العاقل " ، وغير ذلك من تعبيرات كثيرة تتكرر فى كتابه (أدب الدنيا والدين) ، وكأنه يقيم من العقل مراقبا عاما على سلوكيات الإنسان النفسية الذاتية والاجتماعية ، فى أمور الدين وأمور الدنيا (٨٤) ٠ أما المسئوليات التى يلقيها على العقل فتتمثل فى الآتى :

- تنظيم أمور الحياة الدنيا ، بالالتزام والاختيار الصحيح للشرع والتكاليف ٠
- معرفة الأصول الشرعية " ، لأن حجج العقول أصل لمعرفة الأصول ، إذ ليس تعرف صحة الأصول إلا بحجج العقول ، ولذلك لم يرد الشرع إلا بما يوجبه العقل أو جوزه ، ولم يرد بما حظره العقل وأبطله ، قال الله تعالى : " وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون " (٨٥) ، معناه : وما يعلمها إلا العالمون لقوله : " إن فى ذلك لآيات لأولى النهى " (٨٦) ، يعنى أولى العقول " (٨٧) ٠
- التعليم والتعلم ، إذ واجب العقل العلم بالمدركات الضرورية ، بل هذا هو فهم العقل عنده ٠
- التنظيم الاجتماعى والعائلى ٠

ومع هذه المنزلة الكبيرة التى أنزل الإسلام وعلماؤه ومربوه العقل طريقا للمعرفة وضبطا للتجربة وهاديا للسلوك ، فقد واكبه وعى مماثل لقيمة " التجربة " سواء فى الحصول على المعرفة أو حتى فى معرفة أحكام الله عز وجل فى مواقف حياتية مختلفة ٠

وبادىء ذى بدء فلنا أن نبصر فى فترة الرسول صلى الله عليه وسلم والراشدين الكرام صورة من صور منهج الاستقراء ، فالمنهج الاستقراتى يقوم على تتبع مفردات النوع للوصول إلى حكم عام ، ولكن طريقته فى التتبع تختلف باختلاف الدراسات ، فهى فى الدراسات التاريخية غيرها فى الدراسات الأخرى من جغرافية أو اجتماعية أو لغوية أو رياضية ، فهى تقدر خصوصية كل معرفة

من هذه المعارف عند إجراء التتبع والدراسة ، ونلاحظ أن مفردات النوع فى المنهج الاستقرائى تماثل الواقعة التى اشترطتها المنهجية الإسلامية لإصدار الحكم ، فالالتقاء فى هذا الجانب قائم ٠

ولكننا نلاحظ من بعد ذلك أن المنهجية الإسلامية فى عصر رسول الله صلى الله عليه وسلم والراشدين كانت تحاول أن تقدم حلا لكل حادثة واقعة لها طبيعتها وخصوصيتها ، وهى إنسانية ، وتتطلب حلا يوافق طبيعتها وخصوصيتها ، ويراعى أنها واقعة إنسانية ، فاهتمام المنهجية الإسلامية كان يدور حول مشكلة بلا إغفال لإنسانيتها أكثر مما كانت تلتمس حكما عاما قد يؤدى التعلق فى الوصل إليه إلى طمس بعض المعالم الإنسانية الفردية فى كل حالة (٨٨)٠

وإذا كان الاستقراء يعنى عند المناطقة تتبع الجزئيات المتشابهة لاستنباط أمر كلى منها ، أو تعميم خاصية تمتلكها بعض الجزئيات على بقية الجزئيات المتشابهة (٨٩) فإن الاستقراء بهذا المعنى الدقيق قد استخدم فى تأسيس العديد من القواعد الفقهية ، فقد استخدمته السيدة عائشة – رضى الله عنها – فى قولها :" لا يمكث الولد فى بطن أمه أكثر من سنتين قدر فلكة مغزل " ، فهذا القول مبنى على الاستقراء الأغلب أو الناقص ٠

ولقد عرف الشافعية الاستقراء بنوعيه الكامل والناقص ، واستخدموهما كوسائل منهجية فى إعداد القاعدة الفقهية ، فاستخدموا الاستقراء الكامل للاستدلال على " امتناع التكليف بالمتنع لذاته " ، ويقول الإسنوى الشافعى : " وحاصل الدليل أننا تتبعنا التكاليف فلم يرد فيها ما هو ممتنع بالذات " ، فهذا الاستقراء هو النوع التام الذى يفيد القطع واليقين ، والسبب فى ذلك هو ضيق دائرة التكاليف ٠ أما الاستقراء الناقص فيقول عنه الإسنوى الشافعى " إنه لا يفيد القطع لجواز أن يكون حكم ما لم يستقرأ من الجزئيات المستقرأة وقلتها ، ويجب العمل بالاستقراء استدلالا بما روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم : " نحن نحكم بالمظاهر " (٩٠) ، أى أن لنا السلوك المعبر عنه٠

وتناول علماء المسلمين قيمة التجربة فى البحث العلمى وأكدوا على ضرورة ممارستها للوقوف على الحق ومعرفة الصواب ، يقول " جابر بن حيان " :" ويجب أن نعلم أننا نذكر فى هذه الكتب ٠٠ ما رأيناه فقط دون ما سمعناه أو قيل لنا أو قرأناه بعد أن امتحناه وجربناه ، فما صح أوردناه وما بطل رفضناه ، واستخرجناه نحن وقايسناه على أقوال هؤلاء القوم "(٩١) ٠ أما الفيلسوف الكندى (١٨٥-٢٥٢هجرية) فقد أكد أهمية التجربة ودورها فى التثبت العلمى : " فإن الشىء إذا كان خبرا عن محسوس لم يكن نقضه إلا بخبر عن محسوس ، ولا تصديقه إلا بخبر عن محسوس " (٩٢)٠

والمستقرىء ل (لعيون الأنباء فى طبقات الأطباء) " لابن أبى أصيبعة " (٦٠٠-٦٦٨هجرية =١٢٠٣-١٢٧٠م) يستطيع أن يلمس أن التجربة والصواب والخطأ ليست مجرد نشاط يبذله

المتعلم ، يدور فى فراغ ، بل إن له هدفا يقرره حين يقول : " وبالجملة فإنه قد يكون من هذا ، ومما وقع بالتجربة والمصادفة أكثر ما حصلوه من هذه الصناعة ، ثم تكاثر ذلك بينهم ، وعضده القياس بحسب ما شاهدوه ، وأدتهم إليه فطرتهم ، فاجتمع لهم من جميع تلك الأجزاء التى حصلت لهم بهذه الطريق المتفننة المختلفة أشياء كثيرة ، ثم إنهم تأملوا تلك الأشياء ، واستخرجوا عللها ، والمناسبات التى بينها فتحصل لهم من ذلك قوانين كلية ، ومبادىء منها يبتدىء بالتعلم والتعليم ، وإلى ما أدركوه منها أو لا ينتهى ، فعند الكمال يتدرج فى التعليم من الكليات إلى الجزئيات ، وعند استنباطها يتدرج من الجزئيات إلى الكليات " (٩٣)٠

وهذا المنهج الذى يصوره ابن أبى أصيبعة يعتبر سابقا لأوانه من حيث النضج العقلى ، فإن العلاقة بين الجزئى والقانون الذى يحكمه ، كانت هى الشغل الشاغل له فى تجاربه ، وفى تردده بين الخطأ والصواب ، فهو لم يكن يخوض التجربة تلو التجربة إلا من أجل استنباط القانون الذى يحكمها ، وهو لم يستنبط القانون إلا من أجل معالجة ما يخضع له من جزئيات ، وليس الطب فى أعظم حالاته إلا ارتباطا بين الجزئى والكلى ، أو بين الحالة والقانون ٠

ويرى القارىء لآثار ابن حزم أنه كثير التعويل على التجارب فى أحكامه التى يصدرها فى التربية والأخلاق والسياسة والاجتماع ، لا يكتفى بما هداه إليه النظر الطويل والمطالعة المستمرة ، بل يتعرض لمن هم موضوع النظرية : يمتحن أحوالهم ، ويتصل بهم ويسائلهم ، ثم يعرض ما يتحصل لديه على نظرته المستقلة معترضا ومقابلا وفاحصا حتى يطمئن إلى ما يصدر من أحكام (٩٤) ٠ عقد فصلا فى رسالته (فى مداواة النفوس) فى مداواة ذوى الأخلاق الفاسدة ، بدأه بقوله : " من امتحن بالعجب فليفكر فى عيوبه ٠٠ " فعرض أحوال العجب وعيوبه ، وتسربه إلى النفوس ، وفصل القول فى ذلك تفصيلا فى صفحات ، يصف الحالة ويطب لها بالدواء ، ويضرب الأمثال ٠

وهو عندما سأل البعض ممن يسلكون بعجب وكبر ، ولم تقنعه إجاباتهم ، عقب على ذلك بقوله : " فرجعت إلى تفتيش أحوالهم ومراعاتها ، فأفكرت فى ذلك سنين لأعلم السبب الباعث لهم على هذا العجب الذى لا سبب له ، فلم أزل أختبر ما تنطوى عليه نفوسهم بما يبدو من أحوالهم ومن مراميهم فى كلامهم ٠٠٠ " (٩٥) ٠

وقد ميز ابن خلدون بين مستويات ثلاث للعقل ، وإن كانت نصوصه توحى وكأنها ثلاثة أنواع من العقول ، فالمستوى الأول يكون العقل فيه خلو من أى علم بالجملة ، أو هو أشبه بما نسميه الآن " قدرة عقلية عامة " ، أشبه بالمادة الخام ، التى تتشكل وتتعين فى المستوى الثانى وهو الذى يهمنا هنا ، وهو يسميه " العقل التجريبى " ، ومن قراءة ما كتبه ابن خلدون نفهم أن قصده

ينصرف بذلك إلى جملة الخبرات التى يكتسبها الإنسان خلال مسيرة حياته ، حيث يضمن هذا العقل التجريبى الكثير مما يتصل بالاجتماع البشرى من ظواهر وتنظيمات وعلاقات (٩٦) .

وقد انعكس هذا على مختلف آرائه فى المسائل التربوية ، بل والاجتماعية على وجه العموم ، ومن ثم فهو يعتبر " الكسب " هو قيمة الأعمال البشرية (٩٧) ، وينظر إلى مهمة التعليم باعتبارها " صناعة " ، والمقصود بذلك أنها مهنة وحرفة تتأتى بالتعلم والاكتساب وليست فطرية . وهو عندما يقارن ويوازن من طرق وأساليب ونظم التعليم فى البلدان الإسلامية ينبهنا إلى تنوعها واختلافها من منطقة إلى أخرى ، وهذا مؤشر إلى دور التجربة البشرية ، فنظم التعليم ليست قوالب تصب فيها مختلف البلدان وإنما هى نبت بشرى يتأثر ويتشكل بما يحط به من متغيرات مختلفة (٩٨)

وحرص القرآن الكريم على التنبيه إلى أهمية الشواهد الحسية فى الحصول على المعرفة ، ومن ذلك قوله عز من قال : " قل أرءيتم ما تدعون من دون الله أرونى ماذا خلقوا من الأرض " (٩٩) ، وقوله : " هذا خلق الله فأرونى ماذا خلق الذين من دونه ، بل الظالمون فى ضلال مبين " (١٠٠). ولقد أشار القرآن الكريم إلى حواس الإنسان وقدراته المعرفية فى أماكن متفرقة ، فذكر " الذوق " فى قوله تعالى : " فلما ذاقا الشجرة بدت لهما سوءاتهما " (١٠١)، واشار إلى " اللمس " فى قوله تعالى : " ولو نزلنا عليك كتابا فى قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين " (١٠٢) ، وأشار إلى حاسة " الشم " فى قوله تعالى : " ولمكا فصلت العير قال أبوهم إنى لأجد ريح يوسف لولا تفندون " (١٠٣) ، وذكر " السمع " و " البصر " و " الفؤاد " (أى القلب) فى مثل قوله تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (١٠٤) .

