قواعد استخدام المنهج الأصولي في أبحاث التربية الإسلامية ومدى تطبيق الباحثين لها

إعداد

أ.د/ حمدي حسن أيوب عبد الرازق

أستاذ التربية الإسلامية

كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

قواعد استخدام المنهج الأصولي في أبحاث التربية الإسلامية ومدى تطبيق الباحثين لها

حمدي حسن أيوب عبد الرازق.
قسم التربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة الأزهر
البريد الالكتروني: hamdyayoub.8@azhar.edu.eg

مستخلص

هدف البحث وضع إطار نظري للمنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية، ودراسة واقع تطبيقه في رسائل الماجستير والدكتوراة التي نوقشت بقسم التربية الإسلامية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر، واشتمل البحث على مقدمة تناولت نبذة عن علم التربية الإسلامية وعلاقته بكل من العلوم الشرعية والعلوم التربوية، ثم اشتمل على ثلاثة محاور، تناول الأول منها تنظيرًا للمنهج الأصولي في التربية الإسلامية، من حيث مفهومه وأهميته وقواعد وخطوات استخدامه، ودور التكنولوجيا في تيسير استخدامه، ثم تناول المحور الثاني مسحًا للرسائل التي استخدمت المنهج الأصولي، والرسائل التي تتطلب استخدامه، وتم تحديد عينة من هذه الدراسات بلغت (15) رسالة لتحليلها كميا وكيفيًا للوقوف على مدى استخدامها للمنهج الأصولي وفق القواعد المنصوص عليها في الجزء التنظيري، بينما تناول المحور الثالث مقترحات لتطوير مهارات استخدام المنهج الأصولي لدى الباحثين. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: بلغ عدد الرسائل التي استخدمت المنهج الأصولي (49) رسالة بنسبة مئوية (42.2%)، من إجمالي عدد الرسائل التي نوقشت في القسم، وجاءت 73.3% منها بدون أخطاء في آيات القرآن الكريم، والتزمت معظمها بالرجوع إلى المصادر الأصلية عند الاستشهاد بحديث ما، بينما رجع بعض الباحثين أحيانا إلى مراجع ثانوية، ورغم زيادة عدد التفاسير التي رجع إليها الباحثون مؤخرًا إلا أنه لا يزال الرجوع إلى كتب شروح السنة ضعيفًا، وأن هناك دراسات اكتفت بما كتبه بعض المعاصرين عن الآية، كما لوحظ ضعف توظيف المعنى اللغوي لربطه بالمعنى التربوي، والنظرة الجزئية في عرض الآيات وتحليلها، والتشابه بين الرسائل في بعض محاورها العامة، وضعف الثقافة التربوية لدى بعض الباحثين، مما يشير إلى غموض المنهج الأصولي في أذهان كثير من الباحثين بسبب ندرة التنظير له، وقلة عدد الساعات التدريسية المخصصة لدراسته بالدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: المنهج الأصولي، مناهج البحث، التربية الإسلامية.

Rules of using the fundamentalist method in Islamic education researches and the extent of researchers' application of it.

Hamdy Hassan Ayoub Abdel Razek
Faculty of Education, Al-Azhar University in Cairo.
Email: hamdyayoub.8@azhar.edu.eg.

ABSTRACT:

The research aimed to develop a theoretical framework for the fundamentalist method in the field of Islamic education, and to study the reality of its application in master's theses and doctoral dissertations that were discussed in Department of Islamic Education, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University. The research included an introduction that discussed an overview of the science of Islamic education and its relationship to both legal sciences and educational sciences, and then included three cores. The first core discussed a theorizing of the fundamentalist method in Islamic education, in terms of its concept, importance, rules and steps for its use, and the role of technology in facilitating its use. The second core discussed a survey of the theses that used the fundamentalist method, and the theses that require its use, and a sample of these studies amounted to (15) theses to be analyzed quantitatively and qualitatively to determine the extent of their use of the fundamentalist method according to the rules stipulated in the theoretical part. The third core discussed a vision for developing the skills of using the fundamentalist method among researchers. The research reached several results, including: The number of theses that used the fundamentalist method was (49) theses, with a percentage of (42.2%), out of the total number of theses discussed in the department, and 73.3% of them was without errors in the verses of the Holy Quran. Most of them adhered to referring to the original sources when citing a hadith, while some researchers sometimes referred to secondary references. Despite the increase in the number of interpretations that researchers have recently referred to, reference to the books of commentaries on the Sunnah is still weak. There are studies that were satisfied with what some contemporary authors wrote about the verse. It was also noted the weakness of employing the linguistic meaning to link it to the educational meaning, the partial view in presenting and analyzing the verses, the similarity between the theses in some of their general cores, and the weakness of the educational culture among some researchers. This indicates the ambiguity of the fundamentalist method in the minds of many researchers refers to the scarcity of theorizing it, and the small number of teaching hours allocated for studying it in postgraduate studies.

Keywords: Fundamentalist Method, Research Methods, Islamic Education.

مقدمة:

تنفرد كلية التربية جامعة الأزهر عن غيرها من كليات التربية بالجامعات المصرية، ومعظم الجامعات العربية بوجود قسم متخصص في علم التربية الإسلامية، وهذا التفرد يتفق مع طبيعة جامعة الأزهر وخصوصيتها ويرتبط بتفردها وتميزها.

والتربية الإسلامية علم تربوي، يجمع بين علوم الشريعة وعلوم التربية، يستقي مبادئه وآراءه ومفاهيمه وممارساته من مصدرين، أحدهما أصلي، وهو القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والآخر فرعي، وهو اجتهادات العلماء المسلمين في مجال التربية، ولذا فإنه يتفق مع العلوم التربوية في كثير من أهدافها ومنهجيتها، ويختلف عنها في مصدره الأصلي، إذ يعتمد بشكل أساسي على نصوص (القرآن الكريم والسنة النبوية)، مما يجعل الاكتفاء بمناهج البحث في المجال التربوي غير مناسب لطبيعة البحث في التربية الإسلامية، مما يتطلب وجود مناهج أخرى أكثر مناسبة للتعامل مع نصوص القرآن والسنة.

وإذا كانت التربية الإسلامية تجمع مع علوم التربية علوم الشريعة أيضًا؛ فإن وجه الاتفاق بين كلا المجالين (التربية الإسلامية، والعلوم الشرعية) هو الاعتماد على الأصول (القرآن والسنة) كمصدر لكليهما، مما يشير إلى إمكانية الاشتراك في جزء من منهجية البحث واستفادة كل مجال من معطيات الآخر.

ومن أكثر العلوم الشرعية التي تتشابه مع علم التربية الإسلامية في المصدر؛ علم الفقه، إذ له أصول أهمها: (القرآن الكريم والسنة النبوية) وهما اللذان يعتمد عليهما الفقهاء في استنباط الأحكام واستخراج أدلتها، كما يعتمد عليهما باحث التربية الإسلامية في استنباط المضامين التربوية من مبادئ وأساليب وقيم وغيرها، ومعالجة القضايا التربوية في ضوئهما، ولذا فإن لعلماء الشريعة منهجية في التعامل مع النصوص القرآنية والنبوية تتمثل في استخدام (المنهج الأصولي)

مشكلة الدراسة:

يتضح مما سبق أنه يمكن استخدام المنهج الأصولي في أبحاث التربية الإسلامية، ولهذا المنهج طبيعته الخاصة، والتي يمكن تطويرها لتناسب البحث في مجال التربية الإسلامية، ومن هنا يمكن صياغة قضية الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما قواعد استخدام المنهج الأصولي في أبحاث التربية الإسلامية وما مدى تطبيق الباحثين لها؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

(1) ما مفهوم المنهج الأصولي بوصفه أحد مناهج البحث في التربية الإسلامية؟

(2) ما قواعد استخدام المنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية؟

(3) ما خطوات إجراء بحث تربوي إسلامي باستخدام المنهج الأصولي؟

(4) ما دور التكنولوجيا في تيسير إجراءات المنهج الأصولي؟

(5) ما واقع تطبيق باحثي التربية الإسلامية لقواعد المنهج الأصولي؟

(6) كيف يمكن تطوير مهارات باحثي التربية الإسلامية المتعلقة باستخدام المنهج الأصولي؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

(1) تحديد مفهوم المنهج الأصولي بوصفه أحد مناهج البحث في التربية الإسلامية.

(2) وضع قواعد لاستخدام المنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية.

(3) وضع مجموعة من الخطوات التي ينبغي اتباعها عند إجراء بحث تربوي إسلامي باستخدام المنهج الأصولي.

(4) تبصير باحثي التربية الإسلامية بأهم البرامج التكنولوجية التي يمكن استخدامها من أجل تيسير إجراءات المنهج الأصولي.

(5) دراسة واقع تطبيق باحثي التربية الإسلامية لقواعد المنهج الأصولي من خلال تحليل عينة من رسائل الماجستير والدكتوراة.

(6) وضع رؤية تتضمن مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير مهارات باحثي التربية الإسلامية المتعلقة باستخدام المنهج الأصولي.

أهمية الدراسة: تستمد الدِّراسة أهميتها مما يلي:

(1) أن استخدام منهج البحث المناسب للدراسة وفق قواعد محددة وخطوات واضحة يعد من أهم أسباب تحقيق أهداف البحث والحصول على نتائج موثوق بها، خاصة مع نوعية الدراسات التي تتعامل مع النص الإلهي والنص النبوي اللذين يتطلبان منهجية خاصة نظرا لخصوصية النص.

(2) ندرة الدراسات التربوية التي تناولت المنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية بطريقة إجرائية، مع تقويم تطبيق الباحثين لها..

(3) يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة: الباحثون في مجال التربية الإسلامية؛ حيث تضع بين أيديهم مجموعة من القواعد المحددة والخطوات الواضحة لاستخدام المنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية، مما قد يسهم في تطوير مهارات البحث الأصولي لديهم، وتطوير أبحاث هذا المجال.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في شقها التطبيقي في مسح لرسائل الماجستير والدكتوراة التي نوقشت في قسم التربية الإسلامية بكلية التربية – بنين - جامعة الأزهر، منذ إنشائه حتى نهاية شهر أغسطس 2022م، واختيار عينة من الرسائل بلغت (15) رسالة من إجمالي (66) رسالة علمية تتطلب استخدام المنهج الأصولي، من أصل (116) رسالة نوقشت بالقسم خلال تلك الفترة.

مصطلحا الدراسة:

المنهج الأصولي: مجموعة من القواعد والمبادئ التي يمكن من خلالها التعامل مع المصدر الأصلي للتربية الإسلامية، المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وذلك بهدف استنباط ما فيهما من مضامين تربوية يستنبطها الباحث ابتداء من المصدرين، أو رجوعًا إليهما عند معالجة قضية تربوية أو نفسية، وفق منهجية علمية تتطلب مجموعة من المهارات البحثية التي تحلل النصوص التحليل التربوي الذي يستفيد من العلوم التربوية المعاصرة في الوقت الذي لا يتعارض فيه مع الأحكام الشرعية، بل يتفق مع مقصود النص ومراده..

أبحاث التربية الإسلامية: يقصد بها الباحث إجرائيًا: رسائل الماجستير والدكتوراة التي نوقشت في قسم التربية الإسلامية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر منذ إنشائه حتى نهاية شهر أغسطس 2022م .

محاور الدراسة:

اشتمل البحث على ثلاثة محاور؛ المحور الأول: الأطر العامة للمنهج الأصولي في التربية الإسلامية: من حيث: مفهومه ـ قواعده ـ خطوات استخدامه ـ دور التكنولوجيا في إجراءاته، والمحور الثاني: واقع استخدام وتطبيق المنهج الأصولي في رسائل الماجستير والدكتوراة بقسم التربية الإسلامية، والمحور الثالث: مقترحات لتطوير مهارات استخدام المنهج الأصولي لدى الباحثين

المحور الأول: الأطر العامة للمنهج الأصولي في التربية الإسلامية:

ويتناول هذا المحور خمسة محاور فرعية كالتالي:

أولا: علم التربية الإسلامية وعلاقته بالعلوم الشرعية والعلوم التربوية:

التربية الإسلامية هي ذلك العلم الذي يهتم بدراسة المشكلات والقضايا والمفاهيم التي يحفل بها الميدان التربوي من وجهة النظر الإسلامية (علي، 1990، ص 23: 36)، أو هي ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يستهدف إيجاد إنسان القرآن والسنة أخلاقًا وسلوكًا مهما كانت حرفته أو مهنته، وهو إنسان مستخلف لله في الأرض، بما يتطلبه هذا الاستخلاف من الكدح المستمر في سبيل إيجاد نوعية راقية من الإنسان، راقية من الناحية الجسدية والعقلية والروحية والمهنية والحرفية، وهو إنسان أنتجته التربية الإسلامية في عصورها الزاهرة، ومازالت قادرة على إنتاجه اليوم، إذا قُدّر لها أن تُطبق في مؤسسات تربوية معاصرة(النقيب، 1997، ص17)، ويرى (الخولي، 1992، ص4) أن التربية الإسلامية تعني: الآراء والمبادئ والمفاهيم والممارسات التربوية المستمدة من الأصول الإسلامية بالمناهج التربوية، مستهدفة تربية إنسان عابد عامل طائع، مؤتمر بأوامر الله منته عن نواهيه.

والتربية الإسلامية كعلم تربوي يجمع بين الشريعة والتربية لها مصدران، أصلي، وفرعي، ويتمثل المصدر الأصلي في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، بينما يتمثل الجانب الفرعي في اجتهادات المسلمين في الحقل التربوي سواء أكانوا فقهاء أم محدثين أم مؤرخين أم متصوفة وغيرهم(الخولي، 1992، ص6، 7)، كما يعتبر تاريخ التربية الإسلامية مصدرًا فرعيًا من مصادر التربية الإسلامية، يُقيّم في ضوء المصادر الأصلية، ويؤخذ منه ما يتفق معها، ويترك ما لا يتفق(الغزالي، 2005ب، ص134)

يتضح مما سبق أن:

. التربية الإسلامية علم تربوي الهدف والمنهجية، شرعي المصدر والأسس.

ـ للتربية الإسلامية مصادر متنوعة، منها ما هو أصلي كالقرآن والسنة، ومنها ما هو فرعي كاجتهادات العلماء المسلمين، وممارسات المسلمين التربوية عبر تاريخهم.

. المصدر الأصلي هو المصدر الحاكم على المصادر الفرعية، التي يؤخذ منها فقط ما يتفق مع المصدر الأصلي، فالمصدر الأصلي مصدر (مقدّس) بينما المصدر الفرعي مصدر (مقدّر غير مقدّس)

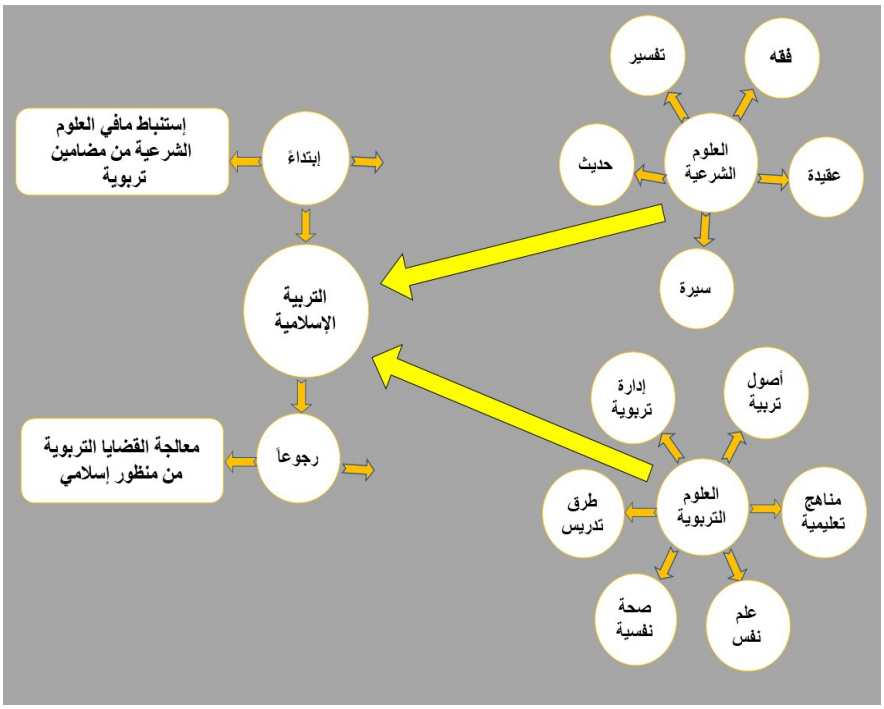
. التربية الإسلامية قد تنطلق (ابتداء) من المصدر فتبحث فيه بمنهجية تربوية لتحقق أهدافًا ومقاصد تربوية، وقد تبدأ أيضًا من الواقع التربوي، ثم تقوم بعملية (الرجوع) إلى المصادر الإسلامية لتبحث له عن معالجة تربوية من خلال المصادر الإسلامية.

ولكي يتضح المقصود من (الابتداء) و (الرجوع) في التربية الإسلامية؛ ينبغي توضيح أن البحث في التربية الإسلامية خاصة في المجال الأصولي الذي يعتمد على المصدر الأصلي (القرآن الكريم والسنة النبوية) يسير وفق إحدى طريقتين للبحث:

الأولى: الابتداء بالنص، وذلك لاستنباط ما فيه من مضامين تربوية تشمل القضايا والمبادئ والأساليب والقيم، وهذا أغلب ما يكون في الدراسات الأصولية النظرية، مثل" (المضامين التربوية في سورة النور)، أو (التربية الاجتماعية في سورة الحجرات) أو (آداب المتعلم في السنة النبوية) وهكذا، فإن الباحث هنا يبدأ من النص ويحلله ليستنبط منه المضامين التربوية.

الثانية: الرجوع إلى النص في المعالجة، وذلك عندما يبدأ الباحث بدراسة قضية من القضايا التربوية المعاصرة أو مشكلة من مشكلات الواقع المعاصر، ثم يرجع إلى النص للتأصيل واستنباط ما يمكن الاعتماد عليه لتعزيز أو تطوير أو تفعيل شيء ما أو مواجهة لمشكلة، ومن أمثلتها: "اغتراب بعض الشباب الجامعي بمصر عن الثقافة العربية ومواجهته من المنظور التربوي الإسلامي"، ودراسة "وعى طلاب الجامعات المصرية بقيمة التسامح في الإسلام في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة"

ومن هنا تتضح العلاقة بين التربية الإسلامية وغيرها من (العلوم الشرعية) و(العلوم التربوية)، كما يوضحها الشكل التالي:



شكل (1) العلاقة بين (التربية الإسلامية) و (العلوم الشرعية) و (العلوم التربوية)

ويلزم لأي علم من العلوم ـ ومنها التربية الإسلامية ـ مناهج بحث مناسبة له، وعلى الرغم من اشتراك البحث العلمي في التربية الإسلامية مع بقية التخصصات التربوية الأخرى في بعض المناهج، كالمنهج الوصفي أو شبه التجريبي، أو التجريبي، إلا أن هناك فرقًا بين منهجية البحث في التربية الإسلامية وغيرها من العلوم التربوية أيضًا، فالبحث العلمي في التربية الإسلامية يعني بذل الوسع والطاقة في معالجة المفاهيم والقضايا والمسائل التربوية القائمة في الواقع التربوي في ضوء الأدلة والنصوص الشرعية (حسين، 2015، 114).

ولأن التربية الإسلامية تتعامل مع الواقع التربوي في ضوء الأدلة والنصوص الشرعية، فليزمها خصوصية في جزء من مناهجها البحثية، ولذا فإنه يمكن القول إن هناك منهجًا يكاد ينفرد به البحث العلمي في التربية الإسلامية عن بقية التخصصات التربوية الأخرى، وهو المنهج الأصولي، نظرا لحاجة البحث في التربية الإسلامية إلى التعامل مع مصادر التشريع الإسلامي وفق أسس علمية محددة، لا يتناسب معها مناهج أخرى، نظرًا لأنها تتعامل مع مصادر ربانية المصدر (قرآن وسنة) تحتاج إلى منهج مناسب، حتى لا يقع الباحث في أخطاء في فهم النص المقدس، وفي الوقت الذي قد يعد خطأ الباحثين في فهم النص البشري من قبيل وجهات النظر المتعددة والمتنوعة؛ يعد الخطأ في فهم المقصود من (النص المقدس) مشكلة دينية وتربوية، ولذا يحتاج النص المقدس إلى التعامل معه بحرص وحذر وفق منهجية محددة وواضحة؛ ليُفهم وفق مراد الله ورسوله منه.

وتحتاج معظم دراسات التربية الإسلامية إلى مثل هذا المنهج الذي يتعلق بطريقة فهم النص المقدس (القرآن، والسنة) إلا أن درجة الحاجة إلى الاعتماد على هذا المنهج تختلف من دراسة لأخرى، حسب مجال الدراسة الفرعي الذي تنتمي إليه داخل حقل التربية الإسلامية، أو حسب المصدر الذي تعتمد عليه، ومن هنا يمكن تصنيف دراسات التربية الإسلامية بحسب المصدر الذي تعتمد عليه للتعرف على مدى حاجة كل صنف من هذه الدراسات إلى منهج خاص للتعامل مع النص المقدس، إلى:

(أ) **الدراسات الأصولية:** وهي الدراسات التي تعتمد على المصدر الأصلي للتربية الإسلامية، وهو القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، أو أحدهما، لاستنباط مبادئ وأسس التربية الإسلامية وإطارها الفكري وما يتصل بذلك من أهداف وقيم وطرائق تربوية وتعليمية، وكذلك استنباط ومناقشة عدد من الأفكار والنظريات والآراء المتعلقة ببعض القضايا والمفاهيم التي يحفل بها عالم التربية والتعليم (حسين، 2015، 29)، وتتنوع هذه الدراسات إلى:

(1) **الدراسات الأصولية النظرية الخالصة:** وهي دراسات يكون محتواها نظريًا خالصًا لا يقترن بدراسة ميدانية أو تحليلية للواقع، ويعتمد الباحث فيها على تحليل النصوص الإسلامية، أو دراسة قضية تربوية وتأصيلها إما من خلال القرآن الكريم فقط، كدراسة: (الأبعاد التربوية للحوار في القرآن الكريم، ماجستير، 2009)، أو السنة النبوية فقط، كدراسة: (الأساليب التربوية في السنة النبوية الشريفة، ماجستير، 1990)، أو من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية معا، كدراسة: (التربية من أجل السلام في القرآن الكريم و السنة النبوية، دراسة تحليلية، دكتوراة، 2006)

(2) **الدراسات الأصولية المرتبطة بالواقع:** وهي تلك الدراسات التي تتفق مع النوع السابق في اعتمادها على المصدر الأصلي للتربية الإسلامية (القرآن الكريم فقط، أو السنة النبوية فقط، أو كلاهما)، إلا أنها لا تكون نظرية خالصة، بل تشتمل على جزء تأصيلي في إطارها النظري، وتأتي بقية الدراسة ميدانية، ومن أمثلتها دراسة: (وعى طالبات الجامعة ببعض قضايا المرأة في ضوء القرآن والسنة، ماجستير، 2009)

(ب) **دراسات الفكر التربوي الإسلامي:** ويقصد بها تلك الدراسات التي يتجه الباحث فيها إلى دراسة الأعمال الفكرية المختلفة لواحد أو أكثر من مفكري الإسلام مثل ابن خلدون وابن سينا والغزالي وغيرهم، لاستطلاع رأيه في إحدى القضايا التربوية، وغالبًا ما يتجه الباحث إلى مفكر بعينه ليدرس آراءه التربوية كلها، أو دراسة اتجاه فكري يضم أكثر من مفكر كالاتجاه الفقهي أو السلفي أو الصوفي(حسين، 2015، ص29).

ومن أمثلة هذه الدراسات؛ دراسة: الفكر التربوي عند عبدالعزيز جاويش، ماجستير، 1989، ودراسة: الآراء التربوية عند بعض علماء المسلمين في القرن الثامن الهجري، دراسة تقويمية، دكتوراة، 2002، ودراسة: الفكر التربوي بين الفقهاء والصوفية في القرن السابع الهجري، دكتوراة، 2005، ودراسة: دراسة تحليلية لقضايا التربية عند المحدثين في القرن السابع الهجري، ماجستير، 2016.

(ج) **الدراسات التاريخية:** ويقصد بها تلك الدراسات التي يتجه الباحث فيها إلى دراسة تاريخ التربية الإسلامية وتطور الأفكار والنظريات والتطبيقات التربوية خلال العصور الإسلامية

المختلفة، وقد تأتي هذه الدراسات على شكل محاور زمنية أو محاور مكانية مرتبطة بحقب تاريخية معينة، أو دراسة مؤسسات أو موضوعات دراسة تاريخية طويلة... إلى غير ذلك من أشكال الدراسات التاريخية في مجال التربية الإسلامية(حسين، 2015، ص29)

ومن أمثلة دراسات هذا المجال: معاهد التعليم الإسلامي بمصر في العهد العثماني من 923 إلى 1213هـ ومن 1517 إلى 1798م، ماجستير، 1987، ودراسة: التربية والتعليم في دولة بني نصر بغرناطة 635هـ ــ 897هـ/ 1238 ــ 1492م، ماجستير، 1995، ودراسة: تربية المؤرخين المسلمين في العصر المملوكى648-923هـ/125-1517م، ماجستير، 2008، ودراسة: تربية الجغرافيين المسلمين في العصر العباسي، ماجستير، 2012

(د) **الدراسات البينية:** ويقصد بها تلك الدراسات التي لا تعتمد على مصدر واحد من المصادر السابقة، بل تجمع بين أكثر من مصدر، فيعتمد الباحث فيها على تحليل النصوص الإسلامية، أو دراسة قضية تربوية وتأصيلها ليس من خلال القرآن والسنة فقط، بل يعتمد أيضا معهما على بعض المصادر الإسلامية الأخرى كالفكر التربوي الإسلامي والتاريخ الإسلامي، والتي يعبر الباحث عنها بعبارة (في الإسلام) أو (من منظور إسلامي)، أو (من منظور التربية الإسلامية)، وهذه الدراسات تتنوع أيضا إلى:

(1) **الدراسات البينية النظرية:** ويقصد بها تلك الدراسات التي يعتمد الباحث فيها على تحليل النصوص الإسلامية، أو دراسة قضية تربوية وتأصيلها ليس من خلال القرآن والسنة فقط، بل يعتمد أيضا معهما على بعض المصادر الإسلامية الأخرى كالفكر التربوي الإسلامي والتاريخ الإسلامي، شريطة أن يأتي محتواها نظريًا خالصا غير مقترن بدراسة ميدانية أو تحليلية للواقع، ومن أمثلتها: التربية الوجدانية في الإسلام، دراسة تحليلية، دكتوراة، 1996، ودراسة: التربية العقلية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية، دكتوراة، 2003، ودراسة: المتطلبات التربوية لمبدأ العدالة الاجتماعية في الإسلام، دكتوراة، 2010، ودراسة: التطبيقات التربوية لإدارة المعرفة في الواقع المعاصر من المنظور الإسلامي، ماجستير، 2018

(2) **الدراسات البينية المرتبطة بالواقع:** وهي تلك الدراسات التي تشترك مع النوع السابق في اعتمادها في التنظير على مصادر التربية الإسلامية المتعددة (قرآن، سنة، فكر تربوي إسلامي، تاريخ إسلامي)، كدراسة بينية، إلا أنها لا تكتفي بالجانب التنظيري فقط، بل تشتمل على جزء ميداني، ومن أمثلتها: دراسة: اغتراب بعض الشباب الجامعي بمصر عن الثقافة العربية ومواجهته من المنظور التربوي الإسلامي، ماجستير، 2005، ودراسة: وعي معلمي التربية الخاصة بحقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المنظور الإسلامي، ماجستير، 2019، ودراسة: تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية من منظور التربية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في القوافل التنموية، ماجستير، 2022.

