النموذج المعرفي التوحيدي.. مدخل للإصلاح التربوي الحضاري عند إسماعيل الفاروقي

دراسة تحليلية

د. حسان عبدالله حسان

مدرس أصول التربية- جامعة دمياط

ملخص الدراسة

حاولت الدراسة تقديم الأفكار الأساسية للنموذج المعرفي التوحيدي من خلال أحد الرواد المتبنين لهذا النموذج وهو إسماعيل الفاروقي صاحب مشروع "إسلامية المعرفة"، والذي هدف في مشروعه الفكري إلى إصلاح العلوم الاجتماعية و الإنسانية بصفة عامة، والعلوم التربوية بصفة خاصة، من خلال تقديم هذا البديل الفكري. ويقوم النموذج التوحيدي على مجموعة من المرتكزات هي: وحدانية الخالق، وحدة الخلق، وحدة الحقيقة، وحدة المعرفة، وحدة الحياة ، وتنبثق تجلياته في مجالات: المعرفة، ومجال القيم، و مجال الجمال، و مجال الأخلاق. كما ناقشت الدراسة أهم جوانب الأزمة التربوية كما يراها الفاروقي وعناصرها المتعددة في النظام التعليمي مثل انعدام الرؤية وتأثيرها على المكونات المادية: القيادات الجامعية التعليمية، و الأستاذ الجامعي، و المقررات والمناهج، و إعداد الطالب، و أزمة التمويل، و الأزمة المعرفية، وأزمة الانفصال، بين الفكر والعمل، و ثنائية الديني / الدنيوي (الديني والثقافي)، وهو ما يدفع إلى البحث عن نموذج معرفي ينطلق منه فكرنا التربوي العربي- الإسلامي يعالج هذه المثالب و يتجه إلى آفاق التكامل المعرفي.وطَرَح الفاروقي في أدبياته منهجية معرفية للإصلاح التربوي مُستَمدة من النموذج المعرفي التوحيدي تتضمن: خطوات لمنهجية البناء لنظام تربوي بديل، و إجراءات منهجية للإصلاح التربوي تشمل، الدعوة إلى توحيد النظام التعليمي، ومراجعة الكتب الدراسية وإعدادها وفقاً لنظرية المعرفة في النموذج التوحيدي، و إحياء نظام الوقف، و غرس الرؤية الإسلامية في مناهج التعليم. ومن قضايا الإصلاح التربوي التي تناولتها الدراسة ما يتعلق بالجامعة وإعادة تشييدها في ضوء النموذج التوحيدي، والتأكيد على دور الجامعة التغييري والاجتماعي، و مواجهة الإشكالات المعرفية مثل: الاستغراب، الازدواجية، التقطيب. كما تناولت الدراسة إشكالية التكامل المعرفي وعلاقتها بالإصلاح التربوي وطرحت مجموعة من القضايا منها: ما يتعلق بمصادر المعرفة (الوحي والعقل)، و الثقافة والأخلاق (النظرية والعملية)، و الفرد والمجتمع، و وحدة العلوم، و إعادة اكتشاف العلوم الاجتماعية في ضوء

النموذج المعرفي التوحيدي. كما تناولت الدراسة الاستفادات المنهجية للنموذج التوحيدي لفكرنا التربوي المعاصر و بعض الإشكاليات المرتبطة بتطبيقه.

الكلمات المفتاحية: النموذج المعرفي التوحيدي، التكامل المعرفي، الجامعة الإسلامية، الإصلاح التربوي .

Abstract

This study tried to present the main ideas of the epistemological monotheistic model through one of the pioneers who adopted it, Ismail Al-Farouqi, the founder of Islamization of knowledge project. Farouqi aimed through his project to reform the social and humanistic sciences in general and the educational sciences in particular. The monotheistic model was based on a group of principles: unity of Creator, unity of the created, unity of truth, unity of epistemology and unity of life. The effects of this model were shown in the fields of epistemology, aesthetics, values and ethics. The study also discussed the most critical aspects of the educational crisis, as seen by Farouqi, its various elements in the educational system, like the invisibility and its influence upon the materialistic components, university leaders, university teaching stuff, syllabuses, preparation of students and funding crisis. On the other hand, the educational Islamic and Arabic thought suffered lots of crises; the most prominent of these were the epistemological crisis, the separation between thought and practice, the dichotomy of the religious/ the mundane (religious and cultural). This urged to find an epistemological model from which our Arabic Islamic thought could arise and which could cure these passive aspects and made for the horizons of epistemological integration. Farouqi suggested an epistemological methodology for educational reform. This methodology was based on the epistemological monotheistic model; it included: methodological steps to build up an alternative educational system and methodological measures for educational reform that included an invitation to unifying the educational system and reviewing the textbooks according to the epistemological theory of the monotheistic model, reviving unalienable property and planting the Islamic view in curricula. Among the issues of educational reform that the present study addressed is the one related to the university and re-erecting it in the light of the monotheistic model, confirming the changing and social role of the university and the role of the university in facing the epistemological problems: alienation, duplicity and

polarization. The study also tackled the problem of epistemological integration and its relationship with educational renewal. To this point the study suggested some issues. Among them were some related to the source of epistemology (divine revelation and mind), culture and ethics (theoretical and practical), individual and society, unity of sciences and rediscovery of the social sciences in the light of the epistemological monotheistic model. The study also tackled how to gain systematic benefit of the monotheistic model for our contemporary educational thought and some problems associated with its application.

Key words: epistemological monotheistic model, educational reform, educational crisis, Islamic university, epistemological integrity.

مقدمة الدراسة

النظام التربوي هو المرتكز الأساس لأي عملية بناء حضاري للأمم والشعوب، و الأزمات التي تعاني منها الدول ترجع في أصولها ونشأتها و حتى البحث عن حلول لها يكون من خلال هذا النظام الذي يعد في الوقت الحاضر محور النظم الاجتماعية في المجتمع، و يعاني مجتمعنا العربي و الإسلامي من أزمات التراجع الحضاري منذ أكثر من قرنين، و هو نفس الوقت الذي دخل فيه النظام التربوي في أزمات متعددة لا سيما ما يتعلق ببناء الإنسان و تجاوز مشكلاته ووسائل إعداده الحضاري، و الذي أفقده القدرة على إعداد إنسان قادر على تحقيق أهداف نشأته الاستخلافية والعمرانية في مجتمعه المحلي الصغير وعالمه الكوني الكبير .

والنظام التربوي- بصفة عامة- يعتمد على نموذج معرفي يستمد منه المفاهيم والقيم والتصورات الأساسية التي تؤثر في البناء التربوي والتعليمي للفرد والمجتمع، هذا النموذج المعرفي هو الذي يتحدد في ضوئه شخصية الفرد المستهدف من العملية التربوية والتعليمية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة في المجتمع، وينعكس النموذج المعرفي على عناصر العملية التربوية والتعليمية مثل: مقاصد التعليم وغاياته، فلسفة التربية الحاكمة لحركة النظام

التعليمي، نوعية المعرفة التربوية المقدمة، دور المؤسسات التعليمة ووظائفها، وغيرها من عناصر بناء النظام التربوي والتعليمي.

والنموذج المعرفي يتضمن: المفاهيم والقيم والتصورات و يستمد مادة هذه العناصر من عقيدة المجتمع وثقافته التي تميزه عن غيره من المجتمعات؛ لذا فإن النظام التربوي والتعليمي مناط به البناء الحضاري لأي أمة؛ لأنه ينطلق في بناء المجتمع من عناصر بناء وتكوين الذات التي تميز حضارتها مع الانفتاح على منجزات التراث الإنساني بما يتناسب مع الخصوصية الذاتية والمشترك الإنساني.

ومنذ مطلع القرن التاسع عشر دخل العالم الإسلامي في صراع ثقافي كان أحد أطرافه الجمود والتقليد، والآخر الاستلاب، وهو ما أثر بالسلب على هوية النظام التربوي والتعليمي، وانتهى ذلك الصراع إلى ازدواجية معرفية تتحكم في هوية هذا النظام ما بين التقليد والتغريب، وغابت الرؤية الأصيلة التي تتسم بالاجتهاد وتحقيق التكامل المعرفي للنظام التعليمي، وهو ما أدى بدوره إلى نتائج سلبية على بناء الشخصية العربية والإسلامية التي انقسمت بين هويتين: هوية جامدة (تقليدية..محافظة) لا تتعايش مع العصر، وهوية تغريبية تفتقد لنموذجها المعرفي الأصيل، والنتيجة في الحالتين هو افتقاد الفعالية الحضارية لهذه الشخصية.

كما أن هذا التمزق المعرفي والثقافي أوجد في الواقع التربوي والتعليمي في العالم الإسلامي عدة إصابات منها: ازدواجية النظام التعليمي بين ديني ومدني، عزلة النظام التعليمي عن المجتمع، انحياز التعليمي الرسمي للنموذج الغربي، ومحاولة محاكاة النموذج الغربي في التعليم دون البحث عن جذوره وأصوله الفكرية والثقافية، مما نتج عنه تعثر نظامنا النظام التعليمي في تحقيق أهدافه لغياب الاعتماد على رؤية معرفية أصيلة تدفعه إلى الأمام في التخطيط والبناء والتقويم.

و المتأمل للمرجعية العليا التي تحكمت في نظام التعليم في الوطن العربي الإسلامي في القرن العشرين – وحتى اليوم – يجد أنها مرجعية ملتبسة مختلطة شوهاء غير منتظمة، وأنها تراوحت بين تبعيات – صريحة وضمنية – لما تشير إليه أيديولوجيات مختلفة : كالشيوعية، والاشتراكية، والديمقراطية الليبرالية. وأخيراً حلت الأيديولوجية الجديدة منذ بداية العقد الأخير في القرن العشرين باسم "العولمة" أو "الكونية" أو "الكوكبية" والتي يراد بها ومنها أن تسود ثقافة الغرب كل بلاد العالم وهي بالأحرى الأمركة والأوربة أو الأسرلة أو خليط من كل هذه العناصر ... وانعكست حالة "التيه" الفكري هذه على نظام التعليم في الوطن العربي وكانت النتيجة أن مستوى التعلم في الوطن العربي– بصفة عامة – "ما يزال متدنياً على الرغم مما أنفق عليه من أموال ومن جهود بشرية.[1] ويرى أحمد المهدي عبد الحليم أن ملاك التخلف التعليم في الوطن العربي يرجع إلى افتقاده المرجعية العليا التي تحكم تخطيطه، وترشد سياسات: إصلاحه أو تطويره أو إعادة بنائه.[2]

وموضوع الدراسة الحالية هو "النموذج المعرفي التوحيدي عند إسماعيل الفاروقي مدخل للإصلاح التربوي الحضاري". والنموذج المعرفي التوحيدي هو البديل الذي يقدمه الفاروقي لمعالجة الأزمة التربوية وما تفرع عنها من مشكلات في واقعنا العربي والإسلامي، وتعتمد هذه المعالجة على جانبين أساسيين: **الأول: يتعلق بالإصلاح المنهجي/ المعرفي** باعتباره جوهر الأزمة التربوية، و التي تمثلت في غياب فلسفة تربوية واضحة تعبر عن هوية الأمة الثقافية ومرجعيتها و إستراتيجيتها المستقبلية. وهو ما حاول الفاروقي تدشينه في النموذج المعرفي الذي نقدم له في هذه الدراسة، والذي ينطلق من "التوحيد" مَصْدَرًا ومرجعية معرفية لبناء النظام التربوي المنشود. **والجانب الثاني: يتعلق بالآليات وخُطة العمل المقترحة لهذا البناء التربوي**، بهدف إعادة صياغة المفاهيم والقيم والتصورات في النظام التربوي والتعليمي في ضوء معطيات هذا النموذج المعرفية و القيمية، وإعادة صياغة المقاصد التربوية وغايتها، وإعادة التفكير في

المقدمات والنتائج المتحصلة منها، في نظامنا التعليمي ، ليقوم النظام التعليمي بدوره في البناء الحضاري للأمة.

الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت النموذج المعرفي التوحيدي، دراسة السيد عمر: النواة التوحيدية للنظام المعرفي الإسلامي لدى الفاروقي[٣]، تُلقي هذه الدراسة الضوء على مضامين التوحيد على الحياة والفكر، كما رصدها إسماعيل راجي الفاروقي في كتابه الموسوم بـ(التوحيد: مضامينه على الحياة والفكر)، وفي مؤلفاته الأخرى. و تجلي الدراسة الخطوط العريضة للطرح الفاروقي للتوحيد بصفته: جوهر الخبرة الدينية، ومبدأ كل من: الحضارة، والتاريخ، والمعرفة، والغيب، والأخلاق، والنظام الاجتماعي، والأمة، والأسرة، والنظام السياسي، والنظام الاقتصادي، والنظام العالمي، والنظام الجمالي.

وتلقي الدراسة بعض الضوء على الوصف الذي قدمه الفاروقي لحال الأمة من مدخله التوحيدي، والوصفة التي طرحها للتعافي من الوهن، منذ ثلاثين عامًا، وتضع حصاد جهد الجماعة العملية المَعْنِيَّة بإسلامية المعرفة في التعامل مع ذاك الوصف وتلك الوصفة بعد تلك العقود الثلاثة في الميزان.

وتناولت **دراسة بلال التليدي: النموذج المعرفي لنقد الأديان عند الفاروقي** ، الأسس المنهجية التي اشترطها إسماعيل الفاروقي قبل التأسيس لنموذجه المعرفي، إذ اشترط الفاروقي مطلبين أساسيين هما: مطلب فك الارتباط الذي يعني عنده الانخراط في داخل الظاهرة الدينية واكتشاف منطقها من الداخل، لفهم الظاهرة كما هي في حقيقتها، و تلافي الأحكام و القيم المتسرعة، ومطلب الحاجة إلى وضع مبادئ لفهم الدين وتقويمه. وفي هذا السياق يناقش البحث نوعين من المبادئ فصَّلهما الفاروقي في نموذجه المعرفي لفهم الأديان ونقدها. ويتعلق الأمر بالمبادئ النظرية التي عَدَّها بمثابة الأساس والطريق الموصِّل إلى المعرفة، ثم المبادئ التقيمية، إذ حَرِص على صياغة هذه المبادئ صياغة علمية

نقدية مجرَّدَة عن المصاحبات العَقَدِيَّة، ويشير التليدي إلى المبادئ النظرية للفهم الديني في النموذج المعرفي عند الفاروقي كما يلي:

١- الانسجام الداخلي أو الاتساق بين عناصر النموذج.

٢- الانسجام مع المعرفة الإنسانية المتراكمة.

٣- المناسبة والانسجام مع الواقع.

٤- مبدأ الهدف الحق، أو خدمة الدين للأخلاق والخير و القِيَم العليا.

ومن الدراسات التي تناولت النموذج المعرفي التوحيدي ودوره في الإصلاح التربوي الحضاري **دراسة أبو بكر محمد أحمد إبراهيم، التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**[٤]، والتي ركزت على أمرين متصاحبين، دراسة الفكرة الإسلامية في إعادة صياغة العلوم والمعارف وِفق منظور تكاملي يُبنَى على رؤية توحيدية كلية، ودراسة تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تأطير مفهوم التكامل المعرفي بين معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية، وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: ثراء تجربة التكامل المعرفي بكلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية موازنة بالتجارب التي تمت في الجامعات الإسلامية الأخرى، وأن هذه التجربة رغم ثرائها واجهت في عِقدها الأول بعض الصعوبات، وأن هناك جوانب لا زالت تحتاج إلى تطوير وتحسين نبَّهت إليهم الدراسة.

وقد أَوْصت الدراسة بضرورة إنشاء وحدة للمناهج بمركز بحوث الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لتُشرف على مهمة تأليف الكتاب الجامعي، وإجراء دراسات للمشكلات اللُّغوية في كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بهذه الجامعة و سُبُل التغلب عليها.

أما **دراسة أحمد المهدي عبد الحليم "الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية"**[٥] ، فقد اهتمت بفكرة أساسية هي كيفية تضمين التصور الإسلامي في التعليم في الميادين الأساسية : أهداف التعليم، مناهج التعليم، المواقف التعليمية، التقويم، و خَلُصَت الدراسة إلى ضرورة وضع معالم لخطة

عمل عربية تَنشُد إعادة بناء التعلم في الوطن العربي وفقًا للتصور الإسلامي. ومن متطلبات "إعادة البناء" تغيير كثير من المفاهيم والمعتقدات العامة التي تتصل بالعقيدة الدينية وبالحياة وبالدور الذي ينهض به البشر في إعمار الكون وتزكية بني آدم المستخلفين عن الله في العمران وفقًا لما تقتضي به السنن الإلهية في الكون الطبيعي والاجتماعي.

أما **خالد الصمدي فيشير في دراسته "الرؤية الكلية وتطبيقاتها في بناء مناهج التربية الإسلامية : التجربة المغربية نموذجًا"**[٦] إلى أن استحضار الرؤية الكلية في بناء مناهج التعليم يستهدف بناء رؤية متكاملة لدى المتعلمين عن الكون والحياة والمصير توجِّه سلوكهم وحياتهم أثناء مراحل التعليم، وإنتاجهم العلمي والاجتماعي والاقتصادي والفني بعد التخرج، كما تستهدف تزويدهم بمنهجية في التفكير تجمع بين الكون المنظور و المسطور للتفسير المستمر لظواهر الحياة والمآل. وقد حاولت الدراسة من خلال دراسة ميدانية على مادة التربية الإسلامية في النظام التعليمي بالمغرب أن تُظهِرَ ذلك من خلال عرض التجربة المغربية في بناء مناهج التربية الإسلامية الذي أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين للرقي بالنظام التعليمي المغري (٢٠٠٣م) والذي يتضمن:

١- المنطلقات المنهجية والمعرفية في المناهج.
٢- المُدخلات و المُخرجات حسب المستويات التعليمية.
٣- امتدادات مادة التربية الإسلامية في مسالك التكوين الجامعي.
٤- الوحدات والمواضيع والمفاهيم المكوِّنة لمناهج التربية الإسلامية.

ومن الدراسات النقدية حول إصلاح التعليم في مصر دراسة محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم في غيبة الرؤية الكلية ٢٠٠٨[٧]، والتي أكدت على أن إصلاح التعليم يظل ضرورة مُلِّحة، وأن النظرة إلى هذه القضية يجب أن تتعدى وضع بعض الرُّقَع في الثوب. وإنما يجب أن تُنقَل هذه القضية من مجال الخدمات إلى مجال الأمن القومي والحضاري ومستقبل الأمة: ونبهت الدراسة إلى محاولات فرض مبادرات الإصلاح من الخارج في غيبة الرؤية الكلية الإسلامية

التي تمثل القوة الدافعة نحو أي إصلاح و مُوَجِّهًا لحركته ولجهوده الإصلاحية المختلفة.

وانتقدت الدراسة مبادرات الإصلاح الخارجية التي نبتت في سياقات اجتماعية وحضارية مختلفة عن السياق الاجتماعي والحضاري المصري. وذكرت مجموعة من المبادرات الخارجية للإصلاح مُؤكِّدَة أن هذه المبادرات تأتي في ظلال هدف استراتيجي للقوى المهيمنة بـ"تفكيك وإعادة هيكلة وتفريغ دُوَل الارتكاز الرئيسية في هذه المنطقة من مصادر قوتها".

ومن المبادرات التي تناولتها الدراسة بالنقد والتحليل : مبادرة الشراكة الشرق أَوْسَطِيَّة، وتقرير مجموعة الـ١٩ الأمريكية، و مبادرة كولن باول (مبادرة الشراكة من أجل التنمية والديموقراطية)، مبادرة مجموعة الثماني والتي تبنت بنود المشروع الأمريكي في المنطقة.

وترى الدراسة أن المبادرات الخارجية لإصلاح التعليم وَجدت مُناخًا مُهَيئًا من أجل نفاذ أهدافها. أهم عناصره هو: الازدواجيات المتعددة التي يعانى منها نظام التعليم، بالإضافة إلى حالة التبعية الفكرية والوجدانية التي عليها البناء التربوي لأبناء الوطن، وافتقاد المؤسسات التعليمية دورها التربوي والتعليمي من ناحية، والتوسع في التعليم الخاص والأجنبي في مستويات التعليم المختلفة من ناحية أخرى.

وتناولت دراسة **محمود قمبر "الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته–معوقاته"** ٢٠٠٤م[٨]، نشأة مفهوم الإصلاح التربوي، ومجالاته الأساسية: السياسات التعليمية، المؤسسات، الكفاءات والممارسات. وانتقدت الدراسة الإصلاح في مجال السياسات التعليمية في مصر ورأت أن هذه السياسات تعبر عن مصالح طبقية، وتعبر عن مصالح شخصية لا مؤسسية، وأن الفلسفات التربوية التي تدشنها متعارضة. وأكدت الدراسة – أيضًا – أنه في مجال التعليم ينبغي تغيير ذهنية العاملين من إداريين ومعلمين، وأن تتحول المدرسة إلى وحدة قاعدية في عمليات الإصلاح، ولن يتهيأ ذلك إلا مع تشريعات وممارسات إبداعية وحرية

مهنيـة وتوظيـف رواد أكفَّـاء للتطـوير لهـم سـلطات وصـلاحيات للتجريـب والتجديد والتدريب. كما أشارت الدراسة في خاتمتها إلى أن الإصلاح بحاجة إلى ثقافة التغيير تنتشر في أوساط المجتمع كما تنتشر في أوساط التعليم، ولهذا فإن تغيير ذهنية المجتمع عملية مهمة وسابقة وحاضنة لكل إصلاح مرغوب، ولكل نُظُم المجتمع وفي مقدمتها النظام السياسي والثقافي والإعلامي دور وظيفي مطلوب.

قضية الدراسة

في ضوء ما سبق تنطلق قضية الدراسة الحالية من رؤية تؤكد على: أن نظامنا التربوي العربي والإسلامي يعاني من إشكاليات بنيوية متعددة أبرزها الازدواجية المعرفية بين نمط سمي (تقليدي) من التعليم وما يحمله من قيم وتصورات، وبين نمط غربي جديد يختلف في قيمِه وتصوراته عن النظام التقليدي. أي بين حالة من التغريب والانفصال عن الذات من ناحية، وبين حالة الجمود وغياب حركة الاجتهاد داخل عقلنا التربوي من ناحية أخرى مما أفقد نظامنا التربوي القدرة على القيام بدوره الجوهري في تحقيق تقدم المجتمع و تجاوز أزماته؛ لأنه هو نفسه أصبح يعاني من أزمات متعددة لا يجد لها حلولًا واضحة أو ناجزة. و أبرز هذه الأزمات هو غياب فلسفة أو رؤية تنبع من أصالته الذاتية وتُستمَد منها المبادئ والمنطقات والغايات الأساسية للنظام التربوي، وتتصل من خلال مبدأ الانفتاح على العالم والكون بالمنجزات البشرية الحديثة و المعاصرة. وهذا ما دفعنا إلى البحث في النموذج المعرفي التوحيدي عند إسماعيل الفاروقي ليكون مدخل للإصلاح التربوي الحضاري في عالمنا العربي والإسلامي. وذلك في محاولة لطرح فلسفي قيَمِي للنظام التربوي المنشود.

وبصيغة أخرى تنشغل الدراسة الحالية بفكرة تقديم نموذج معرفي بديل للنموذج الحالي القائم في التعليم في عالمنا العربي و الإسلامي والذي نتج عنه هذه الإشكاليات المعرفية و القيمية، وهذا النموذج المقترح هو "النموذج المعرفي

التوحيدي" والذي طرحه على المستوى التحليلي والفلسفي أحد رواد الإصلاح المعرفي في الفكر الإسلامي الحديث وهو إسماعيل راجي الفاروقي* (١٩٢١- ١٩٨٦م).

ويسعى هذا النموذج المعرفي البديل إلى أن يكون إطارًا ومُنطلقًا لتدشين فلسفة تربوية نابعة من ثقافة المجتمع وعقيدته ونظامه القيمي، ومستوعبًا للمتغيرات العلمية والمعرفية المعاصرة ومتجاوزًا لها، وذا رؤية مستقبلية ناجزة.

وفي ضوء هذا الانشغال المعرفي التربوي؛ فإن الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما رؤية الفاروقي للأزمة التربوية؟

٢- ما الضرورة المعرفية (التربوية والحضارية) لنموذج معرفي بديل؟

٣- ما معالم النموذج المعرفي التوحيدي "النموذج البديل" عند إسماعيل الفاروقي؟

٤- ما التطبيقات المعرفية لقضايا الإصلاح التربوي الحضاري، من منظور النموذج المعرفي التوحيدي عند إسماعيل الفاروقي ؟

٥- كيف يمكن الاستفادة من النموذج المعرفي التوحيدي في معالجة بعض القضايا المعاصرة في واقعنا التربوي والتعليمي ؟

٦- ما الإشكالات التي تحول دون تطبيق النموذج المعرفي التوحيدي في واقعنا التربوي والتعليمي؟

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو طرح نموذج معرفي بديل للنموذج المعرفي القائم في نظامنا التربوي والتعليمي، تحديداً النموذج المعرفي التوحيدي كما نظَّرَ له إسماعيل الفاروقي في العصر الحديث كمدخل للإصلاح التربوي الحضاري في الأمة.

ويتحقق هذا الهدف العام من خلال:

١- تشخيص الأزمة التربوية في جوانبها المعرفية والفلسفية كما يراها إسماعيل الفاروقي.

٢- البحث في الضرورة المعرفية (التربوية والحضارية) لنموذج معرفي بديل.

٣- إبراز معالم النموذج المعرفي التوحيدي "النموذج البديل" عند إسماعيل الفاروقي.

٤- تناول التطبيقات المعرفية لبعض قضايا الإصلاح التربوي الحضاري، من منظور النموذج المعرفي التوحيدي عند إسماعيل الفاروقي.

٥- بيان أوجه الاستفادة من النموذج المعرفي التوحيدي في معالجة بعض القضايا المعاصرة في واقعنا التربوي والتعليمي.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الفلسفي، لاستخلاص أهم معالم النموذج المعرفي التوحيدي من فكر إسماعيل الفاروقي، وتحليل أهم مظاهر أزمتنا التربوية ومنهجية الإصلاح المقترحة في ضوء مبادئ ومنطلقات النموذج المعرفي، وبعض التطبيقات الإصلاحية في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي، وبيان مدى الاستفادة من النموذج المعرفي التوحيدي في معالجة بعض قضايا واقعنا التربوي والتعليمي المعاصر.

مصطلحات الدراسة

١- النموذج المعرفي Paradigm

من خلال تتبع عام لدراسة توماس كون Thomas s. Kuhn "بنية الثورات العلمية" في نسختها العربية نلاحظ استخدام "كون" مجموعة من التعبيرات الفلسفية للدلالة على مصطلح "النموذج المعرفي" أو كما سُميَ في طبعته العربية الأولى "النموذج الإرشادي" ومن هذه التعبيرات "التصور الذهني المُسبق" ،"فهم العالم"، "التعميمات والمفاهيم" ، "القيم والتصورات" ، "التعميمات

الرمزية"، ورغم استخدام "كون" أكثر من اثنين وعشرين معنى للدلالة على مفهوم "النموذج المعرفي" إلا أنه كان أكثر استخدامًا لمعنيين رئيسين معبران عنه "فهو من ناحية يعبر عن جميع المعتقدات والقيم المتعارف عليها والتقنيات المشتركة بين أعضاء مجتمع بذاته، ومن ناحية أخرى يشير إلى عنصر منفصل في هذا المركب الجامع وهو الحلول الواقعية للألغاز". (٩)

كما نجد أن ما قدمه (كون) حول مفهوم النموذج المعرفي يشير إلى: توافر إطار تفسيري عام لجماعة علمية محددة أو مجتمع علمي معين* ، ويتضمن هذا الإطار التفسيري عدة عناصر أبرزها، المفاهيم، و التعميمات الرمزية، والمستوى الميتافيزيقي (المسَلَّمات)، والقيم، ويركز (كون) أيضًا على قيم التآلف والانسجام بين هذه العناصر بعضها البعض داخل الحقل المعرفي لهذه الجماعة العلمية.

ويقترب من "النموذج المعرفي" اصطلاح آخر هو "النظام المعرفي" Cognitive system، ويقع هذا الاصطلاح في ميدان علم اجتماع الثقافة، وعلم اجتماع المعرفة وفي علم النفس الاجتماعي، ويُفترض نظريًّا "أن لكل مجتمع ولكل شخص "نظامًا معرفيًّا" خاصًّا به، يتكون من مجموعات من عناصر المعرفة أو المعتقدات التي يستنِد إليها المجتمع أو الشخص في تعرفه على العالم من حوله وفي تعامله مع هذا العالم، أو التي تتكون منها (في حالة المعتقدات) عقيدته الكلية. و يتكون النظام المعرفي من: نُظُم معرفية جزئية تتشكل من تفاعل المعلومات والمفاهيم والتصورات الذهنية لكي يتكون من هذه النظم الجزئية الفرعية في النهاية "النظام المعرفي" الكلي أو الشامل الذي يتميز به مجتمع أو فرد بعينه". (١٠)

والنموذج المعرفي وِفقًا لما تَقَدم يحمل رُؤى الإنسان الفيزيقية والميتافيزيقية، ونظامه القيمي وعلاقاته المعيارية، ومصادر تشكيل معرفته، وإطاره المرجعي، وهذا يجعل النموذج أداة تحليلية يمكن من خلالها إدراك جوهر الظاهرة وفروعها، ويساهم في عملية التفسير بصورة أساسية.*

٢- مفهوم الإصلاح التربوي الحضاري

"الإصلاح" في اللغة من "صلُح" ضد الفساد، ونقيضه، وإزالته (إزالة الفساد) [١١]، والصلاح - أيضًا- يعني "الاستقامة" و"السلامة من العيب". [١٢] وقد قُوبل "الصلاح" في القرآن تارَةً بالفساد، وتارة بالسيئة. [١٣] الإصلاح - أيضا- من (أصلح) في عمله أو أمره: أَتَى بما هو صالح نافع. و الشيء: أزال فساده. و الصلاح: الاستقامة والسلامة من العيب. و الصلاحية: الاتساق وحسن التهيؤ. [١٤]

الإصلاح بهذا المعنى إذن يتضمن جانبين: سلبي وآخر إيجابي. السلبي في: إزالة الفساد، إزالة الخَلل، السلامة من العيب، والإيجابي يتمثل في تحقيق: الصالح، النافع، الاتساق، التهيؤ.

و فكرة "الإصلاح" من الأفكار الأصيلة في المنهج الإسلامي وترتبط في جانبها العمراني بأسباب وعوامل بناء الأمة وإخراجها من الظلمات إلى النور، ومن الانحراف إلى السوية، ومن الإفراط والتفريط إلى الوسطية والاعتدال، ومن الجمود والتقليد إلى التطور والتجديد، ومن الجور و الفساد إلى الصلاح والإصلاح، وقد تعرضت أمتنا منذ ما يزيد عن قرنين إلى محاولات لتغييبها، واستهداف استقامتها الحضارية، وفعلها الصالح الحضاري، وقد أصيبت الأمة في بعض جوانبها التي تتصل بالبناء المعرفي للعقل المسلم، نتيجة لعوامل داخلية وأخرى خارجية، وقد تمثل النوع الأول في سيادة الجمود، وانسداد باب الاجتهاد، وهيمنة عقلية التقليد وغياب عقلية الإبداع والعمران. و كان المشروع الفكري الغربي الذي تمدد في العالم الإسلامي نتيجة تداعي الخلافة العثمانية ثم إعلان سقوطها عام ١٩٢٦م، والذي برز متفوقًا في إنتاجه المادي والعلمي العامل الأقوى والأكبر أثرًا لظهور سؤال "الإصلاح" في الفضاء المعرفي الإسلامي الحديث والمعاصر.

و مفهوم الإصلاح في القرآن واحد من مفاهيم المنظومة المفتاحية الجامعة بين الأفكار والأشخاص والأشياء، وهو مقابل لمفهوم الإفساد. وقد يَدَّعِي المُفسِد أنه مُصلِح؛ مما يجعلنا أمام نوعين من الإصلاح: الإصلاح الدعويّ، والإصلاح

التوحيدي. الأول ضال ومراوغ واسم على غير مسمى، والثاني هو وحده الجدير باسمه، وهو مفتاح الاستقامة، والتمكين، والعزة، والتزكية، والعمران في الدنيا، والفوز في الآخرة. (١٥)

وفي أدبيات التربية: الإصلاح مصدر للفعل يصلح reformer ، ويقابل الفعل repairer في لغة الاحتراف المهني، والذي يعني إزالة الخلل في الآلة وإصلاح عطلها. وهذا المعنى مقبول في التعليم عندما نصلح – على سبيل المثال – الخلل في العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ونعيد للفصل الدراسي وضعيته كبيئة تربوية صالحة. والإصلاح – أيضًا – قد يكتسب مفهوم التحسين، وفعله amendment إذ تتمثل الغاية في تفعيل عمليات التعليم وتحسين عوائدها. أو يأخذ مفهوم التطوير وفعله يطور Evolver أو ينمِّي Developer، أي التحول في نقله أو نقلات نوعية بما يتماشى مع لغة ومتطلبات "التحديث" Modernization. (١٦)

ويرى وطفة أن الإصلاح التربوي يشير إلى "منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنًا في أداء وظيفته بصورة منتظمة". (١٧)

والدراسة الحالية لا تُعْنَى بالإصلاح بالمعنى الأكاديمي المتداول في أدبياتنا العلمية والتربوية والذي ينشغل بإصلاح الأبعاد المادية للنظام التعليمي أو يعالج مشكلات ناتجة عن عوامل اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية مثل التسرب التعليمي، أو جودة الخدمة التعليمية، أو ما يتصل بالكفاءة المهنية للعاملين، فهذه الأمور والقضايا على الرغم من أهميتها إلا أنها تظل قضايا جزئية تعالج الآثار والنتائج الصادرة عن فلسفة وسياسات تربوية قائمة تتبناها الدول والأنظمة السياسية.

و تنشغل الدراسة الحالية بمفهوم الإصلاح التربوي كمخرج حضاري للأمة من أزمتها التاريخية والعلمية والحضارية، التي هي في الأساس الأصل لأزماتها الفرعية: الجهل والمرض والتخلف والتغريب والانفصال والازدواجية،

فالمعالجة التربوية المنشودة هنا معالجة حضارية وثقافية ومعرفية في جوهر مشروعنا الحضاري العربي الإسلامي، نسعى فيها إلى شحذ هِمَم عقلنا التربوي ليستمد أفكاره ومعارفه، ويطرح خُطَطه العلمية والتقنية من مرجعيته الأصيلة ونموذجه المعرفي المعَبِّر عن هويته الثقافية وذاتيته الحضارية، وتراثه البشري ونظامه القيمي.

أما مفهوم "**الحضاري**" فيشير سيف الدين عبدالفتاح إلى مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تتصل بالبعد المنهجي لهذا المفهوم وهي: (١٨)

أ- البعد المرجعي (الجذور والأصول)، و به يأخذ الفكر أصالته وذلك بتجذره في إطار مرجعي مفهومي يَستمد منه هذا الفكر محدداته وقواعده ومبادئه التأسيسية الكبرى، والتي تميزه عن كل فكر آخر لا يصدر من الجذر أو المصدر المرجعي نفسه. فالمسلم عندما ينتج معرفة أو علمًا أو فكرًا فينبغي لهذا المنتوج أن يكون حضاريًّا بمعنى يجسد - في مضمونه- أبعاد المرجعية الإسلامية و قيمها الكونية والحضارية والعقائدية.

ب- البعد الموضوعي (أصول المنهاجية)، أي خضوع الفكر لمبادئ وقواعد وضوابط منهجية تجعله مُتسقًا في بنائه و وظيفته. فالمنهجية في أي فكر حضاري هي الجهاز الإجرائي الذي ينسق الفكر وينظِّمه بصورة تُبيّن موضوعيته ومنطقيته.

جـ- البعد الواقعي الاجتماعي (اعتبار الواقع)، بهذا البعد يقتدر الفكر الحضاري على الاستجابة للواقع وملابساته وتحولاته وتغيراته الجزئية والكلية والشكلية و المضمونية. فوصف الفكر بالحضاري يحوله إلى وعي اجتماعي مؤثر بفعل النشاط الإنساني، ويجعله أكثر تعلقًا بالحياة والحركة والسلوك.

د- البعد العالمي الإنساني (العالمية و الأنسَنَة)، ومعناه أن تُدرَّس الأفكار وتُحلَّل المشكلات في عمقها الجغرافي العالمي الإنساني الذي يفتح الآفاق للفكر ليمتد إلى ما وراء وجوده الخاص، فيعانق أفكار الآخرين ويتحاور مع الثقافات الأخرى.

و يمكن تحديد تعريف إجرائي للإصلاح التربوي الحضاري في هذه الدراسة من الناحية الوظيفية بأنه: **الإصلاح الذي يهدف إلى: معالجة بنية الفكر التربوي العربي الإسلامي مفاهيمه وتصوراته و إحداث تغييرات جوهرية في فلسفة النظام التربوي العربي الإسلامي 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 بخيريته الكاملة والنافعة على المستوى الإنساني والعلمي و التِّقَني، 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 مركز في الكون، ودوره الرسالي، ومقاصد وجوده، وتجربته التاريخية، و وعيه بالمستقبل وطموحاته.**

وقد حاولَت حركة الإصلاح التربوي الإسلامي الحديث بدءًا من رفاعة الطهطاوي (المرشد الأمين للبنات والبنين) ، ومحمد عبده وأحمد فؤاد الأهواني، وعبد الغني عبود، وسعيد إسماعيل علي، وعلي خليل، وعبد الرحمن النقيب، وحسن عبدالعال...وغيرهم من الرواد أن تدشن نموذجًا و إطارًا فكريًّا للتربية العربية الإسلامية إلا أن هذه الحركة لم تتمكن من الأدوات التنفيذية لتحاول تطبيق منتوجها الفكري الإصلاحي في هذا الميدان.

الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة

الأهمية النظرية:

- تقديم نموذج معرفي بديلاً عن النموذج المعرفي الغربي القائم في نظامنا التربوي والتعليمي.
- توجيه نظر الباحثين في ميدان التربية والمختصين إلى البحث في بدائل معرفية أخرى للرؤى التي تحكم حركة نظامنا التربوي والتعليمي بما

يدشن اتجاها أصيلا في مجال البحث عن بدائل للنموذج المعرفي الغربي،تتوافق مع ذاتيتنا الثقافية و أصولنا الفكرية.

- الربط بين عالم الأفكار في ميدان الإصلاح المعرفي الإسلامي من ناحية وميدان التربية والتعليم من ناحية أخرى، بما يؤهل النظام التربوي والتعليمي للقيام بدوره الإصلاحي بالتوازي مع حركة الإصلاح المعرفي في الأمة.
- محاولة ادارك معيقات الإصلاح التربوي الحضاري في واقعنا التربوي والتعليمي.

الأهمية التطبيقية :

- استخلاص أهم المعالجات التطبيقية التي قدمها الفاروقي لبعض جوانب أزمتنا التربوية فيما يتعلق بالمؤسسات التربوية، وصياغة البرامج التعليمية والعناصر المؤثرة فيها.
- إبراز بعض الاستفادات المنهجية للنموذج المعرفي التوحيدي في واقعنا التربوي والتعليمي المعاصر.

محاور الدراسة

المحور الأول : نبذة عن مداخل الإصلاح في الأمة.

المحور الثاني: ويتناول مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي.. مقاربة معرفية.

المحور الثالث: الضرورات التربوية و الحضارية للنموذج المعرفي التوحيدي.

المحور الرابع: التصور الفكري للأزمة التربوية وقضاياها.

المحور الخامس: مرتكزات النموذج المعرفي التوحيدي عند الفاروقي ومبادئه.

المحور السادس: بعض قضايا الإصلاح التربوي الحضاري عند الفاروقي في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي.

المحور السابع: الاستفادة المنهجية في الواقع التربوي والتعليمي المعاصر.

المحور الأول : نبذة عن مداخل الإصلاح في الأمة

نحاول في هذا المحور الاقتراب –بصورة مختصرة- من وصف وتحليل للمدخلين الأساسيين للإصلاح في الأمة، وتحليل بنائهما المعرفي، والوقوف على تأثيرهما في حركة الفكر التربوي العربي الإسلامي. وتحديدًا هذان المدخلان الرئيسيان هما: المدخل التغريبي أو الغربي، والمدخل التوحيدي أو الإسلامي.

المدخل التغريبي أو الغربي

تصادم نظامنا التربوي في بداية الاحتكاك بالحضارة الغربية المعاصرة بإشكاليتين هما : جمود التعليم الديني – التقليدي الذي كان سائدًا آنذاك ولم يتم تطويره أو العناية به، والإشكالية الثانية هي استيراد نمط التعليم الغربي في المجال العسكري أو ما عرف بـ"التعليم العسكري"، وهو النمط الذي ارتبط فيما بعد بحركة تحديث التعليم في العالم الإسلامي.

ففي مصر نلاحظ استيراد نمط التعليم الغربي في عهد محمد علي والذي اهتم بإعداد جيش قوي، في حين بقيَ التعليم الديني كما هو بجموده وانسداد روافد الاجتهاد فيه وفشل محاولات إصلاحه بما جعله يشكل عبئًا وليس حلاً للواقع الراهن. "وفي تلك الأثناء بدأت مصر تعرف ذلك الازدواج الخطير بين نمطين من الثقافة: ثقافة دينية تقليدية جامدة، وثقافة علمية غربية متجددة، وكان لهذا أسوأ الآثار والشرور التي عانت منها مصر، فقد فتتت من وحدة الفكر بين أبناء المجتمع وخلقت أخدودًا ثقافيًّا قَل من كانوا يستطيعون عبوره".[١٩]

وفي تركيا نلاحظ أنه وفي ظل الاهتمام العسكري في بدء الاتصال بالغرب لم يتم الالتفات إلى التعليم الديني، "فالنظام التعليمي الحديث تمركز في مجالين، أحدهما عسكري والآخر مدني هدفه مد الجيش والإدارة بالكوادر اللازمة لهما وفي حدود حاجة الدولة للعمالة في كل قطاع، ... بينما ظلت المدارس الدينية الإسلامية تقدم لطلابها الثقافة الدينية التقليدية، اعتمادًا على ما كان لديها من أوقاف تُدِرُّ عليها من أبناء الطبقتين الفقيرة والوسطى

وظلت تلك المدارس – في معظمها – تقدم تعليمًا دينيًّا لم يتأثر بالاتجاهات الإصلاحية الحديثة، وإلى جانب هذين النظامين قام نظام تعليمي ثالث، قدمته مدارس الإرساليات التبشيرية على اختلاف مذاهبها".[٢٠]

كما انتشرت المدارس العلمانية التي تُخرج أصحاب المهن اللازمة لتلبية احتياجات الجيش الجديد الذي كوَّنه باسم العساكر المحمدية المنصورة، واحتياجات المجتمع، كما تأسست المدارس الإعدادية (الرشيدية) لتخريج معلمي المدارس الابتدائية، والمدارس الفنية لتنشئة الموظفين، ومدرسة الحربية لتنشئة الضباط و أُنشئت المؤسسات التي تهتم بالشؤون الصحية والطبية في الدولة.[٢١]

و أُدخلت اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة التركية في المدارس التي يلتحق بها أفراد الأقليات غير المسلمين والأتراك من أبناء الأسر الميسورة. وسرعان ما جرى التصريح بإنشاء مدارس و كليات أجنبية فرنسية في غالبيتها، وتدار من جانب المبشرِّين، وظهرت مؤسسات علمية على نسَق أوروبي مثل "مجلس المعارف" الذي قام على غرار الأكاديميات الفرنسية لإعداد الكتب التي ستدرس في الجامعة المزمع تأسيسها، والغرض الأصلي منها، إيجاد شكل أكاديمي يحقق اتصالاً بالحياة الفكرية والعلمية الأوروبية. و افتُتِحَت الجامعة وكانت تُسمى دار الفنون ١٢٨٦هـ/١٨٦٩م وسار هذا جنبًا إلى جنب مع التعليم الديني الموجود في المدارس و الكتاتيب، و هو القاعدة بالنسبة للمناطق الريفية البعيدة عن تأثير المثقفين العثمانيين آنذاك. ومن أهم التغيرات التي أتت بها التنظيمات – أيضًا– استخدام الأقليات في مجال التعليم مما يعد أمرًا جديدًا في تاريخ الدولة التركية.[٢٢]

وفي ظل السلطان عبد العزيز (١٨٦١ – ١٨٧٦م) بدأ التعليم العام الواسع النطاق لتخريج موظفين وشملت بنيته: تعليم أَولِّي، مخصص من حيث المبدأ للأطفال اعتبارًا من السادسة من العمر؛ مدارس أولية عُليا، كليات. وقد أنشئ الليسيه الأول في جالاتا – سراي عام ١٨٦٨م، وكان يجرى تدريس الفرنسية فيه،

وقد أصبح بؤرة لتفريخ مثقفين وموظفين وسرعان ما جرى التصريح بإنشاء مدارس و كليات أجنبية (فرنسية في غالبيتها وتدار من جانب رهبانيات كاثوليكية) وكان يتردد عليها في آن واحد أفراد من الأقليات وأتراك من الأسر الميسورة الحال. وقد أتيح للبنات، لأول مرة، الحصول على تعليم حديث على النمط الأوروبي. (٢٣)

وكذلك أيضًا حدث في عهد السلطان (عبد المجيد ١٨٢٣ – ١٨٦١م) و الذي عُرف بتبنِّيه الكامل لمشروع التغريب حيث تحولت في عهده مؤسسات الثقافة التركية إلى مؤسسات تُبشر بالمشروع المعرفي الغربي وتأسست في عهده أول جامعة حديثة في اسطنبول يحذو تعليم العلوم فيها حذوًا أوروبيًّا، كما أمر بإنشاء أكاديمية العلوم العثمانية (أنجومين – أي دانيش) عام ١٨٥٠م. ومن أبرز رموز التغريب ودعاته في تركيا (رشيد باشا ١٨٠٠- ١٨٥٨م) ،(إبراهيم شناسي ١٨٢٦- ١٨٧١م) ،(ضياء باشا ١٨٢٥ - ١٨٨٠م) ، (نامق كمال ١٨٤٠- ١٨٨٨م) ،(مدحت باشا ١٨٢٢- ١٨٨٥م) ،عبدالله جودت.

ثم كان بعد ذلك الحدث الأكبر في تاريخ العالم الإسلامي منذ نشأة دولة المدينة (٦٢٢م) وهو إعلان تفكيك الخلافة العثمانية على يد كمال أتاتورك والتي في ضوئها انقسم العالم الإسلامي إلى قسمين أساسيين تجاه مسألة الإصلاح، الأول اعتمد النمط الأوروبي عن طريق "النقل والاقتباس"، والثاني: اعتمد في توجهاته الإصلاحية على أصالة المجتمع الإسلامي ونموذجه المعرفي المستمد من العقيدة؛ ومن هنا اكتمل شكل الازدواجية المعرفية واتخذت شكلاً إيديولوجيًّا شَقَّت من خلالها العقل المسلم إلى نصفين، نصف تبنى المشروع الغربي في مبانيه وأصوله وفروعه ونصف تبنى مواجهته.

