المنهجيـــة العلميـــة فـــي دراســـة الفكـــر التربـــوي الإسلامـــي
رؤيـــة مستقبليـــة

إعـــداد

أ.د/ عبد رب الرسول سليمان محمد

أستـــاذ التربيـــة الإسلاميـــة

كليـــة التربيـــة – جامعـــة الأزهـــر

المنهجية العلمية في دراسة الفكر التربوي الإسلامي رؤية مستقبلية

إعداد

أ.د/ عبد رب الرسول سليمان محمد

أستاذ التربية الإسلامية

كلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة البحث:

يواجه المجتمع الاسلامي في هذه الآونة الكثير من المشكلات التربوية التي تحتاج في دراستها وتصورات حلولها الرجوع إلى الإسلام والفكر التربوي ومن بين أخطر المشكلات التي تواجه المسلمين اليوم هي مشكلات التبعية وضعف الانتماء للحضارة والإسلام والطعن في اللغة العربية وآدابها واعتبارها قاصرة عن استيعاب مبتكرات العصر ورمي المجتمعات الإسلامية بالتخلف وهو ما فرضته المناهج الغربية في شتى نواحي الحياة وبخاصة في ميدان التربية والتعليم ووضعها موضع التنفيذ وأدى ذلك إلى تكوين جيل أو أجيال لا تعرف إلا النذر اليسير عن الإسلام ومناهجه وقيمه وأفكاره ورجاله(١).

وإذا كان الفكر التربوي من أهم مكونات تراث أي مجتمع فينبغي أت نهتم بدراسة فكرنا التربوي الإسلامي بعيدا عن الفكر التربوي الوافد الغريب على أمتنا " فالفكر الوافد لا يمثل المنطقة العربية الإسلامية تاريخيا أو واقعيا أو أملا فلا نجاح لهذه الأمة إلا ببحثها عن فكر أصيل يمثل جذورها ويعبر عن شخصيتها ويوجه إمكاناتها ويتحدى طاقاتها ويرسم مستقبلها ويحدد مسارها(٢).

ولم يعد من المقبول علميا عند دراسة الفكر التربوي العربي الحديث أن نتجاهل الفكر التربوي الإسلامي وما قدمه من دراسات وكتابات وأصحاب هذا الاتجاه لا يطالبون بالعودة إلى الماضي أو السلف وإنما يطالبون بالعودة إلى المصادر الأساسية للإسلام مع الاستفادة بكل معطيات العصر بما يتلاءم مع حاجاتنا التربوية من ناحية ومع تلك المصادر الإسلامية للإسلام

من ناحية أخرى وبصفة عامة فإن أصحاب هذا الاتجاه يتطلعون إلى تقديم نموذج إسلامي للفكر والتطبيق التربوي يصلح لأن يكون بديلا للنموذج التربوي السائد[٣].

وقد أثبتت الدراسات التي كتبت حول هذا الفكر أن الفكر التربوي الإسلامي الأصيل قيمة كبرى في التربية والتعليم تستحق بذل الجهد في دراسته وتقديمه للأجيال.

ويمثل البحث في التربية الإسلامية وكذا – الفكر التربوي الإسلامي– قطاعا هاما من قطاعات البحث التربوي في مصر، والعالم العربي نما وتطور بسرعة نسبية يمكن الاستدلال عليها بكثرة المؤلفات والرسائل الجامعية التي كتبت فيه[*] وهو فرع علمي جديد من فروع التربية ليس مقطوعا عنها من حيث مجال الدراسة العام أو مناهج البحث المستخدمة ولكنه في الوقت ذاته يشكل الجانب الإستقلالي من التربية الرافض أن يظل الميدان التربوي حكرا على الفكر التربوي الوافد ويصر على أنه يمكن أن نستفيد من تجارب السابقين في حقل التربية ويدعو إلى فتح النوافذ والأبواب على مصراعيها لدراسة التجربة الإسلامية في التربية عبر العصور لمحاكمتها على ضوء المنظور الإسلامي والاستفادة من تلك المحاكمة في صنع تربية عربية إسلامية وفكر تربوي إسلامي لآمالنا وطموحاتنا الحاضرة والمستقبلة[٤].

وتفيد دراسة مناهج البحث عند علماء المسلمين في توضيح كيف عالج علماء التربية المسلمون موضوعاتهم التربوية وفي رسم صورة لتطور التأليف التربوي عند المسلمين كما أنه يساعد أيضا في أن نرتاد آفاقا جديدة للبحث في التربية الإسلامية من حيث الموضوعات ومناهج البحث وإعداد الباحثين لهذا الميدان[٥].

ورغم أن الفكر التربوي الإسلامي يمثل قطاعا ضخما من تراث الحضارة الإسلامية إلا أن تعامل الباحثين معه ما زال يحتاج قدرا كبيرا من الوضوح في التوجه والمنهجية، ففي الوقت الذي يدير فيه بعض الباحثين من التربويين ظهرهم لهذا التراث معتبرين أنه ولى وانقضى ولا حاجة لنا بالنظر فيه، نجد البعض الآخر يتعامل معه بهالة من التقديس ربما تصل في بعض الأحيان إلى التعصب، هذا إضافة إلى اتباع أساليب نمطية في دراسة هذا الفكر والتغاضي عن محاولة نقد هذا التراث وتقويمه لنختار منه ما يعين على فهم الحاضر ويرشد في بناء المستقبل[٦].

ولا شك أن هذا يستدعي نوعا من الدراسة العلمية المنهجية تبين كيفية التعامل مع الفكر والتراث التربوي الإسلامي والتفكير في مجالات جديدة لدراسته، ولا تزال دراسة الفكر التربوي الإسلامي من الناحية المنهجية متقدة وشحيحة ونادرة ولعل دراسة عبد الرحمن النقيب منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية هي الدراسة الوحيدة في هذا المجال(٧).

وعلى الرغم من التوسع النسبي للبحوث التربوية في مجال الفكر التربوي العربي الإسلامي فإن هناك مشكلة لم تعطها تلك البحوث ما ينبغي لها من أهمية وهي مشكلة المنهجية ونعني بها اتجاهات البحث التربوي عند فلاسفة التربية الإسلامية أو مفكري الإسلام بوجه عام ممن تصدوا من بعيد أو مباشرة للتنظيم التربوي أو رصدوا ظواهر تربوية كائنة بالفعل فهل البحث في التربية العربية القديمة يفتقر إلى منهج بحث وهل افتقاد مثل هذا المنهج إن كان حقيقة واقعة يعود إلى مفكري العرب القدماء أو يعود إلى افتقار الباحثين الحاليين إلى مثل هذا المنهج إن صعوبة الإجابة عن مثل هذا التساؤل يكمن بالدرجة الولى في اتجاهات البحث التربوي المعاصر والتي يمثل إلى التجريب والتدريب الميداني في فنيات عملية التدريس وتتغاضى بقصد أو بغير قصد عن عملية تاصيل النظم التربوية المعاصرة اكتفاء ببعض المسلمات التقليدية وفي مقدمتها أن التربية أصبحت مؤسسية أكثر منها فردية واصطبغت بالصبغة العلمانية نتيجة توالد الفكر التربوي العربي الحديث بين أحضان الاستعمار الغربي(٨).

والدراسات التي تناولت هذا الفكر التربوي الإسلامي(*) قديمه وحديثه لابد أن تكون وفق منهجية اسلامية علمية صحيحة تبين مدى اقتراب الأفكار التربوية لدى المفكرين المسلمين أو بعدها عن الاصول الإسلامية وليس هدف الباحث هنا عرض آراء المفكرين دون تقويمها على ضوء القران والسنة لأن هذا عمل مخل بالمنهجية الإسلامية التي لا تكتفي بتحليل هذه الافكار وإنما مناقشتها من منظور القران والسنة لأن هذه الآراء التربوية لا تمثل الإسلام ولابد من تقويمها في ضوء ظروف العصر الزمانية والمكانية(٩).

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض ما كتب في مجال الفكر التربوي الإسلامي والتربية الإسلامية استبان له أن العديد من هذه الدراسات تفتقر إلى المنهجية العلمية الرصينة والسليمة كما

أن بعضها غلب عليه الطابع الحماسي والأدبي والإسهاب والتكرار وعدم الجدة ويمكن اللإستدلال على ذلك بنمطية الموضوعات المختارة للدراسة (تاريخية في الغالب[*]) أو نمطية مناهج البحث المستخدمة والميل إلى التكرار في المحتوى المعرفي[*] ويحكم مجال البحث قد نضب وهي دراسات في مجملها انتقائية وليست منهجية فهي تنتقي العصور والشخصيات التي تؤكد توفقنا التربوي وتلمع تلك الفترات أو الشخصيات بدلا من أن هذا التاريخ التربوي كنسق عام وشامل محللة عوامل التطور والضعف وهذا اللون من الكتابة في الغالب لا يدرس أو يناقش أو يحلل أو ينقد بقدر ما يثنى ويمدح مع طمس الجوانب السلبية في التاريخ التربوي. وفي معظم تلك الدراسات يبرز مفكرونا التربويون في العصر الإسلامي وقد سبقوا الفكر التربوي الحديث أو توصلوا إلى ما تقول به التربية المعاصرة فالغزالي "إذا قورن بمن كتب في هذه النواحي من المربين الغربيين يوازي أعظمهم وأشهرهم"[١٠].

وابن سينا قد سبق فرويل (١٧٨٢-١٨٥١) في إدراكه في أن اللعب يجب أن يكون محور الدراسة في رياض الأطفال كما سبق علماء التربية المعاصرين في قوله بضرورة التوجيه التربوي والمهني ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الميول والقدرات"[١١].

ويلاحظ أيضا على معظم الرسائل التي ارتادت هذا المجال أنها رسائل منفردة غير متكاملة ولا تخضع لخارطة بحثية واضحة المعالم والحدود مما يصفها بالتناثر والتوزع غير المحكوم بالمنطلقات الكلية لما يجب أن تقوم عليه دراسة التربية الإسلامية[١٢].

هذا بالإضافة إلى غياب الإطار النظري الذي يجمع الباحثين في التربية الإسلامية حيث تتباين المنطلقات النظرية في البحوث مما يحول دون الوقوف على إطار فكري واحد يجمع هذه البحوث ويوجه الدارسين ويحدد لهم المفاهيم التي يتعاملون معها والطريقة التي يستخدمونها وهذا أدى بدوره إلى بعثرة الجهود وعدم الإستفادة منها لبلورة وجهة نظر تربوية إسلامية واضحة[١٣].

وتعتبر قضية المنهجية من القضايا الهامة التي تثير العديد من التساؤلات في المجال التربوي بل قد تثير خلافا وجدلا حول ماهية هذه المنهجية فيما يتصل بمجال الفكر التربوي الإسلامي خاصة حيث تتعدد زوايا الرؤية لهذا الأمر فهناك من يتساءل هل يختلف المنهج العلمي من مجال لآخر؟ وهل معنى ذلك أن تستبعد المناهج الأخرى المستخدمة في فروع التربية من منهج

وصفي، أو تاريخي، أو مقارن، أو غيرها، وهل كل المناهج العلمية صالحة لدراسة هذا المجال؟ وكيف يمكن استخدام هذه المناهج بفاعلية في دراسات الفكر التربوي؟

كل هذه التساؤلات تبرز الحاجة إلى دراسة تحليلية لمنهجية البحث العلمي في دراسة الفكر التربوي الإسلامي ولا سيما أن الباحث في هذا المجال قد يقع في أخطاء جسيمة في التحليل والتفسير نتيجة لغياب وعيه بمقومات المنهجية العلمية الإسلامية ولعل مرد ذلك أيضا أن معظم المؤلفات التي تتناول مناهج البحث في التربية إنما تتناولها من المنظور الغربي العلماني. وهذه المناهج تحمل مضامين عقيدية وفلسفية تتناقض أحيانا مع المنظور الإسلامي للمعرفة مثل استبعاد الوحي الألهي كمصدر من مصادر المعرفة.

ويعتقد الباحث بأن استخدام المنهجية العلمية الصحيحة في دراسة الفكر التربوي الإسلامي يسهم في تحسين وتجويد البحث التربوي الإسلامي المعاصر، ومن ثم تدعيمه وتأكيده. وأن وضوح هذه المنهجية العلمية في البحث التربوي الإسلامي يفيد في إعادة صياغة المشاريع البحثية من حيث موضوعاتها ومناهجها وأن طرح منهجية علمية في مجال الفكر التربوي الإسلامي أمر بالغ الأهمية لترشيد الجهود وتوليد اتجاه علمي تربوي رصين في بحوث الفكر التربوي الإسلامي وإقامة وعي جيد به وذلك بتوضيح أبعاده ومناهج البحث فيه والمنطلقات التي ينطلق منها الباحث. والباحث التربوي لا يمكن أن يكون باحثا بالمعنى الحقيقي إلا إذا اتقن مناهج البحث ومهاراته البحثية وتدرب عليها تدريبا كافياً، وينوه الباحث إلى أن ما تم انجازه في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي حتى الآن يقتضي الكثير من المراجعة والترشيد العلمية بل وتصحيح المسار.

ويرى الباحث أن كليات التربية بوضعها الحالي ليست مؤهلة لإعداد الباحث التربوي صاحب المنهجية العلمية الإسلامية في البحث نظرا لأوجه القصور في إعداد خريجي هذه الكليات كباحثين في التربية الإسلامية ومن هنا تبرز الحاجة الملحة للقيام بمثل هذه الدراسة المتواضعة التي تتناول قضية النهجية العلمية بالتحليل والمناقشة محاولة التوصل إلى بناء منهجية علمية إسلامية في مجال الفكر التربوي الإسلامي تلك المنهجية التي تعمق ثقة الآخرين بالمجال ونتائجه

وأطروحاته فضلا عن ما يثمره بناء تلك المنهجية من توضيح للرؤية وتيسير الطريق أمام الباحث في هذا المجال مما يحقق إثراء الفكر التربوي الإسلامي وتأصيله وتحليله وبحيث يتسنى للباحث امتلاك أدوات البحث ومنطلقاته مما يؤهله للبحث في مجال الفكر التربوي الإسلامي في إطار إسلامي صحيح ومن ثم يمكن للباحثين في هذا المجال مستقبلا تقديم بحوث تربوية متميزة ومتفردة وفقاً للمنهجية التي يتم في إطارها وعلي ضوئها البحث في هذا المجال، لأن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، وحتي تستطيع التربية الإسلامية وكذا الفكر التربوي أن يقومان بدورهما في الوقت الراهن فلابد أن يقدم وفق منهجية علمية دقيقة علي مستوي الفكر والتطبيق، وهذا الميدان في مسيس الحاجة إلي نوعية جديدة من الباحثين التربويين الذين يستطيعون الجمع بين المنهجية العلمية بمهاراتها المختلفة والمناهج البحثية الجديدة بمتطلباتها العلمية بحيث يكون المردود من ذلك فكرا تربويا إسلاميا أصيلا وتطبيقات تربوية إسلامية معاصرة ومن هنا تأتي دراسة هذا الموضوع الذي يتناول المنهجية العلمية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي والذي سوف يتم تناوله وفقا للمحاور التالية:

- **أولاً:** مدخل مفاهيمي لتوضيح مفهوم الفكر التربوي الإسلامي ومصادره وبعض سماته.
- **ثانياً:** تحديد طبيعة مناهج البحث ومفاهيمها.
- **ثالثاً:** استعراض لأنواع مناهج البحث العلمي عموما وكيف يمكن استخدامها وتوظيفها في مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي (بين الواقع والمأمول).
- **رابعاً:** كيف ندرس الفكر التربوي الإسلامي بمنهجية علمية.
- **خامساً:** أهم المراجع المصادر اللازمة لتكوين المنهجية العلمية لدى باحثي الفكر التربوي الإسلامي والتربية الإسلامية.
- **سادساً:** أهم سمات الباحث ومواصفاته ومهاراته في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي.
- **سابعاً:** تقديم النتائج والمقترحات حول المنهجية العلمية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي.

أولاً: أ) مفهوم الفكر التربوى الإسلامي:

الفكر بشكل عام كل تعميم نظري لتجارب البشر لجزئية، وبمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني(١٤).

الفكر التربوى هو: "مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعانى التربوية التى تكمن خلف مظاهر السلوك الإنسانى في المجال التربوى" (١٥).

ويقصد بالفكر التربوى الإسلامي كل ما كتبه علماؤنا المسلمون عبر عصورنا التاريخية الإسلامية في قضايا وموضوعات التربية سواء كان مخطوطا أم منشورا(١٦).

أو بمعنى أخر: تلك الجهود الفكرية والعلمية التي تمت على أيدي المسلمين في المجال التربوي(١٧).

ويستطيع الباحث من خلال قراءاته في هذا المجال أن يعرف الفكر التربوى الإسلامي بأنه: "فرع من فروع التربية الإسلامية يعنى باجتهادات علماء المسلمين في الحقل التربوى على اختلاف مشاربهم الثقافية سواء كانوا فقهاء أم محدثين أم مؤرخين أم فلاسفة أم غيرهم من أمثال أبي حامد الغزالى، والقابسى، وابن سينا، وابن خلدون، وغيرهم من قدامى ومحدثين وهذا الفكر مبثوث ومتناثر في مصنفات هؤلاء العلماء المربين ويوضح هذا الفكر تصورات ورؤى هؤلاء المربين لقضايا التربية ومفاهيم التعليم".

ويزخر تراثنا التربوى الإسلامي بالعديد من المفكرين المسلمين الذين كانت لهم آراء تربوية ثمينة على اختلاف توجهاتهم الفكرية وقلما نجد مفكراً منهم إلا وله تصورات في حقل التربية والتعلم وهذه التصورات قد تكون في كتب الفقه أو الأخلاق أو الفلسفة أو التصوف او غيرها وهي في كل الأحوال تحتاج إلى قراءة متمعنة واعية.

ويلاحظ أن اجتهادات علماء المسلمين غزيرة بيد أنها تجمع بين الصحيح والسقيم والغث والسمين بالمعايير العلمية وبخاصة كتابات بعضهم في عصور الضعف والتخلف ففيها تكرار فضلا عن أفكار تسربت إلى الفكر التربوى الإسلامي من ثقافات غير إسلامية وقبلها البعض بدون تمحيص.

ويرى الباحث أن الفكر التربوى الإسلامي يحتوى على كثير من الايجابيات التى يجب الإستفادة منها فهو فكر يهتم بالقيم النبيلة والأخلاق السامية، وفكر يدعو للعمل ويقدر العلماء، وفكر وسطى يحترم الآخر، واسع الأفق، رحب الصدر، فكر للإعمار والبناء ويستهدف تربية الإنسان المسلم العابد الذى يلتزم بتوجيهات الإسلام في جميع سلوكياته، كما أنه صالح لكل زمان ومكان وواقعي لا يقوم علي افتراضات وإنما تتأتي له القدرة علي معالجة مشاكل الحياة ويقدم لها الحل الناجح، كما أنه يتراوح بين معطيات فكرية ثابتة تسمي (الثوابت)، ومعطيات أخري تسمي (المتغيرات)، وهذا التنوع داخل الفكر الواحد يكسبه الصلاحية الدائمة لكل زمان، كما يكسبه الامتداد العريض لكل مكان.

والفكر التربوى الإسلامي غني بالجوانب التربوية التى يمكن أن تسهم في تربية المجتمع المسلم المعاصر، والنهوض به، كما أنه يفيد في بيان كيف عالج رواد هذا الفكر موضوعاتهم التربوية في حدود عصورهم؛ ويساهم أيضا في تطوير مستوى البحث في مجال التربية الإسلامية، كما أنه يحمل في طياته أفكار تتسق مع الفكر التربوى الحديث مثل: نظرتهم إلى القيم والأخلاق والمعرفة وطبيعة الإنسان وغير ذلك، بل إن هؤلاء المربين أحرزوا أيضا قصب السبق في مجال التربية وهو فكر صالح لكل زمان ومكان، الثوابت والمتغيرات لأنه اجتهاد بشري قابل للفحص والتمحيص.

ويرى الباحث أنه لابد أن تكون هناك نظرة نقدية لهذا التراث التربوي، وأن يدرس بمنهجية علمية دقيقة، لكيفية التعامل معه وكيفية الاستفادة من معطياته من أجل تحسين الواقع التربوي الإسلامي المعاصر، وأن ينظر إلى اجتهادات هؤلاء المربين المسلمين في حدود عصرهم بعيداً عن القداسة والتعسف.

ب) مصادر الفكر التربوي الإسلامي:

تعتبر المبادئ والمعطيات الإسلامية هي الأساس والمنطلق الأول للفكر التربوي الإسلامي وهذه مستمدة من الإسلام، ومن الاجتهاد الموافق لروح الإسلام وبفضلها تحققت الشخصية الإسلامية، ومن ثم تعتبر المصادر الأساسية للفكرة الإسلامية هي مصادر الفكر التربوي الإسلامي. ويعرض الباحث لهذه المصادر على النحو التالي:

١- القرآن والسنة:

يمكن اعتبار القرآن والسنة المصدرين الأساسيين للفكر التربوي الإسلامي على أساس[١٨]:

١- أن القرآن أتي بالمبادئ العامة وفصلتها السنة الشريفة التي استطاعت ترجمة الوحي إلى واقع حي ملموس ومشاهد بمعنى أنها حولت النص إلى واقع.

٢- أن المبادئ والأسس التي جاءت فيهما إنما تعبران تعبيراً صريحاً وواضحاً عن مدي صلاحيتها للتطبيق في كل زمان ومكان وذلك بفضل إعمال الفكر لتحويل هذه المبادئ والأسس إلى واقع تربوي إذا أنها لم تأت لتنفصل أو تنعزل عن الحياة بل لتكون لها الفاعلية الاجتماعية والتربوية اللازمة ولتطبق في الواقع على الإنسان وفي الإنسان.

وقد أدى تعامل الفكر مع هذه المعطيات والمبادئ إلى إيجاد فكر تربوي متكامل متوازن، تعامل مع الشخصية الإنسانية ذات المميزات الواضحة ، ومن ثم تعتبر هذه أساساً لفهم الطبيعة البشرية، ولفهم الإنسان الذي هو مادة التربية الخام متعلماً ومعلماً، وقد أوقفنا الإسلام في مصدريه الأصليين القرآن والسنة على هذه الطبيعة وأبعادها، ذات الصلة الوثيقة بالتربية وعلى هذا الأساس تعامل الفكر التربوي مع واقعة فأنتج وأثمر، واستغل هذه الأبعاد ووظفها توظيفاً كفل تحقيق الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي ورقييهما وتقدمهما ، وكان للفكر الإسلامي تراث واضح في هذا المجال يعكس بوضوح كيف كان متفاعلاً وملبياً لحاجات المجتمع[١٩].

٢- التراث:

إن في القرآن والسنة وما حوياه من مبادئ أساسية عن الطبيعة الإنسانية وما فتحاه من مجالات للفكر الإنساني الأسس التي استمد منها الفكر التربوي أسسه ومنطلقاته بحيث أنتج الفكر التربوي فكراً متميزاً، يخدم قضية إعادة الفرد المسلم للحياة الإسلامية الصحيحة، وكانت اجتهادات مختلفة وغنية ومتنوعة لا يمكن إغفالها أو تجاهلها أو التنكر لها لأنها تشكل جذور الأمة ومكونات شخصيتها ومسارها الحيوي عبر الزمان والمكان وقد شكلت تراثاً هو القاعدة والمنطلق وحجر الزاوية ... وهو قدر الأمة ونسيج وجودها الذي لا يمكن لأنسان أن ينكره إلا على مستوى الجدل النظري الذي لا رصيد له في عالم الترجبة الحية والواقع المعاش[٢٠]. وبدون الامتداد إلى الماضي

لا تتمكن الأمة من أداء مهمتها إذ أن تراثها ليس إلا مجموعة تجاربها ومعطياتها ومكونات حياتها الشاملة، وعوامل التأثير والصياغة في هذه الحياه[٢١]. وشخصية أية أمة إنما هي نتاج تفاعل أنشطة وممارسات وأفكار تتم نتيجة التفاعل بين الناس والمكان والزمان، بحيث تعتبر "بصمات عميقة موغلة في التكوين النفسي والأخلاقي والفكر الاجتماعي للأمة.. بحيث إن أى تجاوز أو إغفال أو محاولة للقطع والبتر لا تؤدي إلا إلى تشويه شخصية الأمة إن لم نقل قتلها وتمزيقها[٢٢].

معنى التراث: إنه يعني ببساطة "كل ما وصل إلينا من الماضي داخل الحضارة السائدة فهو إذن قضية موروث وفي نفس الوقت معطى حاضر على عديد من المستويات"[٢٣].

ولذا فهو يأخذ معنى " الثروة التي انتقلت إلينا من أسلافنا"[٢٤]. في كافة المجالات مبتدئاً من عامل الزمان منتهياً بالنظرة الشاملة للكون والحياة مروراً باللغة والأدب والأخلاق والذوق والعلاقات والعادات والتقاليد والعرف والسلوك باعتبار هذا كله تراثاً شاملاً وعميقاً في مجري الزمن يضم العوالم والمؤثرات التي صنعت وصاغت هذه التقاليد والأعراف[٢٥]. الناتجة عن الممارسات الحضارية.

وأمام هذا يوجد مستويان للتراث المستوى الأول: تراث مكتوب موجود في المكتبات والمخازن مخطوط أو مطبوع.

المستوى الثاني: وهو المستوى التصوري في نفسية الجماهير إذ أن التراث في الحقيقة مخزون نفسي عند الجماهير وهو ما زال قيمة حية في وجدان العصر يمكن أن يؤثر فيهم ويكون باعثاً على السلوك[٢٦].

وفي كلتا الحالتين فإن التراث ليس كياناً مستقلاً بذاته إذ هو يشكل كيان الأمة وليس مسألة متخفية أو مجالا للبحث الأكاديمي فقط ، وليس متعة تزجى للناس في أوقات الفراغ ، وليس حقلاً إنتاجيا يجذب انتباه السائحين بل هو سلوك معاش في الحياه إلىومية فليس المهم قراءة التراث ودراسته فقط بل المهم أن : يخرج قارئه، ودارسه بروح يستمدها مما قرأ ودرس ليبثها في حناياه، فغذا هو مصطنع لنظرة جديدة، من شأنها أن تعقد الأواصر بينه وبين السلف الذي أحيينا تراثه، حتى ولو وقف مضمون إرثه موقفه الناقد أو المتشكك[٢٧]. فالمهم هو ترجمه هذا التراث إلى واقع بعد تمثله ونفي غير الملائم، لأن التراث مازال قيمة حية في السلوك ومن هنا كان إحياء التراث" ضرورة واقعية ورؤية صافية للواقع، فالتراث جزء من مكونات الواقع وليس دفاعاً عن موروث قديم

التراث حي يفعل في الناس ويوجه سلوكهم وبالتالي يكون تجديد التراث هو وصف لسلوك الجماهير وتغييره لصالح قضية التغيير الاجتماعي(٢٨).

ومع هذا فإنه يجب أن نأخذ في الاعتبار:

أولا: أن هذا التراث ليس هو الإسلام، أو بالأصح أن الإسلام ليس تراث أمتنا بالشكل الرياضي الصارم كتطابق مثلثين تناظرت زواياهما، إنما يجئ التراث نتاج تفاعل بالسلب والإيجاب مع الإسلام بالدرجة الأولى، ومع عدد آخر من المبادئ والأديان والمذاهب بالدرجة الثانية فهو غذن – أي التراث– حشد من المعطيات تتمخض عن طبيعة التجربة التي أحدثتها مواقف آبائنا وأجدادناً من الإسلام معطيات شتي فيها من الخطأ والصواب والأسود والأبيض، والمتعرج والمستقيم، والظالم والعادل(٢٩).

ثانيا: أن الإسلام كما جاء في القرآن والسنة الصحيحة له صفة الدىمومية والاستمرارية، التي تتخطي عوامل الزمان والمكان، إذ هو ليس موقوتا ولا زائلا ولا متغيرا أو خاضعا لقوانين النسبية وفتح باب الاجتهاد يدل على ما تزعمه ومن ثم فإن الإسلام بهذا الشكل مستكمل لجميع مقومات الحياة وأصولها، ولجميع مقومات الدين وقواعده بصورة دقيقة منظمة فهو نظام كامل للدين والدنيا(٣٠). أما الفكر الذي دار حولهما، فهو عطاء موقوت، لأنه إنتاج إنساني مرتبط بزمان ومكان بمعنى أنه لن يصل بحال مرحلة الخلود المطلق، وتجاوز نسبيات الزمان والمكان، كما أنه باعتباره حصيلة لقاء عملي واقعي بين الإنسان وبين العقيدة – يجئ متأرجحاً، بين النقص والكمال، بين الفجاجة والطرافة، والتعصب والبدائية، وبين النضج والمرونة والأنفتاح والتوافق.. وما أكثر ما قاد هذا التأرجح في التعبير كثيراً من الناس إلى أن يجانبوا روح الإسلام وبداهاته وهم يحسبون أنهم يعبرون عن ضرورات هذا الدين(٣١).

وتراثنا إنما كان نتيجة لقاء المطلق النسبي، الإسلام بالمسلمين فضم بين حناياه تجاربهم المضيئة، وجهودهم الخلاقة، وإبداعهم الدائب، ونتاجهم الدائم، كان بمثابة المؤشر لما اعتمل في نفوسهم من مشاعر وعواطف وأحاسيس ولما انتاب أذهانهم من رؤى وأحلام وأفكار وتصورات، وهي جميعها –من ألفها إلى يائها– مسائل تحتمل الخطأ والصواب والنور والظلمة، والحق

والباطل[٣٢]. ومن هنا يأتي الفرق الواضح بين الإسلام ومعطياته، والفكر الإسلامي وتجلياته، إذ أن الأخير حوي كافة الاتجاهات الصحيح والسليم والمخطئ والضال نسبة إلى الرقعة الإسلامية لا إلى الإسلام ومبادئه.

إن مهمة الباحث في التراث بصفته تتركز في الانطلاق من:

١- أن التراث نفسه نشأ بشكل موضوعي.

٢- من أن الباحث يمكن أن يتصدى له متسماً برؤية علمية تراثية معمقة لمفهوم الموضوعية"[٣٣]. بمعنى أن يدخل الباحث إلى التراث من فهم التراث ذاته، بحيث "نأخذ من تراث الأقدمين ما نستطيع تطبيقه اليوم تطبيقاً عملياً فيضاف إلى الطرائق الجديدة المستحدثة فكل طريقة للعمل اصطنعها الأقدمون، وجاءت طريقة جديدة أنجح منها كان لابد من اطراح الطريقة القديمة ووضعها على رف الماضي الذي لا يعني به إلا المؤرخون، بعبارة أخرى إن الثقافة – ثقافة الأقدمين – أو المعاصرين – هي طرائق عيش، فإذا كان عند أسلافنا طريقة تفيدنا في معاشنا الراهن أخذناها وكان ذلك هو الجانب الذي نحييه من التراث، أمام ما لا ينفع نفعاً عملياً تطبيقيا فهو الذي نتركه غير آسفين[٣٤].

ولا يمكن غض الطرف عن التراث التربوي وخاصة أن المربين والمفكرين المسلمين تركوا لنا تراثاً عظيما، سواء في مجال الفلسفة التربوية أو المناهج أو طبيعة المتعلم ودور المعلم واسإلبب التربية وكان لعلماء الكلام، والفلاسفة، والصوفية آراء وعني الفقهاء من أهل السنة بالتعلم ليشب العامة على معرفة الدين عملاً وعملاً، لأن معرفة الدين لا تتم إلا بنوع من التعلم[٣٥].

وإذا كان الفكر التربوي الإسلامي جاء مختلطاً بكتابات الأدباء والفلاسفة والفقهاء فإنه جاء أيضا منفصلاً في كتب ورسائل منها كتاب القابسي "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين: ورسالة ابن الجزار" سياسة الصبيان وتدبيرهم"، ورسالة ابن جماعة" تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" ورسالة ابن سحنون "آداب المعلمين ورسالة الزرنوجي" تعلم المتعلم" ورسالة العلموي" المفيد في أدب المفيد والمستفيد" والغزالى "إحياء علوم الدين" وفيه ابواب كاملة، و"أيها الولد المحب"، ومسكويه "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق"، وابن سينا في

"السياسة"، وابن خلدون في "المقدمة"، وابن الحاج العبدري "المدخل إلى الشرع الشريف"، وابن عبد البر" جامع بيان العلم وفضله"، وإخوان الصفا في "الرسائل"، والجاحظ وغير ذلك.

ورغم ذلك فإننا نلاحظ أن الفكر التربوي الإسلامي في أغلبه يوجد منشوراً هنا وهناك في كتابات الفقهاء والفلاسفة وغيرهم، وهو في كل هذا يتكامل أكثر مما يتكامل في كتابات رجال التربية الإسلامية، وذلك لأن الفكر التربوي عند أولئك الفقهاء والفلاسفة والمتكلمين فكر متصل بفكر أكبر يدور حول الفرد المسلم، ثم يأتي الفكر التربوي في النهاية ليكون في خدمة الفرد والمجتمع، ولا يأتي مبتوراً منقطعاً عنهما(٣٦).

ويمكن القول أن التراث الفكري الإسلامي يحتوي على فكر تربوي، إما مستقلاً بذاته وإما مختلطاً بغيره من آراء وأفكار وإذا جمعت جميعاً يمكن أن تتكامل كأساس لنظرية تربوية تعد منطلقاً للتطبيقات التربوية.

ويري الباحث أن التراث التربوي أحد الأصول الثلاثة التي ينبغي أن ينطلق منها الإصلاح التربوي وهي: الأصول الإسلامية (القرآن والسنة)، وتراث الأمة، وواقع المجتمع وهذا التراث يشتمل علي الفكر والممارسة وقد يقترب أو يبتعد من الأصول أو واقع المجتمع المعاصر لهذا يجب أن يخضع لعملي تحليل وانتقاء لأفضل العناصر التي يمكن الاستفادة منه اليوم .

ويمكن تلخيص الموقف في هذا المجال كما يلي(٣٧):

١- الاعتماد على استقراء معطيات القرآن والسنة واستيعابها والتعامل معها على أساس أنها المصدر الرئيسي الثابت لكل فكر تربوي يمكن أن تكون له فاعليته في التربية الإسلامية.

٢- استيعاب التراث ودراسته حتى يمكن الاستفادة مما فيه من آراء صحيحة وسليمة، يمكن أن تفيد في تحسين التربية وتوضيح جوانب الضعف لتركها وتجنبها في ضوء الواقع التربوي، وجوانب قوته وضعفه حتى يمكن رد المسببات إلى أسبابها، بمعنى أنه مع موضوعية دراسة التراث يجب الإلتحام بالواقع التربوي وحتى يمكن إحداث التغيير المطلوب تحقيقه واستفتاء التراث هنا ضروري ليقام الجديد على أساس قديم ملائم وتكييف الجديد مع القديم وحتى لا يرفض أو يلفظ.

٣- استخلاص نظرية تربوية في ضوء المعطيات الأساسية والجيد من التراث وإقامة التطبيق العملي على هذا الأساس الذي تنطلق على اساسه وتُبني النظرية التربوية، وما كان مجتهداً من التراث ليستفاد منه مادام يحل مشكلاً حاضراً، أو يشكل أساساً من أسس النظرية التربوية، وإذا لم يوجد فالاجتهاد ثم الاجتهاد، ثم الاستعانة بالخبرات الأخرى في هذا المجال.

فإذا كان في التراث مثلاً، الدعوة إلى إلزامية التعليم وأهمية تحقيق العدل في الفرص التعليمية وتكافؤها، وتعليم البنت، ومراعاة ميول التعليم وتحقيق الاتجاه الديمقراطي في التربية، وتوفير الحرية للمعلمين والمتعلمين وتحقيق وظيفة التربية وغيرها، فإن مجال الباحث هنا تحديد الإجراءات باستحداث الأساليب لتحقيق هذه الاتجاهات لا إضاعة الوقت في جدواها والخلاف حولها وبهذا يصبح لنا فكرا تربويا متميزا.

ج) بعض سمات الفكر التربوي الإسلامي:

ثمة خصائص متعددة تميز الفكر التربوي الإسلامي عن غيره ومن أبرز هذه السمات التي تسم الفكر التربوي الإسلامي بميسم خاص ما يأتي:

١- المرجعية الإسلامية:

للفكر التربوى الإسلامي مرجعيته الإسلامية المتمثلة في القرآن والسنة النبوية وهما المصدران الرئيسان لهذا الفكر وبقية المصادر كالإجماع والقياس والمصالح المرسلة وأقوال أهل العلم بينما مصادر الفكر التربوى الآخر هي فقط أقوال الفلاسفة والمفكرين، والمرجعية الإسلامية خصيصه تميز الفكر التربوي الإسلامي عن غيره وقد تأثر علماء الفكر التربوي الإسلامي بها في اجتهاداتهم وهذه المرجعية هي التي يتم في ضوئها نقد وتقويم هذا الفكر.

٢- الشمول والتكامل:

يتسع الفكر التربوي الإسلامي، ليشمل كل جوانب الإنسان، حيث استوعب حياة الإنسان في علاقاته الممكنة بين الإنسان وغيره من الأشياء والإنسان بل وفي علاقته بنفسه من أدقها

وأضخمها ثم في كل لحظة من لحظات حياته ويتناول إعداده للحياه، مثلما يعده لما بعد الموت فهو لا يتناول مجموعة عناصر منعزلة عن بعضها البعض أو منفصلة بل يتناولها في شمول دقيق ليربط بين الإنسان ومحيطه المأدى والمعنوي وهذا الترابط ينتج عنه تكامل وتفاعل بين عناصر الوجود وهو من أعظم أسرار الخليقة ثم هو يتناول الإنسان فرداً وجماعة[٣٨].

وتتضح هذه النظرة من النظر إلى العلوم الدينية والعلوم العقلية والصنائع نظرة شاملة فعلماء الإسلام ينظرون إليها على أنها تتكامل في سبيل تربية وتنمية الإنسان وإن كان البعض ينظر إلى الصنائع على أنها أدنأ الأشياء فهي نظرة لا إسلامية فهذا الماروردي يقرر أن الصناعة ثلاثة أقسام: صناعة فكر، وصناعة عمل، وصناعة مشتركة بين فكر وعمل، ويصل إلى أن صناعة الفكر أعلاها وصناعة العمل أرذلها[٣٩]، وهي نظرة لم تستمد من النصوص الإسلامية الأساسية، وواضح أن الماوردي "يتابع من ناحية المثال اليونان الأرسطي خاصة للعلم والوجود وهو المثال الذي يعتبر أن شرف العلم لا يأتي من شرف موضوعه فكلما كان موضوعه أشرف كان هو أشرف، فالفلسفة الأولى مثلا التي موضوعها الله هي لهذا السبب أشرف العلوم بينما الطبيعيات التي موضوعها المادة هي أرذل العلوم وأدناها كما يجاري من ناحية التيار الاجتماعي الثقافي العام الذي ميز بين حرف شريفة وأخرى صغيرة مرذولة، متبعاً في هذا التمييز التنظيم الاجتماعي الطبقي منذ العصر الأموي"[٤٠].

ونجد هذا لدى المقريزي في (إغاثة الأمة بكشف الغمة) ولدى السبكي في (معيد النعم ومبيد النقم) وابن خلدون في (المقدمة) وكلهم يضعون الصنائع أو الفئات المنتجة اقتصاداً أسفل السلم القيمي، وهذه النظرة ليس لها ما يسندها إطلاقاً في "حقيقة – الوحي"[٤١]، ولذلك يعنى أن هؤلاء المفكرين كانوا يسايرون اتجاه الفلسفة إلىونانية من ناحية ومن ناحية أخرى لم يقاوموا ضغط الثقل الاجتماعي الثقافي لعصرهم بل هم كانوا ينتمون إلى هذا الاتجاه الاجتماعي نفسه والمهم هنا هو جمعهم بين مطالب الدين ومطالب الدنيا أو بالأصح بين مطالب الدنيا والآخرة والتي تمثل الشمولية في الحقيقة – الوحي.