ويعرف ابن سينا الإدراك على وجه العموم بأنه قبول المدرك (بكسر الراء) لصورة المدرك (بفتح الراء) ، وهو يعرف بالإدراك الحسى بأنه قبول القوة الحاسة لصورة المحسوس ، فالقوة الحاسة مثل المحسوس بالقوة ، ولكنها إذا تأثرت به انتقلت من القوة إلى الفعل ، وأصبحت مشابهة له بالفعل (١٠٥) .

والإحساس عند ابن سينا نوعان : إحساس ظاهر ، وإحساس باطن ، ويتم الإحساس الظاهر عن طريق الحواس الخمس الظاهرية المعروفة ، ويتم الإحساس الباطن عن طريق الحواس الخمس الباطنية وهى : الحس المشترك ، والمصورة ، والمتخيلة ، والقوة الوهمية (أو الوهم) ، والذاكرة والحافظة . وعلى ذلك فإن عمليات التذكير ، والتخيل ، وأحلام اليقظة وأحلام النوم والابتكار (وهى تابعة للتخيل عند ابن سينا) ، وإدراك المعانى الجزئية المستمدة من إدراك الأشياء

المحسوسة (وهى من وظائف القوة الوهمية عند ابن سينا) إنما هى عمليات تدخل ضمن وظائف الإدراك الحسى عند ابن سينا ، وليست عمليات عقلية ، كما ذهب علماء النفس المحدثون (١٠٦)٠

وتصاحب الإدراك الحسى حالة وجدانية ، وهى الشعور باللذة والألم ٠ وتدرك كل حاسة من الحواس الخمس الظاهرية نوعا خاصا من المحسوسات ، وهى لا تستطيع أن تميز بين ما تحسه هى وما تحسه الحواس الظاهرة الأخرى ، ولكى تتم المعرفة بالمحسوسات ، فإن الإحساسات الصادرة من الحواس الخمس الظاهرة تجتمع عند قوة واحدة حاسة داخلية تستطيع التمييز بينها ، وبها يتم الإدراك الحسى ، وتتم المعرفة بالمحسوس ، وتسمى هذه الحاسة بالحس المشترك ٠

وفى شىء من الإسهاب تعرض إخوان الصفاء للحديث عن الحواس والقوى الحساسة ، كما شرحوا لأمور أصبحت الآن من مجالات البحث فى علم النفس ، وذلك بعد تطور العلوم وانفصالها ، كالحديث عن الحس وكيف يتم الإحساس وهكذا ٠ وأدوات المعرفة الحسية الظاهرة هى الحواس الخمس الجسمانية أى العين ، والأذن ، واللسان ، والأنف ، واليد (اللمس) (١٠٧) ٠

ولكل أداة من هذه الأدوات قوى روحانية نفسانية يختص كل منها بعضو من الأعضاء وتسمى القوى الحساسة ، فالقوة الباصرة على سبيل المثال ، مجراها العينين وهى مستبطنة الحدقتين فى الرطوبة الجلدية ، والقوة السامعة مجراها فى الأذنين ، وهى مستبطنة فى الصماخين مما يلى البطن المؤخر من الدماغ ، وهكذا فى بقية الحواس ٠

وسخر إخوان الصفا مما ذكره أفلاطون عن فطرية المعرفة بحيث يصبح التعلم هو عملية تذكر ويصبح التعليم عملية تذكير ، فأمر مثل هذا ينفى التجربة والاكتساب ، يقول الإخوان : " ٠٠ وليس الأمر كما ظنوا ، والدليل على صحة ما قلنا أن كل ما لا تدركه الحواس بوجه من الوجوه لا تتخيله الأوهام ، وما لا تتخيله الأوهام لا تتصوره العقول ، وعلى هذا القياس حكم سائر المعقولات ، فإنها مأخوذة أوائلها من الحواس ، والدليل على ذلك أن العقلاء متفاوتوا المرتبة فى إدراك المعقولات وذلك راجع إلى تفاوتهم فى جودة الحواس وفى حسن تأملهم للموجودات وأسباب أخرى " (١٠٨)٠

وبقراءة نص للإمام الشوكانى فى كتابه (أدب الطلب) ندرك اهتمامه هو كذلك باعتماد التجربة ، فهو يخاطب المتعلم قائلا : " وبالجملة ، فإذا رأيت رجلا قد انتهى به الرفض (نسبة إلى الروافض الذين رفضهم " زيد بن على " رضى الله عنه لاحتجاجهم عليه لإقراره صحة خلافة أبى بكر وعمر رضى الله عنهما) إلى ذم السلف الصالح ، والوقيعة فيهم ، وإن كان ينتمى إلى غير مذهب الإمامية ، فلا تشك فى أنه مثلهم فيما قدمناه لك ، و(جرب) هذا ، إن كنت ممن يفهم ، فقد (جربناه) و(جربه) من قبلنا ، فلم يجدوا رجلا رافضيا ، يتنزه عن شىء من محرمات الدين كائنا

ما كان ، ولا تغتر بالظواهر ، فإن الرجل قد يترك المعصية فى الملأ ويكون أعف الناس عنها فـــى الظاهر ، وهو إذا أمكنته فرصة انتهزها انتهاز من لا يخاف نارا ولا يرجو جنة " (١٠٩) ٠ وهناك مواقف وأفكار أخرى تؤكد نفس الفكرة (١١٠) ٠

عمليات بحثية :

ويؤكد الفكر التربوى الإسلامى على الوعى بعدد مهم وأساســى مــن العمليــات والإجــراءات البحثية العلمية ٠

فقد امتدت محاولات الفلاسفة القدماء فى استخدام قواعد التأمل والقياس المنطقى فى اســتنباط المعرفة من حقائق الوجود إلى عصر اليونانيين القدماء ، حيث استطاع فلاسفة الإغريق القدامــى استخدام قواعد ومبادىء المنطق ، والاستدلال الفطرى فى استنباط المعرفة ، والتأكد من صحتها ، بناء على ما تتمتع به من صدق المنطق ، وصحة القياس المنطقى ٠ ولقد بلور الإســلام أســلوب الاستدلال العقلى ، وبناء على دلالات المنطق فى الاستنباط ، والتأمل الفطــرى لظواهــر الوجــود المتعددة ، وصولا إلى حقائق المعرفة المبتغاة : كدلالة أن الصنعة تدل على الصانع ، وأن البعــرة تدل على البعير ، وأن الدخان يدل على النار ٠ وأيضا كدلالة أن الأسباب تؤدى إلى النتــائج ، وأن الكل أكبر من الجزء ٠٠إلخ (١١١) ٠

والحقيقة أن القرآن الكريم قد أولى منهج الاستدلال أهمية بالغة وحرص على عرضه بأســاليب مختلفة لأنه الطريق الذى يؤدى إلى الحصول اليقين والقطع فى المسائل التى تحتاج إلــى ذلــك ، وواحدة من المظاهر فى الاستدلال ما نلمسه فى موقف إبراهيم عليه الســلام ، عندمــا اســتعرض الظواهر الكونية – بأسلوب منهجى استدلالى – حيث استعرض الكواكب أولا ثــم القمــر وأخــيرا الشمس (١١٢) ، فنراه فى استدلاله هذا يربط قراره بمعلم معين من مظاهر الطبيعة ، وحين يتبين له أن هذا المعلم لا يصلح أساسا للحكم ينتقل منه بطريقة منهجية استدلالية إلى معلم آخر فى ظاهرة أخرى ، فيبين كذلك عدم صلاحيته ، فينتقل أخيرا إلى هذا المعلم الثالث الذى يعلل ارتياحــه إليــه واختياره له بقوله " هذا أكبر " ، ثم يعرض أخيرا عن كل هذه الظواهر التى يجمعها كلها أنها ثابتة ومتغيرة لا تصلح أن تكون حقيقة ثابتة يجد لها الولاء والعبادة (١١٣) ٠

والاستدلال فى القرآن الكريم يقوم على البرهان اليقينى ، والبرهان قد يكون (١١٤) :
– حسيا ، كما تشير الآية الكريمة : " أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت " (١١٥) ٠

- علميا ، وهو ما يكتسب بالبحث والاختبار والرياضة ، كما تشير له الآية : " أو لم ير الذين كفروا أن السموات والأرض كانتا رتقا ففتقناهما " (١١٦) .

- عقلانيا ، وهو المطابق للمنطق السليم ، فى قوله : " لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا " (١١٧) .

- إعجازيا ، كمطالبة المعاندين بتقديم البرهان الذى يثبتون به مزاعمهم كما فى قوله تعالى : " قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين " (١١٨) .

ويعتبر " الشك المنهجى " عملية ضرورية فى المنهج العلمى ، وطبيعى فى المنهج الإسلامى الذى لا يرضى من الوعى والمعرفة بما دون اليقين ، أن يضع فى حسبانه أن مسيرة الساعى إلى مرتبة اليقين قد تعترضها ، فى بعض مراحلها ، الوساوس والشكوك والشبهات ، وطبيعى كذلك ، لمن لا مندوحة له عن بلوغه مرتبة اليقين أن لا تدعوه هذه الوساوس والشكوك والشبهات إلى النكوص على الأعقاب . ومن هنا نرى المنهج الإسلامى لا يؤثم النفس إذا عرضت لها هذه الظواهر ، وإنما هو يسعى - فى صناعة الفكر - إلى تحويلها إلى المختبرات والامتحانات لتصبح جزءا من عملية التفكير ومرحلة من مراحل المسيرة المستهدفة مرتبة اليقين ، فإذا عرضت لأهل النظر والتدبر والتعقل عوارض من جنس الوساوس والشكوك والشبهات ، فإننا نجد المنهج الإسلامى ينفرد من بين مناهج النظر الدينية عندما يحول - بالمنهجة و" صناعة النظر " - وبواسطة " الفروض " التى توضع على محك التجربة والاختبار - يحول هذه الوساوس والشكوك والشبهات إلى لبنات فى الصرح يطلع بواسطته على اليقين !(١١٩) .

جاء نفر من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم فسألوه :

- إنا نجد فى أنفسنا ما يتعاظم أحدنا أن يتكلم به !

- قال : وقد وجدتموه ؟

- قالوا : نعم !

- قال : ذلك صريح الإيمان .. ذلك محض الإيمان ..(١٢٠)

فهذا النفر من الصحابة الذين عرضت لهم وساوس وشكوك استعظموا الكلام بها ، ونزهوا ألسنتهم عن حملها فى حضرة الرسول ، صلى الله عليه وسلم ، نجد الرسول يقود " نظرهم " على النحو الذى يوظف هذا العارض فى سبيل امتلاك اليقين : صريح الإيمان ، محض الإيمان !(١٢١)

وإذا كان البحث العلمى يقوم لمواجهة " مشكلة " أو " قضية " فقد عبر الإمام النووى عن ذلك بمصطلح " المسألة " وهو مصطلح يشيع فى كل من الفقه والرياضيات ، حتى لقد عبر النووى عن ذلك بقوله " المسائل الحسابية " (١٢٢) ، لكنه استخدم صريح لفظ " المشكلة " وجعلها فى مقابل

الأمور الواضحة البينة ، وشاع استخدامه لمصطلح " مشكلة " و " مشكلات " فى كتاباته التى تناول فيها أمر التعليم والتعلم ، وكانت المشكلة عنده تعنى غموضا يحتاج إلى الكشف والإطلاع ، أو معضلة تحتاج إلى حل ، ولهذا جعل النووى عملية البحث تدور فى جوهرها حول جمع الحقائق وتحريها والتثبت منها من أجل أن " تنكشف المشكلات ويطلع (الباحث) على الغوامض وحل المعضلات " (١٢٣) .

كذلك أشار النووى إلى ضرورة أن يكون هناك وضوح كاف للمشكلة المراد البحث فيها ، وهو ما عبر عنه بكلمة " بيان المشكلات " ، والبيان من التبيين وهو التوضيح والعرض والكشف والتحديد ، ولا يكون ذلك إلا باستخدام ألفاظ وكلمات مفهومة محددة ، وهو يعبر عن ذلك بمطالبته الباحث بأن يكون " متحريا إيضاح العبارات " ، والترجمة الحقيقة لهذا أن يحرص الباحث على ألا يستخدم كلمة إلا إذا " علم المقصود بها جليا " (١٢٤) .