يتضح مما سبق أن البحوث العلمية في مجال التربية الإسلامية، تتنوع بنتوع المصدر الذي تعتمد عليه إلى أربعة مجالات: أولها: دراسات تعتمد على المصدر الأصلي للتربية الإسلامية (القرآن والسنة) وتسمى الدراسات الأصولية التي تنقسم بدورها إلى دراسات أصولية نظرية، ودراسات أصولية مرتبطة بالواقع، وثانيها: دراسات تعتمد على مصدر فرعي من مصادر التربية الإسلامية، وهو الفكر التربوي الإسلامي، وتسمى دراسات الفكر التربوي الإسلامي، وثالثها: دراسات تعتمد على تاريخ التربية الإسلامية عبر العصور، وتسمى الدراسات التاريخية، ورابعها: دراسات تعتمد على جميع أو معظم المصادر السابقة ولا تكتفي بأحدها، وهذه هي الدراسات

البينية، التي تنقسم بدورها أيضا إلى دراسات بينية نظرية، ودراسات بينية مرتبطة بالواقع.

وليست هذه المصادر التي تعتمد عليها دراسات التربية الإسلامية على درجة واحدة، فالمصدر الأصلي (القرآن والسنة) مصدر ثابت مقدس لا يحتمل إلا الصواب، وهو المعيار الذي تقيم في ضوئه بقية المصادر الأخرى، وكذلك الأفكار والممارسات البشرية في الماضي والحاضر.

ولذا تتعدد مناهج البحث في التربية الإسلامية وتتنوع باختلاف هذه المجالات، فدراسات الفكر التربوي الإسلامي يناسبها أكثر المنهج الوصفي بصور متعددة أهمها: أسلوب تحليل المضمون، وأسلوب التحليل الفلسفي، وقد يحتاج الباحث إلى بعض آليات المنهج التاريخي إذا كان يتناول فكرًا تربويًّا في عصر من العصور التاريخية، ودراسات المجال التاريخي يناسبها المنهج التاريخي، وأما الدراسات البينية فتحتاج إلى مناهج متعددة تناسب كل مصدر من مصادرها، فهي بحاجة إلى المنهج الأصولي للتعامل مع القرآن والسنة، وإلى المنهجين: الوصفي والتاريخي، حسب التنوع البيني الموجود بها، وأما الدراسات التي ترتبط بالواقع مما سبق فتتطلب في شقها النظري منهجًا يتناسب مع أسلوب ومصادر معالجتها، بينما تحتاج في شقها الميداني إلى المنهج الوصفي بأدواته كالاستبانة والمقابلة وغيرهما، أو إلى المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، وأما دراسات المجالي الأصول فتحتاج إلى منهج خاص؛ لأنها تعتمد في مصادرها على القرآن والسنة، ويستخدم الباحث منهجًا يساعده على التعامل مع هذه النصوص المقدسة، وهذا المنهج هو (المنهج الأصولي)

ثانيًا: مفهوم المنهج الأصولي:

المنهج الأصولي هو ذلك المنهج الذي اتبعه علماء أصول الفقه في دراساتهم، إذ إن الفقه عبارةٌ عن فَهْم الأحكامِ الشَّرْعِيَّةِ بطريق النَّظَرِ، وهو العِلْمُ بالأَحكام الشَرعيةِ بطريق النَظَر والاستنباطِ. (ابن عقيل، 1999، ج1، ص7)

ويُقصد بأصول الفقه: ما تُبْنَى عليه الأحكام الفِقْهيَّةُ من الأدلَّةِ على اختلافِ أنواعِها، ومراتِبها: كالكتاب ومراتب أدلَّتِه؛ من نصٍّ، وظاهرٍ، وعمومٍ، ودليلِ خِطابه، وفَحْوى خَطابهِ، وَالسُّنةِ ومراتبها، والقياسِ، وقولِ الصَّحابيّ- علَى الخلاف- واستصحاب الحالِ مع انقسامِه، فهذه أصولٌ تَنْبَنِي عليها الأحكامُ (ابن عقيل، 1999، ج1، ص7، 8)، وعرفها (ابن مفلح، 1999، ج1، ص15) بأنها ما تبنى عليه مسائل الفقه، وتعلم أحكامها به، فهي القواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية.

يتضح مما سبق أن أصول الفقه وخاصة (القرآن والكريم والسنة النبوية) هي ما يبنى عليه علم الفقه، ويتم استنباط الأحكام الفقهية منها، وهذا يشير إلى أن للقرآن الكريم والسنة النبوية منهجية خاصة للتعامل معها، وهذا التعامل يقتضي وجود مجموعة من المهارات في الباحث في هذه الأصول، ومن أهمها القدرة على الاستنباط، والاستنباط هو استخراج المعاني من النصوص بفرط الذهن، وقوة القريحة (الجرجاني، 1983، ص22)، مما يشير إلى ضرورة وجود باحثين يتسمون بالذكاء وقدرات عقلية وعلمية معينة.

ومن هنا يمكن القول إن المنهج الأصولي هو: "المنهج الذي اتبعه علماء أصول الفقه في دراستهم وبحوثهم، ويستطيع أن يستخدمه الباحث في التربية الإسلامية في دراسته لبعض

الموضوعات التربوية، وأحيانا يكون هو المنهج الوحيد الذي ينبغي استخدامه عندما تناقش قضايا مثل: الطبيعة الإنسانية في الإسلام، أو أهداف التربية في القرآن والسنة، أو نظرية المعرفة في القرآن والسنة، إلى غير ذلك من الموضوعات التي تحتاج قطعا إلى قواعد ومهارات المنهج الأصولي مع بعض التطويع لقواعد ومهارات هذا المنهج لتناسب الدراسات والبحوث التربوية.(النقيب، 2004، ص51)

ويعرف المنهج الأصولي في التربية الإسلامية بأنه استخدام القواعد في الاستفادة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وما تتضمنه من أحكام وتشريعات وتوجيهات تربوية ونفسية في تحليل ودراسة القضايا التربوية والنفسية (الشيخ، 2013، ص23)

يتضح مما سبق أن المنهج الأصولي منهج شرعي في الأساس، استخدمه علماء أصول الفقه، ونظرًا لتشابه المصادر الأصلية التي يعتمد عليها كل من علمي (التربية الإسلامية)، و (أصول الفقه)، فإنه يمكن استخدام هذا المنهج في بعض دراسات التربية الإسلامية، بل إن هناك بعض الدراسات التي تتطلب هذا المنهج بالذات، وخاصة تلك الدراسات التي تعتمد على القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة كمصدرين أصليين لها.

ويعرفه الباحث بأنه: تلك القواعد والمبادئ التي يمكن من خلالها التعامل مع المصدر الأصلي للتربية الإسلامية، وهو القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وذلك بهدف استنباط ما فيهما من مضامين تربوية يستنبطها الباحث ابتداء من المصدرين، أو رجوعًا إليهما عند معالجة قضية تربوية أو نفسية، وفق منهجية علمية تتطلب مجموعة من المهارات البحثية التي تحلل النصوص التحليل التربوي الذي يستفيد من العلوم التربوية المعاصرة في الوقت الذي لا يتعارض فيه مع الأحكام الشرعية، بل يتفق مع مقصود النص ومراده.

ومن هنا يمكن القول إن:

. المنهج الأصولي الذي استخدمه علماء أصول الفقه، منهج مهم في التعامل مع النصوص القرآنية والنبوية كأحد مجالات البحث التربوي الإسلامي، لضبط المعاني وتحديد المفاهيم.

. لا ينبغي نقل المنهج الأصولي من العلوم الشرعية إلى مجال التربية الإسلامية نقلا حرفيًّا كما هو، بل لا بد من تطويعه وتعديله بحذف وإضافة، حتى يكون ملائمًا لطبيعة الدراسات التربوية، فلكل مجال من مجالات العلم آلات لفهمه، لا تتفق كليًّا مع غيره من المجالات.

وتتمثل أهمية المنهج الأصولي في بحوث التربية الإسلامية في توحيد منهجية البحث مع النصوص الإسلامية الأصلية، عندما يكون هناك منهج متعارف عليه للتعامل مع المصدر الأصلي للتربية الإسلامية (القرآن والسنة)، فإن هذا يجعل الباحثين يتعاملون مع النصوص بنفس المنهجية، وهذا أقرب إلى تحقيق الثبات في نتائج البحث، وإمكانية تعميمها بشكل يقترب من نتائج الدراسات الكمية.

ويكمن خطر ضعف وعي الباحثين بمنهجية البحث في هذا المجال في أنه يتعامل مع نصوص مقدسة، إذا لم يتعامل معها بمنهجية علمية فقد يترتب على هذا الأمر تحميل كلام الله وكلام رسوله ما لا يحتمل، وهذه صورة من صور تحريف الكلم عن مواضعه، التي نهى الله عنها، وذم من يفعلها، فالباحث قد يحرف كلام الله عن مواضعه إما جهلا بخطوات استخدام المنهج الأصولي، وإما رغبة في الخروج من مأزق بحثي، فيقوم بلي ذراع النص ليتوافق مع ما

يكتبه من قضايا تربوية.

ومما سبق يتضح أن المنهج الأصولي هو المنهج المستخدم في أنواع مختلفة من دراسات التربية الإسلامية، يمكن تحديدها في أربعة أنواع:

النوع الأول: الدراسات الأصولية النظرية الخالصة: ويكون المنهج الأساسي أو الوحيد في هذه الدراسة، نظرا لأنها دراسة نظرية تقوم فقط على التحليل التربوي لنصوص القرآن والسنة.

النوع الثاني: الدراسات الأصولية المرتبطة بالواقع: ويكون المنهج الأساسي المستخدم في شقها النظري هو المنهج الأصولي، نظرًا لاعتماده المطلق على نصوص القرآن والسنة، بينما تعتمد في شقها الميداني على منهج يتناسب مع طبيعة الدراسة الميدانية ما بين المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، والتجريبي، أو غيرها، ويعد الجانب التأصيلي في هذا النوع بمثابة المعايير والمبادئ التي يتم تقويم الواقع في ضوئها، أو تنطلق منه المعالجة له، ولذا ينبغي أن أن تكون المعايير صادقة لكي تكون أدوات البحث أيضا صادقة مما يترتب عليه صدق النتائج والثقة فيها وصلاحية تعميمها على أفراد المجتمع الأصلي.

النوع الثالث: الدراسات البينية النظرية: وهذه الدراسات تستخدم المنهج الأصولي بشكل جزئي، عند اعتمادها على نص من القرآن والسنة، ثم تستخدم مناهج أخرى عند التعامل مع النصوص البشرية والمواقف والأحداث التاريخية.

النوع الرابع: الدراسات البينية المرتبطة بالواقع: وهذه الدراسات تستخدم المنهج الأصولي بشكل جزئي، عند اعتمادها في بعض أجزائها على نص من القرآن أو من السنة، ويعد الجانب التأصيلي في هذا النوع بمثابة المعايير والمبادئ التي يتم تقويم الواقع المعاصر في ضوئها، أو تنطلق منه المعالجة له، مثلها مثل النوع الثاني.

يتضح مما سبق أن المنهج (الأصولي) يستخدم في أربعة أنواع من دراسات التربية الإسلامية، ويكاد يكون هو المنهج الوحيد المستخدم في الدراسات الأصولية النظرية، ومنها ما يستخدم فيه المنهج الأصولي بشكل جزئي، كما في الأنواع الثلاثة الأخرى، وهي على الترتيب حسب درجة اعتمادها على المجال الأصولي: الدراسات الأصولية المرتبطة بالواقع، والدراسات البينية النظرية، والدراسات البينية المرتبطة بالواقع، وكلها تحتاج إلى استخدام المنهج الأصولي وفق قواعد محددة.

ثالثا: قواعد استخدام المنهج الأصولي:

للمنهج الأصولي مجموعة من القواعد ينبغي مراعاتها عند استخدامه، ومنها:

القاعدة الأولى: الوعي بخصائص النص الذي يتعامل معه الباحث:

يتعامل باحث التربية الإسلامية بصفة عامة، والباحث في المجال الأصولي بصفة خاصة مع نصوص (القرآن الكريم، والسنة النبوية الصحيحة)، وهما نصوص مقدسة لا تحتمل إلا الصواب، والذي يحتمل الصواب والخطأ هو فهم العقل البشري لهذه النصوص، ولذا ينبغي للباحث أن يفهم طبيعة هذه النصوص عندما يتعامل معها، حتى يستخدم المنهجية العلمية المناسبة وتأتي دراسته محققة لمبادئ البحث العلمي.

وللنص القرآني والنبوي أربع خصائص: خاصية الربانية، فهو إلهي المصدر والنسبة، وخاصية التنجيم والتدرج في النزول والورود، وخاصية الإيجاز والإعجاز في أسلوبه، وخاصية المرونة والسعة على ألفاظه عند صياغة التشريعات (سانو، 2001، ص81)

فأما خاصية الربانية فتتطلب من الباحث أن يتعامل بحرص مع النص لكي يفهمه وفق مراد الله ورسوله، وكذلك ليتحقق من صحة نسبة الأحاديث إلى رسول الله ﷺ، وألا يأتي بأي نص يخدم بحثه إلا إذا ثبت صحته، لأنه يقوم بدراسة أصولية هي بمثابة المعيار أو الميزان الذي يقيّم في ضوئه كل جهد بشري نظريًا كان أو عمليًا، فإذا كان الميزان التربوي الذي استنبطه الباحث من النص المقدس غير دقيق جاءت نتائج التقويم غير دقيقة أيضا.

وأما خاصية التنجيم والتدرج في الورود، فهي من أكثر الخصائص التي ينبغي لباحث التربية الإسلامية إدراكها، إذ يمكنه أن يبني عليها عديدًا من المبادئ والأساليب التربوية إذا فهم النص في سياقه الكلي ووحدته وتناسقه كأن يراعي مثلا مبدأ التدرج في تعديل السلوك وتغيير العادات . كما سيأتي تفصيلا.

وأما خاصية الإيجاز والإعجاز في أسلوبه فتعطي للباحث الحرية في فهم النص وشرحه واستنباط ما فيه لإدراكه أن اتسام النص بالإيجاز معناه احتواؤه على عدد كبير من المعاني التي تتطلب منه جهدًا لاستنباطها، ويزيد حماسه عندما يدرك أن هذا الأسلوب الموجز معجز أيضا ومن إعجازه صلاحيته للزمن الحاضر بكل معطياته وظروفه، فيجتهد في ربط النص بالواقع وصياغة تطبيقاته التربوية، وكذلك يتفهم الباحث من خلال هذه الخاصية أن اجتهاده في فهم النص ليس مقدّسًا ولا معصومًا، وأن اختلاف الرؤى والاستنباطات من النص وصلاحيتها في مجال التربية صورة من صور إعجاز النص المقدس.

ويرتبط بهذه الخاصية ما تشير إليه الخاصية الأخيرة من مرونة النص وسعة ألفاظه التي تجعله مصدرًا متجدًّدا دائم العطاء التربوي قادرًا على الوفاء باحتياجات المجتمع التربوية، شريطة أن يتحلى الباحث بمهارة استخراج كنوزه التربوية المتجددة بتجدد العقل البشري وتطور فهمه واستيعابه وتراكم خبراته.

القاعدة الثانية: التحقق من نسبة النص إلى مصدره:

تعد هذه القاعدة من أهم قواعد البحث الأصولي، ففيما يتعلق بالقرآن الكريم، فلا توجد صعوبة في الأمر بالنسبة لمن يحفظ القرآن الكريم، أو يمتلك القدرة على البحث عن الآية، ولكن الأمر يتطلب مهارة أكبر عند التعامل مع نصوص السنة النبوية؛ نظرا لأن ما نسب إلى النبي ﷺ ليس على درجة واحدة من الصحة والثبوت؛ فإن على الباحث أن يتوخى الحذر عند الاستشهاد بنص منسوب إلى رسول الله ﷺ، فيرجع أولا إلى كتب السنة الستة الأشهر، وهي: (صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن النسائي، سنن ابن ماجة، سنن أبي داوود، الجامع للترمذي)، وذلك ليبتعد عن الأحاديث الموضوعة والضعيفة، وليكون توثيقه للحديث من مرجع أصلي وليس مرجعًا ثانويًا، ولكيلا يرجع إلى المصدر الثانوي وينقل منه تلك الفقرة بمرجعها الأصلي دون الرجوع إلى المصدر الأصلي والتأكد من صحته، فـ (لا ينبغي لباحث التربية الإسلامية أن يوثّق حديثًا شريفًا من كتابٍ حديثٍ، وإنما يوثقه من كتابِ حديثٍ شريف).

ومما ينبغي لباحث التربية الإسلامية أيضا أن يبتعد ابتعادًا كاملا عن الاستشهاد بالأحاديث الموضوعة، وأن يحاول قدر استطاعته ألا يعتمد على حديث ضعيف، نظرًا لأنه

سيبني على هذه النصوص مبادئ وقواعد تربوية وما بُني على ضعيف فهو ضعيف، ورغم أنه من القواعد التي وضعها العلماء أن (الحديث الضعيف يعمل به في فضائل الأعمال)؛ إلا أنه من وجهة نظر الباحث أنه إذا استعان باحث التربية الإسلامية بهذه الأحاديث؛ فإن عليه ألا ينسبها لرسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا يكتبها كحديث، وإنما كأثر، بشرط أن تكون هذه الآثار في معناها لا تخالف نصًّا قطعيًّا ثابتًا.

القاعدة الثالثة: فهم النص فهمًا دقيقًا:

تعد هذه القاعدة جوهر البحث الأصولي؛ لأنها هي التي يبنى عليها البحث وتحليلاته ومضامينه، وأنها إذا تحققت بشكل جيد جاء البحث محققًا لأهدافه، فالفهم قبل التحليل والاستنباط، ولأن هذا النص له خصوصية، فإن له ضوابط ينبغي أن يفهم في ضوئها، وكذلك معينات لفهمه، فأما ضوابط فهم النص فتتمثل في: الفهم المتعمق لمقاصد النص وعدم الاكتفاء بفهم الظاهر . فهم النص في ضوء سياقه الزماني والمكاني . حمل النص على ظاهره . الوعي بوحدة النص واتساقه . التأكد من عدم مخالفة الحديث للقرآن، وأما معينات فهم النص فهمًا دقيقًا فتتمثل في: التمكن من اللغة العربية . الاستعانة بالتفاسير . الاستعانة بشروح الحديث.

ضوابط فهم النص: لفهم النص فهما دقيقًا؛ هناك مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن يُفهَم في ضوئها، وهي:

(1) الفهم المتعمق لمقاصد النص وعدم الاكتفاء بفهم الظاهر:

لا يكتفي الأصوليون في البحث الشرعي بفهم ظاهر النص، وإنما يسعون إلى إدراك مراد الله منه، ولا يعدون الباحث الذي يقف عند ظاهر النص فقط دون البحث في باطنه ومراد الله منه فقيها، يقول الشاطبي: "اعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى إِذَا نَفَى الْفِقْهَ أَوِ الْعِلْمَ عَنْ قَوْمٍ؛ فَذَلِكَ لِوُقُوفِهِمْ مَعَ ظَاهِرِ الْأَمْرِ، وَعَدَمِ اعْتِبَارِهِمْ لِلْمُرَادِ مِنْهُ، وَإِذَا أَثْبَتَ ذَلِكَ؛ فَهُوَ لِفَهْمِهِمْ مُرَادَ اللَّهِ مِنْ خِطَابِهِ، وَهُوَ بَاطِنُهُ" (الشاطبي، 1997، ج4، ص214) فعلم أصول الفقه لا يقف عند ظواهر العبارات والألفاظ، وإنما السعي إلى كشف وبيان مقصود الشارع من كلامه (البويسفي، 2017، ص 1693)

ومن هنا يمكن القول إن الباحث في مجال التربية الإسلامية خاصة في المجال الأصولي منها، لا ينبغي له أن يتوقف عند فهم وتحليل ظاهر النص، وإنما عليه أن يقوم بقراءة ما بين السطور وما وراء السطور أيضًا، ليستنبط المراد من النص.

(2) فهم النص في ضوء سياقه:

ويتضمن السياق: ما سبق النص المراد تحليله وما لحقه من آيات بالنسبة للقرآن الكريم، أو من عبارات بالنسبة للحديث الشريف: قَالَ الشَّيْخُ عِزُّ الدِّينِ: السِّيَاقُ يُرْشِدُ إلَى تَبْيِينِ الْمُجْمَلَاتِ، وَتَرْجِيحِ الْمُحْتَمَلَاتِ، وَتَقْرِيرِ الْوَاضِحَاتِ، وَكُلُّ ذَلِكَ بِعُرْفِ الِاسْتِعْمَالِ، فَكُلُّ صِفَةٍ وَقَعَتْ فِي سِيَاقِ الْمَدْحِ كَانَتْ مَدْحًا، وَإِنْ كَانَتْ ذَمًّا بِالْوَضْعِ، وَكُلُّ صِفَةٍ وَقَعَتْ فِي سِيَاقِ الذَّمِّ كَانَتْ ذَمًّا وَإِنْ كَانَتْ مَدْحًا بِالْوَضْعِ، كَقَوْلِهِ تَعَالَى: {ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ} [الدخان: 49]

.(الزركشي، 1994، ج8، ص55)

ومن هنا يتضح أن الباحث إذا اقتطع النص من سياقه أو نظر إليه نظرة جزئية منفصلة؛ فإن هذا مما يؤدي إلى سوء فهم له، أو فهمه على وجه غير الوجه المراد منه، مما قد يؤدي إلى استنباط مضامين تربوية غير متفقة مع فحوى النص وحقيقته.

ومما يساعد على فهم النص في سياقه؛ مراعاة طبيعة الألفاظ الواردة بالنصوص، ودلالاتها المفاهيمية في الزمان الذي وردت به، ولهذا الأمر الأثر الكبير في حسن فهم النص وتنزيله المنزل المناسب في الواقع المعاصر (سعيد، 1999، ص83)

ومما يساعد على فهم النص في سياقه أيضًا؛ معرفة أسباب النزول للآية، وأسباب الورود للحديث: وهذا يسهم إسهامًا كبيرًا في فهم المعنى المراد من النص، ودلالاته التربوية، قَالَ الْوَاحِدِيُّ: لَا يُمْكِنُ تَفْسِيرُ الْآيَةَ دُونَ الْوُقُوفِ عَلَى قِصَّتِهَا وَبَيَانِ نُزُولِهَا، وَقَالَ ابْنُ دَقِيقِ الْعِيدُ: بَيَانُ سَبَبِ النُّزُولِ طَرِيقٌ قَوِيٌّ فِي فَهْمِ مَعَانِي الْقُرْآنِ، وَقَالَ ابْنُ تَيْمِيَةَ: مَعْرِفَةُ سَبَبِ النُّزُولِ يُعِينُ عَلَى فَهْمِ الْآيَةِ، فَإِنَّ الْعِلْمَ بِالسَّبَبِ يُوَرِّثُ الْعِلْمَ بِالْمُسَبَّبِ (السيوطي، 1974، ج1، ص108).

ولا يختلف الأمر في الحديث الشريف؛ فإن أسباب ورود الحديث وموقفه وقصته تكشف معناه والمراد منه، كما أنها تسهم في ربط مبدأ تربوي بموقف ما، ومن أمثلة ذلك حديث: «إِنَّ الشَّمْسَ وَالقَمَرَ لاَ يَنْكَسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ مِنَ النَّاسِ، وَلَكِنَّهُمَا آيَتَانِ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ، فَإِذَا رَأَيْتُمُوهُمَا، فَقُومُوا، فَصَلُّوا» (البخاري، 1422هـ، ج2، ص34) عندما يتم الكشف عن سبب ورود الحديث، وهو ما أوضحته أحاديث أخرى، وهو أن هذا الكسوف يوم مات إبراهيم ابن رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال الناس: "كسفت الشمس لموت إبراهيم"، فإن هذا يفيد في استنباط مضامين تربوية مثل: (التربية بالموقف) أو (التعديل الفوري للسلوك أو الفهم الخاطئ) فإن الرسول صلى الله عليه وسلم رغم انشغاله بالحزن على فراق ابنه؛ إلا أنه لم يترك الفكر الخاطئ دون تعديل.

وفي ربط (النص) بأسباب النزول أو أسباب الورود أربعة اتجاهات (سانو، 2001، ص92: 96) و (سرميني، 2021، ص 112: 123):

أولها: ربط النص ربطًا تامًا ووحيدًا بأسباب نزوله وظروف مكانه وزمانه، فالعلاقة بين (سبب النزول) و (النص) علاقة سبب بمسبب، ويعني هذا الاتجاه أنه يجب ربط النص بسببه مطلقًا، لأنه هو سبب وروده، وما كان للنص لأن يرد لولا ذلك السبب، ولذلك، فإن السبب مؤثر في وجوده، بحيث إذا انعدم يجب أن ينعدم معه النص، ولذا فهو ينظر إلى أسباب النزول أو الورود على أنها أسباب تاريخية خاضعة للظروف وللبيئة وللزمان والمكان، تسري عليها ما يسري على غيرها من النسبية وعدم الإطلاق، بمعنى أن تلك الأسباب استدعت نزول وورود النص لظروف معينة، فإذا ما تولت تلك الظروف؛ ينبغي أن يتولى معها النص الشرعي مطلقا.

