



جامعة تبوك

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

قسم الدراسات الإسلامية

دكتوراه تربية إسلامية

الأصل المعرفي للتربية الإسلامية " دراسة مقارنة "

The epistemology foundation of Islamic education (Comparative study)

إعداد الطالب

فضل علي فضل ديك

إشراف

أ.د أحلام محمود مطالقة

حقل التخصص - التربية الإسلامية

الفصل الدراسي الثاني 1440هـ/2019م

إعداد الطالب

فضل علي فضل ديك

بكالوريوس، دراسات إسلامية، كلية الدعوة والعلوم الإسلامية، أم الفحم، 2008.

ماجستير، تربية إسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، 2011.

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة التربية الإسلامية في جامعة اليرموك، اردن،

الأردن

لجنة المناقشة

أ.د أحلام محمود مطالقة رئيساً ومشرفاً

استاذ دكتور في التربية الإسلامية، جامعة اليرموك

أ.د عدنان مصطفى خطاطبة عضواً

استاذ دكتور في التربية الإسلامية، جامعة اليرموك

د. أحمد ضياء الدين حسين الحسن عضواً

استاذ مشارك في أصول التربية الإسلامية، جامعة اليرموك

د. عايش علي لبانه عضواً

استاذ مشارك في التفسير وعلوم القرآن، جامعة اليرموك

د. صالح سلامة بركات عضواً

استاذ مشارك في أصول التربية، جامعة البلقاء التطبيقية

تاريخ المناقشة

2019/3/13

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، لك الحمد ربنا أنت نور السماوات والأرض، ولك الحمد أنت قيوم السماوات والأرض، بيدك الأمر كله، وإليك يرجع الأمر كله، والصلاة والسلام على رسولنا محمد المبعوث رحمة للعالمين معلم الناس الخير وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد...

فإنه لا يسعني بعد أن وصلت الرسالة إلى مراحلها النهائية إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الدكتور أحلام مطالقة التي أشرفت على هذه الرسالة، وأفاضت علي من كريم خلقها، وسعة علمها، وحسن رعايتها، ما منحني الثقة والعزم ودفعني للبحث، وكان لتوجيهاتها السديدة الأثر البارز في كل خطوة من خطوات هذه الدراسة، فجزاها الله خيراً ولها كل الشكر والتقدير.

كما وأشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، وأخص بالذكر الدكتور أحمد ضياء الدين الذي قدم لي النصح والارشاد في بداية مشواري في هذه الدراسة، فجزاه الله خيراً، والدكتور صالح البركات أستاذ أصول التربية في جامعة البلقاء التطبيقية، والاستاذ الدكتور عدنان خطاطبة أستاذ التربية الإسلامية في جامعة اليرموك، والدكتور عايش لبابنه استاذ التفسير وعلوم القرآن في جامعة اليرموك، على تفضلهم بدراسة هذه الرسالة ومناقشتها، ولكل من قدم توجيهاً لإتمام هذا العمل، وإخراجه على الصورة الكاملة له، سواء كان من رسل العلم الأفاضل من الأساتذة والمحاضرين، أو من طلبة العلم المخلصين، أو الإداريين وغيرهم.

وأخيراً كل الشكر لمن ساهم في إنجاز وإنجاز هذا العمل

الباحث

إهداء

إلى اللذين يقف التكريم حائراً أمام عطائهما، وتعجز كلماتي عن
الوفاء بفضلهما، وينبض قلبي برجاء رضاهما؛ ليغمراني بالرضا والعطاء

والود والحنان..... والديّ

وإلى من عاهدتُ الله على الوفاء لهم مدى الحياة ،إلى من تذوقت

معهم أجمل اللحظات..... أخي وأختي

وإلى من آنسني في دراستي وشاركني همومي تذكارا وتقديرا ...

أصدقائي

وإلى كل صاحب فضل ودعاء، إلى طلبة العلم

أهدي ثمرة جهدي

راجياً من الله عز وجل الرضا والقبول.

الباحث

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
د	شكر وتقدير.....
هـ	الإهداء.....
و	قائمة المحتويات.....
ح	الملخص.....
1	المقدمة.....
2	مشكلة الدراسة وأسئلتها.....
3	أهداف الدراسة.....
4	أهمية الدراسة.....
5	الدراسات السابقة.....
9	حدود الدراسة.....
10	منهجية الدراسة.....
10	مصطلحات الدراسة.....
11	التعريفات الإجرائية.....
12	الفصل الأول: مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، ومصادره، وعلاقته بالأصول الأخرى.
13	المبحث الأول: مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.....
28	المبحث الثاني: مصادر الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.....
33	المبحث الثالث: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بغيره من الأصول.....
53	الفصل الثاني: مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية
55	المبحث الأول: مرتكز "وحدة المعرفة".....
63	المبحث الثاني: مرتكز "غاية المعرفة".....
69	المبحث الثالث: مرتكز "تحديد ميادين المعرفة" وأهميته.....
97	المبحث الرابع: مرتكز "تكامل المعرفة وشموليتها" وصورها.....
111	المبحث الخامس: مرتكز "أخلاقيات المعرفة ومسؤوليتها".....

121	المبحث السادس: مرتكز " مراتب المعرفة ومستوياتها وتصنيفاتها".....
133	الفصل الثالث: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالفلسفات التربوية الغربية.
135	المبحث الأول: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة في الفلسفة المثالية
147	المبحث الثاني: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة في الفلسفة البرجماتية.....
164	الفصل الرابع: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية.
165	المبحث الأول: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في أسس المنهاج التربوي.
178	المبحث الثاني: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في عناصر المنهاج التربوي.
191	المبحث الثالث: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في التربية العقلية للشخصية المسلمة.
203	الخاتمة (الاستنتاجات والتوصيات).....
208	قائمة المصادر والمراجع.....

المخلص

ديك، فضل علي، الأصل المعرفي للتربية الإسلامية " دراسة مقارنة". إشراف أ.د. أحلام مطالقة. جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 1440/2019.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، من خلال التعرف على مفهومه ومرتكزاته، والفرق بين طبيعة المعرفة في الإسلام وبين المعرفة في كل من الفلسفة المثالية والفلسفة البراجماتية، وبيان أبرز التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية، وانعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على عناصر المناهج، وأخيرا انعكاساته على التربية العقلية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الأصولي والمنهج المقارن والمنهج الاستقرائي الاستنباطي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو كل ما تستند إليه التربية الإسلامية في بناء منظومة المفاهيم والتصورات والحقائق المنبثقة عن المرجعية الإسلامية المتعلقة بالمعرفة ومصادرها، وأثرها النظري والعملية في التربية الإسلامية.

كما أن مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية تتمثل بوحدة أصل المعرفة وهو الله تعالى، وميدان المعرفة ويتمثل بميدان الغيب والشهادة، وتكامل المعرفة وشموليته، وغاية المعرفة والمتمثلة بتحقيق العبودية وعمارة الأرض، وأخلاقيات المعرفة والمتمثلة باستخدام المنهج السليم للوصول إلى المعرفة وعدم كتمانها، ومراتب المعرفة والمتمثلة بالاستعداد لتلقي المعرفة ومرحلة إدراك الحواس ومرحلة البديهيات العقلية ومرحلة اكتساب العلوم، أما تصنيف المعرفة فيتمثل بالمعرفة الغيبية والمعرفة الكونية.

وأظهرت الدراسة اختلاف طبيعة المعرفة في الإسلام عنها في الفلسفة المثالية، فالمعرفة الإسلامية هي نتاج عالمي الغيب والشهادة، كما أنها مراتب ثلاث: غيبية وعقلية وحسية، بخلاف

الفلسفة المثالية والتي قَصّرت المعرفة على عالم المعقولات وطريقها العقل، وكذلك البراجماتية والتي حصرت المعرفة في عالم الوجود، باعتبار أن المعرفة مزيج من الحس والخبرة.

وكان آخر نتائج الدراسة أن التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية تتمثل بانعكاس الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على أسس المنهاج وعناصره، وتفعيل التربية العقلية للمتعلم.

وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة تحليل المناهج التعليمية في ضوء مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية للكشف عن مدى توازن تلك المناهج وشمولها لتلك المرتكزات، وضرورة اعتماد مبدأ تكامل المعرفة عند بناء المنهاج، بحيث تتسم تلك المعرفة بالشمول والتكامل.

الكلمات المفتاحية: الأصل، المعرفة، التربية الإسلامية، الأصل المعرفي، الفلسفة المثالية، الفلسفة البراجماتية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف رسل الله سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فيقول الله تبارك وتعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ (المائدة: 3)، فقد أنزل الله تبارك وتعالى هذا الدين الحنيف كاملاً شاملاً لجميع نواحي الحياة، وجعله منهج حياة لكل مسلم، إذ إن حياة المسلم ومماته تكون لله وحده، لا تتفصل عنه في جميع أحواله، مصداقاً لقوله تعالى ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: 162)

ولعل من أهم الدراسات في عصرنا الحاضر تلك التي يكون مدارها الإنسان ومكوناته، وغاية الإنسان وحاجاته، والتي تصدرت سلم الأولويات في الدراسات البحثية والعلمية. ومما نال حظاً وافراً من هذه الدراسات علم التربية، الذي يراعي الإنسان في جميع جوانبه، الروحية والجسدية، والعقلية والفكرية، لذا فمن الأهمية بمكان أن تكون هذه التربية تربية إسلامية صحيحة، كي تحفظ المسلم من الانحراف والزيغ عن الحق المبين. والتربية الإسلامية عملية منظمة تستضيء بنور الشريعة وتسعى إلى إيجاد المسلم المتوازن في النواحي المعرفية والوجدانية لتحقيق غايتي العبادة وعمارة الأرض. والتربية ذات المرجعية الإسلامية، والمنطلقات الشرعية، مبنية على أصول وأسس مستمدة للقرآن والسنة، ومنفتحة على العلوم والثقافات الأخرى التي توافق الشرع، وتتأى بنفسها عن ما خالف نصوص الوحي من القرآن أو الهدي النبوي.

ومن هذه الأصول للتربية الإسلامية هو الأصل المعرفي، والذي يعالج مفهوم المعرفة ومصادرها ووسائلها وغاياتها من منظور إسلامي صحيح، ويؤصل طرائق التعامل مع المعارف الأخرى، وأساليب اكتسابها وشروطها، وتطبيقاتها في التربية والتعليم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن قضية المعرفة من حيث أصلها ومصادرها ومرتكزاتها من القضايا التي شهدت جدلا واسعا في الميدان التربوي، واختلفت النظرة إليه باختلاف طبيعة الفلسفات وغاياتها، إلا أن هذا الموضوع رغم أهميته لم يحظ بدراسة كافية تؤصل له وفق رؤية الإسلام للمعرفة. فالدراسات التي تناولت أصول التربية الإسلامية شملت الأصول العقدية⁽¹⁾ والتعبدية⁽²⁾ والتشريعية⁽³⁾ والأخلاقية⁽⁴⁾ والنفسية⁽⁵⁾ والاقتصادية⁽⁶⁾ والثقافية⁽⁷⁾، فكان لا بد من استكمال النقص والمتمثل بالأصل المعرفي للتربية الإسلامية، واستكمال مرحلة التنظير لأصول التربية الإسلامية وبنائها منهجيا؛ وقد تبنى

-
- (1) انظر: خطاطبة، عدنان مصطفى، الأساس العقدي للتربية الإسلامية، أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، 2006م.
 - (2) انظر: الحسن، بنان أحمد، الأساس التعدي للتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، 2011م.
 - (3) انظر: الفوارس، هيفاء فياض، الأصل التشريعي للتربية الإسلامية وأثره في العملية التعليمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، 2011.
 - (4) انظر: جديتاوي، رامي سامي، الأساس الأخلاقي للتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، 2011م.
 - (5) انظر: جديتاوي، رامي، الأصل النفسي للتربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2015.
 - (6) انظر: الحايك، نصر يوسف، الأصول التربوية الإسلامية للاقتصاد، دراسة تأصيلية تطبيقية (منهاج التربية الإسلامية في الأردن أنموذجا)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن، 2011م.
 - (7) انظر: الضمادي، عبدالله، الأصل الثقافي للتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2011.

هذا المشروع - التنظير لأصول التربية الإسلامية - الأساتذة في قسم الدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الأصل المعرفي للتربية الإسلامية مقارنًا بالفلسفة المثالية والبراجماتية؟ ويتفرع عن هذا السؤال:

1. ما مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، وما مصادره، وعلاقته بالأصول

الأخرى؟

2. ما مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية؟

3. ما نقاط التوافق والاختلاف بين الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والأصل

المعرفي للتربية البراجماتية والمثالية؟

4. ما التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- بيان مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، ومصادره التي ينطلق منها، وعلاقته

بالأصول الأخرى.

- بيان المرتكزات التي يبنى عليها الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، وأهمية هذه

المرتكزات وخصائصها.

- التعرف على نقاط التوافق والافتراق بين الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والأصل

المعرفي للتربية البراجماتية والمثالية.

- التعرف على بعض التطبيقات التربوية التي يستفيد منها العاملون والمتخصصون في مجال التربية والتعليم، والأثر العملي للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في بعض المجالات التربوية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي نتناوله، ويمكن تحديد الأهمية الأكاديمية والتطبيقية لهذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية الأكاديمية

تبرز أهمية الدراسة من الناحية الأكاديمية في عدة أمور منها:

1. وضع لبنة في بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة تتعلق بأصوله، وسد ثغرة من

ثغرات أصول التربية الإسلامية.

2. ضرورة الدراسات التأصيلية في أصول التربية الإسلامية، لأنها عبارة عن

الأسس التي تبنى عليها النظرية التربوية الإسلامية، لذا فمن الأهمية بمكان

دراسة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية وتأصيله تأصيلاً إسلامياً، وتأتي هذه

الدراسة ضمن مشروع متكامل لدراسة أصول التربية الإسلامية.

ثانية الأهمية التطبيقية

من المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية القطاعات الآتية:

1-الباحثين في الدراسات الإنسانية والاجتماعية والإسلامية من خلال تعريفهم بميدان العمل

العقلي والحسي في اكتساب المعرفة.

2- واضعي المناهج: من خلال تعريفهم بكيفية بناء المحتوى المعرفي والوسائل المناسبة له من

خلال اختيار وسيلة المعرفة المناسبة (حسية، عقلية) التي تساعد في فهم تلك المناهج.

3-المربين: من خلال تعريفهم بأهمية التربية العقلية وأبرز ميادينها.

الدراسات السابقة

لقد اطلع الباحث على دراسات أصول التربية الإسلامية فلم يجد فيها دراسة متخصصة للأصل المعرفي للتربية الإسلامية، ولكنه استطاع الوقوف على عدة دراسات تتعلق بهذه الدراسة منها:

1. دراسة الكردي (1979)، نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة ⁽¹⁾

تتألف هذه الدراسة من ثلاثة كتب، كان أولها في المعرفة بين الشك واليقين، بيّن فيه إمكان الحصول على المعرفة وموقف القرآن من ذلك. والكتاب الثاني تناول الباحث ربانية المعرفة وموقفها من المثالية والواقعية، بيّن فيه طبيعة المعرفة، وقارن بين القرآن والفلسفات الأخرى. والكتاب الثالث كان في أصل المعرفة وطرقها وأنواعها، تناول من خلاله أصل المعرفة، والمعرفة الحسية والعقلية والنبوية والدنيّة. ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة أن مصدر هذه المعرفة أو منبعها هو الله سبحانه؛ كما أن طرق المعرفة ووسائلها هي الحواس والعقل والوحي؛ وقد بيّن مجالات المعرفة: المجال الطبيعي أو عالم الشهادة، ويدرك بالحواس والعقل، وعالم الغيب وطريقة الوحي؛ وبيّن أن غاية المعرفة في الوجود الإنساني تهدف إلى تعبيد الناس لله عز وجل وعمارة الأرض؛ كما ذكر المؤلف دعوة القرآن لتحرير العقل الإنساني، من أغلال التقليد والتبعية والدعوة إلى التفكير والتدبر؛ كما بيّن أيضاً التكامل بين طرق المعرفة الرئيسة الثلاث: الوحي، والعقل، والحس. وأيضاً بيّن ميداني المعرفة وهما: ميدان الشهادة وميدان الغيب.

(1) الكردي، راجح عبد الحميد، نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، رسالة دكتوراه منشورة، كلية أصول الدين، جامعة الأزهر، 1979.

2. دراسة الزنبيدي (1408)، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي: دراسة نقدية في ضوء الإسلام⁽¹⁾

هدفت الدراسة إلى بيان مصادر المعرفة وهي: الوحي، والإلهام، والحدس، والعقل، والتجربة. وقارن بين هذه المصادر وفق المرجعية الإسلامية. وقد اعتمد الباحث في دراسته على مناهج ثلاثة: المنهج التاريخي، والمنهج الموضوعي، والمنهج النقدي. وخلص في دراسته إلى أن العلم والمعرفة مرتبطان من حيث الدلالة والمعنى، وأن المعرفة لها مصادر أخرى غير التجربة والحس كما عرفها فلاسفة الغرب، وأقر إمكان معرفة الإنسان كثيرًا من الموجودات.

3. دراسة بركات (1995)، العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم⁽²⁾

هدفت الدراسة إلى بيان حقيقة العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، وتوضيح المدلولات الفكرية والعقلية الآيات القرآنية التي ورد فيها صيغة العقل (عقل)، وإزالة الغموض الذي يحيط بهذا الموضوع. وقد تتبع الباحث في دراسته المنهج الأصولي واستقراء آيات القرآن الكريم التي تحتوي على لفظ القلب وصيغة الفعل (عقل)، والاستنباط من خلال التفاسير الدلالات الفكرية والعقلية.

وقد خلصت الدراسة إلى أن للقلب ارتباطًا بوظائف الإيمان والكفر، وما يتصل بهما من عاطفة وإرادة، وأن القلب الذي ورد في القرآن الكريم استعمل بمعنى العقل في الآيات التي أسند إليه وظائف عقلية وانفعالية.

(1) الزنبيدي، عبد الرحمن بن زيد، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، 1408.

(2) بركات، صالح سلامة محمود، العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن، 1995.

4. دراسة الدغشي (2002)، نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية⁽¹⁾.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان نظرية المعرفة بصورة عامة، وطبيعة المعرفة في القرآن الكريم ومضامينها التربوية، ومصادر المعرفة وطرائقها في القرآن الكريم وما تتضمنه من جوانب تربوية، وإمكان الحصول على المعرفة في القرآن الكريم وما تضمنه من جوانب تربوية. وقد تتبع الباحث في دراسته المنهج الأصولي القائم على الوصف والاستنباط، وخلص إلى بعض مرتكزات المعرفة، كأخلاق المعرفة، ووحدتها، وأن ميداني المعرفة هما الغيب والشهادة، كما أنه حصر مصادر المعرفة في الحس، والعقل، والوحي، والحس والإلهام.

5. دراسة الكردي (1999)، نظرية المعرفة عند الإمام الجويني⁽²⁾.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان نظرية المعرفة عند الإمام الجويني، وأثبت الباحث في دراسته أن علماء الكلام والأصول قد قدموا لكتبهم بمباحث تدور حول تعريف العلم، ومعنى العقل وقواه المعرفية. وتوصل الباحث من خلال الدراسة إلى أن نظرية المعرفة تأسست على مسائل هي: إمكان المعرفة ويقينها، وأصل المعرفة، وطرق المعرفة ومصادرها وأنواعها ودرجاتها، وتفسيرها وكيفيةها. وأظهر أيضاً مناهج البحث العلمي من قياس وتقويم لدى الإمام الجويني.

6. دراسة خطاطبة (2008)، المعرفة الغيبية في الإسلام ووظائفها التربوية⁽³⁾.

(1) الدغشي، احمد محمد، نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم، 2002.

(2) الكردي، راجح، نظرية المعرفة عند الإمام الجويني، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، عمان، مجلد 26، ص-ص 634-651، 1999.

(3) خطاطبة، عدنان مصطفى، المعرفة الغيبية في الإسلام ووظائفها التربوية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد 4، العدد 3، ص-ص 181-202، 2008.

هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم المعرفة الغيبية، ثم بيان أقسام المعرفة الغيبية ومستوياتها ومصدرها، وإظهار معقولية المعرفة الغيبية وواقعيتها، ثم اختتمت الدراسة ببيان الجوانب التربوية والجانب الوظيفي للمعرفة الغيبية، وقد تتبع الباحث المنهج الاستنباطي في دراسته. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعرفة الغيبية هي المعلومات والمفاهيم المتلقاه من الوحي، وأنها من طريق الوحي مما لا يدركه الحس، كما أنّ لها جانباً وظيفياً إذ تأثر في بناء الدافعية الإنسانية، والشهادة بصدق النبوة، والبناء النفسي في الشخصية الإنسانية.

7. دراسة مرغلاني و الشهري (2016) أخلاقيات المعرفة: المفهوم والمبادئ⁽¹⁾

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أخلاقيات المعرفة ومبادئها وأهميتها في المعرفة، وقد ركزت الدراسة إلى استخلاص أخلاقيات المعرفة ومصادرهما من الوثائق والدراسات، واهتمت بهذه الوثائق والدراسات للتعرف إلى كيفية التعامل مع المعرفة.

وقد استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوثائقي الذي يهتم بدراسة الوثائق والدراسات التي اهتمت بأخلاق المعرفة وتحليلها. وقد خلصت إلى أن مكونات أخلاق المعرفة هي القدوة الحسنة، والأمانة، والعدل، والنزاهة، والمساواة، والوفاء، والصبر، والحلم، وحفظ حقوق الملكية الفكرية، والإخلاص، والكرم، والتسامح وما إلى ذلك من أخلاق المعرفة ومكوناتها، كما أن مصادر أخلاقيات المعرفة تتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية واللوائح والتشريعات والاتفاقيات المحلية والدولية والمدونات الأخلاقية.

(1) مرغلاني، محمد أمين بن عبد الصمد والشهري، عبد الله خازم، أخلاقيات المعرفة: المفهوم والمبادئ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، العدد 2، مجلد 22، ص-ص 73-102، 2016.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة الكردي (1999)، والزبيدي (1408)، والدغشي (2002) في بيان مفهوم المعرفة وأصلها ومصادرها، ومع دراسة بركات (1995) في بيان مفهوم العقل والمصطلحات ذات الصلة به، وبيان غاية المعرفة، ومع دراسة الدغشي (2002) في بيان بعض مرتكزات المعرفة كالتكامل، وأخلاقيات المعرفة التي تلتقي أيضا بدراسة مرغلاني (2016)، ومع دراسة خطاطبة (2008) في بيان أقسام المعرفة الغيبية ومستوياتها، كما تلتقي بدراسة الكردي (1979) في بيان طرق المعرفة ومقارنتها مع المثالية والبرجماتية، وبالمجمل فإن الدراسة الحالية والدراسات السابقة تبحث في أصول المعرفة من حيث مفهوما، ومصادرها ونظرياتها وبعض مرتكزاتها.

إلا أن الدراسة الحالية تمتاز عن تلك الدراسات في أنها بحثت في الأصل المعرفي كأصل من أصول التربية الإسلامية، وبيّنت العلاقة بينه وبين الأصول الأخرى، وجمع المرتكزات التي يستند إليها هذا الأصل التربوي، مع بيان أهميته وخصائصه، وتحديد مفهوم للأصل المعرفي للتربية الإسلامية، وما ينطوي تحت هذا المفهوم من تطبيقات تربوية عملية ومقارنته بغيره.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- أنها تناولت مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والفلسفات التربوية الغربية والمتمثل بالفلسفتين البرجماتية والمثالية، وذلك لأن الفلسفة البرجماتية قد انتشرت في عصرنا الحاضر، وهي تمثل الاتجاه الحسي التجريبي للمعرفة. والفلسفة المثالية تمثل الاتجاه الآخر في الفلسفات الوضعية التي ناقضت الواقعيين في نظرتها للمعرفة ومصادرها وغاياتها.

- أن الجوانب التطبيقية تناولت المنهاج التربوي من حيث أسسه وعناصره، كما تحددت بالتطبيقات التربوية المتعلقة بالتربية العقلية للشخصية المسلمة.

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث في دراسته على:

- **المنهج الاستقرائي الاستنباطي:** حيث سيقوم الباحث باستقراء الآيات والأحاديث النبوية الشريفة واستنباط مفهوم المعرفة ومركزاتها، وبيان ما يترتب على ذلك من أثر على الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.
- **المنهج التأصيلي:** إذ إن انطلاق الدراسة سيكون من خلال دراسة نصوص العلم والمعرفة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والوقوف على دلائلها وغاياتها ومركزاتها من خلال كتب التفسير والحديث الشريف.
- **المنهج المقارن:** إذ أفرد الباحث فصلاً كاملاً في المقارنة بين الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والأصل المعرفي للتربية في الفلسفات الغربية، وبيان نقاط التمايز.

مصطلحات الدراسة

- **الأصل:** هو " القواعد والأسس الثابتة التي يقوم عليها البناء".
- **المعرفة:** هي " عمليات عقلية تدرك بها الأشياء، ونتائج هذه العمليات".
- **التربية الإسلامية:** هي " تنشئة المسلم وتكوينه بشكل كامل ومتكامل في جميع نواحيه، وفي جميع مراحل نموه، في ضوء المبادئ والقيم الإسلامية".
- **الأصل المعرفي للتربية الإسلامية:** وهذا مصطلح قد أفرد له الباحث مبحثاً في محاولة للوصول لمفهوم جامع وشامل لهذا المصطلح، وسيأتي بيانه في الدراسة بإذن الله تعالى. وبشكل عام فقد قصد الباحث بالأصل المعرفي للتربية الإسلامية "مجموعة المفاهيم

والتصورات والحقائق المنبثقة عن المرجعية الإسلامية المتعلقة بالمعرفة، وأثرها المادي والمعنوي في التربية الإسلامية".

التعريفات الإجرائية

- **التطبيقات التربوية:** هي الجانب العملي لعملية التأصيل النظري للأصل المعرفي للتربية الإسلامية، وأثره في العمليات التربوية الإسلامية. وقد تناول الباحث التطبيقات التربوية لأسس المنهاج وعناصره، والتطبيقات التربوية للتربية العقلية.
- **الفلسفة المثالية:** هو المذهب الفلسفي المثالي والذي يعد من أقدم الفلسفات، وتقوم النزعة الفلسفية المثالية على رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه، بمعنى أن الأشياء الواقعية هي أفكارنا نحن ولا يوجد إلا ذوات المفكرة، وقد قصد الباحث في دراسته بالفلسفة المثالية هي أفكار أفلاطون المؤسس الأول للفلسفة المثالية ونظرته إلى المعرفة، ولم يناقش المثالية الحديثة أو الآراء المعاصرة.
- **الفلسفة البراجماتية:** وهي فلسفة مشتقة من اللفظ اليوناني براغما، ومعناه العمل وهي مذهب فلسفي يقرر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجح، فالبراجماتي هو العملي أو النفعي، ومعياري صدق الآراء والأفكار عند الفلسفة البراجماتية إنما هو في قيمة عواقبها عملاً، وصحة الأفكار عندهم تقاس بمقدار ما يترتب عليها من منفعة ونتائج؛ وقد قارن الباحث في دراسته الفلسفة البراجماتية والنظرة الإسلامية في جزئية المعرفة من حيث مصادرها وغاياتها وأبرز مرتكزاتها.

الفصل الأول: مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية، ومصادره، وعلاقته بالأصول الأخرى.

المبحث الأول: مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.

المبحث الثاني: مصادر الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.

المبحث الثالث: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بغيره من الأصول.

المبحث الأول: مفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.

التمهيد

يتناول هذا الفصل تعريفاً لمفهوم الأصل المعرفي من منظور لغوي واصطلاحي، ثم بيان التعريف الإضافي لمفهوم الأصل المعرفي للتربية الإسلامية وبيان مصادر الأصل المعرفي للتربية الإسلامية لأن المعنى اللغوي يساعدنا في تحديد جوانب المصطلح ومن ثم ربط الأصل المعرفي للتربية الإسلامية مع باقي الأصول وبيان الرابط التكاملي بينها.

المطلب الأول: تعريف الأصل لغة واصطلاحاً

يطلق لفظ الأصل في اللغة على دلالات متعددة قال ابن فارس: " أصل الهمزة والصاد واللام، ثلاثة أصولٍ متباعدٍ بعضها من بعض أحدها: أساس الشيء" ⁽¹⁾ وفي اللسان: أسفل الشيء وجمعه أصول ⁽²⁾. وفي تاج العروس الأصل أسفل الشيء يقال قعد في أصل الجبل ⁽³⁾ أي أسفل الجبل، وفي التنزيل ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ ﴾ ^(٢٤) (إبراهيم: 24) يقول صاحب الظلال في تفسير الآية الكريمة: " إن الكلمة الطيبة-كلمة الحق- كالشجرة الطيبة. ثابتة سامقة مثمرة.. ثابتة لا تززعها الأعاصير" ⁽⁴⁾، وقوله تعالى ﴿ إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ ﴾ (الصافات: 64) أي أسفلها، وعليه فإن الأصل في اللغة الأساس الذي يقوم عليه، وأسفله ومنشأه، وهو ثابت لا يتزعزع.

(1) ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979، ج 1، ص 109.

(2) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط 3، 1414، مادة أصل (16/11)..

(3) الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، د.ط، د.ت، ج 27، ص 447.

(4) قطب، سيد، في ظلال القرآن، بيروت- القاهرة، دار الشروق، الطبعة 17، 1412. المجلد 4، ص 2097.

مفهوم الأصل التربوي اصطلاحاً:

تطلق كلمة الأصل في الاصطلاح على ما يُفتقر إليه ولا يفتقر هو إلى غيره⁽¹⁾، لأن الأصل يشكل الأساس الذي يبتنى عليه غيره، فلا يتصور وجود فرع بلا أساس فالأب أصل للولد⁽²⁾. وعند الأصوليين والفقهاء يطلق الأصل على استخدامات أربعة هي: الدليل يقال الأصل في المسألة الكتاب والسنة، ويطلق على القاعدة الكلية وهي من حيث اشتمالها بالقوة على جزئيات موضوعها، والراجح أي الأولى والأخرى، والمستصحب يقال تعارض الأصل والظاهر⁽³⁾.

وأما مفهوم الأصل التربوي فتتلخص فيما يلي:

- "كل ما تستند إليه التربية من حقائق ومفاهيم ونظريات توجه العمل التربوي وتنظم ممارساته النظرية والعملية"⁽⁴⁾.

- "مجموعة المعارف والمهارات والحقائق التي تسهم في تحديد وضبط مسارات الفرد وسلوكاته في الحياة "⁽⁵⁾.

- "المرتكزات والدعامات التي تقوم عليها التربية وتشتق منها، كالأسس النفسية والأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية"⁽⁶⁾.

(1) انظر: الجرجاني، علي بن محمد بن علي، كتاب التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 1، 1405، ص 45. التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط 1، 1996، ج 1، ص 213.

(2) الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، صيدا، المكتبة العصرية، ط 2، 1997، ص 6؛ وزارة الأوقاف الكويتية، الموسوعة الفقهية، 2000، ج 1 ص 290.

(3) انظر: التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج 1، ص 213؛ عثمان، محمود حامد، القاموس القويم في اصطلاحات الأصوليين، القاهرة، دار الحديث، د.ط، 1996، ص 85.

(4) مرسي، محمد منير، أصول التربية، القاهرة، عالم الكتب، د.ط، ص 33.

(5) خياط، محمد، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1416، ص 23.

(6) الحازمي، عبد الرحمن، التوجيه الإسلامي لأصول التربية، الرياض، دار عالم الكتب، 1420، ص 78.

- "القوانين والقواعد التي تتضمنها التربية وتستثمرها في توجيه السلوك الإنساني بالاتجاه السليم⁽¹⁾.

- "القوانين والقواعد التي يبنى عليها العلم والعمل، أو القضايا التي يبدأ منها علم من العلوم⁽²⁾.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الأصل هو المنطلق والقاعدة والأساس النظري الثابت الذي تبنى عليه التطبيقات العملية مادية كانت أو معنوية، أما عند التربويين فقد جعلوا مفهوم الأصل أساس العلوم التربوية حيث تشمل مفاهيم القوانين والقواعد التي تبنى عليها العملية التربوية نظريا وتطبيقيا، كما تشكل المرتكزات التي تشتق منها أسس المناهج، وبنائها وتطويرها، والقواعد والمنطلقات التي توجه سلوك الفرد.

المطلب الثاني: مفهوم المعرفة

أولاً: مفهوم المعرفة لغة:

قال ابن فارس " العين والراء والفاء أصلان صحيحان يدل أحدهما على تتابع الشيء متصلاً ببضعه بعضاً، والآخر على السكون والطمأنينة؛ فالأول العُرف عُرف الفرس وسمي بذلك لتتابع الشعر عليه، ويقال جاءت القطا عُرفاً عُرفاً أي بعضها خلف بعض... إلى أن قال والأصل الآخر المعرفة والعرفان فنقول عرف فلان فلانا عرفانا ومعرفة وهذا أمر معروف وهذا

(1) ناصر، إبراهيم، أصول التربية (الوعي الإنساني) عمان، الأردن مكتبة الرائد العلمية، ط 1، 2004، ص7.

(2) خطاطبة، عدنان، الأساس العقدي للتربية الإسلامية، رسالة دكتوراه منشورة، الاردن، دار الكتاب الثقافي، د.ط، 2011، ص29.

يدل على نحو ما ذكرنا سكونه اليه لان من أنكر شيئاً توحش ونبا عنه⁽¹⁾ أما صاحب القاموس فذكر أن عرفه يعرفه وعرفانا وعرفة بالكسر وعرفانا بكسرتين مشددة الفاء : علمه، فهو عارف وعريف وعروفة" ومن معاني الفعل عرف عنده الإقرار والمجازاة ، فالمعرفة هي العلم⁽²⁾. وفي اللسان "العرف ضد النكر، والعرفان خلاف الجهل، وتَعَرَّفْتُ ما عند فلان، مصدره التَعَرُّفُ: تَطَلُّبُ الشيء وعَرَّفَهُ الأمر: أعلمه إياه، وعَرَّفَهُ به، وسمه، وجاء من المصدر مَعْرِفَة، على غير القياس⁽³⁾. والخلاصة أن العلم والمعرفة مترادفان عند اللغويين بمعنى أنه يمكن استخدام المعرفة مكان العلم والعكس صحيح مع فروق بينهما، وذلك حسب قاعدة إذا اجتمعا افترقا وإذا افترقا اجتمعا⁽⁴⁾.

ثانيا: المعرفة اصطلاحاً :

لم يرد لفظ المعرفة في القرآن الكريم ولكن وردت له اشتقاقات متعددة بلغت (22) مرة⁽⁵⁾، وقد وردت بصيغة الماضي كما في قوله تعالى " ﴿وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا ءَامَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ﴾ (المائدة: 83) وجاء بصيغة المضارع كما في قوله تعالى ﴿يَعْرِفُونَ نِعْمَتَ اللَّهِ ثُمَّ

(1) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة عرف، ج 4، ص 281.

(2) الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط ، بيروت ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 2005، فصل العين باب الفاء ص836.

(3) ابن منظور، لسان العرب، ج 9، ص 236.

(4) سيأتي توضيح الفروق في ص 20.

(5) عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، د.ط، 1945، ص458.

يُنْكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ ﴿ (النحل: 83) والمعنى في الآيتين السابقتين "إدراك

الشيء بتفكير وتدبر لأثره"⁽¹⁾ . وفي القرآن أيضا صيغة عَرَفَ بمعنى أظهر؛ قال تعالى ﴿ وَإِذْ

أَسْرَ النَّبِيُّ إِلَى بَعْضِ أَزْوَاجِهِ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَأَتْ بِهِ وَأَظْهَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ عَرَفَ بَعْضُهُ، وَأَعْرَضَ عَنْ بَعْضٍ فَلَمَّا

نَبَأَهَا بِهِ قَالَتْ مَنْ أَنْبَأَكَ هَذَا قَالَ نَبَأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ ﴿ (التحریم: 3) بمعنى عرف النبي صلى

الله عليه وسلم حفصة، يعني ما أظهره الله عليه من حديثها صاحبته، وقوله: ﴿ وَأَعْرَضَ عَنْ

بَعْضٍ ﴾ يقول: وترك أن يخبرها ببعض⁽²⁾. و جاء صيغة عُرِفَ بمعنى تتابع⁽³⁾ كما في قوله

تعالى ﴿ وَالْمُرْسَلَتِ عُرْفًا ﴾ (المرسلات: 1).

وقد تعددت المعاني الاصطلاحية للمعرفة عند علماء المسلمين فعرف الجرجاني المعرفة

على أنها "ما وضع ليدل على شيء بعينه وهي المضمرات والإعلام والمبهمات وما عرف باللام

والمضاف إلى أحدهما والمعرفة أيضا إدراك الشيء على ما هو عليه وهي مسبقة بجهل بخلاف

العلم ولذلك يسمى الحق تعالى بالعالم دون العارف"⁽⁴⁾. أما التهانوي فقد أشار إلى عدة معاني

تتمثل بالآتي⁽⁵⁾:

– العلم بمعنى الإدراك مطلقا تصورا كان أو تصديقا.

(1) الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، لبنان، دار الفكر، 1985، ص331.

(2) الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2000، ج 23، ص 482.

(3) انظر: الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله، فتح القدير، دمشق، بيروت، دار ابن كثير ودار الكلم الطيب، ط 1، 1414 هـ، ج 5، ص 430.

(4) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص 283.

(5) التهانوي، كشف اصطلاحات الفنون، ج 2، ص ص 1583-1586.

- إدراك البسيط سواء كان تصورا للماهية أو تصديقا بأحوالها.

- إدراك المركب سواء كان تصورا أو تصديقا.

- إدراك الجزئي سواء كان مفهوما جزئيا أو حكما جزئيا.

- إدراك الكلي مفهوما كليا كان أو حكما كليا.

- إدراك الجزئي عن دليل.

- الإدراك الذي بعد جهل، أي الإدراك المسبوق بالعدم.

وعرض الرازي عدة تعريفات للمعرفة منها⁽¹⁾:

- حصول العلم بعد الالتباس وهي تستدعي سبق الجهل.

- وتطلق على "من أدرك شيئا وانحفظ أثره في نفسه، ثم أدرك ذلك الشيء ثانيا، وعرف أن

هذا المدرك الذي أدركه ثانيا هو الذي أدركه أولا فهذا هو المعرفة، فيقال: عرفت هذا

الرجل وهو فلان الذي كنت رأيته وقت كذا".

وعرفها ابن القيم بأنها: "إحاطة بعين الشيء كما هو"⁽²⁾. وفي ذات السياق كانت

خلاصة آراء المعاصرين أن المعرفة "عملية إدراك للأشياء على حقيقتها، عن طريق مصادر

ووسائل المعرفة، على خلاف في تحديدها"⁽³⁾.

ومن خلال ما سبق يلاحظ أنه وبالرغم من تعدد القوالب اللفظية لمفهوم المعرفة فإنها

تدور حول إدراك الشيء على ما هو عليه، وإدراك الجزئيات والكليات، كما تطلق على العلم

(1) فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط 3، 1420، ج 2، ص-ص 421-422.

(2) ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 3، 1996، ج 3، ص 312.

(3) أحمد حسين الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضمناتها التربوية، دمشق، دار الفكر، ط 1، 2002، ص 85.

بالشيء بعد الجهل به، ويرتبط بالمفهوم إزالة اللبس عن الشيء لأن اللبس يعيق معرفة الشيء على حقيقته، سواء أكان هذا اللبس متعلقا بماهية الشيء أم ما يحيط به من أحوال وظروف تعيق فهمه أم تعطي عنه تصورا غير صحيح.

ثالثا: المصطلحات ذات العلاقة بالمعرفة

أولا: مفهوم العلم

العلم لغة: نقيض الجهل، وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفتة، وعَلِمَ بالشيء شَعَرَ به، يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت. وعَلِمَ الأمر وتعلّمه: أتقنه. كما أن العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به. (1).

أما العلم اصطلاحا : فقد ورد لفظ العلم في القرآن على ضربين كما بين ذلك الأصفهاني (2) قال رحمه الله : "إن المقصود بالعلم في القرآن إدراك الشيء على حقيقته وذلك ضربان":

أحدهما: إدراك ذات الشيء وهو المتعدي إلى مفعول واحد كقوله ﴿لَا نَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ (الأنفال: ٦٠).

والثاني : الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له أو نفي شيء هو منفي عنه، وهو المتعدي إلى مفعولين، ومن ذلك قوله تعالى ﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ﴾ (الممتحنة: 10).

وقد عرّفه الجرجاني أنه "الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، وقال الحكماء: هو حصول صورة الشيء في العقل، والأول أخص من الثاني، وقيل: العلم هو إدراك الشيء على ما هو به، وقيل: زوال الخفاء من المعلوم. والجهل نقيضه، وقيل: هو مستغنٍ عن التعريف، وقيل: العلم:

(1) انظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 12، ص 418. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج 4، ص 112.

(2) الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص 580.

صفة راسخة تدرك بها الكليات والجزئيات، وقيل: العلم، وصول النفس إلى معنى الشيء، وقيل: عبارة عن إضافة مخصوصة بين العاقل والمعقول" (1).

وقال التهانوي أنه "الإدراك مطلقا تصوّرا كان أو تصديقا، يقينيا أو غير يقيني، وإليه ذهب الحكماء. ومنها التصديق مطلقا يقينيا كان أو غيره" (2).

أما الفرق بين المعرفة والعلم فقد أشار الأصفهاني إلى أن المعرفة أخص من العلم إذ يقال فلان يعرف الله، ولا يقال يعلم الله، لأن معرفة البشر لله هي بتدبر آثاره دون إدراك ذاته، ويقال الله يعلم كذا ولا يقال يعرف كذا، لأن المعرفة تستعمل في العلم القاصر المتوصل به بتفكر وتدبر لأثره (3).

أما ابن القيم فقسمها إلى فرق في المعنى وفرق في اللفظ على النحو التالي:

1. الفرق اللفظي (4): فعل المعرفة يقع على مفعول واحد، وفعل العلم يقتضي مفعولين وإن وقع على مفعول واحد فهو بمعنى المعرفة.

2. الفرق المعنوي (5):

— أن المعرفة تتعلق بذات الشيء، والعلم يتعلق بأحواله. فالمعرفة أشبه بالتصور والعلم بالتصديق.

— المعرفة بالغالب تكون لما غاب عن القلب بعد إدراكه أي أنها تذكر لشيء يعرفه سابقا.

— أن المعرفة تفيد تمييز المعروف عن غيره والعلم يفيد تمييز ما يوصف به عن غيره.

— أن المعرفة علم بعين الشيء مفصلا عما سواه، بخلاف العلم فإنه قد يتعلق بالشيء مجملا.

(1) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص 155.

(2) التهانوي، موسوعة كشاف الاصطلاحات، المجلد 2، ص 1219.

(3) انظر: الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص 560.

(4) ابن القيم، مدارج السالكين، ج3، ص 314.

(5) ابن القيم، مدارج السالكين، ج3، ص 316.

أما أبو هلال العسكري فقد ذكر أن " المعرفة أخص من العلم لأنها علم بعين الشيء مفصلا عما سواه والعلم يكون مجملا ومفصلا فكل معرفة علم وليس كل علم معرفة وذلك أن لفظ المعرفة يفيد تمييز المعلوم من غيره ولفظ العلم لا يفيد ذلك إلا بضرب آخر من التخصيص في ذكر المعلوم والشاهد قول أهل اللغة إن العلم يتعدى إلى مفعولين ليس لك الاختصار على أحدهما إلا أن يكون بمعنى المعرفة"⁽¹⁾.

مما سبق يتبين أن خلاصة جهود العلماء السابقين⁽²⁾ وكذلك المحدثين⁽³⁾ قد استندت في بيان الفرق بين المعرفة والعلم على مثالين شهيرين هما القول "بأن الله تعالى عالم ولا يقال عارف" وكذلك القول "أعرف الله ولا تقول أعلمه"، وبناء على ذلك يظهر الفرق بين العلم والمعرفة باعتبار على من يطلق، فالإطلاق على الله تعالى يتطلب استخدام مصطلح العلم دون المعرفة، لأن علم الله تعالى يشمل كل شيء الماضي والحاضر والمستقبل ويفيد القطع أيضا ولا يتطرق إليه الشك ولا يسبقه جهل إذ إن الله تعالى منزّه عن كل ناقص.

وفي حال الإطلاق على ما دون الله تعالى فلا يختلف المصطلحان إلا في بعض الجوانب اللفظية فيمكن أن يقال إن الإنسان عارف وعالم لأن معرفة الإنسان يسبقها جهل وتتغير وتتبدل .

ثانيا: الإدراك

(1) العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، معجم الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، القاهرة ، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، ص80.

(2) انظر تفصيل ذلك : الجرجاني ، كتاب التعريفات، ص283، ابن القيم ، مدارج السالكين، ص314-316، الرازي، التفسير الكبير ، 283.

(3) انظر: الكردي، راجح عبد الحميد، نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، عمان، دار الفاروق، ط 3، 2011، ج1، ص49، الدغشي، نظرية المعرفة، ص87.

-الإدراك لغة : قال ابن فارس "الدال والراء والكاف، أصل واحد وهو لحوق الشيء بالشيء ووصله إليه"(1) .

-وفي الاصطلاح : هو "حصول الصورة عند النفس الناطقة، وهو تمثيل حقيقة الشيء وحده من غير حكم عليه بنفي أو إثبات، ويسمى تصورا، ومع الحكم بأحدهما يسمى تصديقا"(2). والفرق بينه وبين المعرفة أن المعرفة أشمل من الإدراك ، لأن المعرفة تتضمن الإحاطة بالشيء ولو كان معدوما بخلاف الإدراك والذي يكون موقوفاً على أشياء مخصوصة، إذ لا يدرك إلا الموجود فالإدراك طريق من طرق المعرفة(3)، كما أنها وردت من الوظائف والعمليات القلبية إذ تشير قرائنها إلى أنها القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة إليها من أجل الحكم على الواقع(4).

المطلب الثالث: مفهوم التربية الإسلامية

أولاً: مفهوم التربية لغة : تدور معاني التربية في اللغة حول معاني الزيادة والنمو والرعاية وحسن المعاملة، والتنشئة والتنمية المستمرة(5).

ثانياً: التربية في الاصطلاح

-
- (1) ابن فارس، مقاييس اللغة، ج2، ص269.
 - (2) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص14.
 - (3) العسكري، معجم الفروق اللغوية، ص 31.
 - (4) بركات، صالح سلامة، العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الاردن، 1995، ص 52.
 - (5) الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، ص1158 . ابن منظور، لسان العرب، ج 2، ص 401 ،الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس ، مصر، المطبعة الخيرية ، ط 1 ، 1984، ج 2، ص 6-7.

حظي مصطلح التربية باهتمام الباحثين وشهدت الساحة التربوية عدة تعريفات من أبرزها أن التربية هي عملية " التكيف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، وعملية التكيف، أو التفاعل هذه تعني تكيفا مع البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية ومظاهرها، وهي عملية طويلة الأمد، ولا نهاية لها إلا بانتهاء الحياة"⁽¹⁾. وتعرف أيضا أنها " تلك الوسيلة التي ترتضيها جهة ما لإحداث تغييرات ما في طرف آخر (الإنسان) بغية الوصول لأهداف معينة"⁽²⁾.

ويرى الباحث أن التربية عملية تنشئة وتنمية مقصودة للفرد في جميع جوانبه، وذلك للوصول إلى هدف منشود. وقد جمع الباحث من خلال هذا التعريف:

- الإلمام بجميع جوانب الإنسان الجسمية والروحية وغيرها.
- بيان أن للتربية هدفا مقصودا، وليس هناك هدف واحد فكل فلسفة وضعت لها أهدافا مختلفة للتربية.
- أن العملية التربوية إما أن تكون تنمية لما هو موجود، أو أنها تنشئة جديدة لم تكن في الفرد من قبل، وهذا الأمر يستوجب التفاعل والتكيف للمجتمع والبيئة التي ينشأ فيها.

ثالثا: مفهوم التربية الإسلامية

لقد أولى العلماء المعاصرون اهتماما بالغا لمفهوم التربية الإسلامية، لأنها تعبير عملي عن العقيدة الإسلامية، وتطبيق فعلي للإيمان القلبي، لذلك اجتهدوا في بيان مفهوم واضح وشامل لمصطلح التربية الإسلامية ومن هذه التعريفات:

(1) ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ط 12، 2002، ص 9.

(2) خطاطبة، عدنان، الاصل العقدي للتربية الإسلامية، ص 34.

- عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية لتحقيق العبودية لله تعالى، يقوم بها أفراد ذوو كفاءة عاليه بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طريقة ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا وطرق تقويم ملائمة⁽¹⁾.
- التربية الإسلامية" هي تنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي، ويقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة، أي في كل مجالات الحياة.⁽²⁾
- منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات التي ترتبط بعضها ببعض الآخر في تآزر وأنساق تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان بصفته فرداً وجماعة من جوانبها المختلفة بما يتفق مع المقاصد الكلية للشريعة التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة⁽³⁾.
- "عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية، بهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة في جوانبها كلها، وبطريقة متوازنة⁽⁴⁾.

(1) عبد الله، عبد الرحمن، دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1988م، ص101.

(2) النحلاوي عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ط 1، 1979، ص 26.

(3) على، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 33.

(4) المعاينة، عبد العزيز، المدخل إلى أصول التربية الإسلامية، دار الثقافة ، عمان 2006، ص22.

- "هي النظام التربوي الذي فرضه الله عز وجل على المسلمين، كي يربوا أنفسهم وأولادهم عليه، ويوجهوا أهاليهم ويدعوهم في ضوئه، دون غيره من الأنظمة الكافرة الملحدة، أو العلمانية اللادينية المنحرفة." (1)
 - وعرفها الحازمي "أنها تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي" (2).
- ويلاحظ مما سبق أن التعريفات السابقة ركزت على ما يلي:
- أن انبثاق التربية الإسلامية ينبع من العقيدة الإسلامية، فالإيمان هو الأساس الذي تُبنى عليه كل المفاهيم والمبادئ التي تستند إليها التربية الإسلامية.
 - التعامل مع الفرد بذاته، وأيضا بأنه عنصر في مجتمع يتفاعل مع ما حوله، يؤثر ويتأثر بشكل مباشر وغير مباشر بما يدور حوله.
 - شموليتها لجميع جوانب الإنسان، الروحية والمعنوية والوجدانية، والسلوكية والعقلية والمعرفية، بشكل متوازن دون إفراط دون تفريط.
 - أن التربية الإسلامية عملية مستمرة، فهي عملية استمرارية في جميع مراحل النمو.
 - أنها عملية منسقة ومتكاملة في جميع عناصرها، فهي عملية يرتبط بعضها ببعض، ويكمل بعضها بعضا.
 - هدف التربية الإسلامية هو تحقيق العبودية لله عز وجل، ونيل رضا الله عز وجل في الدنيا والآخرة، والقيام على الخلافة التي أمر بها الله عز وجل.

(1) النقيب، عبد الرحمن منهجية البحث في التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط 1، 1997، ص 68.

(2) الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، المدينة المنورة، دار عالم الكتب، ط 1، 2000، ص 19.

وبناء على ما تقدم يمكن للباحث أن يضع تعريفا للتربية الإسلامية بأنها مجموعة مفاهيم وقيم ومبادئ منبثقة من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، تسعى إلى تنشئة الفرد المسلم مع مراعاة جميع جوانبه، لتحقيق العبودية بمفهومها الشامل.

رابعا: مفهوم أصول التربية الإسلامية

إن أي بناء لا بد له من أسس وأركان يقوم عليها ويستند إليها، كذا الأمر في النظرية التربوية الإسلامية، فقاعدتها الأساسية هي الإيمان بالله عز وجل، ومن هذا الإيمان ومفهومه الصحيح تنبثق الأصول التربوية التي توجه النظرية إلى الأهداف المرجوة، لتصل هذه النظرية إلى النتائج المطلوبة.

إذن فأصول التربية تعتبر الركيزة الرئيسة في التربية، وتمثل حجر الزاوية لهذا التخصص⁽¹⁾، فهي " كل ما تستند إليه التربية من مبادئ وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية، تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية"⁽²⁾.

وقد أورد علماء التربية الإسلامية عدة تعريفات لأصول التربية الإسلامية، منها أنها " العلوم والدراسات التي تعتمد عليها التربية الإسلامية وتستعين بها في تحديد أهدافها وغاياتها وتعيين مناهجها ووسائلها وسائر نشاطاتها"⁽³⁾ أو هي "الأساس المستمد من القرآن والسنة ويشكل المنطلق الذي تركز عليه جميع الدراسات الإسلامية النظرية أو التجريبية منها"⁽⁴⁾.

وعرفها بعضهم بأنها "قواعد ومبادئ عامة لمجموعة من التخصصات التربوية المستمدة أساسا من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، مساندة للتطور، وملبية حاجات الفرد والمجتمع،

(1) مرسى ، محمد، في الأصول الإسلامية للتربية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية، د.ط، 2000، ص 1.

(2) مرسى، محمد منير، أصول التربية، مصر، دار الفكر، ط 1، 2001، ص 33.

(3) أحمد ، لطفي بركات، في الفكر التربوي الإسلامي، الرياض، دار المريخ، ط 1، 1982، ص 59.

(4) عبد الوهاب، محمد بن عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية من منظور جديد، ص 127-128.

تساهم في بناء نظرية تربوية إسلامية⁽¹⁾، وهي "القواعد العامة التي تبنى عليها نظرية التربية الإسلامية المستمدة أساساً من الكتاب والسنة".⁽²⁾

وذكر عبد الوهاب طويلة بأنها "خطوط عريضة توجه التربية وأهدافها ومناهجها ووسائلها، وتسمح بالاجتهاد ومسايرة التطور، وتلبي حاجات المجتمع".⁽³⁾

ويرى الباحث مما تقدم من تعريفات أصول التربية الإسلامية أنها تشكل منظومة متكاملة وشاملة لجميع نواحي النظرية التربوية، وأنها متداخلة فيما بينها، ولا تغفل جانباً دون آخر، بل إنها توازن بين كل الجوانب، وتستند إلى التصور الإسلامي لكل من الإنسان والكون والحياة.

خامساً: تعريف الأصل المعرفي للتربية الإسلامية

يمكن للباحث بعد هذا العرض لتعريفات مفردات هذا المصطلح المركب من مفهوم الأصل والتربية والتربية الإسلامية والمعرفة، أن يضع تعريفاً للأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو: "كل ما تستند إليه التربية الإسلامية في بناء منظومة المفاهيم والتصورات والحقائق المنبثقة عن المرجعية الإسلامية المتعلقة بالمعرفة ومصادرها، وأثرها النظري والعملي في التربية الإسلامية.

وقد جمع هذا التعريف عدة محاور للأصل المعرفي للتربية الإسلامية وهي:

- أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو منظومة شاملة ومتكاملة، تتفاعل فيما بينها وتراعي جميع الجوانب باتزان وعدل.

(1) الحازمي، عبد الرحمن، التوجيه الإسلامي لأصول التربية، ص 123.

(2) خياط، محمد جميل، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، ص 27.

(3) طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفن التدريس، دار الأرقم، عمان، ط2، 1986، ص

- أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية مستمد من الشريعة الإسلامية، فالعقيدة هي حدوده التي لا يزيغ عنها، والفكر الإسلامي هو الدائرة التي لا يخرج عن إطاره.
- أن الأصل المعرفي هو إطار عملي كما هو مفهوم نظري، فلا بد من وجود تطبيق فعلي وعملي لهذا المفهوم النظري.

المبحث الثاني: مصادر الأصل المعرفي للتربية الإسلامية.

يحظى موضوع مصادر الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بأهمية خاصة في النظرية التربوية الإسلامية، لكون مصادر الأصل المعرفي هي اللبنة الأولى في توجيه الفكر والحضارة وبناء الأمة، لذا فإن العلماء القدامى والمعاصرين خاضوا في مصادر وأدوات ووسائل المعرفة بشكل موسع ومفصل.