ومن المعروف أن " الفرض العلمى " يشكل ركنا أساسيا فى المنهجية العلمية ، وهو بمثابة " تكهن " بالصلة أو الصلات بين الأسباب ومسبباتها ، وعلى التجربة أن تحسم الأمر عن مدى صدق هذا الفرض المتكهن . وقد عبر الرازى عن الفرض العلمى بمفهوم " الحدس " الذى يتكهن من خلاله لطبيعة علة المرض ، ثم يمارس التجربة الطبية للتثبت من طبيعة ذلك الحدس فيقول : " وآخر كان به جراحة فى البنية فانكشف عنه فى العلاج اللحم فلما برأ بقيت رجله عسرة الحركة ، فعلمنا بالحدس أنه أبقى من الورم الذى كان به بقية فى بعض تلك الأعضاء ، فوضعنا عليه أدوية تحلل فبرأ " (١٢٥)

أما بالنسبة لعملية " النقد " ، فهى عاصم من احتمالات الخطأ والزلل ، وكاشفة عن مدى سلامة الإجراءات وصحة التفكير ، مما جعل كثيرين ينظرون إليها على أنها هى المميز الحقيقى للتفكير المنهجى الصائب والحامى له من العشوائية والتخبط .

والقارىء لما صدر به " البيرونى " كتابه (مقدمة القانون المسعودى فى الهيئة والنجوم) يدهشه ذلك الحرص الذى يبديه فى تقدير جهد سابقيه دون أن يجعله ذلك أسير آرائهم ، وحرصه على إكمال ما قد يكون هناك من نقص ، يقول : " إنما فطنت ما هو واجب على كل إنسان أن يعمله فى صناعته من تقبل اجتهاد من تقدمه بالمنة ، وتصحيح خلل إن عثر عليه بلا حشمة ، وخاصة ما يمتنع إدراك صميم الحقيقة فيه من مقادير الحركات وتخليد ما يلوح له فيها تذكره لمن تأخر عنه فى الزمان ، وأتى بعده ، وقرنت بكل عمل من كل باب من علله ، وذكرت ما توليت من عمله ما يبعد به التأمل عن تقليد فيه ، ويفتح له باب الاستصواب لما أصبت فيه ، أو الإصلاح لما زللت عنه أو سهوت فى حسابه ، لأن البرهان من القضية قائم مقام الروح من الجسد ، وبجملة النوعين

يحصل العلم بالاستيقان لاقتران الحجة به والتبيان ، كما يقوم بمجموع النفس والبدن وشخص الإنسان للعيان " (١٢٦) .

ويذكر الجاحظ رواية تدل على رفضه لما يسوقه بعض الأقوام من أمور غير مألوفة عن الحيوان لا يقبلها العقل ولا يقرها المنطق فيقول (١٢٧) : " وقد رأينا أقواما يدعون في كتبهم الغرائب الكثيرة والأمور البديعة ، ويخاطرون من أجل ذلك بمروءاتهم ويعرضون أقدارهم ، ويسلطون السفهاء على أعراضهم ويجترون سوء الظن إلى أخبارهم ، ويحكمون حساد النعم في كتبهم ، ويمكنون لهم من مقالتهم ، وبعضهم يتكل على حسن الظن بهم ، أو على التسليم لهم والتقليد لدعواهم ، وأحسنهم حالا من يجب أن يتفضل عليه مبسط العذر له ، ويتكلف الاحتجاج عنه ، ولا يبالي أن يمن بذلك على عقبه ، أو من دان بدينه أو اقتبس ذلك من قبل كتبه " .

وسلط ابن الجوزى سهام نقده على علماء عصره واصفا إياهم بأنهم علماء دنيا ، ولذا تحاسدوا وتنافسوا ونظروا إلى الرياسة وأحبوا كثرة الجمع والثناء . ولأن علماء عصره علماء دنيا - في نظره - سعوا إلى صحبة السلطان والأمراء وأرباب المال فدخلوا معهم فيما لا يجوز ولم يقدروا على جذبهم مما هم فيه ، لذا صار العلماء أذل الناس عند أرباب الأموال ، فرغم تواضع العلماء إلا أنهم لطمعهم يذلون أنفسهم والآخرون لا يحفلون بهم لأنهم يعلمون احتياجهم إليهم (١٢٨) .

وعلى نفس المنوال سار " التاج السبكى " (٧٢٧-٧٧١هجرية) فنقد فئات متعددة من طلاب العلم ، وعلى سبيل المثال ذكر أن طلاب علم الحديث أصبح هم بعضهم الإكثار من شيوخهم ومن الروايات عنهم ، ومن الكتب والأجزاء المروية دون إتقان لما يروون ، ودون اهتمام بالعمل به ، ولذلك يقول مبينا ما عليه المحدثون الحقيقيون (١٢٩) ، ثم يصف الذين ينتقدهم فيقول مبينا :

- أن كثيرا منهم يجهد نفسه فى تهجى الأسماء والمتون ، وكثرة السماع من غير فهم لما يقرؤون .
- مبالغتهم فى التظاهر بكثرة ما يقرؤون ويحصلون ، والمباهاة بذلك .
- إهمالهم للمقاصد والأهداف التى كان عليها السلف فى طلب الحديث .

وكان لعدد من النقاد المحدثين باع كبير ما يسمى " بالنقد الباطنى السلبى " ، وذلك بالاهتمام بالكشف عن اتجاهات الراوى وميوله العقيدية والسياسية ، ونظروا بحذر إلى مروياته إذا وافقت هواه ، ورفضوا مروياته إذا كان من الدعاة إلى البدعة والهوى ، وهو رأى ابن حنبل ، وذهب الشافعى إلى قبول شهادة (أخبار) أهل الأهواء إلا الخطابية فى الرافضة ، لأنهم يرون الشهادة بالزور لموافقيهم ، ويرى الإمام مالك رفض مرويات أهل الأهواء (١٣٠) .

والرأى المعتدل هو ترك حديث الدعاة إلى بدعهم لأن حماسهم ودعوتهم تؤثر فـــى روايتهـــم ، وأما غير الدعاة فتركهم بالجملة يسقط كثيرا من الروايات دون مبرر ، ومن هنا قال ناقد كبير هو " على بن مدنى " : " لو تركت أهل البصرة لحال القدر ، ولو تركت أهل الكوفة لذلك الرأى - يعنـــى التشيع - خربت الكتب " ، قاصدا بذلك ذهاب الحديث ٠ بل إن بعض الدعاة إلى البدع كالخوارج لم ترد مروياتهم ، لأن بدعتهم تجرهم إلى تغليظ جريرة الكذب ، فهم يكفرون مرتكب الكبيرة والكـــذب كبيرة ٠ والمقصود معرفة الدوافع النفسية للراوى ومدى تأثيرها فى دقة الرواية (١٣١) ٠

وإذا تذكرنا القول الشهير " وبأضدادها تتمايز الأشياء " ، عرفنا أن " المقارنة والموازنة " عملية على درجة كبيرة فى المنهجية العلمية ، ففى رواية الأحديث النبوية ، وفى عمليـــة التـــأريخ ، قـــد تتعدد الروايات وتتباين الشهادات ، فتجىء المقارنة لتفحص وتقابل وتنتقى ، وفقا لمعايير لابـــد أن تكون على قدر كبير من الدقة والإتقان ، لإظهار الحق ، أو أقرب ما يكون إلى الحقيقة ٠

وقد عمد المحدثون منذ وقت مبكر إلى طريقة المقارنة بين الروايات التى وردت عـــن حـــادث معين أو تنقل كلاما نبويا ، وتتم المقارنة عادة بين سلاسل الأسانيد ثم بين المتون للخبر الواحد ٠ فمن أنواع المقارنات التى قاموا بها ، المقارنة بين مرويات عدد من الصحابة ، والمقارنـــة بيـــن روايات المحدث الواحد فى أزمنة مختلفة ، والمقارنة بين مرويات عدد من التلاميذ لشيخ واحـــد ، وبين رواية المحدث ورواية أقرانه ، والمقارنة بين الكتاب والذاكرة وبين الكتاب والكتاب (١٣٢)٠

وبفضل هذه المقارنات عرف وقوع التعارض بين حديثين يتساويان فى القوة ويتناقضـــان فـــى المعنى ويتعذر الجمع بينهما ، وتسمى هذه الصورة " بالاضطراب " فيسقط الحديثان ، وكذلك عرف وقوع التقديم والتأخير فى ألفاظ الحديث مما غير المعنى المراد ، وهو ما يســـمى " بـــالمقلوب " ، وهو يدل على عدم ضبط الراوى ٠ وكذلك فإن النقاد حددوا ما وقع من تصحيف وتحريف ، حتـــى أنهم حددوا أحيانا سبب وقوع التصحيف ، كالأخذ من كتاب بغير سماع ، ومن التصحيف ما يســـهل تصحيحه ، ومنه ما يتعذر إلا بالمقارنة بين الروايات ٠٠ وهكذا (١٣٣) ٠

وحرص مربون مسلمون على تنمية التفكير المنهجى فى أخذ المادة العلميـــة ، وهـــذا يتـــأتى بتدريب المتعلم على البحث عن (الماوراء) فى الكثير من المسائل التى تدعوا إلى ذلـــك ، وعـــدم الاكتفاء بأسلوب التلقين والتلقى لما يسمع أو يقرأ دونما إعمال لمهارات العقل فيما يسمع ويقرأ ٠ ويوضح " الشوكانى " هذا الأسلوب بقوله : " ثم ما زلت بعد كما وصفت لك أنظر فى مسائل الخلاف ، وأدرسها على الشيوخ ، ولا أعتقد ما يعتقده أهل التقليد من حقية بعضها بمجرد الإلف والعادة ، والاعتقاد الفاسد ، والاقتداء بمن لا يقتدى بهم ، بل أسأل من عنده علم بالأدلـــة عـــن الراجـــح ، وأبحث فى كتب الأدلة عن ما له تعلق بذلك ، وأستروح إليه وأتطل به ، مع الجـــد فـــى الطلـــب ،

وأستغرق الأوقات فى العلم ، خصوصا علوم الاجتهاد ، وما يلتحق بها فإنى نشطت إليهـــا نشـــاطا زايدا لما كنت أتصوره من الانتفاع بها حتى فتح الله بما فتح ومنح ما منح فله الحمد كثيرا حمدا لا يحاط به ، ولا يمكن الوقوف على كنهه " (١٣٤) ٠

ولما كان من الخطورة بمكان أن يقف الباحث مما يقرأ موقفا سلبيا ، فيتلقاه بلا تمحيص ونقـــد عمد الإمام النووى إلى أن يعرض منهجه فى التحقيق والدعوة إلى اصطناع النظرة النقديـــة كمـــا يتضح لنا هذا من تأمل ما كتبه فى مقدمة كتابه (المجموع) ، فها هو يكتب : " كتب المذهب فيها اختلاف شديد بين الأصحاب بحيث لا يحصل للمطالع وثوق بكون ما قاله مصنف منهم هو المذهـــب ٠٠ فلهذا لا أترك قولا ولا وجها ولا نقلا ولو كان ضعيفا أو واهيا إلا ذكرته ٠٠٠ مع بيان رجحان ما كان راجحا ، وتضعيف ما كان ضعيفا ، وتزييف ما كان زائفا ، والمبالغة فى تغليظ قائله لو كان من الأكابر ، وإنما أقصد بذلك التحذير من الإغرار به " (١٣٥) ٠

ووفقا لهذا التوجه المنهجى العلمى ، رفض ابن حزم " علم النجوم " ، واعتبره علما لا معنى له ، واستخدم فى البرهنة على وجهة نظره شيئا مما عرف فيما بعد بالمعيار البرجماتى ، فهو يدعونا إلى النظر فى دراسة هذا العلم إن كان حقا أو باطلا ، فإن كان حقا فلا فائدة منه إلا باستعمال الغـــم والبؤس والنكد ، لأن الإنسان لن يستطيع تغيير مصيره وقدره المحتوم ، وإن كان باطلا فلا يصـــح الاشتغال به ٠ وفضلا عن هذا يؤكد ابن حزم أن العلم لابد أن يستند إما على البرهـــان العقلـــى أو التجريب العملى ، وكلا السبيلين مفتقدان فى علم النجوم (١٣٦)٠

