البحث التربوي وتطبيقاته

في الدراسات الإسلامية في الجامعات

فتحي حسن ملكاوي*

مقدمة

تسعى هذه الدراسة إلى الربط بين مفهوم البحث التربوي ومناهجه وممارسته من جهة والدراسات الإسلامية التي تقدم في التعليم الجامعي بمستوياته المختلفة البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتواره من جهة أخرى. وتقوم على افتراض أن النجاح في تحقيق أهداف الدراسات الإسلامية يشترط استناد التعليم إلى قاعدة معرفية من البحث التربوي.[1]

ولعلّ مما هو معروف أن عملية التعلّم والتعليم الجامعي تعتمد إلى حد كبير على الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي أكثر مما تعتمد على أي عامل آخر، إذ يتمتع الأستاذ الجامعي بدرجة عالية من الحرية في اختيار المواد التعليمية والمصادر وأساليب التدريس والتقويم، ويتمتع الطالب الجامعي في كثير من الجامعات بدرجة من الحرية في اختيار المادة الدراسية ووقتها وأستاذها، وفي مناقشة الأستاذ ومراجعته،[2] مما يجعل القرارات التي يتخذها كل من الأستاذ والطالب على درجة عالية من الأهمية. وكلما كانت هذا القرارات مبنيّة على المعرفة Informed Decisions والخبرة والتجربة ذات العلاقة بالموضوع، كانت فرص النجاح في الدراسة وتحقيق أهدافها أوفر حظاً. ونقصد بالبحث في الدراسات الإسلامية في الجامعات: ذلك البحث الذي تتعلق فيه المشكلة الإسلامية بأي عنصر من عناصر الدراسات: المحتوى التدريسي أو الطالب المتعلم أو الأستاذ المدرس أو أنشطة التعليم والتعلم أو أساليب التقويم، كما تتم في التدريس الجامعي. ويخرج من

---

* دكتواره في تدريس العلوم وفلسفة العلوم، أستاذ مشارك، مدير إدارة البحوث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

1 صل هذه الدراسة ورقة تمهيدية قدمت إلى الدورة التدريبية الإقليمية التي عقدها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، وفي ضيافة جامعة اليرموك في الإردن، وذلك في الفترة 1-5 نيسان (أبريل) عام 2001 بعنوان: البحث التربوي الموجه لخدمة الدراسات الإسلامية في الجامعات.

2 وبخاصة في الجامعات التي تعتمد نظام الفصول الدراسية (semesters) والساعات المعتمدة (credit hours) بدلاً من السنوات الدراسية.

موضوع اهتمامنا تلك البحوث التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا أو أساتذة الجامعات المتعلقة بمسائل التربية الإسلامية أو التربية الدينية في التعليم المدرسي.

وقد أصبح الإعلام في السنوات الأخيرة عاملاً مؤثراً في تحديد دلالات الألفاظ المستعملة في مختلف مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية، وبخاصة عندما تصبح قضية من القضايا محوراً للجدل الإعلامي، ومادة للتقارير والأخبار والتعليقات في الأجهزة المقروءة والمسموعة والمرئية. وقد احتلت التربية الدينية هذا الموقع المحوري في السنوات الأخيرة، بسبب ما ارتبط بالدين والتعليم الديني والمفاهيم والمصطلحات الدينية في معظم أنحاء العالم من محاولات لتفسير الوقائع والأحداث ذات الشأن والاهتمام العالمي. لقد فُسرت كثير من الحروب والاضطرابات وحالات التوتر وعدم الاستقرار على المستويات المحلية والإقليمية تفسيراً دينياً، وعُزيت إلى دوافع الاختلاف الديني (الحرب الأهلية في لبنان، والحروب الإقليمية في شرق أوروبا والبلقان، والحرب في ايرلندا الشمالية) أو التطرف الديني (الحركات والأحزاب الإسلامية في مصر وسوريا وتركيا وإندونيسيا..) أو الإرهاب الديني (الجزائر، فلسطين، تفجير سفارتين أمريكيتين في شرق أفريقيا والسفينة الأمريكية–كول، وتفجير مركز التجارة العالمي في نيويورك ومبنى وزارة الدفاع الأمريكية في واشنطن).

ونظراً لأن المسلمين اعْتُبِروا طرفاً أساسياً في معظم هذه الأحداث، فإن الإعلام العالمي الذي تصاغ أكثر من 90% من مادته في أجهزة الإعلام الأمريكية، قد وضع قضية التعليم الإسلامي والتربية الإسلامية في بؤرة الاهتمام وبخاصة تحت تأثير الانتماء الديني اليهودي والمسيحي لكثير من موجهي هذا الإعلام وفلاسفته الذين يرون في الإسلام وحضارته خطراً وحيداً يهدد الهيمنة الغربية والحضارة الغربية.

إن انتقال موضوع التربية الدينية (الإسلامية) إلى بؤرة الاهتمام الإعلامي أخذ يطرح أسئلة من داخل الدائرة التعليمية ومن خارجها. وبعض هذه الأسئلة تطرقت للتمييز بين التربية الدينية والتعليم الديني والتعليم عن الدين، سواءً على المستوى المدرسي أو الجامعي. وقد فتح هذا الجدل أيضاً باب الاهتمام بتدريس العلوم الإسلامية في الجامعات، وأتاح المجال للتمييز بين "المنهاج المعلن" أو المحتوى الرسمي لهذه العلوم كما يرد في الكتب والمدوّنات، وبين "المنهج الخفي" أو أنماط التفكير والمشاعر والاتجاهات التي يتعلّمها الطلبة نتيجة

لمجمل البيئة التدريسية والعوامل المؤثرة فيها من شخصيات المدرسين وأنماط سلوكهم، وخلفيات انتمائهم المذهبي والإديولوجي، والثقافة السياسية والاجتماعية السائدة وغير ذلك.

وسواء كانت الدراسات الإسلامية الجامعية تتعلق بالمواد التي تُدرس في كليات الشريعة للطلبة المتخصصين، أو تتعلق ببعض المواد التي تقدم لجميع طلبة الجامعات على أساس إلزامي أو اختياري مثل مواد الثقافة الإسلامية أو الفكر الإسلامي أو الحضارة الإسلامية أو المواد التي تقدم في كليات التربية بخصوص إعداد المعلمين والوظائف التعليمية الأخرى، مثل مديري المدارس والمشرفين التربويين وغيرهم، فإن جميع هذه المواد مثلها مثل المواد الدراسية في الكليات والتخصصات الأخرى تحتاج إلى الاستفادة من نتائج بحوث التعليم التي تجري بشأن اختيار البرامج التعليمية وتنظيمها وتقويمها، ونتائج بحوث التعليم الخاصة بالمواد الدراسية وأساليب عرضها وتدريسها وتقويمها، والأدوار التي يقوم بها كل من المدرس والطالب وأوجه النشاط التي يقوم بها كل منهما.

ويخرج من هذا البحث أيضاً تلك البحوث المتعلقة بتاريخ التربية أو أصول التربية. وهي البحوث التي يجريها الباحثون من أساتذة الجامعات أو طلبة الدراسات العليا حول المبادئ التربوية في الأصول والمصادر التأسيسيّة في القرآن الكريم والسنة النبوية، أو التراث التربوي الإسلامي في كتب الفقه والأدب والتاريخ والفلسفة وغيرها. والسبب في استبعاد هذا اللون من البحوث أنها في معظم الأحيان ترصد وقائع وحقائق تاريخية لا ترتبط مباشرة بالتعليم المعاصر، وإن توفر شئ من الارتباط فإنه لا يتصل بالممارسات التعليمية الجامعية المعاصرة.

أولاً: مفهوم البحث وأهميّته

تتعلق قضية البحث أساساً بالتفكير الإنساني، وطرق حصول الإنسان على المعرفة. ومصدر العلم الأول عند الإنسان المسلم، وغيره من المؤمنين بالله الخالق، هو الله سبحانه. وبداية البحث وتطور مناهجه كانت مع بدايات التفكير الإنساني؛ أي عندما خلق الله سبحانه الإنسان؛ فالله الخالق سبحانه نقل لنا مشهد الحوار الإلهي مع الملائكة حول قضية ذلك الخلق وما ارتبط به مباشرة من علم وتعليم، وما تبع ذلك من تكريم للإنسان بسجود الملائكة له بأمر الله، وما ترتب عليه من حمل الإنسان لأمانة الخلافة في الإرض.

وإذا كان محتوى البحث هو العلم، من حيث تحصيله وتوظيفه، أفلا نستطيع أن نفترض أن بداية البحث هي في تلقي العلم من واهب العلم سبحانه ﴿وعلّمَ آدمَ الأسماءَ كلّها..﴾ (البقرة: 31)، ثمّ في تعليمه ﴿يا آدم أنبئهم بأسمائهم..﴾ (البقرة: 33) وأن نفترض أن مناهج البحث بدأت تتطور عندما هبط الإنسان إلى الأرض ليعيش فيها ويتعامل مع أشياء الكون وأحداثه وظواهره، مزّوداً بالإمكانات الأساسية اللازمة لهذه الحياة؟ وأن نتخيل بعض مراحل تطور هذه المناهج من التأمل في بعض نصوص القرآن التي توثق بعض مراحل هذا التطور؟

فالرعاية الإلهية للإنسان لم تتوقف بعد هبوطه إلى الأرض ﴿..فإما يأتينّكم منّي هدىً فمن اتبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (البقرة: 38)، ﴿يا بني آدمَ إمّا يأتِيَنّكُم رُسُلٌ منكم يقُصّون عليكم آياتي ويُنذرونَكم لقاءَ يومِكم هذا، فمن اتّقَى وأصْلَحَ فلا خوفٌ علَيْهِمْ ولا هُمْ يَحْزَنُون﴾ (الأعراف: 35)؛ فبقي الوحي مصدراً من مصادر الهدى والمعرفة على مدار التاريخ البشري، عبر مواكب الأنبياء والرسل، ومع توالي نزول الكتب والصحف، حتى إذا انقطع الوحي بخاتم الرسل محمد عليه الصلاة والسلام، جاء آخر الكتب ليكون وحياً دائماً محفوظاً يتضمن ما يحتاج إليه الإنسان من هذه الرعاية الإلهية إلى نهاية الحياة البشرية على الأرض.

والكون الذي يعيش فيه الإنسان كان أيضاً مصدراً دائماً للعلم والمعرفة، لذلك كان على الإنسان أن يُعمِل عقلَه وهو يشاهد (أي يُعْمِل حواسّه في) أشياء الكون وأحداثه وظواهره ويتعامل معها، فيعرف كيف يحلّ مشكلاته ويختزن هذه المعرفة في المواقف الأخرى، وينقل هذه المعرفة من جيل إلى آخر. ولعلّ في قصة ابنَيْ آدم والصراع الذي وقع بينهما وانتهى بقتل أحدهما للآخر نموذجاً لمواقف التعلّم التي كان على الإنسان أن يتعامل معها بوعي، فيعرف كيف يحل مشكلة تواجهه وكيف يختزن هذه الخبرة ويجعلها جزءاً من مخزون المعرفة المتنامي. ﴿فَبَعَثَ اللهُ غُراباً يبْحَثُ في الأرضِ لِيُرِيَهُ كيفَ يُوَارِي سوأةَ أخيه، قال يا ويْلَتَا أعَجَزْتُ أن أكونَ مِثْلَ هذا الغُرَابِ فأُوَارِيَ سَوْأَةَ أخِي، فأصْبَحَ مِنَ النّادِمِين﴾ (المائدة: 31).

وإن لفظة "يبحث" في سياق الآيات لتوحي بالكثير من دلالات جهود البحث المعروفة؛ فإذا كان الغراب يبحث في الأرض (أي يحفر) بمنقاره ومخالبه ليصنع حفرة يدفن فيها الغراب المقتول، فإننا نستطيع أن

نتخيل طبيعة هذا العمل الشاق، الذي يتطلب بذل الجهد اللازم للحصول على حفرة بحجم مناسب وتجميع التراب على جوانبها استعداداً لوضع الجثّة في الحفرة، ثم دفنها بالتراب المتجمع على جوانبها. وفي دفن الجثة تكريم لها حتى لا تتعرض للنهش من كائنات أخرى، وحتى لا تتعفن وتخرج رائحتها، فتتلوث البيئة بما يكره من الروائح...

فعملية "البحث" في الأرض كانت تتم بوعي وقصد، ويصاحبها خطوات وإجراءات وأخلاقيات، وتتم في تسلسل معين، وليس خبط عشواء. ثم إن هذا العمل البحثي الشاق كان يستهدف حل مشكلة حقيقية كانت أول تجربة للإنسان على الأرض من نوعها. ولا شك في أن الإنسان قد استفاد منها عندما تكررت هذه المشكلة، وطور معها من أجل ذلك أدوات البحث، فبدلاً من استخدام يديه ورجليه في البحث في الأرض، استخدم غصن شجرة أو حجراً مدبباً، ثم صنع فأساً من الخشب والحجر ثم فأساً من المعدن، وربما أعدّ كفناً خاصاً للجثّة، وربما جهز الجثّة وعالجها ببعض المواد الحافظة التي اهتدى إلى وظائفها في حفظ الجثّة من التحلل والتعفن، وغير ذلك مما حفظته لنا وثائق التاريخ وبقاياه، وما تطور بعد ذلك وصولاً إلى ما نعرفه اليوم من أفكار وممارسات.