إلا أن المتتبع لجهود العلماء والباحثين القدامى والمعاصرين من المسلمين يلاحظ أن هناك اختلافاً واسعاً بينهم حول المصادر والوسائل والأدوات والطرق المستخدمة في بحوث المعرفة وفي هذا السياق يمكن رصد الاتجاهات الآتية :

الاتجاه الأول وهو قول ابن تيمية⁽¹⁾ في المصادر و أن مصادر المعرفة ثلاثة، هي الحس، والعقل، والمركب منهما كالخبر فمن الأمور ما لا يمكن علمه إلا بالخبر، كما يعلمه كل شخص بأخبار الصادقين كالخبر المتواتر، وما يعلم بخبر الأنبياء صلوات الله عليهم أجمعين ، وهو رأي بعض المعاصرين مع زيادة الإلهام والرؤيا الصادقة⁽²⁾ و الحدس⁽³⁾.

(1) ابن تيمية، درع تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1991، ج 1، ص 178.

(2) انظر: مطالعة احلام ، والشريفين، عماد، مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلسفات التربوية، مجلة القدس، 30(2) 13، ص 404-443؛ عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، الدار العلمية للكتاب، د.ط، 1988، ص 194.

(3) قسم الدغشي المصادر الى قسمين أصلية وتشمل (الوحي، العقل والحواس) اما المصادر الاخرى فهي تبعية مثل الحدس والالهام والرؤيا الصادقة، انظر: الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن، ص 332.

الاتجاه الثاني: وهو رأي بعض المعاصرين⁽¹⁾ أن مصدر المعرفة والعلم هو الله سبحانه وتعالى، فمنبع المعرفة وأصلها إنما يأتي من الله عز وجل، وإن أدوات المعرفة هي: الوحي والعقل والحواس.

الاتجاه الثالث: وهو قول بعض علماء إسلامية المعرفة بأن مصدر المعرفة هو الوحي والكون⁽²⁾؛ لأن القرآن الكريم أشار إلى مصدرين متكاملين هما الوحي والكون، والوسيلة لاكتساب المعرفة من كليهما هي العقل .

ومنشأ هذا الخلاف - من وجهة نظر الباحث - هو عدم تحديد المفاهيم والمصطلحات بدقة، كما أن هناك تداخلاً فيما بينها، ويعتمد كل منهما على الآخر، فأحياناً تكون المصادر عند بعض الاتجاهات هي وسائل وأدوات عند الاتجاه الآخر.

وللخروج من هذه الإشكالية يقترح الباحث إعادة تحديد مصطلحات (الأصل، المصدر، الأدوات أو الوسائل، والطرق) ومن ثم تصنيف ما ذهب إليه أصحاب الاتجاهات الثلاثة في ضوء التحديد للمصطلحات على النحو الآتي:

1-الأصل: أساس أو منبع المعرفة.

2-المصادر⁽³⁾: المواضيع التي تستقى منها المعرفة.

(1) الكيلاني، ماجد، فلسفة التربية الإسلامية، الأردن، دار الفتح للدراسات والنشر، ط 1، 2009، ص 321؛ الكردي، نظرية المعرفة ص 520.

(2) انظر: العلواني، طه جابر، الجمع بين القراءتين، دم، دار الشروق ، د.ط، 2005، ص 15؛ الرشدان، محمود، حول النظام المعرفي، مجلة إسلامية المعرفة، واشنطن، المعهد العالي للفكر الإسلامي، العدد (10)، 1997، ص 39.

(3) المصادر لغة : مَصَدَرُ: الجمع مَصَادِر، وَ(أَصْدَرَهُ فَصَدَرَ) أَي رَجَعَهُ فَرَجَعَ انظر: الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، بيروت ، المكتبة العصرية، ط 5، 1999، ص 174. ابن منظور، لسان العرب، ج 4، ص 448.

3- الوسائل⁽¹⁾: الأداة التي يمكن بواسطتها استخراج المعرفة.

4- الطرق⁽²⁾: الأسلوب المستخدم للوصول إلى المعرفة.

ويظهر من خلال ما سبق ذكره الآتي:

1- أن منبع المعرفة وأصلها هو الله عز وجل، وهذا ما لا نقاش فيه عند المسلمين، يقول الله

تبارك وتعالى في محكم التنزيل ﴿ قَالَ إِنَّمَا أَلِمْ عِنْدَ اللَّهِ وَأُبَلِّغُكُمْ مَا أُرْسِلْتُ بِهِ وَلَكِنِّي أَرِنَاكُمْ قَوْمًا

بَجَهْلُونَ ﴾ (الأحقاف: ٢٣)، وقال تعالى ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَلِمْ عِنْدَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ ﴾ (الملك:

٢٦)، ﴿ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي

يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ

السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ ﴾ (البقرة: ٢٥٥)، وقال تعالى ﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ

وَيَعْلَمْكُمْ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وغيرها من الآيات التي تدل على

أن أصل العلم والمعرفة هو الله تبارك وتعالى، فهو الخالق لها ولأسبابها، والمصدر هو علة

حدوثها، ولا يمكن القول بأن الله عز وجل هو مصدر المعرفة، لأن المصدر هو السبب،

والسبب يختلف عن المنبع والأصل، فقد خلق الله عز وجل لنا الأسباب وسهلها لنا للوصول

(1) ذكر صاحب اللسان أن الوسيلة هي الدرجة وجمعها الوسائل. أنظر: ابن منظور ، لسان العرب، ج 11، 724؛ وفي معجم اللغة العربية: الوسيلة هي كل ما يتحقق به، والأداة التي يمكن بواسطتها إيصال فكرة أو غاية. أنظر: عمر، أحمد مختار عبد الحميد ، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ، ط 1، 2008، ج 3، ص 2441.

(2) الطريق لغة : شيء يعلو الأرض، فكانها قد طورقت به وخصفت به. ويقولون: تطارقت الإبل، إذا جاءت يتبع بعضها بعضا. أنظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج 3، ص 452.

إلى المعرفة والعلم، وسن لنا قوانين ونواميس لا بد من الاخذ بها للوصول إلى المعرفة والعلم⁽¹⁾.

2- أن مصادر المعرفة تتمثل بالوحي والكون

أ- **الوحي** : في اللغة هو "إلقاء علم في إخفاء أو غيره إلى غيرك. فالوحي: الإشارة. والوحي: الكتاب والرسالة. وكل ما ألقيته إلى غيرك حتى علمه فهو وحي كيف كان."⁽²⁾ واصطلاحاً: إعلام الله تعالى أنبياءه ورسله بشرع ليعملوا به ويبلغوه للناس⁽³⁾، وهذا هو المراد به في هذه الدراسة، فالوحي هو كل ما أوحى الله سبحانه وتعالى إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، بواسطة جبريل عليه السلام، وبهذا التعريف يكون القرآن الكريم والسنة النبوية هما المصدران الأساسيان المعصومان للذان تستمد منهما المعارف التي لا يمكن للإنسان التوصل إليها بعقله المجرد ولا سبيل لمعرفتها الا عن طريق الوحي كالعقائد والغيبيات⁽⁴⁾.

ب- **الكون (عالم الشهادة)** ⁽⁵⁾ : عالم الشهادة هو الوجود الكوني الذي تتم معرفته من خلال الحواس⁽⁶⁾ فالكون هو ميدان المعرفة المشاهدة والتي تقع ضمن الإدراك الحسي للإنسان، لذا يمكن اكتشاف هذا العالم والتوصل إلى قوانينه باستخدام الحواس⁽⁷⁾.

(1) سيتم تفصيل ذلك عند الحديث عن مرتكز وحدة المعرفة في الفصل الثاني من هذه الرسالة ان شاء الله.

(2) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج 6، ص 93.

(3) انظر: الجليند، محمد السيد، الوحي والإنسان قراءة معرفية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط. د.ت، ص 49؛ رضا، محمد رشيد، الوحي المحمدي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 2005، ص-ص، 25-27.

(4) مطالقة، احلام، والشرفين، عماد ، العلاقة بين العقل والوحي وانعكاساتها الفكرية والتربوية، مجلة المنارة، جامعة ال البيت، 20(2)2014، ص248.

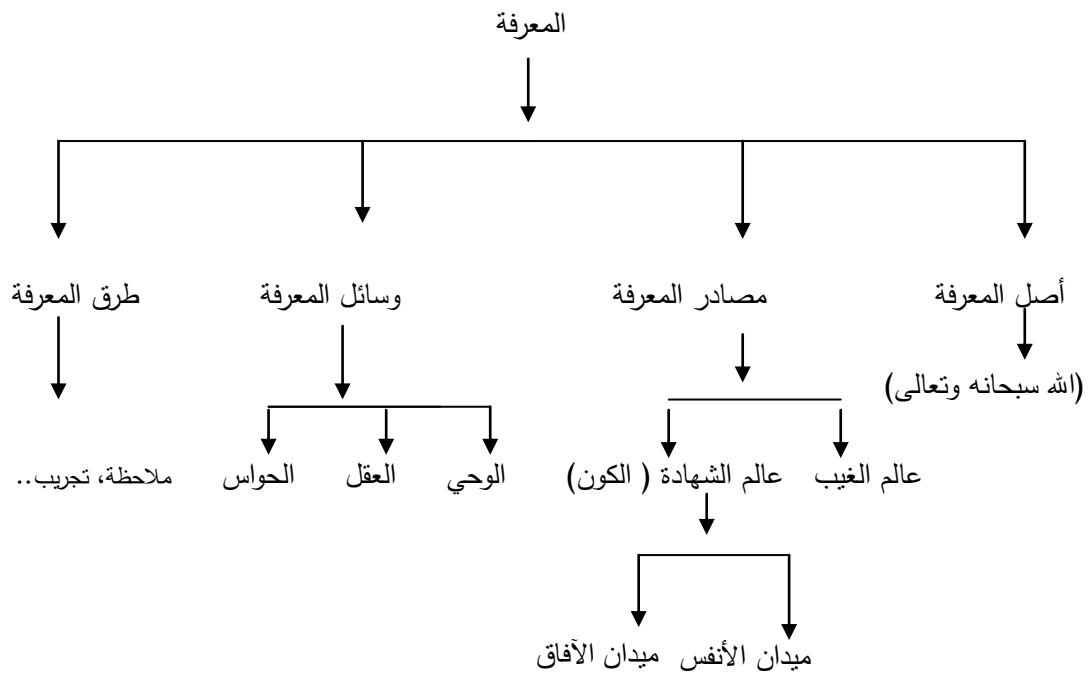
(5) سيتم تفصيل ذلك عند الحديث عن مرتكز مبادئ المعرفة في الفصل الثاني من هذه الرسالة ان شاء الله.

(6) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص326.

(7) الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن، ص155.

وبناء على ما سبق يظهر أن أصل المعرفة :هو الله سبحانه وتعالى ، وأن مصادر المعرفة الرئيسية هي الوحي والكون؛ أما وسائل المعرفة فهي العقل والحواس، وأخيرا فإن طرق المعرفة هي التجربة والملاحظة وكل أساليب البحث والاستقصاء للحصول على المعرفة. والشكل أدناه يوضح ذلك:

شكل (1)



المبحث الثالث: الأصل المعرفي للتربية الإسلامية وعلاقته بغيره من الأصول.

يتبين مما سبق أن أصول التربية الإسلامية تشكل الدعائم الأساسية للتربية الإسلامية لأنها تتضمن قواعد ثابتة في مختلف مجالات المعرفة عقدية كانت أو تشريعية أو أخلاقية أو نفسية أو ثقافية أو اجتماعية.

وبناء على ذلك فإن أصول التربية الإسلامية ككل تشكل منظومة متكاملة من المعارف المختلفة في شتى مجالات الحياة، وتعمل هذه المنظومة المتكاملة من الأصول على تمييز التربية الإسلامية عن غيرها من التربيّات المعاصرة في جانبين رئيسين هما:

1- أن مصدر أصول التربية الإسلامية واحد، ومع ذلك لا يمكن القول إن التربية الإسلامية منغلقة على نفسها، وإنما هي تربية مرنة تحاول دائما الاستفادة من المعارف الإنسانية المختلفة، ولكن بشرط عدم التعارض مع الدين الإسلامي، باعتباره المعيار المعتمد لقبول المعارف أو رفضها.

2- أن أصول التربية الإسلامية تتكامل مع بعضها نتيجة لوحدة المصدر، ولا تتعارض، بخلاف التربيّات الأخرى والتي شهدت تباينا في الأصول نتيجة لاختلاف المرجعيات. وللتعرف على العلاقة بين الأصل المعرفي وباقي اصول التربية الإسلامية، فلا بد من اعطاء تعريف موجز لتلك الأصول ، ثم بيان العلاقة بينها وبين الأصل المعرفي

المطلب الأول: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل العقدي

تشكل العقيدة الإسلامية الأساس الذي يبنى عليه جميع المعارف والعلوم وعلى اساس هذه العقيدة يتم الحكم على الأشياء بأنها موافقة للشرع أو مخالفة له، ولأهمية العقيدة فقد تولى الوحي إيضاح قضاياها وهذا يعنى أن موضوع العقيدة الإسلامية: هو القضايا الإيمانية التي تشمل أركان الإيمان الستة وهي: الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، وإن

كانت التسمية متأخرة وغير مقبولة عند كثير من العلماء⁽¹⁾. أما الأصل العقدي للتربية الإسلامية فهو "منظومة المفاهيم والقواعد العقدية الايمانية التي تبنى عليها التربية الإسلامية وتستند إليها في جانبها النظري والتطبيقي"⁽²⁾. كما يعرف بأنه "بناء التربية على الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبیین وما يتبع ذلك من بدء الخليقة ومن نظرة الإسلام للإنسان والحياة والكون، وترابط ذلك كله في سلسلة أو منظومة متكاملة محكمة السبك ومتصلة الحلقات"⁽³⁾.

وقد أكد القرآن على العلاقة بين العلم والتوحيد قال تعالى ﴿ فَأَعْلَمَ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرُ لَذُنُوبِكُمْ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ ﴾ (محمد: 19). فالأمر في قوله ﴿ فَأَعْلَمَ ﴾ كناية عن طلب العلم وهو العمل بالمعلوم، وذلك مستعمل في طلب الدوام عليه لأن النبي صلى الله عليه وسلم قد علم ذلك وعلمه المؤمنون، وإذا حصل العلم بذلك مرة واحدة تقرر في النفس، لأن العلم لا يحتمل النقيض، فليس الأمر به بعد حصوله لطلب تحصيله بل لطلب الثبات، ومن اللطائف القرآنية أن أمر هنا بالعلم قبل الأمر بالعمل في قوله: واستغفر لذنوبك. قال ابن عيينة لما سئل عن فضل العلم: ألم تسمع قوله حين بدأ به فاعلم أنه لا إله إلا الله واستغفر لذنوبك. وترجم البخاري في كتاب العلم من "صحيحه" باب العلم قبل القول والعمل لقول الله تعالى: فاعلم أنه لا إله إلا الله فبدأ بالعلم⁽⁴⁾. لذا اعتبر الإسلام العلم شرطاً من شروط

(1) عبده، محمد ، رسالة التوحيد، بيروت، دار إحياء العلوم الطبعة ، 1979 ، ص5.

(2) خطاطبة، عدنان، الأصل العقدي للتربية الإسلامية، ص69.

(3) النحلاوي، عبد الرحمن، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي، ط 2، 1988، ص 32.

(4) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، التحرير والتنوير تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، تونس، الدار التونسية للنشر ، د.ط، 1984، ج26 ، ص105.

تحقيق التوحيد فينبغي على المكلف أن يعلم معنى كلمة التوحيد: "لا إله إلا الله" علما منافيا للجهل بها، في النفي والإثبات، فهي تنفي الألوهية عن غير الله تعالى وتثبتها له سبحانه⁽¹⁾. وتظهر أهمية العلاقة بين الأصل المعرفي والأصل العقدي بالآتي⁽²⁾:

1- معرفة الله تعالى هي من أشرف العلوم وأجلها على الإطلاق، إذ الاشتغال بفهمها والبحث التام عنها هو اشتغال بأعلى المطالب، وحصوله للعبد هو من أشرف المواهب.

2- معرفة الله تعالى هي أحد أركان الإيمان، بل أفضلها وأصلها، وليس الإيمان مجرد قوله: "آمنت بالله" من غير معرفته بربه، بل إن حقيقة الإيمان أن يعرف الرب الذي يؤمن به، بل ويجب عليه أن يبذل جهده في معرفة أسمائه وصفاته حتى يبلغ درجة اليقين، وبحسب معرفة العبد بربه تكون درجة إيمانه، فكلما ازداد معرفة بربه ازداد إيمانه، وكلما نقصت معرفته نقص إيمانه، وأقرب طريق يوصل إلى معرفة الله تعالى تدبر أسمائه وصفاته من نصوص القرآن والسنة، فإذا مر به اسم من أسماء الله تعالى أثبت له معناه، وما يتضمنه من صفات كمال مطلقة، ومع ذلك ينزهه سبحانه عما يضاد كماله.

3- خلق الله تعالى الخلق للعبادة ولا يمكن أن يعبدوه دون أن يعرفوه، فلا بد من معرفتهم له سبحانه ليحققوا الغاية المطلوبة منهم والحكمة من خلقهم، والاشتغال بمعرفته سبحانه هو اشتغال العبد بما خلق له، وتركه وتضييعه إهمال لما خلق له، وقبيح بعبد لم تزل نعم الله عليه متواترة، وفضله عليه عظيم متوال من كل وجه، أن يكون جاهلا بربه، معرضا عن معرفته.

(1) ضميرية، عثمان جمعة ، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، مكتبة السوادي للتوزيع، ط2، 1996، ص266.

(2) نداء، سعد بن عبد الرحمن، مفهوم الأسماء والصفات، المكتبة الشاملة، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، د.ت، العدد 45، ص 78.

4- معرفة الله تعالى هي أصل الأشياء كلها، حتى إن العارف به سبحانه حق المعرفة يستدل بما عرف من صفاته، وأفعاله على ما يفعله، وعلى ما يشرعه من الأحكام، لأنه سبحانه لا يفعل إلا ما هو مقتضى أسمائه وصفاته، فأفعاله دائرة بين العدل والفضل والحكمة، وكذلك لا يشرع ما يشرعه من أحكام إلا حسب ما يقتضيه حمده وحكمته، وفضله وعدله. فأخباره كلها حق وصدق، وأوامره ونواهيه كلها عدل وحكم.

كما تظهر علاقة الأصل المعرفي بالأصل العقدي في أن طبيعة المعرفة التي يتضمنها الأصل هي معرفة تلقينية من حيث الأصل، تبلغ وتلقن للناس عن طريق الانبياء - عليهم السلام - حيث يتم التعامل مع الغيبيات معرفياً على أساس أنها حقائق مسلم بها، لأنه لا مجال للعقل أو الحواس لإدراكها، وبالتالي يكون دور العقل التسليم بوجودها، فالعقل وإن كان يستطيع "من خلال قوانين عالم الشهادة أن يسلم بوجود الغيب إلا أن تفاصيل هذا العالم ليس في مكنة العقل أن يعرفها إلا بطريق التلقين الذي يأتي به الوحي إلى الانبياء عليهم السلام"⁽¹⁾ لأن "الناس لا يدركون بعقولهم كثيراً من الغائبات؛ مثل معرفة أسماء الله وصفاته، ومعرفة الملائكة والجن والشیاطين، ومعرفة ما أعدّ الله للطائعين في دار رضوانه وكرامته، وما أعدّ للعاصين في دار سخطه وإهانته فإن حاجتهم إلى من يعلمهم هذه الحقائق، ويطلعهم على هذه المغيبات ضرورية"⁽²⁾ ولذا كان دور الإنسان في باب العقائد التسليم المطلق بوجودها دون زيادة أو نقصان .

وتكمن أهمية الأصل العقدي أن له انعكاسات مهمة على المعرفة حيث يعمل الأصل العقدي على تزويد المعرفة بحقائق قاطعة عن عالم الغيب؛ مما يسهم في تنقية المعرفة من

(1) الكردي، نظرية المعرفة، ج 2 ، ص437.

(2) ابن تيمية، النبوات، تحقيق عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 ، 2000 ، ج1، ص24.

الخرافات والأساطير ويحرر الإنسان من الوهم والخوف من المجهول ، وبالتالي يسهم في تكوين المعرفة المتزنة التي توحدت غاياتها وطريقها، وأخيرا يسهم الأصل العقدي في تحقيق وحدة المعرفة باعتبار أن المعرفة الأولى كانت من الله سبحانه وتعالى، ويضمن نقاء المعرفة وعدم تشويهها؛ لأنه - الأصل العقدي- يعطي للمسلم تصورا عن الله سبحانه وتعالى، ثم عن الإنسان والكون والهدف من الحياة، لذا كان الايمان بالغيب أحد أركان الايمان والتي لا يصح الايمان إلا بها.

المطلب الثاني: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل التعبدية

تشكل العبادة الهدف الأسمى الذي خلق الإنسان لأجله، والأصل أن الله تعالى لا يعبد إلا على نحو ما شرع دون زيادة أو نقصان، لذا كانت العبادات في الإسلام توقيفية ودور المسلم فيها الالتزام على نحو ما فُرضت.

والعبادة "لا تخرج عن كونها محققة للمقصد من الخلق، ولما كان سر الخلق والغاية منه خفية الإدراك عرفنا الله تعالى إياها بمظهرها وما يحققها جمعا لعظيم المعاني في جملة واحدة وهي جملة: **إِلَّا لِيَعْبُدُون**"⁽¹⁾، المستمدة من قوله تعالى ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات:56).

و العبادة توقيفية إذ "لا يستطيع الإنسان أن يعرف حقيقة العبادة؛ من فعل ما يُحبّه الله ويرضاه، وترك ما يكرهه الله ويأباه، إلا عن طريق الرسل الذين اصطفاهم الله من خلقه، وفضلهم على العالمين، وجعلهم مبرّئين من كلّ عيب مشين، وكلّ خلق معيب، وأيّدهم بالمعجزات والحجج

(1) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، ج1، ص 182.

والبراهين، وأنزل عليهم البينات والهدى، وعرفهم به، وأمرهم أن يدعوا الناس إلى عبادته وحده
حقّ العبادة⁽¹⁾.

ولما كانت العبادة توقيفية فإن أدائها يتطلب أولاً العلم بها "لأن العبادة أصلها قصد
المعبود وإرادته والقصد والإرادة مستلزمة للعلم بالمراد المقصود"⁽²⁾ وثانياً العلم بكيفية أدائها لذا فقد
جاءت الأحاديث الدالة على كيفية أداء العبادات ؛ ففي باب الصلاة أمر النبي صلى الله عليه
وسلم: (ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِيكُمْ، فَأَقِيمُوا فِيهِمْ وَعَلِّمُوهُمْ وَمُرُوهُمْ - وَذَكَرَ أَشْيَاءَ أَحْفَظُهَا أَوْ لَا أَحْفَظُهَا -
وَصَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي، فَإِذَا حَضَرَتِ الصَّلَاةُ فَلْيُؤَذِّنْ لَكُمْ أَحَدُكُمْ، وَلْيُؤَمِّكُمْ أَكْبَرُكُمْ)⁽³⁾، وقوله
صلى الله عليه وسلم: (لِتَأْخُذُوا مَنَاسِكَكُمْ، فَإِنِّي لَا أَدْرِي لَعَلِّي لَا أَحُجُّ بَعْدَ حَجَّتِي هَذِهِ)⁽⁴⁾، فهاتان
العبادتان تحتاجان إلى اتقان جملة من الأحكام والمهارات العملية والتي تتطلب التطبيق العلمي
لأدائها على الوجه المطلوب.

وهذه العبادة تهدف إلى تقويم سلوك الفرد وتوجيهه الوجهة الصحيحة، لذا كان الأصل
التعبدية تربويًا "منظومة القواعد السلوكية التعبدية التي تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوب

(1) ابن تيمية، النبوات، ج 1، ص 22

(2) ابن تيمية، درء تعارض العقل مع النقل، ج 5، ص 181

(3) البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، كتاب الأذان، باب الأذان للمسافر، إذا كانوا جماعة، والإقامة، وكذلك بعرفة وجمع، وقول
المؤذن: الصلاة في الرحال، في الليلة الباردة أو المطيرة، حديث 631، ج 1، ص 128.

(4) مسلم، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم)، كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر راكباً، وبيان قوله صلى الله عليه وسلم «لتأخذوا
مناسككم، حديث رقم 1297. ج 2، ص 943.

فيها لبناء شخصية المسلم لتمكنه من القيام بمهام الخلافة في الأرض وفق مبادئ الإسلام وتعاليمه⁽¹⁾.

وتظهر العلاقة جلية بين الأصل المعرفي وبين الأصل التعبدية، فالمعرفة هي التي تعلم الإنسان كيف يعبد الله تعالى على نحو ما شرع، وتجعل المسلم يفرد الله تعالى بالعبادة ولا يشرك معه أحداً، كما أن المعرفة هي التي تبين للمسلم أوقات العبادات وشروطها وأركانها، وكل ما يتعلق بها، وبغير الأصل المعرفي فإنه لا يمكن للإنسان أن يؤدي وظيفة العبادة. من هنا كان الأصل المعرفي الوسيلة الأساسية لأداء العبادة.

كما أن الأصل المعرفي هو الذي يجعل المسلم قادراً على تأدية العبادات بمستوياتها المختلفة بالوجه المطلوب منه شرعاً، وبالتالي ينظم البناء التعبدية للإنسان وفق الأولويات الشرعية، فلا يقدم نفعاً على فرض ولا سنة على واجب، وتتحقق المهمة الكبرى التي خلق الإنسان من أجلها وهي تحقيق العبودية لله تعالى باعتبارها المهمة الأساسية لخلق الإنسان.

ومما هو جدير بالملاحظة أن المعرفة في الأصل العقدي تقوم على أساس الخط النظري المعرفي، أما في الجانب التعبدية فإنها تقوم على أساس الخط التطبيقي، إذ لا يكفي بمعرفة العبادات من حيث شروطها وأركانها وما يتعلق بها من سنن، بل لا بد من الانتقال من الجانب المعرفي إلى الجانب التطبيقي، وهذا الجانب - التطبيقي - هو الجزء الوظيفي للمعرفة المتعلقة بالعبادات، إذ لا فائدة من المعرفة النظرية على نحو ما شهدته الفلسفات السابقة، والتي بقيت في الجانب النظري دون أن يكون لها أي أثر تطبيقي في الحياة، وهذا ما يظهر العلاقة التكاملية

(1) الحسن، بنان، الاساس التعبدية للتربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2011، ص21.

للمعرفة النظرية والتطبيقية في الإسلام من جهة ويظهر تكاملها من جهة أخرى من ناحتي النظرية التطبيق.

المطلب الثالث: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل التشريعي

التشريع الإسلامي هو "العلم بجملة من الأحكام الشرعية الفرعية بالنظر والاستدلال"⁽¹⁾. وعلم أصول الفقه المتمثل هو العلم بالأدلة الإجمالية والقواعد التي يتوصل بها المجتهد إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية "الفرعية" من الأدلة التفصيلية أو مبادئ التشريع ومقاصده العامة⁽²⁾. والأصل التشريعي للتربية الإسلامية: هو منظومة متكاملة من الأسس التشريعية التي يمثل فيها كل أساس قاعدة تشريعية مستمدة من أصول الفقه أو الاحكام العملية⁽³⁾. واستنباط الأحكام من أصولها هو " عمدة علم الأصول لأن ميدان سعي المجتهدين في اقتباس الأحكام من أصولها واجتنائها من أغصانها، إذ نفس الأحكام ليست ترتبط باختيار المجتهدين ورفعها ووضعها. والأصول الأربعة من الكتاب والسنة والإجماع والعقل لا مدخل لاختيار العباد في تأسيسها وتأصيلها، وإنما مجال اضطراب المجتهد واكتسابه استعمال الفكر في استنباط الأحكام واقتباسها من مداركها، والمدارك هي الأدلة السمعية ومرجعها إلى الرسول صلى الله عليه وسلم"⁽⁴⁾.

(1) الأمدي، على بن محمد، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق سيد الجميلي، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربي، ط1، 1404، ج1، ص22.

(2) الدريني، فتحي، أصول التشريع الإسلامي ومناهج الاجتهاد بالرأي، مطبعة دار الكتاب، 1977، ص9-10.

(3) الفوارس هيفاء . الأصل التشريعي للتربية الإسلامية وأثره في العملية التربوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2011، ص28.

(1) الغزالي، أبو حامد بن محمد بن محمد، المستصفى، تحقيق محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط 1، 1993، ص180.

أما الشاطبي فذكر أن " أصول الفقه في الدين قطعية لا ظنية والدليل على ذلك أنها راجعة إلى كليات الشريعة، فهي إما أن ترجع إلى أصول عقلية وهي قطعية، وإما إلى الاستقراء الكلي من أدلة الشريعة، وذلك قطعي أيضاً، ولا ثالث لهما إلا المجموع منهما، والمؤلف من القطعيات قطعي، وذلك أصول الفقه. فلو أنها كانت ظنية؛ لم تكن راجعة إلى أمر عقلي؛ إذ الظن لا يقبل في العقلية، ولا إلى كلي شرعي لأن الظن إنما يتعلق بالجزئيات؛ إذ لو جاز تعلق الظن بكليات الشريعة؛ لجاز تعلقه بأصل الشريعة لأنه الكلي الأول، وذلك غير جائز عادة ⁽¹⁾.

وباب أصول الفقه باب عظيم في تنظيم المعرفة للوصول إلى الحكم الشرعي إذ إن المقدمات المستعملة في هذا العلم والأدلة المعتمدة فيه لا تكون إلا قطعية ؛ لأنها لو كانت ظنية لم تفد القطع في المطالب المختصة به، وهذا بين، وهي:

- إما عقلية؛ كالراجعة إلى أحكام العقل الثلاثة: الوجوب، والجواز، والاستحالة.
 - وإما سمعية، وأجلها المستفاد من الأخبار المتواترة في اللفظ، بشرط أن تكون قطعية الدلالة، أو من الأخبار المتواترة في المعنى، أو المستفاد من الاستقراء في موارد الشريعة ⁽²⁾.
- وإذا كانت المقدمات المستعملة في أصول الفقه والأدلة المعتمدة قطعية فكيف ينتج عنها معرفة ظنية هي أغلب أحكام الفقه، فإن الجواب عن ذلك أن الظنيات التي تتميز بها الأحكام

(2) الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دم، دار ابن عفان، ط 1 ، 1997 ، ج1، ص19

(2) الشاطبي، الموافقات، ج1، ص25.

الفقيه" مستندة إلى العمليات ولأن الظن معنى يسمى علما لأنه يؤدي إليه قال الله تعالى: ﴿الَّذِينَ

يُظَنُّونَ أَنَّهُمْ مُلَفَّوْا رِيحَهُمْ وَانَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾ (البقرة: ٤٦) أي يعلمون" (1).

أما عن العلاقة بين الأصل المعرفي والأصل التشريعي، فإن الأصل التشريعي يبحث عن علل الأحكام وكيفية استخراجها من مصادرها الشرعية، وبالتالي فإن الأصل التشريعي تدريب للعقل على التفكير والاستنباط والاستدلال على الأحكام من خلال العلل التي يتم استنباطها من الأحكام الرئيسية، فأحكام الشريعة وضعت للناس كافة ولجميع الأزمان والعصور، فهي قواعد عامة تطبق على حالات الوقائع أو المستجدات، وفي هذا تربية للعقل على كيفية استنباط أحكام جديدة بناء على قواعد كلية وضعها الشارع الحكيم.

كما تتجلى العلاقة بين الأصل المعرفي والأصل التشريعي في الجوانب الآتية:

- 1- أن المعرفة لأي بناء علمي سليم تبدأ من مقدمات قطعية، إذ لا يمكن تأسيس معرفة على أصول ظنية، لأن ما يتفرع عن الظن لا يوصل إلى القطع .
- 2- تجنب العشوائية والاضطراب والفوضى في اختيار الأدلة، فمن يتصدر للفقهاء عليه أن يكون عالما مثلا بالناسخ والمنسوخ، وهذا الباب يفيد ترتيب البناء المعرفي فلا يستدل على حكم شرعي مثلا بدليل مقطوع بنسخه.

- 3- اعتماد القطعيات -كإطار عام- لمواكبة التطورات فالحياة الإنسانية تتميز بالتطور والتجديد، وهذا يتطلب المرونة في الفقه الإسلامي لاستنباط الأحكام الشرعية لكل ما هو جديد دون الخوف أو القلق من الانسلاخ من الشرعية، إذ يتم استنباط الأحكام للمستجدات الفقهية في ضوء القواعد الكلية للفقهاء، فتكون الأحكام الشرعية في الإسلام قد جمعت بين الأصالة والمرونة، وهذا هو عين

(1) السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي، بيروت، دار الكتب العلمية، لبنان، 1999، ج1، ص20.

الاجتهاد والذي هو "استفراغ الوسع في طلب الظن بشيء من الأحكام الشرعية على وجه يحس من النفس العجز عن المزيد فيه"⁽¹⁾.

المطلب الرابع: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل النفسي

يشكل الإنسان العنصر الأهم في هذا الكون فلأجله خلق الله الكون وسخره له وأرسل الانبياء لهدايته، فالنفس الإنسانية "هي الميدان العملي للتربية الإسلامية، وهي المقصودة بالتغيير الفكري، والتعديل السلوكي، والبناء الإنساني الشمولي" ⁽²⁾ .

ورغم اهتمام علماء النفس بالنفس الإنسانية إلا أنهم متفقون على أن السلوك هو محور وأساس دراساتهم، وأن موضوع علم النفس هو السلوك باعتباره محصلة تفاعل الفرد مع بيئته، لذا كانت المشكلة الأساسية والمزمنة في الدراسات النفسية أنها لا تنتظر للإنسان ككل في إطار واحد متكامل بجميع أبعاده التكوينية ومظاهره النفسية، وإنما كانت تركز في كل فترة زمنية من تاريخ علم النفس على جانب واحد فقط تسلط عليه أضواء البحث، مهملة في ذات الوقت بقية الجوانب النفسية وبناء على ذلك كانت مشكلة الدراسات النفسية التي تناولت النفس الإنسانية تكمن بالآتي⁽³⁾:

1- قصر الدراسات النفسية على جانب واحد فقط من جوانب النفس الإنسانية يختلف من عالم إلى آخر، مما جعل الصورة العامة لعلم النفس غامضة.

2 - تركيز مطلق على الجانب الإدراكي العقلي وحده، وكأن الإنسان آلة حاسبة أو عقل آلي فقط.

(1) الامدي، الإحكام في أصول الأحكام، ج4، ص162

(2) انظر: خطاطبة، عدنان، الأصل النفسي للتربية الإسلامية: دراسة تأصيلية مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع، 2013، ص- ص 263- 223 .

(3) (العتيبي، سهيل، الروى عند أهل السنة والجماعة والمخالفين، دم، دار كنوز اشبيليا، دط، دت، ص261.

3 - اهتمام بالجانب المادي للنفس والدوافع والنشاط مع إهمال لبقية الجوانب الروحية والخلقية

التي تمثل ركنًا مهما في تكوين الشخصية وبناء النفس الإنسانية.

أما النفس من وجهة نظر التربية الإسلامية فإن لها قوة نظرية علمية، وقوة إرادة عملية، وهي مفطورة على معرفة الله عز وجل كذلك تعرف المعروف وتترك المنكر، ويؤيدها الملك بالعلم الحق والإرادة الصالحة، بينما الاعتقاد الباطل والإرادة الفاسدة من هواتف الشيطان⁽¹⁾.

فالنفس الإنسانية جوهر وهو أصل القوى المحركة، والمدركة، والحافظة للمزاج: تحرك الشخص بالإرادة، وتحفظ مزاجه عن الانحلال، وتدرك بالمشاعر المركزة فيه وهي الحواس الخمس، وبالقوة الباصرة تدرك الألوان والأشكال، وبالقوة السامعة تدرك الأصوات والكلمات، وبالقوة الشامة تدرك الروائح، وبالقوة الذائقة تدرك المطعومات، وبالقوة اللمسة تدرك الملموسات. وله فروع من قوى منبثة في أعضاء البدن، حتى إذا أحس بشيء من أعضائه، أو تخيل، أو توهم، أو اشتهى، أو غضب ألقى العلاقة التي بينه وبين تلك الفروع هيئة فيه، حتى يفعل، وله إدراك وقوة تحريك⁽²⁾.

لذا كان " مفهوم النفس من المنظور الإسلامي ووفقاً لمرجعياته الأصلية واضح غاية الوضوح في دلالاته الأصلية على - مجموع الإنسان - وذاته كلها "بعموم مكوناتها المادية والمعنوية، وأنها قد تدل أحياناً على بعض مكونات النفس المعنوية كالروح أو جانبها الباطني"⁽³⁾.

(1) حلمي، مصطفى محمد ، منهج علماء الحديث والسنة في أصول الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، ص 225.

(2) الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم ، الملل والنحل، مؤسسة الحلبي د.ط، د.ت، ج 2، ص 80

(3) خطاطبة، عدنان، الأصل النفسي للتربية الإسلامية ، ص 229

والأصل النفسي للتربية الإسلامية هو " منظومة المفاهيم والقواعد والتوجيهات التي

تشكل نظرة الإسلام للنفس الإنسانية، وتستند إليها التربية الإسلامية في بنائها المعرفي، وعملياتها التربوية والتعليمية المختلفة، لتنشئة الإنسان المسلم، فكراً وعاطفةً وسلوكاً " (1).

أما عن علاقة الأصل المعرفي بالأصل النفسي فتظهر جلية من خلال ما تاهت به الفلسفة وضلت به الفرق، والتي رأت أن الإيمان مجرد معرفة، وأن العبادات التي أمرت بها الرسل مقصودها إصلاح أخلاق النفس، لتستعد للعلم الذي زعموا - أي الفلاسفة - أنه كمال النفس أو مقصودها، فيجعلون العبادات وسائل محضة إلى ما يدعونه من العلم ولهذا يرون ذلك ساقطاً عن حصل المقصود له (2).

أما في التربية الإسلامية فلا يمكن الاكتفاء بالمعرفة وحدها بل لا بد من أن تقترب بالعبادة؛ لأن المعرفة تتصل فقط بالقوة النظرية العلمية، ولكي يقف الإنسان على قدميه مقاوماً الأهواء وهوائف الشيطان ومعوقات سيره نحو الله - تعالى - لا بد له من عبادة الله وحده لا شريك له، فالعبادة تجمع معرفته، ومحبته والعبودية له. وبهذا بعث الله الرسل، وأنزل الكتب الإلهية كلها تدعو إلى عبادة الله وحده لا شريك له (3).

وبناء على تحديد المقصود بالنفس الإنسانية اختلفت مصادر المعرفة عند علماء النفس عنها في التربية الإسلامية، فعلماء النفس ألزموا أنفسهم بدراسة الظواهر النفسية التي يمكن ملاحظتها، أو قياسها، أو إخضاعها للبحث التجريبي للظواهر النفسية والروحية، التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها أو إخضاعها للبحث التجريبي، فقد استبعدوها عن دائرة البحث في علم

(1) جديتاوي، رامي، الأصل النفسي للتربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2015، ص40.

(2) ابن تيمية، الرد على المنطقيين، بيروت، دار المعرفة، د.ط، د.ت، ص145.

(3) العنبي، سهيل، الرؤى عند أهل السنة والجماعة والمخالفين، ص266.

النفس، لذا كان تفسير المعرفة عندهم ماديا باعتبار أن الإنسان في تكوينه النفسي يخضع

لتكوينه العضوي المادي فقط. (1)

أما في التربية الإسلامية فإن الأصل المعرفي هو الذي يقدم حقائق عن النفس البشرية ومراحل نموها وتطورها، وما يعثر بها من حالات متنوعة تتراوح بين الفرح والحزن، والرضا والغضب، والهداية والضلالة، مما يسهم في اختيار أفضل الطرق والوسائل التي تحقق عملية النمو التربوي، وتحقيق أهداف التربية الإسلامية، إضافة إلى أن المعرفة من حيث الأصل حاجة نفسية، فالإنسان خلق وفيه دوافع لمعرفة ما حوله من مشاهد كونية، كما أنه مفطور على حب التعرف على الأشياء الغيبية كمعرفة من خلقنا وما هو مصيرنا، وبالتالي فإن امتلاك الإنسان للمعرفة يحقق له الاستقرار النفسي حيث يعرف الإنسان من خالقه، وما هو مصيره ، وكيف يتعامل مع الكون، ومن شأن ذلك أن يعزز ثقته بنفسه ويشعره بأهميته ويوجهه إلى كيفية اداء المهمة التي خلق من أجلها، سواء على صعيد تحقيق العبودية لله أو على صعيد عمارة الأرض.

المطلب الخامس: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل الاجتماعي

يشكل الأصل الاجتماعي مدخلا لاستنباط مرتكزات المجتمع الإسلامي وتوظيفها في المجتمع بواسطة التربية الإسلامية من خلال ما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد ، والأصل الاجتماعي للتربية الإسلامية هو منظومة المفاهيم والقواعد الاجتماعية المستمدة من الشرع والتي تبنى عليها التربية الإسلامية في جانبها النظري والتطبيقي (2).

(1) ابن تيمية، الرد على المنطقيين، ص144.

(2) الشوحة، ليما ،الأصل الاجتماعي للتربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2013، ص28.

والمنتبع للآيات القرآنية الكريمة يجد أن العلم والمعرفة هما الركيزتان الحافظتان للمجتمع من الهلاك وأدلة ذلك:

1- أن العلم والمعرفة هما الأساس في تقدم المجتمعات وازدهارها، وإقامة صرح الحضارة فيها، وأن من غايات المعرفة عمارة الأرض قال تعالى ﴿وَمَا كَانُوا الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (التوبة: 122) فهذه الآية تنفيذ بأن على أن الامة الإسلامية القيام بواجب طلب العلم، والإسهام في إقامة صرح المدنية والحضارة، عن طريق تنمية العلوم والمعارف، وازدهار الحقل العلمي بالمتابعة والتأمل والتجربة والتجديد. فالعلم هو أصل الحضارات وتقدم المجتمعات⁽¹⁾.

2- أن واجب نشر العلم والمعرفة ثابت بحق الأفراد والمجتمعات، حتى وإن كانت الكلمة الطيبة والموعظة الحسنة لا تجدي نفعا أو لا تجد لها آذانا صاغية، قال تعالى ﴿وَإِذْ قَالَتْ أُمَّةٌ مِّنْهُمْ لِمَ تَعِظُونَ قَوْمًا اللَّهُ مُهْلِكُهُمْ أَوْ مُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا قَالُوا مَعْذِرَةً إِلَىٰ رَبِّكُم وَلَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (الأعراف: 164) قال البيضاوي في تفسير قوله تعالى "قالوا معذرة إلى ربكم" أي موعظتنا إنهاء عذر إلى الله حتى لا ننسب إلى تقريط في النهي عن المنكر⁽²⁾، وفي الآية دلالة على أن الوعظ والارشاد والتذكير بالله تعالى من أسباب حماية المجتمعات من الهلاك، فعلى علماء الأمة القيام بواجب نشر العلم والوعظ والارشاد للنجاة من عذاب الله تعالى في الدنيا والآخرة، ومما هو جدير بالملاحظة أن قيام العلماء بواجبهم تجاه صلاح مجتمعاتهم هو أمر

(1) الزحيلي، وهبة بن مصطفى، التفسير الوسيط، دمشق، دار الفكر، ط 1، 1422، ج1، ص930.

(2) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ج3، ص39.

واجب حتى وإن لم تظهر نتيجة ذلك الوعظ سلوكاً عملياً عند من تم وعظهم، ولا يعذر العلماء بترك هذا الواجب مهما كان المخالفون من القوة أو الشدة والإعراض، ولا يتسلل اليأس إلى نفوس العلماء من صلاح المجتمع مهما كثر المخالفون، وإلى هذا المعنى أشار رشيد عند تفسير هذه الآية بقوله "تعظم وعظ عذر نعتذر به إلى ريكم عن السكوت على المنكر، وقد أمرنا بالتناهي عنه، ورجاء في انتفاعهم بالموعظة، وحملها على اتقاء الاعتداء الذي اقترفوه. أي فنحن لم نياس من رجوعهم إلى الحق يأسكم⁽¹⁾."

3- إن غياب نشر العلم والمعرفة يوصل المجتمعات إلى الهلاك، ويعرضها لعقاب الله تعالى، لأن العلم والمعرفة من أساسيات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وغياب ذلك يؤدي إلى انتشار المنكر بشكل يهدد أمن المجتمعات واستقرارها، كما أنه يؤدي إلى تراكم الجرائم الأخلاقية والمادية، الأمر الذي ينعكس سلباً على الأفراد والمجتمعات، قال تعالى ﴿كَانُوا لَا يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾ (المائدة: ٧٩) قال النسفي في تفسير الآية "أي لا ينهي بعضهم بعضاً" ﴿عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ﴾ عن قبيح فعلوه، ومعنى وصف المنكر يفعلوه ولا يكون النهي بعد الفعل أنهم لا يمتنعون عن معاودة منكر فعلوه، أو عن مثل منكر فعلوه، أو عن منكر أرادوا فعله أو المراد لا ينتهون عن منكر فعلوه، بل يصرون عليه يقال تنهى عن الأمر وانتهى عنه إذا امتنع منه وتركه، ثم عجب من سوء فعلهم مؤكداً لذلك بالقسم بقوله ﴿لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾ وفيه دليل على أن ترك النهي عن المنكر من العظائم، فإيا حسرة على المسلمين في إعراضهم عنه⁽²⁾.

(1) رضا، رشيد، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1990، ج9، ص317.
(2) النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد، مدارك التنزيل وحقائق التأويل (تفسير النسفي)، تحقيق يوسف علي بديوي، بيروت، دار الكلم الطيب، ط1، 1998، ج1، ص467.

وفي علاقة الأصل المعرفي بالأصل الاجتماعي فإن الأصل المعرفي هو الذي يبين وحدة النوع الإنساني من حيث إن أباهم واحد، وبالتالي فهم متساوون من حيث الأصل لا فرق بينهم بناء على جنس أو لون أو لغة، وهذا ما يسهم في حل المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات، وعلى رأسها قضية التمييز العنصري، لهذا فإن الأصل المعرفي يسهم في استقرار المجتمعات ويدفعها للتعاون البناء.

المطلب السادس: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل الثقافي

تعد الثقافة الإسلامية تعبيرًا حيا عن القيم الأساسية التي تعطي المجتمع ملامحه الصحيحة وتضبط حركته السديدة، وترسم له وجهته الرشيدة، فإذا انعزلت الثقافة عن هذه القيم ووقع الفصل التام بينهما، فإن ذلك ينعكس على الثقافة والقيم والمجتمع. والأصل الثقافي كل ما تستند إليه التربية الإسلامية من مبادئ وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية ثقافية، والنتيجة عن دراسة وفهم النصوص الشرعية وللحكم على ميراث الأمة من قيم وأخلاق اكتسبتها الأمة بالتجارب والحياة، بحيث تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية بما ينسجم مع الثوابت الإسلامية⁽¹⁾.

وفي علاقة الأصل الثقافي بالأصل المعرفي فإن الثقافة مصدر فرعي من مصادر الأصل المعرفي، إلا أن الأصل المعرفي ينظم عملية التعامل مع التراث وكيفية تمحيصه وأخذ الصالح منه، كما يبين كيفية التعامل مع التراث من خلال عدم إعطائه صفة القدسية، ومعرفة

(1) الضمادي، عبدالله، الأصل الثقافي للتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2011، ص24

كيفية الحكم عليه والانتقاء منه وفق معايير وضوابط معرفية، من خلال التعامل معه كوحدة واحدة، وضرورة مراعاة الأبعاد الزمانية والمكانية حين التعامل مع معطياته.⁽¹⁾

المطلب السابع: علاقة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالأصل الأخلاقي

تعد الأخلاق هدفاً وغاية تسعى التربية الإسلامية إلى غرسه في نفوس النشء المسلم، والأخلاق مقصد عظيم من مقاصد الإسلام فهي ركن لا يكتمل دين المسلم إلا به، وهي من أكبر الدلالات على الإيمان الحقيقي، والأساس الأخلاقي: "منظومة المفاهيم والقواعد الأخلاقية الإسلامية التي تحكم وتهذب الصورة الباطنية، وتوجيه السلوك الظاهر القولي والعلمي عند الفرد"⁽²⁾.

وللأخلاق وظيفتان مهمتان: أولاهما: المعرفة؛ والثانية: التربية، ولا شك أن الإنسان بقدر ما يحتاج إلى المعرفة يحتاج بالقدر نفسه إلى التربية، وتشترك المعرفة والتربية في أنهما لا تتمان دون جهد أو معاناة، وتستغرقان فترة من الزمن قد تطول أو تقصر، كذلك ترمي المعرفة والتربية إلى غاية واحدة وهي: كمال الإنسان الذي لا يتحقق إلا بالجمع بين هذين الأمرين. والأخلاق تحقق للإنسان تقدمين: أحدهما حضاري والآخر اجتماعي، وكلا التقدمين لا يمكن أن يتم إلا باتباع الطريقتين السابقتين: طريق المعرفة وطريق التربية، فالمعرفة تبني الحضارة وتقدم للإنسان اكتشافات علمية وذهنية، والتربية تساعد على توحيد ذاته وبناء شخصية قوية تيسر له تحقيق الخيرات للإنسانية، ولا يبالي المرء في سبيل ذلك ما يعانيه من جهد، وما يصادفه في طريقه من

(1) سيتم الحديث عن منهج التعامل مع التراث باعتباراً مصدراً فرعياً للمعرفة في الفصل الثاني من هذه الدراسة .

(2) جديتاوي، رامي، الاساس الاخلاقي للتربية الإسلامية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، 2011، ص27.

العوامل المعوقة، سواء كان مصدر هذه العوامل راجعا إلى الظروف الداخلية أو الظروف الخارجية⁽¹⁾.

لذا كانت المعارف الإنسانية تحتاج إلى معايير أخلاقية ثابتة من أجل الوصول إلى المعرفة السليمة، وعلى رأس تلك المعايير الأخلاقية الأمانة والموضوعية والنزاهة، وفي المقابل لا يمكن بناء نظام أخلاقي دون معرفة، لأن المعرفة هي التي تبصر الإنسان بأهمية النظام الخلقي للمجتمعات⁽²⁾.

إن هناك علاقة وثيقة بين المعرفة والأخلاق، فالمعرفة هي وسيلة تتبين بها أهمية الأخلاق من خلال ما تكشفه من أسرار عن فوائد التحلي ببعض الفضائل الخلقية، كما أن اقتران العلم بالأخلاق الفاضلة سوف يؤدي حتما إلى تطور المجتمعات ورفيها، فوجود العلم وحده دون أخلاق تضبطه قد يؤدي إلى تسخير هذا العلم في فساد المجتمعات وانحطاطها، والأخلاق وحدها لا تستطيع النهوض بالمجتمعات، إلا إذا وجد العلم الذي يقوّمها، المستند إلى أصول صحيحة مستمدة من عقيدة صحيحة.

لذا أكد العلماء على ضرورة تحلي العالم وطالب العلم بالإخلاق الفاضلة، ومن ذلك ما قاله الغزالي في أهمية الأخلاق لطالب العلم " فكم من طالب رديء الأخلاق حصل العلوم، فبهيات ما أبعدته عن العلم الحقيقي النافع في الآخرة الجالب للسعادة، فإن من أوائل ذلك العلم أن يظهر له أن المعاصي سموم قاتلة مهلكة، وهل رأيت من يتناول سما مع علمه بكونه سما قاتلا،

(1) يالجن، مقداد محمد ، علم الأخلاق الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط2 ، 2003، ص102.

(2) جديتاوي، الاساس الاخلاقي للتربية الإسلامية، ص 80.

إنما الذي تسمعه من المترسمين حديث يلفقونه بالسنتهم مرة ويرددونه بقلوبهم أخرى وليس ذلك من العلم في شيء⁽¹⁾.

وفي تفسير قوله تعالى ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: 36). قال ابن باديس "العلم الصحيح، والخلق المتين، هما الأصلان اللذان ينبنى عليهما كمال الإنسان، وبهما يضطلع بأعباء ما تضمنته الآيات المتقدمة، من أصول التكليف؛ فهما أعظم مما تقدمهما من حيث توقفه عليهما. فجاء بهما بعده، ليكون الأسلوب من باب الترقى من الأدنى إلى الأعلى ولما كان العلم أساس الأخلاق قدمت آيته على آيتها تقديم الأصل على الفرع⁽²⁾.

والخلاصة أن أصول التربية الإسلامية تتكامل مع بعضها بطريقة تشبه النظام، إذ يؤثر كل أصل في باقي الأصول ويتأثر بها، وهذا النظام المنبثق من تكامل العقل والنقل، والفردية والجماعية، والمادية والروحية، والدنيا والآخرة.

(1) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، بيروت، دار المعرفة، د.ط، د.ت، ج1، ص41.

(2) ابن باديس، عبد الحميد، **تفسير ابن باديس (في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير)**، تحقيق أحمد شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1995، ص99

الفصل الثاني:

مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية

المبحث الأول: مرتكز "وحدة المعرفة" وأهميته

المبحث الثاني: مرتكز "غاية المعرفة" وأهميته

المبحث الثالث: مرتكز "ميادين المعرفة" وأهميته

المبحث الرابع: مرتكز "تكامل المعرفة وشموليتها" وصورها

المبحث الخامس: مرتكز "أخلاقيات المعرفة ومسؤوليتها".

المبحث السادس: مرتكز "مراتب المعرفة وتصنيفاتها"

تمهيد:

سبق بيان أن مفهوم المعرفة يدور حول إدراك الشيء على ما هو عليه، أما العلم فهو الإدراك الجازم المطابق للواقع⁽¹⁾، لذا كانت المعرفة أخص من العلم إذ إن كل معرفة علم وليس كل علم معرفة.

وقد كانت المعرفة مثار خلاف بين الفلاسفات على مختلف أنواعها من جهة وبين تلك الفلاسفات والفلسفة الإسلامية، فعلى صعيد الفلاسفات نفسها كان مثار الخلاف حول أصل المعرفة ومصادرها وأساليبها وأدواتها، ودور العقل والحواس في تحصيل المعرفة، وكان أكثر الخلافات شدة وأعلاها تعقيدا الخلاف الذي دار حول ماهية العقل، وما صاحب ذلك من اختلاف وجهات النظر حتى بين الفلاسفة المسلمين أنفسهم حول العقل، وهل هو جوهر أم عرض أم غريزة؟، ثم مكان العقل وهل هو في القلب أم في الدماغ؟ وطبيعة المعرفة العقلية والحسية وعلاقة العقل بالوحي.

وإزاء هذه الخلافات جاء هذا الفصل لتتبع المعرفة من حيث أصلها ومصادرها، وأبرز وسائلها وطبيعتها والانعكاسات التي ترتبت على أن أصل المعرفة واحد من حيث شمول المعرفة الإسلامية وتكاملها وغاياتها وأخلاقياتها، وأبرز تصنيفاتها مما يتوصل به إلى وضوح الرؤية الإسلامية للمعرفة بخلاف الفلاسفات الأخرى. وسيتم تناول ذلك مفصلاً في هذا الفصل .

(1) انظر: الجرجاني، كتاب التعريفات، ص 155

المبحث الأول: مرتكز "وحدة المعرفة" وأهميته.

إن أساس مرتكز وحدة المعرفة ينبع من الاعتقاد الجازم بأن الله عز وجل هو أصل المعارف الإنسانية ومصدرها الأول، وهو سبحانه الذي خلق الخلق وبيث في الكون السنن، وأعطى الإنسان الأدوات التي تمكنه من الوصول إلى المعرفة والتعرف على السنن الكونية لتوظيفها في سبيل الوصول إلى الغاية التي خُلق لأجلها، لذا نرى هذا الاتساق والاتقان الالهي في المخلوقات، والتكامل والشمول بين كل المعارف والتخصصات التي إن بحثنا في جزئياتها ودرسنا تفاصيلها الدقيقة أوصلتنا إلى الخالق عز وجل، ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

المطلب الاول: أصل المعارف هو الله سبحانه وتعالى

شهد موضوع وحدة المعرفة بناء على أن أصلها واحد وهو الله سبحانه وتعالى تباينا في طريقة إثبات ذلك الأصل، فبعض الباحثين استدل على أن الله تعالى هو أصل المعرفة الإنسانية من خلال التسلسل المنطقي القائم على أساس أن اتساق الكون بما فيه من مشاهد حسية وعقلية تقضى إلى وحدانية الخالق، وتتطلب بالضرورة أن يكون أصل المعرفة واحد، وبالتالي يكون "علم الإنسان موحد الأصل"⁽¹⁾، ومن الباحثين من اعتبر أن أصل المعارف الإيمانية واحد "فالرسل الكرام عليهم السلام ومعهم المؤمنون يؤمنون بوحدة جميع معارف الوحي، على أساس وحدة مصدرها، وهو الله تعالى"⁽²⁾. وثمة اتجاه ثالث⁽³⁾ صرح بأن الله تعالى هو أصل المعرفة لأن الله تعالى هو خالق الأشياء جميعا.