كذلك دعا ابن خلدون إلى إبطال خرافة التنجيم ، تماما كما دعا إلى إبطال خرافة فلسفة الإلهيات وما وراء الطبيعة ، فكلتاهما فى نظره خرافة ، بما أنهما تقودان العقل البشرى إلى مساحة الكـــون غير المنظور ، بما لم يهيأ له أساسا ٠ والخرافة بمعنى ما ، هى أن نتحرك إلـــى أهدافنـــا بـــدون الوسائل المنطقية التى تبلغنا تلك الأهداف (١٣٧) ، يقول ابن خلدون : " ٠٠ فهذه الصناعة يزعـــم أصحابها أنهم يعرفون بها الكائنات فى عالم العناصر قبل حدوثها من قبل معرفـــة قـــوى الكواكـــب وتأثيرها فى المولدات العنصرية مفردة ومجتمعة ، فتكون لذلك أوضاع الأفلاك والكواكب دالة علـــى ما سيحدث من نوع من أنواع الكائنات الكلية والشخصية ٠٠" (١٣٨)٠

مقومات بحثية :

ونشير فى الجزء الحالى إلى كتابات عرضت لعدد من المقومات التى من شأنها أن تكسب البحث ضبطا علميا ، فمن ذلك مسألة " الدقة " و " التحرى " و" الصدق " ، وفى هذا الشأن نجد أن " ابـــن فضل الله " المولود بدمشق ٧٠٠ هجرية (١٣٠١م) يشير إلى المنهج والخطة التى سار عليها فـــى

تأليف كتابه (مسالك الأبصار فى ممالك الأمصار) عن حرصه التزام الدقة فى استقاء المعلومات والمعارف من مصادرها : " واعتمدت فى ذلك على تحقيق معرفتى له فيما رأيته بالمشاهدة وفيما لم أره بالنقل لمن يعرف أحوال المملكة المنقول عنه أخبارها مما رآه بعينه أو سمعه من الثقات بأذنه " (١٣٩) . فهو إذا أعوزته فرص المشاهدة ولجأ إلى النقل عن الآخرين ، حرص على أن يكون هؤلاء من الخبيرين من الدرجة الأولى .

ثم يبين لنا فى وضوح تدقيقه فى النقل مع الإشارة إلى مضمون الكتاب ، فيقول : " ولم أنقل إلا عن أعيان الثقات من ذوى التدقيق فى النظر والتحقيق للرواية ، فإن نقلت عن بعض الكتب المصنفة فى هذا الشأن ، فهو من الموثوق به فيما لابد منه كتقسيم الأقاليم ، وما فيها من أقوال القدماء واختلاف أراء الحكماء إلى غير ذلك من غرائب وأخبار مثل ودول وذكر مشاهير أعلام وتاريخ سنين وشهور وايام " (١٤٠) .

وينصح " ابن المقفع " الأبناء بضرورة استشارة أرباب الرأى وأولى الفطنة فى معالجة الأمور ، سعيا إلى بلوغ الدقة ، فيقول : " أى بنى ، يجب أن تلزم استشارة أرباب الرأى والكياسة وأصحاب الفطنة والحصافة فى ممارسة ومزاولة الأمر الذى يسنح ويعرض لك ، أو فى مغالبة العدو الذى تريد أن تظفر به بمقتضى الحزم ، وتستحوذ على عدة الاستظهار والاستشهاد التى تكون مظنة لغلبتك وقوتك " (١٤١) . وفى موضع آخر ينصح : " أى بنى ، يجب أن يكون حرصك وولعك مقصورا على مخالطة ومجالسة الثقات ومن يعول عليهم ، الذين تكون قد اخترتهم من بين أمثالك وأقرانك ، ورغبت فى صداقتهم وألفتهم " (١٤٢) .

ورتب الجاحظ اليقين درجات ومستويات مما قد يطول بيانه ، ، ومما أشار إليه فى هذا الشأن ما أسماه " بالعلم بما غاب مما لا يدركه أحد بعيان " ، وذلك مثل سرائر القلوب وما أشبهها ، فمثل هذا النوع يدرك الأمر فيها بآثار فاعليها وبالغالب من أمورها " على غير إحاطة كإحاطة الله بها " ، ثم يستطرد إلى القول : " وأول العلم بكل غائب الظنون ، والظنون إنما تقع فى القلوب بالدلائل ، فكلما زاد الدليل قوى الظن حتى ينتهى إلى غاية تزول معها الشكوك عن القلوب ، وذلك لكثرة الدلائل ، ولترادفها (١٤٣).

ولأن التيقن والتثبت قد يكون عسيرا على المبتدئين ، نصح " ابن جماعة " التلميذ الذى يخطو خطواته الأولى على طريق التعلم أن يتجنب الاشتغال فى الاختلاف بين العلماء " فإنه يحير الذهن ويدهش العقل " ، والأفضل أن يعكف على كتاب واحد فى فن واحد – أو عدة كتب تكون فى فن واحد إذا تحملت طاقته ذلك – بإرشاد معلمه (١٤٤) . كذلك نصح ابن جماعة التلميذ الذى يتعلم ما

لابد من حفظه أن يصحح ما يقرأه قبل حفظه تصحيحا متقنا ، إما على المعلم أو على غيره ممن يندبه المعلم لذلك ، ثم يحفظه بعد ذلك حفظا محكما ، ثم يكرر عليه بعد حفظه تكرارا جيدا (١٤٥).

وحرص علماء الدين والتنشئة على أن يتحرى المشتغلون بالإفتاء الدقة الكاملة حتى تصير جزء من عاداتهم السلوكية لا فى مسائل الإفتاء فحسب بل فى تعاملهم مع الناس ، فهذا هو "عبد الباسط العلموى " فى الكتاب الذى عرف بعنوان : (المعيد فى أدب المفيد والمستفيد) مشددا على تحريم أن يتساهل العالم فى الفتوى كأن يسرع ولا يتثبت قبل استيفاء الفكر والنظر فيها ، أو تحمله أغراض فاسدة على تتبع الحيل المحرمة أو المكروهة والتمسك بالشبه طلبا للترخص لمن يريد نفعه أو التغليظ على من يريد الإضرار به (١٤٦).

كذلك أكد العلموى على أنه لا يجوز لمن كانت فتواه نقلا لمذهب إمام إذا اعتمد على ما نسب إليه من كتب أن يعتمد إلا على كتاب موثوق بصحته ، وبأنه مذهب ذلك الإمام " وقد تحصل له الثقة من نسخة سقيمة فى بعض المسائل إذا كان الكلام متنظما وهو فطن لا يخفى عليه موضع الإسقاط والتغيير " (١٤٧) .

ولما كانت (الإملاء) طريقة على جانب كبير من الأهمية فى التربية الإسلامية ، نظرا لظروف عصورها السابقة ، حرص علماؤها على أن يضعوا الضوابط العلمية التى تجعل منها أداة موثوق بها ، فهذا هو " السمعانى " (٥٠٦-٥٦٢هجرية =١١١٣-١١٦٧م) يوجب أن تكون الرواية عن " جماعة " لا عن معلم واحد حتى نطمئن على عدم وقوع أخطاء ، وكذلك ضرورة الرواية عن الثقات فقط ، لإكساب موضوع الرواية ثقة وصدقا وحجية (١٤٨) . كذلك لم يجز السمعانى للملى أن يفسر إلا ما عرف معناه ، وأما ما لم يعرفه فيلزمه السكوت عنه (١٤٩) .

وعملية البحث عند الإمام النووى هى عملية اكتشاف للحقيقة تقتضى التفتيش والتحقيق والمراجعة والتصنيف ، ولهذا قال أن الباحث إذا وقف على فكرة " فمن التساهل ألا يتثبت ويسرع (بقبولها) ... قبل استيفاء حظها من النظر والفكر " . واعتبر النووى الاعتماد على المصادر الموثوق بها من ضرورات التثبت ، ولهذا طلب من الباحث " إذا اعتمد على الكتب ألا يعتمد إلا على كتاب موثوق بصحته " ، وهى نفس الفكرة التى ترددت فى العديد من كتابات علماء التربية والفقه المسلمين (١٥٠) .

ونظرا لأن المعرفة والعلم والأحكام فى الفكر الإسلامى تستمد بصفة أساسية من القرآن والسنة عنى الإمام " محمد الذهبى " (٦٧٣-٧٤٨هجرية) ، مثله فى ذلك مثل الجمهرة الكبرى من علماء المسلمين بالتثبت من صحة الأحاديث وصحة نقلها من جيل إلى جيل بأمانة ودقة ودون تغيير أو

تحريف، وقد أشار الذهبى إلى هذه الوظيفة بقوله : " وأى خير فى حديث مخلوط صحيحه بواهيه وأنت لا تفليه ولا تبحث عن ناقليه ؟ " (١٥١) . وألف كتبا مختلفة من أجل تحقيق هذا الهدف ، منها (ميزان الاعتدال فى نقد الرجال) نقل فيه كل ما انتقاه من آراء العلماء فى نقد رواة الحديث (١٥٢) .

ومثل كثير من الأبحاث التى تجرى فى زمننا الحاضر تحت لواء " الأخطاء الشائعة فى ..." عنى الذهبى بهذا عناية واضحة فى مجال الحديث النبوى والتاريخ ، فكتب كتابا بعنوان (المشتبه فى الرجال : أسمائهم وأنسابهم " ، جاء فى مقدمته قوله (١٥٣) : " هذا كتاب مبارك ، جم الفائدة ، فى معرفة ما يشتبه ويتصحف من الأسماء والأنساب ، والكنى والألقاب ، مما اتفق وضعا واختلف نطقا . ويأتى غالبه فى الأسانيد والمرويات ، اخترته ، وقربت لفظه ، وبالغت فى اختصاره .." .

وإذا كان " الصدق " عند " الحكيم الترمذى " أصلا أصيلا فى السلوك ، وأساسا متينا فى الطريق لابد أن يلتزم به المريد والسالك ، فإن تفصيل هذا الرأى يظهرنا على أن هذا يمتد إلى التفكير ، ومن ثم إلى الباحث . وقد ذكر الحكيم من أسس السلوك : الحق ، فجعله على الجوارح ، وذكر العدل فجعله على القلوب ، أما " الصدق " فهو على العقول ، وفى لسان الميزان به يتبين رجحان الحسنات على السيئات ، وإذا افتقد من عمل خلفه الكذب (١٥٤) .

وإذا كانت " الموضوعية " ركنا أساسيا فى المنهجية العلمية ، فإنها فى المنظور الإسلامى هى كذلك ، ولكن مع شىء من التحفظ ، أو بمعنى آخر ، لها مفهوم قد يضيف إليها ولا ينتقص منها . فالعقل المسلم وفطرته عقل وفطرة مبصرة بنور الوحى وهدايته ، ولذلك فالحقيقة لدى العقل المسلم هى حقيقة موضوعية قائمة يدرك أبعادها ويسعى للتفاعل السليم السوى معها ومع نواميسها وسننها ، والعقل المسلم بهذا موضوعى موضوعية كاملة لا يسيره الهوى ولا تحكمه الشهوات ، ولا تأنف نفسه الحق والصواب . والفضيلة محرك حياته ، وسعيه هو طلب الحق والحقيقة والسعى بهما فى الحياة فى تناسق وتلاحم وانسجام مع نظام الكون ونواميس فطرته وحركته (١٥٥) .