وهذا الاتجاه يفتقد الموضوعية، لأنه لم يحاول التعرف على خصائص النص الشرعي قبل إلحاقه بغيره من النصوص، ولفقدانه العلمية في الطرح؛ لأنه تجاهل الأهداف والمقاصد التي يهدف النص الشرعي إلى تحقيقها في واقع الأمر عن طريق منهجيته الخاصة به، إذ ما كان للنص الشرعي، كتابًا وسنة، ليطمح إلى أهداف ومقاصد عليا سامية تتمثل في إصلاح الفرد والمجتمع عقائديًا، وفكريًا، وتربويًا، واجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا...الخ.، ما كان له وتلك

أهدافه وغاياته أن يربط نفسه بأحداث ومناسبات نسبية غير دائمة، بل هو نص لم يكن يجهل الماضي، ولا الحاضر، ولا المستقبل، ولذلك لا يمكن مساواته بغيره من النصوص القاصرة عن إدراك هذه الأبعاد الثلاثة، ولذا فإن النص الإلهي يتميز بصلاحيته لكل زمان ومكان.

ثانيها: تجريد النص من زمانه ومكانه تجريدًا مطلقا، وفهمه مجرّدًا عن فهم السابقين له، بمعنى أن الباحث يترك لنفسه الحرية المطلقة في تأويل النص وتفسيره وفق رؤيته الشخصية دون ضابط أو قيد، وهذا اتجاه أيضا يجهل خاصية إلهية النص وقدسيته، وقد يستنبط منه ما لا يتفق مع مراد الله ورسوله.

ثالثها: العلاقة بين (سبب النزول) و (النص) تختلف باختلاف النص، فبعض النصوص ترتبط بأسباب نزولها ولا تتجاوز الحادثة أو الواقعة، وتلك أسباب تاريخية، والبعض الآخر يتسم بعموميته فلا يرتبط بالسبب ارتباط العلة بالمعلول، وتلك أسباب فوق تاريخية، ويفرق بين النوعين من النصوص عن طريق النظر ووجود القرائن والأدلة، وهذا اتجاه عليه مآخذ أيضًا، إذ يعتمد على القرائن في التفريق بين أسباب النزول التاريخية، وأسباب النزول فوق التاريخية.

رابعها: العلاقة بين أسباب النزول والنص علاقة أمر كلي (نص) بأمر جزئي (سب)، وتعني أن النص الشرعي كلي في مضامينه، ولكن نزوله وروده ارتبط بأمر جزئي في مضامينه، ولذلك ما كان ورود النص ليتوقف على وجود هذا الجزئي، وهذا الاتجاه ينظر إلى أسباب النزول بأنها أسباب، وإن كانت تاريخية؛ إلا أنها فوق التاريخ ذاته، ولا تخضع لما تخضع له الأسباب التاريخية من النسبية والجزئية الحقيقية، وينتهي الأمر إلى اعتبار أسباب النزول نماذج ودلائل وأمارات على أسباب حقيقية، يتوقف إدراكها إدراكا حسنا على إدراك هذا النموذج، مما يعني ضرورة النظر إلى الأسباب المذكورة بوصفها أدوات معينات ومساعدات على حسن فهم النص، وإدراك مراميه، ومغازيه، وأبعاده.

ويتبنى الباحث هذا الاتجاه الأخير عند استخدام المنهج الأصولي في مجال التربية الإسلامية، فمعرفة أسباب نزول الآية أو سبب ورود الحديث من الأمور التي تسهم في فهم النص بصورة أعمق وأوسع، وأسباب النزول والورود نماذج عملية تطبيقية تسهم في فهم النص، ليتم تطبيقه في أحوال ومواقف أخرى، ولذا ينبغي أن لا يقصر الباحثون استنباطاتهم التربوية من النص على ذلك الموقف الذي نزل فيه أو ورد، فإن النص المقدس يبوح بأسرار كثيرة باستمرار، لصلاحيته لكل زمان ومكان، وإن أي استنباط تربوي من النص طالما كانت له منطقيته وكذلك منطقية استنباطه من النص، ولم يتعارض فحواه من نص آخر، فهو استنباط مقبول وضروري، بل يتسم مع إلهية النص وإعجازه في بقائه حيًّا يفي باحتياجات المجتمع.

وإذا كان الأصوليون يتوخون الحذر في التعامل مع النصوص وفهمها في سياق زمانها فقط حتى لا يترتب على ذلك حكم مخالف من تحليل لحرام أو تحريم لحلال، إلا أن هذا القيد في مجال التربية . من وجهة نظر الباحث . ليس بهذه الدرجة، فيمكن أن تستخدم بعض الألفاظ بمدلولاتها المعاصرة، لكن بشرط أن يكون هناك ما يؤيدها من النصوص ولا يتعارض معها، وأن يكون لهذا التحليل منطقية، خاصة إذا تم الأخذ في الحسبان أن من إعجاز القرآن الكريم

والسنة النبوية الصحيحة أنهما صالحان لكل زمان ومكان، ولكن ينبغي أن يشير باحث التربية الإسلامية إلى أن المقصود بالنص في نطاق مفردات زمانه ومكانه كذا، والمقصود به في حدود معطيات العصر الحديث كذا كاجتهاد تربوي قد يصيب وقد يخطئ.

(3) الوعي بوحدة النص وانسجامه:

من ضوابط فهم النص؛ الوعي بوحدته وانسجامه، فالقرآن الكريم كتاب محكم لا تعارض بين سوره وآياته، يقول الشاطبي عنه: "يَتَوَقَّفُ فَهْمُ بَعْضِهِ عَلَى بَعْضٍ بِوَجْهٍ مَا، وَذَلِكَ أَنَّهُ يُبَيِّنَ بَعْضُهُ بَعْضًا؛ حَتَّى إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُ لَا يُفْهَمُ مَعْنَاهُ حَقَّ الْفَهْمِ إِلَّا بِتَفْسِيرِ مَوْضِعٍ آخَرَ أَوْ سُورَةٍ أُخْرَى، وَلِأَنَّ كُلَّ مَنْصُوصٍ عَلَيْهِ فِيهِ مِنْ أَنْوَاعِ الضَّرُورِيَّاتِ مَثَلًا مُقَيَّدٌ بِالْحَاجِيَّاتِ، فَإِذَا كَانَ كَذَلِكَ؛ فَبَعْضُهُ مُتَوَقِّفٌ عَلَى الْبَعْضِ فِي الْفَهْمِ" (الشاطبي،1997، ج4، ص275)، ولذا فإن من الأمور المهمة لباحث التربية الإسلامية أن يعي عند فهمه للنص وتحليله وحدة النص القرآني، وأن ينظر إليه نظرة كلية، وأن يعرف أنه إذا اقتصر على النظرة الجزئية في التحليل، فإن ذلك قد يفقد بحثه استنباطات مهمة، ويمكن عرض مثال لتحليل النص القرآني تحليلا تربويا في ضوء وحدة النص، كالتالي:

عندما يتم البحث في منهجية القرآن الكريم في تعديل السلوك أو تصحيح المسار من خلال الآيات التي وردت مشتملة على أساليب تنتهي بغاية (الرجوع إلى الفطرة) وهي الآيات التي ختمت بقوله تعالى: (لعلّهم يرجعون)، يمكن فهم هذه الآيات كوحدة واحدة، فإنه يمكن استنباط مضامين تربوية ليست مبنية على الفهم الجزئي لكل آية على حدة، بل مبنية على فهم الآيات في ضوء مبدأ (وحدة النص القرآني)، ومن هنا يمكن أن يجتهد الباحث في التحليل والاستنباط وفق هذا المبدأ فيقول: إن هذه الآيات بينها ترابط يبين مراحل تعديل السلوك وخطواته وإجراءاته في تدرج تربوي، وفق الجدول الآتي:

م	الأسلوب	ت	الآيات
1	توضيح الآيات بالتفصيل والتصريف	2	"وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ وَلَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [الأعراف: 174]
			"وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا مَا حَوْلَكُمْ مِنَ الْقُرَى وَصَرَّفْنَا الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [الأحقاف: 27]
2	الابتلاء بالحسنات والسيئات	1	"وَقَطَّعْنَاهُمْ فِي الْأَرْضِ أُمَمًا مِنْهُمُ الصَّالِحُونَ وَمِنْهُمْ دُونَ ذَلِكَ وَبَلَوْنَاهُمْ بِالْحَسَنَاتِ وَالسَّيِّئَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [الأعراف: 168]
3	العقوبة	3	"ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [الروم: 41]
			."وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنَ الْعَذَابِ الْأَدْنَى دُونَ الْعَذَابِ الْأَكْبَرِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [السجدة: 21]
			."وَمَا نُرِيهِمْ مِنْ آيَةٍ إِلَّا هِيَ أَكْبَرُ مِنْ أُخْتِهَا وَأَخَذْنَاهُمْ بِالْعَذَابِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" [الزخرف: 48]
المجموع		6	

فإذا أراد المربّي تعديل السلوك فإن عليه أن لا يبدأ بالعقاب، بل عليه أن يبدأ أولا بأسلوب (التربية بالتفصيل وبالتصريف) ويعني توضيح الآيات بـ (التفصيل) اشتمال المحتوى على أحكام وحكم، وحجج ومواعظ وعبر، ويسهم تفصيل الآيات بهذا الشكل في تيسير فهمها، فيهتدي بها من تؤهله قدراته للاهتداء، وحينها يتذكر ما هو عليه من خطأ، ويبصر الطريق الصحيح مرة أخرى، فيرجع إلى سابق عهده مصححًا مساره، فلا عقاب قبل التربية بالشرح والتوضيح المفصل، ويقصد بـ (التصريف): وجود أمرين زائدين عن معنى التفصيل، وهما: التكرار، والتنويع، وهي مرحلة أكبر من مرحلة (التفصيل)، فلا يكتفى في تصحيح المسار بالتفصيل، بل بأن يتم تكرار هذا التفصيل مرة بعد مرة، وكذلك تنويع الأدلة والحجج وأساليب التفصيل والتوضيح.

ثم تأتي المرحلة الثانية من مراحل تعديل السلوك إذا لم تحقق أساليب المرحلة الأولى هدفها، وهذه المرحلة تشمل (الابتلاء بالحسنات والسيئات) أو (الترغيب والترهيب)، فمن أساليب تصحيح المسار التنويع في المعاملة ما بين الترغيب والترهيب، خاصة مع تلك النفوس المختلفة التي لا يصلحها جميعا شيء واحد، إذ منها ما يؤثر فيه الترغيب، ومنها ما يؤثر فيه الترهيب.

ثم تأتي المرحلة الثالثة، وهي التي يستخدم فيها المربّي أسلوب (العقوبة) بعد استخدام أسلوبي (التربية بالتفصيل والتصريف)، و (الترغيب والترهيب) في تدرج محكم لتصحيح المسار، فلا يبدأ بعقاب طالما الشخصية التي يتم التعامل معها شخصية سوية تؤثر فيها أساليب أخرى غير العقاب.

وقد وردت العقوبة كأسلوب لتصحيح المسار، في ثلاث آيات، متدرجة أيضا من (الإذاقة من جنس الخطأ)، إلى (الإذاقة من العذاب الأدنى)، ثم إلى (الأخذ بالعذاب).

فالصورة الأولى: الإذاقة من جنس الخطأ: وهي العقوبة الجزئية على ما عملوا من جنس ما عملوه، والصورة الثانية: الإذاقة من العذاب الأدنى: وقد تكون هذه درجة أعلى في العقوبة من درجة (الإذاقة من جنس الخطأ)، ففي حالة لم يتفكر المخطئ ولم يصحح من مساره بعد عقوبته من جنس خطئه وفساده، تأتي درجة أخرى في العقوبة، وهي مساوية للأولى في نفس الدرجة (الإذاقة) ولكنها من نوع عقوبة أكبر منها، إذ هي هنا (عقوبة بالعذاب) لا (عقوبة بالفساد)، والصورة الثالثة: الأخذ بالعذاب: وقد تكون هذه درجة أعلى في العقوبة من درجتي (الإذاقة من جنس الخطأ)، و (الإذاقة من العذاب الأدنى)، إذ كلمة (الأخذ) أشد في العقوبة من كلمة (الإذاقة)

ومن هنا يمكن القول إن الباحث في المجال الأصولي كأحد مجالات البحث في التربية الإسلامية لا ينبغي له أن يكتفي بتحليل النصوص أو الآيات بشكل جزئي، بل يجتهد في تحليل النص في ضوء مبدأ (وحدة النص القرآني)، لما قد يبرزه هذا (الاجتهاد التربوي) القائم على هذا المبدأ من رؤية تربوية كلية للنص، تضيف ما لا تبرزه الرؤية الجزئية الضيقة.

ويرتبط أيضا بالوعي بوحدة النص القرآني وانسجامه؛ النظرة الكلية إلى نصوص السنة النبوية أيضًا، ويعد جمع الأحاديث الواردة في الموضوع الواحد جزءا من هذه النظرة، إذ تسهم هذه النظرة في فهم السنة أكثر، وتفسير العام بالخاص منها، والتأكد أيضًا من موافقة الرواية

لما ورد في السنة من أحاديث أخرى وعدم معارضتها لها (سعيد، 1999، ص77)

ويسهم ذلك أيضا كما أسهمت النظرة الكلية للنصوص القرآنية في فهم مجموعة من المبادئ والأساليب التربوية منها: التدرج في التربية، والتربية بالموقف، وغيرها.

(4) حمل النص على ظاهره، وعدم صرفه إلى معنى مجازي إلا بدليل:

من ضوابط فهم النص؛ أن يُحمل على ظاهره، وعدم صرفه عن معناه الحقيقي إلى معنى مجازي إلا بدليل، قال الشافعي: الْقُرْآنُ عَرَبِيٌّ...، وَالْأَحْكَامُ فِيهِ عَلَى ظَاهِرِهَا وَعُمُومِهَا، لَيْسَ لِأَحَدٍ أَنْ يُحِيلَ مِنْهَا ظَاهِرًا إلَى بَاطِنٍ، وَلَا عَامًّا إلَى خَاصٍّ إلَّا بِدَلَالَةٍ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ فَسُنَّةُ رَسُولِ اللَّهِ تَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ خَاصٌّ دُونَ عَامٍّ أَوْ بَاطِنٌ دُونَ ظَاهِرٍ، أَوْ إجْمَاعٌ مِنْ عَامَّةِ الْعُلَمَاءِ الَّذِينَ لَا يَجْهَلُونَ كُلُّهُمْ كِتَابًا وَلَا سُنَّةً، وَهَكَذَا السُّنَّةُ، وَلَوْ جَازَ فِي الْحَدِيثِ أَنْ يُحَالَ الشَّيْءُ مِنْهُ عَنْ ظَاهِرِهِ إلَى مَعْنًى بَاطِنٍ يَحْتَمِلُهُ كَانَ أَكْثَرُ الْحَدِيثِ يَحْتَمِلُ عَدَدًا مِنَ الْمَعَانِي وَلَا يَكُونُ لِأَحَدٍ ذَهَبَ إلَى مَعْنًى مِنْهَا حُجَّةٌ عَلَى أَحَدٍ ذَهَبَ إلَى مَعْنًى غَيْرِهِ، وَلَكِنَّ الْحَقَّ فِيهَا وَاحِدٌ؛ لِأَنَّهَا عَلَى ظَاهِرِهَا وَعُمُومِهَا إلَّا بِدَلَالَةٍ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ، أَوْ قَوْلِ عَامَّةِ أَهْلِ الْعِلْمِ بِأَنَّهَا عَلَى خَاصٍّ دُونَ عَامٍّ، وَبَاطِنٍ دُونَ ظَاهِرٍ، إذَا كَانَتْ إذَا صُرِفَتْ إلَيْهِ عَنْ ظَاهِرِهَا مُحْتَمِلَةً لِلدُّخُولِ فِي مَعْنَاهُ(الشافعي، 1990، ج8، ص592)

وقال الشنقيطي: "وَالْقَاعِدَةُ الْمُقَرَّرَةُ عِنْدَ الْعُلَمَاءِ أَنَّ نُصُوصَ الْكِتَابِ، وَالسُّنَّةِ لَا يَجُوزُ صَرْفُهَا عَنْ ظَاهِرِهَا الْمُتَبَادِرِ مِنْهَا إِلَّا بِدَلِيلٍ يَجِبُ الرُّجُوعُ إِلَيْهِ"(الشنقيطي، 1995، ج4، ص232)

(5) التأكد من عدم مخالفة الحديث المستشهد به للقرآن:

العلاقة بين القرآن والسنة علاقة جذرية، ينبغي عدم تجاوزها، وذلك للوصول إلى أفضل الفهم وأحسنة للسنة، فربما كان الحديث موضحًا لمعنى من معاني القرآن، ولا يتوقف أمر عرض السنة على القرآن عند حد فهم معاني القرآن وكذلك السنة، بل أيضًا التأكد من صحة متن الحديث أو ضعفه، وقد كان تعارض الحديث مع القرآن كافيًا لدى أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم لردّه(سعيد، 1999، ص76)

يتضح مما سبق أنه لفهم النص فهمًا دقيقا؛ ينبغي أن يتم فهمه في ضوء مجموعة من الضوابط، منها: الفهم المتعمق لمقاصد النص وعدم الاكتفاء بفهم الظاهر. فهم النص في ضوء سياقه الزماني والمكاني . حمل النص على ظاهره . الوعي بوحدة النص واتساقه . التأكد من عدم مخالفة الحديث للقرآن.

معينات فهم النص: وأما معينات فهم النص فهمًا دقيقًا فتتمثل في: التمكن من اللغة العربية . الاستعانة بالتفاسير. الاستعانة بشروح الحديث.

(6) التمكن من اللغة العربية:

يعد التمكن من اللغة العربية أساسًا لفهم نصوص القرآن والسنة فهمًا دقيقًا، لأن القرآن عربي، وفهمه يتوقف على فهم لغته، فعنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، قَالَ: "لَا تَفْقَهُ كُلَّ الْفِقْهِ، حَتَّى تَرَى لِلْقُرْآنِ وُجُوهًا كَثِيرَةً، فَيَحْتَاجُ النَّاظِرُ فِي عِلْمِ الْقُرْآنِ إِلَى حِفْظِ الْآثَارِ وَدَرْسِ النَّحْوِ وَعِلْمِ الْعَرَبِيَّةِ وَاللُّغَةِ، إِذْ كَانَ اللَّهُ تَعَالَى إِنَّمَا أَنْزَلَهُ بِلِسَانِ الْعَرَبِ، فَقَالَ: {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} [يوسف: 2] (الخطيب البغدادي، 1421هـ، ج1، ص198)

ولذا يرى الشافعي أن الجهل بلغة العرب جهل بالقرآن، إذ يقول: "وإنما بدأت بما وصفتُ، من أن القُرآن نزل بلسان العرب دون غيره: لأنه لا يعلم مِن إيضاح جُمَل عِلْم الكتاب أحد جهِل سَعَة لسان العرب، وكثرةَ وجوهه، وجِماعَ معانيه، وتفرقَها"(الشافعي، 1940، ج1، ص50)

وترجع أهمية إتقان اللغة العربية لباحثي التربية الإسلامية بوجه عام، وباحثي المجال الأصولي بوجه خاص إلى أن التمكن فيها أداة الباحث الرئيسة والأولى والأهم لاستنباط المضامين التربوية من الكتاب والسنة، كما أن التمكن فيها أداة الأصوليين لاستنباط الأحكام منهما، قال الصرصري: "فَأُصُولُ الْفِقْهِ مُتَوَقِّفَةٌ عَلَى مَعْرِفَةِ اللُّغَةِ لِوُرُودِ الْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ بِهِمَا، اللَّذَيْنِ هُمَا أُصُولُ الْفِقْهِ وَأَدِلَّتُهُ، فَمَنْ لَا يَعْرِفُ اللُّغَةَ لَا يُمْكِنُهُ اسْتِخْرَاجُ الْأَحْكَامِ مِنَ الْكِتَابِ والسنة" (الصرصري، 1987، ج1، ص468)،

ويؤدي ضعف الباحث في اللغة العربية إلى عدم تمكنه من مهارات المنهج الأصولي واستنباط مضامين النص التربوية من جهة، ومن جهة أخرة قد يؤدي إلى سوء فهمه للنص، والابتعاد بما استخرجه منه من مضامين تربوية عن المعنى المراد، إذ يرى (ابن جني) أن أكثر من ضل من أهل الشريعة عن القصد فيها وحاد عن الطريقة المثلى إليها فإنما استهواه "واستخف حلمه" ضعفه في هذه اللغة الكريمة الشريفة (ابن جني، د.ت، ج3، ص248)

وترتبط درجة إتقان الباحث لتحليل النص تحليلا تربويًّا واستنباط مضامينه التربوية بدرجة إتقانه للغة العربية، فكلما ارتفعت درجة إتقانه لها؛ ارتفعت درجة إتقانه لآليات ومهارات المنهج الأصولي، كما أن إتقان الباحث الشرعي أيضا لعلوم الشريعة مرتبط بإتقانه للغة العربية، وفي ذلك يقول الشاطبي: "الشَّرِيعَةَ عَرَبِيَّةٌ، وَإِذَا كَانَتْ عَرَبِيَّةً؛ فَلَا يَفْهَمُهَا حَقَّ الْفَهْمِ إِلَّا مَنْ فَهِمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ حَقَّ الْفَهْمِ؛ لِأَنَّهُمَا سِيَّانِ فِي النَّمَطِ مَا عَدَا وُجُوهَ الْإِعْجَازِ، فَإِذَا فَرَضْنَا مُبْتَدِئًا فِي فَهْمِ الْعَرَبِيَّةِ فَهُوَ مُبْتَدِئٌ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ، أَوْ مُتَوَسِّطًا؛ فَهُوَ مُتَوَسِّطٌ فِي فَهْمِ الشَّرِيعَةِ وَالْمُتَوَسِّطُ لَمْ يَبْلُغْ دَرَجَةَ النِّهَايَةِ، فَإِنِ انْتَهَى إِلَى دَرَجَةِ الْغَايَةِ فِي الْعَرَبِيَّةِ كَانَ كَذَلِكَ فِي الشَّرِيعَةِ؛ فَكَانَ فَهْمُهُ فِيهَا حُجَّةً كَمَا كَانَ فَهْمُ الصَّحَابَةِ وَغَيْرِهِمْ مِنَ الْفُصَحَاءِ الَّذِينَ فَهِمُوا الْقُرْآنَ حُجَّةً، فَمَنْ لَمْ يَبْلُغْ شَأْوَهُمْ؛ فَقَدْ نَقَصَهُ مِنْ فَهْمِ الشَّرِيعَةِ بِمِقْدَارِ التَّقْصِيرِ عَنْهُمْ، وَكُلُّ مَنْ قَصُرَ فَهْمُهُ لَمْ يُعَدَّ حُجَّةً، وَلَا كَانَ قَوْلُهُ فِيهَا مَقْبُولًا"(الشاطبي، 1997، ج5، ص53)

ويتضح من كلام علماء أصول الفقه؛ أنهم لا يكتفون بمجرد تعلم اليسير من اللغة العربية، بل يشترطون في الباحث التمكن منها تمكنًّا تامًّا، يقول الزركشي: "وَاعْلَمْ أَنَّهُ لَيْسَ لِغَيْرِ الْعَالِمِ بِحَقَائِقِ اللُّغَةِ وَمَوْضُوعَاتِهَا تَفْسِيرُ شَيْءٍ مِنْ كَلَامِ اللَّهِ وَلَا يَكْفِي فِي حَقِّهِ تَعَلُّمُ الْيَسِيرِ مِنْهَا فَقَدْ يَكُونُ اللَّفْظُ مُشْتَرَكًا وَهُوَ يَعْلَمُ أَحَدَ الْمَعْنَيَيْنِ وَالْمُرَادُ الْمَعْنَى الْآخَرُ"(الزركشي، 1957، ج1، ص295)

ويبالغ آخرون فيرون أنه يشترط أن يكون الباحث في الأصول من علماء اللغة العربية وروّادها، يقول الشاطبي: "فَلَا بُدَّ مِنْ أَنْ يَبْلُغَ فِي الْعَرَبِيَّةِ مَبْلَغَ الْأَئِمَّةِ فِيهَا؛ كَالْخَلِيلِ، وَسِيبَوَيْهِ، وَالْأَخْفَشِ، وَالْجَرْمِيِّ، وَالْمَازِنِيِّ وَمَنْ سِوَاهُمْ، وَقَدْ قَالَ الْجَرْمِيُّ: "أَنَا مُنْذُ ثَلَاثِينَ سَنَةً أُفْتِي الناس في الفقه من كتاب سيبويه"..وَلَا يُقَالُ: إِنَّ الْأُصُولِيِّينَ قَدْ نَقَوْا هَذِهِ الْمُبَالَغَةَ فِي فَهْمِ الْعَرَبِيَّةِ؛ فَقَالُوا: لَيْسَ عَلَى الْأُصُولِيِّ أَنْ يَبْلُغَ فِي الْعَرَبِيَّةِ مَبْلَغَ الْخَلِيلِ وَسِيبَوَيْهِ وَأَبِي عُبَيْدَةَ وَالْأَصْمَعِيِّ، الْبَاحِثِينَ

عَنْ دَقَائِقِ الْإِعْرَابِ وَمُشْكِلَاتِ اللُّغَةِ، وَإِنَّمَا يَكْفِيهِ أَنْ يَحْصُلَ مِنْهَا مَا تَتَيَسَّرُ بِهِ مَعْرِفَةُ مَا يَتَعَلَّقُ بِالْأَحْكَامِ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ، لِأَنَّا نَقُولُ: هَذَا غَيْرُ مَا تَقَدَّمَ تَقْرِيرُهُ، وَقَدْ قَالَ الْغَزَالِيُّ فِي هَذَا الشَّرْطِ: "إِنَّهُ الْقَدْرُ الَّذِي يُفْهِمُ بِهِ خِطَابُ الْعَرَبِ وَعَادَتَهُمْ فِي الِاسْتِعْمَالِ، حَتَّى يُمَيِّزَ بَيْنَ صَرِيحِ الْكَلَامِ وَظَاهِرِهِ وَمُجْمَلِهِ، وَحَقِيقَتِهِ ومجازه، وعامه وخاصه ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه، ونصه وفحواه ولحنه ومفهومه". وَهَذَا الَّذِي اشْتَرَطَ لَا يَحْصُلُ إِلَّا لِمَنْ بَلَغَ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ دَرَجَةَ الِاجْتِهَادِ، ثُمَّ قَالَ: "وَالتَّخْفِيفُ فِيهِ أَنَّهُ لَا يُشْتَرَطُ أَنْ يَبْلُغَ مَبْلَغَ الْخَلِيلِ وَالْمُبَرِّدِ، وَأَنْ يَعْلَمَ جَمِيعَ اللُّغَةِ وَيَتَعَمَّقَ فِي النَّحْوِ"وَهَذَا أَيْضًا صَحِيحٌ، فَالَّذِي نُفِيَ اللُّزُومُ فِيهِ لَيْسَ هُوَ الْمَقْصُودَ فِي الِاشْتِرَاطِ، وَإِنَّمَا الْمَقْصُودُ تَحْرِيرُ الْفَهْمِ حَتَّى يضاهي العربي في ذلك(الشاطبي، 1997، ج5، ص53: 55)

ومن هنا يتضح أن باحثي التربية الإسلامية بصفة عامة والذين يستخدمون المنهج الأصولي بصفة خاصة عليهم أن يكونوا متمكنين من اللغة العربية، حتى يستطيعوا فهم النص الذي يعد الأساس والحاكم في استنباط ما فيه من مضامين تربوية.