أما التكامل فمعناه أنه لا يتناول أحد الجوانب دون الآخر فهو يتناول الإنسان متكاملا من جميع جوانبه بحيث لايستغني بجانب عن جانب وهو يتناول الإنسان كاملا متكاملا مع المجتمع

الذي يعيش فيه بل يمكن القول إن التكامل هو أبرز سمات الفكر التربوي الإسلامي، فهنالك تكامل بين الوسائل والأهداف وبين النظرية والتطبيق وبين العلم والعمل وبين مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية وإلى جانب هذا نجد تكاملا بين الفرد المسلم الذي هو مسئول عن الكل والتربية في الإسلام عطاء ومن ثم فكل قادر على العطاء، معلم"[٤٢].

وبهذا الشمول والتكامل راعى الفكر التربوي كما راعى الإسلام فطرة الإنسان التي جبله الله عليها لأنه واجهها بمثل طبيعتها الموحدة ولا يرهقها بل يأخذها في يسر وهو في نفس الوقت حاول تحقيق رسالة الإسلام في تحرير الإنسان من كل عبودية وسيطرة إلا عبودية الله وسيطرته وفي حدود شريعته.

وبالرغم من أن هذا الفكر قد تخطى هذه الشمولية التكاملية في بعض الأحيان إلا أنه لعب دوراً مميزاً ورئيسيا في تكوين الثقافة الإسلامية الشعبية وكان له دوره البارز في تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة والشمولية.

٣- التـــوازن :

تعامل الفكر التربوي الإسلامي مع الواقع ولكن في إطار من التوازن والوسطية، لا إفراط ولا تفريط فالإنسان ليس مفرداً، بل هو في جماعة، وهو ليس من أصله خيراً مطلقا أو شراً مطلقاً، بل خلق سوياً محايداً، جبلت نفسه على بعض نواحي الضعف التي تظهر بين الحين والحين ومعنى ذلك قابليته للشر وفي المنهج والأهداف التي ينبثق عنها فهناك توازن وثيق بين الجسم والعقل والروح وهذا ما نلاحظه عند المفكرين المسلمين مثل الجاحظ والغزالي وابن مسكويه وابن خلدون وغيرهم.

ومن مظاهر الاهتمام بالعقل يوصي الجاحظ بتعلم "الكتاب والحساب والنحو والفرائض والعروض وما في السماء من نجوم للاهتداء، وأسماء الأيام والشهور " ويوصي المعلم بأخذ التلاميذ بالصلاة في الجماعة ويدرسهم القرآن ويمرن ألسنتهم برواية القصيد والأرجاز ويعاقب على التهاون ويضرب على الفرار[٤٣]، ومن كلامه أيضا ما يوحى بالاهتمام بالناحية الجسدية والناحية العملية

والفنية يقول: "وجدنا الأوائل كانوا يتخذون لأبنائهم من يعلمهم الكتاب والحساب ثم لعب الرمي في، والطير الخاطف ورمي البنادق، وبعد ذلك الفروسية واللعب بالرماح والسيوف والمنازلة والمطاردة"(٤٤).

ويقول الغزالى عن تعليم الصبى: "فيتعلم القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس في نفسه حب الصالحين ويُحفظ من الأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله ويحفظ من مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من الظرف ورقة للطبع فإن ذلك يغرس في قلوب الصبيان بذور الفساد(٤٥) وفي مجال التربية البدنية الجسمية "ويعود في بعض النهار المشي والحركة، حتى لايغلب عليه الكسل(٤٦). "ويؤكد على قيمة اللعب ، ويربطه بالقدرات العقلية للطفل، ويؤكد دوره في النشاط العقلي، يقول "إن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكائه(٤٧).

أما ابن مسكويه، فيذهب أيضا إلى مثل هذا فيذكر أنه يجب أن يربي الإنسان"على أدب الشريعة ويوجه بوظائفها وشرائطها حتى يتعودها ثم ينظر بعد ذلك في كتب الأخلاق حتى تتأكد تلك الآداب في نفسه بالبراهين ثم ينظر في الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة البرهان(٤٨). ثم يتدرج في منازل العلوم كما يوصي بالتربية الرياضية حيث أن الصبي يجب أن "يعود المشي والركوب والرياضة" حتى لا يتعود أضدادها(٤٩).

ويضيف ابن سينا نظرة خاصة إلى التربية المهنية إذ يقول: "إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة، نظر بعد ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فيوجه لطريقه وأن يُعلم مدبر الصبي أن ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية ولكن ما شاكل طبعه وناسبه، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمراد دون المشاكلة والملاءمة إذن ما كان أحد غفلا من الآداب وعارياً من صناعة، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار اشرف الآداب وأرفع الصناعات ومن الدليل على ما قلنا سهولة بعض الآداب على قوم وصعوبته على الآخرين وينبغي لمدبر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً بطبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكائه فيختار له الصناعات بحسب ذلك، فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرف قدر ميله إليها ورغبته فيها ونظر هل صرف منه على عرفان أم لا وهل أدواته مساعدة عليها أم خاذلة(٥٠).

وكان الاهتمام بالناحية الجمالية والذوق الجمالى واضحاً فابن مسكويه ينصح بضرورة نظر الصبي في الموسيقي ويظهر هذا أيضا في حفظ الشعر وفي الاهتمام بالخط، وترتيل القرآن الذي يعتبر "حلية القرآن[٥١]" وكان ابن عباس رضي الله عنهما يقول "لأن أقرا البقرة وآل عمران أرتلهما وأتدبرهما أحب إلى أن أقرا البقرة وآل عمران هذرمة[*] [٥٢]، أما تحسين الصوت بالقرآن فقد اعتبره الغزإلى سنة وسنده في ذلك قول رسول الله صلي الله عليه وسلم " ما أذن الله لشئ إذنه لحسن الصوت بالقرآن" وليس منا من لم يتغن بالقرآن" و"زينوا القرآن بأصواتكم[٥٣]".

وكان الخط هو أيضا من أدوات التعبير الجمإلى والتذوق الجمإلى أيضا يقول ابن خلدون: "ونجد تعليم الخط في الأمصار الخارج عمرانها عن الحد أبلغ وأحسن، وأسهل طريقا لاستحكام الصنعة فيها " ويقول عن مصر": أن بها معلمين متصدين لتعليم الخط يلقون على المتعلم قوانين وأحكاماً في وضع كل حرف ويزيدون إلى ذلك بالمباشرة تعلم وضعه فتعضد لدنه رتبة العلم والحس في التعلم، وتأتي ملكته على أتم الوجوه وإنما أتي هذا من كمال الصنائع ووفورها بكثرة العمران وانفساخ الاعمال"[٥٤]، ويقول ابن خلدون: "وبها معلمون يرسمون للمتعلم أن يحكم أشكال تلك الحروف على تلك الأوضاع وقد لقنها حساً وحذق فيها دربه وكتاباً وأخذها قوانين علمية فتجئ أحسن ما يكون[٥٥]".

ولم يكن الاهتمام الجمإلى ينصب على الحرف الواحد وإعطائه حظاً من التوفية والاتمام والإكمال والإشباع بل كانوا يهتمون أيضا بالجمالية الكلية مثل التسطير والتنصيل مما يمنح اللوحة تأثيراً ونظاماً وقد اتخذ ابن مقلة (من أعلام الخط العربي) من الألف مقياساً بنسبة هندسية فالباء تتكون هندسياً من قائم ومنبسط طولها معاً كطول الألف، والجيم تتكون هندسياً من خط مائل ونصف دائرة قطرها بطول الألف وهكذا في بقية الحروف[٥٦]".

وكل هذا يعكس التكامل والتوازن الذي اتسم به الإسلام فأعطاه للفكر الإسلامي ذلك التوازن الدقيق بين أهداف التربية المختلفة فلا إفراط ولا تفريط ولكن جميع الجوانب موجودة ولكن لا إفراط فيه.

(*) هذرمة: السرعة.

٤- الوظيفيـــــة:

لم يكن الفكر التربوي ولا التربية في عمومها منعزلة عن المجتمع وحاجاته وكان الفكر والتربية يلبيان حاجات المجتمع كلما جد جديد وكان المتعلمون هم الذين صنعوا المجتمع وحضاراته، ويعكس هذا بوضوح وجلاء قول على ابن ابي طالب رضي الله عنه " لا تقسروا أولادكم على آدابكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم[٥٧]" إن هذه الحكمة تراعي نسبة التطور وبحق كل جيل أن يفكر في حدود حاجاته وعصره وقيمه ومن هذا المنطلق، لم يقف هؤلاء أنفسهم رقباء على التاريخ فيحذفوا ويضيفوا ما يريدون دون اختيار بل كان المجتمع هو الحكم، ومن هنا كانت سنة التطور والاحتياجات هي الحكم الأساسي على أي فكر، والفكر هو المستجيب للمجتمع، يكون اتجاهات يريدها ويحتاجها ويعمل على خلق وتكوين كوادر عمله في إطار المعطيات الثقافية الأصلية.

ومما يبرز دور الفكر التربوي في تلبية نداءات المجتمع أو بالاحرى عدم الفصل بين الوظيفة الفكرية والعملية أن معظم العلماء كانوا يحترفون حرفاً ويطلبون العلم في نفس الوقت وسما بعضهم إلى أسمي المراتب ومن هؤلاء: عبد الحميد الكاتب (١٣٢هـ) والضحاك بن مزاحم (١٠٥هـ) والكميت بن زيد (١٢٦هـ) فقد بدأ هؤلاء حياتهم "معلمين للأطفال ثم خطت بهم مواهبهم فأصبحوا لامعين في المجتمع الإسلامي وانتقلوا ثم خطت بهم مواهبهم فأصبحوا لامعين في المجتمع الإسلامي وانتقلوا إلى مكانة جديدة ضمنت لأسمائهم الخلود" ومن هذه الأمثلة أبو إسحاق الكازروني الذي " كان يذهب عند الفجر ليتلقي الدروس، فإذا اقبل النهار التحق بعمله التجاري، وكان يختلس الوقت للنظر والاستذكار وأصبح بذلك عالماً من خير العلماء[٥٨]" وكان أبو حنيفة النعمان خزازاً (أى يبيع الخز وهو الحرير)، تاجراً ، وكان برهان الدين بن رفاعة الغزي خياطا ثم أصبح "إماماً بارعاً فقيها في علوم كثيرة لا سيما في معرفة النبات والأعشاب ومنافعها وفي الرياضة وعلم التصوف[٥٩]".

وهكذا نلاحظ أن التربية كانت تؤدي وظيفتها الاجتماعية وكان من أجل هذا وقر العلماء واحترموا لأن إنتاجهم جميعه كان في وظيفة خدمة المجتمع ومن هذا المنطلق كان العالم قدوة لأن العلماء ورثة الأنبياء والنبي قدوة فالمعلم قدوة ولذا كان عليه " معاملة الناس بمكارم الأخلاق من

طلاقة الوجه وإفشاء السلام وإطعام الطعام وكظم الغيظ وكف الأذي عن الناس واحتماله منهم، والإيثار وترك الاستئثار والأنصاف والسعي في قضاء الحاجات، والتلطف بالفقراء والتحبب إلى الجيران والأقرباء والرفق بالطلبة وإعانتهم وبرهم"[٦٠].

وبهذا كان الفكر الإسلامي التربوي في شموليته وتكامله وتوازنه ووظيفته قادراً على العطاء دائما مواجهاً لتغيرات العصور، قادراً على التكيف معها وتلبية حاجاتها، لأنه كان ملتحماً بالواقع له شكله المميز والمنفرد، وأنتج تربية متميزة متفردة استطاعت صبغ الأفراد بصبغة متميزة متفردة.

ثانياً: تحديد طبيعة مناهج البحث ومفاهيمها:

قبل الدخول في صميم الموضوع يبدأ الباحث ببعض المصطلحات المتعارف عليها فيحدد أولاً مفهوم منهج البحث عموماً ثم مفهوم البحث التربوي بصفة عامة والبحث التربوي الإسلامي بصفة خاصة ثم يعرض لمفهوم المنهجية:

مفهوم كلمة المنهج لغة:

المنهج في اللغة هو "الطريق الواضح"، ومنه نهج الطريق بمعنى أبانه وأوضحه وسلكه[٦١]، ومنه قوله تعالى: (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً) [٦٢]، وفسر ابن كثير أن المنهاج هو الطريق الواضح السهل[٦٣].

ولقد وردت هذه الكلمة في المعجم الفلسفي على النحو التالي:" المنهج أو المنهاج هو الطريق الواضح وجميع الكتب العربية التي سميت بهذا الإسم تشير إلى أن معنى المنهج أو المنهاج عند مؤلفيها هو الطريق الواضح أو السلوك البين والسبيل المستقيم"[٦٤].

وجاءت كلمة المنهج method الإنكليزية بمعنى: "خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة ما أو أكثر يتبعها للوصول إلى نتيجة"[٦٥].

مفهوم كلمة منهج البحث في الإصطلاح:

أما في الاصطلاح فقد عرفه البعض بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[٦٦].

ويعرفه البعض الآخر أنه: "الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج [٦٧].

وهناك من يعرف المنهج بوجه عام بأنه: "وسيلة محددة توصل إلى غاية محددة[٦٨]ويعرف آخرون المنهج العلمي على أنه: "خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها[٦٩].

ويرى الباحث أن المنهج العلمي هو الأساس الذي ينطلق منه الباحث في بحثه لحل مشكلة أو نقدها ويجب أن يكون منهجاً محدداً وأن يكون ملائما لموضوع البحث وأن يتناسب مع طاقة العقل وفي حدود قدراته ولا يكون الباحث عالما مالم يسلك منهجا علميا يحقق به معلوماته وموضوعاته.

ورغم تعدد تعريفات المنهج إلا أن المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي يتضمنان في محتواهما معنى معين للمنهج فهو "الطريقة الواضحة التي ينتهجها العقل للتوصل إلى الكشف عن الحقيقة التي يريد الباحث الوصول إليها أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة مستعيناً بمجموعة من القواعد العامة يخضع لها العقل في عملية البحث[٧٠].

ولم تعرف كلمة منهج بمعناها الإصطلاحي في أوروبا إلا مع عصر النهضة الحديثة وذلك حين صاغ (بيكون) قواعد المنهج التجريبي في كتابه: (الأرغانون الجديد)، ولكن المسلمين قد عرفوا المنهج العلمي مع نزول القرآن الكريم وكان لتوجيهات القرآن وحثه على النظر والتأمل ودعوته إلى البرهان والدليل مثل قوله تعالى: ﴿قُلِ انظُرُواْ مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لاَّ يُؤْمِنُونَ﴾ يونس:١٠١، وقوله تعالى: ﴿قُلْ هَاتُواْ بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ البقرة:١١١، وغير ذلك من الآيات أثر كبير في استفادة علماء المسلمين من هذه التوجيهات في صياغة قواعد وأسس البحث العلمي المنظم في شتى المجالات ولا ينكر ذلك إلا مكابر.

وترى أحيانا من يعبر عن مصطلح منهج البحث العلمي بمصطلح البحث العلمي فقد عرفه رول بأنه: تقصي أو فحص دقيق لاكتشاف معلومات أو علاقات جديدة لنمو المعرفة الحالية أو التحقق منها"[٧١].

والبحث هو اسم للفعل بحث ويعبر هذا الفعل عن معاني متنوعة فهو يأتي بمعنى يفحص أو يستكشف أو يسير أو يستقصي ويقال: "ابتحث عن الشئ أي فتش عنه وبحث في الأرض حفرها[٧٢]، وفي التنزيل ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ﴾ المائدة:٣١، وتحمل هذه المعاني اللغوية مدلولات ومضامين لمفهوم البحث فالبحث يتضمن السؤال ويتطلب التنقيب والتأمل والتفكير وصولاً إلى شئ يريد الباحث التوصل إليه ومن ثم يعرف البحث على أنه:" التقصي والاستقصاء المنهجي في سبيل زيادة مجموع المعرفة"[٧٣].

هذا عن البحث العلمي بصفة عامة أما عن البحث التربوي بصفة خاصة فهو يعرف على أنه:" وسيلة للدراسة تتضمن مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة يستخدمها الباحثون في مجال التربية بغرض تقصي الحقائق والظواهر والمتغيرات والأدلة التي ترتبط بالمشكلات المختلفة بغية تطوير المعرفة التربوية وإثرائها والوصول إلى حلول لتلك المشكلات التربوية والخروج بنتائج يمكن الاعتماد عليها للتطبيق في مواقف وحالات مشابهة"[٧٤].

وأما البحث التربوي الإسلامي فيعني ذلك البحث الذي يتناول إحدى المشكلات أو القضايا التربوية تناولاً علمياً ولا يتجاهل معطيات القرآن والسنة موضوع الدراسة ولا أفكار علماء المسلمين وهذا البحث لابد أن ينطلق من التصور الإسلامي للكون والإنسان والأخلاق والمجتمع وهو تصور مستمد من الكتاب والسنة، وهذا التصور هو الذي يحدد أهداف البحث وأهداف التربية ومن ثم يؤثر على مفاهيم البحث ومنطلقاته النظرية وخطواته الإجرائية وتحليلاته لنتائجه وهذا البحث لا يتجاهل أيضا الرصيد المعرفي الذي تركه علماء المسلمين في هذا المجال على اختلاف توجهاتهم على أن يكون المعيار الذي يرجع إليه الباحث دائما عند إصدار الأحكام على الظراهر التربوية المدروسة هو القرآن والسنة، وسواء تناول الباحث التربوي الإسلامي موضوعا تاريخيا ينتمي إلى تاريخ التربية الإسلامية أم موضوعاً عصريا ينتمي إلى واقع التربية الإسلامية المعاصر أو الفكر التربوي الإسلامي، أم حتى موضوعاً مستقبلياً فلابد أن يمتلك إطاراً مرجعيا إسلاميا لموضوع دراسته وفي مجال تخصصه.

مفهوم المنهجية Paradigm:

ولما كان الحديث عن المنهجية العلمية في البحث التربوي فإنه من الضروري أن تبرز الدراسة مفهوم المنهجية العلمية.

يعد موضوع المنهجية موضوعا معقداً في طبيعته ، وذلك نظراً لتعدد أبعاده، وتنوع زوايا النظر إليه واختلاف الرؤي والمنظورات عند التعامل معه، فضلا عن كونه الموضوع الأساسي في بنية أي نسق معرفي، والمقدمة الضرورية لتأسيس أي علم من العلوم والأساس اللازم لسلامة التفكير ودقة البحث وإصابة النتائج والخلاصات [٧٥].

وتعرف المنهجية بأنها : وسيلة البحث للتوصل إلي القواعد المقررة لأحكام العلوم أو هي مجموعة الوسائل التي يتوصل بها الي اكتساب العلم[٧٦].

وتعرف أيضاً: بأنها مجموعة من الإجراءات اللازمة للبحث ليكون علمياً، وشروطاً معينة تتضمن دقة الإجراءات وتجعل من النتائج التي يتوصل إليها مادة علمية صحيحة[٧٧].

ويرى البعض أنها نشاط منظم لتقصي الحقائق في ميدان التربية والتعليم والتصدي لقضايا الواقع التربوي والتعليمي ومشكلاته بمنهجية علمية بهدف اكتشاف الحقائق والمعارف وتطورها والوصول إلى حلول للمشكلات التربوية والتعليمية والوصول إلى نتائج صالحة للتعميم لضبط الظواهر والتنبؤ بإتجاهاتها المستقبلية[٧٨].

والمنهجية هي القاعدة الأساسية التي تعين علي صناعة القواعد الثابتة للعلوم، ومن هنا تكتسب أهميتها، كما تستمد خصوصيتها من المذهبية والثقافية والعقدية التي تنبثق منها وتزدهر علي أرضها[٧٩].

ولقد عرف أحد الدارسين هذه المنهجية مستخدما لفظ النموذج paradigm ويقصد به "مجموعة متآلفة منسجمة من المعتقدات والقيم والنظريات والقوانين والأدوات التي يشترك فيها أعضاء مجتمع علمي معين، وتمثل تقليداً بحثياً كبيراً، أو طريقة في التفكير والممارسة، ومرشداً أو دليلاً يقود الباحثين في حقل معرفي معين"[٨٠].

وتستخدم المنهجية Methadology لتعبر عن الفلسفة الكامنة وراء العلم التربوي والتي تؤثر في محتواه ومناهجه البحثية، وتختلف المنهجية عن مناهج البحث

Methads of Research التي تقتصر علي دراسة الإجراءات والخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها من أجل الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، وإذا كانت مناهج البحث هي الطريقة المختلفة المؤدية إلي الكشف عن الحقائق في العلوم بواسطة طائفة من قواعد عامة تهيمن علي سير العقل وتحدد عملياته حتي تصل إلي نتيجة معلومة فإن "منهجية البحث" ترتفع إلي مستوي أعلي لتهتم بالبحث فيما وراء تلك المناهج البحثية من فلسفات موجهة وحاكمة(٨١).

ولقد كان كانط (١٧٢٤-١٨٠٤) أول من استخدم هذا المصطلح (منهجية) وقصد به العلم الباحث في مناهج البحث وكيفية الوصول إلي الحقيقة (٨٢).

كما عرفها باحث آخر بأنها إطار فكري عام من شأنه "أن يوجه الباحثين إلي تفصيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع الصبغة التي يتبنونها وتتسق مع مكوناتها"(٨٣).

ويتطلب بناء المنهجية – وفق الرؤية الإسلامية – ضرورة الوعي بالفرق الواضح بين ما يمكن تسميته المنهج الأم وبين مناهج البحث الجزئية ، ذلك أن المنهج الأم هو المدخل الحاكم الذي يفضي إلي إمكانية صياغة الإسلام كمشروع حضاري بديل، بما يتضمنه هذا المشروع من برامج محلية لتغيير الواقع في ميادينه المختلفة، ومن مناهج بحث في المعارف والعلوم(٨٤) .

ويمكن تعريف المنهجية وفقاً للرؤية الإسلامية بأنها: " القواعد الاساسية المستمدة من المثالية الإسلامية، أو ما نسميه " الشرعة " التي تحدد موضوع كل علم من العلوم السلوكية ونمط النظام الي يحكمه، وتبين الأحكام الجزئية اللازم توافرها لبناء هياكل هذا النظام (٨٥).

ويرى الباحث أن المنهجية العلمية الإسلامية المفترضة هي التي تستطيع إحداث التعاون والتكامل بل وتجاوز تلك المنهجيات أُحادية النظرة إلي الكون والإنسان والأخلاق والمعرفة والمجتمع، إلي منهجية إسلامية مغايرة ذات نظرة شمولية تجمع بين دقة العلم وهداية الوحي، ويمكن من خلالها للباحثين مستقبلاً إذا تدربوا عليها وأتقنوا مهاراتها أن يقدموا لنا البحوث التربوية الجادة التي تنقذ الأمة مما تعانيه من ضياع تربوي وتخبط فكري أثر علي جميع أوضاعها.

وتعتبر المنهجية من أهم خصائص العلم ولقد بلغ الأمر من الأهمية لتلك الخاصية أن تم تخصيص فرع من العلوم خاص بها يسمى باسم علم مناهج البحث، وهو ذلك العلم الذي يعنى بالأساليب والطرق التي يسلكها الباحثون حين سعيهم للكشف عن الحقائق العلمية، ويهدف هذا العلم فيما يهدف إلى وضع قواعد معينة وأسس محددة ومبادئ خاصة يتبعها الباحثون حين محاولتهم الكشف عن تلك الحقائق العلمية المرتبطة بما يدرسون من ظواهر، وعرفه البعض- علم مناهج البحث- بأنه نوع من النشاط الإنساني الهادف الذي تستخدم فيه الطرق والأساليب العلمية للتوصل إلى حقائق وعلاقات جديدة تتصل بالظواهر قيد البحث وتسهم في نمو المعرفة العلمية في مجال معين تتصل به هذه الظواه، أو في إيجاد تفسيرات وحلول علمية لبعض المشكلات التي تنتمي لهذه الظواهر، وتستلزم صفة المنهجية جملة من المبادئ التي يستند إليها التفكير العلمي في أي مجال ومن أهمها ما يلي: الحتمية، والواقعية، والموضوعية، والإتصال، والتعميم، والصدق، والثبات[٨٦].

ومناهج البحث عبارة عن إجراءات وتقنيات يتبعها الباحث ويستخدمها للوصول إلى نتائج دراسته، وهذه المناهج ليست منهجا واحداً، بل مناهج متعددة كما تذكر كتب(مناهج البحث) وكل منهج له استخداماته ومهاراته وأدواته، وهذه المناهج ليست واحدة أو ثابته، وإذا كان الباحث لابد أن يتقن بدرجة ما مناهج البحث ومهاراته وأدواته ليكون باحثا متميزاً فإنه لابد أن يكون على دراية أيضاً بالمنهجية الحاكمة الصيغة(paradigm) التى تعمل المناهج من خلالها والتى هى بدون شك درجة أعلى من الالتزام بالمناهج إذ المنهجية هى التى تؤثر على استخدام المناهج من حيث استخدام المنهج والمصطلحات والمفاهيم وهي التي تحدد أولويات البحوث وأهدافها[٨٧].

ويمكن تعريف المنهجية وفقاً للرؤية الإسلامية بأنها: "القواعد الأساسية المستمدة من المثالية الإسلامية، أو ما نسميه "الشرعة" التي تحدد موضوع كل علم من العلوم السلوكية ونمط النظام الذي يحكمه، وتبين الأحكام الجزئية اللازم توافرها لبناء هياكل هذا النظام[٨٨].

ويمكن تصور مفهوم المنهجية العلمية الإسلامية للبحث التربوي على أنه: وسيلة علمية للتوصل إلى القواعد والضوابط التي تحكم ذلك النشاط الفكري والعلمي الذي تناول القضايا

والمشكلات التربوية تناولاً علمياً محققاً لأهداف الفكر التربوى الإسلامي ومستخدما لمناهج البحث العملي المختلفة باختلاف المجال المتعلق بالمشكلة وهذه الوسيلة تستند إلى معايير ثابتة مستمدة من القرآن والسنة.

أو بمعنى آخر: هي التي تقوم على الجمع بين الدقة العلمية التي تأتي من دراسة الظواهر المختلفة دراسة دقيقة من خلال استخدام مناهج بحثية مختلفة تتناسب مع اختلاف الظواهر المدروسة – طبيعية أم إنسانية – وبين تمكن الباحث من الأصول الإسلامية التي تمكنه من إصدار الحكم العلمي على تلك الظواهر في ضوء تلك الأصول الثابتة (القرآن والصحيح من السنة). وترتكز على مقومات تتمثل فى الإلتزم بالمفاهيم الإسلامية بدلا من المفاهيم المستورة، وتكامل النقل مع العقل وكون الوحى مصدر أصيل للمعرفة ونظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والمعرفة والمجتمع وتحديد المشكلات الأجدر بالتناول فى مجال التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامي.

وهذه المنهجية بمثابة الموجه أو المدخل الحاكم لاستخدام مناهج البحث العملي المختلفة فليس المراد هنا استبدال منهجية معينة بمناهج البحث المعروفة، ولكن المراد هو بيان كيفية التعامل مع تلك المناهج وفق تلك المنهجية (الصيغة الحاكمة). وهذه المنهجية تحدد القواعد العامة لطريقة التفكير، ويتفرع عنها مناهج تفصيلية تحدد طريقة الوصول إلى أهداف محددة من خلال اجراءات عملية. وتشمل هذه المنهجية اجراءات البحث سواء ما يتعلق بوضع التساؤلات وصياغة الفروض أو بناء أدوات البحث وجمع المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج والتوصيات.

ومن خلال العرض السابق يتضح الفرق بين المنهج والمنهجية في ظل الرؤية الإسلامية فالمنهجية هي الصيغة الحاكمة للمنهج، أما المنهج فهو مجموعة من الإجراءات والأليات التي يستخدمها الباحث للوصول إلى نتائج دراسته ويختلف المنهج باختلاف مجال الدراسة.

ولا شك في أن البحث التربوي الإسلامي المعاصر في مسيس الحاجة إلى منهجية علمية مناسبة تعمق ثقة الآخرين به وبنتائجه وتدعم إمكانية الاستفادة من نتائجه وأطروحاته.

الطريقة العلمية أو المنهج العلمي في البحث:

بذلت جهود مستمرة ولسنوات طويلة من جانب الفلاسفة والعلماء لتعريف الطريقة العلمية. فهناك من يعرفها بأنها الطريقة التي تعتمد على التفكير الاستقرائي والاستنتاجي وتستخدم أساليب الملاحظة العلمية وفرض الفروض والتجربة لحل مشكلة معينة والوصول إلى نتيجة معينة. وهناك من يؤكد خصائص معينة أساسية للطريقة العلمية مثل: استخدام أسلوب التحليل إلى عناصر ومكونات إلى عناصر ومكونات أبسط للظواهر والمشكلات المعقدة، أساليب القياس الدقيق والمعالجة الاحصائية للبيانات والمعلومات، التقسيم الدقيق والصحيح للحقائق وملاحظة الارتباط والتتابع فيما بينها، استخدام الخيال الخلاق المبدع في التوصل إلى قوانين علمية، والنقد الذاتي، وترتبط هذه الطريقة بالتفكير العلمي وخطواته ولذلك يكثر وصف الطريقة العلمية للبحث في صورة مجموعة من الخطوات ومن أمثلتها الخطوات الآتية[٨٩]:

- تحليل المشكلة.
- جمع البيانات والملاحظات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها.
- فرض الفروض المناسبة.
- التنبوء بظاهرات معينة في ضوء الفروض.
- البحث عن حدوث هذه الظاهرات. قبول الفرض أو تعديله أو رفضه وفقا لمدى تحقيقه للظاهرات المتنبأ بها.

وهناك تحليل آخر للطريقة العلمية يتلخص في الخطوات الآتية[٩٠]:

- تحليل المشكلة.
- جمع البيانات والملاحظات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها.
- فرض الفروض المناسبة.
- اختيار أنسب هذه الفروض.
- اختبار صحة الفروض بالوسائل المناسبة.
- الوصول إلى نتائج أو حلول للمشكلة.
- استخدام النتائج أو الحلول في مواقف جديدة.

أهداف دراسة مناهج البحث:

تعطي الدول في عصرنا الحاضر اهتماما متزايدا للبحث العلمي. ويبدوا هذا الإهتمام واضحا على الوجه الأخص في الدول المتقدمة، وقد أدركت الدول النامية أهمية البحث العلمي في دراسة مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وفي التخطيط للتنمية القومية في شتى المجالات.

وتهدف دراسة مناهج البحث إلى مساعدة الدارس على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يكون عليها البحث العلمي. ومثل هذه الدراسة لا غنى عنها لطالب الدراسات العليا فهي تساعده على الإختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه. وتحديدها وصياغة فروضها، واختيار وتحديد أنسب الأساليب لدرستها، والتوصل إلى نتائج يوثق في صحتها، وفي عبارات أخرى، فإن مثل هذه الدراسة تزوده بالمعرفة والمهارات التي تجعله أكثر قدرة على تصميم خطة لبحثه، وحسن تنفيذها وفق أسس منهج البحث العلمي(٩١).

وكذلك فإن دراسة مناهج البحث تزود الدارس بالخبرات التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها وتقييم نتائجها والحكم على إذا ما كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها ومدى الاستفادة منها في مجالات التطبيق والعمل، ويزيد من أهمية هذه الوظيفة أن التقدم العلمي في وقتنا الحاضر قد جعلنا مستهلكين لنتائج البحوث العلمية في عديد من مجالات حياتنا إن لم يكن في جميع هذه المجالات ويؤكد هذا أن دراسة مناهج البحث ضرورة ولا غنى عنها للباحثين والمشتغلين في مجالات البحث العلمي(٩٢).

ثالثا: استعراض لأنواع مناهج البحث العلمي عموما وكيف يمكن استخدامها وتوظيفها في مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي(بين الواقع والمأمول):

أنواع مناهج البحث ومجالات استخدام تلك المناهج في دراسة الفكر التربوي الإسلامي:

تختلف استخدامات مناهج البحث من ميدان إلي آخر أو من مجال إلي مجال آخر، ومناهج البحث ليست منهجاً واحداً بل مناهج متعددة كما تذكر كتب (مناهج البحث)، وكل منهج له استخداماته ومهاراته، وتلك المناهج ليست واحدة أو ثابتة غير قابلة للتغيير والتطوير والتحسين

وأصبح من المتفق عليه الآن أن جميع العلوم لا تخضع لمنهج واحد وإنما لكل فرع من العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية مناهجه الأكثر مناسبة له والتي قد لا تتناسب مع غيره من الفروع الأخري نظراً لطبيعة الظروف واختلاف طبيعة العلاقة بين الذات والموضوع(٩٣).

وإذا كان المنهج التجريبي مثلاً هو المنهج السائد في العلوم الطبيعية والبيولوجية فليس حتماً أن يكون هو الوحيد في العلوم الإنسانية بل إن تعدد المناهج لا يقتصر علي اختلاف فروع العلم الطبيعي والاجتماعي بل يمتد داخل الحقل العلمي الواحد، فداخل حقل التربية يمكن أن يكون استخدام المنهج التاريخي ضروريا إذا كان هدف الباحث الكشف عن النظام التعليمي في عصر معين، بينما يكون المنهج الوصفي ضرورياً إذا كان بصدد دراسة واقع تعليمي معاصر.

وإذا كانت مناهج البحث التي تختلف داخل الحقل العلمي الواحد باختلاف مشكلات البحث، كذلك تختلف الأدوات المستخدمة، فكل أداة بحثية لها ظروفها وشروطها ومدي فاعليتها إذ قد لا يصلح استخدام الإستبانة أو المقابلة في دراسة مجتمع تنتشر فيه الأمية أو قيم الخوف من السلطة القسرية والسرية، وعلي الباحث في التربية وغيرها من العلوم الإنسانية أن يكون قادراً علي الموازنة بين المناهج وتحديد أيها أكثر مناسبة لكل موضوع ولكل مرحلة بحثية ، وبالتالي علي اختيار أدوات بحثه المناسبة (٩٤).

وإذا كان الباحث لابد أن يتقن بدرجة ما مناهج البحث ومهاراته وأدواته ويتدرب علي ذلك، إذا أراد ان يكون باحثاً متميزا فإنه لابد أن يكون علي دراية أيضا بالمنهجية الحاكمة " الصيغة " paradigm " التي تعمل المناهج من خلالها ، والتي هي بدون شك درجة أعلي من الإلتزام بالمناهج، إذ المنهجية التي تؤثر علي استخدام المناهج من حيث إختيار المنهج ، والمصطلحات والمفاهيم، وتحديداً أولويات البحوث وأهدافها (٩٥).

ويجب التأكيد هنا علي أنه من الخطورة بمكان أن يظن الباحث أن استخدام المناهج البحثية المختلفة: التاريخية، والوصفية، والتجريبية .....إلخ. كما هي في صورتها الوضعية، إنما هي مناهج محايدة أو حتي إسلامية في الأصل، وبالتالي فلا حذر علينا من استخدامها إذ هي بضاعتنا رُدتَ إلينا، ذلك لأنه رغم أن هذه المناهج قد نمت في اصولها وترعرت في تربيتنا الإسلامية في عصور إزدهار حضارتنا إلا أنها عندما إنتقلت إلي الغرب وخاصة في عصور

انفصلت بالكامل عن المنهجية الإسلامية وعن التصور الإسلامي للإنسان والكون والمجتمع، وبالتالي فقد أصبحت تلك المناهج ذات صبغة وضعية تتنكر للأولوهية والوحي كمصدر من مصادر المعرفة، وبالتالي فإن تلك المناهج البحثية لابد تستخدم من جديد في إطار المرجعة الإسلامية، وإلا وقع الباحث في أخطاء فادحة أثناء دراسته، وفارق هائل بين استخدام تلك المناهج في إطار المنهجية الإسلامية في البحث واستخدامها في إطار المنهجية الوضعية الغربية[٩٦].

ولقد اعتنى الإسلام بمناهج البحث عناية فائقة لأنها بمثابة الطرق المأمونة للوصول غلى العلم الصحيح، فهو يدعو إلى التثبت في العلم، ويطالب بنصب الأدلة والبراهين على كل دعوى يدعيها الإنسان، وتأسست المنهجية الإسلامية في البحث العلمي على يد أسلافنا الأوائل فنظَّروا مناهج البحث، وطبقوها في مجال التوثيق الأخبار والمرويات، وفي مجال الاستدلاال والاستنباط للقضايا والأحكام، والحوار والجدل، والتجريب والاستقراء، وتميزت المنهجية الإسلامية بمراعاة التناسب بين المنهج والمجال المعرفي، فكل مجال معرفي له منهج يناسبه في البحث، بعكس المنهجيات الأخرى[٩٧].

ويقسم بعض العلماء مناهج البحث إلي ثلاثة أقسام رئيسية تتفرع عنها مناهج جزئية لسائر العلوم وهي المنهج الاستدلالي والتجريبي والاسترادادي أو التاريخي[٩٨]. ويقسمها بعض الباحثين إلي الأقسام الآتية: المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، والمنج التاريخي، والمنهج الاستباطي[٩٩]. ويقسمها البعض إلي مناهج بحوث نظرية ومناهج بحوث طبيعية ثم إلي مناهج البحث الأساسية ومناهج البحوث التخصصية [١٠٠].

وأهم هذه المناهج هي المنهج التاريخي والوصفي والتجريبي والمقارن ثم يعرض الباحث لمنهج تحقيق المخطوط التربوي.

ويحاول الباحث توضيح أهم المناهج التي يمكن استخدامها في مجال الفكر التربوي الإسلامي، وهي نفس المناهج العامة في البحث العلمي ولكن مهمة الباحث هنا هي التعرف علي واقع هذه المناهج البحثية في معالجة قضايا وموضوعات الفكر التربوي الإسلامي والمأمول منها.

أ) المنهج التاريخي أو الوثائقي في بحوث التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

يعد المنهج التاريخي من مناهج البحث العلمي المتعارف عليها في مناهج البحث والتي يستخدمها الباحث التربوي في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، وهذا المنهج من المداخل المنهجية العامة في الدراسات العلمية عامة والتربوية خاصة حيث يكشف ملامح الفكر التربوي وتطوره والقوي والعوامل التي أثرت فيه في الفترات المختلفة ، وتاريخ التربية يعتمد في دراسته علي هذا المنهج من أجل تطوير الحاضر والتخطيط للمستقبل في ضوء تجنب أخطاء الماضي وسوف يقوم الباحث بإلقاء الضوء على المنهج التاريخي من خلال المحاور التالية:

مفهوم المنهج التاريخي – أهمية المنهج التاريخي – السمات التي يجب أن تتوافر في الباحث في تاريخ التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي– ثم خطوات منهج البحث التاريخي– ثم شروط البحث التاريخي في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي وكيف يمكن استخدام هذا المنهج في معالجة الموضوعات الخاصة بهما.

مفهـــوم منهـــج البحـــث التاريخـــي:

التاريـخ والمنهـج التاريخـي:

إن الصلة بين التاريخ كعلم والمنهج التاريخي كمنهج من مناهج البحث صلة وثيقة، فالتاريخ سجل لما حققه الإنسان، وهو سجل له دلالته ومغزاه، وليس مجرد تسجيل للأحداث الزمنية، ففيه يدرس الأشخاص والجماعات والأحداث والأفكار والحركات في علاقتها بزمان ومكان معينين، وأحداث التاريخ ووقائعه حدثت مرة واحدة، ويتعذر أن تعود ثانية في صورتها الفعلية التي كانت عليها(١٠١).