(1) النجار، عبد المجيد، الإيمان والعمران، مجلة اسلامية المعرفة، السنة الثانية، العدد الثامن، ابريل، 1997، ص 65

(2) الفاروقي، اسلمة المعرفة، ص 31.

(3) انظر: الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية ص 321؛ الكردي، نظرية المعرفة، ص 520.

والملاحظ أن الإتجاهات الثلاثة رغم تباين أسلوب الاثبات فيها، تصل إلى نتيجة واحدة وهي أن أصل المعارف الإنسانية هو الله تعالى، بناء على قوله سبحانه ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ (البقرة : الآية 31) ورغم أن ظاهر الآية كان صريحاً في أن الله تعالى هو الذي علم آدم، وأن أصل المعرفة الأولى التي تلقاها آدم عليه السلام كان من الله تعالى، إلا أن اختلافات واسعة قد حصلت حول طبيعة ما تعلمه آدم من الله تعالى، حيث دار جدل واسع حول طبيعة العلم الذي تلقاه آدم -عليه السلام- من الله تعالى هل كان تلقيناً لبديهيات عقلية أو حسية، أو كان عن طريق خلق العلم الضروري في آدم، أو أنه زوده بوسائل المعرفة من عقل وحس يؤهله للوصول إلى المعرفة⁽¹⁾.

طريقة تعليم الله تعالى لآدم عليه السلام.

أما طريقة تعليم الله تعالى لآدم فقد رجح ابن عاشور أن يكون " تعليم الله تعالى آدم الأسماء إما بطريقة التلقين بعرض المسمى عليه، فإذا أراه لقن اسمه بصوت مخلوق يسمعه فيعلم أن ذلك اللفظ دال على تلك الذات بعلم ضروري، أو يكون التعليم بإلقاء علم ضروري في نفس آدم، بحيث يخطر في ذهنه اسم شيء عندما يعرض عليه، فيضع له اسماً بأن ألهمه وضع الأسماء للأشياء، ليتمكن أن يفيدها غيره وذلك بأن خلق قوة النطق فيه، وجعله قادراً على وضع اللغة"⁽²⁾، وفي المحصلة فإنه لا داعي لهذه الاختلافات والتطويل في المراد بالأسماء، وهل هي المسميات أي الحقائق والصفات الدالة على الحقائق فقط، أو أنها أسماء الأشياء فحسب⁽³⁾، فأياً كان المقصود فإن أصل المعرفة هو الله سبحانه وتعالى.

(1) الكردي، نظرية المعرفة ، ص520.

(2) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ص 410.

(3) انظر: الكردي، نظرية المعرفة، ج 3، ص525.

الأدلة على أن المعرفة من الله تعالى

يحفل القرآن بالعديد من الأدلة على أن الله تعالى هو أصل المعرفة وفيما يلي عرض لتلك الأدلة⁽¹⁾:

أولاً: حقيقة الاسماء التي تعلمها آدم عليه السلام.

بالرغم من الاختلافات الواسعة بين المفسرين في ماهية الأسماء التي تعلمها آدم عليه السلام، فالمشهور من أقوالهم أن الأسماء التي علمها الله تعالى آدم عليه السلام "هي ألفاظ تدل على ذوات الأشياء التي يحتاج نوع الإنسان إلى التعبير عنها لحاجته إلى ندائها، أو استحضارها، أو إفادة حصول بعضها مع بعض، وهي -أي الإفادة- ما نسميه اليوم بالأخبار أو التوصيف فيظهر أن المراد بالأسماء ابتداء أسماء الذوات من الموجودات مثل الأعلام الشخصية وأسماء الأجناس من الحيوان، والنبات، والحجر، والكواكب، مما يقع عليه نظر الإنسان ابتداء"⁽²⁾، ويؤيد ذلك ما رواه البخاري من حديث أنس رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (يَجْتَمِعُ الْمُؤْمِنُونَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، فَيَقُولُونَ: لَوْ اسْتَشْفَعْنَا إِلَى رَبِّنَا، فَيَأْتُونَ آدَمَ فَيَقُولُونَ: أَنْتَ أَبُو النَّاسِ، خَلَقَكَ اللَّهُ بِيَدِهِ، وَأَسَجَدَ لَكَ مَلَائِكَتُهُ، وَعَلَّمَكَ أَسْمَاءَ كُلِّ شَيْءٍ)⁽³⁾ .

أي: أسماء المسميات إرادة للتفصي، أي: واحدًا فواحدًا حتى يستغرق المسميات كلها.⁽⁴⁾

ثانياً: تنوع المعرفة الإنسانية والحث على تعلمها :

(1) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية ص322.

(2) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج1، ص 409.

(3) البخاري، صحيح البخاري، كتاب تفسير القرآن، باب قوله تعالى "وعلم آدم" ج 6، ص17، حديث 4476.

(4) القاري، علي ، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، تحقيق الشيخ جمال عيتاني، بيروت، دار اكتب العلمية، ط 1، 2001، ج 8، ص3538.

1. **عموم المعرفة الإنسانية** في قوله تعالى ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: 5) قال الطبري

"والصواب من القول في ذلك أن يقال: معنى ذلك: أن الله علّم الإنسان ما به الحاجة إليه من أمر دينه ودنياه من الحلال والحرام، والمعاش والمنطق، وغير ذلك مما به الحاجة إليه، لأن الله جلّ ثناؤه لم يخصص بخبره ذلك، أنه علّمه من البيان بعضاً دون بعض، بل عمّ فقال: علّمه البيان، فهو كما عمّ جلّ ثناؤه" (1).

2. **المعرفة الدينية** قوله تعالى ﴿وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾

(المائدة: 110). قال ابن كثير "وقوله وإذ علمتك الكتاب والحكمة أي الخط والفهم والتوراة وهي المنزلة على موسى بن عمران الكليم، وقد يرد لفظ التوراة في الحديث، ويراد به ما هو أعم من ذلك" (2). وقال الرازي "قوله تعالى: ﴿وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ وفي الكتاب قولان: أحدهما: المراد به الكتابة وهي الخط. والثاني: المراد منه جنس الكتب. فإن الإنسان يتعلم أولاً كتباً سهلة مختصرة، ثم يترقى منها إلى الكتب الشريفة. وأما الحكمة فهي عبارة عن العلوم النظرية، والعلوم العملية" (3).

3. **المعرفة اللغوية**: قوله تعالى ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۖ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن: 3-4). قال

الرازي "هذه الآية دليلاً على أن اللغات توقيفية حصل العلم بها بتعليم الله" (4).

(1) الطبري، محمد بن جرير ، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق أحمد محمد شاكر، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2000، ج22، ص8.

(2) ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، **تفسير القرآن العظيم** ، محمد حسين شمس الدين ، بيروت، دار الكتب العلمية، 1419، ج3، ص200.

(3) الرازي، **التفسير الكبير** ، ج12، ص459.

(4) الرازي، **التفسير الكبير** ، ج29، ص338.

4. المعرفة الصناعية : قوله تعالى ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِنُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ﴾

(الانبياء: 80). "أي وعلمنا داود صناعة الدروع لباسا لكم، وكانت الدروع قبله صفائح وهو أول

من جعلها حلقا" (1).

5. معرفة تدريب الحيوان قوله تعالى ﴿وَمَا عَلَّمْتُمْ مِنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ﴾

(المائدة: 4). أي تعلمونهن طرق الاصطياد وكيفية تحصيل الصيد، وهذا جزء مما علمه الله

للإنسان (2).

6. معرفة تحليل الأحداث والوقائع قوله تعالى ﴿رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِنْ تَأْوِيلِ

الْأَحَادِيثِ﴾ (يوسف: 101). أي "وعلمتني من تأويل الأحاديث أي الكتب السماوية وأسرار

كلامك، وتعبير الرؤيا ومصادقيتها، فتقع كما ذكرت" (3).

ففي الآيات السابقة يلاحظ أن الله تعالى هو الذي علم الإنسان مختلف صور المعرفة،

وهذا ما يقطع بأن الله تعالى هو أصل المعرفة، فالله تعالى في الأدلة السابقة أضاف التعليم

لنفسه سبحانه، وكان دور الإنسان التلقي، وبعد أن تلقى الإنسان المعرفة بثتى صورها من الله

تعالى أخذ يبني على تلك المعرفة، ويطورها جيلاً بعد جيل دون إغفال أن معرفته الأولى كانت

من الله تعالى، وليس هذا خاص بالإنسان وحده، فإن الله تعالى هو أصل كل معرفة حتى تلك

التي تلقفتها الملائكة الكرام، قال تعالى: ﴿قَالُوا سُبْحَنَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ

الْحَكِيمُ﴾ (البقرة: ٣٢).

(1) الزحيلي، وهبة، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دمشق، دار الفكر المعاصر، 1418، ج1، ص17،

ص101

(2) الصابوني، محمد علي، صفوة التفاسير، القاهرة، دار الصابوني والنشر والتوزيع، 1997، ج1، ص302.

(3) الزحيلي، وهبة، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج ج13، ص75.

المطلب الثاني: أهمية مرتكز وحدة المعرفة :

المعارف الإنسانية باختلاف مصدريها -عالم الغيب وعالم الشهادة- تؤدي إلى ثمرة واحدة منطقية، وهي تأكيد وحدانية الله سبحانه، إذ لو وجد أكثر من إله لتعددت أصول المعارف، وبالتالي اختلفت مسميات الأشياء، ولأدى ذلك إلى تناقض المعارف مع بعضها بناء على تعدد أصولها، "فالمعرفة التي يكتسبها الإنسان عن العالم والمعرفة التي يتلقاها من الخالق تشكل وحدة واحدة، وبالتالي يمكن تلمس جذورها من مصدر واحد"⁽¹⁾. فإذا ما حدث أن تعارضت بعض المعطيات المعرفية فيما بينها فمرد ذلك إلى "وجود خلل ما في مصداقية هذه المعطيات أو في مناهجها أو في طرائق التعامل معها"⁽²⁾ ويطرئ على أن أصل وحدة المعرفة واحد وهو الله تعالى عدة ثمرات رئيسة منها:

1- الاعتراف بوجود خالق لهذا الكون؛ لأن جميع المعارف الإنسانية التي يقوم بها الفكر الإنساني تقود إلى وجود إله لهذا الكون هو الله سبحانه وتعالى⁽³⁾، والعلم هو الوسيلة المثلى لتقرير أن لهذا الكون خالقا مدبراً، لذا كانت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تضع الجماعة البشرية المؤمنة في قلب العالم والطبيعة وتدفعها إلى أن تبذل جهدها من أجل البحث والتتقيب عن السنن والنواميس الكونية⁽⁴⁾، لذا كانت " ثمرة البحث العلمي باعتباره ضرورة من

(1) ملكاوي، فتحي، مفاهيم في التكامل المعرفي، مجلة اسلامية المعرفة، عدد60، 2010، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ص13.

(2) خليل، عماد الدين، مدخل الى اسلامية المعرفة، بيروت، دار بن كثير، ط1، 2006، ص12.

(3) خليل، مدخل الى اسلامية المعرفة، ص29.

(4) خليل، عماد الدين، حول تشكيل العقل المسلم، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 4، 1991، ص143.

ضرورات الحياة تقود إلى صانع الكون والحياة والعالم وفق أشد الطرائق اقتناعاً لأنه يلتقي مع العبادة نفسها في التوجه إلى الخالق العظيم⁽¹⁾.

وليس أدل على ذلك من شهادات كبار علماء الطبيعة والذين توصلوا من خلال البحث العلمي السليم إلى حقيقة وجود خالق لهذه الكون، ففي معرض حديثه عن خلق الكون نفى عالم الطبيعة البيولوجية (فرانك ألن)⁽²⁾ فكرة وجود الكون من عدم، أو أنه وجد مصادفة، أو أن الكون هو الخالق لذاته، لأن "قوانين الديناميكا الحرارية تدل على أن مكونات هذا الكون تفقد حرارتها تدريجياً، وأنها سائرة حتماً إلى يوم تصير فيه جميع الأجسام تحت درجة من الحرارة بالغة الانخفاض هي الصفر المطلق، ويومئذ تنعدم الطاقة، وتستحيل الحياة. ولا مناص من حدوث هذه الحالة من انعدام الطاقات عندما تصل درجة حرارة الأجسام إلى الصفر المطلق بمضي الوقت. أما الشمس المستعرة والنجوم المتوهجة والأرض الغنية بأنواع الحياة، فكلها دليل واضح على أن أصل الكون أو أساسه يرتبط بزمان بدأ من لحظة معينة، فهو إذا حدث من الأحداث. ومعنى ذلك أنه لا بد لأصل الكون من خالق أزلي ليس له بداية، عليم محيط بكل شيء، قوي ليس لقدرته حدود، ولا بد أن يكون هذا من صنع يديه.⁽³⁾

ومن يرى الكون موحداً في سيره وانقلابه فإن ذلك يؤكد بما يقطع الشك أن لهذا الكون خالقاً، "إذ كيف يتسنى لنا أن نفسر العمليات المعقدة المنظمة تفسيراً يقوم على أساس المصادفة والتخبط العشوائي، وكيف نستطيع أن نفسر هذا الانتظام في ظواهر الكون والعلاقات السببية،

(1) خليل، عماد الدين ، مدخل إلى إسلامية المعرفة ص29.

(2) فرانك ألن (1874- 1965) ، دكتوراه من جامعة كورنل، أستاذ الطبيعة الحيوية بجامعة مانيتوبا بكندا من سنة (1904 - 1944)، اخصائي في أبصار الألوان والبصريات الفسيولوجية وإنتاج الهواء السائل، وحائز على وسام توري الذهبي للجمعية الملكية بكندا، وفي مسيرته المهنية نشر ما يقرب من 60 ورقة علمية.

(3) نخبة من العلماء الأمريكيين، الله يتجلى في عصر العلم، أشرف على تحريره جون مونسيما، ترجمة عبد المجيد الدمرداش، بيروت، دار القلم، د.ط، د.ت، ص12.

والتكامل، والغرضية، والتوافق، والتوازن، التي تنتظم سائر الظواهر، وتمتد آثارها من عصر إلى عصر؟ كيف يعمل هذا الكون دون أن يكون له خالق مدبر هو الذي خلقه وأبدعه ودبر سائر أموره؟ إن جميع ما في الكون يشهد على وجود الله سبحانه، ويدل على قدرته وعظمته. وعندما نقوم نحن العلماء بتحليل ظواهر هذا الكون ودراساتها، حتى باستخدام الطريقة الاستدلالية، فإننا لا نفعل أكثر من ملاحظة آثار أيادي الله وعظمته. ذلك هو الله الذي لا نستطيع أن نصل إليه بالوسائل العلمية المادية وحدها، ولكننا نرى آياته في أنفسنا وفي كل ذرة من ذرات هذا الوجود. وليست العلوم إلا دراسة خلق الله وآثار قدرته⁽¹⁾.

2- **توحيد الله تعالى**⁽²⁾: وهذه هي الثمرة الثانية من ثمرات وحدة المعرفة، فإذا كان البحث العلمي السليم يوصل إلى حقيقة وجود خالق لهذا الكون، فإن العقل يقتضي بالضرورة وجود إله واحد لهذا الكون، لا شريك معه ولا خالق سواه، قال تعالى ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ (الأنبياء: ٢٢) فلو كان هناك أكثر من إله لكان هذا الكون تابعا لإلهين، ولو حدث هذا لما كان الكون متسقا على الوجه المشاهد⁽³⁾.

وتمتد آثار وحدانية الله تعالى على كل البشر، لأن الله تعالى هو خالقهم، وبالتالي لا بد للبشر أن يرتبطوا بخالقهم، ولا يمكن أن يتعدد وجودهم من حيث هو، وإلا لأدى ذلك إلى تعدد

(1) شهادة العالم ميريت ستانلي كونجدين عالم طبيعى وفيلسوف، دكتوراه من جامعة بورتون، أستاذ سابق باحدى كليات فلوريدا وعضو الجمعية الأمريكية الطبيعية واخصائي في الفيزياء وعلم النفس وفلسفة العلوم والبحوث الانجيلية؛ انظر: **الله يتجلى في عصر العلم**، ص 25-26.

(2) التوحيد "هو إفراد الله تعالى بما يختص به من الربوبية والألوهية والأسماء والصفات أنظر: ابن عثيمين، محمد بن صالح، **القول المفيد في شرح كتاب التوحيد**، المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، ط 2، 1424، ج 1، ص 11.

(3) الفاروقي، اسماعيل، **اسلمة المعرفة**، ترجمة عبدالوارث سعيد، الكويت، دار البحوث العلمية، د.ط، 1983، ص 28.

مماثل في الخلق مع ملاحظة أن اختلاف اللون والبنية الشخصية واللغة والثقافة لا يمثل قيمة وجودية لأنه لا يجعل من الشخص كائناً آخر⁽¹⁾.

ج- **اتساق المعرفة وعدم تعارضها** وهو ما سيتم الحديث في مبحث تكامل وشموليتها⁽²⁾.

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن صدور المعرفة عن أصل واحد يؤدي إلى

اتساقها وعدم تعارضها قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا

كَثِيرًا﴾ (النساء: 82)، فالمعرفة الغيبية وكذلك الكونية تشكل وحدة واحدة متسقة

متكاملة، وتجعل المعارف رغم اتساعها وتنوعها تبدو وحدة واحدة متسقة يوازرها بعضها بعضاً،

ويفضي بعضها إلى بعض، ويجعلها تسير في اتجاه واحد، وهو وجود خالق لهذا الكون، حيث

إن صدور المعرفة عن إله واحد يؤدي إلى توافق علم الله المسطور مع علم الله المنظور

(الكون).

المبحث الثاني: مرتكز "غاية المعرفة" وأهميته

من شأن المعرفة الإسلامية أن توحد غايات المعرفة، فلا تخرج المعرفة عن غايتين

رئيسيتين، وهما العبودية لله وعمارة الأرض.

المطلب الأول: تحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى

عبادة الله تعالى هي الغاية من الخلق إنساً كانوا أم جناً، قال تعالى ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ

وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦) قال البيضاوي " جعل خلقهم مغياً⁽³⁾ بها - أي العبادة -

(1) الفاروقي، اسماعيل، **إسلمة المعرفة**، ص 37.

(2) انظر مرتكز تكامل المعرفة وشموليتها صفحة 97.

(3) مغياً: أي جعل الغاية من خلقهم

مبالغة في ذلك، والمعنى "إلا لأمرهم بالعبادة أو ليكونوا عبادا لي"⁽¹⁾. وقال الرازي "المقصود من إيجاد الإنسان العبادة"⁽²⁾.

وأصل العبادة "غاية التذلل، ولا يستحقها إلا من له غاية الإفضال، وهو الله تعالى"⁽³⁾ كما أنها "نهاية التعظيم وهي لا تليق إلا في شأنه تعالى"⁽⁴⁾ أما في الاصطلاح فالعبادة هي "اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الباطنة والظاهرة"⁽⁵⁾.

وكمال العبادة وأداؤها على الوجه الأكمل يتطلب الرسوخ في العلم، وهذا ما أشار إليه الرازي بقوله "الأمر بالعبادة مشروط بحصول المعرفة، كما أن الأمر بالزكاة مشروط بحصول ملك النصاب"⁽⁶⁾ فلما أمر الله تعالى بالعبادة كانت المعرفة ضرورة من ضروراتها، إذ لا يمكن القيام بالعبادة إلا بالمعرفة، والأمر بالشيء أمر بما هو من ضرورياته"⁽⁷⁾ فكانت المعرفة من ضرورات العبادة.

ويدعم قول الرازي ما أشار إليه صاحب أوضح التفاسير في سياق تعليقه على قوله تعالى ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ﴾ (محمد: ١٩) قال هذا "إشارة إلى أن العمل يكون بعد العلم"⁽⁸⁾.

(1) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ج5، ص151.

(2) الرازي، التفسير الكبير، ج28، ص192

(3) الجرجاني، المفردات، ص542

(4) التهانوي، كشف المصطلحات، ج2، ص1161.

(5) ابن تيمية، تقي الدين، العبودية، تحقيق محمد زهير الشاويش، بيروت، المكتب الإسلامي، ط7، 2005، ص44.

(6) الرازي، التفسير الكبير، ج2، ص322

(7) الرازي، التفسير الكبير، ج2، ص322

(8) الخطيب، محمد محمد عبد اللطيف، أوضح التفاسير، المطبعة المصرية ومكتبتها، ط6، 1964، ص624.

والعلم أفضل من العبادة قال صلى الله عليه وسلم في تفضيل العلم على العبادة: (فَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِي عَلَى أَدْنَاكُمْ)⁽¹⁾، قال الغزالي معلقاً على الحديث "قانظر كيف جعل العلم مقارناً لدرجة النبوة، وكيف حط رتبة العمل المجرد عن العلم، وإن كان العابد لا يخلو عن علم بالعبادة التي يواظب عليها ولولاه لم تكن عبادة"⁽²⁾.

فالعبادة بمعنى التعبد لا تكون على الوجه الأمثل إلا بمعرفة المعبود سبحانه وتعالى، فهو واضح جداً، وحتى يتحقق الذل والخضوع للمعبود فإنه يشترط أن تتحقق معرفته، والسبيل إلى ذلك هو العلم، قال أبو هلال العسكري: "إن العبادة غاية الخضوع، ولا تستحق إلا بغاية الإنعام، ولهذا لا يجوز أن يعبد غير الله تعالى ولا تكون العبادة إلا مع المعرفة بالمعبود"⁽³⁾.

وقال ابن القيم: "فاعلم أن سر العبودية، وغايتها وحكمتها إنما يطلع عليها من عرف صفات الرب عز وجل، ولم يعطلها، وعرف معنى الإلهية وحقيقتها، ومعنى كونه إلهاً، بل هو الإله الحق، وكل إله سواه فباطل، بل أبطل الباطل، وأن حقيقة الإلهية لا تتبغى إلا له، وأن العبادة موجب إلهيته وأثرها ومقتضاها، وارتباطها بها كارتباط متعلق الصفات بالصفات، وارتباط المعلوم بالعلم، والمقدور بالقدرة، والأصوات بالسمع، والإحسان بالرحمة، والعطاء بالجود"⁽⁴⁾.

(1) الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1975، ج 5، ص 50، أبواب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، حديث رقم 2685، وقد حكم عليه الالباني بأنه حديث صحيح.

(2) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، ص6

(3) العسكري، الفروق اللغوية، ج1، ص221.

(4) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 3، 1996، ج1، ص118.

ثم أوضح ابن القيم علاقة العبودية بالعلم بقوله: " للعبودية مراتب، بحسب العلم والعمل، فأما مراتبها العلمية فمرتبتان: إحداهما: العلم بالله، والثانية: العلم بدينه؛ فأما العلم به سبحانه، فخمس مراتب: العلم بذاته، وصفاته، وأفعاله، وأسمائه، وتنزيهه عما لا يليق به. والعلم بدينه مرتبتان، إحداهما: دينه الأمري الشرعي، وهو الصراط المستقيم الموصل إليه. والثانية: دينه الجزائي، المتضمن ثوابه وعقابه، وقد دخل في هذا العلم العلم بملائكته وكتبه ورسله. وأما مراتبها العلمية، فمرتبتان: مرتبة لأصحاب اليمين، ومرتبة للسابقين المقربين. فأما مرتبة أصحاب اليمين: فأداء الواجبات، وترك المحرمات، مع ارتكاب المباحات، وبعض المكروهات، وترك بعض المستحبات⁽¹⁾.

والخلاصة أن الغاية من العبادة هي أن يتحقق في الكون مظهر الخضوع لله، والتسليم له الصادر عن إرادة حرة، بعد أن تحقق الخضوع والتسليم في كافة المخلوقات بصفة قسرية، لذا كانت العبادة مظهر تكريم للإنسان لما رُكِّب عليه من ملكات إدراكية كانت مناطا للتكليف الذي يمكن من الترقى والتكامل، لذا كان المنطلق العقائدي في فهم الوجود الإنساني أنه خلق لحكمة إلهية، وأن جماع هذه الحكمة هي العبودية لله تعالى⁽²⁾.

ويرى الباحث أن الارتباط بين العلم والعبادة يظهر في جانبين رئيسين هما:

- 1- أن العلم يقتضي إفراد الله تعالى بالعبادة فلا يعبد غيره ولا يُشرك معه أحد في العبادة.
- 2- أن العلم يؤدي إلى عبادة الله تعالى على نحو ما شرع، فالعلم هو الذي يرشد الإنسان إلى كيفية أداء العبادة وشروطها وهيئاتها.

المطلب الثاني: الإستخلاف وعمارة الأرض.

(1) ابن القيم، مدارج السالكين، ج 1، ص 128.

(2) النجار، عبدالمجيد، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 3 ، 1993 ، ص 54.

الوظيفة الثانية لخلق الإنسان تتمثل بالاستخلاف وعمارة الأرض، فالخلافة في الأرض هي المهمة الثانية التي انتدب الله تعالى الإنسان لها، وهي تمثل مسؤولية عظيمة تتطلب تمكين الإنسان من الكون وتسخير له⁽¹⁾.

أما عن مصطلح الاستخلاف فقد قال ابن فارس: "الخاء واللام والفاء أصول ثلاثة: أحدها أن يجيء شيء بعد شيء يقوم مقامه، والثاني خلف قدام، والثالث التغير"⁽²⁾، وخلف بفتح الخاء مجيء شيء بعد شيء، أما الخلف بتسكين اللام فمعناها الرديء⁽³⁾، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿خَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهْوَةَ فَسَوْفَ يَلْقَوْنَ غِيًّا﴾ (مريم: 59).

وحقيقة الاستخلاف في الأرض هو تفويض من الله تعالى للإنسان بالاستفادة مما في الكون، وهذا التفويض يقتضي أن تتم عملية الاستخلاف وفق منهج الله تعالى لأن الحاكم الحقيقي للكون هو الله تعالى وليس الإنسان⁽⁴⁾، فخلافة الإنسان في الكون هي خلافة رعاية وإعمار وإدارة وتسخير، "وأصبح الإنسان قائماً في موضع الوصاية والنيابة عن الله في التصرف في الكون وفي الأرض وفي الخلائق والكائنات، والمسلم بفطرته وعقيدته ومنهج فكره على أساس هذا المنطلق، وبما كرمه الله به من الإرادة وقدرة العلم لا يرى الإنسان في هذا الكون إلا من موضع الخلافة والرعاية والإصلاح والإعمار"⁽⁵⁾.

(1) أنظر: زرمان، محمد، وظيفة الاستخلاف في القرآن دلالاتها وأبعادها الحضارية، جامعة قطر، حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، العدد 16، 1998، ص195.

(2) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج2، ص210.

(3) انظر: الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، دن، دار الهداية، د.ط، د.ت، ج 23، ص 242؛ الحموي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب شرح الكبير، بيروت، المكتبة العلمية، د.ط، د.ت، ج1، ص 178.

(4) زرمان، محمد، وظيفة الاستخلاف في القرآن دلالاتها وأبعادها الحضارية، ص198.

(5) أبو سليمان، عبد الحميد، إزمة العقل المسلم، ص143.

وبالتأمل الدقيق لمهمة الاستخلاف في الأرض يلاحظ أن أصل هذه المهمة جاء به الوحي وأن أساسها الإيمان والعمران، وأن مفتاحها يتمثل بالعلم والمعرفة وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: الوحي مصدر المعرفة حول غاية الخلافة.

سبق بيان أن المعرفة الإنسانية تستند إلى مصدرين أساسيين هما عالم الغيب ووسيلته الوحي، وعالم الشهادة ووسيلته العقل والحواس، وإذا كان المصدر للمعرفة الإنسانية يتأتى عن طريق الوحي فإن المصدر الثاني هو ميدان الاستخلاف في الأرض، وقد تحدث القرآن عن مهمة الاستخلاف وأنها غاية من غايات الخلق في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ﴾ (البقرة: ٣٠) ، والمعنى أن الله تعالى أخبر الملائكة بأنه " متخذ في الأرض خليفة، يقوم بعمارته وسكناها، وينفذ أحكامي فيها بين الناس"⁽¹⁾، لذا كانت معطيات عالم الغيب للإنسان أن " الدنيا هي مجال عمل وإعمال وإصلاح، سخر كل ما فيها من كائنات لإرادة الإنسان في مهمة خلافته في الأرض، والسعي إلى إعمارها وإصلاحها، وتسخير كائناتها بإرادته الخيرة إفادة ورعاية واستصلاحاً وإحساناً، لا غلواً ولا عتواً ولا فساداً"⁽²⁾.

ثانياً: الإيمان والعمران مظهر الاستخلاف

الإيمان هو الترقى الروحي والخلقي الذي يثمر في تهذيب النفوس الإنسانية، وتأهيلها لعمل الخير، "أما العمران فهو الترقى المادي والمدني الذي يتمثل في الجهود التي يقوم بها الإنسان لاستثمار مرافق الكون والانتفاع بها"⁽³⁾، فالإيمان يهيئ الإنسان إلى العمل النافع في حين يأتي العمران كثمرة من ثمراته، فنشاطات الإنسان المعرفية المتعلقة بعمارة الأرض علمية

(1) الزحيلي، الوسيط، ج 1. ص 22.

(2) أبو سليمان، عبد الحميد، إزمة العقل المسلم، ص 120.

(3) زرمان، محمد ، وظيفة الاستخلاف في القرآن دلالاتها وأبعادها الحضارية، ص 205.

كانت أم تطبيقية يجب أن تتم في دائرة الإيمان، وإلا فإن نتائج تلك المعارف سوف تكون مدمرة للإنسان والحياة، فإنتاج القنابل الذرية وغيرها من الأسلحة الفتاكة التي استعملت في اللحظات الصعبة - كما حدث في هيروشيما- تؤثر بشكل واضح على حجم الكارثة التي يمكن أن تصيب الإنسانية إذا خرجت المعرفة الإنسانية من دائرة الإيمان، وابتعدت عن القيم والموازين الإلهية التي تجعل القوة والحكمة في ميزان واحد⁽¹⁾.

لذا كان البناء الحضاري الذي أقامه الإسلام في أثناء تأدية وظيفة الاستخلاف متميزا عن سائر الحضارات، لأنه كان يتبع منهجية جاء بها الوحي، وهي معالم أن يكون البناء الحضاري على منهج الله تعالى، باعتبار أن الإنسان مستخلف في الأرض يعمر فيها وفق أوامر الله تعالى ونواهيه، وقد بذل العقل الإنساني جهودا كبيرة في بناء حضارة قامت على استثمار ما أودعه الله من قوانين وإمكانات أسهمت في رقي الإنسانية، وكانت شاهدة على عظمة المنهج الإسلامي في تقديم الخير والنفع للإنسانية، كل ذلك في إطار من الرحمة والرفق والإصلاح، بخلاف الحضارات الأخرى والتي تميزت برقيها المادي وهبوطها الأخلاقي والقيمي.

المبحث الثالث: مرتكز " تحديد ميادين المعرفة" وأهميته.

تتحدد ميادين المعرفة في الإسلام في ميدانين رئيسيين وهما ميدان الغيب وميدان

الشهادة، وفيما يلي توضيح لذلك:

المطلب الأول: ميدان الغيب خصائصه ووسائل إدراكه.

أولا: مفهوم عالم الغيب لغة واصطلاحاً:

(1) خليل، مدخل إلى اسلامية المعرفة، ص 14.

الغيب والياء والباء أصل صحيح يدل على تستر الشيء عن العيون، ثم يقاس من ذلك الغيب: ما غاب، مما لا يعلمه إلا الله. ويقال: غابت الشمس تغيب غيبة وغيوبا وغيبا⁽¹⁾، وفي اللسان " الغيب: كل ما غاب عنك"⁽²⁾.

وأما في الاصطلاح فهناك العديد من التعريفات ومن أبرزها:

1- الغيب : هو السر الذاتي وكنهه الذي لا يعرفه إلا الله تعالى، ولهذا كان مصوِّناً عن الأغيار، ومكنوِّناً عن العقول والأبصار"⁽³⁾.

2- الغيب "كلّ عالم ينظر إليه من غير واسطة الإنسان يسمّى غيباً"⁽⁴⁾.

3- الغيب هو الذي يكون غائباً عن الحاسة ثم هذا الغيب ينقسم إلى ما عليه دليل، وإلى ما ليس عليه دليل"⁽⁵⁾.

4- الغيب" وجود وراء المحسوس وما زال مغيباً عن المشاهدة"⁽⁶⁾.

ويلاحظ مما سبق أن مدار التعريفات السابقة على ما لا تقع عليه الحواس ولا يستطيع العقل إدراكه، لقصور العقل عن معرفة ماهية عالم الغيب، لأن العقل يتأثر بعاملَي الزمان والمكان وبالتالي فهو عاجز عن معرفة كنه عالم الغيب وماهيته.

ثانياً: أقسام عالم الغيب.

(1) ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة، ج4، ص403

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص654

(3) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص163

(4) التهانوي، كشاف المصطلحات، ج2، ص1158،

(5) نسبه الرازي لجمهور المفسرين انظر: الرازي، التفسير الكبير، ج2، ص273.

(6) رشيد رضا، تفسير المنار، ج1، ص107.

ينقسم الغيب باعتبار إدراكه إلى قسمين هما: الغيب المطلق⁽¹⁾، والغيب المضاف، فالأول "ما لا يتعلق به علم مخلوق أصلاً وهو الغيب المطلق، وما لا يتعلق به علم مخلوق معين وهو الغيب المضاف بالنسبة إلى المخلوق"⁽²⁾.

وتنقسم الغيب إلى نوعين يأتي بناء على امكانية إدراكه من قبل الإنسان، فما أدركه الإنسان من أمور الغيب كان غيباً إضافياً وما لا يمكن إدراكه كان غيباً مطلقاً أو حقيقياً. ولغايات التعرف على امكانية ربط الغيب بالمعرفة اقترح بعضهم تقسيم المعرفة الغيبية إلى أقسام ثلاثة وذلك باعتبار طبيعة معلومها وزمانها⁽³⁾:

1- المعرفة الغيبية القائمة، وتشمل الغيبات الموجودة والحاضرة جميعاً كالملائكة.

2- المعرفة الغيبية الماضية وتشمل الانباء والاحبار الماضية.

3- المعرفة الغيبية المستقبلية، كأشراط الساعة مثلاً.

(1) يطلق بعض المفسرين على الغيب المطلق الغيب الحقيقي، ويقصدون به الغيب المطلق فالاختلاف بينهم في اللفظ المستخدم للدلالة على الغيب الذي هو خاص بالله سبحانه وتعالى، قال رشيد رضا " الغيب ما غاب علمه عن الناس، وهو قسمان: غيب حقيقي لا يعلمه إلا الله، وغيب إضافي يعلمه بعض الخلق دون بعض ؛ لأسباب تختلف باختلاف الاستعداد الفطري والعمل الكسبي، ومن أظهره الله على بعض الغيب الحقيقي من رسله فليس لهم في ذلك كسب ؛ لأنه من خصائص النبوة غير المكتسبة: انظر رضا، رشيد: تفسير المنار، ج11، 184. في حين يطلق بعض الباحثين على نوعي: الغيب النسبي وهو ما غاب عن الحواس في عالم الشهادة، والغيب المطلق: وهو ما لا سبيل للعقل إلى العلم به عن طريق الحواس بحال ما، أو هو ما استأثر الله بعلمه وحجبه عن جميع خلقه. أنظر : الجليلند، محمد السيد الوحي والإنسان قراءة معرفية، ص81-82.

(2) الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1415، ج6، ص 272.

(3) خطاطبة، عدنان، المعرفة الغيبية في الإسلام ووظائفها التربوية، المجلة الاردنية للدراسات الإسلامية، ج4، عدد 3، 2008، ص186.

والذي يفهم مما سبق أن من خصائص المعرفة الغيبية معرفةً معقولة وواقعية، بمعنى أنها قابلة للتعلل الإنساني فهي في مستوى العقل الإنساني وليس مستعصية الاستيعاب أو الإدراك⁽¹⁾.

ويُقسم عالم الغيب إلى المنشأ أي قابل للتحويل إلى شيء محسوس في الحياة الدنيا هذا هو مجال المعرفة ، والمطلق المتعلق بالعلم الالهي كالنشأة والمصير فهذا النوع يستدل عليه من شواهد وبراهينه التي يقدمها الغيب المنشأ⁽²⁾.

وفي السياق المقابل فقد أشار بعض العلماء إلى أن الغيب بناء على إدراكه يقع على ضربين: أحدهما ما يمكن معرفته، والآخر ما لا يمكن معرفته. وهذا ما أشار إليه التهانوي بقوله: "والغيب على نوعين: غيب جعله الحق تعالى مفصلاً في علم الإنسان، وغيب جعله مجعلاً في قابلية علم الإنسان. فالغيب المفصل في العلم يسمّى غيباً وجودياً، وهو كعالم الملكوت، والغيب المجعّل في القابلية يسمّى غيباً عدمياً وهي كالعوالم التي يعلمها الله تعالى ولا نعلم نحن إيّاها، فهي عندنا بمثابة العدم، فذلك معنى الغيب العدمي⁽³⁾.

ولإزالة التعارض الظاهر بين الأقوال السابقة نقول: إن المعرفة الغيبية المدركة هي المعرفة التي تقع تحت باب المعرفة المفصلة، ولا يشمل المعرفة الغيبية العدمية. وبناء على ذلك يقسم الباحث المعرفة الغيبية بناء على إمكانية معرفتها إلى قسمين :

1. كل ما جاء به الوحي مما يلزم الإنسان في عالم الشهادة وما يلزمه من تفاصيل عالم الغيب، ولا يجد العقل صعوبة في استيعابه أو إدراكه فهذا النوع يمكن معرفته عن طريق الوحي الذي جاء الرسل. وهو ما أشار إليه التهانوي بالغيب المفصل.

(1) خطاطبة، المعرفة الغيبية، ص191.

(2) انظر: الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص 325.

(3) التهانوي، كشف المصطلحات، ج 2، ص1158.

2. كل ما استأثر الله تعالى بعلمه ولم يطلع عليه أحداً، فهذا النوع من الغيب لا يمكن معرفته ولا يقع أساساً تحت تصنيف المعرفة، وهو ما أشار إليه التهانوي بالغيب العدمي.

ولما كان عالم الغيب كل ما لا يستطيع الإنسان الوصول إليه بأدوات المعرفة التي يمتلكها (الحواس، والعقل)، فلا بد من وجود وسيلة أخرى غير الوسلتين السابقتين للتعرف على هذا العالم، وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يقدم أية معرفة مفصلة أو محدودة في عالم الغيب فلا بد من وجود وسيلة أخرى يتعرف بها الإنسان على هذا العالم، وهذه الوسيلة تقتصر على الوحي⁽¹⁾.

مفهوم الوحي:

يُعرف الوحي بأنه " الصلة بين الله تعالى وبين رسله وأنبيائه كي يوصل الله تعالى إليهم ما يريد إيصاله من علم وحكم وأمر ونهي وإرشاد وغير ذلك⁽²⁾. كما يُعرف بأنه "إعلام الله تعالى لمن اصطفاه من عباده بطريق خفية سريعة"⁽³⁾ ويعرف أيضاً بأنه " تعليم الله تعالى من اصطفاه من عباده كل ما أراد إطلاعه عليه من ألوان الهداية والعلم، ولكن بطريقة سرية خفية غير معتادة للبشر⁽⁴⁾، ومن خلال التعريفات السابقة يظهر ما يلي:

1. أن مستند الوحي هو الله تعالى.
2. أنه يتم بطريقة الخفاء والسرعة.
3. أن دور النبي هو تلقي الوحي وإبلاغه دون زيادة أو نقصان.

(1) الكردي، نظرية المعرفة، ص705.

(2) أيوب، حسن محمد تبسيط العقائد الإسلامية، لبنان، دار الندوة الجديدة، ط 5، 1983، ص171.

(3) الحلبي، نور الدين محمد عتر علوم القرآن الكريم دمشق، مطبعة الصباح، ط 1، 1993، ص15.

(4) الزرقاني، محمد عبد العظيم مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط 3، د.ت، ج1، ص63.

4. أن الهدف الواضح الجلي من الوحي هو إرشاد الناس وتبصيرهم بالحق وإخراجهم من الظلمات إلى النور، وإعانتهم على إدراكه، وتجنّب طرائق الضلال والزّيغ والانحراف، وهذا كله حبّ للإنسان ومصلحته، ورعاية له وأخذ بيده إلى السعادة الحقّة، لذا كان عقلاء الناس هم المتّبعين للوحي الإلهي، المستفيدين منه في توجّهات الحياة، فهم أدركوا الحق فاتّبعوه، وعرفوا الباطل بالإرشاد الإلهي فاجتنبوه⁽¹⁾.

أنواع الوحي

للوحي عدة أنواع ⁽²⁾ تتمثّل بالآتي⁽³⁾:

1- التكليم عن طريق الوحي: والمراد به هنا الإلهام في اليقظة أو في النوم. قال تعالى

حكاية عن إبراهيم عليه السلام: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعَىٰ قَالَ يَبْنَئُ إِنِّي أَرَىٰ فِي الْمَنَامِ

إِنِّي أَدْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَىٰ ۚ ﴾ (الصافات: 102). وأول الوحي إلى نبينا محمد صلى

الله عليه وسلم كان في المنام مدة ستة أشهر.

(1) الزحيلي، وهبة بن مصطفى التفسير الوسيط ، دمشق، دار الفكر، ط 1 ، 1422 ، ج1، ص589؛ الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن، ص301.

(2) ورد لفظ الوحي في القرآن للدلالة على أنواع شتى: منه ما يكون مكالمة بين العبد وربّه كما كلم الله موسى تكليماً. ومنه ما يكون إلهاماً يقذفه الله في قلب مصطفىه على وجه من العلم الضروري لا يستطيع له دفعاً ولا يجد فيه شكاً. ومنه ما يكون مناماً صادقاً يجيء في تحقّقه ووقوعه كما يجيء فلق الصبح في تبلّجه وسطوعه. ومنه ما يكون إشارة ، ومنه ما يكون وسوسة، ومنه ما يكون بوساطة أمين الوحي جبريل عليه السلام وهو ملك كريم ذو قوة عند ذي العرش مكين مطاع ثم أمين. وذلك النوع هو أشهر الأنواع وأكثرها. ووحى القرآن كله من هذا القبيل وهو المصطلح عليه بالوحي الجلي: أنظر تفصيل هذه الأنواع في : الزرقاني، مناهل العرفان، ج1، ص63؛ عتر، نور الدين محمد الحلبي، علوم القرآن الكريم، دمشق، مطبعة الصباح، ط1، 1414، ص14-15، الكردي، نظرية المعرفة، 707-709.

(3) أيوب، حسن، تبسيط العقائد الإسلامية ص172.

2- أن يكلم الله تعالى نبيه من وراء حجاب. قال تعالى: ﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾

(النساء: 164).

3- أن يرسل الله رسولا من الملائكة كجبريل عليه السلام ليبليغ النبي كلام الله تعالى: وهذا

هو الغالب.

وتمتاز وسيلة إدراك عالم الغيب (الوحي) بعدة خصائص من أبرزها:

1- الربانية: تمتاز المعرفة المتعلقة بالغيب بأن مصدرها من عند الله تعالى، ووظيفة الوحي فيها

التبليغ للرسول، أما وظيفة الرسول فيها فتتمثل بالتلقي ومن ثم تبليغ للناس ما جاء به الوحي

كما هو دون زيادة أو نقصان. ولضمان وصول المعرفة الغيبية إلى الناس كما هي فقد عصم

الله الوحي من الخطأ، قال تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ﴾ (الشعراء: 193) ومعنى (الْأَمِينُ)

الذي قد أمن أن يزيد فيه أو ينقص⁽¹⁾ وبالتالي كان الوحي الذي جاء النبي صلى الله عليه

وسلم "سالما من الدنس والزيادة والنقص"⁽²⁾، لذا كان جبريل عليه السلام "أمين الله على

وحيه"⁽³⁾، وكذلك عصم الأنبياء من الوقوع في الخطأ أو النسيان حتى يتم التبليغ وتصل تلك

المعرفة إلى الناس سليمة من كل ما يعتري البشر من عيوب الخطأ والنسيان، قال تعالى في

شأن رسوله الكريم: ﴿وَمَا يَطُّقُ عَنِ أَمْرِ﴾ (٢) ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى﴾ (٤) ﴿عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى﴾ (النجم: ٣ -

٥) والمعنى "يوحى الله إلى جبريل ويوحى جبريل إلى النبي صلى الله عليه وسلم"⁽⁴⁾.

(1) السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان . تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000، ص597.

(2) الزحيلي، وهبة، التفسير المنير، ج19، ص221

(3) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد عبد الرحمن المرعشلي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1418، ج4، ص149.

(4) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الدر المنثور، بيروت، دار الفكر، د.ط، د.ت، ج7، ص642.

2- **الثبات:** تمتاز المعرفة الغيبية بثباتها المطلق فهي لا تتغير ولا تتبدل، "بل هي حقائق ثابتة في حقيقتها وتطبيقها"⁽¹⁾، كما أنها لا تختلف من نبي لآخر، ومرد ذلك إلى أن المعرفة الغيبية معرفة خبرية، بمعنى أنها أخبار الله تعالى لانبياؤه أموراً معينة كالجنة والنار والبعث والمعاد، وما دامت المعرفة الغيبية تأتي بطرق الخبر فإن الخبر لا يمكن أن يتعدد على افتراض صدق المخبرين، فليس من الممكن عقلاً أن يأتي نبي فيخبر أن هناك يوماً يبعث الله فيه الناس جميعاً للحساب ويكون صادقاً، ثم يأتي نبي آخر فيخبر بأنه لا يوجد يوم للحساب ويكون في نفس الوقت صادقاً، لأن الخبر لا يتعدد في حال صدق المخبرين، وبناء على هذا كانت المعرفة الغيبية التي جاء بها الانبياء واحدة عند جميعهم عليهم السلام، ولا خلاف بينهم حولها فالدين واحد. قال تعالى ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ (آل عمران: ١٩)⁽²⁾.

3- **اليقينية:** فالمعرفة الغيبية التي جاء بها الوحي بصفته جزءاً من علم الله سبحانه وتعالى يتخطى حدود الزمان والمكان، ولا يعجزه ميدان من ميادين المعرفة، خلافاً للعلم البشري المقيد بحدود الزمان والمكان، والناشئ من ملكات الإنسان المحدودة⁽³⁾. وبناء على ذلك تكون المعرفة المتأتية من الوحي غير قابلة للشك، وبالتالي ليس للإنسان من وسيلة لمعرفة يقينية بغاية وجوده ومكانته في هذا الوجود وعلاقته بما وراء الحياة إلا بالوحي⁽⁴⁾.

المطلب الثاني: ميدان الشهادة ووسيلة إدراكه

أولاً: مفهوم عالم الشهادة لغة :

-
- (1) الكردي، نظرية المعرفة، ص785.
- (2) الزحيلي، تفسير المنير، ج3، ص179.
- (3) الزبيدي، عبد الرحمن، مصادر المعرفة في الفكر الإسلامي والفلسفي، الرياض، مكتبة المؤيد ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي - فيرجينيا، ط1، 1992، ص151.
- (4) (مطالقة والشريفين، العلاقة بين الوحي والعقل، ص248.

قال ابن فارس: "الشين والهاء والدال أصل يدل على حضور وعلم وإعلام، لا يخرج شيء من فروعه عن الذي ذكرناه. من ذلك الشهادة، يجمع الأصول التي ذكرناها من الحضور، والعلم، والإعلام. يقال شهد يشهد شهادة. والمشهد: محضر الناس"⁽¹⁾، والمشاهدة: المعاينة⁽²⁾

ثانيا: مفهوم عالم الشهادة اصطلاحاً:

قال الراغب: "الشهود والشهادة: الحضور مع المشاهدة، إمّا بالبصر، أو بالبصيرة، وقد يقال للحضور مفرداً"⁽³⁾، قال الله تعالى: ﴿ذَلِكَ عَلِيمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ﴾ (السجدة:6). ويُعرف عالم الشهادة بأنه "كل أمر نستطيع أن نتوصل إليه بالوسائل الحسية فينا حسب العادة"⁽⁴⁾، وعرفه الكيلاني "بأنه الوجود الكوني الذي تم بروز مشاهدته بالحواس"⁽⁵⁾.

وبالتالي فطبيعة هذا العالم هو الكون المحسوس وخصيصته إمكان تعقله، وأداة البحث فيه هي الحس"⁽⁶⁾.

ثالثاً: أنواع عالم الشهادة

ينقسم عالم الشهادة إلى ميدانين هما: ميدان الآفاق وميدان عالم الأنفس، قال تعالى: ﴿سَرِّبْهُمْ ءَايَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ (فصلت:53) ونقل الشوكاني عن عطاء: في الآفاق: "يعني أقطار السموات والأرض، من الشمس والقمر، والنجوم والليل،

(1) ابن فارس، مقاييس اللغة، ج3، ص221

(2) الرازي، مختار الصحاح، ص169

(3) الاصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص465.

(4) الميداني، عبد الرحمن حبنكه، العقيدة الإسلامية وأسسها، دمشق، دار القلم، ط 2، 1979، ص28.

(5) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص326.

(6) الدغشي، نظرية المعرفة، ص155.

والنهار، والرياح، والأمطار، والرعد، والبرق، والصواعق، والنبات، والأشجار، والجبال، والبحار، وغير ذلك، وفي أنفسهم من لطيف الصنعة، وبديع الحكمة⁽¹⁾.

وذكر الرازي جملة من الأقوال من أوضحها "أن المراد بآيات الآفاق الآيات الفلكية والكوكبية وآيات الليل والنهار وآيات الأضواء والإضلال والظلمات، وآيات عالم العناصر الأربعة (التراب والماء والهواء والنار)، وآيات المواليد الثلاثة (المعادن والنبات والحيوان)، وقد أكثر الله منها في القرآن، وقوله وفي أنفسهم المراد منها الدلائل المأخوذة من كيفية تكون الأجنة في ظلمات الأرحام وحوادث الأعضاء العجيبة والتركيبات الغريبة⁽²⁾.

ويتبين من سياق الآية أن الله تعالى لم يوجه للبحث في ما لا يقع تحت السمع والبصر، "وأن المسلم مكلف أن لا يؤمن بما لا برهان عليه ولا دليل على وجوده"⁽³⁾، لذا دعا القرآن إلى تدبر عالم الشهادة بقسميه: الآفاق التي تتناول ظواهر الكون وقوانينه، والأنفس التي تتناول الإنسان بمختلف عناصره ومظاهره، وهذا التلازم بين عالم الآفاق والانفس دليل قاطع على وجود الله سبحانه وتعالى⁽⁴⁾.

وهناك نوع ثالث يندرج تحت عالم الشهادة وهو التراث والتاريخ الإنساني⁽⁵⁾، حيث يمثل هذا التراث تراكم المعرفة الإنسانية عبر تاريخها الطويل. وتكمن أهمية التراث في أنه "جزء أصيل في

(1) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني فتح القدير دمشق - بيروت، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط 1، 1414، ج4، ص599.

(2) الرازي، التفسير الكبير، ج27، ص573.

(3) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص327.

(4) الدغشي، نظرية المعرفة، ص157.

(5) يميز بعض الباحثين بين التاريخ والتراث؛ فالتاريخ هو زمن وقوع الحدث أما التراث فهو التفاصيل المتعلقة بذات الحدث. أنظر: غانم، إبراهيم وآخرون، بناء المفاهيم، مصر، دار السلام للطباعة والنشر، ط1، 2008، ج1، ص109.

حياتنا وينتقل معنا إلى المستقبل. فهو جزء منا لا نستطيع الفكاك منه⁽¹⁾، ومن غير المعرفة التاريخية يتعذر استيعاب الحاضر، لأن المعرفة التاريخية تهدف أساساً لخدمة الحاضر، تفسيراً وتغييراً، لذا كانت وظيفة التاريخ عند ابن خلدون الوقوف على أحوال الأمم الماضية في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في الدين والدنيا⁽²⁾.

والتراث في اللغة : "الواو والراء والثاء: كلمة واحدة، هي الورث. والميراث أصله الواو، وهو أن يكون الشيء لقوم ثم يصير إلى آخرين بنسب أو سبب"⁽³⁾.

أما في الاصطلاح فالتراث ورد في القرآن على عدة معانٍ :

1- المال الموروث قال تعالى: ﴿وَتَأْكُلُونَ مِمَّا كَلَّمَا﴾ (الفجر: ١٩) قال ابن

عاشور في تفسير كلمة التراث: "والتراث: المال الموروث، أي الذي يخلفه الرجل بعد موته لوارثه وأصله وراث بواو في أوله بوزن فعال من مادة ورث بمعنى مفعول مثل الدقاق، والحطام، أبدلت واوه تاء على غير قياس كما فعلوا في تجاه، وتخمة، وتهمة، وتقاة وأشباهها"⁽⁴⁾.

(1) التويجري، عثمان، التراث والهوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -

1432هـ، ص7

(2) انظر: ابن خلدون، المقدمة، بيروت، دار الكتب العلمية، 2006، ص8.

(3) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج6، ص105.

(4) ابن عاشور، التحريم والتنوير، ج30، ص334.

2- العلم والنبوة والملك قال تعالى : ﴿ وَوَرِثَ سُلَيْمَنُ دَاوُدَ ﴾ (النمل: ١٦) قال البيضاوي

المعنى أن سليمان عليه السلام ورث من دواد عليه السلام " النبوة أو العلم أو الملك بأن قام مقامه في ذلك دون سائر بنييه "(1).

3- البقاء والديمومة قال تعالى: ﴿ وَإِنَّا لَنَحْنُ نُحْيِي وَنُمِيتُ وَنَحْنُ الْوَارِثُونَ ﴾ (الحجر: ٢٣) قال

الزمخشري: "نحن الوارثون أى الباقون بعد هلاك الخلق كله. وقيل للباقي (وارث) استعارة من وارث الميت، لأنه يبقى بعد فناءه"(2).

4- النعيم الدائم الذي لا ينقطع في الجنة قال تعالى ﴿ أُولَئِكَ هُمُ الْوَارِثُونَ ﴾ (١٠) الَّذِينَ يَرِثُونَ

الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴿١١﴾ (المؤمنون: ١٠ - ١١) قال الرازي " أن انتقال الجنة إليهم بدون محاسبة يشبه انتقال المال إلى الوارث"(3).

وأما مفهوم التراث في الاصطلاح التربوي فهو "كل ما وصل إلينا مكتوباً في علم من

العلوم أو محسوساً في فن من الفنون مما أنتجه الفكر والعمل في التاريخ الإنساني عبر

العصور"(4)، أو هو " اسهامات الآباء في الحضارة العالية التي عاصروها وهو عطاؤهم الذي

قدموه للبشرية خلال العصور التي عاشوها"(5). كما يعرف التراث بأنه " كل ما توارثه الخلف عن

(1) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ج4 ص156.

(2) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل ، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 3، 1407 ، ج2 ص575.

(3) الرازي، التفسير الكبير ، ج23 ص263.

(4) التويجري، عثمان، التراث والهوية، ص17.

(5) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص367.

السلف، بجانبه المادي والمعنوي، فيشمل الثقافة والمعتقدات، والعادات والتقاليد والاتجاهات⁽¹⁾.

وبناء على تعريف التراث يلاحظ أن التراث ينقسم⁽²⁾ إلى ثلاثة أقسام⁽³⁾ :

أ- المكتوبات والمقروءات (المخطوطات).

ب-البنائيات والمنحوتات والتصاوير والزخارف.