وفي إيران كان للحرب الإيرانية الروسية وما تبعها من هزيمة للإيرانيين ومعاهدة تركمان چاى (١٨٢٨م) - والتي سُنَّت بموجبها امتيازات كثيرة للأجانب- دورًا كبيرًا في التوجه نحو النمط الغربي في وسائل الحرب وفنونها. ولم يعد لدى الإيرانيين من خيار سوى إعداد جيش على الطراز الحديث فأنشؤوا

مدرسة "دار الفنون" في منتصف القرن التاسع عشر (١٨٥١م – ١٨٦٧ هـ.س) في عهد الدولة القاجارية ، وتضمنت في دورتها الأولى "سبعة أقسام" هي : الرياضة والهندسة، والطب والجراحة، والصيدلة، وعلوم المعارف، وثلاثة أقسام أخرى خاصة بـ"العلوم العسكرية". [٢٤]

وعلى الرغم من استقدام مدرسين أجانب لهذه العلوم وانتقاء الطلاب من غير المدارس الدينية والتحول الإداري والقانوني الذي شهدته مدرسة "دار الفنون"؛ إلا أنه لم يعترض أحد من علماء الدين "الروحانيين" وذلك لرغبتهم في إعداد جيش قوي يتم به مواجهة الروس مرة أخرى ، إلا أنه لم يتم التعايش مع مدرسة "دار الفنون" من قبل رجال الدين إلا لفترة محدودة انتهت ببدء الدورة الثانية لهذه المدرسة (١٨٥٩م) والتي تأسست فيها مجموعة من الأقسام الدراسية الأخرى في هذه المدرسة تهتم بتشكيل القيم وتتدخل في الثقافة والأخلاق، وهذه الأقسام هي "المسرح والتمثيل"، و"النحت والتصوير"، و"الموسيقى". [٢٥] وفي هذه المرحلة بدأ الصراع بين رجال الدين كمدافعين عن التعليم التقليدي (الديني) وما يحمله من قيم وخصائص، وبين فئة "المتغربين" الذين درسوا في أوروبا هذه العلوم الجديدة وعادوا لتدريسها في مدرسة دار الفنون وما تبعها من مدارس أخرى على ذات النمط الغربي. فبعد نصف قرن تم إنشاء عدد من المدارس المشابهة، فأُنشئت مدرسة الحقوق والعلوم السياسية (١٨٩٩م) ومدة الدراسة فيها أربع سنوات وتنتمي إلى التعليم العالي، ثم أُنشئت في عام (١٩٠٨ م) مدرسة الطب ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، كما أُنشئت المدرسة العالية للزراعة والحرف المهنية عام (١٩٢٢م) ومدرسة المهندسين عام (١٩٢٦ م) والمدرسة البيطرية عام (١٩٣٢م).

و يَعتبر الإيرانيون أن افتتاح "دار الفنون" واستقدام معلمين ومناهج ودراسات غربية من العوامل المؤثرة والفعالة في انتشار وترويج الفكر الغربي في إيران لاسيما فيما يتصل بمنظومة القيم والثقافة. وقد وصل عدد الخريجين خلال أربع سنوات ١١٠٠ طالبٍ وكان أغلبهم من أسر معروفة وذات نفوذ كبير

وشَغَل أغلبهم مناصب عليا في الدولة وكانوا في نفس الوقت يسعَوْن لنشر الثقافة الغربية.[٢٦]

في ضوء هذه التطورات الثقافية في المشهد الفكري و التربوي في العلم العربي والإسلامي، بدأ النموذج المعرفي الغربي الذي تم استيراده في مجال التعليم العسكري يتمدد بمفاهيمه الأساسية وتصوراته الكلية في حركة الفكر التربوي الإسلامي. ومن هذه المفاهيم والتصورات:

١- **إبعاد الدين عن مجال التربية**: واعتباره مادة من المواد، ومقرر من المقررات لا مرجعية لحركة التربية والتعليم. "و الانفصال التام عن القيم الاجتماعية والدينية، والانتصار لحسية الإنسان حيث قدمت الدراسات الطبيعية وعلومها بدلاً عن المفاهيم الدينية و خالية منها، إذ جرى النموذج الغربي على اعتبار أن الطبيعة تعمل تلقائيًّا، وأن العالم وُجِد صدفة. وهو إنكار كامل لمقومات التوحيد وأصول العقائد". [٢٧]

٢- **اختزال الدين في البعد الروحي**: وذلك من خلال التأكيد على البعد الروحي للدين كناظم للضمير الغربي و الإنساني[٢٨]، وتنحيته كناظم للسلوك الظاهر. وانسحب هذا التصور الغربي للدين على الإسلام، حيث رأى أنصار هذا المدخل ضرورة فصل الإسلام كلية عن شؤون الحياة: السياسة، التعليم، الاقتصاد الاجتماع، و حصرِه كعبادة منفصلة عن الواقع داخل المسجد، واستبعاد الدين مصدرًا للقيم الأساسية في المجتمع والحياة العامة.

٣- **المفهوم المادي للحياة والسعادة**: يؤكد النموذج المعرفي الغربي على أن سعادة البشر لا تتحصل إلا عن طريق تحصيل العلوم الطبيعية التي تهدف إلى السيطرة على ظواهر الطبيعة، وبالتالي فينبغي التمسك بالعلوم الطبيعية وحدها ويتركوا الفلسفة وعلوم الدين والقوانين، وكل النظم التي تهدف إلى الإبقاء على نظم اجتماعية ثابتة نظرًا لأن هذه العلوم تقوم على الظن بينما العلوم الطبيعية تقوم على اليقين.[٢٩]

لذلك انتشرت الأفكار المروجة لمذهب النشوء و الارتقاء على يد (شبلي شميل) و (سلامة موسى) وغيرهما لاستبدال الفكر الوضعي عن الإنسان ونشأته ومصيره بالوحي الإلهي.

٤- **تطبيع الإنسان:** في ضوء النموذج المعرفي المادي الغربي أصبحت العلوم الإنسانية في عالمنا العربي والإسلامي تعيش في ظلال النماذج المستمدة من العلوم الطبيعية، "وأصبح الطموح الخفي للعلوم الإنسانية أن تصبح في دقة وبساطة و وضوح العلوم الطبيعية مما يعنى افتراض أن الإنسان ظاهرة طبيعية وأنه جزء لا يتجزأ منها، مما يعني ضمور بل اختفاء الخير الإنساني و"تطبيع" الظاهرة الإنسانية". (٣٠)

٥- **التحول المنهجي في الدرس العلمي:** يقوم النموذج المعرفي الغربي على البعد المادي في الدرس العلمي، لذلك هو يعتمد المنهج التجريبي للعلم، ويستبعد باقي المناهج البحثية الأخرى، لأنه يعتبر "أن العلم هو ما يمكن أن يَثبت بالتجربة والمشاهدة الحسية. لذلك فالعلوم الحقة هي العلوم الطبيعية، أما العلوم الاجتماعية فإن لفظ العلوم يأتي في حقها مجازًا". (٣١) وهو ما انتقل إلى علوم التربية لاسيما "علم النفس" و الذي من خلاله بدأت تتغير النظرة إلى الإنسان باعتباره "شيئًا" يمكن أن تتم دراسته بالمناهج التجريبية في استبعاد لجانبه الإنساني والاجتماعي. وهو ما يشير بوضوح إلى تغيير مفهوم الطبيعة الإنسانية في النموذج المعرفي المادي عن غيره من النماذج غير المادية.

٦- **العلمانية:** ظهرت العلمانية كأحد تجليات النموذج الغربي و أسست قضيتها على الدعوة إلى عدم تقرير الشأن العام بقيم نابعة من الدين، بدعوى أن الدين مصدر غير جدير بالثقة. وزعمت العلمانية "أن هذا المصدر غير عقلاني وخرافي وقائم على الجزم بمقولات لا دليل عليها. ومن الممكن أن يتفهم المرء مثل هذه التهم حال توجيهها إلى المسيحية، أو على الأديان التي أسست مبادئها على عقائد لا دليل على صحتها أو

إلى أديان تمر بمرحلة وَهَن معينة. إلا أن تلك التهم لا تتعلق من بعيد أو قريب بالأديان ذات العقائد المنسجمة مع الفطرة، أي التي تُسَلم بالصحة العامة للمعايير العقلية، ولا بالأديان التي تشهد صحوة إحياء تسعى من خلالها إلى التخلص من حالة الركود و الوَهَن، بالطرْح العقلاني النقدي لمقولاتها على نحو يجسد قِيَمًا إنسانية حقيقية". (٣٢)

٧- **علوم الإنسان**: تقوم علوم الإنسان في النموذج الغربي على مبدأ الشك على اعتبار أن الرغبات الإنسانية - الفردية والاجتماعية- هي المعطيات الوحيدة. ذلك أنها وحيدة في كونها مرئية محسوسة قابلة للفرز عما سواها، كما هي قابلة للقياس والتقييم الكِمِّي. وعلى هذا المعطى كأساس، يمكن للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تقوم كعلوم موضوعية. وليس الشك في تأكيد مُعطى ما، إنما الشك في نفْي أي فاعل آخر في تفسير الظواهر السلوكية. فالسلوك البشري كان يُفسر - قبل حركة الإصلاح الديني- بإرجاعه إلى المبادئ و القيم الصادرة عن الدين والثقافة، إلا أن حركة الإصلاح أوْدت بسُلطة الكنيسة وتعاليمها و أبعدَتها كلَّ البعد عن السلوك الإنساني. (٣٣)

٨- **نزعة تأليه الإنسان**: أفضى النموذج المعرفي الغربي و الذي استبعد الدين وما يرتبط به من قِيَم غيبية غير محسوسة إلى إحلال الإنسان محل الإله، وهذا التصور يعود في جذوره إلى الحضارة الإغريقية والتي أنتجت فلسفة إنسانية قوية تبناها الغرب واعتبرها نموذجًا يُحتَذى من عصر النهضة حيث تأسست تلك الفلسفة الإنسانية الإغريقية على نزعة طبيعية مبالغ فيها، أفضى بها إلى تأليه الإنسان، بل تأليه رذائله. وهذا هو السر في أن الإغريقي لم يجد غضاضة في تصوير آلهته ككائنات يخدع كل منها الآخر ويتآمر ضده، ولا تتورع عن الزنا والسرقة وسفاح أُولي القربى، والعُدوان والغيرة، والانتقام، وما شاكل ذلك من الأفعال الوحشية. (٣٤)

و يخلص (علي خليل) إلى جملة الآثار التربوية و المعرفية من تأثير المدخل المعرفي الغربي على حركة الفكر التربوي الإسلامي فيما يلي: (٣٥)

١. ازدواجية النظام التعليمي بين تعليم ديني وتعليم مدني، فأصبح يعاني من الفصام الاجتماعي و الفصام الشخصي.
٢. ترديد أفكار الغرب واعتماد الدراسات التربوية على الفكر الغربي اعتمادًا كاملًا، مما كان له من أثر بالغ على حركة الفكر التربوي والنظام التعليمي، فقد أقام التعليم المصري على أساس غربي، وعامل الشخصية المصرية المسلمة على أنها شخصية غربية تمامًا.
٣. محاولة إقصاء اللغة العربية، سواء كان ذلك عن طريق إحلال اللغة الإنجليزية مكانها كما حاول (دنلوب)، أو بإضعافها عن طريق الدعوة إلى استخدام اللغة العامية، بما يفصل الإنسان المسلم عن عقيدته القرآنية و ولائه للإسلام.
٤. عُزلة التربية والتعليم عن المجتمع وقضاياه ومشكلاته الحقيقية.
٥. نَخلص إذن إلى أن مشروعات الإصلاح التربوي ذات المنحى التغريبي لم تفلح في تحقيق بناء تربوي منشود للأمة، لا على مستوى الصياغات ولا الخطط وهو ما أفضى إلى هذه النتائج السابقة.

المدخل المعرفي التوحيدي

يقوم النموذج التوحيدي على مرتكزين أساسيين، **الأول**: نقد الرؤية الغربية للإصلاح التربوي في عالمنا العربي والإسلامي، ونقد مفاهيمه وتصوراته ومنطلقاته الفكرية والتي وقع في أسرها عقلنا التربوي، حيث يعيش فكرنا التربوي حالة تبعية واضحة للفكر التربوي الغربي، حتى أنَّ فكرنا التربوي يعرف عن هذا الفكر أكثر بكثير مما يعرفه عن نفسه و واقعه، بالرغم من ضحالة هذه المعرفة، وهو مما يعوق مسيرة التحرر الحقيقية والتى لن تقودها غير التربية.(٣٦) وفي ضوء هذه التبعية الفكرية أُصيبت كثير من المفاهيم والتصورات الأساسية

في الفكر التربوي العربي والإسلامي بالتغريب تارة والتشويه تارة أخرى، كما في مفاهيم: الدين والعلم، والعلم والعمل، والطبيعة الإنسانية، وغيرها مما شكل اختراقاً من فلسفات تبنَّاها فكرنا التربوي عبر قرنين من الزمان منقطعة الصلة بذاته وبيئته و واقعه، ومصادر فكره ونظامه القِيَمِيِّ، "مما أدى إلى أضرار جسيمة في بنية الإنسان، إما في الفكر أو السلوك". (٣٧)

والمُرتكز الثاني للمدخل التوحيدي هو: بعث الفكرة الإسلامية في مجال التربية والتعليم، وإعادة تشكيل النظام التربوي العربي الإسلامي في ضوئها، بعد حالة السكون والانعزال والجمود التي عاشها على مدى عدة قرون. والبعث هنا لا يقصد به المظهر الشكلي أو الطرق والأدوات التي ظهرت تلبية لحاجات عصرها بيئتها، وإنما بعث المضامين القِيَمِية لهذه الفكرة ومعطياتها في مجال الإنسان والكون والحياة، بما لها من مرجعية متجاوزة ومبدئية الانفتاح وتقدير العقل، بما يمَكِّن من بعث حضاري جديد لمجتمعاتنا لعربية والإسلامية.

وينشغل المدخل التوحيدي بعدة محاور يحاول فيها طرح رُؤى فلسفية ومعرفية تتصل ببنية الفكر التربوي العربي الإسلامي من حيث الأهداف، والفلسفة، والمفاهيم ونظرية المعرفة، وكذلك يهتم هذا المدخل بمعالجة الإشكاليات التي نتجت عن تبَنِّي نظامنا التربوي والتعليمي للمدخل الغربي في الإصلاح التربوي.

وقد ظهر هذا الاتجاه مع رفاعة الطهطاوي (١٨٠١- ١٨٧٣م) في "المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين" وما طرحه من رؤى مبكرة في العصر الحديث لمعالجة نظام التعليم التقليدي من خلال تقديمه لنَسَق فكري متكامل يشمل تحديداً مفاهيم : الطبيعة الإنسانية، وأهداف التعليم، ووسائل وطرق التدريس.

ثم كان تلميذه محمد عبده (١٨٤٩- ١٩٠٥م) ودعوته لإصلاح التعليم الأزهري، وإصلاح اللغة، والتربية أو ما أسماه" الجمود في التعليم" و الذي نتج عنه أنماط متعددة من التعليم في واقعنا العربي والإسلامي.

واستمر هذا الاتجاه التربوي ذو النزعة الإسلامية في مقاومة حركة التغريب "وكان لهذه الجهود دور في تكوين مدرسة لا بالمعنى العلمي الدقيق، ولكن مدرسة أفراد، دافعوا عن الثقافة الإسلامية والتربية الإسلامية والشخصية الإسلامية ضد النزاعات الغربية المتطرفة التي لا تمثل الثقافة الإسلامية". (٣٨)

و من رواد هذه المرحلة: حسنين توفيق، مصطفى كامل، عبد العزيز جاويش، مصطفى صادق الرافعي، حسن البنا، سيد قطب، عباس محمود العقاد. وفي بداية السبعينيات ظهر اتجاه أكاديمي داخل الجامعة العربية والإسلامية اهتم بالبحوث الإسلامية في مجال التربية أو ما عُرف بـ"التربية الإسلامية" اهتمت هذه المرحلة بتأصيل المفاهيم التربوية استنادًا إلى القرآن والسنة وكتب التراث التربوي، ومن رواد هذا الاتجاه أحمد فؤاد الأهواني، وعطية الإبراشي، وعبد الغني عبود، وسعيد إسماعيل علي، وعلي خليل، وعبد الرحمن النقيب، وماجد عرسان الكيلاني، وعمر التومي الشيباني وغيرهم. و هذا الاتجاه رغم تأسيسه لفكرة التأصيل، إلا أنه لم يستطِع تكوين مدرسة علمية تستفيد من التراكم العلمي الذي قدَّمه لتقديم مشروع متكامل على المستوى النظري أو التطبيقي تنطلق من المرجعية التوحيدية هذا مع وجود تجارب في مستوى التعليم العام مثل مدارس المنارة في السعودية والجيل المسلم في مصر وغيرهما. وهي تجارب تحتاج إلى تقويم لرصد وتحليل عناصر القوة والضعف فيها ومدى الاستفادة منها في تطوير المشهد التعليمي والتربوي بصفة عامة.

ثم ظهر في الغرب في منتصف السبعينيات * - تيار من أبناء العالم العربي والإسلام- تبَنَّى مشروع فكري أُطلق عليه "إسلامية المعرفة" أو "أسْلَمة المعرفة" يهدف إلى إعادة اكتشاف "النموذج المعرفي التوحيدي" في منطلقاته ومبادئه ليمثل مدخلًا معرفيًّا للإصلاح التربوي الحضاري في العالم العربي والإسلامي لحل الإشكالات التالية:

١- قصور المنهجية التقليدية أو الجمود في حركة الفكر الإسلامي.

٢- التعارضات والازدواجيات. (الوحي والعقل- الفكر والعمل- الثقافي والديني)

ويعرف هذا المشروع "إسلامية المعرفة" بأنها: جانب أساسي و أوَّلي في بناء الإطار القِيَمِي والحضاري للفرد والمجتمع، يختص بالفكر والتصور والمحتوى الإنساني القيمي والفلسفي و كيفية بنائه وتركيبه وعلاقاته في العقل والنفس والضمير.... "وإسلامية المعرفة" تعني – أيضًا – منهجية إسلامية قويمة شاملة تلتزم توجيه الوحي ولا تُعطل دور العقل؛ بل تمثل مقاصد الوحي و قِيَمِه وغاياته وتدرس وتدرك وتمثل موضوع اهتمام الوحي وإرشاده وهو الفرد والمجتمع الإنساني والبناء والإعمار الحضاري.[٣٩]

كما تؤكد "إسلامية المعرفة" على ضرورة توحيد مصادر المعرفة الإسلامية وتكاملها ومحاكمة مقولاتها وإعادة النظر في فرضياتها، وإعادة فهم ثوابتها ومتغيراتها، وصياغة المفاهيم والعلاقات، على أساس منهجي و علمي يحقق تكامل الوحي، رؤية ومفاهيم وقِيَمًا، مع الفطرة الإنسانية روحًا ومادةً، ومع نواميس الكون والحياة؛ لتحقيق غاية الحياة الطيبة.[٤٠] فالأسلمة ليست إضافة، سواء إضافة عبارات دينية، إلى علوم الإنسان والاجتماع أو الاستشهاد بآيات قرآنية. وإنما هي "إعادة صياغة منهجية ومعرفية" للعلوم وقوانينها.[٤١] إن الأسلمة في جوهرها (الفكري): مواجهة جذرية تنقِل الفكر الإسلامي إلى عمق المأزق الحضاري العالمي، لأنها تعني طرْح الوجه الفلسفي المقابل (للناظم المعرفي المنهجي) الذي تستمد منه الحضارة العالمية المعاصرة تركيبتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية.[٤٢]

إن إسلامية المعرفة تنطلق بالأساس من الأزمة المعرفية والمنهجية التي تعيشها العلوم والمعرفة في عالمنا الإسلامي، والتي تأثر بها نظامنا التربوي والتعليمي وهي تتجاوز أزمة المعامل والمختبرات والإمكانات المادية التي طالما ركزت عليها كثير من الدراسات الأكاديمية. إن الأزمة التي يهدف النموذج

التوحيدي إلى معالجتها هي أزمة في الجذور وفي العمق الفلسفي للعقل التربوي للأمة.

ويشير أبو سليمان إلى أنه في الوقت الحاضر أصبح مجال التربية في رأس قائمة المجالات التي يهتم بها مشروع "إسلامية المعرفة" لأن الإصلاح المعرفي إذا لم يظهر أثره في المجال التربوي ويهتم بتوضيح الرؤية الإسلامية كمدخل تربوي؛ فإنه لا مجال لتغيير حقيقي؛ لأن التغيير يأخذ بعدين، هما البعد العلمي المعرفي، والبعد النفسي الوجداني. (٤٣)

ومن ناحية أخرى فقد دارت البحوث والدراسات التربوية التي نشأت في ظلال تيار "إسلامية المعرفة" حول تشخيص أزمة التعليم في العالم الإسلامي، والصراع بين الحداثة والتقليد في فكرنا التربوي والازدواجية المعرفية في التعليم. (٤٤) وإعادة تعريف التعليم والتربية طِبقًا للرؤية الإسلامية، والتعريف بمقاصد التربية وغايتها، وصياغة للمفاهيم التربوية الأساسية. (٤٥)

كما ناقشت هذه الطروحات العلمية المعرفية العلاقات بين: الدين والمعرفة والتربية، و الدعوة إلى إعادة اكتشاف التراث التربوي برؤية جديدة وذلك في ضوء العمل التربوي على طرح منهجي لأهداف التعليم والتربية الإسلامية ومقاصدها (٤٦)، والمتطلبات المعرفية للجامعة واقتراحات بالمقررات. (٤٧) كما انتشرت وبشكل ملحوظ البحوث التأصيلية للمفاهيم والتصورات والقيم الأساسية ومناهج البحث في التربية الإسلامية. (٤٨)

و يحدد **الفاروقي** عدة خُطْواتٍ منهجيةٍ لمشروع أسلمة المعرفة لمواجهة: الازدواجية، والتغريب، والجمود. وتهدف هذه الخطة كما أسماها (خطة العمل) إلى تحقيق ما يلي: (٤٩)

١- إتقان العلوم الحديثة.

٢- التمكن من التراث الإسلامي.

٣- إقامة العلاقات المناسبة بين الإسلام وكلٍّ من مجالات المعرفة الحديثة.

٤- البحث عن وسائل الربط الخلاق بين التراث والمعرفة الحديثة.

٥- الانطلاق بالفكر الإسلامي في المسار الذي يقوده إلى تحقيق سُنَنِ الله سبحانه وتعالى.

المهمات الأساسية في الإصلاح التربوي الحضاري في مشروع إسلامية المعرفة[٥٠]

المهمة الأولى: الوعي بأبعاد الاختلاف الحضاري بين التصور الغربي الكامن وراء العلوم الغربية، والتصور الإسلامي، وضرورة اكتشاف هذا الاختلاف والتعارض بين النموذجين المعرفيين (التوحيدي والغربي)، وذلك عن طريق اتباع الخطوات التالية:

الخُطوة الأولى: تقسيم الفروع الدراسية للعلوم الغربية، بغرض تبويبها إلى موضوعات ومناهج وقواعد.

الخُطوة الثانية: نظرة شاملة تلقَى على كل فرع من فروع الدراسة وذلك بهدف الاستيعاب للفروع العلميةنشأتها وتطورها.

الخطوة الثالثة: بيان واقع الفرع الدراسي، أي تقديم تحليل نقدي لواقع الفرع العلمي من وجهة نظر الإسلام (المنظور النقدي).

المهمة الثانية: تحديد شكل العلاقة بين الفرع الدراسي (المراد دَرْسُهُ) والتراث الإسلامي، وبيان المساهمة من عدمها في هذا المجال العلمي الحديث، وذلك من خلال:

الخطوة الرابعة: الفهرسة العلمية للتراث.

الخطوة الخامسة: نقد مساهمات التراث في المواطن التي تستحق النقد.

الخطوة السادسة: تحديد أهم مشاكل الأمة، وتوجيه التخصص العلمي لمواجهة هذه المشكلات.

المهمة الثالثة: تهيئة الحلول الفعالة لهذه المشكلات، بالإضافة إلى معالجة المشكلات المتجددة في الأمة وذلك عن طريق:

الخطوة السابعة: الخيارات المبدعة، وذلك من خلال تحريك العقول المسلمة من أهل التخصصات الحديثة في الأمة وتكليفها ببحث هذه المشكلات.

الخطوة الثامنة: إعداد الكتب الدراسية للتخصصات المختلفة.

الخطوة التاسعة: نشر ناتج "أسلمة العلوم".

الخطوة العاشرة: التكامل المنهجي في الإجراءات المنهجية الإسلامية. و التي تجمع بين التراث العلمي الإسلامي والعلوم المعاصرة تحت إطار الرؤية الكلية الإسلامية و هي مرتكز التكامل المعرفي. وبهذه الكيفية وحدها يمكن أن يحدث التكامل المعرفي الذي انبنى على نظرية الفاروقي في القِيَم، و التي يكون ناتجها هو الكتاب الجامعي.[٥١]

المحور الثاني: مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي..مقاربة معرفية

نتناول في هذا المحور من الدراسة بالتحليل مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي والمفاهيم المتعلقة من خلال تتبع الرواد الذين تناولوا هذا المفهوم في كتاباتهم أو المفاهيم ذات المضامين المتقاربة، وذلك للوصول إلى رؤية معرفية تكاملية نحو مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي- موضوع الدراسة الحالية- .

اهتم **عبدالوهاب المسيري** (١٩٣٨- ٢٠٠٨م) في مقدمته لموسوعته المعرفية التاريخية (اليهود واليهودية والصهيونية) بفكرة النموذج والنماذج باعتبارها مداخل مهمة في الدرس المعرفي المعاصر، ويمكن من خلالها الحصول على النتائج العلمية الأساسية: التفسير، التنبؤ، التحكم ، – وأيضًا – بما توفره من أبعاد تحليلية، وتفسيرية واقعية. و يُعرِّف المسيري النموذج المعرفي بأنه "صورة عقلية للعالم تشكل ما يمكن تسميته خريطة معرفية، ينظر الإنسان من خلالها للواقع. والنموذج لا يوجد جاهزًا في الواقع فهو نتيجة عملية تجريد عقلية مركبة تتضمن التفكيك والتركيب لظواهر عديدة ".[٥٢]

وللنموذج بُعدين أساسيين: **الأول**: البعد التفسيري الواقعي حيث يتضمن "مجموعة العناصر التي تشاكل العلاقة بينها (في تصور صاحب النموذج) العلاقة الموجودة بين عناصر الواقع. وبذا يصبح النموذج قادرًا على تفسير العلاقة بين الظواهر، وعلى شرح علاقتها الداخلية، وتفسير أثرها

المتبادل.[٥٣] **والبعد الثاني**: البعد التحليلي، فالنموذج أداة تحليلية يتمكن الدارس من خلالها من الاقتراب من جوهر الظاهرة بحيث يمكنه أن يعرف ما هو جوهري فيها وما هو فرعي، وما هو نماذجي وما هو عرضي.[٥٤]

وهذان البعدان - معًا- يمثلان أهمية النموذج، فنحن لا يمكننا إدراك الواقع الخام مباشرة إذ لابد أن نتعامل معه من خلال خريطة إدراكية تبقى وتستبعد. والنموذج بهذا المعنى، مرتبط تمام الارتباط بأبسط العمليات الإدراكية؛ بل بالحالة الإنسانية نفسها وبطبيعة الإنسان، لا ككائن مادي طبيعي، شيء بين الأشياء، وإنما ككائن بشري أو رباني لا يخضع لمنطق الذرات والأرقام إنه مرتبط بخروج الإنسان من حالة الطبيعة البسيطة الجنينية إلى حالة الحضارة المركبة.[٥٥]

ويشير المسيري إلى وظائف النموذج والتي من أهمها الوظيفة الإدراكية الإنسانية الفطرية،فالنموذج يحتوى على رؤية الإنسان للكون (مسلماته الكلية) الذي يرتب الحقائق وينظم المعلومات على أساسها، وذلك أثناء أبسط عمليات الإدراك. فكأن وظيفة النموذج هنا وظيفة فطرية. ومن ثم يمكن تسمية النموذج من حيث أنه أمر فطري "النموذج الإدراكي".[٥٦]

ولكل نموذج بعده المعرفي، أي أن خلف كل نموذج معاييره الداخلية، التي تتكون من معتقدات وفروض ومسلمات وإجابات عن أسئلة كلية ونهائية تشكل جذوره الكامنة وأساسه العميق، وتزوده ببعده الغائي، وهي جوهر النموذج والقيم الحاكمة التي تحدد النموذج وضوابط السلوك، وحلال وحرام النموذج، وما هو نسبي وما هو مطلق من منظوره.[٥٧]

و المستوى المعرفي: يعنى ذلك المستوى الذي يتم فيه إدراك الحقيقة الكلية والنهائية الكامنة وراء ظاهرة أو نص ما، ويتم ذلك من خلال عملية تجريدية تزيح جانبًا التفاصيل التي يراها الباحث غير مهمة وتبقى السمات الأصلية الجوهرية للشيء التي تُشكل في واقع الأمر إجابة النص أو الظاهرة على

الأسئلة الكلية والنهائية في حياة الإنسان، و هي أسئلة تدور حول الإنسان والإله والطبيعة.

وبصفة عامة فإن النموذج ينبغي أن يُجيب على مجموعة من الأسئلة الكبرى/ الكلية أو النهائية/المعرفية، والتي طرحها المسيري في ثلاثة محاور رئيسة هي: (٥٨)

١- **علاقة الإنسان بالطبيعة / المادة**، وأيهما أسبق من الآخر، هل الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة / المادة أم هو جزء يتجزأ منها وله استقلاله النسبي عنها؟ هل الإنسان وجود طبيعي / مادي محض أم أنه يتميز بأبعاد أخرى لا تخضع لعالم الطبيعية / المادة؟ هل يتسم الكون بالثنائية أم تسود فيه الواحدية. هل الإنسان سابق للطبيعة / المادة مُتَجاوِز لها أم أنها سابقة عليه، متجاوزة له؟

٢- **الهدف من الوجود**: هل هناك هدف من وجود الإنسان في الكون؟ هل هناك غرض في الطبيعة أم أنها مجرد حركة دائمة متكررة، حركة متطورة نحو درجات أعلى من النمو والتقدم أم حركة خاضعة تمامًا للصدفة؟ ما هو المبدأ الواحد في الكون، القوة المُحركة له التي تمنحه هدفه وتماسكه وتُضفي عليه المعنى؟ هل هو كامن فيه أم متجاوِز له؟

٣- **مشكلة المعيارية**: هل هناك معيارية أساسًا؟ ومن أين يستمد الإنسان معياريته: من عقله المادي أم من أسلافه أم من جسده أم من الطبيعة أم من قوى متجاوزة لحركة المادة؟

ومرجعية النموذج عند المسيري إما كامنة داخل النموذج كما في النماذج الوضعية أو متجاوزة له كما في النُّظم التوحيدية، والمرجعية الكامنة و المتجاوزة لكل منهما أبعاده المعرفية التي تؤثر في النظام الفكري للنموذج بشكل جوهري وفي أدائه وقدرته التفسيرية والتحليلية.

ويُفرِّق (المسيري) بين المرجعيتين- الكامنة والمتجاوزة- معرفيًّا وِفقًا للتصنيف التالي: (٥٩)

١- **المرجعية النهائية المتجاوزة:** وهي في النظم التوحيدية، الإله الواحد المنزَّه عن الطبيعة والتاريخ، الذي يحركهما ولا يحل فيهما ولا يمكن أن يرد إليهما. و وجوده هو ضمان أن المسافة التي تفصل الإنسان عن الطبيعة لن تُختَزل ولن تُلغى. فالإنسان قد خلقه الله ونفخ فيه من روحه وكرَّمه واستأمنه على العالم واستخلفه فيه، أيْ أن الإنسان أصبح في مركز الكون بعد أن حمل عبء الأمانة والاستخلاف.

المرجعية النهائية الكامنة: في إطار المرجعية الكامنة، يُنظر للعالم باعتبار أنه يحوي داخله ما يكفي لتفسيره دون حاجة إلى اللجوء إلى أي شيء خارج النظام الطبيعي. ولذا، تسيطر الواحدية (المادية). وإن ظهرت ثنائيات فهي مؤقتة يتم محوها في نهاية الأمر. ففي إطار المرجعية الكامنة لا يوجد سوى جوهر واحد في الكون، مادة واحدة يتكون منها كل شيء. وضمن ذلك المركز الكامن نفسه، فالنظم المادية كلها تدور في إطار المرجعية الكامنة.

و يُشير (المسيري) إلى أن النموذج التوحيدي يرتبط بثلاثة مفاهيم أساسية هي: **الثنائية**، **والمطلق والتعالي**، وهي تميز النموذج في النظم التوحيدية عن النموذج في النظم المادية ذات المرجعية الكامنة، فالنزعة الربانية في النموذج التوحيدي تعني "خروج الإنسان من نطاق المرجعية الكامنة المادية ودخوله في نطاق المرجعية المتجاوزة مما يعني ظهور ثُنائية أساسية لا يمكن مَحوها، هي ثنائية الخالق والمخلوق... والتي يَنتج عنها ثنائية أخرى هي ثنائية الإنسان والطبيعة، فالإله يزود الإنسان بالعقل الذي يميزه عن سائر الكائنات، وهذا ما يجعله إنسانًا (ربانيًّا)، أي إنسانًا غير طبيعي/مادي، له جوهره الإنساني الذي يميزه عن سائر الكائنات".[٦٠]

كما تفترِض النظم التوحيدية وجود المركز خارج العالم، ولذا فالعالم مترابط وبإمكان الإنسان أن يتوصل إلى قدر معقول من المعرفة... فهو نظام يعترف بوجود قدر من الاستمرار ومن ثم بالسببية ولكنها سببية فضفاضة تؤدي

فيها المقدمات إلى النتائج ولكن ليس بشكل حتمي معروف مُسبقاً. ولذا لا يستطيع الإنسان أن يَصِل إلى القانون العام والنهائي الذي يجعله قادرًا على معرفة الكون معرفة كاملة.(٦١)

و في الرؤية التوحيدية - أيضًا- لا ينقسم العالم بشكل حاد إلى مُطلق ونسبي فالمطلق النهائي الوحيد (المطلق - المطلق) هو الإله المتجاوز وهو مركز النموذج والنسق والدنيا الذي يوجد خارجها، أما ما عداه فيتداخل فيه المطلق والنسبي، فالإنسان يعيش في الطبيعة النسبية ولكنه يحوي داخله النزعة الربانية التي لا يمكن ردها إلى العالم المادي النسبي. ولهذا فهو يشعر بوجود القيم المطلقة ويهتدي بهدْيها (إن أراد).(٦٢)

و "التعالي" في الأنساق التوحيدية، هو ارتقاء يستمر إلى غير نهاية إلى أن يصل إلى اللانهاية. والتعالي النهائي، بهذا المعنى، لا يمكن أن يُرد إلى ما هو دونه حتى لا يفقد تجاوزه وتعاليه وتنزهه. أي أن فلسفة التعالي الحقة تصل دائمًا إلى أن وجود الإله يسبق كل الموجودات الأخرى، ومن ثم فهو سببها النهائي ولكنه مُنزه عنها وله وجود مستقل، وهو مركزها وهو الغاية التي تسعى نحوها. فالله تعالى هو المتعالي والعالي والعلي وهو "الكبير المتعال" البائن عن خلقه، أي أنه مركز الكون والمدلول النهائي المتجاوز للطبيعة والتاريخ المنزه عنهما. ورغم وجود مسافة تفصل بين الكائن المتجاوز العَلي وعالم المادة،فإنه له تجلياته في العالم المادي، وهذه التجليات تشكل انقطاعًا في النظام الطبيعي ولكنها تزوده كذلك بقدر من التماسك وباتجاه متصاعد لا يمكن فهمها أو تفسيرها في إطار مادي محض.(٦٣)

كما طرحت منى أبو الفضل (١٩٤٥- ٢٠٠٨م) مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي في ضوء رؤيتها التجديدية حول النظرية الاجتماعية المعاصرة، ومدخلها الذي يتعلق بالأنساق المعيارية المتقابلة. وفي هذا الصدد ترى أن النموذج المعرفي التوحيدي والذي ينطلق في إطار منظومة كلية متجاوزة،

يتقابل مع نموذج آخر وصفته بالعلماني أو الأنسوي الطبائعي - العلماني والذي ينطلق من التصور الغربي للحياة والعالم والإنسان.

وينتج عن النموذج المعرفي التوحيدي- وفقاً لمنى أبوالفضل- النموذج الثقافي الوسطي (Median culture –type) و الذي يمثل جميع المتقابلات حول ميزان حاكم يضبط العلاقة بين النِّسب والمقادير، وبين الكل والجزء، والمطلق والمقيد، والثابت والمتحول. وذلك في مقابل النموذج الثقافي المتأرجح (الناتج عن النموذج العلماني) أو المتذبذب حول طرفي النقيض تتشكلان حول عالم الروح وعالم المادة ومتواليات كل منهما (Oscillating culture type). (٦٤)

والحيوية الحضارية للنموذج الثقافي الوسطي تقوم على فكرة "المسقط الرأسي حيث يتحدد لكل نمط قياسي فحواه وتماسكه و وجهته وغايته في مسقطه وهي "قبلته". فالمسقط الرأسي يحتل فيه مفهوم الهداية الصادرة عن أصل عُلْوي يتجاوز الإنسان، وفي المقابل فإن المسقط الأفقي يفتقد لمثل هذا المحور أو يوجد في موقع هامش أو عرضي أو تحكمي أو يسوده الغبش، فهي ثقافة تكون ذات تعلق أفقي بالأساس، تتمحور حول المطلق الذاتي وتتردى أو تتأرجح حيث تردى". (٦٥)

و في حالة النموذج الوسطي للثقافة، فإن آفاق وحدود المعرفة ذات الدلالة الاجتماعية تنبسط لتشمل الدنيا و الآخرة، والمباشر والمحسوس، والمادي والروحي، والغيب والشهادة، وما يتعلق بما بين العالميْن. وبينما تتوقف حدود المسؤولية الإنسانية والأخلاقية في النموذج الثقافي الأفقي المتذبذب عند حدود الحياة الدنيا، فإنها في النموذج الثقافي الوسطي لا تقف عند ذلك وإنما تضيف إليه حيث تصبح المسؤولية دنيوية وأخروية. (٦٦)

و تطالعنا نادية مصطفى (١٩٥١م) بمفهوم "المنظور الحضاري الإسلامي" وهو المفهوم الذي دشنته نتيجة لتراكم معرفي في مجال العلوم السياسية وخبرات علمية وتدريسية. وانشغلت الرائدة (نادية مصطفى) في

العِقدَين الأخيرَين بتطبيق هذا المفهوم في مجال العلاقات الدولية، من خلال جماعة علمية وبحثية ساهمت في تحقيق خبرة علمية من خلال مشروع علمي يحمل عنوان "مشروع العلاقات الدولية في الإسلام" والذي هو في طبعته الأولى عام ١٩٩٦م.

و تُعرِّف (نادية مصطفى) المنظور الحضاري الإسلامي وظيفيًّا بأنه: يبحث في اكتشاف جوهر الرؤية الإسلامية للعالم، وكيف أثرت على تشكيل وصياغة منطق التعامل الدولي في التقاليد الإسلامية، في ظل ظروف تاريخية متطورة...وذلك انطلاقًا من قواعد ومبادئ الأصول الإسلامية، وعلى ضوء مدلولات التراث الإسلامي وخبرة التاريخ الإسلامي.(٦٧)

والمنظور الحضاري كما طرحته (نادية مصطفى) من خلال الخبرة البحثية والعلمية يتضمن في بناء تصوراته ومفاهيمه وأحكامه على ثلاثة أسس، **الأساس الأول**: الأصول و المبادئ الإسلامية المستمدة من الوحي والسنة والسيرة النبوية، و**الأساس الثاني**: التراث و النتاجات الفكرية والذهنية التي أنتجها العقل المسلم في ظل المبادئ والحركة الإسلامية التاريخية، **والأساس الثالث**: التاريخ الإسلامي نفسه أي واقع التطبيق والتفعيل للمبادئ الإسلامية والاجتهادات الفكرية

ويقوم المنظور الحضاري على منظومة القيم الحضارية التي يتضمنها الإسلام...هذه المنظومة القيمية تتكون من سبع مفردات حددتها نادية مصطفى، هي: العقيدة الرافعة، والشريعة الدافعة، والقيم التأسيسية الحاكمة، القيم الوسطية، والقيم المولدة، والأمة الجامعة، والحضارة الفاعلة الشاهدة، والسنن الشرطية، والمقاصد الحافظة. (٦٨)

ويطرح **نصر عارف** مفهوم "**المنظور الحضاري**" ، والذي ينطلق من أبعاد أربعة لمعنى الشهادة والحضور. فهو منظور ينطلق من حقيقة التوحيد كبعد غيبي، يتعلق بوحدانية خالق هذا الكون وواضع نواميسه وسننه، والمتحكم في تسييره. هذه الحقيقة يترتب عليها أن الحق في الكون واحد لا يتعدد، وأن ما أوحى الله به

إلى رسوله في القرآن الكريم والسنة الصحيحة كليات ومقاصد لمنهاج، وشريعة تتجاوز الزمان والمكان، ومن ثَم فهي جوهر العلم الإسلامي ومحوره، ومنها تنطلق كافة مقولاته ونظرياته، كذلك فإن المنظور الحضاري يعطي الملاحظة والمشاهدة - كمداخل للعلم والمعرفة- وضعها الصحيح إلى جانب الوحي أي الجمع بين القراءتين: قراءة لكتاب الله المقروء، وقراءة الكون المنظور باكتشاف السنن والنواميس". (٦٩)

و يستخدم **عبد الحميد أبو سليمان** (١٩٣٦م) مصطلح الرؤية الكلية الإسلامية، ويُعرِّفها بأنها "رؤية توحيدية غائية أخلاقية إعمارية خيرية حضارية تعبر عن الفطرة الإنسانية السوية، وهي بذلك، وبالضرورة رؤية علمية سُنَنية تسخيرية تهدف إلى جعْل عناصر الفطرة الإنسانية السوية في بؤرة الوعي الإنساني؛ لتَهدي مسيرة الإنسانية وتُرشدها، كي يحقق الإنسان ذاته السوية في أبعادها الفردية والجماعية ويستجيب في وسطية واعتدال لحاجاتها ومُتَعِها على مدى أُفق الوجود الإنساني بكل أبعاده الروحية والإبداعية العمرانية". (٧٠)

ويربط **أبو سليمان** بين الرؤية الكلية وبين منهجية التفكير، "فلكل منظومة حضارية رؤية كونية تخدمها وتفعلها منهجية في التفكير كما أن لكل منهجية مبادئ تهتدي إليها وتحدد لها مخرجات هذا الفكر، وكلما كانت المنهجية على شاكلة رؤيتها الحضارية واضحة إيجابية كونية منفتحة تعبر عن جوهر هذه المنظومة الحضارية ورؤيتها الكونية، كانت هذه المنهجية فعالة منتجة". (٧١)

و يُرادف **عبد الماجد القويسي** (١٩٦١م) بين "الإطار" و"الأنموذج المعرفي" و"ما قبل المنهج" و "الـ paradigm"، والذي في ضوئه يتحدد تصور الإنسان العام للوجود، ومفهوم العلم، والمنهج، والتفسير العلمي... وتتعدد المدارس في هذا الإطار الكبير، وهذا الإطار يُسميه "أنموذجًا معرفيًّا".

ويَظهر الإطار أو النموذج المعرفي "paradigm" حين تنصهر عدة نماذج عملية، وقياسات نظرية، ونظريات وغيرها من محاولات الشرح في بوتقة واحدة،

والبشرية طوال تاريخها وفي مصادرها المعرفية والمنهجية تقلبت بين أنموذجين للمعرفة - وما تأسس على كل منهما- وهما "الأنموذج" المعرفي المستمد من الوحي" و "الأنموذج المعرفي الوضعي". (٧٢)

ويُعرف **القويسي** الأنموذج المعرفي المستمد من الوحي بأنه" ذلك الجهد الفكري و التنظيري للظواهر والوقائع المختلفة والمنطلق من قواعد الأوامر المُنَزلة ومنهجيتها في المجالات العلمية والعملية والمحكوم بها ممارسة وحركة، ومَقصِدًا وغاية. والأنموذج المعرفي المستمد من الوحي يقدم لنا مجموعة من المسلَّمات ذات الأسس العَقَدية، ومجموعة من الطرق المنهجية المستمدة منها، كما يُقدِّم تكييفًا خاصًّا لبعض الأدوات والمداخل و الاقترابات المنهجية مُسترشدًا بها في خطوات منهجية محددة، مقيمًا بناءه الفكري حول هذا المركز (الوحي: قرآنًا وسنة) محكومًا به و راجعًا إليه في نفس الوقت". (٧٣)

ويركز **القويسي** على الجهد البشري في فهم النموذج المستمد من الوحي وصياغته وبالتالي يمكن محاكمته استنادًا أو رجوعًا إليه. ، "إن الجزء الموحي في ذلك الأنموذج - بمقياس الكم- يشكل حجمًا صغيرًا مما تعرفه أو تعلمُه البشرية لكنه في نفس الوقت يعتبر الجزء الأهم، والمركز الأساسي المحوري الذي يجب أن تتبعه جميع الجهود المعرفية البشرية من بحث وتأمل وتحديد، وتجريد، ففي النظرة الإسلامية يتحكم الجزء الموحي في مسار الأنموذج المعرفي الإسلامي ويسيره". (٧٤)

ويؤكد **القويسي** على ضرورة الفصل و التمييز النظري بين "المضمون الموحي والذي يشتمل على النظرة إلى الإنسان، والكون والحياة، والله المهيمن عليها جميعًا، وبين الأساليب والاجتهادات التي تمثل الجهد البشري و التي يمكن أن نستفيد من منهجيتها وأدواتها لاسيما في كيفية إنزال الحكم الشرعي على الواقع". (٧٥)

أما **وليد منير** (١٩٥٧ ٢٠١٠م) فيرى أن النظام المعرفي الإسلامي يتكون من أربعة أبعاد هي : "الوحي، الكون، العقل الإنساني، والتاريخ وهذه المستويات

تناظر مستويات أربعة تمثل تدرجات الفعل، وتعبر عن دور الممارسة في نظرية المعرفة وهي: الوعي، والمادة، والتفسير، والتأويل، والحدث في الزمان والمكان" [٧٦]. "والتوحيد هو الذي يدفع بالنظام المعرفي في الإسلام إلى بناء النموذج الكلي وبلورة الرؤية الشمولية". [٧٧]

ويهدف النظام المعرفي الإسلامي إلى نَفْي أسباب الاغتراب، ومن ثم نتائجه، وهو يوفر من الطروحات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ما ترفض بمقتضاه: اغتراب الإنسان عن الله، واغترابه عن العالم، واغترابه عن نفسه. [٧٨]

واستخدم **عبد الرحمن النقيب** مفهوم "المنهجية الإسلامية" والذي يشير إلى "الإطار المرجعي للباحث في التربية الإسلامية، والذي يعتمد على النصوص الإسلامية الصحيحة القرآن والصحيح من السنة". و يرى **النقيب** أن هذا الإطار المرجعي يتضمن: [٧٩]

١- التصور الإسلامي للكون والإنسان والأخلاق والمجتمع، وهذا التصور يحدد أهداف التربية ومن ثم يؤثر على المفاهيم والمنطلقات النظرية والإجرائية في الدرس البحثي التربوي.
٢- الاستفادة من التراكم المعرفي التربوي الإنساني، كما يستفيد أيضًا وبالضرورة من التراكم المعرفي التربوي الإسلامي.