فلفظ "التاريخ" يُطلق تارة على الماضي البشري، وتارة على الجهد المبذول لمعرفة ذلك الماضي، ورواية أخباره، أو العلم بهذا الموضوع(١٠٢).

ويطلق مصطلح التاريخ على ماضي الإنسان والبشرية، وما به من أحداث، أما التأريخ: فيراد به دراسة هذا الماضي.

ويعرف المنهج التاريخي بأنه: "مجموعة الطرائق والتقنيات والمراحل التي يتبعها الباحث التاريخي والمؤرخ؛ للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وإعادة بناء الماضي بكل دقائقه وزواياه، وكما كان عليه في زمانه ومكانه، وبجميع تفاعلات الحياة فيه، وهذه الطرائق قابلة دومًا للتطور والتكامل مع تطور مجموعة المعرفة الإنسانية، وتكاملها، ونهج اكتسابها"(١٠٣).

وأشار علي خليل إلى أن(١٠٤) منهج البحث التاريخي هو: "القواعد والطرق التي اصطلح عليها للوصول إلى صحة المعلومات، والتأكد من صوابها، أو القواعد والشروط التي يجب مراعاتها عند معالجة أي حدث تاريخي".

وتدور البحوث التاريخية في التربية حول شخصية من الشخصيات، أو حركة تربوية معينة، أو مؤسسة تربوية، ولا يمكن دراسة بحث تاريخي عن شخص ما دون النظر إلى إسهاماته في الفكر التربوي في مؤسسات تربوية في فترة زمنية، أو مكان معين، وتساعد الدراسات التاريخية في فهم كيفية تطوير نظامنا التربوي الحالي(١٠٥).

ويقصد بالمنهج الإسلامي في دراسة التاريخ: "التصورات والمبادئ التي يضعها الإسلام كحدود، ومنطلقات عامة تحكم دراسة التاريخ، وتفسيره، ويهدف تفسير التاريخ إلى: تعليل الوقائع والاحداث الصحيحة"(١٠٦).

ويصف المنهج التاريخي، ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي، ولا يقف عند مجرد الوصف، وإنما يدرس هذه الوقائع والأحداث، ويحللها، ويفسرها على أسس منهجية علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات لا تساعدنا على فهم الماضي فحسب، وإنما تساعد أيضًا في فهم الحاضر بل والتنبؤ بالمستقبل(١٠٧).

ومعظم الظواهر والأحداث التاريخية كغيرها من الظواهر العلمية والاجتماعية لا يفسرها سبب واحد تفسيرًا كافيًا، بل هناك أساليب كثيرة، ومتنوعة لتفسير الأحداث والتطورات التاريخية، وعلى الباحث أن يصل ليس فقط إلى معرفة أهم الأسباب أو الظروف المسببة لحدث أو واقعة معينة، وإنما أيضًا المرتبطة بهذا الحدث، أو هذه الواقعة، وفي حالات كثيرة فإن هذه الأسباب لا تمثل الأسباب جميعها، وإنما هي أهم هذه الأحداث، وأكثرها ارتباطًا بالحدث أو الواقعة(١٠٨).

ويعني مفهوم تاريخ التربية الإسلامية: "دراسة تطور الأفكار والنظريات والمؤسسات التربوية عبر تاريخ المجتمع الإسلامي، وفي إطار حضارته التي استمدت أسسها من المصادر الإسلامية، وحملها الناس عبر الزمان والمكان، فكانت تطبيقات ونظريات تربوية، معبرة عن تأثير عوامل متعددة ومتنوعة مر بها المجتمع الإسلامي، سواء كان هذا على مستوى عام أو مستوى خاص"(١٠٩).

أهمية البحث التاريخي في المجال التربوي بصفة عامة:

وللبحوث التاريخية في المجال التربوي فوائد متعددة منها ما يلي(١١٠):

١- توفر محتوى معرفيًا علميًا لتاريخ التربية والتعليم في دولة معينة، أو في العالم المختلفة، ولا غنى عن هذا المحتوى عن هذا المحتوى في الدراسات التاريخية والمقارنة وفي الإعداد المهني للمعلمين.

٢- تزودنا نتائجها بمعرفة عن الأهداف والمقررات وطرق التدريس، وإعداد المعلم وغير ذلك من الاتجاهات والسياسات التعليمية التي اتبعت في الماضي، وهذه المعرفة لها أهميتها في تحديد العمليات، والخطوات اللازمة؛ لتحسين التعليم وتطويره في الحاضر والمستقبل.

٣- تزودنا كذلك بمعرفةٍ يمكن في ضوئها أن تبين الجذور التاريخية للنظريات، والممارسات التي تطورت وانتشرت في المدارس، ومن ناحية أخرى تمكننا من تفسير كثير من الممارسات والتنظيمات والمشكلات التعليمية القائمة في الواقع التعليمي في حاضره ومدى ارتباطها بهذه الجذور التاريخية.

٤- توفر لنا معرفة تكشف لنا عن جوانب أصيلة في تراثنا التربوي العربي في مجال النظرية والتطبيق التربويين التي ظهرت، وبرزت في عصور وأماكن معينة، وهي بذلك تسهم في إجلاء هذا التراث، وتتيح لنا الفرص أمام الباحثين لتنميته والاستفادة منه، وتحسين عمليات التربية والتعليم ونواتجها بالنسبة لحاضر أمتنا العربية ومستقبلها.

٥- كما توفر لنا هذه الدراسات التاريخية التربوية معرفةً تمكن الباحثين من إدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها، والعوامل المختلفة المؤثرة فيها،

والمتأثرة بها، وإظهار العيوب والأخطاء؛ حتى يمكن أن تكون لنا بمثابة دروس نستفيد منها في تربية أبنائنا وبناتنا التربية التي ننشدها، والتي تحقق الخير والتقدم لهم ولمجتمعاتهم.

أهمية البحث التاريخي في التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي:

تبدو أهمية البحث في تاريخ التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في عديد من الأمور، ومنها:

١- الكشف عن التراث التربوي الإسلامي:

وتبدو أهمية البحوث التاريخية في الرجوع إلى التراث الإسلامي، وآراء العلماء المسلمين، وإسهامهم في موضوع البحث؛ لأن الإسهام التربوي الإسلامي عبر العصور فيه اجتهاد متعدد في شتى مجالات التربية، والعودة إلى التراث التربوي الإسلامي ليس من أجل الأخذ به كمسلمات، ولكن للاستفادة به في كيفية فهمهم للنص الإسلامي، وكيفية تطبيقهم لهذا النص على عصرهم وظروفهم، أي أنها عودة للاستئناس والاسترشاد، وليست عودة للتطبيق الأعمى، أو الأخذ الحرفي، فلكل عصر رجاله، ولكل عصر اجتهاداته التربوية(١١١).

٢- الكشف عن الإسهامات التربوية للعلماء المسلمين عبر العصور:

يهدف البحث في تاريخ التربية الإسلامية إلى توضيح الإسهامات التربوية للعلماء والمسلمين المختلفة سواء جاءت في صورة آراء أو ممارسات وتطبيقات تربوية.

٣- الاستفادة من خبرات وتجارب السابقين:

ويدرس الباحث في تاريخ التربية الإسلامية الأفكار والممارسات التربوية للمفكرين والعلماء، أو المدارس الفكرية المختلفة في إطار عصر معين، وتحليلها وتفسيرها في إطارها الزماني والمكاني، وتفسير مدى تأثرها أو تأثيرها بالسياق المجتمعي في ذلك العصر، ودراسة الإيجابيات والسلبيات في الآراء والممارسات التربوية في العصور الإسلامية المختلفة تساعد في الاستفادة من التجارب والخبرات الإيجابية، وتجنب الأفكار والتطبيقات السلبية(١١٢).

٤- تأصيل الأفكار والممارسات التربوية:

وتبدو أهمية دراسة التاريخ أيضًا في تتبع جذور بعض القضايا والمشكلات المعاصرة، ورصد تطورها، والاستفادة من خبرات السابقين في علاج هذه المشكلات، ويهدف البحث في تاريخ التربية الإسلامية إلى التعرف على الأصول والجذور التاريخية للأفكار والممارسات التربوية المعاصرة، والوقوف على تطورها عبر الزمان(١١٣).

ويقصد بالتأصيل:

رد الظاهرة التربوية إلى أصولها التاريخية؛ للتعرف على منابع وجوانب الأصالة فيها على مستوى النظر والتطبيق، والتي ظهرت وبرزت في أماكن معينة وأزمان معروفة انطلاقًا من الوحي، أو ابتكار متسقًا مع الوحي، أو اجتهادًا في إطار احتياجات المجتمع الإسلامي، ثم إيضاح ما تحتاجه من تغيير في الفهم والفكر والتطبيق، واستحداث وسائل وما إلى ذلك، أو إضافة أهداف، فالأصالة لا تقف عند حد معين في الماضي أو الحاضر، بل استمرار ابتكاري، وإضافة فهم وفكر جديدين في إطار أصول وثوابت(١١٤).

وعملية التأصيل لا تقتصر على عرض القديم فى صورة جديدة وانما لابد من الالتزام بالموضوعية لمنهجية البحث التاريخى ومن ثم تأتى اهمية هذا الهدف لواقعنا المعاصر وتجنب سلبيات الماضى والواقع.

٥- توظيف المعرفة التربوية التاريخية في تطوير الواقع:

وتساعد دراسة الظاهرة تاريخيًا في الخروج بتعميمات محدودة وخاصة، تفيد في فهم الواقع وظواهره، وأحداثه وتفسيره، وتحديد علاقة الظواهر والأحداث ببعضها، وانطلاقًا من هذا يمكن استكشاف مالية الظاهرة المدروسة في الماضي والمستقبل، أي التنبؤ بما سيحدث مستقبلا كنتيجة مترتبة على مقدمات، والوضع هنا كالوضع في أي علم، إلا أنه لا يمكن التحقق والتثبت من صدق هذا بالتجربة والأساليب التجريبية، ويعتبر هذا غير لازم أو ملزم، فقضية الاستكشاف هذه برغم أهميتها محدودة(١١٥).

٦- استكشاف المآلية وتكوين صورة مستقبلية:

وتحتاج عملية استكشاف المآلية، وتكوين صورة مستقبلية من الباحث في تاريخ التربية الإسلامية قدرًا كبيرًا من المهارة والإحاطة بالمعلومات التاريخية، وإلى قدرات خاصة في الفهم لإدراك الأبعاد المحتملة، إذ هي تعتمد على المنظور التاريخي الذي ينظر به الباحث إلى الظاهرة، وعلى رؤيته في تفسير الظاهرة، ويستطيع المؤرخون القيام بذلك عن طريق القياس التاريخي، وتتبع الاتجاهات التاريخية، وبالتالي يمكنهم في بعض الحالات أن يقترحوا عددًا من النتائج التي يمكن توقع واحدة أو أكثر منها بدرجة كبيرة من الاحتمال(١١٦).

٧- التوضيح وإزالة الغموض والتعتيم الفكريين:

لحق التاريخ الاسلامى ومعه تاريخ التربية الاسلامية الكثير من التشويه والتغميض، وكم عتمت الاجواء حوله اما عن قصد، او عدم التزام بالمنهجية فى الفكر واما عن عدم المجال لدراسة تاريخ التربية الاسلامية مما أدى الى خطأ فى فهمها والتشكيك فيها ومن ثم فإن من أهم أهداف البحث التاريخى فى التربية الاسلامية توضيح صورة هذه التربية وإزالة التعتيم والضبابية من حولها(١١٧).

سمات الباحث في تاريخ التربية الإسلامية:

توجد مجموعة من السمات يجب توافرها في الباحث الذي يستخدم المنهج التاريخي في بحوث ودراسات التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي وهي:

١- الثقافة الغزيرة:

لعل الصفة الأساسية للباحث أن يكون ذا ثقافة عريضة، ملمًا بالتيارات المختلفة التي تؤثر في مجتمعه الصغير وعالمه الكبير، متفهمًا لتفسيرات المدارس التاريخية المختلفة، مستفيدًا من أهم العلوم المساعدة للتاريخ.

٢- قراءة إنتاج المؤرخين في مختلف العصور:

وعلى الباحث أن يقرأ بعض النماذج الهامة من إنتاج المؤرخين البارزين في مختلف العصور مثل: كتابات هيرودوت أبي التاريخ (حوالي ٤٨٤ق.م – حوالي ٤٢٥ ق.م)، و"تاريخ

الرسل والملوك وأخبارهم" للطبري (٨٣٨ – ٩٢٣م) عميد المؤرخين المسلمين الذي أصبح التاريخ على يديه مستقلًا عن الحديث والتفسير، و"العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" لابن خلدون (١٣٣٢ – ١٤٠٦م) أحد رواد فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع، وكتاب "الأمير" لمكيافلي (١٤٩٦– ١٥٢٧م) الذي تأثر به كثير من القادة في التاريخ الحديث والمعاصر، وكتاب "بدائع الزهور في وقائع الدهور" لابن إياس (١٤٤٨– حوالي ١٥٢٤)، و"عجائب الآثار في التراجم والأخبار" لعبد الرحمن الجبرتي أعظم المؤرخين المصريين في القرن التاسع عشر (١٧٥٤– ١٨٢٥م)، و"دراسة في التاريخ" لارنولد توينبي (١٨٨٩– ١٩٧٥م)، و"تاريخ المفاوضات المصرية البريطانية" لمحمد شفيق غربال (١٨٩٤– ١٩٦١م) مؤسس مدرسة التاريخ العربي الحديث والمعاصر، والمؤرخ الذي قال عنه توينبي أنه تعلم منه أكثر مما علمه، إلى غير ذلك من الكتابات المبدعة التي يمكن أن تساعد الباحث على حسن التأريخ، وتجعل نظرته إلى الأمور عميقة وشاملة[١١٨].

٣- القدرة على تصنيف الأفكار وترتيبها:

ومن صفات الباحث أن يكون ذا عقلية منظمة، قادرة على الترتيب والتنسيق، والاستفادة مما توفر لديه من مادة تاريخية، وأن يكون قادرًا على تبين الخط الرئيسي للموضوع والتركيز عليه، وأن يتجنب إغراق نفسه في التفاصيل أو المسائل الفرعية أو الهامشية، وأن يكون لديه القدرة على ترتيب المعلومات، وتنسيق عرض الحقائق التاريخية، وربط العلاقة بين الظاهرة والسياق المجتمعي حدثت فيه[١١٩].

٤- توفر ملكة النقد:

ولا بد أن يتوفر في الباحث ملكة النقد، فيكون قادرًا على الفحص والمقارنة والاستقراء، أي فهم العلاقات التي تربط بين الظواهر المختلفة، ولا يصدق كل ما يقرأه أو يسمعه، بل عليه تحري النقد، واستخدام كل إمكاناته الذهنية من أجل تبين صحة الوثيقة أو صحة الواقعة، واستخراج النتائج منها، وإذا افتقر الباحث ملكة النقد سقطت عنه صفته، وأصبح مجرد شخص يحكي كل ما يبلغه على أنه حقيقة واقعة، وليس بهذا يُدرس أو يُكتب التاريخ.

٥- الصبر وعدم إصدار أحكام وآراء مسبقة:

ومن الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الباحث الصبر والتأني، وعدم التعجل في إصدار أحكامه، وأن يعطي بحثه الوقت الكافي للمناقشة والمقارنة والتحليل والتفسير، وليس محتمًا أن يذكر كل الحقائق المتصلة بالموضوع الذي يعالجه، وإنما عليه أن يذكر ما توصل إليه من نتائج، وأن يحدد النقاط أو المواقف التي لم يستطع إيضاحها، أو تفسيرها أو التحقق من صحتها تاركًا لغيره من الباحثين محاولة استكمال ما فاته في هذا الشأن(١٢٠).

٦- المثابرة والدأب:

وعلى الباحث أن يكون دءوبًا، وأن يستفيد من كل المصادر التي تفيد بحثه، وألا يدخر وسعًا في محاولة الوصول إليها مهما كلفه ذلك من مشقة وجهد ونفقات، وألا يعتمد على بعض المصادر، وهو يعلم أن هناك مصادر أخرى قد تفيده في زيادة تفهمه للموضوع، أو تغيير بعض وجهات نظره، ولعلنا نجد في رواة أحاديث رسول الله (ﷺ) هذا المثل الطيب في الدأب والبحث عن الحقيقة، فكم تجشموا الصعاب من أجل التأكد من صحة حديث نسب صدوره إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، كما أننا نجد مثلا آخر في أبي الفرج الأصفهاني الذي قيل أنه جمع كتابه في خمسين سنة كاملة.

٧- الموضوعية:

ومن صفات الباحث الهامة أن يكون موضوعيًا غير متأثر بالعوامل الذاتية، وألا يجعل لآرائه الشخصية أو معتقداته الدينية أو اتجاهاته السياسية في تغيير الحقيقة، أو طمس معالمها، أو لي ذراعها؛ كي تخدم آراءه ومعتقداته، وألا يقوم بدراسة موضوع ما وهو عازم مقدمًا وقبل بدء الدراسة على تحقيق نتائج معينة، بل على الباحث أن يضع فكره وثقافته وميوله في خدمة البحث العلمي والحقيقة التاريخية وحدها دون تحيز أو مجاملة، وقد يتعرض المؤرخ لشيء من الأذى أو الضرر بسبب صدقه والتزامه وموضوعيته، فعليه ألا يأخذ مواقف مضادة نتيجة لهذا الأذى، ولعلنا نجد في عبد الرحمن الجبرتي هذا النموذج الموضوعي، فرغم ما تعرض له في عهد محمد علي في قتل ولده، لكنه عندما كتب عن محمد علي أعطاه حقه, حيث ذكر أنه لو أوتي هذا الرجل شيئًا من العدالة، لكان معجزة زمانه، وفريد عصره وأوانه(١٢١).

٨- الشجاعة:

وينبغي أن يكون الباحث شجاعًا في التعبير عن رأيه، وفي ذكر ما توصل إليه من حقائق أو نتائج، غير مجامل أو منافق، وألا يخفي بعض الحقائق التي توصل إليها، وأن يكون هدفه خدمة الحقيقة التاريخية وحدها، ولعل من الأمثلة على تلك الشجاعة التي يتحلى بها المؤرخ ما حدث من محمد شفيق غربال، حيث كان له كتاب بالمطبعة عندما قامت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م، ونصحه بعض أصدقائه أن يسحب أصول الكتاب من المطبعة؛ ليعيد النظر في المواضع التي أثنى فيها على بعض مواقف أسرة محمد علي؛ حتى لا يغضب قادة الثورة، لكن محمد شفيق غربال رفض ذلكن ولم يقبل ضميره أن يعدل من آرائه وقناعاته إرضاء للسلطة، أو تجنبًا لأذاها(١٢٢).

٩- القدرة على تصور الأحداث التاريخية:

وتتطلب دراسة القضايا التربوية التاريخية من الباحث أن يكون ذا قدرة على تصور المواقف التاريخية المختلفة، وأن يحاول الاندماج في ملابستها ومعايشة أبطالها، وتبين ذلك المناخ الذي وقعت فيه الحادثة، والعوامل الموضوعية والذاتية التي أدت إليها، وأن يتعمق في نفسية الأبطال والقادة الذين أسهموا بأدوارهم في حركة التاريخ(١٢٣).

١٠- رهافة الحس:

ومن الصفات التي يتحلى بها الباحث في القضايا التربوية التاريخية أن يكون مرهف الحس متقد العاطفة، إنساني النظرة، حتى يدرك مشاعر الآخرين، ويحس بنوازعهم، ويفهم حقيقة ما كان الأبطال والزعماء يحسون به عندما أقدموا على مواقفهم التي أسهمت في تشكيل حركة التاريخ(١٢٤).

١١- الحرص على معرفة الحقيقة:

ويجب على الباحث أن يكون مولعًا بعمله، حريصًا على خدمة الحقيقة وحدها، غير قاصد من وراء عمله التقرب إلى حاكم أو الحصول على منصب، أو الحصول على منصب، أو وضع التاريخ في خدمة السياسة.

١٢- معرفة العصر الذي يدرسه الباحث:

يجب أن يكون الباحث ملمًا باللغة الأجنبية التي تعتمد عليها أبحاثه، فإذا كان الموضوع الذي يتخصص فيه متعلقًا بتاريخ إيران الحديث فعليه أن يكون دارسًا للغة الفارسية، وإذا كان الموضوع يعالج تاريخ الانتداب في فلسطين، فعليه أن يكون ملمًا باللغة الإنجليزية، وإذا كان الموضوع يتناول مرحلة من تاريخ لبنان أو الجزائر المعاصر، فعليه أن يكون ملمًا باللغة الفرنسية، وإذا كان الباحث يعتزم التخصص في تاريخ الخليج العربي الحديث، فعليه الإلمام باللغة الإنجليزية على الأقل؛ لأن مثل هذا التخصص قد يتطلب منه الرجوع إلى بعض المراجع البرتغالية أو الفرنسية أو الفارسية، وكلما كان الباحث ملمًا بأكثر من لغة أجنبية كلما كان قادرًا بشكل أفضل على خدمة أبحاثه ودراساته(١٢٥).

١٣- المعرفة بدلالة الألفاظ:

وينبغي أن يكون الباحث في القضايا التربوية التاريخية على معرفة، وعلم بدلالة الألفاظ في العصر الذي يدرسه، وباللغة التي يكتب بها أو يأخذ عنها، فهناك معانٍ عديدة للكلمات، كما أن الكلمة في مرحلة معينة قد تؤدي معنى آخر في مرحلة أخرى، فلا بد أن يكون الباحث ملمًا بالقواعد الأساسية لهذا العلم، قادرًا على استخدام المعنى الصحيح للكلمة، وعلى سبيل المثال، فإن كلمة "عامل الخليفة" كانت تعني عند استخدامها في القرون الهجرية الأولى ممثل الخليفة أو الوالي في مصر أو العراق أو خراسان، لكن كلمة "عامل" تعني الآن معنى طبقيًا آخر، كما أن كلمة "الاستعمار" كانت تعني عند استخدامها مرحلة الكشوف الجغرافية استثمار الأراضي وتعميرها، لكنها أصبحت تعني خلال القرنين الأخيرين احتلال بلاد أخرى، واستغلال ثرواتها، وهكذا(١٢٦).

تلك هي أهم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الباحث التربوي الذي يستخدم المنهج التاريخي في دراسة القضايا التربوية في التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي، وبقدر توفر تلك الصفات في باحث معين، بقدر نجاحه في التوصل إلى الحقيقة التاريخية، وتحليلها وتفسيرها.

خطوات استخدام منهج البحث التاريخي في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

يتبع الباحث المستخدم لمنهج البحث التاريخي خطوات علمية في دراسة القضية التي يتناولها، ومن هذه الخطوات:

١- اختيار موضوع البحث في تاريخ التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي:

يقوم الباحث في هذه الخطوة باختيار أحد قضايا تاريخ التربية الإسلامية، أو الفكر التربوي الإسلامي التي سوف يقوم ببحثها، ويتطلب ذلك القراءة الواعية للمراجع التاريخية، والاطلاع على الدراسات السابقة، ويعتبر اختيار موضوع البحث هو الخطوة الأولى، أو العنصر الأول الذي يواجه الباحثين الذين يزمعون إعداد بحوث تاريخية في مجال التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي، وعلى أساس هذا الاختيار تترتب باقي العملية التاريخية، حتى ينتهي الباحث من إعداد بحثه.

ويتحدد اختيار موضوع معين للبحث التاريخي في المجال التربوي في ضوء الإجابة عن الأسئلة الآتية[١٢٧]:

- أين وقعت الأحداث التي سيدرسها الباحث؟
- من هم الأشخاص الذين اتصلت بهم الأحداث والوقائع؟
- متى وقعت هذه الأحداث ولماذا؟

وتأتي دراسة قضايا تاريخ التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في أنماط وأنواع عديدة، يوضحها على خليل على النحو التالى[١٢٨]:

أ) محور الزمان أو الحقبة أو الفترة:

وتنصب الدراسة في هذا النمط على دراسة تاريخ التربية الإسلامية في فترة زمنية معينة، كدراسة تاريخ التربية الإسلامية في القرن الأول الهجري أو الثاني...، أو دراسة هذا التاريخ في ظل دولة من الدول كالدولة الأموية أو العباسية أو الأيوبية أو الفاطمية وغيرها، أو على فترة من فترات الدول كالعصر العباسي الأول، وقد تأتي هذه الدراسة متناولة مكانًا معينًا في فترة زمنية معينة كدراسة الحركة التعليمية في المدينة المنورة في عهد النبي (صلى الله عليه وسلم)، أو في مكة،

وكدراسة الأوضاع التعليمية في مصر في عهد الولاة، إلى آخر ذلك من الموضوعات[١٢٩]، ويمكن أن يدرس الباحث في هذه الفترة موضوعات، أو قضايا تربوية، مثل: أهداف التربية والتعليم، أوضاع المعلمين المالية والاجتماعية، تمويل التعليم، المناهج وطرائق التدريس وهكذا.

ب) محور دراسة الموضوعات والقضايا التربوية في عصر معين:

وتاتى الدراسة هنا حول تطور موضوعات وافكار بعينها، كيف نشأت؟ وتطورت؟ وهى تتناول واحدة من متغيرات الظاهرة التربوية كالطبيعة الانسانية، أو دراسة الفكر التربوى لدى الفقهاء أو الفلاسفة.

ولخطورة هذا المحور في دراسات تاريخ التربية الإسلامية، ولتحقيق أكبر قدر من الدقة العلمية وأمانتها، فإن دراسة موضوع معين أو فكرة معينة، يجب أن يأتي في فترة معينة أو مكان معين أو مذهب معين، هذا إلى جانب الالتزام بالموضوعية التامة في العرض مع استخدام المقارنة لتوضيح أبعاد الموضوع، تأثيره الفاعل في الواقع المعاصر[١٣٠].

ج) محور دراسة الشخصيات:

ويتمثل في دراسة الأفكار التربوية والنفسية لشخصية من شخصيات الفكر التربوي الإسلامي ولا يعني دراسة هذه الشخصية تمجيدها بل ما تمثله من فكر واتجاهات فكرية... إن دراسة أفكار الجاحظ وغيره التربوية تدرس في الأساس لفاعليات تلك الأفكار وتأثيراتها في الفكر التربوي الإسلامي إيجابا أو سلبا[١٣١].

د) محور دراسة المؤسسات التربوية والتعليمية:

يهتم هذا المحور بدراسة تطور المؤسسة التربوية والتعليمية، ونشأتها، وأثر العوامل المختلفة في تطورها، ومدى تلبيتها لحاجات المجتمع، وعوامل استمرارها أو اختفائها، إلى جانب دراسة جوانب وفاعلية المؤسسة ونظامها: كالتمويل والإدارة، والمناهج، والمعلمين، والمتعلمين، والإجازات، وطرق التدريس، وغير ذلك.

وسواء تناول الباحث التربوي الإسلامي موضوعًا تاريخيًا ينتمي إلى تاريخ التربية الإسلامية أم موضوعًا معاصرًا ينتمي إلى واقع التربية الإسلامية المعاصر، أم حتى موضوعًا مستقبليًا ينتمي إلى مستقبليات التربية، فلا بد أن يمتلك الباحث التربوي الإسلامي إطارًا مرجعيًا لموضوع دراسته، وفي مجال تخصصه، على أن يشتمل هذا الإطار المرجعي النصوص الإسلامية الصحيحة: القرآن والصحيح من السنة، والدراية باجتهادات العلماء المسلمين في هذا المجال، والقدرة على الموازنة والحكم على تلك الآراء في ضوء القرآن والصحيح من السنة(١٣٢).

فمثلا عندما يدرس باحث: الآراء التربوية في كتابات ابن سينا: فلا يكفيه أن يدرس تلك الأفكار كما هي موجودة في مصادرها الأولية، بل عليه أن يتجاوز ذلك إلى توضيح مدى اقترابه أو ابتعادها عن الأصول الإسلامية الصحيحة، فقد كان لابن سينا آراء في الطبيعة الإنسانية، وفي مصادر المعرفة يمزج فيها بين الفكر الإغريقي، والأصول الإسلامية، كذلك وضع ابن سينا حدودًا وقيودًا لتعليم المرأة تناسب ميوله وتفكيره، بينما يطلق لها الإسلام حرية العلم والتعلم، من هنا تأتي الحاجة عند دراسة فكر العلماء أن يناقش هذا الفكر على ضوء النصوص الإسلامية لتوضيح فكرهم في حركة تطور العقل العربي المسلم عبر العصور(١٣٣).

٢- حـــدود البحـــث:

من الأمور التي تساعد الباحث التاريخي على تحديد قضية، أو موضوع البحث(١٣٤):

أ) المجال الجرافي: الذي يدرس بمعنى الكلام الذي وقعت فيه الأحداث، وهنا يمكن توسيع المساحة الجغرافية أو تقليلها.

ب) عدد الأفراد: وهنا يمكن الإكثار ـ أو الإقلال ـ من عدد الأفراد الذين يتضمنهم البحث.

ج) المدة الزمنية: وهنا نستطيع إطالة أو تقصير الفترة الزمنية التي يتناولها البحث.

د) الأنشطة المرتبطة بالأحداث: وهنا يمكن للباحث أن يتوسع ـ أو يضيق ـ أوجه الأنشطة البشرية ذات الصلة بموضوع البحث.

ويتطلب وضع الباحث حدودًا جغرافية أو زمنية للقضية التاريخية التربوية التي يدرسها أن يكون ذلك مبررًا علميًا، فيوضح المبررات التي دفعته لوضع هذه الحدود.

٣- فرض الفروض وتحقيقها في البحوث التاريخية:

يستخدم الباحث في القضايا التاريخية الفروض، كما يستخدمها الباحثون في البحوث الوصفية والتجريبية، ولكن مع مراعاة أن طبيعة البحوث التاريخية تختلف عن البحوث الأخرى؛ لأن الباحث يتعامل فيها مع ظاهرة جرت أحداثها في الماضي، ولا تختلف صياغة الفروض في البحث التاريخي عن صياغة الفروض في الأبحاث الأخرى، ولكن طبيعة البحث التاريخي تتطلب أن يضع الباحث فرضًا يقوم بتوجيهه في جمع المعلومات والبيانات(١٣٥).

وتتطلب الفروض في البحوث التاريخية مهارة فائقة؛ لأن الباحث يدرس ظاهرة وقعت في الماضي، ولها عوامل متعددة، وهذا يتطلب خيالا واسعًا وجرأة في تحديد وصياغة الفروض(١٣٦).

ويجب على الباحث التاريخي الحذر في تكوين الفروض أو التفسيرات الممكنة لها،؛ لأن الظاهرة أو الحدث التاريخي لا يمكن أن يفسره سبب واحد تفسيرًا شاملًا ومرضيًا، وإنما هناك عدة أسباب، وإذا أراد أن ينتقي منها أحدها أو بعضها فينبغي أن يختار العبارات التي تجنبه الوقوع في الخطأ الوقوع في الخطأ كأن يقول مثلًا: إن هذا السبب أهم الأسباب أو له أهمية خاصة في بحث الموضوع، وبالمثل في حالة تحديده لعدة أسباب(١٣٧).

ومن أمثلة الفروض التي يمكن للباحث في دراسة موضوع عن الأوضاع التعليمية في العصر العباسي: توجد علاقة بين حركة الترجمة والنهضة العلمية في العصر العباسي، ويتطلب التحقق من هذا الفرض: قيام الباحث بجمع معلومات عن هذه القضية من المصادر الأولية والثانوية، ثم النقد الخارجي والداخلي لها، ثم توضيح الحقائق التي تثبت هذا الفرض أو تنفيه وهكذا، وينبغي على الباحث في قضايا التربية الإسلامية التاريخية عند استخدامه للفروض العلمية، والتحقق منها أن يضع في اعتباره أن الظاهرة التاريخية يتسبب في حدوثها مجموعة من العوامل المتعددة المتشابكة مما يصعب عليه أن يعزو النتيجة إلى أحد هذه العوامل(١٣٨).

٤- جمع المادة التاريخية من المصادر التاريخية:

يقوم الباحث في هذه المرحلة بجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بقضية البحث من مصادرها التاريخية المتعددة، وتصنف المصادر التاريخية إلى: مصادر أولية، ومصادر ثانوية.

ولا بد للباحث أن يعتني بالمصادر، ويرتبها الترتيب الصحيح وفق معايير علمية، ونقدية، كدرجة الثبوت والثقة في المصدر والقرب من الواقعة، فيقدم ما هو أكثر ثبوتًا كالنقل المتواتر ثم ما هو أقل من ذلك(١٣٩).

أ- المصادر الأولية:

تتضمن المصادر الأولية أقوال الأشخاص الذين يشه لهم بالكفاية في الرواية والتاريخ ممن شهدوا الحوادث الماضية بعيونهم أو سمعوها بآذانهم أو بمعنى آخر عاشوا هذه الأحداث وعلى وعي صحيح بها، كما تشمل أيضًا المصادر الأولية الآثار المادية والوثائق باعتبارها تحتوي على مادة تاريخية عن الحدث أو الشيء المراد دراسته(١٤٠)، ومن المصادر الأولية:

- **الآثـــار:**

وتوجد أنواع متعددة ومتنوعة من الآثار، والمخلفات التاريخية التي تتصل بشخص معين، أو جماعة معينة، أو عصر من العصور التاريخية، ويستطيع الباحث التاريخي أن يستفيد منه كثيرًا في دراسته لحدث أو موضوع تاريخي معين، فالأهرام مثلا مصدر أولي وهام من مصادر فهمنا للحضارة المصرية القديمة في عصور معينة، ورغم قيمة هذه الآثار إلا أنها وحدها غير كافية لإعطائنا صورة متكاملة عن حضارة عصرها، ولا بد للباحث التاريخي من أن يستخدم مصادر أولية أخرى مثل الوثائق بأشكالها وأنواعها المختلفة(١٤١).

- **المذكرات والسير الذاتية:**

يكتب بعض الأفراد مذكراتهم، ويدونون فيها مراحل حياتهم، والأحداث والوقائع التي جرت أثناء سنوات عمرهم، ويقوم بعض الكتاب بتسجيل السيرة الذاتية لعدد من الأشخاص أصحاب المراكز الهامة، ولا شك أن دراسة الباحث التاريخي لهذه السير يمكن أن يكشف له عن بعض جوانب هامة من الظاهرة أو المشكلة التي يدرسها(١٤٢).

- **الوثائق:**

وتنقسم الوثائق إلى نوعين[١٤٣]:

أ) الوثائق الرسمية:

وتعني كل ما يصدر عن الحكومات والهيئات الرسمية في الدولة فيما يتعلق بالشئون الداخلية والخارجية، وما يصرح به أفراد الحكومات، وما يحمله مبعوثوها إلى رؤساء الدول، وما يلقيه مندوبوها في المؤتمرات العامة والخاصة، وما يوقعه رؤساؤها أو وزارة مسئولون فيها من اتفاقات ومعاهدات مع غيرهم من حكومات الدول الأخرى.

ب) الوثائق شبه الرسمية:

وهي لا تقل أهمية عن الأولى ذلك إنها تتمثل فيما يكتبه الموظفون الرسميون في الدولة، وتشمل: أوراق الدواوين وسجلاتها، ومشاريع القوانين، والقوانين المعمول بها في أقسام الدواوين والوزارات المختلفة، والمعاهدات، والنصوص التي تصل إلى الباحثين إما مكتوبة أو منقوشة بلغاتها الأصلية او خلال ترجمات لها، ومضابط الجالس التشريعية المختلفة، ومذكرات ويوميات ومراسلات الوزراء وأعضاء الحكومات، وتصريحات الزعماء السياسيين، ومؤتمراتهم، إلى غير ذلك مما يدخل في عداد الوثائق.

وتأخذ الوثائق أشكالا متعددة من أهمها:

- **السجلات المصورة السجلات الصوتية الميكانيكية:**

ويعد من السجلات المصورة: الصور الفوتوغرافية، والأفلام، وتشمل أيضًا صور طوابع البريد والتسجيلات الصوتية على أنواع الاسطوانات وأشرطة التسجيل المختلفة[١٤٤].

وفي مجال التربية والتعليم فإن المباني المدرسية والأساس المدرسي القديم والكتب والأدوات والامتحانات التي كانت تستخدم في الماضي والذي المدرسي والتقارير المختلفة عن التعليم ونظمه وعيوبه ومقترحات إصلاحه جميعها تمثل أنواعا من الآثار والوثائق التربوية[١٤٥].

- **كتب الجغرافيا:**

وتساعد دراسة جغرافيا المكان الذي ترتبط به القضية التي يدرسها الباحث على فهم الأحداث التاريخية، فالمؤثرات الجغرافية ترتبط بالوقائع التي تحدث فيث مكان ما، فوجود الأنهار والوديان والسهول والأمطار ترتبط بالأنشطة الشرية، والموقع الجغرافي يرتبط بعلاقات الدولة مع الدول الأخرى، والثروات الطبيعية ينعكس توافرها على الموارد المالية، ولكل من هذه النتائج المترتبة على جغرافية إقليم معين تأثير على التربية والتعليم(١٤٦).

- **كتب الرحلات:**

ويستفيد الباحث في القضايا التاريخية من كتب الرحلات، وما سجله فيها الرحالة من مواقف وأحداث، وما كتبوه في وصف البلاد التي زاروها من عادات وتقاليد ومساكن ومباني وأسواق ومؤسسات تعليم، ومن أهم كتب الرحالة التي يمكن الاستعانة بها في تاريخ التربية الإسلامية رحلة ابن جبير (ت ٦١٤هـ) ورحلة ابن بطوطة (ت ٧٧٠هـ) وغيرها، وتقدم كتب الرحلات توصيفًا لبعض جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للبلاد التي زارها من قام بهذه الرحلات، وحرص الرحالة المسلمون على تدوين ملاحظاتهم ومشاهداتهم في البلاد التي زاروها، وما يوجد بها من عادات وتقاليد ومؤسسات ومنشآت للتعليم والتربية، ومن أمثلة هذه الكتب: كتاب (تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار) والمعروف برحلة ابن جبير، لمؤلفه ابن جبير (ت ٦١٤هـ)، وكتاب (رحلة المغرب الأندلس) لمؤلفه ابن رشيد السبتي الفهري (ت ٧٢١هـ) أندلسي رحل إلى المشرق، وكتاب (تحفة النظار في غرائب الأمصار، وعجائب الأسفار) المعروف برحلة ابن بطوطة، ومؤلفه ابن بطوطة (ت٧٧٠هـ). وتبدو قيمة كتب الرحلات في أن الرحالة عايشوا الأحداث والوقائع التي دونوها، ويعلي ذلك من قيمتها العلمية، ويعطي أهمية للبيانات والمعلومات التي دونت بها(١٤٧).

ب) المصادر الثانوية:

ويقصد بالمصادر الثانوية: تلك التي ليست لها علاقة عضوية مباشرة بالحدث موضوع البحث، وفي بيانات لا يمكن وصفها بأنها أصلية، فالمصدر الثانوي يتضمن شهادة أو وصفًا من

شخص لم يكن حاضرًا بنفسه أو شاهد شخصيًا الحدث موضوع الدراسة، بل قد يكون حصل على هذا الوصف من شخص آخر أو مصدر آخر، وهؤلاء بدورهم قد يكونون مصادر أولية وربما لا يكونون(١٤٨).