ت-التقاليد والعوائد والسلوكات والاعراف السائدة

ويمثل التراث الإنساني رصيذا ضخما من المعرفة الإنسانية في جوانب الحياة المختلفة فالدارس للتراث " يجد الكم الهائل لتفاصيل الأحداث عبر القرون الطويلة، بل أن متابعة مسألة واحدة تغرق الباحث في كم من الروايات والتفصيلات في بحر لا أول له ولا آخر⁽⁴⁾. وهنا تظهر صعوبة فرز ذلك التراث لاستخلاص الصالح منه، الأمر الذي يستدعي بناء ضوابط سليمة من أجل الاستفادة من ذلك التراث ومنهجية التعامل معه، وفيما يلي عرض لتلك الضوابط:

1- إعادة قراءة التراث في ضوء التصور الإسلامي: تتطلب عملية تمحيص التراث وانتقاء

الصالح منه أن توضع كافة مفردات وتفاصيل المعطيات التي تضمنها التراث في نطاق التصور الإسلامي⁽⁵⁾، ويرى الباحث أن عملية تمحيص التراث تتطلب أيضا تخليصه مما علق به من الخرافات التي كانت شائعة عند الأمم الأخرى، وإعادة قراءة التاريخ تتطلب "الخروج من الدوائر الثلاث التي تحكم العلاقة مع التراث وهي الرفض المطلق أو القبول المطلق أو الانتقاء

(1)مطالقة وآخرون، المدخل إلى فقه التربية الإسلامية، الاردن، عالم الكتب الحديثة، ط1، 2012، ص19.

(2)من الباحثين من قسم التراث بناء على الجهة المنتجة له وبالتالي يكون التراث اسلاميا أو غير إسلامي أنظر: العلواني، الجمع بين القراءتين، ص45.

(3)التويجري، عثمان، التراث والهوية، ص19.

(4)خليل، عماد، حول إعادة كتابة التاريخ، دمشق، دار ابن كثير، ط 1، 2005، ص23.

(5)خليل، مدخل إلى اسلامية المعرفة، ص40.

اللامنهجي فهذه الدوائر الثلاث لا تمكننا من التواصل مع التراث، كما لا تساعدنا في تحقيق القطيعة مع ما يجب إحداث القطيعة معه من ذلك".⁽¹⁾

2- إزالة صفة القدسية عن التراث : تتطلب القراءة السليمة للتراث الإنساني عموما والتراث الإسلامي على وجه الخصوص نزع القداسة عن الشخص والأحداث، والتعامل معها بمنهجية علمية متجردة للوصول إلى معرفة سليمة، وهذا يتطلب اعتماد منهجية علمية نقدية تتفحص الروايات وفق قواعد الجرح والتعديل، وتنتقد الأحداث، وتربطها بأسبابها بعد أن تميز الكلي منها والجزئي، كل ذلك ضمن رصد الظاهرة التاريخية الكلية في سياق ارتباطها بعقلها ومواكبة تطورها ومتابعة أثرها في المآل⁽²⁾، ويؤكد الدكتور عماد الدين خليل على مسألة نزع القداسة عن التراث " لأن هذا التراث نسيج متداخل بين ما هو أصيل وما هو دخيل"⁽³⁾ ، فليس كل ما كتب تحت إطار الفكر الإسلامي يعبر بالضرورة عن التصور الإسلامي السليم، الأمر الذي يتطلب التعامل مع التراث بعيداً عن العاطفة التي تتحيز لشخص إزاء الآخر، أو تتغاضى عن تفاصيل، أو تؤول الأحداث بما يخدم جهة على حساب أخرى⁽⁴⁾.

3- عدم التعامل مع التراث باعتباره وحدة واحدة: فالتراث الإسلامي في العصور المتأخرة تأثر بتراث الأمم الأخرى من اليونان والفرس والهند، وهذا يعني أن كل ما يقع تحت مسمى التراث ليس شرطاً أن يكون صحيحاً، الأمر الذي يتطلب أن يتم فصل التراث الإسلامي عن

(1) العلواني، طه، الجمع بين القراءتين، ص 45.

(2) رفيع محماد، سؤال الوعي التاريخي وإشكال بناء الرؤية المستقبلية، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 60، 2010، ص 99.

(3) خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ص 41.

(4) رفيع محماد، سؤال الوعي التاريخي وإشكال بناء الرؤية المستقبلية، ص 100.

غيره من تراث الأمم الأخرى لتمييز الأصل من الدخيل⁽¹⁾ ، والتراث يتضمن معطيات تشكلت من مقولات القرآن والسنة، ومعطيات أخرى اقحمت في التراث اقحاما بتأثير الدهشة والاعجاب من معطيات الغير، أو عن قصدية مسبقة من عناصر غير إسلامية لزرع عناصر غريبة في نسيج التراث الإسلامي، بهدف غزوها أو التلبيس عليها من الداخل⁽²⁾.

وخلاصة القول أن إعادة التعامل مع التراث وفق الضوابط السابقة يسهم في فرز المعرفة الإنسانية السليمة من غير السليمة، والإسلامية من غير الإسلامية، وتبني الصالح مما يؤسس لمبدأ التراكم المعرفي وأن يبني اللاحق على السابق .

رابعاً: وسائل أدراك عالم الشهادة

عالم الشهادة وهو المقابل الشرعي للعالم الحسي والمحسوسات لدى علماء المناهج أو المعرفة الحسية⁽³⁾. ويمتاز هذا العالم بأنه عالم محسوس يمكن مشاهدته وتعقله، " لذا كان العقل والحواس أداتي التعرف على الحقائق التي تشاهد في عالم الشهادة"⁽⁴⁾ ، لأن طبيعة هذا العالم هو الكون المحسوس، وأداة البحث فيه هي الحواس والعقل "إذ لا يمكن الإستقلال بأي من الأدوات عن الأخرى"⁽⁵⁾. فعالم الشهادة وما تتضمنه مع تفصيلات وإجماليات تجريبية، تتم بالملاحظة بواسطة العقل والحواس، ويقوم العقل بالاستنباط مما يلاحظه بالاستقراء والاستنتاج بتقديم معرفة عنه⁽⁶⁾.

(1) جردات، خوله، المؤلفات المعاصرة في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 1996، ص 69.

(2) خليل، مدخل الى اسلامية المعرفة، ص 41

(3) الجليلند، الوحي والإنسان، 70

(4) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص 335

(5) الدغشي، نظرية المعرفة ص 155.

(6) الكردي، نظرية العرفة ، ج2، ص 473.

وفي السياق المقابل يرى بعض الباحثين أن المعرفة الإنسانية لعالم الشهادة ، هي ثمرة " التقاء بين ذهن الإنسان وبين الموجودات الخارجية"⁽¹⁾ ، إلا أن العقل قد يستقل عن الحواس في معرفته للأشياء، فالمعرفة الإنسانية "تتنوع مصادرها وأدوات تحصيلها، فأحيانا نقول: هذه معرفة حسية خالصة، إذا كان موضوعها المحسوسات وأدواتها الحواس، كرؤيتنا للنار وللشمس والهرم. وأحيانا نقول: هذه معرفة عقلية خالصة، إذا كان موضوعها هو المعاني والمعقولات المجردة كعلمنا بالعدل وأنه خير، والظلم وأنه شر، وكعلمنا بأن النقيضين لا يجتمعان أبدا ولا يرتفعان أبدا، وأحيانا نقول: هذه معرفة حسية عقلية معا، كعلمنا بالمعارف التجريبية مثل أن النار محرقة، وأن الثلج بارد، والشمس تبعث الحرارة. ومن الملاحظ أن كل هذه المعارف الحسية المتنوعة ترتبط بالواقع الحسي، وتبدأ منه وتعود إليه بسبب ما، أما المعارف العقلية الخالصة فلا علاقة لها بالمحسوسات أصلا لا بدءا ونهاية، وإنما هي إدراك عقلي مجرد عن الحسيات ولواقعها"⁽²⁾. وقبل الخوض في العلاقة بين العقل والحواس ، لا بد من إلقاء الضوء على مفهوم العقل والحواس، باعتبارهما الوسيطتين الأساسيتين لإدراك عالم الشهادة. وفيما يلي عرض لوسائل إدراك عالم الشهادة.

الوسيلة الأولى: العقل

حظي مفهوم العقل باهتمام العلماء والباحثين على مختلف العصور لأهميته، ولأنه مناط التكليف وبه يتميز العاقل من غير العاقل، " ففضل العقل في أنه الأداة التي تتلقى عن الرسل

(1) الزنبيدي، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفة، ص 89

(2) انظر: الجليند، الوحي والإنسان، ص 46، 58.

شرع الله، وهذه هي وظيفة العقل، أن يعقل الشرع لا أن يشرع ويبتدع من عنده، فلم يكن ممكناً أن نعبد الله حق العبادة بغير رسالة وباسم العقل، لأن العقل متلق وليس صانعا⁽¹⁾.

وأصل العقل في اللغة " الحجر والنهي ضد الحمق، والجمع عقول. وعقل، فهو عاقل وعقول من قوم عقلاء. و رجل عاقل وهو الجامع لأمره ورأيه، عاقله فعقله يعقله، بالضم: كان أعقل منه. والعقل: التثبت في الأمور. والعقل: القلب، والقلب العقل، وسمي العقل عقلاً لأنه يعقل"⁽²⁾.

أما في الاصطلاح فإن الرابط الجامع بين مختلف التعريفات أن العقل كيان معنوي وليس بمادي، فهو " جوهر مجرد عن المادة، وهو الذي يدرك المعاني الكلية والحقائق المعنوية"⁽³⁾، وقيل هو "القوة المتهيئة لقبول العلم"⁽⁴⁾، وقيل هو " غريزة فطرية في الإنسان يستطيع بها أن يميز بين الحق والباطل في المعتقدات، والصواب والخطأ في الأقوال والأفعال"⁽⁵⁾، أو هو " جوهر مجرد عن المادة في ذاته، مقارن لها في فعله"⁽⁶⁾.

والمنتبج لأقوال الفلاسفة والمتكلمين والأصوليين والفقهاء يجد أن العقل يطلق على ثلاثة

معان:

(1) المحاسبي، الحارث بن أسد ، أبو عبد الله، فهم القرآن ومعانيه، تحقيق حسين القوتلي ، بيروت، دار الكندي ، دار الفكر ، ط 2، 1398، ص246.

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص458

(3) العسكري، معجم الفروق اللغوية، ص519.

(4) الراغب الاصفهاني، المفردات، ص577.

(5) الجليند، الوحي والإنسان ، ص58.

(6) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص151.

أولاً: قول الفلاسفة بأن العقل جوهر فهو "اسم لذات فعالة موجودة مجردة قوامها جوهر"⁽¹⁾ بسيط تدرك وتعلم المعاني الذهنية المجردة عن اللواحق الحسية⁽²⁾ ، والموجودات المجردة ليست جسماً ولا عرضاً⁽³⁾.

الثاني: قول المتكلمين بأن العقل عرض من الأعراض، وليس جوهرًا مستقلاً، وأنه العلم وليس شيئاً آخر⁽⁴⁾.

الثالث: وهو قول جماهير الأصوليين والفقهاء وبعض علماء الكلام بأن العقل عرض وليس جوهرًا ولكنه ليس العلم. قال الحارث المحاسبي والذي عندنا "أنه -أي العقل- غريزة وبه تكون المعرفة"⁽⁵⁾. والذي يفهم من كلام المحاسبي أن العقل لا يسمى معرفة، ولا يسمى علماً، لأنه لو سمي علماً لكان المجنون جاهلاً، لأن الجهل ضد العلم، وكان الجاهل مجنوناً، ولكن امتنع أهل العلم عن إطلاق لفظ الجاهل على المجنون، وكذلك إطلاق المجنون على الجاهل⁽⁶⁾.

وخلاصة القول ما ذهب إليه شيخ الإسلام ابن تيمية في سياق كلامه عن العقل قال: "والمقصود هنا أن اسم العقل عند المسلمين وجمهور العقلاء إنما هو صفة وهو الذي يسمى

(1) الجوهر والعرض مصطلحان فلسفيان، يقصد بالجوهر: ما يقوم بذاته ولا يحتاج في وجوده إلى شيء آخر يقوم به، أما العرض: فهو ما يقوم بغيره كالصفات التي تقوم بالجوهر إذ العرض لا يوجد إلا صفة من صفات الجوهر: انظر تفصيل ذلك: الميداني، عبد الرحمن حبنكة، ضوابط المعرفة، دمشق، دار القلم، ط 8، 2007، ص328؛ صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص424.

(2) المقصود باللواحق الحسية أن العقل مجرد عن المظاهر الحسية من كم وكيف وحركة وسكون ومكان: انظر ياسين، محمد، مباحث في العقل، عمان، دار النفاس، ط 1، 2011، ص202.

(3) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المملكة العربية السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، د.ط، 1995، ج9، ص 272-273.

(4) انظر: ياسين، مباحث في العقل، 209؛ الكردي، نظرية المعرفة، ج 3، ص607

(5) المحاسبي، الحارث، العقل وفهم القرآن، تحقيق حسين القوتلي، بيروت، دار الفكر، ط 1، 1971، ص205.

(6) المحاسبي، الحارث، العقل وفهم القرآن، ص205

عرضاً قائماً بالعاقل. وعلى هذا دل القرآن في قوله تعالى ﴿لِعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾. وقوله: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ (الحج: ٤٦). وقوله: ﴿قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (آل عمران: ١١٨) ونحو ذلك مما يدل على أن العقل مصدر عقل يعقل عقلاً، وإذا كان كذلك فالعقل لا يسمى به مجرد العلم الذي لم يعمل به صاحبه. ولا العمل بلا علم؛ بل إنما يسمى به العلم الذي يعمل به والعمل بالعلم، ولهذا قال أهل النار: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (الملك: ١٠).^(١)

المصطلحات ذات العلاقة بالعقل:

هناك العديد من الألفاظ التي تستخدم بمعنى العقل كالنهي واللب والحجر؛ وفيما يلي توضيح ذلك^(٢):

1- الفرق بين العقل والنهي: النهى جمع وأحدها النهية، وهي النهاية في المعارف والموصوف بها يصلح أن ينتهي إلى رأيه، وسمي الغدير نهياً لأن السيل ينتهي إليه^(٣)، قال تعالى ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَى﴾ (طه: ٥٤) أي "العقل، سمي نهية لأنه سبب انتهاء المتحلي به عن كثير من الأعمال المفسدة والمهلكة"^(٤)، وبهذا يكون الفرق بين النهى والعقل أن العقل أعم من النهى لأنه ليس شرطاً في أن العقول تمنع أصحابها من الابتعاد عن الشر، بخلاف ذوي النهى وكأن النهى تعني العقل السليم وليس أي عقل.

(1) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج9، ص286.

(2) مطابقة، المنهج القرآني في تربية العقل، دار اليازوري، عمان، د.ط، 2012، ص39.

(3) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج16، ص240.

(4) العسكري، معجم الفروق، ص552.

2- **اللب:** اللب يفيد أنه من خالص صفات الموصوف به، والعقل يفيد أنه يحصر معلومات الموصوف به فهو مفارق له من هذا الوجه⁽¹⁾ ، قال تعالى ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (البقرة: ٢٦٩) "أي اصحاب العقول السليمة"⁽²⁾ ، فاللب هو العقل الخالص من الشوائب، وسمي بذلك لكونه خالص ما في الإنسان من معانيه، كاللباب واللب من الشيء، وقيل: هو ما زكى من العقل، فكل لب عقل وليس كل عقل لب. "⁽³⁾ .

3- **الحجر:** أصل الحجر المنع مطلقاً⁽⁴⁾ ، قال تعالى ﴿هَلْ فِي ذَلِكَ قَسَمٌ لِذِي حِجْرِ﴾ (الفجر: 5) والحجر العقل لأنه يحجر صاحبه أي يمنعه من التهافت فيما لا ينبغي⁽⁵⁾ ، فالحجر نوع من أنواع العقول السليمة لأنها تمنع صاحبها من عمل ما لا يليق.

والحاصل أن كل ما سبق من الفاظ تدل على العقل إنما جاءت من باب الاستخدام الكنائى "فألفاظ اللب والنهى والحجر استخدمت استخداماً مجازياً للدلالة على العقل"⁽⁶⁾.

وإتماماً للفائدة لا بد من الإشارة إلى محل العقل، وهل هو في القلب أو في الدماغ، قال السفاريني معلقاً على الخلاف في هذه المسألة: "ومحل العقل القلب عند أصحابنا والشافعية والأطباء، واستدلوا لذلك بقوله تعالى ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرٍ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ (ق: 37) أي عقل، فعبر بالقلب عن العقل لأنه محله، ويقول تعالى ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ [الحج: 46] فجعل العقل في القلب. لأن بعض العلوم

(1) العسكري، **معجم الفروق**، ص 461

(2) الزحيلي، **التفسير المنير**، ج 3، ص 154.

(3) الراغب لأصفهاني، **المفردات**، ص 733.

(4) الجرجاني، **كتاب التعريفات**، ص 82

(5) انظر: الألوسي ، **روح المعاني** ، ج 15، ص 337؛ ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، ج 30، ص 316.

(6) ياسين، **مباحث في العقل**، ص 214.

الضرورية لا تكون إلا في القلب. نعم له اتصال بالدماغ، كما قاله التميمي وغيره من أصحابنا وغيرهم. وقالت الحنفية والطوفي منا: هو في الدماغ. وقيل إن قلنا جوهر وإلا فهو في القلب⁽¹⁾. قال ابن تيمية " العقل شرط في معرفة العلوم وكمال وصلاح الأعمال وبه يكمل العلم والعمل؛ لكنه ليس مستقلاً بذلك؛ بل هو غريزة في النفس وقوة فيها بمنزلة قوة البصر التي في العين⁽²⁾، ورجح الدكتور محمد نعيم ياسين أن العقل غريزة في القلب، مثل البصر والذي هو غريزة في العين، بدليل أن العقل ورد في القرآن بصيغة الفعل وأن فاعله الإنسان ومحله القلب⁽³⁾. والقلب ليس العقل، لأن القلب ورد في القرآن موصوفاً بصفات غير الإدراك للمعاني، كصفات القسوة والمرض والخشوع، ولو كان القلب هو العقل لما صح أن يوصف القلب بغير الإدراك، وهذا ما أشار إليه القرطبي في تفسير " ﴿لَمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ﴾ (ق: ٣٧) أي عقل يتدبر به، فكنى بالقلب عن العقل لأنه موضعه⁽⁴⁾.".

أما عن أقسام العقل فتكاد آراء العلماء تجتمع على أن العقل نوعان هما: العقل الغريزي والعقل المكتسب، قال الغزالي " اعلم أن العقل ينقسم إلى غريزي وإلى مكتسب. فالغريزي هو القوة المستعدة لقبول العلم، ووجوده في الطفل، كوجود النخل في النواة. والمكتسب المستفاد هو الذي يحصل من العلوم⁽⁵⁾."

(1) السفاريني، شمس الدين، غذاء الألباب في شرح منظومة الآداب، مصر، مؤسسة قرطبة، ط 3، 1993، ج 2، ص 469.

(2) ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج 3، ص 339.

(3) ياسين، مباحث في العقل، ص 215.

(4) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط 3، 1964، ج 17، ص 23.

(5) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، ميزان العمل، مصر، دار المعارف، ط 1، 1964، ص 337.

خامسا: ميدان المعرفة العقلية:

قبل الحديث عن ميدان المعرفة العقلية لا بد من الإشارة إلى أن للعقل حدودا لا يستطيع تجاوزها ، لأن عمل العقل محدود بين شيئين هما الزمان والمكان، وبالتالي فهو عاجز عن معرفة كنه الأشياء وحقيقتها النهائية⁽¹⁾.

وقد يثار هنا سؤال إذا كان عمل العقل محدودا بالزمان والمكان فكيف نفسر صور التخيل التي ترد على العقل، مع أنها صور لا وجود لها في عالم المشاهدة بهيئاتها التركيبية؟ والجواب عن ذلك أن قدرة التخيل مهما كانت واسعة المدى في الإبداع والابتكار فإنها لا تخرج عن نطاق الحس، إلا في شكلها التركيبي، ولكن أجزاؤها موجودة في عالم الحس⁽²⁾، بمعنى أن الصورة الخيالية ككل غير موجودة، ولكن لو تم تفكيك تلك الصورة لكانت أجزاؤها مشاهدة للإنسان في عالم الحس.

وبناء على ذلك يكون ميدان المعرفة العقلية الكون الذي يعيش فيه الإنسان، والعقل في سياق بحثه عن المعرفة لا يكتفي بالإدراك الظاهري للأشياء وإنما يحاول استكشاف العلاقات بينها لذا يدخل في المعرفة العقلية "الإدراك الحسي للأشياء والعلاقات الكامنة خلف المحسوسات كالقوانين التي تحكم عمل المحسوسات"⁽³⁾، بمعنى أن العقل يدرك الأشياء الحسية، وبعدها يقوم بالكشف عن الروابط بين المعلومات وعللها العقلية وبين المسببات وأسبابها المنطقية⁽⁴⁾.

ويشير عماد الدين خليل إلى أن المعرفة العقلية تكون ضمن مجالات ثلاثة سببية حيث يقوم العقل باكتشاف العلاقة بين الأسباب والمسببات لأن الظواهر المشاهدة ليست أجزاء

(1) الكردي، نظرية المعرفة، ص 654.

(2) الميداني، العقيدة الإسلامية، ص 130.

(3) الكردي، نظرية المعرفة، ج 3، ص 647.

(4) انظر: بركات، صالح سلامة، العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، ص 7.

منفصلة عن بعضها بعضا، والقانونية التاريخية : والتي تتعلق بالظواهر الاجتماعية التاريخية مما يعني أن تلك الظواهر محكومة في سنن ونواميس تخضع لها حركة التاريخ، ومنهج البحث الحسي التجريبي: والذي من خلاله يستطيع العقل إدراك العلاقة بين الإنسان والكون الذي يعيش فيه⁽¹⁾.

وتمتاز المعرفة العقلية بميزتين أساسيتين هما⁽²⁾:

1- **الضرورة:** حيث يحتاج إلى معلومات أولية ضرورية بحكم العقل وأن لم تكن مكتسبة بطريق النظر.

2- **صدق التعميم أو الكلية:** وهذا يعني أن المعرفة العقلية تتميز بإمكان تعميم الحكم أفراد النوع كله تعميما لا يشك بصدقه.

الوسيلة الثانية: الحواس

أولاً: مفهوم الحواس لغة واصطلاحاً: أصل الحس في اللغة "الصوت الخفي؛ قال الله تعالى: ﴿لَا يَسْمَعُونَ حَيِّسَهَا﴾ (الأنبياء: ١٠٢). والحس، بكسر الحاء: من أحسست بالشيء. حس بالشيء يحس حسا وحسا وحسيسا وأحس به وأحسه: شعر به"⁽³⁾ ، والإحساس: العلم بالحواس، وهي مشاعر الإنسان كالعين والأذن والأنف واللسان واليد⁽⁴⁾، والحاسة: القوة التي بها تدرك الأعراض الحسية، والحواس: المشاعر الخمس، يقال: حسست وحسيت وأحسست، فحسست يقال

(1) خليل، عماد الدين، حول تشكيل العقل المسلم، ص 63، 66، 72.

(2) الكردي، نظرية المعرفة ، ص 652؛ الدغشي، نظرية المعرفة، 273

(3) ابن منظور، لسان العرب، ج 6، ص 49

(4) ابن الأثير ، أبو السعادات مجد الدين المبارك النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، بيروت، المكتبة العلمية، د.ط، 1979، ج 1، ص 384.

على وجهين: أحدهما: يقال: أصبته بحسي، نحو عنته ورعته، والثاني: أصبت حاسته، نحو: كبدته وفأدته، ولما كان ذلك قد يتولد منه القتل عبر به ، وأما أحسسته فحقيقته: أدركته بحاستي⁽¹⁾ والحواس: المشاعر الخمس: السمع، والبصر، والشم، والذوق، واللمس⁽²⁾.

ثانيا: **أنواع الحواس**: الحواس خمس في العرف العام وهي: البصر، والسمع، والشم، والذوق، واللمس، وتسمى الحواس الظاهرة⁽³⁾؛ إلا أن البحوث والدراسات التي تناولت الحواس تقسمها إلى قسمين⁽⁴⁾:

- أ- الحواس الظاهرة: وهي آلات يتصل بها الإنسان بالمدرجات⁽⁵⁾ وتشمل الحواس الخمس السمع والبصر واللمس والشم والطعم.
- ب- الحواس الباطنة : وهي القوى الباطنة التي تقبل الصور الظاهرة فتجمعها وتحفظها وتتصرف فيها⁽⁶⁾ كاللذة والألم والفرح والحزن.
- قال ابن تيمية "فالحس نوعان: حس ظاهر يحسه الإنسان بمشاعره الظاهرة، فيراه ويسمعه ويباشره بجلده، وحس باطن كما أن الإنسان يحس بما في باطنه من اللذة والألم، والحب والبغض، والفرح والحزن، والقوة والضعف وغير ذلك"⁽⁷⁾.

(1) الاصفهاني، المفردات، ص232، ص234.

(2) الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الصاح تاج اللغة وصاح العربية تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط 4، 1987 ، ج3، ص917.

(3) مصطفى، ابراهيم وآخرون، المعجم الوسيط ، دار الدعوة، د.ط، د.ت، ج 1، ص172.

(4) الميداني، ضوابط المعرفة، ص128؛

(5) الكردي، نظرية المعرفة، ص577.

(6) الكردي، نظرية المعرفة، ص577.

(7) ابن تيمية، درع تعارض العقل والنقل، ج6، ص108.

ومما هو جدير بالملاحظة أن المنتبِع للحواس في القرآن الكريم يجد أن الآيات القرآنية قد ركزت على حاستي السمع والبصر دون غيرها من الحواس، أما الحواس الأخرى فلا تكاد تجد لها ذكرا في القرآن باستثناء حاسة اللمس حيث جاءت مقوية للإدراك البصري، قال تعالى:

﴿ وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ ﴾ (الأنعام: ٧) قال صاحب نظم الدرر عند قوله تعالى فلمسوه " أي واضح الأمر، ليس بخيال ولا فيه نوع لبس بقوله: ﴿ فَلَمَسُوهُ ﴾ أي زيادة على الرؤية"⁽¹⁾.

أما الاختصار على حاستي السمع والبصر دون غيرها من الحواس، لأنه يصعب على الإنسان أن يتعلم دون هاتين الحاستين، إذ بوجودهما توجد المعرفة وبانعدامهما تتعذر⁽²⁾، والغالب تقديم السمع على البصر⁽³⁾ في القرآن، "لأن السمع أهم من البصر في التكليف والتبليغ، لأن فاقِد البصر الذي يسمع يمكن تبليغه، أما فاقِد السمع فيصعب تبليغه، بالإضافة

(1) البقاعي، إبراهيم بن عمر ، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور ، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، د.ط، د.ت، ج7، ص25.

(2) الكردي، نظرية المعرفة، ج3، ص552.

(3) يتقدم البصر على السمع في بعض الآيات كما في قوله تعالى ﴿ قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لِيَتُوًّا لَهُ غَيْبُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ مَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا ﴾ (الكهف: 26) "السبب يعود إلى أنه في آية سورة الكهف الكلام عن أصحاب الكهف الذين فروا من قومهم لئلا يراهم أحد ولجأوا إلى ظلمة الكهف لكيلا يراهم أحد لكن الله تعالى يراهم في تقلبهم في ظلمة الكهف وكذلك طلبوا من صاحبهم أن يتلطف حتى لا يراه القوم إذن مسألة البصر هنا أهم من السمع فاقترض تقديم البصر على السمع في الآية ، وكذلك قوله ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَارْجِعْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا إِنَّا مُوقِنُونَ ﴾ (السجدة: 12)، لأن المجرمين في الآخرة بصروا ما كانوا يسمعون عنه لأنهم أصبحوا في مجال اليقين وهو ميدان البصر (عين اليقين) والآخرة ميدان الرؤية وليس ميدان السمع وكما يقال ليس الخبر كالمعاينة. فعندما رأوا في الآخرة ما كانوا يسمعون ويشكون فيه تغير الحال ولذا اقتضى تقديم البصر على السمع: السامرائي، فاضل، لمسات بيانية، المكتبة الشاملة، ص521.

إلى أن السمع ينشأ في الإنسان قبل البصر في التكوين⁽¹⁾ ، إضافة إلى أن حاسة السمع أشمل إذ يمكن أن تستغل ليلاً ونهاراً، بخلاف حاسة البصر التي لا تعمل إلا في النور والضياء⁽²⁾.

طبيعة المعرفة الحسية:

اعطى القرآن للحواس أهمية كبرى باعتبارها وسيلة الإدراك المباشر في الإنسان ووجهه إلى استخدامها وتحصيل المعرفة من خلال مدركاتها.

فالحواس لا تؤدي وظيفتها منفصلة عن الكيان النفسي كله، "ولا يمكن الحديث عنها منفصلة إلا إذا تحدثنا عن تركيبها الفسيولوجي، أو ذهبنا بها إلى الطبيب؛ ليعالج ما طرأ عليها من اختلال في الوظيفة، ولكننا حين نتحدث عنها في مجالها الحيوي الشامل، نتحدث عنها كحاسة موصلة إلى غاية. موصلة إلى أثر نفسي معين يتحقق عن طريق استخدام هذه الحواس. فالرؤية ذاتها بلا وعي، والسمع ذاته بلا تدبر، والذوق والشم واللمس بلا انعكاس لها في محيط النفس.. ليست هي الشيء الذي له قيمة في حياة الإنسان، ولا هي شيء يرى لذاته"⁽³⁾.

فحين يقدم الحس شهادته المؤكدة القاطعة بعد عمليات الإدراك الحسي المتواترة، وتتفق معها شهادات الحواس الأخرى، وشهادات حواس الآخرين، ولا تتعارض مع أصل من أصول العقل وقوانينه، تغدو المعرفة، الحسية يقيناً مقطوعاً بصدقه، ومهما تنازلت قوة الإدراك الحسي

(1) السامرائي، فاضل، لمسات بيانية ، ص521.

(2) الكردي، نظرية المعرفة، ص554

(3) إبراهيم، محمد بن قطب، منهج التربية الإسلامية ، القاهرة، دار الشروق، ط 14، 1993 ، ص104.

عن هذا المستوى، فإنها تتنازل رتبة المعرفة إلى مرتبة الظن الراجح بمختلف درجاته حتى مرتبة الشك، حتى آخر مرتبة الظن المرجوح⁽¹⁾.

المطلب الثالث : أهمية مرتكز تحديد ميادين المعرفة

تظهر أهمية مرتكز ميادين المعرفة من خلال تحقيق الثمرات الآتية:

أولاً: توحيد الله سبحانه وتعالى وتنزيهه عما لا يليق به:

فالمعرفة الغيبية التي جاء بها الوحي أعطت الإنسان تصوراً كاملاً لفكرة الألوهية، وتعطي تصوراً سليماً صحيحاً للعقيدة في أهم قضاياها وهي الألوهية⁽²⁾، من هنا كانت ثمرة التعرف على ميادين المعرفة هي تحقق الإنسان من معرفة الله تعالى وتنزيهه وطاعته⁽³⁾، والتعرف على أسمائه الحسنى، وصفاته الكاملة، وتنزيهه عن كل ما لا يليق به، وبالتالي إثبات ما أثبته الله عز وجل لنفسه من الأسماء والصفات.

ثانياً الإجابة عن تساؤلات الإنسان الكبرى:

يتضمن ميدان المعرفة الإجابة عن تساؤلات الإنسان الكبرى، والمتعلقة بالنشأة والمعاد والخير والشر، فهذه التصورات لا يمكن للعقل أو الحس الوصول إليها بمعزل عن الوحي⁽⁴⁾، إلا أن ما جاء به الوحي لا يتعارض مع العقل السليم، وهذه الإجابات تحفظ العقل من الوقوع في الخرافات وتوجهه نحو العمل فيما يقع تحت نطاقه، وبالتالي يسهم ميدان المعرفة في تحقيق التوازن والاستقرار النفسي للإنسان.

(1) الزبيدي، مصادر المعرفة، ص495.

(2) الكردي، نظرية المعرفة، ج3، ص713.

(3) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص323.

(4) الدغشي، نظرية المعرفة، ص297.

ثالثاً: تحرير الإنسان من كل ما يعطل طاقاته:

فميدان المعرفة بشقيه الغيبي والمشاهد يشحذ همة العقل ويحرره من كل ما يحد من طاقته على الإبداع، ويحرره من وهم الخرافة لأن المعرفة في الإسلام " لا تعترف بالكهانة ولا التطير ولا واسطة بين المخلوق وخالقه"⁽¹⁾. ومن أمثلة ذلك التطير، فقد كان الإنسان إذا أراد أمراً معيناً عمد إلى عش طير ونفره، فإن طار عن يمينه استبشر، وإن طار عن شماله تشاءم، " وكذلك ما كان شائعاً عند العرب قبل الإسلام أن الخسوف والكسوف إنما يحدث بسبب موت إنسان عظيم أو ولادته، فلما كسفت الشمس بعد وفاة إبراهيم ابن النبي صلى الله عليه وسلم وظن الصحابة أن كسوف الشمس بسبب وفاة إبراهيم، بين النبي صلى الله عليه وسلم: (إنَّ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ آيَاتَانِ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ، لَا يَنْكَسِفَانِ لِمَوْتِ أَحَدٍ وَلَا لِحَيَاتِهِ، وَلَكِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُخَوِّفُ بِهَا عِبَادَهُ)⁽²⁾.

فأبطل الإسلام هذا التصور، وغرس مكانه التفكير العلمي الصحيح، وأرجع الأمور إلى سنن الله في الكون، وإلى قدر الله الذي يتحقق بالسنن"⁽³⁾.

رابعاً: تزويد الإنسان بعلم يتصف بالدقة والمصادقية والشمولية:

فميدان المعرفة يزود الإنسان بعلم يتصف بالعصمة، ولا يتطرق إليه الخلل للقيام بوظيفة العبودية لله تعالى، وهذه العصمة تأتي من طريق الوحي، وبالتالي يؤدي الإنسان وظيفة العبودية لله على الوجه المطلوب وهي الوظيفة الأولى⁽⁴⁾. أما الوظيفة الثانية للإنسان فهي عمارة

(1) مطابقة والشريفين العلاقة بين العقل والوحي، ص 253.

(2) البخاري، صحيح البخاري، كتاب الكسوف، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يخوف الله عباده بالكسوف ، حديث رقم 1048.

(3) خطاطبة، المعرفة الغيبية، ص 198

(4) الكردي، نظرية المعرفة، ج 3، ص 718.

الأرض، وهذه الوظيفة تأتي من خلال استثمار الكون واكتشاف ما فيه من قوانين ونواميس تساعد الإنسان على استغلاله الاستغلال الأمثل لتحقيقها.

خامسا : استثارة العقل لإطلاق طاقات الإنسان الإبداعية وتوجيهها التوجيه المثمر:

فالإسلام أعلى من شأن العقل، وجعل عليه التعويل في قضايا العقيدة والتكليف، والمتتبع للآيات القرآنية الكريمة يلاحظ أنها لم تتحدث عن العقل في سياقات مقتضبة، بل إن تلك الإشارات للعقل تأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة وجازمة باللفظ والدلالة، وتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي تحتل المؤمن على تحكيم عقله⁽¹⁾، كما أن تحديد ميادين المعرفة وجعل الوحي مصدر المعرفة عن عالم الغيب أتاح للعقل فرصة أن يوجه طاقاته نحو عالم الشهادة، والإبداع فيه، وحفظ تلك الطاقات من أن تنبذ دون فائدة حقيقية، بل لتسهم بفكرها الإبداعي في الإضافة النوعية لصرح البناء العلمي، وبالتالي الإسهام في ركب الحضارة الإنسانية والإسلامية.

المبحث الرابع: مرتكز "تكامل المعرفة وشموليتها" وصورها

تنبثق مسألة تكامل المعرفة وشموليتها من أن أصل المعرفة الإنسانية ابتداء هو الخالق سبحانه، وما دام الأمر كذلك فلا يتصور أن تكون المعرفة الإنسانية من وجهة النظر الإسلامية متصادمة مع بعضها، كما لا يتصور أن تغطي جانبا وتغفل آخر⁽²⁾. قال تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيْحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾

(1) مطالقة والشريفين، العلاقة بين الوحي والعقل، ص250.

(2) انظر: الفاروقي، أسلمة المعرفة، ص28؛ بكار، عبد الكريم، تجديد الوعي، دمشق، دار القلم، ط 3، 2010، ص29.

السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا يَدْرِي لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾ (البقرة: ١٦٤) ، فبعد أن ذكر الله تعالى العديد من المشاهد الكونية، والنعم التي امتن بها على عباده، ختم الآية الشريفة بقوله "لقوم يعقلون"، لأنهم هم الذين ينظرون في أسبابها، ويدركون حكمها وأسرارها، ويميزون بين منافعها ومضارها، ويستدلون بما فيها من الإتقان والإحكام، والسنن التي قام بها النظام، على قدرة مبدعها وحكمته، وفضله ورحمته، وعلى استحقاقه للعبادة دون غيره من بريته، وبقدر ارتقاء العقل في العلم والعرفان يكمل التوحيد في الإيمان، وإنما يشرك بالله أقل الناس عقلاً وأكثرهم جهلاً⁽¹⁾.

المطلب الأول: تكامل المعرفة: مفهومه وعوامله.

أولاً: مفهوم تكامل المعرفة

إن الأساس المنطقي لمفهوم التكامل يتمثل في وحدة المعرفة، ذلك أن مسألة التكامل المعرفي تتضمن بعدين أساسيين: الأول: انتاجيا، كالتكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية؛ والثاني: استهلاكيا، والذي يتعلق بتوظيف الظواهر والأبنية الفكرية التي يقوم عليها التكامل في فهم الظواهر، وتسهيل نقلها إلى الآخرين⁽²⁾.

ومسألة تكامل المعارف دليل قاطع على القصور الذاتي في كل منهما، على أن تكون لأحدهما الغلبة على الآخر⁽³⁾، وهذا ما أكدّه الفاروقي من أنه " لا محل لطغيان العقل ولا الوحي على الآخر في إزالة التناقض المتصور. ذلك أنه لو جعلت الأولوية للوحي، فلن يكون لدينا

(1) رشيد رضا، تفسير المنار، ج2، ص52.

(2) انظر: ملكاوي، مفاهيم في التكامل المعرفي، ص1.

(3) انظر: الكردي، نظرية المعرفة، ص478.

مبدأ نفرق به بين وحي وحي آخر، أو بين دعوتي وحي واحد⁽¹⁾، بمعنى أنه لا يمكن الإكتفاء بأحد شقي المعرفة عن الآخر، ولهذا يحتاج الإنسان إلى كلا نوعي المعرفة الغيبية والكونية.

ثانيا : العوامل التي تعزز تكامل المعرفة:

1- التوحيد أساس تكامل المعرفة:

لا شك بأن أعلى مستويات المعرفة معرفة الله تعالى، ولأجل هذه الغاية يسعى الإنسان إلى اكتساب العلوم الأخرى، وبالتالي تتكامل المعارف جميعا، وتتواصل وتتربط ترابطاً عضوياً لتحقيق مبدأ التوحيد.

ولما كانت كل العلوم تأتي من المصدر الإلهي فإن ذلك يشكل الأساس المشترك لتكاملها، لأن التوحيد هو رؤية عامة إلى الحقيقة والكون والزمان والتاريخ الإنساني والمصير، وبالتالي ينسحب مبدأ التوحيد على مجمل نظام الحياة فليس في الإسلام رجال دين ورجال دنيا، و قيم دينية وقيم علمانية، وهذا بالنتيجة هو تكامل في أوضح صورة⁽²⁾.

وينبه الفاروقي إلى مسألة التعارض الظاهر أحيانا بين الوحي والعقل، أي مع نتائج التمحيص العقلي والإدراك المعرفي العقلاني، وفي هذه الحالة "يعلن الإسلام أن التعارض ليس نهائياً ، ويوجه الفاحص إلى واحد من ثلاثة خيارات: مراجعة فهمه للوحي، أو مراجعة النتائج العقلية التي توصل إليها، أو القيام بهاتين العمليتين معا. فالتوحيد بوصفه مبدأ لوحدة الحق، ينفي اعتبار التعارض نهائياً، ويطالبنا بالتفكير مرة أخرى في المقولات التي تبدو متعارضة ،

(1) الفاروقي، اسماعيل، التوحيد جوهر الخبرة الدينية، ترجمة السيد عمر، القاهرة، مدارات للمؤتمرات والنشر، ط 2، 2014، ص101.

(2) ملكاوي، مفاهيم في التكامل المعرفي، ص9

منطلقاً من التسليم بحتمية وجود بعد لم يضعه الفاحص في اعتباره، وإذا وضعه في اعتباره سيزول التعارض المتصور⁽¹⁾.

وما ذكره الفاروقي ينسجم تماماً مع جهود العلماء السابقين، والذين رأوا أنه لا تعارض بين الوحي والعقل كابن تيمية، والذي أفرد مصنفاً تحت مسمى (درء تعارض النقل مع العقل)، قال ابن تيمية: "أن كل من أثبت ما أثبته الرسول ونفي ما نفاه كان أولى بالمعقول الصريح، كما كان أولى بالمنقول الصحيح، وأن من خالف صحيح المنقول فقد خالف أيضاً صريح المعقول"⁽²⁾.

من هنا كان الارتباط بين العلم والتوحيد يتضمن معنى التكامل في المعرفة، لأن الوحي الإلهي هو مصدر المعرفة الغيبية عن العالم التعددي الذي تتعامل معه العلوم، ومع ذلك فإن الأدوات المفاهيمية للتكامل تحتاج إلى أن تشتق من المعرفة الكونية، وهذه المعرفة الكونية قادرة على إعطاء أدوات التكامل المفاهيمي، لأن هدف التكامل هو توفير العلم الذي يعرض تكامل جميع الأشياء، وعلاقة مستويات الهرمية أو الترتيب في الكون ببعضها وبالملا الأعلى لذا فإنها توفر معرفة تسمح بتكامل المتعددات في وحدة واحدة⁽³⁾.

وهذا ما أشار إليه الكيلاني من أن التكامل في المعرفة الإسلامية يظهر من خلال جانبين "الأول: إن أدلة عالم الغيب موجودة في عالم الشهادة كما أن المخلوقات في عالم الشهادة تبرز من عالم الغيب إلى عالم الشهادة، وتنتقل من عالم الشهادة إلى عالم الغيب

(1) الفاروقي ، التوحيد ، ص 101.

(2) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ج1، ص100.

(3) ملكاوي، مفاهيم في التكامل المعرفي، ص12

بانتظام واضطراب، ومن أمثلة ذلك الولادة والموت في عوالم الإنسان والحيوان، والتحول بين حالة المادة وحالة الطاقة في الجمادات⁽¹⁾ .

2. التخلص من الثنائية أو الازدواجية:

تجدر الإشارة إلى أن تكامل المعرفة لا يعني عدم الاعتراف بالاختصاص، إذ لا يسوغ وجود علماء وموسوعين يقع على عاتقهم التخصص في كل العلوم.

ومفهوم الازدواجية من الموضوعات التي حفلت بها مؤلفات المعرفة، وكان هذا المفهوم محل خلاف بينهم، حيث نظر بعض الباحثين إلى موضوع الازدواجية باعتباره إشارة إلى التنوع الذي يحفل به الكون أو الإنسان نفسه، ومظهرًا من مظاهر تكامل المعرفة، فالكردي مثلاً يرى أن الازدواجية مظهرٌ من مظاهر تقابل المعرفة وتكاملها، فالإنسان مثلاً مكون من طين وروح كما أنه مزود بالحواس التي تتصل بالعالم الخارجي، والعقل الذي يدرك غير المحسوس، والذي يظهر من كلام الكردي أنه عني بالازدواجية ظاهرة الازدواج أو الزوجية فمن وجهة نظره "فإن الكون مليء بظاهرة الإزدواج أو الزوجية"⁽²⁾.

وتتناول الكيلاني ظاهرة الزوجية فأكد على أن المخلوقات كلها مادية كانت أو معنوية تبرز من خلال أمرين اثنين، يعبر عنهما في عالم الإنسان والحيوان بالذكر والانثى، وفي عالم الجمادات بالموجب والسالب، وفي عالم الأفكار بالصواب والخطأ، وفي عالم المشاعر نجد المتقابلات مثل الرضى والغضب⁽³⁾.

وما عبر عنه الكردي بالازدواجية يقترب مما أشار إليه الكيلاني من ظاهرة الزوجية، إلا أن الثنائية أو الازدواجية هنا تعني الفجوة الواقعة بين العلم والعمل، وتؤدي إلى انقسام الإنسان

(1) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية ص327.

(2) الكردي، نظرية المعرفة، ج3، ص478.

(3) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص328.

إلى إحدى طريقين: طريق الدنيا وطريق الآخرة؛ بحيث أصبح الطريق الأول يهتم بالماديات، ولم يقدّر وزناً للأخلاق، في حين اهتم الطريق الثاني بالروحانيات والانعزال عن الدنيا، كالرهينة والتي أدت بأصحابها إلى الانعزال عن الدنيا وما فيها⁽¹⁾، فالبيئات التي رفضت الإيمان، واكتفت بالماديات "عانت من تعاسة وازدواج وتمزق وشقاء، نفسي وروحي وعاطفي"⁽²⁾.

من جهة أخرى أشار الدغشي إلى أن الازدواجية أو الثنائية تتجلى من خلال فصل الجانب الديني عن الجانب المدني، وأن هذا الفصل أدى إلى وجود شريحة واسعة باتت على قناعة تامة بأن الدين لا يصلح لبناء نظام للحياة⁽³⁾.

المطلب الثاني: مفهوم شمولية المعرفة

تتبع مسألة شمولية المعرفة في الإسلام من شمولية الإسلام نفسه لجميع مجالات الحياة الدنيوية والأخروية، فالعلم في الإسلام يطلب به أولاً ما هو فرض متعين على جميع الناس، وما لا يصح إسلام المرء إلا به، لذا كان العلم في الإسلام علم المقاصد، وعلم الوسائل. فالمعرفة في الإسلام تتبثق من أساس علاقة الإسلام بكل جزئية من جزئيات المعرفة سواء تعلقت تلك الجزئية بالدنيا أو بالآخرة⁽⁴⁾.

وشمولية المعرفة تعني: أنها ليست مقتصرة على علم دون علم أو جانب دون آخر، لأن المعرفة "كل ما يوسع النظر وينزع السدود أمام العقل ويوجه الفهم إلى مزيد من العرفان ويوثق صلة الإنسان بالوجود وما بعده ويفتح له أمداً أبعد من الإدراك"⁽⁵⁾.

-
- (1) الفاروقي، أسلمه المعرفة، ص26.
 - (2) خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ص14.
 - (3) الدغشي، نظرية المعرفة، ص122.
 - (4) الفاروقي، إسلمة المعرفة، ص36.
 - (5) غانم، إبراهيم، بناء المفاهيم، ج1، ص316.

ويقصد بالشمول: أن المعرفة الإنسانية شاملة للطبيعة وما وراءها، والإنسان، والأخلاق، والعمل، فهي تشمل مرحلتَي النشأة وحياة الإنسان على الكون وما بعد الموت⁽¹⁾.

وشمول المعرفة يظهر من خلال البحث في وجود الأشياء وأنها تقع في مراتب أربع " الوجود العيني في الواقع والوجود الصوري في الذهن، والوجود اللفظي في العبارات، والوجود الخطي في الكتابة"⁽²⁾.

لذا كانت المعرفة في الإسلام تضم شبكة المفاهيم الكلية والتفصيلية التي جاء بها الإسلام تشمل معرفة هائلة، تفتح أمام العقل الإنساني مجالات معرفة الخالق والمخلوق، وتعيّنه على التفكير في ملكوت السموات والأرض، وفهم طبيعة الوجود الإنساني، والغاية والحكمة من خلق الإنسان والكون، وما بعد الموت⁽³⁾. وتتجلى صور شمولية المعرفة بالآتي:

أولاً: شمول المعرفة لجوانب الحياة الدنيا:

اتخذت المعرفة في الإسلام من ميدان العالم والأنفس مجالاً واسعاً للبحث، وكان الهدف من ذلك التوجيه الوصول إلى علوم ومعارف عن الكون والإنسان، لتشكل منطلقاً لحضارة متكاملة.

وتتبع خاصية الشمول في المعرفة الإسلامية من خلال النظرة الشاملة للكون من حيث نشأته ومصيره وعلاقة الإنسان به، والتصور الشامل لحقيقة الحياة وعلاقة الإنسان، مع إعطاء

(1) الدغشي، نظرية المعرفة، ص56.

(2) مصطفى، أحمد (الشهير بطاش كبرى زادة) مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلم، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ط، 1985، ج1، ص73.

(3) حسين، رواء محمود، التبيان في شمولية المعرفة القرآنية-المدخل الأول إلى تفسير الحكمة القرآنية- منشور على موقع شبكة الالوكة: www.alukah.net/sharia تاريخ الاسترجاع: 2017/7/23، ص3.

التصور الشامل عن طبيعة الإنسان، والحقائق المتعلقة بأصله وتكوينه ومراحل خلقه وعلاقته بالكون من حوله⁽¹⁾.

وتمتاز خاصة شمول المعرفة في الإسلام " أنها جمعت بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، بخلاف المعارف في الحضارات الأخرى، والتي اقتصرَت على جانب دون آخر، فحضارة اليونان اقتصرَت على جانب المعقولات والروحانيات، وبالتالي كان عطاؤها في عالم الكون المحسوس قليلاً"⁽²⁾.

ثانياً: شمول المعرفة لمراحل خلق الإنسان ومراحل نموه

وفيما يتعلق بالإنسان فإن الإسلام انطلق في بناء الشخصية الإسلامية من خلال النظر إلى الإنسان باعتباره وحدة واحدة متفاعلة الأجزاء، لا يمكن بأي حال من الأحوال فصل أحد أجزاء الكيان الإنساني عن الكل، فلا يمكن أن يصدر أي فعل أو سلوك أو حتى شعور داخلي إلا عن طريق التكامل الحاصل بين وحدات وأجزاء النفس الإنسانية المختلفة⁽³⁾، لذا فإن المعرفة في الإسلام شملت جميع جوانب الشخصية الإسلامية، جسدية كانت أو عقلية أو روحية، ليس هذا فحسب بل إن المعرفة الإسلامية تدرجت في بنائها للشخصية الإنسانية وفقاً لمراحل تطورها المرافق لتطور الإنسان ذاته.

ويرى الباحث أن فلسفة المعرفة في الإسلام تدرجت في بنائها للشخصية الإنسانية وفق تطور تلك الشخصية ونموها زمنياً، وليس أدل على ذلك من الأحكام الشرعية التي تتناسب مع عمر الفرد، فقد تناول الفقهاء مسألة الطفل غير المميز، وما يتعلق به من أحكام، وكذلك الطفل المميز وما ينبغي أن يربى عليه من أحكام، وما يُدرب عليه من تكاليف كالصلاة وصولاً إلى

(1) مطالقة وآخرون، المدخل إلى التربية الإسلامية، ص 69.

(2) النجار، الإيمان والعمران، ص 59.

(3) الجديتاوي، الأصل النفسي للتربية الإسلامية، ص 138.

مرحلة البلوغ، حيث تثبت في حقه الأحكام الشرعية، وهذه النظرة تعكس بوضوح شمولية المعرفة الإسلامية لجميع جوانب الشخصية الإسلامية، الجسدية أو العقلية أو الروحية، كما تعكس شمول المعرفة الإسلامية لجوانب شخصية الإنسان وفقا للمراحل الزمنية التي يمر بها في نموه وتطوره، من هنا يمكن القول بأن المعرفة في الإسلام تبني شخصية الفرد " بناء متوازنا يعترف بحاجات الجسد والروح والعقل والوجدان"⁽¹⁾.

ثالثا: شمول المعرفة لجوانب الحياة للآخرة:

تمتاز المعرفة في الإسلام بأنها ليست محصورة فقط في العالم المحسوس أو حتى المعقول، بل إن هناك بعدا آخر تنفرد به المعرفة في الإسلام، وهذا البعد يتمثل في عرض كل المشاهد المتعلقة بالحياة الأخرى.

ولعل تقديم تفصيل للحياة الآخرة ينطلق من أساس "أن الإنسان ينتمي بجسده إلى عالم الشهادة غير أنه ينتمي بروحه إلى عالم الغيب"⁽²⁾.

وتبدأ المعرفة الشاملة في الإسلام عن اليوم الآخر من لحظة الإحتضار، حيث يعرض القرآن الكريم مشهد الموت، والصور المتقابلة بين المؤمن والكفار في تلك اللحظة، قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَمُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ﴾ (فصلت: ٣٠) " أي: اعترفوا ونطقوا ورضوا بربوبية الله تعالى، واستسلموا لأمره، ثم استقاموا على الصراط المستقيم، علما وعملا فلهم البشرى في الحياة الدنيا وفي الآخرة. ﴿تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ﴾ الكرام، أي: يتكرر نزولهم عليهم، مبشرين لهم عند

(1) مطابقة وآخرون، المدخل الى التربية الإسلامية، ص76.

(2) الدغشي، نظرية المعرفة، ص153.

الاحتضار⁽¹⁾، وفي الصورة المقابلة نجد قوله تعالى في وصف لحظات الموت لغير المؤمن ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ﴾ (الأنعام: ٩٣) " والمعنى لو تبصر أو تعلم إذ يكون الظالمون الذين ذكروا في الآية أو جنس الظالمين الشامل لهم ولغيرهم في غمرات الموت، وهي سكراته وما يتقدمه من شدائد الآلام البدنية أو النفسية أو مجموعهما التي تحيط بهم كما تحيط غمرات الماء بالغرقى، (وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ) إليهم بالعذاب يوم البعث، أو باسطوها لقبض أرواحهم الخبيثة بالعنف والضرب⁽²⁾

ثم تنتقل الآيات لعرض مشهد انتهاء الحياة بأكملها ﴿وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَصَعِقَ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ إِلَّا مَنْ شَاءَ اللَّهُ ثُمَّ نُفِخَ فِيهِ أُخْرَىٰ فَإِذَا هُمْ قِيَامٌ يَنْظُرُونَ﴾ (الزمر: ٦٨) والمعنى انتقال من إجمال عظمة القدرة يوم القيامة إلى تفصيلها، لما فيه من تهويل وتمثيل لمجموع الأحوال يومئذ مما ينذر الكافر ويبشر المؤمن، ويذكر بإقامة العدل والحق، ثم تمثيل إزجاء المشركين إلى جهنم وسوق المؤمنين إلى الجنة⁽³⁾.

ثم تأتي قضية البعث وهي مسألة فصلها القرآن الكريم تفصيلاً كاملاً، باعتبارها نقطة مفصلية في العقيدة، لأن المشركين انكروا البعث بخلاف المشاهد الأخرى، والتي هي مسألة تأتي بعد البعث، فإذا بُعث الإنسان يوم القيامة فإنه سيحاسب لا محالة، قال تعالى ﴿يَقُولُونَ أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ فِي الْحَافِرَةِ﴾ (١٠) ﴿أَإِنَّا لَمَرْدُودُونَ فِي الْحَافِرَةِ﴾ (١١) ﴿قَالُوا تِلْكَ إِذْ أَكَرَّةٌ خَاسِرَةٌ﴾ (١٢) (النازعات: ١٠-١٢)، فالآيات جاءت لتعرض مشهداً من مشاهد حديث الكفار عن البعث، "يعنون الحياة بعد الموت

(1) السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، ص748.

(2) رشيد رضا، تفسير المنار ، ج 7، ص521

(3) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج24، ص64.

من قولهم رجع فلان في حافرتة أي طريقه التي جاء فيها، فحفرها أي أثر فيها بمشييه على النسبة كقوله: فِي عَيْشَةٍ رَاضِيَةٍ أو تشبيهه القابل بالفاعل وقرئ (في الحفرة) بمعنى المحفورة، يقال حفرت أسنانه فحفرت حفرا وهي حفرة. والمعنى أنها إن صحت - أي البعث يوم القيامة - فنحن إذاً خاسرون لتكذيبنا بها وهو استهزاء منهم. (1).

ثم استعرض القرآن الكريم مشاهد الحشر وما فيها من أهوال، قال تعالى ﴿ وَيَوْمَ نُسِرُّ الْجِبَالَ وَنَرَى الْأَرْضَ بَارِزَةً وَحَشَرْنَاهُمْ فَلَمْ نُغَادِرْ مِنْهُمْ أَحَدًا ﴾ (الكهف: ٤٧) فالآيات تصف أحداث الآخرة باعتبارها أحداثاً حاسمة شاملة، لا أمل فيها بالتغير ولا الانفراج أو احتمال الزوال، لذا تكاد النفس أو الروح تتخلع من الجسد، ويشتد الضيق والألم حينما يشاهد المرء ما يتعرض له الكون من تدمير وخراب، ويتسلم صحيفة عمله التي هي بمثابة الحكم القضائي المبرم الذي يتلقاه المتهم في محاكم الدنيا، ثم يزج به في غياهب السجون، لتنفيذ مقتضى ذلك الحكم. (2).