وقد ساد مصطلح "الطلب" في التراث الإسلامي أكثر من مصطلح "البحث" وأصبح "طلب العلم" فريضة منذ بدء التاريخ الإسلامي.[3] والطلب جهد متصل وعملية دائمة لتحصيل المراتب، فكلما حصل الطالب مرتبة سعى إلى طلب ما يليها؛ فلا حدّ لمراتب الطلب، فدعاء الطالب دوماً: ﴿ربّ زدني علماً.﴾ (طه: 114) وكيف يزداد الإنسان في العلم دون طلبه "وإنما العلم بالتعلم؟"[4] والذي يطلب العلم ويؤتيه الله نصيباً منه يرفعه به درجات حسية ومعنوية في الدنيا والآخرة.[5]

---

3 طلب العلم فريضة على كل مسلم" حديث شريف روي في سنن ابن ماجه عن أنس بن مالك في باب فضل العلماء والحث على طلب العلم. انظر:

http://hadith.al-islam.com/Display/Display.asp?Doc=5&Rec=259

4 لعسقلاني، شهاب الدين ابن حجر. فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج 1 ص 146، بيروت: دار المعرفة، مصور عن طبعة بولاق بمصر الصادرة عام 1300 هجرية. رواه البخاري دون رفعه ولذلك قال ابن حجر العسقلاني إن الحديث مرفوع وإن الطبراني أورده بإسناد حسن.

5 المرجع السابق ص 130.

وميادين الطلب متنوعة وكثيرة، منها ما يتعلق بمعرفة الإنسان لربه وخالقه مما أوحى به من علم الغيب أو علم الشهادة، ومنها ما يتعلق بمعرفة الإنسان لنفسه ولنوعه من الناس في آفاق النفس والمجتمع، ومنها ما يتعلق بمعرفة الإنسان لآفاق الكون الذي يعيش فيه: أحداثه وأشيائه وظواهره، ومعرفته بما يلزمه لحياته في يومه الحاضر وغده القابل. ولذلك فإن فريضة طلب العلم لا تتوجه للجاهل حتى يتعلم فحسب، وإنما تتوجه لكل فرد ليزداد علمه وينتقل فيه من المرتبة التي هو فيها إلى مرتبة أخرى أعلى منها.

ويشير الجهد العلمي "الأكاديمي" الذي يقوم به الطلبة في مختلف المراحل الدراسية الجامعية، بأقدار متفاوتة، إلى أهمية العمل البحثي. ويقوم كل طالب في كل مادة تقريباً بواجب معين يسمى بحثاً. ومع أن كثيراً من الواجبات لا ترقى إلى أن تكون بحثاً، فإن "البحث"، هو المصطلح المتعارف عليه للإشارة إلى ما يقوم به الطالب استكمالاً لمتطلبات دراسة مادة معينة. ويحصل الطالب على نسبة مئوية من العلامة الكلية للمادة نتيجة لقيامه بهذا الواجب وتتضاعف أهمية هذا الواجب البحثي كما تتضاعف قيمة العلامة المخصصة له في الدراسات الجامعية العليا؛ حيث ترتبط درجة الدكتوراة بقدرة الطالب على إجراء بحث أصيل، جديد في ميدانه، يُعَدّ إضافة نوعية مميزة إلى المعرفة، ويجري فحص هذا البحث بدقة ومناقشته بعناية قبل اتخاذ قرار منح الطالب الدرجة العلمية.

لكن هناك شعوراً –ويبدو أنه حقيقي– بأن الأعمال البحثية التي تجري في البلاد الإسلامية هي —في العموم– أعمال متدنية في مستواها، وأن بيئات البحث تعاني من مشكلات عديدة وصعوبات جمة، تستدعي فائق الاهتمام، وتتطلب بالغ العناية.

وليس من الصعوبة تقديم مبررات للتجديد والريادة في العمل البحثي، فالبنية الفكرية للأمة الإسلامية تعاني من ثغرات عديدة وكبيرة، تتمثل في ندرة الإنتاج العلمي المتميز الذي يلبي حاجة الفكر الإسلامي إلى التعامل مع القضايا المعاصرة والمستجدات، ويعيد النظر في كثير من الأحكام والمقررات، ويسهم في قيادة البشرية وتوجيه مسيرة الحضارة الإنسانية. ومع ظهور هذه الحاجة بوضوح وجلاء، فإن واقع الحال يعبر عن حالة ركود ملحوظ يكاد يصدق عليه وصف العقم.

وينظر إلى مؤسسات التعليم الجامعي باعتبارها المراكز الأساسية للبحث العلمي؛ فالمدرسون في هذه المؤسسات يتحملون أمانة العلم تبليغاً وتعليماً ونشراً، لكنّ عليهم أن يتحملوا هذه الأمانة إبداعاً وإنتاجاً. والانتاج في حقيقة الأمر أهم من البلاغ والتعليم. وإذا لم يقم العلماء في جيل من الأجيال بالتجديد والإنتاج فإن الحالة المعرفية والعلمية لا تتوقف فحسب، بل تفسد وتأسن، كما يفسد الماء الراكد. فالحياة تتجدد قضاياها وتتضاعف مشكلاتها، ولابد من أن يقوم العلماء والباحثون بالتعامل مع هذه القضايا وحل هذه المشكلات من خلال إعادة تقييم المعارف القائمة وتحديثها، وتوليد المعارف الجديدة وتوسيع الفضاء المعرفي. إن الجزء الأهم في مسؤولية العلماء هو إنتاج العلم ومن ثم تعليمه وتبليغه.

أما طلبة العلم وبخاصة في الدراسات العليا فمسؤوليتهم عن الإنتاج العلمي لا تقل عن مسؤولية مدرسيهم، فالطالب الباحث ليس أقل حظاً من أستاذه في إمكانية التفوق والإبداع والتجديد. والعالم الحق لا يسعده شيء كسعادته يوم يتفوق عليه تلميذه، والباحث في مستوى الدكتوراة يبحث عادة في قضية جزئية يلزم أن يبدع في تطوير المعرفة الخاصة بها بطريقة غير مسبوقة، وهو بتفرغه للبحث في هذه القضية، يصبح أكثر الناس تخصصاً فيها وإحاطة بجوانبها. فإنتاج الطالب الباحث في هذا المجال لا يقل أهمية أو مستوى عن أستاذه، بل لابد أن يزيد حتى لا يقف مستوى العلم عند سقف معين، وحتى لا يصل العلم إلى حالة من الركود، وحتى لا يصل جيل من أجيال الأمة إلى مستوى العقم.

بمثل هذا الأسلوب يتم إعداد العلماء وتتقدم مسيرة العلم، وتبنى الحضارة الإنسانية. أما الركود العلمي والعقم المعرفي فهو تدهور في عافية الأمة، ونزع للبركة من حياتها، ونذير شؤم في مستقبلها فإنّه: "ما زال العالم عالماً ما طلب العلم، فإذا ظن أنه علم فقد جهل."[6] أما إذا طلب العلم الذي يعرفه وواظب على حفظه والثبات عليه، فإنه لا يزداد علماً، وإنما يزداد علمه عندما يطلب العلم الذي لا يعرفه، ولسان حاله يقول: "إذا أتى عليّ يوم لم أزدد فيه علماً يقرّبني من الله عز وجلّ فلا بورك لي في طلوع شمس ذلك اليوم"[7] فعمر

---

[6] ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. عيون الأخبار تحقيق محمد الاسكندراني. بيروت: دار الكتاب العربي. 1994، مجلد 1 ص 514. وحقق هذا النص الشيخ القرضاوي وقال إنه كلام لسفيان بن عيينه وليس حديثًا كما ظّنه بعض الناس.

[7] يقول ابن القيم لا يصح رفع هذا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وحسبه أن يصل إلى واحد من الصحابة أو التابعين. أنظر: القرضاوي، يوسف. الرسول والعلم. بيروت: مؤسسة الرسالة، الطبعة الخامسة، 1991 ص 100.

الإنسان يزداد إذا استمر في الحياة، أما الذي يموت ويتوقف عن الحياة، فلا يزداد عمره. وكذلك عُمُرُ الإنسان العالِم يزداد بزيادة علمه، أما إذا توقف عن الزيادة في العلم فكأنما قد مات. ولذلك كان أسلافنا من العلماء يتحدثون عن أنفسهم باعتبارهم طلبة علم.[8] وأظن أن هذا الأمر مبدأ أساسي من مبادئ فهمنا الإسلامي للعلم والبحث العلمي.

وشروط الإنتاج العلمي المتميز ليست شروطاً سهلة، في ضوء أكداس المعرفة وتراكماتها. فالإنتاج العلمي والمعرفي هو إبداع وريادة وتفوق وتميّز. والأمة المتفوقة تتيح لأبنائها من طلبة العلم أن يتحددوا في مجال دراسي ضيق يتعمقون في تخصصه فيبدعون. أما الأمم المتخلفة فإن كثرة الثغرات في الجسم العلمي والمعرفي وتعددها وتنوعها، تفرض على الباحث إن يتسع مجال اهتمامه العلمي ويتشعب للإحاطة بكثير من المتطلبات السابقة على الإنتاج المتميز والإبداع، وبخاصة أن طبيعة البنية التحتية والبيئة المؤسسية للبحث العلمي يضاعفان حجم الجهد والوقت الذي يبذله الباحث أضعافاً كثيرة.

وينقص الخبرة الإنسانية المتيسرة لأبناء هذا الجيل إسهامات المسلمين المعاصرة. فقد غاب المنظور الإسلامي عن ميادين البحث ومجالاته، حتى أصبح على الباحث المسلم أن يمارس النظرة التحليلية الناقدة لقضايا البحث ومناهجه وأدواته ومعاييره، أولاً من منظور المناهج السائدة في البحث، وثانياً من المنظور الإسلامي لهذه المناهج نفسها. وحتى يتمكن الباحث المسلم من منافسة الباحثين الآخرين، لا بد أولاً أن يرتفع إلى مستواهم من حيث التوافر على البحث والانقطاع له، ومن حيث التخصص النوعي المبني على ثقافة واسعة، ومن حيث توفير متطلباته المادية والمعرفية والمؤسسية، وبعد ذلك يطلب إليه أن ينطلق من هذه البيئة المنافسة إلى آفاق أخرى تمكنه من اكتساب البصيرة النافذة، التي تميزه عن غيره من الباحثين غير المسلمين.

---

[8] سئل أبو عمر بن العلاء: حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم؟ فقال: ما دامت تحسن به الحياة. ويروى أن مالك ابن أنس كان يقول: "لا ينبغي لأحد يكون عنده العلم أن يترك التعّلم". وقيل لابن المبارك: إلى متى تطلب العلم؟ قال: حتى الممات إن شاء الله. أنظر: ابن عبد البر، أبو عمر. جامع بيان العلم وفضله، مراجعة عبد الرحمن محمد عثمان، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، 1968 المجلد الأول ص 114-115.

إن غياب الإسهامات الإسلامية عن الخبرة الإنسانية المعاصرة في البحث، وغياب البيئة العلمية المناسبة للبحث في البلدان الإسلامية، يجعل بعض الباحثين غير المسلمين أقدر أحياناً، حتى على بحث القضايا الإسلامية، من الباحثين المسلمين!

ثانياً: مفهوم منهجية البحث من منظور إسلامي

في مناسبة سابقة جرى التمييز بين مفهوم المنجهية methodology بوصفه العِلْم الذي يدرس قواعد التفكير في العلوم وطرق البحث فيها، ومفهوم المنهج البحثي method بوصفه تحديداً لطرق البحث نفسها والإجراءات العملية للبحث في مجال معرفي.[9]

وهكذا فإن مفهوم المنهجية يتضمن جملة من المبادئ والقواعد التي تضبط اختيار المناهج البحثية اللازمة لتوليد المعرفة واختبارها وتوظيفها بهدف حل المشكلات وتطوير الممارسات وتحسين أشكال الأداء. وتشكل هذه المبادئ نواظم فكرية تتصف بالقصد والوضوح والاستمرار. وليست بالتالي عارضة ولا مؤقته ولا عشوائية.

لم يعرف التاريخ الإسلامي علماً يسمى بعلم المنهج، وما تم تطويره من علوم منهجية سواءً في علوم الحديث أو علم الكلام لم ينسب في عناوينها أو في مصنفاتها إلى الإسلام. ولذلك لم نجد في مؤلفات المسلمين عملاً باسم المنهج الإسلامي، ومع ذلك فقد عرف التأليف في التراث الإسلامي كثيراً من التصانيف باسم المنهج وباستخدام ألفاظه، بدلالاتها العديدة مثل: منهاج السنة لابن تيمية، ومنهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، والمنهج المسلوك في نصيحة الملوك للشيزاري، والمنهاج في ترتيب الحجاج للباجي، ومنهاج الطالبين للنووي، ومنهج المقال في تحقيق أحوال الرجال للاستراباذي، ونهج البلاغة للإمام علي رضي الله عنه وجمع الشريف الرضي، وأمثال ذلك كثير.

وقد تنوّعت المناهج التي مارسها علماء المسلمين في تصانيفهم، فمنهج العزالي في كتاب "المنقد من الضلال" يختلف مثلاً عن منهج ابن رشد في كتابه "فصل المقال" وهذا يختلف بالتأكيد عن منهج الحسن بن

---

[9] ملكاوي، فتحي. التفكير المنهجي وضرورته. إسلامية المعرفة، العدد 28، ربيع 2002، ص 15-54

الهيثم في كتاب "المناظر". فاهتمام كل من هؤلاء العلماء بناحية معينة وتسليط الأضواء عليها هو ما يجعلنا ننسب إلى كل فئة من العلماء منهجاً معيناً. ولكن هذا لا ينفي أن تكون ثمّة عناصر مشتركة بين المناهج، كما هو معروف في فقه الرأي وفقه الحديث، حيث إن من ينسبون إلى فقه الرأي لا يهملون الحديث، ومن ينسبون إلى فقه الحديث لا يهملون فقه الرأي،[10] وكذلك الأمر في مناهج العلوم المختلفة التجريبية في مجال الطب والفلك والفيزياء والكيمياء، فضلاً عن التفاوت بين المنهج العقلي عند الفلاسفة والمنهج النقلي عند الأصوليين والفقهاء، والمنهج الذوقي عند الصوفية.

ويرى كثير من الباحثين[11] أن "أصول الفقه من العلوم التي أنشأها العقل المسلم على غير مثال، غير مقلد لأي أمة سبقته في هذا المضمار، شأنه في ذلك شأن مصطلح الحديث وعلومه، ويعدّ كل واحد منهما منهجاً بالمعنى الدقيق."[12] وإذا كان منهج أصول الفقه جزءاً من "المنهج الأم" أو "منهج المناهج" فإنه، أي أصول الفقه لا يزال صالحاً لتطوير مناهج للتعامل مع العلوم الاجتماعية.[13]

ومعظم المناهج السائدة في البحث اليوم، مناهج وضعية، حتى البحث في القضايا الإسلامية يتم غالباً بمناهج وضعية؛ لأن الباحثين يتعلمون هذه المناهج دون غيرها. والمنهج الوضعي إجمالاً هو المنهج الذي يستبعد اعتبار الدين والمصادر الدينية. والعقل المسلم لا يملك إلا أن يستدخل البعد الديني في محاولته لبناء منهجية البحث. لكن هذا البعد الديني في مناهج البحث لم يدرس على وجه التحديد والتفصيل، ولم يكتب بشكل عملي إجرائي، ولم يجر تدريب الباحثين على استعماله في الحقول والتخصصات المعرفية. لذلك فنحن هنا نحاول تلمس خصائص المنهج الإسلامي للبحث ومعالمه، مؤكدين سلفاً أنها محاولة قد يكون لها قدر محدود من النجاح، ويلزم بالتأكيد أن تكون هنالك محاولات أخرى تستدرك بعض الامور أو تستكملها.

---

10 الإدريسي، عبد الحميد. في نقد مقولة أهل الرأي وأهل الحديث. إسلامية المعرفة، العدد 28، ربيع 2002، ص 149-155.

11 أنظر بحوث مؤتمر "المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم عام 1987 تحرير الطيب زين العابدين ومنشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي عام 1992، لاحظ ورقة محمود أبو السعود يرحمه الله مثلا. انظر كذلك: بحوث مؤتمر قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية الذي عقد المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الجزائر عام 1989، تحرير نصر محمد عارف، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي في القاهرة عام 1996. لاحظ مثلا ورقة عبد الحميد مدكور، وورقة علي جمعة محمد.

12 محمد، علي جمعة. علم أصول الفقه وعلاقته بالفلسفة الإسلامية. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1997، ص 7.

13 المرجع السابق، ص 33.

وتؤكد المراجع المتخصصة بفلسفة البحث وتاريخ العلم أن هناك أزمة في منهجية البحث العلمي،[14] وأن هذه الأزمة مرتبطة بمحاولة الباحثين تبنّي منظور معرفي محدد تتم من خلاله دراسة القضايا المبحوثة، واختيار منهج البحث وتفسير نتائجه. والمنظور المعرفي هو رؤية عامة تحدد كيف يفهم الباحث الكون والإنسان والحياة والعلاقات القائمة بينها. ويؤدي اختلاف هذه الرؤية إلى اختلاف منهج البحث. كما يؤدي تعدد الرؤى إلى تعدد المناهج. ويتصف منهج البحث بالقصور والعجز عندما تكون الرؤية العامة قاصرة وعاجزة. والحقيقة أن مناهج البحث السائدة وبخاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية تتصف بأنها متناقضة ومتنافسة. مما أدى ذلك إلى أزمة حقيقية في هذه العلوم. وقد اقترح بعض الباحثين لمواجهة هذه الأزمة، تطوير منهج بحثي يقوم على بناء نظرة تكاملية تستفيد من المزايا الإيجابية في المناهج المختلفة. وكان من بين الاقتراحات اعتبار البعد الديني واحداً من الأبعاد التي تبني النظرة التكاملية.[15]

هذا على مستوى البعد الفلسفي للبحث وعلاقته بواقع الممارسة البحثية المعاصرة. أما على مستوى الميادين المعرفية وارتباط مناهج البحث بطبيعة هذه الميادين، فقد عرفت العلوم الإسلامية مناهج متخصصة للبحث فيها، ولعل مراجعه كتاب واحد في هذا المجال مثل كتاب د. محمد الدسوقي "منهج البحث في العلوم الإسلامية" يفيد في بيان التنوع والتعدد في المناهج الجزئية للبحث والتأليف في العلوم الإسلامية، فهناك مناهج في التفسير منها التفسير الموضوعي، والبياني والإشاري.. الخ. وهناك مناهج في الحديث منها منهج البخاري ومنهج مسلم ومناهج السنن. وهناك مناهج في الفقه منها منهج أهل الرأي ومنهج أهل الحديث والمنهج الظاهري وغيره... وهكذا.[16]

---

14 عثمان، سيد أحمد "الذاتية الناضجة: مقالات في ما وراء المنهج" القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، مقال أزمة البحث التربوي بيننا، (1999) ص 151-175. انظر أيضًا: نخلة، وهبة. كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2001.

15 Greene, Jennifer. Mixing Social Inquiry Methodologies. In: Handbook of Research on Teaching, 4th. Ed. Edited by Virginia Richardson. Washington D.C.: American Educational Research Association. P. 251-258.

16 الدسوقي، محمد. منهج البحث في العلوم الإسلامية، طرابلس، المغرب: دار الاوزاعي، 1983

وقد أبدع علماء المسلمين في تطوير هذه المناهج الجزئية أيما إبداع فبعض هذه المناهج بالغة الدقة وغير مسبوقة، كما هو الحال في مناهج علم الرواية وعلم الرجال والجرح والتعديل.. كل ذلك لضمان موثوقية رواية نصوص الحديث النبوي الشريف.[17] وكما هو الحال في المناهج الصارمة للتعامل مع النص القرآني، التي اشترط العلماء فيها امتلاك العالم الباحث لأدوات عديدة من علوم الوسائل، ومن الفهم اللغوي والفهم العملي اللازمان لتوضيح دلالة النص ومعانيه.

ومن الواضح أن معظم جوانب المنهجية البحثية التي طورها علماء المسلمين في القرون الأولى، كانت تمثل نظماً تفصيلية لتحليل النصوص "القرآن والسنة"، وقد كانت هذه المنهجية كافية في مرحلة من المراحل. لكن الحاجة برزت في مرحلة تالية إلى تطوير قدرات تحليلية لفهم البنية الاجتماعية والتاريخية، وعلاقتها بالعلوم الإسلامية، ومدى قدرة هذه العلوم على النمو والتطور، ومع ذلك لم تتطور تلك المنهجية لتلبية الحاجة إليها في الميادين البحثية الأخرى. واستمر علماء المسلمين يعتمدون في تلك المرحلة في معرفتهم عن المجتمع والتاريخ على ما يسمى بالمعرفة البدهية العامة. واستمر هذا حتى جاء عبدالرحمن ابن خلدون الذي حاول تطوير آلية علمية لبناء منهج نظري لتفسير التفاعل الاجتماعي، وتمييز الأنماط التاريخية مستدخلاً في كل ذلك علوم النص بكل أشكالها. ومع ذلك فلا ابن خلدون نفسه ولا من تبعه من علماء الاجتماع المسلمين كان مهتماً بوصف طريقته في محاولة بناء منهجية بحثية،[18] تماماً كعلماء الفقه الذين مارسوا كثيراً من العمل الفقهي في استنباط الأحكام من أدلتها دون وصف لمنهجيتهم في الاستدلال، مما أدى إلى تطور علم الفقه قبل علم الأصول، مع أن علم الأصول أداه لتطوير علم الفقه. ويبدو أن عدم التوازن في نمو منهج تحليل النصوص على حساب المناهج التاريخية والعملية قاد إلى خلل في فهم الاحداث المفردة واستنباط قواعد الأحكام منها. بل إن بعض عمليات الاستنباط كانت تقوم على أحكام تتناقض مع مبادئ الإسلام العامة.

---

17 سوزكين، فؤاد. محاضرات في تاريخ العلوم العربية والإسلامية، فرانكفورت، المانيا: معهد تاريخ العلوم العربية والإسلامية، 1984، ص 136.

18 روزنثال، فرانتز. مناهج العلماء والمسلمين في البحث العلمي، ترجمة أنيس فريحة، بيروت: دار الثقافة، د.ت، ص 12. يفسر روزنثال عدم اهتمام علماء المسلمين في الشرق بتحليل مناهج البحث والكتابة فيها بالمقارنة بما حصل في الغرب فيما بعد، بأن المسلمين لم يشعروا بخطر إحلال الفلسفة الكلامية المحدودة النطاق محل التراث الفكري الخصب المتنوع المتوافر لديهم. أما الغرب الذي لم يكن يعرف شيئًا يذكر سوى الفلسفة الكلامية، فقد أدى به فقره الفكري إلى وضع نظام صارم للبحث العلمي. وبما أنه لم يكن عند العلماء الغربيين سوى عدد محدد من الأفكار فإنه لم يبق لديهم سوى تشريح هذه الافكار، ثم إعادة تركيبها مرة بعد أخرى (!)

وقد حاول الدكتور سيف عبدالفتاح أن يشير إلى أمثلة من هذا القبيل في الكتابات المتعلقة بالنظام السياسي الإسلامي، حيث بين كيف أن الماوردي على سبيل المثال أصرّ على أن العهد والاستخلاف جائز في الشريعة الإسلامية، قياساً على استخلاف أبي بكر لعمر بن الخطاب رضي الله عنهما، ومعتمداً في هذا على فعل الشيخين من جهة وعلى إجماع الصحابة وقبولهم لهذا النوع من العهد والاستخلاف. لكن الماوردي لم يقم بتحليل منظم، وسبر عميق لحيثيات الحدث التاريخي لتحديد القواعد التي حكمت فعل الصحابة في هذا الشأن، ومدى انسجام هذا الفعل مع القواعد السياسية للشريعة. لا الماوردي فعل ذلك ولا غيره ممن قبل إجازة عملية الاستخلاف فعل ذلك.[19] وقد أدى الخلل في المنهجية التحليلية لسلوك ذلك الجيل، وللظروف السياسية التي حكمت ذلك الفعل، إلى رفع منزلة الحدث التاريخي والسياق الاجتماعي إلى منزلة المبادئ والقواعد العامة.

ولم يكتف علماء المسلمين ببناء مناهج للبحث وللتعامل مع النصوص مما أدى إلى تطوير العلوم النقلية، بل قاموا أيضاً ببناء مناهج للبحث في علوم المادة والكون. مما أدى إلى تقدم ملموس في علم تحولات المادة –الكيمياء وخصائصها– الفيزياء ووجودها المادي الكوني –الفلك والهندسة ووجودها الحيوي النبات والحيوان، وعلاقتها بحياة الإنسان وصحته– الطب والصيدلة وما إلى ذلك. وقاموا أيضاً ببناء مناهج خاصة بعلوم اللغة وعلوم النفس الإنسانية وغيرها... صحيح أن طبيعة هذه المناهج كانت تتنوع بتنوع الحقول المعرفية وأنها في مجملها مناهج جزئية، لكنها جميعاً كانت تنطلق من جملة من الافتراضات المستقرة في العقل المسلم، وفي الحياة الإسلامية آنذاك، وجملة هذه الافتراضات كانت تشكل المنظور الإسلامي الكلي والرؤية الإسلامية الشمولية.

ويرى بعض الباحثين أن مشكلة المنهج هي مشكلة أمتنا الأولى ولن يتم تحليقنا العلمي ولا الحضاري إلا بعد الاهتداء في المنهج للتي هي أقوم – "اهدنا الصراط المستقيم". وعليه فإن حرصنا على استقامة المنهج في كل شيء ينبغي أن يفوق كل حرص. وإن المجهود الذي نبذله من أجل تقويم المنهج ينبغي أن يكون أكبر من كل مجهود؛ إذ العلم –كما هو معلوم– ليس هو القناطير المقنطرة من المعلومات يتم تكديسها وخزنها في

---

[19] عبد الفتاح، سيف الدين. منهجية التعامل مع التراث الإسلامي، ورقة عرضت في دورة المنهجية الإسلامية الرابعة، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، صيف، 1998.

أدمغة بني آدم، وإنما هو صفة تقوم بالشخص نتيجة منهج معين في التعلم والتعليم، تجعله قادراً على علم ما لم يُعلم.. حقاً إنه لا بد من الاستيعاب أولاً – وهو جزء من المنهج، ولكن المهم هو ما بعد ذلك تحليل وتعليل وتركيب.[20]

يبدو أن قضية المنهج والمنهجية في الفكر الإسلامي المعاصر معروضة لدى الشخصيات الفكرية والجماعات والتيارات المختلفة، وإن اختلفت كثيراً في الدلالات التي تعطيها للمفهوم والمصطلح. والمشكلة أن أكثر ما كتب عن القضية كان يعرض المصطلحات بطريقة استعراضية تشير إلى المفهوم بصورة غامضة تحاول أن تقنع القارئ بأهمية المنهج والتفكير المنهجي، وتدعوه إلى الوعي بالمنهج المستكن فيما يقرأ وقد تقدم له مثالاً على اختلاف نتائج البحث وطرق المعالجة باختلاف منهج التعامل ومنهج القراءة. وحتى حين يكون الكتاب بأكمله عن المنهج فإنه ينتهي بشئ من الاعتذار عن عدم القدرة عن الإجابة التامة عن الأسئلة التي طرحها.[21]

والمصدر الأساس للمنهجية الإسلامية هوالرؤية الإسلامية الكلية (أو الرؤية الكونية) أو رؤية العالم Worldview. ومن هذه الرؤية نفسها تستمد منه المنهجية الإسلامية خصائصها المميزة. والرؤية الكونية مصطلح فلسفي حديث يعني النظرة الشاملة إلى العالم التي تأخذ بعين الاعتبار جميع الأجزاء والعناصر والمكونات والنظم، فهي رؤية لحقائق الأشياء في إطارها الأشمل، وهي قواعد للفكر والسلوك ضمن نظام القيم العام للمجتمع، وهي الصورة التي يدرك بها العقل الإنساني قضايا الكون والحياة والإنسان، وإجابات الأسئلة الوجودية والمعرفية والقيمية بخصوص هذه القضايا والعلاقات بينها.

ولما كان محتوى المنهجية الإسلامية هو المعرفة كشفاً وصياغة وتصنيفاً وتوظيفاً، فإن هذه المنهجية ترتبط بالنظام المعرفي الإسلامي. والنظام المعرفي أيضاً مصطلح حديث يعبر في إطاره الإسلامي عن النموذج التوحيدي للمعرفة، الذي يقوم على قواعد العقيدة بما تشتمل عليه من فهم وإدراك لقضايا الكون والحياة والإنسان، وإجابات الأسئلة الكلية أو النهائية عنها وعن العلاقات بينها، كما يتضمن هذا النظام النماذج

---

20 البوشيخي، الشاهد. مشكلة المنهج في دراسة مصطلح النقد العربي القديم، المسلم المعاصر، 14 (55 و56) يناير–إبريل، 1990.

21 للتوسع في بيان مستوى الوعي على المنهجية والتفكير المنهجي وضرورته انظر:
ملكاوي، فتحي. التفكير المنهجي، مرجع سابق ص 15–54.

المعرفية والمدارس الفكرية المعتَمَدة في الإنتاج الفكري الإسلامي عبر العصور، وعلاقة طبيعة الفكر الإسلامي والواقع الإسلامي بتلك النماذج والمدارس.[22] والمنطلق الأساس للنظام المعرفي الإسلامي، مثله في ذلك مثل المنهجية الإسلامية، هو الرؤية الكونية الإسلامية، ومنها كذلك يستمد هذا النظام خصائصه المميزة له.

ويحدد النظام المعرفي الإسلامي مصادر المعرفة وأدواتها ومقاصدها، التي هي ميادين حركة المنهجية الإسلامية سواءً كانت منهجية في التفكير أو منهجية في البحث، أو منهجية في التعامل مع الأفكار ومصادرها، والأشياء ومكوناتها وخصائصها، والأحداث وأسبابها ونتائجها. المنهجية الإسلامية مثلاً تجمع بين قراءة الوحي وقراءة الكون في اعتمادها مصادر المعرفة، وتجمع بين العقل والحس في توظيفها لأدوات المعرفة، وتخضع للقيم الحاكمة في استهدافها تحقيق مقاصد المعرفة في التوحيد والعمران والتزكية.

وإذا جاز لنا الحديث عن نظام معرفي إسلامي، متميز عن أنظمة معرفية أخرى سواءً دينية أو وضعية، فإنه وبنفس المنطق يجوز لنا الحديث عن منهجية إسلامية متميزة عن منهجيات أخرى سواءً تلونت بلون ديني أو علماني وضعي.[23]

وقد يكون من المناسب أن نستطرد في هذا المقام قليلاً لِنُبَيِّن شيئاً عن قضية الموضوعية والحيادية في المنهجية؛ فمنذ نشأت الفلسفة الوضعية وتكاملت صياغتها المنهجية، وهي تدّعي الالتزام بالعلمية والموضوعية، باعتبار أن الذاتية المعيارية والأخلاقية لا بد أن تلوث نتائج البحث بقيم الباحث وأفكاره؛ مما يعدّ خروجاً عن المنهج العلمي. وقضية الموضوعية والحياد في المنهجية العلمية تنتابها جملة من المغالطات التي لابد من الكشف عنها وبيان الملابسات التي حملت علماء المنهج في أوروبا على تبني المذهب الوضعي واشتراط الالتزام بالحياد والموضوعية، ويمكن بسهولة بيان أن ادعاء الموضوعية كان شعاراً نظرياً لم يلتزم به أحد من رواد العلم في الغرب، بل إنّ أكثر من ترتبط أسماؤهم بالوضعية من أمثال أوغست كونت وماكس فيبر وإميل دوركهايم كانوا أقرب إلى كونهم دعاة ومصلحين منهم إلى العلم الموضوعي والحياد المنهجي وكذلك فإنه

---

22 العلواني، طه جابر. إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم. هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995.

23 على خلاف ما يرى بعض الباحثين من عدم إمكانية وصف المنهجية بالإسلامية؛ لأن المنهجية في تقديرهم هي بحث في الوسائل والإجراءات وهي قضايا موضوعية حيادية، لا تلحق بها هوية دينية أو إديولوجية. أنظر: عارف، نصر محمد. (محرر) قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 7 من مقدمة المحرر.

من شايع المذهب الوضعي في العالم الإسلامي كانوا في الغالب أصحاب مذاهب فكرية معينة رفعوا شعار الموضوعية-مجرد شعار- ليس تقليداً وتبعية لما هو سائد في الكتابات الغربية فحسب، وإنما هو محاولة لاحتكار الحقيقة وحرمان المنافسين لهم من العلماء الذين يتبنون مواقع فكرية أخرى.

وهكذا فإن المنهجية الإسلامية خاصيّة تتميز بها الأمة المسلمة عن الأمم الأخرى ولكل أمة منهجيّتُها ﴿لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً﴾ (المائدة: 48). فالله سبحانه وتعالى هو الذي (جعل) المنهجية الخاصة بالأمة، لذلك فإن المرجعية العليا فيها هي مرجعية ربانية، وعليه فإن الأمة مطالبة بقراءة المصدر والمرجع الرئيسي -القرآن الكريم- لاكتشاف الخصائص والمبادئ التي تحدد ملامح المنهجية ومقوماتها.

وكما تشترك المناهج المنبثقة عن المنهجية الإسلامية بعنصر الإسلامية، فإنها قد تشترك مع مناهج أخرى منبثقة عن منهجيات يمارسها غير المسلمين فيما يتعلق بالقواعد والمسلمات السليمة التي تقود إليها الخبرة الإنسانية؛ فالمناهج الجزئية هذه تختص بقواعد النظر والبحث والاستنباط الخاصة بالمجالات المعرفية والعلوم. ففي المنهجية الإسلامية نكون بصدد بناء منهجية للفكر الإسلامي ولسنا بصدد بناء عناصر وأدوات المناهج الجزئية، ولا بصدد بناء البرامج الإسلامية المرحلية التي تستهدف تغيير الواقع في زمان ومكان محدد.

إسلامية المنهج ضرورة حضارية إذا أرادت الأمة المسلمة أن تستأنف إنجازاتها وإسهاماتها في الحضارة الإنسانية.[24] وسوف يتمثل البعد الإسلامي في المنهج بما يتمثل به البعد الإسلامي في أي شيء آخر كالنظام والشخصية وغير ذلك. فخصائص الإسلام تلحق بالمنهج فتجعله عالمياً كما هو الإسلام، وتجعله يستند إلى مبادئ كلية وتصورات شمولية حول الكون والحياة والإنسان، منها أن الظواهر التي هي محل نظر وبحث ودراسة تسلك وفق سنن كونية تتصف بالثبات وترتبط بمشيئة الله وقدرته، وهي موضع تسخير للإنسان، وهو في موقع التمكين منها. وجهد الإنسان في البحث جهد دائم لا سقف له فالتطوير والتحسين

---

[24] باشا، أحمد فؤاد. نسق إسلامي لمناهج البحث العلمي. في: قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، تحرير نصر محمد عارف، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996 م، ص: 67-84

والإبداع عمليات مستمرة، لزيادة العلم واتصال التقدم من أجل تذليل العقبات وحل المشكلات وتحسين ظروف الحياة وتيسيرها..

وكلما ازداد الإنسان علماً ازداد إيماناً بخالقه، وشكراً له على ما كشف له من المجهول ﴿ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾ (البقرة: 151) وازداد تواضعاً وازداد طمعاً في العلم وأملاً في مزيد من الكشف. وهكذا يكون المنهج بهذه الأبعاد الإيمانية ترقية لحياة الإنسان بالتقنية وفي نفس الوقت تهذيباً لمشاعره بالتزكية. وبالتالي تختفي منها دواعي الغرور والفتنة بالعلم والتقدم والكشف والشعور بعدم الحاجة إلى الإيمان بالخالق والاهتداء بهديه. ويكون المنهج بأبعاده الإسلامية بحثاً عن الحق وسعياً وراء الحقيقة الموضوعية فتتوالى حوافز الضبط والدقة والأمانة، وتمتنع بالتالي دواعي الكذب والتضليل والتزوير والسرقة، فتَقْوَى الباحثِ في المنهج الإسلامي تجعل تلك الأمور محرمات، إضافة إلى كونها رذائل في حد ذاتها. ويكون المنهج بأبعاده الإسلامية معيناً للباحث على اعتماد الرؤية الكلية الشمولية التي تربط بين آيات الله في الكون والمجتمع والنفس وآيات الله في الكتاب الحكيم، فتأتي نماذجه التفسيرية ونظرياته في فهم الظواهر وموضوعات البحث بعد قدر كاف من التروّي والتثبّت، متجاوزة النظرات الجزئية والسطحية العابرة. ومع كل ذلك تبقى رؤيته هذه مع اتصافها بالكلية والشمولية، نظرة بشرية ضمن حدود الاجتهاد البشري فلا تلحقها القداسة ولا يصدق عليها الثبات واليقين، يحكمها ﴿وفوق كل ذي علم عليم.﴾ (يوسف: 76).

ويكون المنهج بأبعاده الإسلامية منهجاً أخلاقياً غايته خدمة الناس وتعميم انتفاعهم بالنتائج مع ضمان كرامتهم الإنسانية. فغايات العلم النبيلة لا تبرر الوسائل التي تمتهن كرامة الإنسان. ومؤسسات البحث العلمي حين تفتقد هذه الخصائص تصبح أدوات لقهر الشعوب وإذلالها لتبقى أسواقاً استهلاكية مفتوحة، وموجهات لأسلحة الدمار لتجريب فعالياتها في تدمير المنشآت وقتل البشر، لالشئ إلا للتجريب الميداني الحقيقي ومقارنة نتائجه بالتجريب النظري التشبيهي.

إسلامية المنهج العلمي سوف تتجنب السقوط في الحتميات، والإيمان بالموضوعية المطلقة، والتطرف في تقديس العلم والتكنولوجيا، كما تتجنب في نفس الوقت الموقف المتطرف في الاتجاه الآخر، وإنكار المنهجية وضرورتها في حركة العلم، وإنكار الموضوعية والإغراق في الذاتية، والتردد بين الحالات القصوى من مواقف

اليمين واليسار، أو الإيمان الأعمى والإلحاد المطلق، أو الدكتاتورية المطلقة والحرية المطلقة، أو الملكية غير المحدودة والشيوعية الكاملة.. مما عرف في تاريخ الفكر الأوربي القديم والحديث.

إسلامية المنهج تتطلب المحافظة على الاعتدال والوسطية في سائر المشكلات والقضايا المنهجية فلا يجوز فيه أن يقتصر المنهج على البعد الوصفي النظري ولا على البعد المعياري المثالي. وإنما يجمع بين الأمرين في توازن وتكامل.[25]

إسلامية المنهج تعترف بجهود الآخرين ودورهم في حركة العلم وتطوره وبناء المنهج وصياغته، وتعترف بسبق ذوي السبق وتقدير جهودهم فكتاب الكون مفتوح لمن يقرأ فيه ويحسن استخدام أدوات القراءة من مشاهدة وتجربة وتفكير.. ولا يستنكف الباحث في المنهج الإسلامي أن يأخذ بأوجه الحكمة وأبواب العلم مهما كان القائلون بها.

المنهجية الإسلامية لا تعني بالضرورة أنها المنهجية التي يمارسها المسلمون دون غيرهم وأنها غير متاحة لغير المسلمين، ولا تعني المنهجية التي يتعامل معها المسلم في الأحكام الفقهية في مسائل العبادات والمعاملات مما هو معروف في الشريعة، وإنما هي جملة من المبادئ والقواعد التي يفرض الإسلام على الإنسان الاهتداء بها في تفكيره وبحثه، وفي سعيه نحو المعرفة وفي ممارستها للعلم والمعرفة في وجوه الحياة وقضاياها.

وقد لاحظنا أن المنهجية هي حلقة الوصل بين النظام المعرفي وأساليب البحث ومناهجه في المجالات المعرفية المتعددة. لذلك فإن المنهجية ذات بعد فلسفي يرتبط بالنظام المعرفي وذات بعد عملي يرتبط بالمناهج وأدواتها وأساليبها وإجراءاتها التي تحمل في طياتها خصائص المنهجية، ويصعب بالتالي تصور الموضوعية أو الحيادية المطلقة في هذه الأدوات والاجراءات.

وقد استقر لدينا أنّ المنهجية الإسلامية ليست منهجية البحث في العلوم والمعارف الإسلامية من فقه وأصول وتفسير وحديث وعقيدة...ألخ، وإنما هي منهجية للبحث في أي مجال من مجالات المعرفة تتم وفق الرؤية الإسلامية. ولهذه المنهجية ثلاث متطلبات أساسية: الأول: قدر من الإلمام بالمصادر الإسلامية مع

---

[25] امزيان، محمد: تلازم الموضوعية والمعيارية في الميتودولوجيا الإسلامية. في: قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، تحرير نصر محمد عارف، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996 م، ص: 85-101

التمكن من المصادر ذات العلاقة المباشرة بالموضوع البحثي، والثاني: قدر آخر من الاستيعاب لأدبيات الموضوع البحثي المراد تطبيق المنهجية الإسلامية فيه، وذلك ضمن حدود الفضاء المعرفي المتاح في زمن البحث وبيئته. والمتطلب الثالث: قدر من إمكانيات التجاوز والاجتهاد والإبداع.

وواضح أن المنهجية قضية فكرية عقلية تعتمد إعمال العقل في القضايا موضع البحث، ضمن حدود النظام المعرفي ومعاييره؛ وليست بالتالي قضية أحكام شرعية فقهية. وتستند المنهجيّة في طبيعتها وخصائصها إلى الاجتهاد العقلي والإبداع الفكري والتميّز النوعي للنشاط المعرفي الذي يقوم به الباحث المسلم.

ثالثاً: متطلبات التدريس الجامعي

ترتبط متطلبات تدريس الموضوعات الإسلامية في الجامعات بعدد من الأمور من بينها:

1. التخصص العلمي

فالمدرس في الجامعة متخصص في موضوع محدد في مستوى الدكتوراه (أو في مستوى الماجستير في حالات استثنائية). ويكون التخصص في العلوم الإسلامية في مجال عام مثل الفقه أو أصول الفقه أو التفسير أو الحديث أو العقيدة...الخ، كما قد يكون التخصص دقيقاً مثل علم القراءات أو علل الحديث أو علم الفرائض، حيث تتفاوت نظم التعليم الجامعي في هذا الصدد. والأصل أن المدرس يقوم بتدريس تخصصه حيث يكون فيه حجة ومرجعاً أو هو في سبيل الوصول إلى هذه المنزلة. ويفترض أن الطلبة الذي يدرسون مادة متخصصة مع مدرس متخصص بهذه الصورة يخرجون بعلم لا يتاح لهم لو درسوا نفس المادة مع مدرس غير متخصص (هذا إذا افترضنا أن كل العوامل الأخرى ذات العلاقة بالمدرسيْن تكون متماثلة).

2. الثقافة الشرعية

يتوقع أن يكون مدرس الجامعة قد اكتسب قاعدة عريضة من المعرفة بالعلوم الشرعية في مجالات الاختصاص المختلفة وذلك في مراحل دراسته السابقة على مرحلة التخصص. وبالتالي فإن المدرس المتخصص لا يعجزه أن يؤطر الموضوع الذي يقوم بتدريسه ضمن الرؤية الكلية للعلوم الشرعية. فالمتخصص في علوم الحديث لا يكتفي مثلاً ببيان معنى "حديث الآحاد" وموقعه من أنواع الأحاديث وفئات تصنيفها،

بل يتوقع منه عندما يضرب مثلاً بحديث منها أن يبين الحكم الفقهي الذي يمكن استنباطه من الحديث، وحجية الحديث في مجال العقيدة، ولا يعفيه أن يدرس علم الحديث ولا شأن له بالفقه أو العقيدة. الثقافة الشرعية الإسلامية هي التي تربط موضوعات التخصص في سياقاتها من العلوم الأخرى وفي سياقاتها التربوية والنفسية ودلالتها الثقافية والاجتماعية العامة.

ويرتبط بالثقافة الشرعية عند هذه الفئة من المدرسين الجامعيين اشتراكهم مع غيرهم من المهتمين والنشطاء في مجالات العمل الإسلامي، التي تتوجه لأغراض مختلفة مثل الدعوة أو الرعاية الصحية والاجتماعية أو التبشير الديني، وحتى العمل السياسي. إن تقاطع هذه المجالات مع عمل المدرس الجامعي المتخصص في الدراسات الإسلامية ينبغي أن لا ينعكس سلباً على أداء المدرس الجامعي، الذي تتمحور مهمته ورسالته في العلم؛ العلم في أعلى مستوياته المتخصصة؛ العلم تعلّماً وتعليماً. ويصعب أن يتم التقدم حتى في المجالات العامة الأخرى في العمل الإسلامي دون هذا الانتماء العلمي لهذه المهنة والاستغراق في إتقانها.

ويتردد في بعض الأوساط الجامعية همس داخلي يصل أحياناً إلى حد الادعاء بأن القدرات والممارسات التي يمتلكها أساتذة الدراسات الإسلامية أقل مما يمتلكه زملاؤهم في التخصصات الأخرى. وينقل مثل هذه المشاعر أحياناً طلبة الجامعة الذين يتعرضون لخبرات التدريس في كليات مختلفة.

ولعلّ من المناسب أن لا تبقى هذه المشاعر حبيسة الهمس والادعاء، وذلك بأن تنتقل إلى ميدان التوثيق العلمي والموضوعي الأمين، من خلال بحوث ميدانية رصينة تؤكد أو تنفي وجود فروق سلبية أو إيجابية بين مدرسي العلوم الإسلامية وغيرهم في الجامعات. وليس الهدف من بحوث من هذا النوع هو إصدار أحكام ودفع تهم بقدر ما هو محاولة للفهم الصحيح للمواقف التدريسية في التخصصات المختلفة ومتطلباتها المهنية، من جهة؛ وفهم الصورة التي تنعكس بها هوية الاختصاص الأكاديمي وشخصية المتخصص على الموقف التدريسي، من جهة أخرى.

عند ذلك يمكن تفحص الدلالة الموضوعية للتعبيرات المشحونة عاطفياً مثل التعبير عن ضرورة تميّز أستاذ العلوم الإسلامية بحيث لا يكفي أن يكون مثل غيره من أساتذة الجامعة في مهارات التخطيط والتنفيذ

والتقويم للبرامج والمواد التدريسية، بل يجب أن يكون على مستوى أفضل، لأن الإحساس الديني وإن كان مشتركاً لدى الأساتذة المتدينين مهما كان تخصصهم، لكنه عند المتخصص بالعلوم الدينية يجعله كالثوب الأبيض، إذا لم يحرص على نقائه، فإن أي تلوث فيه يكون ظاهراً للعيان، ويصعب ستره.

3. الثقافة المهنية

مدرس الجامعة مدرس أولاً بغض النظر عن التخصص في القسم أو الكلية أو الجامعة. والتدريس علم وفن؛ علم له مبادئه ومفاهيمه ومهاراته، وفن يستبطن الإبداعات الشخصية والمبادرات الذاتية والخبرات الوجدانية، التي تجعل كل مدرس إنساناً فريداً رغم أنه يجتمع مع جميع المدرسين في مجمل خصائص المهنة ومواصفات العاملين فيها. وتستند الثقافة المهنية إلى المبادئ التربوية العامة مع ما يلزمها من تكييف للمستوى الجامعي، كما تتطلب الاستفادة مما قادت إليه التجربة والخبرة ونتائج البحوث العلمية في ميدان التعليم العالي والتدريس الجامعي.

ويرتبط بالثقافة المهنية متطلبات أخرى تتعلق بالمتعلمين ومستويات إدراكهم وتفاوت قدراتهم وأمزجتهم وطموحاتهم، والأساليب التي تنفع في استثارة رغبتهم في التعلّم وحماسهم لاكتشاف الجديد، وينفع كثيراً في التعليم الجامعي أن يتولى الطالب المتعلم إتقان شيء في كل موقف يشعر أنه اكتشفه بنفسه وأضافه إلى محصوله من العلم، وينفع أحياناً أن يكون كل طالب عضواً في فريق لإنجاز مهمة من مهمات التعليم التعاوني. وينفع أيضاً أن يُعطي المدرسُ فرصةً إضافية للطالب للوصول إلى حد الإتقان لمن لم يصل إليه في مهمة معينة وهكذا.

ويرتبط بالثقافة المهنية متطلبات تتعلق بتنظيم المادة التعليمية وتحليل مكوناها إلى عناصر وبيان طبيعة العلاقات بين هذه المكونات أو تركيب العناصر المكونة لمسألة معينة وبيان العلاقات بينها. وربما تشتمل عملية التنظيم والتحليل والتركيب وضع رسوم ولوحات تخطيطية، تجعل من اليسير على من يتأملها أن

يستوعب المسائل ويتذكرها بدلاً من الاكتفاء بعمليات السرد الشفوي، الذي يتطلب جهداً كبيراً في الإصغاء والتركيز والمتابعة لا تتوافر للطلبة دائماً في جميع المواقف.

ويرتبط بالثقافة المهنية متطلبات تتعلق بربط مادة التعليم بأسئلة تستفز التفكير وتستدعي الانتباه وتثير الفضول، وربطها بأمثلة من واقع الحياة المعاصرة تجعل للمادة معنى قريباً له بالحياة العملية اتصال ونسب. ويمكن الاستطراد في ذكر ما يرتبط بالثقافة المهنية من متطلبات تتعلق بالتقويم بأهدافه ومعاييره وصوره وأدواته.

وقد دأبت كثير من الجامعات على إتاحة المجال لأعضاء هيئة التدريس الجدد من مختلف التخصصات لشيء من التدريب على بعض المهارات المتصلة بالتدريس الجامعي، ويتضمن ذلك عادة التدريب على إعداد الخطة الدراسية الفصلية وتنظيم المادة التعليمية لأغراض التدريس وأساليب العرض واستخدام الوسائل التعليمية وإجراءات التقويم والاختيار وغير ذلك. والهدف من هذه الفرصة هو تعريض المدرسين الجدد لميادين الثقافة المهنية ذات العلاقة بالتعليم والتدريس الجامعي، بعد أن يكون المدرس قد تم إعداده في مادة التخصص، وفي هذا الإطار يتعرض المدرسون الجدد أيضاً لشيء من خبرة السابقين ويتعرفون على بعض المراجع والقراءات التي ربما يشعرون بضرورة الاستعانة بها لمزيد من الإعداد والتدريب الذاتي. وعندما بدأت بعض الجامعات تطبيق هذا الإجراء كان أكثر المدرسين يستنكرونه ويستكثرون أن يتولى التدريب في هذه الدورات التأسيسية متخصصون من أقسام التربية، ويقفون موقف المدرسين، يدرسون أساتذة الطب والفيزياء والكمبيوتر وأصول الفقه وعلوم السنة وغيرها.

لكن شيوع هذا التدريب الذي بدأ غالباً تطوعياً ثم تحول إلى إلزامي جعل المدرسين المتدربين يتعاملون مع الموقف بصورة إيجابية يبحثون فيها عن إمكانيات الاستفادة والنمو وتبادل الخبرات.

4. الثقافة المنهجية

ونقصد بها توفير قدر من التكامل المعرفي بين التوجهات الإسلامية في التفكير والبحث وتطبيقاته في التعامل مع القضايا البحثية سواءً في العلوم الإسلامية أو في غيرها. وتتدرج هذه الثقافة المنهجية في عدد من

المستويات التي تبدأ في استيعاب موضوع الرؤية الإسلامية العامة (رؤية العالم) والنظام المعرفي الإسلامي ودورهما في تحديد مفهوم المنهجية ودلالاتها في التفكير الإسلامي، ثم يأتي المستوى الذي يليه حيث يتم تشغيل هذه المنهجية في مجال معرفي معين مثل علم الاقتصاد أو علم النفس، ثم يأتي مستوى ثالث يتم فيه ممارسة المنهجية الإسلامية في العمل البحثي المتخصص، وهكذا.

وقد دأبت بعض المؤسسات البحثية الإسلامية على عقد دورات تدريبية في المنهجية الإسلامية في إطارها العام الذي يؤكد حاجة العقل المسلم إلى اعتماد المنهجية في التفكير والبحث والتعامل مع الأحداث والأشخاص والأفكار.[26] وقد طور المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع عدد من المؤسسات العلمية والثقافية والجامعات نموذجاً لدورة خاصة من هذا النوع عقدت في عدد من الأقطار.[27] وتضمن هذه الدورة عادة سبعة محاور هي: مفهوم المنهجية الإسلامية والتفكير المنهجي، النظام المعرفي الإسلامي، منهجية التعامل مع القرآن الكريم، منهجية التعامل مع السنة النبوية، منهجية التعامل مع التراث الإسلامي، منهجية التعامل مع التراث الإنساني، ومنهجية التعامل مع الواقع، مع تطبيقات مختارة في هذه المجالات.

ثم انتقلت فكرة الدورة العامة إلى دورات أكثر تخصصاً، حيث تكون تطبيقات المحاور السبعة المشار إليها في مجال معرفي واحد فعقدت مثلاً دورة من هذا النوع للمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ودورة أخرى للمتخصصين في العلوم السياسية والعلاقات الدولية.[28] ودورة ثالثة في مجال التراث الإسلامي.[29] وأخيراً عقدت دورة أكثر تخصصاً في موضوع المنهجية الإسلامية البحث التربوي الموجه لخدمة الدراسات الإسلامية بحضور أعضاء هيئة التدريس من العلوم الشرعية والعلوم التربوية.[30]

---

26 ويحضر هذه الدورة عادة طلبة الدراسات العليا وأساتذة الجامعات حديثو التعيين من تخصصات في العلوم الاجتماعية والإسلامية بهدف توفير قدر من التكامل المعرفي عبر التخصصات المختلفة وفي إطار المنهجية الإسلامية للتفكير والبحث العلمي.

27 الأردن، مصر، السودان، المغرب، لبنان، فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية، ماليزيا، الهند

28 نشرت أعمال الدورة بعنوان دورة المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية: حقل العلوم السياسية نوذجًا. إعداد نادية مصطفى وسيف الدين عبد الفتاح، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز الحضارة للدراسات السياسية، 2000.

29 نشرت أعمال الدورة بعنوان نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي (دورة تدريبية)، تحرير الشاهد البوشيخي، فاس، المغرب: معهد الدراسات المصطلحية بجامعة سيدي محمد بن عبدالله، وهيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2000.

30 ملكاوي، فتحي. البحث التربوي وتطبيقاته في تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، تحت الطبع

وتأتي أهمية هذه الفرص من التدريب من سعيها لتطوير فكرة التكامل المعرفي من خلال الجمع بين خبرات المتخصصين في موضوعات مختلفة ومن خلال التعامل مع موضوعات تتمّ معالجتها بمنهج تكاملي متداخل التخصصات Interdisciplinary approach.

ويبدو أن الثقافة المنهجية في سياق البحث في قضايا تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات تتطلب توفير قدر من التكامل المعرفي في خبرة الأستاذ الجامعي التخصصية (في العلوم الإسلامية) والتدريسية (في العلوم التربوية والنفسية). فالرسالة المناطة بعضو هيئة التدريس في الجامعة وبخاصة الذين يدرسون المواد الإسلامية هي رسالة عظيمة بالغة الخطر. وتقع مسؤولية استكمال ما ينقصه من إعداد لتبليغ هذه الرسالة على عاتقه بالدرجة الأولى. ويستطيع عضو هيئة التدريس أن يحدد حاجاته في هذا الصدد بمجرد التأمل في ممارساته التعليمية في الجامعة والنظر التحليلي الناقد لهذه الممارسات وذلك من باب محاسبة للنفس وتفعيل مشاعر التقوى وما تثيره من حوافز للإتقان والإحسان والإبداع. وسيجد من خلال هذا التأمل أنّ خبرته السابقة وحدها في طريقة تنظيم المادة الدراسية وطريقة عرضها وطريقة تقويمها لا تكفي، وأنه بحاجة إلى الاطلاع على تجارب غيره أو على الأقل بحاجة إلى اختبار قيمة هذه الخبرة بطريقة منظمة وهادفة تبين ما لها وما عليها وأقل ذلك هو مناقشة هذه القضايا مع زملائه، والعمل معهم لتطوير ممارستهم جميعاً بجهود تعاونية مشتركة.

ولابد من مواجهة كثير من الظواهر المتصلة بتدريس العلوم الإسلامية في الجامعات بجرأة وصراحة. فكثير من المدرسين في أقسام الشريعة ينظرون بعين الريبة والحذر إلى العلوم التربوية بوصفها علوماً علمانية وضعية مستوردة. وينظرون إلى نتائج البحوث التي تجري في كليات التربية وبخاصة البحوث الميدانية التي تجمع البيانات الإحصائية وتقوم بتحليلها للتوصل إلى نتائج تكون في الغالب معروفة سلفاً.

ويمكن أن نفهم موقف هؤلاء الأساتذة لأن كثيراً من المدرسين في أقسام التربية لم يتح لهم فرصة اختبار معرفتهم التربوية التي درسوها غالباً في سياق وضعي فبدت مقولاتها جافة خالية من روح الانتماء إلى الأطر الثقافية والفكرية لمجتمعاتهم وبدت أيضاً ضعيفة الصلة بالسياقات الاجتماعية المحلية. لم يتح لكثير من هؤلاء المدرسين في أقسام التربية فرصة النظر التحليلي الناقد لمعرفتهم التربوية ضمن الإطار الإسلامي، ويتردد بعض

أساتذة التربية في المراحل المبكرة من عملهم في التعليم الجامعي في الاتجاه نحو منحى التأصيل الإسلامي في بحوثهم التربوية حتى لا تُعد بحوثهم عند النظر في ترقيتهم خارج اختصاصهم، ويترددون أيضاً لأن طبيعة الجهد المطلوب منهم في جهود التأصيل الإسلامي يفوق ما تعودوا عليه وما تتطلبه الدوريات التي تنظر في نشر هذه البحوث.

وحيث وجدت أقسام العلوم الشرعية نفسها مضطرة لتقديم دراسات عليا في مسائل تربوية استدعت مشاعر الشك والحذر وجود رقيب شرعي في لجان الإشراف على البحوث.*

إن النظرة السلبية التي يحملها مدرسو العلوم الشرعية تجاه العلوم التربوية ومدرسيها يقابلها نظرة سلبية مماثلة يحملها مدرسو العلوم التربوية نحو زملائهم في العلوم الشرعية وذلك فيما يتعلق بالعمل التربوي والبحث التربوي. فمدرسو العلوم الشرعية متهمون بأنهم يجهلون طرق التدريس ومبادئ التعليم وإجراءات التقويم. إن البحث التربوي عندهم فغايته تحقيق المخطوطات أو كتابة أطروحات متكررة حول "التعليم عند الزرنوجي" وابن جماعة، وابن الأزرق، وابن خلدون، وطه حسين وسيد قطب والمودودي والشعراوي ومحمد الغزالي وغيرهم من الأقدمين والمحدثين، حيث يتم فيها تصيّد سطور من كتابات هؤلاء الأعلام لتوضع في سياقات ترتبط بالتعليم بصورة أو أخرى. ولكنها تظهر في النهاية أن هذا العلم موضوع الدراسة هو التربوي الذي يكاد لا ينافسه في تنظيره وممارسته التربوية غيره. وعلى هذا السياق ستجد أن ابن خلدون هو منشئ علم التربية تماماً كما وجده آخرون منشئ علم الاقتصاد ومنشئ علم الاجتماع، ومنشئ علم التاريخ، ومنشئ علم الحضارة والعمران وقاضي قضاة الفقه المالكي في مصر...الخ.

وإذا كنا نفهم بعض أسباب هذه المشاعر المتبادلة بين التربويين والشرعيين، فإنه لا عذر لأي من الفريقين، لا في ما يحمله فريق عن الفريق الآخر ولا فيما ينقصه من علم وخبرة ومهارة تلزم لإتقان عمله في التدريس الجامعي والبحث في قضاياه ضمن الإطار الإسلامي. ويشهد ميدان العلوم الشرعية كما يشهد

---

* يمكن ملاحظة مهمة الرقيب الشرعي على غلاف معظم الأطروحات المودعة في إحدى الجامعات العربية التي تمنح درجة الماجستير في "التربية في الإسلام" عندما تجد أحد أسماء المشرفين مذيً لا بعبارة "مشرف شرعي" واسم مشرف آخر مذيً لا بعبارة "مشرف تربوي!"

ميدان العلوم التربوية على وجود مدرسين امتلكوا قدراً من تلك المتطلبات، الأمر الذي جعل جامعات كثيرة تتمنى لا تحظى بواحد منهم.

رابعاً: واقع البحث في قضايا التدريس الجامعي

البحث عن علاج للمصابين بمرض السكري أو لمنع الإصابة به هو بحث علمي في ميدان الطب، والبحث عن علاقة نسبة أرباح الشركات بسعر أسهمها في السوق المالية بحث علمي في ميدان الاقتصاد، والبحث عن حكم من يؤدي فريضة الحج وعليه دين بحث علمي في ميدان فقه العبادات، والبحث في طريقة تشكل مفاهيم الزمن عند الأطفال بحث في علم النفس، والبحث في أفضل طرق عرض مبحث الزكاة في الكتاب المدرسي للصف العاشر بحث علمي في ميدان التعليم المدرسي. والبحث عن أفضل طرق تدريس تخريج الحديث النبوي لطلاب السنة الثالثة في كلية الشريعة بحث علمي في ميدان التدريس الجامعي.

وهكذا فالبحث العلمي هو جهد يقوم به إنسان باحث بطريقة منظمة يهدف منه إلى الإجابة عن سؤال محدد يتعلق بموضوع البحث أو حل مشكلة أو تحسين مستوى العمل والممارسة. ويتضمن البحث عادة وصفاً دقيقاً كيفياً أو كمياً للظاهرة أو تفسيراً لسبب حدوثها على الوجه الذي تحدث فيه، وربما تتضمن أيضاً التنبؤ ببعض أوجه السلوك الذي تسلكه الظاهرة وبالتالي إمكانية التحكم في هذا السلوك في الاتجاه المرغوب.

ثمة حاجة إلى دراسة مسحية ترصد الدراسات والبحوث ذات العلاقة بتدريس الدراسات الإسلامية في الجامعات. يمكن لهذه الدراسة أن تقوم على تصنيف هذه الدراسات حسب معايير مختلفة. ولا يتوقع أن تكون هذه المهمة يسيرة لأنّ عملية الفهرسة والتوثيق لما يصدر من بحوث ودراسات في البلاد العربية عملية غير منظمة عبر البلاد وغير منتظمة في كل بلد. وعلى الباحث الذي يود أن يطلع على ما تم إنجازه من بحوث –في أي مجال من المجالات– أن يبذل جهداً كبيراً في الوصول إليها من مظانها ومع أن ثمة جهات تقوم برصد الأطروحات الجامعية وتوثيقها في بعض البلدان فإن البحوث التي تنشر في الدوريات العلمية لا

تجد من يتولى أمرها. ويمكن للمرء أن يستذكر في هذا المقام تجربة "الفهرست" المتعثرة في لبنان التي توقفت منذ عام 1989 وتحاول الآن استئناف العمل.[31]

ولا شك في أن قضية البحث العلمي في البلاد العربية–بوجه عام– لم تأخذ مكاناً لائقاً بما يتناسب مع مدى الحاجة إلى البحث في ضوء واقع الأمة والتحديات التي تواجهها؛ حيث يشير تقرير الأمم المتحدة عن التنمية البشرية في العالم العربي لعام 2002 بأن الدول العربية تقع ضمن أقل مستويات الإنفاق على البحث من بين دول العالم. فقد كانت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في البلاد العربية عام 1999 أربعة في الالف 0.4% من مجمل ناتج النمو المحلي GPD، بالمقارنة مع 1.26% عام 1995 في كوبا و2.35% عام 1994 في إسرائيل و2.9% عام 1994 في اليابان.[32] كذلك فإن البحث العلمي في ميدان التربية ما يزال محدوداً ويتصف بكثير من السطحية و"الشكلانية" ويكاد أن يوصف بأنه "مهزلة."[33]

أما البحث في مجال التربية الإسلامية، فهو ميدان ناشئ لم تتضح معالمه وحدوده بعد، ويعاني العاملون فيه من نوعين من المشكلات؛ يتمثل النوع الأول في المشكلات الذاتية (الداخلية) التي تحول دون اتفاق هؤلاء العاملين على طبيعة الميدان وحدوده وخصائصه، ويتمثل النوع الثاني في المشكلات الخارجية التي ترفض الاعتراف بهذا الميدان وتحاصره، وتعيق تطوّره. وفي ضوء المحددات السابقة فإنه ليس من المستغرب أن نجد صعوبة في تحديد البحوث التربوية ذات العلاقة بالدراسات الإسلامية في الجامعات.

لقد كانت مراجعة أدلّة بحوث الأطروحات الجامعية لهذا الغرض أيسر شأناً من مراجعة ما نُشر في الدوريات العلمية. وفيما يأتي خلاصة لنتائج هذه المراجعة.

---

31 أصدرته شركة الفهرست للإنتاج الثقافي في بيروت وصدر منه 36 عددًا تغطي الفترة 1981 إلى 1989 لكن عدد المجلات التي كان يشملها الفهرست كان محدودًا ولا يغطي العدد الأكبر منها. وقد أعيد تنظيم العمل مؤخرًا وسط معوقات كثيرة وجرى حصر أكبر عدد ممكن من المجلات لأغراض فهرستها (مكالمة هاتفية مع مدير الشركة بتاريخ 2002/9/24.

32 United Nations Development Program. Arab Human Development Report 2002. New York: United Nations 2002. p 65.

33 نخلة، وهبة. كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة. مرجع سابق، ص 15.

تصدر مكتبة الجامعة الأردنية في عمّان –بوصفها مركز إيداع الرسائل الجامعية من جميع الجامعات العربية–دليلاً لما يصلها من رسائل، مرتين في السنة بعنوان "دليل الرسائل الجامعية".[34] وقد تم الرجوع إلى أجزاء هذا الدليل الصادرة في الفترة 1994 إلى 2000. وفيما عدا الرسائل المودعة من الجامعات الأردنية التي سوف يشار إليها من وجه آخر، لم يظهر في الدليل إلاّ رسالة ماجستير واحدة بعنوان تقويم أداء الطلاب والمعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس.

وتُصدر مكتبة الأسد في سوريا قوائم بعناوين الأطروحات الجامعية التي نوقشت في الجامعات السورية التي ناقشها الطلبة السوريون في الخارج. وقد جرى الاطلاع على القائمة رقم (1) من هذه الأطروحات للفترة ما قبل 1987 والقائمة رقم (2) التي تضم الأطروحات المودعة في الفترة 1988–1993، والقائمة رقم (3) التي تضم الأطروحات المودعة في الفترة 1994–1995.

ولم يظهر أي عنوان في هذه القوائم بما يمكن أن يكون له علاقة بالبحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات.[35]

وفي مصر أعد الباحث عبد الرحمن أحمد فراج "دليل الرسائل الجامعية في العلوم والدراسات الإسلامية" للفترة 1917–1990.[36] وقد ظهر فيه خمس دراسات لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالتعليم الديني الجامعي. وسوف يشار إلى هذه الدراسات لاحقاً لأنها ظهرت في مؤلف آخر.

وفي المملكة العربية السعودية أصدر مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية دليلاً للرسائل الجامعية عام 1990 جرى تحديثه بطبعة ثانية عام 1994.[37] ولم يظهر فيه إلاّ ثلاث رسائل جامعية تتعلق الأولى بوضع معايير للبحث العلمي حول الأطروحات الجامعية في التربية الإسلامية، والثانية حول تقويم

---

34 مكتبة الجامعة الأردنية. دليل الرسائل الجامعية. عمان: الجامعة الأردنية.

35 مكتبة الأسد. الأطروحات الجامعية. دمشق: منشورات مكتبة الأسد. 1993، 1997، 1999.

36 فراج، عبد الرحمن أحمد. دليل الرسائل الجامعية في العلوم والدراسات الإسلامية. القاهرة: دار القدس للبحوث والطباعة والنشر. 1995.

37 آل حسين، زيد بن عبد المحسن (محرر). دليل الرسائل الجامعية في المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ط.2 1994.

برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في إحدى الجامعات السعودية، أما الثالثة فهي مقترحات حول تنظيم مادة دراسية تدرس ضمن برامج التربية الإسلامية في الجامعات.

وقد تمت مراجعة بعض الأدلة غير المنشورة للأطروحات الجامعية التي نوقشت في جامعات بعض البلدان العربية الأخرى ومنها المملكة المغربية والجمهورية العراقية، ولم تظهر من بين عناوين هذه الأطروحات ما يبدو أن له علاقة بالبحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات.

ولا نظن أن واقع البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات في البلدان الإسلامية غير العربية أحسن حالاً بكثير. وقد تيسر لنا الاطلاع على الرسائل الجامعية في الموضوعات الإسلامية في الجامعات التركية في الفترة 1982-1992. وظهرت رسالة واحدة ذات علاقة بالموضوع وعنوانها: التربية الدينية في الجامعات التركية في العهد الجمهوري ورسائل الماجستير التي أعدت في كليات الإلهيات وتقويمها من الناحية التربوية.[38]

إن الأدلة السابقة توثق الأطروحات الجامعية بعناوينها فقط، ولذلك فإن من المحتمل ألاّ يكشف العنوان بالضرورة عن علاقة البحث بالتعليم الجامعي في الموضوعات الإسلامية. ويعدّ ذلك من المحددات المهمة التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند تعميم نتائج أي عملية مسحية لهذه العناوين أو الحكم عليها. ولتجنب هذا المحدد فقد أجرى المعهد العالمي للفكر الإسلامي رصيداً ببليوغرافيا للبحوث والدراسات الأردنية التي يمكن أن تقع في مجال التربية الإسلامية عام 1993، وشملت الأطروحات الجامعية والبحوث المنشورة في الدوريات العلمية والكتب التي أصدرتها دور النشر وحتى المقالات الصحفية في الجرائد والمجلات الثقافية.[39] وقد تضمن هذا الرصد ملخصاً وافياً لهذه البحوث والمواد، يمكن من خلاله التأكيد من المجال الذي يمكن تصنيف المواد فيه بشكل أكثر دقة.

---

38 الشاهين، شامل. رسائل الماجستير والدكتوراه في الموضوعات الإسلامية في الجامعات التركية في الفترة 1982-1992. استنبول: مركز مرمرة للدراسات والأبحاث العلمية، 2000 م.

39 عبد الله، عبد الرحمن صالح (محرر). دليل الباحثين إلى التربية الإسلامية في الأردن. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1993.

وقد تم تحديث هذه المادة وإجراء دراسة تحليلية ببليوغرافية أكثر شمولاً للأطروحات الجامعية والبحوث المنشورة في الدراسات والكتب الصادرة عن دور النشر في الفترة 1995-2000.[40] وقد اشتمل الدليل على 338 مادة منها (24) بحثاً منشوراً في الدوريات، و(224) أطروحة جامعية و(90) كتاباً، مما يقع ضمن التربية الإسلامية. ومن مراجعة العناوين وملخصات المواد يتبين أن ثلاثة من البحوث المنشورة لها علاقة بالبحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات نشر أحدها عضو هيئة تدريس متخصص في الدراسات الإسلامية وتتعلق باتجاهات طلبة إحدى الجامعات نحو مادة الثقافة الإسلامية، ونشر الثانية عضو هيئة تدريس متخصص في المناهج وتتعلق بالفضائل الخلقية الإسلامية وممارستها لدى طلبة إحدى الجامعات. ونشر الدراسة الثالثة عضو هيئة تدريس متخصص في علم النفس وأحد طلابه في هذا التخصص وتتعلق بتطوير مقياس للأمن النفسي في الإطار الإسلامي وقد تم استخراج معايير إحصائية للمقياس بعد تطبيقه على طلبة الجامعة. والبحث أساساً هو أطروحة ماجستير قدمها الطالب بإشراف عضو هيئة التدريس.

وقد كانت الأطروحات الجامعية في هذا الدليل التي لها علاقة بالتعليم الجامعي عشر أطروحات. تتعلق إحداها بطرق تدريس مادة الفكر العربي الإسلامي لدى طلبة كليات المجتمع، وتتعلق ثلاث دراسات منها بالقيم الإسلامية لدى طلبة الجامعات، وتتعلق دراستان بالدور التربوي الإسلامي للجامعة ولكلية الشريعة في المجتمع. وتتعلق دراستان بتصورات طلبة الجامعات لبعض المفاهيم الدينية وتتعلق إحدى الدراسات بأخلاقيات التعليم في ضوء التربية الإسلامية ومدى التزام أساتذة الجامعة وطلبتها بها. أما الدراسة الأخيرة فتتناول مفهوم الإدارة المدرسية في إطار التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

أما الكتب التي نشرتها دور النشر الأردنية مما يتصل بالجامعات وصنفت ضمن التربية الإسلامية فمجموعها سبعة كتب. اثنان منها (كل منهما في جزأين) هي كتب منهجية تتعلق بتدريس بعض مساقات التربية الإسلامية في الجامعة. واثنان منها هي أعمال مؤتمرين علميين حول تدريس العلوم الدينية في الجامعات. واثنان منها هما مجموعة مقالات حول مشكلات التعليم الجامعي بنظرة إسلامية. والأخير هو

---

40 الجلاد، ماجد زكي (محرر). التربية الإسلامية في الأردن. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي 2000.

دليل لمستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية في الجامعات المصرية والسعودية، ومحتوى هذا الدليل هو مضمون الفقرة اللاحقة.

الدليل المشار إليه هو الدليل الذي نشره المعهد العالمي للفكر الإسلامي مكتب الأردن وأشرف على إعداده د. عبد الرحمن النقيب،[41] ويشتمل على ما أمكن الوصول إليها من أطروحات تتعلق بالتربية الإسلامية في الجامعات المصرية والجامعات السعودية منذ إجازة أول رسالة حتى عام 1990. وتضمن (175) رسالة في الجامعات المصرية و(93) رسالة في الجامعات السعودية. ومن النظر في عناوين الرسائل وملخصاتها في هذا الدليل يمكن الإشارة إلى (13) رسالة من رسائل الجامعات المصرية بوصفها تتعلق بالتدريس الجامعي. وتتعلق أربع منها بتقويم دور الجامعات أو جامعة بعينها (الأزهر) أو كلية جامعية (دار العلوم بجامعة القاهرة)، (كلية البنات بجامعة عين شمس) في أداء بعض الأدوار المناطة بها سواءً في إعداد المعلمين أو تنمية الوعي الديني أو القيم الاجتماعية والدينية. وتتعلق دراستان منها بالقيم أو الاتجاهات أو الانتماء الديني لطلبة الجامعات. وتتعلق ثلاث دراسات منها بتحديد المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعات. والدراسة الأخيرة تقترح برنامجاً لإعداد معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية.

أما الرسائل السعودية فكان منها ثلاث رسائل فقط ذات علاقة بالتدريس الجامعي سبقت الإشارة إلى واحدة منها ضمن ما ورد في دليل الرسائل الجامعية الصادرة عن مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية في السعودية، والثانية دراسة ناقدة تحليلية لكتاب الأصول الفلسفية للتربية الذي يجري تدريسه لطلبة كليات التربية في الجامعة، والثالثة أقرب إلى الدراسات الاجتماعية منها إلى التربوية حيث تتعلق باستطلاع اتجاهات طلبة الجامعة نحو الزواج والعلاقة بالوالدين.

إن هذه الصورة التي يكشف عنها رصد البحوث والدراسات المتعلقة بجهود البحث في مسائل تتصل بعناصر التعليم الجامعي، ربما لا تكون دقيقة مائة في المائة، لكنها صورة صحيحة في مجملها ولو توافرت إمكانيات الرصد الشامل لكل ما صدر من بحوث فإنها قد لا تغير كثيراً منها.

---

41 النقيب، عبد الرحمن. دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية في الجامعات المصرية والسعودية، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1994.

ونلاحظ في هذه الصورة أن الذي يغلب عليها بحوث طلبة الدراسات العليا وأغلبها لدرجة الماجستير حيث يكون الطالب الباحث متدرباً على أساسيات البحث وليس باحثاً متمرساً، ويندر فيها بحوث أعضاء هيئة التدريس، لأن هؤلاء عادة ينشغلون في إعداد البحوث التي تصلح للنشر بسهولة وتحسب لهم في الترقيات العلمية في الجامعات. ويغلب فيها أيضاً البحوث التي تُجرى في كليات التربية حيث تتطلب برامجها للدراسات العليا إعداد هذه الدراسات لأغراض التخرج، وفي المقابل يندر فيها بحوث تدريس المواد الإسلامية في كليات الشريعة والدعوة وأصول الدين من فقه وأصول وتفسير ودعوة.. وغيرها، سواءً ما يتعلق بتنظيم المادة التعليمية أو طريقة تدريسها أو تقويمها.

واقع البحث في التدريس الجامعي في السياق الغربي

في مقابل هذه الصورة عن البحوث المتعلقة بالتدريس الجامعي في العالم العربي والإسلامي، التي يصعب معها رسم ملامح واضحة لتفاصيل التعليم الجامعي لقلة البحوث ومحدودية البيانات التي تتضمنها البحوث المنشورة، يمكن رصد آلاف البحوث المنشورة باللغة الإنجليزية،[42] ففي دراسة مسحية لبحوث التدريس الجامعي، أوردت الدراسة مراجعة لأكثر من ألف وأربعمائة بحث منشور باللغة الإنجليزية. وقد شملت مصادر هذه البحوث دروريات البحث المتخصصة في التدريس الجامعي ودوريات البحث التربوي العامة، والكتب المنهجية الجامعية، وبحوث المؤتمرات المهنية، والسلاسل التي تصدرها الجمعيات المهنية المتخصصة بالتعليم الجامعي، والبحوث التي تنشر في شبكة الإنترنت. وقد صنفت البحوث الواردة في الدراسة المشار إليها في عدد من الفئات، شملت البحوث المتعلقة بما يأتي:

- القضايا والتوجهات الخاصة بالتدريس في الجامعات
- أساتذة الجامعات بوصفهم مدرسين
- طلبة الجامعات بوصفهم متعلّمين
- مضمون التدريس الجامعي ومناهجه

---

42 Menges, Robert & Austin, Ann. Teaching in Higher Education. Handbook of Research on Teaching. 4th. Ed. Edited by Virginia Richardson. Washington D.C.: American Educational Research Association. 2001, p.1122-1156

- بيئة التعليم والتعلم في الجامعات
- اتجاهات بحوث التدريس في الجامعات

وقد كشفت نتائج التحليل البعدي لكثير من الدراسات الواردة في الدراسة المسحية المشار إليها عن عدد من الملامح. فقد أظهرت هذه النتائج أن الظروف الحالية لم تعد مريحة لمدرسي الجامعات كما كانت سابقاً، وهم يعيشون في حالة من القلق وعدم الثقة بالمستقبل. وفي الوقت الذي كانت نسبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية الذين يعملون على أساس العمل الجزئي 28 في المائة عام 1970، ارتفع عددهم إلى 56 في المائة عام 1995. ولوحظ أن البحوث أخذت تعطي اهتماماً أكبر للمعرفة الخاصة بمهارات التدريس الجامعي، ووجدت هذه البحوث أن المدرسين لديهم معرفة قليلة بكيفية التعامل مع الطلبة الذين يجدون مشكلات في التعلّم. وأن معظم استراتيجيات التدريس الجامعي تتمحور حول المدرس، وأن المدرسين يبالغون في تحديد مقدار ما يتعلم طلابهم.

كما تبين أن الأساتذة الجدد يميلون لإعطاء وقت أكبر للعمل في البحوث يصل إلى 30 في المائة من مجموع الوقت بالمقارنة مع الأساتذة الذين تزيد سنوات عملهم التعليمي عن سبع سنوات. وفي المتوسط كان الأساتذة في نهاية التسعينات يصرفون 20 في المائة من وقتهم لأغراض البحث العلمي، وهو أقل مما كانوا يخصصونه في الثمانينات.

وقد كان النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات موضع اهتمام بحوث التعليم العالي خلاث ربع القرن الماضي، ولقي عناية متزايدة خلال العقد الأخير. وقد تضمن هذا الاهتمام جوانب أكثر من غيرها، فمثلا ركزت كثير من البحوث على الطرق التي تفهم بها قضايا النمو المهني، والأساليب التي يتعلم فيها الأساتذة كيف يحسنون ممارساتهم التعليمية، والطرق التي يقاس بها النمو المهني.[43]

وتبين نتائج أحدى الدراسات أن 70 في المائة من أعضاء هيئة التدريس يستعملون المحاضرة طريقة أساسية للتدريس في الجامعات على اختلاف مستوياتها، لكن التدريس في برامج الدراسات العليا يتضمن استعمال طريقة المناقشة والندوة بنسبة أكبر منها في البرامج الأخرى. وعند النظر إلى عامل الجنس لوحظ أن

---

43 Ibid., p. 1130

أعضاء هيئة التدريس الإناث يقضين 16 في المائة من أوقاتهن الجامعية في البحث في مقابل 27 في المائة في حالة الأساتذة الذكور من عينة الدراسة.[44]

وعند الجمع بين نتائج الدراسة التي أجريت عام 1987 لتحليل نتائج 43 دراسة حول العلاقة بين إنتاجية أساتذة الجامعات في التدريس الجامعي وإنتاجيتهم في البحوث، وذلك باستخدام تقنية التحليل البعدي[45] meta analysis لنتائج البحوث، ونتائج دراسة أخرى أجريت عام 1996 لتحليل نتائج 58 دراسة حول الموضوع نفسه وبالتقنية نفسها، تبيّن أنه لا يوجد أي اتباط إيجابي خلافاً لما هو متوقع وشائع، فقد فشلت البحوث الميدانية في اكتشاف أية علاقة من هذا النوع لا في رؤية المدرسين أنفسهم ولا في رؤية الجهات الإدراية في الجامعات، لا في قياس نتائج التدريس ونتائج البحث ولا في دراسات العلاقة بين العائد المالي والإنتاجية، وعليه يعتقد الباحثان اللذان قاما بعملية التحليل "بأنه حان الوقت لعمل بحوث عن السبب في بقاء الاعتقاد بأن البحث بمقياس عدد البحوث التي ينشرها الأساتذة تقوي أو تزيد بالضرورة من فاعلية التدريس الجامعي. ويريان أنه ما دامت هذه "الخرافة" باقية فإنها تفرض على كثير من الأساتذة أن يعملوا بصورة مخالفة لرسالة التدريس في جامعاتهم."[46]

وقد أجري العديد من البحوث حول قضايا النمو المهني لأساتذة الجامعات، وتعددت الطرق التي بواسطتها يتم قياس هذا النمو وتقويمه. ولوحظ أن ثمة طريقتان رئيستان لتمييز خبرات التدريس وملاحظتها، الأولى هي التأهيل عن طريق الإعداد والتدريب في برامج تنظمها مراكز تدريب متخصصة، والثانية هي بناء ما يسمى ملفات الإنجاز المتميّزة portfolios. وكلاهما شأنان حديثان في التعليم الجامعي، وإذا كانت طرق التأهيل والتدريب مألوفة ومعروفة في الأوساط الجامعية منذ الستينات وانتشرت على نطاق واسع في

---

44 Finderlstein, M.J., Seal, R.K. & Schuster, J. H. The new Academic Generation: A Profession in Transition. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

45 التحليل البعدي المقصود هنا هو نوع من البحوث التي تحلل (أو تركب) نتائج البحوث السابقة التي أجراها باحثون متعددون بطريقة مستقلة في موضوع معين، بهدف معرفة اتجاهات نتائج هذه البحوث السابقة بطريقة تتكامل فيها هذه النتائج في نتائج عامة موحدة، وتستخدم أحيانًا بوصفها منهجية في مراجعة الدراسات السابقة. انظر في هذا الشأن:

McMillan, James and Schumacher, Sally. Research in Education: A Conceptual Introduction. 2nd Ed. Glenview, Ill. 1989, p. 145-146.

46 Menges and Austin, Op Cit. p. 1129

الثمانينات، فإن ملف الإنجاز لا يزال مفهوماً حديثاً، ومهمته توثيق مستوى الإنجاز الأكاديمي وقيمة الممارسة التدريسية ونماذج من المواقف والخبرات والأعمال المتميّزة التي يختار الأستاذ الجامعي تضمينها في ملف أو حقيبة أنجازه. لكن مدى فعالية برامج التدريب أو بناء ملفات الإنجاز في تحسين الممارسات التدريسية، لا يزال موضع النظر، فقد اعتاد المجتمع الجامعي على أعراف تحولت إلى قواعد وترسخت من خلال الممارسة، وإلى أن يمر وقت كاف على استعمال برامج التدريب وملفات الأنجاز وتتراكم خلالها الممارسات بما يكفي لإنشاء أعراف وقواعد جديدة سيبقى مستوى التدريس الجامعي مفتوحاً لاستمرار صور القصور الحالي والعجز عن تطوير الخبرات المتميّزة وبناء مواصفات معيارية لهذه المهنة وتحديد هويتها.[47]

ومن التوصيات المهمة التي قدمتها بحوث التدريس في الجامعات التأكيد على أن الاعتراف بقيمة البحث وتقديره يجب أن لا يتوقف عند بحوث اكتشاف المعرفة فحسب، بل يجب أن يتضمن أيضاً الأعمال التي تدور حول بناء جسور التكامل والارتباط بين المعرفة وتطبيقاتها، وطريقة صياغتها وعرضها في الكتب المنهجية، وطريقة تدريسها.[48]

وبعد مراجعة مئات البحوث وبعضها تحليل لعشرات البحوث الأخرى التي تغطي جوانب عديدة من بيئة التعليم الجامعي لاحظ Manges and Austin أن ثمة جوانب عديدة لا يزال ينقصها الفهم النظري والمعرفة الميدانية[49] ومنها مثلاً:

- ما العلاقة بين السلوك والمقصد، أي كيف يفكر الأستاذ الجامعي في عمله وكيف يقيم نتائج عمله في ضوء ما قصد إليه؟
- كيف يتعلم أعضاء هيئة التدريس وتنمو خبراتهم التدريسية بمرور الوقت؟
- ما العوامل والآليات الكامنة وراء العلاقة بين أشكال محددة من سلوك الأساتذة وتعلم الطلبة؟

---

47 Taylor, Peter. Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change. Buckingham, UK: Open University Press and Society for Research into Higher Education, 1999, p. 123-126

48 Rice, R.E. Making a Place for a New American Scholar. Report No. FROIWP, Washington, D.C.: American Association for Higher Education. 1996.

49 Menges and Austin, Op Cit. p. 1147

- كيف يتخذ الطلبة قراراتهم حول تقييم موادهم وأساتذتهم وممارساتهم الدراسية؟

وقد يكون من المناسب إجراء درسات في البيئات العربية والإسلامية لمعرفة طبيعة العلاقة بين الإنتاجية في التدريس كما تقاس بمقياس ما من المقاييس، والإنتاجية في البحوث كما تقاس بعدد البحوث التي يتم نشرها. لكن الذي يستدعي الانتباه إليه في تفسير نتائج الدراسات المشار إليها أو في أية دراسات عربية مقترحة هو طبيعة البحوث الذي يجريها أساتذة الجامعات وموضوعاتها، إذ من المعروف أن الأساتذة يجرون بحوثاً في قضايا التخصص الدقيق، وكثير من موضوعات هذه البحوث لا علاقة لها بقضايا التدريس الجامعي.

وسيكون من المفيد دراسة الارتباط بين فعالية البحث وفعالية التدريس عندما تكون القضايا البحثية هي قضايا التدريس نفسها. ففي حالة أساتذة كلية الشريعة مثلاً يكون النظر إلى البحوث التي يجريها الأساتذة في موضوعات متخصصة من العقيدة عند الأشاعرة والمعتزلة مثلاً أو قضايا علل الحديث النبوي الشريف أو تفاصيل مناهج المفسرين وغير ذلك من عناصر محتوى المواد الدراسية، وذلك من حيث العلاقة الارتباطية بين هذه البحوث والفعالية التدريسية، في مقابل النظر إلى البحوث التي يمكن أن يجريها الأساتذة أنفسهم حول قضايا التدريس الجامعي لهذه المواد، وذلك فيما يتعلق مثلاً بطرق تنظيم المادة أو أنماط الممارسات التدريسية، أو مستوى تعلم الطلبة للمفاهيم ومهارات التفكير والممارسة التي يستهدفها تدريس هذه الموضوعات، ومدى انعكاس القدرات البحثية وعدد البحوث التي ينجزها الأساتذة من هذا النوع بصورة إيجابية على فعاليتهم التدريسية عندما يدرسون هذه المواد لطلبتهم.

وإذا كان البحث العلمي الذي يقوم به الأساتذة لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين ممارساتهم التعليمية فهذا لا يعني بالضرورة القول بأنه لا حاجة إلى إجراء البحوث، لأن إجراء البحوث وظيفة أساسية تتعلق بتقدم المعرفة، فإذا كان التعليم الجامعي في الجزء الأكبر منه هو نقل المعرفة الناجزة التي تعدّ نتاجاً محسوماً ضمن النموذج المعرفي السائد، فإن البحث عادة هو جهد في الحدود النهائية لهذه المعرفة حول قضايا لا تزال غير نهائية لاختبارها وإيجاد الأدلة التي تؤكّدها أو تعدّلها أو تنفيها، ولاكتساب معارف جديدة أو تطوير تطبيقات جديدة لهذه المعارف وغير ذلك من أهداف البحث العلمي في جميع الميادين المعرفية.

خاتمة

كان محور هذه الدراسة هو البحث التربوي في قضايا تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات. وقد تبيّن لنا أن هذا الموضوع يفتقد الاهتمام الذي يستحقه من الإدارات الجامعية والأساتذة على حد سواء. وقد تكون هذه الظاهرة جزءاً من واقع البحث العلمي في المجتمعات الإسلامية، وهو واقع لا يبعث على الرضا؛ وإذا كان البحث في التخصصات العلمية الإسلامية ليس موضع جدل بين الأطراف المعنية، حول ضرورته وحول ممارسته، فإنه مع ذلك موضع نظر من حيث نوعيته ودوره في دفع حدود المعرفة وتوسيعها، ومن حيث عجزه عن مساعدة المجتمعات الإسلامية المعاصرة على تجاوز عقبات الفوضى الفكرية والثقافية وآثار التخلف والتبعية.

وقد تبين لنا أن مفهوم البحث في التفكير الإسلامي بصورة عامة، مفهوم أصيل، فهو جزء من سعي الإنسان للفهم وللتفاعل بين وحي الله وعِلْمِه الذي يتفضل به على خلقه، وخَلْقِ الله في آفاق الكون والأنفس والمجتمعات. وهذا السعي يتم بوعيٍ وقصد وفقَ إجراءات وأخلاقيات. أما مفهوم المنهجية، فإنه يتجاوز مواصفات المناهج البحثية الخاصة بما تتضمنه من إجراءات وخطوات وأدوات تستخدم بما يتلاءم مع طبيعة موضوع البحث، إلى مجموعة المبادئ التي تحكم اختيار المناهج البحثية والنواظم الفكرية التي يتم استمدادها من الرؤية الكونية.

وتشغل قضايا البحث العلمي موقعاً مهماً في وظائف الأستاذ الجامعي، فهو يقوم بإجراء البحوث ولا ينال الترقية الأكاديمية بدونها، ولكن قلما تتناول هذه البحوث قضايا التدريس الفعلي في حالة المتخصصين بالعلوم الإسلامية، وقلما تتوافر الخبرات اللازمة لديهم لإجراء هذه البحوث، وإذا أجريت فإنها قد لا تعد من بحوث التخصص، التي تحتسب لأغراض الترقية.

إن البحث التربوي في مجال العلوم الإسلامية في الجامعات قضية تهم مدرسي العلوم الإسلامية عندما يضطرون إلى إجراء بحوث في مجالات تدريسهم وتهم مدرسي العلوم التربوية عندما يختارون مجال العلوم الإسلامية ميداناً لبحوثهم. والصورة المثلى للبحوث التربوية الجيدة في هذا الحالات هي تكوين الفريق البحثي الذي يضم فئتي المدرسين معاً. والجانب الإيجابي هنا لا يتمثل في استكمال متطلبات الخبرة اللازمة لنجاح البحث فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى تبادل الخبرة بين أعضاء الفريق بحيث يستطيع المدرس من مجالي

التخصص بعد أمد من التعاون في مشروعات بحثية أن يطور في مهاراته ويبدع في تصميماته البحثية، وهو على بينة من أمره.

إنّ تشجيع مدرس العلوم الشرعية على إجراء البحوث التربوية يتطلب أيضاً أن تنظر جهات اعتماد أسس الترقية على اعتبار البحوث التربوية التي تتعلق بتدريس مادة اختصاص المدرس في الجامعة ضمن البحوث المقبولة لأغراض الترقية. وكم يكون جميلاً أن تشترط لجان الترقية وجود بحث واحد على الأقل من هذا النوع ضمن البحوث المطلوبة من كل مدرس، وأجمل منه أن تكون نتائج هذه البحوث موضوعات لمناقشات الأساتذة في اجتماعات الأقسام المتخصصة.

وبدلاً من أن تستخلص هذه الدراسة في ختامها عدداً من النتائج فإنّها –على غير المألوف– تتقدم بثلاث فرضيات:

الأولى: إنّ واقع التدريس في أقسام العلوم الإسلامية المتخصصة وكذلك برامج الدراسات الإسلامية المتنوعة، يتسع إلى كثير من إمكانيات التطوير والتحسين، وإنّ البحوث التي يمكن أن يجريها الأساتذة حول قضايا التدريس ضرورية لتقديم بيانات وافية عن واقع التدريس، ومن ثم تحديد الإجراءات التي يمكن اقتراحها لتحسين هذا الواقع؛

والثانية: إن بحوث قضايا التدريس ستنعكس إيجاباً على تفاعل المدرسين مع هذه القضايا وإنشغالهم بها بصورة أكثر مما لو لم انصرفت كل جهودهم البحثية على قضايا التخصص؛

والثالثة: إن تنفيذ عدد من البحوث في قضايا التدريس في كل عام في أقسام العلوم الإسلامية سوف يتيح المجال لأعضاء هيئة التدريس في هذه الأقسام لإدارة مناقشات حول نتائج هذه البحوث وكيفية توظيفها في تحسين واقع التدريس.

مثل هذه الفرضيات تحتاج إلى اختبار، ولعل بعض البحوث التربوية أن يتم التخطيط لها لاختبارها، وإذا أحسن التخطيط لهذه البحوث فإنها في الغالب ستكون مفيدة على أية حال. والله أعلم.