وتشمل المصادر الثانوية أيضًا المصادر التي تنقل على وجه العموم من مصادر أولية سواء كانت المصادر الثانوية أشخاصًا أو كتبًا ومراجع مكتوبة أو مطبوعة، فمعظم كتب التاريخ ودوائر المعارف يكتبها أشخاص بعيدون عن الرواية الأصلية والملاحظة المباشرة للوقائع التاريخية، وبالتالي هي أمثلة لمصادر ثانوية(١٤٩).

وقد تحتوي المصادر الأولية ذاتها على روايات، وأخبار ثانوية مأخوذة عن الغير مثلًا: في حالة القائد الذي يصف معركة حربية، ويوجد أنه لا يذكر مشاهداته الشخصية فقط، بل لا بد أن يضيف إليها مشاهدات جنوده وضباطه ومعلوماتهم؛ لأنه لا يمكن أن يرى بنفسه كل تطورات المعركة، فكلامه عن المعركة يكون مصدرًا ثانويًا فيما أخذه عن جنوده وضباطه(١٥٠).

٥- نقد المادة التاريخية:

يعتبر نقد المادة التاريخية أصعب العمليات التي تواجه الباحث خلال مراحل إعداد بحثه، ويقصد بذلك دراستها وتحليلها، واستخراج النتائج منها، وينقسم نقد المادة التاريخية إلى قسمين: القسم الأول هو ما يعرف بالنقد الظاهري أو الخارجي، والقسم الآخر هو النقد الباطني أو الداخلي ويقصد بالنقد الخارجي التأكد من صحة الأثر التاريخي سواء كان في شكل آثار أو مخلفات أو وثائق، ويمكن إجراء النقد الظاهري للوثيقة بالتعرف على نوع ورقها والخط المستخدم في كتابتها، والقلم الذي حررت به، والحبر المستعمل في الكتابة، والخاتم الذي ختمت به، إلى غير ذلك من الوسائل، وأما النقد الباطني فيقصد به معرفة مضمون الوثيقة، وتحديد أهدافها، والتعرف على وجهة نظر صاحبها، والسبب الذي دعاه إلى كتابتها، والظروف السياسية أو الاجتماعية أو النفسية التي أحاطت به عند كتابتها(١٥١).

وينقسم النقد الباطني إلى قسمين: النقد الإيجابي والنقد السلبي، فالإيجابي: يعني تحليل النص التاريخي بهدف تفسيره، وفهم معانيه، أما السلبي: فيقصد به حصر الحقائق التي تضمنتها الوثيقة، واستبعاد الزائف أو غير الصحيح منها، وتمر كلٌ من العمليتين بأدوار مختلفة، فبالنسبة

للنقد الباطني الإيجابي لا بد من تحديد المعنى الحقيقي للنص، أما عن النقد الباطني السلبي، فعلى الباحث ألا يصدق كل ما يقرأه من نصوص، وأن يحاول تصفية الحقائق تمهيدًا لاستبعاد غير المقبول منها، ولا شك أن التعرف على شخصية كاتب الوثيقة، ومعرفة اتجاهاته وميوله وعلاقته بالسلطة، وأهدافه الحقيقية من كتابة الوثيقة، يمكن أن يساعدنا في قبول بعض الوقائع أو رفضها، وفي فهم الأسباب والحقيقة التي دفعت الكاتب إلى تحريف بعض الوقائع، كما أن ذكر كاتب الوثيقة لوقائع معينة اعتمادًا على سمعه من آخرين، أو مرور وقت كبير على الواقعة عند تسجيلها، يدعو الباحث إلى التأني في تصديق تلك الوقائع قبل أن يتحقق من صحتها بوسيلة أو بأخرى(١٥٢).

ويقابل النقد الداخلي بخطواته وأنواعه نقد المتن لدى المحدثين وقد استفاد المؤرخون من منهجية علماء الحديث عند الحديث عن المنهج التوثيقي عند علماء السنة.

٦- تحليل البيانات والمعلومات:

يقصد بالتحليل: عزل عناصر الشيء الواحد بعضها عن بعض حتى يمكن إدراكه بوضوح، والباحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي حين يختار موضوعًا للدراسة، يكون لديه التصور العام الشامل عنه، ثم يقوم بتحليله إلى عناصر، ويعزلها عن بعضها حتى تتيسر له دراسته، ويدرك كل واحد منها بدقة، ويلقي الضوء عليه مبينًا علاقته بالعناصر الأخرى، وعلى هذا يقوم بترتيب وتنظيم وتصنيف البيانات والمعلومات والوقائع بطريقة علمية تساعده في الكشف عن العلاقات والروابط بينها؛ حتى يتمكن من التوصل إلى تفسير موضوعي لها(١٥٣).

وبعد عملية النقد يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها، ويصل إلى رأي نهائي فيها، ولكن أحيانًا قد لا نجد غير رأي واحد في موضوع بعينه؛ لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مؤرخ واحد، وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يحسن ألا نعتبرها حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها؛ لأنه هو الذي يتحمل المسئولية(١٥٤).

٧- التفسير والتعليل:

يهدف البحث في تاريخ التربية الإسلامية إلى توضيح العوامل التي أثرت في حدوث الظواهر والوقائع التربوية، وعدم الاكتفاء بسردها دون تفسير وتعليل للوقائع والأحداث، وتكتسب دراسة أحداث ووقائع التاريخ الإسلامي التربوية أهمية في ضوء التفسير والتعليل، وبدون ذلك تصبح تلك الدراسة مجرد سرد، أو فهرسة، أو تخطيط زمني، وبالتالي تفقد جزءًا هامًا بل الجزء الهام من معناها وأهميتها...، إن هذا الهدف يعني الفهم والوعي للكشف عن الأسباب، فقد يكشف هذا عن تفسير للوقائع المعاشة تربويًا، وعن الممارسات التربوية المعاصرة، ولا ندري أسبابها، فهو يعني وعيًا واسعًا للواقع، ومن ثمّ الكشف عن فعاليات التاريخ(١٥٥).

ويتطلب استخدام المنهج التاريخي في دراسة قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي قيام الباحث بتحليل العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي لها تأثير على الأحداث والظواهر التربوية، وربط الظاهرة التربوية أو النفسية بسياقها المجتمعي، ويجب على الباحث في دراسته للقضايا التربوية الإسلامية أن يوضح السياق الاجتماعي بما فيه: من قيم اجتماعية، وعادات وتقاليد، وطبقات اجتماعية، والمناسبات والأعياد، والسلوكيات الاجتماعية في احتفالات الزواج، أو الوفاة، ووسائل الترفيه والترويح، وأوضاع الأقليات غير الإسلامية(١٥٦).

٨- تجميع المعلومات والبيانات المرتبطة بالقضية التربوية:

ويقصد بالتجميع: قيام الباحث بتجميع الأحداث التاريخية، وما يرتبط بها من حقائق وعرضها في صورة كلية خلال الفترة التي يقوم الباحث بدراستها، بحيث تعطي صورة كاملة عن الفترة الزمنية موضع الدراسة.

ويبدو هدف تجميع الأحداث والحقائق التاريخية لازمًا في دراسات تاريخ التربية الإسلامية ذلك أن الخبرة التربوية للأفراد والمجتمعات في ماضيها لا تكاد تتضح أبعادها إلا في إطار تجميع يكثف تلك الخبرة، بعد أن تكون قد عرضت مفككة محللة (طبقًا لهدف التحليل)، وبعد أن تكون البيانات والحقائق قد رتبت وصنفت فلا بد إذن من تجميعها في إطار موحد بشروطه

الموضوعية...إن تجميع الخبرة التربوية التاريخية وتكثيفها يعد أحد أهم أهداف البحث التاريخي في التربية الإسلامية، إذ ما زالت المادة التاريخية متناثرة تحتاج إلى التجميع(١٥٧).

وعلى الباحث في القضايا التاريخية الحذر من التعميم بناء على التشابه في بعض الصفات، كأن ينسب عادات قلة من الناس إلى شعب بأثره، أو ينسب عادات وجدت في زمن قصير إلى عهد طويل، فعلى الباحث أن يحدد بدقة الميدان الذي يرغب في التعميم بالنسبة إليه، سواء أكان ذلك دولة أم عصرًا، أم شعبًا أم طبقة اجتماعية، وينبغ على الباحث أن يتثبت من أن الحقائق التي تقع في ذلك النطاق المحدد تتشابه في النواحي التي ينطبق عليها التعميم بقدر الإمكان، ويجب أن يكون التشابه حقيقًا وجوهريًا، وألا ينخدع الباحث بالتشابه السطحي(١٥٨).

٩- التعبير الكيفي والكمي للبيانات:

يستخدم التعبير الكيفي في معظم البحوث التاريخية، ويتناسب ذلك مع القضايا التاريخية، وخلال العقود الأخيرة من القرن العشرين بذلت محاولات جادة لتطبيق الطرق الكمية في بحث بعض المشكلات التاريخية، ومن أكثر هذه الطرق مناسبة للبحوث التاريخية طريقة تحليل المحتوى، والتي تهدف إلى تحليل وثيقة لفظية ـ أي ليست بها بيانات كمية ـ إلى بيانات كمية(١٥٩).

ويمكن استخدام أسلوب تحليل المحتوى في بعض البحوث التاريخية في التربية، فقد يستخدم في تحليل الوثائق التربوية، وإلى جانب شرح محتوى الوثيقة يمكن بتحليل المحتوى إلقاء مزيد من الضوء على أصل الرسالة التي تضمنها الوثيقة وكاتبها، ومن كانت توجه إليهم، ومن يستفيد منها أو يستقبلها، ويساعد هذا التحليل على التعرف على الظروف الاجتماعية، والعوامل التي أبرزتها الوثيقة، وأكدت عليها، أو تلك التي أهملتها الوثيقة، وأثر العوامل السياسية وغيرها، ويستطيع الباحث في تاريخ التربية استخدام تحليل المحتوى في الدراسات التاريخية المقارنة أو الدراسات عبر الثقافية، وهناك استخدام آخر لتحليل المحتوى يتمثل في تحليل محتوى الكتب المدرسية في مراحل تاريخية بهدف الوقوف على تأثير الثقافات أو تغير الثقافة(١٦٠).

ويعد البحث في تاريخ التربية الإسلامية- والفكر التربوي الإسلامي مهمة شاقة وعسيرة، وهو لا يقتصر على مجرد الوصف أو الرصد، وإنما يحلل ويفسر في إطار النظرة الإسلامية الخالصة، وفي إطار عوامل التكوين والمتغيرات التي تصيب حياة الناس عبر مراحل التاريخ، وهدفه هو فقه التربية الإسلامية عبر الرصد والوصف التاريخيين(١٦١).

شروط البحث التاريخي في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

ثمة شروط يتميز بها البحث التاريخي في هذا المجال وهى مجرد علامات على طريق البحث لتحقيق أصول المنهجية العلمية لمعالجة موضوعات خاصة بتاريخ التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي ويعرض الباحث للشروط التي تتعلق بإجراءات المنهجية:

١- اختيار موضوع البحث:

ينبغي توافر عدة صفات أساسية لتحديد موضوع البحث واختياره من أهمها: الدقة، تحديد الفكرة والمتغيرات حتى يتمكن الباحث من بحثها، وأن يكون الموضوع جديراً بالدراسة بحيث يضيف جديداً أو يجلي جوانب تاريخية ويوضحها أو يكشف أبعاداً جديدة في تاريخ التربية الإسلامية، وأن يسهم إسهاماً فعالاً في توضيح الأصول التاريخية للواقع التربوي المعاصر، وأن تكون دراسته ممكنة، ومصادره ومراجعه متوفرة(١٦٢).

ولترشيد موضوع اختيار البحث في التربية الإسلامية يجب أن يسأل الباحث نفسه سؤلاً هاماً: ماذا سيحاول الموضوع كشفه أو تحسينه أو تطويره؟ وتأتي عدة أسئلة أخرى معضدة ومفسرة لهذا السؤال الحيوي: ما مشكلة البحث، وما النتائج المتوقعة منه، وما وجه الإستفادة من هذه النتائج، وهل ستفيد في الكشف عن بعض أوضاع الواقع التربوي المعاصر وممارساته؟

ويجب أن يكون الموضوع ذا صلة بالمشكلات التربوية القائمة في الواقع الراهن بحيث يساعد على كشف أبعاده التاريخية وجذورها، وهذا المعيار مهم في اختيار موضوع البحث، إلى جانب مراعاة تحقيقة لمصلحة عامة للمسلمين(١٦٣).

٢- تحديد المصادر والمراجع:

ويرتبط باختيار موضوع البحث تديد المصادر والمراجع التي يرجع إليها الباحث، وهذ أمر له أهميته وأثره في تقديم بحث تاريخي أصيل، وعلى الباحث أن يتوفر على دراسة المصادر والمراجع والتعرف عليها قبل البدْء في مرحلة البحث، في كتب مناهج البحث التاريخي(١٦٤).

ومن الأجدر للباحث الاعتماد على المصادر الأولية لموضوع البحث وتحديدها بعناية، وهناك مصادر عامة وخاصة لتاريخ التربية الإسلامية إي هناك مصادر تفيد في دراسة الظاهرة موضوع البحث في بعديها الزماني والمكاني.

والباحث بمقتضى المنهجية العلمية في البحث التربوي التاريخي الإسلامي يجب أن لا يغرق نفسه في " نظريات اقتصادية، أو أفكار وأراء وتطبيقات سياسية، أو تفصيلات جغرافية، أو متاهات فلسفية أو دينية أو ما إلى ذلك"، كما يفعل المتخصصون في كل علم من هذه العلوم، لأن المتخصصين منطقهم عندما يغرقون أنفسهم فيها بحكم تخصصهم(١٦٥). ومؤرخ التربية يجب أن يوظف كل هذا في بحثه.

وتشتمل مصادر تاريخ التربية الإسلامية على ما يأتي:

- **الوثائق:**

وتعتبر المصدر الأول في كتابة التاريخ، والتعامل معها يقتضي دراسة فنية وعلمية عالية في علم اللغة ودلالاتها، وكذلك الحفريات والأدوات والمباني، والصور والنحت، والعادات والتقاليد وما إلى ذلك، وتأتي هذه في أو اهتمامات الباحث في تاريخ التربية الإسلامية(١٦٦).

ومن الجدير بالذكر أن دراسات تاريخ التربية الإسلامية تكاد تهمل هذه المصادر بالرغم من أهميتها القصوى ومن الضروري والمهم العناية بها، كما تتمثل في أوراق البردي العربية والكتابات التاريخية الأثرية، وتاريخ الفنون، وسك العملة، إذا كان فيها ما يفيد الباحث في تاريخ التربية الإسلامية (١٦٧).

- **كتب علوم القرآن وتفسيره:**

وتحتوي إلى جانب تفسير الأيات كثيراً من الآراء والأفكار التربوية، كما تعكس روح عصر المؤلف أو المفسر، وتتنوع كتب التفسير، من تفسير بالمأثور، وتفسير بالرأي، وهي تتعدد أيضاً كتفسيرات الفرق والتيارات الفكرية، وكل ذلك يعطي مساحة واسعة للبحث لتتبع الظاهرة التربوية، والظواهر الفكرية العامة والخاصة وتطويرها، وملاحظة أثرها، مما يفيد في كتابة تاريخ التربية الإسلامية[١٦٨].

- **كتب السنة والصحاح وشرحها:**

ونجد فيها الكثير من الأفكار والأحداث والوقائع التاريخية والتربوية، كما أنها مصادر لتوثيق الأحداث، مما يفيد في تأصيل الدراسة التاريخية، ويجب فحص هذه الكتب والإستدلال على صحتها بالطرق المهمة المعروفة لدى المحدثين.

- **كتب الفقه الإسلامي وأصوله وكتب الفتوى:**

وهذه الكتب الفقهية فيها الكثير مما يفيد في توضيح أبعاد وجوانب تاريخ التربية الإسلامية والفكر التربوي.

- **كتب الأدب والنقد والموسوعات الأدبية:**

وتحتوي الكثير من قيم الفترات التي كتب فيها، كما تحوي أبواباً عن العلم والتعليم، ومناهجه، وأهدافه، ومعايش الناس وأوضاعهم الإجتماعية، والإقتصادية والخلقية، وأخبار العلماء والمؤسسات وغير ذلك مثل موسوعة صبح الأعشى في صناعة الإنشا للقلقشندي، والعقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي.

- **كتب التاريخ الإسلامي العام:**

ومن أمثلتها: تاريخ الطبري، والكامل لإبن الأثير، والبداية والنهاية لإبن كثير، ومروج الذهب للمسعودي، وغير ذلك، ومن الجدير بالذكر أنه ما من فترة من فترات التاريخ الإسلامي إلا

ولها كتب سجلت أحداثها ودقائقها، وعلى الباحث أن يتخير منها ما يفيده في توضيح أبعاد الظاهرة المبحوثة زمنياً.

- **كتب الطبقات والتراجم:**

وهى تترجم للعلماء والمفكرين والسياسيين البارزين، وقد تترجم لفئة معينة من العلماء، كالفقهاء والأطباء، والحكماء والأدباء، والصوفية، والفلاسفة، أو لفئة معينة من رجال المذاهب الفقهية، وغير ذلك حتى المغنيين ومشاهير النساء، وهذه الكتب نحوي الكثر من المادة التاريخية التي تفيد في كشف وأبعاد تاريخ التربية الإسلامية مثل طبقا ت ابن سعد، وسير أعلام النبلاء للذهبي، والأعلام للزركلي، وتاريخ بغداد للخطيب البغدادي، وغير هذا كثير.

- **كتب الفهارس:**

وهى الكتب الخاصة بفهرسة الكتب، وتصنيفها تبعاص لمجالات التأليف، وتحتوي على تراجم للعلماء، وتطوير التأليف والبحث في العلوم، وكذلك أحداث ووقائع عن التعليم والتربية، ومن هذه الكتب الفهرست لابن النديم، وكشف الظنون، ومفاتيح العلوم للخوارزمي، وفتاح السعادة لطاش كبرى زادة، وغير ذلك.

- **كتب وصف الرحلات:**

وتعود أهميتها في أنها وصفت الواقع التعليمي والتربوي والاجتماعي والسياسي، والعادات والتقاليد، مما يفيد الباحث منه، وقد حظيت المكتبة العربية الإسلامية بالكثير من هذه الكتب ، بل وتخصص بعضها في وصف الرحلات التعليمية، ووصف الرحالة فيها الشيوخ وما يعلمونه، وطرق التعليم ومؤسساته مما لا تخفى فائدته[١٦٩]. مثل رحلة بن بطوطة، وابن جبير، والعبدري المسماة بالرحلة المغربية.

- **كتب الفكر الإجتماعي والسياسة والإداري:**

وتحتوي على مادة وفيرة توضح أبعاد الجوانب الإجتماعية والإقتصادية والسياسة، وتأثيرها في البنى الإجتماعية، أمثال كتب الماوري، وابن خلون، والجاحظ، وابن تيمية وغيرهم. إن القيمة الحقيقة لهذه الكتب تكمن في ما تكشف عنه من بنى اجتماعية، وتاعلات هذه البنى، وعلاقاتها،

وارتباط التربية بالمجتمع، وتلبيتها لحاجاته المتجددة والمتغيرة، مما يساعد في رسم معالم تاريخ التربية الإسلامية[١٧٠].

٣- جمع المادة العلمية:

للكشف عن عناصر موضوع البحث يبدأ الباحث في جمع المادة العلمية بأصولها وقواعدها المتعارف عليه في مناهج البحث، ومن الشروط التي ينبغي الالتزام بها في جمع المادة العلمية ما يأتي:[١٧١].

أ) الدقة والمهارة في العثور على النص والحقائق المتصلة بالموضوع والتي توضح حقائقه وجوانبه.

ب) التوجه المباشر إلى المصادر الأصيلة بما يكفل العمق والدقة إلا إذا وجدت صعوبة في ذلك فيمكن الرجوع إلى المرجع.

ج) التمييز بين ما يحتاجه من نصوص، وما لا يحتاجه حتى لا يضيع وقته وجهده.

د) النقل الصحيح من المصادردون تحريف أو تصحيف أو تدليس، بمعنى عدم بتر النصح عن سياقه، أو قصر ما يأخذه منه على ما يؤيد وجهة نظره وطرح الباقي.

هـ) التحليل الجيد للوثائق والنصوص وتمحيصها ونقده بنوعي النقد المعروفين الخارجي والداخلي بهدف إثبات صحة الوثيقة أو النص.

٤- كتابة البحث:

يمكن تلخيص أهم الشروط التي يجب أن تراعى في كتابة البحث فيما يأتي[١٧٢]:

أ) الاستفـــادة:

من المعلومات، بعد تحليلها ونقدها، ويقوم الباحث بعملية التركيب وكأنه يقوم برسم الصورة الواضحة عن الظاهرة موضع الدراسة من الملامح التربوية المتناثرة التي جمعها بالتأليف بين تلك العناصر، وهنا يجب مراعاة ما... يأتي:

- اظهار البحث بصورة متكاملة، بالربط والتأليف المتناسق والمنطقي بين المعلومات، وذلك لمعايشة الأحداث عن طريق المعلومات التي جمعها.

- تنظيم الحقائق التاريخية وتنسيقها في مجموعات وأقسام، وتركيزها في صيغ، بقصد استخلاص، الخصائص العامة، وإظهار الروابط القائمة، ولهذا قواعده وأسسه المتبعة[١٧٣].

ومن أهم وظائف البحث التاريخي في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، ابراز الثوابت التي لم يلحقها التغير، وابراز التغيرات التي طرأت على بناء التربية الإسلامية، ولذا فإن الباحث حين يكتب، لا بد من أن يبرز ذلك جيدًا في كتابته، وعليه تحديد أمور بعينها وهي[١٧٤]:

- تحديد الحقيقة أو الجانب الذي يدرس الباحث تطوره.
- تحديد الزمن الذي حدث خلاله هذا التطور.
- تحديد أدوار التطور ومراحله.
- تحديد العوامل التي أدت إلى ذلك التطور.
- تحديد المذاهب التي ترتبت على هذا التطور، وأثرها في المجتمع والنظام التربوي أيضاً[١٧٥].

وحتى يتمكن الباحث من تنظيم الحقائق على النحو الذي يمكنه من صياغتها ووضعها في سياقها التاريخي لا بد أن يلتزم بهذه الشروط.

ب) الاجتهـــاد:

حيث قد لا يجد الباحث افي الأصول التاريخية ومادتها ما يغطي جوانب بحثه كاملاً، فتبقى لديه قضايا معلقة لا يمكن البت فيها برأي استناداً إلى تلك المصادر، ومن هنا لا بد من الاجتهاد من أجل ملء الفجوات استناداً إلى أمور ترتبط بالحادث تناولتها المصادر، وهنا يمكن الاستفادة من منهج الأصوليين في الاجتهاد، والشروط التي وضعوها له[١٧٦].

ج) التعليـــل والتفســـير:

إن من أهداف البحث التاريخي التعليل والتفسير وهذه العملية تتخلل صلب البحث وتقتضي المنهجية من الباحث أن يتساءل عن أسباب حدوث الظاهرة ومن أجل تفسير جيد ينبغي الالتزام بما يأتي[١٧٧]:

- مراعاة خصوصية حركة التربية الإسلامية.

- مراعاة عدم الإكتفاء بعامل واحد من العوامل المؤثرة في تطور حركة التربية الإسلامية.
- مراعاة تناول موضوعات تاريخ التربية الإسلامية بطريقة شمولية في الفترة موضوع البحث.
- الوعي بأهمية التغير على أساس محاور ثابتة.

إن التعليل والتفسير بهذا الشكل يلقي أعباء مضاعفة على البحث التاريخي ولكنه ضروري، إذ ما زالت الأبحاث في هذا المجال بعيدة عن نظرية تفسير هذا التأريخ، وإن ضم بعضها لمحات من تفسير، لكنها دون المطلوب بكثير، ولن يستقيم أمر البحث التاريخي في الدين الإسلامي، وكذا الفكر التربوي الإسلامي مالم يعتمد على منهجية صحيحة، ونظرية متكاملة لتفسير هذا التاريخ، وعلى الباحث أن ينطلق من التصور الإسلامي الصحيح لتفسير الظاهرة موضع الدراسة بعيداً عن أي تفسيرات أخرى(١٧٨).

وعندما يستخدم الباحث المنهج التاريخي في معالجة موضوعات أو قضايا في التربية الإسلامية أو الفكر التربوى الإسلامي في المجال التاريخي يجب عليه أن يراعى ما يلي(١٧٩):

١- أهمية الوعى بالنسق الإسلامي العام، وغاياته، وتصوره لطبيعة الإنسان، وحركته في الكون والحياة، وقوانين التاريخ التى أوضحها القرآن الكريم عبر عرضه لحضارات الإنسان.

٢- أهمية الوعى بحركة المجتمع الإسلامي وتطوره، وعوامل التزامه أو انحرافه، عن المسار الإسلامي وما أدى إليه ذلك ، والعوامل المؤثرة في هذا الالتزام أو الانحراف.

٣- أهمية تنقية المادة التاريخية للتربية الإسلامية، في إطار معطيات الإسلام، وعلى ضوء الاحتياجات الأساسية للأمة العربية والإسلامية في مرحلتها الراهنه وما فيها من تحديات.

٤- أهمية إدراك الوحدة في التاريخ التربوى الإسلامي مع اعتبار التنوع والتغير والتباين والتفاعل الجدلى في إطار النمو الحركى.

٥- أهمية النظر إلى المادة التاريخية فكراً وأحداثاً على أنها في مساقها العام معبرة عن الهوية العربية والإسلامية الحضارية وأنها تمثل أحد الركائز الساسية في هذا المجال.

٦- أهمية الاستفادة من هذا التاريخ في جوانبه الإيجابية في إثراء الواقع التربوى وإثراء الفكر التربوى، وعدم الزج به في مقارنات وعظية وخطابية.

٧- أهمية الاتصاف بالدقة والأمانة الفكرية وعدم التحيز للأهواء والرغبات الشخصية في تفسير التاريخ التربوى.

ويعرض الباحث لبعض الدراسات التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي واستخدمت المنهج التاريخي من هذه الدراسات ما يلي :

١- عبدالعزيز محمد عطية متولي(معاهد التعليم الإسلامية بمصر في العهد العثماني) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٨٧م.

٢- صلاح السعيد عبده رمضان(تطور المدارس في العالم الإسلامي من نشأتها حتي الفتح العثماني)، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، قسم أصول التربية، ١٩٩٠م.

٣- عبدالمعطي عمرو عبدالمعطي أبو طور(الفكر التربوي بين الفقهاء والصوفية في القرن السابع الهجري) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٩٩م .

٤- عب درب الرسول سليمان محمد(الأراء التربوية عند بعض علماء القرن الثامن الهجري دراسة نقدية) رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر ٢٠٠٢م .

٥- عبد البديع عبدالعزيز الخولي(الفكر التربوي في الأندلس)، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، قسم التربية المقارنة والتراث الإسلامي والتربوي ، ١٩٧٨م .

٦- دخيل عبدالله الحديري (التعليم الأهلي في المدينة المنورة ، دراسة تاريخية وصفية)، رسالة ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز، قسم التربية الإسلامية والمقارنة ١٩٩٠م .

٧- رضا إبراهيم الدسوقي (معالم رعاية الموهوبين في التراث التربوي الإسلامي العصر العباسي نموذجا) ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر ٢٠١٦م.

واقع إستخدام المنهج التاريخي في بحوث التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي

الذي يتتبع تطور البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي يري أنه ركز في بداية نشأته علي الجانب التاريخي سواء أخذ البحث صورة دراسة عامة لتلك التربية أو

الفكر التربوي، أو ركز علي فترة تاريخية محددة، أو تناول أحد أعلام التربية في عصر من العصور، ومن أوائل الدراسات التي أخذت الطابع التاريخي العام دراسة "مصطفي أمين" (تاريخ التربية)[١٨٠]، وتعتبر دراسة خليل طوطح (التربية عند العرب)[١٨١] امتدادا لهذا الاتجاه ثم تأتي دراسة أحمد شلبي تاريخ التربية الإسلامية[١٨٢] لتكون أشمل الدراسات التاريخية.

ويمكن ذكر دراسة (خطاب عطية)[١٨٣]: عن التعليم في العصر الفاطمي الأول كإحدي الدراسات التي تناولت التربية الإسلامية خلال فترة تاريخية محددة، وبالرغم من أن معظم الرسائل قد استخدمت المناهج البحثية المعتمدة إلا أن معظمها بحكم الموضوعات المدروسة قد اعتمد بصورة كبيرة علي المنهج التاريخي والوصفي.

وهذا الكم من الرسائل التي تناولت هذه التربية الإسلامية وذلك الفكر التربوي الإسلامي في إطارها التاريخي يعكس استمرار النظرة الخاطئة إلي البحث في التربية الإسلامية علي أنه بحث في الماضي بالدرجة الأكبر منه بحث في الحاضر المستقبل، لذا يجب توجيه البحوث توجيها معاصراً ومستقبلياً بهدف إيجاد البديل التربوي الإسلامي علي مستوي النظرية والتطبيق، وتوظيف الدراسات والتأصلية في هذا الإتجاه، ويجب أن يعي الباحثون أن التربية الإسلامية ذات ماض وحاضر ومستقبل، وكذا الفكر التربوي الإسلامي، والمهم في دراستها أن تناقش وتحلل وتُقيم هذه الأبحاث والدراسات في ضوء الأصول الإسلامية الثانية من قرآن وسنة.

والبحث التربوي الإسلامي المعاصر لابد أن ينشغل بإبراز الأبعاد المختلفة لتلك التربية الإسلامية في جانبها النظري أو التطبيقي في مجالها التاريخي أو واقعها المعاصر أو مستقبلها المنشود من أجل صياغة فكر تربوي وتطبيقات تربوية معاصرة تلبي احتياجات المجمع المسلم المعاصر.

ولا يزال مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في حاجة إلي دراسة التربية الإسلامية دراسة تاريخية تتناول عصورها المختلفة جملة واحدة أو تركز علي حقبة معينة من حقب التاريخ الإسلامي أو أقليم معين من الأقاليم الإسلامية وكذا الفكر التربوي الإسلامي ويتم التناول من حيث الطلاب والمنهج وطرق التدريس والمؤسسات التربوية المختلفة ومفكري التربية الإسلامية حيث تغطي التربية الإسلامية تغطية كاملة من الناحية التاريخية والجغرافية معا.

وثمة أبحاث مستقبلية في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي علي النحو التالي:

- تطور الفكر التربوي عبر التاريخ.
- دراسة مؤسسات التربية عبر التاريخ.
- المدارس الإسلامية نشأتها وتطورها وعلمائها، وتلاميذها، ونظامها الداخلي والخارجي وإداراتها، وتمويلها، وأشهر تلك المدارس في العالم الإسلامي، ومصيرها علي مر العصور.

ورغم ظهور بعض الدراسات في هذا الشأن(١٨٤) إلا أننا نحتاج إلي المزيد منها لإبراز دور المدرسة ونشأتها وتطورها في العالم الإسلامي.

- دراسة أعلام التربية وعلم النفس في الإسلام مع تركيز الضوء علي آرائهم وحياتهم ومقدار إسهامهم في الفكر التربوي والنفسي سواء في عصورهم ذاتها أو ما يمكن أن نستفيد به في العصر الحديث.

وقد ظهرت بعض الدراسات في هذا المجال(*) وبقي أن يستمر هذا النوع من الدراسات حتي يظهر الفكر التربوي والنفسي لكل أعلامنا ومفكرينا التربويين الإسلاميين(١٨٥).

وقد أظهر التصنيف للرسائل التي ناقشها قسم التربية الإسلامية والتي تناولت موضوعات تندرج ضمن مجال الدراسات التاريخية تمثل نسبة ٢٢,٩% من إجمالي عدد الرسائل التي نوقشت ويضم هذا المجال دراسات تدور موضوعاتها حول تاريخ التربية الإسلامية في فترات تاريخية مختلفة وأماكن متفرقة من الدولة الإسلامية بما تشتمل عليه هذه الفترات من دراسة للمؤسسات والمعاهد العلمية والتعليمية، ودراسة للفكر التربوي سواء من خلال اجتهادات المفكرين كأشخاص ومدارس فكرية مثل الفقهاء والمحدثين والصوفية.

وسبب إرتفاع نسبة الدراسات التاريخية إلي هذا الحد ربما يرجع إلي إهتمام المشرف وتفضيله لتلك الدراسات من منطلق أن اهتماماته البحثية قد تركزت في هذا المجال، هذا إضافة إلي السهولة النسبية للدراسات التاريخية والتي مردها إلي طبيعة الاستفادة من الدراسات السابقة في هذا المجال وهذا يقتضي ضرورة ترشيد القسم لدراسات في هذا المجال في المستقبل وتوجيه الاهتمام للدراسات الأصولية

والمنهجية والدراسات المتصلة بالواقع . على أن يدقق من يريد الانخراط في هذا المجال (مجال الدراسات التاريخية) في تحري الفترات التاريخية والبيئات الإسلامية والمؤسسات التعليمية التي لم تتم دراستها، وأيضا التحري في مجال دراسته أعلام الفكر التربوي الإسلامي الذين لم تتم دراستهم بالكامل أو لم تُدرس جوانب من فكرهم تجنباً للتكرار وضياع الوقت والجهد [١٨٦].

ويري الباحث أنه عند تناول دراسة الفكر التربوي الإسلامي لمفكر ما، يجب التركيز في منهجية البحث علي حياة المفكر والعوامل التي أثرت في نشأته وتكوينه وفكره العام ومدي تأثره بظروف عصره ثم الدراسة التحليلية لفكره التربوي، ثم تقويم فكره في ضوء مرجعية الكتاب والسنة، ومراعاة الظروف الزمانية والمكانية ومصلحة المسلمين الحالية والمستقبلية وأن تتسم بالموضوعية.

إن هذا المجال يحتاج إلي مزيد من الدراسات العليمة الجادة التي تلقي الضوء علي تاريخنا التربوي ورصد تطور هذا الفكر عبر العصور الإسلامية المختلفة للاستفادة منه في علاج الحاضر وتحسينه.

والدراسات التي تتناول الفكر التربوي الإسلامي لابد أن تكون قادرة علي أن تتناول هذا الفكر بمنهجية موضوعية تظهر مدي إقتراب المفكرين أو بعدهم في آرائهم وأفكارهم عن روح الإسلام، والاكتفاء بمجرد إظهار أراء المفكرين المسلمين دون تقويمها ومناقشتها علي ضوء النصوص الإسلامية الصحيحة هو عمل ناقص من الناحية العلمية أو مخل بمتطلبات المنهجية الاسلامية التي لا تكتفي بالوصف أو تحليل المحتوي بل تتجاوز ذلك إلي الحكم علي القضايا من منظور الإسلام[١٨٧].

وعلي سبيل المثال عندما يدرس باحث الأراء التربوية في كتابات عالم مسلم أو مدرسة فكرية لا يكفيه أن يدرس تلك الأراء كما هي موجودة في مصادرها الأولية، بل عليه أن يتجاوز ذلك إلي مدي إقترابها أو بعدها عن الأصول الإسلامية الصحيحة، حتي نضه هولاء المفكرين في مكانهم الصحيح من حركة تطور العقل العربي المسلم علي مر العصور [١٨٨].

ولا يكتفي الباحث التربوي المسلم أن يدرس التربية في العصر الأموي علي سبيل المثال دراسة تاريخية معتمدا على الوثائق والمصادر والمراجع كي يعطي صورة وصفية مجردة عن التربية

في هذا الجانب الوصفي ويجتهد في جمع المادة العليمة ويستوفي شروط الاسقصاء والتحري الضبط، بل عليه أن ينتقل إلى خطوة أخري ، وهي خطوة النقد والتقويم(١٨٩)، وإصدار الحكم علي التربية في هذا العصر علي ضوء الأصول الإسلامية الصحيحة(١٩٠)، ومن ثم فإن تقويم الأفكار التربوية في ضوء سياقها المجتمعي والحضاري بأبعاده الزمانية والمكانية يعتبر أمرا حاسما فيما نأخذ ونترك من هذه الأفكار، لأن الفكر قد يكون نتاج فترة ضعف وتخلف مما ينعكس علي نوعيته وتوجهاته، فيصبح من المؤكد أنه غير مرغوب فيه في حاضرنا فضلا عن مستقبلنا(١٩١).

إن مهمة الكتابات التاريخية والفلسفية هي أن توظف لفهم الحاضر وتغييره دون الاكتفاء بالسرد والتقصي التاريخي كما هو الغالب علي معظم الدراسات التاريخية التي أرخت للتربية الإسلامية أو الفكر التربوي الإسلامي.

ويؤكد الباحث على أن البحث في التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامي مهمة شاقة وعسيرة وهو لا يقتصر على مجرد الوصف أو الرصد، وإنما يحلل ويفسر في إطار النظرة الإسلامية الخالصة وفي إطار عوامل التكوين والمتغيرات التى تصيب حياة الناس عبر مراحل التاريخ، وهدفه هو فهم الفكر التربوى الإسلامي عبر الرصد والوصف التاريخيين.

ويمكن استخدام هذا المنهج في دراسة الفكر التربوى الإسلامي كأن يدرس الباحث الفكر التربوى في حقبة تاريخية معينة كالقرن الأول أو الثانى الهجريين، أو عصر من العصور. مثل الفكر التربوى في العصر العباسى أو العثمانى، أو يدرس تطور الفكر التربوى والمؤسسات التعلمية في مكان معين.

تقويم منهج البحث التاريخي:

لقد أشار الباحثون إلي ضعف الأسلوب التاريخي في مواجهة متطلبات البحث العلمي المتميز، فالصدق والموضوعية والثبات والدقة معتمدين في ذلك علي ما يلي(١٩٢):

١- الأسلوب التاريخي لا يعتمد علي التجربة بمفهومها العلمي ومن هنا كانت الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال هذه المنهجية غير دقيقة.

٢- صعوبة التعميم لارتباط الظاهرة التاريخية بظروف زمانية ومكانية يصعب تكرارها.

٣- المعرفة التي يتوصل إليها الباحث معرفة جزئية وليست كاملة.

٤- صعوبة إثبات الفروض وتحقيقها تجريبيا، لأن علاقة السبب بالنتيجة في تحديد الحوادث التاريخية ليست بسيطة والأسباب متشابكة.

وبالرغم من أن الانتقادات أو العيوب التي وجهت لهذا الأسلوب في البحث، فإنه لا ينبغي التقليل من أهمية الأسلوب التاريخي كمنهج علمي في البحث، فهو يعتمد بمدخلاته ومخرجاته وعملياته علي المنهج العلمي في البحث وإذا أخضع معلوماته وبياناته للنقد والتحليل والتمحيص يمكن التغلب علي بعض عيوب المنهج التاريخي.

الأخطاء العامة التي يقع فيها الباحثون في البحث التاريخي:

لقد تبين من تقويم البحوث التاريخية لطلاب الدراسات العليا تعرضهم لخطأ أو أكثر من الأخطاء التالية:

١- صيغت مشكلة البحث أو موضوعه صياغة فضفاضة.

٢- الميل إلي استخدام المصادر الثانوية بدلاً من الأولية.

٣- عدم قيام الباحث بنقد تاريخي كاف للمادة التاريخية.

٤- التحيز الشخصي.

٥- الكتابة السيئة باسلوب إنشائي.

٦- التحليل المنطقي السقيم وينتج عنه: المبالغة في التبسيط والتعميم، وتفسير الكلمات، والتمييز بين الوقائع[١٩٣].

ب) المنهج الوصفي في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

مفهوم المنهج الوصفي:

يعد هذا المنهج من المناهج الأكثر انتشاراً في مناهج البحث لأنه يركز على ما هو كائن الآن في حياة الإنسان والمجتمع ويهتم المنهج الوصفي بدراسة الظواهر التربوية والنفسية المرتبطة بالواقع المعاصر، فيدرس العلاقات بين الظواهر المختلفة، ويكشف عن أسباب المشكلات التربوية

والتعليمية، ويقدم تصورًا لعلاجها، ومن ثم تبدو أهميته في دراسة قضايا ومشكلات التربية الإسلامية، وتهدف البحوث الوصفية إلى وصف ما هو كائن أو تفسيره(١٩٤).

