الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية نصف سنوية محكمة

السنة الثانية والثلاثون | العدد 112 | خريف 1448هـ/2026م

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي

الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة دورية علمية محكمة تصدر مرتين في السنة. تعنى المجلة بالدراسات والبحوث والقضايا الفكرية والتربوية والتعليمية، القادرة على الارتقاء بالوعي والتعليم في المجتمعات المسلمة، وعلى مقاربة الإشكاليات المعرفية التي يعاني منها المسلمون: مجتمعات وثقافات ومعارف. نُشِرت المجلة بعنوان "إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر" من عام 1995 إلى عام 2019 تحت الرقم الدولي المعياري: (1729-4193 و 2664-5955).

التكشيف والفهرسة

تدخل المجلة ضمن فهارس وقواعد البيانات الآتية:

إبسكو "EBSCO"، "بروكويست" ProQuest، "أتلا" American Theology Library Association (ATLA)، معامل التأثير والاستشهاد العربي "أرسيف" Arcif، دليل الدوريات المتاحة مجاناً DOAJ، غوغل سكولار Google Scholar، كروسريف CrossRef، دليل المصادر العلمية المتاحة مجاناً ROAD، الدليل العالمي للدوريات Ulricshweb: Global Serials Directory، "ميار" MIAR, Information Matrix for the Analysis of Journals، مكتبة جامعة هارفارد الأمريكية.

الاشتراك السنوي للنسخة الورقية (عددان شامل البريد)

الأفراد: 60 دولاراً أمريكياً / المؤسسات: 120 دولاراً أمريكياً

للتسديد:

١- تحويل المبلغ عبر المصرف أو بواسطة بطاقة ائتمان وذلك بالتواصل على العنوان البريدي: citj@citj.org

٢- عن طريق شيك مصرفي مسحوب على بنك أمريكي لأمر IIIT ويرسل إلى:

IIIT/CITJ , PO Box 669, Herndon, VA 20172-0669 USA

المجلة متاحة مجاناً على موقعها الرسمي: www.citj.org

المعرف الرقمي: https://DOI:10.35632/citj.v32i112

الرقم الدولي المعياري: النسخة الورقية 2707-515X ، النسخة الإلكترونية 2707-5168

ما تنشره المجلة يعبّر عن وجهة نظر الكاتب ولا يعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

محتويات العدد

كلمة التحرير

الحرف العربي رمزاً للعلم والجمال والتحرر الثقافي — إبراهيم زين — 5

بحوث ودراسات

تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً — عبد الرّحمن حللي — 13

إيجادُ الغاياتِ وإغناءُ الحياةِ: نحو استعادة الأدوار المنسيّة للتَّفلسف — عبد الرزّاق بلعقروز — 45

الإطارُ البنائيّ لعِلم أصولِ التفسير: الواقع والبناء — جميلة مصطفى المعاني
سليمان محمد الدقور — 71

القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل — حامد أحمد الدبابسة — 109

النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي — عمر بيشو — 137

رأي وحوار

من التراث إلى المورد الفكري: فِقه المعاهدات مدخلاً لتجديد الفقه السياسي والسياسات العامة في الإسلام — حجاج أبو جير
رائد عكاشة
إبراهيم زين — 161

قراءات ومراجعات

إصلاح الجامعات: من أسلمة المعرفة إلى تكاملها. تأليف: ضياء الدين سَردار وجِرِمي هِينزل تومَاس — سميرة الخوالدة — 185

ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية. تحرير: ضياء الدين سردار — تيسير أبو عودة — 201