وأكد **النقيب** أن المرجعية الإسلامية في التربية تعني الالتزام بالتصور الإسلامي المستَمَد من القرآن والسنة سواء في تحديد المفاهيم والمنطلقات النظرية أو تحديد الممارسات التربوية من خلال المحتوى والطريقة والوسائل وأساليب التقويم ودور كل من المعلم أو المتعلم وأساليب البحث العلمي. [٨٠]

ومن الاقترابات في مجال العلوم الاجتماعية ما يطرحه **فتحي ملكاوي** (١٩٤٣م) من مفهوم "رؤية العالم" والذي يُعرِّفه بأنه" مجموعة المفاهيم والمعتقدات والتصورات الإدراكية التي تمكننا من فهم الكون والحياة والعلاقات القائمة بينها، وأن العلوم الاجتماعية تتأثر تأثرًا مباشرًا برؤية العالم التي يمتلكها الشخص الباحث أو الجماعة العلمية التي تقوم بهذه الصياغة،

وكذلك الأمر في تدريس هذه العلوم وفي توظيفها. إن رؤية العالم ليست صورة ساكنة من الرؤية النظرية، ولكنها مرجعية يتم تفعيلها لتوجيه الأداء والممارسة، وتكون نتيجتها تعبيرًا عن قيمة ما نقوم به من عمل". (٨١)

نخلص من هذا التحليل إلى تحديد مفهوم النموذج المعرفي التوحيدي، بأنه جملة التصورات والمفاهيم والقيم والأحكام التي تشكل الخارطة المعرفية للعقل المسلم نحو المحددات الأساسية: الله والكون والمجتمع، وهو بذلك يشكل جوهر الرؤية الكلية الإسلامية نحو هذه المحددات، ويهدف النموذج المعرفي التوحيدي إلى تحقيق مقاصد الخلق: الهداية، والعمران، والتزكية، أي أنه ذو بعد إنساني عمراني أخلاقي اجتماعي بالأساس ، يتواءم من مبدأ الاستخلاف، ووظيفة النموذج تحليلية تفسيرية للظواهر الثابتة أو العارضة في الكون والمجتمع، ويستمد معاييره في التفسير والتحليل وإصدار الإحكام من مصدريته العلوية: الوحي (القرآن والسنة)، والتي يستمد منها - أيضًا- مضامين:مفاهيمه وتصوراته وقيمه، وآلية التفعيل لهذا النموذج على الأرض هو العقل وعمليات الفهم البشري والاجتهادات الفكرية التي تعمل على تنزيل عناصر ومكونات هذا النموذج على الأرض تطبيقًا وتحقيقًا لمبدأ الاستخلاف. و من خصائص النموذج التوحيدي الشمول والتوازن فهو يتضمن : الدنيا والآخرة، الغيب والشهادة، المادي والروحي، المباشر والمحسوس، الفطرة والعقل..بما يحقق تكامل الشخصية الإنسانية، مقاصد الحق في الخلق.

المحور الثالث: الضرورات الحضارية والتربوية للنموذج المعرفي التوحيدي

يُعَد البحث عن نموذج معرفي بديل من أجل إحداث حركة معرفية شاملة في إطار علمي للإصلاح التربوي مطلبًا علميًّا وحضاريًّا ، ويمكن أن نجْمِل هذه الضرورات الحضارية والتربوية للنموذج المعرفي التوحيدي الذي تنشغل به هذه الدراسة كبديل معرفي حضاري فيما يلي:

أولًا: معالجة الازدواجية المعرفية

تَعَرض العقل المسلم إلى إصابات معرفية متعددة الوجوه منذ الاحتكاك بالحضارة الصناعية في أوروبا، وكانت أهم هذه الإصابات هي "الازدواجية المعرفية" التي شَطَرَت النظام المعرفي الإسلامي إلى قسمين (حديث وتقليدي) أو (علماني وديني). وكان نظام التعليم أبرز تمظهر لهذه الإصابات المعرفية والتي ألقت بظلالها على النظام التربوي والتعليمي كما يلي:

أ- افتقاد النظام التربوي الفلسفة التربوية العامة، التي ترسم الإطار العام الذي يوجِّه العمل التعليمي، والمتوقع لهذه الفلسفة أن تُبنى على العقيدة الإسلامية. بينما ينبئُنا الواقع بأن الإطار الفلسفي التربوي العام شبه مفتقد، لا من وجهة النظر الإسلامية فحسب؛ بل من حيث المبدأ نجد تداخلًا واضطرابًا، ويتحول الوضع إلى ما يشبه "الموزايك الفلسفي"، فهذا يمكن إرجاعه إلى الفلسفة الإسلامية، وذاك إلى البر جماتية، وهذا إلى الاشتراكية، وذاك إلى غير هذا وذاك من الفلسفات. (٨٢)

ب- الجمود والعجز عن مسايرة التطورات الاجتماعية المتسارعة في مقابل دور التربية في تطوير المجتمع وتنميته. (٨٣)

جـ- جمود الخطاب التربوي في العالم العربي والإسلامي، وفقدانه الفعالية الحياتية والحضارية، في داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. مما جعل التربية عبئًا على حركة الحياة في عالمنا العربي والإسلامي. (٨٤)

ثانيًا: الحاجة إلى ضابط منهجي وناظم فكري لحركة الفكر التربوي

ساد النموذج المعرفي الغربي ساحة التعليم في البلدان الإسلامية طيلة القرن العشرين، سواءً على مستوى التعليم المدرسي أو الجامعي، إلى الحد الذي أصبحت فيه مصادر المعرفة الغربية هي المرجعية المعتمدة في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية؛ بل إن هذه المصادر دخلت - أيضًا- على دائرة العلوم النقْلية، سواءً في مناهج النظر والبحث، أو حتى في عناصر المضمون والمحتوى. (٨٥) وهو ما لم يتمكن العقل العربي والمسلم من تجاوزه أو نقده في إطار البحث عن

نموذج بديل بعثًا أو إنشاءً يعبر عن الذات الحضارية في خصوصيتها وعالميتها وفي أصالتها وانفتاحها.

ومن ناحية أخرى ظهرت الرغبة العلمية لدى عدد من الباحثين إلى ضرورة تجاوز النموذج المادي الغربي بتصوراته ومفاهيمه التي ارتبطت باستبعاد الجانب القيمي والغيبي. "إن كثيرًا من المشتغلين بالعلوم والفلسفة العلمية بدؤوا يضيقون ذرعًا بالإطار المرجعي المادي الذي وُضعت فيه العلوم، و بدؤوا يستأنفون الحديث مرة أخرى عن دلالات عالم الغيب، والرؤية العقدية على الرؤية المعرفية وبنيتها وبما يؤصل معالم لنظرية المعرفة بغرض إخراج تصور للإنسان عام ومتميز في آن واحد، متميز في مصادر استقاء هذا التصور، وعام بكونه صالحاً لبني البشر جميعًا، والناس كافة على اختلاف ألوانهم وألسنتهم وثقافتهم".[٨٦]

وهذا التصور العام للإنسان من شأنه ضبط حركة فكرنا التربوي وتحديد مقاصده و غاياته التي يسعى إلى تحقيقها، وإعادة اكتشاف مكانة الإنسان في الكون ومركزه ودوره الرسالي العمراني في هذا الكون.

ثالثًا: مواجهة التحديات المعرفية الحضارية

تؤكد **منى أبو الفضل** على أن التحدي المعرفي المطروح على الفكر الإسلامي هو حجر الزاوية في كل محاولة للنهوض الحضاري، وأنه ما لم تتم الاستجابة المعرفية والعقلية لهذا التحدي، فإنه لن يتحقق أي مشروع يرغب في النهوض الحضاري، "إن دراسة واقعنا تحتاج إلى نظام معرفي نستمده من ذاتيَّتنا الحضارية، ويدفعنا واقع العالم الإسلامي إلى استشعار هويتنا لتوليد فكر جديد من خلال تنزيل مصادر الوعي في الواقع للقيام بنقله نوعية لمواجهة التحديات المطروحة". [٨٧]

رابعًا: إنهاء الاحتكار المعرفي الحضاري

يَحمل النموذج المعرفي التوحيدي في جوهره منظورًا حضاريًّا للأمة العربية والإسلامية يسعى فيه "**أولًا** إلى إنهاء احتكار الغرب ومدارسه لإنتاج العلم وبناء المناهج. **ثانيًا**: كسر الحلقة المغلقة وإسقاط القداسة المزعومة عن

النظريات والمناهج والقوانين والتعميمات التي تلقيناها من المدارس الغربية خاصة في العلوم الاجتماعية. **ثالثًا**: إن المنظور الحضاري نافذة تفسَح المجال أمام الباحثين والعلماء العرب والمسلمين للمشاركة في إنتاج العلم سواء من خلال الاستعانة بمفاهيم وأدوات من التراث العلمي والفكري _ العربي و الإسلامي، أو من خلال ابتكار العلماء العرب والمسلمين المحدثين لمفاهيم وأدوات تخدم دراسة الظواهر الاجتماعية. وتقدم تفسيرات أجدى لها تعكس الثقافة والخبرة الذاتية ولا تلوي عنقها لصالح تعميمات مُستقاة من تجربة أخرى". (٨٨)

خامسًا: تحديد الإطار المرجعي للجماعات البحثية المتعددة في داخل الإطار الحضاري الإسلامي

إن بلورة نموذج معرفي يقوم على مرجعية توحيدية من شأنه معالجة ظاهرة "الجُزُر المنعزلة" للجماعات العلمية في عالمنا العربي كما يشير إليها واقع العاملين داخل الإطار الحضاري العربي والإسلامي، لذا فإنه عندما تتحدد معالم النظام المعرفي (التوحيدي) تتحدد معها المشتركات العلمية الأساسية التي تفيد في بناء المفاهيم والتصورات والكليات الأساسية لحركة البحث العلمي التربوي، والذي ينتج عنه بالضرورة شكلاً حضاريًّا متميزًّا من ناحية، وتلبية لاحتياجاتنا الحضارية من ناحية أخرى.

وبفضل النظام المعرفي المميز للدائرة الحضارية الإسلامية، فإن جميع الباحثين في هذه التخصصات المختلفة يحملون ملامح الذات الحضارية والهوية المميزة للأمة والرسالة التي تحملها الأمة إلى العالم.وسوف يفيد وضوح النظام المعرفي في إعادة صياغة المشاريع البحثية من حيث موضوعاتها ومناهجها و سياقاتها التاريخية، ويكشف عن جوانب الأصالة والتميز، أو جوانب التبعية الفكرية والثقافية. كما يُعِين وضوح هذا النظام المعرفي الإنساني الباحث على الخوض في عمق الظواهر الاجتماعية ويتجاوز سطوح هذه الظاهرة. (٨٩)

ويشير **نصر عارف** إلى مجموعة من الإفادات يقدمه لنا الإطار المرجعي على المستوى الفكري البحثي في: (٩٠)

١- إعادة تجديد المناهج والعلوم والأفكار الموروثة.

٢- إعادة تصحيح مفاهيم التعامل مع الغيب، أو ما يُطلق عليه إجابات الأسئلة النهائية أو الكلية التي تتعلق بأصل الوجود وغايته وطبيعة الخالق وعلاقة الإنسان به، وانعكاسات تلك الإجابات على ثقافة الإنسان وعلومه وسلوكياته.

٣- إعادة النظر في الفكر الوافد من خارج النسَق المعرفي الإسلامي وتفعيل مناهج فهمه ونقده وهضمه.

سادسًا: تحقيق الوعي بالرؤية الكلية التوحيدية أو (البارادايم) Paradigmالإسلامي لدى العقل التربوي

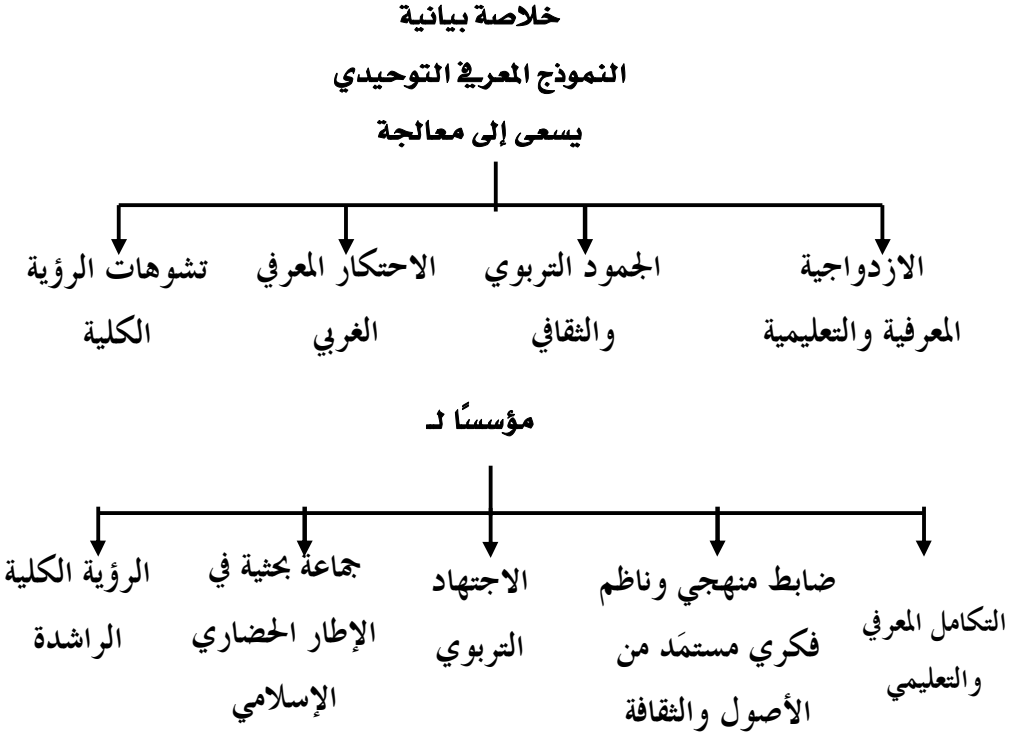
إن غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم وهو ما كان نتيجة للتمزق الذي عاشه العالم الإسلامي منذ احتكاكه بالحضارة الغربية أدى إلى وجود سياسة تعليمية غير ثابتة، والتعليم يرتبط بالسياسة المتغيرة، مما جعل التغيير في التعليم يتم من أجل التغيير، بغض النظر عن مدى ملاءمته للوطن والمواطن، في حين أن التعليم والتربية، يجب أن يستندا على فلسفة واضحة المعالم، تستمد من فلسفة الحياة، ومن تراث المجتمع والإنسانية وقيمها ومُثُلِها العليا وتطلعاتها، بحيث ينعكس هذا في الأهداف والمناهج والأساليب والطرق والمعايير. (٩١)

إن هذا الغياب للرؤية التوحيدية لدى عقلنا التربوي جعل العشوائية تسيطر على نتاجنا العلمي التربوي، أو تخضع للاجتهاد الفردي الذي تختلف نتائجه باختلاف المكون الفكري من باحث إلى آخر، أو تنحو مَنْحَى التبعية الفكرية للمنهج الغربي الذي يلبي احتياجات وإشكالات مختلفة عن واقعنا التربوي والتعليمي، لأنه يتعاطى مع قضايا وبيئة تتباين مع معطيات قضايانا وبيئتنا.

إن معالجة هذا الغياب للإطار الجامع لعملية التربية ناتجٌ وبالضرورة المعرفية عن غياب الوعي بالرؤية الكلية التوحيدية وبدورها فاعلًا ناجزًا معرفيًّا للإصلاح التربوي، لذا فإن من ضرورات النموذج التوحيدي الحضارية والمعرفية

تحقيق الوعي بالإسلام، وعي بنظرته الكلية الكاملة نحو الحياة والكون والاجتماع والسياسة والاقتصاد والأخلاق فهذه النظرة الشاملة هي الوعي الإسلامي الكامل. "ومن هنا فلابد أن يقف عند المبدأ الإسلامي في فلسفته عن الحياة والكون، وفي فلسفته عن الاجتماع والاقتصاد، وفي تشريعاته ومناهجه لنحصل على المفاهيم الكاملة للوعي الإسلامي، والفكر الإسلامي الشامل مقارنين بينه وبين المبادئ الأخرى فيما يُقرِّر من مناهج ويتبنى من عقيدة. إن المستفاد من الإسلام بالصميم إنما هو الطريقة والمفهوم، أي الطريقة العقلية في التفكير والمفهوم الإلهي للعالم". (٩٢)

و من جوانب الوعي بالرؤية الكلية التوحيدية معالجة التراكمات السلبية في التعامل مع الموروث التربوي وغيره من الموروثات في دوائر المعرفة، وتشوهات التعامل مع الواقع التربوي والمتغيرات الاجتماعية بما يحقق نضجًا للنظام الفكري التربوي." إن النظام الفكري المتكامل الذي يقدمه القرآن ليكون مرجعية توحيدية، يضع موروث الأمة في موقعه، ويعطيه حجمه بلا زيادة أو نقصان، ويضع كذلك معطيات الواقع و مستجداته ومستحدثاته بحجمها - أيضًا- بلا زيادة أو نقصان، وفي صورة متكاملة تمامًا مثل: تكامل الوحي والعقل والدنيا والآخرة والفرد والمجتمع.. وغيرها من الثنائيات التي كرس التخلف صور المواجهة بينها". (٩٣) وهو ما يعني ضرورة إعادة النظر في النظام الفكري الذي تستمد منه العملية التربوية فلسفتها وقيمها "لأنه لا أمل في إعادة بناء الأمة وتجديد ما بقِيَ من طاقاتها بدون إعادة النظر في فلسفتها التربوية ورؤيتها الكلية ونظرياتها في إعداد إنسانها عقليًّا ونفسيًّا لتعود إليه قابلياته وقدراته ودوافعه وفاعليته الحضارية العمرانية ويغادر مستنقع الغثائية". (٩٤)



المحور الرابع: التصور الفكري للأزمة التربوية

نتناول في هذا القسم من الدراسة التصور الفكري للأزمة التربوية عند الفاروقي في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي، إن عملية التشخيص تعد جزءًا أساسيًّا من عملية الإصلاح الحضاري المنشود ، وتتمحور عناصر هذا التصور في ثلاثة محاور رئيسية هي:مسارات أزمة الأمة ومكانة الأزمة التربوية فيها، ومظاهر الأزمة التربوية، وقضايا الأزمة التربوية.

أولًا: مسارات أزمة الأمة ومكانة الأزمة التربوية فيها

يرى **الفاروقي** أن أزمة الأمة و التي تمثل الأزمة التربوية جوهرها، تتمحور في ثلاثة أصعدة أساسية يعتبرها "الأعراض الأساسية للمرض" الذي تعاني منه الأمة، وتمتد هذه الأعراض عبر عدد من الأصعدة تبدأ بالسياسي ومظاهره في انقسام الأمة والتناحر الذاتي، ثم الصعيد الاقتصادي ومظاهره و عدم قدرة

الأمة على إنتاج حاجاتها الضرورية، والصعيد الثقافي المتمثل في الجمود الفكري فضلًا عن الأمية وما يرتبط بها من مظاهر تراجع حضاري.

١_ **على الصعيد السياسي**: ويظهر في انقسام الأمة على نفسها، والتنافر الداخلي، ويحمِّل الفاروقي "الاستعمار" المسؤولية عن التفكك السياسي للأمة، وما أصاب مؤسساتها من انهيار، بالإضافة إلى استنزاف طاقاتها بعيدًا عن البناء، وفرْض حروب عليها لا طائل من ورائها إلا مصلحة القوى الاستعمارية الاقتصادية و الإستراتيجية "لقد نجحت القوى الاستعمارية في تفتيت "الأمة"، وجعلت كلًّا منها عدوًّا للأخرى... وقد أُقيمت الحدود بين الدول الإسلامية بحيث تخلق خلافات دائمة بين كل دولة والدول المجاورة لها... أما داخليًّا، فإن كل دولة إسلامية منقسمة بدورها على نفسها، لا وئام بين عناصر شعبها. وتجد من بينها مجموعة معينة وضع المستعمرون السلطان في يدها". (٩٥)

٢_ **على الصعيد الاقتصادي**: أما المشكلة الاقتصادية فيرى **الفاروقي** أنها تتمثل في جانبين : الأمية، وعدم القدرة على إنتاج الحاجات الضرورية للإشباع، واستبدال الاستيراد بالإنتاج، بالإضافة إلى تنمية قيم الاستهلاك في الأمة على النمط الغربي الصناعي والتجاري. "ففي كل مكان تعمل المصالح الاستعمارية على خلق رغبات ومطالب استهلاكية لمنتجات الاستعماريين، بينما احتياجات المسلمين تحولت إلى آلات إنتاجية لا يلقي إليها أحد بالًا". (٩٦)

ففي الوقت الذي تمتلك فيه الأمة أدوات ومواد النهضة المادية وهي البترول الذي تحوزه عدد من دوَلِها "إلا أن هذه الثروة دفعت الحكومات إلى انتهاج سياسة عنصرية وإلى تبديد الثروات في تطوير بلادهم تطويرًا تجميليًّا زائفًا... كما وُجهت هذه الثروات إلى الاستثمار الأسهل والمضمون في أسواق المال غير الإسلامية... وعلى هذا فإن مناطق العالم الإسلامي التي تتمتع بإمكانيات تؤهل لتطور مهم في الزراعة أو في الصناعة تبقى محرومة من رؤوس الأموال الممولة. إن

رؤوس الأموال التي يمكن أن تطوِّر هذه الإمكانيات إلى رخاء حقيقي لصالح "الأمة" كلها، فإنها توجه إلى مواقع أخرى. (٩٧)

٣_ **على الصعيد الثقافي والتربوي:** يعتبر **الفاروقي** أن البعد الثقافي و التربوي لأزمة الأمة هو جوهر الأزمة والذي كان في جانب منه نتيجة وآخر سببًا "إن انحطاط المسلمين الذي دام قرونًا قد أدى إلى انتشار الأمية والجهل والخرافة بينهم. وهذه الشرور قد أدت بالمسلم العادي إلى أن "ينعم" بعقيدة قائمة على التقليد الأعمى وأن يتجه نحو الحرفية والشكلية والقانونية، أو أن يُعَبِد روحه لشيخه (التقليد الأعمى). وهذا بدوره قد ربَّى فيه قدر غير قليل من الاستعداد للانهزام... فاتجه دون وعي إلى تقليد الغرب، أغراه بذلك نموذج التجربة الغربية الناجح وناصحوه من الغربيين أو المستغربين". (٩٨)

في ضوء تحليل **الفاروقي** لتمظهرات أزمة الأمة، فإنه يصل في نهاية تحليله منهجيًّا إلى منبع الداء والذي يغذي هذه الأزمات السابقة، وهذا المنبع هو: "النظام التعليمي جوهر النظام التربوي وعموده الفقري، وما يعانيه النظام التعليمي من أمراض معرفية جعله في قلب الأمة ومنبع أزمته"، فهو التربة الخصبة لتربية العلل في المدارس والجامعات، و التي تولد وتؤيد عملية تغريب النفس عن الإسلام، وعن تراثه ومناهجه. إن النظام التعليمي هو المعمل الذي فيه يشكل الشباب المسلم، وهناك يُصاغ وعيُه في قالب صورة ممسوخة للغرب، وتفصم الرابطة بين المسلم وماضيه، وهو ما يفقده الرغبة في التعرف على ذاته وتراثه لينطلق نحو بعث جديد للإسلام وملائم للعصر". (٩٩)

وتنحصر أسباب الأزمة التربوية كما يراها الفاروقي في عاملين أساسيين هما:

١_ سيادة عقلية الجمود في الواقع الإسلامي، ٢_ غياب الاجتهاد والذي انطلق في الإسلام ليمثل حركة حياة بالكامل، ثم انحصر في ميدان الفقه، ثم أُغلق في هذا الميدان، وهو- أيضا- ما يخالف الرؤية القرآنية القائمة على الحياة والحركة وهما ضد الثبات والجمود باعتبارهما قرينا الموتِ. "إن كلمة فَقِه وتفَقَّه (كفعلين) يشيران في القرآن إلى الإدراك والفهم والوصول إلى اللب

والتفسير، وباختصار إلى معرفة الإسلام ككل. ولكن هذا المعنى الشامل انحصر في مَعْنى ضيق، فأصبح (الفقه) هو العلم بالشريعة على مذهب معين. إن الانتقال من هذا المعنى العام للكلمة إلى ذلك المعنى الضيق التخصصي هو في حد ذاته إشارة إلى حاجة الأمة الشديدة إلى مَعْنى عام قادر على استيعاب اتجاهاتها الخلَّاقة وأنشطتها المتباينة كما أن هذا التحول في معنى الكلمة وفقدان الجانب الحيوي المبكر لها في الاستعمال، ليكونان دليلًا على "الجمود" و"ضيق الرؤية". (١٠٠)

يؤكد الفاروقي على أن الأزمة الحقيقة في عالمنا الإسلامي هي أزمة الوعي "فبينما كانت تسود في صدر الإسلام رؤية عامة شاملة لجميع مرافق الحياة تؤثر في كل عمل وكل دقيقة من حياة المسلم، كان السائد في القرون التالية عبادات يؤمها الأئمة، وقوانين تديرها المحاكم، وحلقات ذكر ورياضة روحية يرددها مشايخ الصوفية. ولم يتساءل المسلمون عن علاقة الإسلام بالآداب والعلوم والفنون التي بقيت خارج الحظيرة. ولا بالتجارة والصناعة، ولا بسُبُل العيش الأخرى من سياسية وعسكرية واجتماعية إلا ما اتصل منها بالقوانين والمحاكم وها نحن أولاء نفيق من سباتنا فنجد أن أثاثنا في البيوت فرنجي، وأن ملابسنا فرنجية، وأن عماراتنا فرنجية، وأن أدبنا أخَذ في التفرْنُج مثل بقية فنوننا المرئية. بل إن لغة التخاطب عندنا كثيرًا ما تعتريها المصطلحات الفرنجية". (١٠١)

ويشير **الفاروقي** إلى محاولات الإصلاح لاستعادة معنى الفقه والاجتهاد بمفهومه الواسع لاستعادة حركة وحيوية العقل المسلم في التعامل الشامل، والتعامل مع المستجدات، تلك الإصلاحات التي حاولها محمد عبده وجمال الدين الأفغاني، وتحديدًا ما يتصل بالدعوة إلى فتح باب الاجتهاد، ويقيم هذه الدعوة بأنها لم تؤتِ ثمارها، وذلك لسببين، "**أولاً**: إن المؤهلات التقليدية المطلوبة من "المجتهدين" ظلت كما هي، وبذلك انحصرت ممارسة "الاجتهاد" في خريجي "المدارس" التقليدية، **ثانيًا**: أنَّ فهم "المجتهِد" على أنه يعني بالضرورة الفقيه،

أعني الشخص الذي تدرب حتى صار قادرًا على أن يحوِّل المشاكل إلى مصطلحات قانونية. ويصدر عليها أحكامًا طِبقًا للأنماط القانونية. هذا الفهم حَصَر أو أَدرَج مشاكل التحديث ضمن تلك الأنماط، وهذا قد زاد من تضييق "الاجتهاد" أكثر عن طريق تركيز جهوده في "الفتوى" أو إصدار أحكام فقهية لسلوك المسلمين اليومي. (١٠٢)

أما **العنصر الثاني** المسبب للأزمة التربوية والحضارية بصفة عامة فهو عنصر **التغريب**، أو ما تعرّض له النظام التربوي من اختراقات مَرَضية منذ احتكاكه بالحضارة الصناعية الغربية، ومع تعدد مسارات حركة التغريب من استعمار وتبشير و بعْثات، تم نقل مشكلات وتصورات ومفاهيم العقل الغربي إلى العقل المسلم، وكان لحالة الانبهار التي عاشها العقل العربي والمسلم إبان النهضة العلمية والتكنولوجية، إلى درجة الدعوة إلى الاحتذاء بالحضارة الغربية في حلوِها ومرِّها وتهيئة المناخ والبيئة الإسلامية لتقبل الأبعاد القيمية الكامنة وراء هذه النهضة دون تمحيص أو نقد لقيمنا ونظامنا الأخلاقي والعَقَدي.

حيث أُعجب المسلمون بتطبيقات العلوم الطبيعية دون أن ينتبهوا للنظريات المعرفية والكونية المترتبة عنها. واندفعوا منذ ذلك الحين يبعثون أبناءهم لتعلمها في الغرب... دون أن يظهر بينهم من يكتب في فلسفة العلوم. بل هم في جميع أقطارهم غالوا في الميل إليها والدفاع عن ميلهم بنفس الحجج التي يقولها الغربيون في كفاحهم ضد الكنيسة ومعتقداتها وعزل الإسلام كمنظور شامل؛ بل وعزله إلى نطاق الضمير تمامًا كما عُزلت المسيحية في الغرب. (١٠٣)

ولم يدرك العقل المسلم عبر تسلل التغريب إليه الفارق بين الأفكار ومظاهر التطور الاقتصادي والتكنولوجي، حيث إن كل منتَج يحمل قيمة أو فكرة. "إن الروابط بين مظاهر الإنتاج والقوة الغربيين من ناحية، والأفكار الغربية عن الله والإنسان والطبيعة والعالم والزمان والتاريخ من ناحية أخرى. هذه الروابط كانت من الدقة التي لم يلحظها العقل المسلم، والنتيجة المترتبة عليها هو: قيام نظام تعليمي علماني يلقن القيم والمناهج الغربية. وسرعان ما

بدأ يصب في نهر المجتمع أجيالاً من الخريجين الجاهلين بتراثهم الإسلامي. وكان الهدف من هذا النمط التغريبي هو: غرس الشك في ثقة المسلم بنفسه وعقيدته وأُمته وسَلفه الصالح، وذلك لتدمير وعيه الإسلامي وإفساد شخصيته الإسلامية وجعله - نتيجة لذلك- أكثر خضوعًا تعوزه القدرة الروحية اللازمة للمقاومة". (١٠٤)

ويؤكد **الفاروقي** أنه حتى - بعد زوال الاستعمار- وحصول الدول الإسلامية على الاستقلال المادي، إلا أنه ما تزال أدوات التغريب تعمل بنفس المنهجية بدعاوى مختلفة، ولكنها تحقق نفس الأهداف، إن سيادة قوة "التغريب" و"العلمانية" وما ينتج عن ذلك من إبعاد المدرسين والطلاب عن الإسلام، كل ذلك لا يزال يعمل عمله في الكليات والجامعات بكل قوة، ولم يوجد عمل يكبح جماح هذا الانحراف".

وأخطر آثار التغريب كما يرصدها **الفاروقي** تمثلت في خلق نظامين للتعليم و ما بات يُعرف "بالازدواجية التعليمية" حيث وُصف أحدهما بالتعليم "الحديث" والآخر بـ"الديني" وهو ما عُرف بقضية "الازدواجية" المعرفية كأهم قضايا الأزمة التربوية والتي نُقلت عبر مؤسسات التغريب وعقوله في عالمنا العربي و الإسلامي. وصدرت من الثقافة الغربية إلى الثقافة العربية والإسلامية. بل إن حركات الإصلاح الفكري والتربوي في العالم الإسلامي قد تأثرت بهذا النهج الغربي".

و يعلق **الفاروقي** على حركة الإصلاح التربوي التي قام بها بعض رجال الإصلاح في العصر الحديث مثل أحمد خان، ومحمد عبده، وجمال عبد الناصر و التي ركزت جهودها على محاولات دمج العلوم الحديثة إلى جانب العلوم الدينية أو الشرعية "أن جهود هؤلاء وغيرهم استقرت على فرضية أن تلك الموضوعات التي تُدعى بـ"الحديثة" لا ضرر فيها وأنها يمكن أن تمد المسلمين بالقوة، وقليلًا ما أدركوا أن هذه الدراسات الأجنبية من "إنسانيات" "وعلوم اجتماعية" وحتى "العلوم الطبيعية" كذلك، ما هي إلا وجهات لنظرة متكاملة

للحقيقة وللحياة وللعالم وللتاريخ... وقليلًا ما عرفوا عن العلاقة الدقيقة والضرورية التي تربط مناهج البحث في تلك الدراسات كما تربط نظرياتها في الحقيقة والمعرفة بنظام القيم لهذا العالم الأجنبي". (١٠٥)

نخلُص إذن أن أسباب الأزمة التربوية كما أدركها **الفاروقي** تتمحور في عاملين: **الأول**: حالة الجمود العقلي التي سيطرت على النشاط الفكري والذهني الإسلامي، وتغييب الاجتهاد كحركة حياة وديناميكية للإسلام والعمران، **والعامل الثاني**: هو التغريب الذي تمكن من اختراق العقل المسلم وشَغْلِه بقضايا ومشكلات العقل الغربي من ناحية، وتسلُّل المفاهيم والتصورات الأساسية الغربية حول الله و الإنسان والعالم والتاريخ من ناحية أخرى. وهو ما ترتب عليه اضطراب فكري وتصوري لوسائط تشكيل العقل المسلم، وتحديدًا النظام التعليمي. وقد نتج عن الجمود والتغريب أزمات خاصة بالنظام التعليمي تمددت إلى الواقع الإسلامي كله أهمها: حالة انعدام الرؤية التي هيمنت على عناصر النظام التربوي كله، وجعلته يفقد البوصلة، والقبلة التوحيدية والمعرفية.

ثانيًا: مظاهر الأزمة التربوية

في ضوء التحليل الذي قدمه **الفاروقي** للأزمة التربوية التي يعاني منها العالم العربي والإسلامي يصل إلى نتيجة مؤداها أن أهم مظاهر هذه الأزمة هو انعدام الرؤية الفكرية والفلسفية الأصيلة التي ينبغي أن تكون مشغلًا لكل عناصر النظام التربوي والتعليمي، ويرصد **الفاروقي** الآثار المعرفية والتربوية والتكوينية لغياب هذه الرؤية ومؤثراتها على عناصر ومكونات النظام التربوي فيما يلي:

١_ انعدام الرؤية وتأثيرها على المكونات المادية

يبدو أثر انعدام الرؤية فيما يتعلق بالجوانب المادية في النظام التعليمي في جانبين: **الأول**: أنه لا قيمة للأدوات المادية في العملية التربوية بدون هذه الرؤية، **والثاني**: أن هذه الرؤية لا يمكن استيرادها أو نسخها من نظام آخر، لأن النتيجة

في الحالتين هي إنتاج نظام تربوي منفصل عن الواقع يغيب معه الإبداع والإنتاج التربوي الذي يلبِّي الحاجات الذاتية للواقع المُعاش.

إن المباني والمكاتب والمكتبات والمختبرات وفصول الدراسة والقاعات الكبيرة التي تعج بالطلاب ليست سوى أدوات مادية لا قيمة لها بدون رؤية واضحة. ومن طبيعة هذه الرؤية أنها لا يمكن أن تقلد أو تستنسخ، وإن كانت مظاهرها الخارجية والعرضية فقط يمكن أن تقتبس... ولهذا فإن المسلمين في خلال هذين القرنين من التربية العلمانية لم ينتجوا شيئًا يوازي في الإبداع أو الامتياز ما في الغرب - مدرسة أو كلية أو جامعة- أو جيلًا من العلماء المتميزين والنتيجة الحتمية لغياب هذه الرؤية هذه المشكلة المستعصية على الحل، مشكلة انخفاض المستوى في مؤسسات العالم الإسلامي. (١٠٦)

٢_ القيادات التربوية و التعليمية

يرى الفاروقي أن التحديث المطلوب للنظام التعليمي يتطلب أن تمتلك القيادات التعليمية والتربوية رؤية واضحة متكاملة تعبر عن ذاتيتها الفكرية و الحضارية، إلا أن رصد الواقع يظهر غير ذلك، حيث تحولت القيادات الجامعية إلى الاندماج في نظام الدولة البيروقراطي الذي يهتم باستكمال الجوانب الإدارية والقانونية للعمل الجامعي، دون الالتفات إلى الدور القيادي الإصلاحي الحضاري والتاريخي المناط بها القيام به، وهو ما أدى إلى تراجع مكانة الجامعة العربية - بصفة خاصة- في الترتيب العالمي ومؤشرات الإنتاج المعرفي وضعف الدور المجتمعي.

كما أن القيادات التربوية والتعليمية تغيب عنهم الرؤية الكاملة لتطوير التعليم وفق المنظور التوحيدي، بما يجعل المؤسسات التعليمية مؤسسات حضارية، صاحبة مشروع أو رسالة يمكن أن تعمل لها أو تسخر لها الجهد والموارد والكوادر.

و بالإضافة إلى غياب الرؤية وقعت الجامعات تحت أسْر النُّظِم الحاكمة وتوجهاتها السياسية والاستبدادية مما جعلها أداة للهيمنة على المجتمع لا

خدمته و رُقِيه. ويشير **أنتوني جدنر** إلى هذا المعنى بقوله "إن نوعية التعليم المقدم في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية يتصف بعوامل كثيرة أهمها عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية. وقد واجه التعليم العالي في بداياته، مقاومة من أكثر من جهة، فلقد نشأت الجامعات الحديثة الأولى بمجهودات أهلية وبمساندة بعض القوى الوطنية التي راودها حلم النهضة والتقدم. إلا أن هذه المجهودات اصطدمت منذ البداية بالوجود الاستعماري المهيمن على معظم المنطقة العربية في ذلك الحين، فتأثرت النوايا وتعددت المصالح، مما أسفر عن خلل في المسار منذ البداية. وقد حاول جيل النهضة ترسيخ أسس البحث العلمي في الجامعات العربية ونجحت بعض المحاولات، ولكنه لم يُكتب لها الاستمرارية. كما تعاني الجامعات العربية - أيضا- من وقوعها تحت سيطرة النظم الحاكمة مباشرة مما حولها إلى أداة لخدمة أغراض السلطة بما أثر سلبًا في حرية التعليم والبحث وحركته". (١٠٧)

٣_ الأستاذ الجامعي

وعلى مستوى الأستاذ الجامعي وقدرته الفكرية على البناء الحضاري يُلاحَظ أن "المثل الأعلى للمدرس في الجامعات الإسلامية هو الأستاذ الحاصل على الدكتوراه من إحدى الجامعات الغربية، والذي تعلم في الغرب دون أن تكون لديه دوافع دينية، فإنه لم يحرص على نيل كل العلوم المتاحة في الغرب فضلًا عن التفوق على أساتذته الغربيين في مجالاتهم. كما لم يحاول تقييم المعارف التي حصل عليها في إطار الرؤية الإسلامية للمعرفة والحقيقة على غرار منهجية العلماء في ظل ازدهار الحضارة الإسلامية، الذين تعلموا علوم الأمم القديمة وصبغوها بالصِّبغة الإسلامية بعد الفَهم والاستيعاب". (١٠٨)

كما انغمس أغلب أساتذة الجامعة في البحث عن طرق لسد احتياجاتهم المادية واستغلال عملهم الجامعي في هذا الأمر، دون الالتفات إلى دورهم الرسالي والأخلاقي و وظيفتهم التغييرية الحضارية، و ربْط الأداء المهني باحتياجات المجتمع الأساسية الحاضرة والمستقبلية، ويبدو أن هذا يرجع بالأساس - لا

سيما في مجتمعاتنا العربية- إلى غياب المشروع الوطني الجامع الذي يمكن أن يجد فيه كل فرد في المجتمع دورًا يؤديه ويوظف فيه طاقته وأفكاره، وتكون الجامعة في القلب منها: للنظير والتخطيط والتقويم والإبداع. لقد غاب ذلك "الهم الحضاري" عن الأستاذ الجامعي. وتنتقل بالضرورة الاجتماعية هذا الشعور إلى طلبة الجامعة، فلا يرون الجامعة إلا أوراق أو شهادات ينبغي الحصول عليها للاندماج في الجهاز الإداري والحصول على فرصة عمل لضمان العيش واستمرار الحياة، فيكونون أقل رسالية من أستاذهم، وأضعف منه دافعًا في حَمْل "الهم الحضاري" .

٤_ المقررات والمناهج

يرى **الفاروقي** فيما يتعلق بالمقررات والمناهج الدراسية أنها عبارة عن نُسَخ مما عند الغربيين لكن مع افتقارها للرؤية التي تمدها بالحياة في بيئتها الأصلية* وهي بهذه الصورة تصبح من عوامل الضعف. لأن هذه المواد لا روح فيها و تظل - بشكل شعوري- تؤثر في الطالب تأثيرًا سيئًا مُعاديًا للإسلام من حيث إنها تقف كبدائل للمواد والمناهج الإسلامية وكعوامل للتقدم والتحديث. (١٠٩)

إن استمرار اللجوء إلى ترديد أفكار الغرب في المناهج الجامعية لا سيما في العلوم الإنسانية، يؤدى إلى إصابتين معرفيتين: **أولًا**، استمرار نقل الأفكار الغربية دون العناية بالأبعاد القيمية والفلسفية التي تقف خلف هذا الإنتاج المعرفي الذي نشأ في ظل سياقات اجتماعية وفكرية مختلفة عن نظيرتها في عالمنا العربي والإسلامي، **ثانيًا**: عدم القدرة على تجاوز هذا المُنتج المعرفي الغربي الذي وقع العقل التربوي في أسْرِه، بإنتاج معرفي بديل يلبي احتياجاتنا الاجتماعية والحضارية في ضوء نموذج معرفي ينطلق من مصادرنا الفكرية والثقافية.

٥_ الطالب

يترتب على غياب الرؤية الإسلامية للعلوم والمعارف والنظام التربوي "صعوبة تفوق الطالب المسلم في علوم الغرب ، ذلك لأن مثل هذا التفوق يتطلب

من الدارس تصورًا شاملًا لمجموع المعارف في مجال دراسته، كما يتطلب منه أن يكون مدفوعًا بفكرة تحركه ليستوعب هذه المعارف ثم يتجاوزها ويزيد عليها. هذا الاستيعاب الشامل وهذا التجاوز ثمرة للدافع والفكرة المحرِّكة، والأخيران لا يتوالدان إلا من الالتزام بقضية. أما بدون قضية فلا يمكن أن ينهض الدارس ليستوعب مجموع المعارف في مجال دراسته. وإذا لم يستوعبها فكيف يمكنه أن يتجاوزها ويتفوق عليها؟" (١١٠)

إن الطلاب في كل بلاد العالم الإسلامي يدخلون الجامعات وكل ما تسلحوا به - فيما يتصل بالرؤية الإسلامية- معلومات ضئيلة عن الإسلام تلقوها في بيوتهم أو في المدرسة الابتدائية أو الثانوية ... وواضح أن هذا لا يُكَوِّن "رؤية" ولا يُوجِد "قضية" ومن هنا "فإن الطالب المستجد يدخل وهو كالصفحة البيضاء من حيث "المبادئ"... إنه قد يحمل بعض العواطف، لكنه بالتأكيد يخلو من "الأفكار والمبادئ" الواضحة... فهذه العواطف - إن وُجدت- لن تلبث أن تنهار حين تواجَه بما يقدمه له "العلم" في مجال التخصص على أنه "مبادئ" و"حقائق" وأحكام "موضوعية"، في حين أنه ليس لدى هذا الطالب شيء يدفع به عن نفسه من نحو تصور إسلامي واضح يُمَكِّنه من المواجهة على هذا المستوى "الفكري". (١١١)

كما نجد الطالب الجامعي -بصفة خاصة- في جامعات العالم الإسلامي على مستوى "الفكرة والمبدأ" لا يستطيع التعامل مع المقررات والعلوم الغربية برؤية توحيدية تنبثق من عقيدته وثقافته الأصيلة، ونرد هذا إلى عاملين: أولهما، غياب الرؤية التوحيدية في التكوين العلمي للطالب عبر المراحل التعليمية المختلفة وصولاً إلى المرحلة الجامعية، وثانيهما، تقديم العلوم الغربية بشكل منقطع الصلة عن سياقها الاجتماعي والثقافي والتاريخي الذي نشأت فيه، وأثرت في هذه المناهج والمقررات الغربية التي تُتَناول في نظامنا التعليمي على أنها حقائق مطلقة وعامة لا يمكن تجاوزها.

وليس هناك مكان في العالم الإسلامي يدرَّس فيه التصور الإسلامي لمجموع الطلاب كما يدرس التصور الغربي لطلاب المدارس الثانوية في الغرب، أعني بنفس ذلك المستوى من التناسق والشمولية والجدية والالتزام الفائقين بالنسبة لجميع الطلاب... فليس هناك جامعة في العالم الإسلامي تجعل مثل هذا التصور الإسلامي جزءًا من البرنامج الدراسي الأساسي وتفرضه على جميع الطلاب.[١١٢]

٦_ التمويل

يعانى التعليم في العالم العربي والإسلامي من أزمة تمويل واضحة المعالم في شكل المؤسسات التعليمية وتجهيزاتها وكثافة الفصول الدراسية ورواتب العاملين وميزانية التعليم، وهو مما يرد بالأساس إلى خلل في البنية العقلية العربية والإسلامية- بصفة عامة مع وجود استثناءات مثل تركيا وماليزيا وإيران- في النظرة إلى التعليم ودوره الحضاري، فميزانية التعليم- على ضعفها حيث لا تتجاوز في أحسن أحوالها ٢٪ من مجمل الدخل القومي في العالم العربي- يخصص حوالي ٩٥٪ ♦منها لرواتب العاملين، مما يظهر أحد أبعاد أزمة النظام التعليمي في عالمنا الإسلامي والعربي.

إن الأمة في مجموعها تنفق على التعليم من مُجمل ناتجها القومي وميزانيتها السنوية نسبة أقل بكثير مما تنفقه الأمم الأخرى في العالم اليوم... وإن معظم ما يُنفق على المباني والإداريات وليس على البحوث والأنشطة التعليمية بكل ما في الكلمة من معنى. إن على "الأمة" أن تنفق على التعليم أكثر بكثير مما تفعل اليوم، وذلك لتجتذب أفضل العقول ولتعينهم على أن يحافظوا على النعمة والمنزلة التي أنعم الله تعالى عليهم بها إذ جعلهم أهل العلم و طلابه.[١١٣]

ثالثًا: من قضايا الأزمة التربوية

١_ الأزمة المعرفية

أحد الإشكالات التربوية التي يعاني منها العقل المسلم هي ثنائية "العقل والوحي"، أو الفصل بينهما وهي إشكالية مفتعلة لا يمكن أن نجد لها جِذرًا فكريًّا في مصادرنا الأصيلة. ويرد **الفاروقي** هذه الإشكالية إلى أسبابها الأولى والتي تتمثل في "الاتصال بالمنطق اليوناني وحرص المسلمين على استخدام أساليبه لإقناع غير المسلمين بحقائق الإسلام، ثم تطورت في عهود التراجع إلى أن أصبحت "ثنائية العقل والوحي" سائدة في المجادلات الفكرية خاصة في ظل تأثير التصوف". (١١٤)

ويرى **الفاروقي** أن الفصل بين "الوحي" و"العقل" أمر غير مقبول بالمرة... بل إنه لأمر منافٍ لروح الإسلام كله ومعارض لما في القرآن من دعوة أساسية للعقل والمنهج المتسم بالوسطية. إن دعوة الإسلام عقلية ونقدية مميزة، خلافًا لتلك الأديان التي تحاول أن تجرِّف عقل الإنسان وتسيطر على ضميره بُغية أن يسلِّم راغمًا بما ليس بمعقول. إن الإسلام يهيب بالناس دائمًا أن يستخدموا عقولهم، وأن يمحِّصوا بملَكاتِهم النقدية كل الدعاوى، وأن يفكروا في البدائل وأن يكون فكرهم دائمًا مقنعًا ومنسجمًا، وألا يقول أحدهم سوى الحق الذي هو على يقين منه، وأن لا ينعزلوا بحال عن الواقع.