ومن وجهة نظر الباحث، فإن تمكن الباحثين من اللغة العربية بهذه الدرجة التي اشترطها الأصوليين جيد وله فوائده الجمة في فهم النص فهمًا متعمقًا، لكن اشتراط هذه الدرجة من التمكن، أو إغلاق باب (الاجتهاد التربوي) في فهم النص أمام بقية الباحثين الذين لم يصلوا إلى درجة التمكن هذه يقلل من دراسات هذا المجال ويحجمها، ولذا يمكن للباحثين الذين يمتلكون كفايات التمكن من اللغة العربية أن يستخدموا المنهج الأصولي، ويعوضوا بعض أوجه القصور في مهارات اللغة من خلال الاجتهاد في فهم النص من خلال الاطلاع على معاجم متنوعة، كلسان العرب لابن منظور، والمعجم الوسيط، وغيرهما من المعاجم، إلا أنه كلما كان الباحث متمكنًا من اللغة العربية كان ذلك مساعدًا له على التمكن من مهارات البحث الأصولي، وفهم النص فهمًا جيدًا والقدرة على رؤية مضامينه التربوية بصورة أوضح وأعمق.

(7) الوعي بمصادر تفسير القرآن وترتيبها:

من معينات فهم النص بعد التمكن من اللغة العربية؛ الوعي بمصادر تفسير القرآن الكريم وترتيبها، وهذه المصادر رتبها ابن كثير في تفسيره، (تفسير القرآن بالقرآن . تفسير القرآن بالسنة . تفسير القرآن بقول الصحابي)، يقول ابن كثير: "إِنَّ أَصَحَّ الطُّرُقِ فِي ذَلِكَ أَنْ يُفَسَّر الْقُرْآنُ بِالْقُرْآنِ، فَمَا أُجْمِل فِي مَكَانٍ فَإِنَّهُ قَدْ فُسِّر فِي مَوْضِعٍ آخَرَ، فَإِنْ أَعْيَاكَ ذَلِكَ فَعَلَيْكَ بِالسُّنَّةِ فَإِنَّهَا شَارِحَةٌ لِلْقُرْآنِ وَمُوَضِّحَةٌ لَهُ،... ولِهَذَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْقُرْآنَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ" يَعْنِي: السُّنَّةَ... وَالْغَرَضُ أَنَّكَ تَطْلُبُ تفسيرَ الْقُرْآنِ مِنْهُ، فَإِنْ لَمْ تجدْه فَمِنَ السُّنَّةِ، وإِذَا لَمْ نَجِدِ التَّفْسِيرَ فِي الْقُرْآنِ وَلَا فِي السُّنَّةِ، رَجَعْنَا فِي ذَلِكَ إِلَى أَقْوَالِ الصَّحَابَةِ، فَإِنَّهُمْ أَدْرَى بِذَلِكَ، لِمَا شَاهَدُوا مِنَ الْقَرَائِنِ وَالْأَحْوَالِ الَّتِي اخْتُصُّوا بِهَا، وَلِمَا لَهُمْ مِنَ الْفَهْمِ التَّامّ، وَالْعِلْمِ الصَّحِيحِ، وَالْعَمَلِ الصَّالِحِ، لَا سِيَّمَا عُلَمَاؤُهُمْ وَكُبَرَاؤُهُمْ، كَالْأَئِمَّةِ الْأَرْبَعَةِ وَالْخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ، وَالْأَئِمَّةِ الْمَهْدِيِّينَ، وَعَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ (ابن كثير، 1999، ج1، ص7)

ومن هنا يتضح أنه ينبغي لباحثي التربية الإسلامية أن يكونوا على وعي بهذه المصادر وترتيبها، وكذلك على وعي بأهم كتب التفسير وأنواعها، ومن أشهر التفاسير التي يمكن للباحثين الرجوع إليها: تفسير ابن كثير، تفسير الرازي = مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، تفسير الطبري = جامع البيان، تفسير القرطبي، تفسير الثعلبي = الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تفسير

البغوي، تفسير الزمخشري = الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، تفسير البيضاوي = أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير النسفي = مدارك التنزيل وحقائق التأويل، البحر المحيط في التفسير، اللباب في علوم الكتاب، تفسير الجلالين، تفسير الثعالبي = الجواهر الحسان في تفسير القرآن، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، روح البيان، فتح القدير للشوكاني، تفسير المنار، تفسير المراغي، تفسير السعدي = تيسير الكريم الرحمن، تفسير الشعراوي، التفسير الوسيط لطنطاوي، صفوة التفاسير، زهرة التفاسير، معاني القرآن وإعرابه للزجاج.

وينبغي ألا يكتفي الباحث بمجرد الرجوع إلى تفسير ما لفهم الآية؛ بل ينبغي أن يرجع إلى أكثر من تفسير على أن يراعي التنوع فيها، ما بين تفاسير قديمة، وأخرى معاصرة، وينبغي أن يعي الباحث المدرسة الفكرية والمنهجية التي ينتمي إليها كل تفسير، فمثلا: هناك مدرسة الأثريين أو التفسير بالمأثور، والتي يمثلها (ابن كثير)، وهناك التفسير الفقهي للقرآن الذي يطوع الآيات لأحكام الفقهاء وطريقتهم في الاستنباط، وهناك التفسير الكلامي وأنموذجه "الرازي" في "التفسير الكبير" وهناك التفسير البياني للقرآن الكريم، مثل تفسير الزمخشري، وأبو السعود، والبيضاوي(الغزالي، 2005، ص38: 40) وهناك مجموعة من التفاسير التي ألفت في العصر الحديث ذات الطابع التربوي، ومنها (التحرير والتنوير، للطاهر بن عاشور)، و(المنار، لمحمد رشيد رضا).

ولا يعني الرجوع إلى تفاسير متنوعة أن يرجع الباحث في كل آية إلى تفسير مختلف، حتى تكون قائمة مراجعه مشتملة على عدد متنوع منها، بل المقصود من تنوع التفاسير وتعددها أن يرجع الباحث إلى أكثر من تفسير للآية الواحدة، فيلم بجوانب مختلفة ورؤى متعددة، لغوية وبيانية وأدبية وفقهية ونفسية وتربوية، مما يعينه على فهم النص بشكل أعمق وأشمل وأدق.

(8) الوعي بمصادر السنة النبوية وشروحها:

وإذا كان الباحث يفهم النص القرآني من خلال الرجوع إلى المعاجم اللغوية والتفاسير؛ فإن النص النبوي أيضًا ينبغي أن يُفهم فهمًا جيدًا، ومن معينات هذا الفهم؛ الوعي بكتب السنة النبوية وشروحها، وخاصة كتب السنة المعتبرة، وهي الكتب الستة: (صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن النسائي، سنن ابن ماجة، سنن أبي داوود، الجامع للترمذي)، وشروحها، ومن أهم شروح الحديث التي تعين باحث التربية الإسلامية في فهم النص النبوي: فتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري لابن رجب، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، شرح صحيح البخارى لابن بطال، شرح القسطلاني = إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، شرح النووي على مسلم، المعلم بفوائد مسلم، الإفصاح عن معاني الصحاح، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، المسالك في شرح موطأ مالك، فيض الباري على صحيح البخاري، معالم السنن، المنتقى شرح الموطإ، إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، شرح أبي داوود للعيني، شرح السيوطي على مسلم، نيل الأوطار، تحفة الأحوذي.

ويساعد فهم النص النبوي على فهم السنة النبوية واستنباط مضامينها التربوية، كما يسهم أيضًا في فهم القرآن الكريم، إذ إن من السنة من جاء شارحًا ومفسِّرا للقرآن الكريم،

قال ابن مسعود -رضي الله عنه-: "ما من شيء إلا بُيّن لنا في القرآن، ولكن فهمنا يقصر عن إدراكه، فلذلك قال تعالى: {..لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ..}"(السيوطي، 1989، ج1، ص27)، وقال الإمام أحمد: "السنة عندنا آثار رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، والسنة تفسر القرآن، وهي دلائل القرآن" (ابن أبي يعلى، د.ت، ج1، ص 241)، وقال أبو عمرو بن العلاء - أحد القراء السبعة-: "الحديث يفسر القرآن" (المزي، 1980، ج34، ص127)، وقال عبد الرحمن بن مهدي: "الرجل إلى الحديث أحوج منه إلى الأكل والشرب، الحديث يفسر القرآن"(الخطيب البغدادي، 2002، ج2، ص580)

وهناك محاولات حديثة لجمع أحاديث رسول الله التي فسّرت القرآن الكريم، أو جاءت شارحة لبعض آياته، ومنها: التفسير النبوي، مُقَدِّمَةٌ تَأْصِيْلِيَّةٌ مَعَ دِرَاسَةٍ حَدِيْثِيَّةٍ لِأَحَادِيْثِ التَّفْسِيْرِ النَّبَوِيِّ الصَّرِيح (الباتلي، 2011)

يتضح مما سبق أن هناك معينات لفهم النص (القرآني، والنبوي) من أهمها: التمكن من اللغة العربية، والوعي بمصادر تفسير القرآن وترتيبها، والوعي بمصادر السنة النبوية وشروحها، وذلك لفهم النص فهما دقيقا في ضوء ضوابط: الفهم المتعمق لمقاصد النص وعدم الاكتفاء بفهم الظاهر . فهم النص في ضوء سياقه الزماني والمكاني . حمل النص على ظاهره . الوعي بوحدة النص واتساقه . التأكد من عدم مخالفة الحديث للقرآن.

القاعدة الرابعة: الاجتهاد التربوي في فهم النص (القرآني، والنبوي):

لا يقتصر الباحث في الأصول الإسلامية للتربية على نقل ما كُتب، بل عليه أن يجتهد في فهم النص فهمًا يضيف جديدًا في مجال التربية، ولا يكتفي بنقل ما كتبه السابقون، بل عليه أن يثق بأنه يمكنه أن يأتي بجديد لم يسبق إليه أحد، بل إنه واجب عليه ذلك، فإن العقل البشري يتطور مع تطور الزمن في فهم كتاب الله تعالى وفق ما يكتسبه من خبرات قائمة على وعي بما كتبه السابقون، وما استجد من أحداث أوضحت وبينت ما كان خافيا على من سبق، مصداقًا لقول الله تعالى: {سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ} [فصلت: 53]

وأما تحقير النفس وتلقينها أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان، والتخوف من الاجتهاد والسعي نحو استخراج الجديد، فإن هذا لا يتفق مع منهج النص القرآني والنبوي وخصائصهما، يقول محمد الغزالي: "هناك مشكلة قديمة جديدة، وهي مشكلة النهي عن التفسير بالرأي.. وهذا الرأي أورث لونًا من التخوف، وأوجد حاجزًا نفسيًّا يحول دون النظر في القرآن، ومحاولة ارتياد آفاق حضارية تؤكد معنى الخلود للقرآن الكريم من خلال استمرار القراءة القرآنية لقضايا العصر . ومنها قضايا التربية . وحرص البعض على التوقف عند حدود التفسير بالمأثور، وعدم إتاحة الفرصة للعقل في التدبر والنظر، كما أدى هذا إلى لون من التجمد عند حدود الرؤية في عصر التنزيل، وهذا إن صح في العبادات التوقيفية...فلا يمكن أن يُقبل في شئون الحياة الأخرى المتطورة التي لابد لها من الانطلاقة والامتداد على هدي القرآن الكريم، والاغتراف منه على مدى الزمن بكل إنجازاته؛ لأن ذلك من مقتضى الخلود، فقد تكون عملية تحريم الرأي بإطلاق، الناتجة عن النظر والتفكر في القرآن، لونًا من المحاصرة لامتداد القرآن وخلوده، فالناس أصبحوا يتلون القرآن للتبرك، وأصبحت هناك حواجز بينهم وبين التدبر" (العزالي، 2005، ص197)

وإذا كان الاجتهاد التربوي في فهم النص قاعدة مهمة من قواعد المنهج الأصولي في التربية الإسلامية، إلا أن هذا الاجتهاد ينبغي أن يكون اجتهادًا قائمًا على أسس وقواعد علمية، يقول الصابوني عن تفسير القرآن بالرأي (الاجتهاد): هو ذلك الاجتهاد المبني على أصول صحيحة وقواعد سليمة يجب أن يأخذ بها من أراد الخوض في تفسير الكتاب أو التصدي لبيان معانيه، وليس المراد به مجرد الرأي أو مجرد الهوى أو تفسير القرآن بحسب ما يخطر للإنسان من خواطر أو بحث ما يشاء، وأن الاجتهاد المحمود ما كان موافقًا لغرض الشارع، بعيدا عن الجهالة والضلالة، متمشيًا مع قواعد اللغة العربية، معتمدًا على أساليبها في فهم النصوص القرآنية (الصابوني، 2003، ص155، 157)

وينبغي أن تمر مرحلة الاجتهاد التربوي في فهم النص القرآني أو النبوي بثلاث مراحل:

الأولى: العصف الذهني ومحاولة فهم النص قبل قراءة التفاسير أو الشروح مع إمكانية الاستعانة بالمعاجم في فهم الألفاظ والمفردات، وتفيد هذه المرحلة في تدريب الباحثين على إعمال العقل قبل التأثر بما كتبه السابقون، فيكتسب مهارات الاجتهاد، ولا يغلق باب التجديد، ويكون أكثر حماسة لمعرفة موقع اجتهاده مما كتبه السابقون بعد أن يصل إلى المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: الاطلاع على ما كتبه السابقون من تفاسير وشروح، وهي مرحلة مهمة لثلاثة أسباب:

الأول: الوقاية من الخطأ في فهم النص: يقول الغزالي عن فائدة الاطلاع على ما كتبه السابقون: "فهي عاصمة من الزلل الذي يمكن أن يقع بسبب الاكتفاء بالاجتهاد بالرأي من وجه آخر" (الغزالي، 2005، ص197).

الثاني: الاعتماد في الفهم على مصادر أولية: يعد الرجوع إلى تلك التفاسير التي اشتملت على آراء السلف وفهمهم للقرآن الكريم، من أكثر الأمور التي تساعد على فهم النص، وخاصة عند قراءة تفسير الصحابة للنص وفهمهم له، فهم من شاهد وقائع التشريع وعايش أحداثه، وهم عرب فصحاء لم تتغير ألسنتهم، وأخذوا مباشرة من رسول الله صلى الله عليه وسلم، وعرفوا من سنته العملية ما يرشد لفهم النصوص(فال، 2016، ص 514، 515)

الثالث: لمعرفة موقع ما كتبه باحث التربية الإسلامية المجتهد في فهم النص مما كتبوه، ولتتسع مداركه، وتزيد معلوماته، وخاصة من تلك العقول المختلفة ذات الرؤى المتعددة، فتتضح له الصورة أكثر، ليبدأ بعدها في المرحلة الثالثة.

المرحلة الثالثة: إعادة صياغة ما توصل إليه بمفرده في ضوء ما قرأه من اجتهادات السابقين، فيضيف أو يحذف أو يعدّل، فيأتي اجتهاده أكثر عمقًا وموسوعية، إضافة إلى صقل مهارة المقارنة بين الآراء، التي قد تجعله يؤدي صورة أخرى من صور الاجتهاد في فهم النص، هي النظرة النقدية.

فمن ضروب الاجتهاد؛ النظرة النقدية لما كُتب في التفاسير وشروح الحديث، وخاصة

تلك التي اختلفت في التفسير والشرح، فكثير من التفاسير هي رؤية شخصية للمفسر، رؤية مقدّرة وجهد كبير، لكنها لا عصمة لها، فعلى الباحث أن لا ينقل كل ما كُتب في كتب التفسير، وعليه أن يبتعد عن ما يتناقض مع نص صريح من القرآن الكريم أو من السنة النبنوية الصحيحة، وما يعتمد على نصوص لم تثبت صحتها كالإسرائليات.

وفي هذا الصدد ينتقد محمد الغزالي بعض تفاسير مدرسة الأثريين أو التفسير بالمأثور، ويرى أنها ربطت تفسير القرآن بأحاديث أغلبها ضعيف، فكانت وسيلة إلى شيوع الأحاديث الضعيفة.. ويرى أن هناك عددًا من المفسرين خدموا البلاغة العربية، وخدموا التفسير البياني للقرآن أجل خدمة، لكن حملت تفاسيرهم إلى جانب ذلك إساءات كبيرة للفكر القرآني، وجاءت بعض تفاسيرهم معتمدة على قصص لم تثبت، أو مجموعة من الإسرائيليات، كهؤلاء المفسرين الذين أشاعوا قصصًا خرافية كقصة زينب بنت جحش وقصة الغرانيق، ولذا رغم أنه لا ينبغي لنا أن نغفل جهد هؤلاء فيما قدموه، إلا أنه ينبغي النظر إلى هذا الجهد البشري على أنه جهد، خطؤه وصوابه متقاربان، وجائزان، وننتفع من تجارب الاحتكاك بالأفكار والعقائد والأديان الأخرى، في ضوء منهج نضيج (الغزالي، 2005، ص39: 41)

ويضرب الغزالي مثالا لكيفية إعمال العقل في جهد المفسرين، وعدم التسليم التام بما ذكروه، فيذكر ما ورد في تفسير ابن كثير من أحاديث واهية السند، ومنها قوله: "كانت سورة الأحزاب في طول سورة البقرة ثم نسخ منها ما نسخ" ويرى أن هذا كلامًا يتطلب النقد والتقييم، فكيف يمكن أن ينزل الله سورة من أربعين صفحة، ثم ينسخ منها خمسًا وثلاثين صفحة؟ (الغزالي، 2005، ص41)

ومن هنا يتضح أن من أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الباحث في التربية الإسلامية وخاصة باحث المجال الأصولي، هي مهارة النقد والتقييم ومهارات التفكير الناقد، إضافة إلى اجتهاده التربوي في فهم النص واستنباط مضامينه التربوية، وعدم الاكتفاء بالنقل مما توصل إليه السابقون.

يتضح مما سبق أن القاعدة الرابعة من قواعد استخدام المنهج الأصولي في التربية الإسلامية تتمثل في الاجتهاد التربوي الموافق لغرض الشارع، البعيد عن الجهالة والضلالة، والمتمشي مع قواعد اللغة العربية، المعتمد على أساليبها في فهم النصوص القرآنية، وذللك وفق مراحل ثلاث، مع امتلاك مهارة النقد والتقييم لما كُتب من قبْل وفق أسس علمية.

القاعدة الخامسة: ظهور الحس التربوي الإسلامي في صياغة البحث:

من القواعد المهمة في استخدام المنهج الأصولي؛ أن يعي الباحث أنه في تخصص تربوي وليس في تخصص شرعي، وإن كان تخصصه يجمع بين العلوم الشرعية والعلوم التربوية إلا أنه متخصص في التربية لكن من منظور إسلامي، فالعلوم الشرعية بمثابة المصدر أو الأساس الذي يعتمد عليه الباحث ليصيغه صياغة تربوية جديدة، لا لتأتي رسالته أشبه بالدراسات الشرعية التي يمكن أن يقوم بها أي باحث في كلية شرعية أخرى، ولا لتأتي دراسته أيضًا أشبه بأي دراسة في قسم تربوي آخر مستغرقة في الجانب التربوي بعيدة عن المنظور الإسلامي.

وهذا الحس التربوي الإسلامي له متطلبات في باحث التربية الإسلامية، ينبغي مراعاتها في إعداده في مرحلة الدراسات العليا، ومن أهم هذه المتطلبات: الجمع بين المعرفة الشرعية والمعرفة التربوية.

سبق القول إن التربية الإسلامية علم تربوي يجمع بين (علوم الشريعة) و (علوم التربية)، ولذا فإن باحثي العلوم الشرعية قد تكفيهم دراسة (علوم الشريعة) ليجيدوا البحث فيها، وباحثي (العلوم التربوية) قد تكفيهم دراسة علم التربية ليجيدوا البحث في تخصصهم، لكن باحثي التربية الإسلامية باعتبار طبيعة تخصصهم، يلزمهم الجمع بين المعرفة الشرعية والمعرفة التربوية.

المعرفة الشرعية: تعتبر الأساس الذي يبنى عليه البحث التربوي الإسلامي بصفة عامة، والبحث الأصولي بصفة خاصة، خاصة علوم القرآن وتفاسيره وعلوم الحديث وشروح السنة، لأن الباحث يحتاج إليها إما ابتداء وإما رجوعًا، كما تم توضيحه عند التطرق لمفهوم التربية الإسلامية.

ولذا فإن رجوع الباحث في المجال الأصولي إلى النص لا تنفك عنه، ولذا تلزمه المعرفة الشرعية التي تساعده على فهم النص والوقوف على أحكامه الفقهية، لكي تأتي استنباطاته التربوية متفقة مع الأحكام غير محللة لحرام أو محرمة لحلال أو بانية لمبدأ تربوي على أساس غير شرعي.

المعرفة التربوية: أن يكون الباحث في المجال الأصولي على دراية بالمفاهيم والمصطلحات التربوية والدراسات التربوية الحديثة، حتى تخرج صياغته لبحثه صياغة تربوية، لأنه يختلف عن باحث العلوم الشرعية في الاجتهاد في فهم النص، فالثاني يركز على الأحكام والتشريعات، بينما الأول يستخدم حسه التربوي الذي تكوَّن عنده نتيجة ثقافته التربوية، لكي يقرأ النص قراءة تربوية جديدة، فكثير من الباحثين قد يتقن خطوات التفسير وفهم النص وتحليله، لكنه يستخدم ألفاظًا وتعبيرات ومصطلحات شرعية، فيخرج بالموضوع من حلته التربوية إلى الصورة الشرعية، ولا يكاد يكون هناك فرق بينه وبين باحثي العلوم الشرعية في كليات أصول الدين والدراسات الإسلامية وغيرها.

القاعدة السادسة: البداية بالتحليل قبل التصنيف:

من القواعد المهمة في استخدام المنهج الأصولي في التربية الإسلامية: البداية بالتحليل الجزئي قبل تصنيف المادة العلمية في محاور، ثم يصوغ الباحث ما أنتجه تحليله في قالب تربوي، وهذا يساعده في التوصل إلى جديد لم يسبق إليه غيره، وأيضا يساعده في عدم الوقوع في خطأ تحميل النص ما لا يحتمل، أما إذا حدث العكس فإن هذا يؤدي إلى مشكلتين، هما: النمطية في المعالجة، ولي ذراع النصوص لتناسب مفهومًا أو مبدأ تربويًّا معينًّا، ويرجع هذا في بعض الأحيان إلى أحد سببين:

الأول: خطأ في منهجية البحث، وتتمثل في أن الباحث يبدأ أولا بوضع (العربة أمام الحصان) فيضع بعض المبادئ والمحاور التربوية المشهورة، أو التي توصلت إليها دراسات سابقة، ثم يبحث عنها في النصوص، وهذا خطأ منهجي عند علماء الأصول، يقول الغزالي: "اعْلَمْ أَنَّ كُلَّ مَنْ طَلَبَ الْمَعَانِيَ مِنْ الْأَلْفَاظِ ضَاعَ وَهَلَكَ وَكَانَ كَمَنْ اسْتَدْبَرَ الْمَغْرِبَ وَهُوَ يَطْلُبُهُ"(الغزالي، 1993، ص18)، فمثلا إذا أراد الباحث أن يبحث عن الأساليب التربوية في سورة القصص، فإن عليه أن يبدأ أولا بتحليل سورة القصص تحليلا تربويًّا بشكل جزئي، واستنباط الأساليب التربوية التي

اشتملت عليها، ومن الخطأ أن يضع أولا في تصوره مجموعة من الأساليب التربوية كـ (القدوة، والقصة، والحوار، وضرب الأمثال)، ثم يبحث عنها بين ألفاظ السورة، لأن هذا قد يؤدي إلى نمطية الدراسات التربوية الإسلامية، بأن تأتي الأساليب مكررة واحدة في معظم الدراسات بنفس إطارها النظري وأحيانا بنفس المواقف والأمثلة، مهما اختلفت الفئة من تربية للمرأة، أو للطفل، أو للقادة، صحيح أن هناك أساليب تربوية مشتركة بين أكثر من فئة، إلا أنه من الطبيعي أن تكون هناك خصوصيات في تربية كل فئة ينبغي أن تظهر في أساليب مختلفة، ومواقف وأمثلة ونصوص مختلفة أيضًا.

الثاني: سوء نية من بعض الباحثين الذي سجّلوا موضوعات قبل فهمها فهمًا جيدا أو مطالعة المصادر بشكل مناسب لفهم قضية الدراسة، فعندما يبدأ في الكتابة ولا يصل إلى ما يريد صراحة يحاول أن يأتي بأقرب نص إليها فيقوم بلي ذراع النص ليناسب فكرته، وهذا من السلوكيات المحرمة شرعًا قبل أن تكون خاطئة منهجًا، يقول محمد الغزالي عن تفسير القرآن بالهوى: "الرأي الذي نهينا عن تفسير القرآن به هو الهوى، وهو أن يكون الإنسان سيء النية أو متجهًا إلى مأرب من المآرب فيتلو القرآن، ويلوي عنقه كي يخدم هذا المأرب أو هذا الرأي، وهذا هو المحرم شرعًا" (الغزالي، 2005، ص197)

يتضح مما سبق أن القاعدة السادسة من قواعد استخدام المنهج الأصولي تمثلت في البداية بالتحليل قبل التصنيف، حتى تأتي الاستنباطات التربوية متفقة مع النص، وألا يغفل الباحث عددا من المضامين التربوية إذا اكتفى بالنمطية وما توصل إليه السابقون من محاور ومفاهيم.