وختمت المشاهد كلها بالنتيجة النهائية في قوله تعالى ﴿ وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا ۚ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا فَتَحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُوا بَلَىٰ وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ ﴾ (الزمر: ٧١) والمعنى "وسيق الذين كفروا إلى جهنم زمراً أي يساق الكافرون بربهم إلى النار، سوقاً عنيفاً بزجر وتهديد ووعيد، جماعات متفرقة مرتبة، بعضها إثر بعض، لكل جماعة قائد: هو رأسهم في الكفر وداعيتهم إليه" (3). وفي المقابل ﴿ وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا ۚ حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ ﴾ (الزمر: ٧٣) والمعنى "وسيق

(1) البضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ج 5، ص 283.

(2) الزحيلي، الوسيط، ج 3، ص 1430.

(3) الزحيلي، التفسير المنير، ج 24، ص 61.

الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمرا أي وتسوق الملائكة المؤمنين بإعزاز وتشريف وتكريم وفداً إلى الجنة، جماعة بعد جماعة: المقربون، فالأبرار، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم، كل طائفة مع أمثالهم: الأنبياء مع الأنبياء والصديقون مع الصديقين، والشهداء مع بعضهم، والعلماء مع أقرانهم⁽¹⁾.

ومن خلال ما سبق يلاحظ أن المعرفة الإسلامية المتعلقة باليوم الآخر امتازت بميزتين:

1- إعطاء وصف تفصيلي لما سيواجهه الإنسان من لحظة الوفاة وحتى دخول أهل الجنة الجنة، وأهل النار النار، من خلال إضافة أبعاد جديدة للمعرفة الزمانية تشمل الحياة الأخرى التي لا يعلم مداها إلا الله تعالى، وكذلك إضافة أبعاداً مكانية تتعلق بوجود مكان آخر للإنسان غير الأرض التي يعيش عليها، وإن هذا المكان إما أن يكون جنة أو يكون ناراً⁽²⁾.

2- أن المعرفة الشاملة التي قدمها الوحي عن اليوم الآخر ليست مجرد تصورات عقلية، أو رياضة ذهنية، أو معرفة تجريدية، أو مفردات مبثوثة في ذهن ترد عليه من عالم الوحي، بل هي تصورات يبنى على أساسها العمل والسلوك، فمن آمن بالآخرة أصبح عمله وسلوكه منسجماً مع تصوراتهِ لذلك اليوم العظيم، وبالتالي يكون العمل والسلوك معياراً لما هو موجود في ذهن حول اليوم الآخر، إنكاراً أو إثباتاً " فمن آمن بالآخرة فلا بد أن يعمل ويسلك الطرق الموصلة إلى ذلك"⁽³⁾.

المطلب الثالث: صور تكامل المعرفة وشموليتها

سبق بيان أن المعرفة في الإسلام تمتاز بتكاملها وشموليتها، وفيما يلي عرضاً لصور

التكامل المعرفي:

(1) الزحيلي، التفسير المنير، ج24، ص 62.

(2) خطاطبة، المعرفة الغيبية، ص194.

(3) العموش، بسام، الإيمان بالغيب، الزرقاء، مكتبة المنار، 1983، ص144.

1- التكامل بين النظرية والتطبيق في المعرفة : فالمعرفة في الإسلام تقوم على أساس التكامل

بين الجانبين النظري والعملي، فلا علم بلا عمل وفي المقابل فلا عمل بلا علم، وهذا التكامل ينطلق من أساس الغرض من المعرفة ذاتها، والمتمثل بعدم اكتفاء الإنسان بمجرد معارف علمية أو حقائق نظرية. "وهذا يعني أن العلم أساس العمل كما أن العمل لازم الإيمان"⁽¹⁾.

2- التكامل بين مصدري المعرفة (عالم الغيب وعالم الشهادة): فالمعرفة الإسلامية تجمع بين

الإيمان بالمحسوس (عالم الشهادة)، والإيمان بغير المحسوس (عالم الغيب)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن عالم الغيب هو معقول من حيث مبدأ التسليم بوجوده، ولكنه خارج نطاق العقل في كميته وتفصيلاته. ومما يبرز التكامل بين عالم الغيب وعالم الشهادة أن المخلوقات تبرز من عالم الغيب إلى عالم الشهادة، ثم تعود إلى عالم الغيب مرة أخرى⁽²⁾، لذا كانت موضوعات المعرفة في عالم الشهادة وعالم الغيب ميداناً لتوجيه النفس لمعرفتها، ولكن تكون معرفة الأول بالحواس والعقل، وتكون معرفة الثاني من حيث الإثبات بالعقل، لكن من حيث التفصيل والكمية تكون بالوحي، وهذا التكامل بين مصادر المعرفة (عالم الغيب والشهادة) يعزز وحدة المعرفة للإنسان المكلف بالدنيا والمجازى بالآخرة⁽³⁾.

3- التكامل بين وسائل المعرفة (الوحي والعقل والحواس): فالوحي هو أداة المعرفة في عالم

الغيب، حيث يقوم الوحي بتزويد الإنسان بأخبار صادقة عن عالم الغيب، كما يرسم الوحي مسارات العقل والحواس عبر الغيب بغية حفظها من الجنوح إلى ميادين معرفة وهمية لا وجود

(1) الكردي، نظرية المعرفة، ج2، ص480.

(2) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص 327.

(3) الكردي، نظرية المعرفة، ج2، ص480.

لها، وبالتالي يعمل الوحي على تنقية البشرية من الوهم والخرافة⁽¹⁾، والتكامل بين العقل والوحي يقتضي أن يكون لكل منهما ميدان⁽²⁾، فالوحي يحدد الغايات، والعقل يبحث عن الوسائل الموصلة لتلك الغايات، والحواس السليمة المدربة تنقل صور المشاهدات والخبرات اللازمة للعقل، ثم تكون ثمرة ذلك كله الإيمان⁽³⁾.

4- **التكامل بين العلوم التطبيقية والعلوم الدينية** حيث تتكامل العلوم الدينية والعلوم الكونية سواء في تحقيق وظيفة العبودية لله تعالى أو في تحقيق وظيفة الاستخلاف في الأرض، "فالعلوم الدينية تقدم أهداف الحياة ومقاصدها، أما العلوم الكونية فتقدم الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف والمقاصد، ويشير عماد الدين خليل إلى أن المعرفة العلمية عندما يضاف إليها الدافع الإيمانى بحيث يصبح سعي الإنسان لأجل التقرب إلى الله تعالى، فإن ذلك يمهد لمزيد من الاكتشاف، وبالتالي لمزيد من التقدم والإزدهار، وهذا ما يمنح العلوم الطبيعية مزيداً من الأهمية سواء على مستوى الكم أو الكيف⁽⁴⁾. فالعلاقة بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية علاقة تبادلية يؤثر كل منهما بالآخر، ويتأثر به، فعندما تزدهر العلوم الدنيوية بنوعيتها الإنسانية والعلمية فإن ذلك يؤدي إلى ازدياد الإيمان لدى المسلم، ويشعره بالمسؤولية التي ينبغي عليه القيام بها، وفي المقابل عندما يكون الإنسان مؤمناً تزداد الحاجة إلى البحث في الوسائل التي من شأنها عمارة الأرض، واستثمارها على الوجه الذي شرعه الله تعالى، فزيادة العلم تؤدي إلى زيادة الإيمان، والخلل في الإيمان يجعل العلوم الأخرى بلا غاية ولا هدف، وربما تحولت إلى وسيلة من وسائل

(1) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص335

(2) مطالقة والشرفين، العلاقة بين العقل والوحي، ص253

(3) الكيلاني، نظرية المعرفة، ص338.

(4) خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ص17.

شقاء البشرية؛ وبناء على ذلك كانت الحضارة ثمرة التكامل بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، ويقدر هذا التكامل تتقدم الحضارة وترتقي، ويعكسه تكون الحضارة جسداً بلا روح.⁽¹⁾

المبحث الخامس: مرتكز " أخلاقيات المعرفة ومسؤوليتها".

لم تكن المعرفة الإسلامية على وجه الخصوص ترفاً علمياً أو حوارات فلسفية عديمة الفائدة، ولا هي مجرد خوض في المجهول لأجل إرضاء النزعة العقلية التي تبحث باستمرار عن كل ما هو جديد، بل كانت هذه المعرفة جزءاً من مهمة الإنسان في هذا الكون، للقيام بوظيفتي العبادة وعمارة الكون. وإذا كان الأمر كذلك فإن المعرفة الإسلامية لم تكن معرفة مرتجلة أو عشوائية، وإنما كانت معرفة منضبطة الأصول والقواعد، ومبنية على مجموعة مبادئ تحدد من خلالها الصواب والخطأ فيما يتعلق بالمعرفة أو السلوك المعرفي، وبالتالي كان من أبرز سمات المعرفة الإسلامية استنادها إلى الجانب الأخلاقي في جميع مراحلها.

المطلب الأول: أخلاقيات المعرفة.

يشكل الإطار الأخلاقي للمعرفة ضماناً لتلك المعرفة حتى لا تتحرف عن مسارها المنشود، ذلك أن المعرفة سلاح ذو حدين، وإن لم تكن هناك أخلاقيات تضبط المعرفة فإن تلك المعرفة تؤدي إلى إلحاق الأذى بالإنسان نفسه، فبدلاً من أن تكون المعرفة وسيلة تقدم وازدهار في حياة الإنسان تتحول "إلى أدوات للتدمير كما في بعض العلوم التطبيقية والتي أسوء استخدامها في بعض الأوقات فتننتج عنها الأسلحة الفتاكة"⁽²⁾. ومن أبرز أخلاقيات المعرفة الإسلامية ما يلي :

(1) انظر: الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص 419.

(2) الدغشي، نظرية المعرفة، ص 104.

أولاً: التزام المنهج العلمي: يعرف البحث بأنه " دراسة متخصصة في موضوع معين حسب مناهج وأصول معينة نظرياً كان أو علمياً"⁽¹⁾، لذا فإن البحث العلمي يشكل أعلى رتب المعرفة. والالتزام بالمنهج العلمي يتطلب جملة من الركائز لا بد من الالتزام بها للوصول إلى معرفة تتميز بالدقة، وأبرز هذه الركائز:

أ- اختيار المنهج المناسب للوصول إلى المعرفة السليمة: فالبحوث النظرية التجريدية لا تستند إلى التجربة أو الملاحظة، وإنما تستند إلى التأمل النظري والبحث والاستدلال العقلي المحض، ومن أمثلة ذلك البحوث الرياضية والتي يقوم الباحث فيها بالبرهنة على صحة أو عدم صحة نظرية رياضية، أما البحوث التجريبية فتعتمد على الواقع والاستقراء العلمي الدقيق، حيث يقوم الباحث بصياغة فروض معينة، ثم يعمد إلى اختبار تلك الفروض من خلال وسائل القياس المناسبة كما في البحوث الفيزيائية أو الكيميائية أو الطبية أو بعض العلوم الإنسانية كبحوث علم النفس⁽²⁾.

ب- استخدام وسائل المعرفة استخداماً سليماً : فالمعرفة الإنسانية إما معرفة غيبية لا سبيل للوصول إليها إلا بخبر الوحي، أو معرفة تتعلق بعالم الشهادة وهذه المعرفة تأتي بطريق الحس أو العقل، لذا فقد أكد القرآن على أهمية استخدام أدوات المعرفة الحسية استخداماً سليماً، لأن خلاف ذلك فيه تشويه للحقائق وإهدار لقدسية العلم والمعرفة والحقيقة، فلا يجوز للإنسان أن يصدر على الأشياء حكماً غير صحيح أو يعتمد على معلومات لا دليل عليها⁽³⁾، قال تعالى ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ

(1) أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، جدة، دار الشروق، ط3، 1986، ص21.

(2) مروان، إبراهيم، أسس البحث العلمي، عمان، مؤسسة الوراق، ط1، 2000، ص36.

(3) انظر: الزحيلي، التفسير المنير، ج15، ص75.

مَسْئُولًا ﴿ (الإسراء: ٣٦) قال صاحب مفاتيح الغيب إن "العلوم إما مستفادة من الحواس، أو من العقول. أما القسم الأول فإليه الإشارة بذكر السمع والبصر، فإن الإنسان إذا سمع شيئاً ورآه فإنه يرويه ويخبر عنه، وأما القسم الثاني: فهو العلوم المستفادة من العقل وهي قسمان: البديهية والكسبية، وإلى العلوم العقلية الإشارة بذكر الفؤاد"⁽¹⁾. وقال ابن عاشور "وهذا أدب خلقي عظيم، وهو أيضا إصلاح عقلي جليل يعلم الأمة التفرقة بين مراتب الخواطر العقلية، بحيث لا يختلط عندها المعلوم والمظنون والموهوم. ثم هو أيضا إصلاح اجتماعي جليل يجنب الأمة من الوقوع والإيقاع في الأضرار والمهالك من جراء الاستناد إلى أدلة موهومة"⁽²⁾.

لذا أكد المربون المسلمون على ضرورة اختيار الوسيلة المناسبة في ثنايا الكشف عن المعارف، "فالوحي هو المصدر الإلهي الذي يمد الإنسان والمعرفة الإنسانية بحاجاتها من علم شؤون الغيب وعلاقاته وغاياته الكلية، وعلاقة الإنسان بها، أما العقل فهو أداة الإنسان للعلم والمعرفة في عالم الشهادة لتحقيق مهمة الخلافة، فيتحقق التكامل بينهما لا التعارض، وهذا القول لا يعني أن العقل لا دخل له في فهم عالم الغيب، أو أن الوحي لا دخل له في عالم الشهادة، فهناك دور للوحي في العقل ودور للعقل في فهم الوحي وتفسيره، ومن ثم تطبيقه"⁽³⁾.

(1) الرزاي، التفسير الكبير، ج20، ص241.

(2) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج15، ص101.

(3) (مطالعة، أحلام والشريفين، عماد، العلاقة بين العقل والوحي وانعكاساتها الفكرية والتربوية، الاردن، مجلة المنار للبحوث والدراسات، مج 20، عدد2، 2014 ص 250.

ج- **الأمانة العلمية:** يقصد بالأمانة العلمية " نسبة الأفكار والنصوص إلى أصحابها " (1). وتتطلب الأمانة العلمية صحة نقل النصوص والتجرد في فهمها وتوثيقها بنسبتها إلى قائلها (2) لذا كانت الأمانة العلمية سمة أساسية في المعرفة الإسلامية سواء من حيث أمانة النقل والتوثيق أو عزو المعارف والأفكار إلى أصحابها (3) وفي هذا الصدد يرى صاحب حلية طالب العلم أن العلماء ذموا أقواماً " لا تجد الأمانة في نفوسهم مستقرّاً، فلا يتخرجون أن يرووا ما لم يسمعوا، أو يصفوا ما لم يعلموا، وهذا ما كان يدعو جهابذة أهل العلم إلى نقد الرجال، وتمييز من يسرف في القول ممن يصوغه على قدر ما يعلم " (4)، لذا كانت الموضوعية سمة أساسية لضمان سلامة النتائج المعرفي، وضمان الثقة بصحة ما يقوله أو يكتبه.

د- **التجرد والموضوعية:** من أخلاقيات المعرفة البعد عن الهوى والتعصب في عرض الآراء ومناقشتها، والبعد عن التحامل، فيعرض رأي الغير وفكره كما يعرض آراءه الشخصية "فينبغي على الباحث أن لا يتأثر بالعوامل الشخصية كآرائه وأهوائه الذاتية وميوله الشخصية، أو أن يتحيز أو يتعصب لأحد" (5)، ثم تكون الموضوعية من خلال "تركيز الجهد العلمي على الموضوع الذي يبحث فيه بصرف النظر عن بحثوا في هذا الموضوع. وتكون الموضوعية في جانبين: الأول مرحلة البحث لأن تحصيل المعرفة يجب أن يكون منزهاً عن الهوى الذاتي، وأن تكون غايته الأولى الدخول إلى الحقيقة واكتشافها، سواء اتفقت مع ميول الباحث أم لم تتفق،

(1) أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 6، 1996، ص 38.

(2) أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، ص 21.

(3) الدغشي، نظرية المعرفة، ص 116.

(4) أبو زيد، بكر بن عبد الله، حلية طالب العلم، الرياض، دار العاصمة للنشر والتوزيع، ط 1، 1416، ص 181.

(5) مروان، إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص 43.

والجانب الثاني ويتمثل بموضوع نشر النتائج بحيث لا تتعدى حدود ما تم التوصل إليه دون زيادة أو نقصان أو تحريف⁽¹⁾.

ثانيا: فقه الواقع :

تمتاز المعرفة في الإسلام بأنها معرفة مرنة قادرة على استيعاب مستجدات الحياة بمختلف صورها وأنواعها، فإذا كانت الوظيفة الثانية لخلق الإنسان هي عمارة الكون فإن ذلك يقتضي بالضرورة أن تكون المعرفة مسايرة لتطور الإنسان ولا تقف عند حد معين.

وفقه الواقع صورة من صور حيوية المعرفة الإنسانية وقدرتها على التعامل مع القضية الواحدة من خلال بُعدين أحدهما زمني والآخر إنساني لأن " الواقعة التي تحدث هنا أو هناك لها بعد وموقع إنساني قد يختلف عن نظيرتها أو قرينتها بأسبابه وآثاره وفاعليته، علماً أنهما - أي الواقعتين - قد تتطابقان في الفعل بالتمام، ولكن تختلفان في المضمون الإنساني⁽²⁾.

وهناك العديد من الضوابط التي تحكم فقه الواقع إذ " لا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم: أحدهما: فقه الواقع والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات حتى يحيط به علماً، والنوع الثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان رسوله -صلى الله عليه وسلم- في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر، وبالتالي لم يعدم أجريين أو أجرا⁽³⁾.

(1) دويدري، رجا وحيد، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، بيروت، دار الفكر المعاصر، ط1، 2000، ص73.

(2) الصلاحيات، سامي، فقه الواقع من منظور القطع والظن دراسة أصولية، مجلة الشريعة والقانون، الحادي والعشرون، ربيع الآخر 1425 يونيو 2004، ص170.

(3) أنظر: ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1991، ج1، ص69.

من هنا تظهر أهمية فقه الواقع في كونه الأسلوب الأمثل "الدوام واستمرار الفكر الإسلامي مهما تطورت معالم الحياه أو تنوعت عناصرها، ذلك أنه وازن بين الثابت والمتغيرات ويرجح المصالح المعتبرة للعباد" (1).

وتظهر لنا العلاقة الجلية بين الوحي والعقل في موضوع فقه الواقع، إذ نجد أن نصوص الوحي كانت كالقواعد العامة التي تتدرج تحتها الجزئيات الفرعية، وعلى أساس تلك النصوص تكون مهمة العقل استنباط الأحكام الشرعية للقضايا المستجدة، وفي هذا الصدد يرى ابن تيمية أن "الشارع نصوصه كلمات جوامع، وقضايا كلية، وقواعد عامة، يمتنع أن ينص على كل فرد من جزئيات العالم إلى يوم القيامة، فلا بد من الاجتهاد في المعينات" (2)، أما إعمال العقل فيكون فيما يسميه العلماء تحقيق المناط هو " أن يكون الشارع قد علق الحكم بوصف فنعلم ثبوته في حق المعين" (3)، فمن خلال ما سبق يظهر أن فقه الواقع إنما جمع بين ما قرره الوحي من قواعد كليه وبين ما توصل اليه العقل في بعض القضايا الجزئية من أحكام، بناء على تلك القواعد الكلية وهذا يفيد جانبين هما:

1- أن المعرفة في الإسلام تكامل بين نصوص الوحي وبين امكانية العقل في البحث والاستنباط، أي ان العقل يعمل ويبحث ويسنط في مجال ما قرره الوحي.

2- أن فقه الواقع سمة من سمات ثبات المعرفة الإنسانية ومرونتها في الوقت نفسه، فالوحي يشكل العنصر الثابت لتلك المعرفة، في حين يشكل العقل العنصر المرن، وبذلك تكون

(1)مطالعة، والشريفين، العلاقة بين الوحي والعقل، ص255.

(2)ابن تيمية، نقي الدين، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، 1986، ج6، ص140.

(3)ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج13، ص254.

المعرفة في الإسلام مسايرة للتطور الإنساني، وليست محدودة بزمان أو مكان أو شخص بأعيانهم.

المطلب الثاني: مسؤولية المعرفة

لا تقتصر المعرفة في الإسلام على مجرد الاكتساب، بل تتعداها إلى وظائف أخرى تتجلى في نقل هذه المعرفة للآخرين وعدم كتمانها، إضافة إلى ضرورة اقتران العلم بالعمل، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: التبليغ وعدم الكتمان: من أبرز مسؤوليات المعرفة في الإسلام نقل المعرفة للآخرين، وعدم احتكارها، لأن المعرفة الإنسانية من حيث الأصل تراكمية ولا تخص جيلاً دون جيل، وذلك يقتضي أن يستفيد الباحث من معارف الآخرين ويعمل على توسيع نطاقها، فالمعرفة تكون مكملة لما قبلها وأساساً لما بعدها.

وقد حذرت آيات القرآن الكريم من كتمان العلم كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ﴾ (آل عمران: ١٨٧) فقد حذر القرآن من مسألة كتمان المعرفة قال الرزاي: " اعلم أن ظاهر هذه الآية وإن كان مختصاً باليهود والنصارى فإنه لا يبعد أيضاً دخول المسلمين فيه، لأنهم أهل القرآن وهو أشرف الكتب. حكى أن الحجاج أرسل إلى الحسن وقال: ما الذي بلغني عنك؟ فقال: ما كل الذي بلغك عني قلته: ولا كل ما قلته بلغك، قال: أنت الذي قلت: إن النفاق كان مقموماً فأصبح قد تعمم وتقلد سيفاً، فقال: نعم، فقال: وما الذي حملك على هذا ونحن نكرهه، قال: لأن الله أخذ ميثاق الذين أوتوا الكتاب ليبيننه للناس ولا يكتُمونه. وقال قتادة: مثل علم لا يقال به كمثّل كنز لا ينفق منه، ومثّل حكمة لا تخرج كمثّل،

صنم قائم لا يأكل ولا يشرب، وكان يقول: طوبى لعالم ناطق، ولمستمع واع، هذا علم علمًا فبذله، وهذا سمع خيرًا فوعاه⁽¹⁾.

ومنها قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَأَهْدَىٰ مِنْ بَيِّنَتِهِ لِلنَّاسِ فِي أَلْتِئَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّعْنُونَ﴾ (البقرة: ١٥٩) فهذا حكم عام في كل من كتم حكمًا شرعيًا، أو علمًا نافعا، أو رأيًا خالصًا لوجه الله تعالى، أو لمصلحة الوطن، لأن كتمان المعارف والعلوم خيانة للأمة والمجتمع⁽²⁾. قال الرازي: "ولا شك أن كتمان الدين يناسبه استحقاق اللعن من الله تعالى، فالآية تدل على أن ما يتصل بالدين، ويحتاج إليه المكلف لا يجوز أن يكتم، ومن كتمه فقد عظمت خطيئته"⁽³⁾ وقال السعدي: " هذه الآية وإن كانت نازلة في أهل الكتاب، وما كتموا من شأن الرسول صلى الله عليه وسلم وصفاته، فإن حكمها عام لكل من انتصف بكتمان ما أنزل الله ﴿مَنْ أَلْبَنَتِ﴾ الدالات على الحق المظهرات له، ﴿وَأَهْدَىٰ﴾ وهو العلم الذي تحصل به الهداية إلى الصراط المستقيم، ويتبين به طريق أهل النعيم، من طريق أهل الجحيم، فإن الله أخذ الميثاق على أهل العلم، بأن يبينوا الناس ما من الله به عليهم من علم الكتاب ولا يكتمونه، فمن نبذ ذلك وجمع بين المفسدين، كتم ما أنزل الله، والعش لعباد الله، فأولئك ﴿يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ﴾ أي: يبعدهم ويطردهم عن قربه ورحمته"⁽⁴⁾.

وقوله تعالى ﴿وَلَا تَلْسُؤُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْمُونَ﴾ (البقرة: ٤٢)، فالآية ظاهرة النهي عن أمرين: الأول إظهار الباطل بصورة الحق، والثاني كتمان الحق؛ قال صاحب

(1) الرازي، التفسير الكبير ، ج9، ص456.

(2) الزحيلي، الوسيط، ج1، ص73.

(3) الرازي، التفسير الكبير ، ج4، ص139.

(4) السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ، ص74.

التحرير والتنوير: " فلبس الحق بالباطل ترويج الباطل في صورة الحق، وهذا اللبس هو مبدأ التضليل والإلحاد في الأمور المشهورة، فإن المزاولين لذلك لا يروج عليهم قصد إبطالها فشان من يريد إبطالها أن يعتمد إلى خلط الحق بالباطل حتى يوهم أنه يريد الحق⁽¹⁾.

ومن السنة النبوية في التحذير من كتمان العلم قوله صلى الله عليه وسلم (بَلِّغُوا عَنِّي وَلَوْ آيَةً، وَحَدِّثُوا عَنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَا حَرَجَ، وَمَنْ كَذَبَ عَلَيَّ مُتَعَمِّدًا، فَلْيَتَّبِعُوا مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ)⁽²⁾ قال ابن القيم إن الرسول صلى الله عليه وسلم " أمر بالتبليغ عنه لما في ذلك من حصول الهدى بالتبليغ، وله أجر من بلغ عنه، وأجر من قبل ذلك البلاغ، وكلما كثر التبليغ عنه تضاعف له الثواب فله من الأجر بعدد كل مبلغ، وكل مهتد بذلك البلاغ، سوى ماله من أجر عمله المختص به، فكل من هدى واهتدى بتبليغه فله أجره، لأنه هو الداعي إليه ولو لم يكن في تبليغ العلم عنه إلا حصول ما يحبه لكفى به فضلا، وعلامة المحب الصادق أن يسعى في حصول محبوب محبوبه ويبذل جهده وطاقته فيها، ومعلوم أنه لا شيء أحب إلى رسول الله من إيصاله الهدى إلى جميع الأمة، فالمبلغ عنه ساع في حصول محابه فهو أقرب الناس منه وأحبهم إليه، وهو نائبه وخليفته في أمته، وكفى بهذا فضلا وشرقا للعلم وأهله"⁽³⁾.

ثانيا : اقتران العلم بالعمل: لا بد وأن يكون للعلم أثر في حياة الفرد، إذ لا فائدة من علم لا يرافقه عمل، لأن " العلم إمام العمل وقائد له والعمل تابع له ومؤتم به، فكل عمل لا يكون خلف العلم، مقتديا به، فهو غير نافع لصاحبه بل مضرة عليه، كما قال بعض السلف: من عبد الله بغير علم كان ما يفسد أكثر مما يصلح، والأعمال إنما تتفاوت في القبول والرد بحسب موافقتها للعلم

(1) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج1، ص471.

(2) البخاري، صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل، حديث رقم 3461، ج 4، ص 170.

(3) ابن القيم، محمد بن أبي بكر، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت، ج1، ص73.

ومخالفتها له، فالعمل الموافق للعلم هو المقبول والمخالف له هو المردود، فالعلم هو الميزان وهو المحك⁽¹⁾.

وهناك العديد من الشواهد من كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم تدل على ضرورة اقتران العلم بالعمل ومن ذلك:

قوله تعالى ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (فصلت: ٣٣) قال الطبري "ومن أحسن أيها الناس قولاً ممن قال ربنا الله ثم استقام على الإيمان به، والانتهاه إلى أمره ونهيهِ، ودعا عباد الله إلى ما قال وعمل به من ذلك"⁽²⁾.

وقوله تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَمُوا﴾ (فصلت: ٣٠) قال البيضاوي "إن الذين قالوا ربنا الله اعترافاً بربوبيته وإقراراً بوحديته. ثم استقاموا في العمل وثم لتراخيه عن الإقرار في الرتبة من حيث إنه مبدأ الاستقامة، أو لأنها عسر قلما تتبع الإقرار، وما روي عن الخلفاء الراشدين في معنى الاستقامة من الثبات على الإيمان، وإخلاص العمل، وأداء الفرائض فجزئياتها⁽³⁾، يقول السمرقندي "قالوا ربنا الله، فعرفوه، واستقاموا على المعرفة أي: أخلصوا له الدين، والعمل"⁽⁴⁾.

ومنها قوله تعالى ﴿وَالْعَصْرُ ۝١ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ۝٢ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ۝٣﴾ (العصر: ١ - ٣) والمعنى "إن الإنسان لفي خسارة وضياع ونقصان وهلاك، إلا الذين جمعوا بين الإيمان بالله والعمل الصالح، فإنهم في

(1) ابن القيم ، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ج1، ص82.

(2) الطبري، تفسير الطبري، ج1، ص468.

(3) البيضاوي، تفسير البيضاوي، ج5، ص71.

(4) السمرقندي ،أبو الليث نصر بن محمد " بحر العلوم، د.ط، د.ت، ج3، ص226.

ريح، لا في خسر لأنهم عملوا للآخرة، ولم تشغلهم أعمال الدنيا عنها، فآمنوا بقلوبهم، وعملوا بجوارحهم (أعضائهم)⁽¹⁾. قال ابن القيم في فضل سورة العصر " وبيان ذلك أن المراتب أربعة وباستكمالها يحصل للشخص غاية كماله، إحداها معرفة الحق، الثانية عمله به، الثالثة تعليمه من لا يحسنه، الرابعة صبره على تعلمه والعمل به وتعليمه. فذكر تعالى المراتب الأربع في هذه السورة"⁽²⁾.

المبحث السادس: مرتكز " مراتب المعرفة وتصنيفاتها "

تختلف النظرة إلى مراتب المعرفة باختلاف المنهج المتبع في تصنيف تلك المراتب، فالغاية من تصنيف العلوم هي بيان حدودها والعلاقات القائمة بينها، ويثار هنا سؤال وجيه: ما الأساس المنطقي لتصنيف العلوم مع أنها متكاملة مع بعضها بعضاً؟ والجواب عن ذلك أن تكامل العلوم مع بعضها بعضاً كان باعتبار الغاية التي خلق الإنسان من أجلها وهي العبادة والاستخلاف، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن البحث في مراتب المعرفة يسهم في توضيح الحدود والعلاقات بين تلك العلوم وهذا ما قصده الفارابي بقوله: "قصدنا أن نحصي العلوم المشهورة علماً علماً، ونعرف جُمل ما يشتمل عليه كل واحد منها، وأجزاء ماله منها أجزاء، وجُمل ما في كل واحد من أجزائه"⁽³⁾.

ولأهمية موضوع تصنيف العلوم فقد انشغل به أغلب علماء الإسلام إلى حد جعله بعضهم علماً مستقلاً باعتباره " علم باحث عن التدرج من أعم الموضوعات إلى أخصها،

(1) الزحيلي، التفسير المنير، ج 30، ص 394.

(2) ابن القيم، دار مفتاح السعادة، ج 1، ص 56.

(3) الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق الدكتور عثمان أمين، القاهرة، 1949. ص 11.

ليحصل بذلك موضوع العلوم المندرجة تحت ذلك الأعم، ويمكن التدرج فيه من الأخص إلى الأعم كذلك⁽¹⁾.

المطلب الأول: مراحل المعرفة

المعرفة التي يحصل عليها الفرد عادة إما أن تكون معرفة يقينية أو معرفة ظنية، ومعيار الحكم على المعرفة بأنها يقينية أو ظنية، إنما يتبع مصدر تلك المعرفة، وحتى يصل الفرد إلى مرحلة العلوم اليقينية فلا بد أن يمر بعدة مراحل:

1- المرحلة الأولى مرحلة الاستعداد لتلقي المعرفة: وهي المرحلة التي يولد عليها الطفل

ويكون عقله خاليا من المعارف، ولكن لديه استعداد فطري للتعلم. قال تعالى ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ

بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾

(النحل: ٧٨) والمعنى أن الله تعالى "أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، فالإنسان خلق

في مبدأ الفطرة خاليا عن معرفة الأشياء، ثم زوده الله المعارف والعلوم، فزرقه عقلا يفهم به

الأشياء، ويميز به بين الخير والشر، وبين النفع والضرر، وهيا له مفاتيح المعرفة من السمع

الذي يسمع به الأصوات ويدركها، والبصر الذي يبصر به الأشخاص والأشياء والفؤاد الذي يعي

به الأمور"⁽²⁾، وقال الرازي إن "النفس كانت في مبدأ الخلقة خالية عن جميع العلوم، إلا أنه

تعالى خلق السمع والبصر، فإذا أبصر الطفل شيئا مرة بعد أخرى ارتسم في خياله ماهية ذلك

المبصر، وكذلك إذا سمع شيئا مرة بعد أخرى ارتسم في سمعه وخیاله ماهية ذلك المسموع، وكذا

(1) طاش زادة، مفتاح السعادة ومصباح السيادة ج 1 ص 324.

(2) الزحيلي، المنير، ج 14، ص 192

القول في سائر الحواس، فيصير حصول الحواس سببا لحضور ماهيات المحسوسات في النفس والعقل⁽¹⁾.

والى هذا المعنى أشار الشاطبي بقوله "ذلك أن الله خلق الإنسان لا يعلم شيئا، ثم علمه وبصره، غير أن ما علمه من ذلك على ضربين: ضرب منها ضروري داخل عليه من غير علم من أين ولا كيف، بل هو مغرور فيه من أصل الخلقة، كالتقاهم الثدي ومصه له عند خروجه من البطن إلى الدنيا هذا من المحسوسات، وكعلمه بوجوده، وأن النقيضين لا يجتمعان - من جملة المعقولات.⁽²⁾

2- **مرحلة الإدراك بالحواس:** حيث تبدأ عملية الإدراك الخارجي⁽³⁾، ذلك أن العلم المحدث في الإنسان قسمان: علم ضروري يحدث من غير كسب، وعلم يتوقف على حدوثه في الإنسان على إعمال النظر والفكر ويسمى بالعلم الاستدلالي أو المكتسب⁽⁴⁾.

3- **مرحلة إدراك البدييات العقلية:** تنقسم العلوم المحدثّة إلى بديهية ونظرية، وإلى ذلك أشار الباقلاني أن علوم المخلوقين قسمان : ضروري وهو علم يلزم نفس المخلوق لزوما لا يمكنه معه الخروج عنه ولا الانفكاك منه، ولا يتهيأ له الشك في متعلقه ولا الارتياح به، وحقيقة وصفه بذلك في اللغة أنه مما أكره العالم به على وجوده، والثاني: علم نظري وهو يقع بعقب استدلال وتفكر في حال المنظور فيه، أو تذكر نظر فيه، فكل ما احتاج من العلوم إلى تقدم الفكر والروية وتأمل حال المعلوم⁽⁵⁾.

(1) الرازي، التفسير الكبير ، ج20، ص251.

(2) الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، ج1، ص139.

(3) اسماعيل، فاطمة، القرآن والنظر العقلي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ط 1، 1993، ص90.

(4) ياسين ، مباحث في العقل، ص138.

(5) الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر، تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل، تحقيق عماد الدين أحمد حيدر ، لبنان، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 1، 1987، ص26.

وقال الرازي ما نصه: "إن تلك الماهيات على قسمين: أحدها: ما يكون نفس حضوره موجبا تاما في جزم الذهن، بإسناد بعضها إلى بعض بالنفي أو الإثبات، مثل أنه إذا حضر في الذهن أن الواحد ما هو، وأن نصف الاثنين ما هو، كان حضور هذين التصورين في الذهن علة تامة في جزم الذهن بأن الواحد محكوم عليه بأنه نصف الاثنين، وهذا القسم هو عين العلوم البديهية. والقسم الثاني: ما لا يكون كذلك وهو العلوم النظرية، مثل أنه إذا حضر في الذهن أن الجسم ما هو، وأن المحدث ما هو، فإن مجرد هذين التصورين في الذهن لا يكفي في جزم الذهن بأن الجسم محدث، بل لا بد فيه من دليل منفصل وعلوم سابقة. والحاصل: أن العلوم الكسبية إنما يمكن اكتسابها بواسطة العلوم البديهية، وحدثت هذه العلوم البديهية إنما كان عند حدوث تصور موضوعاتها وتصور محمولاتها. وحدثت هذه التصورات إنما كان بسبب إعانة هذه الحواس على جزئياتها، فظهر أن السبب الأول لحدث هذه المعارف في النفوس والعقول هو أنه تعالى أعطى هذه الحواس، فلهذا السبب قال تعالى ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: ٧٨) ليصير حصول هذه الحواس سببا لانتقال نفوسكم من الجهل إلى العلم بالطريق الذي ذكرناه، وهذه أبحاث شريفة عقلية محضة مدرجة في هذه الآيات. "(1).

وفي ميزان الأصول "العلم المحدث نوعان: ضروري، واستدلالي: فالضروري ما حصل في العالم بإحداث الله تعالى وتخليقه، من غير أن يكون للعالم فيه فعل الكسب والاختيار ولا

(1) الرازي، التفسير الكبير ، ج20، ص251.

قدرة التحصيل والترك. والاستدلالي ما حصل في العالم بإحداث الله تعالى وتخليقه، وللعالم فيه فعل الكسب والاختيار وقدرة التحصيل أو الترك⁽¹⁾.

والعلم الحاصل ببداية العقول، يكون من غير تأمل ونظر في الأصول، كعلم الإنسان بوجود نفسه، وما يحدث فيه من الألم واللذة، وأن كل الشيء أكبر وأعظم من جزئه، ونحو ذلك⁽²⁾.

فالعلم الضروري ما يكون بغريزة العقل دونما حاجة إلى أي أمر آخر ينضم إليه، وإنما يكون الحكم بمجرد تصور طرفيها، كالحكم بأن الكل أكبر من الجزء، والنوع الثاني لا يحكم العقل به إلا إذا انضم إليه أمر آخر، وهذا الأمر غالبا ما يكون بالحواس الظاهرة، وما ينشأ عنها من علم ضروري، كالإحساس بحرارة النار، ويدخل في هذا النوع جميع المراثيات المدركة بالنظر، والأصوات المدركة بالسمع، والأطعمة المدركة بالذوق، والروائح المدركة بالشم، والأجسام المدركة باللمس⁽³⁾.

وخلاصة القول أن العلوم الضرورية المكونة للعقل هي علوم كلية بديهية، وكذلك العلم بالمحسوسات، لأن الإدراكات الحسية الظاهرة والباطنة على السواء مشاهدة في غير العقلاء من الأطفال والمجانين والبهائم، ويشترك فيها كل ذي روح⁽⁴⁾. مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الضروريات هي الأساس الذي تبنى عليه العلوم المكتسبة⁽⁵⁾.

4- مرحلة اكتساب العلوم:

(1) السمرقندي، علاء الدين ، ميزان الأصول في نتائج العقول، تحقيق محمد زكي عبد البر، قطر، مطابع الدوحة الحديثة، ط 1 ، 1984، ص 8.

(2) السمرقندي ، ميزان الأصول في نتائج العقول ، ص 9.

(3) ياسين ، مباحث في العقل، ص 139.

(4) ياسين ، مباحث في العقل، ص 140

(5) اسماعيل، فاطمة. القرآن والنظر العقلي، ص 91.

وهذه المرحلة هي مرحلة استنباط النظريات والقوانين من البديهيات التي تكونت بفعل العلم الضروري، وفي هذا السياق ذهب الرازي إلى أن العلوم الكسبية "إنما يمكن تحصيلها بواسطة تركيبات البديهيات، فلا بد من سبق هذه العلوم البديهية⁽¹⁾، وفي هذه المرحلة يستخدم الإنسان عقله استخداما استدلاليا، وهي المرحلة التي تشكل الجانب الاختياري من العقل⁽²⁾، قال صاحب ميزان الأصول: " وأما العلم الإستدلالي فنوعان: عقلي وسمعي: فالعقلي ما يعرف بمجرد العقل، بالتأمل والنظر في المحسوسات والبدائيه، من غير واسطة الدليل السمعي، كالعلم بحدوث العالم وثبوت الصانع وقدمه وتوحيده، ونحو ذلك. والسمعي ما يعرف بالنظر العقلي في المسموعات، ولا يعرف بالعقل وحده بدون واسطة السمع، كالعلم بالحلال والحرام، وسائر ما شرع الله تعالى من الأحكام"⁽³⁾.

وأما درجات المعرفة المكتسبة فلا تعدو أن تكون يقينية أو ظنية؛ فالمعرفة اليقينية هي المعرفة التي ثبتت بالكتاب والسنة، وكذلك المعرفة التي يقطع العقل بصحتها، إذ اليقين هو "الاعتقاد الجازم المطابق الثابت، أي الذي لا يزول بتشكيك المشكك. فبالاعتقاد خرج الشك، وبالجازم الظن⁽⁴⁾".

وأما الدرجة الثانية للمعرفة فهي الظن، والذي هو " الاعتقاد الراجح مع احتمال النقيض، ويستعمل في اليقين والشك. وقيل: الظن: أحد طرفي الشك بصفة الرجحان"⁽⁵⁾.

أما الدرجة الثالثة فهي الشك ويعني التردد بين النقيضين بلا ترجيح لأحدهما على الآخر عند الشاك، وقيل: الشك: ما استوى طرفاه، وهو الوقوف بين الشئيين لا يميل القلب إلى أحدهما،

(1) الرازي، التفسير الكبير، ج20، ص250.

(2) اسماعيل، فاطمة. القرآن والنظر العقلي، ص92.

(3) السمرقندي، علاء الدين، ميزان الأصول في نتائج العقول، ص9.

(4) التهانوي، كشف اصطلاحات، ج2، ص1812.

(5) الجرجاني، كتاب التعريفات، ص144.

وأخيرا مرحلة الظن المرجوح: وهي مرتبة دون مرتبة الشك، وهو الظن الوهمي والمقابل للظن الراجح. وليس دون مرحلة الظن المرجوح إلا مرحلة الباطل والذي لا يعد معرفة أساسا⁽¹⁾. وفي ضوء درجات المعرفة السابقة يلاحظ أن المعرفة التي جاء بها الوحي هي معرفة يقينية، يقطع العقل بصحتها، أما المعارف الحسية والعقلية فمنها ما هو يقيني، ومنها ما هو ظني على اختلاف في درجات الظن الذي توصف به تلك المعرفة.

المطلب الثاني: تصنيفات المعرفة

تصنيف العلوم هو إعادة ترتيب تلك العلوم وجعلها أصنافا تبعا للعلاقات القائمة بينها، لذا فإن تصنيف العلوم والمعارف هو العلاقة المتبادلة بين العلوم ومكانها في نسق المعرفة الذي تعينه المبادئ المحددة التي تعكس صفات الموضوعات التي تدرسها العلوم المختلفة⁽²⁾. وسر اهتمام علماء الإسلام بالتصنيف يرجع أساسا إلى ما تميزت به المنظومة الإسلامية من عنصر ثراء المعرفة، الأمر الذي تطلب ضرورة التفكير في كيفية الحفاظ على تلك المنظومة وكان السبيل الأنسب لذلك هو تعلم تلك العلوم وتعليمها، ولكن أمام تنامي الحركة المعرفية الإسلامية واتساع أفاقها أصبح من الصعب استيعابها، فاقترض الأمر إعادة تصنيفها وفق منهج سليم⁽³⁾.

ويرى النجار أن تصنيف العلوم استحدثها المسلمون في إطار منهجي معرفي، وليس لاستحدثها في هذا الإطار من قبل مسلمين وفي مجال ثقافي إسلامي من غاية سوى أن يكون عاملاً على بناء فكر إسلامي، متقوم بحقيقة العقيدة السليمة الشاملة، كما شرحت العلوم الكثيرة

(1) الميداني، ضوابط المعرفة، 125.

(2) سليمان، عباس، تصنيف العلوم بين نصير الدين الطوسي وناصر الدين البضاوي، بيروت، دار النهضة، ط 1، 1996، ص 13.

(3) العمري، مرزوق، تصنيفات العلوم عند المسلمين، مجلة الجامعة الاسمية، العدد 16، السنة 9، ص 289.

التي هي مادة التصنيف في علم تصنيف العلوم، وليس هذا بمتناقض مع تكوين الفكر على خصائص منهجية ثقافية في المعرفة بوجه عام، بل هو تدعيم لذلك التكوين مع توجيهه الوجهة التي تبرز فيها صفات فكرية ثقافية متأتية بالداعي العقائدي الإسلامي، وكفيلة في نفس الوقت بأن تمكن من استيعاب الحقيقة التي جاءت العلوم لشرحها⁽¹⁾.

وتصنيف المعرفة يختلف باختلاف منهج التصنيف وفي هذا السياق يمكن ملاحظة منهجين للتصنيف :

التصنيف الأول: تصنيف الفلاسفة المسلمين⁽²⁾ :

وأشهر هذه التصنيفات تصنيف الفارابي وابن سينا وغيرهم، وهؤلاء تأثروا بتصنيف أرسطو للمعرفة وأنها قسمان:

1- العلوم النظرية : وبها تحصل معرفة الموجودات، والتي ليس للإنسان فعلها "وتشمل العلم الإلهي والطبيعي".

2- العلوم العملية: وهي التي تحصل بها معرفة الأشياء التي شأنها أن تفعل القوة على فعل الجميل كعلم الاخلاق. إلا أن فلاسفة المسلمين أضافوا إلى العلوم علم الفقه، لاعتباره الأساس لاستنباط الاحكام التي لم تنص عليها الشريعة، وعلم الكلام وبه يردّ على أهل الفرق المخالفة.

ومن الفلاسفة المسلمين من اقتصر على العلوم التطبيقية، باعتبارها علوما مكتسبة ودور العقل فيها ظاهر، وذكر الجاحظ ما نصه: " ثم إنّنا وجدنا الفلاسفة المتقدمين في الحكمة، المحيطين بالأمور معرفة، ذكروا أنّ أصول الآداب التي منها يتفرّع العلم لذوي الألباب أربعة:

(1) النجار، عبدالمجيد، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، دار الغرب الإسلامي، 1992، ص18.

(2) طاهر، حامد، نظرية تصنيف العلوم عند الفارابي، جمعة قطر، حولية الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد التاسع، 1991، ص385.

فمنها النجوم وبروجها، وحسابها الذي يعرف به الأوقات والأزمنة، وعليها مزاج الطبائع وأيام السنة. ومنها الهندسة وما اتّصل بها من المساحة والوزن والتقدير، وما أشبه ذلك. ومنها الكيمياء والطّب اللذان بهما صلاح المعاش وقوام الأبدان، وعلاج الأسقام، وما يتشعب من ذلك، ومنها اللّحون ومعرفة أجزائها وقسمها، ومقاطعها ومخارجها ووزنها، حتّى يستوي على الإيقاع ويدخل في الوتر⁽¹⁾، ويظهر أن تقسيم الجاحظ السابق قد اقتصر على العلوم التطبيقية دون الخوض في العلوم النظرية.

التصنيف الثاني: تصنيف علماء الشريعة للمعرفة: ومن أشهر هؤلاء ابن عبد البر حيث قسم العلوم إلى قسمين ضروري ومكتسب، فحد الضروري ما لا يمكن العالم أن يشكك فيه نفسه، ولا يدخل فيه على نفسه شبهة، ويقع له العلم بذلك قبل الفكرة والنظر ويدرك ذلك من جهة الحس والعقل، كالعلم باستحالة كون الشيء متحركا ساكنا أو قائما قاعدا أو مريضا صحيحا في حال واحدة، ومن الضروري أيضا وجه آخر يحصل بسبب من جهة الحواس الخمس، كذوق الشيء يعلم به المرارة من الحلاوة إذا سلمت الجارحة من آفة، وكرؤية الشيء يعلم بها الألوان والأجسام وكذلك السمع يدرك به الأصوات. وأما العلم المكتسب فهو ما كان طريقه الاستدلال والنظر ومنه الخفي والجلي فما قرب منه من العلوم الضرورية كان أجلى وما بعد منها كان أخفى، والمعلومات على ضربين: شاهد وغائب؛ فالشاهد ما علم ضرورة، والغائب ما علم بدلالة من الشاهد. والعلوم عند جميع أهل الديانات ثلاثة: علم أعلى وهو علم الدين الذي لا يجوز لأحد الكلام بغير ما أنزل الله في كتبه وعلى السنة أنبيائه صلوات الله عليهم أجمعين نصا ومعنى؛ وعلم أسفل وهو تدريب الجوارح في الأعمال والطاعات، كالفروسية وغيرها؛ وعلم أوسط وهو

(1) الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، د.ط، 1964 ، ج 3، ص 131.

معرفة علوم الدنيا التي يكون معرفة الشيء منها بمعرفة نظيره، ويستدل عليه بجنسه ونوعه كعلم الطب والهندسة⁽¹⁾.

أما الغزالي⁽²⁾ فقد رأى بأن العلوم " تنقسم إلى شرعية وغير شرعية، وأعني بالشرعية ما استفيد من الأنبياء صلوات الله عليهم وسلامه، ولا يرشد العقل إليه مثل الحساب، ولا التجربة مثل الطب، ولا السماع مثل اللغة، فالعلوم التي ليست بشرعية تنقسم إلى ما هو محمود وإلى ما هو مذموم وإلى ما هو مباح، فالمحمود ما ترتبط به مصالح أمور الدنيا كالطب والحساب، وذلك ينقسم إلى ما هو فرض كفاية، وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة، أما فرض الكفاية فهو علم لا يستغنى عنه في قوام أمور الدنيا كالطب، إذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان، وكالحساب فإنه ضروري في المعاملات وقسمة الوصايا والموارث وغيرهما، وهذه هي العلوم التي لو خلا البلد عن يقوم بها حرج أهل البلد، وإذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين"⁽³⁾.

ومن أشهر تصنيفات العلوم تصنيف ابن خلدون، والذي رأى أن العلوم تنقسم إلى قسمين: طبيعي ونقلي، حيث يقول "إن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلا وتعلما هي على صنفين: صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه

(1) انظر: ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبو الأشبال الزهيري، المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، 1414، ج2، ص788.

(2) المنتبغ لكتب الغزالي يجد أنه صنف العلوم بأكثر من طريقة فمثلا قسم العلوم إلى "عملي ونظري. أما النظري فكثير، ولكن كل علم يتصور أن يختلف بالأعصار والبلدان والأمم، فلا يورث كمالاً يبقى في النفس أبد الدهر. القسم الثاني العلم العملي، وهو ثلاثة علوم: علم النفس بصفات وأخلاقها، وهو الرياضة ومجاهدة الهوى" أنظر: الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد ميزان العمل، تحقيق الدكتور سليمان دنيا، مصر، دار المعارف، ط1، 1964، ص230. وأحيانا يقسم العلوم إلى " علم مكاشفة وعلم معاملة فالقسم الأول علم المكاشفة وهو علم الباطن وذلك غاية العلوم وعلم المعاملة فهو علم أحوال القلب أما ما يحمد منها فكالصبر والشكر والخوف والرجاء والرضا والزهد والتقوى والقناعة والسخاء وأما يذم فخوف الفقر وسخط المقدور والغل والحدق" انظر: الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، ص19، ص20.

(3) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، ص16

عمّن وضعه. والأول: هي العلوم الحكمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها، ومسائلها، وأنحاء براهينها، ووجوه تعليمها، حتّى يقفه نظره ويحسّه على الصّواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسان ذو فكر؛ والثاني: هي العلوم النّقلية الوضعيّة، وهي كلّها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعيّ. ولا مجال فيها للعقل إلّا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأنّ الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت النّقل الكلّي بمجرّد وضعه، فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسيّ. إلّا أنّ هذا القياس يتفرّع عن الخبر بثبوت الحكم في الأصل، وهو نقليّ فرجع هذا القياس إلى النّقل لتفرّعه عنه. وأصل هذه العلوم النّقلية كلّها هي الشرعيّات من الكتاب والسّنّة، التي هي مشروعة لنا من الله ورسوله، وما يتعلّق بذلك من العلوم التي تهيوّها للإفادة. ثمّ يستتبع ذلك علوم اللّسان العربيّ الذي هو لسان الملة، وبه نزل القرآن. وأصناف هذه العلوم النّقلية كثيرة لأنّ المكلف يجب عليه أن يعرف أحكام الله تعالى المفروضة عليه، وعلى أبناء جنسه، وهي مأخوذة من الكتاب والسّنّة بالنّصّ أو بالإجماع⁽¹⁾.

ومن العلماء من صنف العلوم تبعاً لأهميتها قال صاحب (كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون): "ثمّ إن العلوم مع اشتراكها في الشرف تتفاوت فيه، فمنها: ما هو بحسب الموضوع، كالطب: فإن موضوعه بدن الإنسان، والتفسير: فإن موضوعه كلام الله - سبحانه وتعالى -، ولا خفاء في شرفهما. ومنها: ما هو بحسب الغاية، كعلم الأخلاق: فإن غايته معرفة الفضائل الإنسانية. ومنها: ما هو بحسب الحاجة إليه، كالفقه، فإن الحاجة إليه ماسة. ومنها: ما هو بحسب وثاقة الحجة، كالعلوم الرياضية: فإنها برهانية. ومن العلوم ما يقوى شرفه باجتماع

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، 1408، ج1، ص550.

هذه الاعتبارات فيه، أو أكثرها، كالعلم الإلهي: فإن موضوعه شريف، وغايته فاضلة، والحاجة إليه ماسة. وقد يكون أحد العلمين أشرف من الآخر، باعتبار ثمرته، أو وثاقه دلائله، أو غايته. ثم إن شرف الثمرة أولى من شرف قوة الدلالة، فأشرف العلوم: ثمرة العلم بالله - سبحانه وتعالى، وملائكته، وكتبه، ورسله، وما يعين عليه فإن ثمرته السعادة الأبدية⁽¹⁾.

ويرى الباحث أن التصنيفات السابقة إنما تختلف عن بعضها اختلافا لفظيا، لأن المعتبر في تصنيف تلك العلوم هو ميدان المعرفة؛ ولما كان ميدان المعرفة هو عالم الغيب وعالم الشهادة، فإن العلوم تنقسم إلى علوم دينية وهي التي عبر عنها الفلاسفة بالعلوم النظرية، وعلوم دنيوية وهي العملية، أما ابن خلدون فعبر عن معرفة عالم الغيب بالعلوم النقلية وعن معرفة عالم الشهادة بالعلوم الطبيعية.

(1) خليفة، حاجي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بغداد، مكتبة المثنى، د.ط، 1941، ج1، ص18.

الفصل الثالث: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والفلسفات التربوية الغربية.

المبحث الأول: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة
في الفلسفة المثالية.

المبحث الثاني: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة
في الفلسفة البراجماتية.

التمهيد :

شكل الفكر اليوناني بأشكاله المختلفة مصدرًا أصيلاً للفلسفات على مختلف أنواعها، والفلسفة الإسلامية نفسها تأثرت بالفكر اليوناني، بل إن كلمة الفلسفة نفسها اسم يوناني دُخِلَ على اللغة العربية مكون من كلمتين "فيل" و"سوفيا"، أي حب الحكمة⁽¹⁾، أما عن المفهوم الاصطلاحي للفلسفة فإنه من الصعوبة بمكان تحديد معنى محدد للفلسفة، ومنبع الصعوبة في ذلك أن لكل فلسفة توجهها الخاص الذي يختلف عن الفلسفة الأخرى، فكثرة المذاهب الفلسفية جعلت من الصعوبة بمكان تبني تعريف محدد للفلسفة، إضافة إلى أن الفلسفة بحثت فيما فوق العقل وما وراء الفهم⁽²⁾، لذا كانت الفلسفة على حد تعبير أفلاطون "تجربة نفسية أكثر منها حقيقة منطقية، فلا يمكن للألفاظ أن تفصح عنها ولا للأمثلة أن توضحها"⁽³⁾.

أما من حيث أهميتها وغاياتها فقد أورد الكندي أن "أعلى الصناعات وأشرفها مرتبة صناعة الفلسفة، التي حدها علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان؛ لأن غرض الفيلسوف في علمه إصابة الحق وفي عمله العمل بالحق"⁽⁴⁾.