ولا تخلو صفحة من صفحات القرآن من مثل هذا الحث والإلزام. وبدون العقل لا يمكن أن تدرك حقائق الوحي إدراكًا كاملًا أو تنكشف طبيعتها السماوية أو يُعتَرف بها. وبدونه تستوي دعاوى الوحي مع غيرها من الدعاوى الباطلة. وإذا قُبل الوحي على غير أساس من العقل، فإنه يكون مقبولًا شخصيًّا اعتباطيًّا قابلًا للتبدل. وليس لأي أُطروحة دينية قائمة على أساس المزاج الشخصي أن تزعم أنها مستحِقَّة للقبول لدى البشر جميعًا أو لدى نسبة معتبرة منهم لفترة طويلة. (١١٥)

إن إشكالية الوحي والعقل في النظام المعرفي التوحيدي ليست إشكالية أصيلة في نظامنا الفكري الإسلامي "إن السمة الازدواجية التي تسمٍّ التحدي القائم بين العقل والوحي هي سمة ديناميكية للموروث الفكري الغربي. وهى مغامرة بدأت من فكرة عبثية (لا عقلانية) الوحي، وانتهت بمحاولة عقلنة المعتقدات، أو أنها بدأت من عقلانية غير مألوفة إلى عقلانية مبررة غيبيًّا أو (ميتافيزيقيًا). ولقد تنامت هذه الازدواجية بين العقل والوحي من تصور المقاربة الوجودية التي تمكن الفلاسفة من استخدام معايير شائعة أو مقاييس حكم لقياس نواتج كل من العقل والوحي. وهكذا فإن هذه المقاربة الوجودية تؤدي إلى تعادل المجالات المعرفية إذ لم نحدد نظرية المعرفة في مجال إعادة البناء العقلاني للمعرفة". (١١٦)

٢_ الفكر والعمل

إن الفكر الإسلامي بطبيعته فكر متوجه نحو الحقيقة الواقعية أي العمل، وإن هذا الارتباط بالحياة والممارسة الفعلية كان بمثابة المختبَر الذي امتحَنت فيه كفاءة الأفكار الإسلامية. كذلك فإن النموذج التوحيدي يربط الفكر بالحقيقة الواقعية واضطره إلى أن يجعل من الصالح العام للناس رجالًا ونساءً بؤرة اهتمامه. وإذا كانت تلك الفترة لم تشهد إلا قليلًا من الفكر التأملي أو الميتافيزيقي فإن ذلك لم يكن ناشئًا عن عجز، بل لأن جمهور المفكرين المسلمين كانوا يعطون الأولوية لتمكين جماهير الأمة من أن تعيش حياة ملؤها العافية والعقل والفضيلة والازدهار.

ومن ناحية أخرى، فإن حياة الناس الواقعية قد استفادت من أفكار القيادات المبدعة، إذ كان ذلك الواقع الذي يعيشه الناس هو مجال تفكيرهم المستمر، فكان الفكر الملائم يوضع موضع التطبيق لحل مشاكل الأمة، وكانت الحلول تأتي مناسبة للمواقف. ولذلك ازدهرت الأمة في كافة مجالات الفكر والحياة؛ لأن مصلحة الأمة كانت دائمًا هي موضع نظر العقول الممتازة، وكانت الحلول التي يقترحونها تنزل إلى ساحة الفعل وتنفذ لأن العقول المبدعة ذاتها

كانت هي التي توجه القوى التي تقوم بالتنفيذ أو كانت على اتصال وثيق بمن يقومون بذلك. (١١٧)

وفي ظل الضعف الحضاري وغياب القيادات التربوية المبدعة على إيجاد أو تجديد وسائل الاتصال بالواقع وردم تلك الفجوة بين الفكر والعمل، والذي كان له تأثيره على المسارين الفكري والعملي بتدهور واضح في كلا المسارين، يرد **الفاروقي** هذا التدهور والانفصال إلى القيادة السياسية التي أصبحت القوة التنفيذية ينتقلون من أزمة إلى أزمة محرومين من الانتفاع بفكر العلماء ومشورتهم وحكمتهم. وكانت النتيجة تخبطًا في العمل ينفر من الموضوعات الجيدة ويضع القادة السياسيين في مزيد من العزلة. وإذ وجد القادة أنفسهم في موقف الدفاع فقد أدى ذلك إلى ارتكابهم مزيدًا من الأخطاء الفادحة. أما المفكرون فقد أصبحوا غرباء ومبعَدين عن المشاركة الفعالة في شؤون الأمة، ولذلك لجؤوا إلى المثاليات كمسوِّغ لسخطهم على السلطة السياسية.

كذلك - أيضًا- فإن أهل الفكر في ظل انعزالهم بدأ بعضهم يبالغ في رفع منزلة ما هو "معياري" في مقابل ما هو "واقعي" "وقد تعرض أولئك الذين كان لسخطهم آثار سياسية للاضطهاد من قِبَل السلطة الحاكمة، أما من لم يكن لسخطهم تلك الآثار فقد شجعوا على التحليق بعيدًا عن الحقيقة الواقعية. وهناك فريق آخر من المفكرين بدؤوا يتنازلون عن المعايير الصحيحة بسبب ارتباطهم بالقيادة السياسية. وقد نتج عن هذا التوتر المتزايد بين الفريقين تعددية أدت إلى تدمير الفكر والفعل معًا. فحين أصبح الفعل استبداديًّا وميالًا إلى استخدام العنف هجر الفكر ميدان الواقع التجريبي، وهو الصالح العام للناس، وأقنع نفسه بالتعليق على أعمال السابقين أو بالتحليق في أجواء التأمل الصوفي". (١١٨)

وفي أجواء الاستبداد السياسي وتدشين الانفصالية بين الفكر والعمل نَمَا وبسرعة الاتجاه نحو الانعزال المجتمعي وتدشين سلوك رهبنة الفكرة الاجتماعية "فبينما كان السلطان يحكم ولا معارض له كانت أعظم الطاقات

العقلية في الأمة تتخذ طريقها وبسرعة نحو القيم الروحانية والفردية والذاتية التي تمخض عنها التصوف. واختفت السمة التي ميزت الحقبة المبكرة، وهي التكافؤ بين الروحي والمادي الدنيوي وقابلية التحول بين أحدهما والآخر؛ وحل محلها الجري وراء الروحاني على حساب الدنيوي و وراء الآخرة على حساب هذه الحياة. (١١٩)

ويضيف الفاروقي بأنه في جانب آخر من هذه التداعيات يدخل الفكر الإسلامي مرحلة جديدة يفقد فيها الاتصال بالحياة والواقع في مسار الأمة و أصبح فكرًا محافظًا وحرفيًّا في مجال التشريع وتخمينيًّا في مجال تفسير القرآن والنظرة إلى الحياة الدنيا ومزدريا للدنيا في مجالي الأخلاق والسياسة ومستغلقًا في العلوم الطبيعية. وأصبح كبار المفكرين وعلماء الشريعة والأولياء لا يبالون بالسلطة السياسية ولا بالفعل وينظرون إليها على أنها شيء تافه لا قيمة له. وصارت مقاومة الدنيا ونبذها كلية يُعد من الشروط الأولية للفضيلة. وبدا أن الأمة قد فقدت ذلك التوازن بين القيم الفردية والجماعية التي مثلتها حياة الرسول صلى الله عليه و سلم تمثيلًا رفيعًا.

كما انتشرت الحرفية اللفظية والدينية، وأصبح من المألوف الاجتماعي أن نرى أفكار المصلِحين والرواد تنزوي أمام قوة السلطان والساسة، وانعدم لدى الجماهير الثقة بعالم الأفكار على حساب عالم الأشياء الذي احتل المرتبة الأولى في العناية بالاهتمام والفعل، فحدث ذلك الاضطراب الحضاري والخلل المعرفي في تشكيل عقل الأمة ووجدانها.

٣_ ثنائية الديني/الدنيوي (الديني والثقافي)

الشكل الثالث الذي يرصده **الفاروقي** في الأزمة التربوية الحضارية هو ثنائية الديني والدنيوي وهذا الشكل الذي تجلى في فترات التراجع الحضاري للأمة ونتج أيضا عن ثنائية الفكر والعمل، مما أدى إلى تشعب الحياة الإسلامية إلى منهجين متناقضين على طول الخط، **أحدهما** جدير بالتقدير ويضم كل

القيم الدينية والخلقية، **والآخر** مذموم يضم العالم المادي وسائر قيمه- هذا التشعب قد أفسد كليهما وقضى عليهما.

انفصل كلا العالمين الروحي و المادي، فأصبح الطريق الأول روحانية فارغة تشبه الروحانية الخاوية في الرهبنة البوذية والنصرانية... فالروحانية التي لا تشغِل نفسها بالمصلحة الواقعية للجماهير و التي لا تسعى إلى تحقيق العدالة في مواطن الاضطراب والقسوة في هذا العالم لهي روحانية ذاتية تهتم بالرغبة الدينية لمن يؤمنون بها وحدهم. إنها روحانية قائمة على الأَثَرة حتى ولو دعت إلى شيء من أفعال الإيثار. أليس همها الأول هو حالة الوعي عند السالك. وما الآخرون ومصالحهم عندها إلا وسائل وأدوات لابتلاء النفس وتطهيرها وتزكيتها. ولا عجب، والحال هذه، أن تسقط هذه الروحانية في تراث الغنوصية* وفي التجارب الخفية، وأن تصبح فريسة الخرافات و الإتجار بالخوارق. ولم يرِد أبدًا على أذهان المشايخ الذين أسسوا الطرق الصوفية، والعقول الكبيرة التي وضعت لها مبادئها ونظرياتها الأساسية، أن جماعاتهم سوف تزيغ على هذا النحو وتنتهي إلى أخلاق وآمال تتعارض مع الإسلام. لكن الحق أن معظم تلك الجماعات قد استهواها هذا الإغراء. (١٢٠)

أما طريق الدنيا، من الناحية الأخرى، فقد أقامه نظامًا لا أخلاقيًّا يخصه، مُتحلِّلًا على هذا النحو من المتطلبات الأخلاقية التي أعلن من يمثلون الدين أنها تخص فئة أخرى من المسلمين. وبدون أن تكون القيم الخلقية هي قوام النظام الاجتماعي فلا مفر من أن يتدهور ويصبح هو في نفسه جائزة لكل طموح لا يتورع عن بذل جهده للفوز بالغنيمة. وعلى هذا النحو أصبحت الحكومة والقيادة أو المناصب السياسية وسيلة لتعظيم الذات والاستخدام الوحشي للقوة، أو لابتزاز المنافع الأدبية والمادية من الناس. ولذلك لم تُبدِ الجماهير إلا مقاومة محدودة عندما هاجم العدو الاستعماري الأجنبي أرضها واحتلها. لقد أصبحت الجماهير مقتنعة بأن المعركة ليست معركتها. وفي النهاية، حين أقامت الإدارات الاستعمارية نظامًا تعليميًّا جديدًا - وبدأت تُؤْثِر نمطًا من الحياة والفكر

والنشاط غريبًا عما لدى الجماهير- نظرت إليه تلك الجماهير على أنه حلقة أخرى من مسلسل النظم التعسفية التي طالما عانوا منها في الماضي، وأنه أهل لكل مقت وازدراء لكنه لا يستأهل أن تنتفض الأمة كلها لتجاهد ضده. (١٢١)

رابعًا: الاتجاهات التربوية الأساسية وإخفاقها في تقديم حلول للأزمة التربوية

يرى **الفاروقي** أن الاتجاهات الإصلاحية السياسية للفكر التربوي في عالمنا العربي والإسلامي قد أخفقت في تقديم حلول جذرية للأزمة التربوية الواقعة، فما بين التيار العلماني التغريبي أو التيار التجديدي أو تيار السلفية أو الصوفية وقع الفكر التربوي أسير الاستلاب من ناحية والجمود من ناحية أخرى، ومن ثم ظل في موضع لا يراوحه وظلت أزماته كما هي دون حلول أصيلة ومبتكرة.

١_ تيار التحديث

يصف **الفاروقي** هذا التيار الذي تبنى أفكار التحديث على النمط الغربي بأنه اختار التقليد للغرب، و تبنى طرق الغربيين التنظيمية ومهاراتهم وأفكارهم وبالتالي برامجهم التربوية وأنظمتهم التعليمية. وعندما انسحبت الإدارات الاستعمارية تركوا زمام القوة بأيدي المتخرجين من هذه المدارس، التي أُعطِيَت فُرَصًا للحياة كما مُنِحت قوة جديدة للاستمرار هي قوة القومية والتقدم واللحاق بالمستعمرين السابقين. وإعداد جيل من العلماء والفنيين على قيادة الحياة الإنسانية نحو الهدف المنشود وفقًا للنموذج الغربي. (١٢٢)

ولقد كان المثل الأعلى للتطور في رأي هذا التيار هو النموذج الغربي والذي بدأ أولًا في الدولة العثمانية في عهد الإصلاحات ومصر في عهد **محمد علي** ثم في الدول الإسلامية بعد حصولها على الاستقلال، "حيث صُمِّمَت المؤسسات بحيث تربط الاقتصاد الوطني بالبلد المحتل بصفة أساسية. وكان ذلك مطبَّقًا في التعليم وفي الزراعة والصناعة كما هو في التجارة، لقد عُنوا بربط البلاد برخاء وازدهار البلد المحتل، بينما ظلت التنظيمات السياسية للبلاد الإسلامية تزود ما أمكن بالخطط السياسية في الدول الاستعمارية عند الحاجة على أمل استبعاد فرصة التغيير الجذري". (١٢٣)

ومن ناحية أخرى لم يقدم التيار التغريبي بعد تجربة استمرت قرنين من الزمان في عالمنا العربي والإسلامي إضافات علمية يمكنها تلبية احتياجات مجتمعاتنا وبيئتنا؛ لأن المشكلات التي تعرض لها التيار كانت وليدة بيئة مختلفة وسياقات اجتماعية وثقافية تتباين مع سياقاتنا الثقافية والاجتماعية، ومن ثم قضى عقلنا التربوي جهداً ووقتاً لدرس وبحث مشكلات لا تمت إلى واقعنا ولا تربط بمستقبلنا أو طموحاتنا، وأصبحنا على نسب من الأمية هي الأولى في العالم، وتبعية اقتصادية وعلمية وتكنولوجية آخذة في الازدياد لا التناقص، وغياب كامل لتوليد المعرفة والعلم.

٢- السلفية

يعرف الفاروقي السلفية، بأنها في أصلها روح إسلامية صافية نابعة من الإيمان الحقيقي... السلفية عودة إلى سنة الرسول ﷺ وصحابه الكرام كما أمر الله بإتباعها. عودة لمبادئ القرآن والسنة النبوية التي طبقها الرعيل الأول من المسلمين كنظام للحياة، وتهدف هذه الحركة إلى إعادة تشكيل الوضع الراهن في ضوء النظرة الإسلامية، والتربية هي الميدان الأساسي لهذا التشكيل.ومن رواد هذه الحركة السلفية جمال الدين الأفغاني، سيد أحمد خان ومحمد عبده.

ولهذه الحركة مرجعية سننية تاريخية ترتبط بادرك المسلم أن زيغ التاريخ وانحرافه يكون بابتعاده عن مبادئ الإيمان. لقد أدى وعيه بالديانات السماوية إلى اعتبار التاريخ دالة على استقامة الإنسان أو عدم استقامته".ومن هنا كان من الطبيعي أن يفكر المسلم بإعادة بعث التاريخ ومكانه المسلمين فيه الأمر الذي يجب أن يسبقه بعث الإيمان من جديد،بقيمة وتطبيقاته في قلوب المسلمين وحياتهم. ولذلك فإن نموذج الرسول صلى الله عليه و سلم وصحابته - والذي وضعه الإسلام دائماً معياراً للصلاح مع الاهتداء بهدى القرآن الكريم- هو المثال الذي يجب أن يعود إليه كل المسلمين". (١٢٤)

والسلفية كذلك - أيضا- آثرت الماضوية ولم تستجب إلى الأبعاد التجديدية عند محمد عبده، ولم تقدم لواقعنا التربوي سوى مزيد من الجمود

والعزلة عن حركة الواقع والحياة، حيث توقفت السلفية الماضوية عند مرحلة تاريخية في عمر حضارتنا لا في فكرها أو منهجها العقلي والفكري، ولكن في شكلها ومظهرها الفارغ من المضمون الحضاري والمعرفي.

٣- الصوفية

يرى **الفاروقي** أن ظهور النهج التربوي الصوفي ارتبط بفترة الانحدار والتراجع للعالم الإسلامي (القرن الـ١٣ – ١٩)، وأن هذا المنهج "حرَّف رغبة المسلمين عن المعرفة بسبب انغلاق المنهج الصوفي وتسلط شيوخه واتخاذهم طريقًا مبتسرًا لإصلاح النفوس وتزكيتها من خلال أعمال التقديس والتنجيم والخرافات. وبنفس الدرجة فقد أوهَن التصوف من عزيمة المسلمين وجعلَهم عازفين عن الاندماج والتغلغل في شؤون الأمة العامة وتحمل مسؤولية ترشيدها وإدارتها. لقد أغرت الصوفية المسلمين بالسكون والانعزال في الزوايا وبنكران الذات بعيدًا عن العالم والتاريخ.

لقد حرف التصوف حياة المسلم الروحية وفصلها عن الحياة الاجتماعية وظهرت الآراء التي تدعو إلى الانصراف عن الدنيا إلى الروح والآخرة، وظهرت الشطحات تدمج بين الله والإنسان وفُقد الخط الوسطي الذي يدعو إليه الإسلام، من آثار ذلك: دعوة الحلول والاتحاد، وحدة الوجود، و العبث بالمفاهيم مثل الجبرية والقدرية ما نتج عنه حالة سكون كامل وجمود للفكر التربوي الإسلامي. (١٢٥)

لقد تحول حال التصوف، فبدلًا من توجيه الإنسان نحو طاعة الله ومراعاة الشريعة، وتعميق الالتزام بالإسلام، وتنقية روحه والارتفاع بها على طريق العمل الصالح، انقلب إلى مرض تسبب في الأعراض التربوية الآتية:

١_ حل "الكشف" أو "الإشراق الروحي" محل المعرفة.

٢_ حطَّمَت "الكرامات" و"المعجزات" لدى العقل المسلم العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين الوسيلة والغاية، وحل محل ذلك علاقة المسلم بالشيخ الصوفي القادر على اجترار الكرامات من أجله.

٣_ أصبح "التعبد" أعلى هدف، متخِذًا شكل التخلي عن النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي من أجل التفرغ الكامل لشعائر العبادة، والالتزام بجميع فعاليات "الذكر"... والغفلة عن باقي متطلبات "خلافة" الإنسان على الأرض، وما يتطلبه واجب الأمانة. (١٢٦)

٤_ حلت ظاهرة "التوكل" محل اعتقاد المسلم بالكفاءة الأكيدة لقوانين الله الثابتة في الطبيعة، ومن ثم الضرورة المطلقة لتدخل البشر في المنبت السببي للطبيعة، إذ أريد للغايات المرجوة أن تتحقق.

٥_ الرضا السلبي بما يحدث بوصفه من فعل قوى خارقة كيفية، وهي ظاهرة حلت محل "التكليف" أو مسؤولية الإنسان أن يعيد عجن وتقطيع وتشكيل المكان والزمان ليحقق النَّسَق الإلهي فيهما.

٦_ "الفَناء" و "العدم" أي عدم واقعية العالم وسرعة زواله، وعدم أهميته، فكرة حلت محل جدية المسلم في النظرة إلى الوجود، وقد غَمَّمَت هذه الفكرة على وعي المسلم بموقعه الكوني بوصفه الجسر الوحيد الذي يمكن عن طريقه تحقيق مشيئة الله في المكان والزمان بوصفها قيمة معنوية (١٢٧).

و يؤكد **الفاروقي** على أن أحد أهم جوانب أزمتنا التربوية هو ذلك الصراع بين التيارين الرئيسيين: التيار الإصلاحي ، والتيار التجديدي العلماني فلقد شهد هذان التياران التربويان المتشعبان تاريخًا عاصفًا بين الوجود الأوروبي، ورغبة المسلمين في تعليم الجيل الجديد للمعرفة الأوروبية على أمل الوصول إلى مركز قوة كافٍ لمعارضتهم فيما بعد... وقد انتشرت المدرسة التجديدية في عهد الاستقلال ولاقت قبولًا من عدد كبير من المسلمين على أنها طريقهم إلى التقدم الوطني وإلى إعادة البناء الذاتي وإلى تمكين الأمة من السير قُدُمًا في مضاهاة الغرب. إلا أنه في العقدين الأخيرين قد عم شعور في العالم الإسلامي أن المدارس التجديدية قد فشلت في إنجاز ما وعدت به، فالدُّوَل التي تدور في فَلَك التجديد والتمدن مازالت على حالها من الضعف والوهن". (١٢٨)

النتيجة النهائية لهذا الصراع هو استمرار ترديد أفكار الغرب في الفكر التربوي الإسلامي والاعتماد عليه وعلى موضوعاته كمجالات للدراسة والبحث، وتم معالجة المشكلات التربوية بالمنهجية الغربية التي لم تستطِع تحقيق التلاؤم و الانسجام مع الواقع المحلِّي للشعوب العربية و الإسلامية.

و يخلص **الفاروقي** بعد تحليله لمسارات العمل التربوي في العالم الإسلامي التي امتدت بين التيار التغريبي والتيار السلفي الصوفية إلى نتيجة مؤداها أن المسارات التربوية الأساسية في العالم الإسلامي فشلت في تحقيق النهوض وتجاوز حالة التراجع الحضاري، فلم تنجح المدرسة التقليدية سواء السلفية أو الصوفية في ترجمة التصور الإسلامي إلى نموذج قادر على إثبات نفسه والصمود على أرض صلبة، ولم تنجح المدرسة التجديدية في استزراع التصور الأوروبي الذي يمثل المصدر الحقيقي لقوتهم وإبداعهم. فضلًا عن أنها بقِيَت شوهاء مجردة من الحياة ومن القدرة على النمو. إن المدارس التجديدية في العالم الإسلامي تقلد الغرب دون إدراك لروحه ناهيك عن احتوائها. ولذلك فقد حكم عليهم بألا ينتجوا شيئًا أكثر من التقليد المتواضع وقد أنتجوا فعلًا عدة أجيال على هذه الشاكلة.

وهذا ما دفع **الفاروقي** إلى البحث في النموذج المعرفي التوحيدي لاستخلاص بُعدًا معرفيًّا يمكن أن يساهم في تحقيق حركة تجديد تربوي تنطلق من أصالة الذات و أبعادها المنفتحة على تجارب الآخرين، بما يدشن لمرحلة جديدة للفكر التربوي في بلادنا العربية و الإسلامية.

المحور الخامس: مرتكزات النموذج المعرفي التوحيدي عند الفاروقي ومبادئه

نتناول في هذا القسم من الدراسة أهم الأبعاد المعرفية والفلسفية التي يقوم عليها النموذج المعرفي التوحيدي عند إسماعيل الفاروقي، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة جوانب أساسية هي: المرتكزات ، والتجليات، وأشكال التطبيق وتوظيف المبادئ.

أولًا: مرتكزات النموذج المعرفي التوحيدي

يرى **الفاروقي** أن النموذج المعرفي التوحيدي يقوم على عدة مرتكزات تنتظم في معنى التوحيد/والوحدة، تبدأ بوحدانية الخالق في مقابل التعددية/الأثنية والعدمية في نماذج أخرى مرورًا بوحدة الحقيقة، و وصولًا إلى وحدة الخلق والحياة والمعرفة.

١- وحدانية الخالق

التوحيد هو النواة المركزية التي يقوم عليها النموذج المعرفي التوحيدي؛ بل إن النموذج المعرفي الذي نحن بصدد دراسته هو أبرز ظلال فكرة التوحيد والتي يتأسس حولها بناء النظم والمعارف والأسس والقواعد في دراسة النفس والتاريخ والكون، وكما هو معلوم بالضرورة أن التوحيد يتضمن ركنين أصيلين لشهادة التوحيد، الركن الأول هو النفي لكل شريك أو شبيه أو تجسيد لله "لا إله"، والركن الثاني: هو إثبات الإلوهية لله تعالى التي لا يستطيع أن يتمثلها أو يدعيها أي أحد بشكل من الأشكال "إلا الله".

ويبين الفاروقي أن الجديد الذي أتى به التصور الإسلامي ليس وجود إله "وإنما وحدانية هذا الإله وتفرده، وإحياء المقاومة للوثنية، ولكل صور المؤسسات التقليدية الحائدة عن التوحيد الخالص، في عصر سادت فيه، عقيدة التثليث الثانوية، وتدنت فيه عقيدة التوحيد في الوعي الديني...إن بؤرة الخبرة الدينية الإسلامية مشغولة بإله واحد أحد فرد، صمد، ليس مثله شيء.

والتوحيد هو تفرّد لهذا النموذج الذي سعى إلى تطهير الدين تمامًا من كل الشبهات التي عُلقت بوحدانية الله تعالى - عند اليهودية والمسيحية- و بتساميه المفارق المطلق. وهو بهذا- أي التوحيد- "أنجز مهمة مزدوجة: الإقرار بأن الله تعالى هو الخالق الوحيد للكون (**لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا**) {الأنبياء:٢٢} ، والتسوية بين كل البشر بوصفهم من خلق الله تعالى، أنعم عليهم بذات الخصائص الأساسية للبشرية المخلوقة والوضعية الكونية". (١٢٩)

٢- وحدة الخلق

وحدة الخلق تعنى هنا وحدة المنشأ ووحدة المصير ووحدة الطريق والغاية التي يتجه إليها الكون، ووحدة التكوين، ووحدة الخضوع للقوانين والسنن الثابتة، وهذه كله مرتبط بالأساس بوحدة الخالق ووحدانيته.وهو ما يفسر لنا: الاتساق الكوني والتناغم الطبيعي بين مكونات الكون وعناصره على اختلافها، وهو ما يناقض النماذج المعرفية الأرضية التي تقوم على التناقض والصراع.

ويشير الفاروقي إلى خاصية التكامل في النظام الكوني النابعة من التوحيد ومظهرها وحدة الخلق، فالخليقة كلٌّ واحد متكامل لأنها ببساطة من صنعة خالق واحد سرى نظامه وتقديره في كل جزء منها. إنَّ النظام الكوني يتكون من قوانين الطبيعة. وهذه القوانين تؤدي وظيفتها في هذا العالم وتسري إلى كل جزء وكل جانب منه، ماديًّا كان أو فضائيًّا، جسمانيًا أو نفسيًا، اجتماعيًّا أو أخلاقيًّا، كل ما هو واقع يخضع لتلك القوانين وينفذها. هذه القوانين هي "سُنن" الله تعالى في خلقه. إن الله سبحانه وتعالى ليس مجرد مصدر لهذه القوانين، كما أنه لم يخلق الطبيعة ويضع لها النظام والقانون الذي تسير عليه ليتركها تسيِّر نفسها دون أن يتحكم فيها. إنه لم يتخل عن تدبير خلقه، وإنما هو حي فعال إلى ما لا نهاية".[١٣٠]

٣- وحدة الحقيقة ووحدة المعرفة

يشير **الفاروقي** فيما يتعلق "**بنظرية المعرفة**" إلى أن أهم ما يُوصف به موقف الإسلام هو أنه قائم على "وحدة الحقيقة"، وهذه الوحدة مستمدة من وحدانية الله المطلقة، إن "الحق" هو أحد أسماء الله الحسنى، وإذا كان الله واحدًا بالفعل كما يؤكد الإسلام، فلا يمكن أن تتعدد الحقيقة. إن الله يعلم الحقيقة وينزلها من خلال الوحي صافية إلى خلقه، فلا يمكن أن يجيء ما يتنزل به الوحي مختلفًا عن ما في الحقيقة الواقعية لأن الله سبحانه هو خالق الحقائق كلها الواقعية منها والمطلقة. والحقائق التي تدخل في نطاق ما يحيط به عمل العقل متضمنة في قوانين الطبيعة التي هي سنن الله في خلقه، وهي سنن دائمة

ثابتة، ومن هنا يمكن أن تكتشف تلك الحقائق وتُقنن وتُستخدم لمصالح الإنسانية... والوحي - إضافة لما يقدمه من إعلان لوجود الله وأنه خالق الوجود- يبين أيضًا حقيقة القوانين الطبيعية أو السنن الإلهية التي يسير الكون على أساسها". (١٣١)

وهذا التطابق المنطقي بين العقل والحقيقة والواقع من جانب وبين ما يأتي به الوحي من جانب آخر لهو أخطر مبدأ عرَفَته نظرية المعرفة في تاريخها الطويل. وهذا التطابق يقوم على مبادئ ثلاثة ترتكز عليها المعرفة الإسلامية كلها: (١٣٢)

الأول: إن وحدة الحقيقة تعني رفض أي إمكانية للتناقض بين الحقائق الواقعية وما يأتي به الوحي.

الثاني: إن وحدة الحقيقة تفرض أنه لا يوجد تعارض أو خلاف أو تفاوت مُطلق بين العقل والوحي.

الثالث: إن وحدة الحقيقة، أو طبيعة قوانين المخلوقات والسنن الإلهية، تفرض أن باب البحث في طبيعة الخلق أو في أي جزئية منه لا يمكن أن يُغلق، وذلك لأن سنن الله في خلقه غير محدودة.

و للعقل مكانته المهمة في البحث والدرس للبراهين والقبول أو الرفض ، فالوصول إلى الحقيقة وبذل الجهد وتحمل المشاق في سبيل الوصول إلى الحقيقة أمور لازمة للعقل المسلم الذي قَبِلَ مبدأ وحدة الحقيقة، ولهذا أرشده الوحي إلى مناهج وآليات الوصول إلى الحقيقة: الاستقراء والاستنباط، و الإدراك الواعي، والحرية، وارتباط كل ذلك بسبيل الحقيقة الواحدة، ، والنهي عن التسليم للشائعات والتقليد على غير بصيرة، وإتباع الظن والهوى واعتبار كل ذلك مرتبط بسبيل الضلال. ومن ثم فالوصول إلى الحقيقة الواحدة يتطلب موقفًا عقليًا نقديًا واعيًا. و في المقابل فإن الله يعطى الإنسان الذي يتبع هذا المنهج ويسير بهذه الإجراءات من علمه وعلمه مطلق وشامل ."فالله يعطي الإنسان من علمه - وعلمه مطلق وشامل- والله ليس بمخاتِل ولا وسيط حاقد غرضه أن

يُضل عن سواء السبيل. كما أنه لا يبدل حكمه كما يفعل البشر عندما يعدلون في علومهم، أو يصلحون من نواياهم أو قراراتهم. فالله كامل وبكل شيء عليم". (١٣٣)

٤- وحدة الحياة

من المرتكزات التي يبني عليها **الفاروقي** فكرته حول النموذج التوحيدي "وحدة الحياة" ويرى أنها تنطلق من التوحيد ذاته وتنبثق من غايات خلق الكون والإنسان ، و تتمظهر وحدة الحياة في خمسة مظاهر أساسية، تنطلق من النهج التوحيدي وهي:

أ. الأمانة: ينطلق هذا المظهر لوحدة الحياة من سبب خلق الله الأرض ابتداء، وحمل الإنسان للأمانة تكليفاً بالعبادة وفق نهج وقوانين وسنن ثابتة، وهو ما حفلت به النصوص القرآنية (٢:٣٠- ٣٤)، (٢٣:٧٢)، (٥١:٥٦). وهذه القوانين والسنن ثابتة ومتحققة في الكون وهي إطار لتحقق العبادة وحمل الأمانة التي رضي الإنسان بحملها، وارتبط بأداء التكاليف المترتبة عليها.

ويوضح الفاروقي أن الله تعالى أوجب الله على الإنسان أن يبحث عنها وأن يفهمها ويقننها من أجل المعرفة ثم يستخدمها لصالحه، وهذه القوانين والسنن تتطلب ممارسة الشخص لإرادة حرة. ولهذا فإن السموات والأرض والجبال عجزن عن حمل الأمانة الإلهية لعدم وجود هذه الإرادة لديهن. وحملها الإنسان لأنه دون باقي المخلوقات يتمتع بهذه الحرية الأخلاقية. (١٣٤)

ب. الخلافة: ويقصد بها خلافة الإنسان على الأرض، وهي المكانة التي جعلت الإنسان نواة لهذا النموذج ومحورًا له، باعتباره يقوم مقام النيابة والخلافة عن الخالق. إن حمل الإنسان للأمانة الإلهية يجعله في مقام الخلافة أو النيابة عن الله. وتتمثل خلافته في إنفاذ القوانين الأخلاقية التي هي والقوانين الدينية شيء واحد، وإن كانت الأخيرة تتحكم كذلك في ممارسة الشعائر التعبدية مع قلتها.

والوحدة المشار إليها سابقًا بين القوانين الأخلاقية والعبادات الدينية تأتي من أن الإسلام لا يفصل الدين عن الدنيا. فمن وجهة نظره، توجد حقيقة واحدة فقط لا حقيقتان كما هو شأن الأديان التي تقسم الحياة إلى قطاعين: ديني مقدس وعلماني. ليس هناك شيء مقدس بهذا المعنى سوى الله... وعلى هذا، فإن أفعال الإنسان وحده هي التي يمكن أن تكون خيرًا أو شرًّا بناء على ما تؤول إليه من تحقيق العدل والحق والجمال والسعادة أو عكس ذلك. وعلى هذا، فصفة "التدين" لا تعني أن ينسحب الإنسان من الممارسات المعتادة في الحياة ولا أن يقتصر على الأعمال الخالية من أي قيمة نفعية، فأمر الدين كله إنما هو صفة لنفس الممارسات الحياتية. وعلى هذا الأساس يبقى الإسلام ملتحمًا بواقع الحياة والتاريخ. وفي خارج نطاق الحياة والتاريخ ليس ثمة فضيلة ولا تقوى، بل ولا إسلام. (١٣٥)

ج. **الشمولية:** المنهج التوحيدي شامل في بناء الإنسان يتصل بكل جوانب حياته الدنيوية والأُخرَوَية، ويستند على الملائمة واليُسر في التكليف "إن منهج الإسلام لبناء الثقافة والحضارة منهج شامل، كما يجب أن يكون إن فهمناه حق الفهم. وهذا الشمول هو من الخصائص الأساسية للشريعة. فكل جانب من الحياة الإنسانية له حكمُه الملائم في الإسلام. (١٣٦)

د. **المساواة:** من المبادئ الجوهرية في النموذج التوحيدي "المساواة" وهي نقيض للعنصرية أو الطبقية الاقتصادية أو الاجتماعية والتي نتج عنها تمايزات لا نهائية والتي أقرتها النماذج والتصورات الوضعية والتي اُعتُبِرت مقاييس أفقية لهذه التمايزات مثل: الجنس واللون والطبقة والجغرافيا.

ومبدأ المساواتية في النموذج التوحيدي يؤكد على "أن كل البشر خلق واحد ومتساوون: وهذا أساس العالمية في الإسلام. كل البشر عند الله سواء لا تميزون إلا بأعمالهم وفي الفضائل الخلقية والإنجازات الحضارية والثقافية... إن الإسلام لا يلتقي أبدًا مع التعصب العنصري الذي يعتبر التمييز العنصري والقومية من صوَرِه السائدة. إن الصراع بينهما لا حد له نظرًا لأن ما ينزله

التعصب العنصري من دمار في الروح الإنسانية - فاعلة أو مفعولة له- لا يمكن جبره". (١٣٧)

إن المعرفة الاجتماعية للإنسان في النموذج التوحيدي تنظر للإنسان بعيدًا عن النظرة الذاتية أو الموروثية الدينية أو العرقية أو الاقتصادية، تلك النظرات التي تميزت بها فلسفات أوروبا الوضعية حتى أكثرها دعوة للتنور والعقلانية، فأنتجت لنا قانون "السلالة" ليعمق التمييز والعنصرية لدى الإنسان المعاصر وارتبطت به معرفته صعودًا وهبوطًا.

إن معرفة الإنسان في العصر الحاضر تقوم كلها على أن العنصر أو السلالة هي التي تحدد إنسانيته بإطلاق، ومعرفة المجتمع تقوم على العنصر كأساس مطلق للنظام والبناء الاجتماعي. ولم تُتَح أبدًا فرصة التحقق الواقعي لمبدأ عالمية "عصر التنوير" قبل أن يتم رفضها لصالح المبدأ العنصري الذي دانت به الرومانتيكية. حتى عالمية "عصر التنوير" كانت نظرية وموضع شك، إذ كانت _حتى على يد أمير هذه الحركة "عمانويل كانط"_ تعتبر أن مختلف شعوب البشر تتدرج ما بين رفيع ووضيع على أساس من تحيز أوربي موروث وعلى أساس الخصائص الذاتية الداخلية للشعوب الآسيوية والإفريقية والأوروبية. (١٣٨)

هـ. التسخير: ينفي النموذج التوحيدي علاقة الصراع بين الإنسان والطبيعة ذلك المبدأ الذي يقوم عليه النموذج المعرفي الغربي، ويستبدله بمبدأ آخر هو التسخير وتطويع الطبيعة وكل مكوناتها للإنسان، بما يحقق التآلف والتناسق والتآزر باعتبارهم خصائص جوهرية للكون والاجتماع والإنسان، إن نفي الصراع في النموذج التوحيدي ينفي خاصية الصراع في الكون يؤكد في ذات الوقت على "السلام" كمبدأ نفسي وإنساني وكوني.

إن الله تعالى منح العالم للإنسان كنعمة مؤقتة وليكون مجالًا لنشاطه، وجعل كل شيء فيه مُسخرًّا له، بمعنى أنه تحت تصرف الإنسان يستخدمه لغذائه أو متعته أو راحته. هذا الاستخدام قد يكون مباشرًا كما في حالة الغذاء والمتعة، وقد يكون غير مباشر كما يحدث حين تُسخر قُوَى الطبيعة لتنتج ما

يحتاج إليه الإنسان. وهناك تناسق ذاتي بين مفردات الخليقة والانتفاع الإنساني. فالحاجات الإنسانية جزء من بناء الخليقة، ومفردات الخليقة مُصمَّمَة بقصد أن تخدم تلك الحاجات. وكل مكونات الطبيعة ذات استعداد لقبول تأثير الإنسان فيها، ولتحمل التغيير طبقًا لتصرفه والتحول إلى أي شكل يرغب فيه. (١٣٩)

إن تسخير الكون للإنسان لا يقف عند حد...لقد شاء الله تعالى أن تكون العلاقات السببية والغائية المتبادلة بين أفراد الخليقة هي مادة هذا التسخير، وبدونها لا يكون للتسخير جدوى ولا معنى فلو كان الإنسان لا يستطيع الاعتماد على الأسباب لإحداث نتائجها، أو كانت الوسائل غير صالحة لتوصل إلى الغايات، لفَقَدَ الإنسان اهتمامه بالكون ولَكَفَّ عن أي محاولة لتغييره إلى الأنماط التي يجب أن يكون عليها طبقًا لوحي الله... "مادمت مُكلفًا فإنك مُستطيع" هذا المبدأ الذي مستوحيًا من الآية القرآنية (**لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا**) {البقرة:٢٨٦} و بدون هذه النتيجة الضمنية الضرورية يصبح العالم إما جامدًا عديم الحركة والتغير، وإما عالمًا للمجانين. (١٤٠)

ويحدد **الفاروقي** أربعة مبادئ تساعد في تحديد علاقة الإنسان بالطبيعة وهي:

_ أن الطبيعة مملوكة لله تعالى وليس للإنسان.

_ أن نظام الطبيعة مُسخَّر للإنسان.

_ أن الإنسان مُكَلَّف في انتفاعه بالطبيعة واستمتاعه بها بالتصرف على نحو أخلاقي.

_ أن الإسلام يأمر الإنسان بالتنقيب عن سنن الله في الكون وتفهمها.

٥- الإنسان (مكانته – خصائصه – وظائفه)

الإنسان هو نواة النموذج التوحيدي، فهو المستخلَف عن الله ليحقق إرادة الله على الأرض، والنظام الاجتماعي ميدان من ميادين تطبيق القوانين الإلهية وفقًا لمبدأين هما الأخلاقية والحرية، ويميز **الفاروقي** بين نوعين من الأفعال الإنسانية، **الأولى** تلك التي ترتبط بالجوانب المادية للإنسان ويشترك فيها الإنسان مع باقي

مكونات الطبيعة ، **والثانية** تلك التي يتميز بها الإنسان وهي أعمال العقل والروح والفعل الأخلاقي

فالإنسان- كما يبين الفاروقي- هو المخلوق الوحيد الذي تتحقق فيه إرادة الله لا بالضرورة، بل بموافقة الإنسان الشخصية نفسه. والوظائف الجسدية والنفسية عند الإنسان مكملة للطبيعة، وهي بهذا المعنى تخضع لما يحكمها من قوانين بالضرورة نفسها التي تخضع بها جميع المخلوقات الأخرى. لكن الوظائف الروحية - للإنسان- مثل الفهم والعمل الأخلاقي، تقع خارج حدود الطبيعة المقررة، فهي تعتمد على صاحبها وتتبع قراره. إن غايات الله الأخلاقية وأوامره للإنسان تمتلك أساسًا في العالم المحسوس؛ لذا فإن لها جانبًا نفعيًّا. لكن هذا الجانب لا يعطيها صفتها المتميزة، أي كونها خلقية. إن الأوامر في جانبها القابل للتنفيذ بحرية، أي بوجود إمكان الخروج عليها، هو بالضبط ما يوفر المهابة التي نسبغها على الأشياء الأخلاقية.(١٤١)

ومن ناحية أخر يقرر **الفاروقي** ذلك الاقتران بين الإنسان وفعله الأخلاقي وقيمة الحرية التي يمتلكها، فهو غير مُجبر على إتيان فعل أخلاقي بعينه ويمكن أن يأتي نقيضه أو لا يفعل هذا أو ذاك وهذا هو جوهر الحرية، "إن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يتوفر في فعله الشرط الأخلاقي، وهو الفعل الحر والقيم الأخلاقية أرقى من القيم الأولية الطبيعية، حيث إنها تستبطن قبولها هي والقيم النفعية الوسائلية مسبقًا، وتجاوزها... والإنسان بعكس المخلوقات الأخرى قادر على التصرف على نحو أخلاقي، والإنسان شأنه شأن المخلوقات الأخرى يخضع للسنن الإلهية التكوينية الطبيعية، وفي وجوده المادي على ظهر البسيطة، بوصفه شيئًا من الأشياء الكائنة على الأرض. إلا أنه يتبوأ في المقابل مكانة لا نظير لها، بوصفه الكائن الحر الذي يتحقق له الشق الأسمى من المشيئة الإلهية في الكون. فالإنسان صاحب رسالة كونية. لكونه خليفة أصيلًا لتطبيق الأمر التطبيقي في الأرض، بوصفه الشق الأسمى من الإرادة الإلهية". (١٤٢)

وترتب على ذلك توافر معيار الكفاءة الكونية بين الإنسان وبين ما خُلق له "فالإنسان خليفة الله في الأرض، جُعل كُفئًا لما خُلق له، قادرًا على الخير والشر مُكلفًا... وجعل الإسلام الإنسان جسرًا كونيًّا تعبر إرادة الله الخلقية من خلاله، فتصبح تاريخًا. فرفع من شأنه وكرمه أجمل تكريم بأن جعله وزير القدرة الإلهية المنفذ لبُعدها الأخلاقي الذي يتطلب تحقيقه حرية الإنسان الشخصية ومسؤوليته". (١٤٣)

ومن أجل تحقيق الهدف يحدد الفاروقي خمسة شروط من الخليقة ينبغي توافرها:

الأول: أن يكون محتوى الأمر الإلهي معروفًا أو في الأقل قابلًا للمعرفة.

والثاني: أن يكون الإنسان قادرًا على الفعل، أي على تحقيق الأوامر الإلهية في الزمان والمكان.

والثالث: أن تتوافر الطواعية في الزمان والمكان والطبيعة أو الخليقة، لكي يتسنى للفعل البشري تغييرها إلى الواجب الموجود المرغوب فيه.

والرابع: أن يتوافر حكم، لكيلا يكون الفعل عبثًا؛ بل لكي تنتج عنه نتائج مهمة.

والخامس: أن يكون تقدير إنجاز الإنسان للواجب الموجود حسب ميزان من العدالة المطلقة.

نخلص مما سبق أن **الفاروقي** يؤكد على توافر الشروط الداعمة لقيام الإنسان بوظيفته الكونية الاستخلافية وهي كما يلي:

أ- فالإنسان وُهِبَ كل ما يحتاجه لإدراك الأوامر الإلهية من وسائل المعرفة المتعددة، الحواس والحدْس والعقل.

ب- الحرية والإنسان - في النموذج التوحيدي- هو صانع لأفعاله خيرًا أو شرًّا وإن هذه حقيقة راسخة من حقائق الوعي.

ج- التسخير: فالكون بكل ما فيه مُسخر للإنسان، ولغرض إثبات قيمته المعنوية.

د- **البراءة والحساب:** يقوم النموذج التوحيدي على اعتبار حكمي مفاده "أن كل إنسان سيتلقى ما يستحقه سواء في المكان والزمان أو فيما بعد ذلك. وإن الحساب يبدأ بعد الولادة لا قبلها. ومن هنا رفْض الإسلام لكل قول بالخطيئة الأولى، وإثقال الموازين قبل الولادة سواء ضد مصلحة الإنسان كما في المسيحية والهندوسية أو لمصلحته (كما في الإغريقية). فالإسلام يرى أن حسنات الإنسان وسيئاته من صنع يديه. وهي ليست قابلة للمبادلة".

ثانيًا: المبدأ الجوهري للنموذج المعرفي التوحيدي وتجلياته الفكرية

نقصد بالمبدأ الجوهري هنا "التوحيد" باعتباره الناظم الأساسي للنموذج المعرفي التوحيدي، والنواة التي تربط بين جميع عناصر و مجالات النشاط العقلي في الحضارة الإسلامية، وتمنح الهوية وتحقق التمايز والتميز للإنتاج الثقافي والحضاري، ويحقق خصائص التآزر والتناسق والانسجام تلك التي يتسم بها المنهج التوحيدي على المستوى النظري والعملي.

و التوحيد- عند الفاروقي- هو ذلك المبدأ الذي يمنح الحضارة الإسلامية هويتها، ويربط بين جميع مكوناتها معًا ليجعل منها كيانًا عضويًّا متكاملًا نسميه الحضارة. وفي ربط العناصر المتفرقة معًا، يقوم جوهر الحضارة وهو التوحيد في هذه الحال. بطبع تلك العناصر بطابعه الخاص ثم يعيد تكوينها بشكل يتناسق مع العناصر الأخرى ويدعمها.

ومن الثابت - أيضا- بالضرورة الحضارية والمعرفية أن التوحيد هو الذي حرر العقل الإنساني من ثلاث أساطير متعلقة بفاعل الطبيعة والكون، وهي: " الخرافة" ، و " الوثنية" ، و " العَدَمِية"، ومن ثَم أتاح للعقل الإنساني التمدد في فضاء السببية والمعرفة.