القاعدة السابعة: النظرة المعاصرة للباحث في التناول:

ينبغي أن يعي الباحثون في مجال التربية الإسلامية أنهم يكتبون أبحاثهم لتطوير وعلاج الواقع التربوي الذي يعيشون فيه، وأنهم لا يبحثون فقط من أجل استنباط المبادئ أو إظهار أسبقية النص القرآني والنبوي، وعليهم أيضًا ألا يحصروا أنفسهم في قالب الماضي ومفرداته ومفاهيمه، ولذا ينبغي ربط النص بالواقع المعاصر، من خلال التطبيقات التربوية التي يمكن وضعها، ليستفيد منها المربون في حل المشكلات التربوية المعاصرة، أو كأساليب تربوية يمكن استخدامها في التربية بشكل عام، ولا ينبغي فقط أن يكون هذا الربط في الدراسات التي تتناول دراسة الواقع المعاصر فقط، وإنما أيضا في الدراسات الأصولية ذات الطابع النظري التام، حتى لا يشعر القارئون لبحوث القرآن والسنة أن النص منفصل عن الواقع، وإنما ينبغي أن تستنبط منه مضامين تربوية يتم تحويلها إلى إجراءات وممارسات تربوية تقدم إلى مؤسسات التربية المختلفة.

وبعد العرض السابق لقواعد استخدام المنهج الأصولي في التربية الإسلامية يمكن القول إن هذه القواعد تمثلت في سبع: الأولى: الوعي بخصائص النص الذي يتعامل معه الباحث، والثانية: التحقق من نسبة النص إلى مصدره، والثالثة: فهم النص فهمًا دقيقًا، في ضوء ضوابط: الفهم المتعمق لمقاصد النص وعدم الاكتفاء بفهم الظاهر. فهم النص في ضوء سياقه الزماني والمكاني . حمل النص على ظاهره . الوعي بوحدة النص واتساقه . التأكد من عدم مخالفة الحديث للقرآن، وباستخدام معينات: التمكن من اللغة العربية . الاستعانة بالتفاسير . الاستعانة بشروح الحديث، والرابعة: الاجتهاد التربوي في فهم النص، والخامسة: ظهور الحس التربوي الإسلامي في صياغة البحث، والسادسة: البداية بالتحليل قبل التصنيف، والسابعة:

النظرة المعاصرة للباحث في التناول، ومن خلال التزامه بهذه القواعد يمكنه إجراء دراسة تربوية إسلامية باستخدام المنهج الأصولي وفق مجموعة من الخطوات.

رابعًا: خطوات إجراء دراسة تربوية إسلامية باستخدام المنهج الأصولي:

من خلال قواعد المنهج الأصولي التي سبق ذكرها يمكن استنباط الخطوات التي ينبغي أن يتبعها باحثو المجال الأصولي عند إجراء دراسة في التربية الإسلامية، وتتمثل هذه الخطوات فيما يأتي:

1. **تحديد النص المراد تحليله أو القضية (المشكلة) المراد بحثها:** يمكن أن يبدأ الباحث بنص محدد ليوضحه، كدراسة: (المضامين التربوية في سورة الحجرات) أو (آداب المعلم والمتعلم في حديث جبريل) فهنا يبدأ بنص محدد، لكنه قد يبدأ أحيانًا بقضية تربوية تنتشر النصوص المرتبطة بها في ثانيا القرآن الكريم أو السنة النبوية، كدراسة: "آداب المعلم والمتعلم في القرآن الكريم"، ودراسة: "المضامين التربوية في حوار الرسول صلى الله عليه وسلم مع النساء كما تعكسها أحاديث صحيح البخاري"، والدراسات التي تبدأ من قضية أو مفهوم تربوي تحتاج إلى خطوة إضافية عن تلك التي تبدأ من نص محدد، هي الخطوة الثالثة.

2. **صياغة عنوان الرسالة، وتحديد مفاهيمه ومصطلحاته تحديدًا دقيقًا:** من الخطوات المهمة، صياغة عنوان الرسالة وفق قواعد البحث التربوي، وتحديد مفاهيمه ومصطلحاته تحديدًا دقيقًا، وهذا التحديد يساعد الباحث على تحديد النصوص التي ترتبط بمجال بحثه ومفاهيمه، حتى لا يجمع ما لا يدخل في الموضوع، وحتى لا يترك ما يدخل فيه، على أن يراعي عند فهم المصطلحات، أو سوق تعريفها اللغوي أن يوظف المعنى اللغوي في فهم المعنى التربوي، ليربط بينهما، ومن أمثلة ذلك:

. إذا تناول باحث مثلا: (عقوبة المتعلم في الإسلام)، فإنه عندما يرجع إلى المعنى اللغوي لـ (عقب): في لسان العرب (ابن منظور، 1414، ج1، ص611) ويعرف أن عَقِب كُلِّ شيءٍآخِرُه، وأن معناها يدور حول (شيئ يأتي عقب شيء)، فإنه هنا يمكن أن يربط هذا بالمعنى التربوي بأن العقوبة أمر مترتب على شيء قبله، ولذا فلا عقوبة إلا على خطأ، وأن العقوبة تأتي آخرًا، فلا يبدأ المربي في تقويم السلوك بها، بل ينبغي أن يستخدم قبلها أساليب أخرى.

3. **تجميع النصوص:** وفي دراسات النوع الثاني التي يبدأ الباحث فيها من قضية تتعدد وتتفرق النصوص التي تعتمد عليها في ثنايا القرآن الكريم، وكتب السنة المطهرة، عليه بعد أن يقوم بتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالدراسة تحديدًا دقيقًا بجمع النصوص المتعلقة بموضوع الدراسة وتحديدها، فمثلا في دراسة: "آداب المعلم والمتعلم في القرآن الكريم"، يبدأ الباحث في استقصاء الآيات التي تتعلق بآداب المعلم والمتعلم في آيات القرآن الكريم وتحديدها، وفي الدراسة التي تتناول "المضامين التربوية في حوار الرسول صلى الله عليه وسلم مع النساء كما تعكسها أحاديث صحيح البخاري"، عليه أن يتصفح صحيح البخاري ليحدد الأحاديث

النبوية التي اشتملت على (حوار بين رسول الله صلى الله عليه وسلم وبين إحدى النساء) ليكون ما حدده من آيات أو أحاديث هو المصدر الأصلي الذي سيعتمد عليه في استنباط المضامين التربوية.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن على الباحث أن يجمع كل النصوص المتعلقة بموضوع البحث؛ حتى تأتي معالجته معالجة صادقة شاملة لكل أبعاد القضية، لكن ترك بعض النصوص قد يخفي كثيرًا من أبعاد القضية التربوية، فعند الأصوليين أنه من الخطأ في تفهم النصوص الشرعية أن يؤخذ نص ويطرح نظيره في نفس الباب، أو أن تُعمل مجموعة من النصوص وتُهمل أخرى، فذلك مظنة الضلال في الفهم، والغلط في التأويل(فال، 2016، ص508، 509)

وهنا تظهر منهجيتان خاطئتان في الاكتفاء ببعض النصوص الواردة في القضية، الأولى: أن يكون هذا صادرًا عن جهل بمنهج البحث الأصولي، وهذا يترتب عليه معالجة غير مكتملة للقضية البحثية، والثانية: أن يكون عن عمد، نظرًا لذاتية الباحث ورغبته في أن يخرج بنتائج تدعم مذهبه أو اتجاهه أو تخدم فئة ما، أو تقدح في غيرها، ولأجل ذلك يتعمد ترك بعض النصوص، مما يجعل نتائج دراسته أيضًا نتائج غير صادقة.

كما ينبغي الإشارة أيضًا إلى أن باحث التربية الإسلامية الذي يقوم بدراسة أصولية في ضوء القرآن الكريم، ينبغي أن لا يغفل النصوص المتعلقة بالموضوع في السنة النبوية، وإن كان الهدف هو نصوص القرآن الكريم تحليلا؛ إلا أن نصوص السنة في نفس الموضوع مهمة للتوضيح والبيان، فالوعي بالسنة من الأساليب التي تعين على فهم القرآن، وكذلك الحال بالنسبة للباحث الذي يقوم بدراسة أصولية في ضوء السنة النبوية ينبغي أن تكون نصوص القرآن الكريم المتعلقة بالموضوع حاضرة أمامه، وذلك حتى يكون تحليله متسقًا مع القرآن غير متعارض معه.

4. **التحليل الذاتي للنص من خلال الاستعانة بالمعاجم:** وبعد تحديد المفاهيم والمصطلحات وتجميع النصوص المتعلقة بالموضوع، يبدأ الباحث في فهم النصوص من خلال الاستعانة بالمعاجم اللغوية، ثم يدوّن ملاحظاته استنباطاته الذاتية التي استنبطها من النص.
5. **زيادة الفهم المتعمق للنص وتقييم التحليل الذاتي في ضوء خبرات السابقين:** وبعد التحليل الذاتي يبدأ في الاطلاع على ما كتبه المفسرون وعلماء شروح الحديث، وفق قواعد فهم النص ومعيناته التي سبق الحديث عنها في قواعد استخدام المنهج الأصولي، وذلك لزيادة فهم النص، والاطلاع على رؤى مختلفة توسع مداركه وتثري معرفته، ثم يدوّن ملاحظاته واستنباطاته الجزئية التي يلاحظها عند فهم النص، مع أخذ ما يحتاج إليه من فقرات وتوثيقها أولا بأول.
6. **قراءة ما كتب عن القضية من وجهة النظر الشرعية:** وبما أن هناك علاقة بين العلوم الشرعية وعلم التربية الإسلامية، فإن الخطوة التالية هي قراءة ما كتب عن القضية موضوع الدراسة أو محاورها الفرعية من وجهة النظر الشرعية، خاصة في الجانب الخلقي، لتساعده هذه القراءة على فهم النص ومعرفة وجهة نظر علماء الشريعة فيه، على أن ينتقي الباحث منها ما كتبه باحثون معتبرون في المجال مشهود

لهم بالعلم وصحة المنهج، ثم يأخذ منها ما يحتاجه من فقرات، ويوثقها.

7. **قراءة ما كتب عن القضية من وجهة النظر التربوية:** وهذه من أهم الخطوات التي ينبغي ألا يغفلها باحث التربية الإسلامية، إذ إن من قواعد البحث الأصولي الجمع بين المعرفة الشرعية والمعرفة التربوية، وذلك من خلال اطلاعه على أحدث الدراسات التربوية المتعلقة بمجال دراسته، سواء أكانت عربية أم أجنبية، وانتقاء المناسب لموضوعه، وهنا ينبغي أن يتسم الباحث بمهارات الانتقاء، والنقد والتقييم، وفق الأصول الإسلامية، حتى يصنف ما يقتبسه من هذه الدراسات وفق اتفاقه مع الأصول الإسلامية أو اختلافه عنها، ويأخذ منها ما يثري الساحة التربوية.

وفي الخطوتين السابقتين ينبغي الأخذ في الاعتبار أن الباحث هنا لابد أن يتقن مهارة الانتقاء، والقدرة على التمييز بين الغث والسمين من المصادر والكُتّاب، وخاصة في ظل هذا الكم الهائل من المراجع والمصادر التي أصبحت متوفرة إليكترونيًّا بشكل كبير، وهذا يتطلب حسن الاختيار والانتقاء.

8. **بداية التحليل التربوي للنص في ضوء ما سبق:** وبعد الانتهاء من المراحل السابقة يبدأ الباحث مرحلة التحليل التربوي للنص في ضوء ما جمعه من نصوص، ورؤيته الشخصية لها المستعينة بالفهم من خلال المعاجم، وخبرات السابقين الذين فسروا القرآن وشرحوا الحديث الشريف، وما كتبه كل من الشرعيين والتربويين عن القضية موضوع الدراسة، وهذا التحليل ينبغي أن يكون في ضوء قواعد المنهج الأصولي التي سبق ذكرها، وعليه أن يعي ما يلي:

. **التحليل الكمي للنصوص:** وهو عبارة عن القيام بعملية إحصائية لهذه النصوص، تفيد في استنباط عدد من المضامين التربوية، وتبرز من الجوانب ما يفيد في فهم النص بشكل أعمق، وكذلك تحقق ضابطًا من ضوابط فهم النص، هو فهم النص في ضوء الرؤية الكلية للنص واتساقه، ومن أمثلة ذلك مثلا، عند دراسة: (المضامين التربوية في حوار الرسول مع النساء)، يمكن تحليل هذه الحوارات تحليلا كميا، يتضح من خلاله أن هذه الحوارات البالغ عددها (135) حوارا، اتسمت بتنوع الشخصيات التي دار معهن الحوار، فجاء بعضها مع أزواجه ﷺ، وبعضها مع بناته، ومنها ما كان مع ذوات أرحامه، إضافة إلى الحوار مع بقية الصحابيات، وبلغت حوارات الرسول ﷺ مع أزواجه (77) سبعة وسبعين حوارًا، ومع بناته (8) ثمانية حوارات، ومع ذوات الأرحام (3) ثلاثة، ومع بقية الصحابيات (47) سبعة وأربعين حوارا (عبدالرازق، شحاتة، 2012، ص162)

. **التحليل الكيفي للنصوص:** وهذا التحليل يتم وفق الرؤية الكلية للنص ووحدته واتساقه، على أن يكون تحليلا شاملا يتناول النص كلمة كلمة وجملة جملة لاستنباط مضامينه التربوية وتدوين هذا التحليل التربوي المتأثر بالقراءات الشرعية والتربوية الذي يظهر فيه الحس التربوي الإسلامي، وفق قواعد فهم النص التي تشير إلى عدم الاكتفاء بتحليل ظاهر النص، بل تحليل ماوراء النص وما بين السطور.

9. **وضع العناوين التربوية لكل فكرة جزئية:** وهنا يضع الباحث لكل فكرة جزئية استنبطها من النصوص عنوانًا يعبر عن مضمونها بدقة، حتى تتكون عنده بعد هذه الخطوة مجموعة من الأفكار الجزئية تندرج تحت قضية الدراسة الأساسية.

10. **التصنيف الأولي للأفكار في محاور عامة، تشتمل على محاور فرعية:** ويأتي بعد ذلك جهد الباحث في تصنيف هذه الأفكار في محاور عامة تحتها محاور فرعية، على أن يراعي دقة التصنيف، فمثلا، قد يصنف هذه الأفكار إلى (أساليب، وقيم، ومهارات)، وهذا يستلزم أن يعرف الفرق بين الأسلوب والقيمة والمهارة، حتى يستطيع أن يصنف الأفكار في محاورها بشكل صحيح، على أن يراعي أن يكون لهذا التصنيف منطقية مناسبة لموضوع بحثه، وبذلك يصبح لدى الباحث ما يشبه الخريطة التفصيلية للبحث، مع وجود المادة العلمية بتنوعها (نصوص تم تحليلها . فقرات شرعية . فقرات تربوية . رؤية شخصية)

11. **الكتابة الأولية:** وهذه المرحلة تشتمل على كتابة الموضوع مراعيا الاستفادة من التنوع المعرفي (شرعي، لغوي، تربوي، أصيل، معاصر) مع مراعاة الربط بين الأصول والنظريات التربوية المعاصرة بشرط ألا يجعل الاجتهادات البشرية المعاصرة والمرتبطة بزمان ومكان ما حاكمة على النص القرآني أو النبوي، بل النص هو الحاكم على هذا الجهد، فالاستفادة من الكسب العلمي، والحقائق المعرفية في ميدان التربية أثناء النظر للآيات، وفي الوقت نفسه جعل الآية قيمة عامة موجهة لحركة النظر والفكر، فالعملية هنا مزدوجة، إذ ليس الكسب البشري والمعارف هي التي تتحكم بالآية..إنها تساعد على فهم الآية، في الوقت الذي تبقى فيه للآية قيمة التوجيه، وتحديد الهدف والمقصد من العلم (الغزالي، 2005، ص199)

ومن هنا يمكن القول إنه لا ينبغي للباحث أن يكتب مثلا أن هذه النظرية التربوية تؤكد ما ذكره القرآن أو ذكرته السنة، فكلا النصين لا يحتاجان إلى تأكيد، بل هما من يؤكدان غيرهما، ولذا يفضل أن يذكر الباحث عند عرضه لنظرية تربوية أو مبدأ تربوي يتفق مع القرآن أو السنة أن يعبر عن هذا بقوله: (ولعل هذا مما يتفق مع ما جاء في القرآن الكريم.....)

وتبدو مهارة الباحث في حسن العرض، وتتجلى في ترتيب الأفكار وترابطها، وهذا ليس بالأمر السهل، فتسلسل الأفكار وحسن عرضها انعكاس تام لوضوح الموضوع في ذهن الباحث، وإحاطته به، وحسن فهمه له، والعرض المشوش الذي يفقد التسلسل الفكري المنظم هو مرآة تفكير الباحث، وكشف عن عدم وضوح رؤية الموضوع عنده (أبو سليمان، 1983، ص19)

كما يراعي الباحث عند الكتابة استخدام المفاهيم والمصطلحات التربوية، وعدم الاستغراق في المفاهيم الشرعية، والبعد عن لغة الدعوة والخطابة، ونسبة الآراء التربوية المستنبطة من النص إلى الباحث لا إلى النص.

كما ينبغي توثيق النصوص من مصادرها الأصلية، وبالنسبة للقرآن الكريم ينبغي أن ينسخ الباحث الآيات القرآنية من برنامج قرآني معتمد، حتى لا يقع في الخطأ في أقدس وأجل نص، ومن هذه البرامج المعتمدة: مصحف المدينة، والقرآن بالرسم العثماني، ويمكنه أن يأخذه نصًّا بنفس حجم الخط الذي يكتب به من (المكتبة الشاملة)، ثم يوثق آيات القرآن الكريم في المتن لا في الهامش، لأنه سيستخدم عددا كبيرًا من الآيات القرآنية، مما يصعب توثيقها في

الهامش، فيكتب الآية، وبعدها يكتب اسم السورة ورقم الآية، وإذا كان قد استشهد بجزء من الآية يوضح ذلك باستخدام نقاط، وأما بالنسبة للحديث الشريف؛ فينبغي أن يوثق الباحث الحديث الشريف بنفس طريقة توثيق الكتب المعتادة، إلا أنه يزيد بكتابة (كتاب كذا، وباب كذا، ورقم الحديث)

12. **مراجعة التصنيف الأولي للأفكار:** ومع الكتابة الأولية للبحث؛ قد يكتشف الباحث تكرارًا لبعض الأفكار، فيقوم بحذف المكرر منها، أو يكتشف تشابهًا بين بعضها فيقوم بدمجها، أو يكتشف وجود فكرة فرعية لا تنتمي لمحور ما، فيقوم بالتعديل، وقد يكتشف قصورًا في معالجة جزئية بحثية أو فكرة فرعية، فيقوم بإضافة ما يلزم لتكون المعالجة متكاملة.

13. **الصياغة النهائية:** وهنا تتم مراجعة البحث من بدايته إلى نهايته بحس الباحث التربوي الإسلامي، فيربط بين جزئياته بأسلوبه، وفي هذه المرحلة:

. قد يضيف الباحث جديدا من الناحية التربوية بشخصيته التي استوعبت موضوع الدراسة وأتقنته عبر مراحلها وخطواتها السابقة.

. التأكد من سلامة الصياغة وحسن تعبير الألفاظ عن المعاني.

. التأكد من سلامة القواعد النحوية والإملائية.

14. **المراجعة الشرعية للبحث:** وهذه خطوة اختيارية، فيمكن للباحث الاستعانة بأحد الباحثين الشرعين، للتأكد من عدم تعارضه مع حكم شرعي.

وبعد العرض السابق يتضح أن هناك خطوات لإجراء بحث باستخدام المنهج الأصولي، تتمثل في: تحديد النص المراد تحليله أو القضية (المشكلة) المراد بحثها - صياغة عنوان الرسالة، وتحديد مفاهيمه ومصطلحاته تحديدا دقيقا - تجميع النصوص - التحليل الذاتي للنص من خلال الاستعانة بالمعاجم - زيادة الفهم المتعمق للنص وتقييم التحليل الذاتي في ضوء خبرات السابقين - قراءة ما كتب عن القضية من وجهة النظر الشرعية - قراءة ما كتب عن القضية من وجهة النظر التربوية - بداية التحليل التربوي للنص في ضوء ما سبق - وضع العناوين التربوية لكل فكرة جزئية - التصنيف الأولي للأفكار في محاور عامة، تشتمل على محاور فرعية - الكتابة الأولية - مراجعة التصنيف الأولي للأفكار - الصياغة النهائية - المراجعة الشرعية للبحث.

خامسًا: توظيف التكنولوجيا في المنهج الأصولي:

قبل شيوع استخدام التكنولوجيا كان الوصول إلى مادة علمية تتعلق بالأصول الإسلامية يتطلب وقتًا وجهدًا، فمثلا إذا أراد الباحث أن يبحث عن تفسير آية في أكثر من تفسير؛ فإنه يحتاج إلى الذهاب إلى أكثر من مكان، وكذلك يتصفحها حتى يستطيع أن يصل إلى الآية التي يريدها، إضافة إلى المجهود الذي يبذله نقلا وكتابة لأكثر من مرة، وإن كان هذا له من الإيجابيات التي تتمثل في إتقان فهم النصوص ومرادها، إلا أنه بعد ظهور التطبيقات التكنولوجية العلمية، أصبح الأمر أيسر بكثير، فيمكن للباحث وهو يحمل حاسوبه الشخصي

في مكتبه أن يطلع على مئات المصادر الأصلية، من تفاسير وكتب حديث وشروحها ومعاجم وكتب متنوعة، ومن أشهر التطبيقات التي تفيد في مجال البحث الأصولي في التربية الإسلامية: تطبيق (المكتبة الشاملة)

والمكتبة الشاملة: مشروع مجاني يهدف لجمع ما يحتاجه طالب العلم من كتب وبحوث، في العلوم الشرعية وما يتعلق بها من علوم الآلة، في صيغة نصية قابلة للبحث والنسخ، وتتميز بإمكانية إضافة وتعديل وحذف الكتب فيها، ويشترط مصمموها أن لا تنشر عليها كتب تخالف منهج أهل السنة والجماعة، وتتميز بقابليتها للتحديث المستمر، وتضم (40) قسمًا من أقسام العلوم تشتمل في آخر تحديث لها يوم 21 سبتمبر 2022م، على 8163 كتابًا لحوالي ثلاثة آلاف مؤلف، وهي متوفرة على موقع إليكتروني، وكذلك كبرنامج أو تطبيق، فأما موقعها فهو: https://shamela.ws/

الخدمات التي تقدمها المكتبة الشاملة للباحثين المستخدمين للمنهج الأصولي:

(1) **تيسير عملية جمع النصوص:** وهذه الخدمة تحققها عملية البحث في ثنايا الكتب داخل المكتبة، فيمكن للباحث الذي يدرس موضوعا عن (سيكولوجية الهداية في القرآن الكريم) أن يبحث عن كلمة (هدى) أو (تهتدون) في القرآن الكريم، فيخرج له البرنامج في بضع ثوان كل هذه الآيات بأرقامها وسورها، وكذلك مثلا إذا أراد أن يبحث عن موضوع (الأمور التي أقسم عليها الرسول صلى الله عليه وسلم ودلالاتها التربوية) فإنه بذلك يمكنه أن يبحث عن تركيب (والذي نفس) في كتب متون السنة النبوية، لتخرج لها نتائج بحثه في دقيقة أو أقل، وهذا سيساعده بسهولة في جمع النصوص وكذلك في عمل الإحصاءات الأولية لبعض المفاهيم في النصوص الواردة.

(2) **نسخ آيات القرآن الكريم:** فمن خلالها يسهل البحث عن آية من آيات القرآن الكريم إما من خلال كتابة كلمة منها في قائمة البحث، أو من خلال تصفح السورة والوصول إلى الآية، ثم بعد ذلك يستطيع الباحث أن ينسخ هذه الآية بنصها ضمانا لعدم الوقوع في أخطاء، ثم يقوم بلصقها في ملف الـ (Word) الذي يكتب فيه بحثه، فيتم لصقه كما هو بنصه وضبطه بالشكل مع اسم السورة ورقم الآية، كما في هذا المثال:

{وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ وَسَبِّحْ بِحَمْدِهِ وَكَفَى بِهِ بِذُنُوبِ عِبَادِهِ خَبِيرًا} [الفرقان: 58]

(3) **تيسير عملية الاطلاع على عدد كبير من التفاسير والبحث فيها:** تشتمل المكتبة الشاملة في آخر تحديث لها على (258) تفسيرًا، و (358) كتابًا في علوم القرآن وأصول التفسير، و(87) كتابًا في القراءات والتجويد، وتتيح إمكانية البحث وسهولة الوصول إلى تفسير أي آية في كل هذه الكتب والتفاسير، فما على الباحث إلا أن يضغط على الاية في الجانب الأيمن من الشاشة، ثم يختار من التفاسير أعلاها ما يريد الاطلاع على تفسير الآية فيه، وهكذا يمكنه أن يتجول بين كل التفاسير.

كما يمكنه أن ينسخ النص بشكل إليكتروني ويضعه في ملف ال (word) الذي يكتب فيه بحثه، فيتم لصقه فيظهر النص مع اسم المرجع والجزء ورقم الصفحة بنفس الآلية التي ذكرت في القرآن الكريم، وذلك يكون كالتالي:

تفسير ابن كثير ت سلامة (6/ 439) وَقَوْلُهُ: {شَاهِدًا} أَيْ: لِلَّهِ بِالْوَحْدَانِيَّةِ، وَأَنَّهُ لَا إِلَهَ

غَيْرُهُ، وَعَلَى النَّاسِ بِأَعْمَالِهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ

(4) **تيسير عملية الاطلاع على عدد كبير من كتب السنة النبوية، والبحث فيها:** تحتوي المكتبة الشاملة على (1234) كتابًا في متون الحديث، بطبعاتها المختلفة، يسهل البحث فيها، وعند الضغط على أي كتاب منها، تظهر بيانات الكتاب كاملة، الخاصة بالمؤلف ودار النشر ومكانه وسنته، والكتاب من الداخل تظهر أبوابه على اليمين والنص المرتبط به على اليسار مع رقم الحديث ورقم الجزء والصفحة، وكذلك تعليقات على الحديث وتخريجه في بعض الكتب،

وتتيح بعض كتب الحديث في المكتبة تخريج الحديث والحكم على صحته، كما تتيح للباحث المقارنة بين الروايات، ومعرفة زيادات كل منها ومدى صحته ليستفيد منها الباحث تربويًا، وهناك بعض المواقع الأخرى التي يمكن استخدامها أيضًا للتحقق من صحة الحديث، ومنها موقع http://hdith.com/ ، وهو يتيح إمكانية البحث عن حديث ما.