وعند دراسة ظاهرة تربوية معاصرة مثل (الأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في الهند وسيريلانكا يوغسلافيا، ومدى جهود العالم الإسلامي لمواجهة هذه الأوضاع) فإنه لا يكفي الباحث في مثل تلك الدراسة أن يدرس تلك الأوضاع دراسة وصفية، ويقارن بين الأوضاع التعليمية لتلك الأقليات بعضها بعضًا، بل لا بد أن يتجاوز ذلك إلى مناقشة هذه الأوضاع على ضوء ما ينبغي أن يكون في ضوء القرآن والصحيح من السنة(١٩٥).

ويتضح في الآيات القرآنية أن المنهجية الإسلامية التي استخدمها القرآن الكريم في تعامله مع الظواهر الإنسانية، إذ لا يكتفي القرآن الكريم بمجرد الوصف الظاهري لها كما هي في الواقع، بل يعطينا دائمًا تقييمًا شاملًا لتلك الظواهر، ويبرز لنا العناصر الإيجابية أو السلبية منها، من ذلك حديث القرآن الكريم عن السابقين الذي يجمع بين الاستقصاء لأحوالهم والتعرف على أخلاقهم ووصف سلوكهم وتصرفاتهم، وبين تجاوز الوصف إلى إعطاء تقييم شامل لتلك الوقائع التاريخية، وإبراز الدوافع الكامنة وراء الدمار أو السمو والارتقاء، ومن ثم أخذ العبرة من تلك التجارب(١٩٦) تصديق ذلك قول الله تعالى: ﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُواْ فِي الأَرْضِ فَانْظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ آل عمران: ١٣٧.

ويتطلب استخدام الباحث في قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي للمنهج الوصفي أن يكون على دراية بالأصول الإسلامية التي ترتبط بموضوع دراسته بدرجة تمكنه من تحليل الظاهرة التي يدرسها وينقدها في ضوء هذه الأصول.

ومهما استخدم الباحث المناهج البحثية المستحدثة، وما يتصل بها من استبيانات واختبارات وأجهزة وأدوات قياس وغير ذلك من متطلبات البحث العلمي التربوي، فسيظل البحث ناقصًا من الناحية المنهجية الإسلامية إذا لم تسيطر عليه الروح الإسلامية أو الفقه الديني الذي يربط الظاهرة التربوية (الواقع) بما ينبغي أن تكون عليه (الأصول الإسلامية الثابتة)، وهذا لا يعني مجرد أن يسرد الباحث مجموعة من الآيات والأحاديث هنا وهناك في دراسته حتى تقع في دائرة المنهجية

العلمية الإسلامية أن الأمر أكبر من ذلك أنه يقتضي منه امتلاك معرفة ودراية واسعة بالأصول الإسلامية المتعلقة بموضوع دراسته، وقدرته على التعامل مع تلك النصوص بالدرجة التي تمكنه من الحكم على الظاهرة موضوع الدراسة، ونقدها رغبة في إنتاج معرفة إسلامية موثوق بها[١٩٧].

نشأة وتطور البحوث الوصفية:

وبدأ استخدام أسلوب البحث الوصفي في نهاية القرن الثامن الهجري، حيث قامت دراسة لوصف حالة السجون الإنجليزية، ومقارنتها بالسجون الفرنسية والألمانية، كما نشطت هذه الدراسات في القرن التاسع عشر حيث ركزت الدراسات الاجتماعية التي قام بها فرويدك لوبلاي (١٨٠٦- ١٨٨٢م) بإجراء دراسات تصف الحالة الاقتصادية والاجتماعية للطبقة العاملة في فرنسا، مستخدمًا في ذلك أدوات بحث خاصة كالاستبيان والمقابلات[١٩٨].

وتطور استخدام المنهج الوصفي في الدراسات التربوية والتعليمية في القرن العشرين، حيث تطورت أدوات جمع المعلومات وزادت دقتها، وكذلك استخدمت التقنيات مثل الحاسب الآلي في تحليل نتائج هذه البحوث.

ولا يقتصر الأسلوب الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها، بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، والتعبير عنها كميًا وكيفيًا، بحيث يسهم ذلك في الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر[١٩٩].

خطوات البحوث الوصفية:

ثمة خطوات يجدر بالباحث الذي يستخدم منهج البحث الوصفي أن يتبعها لمعالجة مشكلة بحثه، وتتمثل فيما يلي:

١- الشعور بالمشكلة وتحديدها:

في هذه المرحلة يشعر الباحث بوجود مشكلة في الواقع التربوي تتطلب بحث وتقديم حلول لها، ثم يحدد بدقة هذه المشكلة، ولكل بحث علمي مشكلة، وتعتبر مرحلة اختيار المشكلة من أصعب مراحل البحث، وأهمها، وعادة ما تستغرق وقتًا طويلًا، ولا تخلو من الحيرة والقلق من جانب الباحث وخصوصًا المبتدئ، والشعور بوجود مشكلة يعتبر الحافز الحقيقي للبحث والاستقصاء.

٢- صياغة المشكلة:

يقوم الباحث في هذه الخطوة بصياغة مشكلة البحث، ويشترط في صياغة المشكلة أن تكون واضحة ومحددة في عبارات لا غموض فيها، ويمكن أن تصاغ على شكل عبارات، أو مجموعة من الاستفسارات التي يحاول الباحث الإجابة عنها، وأن يقوم بتعريف المصطلحات المستخدمة تعريفًا واضحًا ودقيقًا.

٣- فروض الدراسة:

يتناول الباحث في هذه الخطوة صياغة فروض للدراسة التي توضح احتمالات وجود علاقات بين متغيرات الدراسة، أو عدم وجودها، وإجراءات الدراسة تثبت هذه الفروض أو تنقيتها، والفروض عبارة عن مقترحات أو تخمينات أو حلول مؤقتة يقدمها الباحث بهدف اختبار صحتها في حل مشكلة البحث.

٤- تحديد مجتمع البحث وعينته:

يحدد الباحث في هذه الخطوة مجتمع البحث الذي قد يكون طلابًا، أو معلمين أو غيرهم، ثم يتبع المعايير العلمية في اختيار عينة للبحث تمثل مجتمع الدراسة، والعينة عبارة عن مجموع الأفراد الذين تجري عليهم الدراسة أو البحث.

٥- تصميم أو اختيار أدوات البحث:

يقوم الباحث في هذه الخطوة ببناء الأدوات التي سيقوم من خلالها بجمع معلومات حول الظاهرة أو المشكلة التي يقوم بدراستها، أو اختيار أداة من الأدوات المناسبة للقيام بهذا الغرض، ومن هذه الأدوات: الاستبانات، أو بطاقة الملاحظة، أو المقابلة، أو الاختبارات.

٦- جمع المعلومات والبيانات:

يهتم الباحث في هذه الخطوة بجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بقضية البحث، ويحصل عليها من المصادر التي توجد عندها هذه البيانات، وهذه المعلومات والبيانات تمكنه من بناء الفروض الملائمة لطبيعة البحث، وتمكنه من زيادة فهمه ووعيه لطبيعة المشكلة التي يعالجها،

وتعتبر مرحلة جمع البيانات والمعلومات للبحث من أهم المراحل حيث أن جمع المادة العلمية يساعد الباحث على بناء فروض جيدة وصحيحة، وجمع البيانات من عدة مصادر مثلك الوثائق والدراسات والسجلات والبحوث، وهناك وسائل متعددة لجمع البيانات منها: الملاحظة، والاستبانة، والمقابلة، والبيانات الإحصائية.

ويستخدم الباحث لعرض المعلومات في البحوث الوصفية العرض الكمي والكيفي، وأحيانًا أحدها، ويتوقف ذلك على طبيعة مشكلة البحث، فإذا كان يتعرض البحث لدور المدرسة أو المعلم فإنه يستخدم الأسلوب الكيفي حيث يعرض هذه الأدوار في عبارات لفظية تصف هذه الأدوار، وإذا كان يدرس احتياجات المدارس الثانوية من المعلمين فإنه يستخدم الأسلوب الكمي؛ لأن عرض المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع تتطلب استخدام العد والتكرار والنسب المئوية لمعرفة هذه الاحتياجات من التخصصات المختلفة، وإذا كان الباحث يدرس القيم الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية فإنه يستخدم التعبير الكمي والكيفي[٢٠٠].

٧- تحليل النتائج وتفسيرها:

يقوم الباحث في هذه الخطوة بتفسير الحقائق والنتائج التي توصل إليها في ضوء الظروف التي أجرى نتائجها، واستخلاص النتائج، كما يستطيع تحليل الحقائق العلمية التي قدمها قبل إجراء الاختبار، وهي مرحلة مهمة من المراحل الهامة في البحث العلمي الوصفي.

أهمية البحوث الوصفية:

تساهم البحوث الوصفية التي تتناول الظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية في تحقيق العديد من الفوائد منها[٢٠١]:

- توفير البيانات والمعلومات عن العديد من الظواهر النفسية والتربوية، ومعرفة ما بين الظواهر المختلفة من أوجه تشابه أو اختلاف، وما يربطها من علاقات.
- تحليل الظواهر مما يساعد على الفهم الجيد لها، وما يترتب عليها من آثار إيجابية أو سلبية، وكيفية تدعيم الإيجابي منها وعلاج السلبي.

- قد تقدم معلومات تساعد في التنبؤ بمستقبل بعض الظواهر، وذلك من خلال توضيح العوامل المرتبطة بها، وما صاحبها من تغير عبر تطورها ومعدل هذا التغيير.
- تقديم معلومات تساعد في تتبع بعض الظواهر على مدى زمني طويل (الدراسات التتبعية).

وتوجد كثير من القضايا التربوية المعاصرة لها وجهات عربية إسلامية أصيلة مثل: صفات المعلم وكيفية إعداده، وأهداف التعليم في عالمنا المعاصر، والعلاقة بين الدولة والتعليم، وتعميم ونشر التعليم، ودور العبادة في نشر التعليم، وكيفية مشاركة الشعب في تكلفة التعليم ونشره، وكيفية النهوض باللغة العربية، وتعليم الفتاة، والولاء والانتماء في الإسلام، مفهوم الشخصية لدى علماء المسلمين، والصحة النفسية والرضا النفسي، وأساليب العلاج النفسي للقضايا والمشكلات المعاصرة(٢٠٢).

ومعظم البحوث الوصفية محدودة بفترة زمنية معينة، ولذا فإنها لا تملك قوة تنبؤية كبيرة، فمعظم نتائجها قابلة للتطبيق فقط داخل حدود من الوقت قصيرة نسبيًا، ومن الواضح أن بعض البيانات الوصفية أكثر دوامًا من الأخرى، فالبيانات التي تصف ظروفًا فيزيقية معينة للبيئة المدرسية – موقع المباني – أو الخصائص الجسمية للأطفال، تعتبر ثابتة إلى حد كبير، والبيانات التي تتعلق ببعض الظواهر السلوكية مثل الذكاء أو التسلطية تعتبر أكثر دوامًا نسبيًا من أوصاف الاتجاهات أو الميول أو الرغبات والآراء، التي قد تكون أكثر تحولا في طبيعتها(٢٠٣).

ويعرض الباحث لعينة من الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في معالجة قضايا التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي:

- علي عبدالحكيم الصافي: دراسة تقويمية لكليات إعداد الدعاة بجامعة الأزهر في ضوء أهدافها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،٢٠٠٨م.
- محمد عبد القوي شبل الغنام: دراسة تحليلية للمضمون التربوي في البرامج الدينية بالإذاعات المصرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠م.
- جمال مصطفى البكري: المضامين التربوية في مجلة الأزهر "دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر،٢٠٠٥م.

- دراسة محمد صبري حافظ محمود: جامعة الأزهر في ظل قانون التطوير لعام ١٩٦١م، دراسة لبعض مشكلات التعليم الجامعي الأزهري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٧م، واعتمد الباحث في دراسته على منهج البحث التاريخي، ومنهج البحث الوصفي التحليلي.
- دراسة السعيد محمود السعيد عثمان: القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى في مصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٩م، واعتمد الباحث في دراسته هذه على منهج البحث الإحصائي، وقام الباحث بتطبيق مقياس القيم الدينية من إعداده على عينة من طلاب جامعة الأزهر وعين شمس والمنصورة والمنيا.
- دراسة أشرف محمد عبد المنعم: البحث العلمي في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية، دراسة وصفية تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٤م.
- دراسة فتحية محمد بشير الفزاني: معاير البحث العلمي في التربية الإسلامية، دراسة وصفية تقويمية لبعض وسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، ١٩٩١م.
- دراسة عبد الرحمن النقيب وآخران: مقياس الالتزام الديني لدى الشباب المسلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.
- دراسة عبد الرحمن النقيب ومحمد عبد السليم دياب: القوى والعوامل المؤثرة على التدين الإسلامي لدى الشباب الجامعي، دراسة ميدانية، دار الفكر العربي، ١٩٨٣م.
- دراسة عبد الرحمن النقيب: أثر الثقافة السوفيتية على الأقلية المسلمة بالاتحاد السوفيتي، دراسة حالة بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي السادس للندوة العالمية للشباب الإسلامي، ٢٢-٢٧ يناير ١٩٨٦.
- السعيد محمود السعيد عثمان: دراسة تحليلية لإتجاهات خطبة الجمعة بالحرم المكي الشريف في ضوء موضوعات الأصالة وقضايا المواجهة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(٣١)، أكتوبر ٢٠٠١م.

وثمة دراسات يلفت الباحث نظر الدارسين لأهمية دراستها مستقبلا باستخدام المنهج الوصفي بأساليبه وأدواته ومنها:

- دراسة الواقع التربوي للأقليات المسلمة في العالم، وهذا مجال تندر الدراسة فيه حتى الآن.
- دراسة الواقع التربوي في العالم الإسلامي، فلا توجد حتى الآن حسب علم الباحث دراسات متعمقة تناول أوضاع التعليم في دول العالم الإسلامي مثل: إيران وباكستان وماليزيا وأندونيسيا، وكثير من الدارسين والباحثين في مجال التربية يكادون يجهلون الكثير عن واقع التعليم في تلك الدول الإسلامية، ومن ثم يجب ارتياد هذا المجال لإثراء المكتبة التربوية بتلك الكتابات والدراسات.
- دراسة عن مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دراسة عن تقويم الأوضاع الحالية للجامعات الإسلامية.
- دراسة عن مناهج العلوم الشرعية التي تدرس للأقليات المسلمة في العالم، وكذا للمسلمين غير الناطقين بالعربية.
- دراسة تتناول مناهج البحث عند علماء المسلمين عبر العصور.
- تقويم مناهج البحث المستخدمة في بحوث التربية الإسلامية الحالية.
- تصميم وتجريب مناهج فاعلة في العلوم الشرعية بجميع مراحل التعليم، وكذلك في تعليم اللغة العربية والإسلام والتاريخ الإسلامي للأقليات وللمسلمين الناطقين بغير العربية، وتطوير تلك البرامج وتحسينها.
- تطوير اختبارات ومقاييس خاصة بنا تقيس اتجاهاتنا الإسلامية، ومدى التزامنا الإسلامي، وأن تكون هذه الأدوات والمقاييس مشبعة بالثقافة الإسلامية بدلا من الاعتماد على وسائل القياس والتقويم الغربية عن ثقافتنا الإسلامية على أن تترجم تلك الاختبارات والمقاييس إلى جميع اللغات حتى تكون جاهزة لاستخدامها في شتى المدارس والجامعات الإسلامية على مستوى العالم الإسلامي كله.

- دراسة نظام الأوقاف الإسلامي ودوره التربوي في حياة المسلمين وتاريخه وتطوره ومزاياه وعيوبه ومصيره الحالي، وكيف يمكن الاستفادة منه في العصر الحديث.
- قياس الاتجاهات الدينية لفئات المجتمع مثقفين وغير مثقفين طبقات اجتماعية مختلفة – أعمال مختلفة – وظائف مختلفة.
- الدراسات التي تستخدم الأساليب التحليلية والوسائل الكمية والتجريبية لخدمة بعض القضايا التي تتناولها التربية الإسلامية من أجل تقديم فكر عملي تطبيقي يخدم المجال، وذلك كدراسات لقياس مدى الالتزام الديني لدى طبقات الشعب المختلفة، والعوامل المؤثرة في ذلك الالتزام، وتحليل ظواهر وأسباب التطرف والعنف والإرهاب، وقياس أثر الإعلام الديني على أفراد الشعب، ومدى ترددهم على المساجد مثلا إلى غير ذلك من الدراسات الكمية التي تستخدم كمؤشرات لقياس مدى فاعلية التربية الإسلامية في واقعنا المعاصر.
- دراسة تتناول إحدى قضايا التربية الإسلامية في واقعنا المعاصر مثل: التعليم الديني ومؤسساته المعاصرة.
- دراسات عن مجالات مقارنة موضوعات التربية الإسلامية بغيرها.
- بحث عن منهج البحث في التربية الإسلامية طبيعته وخصائصه وأهدافه ومجالات تطبيقه وقواعده.
- مسح وتحليل وتقويم ما قدمه التراث الإسلامي الفكري حول أصول التربية بصفة عامة.
- دراسة عن وظائف الإعلام الإسلامي التربوي.

ويرى الباحث أن الدراسات المسحية كنمط من أنماط البحوث الوصفية لم تستخدم بعد في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، ويمكن استخدام دراسات المسح الاجتماعية المتعلقة بالتربية الإسلامية مثل: دراسة المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والعادات والتقاليد في مجتمع معين واتجاهات أفراد المجتمع نحو القضايا السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والهجرة الداخلية والخارجية وما يرتبط بها من عوامل وآثار ونتائج ودور التربية الإسلامية في هذه القضايا[٢٠٤].

وتعد بحوث دراسات الحالة أحد أنواع البحوث الوصفية التي يمكن استخدامها في بحوث التربية الإسلامية مثل: الدراسات التي تجرى على متعاطي المخدرات بهدف التعرف على أسباب الظاهرة في مجتمع معين وعلاجها من منظور إسلامي.

ويمكن استخدام بحوث تحليل المحتوى كنوع من أنواع البحوث الوصفية في مجال التربية الإسلامية مثل معالجة بعض البرامج التلفيزيونية للقيم الإسلامية، أو وصف محتوى الصحف أو البرامج الإذاعية أو التليفيزيونية أو الكتب الدراسية وغيرها، أو معالجة بعض الصحف للأزمة الأخلاقية لدى الشباب المعاصر، ويتم هذا التحليل لمدى زمن معين، وتجرى بعض دراسات تحليل المضمون لمعرفة مدى تركيز بعض وسائل الإعلام حول بعض قضايا التربية الإسلامية، وتستهدف بعض دراسات تحليل المحتوى في التربية الإسلامية توضيح الصورة التي تقدمها برامج الإعلام لجماعة أو فئة معينة مثل: توضيح صورة الأقليات المسلمة وطريقة معالجة بعض القنوات التليفيزيونية لهذه القضية[٢٠٥].

ومن خلال استخدام هذا المنهج يمكن للباحث في التربية الإسلامية أن يحلل محتوات المناهج ووسائل الإعلام المختلفة بقصد الكشف عما تتضمنه من معاني وقيم إسلامية أو غير إسلامية وذلك بطريقة عددية كمية محددة بدلاً من الاكتفاء بالتحليل اللفظي والأنطباعات الشخصية. وعلى سبيل المثال فقد درست " هدى سعد البسيوني" في رسالتها (فلسفة المنهج في التربية الإسلامية)[٢٠٦]مناهج اللغتين العربية والأنجليزية والمواد الاجتماعية والعلوم الطبيعية مستخدمة المنهج التحليلي والمقارن دون استخدام منهج تحليل المحتوى ولذلك جاءت أحكامها انطباعية عامة بدلا من أن تكون عددية كمية مضبوطة[٢٠٧].

تقويم البحوث الوصفية:

البحوث الوصفي أمر لا غني عنه في البحوث التربوية والنفسية بيد أن لها حدودها ونواحي قصورها ومن أهمها ما يلي[٢٠٨]:

١- صعوبة قياس بعض الحقائق التي تهم الباحثين في مجال السلوك الإنساني مثل قياس الدوافع وسمات الشخصية.

٢- صعوبة تحديد المصطلحات.

٣- صعوبة فرض الفروض.

٤- صعوبة القياس الدقيق والتجريب.

٥- صعوبة التعميم والتنبؤ لأن معظمها محدودة حيث تستهدف حل مشكلات معاصرة في مكان معين وزمان معين والظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية تتغير من يوم لأخر.

أنمـــاط الدراســـات الوصفيـــة

بالرغم من عدم اتفاق الباحثين على أشكال ونماذج محددة للدراسات الوصفية، إلا أنه يمكن تحديد بعض الأنماط التالية للدراسات الوصفية كما يوضحها الشكل رقم(١)[٢٠٩].

أولاً: الدراســات المسحيــة:

تتعلق الدراسات المسحية بالوضع الراهن أو الواقع الحالي والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى حاجته إلى إحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه[٢١٠]. وتشتمل الدراسة الوصفية على الآتي، وكما يوضحها الشكل رقم(٢):

أنماط الدراسة الوصفية

الدراسات المسحية	المسح المدرسي	المسح الاجتماعي	دراسات الرأي العام	دراسات تحليل العمل	دراسات تحليل المضمون
دراسات العلاقات المتبادلة	الدراسات العلمية المقارنة		دراسة الحالـــة		الدراسات الارتباطية
الدراسات النمائية	دراســـات النـــمو		دراســـات الاتـجـاه		

شكـــل رقـــم (٢)

١- المســـح المدرســـي:

ويتعلق بدراسة المشكلات المتعلقة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة مثل: المعلمون، والطلبة، ووسائل التعليم، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية.. وغير ذلك.

٢- المســـح الاجتماعـــي:

ويتعلق بدراسة الظواهر والأحداث الاجتماعية التي يمكن جمع بيانات رقمية (كمية) عنها، ويمثل هذا النوع من الدراسات وسيلة ناجحة في قياس أو إحصاء الواقع الحالي من أجل وضع الخطط التطويرية في المستقبل.

٣- دراسات الرأي العام:

وتتعلق دراسات الرأي العام بتعبير الناس عن الرأي العام ومشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم نحو موضوع معين في وقت معين وترتبط خطواتها بخطوات الدراسات الوصفية بشكل عام وتشمل هذه الدراسات جميع ميادين الحياة المختلفة بحيث يمكن اجراء دراسات للتعرف على رأي الجمهور في أي قضية سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية[٢١١].

٤- تحليل العمل:

ويتعلق بدراسة المعلومات والمسئوليات المرتبطة بعمل معين، بحيث يقدم وصفاً شاملاً عن الواجبات والمسئوليات والمهام المرتبطة بهذا العمل.

٥- تحليل المضمون:

ويبحث في اتجاهات الجماعة والأفراد بطريقة غير مباشرة من خلال كتاباتها وصحفها وآدابها وفنونها وأقوالها وملابسها وعمارتها والوثائق المرتبطة بموضوع البحث وتستخدم دراسات تحليل المحتوى أو المضمون في تحليل الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية في أي مجتمع في الماضي أو الحاضر أو المستقبل[٢١٢]، كما يعتمد بشكل رئيسي على تحويل المعلومات المكتوبة أو المسموعة إلى أرقام حول الظواهر المختلفة التي تتم دراستها[٢١٣].

ثانياً: دراسات العلاقات المتبادلة[٢١٤]:

تهتم هذه الدراسات بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل الظواهر والتعمق بها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى. وتشتمل على:

١- دراسة الحالة:

وتتمثل في دراسة حالة فرد أو جماعة ما أو مؤسسة ما عن طريق جمع البيانات والمعلومات عن وضعها الحالي والأوضاع السابقة لها؛ لفهم جذور هذه الحالة باعتبار أن هذه الجذور قد تكون ساهمت أو تساهم في تشكيل الحالة الراهنة.

٢- الدراسات العلية المقارنة:

تركز هذه الدراسات على إجراء المقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثاً معيناً.

٣- الدراسات الارتباطية:

تهتم هذه الدراسات بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية.

ثالثاً: الدراسات التطورية:

تهتم بدراسة التطور بمتغيرات السلوك لدى الأطفال في المراحل العمرية المختلفة وما يصاحب هذا السلوك من نمو ونضج خلال المراحل العمرية المختلفة.

كما تبحث في تسلسل وتعاقب عدد من الأبعاد مثل الذكاء، والنمو الجسمي، والانفعالي، والاجتماعي[٢١٥]. وتشتمل على الآتي:

١- دراسات النمو:

وتهتم بالتغيرات التي تحدث للظواهر ومعدل هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر بها.

٢- دراسات الاتجاه:

تهتم بدراسة ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها على مدى فترة زمنية قادمة، وذلك لمعرفة تطور اتجاهات هذه الظاهرة من أجل التنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل.

ج) المنهج التجريبي في دراسة التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

ويعتبر المنهج التجريبي أدق أنواع المناهج، وأكفأها في التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة من أهمها[٢١٦]:

١- أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط واحدة، مما يتيح جمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث، وهذا يساعد في التحقق من ثبات النتائج وصدقها.

٢- يتيح للباحث أن يغير عن قصد، وعلى نحو منظم متغيرًا معينًا، وهو التجريبي أو المستقل؛ ليرى تأثيره على متغير آخر وهو المتغير التابع مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى، ويمكن للباحث أن يدرس العلاقات العلمية، أو البيئية بين متغيرات الظاهرة، وبصورة أدق عما لو اتبع المنهج الوصفي أو التاريخي.

وتتطلب المنهجية الإسلامية الاستفادة من التطورات العلمية في المناهج البحثية، وأدواتها من الحضارات الأخرى "لأن إسلامية المنهج تعترف بجهود الآخرين، ودورهم في حركة العلم والتطور وبناء المنهج وصياغته، وتعترف بسبق ذي السبق، وتقدير جهودهم، فكتاب الكون مفتوح لمن يقرأ فيه، ويحسن استخدام أدوات القراءة من مشاهدة وتجربة وتفكير، ولا يستنكف الباحث في المنهج الإسلامي أن يأخذ بأوجه الحكمة، وأبواب العلم مهما كان القائلون بها[٢١٧]".

وقد وضع العلماء المسلمون أصول المنهج التجريبي بما يقتضيه هذا المنهج من ملاحظات دقيقة، ومن تسجيل منظم لتلك الملاحظات، ثم وضع الفروض لتفسيرها، وإجراء التجارب للتحقق من صحة هذا الفرض، ولقد ظهر بين علماء المسلمين الكثيرون في شتى مجالات العلوم الذين اعتمدوا على التجربة منهجًا أساسيًا في المعرفة، لعل أبرزهم جابر بن حيان في الكيمياء، وابن الهيثم في البصريات، وابن زهر في الطب، وغيرهم كثيرون[٢١٨].

مفهوم المنهج التجريبي:

هو استخدام التجربة في إثبات الفروض عن طريق إحداث تغيير ما في الواقع المتغير التجريبي المستقل وملاحظة نتائج وآثار هذا التغيير في المتغير المتابع.

يعرف البحث التجريبي عادة بأنه ذلك البحث الذى يقوم فيه الباحث بإحداث تغييرات متعمدة وضبط لجميع العوامل الداخلة في التجربة فيما عدا العامل المراد قياس أثره.

ويعرف البعض المنهج التجريبي على النحو الآتي "تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو للظاهرة التي تكون موضوعًا للدراسة وملاحظة ما ينتج من هذا التغيير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقات السببية[٢١٩]".

وهو باختصار طريقة لدراسة أثر ظاهرة في ظاهرة أخرى وفق قواعد مضبوطة ومتعارف عليها، والسمة الجوهرية للبحث التجريبي هي أن الباحث يتحكم عن قصد، ويدير الظروف التي تحدد الأحداث التي يهتم بدراستها، وفي أبسط صورها تتضمن التجربة تغييرًا في قيمة متغير واحد يسمى المتغير المستقل ويلاحظ تأثير ذلك التغيير على متغير آخر يسمى المتغير التابع(٢٢٠).

وثمة خطوات للمنهج التجريبي تتمثل فيما يأتي:

١- تحديد المشكلة.

٢- وضع الفروض.

٣- تصميم التجربة.

٤- تنفيذ التجربة.

٥- استخراج النتائج وتفسيرها.

ويعد المنهج التجريبي العملي لدى المسلمين بمثابة الرفض والطرح للمنهج الصوري والذي كان بحق مفتاح النهضة العلمية للعلوم الطبيعية – على وجه الخصوص – لأن موضوعاته هي الوقائع الخارجية المشهودة، فهى لا تقتنص من العقل كما في المنهج الصوري لدى اليونان ولكنها تفرض نفسها من الخارج على العقل، ثم يقوم العقل بتفسيرها وتحليلها واستقراء جزئياتها واستنباط القوانين العامة منها، وهذا ما يشهد به المنصفون من أبناء هذه الحضارة، تقول المستشرقة هونكة: "إن أثمن هدية قدمها العرب لأوربا هي منهج التجريب الذي لولاه لبقيت أوربا في همجيتها"(٢٢١)، وينبغي على أبناء المسلمين من ضحايا الغزو لفكري وأسرى الهزيمة النفسية أن يعو ذلك جيداً، وأن يفيئو إلى ذاتيتهم الإسلامية بدلاً من التبعية الفكرية للغرب.

وعلى الرغم من أهمية هذا المنهج وصدق نتائجه إلا أن الواقع يشير إلى شح استخدامه في بحوث التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي.

استخدام المنهج التجريبي في مجال التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث التي أجريت في حقل التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي، تبين له أن المنهج التجريبي لم يستخدم بكثرة في دراسة موضوعات

التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، كما استخدمت باقي المناهج الأخرى كالمنهج التاريخي والوصفي، ومن ثم فإن الدراسات في هذين المجالين شحيحة، فلم يستخدم هذا المنهج بعد في دراسة موضوعات التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، وخصوصًا موضوعات مثل: تجريب مناهج إسلامية معينة، وطرق تدريس معينة، ومعلم معد بطريقة إسلامية معينة، وإدارة إسلامية معينة.....إلخ.

واستخدم بعض الباحثين المنهج التجريبي في بعض بحوث التربية الإسلامية، ومن هذه البحوث:

١- دراسة عدنان الشيخ يوسف، وعندليب أحمد، واستهدفت الدراسة معرفة أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لعينة تكونت من (١٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية الإناث في مديرية التربية والتعليم لمحافظة أربد في الأردن وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة(٢٢٢).

٢- واهتمت إحدى الدراسات بتناول "مهارات الحوار الفعال، وعلاقتها ببعض سمات الشخصية على ضوء التربية الإسلامية، وأثر برنامج إرشادي عليها لدى طلاب الجامعة السعودية(٢٢٣).

٣- وثمة دراسة أخرى استهدفت بناء برنامج في الثقافة الإسلامية وقياس مدى فاعليته في كسب المعلومات وتعديل الاتجاهات الدينية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي(٢٢٤).

وتوصي هذه الدراسة بالاهتمام بالبحوث التجريبية لإنشاء مدارس ومؤسسات تربوية إسلامية تعكس الفلسفة الحقيقية للتربية الإسلامية، ويدخل في ذلك دراسة وتقييم كل التجارب التي قامت في عصرنا الحديث لإنشاء مدارس إسلامية مثل: مدارس المنار الإسلامية بالسعودية، ومدارس الأقصى بالأردن، ومدارس جمعية المقاصد الإسلامية بلبنان والمدرسة الإسلامية بدبي (الإمارات العربية المتحدة)، ومدرسة الطلائع الإسلامية بالقاهرة، وكذلك المعاهد الأزهرية النموذجية وغيرها من المحاولات في الهند وباكستان وماليزيا وأوربا والأمريكتين.....إلخ.

إن البحث العلمي في التربية الإسلامية لا بد أن يتناول تلك التجارب بالنقد والتحليل محاولا تطويرها، وتحسين مردودها التربوي، بل سيكون من واجب الباحثين في التربية الإسلامية أن يحاولوا إقامة مدارس ومؤسسات تربوية إسلامية يديرونها بأنفسهم أو يشرفون عليها أو يحاولون تطبيق أفكارهم التربوية عمليًا في تلك المؤسسات والمدارس، لقد كانت المدارس التجريبية التي أشرف عليها بستالوتزي وفرويل وجون ديوي وغيرهم أداة وميدان بحث لهؤلاء المربين التربويين العظام، وسيكون من مجال عمل الباحثين في التربية الإسلامية ان يقوموا بتلك المحاولات من أجل إنشاء، وتطويرن وتجريب نظام تربوي إسلامي شامل تأخذ به الدول والحكومات الإسلامية في المستقبل القريب بإذن الله[٢٢٥].

وانطلاقًا من اعتقاد الباحث بأن كل بحث نظري لا بد أن تكون له غاية تطبيقية، وأن الإسلام لا يرضى بالقول دون العمل فإن باحثي التربية الإسلامية يخطئون كثيرًا عندما يكتفون بالبحوث النظرية، ويدعون البحوث التطبيقية، ولعل غالبية الرسائل والبحوث في هذا المجال تقع في مجال النظير دون التطبيق، ومن ثم يجب التأكيد على ضرورة الاهتمام بالبحوث التطبيقية في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي.

وسيذكر الباحث هنا بعض المجالات التي يمكن أن توجه لها البحوث المستقبلية:

بحوث عملية حول المدارس الإسلامية الحالية والمعاهد الأزهرية، وكيف نطورها من حيث الأداء ومستوى الطلاب، على أن يكون الهدف وجود مدارس إسلامية نموذجية ومعاهد أزهرية على أن تسري روح الإسلام فيها طلابًا ومعلمين وإدارة ومناهج ومناخ تعليمي، وتكون كل المقررات ذات صبغة إسلامية، ويجدر بخبراء التربية الإسلامية والمشرفين على الدراسات العليا أن يدربوا الباحثين في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي على كيفية استخدام هذا المنهج لخدمة المجال وصقل مهارات الباحثين في استخدامه، وتطبيق على ميدان التربية الإسلامية.

إن طريق التجريب التربوي الإسلامي ما زال طريقًا طويلًا يفتقر إلى العديد من الدراسات العلمية تتناول تلك المؤسسات التربوية الإسلامية، من حيث المباني والميزانيات والمرافق وتأهيل المعلمين والإدارة، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة والفلسفة التي بُنيت عليها تلك المؤسسات والتنظيم الذي تبنته لتحويل تلك الفلسفة، وما تتضمنه من أهداف إلى نتائج تربوية يتسم

بها تحصيل التلاميذ ونموهم النفسي والاجتماعي، وسرعة تقدمهم في التعليم، وقوة التزامهم بالإسلام، ولذلك فإن أمام الباحثين في مجال التربية الإسلامية ميدانًا خصبًا لدراسة تلك التجارب المختلفة وتقويمها وتطويرها، واقتراح بدائل جديدة تكون أكثر فعالية في تربية الإنسان المسلم الجديد القادر على مواجهة تحديات العصر(٢٢٦).

د) المنهج المقارن في دراسة التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

ويستخدم في العلوم الاجتماعية باعتباره الطريقة الوحيدة لإثبات أن "ظاهرة معينة هي السبب في حدوث ظاهرة أخرى، تتمثل في فحص حالات توجد فيها هذه الظاهرة وحالات أخرى لا تتحقق فيها وذلك حتى يمكن عن طريق المقارنة كشف ارتباطاتها"(٢٢٧).

ويهدف المنهج المقارن إلى اكتشاف الخصائص الكلية للظاهرة في ماضيها أو حاضرها أو مستقبلها عن طريق المضاهاة وإبراز الصفات المتشابهة والمختلفة بين ظاهرتين أو مجتمعين ومعرفة درجات تطور أو تقهقر الظاهرة عبر الزمن(٢٢٨).

ويسعى المنهج المقارن إلى البحث عن أسباب حدوث الظواهر، أي يحاول الإجابة عن سؤالين: كيف تحدث الظواهر؟ ولماذا؟ وهو بذلك يقارن جوانب التشابه والاختلاف بين المتغيرات المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثا معيناً، أي أنها تدرس علاقة العلة بالمعلول وقد أكد على أهمية المقارنة عالم الاجتماع الفرنسي(أميل دور كايم) وقدم تصوره لأنماطه المختلفة والمتمثلة في: المقارنة بين الظواهر في مجتمع واحد – المقارنة بين ظاهرة أو عدة ظواهر ببين مجتمعين أو أكثر من نفس النوع – المقارنة بين ظاهرة أو عدة ظواهر في مجتمعين مختلفين(٢٢٩).

وقد كان ابن خلدون أول من استند إلى الطريقة المقارنة في دعم عمله العمران البشري ما أكد على أهمية عقد المقارنة بين الظواهر في تاريخ الشعوب ثم مقارنتها بنظائرها في تاريخ شعوب أخرى لم يتم الإحتكاك بها(٢٣٠).

وتتسع المقارنة في المجال التربوي لتشمل نظم التعليم والمعلم والمناهج التربوية ونظم الإدارة باستخدام هذا التعلم في المجتمعات المختلفة وتستفيد اتجاهات التجريب للتعلم بنتائج المقارنة التربوية كثيرا في تطور التعلم وهذا جعل للبحث التربوي المقارن وضعا خاصا في المجال التربوي.

ويمكن دراسة المفاهيم والقضايا التربوية في الفكر التربوي الإسلامي بالأسلوب المقارن سواء كانت المقارنة بين مفكرين أم بين اتجاهات علمية ومدارس فكرية أم حتى بين الفكر التربوي الإسلامي وبين غيره من أنواع الفكر ففي مجال المقارنة بين المفكرين يمكن المقارنة بين مفكر وآخر حول مفهوم مفهم من المفاهيم او قضية من القضايا مثل تربية المرأة بين المودودي وطه حسين(٢٣١).

أما المقارنة بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر الآخر فمن خلالها يمكن أن نقارن بين معطيات هذا الفكر والفكر الغربي حول قضية معينة أو مفهوم خاص مثل الطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الأخرى(٢٣٢).

ومن مزايا الدراسات المقارنة لآراء المفكرين والعلماء أو الاتجاهات العلمية والمدارس الفكرية أنها توقف الدارس على أوجه الاتفاق والاختلاف بين المفكرين وكذلك بين المدارس والتيارات الفكرية المختلفة فيما يتعلق بأمور التربية والتعليم الأمر الذي يوفر قدراً كبيراً من الثراء والتنوع في الفكر التربوي الإسلامي. ولا يخفى أن استخدام الأسلوب المقارن في دراسة الفكر التربوي الإسلامي يتطلب ضرورة مراعاة أسس مشتركة لعملية المقارنة كمراعاة عامل الزمان والمكان والأساس الفكري والمذهبي وغيرها حتى لا يقع الدارس في أخطاء نتيجة مقارنة غير منطقية أو غير متكافئة وهذا المجال يفتح الباب واسعاً أمام الباحث لدراسات متعددة تعالج القضايا التربوية المطروحة في الواقع في ضوء التراث التربوي سعيًا وراء تأصيل هذه القضايا من المنظور الإسلامي(٢٣٣).

ويقوم الباحث بعدة خطوات ضرورية تتمثل فيما يلي(٢٣٤):

١- اختيار المشكلات أو الموضوعات الصالحة للمقارنة.

٢- تحديد المتغيرات التي يتضمنها الموضوع، واختيار أهمها والتي ستتم المقارنة بينها، ولابد أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمشكلات موضوع المقارنة.