و من خلال التوحيد انفصلت الطبيعة عن الآلهة والأرواح في الديانات البدائية. وبفضل التوحيد، غدَا الذهن الديني صانع الأساطير قادرًا للمرة الأولى أن يشب عن حدوده، كما استطاعت علوم الطبيعة والحضارة أن تتطور بمباركة نظرة دينية تفسر العالم وترفض بشكل قاطع أي ترابط بين المقدس والطبيعة.

والتوحيد نقيض الخرافة أو الأسطورة، وهما عدوان للعلم الطبيعي والحضارة؛ فهو يجمع كافة خيوط السببية ويعيدها إلى الله لا إلى القوى الخفية. وفي أثناء ذلك، تنتظم القوة السببية الفاعلة في أي حدث أو شيء لتغدوَ خيطًا مستمرًا، تترابط أجزاؤه مع بعضها سببيًّا، ومن ثم تجريبيًّا.(١٤٤)

ويصف **الفاروقي** الخبرة الإسلامية في ميدان "التوحيد" بأنها لا تنظر إلى الذات الإلهية على أنها مجرد المطلق والعلَّة الأولى النهائية لنشأة الخلق؛ بل إنها لُب المعيارية في الكون. وتضمين المعيارية في مفهوم الإله يعني أنه سبحانه صاحب الأمر والنهي والمدبر لكل ما في الوجود، وعنايته بالكون وبكل ما يصدر فيه من حركات وسَكَنات وأفعال حقائق لا يرقى إليها الشك ... ومع أن تلك الذات الإلهية مطلقة وغيبية، فإنها ليست معزولة عما هو قِيَمي، ولسان حال المسلم يقول: إن قيمة الغيبي الماورائي هو أنه يقوم بدوره الفاعل بوصفه مصدر: الأمر التكويني أو مولد الدفاعية أو المعيارية.

والمعيارية مفهوم علاقي يقتضي وجوده وجود مخلوقات مخاطِبة بتلك المعيارية، وقابلة لإدراك الفعل الإلهي، والمعرفة به وقادرة على تحقيقه و العلاقية مغايرة للنسبية. فالإله - في المنظور الإسلامي- غني عن خلقه، ومكتفٍ بذاته. إلا أن ذلك الغِنَى بالذات لا يتعارض مع خلق الله تعالى كونًا محكومًا بسنن و أوامر تكوينية و تكليفية إلهية. يمكن أن يدركها البشر ويعرفون مقتضياتها.(١٤٥)

و نتناول بعض تجليات مبدأ التوحيد وانبثاقاته - عند **الفاروقي**- المعرفية و القيمية والاجتماعية و الأخلاقية والجمالية:

١- المعرفة

يظل سؤال المعرفة وانشغالاته المعرفية الأبرز في النماذج المعرفية، والنموذج التوحيدي يعطي مساحة كبيرة يتمدد فيها العقل للبحث عن سُبُل الوصول إلى الحقيقة، ويتعلق مبحث المعرفة، بإمكانية معرفة الوجود، وطبيعة المعرفة، ووسائلها.

يرى **الفاروقي** أن التوحيد كمبدأ منهجي يتشكل من ثلاثة مبادئ معرفية: **أولها**: رفض كل ما لا يتفق مع الحقيقة. **والثاني**: نفي التناقضات النهائية، **والثالث**: الانفتاح على الدليل الجديد، وعلى دليل المخالفة **والمبدأ الأول**: يحمي المسلم (النظام المعرفي الإسلامي) من الهوى أي من إطلاق دعوى المعرفة بلا دليل، ولا تمحيص. ويعلن القرآن أن الدعوى غير المؤَسسة على بيِّنَة وتثبُّت هي مجرد ظن يأمرنا الله تعالى باجتنابه، (الحجرات: ١٢). **والمبدأ الثاني**: يحمى العقل من التناقض البسيط من جهة، ومن التناقض الظاهري من جهة أخرى. وهذا المبدأ هو جوهر العقلانية؛ لأن مقولة التناقض النهائي تؤدي إلى الوقوع في النزعة الشكوكية المذهبية. **أما المبدأ الثالث**: الانفتاح على الدليل الجديد أو على دليل المخالفة، أو عليهما معًا، فهو يحمي المسلم من الليبرالية والتعصب والنزعة المحافظة المفضية إلى الركود.[١٤٦]

ومن ناحية أخرى فإن قيام الإنسان بواجباته في الخلافة يتناسب طرديًّا مع إحاطته بقوانين الطبيعة. و أن معرفة الطبيعة جزء من المعرفة العامة بمشيئة الله التي هي موضع ثقة مع ضرورة صدورها عن الغاية العامة من الخلق. فعلاقة الإرادة الإلهية بالنسبة لأي شيء، وقيمة الغاية الإلهية، تفقدان أثرهما ما لم تتيسر للإنسان معرفة حقيقية بالمشيئة الإلهية.

وفيما يتعلق بقيمة المعرفة التي يصل إليها الإنسان وقدرتها على بناء يقين يؤكد **الفاروقي** أن معرفة البشر للطبيعة، إذا كان السعي إليها بعناية وإخلاص، هي موضع ثقة، لأن الله خالق الإنسان ومسيرة البشر، ليس بمخادع ولا مفسد؛ بل هو الله الكريم الرحيم. فالبشر لم يوهَبوا قدرات المعرفة لكي يَخدعوا بها، ولا وُضعوا في ميدان أراد الله لهم أن يعملوا خيرًا، ولم يُزودوا بوسائل التحقيق ذلك الخير في الخليقة. لكن القول إن معرفة البشر بالطبيعة هي موضع ثقة يختلف عن القول إنها مؤكدة بشكل قاطع". [١٤٧] .وهذا يتفق مع القاعد القرآنية التي تؤكد على وجود الحقيقة، وأنها قابلة للمعرفة وأن الزيف لا ينتهي، ويمكن التغلب عليه دومًا بمعرفة أفضل. ويؤكد الإسلام أن هذه القدرة

على معرفة الحقيقة موجودة عند سائر البشر و يصر على أنها الأساس من شمولية الإسلام وعالميته.

نظام المعرفة في النموذج التوحيدي يعتمد قانون السببية أو العلائقية، فالظواهر الطبيعية ترتبط ببعضها البعض وبعناصر وجودها أي الأسباب التي تشكل حقيقة وجودها، وهو ما يجعلها قابلة للمعرفة، واكتشاف القوانين التي تحميه وجودها أو غيابها، والواجب الرسالي على الإنسان الخليفة هو اكتشاف هذه القوانين ومعرفة الأسباب والوصول إل الحقيقة.

٢- القِيَم

يرتبط مبدأ التوحيد - في النموذج التوحيدي - بعلم القيم والذي يؤكد على وجود العالم و قبوله الذي يقوم على قاعدة معرفية تقول "أن الله خلق العالم ونظمه لخير البشر. والحق أن كل شيء في العالم، بما في ذلك الشمس والقمر. قد سُخر لمصلحة الإنسان. والخليقة كلها مسرح يؤدي فيه الإنسان فعله الأخلاقي. وبذلك يحقق الجزء الأعلى من إرادة الله. والتوكيد على العالم لا يعنى قبولاً غير مشروط له وللطبيعة على حالهما. فمن دون مبدأ يتم على أساسه تفحص ما أنجزه الإنسان، قد يتجه توكيد العالم والطبيعة إلى النقيض منه والمبالغة في السعي نحو إحدى القيم أو العناصر أو القُوى أو مجموعة منها على حساب الأخريات، كما حدث في الحضارة الغربية المعاصرة و التي كان حماسها للمذهب الطبيعي قد حَمَلها إلى التطرف في قبول طبيعة دون أخلاق وكأنها حالة خارقة". (١٤٨)

ويوضح **الفاروقي** العلاقة القيمية بين الله في النموذج المعرفي التوحيدي وبين الكون وخليقته فالله هو القيمة المفردة والنهائية، وأن كل شيء آخر يعتبر فقط أداة تتوقف قيمتها على الله، ويُقاس بتحقيقها الخير الإلهي النهائي، ومعنى أن الله هو الغاية النهائية لجميع المطالب، وأن كل ما هو موجود في الكون يجب أن يماثل نفسه مع إرادة الله.

و بمقتضى هذا الرأي، فإن الإنسان يُعد بمثابة العبد الذي يحب أن يُكرس كل أعماله وقدراته لخدمة الله، أو تحقيق الإرادة الإلهية، أي تحقيق القيم السائدة على مدى الزمان والمكان. وتوجد حقيقتان أخريان متضمنتان في ذلك، تتعلقان بالوعي الأخلاقي وهما: أن الإنسان يعتبر ذو فعالية، وأن الخليقة تعد شيئًا طبيعيًّا، فإنه كما أكد القرآن، ليس ثمة واجب إلا و أُوْجدت "المقدرة" على أدائه وذلك فيما يتعلق بكل من الفاعل باعتباره وكيلًا يدين بالأخلاق والمفعول به الذي يتمثل في كل شيء مدرك بالحواس يمكن معالجته (أي الخليقة)". (١٤٩)

يربط **الفاروقي** في النموذج التوحيدي بين الناحية القيمية و الناحية الغيبية التي تقيم العلاقة بين الله وخليقته، "ولكننا نجد أنه في الناحية الغيبية تكمن كل المبادرة والعمل في الخالق، أما الخليقة فتعد سلبية، لأنها تتأثر فقط بفعل الخلق الإلهي والإمداد بأسباب الحياة الذي يظل فيه الخالق حرًّا ومستقلًّا تمامًا. أما في الناحية القيمية، فإن المبادرة والفعل تكمن في الإنسان، ومن خلال الأفعال الإنسانية يتم تحقيق شيء من الله، ومع ذلك، فإن التوحيد يؤكد أن ما يتم التوصل إليه من خلال الفعل الأخلاقي الذي يقوم به الإنسان يمثل الإرادة الإلهية التي لا تتأثر بما تم التوصل إليه، إذ الميزة الخاصة بالبداهة القيمية هي أنها تستدعي تحقيق ذاتها دون أن تعاني تلك الذات من أي تغيير.

ويستخلص الفاروقي ثلاثة معانٍ جديدة على المستوى القيمي لمبدأ التوحيد: (١٥٠)

المعنى الأول: أن الخليقة هي الشيء المادي الذي يجب أن يتحقق فيه الكمال المتمثل في الإرادة الإلهية. ولذلك، فإن كل عنصر من عناصر الخليقة يتسم بالصلاح، وأن الكون لم يُخلق على أفضل صورة فحسب، بل إنه خالٍ من النقائص ويتسم بالكمال. و في الحقيقة، فإن الكون الذي قدمت إليه القيم عن طريق الإنسان من خلال رؤيته الأخلاقية وأفعاله الأخلاقية يُعد هو ذاته الغرض الإلهي من الخليقة. ونتيجة لذلك، فإن التمتع بقيمه الجوهرية أو النفعية لا يُعتبر ذنبًا، فالحياة التي تتمثل فيها جميع القيم تعتبر أثرًا من أثار الله، ويتوقف

الاحتفاظ بها وتدعيمها على أفعال الإنسان المتمثلة في التسبيح لله وعبادته، وتغرس القيم الكونية السامية في كل فرد باعتبارها أداة للتوصل إلى الحقيقة المطلقة.

و **المعنى الثاني**: يعني أن الإنسان ليس بحاجة إلى مُنقذ أو مسيح أو خلاص، ولكنه في حاجة إلى أن يكرس نفسه لأداء واجباته في الحياة، وأن يقيس كفاءته بصورة مباشرة بمقدار إنجازاته (منجزاته).

أما **المعنى الثالث** للتوحيد على المستوى القيمي فهو أنه نظرًا لأن الخير الذي يجب تحقيقه يتمثل في الإرادة الإلهية، ونظرًا لأن الإرادة الإلهية بمقتضى كونها إرادة الخالق، تعتبر واحدة بالنسبة لجميع المخلوقات ويجب عليهم جميعًا الالتزام بها، فإنه ليس من الممكن أن تكون هناك أي تفرقة بين الأماكن والأشخاص باعتبارهم القائمين بالفعل الأخلاقي.

٣- الأخلاق

ترتبط الأخلاق في النموذج التوحيدي بخصائص الحرية والتكليف للإنسان المستخلف، والذي بهما حمل هذه الأمانة (أمانة التكليف)، والحرية والتكليف ينتج عنهما تمظهر أخلاقي آخر هو المسؤولية الأخلاقية للإنسان في الكون وعن كل ما يحدث فيه، فالبعد الأخلاقي تحقيقه في الكون جزء من الإرادة الإلهية التي ينبغي أن يقوم على تحقيقها الإنسان، لأنه المخلوق الوحيد الذي يتمتع بالقدرة على تنفيذ هذه الإرادة الأخلاقية، بممارسته الفعل الأخلاقي في ظل قدرته وإرادته الحرة القادرة على إتيان الفعل الأخلاقي.

أما عن مجال المسؤولية الأخلاقية للإنسان في النموذج المعرفي التوحيدي فهي تتعدى محيطه الفردي الضيق، لتنطلق إلى رحابة الإنسان، بل الكون بأسره "إن التكليف أو المسؤولية التي فُرضت على الإنسان دون سواه لا تقف عند حدود إطلاقًا. فهي تشمل الكون بأسره، والجنس البشري كله هدف لفعل الإنسان الأخلاقي ومجاله الأرض والسماء جميعًا. وهو مسؤول عن كل ما يحدث في

الكون في كل رُقعة من أقصى رِقاعه، لأن تكليف الإنسان شامل وكوني، ولا ينتهي إلا يوم القيامة".[١٥١]

والفعل الأخلاقي هو فعل تغييري بالأساس، يهدف إلى تغيير الذات والآخرين وهو قلب وظيفة النموذج التوحيدي الذي يرى في الإنسان القدرة على القيام بهذا الفعل الأخلاقي (**إِنَّ اللهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ**) {الرعد:١١} ، التغيير المقصود بالفعل هو التغيير الإيجابي الذي يصب في تحقيق مقاصد الخلق: العمران، والإنسان مهيأ لهذا التغير لأنه مهيأ بالفطرة على تلقي تعاليم الله وتطبيقها بالمجاهدة والعمل وهما صنوان للفعل الأخلاقي.

و الإنسان بوصفه صاحب الفعل الأخلاقي، يجب أن يكون قادرًا على تغيير نفسه وأمثاله من البشر، أي المجتمع، والطبيعة، أي محيطه لكي يحقق النسق أو الأمر الإلهي، في نفسه كما في تلك جميعًا. والإنسان بوصفه هدف الفعل الأخلاقي، يجب أن يكون هو وأقرانه ومحيطه قادرين عل تلقى الفعل المؤثر للإنسان بوصفه فاعلًا، وهذه القدرة هي عكس قدرة الإنسان الأخلاقية على الفعل، حيث يكون الإنسان فاعلًا. وبغير ذلك تصبح قدرة الإنسان على الفعل الأخلاقي مستحيلة، وتنهار الطبيعة الغائية في الكون.[١٥٢]

إن هذا البعد الأخلاقي للنموذج التوحيدي يطرح عنه فكرة الخلاص الفردي ويستبدلها بالفلاح الإنساني والكوني في ضوء المسؤولية الكبرى للإنسان على الأرض، كما أن فكرة الفلاح ذاتها تقوم على الإنسان بالكلية ولا تخضع لوساطات أو طقوس أو أسرار فردية أو مؤسسية أو كهنوتية، "ومن ثم فإن مصير الفرد مرتبط بمصير العالم وفلاحه ولا يمكن للإنسان أن يتنصل من تلك الواجبات الأخلاقية؛ لأنه المنوط به تفعيل القيم على الأرض فالإنسان هو المخلوق الوحيد الذي خلقه الله لتفعيل تلك القيم ويتعين عليه أن يحرك الموجودات ويعيد تشكيل الطبيعة، ليجسد فيها و بها البعد الأخلاقي، وبقدر نجاحه في هذه المهمة تقاس درجة فلاحه وسعادته الأخلاقية". [١٥٣]

٤- المساواة الإنسانية

يقوم النموذج المعرفي التوحيدي على فكر المساواتية الإنسانية ومقاومة كل نزعات و نزغات العنصرية والطبقية التي ظهرت في التاريخ، فالإنسان في أصله صدر من واحد هو الله ومصيره إليه تعالى، والمواد التي تشكل منها واحدة، وميزان الحساب والجزاء واحد والقاعدة تؤكد أن جميع الخلق متساوون وأن التفضيلات ترجع إلى ميزان التقوى وهو ميزان رأسي لا ينظر إلى اللون أو العِرق أو الجنس أو الطبقة. وهو ما ابتُليَ به الإنسان المعاصر في ظل النموذج المعرفي الغربي الذي صنف البشر إلى قسمين وفقًا لفلسفته الإنسانية التي أباحت له استعمار جزء من العالم يرى أنه أقل إنسانية منه طبقا لاعتبارات وموازيين أفقيه جعلت من اللون والطبقة والحالة الحضارية سببًا لاختراق إنسانيته وربما القضاء عليها.

ويرى **الفاروقي** أن هناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي ينطلق منها النموذج المعرفي التوحيدي فيما يتعلق بالمساواة الإنسانية وهي.[١٥٤]

أولًا: تقوم المساواة في النموذج التوحيدي على المبدأ القائل، أن جميع البشر يولدون أبرياء، وإنه لا توجد خطيئة أصلية ولا ذنب.

ثانيًا: إن **جميع** البشر أحرار في تقرير مصائرهم الفردية، لأنه ليس بمقدور المادة ولا النظام الاجتماعي. ولا مطلوب منهما أن يحددا حركات البشر أو جهودهم لتنظيم حياتهم.

ثالثًا: أن الناس جميعًا سواسية أمام الله والقانون، ولا يجوز التفريق بينهم على أساس العِرق أو اللون أو اللغة أو الميراث الثقافي أو الدين أو المنزلة الاجتماعية الموروثة.

رابعًا: أن الناس جميعًا - حسب الفطرة- قادرون على إصدار أحكام بالحقيقة والزيف، أو الخير والشر، بالمرغوب ونقيضه.

خامسًا: أن الناس جميعًا مسؤولون، وسوف يحاسبون حتمًا وسوف يتلقون من خالقهم في هذه الدنيا أو في الآخرة جزاء ما قدمت أيديهم.

ومن ناحية أخرى فإن الإسلام يؤكد على أن العلاقة بين الله وجميع البشر واحدة في جميع الأحوال وأن تلك العلاقة هي ما يترتب على كونهم مخلوقين، أو هي موقعهم في الكون، "لذلك يرفض الإسلام جميع دعاوى المحاباة أو اصطفاء أحد من البشر ويعد مثل هذه الدعاوى تجاوزًا على صفة الله العلية المطلقة. والمساواة في النموذج المعرفي التوحيدي لا تنطبق على المسلمين وحدهم وفيما بينهم، أو على المواطنين في الدولة الإسلامية بغض النظر عن انتماءاتهم الدينية، بل إن تلك المساواة تنطبق على جميع الناس على وجه البسيطة، مسلمين أو غير مسلمين، مواطنين أو غير مواطنين، أفراد أو جماعات... ولهذا أمَر الإسلام بـ"التعاون" و "التعارف" و "التبادل" بين البشر". (١٥٥)

ويقرر **الفاروقي** أن الفروق بين الناس محتملة الوجود - بل هي واجبة- تبعًا لتفاوتهم في الأعمال التي يؤدونها والفضائل التي يتحلَّوْن بها. ولكن أي تفاضل بينهم، قد اعتُبِر منذ الأزل ومنذ نشأة الخلق الأولى تعبيرًا عن علاقة المخلوق بالخالق عز وجل، ومن ثم فهو تعبير عن وحدانيته وسموه. حيث لا يوجد ثمة تعارض بين صفات الله المقدسة وبين ذلك التفاضل القائم فيها بين مخلوقاته منذ نشأتهم. فقد اعتَبَر الإسلام العنصرية أو أي نظام يقوم على الانتخاب أو الاختيار أو على أساس طبقي أو عرقي أو عصبي كتحدٍّ للتوحيد. ولذلك صارع العصبية القبلية حتى النهاية أينما قابلها، مبتدءًا بمهدها الرئيسي.. مكة.

٥ - الجمال

يمثل الجمال الإطار العام الذي يحكم حركة النموذج المعرفي التوحيدي في النفس والكون والمجتمع، ويقوم هذا الإطار في جوهره على توافر عناصر التناسق والانسجام والتآزر بين مكونات الكون وعناصره المختلفة من ناحية، وفيما بين هذه العناصر ذاتها من ناحية أخرى.

ويرى الفاروقي أن أهم ما جاء به المبدأ الجمالي كأحد أهم المبادئ التأسيسية في النموذج التوحيدي هو تنزيه الإله وفصله عن مجال الطبيعة مما ترتب عليه نفي محاكاته وتشبيهه " فكل ما كان في الخليقة أو منها فهو

مخلوق، لا يسمو على نفسه ويخضع لقوانين الزمان والمكان. وليس فيها ما يمكن أن يكون الله أو إلهيًّا بصفاته بأي معنى، وبخاصة بالمعنى الوجودي الذي ينكره التوحيد بوصفه جوهر وحدانية الله. ويؤكد التوحيد _أيضًا_ أن لا شيء يشبه الله، لذلك لا يوجد في الخليقة ما يمكن أن يكون شبيهًا أو رمزًا لله، ولا يمكن لشيء أن يمثله، فهو بحكم التعريف أبعد عن التمثيل. فالله هو الذي لا يمكن أن يمثله أي إبداع جمالي مهما يكن". (١٥٦)

ثالثًا: مبادئ النموذج المعرفي التوحيدي عند الفاروقي

يقوم البعد التفسيري في النموذج المعرفي على مجموعة من المبادئ التي يتحدد في ضوئها معالم النموذج وطبيعته في تفسير الظواهر، باعتبار النموذج وجهة نظر في العالم والكون والتاريخ البشري، وحدد **الفاروقي** ستة مبادئ أساسية يمكن في ضوئها تحديد القدرة التفسيرية للنموذج المعرفي التوحيدي وطبيعتها وهي:

١_ **الوحدة:** فكرة الوحدة في النموذج التوحيدي تنتظم في مبدأ "الانسجام" بين عناصر الكون وهي ضد فكرة "الصراع" القائم في النموذج الغربي الذي يرى في الاختلاف سبيلًا للصراع لذا ابتدع "البقاء للأقوى"، أما النموذج التوحيدي فيرى أن الاختلافات مصدر للتنوع في ضوء الانسجام والتناسق الذي يميز الكون والخلق "فالتوحيد" في هذا المبدأ يحوِّل الخليط من علاقات العناصر مع بعضها إلى بنية منتظمة تتميز فيها مراتب الأفضلية أو درجات الأهمية، وهذا يحقق الانسجام والتناسق مع العناصر المكونة للحضارة.

وفي الحضارة الإسلامية تنضوي جميع العناصر المكونة - مادية كانت أم بنيوية أم علائقية- تحت مبدأ أعلى واحد، وهذا المبدأ هو التوحيد، فهو المبدأ الأعلى وهو المقياس الأساسي للمسلم ودليله ومعياره في مواجهة النماذج المعرفية الأخرى، وفي التعامل مع الحقائق والأوضاع الجديدة. فما يتفق مع ذلك المبدأ يتم قبوله وتمثله، وما لا يتفق يتم رفضه وإدانته". (١٥٧)

٢_ **العقلانية**: العقلانية في النموذج التوحيدي ليست هي العقلانية المادية في النموذج الغربي التي تقوم على نبذ الدين وإزاحته، وإنما هي عقلانية إيمانية تهدف إلى تحرر العقل الإنساني من أغلال التقليد والجمود والنموذج التوحيدي يستند في جوهره على مبدئية التحرر العقلي والوجداني للإنسان من أغلال التقليد الأعمى، والسير بلا بصيرة على خطى الأولين، ونبذ الأوهام والخرافات والظن، و الحث على النظر والتأمل والتفقه والتدبر والسير في الأرض واكتشاف أسرارها ومحتوياتها الفريدة.

والعقلانية في النموذج المعرفي التوحيدي تقوم - أيضًا- على ثلاثة أسس أو قوانين: **الأول**: رفض جميع ما لا يتطابق مع الواقع. **والثاني**: إنكار التناقضات المطلقة. **والثالث**: الانفتاح على الأدلة الجديدة أو المناقضة. **القانون الأول**: يحمي العقل المسلم من الظن أي من تكوين أي إدعاء بالمعرفة لا يسنده دليل أو إثبات. والقرآن صريح في وصف المعرفة غير المؤكدة أنها "مثال" على "الظن" أو "المعرفة" المضللة التي يحظرها الله مهما كان هدفها ضئيلًا. **والقانون الثاني**: يحمي المسلم من التناقض البسيط من جهة ومن التناقض الظاهر من جهة أخرى. **والقانون الثالث**: أي الانفتاح على الأدلة الجديدة أو المناقضة، فإنه يحمي المسلم من الحرفية والتعصب والنزعة المحافظة المؤدية إلى الركود، كما يميل به إلى التواضع الفكري، فيجعل المسلم على قناعة بأن الحقيقة أكبر من أن يستطيع السيطرة عليها تمامًا. (١٥٨)

و العقلانية -كما يعتقدها الفاروقي أيضاً- هي إخضاع المعرفة بأسرها، بما فيها المعرفة الدينية، إلى أحكام العقل والرأي السليم ونبذ الخرافات والتناقضات والمواقف شديدة التعارض والقبول بالبرهان والدليل والانفتاح على الأدلة الجديدة، واستعداد المرء لتغيير معرفته وموقفه حسَب متطلبات تلك الأدلة الجديدة.

٣_ **الثنائية**: من أدوات التفسير في النموذج المعرفي التوحيدي "الثنائية"، حيث ينتقل النموذج التوحيدي من حالة الواحدية الإلهية في الاعتقاد إلى "الثنائية"

الكونية. "فالواقع جنسان منفصلان، الله وغير الله، الخالق والمخلوق. في المرتبة الأولى لا يوجد سوى واحد أحد، هو الله المطلق القادر. باقٍ إلى الأبد واحدًا مطلقًا لا شركاء له ولا أعوان. وفي المرتبة الثانية يوجد المكان و الزمان، والخبرة، و الخليقة، وهي تضم جميع المخلوقات وعالم الأشياء والنبات والحيوان والبشر والجن والملائكة والسماء والأرض... والمرتبتان من خالق ومخلوق، مختلفتان غاية الاختلاف من حيث طبيعة وجودهما، كما من حيث كونهما ومساراتهما. ومن المستحيل أن يتحد الواحد بالآخر، أو يذوب أو يتداخل أو ينتشر فيه. ولا يمكن للخالق أن يتحول وجوديًّا ليصبح المخلوق، كما لا يمكن للمخلوق أن يتسامى ويتحول ليصبح الخالق، بأي شكل أو معنى". (١٥٩)

الثنائية إذن تفصل في دعاوى الحلول والدمج والاتحاد بين الخالق والمخلوق، هذه التصورات التي تعتقد فيها بعض النماذج الوضعية، أو النماذج المنحرفة ذات الأصول الإلهية، فلا يمكن دمج الجواهر المختلفة أو الأجناس المتباينة في إطار واحد فالدمج والاتحاد والحلول يكون للمتشابهين لا المتباينين، والخالق من غير جنس المخلوق، ولا يمكن لأحدهما أن يحل في الآخر. هذا التصور الفكري بطبيعة الخالق والمخلوق يجعل الإنسان دائمًا مرتبطًا بغايةٍ أسمى وأعلى يطلب رضاءها و السعي إليها، وينفي عنه التجبر في الأرض أو الخراب لها، بل يسعى إلى تحقيق السلام والعمران باعتبارهما رسالة الخالق وغايته من خلق الكون.

ومن أشكال الثنائية في الكون التي يرصدها **الفاروقي:** (١٦٠)

أ- أن الحقيقة ذات وجهين، خالق متعالٍ. و خلق تاريخي مفصول بهوة وجودية لا يمكن عبورها.

ب- أن الخالق سبحانه شديد القرب من مخلوقه لدرجة أن إرادته تكون ما ينبغي أن تكون عليه إرادة مخلوقاته ويعبر عن ذلك بسنة الله في خلقه أو النواميس الإلهية.

جـ- أنه يقع على عاتق البشر تحقيق الأهداف العليا لهذه النواميس وبالتحديد القيم الأخلاقية في حرية، بينما يتعين على سائر المخلوقات

- من غير البشر- أن ينفذوا ما عدا ذلك من مكونات الناموس بحتمية القانون الطبيعي.

د- أن البشر مفطورون على الخير مزودون بالمواهب الطبيعية وبتسخير الطبيعة لهم.

ه- أن معيارية الواجبات وتطويع الطبيعة للإنسان وتمكينه منها، كل ذلك يتطلب الحساب - وبالتالي الثواب والعقاب- على الأفعال الفردية كما هو على الحياة كلها.

٤- **الإدراكية:** هذا المبدأ يحدد طبيعة العلاقة المعرفية بين الخالق والمخلوق من الواقع، وهذه العلاقة إدراكية في طبيعتها. "وهي عند الإنسان تتصل بقدرة الفهم. فبوصفه وسيلة المعرفة وكنفها، يشمل الفهم جميع وظائف المعرفة من ذاكرة وتخيل وتفكير وملاحظة وحدس واستيعاب وما إلى ذلك. وموهبة الفهم موجودة عند جميع البشر. وهذه الموهبة هي من القوة بحيث تفهم إرادة الله بإحدى هاتين الطريقتين أو بكلتيهما: عندما يكون التعبير عنها بكلمات مباشرة من الله إلى الإنسان، أو عندما تتجلى الإرادة الإلهية من خلال ملاحظة الخليقة". (١٦١)

٥- **الغائية:** من خصائص النموذج التوحيدي أنه ذو مرجعية متجاوزة عن الطبيعة، أي أنه يتضمن الخضوع إلى قوة خارج الطبيعة، ومن ثم فهو ذو طبيعة غائية، وهذا المبدأ من المقارنات الضرورية بين النموذج التوحيدي و النموذج المادي الغربي الذي توضح فلسفته أنه يقوم على العبثية أو العدمية، أو أن مرجعيته كامنة فيه.

والغائية في النموذج التوحيدي تعني أن الله لم يخلق العالم عبثًا، ولا لعبًا. وهو ليس عمل صدفة عارضة، فقد خلق العالم في أكمل صورة. وكل ما هو موجود يوجد بقدر يناسبه، ويؤدي غاية كونية معينة. والعالم في الحقيقة "كون" أي خليقة منتظمة، لا "فوضى"، وفيه تتحقق إرادة الخالق دومًا، كما

تطبق أنساقه ضرورة القانون الطبيعي؛ لأن هذه الأنساق موجودة في المنطوِي من طبيعة الأشياء ذاتها. وليس من مخلوق غير الإنسان يعمل أو يوجد بطريقة غير التي قدرها الله له". (١٦٢)

إن القول بالغائية، وأن عمل الله ليس عبثًا يترتب عليه أن تكون الخليقة مِطواعة، قابلة للتحول، وقادرة على تغيير جوهرها وأحوالها وعلاقتها لكي تجسد النسق أو الهدف الإنساني أو تجعله ملموسًا. ويصدق هذا على الخليقة بأسرها بما في ذلك طبيعة الإنسان الجسدية والنفسية والروحية. وجميع المخلوقات قادرة على تحقيق ما يجب أن يكون، أي إرادة الله أو نسقه الكامل في هذا المكان وهذا الزمان. (١٦٣)

٦_ **توكيد العالم:** يعترف النموذج التوحيدي بالحياة ويقدرها ويدعو إلى عمران العالم وتطويره، ولا يهمل احتياجات الإنسان فيها ويعتبرها ضرورية التحقيق كذلك سخر له الكون والطبيعة وجعلها مطواعة له وطالبه بالاكتشاف والسير في مناكبها والكد في سبيل اكتشاف قوانينها وجعل "العمل" في العالم بجميع مجالاته وأنشطته اليدوية والذهنية المادية والمعنوية معيارًا للتفاضل وارتقاء الدرجات عنده تعالى.

إن الله خلق الحياة لنعيشها لا لننكرها أو ندمرَها، وخلق العالم لنتمتع به، وإن الخليقة تابعة للإنسان طيِّعة في يدِه وقابلة للتحول حسب رغباته وخططه، وإن من الواجب على الإنسان تنمية وتطوير الحياة والعالم، ورعاية الثقافة والحضارة لكي تصل بالإنسان إلى تحقيق الذات بالمعرفة والتقوى والإحسان والجمال. (١٦٤)

ويؤمن الإسلام بأن الله خلق الحياة والعالم لهدف معين؛ وهما من أول القيم المرغوب تحقيقها كما ترى الشريعة أن الحياة يجب أن تُعاش وأن العالم يجب أن يُطور وأن الغرائز يجب أن تُشبع؛ وأن المواهب والقدرات والإمكانات يجب أن تُحقق، وأن السعادة يجب البحث عنها والوصول إليها، كما يجب أن تكون

نتائج هذه المساعي جميعًا: بناء ونمو الثقافة والحضارة. والسعي البشري لتحقيق هذه الأغراض هو المنبت الذي ينشأ منه القانون والأخلاق. لذا فإن القانون والأخلاق ضرورة لتحقيق الهدف الإلهي من خلق الحياة والعالم. (١٦٥)

المحور السادس : بعض قضايا الإصلاح التربوي الحضاري عند الفاروقي

نتناول في هذا المحور من الدراسة قضيتين من قضايا الإصلاح التربوي الحضاري عند **الفاروقي** في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي وهما: الجامعة الإسلامية والأفكار المقترحة حول برامجها والعلاقات المؤسِّسَة ومتطلباتها العلمية و التوحيدية، وقضية التكامل المعرفي وأبعادها في ظلال النموذج المعرفي التوحيدي.

أولًا: الجامعة الإسلامية

أدرك **الفاروقي** البُعد التغييري للجامعة، باعتبارها رائدة التغيير المجتمعي و أي إصلاح مطلوب، فضلًا عن أن يكون إصلاح تربوي أو علمي فإن الجامعة تكون في القلب منه، و هو ما اهتم به **الفاروقي** في تحديد الغاية النهائية للجامعة وهي بناء الإنسان الصالح، معتمدًا على ركن أساس لبناء الجامعة وهو "الأخلاق"، أما البعد العلمي فيركز **الفاروقي** فيه على جانبين: **الأول**: تحقيق استيعاب المعرفة المعاصرة للعلوم المختلفة، **والجانب الثاني**: تفهُّم إسهام الحضارة الإسلامية في الإنتاج المعرفي لهذه العلوم أو موقف الإسلام منها ورؤيته لها، وتحقيق مرحلة التجاوز والوصول إلى مرحلة توليد المعرفة وإنتاجها.

ونستعرض فيما يلي أهم العناصر التي تناولها **الفاروقي** في الجامعة الإسلامية المنشودة، من خلال المفاهيم الخاصة بكينونتها وغايتها، والعلاقات الأساسية والمرتبطة ببناء الجامعة علميًّا وتربويًّا.

١_ المفهوم والأهداف

يُؤَصل **الفاروقي** لمفهوم الجامعة من التراث التربوي ويربط سبب نشأتها بتحقيق مقاصد الدين الأساسية: التوحيد، والتزكية والعمران، ويربطها ببعدها الروحي والاجتماعي معًا "فالجامعة:كيان وشخصية قانونية

مستقلة نشأت في الإسلام من أجل إشباع الحاجة إلى التبتل الكامل لقضية المعرفة والبحث عنها باعتبارها فرض كفاية على الأمة. حيث اعتقد المسلمون أن الأمة حتى تكون خيّرة يجب أن تكفي بعضها البعض الحاجة الاقتصادية وتعطيهم الاستقلال الكامل بمجهوداتهم لتوجيهها نحو البحث عن المعرفة في سبيل الله سبحانه وتعالى". (١٦٦)

ويحدد **الفاروقي** غاية الجامعة الإسلامية بما يتفق مع غاية التربية الإسلامية وهي بناء الإنسان الصالح وإعداده "فهدف الجامعة الإسلامية هو تنمية الإنسان الكامل، فالحقيقة النظرية والقيمة الأخلاقية يأتيان في حدود رأي الجامعة باعتبارهما لا ينفصلان وشهادة التخرج منها يجب أن تكون دائمًا شهادة بدراسة كليهما. وعلى طريق تنمية الإنسان الكامل تلجأ الجامعة الإسلامية إلى هداية العقل والإرادة معًا". (١٦٧)

٢_ مسارات عمل الجامعة التربوية والحضارية

يحدد **الفاروقي** مسارات عمل الجامعة التربوية والحضارية لتحقيق الإنسان الصالح القادر على القيام برسالته الاستخلافية ومقاصد الخلق، والمسارات هنا ترتبط ببرامج و تضمينات الإعداد العلمي
والتربوي للدرس الجامعي، وهي كما يلي: (١٦٨)

فيما يتعلق بتراث العلم البشري والمقدس، يتضمن الدرس الجامعي:

أ- فهم وتحقيق حقائق الوحي الذي نقله إلينا وحفظه لنا القرآن والسنة.

ب- فهم وتحقيق المعرفة التي تَوَصَّل إليها تراث العلم الإسلامي في كافة المجالات.

جـ- فهم وتحقيق المعرفة التي توصلت إليها الإنسانية في كل العصور و في كل المجالات.

فيما يتعلق بالأمة ومشكلاتها، يتضمن الدرس الجامعي:

أ- فهم وإبراز أسباب تراجع المسلمين والآثار الناجمة عنه.

ب- فهم وإبراز واقع الأمة وتشخيصه.

جـ- فهم وإبراز المشكلات التي تؤثر في حياة المسلمين.

فيما يتعلق بالصلة الوثيقة للإسلام بالوضع الحالي، يتضمن الدرس الجامعي:

أ- كشف وتحديد صلة الإسلام بمجالات المعرفة الإنسانية والسلوك الإنساني.

ب- ترجمة صلة الإسلام الوثيقة إلى مدركات منهجية تساعدنا على فهم ووضع القواعد العملية اللازمة للتنفيذ.

جـ- رسم وإقامة الخطوط العامة و وضعها في متناول المسلمين حاليًا من أجل تمكينهم من حل مشكلاتهم وتحقيق قيم الإسلام.

- **فيما يتعلق بالإسلام والعالم، يتضمن الدرس الجامعي:**

أ- فهم وإبراز وقائع الحاضر والمشكلات التي تجابه غير المسلمين في أنحاء العالم.

ب- كشف وإثبات صلة الإسلام الوثيقة بحاضر ومستقبل غير المسلمين وترجمة هذه الصلة إلى برامج تساعد على اتخاذ القرار والممارسة.

- **فيما يتعلق بالبعد التربوي للجامعة:**

أ- تربية المسلمين من الرجال والنساء وتنمية القدرات الانفعالية والثقافية اللازمة لتحمل تبعات تحقيق الأهداف السابق الإشارة إليها فيهم.

ب- تدريب المسلمين على فن تحويل أنفسهم والبشرية إلى أدوات للإرادة المقدسة من أجل تحقيق أوفى للهدف المقدس في التاريخ.

- **فيما يتعلق بحفظ التراث وإثرائه، يتضمن الدرس الجامعي:**

أ- تهيئة الخدمات الضرورية لتمكن الدارسين والفنانين المسلمين من توضيح روح الإسلام وحركته والتعبير عنها.

ب- توثيق وحفظ الأعمال ذات الطابع الإسلامي عبر التاريخ.

٣- القواعد العامة للتدريس

تعاني جامعتنا من هيمنة الحفظ والاستظهار في طرق التدريس، والتقويم المتبعة و يرى **الفاروقي** أن الأستاذ الجامعي تتجاوز مهمته الجامعية مجرد نقل المعلومات إلى الطلبة، لأنه بالأساس ناقل لحضارة الأمة وطموحها ومن ثم ينبغي للمعلم الجامعي والطالب أن يتعاونا للوصول إلى الحقيقة المكونة للتغيير الحضاري المنشود. ويرى أن الجامعة الإسلامية "يجب أن تركز مواردها التي سوف تتحول لتحقيق المتطلب الخامس بمجرد تحقيق الرابع بدرجة مناسبة. وحتى يتم ذلك يمكننا أن نشرع في تحقيق البنود الثلاثة الأولى - في المسارات السابقة- فيلجأ المدرس بالتعاون مع طلبته على هيئة مجموعة إلى إثارة الأسئلة المتعلقة بالبند الرابع ويلتمس إجابات مبدئية عليها في معلوماته العامة من المصادر الإسلامية وتراث العلم. و يمكن أن يجد المدرس المساعدة من مدرس آخر أو أكثر من الذين يقع تخصصهم في دائرة التراث الإسلامي. ويجب أن يعلم الطلبة أثناء هذه الممارسات بأن هذه العملية مبدئية وأن الإجابات ليست نهائية فتستثير لديهم الرغبة في البحث عن معلومات أوفر من خلال أبحاثهم في التراث الإسلامي وفي هذه الحالة يمكننا أن نتطرق إلى المتطلب الخامس في تواضع جَمّ". [١٦٩]

ومن الجدير بالذكر أن هناك طرفان للعملية التعليمية في الجامعة هما الطالب و الأستاذ "ومن الناحية التربوية فليس هناك اعتراض على أن يكون الطالب مشاركًا في البحث مع أستاذه، بل أن ذلك من الممارسات التي نزكيها. والشرط الوحيد هو أن يكون الأستاذ أكثر علماً من الطالب وأن يلقنه أخلاقيات البحث الأكاديمي والرغبة في تفصيل وبلورة صلة الإسلام الوثيقة بحياتنا ومشكلاتنا". [١٧٠]

٤- المنهج الدراسي (التخطيط)

يركز **الفاروقي** في التخطيط للمنهج الدراسي على ما يمكن أن يغطي احتياجات أهداف الجامعة في تحقيق الاستيعاب والتجاوز للمعرفة المعاصرة، وما

يمكن أن يساهم في جعل الجامعة منتِجة للمعرفة وليست مستهلِكة، تكوين عقل نقدي بديل للعقل التابع، ويقترح **الفاروقي** أن التخطيط للمنهج الدراسي ينبغي أن يراعَى فيه المتطلبات التالية: (١٧١)

أ- نظرية هذا الفرع من المعرفة مشتملة على مبادئه وطريقة البحث فيه.

ب- تاريخ هذا الفرع من المعرفة والإنجازات التي تمَّت فيه في الماضي ومكانه في تاريخ المعرفة.

جـ- الاهتمامات المركزية لهذا الفرع ومشكلاته وموضوعاته.

د- موقف الإسلام بالنسبة للبنود السابق الإشارة إليها كما تم بيانها أو استنباطها من المصادر (القرآن والسنة) وتراث العلم في الإسلام.

ه- التحليل الناقد لكل البنود السابقة والفحص المنظم لما يَرِد من إجابات - سواء الإسلامية منها أو الغربية- بالنسبة لقابليتها للتطبيق أو قيمة إسهاماتها في مشكلات الإنسانية.

٥- البرنامج الأكاديمي (الزمني)

التقويم في الجامعة الإسلامية يقوم على أن الأسبوع سبعة أيام وطوال العام. ولن تكون الجمعة أجازة ولكنه سيكون يوم تختلف فيه البرامج عن غيره. وستقسم السنة الأكاديمية إلى ثلاثة فصول دراسية كل منها يستغرق ١٣ أسبوعًا من اللقاءات الدراسية يتبعها أسبوعين كفترة قراءة ثم أسبوع واحد للامتحانات النهائية وهناك أسبوع واحد يفصل بين كل فصل دراسي وآخر لإعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لزيارة أسرهم والأعداد للفصل الذي يليه. (١٧٢)

٦- العلاقة بين الطالب والأستاذ

من المشكلات التي تعانى منها جامعتنا الإطار الحاكم للعلاقة بين الطالب والأستاذ وتبدو فيها غياب المعيارية، ويفتقد إلى نَسَق من القيم مترابط الجوانب، بل يبدو أن المناخ المادي هو المهيمن على هذه العلاقة، ويغلب عليها غياب إدراك الدور الرسالي للأستاذ والطالب معًا.

ومن هنا جاءت دعوة **الفاروقي** إلى تأسيس معياري لهذه العلاقة تتمثل في مبادئ التربية الإسلامية والتي تقوم على مبدأين أساسيين هما تنمية العقل وتنمية الإرادة. فالتربية الإسلامية هي اكتساب المعرفة والفضيلة وبينما يتم اكتساب المعرفة بطريقة واضحة في لقاءات الأساتذة بالطلبة داخل قاعات الدراسة فإن الفضيلة تكتسب أساسًا في لقاءات الأساتذة والطلبة خارج قاعات الدراسة ولا يعني ذلك تخصص المكانين فيما يقدمانه وإنما هناك تداخلات كثيرة فيما يتم فيهما. فسلوك المدرس داخل قاعة الدرس لا يقتصر على أعطاء المعرفة بل من المتوقع أيضًا أن يكون قدوة تحتذى في إظهار الاتجاه المثالي للفكر تجاه الحقيقة والمعرفة وهو ما يتبناه الإسلام والتفاؤل الذي لا يخبو في انتصار الحق في النهاية والإيمان الخالص بانتشار الإسلام إلى الأبد. (١٧٣)

و تظهر الفضيلة الأخلاقية بنفس القوة في القدوة التي يعطيها عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية فيجب عليه أن يكون الأسوة الحسنة لتلاميذه مثلما يكون شاهداً على ما يقومون به. و يستلزم ذلك دخول كل من المدرس والطالب في علاقات ومواقف تمارس فيها الفضائل الأخلاقية.

٧- فيما يتعلق بالبعد الأخلاقي للجامعة

يؤكد **الفاروقي** على "الفضيلة" مبدأً أساسيًّا في شكل ومضمون العلاقات الجامعية، وهذا المبدأ هو الضامن الحقيقي لرعاية الحقيقة العلمية والاجتماعية "فالنسيج الأخلاقي الذي يسري في الجامعة الإسلامية أقوى نسيج أخلاقي ممكن وأعلاه منزلة حيث يسمو بكل نشاط فيها وبكل من حياتها. فالجامعة الإسلامية تسير على نسق الشرف في كل معاملاتها مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس... إن الجامعة الإسلامية مؤسسة تختلف عن باقي المؤسسات فهي مؤسسة غير عادية قائمة على الفضيلة وحدها. وكل حياتها وطاقتها مكرسة من أجل هذه الفضيلة وإن هدفها هو أن تجعل من الفضيلة طبيعة ثانية لكل الأشخاص المتصلين بها". (١٧٤) . والجامعة في سبيل تحقيق هذا البعد الأخلاقي عليها أن تقوم بما يلي: (١٧٥)

أ- تقويم الأخلاق المجتمعية والجامعية.

ب- العمل على إيقاف التدهور الأخلاقي.

ج- تدشين برامج للتنشئة الأخلاقية نظرية وعملية.

د- الاهتمام بأخلاق الطالب والأستاذ.

٩- المنهج

يتضمن المنهج المقترح للجامعة ثلاثة برامج أساسية هي، درجة العالمية، الحكمة، البرامج المهنية، و يقترح **الفاروقي** أن تكون متطلبات البرنامج العلمية والإسلامية العامة والخاصة،كما يلي:[١٧٦]

أ- البرامج والمتطلبات:

- **برنامج درجة "العالمية"**

يتكون المنهج المؤدي إلى درجة العالمية من أربع سنوات: المرحلة الأولى تستغرق عامين "أولي" أو "متوسط"، والثانية تستغرق عامين "متقدم" أو "عالي" ويجب على الطالب أن يفي بثلاثة أنواع من المتطلبات:

أ- متطلبات إسلامية

وهذه تحتوي على ثلاثة فروع:

١- "المصادر الإسلامية" وتشمل القرآن والحديث وفروعهما وفي المرحلة الأعلى يمكن إضافة الأعمال الأصولية في الفقه وأصول الفقه.