وهناك من مفكرى الإسلام من رفض المعنى الشائع للموضوعية وألحوا على ضرورة التزام الباحث الاجتماعى المسلم بمرحلتين متتابعتين فى عملية البحث ، فى المرحلة الأولى يجتهد الباحث من أجل أن يفهم الواقع التربوى والاجتماعى المدروس ويكتشف قوانين الحركة والتطور والتكامل فيه ، ويقف على عوامل الانحطاط والارتقاء . وفى أثناء هذه العملية لا يكون لديه أى التزام أو تعصب ما أو إدراك الحقيقة ومعرفة الواقعة المطروحة ، وبعد أن يتعرف عليها ويكتشف أبعادها

تأتى المرحلة الثانية وهى التى يحدد فيها أهدافه وغاياته ويبن فيها معاييره ، ويكشف عندها تقويماته ويبن فيها عن مواقفه (١٥٦)٠

إن الاقتصار على الدراسة الوصفية الوضعية يجعل من العلم أداة عقيمة يفقد معها دلالته ووظيفته ، فالباحث التربوى لابد وأن يتخذ موقفا بالنسبة لما يعلم وما ثبت له من الحقائق ، وهو أولى وأحق بهذه العملية من السياسيين والمتعصبين والعامة والجهال ،وهذا التصور متفق مع مبادىء الوحى ومقرراته ومطابق لحديث القرآن عن الظواهر الاجتماعية ، حيث يتجاوز تقرير الحقائق إلى تقييمها وتحديد موقف منها حاسم سواء كان هذا الموقف سلبيا أو إيجابيا ، فحين يتحدث القرآن عن ظاهرة ما فإنه يجسدها كما هى فى حقيقتها وكما عيشت فى واقعها ويحدد مواصفاتها ، ولكنه يتجاوز هذا الأسلوب التقريرى ليعطى تقويما محددا ويسجل موقفا معينا إزاء تلك الظاهرة (١٥٧) ٠

ولما كانت طبيعة المعرفة العلمية تتطلب إجراء البحث والدراسات المكثفة على أجزاء محدودة جدا من الكون وظواهره ، وبمعزل عن بعضها البعض دون إلمام بكافة الجوانب المتصلة بموضوع البحث والمؤثرة عليه فإن إدراك الحقيقة الكاملة المطلقة يظل دائما هدفا أسمى يسعى إليه العلماء من خلال عملية تصحيح مستمرة لمسيرة العلم تتم بتكامل جهودهم وتنافسهم فى السبق إلى كشوف علمية جديدة وإلقاء الضوء على حقائق جزئية فى الواقع الكونى الثابت ٠ وقد أثبتت حركة التاريخ العلمى أن الكون يزداد مع التطور المعرفى اتساعا وعمقا ، وأن العلم الذى نحصله ما هو إلا تصورنا عن حقائق الكون ، وليس هو الكون ذاته ، ومن ثم فهو ليس مستقلا عن ذاتية الإنسان ، وليس نهائيا فى أية مرحلة من مراحل تطوره (١٥٨) ٠

والعقلية العلمية فى نظر القرآن هى التى ترفض الجمود على ما كان عليه الآباء والأجداد ، أو التسليم المطلق لما عليه السلف المعظمون ، ولا تقبل أن تقلد هؤلاء أو أولئك فيما اعتقدوه أو فعلوه ، بل لابد من وضعه موضع الاختبار ، والنظر إليه فى ضوء العقل وبميزانه المستقل ، فليس من المعقول أن يفكر لنا الأموات ونحن أحياء ، وأن يلزمنا الأقدمون بنتائج عصور مضت ، إنما نحن ملزمون بما تهدى إليه عقولنا ، وما ينتهى إليه تفكيرنا ، فإن من الخطل والخطر أن نفكر برؤوس غيرنا ، وقد خلف الله لنا رؤوسا خاصة بنا (١٥٩) ٠

ولهذا شن القرآن الكريم حملة شعواء على المقلدين تقليدا أعمى ، يقول تعالى : " وإذا قيل لهم تعالوا اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا ، أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون " (١٦٠) ٠ وقال عز وجل : " وإذا قيل لهم تعالوا إلى ما أنزل الله وإلى الرسول قالوا حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا ، أو لو كان آباؤهم لا يعلمون شيئا ولا يهتدون " (١٦١)٠

وقد عرف الشوكانى التقليد المرذول بأنه " قبول قول الغير من دون مطالبة بحجة " (١٦٢) ، فهو الذى لا يسأل عن ما وراء ما يقرأ ، أو يسمع من آراء " وشأن المقلد أن لا يبحث عن دليل بل يقبل الرأى ويترك الرواية ، ومن لم يكن هكذا فليس بمقلد " ٠

ولقد ذكر الشوكانى أن من أسباب رواج الأفكار المعوجة فى المجتمع إهمال المنهج العلمى فى دراسة آراء أهل العلم بفعل سلطان مهابة نقدهم وتقديسهم ، مما يؤدى إلى انتشار الكثير من الأوهام المغلفة بأستار العلم " فكثيرا ما يقع لأهل العلم الوهم الباطل ، ثم يبنى عليه ما هو أبطل منه ، وينقله عنه من يهاب الرد عليه ، فيحرر فى كتب التفسير ونحوها من زائف الأقوال ، وباطل الآراء ما يضحك منه تارة ، ويبكى منه أخرى ، والتقليد وإحسان الظن بالأموات هو السبب لكل غلط والمنشىء لكل جهل ، والحامل على ترويج كل باطل " (١٦٣)٠

ومن هنا رفض علماء المسلمين التعصب المذهبى ، دون أن يعنى ذلك ضعف الإيمان بما يؤمن به العالم من مذهب ، فالإيمان بمذهب لا يحتم الجمود عليه ورفض سماع وجهات النظر الأخرى ، والاستعداد لتعديل رأى إذا اتضح أن غيره أميل للصواب ٠ ولقد عاب السبكى على بعض الفقهاء التعصب فى الفروع فقال (١٦٤) : " ومنهم من تأخذه فى الفروع الحمية لبعض المذاهب ويركب الصعب والذلول فى العصبية ، وهذا من أسوأ أخلاقه ، ولقد رأيت فى طوائف المذاهب من يبالغ فى التعصب بحيث يمتنع بعضهم من الصلاة خلف بعض ، وياويح هؤلاء أين هم من الله تعالى ؟ "

وكان الفيلسوف المعروف " الكندى " من الذين سعوا إلى فتح النوافذ للاستفادة مما قد يكون فى الثقافات الأجنبية مما يفيد (١٦٥) ، وإن كان هذا باب يحتاج إلى الكثير من الحيطة والحذر ولا ينبغى أن يطرقه إلا من كانت قدمه راسخة فى علوم الدين ، وفى قلبه من الورع والتقوى ما يكون له عاصما عن الافتتان بكل ما هو أجنبى ٠

ومن الأبواب الثابتة فى البحوث العلمية ، تحديد المصطلحات والألفاظ التى يستخدمها الباحث تحديدا دقيقا لا يترك مجالا للبس وسوء الفهم والاضطراب ٠ وإذا كان هذا أمرا مقررا فى المنهجية العلمية ، فإنه أكثر ضرورة وإقرارا فى التربية الإسلامية ، بحكم استنادها إلى كل من القرآن الكريم والسنة النبوية ، فضلا عن أن طبيعة اللغة عامة والعربية خاصة تقتضيه وتحتمه ، ذلك أن اللغة تعبير عن حقيقة حضارية ، إذ كل لغة تؤول إلى مسلمات تنزل منزلة القيم التى تضفى على الدلالات حجية يتعاطاها أبناء اللغة فى ما بينهم وربما غربت عن سواهم (١٦٦) ٠

واللغة فى واقع الأمر هى أداة التفكير ، كما أنها أداة البيان وارتباط الأداة بالمصدر ارتباط لا ينفصم حيث تكون اللغة أداة لفهم القرآن والسنة الصحيحة ، وإن معظم الخطأ الواقع والأحداث فى

الشريعة يقع من هذا الباب ، قال الشافعى فى هذا المقام : إن من جهل هذا من لسانها - يعنى لسان العرب - وبلسانها أنزل القرآن وجاءت به السنة ، فتكلف القول فى علمها تكلف ما يجهل لفظه ، ومن تكلف ما جهل وما لم يثبت معرفته كانت موافقته للصواب إن وافقه - من حيث لا يعرفه ، غير محمودة وكان فى تخطئته غير معذور إذ نظر فى ما لا يحط علمه بالفرق بين الصواب والخطأ فيه ..(١٦٧).

ولقد تزداد الحاجة إلى الوضوح والتحديد إلحاحا ، إذا استحضرنا ما هو معروف من أن القرآن الكريم - وهو أصل الأصول - قد نزل بلغة العرب ، وعلى معهود ألفاظها وأساليب معانيها " وأنها فيما فطرت عليه من لسانها تخاطب بالعام يراد ظاهره ، وبالعام يراد به العام فى وجه والخاص فى وجه ، وبالعام يراد به الخاص ، والظاهر يراد به غير الظاهر ، وكل ذلك يعرف من أول الكلام أو وسطه أو آخره ...(١٦٨)، وأن ما جاء فى القرآن من صيغ قد يتفق ظاهرها ويختلف مضمونها ومدلولها ، ويقتضى الوصول إلى تحديد هذه المدلولات إلى دراسة النص من جميع جوانبه (١٦٩).

خواص شخصية :

فالمسألة العلمية يقوم بها " إنسان " ، هذا الإنسان ، مهما بذل من جهد ، لا يستطيع أن ينعزل تماما بشخصه عن العمل العلمى ، فهو الذى يختار الموضوع ، وهو الذى يفهمه ، وهو الذى ينفذ المنهجية المختارة .. وهكذا ، ومن ثم فإن شخصيته لها تأثيرها على مدى العلمية التى يجب توافرها ، مما يحتم علينا اشتراط بعض الشروط الواجب توافرها فى القائم بعملية البحث العلمى نفسه فى التربية الإسلامية.

وأول ما يستوقفنا هنا ما سماه " سيد عثمان " " بالتأهب " ، ويقصد به الاتجاه العقلى والانفعالى الذى يهيىء الفرد أو يتهيأ به الفرد لمواجهة موقف أو مشكلة أو موضوع ، وأن له دورا كبيرا فى بحوث علم النفس الحديث فى الإدراك والتفكير والتعلم ، بل نجد أن الطابع الغالب والمميز لعلم النفس فى بعض أوطانه يكاد يدور كله حول فكرة التأهب هذه .والتأهب له أركان ثلاث : النية ، الهمة ، التوكل (١٧٠) .

وبالنسبة للنية ، نجد " نصير الدين الطوسى " (٥٩٧-٦٧٢هجرية) فى كتابه آداب المتعلمين يوجب على طالب العلم (١٧١) : " النية فى تعليم العلم ، إذ النية هى الأصل فى جميع الأفعال لقوله صلى الله عليه وآله : إنما الأعمال بالنيات " فينبغى أن ينوى المتعلم بطلب العلم رضاء الله وإزالة

الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال وإحياء الدين وإبقاء الإسلام ، فالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر من نفسه ومتعلقاته ومن الغير بقدر الإمكان " .

ويكاد هذا الأمر أن يكون قاسما مشتركا فى كتابات الجمهرة الكبرى من المربين المسلمين ، فهذا " ابن جماعة " (٦٣٩-٧٣٣هجرية) - مثلا -فى كتابه المعروف (تذكرة السامع والمتكلم فى آداب العالم والمتعلم) ، يذكر من واجبات طالب العلم " حسن النية فى طلب العلم بأن يقصد به وجه الله تعالى والعمل به وإحياء الشريعة وتنوير قلبه وتحلية باطنه ، والقرب من الله تعالى يوم القيامة والتعرض لما أعد لأهله من رضوانه وعظيم فضله " (١٧٢) .

أما " الهمة " فيضعها " الطوسى " ضمن ما يضعه فى صدر ما يجب على الباحث أن يتصف به ، وهو لا يكتفى بطلب " الهمة " وإنما يصفها بأنها " الهمة العالية " ، ويشبه فعلها فى نفس الباحث بأنها تجعله وكأنه قد أصبح طائرا ، بمعنى أنها تزوده بجناحين يطير بهما إلى آفاق بعيدة فى المعرفة (١٧٣) .