وتتباين الفلسفات فيما بينها في النظر إلى العقل والحواس والمعارف الإنسانية، وسوف يتم التركيز في هذا الفصل على فلسفتين هما المثالية والبراجماتية؛ لأن الأولى تعد من أقدم الفلسفات وأكثرها أثراً في الفكر الإسلامي، أما الثانية فهي الفلسفة السائدة في العصر الحديث ولها حضور في الميادين الأدبية والعلمية والثقافية.

(1) نفيسة، محمود، اثر الفلسفة اليونانية في عالم الكلام الإسلامي، بيروت، دار النوادر، ط 1، 2010، ص18.

(2) جوزيف بوخينسكي، مدخل إلى الفكر الفلسفي، ترجمة محمود حمدي زقزوق، دم، دار الفكر العربي، د.ط، 1996، ص18.

(3) مرجبا، محمد، مع الفلسفة اليونانية، بيروت، دار عويدات، ط 3، 1988، ص118.

(4) الكندي، أبو يعقوب بن اسحاق، رسائل الكندي الفلسفية، محمد عبدالهادي، القاهرة، دار الفكر، د.ط، د.ت، ص25.

المبحث الأول: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة في الفلسفة المثالية.

المطلب الأول: مفهوم الفلسفة المثالية ونشأتها:

يعد المذهب المثالي من أقدم الفلسفات التي نشأت زمن اليونان، وقد ظهر هذا المذهب كردة فعل على السفسطائيين⁽¹⁾، والمثالية اسم يطلق على النزعة الفلسفية التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه⁽²⁾، وهي -أي المثالية- مأخوذة " من المثال وتعني في اللغة الاغريقية الصورة أو الفكرة، ويعرف لالاند "Lalande" في معجمه الفلسفي الفكر الفلسفي المثالي "بأنها النزعة الفلسفية التي تقوم على رد كل وجود إلى الفكر"⁽³⁾، بمعنى أن الأشياء الواقعية هي أفكارنا نحن، ولا يوجد إلا ذوات المفكرة، وأن وجود الأشياء هو إدراكها عن طريق هذه الذوات ولا حقيقة غير ذلك، ويتم ذلك الإدراك عن طريق الحدس والإلهام، وإن الحقائق التي ندرك بالعقول أكثر من الحقائق التي تدرك بالحواس، أنها رؤية شاملة للكون باستخدام العقل"⁽⁴⁾. وتعود أصول الفلسفة المثالية إلى أيام أفلاطون، وتقوم على أساس أن جوهر العالم هو العقل. والأفكار والموجودات الكبيرة والصغيرة والأشكال هي وظلالها. والعقل المطلق "العقل الإله" هو الذي يخلق الحقيقة والأفكار. وهو أساس المعرفة"⁽⁵⁾.

(1) أصل هذه اللفظة في اليونانية "سوفيسما"، وأصله لفظ "سوفوس" ومعناه الحكيم الماهر والحاظ، أما فلسفيا فمعناها الحكمة المموهة. انظر: صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، ص658. ومن أشهر فلاسفتهم جزياس والذي ألف كتابا بعنوان " اللا وجود" انظر : عبدالله، محمد وعبدالمتعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، طنطا، دار الحضارة للطباعة والنشر، د.ط، د.ت، ص138.

(2) صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، ص337.

(3) اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، بيروت، منشورات عويدات، ط2، 2001، ج2، ص585.

(4) جعيني، نعيم، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، الاردن، دار وائل، ط1، 2004، ص107.

(5) الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية ص39.

ويؤكد أفلاطون أن المعاني والمثل مفارقة في عالم خاص بها هو عالم المعقولات، وهي نماذج وأصول للعالم الحسي، فالمثل هي وحدها الموجودات الحقيقية، وليست الأشياء إلا مجرد أشباح للمثل⁽¹⁾.

والخلاصة أن المثالية ترى أن وجود الأشياء مرتبط بالقوى المدركة لها، وأن وجود العالم الخارجي مستحيل بعدم وجودها، فالأفكار تسبق المحسوسات والمعاني الكلية تسبق الجزئية .

المطلب الثاني: نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية

تعد نظرية المعرفة التي نادى بها أفلاطون أول محاولة فلسفية لتفسير "الكليات" التي يجهلها معظم الناس، بل إنها من المسائل التي أفلقت الفلاسفة أنفسهم⁽²⁾. وقبل أفلاطون كان الجدل الدائر بين الفلاسفة السوفسطائيين من جهة، وسقراط من جهة حول طبيعة المعرفة، فبينما رأى السوفسطائيين أن الفلسفة حسية وأن جزئياتها متغيرة، رأى سقراط أن الفلسفة الحقّة عقلية موضوعها الماهيات المجردة⁽³⁾.

ينقسم العالم عند أفلاطون إلى قسمين: **العالم المنظور** ويشمل الأشياء المحيطة بنا، وصور وخيالات الأشياء الموجودة، أما القسم الثاني فيشمل **العالم المعقول** وهذا بدوره ينقسم إلى الصورة الذهنية للصور الواقعة في العالم المنظور، بحيث يستخدم الذهن تلك الصور للوصول

(1) مجمع اللغة العربية، **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة، 1983، ص170.

(2) ديف روبنسون وجودى جروفر، **أفلاطون**، ترجمة إمام عبدالفتاح إمام، المشروع القومي للترجمة، مصر، المجلس الاعلى للثقافة، 2001، ص66

(3) فالتزر، **أفلاطون تصوره واحد ونظرة المسلمين في فلسفته**، لجنة ترجمة دوائر المعارف الإسلامية ، ترجمة ابراهيم خورشيد ، عبدالحميد يونس، حسن عثمان، د.م، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1982، ص48.

إلى نتيجة تتعلق بتلك الصور، والقسم الثاني من العالم المعقول المثل، حيث يبدأ الذهن بالسعي للوصول إلى المبدأ المطلق، أي عالم المثل دون الاعتماد⁽¹⁾.

والمعرفة عند أفلاطون نوعان: معرفة تتكون عن العالم المحسوس، وتكتسب عن طريق الحواس، وتسمى المعرفة التجريبية، ورغم أنها مفيدة للناس إلا أنها ليست المعرفة الحقة، بل هي نوع من الوهم يخفي قناع الحقيقة؛ والنوع الثاني: عالم الصور أو المثل أو الأفكار⁽²⁾، وتقوم على أساس وجود علل للظواهر الحسية وهي المثل⁽³⁾، فالمثال هو المعنى الواحد الثابت في مقابل المحسوسات أو الجزئيات المتعددة المتغيرة⁽⁴⁾.

وعلة اعتبار المعرفة عقلية عند المثاليين أن العقل الإنساني لما كان من ذلك العالم (المثل) أدرك من المحسوس مثالا منتزعا من المادة معقولا، يطابق المثال الذي في عالم العقل بكميته، ويطابق الموجود الذي في عالم الحس بجزئيته. ولولا ذلك لما كان ما يدركه العقل مطابقا مقابلا من خارج، فما يكون مدركا لشيء يوافق إدراكه حقيقة المدرك⁽⁵⁾.

وخلاصة القول أن عالم المثل سابق على عالم المحسوس، لأن الموجودات الغائبة عن الحواس علل أو كالعلل للموجودات المحسوسات، لذا كان العلم بالعلة علة للعلم بالمعلول. فوجب كون العلم المثل سابقا على العلم الحس، ولتقريب الصورة - صورة عالم المثل وصورة عالم الحواس - يلاحظ أن المثاليين استعانوا بالأمثلة الرياضية باعتبار أن المفاهيم الرياضية

(1) أفلاطون، جمهورية أفلاطون، ترجمة فؤاد زكريا، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، د.ط، 2004، ص399.

(2) ديف روبنسون وجودي جروفز، أفلاطون، ص70

(3) محمد علي، عصام، تاريخ المذاهب الفلسفية، د.م، منشأة المعارف، د.ط، د.ت، ص67.

(4) الشين، يوسف، الفلسفة المثالية قراءة جدلية، بني غازي، منشورات جامعة قاريونس، ط 1، 1988، ص330.

(5) (الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم، الملل والنحل، د.م، مؤسسة الحلبي، د.ط، د.ت، ج2، ص147.

صور ذهنية مجردة، لا يمكن إدراكها في واقع الحس،" فالإنسان يستطيع شراء ست بيضات ولكنه لا يمكن أن يجد العدد (6) إلا في الذهن"⁽¹⁾.

لذا كانت المعرفة في أصلها ترجع إلى ذكريات حفظتها النفس مما سبق لها أن شاهدته أثناء وجودها في العالم المعقول، وقبل أن تحل في البدن، فتكون عملية التذكر الأساس الأول للمعرفة عند أفلاطون، ومن شرط هذا التذكر مثول المحسوس أمام الحس فتتذكر النفس شبيهه الذي شاهدته في العالم المثالي⁽²⁾، وأساس المعرفة وفقا للمثاليين لا يكمن في مظاهرها الحسية أو أشكالها المتغيرة، وإنما ينحصر في مجموعة من النسب والعلاقات والأفكار المجردة التي يدركها العقل لا الحواس⁽³⁾، وبناء على ذلك كانت المعرفة عند المثاليين أربعة أنواع⁽⁴⁾:

النوع الأول: الإحساس وهو إدراك عوارض الأجسام أو أشباحها في اليقظة وصورها في المنام. فالإحساس هو أول مراحل المعرفة، إذ لو كان الإحساس كل المعرفة لاقتصرت المعرفة على الظواهر المتغيرة ولم تدرك الماهيات.

النوع الثاني: الظن فالحكم يختلف باختلاف موضوعه، فإذا كان الموضوع المحسوسات المتغيرة من حيث هي كذلك، كان الحكم ظنيًا أي معرفة غير مربوطة بالعلة، لذا كان الظن الحكم على المحسوسات بما هي كذلك.

النوع الثالث: الاستدلال وهو علم الماهيات الرياضية المتحققة في المحسوسات. لأن النفس ترتقي بدراسة الحساب والهندسة، فهذه العلوم ولو أنها تبدأ من المحسوسات وتستعين بها، إلا أن لها موضوعات متميزة من المحسوسات.

(1) ديف روبنسون وجودي جروفز، أفلاطون، ص 71

(2) عبد الله، محمد وعبد المتعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، د.م، د.ط، د.ت. ص 149.

(3) جمهورية أفلاطون، ترجمة زكريا عبد الباقي، ص 399.

(4) انظر: عبدالله، محمد وعبد المتعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 153-154 ؛ فالترز، أفلاطون تصوره واحد ونظرة المسلمين في فلسفته، ص 47؛

النوع الرابع: التعقل ينتج عن تمازج التجربة الحسية والعلوم الرياضية لتنشيط الفكر على اطراد سيره بأن يحكم على أمور ليست لها بالذات وغير متعلقة بمادة أصلاً، كأن يرى الشيء الواحد كبيراً بالإضافة إلى آخر وصغيراً إلى ثالث، فالكبر والصغر معنيان مفارقان لشيء ثالث لا هو صغير ولا هو كبير. لذا كان التعقل إدراك الماهيات المجردة من كل مادة. وهذه الأنواع مترتبة بعضها فوق بعض، تتأدى النفس من الواحد إلى الذي يليه بحركة ضرورية إلى أن تطمئن عند الأخير.

وهكذا تتدرج المعرفة عند المثاليين من الإحساس إلى الظن إلى العلم الاستدلالي إلى التعقل المحض، مدفوعاً برغبة الفرد في المعرفة باستخدام الجدل الصاعد، لأن الإنسان يطلب العلم الكامل الذي يفيد الفرد نفسه ويفيد الآخرين في نفس الوقت⁽¹⁾.

ويؤكد أفلاطون أن وسيلة المعرفة للوصول إلى عالم المثل تكمن في استخدام الجدل "الديالكتيك"، بحيث لا ينظر الفرد إلى المسلمات على أنها مبادئ، بل هي مجرد فروض، ونقاط ارتكاز تمكننا من الارتقاء إلى المبدأ الأول لكل شيء يعلو على كل الفروض، فإذا وصل العقل إلى ذلك المبدأ هبط متمسكاً بكل النتائج التي تتوقف عليه حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة، دون استخدام أي موضوع محسوس، وإنما يقتصر على المثل بحيث ينتقل من مثال إلى آخر وينتهي إلى المثل أيضاً⁽²⁾، فالجدل⁽³⁾ عند أفلاطون يتخذ طريقين: الأول: طريقاً صاعداً يهدف للوصول من خلال الكثرة المحسوسة إلى الوحدة المعقولة، أو يصعد من المعقولات إلى أعلاها رتبة أي ينتقل من تعميم لآخر، حتى يصل الجنس الأعم الذي يشملها جميعاً، والثاني: وهو

(1) عبدالمعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 155.

(2) جمهورية أفلاطون، ترجمة زكريا عبد الباقي، ص 401.

(3) حدد أفلاطون الجدل بأنه المنهج الذي يرتقي بالعقل من المحسوس إلى المعقول دون استخدام شيء حسي بل ينتقل من معنى إلى معنى بواسطة معان متعددة" انظر: فالترز، أفلاطون تصوره واحد ونظرة المسلمين في فلسفته، ص 47.

الطريق الهابط لأن الفيلسوف بعد أن يدرك الوجود الأعم يهبط إلى الأنواع التي تتدرج تحته، وله أن يستخدم منهج التحليل أو القسمة الثنائية المستتيرة بحس المثل⁽¹⁾.

وتتم المعرفة عند المثاليين بناء على المنهج الجدلي من خلال العلم الكلي بالمبادئ الأولى والأمور الدائمة، يصل إليها العقل بعد العلوم الجزئية، فينزل منه إلى هذه العلوم الجزئية فيربطها بمبادئها ويفسر المحسوسات، لذا كان الجدل منهجا وعلمًا يجتاز جميع مراتب الوجود من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل، وهو يقابل ما يطلق عليه بنظرية المعرفة بمعنى واسع ويشمل المنطق والميتافيزيقيا⁽²⁾.

وغاية المعرفة عند المثاليين هي الحصول على المعرفة فقط، وليس من أجل أي قيمة عملية قد تكون له، كما افترضت المثالية أن المعرفة الحقيقة متماثلة وواحدة في كل الأماكن، وأن العقل يستطيع أن يصل إليها متى تم ذلك، فإنه بالإمكان بناء برنامج تربوي لكل الشباب أينما كانوا. فالبيئة الخارجية المحيطة بالشباب ليست على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للبرنامج التربوي⁽³⁾.

ومن أشهر الفلاسفة المثاليين:

- 1- **هيجل**: يعد جورج فلهام فريدريش هيجل أحد أبرز الفلاسفة المثاليين⁽⁴⁾ (1770-1831)، كان ابنا لمستخدم في الإدارة الدوقية، خلت طفولته ومراهقته من لمعان أو بريق، فأمضى فترة من حياته بين المدرسة والبيت، وكان يقرأ كثيرا ويلخص بأناة. والتحق في عام (1788) بمدرسة اللاهوت حينما كانت الثورة الفرنسية على الأبواب. في الثامنة عشرة من

(1) انظر: عبدالمتعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، ص 155.

(2) فالتتر، أفلاطون تصوره واحد ونظرة المسلمين في فلسفته، ص 48.

(3) صالح، هاني عبد الرحمن، فلسفة التربية، عمان، د.ط، 1967، ص 33.

(4) انظر: التل، وائل عبد الرحمن، وشعراوي، أحمد محمد، الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية للتربية، الرياض، طباعة محمد محمود داود، ط 1، 2006، ص-ص، 22-25.

عمره أيقظت الأحداث والظروف المحيطة به ما كان مختزنا في عقله، وأتيحت لمواهبه العقلية الظهور، فكان له من صداقة (هولدن) حظ كبير في إيقاظ فكره، وشرع يكتب تأملاته ومذكراته وبعض القصائد. كما كان للقائه ب (شيلينغ) تأثير كبير فيه بالرغم من الفارق في العمر بينهما، وجرى بينهما تأثير متبادل بالرغم من أن (شيلينغ) كان ينتمي إلى المدرسة الرومانسية، بينما ينتمي (هيجل) إلى المدرسة الكلاسيكية. وهكذا أخذ نجم (هيجل) يلمع في الأوساط الفكرية. حصل على دبلوم اللاهوت، إلا أنه لم يمارس مهنة القساوسة، واتجه نحو مهنة التعليم، وكانت باكورة هذه المهنة تعليم أبناء العائلات العريقة والأستقراطية. تعرف على الدين من خلال كتاب (حدود العقل البسيط) لـ (كانت)، واطلع على نتاج (رهدر)، فاهتدى إلى عقلانية غدت ميزة لفلسفته. ولكنه عاش صراعًا داخليًا بين الرومانسية التي تشربها في شبابه ودراسته الأولى، والعقلانية التي نمت في تأملاته في بيرن. وقد عمت شهرته ألمانيا، وأقبل عليه الطلاب والمفكرون أمثال (غوته) و (فكتور كوزان)، ليصبح معلم الثقافة الفلسفية لألمانيا قاطبة، ورائدًا من رواد الفكر المعاصر. كما أصبحت له مدرسة فكرية تبناها الكثير من أصحاب العقول، واتبعت منهجيته الانظمة السياسية والفكرية والاجتماعية.

2- أفلاطون (427 . 347 ق. م)

هو أفلاطون بن أرسطن بن أرسطوقليس، ولد في أثينا سنة (427 ق.م) من أسرة عريقة غنية، ذات شأن في السياسية والملك والحكمة، تتقن ثقافة واسعة حيث تعلم الرياضة والشعر، واطلع على المذاهب الفلسفية، ولما بلغ سنّ العشرين تعرف على سقراط، فإلزمه وتلمذ عليه مدة ثمانية أعوام، نقل خلالها الكثير من أفكاره وتعاليمه، والتي تركت بدورها أثراً كبيراً في حياة أفلاطون وتفكيره الفلسفي. وبعد موت أستاذه سقراط غادر أفلاطون أثينا إلى ميغاري، وأقام بها عند الفيلسوف أقليدس، ثم غادرها إلى مصر التي درس فيها الرياضة ، واطلع على علومها

ودياناتها، وفي سنة (370 ق) غادر مصر إلى إيطاليا، وهناك تعرف على الفيثاغورثيين واتصل بهم ودرس مذهبهم. ولقد جمع أفلاطون من خلال رحلاته وتنقلاته بين ثقافات الشرق والغرب، الأمر الذي أسهم في فلسفته التي جاءت متعددة الجوانب الفكرية، متعددة الموضوعات، ومما جعل فلسفته تمتاز عن فلسفة الذين سبقوه بتناوله الطبيعة وما وراء الطبيعة، والإنسان، والقيم، والمثل، والسياسة، والمدنية، وغير ذلك من موضوعات فلسفية، وفي سنة (378 ق.م) رجع أفلاطون إلى أثينا، وبها أنشأ مدرسته الفلسفية، التي تطل على حديقة " أكاديموس " أحد أبطال اليونان، فسميت لذلك بالأكاديمية، وقد جعلها دينية علمية تدرس فيها جميع العلوم، وظل يعلم فيها ويكتب أربعين سنة، وقد أقبل عليها الطلاب رجال ونساء، وظل فيها إلى أن توفي سنة (347 ق. م)⁽¹⁾.

وتمتاز مؤلفات أفلاطون بتمثيلها لمراحل حياته الفكرية الثلاث: فالمجموعة الأولى هي التي كتبت في الفترة التي قضاها في أثينا، والتي أحاطت بموت أستاذه سقراط وقبل رحلاته خارج أثينا، وتمثل كتبه في تلك الفترة فلسفة أستاذه سقراط. أما المجموعة الثانية: فقد كتبها بعد رحلته إلى ميغاري وغيرها من البلاد، وآراؤه فيها خليط من آراء أستاذه سقراط وصديقه أفليديس الذي تعرّف عليه في ميغاري، وآرائه الشخصية التي تمثل فلسفته وتفكيره الخاص. وأما المجموعة الثالثة: فقد كتبها بعد استقراره في أثينا، ولما وصل درجة لنضج والصفاء الذهني، ويمكن أن تعبر عن استقلاله في التفكير الفلسفي. كما ويغلب على مؤلفات أفلاطون طابع المحاورة، من أهمها (الجمهورية) أو (في العدالة) وبشكل هذا الحوار المجموع في عشر كتيبات تمت خلال عدة سنوات (ما بين أعوام 389 و 369 ق م) العمل الرئيس لأفلاطون المتعلق

(1) انظر: الشهرستاني، الملل والنحل ، ج2، ص ص 146-152؛ كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة، مؤسسة هنداوي، د.ط، 2014، ص ص 79-81؛ مرجبا، محمد، مع الفلسفة اليونانية، ص 113 .

بالفلسفة السياسية؛ ومن مؤلفاته أيضا: هيبياسن الكبرى، هيبياص الصغرى، إيون، بروتاغوراس، دفاع سقراط، كريتون، ألقبيد، خارميد، مينيكسين، مينون، أوتيديم، كراتيل، فيدر، ثيثيوس، بارمنيد، السفسطائي، السياسي، كريتياس، فيليب، القوانين، طيماوس⁽¹⁾.

3- ديكارت (1596 - 1650) وإن عدّه بعض المؤلفين من أنه ليس بمثالي، إلا أن بعض الدراسات أصرّت على أنه من مدرسة المثالية الحديثة: ولد ديكارت في مدينة لاهاي إن تورين، لكن أسرته كانت ترجع في أصلها إلى هولندا. التحق ديكارت بمدرسة (لافليشي La Fliche)، وهي تنتمي إلى طائفة دينية تسمى باليسوعية، وبدأ فيها ديكارت في تعلم الأدب، والمنطق، والأخلاق ثم الفلسفة، وأخيرا الرياضيات والفيزياء، ونال إجازة الحقوق من جامعة بواتيه حيث تخرج ديكارت من الكلية بشهادة الليسانس في القانون الديني والمدني عام (1616)⁽²⁾.

يرى ديكارت أن الفلسفة هي دراسة الحكمة، والحكمة علم واحد كلي، هي تفسير جامع للكون أو هي نظام شامل للمعرفة البشرية. وليست الفلسفة مجرد مجموعة معارف جزئية خاصة، وإنما هي علم المبادئ العامة، وهي أسمى ما في العلوم. فالفلسفة عند ديكارت يدخل فيها علم

(1) انظر: كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص 82؛ روبنسون، ديف وجورفز، وجودي، أفلاطون، ترجمة امام عبد الفتاح امام، المجلس الاعلى للثقافة، د.ط، 2001، ص 21؛ مرحبا، مع الفلسفة اليونانية، ص 144-117.

(2) انظر: ديكارت، رينيه، مقال عن المنهج، ترجمة محمود الخضيرى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1985، ص-ص 78-81؛ أمين عثمان، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، دار المعارف، د.ط، 1967، ص 20.

الله الذي هو محور الفلسفة عند ديكارت وأتباعه⁽¹⁾، وعلم الطبيعة، وعلم الإنسان، لكن دعامة الفلسفة عنده إنما هي في الفكر المدرك لذاته، والذي هو في ذاته مدرك الموجود الكامل أي: الله منبع كل وجود وماهيته الكمال الأسمى أو المطلق، وهو ثابت من المتغير بالإطلاق، والضامن لكل حقيقة⁽²⁾.

والمعرفة عند ديكارت قائم على الجمع بين أمرين⁽³⁾:

1. الذات العارفة: بملكاتها الأربع (الفهم، المخيلة، الحواس، الذاكرة).

2. الموضوع المعروف: هو الموضوع المعروف الذي يدرجه ديكارت ضمن المبادئ الفطرية والمكتسبات السابقة في إطار تلك المواضيع الخارجية التي تبرزها ذاتها كموضوع للدراسة والبحث باستمرار، أي المعطيات الفطرية أو الطبائع البسيطة المعروفة بديهيها وطريقة معرفة شيئاً انطلقاً من شيء آخر.

فالمعرفة الديكارتية تجمع بين الذات الباحثة التي تنتهج العقل وأدواته المختلفة، في حين الموضوع المبحوث عنه يستدعي تلك الأفكار الفطرية التي تجعلنا ندرك ذلك الموضوع الموجود في العالم الحسي. وليست غاية العلم عند ديكارت مقتصرة على المعرفة، بل إن من غاياته أن

(1) انظر: لويس، جنفايف، ديكارت والعقلانية، ترجمة عبده الحلو، بيروت، منشورات عويدات، ط4، 1988، ص133.

(2) انظر: أمين، عثمان، ديكارت مبادئ الفلسفة، دم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، ص 12؛ لوقا، نظمي، الله أساس المعرفة والأخلاق عند ديكارت، المطبعة الفنية الحديثة، د.ط، 2003، ص 33-37.

(3) انظر: رينيه، ديكارت، العالم أو كتاب النور، ترجمة أميل خوري، بيروت، دار المنتخب العربي، ط1، 1999، ص 9.

يكفل للإنسان الراحة والهناء. ولعل فكر ديكارت في هذا الموضوع أقل سموا من فكر أرسطو الذي جعل من براءة النظر، وخلوها من المنفعة طابع الفلسفة⁽¹⁾.

المطلب الثالث: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالفلسفة المثالية.

بعد العرض السابق لطبيعة المعرفة في الفلسفة المثالية وأنها عقلية (وهذا مذهب أفلاطون في المعرفة)، إذ لا تقيم تلك الفلسفة وزناً للمعرفة التي تأتي بها الحواس، لذا فإن الفلسفة المثالية قامت على "أساس إنكار كون المعرفة إدراكاً مطابقاً للموجودات المدركة، وكون هذه المدركات لها وجود عيني مستقل عن العقل الذي يدركها"⁽²⁾، على أن الفلسفة المثالية غالت في قضية إنكار المعرفة الحسية، حيث أحالت الوجود الموضوعي للأشياء إلى مجرد أفكار وخواطر، وبالتالي لم تقم أي وزن للمعرفة المتولدة من عالم الشهادة.

ومن خلال العرض السابق تتضح الهوية بين طبيعة المعرفة في الإسلام والفلسفة المثالية، فالمعرفة الإسلامية هي نتاج عالمي الغيب والشهادة، كما أنها مراتب ثلاث غيبية وعقلية وحسية، بخلاف الفلسفة المثالية والتي قصرت المعرفة في عالم المعقولات وطريقه العقل، ونفت أي معرفة حسية باعتبارها معرفة وهمية لا قيمة لها، وخلاصة القول أن هناك أوجها للاختلاف بين المعرفة في الإسلام والمثالية على النحو الآتي⁽³⁾:

1- يثبت الإسلام للأشياء وجوداً خارجياً عينياً مستقلاً عن الذات العارفة وإدراكها، فوجودها

قائم سواء وجدت الذات المدركة أم لم توجد، وقد تحدث القرآن عن السموات والأرض

(1) انظر: أمين، عثمان، ديكارت مبادئ الفلسفة، ص 13.

(2) الزنبيدي، مصادر المعرفة في الفكر الإسلامي والفلسفي، ص 84

(3) الزنبيدي، مصادر المعرفة في الفكر الإسلامي والفلسفي، ص 88

وأنها موجودة قبل وجود الإنسان نفسه، بمعنى أن القرآن أثبت وجوداً خارجياً مستقلاً عن الذات المدركة، أما الفلسفة المثالية فقد نفت أي وجود عيني مستقل للأشياء، بل وجود هذه الأشياء يتوقف على القوى المدركة لها، فوجود الشيء هو إدراكه وليس لهذا الشيء وجود مستقل عن الإدراك.

2- تنقسم الموجودات الخارجية إلى قسمين هما: عالم الغيب وعالم الشهادة؛ بخلاف الفلسفة المثالية والتي قسمت العوالم إلى منظور ومعقول.

3- أن المعرفة البشرية ثمرة التقاء بين ذهن الإنسان وبين الموجودات الخارجية، وإن كان هذا لا يعني التلازم التام بين الموجودات وذهن الإنسان؛ بمعنى أنه ليس كل موجود معروف، أو ممكنة معرفته، وليس كل تصور أو تصديق في ذهن البشري واقعاً على شيء خارجي. بخلاف الفلسفة المثالية والتي حصرت المعرفة بالعقل فقط وأنكرت أي معرفة تأتي عن طريق آخر غير العقل.

ومن خلال ما سبق يظهر أن الفلسفة المثالية قد اقتصرّت على مصدر واحد من مصادر المعرفة وهو عالم المثل وأهمّلت ما عدا ذلك من المصادر، لذا كانت المعرفة عند المثاليين ناقصة ومضطربة، بخلاف المعرفة الإسلامية والتي اتسمت بالشمول والواقعية. إضافة إلى أن المعرفة المثالية كانت نظرية ولا يمكن الاستفادة منها عملياً، أما المعرفة الإسلامية فكانت معرفة واقعية ويمكن توظيفها على أرض الواقع.

المبحث الثاني: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالمعرفة في الفلسفة البرجماتية.

تمهيد:

سبق بيان أن المعرفة عند المثاليين كانت معرفة عقلية بحتة ولا مجال للحواس فيها، إذ المدركات ليس لها وجود مستقل عن العقل، لذا كان الوجود عندهم هو الإدراك. وفي مقابل هذه النزعة العقلية البحتة ظهرت الفلسفة الواقعية⁽¹⁾، والتي جعلت للأشياء الخارجية المدركة وجوداً مستقلاً عن القوى المدركة لها⁽²⁾، كما ظهرت الفلسفة الوجودية والتي رأت أن الوجود يسبق الماهيات⁽³⁾، ورغم تعدد الفلسفات إلا أن الأكثر شيوعاً في العصر الحديث هو الفلسفة البرجماتية .

المطلب الأول مفهوم الفلسفة البرجماتية ونشأتها.

المطلب الثاني: طبيعة المعرفة عند البرجماتيين.

المطلب الثالث: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالفلسفة البرجماتية

(1) مذهب فلسفي يرى أن للأشياء وجوداً مستقلاً عن الذات المدركة بل يقصر الأشياء على الوجود المادي لها، بمعنى أنها تقدم الأعيان الخارجية للأشياء على المدركات الذهنية. انظر: هويدي، يحيى، مقدمة في الفلسفة العامة، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 9، 1989، ص240؛ صليبا، المعجم الفلسفي، ص552.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع، ص211.

(3) مذهب فلسفي ملحد أساسه أن الوجود الإنساني يسبق ماهيته ويركز على الوجود الإنساني، فالإنسان هو الحقيقة اليقينية ولا يوجد أي حقيقة أخرى سابقة عليه، فهو الذي يصنع ذاته وكيانه بإرادته دون أن يكون لذلك ارتباط بخالق: انظر: الجهني، مانع بن حماد، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، الرياض، دار الندوة، ط4، 1420، ج2، ص888؛ رشوان، محمود، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للنشر، 1984، ص100.

المطلب الأول: مفهوم الفلسفة البراجماتية ونشأتها.

لا شك بأن الفلسفة عموماً مذهب تجريدي يبحث في الأمور المجردة لاستنتاج القوانين التي تحكم هذه الأمور، سواء كانت ظواهر طبيعية أو إنسانية، لذا كانت الفلسفة بعيدة عن الواقع، فقد لبثت الفلسفة دهرًا طويلاً تسبح في سماء الفكر المجرد، ولا تصغي بآذانها إلى الحياة العملية التي تعج بأصواتها أرجاء الأرض جميعاً، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأبصار إلا قليلاً، فقد قصرت مجهودها في الأعم الأغلب على جوهر الأشياء في ذاتها⁽¹⁾، وإزاء ذلك ظهرت النزعة العملية في الفلسفة أو البراجماتية، ونالت شهرة واسعة وكانت محل اهتمام الفلاسفة.

والبراجماتية : اسم مشتق من اللفظ اليوناني (براغما) ومعناه العمل، وهي مذهب فلسفي يقرر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجح⁽²⁾، لذا فإن "مقياس صدق الآراء والأفكار عند البرجماتيين إنما هو في قيمة عواقبها عملاً، والبراجماتي هو العملي أو النفعي"⁽³⁾.

ومصطلح البراجماتية لم يكن له أي استعمال حتى قدمه الفيلسوف الأمريكي (تشارلز ساندرز بيرس) عام (1878) كمصطلح يعبر به عن القضية المنطقية، لكي يحدد عن طريقه معاني الكلمات التي يستخدمها⁽⁴⁾. حيث ميز بيرس بين لفظ براجماتي ولفظ عملي، إذ إن العملي ينطبق على القوانين الأخلاقية التي اعتبرها الفيلسوف "كانت" أولية " قبلية" في حين أن لفظ

(1) علي، سعيد اسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، ص48

(2) صليبا ، المعجم الفلسفي، ص203.

(3) مجمع اللغة العربية ، المعجم الفلسفي، ص32.

(4) تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراجماتية ترجمة مصطفى إبراهيم، القاهرة. دار المعرفة للطباعة والنشر، 2011، ص5.

براجماتي ينطبق على قواعد الفن والسلوك، وأسلوب التناول اللذين يعتمدان على الخبرة، ويطبقان في مجال الخبرة⁽¹⁾.

ثم جاء الفيلسوف الأمريكي (وليم جيمس)، حيث نالت كتاباته اهتماما في الأوساط الفلسفية، وأما (جون ديوي) فيعد الفيلسوف الأشهر الذي سعى إلى وضع منطق للتفكير البراجماتي⁽²⁾، ويرى (وليم جيمس) أن البراجماتية هي محاولة تفسير كل فكرة بتتبع واقتفاء أثر نتائجها العملية كل على حدة⁽³⁾.

ويتفق (جون ديوي) مع (بيرس) و(وليم جيمس) على أن الفكرة الأساسية التي قامت عليها النظرية البراجماتية هي: أن صحة الأفكار تقاس بمقدار ما يترتب عليها من منفعة ونتائج، إلا أنه قدم فكرة أخرى عرفت باسم "الأداتية"، ومفادها: أن المعرفة أداة للعمل، فالأفكار هي وسائل نسترشد بها لتوجيه سلوكنا بما يحقق الغاية المشروعة⁽⁴⁾.

أما عن أشهر الفلاسفة البراجماتيين فيمكن رصد ثلاث شخصيات رائدة في مجال الفلسفة المثالية وهم :

- 1- شارل ساندرز بيرس (1839-1914): وهو مؤسس الفعلائية أو العملانية مع (وليم جيمس)، كما يُعتبر إلى جانب (فرديناند دي سوسير) أحد مؤسسي السيميائيات المعاصرة. في العقود الأخيرة، أعيد اكتشاف فكره بحيث صار أحد كبار المُجدِّدين، خصوصا في منهجية البحث وفلسفة العلوم، نشر بيرس طوال حياته عدداً من المقالات، تمّ تجميعها إثر وفاته، ونشرها في (8) مجلّادات تحت عنوان "مجموعة

(1) جديدي، محمد ، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا، دن، د.ت ، ص19.

(2) رشوان، محمود، مدخل الى دراسة الفلسفة المعاصرة، ص43.

(3) وليم جيمس، البراجماتية، ترجمة محمد علي العريان ، المركز القومي للترجمة، مصر ، ص64.

(4) غانم واخرون، بناء المفاهيم، ج 1، ص220..

أبحاث تشارلز س. بيرس". ومن هذه المقالات أول محاولة فلسفية مهمة له أرسى من خلالها دعائم الذرائعية، وهي "كيف نجعل أفكارنا واضحة" (1878)، وكذلك "دراسات في المنطق" (1883)، و"الهندسة المعمارية للنظريات" (1890)، و"ما الذرائعية؟" (1905)، و"نشأة الذرائعية" (1905) ⁽¹⁾.

2- جون ديوي (1856-1952) ⁽²⁾: هو فيلسوف أمريكي، كان له تأثير واسع في المجتمع الأمريكي والمجتمعات الغربية، كتب في فلسفة ما بعد الطبيعة، وفلسفة العلوم والمنطق، وعلم النفس، وعلم الجمال والدين، ومن أهم مؤلفاته: دراسات في النظرية المنطقية (1903)، كيف تفكر (1910)، العقل الخالق (1917)، الطبيعة الإنسانية والسلوك (1922)، طلب اليقين (1929).

وقد اتسمت فلسفة جون ديوي بالنزعة التجريبية، والتي تتخذ نقطة انطلاقها من الخبرة العامة، وتتصف بأنها تجريبية حركية تحمل في معناها مفهوم التجريب أو البحث الإيجابي وليست مجرد تجريبية آلية سكونية. وقد ظل يدافع عن هذه النزعة ويذود عنها، ويطعن في وجود حقائق خارج أنفسنا مهما تكن هذه الحقائق، وهو بذلك أنزل الحقائق المتعالية إلى مجرى الخبرة الإنسانية. مما يعني أن ديوي اعتنى كثيرا برفع شأن الطريقة العلمية في تحصيل المعرفة، حتى إنه اعتبرها مساوية للمعرفة ذاتها. وقد شرح في كتابه (ديمقراطية التربية) التفكير

(1) كامل، فؤاد والعشري، جلال والصادق، عبدالرشيد، الموسوعة الفلسفية المختصرة، بيروت، دار القلم ، د.ت، د.ط ص138.

(2) انظر: الجهني، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، ج2، ص 833؛ كامل، فؤاد، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ص 202.

الإبداعي وطريقة الذكاء، والطريقة العلمية، واستعان على ذلك بالتفكير المحقق. وقال إن هذا النوع من التفكير يتألف من العناصر الآتية⁽¹⁾:

- 1- الارتباب الناشئ عن كون المرء في وضع مبهم غير واضح الخطوط والمعالج.
 - 2- تخمينات ظنية للعناصر المبهمة بافتراض أن هذه التخمينات قد تؤدي إلى بعض النتائج.
 - 3- المراقبة والفحص والكشف عن كل ما يمكن أن يساعد على توضيح المشكلة المعنية وتحديدها.
 - 4- في ضوء الفحص آنف الذكر يعاد النظر في التخمينات المقترحة والقياسات الحدسية في تحليل المشكلة من أجل تحسينها وتعديلها لتصبح أكثر مناسبة.
 - 5- اقتراح أحد القياسات المقترحة كحل للمشكلة، واعتمادها خطة عمل. أي القيام بعمل يؤدي إلى بلوغ النتائج المتوخاة، وامتحان صحة، أو فساد القياس الحدسي.
- وهكذا تصبح الخطوتان الثالثة والرابعة هما العاملان الرئيسان اللذان يميزان التفكير المحقق، والمبالغ في تحقيقه عن ذلك التفكير الجاري في مستوى التجربة والخطأ، ليصبح التفكير نفسه خبرة حقيقية، ويشكل عنصراً من عناصر المعرفة ذاتها، فبناء على تحليل ديوي يبدأ التفكير المحقق بمواجهة مشكلة، يمتنع صاحبها أمام هذه المشكلة عن أي فعل عشوائي على مبدأ (جرب وأخطئ حتى تصيب)، وإنما عليه أن يفكر في تحديد العلل ليقتراح حلولاً للمشكلة، وهذه المرحلة تسمى بـ (القياس الحدسي). ثم يقوم بتقديم القياسات الحدسية بالبحث والتنقيب والتحليل والكشف بغرض تقييم المشاريع المقترحة لحل المشكلة. ثم يقدم في الخطوة الرابعة على تعديل

(1) النل، وائل عبد الرحمن، وشعراوي، أحمد محمد، الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية للتربية، الرياض، طباعة محمد محمود داود، ط 1، 2006، ص-ص، 46-49.

القياسات الحدسية لتأتي منسجمة ومناسبة للمشكلة وللحقائق التي تم التوصل إليها، ليختار من بينها القياس الحدسي الأكثر احتمالاً للنجاح، ثم يقدم في الخطوة الأخيرة على وضع القياس الحدسي المختار موضع التجربة من أجل التأكد من صوابه وبلوغ النتيجة⁽¹⁾.

وضع ديوي دستوراً للفلسفة وأساسها الذي تقوم عليه، ويتكون هذا الدستور من عدة مبادئ منها⁽²⁾:

- الإيمان بالخبرة لا بالسلطة وحدها.
 - أن رقي العلم والصناعة ينشأ من الاعتماد على فلسفة الخبرة.
 - أن الفرد والجماعة هما المحور الذي تدور عليه الخبرة، وتعد الخبرة من أدوات البحث، وهي متصلة يؤدي كل جزء منها إلى الجزء الذي يليه.
- كما يرى (جون ديوي) أن العقل يتصف بصفة الدوام والاستقرار والثبات، وأنه وحده الذي يستطيع أن ينهض بالفرد فوق مستوى العبودية للماضي، ويأخذ بيده بعيداً عن الخضوع لظروف الماضي وأحداثه، وأن له دوراً أساسياً في الخبرة، بل يمثل القائد والموجه لها. فبدون العقل لا تستطيع الخبرة أن ترتفع فوق مستوى التكرار والآلية، وأن العقل أصبح نتيجة من نتائج فعاليتها ونشاطها، وأصبحت قيمته وصحته في تجربة الخبرة له واختبارها لمقدراته. ويصبح العقل بذلك إيجابياً فعالاً يشارك في نشاط الإنسان وفي عملية تكيفه مع البيئة، كما يتفاعل مع الأشياء الأخرى ويعرفها، ويضع الخطط ويشكل الأهداف والإستعداد للعمل لتنمية العمل الشعوري وتحديده، واختيار الوسائل وترتيبها لتحقيق النتائج السليمة.

(1) النل، الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية للتربية، ص، 45.

(2) النل، الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية للتربية، ص، 47.

3- **وليام جيمس**⁽¹⁾ (1842-1910) عالم نفسي وفيلسوف أمريكي من أصل أيرلندي، وشقيق الروائي الكبير (هنري جيمس)، وهو من دعاة البراغماتية البارزين ومن أشهر آثاره: "مبادئ علم النفس" (1890)، و"إرادة الاعتقاد" (1897)، و"الفلسفة العملية" (1907)، و"معنى الحقيقة" (1909). وتتلخص نظرية (وليم جيمس) في المعرفة في العناصر الآتية:

1- الحقيقة على نوعين؛ لأن موضوع التصور إما أن يكون شيئاً خارجياً أو منهاجاً عملياً لإرضاء حاجة نفسية؛ ففي الحالة الأولى "الفكرة الحقة عن موضوع ما هي التي تحدونا إلى إثبات أفعال تقودنا إلى ذلك الموضوع"؛ وفي الحالة الثانية "القضية الحقة هي التي يستتبع تسليمها نتائج مرضية"، أي: محققة لمطالبنا. ففي الحالتين ليست الحقيقة تصوراً مطابقاً لشيء كما يعتقد عامة الناس، ولكنها التصور الذي يؤدي بنا إلى الإحساس بشيء أو إلى تحقيق غرض، وفي الحالتين الخطأ هو الإخفاق. وبعبارة أخرى الحقيقة هي التصور الذي نسيغُه ونحققه فنجعله صادقاً بتصديقنا إياه. فهي ليست خاصية ملازمة للتصور كما يعتقدون، ولكنها "حادث" يعرض للتصور، فيجعله حقيقياً أو يكسبه حقيقة بالعمل الذي يحققه.

2- أن غاية المعرفة تحقيق النفع فمعرفة الحقائق تكون بهدف تحقيق الاستفادة من الوجود، أما القضايا المنطقية والرياضية والطبيعية والمعاني المجردة كالجوهر والعلة والجنس والنوع والزمان والمكان فتكون حقيقية بقدر ما تكون نافعة.

3- الحقائق المقبولة الآن عند عامة العقول كانت في البداية مخترعات لاستخدام التجربة، ثم تأصلت في العقل بمر الزمن، وهي على كل حال "بطاقات" لا تدل على شيء في الواقع، وإنما تنحصر قيمتها في إنتاجها أي: العقول هي التي اخترعت المعاني والمبادئ.

(1) انظر: كرم، يوسف بطرس، تاريخ الفلسفة الحديثة، مكتبة الدراسات الفلسفية، ط 5، د.ت، ص 416؛ كامل، فؤاد وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ص 177

4- أن العارف وموضوع المعرفة جزءان من أجزائها التي هي مادة وتفكير لاحق، وهذه المادة إذاً ليست هي العقل، وليست هي المادة بالمعنى المقابل في الثنائية القديمة (العقل والمادة) ولكنها شيء خاص به، شيء واحد محايد، وهذا معنى نظريته "الواحدية المحايدة"، التي تعرّف المادي والروحي بأنهما جانبان مختلفان "لخبرة" واحدة، وليس الاختلاف بين العقل والمادة إلا اختلافاً في التنظيم.

5- الفلسفة العملية تدرس الواقع لا المجرد، والفيلسوف العملي يهتم بالمدرّك وليس المتصور والمنهج العملي هو المنهج الذي يفسر أي معنى بتعقب نتائجه العملية، والمذهب العملي هو مذهب في البحث، ومن ثم يصلح لعدة فلسفات، وهو ضد فكرة وجود حقيقة واضحة أو عقل مطلق، والفكرة الصادقة ليست الفكرة المطابقة للواقع، ولكنها التي تؤدي بنا مباشرة أمام الموضوع المراد معرفته، وتصبح الفكرة حقيقة عندما تثبت التجربة بأنها صالحة ومفيدة، ويصير الحق هو الملائم في مجال التفكير، والخير هو الملائم في مجال السلوك. وليست المنفعة الفردية هي معيار صدق الفكرة، لكن الفكرة الصادقة هي التي تتلاءم مع غيرها من الأفكار التي تثبت صحتها عملياً، ويتم الحكم على الأفكار أحياناً بالجوء إلى إرادة الاعتقاد، حيث يكون الاعتقاد في أمانة شخص مثلاً باعثاً له على السلوك بأمانة.

6- استفاد (جيمس) من المنهج البراغماتي في نظريته في الأخلاق والدين، فاعتبر الدين تجربة فردية، وجوهرها العاطفة الدينية لا الطقوس، وأن الشعور الديني شعور باطني بالمشاركة في موجود أعظم، وهو شعور بالانسجام والسلام، وأن التجربة الدينية أكثر واقعية من التجربة العلمية، لأنها تبدأ بالمجسم أي العاطفة والإحساس والفكر، والتجربة العلمية تبدأ بالمجرد، والعلم تجربة ولكن الدين واقعة حية نعيشها، والله موجود لأن فرض وجوده نافع، والله في التجربة الدينية هو أنت، فهو متناه ولا يحيط بكل شيء، والله هو باطن الأشياء، فهو المثال،

وهو ليس مسؤولاً عن الشر، بل على العكس هو شريكنا الأعظم في محاربة الشر، ولذلك يتدخل الله لتغيير مجرى الأحداث، فتحدث المعجزات في العالم.

المطلب الثاني: طبيعة المعرفة عند البراجماتيين.

ترتكز نظرية المعرفة في الفلسفة البراجماتية على أساس "أن عمليات المعرفة وموادها إنما تتحدد في حدود الاعتبار العملية أو الغرضية، فليس هناك محل للقول بأن المعرفة تتحدد في حدود الاعتبار النظرية التأملية الدقيقة أو الاعتبار الفكرية المجردة"⁽¹⁾.

وترى البراجماتية أن الطبيعة هي مصدر المعرفة والأساس الذي تصدر عنه التجارب، لذلك ألحت على ضرورة اهتمام الفلسفة بمشكلات الإنسان في عالم يتغير باستمرار، وتجعل من المعرفة أساساً لحل مشكلات الإنسان، وأن الحقيقة ليست ثابتة وليست نظاماً كاملاً، بل الحقيقة عملية جارية في تغير مستمر.

إن المدلول العقلي لكلمة من الكلمات أو عبارة من العبارات إنما يكون فقط في تأثيرها المقصود في مجرى الحياة، ولذلك فإن الشيء إذا لم يكن ناجماً من التجربة فلا يمكن أن يكون له أي تأثير مباشر في السلوك، وإذا استطاع الفرد أن يعرف بدقة كل الظواهر التجريبية المتصورة التي يمكن أن يتضمنها إثبات أو إنكار المدركات العقلية فإن الفرد سيجد في هذا تحديداً كاملاً لمعنى المدرك العقلي⁽²⁾.

عاجت البراجماتية المعرفة من نهاية النقطة التي وصلت إليها الفلسفات السابقة، فقد كان الخلاف بين تلك الفلسفات يتعلق بطبيعة المعرفة، وهل حسية أم عقلية أم أنها مزيج من

(1) رشوان، محمود، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، ص41.

(2) علي، سعيد إسماعيل فلسفات تربوية معاصرة، ص48

الحس والعقل، إلا أن البراجماتية تناولت موضوع المعرفة من زاوية أن المعرفة من نتائج التجربة، وأن مقياس صحة الأفكار تقاس بمدى ما يترتب عليها من منافع⁽¹⁾.

أما الحواس والعقل للذات هما مدار الخلافات بين الفلاسفة المثاليين والواقعيين فإن (وليم جيمس) رأى بأن التصورات تتبع من المدركات الحسية، ثم تعود إليها مرة ثانية، وبالتالي فإن العقل والحواس يكملان بعضهما؛ "لأن المدركات الحسية والتصورات العقلية يمتزج كل منهما بالآخر، ومن امتزاجهما تتم المعرفة، إذ لو أخذنا كل تصور عقلي أو مدرك حسي على حدة فلن نصل إلى المعرفة الحقيقية في تمامها، ونحتاج إلى التصور العقلي والمدرك الحسي احتياجنا إلى ساقين معا لتفسير بهما"⁽²⁾.

والمدركات العقلية في الفلسفة البراجماتية هي عملية تدبر الآثار التي يجوز أن تكون لها نتائج فعلية على الموضوع، ففكرتنا عن العسل مثلاً لا تعني شيئاً إلا ما له آثار على حواسنا بشكل مباشر أو غير مباشر، لذا فإن قاعدة التحقق من دلالة الأفكار والمدركات هي ما يكمن في الآثار العملية التي ينتجها تصورنا، وهي بالتالي كل تصورنا للموضوع أو المدرك أي بما له من بعد عملي أو امكانية ضبط تجريبي⁽³⁾.

والمدركات العقلية عند (بيرس) إنما هي فكرتنا عن آثاره المحسوسة، "وهو يقدم قاعدته على أنها أداة للتمييز بين المعرفة الصحيحة والمعرفة الزائفة، فالمعرفة الصحيحة أي الفكرة

(1) غانم، بناء المفاهيم، ج 1، ص 220.

(2) (وليم جيمس، بعض مشكلات الفلسفة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، المؤسسة المصرية العامة للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت، ص 53.

(3) جديدي، محمد، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، د.ن، د.ت، ص 30.

الصحيحة عن موضوع ما تمكنا من التنبؤ بما سوف يحدث عندما نقدم على التعامل مع ذلك الموضوع" (1).

ولأن أساس المعرفة عند البراجماتيين هو التجربة، ومقياسها المنفعة فإن كلاً من التجربة والمنفعة متغير وليس ثابتاً، فكل تجربة تنتج عنها فكرة لتجربة جديدة وهكذا، لذا كانت البراجماتية لا تؤمن بمبادئ يقينية وليس لها اعتقادات ثابتة، فهي كما عبر عنها (وليم جيمس) بقوله: " ليس لها أية عقائد يقينية أو جزمية، لذا كان اتجاه البراجماتية تحويل النظر عن الأشياء الأولية والمبادئ والنواميس والاحتمالات المسلم بها، وتوجيه النظر نحو الأشياء الأخيرة، والثمرات والنتائج والوقائع والحقائق" (2).

والمعرفة عند (جون ديوي) هي عملية إرجاع كل تفكير وكل الاعتبارات التأملية إلى نتائجها من خلال وضعها على محك التجريب، لأن " أي تصور قائم في مجموعة من العمليات وأن التصور ما هو إلا مجموعة من الإجراءات، وأن دلالة القضايا لا بد وأن تكون دلالة تجريبية دائماً. ومن ثم فإن البراجماتية عند (ديوي) تستخدم النتائج على أنها اختبارات لا بد منها للدلالة على صدق القضايا على شرط تناول هذه النتائج من حيث هي عمليات يمكن اجراءها، ومن حيث هي وسائل تؤدي إلى حل المشكلة الخاصة التي استدعت تلك الاجراءات. وعلى هذا فإن المعرفة في براجماتية (ديوي) هي تحويل العالم الخارجي لا تصويره." (3).

وتشكل الخبرة أساس المعرفة عند البراجماتيين، ف(بيرس) مؤسس البراجماتية يرى أن النتائج لا يمكن أن تكون صحيحة ما لم تستند إلى الخبرة، لذا كان التفكير عنده عادة عملية

(1) كامل، فؤاد وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، بيروت، دار القلم، د.ط، د.ت، ص 139.

(2) وليم جيمس، البراجماتية ، ص76.

(3) (وين، رالف، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد العريان، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص 45.

للذهن، أما (وليم جيمس) فقد أكد على منهج التجريبية الأصيلة، وتصور الواقع على أساس أنه عالم الخبرة الخالصة باعتبارها خامة العالم وتيار الحياة المباشر الذي يزود تفكيرنا اللاحق بالمادة، وأما (ديوي) فاعتبر الخبرة مصطلحا مركزياً لا بد من تطبيقه في مختلف المجالات لذا كانت فلسفته فلسفة الخبرة التي يحياها الإنسان⁽¹⁾.

العقل في الفلسفة البراجماتية:

سبق بيان أن العقل⁽²⁾ كان مثار خلاف واسع بين الفلاسفة على مر العصور، وهل هو جوهر أو عرض، إلا أن البراجماتية نظرت إلى العقل باعتباره: دلالة على نظام المعاني برمته كما تتجسد في منجزات الأعمال العضوية، والوعي في كائن حي ناطق بلغة. ويدل أي العقل - على دراية وإدراك أو تمييز للمعاني، فهو إدراك وإحساس بالأحداث الواقعية الفعلية سواء الماضية والمعاصرة والمقبلة في معانيها⁽³⁾. فالعقل عندهم ليس بالكائن الروحاني الغيبي الذي يختلف عن الجسم الحي الفعال، وإنما هو نمط معين من السلوك يعالج الإنسان به بيئته على نحو يعينه على الحياة⁽⁴⁾.

وبناء على تعريف (ديوي) السابق للعقل يلاحظ أنه⁽⁵⁾:

1- لا وجود للعقل خارج نطاق الخبرة، بل إن العقل يكون ضمن دائرة الخبرة، وبالتالي يكون

العقل عنصراً مساعداً في تحصيل الخبرة وتدعيمها.

(1) انظر: تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراجماتية، ص25؛ جديدي، محمد، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، ص40.

(2) يستخدم ديوي مصطلح الذكاء للدلالة على العقل حيث عبر عن ذلك بقوله "هناك أكثر من تحول لفظي اذا قلنا ان النمو العلمي الجديد يستبدل الذكاء بالعقل" ديوي، البحث عن اليقين، ص240.

(3) ديوي، قاموس التربية، ص146.

(4) محمود، زكي نجيب، حياة العالم المتغير، مصر، دار الشروق، ط 2، 1988، ص166.

(5) جديدي، محمد، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، ص70.

2- إن العقل ليس كيانا أو هيئة مشرفة على إدارة شؤون الفرد الفكرية، وبالتالي أقصى ما يفعله هو التأمل، بل إن العقل جزء من الكيان الإنساني ينضج بفعل الخبرة ويتسع باتساعها، لذا فإن أحكامه ليست مقياسا نهائيا للكون.

3- العقل ليس أداة للمعرفة وإنما وسيلة للحياة، فالعقل كجهاز فسيولوجي يتأثر بمحيطه ويؤثر فيه، وينمو بأثر التفاعل الذي يكون بينه وبين البيئة، فالعقل عنصر مهم ضمن الخبرة تتحد معه باعتباره - أي العقل - نتيجة ووظيفة وليس قوة فطرة.

4- لا توجد حقائق ثابتة، بل إن الحقائق تتصف بالمرونة لأنها تتأثر بالخبرة المستمرة، لذا كان العقل المتكامل عند البراجماتيين هو "الذي يعنى بالنتيجة ويعرف ماهيتها الحقيقية فليس هناك موقف يكون نهائيا تماما⁽¹⁾.

والخلاصة أن نظرية المعرفة عند البراجماتيين تنطلق من الخبرة الواقعية، فليس هناك من وجهة نظرهم موضعٌ للحديث عن ذات عارفة وموضوع معروف، فهذا التقسيم من مخلفات الفلسفة الثنائية، ذلك أن الفلسفات السابقة المثالية أو الواقعية قد وضعت العقل في غير موضعه السليم، فالمثالية أعطت العقل سلطانا أعلى من إمكانيته في الحكم على الأشياء، وكذلك فعل الواقعيون، فإنهم وإن اعتمدوا الحواس والعقل أساسا للمعرفة إلا أنهم لم يربطوا هذين المصدرين بالخبرة، بل ظلت المبادئ العقلية هي المقياس للحكم على صحة أو عدم صحة الأشياء، لذا فإن

(1) جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجحي، القاهرة، مؤسسة فرانكلن للطباعة والنشر، 1963، ص 269.