عروض مختصرة — إيصال صالح الحوامدة — 215

كلمة التحرير

الحرف العربي رمزاً للعلم والجمال والتحرر الثقافي

إبراهيم زين*

كانت زيارتي إلى مدينة غرناطة في صيف 2026 مناسبة للتأمل في العلاقة العميقة بين المعرفة والسلطة، وبين المدرسة والدولة، وبين اللغة والهيمنة. ومن أكثر المحطات التي استوقفتني المدرسة اليوسفية، ذلك الصرح العلمي الذي كان أكبر مدارس الأندلس، وتتلمذ في رحابه الإمام أبو إسحاق الشاطبي، وأستاذه الإمام ابن لُب، وغيرهما من أعلام الفكر الإسلامي. لم تكن المدرسة مجرد مؤسسة للتعليم، بل كانت فضاءً لصناعة العقل وتكوين النخبة العلمية التي أسهمت في ازدهار الحضارة الأندلسية ومد الجسور الثقافية لبقية أوروبا، وجعل العربية لغة أوروبية وحرفها رمزاً للعلم والجمال شهدت له قصور الحمراء. وهيمنة هذا الحرف بهرت الملك الصقلي روجر الثاني إلى الحد الذي جعله يطرّز عباءة ملكه بالحرف الكوفي. والأمثلة كثيرة على شهود الحرف العربي في أروقة العلم والقصور. ولعل هذا التأثير المعرفي والتربوي أقلق شخصية دينية معروفة مثل ألفارو القرطبي (ت850م) الذي شكا من إقبال الشباب المسيحي على تعلُّم اللغة العربية التي كانت اللغة الرومانسية واللغة العلمية.

غير أن أحد أساتذة جامعة غرناطة أشار إلى مفارقة تاريخية بالغة الدلالة؛ فبعد سقوط غرناطة لم تعد المدرسة فضاءً للعلم، وإنما تحوّلت إلى مقر لإدارة المدينة، ومنها صدرت القرارات التي استهدفت

* دكتوراة في الأديان جامعة تمبل بالولايات المتحدة 1989، أستاذ تاريخ الأديان بكلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة.
البريد الإلكتروني: izain@hbku.edu.qa، https://orcid.org/0000-0001-6545-4132

للاقتباس: زين، إبراهيم (2026). "كلمة التحرير: الحرف العربي رمزاً للعلم والجمال والتحرر الثقافي"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 5–11. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18680

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

تصفية الوجود الإسلامي في الأندلس. لقد تغيّر البناء، ولكن الأخطر أن وظيفته تغيّرت أيضاً؛ فمن صناعة المعرفة إلى صناعة الهيمنة، ومن بناء الإنسان إلى إدارة مشروع الإقصاء الثقافي والحضاري.

واليوم تستعيد المدرسة اليوسفية شيئاً من رسالتها الأولى، بعدما قررت بلدية غرناطة ضمها إلى جامعة غرناطة لتكون مركزاً للتعاون العلمي ونشر اللغة العربية والثقافة الأندلسية ومدّ جسور التواصل بين الشعوب. وهذه العودة ليست قراراً إدارياً فحسب، وإنما تحمل دلالة حضارية عميقة؛ فالمؤسسات العلمية تستطيع أن تكون جسوراً للحوار والتعارف، كما يمكن أن تتحول، إذا خضعت لمنطق القوة، إلى أدوات للهيمنة وإعادة تشكيل الوعي.

ومن هنا تتجاوز قصة المدرسة اليوسفية حدود التاريخ الأندلسي لتطرح سؤالاً معاصراً عن وظيفة التعليم العالي في عالمنا اليوم. فالجامعات ليست مؤسسات محايدة، وإنما هي أدوات لإنتاج المعرفة وصياغة الرؤى وبناء الإنسان، ولذلك أدركت القوى الاستعمارية منذ بدايات احتلالها لبلاد المسلمين أن السيطرة العسكرية لا تستقر إلا إذا سبقتها أو صاحبتها السيطرة على التعليم والثقافة واللغة. فأنشئت المدارس والكليات الحديثة، لا لتكون مؤسسات لنقل العلوم فحسب، وإنما لتكوين نخب جديدة ترى العالم بعين المستعمر، وتعيد إنتاج قيمه ومعاييره في دول ما بعد الاستعمار. ولو استحضرنا المحاضن العلمية التي أنشأها الاستعمار في عالمنا العربي، ومدى تأثيرها في تكوين النخب التي غدت امتداداً للفكر الغربي، سنجدها ماثلة لا مراء فيها.

ولعل الأديب السوداني الطيب صالح لخص هذه الحقيقة في عبارته الشهيرة في موسم الهجرة إلى الشمال حين قال: "وقد أنشأوا المدارس في بلادنا ليعلمونا كيف نقول "نعم" بلغتهم". إنها عبارة أدبية، لكنها تكشف بعمق عن جوهر السياسة اللغوية في المشروع الاستعماري؛ فالهيمنة الحقيقية تبدأ حين تفقد الأمة ثقتها بلغتها، وتصبح لغة الآخر هي لغة العلم والإدارة والتقدم، بينما تُدفع اللغة الوطنية إلى هامش الحياة العامة. ومن المهم أن نؤكد هنا أن بيان القرآن الكريم المتمثل في قوله ﷻ: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾﴾ [الروم:22]

ينظر إلى تعدد اللغات واختلاف الألسن بحسبانه أمراً وجودياً وتعددية هي من سمت الآيات الإلهية في الخلق لتطوير العمران البشري وثرائه. لا للهيمنة الثقافية والانتقاص من الآخرين بسبب اللغة أو العرق.

ولذلك لم يكن استبعاد العربية وغيرها من لغات المسلمين عن ميادين التعليم العالي والبحث العلمي أمراً عرضياً، بل كان جزءاً من سياسة لغوية هدفت إلى إعادة تشكيل الوعي. ولم يتوقف الأمر عند تهميش اللغات، بل امتد في بعض التجارب إلى استبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي، بدعوى التحديث والالتحاق بالعصر، مع أن الحرف ليس أداة للكتابة فحسب، بل هو وعاء للذاكرة الحضارية، وحامل للرموز الجمالية، وجزء من هوية الأمة الثقافية. لكنها النظرة الاستعمارية التي تنبني على الاستعلاء الثقافي والحضاري، ولا ترى في التعددية اللغوية والثقافية ثراءً وتنوعاً إنسانياً يُحتفل به، ومقصداً من مقاصد العمران البشري.

ومع ذلك، فإن المشهد المعاصر يفرض علينا قراءة أكثر تركيباً. فالناظر في كثير من المنجزات المهمة في الدراسات الإسلامية يجد أن اللغة الإنجليزية أصبحت لغة رئيسة للتأليف في مجالات الاقتصاد والمالية الإسلامية، والعمارة الإسلامية، وتخطيط المدن، والأخلاق التطبيقية، والفكر السياسي الإسلامي، وغيرها من حقول المعرفة. وليس أكثر هذه الإنتاجات من صنع باحثين غربيين، بل إن جانباً كبيراً منها كتبه علماء مسلمون اختاروا الإنجليزية لغةً للوصول إلى جمهور عالمي، وللمشاركة في صناعة المعرفة الإنسانية.

وهذا يدفعنا إلى إعادة التفكير في مفهوم "اللغة الإسلامية". فاللغة لا تصبح جزءاً من الحضارة الإسلامية بأصلها العرقي، وإنما بما تحمله من معارف، وما تستوعبه من مفاهيم، وما ينتجه المسلمون بها من علوم وآداب. وبهذا المعنى أصبحت الإنجليزية، إلى جانب الأُردية والملايوية والفارسية والهوسا وغيرها، إحدى اللغات التي تحمل اليوم قدراً كبيراً من الإنتاج العلمي الإسلامي. ومن ثم لن نجانب الصواب إن قمنا بوصفها بأنها لغة حاملة للمعارف الإسلامية.

وأستحضر هنا نقاشاً علمياً شهدته الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا خلال مؤتمر دولي خُصص لموضوع "اللغة الإنجليزية والإسلام"، وكان من أهدافه تطوير الأفكار التي طرحها إسماعيل راجي الفاروقي حول "الإنجليزية الإسلامية". وخلال جلسات المؤتمر طُرح سؤال بدا يومها أقرب إلى المزاح الفكري منه إلى المشروع العلمي: لماذا لا تُكتب اللغة الإنجليزية بالحرف العربي؟ واستمر صاحب الاقتراح قائلاً: حينها سيقوم الدارس بإتقان أبجدية واحدة ولن يعاني من مشكلات نظام الكتابة في اللغة الإنجليزية. كان الاعتراض على ذلك الاقتراح، آنذاك سهلاً، وكانت الحجج العملية واللغوية كثيرة، غير أن كثيراً من تلك الحجج فقدت اليوم جانباً كبيراً من قوتها في ظل الثورة التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في تعلّم اللغات، والترجمة الآلية، ومعالجة النصوص، والتعرف على أنظمة الكتابة المختلفة، وغيرها من المنجزات العلمية والتقنية التي تجعل من كتابة أي لغة بأي حرف أمراً متاحاً، إذا توفرت الإرادة السياسية التي تصنع السياسة اللغوية، وتوفر لها التمويل المالي والكادر العلمي والمؤسسات التي تعنى بإنجاز هذا الفعل الحضاري في التحرر الثقافي.

ولعل الفكرة تستحق أن تُقرأ اليوم بعيداً عن غرابتها الظاهرة؛ فكتابة الإنجليزية بالحرف العربي لا تعني إحلال العربية محلّ الإنجليزية، وإنما تمثل تصوراً لسياسة لغوية جديدة تجعل الحرف العربي جسراً بين لغات المسلمين المختلفة، وتخفف من الحاجة إلى أنظمة الرومنة التي أصبحت جزءاً من كثير من المصطلحات في الاقتصاد والمالية الإسلامية، وسائر العلوم الإسلامية المكتوبة بالإنجليزية.

وليس في هذا ما يخالف التجربة التاريخية للحضارة الإسلامية. فقد عرف الأندلسيون من اليهود ما اصطلح الباحثون على تسميته بالعربية اليهودية؛ إذ كانت العربية لغة العلم والثقافة والإدارة، بينما كُتبت مؤلفات كثيرة بالحرف العِبري حفاظاً على الخصوصية الدينية والثقافية. وتكشف هذه التجربة أن الحرف يمكن أن يؤدي وظيفة حضارية تتجاوز تمثيل الأصوات، وأن العلاقة بين اللغة والكتابة أكثر مرونة مما نتصور.

إن العالم الإسلامي اليوم في حاجة إلى سياسة لغوية جديدة، لا تنظر إلى العربية بوصفها منافساً للغات العالمية، ولا إلى الإنجليزية بصفتها خصماً حضارياً، وإنما تنطلق من رؤية تكاملية تجعل العربية مركزاً جامعاً، والحرف العربي وعاءً حضارياً مشتركاً، واللغات العالمية جسوراً للتواصل والإبداع والإسهام في المعرفة الإنسانية. فالصراع الحقيقي ليس بين اللغات، وإنما بين الهيمنة والحوار، وبين الاحتكار والتشارك. واللغات وسائل للتواصل الثقافي ومدّ الجسور والنهوض بالوعي الإنساني في تعدديته وتنوعه، والذي هو مقصد أساسي من التساكن بين الناس وتطوير العمران البشري.

ومن هذه الزاوية تستعيد المدرسة اليوسفية رمزيتها؛ فقد كانت في مرحلة من تاريخها مركزاً لإنتاج المعرفة، ثم أصبحت أداة لإدارة الهيمنة، وها هي اليوم تعود لتكون جسراً للتعاون العلمي والثقافي. ولعل هذه الرحلة تختصر الرسالة التي يحتاجها عالمنا المعاصر: فالمعرفة التي تبني الجسور أقوى من المعرفة التي تشيد الأسوار، والسياسة اللغوية التي تحرر الإنسان أقدر على صناعة المستقبل من تلك التي تعيد إنتاج التبعية. والمقصد الأسنى للعمران البشري هو الحفاظ على هذا التنوع في الألسن، بحسبانها أمراً وجودياً متصلاً بآيات الله في الخلق وفي الأمر الإلهي الذي تحمله اللغات إلى البشر.

ولعل من أهم واجبات المؤسسات العلمية في عالمنا الإسلامي اليوم أن تعيد الاعتبار للغة العربية، لا بوصفها لغة التراث وحده، بل لغةً للبحث العلمي والابتكار والإنتاج المعرفي، وأن تستعيد للحرف العربي مكانته الحضارية بوصفه الحرف الذي حمل القرآن الكريم، ووحّد عبر قرون طويلة آفاقاً واسعة من لغات المسلمين وثقافاتهم. إن مستقبل النهضة لا يقوم على الانغلاق اللغوي، كما لا يقوم على الذوبان في لغة الآخر، وإنما على سياسة لغوية واثقة تجعل من العربية محوراً للإبداع، ومن اللغات العالمية فضاءات للحوار، ومن الحرف العربي رمزاً لوحدة حضارية تتطلع إلى الإسهام في بناء عالم يسوده التعاون، وتزول عنه أشكال الهيمنة الثقافية التي أثقلت تاريخ الإنسانية طويلاً، وما زلت تمثل عبئاً على الوعي الإنساني الكلي الذي تسيطر عليه سُبل الهيمنة الثقافية، وتتحيز ضد

التنوع الإنساني وتفرض وحدة قسرية لا تحفل بالتعدد ولا بهذه الآيات الكونية المتمثلة في اختلاف ألسنتنا.

بحوث هذا العدد تقع في مجال التعليم والتعلّم للعلوم الإسلامية وبعض العلوم الحِكمية، حسب مصطلح أبي الحسن العامري.

أما بحث الدكتور حامد أحمد الدبابسة بعنوان "القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل" فيرى فيه الباحث أن النهضة التعليمية لا تتحقق بتعليم المعرفة أو المهارات وحدها، بل بتكاملها مع القيم في إطار استراتيجية تربوية مستمدة من الهوية الإسلامية ومنفتحة على التجارب العالمية.

وجاء بحث الدكتور عبد الرحمن الحللي والذي هو بعنوان "تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً" لبيان تجربة فريدة في تدريس العلوم الإسلامية في جامعة قطر، بالتركيز على نهج التعليم البنائي وهذه التجربة قابلة للتعميم على بقية العلوم الإسلامية وغيرها من المعارف العلمية.

وبحث الدكتور عمر بيشو تحت عنوان "النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي" فهو يمثل مقارنة فيها من الجدة والطرافة العلمية المقارنة في شأن النظر الدرجي بين الفكر السيكولوجي والفكر الإسلامي بالتركيز على الهروي وابن القيم.

أما بحث الدكتور عبد الرزاق بلعقروز بعنوان "إيجادُ الغاياتِ وإغناءُ الحياةِ: نحو استعادة الأدوار المنسيّة للتَّفلسف" ففيه نقد محكم للفلسفة الغربية المعاصرة، وكيف أنها تحولت بسبب ماديتها الطاغية إلى تاريخ للعلم وأهملت الدور الأساسي للتفلسف وهو البحث عن الغايات وإغناء الحياة الإنسانية بكشف معنى الكينونة.

والبحث المشترك للدكتورة جميلة مصطفى المعاني والدكتور سليمان محمد الدقور المعنون بـ"الإطارُ البنائيّ لعِلم أصولِ التفسير: الواقع والبناء" فقد حاول تقديم إطار بنائي لعلم أصول التفسير، وهذا لا شك محاولة رائدة لتنظيم إطار منهجي يجمع بين المصدر والأصل والضابط والقاعدة في كل تركيبي.

وقبيل صدور هذا العدد بأيام قليلة، تلقينا ببالغ الحزن والأسى نبأ رحيل الدكتور تجاني عبد القادر حامد (1951–2026) أحد مؤسسي هذه المجلة، ومستشار المعهد، وأحد أعلام الفكر الإسلامي المعاصر الذين أثروا الساحة الفكرية والأكاديمية بعطائهم العلمي المتميز. وقد كان الفقيد، رحمه الله، صاحب فكر ثاقب ونظر تحليلي دقيق، أسهم بهما في تطوير عدد من المجالات العلمية والفكرية، ولعل من أميز إسهاماته دراساته في الفكر السياسي الإسلامي، وسعيه إلى إعادة بناء الصلة بين الدراسات السياسية والقرآن الكريم. وإذ ننعيه في هذا العدد، فإننا لا نودع زميلاً ومستشاراً ومؤسساً فحسب، وإنما نستذكر عالماً ومفكراً أسهم بإخلاص في تجديد الفكر الإسلامي وفتح آفاق جديدة للبحث والنظر. رحم الله تجاني عبد القادر وغفر له وأنـزله منازل الصديقين وألهم أهله وأصدقاءه وتلاميذه وكافة محبيه الصبر الجميل.

صدر حديثاً

فقه الحسن

المعرفة الإسلامية لعلم الجمال وفلسفة الفن

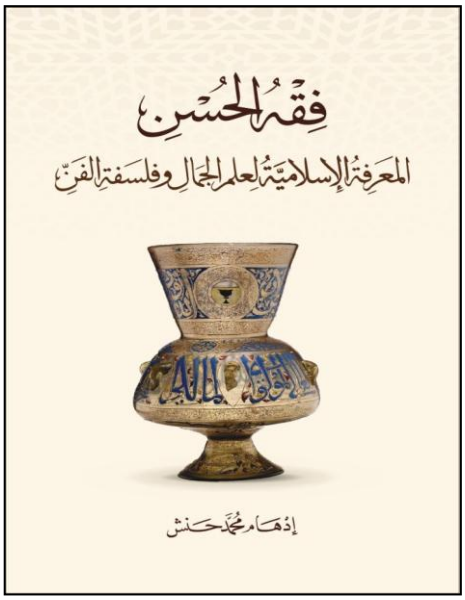
تأليف: إدهام محمد حنش

الطبعة الأولى 1448هـ/2026م

225 صفحة

غلاف ورقي: 979-8-89193-370-5

كتاب إلكتروني: 979-8-89193-437-5



يقترح الكتاب مشروعاً معرفياً جديداً لعِلم الجمال وفلسفة الفنّ الإسلامي، وبديلاً منهجيّاً يتجاوز ما قدّمته الدراسات السابقة لموضوع عِلم الجمال الإسلامي من دعواتٍ أدبيّةٍ إنشائيةٍ سائلة الشكل والمضمون والوظيفة؛ إذ يقوم هذا المشروع على موضوع التفقُّه الجمالي بمقاصد الشريعة بعامّة، ومقاصد البصر بخاصّة في تكوين الفنّ الإسلامي، وتأصيله رُكناً من أركان المعرفة الإسلامية. ويمكن تسميةُ هذا المشروع: فِقه الحُسن؛ لما هو عليه هذان المفهومان الإسلاميان الخالصان (الفقه والحُسن) من المعاني والغايات والكمالات الفاضلة في بُعْدَيهما المقاصديين: الأخلاق، والجمال، بوصفهما يُشكّلان شطرَي الحُسن؛ فالمقاصد الأخلاقية تتعلّق بالاعتقاد والإيمان والنية والعمل والقلب والبصيرة والعبادات والمعاملات، وما في سياقها الديني. أما المقاصد الجمالية فتتعلّق بالوسائل والطرائق والكيفيّات والأعمال، التي تقوم على الإحسان والإتقان والمهارة واليد والعين والبصر في التقويم الثقافي والتكامل المعرفي لهذا الفقه النوعيّ الخاص. ويرى الكتاب أنّ المثال العملي والأنموذج التطبيقي لفِقه الحُسن، بوصفه المعرفة الإسلامية لعِلم الجمال وفلسفة الفنّ الإسلامي، يتمثّل بشكلٍ حقيقيّ وأصيلٍ وواجبٍ في كتابة المصحف الشريف، الذي يُعدّ أوّلَ عملٍ فنّيٍّ في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

إدهام محمد حنش: باحثٌ وأستاذٌ جامعيّ عراقيّ يُقيم في الأردن. عمل عميداً لكلية الفنون والعمارة الإسلامية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية (الأردن). ويعمل حالياً مديراً لمركز الخط والمخطوط في منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو). صدر له أكثر من عشرين كتاباً في مجالات فنّ الخطّ وجمالية المخطوط ونظريّة الفنّ الإسلامي؛ تُرجم بعضُها إلى عددٍ من اللغات العالمية. من أهمّ أعماله: "الفن العربي الإسلامي: المفاهيم والنظريات والمقاصد الجمالية"، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية (الرياض، ٢٠٢٥)، و"أنواع الخط العربي: الذخيرة والتصنيف"، معهد المخطوطات العربية (القاهرة، ٢٠٢٤). و"المصطلح الفني في الخط العربي"، مؤسسة البصائر للدراسات (إستانبول، ٢٠٢٠). و"جمالية المصحف الشريف: الوراثة والإضافة لعلوم القرآن الكريم"، جامعة القرويين ودار الحديث الحسنية (الرباط، ٢٠١٩). و"علم المخطوطات الجمالي"، معهد المخطوطات العربية (القاهرة، ٢٠١٧). و"خطوط المصاحف"، مركز الكويت للفنون الإسلامية (الكويت، ٢٠١٥). و"نظرية الفن الإسلامي"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي (عمان، ٢٠١٣). البريد الإلكتروني: idham_61@yahoo.com

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://2u.pw/uYy3O3

بحوث ودراسات

تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً

عبد الرّحمن حللي*

الملخّص

يعرض هذا البحثُ تجربةَ التدريس بالتركيز على المتعلِّم في تدريس مقرّرات في التفسير وعلوم القرآن في كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة قطر؛ وذلك في سياق تطوير التدريس في الكلّية بالاعتماد على مبادرة الاتّساق البنائي. تناول البحثُ -بالإضافة إلى المحور النظريّ- وصفَ التجربة كما طبّقت، واستخلاص عناصر مشتركة بين مختلف المقرّرات بصورة يمكن تطبيقها في أيّ مقرّر آخر، وانتهى إلى تأكيد فاعلية التدريس بالتركيز على المتعلِّم في تحقيق تعلّم عميق وتمكين المتعلِّمين من المهارات ذات الصلة، وأنّه إطارٌ عمليٌّ يمكن تطبيقه في التعليم الجامعي، في مختلف المقرّرات والمراحل.