وصدق التوكل أصل خلوص النية وعلو الهمة ، ذلك أنه فى صدق التوكل فى طلب العلم تحررا من العلائق الدنيوية والشواغل المعيشية مما يساعد المتعلم على أن تكون نيته خالصة للتعلم ، وأن يكون العلم همه واهتمامه ، وأن يكون توجهه فى طلبه خالصا قدر الإمكان من الشوائب الغريبة عنه ، لهذا يرى الزرنوجى أنه " لابد لطالب العلم من التوكل فى طلب العلم " (١٧٤) .

وبحكم " إسلامية " المعرفة العلمية المطلوبة هنا ، فمن الطبيعى أن تحتل مسألة الاستقامة الخلقية والتقوى والورع محلا متميزا وموقعا متقدما . وكمثال من الأمثلة المتعددة التى يمكن أن تساق للبرهنة على ذلك ، هذا العرض المستفيض الذى نراه لدى " القابسى " ، إذ حشد كما كبيرا من النصوص الدينية المؤكدة لأهمية الاستقامة الخلقية القائمة على خشية الله عز وجل (١٧٥) ، من ذلك قوله عز وجل لنبيه صلى الله عليه وسلم : " فاستقم كما أمرت ومن تاب معك ولا تطغوا إنه بما تعملون بصير " (١٧٦)، فالاستقامة هى القيام بما أمر الله به ، ومصداق ذلك قول الله عز وجل : " فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا فى أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما " (١٧٧).

ومن المعلوم أن العلم يتطلب من السائر على طريقه أن ينشغل به انشغالا يكاد أن يكون كاملا ، لما يتطلبه من وقت وجهد لا ينقطعان على وجه التقريب ، فضلا عما يقتضيه من المشقة والترحال والسهر والمعاناة ، إلى الدرجة التى جعلت عالما مثل " الخطيب البغدادى " يغلو فى رايه الذى ساقه فى هذا الشأن إذ رأى ترجيح ألا يكون طالب العلم " متزوجا " ، لما يفرضه الزواج من مسئوليات

وتبعات ، فضلا عما يترتب عليه من وجود أولاد (١٧٨)٠ ولسنا فى مقام يتيح لنا بسط القول فى بيان غلو هذا الرأى وبعده عن نصوص دينية، بالإضافة إلى مجانبته للواقعية ، وإن كنا نقدر لعالمنا حسن نيته فى أن يأمل من الطالب أن يتفرغ بقدر ما يمكن للعمل العلمى ٠

بل إننا لنؤيد قولا آخر مغايرا تماما ، يوجب أن يعيش الباحث فى حياة الناس وهمومهم وآلامهم وأمانيهم ، حتى يستطيع فهمها وفهم مشكلاتها وتحليلها تحليلا دقيقا ، وتقديم ما يصلح هذه الحياة من أبحاث تربوية إسلامية ٠ إن " عزلة " الباحث التربوى الإسلامى يصعب أن تأتى بخير كثير ، لأن حركة الواقع هى التى يمكن أن تمده بالكثير الذى يجعل للبحث قيمة ونفعية لأبناء الأمة ولخير الإسلام (١٧٩)٠

وترفض المنهجية العلمية الإسلامية الهوى والعاطفة فى مجال العلم ، فالهوى يعمى ويصم ، واتباع العواطف قد يضلل الإنسان عن الحق ، وخصوصا العواطف الهوج ، مثل الحب الشديد ، والكره الشديد ، والغضب الشديد (١٨٠) ٠ ولا غرو أن جاء فى الحديث الصحيح : " لا يقضى القاضى وهو غضبان " لأن انفعال الغضب يسد عليه منافذ الإدراك الصحيح لجوانب القضية المختلفة فيظهر حكمه غير سليم ٠

ولهذا عاب القرآن على المشركين هذين الأمرين : اتباع الظن ، وهوى الأنفس معا ، فقال فى شأن أصنامهم التى اتخذوها آلهة – اللات والعزى ، ومناة الثالثة الأخرى – :" إن هى إلا أسماء سميتموها أنتم وآباؤكم ما أنزل الله بها من سلطان ، إن يتبعون إلا الظن وما تهوى الأنفس ، ولقد جاءهم من ربهم الهدى " (١٨١)٠وقال الله تعالى لداود : " يا داود إنا جعلناك خليفة فى الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله " (١٨٢)٠

ولهذا نجد عالما عظيما مثل " ابن الهيثم " يقول فى مقدمة كتابه (المناظر) : " ونجعل غرضنا فى جميع ما نستقريه ونتصفحه استعمال العدل لا اتباع الهوى ، ونتحرى فى سائر ما نميزه وننقده طلب الحق لا الميل مع الآراء ٠٠ وليس ينال من الدنيا أجود ولا أشد قربة إلى الله من هذين الأمرين " ، فالحرص على توخى الحق والإخلاص فى طلبه وإقصاء الذات بكل ميولها ونزواتها ، واستبعاد المصالح الشخصية والاعتبارات الذاتية ، وعدم التعصب ، وفاء بحق الأمانة العلمية (١٨٣) ٠

ومن المفروض أن يغرس العلم فى نفس طالبه اعتزازا بالنفس وحرصا على ألا تمس كرامته بسوء ، ومن هنا نصح " ابن جماعة " طالب العلم بأن يصونه كما صانه علماء السلف ويقوم له

بما جعله الله تعالى له من العزة والشرف " فلا يذله بذهابه ومشيه إلى غير أهله من أبناء الدنيا من غير ضرورة ولا حاجة ، أو إلى أن يتعلمه منهم وإن عظم شأنه وكبر قدره " (١٨٤).

لكن الاعتزاز بالنفس لا ينبغى أن يؤدى إلى الغرور والمكابرة ، وهو ما أدى " بالطموى " (١٨٥) أن يستقبح من الباحث خلق " الاستكبار عن الحق وكراهته والحرص على مدافعته بالمماراة " ، ويصل الأمر بصاحب هذه الأخلاق المرذولة أن يكره أن يظهر الحق على لسان خصمه الفكرى ، بل ويكابر ويعاند فى المدافعة والتلبيس والمخادعة ، على الرغم مما يكون واضحا من الحق لدى الآخر ، وكأنه إذا تنازل عن رأيه انتقص ذلك من مقامه وقدره : " ثم تصير المماراة له عادة وطبيعة ، والمكر والحيلة له سليقة " حتى أنه ما أن يسمع رأيا بيديه غيره ، سارع إلى المعارضة يريد بذلك إظهار شخصه هو لا إظهار وجه الحق .

إن المطلوب هو العكس من ذلك ، مطلوب " التواضع " ، مما دفع " ابن عبد البر " إلى الإلحاح على أن يتخلق الباحث بخلق التواضع وترك الدعوى والفخر بالذات ، إذ المفروض أن العمل الجيد يطن عن نفسه ، والناس هم الذين لهم أن يمدحوا إذا شاءوا ، قال عالمنا (١٨٦) : " ومن أدب العالم ترك الدعوى لما لا يحسنه ، وترك الفخر بما يحسنه ، إلا أن يضطر إلى ذلك كما اضطر يوسف عليه السلام حين قال : " اجعلنى على خزائن الأرض إنى حفيظ عليم " ، وذلك أنه لم يكن بحضرته من يعرف حقه فيثنى عليه بما هو فيه ، ويعطيه بقسطه ، ورأى أن ذلك المقعد لا يقعده غيره من أهل وقته إلا قصر عما يجب لله من القيام به من حقوقه ، فلم يسعه إلا السعى فى ظهور الحق بما أمكنه " .

والباحث فى التربية الإسلامية يعرف تمام المعرفة أن الإنسان إذ استخلفه خالقه عز وجل على هذه الأرض ، وسخر له ما فيها ، يصبح مطالبا بالتعمير ، والتعمير ليس عملا عشوائيا ومجرد حركة بدنية ، وإنما هو عمل يقوم على التفكير والتعقل والعلمية ، ومن ثم فإن المعرفة التى يسعى إليها ، ابتغاء لله ، يجب أن تتجه إلى النفع والتطوير والتقدم ، فمن قصور الفهم أن يتصور البعض أن ابتغاء وجه الله يعنى قطع الصلة بين العلم وبين مصالح العباد ، فالدنيا مزرعة الآخرة ، ولن يحسن المسلم استعداده للآخرة إلا بحسن ما يغرس ويعمل فى الدنيا ، مما لابد معه أن تكون المعرفة وظيفية .

ولعل النظرة الفاحصة فى كتابات العلماء المسلمين فى المجالات العلمية تؤكد لنا بما لا يدع مجالا للشك توافر هذا التوجه الوظيفى فى تناول المعرفة العلمية ، ومن الأمثلة التى يمكن أن تساق على هذا الطريق ، ما نجده من كتابات فى علوم مثل النبات والفلاحة والرى (١٨٧) ، فعندما عرف " طاش كبرى زاده " علم النبات " نجد يقول : " .. وهو علم يبحث فيه عن نوع النبات وعجائبها

وأشكالها ومنافعها ، ومضارها .. وموضوعه ، نوع النبات ، فائدته " . أما علم الفلاحة ، فيقول : " .. ومنفعته زكاة الحبوب والثمار ، ونحوهما ، وهو ضرورى للإنسان فى معاشه ، ولذلك اشتق اسمه من الفلاح وهو البقاء "(١٨٨).

أما " أبو الحسن العامرى " ، من علماء القرن الرابع الهجرى ، فقد أكد على وظيفية العلم فى كتابه الذى ألفه بعنوان : (الإعلام بمناقب الإسلام) ، ومن ثم نجده ينتقد بشدة هؤلاء الذين روجوا لمقولة " العلم للعلم " ، فهو يشير إلى ما زعموه من أن " العاقل منا ليس يلزمه اقتباس العلم ليتوصل به إلى الأعمال الصالحة ، بل يلزمه ذلك ليسلم به عن وحشة الجهالة ، فإنها فى ذاتها قبيحة مظلمة ، كما أن ضدها فى نفسه حسن ملذ " ، رفض هذا وقال : " إن كل من آثر لنفسه هذه العقيدة فقد ارتكب خطأ فاحشا ، فإن العلم مبدأ للعمل ، والعمل تمام العلم ، ولا يرغب فى العلوم الفاضلة إلا لأجل الأعمال الصالحة " (١٨٩).

وهو لا يترك لنا فرصة الظن بأن المقصود هو العلوم الدينية وحدها والعمل الدينى وحده ، إذ أشار إلى ما تقتضيه آيات قرآنية كثيرة من دراسة مظاهر الكون المختلفة ، وأن هذه الدراسة تمكن الإنسان من حسن السيطرة عليها فينتفع بما سخره المولى عز وجل له ، يقول العامرى أن من ضبط هذه العلوم فقد سعد " بالأنس باستكمال الفضيلة الإنسانية باستيلائه على حقائق الموجودات ، والتمكن من التصرف عليها " (١٩٠) .

ولا يتم انتفاع الإنسان بما يسعى لتحصيله من علوم إلا إذا أيقن بوجود " سنن " تحكم حركة كل ما خلقه الله عز وجل ، سواء فى ذلك جوامد الأشياء أو الأحياء ، وهو لن يستطيع التيقن من هذا إلا بوصوله إلى هذه السنن عن طريق البحث والدرس ، يقول عز من قال : " وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق ولكن أكثرهم لا يعلمون " (١٩١) . ويرى أحد العلماء (١٩٢) أن نفى صفة اللعب عن الخلق دلالة واضحة على وجود سنن ثابتة فى هذا الكون .

واكتشاف السنن فى الأنفس وفى الآفاق لا يتم لمجرد انتساب المرء إلى الدين الإسلامى ، إذ لو كان الأمر كذلك لكان المسلمون قادة العالم فى شتى فروع العلم ، ذلك أن بلوغهم هذا الشأن لا يتم إلا إذا غيروا ما بأنفسهم وأخذوا بالأسباب (١٩٣) .