(5) **تيسير الاطلاع على عدد كبير من كتب شروح الحديث والبحث فيها:** تحتوي المكتبة الشاملة على 246 كتابًا في شروح الحديث، و(115) كتابًا في التخريج والأطراف، و(73) كتابًا في العلل والسؤالات الحديثية، بنفس مميزات بقية كتب المكتبة، مما ييسر على الباحث فهم معنى الحديث وما يتعلق به من أحكام شرعية ومواقف تاريخية وأسباب ورود، مما ييسر عليه فهم النص من الناحية التربوية فتأتي تحليلاته وفق حقيقة النص.

(6) **تيسير عملية الاطلاع على عدد كبير من المعاجم والكتب اللغوية، والبحث فيها:** فتشتمل على كتب في الغريب والمعاجم128، والنحو والصرف208، والدواوين الشعرية25، والبلاغة31، وكتب اللغة79، الأدب419، وهي كتب مهمة تسهم في فهم النص فهمًا دقيقًا، وكذلك في تنمية المهارات اللغوية للباحثين.

(7) **تيسير عملية الاطلاع على عدد كبير من الكتب الشرعية والتاريخية و البحث فيها:** تشتمل المكتبة على عدد كبير من الكتب التراثية والمعاصرة التي يمكن أن يستعين بها الباحث في التربية الإسلامية في معرفته الشرعية، العقيدة767، الفرق والأديان والردود146، أصول الفقه238، علوم الفقه والقواعد الفقهية47، الفقه الحنفي61، الفقه المالكي78، الفقه الشافعي80، الفقه الحنبلي137، الفقه العام208، السياسة الشرعية والقضاء100، الفرائض والوصايا19، الفتاوى64، الرقائق والآداب والأذكار599، السيرة النبوية183، التاريخ187، التراجم والطبقات521، الأنساب43، البلدان والرحلات88، كتب عامة347، علوم أخرى26.

إلا أن من عيوب المكتبة الشاملة وقوع بعض الأخطاء في بعض الكتب، وقع فيها النساخ الذين نسخوا الكتب الأصلية الورقية وحولوها إلى نص مكتوب بالمكتبة الشاملة، ولذا ينبغي على الباحث ألا يعتمد اعتمادًا كليًّا في نسخ النص على هذه الخطوة، فهي تيسر له الوصول مثلا إلى تفسير الآية بسهولة ونسخ نص التفسير، لكنه يحتاج إلى خطوة إضافية وهي الرجوع إلى الكتاب الورقي للتأكد من مطابقة نص المكتبة الشاملة له وعدم وقوع الناسخ في أخطاء عند النقل.

المحور الثاني: واقع تطبيق المنهج الأصولي في رسائل التربية الإسلامية:

يهدف البحث في هذا المحور دراسة واقع تطبيق المنهج الأصولي في رسائل التربية الإسلامية، وذلك من خلال تحليل عينة من الرسائل الأصولية التي تمت في قسم التربية الإسلامية بكلية التربية بنين، بجامعة الأزهر، وبدأ الباحث هذا المحور بحصر رسائل الماجستير والدكتوراة التي نوقشت بالقسم منذ إنشائه حتى نهاية شهر أغسطس 2022م، والتي بلغت (116) رسالة علمية (انظر ملحق 1 الذي يوضح هذه الرسائل والمنهج المستخدم في كل منها)، ومن خلال هذه القائمة يمكن عرض ما يأتي:

أولا: واقع استخدام المنهج الأصولي مقارنة ببقية المناهج الأخرى:

. بلغ عدد الرسائل التي استخدمت منهجًا واحدًا (47) رسالة، بينما استخدمت بقية الرسائل والبالغ عددها (69) رسالة أكثر من منهج.

. تنوعت المناهج المستخدمة بتنوع المجال، ما بين (المنهج الوصفي، والأصولي، والتاريخي، والتجريبي، وشبه التجريبي، وتحقيق المخطوط)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

مناهج البحث المستخدمة في رسائل التربية الإسلامية

م	المنهج	عدد الرسائل التي استخدمته
1	الوصفي	94
2	الأصولي	48
3	التاريخي	37
4	شبه التجريبي	5
5	التجريبي	2
6	الفقهي	1
7	تحقيق المخطوط	1

من خلال الجدول السابق، و (ملحق1) وتحليل مناهج البحث المستخدمة فيها، يلاحظ ما يلي:

. تم استخدام المنهج الأصولي مرة تحت مسمى (المنهج الفقهي)

. يعد المنهج الوصفي أكثر المناهج استخدامًا في رسائل التربية الإسلامية، إذ تم استخدامه في (94) رسالة، بنسبة مئوية (81%)، يليه المنهج الأصولي الذي ورد بنفس المسمى في (48) رسالة، وإذا تم إضافة المنهج الفقهي (1) بلغ عدد الرسائل (49) رسالة بنسبة مئوية (42.2%)، يليه المنهج التاريخي، والذي تم استخدامه في (37) رسالة بنسبة مئوية (32%) ثم تأتي أقل المناهج استخداما وهي: شبه التجريبي، والتجريبي، وتحقيق المخطوط، والتي بلغ عدد الرسائل التي استخدمتها (5، 2، 1) على الترتيب.

ثانيًا: مراحل استخدام المنهج الأصولي بمسماه أو بمسمى آخر:

. مر استخدام المنهج الأصولي بعدة مراحل، فبالرغم من أن أول رسالة استخدمته بمسماه، هي رسالة (محمد حسن: الأساليب التربوية في السنة النبوية الشريفة، ماجستير، 1990)، إلا أنه في الفترة التي تلتها لم يسر الباحثون على نفس المنهجية، بل استخدم نفس الباحث في رسالة الدكتوراة الأصولية عام 1994، وعنوانها: "العقيدة الإسلامية ودورها في التربية، دراسة تحليلية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية" المنهج تحت مسمى (الوصفي التحليلي)، وتبعه باحثون آخرون، إما تحت مسمى (المنهج الوصفي التحليلي) وإما (منهج التحليل الفلسفي)، ثم تم استخدام المنهج تحت مسمى (المنهج الفقهي) في رسالة: "صالح إبراهيم عدس: التربية الوجدانية في الإسلام، دراسة تحليلية، دكتوراة، 1996"، إلى أن عاد استخدام مسمى (المنهج الأصولي) مرة أخرى في رسالة "حسن بن محمد الكناني: التربية العقلية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية، دكتوراة، 2003"، ورسالة "عبدالفتاح أحمد شحاتة: التربية من أجل السلام في القرآن الكريم والسنة النبوية، دكتوراة، 2006".

لكن سرعان ما اختفى مسمى (المنهج الأصولي) بعد عام (2006) ليستخدم الباحثون بدلا منه مسمى "الوصفي التحليلي" حتى عام 2013، ومنذ عام 2014 بدأ استخدام المنهج تحت مسمى "المنهج الأصولي" يتزايد تدريجيًّا، لتستخدمه معظم الرسائل بنفس المسمى، وبعضها تحت مسمى "الوصفي التحليلي" حتى عام (2016)، ومنذ عام (2017) بدأت معالم المنهج الأصولي تظهر بشكل أكثر وضوحًا، واستخدمه جميع الباحثين في دراساتهم التي تتطلبه، حتى أن بعض الباحثين استخدموه في دراسات الفكر التربوي الإسلامي، كدراسة: محمد محمود سليمان: المتطلبات التربوية والنفسية للتعامل مع الخوف من منظور الفكر التربوي الإسلامي، ماجستير، 2017.

. بلغ عدد الرسائل التي نصت في منهج الدراسة أنها استخدمت (المنهج الأصولي) منفردًا (4) رسائل فقط، بينما استخدمت بقية الرسائل المنهج الأصولي مع مناهج أخرى كالوصفي، والتجريبي، وشبه التجريبي، وقد يرجع الأمر في بعض مراحله إلى ضعف الوعي بالمنهج الأصولي وكفايته للدراسة، وفي بعض الأحيان إلى طبيعة الدراسة التي تشتمل على دراسة ميدانية تتطلب المنهج الوصفي أو التجريبي أو غيرهما.

. عندما تم استخدام المنهج (الفقهي) كان الباحث يقصد آليات المنهج الأصولي، وذلك في دراسة "التربية الوجدانية في الإسلام، دكتوراة، 1996"، حيث نص الباحث على أن المنهج الفقهى هو ذلك المنهج الذي يعتمد على القرآن والسنة أساسًا، فالإجماع، والقياس، والعرف والمصالح المرسلة وغيرها من مصادر التشريع الإسلامى التى ينبغى أن تستمد منها الآراء والأحكام، وأن مستخدمي هذا المنهج من علماء الإسلام درسوا الحقائق المتصلة بما جاءت به الشريعة الإسلامية من عقائد وأخلاق وأعمال فى ضوء هذه المصادر، فما كان دليله النقلي والعقلي صريحًا أرجعوه إلى أصوله من الكتاب والسنة، وماكان دليله النقلى غير صريح استنبطوه بالعقل من المصادر الأخرى، مصادقا عليه من الشرع، ومن أوجه ارتباط الدراسة بالمنهج الفقهي: أنهما يعتمدان على الكتاب والسنة بصورة أساسية، ويتفقان فى الأسلوب المتبع فيما لم يرو فيه نص صريح باستنباطه عن طريق العقل.

والجدول التالي يلخص مراحل استخدام المنهج الأصولي

جدول(2)

مراحل استخدام المنهج الأصولي

الفترة الزمنية	طبيعة المرحلة	استخدام المنهج الأصولي	عدد الرسائل
ما قبل عام 1990	مرحلة اللاوعي بالمنهج الأصولي	تم استخدامه تحت مسمى "المنهج الوصفي"	لا يوجد
عام 1990	مرحلة التعرف على المنهج الأصولي	تم استخدامه دون وجود مرجعية	1
من 1990: 2003	مرحلة تجاهل المنهج الأصولي	سمي بالمنهج الوصفي التحليلي، والتحليلي الفلسفي، والفقهي.	لا يوجد
من 2003: 2016	مرحلة التذبذب	تم استخدامه تحت مسمي: الأصولي، الوصفي التحليلي	5
2017: 2022	مرحلة الوعي بالمنهج الأصولي	تم استخدامه في معظم رسائل التربية الإسلامية بشكل عام	44

ثالثًا: الدراسات التي تتطلب استخدام المنهج الأصولي، وواقع نص الباحث على استخدامه بها:

من خلال تحليل الرسائل العلمية البالغ عددها (116) رسالة، اتضح أن منها (66) رسالة، تتطلب استخدام المنهج الأصولي فيها كلها أو في جزء منها، ويمكن تصنيفها حسب الجدول التالي:

جدول (3)

نوعية الدراسات التي تتطلب استخدام المنهج الأصولي

م	المجال	العدد
1	دراسات نظرية أصولية خالصة	13
2	دراسات نظرية بينية	5
3	دراسات أصولية مرتبطة بالواقع	2
4	دراسات بينية مرتبطة بالواقع	46
	إجمالي	66

. بلغ عدد الدراسات النظرية الأصولية (13) دراسة.

. رغم أن هذه الدراسات أصولية خالصة، تتطلب استخدام المنهج الأصولي، إلا أنه يلاحظ أن

(6) دراسات منها، أي حوالي (46%) لم تنص في إطارها العام على استخدام المنهج الأصولي، بل نصت على استخدام منهج آخر بديل، كالوصفي، والتحليل الفلسفي.

. الدراسات السبع التي استخدمت (المنهج الأصولي) جاءت ثلاث منها معتمدة عليه وحده، بينما نصت الدراسات الأربع الأخرى أنها لم تستخدم المنهج الأصولي وحده، بل قرنته بالمنهج الوصفي، رغم أن المنهج الأصولي كاف في هذه الدراسات النظرية، وقد يرجع هذا إلى قصور في فهم طبيعة المنهج الأصولي، وخطوات استخدامه، مما قد أدى أحيانًا إلى ضعف الثقة فيه، فقرنه الباحثون بغيره حتى يعفوا أنفسهم من تساؤلات ربما لا يستطيعون الإجابة عنها.

. أول دراسة بينية ميدانية نصت على أنها استخدمت المنهج الأصولي هي دراسة: قيم المواطنة في كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة على طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، ماجستير، 2016.

. كل هذه الرسائل بحكم اشتمالها على إطار نظري استخدمت له منهجًا، واستخدمت منهجًا آخر للجزء الميداني بها.

. في الفترة الأخيرة أصبحت معظم الدراسات - إن لم يكن جميعها - التي تتعامل مع نصوص القرآن والسنة في بعضها أو كلها تستخدم المنهج الأصولي.

. من خلال تحليل الرسائل الـ (66) السابقة، والتي تتطلب استخدام المنهج الأصولي، يتضح أن (44) منها نص الباحثون فيها على استخدام المنهج الأصولي، وواحدة أسمته المنهج (الفقهي)، بينما نصت (18) رسالة كانت تتطلب استخدام المنهج الأصولي، أنها استخدمت مناهج أخرى، وبعضها كان يعني آليات التعامل مع القرآن والسنة، ولكن تحت مسمى (المنهج الوصفي، أو الوصفي التحليلي، أو الفلسفي، أو التحليل الفلسفي)

ـ هناك دراسات أصولية في مجملها، أو بها جزء تأصيلي، ولم تستخدم المنهج الأصولي، وإنما استخدمت بديلا عنه المنهج الوصفي أو منهج التحليل الفلسفي، ونصت بعضها أنها استخدمت (المنهج الوصفي التحليلي) أو (أسلوب تحليل المضمون) كأحد أساليب المنهج الوصفي، وتعاملوا به مع نصوص القرآن والسنة، وقد بلغ عددها (18) رسالة.

ـ عد بعض الباحثين (أسلوب التحليل الفلسفي) أحد الأساليب التي يمكن من خلالها تحليل الألفاظ والمعاني، ولذلك عده البعض أحد أساليب المنهج الأصولي، وعده البعض الآخر أحد أساليب المنهج الوصفي.

رابعًا: بعض الملاحظات على تطبيق باحثي التربية الإسلامية لقواعد وخطوات المنهج الأصولي:

قام الباحث باختيار عينة من الدراسات التي تتطلب استخدام المنهج الأصولي بلغت (15) رسالة، من أصل (66) رسالة، بنسبة مئوية (22.72%)، وهذه الرسائل هي:

جدول(4)

عينة الدراسة التحليلية

م	عنوان الرسالة	نوعها	الدرجة	التاريخ	المنهج
	الأساليب التربوية في السنة النبوية الشريفة	أصولية نظرية	ماجستير	1990	الأصولي، والفلسفي، والتاريخي
2	التربية الوجدانية في الإسلام، دراسة تحليلية	بينية نظرية	دكتوراه	1996	الفقهي، الوصفي التحليلي
3	التربية العقلية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية	بينية نظرية	دكتوراه	2003	الأصولي
4	اغتراب بعض الشباب الجامعي بمصر عن الثقافة العربية ومواجهته من المنظور التربوي الإسلامي	بينية مرتبطة بالواقع	ماجستير	2005	الوصفي التحليلي
5	التربية من أجل السلام في القرآن الكريم و السنة النبوية، دراسة تحليلية	أصولية نظرية	دكتوراه	2006	الأصولي
6	التربية الاقتصادية في الإسلام "دراسة تحليلية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية	أصولية نظرية	دكتوراه	2006	الوصفي التحليلي
7	الأبعاد التربوية للحوار في القرآن الكريم	أصولية نظرية	ماجستير	2009	التحليلي الفلسفي
8	وعى طالبات الجامعة ببعض قضايا المرأة في ضوء القرآن و السنة، دراسة ميدانية	أصولية مرتبطة بالواقع	ماجستير	2009	الوصفي
9	رؤية الإسلام للكون ودلالاتها التربوية في ضوء القرآن الكريم	أصولية نظرية	ماجستير	2014	الأصولي

م	عنوان الرسالة	نوعها	الدرجة	التاريخ	المنهج
10	تصور مقترح لتنمية وعى طلاب الجامعات المصرية بالوسطية الإسلامية في ضوء بعض التحديات المعاصرة " دراسة ميدانية "	بينية مرتبطة بالواقع	ماجستير	2018	الوصفي التحليلي، الأصولي
11	وعي معلمي التربية الخاصة بحقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المنظور الإسلامي	بينية مرتبطة بالواقع	ماجستير	2019	الأصولي، الوصفي التحليلي
12	معالم تربية المرأة في الكتابات الحديثة والمعاصرة (دراسة تحليلية نقدية في ضوء الأصول الإسلامية للتربية)	أصولية مرتبطة بالواقع	دكتوراه	2021	الأصولي، الوصفي
13	منهج القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في ترسيخ التنوع الثقافي دراسة تحليلية	أصولية نظرية	دكتوراه	2022	الأصولي . الوصفي
14	استراتيجية مقترحة من المنظور التربوي الإسلامي لتنمية وعي طلاب الجامعات المصرية بالمسئولية الاجتماعية في مواجهة بعض التحديات المعاصرة	بينية مرتبطة بالواقع	دكتوراه	2022	الأصولي، الوصفي
15	تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية من منظور التربية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في القوافل التنموية	بينية مرتبطة بالواقع	ماجستير	2022	الأصولي، الوصفي

من خلال الجدول السابق يتضح أنه تمت مراعاة التنوع في اختيار الرسائل من جوانب مختلفة تمثلت فيما يلي:

. التنوع من حيث النوع: حيث تم تحليل (8) رسائل أصولية، و (7) رسائل بينية، وتمت مراعاة التنوع أيضا في الرسائل الأصولية ما بين أصولية نظرية (6) وأصولية مرتبطة بالواقع (2)، والتنوع أيضا في الرسائل البينية ما بين بينية نظرية (2) وبينية مرتبطة بالواقع (5).

. التنوع من حيث الدرجة: تم تحليل (8) رسائل ماجستير، و (7) رسائل دكتوراة.

. التنوع في المدة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات، حيث شملت دراسات أجريت على مدار 32 عامًا، من عام (1990) حتى عام (2022) كما هو موضح بالجدول، وفيما يلي أهم

الملاحظات المتعلقة باستخدام المنهج الأصولي في هذه الدراسات:

(1) مصادر النص القرآني الذي اعتمدت عليه الرسائل:

تعتمد الرسائل الأصولية على نصوص القرآن والسنة بشكل أساسي، وبالنسبة للقرآن الكريم، فليست هناك مشكلة في الاستشهاد بأية آية، نظرًا لوحدة المصدر، وعدم الاختلاف، قال تعالى: {...وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا} [النساء: 82]، وتكمن المشكلة فقط عندما يكتب الباحث آية بشكل خاطئ أو غير دقيق، وبتحليل الرسائل الخمسة عشر، اتضح أن أسلوب كتابة النص القرآني بها كالتالي:

جدول(5)

مصادر النص القرآني الذي اعتمدت عليه الرسائل

م	عنوان الرسالة	الدرجة	التاريخ	أسلوب كتابة النص القرآني	وجود أخطاء
	الأساليب التربوية في السنة النبوية الشريفة.	ماجستير	1990	بالآلة الكاتبة	توجد
2	التربية الوجدانية في الإسلام، دراسة تحليلية.	دكتوراه	1996	الكتابة على الـ Word دون ضبط بالشكل	توجد
3	التربية العقلية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية	دكتوراه	2003	برنامج قرآني	لا توجد
4	اغتراب بعض الشباب الجامعي بمصر عن الثقافة العربية ومواجهته من المنظور التربوي الإسلامي.	ماجستير	2005	الكتابة على الـ Word دون ضبط بالشكل	توجد
5	التربية من أجل السلام في القرآن الكريم والسنة النبوية، دراسة تحليلية	دكتوراه	2006	برنامج قرآني	لا توجد
6	التربية الاقتصادية في الإسلام "دراسة تحليلية في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية.	دكتوراه	2006	برنامج قرآني	لا توجد
7	الأبعاد التربوية للحوار في القرآن الكريم.	ماجستير	2009	الكتابة على الـ Word دون ضبط بالشكل	توجد
8	وعى طالبات الجامعة ببعض قضايا المرأة في ضوء القرآن و	ماجستير	2009	الكتابة على الـ Word مع	لا توجد

م	عنوان الرسالة	الدرجة	التاريخ	أسلوب كتابة النص القرآني	وجود أخطاء
	السنة، دراسة ميدانية.			ضبطه بالشكل	
9	رؤية الإسلام للكون ودلالاتها التربوية في ضوء القرآن الكريم.	ماجستير	2014	برنامج الرسم العثماني	لا توجد
10	تصور مقترح لتنمية وعى طلاب الجامعات المصرية بالوسطية الإسلامية في ضوء بعض التحديات المعاصرة " دراسة ميدانية "	ماجستير	2018	برنامج قرآني	لا توجد
11	وعي معلمي التربية الخاصة بحقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المنظور الإسلامي.	ماجستير	2019	برنامج قرآني	لا توجد
12	معالم تربية المرأة في الكتابات الحديثة والمعاصرة (دراسة تحليلية نقدية في ضوء الأصول الإسلامية للتربية)	دكتوراه	2021	برنامج قرآني	لا توجد
13	منهج القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في ترسيخ التنوع الثقافي دراسة تحليلية.	دكتوراه	2022	برنامج قرآني	لا توجد
14	استراتيجية مقترحة من المنظور التربوي الإسلامي لتنمية وعي طلاب الجامعات المصرية بالمسئولية الاجتماعية في مواجهة بعض التحديات المعاصرة.	دكتوراه	2022	برنامج قرآني	لا توجد
15	تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية من منظور التربية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في القوافل التنموية	ماجستير	2022	برنامج قرآني	لا توجد

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

. استخدمت (10) رسائل أي 66.7% من الرسائل محل التحليل برنامجًا قرآنيًا، نقل الباحث منه الآيات بدون أخطاء في النص أو في التوثيق، بينما الرسائل التي اعتمد فيها الباحثون على الكتابة اليدوية عن طريق الآلة الكاتبة قديما أو برنامج الـ Word حديثًا فمعظمها كانت به أخطاء، إلى جانب إهمال الضبط بالشكل وإهمال كتابة الهمزات.

. جاءت (11) رسالة أي 73.3% من الرسائل بدون أخطاء في آيات القرآن الكريم، بينما اشتمل 26.7% منها على أخطاء في النص القرآني.

. ارتبط وجود أخطاء في النص القرآني بعدم استخدام برنامج قرآني، وأن استخدام هذه البرامج الإليكترونية كمصحف المدينة المنورة، والقرآن بالرسم العثماني، والنسخ من المكتبة الشاملة، يقي من الوقع في أخطاء الكتابة والتوثيق.

. من أخطاء توثيق الباحثين لآيات القرآن الكريم الاستشهاد بجزء من الآية دون الإشارة إلى ذلك، أي بعدم وضع نقاط مكان جزء الآية غير الموجود.

(2) **مصادر السنة النبوية التي اعتمدت عليها الرسائل:** يتطلب المنهج الأصولي الرجوع إلى المصادر الأولية للحديث النبوي، وفيما يلي مصادر السنة النبوية التي اعتمدت عليها الرسائل.

جدول (6)

مصادر السنة النبوية التي اعتمدت عليها الرسائل

المصدر	ت	المصدر	ت
صحيح مسلم	13	رياض الصالحين	2
صحيح البخاري	13	مسند أبي يعلى	2
سنن أبي داوود	10	سنن الدارقطني	1
سنن الترمذي	9	الترغيب والترهيب من الحديث الشريف للمنذري	1
سنن ابن ماجة	8	مسند الشاميين للطبراني	1
مسند أحمد	8	السنن الصغرى للبيهقي	1
سنن النسائي	8	نيل الأوطار للشوكاني	1
المستدرك على الصحيحين	7	صحيح ابن حبان	1
السنن الكبرى للبيهقي	6	مسند أبي عوانة	1
المعجم الأوسط للطبراني	5	مسند إسحاق بن راهويه	1
المعجم الكبير للطبراني	4	جامع الأحاديث للسيوطي	1
موطأ مالك	3	مصنف ابن أبي شيبة	1
الأدب المفرد للبخاري	2	بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث	1

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

. اعتمدت الرسائل التي قام الباحث بتحليلها وعددها (15) رسالة، على (26) مصدرًا من مصادر الحديث، وكانت أكثر المصادر التي اعتمد عليها الباحثون (صحيح البخاري)، و (صحيح مسلم)، إذ رجعت إليهما (13) رسالة من (15) بنسبة (87%)

. التزمت معظم الرسائل بالرجوع إلى المصادر الأصلية عند الاستشهاد بحديث ما، بينما رجع بعض الباحثين أحيانا إلى مراجع ثانوية.