٣- الربط العلمي بين الأسباب والنتائج والتغيرات العامة بالأنتقال من الخاص إلى العام بأن نكشف – مثلا – عن الاتجاهات العامة للتربية الإسلامية، وأوجه الاختلاف أو التشابه الأساسية بين موضوعاتها وموضوعات ألوان التربية الأخرى.

ولابد من الإشارة إلى أن المقارنة بين الفكر التربوي السلامي وغيره يجب أن يقوم على تحليل جيد قائم على استبصار شامل لأصوله وموضوعاته ووعي بمشكلاته في النظرية والتطبيق، مع أهمية العرض بطريقة علمية موضوعية، لا بطريقة سجإلية خطابية تثير الوجدان أكثر مما تثير العقل، لأن الهدف هو الإصلاح والأنتفاع بتجارب الآخرين في الخطا والصواب معاً لذا لابد من التحرر من اسر اللفظية والتبعية، وعدم الزج بالتربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في مقارنات بما عند الغير على مستوي مثإلى في التربية الإسلامية ومستوي واقعي في ألوان التربية الأخرى، مما يوقع في أخطاء منهجية.

وليس من الضرورى حين تعقد المقارنات بين الفكر التربوى القديم والفكر التربوى الحديث أن نتعسف أو أن نسرف في التوفيق بينهما وإنما ندرس الماضى في إطار ظروفه لنستفيد منه في تحسين ظروف الحاضر والمستقبل.

هـ) منهج تحقيق المخطوط في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

يأتى الحديث هنا عن منهج تحقيق المخطوط لأمرين أساسيين[٢٣٥]:

الأمر الأول: أن منهج تحقيق المخطوط هو أكثر المناهج – بعد المنهج الأصولى – اقترابا من المنهجية الإسلامية، وخدمة لها. وكلما ازداد اهتمامنا باستخدام منهج تحقيق المخطوط في حقل التربية، كلما استطعنا أن نرفد المنهجية الإسلامية بالكثير من المصطلحات والمفاهيم التربوية الإسلامية، وكثير من الاستخدامات المختلفة في مناهج البحث عند المسلمين. ولا شك أن ندرة الدراسات في مجال تحقيق المخطوط التربوى قد أخر من تطوير منهجية البحث التربوى الإسلامي.

والأمر الثانى: أن كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ومنها التربية تتجاهل تماما منهج تحقيق المخطوط، وما يمكن أن يسهم به هذا المنهج في تطوير المعرفة التربوية عموما، وتطوير مناهج ومنهجية البحث التربوى الإسلامي على وجه الخصوص. وكيف يمكن استخدام هذا المنهج بكفاءة في مجال التربية. ويأمل الباحث مستقبلا ألا يخلو مؤلف في مناهج البحث في العلوم التربوية والسلوكية من الحديث عن المنهجين: الأصولى وتحقيق المخطوط.

وهناك كتب كثيرة تتناول منهج تحقيق المخطوط وخطواته(*)، بدءا من اختيار المخطوط الذى يستحق التحقيق إلى جمع النسخ المختلفة للمخطوط من مصادره المتعددة، إلى ترتيب المخطوط حسب أقدميته واقترابه من الخطوط الأم أو الأصلي، وتصنيف نسخ المخطوط، واعتماد النسخة الأصلية أو النسخة الأم للتوثيق، على أن تكون غاية المحقق من وراء تحقيق المخطوط أولا وآخرا تقديم المحقق للمخطوط كما وضعه صاحبه، بنصه الحرفي دون زيادة أو نقصان. ومن ثم فإن المحقق للمخطوط ينبغى عليه ألا يثقل حواشي المخطوط بالشروحات للألفاظ والعبارات ولا بالمقارنات بين الأفكار، ولا بالإضافات والتعليقات على المعلومات ولا بالترجمات للأعلام، وأن يبقى ذلك في حدود المعقول والمقبول ، لكى لا يتحول اهتمام القارىء من النص إلى الشرح، بمعنى ألا يذكر المحقق في الحواشي إلا ما يتعلق مباشرة بالمخطوط(٢٣٦).

مفهوم تحقيق المخطوط التربوي الإسلامي:

المخطوط هو: كل نص كتب باليد، والكتاب المخطوط هو المؤلف المكتوب بالخط (٢٣٧).

ويراد بالتراث المخطوط ما وصل إلينا من مؤلفات ومصنفات مكتوبة بخ مؤلفها، أو بخط النساخ قبل عصر الطباعة(٢٣٨).

مفهوم التحقيق:

عرفه البعض بأنه:" الكتاب المحقق هو الذي صح عنوانه، واسم مؤلفه، ونسبة الكتاب إليه، وكان من أقرب ما يكون إلى الصورة التي تركها المؤلف"(٢٣٩).

وتحقيق المخطوط التربوي الإسلامي يعني جهد علمي يتبعه الباحث المحقق وفق قواعد علمية وخطوات منظمة لإخراج المؤلفات الإسلامية التي تتناول القضايا التربوية والنفسية والمكتوبة بخط اليد، مطابقة لأصلها، نسبة لمؤلفها وتحقيقا لمتنها، ويمكن الاستعانة بالمنهج التاريخي في توضيح ما بها من مضامين وقيم تربوية إسلامية"(٢٤٠)

سمات الباحث المحقق للمخطوط:

ثمة سمات يجب أن يتسم بها من يقوم بتحقيق المخطوط وهي على النحو التالي(٢٤١):

١- أن يكون عالما باللغة العربية –ألفاظها وأساليبها.

٢- أن يكون ذا ثقافة عامة.

٣- أن يكون على علم بانواع الخطوط العربية، وأطوارها التاريخية.

٤- أن يكون على دراية كافية بعلم المكتبات والفهارس.

٥- أن يكون عارفا بقواعد تحقيق المخطوط وأصول نشر الكتب.

٦- أن يكون متخصصا في موضوع المخطوط، فإذا كان يريد تحقيق مخطوط في المنطق فعليه ان يكون ملما إلماما كاملا بعلم المنطق وتاريخه وتطوره، وإذا كان يريد أن يحقق مخطوطا في الفقه عليه أن يكون متخصصا في الفقه.. وهكذا لابد من التخصص الدقيق في موضوع المخطوط.

٧- ويعتمد منهج التحقيق – بإيجاز مكثف – على الخطوات التالية:

أولا: التأكد من أن الكتاب لم يحقق من قبل وذلك بالرجوع إلى فهارس دور الكتب والمخطوطات والمجلات العلمية المعنية بهذا الشأن.

ثانيا: البحث عن النسخ الأخرى للمخطوط، فقد تكون هناك نسخة بخط المؤلف، ونسخ أخرى أملاها المؤلف على تلاميذه ونسخة ثالثة منقولة عن الأصل ، وقد تكون هناك نسخ أخرى منسوخة بعد عصر المؤلف.

ثالثا: الموازنة بين النسخ والمفاضلة بينها حيث يقدر الباحث قيمة كل نسخة لكى يحدد أى النسخ هي الأصل وأيها هي الفرع.

رابعا: تحقيق نسبة الكتاب إلى مؤلفه.

خامسا: ضبط عنوان الكتاب.

سادسا: مقابلة النسخ لحصر وجوه الاتفاق ووجوه الاختلاف بينها وإثبات ذلك في الهامش.

سابعا: تخريج الآيات والأحاديث والنصوص الواردة بالكتاب إذا ثبت أن مؤلفه قد استفاد من مؤلف آخر، فالتخريج هو عبارة عن تحديد مواطن النقل في الخطوط ونسبتها إلى مصادرها وأصحابها.

ثامنا: الترجمة للأسماء الواردة بالمخطوط بذكر نبذة قصيرة عن المولد والحياة والأعمال العلمية.

ولقد أخذ هذا الاهتمام مظاهر عدة لابد ان يتابعها المهتمون بالتربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي من ذلك الاهتمام بالمخطوطات تحقيقاً وتدقيقاً ونشراً ومن ذلك:

- كتاب العلم: للنسائي (١٦٠-٢٣٤ هـ) تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٣م.
- تعلم المتعلم طريق التعلم : للزرنوجي (المتوفي ٥٩١هـ) المكتب الإسلامي ، تحقيق مروان قباين، بيروت ١٩٨١م .
- تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبوا الأطفال، لابن حجر الهيثمي الأنصاري(٩٠٩-٩٧٣هـ) تحقيق محمد سهيل الدبس، دار ابن كثير، بيروت ١٩٨٧.
- وبجوار تلك الدراسات التي يمكن أن نسميها "تحقيق المخطوط" بالمعنى العلمي المتعارف عليه بين أهل الاختصاص، هناك الدراسات التي لا تهتم بتحقيق المخطوط بل تكتفي بنشره دون تحقيق مع دراسة الرجل وعصره وآرائه التربوية ثم يأتي نشر المخطوط كملحق ومن الدراسات التي نحت هذا النحو:

- التربية في الإسلام أو التعليم عند القابسي: لأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف، ١٩٨٣ والذي يعد دراسة ضافية عن التعلم في الإسلام من خلال الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي ولقد نشر في نهاية الدراسة رسالة القابسي آداب المعلمين لابن سحنون كملاحق.

وهناك دراسات اتخذت من المخطوط منطلقاً لدراسات ضافية جداً في الفكر التربوي الإسلامي ليس عند صاحب المخطوط فقط بل ربما في الفكر الإسلامي بصفة عامة مثل دراسة على خليل أبو العينين: قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، دار الوفاء، القاهرة، ١٩٩٣ ودراسة عبد الغني عبود: الفكر التربوي عند الغزالى كما يبدو من رسالته أيها الولد دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٢، وهاتان الدراستان من الأهمية بمكان في مجال الفكر التربوي الإسلامي.

تاسعاً: التعلق وذلك بشرح الكلمات والأفكار الغامضة الواردة في النص.

عاشراً: التقديم وهو كتابة مقدمة عامة تحتوي على تعريف واضح بموضوع الكتاب وأهميته في مجاله، ومقارنة الكتاب بما قبله وما بعده من مؤلفات مماثلة له لإبراز أهميته العلمية والمنهجية، والتعريف بالمؤلف تعريفاً وافياً بالحديث عن نشأته وتطوره وعصره من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ثم ملخص واف وشرح موجز لأهم موضوعات الكتاب وما احتوي عليه بأسلوب واضح قريب إلى الأفهام.

ثم بعد ذلك يتحدث عن وصف المخطوط وعدد صفحاته ومقاسه وعدد الأسطر في كل صفحة وعدد الكلمات في كل سطر ونوع الخط ونوع الحبر والورق، وبيان طريق الباحث في التحقيق وما عاناه في ذلك(٢٤٢).

ولكي يصل الباحث التربوي إلى مخطوط يستحق الدراسة فإن عليه الرجوع إلى كثير من مصادر المخطوطات التي تورد له عناوين المخطوطات المختلفة، كما أن عليه الإطلاع على كثير من فهارس المكتبات العربية والأجنبية بحثاً عن المخطوط المهم الذي يرى الباحث أهمية تحقيقه ونشره ودراسته ولعل من أهم مصادر المخطوطات التي ينبغي أن يرجع إليها الباحثون ما يلي(٢٤٣):

- الفهرست في أخبار العلماء وما صنفوه من الكتب لمحمد بن إسحاق النديم ويحتوي على ٦٤٠٠ اسم كتاب، تعود إلى القرون الأربعة الأولى للهجرة.
- كشف الظنون عن أسماء الكتب والفنون وذيوله : إيضاح المكنون، وهدية العارفين لمصطفي بن عبيد الله المعرف بحاجي خليفة ويحتوي على ما يقارب الخمسة عشر ألف اسم كتاب.
- مفتاح السعادة لطاشكبري زادة.

وقد شاهدت الفترة الأخيرة اهتماما ملحوظا بدراسات المخطوطات التربوية مما يبشر بالخير في مجال المنهجية الإسلامية وتطبيقاتها في مجال البحوث التربوية.

وثمة لون آخر من ألوان التاليف وهو الذى يقتصر على نشر نماذج ومقتطفات من كتب التراث مع التعريف الموجز بصاحبها، ووضع عناوين من عند المؤلف لتلك المقتطفات كما فعل أحمد عبد الغفور عطا في: آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية، بيروت، ١٩٦٧

الذي نشر ربما لأول مرة رسالة آداب المتعلمين لنصر الدين الطوسي، ومحمد ناصر: الفكر التربوي العربي الإسلامي، وكالة المطبوعات من الكويت، ١٩٧٧ والذي عرف تعريفا موجزاً بكل من ابن سحنون والفارابي، والقابسي، وابن مسكويه، وإخوان الصفا، ابن سينا، والغزإلى، والزرنوجي، وابن جماعة، وابن خلدون، كما قدم قراءات معنونة أو مقتطفات من مؤلفات هؤلاء الأعلام في مجال التربية.

وقطعاً فنحن نحتاج إلى كل لون من ألوان الكتابة في التراث سواء كان تحقيقاً لمخطوط، أو دراسة لفكر هؤلاء الأعلام مع نشر مخطوطاتهم، أو حتى مجرد نشر قراءات في تراثنا التربوي أو مقتطفات منه.

وثمة دراسات تناولت مخطوطات في التربية منها دراسة محمد على المرصفي من خلال تحقيق مخطوطة (تبعيد العلماء عن تقريب الأمراء للعلامه على بن سلطان محمد القاري الحنفي المكب (ت١٠١٤))[٢٤٤].

ومنها دراسة أحمد فؤاد الأهواني[٢٤٥]: (آداب المعلمين لابن سحنون) و(الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي) كملاحق لدراسته.

ومنها دراستا مصطفي رجب (١٩٩٩م) عن تحقيق مخطوطة "إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد لابن الأكفاني أحد علماء القرن الثامن الهجرى، وتحقيق مخطوطة "تحرير المقال لابن حجر الهيتمى (٩٠٩-٩٧٣هـ) أحد علماء العصر العثماني[٢٤٦].

ومن ذلك أيضا دراسة أحمد الصاوي طه: تحقيق المخطوط التربوي الإسلامي، دراسة نظرية تطبيقية[٢٤٧].

وقد اهتمت الدراسة التي تناولت تحقيق مخطوط (الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ) لابن الجوزي بتوضيح التقاء بعض المبادئ التربوية في فكر ابن الجوزي مع الفكر التربوي الحديث، ومن ذلك: مراعاة الفروق الفردية، واستمرارية العلم بالعمل، وإثارة دافعية الطلاب، والربط بين الحفظ والفهم[٢٤٨]

ومن المهم أن يوضح الباحث في تحليله للمضامين التربوية الواردة بالمخطوط موقف العلماء المعاصرين للمؤلف من القضية التي يعرضها سواء من نفس المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها المؤلف، أو من مداس فكرية مختلفة معاصرة للمؤلف وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الآراء وتفسير ذلك ومن المهم أن يوضح الباحث في تحليليه للآراء التربوية الواردة بالمخطوط الذي يقوم بتحقيقه مدى تطور هذه الآراء في ضوء المعرفة التربوية المعاصرة... ويتطلب تحليل المضامين التربوية الواردة في المخطوط توضيح تأثير الآراء الواردة فيه على المجتمع الذي عاش فيه المؤلف ومدى إسهامها في علاج قضاياه ومشكلاته وعلى المحقق أن يلتزم بمبادئ القرآن والسنة والتحلي بالموضوعية في تقويمه وأن يوضح الإيجابيات والسلبيات في نقد الأفكار والممارسات المرتبطة بالتراث التربوي(٢٤٩).

وتوصي الدراسة الحالية بضرورة تدريس منهج تحقيق المخطوط التربوي الإسلامي لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية حتى يمكنهم المساهمة في هذا المجل، كما توصي بتشجيع البحوث التربوية في مجالات تتعلق بالمخطوطات التربوية مثل: تطور المصطلح التربوي لدى علماء التربية عبر عصور الأزدهار الأسلامي وتطور مناهج البحث عند علماء التربية المسلمين، ومنهجية البحث في التراث التربوي الإسلامي.

وثمة حاجة إلى دراسات في تحقيق ونشر ودراسة تراثنا التربوي والنفسي الإسلامي عبر العصور، ووضع قوائم بالمصطلحات والمفاهيم التربوية والنفسية وتطور تلك المفاهيم والمصطلحات حتى يزداد الباحثون في حقل التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي دراية بهذا التراث، وكيفية التعامل معه، والاستفادة منه، في العصر الحديث.

ويعد مجال تحقيق ودراسة المخطوطات التربوية مجالا من مجالات دراسة الفكر التربوي الإسلامي وهو مجال لم تنله أيدي الباحثين حتى الآن إلا في القليل النادر، ونحن هنا ندعوا الباحثين في التربية الإسلامية إلى التوجه إلى هذا الميدان الجديد، لأن هذا الميدان يحتاج إلى العديد من الدراسات والأبحاث، حتى يتم تحقيق ودراسة كل مخطوطات التراث التربوي الإسلامي... والباحث الذي يريد أن ينخرط في هذا المجال يركز جهده على الدراسة التربوية للمخطوط، بحيث

يحلل ما يحتوي عليه المخطوط من فكر تربوي إسلامي ونقده وتقويمه في ضوء المعايير العلمية، واستخلاص ما يمكن الاستفادة به في إثراء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر[٢٥٠].

وثمة أبحاث مستقبلية في مجال التراث التربوي الإسلامي جديرة بالاهتمام من قبل الباحثين في الفكر التربوي الإسلامي مثل:

١- آداب المعلمين (مخطوط) مكون من خمسة أجزاء لأبي عمرو أحمد بن محمد بن عفيف بن عبد الله الأموي القرطبي التوفى(٤٢٠)[٢٥١].

٢- تربية الأم (مخطوط) لأبي عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن اللبان السعودي المصري المتوفى سنة٤٧٩هـ[٢٥٢].

تحفة المودود بأحكام المولود لابن القيم وهو في مجال تربية الأطفال والمطلوب تحقيقه ودراسته، مفتاح السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة لابن القيم والمطلوب دراسته وتحقيقه.

المنهج الاستقرائي أو الاستنباطي في دراسة التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

باعتبار أن هذا المنهج منهج مهم من الدرجة الأولى في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي سوف أفصل فيه القول لتحقيق المهام المنوطة به في هذين المجالين.

١- تحديد مفهوم المنهج الاستنباطي:

كلمة الاستنباط كلمة عربية لأنها وردت في المعاجم العربية كما وردت في القرآن فقد جاءت في بعض المعاجم بمعنى استخراج الماء من العين واصطلاحاً استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن وقوة القريحة[٢٥٣].

وأما ورودها في القرآن فهي في قوله تعالى:﴿ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾(النساء:٨٣).

تعريف المنهج الاستنباطي اصطلاحاً:

لقد اعترف بهذا المنهج كثير من العلماء قديماً وحديثاً من المسلمين والغربيين معاً فمن الغربيين فاندلين حيث عرفه بقوله: "هو عبارة عن استدلال يشمل على ثلاث قضايا يطلق على

القضيتين الأوليين المقدمتان حيث أنهما ممهدان للوصول إلى النتيجة وهي القضية الأخيرة ... وقد ظل التفكير الاستنباطي أهم طرق الحصول على المعرفة قروناً طويلة ولا يزال حتى اليوم يفيد الناس[٢٥٤].

ويعرفه أحد الباحثين المسلمين قائلاً: "الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعماً بالأدلة الواضحة"[٢٥٥].

وأدخل العلماء بعد ذلك القياس والاستقراء في طرق الاستنباط ثم اهتم العلماء المسلمون بالمنهج الاستنباطي اهتماماً كبيراً وطوره فاستخدمه في استنباط الأحكام الفقهية من النصوص وفق قواعد حدودها كما استخدموا الاستقراء لتحديد قواعد اللغة وغيرها من العلوم ثم طوروا القياس ووضعوا له ضوابط شرعية للاستنباط.

ويرى الباحث أن المنهج الاستنباطي هو طريقة من طرق البحث لاستنتاج افكار ومعلومات من النصوص وغيرها وفق ضوابط وقواعد محدده ومتعارف عليها.

وللمنطق طريقتان أساسيتان للاستنباط أحدها: القياس، والآخر الاستقراء والفرق بينهما أن القياس انتقال من الكلي إلى الجزئي والاستقراء عكس ذلك.

ولا يمكن الاستغناء عن هذا المنهج في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي لأن الباحث المربي لابد أن يبدي وجهة نظر الإسلام في الموضوعات التربوية التي يتناولها سواء كانت البحوث في مجالات تاريخية أو وصفية أو تجريبية ميدانية ولابد من أن يستنبط رأيه أو حكمه أو معالجته لهذه الموضوعات من الوحي المتمثل في الكتاب والسنة ويمكن للباحث تطبيقه في استخلاص الفكر التربوي الإسلامي الأصيل أولاً من النصوص الإسلامية الأصلية وهي الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الصحيحة فإن لم يجد نصاً من تلك النصوص فعليه استخدام المصادر التشريعية الأخرى للاستدلال على أصالة الفكر التربوي الإسلامي الذى يسوقه, ولا ينبغي أن تخلو أية فكرة مقدمة من دليل واحد على الأقل من الأدلة النصية أو التشريعية السابقة مثل الإجماع والقياس والمصالح المرسلة.

منهجية البحث:

تشمل إجراءات سواء ما يتعلق بوضع التساؤلات وصياغة الفروض أو بناء أدوات وجمع المعلومات وتحليلها واستخلاص النتائج والتوصيات.

وتتمثل قواعد المنهج الاستنباطي الأصولي الإسلامي في التربية فيما يأتي: قواعد فهم النصوص الإسلامية من الآيات والأحاديث لاستخراج قيم تربوية من النصوص في ميدان التربية والتعليم إلى النص الصحيح.

قواعد الوصول:

قواعد الترجيح بين المفاهيم ودلالات النصوص.

قواعد الاستنباط:

ويعتبر هذا المنهج من المناهج المشتركة بين العلوم الطبيعية والانسانية وان كان في الغالب يُوظف في مجال دراسة العلوم الطبيعية ويعتمد على الملاحظة العلمية.

لقد تعودنا أن نقرأ في كتب مناهج البحث أن بداية استخدام هذا المنهج كان على يد فرنسيس بيكون وجون سيتورات مل وغيرهما من المفكرين الغربيين مع اغفال تام لإسهامات علماء المسلمين في وضع لبنات هذا المنهج وفي تطوير آلياته ومفاهيمه ويكفي الرجوع الى دراسات ابن الهيثم في علم البصريات وابن النفيس في علم الطب وابن خلدون في علم العمران للوقوف على عمق توظيف واعمال علمائنا المسلمين للمنهج الاستقرائي.

وينتقل فيه الباحث من الجزء الى الكل أو من الظاهرة موضع البحث لإصدار الحكم الكلي على مفردات الظاهرة.

وينقسم المنهج الاستنباطي إلى نوعين:

الأول: منهج استنباط الاحكام التربوية من النصوص الشرعية وهو منهج الفقه التربوي لاستخراج آراء لشخصية تربوية.

الثاني: منهج استنباط سنن الله في الظاهرة الانسانية من القرآن والسنة ، وهو يستعير جزءاً كبيرا من منهج الفقهاء والمحدثين والمفسرين واللغويين.

المنهج الاصولي في دراسة التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي:

هو المنهج الذي اتبعه علماء اصول الفقه في بحوثهم وهو المنهج الذي لا بد للباحث في التربية الاسلامية والفكر التربوي الإسلامي أن يلم لبعض قواعده ومهاراته ويستطيع أن يستخدمه في دراسته لبعض الموضوعات التربوية الاصولية مثل الطبيعة الانسانية والاسلام، أهداف التربية في القران والسنة.

ويعتمد على إيراد كل ما يرد في موضوع الدراسة من نصوص وأئمة المذهب الفقهي الذي تبعه الباحث، ومثل هذا المنهج ما زال صالحا حتى اليوم لمعالجة الكثير من القضايا التربوية إلا أنه يحتاج الى ثقافة إسلامية واسعة وقدرة في التعامل مع النصوص وإلا أتت الدراسة سطحية مملؤة بالأخطاء، من ذلك مثلا: ما وقعت فيه رسالة "الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية"[٢٥٦] من استشهاد بأحاديث ضعيفة وأقوال مأثورة على أنها أحاديث وما هي بأحاديث، إضافة الى أخطاء في نسبة الأحاديث إلى رواتها ونقص أو زيادةً في أجزاء بعض الأحاديث أو ألفاظها[٢٥٧].

هذه أهم المناهج التي يمكن استخدامها في مجالات البحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، وقد وضح أن استخدامها يرتبط أساساً بتحديد معناها وتوضيح أبعادها ومجالاتها البحثية، ويجب أن تستخدم في إطار النسق الإسلامي العام في نظرته للإنسان والمجتمع والكون والحياة، وأياً من هذه المناهج لا يكفي وحده لتغطية دراسة تربوية إسلامية، بل تتداخل المناهج مع بعضها البعض بطريقة واضحة والهدف هو توضيح النسق التربوي وتطبيقاته في إطار ظروف العصر، ويرى الباحث أن هذه المناهج ليست ثابتة لا يقف باحثوا التربية عندها فقط في تناول قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي بل لابد من إضافة مناهج أخرى مستحدثة شريطة أن يمتلك الباحث معرفة واسعة بالأصول الإسلامية المتعلقة بموضوع دراسته وقدرته على التعامل مع النصوص الإسلامية ليحكم على الظاهرة موضوع الدراسة وينقدها رغبة في تقديم معرفة تربوية إسلامية موثوق بها، لا أن يسرد مجموعة من الآيات والأحاديث هنا وهناك او الأفكار التربوية لدى مفكر من المفكرين المسلمين، وأن هذه المناهج واحدة وإنما الذي يختلف هو طريقة التفكير ومحتوى هذا التفكير في قضايا التربية.

ويرى الباحث أن كل مناهج البحث التي سبق استعراضها يمكن استخدامها في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي دون أفضلية بين منهج بحثي وآخر وإنما يتم اختيار المنهج في ضوء طبيعة المشكلة المطروحة للبحث والهدف من دراستها، وقد يستخدم الباحث في معالجة مشكلة بحثه أكثر من منهج.

مناهج البحث المستخدمة في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي بين الواقع والمأمول:

قام الباحث بمحاولة حصر أكبر عدد ممكن من رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي وذلك بالاستعانة بـ "دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية والتي نوقشت حتى عام (١٩٩٠م) ثم حاول الباحث رصد عدد آخر من الرسائل المجازة بعد عام (١٩٩٠م) من قسم التربية الإسلامية بالكلية والباحث ينتمي إلى هذا القسم وهو أحد أعضاء الهيئة التدريسية به.

ومن خلال إطلاع الباحث على معظم ما كتب في هذا المجال وجد أن معظم المناهج المستخدمة لدراسات وقضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي كانت إما المنهج التاريخي[٢٥٨]، الذي غلب استخدامه، ثم المنهج الوصفي[٢٥٩] بأساليبه وتفريعاته المختلفة كالوصفي التحليلي[٢٦٠]، أو التحليلي المقارن[٢٦١]، أو منهج البحث التحليلي الفلسفي[٢٦٢]، بالإضافة إلى أسلوب تحليل المحتوى[٢٦٣]، أو الأصولي[٢٦٤]، وثمة دراسات استخدمت الوصفي، الإحصائي[٢٦٥]، كما استخدمت بعض الدراسات المنهج المقارن[٢٦٦]، ومنهج تحقيق المخطوط[٢٦٧].

ومن الدراسات التي استخدمت البحث الإحصائي دراسة السعيد محمود السعيد عثمان عن القيم الدينية لدى طلاب جامعة الأزهر وبعض الجامعات الأخرى في مصر وهي رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر ١٩٨٩م، وقام الباحث بتطبيق مقياس القيم الدينية من إعداده على عينة من طلاب جامعة الزهر والجامعات الأخرى.

ولاحظ الباحث من خلال هذه العينات أن ثمة اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين على الدراسات الفلسفية والتاريخية ويرجع ذلك إلى سهولتها فضلاً عن توفر الأساتذة المشرفين المهتمين

بها وصعوبة تناول الباحثين لقضايا الواقع من منظور إسلامي وهذا ما يفسر أيضاً النقص الملموس في الدراسات الأصولية والدراسات التي تعالج قضايا الواقع التربوي المعاصر.

كما لاحظ الباحث أيضاً الاختفاء الكامل للدراسات المنهجية بين دراسات العينة لما تتطلبه تلك الدراسات من جدية وصرامة علمية.

وتؤكد الدراسة الحالية على ضرورة الاهتمام مستقبلاً بالدراسات الأصولية ثم المنهجية وكذا الدراسات التي تعالج قضايا الواقع التربوي المعاصر من منظور إسلامي.

مثل: التعليم الديني ومؤسساته المعاصرة، ودراسة القيم الإسلامية لدى الطلاب، ودراسة الأوضاع التربوية للأقليات المسلمة في العالم، والدراسات التقويمية للإنتاج الفكري والتطبيقات التربوية المختلفة للإصلاح التربوي الإسلامي المعاصر وهذه الدراسات التربوية لا تزال حتى الآن قليلة.

كما لاحظ الباحث أن بعض الدراسات ذات الطابع الأصولي والتي عالجت قضايا تربوية أصولية مثل: أصول تربية الطفل في الإسلام، والتربية الأخلاقية في الإسلام وغيرهما أغرقت في استخدام النصوص من قرآن وحديث دون أن تظهر التطبيقات التربوية المعاصرة لتلك النصوص.

ويرى الباحث أنه من الأفضل عند استخدام المنهج الأصولي أن يتم تخريج النصوص القرآنية والحديثية مع التوثيق العلمي لأراء العلماء وألا تكتفي هذه الدراسات بالحديث عن ما ينبغي على ضوء النصوص بل تناقش ذلك وتوضح في ضوء الواقع التربوي المعاش.

ولاحظ الباحث أن بعض الدراسات كانت اقرب إلى الدراسات الإسلامية منها إلى دراسات التربية الإسلامية ومثال على ذلك دراسة السعدني: القيم التربوية في القصص القرآني قصة سيدنا يوسف[٢٦٨]، ودراسة سهير صابر الأتربي[٢٦٩]، ودراسة سمية حجازي[٢٧٠].

وترى الدراسة الحالية أن الدراسات الأصولية ينبغي ألا تتجاهل الواقع التربوي المعاصر وتهتم بسرد النصوص فقط دون إبراز للتطبيقات التربوية المعاصرة لتلك النصوص مستهدفة كيفية إصلاح هذا الواقع وتغييره بما يتناسب والتوجه التربوي الإسلامي وهذا ما يأمله الباحث[٢٧١].

كما لاحظ الباحث أن الباحثين المستخدمين للمنهج التاريخي اعتمد بعضهم على المصادر الثانوية لا الأولية ولم يلتزموا بقواعد وأسس هذا المنهج وأكتفوا بالرصد والنقل أي سرد الوقائع

والأحداث وظروف العصر أو الحقب التاريخية ولم يبحثوا عن الوثائق أو تحليلها ونقدها نقداً داخلياً أو خارجياً ولم يهتم بعضهم بتفسير الحقائق التربوية.

والمأمول من الباحثين الذين يستخدمون هذا المنهج لمعالجة قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في المستقبل أن يوظفوا أبحاثهم لفهم الحاضر وتغييره دون الاكتفاء بالسرد والتقصي التاريخي أو الفلسفي كما هو الغالب على معظم رسائل الماجستير والدكتوراه وهذه مهمة الكتابات التاريخية والفلسفية.

ووجد الباحث أن نسبة غير قليلة من الرسائل العلمية لم تلتزم أسس البحث التاريخي من حيث تحديد موضوع الدراسة ومنهج البحث المستخدم والهدف من الدراسة وعرض الدراسات السابقة واستخدام المراجع الأولية والأسلوب العلمي لا الأدبي الإنشائي وندرة استخدام المراجع الأجنبية[٢٧٢]، ومثال علي ذلك دراسة الصديق عمر أحمد فضل الله[٢٧٣].

ولاحظ الباحث من خلال دليل الرسائل العلمية تكرار البحث في الفكر التربوي لأحد الأعلام كأبي حنيفة الذي درس أكثر من مرة ، وابن القيم، والشوكاني، وغيرهم في الوقت الذي مازال هناك كثير من الأعلام لم يدرسوا بعد.

ولا يزال هذا المجال في حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تسلط الضوء على الفكر التربوي الإسلامي في كتابات العلماء المسلمين القدامى والمحدثين.

ولاحظ الباحث أيضاً من خلال عينة الرسائل العلمية ندرة استخدام المنهج التجريبي في دراسة موضوعات التربية الإسلامية وخصوصا موضوعات مثل تجريب مناهج إسلامية معينة، تجريب طرق تدريس معينة، معلم معد بطريقة إسلامية معينة، إدارة مدرسية إسلامية... إلخ.

وكذلك لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تستخدم الأساليب الإحصائية والكمية مما يفرض على المعنيين بالتربية الإسلامية والمشرفين على الدراسات العليا أن يبحثوا كيف يستخدم الباحثون في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي هذه الأساليب البحثية المختلفة وتطويرها لخدمة المجال ودراسة الطرق العلمية التي ترفع من مهارة الباحثين في استخدامها وتطبيقها على ميدان التربية الإسلامية.

ويأمل الباحث أن تتنوع مجالات البحث في هذا الميدان بحيث تطول جميع أبعاد العملية التربوية، ومن ثم فإن البحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي ينبغي أن يطول في المستقبل كل مجالات التربية وتخصصاتها المختلفة من إسلامي وبالتالي فإن كل المناهج البحثية المستخدمة في البحث التربوي العادي هي نفسها المناهج التي ينبغي استخدامها في مجال البحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي.

أيضا لاحظ الباحث أن بعض الرسائل لم يتقن معظمها مهارات المنهج الأصولي كاستخراج الأحاديث الصحيحة والعودة إلى المصادر المعتمدة في التفسير والحديث واللغة والتاريخ الإسلامي كما أن بعضها وقعت في أخطاء لعدم تخريج الآيات الأحاديث.

وكذلك لوحظ عدم تبني الباحث للتصور الإسلامي في دراسته أثناء التحليل والمناقشة وقد آن للباحثين أن يتقنوا المناهج البحثية التي سيستخدمونها حتى تظهر أبحاثهم أكثر رصانة وعمقا في هذا المجال، مثال ذلك: دراسة محمد الديب: "أخلاق العمل في ضوء التربية الإسلامية"[٢٧٤]. حيث يعرف العمل بأنه " الجهد الإرادي العقلي أو البدني الذي يتضمن الأشياء المادية وغير المادية لتحقيق هدف اقتصادي مفيد" وهذا المفهوم الذي ارتآه الباحث لا يتفق مع نصوص القرآن والسنة التي توسع دائرة أهداف العمل في الإسلام وهذا المفهوم غير الصحيح من قبل الباحث سيؤثر حتماً على فصول الدراسة ونتائجها.

ومن ثم فإنه من الضروري أن يملك الباحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي إطاراً مرجعياً إسلامياً يحتكم إليه في تحليلاته وعرض نتائجه وإلا أتت بعيدة عن روح الإسلام وفلسفته كما كانت وجهة نظر صاحب الدراسة التي عرض لها الباحث على سبيل المثال.

ولاحظ الباحث أيضاً أن بعض الباحثين لم يلتزموا بالمفاهيم القرآنية الواردة في القرآن والسنة واستخدموا مفاهيم مغايرة دون نقداً أو تمحيص أو إخضاع لخصوصيتنا الثقافية والحضارية الاسلامية ويكتفى الباحث بإيراد مثال واحد لخطورة استخدام مفاهيم تربوية بدون مراجعة وكيف كان بالإمكان مراجعتها وصياغتها صياغة إسلامية صحيحة.

ففى رسالة دكتوراه بعنوان "القيم الجمالية لدى طلاب كليات التربية النوعية فى مصر دراسة ميدانية[٢٧٥] تبنت الباحثة التعريف التالي للقيم الجمالية بأنها اهتمام الفرد وعنايته بمظاهر الجمال في الطبقة والفن والسلوك الإنساني.

وبالرغم من تبني الباحثين لهذا التعريف إلا أنها اعتمدت على المفهوم السائد الغربي للقيم الجمالية والذي يكاد يقتصر على الجمال في الطبقة والفن دون الأخلاق والسلوك ودفعها هذا للبحث عن القيم لدى طلاب الأقسام الفنية وتصميم أدوات بحثها لتعكس تلك القيم الفنية ولو أن الباحثة قد استعانت بالقرآن والسنة واجتهادات المربين المسلمين لتبنت مفهوماً إسلاميا صحيحاً للقيم الجمالية والتزمت بهذا المفهوم في دراستها وأدوات بحثها وفي كثير من تحليلاتها.

ومن ثم يؤكد الباحث على ضرورة مراجعة جميع المفاهيم التربوية الوافدة حتى تتلاءم مع المنهجية الإسلامية من خلال اتباع الخطوات التالية[٢٧٦]:

١- الحرص على اختيار المفاهيم القرآنية والواردة في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم ومحاولة اشتقاق أكبر عدد من المفاهيم التربوية من القرآن والسنة مثل مفهوم الشورى، ومفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

٢- الحرص على استخدام اللغة العربية في صياغة المفاهيم.

٣- الحرص على الاستفادة من الخبرة التاريخية الإسلامية في تحديد المفاهيم.

٤- الحرص على الا تتعارض المفاهيم مع العقيدة الإسلامية.

وفيما يتعلق بأسلوب تحليل المحتوى كأحد أساليب المنهج الوصفي فيمكن للباحث من خلال استخدام هذا المنهج تحليل محتويات المناهج ووسائل الإعلام المختلفة بقد الكشف عما تتضمنه من قيم إسلامية أو غير إسلامية وذلك بطريقة عددية كمية محددة بدلاً من الاكتفاء بالتحليل اللفظي والانطباعات الشخصية وعلى سبيل المثال فقد درست" هدى سعد البسيوني في رسالتها فلسفة المنهج في التربية الإسلامية[٢٧٧]، مناهج اللغتين العربية والانجليزية والمواد الاجتماعية والعلوم الطبيعية مستخدمة المنهج التحليلي والمقارن دون استخدام منهج تحليل المحتوى ومن ثم صارت أحكامها انطباعية عامة، بدلا من أن تكون عددية كمية مضبوطة[٢٧٨].

وفيما يتعلق بالدراسات التي تتعلق بالمنهج الوصفي فلا يكفي الباحث أن يدرس الظاهرة التربوية دراسة وصفية وإنما لابد أن يتجاوز ذلك إلى مرحلة التقويم أي مناقشة الظاهرة على ضوء ما ينبغي أن تكون في ضوء القرآن والصحيح من السنة، فعلى سبيل المثال إذا درست ظاهرة تربوية معاصرة مثل: "الأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في الهند وسيريلانكا ويوغوسلافيا ومدى جهود العالم الإسلامي لمواجهة هذه الأوضاع[٢٧٩]، درس الباحث هذه الأوضاع دراسة وصفية وقارن بين الأوضاع التعليمية لتلك الأقليات بعضها بعضاً دون تحليل أو تقويم أو مناقشة والاكتفاء بالوصف للواقع التربوي كما هو عليه دون محاولة تفسير تغييره يفقد البحث التربوي رسالته في الحياة.

وبصفة عامة فإن الدراسات التربوية الإسلامية إذا أرادت أن تأخذ مكانها في الفكر التربوي المعاصر سواء على المستوى المحلي أو العالمي فإنها مطالبة بالتزام منهجية علمية صارمة في تناولها لموضوعاتها والبحث التربوي الإسلامي لابد ان يستفيد من معطيات الفكر والتطبيق التربوي الإنساني المعاصر في مصادره الأصلية والمترجمة (فالحكمة ضالة المؤمن انى وجدها فهو أولى بها) ومن المطلوب أن يظهر ذلك في الدراسات التربوية الإسلامية في المستقبل وما زال أمام البحث العملي في التربية الإسلامية بالجامعات العربية والإسلامية ومنها المصرية والسعودية عمل علمي وتربوي حتى يصل إلى المستوي العلمي المؤثر محلياً وعالمياً[٢٨٠].