خاتمـــــــــــــــة

لعلنا بعد هذه الجولة التحليلية لبعض قضايا المنهجية فى البحث التربوى الإسلامى من خـــلال كتابات مفكرى التربية الإسلامية ، نستطيع أن نؤكد على أن البحث الحالى يؤكـــد علـــى أن هـــذه المنهجية ، مع اتسامها بالإسلامية ، فلا يعنى هذا أنها تفترق تماما عن المنهجية العلمية العامـــة ، ولكنها تفترق بصفة خاصة فى " منطلقاتها " ومرتكزاتها الإيمانية ، وكذلك فى هذا السياج الخلقـــى الذى يحيط بكل خطوة من خطواتها ، وكذلك فيما تستهدفه من إعلاء كلمة الله والإخلاص له ، بفهم النواميس التى وضعها لمسيرة الكون والإنسان وفق قواعد مضبوطة وخطوات محكومة .

كذلك فإنه يستبين لنا من البحث أن من العيب على من يعيشون الآن وهم قد جاءوا بعد كل مـــن أتينا على عرض آرائهم وأفكارهم ، أن يتخلفوا عنهم فى الوعى المنهجى . إن سنة الله تقتضـــى استمرارا فى التطور ، ومواصلة التقدم ، أفلا تدعونا هذه الصور الرائعة المشرقة لعلماء المسلمين السابقين ، أن نحاول أن نتقدم عليهم ولو خطوة تلو أخرى فنشمر عن ساعد الجد العلمى ونشـــرع فى أن نحيل حياتنا إلى حركة دائمة من البحث المدقق ، لنخطو بأمتنا من وهدة التخلف إلى إشراقة أمل نطل بها على المستقبل ؟!

ولا يمكن للتربية الإسلامية أن تتقدم وتصبح فعالة حقا إذا وقفنا عند حد التغنى بما كان لها من أمجاد ، فإن تقديرنا لها واعتزازنا بها لمما يدعونا إلى إقامتها على منهجية علمية دقيقة ، فلا نقع فى هوة العبارات المسجوعة ، ومجرد النصائح المثالية ، نرددها وكأنها مجرد واجب ينبغى قوله . ومن مقتضى هذا التشدد مع طلاب البحث التربوى الإسلامى بأن يحتل مقرر خاص فـــى المنهجيـــة العلمية الإسلامية مكانا على خريطة إعداد المعلم فى البلدان الإسلامية ، وأضعف الإيمان أن يشـــدد على الباحث ، قبل التسجيل لدرجتى الماجستير والدكتوراه على استيعاب عدد مهم مـــن أمهـــات المصادر فى هذه المنهجية .

وحبذا لو عقد المسئولون عن تدريس التربية الإسلامية ، دورات تدريبية للباحثين المبتدئيـــن ، وورش عمل ، للتدريب على مهارات البحث التربوى من منظور إسلامى .

الهـــوامـــش

١ – طه جابر العلوانى وآخرون : المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، هرندن ، فيرجينيا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ١٩٩٠ ، ج١، ص٨

٢ – المرجع السابق ، ص ٢٣

٣ – السيد الصادق المهدى ، المرجع السابق ، ص ٤١

٤ – محمد سعيد رمضان البوطى ، أزمة المعرفة ، وعلاجها فى حياتنا الفكرية المعاصرة ، المرجع السابق ، ص ٥٦

٥ – عبد الحميد أحمد أبو سليمان : أزمة العقل الإسلامى ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، هرندن ، فيرجينيا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ١٩٩٤ ، ص ٥٠

٦ – منى عبد المنعم أبو الفضل : نحو منهجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامى بين المقدمات والمقومات ، فى (المنهجية الإسلامية) ، ج١ ، ص ١٨٠

٧ – سورة البقرة /١١

٨ – حسن عبد العال : مهارات البحث التربوى عند الإمام النووى ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية بجامعة المنوفية ، شبين الكوم ، العدد الثالث ، السنة الثامنة ١٩٩٢ ، ص ٤٦

٩ – سعيد إسماعيل على : مشكلة المنهج فى دراسة التربية الإسلامية ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، م٢ ، ١٩٧٥ ، ص ٣٧

١٠ – أحمد المهدى عبد الحليم : نحو صيغة إسلامية للبحث الإجتماعى التربوى ، فى : رسالة الخليج العربى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ،العدد٢٣، السنة الثامنة ١٤٠٨هجرية=١٩٨٧ .

١١ – عبد الرحمن النقيب : بحوث فى التربية الإسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٣، الكتاب الأول ، وكذلك :

– --------: بحوث فى التربية الإسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، الكتاب الخامس

– --------: منهج المعرفة فى القرآن والسنة ، دراسة تحليلية مقارنة ، فى المرجع السابق .

– --------: نماذج من مناهج البحث التربوى عند المسلمين ، فى (التربية الإسلامية ، رسالة ومسيرة ، دار الفكر العربى ، القاهرة ،١٩٩٠

---------: نحو منهجية علمية فى البحث التربوى الإسلامى ، فى المرجع السابق .

١٢ – --------: منهجية البحث فى التربية ، رؤية إسلامية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٧

١٣ – على خليل أبو العينين : منهجية البحث فى التربية الإسلامية ، رسالة الخليج العربى ، الرياض ، العدد الرابع والعشرين ، السنة الثامنة ، ١٩٨٨، وكذلك :

– --------: البحث التاريخى فى التربية الإسلامية ، نحو منهجية علمية لتنظيمه وإعداده ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٠

١٤ – المنهجية الإسلامية ، المعهد العالمى للفكر الإسلامى ، ثلاثة أجزاء ٠

١٥ – حسن عبد العال ، مرجع سابق ٠

١٦ – فتحية محمد بشير الغزانى : معايير البحث العلمى فى التربية الإسلامية ، رسالة لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه فى التربية الإسلامية ، كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة ، ١٤١٢هجرية /١٩٩٢

١٧ – أشرف محمد عبد المنعم : البحث العلمى فى التربية الإسلامية بالجامعات المصرية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بجامعة المنصورة ، ١٩٩٤

١٨ – محمد مرتضى الزبيدى : تاج العروس ،١٠٩/٢–١١٠، دار ليبيا ، بنى غازى ، ١٩٦٦

١٩ – ابن منظور : لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة ٠

٢٠ – مجدى وهبة وكامل المهندس : معجم المصطلحات الأدبية فى اللغة والأدب ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٤

٢١ – عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٧٧ ، ص٤

٢٢ – منى أبو الفضل ، مرجع سابق ، ص ١٨١

٢٣ – حامد طاهر : مدخل إلى علم المنهج ، مكتبة الزهراء ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٩٩

٢٤ – محمود أبو السعود : المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية ، فى (المنهجية الإسلامية) ج٢ ، ص ٤٤

٢٥ – أحمد فؤاد باشا : نسق إسلامى لمناهج البحث العلمى ، دراسة قدمت إلى ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، قسطنطينة ، الجزائر ٩–١٢سبتمبر ١٩٨٩ ، المعهد الإسلامى للفكر الإسلامى ، ص ١

٢٦ – المرجع السابق ، ص٣

٢٧ – حامد طاهر ، مرجع سابق ، ص ١٥

٢٨ – محمود أبو السعود ، مرجع سابق ، ص ٣٩

٢٩ – المرجع السابق ، ص ٤٠ ٣٠ – المرجع السابق ، ص ٤١

٣١ – عبد الرحمن النقيب ، بحوث فى التربية الإسلامية ، الكتاب الأول ، ص ٢٧

٣٢ – على خليل أبو العينين ، منهجية البحث فى التربية الإسلامية ، ٦

٣٣ – أحمد فؤاد باشا ، نسق إسلامى لمناهج البحث العلمى ، ٧

٣٤ – المرجع السابق ، ص ٨

٣٥ – عبد الرحمن النقيب : منهجية البحث فى التربية ، ١٤٤

٣٦ – المرجع السابق ، ص ١٤٥
٣٧ – إبراهيم بشير : الاتجاه الإيديولوجى كمنهج معيارى فى التحليل السياسى المعاصر ، فى (المنهجية الإسلامية)، ج٢ ، ٣١٨
٣٨ – المرجع السابق ، ص ٣١٩
٣٩ – سورة المائدة / ٣
٤٠ – سنن ابن ماجه ، المقدمة ، باب اتباع سنة الرسول صلى الله عليه وسلم ، حديث رقم ٥ ، طبعة الشيخ محمد فؤاد عبد الباقى ١٤/١
٤١ – عبد الحميد مدكور : المنهج فى علم أصول الفقه ، دراسة قدمت إلى ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ، ص ٧
٤٢ – أزمة العقل المسلم ، ١١٠
٤٣ – سورة الملك / ٣ ٤٤ – النحل / ٩٠
٤٥ – محمد سعيد البوطى ، مرجع سابق ، ص ٨١
٤٦ – محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامى ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٧٧
٤٧ – المرجع السابق ، ص ٧٨
٤٨ – المعهد العالمى للفكر الإسلامى : إسلامية المعرفة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٨٨
٤٩ – محمد عمارة : الإسلام والتعددية ، دار الرشاد ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٦
٥٠ – يوسف القرضاوى : العقل والعلم فى القرآن الكريم ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٧١
٥١ – ابن تيمية : مجموع الفتاوى ، طبع الرياض ١٣٨١هجرية ، ج١٠ ، ص٣٤٤
٥٢ – الماوردى ، أبو الحسن البصرى : أدب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفى السقا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ٤٤
٥٣ – على خليل مصطفى : قراءة تربوية فى فكر ابى الحسن البصرى الماوردى ، دار المجتمع/ دار الوفاء ، جدة / المنصورة ، ١٩٩٠ ، ص ٣٦٧
٥٤ – عبد الأمير شمس الدين : الفلسفة التربوية عن إخوان الصفاء من خلال رسائلهم ، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٥
٥٥ – أحمد عبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ورسائل أخرى فى التربية الإسلامية ، د٠ن ، بيروت ، ١٩٦٧ ، ٧٥
٥٦ – المرجع السابق ، ص٧٦ ٥٧ – المرجع السابق ، ص ٤٨
٥٨ – عبد البديع عبد العزيز الخولى الفكر التربوى فى الأندلس ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٩٨
٥٩ – سالك أحمد علوم : الفكر التربوى عند الخطيب البغدادى ، د٠ن ، المدينة المنورة ، ١٩٩٢ ، ص ٣٠٣

٦٠ – الخطيب البغدادى : الجامع لأخلاق الراوى وآداب السامع ، تحقيق محمود الطحان ، الرياض ، مكتبة المعارف ، د٠ت ، ج١، ص ١٨٣

٦١ – المرجع السابق ، ص٨٣

٦٢ – شفيق محمد زيعور : المذهب التربوى عن السمعانى ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص ٦٠

٦٣ – الأعراف / ١٩٩ ٦٤– التحريم / ٦

٦٥– المذهب التربوى عند السمعانى ، ص ٦٠

٦٦ – أزمة العقل المسلم ، ١٤٣

٦٧ – حسان محمد حسان : ابن حزم الأندلسى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، د٠ت ، ص ١٠٤

٦٨ – السجدة /١٧ ٦٩ – الصف / ٢

٧٠ – حسان محمد حسان ، مرجع سابق ، ص ١٠٤

٧١ – الشوكانى ، محمد بن على : القول المفيد فى أدلة الاجتهاد والتقليد ، المطبعة السلفية ، القاهرة ، ١٣٤٤ هجرية ، ص ٤٢

٧٢ – عبد الغنى قاسم غالب : الإمام الشوكانى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٨ ، ص ٢٨٥

٧٣ – الفكر التربوى عند الخطيب البغدادى ، ص ٢٨٢

٧٤ – آل عمران /١٥٩

٧٥ – الخطيب البغدادى : الفقيه والمتفقه ، تحقيق إسماعيل الأنصارى ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ج٢ ، ص ١٨٦