. من أمثلة الرجوع إلى مراجع ثانوية في اقتباس النص النبوي:

استشهد أحد الباحثين بكلام قيس بن السائب عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ونقله بغير لفظه، لأنه نقله من بحث معاصر، ونسبه إلى الباحث، فقد ذكر "أن السائب بن أبي السائب المخزومي مدح محمدا صلى الله عليه وسلم في المشاركة يوم فتح مكة عندما أراد أن يدخل في الإسلام فقال عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: كان خير شريك، لا يجادل ولا ينازع ولا يخاصم" ثم وثق الباحث كلامه من (عبدرب الرسول سليمان محمد، محمد محمد بيومي فضالي: تصور مقترح لنشر ثقافة الشراكة المجتمعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر من منظور التربية الإسلامية)

وبالنظر إلى ما استشهد به الباحث ونقله له من مصدر ثانوي، فإنه قد وقع في عدد من الأخطاء، أولها: أن القائل هو (قيس بن السائب)، وليس (السائب بن أبي السائب)، وثانيها: أن النص لم يرد في المراجع الأصلية بهذا النص، بل ورد فيها وخاصة في المعجم الأوسط بنص: "عَنْ قَيْسِ بْنِ السَّائِبِ قَالَ: «إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ شَرِيكِي فِي الْجَاهِلِيَّةِ، فَكَانَ خَيْرَ شَرِيكٍ، لَا يُدَارِي وَلَا يُمَارِي» (الطبراني، د.ت، ج2، ص145)

(3) **مدى الاستعانة بالتفاسير القرآنية، وشروح الحديث لفهم النص:** من خلال مراجعة المصادر التي اعتمدت عليها الرسائل، يتضح أنها اعتمدت على مجموعة من التفاسير، يوضحها جدول (7)، ومجموعة من شروح الحديث، يوضحها جدول (8) كالتالي:

جدول (7)

التفاسير الذي اعتمد عليها الباحثون

التفسير	ت	التفسير	ت
ابن كثير	14	صفوة التفاسير	2
القرطبي	11	فيض القدير للشوكاني	2
الظلال	9	زهرة التفاسير	2
الرازي	8	الدر المنثور في التفسير بالمأثور للسيوطي	2
المنار	7	البقاعي	2

التفسير	ت	التفسير	ت
الطبري	7	الألوسي	2
التحرير والتنوير	4	البيضاوي	2
الصابوني	4	الثعالبي	1
الكشاف للزمخشري	4	اللباب في علوم الكتاب	1
السعدي	3	القاسمي	1
البغوي	3	الوسيط لطنطاوي	1
البحر المحيط	3	فتح البيان في مقاصد القرآن	1
الألوسي	3	التفسير الحديث	1
المراغي	3	الجواهر	1
التفسير المنير للزحيلي	2	التفسير التربوي للقرآن الكريم، أنور الباز	1
أبو السعود	2	أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، للجزائري	1
الشعراوي	2	زاد المسير في علم التفسير للجوزي	1
النسفي	2	التفسير الواضح لمحمد حجازي	1

جدول(8)

كتب شروح الحديث التي اعتمد عليها الباحثون

كتاب شرح الحديث	ك
فتح الباري بشرح صحيح البخاري	8
شرح صحيح مسلم، للنووي	2
تحفة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي	2
شرح الأربعين النووية	1
عمدة القارئ شرح صحيح البخاري	1
فيض القدير شرح الجامع الصغير	1
التيسير بشرح الجامع الصغير	1
المنتقى، شرح الموطأ	1

من خلال الجدولين السابقين يتضح ما يلي:

. أكثر التفاسير التي اعتمد عليها الباحثون كان تفسير ابن كثير (14)، ثم القرطبي(11)، ثم

الظلال (9)، ثم الرازي (8)، ثم المنار (7) مما يشير إلى أن هناك (8) رسائل من أصل (15) أي بنسبة مئوية 54% لم تستخدم أكثر من (4) تفاسير، وهذا عدد قليل بالنسبة لدراسة أصولية ينبغي أن ترجع إلى عدد كبير متنوع من التفاسير.

. أكثر شروح الحديث التي اعتمد عليها الباحثون كان: فتح الباري بشرح صحيح البخاري.

. يلاحظ بشكل عام ضعف الرجوع لشروح الحديث.

. من خلال تحليل الدراسات اتضح أن هناك دراسات اتسمت بقلة الرجوع إلى تفسير الآيات، أو شروح الحديث، واكتفت بما كتبه بعض المعاصرين عن الآية عندما تم الاستشهاد بها في موضوع ما، دون البحث في أصولها، ودون الرجوع إلى النصوص وتحليلها، وبذلك لا يعد الباحث قد استخدم المنهج الأصولي، طالما أنه اكتفى بنقل كلام الآخرين دون وجود جهد له في فهم النصوص وتحليلها، مع أنه كان ينبغي أن يرجع الباحثون إلى النصوص ويفهمونها من خلال المعاجم وشروحها لكي يكونوا فعلا قد طبقوا آليات المنهج الأصولي.

. معظم الباحثين إذا رجعوا إلى التفاسير يكتفون بالرجوع إلى تفسير واحد لفهم النص.

. بدأ الباحثون مؤخرا يلتفتون إلى تفسير (التحرير والتنوير) وهو تفسير عصري يشتمل على رؤية تربوية ونفسية تخدم الباحثين في المجال.

. اتسمت الرسائل في الفترة الأخيرة باستخدام مجموعة تفاسير متنوعة، ويبدو أن (المكتبة الشاملة) سهلت هذا الأمر وأتاحته للباحثين بسهولة، وهذا جيد أن يستفيد الباحثون من عطاءات التكنولوجيا في تنمية وتطوير البحث العلمي في المجال الأصولي.

. رغم تنوع التفاسير وتعددها في الدراسات التي تمت مؤخرًا، إلا أنه لا يزال كثير من الباحثين لم يوظفوا هذا التنوع بشكل جيد، فيكاد يكون التنوع شكليًا، وذلك عند رجوع الباحث إلى تفسير في آية ما، ثم إلى تفسير آخر في آية أخرى، وهكذا، حتى يرجع مثلا إلى 20 تفسيرا، في تفسير 20 آية مختلفة، مع أن المقصود بتنوع التفاسير؛ الرجوع إلى أكثر من تفسير مختلف في الآية الواحدة، وذلك ليتحقق الثراء المعرفي وبالتالي الفهم الصحيح للآيات، فتأتي بعدها الاجتهادات التربوية أكثر عمقًا ومناسبة لمضمون النص ومحتواه.

. رغم زيادة عدد التفاسير التي رجع إليها الباحثون مؤخرًا إلا أنه لا يزال الرجوع إلى كتب شروح السنة ضعيفًا، ففي دراسة (منهج القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في ترسيخ التنوع الثقافي) لم يرجع الباحث إلا إلى كتاب (فتح الباري) رغم رجوعه إلى عدة تفاسير متنوعة، فكانت من أكثر الدراسات التي اتسمت بتعدد التفاسير وتنوعها.

(4) مدى الرجوع إلى المعاجم لفهم النصوص والمصطلحات اللغوية والشرعية:

جدول(9)

المعاجم اللغوية والشرعية التي اعتمد عليها الباحثون

ت	المعجم	ت	المعجم
1	اصطلاحات العلوم الإسلامية	14	المعجم الوسيط
1	القاموس السياسي	13	لسان العرب لابن منظور
1	جمهرة اللغة	8	المعجم الوجيز
1	التعريفات للجرجاني	6	مختار الصحاح
1	معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب	4	مقاييس اللغة
1	قاموس الألفاظ والأعلام القرآنية	4	المعجم المفهرس لألفاظ القرآن
1	المفردات فى غريب القرآن .	4	القاموس المحيط
1	كتاب الكليات	3	تاج العروس
1	جامع العلوم فى إصطلاحات الفنون	3	الصحاح للجوهري
1	معجم مفردات ألفاظ القرآن	3	القاموس القويم للقرآن الكريم
1	معجم مصطلحات الصوفية	2	تهذيب اللغة
1	معجم مصطلحات الحديث النبوي	2	معجم اللغة العربية المعاصر، لأحمد مختار
		2	المصباح المنير

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

. رجع حوالي (93.3%) من الدراسات إلى المعجم الوسيط يليه لسان العرب لابن منظور.

. تنوعت المعاجم التي رجع إليه الباحثون، وإن كان معظمهم (60%) منهم لم يرجع إلا إلى (3) معاجم (الوسيط، ولسان العرب، والوجيز).

. لوحظ عند اعتماد معظم الدراسات على المعاجم اللغوية؛ ضعف توظيف المعنى اللغوي لربطه بالمعنى التربوي، إذ إن من الأمور المهمة في فهم النص استخدام المعاجم اللغوية بشكل توظيفي، وذلك بربط المعنى اللغوي بالمعنى التربوي، ولكن كثيرًا من الدراسات تجاهلت هذا الأمر، وعرضت المعنى اللغوي منفصلا عن المعنى التربوي.

(5) مدى الرجوع إلى المعاجم لفهم النصوص والمصطلحات التربوية:

جدول (10)

المعاجم التربوية والنفسية والاجتماعية

المعجم	ت	المعجم	ت
معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية	6	معجم المصطلحات التربوية والنفسية	1
معجم العلوم الاجتماعية	5	معجم علم النفس والتربية	1
قاموس علم الاجتماع لمحمد عاطف غيث	3	معجم علم الاجتماع	1
المعجم الفلسفي	3	معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً	1
معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس	2	المعجم الموجز في المصطلحات التربوية	1
معجم مصطلحات علم النفس	2		

. يلاحظ أن من الباحثين من استخدم بعض المعاجم التربوية والنفسية والاجتماعية لتحديد المفاهيم والمصطلحات، وهذا أمر مهم من ناحيتين، أولاهما تحديد المصطلح تحديدا جيدا كأولى خطوات البحث الجيد المُحكم، وثانيتهما: اكتساب المعرفة التربوية التي يحتاجها باحث التربية الإسلامية.

. يلاحظ ضعف الرجوع إلى هذه المعاجم، فـ (60%) من الدراسات لم ترجع إلى معاجم تربوية.

(6) بعض الملاحظات العامة:

من خلال مطالعة الرسائل التي تم تحليلها، يمكن ذكر بعض الملاحظات العامة، كالتالي:

(أ) الاعتماد على مرجع واحد لتعريف المنهج الأصولي: معظم الرسائل التي استخدمت المنهج الأصولي، وخاصة الرسائل من عام 2014 حتى 2022 اعتمدت على تعريف المنهج الأصولي من نفس المرجع، وهو كتاب: "الشيخ، محمود يوسف (2012)، مناهج البحث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي"، وذلك نظرًا لقلة المؤلفات في هذا المجال، ويلاحظ أيضًا أن معظم هذه الدراسات قد اكتفت بكتابة التعريف بشكل يكاد يكون واحدًا في كل الدراسات دون إشارة الباحث إلى كيفية توظيفه في دراسته بشكل إجرائي.

(ب) النظرة الجزئية في عرض الآيات وتحليلها: من الملاحظ على معظم الدراسات أن الرؤية الكلية لآيات القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية تكاد تكون غائبة، وأن معظم الباحثين قد اكتفوا بالنظرة الجزئية عند تحليل هذه النصوص، خاصة في حالة الاكتفاء بما كتبه آخرون عن النص أو القضية.

(ت)الاستعانة بالمصادر الفرعية للتربية الإسلامية في الدراسات الأصولية على أنها من الأصول الثابتة التي يُقاس عليها:عندما تكون الدراسة تقويمية في ضوء الأصول الإسلامية، فإنه ينبغي أن يكون التقويم في ضوء الكتاب والسنة فقط، لكن لوحظ عند بعض الباحثين الذين قاموا بمثل هذه النوعية من الدراسات؛ أنهم أتوا ببعض النصوص من الفكر التربوي الإسلامي أو مواقف من التراث الإسلامي، وهذا لا مشكلة فيه، لكن المشكلة تكمن في التعامل مع هذه الاجتهادات البشرية على أنها (أصول إسلامية)، وإنما ينبغي النظر إليها على أنها (مصدر فرعي) يحتمل الصواب والخطأ، وإن كان فيه ما يصلح لكل زمان ومكان؛ إلا أن فيه أيضًا ما هو مرتبط بحدود زمانه ومكانه.

ومن أمثلة ذلك: دراسة (معالم تربية المرأة في الكتابات المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في ضوء الأصول الإسلامية للتربية) إذ عد الباحث (التراث التربوي الإسلامي) واحدًا من الأصول الإسلامية وقيّم الكتابات المعاصرة في ضوئه، رغم أنه ساق بعض النصوص التراثية التي من الصعب أن تكون (أصولا إسلامية) ومنها أن الفيلسوف الفارابي المعروف بـ"المعلم الثاني" (260 – 339هـ/ 874- 950م) وضع المرأة في مرتبة تساوت فيها مع الجهال، "ويدعو رئيس المدينة الفاضلة إلى كتم الأسرار عن المرأة وأمثالهن من الصبية والجهال".

(ث)الاستغراق في التأصيل لمصطلحات وقضايا سبق عرضها في دراسات أخرى دون تجديد أو انتقاء لما يتناسب مع موضوع الرسالة: من أمثلة ذلك: رسالة (التربية من أجل السلام) أصّل الباحث للقدوة كأسلوب تربوي في صفحتين بشكل عام، بينما تناول القدوة كأسلوب من أساليب التربية من أجل السلام في صفحة ونصف.

(ج) جعل النظريات الحديثة حاكمة على النص وليس العكس: من أسس استخدام المنهج الأصولي أن يكون النص المقدس هو الحاكم على النظريات التربوية الحديثة وكذلك على كل جهد بشري وليس العكس، وأن الاجتهادات البشرية هي التي يُحكم عليها بأنها تتفق مع النص أو لا تتفق، ولذا فعلى الباحث أن يبتعد عن قوله إن الآية مثلا أو الحديث يتفق مع نظرية ما، ولكن لوحظ وقوع بعض الباحثين في هذا الخطأ، ومن أمثلة ذلك ما جاء في رسالة: (رؤية الإسلام للكون ودلالاتها التربوية في ضوء القرآن الكريم)، عندما ذكر قوله تعالى:" تَعْرُجُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَٱلرُّوحُ إِلَيْهِ فِى يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُۥ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ " (سورة المعارج / 4)، قائلا: فاليوم في معرض الوصف القرآني بستة أيام قد يكون طورًا من الأطوار، قد يمتد عشرات الآلاف أو الملايين من السنين ، فالزمن في القرآن الكريم، وكذلك في الكون نسبي وليس مطلقًا، وهذا يتفق مع النظرة العلمية الحديثة التي اكتشفها أينشتين في النظرية النسبية.

(ح) التشابه بين الرسائل في بعض محاورها العامة: جاء تنظيم الرسائل في بعض محاورها يتشابه بشكل كبير، نظرًا لوضع الباحث في ذهنه مسبقًا مجموعة من المحاور والأفكار، ثم يبحث عنها في النصوص، ومخالفة قاعدة من قواعد المنهج الأصولي، وهي البداية بالتحليل قبل التصنيف، ويؤدي هذا إلى التشابه في المحاور الرئيسة لكثير من الدراسات، فالباحث مثلا إذا أراد أن يقوم بدراسة عن (التربية العقلية في القرآن الكريم) مثلا، فإنه سيبحث عن رسائل مشابهة تمت بالفعل كـ (التربية الأخلاقية في القرآن) ثم يقوم بتنظيم رسالته مسبقًا على غرار من سبقه، ومن الأمثلة المشهورة على ذلك:

. التشابه في أسس التربية لتأتي الأسس العقدية (عقيدة التوحيد، الإيمان بالملائكة، الإيمان بالكتب، الإيمان بالرسل، الإيمان باليوم الآخر، الإيمان بالقضاء والقدر)، والأسس التعبدية (الصلاة، والزكاة، والصيام، والحج) لتكون (أسس التربية العقلية) و(التربية الوجدانية).

. تكرار الأساليب التربوية كالقدوة والقصة والحوار في كثير من الرسائل، مع تشابه في التنظير، مثل: أساليب التربية من أجل السلام: القدوة، الحكمة والموعظة الحسنة، الحوار، التركيز على الفعل (شحاتة، 2006، ص 72: 87)، وأساليب التربية الاقتصادية: القدوة، الموعظة والنصح، الممارسة العملية، الحوار والمناقشة، القصة، الترغيب والترهيب، الثواب والعقاب (عبدالعزيز، 2006، ص240: 251)، والأساليب التربوية للمنهج القرآني في ترسيخ التنوع الثقافي: القصة، الحوار، الموعظة، الترغيب والترهيب، الحجاج العقلي، الاصطفاء، وضوح الهدف، التربية بالأحداث) (هاشم، 2021، ص188: 225)

. تكرار (الخصائص) في معظم الرسائل، إذ يؤدي التصنيف قبل التحليل إلى أن يتبادر إلى الذهن مجموعة من الخصائص، ثم يحاول الباحث تطويع النصوص لتناسب قضية الدراسة، ولذا تكاد تكون (خصائص التربية الإسلامية) و (خصائص القيم الإسلامية) و (خصائص الاقتصاد الإسلامي) و(خصائص الثقافة العربية الإسلامية) و(خصائص المسئولية الاجتماعية في الإسلام) متطابقة، فهي في الدراسات التي تناولتها: (ربانية، أخلاقية، واقعية، إنسانية، عالمية، وسطية متوازنة)

(خ) لي ذراع النص واستخدام نصوص في غير مرادها التربوي: ومن أمثلة ذلك ما ذكرته إحدى الدراسات عندما استشهدت بآيات عن العنف الظاهر بين الأنبياء والكفار، إذ ورد في الرسالة: "بينت بعض الآيات القرآنية صورًا متنوعة من العنف الظاهر بين الأنبياء والكفار، وبين الشيطان والمؤمنين، وبين المؤمنين والكفار، وبين الفرد وذويه، مثل قوله تعالى "وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا مِّنَ الْمُجْرِمِينَ وَكَفَى بِرَبِّكَ هَادِيًا وَنَصِيرًا" (الفرقان: 31) وقوله تعالى "قَالَ يَا بُنَيَّ لاَ تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُواْ لَكَ كَيْدًا إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلإِنسَانِ عَدُوٌّ مُّبِينٌ" (يوسف :50)، وقوله أيضا" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوّاً لَّكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِن تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيم" (التغابن:14)"

وتسوق نفس الدراسة أيضًا آية لتوضيح مفهوم الإرهاب، في غير موضعها، وتخلط بين (الترهيب) و (الرهبانية) إذ تقول: "يبدو أن معنى الإرهاب يدور حول الرهبة والخوف، ومنها الراهب الذي ينقطع للعبادة في صومعته، قال تعالى"... وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاء رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا فَآتَيْنَا الَّذِينَ آمَنُوا مِنْهُمْ أَجْرَهُمْ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ فَاسِقُونَ" (الحديد:27)"

(د) عدم تحديد المفاهيم بدقة، مما يترتب عليه الاستشهاد بنصوص في غير موضعها: ومن أمثلة ذلك؛ في دراسة عن الشراكة المجتمعية، يخلط الباحث بين (الشراكة المجتمعية بمعناها التربوي الحالي) وبين (الشراكة بين اثنين في التجارة)، ولذا يستشهد للشراكة المجتمعية بما ورد عَنْ قَيْسِ بْنِ السَّائِبِ قَالَ: "إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ

شَرِيكِي فِي الْجَاهِلِيَّةِ" (راجع الرسالة ص87)، ثم دلل على المشاركة المجتمعية أيضًا بمساعدة عمر بن الخطاب رضي الله عنه زوجته في الولادة (راجع الرسالة، ص 91) والفارق كبير بين مدلول النص وما قصده الباحث، فحمّل النص ما لا يحتمل.

(ف) ضعف المعرفة التربوية لدى بعض الباحثين: لوحظ على معظم الدراسات أنها اتسمت بضعف الاجتهاد التربوي والاكتفاء بما كتبه السابقون حول القضية من الناحية الشرعية، مما أدى إلى الاستغراق في التحليل الشرعي بعيدًا عن التحليل التربوي، وكذلك اقتصار كثير من الباحثين في التحليل على الجانب الأخلاقي في النص، وإهمال كثير من الجوانب التربوية الأخرى به، وقد يرجع هذا إلى ضعف المعرفة التربوية لبعض الباحثين، وضعف الاطلاع على الكتابات الحديثة في التربية سواء العربية أم الأجنبية، ومن أمثلة ذلك:

. رسالة (الأبعاد التربوية للحوار في القرآن الكريم): لم يرجع الباحث إلى أي دراسة عن (الحوار في العملية التعليمية) سواء أكانت دراسة عربية أم أجنبية، بل خلت الدراسة أصلا من أية دراسة أجنبية، وغلب على مراجع الرسالة تلك الدراسات الشرعية والبلاغية عن الحوار.

. في إحدى الدراسات كان الباحث يكتفي أحيانًا بنقل الكتابات الشرعية والأخلاقية في القضية دون إضافة اللمسة التربوية أو الحس التربوي على النص، رغم أن تحليل هذه النصوص بشكل تربوي قد يسهم في إبراز عديد من المضامين التربوية، ومن ذلك ما جاء في الدراسة: "والنفقة كل ما تحتاج إليه من المطعم والملبس والمسكن، وما إلى ذلك من الأمور التي تتوقف عليها حياتها حسبما تعارف عليه الناس، وهي واجبة على والدها من ساعة الولادة، ثم على الزوج إذا تزوجت، ثم على ابنها إذا فقد الزوج، ثم على أهلها الأقربين. وسبب وجوب نفقة الزوج على زوجته هو حبس الزوجة نفسها من أجل رعاية شؤون الزوج والبيت والأسرة، وفي بيان فضل النفقة على الزوجة قال رسول الله ﷺ: «دِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي سَبِيلِ اللهِ وَدِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ فِي رَقَبَةٍ، وَدِينَارٌ تَصَدَّقْتَ بِهِ عَلَى مِسْكِينٍ، وَدِينَارٌ أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ، أَعْظَمُهَا أَجْرًا الَّذِي أَنْفَقْتَهُ عَلَى أَهْلِكَ»، يقول الإمام القرطبي في تفسير ذلك: "أي لينفق الزوج على زوجته وعلى ولده الصغير على قدر وسعه حتى يوسع عليهما إذا كان موسعًا عليه، ومن كان فقيرًا فعلى قدر ذلك، فتقدر النفقة بحسب الحالة من المنفق والحاجة من المنفق عليه بالاجتهاد على مجرى حياة العادة"، فقد غلب على هذا النص الصبغة الشرعية، رغم إمكانية صياغته بشكل تربوي يبرز الفكرة ويتسق مع مبادئ المنهج الأصولي.

. في إحدى الدراسات ذكر الباحث: "الإسلام قد أجاز للكفيف الأذان وإمامة الناس في الصلاة" مما يوضح الصبغة الفقهية على النص المكتوب بتعبير (أجاز)، مع أنه كان ينبغي أن تصاغ العبارة هذه وأشباهها صياغة تربوية، كأن يقال مثلا: إن التربية الإسلامية تسعى إلى استثمار القدرات، والبحث عن الموهبة في أي شخصية حتى لو ظهرت للمجتمع بأنها شخصية معاقة، وبذلك يستفيد المجتمع من كل طاقاته البشرية وكذلك يشعر كل فرد بأن له دورًا يؤديه حسب قدراته ومهاراته.

(ر) اقتصار بعض الباحثين في بعض أجزاء الرسالة على الجانب التربوي فقط: وعلى العكس من الفئة السابقة؛ هناك فئة أخرى جاءت معالجاتهم الإسلامية للقضية التربوية ضعيفة، واكتفوا بالنقل من المراجع التربوية العربية أو الترجمة من المراجع الأجنبية، وقد يرجع هذا أحيانًا إلى عدم تحديد المفاهيم بدقة، وضعف مهارات المنهج الأصولي بالبحث في

النصوص الإسلامية لاستنباط ما فيها من مضامين تربوية تتصل بالموضوع، فيصدر الباحث عبارة (من منظور إسلامي) في عنوان الفصل أو المحور، ثم تأتي معالجاته ضعيفة من المنظور الإسلامي، ومن أمثلة ذلك، الصورة التالية التي توضح غلاف أحد فصول الدراسة تحت عنوان: "المشاركة المجتمعية من منظور إسلامي"، في الوقت الذي جاءت فيه معالجته لمفهومها، وأهميتها، وأهدافها، ومجالاتها، وأطرافها، ومعوقاتها، خالية من أي منظور إسلامي، واكتفت الدراسة فقط بإبراز المنظور الإسلامي في المحور الأخير على استحياء.

ولذا جاءت بعض الدراسات أو بعض المحاور فيها أشبه ببناء من الدراسات التربوية العامة، أضاف الباحث لها بعض الشكليات أو (الديكور) من المنظور الإسلامي، في الوقت الذي كان ينبغي فيه أن يكون جوهر الرسالة (تربية إسلامية حقيقية)

يتضح مما سبق في آخر ملاحظتين، أن بعض الرسائل جاءت غنية بالجانب الشرعي على حساب الجانب التربوي، والبعض جاءت بالعكس، ويتفق هذا مع دراسة (حسين، 2015، ص112)، التي أشارت إلى أن الناظر في واقع البحث العلمي في التربية الإسلامية يجد أن الساحة التربوية المعاصرة قد شهدت اجتهادات متعددة في مجال التربية الإسلامية، لكن هذه الاجتهادات كانت إمّا من عالم دين ليس دارسًا للتربية، وإما من عالم تربية ليس لديه دراية كافية بعلوم الدين، ومن ثم ابتعدت هذه الاجتهادات في كثير من الأحيان عن التربية الإسلامية كما ينبغي أن تكون أو كما هو مقصود بها من أنها علم تربوي قائم على الأصول الإسلامية ويتطلب متخصصين يجمعون بين علوم الشريعة وعلوم التربية، ولا يكفي التخصص في علم واحد منهما.

ويكاد يظهر هذا بوضوح أكثر في الرسائل الميدانية التي جاء إطارها النظري (التأصيلي) في بعضها ضعيفًا، فاكتفى بعض الباحثين بسرد نظريات تربوية مع ضعف التأصيل الإسلامي، واكتفى آخرون بما كتبه بعض الكتّاب المحدثين عن القضية من وجهة النظر الشرعية أو الأخلاقية مع ضعف في جانبي التأصيل الإسلامي من المصادر الأصلية، وكذلك من الناحية التربوية.

(ز) عرض بعض المضامين التربوية دون الرجوع لنصوص توثقها وتعضدها: احتوت بعض الدراسات على بعض المضامين التربوية التي نقلتها من مصادر فرعية، دون الإتيان بنصوص توضحها وتؤكدها، ومن ذلك ما ساقته إحدى الدراسات: "ولقد حث النبي ﷺ على تربية النساء التربية الإسلامية، لأنه بصلاحهن يصلح الكثير من اعوجاج المجتمع، فالمرأة إذا صلحت قامت بتربية أبنائها التربية الإسلامية الصحيحة، كما وجه النبي ﷺ المرأة في بداية مراحلها، وبلّغ الدعوة لها، ودعا المرأة وبين لها مسؤولية التربية لأسرتها، فعلى كل امرأة أن تقوم بغرس المبادئ والقيم والاتجاهات التي تشكل سلوك الفرد، ليصبح فردًا ناضجًا، فعند تربية الأبناء على مكارم الأخلاق، ومحاسن الصفات فإنه يقوم بصلاح نفسه أولًا، ومن ثم يقوم بصلاح مجتمعه، ويصبح ذا مكانة يستفيد منه مجتمعه" إذ اكتفت الدراسة بنقل هذه المضامين من مرجع معاصر، دون ذكر نصٍ من الحديث الشريف، أو التدقيق فيما ذكره المؤلف.