" العقل والاتجاه العقلي استعداد ناتج وليس شيئاً معداً مسبقاً يمكن أن نثيره ونحركه عند اللزوم"(1).

وبناء على ذلك تكون غاية الحواس ليست المعرفة لمجرد المعرفة فقط، ثم أوغلت البراجماتية وقالت أن العقل والفكر هما أدوات للعمل وليست أدوات للمعرفة، وأن الفكرة إنما هي صورة عن المحسوسات، يستطيع الكائن أن ينقلها معه إلى حيث يريد ليعمل بها ويؤثر في البيئة المحيطة به، وأما معيار الحقائق عند البراجماتية فهو العمل المنتج لا الأحكام النظرية أو العقلية، فالمبدئية المطلقة للعمل وحده بحيث يلزم أن يكون العالم مرناً نستطيع التأثير فيه وتشكيله، وأن تصوراتنا فروض أو وسائل لهذا التأثير والتشكيل(2).

خصائص المعرفة عند البراجماتيين:

المنتبع للأبحاث والدراسات التي أجراها البراجماتيون وبالأخص (جون ديوي) يلاحظ بوضوح أنهم حاولوا بناء نظرية في المعرفة تواكب التقدم العلمي، وبخاصة التقدم الذي نشهده في علم النفس والعلوم التجريبية على وجه الخصوص. وتتسم نظرة المعرفة عندهم بالخصائص الآتية(3):

1. ليست المعرفة هي التطابق بين الذات والموضوع، وإنما تسير مع المنهج التجريبي وتتطور بتطوره الأمر الذي يجعل المعارف الإنسانية متجددة باستمرار.

(1) جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ص 215.

(2) أحمد، أم كلثوم، براجماتية وليم جيمس دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، 2004، ص 75.

(3) عبدالحفيظ، البار، فلسفة التربية عند جون ديوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010، ص 26.

2. ليست المعرفة قبلية إنما هي نتاج الخبرة وثمرتها لها، وهي ليست ثابتة نهائية بل أداة

للمراجعة وافترض فروض جديدة، وتتوقف قيمتها على النتائج النافعة التي تتجر عنها،

والخبرات المربية السليمة هي التي تؤدي إلى معارف ناجحة.

3. وسائل اكتساب المعرفة ليست كما يرى المثاليون والعقليون في العقل وحده دون الحواس،

ولا كما يرى الواقعيون في الحواس وحدها دون العقل، بل تجاوزت بها البراجماتية الثنائية

ووضعت الوسائل لما يتناسب مع طبيعة مذهبها، بل هي مزيج من الحواس والعقل

والخبرة.

4. التجربة التي نادت بها البراجماتية ليست هي التجربة المخبرية وإنما تقوم على التفكير،

ولهذا كانت الخبرة باعتبارها مصدرًا للمعرفة تتضمن التفكير والبحث كمصدرين آخرين

لها. فأما مصدرها الأول (التفكير) فيبدأ بشعور الفرد بوجود المشكلة، ثم يفترض فروضًا

لها، ويقوم بجمع المعلومات التي تساعد على حلها، وأخيرًا يتوجه إلى اختيار الحل

المناسب لها، وبهذا يكون التفكير هو جوهر حل المشكلات. وأما مصدرها الثاني

(البحث) فيبدأ بالتجربة التي تتخذ من المواقف والنتائج وسائل لحلول ممكنة.

المطلب الثالث: مقارنة الأصل المعرفي للتربية الإسلامية بالفلسفة البراجماتية:

من خلال العرض السابق لنظرية المعرفة عند البراجماتيين يظهر بوضوح الخلل

والاضطراب الذي شاب المعرفة عندهم، كما يظهر التباين الواسع بين النظرة الإسلامية للمعرفة

والنظرة البراجماتية لها.

فالبراجماتية حصرت المعرفة في عالم الوجود، فالمعرفة عندهم مزيج من الحس والخبرة،

حيث اهتمت الفلسفة البراجماتية بالنتائج العملية للمعرفة والأفكار⁽¹⁾. وبذلك أغفلت البراجماتية

(1) غانم، بناء المفاهيم، ج 1، ص 221.

فكرة عالم الغيب باعتباره مصدرًا من مصادر المعرفة في الإسلام، بل إن نظرتهم لله تعالى واليوم الآخر مضطربة إلى حد التناقض؛ ف(وليم جيمس) يرى أحيانًا أنه لا بد من وجود فكرة الإله بدون برهان مطلق⁽¹⁾، أما (جون ديوي) فيرفض فكرة الدين أساسًا، حيث يرى أن الدين ثابت والحياة متغيرة، وبالتالي لا يمكن للدين أن يسهم في إعادة بناء متغير، ولذا يشترط في الدين أن يتخلى عن جميع صنوف المطلق - الأشياء الثابتة⁽²⁾.

والمعرفة عند البراجماتيين ليست مطابقة الفكرة للأشياء، بل هي مطابقة الأشياء لمنفعتنا، فالحقائق مخترعات شكلت الأشياء وتأصلت في العقول، لا أنها آثار الأشياء في العقول، وهذه مغالطة من جهة البراجماتيين، لأن الحقيقة مطابقة الفكر للوجود، أما التجربة فإنها تبين الحقيقة ولا تكونها.

وإذا كانت النتائج العملية للألفاظ هي المحك أو المعيار للحكم على المعرفة، فإننا سوف نجد أنفسنا أمام تناقضين أساسيين هما⁽³⁾:

1- ليس بالضرورة أن تكون النتائج العملية للأفكار نتائج مباشرة، وذلك أنه ليس في استطاعتنا أن نتوصل إلى النتائج العملية المترتبة على فكره ما من الأفكار بطريقة سريعة مباشرة.

2- أن عدم توافر نتائج فورية لا ينفي عن الأفكار إمكانية التحقق بعد فترة معينة، وبالتالي لا يقلل من قيمة الأفكار التي لم تظهر نتائجها العملية بعد.

(1) وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ص 497.

(2) وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ص 523.

(3) أحمد، أم كلثوم، براجماتية وليم جيمس دراسة تحليلية نقدية، ص 83.

أما عن حصر غاية المعرفة بالمنفعة فهذا يدل على قصور في نظرة البراجماتيين للمعرفة، فإنه وإن كانت هناك علاقة بين المعرفة والمنفعة بحيث تقود المعرفة إلى منفعة فإن هذا الأمر لا خلاف فيه ولكن الأشكال يظهر في الجوانب الآتية:

1- في حال تعارض منفعة الفرد مع المجتمع فما مصير المعرفة، وما المعيار الأساسي

لذلك، وكيف يمكن التوفيق بين مصلحة الفرد والمجتمع في نفس اللحظة؟

2- إن المنفعة معيار غير منضبط، ففي كل لحظة تظهر للأفراد منافع جديدة، وفي هذه

الحالة ما قيمة المعارف السابقة في ظل تغيير المنافع؟

المقارنة بين المعرفة الإسلامية والمثالية والبراجماتية

مرتكزات المعرفة	المعرفة الإسلامية	المعرفة المثالية	المعرفة البراجماتية
وحدة المعرفة	أصل المعرفة هو الله سبحانه وتعالى	أصل المعرفة هو العقل	التجربة والخبرة
غاية المعرفة	العبودية والاستخلاف في الأرض	الحصول على المعرفة	المنفعة والاستفادة الشخصية
مصادر المعرفة	عالم الغيب ووسيلته الوحي، وعالم الشهادة ووسيلته العقل والحواس	عالم المثل ووسيلته العقل	التجربة والخبرة ووسيلتها الحواس
تكامل المعرفة	انسجام كل المعارف (الغيبية والحسية) والتخلص من الازدواجية	عقلية	نفعية
شمولية المعرفة	تشمل الدنيا والآخرة	المثل/ميثافيزيقية	دنيوية
تصنيفات المعرفة	دينية (العلوم النقلية)، الدنيوية (العلوم الطبيعية)	عقلية	تجريبية

الفصل الرابع:

التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية.

المبحث الأول: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في أسس المنهاج التربوي.

المبحث الثاني: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في عناصر المنهاج التربوي.

المبحث الثالث: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في التربية العقلية للشخصية المسلمة.

المبحث الأول: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في أسس المنهاج التربوي.

قبل الحديث عن التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية على أسس المنهاج لا بد من القاء الضوء على المنهاج من حيث مدلوله اللغوي والاصطلاحي، والتطور الذي شهده هذا المفهوم بين التربية القديمة والحديثة.

أولاً: **المدلول اللغوي لكلمة منهاج** : قال ابن فارس: "النون والهاء والجيم أصلان متباينان: الأول النهج، الطريق. ونهج لي الأمر: أوضحه. وهو مستقيم المنهاج. والمنهج: الطريق أيضاً، والجمع المناهج. والآخر الانقطاع. وأتانا فلان ينهج، إذا أتى مبهوراً منقطع النفس. وضربت فلاناً حتى أنهج، أي سقط"⁽¹⁾. وفي اللسان : "طريق نهج: بين واضح"⁽²⁾ وفي التنزيل قَالَ تَعَالَى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (المائدة: ٤٨) قال الرازي: "وأما المنهاج فهو الطريق الواضح"⁽³⁾.

ثانياً: **المدلول الاصطلاحي**: شهد مفهوم المنهاج تطوراً كبيراً حتى أصبحت أغلب كتب التربية تتحدث عن المدلول القديم (التقليدي) والمدلول الجديد لمفهوم المنهاج، فقد كان المنهاج في السابق يطلق على "مجموعة من المواد التدريسية التي يقوم المتخصصون بإعدادها، ويقوم المعلمون بتلقينها للطلبة، وبالتالي يكون دور الطلاب حفظها"⁽⁴⁾، وكان لهذه النظرة الضيقة للمنهاج بمفهومه التقليدي انعكاس سلبي على الطلبة، حيث يقوم المعلم بتلقين المعارف للطلبة

(1) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج5، ص361

(2) ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص383.

(3) الرازي، التفسير الكبير، ج12، ص372.

(4) الفلاح، . فخري، معايير البناء للمناهج وطرق تدريس العلوم، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص279.

دون أي مشاركة منهم إلا عمليات الحفظ والاسترجاع، ويتم قياسها عن طريق الامتحانات التي تعقدها المدرسة⁽¹⁾.

إلا أن النقد الذي وجه للمنهاج بمفهومه التقليدي كان له أثر في تطوير مفهوم المنهاج، بحيث أصبح يطلق على " مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها لإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها سواء داخل المدرسة أو خارجها"⁽²⁾، أو هو جميع الخبرات والنشاطات التي تتضمن حقائق ومفاهيم ومهارات واتجاهات تهيئها المدرسة لطلابها داخل المدرسة وخارجها، من أجل أن يكتسبوا أنماطاً سلوكية جديدة تساعدهم على النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً"⁽³⁾. ويعرف المنهاج أيضاً بأنه " مجموع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على بلوغ الأهداف المنشودة، والوصول إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين"⁽⁴⁾.

وانسجاماً مع النظرة الإسلامية للإنسان والكون والغاية التي خُلق الإنسان من أجلها، فقد تم تعريف منهاج التربية الإسلامية على أنه " مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها، بقصد تهميتهم تنمية شاملة متكاملة: جسمياً وعقلياً ووجدانياً، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض، وترقيتها وفق منهج الله وشريعته"⁽⁵⁾، ومن تعريفات المنهاج الشاملة في التربية الإسلامية أنه "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة

(1) حميدة، إمام، أسس بناء المناهج، مكتبة زهراء الشرق، 2002، ص14.

(2) حميدة، إمام، أسس بناء المناهج، ص25.

(3) الفلاح، فخري، معايير البناء، ص279.

(4) ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ط 10، 2010، ص131.

(5) السيد، عاطف، التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، دن، د.ت، ص38.

تربوية إلى المتعلمين فيها، بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم⁽¹⁾.

ومن خلال ما سبق يلاحظ الفرق الأساسي بين المنهاج في مفهومه التقليدي والحديث من جهة وبين المنهاج الحديث والمنهاج في التربية الإسلامية من جهة أخرى، فيما كان المنهاج بمفهومه التقليدي يقتصر على الجانب المعرفي، من خلال الكتب المدرسة التي يتم تنفيذها داخل المدرسة من قبل المعلمين، ويكون دور الطلبة الحفظ والاستظهار، فقد أصبح المنهاج بمفهومه الحديث يتضمن الخبرات التربوية التي يمر بها المتعلم، ويكتسب من خلال تفاعله معها المعرفة، وبالتالي يكون دور المتعلم في المنهاج الحديث مشاركاً في عملية المعرفة ومتفاعلاً معها، بعكس النظرة التقليدية والتي لم يكن فيها أي دور للطلاب سوى الحفظ. كما أن غاية التربية وفقاً للمنهاج التقليدي كانت تنمية الجانب المعرفي للطلاب، أما النظرة الحديثة فقد أصبح الهدف من التربية هو تحقيق عملية النمو الشامل للمتعلم في جميع المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية (النفس حركية).

وفي السياق المقابل فإن نظرة التربية الإسلامية للمنهاج أشمل من النظرة الحديثة له، فبينما تتفق التربية الإسلامية مع التربية الحديثة في أن المنهاج مجموعة من الخبرات المخطط لها لإحداث عملية النمو الشامل في شخصية المتعلم، إلا أن التربية الإسلامية تختلف عن النظرة الحديثة للمنهاج، حيث جعلت التربية الإسلامية المنهاج يتجه باتجاه تحقيق الغاية التي خلق الإنسان من أجلها وهي العبودية لله تعالى وعمارة الأرض، بخلاف النظرة الحديثة للمناهج والتي حصرت غاية التربية في إطار الحياة الدنيا.

(1)مدكور، احمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001، ص14

من جهة أخرى يتفق التربويون على أن للمنهاج ثلاثة أسس هي: الأساس النفسي والاجتماعي والفلسفي (العقدي أو الفكري)، ويقصد بأسس المنهاج "كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهاج الصالح. ويقصد بالتخطيط عملية بناء المنهج وتصميمه، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه"⁽¹⁾.

وقد شهد الميدان التربوي ثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج وهذه الاتجاهات هي⁽²⁾:

الأول: أن المتعلم هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهاج.

الثاني: أن المعرفة هي محور بناء المنهاج. وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول الطلاب بصورة تقليدية.

الثالث: أن المجتمع هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يجعل من حاجات المجتمع أساساً لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه.

يتبين مما سبق أن أسس المنهاج هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها، فالاتجاه الذي ينظر إلى المتعلم كمحور له إنما يعده ليعيش في مجتمع معين، وذلك بما يتزود به من معرفة، والاتجاه الذي ينظر إلى المعرفة كمحور له يعتبر أن الكبار هم أقدر على اختيار ما يصلح للصغار من

(1) هندي ، نياض وعليان، هشام ، دراسات في المناهج والأساليب العامة، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط5 ، 1987 ، ص27.

(2) هندي، نياض، وعليان، هشام، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص 29.

بين تراكمات المعرفة المتزايدة، لتحمله عقول المتعلمين وتنقله إلى الأجيال التالية، والاتجاه الذي ينظر إلى المجتمع كمحور له إنما يعد المتعلم للالتحاق بسوق العمل في المجتمع، ووسيلته في ذلك هي المعرفة⁽¹⁾.

المطلب الأول: انعكاس الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأساس النفسي

يشكل المتعلم محور العملية التربوية والتي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك باعتباره " محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة - وما ينتج عنها من نمو - مع البيئة - ومع ما ينتج عنها من تعلم - يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم⁽²⁾.

وقد أدت بحوث علم النفس الحديث وتجاربه إلى نتائج مهمة تتعلق بخصائص نمو المتعلم، وحاجاته، وميوله، واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم، وغيرها مما يجب أن يراعى في اختيار المواد الدراسية وميادين التعلم في كل مادة منها، وما يجب أن يراعى في أوجه النشاط المختلفة التي يقوم المتعلمون بها في داخل حجرة الدراسة أو في خارجها، وما يراعى في الوسائل التعليمية وطرق استخدامها، وما يراعى في التوجيه اللازم والإرشاد الضروري⁽³⁾.

لذا فقد ظهر الاهتمام بالأسس النفسية باعتبارها مجموعة "المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته،

(1) هندي، ذياب، وعليان، هشام، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص 30.

(2) هندي، ذياب وعليان، هشام، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص 57.

(3) إبراهيم، فؤاد، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، ط 4، 1977، ص 114.

وميوه، وقدراته، واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه⁽¹⁾.

وتؤكد الدراسات⁽²⁾ التي أجريت في الميدان التربوي على عاملين رئيسيين في التأثير على السلوك الإنساني وهما⁽³⁾:

1- **الوراثة:** وهي الطريقة التي تنتقل بها الصفات، والخصائص من الأصول إلى الفروع وتسبب تشابه الأحفاد، والأبناء بالآباء، والأجداد، فتؤثر في الإمكانيات، والاستعدادات الوراثية للفرد بشكل مباشر، أو غير مباشر في بناء شخصيته، وتحدد سماتها وخصائصها.

2- **البيئة:** هي جميع العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر منذ لحظة الإخصاب في رحم المرأة، وتشمل العوامل المادية، والاجتماعية، والثقافية، والحضارية، وهذه العوامل كثيرة جداً، وتشمل الأسرة، والأصدقاء، والمدرسة، وكل المعامل التي يتلقى فيها النشء مختلف أنواع العلوم، ويكتسب القيم، والفضائل، والأخلاقيات، حيث تسهم في تشكيل شخصية الفرد، وفي تعيين أنماط سلوكه، وأساليبه في مجابهة مواقف الحياة، وكلما كانت صحية ومتنوعة أثرت إيجابياً في بناء الشخصية، ويمكن تقسيم البيئة إلى قسمين⁽⁴⁾:

(1) مرعي، توفيق، الحبله، محمود، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة، ط1، 2000، ص137.

(2) انظر: قاسم صالح، وعلي الطارق، الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية، صنعاء، دار الجيل الجديد، 1998م؛ عبد الرحمن، محمد السيد، علم الأمراض النفسية والعقلية الأسباب والأعراض التشخيص والعلاج، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، 2000م؛ مرسى، كمال إبراهيم. البيئة والوراثة وأثرها في الانحرافات النفسية والسلوكية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، 2000م، ص 223-252.

(3) خوجلي، هشام، علم نفس النمو، جدة، الدار السعودية، ط1، 2001م، ص 275.

(4) التل، شادية، علم النفس التربوي في الإسلام، عمان، دار النفائس، ط1، 2005م، ص 96.

- البيئة الداخلية (رحم الأم): حيث يتأثر الجنين في هذه المرحلة بعوامل عدة منها: الغذاء،

والحالة الانفعالية، والنفسية، والأمراض التي تعترى الأم.

- البيئة الخارجية: وتشمل البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية.

ومن الوجهة الإسلامية فإن الناظر في كتاب الله عز وجل، وسنة نبيه صلى الله عليه

وسلم يجد كمّاً من المعلومات، والنصوص، والأفكار التي ترتبط بشخصية الإنسان وبنائه⁽¹⁾.

وتتجلى انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأسس النفسية للمنهاج من

خلال تنظيم المنهاج وظيفياً، بحيث تركز المعرفة على إشباع حاجات عند المتعلم، الأمر الذي

يتطلب مراعاة التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي معاً، عن طريق معالجة "المحتوى المعرفي

بما يخدم المتعلم ويتفق مع طبيعته النمائية، في الوقت الذي يحاول فيه المحافظة على البناء

المنطقي للمعرفة قدر المستطاع"⁽²⁾.

كما تتجلى انعكاسات الأصل المعرفي على الأساس النفسي للمنهاج والذي يعزز مفهوم

مرتكز مراتب المعرفة إذ تراعي المراحل المعرفية لكل جيل حسب متطلباته، ويظهر في الجوانب

الآتية⁽³⁾:

1. المناهج التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، وفقاً لقاعدة العام قبل الخاص أي تعليم الأفكار

العامة قبل تعليم الجزئيات، أي مراعاة الاستجابات الكلية في التعليم قبل مراعاة التعليم الذي

(1) الشرفين، عماد و مطالقة، أحلام، أثر الوراثة والبيئة في بناء الشخصية الإنسانية في السنة النبوية

والفكر التربوي المعاصر - دراسة مقارنة ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية المجلد 6، العدد 1، 2009، ص1-33.

(2) سعادة، جودت، ابراهيم، عبد الله، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، بيروت، دار الشروق، ط1، 2001، ص66.

(3) الخالدة، محمد، اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة، ط1، 2005، ص240.

يستند على التحليل الجزئي، لأن الأطفال يفهمون الكليات في الموضوعات قبل فهم الجزئيات فيها.

2. أن تنظم المناهج التربوية في بعدها الكمي والنوعي، وفقاً لمفهوم التنظيم الحلزوني الذي يتوسع أفقياً ويتعمق رأسياً بصورة تدريجية مع تقدم أعمار المتعلمين.

3. تتطور الخبرات التعليمية التي تتضمنها المناهج التربوية بصورة مثيرة ومتنوعة بما يتماشى مع تصور المتعلمين وفقاً لمراحل تطور تفكيرهم واحتياجاتهم النمائية، فتبدأ المناهج التربوية بالخبرات الحسية لمقابلة الأطفال الذين هم في مرحلة التفكير الحسي، ثم تأتي الخبرات الإجرائية لمقابلة الأطفال الذين هم في مرحلة التفكير الإجرائي. ثم الخبرات التي تقوم على العمليات والأفكار المباشرة كالمتغيرات الحركية والرموز المجردة التي تتصل بالأفكار والمعاني المجردة، وهي ما تقابل حال الأطفال وهم في سنوات التفكير المنطقي أو التجريدي.

4. أن يُعرض النظام المعرفي وفقاً لمفهوم المنظومة بحيث تتكامل بنيته المعرفية بصورة منطقية متدرجة، تبدأ من المعلومات الأساسية الأولى، فالحقائق، فالمفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات، فالنظريات، فالاتجاهات، فالقيم، فالمهارات، فالإجراءات حتى يتقدم المتعلم في دراسة النظام المعرفي وفقاً لطبيعة بنيته المعرفية، وأن يتدرج تعليم هذه المكونات للنظام المعرفي وفقاً للمنطق السيكولوجي للمتعلّم، للتوفيق بين خبرات المتعلم وحالة السيكولوجية من ناحية ومنطق النظام المعرفي في آن واحد، وبهذا الجمع فإن المنهاج التربوي يقدم خبرة تعليمية مبدعة.

5. يفضل اختبار المناهج التربوية التي تقرر على المتعلمين قبل تطبيقها عليهم بصورة نهائية، من أجل تجريب هذه المناهج وتطويرها في ضوء التغذية الراجعة من التجربة، لتكون المناهج التربوية أكثر واقعية في صيغتها قبل التطبيق النهائي على الطلاب في المدارس.

المطلب الثاني: انعكاس الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأساس الاجتماعي

لا شك بأن المنهاج هو الذي يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية، ويحولها إلى سلوك يمارسه الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة. ولما كانت المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره، وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى⁽¹⁾.

والأسس الاجتماعية هي "القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها"⁽²⁾.

وتتمثل "القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه بالتراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار منسق، لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها"⁽³⁾.

(1) عبد الموجود، محمد عزت وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيمه، ص 53.

(2) مرعي، توفيق، الحيلة، محمود، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص151.

(3) هندي، ذياب وعليان، هشام، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص41.

ويتأثر الأساس الاجتماعي للمناهج بعوامل عديدة، يمكن أن يأخذها مصمم المنهاج بالاعتبار عند التخطيط للمناهج التربوي، ومن أهم هذه العوامل التاريخية، والجغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، والقومية، والحضارية، علاوة على العوامل الثقافية، وما يعترئها من تغير يطرأ على أهداف المؤسسات الاجتماعية، داخل النظام الاجتماعي التربوي في محددات أساسية تتعلق بالبيئة ومكوناتها وتتعلق بالمجتمع ومكوناته⁽¹⁾.

وتتجلى انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية في الأساس الاجتماعي الذي يندرج تحت مرتكز شمولية المعرفة لجميع نواحي المتعلم، ويظهر ذلك مما يلي⁽²⁾:

1. أن يشتمل المنهاج على جميع الأفكار والمهارات كطرق التفكير والاتجاهات التي تزيد من قدرة الفرد على نقل الثقافة بفعالية وكفاءة.

2. أن يشتمل المنهاج على عناصر الثقافة الضرورية للأفراد والمجتمع.

3. أن يهتم المنهاج بعموميات الثقافة أو (محور الثقافة) مثل: القيم والمشاعر والمهارات والمعارف التي تهيب للمجتمع الاستقرار، باعتبارها مفاهيم يميز الناس بواسطتها بين الصواب والخطأ أو بين الحلال والحرام.

4. أن يهتم المنهاج بخصوصيات الثقافة، أي بالتربية الخاصة التي تخدم اهتمامات بعض الجماعات.

وتظهر أيضا آثار الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأساس الاجتماعي حين يراعي واضعو المنهاج إدخال العناصر التي تجعل المنهاج مرتبطاً بالنظام الاجتماعي، ومنتمياً لهويته، وصادقاً مع مشكلاته، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف، ومواجهة المتغيرات بكل

(1) الخوالدة، محمد، اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص138.

(2) هندي ، ذياب وعليان، هشام ، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص56.

مضامينها، البيئية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، والمحافظة على كيان المجتمع، والعمل على استمرار وتحقيق إنمائه، وتطويره والتوازن الثقافي بصورة مستمرة، والعمل لتحقيق غايته الذي خلق لأجلها وهي العبادة وعمارة الأرض⁽¹⁾.

المطلب الثاني: انعكاس الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأساس الفلسفي (العقدي أو الفكري)

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع واعتقاداته، وتتصل بها اتصالاً وثيقاً، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً. فلسفة المجتمع هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد، وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة⁽²⁾.

"وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها. وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار، والمثل، والقيم، والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة"⁽³⁾.

وتتباين الفلسفات في نظرتها إلى التربية، التي يترتب عليها تباين في وجهات النظر نحو موضوعات تربوية كثيرة، تتصل بالمنهاج التربوي وأهم هذه المفارقات هي⁽⁴⁾:

(1) الخالدة، محمد، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، 2005، ص241

(2) الدمرداش سرحان و. منير كامل. المناهج، القاهرة، دار العلوم للطباعة، ط3، 1972، ص 75.

(3) هندي، ذياب وعليان، هشام، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص31

(4) الخالدة، محمد، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص243.

1. اختلاف مواقف الفلسفات نحو تقدير المادة الدراسية، وكذلك طريق اختيار هذه المادة التعليمية.

2. اختلاف مواقف الفلسفات وغاياتها من المنهاج التربوي، وأهدافه وما تتضمنه هذه الأهداف من مفاهيم وسلوكات ونتائج تعليمية.

3. اختلاف الفلسفات في طرق تدريس المنهاج وأساليب تعلمه من قبل المتعلمين.

4. اختلاف الفلسفات نحو ما يتضمنه المنهاج من معارف وخبرات ونشاطات.

وتستدعي التربية الإسلامية المستمدة من العقيدة الإسلامية، أن يكون المنهاج موجها لإنماء شخصية المتعلم بجميع جوانبه، عقله وجسمه وكفاياته، وأخلاقياته، وقيمه، التي لا تتفصل عن قيم الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليها، ويركز على الإيمان بالخالق والإيمان بالمسؤولية التي حملها الإنسان، لتحقيق الغاية التي خلق لأجلها، العبودية وعمارة الأرض.

وتتجلى انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأساس الفلسفي بالنواحي الآتية⁽¹⁾:

1- تحديد المعايير التي نستعملها في اختيار صحة المعرفة التي تتضمنها، إذ إن المعرفة الغيبية بطريق الوحي هي يقينية الصحة، والمعرفة التي تأتي من التراث الإنساني والإسلامي تتحدد صحتها وفق المعايير التي تم بيانها في مرتكز ميادين المعرفة⁽²⁾.

2- التمييز بين طرق اكتساب المعرفة، واختيار الطريقة المناسبة لكل لون من المعرفة، فطريقة الحواس تتلاءم مع العلوم الطبيعية ولا تتناسب مع المعرفة الغيبية، والطريقة العقلية تتلاءم مع الرياضيات والمنطق ولا تتناسب مع التاريخ والعلوم الاجتماعية، وهذا ما يحدده مرتكز ميادين المعرفة.

(1) الخالدة، محمد، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ص 192.

(2) انظر صفحة 80.

- 3- الملاءمة بين طريقة اكتساب المعرفة وبين طريقة تقديمها، إذ لا يجوز استخدام التجريب في المعرفة التي تتم بواسطة الوحي، لأن ذلك يخلق إحباطاً وتناقضاً وفوضى وشكا عند المعلمين والمتعلمين، وذلك لأنها معرفة غيبية ولا طريق للحواس لمعرفة حقيقتها.
- 4- على التربية أن توضح طرق اكتساب المعرفة بصورة جلية، لما لهذا الشرط من ارتباط في توضيح المعرفة المكتسبة؛ لأن عدم تحديد طرق المعرفة يؤدي إلى اضطراب في تلك المعرفة والتقليل من قيمتها.
- 5- الاهتمام بإدخال طرائق مختلفة لاكتساب المعرفة؛ لأن ذلك يكسب المتعلمين خبرات واسعة في مواجهة مواقف التعلم وتحصيل المعرفة، أما إذا أكسبنا المتعلمين طريق واحدة فإننا نضعهم في ظروف حرجة، ونضعف من قدرتهم في تحصيل المعرفة؛ لأن المعارف تتطلب تباين الطرق في تحصيلها.
- 6- المواءمة بين الأهداف التربوية، وطرق تحصيل المعرفة، فإذا كانت الأهداف تركز على تشكيل شخصيات اتباعية ومحافظة، فعلى التربية أن تركز على طرق التقاليد كأسلوب لاكتساب المعرفة، وإذا كنا نركز على أهداف دينية، فلا بد من ضرورة الاعتقاد بطرق الوحي في تحصيل المعرفة، إذ بدون الإيمان بهذا الطريق لا يمكن التصديق بالمعرفة الدينية.
- 7- من الضروري أن تقوم التربية بتصنيف المعرفة إلى أنماطها المختلفة، ثم العمل على تزويد المتعلمين بالمصادر الملائمة لكل نمط من أنماط المعرفة، وذلك بهدف تحصيلها بطريقة تتفق مع طبيعتها، ولتقليل الخطأ وإظهار دور المعاني في المعرفة، وتحديد منهجية اكتساب المعرفة، ومنهجية مناقشتها واستخدامها.
- 8- المواءمة بين العقل والنقل في تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، وتضمينه للحقائق والمفاهيم والخبرات المختلفة، وتعزيز مفهوم التكامل بين العقل والحواس والنقل.

المبحث الثاني: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في عناصر المنهاج التربوي.

يمكن تحديد الانعكاسات التربوية في مجالات العملية التعليمية الخاصة بالمنهاج: المحتوى، والأهداف، وطرائق التدريس، والتقويم؛ بما يلي:

أولاً: المحتوى:

يشكل المحتوى مجموع الخبرات التي توفرها المدرسة للمتعلمين بهدف تحقيق النمو الشامل لديهم، ويشكل محتوى المنهاج مجموع المادة العلمية التي يحتويها المقرر الدراسي؛ "ويشكل محتوى المادة المدرسية التي تستغل فيها عملية التعليم، وتدور عليها مناشط التعليم؛ ومناشط المعلم، ومناشط المتعلم، ثم المناشط المتبادلة بين المعلم والمتعلم، في مراحل التدريس : التخطيط، التنفيذ، التقويم"⁽¹⁾.

ويؤكد التربويون أن عملية تنظيم المحتوى تعتبر من أهم العمليات التي تتبع عملية اختيار المحتوى، فالموضوعات الرئيسة والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم، بحيث تبدأ من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تعقيداً، كما أن الأفكار المحورية تحتاج في تنظيمها إلى تتابع، بحيث نتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية إدراكية للطلاب إلى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث الطلاب على استخدام عمليات عقلية ترتقي تدريجياً بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، ويراعى أيضاً أن عملية التنظيم تساعد الطلاب على

(1) الشهراني، سعيد بن فنييس، اتجاهات حديثة في تصميم محتوى تعليم اللغة العربية، جامعة الملك خالد - كلية التربية، 2005، ص22

تحصيل المفاهيم المجردة، وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات، ومهاراتهم في تحليل المعلومات، والكشف عنها⁽¹⁾.

لذا فإن بناء محتوى المنهاج وفق شكل تنظيمي وإطار علمي يساهم بشكل فعال في جودة التعليم وتحسينه، ويعمل على استمراريته، ويعد تنظيم محتوى المنهاج وفق نسق معين عملية يتحقق من خلالها البعدين المنطقي والسيكولوجي للمنهاج، وفي ذات السياق تتعدد نماذج تنظيم محتوى المنهاج وفق معايير لا تقل جودة عن أشكال تنظيم المحتوى، حيث تساهم هذه المعايير في تجويد المنهاج والعملية التعليمية، والتي تشمل الاستمرارية والتتابع والتكامل للخبرات، وجودة محتوى المنهاج، كل ذلك يتطلب تصميمًا متميزًا لمحتوى المنهاج على أساس اختيار أفضل البدائل المكونة لبنائه⁽²⁾.

وحتى تتم التربية العقلية للمتعلمين على أكمل وجه فلا بد من أن تتم عملية تنظيم المحتوى في ضوء عدة معايير تتمثل بالآتي⁽³⁾:

1-مراعاة التتابع:

من طبيعة عملية النمو الإنساني الاستمرارية، بمعنى أن النمو يستمر باستمرار الحياة؛ ولا يعني النمو هنا النمو الجسمي بل العقلي والاجتماعي والنفسي؛ لذا فالخبرات يجب أن تكون

(1) الوكيل، حلمي أحمد ، المفتى، محمد أمين، أسس بناء المناهج ، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، 1989 ، ص142.

(2) حماد، شريف، جودة، محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه، بحث مقدم إلى " المؤتمر الوطني للتقويم التربوي" المنعقد في النصف الثاني من شهر أيار 2011 في مدينة رام الله، ص5.

(3) انظر: حميدة، إمام، أسس بناء المناهج، ص204؛ ابو الضبعات، زكريا، المناهج أسسها ومكوناتها، بيروت، دار الفكر، ط 1، 2007، ص61. ابو الضبعات، زكريا، المناهج أسسها ومكوناتها، بيروت، دار الفكر، ط 1، 2007، ص61.

مستمرة غير منقطعة، ويجب أن تبنى على خبرات ماضية وتهيئ للخبرات القادمة؛ كما تعمل الخبرات الجديدة على إدراك مواقف جديدة لم يدركها المتعلم من قبل. ويؤكد التربويون على أهمية تنظيم أو إعادة تنظيم الخبرات من خلال تعريفهم للتربية على أنها إعادة تنظيم الخبرة التي تضاف إلى الخبرات السابقة، والتي توجه بدورها الخبرات الجديدة، واستمرارية الخبرة تعنى ترابطها رأسياً، بمعنى أن الخبرات التي يكتسبها المتعلم في صف دراسي يجب أن تستمر، وتتربط مع ما قبلها وما بعدها في السنوات اللاحقة.

2-مراعاة التوازن بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكلوجي للمحتوى: وهذا يعني أنه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المعرفة التي يتضمنها المحتوى، ومناسبتها للخصائص النمائية للمتعلمين، فلا يتضمن المحتوى معارف أعلى أو أدنى من مستوى الطلبة العقلي.

3-مراعاة مبدأ الاستمرارية: بمعنى أن يتم تنظيم المحتوى من خلال النظر إلى التربية على أنها عملية نمو مستمرة لتعديل سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه.

4-مراعاة مبدأ التكامل في تنظيم المحتوى: وهذا يتطلب تقديم المعرفة في صور متكاملة أفقياً ورأسياً مما يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم.

5-مراعاة المرونة عند تنظيم المحتوى: بمعنى أن يتيح المحتوى فرصة التنوع في استخدام طرائق التدريس المختلفة بناء على أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الأسلوب أو الطريقة، وذلك مراعاة لمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثانيا: الأهداف :

تشكل أهداف التعلم عنصرا أساسيا من عناصر المنهاج، وتعرف الأهداف بأنها: "النتائج التعليمية المرغوبة في تحقيقها، والسلوك المرغوب في تحقيقه بعد المرور في الموقف التعليمي"⁽¹⁾، كما تعرف الأهداف بأنها " وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبره تعليمية ما"⁽²⁾، ويلاحظ من خلال التعريفين السابقين أن الهدف يرتبط بالتعلم، ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك، وهذا السلوك يلاحظ ويقاس ويقيم، ولتحقيق الهدف لا بد أن يمر المتعلم بخبرة ما، وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعليمية أي يمر بها المتعلم نفسه.

كما أن للأهداف التربوية مصادر اشتقاق تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة، فتشتق من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية ومن حاجته الاجتماعية، وتشتق الأهداف عادة من حاجات المجتمع وأهدافه والفلسفة التربوية وخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم، لذا كان الاشتقاق بهذا الشكل يجعل هناك اختلافات يصعب حصرها بالنسبة للأهداف، وذلك لاختلاف فلسفات المجتمع

(1) عاشور، راتب، و ابو الهيجاء، عبد الرحيم، المنهاج بناؤه وتنظيمه نظرياته وتطبيقاته التربوية، عمان، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط 1، 2009. ص225.

(2) مرعي، توفيق، تصميم المنهاج، اليمن، وزارة التربية والتعليم اليمنية، 1993، ص33.

ومصادره المتعددة كالدين والتاريخ المشترك، والطموحات والحاجات والتحديات الداخلية والخارجية والفلسفات الوضعية التي تؤثر فينا تأثيرات لا حدود لها دون أن ندري تارة وبدراية أخرى⁽¹⁾.

وتتنوع مستويات الأهداف التربوية إلا أنها تنحصر في ثلاثة مستويات⁽²⁾:

أ. الأهداف التربوية العامة: هي أهداف تتصف بالعمومية والشمولية والتجريد، وتشير إلى تغيرات كبرى منتظرة في سلوك الأفراد، وتركز على المتعلم، وتمتد مع الإنسان إلى آخر عمره.

ب. الأهداف التعليمية: توجد في أهداف كتب وبرامج المرحلة التعليمية، أو في كتاب دليل المعلم الذي يسترشد به المعلم في تدريسه.

ت. الأهداف السلوكية المحددة: وهي أهداف محددة، وقابلة للقياس، تتناول سلوكاً أو استجابة عقلية، حركية، انفعالية تظهر في سلوك الأفراد بصورة عقلية يسترشد بها المعلم أثناء تدريسه لحصة أو موضوع أو موقف تعليمي محدد.

ويعد تصنيف الأهداف التربوية وحتى التعليمية والتعلمية أمراً مهماً، وذلك حتى نضمن عملية الشمول، وتوجيه الأهداف نحو النتائج الأكثر قبولا، وتصنيف الأهداف التربوية يحتاج إلى معايير، وتنوع المعايير بتنوع التصنيفات، واحتياجات المجتمع، ومحتوى المادة الدراسية وأنماط السلوك وغيرها، وكلها صحيحة، وفي الوقت نفسه لدى كل منها عيوب، وأشهر هذه التقسيمات ما قام به (بنيامين بلوم) وعدد من خبراء التقويم، بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتائج التعلم في مجالاتها الثلاثة: المجال المعرفي الإدراكي، وتركز على الجانب السلوكي العقلي، ولها ستة مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم؛ والمجال الانفعالي الوجداني وتتعلق بالجانب العقائدي والشعوري، كالإيمان بالله ورسوله، والإيمان بأهمية

(1) انظر: مرعي، توفيق، والحيلة، محمد، المناهج التربوية الحديثة، عمان، دار المسيرة، ط 5، 2007، ص71.

(2) عاشور، راتب، و ابو الهيجاء، عبد الرحيم، المناهج بناءه تنظيمه نظرياته وتطبيقاته التربوية، ص225.

تنفيذ منهج الله في الحياة؛ والمجال النفسحركي الأدائي وتتعلق بكل أنواع السلوك الحركي والمهاري ابتداء من البسيط غير الإرادي كسماع صوت، أو طرفة عين، إلى المهارة الحركية مثل الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وإن كل تعلم يقع تحت مجال من هذه المجالات، والمجالات نفسها متداخلة⁽¹⁾.

وحتى تحقق الأهداف التربوية التربية العقلية اللازمة للمتعلم فلا بد من مراعاة الآتي⁽²⁾:

1. أن توضح الأهداف نواتج التعلم المرغوب بها.
2. أن تكون هذه الأهداف شاملة لجميع نواتج التعلم (عقلية، انفعالية، حركية).
3. أن تراعي قدرات الطلاب وميولهم ودوافعهم.
4. أن تكون متناسقة مع نتائج البحوث العلمية والنفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها.
5. أن تفي متطلبات الحياة العصرية، وتحقق تطلعات الحياة العصرية.
6. أن تحقق تطلعات الطلاب وطموحاتهم، وتنمي قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم العقلية العليا

المتعددة

ثالثاً: طرائق التدريس

تعد طريقة التدريس المدخل الحقيقي لإكساب الطلاب الخبرات العقلية، وهي المحك الأساس للحكم على مدى نجاح المعلم في عمله، ونجاح المدرسة التي يعمل فيها، وهذه الطريقة التي يستخدمها المعلم أو يطورها لنفسه قد تكون طريقة موجودة سلفاً، ويقوم هو بتوظيفها في أثناء عملية التدريس، أو أنها عبارة عن مزج بين مجموعة من القواعد والمبادئ المتنوعة وينسج

(1) انظر: مرعي، توفيق، تصميم المنهاج، ص 35؛ مذكور، علي أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 132.

(2) انظر: عاشور، راتب، وابو الهيجاء، عبد الرحيم، المنهاج بناءه تنظيمه نظرياته وتطبيقاته التربوية، ص 226.

منها طريقة خاصة به يستخدمها في عملية التدريس، وتصبح جزءاً من كيانه المهني وتطبعه بطابع خاص متميز، لذا فهي كما عبر عنها التربويين تشير إلى مجموعة من القواعد والمبادئ والإجراءات المتكاملة التي يتبناها المعلم لتنظيم عمله من أجل بلوغ الأهداف المنشودة⁽¹⁾.

لذا فقد اتجهت الأنظار في العصر الحديث إلى طرائق التدريس التي تجعل المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم، والتي ترتبط إيجابياً بدافعية التعلم، بحيث تسهم تلك الطرائق باتاحة الفرصة لكي يكتشف المتعلم خلالها القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً، بهدف الوصول إلى موقف تعليمي جديد يمكن استخدامه في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة⁽²⁾.

وتتجلى أهمية طرائق التدريس في تعزيز التربية العقلية لدى المتعلمين من خلال⁽³⁾ :

1- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للمشاركة في المواقف التعليمية بإيجابية ونشاط مستمر، وذلك باعتماد أسلوب الحوار والنقاش في العملية التعليمية، وإعطاء مساحة رحبة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية تامة.

2- التدرج في عرض المعلومات، والانتقال بالمتعلم من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، مما يضمن سير المتعلمين مع المعلم بما يتناسب وقدراتهم ومستوياتهم العقلية المختلفة.

3- الوضوح والتأني في شرح الدرس مع الاستعانة بالتكرار لتثبيت المعلومة؛ لاختلاف المتعلمين فيما بينهم في سرعة التعلم، والقدرة على الفهم والتركيز.

(1) انظر: بلقيس، أحمد، خبرات التعليم والتعلم والاستراتيجيات والطرائق ذات الصلة، عمان، وكالة الغوث ، دائرة المعلمين ، 1989 ، ص27

(2) الزغول، رافع و الزغول، عماد، علم النفس المعرفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2003، ص87.

(3) قليبوي، مها ، التربية العقلية في السنة وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، ص194.

4- إثارة اهتمامات المتعلمين، وتحدي عقولهم بما يقدمه الموقف التعليمي من مشكلات وعليهم إيجاد الحلول المناسبة لها. شريطة أن تتناسب ومستوى تفكيرهم ونموهم العقلي واهتماماتهم.

5- تفعيل دور الحواس أثناء التعلم، مما يزيده وضوحا ويبقى أثره حيا، فمثلا في درس القراءة لا يقتصر على رؤية الكلمات فقط، بل لا بد من قراءتها فتتكون لها صورة سمعية، كما تكون أعضاء النطق صورة حركية، وتلزم كتابتها حتى تتعود اليد حركتها، وكذلك في الحساب لا يقتصر على شرح العمليات الحسابية شفها بل يجب أن يصاحب الشرح الاستعانة بالعينات التي تمثل الأعداد، إضافة لقيام المتعلم بالعد والوزن والقياس، كما يمكن اصطحابه إلى مقصف المدرسة ليمارس عمليا العمليات الحسابية من جمع وطرح وقسمة.

6- استثمار ميل المتعلمين في كثير من المواقف، إلى استخدام الأسلوب القصصي لكونه من الأساليب التي تستهوي المتعلمين، مما يجعلهم يقبلون على الدرس بجميع مداركهم، وينصرفون إليه بكليتهم، فإذا استطاع المعلم أن ينتقي القصة المناسبة لموضوع الدرس والتمشية مع مستوى المتعلمين العقلي، فإنه سينجح في إيصال المعلومة إليهم، ويضمن إلى حد كبير ثباتها في أذهانهم.

7- تشجيع المتعلمين وتدريبهم على الأنشطة العقلية المختلفة، من تفسير ونقد وتحليل وتركيب واستخدام أسلوب الاستقراء وحل المشكلات، وتدريبهم على خطوات التفكير العلمي، وذلك في مواقف مناسبة وتشجيعهم على أن ينحوا بتفكيرهم نحو الإبداع والابتكار.

وبناء على ذلك فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار عدة معايير عند اختيار استراتيجية (طرق التدريس) المناسبة للتعلم على النحو الآتي⁽¹⁾:

(1) عاشور، راتب، و ابو الهيجاء، عبد الرحيم، المنهاج بناؤه وتنظيمه نظرياته وتطبيقاته التربوية، ص78.

1. ارتباط الاستراتيجية بالأهداف المنوي تحقيقها لدى المتعلمين.
2. مناسبة الأسلوب لمستوى المتعلمين.
3. تحقيق مشاركة فعالة في عملية التعلم من قبل المعلم.
4. التنوع في الأسلوب لملائمة المحتوى.
5. قابلية استخدام الاستراتيجية للتطبيق في المواقف التعليمية المناسبة.
6. الاستفادة من المعطيات البيئية والتسهيلات والإمكانات المتاحة.

رابعاً: التقويم

لا شك بأن عملية تطوير المنهاج عملية مهمة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه، حيث إن المنهاج يتأثر بالمتعلم، والبيئة والمجتمع الثقافي والنظريات التربوية، وكل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة، فيصبح تطوير المنهاج أمراً لا غنى عنه ولا مفر منه، ولذلك فإن عملية تحسين جوانب المنهج تستمر بهدف الوصول إلى أحسن النتائج بغية تحقيق الأهداف التربوية التي تتشدها، من هنا تأتي أهمية تشخيص وتقييم نقاط القوة والضعف، مما يفضي إلى اتخاذ قرارات بشأن التغييرات والتحسينات في المنهج⁽¹⁾.

ويعرف التقويم بأنه "مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه، بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها"⁽²⁾، ويُعرف أيضاً "أنه جمع بيانات أو البيانات ومعالجتها عن بعض جوانب المنهاج، أو بعض نتاجاته (محصلته

(1) انظر: عبد الحليم، أحمد وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2008، ص

241؛ السيد، عاطف، التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، 103.

(2) رشدي لبيب وفايز مينا، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، مكتبة الانجلو، 1993، ص 98.

النهائية)، ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب إحصائية أو وفيّة لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته⁽¹⁾.

ومن أهم أسس عملية تقييم المنهاج ما يلي⁽²⁾:

- يعدّ التقويم بمثابة جهاز التحكم في منظومة المنهاج، وبالتالي فهو المسؤول عن مسار العملية التعليمية في اتجاهها السليم من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، وهو بهذا يسعى إلى تحقيق اكتمال منظومة المنهاج.
- ينبغي أن تشمل عملية تقويم المنهاج جميع عناصره بما في ذلك عملية التقويم ذاتها.
- إن مجالات التقويم لا تقتصر على نتائج التعلم، وإنما تشمل أيضاً المنهاج ذاته بنوعيه الكامل (وثيقة المنهاج)، والفعال (التنفيذ)، ونواتج التعلم.
- التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل تنفيذ المنهاج، ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.
- إن التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.
- ضرورة الأخذ في الاعتبار عند تقييم المنهاج البيئة المحيطة بالمنهاج التي تؤثر فيه تأثيراً مباشراً، مثل مستوى المتعلمين ومخرجات المناهج السابقة، والموارد المتاحة، والوسائط التعليمية، ومستوى المعلمين، والتسهيلات الأخرى، البشرية والمادية والطبيعية والإدارية، وحيث إن البيئة المحيطة دائمة التغيير بطبيعتها، فإن ذلك يؤدي إلى نشأة الحاجة إلى تطوير المنهاج.

(1) محمد، السيد علي علم المناهج الاسس والتنظيمات، القاهرة، دار الفكر، ط 2 ، 2000، ص103.

(2) عبد الحليم، أحمد واخرون، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2008، ص، 241

ويستخدم في تقويم المنهاج أربعة أنماط⁽¹⁾:

1. **التقويم التمهيدي (التكويني):** هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته، ودور هذا التقويم يكون في معرفة كل الظروف المحيطة الداخلة في البرنامج بما في ذلك الطلبة، وذلك بالتعرف على معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم.
2. **التقويم التطويري أو البنائي:** يمثل المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرنامج، أي أنه تقويم من أجل تطوير البرنامج (التدريس)، وعند تبنيه يجب تبني نظرية التغذية الراجعة، حيث تستخدم البيانات التي يتم تجميعها والأحكام التي يتم إصدارها في تطوير البرنامج وهو في دور التطبيق، ويشمل المراحل التالية (تقويم العمليات السابقة للتنفيذ تقويم الأهداف - تقويم العمليات - تقويم النتائج) وهذا هو تقويم مستمر.
3. **التقويم النهائي (الختامي):** هذا يساعد في الحكم على المتعلم في ختام دورة التحق بها، أو وحدة دراسية تعلمها، أو مساق دراسي أنجزه، ويستند إلى تدابير مسبقة وترتيبات مدروسة حسب الأصول وغالباً ما تتحدد مواعيد هذه التقييمات قبل ذلك بأسبوع.
4. **تقويم المتابعة:** الغرض منه تحديد الآثار المستمرة للبرنامج، أو قياس الآثار بعيدة المدى للبرنامج، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم ويمكن استخدام الاستفتاءات لهذا الغرض.

(1) انظر: ملحم، سامي القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الفرقان، 2005، ص47؛ عاشور، راتب، و أبو الهيجاء، عبد الرحيم، المنهاج بناؤه تنظيمه نظرياته وتطبيقاته التربوية، ص231.

مع أن الوظيفة الرئيسة للتقويم هي توفير التغذية الراجعة اللازمة للمحافظة على بقاء نظام المنهاج واستمراره في التربية المدرسية، إلا أننا نستطيع أن نلخص بعض وظائف التقويم المتعددة في العملية التعليمية فيما يلي⁽¹⁾:

1. المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقييم تبين مدى صحتها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة وتصحيح الخاطئة أو تعديلها. إن تقييم الأهداف يساعد في الحيلولة دون نشوء فجوة بين الواقع والإنجاز، أو بين ما يطمح إليه المنهاج والنتائج الفعلية.
2. المساعدة في الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهاج المختلفة، مما يساعد في العمل على تنميتها أو زيادتها، أو في وضع أسس سليمة لتوجيه المتعلمين توجيهاً تربوياً يضمن توجيهاً مهنياً في الوقت المناسب.
3. المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التربوية المنشودة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحقيق تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
4. توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال محدد، كالتدريس أو التدريب أو العلاج.
5. الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

(1) عبد الحليم، أحمد وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2008، ص، 244

6. المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم، حيث إن الطريقة المتبعة في تقييم ما يتم تعلمه تساعد في تحديد هذا المسار، نظراً لارتباط مجال التقويم بأنواع التعلم التي يعني بها المنهاج ومستوياته، فالطلاب يركزون في عملية التعلم على ما سيتمحنون فيه على حساب غيره من الجوانب، مما يستدعي ضرورة مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الأهداف ومستوياتها.

ومن خلال ما سبق يمكن ملاحظة انعكاسات الأصل المعرفي على التقويم والتي تتجلى في اختيار أدوات التقويم المناسبة والتي تقيس ما يُراد قياسه بدقة، فلا نختار أداة تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة المتعلم على حل المشكلات مثلاً، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحي وتفسيرها بعد ذلك، وأن تغطي كل ما يراد قياسه. وبهذا يسهم الأصل المعرفي في تحسين عملية التعلم، وزيادة كفاية العملية التربوية، كما أنه يسهم في تلافي أوجه القصور في المناهج، وبالتالي تحقيق أغراض التربية واهدافها المتمثلة بتحقيق النمو الشامل للمتعلمين.

لذا ينبغي على المعلمين مراعاة المستويات العقلية في عمليات التقويم المختلفة، فيتم البدء من مستوى التذكر ثم الفهم والاستيعاب والعمليات العقلية العليا المرتبطة بالتحليل والتطبيق والتركيب، وحل المشكلات وتنمية قدرات المتعلمين على إبداء الآراء وإصدار الأحكام على المواقف المعرفية.

المبحث الثالث: التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في التربية العقلية للشخصية المسلمة.

تمهيد :

من نعم الله تعالى على الإنسان أن زوده بالعقل، كي يقوم بوظيفتي العبادة وعمارة الأرض، فالعقل وسيلة الإدراك والتمييز وإليه وجه الخطاب الشرعي، إذ بالعقل يدرك المكلف مضمون الوحي ومقاصد الشريعة، لذا كان العقل مناط التكليف كما أنه أساس في المعرفة فبغيره لا يستطيع الإنسان التعلم .

وتعد التربية العقلية دعامة أساسية في إعمار الأرض في جميع المجالات، إذ إن التقدم الذي شهده هذا العصر يرجع بالأساس إلى الدور الذي قامت به المؤسسات التعليمية في تبني مناهج وأساليب تدريس تهتم بتربية العقل وتنميته، وذلك لاستثمار قدرات المتعلمين العقلية ليكونوا كوادراً قادرة على تحقيق التقدم لأوطانهم في كافة المجالات .

المطلب الأول مفهوم التربية العقلية وأهميتها:

حظي مفهوم التربية العقلية باهتمام خبراء التربية والمناهج، وحاولوا صياغة تعريف شامل لمفهوم التربية العقلية بناء على أن التربية هي الرعاية والتنمية، وأن العقل يتضمن العمليات والقدرات المتعلقة بتحصيل المعرفة، وبناء على ذلك تم تعريف التربية العقلية أنها "مساعدة الناشئة على كشف وتنمية استعداداتهم، ومواهبهم، وقدراتهم، وميولهم العقلية، وتنمية المهارات العقلية والمعرفية، وتنمية العادات، والاتجاهات ذات الارتباط بالروح العلمية، وحب المعرفة"⁽¹⁾ . وتُعرف التربية العقلية بأنها " جزء من تربية الإنسان ككل تستهدف العقل باعتباره

(1) الشيباني، عمر، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، الدار العربية للكتاب ، بيروت، 1987، ص454.

أداة التمييز عند الإنسان لاكتشاف الحقائق والعلاقات المجردة بين المفاهيم، بهدف إعداد الفرد لمواجهة تحديات الحياة⁽¹⁾. أو هي " الرعاية الموجهة نحو القدرات والملكات العقلية والكشف عن استعدادات الفرد ومواهبه وتنميتها، وإكسابه مهارات جديدة من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها"⁽²⁾.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن ملاحظة الآتي:

- 1- أن التربية العقلية جزء من التربية ككل وليست جزءا منفصلا عنها.
 - 2- أن هذه التربية تستهدف العقل من خلال التركيز على العمليات العقلية التي تساعد المتعلم على البحث والاكتشاف.
 - 3- تتطلب التربية العقلية الابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية كالشرح والإلقاء والتلقين واستخدام اساليب وطرائق تدريس تشجع المتعلم على البحث والاستقصاء.
- وتبدأ التربية العقلية في الإسلام بتحديد مجال النظر العقلي، لصيانة الطاقة العقلية من أن تتبدد وراء الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يصدر أحكامه فيها، ولتدريب الطاقة العقلية على الاستدلال المثمر والتعرف على الحقيقة يتخذ المنهاج الإسلامي وسيلتين لذلك⁽³⁾:
- 1- وضع المنهاج الصحيح للنظر العقلي: حيث يتم تفريغ العقل من كل المعارف السابقة التي لم تقم على دليل سليم وإنما قامت على مجرد التقليد أو الظن.

- 2- تدبر نواميس الكون والتي تطبع العقل بطابع الدقة والتنظيم.

(1) الجمالي، فاضل، نحو تربية مؤمنة: فلسفة تربوية تكاملية لتحقيق مجتمع ناهض، تونس، الدار التنويرية، 1977، ص41.

(2) قليوبي، مها ، التربية العقلية في السنة وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، 1425هـ، ص25.

(3) انظر: قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، بيروت، ط4، 1993، ص78؛ مطالقة، احلام ، المنهج القرآني في تربية العقل، دار اليازوري، عمان، ط 1، 2012، ص88.

وتربية الإسلام للعقل ليس المقصود منها أن يبقى العقل في دائرة التأمل والتفكير، بعيداً عن الواقع كما فعل الفلاسفة، بل إن التربية العقلية في الإسلام " تسعى إلى إعداد الإنسان للخلافة، لذا كان هدف الإسلام من تربية العقل تدريبه على التفكير السليم واستغلال طاقته على الإبداع والإبتكار"⁽¹⁾.

كما تسعى التربية العقلية في الإسلام إلى "النهوض بدور العقل وتشجيع الابداعات الفكرية في مواجهة المشكلات أو التحديات، والإعلاء من مكانة التفكير المنهجي في تقدم المجتمع، وتوظيف العقل في حل المشكلات، وإشاعة الخصائص العقلية والإدراكية في عقول الأجيال، لتشكيل ذهنية عامة من التفكير النوعي والناقد بين أفراد المجتمع المسلم، بهدف تطويره والارتقاء بمكانته"⁽²⁾.

ومما يزيد من أهمية التربية العقلية أنها الأساس في إطلاق طاقات العقل نحو الابداع والإنتاجية المبتكرة، واستنفار المواهب، فمجالات الابداع تتنوع بحسب القدرات العقلية المتعددة كالقدرة على الإدراك، والتذكر، والتخيل، والاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج، والتخلي، والتركيب، إلى غير ذلك من العمليات العقلية العليا والتي هي الأساس في زيادة القدرات العقلية للمتعلم⁽³⁾.

المطلب الثاني: انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على التربية العقلية

نظر الإسلام إلى العقل باعتباره الطريق إلى معرفة الله في الإسلام لذا حث العقل على التزود بالعلم والبحث والنظر والتفكير، كما حث الإسلام العقل على المضي في هذه المجالات ليصل إلى الطريق المستقيم والحقيقة الكونية الكبرى، ويدرك خالقه ويعبده، وكرم الإسلام الإنسان

(1) عبدالعال، حسن، مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية الرياض، دار عالم الكتب، 1985، ص167.

(2) الخوالدة، محمد، مقدمة في التربية، عمان، دار المسيرة، ط1، 2003، ص76.

(3) قليبوي، مها ، التربية العقلية في السنة وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية ، ص28.

بالعقل، وجعل العقل مناط المسؤولية والتكليف، فالحمد لله سبحانه وتعالى لا يكلف المجنون أو الصغير الذي لا يعقل، وقرر الإسلام حرية الفكر للإنسان ليصل إلى العبودية على بصيرة وبيئة⁽¹⁾.

ولا شك أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو الذي ينظم عملية التربية العقلية، فالأصل المعرفي يحدد المجالات التي يسمح للعقل بالعمل ضمنها، وبهذا تكون التربية العقلية في الإسلام عملية منظمة وليست على إطلاقها بحيث لا يتم اقحام العقل فيما لا فائدة منه أو في مجالات لا يمكن للعقل الولوج إليها، لأن العقل له إمكاناته وطاقاته التي لا يستطيع تجاوزها. فالكثير من الحقائق يظل تناولها بعيداً عن استيعاب العقل، لأنها ليست في محيط إدراكه فلا يستطيع الوصول إليها عن طريق التفكير المجرد أو عن طريق الإدراك الحسي أو التجربة، ومن ذلك ذات الله سبحانه وتعالى، فلا مجال للتفكير فيها لأنها خارج إطار الإدراك العقلي.

انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على كل من المعلم والمتعلم

تعتبر مخرجات التعليم العنصر الفعال في تحديد نوع ومستوى تقدم المجتمع. وقد يعتبر من أكثر العوامل تأثيراً في جودة هذه المخرجات هو المعلم. ويحظى المعلم بجانب كبير من الأهمية لدوره في إعداد وتوجيه شباب الأمة للحياة والبقاء. ويتطلب الإيمان بدور المعلم في المنظومة التعليمية التركيز على عملية إعداده في كليات التربية بكافة جوانبها.

ويمثل المعلم العنصر الأهم من عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، فلم يعد المعلم مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين، بحيث تنحصر مهمته في نقل المعارف إليهم، بل تعداها إلى الدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية. والمعلم هو القائد التربوي

(1) فايد، محمود عبد الوهاب تقسيم الاسس من كتاب، التربية في كتاب الله، ص 8.

الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية، وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم⁽¹⁾.

ولتحقيق ذلك أكد العديد من التربويين على ضرورة إعادة النظر في مسألة إعداد المعلم؛ وذلك من خلال تعزيز كفاياته باعتبارها من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة، بهدف الوصول إلى مستوى عال من المهنية في الأداء التدريسي للمعلم⁽²⁾.

ويرى الباحث أن امتلاك المعلم للكفايات يعد المدخل العلمي لحل كثير من المشكلات التي تواجهه داخل غرفة الصف، وينمي لديه القدرة على إعداد الخطط التدريسية وتنفيذها داخل الغرفة الصفية، ويسهم في تعزيز العلاقة بين العمل والتعليم والتعلم مما يجعل دور المعلم حاسماً لتطوير التعليم.

وحتى يكون دور المعلم فعالاً في تحقيق أهداف التربية العقلية لدى المتعلمين، فلا بد من امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ولا بد أيضاً من تدريب المعلم وفق أساليب حديثة تمكنه من إطلاق الطاقات العقلية للطلبة وتشجع الإبداع لديهم.

وتتجلى إنعكاسات الأصل المعرفي على التربية العقلية من خلال الجوانب الآتية:

1- أولاً: تحرير عقول الطلبة من سائر القيود والأغلال

أعلى القرآن الكريم شأن العقل ودعا إلى استخدامه في الفهم والإدراك للوصول إلى الهداية في الكون والحياة، قال تعالى ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ

(1) العامري، عبد الله، المعلم الناجح، عمان، دار أسامة للنشر و التوزيع، د.ط، 2009، ص 13.

(2) خصاونه، أمل و بركات، علي، المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة/ المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3(3)، جامعة اليرموك، اربد، 2007، ص 287.

وَنَصْرِيْفِ الرِّيحِ وَالسَّحَابِ الْمُسْحَرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا يَسْتَرْ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿ (سورة البقرة: 164)

وقوله ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف: 2) ، فالقرآن الكريم يحث على التفكير

والتدبر لكل ما يحيط بالإنسان في الكون، وفيما يتعلق بعلاقته مع ربه، ويحذر المنهاج الإسلامي

من تعطيل العقل وعدم تفكير الإنسان في وجوده وفي خالقه والدين الذي أرسل الله به رسله، قال

تعالى ﴿ أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّ مَا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ مِنَ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَنْذِرُكُمُ أَذُنًا أَلْأَبْصَارِ ﴾ (الرعد: 19).

ويحرر القرآن العقل من الخرافة والوهم والتقليد، لأنها تحجب الحقائق عن الإنسان فيتوقف

تفكيره في حدود ما ورثه عن الآباء من معتقدات وأفكار قد تكون خاطئة، فلا بد للإنسان من

التفكير السليم لأنه يتحمل مسؤولية نفسه، فيجب أن لا ينساق وراء تلك الأوهام، ويستخف

بعقيدته⁽¹⁾، قال تعالى ﴿ بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ

يَنْفَكُرُوا ﴾ (النحل: 44) وقوله ﴿ لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ

اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَنْفَكُرُونَ ﴾ (الحشر: 21).

لذا كانت التربية العقلية في الإسلام تعتبر العقل أساس التكليف في الإسلام، وكان الايمان

المقبول هو الايمان المكتسب، الذي استقر في النفس بتفكير واختيار، أما الايمان الاضطراري

فهو مرفوض⁽²⁾.

وكان منهج التربية العقلية في الدعوة إلى الايمان يقوم على مبدأ الاقتناع العقلي، ولا

يميل إلى العنف والإكراه، "فالحكمة هي المقال المحكم الذي يشهد العقل بصحته، وذلك هو

الدليل المنطقي الذي يبين الحق الذي يؤمن به كل عقل، ويهتدي له كل ذي نظر وهو يناسب

(1) عمر، عودة الخطيب، لمحات في الثقافة الإسلامية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1977، ص 215-217.

(2) المصري، محمد أمين، لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها، ص 127.

العقلاء وأرباب النظر، والموعظة الحسنة هي تلك العبر النافعة، والمواعظ الطيبة، التي تهدف إلى تربية الوجدان على نحو لا يلغي العقل، والنظر بأسلوب تبدو فيه المناصحة ويظهر منه العطف والمحبة، والمجادلة بالحسنى هي تلك المناظرة التي لا يقسو فيها المناظر على خصمه، ولا يجابهه بما يكره بل يعتمد الرفق واللين⁽¹⁾.

وقد نهى الإسلام عن الشرك لأنه حجر على العقول، وفساد للفطرة، حيث يظل المشرك متبعاً لأهواء الكهنة والعباد يحتكرون معارفه، ويسيطرون على عقله ونشاطه، وهم في الحقيقة لا يملكون لأنفسهم ضراً ولا نفعاً، فكيف يملكون لغيرهم الضرر أو النفع، ومن آثار الشرك في الدول الأوروبية في العصور الوسطى سيطرة الكنيسة ورجال الدين، وإحاطة مسائل الدين بالألغاز والأساطير ومحاربة رجال العلم، وغلق منافذ التفكير والسؤال والعلم، فأدى ذلك إلى تأخر دول أوروبا في تلك الفترة، وبعد ذلك قامت الثورة ضد رجال الدين الذين اصطدموا مع العلماء الأوروبيين ضحية الدفاع عن المعرفة وحرية الفكر. وقد حارب الإسلام الشرك منذ أول لحظة في كثير من الآيات والأحاديث وطالب العقول بالتفكير، وجعل الصلة المباشرة بين العبد وربه⁽²⁾.

قال تعالى ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِلَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ﴾ (البقرة: 186).

وينبغي على المعلم أن يربي عقول الطلبة على ربط الحقائق بنتائجها للوصول إلى المبادئ الثابتة، وهذا المسلك - ربط الحقائق بالنتائج - اتبعه القرآن في سرد الوقائع التاريخية السابقة

(1) المصري، محمد أمين، لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها، ص 133.

(2) شديد، محمد، منهج القرآن في التربية، بيروت مؤسسة الرسالة، د.ط، 1982، ص 12-141.

للأُمم، فيبين معاصيهم واستكبارهم عن اتباع الحق بعد ما تبين لهم، ثم مصيرهم الذي آلا إليه

نتيجة كفرهم وعنادهم، قال تعالى ﴿ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ ١٥٩ ﴾ كَذَبَتْ قَوْمٌ لُوطَ الْمُرْسَلِينَ ﴿١٦٠﴾ إِذْ قَالَ

لَهُمْ أَخُوهُمْ لُوطُ أَلَا تَتَّقُونَ ﴿١٦١﴾ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ ﴿١٦٢﴾ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا أَمْرًا ﴿١٦٣﴾ وَمَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ

أَجَرِيَ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٤﴾ أَتَأْتُونَ الذُّكْرَانَ مِنَ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٥﴾ وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ

قَوْمٌ عَادُونَ ﴿١٦٦﴾ قَالُوا لَنْ لَمْ تَنْتَ يَلُوطُ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمُخْرَجِينَ ﴿١٦٧﴾ قَالَ إِنِّي لِعَمَلِكُمْ مِنَ الْقَالِينَ ﴿١٦٨﴾ رَبِّ نَجِّنِي

وَأَهْلِي مِمَّا يَعْمَلُونَ ﴿١٦٩﴾ فَجَنَيْنَاهُ وَأَهْلَهُ أَجْمَعِينَ ﴿١٧٠﴾ إِلَّا عَجُوزًا فِي الْغَابِرِينَ ﴿١٧١﴾ ثُمَّ دَمَرْنَا الْآخَرِينَ ﴿١٧٢﴾ وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِمْ مَطَرًا

فَسَاءَ مَطَرُ الْمُنْذَرِينَ ﴿١٧٣﴾ (الشعراء: 159-173) فمن خلال الآيات السابقة التي تعرضت لقصة لوط

عليه السلام يتبين طريقة دعوته لقومه التي لم تختلف عن دعوات الأنبياء الآخرين، بتحكيم

العقل في عملهم الذي كانوا يقومون به، فوبخهم "لوط عليه السلام على فعلتهم الشنيعة وهي

إتيان الذكور، قائلا: كيف تقدمون على شيء شاذ طبعاً وعقلاً، وهو وطء الرجال والصبيان، ولا

سيما الغرياء. وتتركون ما خلق الله لكم بنحو سليم ومفيد: وهو إتيان النساء بالزواج، للمتعة،

وإنجاب الذرية، وبقاء النوع الإنساني، بل أنتم قوم متجاوزون الحد في الظلم، وفي جميع

المعاصي" ⁽¹⁾، فهو يستنكر عملهم الذي يتبعون فيه أهواءهم ويخالفون به الفطرة السليمة، والعقل

الرشيد، ويطلب من الله عز وجل أن ينجيهم وأهله منهم.

(1) الزحيلي، التفسير الوسيط، ج 2، ص 1848.

ثانيا: إثارة الحواس والوجدان

يوجه الإسلام الطاقة العقلية إلى التأمل والتدبر في الكون، وفي الإنسان نفسه، وحكمة وجوده، والتأمل ليس مقصودا في حد ذاته ليكون فلسفة، إنما هو الطريق لإقامة الحياة سليمة على سطح الأرض، وتوطيد العلاقة بين العبد وربّه بتأمل مخلوقات الله عز وجل في الكون، وقد زود الله عز وجل الإنسان بالحواس والوجدان التي تساعد على المعرفة، فالطفل الصغير يبدأ في تكوين معلوماته عن طريق الأشياء الحسية، ثم تتراكم المعلومات وتكون معلومات عقلية، قال تعالى ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ ۚ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: 78)، وأخرجنا الله من بطون أمهاتنا لا نعلم شيئا ، وزودنا بوسائل العلم والمعرفة (1).

وعلى المعلم أيضا تربية حاسة السمع والبصر لدى الطلبة لما لها من أهمية كبيرة في عملية التعليم، ولأهمية هذه الحواس فقد شبه القرآن الكريم الكفار بالدواب التي لا تسمع ولا تتكلم بالحق ولا بالنافع، أو بالأموات التي لا تسمع ويشبه تعطل أبصارهم عن رؤية الحق واتباعه بالعميان، قال تعالى ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الضُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (الانفال : 22) وقوله ﴿إِنَّكَ لَا تَسْمِعُ الْمَوْتَى وَلَا تَسْمِعُ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَوْ مَدِيرِينَ ﴿٨٠﴾ وَمَا أَنْتَ بِهَادِي الْعُمَى عَنْ صَلَاتِهِمْ ۖ إِنَّ تَسْمِعُ إِلَّا مَنْ يُؤْمِنُ بِآيَاتِنَا فَهُمْ مُسْلِمُونَ﴾ (النمل : 80-81).

ثالثا: الحث على العلم

كرم الله العلم والعلماء، فالعلم طريق المعرفة بالله، والعقل هو الجزء المفكر المتدبر في الإنسان عن طريقه يكتسب العلم، وقد أشارت الآيات الكريمة التي تحكي قصة بدأ خلق الإنسان

(1) انظر: فايد، محمود عبد الوهاب، التربية في كتاب الله، دار الاعتصام، ط 5، 1978، ص 14-16.

إلى تمييز الله عز وجل للإنسان باختصاصه بالقدرة على العلم قال تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۚ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ۝٣٠ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ۝٣١ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ۝٣٢ قَالَ يَتَادُمُ أَنْبِئُهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ ۖ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ ۚ﴾ (البقرة : 30-33) ⁽¹⁾.

وعلى المعلم أن يشجع الطلبة على العلم بكل مجالاته وفروعه ما دام يقصد به الوصول للحق، وتحقيق الخير، "العلم الحق هو المعرفة التي يدرك بها الإنسان الحق، بأن تتفتح بصيرته، فيتصل بالحقائق الثابتة في هذا الوجود" ⁽²⁾، بذلك تنشأ لدى المتعلم رابطة التالف والإحساس بالمسؤولية، فكل فرد لا يقتصر دوره على نفسه بإبعادها عن الآثام والأخطاء الدينية والدنيوية، بل يتعدى ذلك إلى واجبه نحو إخوانه في المجتمع، فعليه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإزالة الجهل بالأمر غير المعروفة، لمعرفة حكمها في التشريع وهل هي حلال أم حرام، فعليه التعليم والإرشاد لأتمته.

رابعاً: تربية الطلبة على الدليل العقلي والمنهج العلمي السليم

على المعلم أن يهتم بتدريب المتعلم على كيفية الاستناد إلى الدليل العقلي في التعامل مع الظواهر المختلفة، من خلال تبني المنهج العلمي على النحو الآتي:

(1) الصالح، محمد بن أحمد، الطفل في الشريعة الإسلامية، مصر، مطبعة النهضة، د.ط، د.ت ، ص 235.

(2) الصالح، محمد بن أحمد، الطفل في الشريعة الإسلامية، ص 239.

1- ينبغي على المعلم تدريب طلبته على الحوار والدليل العقلي في التعامل مع الأشياء، ورفض الاستناد إلى الظن والتخمين، قال تعالى ﴿ سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا ءَابَاؤُنَا وَلَا حَرَمْنَا مِنْ شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ حَتَّى ذَاقُوا بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِنْدَكُمْ مِنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا إِنْ تَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ ﴾ (الانعام: 148)، وقال أيضا ﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَوَاتِ أَتُنُودُونَ بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَرَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾ (الاحقاف: 4)، وبذلك يوجه المعلم الطلبة إلى اتباع المنهج العلمي عن الحقائق، وينبه العقل ويوجهه إلى النظر في الكون، وتتبع الأدلة والتجربة، وعدم الاقتناع بالظن والتخمين⁽¹⁾، أو الافتراء على الحواس كأن يقول الإنسان أنه رأى شيئا وهو لم يره، أو سمع شيئا وليس حقيقيا، قال تعالى ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ (الاسراء: 36)، وبذلك تنهى هذه الآية عن اتباع ما لم يقم به علم أو لم يستند إلى حجة سمعية أو بصرية محسوسة.

2- على المعلم أيضا أن يوجه الطلبة إلى المنهج العلمي السليم، المبني على الملاحظة والتجريب واتباع الأدلة، بينما كان العلم في الفلسفة اليونانية قائما على أساس التفكير النظري المجرد، وأغفلت الواقع المحسوس، جاء القرآن فربط بين التفكير والواقع ودعا إلى النظر في مظاهر الكون والسعي في الأرض، والاستفادة مما سخره الله فيها، ويقول في ذلك "دريبر" الأستاذ بجامعة نيويورك في كتابه (النزاع بين العلم والدين) : "تحقق علماء المسلمين من أن الأسلوب العقلي النظري لا يؤدي إلى التقدم، وأن الأمل في وجدان الحقيقة يجب أن

(1) البكري، صلاح عبد القادر، القرآن وبناء الإنسان، ص 72.

يكون معقودا بمشاهدة الحوادث ذاتها، ومن هنا كان شعارهم في أبحاثهم الأسلوب التجريبي والدستور العلمي الحي" (1).

3- أن يدعو المعلم طلبته إلى التوسع في العلوم والتزود منها، وأن لا يغتر الإنسان بعلمه مهما كان بالنسبة لمن حوله، كما جاء في قصة موسى عليه السلام مع الخضر، عندما بعثه الله له ليبين له قصور علمه، وهناك آيات في القرآن تبين سعة علم الله وشموله، قال تعالى ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَمٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (لقمان: 27).

خامسا: ذم الهوى:

إن موقف القرآن الكريم من ذم الهوى هو في الوقت نفسه تنبيه العقل إلى المنهج الصحيح للنظر العقلي، لأنه إذا تدخلت الأهواء في حكمنا على الأشياء فإنها ستكون مفسدة لهذا الحكم لا محالة، وذلك لاختلاف الأهواء وعدم اتفاقها، لذا ذم القرآن الهوى واعتبره خطوة مهمة في المؤسسات التعليمية لتربية طالب العلم على الحق والمعرفة السوية، إذ يجب على المربين تربية الطلبة على استبعاد كل ما يتعلق بذاتهم من أجل التجرد العلمي وتحقيق الموضوعية، لأن إدراك الحقيقة العلمية أشمل وأوسع لدى أكثر من شخص أو باحث بنفس الطريقة مهما اختلفت زاوية الإدراك بالنسبة لكل منهم. (2)

(1) البكري، صلاح عبد القادر، القرآن وبناء الإنسان، ص 72.

(2) انظر: فاطمة، القرآن والنظر العقلي، ص 108.

الخاتمة

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات:

من أبرز النتائج التي توصلت إليها مباحث هذه الدراسة الآتي:

1. أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو كل ما تستند إليه التربية الإسلامية في بناء منظومة المفاهيم والتصورات والحقائق المنبثقة عن المرجعية الإسلامية المتعلقة بالمعرفة ومصادرها، وأثرها النظري والعملي في التربية الإسلامية.

2. أن أصل المعرفة ومنبعها هو الله عز وجل، ومصادرها تتمثل بعالم الغيب وعالم الشهادة، في حين أن وسائل المعرفة تتمثل بالوحي والعقل والحس.

3. أن أصول التربية الإسلامية تتكامل مع بعضها بطريقة تشبه النظام، بحيث يؤثر كل أصل في باقي الأصول ويتأثر بها، فالعلاقة بين الأصل المعرفي للتربية الإسلامية وباقي الأصول هي علاقة تكاملية، فالمعرفة في الأصل العقدي تقوم على أساس الخط النظري المعرفي، أما في الجانب التعبدية فإنها تقوم على أساس الخط التطبيقي، إذ لا يكتفي بمعرفة العبادات من حيث شروطها وأركانها وما يتعلق بها من سنن، بل لا بد من الانتقال من الجانب المعرفي إلى الجانب التطبيقي، وهذا الجانب - التطبيقي - هو الجزء الوظيفي للمعرفة المتعلقة بالعبادات، في حين تعمل المعرفة في الأصل التشريعي على تربية العقل على كيفية استنباط احكام جديدة بناء على قواعد كلية وضعها الشارع الحكيم.

4. أن المعرفة في الأصل النفسي تقدم حقائق عن النفس البشرية ومراحل نموها وتطورها، وما يعترئها من حالات متنوعة تتراوح بين الفرح والحزن، والرضا والغضب، والهداية والضلالة، مما يسهم في اختيار أفضل الطرق والوسائل التي تحقق عملية النمو التربوي ، أما على الصعيد

الاجتماعي فإن الأصل المعرفي هو الذي يبين وحدة النوع الإنساني من حيث إن أباهم واحد، وبالتالي فهم متساوون من حيث الأصل لا فرق بينهم بناء على جنس أو لون أو لغة، وهذا ما يسهم في حل المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات.

5. تتجلى علاقة الأصل الثقافي بالأصل المعرفي بأن الثقافة مصدر فرعي من مصادر الأصل المعرفي، إلا أن الأصل المعرفي ينظم عملية التعامل مع التراث وكيفية تمحيصه وأخذ الصالح منه.

6. إن مرتكزات الأصل المعرفي تتمثل بمرتكز وحدة المعرفة باعتبار أن الله تعالى هو أصل المعارف، حيث يرتب على ذلك أن المعارف والعلوم جميعا تؤدي إلى الاعتراف بوجود الله تعالى، أما مرتكز ميدان المعرفة فيحصر المعرفة في ميدانين هما عالم الغيب ووسيلته الوحي، وعالم الشهادة ووسيلته العقل والحواس. الأمر الذي يسهم في تكامل المعرفة وشمولها.

7. إن غاية المعرفة في الإسلام هي تحقيق العبودية لله تعالى وعمارة الأرض، وهذا يفرض على الباحث الالتزام بأخلاقيات المعرفة من خلال اختيار المنهج المناسب للوصول إلى المعرفة السليمة، والالتزام بالأمانة العلمية وعدم كتمان الحق.

8. إن هناك مسؤولية يفرضها الأصل المعرفي على الباحث تتمثل بعدم الاقتصار على اكتساب المعرفة بل تتعداها إلى وظائف أخرى، تتجلى في نقل هذه المعرفة للآخرين، وعدم كتمانها، إضافة إلى ضرورة اقتران العلم بالعمل.

9. تتدرج مراتب المعرفة من مرحلة الاستعداد لتلقي المعرفة إلى مرحلة الإدراك بالحواس، ثم تأتي مرحلة إدراك البديهيات العقلية، وأخيرا مرحلة اكتساب المعرفة؛ وبناء على التدرج السابق تكون المعرفة التي جاء بها الوحي يقينية يقطع العقل بصحتها، أما المعارف الحسية والعقلية

فهذه المعرفة منها ما هو يقيني ومنها ما هو ظني على اختلاف في درجات الظن الذي توصف به تلك المعرفة.

10. تختلف طبيعة المعرفة في الإسلام عنها في الفلسفة المثالية، فالمعرفة الإسلامية هي نتاج عالمي الغيب والشهادة، كما أنها مراتب ثلاث غيبية وعقلية وحسية، بخلاف الفلسفة المثالية والتي قصرت المعرفة على عالم المعقولات وطريقه العقل ، ونفت أي معرفة حسية باعتبارها معرفة وهمية لا قيمة لها، لذا فقد اقتصرت الفلسفة المثالية على مصدر واحد من مصادر المعرفة وهو عالم المثل، وأهملت ما عدا ذلك من المصادر، من هنا كانت المعرفة عند المثالية ناقصة ومضطربة، بخلاف المعرفة الإسلامية والتي اتسمت بالشمول والواقعية. إضافة إلى أن المعرفة المثالية كانت نظرية ولا يمكن الاستفادة منها عملياً، أما المعرفة الإسلامية فكانت معرفة واقعية ويمكن توظيفها على أرض الواقع.

11. حصرت البراجماتية المعرفة في عالم الوجود، فالمعرفة عندهم مزيج من الحس والخبرة حيث اهتمت الفلسفة البراجماتية بالنتائج العملية للمعرفة والأفكار، وبذلك أغفلت البراجماتية فكرة عالم الغيب باعتباره مصدراً من مصادر المعرفة، وبالتالي كانت المعرفة عند البراجماتيين ليست مطابقة الفكرة للأشياء بل هي مطابقة الأشياء لمنفعتنا.

12. تتمثل أبرز انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأسس النفسية للمنهاج من خلال تنظيم المنهاج وظيفياً، بحيث تركز المعرفة على إشباع حاجات عند المتعلم، الأمر الذي يتطلب مراعاة التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي معاً.

13. تظهر انعكاسات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية على الأسس الاجتماعية من خلال إدخال العناصر التي تجعل المنهاج مرتبطاً بالنظام الاجتماعي، ومنتمياً لهويته، وصادقاً مع مشكلاته، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف ومواجهة المتغيرات التي تطرأ على المجتمع،

بكل مضامينها البيئية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، والمحافظة على كيان المجتمع ، والعمل على استمرار وتحقيق إنمائه وتطويره بصورة مستمرة.

14. تتجلى انعكاسات الأصل المعرفي على الأساس الفلسفي من خلال التمييز بين طرق اكتساب المعرفة، واختيار الطريقة المناسبة لكل لون من المعرفة، فطريقة الحواس تتلاءم مع العلوم الطبيعية ولا تتناسب مع المعرفة الغيبية، والطريقة العقلية تتلاءم مع الرياضيات والمنطق ولا تتناسب مع التاريخ والعلوم الاجتماعية.

15. تتمثل التطبيقات التربوية للأصل المعرفي للتربية الإسلامية في عناصر المنهاج التربوي، من خلال تنظيم محتوى المنهاج وفق معايير الاستمرارية والتتابع والتكامل للخبرات، أما على صعيد الأهداف فلا بد من مراعاة التنوع عند صياغة الأهداف، بحيث تنمي العمليات العقلية المفاهيم، والقيم، بالمهارات عند المتعلم. وعلى صعيد طرائق التدريس فلا بد من اختيار طرائق تدريس تجعل المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم، وتتيح له الفرصة للمشاركة في المواقف التعليمية بإيجابية ونشاط مستمر. أما على صعيد التقويم فلا بد من استخدام أدوات التقويم المناسبة والتي تقيس ما يُراد قياسه بدقة، مع ضرورة تنوع تلك الأدوات وعلى الإقتصار على أداة بعينها.

16. إن التربية العقلية وإن كانت هدفاً من أهداف التربية الإسلامية، إلا أن الأصل المعرفي للتربية الإسلامية هو الذي ينظم عملية التربية العقلية، فالأصل المعرفي يحدد المجالات التي يسمح للعقل بالعمل ضمنها، وبهذا تكون التربية العقلية في الإسلام عملية منظمة، وليست على إطلاقها، بحيث لا يتم إقحام العقل فيما لا فائدة منه أو في مجالات لا يمكن للعقل الولوج إليها، لأن العقل له إمكاناته وطاقاته التي لا يستطيع تجاوزها، فلا يقحم المعلم الطلبة في قضايا هي

خارج إدراكهم العقلي، بل يهتم المعلم بتدريبهم على كيفية الاستناد إلى الدليل العقلي في التعامل مع الظواهر المختلفة من خلال تبني المنهج العلمي.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالآتي:

- 1- ضرورة تحليل المناهج التعليمية في ضوء مرتكزات الأصل المعرفي للتربية الإسلامية للكشف عن مدى توازن تلك المناهج وشمولها لتلك المرتكزات.
- 2- ضرورة اعتماد مبدأ تكامل المعرفة عند بناء المنهاج بحيث تتسم تلك المعرفة بالشمول والتكامل.
- 3- ضرورة عقد البرامج التدريبية لتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع المعرفة الغيبية والمعرفة الحسية، من حيث صياغة الأهداف التعليمية واختيار طرائق التدريس وأساليب التقييم.
- 4- ضرورة التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا لدى الطلبة من خلال تفعيل مبدأ التربية العقلية في المؤسسات التربوية.
- 5- ضرورة تنمية أخلاقيات المعرفة لدى الطلبة .
- 6- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المقارنة بين الأصل المعرفي للتربية الإسلامية والفلسفات الأخرى .

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم، فؤاد، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، ط 4، 1977.
2. إبراهيم، محمد بن قطب، منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار الشروق، ط 14، 1993.
3. ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين المبارك النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، بيروت، المكتبة العلمية، د.ط، 1979.
4. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ط، د.ت.
5. ابن باديس، عبد الحميد، تفسير ابن باديس (في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير)، تحقيق أحمد شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1995.
6. ابن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المملكة العربية السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، د.ط، 1995.
7. ابن تيمية، الرد على المنطقيين، بيروت، دار المعرفة، د.ط، د.ت.
8. ابن تيمية، النبوات، تحقيق عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2000.
9. ابن تيمية، تقي الدين، العبودية، تحقيق محمد زهير الشاويش، بيروت، المكتب الإسلامي، ط 7، 2005.
10. ابن تيمية، تقي الدين، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط 1، 1986.
11. ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1991.

12. ابن خلدون، المقدمة ، بيروت، دار الكتب العلمية، 2006 .
13. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد ، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ، تحقيق خليل شحادة ، بيروت، دار الفكر، 1408 .
14. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، التحرير والتنوير تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، تونس، الدار التونسية للنشر ، د.ط، 1984 .
15. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله ، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، 1414 .
16. ابن عثيمين، محمد بن صالح، القول المفيد في شرح كتاب التوحيد، المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، ط 2، 1424.
17. ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979 .
18. ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت، دار الكتاب العربي ، ط 3، 1996.
19. ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية ، ط 1، 1991.
20. ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، تفسير القرآن العظيم ، محمد حسين شمس الدين ، بيروت، دار الكتب العلمية، 1419.
21. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب ، بيروت، دار صادر، ط 3، 1414.

22. أبو الضبعات، زكريا، المناهج أسسها ومكوناتها، بيروت، دار الفكر، ط 1، 2007.
23. أبو زيد، بكر بن عبد الله، حلية طالب العلم، الرياض، دار العاصمة للنشر والتوزيع، ط 1، 1416.
24. أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 6، 1996.
25. أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، كتابة البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية، جدة، دار الشروق، ط 3، 1986.
26. أحمد، لطفي بركات، في الفكر التربوي الإسلامي، الرياض، دار المريّة، ط 1، 1982.
27. أحمد حسين الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضمناتها التربوية، دمشق، دار الفكر، ط 1، 2002.
28. أحمد، أم كلثوم، براجماتية وليم جيمس دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، 2004.
29. اسماعيل، فاطمة، القرآن والنظر العقلي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ط 1، 1993.
30. الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الداودي، دمشق بيروت، دار القلم - الدار الشامية، ط 1، 1412.
31. الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 1415.
32. الأمدي، علي بن محمد، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق سيد الجميلي، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربي، ط 1، 1404.
33. أمين عثمان، رواد المثالية في الفلسفة الغربية، دار المعارف، د.ط، 1967.

34. أمينة كمال، وعبدالعزیز الحر، أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات (2003)
35. اندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل ، بيروت، منشورات عويدات، ط2، 2001.
36. أيوب، حسن محمد تبسيط العقائد الإسلامية ، لبنان، دار الندوة الجديدة، ط 5، 1983.
37. الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر، تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل، تحقيق عماد الدين أحمد حيدر ، لبنان، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 1، 1987.
38. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط 1، 1422.
39. بركات، صالح سلامة، العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الاردن، 1995.
40. البقاعي، إبراهيم بن عمر ، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور ، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، د.ط، د.ت.
41. بكار، عبد الكريم، تجديد الوعي، دمشق، دار القلم، ط 3، 2010.
42. بلقيس، أحمد، خبرات التعليم والتعلم والاستراتيجيات والطرائق ذات الصلة ، عمان، وكالة الغوث ، دائرة المعلمين ، 1989.
43. بني عيسى، وائل، أصول النظرية التربوية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية المستخلصة من سورة الأنعام رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

44. البيضاوي ، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي ، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد عبد الرحمن المرعشلي ، بيروت، دار إحياء التراث العربي ، ط1، 1418.
45. الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1975.
46. تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراجماتية، ترجمة مصطفى ابراهيم، القاهرة، دار المعرفة للطباعة والنشر، 2011.
47. النل، شادية، علم النفس التربوي في الإسلام، عمان، دار النفائس، ط 1 ، 2005.
48. التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط 1، 1996.
49. التويجري، عثمان، التراث والهوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - 1432.
50. الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، د.ط، 1964.
51. جديتاوي، رامي، الاساس الاخلاقي للتربية الإسلامية رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك ، 2011.
52. جديتاوي، رامي، الاساس النفسي للتربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، 2015.
53. جديدي، محمد ، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجاً، د.ط، د.ت .

54. الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 1 ، 1405.
55. جردات، خوله، المؤلفات المعاصرة في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 1996.
56. جعيني، نعيم، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، الاردن، دار وائل، ط1، 2004.
57. الجلند، محمد السيد، الوحي والإنسان قراءة معرفية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.
58. الجمالي، فاضل، نحو تربية مؤمنة: فلسفة تربوية تكاملية لتحقيق مجتمع ناهض، تونس، الدار التنوسية، 1977.
59. أفلاطون، جمهورية أفلاطون، ترجمة فؤاد زكريا، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، 2004.
60. جوزيف بوخينسكي، مدخل إلى الفكر الفلسفي، ترجمة محمود حمدي زقزوق، دار الفكر العربي، 1996.
61. جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة فرانكلن للطباعة والنشر، 1963.
62. الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، المدينة المنورة، دار عالم الكتب، ط1، 2000.
63. الحازمي، عبد الرحمن، التوجيه الإسلامي لأصول التربية، الرياض ، دار عالم الكتب ، 1420.

64. الحسن، بنان، الاساس التعدي للتربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، 2011.
65. حسين ، رواء محمود ،التبيان في شمولية المعرفة القرآنية-المدخل الأول إلى تفسير الحكمة القرآنية- منشور على موقع شبكة الالوكة :www.alukah.net/sharia تاريخ الاسترجاع: 2017/7/23.
66. الحلبي، نور الدين محمد عتر علوم القرآن الكريم دمشق، مطبعة الصباح ، ط 1، 1993 .
67. حلمي، مصطفى محمد ، منهج علماء الحديث والسنة في أصول الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1.
68. حماد، شريف، جودة، محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه، بحث مقدم إلى " المؤتمر الوطني للتقويم التربوي" المنعقد في النصف الثاني من شهر أيار 2011 في مدينة رام الله.
69. حمود العليمات، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، 2012.
70. حميدة، إمام، أسس بناء المناهج، مكتبة زهراء الشرق، 2002.
71. خطاطبة، عدنان، الأساس العقدي للتربية الإسلامية، رسالة دكتوراه منشورة، الاردن، دار الكتاب الثقافي، د.ط، 2011.
72. خطاطبة، عدنان، الأصل النفسي للتربية الإسلامية :دراسة تأصيلية" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع، 2013.

73. خطاطبة، عدنان، المعرفة الغيبية في الإسلام ووظائفها التربوية، المجلة الاردنية للدارسات الإسلامية، ج 4، عدد 3، 2008.
74. الخطيب، محمد محمد عبد اللطيف، أوضح التفاسير، المطبعة المصرية ومكتبتها، ط6، 1964.
75. خليفة، حاجي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بغداد، مكتبة المثنى، د.ط، 1941.
76. خليل، عماد الدين ، حول تشكيل العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، ط 4، 1991.
77. خليل، عماد الدين ، مدخل إلى اسلامية المعرفة ، بيروت، دار بن كثير، ط1، 2006.
78. خليل، عماد، حول إعادة كتابة التاريخ، دمشق، دار ابن كثير، ط 1، 2005.
79. الخوالدة، محمد، اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2005.
80. خياط، محمد، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1416.
81. الدريني، فتحي، أصول التشريع الإسلامي ومناهج الاجتهاد بالرأي، مطبعة دار الكتاب، 1977.
82. الدمرداش سرحان و. منير كامل. المناهج، القاهرة، دار العلوم للطباعة ، ط 3، 1972.
83. دويدري، رجاء وحيد، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، بيروت ، دار الفكر المعاصر، ط1، 2000.

84. ديف روبنسون وجودى جروفز، أفلاطون، ترجمة إمام عبدالفتاح إمام، المشروع القومي للترجمة، مصر، المجلس الاعلى للثقافة، 2001.
85. ديكارت، رينيه، مقال عن المنهج، ترجمة محمود الخضيرى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، 1985.
86. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، بيروت ، المكتبة العصرية، ط 5، 1999.
87. راشد محمد أبو صواوين، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، (مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية (2010)، 12(2).
88. الرشدان، محمود، حول النظام المعرفي، مجلة اسلامية المعرفة، واشنطن، المعهد العالي للفكر الإسلامي، العدد (10)، 1997.
89. رشوان، محمود، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للنشر، 1984.
90. رشيدى لبيب وفايز مينا ، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، مكتبة الانجلو ، 1993.
91. رضا، رشيد ، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، 1990 .
92. رضا، محمد رشيد، الوحي المحمدي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط 1، 2005.
93. رفيع محماد، سؤال الوعي التاريخي وإشكال بناء الرؤية المستقبلية، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 60، 2010.
94. رينيه، ديكارت، العالم أو كتاب النور، ترجمة أميل خوري، بيروت، دار المنتخب العربي، ط1، 1999.

95. الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، د.ط، د.ت،
96. الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس ، مصر، المطبعة الخيرية ، ط 1، 1984.
97. الزحيلي، وهبة بن مصطفى التفسير الوسيط ، دمشق، دار الفكر، ط 1 ، 1422.
98. الزحيلي، وهبة، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دمشق، دار الفكر المعاصر، 1418.
99. الزرقاني، محمد عبد العظيم مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط 3، د.ت.
100. زرمان، محمد ، وظيفة الاستخلاف في القرآن دلالاتها وأبعادها الحضارية، جامعة قطر، حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، العدد 16، 1998.
101. الزغول، رافع و الزغول، عماد. علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003.
102. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل ، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 3، 1407 .
103. الزبيدي، عبد الرحمن، مصادر المعرفة في الفكر الإسلامي والفلسفي، الرياض، مكتبة المؤيد ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي - فيرجينيا، ط1، 1992.
104. سالم منصور ، وأحمد الجوهري، إعداد المعلم في ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعولمة، المؤتمر العلمي الرابع، جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي، جامعة جنوب الوادي، السودان(2007)، 4-5 إبريل، 2007.
105. السامرائي، فاضل، لمسات بيانية، المكتبة الشاملة.

106. سعادة، جودت، إبراهيم، عبد الله، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، بيروت، دار الشروق، ط1، 2001.
107. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان . تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2000.
108. السفاريني، شمس الدين، غذاء الألباب في شرح منظومة الآداب، مصر، مؤسسة قرطبة ، ط 3، 1993.
109. سليمان، عباس، تصنيف العلوم بين نصير الدين الطوسي وناصر الدين البضاوي ، بيروت ، دار النهضة، ط 1 ، 1996.
110. السمرقندي ،أبو الليث نصر بن محمد " بحر العلوم، د.ط، د.ت.
111. السمرقندي، علاء الدين ، ميزان الأصول في نتائج العقول، تحقيق الدكتور محمد زكي عبد البر، قطر، مطابع الدوحة الحديثة، ط1 ، 1984.
112. السمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد بن عبد الجبار، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي، بيروت، دار الكتب العلمية، لبنان، 1999.
113. السيد، عاطف، التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، المكتبة الشاملة، د.ط ، د.ت.
114. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الدر المنثور، بيروت، دار الفكر، د.ط، د.ت.
115. الشاطبي، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط 1 ، 1997 .

116. الشريفين عماد عبدالله محمد و مطالقة أحلام، أثر الوراثة والبيئة في بناء الشخصية الإنسانية في السنة النبوية والفكر التربوي المعاصر - دراسة مقارنة ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية المجلد 6، العدد 1.
117. الشهراني، سعيد بن فنييس، اتجاهات حديثة في تصميم محتوى تعليم اللغة العربية، جامعة الملك خالد- كلية التربية، 2005.
118. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم ، الملل والنحل، مؤسسة الحلبي د.ط، د.ت.
119. الشوحة، ليما، الأصل الاجتماعي للتربية الإسلامية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 2013.
120. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني فتح القدير دمشق - بيروت ، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط 1، 1414.
121. الشيباني، عمر، الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، بيروت، الدار العربية للكتاب ، 1987.
122. الشين، يوسف، الفلسفة المثالية قراءة جدلية، بني غازي، منشورات جامعة قاريونس، ط 1، 1988.
123. الصابوني، محمد علي، صفوة التفاسير، القاهرة، دار الصابوني والنشر والتوزيع ، 1997.
124. الصلاحات، سامي، فقه الواقع من منظور القطع والظن دراسة أصولية، مجلة الشريعة والقانون ، الحادي والعشرون.
125. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بروت، 1982.

126. الضمادي، عبدالله، الأصل الثقافي للتربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 2011.
127. ضميرية، عثمان جمعة ، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، مكتبة السوادي للتوزيع، ط2، 1996.
128. طاهر، حامد، نظرية المعرفة عند الفارابي، حولية الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد التاسع، 1991.
129. الطبري، محمد بن جرير ، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، 2000.
130. عبد الحليم، أحمد وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2008.
131. عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، د.ط، 1945.
132. عبد الحفيظ، البار، فلسفة التربية عند جون ديوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة، 2010.
133. عبدالعال، حسن، مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية الرياض، دار عالم الكتب، 1985.
134. عبدالله، محمد وعبدالمتعال، علاء، دراسات في الفلسفة اليونانية، طنطا، دار الحضارة للطباعة والنشر، د.ت.
135. عبده، محمد ، رسالة التوحيد، بيروت، دار إحياء العلوم الطبعة ، 1979 ،

136. عبير الهولي وسلوى جوهر ونبيل القلاف، الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور، مجلة رسالة الخليج العربي (2008).
137. العتيبي، سهيل، الرؤى عند أهل السنة والجماعة والمخالفين، دار كنوز اشبيليا، د.ط، د.ت.
138. عثمان ، محمود حامد، القاموس القويم في إصطلاحات الأصوليين، القاهرة، دار الحديث، د.ط، 1996.
139. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، القاهرة ، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.
140. العلواني، طه جابر، الجمع بين القراءتين، دار الشروق ، د.ط، 2005.
141. علي عون، و نصر الدين شعلال، الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية ، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، (2010).
142. علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ط 1، 2005.
143. علي، مقداد يالجن محمد ، علم الأخلاق الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط 2 ، 2003.
144. عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، الدار العلمية للكتاب، د.ط، 1988.
145. عمر، أحمد مختار عبد الحميد ، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ، ط 1، 2008.
146. العمري، مرزوق، تصنيفات العلوم عند المسلمين، مجلة الجامعة الاسمرية، العدد 16، السنة 9.

147. العموش، بسام، الإيمان بالغيب، الزرقاء، مكتبة المنار، 1983.
148. غانم، ابراهيم وآخرون، بناء المفاهيم، مصر، دار السلام للطباعة والنشر، ط1، 2008.
149. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد ميزان العمل، تحقيق الدكتور سليمان دنيا، مصر، دار المعارف، ط1، 1964.
150. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، بيروت، دار المعرفة، د.ط، د.ت.
151. الغزالي، المستصفى، تحقيق محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط1، 1993.
152. الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق الدكتور عثمان أمين، القاهرة، 1949.
153. الفارابي، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الصالح تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1987.
154. الفاروقي، اسماعيل، اسلمة المعرفة، ترجمة عبدالوارث سعيد، الكويت، دار البحوث العلمية، د.ط، 1983.
155. الفاروقي، اسماعيل، التوحيد جوهر الخبرة الدينية، ترجمة السيد عمر، القاهرة، مدارات للمؤتمرات والنشر، ط2، 2014.
156. فالتزر، أفلاطون تصوره واحد ونظرة المسلمين في فلسفته، لجنة ترجمة دوائر المعارف الإسلامية (ابراهيم خورشيد، عبدالحاميد يونس، حسن عثمان، دار الكتاب اللبناني، ط1، 1982.
157. فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط3، 1420.

158. الفلاح، . فخري، معايير البناء للمناهج وطرق تدريس العلوم، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط 1، 2013.
159. الفوارس هيفاء . الأصل التشريعي للتربية الإسلامية وأثره في العملية التربوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك 2011.
160. الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط ، بيروت ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 2005.
161. الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير، صيدا، المكتبة العصرية، ط2، 1997.
162. القاري، علي، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، تحقيق الشيخ جمال عيتاني، بيروت، دار اكتب العلمية، ط 1، 2001.
163. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط 3، 1964.
164. قليوبي، مها ، التربية العقلية في السنة وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، 1425.
165. كامل، فؤاد والعشري، جلال والصادق، عبدالرشيد ، الموسوعة الفلسفية المختصرة، بيروت، دار القلم، د.ط، د.ت.
166. الكردي، راجح عبد الحميد، نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، عمان، دار الفاروق، ط 3، 2011.
167. كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة، مؤسسة هنداوي، د.ط، 2014.
168. الكندي، ابو يعقوب بن اسحاق، رسائل الكندي الفلسفية، القاهرة، محمد عبدالهادي، دار الفكر، د.ت.

169. الكيلاني، ماجد، فلسفة التربية الإسلامية، الاردن، دار الفتح للدراسات والنشر، ط 1، 2009.
170. لويس، جنفايف، ديكارت والعقلانية، ترجمة عبده الحلو، بيروت، منشورات عويدات، ط4، 1988.
171. مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، 1983.
172. مجموعة من العلماء، الموسوعة الفقهية الكويتية، الكويت، وزارة الأوقاف الكويتية، ط 2، 1427 .
173. المحاسبي، الحارث بن أسد ، أبو عبد الله، فهم القرآن ومعانيه، تحقيق حسين القوتلي ، بيروت، دار الكندي ، دار الفكر ، ط 2، 1398.
174. المحاسبي، الحارث، العقل وفهم القرآن، تحقيق حسين القوتلي، بيروت، دار الفكر ، ط 1، 1971.
175. محمد علي، عصام، تاريخ المذاهب الفلسفية، منشأة المعارف، د.ت.
176. محمد، السيد علي علم المناهج الاسس والتنظيمات، القاهرة، دار الفكر، ط 2 ، 2000.
177. محمود، زكي نجيب، حياة العالم المتغير، بيروت، دار الشروق، ط 2 ، 1988.
178. مذكور، احمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001.
179. مرجبا، محمد، مع الفلسفة اليونانية، بيروت، دار عويدات، ط 3 ، 1988.
180. مرسي ، محمد، في الأصول الإسلامية للتربية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية، د.ط، 2000.

181. مرسى، محمد منير، أصول التربية، القاهرة ، عالم الكتب، د. ط.
182. مرسى، محمد منير، أصول التربية، مصر، دار الفكر، ط 1، 2001.
183. مرعى، توفيق، الحيلة، محمود، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة، ط 1، 2000 .
184. مروان، إبراهيم ، أسس البحث العلمي، عمان، مؤسسة الوراق، ط1، 2000 .
185. المصري، محمد أمين، لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها، دمشق، دار الفكر، د.ط، د.ت.
186. مصطفى، ابراهيم وآخرون، المعجم الوسيط ، دار الدعوة، د.ط، د.ت .
187. مصطفى، أحمد (الشهير بطاش كبرى زادة) مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلم، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ط، 1985 .
188. مطالقة وآخرون، المدخل إلى التربية الإسلامية، الاردن، عالم الكتب الحديثة، ط1، 2012 .
189. مطالقة، أحلام ، والشريفين، عماد، مصادر المعرفة في القرآن الكريم والفلسفات التربوية، مجلة القدس، 30(2) 2 13 .
190. مطالقة، احلام، والشريفين، عماد ، العلاقة بين العقل والوحي وانعكاساتها الفكرية والتربوية، مجلة المنارة، جامعة ال البيت، 20(2) 2014 .
191. مطالقة، أحلام، المنهج القرآني في تربية العقل، دار اليازوري، عمان، د.ط، 2012 .
192. ملحم، سامي القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الفرقان، 2005.
193. ملكاوي، فتحي، مفاهيم في التكامل المعرفي، مجلة اسلامية المعرفة، عدد60، 2010، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

194. الميداني، عبد الرحمن حبنكه، العقيدة الإسلامية وأسسها، دمشق، دار القلم، ط 2، 1979 .
195. الميداني، عبد الرحمن حبنكه، ضوابط المعرفة، دمشق، دار القلم، ط 8، 2007 .
196. ناصر، إبراهيم، أصول التربية (الوعي الإنساني) عمان، الأردن مكتبة الرائد العلمية، ط 1، 2004 .
197. ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ط 10، 2010 .
198. النجار، عبد المجيد ، الايمان والعمران، مجلة اسلامية المعرفة ، السنة الثانية،العدد الثامن، ابريل، 1997 .
199. النجار، عبدالمجيد، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 3 ، 1993 .
200. النجار، عبدالمجيد، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، دار الغرب الإسلامي، 1992 .
201. النحلاوي عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ط 1، 1979.
202. النحلاوي، عبد الرحمن، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي، ط 2، 1988 .
203. نخبة من العلماء الأمريكيين، الله يتجلى في عصر العلم،أشرف على تحريره جون مونسيما، ترجمة عبد المجيد الدمرداش، بيروت، دار القلم، د.ط، د.ت .
204. نداء، سعد بن عبد الرحمن، مفهوم الأسماء والصفات، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، د.ت، العدد 45 .

205. النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد، مدارك التنزيل وحقائق التأويل (تفسير النسفي)، تحقيق يوسف علي بديوي، بيروت، دار الكلم الطيب، ط 1، 1998 .
206. نفيسة، محمود، اثر الفلسفة اليونانية في عالم الكلام الإسلامي، بيروت ، دار النوادر، ط 1، 2010 .
207. النقيب، عبد الرحمن منهجية البحث في التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط 1، 1997 .
208. نور الدين محمد عتر الحلبي، علوم القرآن الكريم، دمشق، مطبعة الصباح، ط 1، 1414 .
209. هدى تركي السبيعي، دراسة للكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في مصر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 2003 ، 91 (23) .
210. هشام خوجلي، علم نفس النمو، السعودية، الدار السعودية، ط 1، 2001 .
211. هندي ، ذياب وعليان، هشام ، دراسات في المناهج والأساليب العامة، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط 5، 1987 .
212. هويدي، يحيى، مقدمة في الفلسفة العامة، ط 9، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1989 .
213. الوكيل، حلمي أحمد ، المفتى، محمد أمين، أسس بناء المناهج ، القاهرة، دار الكتاب الجامعي، 1989 .
214. وليم جمس، البراجماتية، ترجمة محمد علي العريان ، مصر ، المركز القومي للترجمة .

215. وليم جيمس، بعض مشكلات الفلسفة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، المؤسسة

المصرية العامة للنشر والتوزيع ، د.ت .

216. وين، رالف، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد العريان، القاهرة، مكتبة الانجلو

المصرية، 1964 .

217. ياسين، محمد ، مباحث في العقل، عمان، دار النفاس ، ط 1، 2011 .

Abstract

Deek, Fadel Ali, The Epistemology Foundation of Islamic Education “Comparative Study”, Yarmouk University, 2019. (Supervisor: Prof Ahlam Matalqah).

The study aimed to identify the epistemology foundation of Islamic education through understanding its concept, foundations and the differences between the nature of knowledge in Islam and the knowledge in idealism philosophy and pragmatism philosophy, and identify the most important educational applications for epistemology foundation of Islamic education on the psychological, social, philosophical basis; the reflection of epistemology foundation of Islamic education on curricula

Elements; and finally its reflections on mental education. To achieve this objective, the researcher used the methodology, comparative approach and detective approach.

The result of the study indicated that epistemology foundation of Islamic education is all that is used by Islamic education in developing concepts, perceptions and facts emerging from Islamic reference relating to epistemology, its sources and its practical and theoretical effect on Islamic education.

Furthermore, the most significant tenets of epistemology foundation of Islamic education is illustrated by the unity of epistemology which is Allah, the epistemology field represented by the unseen, the seen world, the integration of epistemology, the purpose of epistemology illustrated in achieving warship and building earth, the ethics of epistemology presented by the use of accurate approach to reach epistemology and not hiding it, the levels of epistemology represented by the aptitude to receive epistemology, sensations perceptions, mental granted stage, science acquisition. As for epistemology categorization, it is illustrated by the unknown knowledge and the cosmic knowledge.

The results showed that the nature of epistemology in Islam is different from idealism philosophy as the Islamic epistemology is an international is the result of the unknown and the testimony. It is three levels: Unknown, mental and material which is different from the idealism philosophy; limiting epistemology on the logical things and there way to the mind; the pragmatic philosophy limiting epistemology in existence considering lack epistemology is a mixture of sensations and experience.

The final result is that the educational applications for the epistemology foundation of Islamic education presented by the reflection of the epistemology foundation of Islamic education based on the curricula, its elements and activating mental education of learners.

In the view of the results the study recommend the need to analyze the educational curricula in the view of the epistemology foundation of Islamic education to reveal the curricula balance and its inclusion for the foundations, and the necessary to adopt the principle of knowledge integration when constructing the curricula, so that knowledge become comprehensive and integrated.

Keywords: origin, Knowledge, Islamic Education, Epistemology Foundation, idealism philosophy, pragmatism philosophy.