٢- "الحضارة الإسلامية" وتشمل مبادئ العقيدة الإسلامية في السنة الأولى وتاريخ وثقافة الإسلام في الثانية والمقارنة بينه وبين المعتقدات والحضارات الأخرى في الثالثة وتطبيقاتها في القضايا الحديثة في الرابعة.

٣- "اللغة العربية" وتشمل فروع اللغة والأدب.

ب- متطلبات عامة

وتحتوى هذه على كل الفروع الأخرى التي تقوم الجامعة بتدريسها في برنامج درجة العالمية.

ج- متطلبات الفرع العلمي

وتحتوي هذه على المقررات الدراسية التي يقدمها أي قسم في الجامعة والتي يرغب الطالب أن يتخصص فيها. وهذه المتطلبات الثلاثة لها نفس الدرجة من الأهمية بحيث تشغل كل منها ثلث الوحدات الكلية التي يحصل عليها الطالب خلال أربع سنوات متصلة من الدراسة في الجامعة.

- برنامج درجة "الفقاهة"

يتكون المنهج المؤدي إلى درجة الفقاهة من ثلاث سنوات من الدراسة الجامعية يتم توزيعها كالآتي:

- سنة كاملة من الدراسة الجامعية في دراسة فرع التخصص.
- فصلان دراسيان من الدراسة الجامعية في دراسة فرع مساند.
- فصلان دراسيان من الدراسة الجامعية في دراسة لغة أجنبية.
- فصلان دراسيان من الدراسة الجامعية في دراسة أعداد أطروحة.

- برنامج درجة "الحكمة"

يتكون المنهج المؤدي إلى درجة الحكمة من ثلاث سنوات من الدراسة الجامعية بعد الحصول على درجة الفقاهة ويتم توزيعها كالآتي:

- سنة كاملة من الدراسة الجامعية في دراسة فرع التخصص.
- سنة كاملة من الدراسة الجامعية في دراسة فرعين أحدهما مساند أول والثاني مساند ثانٍ مرتبطان بموضوع الأطروحة.
- سنة كاملة من الدراسة الجامعية في إعداد أطروحة الدكتوراه (الحكمة).

- **البرامج المهنية**

تقوم الكليات المتخصصة في الجامعة الإسلامية بإعداد المناهج الدراسية للمدارس المهنية كل فيما يخصها. مع الأخذ في الاعتبار أن كافة الملتحقين بالمدارس المتخصصة يجب أن يكونوا من بين الحاصلين على درجة العالمية منها.

ب- الصبغة الإسلامية

يظهر تأثير المنهج الدراسي بالطبيعة الإسلامية للجامعة في جانبين أساسيين. **أولهما** أن هذه الطبيعة هي الأساس المنطقي لتخصيص ٢/١ كامل من الوحدات الدراسية في برنامج درجة "العالمية" للمتطلبات الإسلامية وحيث إن كل طلبة الجامعة عليهم أن يحصلوا على درجة العالمية قبل الانتقال إلى مرحلة التخرج منها أو من المدارس المهنية فإن هذا التدريب الذي يتلقونه في الدراسات الإسلامية سوف يكون بمثابة أساس مناسب من المعرفة الإسلامية لكل الطلبة، وبالإضافة إلى تمكين الطالب من المصادر الإسلامية ومعرفة كافية للغة العربية تمكن الطالب- أيضًا- من التماس معرفة إسلامية أكثر كلما أراد. كذلك نجد أن المتطلبات الإسلامية (من خلال مقرر الحضارة الإسلامية) تمد الطالب بمنظور عن الإسلام وتاريخه ومبادئه وقيمه ومكانه في تاريخ الإنسانية وذلك على مستوى جامعي. ومن المتوقع أن ذلك كله سوف يكون تحصينًا له ضد كل التيارات الفكرية المغايرة وتمكنه من تمثيل الإسلام باعتباره الطريق الوحيد والاختيار الأمثل له وللبشرية. (١٧٧)

أما **ثاني** الجوانب التي يظهر فيها تأثر المنهج الدراسي بالطبيعة الإسلامية للجامعة فيكمن في أن كل فرع من الفروع التي تدرس في الجامعة سيتم مراجعة نظرياته ومبادئه ومن ثم فإن الفروع ستشكل جوانب من كل متكامل من المعرفة الإسلامية تعمل على إثراء منظور الإسلام وتساهم في تحقيق هذا الهدف المقدس بطريقة إسلامية تناسب هذا الفرع. وهكذا يساهم القائم - بتحديد فرع الدراسة في الجامعة الإسلامية- بنصيبه في إعادة تشكيل الخلق حتى يتم تحقيق الأنماط المقدسة المناسبة في مجال تخصصه. (١٧٨)

ج- التقدير الكلي للوحدات الدراسية

تمثل كل وحدة دراسية ثمانين دقيقة من لقاء المدرس بالطالب في قاعة الدرس لمدة ثلاثة عشر أسبوعًا على الأقل.

برنامج درجة "العالمية": ٢١٦ وحدة دراسية.

أ- السنة الإعدادية: تقدير صفري لوحدات الدراسة

تعتبر هذه السنة بمثابة سنة تعويضية يتم فيها إعطاء الطلبة برامج مكثفة في اللغة العربية والانجليزية أو أحداهما مع دراسة أساسية في المجالات التي لم يتسنَّ لهم الإعداد الكافي فيها أثناء تعليمهم السابق.

ب- السنوات من الأولى حتى الرابعة

٥٤ وحدة دراسية × ٤ = ٢١٦ أي ثلاثة فصول دراسية كل منها به ١٨ وحدة دراسية على أساس ست مقررات في كل فصل دراسي لكل منها ثلاث وحدات.

جدول رقم(١) يوضح عدد الساعات لكل مرحلة ومتطلب جامعي (١٧٩)

المتطلبات	السنة - ١-	- ٢-	- ٣-	- ٤-	
١- متطلبات إسلامية	٢٧	٢٧	٩	٩	٧٢
٢- متطلبات عامة	١٨	١٨	١٨	١٨	٧٢
٣- متطلبات القسم	٩	٩	٢٧	٢٧	٧٢
إجمالي	٥٤	٥٤	٥٤	٥٤	٢١٦

يُلاحظ من هذا الجدول زيادة نسبة المتطلبات الإسلامية في العامين الأولَيْن بهدف تزويد الطالب بالخلفية المعرفية اللازمة عن الإسلام وطبيعة منهجه المعرفي القيمي، وتقل في العامين الأخيرين، وفي المقابل تزيد نسبة المخصصات الزمنية للمعرفة العلمية في المرحلتين الأخيرتين (الثالثة والرابعة)، على افتراض أن الطالب يكون لديه التصور الشامل عن الإسلام ورؤيته الكلية، ومن ثم يستطيع الطالب النظر إلى أي معرفة علمية غربية في ضوء رؤية نقدية متعددة

الأنساق المعرفية والمنهجية، وهو ما يتوقع منه أن يتحقق معه مرحلة التجاوز للمعرفة المعاصرة، والتأهل للتوليد العلمي والإنتاج المعرفي الحضاري.

٩- دور الجامعة في التغيير الاجتماعي

يشير **الفاروقي** إلى دور الجامعة في إحداث التغير الاجتماعي الفعال داخل المجتمع الإسلامي وتجاوز مشكلات واقع الأمة، ويرى أن ذلك لا يأتي إلا إذا تحمل الجامعيون مسؤولياتهم تجاه الأمة، وذلك في جوانب ثلاثة هي: [١٨٠]

الأول: الوعي بمشاكل الأمة وتصور الحلول الفاعلة و الناجزة لها، وتقديم رؤية واضحة لهذه الحلول، وتعميق وتوضيح ونشر هذه الرؤية في المجتمع الجامعي.

الثاني: القيام بدورهم التربوي في إعداد الأجيال التي تساهم في حل مشكلات الأمة.

الثالث: الإصلاح الذاتي للجامعيين أنفسهم؛ لأنهم صانعوا المستقبل الأفضل، وهم المكلفون بحراثة نفوس الطلبة وإعدادها لغرس المستقبل.

١٠- القضايا الفكرية الأساسية التي يجب أن تتصدى لها الجامعة الإسلامية

يحدد **الفاروقي** أربعة قضايا فكرية أساسية يجب أن تتصدى لها الجامعة الإسلامية وتوفر لها الحلول، وهذه القضايا هي: الاستغراب، الازدواجية، التقطيب، الرسالة.

أ- الاستغراب

يؤكد **الفاروقي** في البدء أن من خصائص الجامعة الإسلامية التي هي من خصائص حضارتنا هو الانفتاح على الآخر وعدم الانغلاق أو الجمود؛ لأن الأول سبيل التطور والثاني سبيل الثبات والتراجع. "إن حضارتنا الإسلامية مفتوحة غير مغلقة، والمسلمون مكلفون بتحصيل العلم أنى وُجد، والاستفادة منه في تعزيز الأمة وتنمية مواردها وازدهارها، فقد حثنا الله على العلم وتلقيه وفضل الذين يعلمون على الذين لا يعلمون. وفرض رسول الله طلب العلم على

كل مسلم ومسلمة من المهد إلى اللحد، ودل على أن الحكمة ضالة المؤمن يأخذها أنَّى وجدها. (١٨١)

ويناقش **الفاروقي** مشكلة الانبعاث الجامعي إلى الجامعات الغربية ويشير إلى أن جامعتنا لم تحقق الغرض المطلوب من ذلك الانبعاث على مدى قرنين رغم أن روسيا واليابان والصين كانت حتى أواسط القرن التاسع عشر تعاني أزمتنا ولكنهم بعثوا جيلًا واحدًا استطاع أن يحل لهم أزماتهم وينقلهم إلى مصاف الدول المتقدمة.

ويقدم **الفاروقي** شروطًا لتحقيق أهداف الانبعاث إلى الغرب بما يساهم في التخلص من التبعية واستيراد الكفاءات الغربية، وهي: (١٨٢)

١- إتقان العلم الغربي والهيمنة عليه، أي الإلمام التام والتفهم الكامل لكل ناحية من نواحيه. فالتعرف السطحي بالعمل لا يكفي ولا يغني والاكتفاء به جُرم.

٢- على الجامعي الذي يطلب العلم عند الغرب أن ينفذ إلى كافة الحقول والمكامن، ويحيط بتاريخ العلم ومنجزاته، ويدرك مناهجه النظرية ومسالكه العملية، ويعرف مشاكله وآماله حتى يقف على نشأته وحاجاته وإمكانياته.

٣- وعليه أن يعِيَ أنه، من حيث طلبه لذلك العلم عند الغرب، مبعوث الأمة بأسرها إلى أمة أخرى لنيل ما حصلت عليه من علم وحكمة، وأن بعثته لن تحقق هدفها إلا بحصوله على كافة نواحي العلم والتمكن منه والهيمنة المطلقة عليه.

٤- لذلك وجب عليه أن يعرف كل ما توفر لدى أساتذته في ذاك العلم، ويقف على آخر تطوراته ويدرك منهجه تمام الإدراك بل يجب عليه أن يعيَ كل ما حققه ذلك العلم في الغرب وما سيحققه لينقله إلى أبناء الأمة ويعمل على إنمائه وتطويره بحيث يخطو به إلى الأمام متفوقًا على الغرب وأساتذته الذين نقل العلم عنهم. فيكون الطالب أو الجيل

المبعوث آخر من تحتاج الأمة إلى انبعاثه لهذا الغرض إذ يكفيها بعلمه وبتعليمه.

٥- ومن ثم فلا يجوز للطالب المنبعث الحصول الجزئي أو عدم الهيمنة على العلم المنبعث لأجله ككل ذلك أن التحصيل الجزئي يؤدي إلى اعتماد الأمة على الخارج وعدم الاستغناء عنه. فكلما احتاجت الأمة إلى ذلك العلم اضطرت إلى انبعاث أبنائها من جديد أو استيراد الكفاءات الأجنبية. وهذه هي التبعية البغيضة التي يجب على الأمة التخلص منها. فإذا كانت الأمة ضعيفة متأخرة جاهلة بتلك العلوم ابتعثت أبناءها لتحصيله كان واجبًا ضروريًّا عليهم أن لا يحولوا ضعفها وجهلها إلى تبعية. بل أن ينهضوا بها ويشيِّدوا صرح ذلك العلم فيها. وهذا لا يتم إلا بالتحصيل الكلي والهيمنة على العلم بكامله.

ب- الازدواجية

تنطلق هذه القضية في واقعنا التعليمي الإسلامي من وجود نظامين تعليميين. أحدهما يستمد هويته وبرامجه وفلسفة عمله من النظام العلماني الذي أُطلق عليه "المدني"، والنظام التعليمي الثاني و الذي اقتصر على العلوم الدينية أُطلق عليه "الديني". "وهذان النظامان أخرجا لنا فريقين متباينين في الثقافة والرؤى، ويصفهما **الفاروقي** مشيرًا إلى طبيعة الأزمة "بأن كلا الفريقين ممسوخان: أناس متخصصون في العلوم الحديثة لا يعون هويتهم ويجهلون تراثهم ولا رؤية حضارية لهم فهم في ضياع. وأناس متخصصون في العلوم الإسلامية المقتصرة على الدراسات الفقهية لا يعرفون من العلوم الحديثة شيئًا، ويجهلون العالم الحديث ومشاكله رغم معيشتهم فيه ومعاناتهم لمشاكله. يشبه الفريق الثاني الكهنة الذين لا يعرفون إلا طقوس الدين وممارساته بأضيق معانيها. ويشبه الفريق الأول الكاريكاتير و المسخ الذين لا هم عرب ولا عجم، لا إسلاميون ولا غربيون". [١٨٣]

أوجدت الازدواجية تباينًا؛ بل هوة بين رجال الأمة، بين من اضطلع بالرؤية والتراث الإسلاميين ومن استغرب رؤية أو فكرة أو طباعًا. والمستغربون لا يقوون على مخاطبة الأمة فهم بعيدون كل البعد عن ضميرها وإحساسها وتطلعاتها. لا ثقة لها بهم. وهذا على أساس من الانتهازية والمنفعة مما يزيد طينتهم بلة. أما الإسلاميون فلديهم الإيمان وثقة الأمة لكنهم يعوزهم الإلمام بالعالم الحديث، بمشاكل الأمة والعالم من حولها. وهم إذ لا تنسيق لفكرة من يتخبطون كل ما تكلموا في هذه الأمور. والأمة حيرى تدرك نقص الفريقين ولا تولي قيادتها لأي منهما وذلك مع ميلها الطبيعي إلى الإسلاميين. (١٨٤)

وينتقد **الفاروقي** محاولات الإصلاح التربوي التي حدثت من أجل ردم الهوة بين النظامين، والقضاء على الازدواجية، ورأى أن هذه المحاولات زادت من عمق الإشكالات التي ترتبط بظلال هذه القضية عمقًا طويلًا. ويرصد تحديدًا محاولة إصلاح الأزهر بإدخال العلوم الحديثة إلى جامعته لدرس العلوم الحديثة، لا بتنمية أو إصلاح الدراسات الإسلامية فيه، حيث أُدخلت الازدواجية إلى كلياته وبرامجه وذلك أسوأ شرًّا من ازدواجية تواجد الأزهر والجامعات الغربية في ربوعنا. ولم نفلح بهذه ولا بتلك بل أضعنا التربية الإسلامية وذلك بتضييق مكانتها في برامج الدراسة. و وجدنا المدارس الأزهرية بجوار المدارس العامة فقضينا على تفوق الأولى باللغة العربية والدراسة القرآنية ولم نقوِّ الثانية".

كما ينتقد **الفاروقي** إنشاء الجامعات في عالمنا الإسلامي، دون وجود فلسفة واضحة تُحَل بها أزمتنا في الازدواجية المعرفية والفكرية والثقافية، "فنحن ننشئ جامعات دون أن نقيم فيها الدراسات الإسلامية، وندرس فيها العلوم الحديثة كما تلقيناها من مصادرها الغربية، دون إتقان وإكمال، ودون صهر لها في ثقافتنا الإسلامية، بل دون محاكاتها لمشاكلنا ومجتمعنا. نحن ننقلها إلى الطلبة بعلاتها وخصوصيتها الغربية جاهلين أو متجاهلين أنها أقيمت واستندت على وقائع غربية، وعنيت بمسائل غربية ووضعت حلولًا متلائمة مع الثقافة

والمجتمعات الغربية. وكذلك إن توسعنا في مدارسنا الإسلامية أو كليات الشريعة في جامعاتنا، أوغلنا في الدراسات والمقارنات الفقهية وأمعنَّا في تناولنا للقرآن الكريم دون أن نتدبره، ودون إدخاله في معالجة قضايانا الحديثة. فلذلك اتهمنا، وفي اتهامنا شيء من الصحة، بأننا لا نحاول التفقه بالدين من أجل الحياة، وكأن الإسلام دين يتنكر للحياة كالمسيحية والبوذية. (١٨٥)

ويرى **الفاروقي** أن الحل في القضاء على هذه الازدواجية هي في تنظيم البرنامج التعليمي في الجامعة بإحداث نوع من التكامل المعرفي بين العلوم الدينية والعلوم الحديثة فلا حل للازدواجية إلا في الجامعة. هي وحدها التي تستطيع إزالة الازدواجية في الأمة بإزالتها من التعليم. والتعليم اختصاصها. فما عليها إلا أن تحسن تعليمها للناس وذلك بتعليمهم التراث الإسلامي وتوعيتهم حضاريًّا وتمكينهم من العلوم الحديثة ومشاكل الأمة من منظور الإسلام. فيتخرجون متوافقي الشخصية، متواصلين مع سلفهم، موالين لدينهم ومتفاعلين مع عصرهم. والأمة جاهزة للتجاوب مع مثل هؤلاء الخريجين، بل هي تتطلع إليهم لتوجيهها في محنتها الحاضرة.

جـ- التقطيب

يشير **الفاروقي** هنا إلى قضية الثنائية التي أصابت المشهد الثقافي والتربوي كله لاسيما في المشهد الجامعي، والثنائية امتداد طبيعي لأزمة الازدواجية وحالة التغريب التي ابتليَ بها العالم الإسلامي من تصادمه و احتكاكه الأول بالحضارة الغربية، وأهم مظاهر أو محاور التقطيب و الثنائيات في الحالة الفكرية الإسلامية المعاصرة كما يرصدها **الفاروقي** هي ثنائية الدين والحياة، فحياتنا الجامعية اليوم لا تعرف شيئًا عن الممارسة الدينية ويسود فيها الفكر الغربي، بالإضافة إلى الوجهة المادية التي تسيطر على عملية العلم والتعلم و التي أثرت بشكل كبير في وجهة الأستاذ والطالب فأصبحت الجامعة والعلم والتعلم فيها للعمل والترقي على السلم الاقتصادي والسلم الاجتماعي.

ومن الثنائيات - أيضا- **الفصل بين العلم والأخلاق**، وهذا التقطيب استنادًا إلى المنهج الغربي الذي يدافع عن تخصص الجامعة بالعلم والتعليم وإبعادها عن الأخلاق، ويرى أن عملية اكتشاف الحقيقة عملية مجردة عن الأخلاق وأنها تفسد إن دخلتها الأخلاق كعنصر بحث. فالذي يدور في المختبر الدراسي الفكري، نظري محض لا يتغير بانحطاط المختبر الأخلاقي، أو سموه. كما أن غاية الجامعة وأستاذها التعليم، أي بث هذه الحقائق المجردة، لا إصلاح الناس. (١٨٦)

و يفند **الفاروقي** ثنائية **العلم والأخلاق** في المنهج الغربي؛ بأنه كانت لها مبرراتها المعرفية والاجتماعية و التي ترجع إلى عصر الإصلاح الديني، عصر التحرر من نفوذ الكنيسة وسلطانها على العقل و الأخلاق معًا. وما احتوته الكنيسة من تعاليم احتوت على الخرافات والأساطير. ولكن الموقف الإسلامي مختلف نحو قضايا العلم والكون، حيث لم يثبت في التاريخ الإسلامي وجود "كهنوت ديني" يتحكم في النظريات العلمية والكونية، ومن ثم لا داعٍ لذلك الانفصال في جامعتنا بين العلم والأخلاق.(١٨٧)

ومن وجوه الثنائيات الأخرى، انفصال الفكر عن العمل، فالطالب يدرس علمًا ذا أساس غربي لا صلة له بالواقع الاجتماعي المُعاش. فالعلم المنقول عن الغرب، وهو نابع من صميم مجتمعهم لمعالجة مشاكله، لا ينطبق على مجتمعنا وعَيْنا ذلك أم لا "كما أن الأستاذ في الجامعة مفصول عن الطالب، فالأستاذ والطالب قطبان لا يجتمعان إلا في قاعات الدرس ولا يتفاعلان". (١٨٨)

و ينتقد **الفاروقي** دور الجامعة المعاصرة في عالمنا العربي والإسلامي التي افتقدت دورها الرسالي و التوعوى الحضاري وتحولها إلى معاهد للتدريب على الحِرَف والمهن المختلفة حيث يدخل إليها الطالب سعيًا وراء مهنة يتعاطاها ويرتزق منها. بل الأسوأ من ذلك أن الجامعة ليست معهدًا للتدريب على ما تحتاجه الأمة من مهارات وكفاءات، بل هي تدرب وتخرج العقول لتتسرب إلى الخارج وتعمل في خدمة الغير. وكأنها - أي الجامعة- مكرسة لقطع الأبناء

عن الأمة والحيلولة دون انخراطهم فيها. ويأتي هذا التحول في وظيفة الجامعة ودورها تجاه الأمة نتيجة طبيعية لأنها افتقدت بعداً مهما في تكوينها وهو "الوعي الرسالي"، وهو وظيفة الأمة المستخلفة ومقاصد وجودها الجوهرية: الهداية والعمران والتزكية.[١٨٩]

ثانيًا: التكامل المعرفي

إن جوهر عمل النموذج المعرفي التوحيدي يكمن في معالجة الاضطراب والخلل الكائن في النظام المعرفي القائم في الفكر التربوي العربي الإسلامي منذ ما يقرب من قرنين، والذي يتراوح بين نظامين معرفيين **هما**: النظام المعرفي النابع من الفكر الإسلامي التقليدي بما أصابه من جمود وثبات، والذي أصاب الفكر التربوي بالتوقف والسكون ، **والثاني**: النظام المعرفي الغربي ومخاطره الثقافية والحضارية والتربوية، وهذا التراوح في الفكر التربوي العربي- الإسلامي أوجد حالة من الازدواجية التعليمية والمعرفية كان لها تأثيرها على الشخصية العربية والإسلامية، بل والمجتمع كله.

لذا فإن منظروا مشروع إسلامية المعرفة يرون أن تجاوز هذه الأزمة بشعبتيها يُعد شرطًا لتوفير البديل المعرفي الإسلامي، وهو ما لا يمكن أن يتم - وفقًا لأطروحة إسلامية المعرفة- إلا بعد إعادة صياغة فكرية لكلا الفكرين اعتماداً على جهاز مفاهيمي مغاير يراعي مبادئ الإسلام ومفاهيمه التأسيسية. وهذه هي العملية عينها المقصودة في مفهوم التكامل المعرفي.[١٩٠]

ويتناول **الفاروقي** قضية التكامل المعرفي في أربعة جوانب أساسية هي: **الأول**: تكامل مصادر المعرفة. **الثاني**: تكامل الفرد والمجتمع. **الثالث**: تكامل الثقافة والأخلاق أو النظري والعملي. **و الرابع**: تكامل العلوم ووحدته.

١- تكامل مصادر المعرفة (الوحي و العقل)

إن التنازع المفتعل بين مصادر المعرفة سواء ذلك الذي نتج عن خلل في العقل المسلم بعد الاحتكاك بالحضارة اليونانية وتبلور في إشكالية العقل والنقل،

وهو ما واجهه **ابن رشد** وغيره في ردود كثيرة، أو ما أصاب العقل المعاصر الذي ذهب إلى أن العلم هو ما يُقاس، وما يمكن مشاهدته وإجراء التجربة عليه، مستبعدًا البُعد القِيَمي في المنظومة الكونية فإن هذه المسارات للمعرفة أنتجت تشوهًا في التصور العقلي للحقيقة. والمعالجة التي يقدمها النموذج المعرفي التوحيدي تنطلق من مبدأ التوحيد الذي يعتقد أن الله مبدأ كل شيء وغايته، وأن بناء المعارف ونظمها أياً كان موضوعها: طبيعيًّا أو تاريخيًّا، الإنسان أو النفس أو المجتمع، إنما يصدر عن الله تعالى الواحد وهو ما يضمن لنا وحدة مصادر المعرفة وتكاملها.

إن المعرفة الإسلامية تعتبر أن كل شيء في نطاق المعرفة إنما يحقق غاية أرادها الله أو يخدم غاية أخرى مرادها الله تعالى - أيضًا- وذلك حتى يصبح نظام الأسباب في هذا الكون نظامًا من الغايات على قمته تقف الإرادة الإلهية لتحدد غاية كل موجود فرد وغاية كل سلسلة من الغايات وغاية النظام العام كله. وتدرِك المعرفة الإسلامية أنه ليس ثمة موجود أو حقيقة أو قيمة خارج النظام العام بسلاسله وتشابكاته، النظام الذي مصدره وغايته هو الله تعالى، وأن أي شيء يتصور أو يعرف أو يقوم خارج النظام الذي حدده الخالق فهو إما غير موجود أو موجود زائف أو لا قيمة له أو أنه فحسب تصور خطأ على أنه خارج النظام.[١٩١]

ويبدو التكامل أيضًا في طبيعة الوحي والعقل في الرؤية التوحيدية فهما كتابان لا ينفصلان ولا ينفصمان "فالعقل والتنزيل كتابان مفتوحان ليميز الإنسان فيهما أمر الله. ومع أن العقل البشري عُرْضة للخطأ؛ إلا أنه مع ذلك موضع ثقة بوصفه طريقًا إلى الحقيقة، لقدرته على إعادة النظر وإصلاح ما سبق أن أخطأ فيه. ومع أن التنزيل ليس عرضة للخطأ، إلا أن فهم الإنسان له معرض للخطأ، وهنا يأتي دور العقل في تصحيح الفهم. وهكذا يغدو العقل والتنزيل مصدرين متعادلين فلا يمكن أن يقوم أي تناقض بينهما نهائيًّا. وحيث

يقع خطأ يكون اللجوء إلى العقل لغرض إعادة النظر والعقل سبيل مفتوح طليق عام نقدي يعي ذاته". (١٩٢)

ويتبنى **الفاروقي** نظرة التعادلية في أرجحية العقل والوحي في المعرفة. فالإسلام يرى أن مشيئة الله يمكن أن تقرأ في أحد كتابين: القرآن الكريم الذي أنزله تعالى على نبيه صلى الله عليه و سلم بلسان عربي مبين، والطبيعة، وهي كتاب يمكن لأي امرئ أن يقرأه من خلال الملاحظة والقياس و"النظر" أو التفكير والتأمل والاختبار بالتجربة. ولن تمتنع الطبيعة عن كشف أسرارها - أي الأنساق الأزلية الإلهية- أمام من يحاول معرفتها".

ويؤكد **الفاروقي** أن القرآن لا يعطي أفضلية للوحي ولا للعقل، بل يقول إنهما متعادلان، ويعزو التفاوت بينهما إما إلى الإخفاق في فهم الوحي أو إلى خطأ في عمليات العقل، لذا يكون موقف القرآن متفائلًا بما يخص قدرة الإنسان على استيعاب المعرفة. (١٩٣)

والقرآن والطبيعة يقفان جنبًا إلى جنب وفي متناول الباحث "ومحتوى الكتابين متشابه: قوانين الطبيعة هي الأنساق التي أودعها الخالق في مخلوقاته. فهي لذلك إرادته جل شأنه - سواء انطبق منها على الطبيعة من أرض وسماء وأشياء وكائنات حية- أو على التاريخ، أي مقاصد البشر وأفعالهم. وحيث يتطلب القرآن الكريم مقدرة لغوية للدخول في محتواه، فإن كتاب الطبيعة يتطلب استخدام جميع قدرات المعرفة من أجل "قراءته" وفهمه. ومع تعادل الكتابين، تكون الأسبقية للقرآن الكريم؛ لأنه يضع أساس المعرفة بحد ذاتها. أي أساس موقع الله والإنسان والطبيعة والمعرفة في نظام الأشياء الشامل". (١٩٤)

وينتقد **الفاروقي** ثنائية العقل والنقل في نظام المعرفة على أساس فكرة "التضاد" بينهما، فالنظر إلى المعرفة باعتبارها إما نقلية أو عقلية يعني ضمنًا أن الحقيقة التي أتت إلينا عن طريق الوحي ليست عقلية ومن ثم غير عقلانية... إن طبيعة الدليل تختلف طبقًا للمعلومات المتضمنة في الدعوى المحتاجة إليه لأن الحقيقة تختلف من نظام إلى آخر، ولكن "المعقولية" أو درجتها المسندة على كل

الدعاوي واحدة وهذه المعقولية تعني موافقة الدعوى لقواعد المنطق والتماسك الداخلي وموافقتها لقوانين التاريخ أو توافقها مع جوانب المعرفة الأخرى وقوانين علوم ما وراء الطبيعة أو تماثلها مع الواقع أو مع قوانين علم القيم التي تخضع للاختبار في تفهم القيمة داخل الخبرة.

والتلازم بين مبدأ وحدة الحياة ووحدة الحقيقة يفترض التكامل بين نتائج العقل والوحي وعدم الفصل بينهما "إن وحدانية الله سبحانه وتعالى وما يلي ذلك من وحدة الحقيقة والمعرفة تتطلب عدم الفصل بين العقل والوحي فإن النتائج الأمبريقية للعلوم النقلية تستطيع فقط أن تؤيد النتائج الاستنتاجية للعلوم العقلية. ولا شك في أن خلافات وتناقضات بينهما ستظهر ولكن علم المعرفة الإسلامي يرى بأن ذلك سيكون وقتيًّا أي أن هذه الخلافات ستكون قابلة للفحص أو التسوية إما مع تكرار الفحص والاختبار للمعلومات الأمبريقية أو الفحص المتكرر للفروض الاستنتاجية. فالمعرفة الإنسانية معرضة للخطأ سواء أكانت معرفة للمعلومات الموجودة الطبيعية أو المآثر التي أظهرها الله تعالى والتصحيح في كلتا الحالتين ليس تصحيحًا للمعلومات ولكن للفهم الإنساني والتاريخي لها". (١٩٥)

ويرفض **الفاروقي** الاستلاب العقلي الذي حدث لمنظومتنا الفكرية في القرنين الأخيرين وهو سحب منظومة اللاهوت الكَنَسي على منظومة التفكير التوحيدي التي ترى بالفصل بين الدين والدنيا أو الطبيعي والإنساني، فهذا الأمر الذي لا يقره علم المعرفة الإسلامي و هو أن نرى بأن التناقض بين العقل والوحي أمر نهائي ولن يتم التوصل إلى حل فيه باعتبار أن أحدهما عقلاني والآخر غير ذلك. والسبب في عدم إقرار الإسلام لهذا هو عدم وجود مبادئ أعلى للعقل أو الواقع يتم على أساسها تكوين التناقضات بين العقل والوحي.

ومن ناحية أخرى فإن الحقيقة التي يؤكد عليها النموذج المعرفي التوحيدي هي توافق النظامين المتقابلين: النظام الطبيعي، والنظام المتعالي. ويستقي المسلم من النظام المتعالي القيم الحاكمة لتفاعله مع النظام

الطبيعي. وبما أن المسلم يرى أن النظام المتعالي قاصر على الإله الواحد الأحد، فإنه يستبعد بالتبعية أي هداية له في مسيرة حياته ليست نابعة منه. وبذا يمثل التوحيد في التحليل الأخير رفضًا لتوجيه الحياة الإنسانية بغير الناظم الأخلاقي الرباني، في المقابل فإن الشرك يعني الخلط بين القيم الأولية النفعية، التي هي مجرد وسائل، وبين القيم الأخلاقية التي هي غاية الغايات، والقيمة المطلقة النهائية. (١٩٦)

ومن البراهين التي يسوقها **الفاروقي** نحو التكامل المعرفي: مبدأ وحدة الحياة و التي تفصح عن معنى الأمانة الإلهية التي أُودِعَت في الإنسان، ومَنحته حرية الاختيار لتحقيق كمالاته، والإنسان كذلك مستخلف في الأرض، تشير إلى أنه لا يجوز الفصل بين الحياة العامة والخاصة، فكلاهما يخضع للقيم المعيارية، وهذا الشمول للقيم المعيارية لكل مجالات الحياة يؤكد معنى أن تلك القيم تنتمي إلى الوجود المثالي، وأن تعيناتها في المجال الفردي أو الاجتماعي تكون هي هي؛ إذ هي حاكمة على المجالين دون تمييز بينهما إلا على أساس أن الفاعل الأخلاقي في المجال الفردي يختلف عن الفاعل الأخلاقي في المجال الاجتماعي العام. (١٩٧)

٢_ تكامل الثقافة والأخلاق أو النظري والعملي

من مظاهر الضعف التربوي و الحضاري التي يعاني منها واقعنا العربي والإسلامي ظاهرة "الانفصال" بين الاعتقاد والسلوك وبين النظري والعملي، والمعالجة التي يقدمها النموذج المعرفي التوحيدي هو تحقيق الانسجام والترابط بين الثقافة والأخلاق، أو بين الأخلاق النظرية والأخلاق العملية بما ينعكس على الحقيقة المجتمعية والتربوية الحضارية، وبما يضمن توفير الشروط الثقافية والنفسية للنهوض الحضاري عبر مؤسساتنا التربوية والتعليمية.

لقد اعتبَرت الجامعات الإسلامية في الماضي نفسها كمؤسسات تتحمل التبعات الثقافية والأخلاقية في نفس الوقت، وهذا الهدف الثنائي ينبثق

مباشرة من المنظور الإسلامي فالحقيقة واحدة ومعرفتها واحدة مثلما أن الله واحد. وهكذا فإن الحقيقة الثقافية أو الحقيقة النظرية لا يمكن فصلها عن الحقيقة الأخلاقية أو العملية فيما عدا على المستوى المجرد. ففي الواقع أن المعلومات التي يستهدفها البحث النظري هي ذاتها يستهدفها الاختبار العملي فإن الأثر الناجم عن الأول هو الفهم والأثر الناجم عن الثاني هو التقويم أو المواءمة ومن ثم فهما يشكلان واحداً كما أن العملية المؤدية إليه واحدة بل هي نفسها. وفي الواقع فإن إدراك الشيء لا يتحقق دون فهم قيمته. (١٩٨)

٣- تكامل الفرد والمجتمع

إن حالة الانشداد والتجاذب بين طرفي الفرد والمجتمع والتي ظهرت في الفلسفة الغربية، وانعكست بدورها على مفكرينا التربويين الذين انحاز بعضهم إلى الموقف الفردي والآخر إلى المجتمع. هذا الفصل في المنهج الغربي بين الفرد والمجتمع يرجع إلى نظرية من نظريات الحقيقة تعتبر المعلومات الاجتماعية قابلة للمعالجة العلمية على عكس المعلومات الفردية، وساد الاعتقاد الخاطئ بأن المعلومات الأولى باعتبارها قابلة لأن نضعها موضع الاختبار الناقد - قادرةً على أن توصلنا إلى الحقيقة- بينما تعجز الثانية عن ذلك ويكمن السبب وراء هذا الفرض الخاطئ في أن المعلومات الاجتماعية يمكن ملاحظتها بالحس وفصلها عن المعلومات الأخرى ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس ولا تختلف عن المعلومات التي نحصل عليها من العلوم الطبيعية. وعلى النقيض من ذلك نجد أن المعلومات الفردية تتسم بالذاتية والإمساك عن الوصف الذي يبعدها عن الحس ويأخذها إلى مجال المشاعر والشعور الشخصي مما يجعل المناقشة حولها عقيمة وبرهانها مستحيل. وقام علماء الاجتماع بتحديد المعلومات الاجتماعية لكي يثبتوا بداهة هذا الفرض، وقد تضمن موقفهم هذا اعتبار أن كل ما يدركه الحس قابل للتحقيق ومن ثم يمكن إخضاعه لاختبار الحقيقة". (١٩٩)

وهكذا تم اختزال المعلومات الاجتماعية عن قصد لتقتصر على السلوك الخارجي المرئي للجماعة رُغم أن الجماعة تتكون في الحقيقة من أفراد ولكنهم رأوا أن سلوك الفرد المساير لسلوك الجماعة هو فقط موضوع علم الاجتماع ويبقى كذلك طالما كان جزءًا من سلوك الجماعة أما المعلومات الاستنتاجية غير المرئية (التي لا تخضع للحس) و التي تحدد السلوك المرئي أو الظاهري تعتبرها العلوم الاجتماعية = "س" غير خاضعة للتحليل أو النقد وترفض عن عمد استنباط أدوات يتطلبها البحث والتحليل إذا ما احتوى الاستقصاء معلومات استنتاجيه. (٢٠٠)

ويرد **الفاروقي** خطأ الاختزال في هذه النظرة المعرفية للمجتمع إلى سببين: **أولًا**: إن المجتمع يشمل بالفعل في تكوينه وسلوكه العناصر الاستنتاجية إلى جانب العناصر الأمبريقية؛ فبدون المبادئ الأولى والقيم التي تعتبر بمثابة محددات وأهداف أولى لا يمكن أن يكون هناك سلوك اجتماعي مطلقًا ولذا فإن الاعتقاد بأننا نستطيع أن نفهم سلوك الجماعة بدونها يعتبر دعوى انتقاصية تجعل من نظرة عالم الاجتماع للمجتمع نظرة لواقع مجزأ. **وثانيًا** أن الأمر الوحيد الذي يعتبر ذا مغزى من واقع الذات وسلوكها هو ذلك الأمر المتصل بالمجتمع سواء عن طريق تحديده أو نتائجه. واللحظات الوحيدة التي تقع خارج نطاق هاتين الصلتين (التحديد والنتائج) ربما تكون ساعات النوم أثناء الليل أو أحلام اليقظة بالنهار ومن ثم فهي غير ذات بالٍ لفهم الذات بل أنه من المشكوك فيه فعلا أن لحظات النوم أو أحلام اليقظة هذه تقع فعلًا خارج نطاق دائرة المجتمع.

ومن ناحية أخرى فإن الرؤية التوحيدية تقوم على الانسجام بين الفرد والمجتمع والتكامل بينهما في الوظائف والأدوار العمرانية في الكون والمجتمع "فالإسلام لا يعترف بشرعية التناقض بين الفرد والمجتمع ومن ثم فهو لا يعترف بوجوب تقسيم المعرفة إلى علوم إنسانية وعلوم اجتماعية فكل الفروع التي تقوم بدراسة الإنسان واحدة في منهجها وهدفها النهائي، فمنهجها عقلاني علمي

وناقد لا يقف بالمعلومات عند حد المحسوسات وهدفها النهائي هو توعية الإنسان عن نفسه وبيان ما ينطبق عليه من في موقف معين وكيف يتم تحقيق ذلك فعلًا. وأهداف الإنسانية هي ما أعطاه لنا الوحي لا يستطيع أي فرع من فروع المعرفة أن يتهرب من تفصيلها في ما يعنى من مواقف . أو بيان صلتها الوثيقة بكل استقصاء. أو وضع وسائل تحقيقها. أو تنظيم وسائل التحقيق هذه من أجل الوصول إلى المستوى الأمثل". (٢٠١)

٤- تكامل العلوم ووحدتها

بدأت الدعوة لتقسيم العلوم بظهور المنهج التجريبي المعاصر في الغرب حيث سَعَتِ العلوم الطبيعية للتخلص من سيطرت الكنيسة، وتبعَتها العلوم الإنسانية ، وتم الفصل بين العلوم الطبيعية و الإنسانية على اعتبار أن مناهج الأولى مختلفة عن الثانية في طبيعة المادة المدروسة والمنهج المتبع. وترتب عليه تباين في موضوعية المادتين ودرجة الصدق فيهما استنادًا إلى مدى قابلية موضوع العلم للمشاهدة والتجربة. "ولما كانت فروع العلوم الإنسانية مجالًا للتذوق والرأي والذاتية الشخصية التي لا تستطيع أن تجد لها معيارًا ناقدًا جازمًا؛ فإن الجامعات الغربية بدأت في الادعاء بأن مجالها هو العمليات الثقافية الصرفة المنفصلة تمامًا عن الاعتبارات الأخلاقية وأن إنجازات الطالب الثقافية شيء آخر مستقل عن شخصيته وسلوكه الأخلاقيين. وبالتدريج فَقَدَ أساتذة الغرب كل الاهتمام برؤية تلاميذهم الشخصية وإيمانهم وسلوكهم". (٢٠٢)

ويقدم **الفاروقي** رؤيته فيما يتعلق بتنظيم وإعادة اكتشاف العلوم الاجتماعية برؤية تنسجم مع النظرة التوحيدية في ضوء نقده النموذج الغربي المادي التفتيتي، ويرى أن هناك مجموعة من المبادئ والكليات الأساسية في النموذج المعرفي التوحيدي لإصلاح المنهجية القائمة حاليًا من أجل تجديد النظرة إلى هذه العلوم، وهذه المبادئ هي:

أ- **مبدأ التوحيد:** ويعني أن جميع العلوم التي تتصل بالفرد أو الجماعة، بالإنسان أو الطبيعة، بالدين أو بالعلم، ينبغي أن تُعيد تنظيم نفسها تحت لواء التوحيد وتنطلق منه.

ب- **وحدة العلوم:** حيث تنطلق العلوم التي تدرُس الإنسان و علاقاته مع البشر من الإقرار بمبدأ خلافة الإنسان في الأرض عن الله، ونظرًا لأن خلافة الإنسان تعد اجتماعية بالضرورة، فإن العلوم التي تقوم بدراستها يجب أن تُسمى العلوم الخاصة بالأمة. فالدراسة الإسلامية ترفض الاعتراف بتشعب العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية؛ بل إنها تطلب إعادة تصنيف فروع الدراسة وتقسيمها إلى العلوم الطبيعية التي تتناول الطبيعة، والعلوم الخاصة بالأمة التي تتناول الإنسان والمجتمع. (٢٠٣)

جـ- **الواقعية والمعيارية في الدرس العلمي:** يرتبط مبدأ الواقعية والمعيارية في النموذج التوحيدي بأصل الحقيقة المرتبط بالله تعالى وهو ما يقرره مبدأ التوحيد، ونظرًا لأن النمط الإلهي يُعد المعيار الذي يجب أن تعمل الحقيقة على إحلاله، فإن تحليل الأمر الواقع لا يجب أبدًا أن يغفِل ما يجب أن تكون عليه الأشياء، وفوق ذلك فإن النمط الإلهي ليس فقط شيئًا معياريًّا يتمتع بشكلية مقدسة للوجود لا تتصل بالحقيقة الواقعة؛ بل إنه - أيضًا- يُعد حقيقيًّا بمقتضى أن الله قد جعل الحقيقة تميل إلى تجسيده، وذلك نوع من الوجود الفطري الذي غرسه الله بمقتضى رحمته في الطبيعة، سواء في الإنسان أو الجماعة أو في الأمة باعتبارها نهرًا مستمر التدفق. (٢٠٤)

د- **نسبية الحقيقة في مقابل الحق المطلق:** يؤكد **الفاروقي** أن المعرفة التي يتوصل إليها العالِم المسلم قابلة للانتقاد الذي هو أساس تطور وتقدم العلم، وليس معنى التزامه بالقيم الإسلامية أن ما يتوصل إليه مطلقًا. "فإن العالِم الاجتماعي المسلم الملتزم بالقيم الإسلامية بطريقة صريحة وعلنية، يطلب بالحقيقة بأسلوب عقلي نزاع للانتقاد، وهو لا يشعر

بالأسف أو الخجل إذا قام أنداده المسلمون أو غير المسلمين بتوجيهه، فإن الحقيقة في رأيه ليست بأكثر من تفهم الوحي الإلهي المتمثل في القرآن، وكلاهما من صُنْع الله، وكلاهما موصوف بالصفة العلمية، ولا يحتكمان لشيء سوى العقل والفهم... إن العالِم الاجتماعي المسلم بمقتضى التزامه بالإسلام يجب أن يعتبر الإنسان خليفة على الأرض، يتمثل واجبه في تحقيق القيمة على مدى التاريخ". (٢٠٥)

ه- **إقرار مبدأ وحدة الحياة ومبدأ وحدة الإنسانية**: وهذا المبدأ ينفي العِرقية والتمييز الحادثين في موضوع العلوم الاجتماعية في الغرب وهو نابع أساسًا من النظرة القومية والعنصرية الغربية التي أفرزتها فلسفة النهضة وعصر الاستعمار، وهو ما يختلف جذريًّا مع النموذج التوحيدي القائم على وحدة الإنسان وحدة الحياة الإنسانية. "وهو ما ينفي أي مجال للتمييز العرقي أو القومي في صياغة العلوم الاجتماعية. فهي علوم قائمة على إنسانية عالمية بسبب نظريتها في شأن القيم. و هذه المبادئ المنهجية الخمس (وحدة الحياة - وحدة الإنسانية - وحدة الوجود - وحدة الحقيقة - وحدة الطبيعة) تتكامل فيما بينها لتؤسس للرؤية الإسلامية الكلية على المستوى المنهجي". (٢٠٦)

و- **إحلال التصورات المنهجية للإسلام محل التصورات الغربية**: إن إعادة اكتشاف العلوم الاجتماعية في ظل النموذج التوحيدي تستدعي ضرورة معرفية وهي العناية بالمفاهيم لأنها من صلب المنهج الذي يتعامل مع هذه العلوم وهو ما يتطلب عملية إحلال للمنهجية والمفاهيم الإسلامية بديلًا عن المفاهيم المتضمنة في المنهجية الغربية؛ "بمعنى أن تحل وحدة الحقيقة ووحدة المعرفة ووحدة الإنسانية ووحدة الحياة والطبيعة الغائية للخلق وتسخير الكون للإنسان - وعبودية الإنسان منه- أن تحل هذه محل التصورات الغربية وأن يتحدد على أساسها إدراك الحقيقة وتنظيمها. كذلك لابد للقيم الإسلامية - أي أثر المعرفة- في تحقيق السعادة

للإنسان وتفتح ملكاته وإعادة النظر في المخلوقات بحيث تجسد السنن الإلهية وبناء الثقافة والحضارة، وإقامة معالم إنسانية بارزة في المعرفة والحكمة والبطولة والفضيلة والتقوى والورع لابد لهذه القيم من أن تحل محل القيم الغربية وأن توجه نشاط التعليم في كل المجالات". (٢٠٧)

المحور السابع: الاستفادة المنهجية من النموذج المعرفي التوحيدي في واقعنا التربوي والتعليمي

النموذج المعرفي التوحيدي هو الإطار الذي ينبغي أن يجمع عناصر النظام التعليمي والتربوي في الأمة، هذا الإطار يتضمن:المفاهيم والتصورات و القيم، التي تستمد مقوماتها من مصادر هذا النموذج وهي الوحي والعقل والتراث الإسلامي ومنتوجاته الصالحة، والتراث البشري ومشتركاته الإنسانية، وفوائده العلمية، و النموذج المعرفي التوحيدي يفيد في تحديد التصورات الأساسية للرؤية الكلية للنظام التعليمي والتربوي، وتحديد نمط الشخصية المراد تشكيله، ومصادر المعرفة التربوية وطبيعتها التي تتباين مع النموذج الغربي القائم في نظامنا التعليمي الحالي، ويحدد - أيضاً- تحيزات النظام التعليمي القيمية والأخلاقية ، **وفي ضوء النموذج التوحيدي تحدد- أيضاً- الفلسفة التربوية عناصرها ومكوناتها، مثل:**

أ. المبادئ التي تقوم عليها.

ب. الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

ت. المعايير الأساسية للتقييم والتقويم.

ث. المفاهيم التي تشكل المحتوى التربوي ويقوم عليها النظام التعليمي.

ج. الملامح الأساسية للشخصية المراد تشكيلها ومتطلباتها القيمية والأخلاقية والحضارية.

كما يقدم النموذج المعرفي التوحيدي على المستوى البحثي والدرس المعرفي ما يلي:

أ. الناظم المعرفي لحركة البحث التربوي في العالم العربي والإسلامي الذي يشير واقعه إلى حالة التشتت المعرفي، مع غياب إستراتيجية جامعة مؤطرة لمنهجية البحث التربوي في نظامنا التربوي والتعليمي. ومن ثم يمثل النموذج التوحيدي نواة هذا اللقاء الجامع لحركة البحث التربوي في عالمنا العربي والإسلامي.

ب. يعد النموذج التوحيدي –أيضا- بديلاً لهيمنة أفكار النموذج المعرفي الغربي في بحوثنا التربوية التي ما تفتأ أن تردد أفكار الغرب دون النظر في منشأ هذه الأفكار و مآلاتها وسياقاتها المعرفية والقيمية، ومدى تشابهها مع سياقات مجتمعاتنا ونظامها القيمي والأخلاقي، ومآلاتها في واقعنا التربوي، والحاجة الحقيقة إليها. و من ثم فالمنتظر أن يكون النظام التعليمي والتربوي في ظل النموذج التوحيدي معبراً في جوهره عن مجتمعنا ونظامنا التربوي والتعليمي والحاجات الحقيقية له، ولأهدافنا التربوية والتعليمية والحضارية.

ت. و يتيح لنا - أيضا- النموذج التوحيدي عمل " جدوى معرفية "لبحوثنا العلمية والتربوية في ضوء المبادئ و المعايير والقيم التي يمد بها فلسفتنا التربوية، وهو ما يجعل حركة البحث التربوي تتجه نحو قضايانا الحقيقة والواقعية وتؤدي دورها المناط بها في حل تلك المشكلات.

و نتناول في هذا المحور بعض الخطوط العامة توضح ما يمكن أن يقدمه النموذج المعرفي التوحيدي في واقعنا التربوي والتعليمي، والإشكالات التي يمكن أن تواجه تطبيقاته.

أولاً: إعادة بناء المفاهيم التربوية

تمثل المفاهيم اللبنة الأولى في بناء الشخصية وحولها تتكون باقي عناصر / جوانب الشخصية، كما أنها تمثل نواة النماذج المعرفية المختلفة، وفي ضوء المفاهيم تتشكل فلسفة التربية وعناصر العملية التعليمية. وقد استمد نظامنا التربوي والتعليمي خلال القرن الماضي مفاهيمه من النموذج المعرفي الغربي، وهو ما يستدعي إعادة بناء المفاهيم التربوية وفقا للنموذج المعرفي التوحيدي، ومن أهم المفاهيم التي ينبغي إعادة بنائها: مفهوم الدين، مفهوم العلم، مفهوم التربية، مفهوم التزكية، مفهوم التعليم. وهذه المفاهيم هي المؤسسة للفلسفة التربوية، و محددة لاتجاهها المعرفي والوظيفي.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع إعادة بناء المفاهيم ويمكن الاستفادة بها كأساس فلسفي للعملية التربوية والتعليمية، دراسة" **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية ٢٠٠**"[٢٠٨] وتناولت عدة مفاهيم هي: التنمية، والعلم، و الحضارة، والثقافة، والمدنية ، والتجديد، والمعرفة، كما طرحت عدة خطوات –هي خلاصة الخبرة البحثية للفريق العلمي الذي قام بهذه الدراسة- للقيام بإعادة بناء المفاهيم في مجال العلوم الإنسانية، وهذه الخطوات كالتالي:[٢٠٩]

١- المفهوم في اللغة العربية (معجمياً)
٢- المفهوم في اللغة والأدبيات الغربية.
٣- سيرة المفهوم (تطوراً وتاريخاً ومآلاً) في اللغة العربية واللغات والأدبيات الأجنبية.
٤- ترجمة المفهوم ونقله، والبحث إجابات متى تمت الترجمة، ومتى شاعت؟ ومنهجية الترجمة، وعلاقة ترجمة المصطلح بالمصطلح الأصلي هل مساوية أو مطابقة؟ ولماذا ترجم؟
٥- البديل الخاص بالمفهوم في الرؤية الإسلامية، والمفهوم يطرح هنا في مجال الرؤية وليس في مقابل المفهوم الغربي، فالرؤية الإسلامية تنتظم

بداخلها منظومة متكاملة من المفاهيم تعد بديلاً أو تحل محل هذا المفهوم الغربي.

٦- إدراك المفهوم المنظومة أو منظومة المفاهيم المرتبطة بالمفهوم المراد إعادة بنائه، وموقع المفهوم من خريطة المفهوم.

٧- تشغيل المفهوم في المجال التخصصي له.

٨- مستويات المفهوم المتعددة وآثارها في عملية التشغيل.

أما دراسة " **بناء المفاهيم بين النظرية والتطبيق**"٢٠١٤ [٢١٠] فتناولت مفهوم التزكية تطبيقاً لخطوات إعادة بناء المفاهيم، ودراسة "**مفاهيم الجمال رؤية إسلامية**"١٩٩٦ [٢١١] التي تناولت مفهوم الجمال وأبعاده المعرفية و الثقافية، ودراسة "**نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها**"٢٠٠٢.[٢١٢]التي تناولت مفهوم التربية والأهداف، وما زال مجال إعادة المفاهيم خصباً، يحتاج إلى الدرس البحثي والعلمي في ضوء النموذج التوحيدي ليحقق التوافق بين المكونات الأساسية للنظام التربوي والتعليمي وهي: عقيدة المجتمع، وثقافته وحضارته، ومتغيراته الراهنة.

ثانياً: معالجة إشكالية الازدواجية المعرفية

يعكس الواقع الخاص بالنظام التعليمي والتربوي العربي والإسلامي تعدد النظم التعليمية من حيث المرجعيات والفلسفات التي يعتمد عليها البناء التربوي لهذه الأنظمة، وهذا يوجد في الدولة الواحدة وليس على مستوى العالم العربي والإسلامي فقط. ففي مصر على سبيل المثال نجد رباعية لأنظمة التعليم تمتد من: التعليم الحكومي (الرسمي) إلى التعليم الخاص والتعليم الديني، والتعليم الأجنبي؛ بل إن التعليم الحكومي نفسه يتعدد بأنماط مختلفة من الأنظمة التعليمية داخلية "وهذا التعدد في أنظمة التعليم يعكس بدوره تشكيل هويات مختلفة للدارسين والمتخرجين في المجتمع الواحد".[٢١٣]

و النموذج المعرفي التوحيدي يقدم إطاراً معرفياً لمعالجة هذه الازدواجية المعرفية فيما يعرف بـ"التكامل المعرفي"، هذا التكامل الذي يتحقق من خلال خمسة مستويات منهجية تمثل مرتكزات النموذج ومبادئه وهي:

١- وحدة/ وحدانية الخالق.

٢- وحدة المعرفة.

٣- وحدة الحقيقة.

٤- وحدة الخلق.

٥- وحدة الحياة.

وهذه المبادئ الخمسة تمثل الحاضن الفكري لمواجهة إشكالية الازدواجية المعرفية، حيث تمثل الإطار العام الذي يجمع العناصر التي تبدو متناقضة في النظام المعرفي الغربي الذي يقوم عليه نظامنا التربوي والتعليمي، فيجمع بين: الدين والحياة، العقل والوحي، الغيبي والمشهود، المادي والمعنوي، في إطار من التوازن والشمول والتنوع داخل الإطار التوحيدي.

أما عن متطلبات معالجة إشكالية ازدواجية المعرفة في النظام التربوي والتعليمي في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي فتتمثل في:

١- دمج النظم التعليمية المتقابلة التي صنعها التغريب في التعليم العربي والإسلامي لا سيما ما بين التعليم الديني (التقليدي) والمدني (الحديث)، لأن التمايز بينهما لا ينتج من بنات ثقافتنا وأصولنا الفكرية و الاجتماعية، ولا تاريخية نظامنا المعرفي، ويتحقق هذا الاندماج في ضوء الرؤية الكلية التوحيدية التي تمثل نقطة انطلاق للإصلاح التربوي الحضاري المنشود.

٢- تفعيل الرسالة الحضارية للتعليم التي تستمد مضمونها ومكوناتها من مبدأ "الاستخلاف"، ومقاصد حياة الإنسان على الأرض وخلقه، وتحقيق مقاصد الحق في الخلق وجميعها تنتظم في ثلاث قيم رئيسية وهي: التوحيد والتزكية والعمران. وهذا يعني ألا يكون

غاية التعليم ومثله الأعلى هو تخريج " المهنيين" و"الحرفيين" للمجتمع دون رسالة حضارية سامية تتفق مع مبدأ استخلاف الإنسان وخلقه على الأرض.

٣- تحقيق الاستقلال المالي من خلال إحياء نظام "الوقف"، وغيره من مسارات الاستقلال الأخرى، وأن يكون إسهام الدولة بالمعنى السياسي غير مرتبط بهيمنة حالة "التبعية" الغربية التي ما زالت تمارس على نظمنا العربية والإسلامية.

٤- تطبيق برنامج "**الجذع المشترك**" أو البرنامج التعليمي لكافة التخصصات العلمية الجامعية وقبل الجامعية، و يتضمن محتواه، تعريف بالإسلام وأنظمته: التشريعية، والأخلاقية، والاجتماعية، والعلمية. بما يساهم في تكوين رؤية واضحة لدى الدارس عن رسالته الحضارية والكونية والمجتمعية. وهذا لن يتحقق إلا بالقدرة على إبداع كتاب علمي تخصصي- لاسيما على المستوى الجامعي- في ضوء مبادئ النموذج المعرفي التوحيدي، ورؤيته الكلية التوحيدية. وقد اقترح الفاروقي في هذا الصدد برنامج " الحضارة الإسلامية" ليمثل البرنامج الأساس في التعليم الجامعي، كما طرح الفاروقي أفكاراً حول المتطلبات الأساسية والنوعية لهذا البرنامج .

٥- إيجاد متخصصين لكتابة الكتاب الجامعي وفق الرؤية الكلية التوحيدية، على أن يكون مستوعبين للإنتاج الغربي من ناحية ومتمكنين من ثقافته الإسلامية من ناحية، حتى يستطيعوا استبدال التصورات المنهجية الغربية في المناهج التعليمية بالتصورات المنهجية الإسلامية، في محتويات الكتاب الجامعي ومادته وفلسفته.

ويشير فتحي ملكاوي إلى أربعة متطلبات لتحقيق التكامل المعرفي – لمعالجة الازدواجية- تتمثل في: [٢١٤]

١- التمكن من المعارف الإسلامية ذات العلاقة المباشرة بالموضوع البحثي المطروح.

٢- استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة ذات العلاقة بالموضوع البحثي المطروح.

٣- تطوير الرؤية النقدية لتمييز عناصر المقولات المذهبية والمرجعية الفكرية، سواءً في الخبرة الإسلامية أو الإنسانية المعاصرة، بما يمكن من الحكم على هذه المقولات وإبراز القصور الذي يمكن استكمال الجهد فيه.

٤- التجاوز للخبرة الإسلامية والإنسانية في الماضي والحاضر من أجل تأسيس وبناء لمستقبل جديد يهتدى بنصوص الوحي ومقاصده، وسنن الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والخبرة المتراكمة في هذه السنن.

ثالثاً: محورية الدين في تجديد الفلسفة التربوية

أشارت عدة دراسات إلى انفصال الفلسفة التربوية القائمة في نظامنا التعليم عن الأصول والجذور من ناحية وعن الواقع المعاش من ناحية أخرى وهو ما نتج معه عدم تحقق فعل "النهوض" و"التقدم" المنشود، الأمر الذي يتطلب معه تجديد للفلسفة التربوية بنموذج يرتبط من ناحية بالأصول والجذور الثقافية لمجتمعنا من ناحية، ويراعي مستجدات الواقع ومتغيراته من ناحية أخرى، ويستوعب المنتوج الفكري المعاصر من خلال مبدأ الانفتاح المعرفي والعقلي من ناحية ثالثة، والنموذج المعرفي التوحيدي يتوافر فيه قيمياً هذين البعدين. وتجديد الفلسفة التربوية في ضوء النموذج التوحيدي" يقوم على محورية الدين ومركزيته في الإصلاح التربوي الحضاري، واعتبار الدين – الإسلام – هو النقطة المركزية في بناء التصورات والقيم والمفاهيم التي تشكل الأسس النظرية للفلسفة التربوية للنظام التعليمي العربي والإسلامي.

ويقدم الدين مبدأ شاملاً للإنسان وهدفا شاملاً للتربية. ولهذا المبدأ استقراره؛ لأن القيم ينظر إليها على أنها مطلقة مستمدة من الصفات المطلقة لله التي تحقق دائماً في سياق نسبى من الزمان والمكان[٢١٥] ... ويقدم الدين هدفاً ذا معنى للتربية مستمد من الوحي وهو عبادة الله على الأرض، العبادة بمعناها الحقيقي الذي يضمن تحقق مقاصد ذلك الوحي في:التوحيد، والتزكية، العمران.

والدين – أيضاً- يقدم للتربويين – من خلال المنهج القيمي الثابت المرشد للإنسان – مثلاً أعلى ومبدأ لا يقبل الاهتزاز يهدفون إليه حينما يخططون نظاماً تربوياً ويضعون تفاصيل منهجه، لإنقاذ الإنسان من الضلال، والمفهوم الذي يقدمه الدين للإنسان المتمثل في طبيعته الثنائية، وشوقه إلى الحقيقة الكاملة وتطلعه نحو الغاية الكبرى وهي الله تعالى. هذا المفهوم ينفرد به الإسلام وحده الذي يقوم على وحدانية الله ووحدانية الإنسانية ووحدة الدين ذاته منذ آدم. وهو ما يؤدي إلى فتح آفاق للسلام الإنساني والتعاون القائمين على هذه الوحدة الإنسانية وهذا التوحيد العقدي. [٢١٦]

والدين – أيضاً – يقدم للتربية الإطار العام للقيم الذي يعتمد على الإيمان بالغيب والذي يدور العمل الدنيوي حولها، في ضوء مبدأ التسخير لكل ما في الكون للإنسان من أجل أن يقوم بدوره ووظيفته الاستخلافية. وهذا يتطلب في عملية الإصلاح التربوي استعادة دور الدين مرجعية فكرية ومعرفية لا فقرة أو حصة دينية، يتم في هذه العملية تحديد أبعاد النظرية المعرفة والنظرة الوجودية واستخراج القيم الأساسية المعنية بالتأسيس التربوي، بحيث تمثل هذه العناصر مرتكزاً للأهداف التربوية والتعليمية وبرامج الإعداد المهني والتربوي.

و التجديد في الفلسفة التربوية في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي ينبغي أن يكون على عدة مستويات: التصورات الأساسية: الكون والإنسان والمعرفة والقيم وتأثير هذه التصورات على صياغة الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها.

و فيما يتعلق بالكون ينبغي أن تتضمن الفلسفة التربوية الجديدة رؤية النموذج المعرفي للكون التي تقوم على عدة مرتكزات هي:

١- **الثنائية**: بين الخالق والمخلوق.

٢- **التصورية**: وهى فهم الكون وإدراكه من خلال الوحي المنزل من عند الله، واستنباط السنن الإلهية المبثوثة في الكون عن طريق العقل، تلك السنن والقوانين التي لا تتغير ولا تتبدل.

٣- **الغائية**: فالكون له غاية تتجه إلى خالقة سبحانه وتعالى في إطار من الترابط والانتظام والتناغم.

٤- قدرة الإنسان على التعامل مع الكون من خلال **مبدأ التسخير** و طواعية الطبيعة.

تتضمن الفلسفة التربوية المستمدة من النموذج المعرفي التوحيدي رؤية متكاملة عن الكون، تتمثل في الإيمان بصانعه ومبدعه وخالقه؛ و تحديد غايته التي خلق من أجلها، و إبراز مكوناته التي تحكمها مبادئ ثابتة، وطبيعته، والسنن التي تجرى فيه، وعلاقته بالإنسان.

و هذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج الدراسي أن يعنى بتزويد الدارس بما يُمكِنه من معرفة الكون والقوانين التي تحكمه والمبادئ التي تحكم حركته، وحركة المخلوقات فيه – لاسيما – الإنسان. يضاف إلى ذلك أن تدريس العلوم المختلفة يجب أن يستهدف تعميق الإيمان بالله في نفوس الدارسين من خلال فهمهم لقوانين الكون ونظامه المحكم وما فيه من جمال وبهاء، وعظمة الخالق، ودفع للإنسان لاكتشاف موارده واستغلال ثرواته وإنمائه.[٢١٧]

والفلسفة التربوية تستمد من النموذج المعرفي التوحيدي مادة ومضمون العناصر التالية فيما يتعلق بالتصور الكوني.

- تعريف الكون.
- خلق الكون.
- علاقة الخالق بالكون.
- وحدة الكون.

- أنماط الحياة في الكون.
- الإنسان والكون.
- القوانين والسنن الكونية.

و فيما يتعلق بالإنسان، يقوم النموذج التوحيدي على الاعتقاد الكامل في كرامة الإنسان وتكريمه، كل الإنسان بصرف النظر عن لونه أو جنسه أو عقيدته أو طبقته الاجتماعية أو الاقتصادية كما تقرر ذلك المذاهب الوضعية والأرضية التي أبدعت معايير للتصنيف والتمييز بين بني البشر، ويقدم النموذج التوحيدي تشريعاً كاملاً ينطق فيه بالمساواة المطلقة في الإنسانية بين البشر، فالتكريم فيه للإنسان: إلهي المصدر، شامل وعام ومطلق (**إن أكرمكم عند الله اتقاكم**).

وتقوم نظرة النموذج التوحيدي على تقرير الطبيعة الثنائية للإنسان: المادية والروحية، وتأكيد العلاقة بين حاضره المشهود وغيبه، وتقرير الطبيعة الخيرة للإنسان - رغم أنه ملهم للخير والشر- إلا أن الفطرة الخيرة هي الأساس في الأصل، وهو بذلك يؤكد على الطبيعة المرنة للإنسان القابلة للتعديل والتغيير في سلوكه.

أما مكانة الإنسان في الكون فهي الخلافة أو النيابة عن الله تعالى، مهمته إبلاغ الرسالة الإلهية التي قبل بها من منطلق الحرية والمسؤولية تجاه الخالق من ناحية، والمخلوقين من ناحية أخرى، والإنسان يمتلك العلم الذي فضله الله به على الملائكة بتعليمه الرموز والأسماء، وهذه صفات تجعل الإنسان يسعى إلى إبلاغ رسالته الكونية ويعمل على بناء ذاته وفقاً لهذه الرسالة.

ويمكن أن نشير إلى الموقف العام للنموذج التوحيدي نحو الإنسان فيما يلي: (٢١٨)

١- أن الإنسان مخلوق من خلق الله، وهو خليفة الله في الأرض، وله رسالة، ومن ثم فهو المخلوق المكلف.

٢- أن طبيعة الإنسان واحدة ولكنها تتكون من مجموعة من القوى، جسد، وروح، وعقل وقلب، ونفس، وكل هذا يشكل الذات الإنسانية، فالإنسان ليس أحد هذه القوى فقط، بل هو نتيجة تكامل هذه القوى جميعاً.

٣- الإنسان مفطور على التوحيد، ولذا فمن العدل أن نقول أن مفطور على الخير في أصل خلقه، إلا انه قابل لفعل الخير والشر، ولديه الاستعداد لهذا وذاك، لأن فيه مناطق ضعف يمكن أن توازي مناطق قوة الخير فيه فالشر يعرض عليه كما يعرض عليه الخير أيضاً.

٤- و الإنسان حر في إرادته، لديه من القدرة على الاختيار مثل ما منحه الله من العقل إلا أن فيه جبرية تتمثل في النواميس الكونية التي يخضع لها.

٥- و هذا الإنسان فرد في جماعة، وهذا يجعله مسئولاً عن نفسه وعن مجتمعه بقدر ما يكون المجتمع مسئولاً عن أفراده، والرابطة بين الأفراد هي التعاون على البر والتقوى.

و فيما يتعلق بالمعرفة يقوم النموذج التوحيدي على المبادئ التالية:

١- التكامل بين مصادر المعرفة الوحي والعقل، فالوحي هو القرآن وصحيح السنة النبوية، والعقل هو المنتوج البشري الذي اعتمد على الوحي فأنتج ما يسمى بالتراث الإسلامي، أو اعتمد على مبادئ أخرى غير الوحي وأنتج معرفة تتوافق مع الفطرة والمنطق العقلي، وكما أن هناك قواعد للتعامل مع الوحي وشروط ضرورية، فهناك أيضاً شروط وقواعد ينبغي مراعاتها عند الأخذ أو الرد فيما يتعلق بالتراث بمفهوميه السابقين.

٢- التوافق بين ما أتى به الوحي وما يأتي به العقل، أما إشكاليات التمايز بينهما فهي ترد إما إلى عدم فهم أو إدراك لما جاء به الوحي أو خطأ في الاستدلال العقلي.

٣- إمكانية المعرفة لكل ما في الكون، والله يسر هذه المعرفة بالإتاحة والإرشاد إلى سبل الاكتساب: الفطرة، الحواس، التزكية، التعليم وغيرهم من الوسائل التي لم يحجر عليها، بينما حذر من إتباع الظن والهوى والتقاليد العمياء التي تضل الإنسان عن المعرفة الحقة.

٤- الانسجام بين القرآن والكون، فالقرآن كتاب الله المسطور ، والكون كتاب الله المنظور والقرآن يقدم المبادئ والقواعد التي تساعد على معرفة الكون وأسراره، والكون طريق موصل لمعرفة الله تعالى.

٥- للإنسان القدرة عن طريق العقل على معرفة الوجود معرفة كاملة بمساعد الوحي كمرشد وموجه للكليات الأساسية في الإدراك والمعرفة، ولاجتناب النواهي التي تؤدي إلى الضلال المعرفي للإنسان.

٦- تقوم المعرفة - أيضاً- في النموذج التوحيدي على مبدأين هما: الوحدة والتكامل، فالمعرفة واحدة لأنها صادرة عن مبدأ التوحيد للخالق وهو ما يضمن الوصول إلى الحقيقة التي يبنى عليها يقين، والمعرفة متكاملة لأنها تقوم على رؤية حقائق الأشياء في إطارها الأشمل وهي قواعد وأطر مرجعية للفكر والسلوك ضمن نظام القيم العام.

و فيما يتعلق بالقيم نقرر أن التمظهر الحقيقي للنموذج التوحيدي يبدو في سلوك الإنسان وليس على مستوى المعرفة فقط، و القيم تربوياً: "مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ".[٢١٩]

و الدين أو الوحي هو مصدر تكوين القيم في النموذج المعرفي التوحيدي، فالدين هو الموجه للسلوك الفعلي والعملي للإنسان ولحضارة الأمة، وفقده مصدراً لقيمها هو فقد للهوية وفناء للحضارة، وتضمين القيم في الفلسفة التربوية المنبثقة من النموذج التوحيدي يتطلب ما يلي:[٢٢٠]

١- الاجتهاد في تأصيل القيم إسلامياً على أساس الاستنباط السليم من القرآن والسنة، وعلى أساس علمي مضبوط بالقواعد الأصولية.

٢- تقديم القيم الثوابت، والاجتهاد في ترتيب أولويات القيم النسبية المرنة، مثل قيم التغيير، وقيم التطوير الحضاري، وقيم نقض الفساد، ووضع الغايات والوسائل كل في مكانه، وبمعنى آخر تقديم القيم الضابطة لحركة الإنسان ضبطاً جيداً متسقاً مع مبادئ الإسلام.

٣- مراعاة الواقع الثقافي والاجتماعي الملئ بحالات التمزق والتفسخ الاجتماعي، والتعطل والتوقف عن الحركة بسبب تعطيل العمل بالقيم الإسلامية، أو على الأقل ضعف تأثيرها.

٤- مراعاة التوازن في تقديم تلك القيم، وتأكيد خصائص القيم الإسلامية من حيث استيعابها كافة فعاليات الإنسان المعاصر ونشاطاته، وأنها تستوعب الحكمة أنى وجدت، وتخللها كافة جزئيات حياة الإنسان.

و القيم المنبثقة عن النموذج التوحيدي بهذه المعايير والشروط تهدف إلى بناء الإنسان الحضاري المتكامل القادر على نفع ذاته ومجتمعه وأمته والعالم من حوله، وتمكنه من مواجهة التحديات الحضارية، والمشكلات الداخلية.

و يمكن أن نشير إلى تصنيف القيم في النموذج التوحيدي كما يلي:

١- القيم العقدية، وهي التي تتصل بقيم العبادة والصلة بالله والمراقبة والمحاسبة والتقوى والورع..وغيرها من القيم التي تؤكد على المعاني العقدية وتطبيقاتها العملية.

٢- القيم الخلقية، وتشمل الأوامر والنواهي الخلقية التي قررها القرآن والسنة، مثل الصدق والاستقامة، والعدل، وذم الكذب والغش والخيانة.

٣- القيم الاجتماعية، وتتصل بالعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات في المجتمع، مثل الإخاء، والتسامح، والتعاون والترابط، والتكامل والتكافل.

٤- القيم العلمية، وهي كل يتعلق بطرق التفكير واستخدام العقل بهدف الوصول إلى الحقيقة، مثل: الاستدلال، التفقه، والتفقه، والتدبر، والنظر، وتقدير العلم والتعليم والعلماء، ذم الهوى والظن والتقليد و كل ما يؤدي إلى الضلال المعرفي.

٥- القيم الوجدانية، الخاصة بالبعد الانفعالي والعاطفي مثل قيم: الحب، والكره، والبغض، والغضب، والرجاء، والرضا، والتمني.

٦- القيم المادية، وهي التي تتعلق بالجانب المادي للإنسان أو عالم الأشياء، مثل قيم السعي والعمل والكسب والتسخير والمحافظة على البيئة وصحة الجسد.

٧- القيم الجمالية، وتتصل بالبعد الذوقي للإنسان والحاسة الجمالية لدى الإنسان، والإدراك الجمالي في المخلوقات الحية والجامدة والطبيعة.

انعكاسات التصورات الأساسية في النموذج التوحيدي على الأهداف التربوية

ومن جوانب التجديد في الفلسفة التربوية أن تُجَدد النظرة إلى الهدف الأساس للتعليم ومقصده بما يتوافق مع وظيفة الإنسان في الكون ودوره الرسالي والحضاري، وهو ما ينعكس على هدف التعليم وغايته، فالإنسان صاحب الرسالة الاستخلافية عن الله على الأرض يتوجه في كل مكتسباته إلى الله تعالى في عمران الكون، وتزكية النفس، وتوحيده تعالى وهذه هي المعاني الجوهرية للعبادة والرسالة.

وفي ضوء هذا المنطلق الفكري والعقدي تصبح غاية التعليم: تكوين الإنسان الصالح الذي يعبد الله بالمعنى الصحيح والواسع للعبادة ويقيم بنيه حياته الأرضية بما يتفق والشريعة... إن معنى العبادة في الإسلام واسع وشامل وليس محدوداً بالأداء المادي للشعائر الدينية؛ بل يشتمل كل جوانب النشاط: إيماناً وفكراً وشعوراً وعملاً... ولهذا فإن أسس الحضارة على هذه الأرض واستغلال الثروات والمصادر والطاقات، والسعي في سبيل الرزق والخطوات التي يستطيع الإنسان بها أن يرتفع إلى مستوى التعرف الكامل بطرق الله تعالى في

الكون ومعرفة خصائص المادة والمناهج التي يمكن بها استغلالها، وتقديم العون للإنسان في سبيل الوصول إلى الحياة الصالحة المزدهرة... كل هذه تعد أنماطاً من العبادة.[٢٢١]

إن رسالة التعليم ينبغي أن تتمحور حول ركيزتين: الأولى تتصل ببعد السماء استمداداً للتصورات والقيم والمفاهيم، والركيزة الثانية تتمحور حول الأرض بتنزيل المفاهيم والتصورات والقيم للواقع العملي بمعرفة سنن الكون وطرق التعامل فيه مع الإنسان، ومع الطبيعة بما يتوافق مع بعد السماء. هو ما يساهم في تحقيق شخصية متكاملة تتفق مع طبيعة خلق الإنسان ومكوناته وعواطفه وانفعالاته، وطموحاته العقلية والمعرفية.

و تعتبر الأهداف التربوية الدعامة الحقيقة التي يبنى عليها العمل التربوي، والمترجم العملي لفلسفة النموذج التوحيدي ومبادئه وتصوراته، فهي- أي الأهداف- واسطة بين طرفين: الأول، العقيدة التي يؤمن بها المجتمع، ونظرته للحياة ومكوناتها المنبثقة من هذه العقيدة، والثاني: المكونات الأساسية للعمل التربوي وهي – أي الأهداف – تشكل همزة الوصول بين الاثنين؛ لأنها تعمل على ترجمة أهداف العقيدة إلى سلوك واقع في حياة الناس، ومن ثم فالأهداف التربوية تتصف بعدة صفات تتوافق مع الفلسفة التربوية، ذات طبيعة خاصة، تتحدد وتتشكل طبقاً للمذهب التربوي، والاتجاهات السائدة في الفكر التربوي في المجتمع.[٢٢٢]

وعلى هذه الفرضية العملية، فإن النموذج المعرفي التوحيدي وانبثاقاته في الكون والحياة والإنسان يمد الأهداف التربوية بمادة خام تمثل معطيات الفكرة الإسلامية وتصوراتها للحياة والكون والإنسان، وهذه المعطيات وتلك التصورات تختلف في مضمونها وصورتها عن معطيات الفكرة في النموذج المعرفي الغربي، الذي يقوم على فرضية معرفية تعتمد على الرؤية المادية كإنجاز إنساني نهائي في تفسير الكون والحياة وغاية الإنسان والخلق. وهذا يستدعي في نظامنا التربوي إعادة بناء للمفاهيم التي يعتمد عليها في صياغة أهدافه

التربوية وفلسفته بصفة عامة لتتوافق مع الركيزتين الأساسيتين لبناء الهدف التربوي، عقيدة المجتمع، ومكونات العمل التربوي التي تختلف من مجتمع لآخر، باختلاف عقيدته وثقافته.

وفى ضوء ما تقدم فإن الأهداف التربوية تعتمد في صياغتها واشتقاقها على:

١- الوحي والقرآن وصحيح السنة.
٢- التراث الثقافي والتربوي الإسلامي.
٣- خصائص الإنسان وسماته الأصيلة والمتغيرة.
٤- خصائص المجتمع المسلم ومتطلباته المعاصرة.

وفي جانب آخر فإن هناك خمسة مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند تصميم الأهداف التربوية –بالإضافة إلى الجوانب الفنية المعروفة- هي: وحدانية الخالق، وحدة المعرفة، وحدة الحقيقة، وحدة الإنسان، وحدة الحياة، وما ينبثق من هذه المبادئ من تصورات حول:الإنسان: ماهيته، مكوناته، وظيفته الكونية، مقاصد خلقه، طبيعته الخلقية وأبعادها، الجسمية والروحية والوجدانية والاجتماعية والعلمية. و الكون: تعريف الكون،خلق الكون، علاقة الخالق بالكون، وحدة الكون، أنماط الحياة في الكون،الإنسان والكون، القوانين والسنن الكونية. والقيم: و تمثلاتها في جوانب الشخصية المنشودة، وارتباطها بمبدأ التوحيد، وتمظهراتها في السلوك. والمعرفة: غايتها، وسائلها، ومصادرها، وأدواتها، ومستوياتها، وطبيعتها، وإمكانية الوصول إلى الحقيقة.

رابعـــاً: الجامعة الإسلامية

هل يمكن أن نجد لأفكار الفاروقي حول الجامعة الإسلامية تطبيقا معاصراً في واقعنا التربوي والتعليمي؟ وهل يمكن أن تنفذ أفكار الجامعة فيما يتصل بالأهداف والمضمون والشكل إلى حيز التنفيذ؟ الإجابة على هذه

التساؤلات وغيرها تتطلب أولاً: الوقوف بصورة كلية على ما قدمه الفاروقي في هذا الشأن.

ويمكن أن نجمل المبادئ الأساسية للفاروقي فيما يتصل بالجامعة الإسلامية لا سيما على مستوى الأهداف، وتتحدد في: بناء الإنسان الصالح أو تنمية الإنسان الكامل الذي يجمع بين الحقيقة النظرية والقيمة الأخلاقية، وهو ما يتوافق مع المنظور التوحيدي للإنسان ووظيفته الاستخلافية. وحدد الفاروقي – كما ذكرت الدراسة - ستة محاور لهذا البناء والتشييد للإنسان الصالح في التكوين الجامعي وهي:

- محور تراث العلم البشري والمقدس (الوحي).
- محور درس الأمة ومشكلاتها.
- محور صلة الإسلام بالوضع المعرفي الحالي.
- محور صلة الإسلام بالعالم.
- محور التربية الإسلامية.
- محور حفظ التراث وإثراؤه.

وفي ضوء النموذج التوحيدي في الجامعة الإسلامية نجد البعد الأخلاقي يمثل عمود الجامعة وركيزتها فيما يتصل بالعلاقات بين عناصر العملية التعليمية : الطالب، الأستاذ، المعرفة.

والجامعة الإسلامية – أيضاً – لا تعرف ذلك التقسيم بين الحقيقة العلمية والحقيقة الأخلاقية أو العملية، لأن "المعرفة" في الجامعة الإسلامية تنطلق من مبدأ التوحيد "وحدة الحقيقة" وحدة المعرفة" وحدة الحياة، وحدة الخلق، وحدانية الخالق".

وفى الجانب التطبيقي لفكرة الجامعة الإسلامية في الواقع التربوي والتعليمي الإسلامي وجدت أربع محاولات تطبيقية في التعليم الجامعي تأسست في ظلال المشروع الفكري أسلمة المعرفة وبالتوجيه المباشر من روادها - بعد رحيل الفاروقي- وهذه التجارب هي:

الأولى: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية (١٩٧٤م – ١٣٩٤هـ).
الثانية: جامعة الجزيرة بـ السودان. (معهد إسلام المعرفة ١٩٩٠م).
الثالثة: الجامعة الإسلامية العالمية بـ إسلام أباد (١٩٨٠م) .
رابعاً: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (١٩٨٣)، وقد تم فيها تبنى مشروع إسلامية الجامعة عام ١٩٨٩.

وقد خضعت هذه المحاولات – التطبيقية لمفهوم الجامعة الإسلامية للدرس والبحث العلمي في الدراسة التي أشرنا إليها في الدراسات السابقة بعنوان "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية" مبينة رؤية هذه الجامعات لتطبيق مشروع إسلامية المعرفة في جانبه المعرفي والأخلاقي والعملي.

ورغم التباين الذي أوضحته الدراسة بين المحاولات الجامعية الأربع فيما يتعلق بمستوى التطبيق ودرجته وفهم وتناول مبادئ مشروع إسلامية المعرفة وما يرتبط به من نواح عملية وعلمية وأخلاقية، إلا أن هذه الدراسة تؤكد أنه كانت هناك توجهات جديدة في النظر إلى مفهوم الجامعة الإسلامية يتمثل في النقاط التالية:[٢٢٣]

١- ضرورة العناية بالناحية العقدية والأخلاقية في الجامعة، وأن لا تكون الدراسة الجامعية دراسة معرفية بحتة تهمل الجوانب النفسية والتربوية الضرورية لتنمية الشخصية الإسلامية بشكل متوازن ومتكامل.
٢- ضرورة تقديم معرفة إسلامية لدارسي العلوم الحديثة، وإتاحة الفرصة لدراسي العلوم الشرعية والإسلامية لمعرفة العلوم العصرية حتى تتقارب وجهات نظر الفئتين، ويحدث بينهما نوع من الانسجام.
٣- ضرورة ألا يتضمن المنهج الدراسي ما يتعارض مع التصور الإسلامي للإنسان، والكون، والحياة.
٤- ضرورة أن تسهم الجامعة الإسلامية في دراسة قضايا الأمة الإسلامية ومشكلات الإنسانية في العصر الحديث وإيجاد حلول مناسبة لها.

كما أشارت الدراسة إلى أن هذه المحاولات التطبيقية استصحبت معها مفهوم "التعليم العام" الذي يشترط فيه تصميم "جذع مشترك" يكون بمثابة قاسم مشترك إلزامي في كل مجالات الدراسة الجامعية، بهدف تزويد الدارس في هذه المرحلة بمعرفة تمكنه من ممارسة تفكير مستقل يعنيه على تحقيق وظيفته في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي.

إن المحاولات التطبيقية رغم أنها تبرز المسالب العملية لتطبيق الفكرة؛ إلا أنها ينبغي أن تكون دافع للمهتمين بهذا الجانب الفكري من أجل تطوير الأفكار الخاصة بمشروع إسلامية المعرفة، والمتخصصين في مجال الفكر التربوي الإسلامي، بما يعين على تطوير الأفكار التي ظهرت في تلك المحاولات التطبيقية - مثل تصميم "**الجذع المشترك**" والذي يمثل الأرضية المعرفية الإسلامية للدرس الجامعي - وتطوير أدوات التنظير الفكري فيما يتصل بفلسفة التعليم الأساسي أو العام، وفي مجال المناهج للبحث عن المبادئ الحاكمة والتوصيف الذي يساعد على بلورة مقاصد النموذج التوحيدي للمعرفة وتهيئة المناخ التربوي لتحقيق تلك المقاصد.

إن محاولات التطبيق بصورة عامة وشاملة لمفهوم الجامعة الإسلامية يتطلب تأطيراً معاصراً يلائم الواقع المتغير والمتجدد من ناحية ومبادئ النموذج المعرفي التوحيدي من ناحية أخرى سواء ما يتصل بالفلسفة، أو المناهج والمقررات، أو الوسائل. وإن كانت المتغيرات المعاصرة لاسيما السياسية تحول دون تبنى المختصين لهذه الفكرة، فالواقع التربوي والتعليمي في مجتمعنا الإسلامي ينحاز إلى النموذج الغربي في نشأته الحديثة بدءًا من محمد على وحتى الوقت الحاضر. و رغم فشل هذا النموذج في تحقيق نهضة المجتمع وتقدمه – كما كان يبشر به؛ إلا أننا نجد قطاعاً كثيراً ما زال متمسكاً به لأسباب لم يفصح عنها.

الإشكاليات الجامعية حول تطبيق النموذج المعرفي التوحيدي:

١- **المانعة الفكرية المعرفية**، وهذه المانعة ليست طبيعة؛ بل مكتسبة، فالمناخ الجامعي بصفة عامة أَلِفَ الوضع القائم الذي تسلل إلينا عبر الغزو الثقافي والاحتكاك الحضاري بالغرب إبان النهضة الغربية الحديثة وهو القائم على الفصل بين الدين والتعليم، والذي أوجد في عالمنا العربي والإسلامي نمطين من التعليم الديني (التقليدي)، والمدني (الحديث). وبقى هذا الوضع مألوفاً دون وجود أفكار مبدعة أو محورية لتجاوز هذه الازدواجية.

كما أن قطاع – لا بأس به- من القادة الجامعيين تلقوا تعليمهم في أوروبا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه وتتلمذوا على أيدي أساتذة غربيين، مما رسخ لديهم أحادية النموذج المعرفي الغربي، وأنه الجدير ورؤيته المعرفية، بالدارسة و التبنى البحثي، مع غياب الإحساس بوجود نموذج معرفي منذ مراحل التعليم الأولى، التي انطبعت بطابع الازدواجية وترجيح (التعليم الحديث) على الديني في أكثر الأحوال الاجتماعية والثقافية.

وهذا يعني غياب البيئة الأكاديمية الحاضنة لمثل هذه المفاهيم، نظراً لانقطاع المناخ الثقافي الأكاديمي في مجملة بالجذور والأصول الثقافية، وهذا يستدعي جهداً مضاعفاً لأصحاب هذه الفكرة وهذا المخطط لمفهوم" الجامعة الإسلامية" على مستويين، الأول: على مستوى التطوير الداخلي للفكرة بما يتناسب مع متطلبات الواقع الجديد، والثاني: بذل الجهد فيما يتصل بتهيئة المناخ الثقافي وجذب المختصين لهذه الفكرة وبيان ضرورتها لحادث النهضة والتوقع المأمولين لمجتمعنا منذ قرنين من الزمان.

٢- **ثبات تصنيف العلوم وجموده** وقعت جامعتنا تحت التأثير الغربي في مسألة تصنيف العلوم، واستوردته من الجامعات الأوروبية في بداية نشأتها، دون النظر في تصنيف العلوم في الحضارة الإسلامية، "والتصنيف الغربي بطبيعته الرافضة للدين، فصل بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية وذلك يعنى من ناحية أخرى أن الجامعات في العالم الإسلامي لم تتأسس نتيجة نقاش مجتمعي

يطمح للتعبير عن الهوية الثقافية للمجتمعات الإسلامية، مما يحدد موقع الجامعة كتعبير عن العقل الجامعي لمجتمعاتها، ولم تكن مثار نقاش فلسفي يحدد وظيفتها التاريخية، وهكذا تعبر الجامعة في العالم الإسلامي لدولة ما بعد الاستقلال عن "الأيديولوجية السياسية السائدة"، وعن النماذج المعرفية المهيمنة".(٢٢٤)

٣- **غياب الرسالة الحضارية عن جامعتنا**، تندرج جامعتنا تحت ما يمكن تسميته بـ"جامعات المهن الحرة"، أي أنها تخرج للمجتمع أصحاب الوظائف والمهن التي يحتاجها، كالطبيب والمدرس والمهندس... وهكذا، وهذا ما يجعلها تنغمس في أدوار وتفاصيل جزئية تحاول فيها الاستجابة للواقع المعاش لا أن تكون رائدة في تغييره، كما تغيب عن جامعتنا الرسالة الحضارية التي تتطلب استقلالا معرفياً، أو السعي نحوه لتحقيق بناء حضاري منشود منذ قرون، وهو ما يتطلب تبنى نموذج متفرد في قيمه وتصوراته ومفاهيمه عن الحضارة القائمة – أي الغربية – وهو المتمثل في النموذج المعرفي التوحيدي، الذي يغيب في أغلب الأحوال عن مجال البحث في جامعتنا العربية والإسلامية.

٤- **ضعف الجهود التنظيرية**، من الإشكاليات التي تواجه الجانب التطبيقي لفكرة الجامعة الإسلامية هو **الفراغ الموجود في الفكر التربوي الإسلامي** فيما يخص بلورة نظريات تعين على إعادة صياغة إسلامية للقضايا المتصلة بالمناهج للاهتداء بها حال التطبيق العملي، أو إنتاج معرفة جديدة تنتج من نظام معرفي توحيدي منفتح وأصيل في آن واحد، والجهود في هذا الميدان ما زالت قليلة إذا ما قورنت بحجم المتطلبات والتحديات.

خامساً: مشكلة التمويل، الوقف بديلاً

يقدم النموذج المعرفي التوحيدي صيغة "الوقف" لحل مشكلة التمويل، وبما أن الإنسان مستخلف عن الله في النموذج التوحيدي، فهو – أيضاً – مستخلف في المال ومطالب بأن ينفق في سبيل الله مما هو مستخلف فيه (وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ

مُسْتَخْلَفِينَ) {الحديد :٧ } ومن هذا المنطلق أنشأت في الحضارة الإسلامية دور العلم ومنازل العلماء والمكتبات والمؤسسات التعليمية من خلال الوقف. و قد أجريت دراسات تربوية عديدة توضح كيفية مساهمة "الوقف" في حل مشكلة "التمويل" في التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة.[٢٢٥]

إن الإنفاق الضعيف على التعليم في عالمنا العربي والإسلامي، يؤثر بشكل واضح على جميع جوانب العملية التعليمية وعلى مخرجاتها، يمكن أن يُحل من خلال إحياء نظام "الوقف" وتفعيله وهو نظام أثبت نجاحه في بناء الحضارة الإسلامية، وتعتمد عليه عديد من المؤسسات التعليمية المشهورة في العالم الحديث لاسيما في بريطانيا وفرنسا وأمريكا.[٢٢٦]

ويشير الدليل الإحصائي للنشاط الخيري في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠٠١ إلى أن حجم التبرع للتعليم بلغ ٣١,٨٤ بليون دولار، بنسبة ١٥٪ من مجموع التبرعات الخيرية لنفس العام.[٢٢٧] وهو ما يوضح الدور الجوهري لنظام الوقف في التعليم الأمريكي، وما يمكن أن يؤديه من تغير جذري في واقعنا التربوي والتعليمي إذا تم تفعيله واستخدامه وإحيائه كبديل لصيغ التمويل التقليدية التي ما زلت تعتمد على الدولة بالمعنى السياسي.

كما توجد دراسة عديدة رصدت بعض التطبيقات المعاصرة لصيغة "الوقف" في تمويل التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة في بعض الدول العربية والإسلامية مثل: دراسة شيرين مبروك "دور الوقف الإسلامي في استثمار التعليم العالي في ضوء الخبرات العالمية والإقليمية ..رؤية مستقبلية".[٢٢٨]

، ودراسة سامي الصلاحات "دور الوقف في تفعيل التعليم العالي في الجامعات الإسلامية ..قراءة في خطة مشروع مؤسسة الوقف للدراسات العليا"[٢٢٩]، ودراسة "دور الوقف الإسلامي في مجال التعليم والثقافة للمجتمعات العربية والإسلامية، دولة ماليزيا نموذجاً".[٢٣٠] وغيرها من الدراسات التي اهتمت بمسألة الوقف والتي يمكن الاستفادة بها على عدة مستويات منها:

١- تكوين رأي عام عربي إسلامي لإحياء ثقافة الوقف ودوره في تنمية المجتمع والبناء الحضاري العلمي للأمة.

٢- الوقوف على أهم مشكلات الوقف في مجتمعاتنا سواء ما يتعلق بالجوانب الإدارية أو القانونية، و التعرف على المعيقات التي ساهمت في توقف "الوقف" عن القيام بدوره الحضاري للأمة، وتقديم معالجات وحلول لها.

٣- الاستفادة من التجارب العالمية الغربية وغيرها في استخدام صيغة الوقف - رغم أصالته الإسلامية- من باب الانفتاح على التجارب التطبيقية، مع الأخذ في الاعتبار البعاد القيمية والتشريعية الإسلامية، والمتغيرات الاجتماعية والثقافية والاحتياجات الداخلية والخاصة بالمجتمع الإسلامي.

نتائج الدراسة والتوصيات

أولًا: فيما يتعلق بضرورة بالبحث في النموذج التوحيدي مدخل للإصلاح التربوي الحضاري

أوضحت الدراسة أن فكرنا التربوي يعاني من أمرين أضعفا من تأثيره وفاعليته، **الأول**: هو غياب الرؤيوية الفكرية التي تقف خلف حركة الفكر التربوي حيث تسود العشوائية في عدد من بلداننا فيما يتصل بفلسفة التربية و التعليم، **والثاني**: تبني الفريق الآخر من بلداننا العربية والإسلامية النموذج الغربي وفلسفته التربوية بمفاهيمها وتصوراتها المختلفة مع تصوراتنا ومفاهيمنا بما أفقد فكرنا التربوي الحركة الايجابية نحو حل قضايانا المجتمعية وإعداد إنسان حضاري قادر على حمل رسالته الكونية. وهذا ما يدعو إلى تبني نموذج معرفي بديل ينطلق من خصائصنا الفكرية و الثقافية والعقدية وهو ما طرحته الدراسة بعنوان "النموذج المعرفي التوحيدي"

كما يأتي البحث في النموذج المعرفي التوحيدي لعدٍّ اعتبارات تربوية وعلمية حضارية أخرى من بينها:

١- معالجة الازدواجية المعرفية.

٢- الحاجة إلى ضابط منهجي وناظم فكري مُستَمد من أصول المجتمع وثقافته.

٣- مواجهة التحديات المعرفية الحضارية.

٤- إنهاء الاحتكار المعرفي الحضاري.

٥- تحديد الإطار المرجعي للجماعات البحثية المتعددة في داخل الإطار الحضاري الإسلامي.

٦- تحقيق الوعي بالرؤية الكلية التوحيدية أو (البارادايم) الإسلامي للعقل التربوي.

ثانيًا: فيما يتعلق بمعالم النموذج المعرفي التوحيدي

أوضحت الدراسة أن معالم النموذج المعرفي التوحيدي يتضمن ثلاثة أركان أساسية، المرتكزات الفلسفية التي يقوم عليها النموذج، والتي تتضمن أربعة مرتكزات هي: وحدانية الخلق، وحدة الخلق، ووحدة الحقيقة ووحدة المعرفة ووحدة الحياة.أما الركن الثاني فهو المبدأ الجوهري للنموذج وهو فكرة "التوحيد" وهي التفرد الذي جاء به الإسلام، فلم يكن كما يذكر **الفاروقي** دعاء الإسلام بوجود إله هو الجديد الذي جاء به، وإنما تفرده جاء بدعوته إلى التوحيد. وتظهر تجليات هذه الفكرة في مجالات: **المعرفة، والقيم، والأخلاق**.أما الركن الثالث للنموذج فيتناول أشكال التطبيق والمبادئ وتجعله ضمن نطاق أدوات تسير النموذج وهي: الوحدة، والثنائية، والعقلانية، والإدراكية والغائية، وتوكيد العالم.

ثالثًا: فيما يتعلق بتصور الفاروقي للأزمة التربوية

يرى **الفاروقي** أن أزمة الأمة و التي تمثل الأزمة التربوية جوهرها، تتمحور في ثلاثة أصعدة أساسية يعتبرها "الأعراض الأساسية للمرض" الذي تعاني منه الأمة، وتمتد هذه الأعراض عبر عدد من الأصعدة تبدأ بالسياسي ومظاهره في انقسام الأمة والتناحر الذاتي، ثم الصعيد الاقتصادي ومظاهره عدم قدرة الأمة على إنتاج حاجاتها الضرورية، والصعيد الثقافي المتمثل في الجمود الفكري فضلًا عن الأمية وما يرتبط بها من مظاهر تراجع حضاري.

وتشغل الأزمة التربوية القلب من أزمة الأمة والذي يردها إلى مسارين أساسيين هما: التغريب والاستلاب الفكري، والجمود وتوقف حركة الاجتهاد، مما نتج عنهما غياب رؤية أصيلة لحركة فكرنا التربوي، و انعدام الرؤية الفكرية والفلسفية الأصيلة التي ينبغي أن تكون مُشغِّلًا لكل عناصر النظام التربوي والتعليمي، والذي ظهرت آثاره في: انعدام الرؤية وتأثيرها على المكونات المادية، وغياب الدور الرسالي للقيادات الجامعية التعليمية، والأستاذ والطالب والمناهج والمقررات.

كما أوضح **الفاروقي** أن من أهم الأزمات التي يعاني منها فكرنا التربوي هي: الأزمة المعرفية والتي أوجَدَت كم هائل من الثنائيات الذي لا ينتهى: ثنائية العقل والوحي، والديني والمدني، والحديث والتقليدي...، وأزمة الانفصال بين الفكر والعمل، والانفصال والديني والدنيوي.

و فيما يتصل بحركات الإصلاح التربوي وتياراته في الأمة وتحديدًا: التيار التغريبي، والسلفي والصوفي، وصل **الفاروقي** إلى نتيجة مؤداها: أن المسارات التربوية الأساسية في العالم الإسلامي فشلت في تحقيق النهوض وتجاوز حالة التراجع الحضاري، فلم تنجح المدرسة التقليدية سواء السلفية أو الصوفية في ترجمة التصور الإسلامي إلى نموذج قادر على إثبات نفسه والصمود على أرض صلبة، ولم تنجح المدرسة التجديدية في استزراع التصور الأوروبي الذي يمثل المصدر الحقيقي لقوتهم وإبداعهم. فضلًا عن أنها بقيت شوهاء مجردة من الحياة ومن القدرة على النمو. إن المدارس التجديدية في العالم الإسلامي تقلد الغرب - دون إدراك لروحه- ناهيك عن احتوائها ولذلك فقد حكم عليهم بألا ينتجوا شيئًا أكثر من التقليد المتواضع وقد أنتجوا فعلًا عدة أجيال على هذه الشاكلة.

رابعًا: فيما يتعلق بقضايا الإصلاح التربوي الحضاري في ضوء النموذج المعرفي التوحيدي

تناولت الدراسة قضيتين من القضايا التي درسها **الفاروقي** في كتاباته وهما: الجامعة الإسلامية، والتكامل المعرفي. وفيما يتصل بالجامعة الإسلامية أدرك **الفاروقي** البعد التغييري للجامعة، باعتبارها رائدة التغيير المجتمعي و أي إصلاح مطلوب، فضلًا عن أن يكون إصلاح تربوي أو علمي فإن الجامعة تكون في القلب منه، و هو ما اهتم به **الفاروقي** في تحديد الغاية النهائية للجامعة و هي بناء الإنسان الصالح، معتمدًا على ركن أساس لبناء الجامعة وهو "الأخلاق"، أما البعد العلمي فيركز **الفاروقي** فيه على جانبين: **الأول**: تحقيق استيعاب المعرفة المعاصرة للعلوم المختلفة، **والجانب الثاني**: تفهم إسهام الحضارة

الإسلامية في الإنتاج المعرفي لهذه العلوم أو موقف الإسلام منها ورؤيته لها، وتحقيق مرحلة التجاوز والوصول إلى مرحلة توليد المعرفة وإنتاجها.

وتناولت الدراسة فيما يتصل بالجامعة الإسلامية مفهوم الجامعة الإسلامية، ومسارات عمل الجامعة التربوية والحضارية، و القواعد العامة للتدريس، والمنهج الدراسي (التخطيط)، و البرنامج الأكاديمي (الزمني)، و العلاقة بين الطالب والأستاذ، والبعد الأخلاقي للجامعة، و البرامج والمتطلبات العلمية والإسلامية للبرنامج التدريسي، و دور الجامعة في التغيير الاجتماعي، و القضايا الفكرية الأساسية التي يجب أن تتصدى لها الجامعة الإسلامية وهي: الاستغراب - الازدواجية - التقطيب.

وفيما يتصل بقضية التكامل المعرفي أوضحت الدراسة أن جوهر عمل النموذج المعرفي التوحيدي - موضوع الدراسة- يكمن في معالجة الاضطراب والخلل الكائن في النظام المعرفي القائم في الفكر التربوي العربي- الإسلامي منذ ما يقرب من قرنين، والذي يتراوح بين نظامين معرفيين **هما**: النظام المعرفي النابع من الفكر الإسلامي التقليدي بما أصابه من جمود وثبات، والذي أصاب الفكر التربوي بالتوقف والسكون، **والثاني**: النظام المعرفي الغربي ومخاطره الثقافية والحضارية والتربوية، وهذا التراوح في الفكر التربوي العربي- الإسلامي أوجد حالة من الازدواجية التعليمية والمعرفية كان لها تأثيرها على الشخصية العربية والإسلامية، بل والمجتمع كله. لذا فإن منظروا مشروع إسلامية المعرفة يرون أن تجاوز هذه الأزمة بشعبتيها يُعد شرطًا لتوفير البديل المعرفي الإسلامي، وهو ما لا يمكن أن يتم - وفقًا لأُطروحة إسلامية المعرفة- إلا بعد إعادة صياغة فكرية لكلا الفكرين اعتمادًا على جهاز مفاهيمي مغاير يراعي مبادئ الإسلام ومفاهيمه التأسيسية. وهذه هي العملية عينها المقصودة في مفهوم التكامل المعرفي.

وتناولت الدراسة فيما يتصل بقضية التكامل المعرفي عدة وجوه للتكامل هي: تكامل مصادر المعرفة (العقل والوحي)، تكامل الثقافة والأخلاق، تكامل

الفـرد والمجتمـع، تكامـل العلـوم ووحـدتها ومبـادئ إعـادة اكتـشاف العلـوم الاجتماعية في ضوء النموذج التوحيدي وإعادة صياغتها.

ومن الجدير بالذكر أنه كانت هناك محاولة تطبيقية للنموذج المعرفي التوحيدي قام بها الدكتور **عبد الحميد أبوسليمان** - أحد رواد مشروع إسلامية المعرفة ومؤسسيه- في الجامعة الإسلامية بماليزيا من خلال تأسيسه لكلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية (١٩٨٨- ١٩٩٩م)، وهو ما أظهر نتائجه في دراسة بعنوان "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق" [٢٣١]، ثم قام الباحث **محمد أحمد أبوبكر** بدراسة موَسعة حول هذه التجربة بعنوان التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج.[٢٣٢]

خامسًا: فيما يتعلق بالاستفادات المنهجية للنموذج المعرفي التوحيدي في واقعنا التربوي والتعليمي، أوضحت الدراسة الجوانب النظرية للاستفادة المنهجية للنموذج المعرفي التوحيدي والتي تتمثل في تجديد الفلسفة التربوية فيما يتصل بمحورية الدين في الفلسفة التربوية الجديدة وما يتصل بها من تصورات أساسية لهذه الفلسفة حول الكون والإنسان والقيم والمعرفة، وإعادة بناء المفاهيم التربوية، وإعادة صياغة الأهداف التربوية في النظام التعليمي، وإبراز رسالة التعليم الحضارية، وأيضاً يقدم النموذج التوحيدي إطاراً معرفياً لحل إشكالية الازدواجية المعرفية وتفرعاتها في الواقع التربوي، والمتطلبات التربوية والمعرفية لهذه المعالجة. كما يقدم النموذج التوحيدي صيغة "الوقف" لحل مشكلة التمويل في التعليم، ولضمان استقلاليته عن النظام السياسي.

كما توصلت الدراسة إلى أهم الإشكالات التي تواجه تطبيق النموذج المعرفي التوحيدي في الواقع التربوي والتعليمي لا سيما الجامعي ومنها: المانعة الفكرية المعرفية للعقل التربوي العربي- الإسلامي الذي أَلِفَ الوضع القائم الذي تسلل إلينا عبر الغزو الثقافي والاحتكاك الحضاري بالغرب إبان النهضة الغربية الحديثة وهو القائم على الفصل بين الدين والتعليم ، و ثبات تصنيف العلوم وجموده المستعار من الجامعات الغربية، و غياب الرسالة الحضارية عن

جامعتنا، و ضعف الجهود التنظيرية فيما يخص بلورة نظريات تعين على إعادة صياغة إسلامية للقضايا المتصلة بالمناهج للاهتداء بها حال التطبيق العملي.

سادسًا: توصيات الدراسة، تقترح الدراسة إجراء البحوث التالية:

١- الإصلاح التربوي الحضاري المعاصر في أفكار المجددين.

٢- البدائل المعرفية للأزمة التربوية المعاصرة .

٣- التأصيل المعرفي لأزمة الفكر التربوي العربي- الإسلامي المعاصر.

هوامش الدراسة

([1])أحمد المهدي عبد الحليم: "الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية"، في: مؤتمر **الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية**، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ٢٠٠٨ص١٨٦.

([2]) المرجع السابق: "الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية"، مرجع سابق، ص١٨٧.

(3) السيد عمر: النواة التوحيدية للنظام المعرفي الإسلامي لدى الفاروقي" ، **مؤتمر إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر**، الجامعة الأردنية- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، غير منشور (من البحوث المصورة المؤتمر)، ٢٠١١م.

([4]) أبو بكر محمد: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية دراسة في تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا**، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ٢٠٠٧م .

([5]) أحمد المهدي عبد الحليم: "الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية"، مرجع سابق، ص١٦٣ - ١٩٩.

([6]) خالد الصمدي: "الرؤية الكلية وتطبيقاتها في بناء مناهج التربية الإسلامية: التجربة المغربية نموذجًا"في: **مؤتمر الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية** مرجع سابق، ص٢٤٧ - ٢٨٤.

([7]) محمد صبري الحوت: "إصلاح التعليم في غيبة الرؤية الكلية" في: **مؤتمر الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية** مرجع سابق، ص٢٤٧ - ٢٨٤.

([8])محمود قمبر : "الإصلاح التربوي في مصر ضروراته – فعالياته – معوقاته"، في مؤتمر: **آفاق إصلاح التربوي في مصر**، القاهرة، جامعة المنصورة ٢ - ٣ أكتوبر ٢٠٠٤م، ص٥- ٤٣ .

* ولد الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي في مدينة يافا الفلسطينية عام ١٩٢١م من أسرة فلسطينية عريقة وثرية. أنهي دراسته الثانوية في مدرسة الفرير الدومينيكان الفرنسية ١٩٣٦م، ثم حصل على بكالوريوس الفلسفة في الجامعة الأمريكية ببيروت عام ١٩٤١م. عقب تخرجه اشتغل ببعض الأعمال الحكومية في ظل حكومة الانتداب البريطاني. ومع اندلاع القتال في فلسطين عام ١٩٤٨م شارك في بعض العمليات الجهادية، ومع انتهاء الحرب وسقوط فلسطين، غادر إلى الولايات المتحدة، وتابع دراسته الجامعية فحصل على درجتي ماجستير في الفلسفة، ثم حصل على درجة الدكتوراه من جامعة إنديانا عام ١٩٥٢م،

وكانت أطروحته بعنوان :"تبرير الخير : الجوانب الميتافيزيقية والإبستمولوجية للقيم". باشر التدريس الجامعي في الولايات المتحدة، وقابلته تحديات هائلة في الساحة الأكاديمية الأمريكية، وأدرك أن تكوينه العلمي في الإسلام لا يكفيه لمواجهة هذه التحديات، فرحل إلى القاهرة وأمضى أربع سنوات في دراسة العلوم الإسلامية في الأزهر الشريف، حتى اكتمل تكوينه العلمي الإسلامي إضافة إلى التعليم الغربي. ثم عاد إلى الولايات المتحدة، أستاذاً لفلسفة الأديان في عدد من الجامعات، واكتسب منزلة مرموقة، في تدريس الأديان المقارنة، وأنشأ عدداً من مجموعات البحث في دراسة الإسلام. ألف عدداً من الكتب الموسوعية المتميزة في تاريخ الأديان والأديان المقارنة وفلسفة الأديان منها : الأطلس التاريخي لديانات العالم، أديان آسيا الكبرى، والأخلاق المسيحية، والتوحيد و تمثلاته في الفكر والحياة. وله بحوث كثيرة منشورة في الدوريات العلمية. نشر معظم بحوثه وكتبه بالإنجليزية، ونشر بعضها بالعربية والفرنسية. كان آخر عمل أنجزه هو أطلس الحضارة الإسلامية الذي صدر بعد استشهاده. ومع أن الفاروقي كان عالماً متميزاً في تخصص الفلسفة ومقارنة الأديان، فإنه كان في الوقت نفسه ممارساً للإصلاح في عدد من الميادين. استوعب جهود الإصلاح منذ أبى حامد الغزالي وابن تيمية، حتى منتصف القرن العشرين. وتنقل في بلدان العالم الإسلامي داعياً إلى الإصلاح ومشاركاً في برامجه، ولاسيما برامج الإصلاح الفكري والتربوي. وقد وضع ثلاثة معايير لتقويم الحركات الإصلاحية؛ أولها : **موقع التعليم في جهود الحركات**، نظراً لما كان يوليه الفاروقي من أهمية كبيرة للتعليم في نجاح جهود الإصلاح. وثانيها : **طريقة الحركات في تشخيص واقع الأمة**، نظراً لأنه أدرك عجز معظم هذه الحركات عن ملاحظة الأزمة الفكرية، وثالثها : **قدرة الحركات على إدراك البعد الإنساني العالمي للإسلام**، بوصفه ديناً للناس أجمعين يريد الخير للناس جميعاً في حياتهم المادية والروحية، أفراداً ومجتمعات. اشتهر الفاروقي بأنه صاحب فكرة "إسلامية المعرفة" وهي الفكرة التي كانت تدور حولها كثير من نشاطات اتحاد الطلبة المسلمين وجمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين في السبعينات، والتي تبلورت لديه ولدى زملائه لتكون رؤية إصلاحية في الفكر الإسلامي، وواقع المسلمين، تعتمد أساساً على إصلاح التعليم الجامعي في العالم الإسلامي الذي تنتهك فيه الروح الإسلامية، ويسهم في إحباط جهود الإصلاح وتكريس التخلف والتبعية. وتقوم خطة الإصلاح هذه على النظرة التحليلية الناقدة للعلوم والمعارف، واستلهام الرؤية الكونية القرآنية في إعادة صياغتها وتقديمها. (انظر:كتاب ملخصات بحوث مؤتمر: إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر،الجامعة الأردنية- المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ٢٠١١، ص ١٣- ١٤).

([9]) توماس كون: **بنية الثورات العلمية** ،ترجمة: جلال، شوقي.الكويت عالم المعرفة، العدد١٦٨،ديسمبر ١٩٩٢م، ص ٢٤٤.

* يتألف المجتمع العلمي أو الجماعة العلمية الذي يقصدها كون من " مجموعة من الممارسين لتخصص علمي محدد. ويكونون قد مروا بمرحلة متماثلة من حيث التعليم والتنشئة المهنية،...ويستوعبون خلال هذه العملية ذات الأدب التقني ، ويفيدون منها نفس الدرس"(انظر: المرجع نفسه، ص ٢٤٦) .

([10])سامي خشبة: **مصطلحات فكرية**، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٤م، ص٥٧٩ .

* سوف نفرد بشيء من التفصيل المفاهيم المتعلقة بمفهوم النموذج المعرفي والمرتبطة به على الساحة الفكرية والتربوية في المحور الثاني للدراسة.

([11]) جمال الدين أبو الفضل ابن منظور: **لسان العرب، جـ ٧**، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط٢، ١٩٩٧م، ص٣٨٤.

([12]) مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، استانبول، دار الدعوة، ط٢ ،١٩٦٠م، ص ٥٢٠.

([13]) الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، **مفردات ألفاظ القرآن**، تحقيق: صفوان عدنان داوودي، دمشق، دار القلم،١٩٩٢م، ص٤٨٩.

([14]) مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط** ،مرجع سابق، ص٥٢٠.

([15])السيد عمر: "مداخل الإصلاح في الأمة: جدالات الديني والسياسي"**في: الإصلاح في الأمة بين الداخل والخارج، تقرير أمتي في العالم**، القاهرة، مركز الحضارة للدراسات السياسية، ٢٠٠٦م، ص٧٧ .

([16])محمود قمبر : مرجع سابق، ص٦.

([17])على أسعد وطفة: "إشكالية الإصلاح التربوي في الوطن العربي : تحديات وتطلعات مستقبلية"، الكويت، **مجلة الطفولة العربية**، مج٢، العدد السادس، (مارس ٢٠٠١م)، ص٨٢ .

([18]) سيف الدين عبدالفتاح . "رؤية حضارية: مفهوم الحضاري وقراءة الحدث"، **أمتي في العالم**، العدد التاسع، القاهرة مركز الحضارة للدراسات السياسية.(٢٠١٠م)، ص ٧٦.

([19]) سعيد إسماعيل على: **تاريخ التربية والتعليم في مصر**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م، ص٣٣٧.

([20]) رءوف عباس: "**الإصلاح العثماني الدوافع والأبعاد**"، بيروت، **حوار العرب**، العدد الرابع، (مارس ٢٠٠٥م)، ص٤٨.

([21]) ماجدة مخلوف: "**الإصلاح والتجديد في تركيا في القرنين ١٣ – ١٤هـ / ١٩ – ٢٠م**"، **مؤتمر اتجاهات التجديد والإصلاح في الفكر الإسلامي الحديث**، الإسكندرية ١٩ – ٢١ يناير ٢٠٠٩م، ص٢٠.

([22]) **المرجع نفسه**، ص٢٢.

([23]) روبير مانتران (إشراف):**تاريخ الدولة العثمانية، جـ٢**، ترجمة: بشير السباعي، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ١٩٩٣م،ص٤٦٣ .

([24]) مهدى إشراقي: **دار الفنون گفتارى درهويت دار الفنون وجايگاه در تاريخ معاصر إيران** (تأسيس دار الفنون وتأثيرها على الهوية الثقافية الإيرانية المعاصرة)، ، طهران، پژوهشكده تعليم وتربيت (٢٠٠٤م)، ص٢٧ .

([25]) **المرجع نفسه**، ص٥٣.

([26])انظر : نهاوندي هوشنگ وديگران، **امير كبير ودار الفنون**، طهران، كتابخانه مركزي ١٩٩٥م.

([27]) مصطفى، على خليل. **أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦م، ص٢٤٤.

([28])السيد عمر: "مداخل الإصلاح في الأمة :جدالات الديني والسياسي"، **مرجع سابق**، ص١٢٢ .

([29])على خليل مصطفى: **أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي**، مرجع سابق، ص٢٣٣.

([30])عبد الوهاب المسيري : **موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ج١**، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩م، ص٩١.

([31]) فتحي ملكاوي: "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، بيروت، **إسلامية المعرفة**، السنة العاشرة، العدد ٣٧ – ٣٨، (٢٠٠٤م)، ص١٩٦.

(32)إسماعيل الفاروقي: **التوحيد مضامينه على الفكر والحياة** ، ترجمة السيد عمر، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، تحت الطبع، ص١٦٩.

(33)إسماعيل الفاروقي: "التحرك الفلسفي الإسلامي الحديث"، **المسلم المعاصر**، السنة العاشرة، العدد ٣٩، (مايو ١٩٨٤م)، ص١٣.

(34)إسماعيل الفاروقي: **التوحيد مضامينه على الفكر والحياة** ، مرجع سابق، ص١٢٣.

([35]) **المرجع نفسه**: بتصرف، ص٢٤٢ - ٢٦٢.

([36])علي خليل مصطفى: "نقد المعرفة التربوية المعاصرة: الأهداف والأطر"، فتحي ملكاوي (محمد)، مؤتمر: **نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان، ١٩٩٠، ص٢٣.

([37]) المرجع نفسه، ص٢٢.

([38])على خليل مصطفى: **أصول الفكر التربوي الحديث**، مرجع سابق، ص٣٣٤.

[*] في عام ١٩٧٧م دعا هذا الفريق مجموعة من المفكرين الإسلاميين إلى ندوة علمية في لوجانو بسويسرا لعرض المشروع عليهم، وشرح أسبابه وغاياته، وهو ما أسفر في عام ١٩٨١م عن تسجيل للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في أمريكا مؤسسة فكرية، ثقافية، مستقلة، تهدف إلى خدمة الفكر والثقافة الإسلامية. وابتداء العمل به فعليًّا بعد اكتمال فريق العمل في عام ١٩٨٤م، وعقَد عدد من المؤتمرات العالمية أهمها : إسلام أباد ١٩٨٢م، وكوالالمبور ١٩٨٤م، والخرطوم ١٩٨٧م. وفي ضوء التدشين النظري لأفكار إسلامية المعرفة، جاء تأسيس "الجامعة الإسلامية العالمية" بماليزيا عام ١٩٨٨م ليجسد نموذجًا معرفيًّا تعليميًّا طُبقت فيه مقولات "إسلامية المعرفة" في تطوير مناهج الجامعة ونشاطاتها العلمية والتربوية.

انظر :

- عبدالحميد أبو سليمان: " إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، **إسلامية المعرفة**، بيروت، السنة السابعة، العدد السادس والعشرون (٢٠٠١م)، ص ١١٥- ١٥١.
- أبو بكر محمد: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية دراسة في تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا**، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ٢٠٠٧م .

([39]) المعهد العالمي للفكر الإسلامي. **إسلامية المعرفة المبادئ العامة – خطة العمل – الانجازات**، الإصدار الثاني، فرجينيا، ١٩٨٦م، ص١٦٧.

([40])عبد الحميد أبوسليمان: "إسلامية المعرفة، رؤية للعشر سنوات القادمة"، منسوخ ٢٠٠٨م، ص٧.

([41])محمد أبو القاسم حاج محمد: **منهجية القرآن المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، بيروت، دار الهادي، قضايا إسلامية معاصرة، ط٢، ٢٠٠٨م، ص٣١.

([42])المرجع نفسه، ص ٣٢.

([43])عبد الحميد أبو سليمان. "إسلامية المعرفة، رؤية للعشر سنوات القادمة" ، مرجع سابق، ص٢٧.

([44])سيد سجاد حسين: علي أشرف، سيد. **أزمة التعليم الإسلامي**، ترجمة أمين حسن زكريا، ط جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٨٣م.

([45])سيد اشرف: **آفاق جديدة في التعليم الإسلامي**، ترجمة: أمين حسين الرباط، عكاظ، للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م .

([46]) محمد نقيب الغطاس: **التعليم الإسلامي أهدافه ومقاصده**، عكاظ للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م .

([47]) سيد علي أشرف، حامد حسن بلجرامى: **مفهوم الجامعة الإسلامية**، عكاظ للنشر والتوزيع، ١٩٨٣م .

([48]) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: "البحث العلمي في التربية الإسلامية"، **المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية**، جـ٣، القاهرة، ١٩٨٧م، ص١٨٣ – ٢٠٩.

([49]) إسماعيل الفاروقي: "أسلمة المعرفة، مرجع سابق، ص٩٣.

([50])إسماعيل الفاروقي: "أسلمة المعرفة"، **المسلم المعاصر**، مرجع سابق، ص١٧ – ٢٢ (باختصار).

([51]) إبراهيم محمد زين: "نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي"، في : مجموعة من الباحثين: **التكامل المعرفي نحو نسق فكري إسلامي**، الخرطوم معهد إسلام المعرفة، ٢٠١١م، ص٢٣٧.

([52])عبد الوهاب المسيري. **العالم من منظور غربي**، القاهرة، كتاب الهلال، العدد ٦٠٢، (٢٠٠١م)، ص ١٥.

([53])عبد الوهاب المسيري: **موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ج ١**، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩م.، ص١٠٩.

([54])المرجع نفسه، ص١١٩.

([55])المرجع نفسه، ص١١١.

([56])المرجع نفسه، ص١١٥.

([57])عبد الوهاب المسيري: **العالم من منظور غربي**، مرجع سابق، ص٢١.

([58])عبد الوهاب المسيري: "في أهمية الدرس المعرفي"، بيروت، **إسلامية المعرفة**، السنة السادسة، العدد العشرون، ٢٠٠٠، ص ١١٢.

([59])عبد الوهاب المسيري: **اليهود واليهودية والصهيونية**، ج١، مرجع سابق ، ص٥٤.

([60])المرجع نفسه، ص٨١.

([61])المرجع نفسه، ص٦٦.

([62])المرجع نفسه، ص٥٨.

([63])المرجع نفسه، ص٥٨.

([64]) منى عبد المنعم أبو الفضل: "النظرية الاجتماعية المعاصرة : نحو طرح توحيدي في أصول التنظير ودواعي البديل"،بيروت، **إسلامية المعرفة**، السنة الثانية، العدد السادس، (سبتمبر ١٩٩٦م)، ص٧٣ .

([65])منى أبو الفضل: "**نحو منهاجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي، بين المقدمات والمقومات**"، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، ص٩.

([66])منى أبو الفضل: "النظرية الاجتماعية المعاصرة "، مرجع سابق، ص٧٥.

([67]) نادية مصطفى: (المشرف العام)، **العلاقات الدولية في الإسلام .. المقدمة العامة للمشروع**، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦، ص ٦١.

([68])نادية مصطفى: "إشكاليات البحث والتدريس في علم العلاقات الدولية من منظور مقارن" في: أحمد فؤاد باشا وآخرون، **المنهجية الإسلامية، ج٢**، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ٢٠١٠م، ص ٨٦٦.

([69])نصر محمد عارف: **نظريات التنمية السياسية المعاصرة، القاهرة، المعهد العالي، للفكر الإسلامي**، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣م، ص٧٧.

([70]) عبد الحميد أبو سليمان: **الرؤية الكونية الحضارية القرآنية**، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٩م، ص٥٤.

([71]) المرجع نفسه، ص٢٣.

([72])حامد عبد الماجد قويسي: **الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية.. دراسة منهجية في النظرية السياسية الإسلامية**، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ١٩٩٢م، ص٢٤.

([73]) المرجع نفسه، ص٣٦.

([74])حامد عبد الماجد. **الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٧.

([75]) المرجع نفسه ، ص٣٧- ٣٨ .

([76]) وليد منير: "أبعاد النظام المعرفي ومستوياته"، في: فتحي ملكاوي (تحرير) : **نحو نظام معرفي إسلامي** (حلقة دراسية ١)، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م، ، ص١٦٩.

([77]) المرجع نفسه، ص١٧٥.

([78]) المرجع نفسه، ص١٩٦.

([79]) النقيب، عبد الرحمن. **منهجية البحث في التربية رؤية مغايرة**، القاهرة دار الفكر العربي، ١٩٩٧م، ص٢٣.

([80]) المرجع نفسه، ص٢٣.

([81])فتحي ملكاوي: رؤية **العالم والعلوم الاجتماعية، إسلامية المعرفة**، السنة الحادية عشرة، العدد ٤٢ – ٤٣، (٢٠٠٦م)، ص٩٦.

([82])سعيد إسماعيل: "مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة، وأسباب تخلفها"، **إسلامية المعرفة**، السنة الثامنة، العدد ٢٩، بيروت، (٢٠٠٢م)، ص١٥.

([83]) المرجع نفسه، ص١٥ .

([84])عبد الغني عبود: "**طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته**"، **إسلامية المعرفة**، العدد ٢٩، مرجع سابق، ص٥٣ .

([85]) هيئة التحرير. "أهمية البحث في النظام المعرفي"، **إسلامية المعرفة**، السنة السادسة، العدد ٢١، بيروت، (٢٠٠٠م)، ص٦.

([86])حورية عبيدة: "لماذا الدعوة إلى إسلامية المعرفة"، **الفكر الإسلامي**، العدد ١٥، القاهرة، (١٩٩٤م)، ص٣٤ .

([87]) منى أبو الفضل: (مداخلة) في: "ندوة المغرب العربي على أبواب القرن الحادي والعشرين"، **الفكر الإسلامي** ،مرجع سابق، ص٤٣.

([88]) أماني صالح: "المنظور الحضاري: كسر الاحتكار الغربي لإنتاج المعارف"، ورقة أولية قدمت للحلقة النقاشية التي عقدت بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة خلال ٢٤- ٢٥ أكتوبر، حول موضوع: مفهوم الحضاري ومعالم منظور جديد في العلوم السياسية والاجتماعية. موقع أون إسلام. http://www.onislam.net/arabic/madarik/concepts/126228-2010-10-26-00-57-47.html، تاريخ الزيارة ٢٠١٣/١٢/١٠ .

([89]) هيئة التحرير: "أهمية البحث في النظام المعرفي"، **إسلامية المعرفة**، السنة السادسة،بيروت، العدد ٢١، مرجع سابق، ص٨.

([90])نصر عارف: "مفهوم النظام المعرفي والمفاهيم المتعلقة" ، في فتحي ملكاوي (تحرير): **نحو نظام معرفي إسلامي** (حلقة دراسية ١)، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م، ص٦٥.

([91])على خليل مصطفى: **أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي**، مرجع سابق، ص٤٧٥.

([92])محمد باقر الصدر. **فلسفتنا**، مرجع سابق، ص٤٧.

([93])عبد الغني عبود: "طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته"، **إسلامية المعرفة** ، العدد ٢٩، مرجع سابق، ص٥٢.

([94])طه جابر العلواني: "التربية: البعد الحاضر الغائب"، **إسلامية المعرفة**، العدد ٢٩، مرجع سابق، ص٦.

([95])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٢٣.

([96]) المرجع نفسه، ص٢٤.

([97]) المرجع نفسه، ص٢٦.

([98])المرجع نفسه، ، ص٢٦.

([99])المرجع نفسه، ص٢٩ .

([100])المرجع نفسه، ص٥٤.

([101])إسماعيل الفاروقي: الاجتهاد والإجماع"، **المسلم المعاصر**، بيروت العدد (٩)، مارس ١٩٧٧م، ص١٠.

([102])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٥٥.

([103])إسماعيل الفاروقي: "التحرك الفلسفي الإسلامي الحديث"، **المسلم المعاصر**، السنة العاشرة، العدد ٣٩، مايو١٩٨٤، ص١٦ .

([104])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٢٧.

([105]) المرجع نفسه، ص١٥.

([106])المرجع نفسه،، ص٣٢.

([107]) غدنر. أنتوني. **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**، ترجمة: فايز الصياغ، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط٤ ،٢٠٠٥م، ص ٥٤٩.

([108]) الفاروقي، إسماعيل. **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٣٣.

* وهو ما عبر عنه مالك بن نبي (١٩٠٥- ١٩٧٣م) بالأفكار الميتة والأفكار المميتة، وهي الأفكار التي أُخذت من بيئتها الأصلية في محاولة لغرسها في بيئة أخرى فلا تنتج غرسا ولا تؤثر على عوالم: الأشخاص أو الأفكار أو الأشياء (**مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، دمشق، دار الفكر، ٢٠٠٢م ص١٥٣).

([109])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٣٣ .

([110])المرجع نفسه، ، ص٣٤.

([111]) المرجع نفسه، ص ٣٥ .

([112]) المرجع نفسه، ص ٣٥ .

♦ انظر: عبدالعزيز بن عبدالله السنبل: **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.٢٠٠٢، ص ١٩١.

([113])الفاروقي، إسماعيل، **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق ، ص ٣٨.

([114]) المرجع نفسه، ص ٥٥ .

([115])المرجع نفسه، ، ص٥٦ .

([116])أحمد داود أوغلو: "تحليل مقارن النماذج المعرفية الإسلامية والغربية"، **إسلامية المعرفة**، السنة السادسة، العدد ٢٢، (٢٠٠٠م)، ص١٢ .

([117])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٥٨.

([118])المرجع نفسه ص٥٨.

([119]) المرجع نفسه، ص٥٩ - ٦٠.

* الغنوصية: من الكلمة اليونانية "جنوصيص ,"gnosis ومعناها علم أو معرفة أو حكمة او عرفان..وهي حركة فلسفية وتعاليم دينية متنافرة ...تدور في إطار الحلولية الكمونية و تنطلق عادة من رؤية اثنينية ازدواجية صارمة ترى أن هناك إلهين وليس إلها واحدا: إلها خفيا خيرا (إله العهد الجديد) وإلها ظاهراً شريرا (إله العهد القديم). والإله الظاهر هو أيضا الإله الصانع الذي خلق هذا العالم المادي. (المسيري، عبدالوهاب. **موسوعة اليهود و اليهودية والصهيونية**، مج ٨، مرجع سابق، ص٢٩)

([120])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٦٠.

([121])المرجع نفسه، ص٦٠.

([122])إسماعيل الفاروقي: "الإسلام في القرن المقبل"، **المسلم المعاصر**، بيروت، العدد ٣٨، (فبراير ١٩٨٤)، ص١٧.

([123])المرجع نفسه، ص٢٢.

([124])المرجع نفسه، ص١٥.

([125])على خليل. **أصول الفكر التربوي الحديث**، مرجع سابق، ص ١٦٥.

([126])إسماعيل الفاروقي، لويس لمياء: **أطلس الحضارة الإسلامية**، ترجمة : عبد الواحد لؤلؤة ، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٨م، ص٤٣٧.

([127])إسماعيل الفاروقي: **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤٣٨.

([128])إسماعيل الفاروقي "الإسلام في القرن المقبل"، مرجع سابق، ص١٨.

([129])إسماعيل الفاروقي: **التوحيد مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: عمر، السيد، تحت الطبع، (نسخة من المترجم PDF)، ص٧٤.

([130])إسماعيل الفاروقي **أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة، سعيد، عبدالوارث. الكويت، دار البحوث العلمية، ١٩٨٤، ص٦٥ .

([131]) المرجع نفسه، ص٧١.

([132])إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل**، مرجع سابق، ص٧٢.

([133])إسماعيل الفاروقي:**أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق ، ص١٣٨.

([134])إسماعيل الفاروقي:**أسلمة المعرفة**، مرجع سابق، ص٧٥ .

([135])المرجع نفسه، ص٧٦- ٧٧.

([136]) المرجع نفسه، ص٨٠.

([137])المرجع نفسه، ص٨٤.

([138])المرجع نفسه ، ص٨٦- ٨٧.

([139]) المرجع نفسه، ص٦٩.

([140])المرجع نفسه، ص٦٩.

([141])إسماعيل الفاروقي:**أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٣٢.

([142])إسماعيل الفاروقي:**التوحيد ومضامينه**، مرجع سابق، ص٤٠.

([143])إسماعيل الفاروقي:"أبعاد العبادات في الإسلام"، **المسلم المعاصر**، بيروت، العدد العاشر ،(يونيو ١٩٧٧م)، ص٣٥.

([144])المرجع نفسه، ص١٤٠.

([145])إسماعيل الفاروقي: **التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة**، مرجع سابق، ص٣٨.

([146])المرجع نفسه، ص٩١- ٩٢ .

([147])إسماعيل الفاروقي:**أطلس الحضارة الإسلامية**، ص٤٥٨.

([148])المرجع نفسه ص١٤٤.

([149])إسماعيل الفاروقي:"إعادة البناء الإسلامي والسلطة السياسية"، **المسلم المعاصر**، بيروت، العدد ٢٢،(يونيو ١٩٨٠م)، ص٣٩.

([150])المرجع نفسه، ص٤١.

([151]) إسماعيل الفاروقي: **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٤١.

([152])المرجع نفسه، ص٣٩٤.

([153]) إسماعيل الفاروقي. **التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة**، مرجع سابق، ص١٤٤.

([154]) إسماعيل الفاروقي. **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٧٦.

([155])المرجع نفسه، ص٣٩١.

([156])المرجع نفسه، ص١٤٦.

([157]) المرجع نفسه، ص ١٣٤.

([158])المرجع نفسه، ص١٣٦- ١٣٨.

([159])المرجع نفسه، ص١٣٢.

([160]) إسماعيل الفاروقي. "الإسلام في القرن المقبل"، مرجع سابق، ص٧.

([161]) إسماعيل الفاروقي. **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٣٢.

([162])المرجع نفسه، ص١٣٢.

([163])المرجع نفسه، ص١٣٤.

([164]) المرجع نفسه ، ص١٧٦.

([165])المرجع نفسه، ص٣٩٠ .

([166]) إسماعيل الفاروقي. "نحو جامعة إسلامية"، **المسلم المعاصر**بيروت، العدد ٣٣، (يناير ١٩٨٣م)، ص٤٧.

([167]) المرجع نفسه، ص٤٩.

([168])المرجع نفسه، ص٤٨.

([169])المرجع نفسه، ص٥٤.

([170]) المرجع نفسه، ص٥٤.

([171]) المرجع نفسه، ص٥٤.

([172])المرجع نفسه، ص٥٤.

([173])المرجع نفسه، ص٥٢.

([174])المرجع نفسه، ص٥١.

([175]) المرجع نفسه، ص٥٥.

([176]) المرجع نفسه، ص٥٤- ٥٦.

([177])المرجع نفسه، ص٥٦.

([178])المرجع نفسه، ص٥٦.

([179])إسماعيل الفاروقي. "نحو جامعة إسلامية"، مرجع سابق، ص٥٦.

([180]) الفاروقي إسماعيل."حساب مع الجامعيين"، **المسلم المعاصر**، بيروت، العدد ٣١، (مايو ١٩٨٢م)، ص٤٨.

([181])المرجع نفسه، ص٤٩.

([182])المرجع نفسه، ص٤٩.

([183])المرجع نفسه، ص٥٢.

([184]) المرجع نفسه، ص٥٢.

([185])المرجع نفسه ، ص٥٢.

([186])المرجع نفسه، ص٥٤.

([187]) المرجع نفسه ، ص٥٥.

([188])المرجع نفسه، ص٥٦.

([189]) المرجع نفسه، ص٥٦.

([190])أبوبكر محمد: "مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة"، **إسلامية المعرفة**، بيروت، السنة الحادية عشر، العدد ٤٢- ٤٣، (خريف ٢٠٠٥م)، ص١٤.

([191]) إسماعيل الفاروقي. **أسلمة المعرفة**، مرجع سابق ، ص٦٤.

([192]) إسماعيل الفاروقي. **أطلس الحضارة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٧٨.

([193])المرجع نفسه، ص٤٨٣.

([194]) المرجع نفسه، ص٣٣٤.

([195]) إسماعيل الفاروقي: "نحو جامعة إسلامية"، مرجع سابق، ص٥٠.

([196])إسماعيل الفاروقي: **التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة** ، مرجع سابق، ص٥٣.

([197])إبراهيم محمد زين: "نظرية القيم عند الفاروقي وصلتها بالتكامل المعرفي"، في : مجموعة من الباحثين: **التكامل المعرفي نحو نسق فكري إسلامي**، الخرطوم معهد إسلام المعرفة، ٢٠١١م، ص٢٣٦.

([198]) إسماعيل الفاروقي: "نحو جامعة إسلامية"، مرجع سابق، ص٤٨.

([199]) المرجع نفسه، ص٥٠ - ٥١.

([200])إسماعيل الفاروقي، ص٥٠.

([201]) المرجع نفسه، ص٥٠.

([202])إسماعيل الفاروقي، ص٤٩.

([203])إسماعيل الفاروقي: **صياغة العلوم الاجتماعية صياغة الإسلامية**، رسائل إسلامية المعرفة(٥) ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، ص٢١.

([204]) المرجع نفسه، ص٢٣.

([205])المرجع نفسه، ص٢٤.

([206]) زين، إبراهيم محمد زين: **"نظرية القيم عند الفاروقي"**، مرجع سابق، ص٢٣٧.

([207]) إسماعيل الفاروقي: **أسلمة المعرفة** ،مرجع سابق، ص٤٨.

([208])إبراهيم البيومي غانم وآخرون: **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠.

([209]) انظر حول موضوع بناء المفاهيم: إبراهيم البيومي غانم وآخرون: **بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، مرجع سابق، ص ٧٠٨.

([210])السيد عمر: **بناء المفاهيم بين النظرية والتطبيق**، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع، تحت الطبع، ص ١٢.

([211])أسامة النقاش: (محرر)، **مفاهيم الجمال رؤية إسلامية**، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦.

([212]) بدرية صالح عبدالرحمن. **"نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها"**، الرياض، دار عالم الكتب، ٢٠٠٢.

([213])حامد عمار، محسن يوسف. **إصلاح التعليم في مصر**، مكتبة الإسكندرية ٢٠٠٦، ص١٢٥.

([214])فتحي ملكاوي. **منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٩٢.

([215])سيد أشرف. **التعليم الإسلامي. أهدافه ومقاصده**، ترجمة: الخريبي، عبد الحميد محمد. الرياض، عكاظ للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ١٦.

([216]) المرجع السابق، ص١٧.

([217])على خليل: **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠م، ص١٠٩.

([218])محمد منير المرسي:" فلسفة التربية في الإسلام"، في: **دراسات في التربية الإسلامية وأصولها النظرية والفلسفية**، مج ٩، الدوحة، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٥م، ص٤٧.

([219])على خليل. **القيم الإسلامية والتربية**، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلبي، ١٩٨٨م، ص٣٤.

([220]) المرجع نفسه، ٨٢.

([221])أحمد صلاح جمجوم: (تقديم)في :العطاس، محمد النقيب. **التعليم الإسلامي أهدافه مقاصده**، مرجع سابق، ص١٠.

([222])على خليل: **أهداف التربية الإسلامية مصادر اشتقاقها ومعايير صياغتها للمجتمع الإسلامي المعاصر**، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلبي، ١٩٨٧م، ص١٥.

([223])أبو بكر محمد: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص٣١٢.

([224])السعيد عواشرية: "متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك". في: **مؤتمر التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من**

الإلهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي، الجزائر، جامعة تلمسان، ٢٠١٠، ص٦٧.

([225]) انظر: عليان عبد الله الخولي: **صيغ تمويل التعليم المستقاة من الفكر التربوي الإسلامي وأوجه الإفادة منها في تمويل التعليم الجامعي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٥م.

- إبراهيم البيومي غانم: **الأوقات والسياسة في مصر، القاهرة**، دار الشروق، ٢٠١١م.
- أحمد عوف عبد الرحمن: **الأوقاف الحضارة الطبية الإسلامية**، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٦م.
- محمد الدسوقي: **الوقف ودوره في تنمية المجتمع الإسلامي**، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٠م.

([226]) انظر: محمد الدسوقي: **الوقف ودوره في تنمية المجتمع الإسلامي**، مرجع سابق، ص٣٧.

([227])عبدالعزيز شاكر الكبيسي: التجربة الأمريكية في العمل الخيري –الترست– في: **المؤتمر الثاني للأوقاف الصيغ التنموية والرؤى المستقبلية**، السعودية،٢٠٠٦، ص ١٧.

([228]) شيرين مبروك: دور الوقف الإسلامي في استثمار التعليم العالي في ضوء الخبرات العالمية والإقليمية ..رؤية مستقبلية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ٢٠١٠م.

([229])سامي الصلاحات: "دور الوقف في تفعيل التعليم العالي في الجامعات الإسلامية ..قراءة في خطة مشروع مؤسسة الوقف للدراسات العليا"، **مجلة اتحاد الجامعات الإسلامية**، (المغرب،٢٠٠٤م).

([230])سامي الصلاحات: **دور الوقف الإسلامي في مجال التعليم والثقافة للمجتمعات العربية والإسلامية، دولة ماليزيا نموذجاً**، الكويت، الأمانة العامة للأوقاف،٢٠٠٣.

([231])عبدالحميد أبوسليمان: "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، **إسلامية المعرفة**، بيروت، السنة السابعة، العدد السادس والعشرون (٢٠٠١م)، ص ١١٥- ١٥١.

([232]) أبو بكر محمد. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية دراسة في تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا**، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ٢٠٠٧م .