وبعد العرض السابق لواقع تطبيق باحثي التربية الإسلامية لقواعد المنهج الأصولي، يمكن تلخيص أهم نتائجها فيما يلي:

(1) بلغ عدد الرسائل التي استخدمت المنهج الأصولي (48) رسالة، وإذا تم إضافة المنهج الفقهي (1) بلغ عدد الرسائل (49) رسالة بنسبة مئوية (42.2%)، من إجمالي عدد الرسائل التي نوقشت في القسم.

(2) مر استخدام المنهج الأصولي بمراحل: مرحلة اللاوعي بالمنهج الأصولي، مرحلة التعرف عليه، مرحلة تجاهله، مرحلة التذبذب في استخدامه، مرحلة الوعي به.

(3) بلغ عدد الرسائل التي ينبغي أن تستخدم (المنهج الأصولي) 66 رسالة، منها 18 رسالة لم تنص على استخدامه، وإنما نصت على استخدام منهج بديل له، كالمنهج الوصفي، أو أسلوب التحليل الفلسفي، أو أسلوب تحليل المضمون.

(4) جاءت (11) رسالة أي 73.3% من الرسائل التي قام الباحث بتحليلها بدون أخطاء في آيات القرآن الكريم، بينما اشتمل 26.7% منها على أخطاء في النص القرآني، وارتبط وجود هذه الأخطاء بعدم استخدام برنامج قرآني إليكتروني.

(5) اعتمدت الرسائل التي قام الباحث بتحليلها على (26) مصدرًا من مصادر الحديث، وكانت أكثر المصادر التي اعتمد عليها الباحثون (صحيح البخاري)، و (صحيح مسلم)، إذ رجعت إليهما (13) رسالة من (15) بنسبة (87%)

(6) التزمت معظم الرسائل بالرجوع إلى المصادر الأصلية عند الاستشهاد بحديث ما، بينما رجع بعض الباحثين أحيانا إلى مراجع ثانوية.

(7) كان أكثر التفاسير التي اعتمد عليها الباحثون تفسير ابن كثير (14)، ثم القرطبي(11)، مما يشير إلى أن هناك (8) رسائل من أصل (15) أي بنسبة مئوية 54% لم تستخدم أكثر من (4) تفاسير، وهذا عدد قليل بالنسبة لدراسة أصولية ينبغي أن ترجع إلى عدد كبير متنوع من التفاسير، كما أن معظم الباحثين إذا رجعوا إلى التفاسير يكتفون بالرجوع إلى تفسير واحد لفهم النص.

(8) جاءت الرسائل في الفترة الأخيرة بها تنوع في استخدام التفاسير، ويبدو أن (المكتبة الشاملة) سهلت هذا الأمر وأتاحته للباحثين بسهولة، وهذا جيد أن يستفيد الباحثون من عطاءات التكنولوجيا في تنمية وتطوير البحث العلمي في المجال الأصولي.

(9) رغم زيادة عدد التفاسير التي رجع إليها الباحثون مؤخرًا؛ إلا أنه لا يزال الرجوع إلى كتب شروح السنة ضعيفًا، وأن أكثر شروح الحديث التي اعتمد عليها الباحثون كان (فتح الباري بشرح صحيح البخاري).

(10) هناك دراسات اتسمت بقلة الرجوع إلى تفسير الآيات، أو شروح الحديث، واكتفت بما كتبه بعض المعاصرين عن الآية عندما تم الاستشهاد بها في موضوع ما، دون البحث في أصولها، ودون الرجوع إلى النصوص وتحليلها.

(11) تنوعت المعاجم التي رجع إليه الباحثون، وإن كان معظمهم (60%) منهم لم يرجع إلا إلى (3) معاجم (الوسيط، ولسان العرب، والوجيز).

(12) لوحظ عند اعتماد معظم الدراسات على المعاجم اللغوية؛ ضعف توظيف المعنى اللغوي لربطه بالمعنى التربوي.

(13) ضعف الرجوع إلى المعاجم التربوية، فـ (60%) من الدراسات لم ترجع إلى معاجم تربوية.

هناك بعض الملاحظات العامة التي لوحظت على بعض الرسائل، منها:

(1) الاعتماد على مرجع واحد لتعريف المنهج الأصولي.

(2) النظرة الجزئية في عرض الآيات وتحليلها.

(3) الاستعانة بالمصادر الفرعية للتربية الإسلامية في الدراسات الأصولية على أنها من الأصول الثابتة التي يُقاس عليها.

(4) الاستغراق في التأصيل لمصطلحات وقضايا سبق عرضها في دراسات أخرى دون تجديد أو انتقاء لما يتناسب مع موضوع الرسالة.

(5) جعل النظريات الحديثة حاكمة على النص وليس العكس.

(6) التشابه بين الرسائل في بعض محاورها العامة.

(7) ضعف تحديد المفاهيم بدقة، مما يترتب عليه الاستشهاد بنصوص في غير موضعها.

(8) ضعف المعرفة التربوية لدى بعض الباحثين.

(9) اقتصار بعض الباحثين في بعض أجزاء الرسالة على الجانب التربوي فقط.

(10) عرض بعض المضامين التربوية دون الرجوع لنصوص توثقها وتعضدها.

ومن هنا يمكن القول أن واقع تطبيق المنهج الأصولي في دراسات التربية الإسلامية لم يصل بعد إلى الدرجة المأمولة من الإتقان، وقد يرجع هذا من وجهة نظر الباحث إلى:

(1) غموض المنهج الأصولي في أذهان كثير من الباحثين بسبب ندرة التنظير له: فلا توجد إلا مراجع قليلة نظّرت له في التربية الإسلامية، ولكن معظمها نقله نقلا شبه حرفي من أصول الفقه، ولا يزال هذا الإطار النظري في حاجة إلى صبغته بطبيعة البحث في التربية الإسلامية، ولعل هذا يتفق مع نتيجة دراسة (العنزي، 2019) والتي توصلت إلى امتلاك طالبات الدراسات العليا المعرفة النظرية عن المنهج الأصولي من خلال قراءتهن عنه في كتب المنهجية الإسلامية بدرجة كبيرة، إلا أنه قد جاء في المرتبة الأخيرة من حيث توافر امتلاك الطالبات لمعرفة كافية بشروط الاستنباط الأصولي في الجانب التربوي والسلوكي. مما قد يشير إلى أن معظم ما كتب عن المنهج الأصولي لا يوضح كيفية توظيفه واستخدامه في التربية.

(2) قلة عدد الساعات التدريسية المخصصة لدراسة المنهج الأصولي بالدراسات العليا.

(3) التركيز على الجانب النظري في دراسة مناهج البحث مع قلة الساعات العملية لتطبيق المنهج واستخدامه.

فمن خلال لائحة الدراسات العليا الحالية بالقسم، فإن مناهج البحث تدرس في الفرقة الأولى من الدبلوم الخاص، كمقرر عام، تحت مسمى (مناهج بحث) بواقع ساعتين نظريتين أسبوعيًّا، ثم يدرس مقرر (مناهج البحث في التربية الإسلامية) في الفرقة الثانية من الدبلوم الخاص بواقع ساعتين نظريتين أيضًا، وتقتصر ساعات التدريبات على مقرر (قاعة بحث) في الفرقة الثانية أيضا، دون إفراد مقرر للمنهج الأصولي، وتزيد عدد الساعات المخصصة لتطبيقات مناهج البحث في مرحلة الماجستير بواقع ساعتين لمقرر (تطبيقات مناهج البحث في مجال التخصص) ومقرر (قاعة بحث)، وفي مرحلة الدكتوراة، تخصص ساعتين لمقرر (قاعة البحث) (انظر ملحق 2، لائحة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية)، ولعل التركيز على الجانب النظري هو الذي جعل الباحثين يمتلكون بعض المعارف عن المنهج الأصولي، لكنهم يتسمون بضعف في التطبيق، ويتفق هذا مع دراسة (العنزي، 2019) التي أشارت إلى أن المستوى المطلوب من تمكن طالبات الدراسات العليا في تخصص التربية الإسلامية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة من مهارات المنهج الأصولي ما زال ضعيفًا، وذلك بسبب وجود مجموعة من المعوقات، منها: ضعف تدريس المنهج الأصولي ضمن مقرر مناهج البحث، وعدم وجود آلية محددة وواضحة ومتبعة في تدريس مناهج البحث العلمي في تخصص التربية الإسلامية، وضعف الاستفادة من نتائج البحوث الأكاديمية المتخصصة في التربية الإسلامية التي تبحث في نصوص المصدرين الأساسيين، وافتقار الخطة التدريسية والممارسات لما يدعم تعميق فهم منهجية البحث في التربية الإسلامية على وجه الخصوص.

(4) ضعف بعض الباحثين في اللغة العربية: ويبدو هذا من الأخطاء اللغوية الموجودة ببعض الرسائل رغم مراجعتها ومناقشتها، وكذلك في الاعتماد بشكل كبير على ما كتبه آخرون حول النص.

(5) ضعف الوعي بقواعد البيانات التي يمكن أن تيسر إجراءات الدراسات الأصولية.

(6) ضعف الثقة في القدرة على الاجتهاد والتحليل التربوي.

وللتغلب على أوجه القصور هذه، يمكن عرض تصوّر يسهم في هذا الأمر.

المحور الثالث: مقترحات لتطوير مهارات استخدام المنهج الأصولي لدى الباحثين.

يمكن وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير مهارات استخدام المنهج الأصولي لدى الباحثين، ومنها:

(1) زيادة عدد الساعات العملية في الدراسات العليا، بحيث لا تقتصر الدراسة على الجانب النظري فقط، بل تشتمل على ساعات عملية وتمرينات، يتدرب الباحث فيها على تحليل النص القرآني أو النبوي باختيار مجموعة نصوص وتدريبه على كيفية تحليلها تحليلا تربويًّا وفق قواعد المنهج الأصولي.

(2) توجيه طلاب الدراسات العليا للاطلاع على الدراسات الأصولية التي تمت في المجال، وتقييم استخدام باحثيها للمنهج الأصولي.

(3) أن تشترط اللائحة لتسجيل الطالب رسالة الماجستير أو الدكتوراه في قسم التربية الإسلامية، تخصص التأصيل الإسلامي للتربية؛ اجتياز دورة تدريبية في قواعد اللغة العربية ودلالات النص.

(4) البدء في مشروع علمي تحت مسمى: (التفسير التربوي للقرآن الكريم) وآخر تحت مسمى (التفسير التربوي للسنة النبوية) يشارك فيهما فرق بحثية من المتخصصين في الدراسات الأصولية في مجال التربية الإسلامية، على أن يضم الفريق مجموعة متنوعة من المتخصصين في العلوم الشرعية (تفسير، وحديث، وفقه) ومن المتخصصين من الأقسام التربوية المختلفة، حتى يخرج المنتج العلمي متسقًا مع قواعد المنهج الأصولي.

(5) عقد دورات تدريبية لتوعية الباحثين بأهمية المكتبة الشاملة في تيسير البحث العلمي في المجال الأصولي، والتدريب على كيفية استخدامها.

(6) مراعاة تخصص الباحث والمشرفين عند اختيار موضوع البحث، فدراسات المجال الأصولي يمكن أن يجيدها أكثر خريجو تخصص اللغة العربية، بشرط أن يمتلكوا مهاراتها الإجرائية لا مجرد حفظهم لقواعدها.

(7) زيادة الثقافة التربوية للباحثين: ويتم ذلك من خلال:

. وجود مقرر يتناول المفاهيم التربوية في القرآن والسنة، تحت مسمى: (المعجم التربوي للقرآن والسنة).

. وجود مقرر بينيّ بين التربية الإسلامية وبقية التخصصات التربوية والنفسية، يتعرف فيه الباحث على أحدث الدراسات والمفاهيم في مجال التربية

. وجود مقرر يتناول أحدث الدراسات الأجنبية في مجال التربية.

وهذه الإجراءات من شأنها أن تفيد الباحث في أمرين: الأول، زيادة المعرفة التربوية لتأتي تحليلاته تربوية بعيدًا عن الاستغراق في التحليل الشرعي أو الاقتصار على الجانب الأخلاقي فقط، والثاني: تنمية مهارات المقارنة والنقد لما يقرأه من تجارب أخرى، خاصة

تلك التي ترد من ثقافات مختلفة ليعرف كيف يستفيد مما هو جيد منها، ويقوّم أو ينقد ما هو غير مناسب للبيئة الإسلامية، ويقترح البديل الموجود لها في الأصول الإسلامية.

(8) زيادة وعي الباحثين بطبيعة المنهج الأصولي وكيفية استخدامه، وهذا يتطلب:

. وجود مشروع بحثي في قسم التربية الإسلامية يحدد بدقة خطوات وآليات المنهج الأصولي، ويستفيد من التجارب القليلة في هذا الأمر، لكي يكون هناك مرجع معتمد للمنهج الأصولي، يمكن أن يرجع إليه باحثو التربية الإسلامية، ويكون مقررًا إجباريًّا على كل باحثي التربية الإسلامية.

. زيادة عدد الساعات التدريسية الخاصة بالمنهج الأصولي، وما يستلزمه من مقررات مساندة، ولذا يقترح الباحث أن تكون هناك برامج لتخصصات دقيقة في قسم التربية الإسلامية، يكون تخصص: التأصيل الإسلامي للتربية، أحدها، مما يتيح الفرصة لتكون هناك دبلومة مهنية، ثم ماجستير ودكتوراه في هذا التخصص الدقيق، على أن يراعى فيها الجانب العملي التطبيقي، من خلال مجموعة من التمرينات.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابن أبي يعلى، أبو الحسين محمد بن محمد (د.ت)، طبقات الحنابلة، تحقيق: محمد حامد الفقي، بيروت، دار المعرفة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (د.ت)، الخصائص، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4.

ابن عقيل، أبو الوفاء علي (1999)، الوَاضِح في أصُولِ الفِقه، تحقيق: عَبد الله بن عَبد المُحسن التركي، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (1999)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2.

ابن مفلح، محمد (1999)، أصول الفقه، تحقيق: فهد بن محمد السَّدَحَان، السعودية، مكتبة العبيكان.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (1414ه)، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط3.

أبو سليمان، عبدالوهاب إبراهيم (1983)، منهج البحث الأصولي، مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي، جامعة الملك عبدالعزيز - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ع6 ، ص ص 11 – 39.

الباتلي، خالد بن عبد العزيز (2011)، التفسير النبوي مُقَدِّمَةٌ تَأْصِيْلِيَّةٌ مَعَ دِرَاسَةٍ حَدِيْثِيَّةٍ لِأَحَادِيْثِ التَّفْسِيْرِ النَّبَوِيِّ الصَّرِيح، المملكة العربية السعودية، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1422ه)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، القاهرة، دار طوق النجاة.

البويسفي، محمد (2017)، مبادئ في المنهج الأصولي لفهم النص الشرعي، أعمال المؤتمر العلمي الدولي : أزمة الفهم وعلاقتها بظاهرة التطرف والعنف، وزارة الأوقاف والشئون الدينية والجامعة الإسلامية – غزة، مج3 ، ص ص 1685 - 1712

الجرجاني، علي بن محمد بن علي (1983)، كتاب التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية.

حسين، عبد القوي عبد الغني محمد (2015)، البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية واقعه وتطلعاته المستقبلية "دراسات وبحوث"، القاهرة، دار الفكر العربي.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (2002)، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت، دار الغرب الإسلامي .

ـــــــــــــــ (1421ه)، الفقيه و المتفقه، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، السعودية، دار ابن الجوزي، ط2.

الخولي، عبد البديع عبد العزيز (1992)، التربية الإسلامية، القاهرة، مطبعة المصحف الشريف، 1992.

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (1957)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار المعرفة.

سانو، قطب مصطفى (2001)، ضوابط منهجية فى التعامل مع النص الشرعي، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، ع31، ص ص 80: 113.

سرميني، محمد أنس (2021)، منهجية التعامل مع السنة النبوية في عالم ما بعد الحداثة، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مج26، ع101، ص ص 101: 142.

سعيد، عبدالجبار أحمد (1999)، منهجية التعامل مع السنة النبوية، مجلة إسلامية المعرفة، الأردن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مج5، ع18، ص ص53: 88.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (1989)، مفتاح الجنة في الاحتجاج بالسنة، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية، ط3.

ـــــــــــــ (1974)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي (1997)، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان.

الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس (1940)، الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر، القاهرة، مكتبه الحلبي.

ـــــــــــــ (1990)، اختلاف الحديث (مطبوع ملحقا بالأم للشافعي)، بيروت، دار المعرفة.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (1995)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، بيروت، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

الشيخ، محمود يوسف (2013)، مناهج البحث في التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

الصابوني، محمد علي (2003)، التبيان في علوم القرآن، إيران، دار إحسان للنشر والتوزيع، ط3.

الصرصري، سليمان بن عبد القوي بن الكريم الطوفي (1987)، شرح مختصر الروضة، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (د.ت)، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، القاهرة، دار الحرمين.

عبد الرازق، حمدي حسن أيوب، شحاتة، عبدالفتاح أحمد (2012)، المضامين التربوية في حوار الرسول صلى الله عليه وسلم مع النساء "دراسة تحليلية في صحيح البخاري"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع22، ج3، فبراير، ص ص 158: 219

علي، سعيد إسماعيل (1990)، "إرتكاريا التربية الإسلامية"، مجلة دراسات تربوية، ع31، القاهرة، رابطة التربية الحديثة.

العنزي، بدرية بنت خلف بن حمدان (2019)، معوقات تطبيق المنهج الاستنباطي الأصولي في البحوث العلمية لدى طالبات الدراسات العليا في تخصص التربية الإسلامية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، ج67 ، نوفمبر، 2019، ص ص 763: 834.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1993)، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، بيروت، دار الكتب العلمية.

الغزالي، محمد (2005)، كيف نتعامل مع القرآن؟، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط7.

ـــــــــ (2005ب)، مشكلات في طريق الحياة الإسلامية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط7.

فال، محمد امبالو (2016)، ضوابط في فهم النص الشرعي، بحوث مؤتمر النص الشرعي : القضايا والمنهج، جامعة القصيم - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مج2 ، ص ص 495: 524.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف (1980)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت، مؤسسة الرسالة.

النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن (1997)، التربية الإسلامية في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، دار الفكر العربي.

ـــــــــــــ (2004)، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا، النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

ثانيًا: المراجع العربية مترجمة:

Ibn Abi Yaala, Abu Al-Hussein Muhammad bin Muhammad (n.d), Tabaqat Al-Hanabela (Classifications of Al-Hanabela). Investigation: Muhammad Hamid Al-Feqi, Beirut, Dar Al-Maarifa.

Ibn Jinni, Abul-Fath Othman (n.d), Al-Khasais (Characteristics), (4th ed), Cairo, The Egyptian General Book Organization.

Ibn Aqeel, Abul-Wafaa Ali (1999), Al-Wahid fi Usul Al-Fiqh, investigation: Abdullah ibn Abdul Mohsen Al-Turki, Beirut, Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

Ibn Kathir, Abu Al-Fedaa Ismail Ibn Omar (1999), Tafsir alquran alazim (Interpretation of the Great Quran), (2nd ed), investigation: Sami

Ibn Muhammad Salama, Dar Taibah for Publishing and Distribution.

Ibn Mufleh, Muhammad (1999), Usul alfiqah (Fundamentals of Jurisprudence), investigation: Fahd ibn Muhammad Al-Sadhan, Saudi Arabia, Obeikan Library.

Ibn Manzoor, Muhammad ibn Makram ibn Ali (1414 AH), Lisan al-Arab, (3rd ed), Beirut, Dar Sader.

Abu Suleiman, Abdul-Wahhab Ibrahim (1983), The Fundamentalist Research Methodology, King Abdulaziz University - College of Sharia and Islamic Studies, Journal of Scientific Research and Islamic Heritage (6), 11-39.

Al-Batli, Khalid ibn Abdul Aziz (2011), The Prophetic Interpretation, an original introduction with a modern study of the hadiths of the explicit prophetic interpretation, Saudi Arabia, Dar Konoz Ishbilia for publication and distribution.

Al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad ibn Ismail (1422 AH), Sahih Al-Bukhari, investigation: Muhammad Zuhair ibn Nasser Al-Nasser, Cairo, Dar Touq Al-Najat.

Al-Boisfi, Muhammad (2017), Principles in the Fundamental Method to Understanding the Sharia Text, Researches of the International Scientific Conference: The Crisis of Understanding and its Relationship to the Phenomenon of Extremism and Violence, Ministry of Awqaf and Religious Affairs and the Islamic University - Gaza, Volume 3, 1712-1685

Al-Jurjani, Ali ibn Muhammad ibn Ali (1983), Kitab altarifat (The Book of Definitions), Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilamia.

Hussein, Abdul-Qawi Abdul-Ghani Muhammad (2015), Scientific research in the field of Islamic education, its reality and future aspirations, "studies and researches", Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr Ahmed Ibn Ali (2002), History of Baghdad, investigation: Bashar Awwad Maarouf, Beirut, Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr Ahmed Ibn Ali (1421 AH), Al-Faqih and Al-Mutafaqeh, investigation: Abu Abdul-Rahman Adel ibn Yusef Al-Gharazi, Saudi Arabia, Dar Ibn Al-Jawzi, (2nd ed.(

Al-Khouli, Abdel-Badeea Abdel-Aziz (1992), Islamic Education, Cairo, Almushaf Alsharif Press.

Al-Zarkashi, Abu Abdullah Badr al-Din Muhammad ibn Abdullah ibn Bahader (1957), Al-Burhan fi ulum alquran, investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Beirut, Dar Al-Maarifa.

Sano, Qutb Mustafa (2001), Systematic Controls in Dealing with the Sharia Text, Al-Kalima Forum for Studies and Research, Al-Kalima Journal (31), 80- 113.

Sarmini, Muhammad Anas (2021), Methodology for dealing with the Prophet's Sunnah in the postmodern world, Jordan, International Institute of Islamic Thought, Journal of Contemporary Islamic Thought (26) (101), 101: 142.

Saeed, Abdul-Jabbar Ahmed (1999), Methodology for dealing with the Sunnah of the Prophet, Jordan, International Institute of Islamic Thought, Journal of Islamic Knowledge (5) (18), 53- 88.

Al-Suyuti, Jalal al-Din Abdul-Rahman ibn Abi Bakr (1989), Meftah aljana fi aliahtijaj bilsuna (The Key to Paradise in Invoking the Sunnah), (3rd ed), Medina, Islamic University.

Al-Suyuti, Jalal al-Din Abdul-Rahman ibn Abi Bakr (1974), Alitqan fi ulum alquran (Perfection in the Sciences of the Qur'an), investigation: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Cairo, the Egyptian General Book Organization.

Al-Shatibi, Ibrahim ibn Musa ibn Muhammad Al-Lakhmi (1997), Al-Muwafaqat, investigation: Abu Obeida Mashhour ibn Hassan Al Salman, Dar Ibn Affan.

Al-Shafiei, Abu Abdullah Muhammad ibn Idris (1940), Al-Resalah, investigation: Ahmed Shaker, Cairo, Al-Halabi Library.

Al-Shafiei, Abu Abdullah Muhammad ibn Idris (1990). Ikhtilaf alhadith (printed attached to Alomm by Shafi'i), Beirut, Dar Al-Maarifa.

Al-Shanqeeti, Muhammad Al-Amin ibn Muhammad Al-Mukhtar (1995), Adwaa albayan fi idah alquran bialquran (Lights of the statement in clarifying the Qur'an in the Qur'an, Beirut, Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Sheikh, Mahmoud Youssef (2013), Research Methods in Islamic Education, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

(27)Al-Sabouni, Muhammad Ali (2003), Al-Tibian fi ulum alquran (Al-Tibian in the Sciences of the Qur'an), Iran, Dar Ihsan for Publishing and Distribution, (3rd ed.(

Al-Sarsari, Suleiman ibn Abdul-Qawi ibn Al-Karim Al-Tofi (1987), Sharh mukhtasar Al-Rawdah (A brief explanation of Al-Rawdah), investigation: Abdullah ibn Abdul Mohsen Al-Turki, Beirut, Al-Resala Foundation.

Al-Tabarani, Suleiman ibn Ahmed ibn Ayoub (n.d), Almuajam alwasit (The Middle Dictionary), investigation: Tariq ibn Awad Allah ibn Muhammad, Abdul Mohsen ibn Ibrahim Al-Husseini, Cairo, Dar Al-Haramain.

Abdel-Razek, Hamdi Hassan Ayoub & Shehata, Abdul-Fattah Ahmed (2012), the educational implications of the Prophet's dialogue - peace be upon him- with women, "an analytical study in Sahih al-Bukhari," Journal of Arab Studies in Education and Psychology (22), Part 3, February, 158- 219

Ali, Saeed Ismail (1990), "The Urticaria of Islamic Education", Journal of Educational Studies (31), Cairo, Modern Education Association.

Al-Anzi, Badriya Bint Khalaf Ibn Hamdan (2019), Obstacles of the application of the fundamentalist deductive approach in scientific research among female graduate students in the field of Islamic Education, Sohag University - College of Education, Educational Journal 67, November, 2019, 763- 834.

Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad (1993), Al-Mustasfa, investigation: Muhammad Abdul Salam Abdul Shafi, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami.

Al-Ghazali, Muhammad (2005), How do we deal with the Qur'an?, (7th ed), Cairo, Dar Nahdat Misr for Printing and Publishing.

Al-Ghazali, Muhammad (2005b), Problems in the Islamic Way of Life, (7th ed), Cairo, Nahdat Misr for Printing, Publishing and Distribution.

Val, Muhammad Ambalo (2016), Controls in Understanding the Sharia Text, Researches of the Sharia Text Conference: Issues and Method, Qassim University - College of Sharia and Islamic Studies, Vol. 2, 495- 524.

Al-Mazi, Youssef ibn Abdel-Rahman ibn Youssef (1980), Tahzib alkamal fi asmaa alrejal (Refinement of perfection in the names of men), investigation: Bashar Awwad Maarouf, Beirut, Al-Resala Foundation.

Al-Naqeeb, Abdul-Rahman Abdul-Rahman (1997), Islamic education in the face of the new world order, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Naqeeb, Abdul-Rahman Abdul-Rahman (2004), Islamic methodology in educational research as a model, theory and practice, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi .