الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة -

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

كلية أصـــول الدين

قسم: العقيدة و مقارنة الأديان

التخصص: فلسفة العلوم

فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- رؤية تقويمية استشرافية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العقيدة

تخصص: فلسفة العلوم

إعداد الطالب :

محمد مينار

إشراف الأستاذ الدكتور :

عبد العزيز بو الشعير

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الإنتماء	الصفة
أ.د/الزهرة لحلح	أستاذ	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	رئيسًا
أ.د/عبد العزيز بوالشعير	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02	مشرفًا ومقررًا
د/فاطمة سوالمي	أستاذ محاضر أ	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	عضوًا
د/صليحة بوالبردعة	أستاذ محاضر أ	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	عضوًا
أ.د/عبد الحليم ماهور باشا	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02	عضوًا
أ.د/السعيد رحماني	أستاذ	جامعة محمد بوضياف، المسيلة	عضوًا

السنة الجامعية : 1443/1442هـ- 2022/2021م.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

﴿ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾.

سورة الأعراف [54].

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر والتقدير للمشرف

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بوالشعير،

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة،

و إلى كل من قدم لي يد المساعدة.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الإهـداء

إلى الوالدين حفظهما الله

وجميع أفراد أسرتي.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المقدمـــة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المقدمـــة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين، وبعدُ:

هذه مقدمة مُجلية لموضوع هذا البحث، موضّحة لإشكاله، محددة لدوافعه وأهدافه، مستعرضة لمنهجي في تناوله والتعامل مع مادته وموضوعه، وكذا ما اعترضني من صعوبات في سبيل إنجازه، كل ذلك وفق العناصر الآتية:

- أولا: التعريف بموضوع البحث.

المتأملُ فيما آل إليه حال الأمة الإسلامية اليوم، من تخلف طال جميع مناحي الحياة، يدرك أن الأزمة التي استحكمت عليها متعددة الأوجه، غير أنه باستقصاء جذور هذه الأزمة يمكن ردها إلى أزمة فكرية حادّة، في أقطابها الثلاثة، منهجًا ورؤيةً وتشوُّهًا للمفاهيم.

والفكر التربوي الإسلامي المعاصر من بين الميادين التي امتدت إليها هذه الأزمة، وذلك تبعا لعدة سياقات ثقافية ومعرفية وحضارية مختلفة، وبالرغم من المجهودات التي بذلت في سبيل إخراج الفكر التربوي الإسلامي الحديث والمعاصر من الأزمة التي يتخبط فيها، إلا أن غالبية تلك الجهود باءت بالفشل، إما بسبب عدم فهم طبيعة الأزمة ذاتها، أو نظراً لاقتراض مختلف أنواع العلاج من خارج البيئة المعرفية الإسلامية، الأمر الذي زاد من عمق هذه الأزمة، فضلا عن إطالة عمرها.

إزاء هذا الوضع، فقد تاه سؤال النهضة بين كثير من أشكال الإجابة، فتباينت الرؤي وتعددت المرجعيات والمنطلقات، فلم يكن ما يجمع زعماء الإصلاح التربوي سوى اتفاقهم على أن العناية بالفكر التربوي الإسلامي تمثل أولوية في طريق النهوض الحضاري، وفي خضم تلك الجهود الرامية إلى تلمس معالم الحل المنشود، ظهر مشروع إسلامية المعرفة، من قبل ثُلّةٍ من المفكرين الذين خَبروا طبيعة الأزمة من داخل بيئة الفكر الغربي ذاتها قبل انتقالها إلى ساحة الفكر الإسلامي المعاصر، تم بعد انتقالها إلى ساحة الفكر التربوي الإسلامي منه تحديدا، فكانت الدعوة إلى إسلامية المعرفة، تمثل بديلا معرفيا لذلك النموذج المعرفي الغربي الذي صار غير قادر على مرافقة آلام الإنسان الغربي في بيئته، فضلا على قدرته على النجاح حال استنباته في باقي المجتمعات الأخرى.

غير أن مشروع إسلامية المعرفة بوصفه يمثل الرؤية المعرفية الإسلامية، يسعى إلى الجمع بين الوحي والخبرة الإنسانية، لم تبق رؤية مستقلة عن الواقع الإسلامي، بل تم تطويرها عبر منهجية إسلامية واعية، أطلقنا عليها في هذا البحث،"فلسفة التكامل المعرفي"، بوصفها أداةً، تنطلق من

تلك الرؤية وتبحث في السبل الكفيلة لتطبيق تلك الرؤية بطرق فنية وأخرى إجرائية؛ وبمعنى آخر جاءت فلسفة التكامل المعرفي للتعبير عن البحث عن أفضل السُّبل لتبيئة هذه الرؤية في مفاصل العلوم والمعارف، والفكر التربوي الإسلامي المعاصر من بين أهم الحقول التي استهدفتها تلك الرؤية.

لذا، ففلسفة التكامل المعرفي تمثل إحدى القضايا الراهنة المطروحة بقوة، على كافة الصُّعد، العالمية منها والمحلية أيضًا، حيث وإن كانت ليست بالقضية الجديدة عندنا في الساحة الإسلامية، إلا أن هناك أسبابًا جعلت إعادة استدعائها والدعوة إليها أمر حتميًا، وذلك لما فرضته الساحة الفكرية والثقافية المعاصرة من تحديات معرفية، وتحديدا في جوانب عِدة من الفكر التربوي السائد في أوساط المسلمين اليوم، الذي لم يعد يفي بالمأمول، بل إنه عزّز المعرفة الغربية في وجدان الأمة المتنافية مع مقتضى الإعتقاد، المُحدِثَةِ للارتباك والتناقض الذي يتبدّى من خلال السلوك، فضلاً عن الخلل الذي أصاب الرؤية وطال منهج المعرفة.

إن الذي يعنينا في هذا المقام، من مسألة فلسفة التكامل المعرفي، هو الوعي بها مجال الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وإيجاد السبل الكفيلة بإحلالها على مستوى التصور العقلي، ثم من حيث تمثلها إجرائيا في ميدان التربية والتعليم، ومن ثمة محاولة مساءلة جدواها المعرفي، خصوصا أن هذه القضية – فلسفة التكامل المعرفي– شكلت حضوراً قويا في بنية المعرفة الإسلامية المُبكّرة، من خلال كثير من المصنفات العلمية والفكرية التي وضعها العلماء والفلاسفة المسلمون؛ التي أجمعت على ضرورة استصحاب مضامين هذه الفلسفة التي تضمنها القرءان الكريم، وأطّر لها بشكلٍ يراعي الطبيعة البشرية ابتداءًا، وفيه أيضا محايثة لطبيعة بنية الواقع الإجتماعي والعمراني، والتربوي منه بخاصة، بحيثُ يمكن أيضا إعادة ضخ الدماء في أوصال هذه الفلسفة، ومن ثمة اعتمادها في إخراج الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من أزمته الرَّاهنة، أزمة تمثلت على نحوٍ جلي في الإخفاق في إخراج الإنسان النموذج، الصالح، السوي، القادر على تمثل واجب الشهود الحضاري تربويًا.

غير أن هذه الحقيقة المؤيّدة بالنص القرءاني، غابت عن وعي المسلمين في القرون الأخيرة، فبدا التفكك جليا في المنظومة الفكرية على وجه العموم، إلا أن حجم الأزمة وتداعياتها تفاقم بشكل مريع على مستوى الفكر التربوي المعاصر، هذه الأزمة مثلتها الازدواجية في مقاربة الظاهرة التربوية، بحيثُ أدت بدورها إلى خلل أكثر حدة على مستوى الرؤية، فلم تبق بعد ذلك مشقة في تتبع أسباب ذلك الخلل الذي أصاب التفكير، وتلك الأزمة التي مست المنهج، سوى إرجاعهما إلى هجران المسلمين للقرءان الكريم معرفيا وتربويًا، فلو لم يكن الأمر على تلك الحال، لكان

للعقل المسلم فرصة الإستضلال بالرؤية التوحيدية التي أسبغها الله عزّ وجل عليه، عن طريق القرءان الكريم، على اعتبار أن هذه الرؤية هي الناضمة لمجريات حياته الفكرية والسلوكية، والوجودية والمعرفية، والمؤطّرة للآمرية الاستخلافية بلغة المفكر المغربي **طه عبد الرحمن**.

- ثانيا: إشكالية البحث.

تأسيسا على ما سبق، فإنه لما كان هذا البحث يُعنى بمحاولة بيان مفهوم فلسفة التكامل المعرفي ومن ثمّة تتبع مسارات تطبيقها تربويًا، بوصفها تمثل إطارا نظريا وإجرائيا لتنفيذ مشروع إسلامية المعرفة[1] على صعيد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر- وهي محاولة تندرج ضمن الرغبة في تلمس السبيل المنهجي لتفعيل هذه الرؤية المعرفية في إطار الاجتهاد المعرفي الإسلامي المعاصر- فإن هذا المسعى يصطدم بإشكالية رافقت الباحث في جميع محطات هذا البحث؛ من منطلق إذا كان"مشروع فلسفة التكامل المعرفي يُعَدُّ اتجاها نقيضا لسائر الأطروحات الفكرية التي نظّرت لسؤال النهضة في العصر الحديث بمفاهيم التجربة الغربية"[2]، **فما هي طبيعة الأسس الحضارية والضوابط المنهجية التي ينبغي أن تقوم عليها فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.**

هذه الإشكالية تندرج تحتها جملة من التساؤولات:

- ما المقصود بفلسفة التكامل المعرفي؟، وما جذورها في الفكر التربوي الإسلامي؟.
- ما طبيعة الأزمة في الفكر التربوي الغربي، وما تداعياتها على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.
- إلى أي حدٍ وفقت بعض جهود النماذج المعاصرة في تفعيل فلسفة التكامل المعرفي إجرائيا في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟، وما قيمة النتائج المحصلة من ذلك؟.
- ما هي الضوابط المنهجية لفلسفة التكامل المعرفي، وما العوائق التي اعترضت ذلك المسعى؟.
- كيف يمكن بناء أفق استشرافي لفلسفة التكامل المعرفي، تبعا لمنجزاتها الراهنة؟.

---

[1] ثمّة وجهات نظر كثيرة، صِيغت من خلالها تعاريف متعددة ومتباينة حول مصطلح"إسلامية المعرفة"، وإذ كنا في هذا البحث نُقدّر شتّى هذه التعاريف، إلا أننا نعتقدُ أن أنسب هذه التعاريف من حيث قُربها من هذا الموضوع محل الدراسة، التعريف الآتي:"هي رؤية لجهد فكري منظم غايته إبداع منهج نقدي تحليلي تركيبي، يعمل على تطوير منظور توحيدي تصدر عنه كل العلوم والمعارف". راجع: أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، دراسة في تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1428هـ/2007م، ص120.

[2] المصدر نفسه، ص309.

- ثالثا: أهداف البحث.

وعليه، فإن الباحث يعتقد أن هذه الدراسة تضطلع بأمرين اثنين:

- **أولا: الجانب النظري**؛ الذي يهدف إلى مساءلة شتى المحاولات التي استهدفت تطبيق فلسفة التكامل المعرفي، وإحلالها في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، حيث عززنا ذلك بمجموعة من المقابلات الأكاديمية مع مجموعة من العاملين في حقل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعند المهتمين بهذا التوجه الساعي إلى استعادة هذه الفلسفة سواء عند حاملي هم مشروع إسلامية المعرفة أو عند غيرهم، بإحلال هذه الفلسفة في منظومة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وقد تبيّن الباحث عمق هذه الإجابات ودسامتها المعرفية تبعًا لرؤى من أمكن إنجاز مقابلات علمية معهم، أو وفقا للمعطى التحليلي والتركيبي الذي حصله الباحث إزاء النظر في مختلف المسائل المتعلقة بقضية البحث.

وبالتالي، إذا كانت إسلامية المعرفة تعبر عن رؤية عامة للمشروع الحضاري الإسلامي الرَّاهن، فإن فلسفة التكامل المعرفي في تقديرنا تهدف إلى المضي بإسلامية المعرفة إلى أفق أرحب؛ يعبر عن رؤية معرفية تنظيرية، وسعي في الآن نفسه إلى تنفيذ هذه الرؤية عمليا، عن طريق مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى تقويم السلوك الإنساني العام تربويًا، سواء كان ثقافيا أو اجتماعيا، أو نفسيا، أو يدخل ضمن الممارسة العملية، ويتدخل أيضا بصورة مباشرة في إعادة صياغة الفعل التربوي والسعي إلى تضمينه الرؤية الإسلامية الكلية.

هذا، ويمكن تلخيص أهداف البحث في جوانبها النظرية فيما يلي:

1- تتبّع مفهوم فلسفة التكامل المعرفي وكذا بيان أهم المسوغات التي استدعت الالتفات إليها، مع اقتفاء الخلفية الفكرية والعقدية المؤطرة لها، فضلا عن الوقوف على آليات اشتغالها في حقل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر على وجه التحديد.

2- تُستحضرُ فلسفة التكامل المعرفي في ثنايا الإشكالية الابستمولوجية التي آلت إليها التجربة الحداثية، في سياق العلوم الطبيعية وامتدادها إلى ساحة العلوم الإنسانية، وعليه فإن فلسفة التكامل المعرفي تهدف إلى تجاوز هذه المعضلة المعرفية، وذلك بتقديم البديل المعرفي الذي يكون بديلا عنها ومتجاوزا لها أيضا.

3-هذا، وتستهدف هذه الدراسة أيضا إبراز قدرة البراديغم المعرفي الإسلامي على تجديد نفسه، من خلال تجاوز أزمة المعرفة المعاصرة، الإسلامية منها والغربية، من خلال امتداداتهما داخل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وبالتالي إبراز الإمكانات التي يحوزها هذا البراديغم لإعادة رد المعرفة

إلى هويتها الأولى، لهذا يأتي تناول فلسفة التكامل المعرفي تعبيرا عن هذا المسعى، فضلا عن فحص الضرورة المعرفية والتربوية لاستصحابها ومساءلة جدوى حضورها في المشهد التربوي الإسلامي المعاصر.

4- التأكيد على أهمية الرؤية التوحيدية الكونية الإسلامية، بالنظر إلى حجم الثراء المعرفي الذي تُتيحُه لإعادة بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر وفق فلسفة التكامل المعرفي.

5- رصد الممكنات المستقبلية لتطوير فلسفة التكامل المعرفي والمضي بها لمقارعة التحديات المستجدة معرفيا.

6- يهدف البحث أيضا إلى الإسهام في إحداث تراكم معرفي يزيد من توضيح واختبار فلسفة التكامل المعرفي خصوصا في مجال الفكر التربوي.

- **ثانيا: الجانب العملي**؛ الذي يهدف إلى:

1- إلقاء الضوء على بعض التجارب التي خاضت تجربة التكامل المعرفي، إن على مستوى بعض المؤسسات الأكاديمية، أو من خلال تجارب بعض الأشخاص، ومحاولة الوقوف على نسب النجاح المحققة، وتبيّن أسباب الإخفاق في الآن نفسه.

2- تقديم تصور مستقبلي للمآلات المتوقعة لفلسفة الكامل المعرفي على صعيد الفكر التربوي، بناء على عدد من القراءات الاستشرافية.

3- بيان طرق أجرأة فلسفة التكامل المعرفي ضمن المقررات والمساقات التعليمية.

4- لفلسفة التكامل المعرفي انعكاس في شخصية المسلم المعاصر، لأنها تعيد صياغة سلوكه عقدياً.

5- الوقوف على الإنعكاسات الواقعية لبعض الأنظمة التربوية المتبنية لفلسفة التكامل المعرفي في برامجها التربوية.

- رابعا: أهمية الموضوع و الحاجة إليه.

يمكن بيان الأهمية التي يحوزها هذا البحث من خلال النقاط الآتية:

- تمثل فلسفة التكامل المعرفي مخرجًا حضاريا تربويًا للأمة من أزماتها المتعددة.
- بيان قيمة الوعي بمضامين فلسفة التكامل المعرفي الإبستيمولوجية وجدواها، بوصفها مدخل أساسي نحو أية محاولة للسعي لتطوير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.
- فلسفة التكامل المعرفي بوصفها تمثل البراديغم الإسلامي للمعرفة، تنطوي إعادة إبرازها وتقديمها على أهمية بالغة تمليها الضرورة الحضارية الراهنة، على اعتبار أن هذا البراديغم يعدُّ بديلاً عن البراديم المعرفي الغربي الذي انتهج الفصل بين العلوم والمعارف تكريسًا للنظرة التجزيئية.

- تحوز فلسفة التكامل المعرفي كفاءة إجرائية، من شانها إعادة ترتيت المعرفة التربوية الإسلامية الراهنة في صورتها التربوية، تبعا لمنهجية مُوصولة بالمرجيعة الإسلامية ذات الرؤية الكلية الشاملة.

- فلسفة التكامل المعرفي باعتبارها منهجية معرفية، تتولى إحلال المدلول الإبستيمي للتوحيد في ثنايا الفكر التربوي الإسلامي، فتؤطر لمعرفة تربوية بديلة، يمكن من خلالها استلهام نظرية إسلامية في فلسفة التربية، تروم إعادة جمع شتات الفعل التربوي، وإلحاقه بالدلالات الوجودية والقيمية التي دلَّ عليها القرءان الكريم على اعتبار أنه يمثل كتاب هداية معرفية أساسا.

- تصب فلسفة التكامل المعرفي في صميم فلسفة العلوم؛ على اعتبار أنها تمثل قراءة معرفية بعدية، لمدى استعانة العلوم والمعارف المعاصرة بمشروع إسلامية المعرفة، إلا أن هذا لا يعني في الحقيقة أن فلسفة التكامل المعرفي لا تتدخل في عملية تصحيح مسار هذه العلوم والمعارف، إنما هي تقوم بمهمة مزدوجة؛ ففي الوقت الذي تتولى فيه تقييم مدى التزام هذه العلوم والمعارف بهذه الرؤية، تعمدكذلك إلى تقويم الاعوجاج الحاصل في مسارها، إن على مستوى الرؤية التي انطلقت منها ابتداءًا، أو من خلال ما استندت إليه من مصادر، ومدى الإلتزام الذي أحرزته في التكامل في ما بين الأدوات والمصادر.

- موضوع هذا البحث على صلة بالعقيدة الإسلامية والفكر العقدي، وعلم الكلام الجديد وبعض المسائل المتعلقة بفلسفة الدين، وقضايا علم اجتماع المعرفة، وجانب من جوانب فلسفة العلوم المعاصرة.

- تمثلُ فلسفة التكامل المعرفي أهم الخيارات المعرفية الراهنة المتاحة لإنهاء الازدواجية المعرفية على صعيد الفكر التربوي الإسلامي، الهادفة أيضا إلى فض ظاهرة ازدواجية التعليم، على اعتبار أن هذه الظاهرة مناقضة لقيام المعرفة الإسلامية على التوحيد.

- تتيح فلسفة التكامل المعرفي الفرصة لإعادة دفع الأمة إلى إحراز الشهود الحضاري، واستئناف الريادة الإنسانية.

- تمثل فلسفة التكامل المعرفي في الوقت الراهن، صورة واضحة للإجتهاد المعرفي الإسلامي، ومن ثم فإن السعي إلى اختبارها في ميدان الفكر التربوي الإسلامي المعاصر يكتسي أهمية خاصة.

- بيان أهم وجوه الاستفادة من تطبيقات فلسفة التكامل المعرفي في واقعنا التربوي والتعليمي، وكذا تطوير الدرس الجامعي.

- تستقطب فلسفة التكامل المعرفي اهتماما متزيدا في الأوساط التربوية والتعلمية في الوقت الراهن.

- خامسا: منهج البحث.

تبعا لطبيعة الموضوع من حيث صِلته الوثيقة بحقل فلسفة العلوم، فقد استدعت الحاجة إلى التوسل بأكثر من منهج، رأيت أنها تصلح لمقاربة هذه القضية، ومتابعتها، لهذا فقد سلكت في هذا البحث منهجًا تحليليًا وصفيًا مقارنًا؛ وذلك بعرض وتحليل واستقراء ومناقشة المعالم الكبرى لفلسفة التكامل المعرفي، والكشف عن مرتكزاتها المعرفية وتتبع مظاهرأجرأتها في الحقلين التربوي والتعليمي.

وعليه، فقد اقتضت الضرورة الاستعانة بعدد من المقابلات العلمية، سواء لتحيين المجال التداولي الذي ينخرط فيه الموضوع، أو لإثراء المناقشات الدائرة في فلكه، أو من باب الاستئناس بتجارب الآخرين، ممن مكنتهم مواقعهم المهنية ومكانتهم العلمية من اختبار هذه القضية.

هذا، وقد استدعى الموضوع كذلك، الاستئناس في بعض الأحيان بالمنهج المقارن، للوقوف على جدوى طرح فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وكذا مساءلة جودة ثمارها المعرفية على ضوء ما تيسر من بعض التجارب الأكاديمية التي تم فيها استثمار هذه القضية.

- سادسا: نماذج من الدراسات السابقة و صلتها بالموضوع الدراسة.

بحسب ما تم الإطلاع عليه واستقصاء ما كتب حول الموضوع، لم يجد الباحث دراسة تصدت لهذا الموضوع بالشكل الذي عليه، كما لم يقف الباحث أيضا على دراسة تحمل ذات العنوان، غير أن ذلك لم ينف وجود موضوعات على صلة باحدى جوانب الموضوع، وعليه يمكن الإشارة إلى بعض هذه الدراسات فيما يلي:

1-إن أهم دراسة نحسبها قريبة من مضمون هذا البحث، هي دراسة **فتحي حسن ملكاوي** الموسومة بـــ: **منهجية التكامل المعرفي(مقدمات في المنهجية الإسلامية)**؛ حيث عمدت هذه الدراسة إلى بيان منهجية التكامل المعرفي، باعتباره مكسبا معرفيا إسلاميا؛ حيث اتسمت الدرسة بالدعوة إلى الوعي بالقيمة التي تحوزها منهجية التكامل المعرفي، لإعادة بعث قراءة معرفية إبداعية جديدة، و لكن وفق تأطير جديد، وفهم جديد، قوامهما الرؤية التوحيدية الإسلامية، مع استثمار شتات الخبرة الإنسانية المتسقة مع الوحي، ولكن ما أمكننا ملاحظته حول هذه الدراسة القيمة، التي نالت تقدير كثير ممن يتقاطعون مع الموضوعات التي طرحتها، هذه الملاحظة هي أنها لم تعن بتتبع هذه المنهجية، أي التكامل المعرفي في علم معين، أو فن معين، وإنما اكتفى سياق الحديث عنها، بإشاعة الوعي بضرورة إيلاء هذه المنهجية المكانة اللائقة بها وتمثلها في إعادة صياغة الفعل

الحضاري على وجه الإجمال، وبالتالي استدراك المزالق المنهجية والمعرفية التي شهدتها الإجابة التقليدية عن سؤال النهضة، والدراسة على رصانتها العلمية، عكست جملة الخبرات التي اكتسبها مؤلف الكتاب، سواء من خلال مساره التعليمي، أو من خلال الدورات التدريبية التي أشرف عليها والتي كانت تصب في موضوع المنهجية الإسلامية، أوجملة الندوات واللقاءات التي أتاحت له كذلك استثمار الأفكار ومن ثم بلورتها إلى أن استوت كما هي عليه في هذا كتاب، ومما أمكننا الإستفاذة منه كذلك من خلال تضاعيف هذا الكتاب؛ الدعوة التي تضمنها بخصوص اقتراح براديغم من شأنه الربط بين العلوم الإنسانية والاجتماعية، من جهة، والوحي والوجود من جهة أخرى، هذا البراديغم أسماه: معادلة التكامل المعرفي، تتيح تكاملا بين المصادر، ثم تكاملا في الأدوات، ثم بعد ذلك تكاملا فيما بين المصادر والأدوات معا، بحيث إن أي خلل يطرأ على طبيعة التعامل مع المصادر أو الأدوات، سيجر إلى خلل في التركيب بينهما.

و أما وجه الإستفادة التي أمدنا بها هذا الكتاب، من حيث إنه يقدم التوجيهات اللازمة لاستصحاب الطرق العلمية والعملية المنبثقة من المنهجية الإسلامية، وإدخالها إلى ساحة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. غير أننا نختلف مع صاحب الكتاب في استعمال المصطلح؛ حيث إن نترع إلى استعمال فلسفة التكامل المعرفي بدلا من منهجية التكامل المعرفي، لسببين: أولهما أن مصطلح المنهجية أضيق من مصطلح الفلسفة، والسبب الثاني الاحتراز من الوقوع في الأدلجة، على أساس أن ما أبداه العقل المسلم من الممانعة لاحتضان النموذج المعرفي الغربي، من حيث إنه يبدي ممانعة شديدة لأي مصطلح قد ينحدر من سياق الدين، فقد استقر في وعيه التاريخي أن أي دين هو نفسه الكنيسة.

2- دراسة **أبو بكر محمد أحمد إبراهيم** الموسومة: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، الذي نشره المعهد العالمي للفكر الإسلامي عام 2007م، و يقع في 344 صفحة، وهو في الأساس أطروحة دكتوراه أنجزت في الجامعة الإسلامية العالمية، وهي دراسة ذات رؤية تحليلية تقويمية، للجهود التي قدمتها الجامعة الإسلامية العالمية، وقد اضطلعت الدراسة ببيان المسوغات التي دعت إلى إعادة صياغة منظومة المعارف والعلوم الإسلامية وفق المنظور التكاملي المؤطر توحيديا، ثم التفتت الدراسة أيضا لفحص قضية التكامل المعرفي تبعا للتجارب التي مست عددا من الجامعات، وعلى رأسها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

غير أن ما أمكن ملاحظته، أن هذه الدراسة اقتصرت على رواد إسلامية المعرفة، وهذا ما تم استدراكه في هذا البحث، حيث تم تجاوز ذلك ليغطي فئة غير قليلة من المؤيدين لفكرة التكامل

المعرفي وإن كانوا لا يصرحون بذلك ولا ينضوون ضمن الحاملين لفكرة إسلامية المعرفة، بل لديهم إطلاقات أخرى غير التكامل المعرفي، لكنها تمس جانبا من جوانبه، كما أن دراسة **أبو بكر محمد أحمد إبراهيم** أيضا لم تتبع بما فيه كفاية الحديث عن أصالة التكامل المعرفي في التراث الإسلامي، وهذا ما أولياه أهمية في هذا البحث.

3- كتاب: **التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، الذي صدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي في طبعته الأولى1433هـ/2012م، حيث ضم عددا من الأبحاث العلمية المنتقاة التي شارك بها أصحابها خلال فعاليات المؤتمر الدولي حول: التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي، الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعة أبو بكر بلقايد بتلمسان، في الفترة:16/14 أفريل2010م؛ حيث تصدت مجموع الأوراق العلمية إلى معالجة قضايا ومسائل متنوعة تتعلق بإشكالية التكامل المعرفي وسبل تفعيله للنهوض بالتعليم الجامعي والحضاري بعامة، مع رصد الجهود التي انخرطت في هذا المسعى، وتقييم بعض التجارب التي تبنت هذه القضية، غير أن ما لاحظناه، أن جملة هذه الأوراق العلمية في هذا الكتاب لم تقدم تصورا استشرافيا للآفاق المستقبلية التي يمكن أنت تصير إليها فلسفة التكامل المعرفي، وهذا ما استدركناه أيضا من خلال هذا البحث.

4- دراسة عماد عبد الله محمد الشريفين، **أسلمة العلوم النفسية والاجتماعية عند الفاروقي**، حيث أظهرت الدراسة الجهود التي بذلها **إسماعيل راجي الفاروقي** في سبيل الدعوة إلى إعادة صياغة العلوم وتجاوز السلبيات المعرفية التي أفضى إليها النظام التعليمي في العالم الإسلامي، من ضعف في جميع جوانب حياة الأمة، واغتراب للفكر، وتشوّه للرؤية الكلية، فضلا عن التجاهل الفضيع لاستصحاب القيم الروحية والاخلاقية في بنية المناهج الدراسية المشكّلة للنظام التعليمي العام.

هذا، ويمكن أيضا في هذا المقام الإشارة السريعة إلى بعض المقالات الأخرى التي هي على صلة وثيقة بهذا البحث، منها على سبيل المثال:

1- دراسة **حسان عبد الله حسان** حول **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي، دراسة تحليلية.**

2- دراسة **عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب** حول **التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي، كليات التربية نموذجا.**

3-دراسة **أبو بكر محمد أحمد إبراهيم** حول، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة.**

4- دراسة **عبد الحميد أحمد أبو سليمان** حول، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق.**

5- دراسة **إبراهيم شوقار** حول، **مقومات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات، نظرة تحليلية في عوامل بناء الذات.**

6- دراسة **عبد الوهاب سر الختم: مدخل إلى تأصيل العلوم التربوية.**

- سابعا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة و وجه الفرادة في الدراسة الحالية.

لا مهرب من الإقرار بأن هناك عددا من الدراسات تناولت جانبا من جوانب الموضوع، غير أنه ليس ثمة– في حدود اطلاعنا– دراسة أتت على جميع الجوانب المشكّلة لهذا البحث، وإن كانت هناك دراسات تناولت مسألة البحث، إلا أنه لم تتم بالضرورة معالجتها وفق المداخل المنهجية نفسها؛ وعليه فإذا كانت الدراسات السابقة التي أشرنا إليها سابقا، تناولت موضوع التكامل المعرفي من زوايا ومداخل مختلفة، فإن هذا البحث يتميز عن تلك الدراسات بجملة من أوجه الفرادة، يمكن ذكرها على النحو الآتي:

- يشترك البحث الحالي مع الدراسات السابقة، في بيان أوجه الحاجة لفلسفة التكامل المعرفي، وتتبع تطبيقاتها وفحص تجاربها في عدد من الجامعات الإسلامية، في حين ينفرد الموضوع الحالي بفحص الحمولة الابستمولوجية التي تستبطنها فلسفة التكامل المعرفي.
- انحصرت الدراسات السابقة في مجال زمني معين، لكن الموضوع الحالي تجاوز ذلك إلى تقديم رؤية استشرافية لمآلات التجارب الراهنة القائمة على فلسفة التكامل المعرفي مستقبلاً، والوقوف على ممكنات تطويرها.

فإذا كان هذا الموضوع يتناغم إلى حد بعيد مع الدراسات والأبحاث التي ذكرناها من قبل، إلا أنه أمكن للباحث تدارك بعض النقض الذي اعترى مضمون تلك الدراسات، من ذلك على سبيل المثال، تدارك سمة الزهد التي ميزت تلك الدراسات في بيان الأساس الإبستيمي الذي تقوم عليه فلسفة التكامل المعرفي، فضلا عن ميزة الانفتاح الذي أبداهُ البحث الحالي على مختلف الأراء والمواقف التي تصب في فلك فلسفة التكامل المعرفي، وإن كان أصحابها لا ينضوون تحت لواء حركة الاجتهاد المعرفي الإسلامي المعاصر.

- لم يكتف هذا البحث بالتطرق إلى مسألة التكامل المعرفي بوصفها دعوة تنضوي تحت جملة ما بشرت به أدبيات مشروع إسلامية المعرفة وأقطابها فحسب، إنما أتاح لنفسه الفرصة للإقتراب من جملة آرء الذين لا تربطهم صلة بتيار إسلامية المعرفة، بحيث أمكن استثمار مواقفهم إزاء مضمون مسألة التكامل المعرفي تبعا لاختلاف زوايا النظر إليه.

- صحيح أن ثمة مداخل علمية عديدة وظفت فيها مقاربة التكامل المعرفي، مثل اللسانيات والتكامل المعرفي، وعلاقة التجديد الأصولي بالتكامل المعرفي، أو ما تعلق بمسألة التكامل بين العلوم الكونية والعلوم الشرعية، أو الحديث عن دواعي إحلال التكامل المعرفي على صعيد العلوم الإجتماعية بعامة، لكن- فيما نعلم- ليس ثمة دراسات أو بحوث لا مست أفق جانب الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بصورة مباشرة، أو وافية بالغرض الذي حاولنا الاقتراب منه في هذا البحث، باستثناء بعض المحاولات التي مثلتها بعص المقالات المقتضبة.

- تطرق البحث إلى مضمون فلسفة التكامل المعرفي؛ أي إلى الناظم الإبستيمي الذي يدخل في بنية نظرية التكامل المعرفي، وهذا من المواضيع ذات الارتباط بالابستيمولوجيا الإسلامية عامة.

- لم يستهدف البحث تتبع قضية التكامل لمعرفي عند شخصية بعينها، إنما تمت إتاحة الفرصة لعدد من الرؤى والمواقف، ومن تم أمكن الاستئناس بها لفحص مدى نجاعة فكرة البحث.

- لم تقف الدراسة مع رأي معين،كما أنها لم تدعم مدرسة على وجه التحديد، إنما تمثل جهد الباحث في فحص القواسم المشتركة لشتى الآرء، إزاء قيمة فلسفة التكامل المعرفي وجدوى طرحها في الوقت الراهن للنهوض بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر على وجه التحديد، ثم استشراف جملة العوامل لتطويرها مستقبلاً.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- تاسعا: أسباب اختيار الموضوع.

والذي حملني على تناول هذا الموضوع سببان رئيسان:

أما الأول، فهو أثناء البحث في الموضوع الذي قدمته في مذكرة الماجستير عن"**جدل الدين والعلم في مشروع إسلامية المعرفة**"، لفت انتباهي أن مشروع إسلامية المعرفة تؤطره بنية منهجية إسلامية توحيدية متكاملة، أحببتُ أن أطلق عليها فلسفة التكامل المعرفي، وذلك من خلال الدعوة إلى الجمع بين الإسلام والمعرفة أساسا، وبالتالي فإن موضوع هذه الأطروحة يعد استكمالا لمذكرة الماجستير؛ بحيث إذا كانت إسلامية المعرفة تعبير عن مشروع الإجتهاد المعرفي المعاصر في بداياته المبكرة نظريا، فإن فلسفة التكامل المعرفي تعبر عن مشروع إسلامية المعرفة في صورته التالية الراهنة تطبيقيا، إذ لم يعد الحديث بعدها عن المسوغات التي دعت إلى توحيد النظر إلى الدين وشتات الخبرة الانسانية.

وأما السبب الثاني فهو موضوعي، ويتمثل في غياب البعد التوحيدي معرفيا في ثنايا الدراسات التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وهذا يعود في الحقيقة إما لضعف التوعية به، أو بسبب هيمنة النظام المعرفي الوضعي على وعي الباحثين المسلمين، من جهة، ثم إن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ليس فيه ما يعبر عن المعالم والمحددات الفكرية من وجهة النظر الإسلامية، إذ تم تجفيف منابع الهوية الحضارية منه، فلم تعد بنيته النظرية معبرة عن النسقية الفكرية الإسلامية، الأمر الذي جعل الأنظمة التربوية المترتبة عن هذا الفكر التربوي، غير قادرة على إخراج الإنسان المسلم من حالة الوهن الحضاري الذي يعيشه؛ ذلك أن بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، لا هي جاءت معبرة عن مضامين تراثنا الأصيل ولا هي استفادت حقيقة من الوافد الدخيل.

- عاشرا: الصعوبات التي واجهت الباحث.

1- نظرية التكامل المعرفي بوصفها التعبير العملي عن مشروع إسلامية المعرفة، فكرة في غاية البساطة عند الحديث عنها ضمن الرؤية الكلية لخطة الإصلاح في واقع الأمة، لكنها تبدو أكثر تعقيداً عند محاولة تنـــزيل الفكرة على مجال معرفي محدد، ويتفاقم هذا التعقيد أكثر فأكثر حين محاولة اختبارها في مجال الفكر التربوي.

2- جهود تطبيق فكرة التكامل المعرفي في مجال معرفي أو واقعي جهود متواضعة، سواءً عند تقويم جهود الشخصيات أو المؤسسات التي نفذت هذه الجهود، أو في تقويم الإنجازات العلمية التي تحققت مثل الكتب المنهجية، أو على مستوى البرامج الجامعية.

3- لم ينل الحوار والنقاش العلمي حول الفكرة وفرص تطبيقها ما يلزمه من الوقت والجهد والتخطيط البرامجي، وتكاد المسألة تنحصر في الدوائر الأكاديمية وتفتقر اجتماع الإرادتين السياسية والأكاديمية.

4- قد لا يكون من العدل في حق أي شخصية فكرية من الرواد أو المريدين أن تُقوَّم جهودها بقياس مدى التحقق العملي لفكرة محددة، وقد ظهر ذلك بصورة واضحة في عدد من الدراسات السابقة عن شخصيات أو مؤسسات فكرية إصلاحية، عندما يكون محور النظر فكرة محددة من الأفكار التي وردت في أعمال تلك الشخصية أو في برامج تلك المؤسسة.

5- مسألة تجليات فكرة التكامل المعرفي في الميدان التربوي أصعب منها في أي ميدان آخر؛ إذ من المعروف أن الميدان التربوي أشد محافظة من الميادين الأخرى، ونتائجه أبطأ ظهوراً منها في الميادين الأخرى.

- إحدى عشر: تقسيم البحث.

لقد استقرت القناعة لدى الباحث من البداية، على أن لا يتصدى في هذه الدراسة بالبحث في شخصية بعينها؛ ذلك أن عالم الأفكار دائماً أهم من عالَم الأشخاص، وعليه فإن ذلك يكون أنفع في تحليل القضايا والمواقف غير المتفقة وكذا المسائل المتنوعة، ذات الصلة المباشرة بفكرة التكامل المعرفي، وصياغتها فيما يشبه الأسئلة التي قمنا بتحديدها، حيث قمت بتوجيهها إلى عدد من العلماء والباحثين المعنيين بفكرة التكامل المعرفي، بالإضافة إلى جملة من المقابلات المعمقة التي أجريتها مع عدد آخر كذلك، حيث كان الباحث في كل مرّة يعكف على تحليل هذه الرؤى التي تُرِدُّ إليه، فتنكشف له فجوات جديدة، يصوغها في إشكاليات متجددة، أو يبرزها في شكل أسئلة غير متوقعة، وكان الهدف من هذه الخطة، الوقوف على مختلف الرؤى التي توصل إلى التعرّف على فلسفة التكامل المعرفي من حيث صلتها بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر، فحصا لبنيتها، وتحققا من جدوى الاستعانة بها، ثم تقييما لها، ومن ثمة التفكير في سُبل الدّفع بها إلى الوضع المستقبلي المنشود لها، من باب الإستشراف.

وتبعا لهذا المسلك المنهجي الذي توخينا تمثله من البداية، فقد قسمنا هذا البحث إلى ثلاثة فصول وخاتمة ترؤسهم مقدمة.

استهلت مقدمة البحث بالتعريف بالموضوع؛ **فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، رؤية تقويمية استشرافية**، وذكر السياق الذي استدعى طرحه، وتوضيح إشكاليته، وأهدافه، وأهمية الاشتغال عليه، وبيان المنهج الذي تم به تناول الموضوع، ثم الاستعراض

النقدي للمصادر والمراجع المعتمدة مع بيان أوجه الفرادة المميزة للبحث، وذكر جملة الأسباب التي دعت إلى الإقبال على تناوله، مع ذكر أهم الصعوبات التي اكتنفت مسيرة البحث، ثم بيان طريقة تقسيم البحث.

طرقت **الفصل الأول**، فتحدثت عن مفهوم فلسفة التكامل المعرفي وجذورها في التراث التربوي الإسلامي؛ حيث تصديت في **المبحث الأول** إلى عرض وتحليل مختلف وجهات النظر حول المعاني التي تم خلعها على فلسفة التكامل المعرفي، ثم التفت في **المبحث الثاني** إلى فحص بعض الجهود التي تخللتها التجربة الإسلامية المبكرة، قاصدا إلى التحقّق من حضور فلسفة التكامل المعرفي عند بعض أعلام تلك التجربة.

أما **الفصل الثاني**، فجاء بعنوان: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتدادها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ تطرقت في **المبحث الأول** منه للحديث عن مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ حيث أشرت إلى ملامح الفرادة التي يتسم بها مفهوم التربية لدى المنتمين إلى حركة الإصلاح المعرفي الإسلامي المعاصر، ثم تصديت في **المبحث الثاني** إلى نقد الأسس الإبستيمولوجية للفكر التربوي الغربي، فقد أظهرت تلك المناقشة تهافت المنظور المعرفي الذي انحدرت منه النظريات التربوية الغربية، فكان ذلك مظهرا آخر للتحيز المعرفي والعرقي الذي اتسمت به أسس الحداثة الغربية، وانكشافا للمقولات التي يستند عليها الفكر الغربي بعامة، ومنها دعوى الموضوعية التي طالتها الريبة الابستمولوجية، ثم أبرزت البدائل التي تتيحها فلسفة التكامل المعرفي لإخراج الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من الأزمة التي أورثته إياها المعرفة الغربية، وأما **المبحث الثالث** فكان للحديث عن أثر الفكر التربوي الغربي في تشوّه الفكر التربوي الإسلامي العاصر، حيث ابرزت فيه العوامل التي أحاطت بجهود الإصلاح التربوي التي قادها زعماء الإصلاح في العصر الحديث، ثم ناقشت معضلة التبعية الفكرية على الفكر التربوي، وعمدت إلى إظهار تداعيات تلك الأزمة على بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، حيث أبرزت تداعيات العولمة على مسار الفكر التربوي الإسلامي، ثم تطرقت إلى ازدواجية المعرفة وكذا ازدواجية التعليم، وبعد ذلك حللت الأسباب التي أدت إلى تشوّه العملية التربوية ثم العوامل التي أدت إلى اختلال مخرجات العملية التعليمية وتهافت أهدافها وغاياتها.

أما في الفصل الثالث، فقد عمدت في المبحث الأول منه إلى تقديم بعض المنطلقات الأساسية لأجل تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ثم انصرفت بعد

ذلك في المبحث الثاني إلى تقديم قراءة في بعض رؤى المؤسسات التعليمية المعاصرة التي خاضت تجربة التكامل المعرفي، فوقفت على تحليل بعض مكامن القوة والضعف في تلك التجارب.

وكان الفصل الرابع لاستشراف الآفاق المستقبلية لفلسفة التكامل المعرفي وتطوير العمل بها، حيث تطرقت في المبحث الأول منه إلى بيان أهم العوائق الماثلة أمام مسعى تمكين فلسفة التكامل المعرفي في الممارسة التربوية الإسلامية الراهنة، ثم اجتهدت بعد ذلك في المبحث الثاني إلى تقديم رؤية استشرافية من شأنها تطوير أداء المعرفة التربوية الإسلامية المنشودة مستقبلا.

ثم حصرت في الخاتمة أهم النتائج التي تم تحصيلها من خلال هذا البحث، وكذا اقتراح مجموعة من التوصيات.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصـــل الأول

الإطار المفاهيمي والتاريخي
لفسلفة التكامل المعرفي

المبحث الأول:

مفهوم فلسفة التكامل المعرفي.

المبحث الثاني:

فلسفة التكامل المعرفي، المبادئ الكلية والأسس المعرفية.

المبحث الثالث:

مبررات التوجُّه المعاصر لبعث فلسفة التكامل المعرفي.

المبحث الرابع:

جذور فلسفة التكامل المعرفي في التراث التربوي الإسلامي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- تمهيد:

شكّلت العلوم التي انبثقت من القرءان الكريم والسنة النبوية-أو ما نصطلح عليها اليوم بالفكر الإسلامي-صدى لما تضمّناه من خطاب معرفي، ألهم العلماء والمفكّرين المسلمين إلى تشكيل أنساق معرفية ومفاهيم فلسفيّة وفكريّة، حوتها علومهم واستبطنتها فهومهم، تمثّلاً لمقاصد خطاب الله تعالى.

وتبعًا لذلك يأتي هذا الفصل للعناية بضبط المصطلحات التي يشتمل عليها عنوان البحث؛ إذ ليس هذا من قبيل الإجراء الشكلي، ولا تكلّف في عرض المادة العلمية من دون هدف مقصود؛ إذ لا يخفى على أحد ما تنطوي عليه عملية مقاربة المصطلحات من أهمية إبستيمولوجية.

هذا، ويهدف هذا الفصل أيضا إلى الاشتغال على فحص البنية الابستيمولوجية لفلسفة التكامل المعرفي، وكذا رصد المنطلقات التي تستمدّ منها دلالاتها، ثم النظر في جذور هذه الفلسفة في التجربة الإسلامية المبكّرة، مع الإشارة اليسيرة إلى أهم هذه الدّلالات في شقها التربوي على وجه التّحديد.

- فما المقصود بفلسفة التكامل المعرفي؟، وما هي دلالاتها؟.

- ما مدى حضور هذه الفلسفة في تراث التجربة الإسلامية المبكرة؟ وما قيمتها الراهنة؟.

المبحث الأول

مفهوم فلسفة التكامل المعرفي

أولا : المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتكامل.

ثانيا : مفهوم المعرفة في اللغة والاصطلاح.

ثالثا : مفهوم التكامل المعرفي بوصفه مركباً لفظيًا

رابعا : مفهوم فلسفة التكامل المعرفي

في السياق الغربي و الإسلامي المعاصر.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الأول: مفهوم فلسفة التكامل المعرفي.

- أولا: المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتكامل.

أ) لغة:

التكامل من الفعل"كمل"؛ فَـــ:"الكافُ والميمُ واللامُ أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على تَمامِ الشّـــيءِ. يُقالُ: كَمَلَ الشيءُ وكَمُلَ فهُو كَاملٌ، أي تامٌ."[1]

وقد فصّل صاحب"الصحاح"القولَ في مفردة التكامل، في قوله:" ك م ل-(الكَمَالُ) التَّمَـــامُ وقد (كَمَلَ) يَكْمُلُ بالضمِّ(كَمَلاً). و(كَمُلَ) بضمّ الميمِ لُغَةٌ. و(كَمِلَ) بكسْرِهَا لُغَةٌ وهي أَرْدَؤُهَا. و(تَكَمَلَ) الشيْءُ. و(أَكْمَلَهُ) غَيْرُهُ. ورَجُلٌ(كَامِلٌ) وقوْمٌ (كَمَلَةٌ) مِثْلُ حافِدٍ وحَفَدَةٍ. ويُقَالُ أعْطِهِ المَالَ(كَمَلاً) أي كُلَّهُ. و(التَكْمِيلُ) و(الإِكْمَالُ) الإِتْمَامُ. و(اسْتَكْمَلَهُ) أَسْتَتَمَّهُ.[2]

فجملة المعاني اللغوية التي يشير إليها التكامل تفيد تعانق أجزاءه، بحيث يؤدي كل جزء دوره، والحال كذلك لبقية الأجزاء الأخرى، حتى إذا ما أدى كل جزءٍ منها دوره تحقق التكامل وانتظم معناه وأُتْمِمَتْ مهمته، وفي ذات المعنى نجد قولـــه الله تعـــالى:﴿**ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ**﴾[3]، وكذلك قوله تعالى أيضا:﴿**وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلاً**﴾.[4]

ب) اصطلاحا:

يكون للتكامل معنى اصطلاحي، من حيث هو"الجمع بين صناعات مختلفة يُكَمِّلُ بعضُها بعضاً، وتتعاون في الوصول إلى غرضٍ واحدٍ"[5]، و هو كذلك"حركة تركيب وتنسيق مجموعة من العناصر، بمثابة أجزاء، يتخللها النقص إذا نُظرَ إليها منفردة، وتعويض النقص يقتضي الاتصال بالأجزاء الأخرى، وهذا الاتصال تحكمه آليات التكميل والتلاقي والتمثيل والتأليف، والتحديد والمقارنة والاستعارة وضوابط الاستقراء والترميب والتنسيق."[6]

---

[1] أبو الحسين أحمد بن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، اعتنى به: محمد عوض مرعب والآنسة فاطمة محمد أصلان، ط1، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1422هـ/2001م، مادة:"كمل"، ص877.

[2] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح**، طبعة مُدقّقة كَاملةُ التَشكيلِ ومُميّزةُ المدَاخِلِ، دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1989م، مادة: "ك م ل"، ص509.

[3] سورة المائدة، الآية:03.

[4] سورة الأنعام، الآية:115.

[5] **المعجم الوجيز**، مجمعُ اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، 1411هـ/1991م، ص541.

[6] عمار قاسمي، **التكامل المعرفي- مقاربة مفاهيمية**، مجلة آفاق علمية، ع1، مج10، 2018م، ص150 وما بعدها.

أما في السياق التداولي الغربي، وردت مصطلحات كثيرة تعبر عن التكامل، إلا أن هناك تفاوتا في المعاني التي تشير إليها، منها: الدراسات البينية *interdisciplinary*، والتعددية *multidisciplinary*، والعلوم العرضية *transdisciplinary*، والوحدات الموضوعية *thematicunits*، والدّمج *connected*، والعلوم التتابُعية *sequenced*، والدراسات العنكبوتية *threade*، وشبكات المفاهيم *networked*، وتوحيد المناهج *unified* [1]، إلا أن من بين أهم المصطلحات حضورا التي تدل على التكامل اصطلاحا: *integration*.

والتكامل *Integrale* في الاصطلاح"متعدد الاستخدام وهو بشكل عام يعني إدماج جزء عنصر ضمن مجموع كُلّي."[2]

- ثانيا: مفهوم المعرفة في اللغة و الاصطلاح.

أ) لغة:

ثمّة اتفاق بين المعاجم اللغوية العربية على أن معنى المعرفة مرادف لمعنى العلم، ومثال ذلك، قولهم:"العرفان:العلم (...) والعريف والعارف، بمعنى مثل عليم و عالم"[3]وقولهم كذلك:"عرفه، يعرفه معرفة وعرفانا(...) علمه"[4].

ب) اصطلاحا:

والمعرفة في المعجم الفلسفي **لجميل صليبا** هي"الفعل العقلي الذي يُدركُ الظواهر ذات الصفة الموضوعية"[5]، و أورد **الراغب الأصفهاني** تعريفا للمعرفة، في قوله:"المعرفة والعرفان إدراكُ الشيء الشيء بتفكّرٍ وتدبُّرٍ لأثره."[6]

---

(1) صالح عبد الله جاسم، **نظرية المنهج: إستشراف مستقبل العلوم في الدراسات البيئية، نحو منهج تكاملي**، مجلة كلية التربية، ع25، 2001م، مصر، ج1، ص239.

(2) *Christian Godman,**Dictionnaire de philosophie**, Fayard, Paris, 2004, p: 670.*

(3) محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعة جديدة، دار المعارف، مصر، د- ت، مج1، مج4، ص2897.

(4) محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م، مج3، ص173.

(5) جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ط1، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، 1414هـ/1994م، ص394.

(6) أبو القاسم الحسن بن محمد بن المفضل الراغب الأصفهاني، **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد العجمي، ط2، دار الوفاء، المنصورة، القاهرة، 1987م، ص179.

هذا، ويمكن بيان وجه الفرق بين المعرفة والعلم، من حيث إن المعرفة تدل على ما يمكن إدراك آثاره وإن لم يكن في الوسع إمكان إدراك ذاته، في حين أن العلم يطلق على ما يمكن إدراك ذاته، فالعلم صفه لله تعالى كونه قادراً على الإحاطة بذوات الأشياء، أما المعرفة فهي صفة للإنسان لأنه يكتفي بالوصول إلى معرفة ظواهر الأشياء دون القدرة على اسكناه حقائقها.

- ثالثا: مفهوم التكامل المعرفي بوصفه مركبًا لفظيًا.

ينصرف مفهوم التكامل المعرفي كمركب لفظي إلى عدة تعاريف حسب السياق الذي يردُ فيه؛ فهو"نظامٌ يؤكد على دراسة المواد دراسةً مُتصلة ببعضها لإبراز علاقات، واستغلال هذه العلاقات لزيادة الوضوح والفهم، وهو يُعدُّ خطوة وُسطَى بين انفصال هذه المواد وإدماجها إدماجا تامًا"[1]، فمعنى التكامل المعرفي بحسب هذا السياق يعمل على تجسير العلاقة بين المواد الدراسية لتحقيق كفاءة الفهم العام، وإلى هذا المعنى ذاته يكون التكامل المعرفي أيضا أدةً"لتقديم المعرفة في نمطٍ وظيفيٍّ على صُورة مفاهيم مُتدرّجةٍ ومترابطةٍ تغطي الموضوعات المختلفة بدون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة أو إلى الأساليب والمداخل التي تعرض فيها المفاهيم وأساسيات العلوم بهدف إظهار وحدة التفكير وتجنب التمييز والفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم المُختلفة"[2]، فهذا التعريف يحضر في سياق أهم الأسس التي يقوم عليها علم النفس التربوي؛ بحيث إن المتعلم لا يُدرك الكليات إنما يدرك أجزاءها وهذا ما يوفره التكامل المعرفي حيال عملية التدريس، مراعاةً للتدرّج في تقديم المعرفة.

وفي هذا السياق يقصد البعض"بالتكامل المعرفي نجاح العقل المسلم في عصوره الزاهرة أن يدمج بين معطيات الحس والعقل والوحي في وحدة معرفية متكاملة لا تستبعد أي مصدر من مصادر المعرفة كما تفعل المعرفة الغربية المعاصرة أحادية النظرة إلى الظواهر، والتي تستبعد الوحي كمصدر من مصادر المعرفة [3]؛ فإذا كانت إسلامية المعرفة تعبر عن رؤية حضارية؛ أي تعبر عن مشروع معرفي، فإن فلسفة التكامل المعرفي تعبر عن المنحى الإجرائي لتنفيذ هذه الرؤية في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وقد عبر عن هذا المعنى، **فتحي حسن ملكاوي** بقوله:"أن ثمة

---

[1] بدرية الملاّ، **أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1994م، ص149.

[2] فايز مراد ورشدي لبيب، **قضايا في مناهج التعليم**، د- ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1993م، ص176.

[3] عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي، كليات التربية نموذجا**، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الأول حول: **رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة**، يومي21/20 فبراير2013م، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص472.

بعدين لعملية التكامل المعرفي؛ بعدٌ إنتاجي، وبعد استهلاكي.فالتكامل في بعده الإنتاجي صورة من صور الإبداع الفكري الذي يحتاج إلى قدرات خاصة؛ إذ إن التكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية والإجتماعية في صياغاتها الغربية المعاصرة–مثلا–، يحتاج إلى العالم الباحث الذي يستلهم هداية الله سبحانه في فهم مقاصد النصوص والأحكام، وكيفية تنزيلها على الوقائع والأحداث، ضمن إطار ثقافي حضاري ومعاصر(...)، أما البعد الإستهلاكي من عملية التكامل المعرفي، فيتعلق بتوظيف الأبنية الفكرية التي يقوم عليها التكامل في فهم الظواهر أو القضايا موضع الدراسة، وتمييز العناصر المميزة للمعرفة في إطارها التكاملي، وتسهيل نقل هذه المعرفة للآخرين."[1]

ويذهب **إسماعيل راجي الفاروقي** إلى أن فلسفة التكامل المعرفي هي عملية تشكيل منهجي لمختلف مناهج البحث العلمي تبعا لمعايير وضوابط تُستلهم من مقاصد الرؤية الإسلامية التوحيدية.[2]

- رابعا: فلسفة التكامل المعرفي في السياق الإسلامي و الغربي المعاصر.

تعددت منظورات التكامل المعرفي سواء في الحقل المعرفي الغربي أو الإسلامي، وذلك تبعا للسياق الذي يَرِدُ ذكره فيه؛ فحينما يقترن التكامل بالمعرفة يصبح التكامل المعرفي مركبا لفضيًا، ينصرف معناه إلى دِلالات متباينة تبعا لما يقتضيه الحقل الدّلالي ويفرضه البراديغم المعرفي المساوِق له.

في البداية ينبغي أن نؤكد على أنه ليس ثمّة على الإطلاق ما يبرر أيّةُ صِلَةٍ لمفهوم التكامل المعرفي في السياق الغربي بمفهوم التكامل المعرفي في السياق الإسلامي القديم منه أو المعاصر؛ ذلك أن السبب في الحقيقة راجع أي تباين طبيعة البراديم المعرفي الذي يستمدُّ منه كل منهما هويته المعرفية، وكذا الشروط التاريخية التي أطرت لظهور كلٍّ منهما.

و عليه، تنطلق فلسفة التكامل المعرفي في سياق الإصلاح المعرفي الإسلامي المعاصر، من منطق"تكامل منهجي في مصادر المعرفة، وفي أدوات المعرفة، وهو أيضا تكامل بين المصادر والأدوات."[1]

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **مفاهيم التكامل المعرفي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م، ص22).

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ط1، سلسلة إسلامية المعرفة01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1406هـ/1986، ص51.

ويمكن في هذا الإطار الإشارة إلى أن مصطلح التكامل المعرفي في السياق الغربي إنما كان ظهوره مع الدعوة إلى ما يُسمى بـــ"وحدةُ العلوم والمعارف"، التي حمل لواءها الترر القليل من مفكري الغرب ضمن ما سُميَ بالنزعة الاحتجاجية، رداً على تعاظم النزعة العلمية التي قصدت إلى لَيِّ رقاب جميع العلوم والمعارف وإلحاقها بالمنهج التجريبي ضمن سياق الوضعية، فمند القرن الخامس عشر عمل العقل الغربي على بلورة براديغم يمكن الاحتكام إليه في بناء النظرة الجديدة للعلوم والمعارف، لكن هذا الطموح ارتطم بانتقادات حادة من داخل الفكر الغربي ذاته.

في هذا السياق، يمكن أن نذكر الملاحظات التي ضمنها العالم البريطاني **سنو** في كتابه: *The two cultures*؛ بحيث يستند العاملون في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى ثقافة مغايرة تماما لثقافة العاملين في ميدان العلوم الطبيعية، لهذا دعا إلى توحيد الثقافتين باعتبار أن الحقيقة لا يمكن إلا أن تكون واحدة[2]، لهذا نجد أيضا **هسرل** يوجّهُ نقداً فينومينولوجيا قويًا لدعوى إدراج الموضوعية ضمن دراسة الظواهر الإنسانية؛ على اعتبار أن ذلك يجرُّ إلى إقصاء الذات العارفة في ممارسة سائر النشاطات البحثية، ويؤدي كذلك إلى تفكيك الوعي بالظاهرة، وبالتالي غَدَتْ الفلسفة الظاهرتية عند **هسرل** معولاً لضرب المذهب الديكارتي الذي لا يقر إلا بوجود أفكار في العقل قائمة بذاتها، وبالتالي أضحت الظاهرتية سبيلاً لتوحيد الوعي بالظواهر تبعًا لتوحيد الذات والموضوع معا، وهذا في الحقيقة يعدُّ بمثابة ردة فعل تجاه القول بأن"اللقاء بين الذات والموضوع، يُلغي دائما أحد هذين اللفظين، فإما أن تصبح الذات ضجيجا لا معنى له، و إما يصبح الموضوع –و إلى حد ما– تشويشا أيًا كان العالم الموضوعي."[3]

ويمكن أيضًا في هذا السياق أن نذكر الدعوة إلى وحدة المعرفة في السياق الغربي مع العالم الأمريكي **إدوارد ويلسون** بحيث إن ما يميز محاولته أنها تمثل خروجا غير مألوف عن

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، 1432هـ/2011م، ص15.

[2] *C.P. Snow, **The Two Cultures**, 1st ed, Cambridge University Press, London, July 2014, p:* 43.

[3] إدغار موران، **الفكر والمستقبل، مدخل إلى الفكر المركب**، ط1، دار توبقال، المغرب، 2004م ص 42.

التقاليد المعرفية التي عرفتها التجربة الغربية المعاصرة؛ ففي كتابه"وحدةُ وتناسق المعرفة"، يؤكد **إدوارد ويلسون** على أن التناسق يفيد أن الحقيقة واحدة مهما تعدد وجودها في العالم النفسي أو الطبيعي، وبالتالي فدور العقل في هذا المجال إبراز صور الوحدة والتآلف بين أجزاء الحقيقة التي يمكن العثور على كنوزها النفيسة خارج أسوار العلم الطبيعي، وبالتالي فإنما يعود غياب التناسق والوحدة بين العلوم والمعارف، إلى طبيعة العقل الذي جاءت به الحداثة الغربية.[1]

لهذا، نرى أن بروز مصطلح التكامل المعرفي في الحقل التداولي الغربي قد نشأ في سياق الدعوة إلى وحدة العلوم والمعارف، في إطار رفض النظرة التجزيئية ذات الأصول العَلموية، إلى نموذج معرفي جديد يتجاوز النموذج الوضعي، من ذلك المحاولة التي قدمها **كين ويلبر**، إلى اتباع نموذج معرفي متعالٍ، يتم من خلاله ربط المعرفة الإنسانية بالمعطى الغيبي تحقيقا للتكاملية المعرفية.[2]

وقد تمخضت أيضا عن الدراسات اللسانية المعاصرة الدعوة إلى إعادة مراجعة البراديغم المعرفي القائم على المفاضلة بين العالم الطبيعي والعالم الإنساني، وبالتالي الدعوة إلى الاهتمام بمناحي تقاطع العلوم فيما بينها، للوصول إلى معرفة أشكال التكامل المعرفي بينها، وهذا يظهر جليا مع تأكيد **إدغار موران** على أن جميع العلوم والمعارف إنما ترتد في النهاية إلى مبدأ واحد، عبر عنه فيما بعد بالفكر المركب، الذي تتعانق فيه جميع العلوم والمعارف طبيعية كانت أم إنسانية.

هذا، وقد استعرض ممثلوا النزعة الاحتجاجية الغربية"مناهج المعرفة المعاصرة فاستعرضوا تاريخ المعرفة وذكروا أن مناهج المعرفة تتغير حسب حاجات الإنسان ثم خلصوا إلى القول أن مناهج المعرفة القائمة في الوقت الحاضر، لم تعد ملائمة لمجتمعات ما بعد العصر الصناعي، لأن فروض المعرفة كانت تقوم على اعتبار العقل أرقى أدوات المعرفة وأن الملاحظة والتجربة هي الأدوات الصادقة الوحيدة في ميدان المعرفة، وكان الاعتقاد أن الإنسان سوف يكتشف بواسطة العقل قوانين الحياة والخلق والكون، وسوف يتحرر من قيود الجهل وينتقل إلى مستقبل أفضل."[3]

---

(1) *Edward o.Wilson, **The unity of Knowledge**, Alfred A. Knopf, Inc, New York, 1998, the united States of America, p: 188.*

(2) *Wilber. K, **Eye to eye, The Quest for the New Paradiam**, Boston, 1990, p: 40.*

(3) ماجد عرسان الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، سلسلة أصول التربية الإسلامية01، ط1، مكتبة المنارة، جدة، المملكة العربية السعودية،1407هـ/1987م، ص264.

علاوةً على ذلك، تعد فتوحات الثورة الابستيمولوجية المعاصرة رافدا قويا من روافد الدعوة إلى التكامل المعرفي في الغرب؛ ذلك أن النزعة العَلموية التي كانت تعتمد على مقولات الفيزياء الكلاسكية سرعان ما ارتطمت أمام المقولات الجديدة، الأمر الذي قاد إلى إعادة مراجعة كثير من الأسس التي طالما اطمئن إليها العلم الغربي؛ حيث لم تصمد كثيرا مقولات النظرة القديمة أمام مقولات النظرة الجديدة التي توصلت إلى أن المادة ليست أزلية بالضرورة، لتقود فيما بعد فيزياء الجسيمات إلى فتوحات علمية كبيرة، أمكن معها تجاوز الفشل الذي عانته النظرة القديمة في التوحيد بين العلوم.[1]

[1] روبرت م.أغروس، جورج ن.ستانسيو، **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة: كمال خلايلي، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع134، فبراير1989م، ص126.

المبحث الثاني

فلسفة التكامل المعرفي

المبادئ الكلية والأسس المعرفية

- أولا : التوحيد
- ثانيا : التزكية
- ثالثا : العمران

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الثاني: فلسفة التكامل المعرفي، المبادئ الكلية و الأسس المعرفية.

تستَلهِم فلسفة التكامل المعرفي متانتها المعرفية انطلاقا من طبيعة المبادئ التي تقوم عليها؛ هذه المبادئ نفسها هي تعبير عن روح المذهبية الإسلامية في المعرفة، ومظهر من مظاهر النسق الإبستيمي المحايث لفلسفة التكامل المعرفي، والمستوعب لبعدها الأنطولوجي والمعرفي والقيمي.

وفيما يلي جملة هذه المبادئ المؤطّرة لفلسفة التكامل المعرفي:

- أولا: التوحيد.

يرتبط مبدأ التوحيد بفلسفة التكامل المعرفي ويسلك مسلكا تربويا أيضا، من جهة"استلهام المضمون العقدي للمصطلح[الفكر التربوي]، لكن ليس على المستوى التصوري الكلامي فحسب، ولكن باستشعاره أيضا في كل مجالات التدين، حتى يكون الارتباط بالله وحده، حاصلا لدى المتربي، عند ممارسته التديُّنية، والحركية على حد سواء، وإنما يحصل ذلك بجعل النصوص الشرعية، الكتاب والسنة، المادة المصدرية لكل تصور، أو برنامج تربوي، إذ هي وحدها دون سواها، القناة الطبيعية، التي تربط الفرد بالله، ربطا مباشرا، لا أثر فيه لوساطة وسيط، يتدخل بذاته، لتكييف ذلك الاتصال على حسب فهمه العقلي، أو ذوقه الروحي."[1]

وأما فحوى التوحيد تربويا في معطاه الإبستيمولوجي من حيث علاقته بفلسفة التكامل المعرفي، فهو نظام معرفي توحيدي، تُسدّد به المعرفة، وتنتظم من خلاله علاقة المخلوق بالخالق، غير أن الأمر لم يستقر بهذا الوصف؛ إنما صار نظاما معرفيا يقوم على ازدواجية في المعرفة، تمثلت في الخصومة المفتعلة بين ما هو وحي وبين ما هو مرتبط بمقاربات الخبرة البشرية[2]، ولكن تعلق مبدأ التوحيد بفلسفة التكامل المعرفي في سياق المعرفة الإسلامية الأصيلة، يقتضي تعانق مجالي الغيب والشهادة معا؛ حيث إن"هناك علاقة تصورية ومنطقية بين الوعي الوجودي بالوحدة والتناسق المعرفي والتوازن، يُعزَى إلى حقيقة هي أنه على الرغم من وجود مصادر معرفية مختلفة، فإن المعرفة كلها تأتي في نهاية الأمر من الله العليم مالك المعرفة المطلقة جل جلاله(...)، ومن ثم من غير

---

[1] فريد الأنصاري، **التوحيد والوساطة في التربية الدعوية**، ط1، كتاب الأمة، السنة15، ع47، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، جمادى الأولى 1416هـ/1995م، ج1، ص38 وما بعدها.

[2] محمود عايد الرشدان، **حول النظام المعرفي في القرآن الكريم**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع10، خريف1418هـ/1997م، ص10.

المقبول منطقياً ونظرياً أن نفصل سياق المعرفة عن سياق الوجود، بعكس حالة علمنة المعرفة في تاريخ الفكر الغربي."[1]

وتبعا لذلك، فإن هناك من أرجع قضية التخلف الحضاري للمسلمين اليوم، إلى البعد عن المعرفة المسدّدة بالتوحيد؛ حيث"إن جلّ أنظمة التعليم العالي في البلاد الإسلامية وفلسفاتها غربية أجنبية عن ضمير الأمة وغاياتها الحضارية، معتمدة على التقليد والمحاكاة، لا تأخذ في الحسبان الطبيعة والسمات الشخصية والخاصة للحضارة الإسلامية ومنطلقاتها وقيمها، والمبنية على مبادئ التوحيد والاستخلاف، وغائية الوجود وأخلاقيته، ووحدة منطلقاته، وتكامل أبعاده المادية والروحية والأخلاقية وأبعاده الدنيوية والأبدية؛ حيث لايكون الكسب والإنجاز والإتقان والعمران غاية في حـــد ذاته، بل هو حاجة معاشية، ووسيلة روحية تهدف إلى أبعد من ذلك وأهم وهو ترقية الذات في الأبدية الأخروية بالإتقان والإحســـان، حباً وتعبيداً للحق العدل الرحيم"[2]، الأمر الذي يستدعي مراعاة مبدأ التوحيد في أفقه المعرفي لصياغة العلوم والمعارف التي يؤطر بها واقع الذات الإنسانية، ومن جملة هذه العلوم، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، من حيث منطلقاته وسماته وأهدافه؛ عن طريق مدّه بالمعرفة التوحيدية، باعتبارها تمثل"سقف المنطق الإنساني في فهم أبعاد الحياة والوجود، وما وراء الحياة والوجود"[3]، وعليه فإن التوحيد هو"المؤسس لرؤية كونية متميزة، تعرف بالرؤية التوحيدية للعالم، رؤية شاملة لجميع جزيئات الكون، تنخرط جميعها في إطار متكامل، ورؤية شاملة متناغمة، يحكمها التوحيد مدار العقائد والأخلاق والشرائع كلها"[4]، لهذا ترى أن تتابع المناداة بالتوحيد عن طريق الرسل، في قوله تعالى:﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ﴾[5]؛ إنما الغرض من ذلك مناداة بضرورة توحيد المعرفة، وتضمينها في سائر أفعال الإنسان.

---

(1) أحمد داود أوغلو، **تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع22، خريف1421هـ/2000م، ص33.

(2) عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع26، شتاء1422هـ/2001م، ص123.

(3) عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**، ط1، دار السلام للطباعة و النشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 1430هـ/2009م، ص100.

(4) عمار جيدل، **الثقافة السننية وأسسها الإيمانية**، مجلة حراء، السنة06، ع21، أكتوبر/ديسمبر2010م، ص56.

(5) سورة الأنبياء، الآية:25.

وعليه، فمن الطبيعي أن تسري جميع أبعاد التوحيد على الفكر الإنساني، والفكر التربوي الإسلامي المعاصر تحديدا، تحريرا له من النظرة الواحدية[1] ثم رده إلى الرؤية التوحيدية[2]، هذه الصبغة التوحيدية تمثل بؤرة فلسفة التكامل المعرفي، وهذا ما زاد من درجة القناعة بأنه لا سبيل إلى النهوض بواقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إلا بالرجوع مرة أخرى إلى تمثل هذه النظرة التوحيدية؛ من حيث كونها"رؤية عامة للحقيقة، وللواقع، وللعالم، وللمكان وللزمان، ولتاريخ الإنسانية ولمصيرها."[3]

لهذا، ترى أن **إسماعيل راجي الفاروقي*** يُعزي جميع العلل الماثلة في حياة الأمة على جميع الأصعدة، إلى بنية النظام التعليمي السائد، من حيث كونه يكرّس معرفة قائمة على التغريب العقلي، وكذا قطع الصّلة مع التوحيد باعتباره المكون المعرفي للهوية الحضارية للأمة المسلمة، وهذا عين فقدان الرؤية وفساد المنهج، وبالتالي فليس هناك من إصلاح يضاهي إصلاح حال التوحيد؛ بإعادة العافية لمكانتة ودوره وقيمته داخل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر[4]، ومسوغ ذلك؛ أن"الإرتباط العضوي بين العلم والمعرفة الغيبية التوحيدية، يعني أن العلم متضمن ومتكامل في المعرفة التوحيدية، لأن الوحي الإلهي هو مصدر المعرفة الغيبية عن العالم التعددي الذي تتعامل معه العلوم، ومع ذلك فإن الأدوات المفاهيمية للتكامل تحتاج إلى أن تُشتق من المعرفة الكونية"[5]،

---

[1] **النظرة الواحدية**، هي عادة ما يطلق عليها مصطلح"**المنهج التجريبي**"؛ الذي يحصر المعرفة الإنسانية في نطاق الحس فقط.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، **التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، ط2، مدارات للأبحاث والنشر، القاهرة، مصر، 1435هـ/2014م، ص37.

[3] المصدر نفسه، ص52.

* إسماعيل راجي الفاروقي(1921-1986م) باحث ومفكر فلسطيني في الأديان المقارنة، تلقى تعليمه بفلسطين ثم التحق بالجامعة الأمريكية ببيروت حيث حصل على بكالوريوس في الفلسفة سنة 1941م، ثم هاجر بعدها إلى الولايات المتحدة الأمريكية أين أكمل دراسته بجامعة إنديانا حيث حصل على الماجستير ودرجة الدكتوراه سنة 1952م، ثم عاد إلى الأزهر الشريف لدراسة العلوم الإسلامية، ثم رجع إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث انتخب رئيسا للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بهرندن عام 1981م، بعد أن أعد له خطة عمل ضمنها الخطوط العامة لتنفيد مشروع إسلامية المعرفة، توفي في 27 ماي 1986م مع زوجته، ترك عددا من المؤلفات منها: الأطلس التاريخي لديانات العالم، الأخلاق المسيحية، إسلامية المعرفة– المبادئ العامة، خطة العمل، الإنجازات–

[4] السيد عمر، **النواة التوحيدية للنظام المعرفي الإسلامي لدى الفاروقي**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي حول: (**إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر**، الذي نظمته جامعة اليرموك، بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن، يومي24/23 ذوالحجة 1432هـ/ نوفمبر2011م، ص11).

[5] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ط2، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م، ص39.

ولذلك فإن فلسفة التكامل المعرفي المراد تفعيلها في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، تعيد النظر في بنية هذا الفكر من حيث إن جميع أدواته وموضوعاته ونتائجه التي يحصلها موضوعيا، يجب أن ترتبط بإرادة الله تعالى، وتعود إليه، ومن ثمة ضرورة الإرتهان إلى الوجود من منطلق تعلقه بالعناية الإلهية أيضا[1]، فيعود بعد ذلك الفكر التربوي إلى المنهج الإسلامي الأصيل المتضمن لعناصر الفطرة الإنسانية والمحايث لقيم الإسلام وتعاليمه الخلقية؛ لتكون المعرفة المُحصّلة بعد ذلك معرفة ترافق الإنسان إلى الإلتزام بالأوامر الإلهية، وتجلب له السعادة والتوازن.[2]

يمكن إدراك القيمة الإبستيمولوجية التي يحوزها التوحيد باعتباره أهم المبادئ التي تقوم عليها فلسفة التكامل المعرفي، من جهة كونه يمثل"الأصل المعرفي المولّد للرؤية الوجودية التوحيدية، هو مفهوم الجمع والتكامل المعرفي، المستمد من روح القرآن، ومن التقويم الوجودي للحياة؛ إذ الإتسام بمعنوية الطابع، تغليبا للقيم العقدية على المعنى المادي لتناول العلم للوجود، ومن ثم الغالب في الحياة أنها تراكب متدامج تستبد به الطاقات الوجودية غير المادية، وهنا يكون الوجود كيانا يماثل بناء الإنسان، وهو التصور عينه الذي قرره علماؤنا السابقون، حينما قالو إن الكون إنسان كبير، والإنسان كون صغير، وهو في طور تكاملي يحقق تاريخيا وحضاريا المقاصد الوجودية الأساسية: الخلافة، العبادة، والعمارة، والريادة والخيرية، والشهادة، وكون الله سبحانه وتعالى على رأس الوجود، وحاكمه، فهو؛ أي الوجود سننيا ويسير وفق انتظام تام، ينعكس على المعرفة والمنطق والقيم، ولكل دائرة من دوائر الرؤية، علم يتولاها بالدراسة والبسط والبحث، وهنا تكون المعرفة مرة أخرى تكاملية"[3]، الأمر الذي يدعو إلى إدراك قيمة التوحيد بوصفه رابطا متينا لجميع أنظمة الحياة، العلمية والعملية، وهذا هو المعنى الذي يشتمل عليه تعبير الشهود الحضاري[4]، فهو يسري في جميع مناحي النشاط الإنساني، لكن"ليس[بوصفه] مجرد مقولة أخلاقية بسيطة نسقطها

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **صياغة العلوم الإجتماعية صياغة إسلامية**، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ص25.

[2] عماد عبد الله محمد، **أسلمة العلوم النفسية و الاجتماعية عند الفاروقي**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، مج21، ع01، يناير2013م، ص467.

[3] حاج دواق، **الرؤية الوجودية التوحيدية والتأسيس الابستيمولوجي للتكامل المعرفي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص191).

[4] عبد العزيز بوالشعير، **مراجعة كتاب: منهجية التكامل المعرفي: مقدّمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة20، ع80، ربيع1436هـ/2015م، ص151.

على تفاصيل حياتنا بطريقة ميكانيكية، وإنما التوحيد مقولة معرفية كبرى، تؤطر وتوجه وتراجع وتولد وتسدد وتستشرف كل قضايا الإنسان والحياة والكون."[1]

لذا، فإن فلسفة التكامل المعرفي من شأنها تفعيل التوحيد معرفيا في أوصال الفكر التربوي؛ من خلال استعادة حضوره في الواقع التعليمي؛ بمعنى إن التوحيد يترائى للمسلم ويخسف كذلك بمقدار استعداد المسلم لتمثّله تربويا، فالتوحيد مر بمراحل؛ ففي المرحلة الأولى، مثل دورة حضارية لم تشهد البشرية مثيلا لها، حيث تجلّى في جميع مناحي الحياة، وفي المرحلة الثانية، امتد في مفاصل المعارف والعلوم التي تشكلت ونبتت حول حوض القرءان الكريم والسنة النبوية، وأما المرحلة الثالثة فهي التي غُيّبَ فيها التوحيد؛ وهي ذاتها مرحلة التقهقر والانحطاط، حيث تراجع أثره في حياة المسلمين، انطلاقا من تشوّه منهج التفكير، أما المرحلة الرابعة، فهي التي تعرف الآن عملية بعث جديد للتوحيد؛ والمعبّر عنها بعصر الإصلاح المعرفي؛ المتضمن جملة"الجهود الفكرية التي توجهت صوب الأسس الفكرية في مجالين أساسيين، المجال الأول: نقد وتفنيد الفكر الغربي الوافد ورده إلى أصوله؛ وذلك لبيان اختلافه وتناقصه مع النموذج المعرفي الحضاري التوحيدي، والمجال الثاني: بناء القيم والتصورات والمفاهيم والمدركات وطرق وأساليب التفكير، من أجل تأسيسات منهجية في المجالات الأساسية للمستوى المعرفي التوحيدي الحضاري"[2]، وعلى وجه التحديد إعادة بعثه تربويا من خلال التنبيه إلى اعتباره ناظما معرفيا تستضل تحته جميع نظم التفكير الإنساني، لتستعيد المعرفة عافيتها، وتستقيم حياة الإنسان على الوجه الذي خلق لأجله.[3]

تأسياسا على ذلك نرى أن"موقف الأمة من التوحيد فهمًا وتنزيلاً إذن هو مؤشر لنهوض الأمة أو تراجعها، وعلى هذا فإن الدورة الثقافية للأمة تبدأ من فهم التوحيد ومضامينه في مجالات الحياة والقيم والتصورات والمفاهيم المشكّلة لتلك المضامين، ثم تجسيد فكرة التوحيد أي الانتقال من حيز الصورية إلى حيز الواقعية، ثم الانتشار والتطبيق لتلك الفكرة وتمثلاتها عبر النظم والقوانين والبرامج."[4]

---

[1] شراف شناف، **من إبستيمولوجيا التعقيد إلى معرفية التوحيد (العقل المعرفي التوحيدي المعاصر ومجاوزة قلق الإبستيمولوجيا الغربية)**، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، مج02، ع06، أغسطس2017م، ص169).

[2] حسان عبد الله حسان، **الإصلاح المعرفي والتغريب في العالم الإسلامي2/1**، مجلة المسلم المعاصر، مج38، ع152، جويلية2014م، ص94.

[3] حسان عبد الله حسان، **مقابلة علمية بتاريخ29 أفريل2020.**

[4] حسان عبد الله حسان، **المقابلة العلمية نفسها.**

- ثانيا: التزكية.

التزكية،"عملية تطهير وتنمية شاملين، هدفها استبعاد العناصر المُوهنة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن الوهن من فساد وتخلف وخسران، وتنمية كاملة للعناصر المُحققة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذه التنمية من صلاح وتقدم وفلاح في حياة الأفراد"[1]، فعملية التطهير المقصودة هنا في هذا التعريف تنسحب على مضامين الفكر التربوي الإسلامي، سواء على مستوى بنية التفكير ومنهجيته، أو عن الابتعاد عن أشكال الظن، على اعتبار أن تربية الفكر وتزكيته موصلة إلى اكتشاف السنن على مستوى الإنسان، وذلك مصداقا لقوله تعالى:﴿ كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولاً مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ﴾[2]؛ فبهذا الوصف القرءاني يمكن اعتبار التزكية مبدأً من مبادئ فلسفة التكامل المعرفي، من ناحية ربطها طهارة النفس بالسعي إلى تحقيق مقتضى العبودية لله تعالى، على اعتبار أن مضمون التزكية يرادف معنى التربية أيضا، لكن ينبغي التذكير بأن التزكية أقوى من التربية من حيث قوة المعنى؛ هذا من باب الوعي بأن مفهوم التربية بالمعنى المتداول راهنا في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إن هو إلا ذات معنى كلمة التربية"*education*" في سياقها الغربي، وهذا وجه من وجوه الاحتلال المفاهيمي.[3]

لهذا اعتبرت التزكية بمثابة استعداد تربوي يفضي إلى الانخراط في عملية تَمَثّل الشعائر التي أوصى بها الدين، فليست العبادة بمتحققة من دون تزكية للنفس والفكر، و على هذا الأساس أيضا ندرك سبب اعتراض **سعيد رمضان البوطي** على المدخل الرئيسي لمقاربة أزمة المعرفة الإسلامية المعاصرة بحسب الداعين إلى إسلامية المعرفة، بردها إلى أسلمة موضوع المعرفة قبل المعرفة في حد ذاتها؛ إذ بحسب رأي **سعيد رمضان البوطي**، أنه ينبغي من البداية أسلمة الذات العارفة، أي النفس، ولا يكون ذلك سوى بتزكيتها، أي بتهيئتها أولا ثم التوجه بعدها شطر المعرفة لتخيّر ما

---

[1] ماجد غرسان الكيلاني، **مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها**، سلسلة أصول التربية الإسلامية03، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1416هـ/1995م، ص127.

[2] سورة البقرة، الآية:151.

[3] محمد أبو بكر المصلح، **نحو إحياء مفهوم التربية الأصيل**، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مج36، ع02، 1440هـ/2019م، ص100.

يتلائم مع طبيعة هذه الذات؛ لأن التزكية هي"ترويض الوجدان الإنساني ابتغاء تطويعه لمقتضيات القرار العقلي."[1]

وعليه، فإن دور التزكية يتمثل بالأساس في تهيئة الطريق أمام العقل لولوج فعل المعرفة على نحو تغيب فيه نزوات النفس ورذائلها، ولنا في تاريخ العلم الغربي وابستيمولوجيا العلم، أمثلة كثيرة عن ما يقبع خلف النظريات العلمية من عقائد، تم تمويهها بالإستناد إلى مقولة الموضوعية؛ وعلى هذا النحو تصير"التزكية النفسية بوابة المنهج إلى المعرفة"[2]؛ لأن التزكية تُمتّن البناء النفسي، وتعزز سلامة منهج التفكير، وتقود إلى وضوح الرؤية الحضارية الصحيحة[3]، هذه المقومات الثلاث هي المعبرة عن المنهجية الإسلامية المؤطّرَة بفلسفة التكامل المعرفي، تتيح بناء فكر تربوي إسلامي، مفعم بالروح الإسلامية بوصفها إطار مرجعي، يعززها فعل الإبداع الذي يستبعد تقليد الممارسات الثقافية التي لا تتلائم مع مرجعيته الحضارية، وتبعا لذلك فإن أي محاولة لبناء فكر تربوي إسلامي يستند إلى المرجعية الإسلامية الصحيحة، من دون تحصيل التزكية، محاولة يكون مآلها الفشل؛ لأن التزكية تعمل على تأطير هذا الفكر توحيديا، فينأى بذلك عن شتى صنوف الانحراف والغواية الفكرية التي اتسم بها الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، حين تم فيه غض الطرف عن كثير من الآيات القرءانية المعبرة عن التزكية، الهادية إلى إصلاح النفس تربويا وتحصينها من مخاطر الإنحدار الأخلاقي[4]، بحيث كلما خسفت التزكية من النفوس، استكانت إلى الأرض وخالطتها الرذائل وكان مآلها الخسران المبين، وفي ذلك قول المولى عزوجل:﴿وَلَقَدۡ ذَرَأۡنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِۖ لَهُمۡ قُلُوبٞ لَّا يَفۡقَهُونَ بِهَا وَلَهُمۡ أَعۡيُنٞ لَّا يُبۡصِرُونَ بِهَا وَلَهُمۡ ءَاذَانٞ لَّا يَسۡمَعُونَ بِهَآۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡغَٰفِلُونَ﴾.[5]

---

[1] سعيد رمضان البوطي، **أزمة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم النفسية والتربوية**، تحرير: الطيب زين العابدين، ط3، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، مج1، ج1، ص77).

[2] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **التفكير المنهجي وضرورته**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع28، ربيع 2002م، ص28.

[4] أحمد بن عبد السلام الريسوني وأحمد السنوسي وآخرون، **التجديد الأصولي، نحو صياغة تجديدية لعلم أصول الفقه**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1435هـ/2014م، ص165.

[5] سورة الأعراف، الآية:179.

لهذا، فإن التزكية تستهدف العناية بأعماق شخصية الإنسان، إلى الحد الذي يتاح لها فيه إدراك مقام الخيرية والتكريم الذي أعطاهما الله إياهما، فيكون وقتئذٍ الفكر التربوي متضمنا لهذا الاعتبار الشرعي، قاصد إليه.

وعلى الجملة، فإن ما يهمنا من أمر التزكية في جانبها المعرفي،"هو العدل بين وسائل الإنسان في المعرفة، فقد خلق الإنسان على تقويم رُكّبت فيه آلة عقلية وآلة حسية تصلانه بالعالم الخارجي لمعرفة حقيقته، والتزكية في هذا الشأن هي ترقية آلة الحس بإعمالها في تعرّف المحسوسات، وإكسابها الدُّربة المطردة في ذلك حتى ترتقي صعداً في القدرة على استكشاف مظاهر الكون ورصد دقائقه الحسية الظاهرة والخفية"[1]؛ إذ الإنسان المتزكى هو الإنسان الأكمل على الوجه التربوي القرءاني القادر على مواجهة نفسه، وربط علاقات اجتماعية على نحو تكاملي.

- ثالثا: العمران.

يشكّل القول العمراني حضوراً محوريا ضمن بنية فلسفة التكامل المعرفي؛ إذ تفصح شبكة العلاقات الاجتماعية عن تجليات فلسفة التكامل المعرفي في بعدها التربوي؛ بحيث إن هناك تماهيا بين فعل الاستخلاف والتربية، ضمن ما يُدعى في راهن الاجتهاد الحضاري الإسلامي، بالتوجه الفكري التوحيدي، الهادف إلى استعادة الوجه الاستخلافي الإنساني في بعده التربوي[2]؛ ذلك أن صورة الإنسان كما رسمها الوحي محكومة العلاقة الوشيجة بين التربية والفعل العمراني، وقد دلت سنن الخالق في الخلق، أن الانحراف عن غاية الحق من الخلق، غالبا ما كان سببها تلك الممانعة التي كانت تبديها الفطرة مع الأداء العمراني غير المتزكى[3]، ومرد تلك الممانعة في اعتقادنا إنما تعود إلى حصول العمران المسلوب من تجليات التوحيد، بمعنى إن أي عمران مادي لا يكون مؤطراً بالناظم العقدي مآله الخراب، ولعل هذا ما يبرر- فيما نعتقد- عدم اطمئنان **عبد الرحمن ابن خلدون** لأي محاولة لإقامة عمران بشري ذات تأطير عقلي؛ على اعتبار أن العمران ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة لتفعيل أمر الاستخلاف وإطار اقتضته المشيئة الإلهية لاختبار جاهزية الإنسان واستعداده لنيل النعيم الأخروي.

---

[1] عبد المجيد النجار، **مقاصد القرءان في تزكية الإنسان**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م، ص22.

[2] كلمة هيئة التحرير، **معالم صورة الإنسان بين المرجعيتين الإسلامية والغربية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م، ص8.

[3] المصدر نفسه، ص7.

في هذا الإطار، يوضح **عبد المجيد النجار** البعد التربوي للعمران في معرض حديثه عن صلة الإيمان بالعمران؛ أن"العلاقة بين الإيمان وصلاح الحياة تغدو شبيهة بأن تكون علاقة تلازم بين الطرفين، بحيث يكون تحقّقُ الملزوم وهو الإيمان مُفضياً إلى تحقّق اللاّزم وهو صلاح الحياة"[1]، إذ يغدو المقصد التربوي من الممارسة العمران أمرا اقتضته المشيئة الألهية في سياق المهمة الاستخلافية، ولهذه الصلة بين آثارها تنعكس حياة الإنسان وسائر جوانب حياته، فليس كون الإنسان سيدا في الطبيعة مكرما فيها كما لو كان سيدا عليها، يعبث فيها ويلهو؛ وفي هذا لفتة عقدية مدارها أن الانسان لا ينبغي أن يغتر بما يحققه من فعل عمراني إلا بمقدار تحقق ذلك إيمانياً، وهذا بدوره يقود إلى أمر في غاية الخطورة؛ هو أن ليس أمل في صلاح العمران ما لم يكون ثمرة لإصلاح العطب النفسي، لأن ثمة علاقة تواشج بين الإصلاح العمراني والإصلاح العملي السلوكي، علاقة معللة عمرانيا[2]، وهي جدلية لم تعطَ حقها من البحث في إطار التجربة الإسلامية المبكرة.

وينبغي أن نشير في هذا السياق، إلى أن العمران يعد مبدأً لفلسفة التكامل المعرفي؛ من حيث إنه في إطار القيم العليا الحاكمة، لما كان التوحيد يعنى بتأطير التفكير الإنساني، والتزكية بالبحث في مسالك الإصلاح النفسي، فإن العمران يستهدف تهذيب السلوك، وكل يندرج في إطار منظومة عامة، تستقي روحها من المنهجية الإسلامية العامة[3]، التي تؤطر هذه الركائز الثلاث، بوصفها"منظومة تتوفر على وصفيّ الإحاطة والشمول، وهي إحاطة وشمولية لكل أوجه الحياة، ركائزها الناظمة والحاكمة تستمد قوتها من مبدأ التكامل؛ فهو النسغ الذي يسري ويجدد الحياة في فاعلية هذه المنظومة، وجميع العناصر المتفرعة منها."[4]

---

[1] عبد المجيد النجار، **الإيمان والعمران**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع08، ذو الحجة1417هـ/1997م ، ص40.

[2] أحمد الفراك، **فلسفة العمران وقيمه الكلية في التفكير الإسلامي**، مجلة قضايا مقاصدية، جمعية البحث في الفكر المقاصدي، ع04، خريف2018م، ص170.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منظومة القيم العليا، التوحيد والتزكية والعمران**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1434هـ/2013م، ص171.

[4] عبد الرزاق بلعقروز، **مراجعة لكتاب: منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية و العمران، تأليف: فتحي حسن ملكاوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع85، صيف1437هـ/2016م، ص175.

المبحث الثالث

مبررات التوجُّه المعاصر

لبعث فلسفة التكامل المعرفي

- أولا : ازدواجية التعليم و تأثيرها في شخصية المسلم المعاصر
- ثانيا : سيادة النموذج المعرفي الغربي على ساحة الفكر و المعرفة و تغريبهم
- ثالثا : قصور المنهجية التقليدية في مقاربة المشكلات المعرفية الراهنة و ضعف أدواتها المنهجية

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الثالث: مبررات التوجه المعاصر لبعث فلسفة التكامل المعرفي.

إذا كان سؤال النهضة لدى المسلمين في بداية العصر الحديث تشكّل لأجل الإجابة عن السُّبُل التي تتيح اللّحاق بالرّكب الحضاري، ومن ثمة إحراز التقدم الذي تحقّق لدى غيرهم، فإن السؤال هذه المرة جاء مغايراً، إلى الحد الذي يمكن أن نعده من وجه نظرنا، ذلك السؤال المنبعث من الذات الحضارية؛ إذ كيف"يمكن للأمة المسلمة أن تنهض من وضعها الحالي الذي يتصف بالاعتمادية والتخلف والتبعية لتمثيل الأفكار الروحية والفكرية والمادية الحقيقية للإسلام وأن تنتقل الأمة إلى مستوى جديد من الحضور في عالم اليوم؟"[1]، ولهذ فقد اِتُخِذَ حقل الفكر التربوي ساحة خصبة لطرح هذا السؤال.

لهذا، كان من جملة المشاريع التي استهدفت الإجابة عن هذا السؤال، مشروع إسلامية المعرفة بوصفه يمثل رؤية معرفية للإصلاح والتجديد، متخذا من فلسفة التكامل المعرفي إطارا لتصحيح مسار العلوم والمعارف، ومنها الفكر التربوي.

بيد أنه قبل الإتيان على عرض وتحليل أهم المبررات التي ساقها الدّاعون إلى الأخذ بفلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، نريد أن لا نغفل عن الإشارة إلى المعضلة الكبرى التي أدت إلى صياغة هذه المبررات، باعتبارها آليات معرفية جاءت لحل أزمة المعرفة الإسلامية الراهنة، وكذا تجاوز الأزمات التي أفضت إليها المعرفة الغربية؛ إذ يكاد يحصل الإجماع بين المشتغلين بالفكر الإسلامي المعاصر، على أن"الفكر الإسلامي التقليدي ونظيره الغربي يعيشان أزمة، أسهم في تعميقها واستمرارها الخلط المفاهيمي، وغياب الرؤية التوحيدية الكلية، وقد حددت الأزمة الفكرية بالنسبة للأول في الأدوات المنهجية المستخدمة فيه، وبالنسبة للفكر الغربي في الرؤى الوضعية التي تهيمن على مجالاته"[2]، هذه الأزمة المزدوجة سواء تعلق الأمر بتلك التي ورثناها عن بعض أشكال الممارسات التي شهدتها التجربة الفكرية الإسلامية المُبكرة، أو الوافدة إلينا من ساحة العقل الغربي الحديث والمعاصر، أدت هذه الأزمة المزدوجة إلى أزمة في الفكر والمعرفة، للتتفرع هذه الأزمة إلى أزمة على مستوى المنهج[3]، وأزمة أخرى على مستوى

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع25، خريف1422هـ/2001م، ص125.

[2] أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع 43/42، خريف1426هـ/2005م، شتاء1427هـ/2006م، ص13 وما بعدها.

[3] **المنهج**: هو طرق البحث وإجراءاته في مجال معرفي. راجع: فتحي حسن ملكاوي، **التفكير المنهجي وضرورته**، ص19.

الرؤية[1]، وثالثة تتعلق بالمفاهيم[2]؛ حيث انسحبت هذه الأزمات على منظومة العلوم، ومنها العلوم التي انحدرت من الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إن على مستوى مضامينه الفكرية أو على مستوى طبيعة المناهج الدراسية وبنيتها، **(أنظر الملاحق، الشكل رقم:01).**

وتأسيسا على ذلك، فإن فلسفة التكامل المعرفي في الوقت الراهن؛ تسعى إلى"معالجة بنية الفكر التربوي العربي الإسلامي مفاهيمه وتصوراته، وإحداث تغييرات جوهرية في فلسفة النظام التربوي العربي الإسلامي الراهن، وإطاره العام، ومبادئه الكلية، وأهدافه العامة والخاصة، ومنطلقاته الفكرية، وغاياته الكبرى، بما يتوافق مع عقيدة هذا النظام التربوي وثقافته الأصلية ونظامه القيمي والاجتماعي، وتراثه، من أجل تحقيق غاياته الحالية والمستقبلية في الخروج إلى العالم بخيرته الكاملة والنافعة على المستوى الإنساني والعلمي والتقني، وهو ما يُفضي إلى تأثيرات ونتائج في واقع الأمة الفكري والثقافي من ناحية، و واقع العملية التعليمية والنظام التربوي من ناحية أخرى، بتأسيس عقل تربوي حضاري يدرك مركزه في الكون، ودروه الرسالي، ومقاصد وجوده، وتجربته التاريخية، ووعيه بالمستقبل وطموحاته"[3]، بحيث إن فلسفة التكامل المعرفي تستهدف رأب الصدع المعرفي الذي طال الأمة على مستوى عقلها التربوي؛ فبالرغم من أن البعض يعزو هذا الصدع إلى"حالة تاريخية يمكن للمجتمع أن يتغلب عليها ويجد الحلول المناسبة لها(...)، فالثقافة العربية الإسلامية لا تعاني من أزمة بل حالة من التخلف الذي يتسم بالعمق والشمول في مختلف مستويات الفكر والوجود، وتعود هذه الحالة إلى وضعية الجمود الحضاري الشامل منذ اللحظة التي سقطت فيها بغداد على يد المغول في عام 1258م، حتى يومنا هذا."[4]

غير أننا نحسب أن اللحظة الأولى لهذا الصدع تجد بوادراها الأولى؛ إثر احتضان الدخيل الأجنبي في التجربة الإسلامية المبكرة، الأمر الذي جعل تداعيات ذلك الاحتضان تلقي بضلالها

---

[1] **الرؤية**، هي:"نظرية في الفهم"، وهي أيضا:"جملة عمليات عقلية، نفسية، قلبية، تعبر عن حالة للإنسان، تميز من يعلم ويفهم من لا يعلم ولا يفهم"، فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ01 جوان 2014م**.

[2] يشير **المفهوم** إلى:"مجموعة الصفات والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديدا يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى"، راجع: صلاح إسماعيل، **توضيح المفاهيم ضرورة معرفية**، ضمن كتاب:(**بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، سلسلة المفاهيم والمصطلحات04، إشراف: علي جمعة محمد وسيف الدين عبد الفتاح إسماعيل، تقديم: طه جابر العلواني، ط01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، 1418هـ/1998م، ج01، ص31).

[3] حسان عبد الله حسان، **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي، دراسة تحليلية**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، الزقازق، مصر، ج1، ع86، 2015م، ص297.

[4] عبد الحليم مهور باشة، **دور التكامل المعرفي بين علوم الوحي وعلوم الإنسان في فهم الواقع**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، ع1، خريف2016م، ص177.

على المعطى التربوي الذي اشتملت عليه نصوص الوحي، قرءانا وسنة؛ ذلك أن الأثر السلبي للدخيل الأجنبي على العقل المسلم آنداك، تمثل في طبيعة نظم تصنيف العلوم المبكرة التي احتكمت إلى الناظم المعرفي اليوناني، نتج عن ذلك"التمييز بين علوم يولدها العقل الإنساني وعلوم يولدها العقل من الوحي الرباني، انقسمت العلوم إلى ثنائية صارمة في المجال التداولي الإسلامي، وأصبحت العلوم في وضعية تقابلية أكثر منها وضعية تكاملية"[1]، أفضى ذلك إلى تكريس الثنائية المعرفية في شتى المقاربات المعرفية؛ حيث احتضن بعض مفكري الإسلام الأوائل علوم اليونان وراحوا يبررون أوجه الاتفاق مع ما جاء به الإسلام لشدة ما استهوتهم أنفسهم من تلك العلوم والمعارف، من دون أن يدركوا وقوعهم في حبائل الثنائية المعرفية المقيتة، ومما زاد الأمر تفاقما أنهم لجأوا إلى التأويل في سبيل تذليل بعض المسائل التي استشعروا وقوع بطلانها مع الشريعة، مما أفقد تلك المسائل معناها بسبب لَيّها إلى التأويل قسراً، وهذا كله يعود في حقيقة الأمر إلى ضُعف تكوين بعضهم في علوم الشرع.[2]

ويذهب البعض إلى أننا"نصبح مجانبين للحكمة إذا اتجهنا إلى اختزال المشكلة في بعض مشاريع البناء الإجتماعي القائمة على النظرة التجزيئية للمشكلة الحضارية الشاملة، عندما نركز على التناول الجزئي للمشكلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى تشويهها ومن ثمّ عدم التمكن من إدراك طبيعتها الحقيقية مهما صلحت النوايا والمقاصد(...)، هذا الوضع المَرَضِي المتأزّم لشخصية المسلم، لم يكتف بكونه ظاهرة فردية وإنما اتخذ في حقيقة أمره شكل ظاهرة اجتماعية طالت المجتمع، فأصبح التخلف في التفكير والنظر والأذواق والأزياء والتصرف والتعامل هو القاسم المشترك بين أفراد المجتمع وغدا سلوكا جمعيا، بل أسلوب حياة يمارسه المجتمع، وبرزت جرّاء ذلك مظاهر غريبة عن حياة المسلم المتحضّر مثل العجز عن الاجتهاد والرداءة في المردود والكسل بنوعيه الفكري والبدني والانتهازية والتعب المستديم والاتكالية الجماعية والتسيب والعاطفية في التعامل مع الأحداث والأشخاص والافكار واستفحال حالات التضخم الفردي والجماعي."[3]

---

[1] علي أسعد وطفة، **مقابلة علمية بتاريخ 29 مارس 2019م**، راجع أيضًا:

-*Fathi Hasan Malkawi, **EPISTEMOLOGICAL INTEGRATION**, Translated from the Arabic by Nancy Roberts, the INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT P.O. BOX 669, HERNDON, VA 20172, USA,2014,P:12.*

[2] عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، مجلة تفكر، مج11، ع2، 2011م، ص156.

[3] عمر نقيب، **الضوابط المنهجية لصياغة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع**، مجلة التربية والابستيمولوجيا، ع01، مخبر التربية والابستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2011م، ص46 وما بعدها.

هذا، وإن شئنا التعبير عن ماسبق بلغة فلسفة العلوم؛ فإن جوهر الأزمة التي تجثم على وعي المسلم المعاصر–ولا تزال–، أدت إلى خلخلة القضايا الثلاث: الحقيقة، المعرفة، الحياة؛ حيث لم تعد هذه القضايا مؤطّرة تأطيرا نابعا من منظومة المعرفة الإسلامية، كما أخفق أيضا الإقتراض المعرفي في رأب الصدوع التي لحقت بها؛ ذلك لأن"المعرفة الغربية المعاصرة جاءت وليدة للصراع المرير بين الكنيسة والعلماء، إذ ظلت المعرفة لقرون عديدة حكرا على الكنيسة،[وذلك] نتيجة إبعاد الوحي عن التوجيه، جعل المعرفة في عصر التنوير وما تلاه من عصور تتميز بالإيمان العميق بالعالم الطبيعي على أنه العالم الوحيد الذي يسعد فيه الإنسان، وظلت النظرة المادية إلى الكون والإنسان هي سمة الفكر الغربي، وهي السّمة التي عملت على ترسيخها الفلسفة الوضعية، فانعكس ذلك الفهم على العلوم بشقيها الطبيعي والإنساني، فتحولت المعرفة إلى معرفة بشرية خالصة ومحصورة في الواقع المحسوس، الأمر الذي أدى إلى استبعاد العوامل الروحية والقيم من نطاق الدراسات الغربية، وهي قضايا تشكل جزءا مهما من نشاط الإنسان وتفكيره."[1]

وأما الأزمة الفكرية التي ورثناها عن الفكر الإسلامي التقليدي، فتمثلها المزالق المنهجية التي وقع فيها المسلمون في بداية عهدهم، ومثال ذلك ما نجده"في تعريفهم للعلاقة بين الوحي والعقل، ففي دائرة الفقه [انقسموا] إلى مذاهب كالأحناف والشافعية والمالكية والحنابلة والظاهرية، وفي دائرة التوجيه العقدي إلى فرق كالخوارج والشيعة والسنة، وفي دائرة التصور، إلى مدارس كالحشوية والمعتزلة والأشاعرة والفلاسفة"[2]، ولعل السبب المباشر الذي جعلهم يقعون في مثل هذا المزلق المنهجي الفادح، يعود إلى خلل في المنهج، وذلك إثر الإستتباع المعرفي الذي وقعوا فيه، جرّاء احتضانهم للدخيل الأجنبي كما ذكرنا سابقا، من دون بصيرة معرفية ولا روية منهجية، الأمر الذي جرّهم إلى توهّم إشكالية جديدة على وعيهم؛ حيث إن"انقسام مثقفي الأمة ومفكريها بين الاتجاهين الإسلامي والعلماني يعود من حيث دواعيه النظرية إلى إشكالية الكفاية المتمثلة في تشديد الفئة السابقة على مصدرية الوحي المعرفية ومرجعيته القيمية، وإصرار الفئة اللاّحقة على كفاية العقل في توليد التصورات وإنشاء القِيَم وهداية الفرد والمجتمع"[3]، مما أدى في النهاية إلى

---

[1] عبد الله محمد الأمين النعيم وجمال عبد العزيز الشريف، **مصادر المعرفة، البرنامج التأسيسي**، ط1، جامعة السودان المفتوحة، 2005م، ص11.

[2] لؤي صافي، **الوحي والعقل، بحث في إشكالية تعارض العقل والنقل**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع11، شتاء 1418هـ/ 1998م، ص49 .

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

استبعاد البعد المعرفي الشمولي القائم على معرفة السنن الكونية المُوجهة بدورها للظواهر المتعلقة بالأنفس والآفاق وما استتبع ذلك من انحطاط في منهج الخطاب التربوي تحديدا.[1]

تبعا لما سبق، فإن طبيعة أزمة الأمة، إنما هي أزمة فكرية بالأساس،"تندرج تحتها سائر الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والأزمة الفكرية إما أن تحدث نتيجة لاضطراب مصادر الفكر، أو اختلال طرائقه أو مناهجه، أو عن ذلك كله معا، وهي تنشأ عن قابلية واستعداد، ولقد تجسدت هذه الأزمة في غياب الرؤية الواضحة، وانعدام الأصالة الثقافية والتوازن النفسي، واضطراب المفاهيم، وازدواجية التعليم، واختلاط الأهداف،..."[2]

لهذا، فإنه يمكن اعتبار الأعراض التالية، انعكاسا للأزمة الفكرية، ومبررات داعية إلى تبني فلسفة التكامل المعرفي، باعتبارها تمثل الحل الحضاري المتاح في هذا الظرف بالذات، هذه المبررات تم حصرها فيما يلي:

1 - ازدواجية التعليم وتأثيره في شخصية المسلم المعاصر.

2 - هيمنة النموذج المعرفي الغربي على ساحة الفكر والمعرفة، وتغريبهما.

3 - قصور المنهجية التقليدية على مقاربة المشكلات المعرفية الراهنة، وضعف أدواتها المنهجية.

- أولا : ازدواجية التعليم و تأثيرها في شخصية المسلم المعاصر.

تعد ازدواجية التعليم من أقوى الأسباب التي دعت المشتغلين في حقول الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إلى تبرير ضرورة اللجوء إلى الأخذ بفلسفة التكامل المعرفي والاستعانة به، لتجاوز هذه الازدواجية وإزاحة حجم كبير من الضرر المعرفي الذي ألحقته بوجدان المسلم المعاصر، ويعد **إسماعيل راجي الفاروقي** من أقطاب مشروع إسلامية المعرفة، وكذا من الأوئل الذين استشعروا حجم هذا الضرر المعرفي، وذلك حينما"اتخذ نظام التعليم العلماني اللاّديني منذ إنشائه على يد الإدارة الاستعمارية مواقع حساسة وأبعادا مهمة على حساب النظام الإسلامي وإزاحته من الميدان، وبقي التعليم الإسلامي في الغالب محصورا في نطاق ضيق ومحروما من دعم الأموال العامة للدولة(...)، وهكذا ينقسم منهاج الدراسة إلى قسمين متناقضين أحدهما إسلامي

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إنهيار الحضارة الإسلامية وإعادة بنائها، الجذور الثقافية والتربوية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م، ص18 وما بعدها.

[2] طه جابر العلواني، **خواطر في الأزمة الفكرية والمأزق الحضاري للأمة الإسلامية**، رسائل إسلامية المعرفة01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1409هـ/1989م، ص15.

والآخر حديث"[1]؛ حيث إنه مع بداية اتصال المسلمين بالغرب مع فجر النهضة العربية، باشر زعماء الإصلاح عمليات التحديث التي طالت عديد المجالات، وعلى إثر ذلك لم يتأخر المجال التربوي عن عملية التحديث كذلك، لكنهم حينما"بدأوا التحديث التربوي لم يحاولوا أن يبحثوا ويدرسوا في المظان الإسلامية، واعتبروا أن التعليم ما دام أوروبيا حديثا فهو يتطلب فكر تربويا حديثا له نفس المنطلقات وله نفس التوجهات، فَوُلِدَ الفكر التربوي غربي التوجيه، يُزْرَعُ في تُرَبَةٍ غربية إسلامية، فلم ينجع التفاعل مع التُربة الوطنية لِيُنْتِجَ ثمراً معرفيا، وهكذا بدَتْ التربية في أوطاننا، لا هي اتصلت بجذورها(...)، ولا هي استطاعت أن تستفيد كثيرا من البذرة الغربية، لأن الزرع التربوي له أصوله وقواعده حتى يَنْبُتَ و يُزهر ويُثمر"[2]، غير أن الأمر لم يقف عند هذه الحال، بل إن بعض هؤلاء المصلحين، وخصوصا منهم المشتغلون داخل الحقل التربوي، ينكرون أن تكون هناك ضرورة تستدعي إبداع فكر تربوي إسلامي، يفي بأغراض فلسفة التكامل المعرفي، وذا منهجية معرفية خاصة، أو حتى الاقرار بعلوم تربوية ذات الصبغة الإسلامية، تستلهم مقوماتها من المرجعية الإسلامية المستمدة من القرءان الكريم والسنة النبوية، وما لا يمكن نكرانه من التراث التربوي الإسلامي التقليدي، فما يكون منهم سوى الرد بأن العلوم التربوية كونية، ومن ثمة فلا حاجة إلى وصفها بالإسلامية، وربطها بالمرجعية الإسلامية، فهذا مما لا يستجيب لطموح الانخراط في قافلة التحضر، ويستتبع غيض الداعمين لعملية التحديث، وهذا في الحقيقة دالٌ على فساد الرؤية، و غياب الثقافة المعرفية لدى هؤلاء، فكان ذلك إيذانا ببتر علاقتهم الثقافية بدينهم وحضارتهم؛ إذ "كيف للعقل الإسلامي[التربوي] أن يدخل مرحلة التحديث وفي وعيه أنموذج معرفي وحضاري مغاير في البنية والشكل، في الماهية والقصد؟."[3]

هذا، وقد مثّل المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي عام1977م، إطارا مرجعيا لدراسة السبل والآليات التي من شأنها محاصرة هذه المعضلة، وتمثُّل معالم الحل، بعد حصول الإجماع بين المشاركين في أعمال هذا المؤتمر، على أن علّة الأزمة الفكرية التي تعانيها الأمة الإسلامية، تكمن في هذه الازدواجية المقيتة، التي بدورها تعد انعكاسا لوضعية التعليم السائدة في البلاد الإسلامية،

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص32 وما بعدها.

[2] سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس43، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1430هـ/2009م، ص352.

[3] عبد العزيز بوالشعير، **أزمة الحداثة الغربية: إنتقال العقل الإسلامي من التقويض إلى البناء**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة19، ع76، ربيع 1435هـ/2014م، ص68.

الأمر الذي جعل نظام التعليم في العالم الإسلامي يعيش تناقضا معرفيا[1]، إذ رغم محاولات التحديث التي مست نظام التعليم الديني التقليدي، إلا أن هذه المحاولات باءت بالفشل؛ لأنها لم تفرغه من مفاهيمه العَلمانية[2]، بل وثمَّ إدراج العلوم الغربية الحديثة من دون أي محاولة لتنقيحها مما تنطوي عليه من المقولات العَلمانية، ولهذا جاءت الدعوة إلى تكريس فلسفة التكامل المعرفي من باب رفض هذا النوع من التحديث الذي مسّ المناهج العلمية من جهة، وقصد القضاء على مشكلة ازدواجية التعليم وتبعاته المعرفية على صعيد الفكر التربوي من جهة ثانية.[3]

إن هذه الأزمة"في جوهرها وإن كانت قد أفرزتها الحضارة الغربية التي أرست أسس الثورة العلمية في ظل خيبة أمل وزهد في الدين، فإن المسلمين قد تأثروا بهذه الأزمة تأثرا مباشرا، نتيجة انفتاحهم على تلك العلوم التي لا تعبر عن قيمهم، ولا عن رؤيتهم للعالم، وقد أسهم ذلك في تقنين الخروج عن التصوّر التوحيدي، كما أسهم- في المقابل- في عجز العلوم الإسلامية عن تفهم الظواهر الإجتماعية والعلمية، وعجز المشتغلين بمباحث العلم الشرعي ونتيجة للتعقيدات المعاصرة عن المساهمة في تنظيم الحياة في هذا العصر، في تعميق الأزمة المعرفية[4]، ومحاصرة العلم الشرعي وتضييق دائرته"[5]، لهذا تَرى أن **إسماعيل راجي الفاروقي** يذهب إلى اعتبار مهمة التصدي لحل مشكلة التعليم، تُعدُّ من أعظم ما يجب على الأمة الإسلامية القيام به في القرن الخامس الهجري؛ إذ ليس ثمة أمل في البعث الحضاري المنشود، من غير التجديد الحقيقي في بنية النظام التعليمي وتصويب أخطاءه، حتى يصير نظاما تعليميا متكاملا، تغذيه روح الإسلام، بل يجب تصحيح مسار التعليم حتى يصبح نظاما مؤمنا[6]، وبالتالي فإن التخلف عن هذه المهمة المستعجلة، سيزيد

---

(1) أديب إبراهيم الدباغ، **الإغتراب الحضاري لدى المسلم المعاصر**، مجلة حراء، السنة2، ع06، مارس2007م، ص33.

(2) إن "**العَلمانية**" ليست قاصرةً على السياسة فحسب، فهذا تعريف فيه تبسيط مخل، إنما هي موقف دنيويٌ يشمل الاجتماع والاقتصاد والفن وجميع شؤون الحياة، وهي أيضا توحي بدُنيوَة الدين، راجع: باحو مصطفى، **العلمانية، المفهوم والمظاهر والأسباب**، سلسلة بحوث في العلمانية، ط1، جريدة السبيل، سلا، المغرب، 1432هـ/2011، ص35.

(3) أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي و علاقته بحركة إسلامية المعرفة**، ص18.

(4) بتعبير"كوهن"، هي:"**تشوُّش في** البراديغم **المهيمن**"، أنظر:(توماس كوهن، **بنية الثورات العلمية**، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت،2007م، ص169).

(5) أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **برنامج التكامل المعرفي، الخطة العلمية رقم1**، ط1، معهد إسلام المعرفة (إمام)، جامعة الجزيرة، السودان، 2009م، ص07.

(6) إسماعيل راجي الفاروقي، **أسلمة المعرفة، المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار البحوث العلمية، الكويت، 1404هـ/1984م، ص37 وما بعدها.

من إطالة عمر الأزمة، ويزداد معها تفاقم الأزمة المنهجية، وما رافقها من اللاّهدفية التي يتخبط فيها الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.[1]

هذا، وقد حفظت لنا الذاكرة الحضارية الحديثة، حجم الأخطاء الفادحة التي وقعت فيها القيادة السياسية العربية جراء حالة الاستتباع التي مارستها، خصوصا مع إنشاء أول معهد لإعداد المعلمين في القاهرة سنة 1880م، الذي كان تحت إشرف الخبير السويسري **دور بك**، رفقة مجموعة من الخبراء الفرنسيين، الذين تولوا مهمة الإعداد للبرامج التربوية التي كانت تمثل صورة مشابهة لما هو مقررا في الغرب، الأمر الذي أدى إلى حرمان الطلبة من أن يشرئبوا بوعيهم إلى البحث في المصادر الإسلامية في ما يلائمهم من المعرفة التربوية التي تليق بهم، فتصوغ لهم رؤيتهم و واقعهم بما ينسجم مع ذاتيتهم الحضارية.[2]

- ثانيا : سيادة النموذج المعرفي الغربي على ساحة الفكر و المعرفة و تغريبهما.

تناول المشتغلون بقضايا الفكر العربي الحديث، بالبحث والتحليل العوامل التي جعلت المسلمين يتخلفون عن الركب الحضاري، ومع أنه لا يمكن أن ننقص من شأن تلك العوامل التي اتفق حولها هؤلاء المؤرخون، وفي مقدمتها حملة **نابليون بونابرت**(1801/1789م) على مصر، على اعتبار أنها تمثل عاملا أساسيا في استفاقة الأمة، ودفعها إلى طرح سؤال النهضة، إلا أننا نميل إلى رأي طائفة أخرى، ترى بأن ثمّة عاملاً يعدُّ أكثر خطورة من العامل العسكري المباشر الذي اطمئنوا إليه، هذا العامل مضمر في ذات المسلم و وجدانه؛ ذلك أن حقيقة تقهقر المسلمين وانفلات زمام القيادة من بين أيديهم، إنما يعود إلى ابتعادهم عن روح الإسلام، وما تستبطنه من المنهجية القويمة، التي بها يمكنهم تقويم اعوجاجهم الفكري، وتصويب وجهتهم الحضارية، للأخذ بيد الإنسانية إلى طريق الرشاد تبعا لمضمون مهمتهم الاستخلافية، ونجد من يقاسمنا هذا التقدير، **أبو بكر باقادر**، حين يذهب إلى الإعتقاد" بأن الحملة البونابرتية، كانت مقدمة لنهاية الاستقلال الفكري في العالم الإسلامي، وإعلانا لفقدان السيطرة على الإفادة من الجذور الثقافية العربية الإسلامية."[3]

---

[1] محمد نبيل نوفل، **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985م، ص18.

[2] سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، ص11 وما بعدها.

[3] أبو بكر باقادر، **الحملة الفرنسية كانت مقدمة لنهاية الاستقلال الفكري**، حوار ضمن كتاب:(**العلمانية والممانعة الإسلامية، محاورات في النهضة والحداثة**، حوار وتحرير: علي العميم، ط2، دار الساقي، بيروت، لبنان، 2002م، ص217).

وتبعا لذلك، فإن"الوضع الثقافي للعالم الإسلامي، لم يكن بأحسن حال، فقد رافق الغزو العسكري والاستعماري، غزو فكري كبير، أصاب العديد من أبناء هذه الأمة، وخلق نوعا من الغربة الفكرية في صفوفهم، وانقطاعا عن الثقافة والفكر الإسلامي، ونوعا من الإستعمار الثقافي، أو ما يسمى بالتغريب، وقد نشط هذا الغزو في ظل انحطاط شامل لمناحي الحياة، من تخلف في التعليم، إلى جمود في الفكر، وقصور في التربية."[1]

فحركة التغريب عملت بشكل كبير على إحداث تغيير في بنية المسلم الداخلية، إن على مستوى الفكر أو على مستوى السلوك، إذ تمت عملية توطين عناصر أساسية من الثقافة الغربية في عقول المسلمين، حيث تم تضمينها بصفة تدريجية في مختلف أنظمة التربية التعليم، فكان ذلك عن طريق"سعي الغرب إلى تعميم أنموذجه المعرفي المادي العلماني على بقية مجتمعات المعمورة، هذا النموذج الذي لديه جاذبية كبيرة، نتيجة لقدرة وقوة أدواته الإجرائية، كالميديا والاقتصاد وتكنولوجيا الاتصال وغيرها، مما جعل العقل العربي الإسلامي لا يتنبه إلى مقدماته المعرفية والمنطقية، والتي تكون في الغالب الأعم تصوراته على النقيض من تصورات النموذج المعرفي الإسلامي، أين يتعامل بسطحية مع هذه الأدوات بفصلها عن مضامينها الثقافية التي ولدتها، لذا تنبه دعاة إسلامية المعرفة لهذه القضية"[2]، فكانت صور الإستجابة متفاوتة، ولكن على مستوى الفكر التربوي كانت أكثر تأثيرا، ويعزى ذلك إلى النجاح الذي أحرزته"الحداثة الغربية في إلهاء العقل المسلم ببؤر توتره الداخلية الحقيقية والمُفتعلة والموهومة، عن مهمة تفكيك البنية المفاهيمية للتجربة الحداثية، من منطلق النهوض بمستقبل الإنسان من داخل الرؤية الإسلامية."[3]

إن مختلف المعارف العلمية والنظريات التي كانت تعجّ بها البرامج التربوية في العالم الإسلامي، مبنية على أسس علمانية معادية للدين، أدت إلى تخرج عدد غير قليل من الطلبة يجهلون طبيعة المُعطى المعرفي الإسلامي، مع فقدانهم للرؤية الإسلامية للمعرفة، وسوء تقديرهم للواقع، كما شاع بينهم أيضا التعارض بين الدين والعلم بسبب المضامين العَلمانية التي مدتهم بها جملة العلوم والمعارف

---

[1] زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصرة وحلولها الإسلامية**، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ص99.

[2] عبد الحليم مهور باشة، **التأصيل الإسلامي لعلم الإجتماع، مقاربة في إسلامية المعرفة**، رسالة دكتوراه، قسم علم الإجتماع والديمغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2، 2014/2013م، ص196.

[3] محمد المستيري، **جدل التأصيل و لمعاصرة في الفكر الإسلامي**، ط1، منشورات كارم الشريف، تونس، 2014م، ص145.

الوافدة من الغرب[1]، على اعتبار أن عملية التغريب عمدت إلى"استنبات نخبة فكرية موالية للغرب عبر مؤسسات تعليمية غربية التوجّه، بحيث يمكنها أن تقود التحول الحضاري وتبرّرهُ"[2]، لهذا ترى أن علاج هذه المعضلة التي أفضت إليها معضلة التغريب الثقافي خصوصا على صعيد الفكر التربوي الإسلامي، مثلتها الجهود المبكرة التي تكبدها **إسماعيل راجي الفاروقي** في سبيل فحص دواعي حضورها في عقول المدرِسين الجامعيين؛ لأنهم"هم المكلفون بحراثة نفوس الطلبة وإعدادها لغرس المستقبل"[3]؛ حيث تقع مسؤولية الإصلاح العام والإصلاح الجامعي تحديدا على الجامعيين، الذين يدركون مكامن الخلل في برامج التعليم الدنيا وكذا برامج التعليم الجامعي بمختلف مراحله، كل ذلك إيقاضا للوعي وتقويما للشخصية وهندسة الإنسان وتهذيب السلوك والإسهام في بناء العمران النفسي والحضاري تحقيقا لمقصد الوجود الإنساني[4]

أضف إلى ذلك، وقع الفتن المعرفية التي مارسها دعاة الحداثة العربية؛ ففي الوقت الذي تنكروا فيه للتراث المعرفي الإسلامي الأصيل، تحمسوا للوافد الدخيل، الأمر الذي زاد من الارتباك المعرفي لدى الوعي المسلم؛ لأن دعاة الحداثة العربية في نسختها الغربية، غاب عنهم أنها في بلادهم تمثل"امتدادا طبيعي للقلق الأوروبي لاضطراب أفكاره ومبادئه وفلسفاته وآدابه"[5]، فكان من الطبيعي أن يجر ذلك إلى أخطار معرفية أحاطت بالفكر التربوي الإسلامي من كل جانب، خصوصا ما تعلق منها ببناء المفاهيم، حيث جاءت مشوشة فاقدة لأي هوية، فلا هي تنتسب إلى البراديغم القرءاني، وليست كذلك تعبر عن روح الحداثة في شكلها الأصلي، أدى ذلك كله بطبيعة الحال إلى صياغة أفراد يعانون الانفصام المعرفي والسلوكي والعقدي، وما جرّت إليه كذلك النظرة التجزيئية على مستوى النظر والعمل، الأمر الذي شكل تحديا للمضمون التوحيدي للحياة

---

(1) مهدي كلشني، **من العلم العلماني إلى العلم الديني**، ط1، ترجمة: سرمد الطائي، مراجعة: صادق العبادي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م، ص150.

(2) أحمد داود أوغلو، **العالم الإسلامي في مهب التحولات الحضارية**، تعريب وتحرير ومراجعة: إبراهيم البيومي، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1427هـ/2006م، ص151.

(3) إسماعيل راجي الفاروقي، **حساب مع الجامعيين**، مجلة المسلم المعاصر، ع31، رمضان1982م، ص48.

(4) عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في برامج الدراسات العليا بين التنظير والممارسة**، محاضرة علمية ألقيت خلال الندوة العلمية التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، حول موضوع: **التكامل المعرفي في برامج الدراسات العليا، الفلسفة أنموذجا**، 23 صفر 1434هـ، الموافق لـ: 5 جانفي 2013م، رابط الندوة: https://www.youtube.com/watch?v=dDns0YfR29Y، تم تصفح الرابط بتاريخ: 13 جويلية 2015م.

(5) عدنان علي رضا النحوي، **الحداثة من منظور إيماني**، ط3، دار النحوي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1989م، ص59.

في جميع مجالاتها الشخصية والأسرية والاجتماعية والثقافية[1]، إذ إن أبرز صفة تتصف بها الحداثة امتدادها في سائل الأفعال وكذا مجالات الحياة والسلوك، فهي تهيمن على النظر والعمل معا، وفق مقتضيات العقل المجرد[2]، أضف إلى ذلك تفشي النزعة الفردانية داخل النسق الجمعي، الأمر الذي أدى إلى تمثّل سلوكات خارجة عن إطار الهوية الحضارية للأمة.

وعليه، فإن احتضان الحل العلماني وتمثُّله على مستوى الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، أدَّى إلى خللٍ في الرُّؤية وأزمة في المنهج؛ بحيث إذا"كنا نقبل بالعَلمانية حلاً لمشكلة واقعية في أوروبا، هي مشكلة الكنيسة وعلاقتها بالعلم والمجتمع والدولة هناك، مع طبيعة الظروف التاريخية التي مرت بها أوروبا في القرون الوسيطة، فإن العَلمانية ليست حلا ولا ضرورة للمجتمعات الإسلامية، وليس هناك ما يبرر طرحها في هذه المجتمعات، كتلك المبررات التي عرفتها أوروبا، فالدين عندنا ليس الكنيسة، وليس حكما إلهيا بالمفهوم الكنسي، ولا يفرض وصاية على الناس، أو وسطاء في العلاقة مع الله سبحانه وتعالى كما هو عند الكنيسة"[3]، على اعتبار أن مضمون مصطلح العَلمانية يوحي بالحل الذي اهتدت إليه المجتمعات الأوروربية إبان العصور الحديثة، للانفكاك من الوصاية الكنسية التي استبدت بالمعرفة، وحالت دون إحراز التقدم، فكانت العَلمانية حلا لهذه المشكلة، لكن ما زاد في تفاقم المشكلة هو حينما حيكت العلوم الطبيعة وكذا الإنسانية والاجتماعية على تلك الشاكلة، ومن ثمة كان الترويج لهذه العلوم تبعا لذلك المنظور، إلى الحد الذي أدى إلى التوهم بأن جميع المجتمعات عانت من الداء نفسه،"بيد أن عملية التكامل المعرفي هذه ليست مجرد مزج بين المعرفة التراثية الإسلامية والغربية الحديثة، بل إعادة توجيه وتشكيل منهجي لمجالات البحث العلمي وفق مجموعة من الضوابط والمعايير مستمدة من الرؤية الإسلامية الصافية."[4]

---

[1] سعيد شبار، **مختصر الإجتهاد والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر، دراسة في الأسس المرجعية والمنهجية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م، ص156.

[2] طه عبد الرحمن، **روح الحداثة، المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدر البيضاء، المغرب، 2006م، ص28 وما بعدها.

[3] زكي الميلاد وتركي علي الربيعو، **الإسلام والغرب، الحاضر والمستقبل**، سلسلة حوارات لقرن جديد، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 2001م، ص122.

[4] لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان 1416هـ/جانفي1996م، ص13.

إن براديغم المعرفة في الغرب قام على أساس خطاب الكراهية، استهلته الكنيسة في البداية في خصامها مع العلم، ثم اعتمده العلم بعد ذلك، في ما يسمى بالتيار الوضعي بمختلف أصنافه؛ ذلك"أن النظام المعرفي العلماني الوضعي الذي تبلور وتكامل في سياق التجربة الغربية استطاع أن يهيمن على العالم كله بعد أن ترسخ في الغرب واكتسح النظام المعرفي الكنسي، كما تمكن من تهميش سائر الأنظمة المعرفية الأخرى، بما في ذلك النظام المعرفي الديني برمته سواء أكان نظاماً توحيدياً أو شركياً، وقد أمكن للنظام المعرفي الوضعي أن يغرس في عقول الأجيال كلها وقلوبها، أنه لا يمكن أن تقوم حضارة أو ينهض عمران إلا في إطار رؤيته الدهرية وحدها، وأنه لا بد من اتخاذ سائر الضمانات الكفيلة بجعل النظام المعرفي الديني مهمشاً وبعيداً عن أي تأثير في الحياة، وإلحاق قضاياه بتراث قد مضى ليس لأحد أن يعيده إلى دائرة الضوء."[1]

إن ما ساعد على احتضان حركة العَلمانية والتغريب عند المسلمين من منظور **إسماعيل راجي الفاروقي**، هو غفلتهم على أن"الداء هو في أنفسهم وأن العلاج ينبغي أن يأتي من داخل الأمة الإسلامية، ولذا فكل إجراء لا يستهدف إيقاظ وعي المسلم ومن ثم تقويم شخصيته وإصلاح سلوكه، إنما هو إجراء شكلي ظاهري لا يتعدى الترقيع الذي لا يصل إلى لب القضية(...)، ومن البديهي أن مركز الداء ومنبعه في هذه الأمة إنما هو النظام التعليمي السائد، ففي كلياته ومدارسه تولدُ عملية تغريب النفس عن الإسلام وتراثه وأسلوبه، إن النظام التعليمي هو المعمل الذي يصوغ ويشكل وعي الشباب المسلم في قالب هو صورة ممسوخة للغرب، فالمواد والمناهج التي تُدرّسُ في البلاد الإسلامية حاليا، إنما هي نسخ مما عند الغربيين لكن مع افتقارها للرؤية التي تمدها بالحياة في بيئتها الأصلية"[2]؛ ذلك أن **إسماعيل راجي الفاروقي** يراهن على مدخلين هامين، من دونهما لا يُرجى حل للأزمة التي تعانيها الأمة، فأول هذين المدخلين، المدخل التربوي للأزمة؛ إذ لا أمل في إحراز الشهود الحضاري المنشود من دون التركيز على هذا المدخل، على اعتبار أن التربية هي الحاملة لبذور اليقضة في وعي الأمة، وهي التي تَستنبتُ في وجدان الأمة الوعي بالمهمة التي أوكلت لها عقديا، وأما المدخل الثاني، فيتمثل في التماس الرؤية الغائبة في العلوم والمعارف الوافدة من الغرب في فلسفة التكامل المعرفي، فبواسطة هذه الفلسفة يمكن استعادة هذه الرؤية ومن ثمة استثمارها في الوعي الإسلامي، فينتفي حينئذ التناقض في حياة المسلمين، فستقيم منهجيتهم في

---

[1] كلمة هيئة التحرير، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع02، 1995م، ص6 وما بعدها.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، **أسلمة المعرفة، المبادئ العامة وخطة العمل**، ص29 وما بعدها.

إدراك العلاقة بين هذه العلوم وذاتيتهم الحضارية، ويغيب التشوش عن وجدانهم، حينما يتزلون هذه العلوم والمعارف إلى واقع حياتهم.

ولمواجهة هذا المد العلماني في حياة الأمة، وسريانه في أوصال فكرها التربوي، يقترح **إسماعيل راجي الفاروقي** حلولا، من أهمها، أن"الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والطبيعية يجب أن تُتَصَوَّرَ وتُبْنَى من جديد وأن تُقام على أسس إسلامية جديدة، وتُناط بها أغراض جديدة تتفقُ مع الإسلام"[1]، هذا الكلام إنما يوحي بأن **إسماعيل راجي الفاروقي** لم يكتف بعرض المشكلة في أفقها النظري العلمي فحسب، بل أكمل نقاشه لهذه المعضلة، بتقديم المرتكزات العملية أو الواقعية التي من خلالها يمكن تجاوز هذه الأزمة[2]، لهذا سعى **الفاروقي** رفقة كثير من المفكرين التربويين المعاصرين، إلى التأكيد على أن فلسفة التكامل المعرفي تمثل مقوما معرفيا في غاية الأهمية، بها يمكن ربط العلوم بعضها ببعض؛ فإذا كانت الحقيقة مشتتة في إطار النظام المعرفي الوضعي، فإن الرؤية الإسلامية للمعرفة قادرة على استقطاب هذا الشتات وإعادة صياغة الحقيقة، وفق الناظم الديني والأخلاقي والتوحيدي الذي تزخر به، والذي يفتقر إليه النظام المعرفي الغربي[3]، إذ ليس هناك مجال للشك بأن"بديل التبعية إذن هو اعتماد فلسفة تقوم على التكامل بين عناصر هذه الهداية، وهي فلسفة تعبر عن حضور فاعل للأمة في ساحة العالَم، وتعبِّر عن نظام معرفي متميز، يتشبَّع برؤية متميَزة للعالَم، ويقدم خبرة تربوية يحتاج إليها العالَم"[4]، ولا يتأتى ذلك تبعا لهذا التوجه سوى بضرورة الجمع بين العلوم الإسلامية والعلوم العصرية للانفكاك من معضلة الاستتباع للغير.

غير أنه ينبغي الحذر من مزلق منهجي شديد الخطر؛ ذلك أنه ليس بالضرورة أن تتحقق فلسفة التكامل المعرفي من مجرد الجمع بين العلوم الإسلامية وبين العلوم العصرية، فذلك يعدُّ

---

[1] المصدر السابق، ص16.

[2] عبد العزيز بوالشعير، **إسلامية المعرفة من المفاهيم النظرية إلى الطرائق الإجرائية في مقاربات إسماعيل الفاوقي**، ورقة علمية قدمت ضمن: الندوة العلمية الوطنية حول: **إسلامية المعرفة وسؤال المشروعية**، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، 21جمادى الأول/16ماي2009م، جمع وتحرير: صالح نعمان، مجلة الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ع03، 1432هـ/2011م، ص138.

[3] محمد مينار، **فلسفة التكامل المعرفي وأبعادها التربوية**، ورقة علمية قدمت ضمن: المؤتمر الدولي الثالث حول:"**التربية والتعليم في العالم الإسلامي: التجربتان الجزائرية والماليزية في الميزان**"، مخبر التربية والابستيمولوجيا بالتعاون مع الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، يومي29/28 أفريل2015م، ص07.

[4] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م**.

تشويهًا لمعنى التكامل المعرفي بالمنظور الإسلامي، ما لم يكن الغرض من ذلك تحقيق حضور الرؤية التوحيدية الإسلامية بوصفها ثمرة من ثمرات المنهجية الإسلامية.

- ثالثا : قصور المنهجية التقليدية في مقاربة المشكلات المعرفية الراهنة، و ضعف أدواتها المنهجية.

الحديث عن المنهجية التقليدية وقصورها في مقاربة المشكلات المعرفية الجديدة، ورد في سياق البحث عن المنهجية الجديرة بمعالجة جملة العلل التي طالت جسد الأمة المعرفي، وفي صدارة هذه العلل، معضلة النظام التعليمي السائد؛ الذي صِيغَ وفق النموذج الغربي للتعليم، وليته جاء كذلك، فهو بعيد عن ملامسة قضاياه في معينه العلماني، وبالتالي تراه مشواها عما هو في موطنه الأصلي، الأمر الذي جعل الأساتذة والطلبة على حد سواء يفتقرون إلى الرؤية الإسلامية، التي تصوغ لهم حياتهم وتكشف لهم عن أصالة رؤيتهم للعالم.[1]

وعليه، فإذا كانت معالم حل هذه المعضلة تتأتّى عن طريق إعادة ضخ الدماء في الرؤية الإسلامية وبعثها من جديد، باعتبارها شرطا معرفيا لتجاوز كثير من الأعطاب التي طالت العقل المسلم وشتتت وجدانه، فإن هذا المسعى في الحقيقة لا يتحقق باتخاذ المعرفة الغربية، ولا الاستعانة بالمنهجية التقليدية، التي لم تعد أدواتها المنهجية صالحة لتعزيز هذه الرؤية الإسلامية ذات البعد التوحيدي في عقل المسلم المعاصر، فقد رأى **إسماعيل راجي الفاروقي** أن سبب ذلك العجز يرجع إلى أمرين هما:

1-أن المنهجية التقليدية تقصرُ معنى وظيفة الإجتهاد في دائرة الفقه فقط، في حين إن المعنى القرءاني للفقه يتعدى ذلك إلى فهم أدق لجملة القواعد المُوجهة للفكر والحياة، والتأسيس كذلك لرؤية للحياة بتأطير عقائدي، **(أنظر الملاحق، الشكل رقم:05)**.

2-انسحاب المنهجية التقليدية من تناول القضايا المعرفية والثقافية التي تحدد مصير الإنسان، واستقذار الاشتغال بالمسائل المرتبطة بأصول السلوك الإجتماعي، ولكن هذه الممانعة في الحقيقة زادت من تشويه رؤية المسلم للقضايا المصيرية في مداخلها التربوية.[2]

وفي هذه المسألة يمكن أن نسوق مثالا من داخل العلوم الإسلامية التي عرفتها التجربة الإسلامية المبكرة، لبيان قصور المنهجية التي تمثلتها آنداك في مقاربة المشكلات والتحديات الراهنة في حقل الفكر التربوي الإسلامي، فشيخ المفسرين **الطبري**، في القرن الثالث الهجري، قرأ القرءان

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص37.

[2] المصدر نفسه، ص59.

فكتب عن الهداية التربوية التي تخللت بعض آياته، لكن لم تكن هذه الكتابة فكرا تربويا، إنما كانت لمحات تربوية يمكن إدراجها ضمن الفكر التربوي، ورؤيته آنداك لقضايا التربية، لا يمكن أن نقارب بها الآن قضايانا التربوية، نظرا لاختلاف الأفق المعرفي لتلك الرؤية و اختلاف طبيعة التحديات والسياقات، فهؤلاء العلماء لم يكونوا مفكرين تربويين، إنما كانو إما مفسرين، وإما فقهاء، منهم **الزرنوجي** و **ابن سحنون** و **القابسي**، حيث جاءت كتاباتهم عن التربية ضمن السياق الفقهي، من ذلك حديثهم عن عصا المعلم، كم ثمنها؟، وما الطول الذي ينبغي أن تكون عليه؟، ومن الأولى بدفع ثمنها؟، فمثل هذه القضايا ليس هناك ما يسوغ طرحها في وقتنا الراهن، ولا يمكن عدها فكرا تربويا، إنما يمكن الرجوع إليها والاستئناس بها من باب اعتبارها تراثا تربويا.[1]

علاوة على ذلك، يؤكد **عبد الحميد أحمد أبو سليمان**، على أن"تشوّه الرؤية الكلية الإسلامية قد أسهم في تكوين ثقافة وأدبيات فقهية وتربوية فردية سلبية،كما أنّ العزلة الاجتماعية والفكر النظري أسهما بدورهما في تكوين عقلية نقلية ذات منهجية جزئية صبغت التربية والتعليم بطغيان الجانب المعلوماتي النصي المبنى على الاستظهار والمتابعة والتقليد، هذا العجز المعرفي أورث بدوره مناهج التربية، عدم القدرة المنهجية على السبر العلمي لأغوار الجانب النفسي والعناية التربويه في بناء الكيان النفسي والوجداني للناشئة، وتمكينهم من تملك ناصية القدرة على الأداء الإيجابي وتنمية قدراتهم الإبداعية والحضارية."[2]

يمكن في الحقيقة اعتبار جملة هذه المبررات سالفة الذكر، سياقات معرفية لتبرير إعادة إثارة قضية التكامل المعرفي وضرورة توجيه الوعي الإسلامي المعاصر صوبها، لتدارك حالة التمزق في وعي الأمة و واقعها معا، ثم إعادة ترميم هويتها بتصويب المنطلق والاعتقاد وتحقيق هدفية الحياة الدنيا، بعد حالتي الاستتباع الفكري الذي طبع كيانها، الأمر الذي أنتهى بالأمة إلى فقدان السبيل وكذا فساد منهج المعرفة، وجملة هذا الوصف لا تخرج عن كون الأمة في الوقت الراهن تعيش أزمة فكرية حادة، لا سبيل إلى تشخيصها سوى بفلسفة التكامل المعرفي القادرة على علاج أسقامهاالمعرفية.[3]

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ 01 جوان2014م.**

[2] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح التربوي، العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية والأداء التربوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع 22، خريف 1421هـ/2000م، ص161.

[3] راجع في هذا السياق: عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في العلوم عند إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب: (**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص263).

المبحث الرابع

جذور فلسفة التكامل المعرفي

في التراث التربوي الإسلامي

- أولا : التكامل المعرفي عند أبي حامد الغزالي
- ثانيا : التكامل المعرفي في الفكر الرشدي
- ثالثا : التكامل المعرفي عند العلامة عبد الرحمن ابن خلدون

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الرابع : جذور فلسفة التكامل المعرفي في التراث التربوي الإسلامي.

شكّل التكامل المعرفي حضورا قويا في علوم التراث التربوي الإسلامي؛ حيث"استقرت منذ القديم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى المسلمين فكرة وحدة العلوم والمعارف، وانبناء بعضها على بعض"[1]، هذا الوعي بتداخل المعارف وتكاملها كان نابعا من معين الهدي الإلهي القرآن الكريم، باعتباره كتاب هداية بالأساس؛ الذي كان باعثا على تأسيس المعرفة الإسلامية، علاوة على ذلك، فقد انبثقت هذه المعرفة المتكاملة من القرآن الكريم، الذي يعدُّ"بمثابة الينبوع المتفجر من الغيب، والنازل من مزن الوحي(...)، فالبحث في تجربة المعرفة الإسلامية لن يكون مجديا، إلا باستيعاب منظومتها المحكومة بقيم عقدية تتأسس على الوحي الإلهي، حيث تترسخ العلاقة الجدلية الوطيدة بين مفاهيم العلم وتوجيهات الدين، بل إن هذه الأخيرة تغشى الإنسان والكون والمعرفة، في إطار نسق متداخل ومتكامل.[2]

فمن خلال التجربة الإسلامية المبكرة، يمكن استنطاق مفاهيم متعلقة بالتكامل المعرفي؛ ذلك أن أعلام الفكر الإسلامي بعامة والتربويين منهم بخاصة–وإن لم يعبر عنه هؤلاء في تصانيفهم بصريح اللفظ المتداول في راهن الممارسة المعرفية– إلا أنهم كانوا يستشعرون ذلك في عموم اهتماماتهم الفكرية، فكان تناولهم للقضايا الدينية والفكرية نابعا من هذا النسق العام، لهذا فإن الحديث عن فلسفة التكامل المعرفي في راهن الفكر التربوي الإسلامي، إنما يستند"إلى طبيعة الخطاب القرءاني الذي اختص بالشمول والتكامل فيما يطرح من حقائق متصلة بمفردات الوجود يتكامل بعضها مع الآخر"[3]، على اعتبار أن التصنيف القرءاني للعلوم والمعارف، أتاح للأنموذج التربوي أن يمتد في جميع تلك العلوم والمعارف، متضمنا في أوصالها، بحيث إن تأزم علم من هذه العلوم، إنما يعود إلى فقدان الناظم التربوي[4]، ولهذا نجد أن"مفهوم التكامل المعرفي في الخبرة التربوية المبكرة لا يظهر في جهود آحاد العلماء وحسب، وإنما يظهر في تراث الأمة في مجموعة؛ إذ تكاملت في

---

[1] مصطفى صادقي، **التكامل المعرفي في المنظومة التربوية، ضرورته وسبل إحلاله، درس الفقه أنموذجا**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص655).

[2] محمد همام، **تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي– دراسة العلاقات بين العلوم–**، ط1، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2017م، ص156.

[3] زياد خليل الدّغامين، **التكامل المعرفي في القرآن الكريم**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج9، ع1، 2013م، ص167.

[4] *Ahmad Tijani Surajudeen and Muhamad Zahiri Awang Mat,* ***Classification and Integration of Knowledge:The Qur'ānic Educational Model****, Revelation and Science, Vol: 03, No: 02, p:9.*

هذا التراث مدارسه الفكريه المختلفة الفقهية والفلسفية والصوفية والتاريخية، وغيرها، حتى إن الباحث لا يستطيع فهم التراث التربوي الإسلامي، إلا من خلال ملاحظة تكامل هذه المدارس في التعبير عن فهم الأمة لدينها، وتدينُّها به، وممارسته تعلماً وتعليماً."[1]

وتبعا لذلك فإنه يمكن القول أن القرآن الكريم، كان يمثل الخلفية التكاملية لتصنيف العلوم في التراث الإسلامي، باعتبارأن"تصنيف العلوم ليست قيمته منحصرة في كونه سردا للمعارف، سردا إحصائيا مبوبا تتبين به حصيلة الكسب العلمي للأمم والشعوب، إنما تبدو قيمته الكبرى في التأريخ للفكر الإنساني عامة أو لفكر في حضارة من الحضارات أو أمة من الأمم، يتبين به المنهجية التي اعتمدت في إنتاج تلك العلوم كما تبدو من خلال نشأتها وتطورها وصلتها ببعضها والخلفيات الموجهة التي نشأت بها"[2]، الأمر الذي جعل المسلمين يصنفون[3]المعارف التي أبدعوها أو يعالجوا العلوم الدخيلة عليها، وفق العقلية المعرفية التوحيدية و وفق الوجهة التكاملية المفضية إلى وحدة المعرفة والحقيقة والغاية.[4]

بناءا على ما تقدم، فإن التراث التربوي لدى المسلمين كان يقوم على النسق التكاملي للمعرفة، إذ ليس هناك"شك في أن استحضار هذه القضية في التدريس (والوعي بها) خلال العهود الزاهرة للحضارة الإسلامية ليس موضع جدل، فثمة نصوص كثيرة للتربويين المسلمين تؤكد ضرورة مراعاة الترابط بين العلوم، مما يقتضي ترتيبا منطقيا في تدريسها، وتدرجا في تحصيل ثمراتها[5].

وفي ما يأتي محاولة لإقتفاء المعالم الكبرى التي اتسمت بها التجربة الإسلامية المبكرة في سبيل السعي إلى التعبير عن مضمون فلسفة التكامل المعرفي والوعي بها، والدعوة إلى تحقيقها في نظم التربية والتعليم، وذلك من خلال نماذج منتقاة.

- أولا : التكامل المعرفي عند أبي حامد الغزالي.

لقد بات من المؤكد أن علماء الإسلام بذلوا جهدا معرفيا منقطع النظير في سبيل تجسير العلاقة بين علوم الملة وعلوم الحكمة، لهذا فإن **أبوحامد الغزالي** يقف في صدارة هذه الفئة؛ إذ"لا

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

[2] عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، ص156.

[3] من الكتب ذات العلاقة بتصنيف العلوم وفق المنهج التربوي، كتاب: **ترتيب العلوم**، لمحمد بن أبي بكر المرعشي، الشهير بساجقلي زادة، حققه: محمد بن اسماعيل السيد أحمد، ط1، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1988م.

[4] عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، الصفحة نفسها.

[5] مصطفى صادقي، **التكامل المعرفي في المنظومة التربوية، ضرورته وسبل إحلاله**، ص656.

شك أن مثل هذا التكامل قد لقي قبولا واستحسانا، وتم تبرير فائدته بالنسبة للعديد من العلوم الناشئة في الإسلام، أما بالنسبة للعلوم والمعارف الطارئة على الإسلام، والمُستَنبتَة من جديد في أرضه وحضارته، فإن الفضل يرجع إلى الإمام الغزالي، حيث أصر على فتح أفق علوم الملة مجتمعة على مفاهيم ومعارف أخرى وافدة، فبالرغم من نقده للمضامين الميتافيزيقية في الفلسفة اليونانية، إلا أنه أبدى إصراراً في جعل منهج تلك الفلسفة والمتمثل خاصة في المنطق، المنهج الأمثل، و"المعيار" المضمون لكل معرفة تريد أن تكون حقّة وعلمية."[1]

وإن كنا في هذا المقام لسنا بصدد التطرق لجانب الإلهيات في فلسفة **أبي حامد الغزالي**، فإننا نركز على الجانب التربوي منها، فمما يلفت نظرنا ونحن بصدد التطرق لنظرية المعرفة التربوية عنده، صِلتها الوثيقة بالتكامل المعرفي كمقصد نهائي تصيرُ إليه فلسفته التربوية؛ إذ تشير كتاباته في الشأن التربوي إلى تبنيه لنسق تراتبيٍ منطقي، من ذلك أنه"على المتعلم أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب(...)، فإن العلوم مترتبة ترتيبا ضروريا، وبعضها طريق إلى بعض"[2]، الأمر الذي يؤدي إلى تكامل النظرة في العلوم والإحاطة بالحقيقة من كل جوانبها، فالعلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض.

وعليه، تتجلى بوضوح فلسفة التكامل المعرفي عند **أبي حامد الغزالي** في شقها التربوي؛ حين نجده يفتتح كتابه"إحياء علوم الدين"، بباب العلم، معتبرا إياه من شروط تحصيل العبادة الحقّة لله تعالى، ومرد ذلك إلى"انسجام وتناغم وتكامل مع نظرته العقدية للإنسان والكون والطبيعة؛ أي إن النظرة العقدية التوحيدية هي الناظم في هذه المنهجية التكاملية"[3]، فلا غرابة أن يأتي الفعل التربوي في فلسفة التربية عند **الغزالي** متكاملا، لأنه فعل مستوحًا من بنية القرءان الكريم الذي ينظر إلى الإنسان نظرة متكاملة، من دون تجزئة ولا تشطير، بل ينظر إلى الإنسان ككل متكامل كفرد وجماعة وأمة.

هذا، ويمكن استخلاص ملامح فلسفة التكامل المعرفي تربويا من خلال أعمال **أبي حامد الغزالي**، تبعا لدعوته إلى ضرورة التحلي بالثقافة العامة، التي من خلالها يعصم المتعلم نفسه من الوقوع في تصديق جانب واحد فقط من الحقيقة، حيث"على المتعلم ألا يدع فنا من فنون العلم،

---

[1] عبد المجيد الصغير، **إشكالية التكامل المعرفي في الإسلام**، مجلة الواضحة، مؤسسة دار الحديث، ع06، 2011م، ص266.

[2] أبوحامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005م، ج1، ص64.

[3] نصر الدين بن سراي، **علاقة الرؤية إلى العالم بالتكامل المعرفي، مدونة الغزالي أنموذجا**، ورقة علمية قدمت في الملتقى الدولي: **التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية والعلوم الأخرى**، يومي:13/12 صفر1437هـ- الموافق لـــ: 25/24 نوفمبر2015م، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ص258.

ونوعا من أنواعه إلا وينظر فيه نظرا يطّلعُ به على غايته ومقصده وطريقه(...)، فإن العلوم كلها متعاونة مترابطة بعضها ببعض ويستفيد منه في الحال، حتى لا يكون معاديا لذلك العلم بسبب جهل به"[1]؛ فالغزالي في حديثه هذا يريد التنبيه إلى أن العلوم جميعها يحكمها منهج واحد، أو فلسفة واحدة، ومنه فلا يمكن بلوغ هذا الناظم التكاملي إلا ببذل الوسع في تحصيل الثقافة العامة التي توصل إلى إدراك هذا المنهج، فالمعرفة ذات جوانب مترابطة، يؤثر بعضها في بعض.

وعلى الجملة فإن أصالة فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي عند **أبي حامد الغزالي**، تنبثق من النسق العام لرؤيته الإحيائية، نسق مشكاته التوحيد ومنهجه الرؤية إلى العالم، اللذان يشكلان وحدة المعرفة والتكامل المعرفي على صعيد الفكر التربوي[2]، فكأن مناداة الغزالي بتكامل ملكات المتعلمين، هي دعوة إلى تفعيل لهذه الرؤية المتكاملة، رؤية تتجلى من خلال فلسفة التعليمية عنده من خلال تكامل الأدوار بين المعلم والمتعلم[3]، للوصول إلى الغاية التي يريدها، وهي تحقيق معرفة الله تعالى؛ بحيث إن هذه المعرفة لا تُستكمل إلا وفق قاعدة أرضيتها تآلف عدد غير قليل من العلوم والمعارف، تُيسّر الوصول إلى هذه المهمة وتدخل أيضا في بنية الفكر التربوي المنشود.[4]

- ثانيا : التكامل المعرفي في الفكر الرشدي.

تكشف لنا الجهود التي تكبدها **ابن رشد** في سبيل إصلاح العقل والمعرفة في نطاق ساحة الفكر الإسلامي، ورئب الصدع المعرفي الذي نال منه، أصالة النزعة التكاملية في نسقه الفلسفي؛ فمن بين تمثلات التكامل المعرفي عند **ابن رشد**، رؤيته السديدة لتجسير العلاقة فيما بين العقل والنقل أو بين الحكمة والشريعة، لهذا تراه يستهلّ هذا الجهد المعرفي ببيان حد الفلسفة، بأنها"ليس شيئا أكثر من النظر في الموجودات واعتبارها، من جهة دلالتها على الصانع، أعني من جهة ما هي مصنوعات، فإن الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها، وأنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم، وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات، وحث على ذلك"[5]،

---

[1] أبو حامد الغزالي، **ميزان العمل**، تحقيق وتقديم: سليمان دنيا، ط1، دار المعارف، مصر، 1964م، ص209.

[2] نصر الدين بن سراي، **الرؤية التوحيدية إلى العالم وصلتها بالتكامل المعرفي عند أبي حامد الغزالي**، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن، 2015م، ص170.

[3] حميدات ميلود، **التعليمية عند أبي حامد الغزالي من خلال وظائف المعلم والمتعلم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع01، ديسمبر 2010م، ص221.

[4] أحمد ضياء الدين حسين ورائدة خالد حمد نصيرات، **نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع39، تشرين الأول2016م، ص385.

[5] ابن رشد، **فصل المقال وتقرير فيما بين الشريعة والحكمة من اتصال**، دراسة وتحقيق: ألبير نصري نادر، ط1، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986م، ص27.

فتعاطي الفلسفة إنما يتحقّقُ بالوجه الذي تفهم به، فليست الفلسفة في نظر **ابن رشد** معادية للدين؛ إذ ليست الخبرة الإنسانية وحدها كافية لنيل الحقيقة، إنما الخبرة الإنسانية في صورة الفلسفة ينبغي أن تعضّدَ بالدين، تنطلق منه وتعود إليه، وفي ذلك سعيٌ إلى وحدة الحقيقة، لهذا فقد انبرى إلى"إعادة الاعتبار لها وقد توجست نفسه من انحسار نفوذها في المجتمع من جهة، وإلى إحياء فلسفة أستاذه **أرسطو** ومن استظل بظله، وهو على هذه الحال، قد ساعده منصبه في القضاء، في تحري الأمور والكشف عن ملابساتها، قبل إصدار الحكم، فيكون بذلك كاشفا للزيغ، محقا للحق"[1]، لهذا ترى أن **ابن رشد** اشتد سعيه إلى ترميم جسد المعرفة بعد أن وصله ممزقا، في"تقديم الجواب القرءاني على فعل الفلسفة، وتعيين الحكم الشرعي من هذا الفعل هو المحاولة الرئيسية في هذا الأمر، التي لا تزال تشغل الباحثين عن الحقيقة الفلسفية وصلاتها بالحقيقة الدينية، (...)، على مستوى الموضوع والمنهج ليُشكلا حقيقة واحدة، يؤيدها العقل بالبرهان، ويصدقها القلب بالإيمان، وتفتح للعقل مفاتيح الغيب، فيما لاقى هذا العقل مأساته في محاولات النقد المستمرة التي واجهها في الفلسفة اليونانية والفلسفة الأوروبية الوسيطة والحديثة."[2]

ففي تقديرنا أن المصالحة التي أراد **ابن رشد** إحلالها فيما بين الشريعة والحكمة، إنما كان الغرض منها إصلاح النظرة إلى الفلسفة، باعتبار أن فساد النظر إلى الفلسفة يستصحبه خلل في الرؤية الكلية التي رام القرءان الكريم تحقيقها والدعوة إلى الاهتداء بها؛ بحيث إن هذه الرؤية الكلية إنما تتحقق في نظر **ابن رشد** بضرورة تجاوز الصراع المفتعل بين الفلسفة والدين، لأن الإنجرار وراء ذلك الافتراض سيقود بالضرورة إلى اختلال النظر إلى مصادر المعرفة وأدواتها، ومنها إلى اختلال النظر في منهجية القراءة؛ حيث إن الفهم الذي ساد في الوجدان الإسلامي المبكر أن جملة العلوم والمعارف تكون"متكاملة سواء ما حصل منها بالوحي أو بالعقل أو بالحس؛ وذلك اعتبارا لمعنى الوحدانية الذي تقوم عليه الحياة الإسلامية بأكملها، فالذي أودع في الوحي ما جاء به من الحقائق هو الله تعالى، وهو الذي أودع في الكون حقائقه ونواميسه، وهو الذي أرشد إلى المنهج الصحيح في السعي لمعرفة الحقيقة في كل هذا وذاك، فعلى المستوى النظري ليس من مجال إذن في نطاق الإلتزام الديني إلا أن ينتهي المسلم إلى وضع التكامل المعرفي، غير أن الواقع جرى أحيانا بخلاف ذلك، حيث وُجّهَ العقل في بعض الأزمان ومن قِبلِ بعض الأقوام وربما وُجّهَ الحس أيضا في وجهة

---

[1] محمد مينار، **جدل الدين والعلم في مشروع إسلامية المعرفة**، رسالة ماجستير، معهد أصول الدين، قسم العقيدة ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2012م، ص95 وما بعدها.

[2] طراد حمادة، **ابن رشد في كتاب فصل المقال**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 2002م، ص08.

انتهت إلى وضعٍ من التناقض مع ما جاء به الوحي، فاختلّ الوضعُ المعرفي من التكامل إلى التعارض، ونهضت حركة حوارية تصحيحية في هذا المجال"[1]، وإن كان هذا الوضع نفسه قد تكرر أيضا في مسار التجربة الفكرية الغربية؛ فبسبب الصراع حول أدوات المعرفة، ساد العقل ثم طغت التجربة ثم تفشى المنهج الظاهراتي ثم اشتهر المنهج الشعوري ثم فرضت العدمية ثم بعدها البنوية ثم العودة إلى التفكيكية ثم الاطمئنان للفوضوية.

فضلا عن ذلك، فإن **ابن رشد** أبدى إقراره بأنه بات من الممكن الاستئناس بالخبرة الإنسانية؛"فقد تبين من هذا[أي حكم الاشتغال بفلسفة القدماء ونظراتهم الكونية]، أن النظر في كتب القدماء واجب بالشرع، إذا كان مغزاهم في كتبهم ومقصدهم هو المقصد الذي حثنا الشرع عليه، وإن من نهى عن النظر فيها(...)، فقد صدّ عن الباب الذي دعا إليه الشرع من الناس إلى معرفة الله، وهو باب النظر المؤدي إلى معرفته حق المعرفة"[2]، وهذا في الحقيقة أمر آخر ينظاف إلى جملة الآليات التي توسل بها **ابن رشد** لبناء منهجية معرفية تتسمُ بالطابع التكاملي للمعرفة، تصدى من خلالها لرأب الصدع الذي طال علم الكلام الذي آل به الأمر إلى سلب المعرفة الإسلامية من استصحاب النظر العلمي في شتى الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية.

كان للأفق الفكري الواسع الذي تميزت به شخصية **ابن رشد** بالغ الأثر في دعوته إلى الاستئناس المعرفي بما توافر عند الغير وإن كانوا مخالفين لنا في الملة،"لأن علوم المنطق هي جملة مناهج وطرق تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل، ونحن نستعين بالآلات للعمل في شؤوننا اليومية والدينية، دون أن نتحرى في ذلك ما إذا كان صانعها ومنشئها مشاركا لنا في الملة أو غير مشارك، فنحن نذبح ذبائحنا وأضاحينا مثلا، بسكاكين لا نتحرى أن يكون من صنعها مشاركا لنا في الملة(...)، و إذا كان هذا صحيحا في حياتنا اليومية، فلماذا لا نفعل الشيئ نفسه في حياتنا الفكرية."[3]

وبناءا على ذلك، فليس هناك ما يدعو إلى الغرابة في موقف **ابن رشد** هذا، ما دمنا نعرف أن الرجل قد جمع بكل علم من طرف، فقد أعانته موسوعيته الفقهية والفلسفية والطبية، على إدراك حتمية التلاقح الحاصل فيما بين العلوم بعضها ببعض، وما أمكن التقاطه من قرائح العقول البشرية على مر التاريخ، الأمر الذي جعله يغير مسار المعرفة نحو وجهتها التكاملية، وهو أيضا

---

[1] عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، ص148.

[2] ابن رشد، **فصل المقال وتقرير فيما بين الشريعة والحكمة من اتصال**، ص33.

[3] المصدر نفسه، ص60.

"من الذين أبرزوا التكامل في المعرفة(...)، بل وفي سعيه للتوفيق بين مصادر المعرفة، والجمع بين الموسوعية والتخصص، و لم يكن **ابن رشد** أول من حاول التوفيق بين الفلسفة والدين، **فالكندي** و**ابن باجة** و **ابن طفيل**، سبقوه إلى معرفة أوجه التكامل في المعرفة الإنسانية، لكن **ابن رشد** قدم فهما أكثر عمقا وشمولا لهذه المسألة"[1]؛ ذلك أن **ابن رشد** ارتقى بالمعرفة من حضيض التجزئة إلى أفق النظرة التكاملية؛ بحيث إن ربطه فعل التفلسف بالنظر في بدائع خلق الله تعالى، دالٌ على التزامه من البداية بالمنهج التوحيدي للمعرفة، القاضي بالاستئناس بأيات الله المنظورة لإدراك فحوى آياته المسطورة، هدايةً للمعرفة الإنسانية وتسديدا لها[2]، وبهذا ينفرد ابن رشد عن **الغزالي** في الدعوة إلى الإقبال على الطبيعة وتسخيرها لصالح الإنسان.

يمكن القول أنه على الرُّغم من التفاوت الحاصل بين **الغزالي** و**ابن رشد** في تقدير طبيعة المعرفة، من حيث مصادرها وامكانية الحصول عليها، إلا أنهما يشتركان في الدعوة إلى التكامل المعرفي، ولو أنهما –في الحقيقة– لا يتفقان في طبيعة هذا التكامل، فإذا كان **الغزالي** يردُّ التكامل إلى بنية المعرفة نفسها، فإن **ابن رشد** يرى أن التكامل يحصلُ عن طريق تعانق العلوم مع بعضها البعض[3]، وفي هذا الصدد ترى أن **ابن رشد**"يستخدم في كتابه شرح البرهان لأرسطو مفهوم العلوم المُتَعَارفَة للدلالة على الروابط بين هذه العلوم وقد فصّل الكلام أيضا في كتابه حول ما أسماه أحيانا أجناسا معرفية وما يتبع ذلك من بسط التحليل عن التفاعلات الحاصلة بينها."[4]

والذي نخلص إليه مما سبق أن الفكر الرشدي اشتمل على تمثلات دالة على فلسفة التكامل المعرفي، خصوصا حينما جمع بين الشريعة والحكمة، لإدراكه أن هذه اللّقيا إنما هي إعطاء العقل الإنساني شرعيته من داخل الشريعة؛ إذ ليس ثمة مراء في حث القرءان الكريم على الاستئناس بشتى ألوان الخبرة البشرية، وهذا ما يفسر انفتاح **ابن رشد** على التراث اليوناني من دون أن يخلف ذلك الانفتاح شيةً في موقفه المعرفي، بل إن تضلعه في ميدان الفقه عصمه من الجمع بين الآراء والمواقف.

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **كلمة مدير الحلقة التكوينية**، ضمن كتاب:(**العطاء الفكري لأبي الوليد ابن رشد**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي وعزمي طه السيد، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/1999م، ص19).

[2] طه جابر العلواني، **الجمع بين القراءتين، قراءة الوحي وقراءة الكون**، ط1، دار الشروق، 1427هـ/2005م، ص52.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص48.

[4] حميد لحمداني، **مناهج النقد الأدبي وتفاعل المعارف**، ضمن كتاب:(**المناهج وتكامل المعارف**، يومي: 29/28 أفريل2017م، مؤسسة مقاربات، جمع وتنسيق: جمال بوطيب، ج1، ص9 وما بعدها).

- ثالثا : التكامل المعرفي عند عبد الرحمن ابن خلدون.

من أهم ما حصل حوله الاتفاق بين الباحثين، هو التنظير الخلدوني للتكامل المعرفي، خصوصا في حقلي التربية والتعليم، فما هي ملامح وتمثلات الرؤية التكاملية للتربية عند **ابن خلدون**؟.

يقدم لنا **عبد المجيد النجار** تداعيات الوضع المعرفي الذي رافق عصر ظهور العلامة **ابن خلدون**، من حيث"إنه وضع من الازدواجية المعرفية غشي الثقافة الإسلامية، تأثرا بمصادر للمعرفة مخالفة لمصدر الوحي، فكانت النتيجة تمزقا في النسق المعرفي الإسلامي العام، ولكن هذا الوضع لم يستطع اكتساح هذا النسق المتكامل، لِماَ جُوبه به من مُمانعةٍ شديدة من قبل الوضع التكاملي في المعرفة، وهو ما قام به أعلام كبار من المفكرين على رأسهم **أبي حامد الغزالي** و**ابن تيمية**، ويندرج **ابن خلدون** في هذا السياق الممانع للثنائية المعرفية المؤصل للتكامل المعرفي"[1]؛ هذه الممانعة التي صدرت عن هؤلاء الأعلام- **وابن خلدون** واحد منهم- إنما تدل على التزامه بنسق معرفي أصيل في المعرفة، تتبدّى ملامحه بجلاء من خلال تتبعه لنشأة العلوم، أو من خلال تصنيفه للعلوم والمعارف؛ بحيث جعل جميع هذه العلوم والمعارف الإنسانية متعلقة بالوحي، تابعة له"ضمن نسق معرفي موحّد، تتفاعل فيه وتتداخل، لتنتهي جميعا في وحدة متكاملة إلى خدمة الحقيقة الدينية التي جاء بها الوحي"[2]، وفي هذا المعنى يقول **ابن خلدون**:"العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلا وتعليما على صنفين، صنفت طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه، والأول هي العلوم الحكمية الفلسفية (...)، والثاني هي العلوم النقلية الوضعية، وهي كلها مستنِدةٌ إلى الخبر من الواضع الشرعي."[3]

تتجلى الرؤية التكاملية عند **ابن خلدون** من خلال نظريته في المعرفة، من خلال تضميناتها التربوية، باعتبار أن الإنسان لما كان مأمورا بمهمة الاستخلاف،"فإنه يؤمن جازما بوجود معرفة حقيقية عن عالم حقيقي خارج أذهننا"[4]؛ بمعنى إن **ابن خلدون** يجمع بين القراءتين، قراءة الوجود، وقراءة الوحي أو الخبر، أي أنه لا يرى أي تعسف في انفكاك الوجود عن الوحي، وذلك هو عين التدبر والتفكر الذي أمر به القرءان الكريم، فالإنسان لما كان مأمورا بالاستخلاف على

---

[1] عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، ص152.

[2] المصدر نفسه، ص158.

[3] ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، د- ط، دار ابن خلدون، الإسكندرية، د- ت، ص305.

[4] الجيلاني بن التوهامي مفتاح، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون**،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2011م، ص127.

هذا الوجه، فإن من جملة ما يلزمه القيام به على الوجه المعرفي، اكتشاف السنن المحركة للفعل الحضاري؛ إذ لا سبيل لنجاح العمران المادي من دون تحريك الفعل التربوي.

فصورة الإنسان عند **ابن خلدون**، نابعة من"رؤية إسلامية واضحة، تضع هذا الكائن المتفرّد في مكانه الحق من العالم، وهو يؤكد ويعيد تأكيده المرة تلوا المرة، على تميّز الإنسان بالفكر الذي وهبه الله إياه، متجاوزا النظرة التجزيئية للإنسان، متعاملا معه بمكوناته كافة: العقل، الروح، الوجدان، والحس، والغرائز، والجسم، دون عزل أو نفي أو تقطيع"[1]، على اعتبار أن **ابن خلدون** قد استفاد من الثغرات التي سادت في علوم أسلافه، فضلا عن ربطة العمران بالتربية.

فمن بين ملامح الفرادة في ملامح التكامل المعرفي في الفكر التربوي الخلدوني، اطلاعه الواسع على خبايا العملية التعليمية؛ ذلك حين أكد على صلة السياق الثقافي بطبيعة إدراكات المتعلم وزيادة نباهته وفطنته.

وجملة القول في مسألة حضور الطابع التكاملي للمعرفة في سائر العلوم والمعارف التي اشتملت عليها التجربة الإسلامية المبكرة، أن فلسفة التكامل المعرفي شكلت إطاراً مرجعيا، وناظما إبستيميا انتظمت حوله سائر مجالات التدبر والتفكير الذي مارسه مفكروا الأمة وعلماؤها؛ بحيث"ما كان لهؤلاء العلماء أن يتبوؤا هذه المكانة لولا تميزهم في علوم تبدو لنا متنافرة ولا علاقة بينها، ولكن التكامل المعرفي ذا الطبيعية الفلسفية الوجودية بين العلوم هو الذي مكنهم من أن يبرعوا في تلك التخصصات، وما أحوجنا-لاسيما نحن المسلمين في هذا العصر-إلى امتلاك هذه الرؤية المتناغمة والمتناسقة والشاملة، لنجعلها منطلقا نحو نهضة شاملة نرقى بها في سلم الحضارة الإنسانية، ونخرج بها من براثن الأمية والجهل بحقائق الوجود وبحقائق العلوم."[2]

لاجرم أنه، مع التقدير الكبير الذي تحضى به العلوم والمعارف التي تخلقت في رحم التراث الفكري الإسلامي، إلا أنه"لا تزال كثير من الكتابات عن الفكر التربوي الإسلامي تخلط بين مفهومي الفكر والتراث؛ فكثير ممن يتحدثون عن الفكر التربوي الإسلامي وخاصة في برامج التدريس الجامعي، يتحدثون في الواقع عن التراث التربوي الإسلامي، فيكون الاهتمام عادة في الفكر الذي أنتجه علماء المسلمين في حقب زمنية سابقة، أوالفكر الذي قدّمته مؤسسات التراث، أو الفكر الذي نجده مثبتاً في كتب التراث، وكل ذلك الآن هو صفحات من التاريخ وليس هو

---

[1] عماد الدين خليل، **في الفكر الخلدوني والتصور الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع50، خريف1428هـ/2007م، ص60.

[2] مولاي أحمد اسماعيلي علوي، **التكامل المعرفي بين علم اللسانيات وبين بعض العلوم الإنسانية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المملكة المغربية، ع12، 2011م، ص73.

الفكر الحاضر في الواقع المعاصر، ولا نقلل من أهمية ذلك كلّه وفائدته عندما يكون الهدف مقتصراً على دراسات تربوية تراثية، لكن الوقوف عند هذا الحد يقلل من قيمة هذه الدراسات، إذا لم يرافقها تحليل نقدي لهذا التراث للكشف عما قد يكون فيه من إضاءات مهمة تخدم ممارساتنا التربوية المعاصرة، أو الكشف عما قد يكون فيه من مشكلات كانت من أسباب أزمتنا التربوية المعاصرة."[1]

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

- نتائج الفصل الأول:

مما يمكن أن نخلص إليه من خلال ما استعرضناه من خلال هذا الفصل، ما يلي:

- للتكامل دلالات كثيرة ومختلفة، وذلك بحسب تنوع الحقول العلمية، إلا أن فلسفة التكامل المعرفي في هذا البحث تروم بيان ما ينصرف إليه المصطلح في علاقته بحقل فلسفة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، من وجهة النظر الإسلامية.

- سمحت المناقشة السابقة التي عرضنا لها في هذا الفصل، بالوصول إلى أن مصطلح التكامل المعرفي لا يستند إلى رؤية نظرية واحدة، كما أنه ليس بالضرورة تم إدراكه من قبل الجميع وفق المنظور المعرفي الذي بشرت به أدبيات إسلامية المعرفة، وعليه فإن هذا يعد معوقا من معوقات أجرأته في مفاصل التعليم.

- كان العلماء المسلمون- وإن لم يكن يعبروا عن فلسفة التكامل المعرفي بصريح اللفظ المتداول في هذا البحث- يستشعرون فحواه في عموم اهتماماتهم الفكرية؛ حيث كانت المسائل والقضايا الفكرية التي يتداولونها، تنبع من هذا النسق العام.

- تبعا للفكرة السابقة، فإنه لا مهرب من التصدي بالدراسة والبحث لفكر العلماء المسلمين، والتربويين منهم بخاصة، بغرض فحص مكامن القوة في البعد الإبستيمي الذي كان يؤطر اجتهاداتهم، المعبر بصورة ضمينة عن صورة المعرفة التي تهدف إليها فلسفة التكامل المعرفي، كل ذلك في حدود السقف المعرفي الذي تيسر لهم.

- أصالة فلسفة التكامل المعرفي في سياق التجربة الإسلامية المبكرة حقيقة لا ينكرها إلا جاحد للإضافة المعرفية التي أسهم بها علماء الأمة في حقل المعرفة الإنسانية، حضور مكن من تجاوز عدد من الإشكالات التربوية التي طرأت آنذاك، بحيث لم يكن ثمة ما يحتم التفرقة بين الوحي والخبرة الإنسانية.

- لقد اتضح لنا بجلاء من خلال هذا الفصل، أن الحاجة باتت ملحة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ هذه الحاجة أملتها حالة التردي المعرفي التي طبعته بالاضطراب المنهجي والمفاهيمي وحالة الفوضى الفكرية المرجعية التي اعترت بنيته، علاوة على عدم استقراره عند رؤية واحدة تؤطر وجهته، وتحقق له الهدفية المعرفية المنشودة.

الفصـــل الثاني

أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

المبحث الأول:

في مفهوم الفكر التربوي الإسلامي

المبحث الثاني:

نقد الأسس الابستيمولوجية للفكر التربوي الغربي

المبحث الثالث:

مظاهر تأزّم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- تمهيد.

يسعى هذا الفصل إلى الانخراط في مناقشة مضامين الأزمة التي ألمت بالفكر التربوي الغربي، ومن ثمة انتقالها إلى الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وذلك برصد تداعياتها على بنية الأنظمة التربوية التي استلهمت أسسها وأهدافها من الفكر التربوي الغربي.

ويهدف هذا الفصل أيضا إلى تقويض الأسس التي تقوم عليها المعرفة التربوية الغربية من حيث صلتها بالرؤية الغربية إلى العالم، ثم السعي إلى إبراز مقدمات الاستتباع وآثارها على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ثم طرح البديل المتمثل في المنهجية الإسلامية لإعادة هوية وأصالة هذا الفكر.

هذا، ولما كانت الضَّرورة تستدعى، سعي الأمم والمجتمعات الإنسانية إلى اللجـــوء إلى بعضها البعض من أجل الإستفادة مما عندها من النظريات والأفكار والخبرات، حتى يتسنى لها إحراز التقدم والتطور، وبالتالي الالتحاق بركب الحضارة، فقد شكّل هذا الســـعي مزلقـــا خطرا، من حيث إنه لم يكن مستصحبا البصيرة المعرفية، لشتى الأبعاد والدلالات الفلســـفية التي يتضمنها الفكر الوافد، ذلك ما وقعت فيه المجتمعات الإسلامية، حين رأت أنـــه لـــيس هناك ما يعجل بتحقيق اليقضة الحضارية المنشودة، مثل الإســـراع في الاســـتعانة بـــالعلوم والمعارف التي تخلقت في رحم الضمير الغربي، وذلك من باب المثاقفة والتواصل الثقافي.

لهذا، فإن هذا الفصل سيتولى تحليل السياقات التاريخية والثقافية التي استدعت اللجوء إلى هذه الإستعانة وفرضها ذلك الاقتباس، وبيان مكامن الغفلة المعرفية التي أصابت العقل المسلم آنذاك، ثم إبراز التبعات المنهجية والمعرفية السلبية التي رافقت ذلك الاقتراض المعرفي.

وفي هذا الفصل، سنحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي مظاهر التحيز في المعرفة التربوية الغربية؟.

- ما مظاهر التشوه التي خلفته المعرفة التربوية الغربية على صعيد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

المبحث الأول

مفهوم الفكر التربوي الإسلامي

- أولا : الدلالات اللغوية والاصطلاحية لمفهومي الفكر والتربية
- ثانيا : مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الأول : مفهوم الفكر التربوي الإسلامي.

تكتسي عملية تحديد المفاهيم واستنطاق دلالاتها أهمية بالغة، ليس على المستوى اللغوي وحسب، إنما باعتبار كذلك كون هذه المفاهيم تعد بمثابة"حجر الزاوية في البناء الفكري التربوي المُميّز للأمة؛ ذلك أن المفاهيم هي اللبنات الأساس في البناء الفكري المُميّز لأي أمة"[1]، هذا الوعي بتتبع الدلالات التي تشير إليها المصطلحات المشكّلة للفكر التربوي الإسلامي، من شأنه أن يسهم في تأصيل هوية هذا الحقل المعرفي من جهة، وإبعاده عن سائر الإشكالات المنهجية من جهة ثانية.

- أولا : الدلالات اللغوية والاصطلاحية للفكر والتربية.

1- في دلالات الفكر .

1-1- المعنى اللغوي للفكر.

ذكر صاحب لسان العرب معنى"الفكر" بقوله: هو"إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر، قال: وقد حكى **ابن دريد** في جمعهِ أفكارا. والفكرة: كالفكر(...)، وقال **الجوهري**: التفكر التأمل"[2]، وجاء في القاموس المحيط،"الفكر بالكسر ويفتح: إعمال النظر في الشيء كالفكرة والفكري بكسرها جمع أفكار، فكر فيه وأفكر وفكر وتفكّر."[3]

فمعنى الفكر بحسب إطلاقاته اللغوية هو حركة عقلية يراد منها تتبع الأمور، بتأملها والكشف عن غوامضها ومضامينها .

1-2- المعنى الاصطلاحي للفكر.

أما المعنى الاصطلاحي للفكر فيذكره **الجرجاني** بقوله:"الفكر، ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول"[4]، ومعنى الفكر عند **أبي حامد الغزالي** هو"إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة"[5]، ويدخل مصطلح الفكر ضمن اهتمام كثير من العلماء والباحثين، خصوصا حينما

---

[1] محمد أبو بكر المصلح، **نحو إحياء مفهوم التربية الأصيل**، ص101.

[2] محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، ج5، ص3451.

[3] محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، ص458.

[4] علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004م، ص142.

[5] محمد بن محمد أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج04، ص1801.

يكون مركبا لفظيا، ومثال ذلك: الفكر الإسلامي، الذي هو:"الصيغة العقلية وفق منهج الإسلام."[1]

وعلى الجملة، فإن الفكر"نشاط عقلي يروم التأمل والتدبر بهدف الوصول إلى المعاني، أي العناصر الكامنة وراء حركة الواقع في تشكّلاته الظاهرة، أو تأمل وتدبر منجر عن التفاعلات بين الأشياء والأشخاص والأفكار خلال سريانها في الزمان والمكان"[2] ؛ أي إن الفكر هو نتاج عملية التفكير، بحيث يكون مدار هذه العملية هو القرءان الكريم والسنة النبوية والكون بأصنافه، الطبيعي والاجتماعي والنفسي، بحيث يمكن بعد ذلك توليد فكر تربوي تُحيّنُ معه شتى المقاربات المعرفية التي تطال القضايا التربوية الراهنة، التي هي في الأساس قضايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعليه فليس هناك فكر تربوي خالص بعيد عن الواقع، حيث إن سبل التواصل قائمة بينهما.

2- دلالات التربية

2-1- المعاني اللغوية للتربية

تحمل كلمة التربية دلالات متنوعة عند اللغويين، يمكن ذكرها في خمسة معان :

1- ربا يربو بمعنى زاد ونما، وذلك في قوله تعالى:﴿وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَاْ فِيٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ﴾.[3]

2- أن تكون بمعنى حفظ ورعى.[4]

3- وتكون بمعنى"أصلح وأسس، ومنه ربيت القوم أي أسستهم، والعرب تقول: لأن يربيني فلان أحب إلي من أن يربيني فلان، بمعنى أن يكون فوقي وسيدا يملكني."[5]

4- أن تكون بمعنى نشأ وترعرع.[6]

وتنحدر التربية كذلك من"الرّب"؛ لأنه يربي العالمين، بحفظهم ورعايتهم ورزقهم، ومنه الربابة أيضا، وهي السحابة التي تمد النبات بالماء. فكثرة هذه المعاني، التي تتضمنها كلمة

---

[1] عبد الرحمان الزنيدي، **حقيقة الفكر الإسلامي**، ط1، دار المسلم للنشر والتوزيع، 1415هـ، ص14.

[2] عبد الحفيظ بن جلولي، **أسئلة البعث في الفكر العربي الحديث**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية،ع01، ديسمبر2013م، ص62.

[3] سورة الروم، الآية:39.

[4] محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، ج5، ص95.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التربية من الناحية اللغوية، إنما تعود إلى أنها عملية تنهض بمهام عدة، سواء منها الرعاية، أو المحافظة على الإنسان، أو تعهده بالتنمية والنشأة وغيرهما.

2 - 2 - المعاني الاصطلاحية للتربية.

تعددت المعاني الاصطلاحية للتربية تبعا لتباين مواقف العلماء والتربويين إزاءها.

فبعضهم ردها إلى:"نمو الكائن البشري من خلال الخبرة المكتسبة من مواقف الحياة المتنوعة."[1]

ودهب بعضهم الآخر إلى أنها تتمثل في"تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية حتى تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف"[2]، ورأى بعضهم أنها"تغيير في سلوك الفرد في الاتجاه المرغوب فيه من وجهة نظر الإسلام."[3]

فالعلماء والباحثون اختلفوا في تعريفهم لمفهوم التربية، بحسب تخصصاتهم واتجاهاتهم الفكرية والتربوية واختلاف نظراتهم لأهداف التربية وأغراضها(...)، ويمكن أن نذكر بعضا من تلك التعريفات على النحو التالي:

تأتي التربية بالمعنى التثقيفي على أساس أنها غرس للمعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض[4](...)، والتربية بهذا المعنى تصبح مرادفة لكلمة "التعليم"، الذي هو جانب من جوانب التربية يقتصر على تنمية الجانب العقلي والمعرفي.[5]

وتأتي أيضا متضمنة لعملية التوجيه والتهذيب الواعية والمقصودة، بحيث تصل بالفرد إلى الكمال الإنساني وترشده إلى حقوقه وواجباته[6]، وتكون معبرة عن تزكية النفس وضبط تصرفات الفرد، بمعايير منضبطة وقواعد معروفة[7]، كما تتحد التربية مضمونا اجتماعيا، عندما تهدف إلى إعداد الإنسان بما ينمي شخصيته ويشعره بالمسؤولية نحو الأسرة والمجتمع.[8]

أما التربية من ناحية المنظور المعرفي، فهي"عملية متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، نابعة من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، تهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله-شيئا فشيئا- إلى

---

(1) محمد النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية**، د- ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1967م، ص117.

(2) فاخر عاقل، **قاموس التربية**، د- ط، دار القلم، بيروت، 1983م، ص27.

(3) أمين أبولاوي، **أصول التربية الإسلامية**، د- ط، دار ابن الجوزي، الدمام، 1999م، ص18.

(4) أحمد شلبي، **التربية الإسلامية**، ط7، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982م، ص16.

(5) محمود أحمد السيد، **معجزة الإسلام التربوية**، ط1، الكويت، دار البحوث العلمية، 1978م، ص21.

(6) أحمد ربيع عبد الحميد خلف الله، **الفكر التربوي وتطبيقاته**، ط1، مكتبة وهبه، مصر، 1984م، ص131.

(7) عدنان بن محمد عرعور، **صفات الطائفة المنصورة**، ط2، مؤسسة قرطبة، القاهرة، 1995م، ص75.

(8) أحمد صيداوي و عبد الدائم عبد الله، **الإنماء التربوي**، ط1، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1978م، ص104.

درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجب الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله تعالى."[1]

واضح مما سبق، سيطرة النظرة الجزئية على معظم تلك المعاني، ومن أجل وضع تعريف شامل للتربية، قيل في تعريفها-بالمعنى الواسع- بأنها: كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات وراثية، وهي النظام الاجتماعي الذي يعمل على تنمية النشئ من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية حتى يمكنه أن يحي حياة سوية في البيئة التي يعيش فيها.[2]

والذي يظهر أنه لا تعارض بين تعريف الأقدمين والمحدثين لمفهوم التربية، إذ كل يحاول أن يصل بالمربي إلى حد التمام والكمال من جانب أو أكثر أو من جميع تلك الجوانب، غير أن ما يمكن ملاحظته في هذا السياق، أن علماء التربية منهم من اكتفى بتعريف التربية على أنها علم يُعنى بتغيير السلوك، ومنهم من خص التعريف بالمنظور الإسلامي، بوصفها تستهدف"إعداد الإنسان المسلم لإنتاج المعارف المتسمة بالأصالة والمعاصرة في ميادين الحياة المختلفة، ثم إعداده ليحسن -أي يتقن إداريا وفكريا وممارسة- توظيف هذه المعارف في حياة الأفراد والجماعات في ضوء علاقاته بالخالق والكون والممارسات والحياة الآخرة"[3]، ففي هذا المفهوم تستهدف التربية تغيير السلوك الإنساني قيميًا وفكريًا وعملاً.

غير أن ما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام، أننا نتفق مع الرأي الذي يترع إلى القول بأن لفظة"التربية"الذي يتردد صداها في فكرنا التربوي الإسلامي المعاصر، يكاد ينقطع مضمونها بما كانت تشتمل عليه سابقا من معاني في سياق التجربة الإسلامية المُبكرة، وهو بالمقابل-أي معنى لفظ التربية- شديد الصلة بتجربة الحداثة الغربية بمختلف سياقاتها[4]، وهذا في الحقيقة أدى إلى عدد من المزالق المنهجية والمعرفية التي عمقت دائرة الأزمة داخل مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعليه فإن إعادة النظر في المفهوم الذي ينبغي أن تنطوي عليه لفظة التربية يعد مطلبا

---

[1] أحمد مدكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، ط3، دار الفكر، بيروت لبنان، 1979م، ص218.

[2] إبراهيم فاضل الدبو، **منهج ابن خلدون في التربية والتعليم**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ج3، ص886).

[3] ماجد عرسان الكيلاني، **مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها**، ص71 وما بعدها.

[4] راجع حول هذه المسألة: عبد الكريم البرغوثي، **تواصل المعارف في التربية والمناهج، تمتمة إنسية**، مجلة رؤى تربوية، ع21، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، 2006م، ص39.

علميا ومنهجيا، من جهة، وحاجة تستدعيها فلسفة التكامل المعرفي، على اعتبار أن جانبا منها يُعنى ببناء المفاهيم وإعادة تبيئتها في الحقل المعرفي الذي يتلائم مع المجال التداولي الإسلامي الراهن.

- ثانيا: مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

تذكر بعض الكتابات التربوية مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، على وجه الإيجاز بأنه"يشير إلى الجهد البشري العقلي في قضايا التعليم من منظور إسلامي"[1]، وقد يأتي المفهوم في صورة شاملة معبرا عن مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، بأنه يعني"كافة المواقف والأفكار والآراء والمفاهيم والمعلومات التي تتناول قضايا ومشكلات واتجاهات ومفاهيم تربوية، استنادا إلى المرجعية الإسلامية كما تتبدَّى في القرءان الكريم والسنة النبوية، واجتهادات المفكرين الذين يستندون بدورهم إلى هذه المرجعية صراحة"[2]، وينظر بعض المفكرين إلى اعتبار الفكر التربوي الإسلامي المعاصر يتعلق بمعالجة قضايا التربية والتعليم استنادا إلى القرءان الكريم ولكن بشيء من الإبداع، تماشيا مع طبيعة السياقات المعاصرة، الاجتماعية منها والثقافية وغيرها.[3]

وينصرف معنى الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أيضا إلى،"التصوّر الشامل لعناصر المنهج الرباني، والفقه التربوي الأمثل لمستلزماته، لتحقيق كمال الأداء وفق أفضل الأساليب والوسائل التربوية"[4]، وقد يتسع مفهوم الفكر التربوي الإسلامي كذلك، ليُفْصِحَ عن أقصى مضامينه، من ذلك المفهوم الذي يقترحه **سعيد إسماعيل علي**، بقوله: هو"منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات، التي يرتبط بعضها ببعض في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، وتسعى على تحقيق العبودية لله، بتنمية شخصية الإنسان بصفته فردا، وجماعة، من جوانبها المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة، التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة"[5]، فما يمكن ملاحظته على هذا التعريف، أنه يمثل امتدادا لبنية فلسفة التكامل المعرفي، بشتى أبعادها المعرفية والمنهجية.

---

(1) سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، ص387 وما بعدها.

(2) المرجع نفسه، ص349.

(3) فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ 01 جوان 2014م**.

(4) فاروق السمرائي، **تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر التربوي الإسلامي**، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، الأردن، مج13، ع1، 1997م، ص172.

(5) سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، ص386.

والذي نريد الإشارة إليه في هذا السياق، أن فلسفة التكامل المعرفي تريد تضمين مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، بدلالات تُستلهمُ من البنية المعرفية للمنهجية الإسلامية؛"لأن غياب تلك الدلالات في إعداد المعلم المسلم، والاكتفاء بالإعداد الحالي الأكاديمي والتربوي والثقافي بعيدا عن المفهوم الإسلامي الحقيقي للتربية، هو المسؤول عن كثير من مشكلات التربية والتعليم في عالمنا العربي، ولو استدعينا تلك الدلالات اللغوية والإسلامية لمفهوم التربية، وحرصنا على تحقيق تلك الدلالات في واقعنا التربوي المعاصر، لأنكرنا هذا الواقع التربوي، وأصررنا على تغييره، فلسفةً وأهدافاً ومنهاجاً وطرق تدريس وإدارةً وتمويلاً وتقويماً."[1]

تأسيسا على ما سبق، فإننا نميل إلى تعريفٍ للفكر التربوي الإسلامي المعاصر، نحسبه يفي بالغرض الذي يقصد إليه هذا البحث، على أنه يمثل"النتاج التربوي المعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين، والمتصل بصورة مستقلة أو غير مستقلة بميادين الدين والكون والحياة والإنسان، وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية"[2]، فهذا الوصف الذي اشتمل عليه هذا التعريف، ينطوي على محددات مميزة للفكر التربوي الإسلامي عن غيره، في بيئات فكرية أخرى.

غير أن الذي نريد التنبيه إليه أيضا في هذا السياق، أن دلالة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر وفق ما نريد استهدافه من خلال هذا البحث؛ تقترب قربا شديدا من الرأي الذي يذهب إليه **فتحي حسن ملكاوي**؛ فالفكر التربوي الإسلامي، لا يتعلق فحسب بالتربية الإسلامية تحديدا، بل في الحقيقة أن الفكر التربوي الإسلامي هو أوسع من أن يعرف من خلال التربية الإسلامية فحسب؛ إذ هو نسق عام يُعنَى ببناء الإنسان بالمعنى الواسع، على اعتبار أن التربية بالوصف العام هي نظام اجتماعي وحضاري، لهذا ترى أن محاولات ربط هذا الفكر التربوي بفلسفة التكامل المعرفي، هي من أجل استعادة شخصية الأمة الحضارية؛ إذ إن"تفعيل منهجية التكامل المعرفي في بناء فكر تربوي إسلامي معاصر، يقتضي إعمال هذه المنهجية في جميع مؤسسات المجتمع ذات الصلة بالتربية والتعليم؛ بدءاً من الأسرة، ومروراً بالمدرسة والجامعة ومؤسسات الإعلام والتوجيه،

---

[1] عبد الرحمن النقيب، **النموذج التفسيري في التربية**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية**، إعداد مجموعة من الباحثين، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1431هـ/2010م، ج2، ص990).

[2] عدنان خطاطبة، **مُحدّدات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المُفكّر التربوي المعاصر**، مجلة المنارة، مج21، ع2، 2015م، ص176.

(...)، وعليه يكون الإصلاح التربوي أساساً للإصلاح في أي مجال آخر"[1]، وتبعا لهذا يحدد **فتحي حسن ملكاوي** مرة أخرى مفهوما للفكر التربوي الإسلامي، بوصفه يُعنى" بالآراء والمعتقدات والأهداف التي تحكم الممارسات التي تستهدف تنشئة الأبناء وإعدادهم لمسؤوليات الحياة، بعمليات وأساليب مقصودة، تتم في الأسرة، وفي مؤسسات التعليم والتدريب والتوجيه والتثقيف والتوعية في المجتمع."[2]

لهذا ترى أنه إذا كان المراد بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر هو"بناء فكري يُعيد صياغة الشخصية الفردية والاجتماعية الحاضرة، الآن وهنا، في الجوانب النفسية والعقلية، ومن ثم بناء مجتمع يتمتع بالحيوية والفاعلية والانجاز والحضاري المتميز"[3]، فإن إحلال فلسفة التكامل المعرفي في مفاصله من شأنها أن تعين على ذلك البناء، وتثري منهجيته.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

[2] فتحي حسن ملكاوي، **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأميريكية، 1442هـ/2020م، ص22.

[3] كلمة هيئة التحرير: **بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر وضرورة إصلاحه**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع97، صيف1440هـ/ 2019م، ص12.

المبحث الثاني

نقد الأسس الابستيمولوجية للفكر التربوي الغربي

- أولا : رؤية العالم في الفكر التربوي الغربي و دلالاتها التربوية
- ثانيا : رؤية العالم في الفكر الغربي و صلتها بأزمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر
- ثالثا : المساءلة النقدية لأسس مصادر المعرفة التربوية الغربية
- رابعا : قصور المعرفة التربوية الغربية المعاصرة في بناء الإنسان

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الثاني: نقد الأسس الابستيمولوجية للفكر التربوي الغربي.

لم تكن الدعوة إلى تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في أوصال الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، منقطعة الصّلة عن جهود أخرى سعت إلى تقويض الأسس الابستيمولوجية للفكر الغربي عموما، والفكر التربوي منه على وجه التحديد؛ إذ ليس في ذلك ما يدعو إلى الغرابة، طالما أن مشروع إسلامية المعرفة في صورته النظرية، حدد خطة فكرية تتضمن في جانب منها، طرح خطوات حتمية من شأنها إعادة قراءة الفكر الغربي، قراءة إيجابية، صحيحة وسليمة؛ بحيث يمكن من خلالها تسوية الأرضية المعرفية لطرح فلسفة التكامل المعرفي، بصفتها تمثل البديل المعرفي الحضاري، وإلى هذا المعنى يشير **عبد الوهاب المسيري** بقوله:"إن كل من يود أن يطور مشروعا معرفيا حضاريا مستقلا، عليه أن يبدأ شاء أم أبى بنقد المشروع الغربي لذيوعه وقيمته."[1]

هذا الفعل النقدي، هو في الأساس يمثل خطوة من الخطوات الثلاث التي يجب القيام بها قبل طرح فلسفة التكامل المعرفي أو تنزيلها في ثنايا الفكر التربوي الإسلامي، تلك الخطوة هي"صياغة المعرفة الراهنة[وهي المعرفة الغربية الغالبة]، وإنتاج معارف جديدة ضمن إطار الرؤية الكونية الإسلامية، تقوم على التكامل بين هداية الوحي وسنن الفطرة، وسعي الإنسان لفهم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي."[2]

وإذ نحن هنا بصدد الكشف عن النقد الابستيمولوجي الذي طال الفكر الغربي، سنركز على رصد وتحليل مضمون هذا النقد على صعيد الفكر التربوي الغربي، وذلك من حيث بيان شتى الإخفاقات التي لازمت المقاربة الغربية للظاهرة التربوية، وتشخيص مدى متانة المداخل النظرية التي تم توظيفها في تلك المقاربة.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق، أن طبيعة هذا النقد مزدوجة؛ حيث يهدف إلى تقويض الأسس التي يقوم عليها الفكر التربوي الغربي من جهة، ويسعى في الآن نفسه إلى تقديم الأسس البديلة التي ينبغي للفكر التربوي الإسلامي المعاصر تمثلها، للخروج من مأزق النموذج المعرفي الغربي.

---

[1] عبد الوهاب المسيري، **الفكر الغربي: مشروع رؤية نقدية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، يوليو1996م، ص108.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **مفاهيم التكامل المعرفي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص40).

ورأينا أن ذلك يكاد ينحصر في العناصر الآتية:

- أولا : رؤية العالم في الفكر الغربي و دلالاتها التربوية.

تنطوي رؤية العالم على أهمية بالغة؛ ذلك أنها تسعف في الإجابة عن الأسئلة الكلية الكبرى، التي تؤسس للنظر في العالم وسائر الموجودات الأخرى.

لهذا، فإن رؤية العالم ترتبط ارتباطا شديدا بالفكر التربوي الإسلامي؛ من حيث إنها توفر له الرؤية الكلية، التي بموجبها يتحرك صوب تناول سائر القضايا والمشكلات التربوية.

1- رؤية العالم، بين دلالة اللفظ و التباس المعنى.

الرؤية، بالضم: إدراك المرئي، وفي ذلك أضرب أربعة:

- الأول: النظر بالعين التي هي الحاسة، وما يجري مجراها، في قوله تعالى:﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ﴾.[1]
- الثاني: بالوهم والتخيل؛ نحو: أرى أن زيدا منطلق.
- الثالث: بالتفكر: نحو: قوله تعالى:﴿إِنِّيٓ أَرَىٰ مَا لَا تَرَوۡنَ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَۚ وَٱللَّهُ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ﴾.[2]

ورؤية العالم أيضا:

- "مصطلح فلسفي حديث يعني النظرة الشاملة إلى العالم التي تأخذ جميع الأجزاء والعناصر والمكونات والنظم بالحسبان.
- ورؤية لحقائق الأشياء في إطارها الأشمل، وهي قواعد وأطر مرجعية للفكر والسلوك ضمن نظام القيم العام للمجتمع.
- والصورة التي يدرك فيها العقل الإنساني حقائق الكون والحياة والإنسان.
- وإجابات عن الأسئلة الوجودية والمعرفية والقيمية بخصوص هذه الحقائق والعلاقات بينها."[3]

2- دلالة رؤية العالم الغربية و صلتها بمضمون الفكر التربوي الغربي المعاصر .

يستدعي هذا المقام الإشارة إلى أن العلم في إطار التجربة الغربية، تدخل أكثر من مرة في صياغة الدلالات التي ينطوي عليها مفهوم الرؤية إلى العالم؛ على اعتبار أن الانحياز الظاهر في

---

[1] سورة التوبة، الآية:105.

[2] سورة الأنفال، الآية:13.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص42 وما بعدها.

الوقوف إلى جانب العلم في مقابل إظهار العداء الشديد للدين، مكّن العلم من النمو بشكل أدى إلى نمو النظريات الاجتماعية والنفسية والتاريخية في إطار النزعة الاكتفائية بالمشاهدة الحسية للظواهر الطبيعية.[1]

ولهذا، تبدو الصلة وثيقة بين الحداثة الغربية ومضامين الفكر التربوي الغربي؛ من جهة إذا كانت"الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة، وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع، نحو آفاق علمية وعقلانية، فإن إحداث هذا التغيير في العقلية، وفي بنية التصورات، يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية"[2]، وعليه فإن استئثار الحداثة الغربية بالتربية، ومن ثم توجيهها توجيها دنيويا، أفضى إلى قطيعة صارمة مع جميع المصادر الأخرى التي تدخل في صياغة التربية، سواء كانت هذه المصادر دينا، أو فلسفة ذات دلالات متعالية، فبحسب رأي **إميل دوركايم**، أن الطفل"لا يمكن أن يعرف الواجب إلا عن طريق معلميه أو أبويه، فهو لا يستطيع معرفة فاعليه إلا من خلال الطريقة التي يظهرونها له بلغتهم وبسلوكهم (...)، وهذا يعني أن السلطة المعنوية هي نوعية المربي، لأنها هي التي تجعل من الواجب واجبا ولهذا يشدد **دوركايم** على أن المعلم يجب أن يكون هو أساس السلطة التربوية، بحيث يكون مالك الإرادة، لأن السلطة تستلزم الثقة والطفل لا يمكنه وضع ثقته بشخص يراه يتردد ويتماطل ويتراجع عن قراراته، ولكن هذا الشرط يمثل أكثر من ضرورة، وهو ما يجب على المعلم أن يشعر فعلا بهذه السلطة، والتي تتمثل في قوة لا يمكن أن يظهرها إلا إذا توفرت فيه فعلا، وهذه السلطة يجب أن يكتسبها من ذاته، ولا يمكن أن تأتيه إلا من إيمانه الداخلي، لدا يجب عليه أن يؤمن بمهمته وعظمتها."[3]

---

(1) *J.Wentzel Vrede Van Huyssteen And Others,* ***Encyclopedia Of Science And Religion****, 2nd ed, Macmillan Reference, United States Of America, 2003, p: 02.*

(2) علي أسعد وطفة، **معادلة التنوير في التربية العربية، رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، ضمن كتاب:(**التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005م، ص67 وما بعدها).

(3) محمد مينار وعلي شبيطة، **ملاحظات منهجية حول مكانة التربية في النسق السوسيولوجي عند دور كايم وسبل تعزيز حضورها في حل مشكلات المجتمعات العربية الراهنة**، ضمن: أعمال الملتقى الوطني الثاني حول:(**إميل دوركايم والمقاربة السوسيولوجية للتربية**، 27 أفريل 2016م، مجلة دفاتر المخبر، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع16، جانفي 2016م، ص46).

غير أنه من باب الموضوعية العلمية، الإشارة إلى أن الفكر الاحتجاجي الذي ساد في الفكر الغربي، في الفلسفة الألمانية بوجه أخص، لم يكن يؤيد الدلالات التي تقف خلف الترويج الغربي لمفهوم رؤية العالم باعتبارها ذات منحى كوني؛ لأن في ذلك إقصاء للرؤى الأخرى،[1] وإن كان ذلك في الحقيقة مجرد صدىً للرغبة في عولمة التيارالوضعي، الأمر الذي قاد أيضا إلى تكريس عالمية العلوم والمعارف، والفكر التربوي واحدا منها.

- ثانيا: رؤية العالم في الفكر الغربي و صلتها بأزمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

إن السياق المعرفي الذي استدعى الحديث عن الأثر الذي خلفته مضامين الرؤية إلى العالم في سياقها الغربي على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، هو ما أحدثته هذه الرؤية"من الانفصام التربوي على مستوى المؤسسات التعليمية، مؤسسات تقليدية تهتم بتدريس العلوم الشرعية وأسسها، ومؤسسات مدنية أسس لها تاريخ الاستعمار تهتم بتدريس العلم المدني، بعيدا عن الرؤية التوحيدية"[2]؛ حيث إنه منذ فجر النهضة الغربية تم التوجه صوب الإهتمام بالعلوم الطبيعية، والتعويل على العلم باعتباره أداةً لتجاوز مصادر المعرفة التي تعسفت الكنيسة في فرضها من قبل، الأمر الذي أدى إلى"بناء الرؤية الكونية العامة للوجود والإنسان والحياة، لتحجيم البعد الروحي للإنسان والإعلاء من شأن البعد المادي، كما تحول منهج التفكير والبحث من منهج القياس الأرسطي الذي يعتمد المنطق أساساً لاختبار المعرفة والبرهان على صدقها، إلى المنهج الاستقرائي التجريبي الذي يعتمد الخبرة والمشاهدة الحسية والتجربة العملية أساساً لإنتاج المعرفة واختبارها وتوظيفها."[3]

لقد استتبع التشردم المعرفي في الغرب تشردما على مستوى الفكر التربوي الغربي أيضا، على اعتبار أن النموذج المعرفي الذي يستند إليه، ذو الصبغة المادية ويستند إلى مرجعية حلولية

---

[1] *Diederik Aerts,and others ,**World views from fragmentation to integration**, Brussels edition, 2007, p: 8.*

[2] سعيد طعيمة، **التجديد بمنظور إسلامي في ضوء تحديات العصر**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**التعليم في العالم الإسلامي: المؤتلف والمختلف**، تنظيم: مركز الدراسات المعرفية، بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، في الفترة من: 31 يناير إلى 01 فيفري 2009م، ص490).

[3] فتحي حسن ملكاوي، **التحيز في الفكر التربوي الغربي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة 09، ع37-38، صيف وخريف 1425هـ/2004م، ص195.

كامنة[1]، عطلته عن الإحاطة بطبيعة الإنسان الحقيقية، ولنا أن نتصور بعد ذلك حالة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بعدما تم استقدام هذا النموذج المعرفي.

إن رؤية العالم سواء في سياقها الغربي أو الإسلامي، هي التي تحدد ملامح التعامل مع مختلف العلوم والمعارف، فمن الطبيعي عند استصحاب فلسفة التكامل المعرفي في السياق الإسلامي المنبثقة عن الرؤية الإسلامية التوحيدية إلى العالم، تصير معها"النظرة إلى العلم نظرة موحدة متكاملة، والنظرة العلمانية نظرة مادية، تعزلُ الإيمان عن الوحي."[2]

غير أن مضامين الرؤية الغربية للعالم، سرعان ما انتقلت إلى ساحة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وانتقلت معها أيضا أزمة الفكر التربوي الغربي؛ ذلك بأن الرؤية الغربية للعالم تعتقد بأن المعرفة المتمحورة حول الإنسان، خصوصا التربوية منها، كافية لإحراز الحقيقة؛ ذلك بأن التقاليد المعرفية الغربية لم تخرج عن صياغة معرفة تربوية تتعلق بالإنسان انطلاقا من إحدى مصدري المعرفة، من العقل أو الحس، مع استبعاد المصادر الأخرى، التي أفِلَت أمام التعسف في فرض النزعة الإنسانية والمذهب التجريبي.[3]

- ثالثا: المساءلة النقدية لأسس مصادر المعرفة التربوية الغربية.

تمت في إطار الفكر الغربي عموما تأسيس مقولات أساسية، صيغت وفق النظرة الجديدة للفكر الوضعي، الذي اعتُبر ثمرة للصراع بين الدين والعلم في المجال الغربي ذاته، فكانت الغلبة للفكر الغربي وتم الاعتداد بها بوصفها بديلا للمنهج اللاّهوتي.

لهذا، فإن الفكر الوضعي يعدّ مصدرا أساسيا للمعرفة التربوية الغربية، باعتباره لونا جديدا من المعرفة، أفضت إليها إشكالية العلاقة بين الدين والعلم، التي نمت في إطار التجربة الغربية ضمن الصراع حول أدوات المعرفة والتي مثلت فيه الكنيسة دورا حاسما، الأمر الذي أدى إلى"تهميش دور المصادر المعرفية الأخرى من خلال التأكيد على الجمود المطلق أوالعقلانية المطلقة، أوالتجريبية المطلقة، كل ذلك قد أدى إلى حصر الطريق إلى المعرفة في مسار واحد[أي في قراءة أحادية]،كما أدى إلى تقوية التفرقة النوعية التي عجلت في تفاقم الأزمة المعرفية وزيادة الانتقادات

---

[1] علي صديقي، **الأزمة الفكرية العالمية: نحو نموذج معرفي توحيدي بديل**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2015م، ص14.

[2] عبد الرحمن النقيب، **النموذج التفسيري في التربية**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية**، ج2، ص972).

[3] عبد الله محمد الأمين النعيم، **رؤية العالم وانعكاسها على الحضارات**، مجلة تفكّر، مج11، ع1، 1432هـ/2011م، ص36.

الداخلية."[1]؛ ذلك أن التعويل على مصدر واحد للمعرفة، قد يحجب استبصار الحقيقة ذاتها، فَيَصِلُ الإنسان إلى نتيجة لا تسعفه في الوصول إلى مبتغاه على الوجه الصحيح، فبعد أن"احتكرت المطلقية المعرفية للحداثة مصادر المعرفة، وهمّشت المصادر الغيبية، مثلما فعلت الكنيسة من قبل عندما اعتقدت اعتقادا مطلقا في الغيب، وأنكرت كل معقولية وتجريبية، ولهذا جاءت الابستيمولوجيا الغربية كرد فعل حاد على الإبستيمية الكنسية، وصارت تتحدث عن نهاية المعتقدات و وضعت حدا للدين، وأعلت من شأن العقل والحس، وتجلى ذلك باتجاهاين:

- تشكيل مؤسسة فلسفية قادرة على إنتاج معرفة متوائمة مع توزيع السلطة الجديد.
- تصور ديني جديد قادر على استبعاد التناقض بين مراكز المعرفة والقوة الجديدة، من جهة، وبين الروحانية من جهة أخرى."[2]

أما فيما يخص الأسس الفلسفية المُوجهة للفكر التربوي الغربي، من حيث صِلتها بمصادر المعرفة، فيمكن حصرها في الاتجاه العقلاني، والاتجاه التجريبي، والاتجاه الوجودي، وكذلك الاتجاه الذرائعي أوالبراغماتي، فهذه الاتجاهات هي التي انتظم من خلالها الفكر التربوي الغربي، هي الاتجاهات نفسها التي صيغت على منوالها النظريات الفلسفية التربوية الغربية، من هنا فإن النظر النقدي في طبيعة هذه الأسس التي يقوم عليها الفكر التربوي الغربي"يكشفُ عن العلاقة الوشيجة بين الحداثة-بوصفها مشروعا فلسفيا قائما على الفصل بين الأخلاق والدين- ونظريات التربية المتولّدة عنها"[3]، فضلا عن المنظور التجزيئي للمعرفة الضَّارب في أعماق الفكر الغربي، وما تعدد التيارت الفلسفية الغربية والتباين الحاصل فيما بينها حول مصدر المعرفة، إلا دليل على الشتات الحاصل بين مصادر المعرفة وأدواتها، وهذا بالطبع انسحب على المعرفة التربوية الغربية، على اعتبار أن لها أصولا ترتبط بأمهات التيارات الفلسفية، ولهذا ترى أشكالا من الفكر التربوي الغربي، تتوزع بين التربية المثالية، والتربية الواقعية، والتربية البراغماتية، وغيرها.

---

[1] أحمد داود أوغلو، **العالم الإسلامي في مهب التحولات الحضارية**، ص127 وما بعدها.

[2] عبد العزيز بوالشعير، **النظام المعرفي في الفكر الإسلامي المعاصر، إسماعيل الفاروقي أنموذجا**، رسالة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة قسنطينة، 1429هـ/2008م، ص321 وما بعدها.

[3] عبد الحليم مهورباشة، **نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية، نحو نظرية تربوية إسلامية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع87، شتاء 1438هـ/2017م، ص74.

لهذا، فإن فلسفة التكامل المعرفي"قادرة على إعادة ضبط العلاقة الممزقة بين مصادر المعرفة الثلاثة: الوحي والعقل والتجربة، وذلك بتحقيق التوافق المعرفي والتوازن بين مصادر المعرفة المطلقة والنسبية"[1]، وسنكتفي هنا بقراءة سريعة لتيارين بارزين هما: التيار المثالي والتيار التجريبي.

أما المثاليون، فينصرفون إلى القول بأن ليس ثمة تطابقا بين المعرفة المُدرِكة والموجودات المُدركَة، فلا قيمة إذا للموجودات من دون العقل، فهو الذي يخلع عنها ماهية وجودها، فماهيتها قائمة في العقل، وماهي إلا صور للحقيقة[2]، وتبعا لذلك فإن امتدادات مبادئ وأسس الفلسفة المثالية بادية في الفكر التربوي الغربي، وذلك على مستوى المناهج من خلال اعتبارها ثابتة، وكذلك على مستوى طرق التدريس، وذلك عن طريق التعليم القائم على تنمية الملكات النفسية، لأن المعرفة مستبطنة في العقل، وعلى المُتعلم أن يرجع لنفسه فيتعلم منها، وبالتالي فالعملية التعليمية تهدف إلى تنمية الطاقات العقلية، ويمثل المعلمُ أنموذجا أعلى.[3]

وأما التجريبيون فهم الذين يزعمون أن الخبرة الحسية هي أساس جميع المعارف، وبالتالي فلا قيمة للمعرفة القبلية ما دامت لم تتصل بالتجربة و لم تُختبر من قبل الحواس[4]،

والذي نصل إليه من خلال عرض هذين المصدرين في سياق الحديث عن مصادر المعرفة التربوية الغربية، أن كلا المصدرين، سواء لدى المثاليين أو عند التجريبيين، لم يخرجا عن إطار نظرية الوجود، مع استبعاد تعلق هذين المصدرين بنظرية المعرفة، ولو أن الابستيمولوجيا المعاصرة في الميدان العلمي، في ميدان الفيزياء تحديدا، دلت على أن ليس بالضرورة أن يقتصر مجال تحرك العقل في إطار نظرية الوجود فحسب، إنما يمكن للعقل أن يحصل على المعرفة من أحياز أخرى خارجة عن الوجود.[5]

---

[1] عبد الرزاق بلعقروز، **نظرية الفعل التواصلي وحدودها، من العقل التواصلي إلى الإنسان التعارفي**، مجلة الكلمة، ع67، 2010م، ص87.

[2] عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، دراسة نقدية في ضوء الإسلام**، ط1، مكتبة المؤيد، المملكة العربية السعودية، 1412هـ/1992م، ص83.

[3] صباح حسن الزبيدي، **أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها، تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1436هـ/2015م،ص105.

[4] محمد باقر الصدر، **الأسس المنطقية للإستقراء**، ط5، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، 1986م، ص69.

[5] *Norazmi Anas, Engku Ahmad Zaki Engku Alwi,* ***The Integration of Knowledge in Islam: Concept andChallenges****, Linguistics & Education,Volume13, Version 1, Year: 2013, p:16.*

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

فالمنهجية الغربية في إطار نظرية المعرفة التربوية، تفصل بين مصار المعرفة وبين أدواتها كذلك، ولو أنه ليس هناك ما يسوغ هذه التفرقة التعسفية بالضرورة، في حين ليس ثمة ما يبرر هذه التفرقة أيضا في نظر الوحي بالنسبة لنظرية المعرفة الإسلامية؛ حيث إننا "نجد حديث القرءان الكريم عن المعرفة الآتية من طريق الحواس مقرونا دوما بالدعوة إلى استعمال دلالات العقل الكفيلة بإعطاء معنىً لهذه المحسات، سواء في دعوته المستمرة إلى استخدام الحواس، أو في التعريض بمن لا يقدرون على استعمال حواسهم وأفئدتهم بالمستوى المطلوب"[1]، وعليه فإن التجربة لا يمكن أن تمنحنا معرفة كلية، بل هي تبدو لنا كلية في ظاهرها فقط، وبالتالي من العسير أن نضفي عليها طابع الشرعية ما دامت على تلك الحال[2]، هذا التقليد الغربي في مصادر المعرفة انبنى على مرحلة زمنية ساد فيها التوتر الشديد بين رجال الإكليروس والنخب العلمية في النظر إلى طبيعة الإنسان، ثم صياغة النظم التربوية الكفيلة بمرافقته؛ حيث كانت الغلبة فيما بعد للنخب العلمية التي روجت لرؤية نمطية للعالم[3]، قائمة على الموضوعية واستبعاد أي من المصادر الأخرى في صياغة معرفة تربوية ذات الصبغة الإنسانية بعيدا عن جميع أشكال الوصاية أيًا كان مصدرها.

فالمنهجية الإسلامية في إطار المعرفة التربوية الإسلامية المُنبثقة عن الفكر التربوي الإسلامي، لا تعرف التنافر والانشقاق بين مصادر المعرفة وأدواتها؛ لأن"وحدة المعرفة في التربية الإسلامية مُنبثقة عن نظرة الإسلام الكلية إلى الإنسان، والكون والحياة، فحقول المعرفة جميعا وحدة واحدة في نظر التربية الإسلامية، لا فرق بين علوم كونية وأخرى شرعية، كمعرفة وطريقة في البحث والتفكير؛ إذ إن أصلها واحد، والخالق واحد، والإنسان واحد، والكون واحد، فهي تُمثل الوحدة الموضوعية في النظرة إلى المعرفة"[4]، ولهذا فإن استهداف فلسفة التكامل المعرفي للفكر التربوي الإسلامي، تتيح له الاعتماد على الوحي، باعتباره مصدراً هاماً من مصادر نظرية المعرفة من المنظور الإسلامي، وسيعتمد على العقل أداةً لاستلهام المعرفة التربوية من الوحي، عكس ما هو

---

[1] كمال جحيش، **معرفة الآفاق وأثرها في تحقيق الاستخلاف**، رسالة دكتوراه، كلية أصول الدين، قسم العقيدة ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2005م، ص35.

[2] إيمانويل كانط، **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة، ط1، مركز الإنماء القومي، القاهرة، مصر، د- ت، ص46.

[3] فؤاد سعيد، **التحيزات المعرفية في الرؤية الغربية الحديثة للعالم**، مجلة بصائر المعرفة، ع1، أغسطس1999م، القاهرة، ص13.

[4] إسحاق الفرحان وآخرون، **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية**، ط2، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، الأردن، 1400هـ/1980م، ص72 وما بعدها.

سائد الآن من عملية تغييبٍ للوحي والاكتفاء بالكون، والكون الإجتماعي والكون النفسي مصادر للمعرفة دون غيرها، والاطمئنان إلى العقل والتجربة بحسب المنظور الغربي، وتبعا لذلك تأتي فلسفة التكامل المعرفي لتُعدّلَ من هذه الرؤية، لتجعلها رؤية كلية، فتضيف إلى مصادر المعرفة الغربية المبثوثة في ثنايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مصدرا آخر ممثلا في الوحي، فتزيد من سعة دائرتي مصادر المعرفة وأدواتها، وتجمع بينهما في إطار معرفي واحد[1]، **(أنظر الملاحق، الشكل رقم:06)**.

إن فلسفة التكامل المعرفي من شأنها أن توفر للفكر التربوي الإسلامي المعاصر مصادر بديلة عن تلك التي ورثها عن الفكر التربوي الغربي؛ حيث إن"معارف الوحي تتكامل مع معارف الكون والطبيعة والإنسان خاصة فيما يتعلق بالغيب والغايات الكلية للوجود الإنساني والمادي للكون وفي الغايات الخلقية الكلية للسلوك الإنساني، ومعارف الوحي تتطابق مع معارف الكون والطبيعة والإنسان في كشف كنه هذه المعارف وتيسرها لغاياتها الكلية في قصد الخير ونشر العمران، وحتمية التكامل والتوافق وجهد التطابق يحتم توجيه معارف الكون باتجاه كليات الوحي الخيرة."[2]

علاوة على ذلك، فإن جملة"الأسس المعرفية لنموذج الحداثيين هـــي إعادة تركيب وبناء المعرفة عقلـــيا وتجريبيا، ويفترض في ذلك أن الإنسان ليس سوى كائن عاقل يعمل وفق مبادئ عقلية مسبقة عند التعامل مع أية معلومات معطاة أو معتقدات مكتسبة عن طريق الملاحظة"[3]؛ ومقتضى هذا الكلام أن صلة الوجود بالمعرفة في النظرة الغربية للإنسان، ليست على المنوال الذي توجد عليه هذه الصلة نفسها في بنية نظرية المعرفة الإسلامية؛ فالمعرفة في سياق النظام المعرفي الإسلامي صحيح أنها تتعانق مع الوجود، لكنها تستصحب في الآن نفسه الوحى، باعتباره كتاب هداية بالأساس، وهذا هو مكمن الخلاف في نظرية المعرفة ضمن السياقين الإسلامي والغربي.[4]

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ 01 جوان 2014م**.

[2] **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والآفاق**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ومحمد عبد الكريم أبوسل، تقديم: طه جابر العلواني، ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 1416هـ/1995م، ج2، ص33 وما بعدها.

[3] أحمد داود أوغلو، **تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية**، ص25 وما بعدها.

[4] محمد مينار، **تساوق نظريتي الوجود والمعرفة في الفكر الإسلامي وأثره في بناء نسق مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، المجلة الجزائرية الدولية للأبحاث والدراسات، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، ع03، أفريل2018م، ص158.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

لهذا،"يجب عند دراسة تشكل العلوم الاجتماعية في الحقل المعرفي الغربي، أن نستحضر دائما تلك المسلمات والمقدمات القبلية التي تنطلق منها، والتي تكون عادة مبثوثة بين ثنايا النموذج المعرفي الحضاري المتولد عمليا عن الرؤية الغربية إلى العالم، حتى تكون مقاربتنا لهذه العلوم مبنية على أسس معرفية ومنهجية سليمة، وانتقاداتنا مبنية على أرض معرفية صلبة، لأنها تبحث عن المرجعيات النهائية لهذه العلوم التي تشكلت في التجربة الحضارية الغربية"[1]، لنتبين المحددات المعرفية التي صِيغت من خلالها تلك المعارف والعلوم والوقوف على افتراضاتها الابستيمولوجية ومدى ملائمتها لبقية المجتمعات.[2]

وتأسيسا على ذلك، فإن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر يقوم أساسا على مصادر المعرفة التربوية الغربية ذاتها، الأمر الذي جعل الفلسفات التربوية المنبثقة من هذا الفكر تستجيب لبنية هذه المصادر على مستوى تصوراتها وسائر مواقفها التربوية، ويستمر الحال كذلك، إلى قيام علوم تربوية إسلامية أيضا، ليمتد ذلك إلى بنية النظام التربوي بمختلف هياكله ومناهجه وسائر المناهج التعليمية، وتبعا لامتداد التضمينات الوضعية في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ونظرا كذلك لقيامه على مصادر المعرفة الغربية، فإن ذلك بلا شك أفضى إلى أزمة حضارية شاملة، نتج عنها:

1- "تصفية نظم التعليم الديني في العالم بصفة عامة، وفي العالم الإسلامي بصفة خاصة، وإحلالها بنظم تعليمية علمانية لا دينية، تدور بالعملية التربوية وبالمعارف الإنسانية في إطارها المادي فقط، وبذلك تأتي جزئية، منقوصة، قاصرة، لا يمكنها أن تقوم بدورها التربوي والتعليمي.

2- الفصل بين التعليم الديني وغيره (في الدول التي بقي لها شيئ من التعليم الديني) خاصة في دول العالم الإسلامي.

3- التضييق على المعاهد التربوية الإسلامية حتى تم حصر نشاطها في دور تقليدي يتلخص في المحافظة على التراث ونقله من جيل إلى جيل، وذلك درءاً لتيار الفكر الإلحادي الوافد من الشرق ومن الغرب، والذي تغلغل في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.

---

[1] عبد الحليم مهورباشة، **التأصيل الإسلامي لعلم الإجتماع، مقاربة في إسلامية المعرفة**، ص22.

[2] السيد عمر، **منهج القيم والأخلاق بين الوضعية والمعيارية**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، حول: **آفاق الإصلاح التربوي بمصر**، من 02إلى03 أكتوبر2004م، ص285.

4- صياغة المعارف الإنسانية-في جملتها- صياغة مادية بحتة، تنكر أو تتجاهل الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، حتى في المجتمعات التي يؤمن أفرادها بذلك.

5- تقصير رجال التربية- خاصة المسلمين منهم- في تقديم البديل للنظم التعليمية اللاّدينية السّائدة."[1]

6- أفضى انفكاك النسق التكاملي في نظرية المعرفة الغربية وامتداده إلى ساحة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إلى تكريس العداوة بين الإنسان والطبيعة، فبرزت مظاهر العبث بالبيئة وخيرات الطبيعة في المجتمع الإسلامي، بالرغم من وجود الخطاب الديني الذي يدعوا إلى تسخير الطبيعة تبعا للتوجيهات العقائدية للإسلام.

إن التحدي الذي رفعه المنادون بتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، يتمثل في إقامة فكر تربوي إسلامي معاصر على أساس مراجعة نقدية لنظرية المعرفة الغربية، ومن ثمة تخليص هذا الفكر منها، وهذا"التصور يقوم على مجموعة من الأسس، أهمها أن التربية تتكون من فلسفة التربية، وينطلق من هذه الفلسفة علوم تربوية يتم إنزالها في مجال التربية."[2]

وعليه، فإنه لا يمكن أن تُثمر فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلا بالتوجُّه"إلى فهم الوجود بمختلف أبعاده، وتوظيف الإمكانات الذهنية للعقل الإنساني بكاملها؛ بغية إبراز أهمية التكامل المعرفي بين المعارف الثّاوية في النص المترل والمعارف الكامنة في الواقع المشهود، ذلك بأن النظم الوجودية الثلاثة، نظام الخطاب ونظام الطبيعة ونظام المجتمع ، نظم مترابطة ومتداخلة، وهذا الترابط والتداخل مصدر رئيسي من مصادر التعقيد الذي يجعل إدراك العقل للمكونات الوجودية المختلفة ثم ربط بعضها ببعض مهمة دقيقة وصعبة"[3]، على اعتبار أن فلسفة التكامل المعرفي إجمالا، تروم رأب الصدوع التي قد تعتري الوجود، ولا يتحقق ذلك إلا

---

[1] زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصرة وحلولها الإسلامية**، ص99.

[2] محب الدين أحمد أبو صالح ، **تصور مقترح حول منهج البحث**، ضمن كتاب:(**ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي(الكتب الفكرية)**، إعداد: عبد الناصر زكي العساسي، ط1، مركز الدراسات المعرفية، الزمالك، القاهرة، 1432هـ/2011م، ج1، ص204).

[3] المرجع نفسه، ص152.

بعلوم ومعارف تتصف بالتكامل والترابط، وليس بمقدورها أن تكون كذلك إلا إذا انتظمت في السياق التكاملي الذي اصطبغت به البنية المعرفية الإسلامية في سابق عهدها.[1]

من أكثر نقاط الخلاف بروزا بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي حول مصادر المعرفة، قضية طبيعة النظرة إلى الإنسان؛ ذلك أن الفكر التربوي الغربي"ينظر إلى الإنسان على أنه مفردة من مفردات الطبيعة، وتؤكد الوضعية المنطقية والمدرسة السلوكية في علم النفس، على أن العلم الاجتماعي الإنساني لا يختلف في طبيعته ولا في منهجه عن العلم الطبيعي؛ بمعنى أن البحث في العلم الإجتماعي يجب أن يجري معزولا عن السياقات الاجتماعية ومفرغا من القيم الدينية والخلقية أوالاتجاهات الفكرية والنفسية لدى الباحث، والصرامة العلمية والموضوعية الكاملة مطلوبتان في البحث الاجتماعي مثلما هما مطلوبتان في البحث الطبيعي، حتى يتأتّى للعلم الاجتماعي أن يصل إلى قوانين ونظريات، تُضاهي قوانين العلوم الطبيعية والحيوية، ومن شأنها أن تؤدي إلى التفسير الموضوعي للعلاقات والديناميات الاجتماعية وإلى التنبؤ، بسلوك الأفراد والجماعات، وأخير ضبط السلوك والتحكم فيه"[2]، وتبعا لذلك، فإن العقل الغربي يستند إلى تبرير صلاحيته الكونية، باشتماله على صفتي العلمية والموضوعية، وذلك للتستّر على طابع القداسة والعنصرية المعرفية اللتان ترعرعت في كنفهما المعرفة الغربية[3]، والأبعد من ذلك أن اقتفاء حقيقة إصرار مفكري الغرب على لي أعناق العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى ذات المنهج الذي أقيمت عليه العلوم الطبيعية، سمح بمعرفة حقيقة ذلك التوجه، حيث تمثل في محاصرة المد الفلسفي إلى تخوم هذه العلوم، لإدراكهم أن إحلال فعل التفلسف في ثنايا هذه العلوم سيسمح بالوصول إلى براديغم مغاير، ربما يحدث ارتباكا معرفيا لدى فئة العلماء الذين توارت عقائدهم ونواياهم الحقيقة خلف المنهج العلمي، حيث اعتبروا أن الخروج عنه يعد جرما علميا، وأظهر مثال على ذلك ظهور"اجتهادات شتى استحدثت في ميدان النظرية الاجتماعية في محاولات لاستعاب أبعاد غابت

---

[1] عبد الرزاق بلعقروز، **التخصصية التكاملية والموضوعية المُتحيّزة، كيف نعمل بهذين المفهومين في المراكز البحثية؟**، دورية نماء، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة03، ع 7/6، ربيع و صيف2018م، ص409.

[2] أحمد المهدي عبد الحليم، **منهجية التعامل مع الفكر التربوي الغربي المعاصر**، ورقة علمية قدمت خلال: **دورة المنهجية الإسلامية وتطبيقاتها في العلوم التربوية والنفسية**، 27/23 يوليو2000م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز الدراسات المعرفية، الزمالك، القاهرة، ص93.

[3] أحمد الفراك، **فلسفة المشترك الإنساني بين المسلمين والغرب**، ط1، أفريقيا الشرق، المغرب، 2016م، ص127.

عن مباحث التفسير العلمي الوضعي التي طالما تصدّرت الحقل الاجتماعي فظهرت مباحث تتلمس التفسير العلمي الفلسفي والمعنوي، وتوالى التسويغ الأخلاقي للظاهرة الاجتماعية."[1]

وأظهر دليل يمكن أن يذكر في هذا السياق، أن فئة قليلة من علماء الغرب ممن اتصفوا بالانصاف العلمي، أعلنوا أن مصادر المعرفة التي شيدت عليها العلوم الإنسانية والاجتماعية في الغرب، أضرت بالانسان، فصيّرته إلى واقع لا يعكس أناه، فكثير من الظواهر التي يشتمل عليه الواقع"لا تلائمنا، فقد أنشئت دون أية معرفة بطبيعتنا الحقيقية، إذ أنها تولدت من خيالات الاكتشافات العلمية، وشهوات الناس و أوهامهم، ونظرياتهم ورغباتهم على الرغم من أنها أنشئت بمجهوداتنا إلا أنها غير صالحة بالنسبة لحجمنا وشكلنا"[2]، فهذه الصورة في تقديرنا كانت انعكاسا للاضطراب الذي ساد داخل مصادر المعرفة الغربية، من هنا يمكن اعتبار الفرصة سانحة لتقديم فلسفة التكامل المعرفي بوصفها قادرة على مرافقة المعارف والعلوم في صورتها الغربية، عن طريق صبغها بالهداية المعرفية القرءانية، فتنتقل بذلك هذه العلوم من منطق القراءة الأحادية المبتورة، إلى قراءة توحيدية كلية شاملة، تسمو عن النزعة المركزية الغربية[3]؛ إذ لم يبق ما يدعو إلى الشك في أن ثنائية الأنا والآخر، إنما نشأت في ظل هذه النزعة المركزية الغربية، استدعتها الرغبة في الانفراد الغربي بالمعرفة[4]، وأملتها كذلك الرغبة في تكريس النزعة الفردانية الساعية إلى امتلاك المعرفة والاستعلاء بها.

لهذا، يرى **طالب كراكيا** من خلال المقابلة العلمية التي أجريناها معه، أنه كان من الممكن استلهام مصادر للمعرفة التربوية الإسلامية من مصادر الإسلام الأصلية مباشرةً، من دون الحاجة إلى اقتراضها من خارج بيئة المعرفة الإسلامية، الأمر الذي جرّ إلى حدوث مفاراقات منهجية، عجّلت بفشل سائر الأنظمة التربوية الإسلامية المُنبثقة عن مصادر المعرفة الغربية.[5]

---

[1] منى عبد المنعم أبو الفضل، **النظرية الاجتماعية المعاصرة: نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل**، ترجمة: عطاري عارف، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع6، ربيع الآخر1417هـ/1996م، ص70.

[2] ألكسيس كاريل، **الإنسان ذلك المجهول**، ط3، تعريب، أسعد فريد، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، 1980م، ص37.

[3] عبد العزيز بوالشعير، **إسلامية المعرفة من المفاهيم النظرية إلى الطرائق الإجرائية**، ص154.

[4] محمد شهيد، **العلواني والنظر إلى الآخر**، ضمن كتاب:(**نحن والغرب2، مقاربات في الخطاب النقدي الإسلامي**، ط1، سلسلة استراتيجيات معرفية1، تحرير: عامر عبد زيد الوائلي وهاشم الميلاني، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، لبنان، 1438هـ/2017م، ص172).

[5] طالب كراكيا، **مقابلة علمية بتاريخ 25 أكتوبر 2016م**، قسم علم الإجتماع، جامعة دمبلو بنار، كوتاهيا، تركيا.

- رابعا : قصور المعرفة التربوية الغربية المعاصرة في بناء الإنسان.

من أهم المزالق الابستيمولوجية الفادحة التي وقعت فيها الميثودولوجية الغربية، اطمئنانها لمنهج العلوم الطبيعية، مع امتداد ذلك المزلق المنهجي إلى حد لَي أعناق العلوم الإنسانية والاجتماعية واخضاعها إلى هذا المنهج، ومن ثمة الإيمان بمقولة"وحدة العلوم والمعارف"، وذلك بدعوى الموضوعية والحياد، مع أنهما في الحقيقة يمثلان عُقدتين نفسيتين، مُعبرتين عن صدى الاحتقان الذي تفاقم فيه الخلاف بين رجال الإكليروس وبين العلماء في فترة العصور الوسطى[1]، الأمر الذي أدى إلى توهّم الظّفر بحقيقة الظاهرة الإنسانية والاجتماعية عن طريق الاحتكام لمبدأ الموضوعية؛ حيث إن"أي شخص يقوم بالملاحظة يكون في إمكانه وضع القوانين التي تتحكم في الحقيقة الاجتماعية لو أنه اتبع القواعد العلمية بطريقة مدققة، ولكنه يجب أن يتأكد من إبطال أي نوع من التحيز الشخصي والامتناع عن إصدار أي حكم سابق، فالحقائق يجب أن تُترك لتتحدث عن نفسها"[2]، أدى ذلك إلى حرمان الدراسات المتعلقة بالإنسان من الكشف عن زوايا أخرى من الحقيقة الإنسانية أكثرا ثراء، مع قطع صلة الإنسان مع عوالم أخرى، عدا العالم الفيزيقي، ومن ثمّ اصطباغ الظاهرة الإنسانية بالصبغة الوضعية الخالصة[3]، الأمر الذي عجّل ببروز أزمة على مستوى منهج دراسة الإنسان، بالنظر إلى تشتيت الظاهرة الإنسانية جراء الطموح الوضعي القائم على اختزال الإنسان في صورته المادية فحسب، فتبعا للطبيعة الاختزالية التي ألصقتها المعرفة التربوية الغربية بالإنسان، فإن هرم ترتيب حاجات الإنسان من منظور **أبراهام ماسلو**، يعبر عن النظرة الأخلاقية الغربية الداعية إلى خِسّة الإنسان وامتهان دور بقية المعايير والمثل الجمالية

---

[1] يقول محمد محمد أمزيان:"هذه الشروط الثقافية التي أصبحت تحكم وتؤطر البنية الفكرية للغرب، وهي شروط تجد لها جذور عميقة في التاريخ الثقافي والسياسي والديني للغرب، هي التي كانت وراء صياغة المناهج التي تحكم البحث العلمي في شقيه الإنساني والطبيعي، فجاءت هذه المناهج انعكاسا طبيعيا لتلك المؤثرات"، راجع: محمد محمد أمزيان، **نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية**، ضمن كتاب:(**قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، إعداد مجموعة من المؤلفين، تحرير: نصر محمد عارف، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، 1417هـ/1996م، ص202).

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، **صياغة العلوم الإجتماعية صياغة إسلامية**، ص11).

[3] ليندة بورايو، **أزمة الإنسان المعاصر في بحثه عن المعنى، المرأة نموذجا**، ضمن كتاب:(**معالم صورة الإنسان بين المرجعيتين الإسلامية والغربية**، تحرير: رائد عكاشة وعائشة الحضيري، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1441هـ/2020م، ص5).

والأخلاقية الأخرى في نسيجه الروحي والوجداني والثقافي[1]، وعليه فليس من الممكن أن تتماهى العلوم الإنسانية مع العلوم الطبيعية؛ على اعتبار أن الأولى هي علوم تدبير، في حين أن الثانية هي علوم تسخير.[2]

فليس هناك شك في أن"الصيغ المبسطة للمعرفة تشوه أكثر مما تعبر عن الوقائع، أو الظواهر التي تعرض لها، وإذا أصبح من البديهي أنها تنتج العمى أكثر مما تسهم في التوضيح"[3]، هذه المعرفة القاصرة عن تلمس حقيقة الظاهرة الإنسانية، إنما هي وليدة العقل الأداتي المادي، بحيث وإن كان قادرا على رصد ما هو كائن، إلا أنه غير قادر في الآن نفسه عن التعرف على ما ينبغي أن يكون، على اعتبار أن القدرة على رصد ما هو كائن ترتبط بالتجربة المادية، لكن من غير القدرة على فهم ومعرفة ما ينبغي أن يكون، هذا ما يتجاوز حيز التجربة المادية، وهذا يمثل أوضح أوجه القصور في الابستيمولوجية الغربية على مستوى منهج دراسة الظواهر الإنسانية على شاكلة العلوم الطبيعية[4]، حيث إن الغاية من ذلك الرغبة في السيطرة على جميع العلوم، وهذا هو المقصود من أن النزعة العَلموية الغربية التي تقبع خلفها مضامين الهيمنة والسطيرة على المعرفة واستغلالها استغلالا يصب في مصلحتها.

لذلك، فقد ساد النزاع في ميدان الدراسات المتعلقة بالإنسان في الفكر الغربي، بين المنهج الكمي وبين المنهج الكيفي؛ حيث"وجد الباحثون أن المنهج البحثي الكمي يعتمد على رؤية فلسفية سميت بالمنهج المعرفي الوضعي، وأن المنهج البحث الكيفي يعتمد على رؤية فلسفية أخرى سميت بالنموذج المعرفي البنائي(...)، فالنموذج المعرفي الوضعي ***positivist paradigm***، الذي يستند إليه منهج البحث الكمي، يفترض أن الحقيقة واحدة، وأن المعرفة مستقلة تماما عن الشخص العارف، وأن منهج البحث لا يحمل بعدا قيميا، وأن من الممكن تعميم نتائج البحث عبر الزمن والسياق، وأن ثمّة أسبابا تسبق النتائج أوتصاحبها(...)، وفي المقابل فإن الافتراضات النظرية

---

[1] عبد العزيز بوالشعير، **الأساس الأخلاقي لترتيب سلم الحاجات في علم النفس الحديث**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة01، ع02، صيف2017م، ص69.

[2] محمد علي أبو ريان، **أسلمة المعرفة، العلوم الإنسانية ومناهجها من وجهة نظر إسلامية**، د- ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2003م، ص258.

[3] إدغار موران، **الفكر والمستقبل، مدخل إلى الفكر المركب**، ص9.

[4] عبد الوهاب المسيري، **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، ط4، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2010م، ص84.

للأنموذج المعرفي البنائي- الذي يستند إليه المنهج الكيفي- يفترض أن الحقيقة هي ما يَبْنِيه فهمُنا لها، وأن مناهج البحث تتأثر بقيم الباحث، وأن نتائج البحث تتأثر بالنظرية أو الفرضية أو الإطار المرجعي الذي يستعمله الباحث."[1]

تأسيسا على ما سبق، فإن هذا"التصور الغربي لحقيقة الإنسان الذي تأسست عليه العلوم الإنسانية، يمثل أهم التحديات التي يجب أن ينهض الفكر التربوي الإسلامي المعاصر لمواجهتها، من خلال تأصيل تصور للإنسان يستمد تحديداته من نصوص الوحي، ويكون مرجعاً للتيارات الفكرية الساعية إلى أسلمة المعرفة لبلوغ المقصد المنشود، بل من الضروري العودة إلى الجذور العقدية التي تنبني عليها تلك العلوم، وبذلك نحمي هذا المشروع من أن يقع في التناقض مع الحقيقة الدينية، أو أن يقع في تقليد أنماط حياتية مخالفة لمنطلقاتنا العقدية، فتؤدي بنا إلى نتائج مخالفة للغاية الدينية"[2]، فقد بات من المؤكد أن العلوم التربوية الغربية محدودة معرفيا، الأمر الذي يجعلها قاصرة عن ملامسة أفق الدراسات المتعلقة بالإنسان، وفي هذا السياق يمكن طرح المنهجية الإسلامية بوصفها تمثل بديلا معرفيا لتجاوز هذا القصور المعرفي الذي طال آليات المعرفة التربوية الغربية، وذلك عن طريق تعشيق هذه الآليات بهدايات الوحي الإلهي[3]، فيرجع بعد ذلك الإنسان إلى طور الفطرة الأولى، المعبرة عن حقيقته في صورتها التربوية؛ لأن"التفريق في الاستمداد بين مصادر المعرفة نصًّا وعقلاً و واقعًا باعتماد بعضها دون الآخر يُنتجُ على الفور نزعات فكرية أكثر ما يُنتجُ معرفة متكاملة، وهذا سببٌ من أسباب الفُرقة والخلاف والنزاع بين طوائف وتيارات الفكر الاسلامي ذات النزوع النصي الحرفي، أو العقلاني الصّرف أو الدّهري الواقعي جداً، ومثلها الباطني الغالي وهكذا، لأن الأصل في المعرفة أن تنال حظًا من هداية وإرشاد الوحي، وحظًا من اجتهاد ونور العقل، وحظًا من حاجات ونوازل العصر والواقع، فتلك وحدها المعرفة القابلة للاستمرار والتطور عند ذوي العقول المُتزنة والسرائر السليمة."[4]

---

[1] كلمة هيئة التحرير، **المنهج وما وراء المنهج: قولٌ على قولٍ**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة20، ع77، صيف 1435هـ/2014م، ص8 وما بعدها.

[2] علي بن عرفة، **قراءة في كتاب:"مبدأ الإنسان" لعبد المجيد النجار**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع09، صفر- ربيع أول1418هـ/يوليو1997م، ص121 وما بعدها.

[3] عبد الرحمن النقيب وآخرون، **تأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية للإصلاح التربوي**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2002م، ص25.

[4] سعيد شبار، **منهجية الاستمداد التكاملي لمعارف للوحي**، مجلة حراء، السنة04، ع16، 2009م، ص13.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

لهذا "تبدو الحداثة المعاصرة تمثيلا لأزمة الإنسان الغربي، وتصويرا لحالته النفسية والحضارية، وما يتقلب فيه هذا الإنسان من هم وقلق، بعد أن فقد الإيمان واليقين، وبتر علاقته بخالقه، وجعل نفسه محور الكون، ومركز الوجود، أقام نفسه مشرعا، متوهما أنه يمتلك حريته"[1]، وكان ذلك جراء فصل النظام الأخلاقي عن سياق العلاقات العامة.[2]

وبناءًا على ما سبق، فإنه لا ينبغي اعتبار المعرفة التربوية الغربية كلها سلبية، إذ لا يمكن غض الطرف عن مكامن القوة في الفكر التربوي الغربي، ففلسفة التكامل المعرفي"لا تستبعد الاستفادة من الخبرة التربوية الغربية، فقد أشرنا في موقع آخر إلى أن التمكن من الخبرة التربوية المعاصرة بمصادرها المختلفة، واحد من شروط ممارسة التكامل المعرفي، وهذا الشرط يمكّننا من الوعي بمظاهر التحيز وكيفية التعامل معها"[3]، فالفكر التربوي الغربي وإن كانت أصوله تخالف مقاصد الدين الإسلامي، وتتصادم مع روح القيم الإسلامية، إلا أنه بالرغم من ذلك ليس هناك ما يمنع فرص الإستفادة منه في ميدان الوسائل المستخدمة في عملية التعليم، أو الإستفادة من أساليب التنظيم الإداري وغيرها[4]، مما يمكن اعتباره خبرة إنسانية ليس فيها ممانعة من قبل الفطرة أو من قبل الدين؛ من ذلك"جعل فلاسفة التربية الغربيين، في محاولة لدعم الجهد التربوي بأسس علمية تستند إلى علم النفس*psychology* أساسا للعلوم التربوية بصورة عامة وهو اتجاه يتوافق مع المنهج القرآني الذي يجعل من معرفة النفس الإنسانية وسيلة لمعرفة الخالق تعالى"[5]، كما يمكن أيضا الإستفادة من طبيعة التنظيم المؤسساتي التي تميز الفكر التربوي الغربي، في مأسسة الفكر التربوي الإسلامي الراهن.[6]

---

(1) وليد إبراهيم قصّاب، **الحداثة الغربية، مفهومها وحقيقتها**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع06، 1414هـ/1994م، ص207.

(2) ميريل وين دافيس، **إعادة النظر في المعرفة، الأسلمة والمستقبل**، ترجمة: ديما المعلم، مجلة المحجّة، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، ع29، صيف/خريف2014م، ص158.

(3) فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م**.

(4) خالد محمد يوسف التويم، **التبعية الفكرية في مجال التربية وعلاجها من منظور إسلامي**، ط1، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2013م، ص181.

(5) إبراهيم شوقار، **مقومات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات (نظرة تحليلية في عوامل بناء الذات)**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة12، العددان 47/46، خريف2006م، شتاء2007م، ص144.

(6) بدر الدين زواقة، **مقابلة العلمية بتاريخ12 أكتوبر 2021م**.

إلا أن هذا الكلام لا ينبغي أن يؤخذ برمته على محل الجد؛ ذلك أن"الذين يدعون إلى الإستفادة من تجربة العلمانية الغربية في حياة الشعوب المسلمة، في مجال التربية والتعليم وغيرها من المجالات، يتجاهلون الاختلاف الجوهري بين طبيعة المسيحية والإسلام، والظروف التي قادت إلى نشأة العلمانية، ويتجاهلون أن الإسلام ليس فيه سلطة دينية بالمعنى الذي عرفته أوروبا، حتى تتم المطالبة بفصلها عن السلطة الزمنية"[1]، حيث أفضى الصراع بين الدين والعلم في ساحة المعرفة الغربية إلى فرض التيار الوضعي والتأسي به لأجل مقاربة الظاهرة الإنسانية، في حين أن الهدي القرءاني يدعو إلى التوجه إلى معرفة النفس عن طريق ذاتها، من ذلك قوله تعالى:﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ﴾[2]، وهي دعوة تراعي طبيعة الإنسان من خلال تكوينه وبنيته.

في هذه المسألة، يمكن الاستئناس بموقف **عرفان عبد الحميد فتاح** حين أصر على ضرورة الإنخراط في عملية التثاقف مع الغرب، موقفٌ يَنمُّ على الوعي بأهمية هذه العملية، من حيث إنها تزيد من فعالية فلسفة التكامل المعرفي في ميدان الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ولذلك فليس هناك"سبيلا نطرق به باب المستقبل الذي ننشده للأمة، ونطمح إلى تحقيقه في واقعها المعيش، ونتجاوز به حالات التخلف والجمود والركود واستهلاك الحضارة، إلا الأخذ بتلك المنجزات، سواء عن اختيار أو عن اضطرار، والحرص على هضمها وتمثلها، وبكل ما أوتينا من جهد، بلا كسل اضطرار مع الكف عن توجيهه الانتقادات العاطفية المبسترة إليها"[3]، لكنه في الحقيقة ينبغي أن تُحاط هذه المهمة بجملة من المحاذير، ذلك أن التعايش الفكري المطلوب مع الغرب لا يكون على حساب المراهنة بالهوية، والذاتية الحضارية.[4]

إن"الإسهامات الغربية الحالية في مجال المعرفة الإنسانية، هي أكبر الإسهامات في التاريخ، وأن المساهمة الغربية في بلورة النماذج المعرفية العلمية مهمة وغير مسبوقة، ومتفوقة على ما عداها، إلا

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع97، صيف1440هـ/2019م، ص33.

[2] سورة الذاريات، الآية: 21.

[3] عرفان عبد الحميد فتاح، **إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، يوليو1996م، ص11.

[4] نور أمالي بن محمد دأود، **أسلمة المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب: دراسة في فكر عرفان عبد الحميد فتاح**، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مج21، ع42، 1439هـ/2017م، ص94.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

أن النتائج التي أدت إليها لا يمكن تعميمها دون احتراس منهجي، أن تعميمها يتطلب أولا معاينة معطيات المجتمعات التي لم تكن واردة في زمن صياغتها(...)، وعليه فإن أهم نقد وجه للإسهام المعرفي الغربي يتعلق بمحدودية النتائج التي تم الحصول عليها داخل تطور المعرفة في الغرب"[1]، إلا أنه بالرغم من كل هذا، فإن أشد مظاهر قصور المعرفة التربوية الغربية في بناء الإنسان، أنها لم تدرس الإنسان في كليته، إنما أُخضعَ للدراسة مفتتا على شاكلة الظواهر الطبيعة، ويعود هذا في تقدير البعض إلى أن الفكر الغربي أحسن التعامل مع الكون بصورة أحرز فيها التفوق، لكن ذلك جرّه إلى قصور في الرؤية الكلية، وعلى إثر ذلك كان التفسير وغابت الهداية[2]، لهذا ترى أن فلسفة التكامل المعرفي في سياق الفكر التربوي الإسلامي المعاصر تتجاوز أحادية المعرفة في العلوم التربوية الغربية لتمتد إلى الوحي بوصفه مصدرا من مصادر المعرفة.

ففلسفة التكامل المعرفي لا تستهدف عملية إستعادة البراديغم الذي ينبغي أن تقوم عليه العلوم المتعلقة بالإنسان فحسب، وإنما ثمة مرحلة مهمة تسبقها، وهي إعادة مراجعة مفهوم العلمية الذي يقوم عليه المنهج العلمي ذاته في إطار العلوم الطبيعية، الذي تم نقله إلى ساحة العلوم الإنسانية والاجتماعية، على اعتبار أن هذه المراجعة التي تستهدف إعادة النظر في مفهوم العلمية، عملية ابستيمولوجية من جهة، وسبيلا إلى إظهار ميزة الفرادة التي تنفرد بها الظواهر الإنسانية والاجتماعية من جهة ثانية[3]؛ فليس بالضرورة حتى يصح وصف العلوم الإنسانية والاجتماعية بالعلمية، يجب أن تكون ظواهرها مما يمكن التحقق منه عن طريق الاختبار العياني، وعليه فإن نظرية المعرفة* في البنية الإسلامية للمعرفة، تحيلنا إلى مصادر أخرى أكثر ثراءً؛ فالعلم بالإنسان لا يأتي من طريق نظرية الوجود فحسب، إنما العلم بالإنسان تبعا لنظرية المعرفة الإسلامية إنما هو متضمن في القراءة التي أمر بها الله عزوجل الإنسان من البداية، في قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ

---

[1] سبرطعي مراد، **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية**، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018/2017م، ص214 وما بعدها.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ 01 جوان 2014م**.

[3] علا مصطفى أنور، **أزمة المنهج في العلوم الإنسانية**، مجلة المسلم المعاصر، السنة14، العددان 56/55، ذو الحجة 1410هـ/يونيو1990م، ص119.

* لم تُعرف نظرية المعرفة في التجربة الفكرية المُبكرة بهذا الوصف، إنما كانت تحت مُسمّى"**مبحث النظر**"، خاصة عند المتكلمين.

ٱلَّذِى خَلَقَ﴾[1]، ففعل القراءة هنا يستوجب تبعية الوجود للمعرفة، فهما متآلفان ومتحايثان، ولما كان الأمر كذلك فإن المعرفة التربوية المنبثقة عنهما تكون في صالح الإنسان، بخلاف المنظومة الغربية، ذلك" أن هذه المنظومة باستبعادها للدين جردت حياة الإنسان من الأخلاقية، على اعتبار أن الأخلاق لا يمكن أن تتأسس خارج الدين، وكل ما تمت الدعوة إليه من أخلاق علمية تستبعد الدين كانت نتائجه هزيلة"[2]؛ ومردُّ ذلك إلى انبهار عدد غير قليل من التربويين بالتيار العلمي التجريبي في ميدان العلوم الطبيعية، ظنًا منهم أنه قادر أيضا على حل المشكلات التربوية، حينها يحقُّ للمرء أن يتساءل: عن مدى جدية المعرفة التربوية الغربية في الإظافة التي زعمتها بخصوص البحوث والنتائج المتعلقة بالفكر التربوي بصفة عامة، ومنه القول بكونيته فيما بعد على وجه الخصوص؟.[3]

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

---

[1] سورة العلق، الآية: 01.

[2] كمال جحيش، **إسلامية المعرفة وهاجس الأدلجة**، ورقة علمية قدمت ضمن: الندوة العلمية الوطنية حول: **إسلامية المعرفة وسؤال المشروعية**، ص421.

[3] عبد الرحمن صالح عبد الله، **الموضوعية في العلوم التربوية، رؤية إسلامية**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، ج3، ص820).

المبحث الثالث

مظاهر تـأزّم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : فشل محاولات الإصلاح في الفكر التربوي الإسلامي الحديث
- ثانيا : معضلة التبعية الفكرية في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر
- ثالثا : تداعيات الأزمة التربوية على بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : فشل محاولات الإصلاح في الفكر التربوي الإسلامي الحديث .

في البداية سارعت النخب الممثلة لمشاريع النهضة العربية منذ سقوط الخلافة الإسلامية، إلى احتضان الحل الأجنبي، الذي سرعان ما أخفق في"تحقيق القوة ومواجهة التحدي ونقل المعرفة واستنباتها في كيان الأمة"[1]، رغم ما بين بيئة هذا الدخيل الأجنبي الأصلية، وبيئة هذه الأمة من فوارق قيمية وأخلاقية شاسعة؛ ذلك أن"سر فشل منطق التقليد الأجنبي الدخيل ليس أمرا يصعب فهمه أو تبيّن أسبابه الموضوعية لمن أراد الفهم والإدراك، فالأمم ككائن إنساني حي هي أشد تعقيدا من الأفراد في تكوينها وفي صعوبة دفعها وتحريكها للبناء والتغلب على مكامن الداء."[2]

في مقابل ذلك، اطمأنت طائفة أخرى إلى الحل التقليدي التاريخي الإسلامي، الذي"هو إصرار على إعادة الصّور المادية التاريخية للمجتمع الإسلامي في عصره الذهبي الأول، ولكن دون وعي بدلالات الصور التاريخية أو التغيرات المادية التي حدثت، مما يفسر فشل هذا المنطلق في استنقاذ الأمة وفي السيطرة على توجيه دفة الأمور فيها رغم أن الأمة تدين بالإسلام."[3]

غير أن ما يهمنا من هذه المحاولات الإصلاحية، صلتها بالفكر التربوي، بحيث لم يبق هناك شك في أن" التربية العربية[بقيت] خارج دائرة المشاريع النهضوية، ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين، وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطع أن تشكل وعيا جماهيريا عاما بقضايا النهضة ومفاهيمها، ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة سياسية وفكرية ضيقة."[4]

إن جملة هذه الحلول التي سلكتها الأمة في سبيل النهوض وتحقيق الشهود الحضاري، لم تزدها إلا تشوها في الرؤية الكلية، ومكمن الداء في ذلك إنما يعود إلى العزلة المعرفية التي عانى منها العقل المسلم، منذ أن انفصل الاعتقاد عن العمل، وغرق العقل المسلم آنذاك في أصول المعرفة والاعتقاد

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة إسلامية المعرفة 09، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1991م، ص31.

[2] المصدر نفسه، ص 34.

[3] المصدر نفسه، ص 38.

[4] علي أسعد وطفة، **التربية العربية في معترك الحداثة، بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات**، مجلة التربية والابستيمولوجيا، مخبر التربية والأبستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع07، السداسي الثاني، 2014م، ص23.

من دون الالتفات إلى واقع الجماعة والاهتمام بأصول التربية والرجوع إلى اكتشاف سنن الآفاق والأنفس، واستثمارها عمليا في واقع الناس وحياتهم، بما يزيدهم القدرة على التأطير العملي لمفهوم الاستخلاف وعمارة الأرض.

فالفكر التربوي الإسلامي في العصر الحديث، لم يكن بمعزل عن حالة التردي والانحطاط، التي طالت جميع مناحي حياة الأمة؛ فبالرغم من النوايا الصادقة التي كان يستبطنها رواد الإصلاح في العالم الإسلامي أوائل القرن التاسع عشر، للسعي نحو اجتثاث وعي الأمة من حالة التخلف الحضاري الذي أصابها، جراء البون الشاسع الذي برز حين مقارنتها بأحوال الحضارة الغربية، إلا أن ما اقتسموه كان الفشل الذريع، في استعادة العزة لهذه الأمة؛ ذلك أنهم لما استشعروا بروز بعض مظاهر التناقض في طبيعة النظام التعليمي وأوضاعه راحوا يتلمسون الطريق الموصلة إلى تجفيف منابع هذا التناقض، لكنهم لم يدركوا أن نواياهم الصادقة إزاء عملية تحديث التعليم، جرتهم إلى أبعد من ذلك التناقض؛ حينما لم ينظروا في المضامين العَلمانية الثاوية في المناهج الدراسية التي تم إدراجها في الحقل التعليمي.[1]

وتبعا لذلك، فقد برزت مشكلتان كانتا سببا مباشرا في تعثر محاولات الإصلاح التي باشرها هؤلاء المصلحون؛ أما المشكلة الأولى، فهي"أن الحملة الفرنسية العسكرية، وما سار مسارها في أنحاء أخرى من العالم الإسلامي، وضع الأستار والحواجز أمام دعوات النهوض والإصلاح التي كانت قد بدأت في الظهور من قبل."[2]

وأما المشكلة الثانية، وهي في تقديرنا المشكلة التي غفل عنها معظم هؤلاء المصلحون، بحيث أنهم لم يلتفتوا بوعيهم إلى البحث في المضامين المعرفية المحركة للغزوالإستعماري، إذ ليس هناك شك في أن النزعة لاستعمارية الحديثة، غذتها مضامين الحداثة الغربية؛ التي صاغت رؤية للعالم،

---

[1] أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، ص18.

[2] سعيد إسماعيل علي، **التجديد في الفكر التربوي الإسلامي**، ضمن كتاب:(**إتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر الإسلامي الحديث**، الذي نظمته مكتبة الإسكندرية، من 25/23 المحرم1430هـ- 21/19 يناير2009م، تحرير: محمد كمال الدين إمام، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2015م، ج2، ص1545).

مبنية على عنصرية معرفية، حاكها كبار الفلاسفة الغربيين، الذين وضعوا مسلمات الصراع مع الآخر، أمثال: **فرنسيس بيكون** و **ديكارت** و **هوبز**[1].

– لذلك فقد كان **نابوليون بونابرت** على قدر كبير من الدهاء، حين استقدم معه عدداً كبيراً من العلماء والخبراء، ليبهروا الناس بما وصلت إليه المدنية الغربية، وكان هدفه من ذلك؛ أن يفتن وعيهم ويصرفهم عن حقيقة أهداف الحملة التي جاء بها؛ حيث"إن **بونابرت** لم يصحب معه المدفع وحده، بل أتى"بفكرية الحضارة الغربية"، وبالمطبعة والصحيفة أيضا، ومنذ ذلك التاريخ بدأ "التغريب"كواحد من أخطر التحديات التي واجهت وتواجه الإسلام والمسلمين في العصر الحديث"[2]، فقد توهموا" في بادئ الأمر– أنه يمكنهم قبول النظام المعرفي العلماني الوضعي الغربي، مع الحفاظ على عقائدهم والتزامهم الديني والخلقي، وأنه لا يضرّهم أن يخضعوا له أو لمقتضياته في مجالات الحياتية الكثيرة(...)، وبذلك لم تبق على وجه الأرض أمة من الأمم الخارجة عن قبضة النظام المعرفي العلماني الوضعي الغربي وإطاره، وقد أصبح هذا النظام بمرور الوقت، يصوغ للناس جميع تصوراتهم عن الكون والحياة والإنسان، بل يصوغ لهم معتقدات بديلة إذا لزم الأمر، ويجيب عن الأسئلة النهائية."[3]

علاوة على ذلك، فإن فشل معضم محاولات الإصلاح في المجال التربوي الإسلامي، يعود لأسباب عدّة، من أهمها، غياب الوعي بأخطاء"مناهج العلوم الإنسانية في صورتها الحالية،[التي]هي بحق إنتاج غربي مرتبط أشد الإرتباط بالتاريخ الثقافي للغرب، يعبر عن خصوصياته ومشكلاته الفكرية، فقد كان تسربُ هذه المناهج إلى جامعات ومراكز البحث العلمي في العالم الإسلامي، أمرا تفرضه الحاجة، نتيجة الفراغ العلمي مع شدة الحاجة إلى التجديد، فكان لا بد من استراد العلوم الغربية أو استراد مناهجها الجاهزة بدون تعديل أو تغيير"[4]، هذه الأخطاء يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

---

[1] نصر الدين بن سراي ، **السيطرة كرؤية فلسفية إلى العالم، نحو مقاربة لفهم الظاهرة الإستعمارية عند روجيه جارودي**، ضمن كتاب:(**نحن وأزمنة الإستعمار، نقد المباني المعرفية للكولونيالية وما بعد الكولونيالية**، سلسلة استراتيجيات معرفية3، تحرير وتقديم: محمود حيدر، ط1، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، لبنان، 2018م، ج2، ص270).

[2] محمد عمارة ، **العلمانية ونهضتنا الحديثة**، ط2، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1986م، ص09.

[3] كلمة هيئة التحرير، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع02، 1995م، ص07.

[4] محمد محمد أمزيان، **نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية**، ضمن كتاب:(**قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، ص203).

1- سيادة العلم، وصياغته للمبادئ الأساسية للعلوم.

2- ليس بمنهج علمي، ما لا يمكن أن يقع تحت سلطان الحس، ولا يعد علما.

3- قصر الظاهرة الإنسانية في جوانبها المادية فقط.

4- التعسف في استخدام المنهج العلمي في العلوم المعيارية.

5- غياب براديغم واحد يجمع النظريات العلمية ويؤلف بينها.

6- توظيف نتائج العلم لتأكيد الاستعلاء العرقي والمعرفي والثقافي.

7- الإهدار القيمي للوجود.[1]

حيث إن هذه الأخطاء تضمنتها جملة العلوم والمعارف، التي عملت على نقلها الأقطار العربية من الدول الغربية، ومنها المعرفة التربوية، بقيت قاصرة على تحقيق الأهداف المنشودة، وذلك لافتقارها للنسق الذي يجعلها تتوافق مع طبيعة البنية النفسية والاجتماعية للأفراد، فضلا عن عجز هذه المعرفة التربوية المستوردة عن الاستجابة لطموحات الواقع الجديد الذي استُنبِتتْ فيه قسْرًا.

زيادة على ذلك، فإن"أي معرفة تربوية إنما هي تعبير صريح عن فلسفة ما، أو فكر ما، أو عقيدة ما، تعكس تصوراتها وأهدافها من الإنسان، وتعكف على تحقيق غاياتها من الإنسان، وليس نجاح هذه المعرفة في موقع ما أو مجتمع ما، يعني نجاحها بالكامل في مجتمع آخر، لاختلاف الظروف و المعطيات"[2]، وبالتالي فمن الطبيعي أن تبوء هذه النظريات التربوية بالفشل من أجل صياغة الإنسان المسلم؛ لأنها وُضعت من خارج نسقه المعرفي وليست لها صلة كذلك بميراثه الحضاري.

هذا، وما زاد في تفاقم المشكلة على الصعيد المعرفي، أن قادة كثير من البلدان العربية، أصبحوا "يعتمدون اعتمادا رئيسيا على المصادر الأوروبية في التطوير، على أساس ما تم ترويجه من

---

[1] المصدر السابق، الصفحة نفسها.

وانظر أيضا: عبد الرزاق بلعقروز، **القلق في الحداثة وقِبلَةُ الطرق الفكرية الجديدة أو انتهالُ المعنى من الشرق الثقافي**، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، السنة24، ع94، شتاء 1438هـ/2017م، ص43.

[2] سعيد إسماعيل علي وآخرون، **التراكم المعرفي في التربية الإسلامية**، ط1، دار التعليم الجامعي، القاهرة، 2015م، ص422.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

أن النهوض لن يكون إلا بأن نكون مثل الأوروربيين"[1]، مما عجّل بتصدع في الوعي وتشظٍ في الرؤية، إلى الحد الذي لم يقو معه هؤلاء المصلحون لأحوال الأمة، على صد"كل المقولات الثنائية والأقطاب المتعارضة، فالدين والدولة، والـــروح والجسد، وعالم الغيـــب والشهـــادة، والإنساني والحـــيواني، والوحي والعقل، والدين والعلم، والفردانية والجماعية، كل هذه الثنائيات لم يعترف بها الإسلام أو الفكر الصادر والنابع عنه، المسترشد في استشهاداته واستقراءاته بالهدي الإلهي فاستوى على ساحته الدين والسياسة، والـــروح والجسد، والغيب والشهادة، والإنساني والحيواني، والوحي والعقل، في نسق تأليفي وجامع غاب معه قانون الصراع واختفى عن الحضور وزال فعله وتأثيره."[2]

ويمكن أن نتخذ مثالا عن الأزمة التي جثمت على وعي الأمة جرّاء اقتراضها لمضامين الحضارة الغربية، بداية من عصور انحطاطها وصولا إلى العصر الحديث، بالميدان التربوي تحديدا؛ حيث إن أبرز مثال على ذلك ما تضمنته دعوة **رافع رفاعة الطهطاوي**، حين دعا"إلى الأخذ بالعلوم الحديثة في مؤسسات التعليم التقليدي، كالأزهر وأسماها بالمعارف البشرية المدنية والعلوم الحكمية العلمية،كان قد بدأ بالفعل ثورة التجديد، ولكن **الطهطاوي** وقتها لم يكن ليتبين له حجم المارد الذي سيطلقه في الشرق، فقد نظر **الطهطاوي** لتلك العلوم في الإطار الأغلب لوظيفتها التقنية المجردة وليس لما تتضمنه من نهج"[3]، إذ كيف يغفل هؤلاء المصلحون عن سر تغييب الدراسات الغربية للنظريات التربوية، التي هي من خارج الحضارة الأوروبية، التي تنطوي على كثير من عناصر القوة والمتانة المعرفية؟[4]، إنما كان ذلك في الحقيقة عن وعي ودراية، لأجل فرض نمط واحد من المعرفة، ومن ثمة وأد كل ما له صلة بالتراث التربوي الإسلامي في وعي المسلمين ووجدانهم.

---

[1] سعيد إسماعيل علي، **التجديد في الفكر التربوي الإسلامي**، ضمن كتاب:(**إتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر الإسلامي الحديث**، ج2، ص1545 وما بعدها).

[2] عرفان عبد الحميد فتاح، **إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب**، ص22.

[3] محمد أبو القاسم حاج حمد، **منهجية القرءان المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م، ص67.

[4] سيبستيان غونتر، **آراء العلماء المسلمين القدماء في نظرية التربية**، مجلة التفاهم، السنة14، ع51، شتاء 2016م، ص223.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

إن ما يهمنا في هذا الصدد، التأكيد على أن عددا غير قليل من أقطاب التيار النهضوي في العصر الحديث، لم يكلفوا أنفسم عناء تأسيس فكرهم التربوي على هدايات القرآن الكريم، بقدر ما اشرأبت ذواتهم المتحمسة إلى الأخذ بأسباب النهضة عند الآخرين،"فقد اتخذ نظام التعليم العلماني اللاديني منذ إنشائه على يد الإدارة الاستعمارية مواقع حساسة وأبعادا مهمة على حساب النظام الإسلامي وإزاحته من الميدان"[1]، الأمر الذي جعل نظام التعليم في العالم الإسلامي يعيش تناقضا معرفيا؛ إذ رغم محاولات التحديث التي مست نظام التعليم الديني التقليدي، إلا أن هذه المحاولات قد باءت بالفشل؛ لأنها لم تفرغه من مفاهيمه العَلمانية، بل وتم إدراج العلوم الغربية الحديثة من دون أي محاولة لتنقيحها مما تنطوي عليه من المقولات العَلمانية، ولهذا جاءت الدعوة إلى تكريس فلسفة التكامل المعرفي من باب رفض هذا النوع من التحديث الذي مسّ المناهج العلمية من جهة، وقصد القضاء على مشكلة ازدواجية التعليم وتبعاته المعرفية من جهة ثانية، حيث"إن جميع جامعات البلاد الإسلامية لا تزال تُدرّسُ هذه المواد من منطلقات الثقافة الغربية، وفلسفتها وتصورها للوجود، ولم ترسم حتى الخطة لبناء ثقافي جديد، ولا سيما في المواد الفكرية الهامة يقام على أسس الثقافة الإسلامية، وهي خطة يجب أن توضع بعد أن يوجد العزم الصادق على التحويل، أعني تحويل مواد العلوم الإنسانية من الصياغة الغربية إلى الصياغة الإسلامية"[2]، الأمر الذي يجعل من مضامين هذه العلوم القائمة على النموذج المعرفي الغربي مصدرا يدخل في صياغة العقل المسلم، وتحدد له مسار سلوكه وطبيعة علاقته مع نفسه ومع مجتمعه ومع ربه كذلك، وقد أفضى الحال إلى ذلك بكل تأكيد، إلى الحد الذي أصبحنا نرى المسلم يعاني من انفصام حاد بين ذاتيته الحضارية والواقع النفسي ولاجتماعي الذي آل إليه، ولم تعد المُوجهات العقدية تؤثر في مجموع حياته بسب أن المعرفة التربوية التي يتلقاها لم تعد تمده"بتصور واضح عن الغاية التي من أجلها خلق، ولا الكيفية التي حدث بها هذا الخلق، ولا إلى أين سينتهي مصيره."[3]

علاوة على ذلك، فإن ما نريد التأكيد عليه، بأنه على الرغم مما ذهب إليه"بعض النقاد أن الفكر العربي المعاصر عمل على التخلص من التبعية الحضارية للنمطلقات الغربية، ويدلل على ذلك بنقده الذاتي لمسيرته الفكرية وتجاوزه للطروحات الإلحاقية الليبرالية منها والثورية (...)، لكن وجه

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص32.

[2] محمد المبارك، **بين الثقافتين الغربية والإسلامية**، د– ط، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1980م، ص84 وما بعدها.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية**، ص82.

المفارقة هنا يكمن في كون الشعارات الإصلاحية التي رفعها تجد مرجعيتها النهائية – كما نبه عليه كثير من المفكرين– في هذا المطلق الغربي ذاته، فالطروحات التحديثية محكومة بمنطق الإلتحاق بالآخر"[1]، فعلى الرغم من أن سؤال النهضة في بدايته، أفضى إلى بروز ثلاثة مواقف متباينة، إلا أن أحد هذه المواقف هو الذي يتحمل النصيب الأكبر من المسؤولية، في زيادة جسامة المعضلة التربوية على الصعيد المعرفي؛ هذا الموقف هو"التيار المقلد للغرب، ويمثله من تشبعوا بالثقافة الغربية، ونظروا إلى الإسلام بمنظار الغربيين للمسيحية، فتولدت لديهم قناعة بأن الإسلام هو المسؤول عن التخلف، ومن ثم من الضروري إبعاده، عن أي مخطط تنموي، بضمان التخلص من الأزمة، وبالتالي تحقيق النجاح، وهؤلاء هم من تبنى العَلمانية بكل أبعادها."[2]

أضف إلى ذلك، أن فلسفة التكامل المعرفي، إنما جاءت أيضا كضرورة معرفية وذلك تصحيحا لتلك المزالق المنهجية التي تمثلت في"محاولات أخرى تقوم على فكرة ساذجة ظن أصحابها أن إضفاء الصبغة الإسلامية على نظام التعليم الوافد من الغرب أمر ممكنا، وذلك بمجرد إدخال مقررات من الدراسات الإسلامية، وإلزام الطلاب بها في كل مراحل التعليم، وهو الإشكال الذي اعتبرته رسالة إسلامية المعرفة جوهر الأزمة الفكرية للأمة الإسلامية، و وضعت خطة لحله والإسهام في تجاوزه."[3]

وعلى الجملة، فإنه حينما كان رواد الإصلاح"إبان القرن التاسع عشر الميلادي يتلمسون أولى خطواتهم الإصلاحية، كانت الحضارة الغربية الناهضة والمتفوقة حاضرة وبقوة في وجدانهم ووعيهم، ومن ثم كانت مصدر إلهام لبرامجهم الإصلاحية، وكان الفارق المذهل بين الحضارتين الإسلامية والغربية يشكل تحديا لم يكن بالإمكان تجاهله أو تجاوزه، الأمر الذي دفع بنهجهم الإصلاحي في اتجاه الاقتباس والمحاكاة للنمط الحضاري المهيمن، لكن عملية الاقتباس هذه لم تكن لتمردون أن تترك جراحات عميقة على مستوى آليات التفكير وطرائق النظر، فالبرامج الإصلاحية

---

[1] محمد محمد أمزيان، **الخطاب الحداثي العربي وإشكالية الثابت والمتحول**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة02، ع5/4، صيف/خريف2017م، ص51 وما بعدها.

[2] نعيمة ادريس، **أثر المفاهيم الفلسفية الغربية في الفكر الإسلامي، العلمانية وتداعياتها نموذجا**، ضمن كتاب:(**الفلسفة في الفكر الإسلامي، قراءة منهجية ومعرفية**، تحرير: رائد عكاشة وآخرون، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م، ص550).

[3] أبو بكر محمد أحمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، ص19.

بكل أبعادها السياسية والاجتماعية والمعرفية المستوحاة من الحضارة الغربية يتعذر فصلها عن إطارها المرجعي وبنيتها الفكرية والثقافية بكل ما تحمله من خصوصية."[1]

- ثانيا: معضلة التبعية الفكرية في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

بداية يمكن القول بأن ولادة الوعي بالأزمة في بعدها التربوي الإسلامي المعاصر، في إطار مواجهة معضلة التبعية[2] الفكرية،كان مع انعقاد جملة من"المؤتمرات العالمية للتعليم الإسلامي، التي كان أولها مؤتمر مكة عام1977م[باعتباره]حدثا تأسيسيا مهما في اتجاه تجاوز الازدواجية التعليمية(...)؛حيث عملت على بلورة فكرة التكامل المعرفي وخلق الوعي اللازم بأبعاده المفاهيمية والمنهجية و وضع الخطوط العريضة لتنفيذها، فالفرضية التي أُسست عليها الفكرة هي أن النظامين مختلفان، وأن التعارض بينهما متأصل على المستوى النظري والعملي، ولا يمكن بأي حال أن يندمجا في نظام تعليم واحد"[3]، وفي ذات السياق تلخص لنا الباحثة **رسناني هاشم**، أهم النقاط التي تم الإتفاق حولها في المؤتمر الذي جمع عددا من الخبراء والمعنيين بالشأن التربوي، في ما يلي:

- "إن العملية التعليمية والتربوية ينبغي أن تهدف إلى تكوين شخصية الإنسان تكويناً متكاملاً، وظيفته تحقيق الخير والإتقان فكراً وسلوكاً وعملاً على مستوى الفرد والمجتمع، وذلك في إطار مفهوم العبادة لله سبحانه وتعالى.
- ضرورة إجراء مراجعة شاملة للمناهج والمساقات الدراسية في مستويات التعليم كلها، في ضوء الرؤية الكونية الإسلامية التوحيدية، وفي ضوء المقاصد العليا للإسلام والوظيفة الاستخلافية التي أوكلها الله سبحانه للإنسان.
- إعادة النظر في المناهج والأساليب المعتمدة في تكوين المدرسين والمعلمين وتأهيلهم تأهيلاً أكثر شمولاً وفعاليةً لأداء وظائفهم في بناء الأجيال.
- العمل على ربط محتويات المناهج التربوية والمساقات التعليمية بالحاجات الحقيقية والحيوية للمجتمعات الإسلامية.

---

[1] محمد محمد أمزيان، **الخطاب الحدثي العربي وإشكالية الثابت والمتحول**، ص14 وما بعدها.

[2] **التبعية:** في اللغة من:"تَبِعَ الشيئ تبعًا وتِباعاً في الأفعال، وتبعتُ الشئ تبوعًا: سِرتُ في إثرِهِ، واتّبعته وأتْبعته وتتبّعه قفاه وتطلبه متبعًا له، وكذلك تتبعه وتتبعته تتبعًا"، أنظر:(ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، ج5، ص14).

[3] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، ص70.

- إنشاء مؤسسات علمية وأطر ثقافية نموذجية لتجسيد الأفكار الأساسية التي توصل إليها المؤتمر الأول بحيث تكون أسوة لغيرها من التجارب والمحاولات."[1]

هذا، وتعود كذلك أولى محاولات فض التبعية إلى الفكر الغربي عموما، إلى ثلة من المفكرين المسلمين الذين تنقلوا إلى الغرب، فوقفوا على حقيقة المعرفة الغربية من داخل الغرب ذاته، فانبروا في البداية إلى تأسيس ما سمي:"بجمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين"، وكذا:"إتحاد الطلبة المسلمين بالولايات المتحـــدة الأمريكية وكـــندا"، حيث مكنهم ذلك من الإتفاق على أن منظومة العلوم والمعارف الغربية يحكمها ناظم معرفي دهري، لا يصلح لإعادة زرعه في وعي الأمة، كما مكنهم ذلك أيضا من الوقوف على حقيقة الأزمة الفكرية الجاثمة على الأمة، من جهة تبعيتها إلى هذا الناظم المعرفي الذي تنطوي عليه المعرفة الغربية، الأمر الذي زاد من تعاستها المعرفية، لأن"المعرفة الغربية ليست معرفة محايدة، بل موجهة أكثر من أية معرفة أخرى، والمفاهيم الغربية بالطبع ليست مفاهيم كونية إنسانية بقدر ما هي مطبوعة بهذه الخصوصية الغربية؛ فالنهضة والتحديث والعولمة(...)، مفاهيم تخدم الغرب المنتج والموجه لها، وليس للآخر من حظ فيها إلا الهامش والذيلية، والنظر في العلاقة المعرفية الثقافية مع الغرب وخاصة في مجال العلوم الإنسانية وجب أن تُستحضر قوّة الجذب والإلحاق التي يمارسها الغرب من خلال علومه ومعارفه."[2]

وتقف في مقدمة جملة هذه الأخطار"التربية المستوردة، إما عن طريق الاقتباس المستعجل بحيث تتجه العناية إلى المظهر أكثر من الجوهر، أو لأن هذه المشكلات والأخطار كانت فعلا كامنة في النظرية ذاتها، فلا إقتباس أو استراد بدون دراسة معمقة للنظرية وربطها باحتياجات المجتمع وقيمته ولغته وتاريخه وآدابه وأهدافه وآماله، قد يُحدثُ ازدواجا في شخصية وثنائية الكيان

---

[1] عبد الحفيظ عبد اللي، تقرير عن: **ندوة المعرفة ومسألة الأسلمة**، ماليزيا، 31/30 ماي1997م، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع09، ربيع أول 1418هـ/يوليو1997م، ص190.

[2] سعيد شبار، **الإطار المنهجي للفكر الإسلامي المعاصر**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين، السنة09، ع30، شتاء1425هـ/يوليو2005م، ص103.

الاجتماعي"[1]؛ فقد نتج عن هذا الاقتراض التربوي إهدارا لكرامة الأمة الحضارية، وجرّها أيضا إلى استلاب فكري وتربوي شنيع، أقعدها عن الإبداع الكوني.[2]

إن مما زاد من حدة المأزق الحضاري للأمة العربية الإسلامية، التبعية الفكرية والثقافية للمجتمعات الغربية طواعية أوكراهية، مما جعل الأمة تعاني من حالة انفعالية تطبع كل أفعالها التاريخية، وتعكس بوجه عام تلك الأزمة التي تمر بها ولا تزال تكابد معاناتها، وفي هذا الصدد يقول **طه جابر العلواني**:"الواقع الذي تعيشه أمتنا صار يمثل مأزقا حضاريا متعدد الوجوه مركب العناصر، جعل أمتنا تعيش حالة الانفعال والاستتباع للغير، وتخضع لضغوط مختلفة ومتضاربة، أفقدتها القدرة على الاستبانة، والثقة بنفسها وبنسقها الثقافي والحضاري"[3]، ويذهب البعض إلى أن ما زاد في تفاقم معضلة التبعية للغير، الغياب المؤسسي الذي يتولى مهمة التنظير والتطوير التربوي من داخل البيئة الإسلامية، الأمر الذي يقلص من حدة الاستتباع.[4]

وعليه، فإن من أهم ما أفضت إليه هذه التبعية في شقها التربوي، بروز خطاب تربوي أجوف، غير مساير لطبيعة الواقع الإسلامي، غير قادر على حل المشكلات الطارئة، ويتضمن توجيهات ونصوصا تفتقر إلى الفاعلية في حياة الناس وسائر علاقاتهم الاسرية والاجتماعية.[5]

إن المتتبع لمسار هذه المعضلة، يدرك أن"قضية التبعية للغرب التي وقع فيها المسلمون في جوانب كثيرة من حياتهم ليست جديدة، وهذه التبعية للغرب غالبا ما تروّج مغلفة بدعوى الاستفادة من إنجازات العصر، غير أن أخطر جوانبها ذلك الذي وصل إلى حد المطالبة بتكرار التجربة التي نشأت وتطورت في الغرب، تـــكرارها في العالم الإسلامي حتى تتحقق لنا نتائجها،

---

[1] عبد الرحمن عمر الماحي، **تأثير الفكر التربوي الوضعي في المسلم المعاصر**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد09، ع1، رمضان1414هـ/مارس1994م، ص244.

[2] كلمة هيئة التحرير، **أين هو الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع88، ربيع1438هـ/2017م، ص12.

[3] طه جابر العلواني، **الأزمة الفكرية ومناهج التغيير**، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، 1424هـ/2003م، ص09.

[4] عدنان مصطفى الخطاطبة، **مقابلة علمية بتاريخ 13ديسمبر2020.**

[5] عبد العني عبود، **طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة08، ع 29، صيف 1423هـ/2002م، ص60 وما بعدها.

على اعتبار أن هذا الطريق هو الأوحد للانضمام إلى قافلة الحياة العصرية، ومن بين مايفرضه علينا هذا الطريق التوسل بالادوات المنهجية، التي اصطنعها الغرب في تنمية ثقافته."[1]

غير أن قيام مشروع إسلامية المعرفة على أساس ضرورة التعاطي الإيجابي مع المعرفة الغربية، يثير إشكالية مفادها،"كيفية استعاب المنجزات التربوية الغربية من دون الوقوع في فخ التبعية والتقليد، وتحقيق شرط الإستقلال في التفكير التربوي، عن طريق صياغة نظرية تربوية إسلامية، تشع أسسها الفلسفية من قيمنا الحضارية والثقافية، ويكون الدين الإسلامي، مرجعيتها النهائية والمطلقة"[2]؛ لأن الدعوة إلى ضرورة الانفتاح المعرفي على المعرفة الغربية، والتربوية منها بوجه خاص، لا يعد بالضرورة لوناً من التبعية؛ ذلك أن"التبعية الفكرية المنهي عنها هي اتِّباع الآخر شبراً بشبرٍ، وذراعاً بذراعٍ، حتى لو دخلوا جحر ضبٍ دخلوه وراءهم، والتبعية هنا هي الفقدان الكامل للهوية المميزة والتماهي مع الآخر والذوبان في عالمه رغبة في الخلاص من حاضره، والتابع بهذا المعنى يحرم نفسه من رؤية الأمور وما فيها من احتمالات وبدائل، ويعطل تفكيره ويعمق أزمته."[3]

ففي إطار البحث عن معالم حل هذه الإشكالية، يمكن تثمين ثلاث محاولات رائدة في مجال نقد الفكر الغربي عامة، والفكر التربوي الغربي منه تحديدا، مثّل هذه الجهود، **سيد حسين نصر ونقيب العطاس و إسماعيل راجي الفاروقي**، حيث انصبت جملة هذه الجهود حول البحث عن سبل تخليص المعرفة التربوية المستوردة، من"الامبرالية المعرفية الغربية التي سادت الممارسات العلمية والتعليمية في جامعات العالم الإسلامي"[4]، هذه الاستجابة المخزية للغرب، تمثلت في استعارة الأطر النظرية والمنهجيات الفكرية، التي تم على منوالها مقاربة الظاهرة التربوية، الأمر الذي غاب معه التناغم بين الذات المأزومة والحل الدخيل أشد أزمة، ولذا فإن القناعة التي اجتمع حولها هؤلاء، أنه لا سبيل إلى الوصول إلى معالم الحل، ما لم ينفك وعي الأمة من هذه المعضلة،

---

[1] كمال جحيش، **جذور التبعية للغرب في الفكر الحداثي العربي، محاولة نقـــدية لإيديولوجيا الحـــداثة في قراءة النص القرآني**، مجلة الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، ع05، رجب1430هـ/جويلية 2009م، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ص297.

[2] عبد الحليم مهورباشة، **نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية، نحو نظرية تربوية إسلامية**، ص75.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل 2019م**.

[4] فتحي حسن ملكاوي، **حوارات إسلامية المعرفة، عرض وتحليل**، ص130.

خصوصا في شقها التربوي، ومن ثمة الدعوة إلى إعادة النظر في هذه المعرفة الوافدة، وذلك من حيث الأسس التي تستند إليها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.[1]

لهذا، فإن أول ما نبّه إليه هؤلاء، هو تخليص الأمة الإسلامية من أزمة الإرادة والوجدان التي تتخبط فيها، على اعتبار أن من أهم أسباب التبعية للغرب، إنما"ليس لغلب طبيعي[في المغلوب]، وإنما لاعتقاد المغلوب بكمال الغالب، وإذا ما حدث هذا الإعتقاد، يقتدي التابع متبوعه ويصير في نفس مذهبه، يفعل ما يفعل، ويتكلم كما المتبوع ويلبس لباسه"[2]، فقد غلبت على هذا الإنقياد صفة الاستعلاء المعرفي وذلك تبعا للاعتقاد بأن"النمط الغربي هو الوحيد المتعين محاكاته لتطور المجتمعات، التي اعتبرتها أوروبا تحمل عناصر الثبات، ولا تسمح خصوصياتها بالتقدم، بينما الثقافة الأوروربية الحديثة تمتلك عناصر التطور المستمر، لذلك كان من الضروري أن يقسم العالم إلى مركز وهوامش، مركز غربي من حقه التمدد والسيطرة لفرض نمطه، وهوامش تحتاج إلى التغيير والتحديث."[3]

إن من أهم المصائب التي أفرزتها معضلة التبعية الفكرية في مجال التربية إلى الغرب، أنها جعلت العقل المسلم"حلقة مفرغة ستزيد من تفككه وتآكله وتقويض ثقته بنفسه وضمور إبداعه، فالنهضة أصبحت تعني- بالنسبة للكثيرين- اللّحاق بالآخر(الغرب) والابتعاد عن الذات والتراث، بل وإعادة صياغتهما مما يتفق مع المقاييس الغربية، والجهد المعرفي الوحيد للمشروع هو نقل ما يقوله الآخر إما دون اجتهاد أو بقليل من التعديل والتحوير، وهذا يؤدي إلى مزيد من الاعتماد المعرفي على الآخر والتبعية المعرفية له والركض وراءه."[4]

يتساءل الدكتور **عبد الرزاق بلعقروز**:"كيف يساهم المجتمع العربي في تشكيل صورته- معرفيا- في المجتمع الغربي؟، (فيجيب): إن المجتمع العربي في صورته المعرفية واقع أو غاطس فيما يسميه"**عبد الوهاب المسيري**"بـــ: التبعية الإدراكية، ويقصد بها الخضوع في وعي الذات إلى

---

[1] *Rosnani Hashim & Imron Rossidy,* ***Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of AI-Attas and AI-Faruqi****, Intellectual Discourse, V: 08, No: 01, 2000, p: 24.*

[2] عبد العزيز شعبان، **نقد التبعية للإستعمار، من منظور مالك بن نبي وفرانز فانون**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015/2014م، ص416.

[3] نجلاء مكاوي، **الاستغراب القسري، في جدل التثاقف بين المركز والهوامش**، مجلة الإستغراب، السنة01، ع01، خريف1436هـ/2015م، ص267 وما بعدها.

[4] عبد الوهاب المسيري، **الفكر الغربي: مشروع رؤية نقدية**، ص125.

إمبرالية المقولات في الفهم والتفسير، فمن حيث تقييمنا للحضارة المعاصرة، ومن حيث شاغل الأسئلة المهمومة، يجد المجتمع العربي نفسه في هذه التبعية الإدراكية، فهو لا يستقل في أسئلته ولا يتخذ مبدأ المسافة مع الغرب في تفكيره، بقدر ما يدور في إشكالات الغرب حيثما دارت، وينظر إلى نفسه من خلال مقولات الغرب التحليلية ونماذجه الإدركية، وهكذا يقع في هزيمة نفسية ومعرفية"[1]، وعليه، فإن المهمة التي تحمل عبئها هؤلاء المفكرون الذين أشرنا إليهم من قبل، مهمة مزدوجة، تجمع بين ممارسة نقدية للفكر الغربي والفكر الإسلامي في آن معا، وهذا انعكاسا للخطة التي تبناها القائمون على مشروع إسلامية المعرفة ابتداءً.

إن أهم آلية زادت من تكريس التبعية التربوية إلى الغرب، ما تم التعبير عنه بالتبادل الثقافي، إذ لم يكن ذلك تبادلا ثقافيا على الحقيقة؛ وإنما كان"استعارةً لأنساق ثقافية بهدف معالجة مشكلات استبعدت أنساقها الأصلية، ولا يخفى أن لذلك أسبابه التاريخية والاجتماعية والسياسية، فمن جهة أولى تمكن الغرب من بلورة منظومة ثقافية ذات بعد علمي وفلسفي اتصفت بكفاءة ظاهرة، منظومة تمركزت حول نفسها، وأنتجت أيديولوجيا محددة حول خصوصيتها العرقية والدينية والفكرية، وهذه الأيديولوجيا اختزلت الآخر إلى مكون هامشي ليندرج بمرور الزمن في علاقة تبعية مع الغرب، ومنظومته الثقافية، وبالمقابل لم تطور الثقافة الإسلامية، بتعدد هوياتها اللغوية والعرقية القائمة الآن في دول كثيرة، أية منظومة فروض خاصة بها(...)، وإنما اخترقتها ثقافة الآخر ومزقت نسيجها الداخلي، فلم يكن هناك تداخل فعال بين الثقافتين(...)، بل كان مجرد استعارة من الآخر، وظل هذا المبدأ قائما في أشد مناحي الفكر أهمية، كالمناهج النقدية والتربوية والمفاهيم والفرضيات، وأفضى ذلك إلى تفريغ الأنساق من مضامينها وشحنها بمعاني مختلفة."[2]

في ذات السياق، فإنه مع تفاقم هذه التبعية، فقد فشلت معها المعرفة التربوية في ملامسة المشكلات الفردية والجماعية، فبقيت مجرد مقولات يعاد ترديدها من دون أن تتحقق بها فاعلية في الواقع السلوكي ولا الاجتماعي أيضا، فكانت جهود تطوير الأنظمة التربوية تستنفد في جلب

---

[1] عبد الرزاق بلعقروز، **من أجل المعرفة، مفاتحات حوارية مع الذات والكتاب**، ط1، منشورات الوطن اليوم، سطيف، الجزائر، 2017م، ص28.

[2] عبد الله إبراهيم، **نقد التمركزات الثقافية في العالم المعاصر**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين وعلم الكلام الجديد، السنة7، ع23، ربيع 1424هـ/2003م، ص195 وما بعدها.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

الخبراء التربويين، من دون الاهتمام بإعادة بناء فكر تربوي مبدع، ينصرف إلى الاهتمام بالسمات الثقافية للمجتمع المسلم ومرجعيته الدينية.[1]

زيادة على ذلك، فقد تم تشطير الذات الإنسانية ضمن سياق الفكر الغربي، هذا التشطير عبر عنه **إدغارموران** ضمن حديثه عن ابستيمولوجيا التعقيد والفكر المركب، على اعتبار أن فكرة التبسيط قد أضرت كثيرا بحقل الدراسات التي اهتمت بالانسان؛ حيثُ إنه في"الوضع الحالي لا تستطيع المعرفة أن تفكر في ذاتها للأسباب التالية:

1- الدماغ الذي تنطلق منه يُدرسُ في أقسام العلوم العصبية.

2- العقل الذي يكونها يُدرسُ في أقسام علم النفس.

3- الثقافة المرتبطة بها تُدرسُ في أقسام علم الإجتماع.

4- المنطق الذي يتحكم بها يُدرسُ في أحد أقسام الفلسفة.

هذه الأقسام لا تتواصل في ما بينها من الناحية المؤسساتية."[2]

غير أنه في هذا الصدد، لا ينبغي توهّم أن هذا الطرح"الموراني"باستطاعته ملامسة أفق مفهوم فلسفة التكامل المعرفي بالشكل الذي نريد بيانه من خلال هذا البحث؛ على اعتبار أن **موران** يريد تخليص المعرفة من المذهبية والنظرة الوضعية لا غير؛ أو إبداء رفضه تجاه النظرة التجزيئية المشوهة إلى الانسان التي كرسها سياق الحداثة الغربية؛ لأن"تبني العقل الغربي لظاهرة التداخل المعرفي ليس مبنيا على رغبتة في تأسيس نسق علمي صارم تخضع له جميع العلوم فقط، ولكن بغية ضخ تحيزاته في قوالب علمية منيعة، وإكراه الناس جميعا على تلقيها تحت غطاء النسقية العلمية"[3]، وعليه فسمة الفرادة التي تطبع فلسفة التكامل المعرفي في السياق الإسلامي، هي امتلاكها للناظم التوحيدي القادر على ضم شتات الظواهر، وتجاوزها أيضا.

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **حال المعرفة في حقل التربية في الوطن العربي**، ورقة علمية قدمت خلال المؤتمر العلمي الثاني عشر حول: **حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر نموذجا**، مركز الدراسات المعرفية وكلية التربية، جامعة طانطا، نوفمبر2010م، ص80.

[2] إدغار موران، **المنهج، الأفكار: مقامها، حياتها، عاداتها وتنظيمها**، ترجمة: جمال شحيد، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2012م، ج4، ص105.

[3] محمد همام، **التداخل المعرفي، دراسة في المفهوم**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص75).

- ثالثا: تداعيات الأزمة التربوية على بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

اتضح جليا على ضوء ما سبق، أن اعتلال نظام التعليم في العالم الإسلامي إنما يعود إلى خلل أصاب الرؤية ومس المنهج، وطال المفاهيم، فكان من الطبيعي أن تفرز تلك الأزمة مظاهر سلبية، من أهمها:

1- عولمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

بغض النظر عن تعدد التعاريف التي قدمت بشأن لفظ العولمة، إلا أنها في الحقيقة تعد تعبيرا عن"أحد أشكال الهيمنة الغربية الجديدة، والتي بدأت مع الكشوفات الجغرافية في القرن الخامس عشر، ابتداء من الغرب الأمريكي والتفافا حول إفريقية حتى جزر الهند الشرقية والصين(...)؛ فهي تعبير عن مركزية دفينة في الوعي الأوربي تقوم على عنصرية عرقية، وعلى الرغبة في الهيمنة والسيطرة"[1]؛ حيث اتخذت العولمة من البداية صفة السيطرة الفكرية، فصيغت لها نظريات ومفاهيم وتم الترويج لها حتى تكون عالمية، و بالتالي فقد تعرض الفكر التربوي الإسلامي للغزو الفكري، حتى أضحت كثيرا من المناهج التعليمية والكتب التربوية المعتمدة في التكوين التربوي، تهمل التأريخ لحقلة فاعلة من التاريخ التربوي البشري، تلك الحقبة التي تألق فيها الفكر التربوي الإسلامي.

لهذا، فالعولمة تجمع خصائص المنظومة الفكرية الغربية، عملت على تضمين الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بمضامين العقل التربوي الحداثي؛ فإذا كان التراث التربوي الإسلامي في مرحلته المُبكرة يقوم على أساس أن الإنسان مستخلف في الأرض، وأنه مطالب بإقامة هذا المطلب التعبدي تربويا، فإن ذلك لم يعد في ظل العولمة الامبريالية، إنما صار الإنسان مركز الكون ومالكه، يقيم شؤون حياته بناءا على العقل المُنفك عن القيمة والغاية.[2]

ففي تقديرنا أن أهم العوامل التي أسهمت إلى حد بعيد في تكريس عولمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، انخراط فئة واسعة من مثقفي الأمة ومفكريها في التبشير بقيم العولمة وقدرتها على انتشال المجتمع العربي الإسلامي من واقع التخلف الذي يعانيه، فقد عمل بعضهم على تأجيج

---

[1] حسن حنفي، **العولمة بين الحقيقة والوهم**، ضمن كتاب:(حسن حنفي وصادق جلال العظم، **ما العولمة؟**، سلسلة حوارات لقرن جديد، ط2، دار الفكر، 2000م، ص ص34،33).

[2] عبد الوهاب المسيري، **العلمانية والحداثة والعولمة**، سلسلة حوارات مع الدكتور عبد الوهاب المسيري02، تحرير: سوزان حرفي، ط1، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1434هـ/2013م، ص39.

خطاب الكراهية إلى كل ما يمت بصلة إلى المكون المعرفي لتراث المسلمين، وفي هذا الصدد يقول **سلامة موسى**:"كلما ازددتُ خبرةً وتجربةً وثقافةً توضَّحتْ أمامي أغراضي من الأدب كما أزاوله، فهي تتلخصُ في أنه يجب علينا أن نخرج من آسيا وأن نلتحق بأوروبا، فإني كلما زادت معرفتي بالشرق زادت كراهيتي له، وشعوري بأنه غريب عني، وكلما زادت معرفتي بأروربا زاد حبي لها وتعلقي بها، وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها(...)، هذا هو مذهبي الذي أعمل له طول حياتي سرًّا وجهرةً، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب، وفي كل ما أكتب أحاول أن أغرس في ذهن القارئ تلك النزعات التي اتسمت بها أوروبا في العصر الحديث، وأن أجعل قُرَّائي يُولُّون وجُوههم نحو الغرب ويتنصَّلُون من الشرق"[1]، فهذا التوجه إلى اتباع النظريات التربوية الغربية زاد من تشوه الرؤية والبعد عن المنهجية الإسلامية الصحيحة؛ إذ إنه لما كانت إسلامية المعرفة مشروعا قيميًا بالأساسا فمن الطبيعي إذن أن تحصل الممانعة المعرفية فيما بينها وبين المد العلماني.

لهذا، لم يكن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بمعزل عن التأثير السلبي الذي أحدثته العولمة؛ حيث"أصبح نموذج التعليم من أجل الاقتصاد تقليدا شائعا في التربية الغربية، وانتشرت أفكاره التربوية في العالم، وهو تعليم مصمم للمجتمع العلماني الذي يهدف إما إلى التطور الإقتصادي، أو المساواة الإقتصادية، وهو غير معني بالأهداف ذات الصلة بالدين أو القيم ذات المرجعية الدينية أو بالبعد الروحي للإنسان."[2]

فسياق عولمة الفكر التربوي الإسلامي، قاد إلى الفصل بين العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية، مع تعمد الرفع من شأن العلوم الطبيعية، وكان هذا الفصل في الحقيقة تحكمه نظرة الدُّنيوة، التي من شأنها التقليل من شأن العلوم الإنسانية لصرف الجهود إلى إمكان الالتفات صوب تجليات الحضور الإلهي في الواقع الإنساني[3]، فضلا عن ذلك فإن الفصل بين هذه العلوم واستبعاد العلوم الانسانية والاجتماعية تحديدا، من شأنه أن يفقد حضور جوانبها الغيبية في شخصية المتعلم، بدعوى عدم الخروج عن فحوى النظام التربوي[4]؛ ذلك أن العولمة تستلهمُ أسسها المنهجية من السياق العام الذي جاءت به أدبيات الحداثة، فالرؤية العامة للحياة في المنظور العولمي بأن الحقيقة

---

[1] سلامة موسى، **اليوم والغد**، ط1، مؤسسة هنداوي سي آي سي، وندسور، المملكة المتحدة، 2019م، ص7 وما بعدها.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية**، ص36.

[3] إسماعيل راجي الفاروقي، **صياغة العلوم الإجتماعية صياغة إسلامية**، ص21.

[4] زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصرة وحلولها الإسلامية**، ص49.

موجودة في العالم الموضوعي، والعقل هو الأداة الوحيدة لاستثمار الخبرة الحياتية من الواقع، وعليه فإن الامتداد التربوي لهذه القناعة يفرض على الإنسان أن يسلك الطريق نحو فكرٍ تربوي يستندُ إلى هذا المعطى، ويرتهن إلى هذه القناعة، بحيث تتم صياغة النظام التربوي تبعا لهذا المدخل الثقافي.[1]

لهذا جاءت العولمة"محاولة لتشكيل رؤية جديدة ومختلفة نحو العالم، والنظر له ككل واحد، وجعله إطاراً ممكنًا للتفكير، مع وجود آليات وتقنيات لها قدرة التعامل مع حقائقه وعناصره، كما أن العولمة جاءت لكي تفتح موجة من التغيرات تشمل ثوابت ومعطيات العالم برمته، وتجعله مفتوحا على بعضه ومتداخلاً بين أطرافه، ومتقاربًا بين أجزائه"[2]، غير أن هذا الاجتياح العولمي أفضى على الصعيد التربوي الإسلامي المعاصر إلى نوع من الاستلاب الحضاري الشامل شديد الخطورة؛ بحيث لم يتوقف الأمر عند التنكر للذات الحضارية فحسب، بل إن الأمر وصل إلى تبني تصور غيرنا لذاته الحضارية والدفاع عن تلك النظرة[3]، مما أدى إلى تأثر النظم التربوية الإسلامية بتلك النظرة المنطوية على الرغبة في صياغة فلسفة تربوية عالمية تزول معها مكونات الذات الحضارية، وهذا بدوره أدى إلى تردي المشهد التربوي العام، بحيث لم يعد قادراً على التوفيق بين تمثل أصول الإسلام والتفاعل مع الواقع، فضلاً عن حالة الوهن الثقافي وعدم القدرة على إعادة استدعاء المرجعية التربوية والأخلاقية التي حفلت بها التجربة الإسلامية الأولى، الأمر الذي مكّن لقيم العولمة من التموقع وفرض السيطرة على الوعي المسلم المعاصر؛ وكان من أبرز الوسائل لتحقيق ذلك بسهولة، تكريس الخطاب المرئي؛ القائم على فلسفة الصورة، لقدرتها على نقل رؤية منمطة للعالم يمكن معها تيسير عملية إبعاد الفرد عن واقعه وكثير من ثوابته الحضارية.[4]

وفي ذات السياق، يُعزي **طه جابر العلواني** شيوع عولمة الفكر التربوي إلى جملة من الأسباب منها:"التغلب والغلبة وأثرها في نفسية المغلوب، والترويج الإعلامي الواسع والمتنوع، في مواده

---

[1] أحمد علي الحاج محمد، **العولمة والتربية، آفاق مستقبلية**، ط1، كتاب الأمة، السنة31، ع154، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، آب (أغسطس) 1432هـ/2011م، ص41.

[2] سونيا هانم قزامل، **المعجم العصري في التربية**، ط1، عالم التربية، القاهرة، مصر، 2013م، ص60.

[3] أبو يعرب المرزوقي، **آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهب العولمة**، ط2، بيروت، لبنان، 2004م، ص21.

[4] جمال سعادنة، **العولمة وتوظيف الخطاب المرئي، من تحييد الوعي إلى استلاب الهوية**، مجلة الأثر، ع24، آذار2016م، ص62.

ووسائله، والتوسع المفرط في ابتعاث أبناء المسلمين إلى الغرب، لدراسة العلوم الاجتماعية في المدارس والمعاهد والكليات الغربية وتقليد الغرب في نظمه التعليمية، واتباعه في محتوى العملية التربوية، واستراد العلوم الاجتماعية منه، والسير وراءه في كل ذلك كله، وتوقف الإنسان المسلم عن الإبداع والابتكار والاجتهاد."[1]

وفي تقديرنا، أن جهود المناوئين لقيام فكرٍ تربوي إسلامي أصيل من داخل البيئة الإسلامية، وإشادتهم بالقيم العلمانية كان أشدُّ وطأةً من المنظرين لها في بيئتها الأصلية؛ بحيث عمل هؤلاء على تضمين قيم العولمة ومناهجها في مفاصل النظم التربوية في العالم الإسلامي، حيث أفضى ذلك إلى تكريس ازدواجية الفكرية؛ وساد التشكيك في قدرة الوحي وفاعليته في صياغة المعرفة التربوية القادرة على مرافقة الإنسان لتحقيق التقدم والازدهار[2]، فبالرغم من عدم نكران الإيجابيات التي يمكن تحصيلها من أشكال العولمة في شتى المجالات، إلا أن ذلك لا يمنع من إبداع طرق تربوية للتعامل معها.[3]

2- تكريس الازدواجية الفكرية.

ظاهرة الازدواجية المعرفية ليست بالجديدة في ساحة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، فقد سبق في التجربة الفكرية الإسلامية المُبكرة أن"استعار الفلاسفة المسلمون الأوائل كثيراً من مضامين الفكر الإغريقي في تطوير نظريتي الوجود والمعرفة بعد إدخال تعديلات طفيفة؛ لتقريبها إلى الرؤية الإسلامية للوجود، رغم أن علماء الكلام قد تصدوا لمقولات الفلاسفة وإبراز تهافت أطروحاتهم إلا أنهم تأثروا بالكثير من هذه الأطروحات"[4]، والمقصود من هذه الثنائية أنهم لم يجدو حرجا معرفيا في اتباع ما جاء به الوحي من جهة، وفي الآن نفسه لم يخفوا إعجابهم الشديد بأراء فلاسفة

---

[1] طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي، مدخل إلى نظم الخطاب الإسلامي المعاصر**، ط5، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1429هـ/2009م، ص59 وما بعدها.

[2] ريم عبد الرزاق عبد الرزاق، **المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، مج1، ع22، كانون أول2020م، ص81.

[3] *Mahmoud Hamid Al Migdadi,* ***Globalization and its Impact on Education in Muslim Countries: Responding to Opportunities and Challenges****, islamoc journal of Islamic university,2011 , Vol 19, No:2, p:9.*

[4] رضوان زيادة، **تجديد الخطاب بإعمال العقل" نحو رؤية تكاملية"**، قراءة في كتاب: **إعمال العقل من النظرة التجزيئية إلى الرؤية التكاملية للؤي صافي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع21، صيف1421هـ/2000م، ص147.

اليونان التي تخالف معتقدهم، وعليه، فمثلما سادت تلك الازدواجية في التراث الإسلامي المبكر، كذلك تكررت هذه الاستعارة عند المسلمين اليوم في جانبها التربوي، حينما تم استقدام المناهج والنظريات التربوية الغربية، وما رافق ذلك كذلك من استلهام لبيئة التعليم منها ذاتها.

فالقراءة المستصحبة لمعضلة الازدواجية في النظام التعليمي الإسلامي المعاصر، تقتضي ربطها بالإنشطار الذي طال النموذج المعرفي الإسلامي الأصيل؛ إذ نتج عن ذلك انفكاك الصلة بين الوجود والمعرفة، مما أدى ذلك غياب الاتساق في بنية العلوم التربوية؛ فلم تفلح الأنظمة التربوية بعد ذلك من تجسير العلاقة بين مضامينها النظرية ومقتضياتها العملية[1]، وفي ذات السياق نفسه ندرك طبيعة الأبعاد المعرفية التي استدعتها الأصوات الداعية إلى الجمع بين القراءتين؛ بوصفها قراءة قادرة على تجاوز الموقف الغربي أحادي النظرة إلى العلم والمعرفة التربوية تحديدا.[2]

جدير بالذكر في هذا السياق أن تفشي ظاهرة الازدواجية الفكرية واستقرارها في العقل المسلم يرجع سببها إلى سيادة النموذج المعرفي الغربي، وبالتالي أفول النموذج التوحيدي الإسلامي جر ذلك إلى أن"البشرية اليوم تعاني الكثير في معارفها الحديثة من جراء الفصام القائم في المناهج التربوية والنظم التعليمية بين علوم الدين والعلوم الكونية، و لم تتوصل البشرية بعد معارفها الحديثة إلى الصبغة التي تؤهل الطالب للجمع بين العلمين في إطار واحد، ومبعث ذلك أن الحضارة البشرية المعاصرة، قد ارتضت المناهج الغربية في الفصل بين نوعين من العلوم، فطالب الوحي يذهب إلى كليات اللاهوت، وطالب العلوم الكونية يذهب إلى كليات العلوم الطبيعية، وفي البلاد الإسلامية نجد الفصل قائما كذلك بين كليات الشريعة وأصول الدين من ناحية، وكليات العلوم الحديثة والعلوم الاجتماعية والإنسانية والتطبيقية من ناحية أخرى، تأثرا بسيادة المركزية الغربية وبسطها سلطتها على شعوب المعمورة."[3]

---

[1] أحمد محمد الحسن العوض شنان، **دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي**، مجلة تفكّر، مج14، عدد مزدوج2/1، 1436هـ/2014م، ص05.

[2] عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التكـــامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجـــا**، ضمن كتـــاب:(**التعليم الجامعي العربي، آفاق الاصلاح والتطوير**، ط1، مركز تطوير التعليم الجامعي ومركز الدراسات المعرفية، جامعة عين الشمس، 2004م، ج1، ص228).

[3] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص18.

فقد أفضى ذلك، إلى"تغريب المعرفة *westernization of knowledge*" بحسب تعبير **نقيب العطاس**؛ وهي المشكلة الأخرى التي لفظتها مشكلة ازدواجية التعليم، وبالتالي فإن مسعى مشروع إسلامية المعرفة من الرغبة في تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، جاء لمواجهة التحديات المعاصرة الرامية إلى شطر النظام التعليمي إلى شطرين بهدف"اختزال الاستعمال العلماني لمفهوم الدين؛ ونحن نعلم أن هذا الاستعمال يراد به قصر الحقيقة الدينية على الحياة الداخلية الخاصة للإنسان، سعيا إلى الفصل بينهما وبين الحياة الدنيوية العامة"[1]، فكان من ذلك حصول انفصام في الوعي المسلم؛ حيث كانت العلوم التي تُتَلقّى في المدارس الحديثة لا تعتمد على الوحي باعتباره مصدرا من مصادر المعرفة، كما أهملت المدارس الشرعية العقل بوصفه أداة من أدوات المعرفة، الأمر الذي أدى بالنظامين الحديث والشرعي إلى العجز عن تحقيق التكامل المعرفي.

لهذا، تتجه الجهود الرامية إلى إحلال فلسفة التكامل المعرفي في الحقل التربوي إلى صياغة "صورة للمعرفة تتصف بالاستقلالية والابداعية تجد أصلها في شحذ العقول والتحرر من الرؤية الغربية للمعرفة، لأن المعرفة المنتشرة اليوم ليست وعيا محايدا بالعالم، وإنما هذه المعرفة التي يتم نشرها وتوزيعها ليست معرفة حقيقية، وإنما هي معرفة مشربة بروح الغرب وبقيمه"[2]، لذلك فإن إحدى الحلول المطروحة لإنهاء معضلة الازدواجية الفكرية التي أفسدت مناهج التفكير، المناداة بضرورة إنهاء العزلة التي تعانيها كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، بإدخال مقررات وعناصر من محتوى مناهج العلوم الاسلامية، للنهوض بالأداء المعرفي لطلاب تلك الكليات، بربط وعيهم بثوابت الأمة وتعاليم دينهم.[3]

3- شيوع الازدواجية التعليمية.

إن الضعف الحضاري الذي تعاني منه الأمة منذ أواخر القرن الخامس عشرة، إضافة إلى السياسات التعليمية التي أدخلها الاستعمار في المناهج العربية والإسلامية يعتبر العامل الثاني

---

[1] طه عبد الرحمن، **روح الدِّين، من ضيق العلمانية إلى سَعَه الائتمانية**، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2012م، ص347.

[2] عبد الرزاق بلعقروز، **من أجل المعرفة، مفاتحات حوارية مع الذات والكتاب**، ص30 وما بعدها.

[3] عماد الدين خليل، **ازدواجية التعليم الجامعي، مرئيات للخروج من الأزمة**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص716).

المسؤول عن ازدواجية التعليم، حيث"أصبح المسلم منهزما من الداخل نفسيا، مهيأ تماما لاستقبال البديل الغربي في الفكر والثقافة والعلم والمعرفة والفنون والآداب، دون أي تحفظ، في هذا الدور بدأت البعثات من أبناء المسلمين تجوب الجامعات والمعاهد الغربية بحثا عن المعرفة والفكر والثقافة دون تمييز أو انتقاء أو قياس أو تحفظ، وبدأت المؤسسات التعليمية في بلداننا تُؤسّسُ وتُبني وتُنشأُ على النمط الغربي في الفلسفة والفكر والثقافة والمناهج والبرامج والوسائل وما يتعلق بها"[1]، وبالتالي فالقراءة التي تستصحبُ هذه الظاهرة، أنها قصمت ظهر التعليم في العالم الإسلامي، بسبب أنها أفضت إلى ظهور فئتين من المتخرجين، الفئة الأولى غير مندمجة مع واقع الحياة المعاصرة، منسحبة كليا عن التعاطي مع القضايا الفكرية والثقافية الراهنة، وأما الفئة الثانية فهي المُقبلة بشغف على ظاهر الحياة الدنيا، فالفئتان معا أضرا بالدين عن طريق تغييب الرؤية الإسلامية للتربية، إلى حد الظن بأن الدين غير قادر على تأطير الإنسان تربويا، فقد وقفوا من معنى الدين بقدر موقف الكنيسة منه في زمانها، بحسب مع وصلهم ذلك ضمن العلوم التي تعلموها.

لهذا، فقد أدرك أقطاب المعهد العالمي للفكر الإسلامي من البداية "أن مشكلة الأمة تكمن في ازدواجية نظام التعليم السائد في معظم أقطارها، فقد انحصرت صورة الإسلام في وعي المسلمين بما يقدمه التعليم الديني في المدارس والجامعات، وهو تعليم محصور في مؤسسات وبرامج محددة (مثل كليات الشريعة في الجامعات)، وهي مؤسسات مُنْبَتَّة الصلة بالتعليم الذي تقدمه سائر الكليات الجامعية الأخرى (العلوم الطبيعية والتطبيقية والاجتماعية والإنسانية...)، ويذهب غالبية شباب الأمة إلى هذه الكليات، حيث يتعرضون إلى علوم نشأت وتطورت ضمن المرجعية الفكرية للعلماء والمفكرين الذي أنتجوها في الغرب، وهي مرجعية المذهب الوضعي ***positivism***، الذي يرفض مقولات ما وراء الطبيعة المادية وما تأتي به الأديان، وتكون النتيجة أن تتشكل عقول شباب الأمة ويصاغُ وعيُهم، بعيداً عن المرجعية الإسلامية، فتنتهي هذه الازدواجية بمشكلات معقدة تسببت ولا تزال تتجذر في أزمة الأمة في العالم الإسلامي منذ حوالي قرنين من الزمان."[2]

وعليه، فإن هذه الازدواجية في النظام التعليمي عملت على صياغة شخصية المسلم تربويا؛ الأمر الذي أدى إلى صدام بين فئتين، فئة الحاملين لعناصر الثقافة العربية الإسلامية الأصيلة، وفئة

---

[1] طه جابر العلواني، **الأزمة الفكرية ومناهج التغيير**، ص61.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م**.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

الحاملين للمرجعية الثقافية الغربية[1]، الأمر الذي جعل البعض يذهب إلى القول بأن إشكالية الازدواجية في النظام التعليمي، أفضت إلى ازواجية أخرى تمثلت في الموقف من هذه الازدواجية، موقف يترع إلى ماضوية الفكر التربوي العربي، فيرى في الرجوع إلى تراث الأمة التربوي سبيلا إلى الانفكاك من حالة التبعية، وموقف آخر يصر على الاستجداء بالفكر التربوي الغربي بحجة الإسراع للوصول بركب الحضارة المعاصرة.[2]

لذلك، تكمن مهمة فلسفة التكامل المعرفي في"معالجة الاضطراب والخلل الكائن في النظام المعرفي القائم في الفكر التربوي العربي الإسلامي منذ ما يزيد على قرنين من الزمان، الذي يتراوح بين نظامين معرفيين؛ الأول: النظام المعرفي النابع من الفكر الإسلامي التقليدي بما أصابه من جمود وثبات، وبما أصاب الفكر التربوي من توقف وسكون، والثاني: النظام المعرفي الغربي ومخاطره الثقافية والحضارية والتربوية، وهذا التراوح في الفكر التربوي العربي الإسلامي أوجد حالة من الازدواجية التعليمية والمعرفية كان تأثيرها في الشخصية العربية والاسلامية"[3]، لهذا فإنه من الطبيعي أن يتعذر على الأمة إحراز مكانتها الحضارية من دون السعي في إعادة بناء نظامها التعليمي ومن ثمة تصحيح العيوب التي اعترته، خاصة إزالة حالة الازدواجية التعليمية التي أدت إلى تكريس نظامين متباينين، تعليم إسلامي وآخر علماني، وذلك بالعمل على جعلهما نظامين متحدين ومتكاملين، ولا يكتمل الوعي بهذه المساعى إلا بإعادة الصبغة الإسلامية الأصيلة إلى التعليم وتجديده روحًا وفكراً ومنهجًا.[4]

فضلا عن ذلك، أدرك القائمون على مشروع إسلامية المعرفة، أن حل هذه المعضلة التعليمية،"لا يتم إلا باستحداث نظام تعليم إسلامي يتجاوز إخفاق نظام التعليم التقليدي والحديث، ويفسح المجال لتكامل دائرتي العلم والإيمان، بحيث لا تنشطر الدائرة الأولى ليتكون محل اهتمام العلوم الحديثة، وتصبح الثانية شأنا أهليا خاصا تؤسس له مؤسسات منكفئة على نفسها

---

(1) حسان عبد الله حسان، **قراءة في كتاب: التكامل المعرفي، اثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع91، شتاء1439هـ/2018م، ص142.

(2) محمد عوض الترتوري، **نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر**، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، أيلول، 2007م، ص244.

(3) حسان عبد الله حسان، **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1440هـ/2019م، ص258.

(4) إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص09.

تزهد في خلق أي نوع من التواصل المتبصر مع العلم الحديث"[1]، الأمر الذي يؤدي إلى فقدان الرؤية الكلية الصحيحة، ولذلك فليس ثمة أمل في استعادة هذه الرؤية من دون السعي في سبيل إصلاح مشكلة التعليم، عن طريق إعادة تشكيله من جديد، عن طريق الاستعاضة بالأسس الإسلامية الناظمة للتصورات الثاوية في مناهج التدريس ومقرراتها، ودمج نظامي التعليم، نظام التعليم الديني مع نظام التعليم العام[2]، تبعا للنسق الذي تستبطنه المنهجية الإسلامية الساعية إلى ترميم الانسان انفكاكا من هيمنة التبعية الغربية، حيث سمحت الهيمنة من الاستحواذ على العقل المسلم بتضمينه الرؤية الغربية للعالم، وقد تيسر تمرير هذه النظرة عن طريق فصل التعليم في العالم الإسلامي عن أسسه الإسلامية[3]، عن طريق تكريس خطاب تربوي يتولى تضمين هذه الرؤية في سائر العلوم والمعارف التي يتلقاها المسلم.

فمن الناحية التاريخية تعود ازدواجية التعليم في العالم العربي إلى الإصلاحات التي قام بها **محمد علي** في مصر، أين أدخل النظم التعليمية الحديثة المستوردة من الغرب لنهضة الأمة، لكن أتت نتائجها سلبية في مجملها، بسبب أن"دعاة التغريب لا يعلمون أن تلك البرامج تؤدي إلى تعريض الدين الإسلامي وثقافة شعوبهم للخطر(...)، إن الروابط بين مظاهر الإنتاج وقوة الغربيين من ناحية، والأفكار الغربية عن الله والإنسان، وعن الطبيعة والعالم وعن الزمان والتاريخ من ناحية أخرى، هذه الروابط كانت من الدقة فلم يلحظوها أو يعقلوها(...)، والنتيجة أن قام نظام تعليمي علماني يقلد القيم والمناهج الغربية، وسرعان ما بدأ النظام يصب في نهر المجتمع أجيالا من الخرجين الاثلين بتراثهم الإسلامي."[4]

يعتبر **ناصر الخوالدة** ازدواجية التعليم، بأنها" تقسيم نظام التعليم إلى مسارين متوازيين، لكل منهما فلسفته ومناهجه ومجاله وموضوعاته وطرائق وأساليب تدريسه واستراتيجية تقويمه، أما المسار الأول فيهتم بالتعليم الديني أو ما يسمى في الغرب"علم اللاهوت" وما يتعلق به من بحوث ودراسات ومعارف وطرائق وأساليب تدريس واستراتيجيات تقويمية وتقنيات ووسائل تعليمية،

---

(1) أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، ص33.

(2) عبد العزيز بوالشعير، **إسلامية المعرفة من المفاهيم النظرية إلى الطرائق الإجرائية**، ص137.

(3) *Mahmoud Hamid Al Migdadi,* ***Issues in Islamization of Knowledge, Man and Education,*** *Revue Académique des Études Sociales et humaines, n:7,2011, p:9.*

(4) إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص13.

بتخصيص كليات لتدريس العلوم الدينية الصرفة وإغفال علوم الحياة، أما المسار الثاني فيأخذ التعليم المدني"الحياة"وما له صلة بها من مجالات، الإنسان والنبات والحيوان والكون الظاهر والباطن، ومناهج فكرية وما يتعلق بها من بحوث ودراسات ومعارف وطرائق وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويمية وتقنية، و وسائل تعليمية إلى غير ذلك، بتخصيص كليات لتدريس علوم الحياة الصرفة وإغفال علوم الدين، وقد تكون مع وجود تعارض بينهما حينا."[1]

ولتجاوز هذه المعضلة، أدرك أقطاب إسلامية المعرفة أنه لا بد من مراجعة الإطار النظري الذي تَستمد منه العملية التعليمية تصورها؛ حيث إن هذه المعضلة ناتجة عن فساد تقدير العلاقة بين الجانب الاعتقادي وبين الجانب الواقعي، وبالتالي ليس هناك أمل في إصلاح هذه العلاقة سوى بإعادة استدعاء المنظور التوحيدي، وإعادة تضمينه في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ومنه يتم استنبات أنظمة للتعليم مستأنسة بهذه الرؤية[2]، التي من شأنها الحفاظ على هوية الأمة الثقافية، وإعادة الاعتبار للمقومات التي تضمنها التراث الإسلامي[3]، الذي"أظهر في أصوله التأسيسية القرءان الكريم والسنة النبوية، والفعل التراثي المتسق مع النص، معالم مميزة لصورة الإنسان مفارقةً للرؤية الغربية، ومكانته في الرؤية الكلية، ومكانته في منظومة القيم العليا الحاكمة، التوحيد والتزكية والعمران"[4]، باعتبارها منظومة ناظمة للفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

4- تشوّه الرؤية الكلية واختلال أهداف العملية التربوية و ضعف مخرجاتها.

إن فقدان الإستعانة بفلسفة التكامل المعرفي ذات الإطار المعرفي الإسلامي، المتسمة بثراء مصادر المعرفة، المؤطَّرة بالرؤية الإسلامية الكونية للعالم، أدى إلى خلل على مستوى بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، بحيث لم يقدر على إخراج نظام تربوي قادر على مرافقة الإنسان المسلم ومرافقته لإحراز الشهود الحضاري المنشود؛ الأمر الذي جعل سائر النظم التربوية التي اطمئن إليها الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، غير قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة، التي تتناغم

---

[1] ناصر خوالدة، **ثنائية التعليم وآثاره في البلاد الإسلامية**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص691).

[2] عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في العلوم عند إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص270).

[3] طلال محمد خلف، **الهجمة على مناهج التربية والتعليم الإسلامية**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر: **الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر**، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة،8/7 ربيع الأول 1426هـ/17/16أفريل2005م، ص530.

[4] كلمة هيئة التحرير، **معالم صورة الإنسان بين المرجعيتين الإسلامية والغربية**، ص06.

مع بنية الفطرة السوية وتساوق متغيرات الواقع، حيث بات واضحا أن عدم تحقيق الأهداف التربوية راجع إلى أن المناهج التعليمية لا تقوم على صياغة إسلامية تراعي هوية الأمة وهدفها من الحياة الدنيا[1]، ضمن الرؤية الكلية التي أقرتها العقيدة الإسلامية، وبالتالي فليس هناك أمل في تحقيق الأهداف التربوية في ظل عدم ارتباط النظام التربوي للأمة بتصورها الكلي للوجود.[2]

هذه الأهداف التربوية، تعني الغايات المقصودة من العمل التربوي، وهي محددات أوأُطر توضح مسار الفعل التربوي والمرامي التي تسعى التربية إلى بلوغها من أجل نفع الفرد وصالح المجتمع، ويعني الهدف التربوي فيما يعنيه وجود عمل تربوي وتعليمي قائم على استبصار مُسبق للنهاية المُمكنة التي يوصل إليها هذا العمل."[3]

ولما كانت الأهداف التربوية تتأثر بثقافة المجتمع، من حيث تعمل هذه الثقافة السائدة على توجيه هذه الأهداف، فإنها تمثل"تلك التغيرات التي يُرادُ حصولها في سلوك الإنسان الفرد، وفي الممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الانسانية، فهي تصف الصفات العقلية والنفسية والشخصية التي يتمتع بها الفرد المثقف تثقيفًا عاليًا، وهي تصف أيضًا الاتجاهات والخصائص الاجتماعية التي يتصف بها المجتمع الراقي المتحضر، وهذه الأهداف هي الثمرات النهائية للعملية التربوية"[4]، ومن بين التعاريف الشاملة لمفهوم الأهداف التربوية، أنها"التغير المرغوب الذي تسعى العملية التربوية أو الجهد التربوي إلى تحقيقه، سواءٌ في سلوك الفرد، أو في حياته الشخصية، أو في حياة المجتمع وفي البيئة التي يعيش فيها الفرد، أو في العملية التربوية نفسها، وفي عمل التعليم كنشاط أساسي وكمهنة من المهن الأساسية في المجتمع."[5]

---

[1] عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التربية الإسلامية، رسالة ومسيرة**، سلسلة آفاق البحث في التربية الإسلامية6، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994م، ص60.

[2] عامر عبد الأمير حاتم الجبوري، **فلسفة التربية في الفكر الإسلامي المعاصر**، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة بغداد، 1438هـ/2017م، ع220، ص436.

[3] حسن إبراهيم عبد العال، **الخطاب التربوي المتكامل، ابن الجوزي نموذجا**، ط1، روافد، الإصدار98، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إدارة الثقافة الإسلامية، الكويت، جمادى الأولى1435هـ،أفريل2014م، ص83.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين اهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصر، سلسلة أهداف التربية الإسلامية2**، ط2، دار التراث، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1408هـ/1988م، ص15.

[5] عمر التومي الشيباني، **فلسفة التربية الإسلامية**، ط1، الدار العربية للكتاب، الجمهورية العربية الليبية، 1988م، ص282.

الفصل الثاني: أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

لقد أدى تشوه الرؤية الكلية إلى اختلال العملية التربوية، وتبعا لذلك ضعف العملية التعليمية؛ حيث إنه من الطبيعي أن التقصير الذي يكون على مستوى المنطلقات المنهجية والعلمية يظهر لا محالة في مخرجات العملية التربوية، إذ ترجع أهمية الأهداف التربوية إلى ما يلي:

- إنه كلما أعطينا الأهداف التربوية قيمة كلما أهتمينا أكثر بالطرق والمناهج الموصلة إليها.
- إن السعي في الحرص على الأهداف التربوية مطلب عقديٌ، يغديه الحرص على إتقان العمل.
- إعطاء الأهداف التربوية الأهمية اللائقة بها معناه الدعوة إلى تنظيم شؤون الحياة.
- قيمة الأهداف التربوية من قيمة التربية ذاتها.[1]

وتنقسم الأهداف التربوية إلى قسمين رئيسين:"الأهداف الأغراض؛ أي التي تشتمل على الأغراض والمقاصد النهائية التي يراد من التربية إنجازها وتحقيقها على المستويات الفردية والاجتماعية والعالمية، والأهداف الوسائل؛ أي التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعّالة لتحقيق الأهداف الأغراض"[2]، وفي تقديرنا أن الأهداف التربوية تبعا لهذا التقسيم لا يمكن أن تتحقق إلا في حضور نظام تعليمي يكون محتواه مستمدًا من الأصول العقدية التي تشتمل عليها الرؤية الكلية الإسلامية، التي يتم على منوالها اختيار عناصر الوحدة المراد تقديمها، بحيث تتم مراعاة الرؤية العامة في تكاملها مع بيئة المتعلم الاعتقادية والاجتماعية والنفسية والثقافية.[3]

إن الأهداف التربوية في العالم الإسلامي ليست وليدة العقيدة الإسلامية الصحيحة، إنما هي مستقاة من ثقافة الأمم الأخرى ونتيجة لسياقات حضارية ومشكلات خاصة بتلك المجتمعات، حيث تم استقدامها في إطار استراد سائر الأنظمة الاجتماعية الأخرى من دون فحصٍ لمقدماتها المعرفية وكذا الشروط التاريخية التي ارتهنت إليها، الأمر الذي أدى إلى ضعف مخرجات التعليم بصفة عامة في العالم الإسلامي بالرُّغم من عمليات الإصلاح المتكررة[4]، لهذا فإن أهداف التربية الإسلامية متميزة، من حيث إنها تستهدف"تكوين الذات المسلمة تكوينا خاصًا متميزا بصفات

---

[1] مقداد يلجن، **أهداف التربية الإسلامية وغايتها**، ط2، دار عام الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1424هـ/2003م، ص10 وما بعدها.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية**، ص15.

[3] فؤاد محمد موسى، **علم مناهج التربية: الأسس والعناصر والتطبيقات**، ط1، دار الكلمة للنشر والتوزيع،2007م، ص269.

[4] قتيبة عباس حمد، **فصل التربية والتعليم عن الدين بين الإسلام والكنيسة**، مجلة الجامعة الإسلامية، مج1، ع25، بغداد، العراق، 2013م، ص44.

وأعمال تجعلها شخصية متفردة، مصاغة حسب تعاليم القرءان ومبادئ الإسلام، ساعيةً إلى تحرير الذات الإنسانية من ذل العبودية لغير الله، والسمو بها نحو الفضيلة لبلوغ السعادة في الدنيا والآخرة."[1]

[1] محمد شحات الخطيب، **أصول التربية الإسلامية**، دار الخريجي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1421هـ، ص47.

- خلاصة الفصل الثاني:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يمكن أن استخلاص النتائج التالية:

- عملت الحداثة الغربية على إضفاء الصبغة الوضعية والدنيوية على الفكر التربوي الغربي.
- الفكر التربوي الغربي نظرته إلى الإنسان تتسم بالتبعيض والتشظية والتجزئة، تبعا للمنهجية التي يستند إليها، القائمة على الصراع بين مصادر المعرفة وأدواتها.
- سارعت القيادات السياسية ومن ناصرها من زعماء الإصلاح في فجر النهضة العربية الحديثة إلى استلهام العلوم التربوية من الغرب، لكن من دون الاكتراث إلى ما تنطوي عليه من فقدان للرؤية الكلية، أو مخالفتها للبيئة المسلمة.
- قيام الفكر التربوي الغربي على براديغم العلوم الطبيعية في السياق الغربي، أدى إلى تفكيك الإنسان وسلبه ماهيته الميتافيزيقية.
- حرمان الوجود الإنساني من السياق القيمي، وذلك لانفكاك العلاقة بين الوجود والمعرفة.
- انتقال الأزمة من الفكر التربوي الغربي إلى الفكر التربوي الإسلامي المعاصر أدى إلى انفصاله في البداية عن أصوله، ثم في مرحلة تالية انفصل عن الواقع، إلى أن صار منفصلا عن الإنسان في الوقت الراهن.
- يمكن لفلسفة التكامل المعرفي إخراج الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من مأزق التبعية للأنموذج المعرفي الغربي.
- يسهم النموذج المعرفي الإسلامي في بعده التربوي، في تجاوز الطبيعة الاختزالية للإنسان من منظور الرؤية الغربية.
- السعي في تطوير منظومة معرفية لدراسة الإنسان من منطلق فلسفة التكامل المعرفي، أمر ممكن تستدعيه حالة التردي المعرفي الذي آلت إليه الدراسات الإنسانية ضمن السياق الغربي.
- انطوت المعرفة التربوية الغربية على تحيزات معرفية، وتناقضات منهجية كان من أسبابها صياغة أسس الفكر التربوي الغربي بعيدا عن الدين.
- أدى الاقتراض المعرفي التربوي للفكر التربوي الإسلامي المعاصر من الفكر التربوي الغربي، إلى اختلال في الرؤية والمنهج، أدى ذلك إلى مفارقة في مخرجات العملية التربوية وضعف أهدافها وغاياتها.

الفصـــل الثالث

قراءة في بعض نماذج الإنجاز المعاصرة
لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي
في الفكر الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

المبحث الأول :
منطلقات أساسية لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي
في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

المبحث الثاني :
الرؤى المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل
المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الأول

منطلقات أساسية لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : صياغة الفكر التربوي وفق أنموذج تصنيف و تكاملية المعرفة القرءانية
- ثانيا : الدعوة إلى ضروة إصلاح المنهاج التربوي الإسلامي المعاصر
- ثالثا : تفعيل دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي الجامعي
- رابعا : تفعيل الرؤية الكلية و الرؤية الإنسانية الحضارية تربويا
- خامسا : استعادة الرؤية الإسلامية إلى العالم في المعرفة التربوية الإسلامية
- سادسا : تفعيل المنهجية الإسلامية و وصلها بالأداء التربوي الإسلامي المعاصر
- سابعا : ربط الفكر التربوي بالرؤية الكونية التوحيدية الإسلامية
- ثامنا : إشاعة ثقافة التجديد التربوي و ربطها بمنظومة القيم المقاصدية
- تاسعا : رهان التربية على الإرادة و الفكر و القيم و الوجدان

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- تمهيد.

سارع القائمون على شؤون المعهد العالمي للفكر الإسلامي، إلى استثمار التراكم المعرفي التي أتاحته النقاشات وشتى المقاربات التي صبت في مشروع إسلامية المعرفة، ومن ثمة بلورة صيغ إجرائية تطبيقية، لتمثّل فلسفة التكامل المعرفي، بمختلف أبعادها المنهجية والابستيمولوجية، عن طريق إحلالها في رؤية تربوبة جديدة، أو لِنَقُل بناء مشروع تربوي يقوم على أسس فلسفة التكامل المعرفي، وذلك لاستنطاق جدواها واختبار فاعليتها في نقل الرؤى النظرية لفلسفة التكامل المعرفي إلى ساحة الفعل التربوي.

وإذ نحن في هذا الفصل نعرض لمسائلة هذا الطموح، ومرافقة هذا المسعى، فإننا نروم فحص مدى فاعلية هذه الجهود، وتقدير مدى استجابة هذه التجربة للبنية التي وفرتها الرؤية الكلية لمشروع إسلامية المعرفة وأستندت في جوانب تطبيقاتها العملية ضمن إطارفسفة التكامل المعرفي.

وفي سبيل رصد جوانب الإخفاق ونقاط الضعف التي ميزت هذه التجربة، فقد اخترنا بعض المؤسسات الجامعية التي سعت إلى استنبات هذه التجربة في برامجها التعليمية والاضطلاع بتطويرها ضمن أهدافها التربوية، منها: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك على مستوى كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية تحديدا، ثم يليها معهد إسلام المعرفة بجامعة السودان، ثم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ثم جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بالجزائر.

فما هي المنطلقات التي يمكن من خلالها المضي في تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

- إلى أي مدى نجحت المؤسسات العلمية المعاصرة في تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في مقرراتها الدراسية، و ما أثار ذلك على مخرجات التعليم؟.

- المبحث الأول:

- منطلقات أساسية لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

مثّلت النقاشات التي دارت حول فحوى مشروع إسلامية المعرفة بعامة، وكذا سائر أوجه النقد التي طالت الفكرين الغربي والإسلامي على حد سواء، أرضية معرفية خصبة لتشكُّل و وضوح فلسفة التكامل المعرفي، الأمر الذي جعل السعي إلى توظيفها وإحلالها في مفاصل العلوم والمعارف الإسلامية المعاصرة بعامة، والفكر التربوي منها بخاصة، مطلبا أملته الضرورة الحضارية من جهة، وكذا فحص مدى نجاعة فلسفة التكامل المعرفي في الميدان التربوي على وجه التحديد.

تبعا للخطة التي تبناها المعهد العالمي للفكر الإسلامي من أجل إصلاح منهجية الفكر الإسلامي المعاصر في مختلف جوانبه، فقد ساد الخلاف بين أقطابه حول أولوية البدء بالإصلاح، غير أن القناعة كانت القاسم المشترك بين هؤلاء، قصد إيلاء الفكر التربوي أهمية خاصة؛ حيث إن إعطاء هذه"الأولوية في جهود المعهد المقلبة لقضية إصلاح الفكر والخطاب الإسلامي العقدي والنفسي والمعرفي التربوي لمواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية على مدى القرن الخامس عشر الهجري، القرن الواحد والعشرين الميلادي وما وراءه، ليس تخلياً عن خطة عمل المعهد العامة في خدمة إسلامية المعرفة ومنهجية الفكر الإسلامي، ولكن الهدف من ذلك هو تفعيل هذه الجهود وتطويرها وتجلية المنهجية الإسلامية الفكرية من خلال التطبيق العلمي في اتجاه واحد، من أهم ميادين الإصلاح الحضاري الإسلامي المستقبلي، لتتضافر الجهود التطبيقية محققة العطاء في هذا المجال الهام على أفضل وجه وبأسرع وقت ممكن."[1]

وعليه، فإن طابع الاستعجال صوب إصلاح الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، التي اتسمت به الجهود المعاصرة، ضرورة أملتها حالة التردي والتأزم البادية على حالة التعليم في العالم الإسلامي من جهة، وبقصد تجاوز النقاشات النظرية التي طالت جدوى ومشروعية المناداة بمشروع إسلامية المعرفة من جهة أخرى، على اعتبار أن فلسفة التكامل المعرفي بوصفها تستبطن الملامح العامة لمشروع إسلامية المعرفة، أصبحت جاهزة لتفعيلها في ميادين كثيرة، وبصورة مستعجلة في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، لإعادة الروح الإسلامية إليه.

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي التربوي أهم أولويات العمل الفكري الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة04، ع13، صيف1419هـ/1998م، ص11 وما بعدها.

لهذا فقد تم اتخاذ الورقة العلمية التي أعدها **إسماعيل راجي الفاروقي**، إطاراً لوضع منطلقات أساسية يتم على منوالها أجرأة فلسفة التكامل المعرفي على مستوى مقررات المؤسسات التعليمية، ومن بين جملة هذه المنطلقات نذكر ما يلي:

- أولا: صياغة الفكر التربوي وفق أنموذج تصنيف وتكاملية المعرفة القرءانية.

من بين المنطلقات الساعية إلى تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، التوجُّه الداعي إلى التصدي إلى التحديات الحضارية التي تحاصر الوعي التربوي المسلم؛ وذلك عن طريق إعادة ترتيب المعارف والعلوم بعامة، والعلوم التربوية على وجه التحديد، وفق أنموذج القرءاني القائم على تكاملية المعرفة؛ لأن الاستئناس بهذا النموذج من شأنه أن يعزز الشعور بالعبودية التامة لله عز وجل على الوجه التربوي، فضلا عن الارتقاء بالفكر التربوي إلى مصاف العلوم الموصلة إلى مقام الخيرية على العالمين[1]؛ فمن بين المزالق المنهجية الفادحة التي وقع فيها أهل التربية اعتقادهم أن الفكر التربوي الإسلامي وما ينحدر منه من نظريات تربوية، إنما ينبغي أن يُستلهم من الخبرة البشرية فحسب، مع إهمال شبه تام لمصادر المعرفة التي يتيحها الدين، الأمر الذي أدى إلى تراجع واضح في حضور المرجعية العقدية على مستوى البرامج التربوية التعليمية.

لذلك ترى أن التراث التربوي الإسلامي لما كانت مصادره متعلقة بالوحي أساسا، أثمر نُظما تربوية أثبتت فاعليتها؛ لقيامها على فكرة تصنيف العلوم؛ الأمر الذي جعل هذه النظم التربوية تتميز"بالثراء الذي تميزت به المنظومة المعرفية الإسلامية بعامة،[بوصفها]باعثا لعلماء الإسلام ليُقبلوا على التفكير في كيفية الحفاظ على هذه المنظومة، وكان السبيل الأقوم –بطبيعة الحال– هو العمل على تعلم هذه العلوم وتعليمها، ولكن أمام تناميها وكثرتها وتقاطع مواضيعها واطراد إشكالياتها صار أمر استيعاب مسائلها من الصعوبة بمكان، فاقتضى الأمر التفكير في إجراء منهجي تعليمي يعين على ذلك فكان التأسيس لعلم تصنيف العلوم"[2]، وقد اقتضى ذلك أن يكون التصنيف في غالب الأحيان، تصنيفا ذا صبغة تربوية؛ تسهيلا في عرضها وتدرّجا في تعليمها، وكان أكثر ما يجمع هذه التصانيف– على اختلاف مرجعياتها المذهبية– إجماعها على ميزة"النزعة التكاملية التي كانت تطبع النظرية التراثية للمعرفة"[3]بوجهٍ عام.

---

[1] *Ahmad Tijani Surajudeen and Muhamad Zahiri Awang Mat,* ***Classification and Integration of Knowledge:The Qur'ānic Educational Model****, Revelation and Science, Vol: 03, No : 02, 2013, p:* 19.

[2] مرزوق العمري، **تصنيف العلوم عند المسلمين**، مجلة الجامعة الأسمرية، السنة09، ع16، سبتمبر2016م، ص289.

[3] طه عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، ط2، المركز الثقافي العربي، الدرا البيضاء، المغرب، 1993م، ص89.

وعيله، فإن إعادة صياغة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر وفق الرؤية التكاملية لتصنيف العلوم والمعارف من الوجهة القرءانية، أمر في غاية الأهمية؛ لأن في ذلك رد الاعتبار للناظم الابستيمي الذي ينبغي أن تنتظم من خلاله المعرفة التربوية، وفي ذلك حماية لها من الاختراق الثقافي، ولو أنه في الحقيقة اختراق ابستيمي[1]، وتأصيلا لها أيضا في ضوء التوجه القرءاني عامة.

هذا، وتُفضي عملية تصنيف الفكر التربوي الإسلامي المعاصر تبعا للتكاملية القرءانية، إلى تحقيق التكاملية في الأهداف التربوية في جميع جوانب الحياة، النفسية والاجتماعية، الأمر الذي يجعل شخصية الإنسان متكاملة[2]، فما أحوجنا اليوم لإعادة استدعاء فكر تصنيف العلوم والمعارف الذي اتبعه عماء الأمة في إطار التراث الإسلامي المبكر؛ ذلك أنه"عندما نشأت العلوم وبدأت عمليات التنظير لأشكال الفهم البشري للنصوص، والتعامل معها، فإن صورة التكامل هذه كانت حاضرة في أذهان العلماء، يعبرون عنها بصورة مباشرة أو غير مباشرة حسب المشترك بين فئات العلوم وحاجة بعضها إلى بعضها الآخر، و وفق ما يقتضيه سياق التعبير على فهومهم لهذه الحاجة، وقد وجدنا في التراث الإسلامي مفاهيم الجمع بين الحكمة والشريعة، والجمع بين طب النفوس وطب الأبدان، والجمع بين فهم الآيات المسطورة والآيات المنظورة، وكلّها أشكال من الجمع التكاملي"[3]، تجعل من الفكر التربوي الإسلامي قادرا على الاستجابة لجميع جوانب شخصية الإنسان.

فبالرجوع إلى القرءان الكريم في تأصيل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، من شأنه أن يزيل التوترات التي تعانيها بنية المجتمع الإسلامي المعاصر، ويفضي كذلك إلى تحقُّقٍ فاعلٍ بين المعرفة الإنسانية والدين، ومن ثَمّةَ تحقيق مقاصد الشريعة في سلوك المسلم المعاصر.[4]

-ثانيا: الدعوة إلى ضرورة إصلاح المنهاج التربوي الإسلامي المعاصر.

ليس ثمة خلاف بين مفكري التربية على الأهمية التي ينطوي عليها المنهاج داخل أدبيات التربية والتعليم، فلئن كان المنهاج التربوي هو"نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة،

---

[1] علي جمعة، **منهجية التعامل مع المصادر الإسلامية، القرءان والسنة، باعتبارهما مصادر للفكر التربوي والتكوين الثقافي والبناء الحضاري**، ورقة علمية قدمت خلال:(**دورة المنهجية الإسلامية وتطبيقاتها في العلوم التربوية والنفسية** في الفترة من27/23 جويلية 2000م، تنظيم مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص57).

[2] *Bradley J.Cook,And Fathi .H. Malkawi,* ***Classical Foundations of Islamic Educational Thought, Brigham Young University Press****, 2011, p:22.*

[3] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م**.

[4] عباس محجوب، **مدخل إلى إسلام التربية**، مجلة تفكّر، مج02، ع2، كانون الأول2000م، ص09.

والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم"[1]، فهو يستهدف بناء الفرد الذي يدخل فيما بعد في صياغة منظومة المجتمع ككل، ولهذا، فحقيقة المنهاج أيا كانت طبيعته لا يخرج عن كونه"جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها و وفق خطتها في تحقيق هذه الأهداف"[2]، المرغوب تحققها في النشئ الجديد.

وعلى هذا الأساس، فإن فلسفة التكامل المعرفي تأخذ بالحسبان ضرورة استصحاب"الرؤية الإسلامية[التي] تنظر إلى المناهج الدراسية في جميع التخصصات، بأنها في إطار التربية الإسلامية وأصولها، وتسعى إلى تحقيق المصالح الإنسانية الموافقة لشريعة الإسلام، والخالصة لوجه الله، الصادرة من المؤمن الذي يرضي بالله ربا، وبالإسلام دينا، وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولاً."[3]

وتبعا لذلك، فإذا كان من الضروري أن يشتمل المنهاج التربوي المنشود على أهداف تربوية محددة، فمن الضروري كذلك أن تأتي هذه الأهداف مراعية للرؤية الإسلامية العامة، فهل المنهاج التربوي المعاصر حقيقة ينطوي هلى هذا الجهد؟، وهل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بالفعل يوفر هذه الرؤية المراد تضمينها في سائر المناهج التربوية؟.

ثمّة جملة من الجهود المعاصرة سعت إلى الإجابة عن هذه الأسئلة، منها ما صدر عن عدد غير قليل من التربويين وكذا المشتغلين في حقل الفكر الإسلامي المعاصر بعامة، وتحديدا ممن حملوا لواء الدعوة إلى إسلامية المعرفة والتكامل المعرفي، نذكر منهم في هذا السياق، **عبد الحميد أحمد أبو سليمان**؛ حيث يؤكد على"أنّ إصلاح المنهج التربوي الإسلامي يستوجب إدراكاً وإصلاحاً فكرياً في مختلف وجوه الفكر الإسلامي، وخاصة في مجال فهم العقيدة ومفرداتها، ومقاصدها، وخطاباتها، لتكون المدخلات النفسية والمعرفية التربوية كافة متساندة ومتناسقة"[4]؛ لأن المدخل العقدي ينطوي على أهمية بالغة إزاء أي محاولة لصياغة فكر تربوي ينتسب إلى الإسلام، وهذا بكل تأكيد سينسحب على طبيعة المناهج التي سيوفرها هذا الامتداد.

---

[1] قطب مصطفى سانو، **مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية**، ط1، كتاب الأمة، السنة34، ع160، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، ربيع الأول1435هـ/2014م، ص50.

[2] الدمرداش عبد المجيد سرحان، **المناهج المعاصرة**، ص11.

[3] تماني أحمد جوارنة وعدنان مصطفى الخطاطبة، **أسس بناء المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج19، ع03، 2019م، ص173.

[4] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي التربوي أهم أولويات العمل الفكري الإسلامي**، ص11.

إن الحديث في هذه المسألة يقتضي إعادة النظر في طبيعة المناهج التربوية الراهنة، على اعتبار أن السّمة الغالبة فيها فشلها في بناء شخصية المسلم المتكاملة، بسبب ما أفضت إليه معضلة الازدواجية التعليمية من خلل على مستوى هذه الشخصية[1]، إذ لا يمكن تجاوز ذلك إلا"برفض أي تقسيم للنشاط المعرفي الذي يقوم على الفصل بين الديني والدنيوي، وبين العقلي والنقلي، وبين المادي والروحي، إذ ليس ثمة تنافر أو تناقض بين هذه الثنائيات، بل هي ثنائيات متكاملة ومترابطة ومتداخلة، ولا يصح الفصل بينها بتاتا، بل إن أي فصل عشوائي أوتعسفي بينها، يُفضي-ولا محالة- إلى غبش في الرؤية، واضطراب في المنهج، وقلق في الحركة، وتشوّه في تعامل الإنسان مع الكون والحياة والوجود، مما يجعل الحياة متسمة بدوام الصراع"[2]، فاختلال النظرة إلى الديني والدنوي قاد إلى خلل في البرامج التعليمية؛ إلى الحد الذي تم معه الإعلاء من شأن العلوم المدنية والحط من شأن العلوم الدينية، وكان من ذلك نتائج علمنة التعليم، وتغليب للبراديغم الدّنيوي[3] أحادي التفسير، القائم على النزعة الاكتفائية.

لهذا، تعد فلسفة التكامل المعرفي من أهم المداخل الحضارية المعاصرة لإصلاح المنهاج التربوي الإسلامي المعاصر؛ على أساس أنها تمدُّ هذا المنهاج"بالبعد الكلي والروحي والأخلاقي لمجال العقل الإنساني، وتوفر السنن الكونية والوسائل العلمية والتقنية لذلك الفعل، وتزول بذلك حواجر العجز والجمود، وتنطلق طاقات الفكر والدرس والبحث في الطبائع والوقائع على أساس مبادئ العقل وسنن الكون ومقتضى هدي الوحي"[4]؛ بمعنى أن فلسفة التكامل المعرفي تروم منح رؤية متكاملة يستند إليها النظام التربوي لأجل الاستعانة بها في بناء مناهج ذات خلفية معرفية قادرة على إحداث تغيير واضح المعالم في شخصية الفرد، كمل يمكن كذلك"زيادة فعالية هذه المناهج على المستوى الفكري والتكويني والوعيي، والتطوير يكون وفق منهجية علمية صحيحة، وأن يستند إلى أسس فلسفية ومعرفية واجتماعية ونفسية وتربوية لا وفق التيارات الغربية التي تريد أن

---

[1] *Solehah Bt.Hj.Yaacob and Rahimah Bt. Embong,* ***THE CONCEPT OF AN INTEGRATED ISLAMIC CURRICULUM AND ITS IMPLICATIONS FOR CONTEMPORARY ISLAMIC SCHOOLS****, Scientific paper in the International Conference in Iran, organized by OIC, ISESCO and The Ministry Education of Islamic Republic Iran, on 20-22 Feb 2008, p:15.*

[2] قطب مصطفى سانو، **مناهج التعليم في العالم الإسلامي، حتمية المراجعة وضرورة التطوير**، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، ع25، 1431هـ/2010م، ص54.

[3] عبد الحميد عشاق، **أصول أزمة النظام التربوي في البلاد الإسلامية**، مجلة الواضحة، ع1، 2003م، ص139.

[4] عمار باسم صالح، **أثر التكامل المعرفي في بناء العملية التربوية التعليمية**، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ع46، رمضان1437هـ/حزيران2016م، ص256.

تنال منها، وينطلق التطوير من مرجعية الإسلام و وسطيته، ومن خلال الخبراء في التربية في العالم العربي والاسلامي"[1]، ففلسفة التكامل المعرفي تتيح ربط عناصر محتوى المنهاج بعضها ببعض، ثم ربط مجموع المحتوى برؤية كلية، تُستجمع فيها جميع الخبرات تتيح تحقيق النظرة الصحيحة للأشياء.[2]

وعليه، فإن الجهود سعت في اتجاه جعل"مجال التربية هو المجال التطبيقي الأوسع لإعمال الفكر وتوثيق وتوظيف المعرفة وإثرائها وتحويلها إلى صور متنوعة من المحتوى والخبرات والمهارات والممارسات التربوية، التي تظهر في صور من الرقي والرشد الإنساني الذي يسدّده التنزيلي، فيهذبه ويدفع عنه آثار القطيعة المعرفية بين الغيب والشهادة، وما تراكمت من معرفة في هذا المضمار في المضامين التربوية في المحاضن التعليمية المنهجية وفي المجتمع."[3]

لهذا يمثل المنهاج الدراسي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر السبيل الوحيد لإعادة تقديم المعرفة التربوية الإسلامية السليمة القائمة على فلسفة تربوية تأخذ بعين الاعتبار تكامل مصادر المعرفة وتستلهم من الرؤية التوحيدية الإسلامية شتى التصورات الممثلة للكون النفسي والاجتماعي، ومن ثم تضمينها في سائر وحدات المنهاج حتى يتسق مع فطرة المُتلقي وعقيدته، وبهذا النمط تتحقق فاعلية فلسفة التكامل المعرفي في توجيه مقاصد المنهاج الدراسي وتستقيم معه الأهداف التربوية المنشودة، بوصفها"تعبيراً عن سلوك التلميذ وانجازاته المرغوب فيها، وعن نتائج سيرورة التعليم والتعلم المخطط لها، والمتمثلة في جملة الآثار المشودة من العملية التعليمية- التعلمية سواءٌ على المستوى البعيد، المتوسط، أو القصير، والتي تكون عبارة عن مواقف، قدرات أو مهارات تنمو بشكل متكامل ومتدرج عبر مختلف المراحل التعليمية لتصل إلى إنتاج الإنسان المثال."[4]

---

[1] شريف علي حمّاد، **تحديات تغيير المناهج الشرعية في العالم الاسلامي**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**الإسلام والتحديات المعاصرة**، في الفترة 15/14 ربيع أول 1428هـ/ 3/2 أفريل2007م، كلية أصول الدين، جامعة القدس المفتوحة، ص04).

[2] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص109.

[3] طالب بن صالح العطاس، **معالم الأسس الفكرية والمعرفية للبناء التربوي في القرءان الكريم**، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرءانية، جامعة المنصورة، ع26، ج02، ذو الحجة 1436هـ، ص249 وما بعدها.

[4] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس (إنجليزي- فرنسي - عربي)**، ط1، سلسلة المعاجم الموحدة44، مكتب تنسيق التعريب، أكدال، الرباط، المملكة المغربية، 2020م، ص37.

- ثالثا: تفعيل دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي الجامعي.

يحيل معنى النظام المعرفي الإسلامي إلى"شبكة مترابطة من المفاهيم الجامعة والمسلمات الكلية التي تم استنباطها من الرؤية الكلية*world wiew*، والفرضيات النظرية، ولها اتساق وانسجام فيما بينها، وتدّعي التعبير الحقيقي عن ما يدور في الواقع الاجتماعي، هذا النظام تترتب في إطاره المشاهدات الحسية وتختمر في بوتقة التجارب الشخصية مع العالم الخارجي لأولئك الذين يستنبطونه"[1]، بغية تبيئته في مفاصل العلوم والمعارف، والفكر التربوي الإسلامي منها تحديدا.

ويذهب **فتحي حسن ملكاوي** إلى أن النظام المعرفي هو"منظومة من الأفكار التي يعطي تكاملها رؤية كلية وفهما شموليا للكون والحياة والانسان، أما المعرفة في هذا السياق أيضا؛ فإنها تأخذ دلالاتها وأهميتها من تلك الرؤية الكلية التي تحكم فهم الانسان لنفسه وموقعه في الكون، والغرض من حياته، وطبيعة المعرفة التي يكتسبها من المصادر المختلفة وتؤثر مباشرة في منهجية تفكيره، وتحدد أنماط سلوكه ونشاطه العقلي والعملي."[2]

وتأسيسا على ذلك، فإن تفعيل النظام المعرفي الإسلامي في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي، من شأنه أن يعمل على توجيه النظام التعليمي إلى تحقيق"النمو المتوازن والمتكامل لشخصية الفرد معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، وبحكم رسالية التعليم فإن الهدف الأساسي للنظام التعليمي، هو إخراج الفرد الصالح في نفسه والمُصلح لغيره(...)، ومن ثم[ضبط] الرؤية التي ينطلق منها في صياغة مناهج التعليم والأهداف التربوية والتطبيقات العملية والمهنية المُوجهة نحو إصلاح الإنسان وتزكية المجتمع"[3]؛ ذلك بأن النظام المعرفي الإسلامي يتضمن ثلاثة جوانب تمثل الأساس الإبستيمي لروح المعرفة الإسلامية؛ هذه الجوانب ممثلة في النظام الاعتقادي، ويقتضي مراعاة إنجاز المهمة الوجودية الإيمانية على الوجه التربوي[4]، والنظام المعرفي المتضمن الدعوة إلى القراءة الآياتية للعالم النفسي والعالم الاجتماعي وكذا العالم الطبيعي، أوجزت دلالة هذا النظام المعرفي في قوله تعالى:﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾[5]، والجانب الثالث هو النظام القيمي؛ الذي يتخذ مركزا

---

[1] محمد الحسن بريمة، **الظاهرة الاجتماعية ونظامها المعرفي**، ضمن كتاب:(**نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/2000م، ص237).

[2] فتحي حسن ملكاوي، **طبيعة النظام المعرفي وأهميته**، ضمن كتاب:(**نحو نظام معرفي إسلامي**، ص30).

[3] كلمة هيئة التحرير ، مجلة تفكّر، مج14، عدد مزدوج2/1، 1436هـ/2014م، ص1 وما بعدها.

[4] عبد المجيد النجار، **الإيمان والعمران**، ص39.

[5] سورة العلق، الآية: 01.

ظاهرا في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ إذ إن غياب النظام القيمي بوصفه يمثل الإطار النظري للفكر التربوي الإسلامي المعاصر، يؤدي إلى أعطاب معرفية تنعكس على مناهج الفكر وسائر أنماط السلوك الحضاري[1]، فالنظام المعرفي الإسلامي بقيامه على هذه الجوانب الثلاثة يوفر التصور الصحيح للمعرفة، ومن ثمة يتيح استثمارها في ميدان العملية التعليمية، توجيهاً وهدايةً، الأمر الذي يحقق تكاملا في تكوين المتعلمين[2]، أو إن شئت القول، أن آمرية القراءة المزدوجة لكتابي الله تعالى تتيح بيان القِبلة المعرفية التربوية للمسلم المعاصر، مما يجعله بعيدا عن التيه الحضاري الذي يتخبط فيه.[3]

صحيح أن هناك عددا غير قليل من الفاعلين في الحقل التربوي المعاصر يدركون القيمة المعرفية التي يحوزها النظام المعرفي الإسلامي، من حيث قدرته على إعادة شتات الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، غير أنهم في الآن نفسه، لا يُقْبِلُون على"إعادة النظر في مناهج وطرق التعامل مع القرآن والسنة النبوية، من حيث التعلم والتعليم والتطبيق،[بوصفها] تشكل المفتاح الرئيس والعامل الحاسم في بناء نظام معرفي وتربوي قادر على إعادة بناء الأمة الموصوفة بالخيرية والمكلفة بالشهادة."[4]

لهذا، تأتي فلسفة التكامل المعرفي في أحد أهم جوانبها تعبيرا عن الرغبة في تفعيل النظام المعرفي في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ لأن ذلك من شأنه أن يقود إلى نظام تعليمي يتجه إلى"صياغة مناهج التعليم والأهداف التربوية والتطبيقات العملية والمهنية الموجهة نحو إصلاح الإنسان وتزكية المجتمع."[5]

في ذات السياق، يوضح **فتحي حسن ملكاوي** القيمة الابستيمولوجية التي تحوزها فلسفة التكامل المعرفي من حيث التجليات التي تخلفها حال تطبيقها في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي، في ما يلي:

---

[1] مولاي هاشم هاشمي علوي، **التربية على القيم في المنظومة الإسلامية: المقاصد والآليات**، ضمن كتاب:(**سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر**، تحرير: عبد السلام الطويل، ط1، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2011م).

[2] نجوى أحمد مبارك الخواري، **التصور الإسلامي للمعرفة وتطبيقاتها في العملية التعليمية من منظور إسلامي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج02، ع27، نوفمبر2018م، ص93.

[3] أحمد العبادي، **النموذج التوحيدي للمعرفة وقضايا التأويل**، مجلة التأويل، مج02، العدد المزدوج6/5، شوال1441هـ/ يونيو2020م، ص27.

[4] محمود عايد الرشدان، **حول النظام المعرفي في القرآن الكريم**، ص17.

[5] أحمد محمد الحسن العوض شنان، **دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي**، ص05.

1- "تتجلى القيمة الأساسية الأولى لمبدأ التوحيد والمنهج التوحيدي في معالجة الازدواجية في النظام التربوي، المتمثلة بالتعليم الديني التقليدي، والتعليم المدني الحديث، وتوحيده في نظام واحد يستثمر الصحيح النافع وتجنب الفاسد الضار من كل منهما.

2- يستمد مبدأ التوحيد مفهومه من الإيمان بوحدانية الله سبحانه، فالله هو الحق ودينه هو دين الحق وعلى هذا الأساس تتأكد وحدة الحقيقة ومن ثم وحدة المعرفة، وتكون النتيجة هي التطابق بين ما يكتشفه العقل عن العالَـــم وما يظهر في المشاهدات الحسية وما يأتي به الوحي، ومن ثم يسهل بناء النظام التربوي القائم على المعرفة الموثوقة التي تصوغ الشخصية المستقرة المطمئنة للإنسان بمكوناتها الجسمية والعقلية والنفسية.

3- التوحيد جوهر التجربة الحضارية الإسلامية، فحين تحرر العقل من الوثنية والخرافة والعدمية، انطلق في اكتشاف السنن والقوانين، وفي بناء مناهج التفكير والبحث والسلوك، فالأساس في النظام التربوي ليس توريث الأجيال الجديدة ما توافر من العلوم والمعارف، وإنما تمكين هذه الأجيال من اختبار هذه العلوم والمعارف وتوظيفها، واستمرار الزيادة فيها.

4- المنهج التوحيدي ينبني على منظومة متكاملة من القيم المقاصدية الحاكمة لتصور الإنسان وتكوينة النفسي وعمرانه الاجتماعي، وهذه القيم هي التوحيد والتزكية والعمران، فبالتوحيد يتقوّم تصور الإنسان للخالق سبحانه وعلاقته بالمخلوقات وموقع الإنسان وطبيعة حياته، ومصيره، وبالتزكية تتقوم مشاعر الإنسان وتتهذب نفسه ويستقيم سلوكه مع ربه ومع نفسه وغيره، وبالعمران يتقوم السلوك الحضاري للمجتمع الإنساني في جانبه المعنوي والمادي، ولكلٍ من هذه القيم تجليات تربوية متعددة"[1]، تنسحب على كافة جوانب حياة الإنسان، وتشمل جميع أفعاله النفسية والاجتماعية.

إن أهم سبب لإخفاق الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ إنما يعود لعدم صلته بالواقع؛ ذلك أن"الناظر في المسلمات والقيم والمعايير التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي المعاصر يجد فيها هذا الكم الضخم من التناقض الداخلي، نظرا لفقدان الوحدة المعرفية؛ أي وحدة النسق المعرفي، أو وحدة الناظم المعرفي الذي يعطي البنية الفكرية والثقافية والقيمية لأية جماعة بشرية تناغمها واتساقها، فتحليل أية قضية أو مسألة فكرية أو ثقافية أو تنظيمية في الواقع الإسلامي المعاصر، يثبت أنها في جوهرها عبارة عن خليط من أجناس معرفية مختلفة، بل أحيانا متناقضة، فالنسق المعرفي الإسلامي بتنويعاته المختلفة، وكذلك الأنساق المعرفية الأوروبية، سواء الليبرالية أو

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

الاشتراكية والأفكار الآسيوية، جميعها ساهمت في تشكيل الأسس المعرفية للواقع الإسلامي المعاصر"[1]، إلى الحد الذي تم فيه قطع صلته بالمرجعية الإسلامية، العمرانية منها أو الاستخلافية.

وتبعا لذلك،"فإن تَعرّف الاختصاصي التربوي المسلم على النظام المعرفي الإسلامي الذي فيه يكون نفساً متحدةً من الجسد والروح وما يشدها من قيم وأخلاق، ومن عقل ووجدان وما يحكمهما من علم وحكمة، مراعيا بهذا الفهم مكونات الانسان في وحدته الفردية، وفي ذاته الجماعية في المجتمع وصلتهما مع الوجود وخالقه في نسق توحيدي يتسم بالشمول والتسامي"[2]، ذلك الوعي يعد مدخلا ضروريا لاحلال النظام المعرفي في أنماط الوعي بالقضايا والمسائل التي يتم تناولها، أو تضمين ذلك النظام المعرفي كذلك في مختلف المقاربات الساعية إلى حل المشكلات التربوية.

في ذات السياق، هناك من يذهب إلى أن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، يعاني اغترابا معرفيا؛ ذلك أن غياب النظام المعرفي الإسلامي استتبع غيابا كليا للمصادر التي كان لزاما على هذا الفكر أن يقوم عليها، إذ ليس هو يقوم على الهداية المعرفية القرءانية وما اشتملت عليه السنة النبوية، ولا هو يستمد أهدافه التربوية منهما، فضلا عن غياب لما اشتمل عليه التراث التربوي الإسلامي من عطاءات معرفية وقيم عليا[3]، فقد جرّ ذلك الاغتراب الكلي عن هذه المصادر إلى غياب للمرجعية الإسلامية، بحيث لم يعد من العسير تبيّن مظاهر هذا الغياب؛ التي"تتجلى في نظم التعليم وبرامجه ومناهجه؛ ففلسفة التعليم الجامعي[على سبيل المثال]، ومعايير جودته، ونظم تصنيف الجامعات تقوم على حضور علمي شكلي، وتقديرات كمية، وتسييرات مادية، تحدّدت في ضوء ما تم تطويره واعتماده في المجتمعات الأخرى، وتغيب عنها أية مرجعيات قيمية إسلامية"[4]، ولعل ذلك الاغتراب يجد مسوغاته المعرفية فيما تقوم عليه الإدارة التربوية الغربية من طرائق منهجية قامت على الرؤية الوضعية للظاهرة الإنسانية.

وعليه، فلئلا تبقى الرغبة في تفعيل النظام المعرفي الإسلامي في ثنايا النظام التعليمي مجرد أفق نظري صرف، فإن"الفاعلية المنتظرة لاستعمال منهجية التكامل المعرفي في التعليم الجامعي على سبيل المثال تتصل بأمرين:

---

[1] نصر محمد عارف، **المحددات العامة للواقع الإسلامي (مقاربة معرفية)**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين في بغداد، السنة08، ع26، شتاء1424هـ/2004م، ص09 وما بعدها.

[2] أحمد محمد الحسن العوض شنان، **دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي**، ص09.

[3] كلمة هيئة التحرير، **أين هو الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟**، ص05.

[4] المصدر نفسه، ص07.

- **الأول:** هو مدى توفير شروط تحقيق هذه الفاعلية، وتتلخص هذه الشروط في الآتي:

1- التمكُّن من المعارف الإسلامية ذات الصلة المباشرة بالموضوع.

2- والتمكن من العلوم والمعارف المعاصرة ذات الصلة به.

3- وتطوير الرؤية النقدية لتمييز عناصر كل من الخبرة الإسلامية والخبرة المعاصرة، لتحديد المفيد وتوظيفه، والكشف عن القصور الذي يستدعي استكمال الجهد فيه.

4- وتجاوز نوعي الخبرة المشار إليهما والدخول في ميدان الإبداع لبناء حالة معرفية جديدة بالاعتماد على هداية الوحي ومقاصده والتراكم المعرفي المعاصر.

- **الثاني:** هو مدى القدرة على تذليل العقبات التي تحدُّ من هذه الفاعلية أو التي تعيق استعمالها."[1]

وبالرغم من الثقة النظرية التي يحوزها النظام المعرفي الإسلامي بوصفه يمثل المنهجية الإسلامية القادرة على حل وتجاوز إشكالية الازدواجية التي اتسم بها النظام التعليمي الجامعي، إلا أن ثمة معوقات ماثلة أمام هذا المسعى؛ خصوصا إذا وجدنا أن غالبية أنظمة التعليم الجامعية"يغلب عليها طابع الأنظمة التكوينية الدمجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة، التي ترتبط بنشركَمٍ كَبيرٍ من المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير، وهذه الطبيعة استندت إلى جملة من الخلفيات الفلسفية، والابستيمولوجية، والسيكولوجية، والسوسيولوجية التي تتمحور حول ثبات طبيعة الإنسان التي تُوجّهُ إليه هذه المعرفة، ونفي وجود الفروق الفردية، واعتبار المعرفة واقعة خارج الذات، وإكسابها دائما من الخارج، ونفي أي علاقة لها بالفرد، وعلى هذا فإن توفير المناخ المناسب لتحقيق التكامل المعرفي يحتّمُ إعادة النظر في خلفيات الأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي، وتغيير نمطية انتظام مكوناتها، وتشجيع كل محاولات التغيير التي قد تظهر على الساحة التعليمية، والتي تشمل الأهداف التربوية، والطرائق التدريسية، والوسائل التعليمية."[2]

- رابعا: تفعيل الرؤية الكلية و الرؤية الإنسانية الحضارية تربويا.

أما الرؤية الكلية؛ فهي المعبرة عن البؤرة الإبستيمة التي تتضمنها المنهجية الإسلامية، عن الإنسان والكون المصير، الرؤية الكلية تسعى فلسفة التكامل المعرفي إلى إحلالها في نسق الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، لأجل إمداد الناشئة برؤية كلية متسقة مع روح العقيدة الإسلامية، وكذا توجيه سلوكهم العلمي والعملي، وتزويدهم بمنهجية في التفكير منسجمة مع هذه الرؤية

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

[2] السعيد عواشرية، **متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص798).

الكلية[1]؛ على اعتبار أن هذا الطموح هو ذات الفكرة التي تم الإجماع حولها بين جل العلماء والتربويين أثناء انعقاد أولى المؤتمرات العالمية التي ناقشت معظلة التعليم في العالم الإسلامي؛ حيث تتأسس الرؤية الكلية تربويًا على قواعد وجودية تضم وحدة الخالق ووحدة المخلوق، وقواعد ابستيمولوجية تتعلق بوحدة الحقيقة ووحدة المعرفة، وقواعد تعبدية تُعنى بعلاقة والخالق بالمخلوق.[2]

فالحاجة إذن ملحة في الوقت الراهن لتفعيل الرؤية الكلية في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، تلك الرؤية التي تستبطنها العقيدة الإسلامية الصافية، القادرة على إبداع النظرية تربوية* التي تقوم عليها أسس النظام التربوي المنشود، وبوصفها أيضًا رؤية تربوية تشحذ الوجدان بالدافعية للإقبال على المعرفة المبنية على الإيمان بالله تعالى، تحقيقا للغاية من الوجود الإنساني.[3]

لهذا ترى، أن الرغبة المعرفية الجامحة التي أبداها **إسماعيل راجي الفاروقي** بخصوص حل معضلة التعليم في العالم الإسلامي القائمة على فلسفة التكامل المعرفي؛ إنما كانت نابعة من إدراكه التام أن هذه الفلسفة المستظلة بالرؤية الكلية، المؤطرة بالابستيمة التوحيدية، قادرة على توحيد نظامي التعليم الذي فرضته السياقات التاريخية والاستعمارية القائمة على فرض نزعة الدُّنيوَة، لكن ينبغي هنا الإشارة إلى أن المتانة المعرفية في الحل الحضاري الذي اقترحه **إسماعيل راجي الفاروقي** من وجهة فلسفة التكامل المعرفي؛ إنما هو استصحابه للنظام المعرفي القيمي الذي قصمت ظهره المنهجية العلمية بإيعاز من العَلمانية؛ أي إن جوهر فلسفة التكامل المعرفي عند **إسماعيل الفاروقي** تربويا، إنما هو ثمرة لإصلاح ذات البين فيما بين المعرفة والقيم.[4]

ويدعم التوجه نفسه، **عبد الحميد أحمد أبو سليمان**، حين تراه يلح على ضرورة مراجعة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، سواء تعلق الأمر بمساءلة مضامينه، أو بتفعيل فلسفة لتكامل

---

[1] خالد الصمدي، **الرؤية الكلية وتطبيقاتها في بناء مناهج التربية الإسلامية، التجربة المغربية أنموذجا**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية**، يومي:14/13أفريل2008م، كلية التربية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، جامعة الزقازيق، ص48)..

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص77.

* **النظرية التربوية:** هي مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرءان الكريم والسنة النبوية، والتي بمثابة الأساس المتين التي يقوم عليه البناء التربوي، أنظر: بشير حاج التوم، **مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر: **نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان، 1412هـ/1991م، ج2، ص330

[3] علي بن عبده بن شاكر أبو حميدي، **تأصيل الرؤية في النظرية التربوية، رؤية إسلامية**، مجلة كلية التربية، ع38، كلية التربية، جامعة طانطا، 2008م، ص290.

[4] إبراهيم محمد زين، **نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي**، مجلة تفكّر، مج11، ع02، 2011م، ص29.

المعرفي في ثناياه؛ إذ ليس ثمة أمل في سائر الجهود المبذولة مالم يتم السعي إلى استعادة الرؤية الإنسانية الحضارية التي طبعت الحضارة الإسلامية المبكرة؛"فإذ أردنا أن نقوم بإصلاح حقيقي تربوي فلا بد لنا من إعادة النظر في رؤيتنا الإنسانية الحضارية بحيث تستعيد الأمـــة ويستعيد أبناؤها الجانب العام والجماعي في التضامن والتناصر بين أبناء الأمة في الأهل والجوار والوطن والأمة والإنسانية، وأن نعيد إلى حياة أمتنا وتنظيماتها ومؤسساتها الاجتماعية على كافة المستويات توازن الأبعاد الجماعية والفردية، كما نعيد إليها إيجابية الاستخلاف وروح جهاد الذل والاتقان والاحسان"[1]؛ حيث إن إصلاح واقع الفكر التربوي إنما يكون بإصلاح الرؤية الكلية العقدية، القادرة وحدها على اجتثاث هذا الفكر التربوي من واقعه المتردي، خاصة في جانب بناء المناهج التربوية على أسس الرؤية الإسلامية الكلية، أهدافا وغايات، تحقق وصل المُتربي بخالقه مُدركا لأبعاد علاقته بالوجود.[2]

إن تفعيل الرؤية الإسلامية في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي، أصبح يشكل مطلبا لا سبيل إلى رده؛ ذلك"أن الرؤية الإسلامية الكلية للعالم تتصل اتصالا وثيقا بالعلوم التربوية؛ فهي رؤية للإنسان الذي هو موضوع التربية، في وجوده، وحياته، وبيئته التي يعيش فيها، وتتصل هذه الرؤية بما تقتضيه من مبادئ اعتقادية، وقيم مقاصدية، وأحكام جزئية، ويتمثل الجانب التطبيقي من العلوم التربوية في تدبير شؤون الحياة، ونظامها العام للمجتمع وفئاته وأفراده."[3]

لكن ليس الرؤية الكلية المراد إحلالها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ذات بعد نظري خالص، إنما يمكن تضمينها في هيكل النظام التربوي في شكل سلوكات تلامس فطرة المتعلم، فتدعوه إلى المقصدية في شتى أفعاله الداخلية أو الباطنية[4]؛ لأن صقل شخصية المتعلم بهذه الرؤية تمكنه من أن يحوز مواقف من الحياة والكون وسائر الظواهر، تتّسِقُ مع الروح الإسلامية.[5]

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح التربوي، العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية المعرفية والأداء التربوي**، ص167.

[2] مجموعة من المؤلفين، **فلسفة التعليم والتربية في الإسلام**، جمع وتنسيق: مصباح اليزدي، ترجمة: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ط1، دار البلاغة، بيروت، لبنان، 2016م، ج1، ص119.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **نحو حضور فاعل للرؤية الإسلامية في الإصلاح التربوي المعاصر**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع98، خريف1440هـ/2019م، ص08.

[4] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **أيها التربويون:"الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"، ثم التربية والتربية والتربية العلمية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة18، ع71، شتاء 1434هـ/2013م، ص143.

[5] إسماعيل راجي الفاروقي، **إسلامية المعرفة، المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، ص58.

وفي هذا السياق، يدعو **عبد الحميد أحمد أبو سليمان** إلى"أن إصلاح الرؤية الإسلامية وسلامة المنهج الفكري، واستعادة صورتهما القرآنية الكونية الشمولية الأصيلة، شرط أساس لتنقية الثقافة وإصلاح مناهج التربية والتعليم، وهي التي بدورها شروط أساسية لإصلاح البناء المعرفي والوجداني في النفوس، وتزويده بدليل الحركة وحافز الأداء."[1]

- خامسا: استعادة الرؤية الإسلامية إلى العالم و تضمينها المعرفة التربوية الإسلامية.

كان لتسرب رؤية العالم الغربية إلى ميدان الفكر التربوي الإسلامي، مع فشل أغلبية الجهود التي سعت إلى صياغة هذا الفكر وفق تلك الرؤية، سببا في بروز الدعوة إلى بعث الرؤية الإسلامية إلى العالم، التي من شأنها تخليص الفكر التربوي الإسلامي من التبعية الحضارية، وربطه بالمرجعية الإسلامية؛ ذلك أن إحلال الرؤية الإسلامية للعالم في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، يعدُّ مدخلا ضرورياً لاعادة نفخ الروح الإسلامية فيه؛ حيث إن تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في أوصال هذا الفكر، تقتضي"ضرورة أن يكون الباحث أو العالم ذا رؤية فلسفية متكاملة للوجود والإنسان والحياة، ولا يكون همه سوى الانشغال بالقضية موضوع البحث مجردة عن تلك الرؤية العامة والشاملة[لأن] مثل هذا القصور لا يمكن أن يؤدي إلا إلى حقائق مبتورة عن واقعها الفعلي"[2]، وهذا ما يفسر سائر الاخفاقات التي تروم إصلاح حال المعرفة التربوية المعاصرة، بسبب الزهد في استصحاب هذه الرؤية المنهجية.

في ذات السياق، يدلي **فتحي حسن ملكاوي** برأيه في هذه المسألة، حيث يذهب إلى أن"منهجية التكامل المعرفي ليست أمراً جديداً في الرؤية الإسلامية للعالَـــم؛ فهي ليست أكثر من مصطلح يدل على منهجية الإسلام المعيارية في فهم الإنسان للوجود والمعرفة والقيم، وممارسة الإنسان لمهمته في هذه الحياة الدنيا، وهي منهجية متجذرة في توجيهات القرآن الكريم، وقد كان علماء الإسلام على درجات متفاوتة من الوعي بها وممارستها، وأن أية جهود تستهدف إصلاحا للفكر الإسلامي بعامة أو الفكر التربوي الإسلامي منه بخاصة، سوف تبدأ بهذا الوعي وتستكمل ما يلزمه من خطوات وإجراءات؛ ذلك أن هذه المنهجية تتَّصف بقدر من الشمول والاستيعاب لما يمكن أن تقدمه برامج أو مناهج إصلاحية أخرى، فالمسألة في صلاحية هذه المنهجية وجدواها

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي المعاصر، قراءات منهجية اجتماعية**، ط3، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، مصر، 1432هـ/2011م، ص144.

[2] مولاي امحمد إسماعيلي علوي، **التكامل المعرفي بين علم اللسانيات وبين بعض العلوم الإنسانية**، ص73.

وفاعليتها، ليست فيما يطلق عليها من مصطلحات، وإنما فيما تبدأ به من مسلمات، وتسير فيه من خطوات، وتستهدفه من غايات."[1]

ففلسفة التكامل المعرفي في هذا الإطار، تُعنىَ بالتأسيس الابستيمولوجي لبنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، عن طريق الربط بين المعرفة التربوية والرؤية الإسلامية التوحيدية للعالم؛ حيث من شأن هذا الربط أن يَقضى على كثير من الإشكالات المعرفية والمنهجية التي تعتري المعرفة التربوية الإسلامية الراهنة، جراء الصدام الحاصل بين دواعي الفطرة الإنسانية النقية والإحالات الفلسفية التي تم إلصاقها بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر في إطار التبعية المعرفية، ومن هذا المنطلق فإنه يمكن القول بأن الرؤية الإسلامية إلى العالم بوصفها رؤية كونية توحيدية، قادرة على تأطير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر ابستيمولوجيا؛ حيث تمدهُ"بالمعرفة الضرورية التي زود الله بها الإنسان بطريقة فطرية وتنمو وتنضج بجهد مكتسب، عبر استعمال القدرات الذهنية والادراكية في تأمل واعتبار، ونظر في حركة المخلوقات ونظمها وأحوالها، والرؤية الكونية التوحيدية تضمنت تفاصيل حياة الإنسان ورسائلة في الدنيا، التي تمثل عالم الشهادة وما ينتظره في الآخرة أو عالم الغيب"[2]، وفي هذا السياق يمكن استثمار آية العهد تربويا[3]، في بيان وجه الصِّلة بين الرؤية الإسلامية إلى العالم والفكر التربوي، على اعتبار أن النسق العقدي الإسلامي يستلزم الإيمان بعالم الذّر القائم على التعهد الآدمي بتحمل مسؤولية آمرية الاستخلاف على الوجه التربوي.

هذا، وتدخل الرؤية الإسلامية إلى العالم في صياغة كافة سلوكات الانسان، إن على مستوى الحياة الفردنية أو الاجتماعية، حيث إن هذه الرؤية من شأنها "تحديد فهم الإنسان فردا وأمة وجنسا لذواتهم ولمعنى وجودهم، وللغاية من هذا الوجود، وعلاقاته بالذات وبالآخر، وبالعالم وبالكون في كل أبعاد هذا الوجود، ومآل هذا الوجود، فإن هذه الرؤية هي الجذور

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

[2] صالح بن الطاهر مشوش، **علم العمران الخلدوني وأثر الرؤية الكونية التوحيدية في صياغته**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 2012م، ص206.

[3] وذلك في قوله الله تعالى:﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ**﴾. البقرة الآية: 30.

والتربة والمنبع الذي يمثل القوة الدافعة العقدية التي تحدد طبيعة القوة الوجدانية المحركة للإنسان وللمجتمع"[1].

تتضمن الرؤية الإسلامية للعالم في تصور **فتحي حسن ملكاوي** ثلاثة مستويات: حالة ذهنية نفسية، وموقف معرفي من العالم-الوجود، وخِطة لتغير العالم، حيث يقول:"إن رؤية العالم أو الرؤية الكونية في التفكير الإسلامي، ليست مجرد قضية نظرية ترتبط بعلم الكلام"الثيولوجيا"، وإنما تعبّرُ عن ثلاثة مستويات مترابطة ومتكاملة، رؤية العالم أولاً، تصور ذهني للعوامل الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فكأنها مجموعة من الصور الثابتة والمتحركة، يراها الإنسان، فَتُلفِتُ انتبَاهَهُ وتدعوهُ إلى التفكر والتأمل، بقصد الفهم والإدراك، ورؤى العالم ثانياً، موقف من العالم أو حالة نفسية عند الإنسان تستدعي إقامة علاقة بهذه العوامل، علاقة تمكين وتسخير، وسلام وانسجام، وإجلال وتهيب، ورغبة ورهبة، ورؤى العالم ثالثاً، خِطة لتغيير العالم، أي مجموعة من الأهداف التي يسعى من خلال تحقيقها إلى جعل العالم أكثر انسجاما وتوازنا، وليصبح الإنسان أكثر تمكنا من توظيف أشياء العالم وأحداثه وعلاقاته وتسخيرها لبناء حياة أفضل للإنسان في هذا العالم."[2]

مما تجدر إليه الإشارة إليه، أنه يكاد ينعدم الحديث عن الرؤية الإسلامية إلى العالم من حيث صلتها بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر، فباستقرائنا لأكثر ما كتب في هذا الموضوع، وجدنا أن الحديث عن الرؤية الإسلامية إلى العالم لم يخرج عن إطاره النظري، سواء عند الحديث عن هذه الرؤية ضمن السياق العام لتاريخ هذه القضية في الحقل الغربي، أو إبراز لمحاولة تضمينها في بعض المقاربات الرامية إلى تأسيس بعض العلوم من الوجهة الإسلامية.

تأسيسا على ذلك تبدو الحاجة ملحة لإصلاح رؤيتنا إلى العالم، لأنه من دون إصلاح لهذه الرؤية لا يمكن إصلاح الاعوجاج الحاصل في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ لأن"الوظيفة الأساسية لرؤية العالم عند الفرد هي وظيفة تفسيرية، فَبِها يُفهم العالم ويفسر أحداثه وظواهره، وبها يفهم لماذا يفكر، ويسلك بالطريقة التي يفكر بها أو يسلكها."[3]

وعليه،"فإذا استقامت لنا العقيدة والرؤية الكونية القرآنية، وإذا استقامت مناهج الفكر ووسائله وأدواته، يمكننا عند ذلك فقط إصلاح بناء مناهجنا التربوية والتعليمية التي تمكننا من

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرءانية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**، ص20.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **رؤية العالم عند الإسلاميين**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع45، صيف1427هـ/2006م، ص5 وما بعدها.

[3] المصدر نفسه، ص08.

إعادة البناء النفسي والوجداني للأمة وإصلاح مناهج تعليم أبنائها، بحيث يتحلى المسلم نفسيا ووجدانياً ومعرفياً بالصدق والشجاعة الأدبية والأمانة والجرأة الفكرية والإبداع والقدرة العمرانية، ومن خلال سلامة الرؤية وسلامة منهج الفكر، نستطيع أن نقضي على خطاب الإرهاب وأساليبه، في مناهج تربيتنا وتعليمنا، من الناحية النفسية والوجدانية، وأن نقضي على منهج التقليد والاستظهار وسلبياته، من الناحية المعرفية والعلمية، ونبني بذلك إنسان الاستخلاف(...)، إن عيوب تكويننا النفسي والوجداني، وقصورنا العلمي والمعرفي، وعجزنا العمراني والحضاري مرده إلى تشوه رؤيتنا الكونية وقصور منهجنا الفكري اللذين أسهما وتكاتفا في انحطاط منهجنا التربوي والتعليمي وقصور أدائنا وانهيار مؤسسات مجتمعنا."[1]

وعليه، يصير واجبا علينا"أن نعيد النظر في منهجية البحث والدرس والنظر العلمي والمدرسي؛ لنتخطى المنهجية الجزئية النصية إلى المنهجية الكلية التحليلية المنضبطة، التي تضع المفردات وأدوات النظر الجزئية في موضعها الصحيح، بحيث يحيط الناظر بكليات الأوضاع والحالات والقضايا والطبائع، ويضع مفردات مكوناتها في موضعها الصحيح، وبأوزانها الصحيحة في سياقها الزماني والمكاني المناسب."[2]

إن استصحاب الرؤية الإسلامية التوحيدية إلى العالم وتوظيفها في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، سيؤدي بالضرورة إلى تحقيق البعد الاستخلافي في الكون، على اعتبار أن عملية الاستخلاف الكوني تستدعي استعدادا تربويا وعقَدِيًا متميزا، وإلا أصبح الارتفاق الكوني بتعبير **عبد المجيد النجار**، على المحك؛ فتصير العلاقة بين الإنسان والكون علاقة انفكاك وعدواة، لكن فيما يرى **عبد الحميد أحمد أبو سليمان**- في معرض بيانه أثر المنهجية الإسلامية في الفكر التربوي- ، أن عملية الاستصحاب هذه، لا تتحقق إلا بعد"تنقية ثقافتنا ومكوناتها من الضلالات والخرافات والشعوذة والخزعبلات، وهذا لا يكون إلا بإصلاح المنهج الفكري أولا، بحيث يعتمد الوحي والعقـــل والكـــون مصادر معرفته، كما يعتمد الأساليب المنهجية الشمولية التحليلية المنضبطة وما يتبعها من أدوات تناسب كل مجال معرفي أداة لتوليد معرفته، ونتخلص بذلك من العجز والقصور المعرفي، الذي أورثتنا إياه العزلة المعرفية والتقليل من شأن معارف العقل في

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح التربوي، العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية المعرفية والأداء التربوي**، ص168 وما بعدها.

[2] المصدر نفسه، ص168.

جوانبها الإنسانية والكونية التطبيقية، وبهذه المنهجية نستطيع أن ننقب في تراثنا الفكري لانتقاء نفائسه وإسهاماته الإيجابية."[1]

فعلى هذا النحو يصير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في حاجة ملحة لاستلهام مرجعيته من الرؤية الإسلامية للعالم؛ ذلك أن"منتهى الخلق الإنساني ومسار وجوده يتوقف عند عبادة الخالق وإيلاءه الحمد الواجب على نعمة الخلق والتسوية، وفعل القراءة المعرفية للنصوص وتلاوتها ومقارباتها الوجودية، من خلال قراءة الكون والنظر في آفاقه، قيمة من القيم العلمية المُوصلة لتزكية للإنسان(...)، لذلك فإن كل العلوم كيفما كان نوعها وطبيعة تصنيفها، لا يمكن لها أن تزيغ عن هذا المسلك وتتجه خلف هذه البوصلة، الوجهة التزكية والتسمية، لأن في خلاف ذلك خروجا بيّنا عن الغاية العظمى من إنشاء تلك العلوم و وجودها"[2]، في ساحة الفكر الإسلامي.

هذا، ويوضح فتحي **حسن ملكاوي** قيمة حضور الرؤية الإسلامية إلى العالم في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، باعتبارها تمثل"منهج التفكير الإسلامي يقوم أساسا على الرؤية الكلية أو الكونية، التي تقوم على جملة من المفاهيم التي توضح أبعاد العقيدة، وتقدم رؤية شاملة للكون والحياة والإنسان، وهي تنطلق من العقيدة، وتمتلك أدوات تُسقط بها الضوء على الأشياء والأشخاص والطبيعة، فقد وردت كلمة الرؤية ومشتقاتها كثيرا في القرءان الكريم مع تنوع سياقاتها، وعمق دلالاتها، مثل: أرأيت، أو لم يروا، أفرأيتم، ألم تر، والرؤية لا تعني فقط أداة البصر وإنما تدل أيضا على التأمل العقلي والذهني والتفكر، بدليل أن عملية المشاهدة مرتبطة بالسمع والبصر والفؤاد، مثل: أفلم ينظروا، قل انظروا، كل هذه الأوامر والتساؤلات تسعى لإثراء الرؤية الكلية التي بفضلها يحسم الإنسان كثيرا من المسائل."[3]

- سادسا: تفعيل المنهجية الإسلامية و وصلها بالأداء التربوي الإسلامي المعاصر.

يستمدُّ الأداء التربوي مفعوله من المنهجية الإسلامية المتضمنة للبناء التصوري للعالم ذي علاقة وطيدة بالمعرفة، وبالتالي فإن التوسّل بهذه المنهجية وتضمينها في حركة الأداء التربوي الإسلامي المعاصر، من شأنها أن تضفي على هذه العملية مزيدا من الفاعلية.[4]

---

[1] المصدر السابق، الصفحة نفسها.

[2] الحسان شهيد، **التكامل المعرفي بين العلوم**، ط1، روافد، الإصدار72، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إدارة الثقافة الإسلامية، الكويت، محرم1435هـ، ديسمبر2013م، ص189.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منهج الخطاب** الإسلامي **في الغرب**، مجلة المجتمع، السنة34، ع1561، جمادى الآخر1434هـ/ أغسطس2003م، ص44.

[4] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

ويمكن أن نعطي مثالا عن كيفية عمل المنهجية الإسلامية، في أن"الوحي بوصفه منطلقا للمعرفة يحتم التكامل والتطابق مع جوهر الكون والطبيعة والإنسان، ويقوم بتوجيه تلك المعارف، وأي تعارض أو تناقض لابد أن يكون عجزا في الأداة، سواء كان ذلك في أدوات فهم معارف الوحي والاستنباط منها، أو في أدوات تحصيل معارف الكون والطبيعة والإنسان"[1]، بحيث إن الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في أمس الحاجة إلى المنهجية الإسلامية؛ باعتبارها"قائمة على أسس قوية ومستقرة في اعتماد الحس والعقل معاً أداتين متكاملتين للمعرفة، تعملان معاً في مجال الكون المشهود وتعملان معاً في مجال الغيب المستور، وفي المنهجية الإسلامية لا يزال الفضاء المعرفي يتّسع ويرتفع، نتيجة تراكم الخبرة الإنسانية، وما يفتح الله الخالق به على الإنسان المخلوق من علم، فيتجدّد فهم الإنسان المسلم للكون، ويتجدّد فهمه للوحي، دون أن تتزعزع ثقته بخالقه أو بنفسه أو بمصادر معرفته أو بأدوات هذه المعرفة."[2]

وتبعا لما سبق فإن أهمية الوعي بأهمية المنهجية الإسلامية في صلتها بالأداء التربوي الإسلامي المعاصر، لا تستقر هذه الصلة في مستوى التنظير للفكر التربوي المنشود، بل إنه في الحقيقة يتعدى تأثيرها إلى صياغة السلوك الثقافي وبلورة الفعل التربوي؛ فيصير إثر ذلك التكامل المعرفي متحققا في عالم الأشخاص وعالم الأفكار وعالم الأشياء[3]، وهذا عينه ما يعبر عنه مضمون الرؤية الكلية، الساعية إلى تحقيقها جملة الجهود المبذولة لإحلال المنهجية الإسلامية في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ لأن"المنهجية التوحيدية توحّد جهد الباحث في استمداده مصادر معرفته؛ من الوحي الذي يهتدي به"للتي هي أقوم" من السبل والطرق، ومن العالم في آفاقه الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فيتعرف به الوقائع والطبائع، وفي توظيفه الأدوات اكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، سواء أكانت أدوات العقل أم أدوات الحس، فثمة جهد توحيدي في الاستمداد من المصادر، وجهد توحيدي في توظيف الأدوات، وجهد توحيدي في الجمع التكاملي بين المصادر والأدوات."[4]

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **معارف الوحي، المنهجية والأداء**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان1416هـ/جانفي1996م، ص98.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **هوية المعرفة**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع26، شتاء 1422هـ/2001م، ص12.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص297.

[4] كلمة هيئة التحرير، **المدارس المنهجية: بين الرؤية الواحدية والرؤية التوحيدية**، مجلة إسلامية العرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة16، ع64، ربيع 1432هـ/2011م، ص10 وما بعدها.

هذا، وتجدر بنا الإشارة في هذا السياق، إلى القول بأن النزعة الاستعلائية شكلت أهم ميزة في الفكر الغربي الحديث والمعاصر، خصوصا صفة التفرد والاستعلاء المعرفي على وجه التحديد، هذه الصفة شملت كل أدباء وفلاسفة عصر التنوير وطبعتهم بطابع استعلائي، فأعلام الفكر الغربي لم يخرجوا عن قبضة هذه الإيديولوجيا الاستعلائية والنظرة الفوقية وغريزة السيطرة وحب الهيمنة المعرفية، وفي تقديرنا أن هذه النزعة الاستعلائية تستمد أصولها من الصراع الذي عرفته أوروبا بين رجال الإكليروس والنخب الثقافية الصاعدة في المجتمع، وبالطبع تم انتقال هذه الصفة الاستعلائية من الكنيسة ممثلة في رجال الاكليروس الذين كانوا يبسطون نفوذهم على سائر مناحي الحياة، انتقلت إلى النخبة الصاعدة، ممثلة في العلماء والفلاسفة، الذين كان سعيهم من البداية ليس التخلص من سلطان الكنيسة فحسب، بل امتد الأمر إلى الانفراد بالمعرفة والزعم بكمالها، وموضوعيتها، وبالتالي الاعتقاد بأنها الحاملة للواء الوصاية المعرفية على جميع البشر.

وتبعا لذلك، فقد انعكست مقولة الاستعلاء المعرفي على الفكر التربوي الغربي، باعتباره يتولى التنظير للنظريات المؤسسة لسائر الرؤى والفلسفات التربوية، ومن ثمة يقوم بتصديرها إلى باقي المجتمعات من دون الأخذ بعين الإعتبار مدى استجابتها للشروط الثقافية والاجتماعية وغيرها، الأمر الذي عجّل بفشلها في هذه البيئات؛ نظرا لكون"العلوم الإنسانية في الغرب، وكذلك النماذج التحليلية السائدة فيها، تدور معظمها حول مفهوم الإنسان الطبيعي، ولذا فهي تنظر إلى الإنسان باعتباره مجموعة من الوظائف البيولوجية والحقائق المادية، فالإنسان مجرد نظام طبيعي كغيره من النظم الطبيعية ويخضع بدوره للقواعد الحتيمة الصلبة الطبيعية."[1]

وعليه، فليس ثمة غرابة في أن تصور الإنسان في الفكر التربوي الغربي نابع من طبيعة مادية، طالما أن الفكر الغربي ذاته، يستند إما لافتراض أسبقية الوجود على المعرفة، أو أسبقية الماهية على الوجود، الأمر الذي أفضى إلى اضطراب الفلسفة التربوية الغربية[2]، وإن شئنا القول مع **فيرابند**، أفضت هذه النزعة الإستعلائية إلى اضطراب العلم واختلاله، ومن ثمة إلى تجريد البشر من معاني الإنسانية[3]، في حين إن منظومة المعرفة في نسق النظام المعرفي الإسلامي تُقرّ بأن"العلاقة بين الأسس المعرفية والأسس الوجودية تحتم فهم الحقيقة والتعاطي معها على أساس من توافق المعارف

---

(1) عبد الوهاب المسيري، **دراسات معرفية في الحداثة الغربية**، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2006م، ص20.

(2) الرشيد حبوب محمد الحسين، **الفكر التربوي الغربي المعاصر وصراع فلسفات الماهية والوجود، دراسة تاريخية مقارنة**، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، السنة02، ع04، جمادى الآخرة1431هـ/ يونيو2010م، ص150.

(3) بول فييرابند، **طغيان العلم، ما العلم؟ وما حدوده وأدواته؟**، ترجمة: مركز دلائل، مراجعة وتعليق: عبد الله الشهري، ط1، مركز دلائل، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1438هـ/2017م، ص155.

وتناظر مجالاتها ومسالكها(...)، فالوجودية التي محورها الدين، وهذه المعرفة، هما أساس الوحدة النموذجية وفق الرؤية الإسلامية، ولهذا فمن طبيعة النظام المعرفي أنه حدد مكانة العقل والحس، إلى جانب الوحي، بغرض الاهتداء إلى الحقيقة في أكمل صورها ومثلها، ومنَع بالتالي الفكر الإسلامي من الوقوع في تجزئة مصادر المعرفة المُستندة إلى فرضية التناقض النهائي بينها."[1]

وتكتسي المراجعة النقدية لحال المعرفة الغربية من منظور **روجيه غارودي** في شقها التربوي طابعا فريدا؛ حيث لاحظ التداعيات السلبية للحداثة الغربية في التربية والقيم؛ لهذا فإن"أخصّ ما ينبغي أن تختصّ به تربيةً تليق بعصرنا، هو أن تجعل الإنسان يعي أن مهمته كإنسان، أن يشارك في الخلق المستمر للعالم وفي التوليد الإبداعي لمطلق جديد."[2]

- سابعا: ربط الفكر التربوي بالرؤية الكونية التوحيدية الإسلامية.

أشرنا في الفصل الأول من هذا البحث، إلى أن التوحيد يمثل بؤرة فلسفة التكامل المعرفي، التي بدورها تستمد متانتها الابستيمولوجية من النظرة الكونية التي يوفرها لها،"فتشكل الإطار المعرفي لمنهجية الفكر التربوي للإنسان المعاصر، وتحدد نظرته للكون وتفسيره للواقائع، وتمنح الحياة قيمتها ومعناها، وتبين للإنسان دوره في صنع الأحداث وغايته في الوجود، فيقع بذلك أثر تلك النظرة على الفرد والمجتمع في سعيهما لأداء رسالة الاستخلاف والبناء الحضاري، فالرؤية الكونية هي الإطار المعرفي لمنهجية الفكر التربوي التي تصنع الإنسان المسلم والمجتمع المسلم على أسس فكرية واجتماعية، بها تتحدد عناصر ذاتية الأمة وتتحقق وحدتها وترابطها"[3]، و لما كانت الرؤية الكونية هي"تلك المنظومة الفكرية حول الإنسان والكون والحياة، والتي تعد الموجه الفكري للسلوك العملي للإنسان في جميع مناحي حياته"[4]، فإنها على هذا النحو يجعلها على ارتباط وثيق بالفكر التربوي الإسلامي؛ حيث إن غياب ذلك المنطلق يؤدي إلى حتمية الانحطاط الحضاري

---

[1] العياشي إدراوي، **التكامل بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية وأهميته في تجديد فهم النص الديني وتطوير الفكر الإسلامي**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي الثامن للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات حول: **التكامل المعرفي، شرط وغاية**، مدرسة الدراسات العربية، غرناطة، إسبانيا، يومي:28/27 مارس2019م، ص290.

[2] روجيه غارودي، **التربية وأزمة القيم**، ترجمة: توفيق بكار، مجلة الملتقى،ع05، المغرب، مايو2000م، ص59.

[3] إبراهيم شوقار، **مقومات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات، نظرة تحليلية في عوامل بناء الذات**، ص141.

[4] حسان عبد الله حسان، **الفكر التربوي الإمامي، إيران نموذجا**، ط1، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، لبنان، 2008م، ج1، ص179.

والتفريط في مكامن القوة المعرفية الداخلة في تكوينها التربوي الحضاري، التي تستقي منها فهمها للحياة وطبيعة الدور المنوط بها في الوجود.[1]

من المؤكد أن هناك ارتباطا قويا بين الرؤية الكوينة التوحيدية والفكر التربوي، حيث"تتمايز الرؤيتان الكونيتان: الغربية المادية والإسلامية في تفسير المعنى الكلي لوجود العالم، الأمر الذي يعكس ذاته على الأهداف والغايات الكلية للمناهج التربوية، لذلك مسّت الحاجة، في الرؤية الإسلامية الكلية، إلى بحث كيفية ارتباط الإنسان بالوجود الأوسع، واكتشاف هذا الوجود، وتحديد موقع الإنسان فيه، كما مسّت الحاجة إلى فهم الهدف الغائي لوجود الإنسان، الذي هو القرب من الله تعالى، والارتباط بما هو إلهي ديني."[2]

إن ما يزيد في الإلحاح على ضرورة تضمين الرؤية التوحيدية في فلسفة التربية* المنحدرة من الفكر التربوي الإسلامي، هي ضرورة الوعي بقيمة الوجود؛ على اعتبار أن القرءان الكريم جعل العلاقة بين الإنسان والوجود علاقة تربوية بالأساس؛ لأن"ارتباط النظم التربوية للأمم بتصورها الكلي للوجود يقرر حقيقتين مهمتين، الأولى: أن أي اختلال في التصور الكلي للأمة له أثر على نظامها التربوي وقدرته على تحقيق غاياته الجوهرية، كما أن تهافت النظم التربوية قد تقتضي إعادة النظر فيها من جديد وهي التي تقودنا إلى الحقيقة الثانية، ألا وهي أن الشعوب عندما تُبتلى في نظمها التربوية وتحمل، قسرا أو طوعا، على تبديلها أو تغييرها فإن الإشكالية التي تواجهها حينئذ ليست إشكالية نظم ومناهج تربوية وإنما إشكالية تصوركلي للوجود"[3]، هذا النسق المعرفي المتضمن لهذه الرؤية التوحيدية من شأنه أن يتيح للنظام التربوي المنشود وفق تصور فلسفة التكامل المعرفي، تضمين المعرفة التربوية القائمة على التوحيد في سائر المناهج التربوية والمساقات التعليمية، ثم تمثلها سلوكيا في إطار مهمة الاستخلاف؛ لأن التشوه الذي طال الفكر التربوي الإسلامي المعاصر هو فقدان صلة المسلم بالكون وتعطيله لمهمة اكتشاف السنن والآفاق، الأمر الذي أعاق الفهم العقدي لصلته بالكون والطبيعة، وعليه فإن الحاجة إلى تفعيل النظام المعرفي الإسلامي القائم على التوحيد بمضمونه المعرفي، كفيل بإحلال البعد العقدي ضمن المعرفة التربوية، وهذا من شأنه

---

[1] المرجع السابق، ص139.

[2] كمال إسماعيل لزّيق، **الأبعاد التأصيلية للمناهج التربوية المعاصرة، قراءة نقدية مقارنة بين الرؤيتين الإسلامية والغربية**، مجلة الإستغراب، السنة02، ع19، ربيع2020م، ص213.

* **فلسفة التربية:** هي"نموذج الإنسان الذي تتطلع التربية الإسلامية إلى إخراجه في ضوء علاقاته بالخالق والكون والانسان والحياة ومابعد الحياة"، أنظر: ماجد عرسان الكيلاني: **فلسفة التربية الإسلامية**، ص72.

[3] حسان عبد الله حسان، **الفكر التربوي الإمامي، إيران نموذجا**، ج1، ص143.

أن يبعد العملية التعليمية عن الهدر المعرفي أو تجفيفها من منابع الهداية الإلهية، تبعا لاعتبار الإنسان من المنظور الديني مكلفا بمهمة"ملء الوجود بالقيمة."[1]

إن الرؤية الكونية الإسلامية تقوم على بناء فلسفي قرءاني، تأخذ بعين الاعتبار الاعتبارات الغيبية في بناء المناهج التربوية، بحيث يؤدي هذا البناء إلى مخرجات تربوية تنأى بالمتربي عن الاحتكام إلى الأنسنة، بوصفها بعدٌ حداثي يُشيع في الفرد الفردانية والتمرد على جميع أشكال المقدس[2]، لهذا"فالتوحيد يمثل حجر الزاوية في تكوين وبناء الرؤية الكلية عن الكون والحياة والانسان، والتوحيد يوضّحُ حدود وأبعاد الدور الإنساني في الكون والحياة، وفي الوقت نفسه يحقق قدرة كبيرة على صياغة المفاهيم الضرورية لبناء فاعلية الإنسان وتشكيل دافعية العمران والتسامي فيه، وإيجاد المنطلقات المعرفية والثقافية لدى الانسان."[3]

فإعادة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلى أحضان الرؤية التوحيدية الإسلامية، من شأن ذلك أن يعيد لهذا الفكر هويته الأصيلة؛ والمضي به أيضا قدمًا إلى تصدّر المشهد المعرفي المستقبلي؛ ذلك"أن الوعي المعرفي بالنموذج التوحيدي، في نظرته إلى الإنسان، يعد مدخلا منهجيا مهما لإصلاح الفكر الإسلامي، فشعار التوحيد يمثّلُ مذهبا فكريا مُؤسّساً للنهضة؛ ذلك أن التوحيد جوهر الحضارة الإسلامية، ومعرفة الإنسان موقعه، ومكانته، والغاية من خلقه، تجعله أهلا للقيام بوظيفته الحضارية خير قيام."[4]

وفي هذا الإطار يؤكد **عبد الحميد أحمد أبو سليمان** على أن الصلة بين الفكر التربوي الإسلامي المعاصر والرؤية الإسلامية الكونية لن تتحقق من دون غرس بذرة الإصلاح المعرفي والوجداني في الطفل، ولن يتحقق هذا المسعى كذلك إلا بتضمين الفكر التربوي الإسلامي بهذه الرؤية الحضارية، وتفعيل حضورها كذلك في المناهج الدراسية، حتى يتمكن المربون من استنباتها في وعي الناشئة.[5]

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة**، ص15.

[2] كمال إسماعيل لزَّيق، **الأبعاد التأصيلية للمناهج التربوية المعاصرة**، ص213.

[3] طه جابر العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران: محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م، ص65.

[4] حنان فيض الله الحسيني، **أثر الرؤية التوحيدية في رسم ملامح الإنسان عند علي شريعتي وعلي عزت بيجوفيتش**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م، ص96.

[5] صالح مصطفى أحمد، **قراءة في أزمة الإرداة والوجدان المسلم**، مجلة تفكّر، مج07، ع01، 1426هـ/2005م، ص245.

ومن بين أهم خصائص الرؤية التوحيدية الكونية الإسلامية، أنها"رؤية توحيدية غائية أخلاقية إعمارية خيرية حضارية تعبر عن الفطرة الإنسانية السوية، وهي بذلك، وبالضرورة، رؤية علمية سننية تسخيرية تهدف إلى جعل عناصر الفطرة الإنسانية السوية في بؤرة الوعي الإنساني، لتهدي مسيرة الحياة الإنسانية وترشدها، كي يحقق الإنسان ذاته السوية في أبعادها الفردية والجماعية، ويستجيب في وسطية واعتدال لحاجاتها ومتعها، على مدى أفق الوجود الإنساني بكل أبعاده الروحية والإبداعية العمرانية."[1]

هذا، ومما يزيد أهمية الوعي بربط الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بالرؤية الكونية الإسلامية، أنها تتضمن حمولة تعبر"عن التصور الاعتقادي الكلي الذي تقدمه العقيدة الإسلامية، ويتضمن هذا التصور تفسيرا شاملا للوجود وقضاياه وحقائقه، وينبثق عن هذا التصور منهج الحياة الواقعي للإنسان ودستور نشاطه في سوء فهم الإنسان لمركزه في الكون وغاية وجوده الإنساني في هذا الكون."[2]

- ثامنا: إشاعة ثقافة التجديد التربوي وربطها بمنظومة القيم المقاصدية.

تعد ثقافة التجديد التربوي*من بين المنطقات الأساسية المُبدعة، المعبّرة عن فلسفة التكامل المعرفي، الساعية إلى النهوض بحال الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ ذلك أن هذه الثقافة"مدارها الرئيس إعادة بناء منظومات القيم من حيث المفهوم، والعناصر، والاتساع، فالقيم ضمن هذا المقام الجديد أضحت كليات تأسيسية يتقوّمُ بها غيرها، لا فضائل تكميلية ينتفي الضرر بفقدها، أو تكون محل تقويم من معيار آخر ليس فيه للقيمة التوجيهية دور أو أثر"[3]، وهذا في الحقيقة يحيل إلى أمر آخر في غاية الأهمية، هو إعادة الاعتبار للبراديغم القيمي، الذي يؤطر للفكر التربوي الإسلامي في عديد حقوله، أو بعبارة أدق إجابة جديدة عن سؤال القيم.

ويعد **فتحي حسن ملكاوي** من المبرّزين في الدعوة إلى إحلال هذه الثقافة وإشاعتها في الوسط التربوي،"بوصفها حالة معرفية وتنظيمية يتشبع بها العاملون في مستويات العمل التربوي المختلفة، وتتخلل وحدات المؤسسة التربوية وإداراتها، وتتعلق بما يمتلكه التربويون من قدرات

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**، ص54.

[2] سيد قطب، **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته**، ط6، دار الشروق، مصر، 2005م، ص16.

* **التجديد التربوي:** هو عملية التغيير والتحسين في النظام التعليمي أو جزءٍ منه لرفع كفاءته وزيادة فعاليته، وجعله أكثر ملائمة لظروف المجتمع الذي يوجد فيه. أنظر: خالد محمد أبو شعيرة، **المدخل إلى علم التربية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، 2008م، ص 363.

[3] عبد الرزاق بلعقروز، **مراجعة لكتاب: منظومة القيم العليا، التوحيد والتزكية والعمران**، ص163.

ذهنية تحليلية نقدية تدرك التفاصيل على أقدارها الحقيقية"[1]، وفي هذا الطموح مراهنة على إحداث علاقة تلاحمية بين منظومة القيم والتربية، وهذا في الحقيقة جهد يندرج ضمن عملية ترميم جانب من جوانب النموذج المعرفي الإسلامي؛ لأن استصحاب البعد القيمي من شأنه ضغ مزيدا من الدماء في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، برده إليه أصوله المرجعية الأولى، كما يمكّن أيضا في هذا الإطار، اعتبار جهد **فتحي حسن ملكاوي** تطويرا لنظرية القيم التي بشر بها **إسماعيل راجي الفاروقي** وطه **جابر العلواني**، وهذا في الحقيقة يعكس الطابع الامتدادي المؤسساتي لمشروع الإصلاح المعرفي المعاصر؛ غير أن حقيقة هذا السعي لا يقتصر فحسب على"العمل التربوي الفني الذي يتم على مستوى المدرسة، والكتاب المدرسي، والأساليب التدريسية، وإنَّما يستهدفُ بناء الصّلة بين مبادئ الإسلام الكُلية والعلوم التربوية والنَّفسية الحديثة والمعاصرة(...)، فالمقاصدُ العُليا التي تحكمُ رؤيتنا الكُلية للعملية التعليمية في أُطرها الفكرية العامة، وأُسسها النفسية والفلسفية والاجتماعية، فما نحنُ بصددهِ هو بناءُ منهجٍ للنظر الكُلّي، وليس إيجادُ بدائل للتفاصيل والجزئيات الخاصة بالعمل التربوي اليومي، ونحنُ في ذلك ننطلق من افتراض أنَّ المُمَارس التربوي الذي يمتلك منهج النظر الكُلّي يستطيعُ أن يُمارس التحليل النقدي للحالة التعليمية وعناصرها، ويجتهد في التأثير في هذه الحالة وتشكيلها بما يَلزمُ من تعديلٍ أو تغييرٍ."[2]

فثقافة التجديد التربوي من منظور **فتحي حسن ملكاوي**، دعوة إلى تنمية علم القيم من المنظور التربوي، بمعنى أنه في إطار الفكر التربوي يمكن تطوير فهم جديد للقيم، غير أنه لا ينبغي أنه يُفهم أن هذا الجهد يندرج في إطار الأفق النظري فحسب، بل إن المتتبع لعمل **فتحي حسن ملكاوي** في هذا الاتجاه، يجد قيامه بتطبيق هذا الأفق النظري في مشاريع علمية، سواء تعلق الأمر بالدروات المنهجية التي أقيمت تحديدا لهذه الغاية، أو بوجه خاص ما عَمِلَ عليه في إطار مشروع الماجستير، قصد اختبار هذه المسألة وتطبيقها في مساقات علمية، يمكن التحقق منها واقعيا.

هذا، ويرى **خالد الصمدي** أن فلسفة التكامل المعرفي تتيح الانخراط في فهم جديد يتعلق بعلاقة المعرفة بالقيم في إطار الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ على اعتبار أن المعرفة التربوية الراهنة يلزمها رابط قيمي يتيح لها تحقيق الفاعلية في حياة المسلم المعاصر.[3]

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **ثقافة التجديد التربوي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع61، ج02، يناير2006م، ص85.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، ص294.

[3] خالد الصمدي، **تأملات جديدة في علاقة المعرفة بالقيم في الفلسفة التربوية الإسلامية**، ورقة علمية ألقيت خلال الندوة العلمية حول: **منظومة القيم في التعليم الجامعي**، يومي:4/3 يناير2012م، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، أكادير، المملكة المغربية، ص40.

غير أنه ينبغي الإشارة إلى أن الدعوة إلى رد الاعتبار لمنظومة القيم في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، نابع من كون هذه المنظومة القيمية قادرة على خلق تجليات سلوكية ذات أبعاد معرفية، تتصل بالمنظور التوحيدي الإسلامي، فتصير حياة الإنسان كلها لله تعالى، لا تنفك عن مساره الوجودي، وفي ذلك قوله تعالى:﴿ قُلۡ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحۡيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾[1]، على اعتبار أنه يجوز معرفيا القول إن حياة الإنسان كلها بما تتضمنه من أفعال وسلوكات، إنما هي تجليات تربوية لمقصد التوحيد[2]، وبالتالي فإن الضرورة تستدعي ربط الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بالقيم، لأن القيم"معايير تحكم لحظة البدء، وخط السير، ويقين المقصد"[3]، وعليه فإن الفكر التربوي يصبح مؤطراً قيميًا.

- تاسعا: رهان التربية على الفكر و الإرادة و القيم و الوجدان.

ألمحنا في مستهل الفصل الأول من هذا البحث، إلى أن الأزمة التي استحكمت في الأمة، مردها في الأصل إلى تشوّهٍ في نظامها المعرفي، ومنه انتقل التشوّه إلى فكرها التربوي، الأمر الذي جرّ إلى أزمة مست الوجدان، فأقعدت بذلك العقل المسلم عن التصدي بفاعلية لشتى التحديات الطارئة، وعليه فقد اتضح أنه من الضروري"أن نُولي الهم في التربية الفكرية، وكيفية التغلب على معيقاتها النفسية والاجتماعية والمعرفية، خاصة أن الإنسان المسلم الذي دخلت إليه حركة الحداثة وشوشت على رؤيته للعالم ونظامه المفاهيمي؛ من خلال النظام التعليمي الذي صنع فيه"[4]؛ إذ من خلال التربية الفكرية يتم استهداف إصلاح العمران الفكري، وتُستَنهَضُ فاعلية الإرادة والوجدان، فعن طريق التربية الفكرية، تتم"تنمية فعل التفكير، بحثا عن الحقيقة بالأساليب المناسبة المؤدية إليها"[5]؛ ذلك أن جملة الجهود التي بذلت في إطار إعادة بناء فكرٍ تربوي إسلامي يأخذ بعين الاعتبار إعادة النظر في طبيعة الجانب الوجداني من حيث علاقته بالجانب المعرفي، بحيث"إن

---

[1] سورة الأنعام، الآية: 162.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1441هـ/2020م، ص234.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **محاضرة أكاديمية حول منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، تحت إشراف: المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، بواسطة تقنية البث المباشر عبر موقع التواصل الاجتماعي فايسبوك، في الرابط الآتي:
https://web.facebook.com/cmere.ma/videos/199492831111183/?v=199492831111183

[4] عبد الرزاق بلعقروز، **كلمة هيئة التحرير**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة05، العدد المزدوج9/8، شتاء وربيع2020م، ص09.

[5] كلمة هيئة التحرير، **دعوة للإستكتاب حول: التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع93، خريف1439هـ/2018م، ص204.

عدم فهم الإشكال المعرفي، ومن ثم عدم إدراك علاقة المعرفي بالنفسي الوجداني، هما من أهم أسباب انشطار المعرفة الإسلامية إلى معرفة دينية وأخرى مدنية، متواجهتين متدابرتين"[1]، الأمر الذي يؤدّي إلى إنشطار النظرة إلى الواقع ثم هدر الفعل الاستخلافي.

وعليه، فثمّة إلحاح على إيلاء التربية الفكرية مكانتها ضمن حقول الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ لأنه يدخل ضمن تنمية القدرات المعرفية للمتعلم ويعمل كذلك على تطوير المهارات التعليمية[2]، بل يمتد أيضا إلى بناء شخصية المسلم المعاصر ومدّه بالفاعلية الفكرية المتمثلة في"الرؤية الكونية الكلية التي تحدد تصورات المسلمين عن الكون والحياة والإنسان، فقد اختلطت هذه الرؤية وأصابها الغبش والعجز والقصور في جوانب عدة"[3]؛ نظراً لوقوعها في الاستتباع المعرفي للغرب وما انجر عنه من حالة اغتراب فكري وكذا الاشتغال بأدوات الغرب المعرفية، لذا فإن فلسفة التكامل المعرفي وفقاً لنظامها الإبستيمي قادرة على جعل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مساوقا"لخط الترابطية بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية[الذي] هو خطاب في التربية الفكرية، الذي يُعلّمُ الباحث فن التفكير وإجادته على أصوله، ويرسمُ له كيفية القراءة المُنفتحة المُنتجة للمعرفة الصالحة وللسلوك العلمي(...) لذا، فإنَّ تَعَلُّمَ التربية الفكرية يَقي الفكر والعلم والعقل من أيِّ وُثُوقيات تاريخية أوحداثية تُخرجه عن حركة العمارة وحركة الزمان"[4]، فتربية الفكر من شانها أن تقود إلى اكتشاف القوانين والسنن الناظمة للمجتمع والحياة وكل ذلك يعين على تحقق مهمة الاستخلاف في الأرض على الوجه الشرعي الواجب.

وانطلاقًا من الاجماع الذي حصل بين التربويين حول مفهوم التربية على أنها تمثل عملية تستهدف تغيير السلوك الفردي والجماعي، فإنه لا يمكن غض الطرف عن الأهمية التي تكتسيها العقائد الدينية وكذا الموروث الثقافي في توجيه السلوك ورفده فكريا؛ ذلك بأن الفكر"لا ينطلق من فراغ، ولا يتجه إلى فراغ، بل هو تفاعل بين المنطلق والغاية والعقل، والواقع واللغة والزمان والمكان والإنسان، والحركة والتاريخ والحياة كلها"[5]، وهذا ما ينطوي عليه مفهوم التزكية الفكرية؛ إذ لما كان الفكر هو مدار عمل العقل فإن الوحي يقوم بعملية ترشيد الفكر وتقويم عمل

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إنهيار الحضارة الإسلامية وإعادة بنائها، الجذور الثقافية والتربوية**، ص262.

[2] *Gasim Omer Abu Elkheir,**The Need to Teach Thinking from an Islamic Perspective**, journal of tafakur, Vol:3, N: 02, 2001, p:5.*

[3] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص129.

[4] عبد الرزاق بلعقروز، **كلمة هيئة التحرير**، دورية نماء، السنة05، العدد المزدوج9/8، ص09.

[5] طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي، مدخل إلى نظم الخطاب الإسلامي المعاصر**، ص91.

العقل إلى مبدأ الخير الديني الأسمى، وهذا عين مدار التربية الفكرية، في تحرير العقل وتوجيهه الوجهة الصحيحة بحيث يحصل حينئذٍ التكامل بين تعاليم الدين ومقتضيات الفكر، وهو ذات التناغم المعبرُ عنه في الآية الكريمة، في قوله تعالى:﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ﴾[1]، حيث إن اتباع المنهج العقلي السليم من شأنه هداية السلوك الاعتقادي المؤدي إلى هداية سائر الأعمال في حياة الفرد؛ لذلك فإن سبيل"إصلاح مناهج الفكر يكون بالتزام قيم الإسلام ومنطلقاته ومقاصده، مع الفهم العميق للظروف التاريخية والاجتماعية، والتفاعل الإيجابي مع المستجدات المختلفة، وإدراك المتغيرات، وتقديم البدائل المناسبة للمشكلات المطروحة وذلك في إطار شمولي وتحليلي، يستند إلى منطق نقدي إبداعي."[2]

أما في جانب التربية على الإرادة، فإنه لا يمكن توهم تحقيقهما خارج الإطار العقدي؛ إذ إن صلاح الفرد في سلوكاته الظاهرة، إنما يشترط فيه صلاح منظوره العقدي وسلامة مقصده التوحيدي؛ حيث"إن المأزق الذي يكابده الإنسان ناتج عن عدم قدرته على أداء الأمانة تامة، على الرُّغمِ مما زود به من عقل وتسخير كل شيء له؛ لذا تكفل الله سبحانه وتعالى بأن يساعده للخروج منه والفوز بتجربته، وذلك عن طريق الهداية الربانية بالرشاد والسداد وتوجيه الرسائل إليه، وهذا ما يُسوغ النبوات إليه، ويجعل الشريعة ضابطةً لأفعاله، لقوله تعالى:﴿ قُلۡنَا ٱهۡبِطُواْ مِنۡهَا جَمِيعٗاۖ فَإِمَّا يَأۡتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدٗى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ﴾ [3]، والجدير بالذكر هنا أن إبليس قد حضِيَ بالتبعية بحرية الإرادة في التحرك في الجانب السلبي، ليقوم بدورٍ مناهض لصلاح الإنسان ودور الهداية الرباني، غير أنه لا سلطان له إلا على من اتبعه، وبهذا أصبحت التجربة ممكنة النجاح بالهداية الربانية، وممكنة الفشل بإغواء الشيطان"[4]، وهنا تبرز قيمة الجانب التربوي في ترشيد التروع الإنساني نحو الوقوع في الرذائل، وهدايته نحو طريق الخير والاستقامة.

---

[1] سورة البقرة، الآية:170.

[2] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **معارف الوحي، المنهجية والأداء**، ص106.

[3] سورة البقرة، الآية:38.

[4] أنور الزعبي، **الرؤية الكونية الإسلامية وسيناريوهات العولمة**، ضمن كتاب:(**العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي**، تحرير: زياد خليل الدغامين، ط1، دار الرازي، عمان، الأردن، 1429هـ/2008م، ص321).

وتكتسي عملية ربط علاقة متينة بين المعرفة والقيم أيضا في السياق التعليمي تبعا للرؤية الإسلامية أهمية بالغة؛ ذلك أن"مستلزم الإقرار بالمخالقة ذات المنحى الكلي القيمي يجد أحد منابته في طبيعة المعرفة التربوية التي يتم تشرّبها في العمر التربوي للإنسان، بمعنى غرض المعرفة، وبخاصة في السياق الدّهري الغربي، أن تجعل من إنسانها مواطنا صالحا بالمفهوم السياسي الحديث للصلاح(...)، وعليه، فمن أراد أن يتجاوز نموذج المواطن الصالح الحداثي، إلى الإنسان الصالح الإحساني، فحقيق عليه أن يأتي الأمر من بابه، وأن يتوصّل إليه بوجود أسبابه، أي بإعادة وضع مفهوم التربية وغرضها وفق الرؤية الأخلاقية الإحسانية."[1]

لذلك، فإن ثمّة جهودا مقدّرة في سياق العمل على تحقيق الرؤية التربوية القيمية المُستندة إلى الرؤية المرجعية الإسلامية، التي تستهدف بناء الشخصية المتكاملة المستهدية، على اعتبار أن القيم تُعدّ"محطات ومقاييس يحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها أو في مترلة معينة بين هذين الحدين."[2]

---

[1] عبد الرزاق بلعقروز، **مبدأ المُخَالقة والفضاء العام: أو من المواطن الصّالح إلى الإنسان الصّالح**، ضمن كتاب:(**المجـــال العام: من المفهوم إلى التداول، نحو مقاربات متعدية**، ط1، سلسلة مغارب، كتاب1، مركز مغارب للدراسات في الإجتماع الإنساني، أكدال، الرباط، المملكة المغربية، 1439هـ/2018م، ص91).

[2] ماجد عرسان الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية**، ص09.

المبحث الثاني

الرؤى المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي

- أولا : قراءة في تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

01- تفعيل المنظور التوحيدي في البرامج التعليمية، الدواعي و الأسباب

02- التخصص المزدوج بوصفه آلية لتحقق فلسفة التكامل المعرفي

- ثانيا : قراءة في تجربة معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة بالسودان

- ثالثا : قراءة في تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الأول:

الرؤى المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي.

- أولا: قراءة في تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

01- تفعيل المنظور التوحيدي في البرامج التعليمية، الدواعي و الأسباب.

لم تبق قضية إسلامية المعرفة حبيسة الإطار النظري، إنما تم الانتقال بها إلى الواقع العملي المؤسساسي، فكان من ذلك أن تم تبني العمل بها وإحلالها في البرامج التعليمية في عدد من الجامعات العالمية، ومن أبرز هذه الحواضر العلمية العالمية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

تمثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، أنموذجا حيا من جملة النماذج التي سعت في سبيل تطبيق فلسفة التكامل المعرفي وإحلالها في مختلف برامجها التعليمية، وقد ساعد في ذلك، التفات"القيادة الماليزية إلى طبيعة الفكر الإصلاحي الحضاري البنّاء الذي يصدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الذي عقد أحد مؤتمراته الدولية عن إسلامية المعرفة وإصلاح النظام المعرفي في كوالالمبور عام 1984م؛ حيث كان وزير التربية الماليزي في حينه الأستاذ **أنور إبراهيم** وثيق الصلة به مند كان عضوا في الأمانة العامة للندوة العالمية للشباب الإسلامي بالرياض، لذلك دعت وزارة التعليم الماليزية عام 1988م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي إلى تبني جامعتها الوليدة (ألف طالب جامعي)، وطلبت إليه انتداب أحد رجال المعهد لوضع مفاهيم إسلامية المعرفة ومنطلقاتها في خطة تربوية جامعية خدمة للإسلام وأهداف الإصلاح والتنمية في ماليزيا"[1]، بحيث سعت هذه الجامعة في سبيل تجلية رؤية مشروع إسلامية المعرفة وترجمته في مساقات وبرامج تعليمية تضطلع هيئة التدريس بتنفيذها.

ولأجل ذلك، تم إنشاء كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية بذات الجامعة، باعتبارها تمثل مجالا خصبا لاستثمار المشروع، خصوصا فيما يتعلق بتوظيف الأطر النظرية لفلسفة التكامل المعرفي؛"بحيث تكون غايته إدخال العلوم الاجتماعية الحديثة في الممارسة الفكرية بمؤسسات التعليم الإسلامي، على اعتبار أن هذا (الإدخال) وتلك (الممارسة) [يمثلان] شرطا ضروريا ومقدمة لازمة لولادة علوم إجتماعية إسلامية النشأة"[2]، ذلك أن الرغبة في إنزال فلسفة التكامل المعرفي وتطبيقها وأجرأتها في الواقع التعليمي يُعدُّ استكمالا لرؤية مشروع إسلامية المعرفة وتنفيذا للتصور

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، ص127 وما بعدها.

[2] أبو بكر محمد أحمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، ص36.

التكاملي الذي تقوم عليه، وذلك باعتبار أن المشروع بالأساس يهدف إلى التفاعل الإيجابي مع الواقع، وليس البقاء والاقتصار على فكر نظري مجرد عنه، أضف إلى ذلك أن المعرفة المنشودة من قبل مشروع إسلامية المعرفة، ليست معرفة بحتة فحسب، وإنما هي عملية تربوية نفسية إسقاطية إبداعية في المقام الأول[1]،إذ"لا يكفي التأصيل النظري لفكرة التكامل، بل لا بد من صياغة المعرفة والسير بتطبيقاتها في ضوء مبادئ التوحيد، حتى تظهر نتائج عملية التكامل المعرفي كما يراد لها أن تظهر."[2]

لهذا، نرى أن فلسفة التكامل المعرفي-باعتبارها تقوم على بنية نسقية متينة-، تأبى أن يكون ذلك الفصام بين الدين والقيم والممارسة العلمية، على أساس أنه من الناحية المنطقية يلزم القول بوحدة الحقيقة، ارتباط هذه الحقول المعرفية بعضها ببعض،"فهناك معارف الوحي، وهناك العلوم الإنسانية؛ حيث إننا لا يمكننا أن ندرك حقيقة دلالات التوجه والهدي الإلهي دون معرفة الطبائع، والوقائع في الإنسان وفي الكائنات، كما أنه لا يمكننا الإسهام في العمل على هداية الحياة الإنسانية وممارستها وتسخيرها ورعايتها للكون والكائنات، إلا إذا اهتدت هي ذاتها بقيم الشريعة ومقاصدها و مبادئها الكلية الصادرة عن الخالق الحكيم العليم."[3]

فكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، نهضت من البداية لأجل"تحقيق التكامل المعرفي وإعمال الرؤية الكونية الإسلامية، والمنظور المعرفي والمنهجية والمبادئ التوحيدية والقيم الإسلامية، وبثها وتفعيلها من خلال البحث العلمي، في مجالات المعرفة والعلوم المختلفة"[4]، وبذلك تضمنت الخطة التي أُعدت للتنفيذ في الجامعة، تطوير المنهجية الإسلامية ذات الطابع التكاملي فيما بين العقل والطبائع والوقائع، والقضاء على ظاهرة النظرة التجزيئية التي ميزت العقل المسلم؛ أي إن الرغبة كانت قاصدة صوب تجديد العقل المسلم وتوليد معارف جديدة مسددة بهداية الوحي[5]، ولذلك فإن أول خطوة قام بها **عبد الحميد أبو سليمان** هي إنزال فلسفة التكامل المعرفي في المناهج

---

[1] المصدر السابق، ص38.

[2] المصدر نفسه، ص31.

[3] المصدر نفسه، ص37.

[4] محمد الطاهر الميساوي، تقرير عن: **المنتدى العالمي الأول للتكامل المعرفي وإسلامية المعرف الإسلامية المُكتسبة**، كوالالمبور: الفترة من25/23 أغسطس2013م، مجلة التجديد، مج17، ع34، 1435هـ/2013م، ص225.

[5] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الأمن والسلام الاجتماعي هدف نظام العقوبات الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة04، ع14، شتاء 1998م، ص168.

التربوية، بما يسمح من ربط العلوم الإنسانية بالعلوم الشرعية؛ ذلك أنه"من شأن هذا التكامل أن يتيح تصورات علمية غير متناقضة مع العناصر الاعتقادية والدينية للنظرة العربية الإسلامية"[1]، على أساس أن هذا المسعى الرامي إلى إحلال فلسفة التكامل المعرفي في الممارسة العلمية للمتعلمين، سيسمح بتمثّل فلسفة التكامل المعرفي على مستوى السلوك، وتنعكس آثاره أيضا على مستوى سلامة المخرجات التربوية، حيث إن ثمة علاقة وطيدة بين سلامة الفهم ونجاح الممارسة، لأن"جهود إسلامية مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية إنما تتوقف على سلامة فهم الباحثين بشأن الفطرة والطبيعة الإنسانية، وحركية العلاقات الإنسانية، وهذه إنما تتم في مجال العلوم السلوكية، وإسلاميتها خطوة أولى أساسية لإسلامية العلوم الاجتماعية الأخرى."[2]

ويذكر **عبد الحميد أبو سليمان** أنه من خلال التخطيط لتبني فلسفة التكامل المعرفي على مستوى الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية تحديدا، يذكر ثلاثة أمور هي:

- "الأمر الهام الأول هو تقديم البديل للثقافة والمعرفة المنشطرة في الأمة بين علماني وديني، فأنشأنا أكبر كلية سميت كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، وهي تضم كافة العلوم الإجتماعية بالإضافة إلى العلوم الإسلامية ما عدا الحقوق والاقتصاد والإدراة لأسباب مهنية، والطالب هنا يحمل درجة ذات تخصصين علوم اجتماعية بالإضافة غلى تخصص علوم إسلامية.
- الأمر الآخر أنشأنا دبلومين للأساتذة، دبلوم للعلوم الاجتماعية، ودبلوم للعلوم الاسلامية.
- الأمر الثالث، مواد تتعامل مع أمراض الأمة نفسها منها الأسرة والأبوة، والمقصود منها طبيعة العلاقات والمفاهيم والقضايا الهامة في جيل على غير شاكلتنا، والمادة الثانية، الإبداع العلمي وحل المشكلات، والمادة الثالثة، مادة قيام الحضارات وسقوطها."[3]

وبذلك استقرت القناعة عند **عبد الحميد أحمد أبوسليمان** على أن إصلاح التربية ومناهجها، يعد مدخلا لمعالجة أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، على اعتبار أن الأزمة فكرية في المقام الأول، لكنه في الآن نفسه يعتقد أنه لا يمكن تجاوز هذه الأزمة الفكرية إلا بتجاوز أزمة التربية، بمعنى أنه

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي المعاصر، قراءات منهجية اجتماعية**، ص81.

[2] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، ص188.

[3] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة**، محاضرة ألقيت بمناسبة افتتاح أعمال ورشة عمل حول: **التجديد التربوي**، تنظيم المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع المنظمة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ومركز الدراسات المعرفية، يومي: 25/23 أفريل2003م، ص16.

يمكن اعتبار إسلامية التربية سابقة عن إسلامية المعرفة وممهدة لها، وما الأزمة الفكرية إلا صادرة عنها ومنبثقة منها، وهذا ما يميز خطته عن غيره، **(أنظر الملاحق، الشكل رقم:02)**.

ومع أنه لا يمكن نكران الجهود التي بذلت في هذه الكلية من أجل"التصدي للتشوُّه المعرفي الذي شلّ فكر الأمة وقدرتها على الإصلاح والبناء، وإيجاد الكوادر المثقفة العاملة البديلة التي يتسم فكرها بوحدة المعرفة الإسلامية وشمولية المنهج، وكان أهم ميدان هذا المنهج العلمي الأكاديمي البديل هو ميدان العلوم الإسلامية والإنسانية"[1]، لأنها المستهدفة من هذه العملية تحديدا.

لهذا، لم تعد فلسفة التكامل المعرفي بتلك الرؤية المجرّدة التي تمت بلورتها في سياق مشروع إسلامية المعرفة، إنما عمل **عبد الحميد أحمد أبوسليمان** على تطويرها، بشكل يسمح تضمينها في السياق التربوي والتعليمي،لذلك تراه يقدم امتدادا تطبيقيا لفلسفة التكامل المعرفي، بوصفها"تتكون أكاديميا من دراسات، ومسابقات لخدمة فهم الوحي، وتوثيقه وضبطه، وإمداد صاحب كل اختصاص في مجاله المعرفي سواء كان اجتماعيا أم إنسانيا أم ماديا بالمقاصد، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصورات، والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال وفرد، ولكل صاحب اختصاص، بهدف توفير لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الصحيح الراشد"[2]، فمما نلاحظه حول هذه الرؤية التطبيقية التي يقدمها **عبد الحميد أحمد أبوسليمان** بشأن فلسفة التكامل المعرفي، أنها تمس صميم العملية التربوية؛ بحيث"إن الإصلاح لا يعني الوقوف عند حد الوسائل وعند مجال الكم، واستيراد المخططات والآليات والوسائل والأدوات فقط، لكن الأهم هو الغوص إلى جوهر بناء الإنسان بصفته رؤية عقدية حضارية، ومنهجا فكريا علميا وبناء نفسيا فعالا إيجابيا، حتى ينتهي إلى توظيف الوسائل، وإنجاز الفرد الصالح القادر على تحقيق غايات معينة"[3]؛ حيث إن هذا الإصلاح استوحاه من مضمون رسالة إسلامية المعرفة، بوصفها"رؤية شمولية علمية سننية، وهي رؤية إيجابية ورؤية حب وخير وتسخير وإعمار، وهي تمثل أساس تفعيل القوة والدافعية الإعمارية لدى الإنسان المسلم، الذي تتضافر في تكوينه وفطرته السوية وفقا للرؤية القرآنية قوى الحب والضمير والعقل والمعرفة، وقوى الإرادة الخيرة، والوجدان السليم، وقوى العقيدة الصحيحة، والإيمان الصادق، ليجسد الإنسان المسلم فطريا، كل ذلك في واقع المجتمع وعلاقاته التوحيدية التكاملية،

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي المعاصر، قراءات منهجية اجتماعية**، ص83.

[2] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**، ص187.

[3] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي المعاصر**، ص59.

وفي بناء صرح الحضارة الإنسانية الإعمارية الروحانية الخيرة"[1]، ولهذا فإن **عبد الحميد أحمد أبوسليمان** إنما يريد لفلسفة التكامل المعرفي أن تثري المضمون التربوي للفرد أكثر مما يراد لها أن تكون عليه على مستوى المناهج التعليمية، لأن برأيه التربية أوسع من التعليم من جهة، ولأن التعليم في الحقيقة أداة لتمكين الفرد من إحراز الاستعداد التربوي وممارسته شتى مسالك الحياة ودروبها.

ومع التقدير الذي تحضى به هذه الجامعة في الأوساط العلمية والأكاديمة لحد الآن، بالنظر إلى إحرازها لمراتب متقدمة تعكس نسب عالية من جودة التعليم مقارنة بباقي الجامعات الإسلامية حول العالم[2]، إلا أن البعض لم يخفِ تحفّضه من النتائج غير الكافية التي أثمرتها هذه التجربة على مستوى هذه الكلية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية؛ ذلك أنه"من الواضح أن بعض تجارب التكامل المعرفي في مجال التعليم لم تنضج إلى الحد الذي يحقق الهدف المنشود منها، و أنها اكتفت بتصميم التجربة اعتمادا على افتراضات لم يتم اختبارها، من ذلك- مثلا- أن التكامل المعرفي يتحقّق بوضع برنامج دراسي جامعي يتمكن فيه الطالب من دراسة مواد من ميادين معرفية مختلفة، مثلا: مواد شرعية ومواد اجتماعية، على أمل أن يتم التكامل في البنية الفكرية للطالب، مع العلم بأن الطالب سوف يدرس هذه المواد في أقسام متخصصة، ويتولى التدريس فيها أساتذة لكل منهم تخصصه، ويُدرّس مادته بعيدا عن فكرة التكامل، فأنّى يتحقق هدف هذه البرامج؟."[3]

لهذا، فمن بين ما حال دون تحقيق الأهداف المسطرة من وراء تفعيل فلسفة التكامل المعرفي على مستوى كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، عِلْمُ"الجامعة[الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا]حقيقة أن جيل الأساتذة الجامعيين يعانون من ظاهرة أُحادية المعرفة، وأن القليل منهم يتمتع بالتكامل المعرفي بجهد ثقافي علمي شخصي"[4]، وعليه فإن كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية سارعت إلى عقد دورات مكثفة عن إسلامية المعرفة حيث استهدف بها أساتذة الجامعة، منها الدورة التي عقدت في الفترة من7 إلى11جويلية 1996م، بالإضافة إلى عدد آخر من

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، ص93.

[2] إدريس عبدلي وإلياس ميدون، **أهمية واقع جودة التعليم العالي في ماليزيا، دراسة حالة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا(IIUM) كأنموذج**، مجلة دفاتر إقتصادية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مج09، ع16، مارس2018م، ص292.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **مقالات في إسلامية المعرفة**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1439هـ/2018م، ص168.

[4] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، ص133.

الدورات؛ التي كان الغرض منها مساءلة"القضايا النظرية والمنهجية لمفهوم إسلامية المعرفة، ومدى ارتباطها بالمواد الدراسية التي تُقدَّم في الأقسام المعنية وعلى مستوى التخصصات الموجودة فيها"[1]، من جهة أخرى لم تذخر كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية أي جهد في سبيل تشجيع أساتذة الكلية على تعزيز تكوينهم العلمي بدراسة دبلوم آخر يكون مكملا لاختصاصهم الأصلي، وهذا يشمل أساتذة العلوم الإنسانية وكذلك أساتذة العلوم الإسلامية، وقد كان لهذا المسعى الذي قامت به الكلية آثار حميدة على مستوى مخرجات التعليم[2]؛ على اعتبار أن من أهم الصعوبات التي اصدمت بها هذه التجربة- فيما توظحه **نادية محود مصطفى**-أن ليس ثمة سوى النزر القليل ممن يمتلكون تكوينا معمقا بأصول الرؤية الكونية الإسلامية وإلماما دقيقا بروح النسق المعرفي الإسلامي، وكذا دراية بطبيعة المناهجية الإسلامية وشتى طرق تطبيقاتها في العلوم الاجتماعية[3]، غير أن هذه السياسة التعليمية التي سلكتها الجامعة لاستدراك بعض النقائص التي أظهرتها مسيرة تجربة التدريس، لم تقتصر على أساتذة هيئة التدريس الذين ينتمون إلى كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وإنما امتدت كذلك إلى الطلبة، حيث إن"طلاب الدراسات الإسلامية لا بد أن يتخصصوا في مجال فرعي في العلوم الإنسانية، وكذا طلاب العلوم الإنسانية عليهم التخصص في مجال فرعي في العلوم الإسلامية"[4]، بالإضافة إلى رصد ظاهرة الضغط النفسي المتفشي وسط طلبة الجامعة؛ بحيث أعزت بعض الدراسات التي تطرقت إلى هذه الظاهرة سبب ذلك إلى إسناد إدراة الجامعة عددا من المقاييس إلى مدرس واحد، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على تحصيلهم العلمي والمعرفي، بحيث لا يكفي التركيز على المعطى المعرفي مع إهمال لتفعيل مهارات الإتصال البيداغوجي أو تعزيز مهارات تقدير الذات وحل المشكلات.[5]

---

[1] محمد الطاهر الميساوي، **مسيرة المراجعة والتطوير للمناهج الدراسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، صفر1417هـ/ يوليو1996م، ص188.

[2] جمال أحمد بادي، **تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع41، صفر1426هـ/يوليو2005م، ص179.

[3] نادية محود مصطفى، **تقرير ختامي عن مؤتمر استانبول بمناسبة مرور25 عاما على مسيرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي**، المنعقد يومي:22/19 ديسمبر2006م، ضمن كتاب:(**في بناء المنظور المعرفي والحضاري: الفكرة والخبرة**، إعداد وتحرير: نادية محمود مصطفى وآخرون، ط1، مركز الحضارة للدراسات السياسية ودار البشير، القاهرة، يناير2007م، ص05).

[4] جمال أحمد بادي، **تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي**، ص179.

[5] إنتصار الصمادي، **مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها**، مجلة دراسات العلوم الإسلامية، مج42، ع03، 2015م، ص843.

لهذا، فإنه من وجهة نظرنا، أصبحت حينئذ جهود إحلال فلسفة التكامل المعرفي في برامج التكوين العلمي للطلبة على المحك؛ إذ إن"المشكلة الكبرى في رسائل التربية الإسلامية ترجع في جانب منها إلى الإشراف، الذي يعكس المشكلة(...)، حيث يكون المشرفُ أستاذا كبيرا في التربية، لكن لم يسبق له الإشتغال بالعلوم الإسلامية،(...)، أو قد يكون أستاذا كبيرا في العلوم الدينية لكنه ليس كذلك بالنسبة للعلوم التربوية والنفسية، وهذا وذاك، لا بد من غير شك، أن ينعكس على مستوى التوجيه والإرشاد للباحثين في هذا المجال"[1]، لذلك فقد طفت إلى السطح بعض مظاهر الخلل التي اشتملت عليها هذه التجربة، منها ضرورة السعي إلى تعزيز الرصيد المعرفي لدى هيئة التدريس، بتكثيف عدد من الدورات المنهجية، ومناقشة الإشكالات التي تم رصدها؛ ذلك أن أغلب الأساتذة ذووا ميولٍ فكرية غربية متباينة مع روح الفكر الإسلامي ولا تتفق مع بنية المعرفة الإسلامية في بعدها التربوي.[2]

وبالرغم مما استقرت عليه البرامج التعليمية، من اعتبار"فلسفة التكامل بين العلوم التي تنتهجها هذه الجامعة تتجه عمليا نحو نوع من التعايش بين تخصصات شرعية وإنسانية، يربط بينها خيط رفيع يتمثل في التخصصات الفرعية المكملة للتخصصات الأساسية، مع محافظة كل فرع من هذه الفروع المعرفية على مقدماته الأصلية التي قام عليها حين نشأته في الإطار الوضعي، ومن المؤكد أن التكوين العلمي المزدوج خطوة متقدمة في سبيل ترسيخ المنطلقات التوحيدية للعلم، ولكن ذلك يظل محدود الفاعلية، وليس معنى ذلك نفي أهمية التخصصات الدقيقة، ولكن الهدف من ذلك أن تكون هذه التخصصات مشتركة في المبادئ المؤسسة لها، وفي الغايات والقيم الأخلاقية التي في ضوئها يتم توظيف نتائج العلم، وأن تكون مستقلة في موضوعاتها وفي أدواتها المنهجية"[3]، حيث إن هذا السعي لم يؤدِّ إلى تحصيل النتائج المأمولة التي تم التخطيط لها من البداية.

ولكن هذا التحفظ سرعان ما يتلاشى، حينما ندرك بأن"جهود تطبيق فكرة التكامل المعرفي في مجال معرفي أوواقعي جهود متواضعة، سواءً عند تقويم جهود الشخصيات أو المؤسسات التي نفذت هذه الجهود، أو في تقويم الإنجازات العلمية التي تحققت مثل الكتب

---

[1] سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، ص170.

[2] زكريا بشير، **إسلامية التربية والتعليم**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، ج3، ص934).

[3] محمد بن نصر، **تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع43/42، خريف-شتاء 1426هـ/2005م، ص99 وما بعدها.

المنهجية، أو البرامج الجامعية"[1]، ومرد بطء هذه الجهود وتواضعها إنما يعود في تقديرنا إلى العوائق التي سرعان ما اعترضت مسعى تطبيق فلسفة التكامل المعرفي، ذلك أنه"على الرغم من أن بعض هذه التجارب كانت على درجة عالية من الوعي بضرورة التكامل، وأشركت الأساتذة من التخصصات اللازمة في تطوير برامج التدريس التكاملي، وإعداد الكتب المنهجية التكاملية، ونظمت لهذا الغرض لقاءات مطولة، فإن مخرجات هذه الجهود لم تصل إلى مستوى يصلح للنظر والتقويم والتطوير"[2]، على اعتبار أن هذه الجهود بحاجة إلى مزيد من الوقت للكشف عن مدى نجاحها وقدرتها على تحقيق ما تم التخطيط له من البداية؛ إذ لا يكفي تخريج طلاب على درجة من الوعي بالرؤية الإسلامية للعالم وتمثلها في واقعهم العملي، فليس بالضرورة يجدون أمامهم البيئة المناسبة التي تتناغم مع تكوينهم الذي تلقوه.[3]

وعليه، فإن كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، كانت دائما تتجه إلى عقد دوات دراسية وحلقات نقاش من أجل استدراك الأخطاء وتصحيح مسارات تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في المناهج الدراسية، باعتبار أن الهدف من ذلك، هو اتخاذ"موقف نقدي من حالة الازدواجية والانشطار التي تعاني منها نظم التعليم العالي في العالم الاسلامي، وفي التطلع والسعي إلى تجاوز ذلك من منطلق رؤية إسلامية توحيدية للمعرفة الانسانية، يحتل فيها الوحي مقام المرجعية المُوجِّهة"[4]، وكانت النقطة التي نالت نصيبا كبيراً من الاهتمام، هي مسألة ضعف التأثير الذي تبديه الكتب المدرسية المنهجية في الاستجابة للمنظور التوحيدي الذي تريد الكلية تجسيده في سلوك الطالب، وتبنيه لنظرة توحيدية من شأنها أن تساعده في تمثّل الطابع التكاملي لنظرية المعرفة الإسلامية، وهذا هو الهاجس الحقيقي الذي أرق هيئة التدريس في ذات الكلية؛ حيث"لا يجدون الكتاب الدراسي المنهجي الذي يجسّدُ فعلا المفهوم الإسلامي للمساقات التي يدرسونها في تخصصاتهم"[5]، فقد أبانت جملة الجهود الساعية إلى إدراج المنظور التوحيدي للمعرفة ضمن البرامج الدراسية، في إطار فلسفة التكامل المعرفي، أبانت تلك الجهود على تخرج عدد غير قليل من

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الأولى بتاريخ 09 أفريل2014م.**

[2] فتحي حسن ملكاوي، **مقالات في إسلامية المعرفة**، ص168.

[3] *Nooraini Othman & Khairul Azmi Mohamad,* ***Integrated System in the Malaysian Education Paradigm: A Catalyst for a Holistic Personality Development****, International Education Studies, the Canadian Center of Science and Education ,Vol:7, N: 5, 2014, p:* 8.

[4] محمد الطاهر الميساوي، **مسيرة المراجعة و التطوير للمناهج الدراسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**، ص188.

[5] المصدر نفسه، ص190.

الأفراد، ممن تمثلوا على الحقيقة معالم المذهبية الإسلامية في ذواتهم وسائر تعاملاتهم مع مختلف جوانب الحياة.[1]

وهذا معناه، أنه لم تعد مسألة التنبيه إلى مسألة تبني فلسفة التكامل المعرفي أو تمثلها في المساقات التي تشتمل عليها البرامج الجامعية ذات أهمية فقط، إنما صار السّعيُ صوب التعجيل بالبحث عن الكتب المرجعية المنهجية التي باستطاعتها نقل هذا الأفق المنهجي إلى الطلبة، وتنزيله في واقعهم العملي؛ وبمعنى آخر، البحث عن الآليات التي من شأنها أجرأة الفعل التربوي من المنظور التكاملي للمعرفة، ومن هذا المنطلق رأى بعض الباحثين أن استدراك هذا الخلل الذي أبانت عنه هذه التجربة، قد يكون متاحا من خلال تفعيل البحث في البحوث التربوية، والتركيز أكثر على المضامين التربوية، وصولا إلى إنتاج الكتاب الجامعي المتشبع بهذه الرؤية[2]، **(أنظر الملاحق، الشكل رقم:03)**.

هذا، ومما يجب التنويه إليه، أن جهود القائمين على شؤون كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، لم تستقر عند حد السعي أيضا في سبيل تحقيق تكوين علمي للطلبة، ينبثق من الرؤية الإسلامية الكلية، وينضبط بالإطار التوحيدي للمعرفة التي يتلاقها الطلبة فحسب، بل نجد أن تلك الجهود امتدت إلى أبعد من ذلك، إلى تحقيق التكامل على مستوى شخصية الطالب، عن طريق الرفع من جودة حياته الجامعية، لهذا نجد أن حرم الجامعة يعج بمختلف المرافق والنوادي الترفيهية التي تتيح للطلبة تنمية مهاراتهم الذاتية وممارسة نشاطات عدة.[3]

صحيح أن كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية سعت من خلال مخططاتها إلى وضع"مبادئ نظرية عامة لتحويل فلسفة الجامعة إلى واقع في بنية المنهج الدراسي بالكلية، وفي أوجه النشاط المختلفة، وذلك في سبيل الحفاظ على الرؤية التوحيدية للمعرفة، التي تحمي تقسيم الميادين المعرفية

---

[1] *Hamidullah Marazi, Hamid Naseem Rafiabadi,* ***EMPOWERING EDUCATION WITH VALUES AND INTEGRATION OF RELIGION AND SCIENCE: MADRASAH AL-ZAHRA MODEL****, In:International Conference on Empowering Islamic Civilization in the 21st Century, 6-7 September 2015, Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia, P:* 51.

[2] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **توجيه البحث التربوي بالجامعات من منطلق رؤية إسلامية المعرفة، الواقع والمأمول**، ورقة علمية قدمت خلال مؤتمر: **توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة**، يومي:19/18فيفري2007م، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ج2، ص625.

[3] سعيد إسماعيل علي، **الدور التربوي لبعض المؤسسات المجتمعية الإسلامية في القرنين التاسع عشر والعشرين**، د-ط، مركز الدراسات المعرفية، القاهرة، مصر،2004م، ص46.

السابقة من الارتداد إلى فلسفة أحادية المعرفة التي تسعى الكلية لنقضها من خلال تبنيها لفلسفة التكامل المعرفي"[1]، غير أن المتتبع لمسار تطبيق كلية المعارف والعلوم الإنسانية لفلسفة التكامل المعرفي يجد أن ثمة جملة من النقائص أبانت عنها هذه التجربة، منها تحديدا الاختلاف الذي تفشى بين أساتذة الكلية فيما يتعلق بمعالم الإطار النظري الناظم لفلسفة التكامل المعرفي، مع تحفظ أغلبيتهم على كتابات أقطاب المشروع، زد على ذلك ندرة المراجع العلمية التي تغذي مسعى الكلية في سبيل توضيح فكرة التكامل، خاصة في الشق التربوي، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بفلسفة التكامل المعرفي في بقية الأقسام الطبيعية والتطبيقية، بالشكل الذي تم الاهتمام بها في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، مما لم يتح للتجربة إحراز التوازن المطلوب من حيث التطبيق، وما استتبع ذلك من تضخم الجوانب الإدارية لقسم دون الاقسام الأخرى.[2]

02- التخصص المزدوج بوصفه آلية لتحقق فلسفة التكامل المعرفي.

نهضت الجهود الإدارية وكذا السياسات التعليمية التي تبنتها إدارة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية من البداية، إلى اتباع تكوين بيداغوجي يقوم على أساس التخصص المزدوج؛ بحيث إن"أي طالب يكون تخصصه الرئيس هو معارف الوحي والتراث، عليه أن يختار تخصصا فرعيا في أحد العلوم الإنسانية، وأي طالب يكون تخصصه في أحد العلوم الإنسانية، يكون معارف الوحي والتراث تخصصه الفرعي"[3]، غير أن من بين الاعتراضات التي اشتمل عليها هذا التوجه، أن هذا السعي نحو التخصص المزدوج قد أضعف علاقة مضمون المساقات التي تشتمل عليها معارف الوحي مع التراث؛ بحيث كان من المتوقع أن تنسحب المقاصد العليا التي يحوزها التراث على مضامين المساقات التي تبنتها كلية معارف الوحي، وهذا مفاده أنه"لم ينتبه القائمون على التجربة إلى أن مسألة التخصص في الدراسات الإسلامية تتطلب من الناحية الفنية ترتيبا يختلف

---

[1] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، ص258.

[2] محمد الديوري، **تطبيق التكامل المعرفي في الجامعة، قراءة تجربة**، مركز رقي للأبحاث والدرسات، مكناس، 2014م، ص07.

[3] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري، المنطلق من الجامعات، قراءة في إسهامات الدكتور عبد الحميد أبو سليمان وتجربته في التعليم الجامعي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص337).

اختلافا كبيرا عن الترتيب الذي يقتضيه تخطيط مكون معارف الوحي على أساس أنه يمثل القاعدة المعرفية الإسلامية في مجال العلوم الاجتماعية."[1]

علاوة على ما سبق، فإن"بيئة التدريس ظلت مشحونة بفخر هؤلاء بانتسابهم للعلوم الشرعية، وفخر أولئك بانتسابهم لعلوم الإنسان، حيث يدعي هؤلاء فهم النص، ويدعي أولئك فهم الواقع، والحقيقة أن القضايا التي يخوض فيها هؤلاء قضايا تاريخية مستأنفة، والقضايا التي يخوض فيها أولئك قضايا نظرية معلقة، ولا علاقة لهولاء، ولا لأولئك بالواقع الذي يفرض نفسه على الجميع"[2]، الأمر الذي أدى إلى تراجع فكرة التكامل ذاتها على مستوى هيئة التدريس.

لقد أسفرت تجربة الاستعانة بفلسفة التكامل المعرفي في مختلف الأقسام التي تشتمل عليها كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية، عن خلل على مستوى هيئة التدريس؛ من حيث تفاوت درجة الوعي إزاء قضية إسلامية المعرفة، فعلى الرغم من أن غالبية هؤلاء الأساتذة يؤمنون بقضية إسلامية المعرفة، غير أنهم يبدون تحفظا من طريقة تطبيقها، من حيث إن مشروع إسلامية المعرفة لا يزال في حاجة إلى مزيد من التوضيح، وأن الاستعجال في إنزاله في البرامج التعليمية من باب الرغبة في تحقيق التكاملية المعرفي من المنظور التوحيدي، أسفر عن تبسيط أخل بالأفق النظري الذي انحدرت منه فلسفة التكامل المعرفي.

ففي الدراسة الميدانية الرصينة التي أعدها **عبد الله شيخ آدم حسين**، التي هدف من خلالها إلى تقصي التصورات المتباينة من قبل هيئة التدريس على مستوى أقسام كلية الوحي، تجاه إسلامية المعرفة، توصل الباحث بصدد ذلك إلى أن ما زاد في تفاقم الخلاف بين هيئة التدريس حول إدراكهم لماهية إسلامية المعرفة، يعود إلى طبيعة طرائق التدريس التي يمكن من خلالها تحقيق الأفق الذي يروم مشروع إسلامية المعرفة بلوغه[3]، الأمر الذي زاد من تفاقم الخلافات بخصوص الاستراتيجية المثلى التي يمكن الاستعانة بها لإيفاء قضية إسلامية حقها من الثراء النظري في الواقع التعليمي، وهذا في الحقيقة أمر ينظاف إلى جملة الوجوه السلبية التي أبانت عليها هذه التجربة.

---

[1] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم المعاصر (دراسة تحليلية مع التركيز على التجربة الماليزية)**، مجلة التجديد، مج13، ع25، 1430هـ/2009م، ص36.

[2] المصدر نفسه، ص40.

[3] عبد الله شيخ آدم حسين، **إدراكات المدرسين في أقسام العلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لإسلامية المعرفة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، سبتمبر2000م، ص58.

وعلى الجملة،"فقد أظهرت التجربة أن محاولة الجمع بين فكرة التكامل المعرفي والتخصص المزدوج، محاولة محفوفة بالإشكالات العملية المترتبة على المحافظة على التخصص في شكله التقليدي تماشيا مع سوق العمل، ومسألة مستقبل التوظيف(...)، فهذه المقررات الدراسية التي يشرف على تدريسها قسم الدراسات العامة على أنها مقررات مشتركة يدرسها كل طلاب الجامعة، مثل فقه الحياة اليومية، والتصور الإسلامي، والوالدية، لا تترجم فكرة التكامل المعرفي، فهذه معارف تخاطب السلوك وتربي الوجدان في المقام الأول، وهي معارف مهمة وضرورية ولكنها لا تعبر عن الجوانب الأساسية اللازمة لمعالجة المعرفة الموجهة لحياتنا المعاصرة."[1]

وعلى الجملة، فإنه مع التقدير الكبير الذي تحضى به المساعي التي تكبدها **عبد الحميد أحمد أبوسليمان** في سبيل إحلال المنظور التوحيدي في صلب النظام التعليمي الذي نهضت الجامعة الإسلامية العالمية أساسا لأجله، إلا أن تلك المساعي لم تحرز الإجماع من قبل هيئة التدريس، و لم تنل التأييد التام كذلك؛ ذلك أن طابع الاستعجال طبع أفقها النظري، حيث كشفت هذه التجربة عن الهشاشة النسبية التي تشوب هذه المسألة[2]، إلا أنه في الآن نفسه لا يمكن تجاهل الآثار الإيجابية المتمثلة تحديدا في قدرة البرامج التعليمية التي وضعتها الجامعة على استلهام المنظور التوحيدي ومحاولة السعي إلى تمثّلِهِ في توحيد المناهج التعليمية تحقيقا لوحدة المعرفة وتكاملها.

- ثانيا: قراءة في تجربة معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة بالسودان.

معهد إسلام المعرفة تابع إلى جامعة الجزيرة بالسودان، حيث تم تأسيسه سنة1991م، وهو مؤسسة علمية ينصب اهتمامها بالبحث في شتى جوانب المعرفة، والبحث أساسا في قضية التأصيل الإسلامي للمعرفة، والمضي بها صوب تبيئة المنظور التوحيدي في التعليم الجامعي، وعلى وجه التحديد"إعادة صياغة المنظومة التعليمية والتربوية وفق فلسفة ورؤية ومقاصد جديدة نابعة من المرجعية الإسلامية، وذلك بصورة تشمل مستويات العملية التعليمية كافة؛ وتحظى مسألة المناهج التعليمية الجامعية بقسط وافر من ذلك الجهد الذي تم رفدهُ مؤسسياً بإنشاء معهد إسلام المعرفة التابع لجامعة الجزيرة وبتكوين إدارة تأصيل المعرفة والمناهج في وزارة التعليم العالي التي تضم عددا مقدرا من الأساتذة الجامعيين ذوي التخصصات العلمية المتنوعة، إضافة لمدراء الجامعات وذلك في محاولة جادة لبلورة الإطار الفكري وتطوير المنهجية العلمية وإيجاد المحتويات الدراسية

---

[1] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم المعاصر**، ص45 وما بعدها.

[2] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري، المنطلق من الجامعات**، ص351.

التي تخدم مسألة إسلامية المعرفة في أبعادها الكامنة، بشكل تندرج فيه كل المؤسسات الجامعية في البلاد، وذلك في سياق الحركة الشاملة لأسلمة مرافق الحياة كافة."[1]

وينشدُ المعهد تبعا لهذا الاهتمام، تحقيق جملة من الأهداف، نذكر بعضا منها في ما يلي:

1- "القيام بالبحوث الجادة في مجال منهجية المعرفة التوحيدية القائمة على التناصر بين الوحي والكون والإنسان.

2- التواصل مع التراث المعرفي الإسلامي والفكر الإنساني بما يحقق الإستعاب واستصحاب النافع وتجاوز غيره.

3- العمل على تأصيل العلوم الإجتماعية والطبيعية والتقنية المعاصرة، وتوظيفها بما يحقق المقاصد الإسلامية النابعة من الوحي الكريم.

4- إيجاد مناهج دراسية في مختلف العلوم تقوم على نظرية المعرفة الإسلامية، تُدرّسُ للطلاب ضمن المناهج الدراسية المعتمدة بكليات الجامعة المختلفة."[2]

أما عن فلسفة جامعة الجزيرة وأهدافها العامة، فإنها"ترتكز على المنهج التكاملي للعلوم والذي يعني وحدة العلوم وتكاملها ووحدة الإنسان، وهذه الوحدة في الأشياء للناظر إليها تقود إلى الله الواحد الصمد، وهذا المنهج التكاملي اختير لتحقيق أهداف الجامعة التي تقوم على دراسة البيئة السودانية وبوجه خاص البيئه الريفية وهذا لايعني إهمال البيئة الحضرية للتعرف على قضاياها وإجراء البحوث حولها، حيث ينادي هذا المنهج بمبدأ "وحدة العلوم"، أي أن العلوم والفنون والمعارف كلها مهما اختلفت موضوعاتها هي في حقيقتها مرتبطة ارتباطا وثيقا مع بعضها ومتداخله إلى الحد الذي يجعل منها وحدة متماسكة ومتكاملة، وبما أن المجتمع الريفي ينظر إلى قضاياه كلها بطريقة تكاملية ولا يلجأ إلى أسلوب الفصل والتجزئة في الأمور، لهذا فقد توصلت جامعة الجزيرة إلى أن هذا المنهج هو الوعاء الفلسفي الأمثل الذي يمكن من خلاله تحقيق أهداف الجامعة وفي مقدمتها المساهمة الفاعلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة في المجتمع بأكمله وخاصة الريفي، تهدف الجامعة من هذا المنهج إلى إعداد الخريج الأصيل متكامل الثقافة

---

[1] محمد الطاهر الميساوي، **من السودان إلى ماليزيا، مشاغل أسلمة المناهج الجامعية وآفاقها**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع01، المحرم1416هـ/ يوليو1995م، ص177.

[2] طارق الصادق، **تقويم منهاج معهد إسلام المعرفة في تدريس علم الإجتماع لمرحلة الماجستير**، ورقة علمية قدمت في الندوة العلمية حول: **علم الإجتماع من منظور إسلامي**، مركز الدراسات المعرفية، القاهرة، يومي:20/17 فبراير2007م، ص36.

القادر على مواجهة متطلبات التنمية ليس في مجال تخصصه فحسب بل في غيره من المجالات، ولما كانت جامعة الجزيره قد هدفت إلى دراسة البيئة في إطارها العريض، أصبح من الطبيعي أن تتجه الجامعة إلى نهج التكامل في المعرفة حتى يحسن الربط بين التعليم والبيئة وتتكامل النظرة إلى برامج التنمية الشاملة، لذا صار للجامعة ثلاثة أبعاد فلسفية: بعد معرفي وبعد بيئي وبعد اجتماعي، هذه الأبعاد الثلاثة تخضع جميعها للمنهج التكاملي."[1]

وتقوم كذلك فلسفة المعهد على مقولات إسلامية المعرفة، حيث يُرَدُّ سببُ الأزمة التي تتخبط فيها الأمة، إلى انقطاع الصلة فيما بين المعرفة والوحي، ولذا فهو ينطلق صَوْبَ إعادة رأب هذا الصّدْعِ عن طريق تبيئة المنظور التوحيدي للمعرفة–المُؤطّر لفلسفة التكامل المعرفي– في سائر برامجه ومساقاته التعليمية الجامعية، وتبعا لذلك فإن استراتجية المعهد التي اتبعها في سبيل تفعيل فلسفة التكامل المعرفي، تحت مسمّى: التأصيل الإسلامي للمعارف والعلوم، كانت وفق ما يلي:

1- إنهاء ظاهرة الثنائية في نظام التعليم الجامعي، بين ما هو علماني وما هو إسلامي.

2- إنهاء الصورة النمطية لطبيعة البرامج التي تقوم عليها المواد الدراسية، أي مواد علمية وأخرى تصب في الثقافة الإسلامية.

3- إنهاء الصورة الإستعلائية التي كانت تحوزها العلوم الغربية ضمن البرامج التعليمية، بوصفها علوما أساسية، عالمية، من حيث إنها علوم غربية تتسم بالموضوعية والكونية والصلاحية الحضارية.

4- تقليص عدد البحوث التي تقوم على المرجعية المعرفية الغربية، مع تشجيع البحوث التي تلامسُ بنية المعرفة ذات المرجعية الإسلامية، أو ذات الصلة بالقرءان الكريم وكذا السنة النبوية.[2]

ويمكن القول أن المعهد مند سعيه إلى تبني فلسفة التكامل المعرفي، وإحلالها في شتى المواد الدراسية، وكذا تشجعيه الباحثين على التصدي بالبحث والدراسة لمختلف القضايا ذات الصلة بمرجعية إسلامية المعرفة، حاز الكثير من التقدير في الأوساط الأكاديمية، ويعود السبب في ذلك إلى أن سائر برامجه استطاعت ملامسة أفق فلسفة التكامل المعرفي، فانبنت عليها وانطلقت منها؛ حيث"يتبنى البرنامج[الذي تقوم عليه المواد التعليمية]منهجا تحليليا نقديا ويطرح رؤى معرفية مستوعبة و متجاوزة للفكر الغربي والتراث الإسلامي، وذلك لتحقيق جملة من الأهداف"[3]، التي

---

[1] الموقع الالكتروني لجامعة الجزيرة: http://www.uofg.edu.sd/about.aspx?page=3

[2] المصدر نفسه، ص37.

[3] المصدر نفسه، ص37 وما بعدها.

تتناغم مع مقولات إسلامية المعرفة، وتستجيب للمنظور التوحيدي للمعرفة؛ بحيث قام هذا المسعى المعرفي لأجل تقويض ظاهرة الثنائية في التعليم الجامعي التي أفضت إلى تشتت المنظور المعرفي للأفراد، بالإضافة إلى تجاوز ثنائية تدريس المواد، حيث تستند المواد العلمية إلى البراديغم الوضعي، فيما تستند المواد الإسلامية إلى المرجعية الإسلامية ذات المنظور التقليدي، أدى ذلك إلى بروز علوم المركز وهي العلوم ذات المرجعية الغربية، وعلوم الهامش وهي العلوم المنحدرة من الدين، لذلك فقد استندت استراتجية معهد إسلام المعرفة إلى تطوير مقررات واعتبار تحقيقها شرطا لإكمال متطلبات الحصول على شهادات التخرج؛ ضمن رؤية شاملة تبنتها الجامعة مند نشأتها، تهدف إلى"بلوغ أعلى درجات التَّميُّز العلمي والتقني واستدامته في مجالات البحث والتدريس وخدمة المجتمع."[1]

ففلسفة التكامل المعرفي-بحسب التوجه الذي سلكه المعهد من البداية- تهدف إلى تصور"شامل للوجود والطبيعة والحياة يضعها في نسقها القويم، حيث تتكامل العلوم الدينية والكونية والإنسانية في انسجام رائع بين رسالة الوحي ورسالة العقل، يكشف عن وحدة بين علم نفهمه من كتاب الله المسطور وآخر نستقيه من ظواهر الكون المنظور، وإن افتعال أي تناقض بين هذين العلمين يفضي إلى ازدواجية ذميمة في الفكر وفي مناهج التعليم طالما تسللت إلى ثقافتنا عبر مرئيات الفلسفة الغربية المادية، تلك الفلسفة التي أنكر مفكروها الغيب كما توهم آخرون منهم فصاما بين الدين والدنيا، عضَّدوه بمقولة نسبوها إلى الإنجيل تعني أن(ما للرب للرب وما لقيصر لقيصر)."[2]

ومن جملة ما نهض لأجله معهد إسلام المعرفة، تفعيل الرؤية النظرية لمشروع إسلامية المعرفة في صلب البرامج التربوية، وكذا السعي إلى الإجتهاد في ربط التعليم بالفلسفة القرآنية العامة، وتعد مهمة التأصيل للعلوم التربوية أهم الرهانات التي سعى إليها المعهد؛ عن طريق تنفيذ البرامج المستهدفة لتأصيل العلوم التربوية، وتأصيل الإدارة التربوية، وتطوير مناهج التدريس وطرقها.

وعليه، فباستقرائنا للملاحق المؤسسة للنظام الأساسي الذي يقوم عليه عمل المعهد، ، نجد أن المعهد لم يحقق مكاسب معرفية ترقى إلى مستوى ما تم التخطيط له من قبل؛ حيث إن السّمة

---

[1] الموقع الالكتروني لجامعة الجزيرة: http://www.uofg.edu.sd/about.aspx?page=2

[2] مقداد يالجن، **مرئياتي ومقترحاتي حول تأصيل العلوم الإجتماعية**، ورقة علمية قدمت في ندوة: **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية**، يومي6/5 جمادى الآخرة1407هـ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص13.

الغالبة على مخرجات التعليم هي فقدان الأخذ بالفهم الصحيح لمشروع إسلامية المعرفة في تحقيق مقاربة منهجية للمعرفة التربوية، ويعود السبب في ذلك إلى هيمنة النظرة الأحادية التي أدت إلى خلل في تحقيق الأهداف التربوية، فضلا عن خلل في منهج المعرفة التربوية؛ بحيث أدى الارتجال في تبني مشروع إسلامية المعرفة إلى ارتباك لدى فئة واسعة من أساتذة الجامعة ومعهد إسلام المعرفة تحديدا وعدم اتفاقهم على فهم واحد يسمح لهم بالالتفاف حول منهجية واحدة صريحة يسلكونها في مسعاهم إلى إصلاح المناهج الدراسية، الأمر الذي جعل مسار التأصيل المعرفي يحقق نتائج هزيلة[1]؛ إذ إن فقدان الإدراك الواضح للمنهجية المغدية للتأصيل المعرفي يستتبع ضعفا في مخرجات العملية التعليمية.

ومع الأهمية التي يحوزها الكتاب الجامعي في عملية التأصيل المعرفي التي سلكها المعهد من بداية عهده، فلم يخلو كذلك من سلبيات عدة، حيث غلبت عليه الطريقة الوصفية مع غياب الدعم المالي الموجه للتأليف الفردي، غير أن الملاحظة الغالبة في هذا الشأن أن واقع إنتاج الكتاب الجامعي لا يفي بالغرض المأمول ولا يرقى إلى الطموحات التي رسمتها خطط المعهد وبرامجه.[2]

وعلى الجملة فإنه يمكن أن نصل إلى أن النتائج التي أفضت إليها تجربة المعهد لا يمكن أن تكون خالية من الأخطاء، ذلك أن إجراء المزيد من النظر والتحليل في مسار هذا النموذج كفيل بتطوير الوعي بهذه التجربة بتجاوز العقبات التي حالت دون تحقيق النتائج المنشودة، حيث حصر بعض المهتمين بهذه القضية جملة هذه الاستدراكات التقويمية فيما يلي:

-"غياب الرؤية المنهجية التأصيلية المشتركة بين الجهات العاملة في مجال التأصيل وأطرها البشرية، بحيث تحولت عملية التأصيل إلى اتجاهات ثقافية متباينة في خطابها وقضاياها.

- تشتت جهود التأصيل لعدم وجود التراكم العلمي الذي يعزز فيه اللاحق السابق من البحوث والمشروعات التأصيلية.

- ضعف التأهيل ومحدودية التدريب لدى الأطر العاملة في تلك المراكز والمؤسسات مما يتناسب مع ضخامة وتعقيد مهمة التحول المعرفي والاصلاح المنهجي التي تستهدفها مؤسسات التأصيل.

---

[1] أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **تدريس مقررات مطلوبات التأصيل بجامعة الجزيرة، دراسة تقويمية للفكرة ومبرراتها**، مجلة تفكّر، مج9، العددان2/1، 1429هـ/2008م، ص216.

[2] محمد بابكر العوض عبد الله، **التأصيل في التعليم العالي بالسودان، تجربة ربع قرن من عمر إسلام المعرفة**، ورقة علمية قدمت خلال مؤتمر: **تأصيل العلوم، الواقع والتحديات**، 13/11 المحرم1436 هـ، الموافق لـــ: 6/4نوفمبر2014م، جامعة القرءان الكريم وتأصيل العلوم، الخرطوم، السودان، ص12.

- عدم التكافؤ في التمويل بين تلك المؤسسات، مما انعكس أضعف الآداء وقلص من المنتج المعرفي.
- على الرغم من إحراز بعض التقدم، إلا أن وضع التأصيل الإسلامي للعلوم في التعليم العالي في السودان ما زال بعيدا عن أن يكون كافيا.
- يلاحظ أن هناك تصادم بين الفهم والتعامل الفعلي مع المنهجية التأصيلية تبعا لمحدودية المعرفة الأساسية بالمنهجية التأصيلية مما يستدعي معالاجات تتعلق ببناء مناهج وتنمية القدرات."[1]

هذا، ويلاحظ أيضا أن تجربة المعهد قد اعترضتها ثلاث عقبات أضعفت مردوده، هي:

- غياب التنسيق الإداري فيما بين أجهزته الإدارية، الأمر الذي انعكس سلبًا على الأداء البيداغوجي.
- إلتحاق عدد من مسؤولي إدارة المعهد بمؤسسات أخرى، أدى ذلك إلى تشتت الجهود وكذا فتور الرؤية والأهداف المتوخاة.
- ضعف قدرات المعهد أدى إلى تراجع دوره في نقل المخرجات العلمية لسائر المثقفين والقراء.[2]

- ثالثا: قراءة في تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تأسست جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية سنة1353هـ/1953م، بحيث تقوم على إحداث التكامل بين الالتزام بالقيم الإسلامية وتحقيق التميز الأكاديمي، وقد تطور أداء الجامعة خاصة مع افتتاح العديد من الكليات، كان من أهمها كلية الشريعة، التي تعد من أعرق كليات جامعات العالم الإسلامي بأسره[3]، بحيث تقوم البرامج التعليمية على معالجة القضايا المتعلقة بالعلوم الشرعية، موظفةً في ذلك الرؤية الكلية التي توفرها نظرية إسلامية المعرفة، بغرض إبداع نظريات اجتماعية ونفسية من شأنها خدمة الإنسانية جمعاء، وتحقيق الرقي الإنساني في سائر المجالات.[4]

ارتبطت تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بمصطح التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية، حيث تم الإطمئنان إلى هذا المصطلح بغية الابتعاد عن الوقوع في أحضان الأدلجة التي قد توحي بها مضامين الإطلاقات الأخرى التي اتخذها الآخرون، غير أن الذين انخرطوا ضمن

---

[1] المرجع السابق، ص ص 24 وما بعدها.

[2] محمد الطاهر الميساوي، **مستشارو المعهد العالمي للفكر الإسلامي في لقائهم الرابع**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع8، ذو الحجة1417هـ/ أفريل1997م، ص208.

[3] الموقع الإلكتروني لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ***https://imamu.edu.sa/about/Pages/default.aspx***

[4] جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دليل الدراسات العليا، كلية الدراسات الاجتماعية، الرياض، 2010م، ص81.

مسعى التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية يتفقون مع الآخرين الذين ارتضوا إطلاقات أخرى، على أن التحام العلوم والنظريات الغربية بواقع المسلمين أبان عن معضلات معرفية، أدت إلى خلل في السلوك الاستخلافي بعامة، ولذا وجب النظر في جملة هذا الوافد من حيث مدى ملائمته لمضامين الإسلام، والنظر أيضا في دعوى كونيته وقيامه على الموضوعية العلمية.

وتبعا لذلك، يمكن اعتبار التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، من المساعي المعبرة عن الرغبة في رد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلى أصوله الأولى، المتمثلة في القرءان الكريم والسنة النبوية، وكذا جملة الاجتهادات التربوية التي تضمنتها العلوم الإسلامية، بحيث أصبحت الضرورة ملحة لإحلال التصور الإسلامي في مفاصل هذه العلوم، عن طريق العودة إلى الأصول الإسلامية الأولى باعتبارها المنبع الرئيس الذي تستمد منه هذه العلوم أسسها ومنطلقاتها، بحيث ينتفي–من خلال عملية التأصيل هذه– ما علِقَ بتلك العلوم من شوائب نظرية، وأفكار غربية لا تتفق وما جاء به الإسلام، منهجا وغاية مسارًا."[1]

لهذا، يذهب البعض إلى أن التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، هو"توجيه الدراسات التربوية توجيها تربويا إسلاميا وذلك بإيجاد منهج فكري تربوي يقوم على الأسس الإسلامية وعلى نحوٍ يُحقق أهداف التربية الإسلامية و غايتها"[2]، على اعتبار أن هذا المنهج التربوي المنشود إنما هو متضمن في الهدي القرآني وجملة الإشارات التي اشتملت عليها السنة النبوية، وبالتالي فإن الرجوع إلى هذين الأصلين، يكون"بصياغة مجالات التربية والتعليم صياغة إسلامية، تقوم على تخليص تلك المجالات من المفاهيم والسلوكيات الخاطئة، و العودة إلى التراث الإسلامي الصحيح، والأخذ منه بما يغني عن غيره في هذه المجالات"[3]، فبهذه العملية يتم تخليص العقل التربوي الإسلامي المعاصر من المفاهيم الخاطئة، وكذا الأساليب المتبعة في التربية، ثم إحلاله بالمبادئ والأسس والمفاهيم التي تتيح له الانتقال من الصورة المشوهة إلى العودة إلى الفكر التربوي الذي يستمد مضامينه من أصول الإسلام الأساسية.

---

[1] عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية، المشروع، برنامج العمل، الإنجازات**، د– ط، المملكة العربية السعودية، 2009م، ص23.

[2] علي طاهر شرف الدين، **تأصيل المعرفة، أسسه وأهدافه**، مجلة التأصيل، إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ع06، الخرطوم، يناير1998م، ص06 وما بعدها.

[3] عبد الرحمن النقيب وبدرية الميمان، **تأصيل المفاهيم التربوية، ضرورة أولية للإصلاح التربوي**، سلسلة نحو وعي تربوي مغاير، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2009م، ص88.

فالتصور الذي تنطلق منه عملية التأصيل، هو التنبيه إلى تلك الممانعة التي يبديها النسق* المعرفي الإسلامي إزاء الوافد المعرفي الغربي، لهذا كان من الضروري التفكير في صيغة يتم على منوالها رد العلوم التربوية إلى معينها الأصيل، عن طريق تمثل مبادئ الإسلام في نظام المعرفة التربوي، ومن ثمة إدراك عنصر المفارقة فيما بين المعرفة الوافدة والواقع الإسلامي الذي يتمز بخصوصية تجعله قاصرا على استعاب المكون المعرفي الغربي، وإن كان ناجحا في بيئته الأصلية.

غير أن صيغة التعاطي مع الوافد الغربي وفق فلسفة التأصيل هذه، لا تقتضي قطع الصلة مع النظريات الغربية بصورة نهائية، بقدر ما تمكّن هذه العملية من إعادة فرزها وتوجيهيها وفق ما يخدم الواقع التربوي الإسلامي من حيث صلته بالوحي وجوديا وقيميًا[1]؛ حيث إن جملة العلوم الغربية"وان اشتملت على الكثير مما يعترض عليه بقوة، إلا أنها في الوقت ذاته تتضمن الكثير مما يمكن أن يستفاد منه وخصوصا في الجوانب التالية:

1- ما ليس له تعلق شديد أو استناد مباشر إلى المسلمات المتصلة بوجهة النظر عن الحياة والوجود والكون، أو المسلمات المتصلة بالمعرفة ومصادرها المرفوضة إسلاميا، ومثالها ما يتصل بدراسة الآليات (أو الوظائف) النفسية كدراسة الإدراك والتذكر، أو العمليات الاجتماعية كعملية التنظيم الاجتماعي"في جوانبها الإجرائية"، وغير ذلك مما يمكن فيه الاستفادة من جهود رجال العلوم الاجتماعية الحديثة مع شيء من التعديل المحدود.

2- ما يتعلق مباشرة بتلك المسلمات المعرفية وتلك المتصلة بوجهة النظر عن الوجود، ولكنه ليس تعلق تعارض أو تناقض مع المنظور الإسلامي، وإنما يتضمن فقط إهمالا أو استبعادا لبعض الجوانب التي يمكن استكمالها في ضوء بصائر التصور الإسلامي، دون أية حاجة إلى تدميرها أو إنكارها كليا، وتلك هي الحالة التي تقابلنا مثلا عندما نحاول إصلاح المنهج العلمي للبحث في العلوم الاجتماعية عند إضافة الوحي مصدرا للمعرفة، بما يستكمل ويتوج عمل الحواس والعقل التي أسرفت النظرات الوضعية والتجريبية (الإمبيريقية) المتطرفة وغالت في الاعتماد عليها وحدها."[2]

---

* **النسق:** مجموعة من الأشياء مادية أو معنوية، بينها صفات مشتركة، ترابطها يشكل نظاما؛ أي نسقا، راجع: باتريك هيلي، **صور المعرفة، مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة**، ترجمة: نور الدين شيخ عبيد، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008م، ص11.

[1] عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية**، ص07.

[2] إبراهيم عبد الرحمن رجب، **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية، معالم على الطريق**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان1416هـ/جانفي1996م، ص59.

وفي خضم السعي نحو تقويم مسار جودة فكرة التأصيل التي قامت عليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، يأتي التقرير الذي أعدته عمادة البحث العلمي على مستوى ذات الجامعة، بحيث اشتمل على ضرورة الإلتفات إلى النقاط الآتية:

1- ضرورة الرجوع إلى النظريات والأفكار التي اشتملت عليها التجربة الفكرية الإسلامية المبكرة، قصد الإستفاذة منها والإستعانة بها في توجيه العلوم والمعارف المعاصرة الوجه الإسلامية.

2- صياغة منهج إسلامي للتعامل مع العلوم الإجتماعية والتربوية.

3- تحديد الأولويات فيما يتعلق في البحث في مجال العلوم الإجتماعية.

4- نحتُ مفاهيم ومصطلحات ذات الصلة بالتراث التربوي الإسلامي في البرامج التعليمية التي تستعين بها معاهد التكوين الجامعية.

5- ضرورة تنقية مناهج التدريس الحالية مما يشوبها من الشوائب المخالفة لمضامين الدين الإسلامي وتعاليمه.[1]

وعليه، فإن من أهم الثمرات الفكرية التي تنتج عن عملية التأصيل الإسلامي للعلوم والمعارف، ومنها العلوم التربوية بخاصة، هي أن"يفرّق المفكر التربوي المسلم بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي العام، فليس كل كتاب معنون بالفكر التربوي يمثل فكراً تربوياً إسلامياً، بل لا بُدّ من فهم الاختلاف بينهما جيداً سواء في المصادر أو مضمون الآراء وأطرها الكلية، فلا يقوم بتبني أيّ موضوع أو تدريسه لمجرد التشابه في العناوين، ومثل هذا يحصل أحياناً عند التأليف أو في التدريس الجامعي، فمثلاً لا يجوز بحال أن يقتبس مضمون"الأهداف التربوية"من الفكر التربوي العام وتوضع تحت عنوان الأهداف التربوية للفكر التربوي الإسلامي لمجرد الاتفاق في العنوان، ذلك أن المضمون والمنطلقات ومصادر اشتقاق الأهداف وأنواعها وغاياتها مختلفة ما بين الفكر التربوي العام الذي يستند إلى عقل الإنسان فقط، والفكر التربوي الإسلامي الذي يستند بالدرجة الأولى إلى الوحي الإلهي"[2]؛ وعليه يصبح المعنى التربوي للتأصيل دالاً على تلك

---

[1] عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **تقرير عن جهود الجامعة في مجال التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية**، المملكة العربية السعودية، 1413هـ، ص482.

[2] عدنان خطاطبة، **مُحدّدات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المُفكّر التربوي المعاصر**، ص196.

العملية المنصبة على إعادة رفد المصطلحات والمفاهيم التربوية من منهج الإسلام، القائم على الرؤية العقدية للحياة والكون والانسان، ضمن إطار تكاملي علمي واضح.[1]

غير أن المشكلة التي واجهتها الجهات المختصة في وضع وصياغة المناهج والمقررات الجامعية، هي الاصطدام بمفارقة تتعلق بصعوبة تجاوز التناقض الحاصل بين طبيعة الأصول التي تستند إليها المعرفة الانسانية والاجتماعية، من حيث ارتهانها للمعطى الغربي، وبين إعادة تأسيس نظريات جديدة مستمدة من روح إسلامية المعرفة، التي لا يمكن الاطمئنان إليها، لأنها لم تخضع إلى الاختبار والتوطين في الواقع الاجتماعي أو الثقافي.

وفي ذات السياق، يحصر **أبوبكر محمد أحمد إبراهيم** جملة الصعوبات التي مُثِّلَتْ أمام مسعى تحقيق التكامل المعرفي على مستوى مقررات العلوم الاجتماعية، منها:

- فقدان الوعي لدى الأسرة الجامعية بالأرضية المعرفية الممهدة لتحقيق التكامل المعرفي في الممارسة التعليمية.
- غياب الرؤية المنهجية في البحوث والدرسات التي تصدرها سائر كليات الجامعة.
- لم تنل قضية التكامل حظًا وافراً من الإمكانات التي تؤدي بها إلى البروز والانتشار المتوقع.
- بقاء الفكر التأصيلي مقتصرا على بعض ممن تحمسوا له.[2]

---

[1] فهد محمد الحارثي، **معايير التأصيل الإسلامي لمفاهيم التربية**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج14، ع1، يناير2020، ص135.

[2] أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، ص168.

- خلاصة الفصل الثالث:

تبعا للنقاشات التي دارات من خلال هذا الفصل، يمكن استخلاص النتائج الآتية:

- ثمّة منطلقات أساسية لأجل تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، تمثل أرضية معرفية ضرورية لاختبار كفاءة فلسفة التكامل المعرفي.
- الرؤية الإسلامية الكلية واحدة من بين المنطلقات الأساسية، يجب تمثلها في بناء محتوى المناهج التربوية، و من دونها لا يمكن تجاوز الاختلالات الحاصة بين ثنايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.
- كشفت الرؤى التقويمية بشأن عملية اختبار فلسفة التكامل المعرفي على مستوى البرامج التعليمية على مستوى بعض مؤسسات التكوين الجامعية، كشفت عن بعض الاختلالات الحاصلة في مراحل مرافقة تجربة تفعيل فلسفة التكامل المعرفي، إن على مستوى الوعي بها من قبل هيئة التدريس، أو بعض الاختلالات المرصودة تقنيا ومنهجيا حين التعامل مع الطرائق الإجرائية.
- كشفت الرؤى التقويمية إزاء بعض تجارب تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في المقررات والمساقات التعليمية كذلك عن بعض مظاهر الخلل، في تنزيل الأفق النظري، بسبب ظهور بعض العوائق الإجرائية التي وقفت عائقا أمام مساعي التنفيذ.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصـــل الرابع

رؤية استشرافية لآفاق
فلسفة التكامل المعرفي في
الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

المبحث الأول:

العوائق الراهنة الماثلة أمام تحقيق
فلسفة التكامل المعرفي
في الفكر التربوي الإسلامي

المبحث الثاني:

تصور لآفاق فلسفة التكامل المعرفي
المستقبلية في الفكر التربوي الإسلامي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الأول

العوائق الراهنة الماثلة أمام تحقيق فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي

- أولا : هشاشة الوعي بأبعاد فلسفة الكامل المعرفي و ضرورتها في التجديد الحضاري
- ثانيا : الإستعجال في تطبيق فلسفة التكامل المعرفي في البرامج التعليمية
- ثالثا : النظرة المجافية للتراث و الإحجام عن استعادة براديمه المعرفي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- تمهيد:

ينهض هذا الفصل بإبراز أهم المعوقات الراهنة الماثلة في طريق السعي لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر،وطرح ممكنات تذليلها وتجاوزها.

وعلى ضوء رصد أهم المعوقات التي تعيق سبل تمكين فلسفة التكامل المعرفي في الحقل التربوي، يقدم هذا الفصل كذلك تصورا مستقبليا لآفاق تطوير هذه الفلسفة وتعزيز حضورها في المشهد الحضاري المستقبلي للأمة، إذ ليس ثمة ما يبرر التخلف عن الالتفات إلى منجزات العلوم الانسانية والاجتماعية المعاصر، ثم استثمار أدواتها المنهجية وآلياتها المعرفي في سبيل بعثٍ مستقبلي لفلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي.

وعليه فإن هذا الفصل يتولى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **ما هي أهم العوائق الماثلة في طريق بعث فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي تحديدا ؟.**
- **كيف يمكن تصور مُستقبلٍ لفلسفة التكامل المعرفي في ضوء التجارب الرَّاهنة المتواضعة؟.**

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الأول :العوائق الراهنة الماثلة أمام تحقيق فلسفة التكامل المعرفي.

بالنظر إلى حالة تهافت الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعجزه عن الفاعلية في ميدان حياة الأمة برمتها، استدعت الحاجة إلى الإستعانة بفلسفة التكامل المعرفي لأجل رأب الصدوع المعرفية التي طالته جراء الاقتراض الشنيع الذي استعان به، فإن ثمة عوائق اعترضت سبيل هذه المقاربة نحو حل معضلة إشكالية الازدواجية الفكرية والتعلمية.

وعليه، فإنه يمكن حصر أهم هذه العوائق- بحسب رؤيتنا- فيمايلي:

- أولا : هشاشة الوعي بأبعاد فلسفة الكامل المعرفي و ضرورتها في التجديد الحضاري.

ذلك أن عددا غير قليل من نخب الأمة ومثقفيها على جهل بالأبعاد المنهجية والحضارية لفلسفة الكامل المعرفي، وعليه"فإن أول شرط لازم لتحقيق[هذه] المهمة، هو الوعي بأبعاد المشكلة والإلتزام بمعالجتها، ولا يمكن الافتراض بأن هذا الوعي المطلوب سيتوفر لدى جميع النخبة المثقفة في العالم الإسلامي، فلا بد إذا من غرسها وتعهدها حتى يشارك أكبر عدد ممكن منهم في تحقيقها"[1]، وهذا بالطبع كان صدىً لطبيعة المناهج التربوية التي نهل منها هؤلاء خلال مختلف مراحل تكوينهم العلمي، ولما كانت تلك العلوم والمعارف مقترضة من البيئة المعرفية الغربية، فقد أسهمت بدورها في تهميش كثير من العلوم والمعارف التي اشتمل عليها التراث، مما حجب عنهم الإطلاع على البراديغم الذي يميز الفكر الإسلامي عموما، والفكر التربوي منه تحديدا.

لهذا فإن فلسفة التكامل المعرفي تضطلع بتذليل هذه العقبة من حيث إنها"لا ترجع الأزمة فحسب إلى الأسباب الخارجية، ولكنها تضع التقصير الإسلامي جنبا إلى جنب مع التغلغل والاختراق الغربي"[2]؛ ذلك أن غياب الإدراك السليم لأبعاد فلسفة التكامل المعرفي التربوية من قِبَلِ فئة غير قليلة من المثقفين والمدرسين، يعود إلى الرضا الزائف بحال المعرفة التربوية الراهنة، الأمر الذي عطّل شتى المحاولات الجديدة الساعية إلى بعث أنموذج معرفي تربوي جديد، يميط اللثام عن الواقع التربوي المجروح، مع توجّس من كل دعوة-أياً كان لونها- تروم الاجتهاد المعرفي الموصول

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، **أسلمة المعرفة**، مجلة المسلم المعاصر، ع32، 1982م، ص16.

[2] أماني صالح، **قراءة في مفهوم إسلامية المعرفة داخل التيار الأساسي للمعهد**، ضمن كتاب:(**في تجديد العلوم الإجتماعية، بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة**، تحرير: نادية محمود مصطفى، ط1، دار البشير للثقافة والعلوم،1437هـ/2016م، ج1، ص115).

بالواقع[1]، لهذا فإن مسعى الاجتهاد للوصول إلى بناء نظرية في المعرفة التربوية يبقى بعيد المنال في ظل الفصل غير المبرر بين المواد المتكاملة، فضلا عن اتباع مناهج لا تستند إلى الرؤية الإسلامية الكلية في البحث التربوي وكذا صياغة البرامج التعليمية [2]؛ ذلك أنه ليس بخافٍ على أحد اليوم ما يعشه التعليم الجامعي من انفصام حاد بين الهوية الحضارية والانتماء، وبين أمل اللّحاق بمؤشرات النمو المتصاعد للتفوق العلمي للجامعات الغربية، فضلا عما تمثله البرامج المستوردة من تهديد يطال قاعدته الفطرية.[3]

إن السير في اتجاه استعادة الوعي بفلسفة التكامل المعرفي تربويًا، يعد مرحلة تفرض نفسها في الوقت الراهن؛"إذ من المتوقع أن يؤثر هذا الوعي في الطريقة التي تصوغ فيها الأمة نظمها التربوية والتعليمية وتطوِّر فكرها التربوي الذي يُعِدّ أجيالها لمواجهة مشكلاتها الداخلية، والمخاطر والقوى المعادية لها، ومن ثم نفهم درجة الكفاءة التي كانت الأمة تقابل بها هذه المشكلات والقوى في الحقب التاريخية المتعاقبة"[4]، ففي تقديرنا أن العقبة الكأداء ليست في بنية فلسفة التكامل المعرفي في حد ذاتها، إنما العائق الأكبر في فقدان من هم على استعداد لاستعادة هذا العبء المعرفي، إذ عليهم أن يؤمنوا به معرفيا، وإن كان ما يصدهم عند ذلك في الحقيقة، إنما هو وقوع كثير منهم تحت رحمة التسقيف المعرفي، الذي منعهم من الإبداع وكذا الخوف من الخروج عن المألوف.

تبعا لذلك، يرى **فتحي حسن ملكاوي**، أنّ"اعتماد منهجية التكامل المعرفي ليس اختياراً من بين عدد من البدائل، حتى نتوجه إلى النظر في هذه البدائل والموازنة بينها، فالحالة التربوية المعاصرة في بلادنا على ما فيها من مشتركات التبعية، ليس أمامها إلا الاستمرار في التبعية، أو اعتماد منهجية جديدة في بناء الواقع التعليمي والتربوي، وإذا استمر واقع التبعية فإنه يعني استمرار تخلف التابع عن المتبوع، وذلك لأنّ المسافة بيهما كبيرة، ولأن التابع يسير ببطء شديد خلف المتبوع، مما

---

[1] كمال جحيش، **المنهجية في العلوم الإسلامية، مظاهر الأزمة ومفاتيح التجاوز**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع31، سبتمبر2012م، ص237.

[2] محمود قمبر، **دور كليات التربية في بناء المعرفة التربوية وإنتاجها وتحديثها**، ورقة مقدمة في مؤتمر: **دور كليات التربية في الإصلاح التربوي**، يومي: 13/12نوفمبر2005م، مركز الدراسات المعرفية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة، ص416.

[3] عقيلة حسين، **التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية**، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، ع4، 1433هـ/2012م، ص161.

[4] كلمة هيئة التحرير، **بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر وضرورة إصلاحه**، ص07.

يعني استمرار تزايد المسافة بينهما"[1]، الأمر الذي يعزز الاطمئنان في الوقت الراهن حيال مقاربة فلسفة التكامل المعرفي، بوصفها توصف من بين أقوى المقاربات التي تحوز تماسكا ابستيمولوجيا، القادرة على إمداد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بالمعرفة المسددة بالمرجعية التوحيدية، ولهذا أضحت فلسفة التكامل المعرفي وأمام هذه الثقة التي أحرزتها فلسفة التكامل المعرفي في ميدان الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في سياق التجارب المعاصرة، صار من اللازم استشراف الآفاق المستقبلية لتطوير هذه المقاربة المعرفية وتعزيز حضورها في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي.

غير أنه ينبغي الإشارة إلى أنه لا ينبغي في الحقيقة صرف الجهود واستنفادها في سبيل تعزيز الوعي بالضرورة الحضارية التي تستوجب الأخد بفلسفة التكامل المعرفي فحسب، بل لا بد توسيع دائرة التطبيق العملي للأسس النظرية لهذه الفلسفة في الأنظمة التربوية، على أن لا تكون قاصرة على مؤسسات دون غيرها.

- ثانيا : الإستعجال في تطبيق فلسفة التكامل المعرفي في البرامج التعليمية.

يتطلب الوعي بفلسفة التكامل المعرفي عُدّة منهجية وآليات معرفية تسبق أي رغبة في إحلالها في مفاصل العملية التعليمية؛ وبالتالي فإن فقدان تلك الشروط"قد يكون من أخطر ما يقف عائقا أمام الأفكار الجيدة، والمدى الذي يمكن أن تتحقق فيه، سوء فهم دعاة هذه الأفكار أو سوء تمثيلها وتطبيقها، فالرغبة الصادقة في الانتساب إلى الفكرة والدعوة إليها لا تكفي لاقناع الآخرين وتوفير الظروف المناسبة لتطبيق الفكرة، إذا لم يتوفر-إضافة إلى ذلك- حسن الفهم والتمثيل والاعداد الفني القادر على انتاج متميز؛ فمن بين صور سوء الفهم مثلا، الظن بأن التكامل المعرفي يتحقق بوضع برنامج دراسي جامعي يتمكن فيه الطالب من دراسة مواد من ميادين معرفية مختلفة، مواد شرعية ومواد اجتماعية، على أمل أن يتم التكامل في البنية الفكرية للطالب، ومن هذه الصور أن يتضمن الكتاب المنهجي المادة المتخصصة من المعرفة الراهنة بصياغاتها المعاصرة المبنية على منطلقات ربما تكون غير منسجمة مع التفكير الديني، ويتضمن في الآن نفسه نصوصا من المصادر الدينية يُظَنُّ أنَّ لها علاقةً بالمادة المُتخصصة، أو إسهامات العلماء والمفكرين المسلمين في التاريخ في موضوع المادة، هذا التجميع لا يعني بالضرورة تكاملا معرفيا، وإنما هو جمع جبري، ربما يكون تشويها للموضوع، وربما يقود إلى نتائج معاكسة لِمَا كان يُتوقّعُ للتكامل المعرفي أن

[1] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

يحققه"[1]، ففي تقديرنا أن هذا الوصف، يعبر بحق عن بعض الصور التي تختزل فحوى فلسفة التكامل المعرفي في مجرد عمليات الدمج بين عدد من الموضوعات من دون الوعي بالإحالات الثّاوية فيها، أو من دون الالتفات صوب الرؤية التي تسددها، فتأتي إثر ذلك النتائج هزيلة، غير معبرة حقيقة عن مضمون فلسفة التكامل المعرفي.

هذا، ومن خلال المقابلة الثالثة التي أجريناها مع **فتحي حسن ملكاوي**، أفضى الحديث إلى تلخيص أهم العوائق الماثلة أمام تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في التعليم الجامعي- بحسب رأيه- في النقاط الآتية:

1- "صعوبة تحقيق الشروط المشار إليها في شخصية العالم أو الباحث الواحد في غياب توفير الظروف المناسبة لتطبيق الفكرة وتطوير برامج الإعداد والتدريب.

2- وميل أصحاب الكفاءات والقدرات العالية إلى مواصلة التخصصات الدقيقة، استجابة لسوق العمل، وعدم التوجه إلى التخصص المزدوج أو المتعدد بسبب التقليل من أهميته.

3- ونقص الحالات التي يمكن عرضها على أنها نماذج وأمثلة على موضوعات تم إنجازها وفق منهجية التكامل المعرفي.

4- وإعطاء البحث المنفرد تقديراً أكاديمياً أعلى من تقدير البحوث المشتركة، مما يحد من إمكانية التعاون في إقامة البحوث المشتركة، مع العلم بأنها مدخل إلى التدريب على إنجاز التكامل المعرفي وتطبيقه."[2]

وقد يجرُّ أيضا الاستعجال في تطبيق فلسفة التكامل المعرفي في البرامج الدراسية، إلى العجز عن توفير التأطير العلمي الذي يحوز القدرة على القيام بمهمة التدريس القائمة على منهجية المواد المتداخلة، أو العابرة للتخصصات[3]، الأمر الذي يدعو إلى التأكيد على ضرورة الحرص على تهيئة الأرضية المناسبة لاحتضان هذه الفلسفة، وتوفير البيئة المناسبة لها.

تبعا لما سبق، فقد اتضح جليا أنه قبل الاستعجال في تطبيق فلسفة التكامل المعرفي في البرامج الدراسية، ينبغي استهداف طبيعة الفكر التربوي ذاته، من حيث منطلقاته وأسسه ومرجعياته، حيث يقود الأمر بعد ذلك إلى حتمية"تغيير النظام التعليمي الجامعي من النمط الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التربوي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال

---

[1] فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص52 وما بعدها.

[2] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م**.

[3] المصدر نفسه، ص53.

تحويل الأهداف من اجتياز المتكوِّن للإمتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع، وتوظيف الوسائل واستثمارها، وتحويل التقويم من كفاءة الاستظهار إلى كفاءة الأداء."[1]

إن علاج هذا الاستعجال الذي يضر بتطبيقات فلسفة التكامل المعرفي في البرامج التعليمية، إنما يكون عن طريق بناء وعي بطبيعة واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الذي يرتبط بمؤسسات كثيرة، من أهمها المجتمع، إذ إنه بات من المؤكد أن جملة الجهود الساعية إلى تطوير الأنظمة التربوية والتعليمية من دون مراعاة طبيعة المؤسسة الاجتماعية، جهود يكون مآلها الفشل؛ حيث إن إهمال التكامل بين المؤسسة الاجتماعية والمؤسسة التربوية، مرده إلى الوعي الجزئي بالمشكلة في جانب واحد منها فقط[2]، دون الإحاطة بالواقع في مجموعه؛ ذلك أن حركة الواقع تُستغرَق فيها جميع الجوانب،"فقد أدت الطبيعة التحاربية للمثقفين العرب إلى تزايد الرغبة في الإندفاع نحو إثبات صحة المقولات المُعتقدُ أنها صحيحة بغض النظر عن مصداقيتها الواقعية."[3]

هذا، ويتطلب الأمر قبل الاستعجال في بعث فلسفة التكامل المعرفي في المناهج الدراسية، الإحاطة خاصة بالعلوم والمعارف الوافدة، ليس بفحصها فحسب، إنما كذلك بإتقانها ومعرفة سبل الانتفاع منها، فضلا عن ضرورة مراعاة طبيعة الجانب الوجداني والنفسي للمتعلم، وأن تكون كذلك المفاهيم واضحة؛ ذلك أن"مختلف الأدبيات التربوية تتحدث عن أن تكون المفاهيم لدى المتعلمين تتم من خلال تطبيقات المنهاج التعليمي برمّته بشكل متناسق، وليس من خلال المادة التعليمية الواحدة، وهذا يتطلب على المستوى التطبيقي تكثيف جهود العمل والتشاور بين مختلف الأطراف المنفذة للمنهاج التعليمي وخصوصا المدرسين منهم، وذلك من أجل بناء الخريطة المفاهيمية للمتعلمين بشكل متناسق ومتكامل، وأن أي خللٍ على هذا المستوى يؤدي بالضرورة إلى صعوبات التعلم على المدى القصير، وترسيخ الانفصام بين العلوم بدلاً من التكامل بينها في المنتوج الفكري والعملي الذي تنتجه النخبة المثقفة المتخرجة من هذا المنهاج التعليمي على المدى

---

[1] السعيد عواشرية، **متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي**، ضمن: **التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص802.

[2] كلمة هيئة التحرير، **بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر وضرورة إصلاحه**، ص06.

[3] نصر محمد عارف، **في إبستيمولوجيا الخطاب العربي المعاصر**، ضمن كتاب:(**إشكاليات الخطاب العربي المعاصر**، كمال عبد اللطيف ونصر محمد عارف، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1422هـ/2001م، ص80).

المتوسط، وكذا تشوّه في الرؤية المعرفية لدى الأجيال على المدى البعيد"[1]، وهذا كذلك يمثل واحدا من أهم أسباب انفصام التصور عن السلوك لدى الفرد ضمن الحياة العملية العامة.

- ثالثا: النظرة المجافية للتراث و الإحجام عن استعادة براديمه المعرفي.

صحيح أن جملة العلوم والمعارف التي أبدعتها التجربة الإسلامية المبكرة، إنما كانت تعبر عن التحديات التي واجهها العقل المسلم حينداك، التي أبدعها المسلمون ضمن ما كان متاحا لهم من السقف المعرفي الذي توافر لهم، غير أن هذا في الحقيقة ليس مبررا للتقليل من قيمة هذه العلوم والمعارف التي عرفها المسلمون؛ ذلك أن التحديات الراهنة والمستقبلية تحديدا، تستدعي الحاجة إلى الرجوع إلى هذا التراث، استغلالا لدفائنه، وعلى الخصوص استلهام البراديغم المعرفي الذي كان محايثا له، الذي"يحمل في طياته الحمولة العقدية والحضارية والمعرفية للأمة، واختياره اليوم في زمن الفلسفة المادية والحداثة الغربية، إنما هو دعوة إلى المصالحة مع الماضي، والتكفير عن ذنب القطيعة والاهمال، ودعوة إلى الرجوع لمواصلة تأسيس البناء وتجديد الحضارة على هذه الخلفيات والمنطلقات الأصيلة والأصلية للأمة"[2]، إذ إن العودة إلى التراث من شأنها الإستئناس"بجملة المضامين والوسائل الخطابية والسلوكية التي تحدد الوجود الإنتاجي للمسلم العربي في أخذه بمجموعة مخصوصة من القيم القومية والإنسانية، حية كانت أم ميتة"[3]، ومن ثمة وضع أنموذج معرفي يقوم على الطابع التكاملي للمعرفة.

---

[1] خالد الصمدي، **تكامل المعرفة والقيم في بناء المناهج التعليمية، مقاربة نظرية ومشاريع تطبيقية**، ضمن كتاب:(**الإسلام والأخلاق التطبيقية**، جمع وتحرير: فتحي بن جمعة أحمد، مركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق، السلسلة رقم05، ط1، دار جامعة حمد بن خليفة للنشر، الدوحة، قطر، 2018م، ص20).

[2] مصطفى العادل، **نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة05، العددان9/8، شتاء وربيع2020م، ص10.

[3] طه عبد الرحمن، **حوارات من أجل المستقبل**، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2011م، ص19.

المبحث الثاني

تصور لآفاق فلسفة التكامل المعرفي المستقبلية في الفكر التربوي الإسلامي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المبحث الثاني :

نظرة استشرافية لآفاق فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي.

يندرج مصطلح"الاستشراف" *foresight* ضمن حقل الدراسات المستقبلية *prospective studies*، ويتطلب تعانق عدد من ميادين المعرفة، بهدف محاولة قراءة صورة الحاضر في المستقبل، أو تحصيل رؤية له، من شأنها التنبؤ بالحالة التي تصير عليها صورة الحاضر في المستقبل؛ فالإستشراف يعبر عن جملة"الدراسات والبحوث التي تكشف عن مشكلات محتملة في المستقبل، وتتنبأ بالأولويات التي يمكن أن نحددها كحلول لمواجهة هذه المشكلات"[1]، وبتعبير التوقعات الصحيحة افتراضيا في مقابل الصحيحة نهائيا.[2]

ويمكن في هذا المقام أيضا أن يشكل الاستشراف منظورا مستقبليا، للتعرّف على مدى نجاعة فلسفة التكامل المعرفي في ميدان الفكر التربوي الإسلامي*، من حيث قيمتها وجدواها في مواجهة التحديات المرتقبة في المستقبل؛ حيث إن"ميدان الفكر التربوي الإسلامي بحاجة ماسة إلى بناء رؤية تنطلق من هداية الوحي، وتأخذ بالحسبان كُلاً من الفطرة البشرية، وحقائق الواقع، وطبائع الأشياء"[3]، بغرض معرفة جودة هذه الفلسفة وموقعها ضمن حركة الفكر التربوي الإسلامي في المستقبل.

تبعا لإدراكنا بأنه ليس من اليسير تحقّق فلسفة التكامل المعرفي على الوجه المأمول في ميدان الفكر التربوي الإسلامي في المدى القريب، فإن عملية الإستشراف حينئذٍ تشكل آلية خصبة لِتَبيّن المآلات التي تصير إليها هذه المقاربة؛ وذلك تبعا للأسس القوية والدعائم المتينة التي تستند إليها فلسفة التكامل المعرفي؛"فالخير الذي نبحث عنه في بناء فكرنا التربوي الإسلامي المعاصر، ليس في القديم على إطلاقه، وليس في الجديد على إطلاقه، بل إنَّه معادلة متوازنة تتكامل فيها عناصر الخير

---

[1] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، **الدراسات المستقبلية من منظور تربوي**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003م، ص17.

[2] ويندل بِيل، **الدراسات المستقبلية و فلسفة العلم الحديث**، ترجمة: أمينة الجميل ومحمد العربي، سلسلة أوراق، ع19، وحدة الدراسات المستقبلية، مكتبة الاسكندرية، مصر، 2016م، ص116.

* للإستزادة حول طبيعة المنظور الإسلامي للاستشراف، راجع: إلياس بلكا، التأصيل لاستشراف المستقبل من منظور إسلامي، مجلة استشراف للدراسات المستقبلية، ع1، 2016م.

[3] كلمة هيئة التحرير، **مرجعية البحث في تطوّر الفكر التربوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع91، شتاء1439هـ/2018م، ص12.

والجودة من القديم والجديد، ويُبْدِع فيها عقل الإنسان المسلم المعاصر في صياغة هذه المعادلة ضمن المقاصد التي أراد الله فيها للإنسان تزكيةً في جسمه وعقله وروحه، وتزكيةً في حياته الفردية وعلاقاته وأنظمته الاجتماعية، وأراد الله لهذا الإنسان سعياً دؤوباً لاستثمار التمكين المتاح له في هذه الأرض لإقامة العمران، وبناء الحضارة"[1]؛ على اعتبار أن الاستشراف التربوي من الضروري أن يكون استشرافا مبدعا، وذلك بالسعى إلى الوعي بسلبيات المشهد التربوي الإسلامي المعاصر من جهة، ثم العمل على استدعاء المثل العليا التي سادت في التراث التربوي الإسلامي من جهة أخرى.

وتبعا لذاك، فإن الحاجة تزداد إلى هذا الاستشراف، تبعا لما لحق الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من ضرر جراء المقاربات المستوردة التي استعان بها، خاصة أمام تزايد المفارقات التي أبانت عنها تجربة عقيدة العولمة في ميدان التعليم، فضلا عن حالات الاضطراب التي اتسمت بها مخرجاته[2]، أضف إلى ذلك جملة مظاهر الخلل في علاقة الفكر بالممارسة، كل ذلك يدعو إلى ضرورة السعي إلى تطوير الاشتغال على فلسفة التكامل المعرفي مع التخطيط لتطوير آفاقها المستقبلية.[3]

هذا، ومن أهم ما يستدعي الانخراط أيضا في استجلاء تصور مستقبلي لفلسفة للتكامل المعرفي في الميدان التربوي، هي الرغبة في تلمس نجاعة الوسائل المعرفية المستهدفة لإصلاح مناهج الفكر لدى المسلم المعاصر، ومن ثمة تهيئته لمجابهة التحديات التي تنتظره في المستقبل؛ بحيث إن"إصلاح تلك المعضلات الفكرية وإعادة تقديمها من خلال التصور الإسلامي السليم كفيل بإعادة تشكيل العقل المسلم وتنقيته وإطلاقه من جديد، في قراءة الكتاب المقروء والكتاب المشهود."[4]

---

[1] كلمة هيئة التحرير، **جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع90، خريف 1438هـ/2017م، ص16.

[2] حامد عمار، **عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1431هـ/2010م، ص17.

[3] حسن شحاتة، **مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي**، سلسلة آفاق تربوية متجددة، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1430هـ/2009م، ص199.

[4] طه جابر العلواني، **كلمة رئيس الندوة**، ضمن كتاب:(**أبحاث ندوة نحو فلسفة إسلامية معاصرة**، إعداد: مجموعة من المؤلفين، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1414هـ/1994م، ص11).

يأتي هذا المبحث للوقوف على الممكنات المستقبلية لتطوير توظيف فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي، بناءا على مجموعة من المؤشرات التي رصدها الباحث منها:

1- ليس هناك من يسوغ المزيد من التلكأ عن الاستجابة إلى الدعوات الرامية إلى مراجعة عناصر المناهج التعليمية في العالم الإسلامي وذلك ضمن الرؤية الكلية الإسلامية.

2- هناك توجه أكاديمي على الساحة الإسلامية المعاصرة لإعادة قراءة التراث الإسلامي، والإفادة منه في الشق التربوي منه بخاصة، يوحي بأن محاولات الإستدعاء هذه من شأنها المساهمة في تمثل فكر تربوي إسلامي منشود يقوم على فلسفة التكامل المعرفي، يستند إلى المرجعية الإسلامية التي طبعت العلوم والمعارف خلال التجربة الإسلامية المبكرة، التي قامت على أساس روح القرآن الكريم، من جهة، ثم إن هذه العودة إلى التراث الإسلامي والإقبال عليه من شأنها أيضا أن توفر للفكر التربوي الإسلامي المنشود عنصر الفاعلية ومواكبة الرهانات المستقبلية، من جهة اخرى.

3- وهناك أيضا، اهتمام لافت بالبحث في نظرية المعرفة وفلسفة العلوم من وجهة نظر الإسلامية، يوحي بالفرص التي يتيحها البحث في ذلك المجال لتطوير فلسفة للتكامل المعرفي تروم الإنطلاق من الرؤية القرآنية للمعرفة المتضمنة في كثير من جوابنها للأبعاد التربوية المأمولة، في هذا الإطار نفسه يؤكد **عبد الفتاح إبراهيم تركي** حاجة المسلمين اليوم إلى فكر تربوي أصيل، يعيد ربط الأمة بماضيها ويتيح لها فرص الصمود المستقبلي إزاء الرهانات المستقبلية، مبينا أن الإنشغال الذي ينبغي البدء به، هو تطوير فكر تربوي إسلامي مستقبلي يُعنى ببناء الإنسان[1]؛ على اعتبار أن هذا المطلب شرعي تعبدي بالدرجة الأولى، ثم إنه أيضا من شأنه أن يقدم البديل الثقافي العالمي لأنموذج تربوي يحل معضلات الإنسانية كافة.[2]

---

[1] عبد الفتاح إبراهيم تركي، **حاجتنا إلى فلسفة التربية حاجتنا إلى الهواء و الماء**، ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر: **دور كليات التربية في الإصلاح التربوي**، تنظيم كلية التربية بدمياط مع مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، جامعة المنصورة، يومي:13/12 نوفمبر2005م، ص11.

[2] عبد الله عبد الدايم، **التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1983م، ص747.

ففلسفة التكامل المعرفي في حد ذاتها تستبطن خاصية الاستشراف المستقبلي؛ إذ لا يستقر حرصها على إرجاع الفاعلية إلى المعرفة التربوية الإسلامية فحسب، إنما يتعدى ذلك إلى القيام بوظيفة استشرافية من شأنها استدراك العوائق الآنية وتجاوزها.[1]

في هذا السياق، تأتي محاولة **فتحي حسن ملكاوي** لاستشراف آفاق تطوير فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي، حيث يرى أن"الفكر التربوي الإسلامي الذي ينبغي للأمة أن تَبْنِيه لحاضرها ومستقبلها مصادر أربعة:

01- القرآن الكريم، فهو كتاب هدىً ونورٌ وعِلمٌ وحكمة؛

02- والسُّنَّة النبوية، فهي تنزيلٌ لأحكام القرآن الكريم وهَدْيِهِ على الواقع، وحكمةُ هذا التنزيل.

03- والتراث الإسلامي الذي مثّل اجتهادَ علماء الأمَّة في الزمان والمكان في تنزيل هدي القرآن الكريم والسنة النبوية في أزمنتهم وأمكنتهم.

04- والخبرة البشرية المعاصرة."[2]

وفي إطار التخطيط للجهود المستقبلية للمعهد، برزت النقاط الرئيسية الآتية بوصفها محاور تحتاج أن تستقطب اهتماما خاصا وجهداً علميا كثيفا:

1- "التركيز على إنتاج الكتاب المدراسي المنهجي في المساقات التعليمية المختلفة وخاصة في مستوى الدراسات الجامعية.

2- العمل على إنشاء جمعيات علمية ومهنية متخصصة للانتقال بفكرة إسلامية المعرفة من دائرة الطرح العام، إلى الدوائر التخصصية في مجالات المعرفة المختلفة وخاصة في العلوم الاجتماعية.

3- تطوير تقاليد البحث العلمي بتوفير الإمكانات واستقطاب باحثين جادين متخصصين.

4- تطوير مكتبات المعهد وتغذيتها بما يحتاجه الباحثون والدارسون من مراجع وأدوات بحث.

5- تطوير علاقات التنسيق وانسياب المعلومات بين مكاتب المعهد المختلفة حتى لا تتناسخ الجهود أو تدخل في دوامة من التكرار، وحتى تتكامل فيما تقوم بتنفيذه من مشروعات وبرامج.

6- توجيه طلبة الدراسات العليا لتكون بحوثهم ورسائلهم العلمية خادمة لفلسفة إسلامية المعرفة وإنضاج مقولاتها على المستويات كافة."[3]

---

[1] علا عاصم السيد إسماعيل، **مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية (رؤية مقترحة)**، مجلة كلية التربية، ع21، جامعة بور سعيد، مصر، يناير2017م، ص203.

[2] كلمة هيئة التحرير، **جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي**، ص05.

[3] محمد الطاهر الميساوي، **مستشارو المعهد العالمي للفكر الإسلامي في لقائهم الرابع**، ص ص210، 211.

وعليه،"فإن الأمل معقود على أن يقوم رجال المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجميع الأوساط والمؤسسات العاملة في هذا المجال-مخلصين- بتوجيه جهود الباحثين المسلمين في مناحي المعرفة كلها نحو تأصيل جوانب الفكر التربوي وتكامله على أسس قرآنية ليقوم المفكرون والمربون بحمل أعباء هذه المهمة وسبر أغوار الفكر الإسلامي بأسلوب منهجي علمي، حتى يمكن إرساء أسس إصلاح النهج الإسلامي التربوي قاعدة وجذعاً للإنجاز والعطاء والتقدم الإسلامي الحضاري المعاصر."[1]

هذا، وفي تقديرنا أنه لا يمكن بناء استشراف مستقبلي، لاقتفاء ممكنات تطوير فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي، من دون بذل مزيد من الجهود من أجل زيادة الوعي بالقيمة المعرفية التي تحوزها المعرفة الإسلامية، على اعتبار أنها قادرة على تجاوز أزمة الفكر التربوي بعامة، والفكر التربوي الإسلامي منه على وجه التحديد، وهذا لا يتأتى إلا بعد الرجوع إلى المعين القرآني، الذي جمع شتات الظاهرة الإنسانية؛ وقد مثل التراث التربوي الإسلامي أحسن صورة معبرة عن هذه المسألة؛ على اعتبار أن الاعتماد على الاستشراف القرءاني للظواهر في صورتها المستقبلية، كفيل برصد وتوجيه وكذا تقديم تعديلات لأفعال الفكر وطرائق اشتغاله.[2]

وعليه، فإن أهم دعامة يقوم عليه استشرافنا لآفاق التربية المستقبلية من منظور فلسفة التكامل المعرفي، في جانب منها، هي إعادة استدعاء التجربة الإسلامية المبكرة، ومن ثمّ استثمار شقها التربوي لبعث الأفق التربوي المنشود، على اعتبار أن واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إنه واقع يعمل على"إخراج المتلقي العربي من التعلق بالتراث الذي صنعته أمته إلى التعلق بتراث من صنع أمة سواها."[3]

لهذا فإن" إمكانية التغيير في كيان الأمة، تكمن في العمل المستقبلي، وإعداد الناشئة نفسيا وفكريا، على أسس سليمة، تُعدّها لأداء دورها الحضاري بعد أن يكتمل تكوينها، فإذا أدى جيل اليوم دوره في الإعداد لتكوين جيل المستقبل؛ فقد نجح في أداء دوره، أما إذا ظن في نفسه القدرة على الأداء الصحيح، فإنه بهذا قد يخطئ الهدف ويسترف الطاقة المحدودة المتوفرة للجيل، بسبب

---

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي التربوي أهم أولويات العمل الفكري الإسلامي**، ص11.

[2] رحيم الساعدي، **دراسات في الفكر القرءاني**، ط1، دار الفراهيدي للتوزيع والنشر، العراق، 2010م، ص62.

[3] طه عبد الرحمن، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000م، ص19.

أخطاء تكوينه النفسي والتي تبدو أنه ليس بالإمكان تغييرها في هذه المرحلة إلا في حدود ضيقة لا تؤهل لإخراج الأمة من أزمتها."[1]

ويذهب البعض إلى أن التكامل المنشود مستقبلا بين المعرفتين الشرعية والإنسانية في إطار الفلسفة، لا بد من الاجتهاد في القيام به بصورة عاجلة، لإنقاذ المعرفة التربوية الراهنة[2]،وهذا يحتاج إلى بذل جهد معرفي من نوع مختلف، نذكر منه مثالين على العمل المؤسسي:

- "النوع الأول، هو في برامج إعداد المعلمين والأساتذة في الجامعات ومراكز إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أو تأهيليهم أثناء الخدمة، وهي برامج توعية أساسية تعين العاملين في التعليم فيما بعد في تطوير ممارسات تكاملية مباشرة، وإحدى صور هذه البرامج هو أن يكون البرنامج الجامعي برنامجاً مزدوجاً من تخصصين أحدهما تكون مادته من علوم الوحي والآخر من العلوم الطبيعية أو الإنسانية، ويكون الهدف من تجاور التخصصين في البرنامج الدراسي للطالب هو تكوين الثقافة التكاملية، والأمل أن يحاول الأساتذة أثناء التدريس، ويحاول الطلبة كذلك بناء الصلات وإقامة الروابط بين هذه النوعين من المواد.

أمّا النوع الثاني، فهو إعداد المواد التعليمية التكاملية في كل تخصص، فالكتاب التدريسي الجامعي يكتب بطريقة الجمع التكاملي بين الإطار المرجعي الذي يستمده المؤلف من معارف الوحي، والمادة العلمية المتخصصة في موضوع الكتاب في أحدث مكتشفاتها، وصياغة المادة بصورة تفتح المجال لتدريس المادة ودراستها، لبناء الرؤية التحليلية النقدية وإثارة روح التساؤل والاكتشاف والإبداع."[3]

في ذات السياق، يعتقد **أحمد الدغشي**، أن"مستقبل فلسفة التكامل المعرفي سيظل رهنا بالبيئة العلمية والاجتماعية والثقافية التي تنتج بأدوارها البيئة الأكاديمية لتخريج الدارس المؤهل لتقبل الفكرة نفسياً أولاً، ثم المضي في التفاعل الإيجابي معها وتحصيلها ثانياً، فالبيئة المغاربية مثلاً أكثر تقبّلاً وتطبيقاً لها من البيئة المشرقية، وهذا مشاهد ملموس من خلال البرامج الأكاديمية الفعلية في المؤسسات الأكاديمية المغاربية، مقارنة بنظيراتها في المشرق، وإذا تمت القناعة بالفكرة من حيث المبدأ ستشمل الحقل التربوي من باب أولى، بوصف التربية هي المفتاح الرئيس لبقية مجالات المعرفة

---

[1] عبد الحميد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، ص250.

[2] قطب مصطفى سانو، **التكامل بين الفكر المقاصدي ومناهج البحث**، مجلة تفكّر، مج3، ع1، 1422هـ/2001م، ص16.

[3] فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ 15 أفريل2019م.**

المختلفة، لذا فإنه لامناص من أن تنصب الجهود حالياً في التوعية بأهمية منهجية التكامل المعرفي، والتبصير بذلك من ناحية تربوية شرعية، والتنشئة العملية على ذلك، مع الاستئناس بالبُعد التراثي، الذي لم يكن يؤمن بأحادية التخصص على نحو حادّ منغلق صارم، في أي مرحلة من مراحل تشكّل الفكر الإسلامي، بل كانت الموسوعية سمة المتعلم عادة، بمعزل عن ماهية هذه الموسوعية وطبيعتها، وسلامة تكوينها من عدم ذلك."[1]

هذا، ولا يمكن إغفال الحاجة المستقبلية الى فلسفة العلوم المعاصرة في تعزيز فلسفة التكامل المعرفي في مفاصل الفكر التربوي الإسلامي، فصورة المعرفة في الابستيمولوجيا المعاصرة يمكن استثمارها في إعادة رأب الصدع الذي طال النظام التعليمي جراء تفاقم ثقافة الفصل بين العلوم والمعارف[2]؛ حيث"يقتضي التعاطي العلمي مع إشكالية الوصل والفصل بين مختلف المناهج المؤثثة لفضاء المعرفة العلمية محاولة تأصيل هذه العلاقة؛ بالرجوع إلى مختلف السياقات التاريخية والابستمولوجية التي ساهمت في صياغة هذه القضايا، وهو ما يمكن إنجازه بالاستئناس بمقاربات علمية رصينة، بتتبع المناهج العلمية بين سياقي التصال والانفصال، منذ أزمان معرفية غابرة، ووصولاً إلى مختلف التناولات الحديثة التي تطلبت ضرورة إيجاد خيط ناظمٍ بين كل المعارف العلمية الإنسانية، وبخاصة على المستوى التعليمي والتربوي، الذي أضحت إعادة هيكلته في سياق تكامل المعرفة الإنسانية وتداخلها أمرا لا مناص منه."[3]

ويقى العمل المؤسساتي عاملا حاسما وأساسيا لنضج فلسفة التكامل المعرفي وضمان نجاحها المستقبلي[4]، وهي ذات الرؤية التي يقدمها الدكتور **عبد العزيز بوالشعير** استشرافا لمستقبل الفكر التربوي الإسلامي، من خلال ما يلي:

- السعي إلى إنشاء المراكز الأكاديمية في بلدان كثيرة، واستقطاب الكوادر العلمية المتشبعة بالرؤية الكلية المستوعبة للمنهجية الإسلامية ذات الرؤية التكاملية.

---

[1] أحمد الدغشي، **مقابلة علمية بتاريخ 13جانفي2021.**

[2] محمد مينار، **صورة المعرفة في الابستيمولوجيا المعاصرة وسبل توظيفها في تجديد العلوم الإسلامية**، مداخلة قدمت في الندوة الدولية حول: **قضايا راهنة في الفكر الإسلامي المعاصر**، 7نوفمبر2019م، كلية العلوم الإسلامية، جامعة دمبلوبنار، تركيا.

[3] عقيلة حسين، **ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري، مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، ص240).

[4] عدنان مصطفى الخطاطبة، **مقابلة علمية بتاريخ 13ديسمبر2020.**

- أن تُصاغ المناهج الدراسية ويتم تصميم المقررات العلمية بناء على تعاليم الإسلام ونظمه في المعرفة.
- سعي الجامعة المستمر في إصلاح المناهج الفكرية وجعلها تتسم بالتكامل المنبثق من التوحيد أساسا، وغرسه في وعي الطلبة والباحثين، مع التركيز على التكوين الرسالي قصد إعداد نخبة تتولى عملية التأطير لعملية التغيير الاجتماعي تربويا.
- عقد المزيد من المؤتمرات والدورات التدريبية ذات الصلة بقضايا المنهج تصويب المفاهيم الاعتناء بالمكونين، لتفعيل دور الأمة في حركة التاريخ.
- تفعيل الهداية القرءانية حضاريا، بالعمل على إعادة إحياء المنهج الفكري السليم في النفس والآفاق، وتضمينه في المناهج التعليمية وكذا طرق التدريس الإبداعية.[1]

إن المنظور المستقبلي لتطوير كفاءة فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي، يبقى مرهونا بتفعيل المنظور التوحيدي للمعرفة التربوية، بإعادة تضمينه في المقررات التعليمية، واعتمادة آلية معرفية لتجاوز الأزمة التربوية الراهنة، وذلك باتباع مسلكين:

أما المسلك الأول؛"فيتعلق بالإصلاح المنهجي المعرفي، باعتباره جوهر الأزمة التربوية، والتي تمثلت في غياب فلسفة تربوية واضحة تعبر عن هوية الأمة الثقافية ومرجعيتها واستراتيجيتها المستقبلية، وهو ما حاول **الفاروقي** تدشينه في النموذج المعرفي(...)، الذي ينطلق من التوحيد مصدرا ومرجعية معرفية لبناء النظام التربوي المنشود.

وأما المسلك الثاني، فيتعلق بالآليات وخطة العمل المقترحة لهذا البناء التربوي، بهدف إعادة صياغة المفاهيم والقيم والتصورات في النظام التربوي والتعليمي في ضوء معطيات هذا النموذج المعرفية والقيمية، وإعادة صياغة المقاصد التربوية وغايتها، وإعادة التفكير في المقدمات والنتائج المتحصلة منها، في نظامنا التعليمي، ليقوم النظام التعليمي بدوره في البناء الحضاري للأمة."[2]

---

[1] عبد العزيز بوالشعير، **مسؤولية الجامعة والجامعيين في إصلاح التعليم"العلل والحلول" في مقاربات إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب:(**إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي وآخرون، ط1، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان، الأردن، 1435هـ/2014م، ص163 وما بعدها).

[2] حسان عبد الله حسان، **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي، دراسة تحليلية**، ص285 وما بعدها.

- خلاصة الفصل الرابع:

- ثمّةَ عددا من العوائق الماثلة أمام مسعى تنفيذ فلسفة التكامل المعرفي والتمكين لها ضمن بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ومن أهمها هشاشة الوعي بالمبادئ المنهجية والأسس الابستيمولوجية المُؤطرة لها.
- ضعف مخرجات العملية التعليمية في أغلب المؤسسات التعليمية في العالم الإسلامي مرده إلى بعد المحتوى التعليمي عن البراديغم القرءاني وكذا عدم استغلال كثير من التجارب الناجحة في التراث التربوي الإسلامي.
- تحمل فلسفة التكامل المعرفي كثير من الامكانات التي تؤهلها مستقبلا لتحقيق فكر تربوي إسلامي أصيل.
- العمل على صياغة نظرية إسلامية جديدة في المعرفة أصبح مطلبا أساسيا، لتعزيز الدافعية والارادة لدى المسلم المعاصر لمجابهة كثير من التحديات التي يفرضها المستقبل.
- ثمّة إجماع على المنظور المستقبلي لفلسفة التكامل المعرفي في ميدان الفكر التربوي الإسلامي، لن ينال النجاح ويتحقق له التطور، إلا بتعاون وتظافر جهود جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الخاتمـة

- أولا: نتائج البحث
- ثانيا: توصيات والمقترحات

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- خاتمة

يمكن إجمال ما توصل إليه في هذا البحث من نتائج فيما يأتي :

- أولا : أهم نتائج البحث

- لقد اتضح من خلال ماتمت مناقشته في هذا البحث، أن هناك وعياً حضاريا ناميا نحو ضرورة تمثل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، قصد تخليصه من التبعية المعرفية، وإعادة صياغته وفق الرؤية الإسلامية الكلية ذات المنظور التوحيدي.

- تفسحُ فلسفة التكامل المعرفي الطريق إلى الإبداع المعرفي الحضاري، ومن ثمة الانفكاك من التبعية لأنظمة التربوية الغربية، تبعا لمناهضتها للمنظور التوحيدي وكذا للقيم الدينية والحضارية.

- تسمح فلسفة التكامل المعرفي بإعادة ترتيب بنية المعرفة الإسلامية عامة، وإبداع فكر تربوي إسلامي معاصر قادر على مواجهة التحديات المعرفية والحضارية الراهنة.

- فلسفة التكامل المعرفي تتيح الربط بين نظام الوجود ونظام المعرفة ونظام القيم في إطار واحد.

- تؤطر فلسفة التكامل المعرفي لنظرية تربوية متكاملة، ليس فيها فصل بين الوجود والمعرفة.

- لقد تبين من خلال النقاشات السابقة أن فلسفة التكامل المعرفي، تمثل البديل المعرفي الحضاري الإسلامي، بوصفه قادرا على تجاوز الأزمتين الماثلتين في عالم الفكر والثقافة اليوم، أزمة الفكر الإسلامي التقليدي الذي لم تعد أدواته المنهجية اليوم وافيه بالغرض المطلوب، وكذلك أزمة الفكر الوضعي الغربي، الذي لا يتلائم مع بنية المعرفة الإسلامية، ولكن يبدو أن العجلة كانت السمة الغالبة على غالبية الجهود التي سعت في سبيل توطين فلسفة التكامل المعرفي في ثنايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، إذ إنه في نظرنا كان من الممكن التريث، واستكمال البناء النظري لفلسفة التكامل المعرفي، عن طريق تهيئة الأرضية الملائمة له.

- لم تحض فلسفة التكامل المعرفي بالقدر الكافي من النشر والشيوع لدى فئة كبيرة من العاملين في شتى أطوار التعليم، وعلى الخصوص طور التعليم الجامعي، فبالرغم من حرص الفاروقي على التنبيه على هذه القضية، إلا أن عددا غير قليل من هيئة التدريس بمختلف الجامعات، وتحديدا في كليات علم النفس وعلوم التربية، وكذا كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، يعانون من جهل عميق بالأبعاد الحضارية والمعرفية والمنهجية لفلسفة التكامل المعرفي، بسبب تشبعهم بتعليم أحادي المعرفة.

- غياب الاتفاق بين المشتغلين بمشروع إسلامية المعرفة حول التمييز بين إسلامية المعرفة وفلسفة التكامل المعرفي، أدى إلى الخلط بينهما في كثير من الأحيان، وهذا في تقديرنا يعد خللا منهجيا،

ينبغي تجاوزه قبل طرح فلسفة التكامل المعرفي للاختبار على مستوى المناهج التعليمية، ومعاهد التكوين، وهذا يستدعي المناداة بضرورة إعادة النظر في الجهاز المفاهيمي الذي يشتغل به المجال التداولي لمشروع إسلامية المعرفة.

- بالرغم من أن الإجماع كان حاصلا بين أقطاب مشروع إسلامية المعرفة وكذا عدد غير قليل من التربويين حول علة العلل التي أرهقت جسد الأمة، والتي مردها إلى معضلة ازدواجية التعليم، إلا أنهم اختلفوا حول طبيعة المداخل المنهجية الممكنة لحل هذه المشكلة، حيث إن فلسفة التكامل المعرفي لا تمثل في الحقيقة جملة القناعات التي حسمت ذلك الخلاف، ضمن السياق الذي أفضت إليه النقاشات التي تناولت مختلف المضامين التي يستبطنها مصطلح إسلامية المعرفة.

- توصل البحث إلى أن مشروع إسلامية المعرفة سعى - و لا يزال- في سبيل تحقيق التكامل المعرفي بين العلوم والمعارف، بين الدين وشتات الخبرة الإنسانية، أو بين القيم الدينية وممارسات الخبرة الإنسانية، لترشيد الحياة وتحقيق هدفية العلم وغائيته المسلوبة في إطار الرؤية الوضعية للحياة.

- ليس يوجد في الإسلام ما يوجب التعارض بين الهدايات الدينية وبين الحقائق الواقعية التي يتوصل إليها عن طريق الخبرة الإنسانية، فإذا حدث بينهما تعارض فمرد ذلك إلى اختلال الرؤية بسبب الاعتماد على إحدى القراءتين وإهمال الثانية، وهذا وجه من وجوه الخلل على مستوى بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

- إن أي مسعى يستهدفُ تطوير فلسفة التكامل المعرفي وبلورة فكر تربوي إسلامي معاصر على منوالها سيكون مآل هذا المسعى الفشل، بسبب النظرة الدونية التي تستهدف العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعدم الاكتراث لحالها البائس في المجتمعات الإسلامية.

- فلسفة التكامل المعرفي واحدة من المشاريع المطروحة في سياق النهوض بواقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، ولكن في تقديرنا لا يزال يكتنفه كثير من الغموض، فبغض النظر عن غياب الوعي بمضمونه الحضاري لدى غالبية المشتغلين في حقل التربية والتعليم، إلا أن بيئة التعليم ذاتها ليست مهيئة لطرحه وممارسته على الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه.

- استصحاب فلسفة التكامل المعرفي في ممارسة الفعل التربوي، يستدعي الإلمام بأدبيات مشروع إسلامية المعرفة، والوعي بطبيعة الخلاف المعرفي في وجدان المسلم و طبيعة المسالك المنهجية التي انتظمت من خلالها العلوم والمعارف الغربية، في حال الاستئناس بها من دون مراجعتها في ضوء الأساس المعرفي الذي تستند إليه فلسفة التكامل المعرفي، وهي الرؤية الكونية الإسلامية التوحيدية،

المحددة لمبادئ المنهجية الإسلامية، القائمة على الصفة التكاملية بين مصادر المعرفة الإسلامية وأدواتها.

- أدى الاقتراض المعرفي من ساحة الفكر التربوي الغربي إلى خلل في الرؤية والمنهج والمنطلقات، الأمر الذي أدى أيضا إلى خلل في العملية التربوية والتعليمية، وقاد أيضا إلى خلل في تحقيق الأهداف التربوية، فلم تعد للبرامج التربوية غايات يمكن تحقيقها.

- فلسفة التكامل المعرفي بوصفها تمثل الرؤية الحضارية الإسلامية، تتغيّأُ إسعاد الإنسان، وإعادة لم شتاته، وإعانته على تحقيق الأمر الاستخلافي الرباني على الوجه المعرفي تحديدا.

- تُسهم فلسفة التكامل المعرفي في المصالحة بين ذات المسلم و واقعه متخذةً المدخل التربوي.

- لا يمكن إحراز نجاح فلسفة التكامل المعرفي داخل نسق الفكر التربوي الإسلامي، تبعا لارتباطه العضوي بالسياق الإجتماعي المأزوم.

- تتطلب فلسفة التكامل المعرفي قدرا كبيرا من الإلمام بالمبادئ الأساسية وكذا الآليات التي تقوم عليها المنهجية الإسلامية، وتبعا لذلك فإن عدم التمكن من العلوم التي تستهدف فهم الخطاب القرءاني والعلوم الأخرى التي تستدعي فهم الكون، سيؤدي إلى فشل في تمثّل هذه الفلسفة التكاملية، أو يكون الوعي بها مبتورا لعدم وجود الأرضية المعرفية التي تتيح الإنطلاق في عوالمها.

- إن التأخر في تحرير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من المضامين الغربية التي لا تتفق معه، سيصير معه أمر تطبيق فلسفة التكامل المعرفي ضرب من العماية المعرفية.

- إن الغاية القصوى من المناداة بتفعيل فلسفة التكامل المعرفي، نفخ العلوم بروح الإسلام، حتى تتغيّأ حياة الإنسان وتتحقق هدفية الكون.

- لم تعد فلسفة التكامل المعرفي بنفس طرح الذي قدمت به في أول الدعوة إليها؛ إذ ظهر الاختلاف بشأنها حول بعض التفاصيل المرتبطة بها.

- ثانيا: التوصيات والمقترحات

على ضوء ما اشتمل عليه هذا البحث وما تم استخلاصه من نتائج، فإن الباحث يقدم التوصيات الآتية:

- ضرورة السعي إلى إنشاء مركز يُعنى بالبحث في القضايا التي تلامس مشكلات الفكر التربوي من منظور فلسفة التكامل المعرفي.

- الرجوع إلى القرءان الكريم لتحيين الهداية التربوية المُتظمّنَة فيه، واستغلالها لتطوير الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

- توجيه الطلبة إلى العناية بالموضوعات المتعلقة بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر، عند أقطاب مشروع لإسلامية المعرفة.

- عقد المزيد من الندوات والأيام الدراسية والملتقيات الوطنية وكذا الدولية لمناقشة قضايا الفكر التربوي الإسلامي في ضوء فلسفة التكامل المعرفي.

- تعميم إحلال فلسفة التكامل المعرفي في البرامج التعليمية الجامعية وإيجاد آليات لمرافقة تمكينها.

- البحث عن السبل التي تُتيح فرص استفادة الخطاب التربوي الإسلامي المعاصر من آخر الدراسات المنجزة في حقل فلسفة العلوم المعاصرة، لحل القضايا التربوية الراهنة بمختلف إشكالياتها.

- تشجيع الطلبة، وخاصة منهم طلبة ما بعد التدرج لطرق المواضيع المتعلقة بفلسفة التكامل المعرفي، مع الالتفات شطر دراسة أشكال حضورها في بنية التجربة الإسلامية المبكرة، وعلى وجه التحديد دراسة أعمال أعلام الفكر التربوي الإسلامي القدامى، قصد تعزيز حضورها والإستفادة منها في تحيين المشهد التربوي المعاصر.

- إعادة النظر في بنية مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، عن طريق تصويب مسارها بتضمينها فلسفة التكامل المعرفي.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملاحق

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- أولا : نموذج استمارة المقابلة العلمية :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية- قسنطينة -

كلية أصـــــــول الدين

قسم العقيدة و مقارنة الأديان

التخصص: فلسفة العلوم

عنوان البحث:

فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر "رؤية تقويمية استشرافية"

إعداد الطالب: محمد مينار

تحت إشراف الأستاذ الدكتور: عبد العزيز بوالشعير

- أستاذي(ة)الكريم(ة):

تمثل فلسفة التكامل المعرفي واحدة من أهم المقاربات الفلسفية والمنهجية الراهنة، الرامية إلى إعادة تقويم مسار الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وذلك من خلال استعادة أطره المعرفية والمنهجية الذاتية والأصيلة، وتخليصه من التبعية الحضارية، فضلا عن تفعيل الأدوار المنوطة به، في سبيل بناء الإنسان السوي معرفيا ونفسيا واجتماعيا وحضاريا.

تهدف هذه الدراسة إلى مساءلة جدوى هذه المقاربة، وفهم حقيقة مضامينها الابستيمولوجية، فضلا عن محاولة ملامسة أفقها الإجرائي، عن طريق مناقشة عدد من المداخل التي ترمي إلى هدف نهائي، هو استعادة الإنسان النموذج، القادر على التعاطي مع شتى التحديات الحضارية الراهنة.

في سبيل تحقيق ذلك، يقترح الباحث هذه المقابلة العلمية لتعزيز سبل إثراء المناقشات حول فحوى هذه المقاربة، وتقاسم الأفكار مع عدد من الخبراء والمختصين في ميدان الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وهذا انطلاقا من الإشكالية المحورية التالية:

إشكالية البحث: ما هي طبيعة الأسس الحضارية التي تقوم عليها فلسفة التكامل المعرفي بوصفها تمثل بديلا معرفيا؟، وما قيمتها الابستيمولوجية في صياغة فكر تربويٍ إسلاميٍ معاصر يتناغم مع المستجدات المعرفية والحضارية الراهنة؟.

سعادة الأستاذ الدكتور: .....، حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله، وبعد،

أنتم تمثلون في نظر الباحث، أحد رموز الجماعة العلمية التنظيرية لهذه المسألة التي يندرج جهد الباحث فيها، كشفا وتحليلا وتقويما واستشرافا، ألا وهي فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ بحيث يحاول الباحث في هذه المسألة الراهنة، استنفاذ الجهد وبذل الطاقة في سبيل مساءلتها، في جانبها النظري وكذا التطبيقي، وذلك في ميدان الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

وتبعا لهذا المسعى، فإن الباحث يلتمس من حضرتكم المحترمة، التكرّم بالإجابة عن جملة الأسئلة التي رتبها أدناه، وهذا استئناسًا بتجربتكم، واستعانة بآرائكم، بقصد التمكّن من مساءلة أبعاد هذه المقاربة، ومدى نجاعتها في إعادة صياغة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، والسبل الكفيلة "بأجرأة" هذه الفلسفة في نظام التعليم الإسلامي المعاصر على وجه التحديد.

شكرا لكم سعادة الأستاذ(ة) الدكتور(ة) الفاضل(ة)، لتعاونكم مع الباحث، و فيما يلي تفضلوا بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- أسئلة المقابلة:

- المحور الأول:

- في طبيعة المداخل المعرفية والمنهجية النّاظمة لفلسفة التكامل المعرفي.

1- في ماذا تكمن طبيعة فلسفة التكامل المعرفي بالنسبة لكم؟.

.....

.....

.....

2- إلى أي مدى يمكن ربط هذا المفهوم، بحقل فلسفة العلوم المعاصرة؟.

.....

.....

.....

3- إلى أي حد يمكن الإطمئنان إلى مصطلح التكامل المعرفي، في مقابل مصطحات أخرى مثل: التقريب، التداخل ...؟.

.....

.....

.....

4- لماذا خُصّ مدخل الفكر التربوي بفلسفة التكامل المعرفي، دون غيره من المداخل الفكرية الأخرى؟.

.....

.....

.....

5- ما مدى حضور فلسفة التكامل المعرفي، في التجربة الفكرية الإسلامية المبكرة؟.

.....

.....

.....

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المحور الثاني:

- في أزمة الفكر التربوي الغربي وامتداداتها إلى الفكر التربوي الإسلامي.

1- الحديث عن أزمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، يستتبع الحديث عن أزمة الفكر التربوي الغربي، كيف تبدو لحضرتكم حالة انتقال هذه الأزمة من الفكر التربوي الغربي إلى الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

.....

.....

.....

2- فيما يمكن حصر تمثلات هذه الأزمة على صعيد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

.....

.....

.....

3- إلى أي حد يمكن اعتبار فلسفة التكامل المعرفي - بالمفهوم المراد توظيفه في هذا البحث - قادرة على اجتثاث التبعية الفكرية في الميدان التربوي، ومن ثمة تقديم البديل الحضاري، المعبّر عن روح النظام المعرفي، المتشبّع بالرؤية الإسلامية إلى العالم،؟.

.....

.....

.....

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المحور الثالث:

- قراءة في مسارات الإنجاز المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي.

1- كيف تقرؤون مسألة مأسسة فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

.....

.....

.....

2- يمثل التوحيد في رأي الباحث، بؤرة فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. برأيكم ما القيمة الابستيمولوجية التي يحوزها هذا المكسب المعرفي بالنسبة للفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟.

.....

.....

.....

3- تحقيق فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، أبطأ ما تكون عليه مقارنة بميادين أخرى. ما تفسيركم لذلك؟.

.....

.....

.....

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- المحور الرابع:

- رؤية استشرافية لآفاق تفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي، مستقبلا.

1- كيف تستشرفون مستقبل فلسفة التكامل المعرفي، وجدوى نجاحها و تفعيلها في مفاصل في الفكر التربوي الإسلامي؟.

.....

.....

.....

2- هل ترون طرحا آخر يكون بديلا عن فلسفة التكامل المعرفي، يكون أكثر نجاعة في إعادة صياغة الفكر التربوي الإسلامي؟.

.....

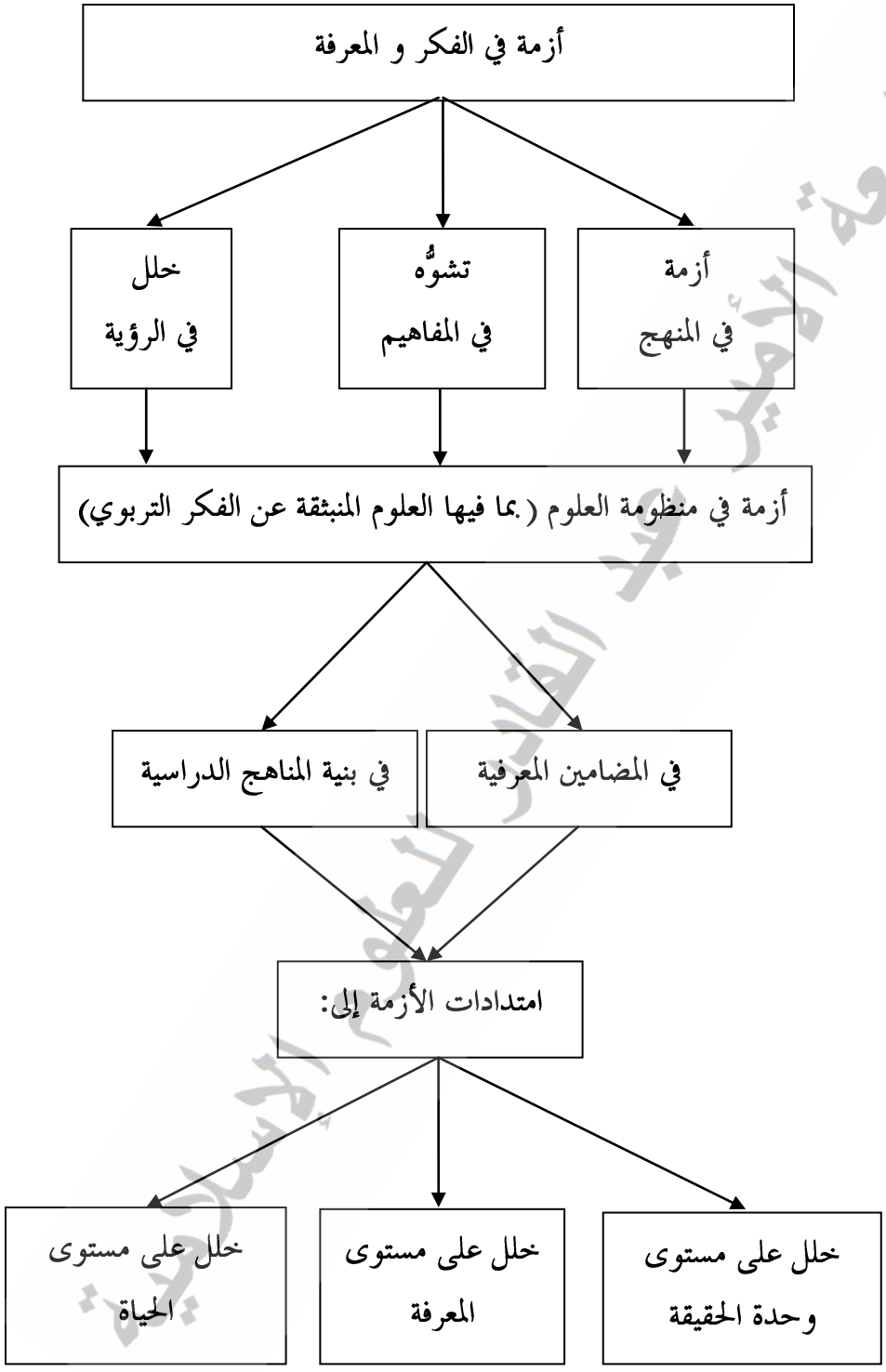
.....

.....

شكرا لحضرتكم، تقبلوا أسمى معاني التقدير والامتنان.

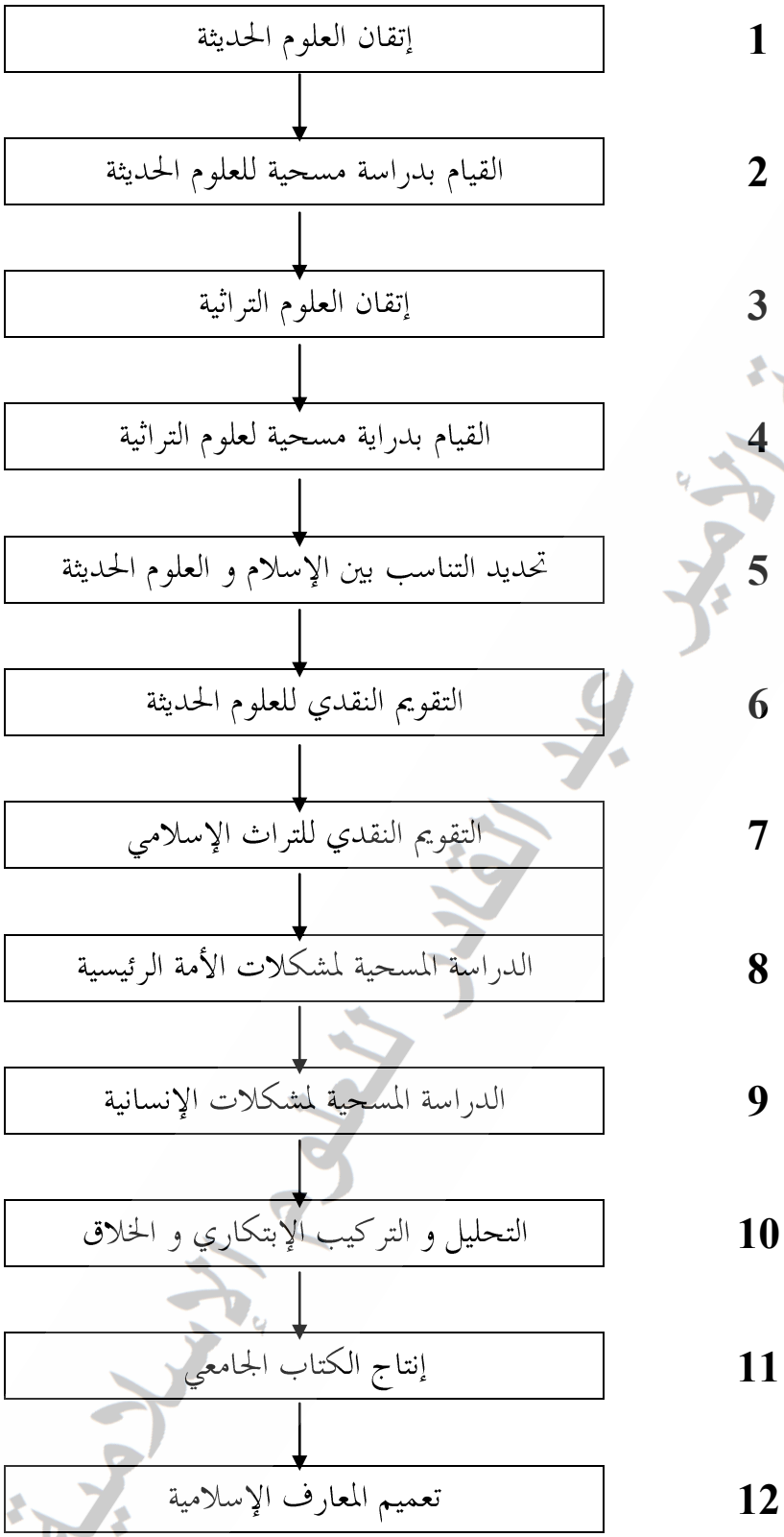
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- ثانيا : ملحق الأشكـــال التوضيحية.



- الشكل رقم01:

الخطة الأساسية لمشروع إسلامية المعرفة عند إسماعيل الفاروقي.

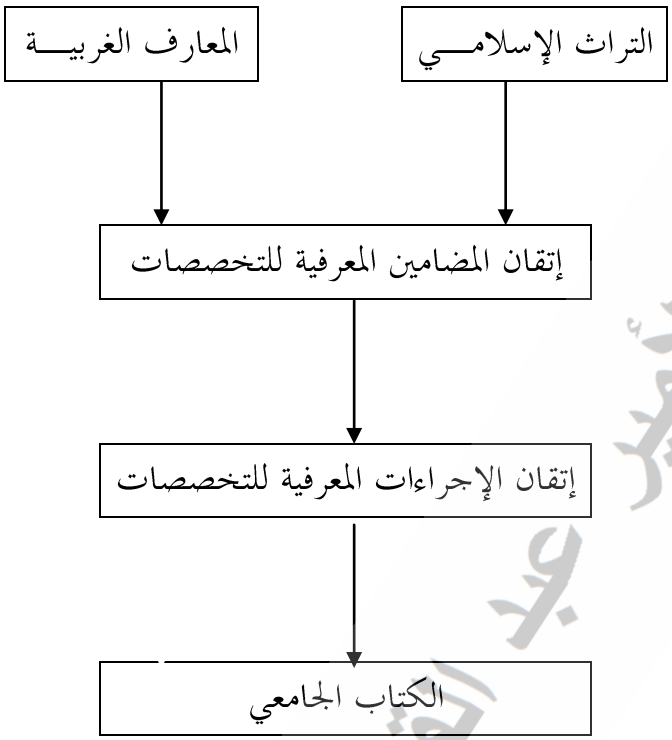


- الشكل رقم02:

تعديل عبد الحميد أحمد أبو سليمان لخطة عمل مشروع إسلامية المعرفة.

- نقلا عن: لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان 1416هـ/ جانفي1996م، ص41.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

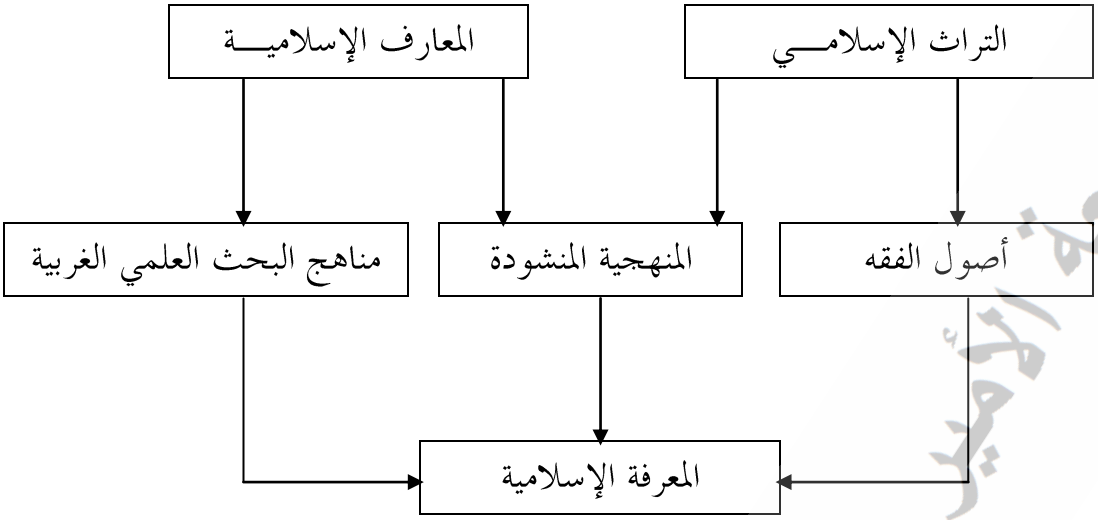


- الشكل رقم03:

الإجراءات المنهجية اللازمة لوضع الكتاب الجامعي

- نقلا عن: لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، ص43.

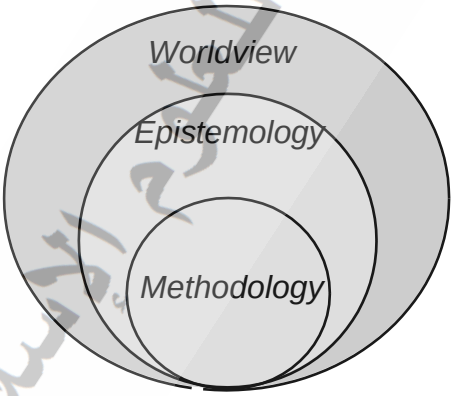
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية



- الشكل رقم:04

أنموذج لإنتاج المعرفة الإسلامية من منظور فلسفة التكامل المعرفي

- نقلا عن: لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، ص44.

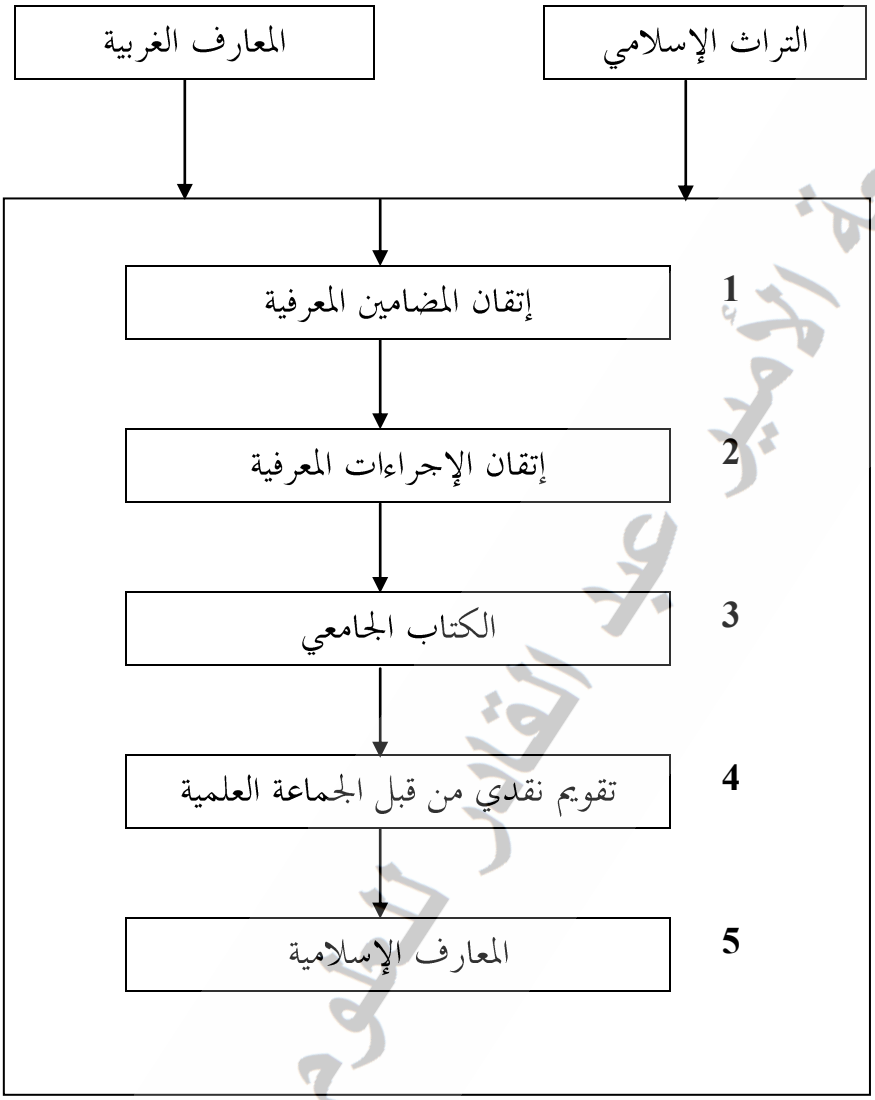


- الشكل رقم:06

علاقة التواشج بين الرؤية الإسلامية إلى العالم والنظام المعرفي والابستيمولوجيا

من منظور فتحي حسن ملكاوي.

- نقلا عن: فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي، مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ص108.

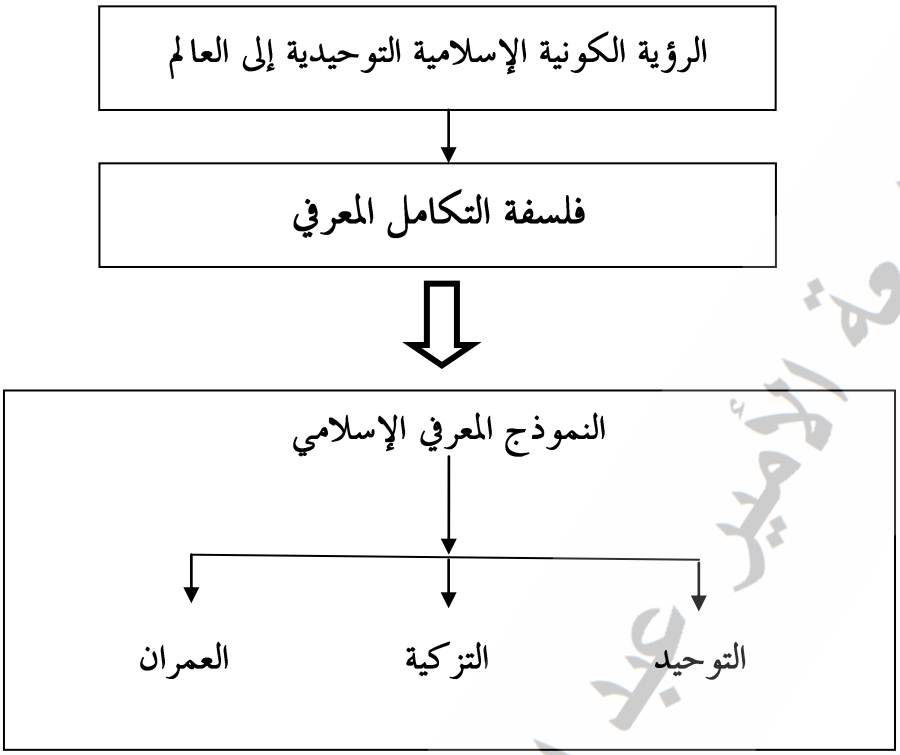


- الشكل رقم:07

الخطة العامة المقترحة لإسلامية المعرفة.

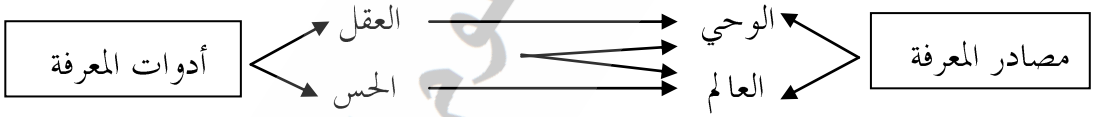
- نقلا عن: لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، ص45.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية



- الشكل رقم:08

الأسس المرجعية لمنظومة القيم العليا.

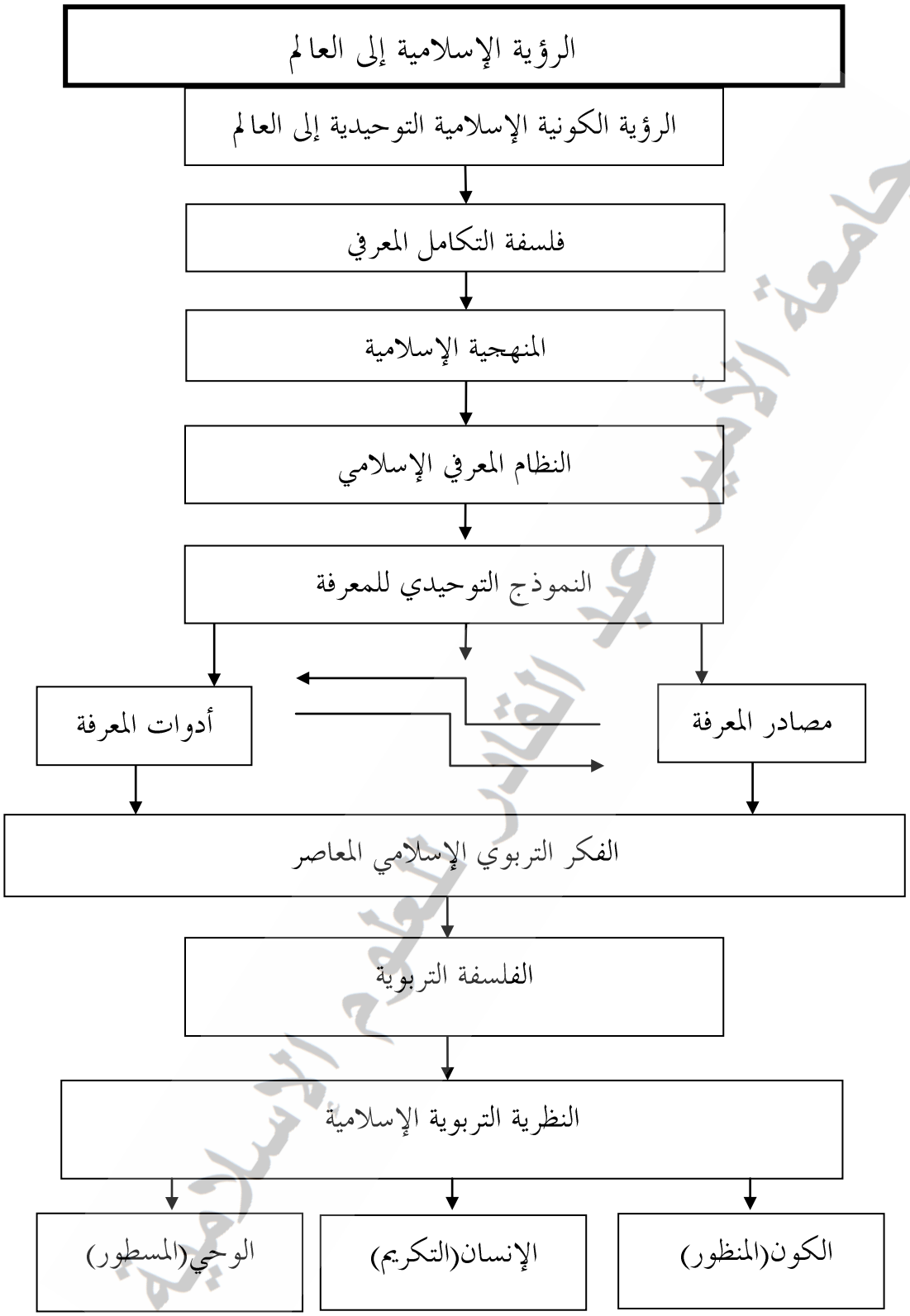


الشكل رقم:09

التكامل المعرفي بين مصادر المعرفة وأدواتها من منظور فتحي حسن ملكاوي

- نقلا عن: فتحي حسن ملكاوي، **المنهاج والمنهاجية: طبيعة المقهوم وأهميته والمفاهيم والمصطلحات ذات علاقة**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية**، ط1، إعداد: مجموعة من الأكاديميين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالاشتراك مع دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010م، ج1، ص103).

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية



- الشكل رقم:10

المحددات العامة للمنظور المعرفي وامتداداته

في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفهـــــارس العامة

- أولا : فهرس الأيات القرءانية
- ثانيا : فهرس المصـــــــادر و المراجع
- ثالثا : فهرس الموضوعـــــــــــات

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- أولا : فهـــــرس الأيات القرءانية		
طرف الآية	الآية	الصفحة
سورة البقرة		
﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾	30	141
﴿قُلْنَا ٱهْبِطُواْ مِنْهَا جَمِيعًا ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾	38	154
﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾	151	32
﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾	170	154
سورة المائدة		
﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾	03	19
سورة الأنعام		
﴿وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ۚ﴾	115	19
﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾	162	152
سورة الأنبياء		
﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيْهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدُونِ﴾	25	28
سورة الأعراف		
﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ﴾	179	33

سورة الأنفال		
﴿إِنِّيٓ أَرَىٰ مَا لَا تَرَوۡنَ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَۚ وَٱللَّهُ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ﴾	13	76
سورة الروم		
﴿وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن رِّبٗا لِّيَرۡبُوَاْ فِيٓ أَمۡوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرۡبُواْ عِندَ ٱللَّهِۖ وَمَآ ءَاتَيۡتُم مِّن زَكَوٰةٖ تُرِيدُونَ وَجۡهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُضۡعِفُونَ﴾	39	68
سورة التوبة		
﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ﴾	105	76
سورة الذاريات		
﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ﴾	21	93
سورة العلق		
﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾	01	133-95

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

قائمة المصادر و المراجع

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ثانيا: فهرس المصادر و المراجع

- **القرءان الكريم برواية ورش عن نافع.**

1- الكتب:

1-1- باللغة العربية:

1- إبراهيم فاضل الدبو، **منهج ابن خلدون في التربية والتعليم**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ج3).

2- ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، د- ط، دار ابن خلدون، الإسكندرية، د- ت.

3- ابن رشد، **فصل المقال وتقرير فيما بين الشريعة والحكمة من اتصال**، دراسة وتحقيق: ألبير نصري نادر، ط1، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986م.

4- أبو بكر باقادر، **الحملة الفرنسية كانت مقدمة لنهاية الاستقلال الفكري**، حوار ضمن كتاب:(**العلمانية والممانعة الإسلامية، محاورات في النهضة والحداثة**، حوار وتحرير: علي العميم، ط2، دار الساقي، بيروت، لبنان، 2002م).

5- أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **برنامج التكامل المعرفي، الخطة العلمية رقم1**، ط1، معهد إسلام المعرفة (إمام)، جامعة الجزيرة، السودان، 2009م.

6- أبو حامد الغزالي، **ميزان العمل**، تحقيق وتقديم: سليمان دنيا، ط1، دار المعارف، مصر، 1964م.

7- أبو يعرب المرزوقي، **آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهب العولمة**، ط2، بيروت، لبنان، 2004م.

8- أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، دراسة في تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1428هـ/2007م.

9- أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري، المنطلق من الجامعات، قراءة في إسهامات الدكتور عبد الحميد أبو سليمان وتجربته في التعليم الجامعي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

10- أبوحامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005م، ج1، ج04.

11- أحمد الفراك، **فلسفة المشترك الإنساني بين المسلمين والغرب**، ط1، أفريقيا الشرق، المغرب، 2016م.

12- أحمد بن عبد السلام الريسوني وأحمد السنوسي وآخرون، **التجديد الأصولي، نحو صياغة تجديدية لعلم أصول الفقه**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1435هـ/2014م.

13- أحمد داود أوغلو، **العالم الإسلامي في مهب التحولات الحضارية**، تعريب وتحرير ومراجعة: إبراهيم البيومي، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1427هـ/2006م.

14- أحمد ربيع عبد الحميد خلف الله، **الفكر التربوي وتطبيقاته**، ط1، مكتبة وهبه، مصر، 1984م.

15- أحمد شلبي، **التربية الإسلامية**، ط7، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982م.

16- أحمد صيداوي و عبد الدائم عبد الله، **الإنماء التربوي**، ط1، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1978م.

17- أحمد علي الحاج محمد، **العولمة والتربية، آفاق مستقبلية**، ط1، كتاب الأمة، السنة31، ع154، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، آب (أغسطس) 1432هـ/2011م.

18- أحمد مدكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، ط3، دار الفكر، بيروت لبنان، 1979م.

19- إدغار موران، **الفكر والمستقبل، مدخل إلى الفكر المركب**، ط1، دار توبقال، المغرب، 2004م.

20- إدغار موران، **المنهج، الأفكار: مقامها، حياتها، عاداتها وتنظيمها**، ترجمة: جمال شحيد، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2012م، ج4.

21- إسحاق الفرحان وآخرون، **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية**، ط2، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، الأردن، 1400هـ/1980م.

22- **إسماعيل راجي الفاروقي، إسلامية المعرفة، المبادئ العامة- خطة العمل- الإنجازات**، ط1، سلسلة إسلامية المعرفة01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1406هـ/1986.

23- **إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة، المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار البحوث العلمية، الكويت، 1404هـ/1984م.

24- **إسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، ط2، مدارات للأبحاث والنشر، القاهرة، مصر، 1435هـ/2014م.

25- **إسماعيل راجي الفاروقي، صياغة العلوم الإجتماعية صياغة إسلامية**، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م.

26- ألكسيس كاريل، **الإنسان ذلك المجهول**، ط3، تعريب: أسعد فريد، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، 1980م.

27- أماني صالح، **قراءة في مفهوم إسلامية المعرفة داخل التيار الأساسي للمعهد**، ضمن كتاب:(**في تجديد العلوم الإجتماعية، بناء منظور معرفي وحضاري الفكرة والخبرة**، تحرير: نادية محمود مصطفى، ط1، دار البشير للثقافة والعلوم،1437هـ/2016م، ج1).

28- أمين أبولاوي، **أصول التربية الإسلامية**، د- ط، دار ابن الجوزي، الدمام، 1999م.

29- أنور الزعبي، **الرؤية الكونية الإسلامية وسيناريوهات العولمة**، ضمن كتاب:(**العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي**، تحرير: زياد خليل الدغامين، ط1، دار الرازي، عمان، الأردن، 1429هـ/2008م).

30- إيمانويل كانط، **نقد العقل المحض**، ترجمة: موسى وهبة، ط1، مركز الإنماء القومي، القاهرة، مصر،د-ت.

31- باتريك هيلي، **صور المعرفة، مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة**، ترجمة: نور الدين شيخ عبيد، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008م.

32- باحو مصطفى، **العلمانية، المفهوم والمظاهر والأسباب**، سلسلة بحوث في العلمانية، ط1، جريدة السبيل، سلا، المغرب، 1432هـ/2011م.

33- **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والآفاق**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ومحمد عبد الكريم أبوسل، تقديم: طه جابر العلواني، ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 1416هـ/1995م، ج2.

34- بول فييرابند، **طغيان العلم، ما العلم؟ وما حدوده وأدواته؟**، ترجمة: مركز دلائل، مراجعة وتعليق: عبد الله الشهري، ط1، مركز دلائل، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1438هـ/2017م.

35- **ترتيب العلوم**، لمحمد بن أبي بكر المرعشي، الشهير بساجقلي زادة، حققه: محمد بن اسماعيل السيد أحمد، ط1، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1988م.

36- توماس كوهن، **بنية الثورات العلمية**، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت،2007م.

37- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **دليل الدراسات العليا**، كلية الدراسات الاجتماعية، الرياض، 2010م.

38- الجيلاني بن التوهامي مفتاح، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون**،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،2011م.

39- حاج دواق، **الرؤية الوجودية التوحيدية والتأسيس الابستيمولوجي للتكامل المعرفي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

40- حامد عمار، **عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1431هـ/2010م.

41- الحسان شهيد، **التكامل المعرفي بين العلوم**، ط1، روافد، الإصدار72، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إدارة الثقافة الإسلامية، الكويت، محرم1435هـ، ديسمبر2013م.

42- حسان عبد الله حسان، **الفكر التربوي الإمامي، إيران نموذجا**، ط1، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، لبنان، 2008م، ج1.

43- حسان عبد الله حسان، **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1440هـ/2019م.

44- حسن إبراهيم عبد العال، **الخطاب التربوي المتكامل، ابن الجوزي نموذجا**، ط1، روافد، الإصدار98، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إدارة الثقافة الإسلامية، الكويت، جمادى الأولى1435هـ،أفريل2014م.

45- حسن حنفي، **العولمة بين الحقيقة والوهم**، بحث ضمن كتاب:(حسن حنفي وصادق جلال العظم، **ما العولمة؟**، سلسلة حوارات لقرن جديد، ط2، دار الفكر، 2000م).

46- حسن شحاتة، **مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي**، سلسلة آفاق تربوية متجددة، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1430هـ/2009م.

47- حميد لحمداني، **مناهج النقد الأدبي وتفاعل المعارف**، ضمن كتاب:(**المناهج وتكامل المعارف**، يومي: 29/28 أفريل2017م، مؤسسة مقاربات، جمع وتنسيق: جمال بوطيب، ج1).

48- خالد الصمدي، **تكامل المعرفة والقيم في بناء المناهج التعليمية، مقاربة نظرية ومشاريع تطبيقية**، ضمن كتاب:(**الإسلام والأخلاق التطبيقية**، جمع وتحرير: فتحي بن جمعة أحمد، مركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق، السلسلة رقم05، ط1، دار جامعة حمد بن خليفة للنشر، الدوحة، قطر، 2018م).

49- خالد محمد أبو شعيرة، **المدخل إلى علم التربية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، 2008م.

50- خالد محمد يوسف التويم، **التبعية الفكرية في مجال التربية وعلاجها من منظور إسلامي**، ط1، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2013م.

51- رحيم الساعدي، **دراسات في الفكر القرآني**، ط1، دار الفراهيدي للتوزيع والنشر، العراق، 2010م.

52- روبرت م.أغروس، جورج ن.ستانسيو، **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة: كمال خلايلي، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع134، فبراير1989م.

53- زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصرة وحلولها الإسلامية**، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م.

54- زكريا بشير، **إسلامية التربية والتعليم**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ج3).

55- زكي الميلاد وتركي علي الربيعو، **الإسلام والغرب، الحاضر والمستقبل**، سلسلة حوارات لقرن جديد، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 2001م.

56- سعيد إسماعيل علي وآخرون، **التراكم المعرفي في التربية الإسلامية**، ط1، دار التعليم الجامعي، القاهرة، 2015م.

57- سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرج، **فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامي**، سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس43، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1430هـ/2009م.

58- سعيد إسماعيل علي، **التجديد في الفكر التربوي الإسلامي**، ضمن كتاب:(**إتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر الإسلامي الحديث**، الذي نظمته مكتبة الإسكندرية، من 25/23 المحرم1430هـ- 21/19 يناير2009م، تحرير: محمد كمال الدين إمام، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2015م، ج2).

59- سعيد إسماعيل علي، **الدور التربوي لبعض المؤسسات المجتمعية الإسلامية في القرنين التاسع عشر والعشرين**، د- ط، مركز الدراسات المعرفية، القاهرة، مصر، 2004م.

60- سعيد رمضان البوطي، **أزمة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم النفسية والتربوية**، تحرير: الطيب زين العابدين، ط3، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، مج1).

61- سعيد شبار، **مختصر الإجتهاد والتجديد في الفكر الإسلامي المعاصر، دراسة في الأسس المرجعية والمنهجية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م.

62- السعيد عواشرية، **متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك**، ضمن كتاب:(**نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/2000م).

63- سلامة موسى، **اليوم والغد**، ط1، مؤسسة هنداوي سي آي سي، وندسور، المملكة المتحدة، 2019م.

64- سونيا هانم قزامل، **المعجم العصري في التربية**، ط1، عالم التربية، القاهرة، مصر، 2013م.

65- سيد قطب، **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته**، ط6، دار الشروق، مصر، 2005م.

66- صالح بن الطاهر مشوش، **علم العمران الخلدوني وأثر الرؤية الكونية التوحيدية في صياغته**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 2012م.

67- صباح حسن الزبيدي، **أسس بناء و تصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها، تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1436هـ/2015م.

68- صلاح إسماعيل، **توضيح المفاهيم ضرورة معرفية**، ضمن كتاب:(**بناء المفاهيم، دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، سلسلة المفاهيم والمصطلحات04، إشراف: علي جمعة محمد وسيف الدين عبد الفتاح إسماعيل، تقديم: طه جابر العلواني، ط01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، 1418هـ/1998م، ج01).

69- طراد حمادة، **ابن رشد في كتاب فصل المقال**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 2002م.

70- طه جابر العلواني، **إصلاح الفكر الإسلامي، مدخل إلى نظم الخطاب الإسلامي المعاصر**، ط5، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1429هـ/2009م.

71- طه جابر العلواني، **الأزمة الفكرية ومناهج التغيير**، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، 1424هـ/2003م.

72- طه جابر العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران: محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م.

73- طه جابر العلواني، **الجمع بين القراءتين، قراءة الوحي وقراءة الكون**، ط1، دار الشروق، 1427هـ/2005م.

74- طه جابر العلواني، **خواطر في الأزمة الفكرية والمأزق الحضاري للأمة الإسلامية**، رسائل إسلامية المعرفة01، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1409هـ/1989م.

75- طه جابر العلواني، **كلمة رئيس الندوة**، ضمن كتاب:(**أبحاث ندوة نحو فلسفة إسلامية معاصرة**، إعداد: مجموعة من المؤلفين، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1414هـ/1994م).

76- طه عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، ط2، المركز الثقافي العربي، الدرا البيضاء، المغرب، 1993م.

77- طه عبد الرحمن، **حوارات من أجل المستقبل**، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2011م.

78- طه عبد الرحمن، **روح الحداثة، المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدر البيضاء، المغرب، 2006م.

79- طه عبد الرحمن، **روح الدِّين، من ضيق العلمانية إلى سَعَه الائتمانية**، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2012م.

80- طه عبد الرحمن، **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000م.

81- عامر عبد الأمير حاتم الجبوري، **فلسفة التربية في الفكر الإسلامي المعاصر**، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة بغداد، 1438هـ/2017م، ع220.

82- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة إسلامية المعرفة 09، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1991م.

83- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي المعاصر، قراءات منهجية اجتماعية**، ط3، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، مصر، 1432هـ/2011م.

84- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**، ط1، دار السلام للطباعة و النشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 1430هـ/2009م.

85- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إنهيار الحضارة الإسلامية وإعادة بنائها، الجذور الثقافية والتربوية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م.

86- عبد الرحمان الزنيدي، **حقيقة الفكر الإسلامي**، ط1، دار المسلم للنشر والتوزيع، 1415هـ.

87- عبد الرحمن النقيب وآخرون، **تأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية للإصلاح التربوي**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2002م.

88- عبد الرحمن النقيب وبدرية الميمان، **تأصيل المفاهيم التربوية، ضرورة أولية للإصلاح التربوي**، سلسلة نحو وعي تربوي مغاير، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2009م.

89- عبد الرحمن النقيب، **النموذج التفسيري في التربية**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية**، إعداد مجموعة من الباحثين، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1431هـ/2010م، ج2).

90- عبد الرحمن بن زيد الزنيدي، **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، دراسة نقدية في ضوء الإسلام**، ط1، مكتبة المؤيد، المملكة العربية السعودية، 1412هـ/1992م.

91- عبد الرحمن صالح عبد الله، **الموضوعية في العلوم التربوية، رؤية إسلامية**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، ج3).

92- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التربية الإسلامية، رسالة ومسيرة**، سلسلة آفاق البحث في التربية الإسلامية6، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994م.

93- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التكـــامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجـــا**، ضمن كتـــاب:(**التعليم الجامعي العربي، آفاق الاصلاح والتطوير**، ط1، مركز تطوير التعليم الجامعي ومركز الدراسات المعرفية، جامعة عين الشمس، 2004م، ج1).

94- عبد الرزاق بلعقروز، **مبدأ المُخَالقة والفضاء العام: أو من المواطن الصّالح إلى الإنسان الصّالح**، ضمن كتاب:(**المجـــال العام: من المفهوم إلى التداول، نحو مقاربات متعدية**، ط1، سلسلة مغارب، كتاب1، مركز مغارب للدراسات في الإجتماع الإنساني، أكدال، الرباط، المملكة المغربية، 1439هـ/2018م).

95- عبد الرزاق بلعقروز، **من أجل المعرفة، مفاتحات حوارية مع الذات والكتاب**، ط1، منشورات الوطن اليوم، سطيف، الجزائر، 2017م.

96- عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في العلوم عند إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

97- عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في العلوم عند إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

98- عبد العزيز بوالشعير، **مسؤولية الجامعة والجامعيين في إصلاح التعليم"العلل والحلول" في مقاربات إسماعيل الفاروقي**، ضمن كتاب:(**إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي وآخرون، ط1، دار الفتح للدراسات والنشر، عمان، الأردن، 1435هـ/2014م).

99- عبد الله عبد الدايم، **التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1983م.

100- عبد الله محمد الأمين النعيم وجمال عبد العزيز الشريف، **مصادر المعرفة، البرنامج التأسيسي**، ط1، جامعة السودان المفتوحة، 2005م.

101- عبد الوهاب المسيري، **العلمانية والحداثة والعولمة**، سلسلة حوارات مع الدكتور عبد الوهاب المسيري02، تحرير: سوزان حرفي، ط1، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1434هـ/2013م.

102- عبد الوهاب المسيري، **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، ط4، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2010م.

103- عبد الوهاب المسيري، **دراسات معرفية في الحداثة الغربية**، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2006م.

104- عدنان بن محمد عرعور، **صفات الطائفة المنصورة**، ط2، مؤسسة قرطبة، القاهرة، 1995م.

105- عدنان علي رضا النحوي، **الحداثة من منظور إيماني**، ط3، دار النحوي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1989م.

106- عقيلة حسين، **ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري، مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

107- علي أسعد وطفة، **معادلة التنوير في التربية العربية، رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، ضمن كتاب:(**التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005م).

108- علي صديقي، **الأزمة الفكرية العالمية: نحو نموذج معرفي توحيدي بديل**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2015م.

109- عماد الدين خليل، **ازدواجية التعليم الجامعي، مرئيات للخروج من الأزمة**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**).

110- عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية، المشروع، برنامج العمل ، الإنجازات**، د- ط، المملكة العربية السعودية، 2009م.

111- عمر التومي الشيباني، **فلسفة التربية الإسلامية**، ط1، الدار العربية للكتاب، الجمهورية العربية الليبية، 1988م.

112- فاخر عاقل، **قاموس التربية**، د- ط، دار القلم، بيروت، 1983م.

113- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، **الدراسات المستقبلية من منظور تربوي**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003م.

114- فايز مراد ورشدي لبيب، **قضايا في مناهج التعليم**، د- ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1993م.

115- فتحي حسن ملكاوي، **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأميريكية، 1442هـ/2020م.

116- فتحي حسن ملكاوي، **المنهاج والمنهاجية: طبيعة المقهوم وأهميته والمفاهيم والمصطلحات ذات علاقة**، ضمن كتاب:(**المنهجية الإسلامية**، ط1، إعداد: مجموعة من الأكاديميين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالاشتراك مع دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010م، ج1.

117- فتحي حسن ملكاوي، **طبيعة النظام المعرفي وأهميته**، ضمن كتاب:(**نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/2000م).

118- فتحي حسن ملكاوي، **كلمة مدير الحلقة التكوينية**، ضمن كتاب:(**العطاء الفكري لأبي الوليد ابن رشد**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي وعزمي طه السيد، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/1999م).

119- فتحي حسن ملكاوي، **مفاهيم التكامل المعرفي**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

120- فتحي حسن ملكاوي، **مقالات في إسلامية المعرفة**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1439هـ/2018م.

121- فتحي حسن ملكاوي، **منظومة القيم العليا، التوحيد والتزكية والعمران**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1434هـ/2013م.

122- فتحي حسن ملكاوي، **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1441هـ/2020م.

123- فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، الأردن، الولايات المتحدة الأمريكية، 1432هـ/2011م.

124- فتحي حسن ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي، مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ط2، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1437هـ/2016م.

125- فريد الأنصاري، **التوحيد والوساطة في التربية الدعوية**، ط1، كتاب الأمة، السنة15، ع47، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، جمادى الأولى 1416هـ/1995م، ج1.

126- فؤاد سعيد، **التحيزات المعرفية في الرؤية الغربية الحديثة للعالم**، مجلة بصائر المعرفة، ع1، أغسطس1999م، القاهرة.

127- فؤاد محمد موسى، **علم مناهج التربية: الأسس والعناصر والتطبيقات**، ط1، دار الكلمة للنشر والتوزيع،2007م.

128- قتيبة عباس حمد، **فصل التربية والتعليم عن الدين بين الإسلام والكنيسة**، مجلة الجامعة الإسلامية، مج1، ع25، بغداد، العراق، 2013م.

129- قطب مصطفى سانو، **مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية**، ط1، كتاب الأمة، السنة34، ع160، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، ربيع الأول1435هـ/2014م.

130- ليندة بورايو، **أزمة الإنسان المعاصر في بحثه عن المعنى، المرأة نموذجا**، ضمن كتاب:(**معالم صورة الإنسان بين المرجعيتين الإسلامية والغربية**، تحرير: رائد عكاشة وعائشة الحضيري، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1441هـ/2020م).

131- ماجد عرسان الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين اهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصر، سلسلة أهداف التربية الإسلامية2**، ط2، دار التراث، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1408هـ/1988م.

132- ماجد عرسان الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، سلسلة أصول التربية الإسلامية01، ط1، مكتبة المنارة، جدة، المملكة العربية السعودية،1407هـ/1987م.

133- ماجد عرسان الكيلاني، **مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها**، سلسلة أصول التربية الإسلامية03، ط1، عالم الكتب للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1416هـ/1995م.

134- مجموعة من المؤلفين، **فلسفة التعليم والتربية في الإسلام**، جمع وتنسيق: مصباح اليزدي، ترجمة: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ط1، دار البلاغة، بيروت، لبنان، 2016م،ج1.

135- محب الدين أحمد أبو صالح ، **تصور مقترح حول منهج البحث**، ضمن كتاب:(**ملخصات إصدارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي(الكتب الفكرية)**، إعداد: عبد الناصر زكي العساسي، ط1، مركز الدراسات المعرفية، الزمالك، القاهرة، 1432هـ/2011م، ج1).

136- محمد أبو القاسم حاج حمد، **منهجية القرءان المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، ط1، دار الهادي، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م.

137- محمد الحسن بريمة، **الظاهرة الاجتماعية ونظامها المعرفي**، ضمن كتاب:(**نحو نظام معرفي إسلامي**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، 1420هـ/2000م).

138- محمد الديوري، **تطبيق التكامل المعرفي في الجامعة، قراءة تجربة**، مركز رقي للأبحاث والدرسات، مكناس، 2014م.

139- محمد المبارك، **بين الثقافتين الغربية والإسلامية**، د- ط، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1980م.

140- محمد المستيري، **جدل التأصيل ولمعاصرة في الفكر الإسلامي**، ط1، منشورات كارم الشريف، تونس، 2014م.

141- محمد النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية**، د- ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1967م.

142- محمد باقر الصدر، **الأسس المنطقية للإستقراء**، ط5، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، 1986م.

143- محمد شحات الخطيب، **أصول التربية الإسلامية**، دار الخريجي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1421هـ.

144- محمد شهيد، **العلواني والنظر إلى الآخر**، ضمن كتاب:(**نحن والغرب2، مقاربات في الخطاب النقدي الإسلامي**، ط1، سلسلة استراتيجيات معرفية1، تحرير: عامر عبد زيد الوائلي وهاشم الميلاني، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، لبنان، 1438هـ/2017م).

145- محمد علي أبو ريان، **أسلمة المعرفة، العلوم الإنسانية ومناهجها من وجهة نظر إسلامية**، د- ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2003م.

146- محمد عمارة ، **العلمانية ونهضتنا الحديثة**، ط2، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1986م.

147- محمد محمد أمزيان، **نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية**، ضمن كتاب:(**قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، إعداد مجموعة من المؤلفين، تحرير: نصر محمد عارف، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، 1417هـ/1996م).

148- محمد نبيل نوفل، **دراسات في الفكر التربوي المعاصر**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985م.

149- محمد همام، **التداخل المعرفي، دراسة في المفهوم**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

150- محمد همام، **تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي- دراسة العلاقات بين العلوم-**، ط1، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2017م.

151- محمود أحمد السيد، **معجزة الإسلام التربوية**، ط1، الكويت، دار البحوث العلمية، 1978م.

152- مصطفى صادقي، **التكامل المعرفي في المنظومة التربوية، ضرورته وسبل إحلاله، درس الفقه أنموذجا**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

153- مقداد يلجن، **أهداف التربية الإسلامية وغايتها**، ط2، دار عام الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1424هـ/2003م.

154- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس(إنجليزي- فرنسي- عربي)**، ط1، سلسلة المعاجم الموحدة44، مكتب تنسيق التعريب، أكدال، الرباط، المملكة المغربية، 2020م.

155- مهدي كلشني، **من العلم العلماني إلى العلم الديني**، ط1، ترجمة: سرمد الطائي، مراجعة: صادق العبادي، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1424هـ/2003م.

156- مولاي هاشم هاشمي علوي، **التربية على القيم في المنظومة الإسلامية: المقاصد والآليات**، ضمن كتاب:(**سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر**، تحرير: عبد السلام الطويل، ط1، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2011م).

157- ميريل وين دافيس، **إعادة النظر في المعرفة، الأسلمة والمستقبل**، ترجمة: ديما المعلم، مجلة المحجّة، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، ع29، صيف/خريف2014م.

158- نادية محود مصطفى، **تقرير ختامي عن مؤتمر استانبول بمناسبة مرور25 عاما على مسيرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي**، المنعقد يومي:22/19 ديسمبر2006م، ضمن كتاب:(**في بناء المنظور المعرفي والحضاري: الفكرة والخبرة**، إعداد وتحرير: نادية محمود مصطفى وآخرون، ط1، مركز الحضارة للدراسات السياسية ودار البشير، القاهرة، يناير2007م).

159- ناصر خوالدة، **ثنائية التعليم وآثاره في البلاد الإسلامية**، ضمن كتاب:(**التكامل المعرفي، أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

160- نصر الدين بن سراي ، **السيطرة كرؤية فلسفية إلى العالم، نحو مقاربة لفهم الظاهرة الإستعمارية عند روجيه جارودي**، ضمن كتاب:(**نحن وأزمنة الإستعمار، نقد المباني المعرفية للكولونيالية وما بعد الكولونيالية**، سلسلة استراتيجيات معرفية3، تحرير وتقديم: محمود حيدر، ط1، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، لبنان، 2018م، ج2).

161- نصر الدين بن سراي، **الرؤية التوحيدية إلى العالم وصلتها بالتكامل المعرفي عند أبي حامد الغزالي**، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، الأردن، 2015م.

162- نصر محمد عارف، **في إبستيمولوجيا الخطاب العربي المعاصر**، ضمن كتاب:(**إشكاليات الخطاب العربي المعاصر**، كمال عبد اللطيف ونصر محمد عارف، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1422هـ/2001م).

163- نعيمة ادريس، **أثر المفاهيم الفلسفية الغربية في الفكر الإسلامي، العلمانية وتداعياتها نموذجا**، ضمن كتاب:(**الفلسفة في الفكر الإسلامي، قراءة منهجية ومعرفية**، تحرير: رائد عكاشة وآخرون، ط1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1433هـ/2012م).

164- ويندل بيل، **الدراسات المستقبلية و فلسفة العلم الحديث**، ترجمة: أمينة الجميل ومحمد العربي، سلسلة أوراق، ع19، وحدة الدراسات المستقبلية، مكتبة الاسكندرية، مصر، 2016م.

2-1- باللغات الأجنبية:

1- *Bradley J.Cook,And Fathi .H. Malkawi,* ***Classical Foundations of Islamic Educational Thought, Brigham Young University Press****, 2011.*

1- *C.P. Snow,* ***The Two Cultures****, 1st ed, Cambridge University Press, London, July 2014.*

2- *Diederik Aerts,and others,* ***World views from fragmentation to integration****, Brussels edition, 2007.*

3- *Edward o.Wilson,* ***The unity of Knowledge****, Alfred A. Knopf, Inc, New York, the united States of America,1998.*

4- *Fathi Hasan Malkawi,****EPISTEMOLOGICAL INTEGRATION****, Translated from the Arabic by Nancy Roberts, the INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT P.O. BOX 669, HERNDON, VA 20172, USA,2014.*

5- *Wilber. K,* ***Eye to eye, The Quest for the New Paradiam****, Boston, 1990.*

2- المقالات العلمية:

2-1- باللغة العربية:

1- إبراهيم شوقار، **مقومات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات (نظرة تحليلية في عوامل بناء الذات)**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة12، العددان 47/46، خريف2006م، شتاء2007م.

2- إبراهيم عبد الرحمن رجب، **التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية، معالم على الطريق**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان1416هـ/جانفي1996م.

3- إبراهيم محمد زين، **نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي**، مجلة تفكّر، مج11، ع02، 2011م.

4- أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **تدريس مقررات مطلوبات التأصيل بجامعة الجزيرة، دراسة تقويمية للفكرة ومبرراتها**، مجلة تفكّر، مج9، العددان2/1، 1429هـ/2008م.

5- أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع43/42، خريف1426هـ/2005م، شتاء1427هـ/2006م.

6- أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم المعاصر (دراسة تحليلية مع التركيز على التجربة الماليزية)**، مجلة التجديد، مج13، ع25، 1430هـ/2009م.

7- أحمد العبادي، **النموذج التوحيدي للمعرفة وقضايا التأويل**، مجلة التأويل، مج02، العدد المزدوج6/5، شوال1441هـ/ يونيو2020م.

8- أحمد الفراك، **فلسفة العمران وقيمه الكلية في التفكير الإسلامي**، مجلة قضايا مقاصدية، جمعية البحث في الفكر المقاصدي، ع04، خريف2018م.

9- أحمد داود أوغلو، **تحليل مقارن للنماذج المعرفية الإسلامية والغربية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع22، خريف1421هـ/2000م.

10- أحمد ضياء الدين حسين ورائدة خالد حمد نصيرات، **نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع39، تشرين الأول2016م.

11- أحمد محمد الحسن العوض شنان، **دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي**، مجلة تفكّر، مج14، عدد مزدوج2/1، 1436هـ/2014م.

12- إدريس عبدلي وإلياس ميدون، **أهمية واقع جودة التعليم العالي في ماليزيا، دراسة حالة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا(IIUM) كأنموذج**، مجلة دفاتر إقتصادية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مج09، ع16، مارس2018م.

13- أديب إبراهيم الدباغ، **الإغتراب الحضاري لدى المسلم المعاصر**، مجلة حراء، السنة2، ع06، مارس2007م.

14- **إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة**، مجلة المسلم المعاصر، ع32، 1982م.

15- **إسماعيل راجي الفاروقي، حساب مع الجامعيين**، مجلة المسلم المعاصر، ع31، رمضان1982م.

16- إنتصار الصمادي، **مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها**، مجلة دراسات العلوم الإسلامية، مج42، ع03، 2015م.

17- تهاني أحمد جوارنة وعدنان مصطفى الخطاطبة، **أسس بناء المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج19، ع03، 2019م.

18- جمال أحمد بادي، **تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع41، صفر1426هـ/يوليو2005م.

19- جمال سعادنة، **العولمة وتوظيف الخطاب المرئي، من تحييد الوعي إلى استلاب الهوية**، مجلة الأثر، ع24، آذار2016م.

20- حسان عبد الله حسان، **الإصلاح المعرفي والتغريب في العالم الإسلامي2/1**، مجلة المسلم المعاصر، مج38، ع152، جويلية2014م.

21- حسان عبد الله حسان، **النموذج المعرفي التوحيدي، مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي، دراسة تحليلية**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، الزقازق، مصر، ج1، ع86.

22- حسان عبد الله حسان، **قراءة في كتاب: التكامل المعرفي: اثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع91، شتاء1439هـ/2018م.

23- حميدات ميلود، **التعليمية عند أبي حامد الغزالي من خلال وظائف المعلم والمتعلم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع01، ديسمبر 2010م.

24- حنان فيض الله الحسيني، **أثر الرؤية التوحيدية في رسم ملامح الإنسان عند علي شريعتي وعلي عزت بيجوفيتش**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م.

25- الرشيد حبوب محمد الحسين، **الفكر التربوي الغربي المعاصر وصراع فلسفات الماهية والوجود، دراسة تاريخية مقارنة**، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، السنة02، ع04، جمادى الآخرة1431هـ/ يونيو2010م.

26- رضوان زيادة، **تجديد الخطاب بإعمال العقل" نحو رؤية تكاملية"**، قراءة في كتاب: **إعمال العقل من النظرة التجزيئية إلى الرؤية التكاملية للؤي صافي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع21، صيف1421هـ/2000م.

27- روجيه غارودي، **التربية وأزمة القيم**، ترجمة: توفيق بكار، مجلة الملتقى، ع05، المغرب، مايو2000م.

28- ريم عبد الرزاق عبد الرزاق، **المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، مج1، ع22، كانون أول2020م.

29- زياد خليل الدّغامين، **التكامل المعرفي في القرآن الكريم**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج9، ع1، 2013م.

30- سعيد شبار، **الإطار المنهجي للفكر الإسلامي المعاصر**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين، السنة09، ع30، شتاء1425هـ/يوليو2005م.

31- سعيد شبار، **منهجية الاستمداد التكاملي لمعارف للوحي**، مجلة حراء، السنة04، ع16، 2009م.

32- سيبستيان غونتر، **آراء العلماء المسلمين القدماء في نظرية التربية**، مجلة التفاهم، السنة14، ع51، شتاء 2016م.

33- شراف شناف، **من إبستيمولوجيا التعقيد إلى معرفية التوحيد (العقل المعرفي التوحيدي المعاصر ومجاوزة قلق الإبستيمولوجيا الغربية)**، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، مج02، ع06، أغسطس2017م.

34- صالح عبد الله جاسم، **نظرية المنهج: إستشراف مستقبل العلوم في الدراسات البيئية، نحو منهج تكاملي**، مجلة كلية التربية، ع25، 2001م، مصر، ج1.

35- صالح مصطفى أحمد، **قراءة في أزمة الإرداة والوجدان المسلم**، مجلة تفكّر، مج07، ع01، 1426هـ/2005م.

36- طالب بن صالح العطاس، **معالم الأسس الفكرية والمعرفية للبناء التربوي في القرءان الكريم**، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرءانية، جامعة المنصورة، ع26، ج02، ذو الحجة 1436هـ.

37- عباس محجوب، **مدخل إلى إسلام التربية**، مجلة تفكّر، مج02، ع2، كانون الأول2000م.

38- عبد الحفيظ بن جلولي، **أسئلة البعث في الفكر العربي الحديث**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع01، ديسمبر2013م.

39- عبد الحفيظ عبد اللي، تقرير عن: **ندوة المعرفة ومسألة الأسلمة**، ماليزيا، 31/30 ماي1997م، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع09، ربيع أول 1418هـ/يوليو1997م.

40- عبد الحليم مهور باشة، **دور التكامل المعرفي بين علوم الوحي وعلوم الإنسان في فهم الواقع**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، ع1، خريف2016م.

41- عبد الحليم مهورباشة، **نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية، نحو نظرية تربوية إسلامية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع87، شتاء 1438هـ/2017م.

42- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع26، شتاء1422هـ/2001م.

43- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح الإسلامي التربوي أهم أولويات العمل الفكري الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة04، ع13، صيف1419هـ/1998م.

44- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الإصلاح التربوي، العلاقة بين الرؤية الكونية والمنهجية والأداء التربوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة06، ع 22، خريف 1421هـ/2000م.

45- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **الأمن والسلام الاجتماعي هدف نظام العقوبات الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة04، ع14، شتاء 1998م.

46- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **أيها التربويون:"الرؤية الكونية الحضارية القرآنية"، ثم التربية والتربية والتربية العلمية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة18، ع71، شتاء 1434هـ/2013م.

47- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **معارف الوحي، المنهجية والأداء**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان1416هـ/جانفي1996م.

48- عبد الحميد عشاق، **أصول أزمة النظام التربوي في البلاد الإسلامية**، مجلة الواضحة، ع1، 2003م.

49- عبد الرحمن عمر الماحي، **تأثير الفكر التربوي الوضعي في المسلم المعاصر**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، المجلد09، ع1، رمضان1414هـ/مارس1994م.

50- عبد الرزاق بلعقروز، **التخصصية التكاملية والموضوعية المُتحيّزة، كيف نعمل بهذين المفهومين في المراكز البحثية؟**، دورية نماء، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة03، ع7/6، ربيع وصيف2018م.

51- عبد الرزاق بلعقروز، **القلق في الحداثة وقِبلَةُ الطرق الفكرية الجديدة أو انتهالُ المعنى من الشرق الثقافي**، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، السنة24، ع94، شتاء 1438هـ/2017م، ص43.

52- عبد الرزاق بلعقروز، **كلمة هيئة التحرير**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة05، العدد المزدوج9/8، شتاء وربيع2020م.

53- عبد الرزاق بلعقروز، **مراجعة لكتاب: منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران، تأليف: فتحي حسن ملكاوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع85، صيف1437هـ/2016م.

54- عبد الرزاق بلعقروز، **نظرية الفعل التواصلي وحدودها، من العقل التواصلي إلى الإنسان التعارفي**، مجلة الكلمة، ع67، 2010م.

55- عبد العزيز بوالشعير، **أزمة الحداثة الغربية: إنتقال العقل الإسلامي من التقويض إلى البناء**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة19، ع76، ربيع 1435هـ/2014م.

56- عبد العزيز بوالشعير، **الأساس الأخلاقي لترتيب سلم الحاجات في علم النفس الحديث**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة01، ع02، صيف2017م.

57- عبد العزيز بوالشعير، **مراجعة كتاب: منهجية التكامل المعرفي: مقدّمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة20، ع80، ربيع1436هـ/2015م.

58- عبد العني عبود، **طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة08، ع 29، صيف 1423هـ/2002م.

59- عبد الكريم البرغوثي، **تواصل المعارف في التربية والمناهج، تتمة إنسية**، مجلة رؤى تربوية، ع21، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، 2006م.

60- عبد الله إبراهيم، **نقد التمركزات الثقافية في العالم المعاصر**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين وعلم الكلام الجديد، السنة7، ع23، ربيع 1424هـ/2003م.

61- عبد الله شيخ آدم حسين، **إدراكات المدرسين في أقسام العلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لإسلامية المعرفة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، سبتمبر2000م.

62- عبد الله محمد الأمين النعيم، **رؤية العالم وانعكاسها على الحضارات**، مجلة تفكّر، مج11، ع1، 1432هـ/2011م.

63- عبد المجيد الصغير، **إشكالية التكامل المعرفي في الإسلام**، مجلة الواضحة، مؤسسة دار الحديث، ع06، 2011م.

64- عبد المجيد النجار، **الإيمان والعمران**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع08، ذو الحجة1417هـ/1997م .

65- عبد المجيد النجار، **مقاصد القرءان في تزكية الإنسان**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م.

66- عبد المجيد النجار، **نظرية التكامل المعرفي عند ابن خلدون**، مجلة تفكر، مج11، ع2، 2011م.

67- عبد الوهاب المسيري، **الفكر الغربي:مشروع رؤية نقدية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، يوليو1996م.

68- عدنان خطاطبة، **مُحدّدات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المُفكّر التربوي المعاصر**، مجلة المنارة، مج21، ع2، 2015م.

69- عرفان عبد الحميد فتاح، **إسلامية المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، يوليو1996م.

70- عقيلة حسين، **التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية**، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، ع4، 1433هـ/2012م.

71- علا عاصم السيد إسماعيل، **مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية (رؤية مقترحة)**، مجلة كلية التربية، ع21، جامعة بور سعيد، مصر، يناير2017م.

72- علا مصطفى أنور، **أزمة المنهج في العلوم الإنسانية**، مجلة المسلم المعاصر، السنة14، العددان 56/55، ذو الحجة 1410هـ/يونيو1990م.

73- علي أسعد وطفة، **التربية العربية في معترك الحداثة، بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات**، مجلة التربية والابستيمولوجيا، مخبر التربية والأبستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ع07، السداسي الثاني، 2014م.

74- علي بن عبده بن شاكر أبو حميدي، **تأصيل الرؤية في النظرية التربوية، رؤية إسلامية**، مجلة كلية التربية، ع38، كلية التربية، جامعة طانطا، 2008م.

75- علي بن عرفة، **قراءة في كتاب:"مبدأ الإنسان" لعبد المجيد النجار**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع09، صفر- ربيع أول1418هـ/يوليو1997م.

76- علي طاهر شرف الدين، **تأصيل المعرفة، أسسه وأهدافه**، مجلة التأصيل، إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ع06، الخرطوم، يناير1998م.

77- عماد الدين خليل، **في الفكر الخلدوني والتصور الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع50، خريف1428هـ/2007م.

78- عماد عبد الله محمد، **أسلمة العلوم النفسية والاجتماعية عند الفاروقي**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، مج21، ع01، يناير2013م.

79- عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **تقرير عن جهود الجامعة في مجال التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية**، المملكة العربية السعودية، 1413هـ.

80- عمار باسم صالح، **أثر التكامل المعرفي في بناء العملية التربوية التعليمية**، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ع46، رمضان1437هـ/حزيران2016م.

81- عمار جيدل، **الثقافة السننية وأسسها الإيمانية**، مجلة حراء، السنة06، ع21، أكتوبر/ديسمبر2010م.
82- عمار قاسمي، **التكامل المعرفي– مقاربة مفاهيمية**، مجلة آفاق علمية، ع1، مج10، 2018م.
83- عمر نقيب، **الضوابط المنهجية لصياغة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع**، مجلة التربية والابستيمولوجيا، ع01، مخبر التربية والابستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2011م.
84- فاروق السمرائي، **تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر التربوي الإسلامي**، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، الأردن، مج13، ع1، 1997م.
85- فتحي حسن ملكاوي، **التحيز في الفكر التربوي الغربي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة 09، ع37-38، صيف وخريف 1425هـ/2004م.
86- فتحي حسن ملكاوي، **التفكير المنهجي وضرورته**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع28، ربيع 2002م.
87- فتحي حسن ملكاوي، **المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع97، صيف1440هـ/2019م.
88- فتحي حسن ملكاوي، **ثقافة التجديد التربوي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع61، ج02، يناير2006م.
89- فتحي حسن ملكاوي، **حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع25، خريف1422هـ/2001م.
90- فتحي حسن ملكاوي، **رؤية العالم عند الإسلاميين**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة11، ع45، صيف1427هـ/2006م.
91- فتحي حسن ملكاوي، **منهج الخطاب** الإسلامي **في الغرب**، مجلة المجتمع، السنة34، ع1561، جمادى الآخر1434هـ/ أغسطس2003م.
92- فتحي حسن ملكاوي، **نحو حضور فاعل للرؤية الإسلامية في الإصلاح التربوي المعاصر**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع98، خريف1440هـ/2019م.
93- فتحي حسن ملكاوي، **هوية المعرفة**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة07، ع26، شتاء 1422هـ/2001م.
94- فهد محمد الحارثي، **معايير التأصيل الإسلامي لمفاهيم التربية**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج14، ع1، يناير2020.
95- قطب مصطفى سانو، **التكامل بين الفكر المقاصدي ومناهج البحث**، مجلة تفكّر، مج3، ع1، 1422هـ/2001م.
96- قطب مصطفى سانو، **مناهج التعليم في العالم الإسلامي، حتمية المراجعة وضرورة التطوير**، مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، ع25، 1431هـ/2010م.
97- كلمة هيئة التحرير: **بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر وضرورة إصلاحه**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة25، ع97، صيف1440هـ/ 2019م.

98- كلمة هيئة التحرير، **المدارس المنهجية: بين الرؤية الواحدية والرؤية التوحيدية**، مجلة إسلامية العرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة16، ع64، ربيع 1432هـ/2011م.

99- كلمة هيئة التحرير، **المنهج وما وراء المنهج: قولٌ على قولٍ**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة20، ع77، صيف 1435هـ/2014م.

100- كلمة هيئة التحرير، **أين هو الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة22، ع88، ربيع1438هـ/2017م.

101- كلمة هيئة التحرير، **جدل القديم والحديث في التراث التربوي الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع90، خريف 1438هـ/2017م.

102- كلمة هيئة التحرير، **دعوة للإستكتاب حول: التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع93، خريف1439هـ/2018م.

103- كلمة هيئة التحرير، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع02، 1995م.

104- كلمة هيئة التحرير، **مرجعية البحث في تطوّر الفكر التربوي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة23، ع91، شتاء1439هـ/2018م.

105- كلمة هيئة التحرير، **معالم صورة الإنسان بين المرجعيتين الإسلامية والغربية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة24، ع95، شتاء1440هـ/2019م.

106- كمال إسماعيل لزَّيق، **الأبعاد التأصيلية للمناهج التربوية المعاصرة، قراءة نقدية مقارنة بين الرؤيتين الإسلامية والغربية**، مجلة الإستغراب، السنة02، ع19، ربيع2020م.

107- كمال جحيش، **المنهجية في العلوم الإسلامية، مظاهر الأزمة ومفاتيح التجاوز**، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع31، سبتمبر2012م.

108- كمال جحيش، **جذور التبعية للغرب في الفكر الحداثي العربي، محاولة نقـــدية لإيديولوجيا الحـــداثة في قراءة النص القرآني**، مجلة الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، ع05، رجب1430هـ/جويلية 2009م، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة.

109- لؤي صافي، **إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلى الطرائق الإجرائية**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العـــالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع03، رمضان 1416هـ/جانفي1996م.

110- لؤي صافي، **الوحي والعقل، بحث في إشكالية تعارض العقل والنقل**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع11، شتاء 1418هـ/ 1998م.

111- محمد أبو بكر المصلح، **نحو إحياء مفهوم التربية الأصيل**، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مج36، ع02، 1440هـ/2019م.

112- محمد الطاهر الميساوي، تقرير عن: **المنتدى العالمي الأول للتكامل المعرفي وإسلامية المعرف الإسلامية المُكتسبة**، كوالالمبور: الفترة من25/23 أغسطس2013م، مجلة التجديد، مج17، ع34، 1435هـ/2013م.

113- محمد الطاهر الميساوي، **مستشارو المعهد العالمي للفكر الإسلامي في لقائهم الرابع**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع8، ذو الحجة1417هـ/ أفريل1997م، ص ص210، 2011.

114- محمد الطاهر الميساوي، **مسيرة المراجعة والتطوير للمناهج الدراسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع05، صفر1417هـ/ يوليو1996م.

115- محمد الطاهر الميساوي، من السودان إلى ماليزيا، **مشاغل أسلمة المناهج الجامعية وآفاقها**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة01، ع01، المحرم1416هـ/ يوليو1995م.

116- محمد بن نصر، **تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة**11**، ع**43/42**، خريف-شتاء **1426**هـ/**2005**م.

117- محمد محمد أمزيان، **الخطاب الحداثي العربي وإشكالية الثابت والمتحول**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة02، ع5/4، صيف/خريف2017م.

118- محمد مينار وعلي شبيطة، **ملاحظات منهجية حول مكانة التربية في النسق السوسيولوجي عند دور كايم وسبل تعزيز حضورها في حل مشكلات المجتمعات العربية الراهنة**، ضمن: أعمال الملتقى الوطني الثاني حول: (**إميل دوركايم والمقاربة السوسيولوجية للتربية**، 27 أفريل 2016م، مجلة دفاتر المخبر، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع16، جانفي 2016م).

119- محمد مينار، **تساوق نظريتي الوجود والمعرفة في الفكر الإسلامي وأثره في بناء نسق مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، المجلة الجزائرية الدولية للأبحاث والدراسات، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، ع03، أفريل2018م.

120- محمود عايد الرشدان، **حول النظام المعرفي في القرآن الكريم**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة03، ع10، خريف1418هـ/1997م.

121- مرزوق العمري، **تصنيف العلوم عند المسلمين**، مجلة الجامعة الأسمرية، السنة09، ع16، سبتمبر2016م.

122- مصطفى العادل، **نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني**، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة05، العددان9/8، شتاء وربيع2020م.

123- منى عبد المنعم أبو الفضل، **النظرية الاجتماعية المعاصرة: نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل**، ترجمة: عطاري عارف، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة02، ع6، ربيع الآخر1417هـ/1996م.

124- مولاي أحمد اسماعيلي علوي، **التكامل المعرفي بين علم اللسانيات وبين بعض العلوم الإنسانية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المملكة المغربية، ع12، 2011م.

125- نجلاء مكاوي، **الاستغراب القسري، في جدل التثاقف بين المركز والهوامش**، مجلة الإستغراب، السنة01، ع01، خريف1436هـ/2015م.

126- نجوى أحمد مبارك الخواري، **التصور الإسلامي للمعرفة وتطبيقاتها في العملية التعليمية من منظور إسلامي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج02، ع27، نوفمبر2018م.

127- نصر محمد عارف، **المحددات العامة للواقع الإسلامي (مقاربة معرفية)**، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، مركز دراسات فلسفة الدين في بغداد، السنة08، ع26، شتاء1424هـ/2004م.

128- نور أمالي بن محمد دأود، **أسلمة المعرفة ومنهجية التثاقف الحضاري مع الغرب: دراسة في فكر عرفان عبد الحميد فتاح**، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، مج21، ع42، 1439هـ/2017م.

129- وليد إبراهيم قصّاب، **الحداثة الغربية، مفهومها وحقيقتها**، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع06، 1414هـ/1994م.

2-2- باللغات الأجنبية:

1- Ahmad Tijani Surajudeen and Muhamad Zahiri Awang Mat, ***Classification and Integration of Knowledge: The Qur'ānic Educational Model****, Revelation and Science, Vol: 03, No : 02, 2013.*

*2- Ahmad Tijani Surajudeen and Muhamad Zahiri Awang Mat,****Classification and Integration of Knowledge:The Qur'ānic Educational Model****, Revelation and Science, Vol: 03, No: 02.*

*3- Gasim Omer Abu Elkheir,****The Need to Teach Thinking from an IslamicPerspective****, journal of tafakur, Vol:3, N:02, 2001.*

*4- Mahmoud Hamid Al Migdadi,****Globalization and its Impact on Education in Muslim Countries: Responding to Opportunities and Challenges****, islamoc journal of Islamic university,2011,Vol19, No:2.*

*5- Mahmoud Hamid Al Migdadi,****Issues in Islamization of Knowledge, Man and Education,*** *Revue Académique des Études Sociales et humaines, N:7,2011.*

6- Nooraini Othman & Khairul Azmi Mohamad, ***Integrated System in the Malaysian Education Paradigm: A Catalyst for a Holistic Personality Development****, International Education Studies,the Canadian Center of Science and Education Vol:7, No:5, 2014.*

*7- Norazmi Anas, Engku Ahmad Zaki Engku Alwi,****The Integration of Knowledge in Islam:Concept and Challenges****,Linguistics & Education,Volume13, Version 1, Year: 2013.*

8- Rosnani Hashim & Imron Rossidy, ***Islamization of Knowledge: A Comparative Analysis of the Conceptions of Al-Attas and Al-Faruqi****, Intellectual Discourse, Vol: 08, No: 01, 2000.*

*9- Solehah Bt.Hj.Yaacob and Rahimah Bt. Embong,****THE CONCEPT OF AN INTEGRATED ISLAMIC CURRICULUM AND ITS IMPLICATIONS FOR CONTEMPORARY ISLAMIC SCHOOLS****, Scientific paper in the International*

3- بحوث المؤتمرات و الملتقيات و الندوات العلمية :

3-1- باللغة العربية :

1- بشير حاج التوم، **مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**تحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان، 1412هـ/1991م، ج2).

2- خالد الصمدي، **الرؤية الكلية وتطبيقاتها في بناء مناهج التربية الإسلامية، التجربة المغربية أنموذجا**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية**، يومي:14/13أفريل2008م، كلية التربية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، جامعة الزقازيق).

3- خالد الصمدي، **تأملات جديدة في علاقة المعرفة بالقيم في الفلسفة التربوية الإسلامية**، ورقة علمية ألقيت خلال الندوة العلمية حول:(**منظومة القيم في التعليم الجامعي**، يومي:4/3 يناير2012م، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، أكادير، المملكة المغربية).

4- سعيد طعيمة، **التجديد بمنظور إسلامي في ضوء تحديات العصر**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**التعليم في العالم الإسلامي: المؤتلف والمختلف**، تنظيم: مركز الدراسات المعرفية، بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، في الفترة من: 31 يناير إلى01 فيفري 2009م).

5- السيد عمر، **النواة التوحيدية للنظام المعرفي الإسلامي لدى الفاروقي**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي حول:(**إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر**، الذي نظمته جامعة اليرموك، بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن، يومي24/23 ذوالحجة 1432هـ/ نوفمبر2011م).

6- السيد عمر، **منهج القيم والأخلاق بين الوضعية والمعيارية**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، حول:(**آفاق الإصلاح التربوي بمصر**، من 02إلى03 أكتوبر2004م).

7- شريف علي حمّاد، **تحديات تغيير المناهج الشرعية في العالم الاسلامي**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر: (**الإسلام والتحديات المعاصرة**، في الفترة 15/14 ربيع أول 1428هـ/ 3/2 أفريل2007م، كلية أصول الدين، جامعة القدس المفتوحة).

8- طارق الصادق، **تقويم منهاج معهد إسلام المعرفة في تدريس علم الإجتماع لمرحلة الماجستير**، ورقة علمية قدمت في الندوة العلمية حول:(**علم الإجتماع من منظور إسلامي**، مركز الدراسات المعرفية، القاهرة، يومي:20/17 فبراير2007م).

9- طلال محمد خلف، **الهجمة على مناهج التربية والتعليم الإسلامية**، ورقة علمية قدمت في مؤتمر:(**الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر**، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة،8/7 ربيع الأول 1426هـ/17/16أفريل2005م).

10- عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، **التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي، كليات التربية نموذجا**، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الأول حول:(**رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة**، يومي21/20 فبراير2013م، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة).

11- عبد العزيز بوالشعير، **إسلامية المعرفة من المفاهيم النظرية إلى الطرائق الإجرائية في مقاربات إسماعيل الفاوقي**، ورقة علمية قدمت ضمن: الندوة العلمية الوطنية حول:(**إسلامية المعرفة وسؤال المشروعية**، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، 21جمادى الأول/16ماي2009م، جمع وتحرير: صالح نعمان، مجلة الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ع03، 1432هـ/2011م).

12- عبد الفتاح إبراهيم تركي، **حاجتنا إلى فلسفة التربية حاجتنا إلى الهواء و الماء**، ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر:(**دور كليات التربية في الإصلاح التربوي**، تنظيم كلية التربية بدمياط مع مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، جامعة المنصورة، يومي:13/12 نوفمبر2005م).

13- العياشي إدراوي، **التكامل بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية وأهميته في تجديد فهم النص الديني وتطوير الفكر الإسلامي**، ورقة علمية قدمت في المؤتمر الدولي الثامن للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات حول:(**التكامل المعرفي، شرط وغاية**، مدرسة الدراسات العربية، غرناطة، إسبانيا، يومي:28/27 مارس2019م).

14- فتحي حسن ملكاوي، **حال المعرفة في حقل التربية في الوطن العربي**، ورقة علمية قدمت خلال المؤتمر العلمي الثاني عشر حول:(**حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر نموذجا**، مركز الدراسات المعرفية وكلية التربية، جامعة طانطا، نوفمبر2010م).

15- كمال جحيش، **إسلامية المعرفة وهاجس الأدلجة**، ورقة علمية قدمت ضمن: الندوة العلمية الوطنية حول:(**إسلامية المعرفة وسؤال المشروعية**، مخبر البحث في الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، 21 جمادى الأول/16ماي2009م، جمع وتحرير: صالح نعمان، مجلة الدراسات العقدية ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ع03، 1432هـ/2011م).

16- محمد بابكر العوض عبد الله، **التأصيل في التعليم العالي بالسودان، تجربة ربع قرن من عمر إسلام المعرفة**، ورقة علمية قدمت خلال مؤتمر:(**تأصيل العلوم، الواقع والتحديات**، 13/11 المحرم1436 هـ، الموافق لـــ: 6/4نوفمبر2014م، جامعة القرءان الكريم وتأصيل العلوم، الخرطوم، السودان).

17- محمد مينار، **صورة المعرفة في الابستيمولوجيا المعاصرة وسبل توظيفها في تجديد العلوم الإسلامية**، مداخلة قدمت في الندوة الدولية حول:(**قضايا راهنة في الفكر الإسلامي المعاصر**، 7نوفمبر2019م، كلية العلوم الإسلامية، جامعة دمبلوبنار، تركيا).

18- محمد مينار، **فلسفة التكامل المعرفي وأبعادها التربوية**، ورقة علمية قدمت ضمن:(المؤتمر الدولي الثالث حول:"**التربية والتعليم في العالم الإسلامي: التجربتان الجزائرية والماليزية في الميزان**"، مخبر التربية والابستيمولوجيا بالتعاون مع الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، يومي29/28 أفريل2015م).

19- محمود قمبر، **دور كليات التربية في بناء المعرفة التربوية وإنتاجها وتحديثها**، ورقة مقدمة في مؤتمر:(**دور كليات التربية في الإصلاح التربوي**، يومي: 13/12نوفمبر2005م، مركز الدراسات المعرفية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة).

20- مقداد يالجن، **مرئياتي ومقترحاتي حول تأصيل العلوم الإجتماعية**، ورقة علمية قدمت في ندوة:(**التأصيل الإسلامي للعلوم الإجتماعية**، يومي6/5 جمادى الآخرة1407هـ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض).

21- نصر الدين بن سراي، **علاقة الرؤية إلى العالم بالتكامل المعرفي، مدونة الغزالي أنموذجا**، ورقة علمية قدمت في الملتقى الدولي:(**التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية والعلوم الأخرى**، يومي:13/12 صفر1437هـ-الموافق لـــ: 25/24 نوفمبر2015م، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية).

2-3- باللغة الأجنبية:

1- *Hamidullah Marazi, Hamid Naseem Rafiabadi,* ***EMPOWERING EDUCATION WITH VALUES AND INTEGRATION OF RELIGION AND SCIENCE: MADRASAH AL-ZAHRA MODEL,*** *In:International Conference on Empowering Islamic Civilization in the 21st Century,6-7 September 2015, Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia.*

4- الدورات المنهجية و الورشات العلمية:

1- أحمد المهدي عبد الحليم، **منهجية التعامل مع الفكر التربوي الغربي المعاصر**، ورقة علمية قدمت خلال:(**دورة المنهجية الإسلامية وتطبيقاتها في العلوم التربوية والنفسية**، 27/23 يوليو2000م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز الدراسات المعرفية، الزمالك، القاهرة).

2- عبد الحميد أحمد أبو سليمان، **التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة**، محاضرة ألقيت بمناسبة افتتاح أعمال ورشة عمل حول:(**التجديد التربوي**، تنظيم المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع المنظمة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ومركز الدراسات المعرفية، يومي: 25/23 أفريل2003م).

3- علي جمعة، **منهجية التعامل مع المصادر الإسلامية، القرءان والسنة، باعتبارهما مصادر للفكر التربوي والتكوين الثقافي والبناء الحضاري**، ورقة علمية قدمت خلال:(**دورة المنهجية الإسلامية وتطبيقاتها في العلوم التربوية والنفسية** في الفترة من27/23 جويلية 2000م، تنظيم مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي).

5- الموسوعات و المعاجم و القواميس:

5-1- باللغة العربية:

1- أبو الحسين أحمد بن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، اعتنى به: محمد عوض مرعب والآنسة فاطمة محمد أصلان، ط1، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1422هـ/2001م، مادة:"كمل".

2- أبو القاسم الحسن بن محمد بن المفضل الراغب الأصفهاني، **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد العجمي، ط2، دار الوفاء، المنصورة، القاهرة، 1987م.

3- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ط1، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، 1414هـ/1994م.
4- علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، ط1، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، 2004م.
5- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح**، طبعة مُدقّقة كَاملةُ التَشكيلِ ومُميّزةُ المدَاخِلِ، دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1989م، مادة: "ك م ل".
6- محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، طبعة جديدة، دار المعارف، مصر، د- ت، مج1، ج4، ج5.
7- محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1426هـ/2005م.
8- **المعجم الوجيز**، مجمعُ اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، 1411هـ/1991م.

2-5- باللغات الأجنبية:

1- *Christian Godman,**Dictionnaire de philosophie**,Fayard,Paris, 2004.*
2- *J.Wentzel Vrede Van Huyssteen And Others,**Encyclopedia Of Science And Religion**,2nd ed, Macmillan Reference,United States Of America, 2003.*

6- الرسائل الجامعية:

1- بدرية الملاّ، **أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 1994م.
2- سبرطعي مراد، **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية**، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018/2017م.
3- عبد الحليم مهور باشة، **التأصيل الإسلامي لعلم الإجتماع، مقاربة في إسلامية المعرفة**، رسالة دكتوراه، قسم علم الإجتماع والديمغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2، 2014/2013م.
4- عبد العزيز بوالشعير، **النظام المعرفي في الفكر الإسلامي المعاصر، إسماعيل الفاروقي أنموذجا**، رسالة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة قسنطينة، 1429هـ/2008م.
5- عبد العزيز شعبان، **نقد التبعية للإستعمار، من منظور مالك بن نبي وفرانز فانون**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015/2014م.
6- عبد الله شيخ آدم حسين، **إدراكات المدرسين في أقسام العلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا لإسلامية المعرفة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، سبتمبر2000م.
7- كمال جحيش، **معرفة الآفاق وأثرها في تحقيق الاستخلاف**، رسالة دكتوراه، كلية أصول الدين، قسم العقيدة ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2005م.

8- محمد عوض الترتوري، **نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي وانعكاساتها على الواقع التربوي العربي المعاصر**، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، أيلول، 2007م.

9- محمد مينار، **جدل الدين والعلم في مشروع إسلامية المعرفة**، رسالة ماجستير، معهد أصول الدين، قسم العقيدة ومقارنة الأديان، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2012م.

7- مواقع الأنترنت:

1- عبد العزيز بوالشعير، **الإطار النظري للتكامل المعرفي في برامج الدراسات العليا بين التنظير والممارسة**، محاضرة علمية ألقيت خلال الندوة العلمية التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، حول موضوع: **التكامل المعرفي في برامج الدراسات العليا، الفلسفة أنموذجا**، 23 صفر1434هـ، الموافق لـــ:5 جانفي 2013م، تم تصفح الرابط بتاريخ:13جويلية 2015، رابط الندوة:

https://www.youtube.com/watch?v=dDns0YfR29Y

2- فتحي حسن ملكاوي، **محاضرة أكاديمية حول منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، تحت إشراف: المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، بواسطة تقنية البث المباشر، في الرابط الآتي:

https://web.facebook.com/cmere.ma/videos/199492831111183/?v=199492831111183

3- الموقع الإلكتروني لجامعة الجزيرة: *http://www.uofg.edu.sd/about.aspx?page=2*

http://www.uofg.edu.sd/about.aspx?page=3

4- الموقع الإلكتروني لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

https://imamu.edu.sa/about/Pages/default.aspx

8- المقابلات العلمية:

1- أحمد الدغشي، **مقابلة علمية بتاريخ 13جانفي2021.**

2- بدر الدين **زواقة، مقابلة العلمية بتاريخ**12 أكتوبر 2021م.

3- حسان عبد الله حسان، **مقابلة علمية بتاريخ** 29 أفريل2020.

4- طالب كراكيا، **مقابلة علمية بتاريخ** 25 **أكتوبر**2016م.

5- عدنان مصطفى الخطاطبة، **مقابلة علمية بتاريخ13ديسمبر2020.**

6- علي أسعد وطفة، **مقابلة علمية بتاريخ**29 **مارس** 2019م.

7- فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الأولى بتاريخ 09 أفريل**2014م.

8- فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثالثة بتاريخ** 15 **أفريل**2019م.

9- فتحي حسن ملكاوي، **المقابلة العلمية الثانية بتاريخ**01 **جوان** 2014م.

- ثالثا : فهرس الموضـــوعات

الموضـــــوع **الصفحة**

- المقدمة 1- 15

- الفصل الأول :

الإطار المفاهيمي و التاريخي لفلسفة التكامل المعرفي [16- 61]

- تمهيد

- المبحث الأول :

مفهوم فلسفة التكامل المعرفي

- أولا : المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتكامل 18
- ثانيا : مفهوم المعرفة في اللغة و الاصطلاح 19
- ثالثا : مفهوم التكـــــامل بوصفه مركبا لفظيا المعرفي 20
- رابعا : مفهوم فلسفة التكامل المعرفي في السياق الغربي والإسلامي المعاصر 21

- المبحث الثاني :

فلسفة التكامل المعرفي المبادئ الكلية و الأسس المعرفية

- أولا : التوحيد 26
- ثانيا : التزكية 31
- ثالثا : العمران 33

- المبحث الثالث :

مبررات التوجه المعاصر لبعث فلسفة التكامل المعرفي

- أولا : ازدواجية التعليم و تأثيرها في شخصية المسلم المعاصر 40
- ثانيا : سيادة النموذج المعرفي الغربي على ساحة الفكر و المعرفة و تغريبهما 43
- ثالثا : قصور المنهجية التقليدية في مقاربة المشكلات المعرفية الراهنة ، و ضعف أدواتها المنهجية.. 49

- المبحث الرابع :

جذور فلسفة التكامل المعرفي في التراث التربوي الإسلامي

- أولا : التكامل المعرفي عند الإمام أبي حامد الغزالي 53
- ثانيا : التكامل المعرفي في الفكر الرشدي 55
- ثالثا : التكامل المعرفي عند عبد الرحمن ابن خلدون 59

■ خلاصة الفصل الأول 62

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- الفصل الثاني :

أزمة الفكر التربوي الغربي و امتداداتها في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر [63- 122]

- تمهيد

- المبحث الأول : في مفهوم الفكر التربوي الإسلامي

- أولا : الدلالات اللغوية والاصطلاحية للفكر و التربية 67
1- دلالات الفكر 67
1- 1- المعنى اللغوي للفكر 67
1- 2- المعنى الاصطلاحي للفكر 67
1- في دلالات التربية 68
1- 2- المعاني اللغوية للتربية 68
2- 2- المعاني الاصطلاحية للتربية 69
ثانيا : مفهوم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر 71

- المبحث الثاني : نقد الأسس الابستيمولوجية للفكر التربوي الغربي المعاصر

- أولا : رؤية العالم في الفكر الغربي و دلالاتها التربوية 76
1- رؤية العالم بين دلالة اللفظ و التباس المعنى 76
2- دلالة رؤية العالم الغربية و صلتها بمضمون الفكر التربوي الغربي المعاصر 76
ثانيا : رؤية العالم في الفكر الغربي و صلتها بأزمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر..... 78
ثالثا : المساءلة النقدية لأسس مصادر المعرفة التربوية الغربية 79
رابعا : قصور المعرفة التربوية الغربية المعاصرة في بناء الإنسان 88

- المبحث الثالث :

مظاهر تأزّم الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : فشل محاولات الإصلاح في الفكر التربوي الإسلامي الحديث 96
- ثانيا : معضلة التبعية الفكرية في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر 103
- ثالثا : تداعيات الأزمة التربوية على بنية الفكر التربوي الإسلامي المعاصر..... 110
1- عولمة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر 110
2- تكريس ازدواجية المعرفة 113
3- شيوع الازدواجية التعليمية 115
4- تشوّه الرؤية الكلية واختلال أهداف العملية التربوية و ضعف مخرجاتها 119
- خلاصة الفصل الثاني 123

- الفصل الثالث :

قراءة في بعض نماذج الإنجاز المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر [124- 177]

- تمهيد

- المبحث الأول :

منطلقات أساسية لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : صياغة الفكر التربوي وفق أنموذج تصنيف و تكاملية المعرفة القرءانية 128
- ثانيا : الدعوة إلى ضروة إصلاح المنهاج التربوي الإسلامي المعاصر 129
- ثالثا : تفعيل دور النظام المعرفي الإسلامي في توجيه النظام التعليمي الجامعي 133
- رابعا : تفعيل الرؤية الكلية و الرؤية الإنسانية الحضارية تربويا..... 137
- خامسا : استعادة الرؤية الإسلامية إلى العالم و تضمينها المعرفة التربوية الإسلامية 140
- سادسا : تفعيل المنهجية الإسلامية و وصلها بالأداء التربوي المعاصر 145
- سابعا : ربط الفكر التربوي بالرؤية الكونية التوحيدية الإسلامية 147
- ثامنا :إشاعة ثقافة التجديد التربوي و ربطها بمنظومة القيم المقاصدية 150
- تاسعا : رهان التربية على الفكر و الإرادة و القيم و الوجدان..... 152

- المبحث الثاني :

الرؤى المعاصرة لتفعيل فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر

- أولا : قراءة في تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا 157
1- تفعيل المنظور التوحيدي في البرامج التعليمية، الدواعي و الأسباب 157
2- التخصص المزدوج بوصفه آلية لتحقق فلسفة التكامل المعرفي 166
- ثانيا : قراءة في تجربة معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة بالسودان 168
- ثالثا : قراءة في تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 173
- خلاصة الفصل الثالث 178

- الفصل الرابع :

رؤية استشرافية لآفاق تطوير فلسفة التكامل المعرفي
في الفكر التربوي الإسلامي [179- 196]

- تمهيد

- المبحث الأول :

العوائق الراهنة الماثلة أمام تحقيق فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي

- أولا : هشاشة الوعي بأبعاد فلسفة الكامل المعرفي و ضرورتها في التجديد الحضاري 182
- ثانيا : الإستعجال في تطبيق فلسفة التكامل المعرفي في البرامج التعليمية 184
- ثالثا : النظرة المجافية للتراث و الإحجام عن استعادة البراديغم المعرفي الأصيل 187

- المبحث الثاني :

نظرة استشرافية لآفاق فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي 189

- خلاصة الفصل الرابع 197

- الخـــاتمة 198

- الملاحـــق 203

- الفهارس العامة

- أولا : فهرس الآيات القرءانية 218

- ثانيا : فهرس المصـــــــادر و المراجع 220

- ثالثا : فهرس الموضوعـــــــــات 247

- ملخصات الأطروحة

- ملخص الأطروحة باللغة العربية 251

- ملخص الأطروحة باللغة الإنجليزية 252

- ملخص الأطروحة باللغة الفرنسية 253

- ملخص الأطروحة:

- أولا: الملخص باللغة العربية.

موضوع هذه الأطروحة: **فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر- رؤية تقويمية استشرافية-**، ويهدف إلى إبراز مختلف القراءات المعرفية لفلسفة التكامل المعرفي من قبل عدد من المشتغلين في الحقل التربوي الإسلامي المعاصر، ومن ثمّة تقويم مدى نجاعة هذه الفلسفة، الهادفة إلى النهوض بالفكر التربوي الإسلامي المعاصر؛ لأجل إعادة بناء منظومة الإنسان، في شتى أبعادها، النفسية والوجدانية والعقدية والروحية والاجتماعية والفكرية والمعرفية، كل ذلك لاستعادة الرؤية واسترداد الإنسان القادر على تحقيق الاستخلاف الرباني على الوجه الصحيح، والقيام بمقتضى العبودية الكاملة، وكذا رأب الصدع المعرفي الذي أصاب الفكر التربوي الإسلامي عبر مراحل تاريخية مختلفة، كان أخطرها ما لحق النهضة العربية الحديثة من مزالق فكرية ومنهجية، حين البحث عن السبل الكفيلة للإجابة عن سؤال النهضة، وأثر الفكر الغربي الوضعي في ذلك.

علاوة على ذلك، تعدُّ فلسفة التكامل المعرفي شكلا من أشكال العلاج المعرفي المقترح، لاجتثاث الأمة من الأزمة الفكرية الحادة التي أصابتها في عديد مجالات حياتها، ولعل مجال الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من أهم المجالات تمثُّلاً لهذه الأزمة.

- الكلمات المفتاحية: فلسفة التكامل المعرفي، الفكر التربوي الإسلامي، رؤية العالم، القيم.

جمعية الإمام عبد الفتاح للعلوم الإسلامية

- ثانيا : الملخص باللغة الإنجليزية :

- *Summary*:

Subject of this thesis: ***The Philosophy of Cognitive Integration in Contemporary Islamic Educational Thought- a Forward-Looking Calendar Vision-*** *is aimed at highlighting the various cognitive readings of the Philosophy of Knowledge Integration by a number of modern Islamic educationalists. In order to rebuild the human system, in all its dimensions - psychological, emotional, nodal, spiritual, social, intellectual and cognitive - it is necessary to restore the vision and restore the human being who is capable of achieving the proper restoration of God, under full slavery, as well as to bridge the cognitive rift that has befallen Islamic educational thought through various historical stages, the most serious of which is the modern Arab renaissance's pitfalls of thought and methodology.*

Moreover, the philosophy of cognitive integration is a form of proposed cognitive therapy to eradicate the nation from the acute intellectual crisis that has plagued it in many areas of its life.

- *Key words:* *cognitive integration philosophy, philosophy, cognitive, Islamic educational thought, valuse.*

- ثالثا: الملخص باللغة الفرنسية:

- *Résumé:*

Sujet de cette thèse: ***La philosophie de l'intégration cognitive dans la pensée éducative islamique contemporaine- une vision prospective du calendrier-*** *vise à mettre en évidence les différentes lectures cognitives de la philosophie de l'intégration des connaissances par un certain nombre de pédagogues islamiques modernes. Afin de reconstruire le système humain, dans toutes ses dimensions - psychologique, émotionnelle, nodale, spirituelle, sociale, intellectuelle et cognitive - il est nécessaire de restaurer la vision et de restaurer l'être humain qui est capable de réaliser la restauration appropriée de Dieu, sous le plein esclavage, ainsi que pour combler le fossé cognitif qui a frappé la pensée éducative islamique à travers diverses étapes historiques, dont la plus grave est la renaissance arabe moderne des pièges de la pensée et de la méthodologie.*

De plus, la philosophie de l'intégration cognitive est une forme de thérapie cognitive proposée pour éradiquer la nation de la crise intellectuelle aiguë qui l'a affligée dans de nombreux domaines de sa vie.

- *Mots clés:* *philosophie de l'intégration cognitive, philosophie, pensée cognitive, pensée éducative islamique, valeur.*

The Algerian Republic Democratic Popular
Ministery Of High Education And Scientific Research

University Emir Abdel Kader
Of Islamic Sciences
Constantine

Faculty of Ossol Dine
Department Of Faith
And Comparison Of Religions
Specialization: Philosophy of Science

Serial Number : ……..

Registration Number : ……

Philosophy Of Cognitive Integration In Contemporary Islamic Educational Thought – A forward-Looking Calendar View –

Thesis Submitted To Obtain The Certificate Of Doctorate Of science In Faith
Specialization: Philosophy of Science

Prepared by:
Menar Mohamed

Supervised by:
Professor .Dr: Abd el aziz Bouchair

Jury Members:

Full Name	*Academic Class*	*Function*	*Original University*
Zahra Lahlah	*Professor*	*Chairman*	*University Emir Abdel Kader Of Islamic Sciences Constantine*
Abd al aziz Bouchair	*Professor*	*Supervisor & Reporter*	*Mohamed Lamine Debaghine Setif 02 University*
Fatima Soualmi	*Class A Lecturer*	*Member*	*University Emir Abdel Kader Of Islamic Sciences Constantine*
Saliha Boulberdaa	*Class A Lecturer*	*Member*	*University Emir Abdel Kader Of Islamic Sciences Constantine*
Abdelhalim Mahor Bacha	*Professor*	*Member*	*Mohamed Lamine Debaghine Setif 02 University*
Said Rahmani	*Professor*	*Member*	*University Mohamed Boudiaf Of M'sila*

Academic year: 2021 - 2022