٧٦ – الفكر التربوى عند الخطيب البغدادى ، ص ٢٣٩

٧٧ – الخطيب البغدادى : الفقيه والمتفقه ، ج٢ ، ص ٢٥

٧٨ – المرجع السابق ، ص ٢٩

٧٩ – محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامى ، ٥٣

٨٠ – يوسف القرضاوى ، مرجع سابق ، ص ١٣

٨١ – البقرة / ٤٤

٨٢ – ابن الجوزى : تلبيس إبليس ، دار الطباعة المنيرية ، القاهرة ، ١٣٦٨ هجرية ، ص٧

٨٣ – عبد البديع عبد العزيز الخولى : التربية والتعليم عند ابن الجوزى ، سلسلة قضايا تربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٧٩

٨٤ – على خليل : قراءة تربوية ، مرجع سابق ، ١٥٠

٨٥ – العنكبوت / ٤٣ ٨٦ – طه / ٥٤

٨٧ – الشوكانى : البدر الطالع بنحاسن من بعد القرن السابع مطبعة دار السعادة ، القاهرة ، ١٣٨٤، ج٢ ، ص٢١٤

٨٨ – محمد ضيف الله بطاينة : المنهجية الإسلامية ، نظرة إلى الفقه ، فى (المنهجية الإسلامية) ج٢ ، ص ٩٢

٨٩ – حسن عبد الحميد عبد الرحمن : المنهج فى النسق الفقهى الإسلامى ، فى المرجع السابق ، ص١٤٤

٩٠ – محمد سلام مدكور : مناهج الاجتهاد فى الإسلام فى الحكام الفقهية والعقائدية ، جامعة الكويت ، الكويت ، ١٩٧٤ ، ص٣٢

٩١ – محمد الجندى : المناهج بين النظريتين الأحادية والتعددية ، مقدمة إلى ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٢٥

٩٢ – الكندى : رسائل الكندى الفلسفية ، تحقيق محمد عبد الهادى أبو ريده ، القاهرة ، ١٩٥٠ ، رسالة فى الفاعلة للمد والجزر ١١٨/٢

٩٣ – عبد الصبور شاهين : ابن أبى أصيبعة ، تاريخه وأثره التربوى ، فى : (من أعلام التربية العربية الإسلامية ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٨ ، ج٣ ، ص ٢٣٨

٩٤ – سعيد الأفغانى : التربية عند ابن حزم ، فى المرجع السابق ، ج٢ ، ص ٢٧٨

٩٥ – المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

٩٦ – عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عن ابن خلدون وابن الأزرق ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٧

٩٧ – المرجع السابق ، ص ١٢١

٩٨ – المرجع السابق ، ص ١٥٣

٩٩ – الأحقاف / ٤

١٠٠ – لقمان / ١١

١٠١ – الأعراف / ٢٢

١٠٢ – الأنعام /٧

١٠٣ – يوسف / ٩٤

١٠٤ – النحل / ٧٨

١٠٥ – محمد عثمان نجاتى : ابن سينا ، فى (من أعلام التربية العربية الإسلامية) ، ج٢ ، ص٢٥٣

١٠٦ – المرجع السابق ، ص ٢٥٤

١٠٧ – نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند إخوان الصفاء ، المركز العربى للصحافة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٢١٥

١٠٨ – محمد جواد رضا : أئمة الفكر التربوى الإسلامى ، ذات السلاسل ، الكويت ، ١٩٨٩ ، ص ٩٣

١٠٩ – الشوكانى : أدب الطلب ، تحقيق مركز الدراسات والبحوث اليمنية ، صنعاء ، ١٩٧٩ ، ص ٧٣

١١٠ – عبد الغنى قاسم : الإمام الشوكانى ، ص ٥٦٣

١١١ – غازى عناية : عناصر المنهج فى القرآن والسنة ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٥

١١٢ - الأنعام / ٧٥ - ٧٩

١١٣ - محمد الجندى : التقييم الإبستمولوجى - المنهجى لمساهمات العلماء المسلمين ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٢

١١٤ - أحمد عروة : المنهجية الاستدلالية فى القرآن للرد على خصوم الإيمان ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٧

١١٥ - الغاشية / ١٧ - ٢٠ ١١٦ - الأنبياء / ٢٢

١١٧ - الأنبياء / ٣٠ ١١٨ - البقرة /١١٢

١١٩ - محمد عمارة : معالم المنهج الإسلامى ، ص ٥٦

١٢٠ - رواه مسلم والإمام أحمد .

١٢١ - معالم المنهج الإسلامى ، ص ٥٧

١٢٢ - حسن عبد العال ، ص ٧١

١٢٣ - المرجع السابق ، ص ٧٢ ١٢٤ - المرجع السابق ، ص ٧٣

١٢٥ - محمد الجندى : المناهج بين النظريتين الأحادية والتعددية ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٢٩

١٢٦ - على عبد الله الدفاع : أثر علماء العرب والمسلمين فى تطوير علم الفلك ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١ ، ص٩٨

١٢٧ - سعيد إسماعيل على : اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى ، دار الفكر العربى ، ١٩٩١ ، ص ٣٠٧

١٢٨ - عبد البديع عبد العزيز الخولى : التربية والتعليم عند ابن الجوزى ، ص ٤٦

١٢٩ - العامرى : الإعلام بمناقب الإسلام ، تحقيق أحمد عبد الحميد غراب ، دار الكاتب العربى ، القاهرة ، ١٩٦٧، ص٩٣

١٣٠ - أكرم ضياء العمرى : منهج النقد عند المحدثين مقارنا بالميثودولوجيا الغربية ، فى (المنهجية الإسلامية) ج٢ ، ص ١٩٢

١٣١ - المرجع السابق ، ص ١٩٣ ١٣٢ - المرجع السابق ، ص ١٨٦

١٣٣ - المرجع السابق ، ص ١٨٧

١٣٤ - الشوكانى ، أدب الطلب ، ص ٢١

١٣٥ - النووى ، أبو زكريا محيى الدين بن شرف : كتاب المجموع شرح المهذب ، دار الفكر ، بيروت ، د.ت ، م١ ، ص ٤

١٣٦ - حسان محمد حسان ، مرجع سابق ، ص ١٣٥

١٣٧ - عماد الدين خليل : المنهج العلمى والروح العلمية لدى ابن خلدون وصلتهما بالإسلامية ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ١٢

١٣٨ – ابن خلدون : المقدمة ، تحقيق على عبد الواحد وافى ، لجنة البيان العربى ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، ١٢٠٧/٦

١٣٩ – أحمد رمضان أحمد : الرحلة والرحالة المسلمون ، دار البيان العربى ، جدة ، د٠ت ، ص٢١٣

١٤٠ – سعيد إسماعيل على : اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى ، ص ٣١٢

١٤١ – عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عند ابن المقفع ، الجاحظ ، عبد الحميد الكاتب ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٥ ، ص ٢٢٢

١٤٢ – المرجع السابق ، ص ٢٤٢ ١٤٣ – المرجع السابق ، ص ٣١٤

١٤٤ – عبد الأمير شمس الدين : المذهب التربوى عند ابن جماعة ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٤

١٤٥ – المرجع السابق ، ص ١٧٢

١٤٦ – شفيق محمد زيعور : الفكر التربوى عند الطموى ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٢

١٤٧ – المرجع السابق ، ص ١٧٤

١٤٨ – المذهب التربوى عند السمعانى ، مرجع سابق ، ص ١٢٦

١٤٩ – المرجع السابق ، ص ١٤٦

١٥٠ – حسن عبد العال ، مرجع سابق ، ص ٨١

١٥١ – الذهبى ، الإمام محمد : بيان زغل العلم والطلب ، نشره القدسى ، مطبعة التوفيق ، دمشق ، ١٣٤٧ هجرية ، ص ٦

١٥٢ – عبد الرحمن النحلاوى : الإمام محمد الذهبى ، فى (من أعلام التربية العربية والإسلامية) ، ج٤ ، ص ٣٦

١٥٣ – الإمام محمد الذهبى : المشتبه فى الرجال ، تحقيق على محمد البجاوى ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، ط٢

١٥٤ – أحمد عبد الرحيم السايح : السلوك عند الحكيم الترمذى ، دار السلام ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ١٠٢

١٥٥ – أزمة العقل الإسلامى ، ص ١٣٧

١٥٦ – على شريعتى : العودة إلى الذات ، ترجمة إبراهيم الدسوقى شتا ، دار الزهراء للإعلام العربى ، القاهرة ، ١٤٠٦ هجرية ، ص ١٩١

١٥٧ – محمد أمزيان : تلازم الموضوعية والمعيارية فى الميتودولوجيا الإسلامية ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ١٨

١٥٨ – أحمد فؤاد باشا : نسق إسلامى لمناهج البحث العلمى ، ندوة قضايا المنهجية فى الفكر الإسلامى ، ص ٢٠

١٥٩ – يوسف القرضاوى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٣

١٦٠ – البقرة / ١٧٠ ١٦١ – المائدة / ١٠٤

١٦٢ – الشوكانى : القول المفيد فى أدلة الاجتهاد والتقليد ، ص ٥

١٦٣ – عبد الغنى قاسم : الإمام الشوكانى ، ص ٢٨٣

١٦٤ – التاج السبكى : معيد النعم ومبيد النقم ، حققه محمد على النجار وآخرون ، دار الكتاب العربى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص٦٧

١٦٥ – عبد الفتاح أحمد فؤاد : فى الأصول الفلسفية للتربية عند مفكرى الإسلام ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ ، ص ٢٧٨

١٦٦ – سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل : بناء المفاهيم الإسلامية السياسية ، فى (المنهجية الإسلامية) ، ج٢ ، ص ٢٨٥

١٦٧ – المرجع السابق ، ص ٢٨٦

١٦٨ – الإمام الشاطبى : الموافقات ، تحقيق عبد الله دراز ، المكتبة التجارية ، القاهرة ، ٦٥/١

١٦٩ – عبد الحميد مدكور : المنهج فى علم أصول الفقه ، ص ٢٨

١٧٠ – سيد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٣

١٧١ – أحمد عبد الغفور عطار ، مرجع سابق ، ص ١٤٤

١٧٢ – المرجع السابق ، ص ٢٠٦ ١٧٣ – المرجع السابق ، ص ١٤٧

١٧٤ – سيد عثمان ، ص ١٠٦

١٧٥ – عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عن ابن سحنون والقابسى ، دار إقرأ ، بيروت ، ١٩٨٥ ، ص ١١٠

١٧٦ – هود / ١١٢ ١٧٧ – النساء / ٦٥

١٧٨ – الفكر التربوى عند الخطيب البغدادى ، ص ٢٩٨

١٧٩ – على خليل : منهجية البحث فى التربية الإسلامية ، ص ٢٥

١٨٠ – يوسف القرضاوى ، ص ٢٥٢

١٨١ – النجم / ٢٣ ١٨٢ – ص / ٢٢

١٨٣ – توفيق الطويل : فى تراثنا العربى الإسلامى ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٨٧) ، مارس ١٩٨٥ ، ٥٠

١٨٤ – المذهب التربوى عند ابن جماعة ، ص ٧٦

١٨٥ – الفكر التربوى عند العلموى ، ٢٠٤

١٨٦ – ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله ، دار الطباعة المنيرية ، القاهرة ،١٩٧٨ ،ج١ ، ص١٤٥

١٨٧ – سعيد إسماعيل على : النبات والفلاحة والرى عند العرب ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ١٦

١٨٨ – طاش كبرى زاده : مفتاح السعادة ومصباح السيادة فى موضوعات العلوم ، القاهرة ، ١٩٦٨ ، ج١ ، ص ٣٥٥

١٨٩ – العامرى : الإعلام بمناقب الإسلام ، ص ٧٧

١٩٠ – المرجع السابق ، ص ٨٧

١٩١ – الدخان / ٣٨ ، ٣٩

١٩٢ – محمد الصادق عرجون : سنن الله فى المجتمع من خلال القرآن ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، جدة ، ١٤٠٤ هجرية ، ص ١٦

١٩٣ – عبد الرحمن صالح عبد الله : الموضوعية فى العلوم التربوية ، رؤية إسلامية ، فى (المنهجية الإسلامية) ، ج٣ ، ص ٦٢