ومنهج التحليل الفلسفي يصلح لمعالجة قضايا ومشكلات التربية المعاصرة ودور التربية الإسلامية فيها مثل: قضايا الحرية، والعلاقات الإنسانية، والديموقراطية، والقيم الأخلاقية ودور التربية إزائها.

النهج الأصولي يتناسب مع الدراسات التي تسعى للتأصيل الإسلامي للقضايا التربوية، ولا يقصد الباحث انتقاد واحد أو جرح دراسة وإنما الغرض معرفة الانحراف المنهجي في دراستنا التربوية المعاصرة بهدف منهجية جديدة في دراسة مشكلاتنا التربوية.

وهذه المنهجية الإسلامية أي عدم الاكتفاء بالوصف والتقرير للواقع استخدمها القرآن في تعامله مع كثير من الظواهر الإنسانية إذ لا يكتفي القرآن بمجرد الوصف الظاهري لها كما في

الواقع بل يعطينا دائما تقييماً شاملاً لتلك الظواهر ويبرز لنا العناصر الإيجابية والسلبية منها. من ذلك مثلاً حديث القرآن عن السابقين الذي يجمع بين الاستقصاء لأحوالهم والتعرف على أخلاقهم ووصف سلوكهم وتصرفاتهم وبين تجاوز الوصف إلى إعطاء تقييم شامل لتلك الوقائع التاريخية وإبراز الدوافع الكامنة وراء الدمار والانحطاط أو السمو والارتقاء ومن ثم أخذ العبرة من تلك التجارب تحقيقاً لقوله سبحانه **(يُرِيدُ اللَّهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ)** (النساء:٢٦)[٢٨١].

كيفية استخدام علماء المسلمين لمناهج البحث:

والسؤال الذي يطرح نفسه هاهنا هل استخدم العلماء المسلمون مناهج البحث المختلفة؟

ويجيب الباحث عن هذا التساؤل من خلال العرض التالي:

لقد استخدم العلماء المسلمون تلك المناهج المختلفة وحددوا قواعدها وطرق استخدامها وكان من المفروض أن تشير كتب مناهج البحث إلي مساهمة علماء المسلمين في إرساء قواعد المناهج العلمية المختلفة، إلا أن ذلك لم يحدث إلا في السنوات الأخيرة عندما ظهرت بعض الدراسات التي تناولت مناهج البحث عند المسلمين في العلوم المختلفة[٢٨٢]، بينما ظل ميدان التربية خاليًا من أي محاولة لدراسة مناهج البحث التربوي عند المسلمين من خلال دراسة المؤلفات التربوية الإسلامية عبر العصور المختلفة.

ومن أبرز الدراسات التي تناولت مناهج البحث التربوي عند علماء المسلمين دراسة عبدالرحمن النقيب (نماذج من مناهج البحث التربوي عند علماء المسلمين)[٢٨٣]، حيث عرض لأهم المناهج البحثية التي استخدمها أربعة من علماء التربية المسلمين يختلفون من حيث اتجاهاتهم التربوية وعصورهم التاريخية وهم (ابن سحنون، ابن مسكويه، أبي حامد الغزالي، ابن خلدون)، فابن سحنون يمثل الاتجاه الفقهي في التربية الإسلامية، وابن مسكويه يمثل الاتجاه الفلسفي، وأبي حامد الغزالي يمثل الاتجاه الصوفي، وابن خلدون يمثل الاتجاه الاجتماعي في التربية الإسلامية.

وأكد الباحث علي أن ابن سحنون استخدم المنهج الأصولي [*] التحليلي الذي يعتمد علي إيراد كل ما يرد في موضوع الدراسة من نصوص وأقوال الصحابة وأئمة المذهب الفقهي الذي يتبعه

الباحث، ولا يزال هذا المنهج صالحًا حتي اليوم لمعالجة كثير من قضايا التربية، أما ابن مسكويه فاستخدم منهج التحليل الفلسفي(*) الذي يقوم علي تحليل الظاهرة أو القضية إلي عناصر حتي يمكن إدراكها بوضوح ثم إعادة تركيبها وفقًا للمنظور الفلسفي وهو منظور إسلامي في جوهره ، وأما أبو حامد الغزالي فقد استخدم المنهج التحليلي الأصولي الذي يعتمد علي النصوص الإسلامية في فهم وتحليل الفكر موضوع الدراسة، كما استخدم أيضًا المنهج التاريخي في بعض المواضيع التي تقتضي ذلك، وأما ابن خلدون فقد استخدم المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، وهما منهجان ضروريان عند دراسة تاريخ الفكر التربوي الإسلامي وإبراز القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في هذا الفكر عبر العصور(٢٨٤).

رابعا: كيف ندرس الفكر التربوي الإسلامي بمنهجية علمية ؟

وحتى يستطيع الباحث في التربية أن يكون لنفسه تلك المنهجية الإسلامية في دراسة موضوعاته التربية فإن عليه الاسترشاد بالخطوات التالية(٢٨٥):

١- جمع النصوص الإسلامية المتعلقة بالظاهرة التي يدرسها من قرآن وصحيح سنة مستعيناً في ذلك بالمعاجم المفهرسة للآيات والأحاديث كالمعجم المفهرس لألفاظ القرآن لمحمد فؤاد عبد الباقي ومثل تفصيل آيات القرآن الكريم لجول لابوم، ومعجم ألفاظ القرآن الكريم لمجمع اللغة العربية بالقاهرة والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث نشر فنسنك ومفتاح كنوز السنة لفنسنك وننصح الباحث في التربية حتى يتجنب الوقوع في مشكلة استخدام الأحاديث الضعيفة أن يعتمد على الكتب الصحاح المشهورة عند رجال الحديث خاصة البخاري ومسلم مسند احمد بن حنبل وموطأ مالك ومسند ابن ماجة وان يستعين بأحد رجال الحديث في مراجعة تخريج الأحاديث المستخدمة في بحوثه.

٢- فهم النصوص فهما صحيحاً والتأكد من معرفة دلالة النصوص بالعودة إلى المراجع الأصلية في تفسير القرآن وتفسير الحديث حتى لا يفسر الآية أو الحديث تفسيراً بالهوى وكلما تمرس الباحث على استخدام تلك المراجع الإسلامية ازداد دراية بكيفية استخدام

النصوص الإسلامية استخداماً صحيحاً ويحتاج الباحث إلى تدريب وإعداد على تلك المهارة البحثية.

٣- في حالة عدم وجود النص لابد أن يكون الباحث على دراية معقولة بمصادر المعرفة الإسلامية الأخرى التي تحدث عنها العلماء الأول مثل: الإجماع والقياس والمصالح المرسلة والاستحسان والمعرف وسد الذرائع ومذهب الصحابة وشرع ما قبلنا.

٤- الرجوع إلى التراث الإسلامي وآراء العلماء المسلمين وإسهامهم في موضوع البحث لأن الإسهام التربوي الإسلامي عبر العصور فيه اجتهاد متعدد في شتي مجالات التربية والعودة إلى التراث التربوي الإسلامي ليس من أجل الأخذ به كمسلمات ولكن للاستفادة به في كيفية فهمهم للنص الإسلامي وكيفية تطبيقهم لهذا النص على عصرهم وظروفهم، أي أنها عودة للاستئناس والاسترشاد وليست عودة للتطبيق الأعمى أو الأخذ الحرفي فلكل عصر رجاله ولكل عصر اجتهاداته التربوية.

٥- الأنفتاح على الدراسات الأجنبية في موضوع البحث للاستفادة مما وصل إليه العلم الغربي في هذا المجال بشرط عدم إغفال الاختلاف المنهجي في تناول الظاهرة وتأثرت تلك الدراسات الغربية بالواقع الغربي والمنطلقات والتصورات الغربية في غاية الوجود ونظرتهم للأنسان والمجتمع والمعرفة والاخلاق وهي أمور لابد أن يدركها الباحث التربوي المسلم.

٦- بعد ذلك يمكن للباحث أن يستخدم المنهج البحثي الذي يراه مناسباً لدراسته سواء كان منهجاً تاريخيا أو وصفيا أو تحليل محتوى.. إلخ على أن يكون واضحاً أن استخدام الباحث المسلم لتلك المناهج التي هي في الأصل تاريخيا مناهج إسلامية أخذها الغرب ثم نزع عنها منهجيتها الإسلامية والبسها لباس الوضعية غير المعيارية والباحث المسلم عندما يستخدم تلك المناهج البحثية فسوف يعيدها مرة أخرى إلى إطارها الإسلامي أو منهجيتها الإسلامية.

ومن الخطورة بمكان أن يظن الباحث أن استخدام المناهج البحثية المختلفة: التاريخية، الوصفية، التجريبية .. إلخ، كما هي في صورتها الوضعية إنما هي مناهج محايدة أو حتى مناهج

إسلامية في الأصل وبالتالي فلا حذر علينا من استخدامها إذ هي بضاعتنا ردت إلينا ذلك لأنه رغم أن هذه المناهج قد نمت في أصولها وترعرعت في تربتنا الإسلامية في عصور ازدهار حضاراتنا إلا أنها عندما انتقلت إلى الغرب وخاصة في عصر النهضة انفصلت بالكامل عن المنهجية الإسلامية، وعن التصور الإسلامي للكون والإنسان والمجتمع وبالتالي فقد أصبحت تلك المناهج ذات صبغة وضعية تنكر الألوهية والوحي كمصدر من مصادر المعرفة وبالتالي فإن تلك المناهج البحثية لابد أن تستخدم من جديد في إطار المرجعية الإسلامية وإلا وقع الباحث في أخطاء في أثناء الدراسة، وفارق هائل بين استخدام تلك المناهج في إطار المنهجية الإسلامية في البحث واستخدامها في إطار المنهجية الوضعية الغربية(٢٨٦).

خامساً: أهم المراجع والمصادر اللازمة لتكوين المنهجية العلمية لدى الباحثين في مجال الفكر التربوي الإسلامي:

يشير الباحث إلى أهم المراجع والمصادر التي تساعد على تكوين تلك المنهجية العلمية في دراسة الفكر التربوي الإسلامي وهي على النحو التالي(٢٨٧):

١- يحتاج الباحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي إلى قراءة واسعة في كتب مناهج البحث التربوي، وحيث إن معظم لموجود قد كتب من المنظور العلماني، فإن الباحث التربوي المسلم لا يتوقف جامداً أمام الالتزام الحرفي بتلك المناهج وما تفرضه من شكليات بل يتعدى ذلك إلى روح الفقيه التربوي الذي يقيم ويحلل في ضوء المنظور الإسلامي.

فمثلاً عندما يدرس باحث" الآراء التربوية في كتابات مفكر من مفكري التربية فلا يكفيه أن يدرس تلك الآراء كما هي موجودة في مصادرها الأولية بل عليه أن يتجاوز ذلك إلى توضيح مدي اقترابها او ابتعادها عن الأصول الإسلامية الصحيحة ، من هنا تأتي الحاجة عند دراسة الفكر التربوي لأحد علماء المسلمين أن نناقش هذا الفكر على ضوء النصوص الإسلامية حتى نضع هؤلاء المفكرين في مكانهم الصحيح من حركة تطور العقل العربي المسلم على مر العصور.

٢- معرفة أهم المراجع والمصادر في التفسير والحديث: يجدر بالباحث في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي أن يتقن العودة إلى كتب التفاسير المعتمدة كتفسير الطبري، والرازي، وابن كثير، والجلإلين، والإتقان وغيرها، كذلك كتب الحديث الصحاح: كالبخاري، ومسلم، وموطأ مالك، وسنن أبي داود، وابن ماجه، والترمذي، والنسائي، والدارقطني، ومسند الإمام احمد بن حنبل، وما عليها من شروح تعلقات وتحقيقات وكذلك كتب الموضوعات مثل: الموضوعات للشوكاني، والأحاديث الضعيفة للألباني وغيرها.

ولا شك أنه مما يسئ لمنهجية البحث في التربية أن يفسر الباحث بعض الآيات والأحاديث تفسيرا غير سليم أو يخطئ في استخدام الأحاديث وتخريجها وإسنادها ومتنها وخاصة إذا كانت تلك البحوث تتعلق بالأبحاث التأصيلية البحتة ولعله مما ييسر على الباحثين في هذا الصدد أن يتولى المركز العالمي للفكر الإسلامي مهمة إصدار معجم مفهرس لكل الآيات القرآنية التي تحتوي على مفاهيم تربوية مع إبراز أهم التفاسير الواردة فيها ومثل ذلك بالنسبة للاحأدث النبوية الصحيحة والحسنة مما ييسر على الباحثين تكوينهم العلمي المناسب.

٣- القراءة الواسعة في مناهج البحث التربوي عند المسلمين وإذا كانت الكتابات في مناهج البحث التربوي عند المسلمين كتابات قليلة حتى الأن فليس أمام الباحثين إلا قراءة أكبر قدر ممكن من التراث التربوي ليس بهدف إدراك المحتوى المعرفي لتلك الكتب فقط بل لاكتساب الحس المنهجي الذي سيطر على تلك الكتابات والذي لم يفصل الظاهرة التربوية موضوع الدراسة أو المناهج البحثية المستخدمة في معالجتها عن المنظور الإسلامي الذي يصدر عنه المؤلف في تحليلاته وفي نتائج دراسته.

٤- معرفة أهم الدراسات والبحوث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي: إن الباحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي مطالب أيضا بالإطلاع على أكثر ما كتب من رسائل علمية (ماجستير ودكتوراه) في التربية الإسلامية، والفكر التربوي الإسلامي وقد أحصي عبد الرحمن النقيب معظم تلك الرسائل في دليل أصدره المركز العالمي للفكر

الإسلامي تحت عنوان: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية ١٩٩٥م(*).

ولا شك أن إطلاع الدارسين على تلك الرسائل العلمية سوف يساعد على إيضاح المنهجية العلمية الإسلامية لدىهم إذ يضع أيديهم على نقاط القوة والضعف في تلك الرسائل ، ويمنعهم من الوقوع في الأخطاء المنهجية التي وقع فيها سابقوهم مما يسهم في النهاية في إيضاح المنهجية العلمية الإسلامية في مجال التربية.

٥- معرفة أهم مراجع الفقه الإسلامي والتمرس على القراءة فيها وخاصة المدونة الكبري للإمام مالك والإمام الشافعي، والمحلى لابن حزم، والمبسوط للسرسخي، والمغني لابن قدامة، والفتاوي الكبري لابن تيمية وغيرها من مراجع الفقه على المذاهب الأربعة، ذلك أن كثيرا من القضايا التربوية قد درست من الناحية الفقهية مثل نظام الأوقاف وما يتعلق به من شروط الوقف على الدارس والمؤسسات التعلمية وشروط أخذ الطلاب راتباً من الأوقاف، وحكم العقاب الجسماني وشروطه في التعلم وأخذ الأجرة في التعلم وعلاقة المعلم بطلابه وبالمجتمع وحكم إجازة الكتب، وحكم الاختلاط في التعلم.. إلى غير ذلك من القضايا التربوية التي عالجها الفقهاء ورغم أن الأحكام الفقهية قد تختلف باختلاف ظروف الفتيا إلا أن الباحث في التربية الإسلامية لا يمكن أن تكتمل له المنهجية العلمية الإسلامية إلا بالإلمام بتلك الفتاوي ذات العلاقة بالتربية.

ولعل جهداً يبذل في استخراج كل ما ورد في كتب الفقه من أحكام تتصل بالعملية التربوية طلابا ومعلمين ومؤسسات وإدارة وتمويلاً مما يساعد بدون شك على إيضاح المنهجية العلمية الإسلامية بين الباحثين التربويين.

٦- معرفة أهم مراجع التاريخ الإسلامي كتاريخ الطبري، ومروج الذهب للمسعودي، والكامل لابن الأثير، والبداية والنهاية لابن كثير، وتاريخ ابن خلدون، والنجوم الزاهرة لابن تغري بردي وغيرها، وخاصة عند دراسة التربية في فترات تاريخية سابقة، وإنه لما يسئ لتكوين الباحث في التربية الإسلامية أن يترك الاعتماد على مثل تلك المصادر الأولية ويلجأ إلى

مراجع ثانوية أو حتى دراسات مستشرقين وهو يتناول التربية في تلك الفترات التي غطتها كتابات المؤخين المسلمين.

٧- معرفة أهم كتب التراجم التي زخر بها تراثنا العربي الإسلامي والتي شملت السيرة النبوية، وطبقات الصحابة كما شملت الترجمة لأعلام القطر الواحد أو القرن الواحد أو الفن الواحد أو التراجم العامة ومن اشهر تلك التراجم وفيات الأعيان لابن خلكان وسير أعلام النبلاء للذهبي والدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة لابن حجر العسقلأني، وتاريخ بغداد للبغدأدى، وتاريخ مدينة دمشق لابن عساكر، وهناك كتب لأعلام النساء وكتب لرجال الفقه والمفسرين والقراء والمحدثين والصوفية والأدباء والشعراء والنحويين ورجال الحكمة والفلسفة والطب مما يطول سرده ويحتاجه الباحث في التربية الإسلامية ليكون على دراية بأبعاد العملية التربوية عبر العصور الإسلامية.

٨- معرفة اهم كتب الحضارة والنظم الإسلامية مثل الخطط والآثار للمقريزي والدارس في تاريخ المدارس للنعيمي، والإمامة والسياسة لابن قتيبة والولاة والقضاة للكندي، والأحكام السلطانية والولايات الدينية للماوردي، ونهاية الرتبة في طلب الحسبة للشيرازي. إلى غير ذلك من المصادر التي تناولت النظم السياسية والاقتصأدية في العصور الإسلامية.

كذلك يحتاج الباحث في التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي إلى دراية باستخدام المعاجم اللغوية مثل: لسان العرب والقاموس المحيط ومختار الصحاح وغيرها من كتب المعاجم بالإضافة إلى كتب الجغرافيا والرحلات ومصنفات العلوم كالفهرست لابن النديم، ومفتاح السعادة، ومصباح السيادة لطاش كيري زاده، وغيرها وطبيعي أن الباحث في التربية الإسلامية لن يحتاج إلى كل تلك المراجع والمصادر في كل دراسة، بل سوف يختلف مدى اعتماده على تلك المراجع والمصادر باختلاف الموضوعات التي سيدرسها ولكن بصورة عامة فإن التكوين العلمي للباحث في التربية الإسلامية يحتاج إلى دراية بكثير من تلك المراجع والمصادر وقراءة ذاتية في الكثير منها، وبصيرة نافذة يستطيع من خلالها التعامل معها بطريقة تحقق له المنهجية الإسلامية المنشودة.

سادساً: أهم سمات الباحث ومواصفاته ومهاراته فى مجال التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامى:

ثمة مواصفات علمية وأخلاقية يجب أن تتوافر فى الباحث التربوي لتكوين المنهجية العلمية لديه يجملها الباحث على النحو التالى:

- أن يعرف مناهج البحث العلمى المستخدمة فى مجالات الفكر التربوى الاسلامى والفكر التربوى كالمنهج الوصفى والتاريخى والتجريبى والمقارن وغيرها.
- أن يكون لديه خلفية بالعلوم الشرعية لكى تكون لديه مهارة التعامل مع القرآن وعلومه والسنة وعلومها وايضاً علوم الشريعة ومقاصدها.
- أن يكون لديه اطلاع واسع على إنتاج الفكر الاسلامى الحديث ومعالجته لقضايا الحياة والناس وعلى أحدث ما توصل اليه.
- أن يكون على صلة وثيقة بما توصل اليه العقل العالمى الحديث من أفكار وعلوم تربوية .
- أن يكون متخصصاً فى الدراسات التربوية وبالذات فى التربية الاسلامية والفكر التربوى الاسلامى لان بدون معرفة الباحث بتخصصه لا يمكن ان يقوم ببحث ذي قيمة.
- أن يكون نزيها مؤدبا فى تقويمه لأعمال الأخرين، وأن يبدأ فى تقويمه بالجوانب الايجابية قبل السلبية.
- أن يحاول التقدم باستمرار فى مجالات الفكر التربوى الاسلامى.
- التواضع ومجانبة العجب بالنفس أي ان يكون متواضعاً فلا يعتبر ما توصل إليه نهاية لا تقبل المناقشة ويكون امينا عادلا يعترف للأخرين بفضل السبق والجهود البحثية، وذلك لأن الغرور والاعجاب بالنفس قد يحولان دون الرؤية الموضوعية الصحيحة وهذا ضد البحث العلمى فلابد من الالتزام بالتواضع.
- الصدق وهو خلق اسلامى يجدر بكل مسلم أن يتخلق به والباحث فى مجال الفكر التربوى الاسلامى وكذ التربية الاسلامية يجب ان يكون صادقاً اولا مع نفسه ،فاهما لإمكانياته وقدراته ومؤهلاته، ولا يتصدى لدراسة موضوع مالم يكن واعيا بقدرته على البحث فيه، هذا

مع الصدق فى بذل الجهد، والصدق فى العرض والتحليل والتفسير، والصدق فى اثبات من يقتبس عنهم(٢٨٨).

- الأمانة وهى خلق عام وذات أبعاد مهمة فى جانب الباحث وتقتضى عدة أمور:
  - الأمانة فى اختيار المشرف على البحث بحيث يكون متخصصا فى المجال موضوع البحث.
  - الأمانة فى نسبة كل عمل فى البحث الى من انجزه حتى ولو كان صغير.
  - الأمانة فى الرجوع الى الصواب حين يقوم دليل يقينى(٢٨٩).
- التزام الموضوعية ومعناها أن ما يصل إليه من نتائج واحكام انما يكون مستندا الى مصدر يقينى لا يعتريه الشك أو الوهم وهذا يوجب امورا معينة فى الباحث منها:
  - أن لايتبع هواه وأن يتمتع بروح نقدية وأن يكون متجردا، وأن يتجنب اتباع الظن، وأن يتجنب الاغترار بالمال والدنيا، وأن يتجنب التحامل والعصبية(٢٩٠).
  - أن يمتلك المنهجية العلمية الصحيحة للتعامل السليم مع الفكر التربوى الاسلامى وأن تكون لديه روحا نقدية عالية إزء التراث التربوي الاسلامي.
  - أن يكون مؤهلا للبحث العلمى، دقيق الاحساس، ناقد التأمل، عميق الملاحظة، صافى الذاكرة، لديه القدرة على التحليل والفهم والتفسير، ملتزما بأخلاقيات الاسلام فى البحث مثل: إعمال العقل، وموضوعية التفكير، والتزام الامانة العلمية(٢٩١).
  - أن يكون لديه نسقًا إسلاميا عامًا عن الانسان والكون والحياة والمجتمع والمعرفة والاخلاق من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.
  - الصبر وتحمل المسئولية: علي الباحث أن يتحلي بالصبر علي مشاق البحث فالبحث العلمي ليس سهلًا بل يحتاج إلي مكابدة عمل ومثابرة وجهد من أجل الوصول إلي الحقائق العلمية، وعليه ألا يتعجل الأمور ومسئولية الباحث نابعة من مسئولية البحث العلمي تجاه تطوير الواقع وتقديم النافع وتحقيق مصالح الناس الدينية والدنيوية .

- البعد عن الجدل: الباحث الذي يعتمد الطريقة العلمية لا يجادل الآخرين، فالجدال يعني التعصب والتحيز المسبق لفكرة دون أخري، ومن ثم يميل الباحث العلمي إلي الاعتماد علي البرهان والملاحظة والقياس سبيلاً للوصول إلي الحقيقة.
- التأني والابتعاد عن التسرع والادعاء: علي الباحث أن يبتعد عن التسرع والإدعاء قبل إصدار الحكم، ففي التأني السلامة وفي العجلة الندامة.
- خبرة الباحث ومهاراته: لا شك بأن خبرة الباحث ومهاراته تلعبان دورًا مهمًا في تحديد نوع البحث الذي سيقوم به، والطريقة التي سيتبعها في إجرائه.
- إخلاص النية لله عز وجل، والتجرد من الهوي عملًا بقوله تعالي :﴿ يَادَاوُودُ إِنّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النّاسِ بِالْحَقّ وَلاَ تَتّبِعِ الْهَوَىَ فَيُضِلّكَ عَن سَبِيلِ اللهِ إِنّ الّذِينَ يَضِلّونَ عَن سَبِيلِ اللهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدُ بِمَا نَسُواْ يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ (ص:٢٦).
- أن يتقن الباحث لغة من اللغات الأجنبية ليتمكن من الاطلاع على الكتابات الخاصة بالفكر التربوي الغربي.

يتبين للباحث مما سبق أن ثمة مواصفات يجب أن تتوافر في الباحث التربوي الذي يعالج قضايا تربوية في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي، وهذه المواصفات تشكل البعد الأخلاقي للمنهجة العلمية الإسلامية التي تضبط مسار البحث المستقبلي في ميداني التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي.

الخاتمـــــة

سلطت هذه الدراسة الضوء على قضية تربوية هامة وهي قضية المنهجية العلمية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي ويورد الباحث هنا أهم النتائج التي أسفرت عنها:

- أكدت الدراسة على أهمية وضرورة دراسة فكرنا التربوي الإسلامي الأصيل وأنه ليس أمام المربين المسلمين سبيل إلى تفعيل نظم التربية والتعلم في الوقت الراهن إلا بالعودة إلى التربية الإسلامية والاستفادة من معطيات الفكر التربوي الإسلامي الذي هو وليد بيئتنا

العربية والإسلامية ونتاج حضارتنا وفكرنا الإسلامي الأصيل وهذا هو السبيل الوحيد للخروج من حالة الضعف التربوي التي تعانيه الأمة في الوقت الراهن.

- أبرزت الدراسة الراهنة أهم المناهج البحثية التي يمكن استخدامها في دراسة الفكر التربوي الإسلامي وأنها هي نفس المناهج العامة في البحث العملي بيد أن تلك المناهج البحثية لابد من أن تستخدم من قبل الباحثين في إطار المرجعية الإسلامية، وإلا وقع الباحث التربوي في أخطاء أثناء دراسته وفارق هائل بين استخدام الباحث تلك المناهج في إطار المنهجية العلمية الإسلامية وبين استخدامها في إطار المنهجية الوضعية الغربية، واستخدام الباحث التربوي لهذه المناهج يكون باعتبارها أدوات لا غني عنها بيد أنه يحتكم في تحليلاته وتفسيراته لنتائج البحث إلي الأصول الإسلامية للقضية التربوية المدروسة أيًّا كان مجالها البحثي.
- إن المنهجية العلمية الإسلامية في دراسة الموضوعات التربوية تقتضي أن يتجاوز الباحث حدود المنهجية الغربية التي تعتمد على مجرد استخدام مناهج بحثية محددة: منهج وصفي أو تاريخي أو تجريبي أو مقارن.. إلخ، واختيار أسإلبب وادوات بحث مصممة بدرجة عإلية من الثقة والموضوعية إلا أن المنهجية العلمية الصحيحة لا تكتمل إلا إذا تمتع الباحث في دراسة موضوعات الفكر التربوي الإسلامي بجوار ما سبق بإلمام كامل ودراية جيدة بالأصول الإسلامية الثابتة المتعلقة بموضوع دراسته وإلا إذا كان قادرا على توظيف تلك المعرفة في بحوثه ودراساته توظيفاً سليما.
- أكدت الدراسة على أن المنهجية العلمية الإسلامية الصحيحة هي وحدها القادرة على تحسين وتجويد البحث التربوي الإسلامي المعاصر ومن ثم تدعيمه وتأكيده وأن البحث التربوي المعاصر في مسيس الحاج إلى منهجية علمية صارمة وهذه المنهجية هي التي تحول دون أن تتحول أبحاثنا في مجال التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامي إلى مجرد مثإلبات ومواعظ تتجاهل الواقع التربوي المعاش أو تتجاهل مناهج البحث وتقنياته

المتفق عليها بين علماء التربية، وهذه المنهجية تسهم في إعداد الباحث التربوي المسلم المعاصر سواء علي المستوي التنظيري أو التطبيقي في آن واحد.

- أوضحت الدراسة أن المربين المسلمين استخدموا مناهج بحثية متعددة في كتاباتهم، وكان لهم فضل السبق في إرساء دعائم المنهجة العلمية، وثمة أساليب وتقنيات جديدة في مجال البحث التربوي الإسلامي المعاصر مثل: التحليل الإحصائي، والاستبيانات، والاختبارات، والمقاييس... إلخ وهذه الأساليب والتقنيات الجديدة لابد من استخدامها بكفاءة لدراسة كثير من الظواهر التربوية المعاصرة من منظور إسلامي مثل: ظاهرة انتشار التدخين بين الطلاب في المرحلة الثانوية أو الجامعية أو مقياس التدين لدى الشباب، أو ظاهرة الغلو والتطرف والإرهاب والبطالة والتسول وانحرافات الشباب الأخلاقية وغير ذلك.
- أوضحت الدراسة الحالية أن المنهجية العلمية السليمة لا تعني رفض الفكر التربوي العالمي بل إن على الباحث التربوى المسلم أن يقبل هذا الفكر محللاً وناقدا ليستخلص منه إيجابياته ويوضح ما فيه من أخطاء وانحرافات منطلقا في ذلك كله من فكر إسلامي رصين يجعل من القرآن والسنة مرتكزاً له في عملية الأخذ والرفض والنقد والبناء.
- أوضحت الدراسة أن اجتهادات المفكرين المسلمين عبر عصورهم المختلفة ليست معصومة من الخطأ، ولا ينبغي أن تؤخذ على أنها الصورة المثالية للفكر التربوي الإسلامي الذي ينبغي أن نحتذيه في عصرنا الحديث وأن التعصب للتراث وتصويره على أنه سَبقٌ للفكر التربوي المعاصر في كل شئ بطريقة سطحية أمر مرفوض علميًا وإسلاميًا، ومن الواجب أن يتحري العالم التربوي المسلم الحقيقة سواء في تعامله مع الفكر التربوي المعاصر أو الإسلامي كما تجلي في كتابات مفكريه وأن ميزان الحكم والنقد والتحليل لفكر وكتابات هؤلاء هو مدى الاتساق وعدمه مع الاصول الإسلامية الثابتة من قرآن وسنة.
- أوضحت الدراسة أن ثمة مواصفات ومهارات لابد أن يتسم بها الباحث في مجالي التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامي، وهي تمثل البعد الأخلاقي لتلك المنهجية العلمية.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

- ضرورة وجود دراسات تتناول قضايا التربية الإسلامية والفكر التربوي الإسلامي في واقعنا المعاصر مثل دراسة الأوضاع التربوية للأقليات المسلمة في العالم وكذا دراسات تقويمية ونقدية للأنتاج الفكري لعلماء المسلمين.
- ضرورة إنشاء قسم خاص بالتراث التربوي الإسلامي في أقسام كليات التربية.
- الاهتمام بطرح قضايا منهجية للبحث في التربية الإسلامية في ندوات أو مؤتمرات مع ضرورة طرح وجهات نظر متعددة ومن زوايا مختلفة بشأن هذه المنهجية ومتطلباتها وتدريب الباحثين التربويين عليها.
- العناية بإعداد الباحثين التربويين المسلمين وتدريبهم على المنهجية العلمية الإسلامية لاستخدامها في كتاباتهم وبحوثهم التربوية.
- الأخذ بالإطار الذي قدمه المفكرون المسلمون كمنظم وأساس توجيه العملية التربوية.
- إحياء المنهج الإسلامي في البحث العلمي.
- ضرورة تدريس منهج تحقيق المخطوط التربوي لطلاب الدراسات العلا بكليات التربية.
- يوصى الباحث بإجراء دراسات تقويمية تتناول كل ما كتب في حقل التربية الإسلامية والفكر التربوى الإسلامي حتى العصر الحاضر، وهذه الدراسات سوف تدعم التوجه إلى الأخذ بالمنهجية العلمية الإسلامية في بحوثنا التربوية الإسلامية المستقبلية.
- دراسة أعلام الفكر التربوى الإسلامي دراسة نقدية تحليلية، ومحاكمة أفكارهم التربوية في ضوء الأصول الإسلامية.
- إدراج مادتى الفكر التربوى والتربية الإسلامية ضمن المقررات التربوية في كليات التربية لأهميتهما في إعداد المعلم المسلم المعاصر، وعدم استبعادهما من النظم التربوية الحالية والمستعار معظمها من الغرب، التى فشلت في إيجاد الإنسان العربي المسلم القادر على مواجهة تحديات العصر.

وبعد استعراض أهم نتائج الدراسة فإن هناك تساؤلا هاما يطرح نفسه وهو هل يعني استخدام المنهجية العلمية الإسلامية الاستغناء عن مناهج البحث العلمي المعروفة؟ إن الإجابة بالطبع – هي بالنفي فليس المقصود الاستغناء عن مناهج البحث العلمي المختلفة لأنها تمثل طرق البحث العلمي ووسائله التي لا تختلف في آلياتها ومهاراتها من فكر إلى آخر، إنما الاختلاف الجذري يكمن في المسلمات والأهداف، ذلك أن الخلاف بين منهج الإسلام في التربية والمنهج التربوى الوضعي المعاصر ليس خلافًا في الأشكال والوسائل، بل هو في الأساس خلاف في المصادر والمنطلقات والغايات أو بالأحرى خلاف في فلسفة العلم ذاته وأسسه وغاياته ونظرياته.

وبعد فإن الباحث لا يدعى أن هذا العمل بلغ درجة الكمال فهو عمل بشري يخطىء ويصيب، فإن كان هناك أصابة وصواب فمن الله وإن كان هناك خطأ ومجانبة للصواب فمني ومن الشيطان وأيضا لا أدعي أنني قد وفيت الموضوع حقه بل هي محاولة متواضعة وأريد ان تكون بداية لأبحاث تربوية جادة في هذا المجال الشائك والوعر – مجال التربية الإسلامية – والله أسأل أن أكون وفقت فيما درست والخير أردت إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقى إلا بالله.

وفي النهاية فإن خير ما أختم به هذه الدراسة المتواضعة هو عبارة الأصفهاني الشهيرة:" إنى رأيت أنه لا يكتب إنسانا كتابا في يومه إلا قال في غيره: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، ودليل على إستيلاء النقص على البشر".

المراجع

(١) عبد الغني النوري: التربية الإسلامية الأصالة والمعاصرة، دار قطرى بن الفجاءة، قطر ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م، ط١، ص١١.

(٢) سعيد إسماعيل علي: دراسات في فلسفة التربية الإسلامية، القاهرة، دار عالم الكتب، ١٩٨١م، ص٧٠.

(٣) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، القاهرة، دار الفكر العربي، د-ت، ص٣١.

(*) انظر: عبدالرحمن النقيب: مشروع مكتبة بحثية لدراسة التربية الإسلامية، في بحوث التربية الإسلامية (٣) الكتاب الخامس من سلسة من آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧م، ص ص ١٦٤ :٢١١.

(٤) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص ٩.

(٥) عبد الرحمن النقيب: نفس المرجع السابق، ص ١٨٧.

(٦) سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر، ٢٠٠٥، ص٥.

(٧) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

(٨) مصطفى رجب: مع تراثنا التربوي، شخصيات ونصوص، مكتبة كوميت، ١٩٩٩م، ص ص ٧٦-٧٧.

(*) أحسنت كلية التربية جامعة الأزهر صنعا في الآونة الأخيرة حيث ادرجت مادة الفكر التربوي الإسلامي ضمن مقرراتها الدراسية وهذه المادة مع مادة التربية الإسلامية تدرسان في مرحلتي الليسانس والدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية، جزى الله خيرا من ساهم في هذا الأمر ويأمل الباحث أن تحذو كليات التربية الأخرى حذونا في هذا الشأن.

(٩) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م، ص١١٨.

(*) الذي يتتبع تطور البحث التربوي في هذا المجال يرى أنه ركز في بداية نشأته على الجانب التاريخي سواء كان البحث عن فترة تاريخية معينة أو عن أحد أعلام الفكر التربوي الإسلامي. انظر: مصطفى أمين: تاريخ التربية، القاهرة، ١٩٢٦م، وخليل طوطح: التربية عند العرب، ١٩٣٥. وخطاب علي عطية: التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٤٧م.

(*) من ذلك أن يكتب عن ابن جماعة وهو من أعلام الفكر التربوي الإسلامي ثلاث رسائل متتالية:

(١) سعاد محمد عبد الشافي: دراسة الفكر التربوي للإمام بدر الدين بن جماعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١.

(٢) ماجدة محمد حسن: بدر الدين بن جماعة حياته وآثاره في مجال العلم والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا، مصر، ١٩٨٤.

(٣) حسن عبد العال: فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة: مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٥.

ولقد درس أبو حنيفة كثيرا وابن القيم والشوكاني وغيرهم في الوقت الذي ما زال هناك أعلام لم يدرسوا بعد.

(١٠) فتحية سليمان سليمان: المذهب التربوي عند الغزالي، القاهرة، دار الهنا، ١٩٥٦م، ص٧١.

(١١) عبد الرحمن النقيب: فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤م، ص ٩.

(١٢) محروس سيد مرسي: إشكالية البحث في التربية الإسلامية، بحوث الدورة الأولى لإعداد الباحثين والدارسين في التربية الإسلامية، فندق الأمان، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،٢٤-٢٦ يناير ١٩٩٥م، ص٥.

(١٣) حميدة عبد العزيز إبراهيم: وقفة موضوعية مع التربية الإسلامية، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، م٣، ٤-٦ يولية، ١٩٨٩م، رابطة التربية الحديثة ، ص ١٣٨٥.

(١٤) سعيد إسماعيل علي: نظرات في الفكر التربوي، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢م، ص ١٥٩.

(١٥) سعيد إسماعيل على: نظرات فى الفكر التربوى المصرى ، القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م، ص ١٦.

(١٦) عبد الرحمن النقيب: منهجية التعامل مع التراث التربوى الإسلامى دورة مناهج البحث التربوى فى الدراسات العليا فى الفترة من ٢٠٠٠/٧/٢٣-٢٠٠٠/٧/٢٧، بمركز صالح كامل جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية ، ص ١.

(١٧) سعيد إسماعيل على: الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٦، ص٣٨.

(١٨) علي خليل أبو العينين: أصول الفكر التربوى الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، القاهرة، دار الفكر العربي ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، ص٩٦.

(١٩) المرجع سابق، ص ١٠٢.

(٢٠) عماد الدين خليل: "موقف إزاء التراث"، مجلة المسلم المعاصر، العدد التاسع، ربيع أول ١٣٩٧هـ- مارس ١٩٧٧، ص٣٥.

(٢١) عماد الدين خليل : مرجع سابق ، ص ٣٦.

(٢٢) نفس المرجع السابق ، ص ٣٧.

(٢٣) حسن حنفي: التراث والتجديد – موقفنا إزاء التراث – المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٠، ص٩٠.

(٢٤) أبو الحسن الندوي: رجال الفكر والدعوة في الإسلام، الكويت، دار القلم، ط٤، ١٣٩٤هـ – ١٩٧٤ م، جـ٣٠.

(٢٥) عماد الدين خليل: مرجع سابق ، ص ٣٧.

(٢٦) حسن حنفي: مرجع سابق، ص ١٦.

(٢٧) زكي نجيب محمود: إحياء التراث وكيف أفهمه"، العربي، العدد (٥٦٥)، محرم ١٤٠١هـ– ديسمبر ١٩٨٠م، ص١٣.

(٢٨) حسن حنفي: مرجع سابق، ص ١٦.

(٢٩) عماد الدين خليل: مرجع سابق، ص ٤٦.

(٣٠) محمد الصادق عفيفي: المجتمع الإسلامي واصول الحكم، القاهرة، دار الاعتصام،١٤٠٠ هـ – ١٩٨٠م، ص٣٩.

(٣١) المرجع السابق، ص٤٧.

(٣٢) محمد الصادق عفيفي : مرجع سابق ، ص٤٧.

(٣٣) طيب تيزيني: مشروع رؤية جديدة للفكر العربي من العصر الجاهلي حتي المرحلة المعاصرة، الجزء الاول – من التراث إلي الثورة – حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي، بيروت، دار ابن خلدون، ط٢، ١٩٧٨م، ص٢٤٤.

(٣٤) زكي نجيب محمود: تجديد الفكر العربي، بيروت، دار الشرق، ط٢، ١٩٧٣م، ص٢٧.

(٣٥) أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٧٥م، ص٨٩.

(٣٦) عبد الغني عبود: في التربية الإسلامية – القاهرة – دار الفكر العربي– ١٩٧٧ ، ص١٣٣.

(٣٧) علي خليل أبو العينين: أصول الفكر التربوى الحديث بين الإتجاه الإسلامى والاتجاه التغريبى، مرجع سابق، ص ص ١٠٣–١٠٤.

(٣٨) محمد فاضل الجمال: تربية الإنسان الجديد، الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٦٧م، ص ٢٥.

(٣٩) الماوردي: أدب الدنيا والدين، القاهرة، دار الكتب العربية، ١٣٢٧هـ، ص ٣٨.

(٤٠) فهمي جدعان: أسس التقدم عند مفكري الإسلامي في العالم العربي الحديث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩م، ص ٦٢.

(٤١) المرجع السابق، ص ٦٢ ، وانظر حسين مؤسس: عالم الإسلام، القاهرة، دار المعارف،١٩٧٣م، ص ٢٧٥.

(٤٢) عبد الغني عبود: "الأيديولوجيا والتربية في الإسلام" – الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس – بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس، الكتاب الثالث، القاهرة، دار الثقافة والنشر، ١٩٧٦م.

(٤٣) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: كتاب المعلمين (مطبوع بهامش كتاب الكامل في اللغة والأدب لأبي العباس محمد بن يزيد المعروف بالمبرد)، ج١، القاهرة، مطبعة التقدم العلمية ١٣٢٣هـ، ص ٢٥.

(٤٤) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: مرجع سابق، ج١، ص٢٢.

(٤٥) الغزالي: إحياء علوم الدين، مجلد ٢، ج٨، القاهرة، دار الشعب، د.ت، ص ١٤٦٩.

(٤٦) المرجع السابق، ص ١٤٧٠.

(٤٧) نفس المرجع السابق، ص ١٤٦٩.

(٤٨) ابن مسكويه: تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، حققه وشرح غريبه ابن الخطيب، القاهرة، المطبعة الأميرية، د.ت، ص٦٠.

(٤٩) المرجع السابق، ص٧١.

(٥٠) ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله: كتاب السياسة (التدبير) – نشره الأب لويس معلوف– مجلة الشرق البيروتية – السنة التاسعة، الأعداد (٢١-٢٣) ، ١٦٠٩م، ص ص ١٠٧٥ -١٠٧٦.

(٥١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: الإتقان في علوم القرآن، جـ١، القاهرة، المطبعة الكستلية،١٢٧٩هـ، ص٥٠١.

(٥٢) الغزالي: إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج١، ص٥٢.

(٥٣) المرجع السابق، ص ٧٤.

(٥٤) ابن خلدون: المقدمة، القاهرة، دار الشعب، د.ت، ص ص، ٣٧٥-٣٧٦.

(٥٥) المرجع السابق، ص ٣٧٩.

(٥٦) عبد الحميد إبراهيم: الوسطية العربية مذهب وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩م،ص ٤٣٣، وانظر: إبراهيم جمعة: قصة الكتابة العربية ، سلسلة أقرأ دار المعارف بمصر، إبريل ١٩٤٧، ص ٦٨ علي الجندي وآخرون: أطوار الثقافة والفكر – الأنجلو المصرية – ١٩٥٩م، ص٤٥٢.

(٥٧) علي الجندي ومحمد أبو الفضل ومحمد يوسف المحجوب (جمع وضبط وشرح): سجع الحمام في حكم الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٦٧ ، ص ٣٠٩.

(٥٨) أحمد شلبي: تاريخ التربية الإسلامية، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية، رقم٤، القاهرة، مكتبة النهضبة العربية، ط٤، ١٩٧٣م، ص ٥٨.

(٥٩) المرجع السابق، ص ٣١٥.

(٦٠) بدر الدين بن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٥٤هـ، ص ٧٥.

(٦١) أبو بكر الرازي: مختار الصحاح، ترتيب محمود خاطر، تحقيق وضبط حمزة فتح الله، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م، ص٦٨١.

(٦٢) سورة المائدة: الآية ٤٨.

(٦٣) الحافظ عماد الدين بن كثير: تفسير القرآن العظيم ، جـ٢، القاهرة، مكتبة دار التراث، (د.ت) ص٦٦.

(٦٤) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج٢، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م، ص ٤٣٥.

(٦٥) يوسف خياط: معجم المصطلحات العلمية والفنية، بيروت، دار لسان العرب، د–ت، ص ٦٩٠.

(٦٦) عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي ، الكويت، وكالة المطبوعات، ط٣ ،١٩٧٧م، ص٥.

(٦٧) عبد الرحمن العيسوي: مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث سلسلة دراسات في التراث الإسلامي والعربي، بيروت، دار الراتب الجامعية، ١٩٩٧م، ص١٣.

(٦٨) علي خليل أبو العنين: "منهجية البحث في التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد الرابع والعشرون، السنة الثانية، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م، ص ١٣.

(٦٩) مجدي وهبة ، كامل المهندس: معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب، ط٢ ، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٤، ص ٢٩٣.

(٧٠) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية "رؤية إسلامية"، مرجع سابق، ص ص ٢٠،٢١.

(٧١) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨م، ص٢٠.

(٧٢) الرازي: مختار الصحاح، باب الباء، ج٥، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م، ص ٤١.

(٧٣) أحمد عبد الرحمن عبد اللطيف: أيديولوجية البحث التربوي من منظور إسلامي، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي من ٤–٦ يوليو ١٩٨٩م، المجلد الثالث، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٨٩م، ص ١٣٤٣.

(٧٤) حميدة عبدالعزيز إبراهيم: وقفة موضوعية مع البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ١٤٠٠.

(٧٥) نصر محمد عارف : مقدمة قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية لسلسة المنهجية الإسلامية ، (١٢) ، القاهرة ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ،١٩٩٦م ص٧ .

(٧٦) محمود أبو السعود " المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية " ، مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ، ج٢ ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ص٣٩.

(٧٧) ديو بولد ب – فاندالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد أحمد عثمان، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ط٢، ١٩٨٥م، ص ٢٧٣.

(٧٨) فاروق عبده خليفة، وسلامة الخميس: البحث التربوي وقضايا التعليم المصري في الثمانينيات بين المتخصصين والمختصين، دراسة استطلاعية من بحوث مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل ٢-٤يوليه ١٩٨٨م، رابطة التربية الحديثة ١٩٨٨م، ج١، ص ٦٦.

(٧٩) المعهد العالمي للفكر الإسلامي : مقدمة الجزء الثاني ، مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية ، ص٧ .

(80) kunh, thomes: the of scientific Revolutions, (2 and ed) Chicago, u.s.a , the University of cgic ago Paress,1970,P56.

(٨١) سامية محمد جابر: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،١٩٨٨م، ص٥٥، ٥٩ ، ومحمد الدسوقي: منهج البحث في العلوم الإسلامية ، طرابلس ، دار الأوزاعي ، ١٩٨٤م ، ص٤٤.

(٨٢) أحمد المهدي عبد الحليم: الأزمة التربوية والمخرج ، من محاضرات الدورة الأولي لإعداد الباحث في التربية الإسلامية ، فندق الأمانة ، القاهرة ٢٤- ٢٦يناير ١٩٩٥م ، ص٣٢.

(٨٣) إنشراح الشال: إشكاليات منهج البحث العلمي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩١م ،ص١٤.

(٨٤) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٩١م ،ص٢٠.

(٨٥) محمود أبو السعود: مرجع سابق، ص٤٢ .

(٨٦) سعيد محمود السعيد عثمان وفرغل عبد الحميد أحمد: التربية ماهيتها وخصائصها مذكرات في المدخل إلى العلوم التربوي، إعداد أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية، ٢٠٠٥، ص ص ٢٣-٢٦.

(٨٧) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦، ٣٧.

(٨٨) محمود أبو السعود: مرجع سابق ، ص ٤٢.

(٨٩) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص٢٥-٢٦.

(٩٠) أحمد خيري كاظم: هدف التفكير العلمي بين النظرية والتطبيق، صحيفة التربية السنة السابعة عشر؛ العدد الثالث، مارس ١٩٦٥م، ص ص ٣٠-٣٣.

(٩١) جابر عبد الحميد جاب وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص ٢٣-٢٥.

(٩٢) نفس المرجع السابق، ص ص ٢٣-٢٥.

(٩٣) نصر عارف محمد أحمد: نظريات السياسة المقارنة وتطبيقها في دراسة النظم السياسية والعربية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩٥م ، ص٦٢.

(٩٤) نصر عارف محمد أحمد: نظريات السياسة المقارنة وتطبيقها في دراسة النظم السياسية والعربية، مرجع سابق ص ٦٢.

(٩٥) عبدالرحمن النقيب، ومني علي السالوس: نحو تأصيل إسلامي للبحث التربوي، القاهرة، دار النشر للجامعات، ١٩٩٩م ، ص١٥.

(٩٦) المرجع السابق ص١٥.

(٩٧) حلمي عبدالمنعم صابر: مناهج البحث العلمي وضوابطه في الإسلام، جامعة الأزهر، كلية الدعوة الإسلامية، يناير ٢٠٠٠م، ص ١٨٧.

(٩٨) عبدالرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٧م ، ص٧.

(٩٩) يوبولد. ب – فن دالين: مرجع سابق ، ص، ص٣١، ٢٧١ ، ٣١٢ ، ٣٧٧ .

(١٠٠) غازي حسين عناية: مناهج البحث ، مؤسسة شباب الجامعة ، الأسكندرية ، ١٤٠٤هـ – صـ ١٥٩، ١٦١.

(١٠١) جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص١٠١- ١٠٢.

(١٠٢) عادل حسن، وجمال محمود: في منهج البحث التاريخي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م، ص٢١.

(١٠٣)عيد سعيد مرعي، ونبيل عبد الجواد: منهج البحث التاريخي، بيشة (بالسعودية)، مكتبة الخبت للنشر، ٢٠٠٥م، ص١١.

(١٠٤) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية اعداده وتنظيمه، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠، ص١٨.

(٥) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، القاهرة، الدار العربية للتوزيع، ١٩٩٠م، ص٧٢.

(١٠٦) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص١٨.٢٠.

(١٠٧) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص١٠٣.

(١٠٨) المرجع السابق: ص١٠٥.

(١٠٩) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٧.

(١١٠) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص١٠٨-١٠٩.

(١١١) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية: رؤية إسلامية، مرجع سابق، ص٤٩.

(١١٢) محمود يوسف الشيخ: مناهج البحث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى،٢٠١٣،ص١١٦.

(١١٣) محمود يوسف الشيخ: المرجع السابق، ص١١٧.

(١١٤) علي خليل: البحث التاريخي في التربية لإسلامية، مرجع سابق، ص ص٢٥.٢٦.

(١١٥) المرجع السابق: ص٢٨.

(١١٦) المرجع السابق: ص٢٩.

(١١٧) علي خليل: البحث التاريخي في التربية لإسلامية، مرجع سابق، ص ص ٢٤.٢٥.

(١١٨) عادل حسن غنيم ، وجمال محمود حجر: في منهج البحث التاريخي، مرجع سابق، ص٣٢.

(١١٩) حسن عثمان: المنهج التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٦م، ص١٩.

(١٢٠) عادل حسن غنيم، وجمال محمود حجر: مرجع سابق، ص٣٣

(١٢١) عادل حسن غنيم، وجمال محمود حجر: مرجع سابق، ص٣٤.

(١٢٢) المرجع السابق: ص٣٤.

(١٢٣) عادل حسن غنيم، وجمال محمود حجر : مرجع سابق، ص٣٤.

(١٢٤) نفس المرجع السابق: ص٣٥.

(١٢٥) المرجع السابق، ص٣٧.

(١٢٦) عادل حسن غنيم، وجمال محمود حجر : مرجع سابق ، ص٣٧.

(١٢٧) جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص ١١١-١١٢.

(١٢٨) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ٣٤.

(١٢٩) المرجع السابق، ص ص٣٤.٣٥.

(١٣٠) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية ، مرجع السابق، ص٣٦.

(١٣١) نفس المرجع السابق، ص ٣٧.

(١٣٢) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية، مرجع سابق، ص٤٩.

(١٣٣) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية، مرجع سابق ص١٥١.

(١٣٤) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مرجع سابق، ص٥٧.

(١٣٥) محمود يوسف الشيخ: مناهج البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٣٠.

(١٣٦) ذوقان عبيدات وآخرون: البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، الأردن، عمان، ١٩٨٥م، ص٣٩.

(١٣٧) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص١٣٠.

(١٣٨) محمود يوسف الشيخ: مناهج البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٣٢.

(١٣٩) محمد السلمي: منهج كتابة التاريخ، مجلة المنهل، الرياض، عدد خاص عن "التاريخ والمؤرخون" الإصدار السنوي الخاص، العدد (٥٥٩) ، ذو القعدة/ ذو الحجة ١٤٢٦هـ ديسمبر/ يناير ٢٠٠٦م، ص٢١.

(١٤٠) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص١١٤.

(١٤١)جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص ص١١٤-١١٥.

(١٤٢) ذوقان عبيدات: مرجع سابق، ص٢٣٦.

(١٤٣) فتحية عبد الفتاح النبراوي: علم التاريخ: دراسات في مناهج البحث، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص ص٢٤٧-٢٤٨.

(١٤٤) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم، مرجع سابق، ص ص١١٦- ١١٧.

(١٤٥) نفس المرجع السابق، ص ١١٧.

(١٤٦) حسن عثمان: منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٦م، ص٣٣.

(١٤٧) محمود يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص ص١٤٠-١٤١.

(١٤٨) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مرجع سابق، ص١١٨.

(١٤٩) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص١١٨.

(١٥٠) حسن عثمان: مرجع سابق، ص١٣٤.

(١٥١) عادل حسن غنيم، وجمال محمود حجر: في منهج البحث التاريخي، مرجع سابق، ص ص٥٢-٥٣.

(١٥٢) المرجع السابق: ص ص ٥٣-٥٤.

(١٥٣) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٢.

(١٥٤) شبل بدران: مرجع سابق، ص ص٨٤-٨٥.

(١٥٥) علي خليل: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٨.

(١٥٦)محمود يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص١٥٨.

(١٥٧)علي خليل: مرجع سابق، ص ص٢٣-٢٤.

(١٥٨)حسن عثمان: مرجع سابق، ص ص١٩٤-١٩٥.

(١٥٩) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مرجع سابق، ص٨٥.

(١٦٠) المرجع السابق، ص ص٨٧-٨٨.

(١٦١) علي خليل: منهجية البحث في التربية الإسلامية، مجلة رسالة الخليج العربي، تصدر عن مكتبة التربية العربي لدول الخليج بالرياض، العدد٢٤، ص ص٢٠-٢١.

(١٦٢) محمد الدسوقي: منهج البحث في العلوم الإسلامية، بيروت، دار الأوزاعي، ١٤٠٢-١٩٨٤م، ص١١٥،١١٤.

(١٦٣) علي خليل أبو العنين: البحث التاريخي في التربية الإسلامية نحو منهجية علمية لتنظيمه وإعداده، القاهرة، دار الفكر العربي، ص٥٣،٥٢.

(١٦٤) حسن عثمان: منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ط٤، ١٩٨٦م ص٦٧-٦٩.

(١٦٥) عبد الغني عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨م، ص٣٥.

(١٦٦) حسنين عبدالقادر: فلسفة التاريخ وصلتها بالحضارة، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مجلد١٧، ج٢، ١٩٥٥، ص٤٥.

(١٦٧) زكي محمد حسن: مناهج البحث والمراجع في التاريخ الإسلامي، مجلة كلية الآداب، جامعة فؤاد الأول، مجلد١٣، ج١، ١٩٥٠، ص١٥٨.

(١٦٨) محي هلال السرحان: تحقيق المخطوطات في العلوم الشرعية، بغداد، مطبعة الإرشاد، ١٤٠٤-١٩٨٤م، ص٤٩.

(١٦٩) أحمد رمضان أحمد: الرحلة والرحالون المسلمون، جدة، دار البيان العربي، د.ت ص٥٠.

(١٧٠) علي خليل أو العنين: البحث التاريخي في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٥٨.

(١٧١) محمد الدسوقي: مرجع سابق، ص٦٥، حسن عثمان: مرجع سابق، ص١٤٥،١١٧.

(١٧٢) علي خليل أبو العنين: مرجع سابق، ص٦١،٦٠.

(١٧٣) انظر حسن عثمان، مرجع سابق، ص١٥٨.

(١٧٤) علي خليل أبو العينين: مرجع سابق، ص ١٥٩.

(١٧٥) حسن عثمان: مرجع سابق، ص١٧٣،١٧٢.

(١٧٦) نادية شريف العمري: اجتهاد الرسول، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٨٥، ص٣١٧.

(١٧٧) علي خليل: مرجع سابق، ص٦٣.

(١٧٨) علي خليل أبو العنين: مرجع سابق، ص٦٤.

(١٧٩) على خليل أبو العينين: منهجية البحث فى التربية الإسلامية ، مرجع سابق، ص٣.

(١٨٠) مصطفي أمين: تاريخ التربية، القاهرة، مطبعة المعارف، ١٩٢٦م.

(١٨١) خليل طوطح: التربية عند العرب، المطبعة التجارية بالقدس،١٩٣٥م.

(١٨٢) أحمد شلبي: التربية الإسلامية نظمها وفلسفاتها وتاريخها، القاهرة، دار النهضة المصرية ١٩٨٢م.

(١٨٣) خطاب علي عطية: التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٤٧م.

(١٨٤) محمد عبدالرحيم غنيمة: الجامعات الإسلامية الكبري، المغرب، دار الطباعة المغربية ،١٩٥٣م،

وناجي معروف: تاريخ علماء المستنصرية، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٥٧م .

وسعيد إسماعيل علي: معاهد التعليم العثماني، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٧٨م .

(*) ويمثل هذا الاتجاه الدراسات التالية :

- محمد نبيل نوفل : أبو حامد الغزالي فلسفته وآرائه في التربية والتعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٧م.
- عبدالرحمن النقيب: الأراء التربوية في كتابات ابن سينا .
- محمد سعيد القزاز: الفكر التربوي في كتابات الجاحظ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨١م .
- عبد القوي عبدالغني محمد: الفكر التربوي عند عبدالعزيز جاويش، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر ،١٩٨٩م .

انظر هذا التصنيف في :عبد القوي عبدالغني محمد : البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية ، واقعه وتطلعاته المستقبلية ، دارسات وبحوث ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠١٥م ، ص ٤٠ وملحق الدراسة ص ص ٥٦-٥٨ .

(١٨٦) عبد القوي عبدالغني محمد: مرجع سابق ص ص ٤٢،٤٣،٤٩ .

(١٨٧) عبدالرحمن النقيب: التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، ص١١٨.

(١٨٨) عبدالرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية رؤية إسلامية، دار الفكر العربي،١٩٩٦م ، ص ١٥١.

(١٨٩) انظر مثلا: عبد رب الرسول سليمان محمد: الآراء التربوية عند بعض علماء المسلمين في القرن الثامن الهجري دراسة نقدية، رسالة دكتوراه، تربية الأزهر، ٢٠٠٢م.

(١٩٠) عبدالرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠م، ص١١٥، ٢٤٠.

(١٩١) سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٥م ، ص٢٥٤.

(١٩٢) سامية محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص٣٥٠- ٣٥١.

(١٩٣) جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق، ص١٣٢.

(١٩٤) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مناهج البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، الإسكندرية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م، ص٩٣.

(١٩٥) عبد الرحمن النقيب: نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، ٢٤-٢٧يوليو ٢٠٠٥م، ص٢٠٩.

(١٩٦) عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا، مرجع سابق، ص١٣٢.

(١٩٧) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث في التربية: رؤية إسلامية، مرجع سابق، ص ص١٢٥-١٢٦.

(١٩٨) ذوقان عبيدات: مرجع سابق، ص٢٤٧.

(١٩٩) ذوقان عبيدات: المرجع السابق، ص٢٤٨.

(٢٠٠) محمود يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص٢٥٦.

(٢٠١) محمود يوسف الشيخ: المرج السابق، ص ص٢٥٦-٢٥٧.

(٢٠٢) عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا: مرجع سابق، ص ص٦٩-٧٠.

(٢٠٣) معن خليل: الموضوعية في التحليل في البحث الاجتماعي، بيروت، دار الآفاق الجديدة للنشر، ١٩٨٣م، ص١٧.

(٢٠٤) محمود يوسف الشيخ: مرجع سابق، ٢٦٦.

(٢٠٥) المرجع السابق، ص ٣٠٤.

(٢٠٦) هدي سعد السيد: فلسفة المنهج في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨١.

(٢٠٧) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص١٨.

(٢٠٨) جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم : مرجع سابق، ص ص ١٨٧- ١٩٠ .

(٢٠٩) فاندالين: مرجع سابق، ص

(٢١٠) ذوقان عبيدات وآخرون: مرجع سابق، ص٢٣٧.

(٢١١) سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص ٣٦١.

(٢١٢) غريب محمد أحمد: تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣م، ص ٥٥.

(٢١٣) فوزي العكش: مرجع سابق، ص ٤٥.

(٢١٤) سامي محمد ملحم: مرجع سابق، ص ٣٥٧.

(215) Gay, L. R. : Educational research: Competencies for analysis akd application .(3 rd ed) . Columbus: Merrill publishing Co. 1990

(٢١٦) جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق، ص٢٢٥.

(٢١٧) فتحي حسن ملكاوي: البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات، مجلة إسلامية المعرفة، مركز الدراسات المعرفية، بيروت، عدد٣٠، ٢٠٠٢، ص٢٧.

(٢١٨) عبد الرحمن النقيب: المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا، مرجع سابق، ص١١٩.

(٢١٩) ذوقان عبيدات وآخرون: مرجع سابق، ص٢٢٤.

(٢٢٠) لويس كوهين، ولورانس مانيون: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة كوثر كوجك، ووليم تاضروس عبيد، الدار العربية للنشر، ١٩٩٠م، ص٢٢٥.

(٢٢١) سيجريد هونكة: فضل العرب على أوروبا(شمس الله تشرق على الغرب) ترجمة فؤاد حسنين على ، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤م، ص ٢٠٥.

(٢٢٢) عدنان الشيخ يوسف، وعندليب أحمد: أثر سماع القرآن على الأمن النفسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، عدد١٦، ١٤١٨هـ.

(٢٢٣) محمد بن عبد الله وإبراهيم الشافعي ومحمود يوسف الشيخ: مهارات الحوار الفعال وعلاقتها ببعض سمات الشخصية على ضوء التربية الإسلامية، واثر برنامج إرشاددي عليها لدى طلاب الجامعة السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد١١٦، ٢٠١٠م، ص ص١٣-٩٦.

(٢٢٤) زين محمد شحاتة: بناء برنامج في الثقافة الإسلامية ومقياس مدى فعاليته في كسب المعلومات وتعديل الاتجاهات الدينية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية، جامعة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٧م، نقلا عن عبد الرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، عمان، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ص ص١٠٠-١٠١.

(٢٢٥) عبد الرحمن النقيب: مرجع سابق، ص٩٧.

(٢٢٦) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص٤٦.

(٢٢٧) حسن عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والبحث العلمي دراسة فى مناهج العلوم ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٢ ، ص١٦٤.

(٢٢٨) معن خليل: الموضوعية في التحليل في البحث الاجتماعي، بيروت، در الآفاق الجديدة، ١٩٨٣م، ص١٠.

(٢٢٩) السيد علي شتا: البحوث التربوية والمنهج العلمي، مركز الإسكندرية للكتاب، د-ت، ص٩٠.

(٢٣٠) المرجع السابق: ص ص ٢٥٣-٢٥٤.

(٢٣١) منيرة عبد الله القاسم: تربية المرأة بين المودودي وطه حسين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٨.

(٢٣٢) محروس سيد مرسي: التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دكتوراه، تربية أسيوط، ١٩٧٩.

(٢٣٣) عبد القوي عبد الغني محمد: البحث في مجال التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر، ٢٠١٥م، ص ص ٧٦-٧٨.

(٢٣٤) على خليل أبو العينين: منهجية البحث فى التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٢٣٥) عبد الرحمن النقيب: منهجية البحث فى التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠-٥١.

(*) أنظر مثلا : صلاح الدين المنجد: قواعد تحقيق المخطوطات ، ط٥، ١٩٧٦، وعبد السلام هارون : تحقيق الصوص ونشرها ، مؤسسة الحلبى ،ط٢، ١٩٦٥، وغير ذلك.

(٢٣٦) مهدى فضل الله: أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، بيروت، دار الطليعة، ١٩٩٣، ص ١٤٧-١٤٨.

(٢٣٧) عبد الهادي الفضيلي: تحقيق التراث، دار الشروق، جدة، ١٩٩٠م، ص٤٣.

(٢٣٨) عبد الله عبد الرحيم: تحقيق المخطوط بين الواقع والمنهج الأمثل، الرياض، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٥م، ص ٣٩.

(٢٣٩) عبد السلام هارون: تحقيق النصوص ونشرها، القاهرة مكتبة السنة للنشر، ط٥، ١٩٩٤م، ص ٤٢.

(٢٤٠) محمود يوسف الشيخ: مناهج البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ١٨٤.

٢٤١) سعد الدين صالح: البحث العلمى ومناهجه النقدية رؤية إسلامية ، دار الأرقم للنشر، الزقازيق، ١٩٨٧، ص٣٤.

(٢٤٢) سعد الدين صالح: مرجع سابق، ص ٣٤- ٣٥.

(٢٤٣) مهدي فضل الله ، مرجع سابق، ص ١٤٢-١٤٥.

(٢٤٤) محمد على المرصفى: تبعيد العلماء عن تقريب الأمراء دراسة وتحقيق سلسلة قضايا تربوية، العدد٥، د-ت.

(٢٤٥) أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام أو التعليم عند القابسي، القاهرة، دار إحياء الكتب العربي، ١٩٥٥م.

(٢٤٦) مصطفى رجب: مع تراثنا التربوى شخصيات ونصوص، القاهرة، مكتبة كوميت، ١٩٩٩

(٢٤٧) أحمد الصاوي طه: تحقيق المخطوط التربوي الإسلامي دراسة نظرية تطبيقية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر، قسم التربية الإسلامية، ٢٠١٢.

(٢٤٨) أحمد الصاوي طه: مرجع سابق، ص٤١٥.

(٢٤٩) محمود يوسف الشيخ: مناهج البحث في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨-٢٣٩-٢٤٠.

(٢٥٠) عبد القوي عبد الغني محمد: البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية، واقعه وتطلعاته المستقبلية، دراسات وبحوث، مرجع سابق، ص٨٠.

(٢٥١) مخطوط حوالي ٢٠٠ ورقة موجود في دار الكتب المصرية لأبي علي أحمد بن محمد بن يعقوب الرازي الشهير بابن مسكويه.

(٢٥٢) مخطوط في المغرب العربي، الرباط، خزانة الرباط، تحت رقم (ك١٩٧٥) ١٢٨ورقة.

(٢٥٣) ابن منظور : لسان العرب، ج٧، بيروت، دار لسان العرب، د. ت، ص٦٥١.

(٢٥٤) فاندالين : مرجع سابق، ص٢٩- ٣١.

(٢٥٥) عبد الرحمن صالح عبدالله، وحلمي محمد فودة: المرشد في كتابة البحوث التربوية، مكة المكرمة، مكتبة المنارة، ١٤٠٣هـ، ص ٤٣.

(٢٥٦) ليلى عبدالرشيد العطار : الجانب التطبيقي في التربية الاسلامية ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى،١٩٨١م.

(٢٥٧) انظر في ذلك: فتحية محمد بشير الفزازي: معايير البحث العلمي في التربية الاسلامية دراسة وصفية تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة المنورة، ١٩٩٢م، ص ص ٣٣٥، ٣٣٩.

(٢٥٨) مثال ذلك:

- عبدالسلام إبراهيم فايد: تطور التعليم الابتدائي في الأزهر في مصر ١٩٠٨- ١٩٧٤، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٤.
- حسن عبد العال: التربية في القرن الرابع الهجري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٧٧.
- السيد عبدالقادر الرفاعي الشريف: الأراء التربوية في كتابات محمد فريد وجدي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠.
- إيمان محمد عارف مقدم: الأراء التربوية في خطب ووصايا الخلفاء الراشدين ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسوان، ١٩٩١.
- محمود يوسف محمد: التربية والتعليم بالمغرب والأندلس في عهد المرابطين ٤٤٨- ٥٥٦هـ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٨.

- عبد المعطي محمود عبد المعطي أبو طور: الفكر التربوي بين الفقهاء والصوفية في القرن السابع الهجري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٥.
- عبد رب الرسول سليمان محمد: الأراء التربوية عند بعض علماء المسلمين في القرن الثامن الهجري دراسة نقدية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٢.
- رضا إبراهيم الدسوقي: معالم تربية الموهوبين في التراث التربوي الإسلامي العصر العباسي نموذجاً، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٦.
- جميل بن شرف البركاتي الشريف: الفكر التربوي في القرن الثامن الهجري دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٢.
- أحمد عبد الغني محمد رضوان: الأفكار والممارسات التربوية لبعض علماء اللغة في القرنين الثالث والرابع الهجريين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٤
- حمدي حسن أيوب: تربية القادة في العهد النبوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٦.
- أحمد الصاوي طه شادي: تربية المؤرخين المسلمين في العصر المملوكي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر،٢٠٠٨.

(٢٥٩) مثال ذلك:

- عزيزة محمود عبد الحسيب: القيم البيئية في الإسلام ودور التربية الإسلامية في تنميتها، رسالة ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٩٠.
- علي عبد الحكيم الصافي: دراسة تقويمية لكليات إعداد الدعاة بجامعة الأزهر في ضوء أهدافها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٨.
- حسن السيد خليل: المتطلبات التربوية لمبدأ العدالة الاجتماعية في الإسلام، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٠.

- عبد الرحمن محمد رأفت عثمان: الهوية الإسلامية لدى شباب الجامعات المصرية ودور المؤسسات التربوية في تدعيمها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٥.
- علاء الدين أحمد إبراهيم الشريف: وعي طالبات الجامعة ببعض قضايا المرأة في ضوء القرآن والسنة دراية ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٩.

(٢٦٠) مثال ذلك:

- أماني عصمت هيبة: تربية العقل في الإسلام ودورها في مواجهة المظاهر السلبية في التفكير، رسالة ماجستير، كلية البنات، عين شمس، ١٩٩٥.
- منصور محمد أبو العزب: اغتراب بعض الشباب الجامعي بمصر عن الثقافة العربية الإسلامية ومواجهته من المنظور الإسلامي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٥.
- منصور محمد أبو العزب: المضامين التربوية في خطب ووصايا الرسول صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها التربوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٥.
- كمال عجمي محمد: دور المؤسسات التربوية في مواجهة بعض مظاهر التخلف من منظور التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٥.

(٢٦١) مثال ذلك:

- محمد فؤاد مازن: التربية الخلقية في ضوء السنة النبوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٩٠.

(٢٦٢) مثال ذلك:

- علي خليل أبو العينين: فلسفة التربة في القرآن، رسالة ماجستير منشورة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠.
- أحمد عبد الرسول مصطفى: الأراء التربوية في كتابات الشيخ محمود شلتوت، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣.

- عبد رب الرسول سليمان محمد: الأراء التربوية في كتابات الشيخ محمد الغزالي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٩.
- محمد عبد اللطيف علي عبد العزيز: الفكر التربوي عند الإمام عبد الحليم محمود، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٣.
- عبد القوي عبد الغني محمد: الجوانب التربوية في حياة الخلفاء الراشدين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٤.
- عبد الجواد سيد بكر: فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، رسالة ماجستير منشورة، دار الفكر العربي، ١٩٨٣.
- عنتر إبراهيم علام: البعاد التربوية للحوار في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٩.
- حسن السيد خليل: الأراء التربوية في كتابات الدكتورة عائشة عبد الهادي بنت الشاطئ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٠.

(٢٦٣) مثال ذلك:

- محمد عبد القوي شبل الغنام: دراسة تحليلية للمضمون التربوي في البرامج الدينية بالإذاعة المصرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٠.
- جمال مصطفى البكري: المضامين التربوية في مجلة الأزهر دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٥.
- نبيه أبو اليزيد متولي: القيم التربوية المتضمنة في مبدأ الشورى في الإسلام، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٢.
- عبد المجيد بن أحمد بن محمد الخيري: القيم الأخلاقية في كتب النصوص الأدبية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣.

(٢٦٤) مثال ذلك:

- زينات عبد الباسط محمود: الطبقة الإنسانية في الحديث الشريف وتضميناتها التربوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٥.
- مبادئ التربية الجسمية في القرآن ودورها في بناء الشخصية المسلمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٦.
- صالح إبراهيم عدس: التربية الوجدانية في الإسلام دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٦.
- أبو الجد أبو الوفا فايز زيدان: تربية المرأة في القصص القرآني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧.
- حمد الله حافظ الصفتي: الأبعاد التربوية للترويح بالمزاح دراسة تحليلية نقدية في ضوء السنة النبوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٥.

(٢٦٥) مثال ذلك:

- محمد إبراهيم طاحون: الاتجاه الديني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٨.
- عبد الودود محمود مكروم: الأحكام القيمية الإسلامية ودور التربية في تنميتها لدى شباب الجامعات في مصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٧.
- والدراستان السابقتان من الدراسات النادرة التي قامت بتنظيم أدوات لقياس التدين والسلوك الإسلامي. واستخدمتا الاستبيان والمقابلة والمنهج الإحصائي في جمع ومعالجة البيانات واستخراج النتائج وهو ما يفتقر إليه ميدان البحث في مجال التربية الإسلامية لضبط الكثير من الأفكار العامة التي يطرحها الميدان.

(٢٦٦) مثال ذلك:

- عبد الله حامد الدسوقي: دراسة مقارنة لمناهج التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الإعدادية لكل من جمهورية مصر العربية والمملكة السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- دراسة مقارنة للأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في الهند وسريلانكا ويوغسلافيا ومدى جهود العالم الإسلامي لمواجهة هذه الأوضاع، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥.

(٢٦٧) مثال ذلك:

- أحمد الصاوي طه شادي: تحقيق المخطوط التربوي الإسلامي دراسة نظرية تطبيقية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٢.

(٢٦٨) سعيد عبد الحميد محمود السعدني: القيم التربوية في القصص القرآني قصة سيدنا يوسف، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٢.

(٢٦٩) سهير صابر الأثري: الأثر التربوي للعبادات في الإسلام، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.

(٢٧٠) سمية محمد علي حجازي: تنظيم الإسلام للعلاقات الاجتماعية في الأسرة، كلية التربية، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، ١٩٨٢

(٢٧١) أسماء علي محمد فضل: أثر العبادة التربوي في تكوين الشخصية وتحديد السلوك، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٤٠٥هـ.

(٢٧٢) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٢٧٣) الصديق عمر أحمد فضل الله: تربية الرسول صلى الله عليه وسلم لأصحابه من الناحية الأخلاقية، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٩٨٦.

(٢٧٤) محمد محمد إبراهيم الديب: أخلاق العمل في الإسلام، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، ١٩٩٥م، ص ١١.

(٢٧٥) سميحة محمد محمود ابو النصر: القيم الجمالية لدى طلاب كليات التربية النوعية فى مصر دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٦، ص ١٣.

(٢٧٦) سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل: التجديد السياسي والخبرة الإسلامية نظرة في الواقع العربي المعاصر، نقلاً عن عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٢٧٧) هدى سعد البسيوني: فلسفة المنهج في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨١م.

(٢٧٨) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص١٨.

(٢٧٩) علي سالم النباهين: الأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في الهند وسيريلانكا ويوغوسلافيا ومدى جهود العالم الإسلامي لمواجهة هذه الأوضاع دراسة مقارنة، مرجع سابق.

(٢٨٠) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ٩٣.

(٢٨١) محمد أمزيان: تلازم الموضوعية والمعيارية في المتيودولوجيا الإسلامية، من بحوث ندوة الإسلام ومناهج العلوم التي عقدها المركز العلمي للفكر الإسلامي بالاشتراك مع جامعة قسنطينة بالجزائر، الفترة من ٦-٨سبتمبر ١٩٨٩م، ص ص ١٧-٢٠.

(٢٨٢) انظر مثلًا :

- علي سامي النشار: مناهج البحث عند مفكري الإسلام ونقد المسلمين للمنطق الأرسطاطاليس، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٣٦٧هـ .
- فرانتزرروزنتال: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، ترجمة صالح عبد العزيز، بيروت، دار الثقافة ، ١٩٦١م .
- جلال محمد عبدالحميد: منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعة والكونية، بيروت، دار الكتاب اللبناني، د .ت .

(٢٨٣) عبدالرحمن النقيب: نماذج من مناهج البحث التربوي عند علماء المسلمين في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص ص ١٨٢ – ٢٠٥.

(*) المنهج الأصولي التحليلي منهج مناسب للدراسات التربوية المعاصرة التي تتناول التأصيل الإسلامي لقضايا التربية .

(*) المنهج التحليلي الفلسفي أحد أساليب المنهج الوصفي ويصلح لمعالجة قضايا ومشكلات التربية المعاصرة ودور التربية الإسلامية في معالجتها مثل : قضايا الحرية ، والقيم الأخلاقية ودور التربية في تدعيمها .

(٢٨٤) عبدالرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، مرجع سابق، ص ص ١٨٧– ٢٠٥.

(٢٨٥) عبدالرحمن النقيب: التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، مرجع السابق، ص ١٧١–١٧٢.

(٢٨٦) عبد الرحمن النقيب: التربية الإسلامية المعاصرة، مرجع سابق، ص١٧٢.

(٢٨٧) نفس المرجع السابق، ص ص٢١٤– ٢٢١.

(*) قام أحد الباحثين بحصر الرسائل العلمية الماجستير والدكتوراه في دليل أصدره المعهد العالي للفكر الإسلامي تحت عنوان " دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية ١٩٩٥ وهو من تاليف عبد الرحمن النقيب.

(٢٨٨) على خليل ابو العنين: البحث التاريخى فى التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص ٦٥.

(٢٨٩) احمد المهدى عبدالحليم: نحو صيغة اسلامية للبحث الاجتماعى والتربوي، رسالة الخليج العربى ،عدد٢٣،السنة الثامنة، مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٧، ص٤٣.

(٢٩٠) على خليل ابو العنين: البحث التاريخى فى التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص٦٦.

(٢٩١) غازى حسين عناية: مناهج البحث، الاسكندراية، مؤسسة شباب الجامعة،١٩٨٤، ص ص٢٢٠.٢٢١.