وتتمثّل أهمّيةُ البحث فيما يقدّمُه من تجربةٍ في مقرّراتٍ تخصّصيّةٍ، تُعدُّ استجابةً لتوصياتٍ بتقديم تجارب عملية أكّدتها دراساتٌ كثيرةٌ عن التعليم البنائي، ولا سيّما في المرحلة الجامعية وفي مجال العلوم الإسلامية.

الكلمات المفتاحيّة: التركيز على المتعلِّم، التعليم الجامعي، التعليم الديني، التعليم الشرعي، طرق التدريس.

---

* دكتوراة في العلوم الإسلامية، جامعة الزيتونة – تونس، 2004م، أستاذ التفسير وعلوم القرآن، قسم القرآن والسنّة، كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر. البريد الإلكتروني: a.helli@qu.edu.qa، https://orcid.org/0000-0001-7247-1870

تم تسلُّم البحث بتاريخ 26/ 10/ 2024م، وقُبِل للنشر بتاريخ 21/ 7/ 2025م.

للاقتباس: حللي، عبد الرّحمن (2026). "تجربةُ التدريسِ بالتركيزِ على المتعلِّمِ: مقرّرات التفسير وعلوم القرآن في جامعة قطر أنموذجاً"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 13-43. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11161

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

إنّ مِن أهمّ أسبابِ التمسّك بنمط التدريس التقليدي المتمركز حول المعلّم، يتمثّل في قلّة التجارب العملية المتمركزة حول المتعلّم التي يمكن الاستئناسُ بها في توليدِ أنماطٍ من الأنشطة والممارسات التي يمكن تطبيقها؛ فكثيراً ما يأتي التعليق أنّ هذا الأسلوب جيّد، لكنّه لا يُناسب جميعَ المقرّرات، ولا جميعَ الطلاب. ومن حيث المبدأ، يمكن قبول بعضِ هذه التعليقات نظرياً، لكنّ التجربةَ تبيّن أنّ كثيراً منها يمكن معالجته من خلال التفكّر الدقيق والعملي في كلّ مقرّر على حدة، والنظر في احتمالات اقتباس أفكارٍ تطبيقيّةٍ في مقرّر ما، وتفعيلها في تدريس مقرّرات أخرى؛ فالإغراقُ في التنظير والمحاجّة عن صلاحية نظريّةٍ ما في التعليم وأولويّتها على غيرها، تُغني عنه الممارسةُ العمليةُ التي تبدّدُ كثيراً من الأوهام التي كانت تحول دون الاستناد إليها.

في هذا السياق تتنـزّل هذه الدراسة التي تعرض تجربةَ تدريسِ مقرّراتٍ تتّصل بالقرآن وعلومه، دُرِّست تواليا في جامعة قطر، واستُخلصت منها عناصر مشتركة يمكن تطبيقها في مقرّراتٍ جامعية أخرى.

تعرض الدراسةُ الإطارَ النظريَّ الذي يستند إليه التدريسُ المتمركزُ على المتعلّم، المتّصل بالنظريّة البنائيّة، وما انتقدت به النظريّة، وسيحتوي الجزءُ النظريُّ تفصيلاً للدراسات السابقة ذات الصلة وربطاً لتوصياتها بهذا الموضوع، وبيان مجال الاستفادة من النظرية البنائية دون الوقوع في محاذيرها، ثم اقترحت الدراسةُ إطاراً لتطبيقات تركّز على المتعلّم، عابرة للمقرّرات، وتطبيقات أخرى خاصّة بمقرّرات التفسير وعلوم القرآن في ضوء تجربة تدريسها، وخاتمة أبرزت النتائج.

تهدف الدراسةُ إلى تطوير أساليب التدريس في العلوم الشرعيّة، بما يمكِّن المتعلّم من المهارات عموماً، والبحثية منها خاصّة، وليس من أهدافِ الدراسة المفاضلة بين نظريّاتٍ تربويّةٍ معمولٍ بها، ولكلٍّ منها إيجابياتها وسلبياتها، بل تسعى لتناول أسلوب تكاملي يتجاوز سلبيات إحداها بإيجابيات

الأخرى، ولا سيّما تلك السلبيات التي تُفرزها أساليبُ التدريس التي تُعظّم من دورِ المعلّم؛ فتركّزُ الدراسةُ تركيزاً أساسيّاً على وصفِ تجربةِ التدريس والتطبيقات التي نفّذت خلالها؛ وهي ممّا لا يمكن العثور عليه في الأدلّة العامّة للتدريس البنائي، وهذا الجزءُ من الدراسة هو الأهمّ؛ لاستجابتِه لما أوصت به كثيرٌ من الدراسات التي سأشير إليها؛ فالقصدُ هنا عرضٌ نظريٌّ للممارسات التعليمية المتمركزة حول المتعلّم التي نُفّذت في تدريس مقرّرات التفسير وعلوم القرآن، ولم يكن القصدُ إجراءَ بحثٍ تربويٍّ تجريبيٍّ على الحالات المشار إليها؛ فتلك مرحلةٌ يمكن تطبيقها بعد اكتمال التصوّر النظري الذي تسعى هذه الدراسةُ لتطويره، وتدعو إلى تطبيقه ونقده في ضوء التجارب التي يمكن أن تستند إليها.

أوّلاً: التعليم المتمركز على المتعلِّم والنظريّة البنائيّة في التعليم

ترجع جذورُ النظرية البنائية إلى المنظّر التربويّ "جان بياجيه" في فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين؛ إذْ ركّز في عملِه على الطفل وتعلّمه، فاعتمد عليها التربويّون الملتزمون بالنظرية البنائية وعدّوا التعلّم عمليّةً ذاتيّةً يقوم المتعلّمُ خلالها بإعادة بناء المعرفة من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعلّمية، عبر مراحل تشمل الاستكشاف والتفسير والتطبيق واتّخاذ القرار؛ وقد تطوّر مفهومُ البنائية من مجرّد مصطلح لنظرية في التعلّم، إلى الارتباط بنظرية للمعرفة تُنكر وجود حقيقة موضوعية ثابتة، وأنّ أكثرَ ما نتعلّمه يُبنى من خلال تصوّراتنا المسبقة ومن خلال البيئة الاجتماعية التي نحيا فيها؛ وهذا ما أشار إليه أحدُ البنائيّين (إرنست فون غلاسرفيلد Ernest Von Glaserfeld) في نظرته إلى فلسفة المعرفة (عوكر، 2013) الذي يُعدّ أهمّ منظّري البنائية المعاصرين؛ فالإبستمولوجيا البنائية ترى أنّ المعرفةَ ليست نسخةً من الواقع، لكنّها تنتجُ عن بناءِ الواقع؛ وهي نشاط المتعلِّم، ولا يُعدُّ نقلُ المعرفة وسيلةً لاكتسابها. ومعيار الحكم على المعرفة ليس كونها مطابقة للواقع المعبّرة عنه، لكن كونها عملية في تسيير الأمور وحلّ المشكلات؛ فهي وسيلةٌ نفعيّةٌ غرضها التكيّف، وسياقيّةٌ قرينةٌ بالخبرة الفردية؛ فهي تُشبه البصمة المميّزة (زيتون، 2003، ص30-34).

فالبنائيون -على اختلاف مذاهبهم- يُنكرون مبدأ صدق المعرفة أو الحقيقة الموضوعية المطلقة؛ باعتبار أنّه -بزعمهم- ليس باستطاعة الإنسانِ اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء أو إدراك العالم الواقعي أو رؤيته في كلّيته (زيتون، 2003، ص35). فمن منظورٍ بنائيٍّ لا يوجد عالم حقيقي أو حقيقة موضوعية منفصلة عن نشاط الإنسان. ومن ثمّ، فموقف البنائيّين من الحقيقة أبعد ما يكون عن موقفِ أصحابِ اليقين (زيتون، 2003، ص36).

وقد واجهت البنائية نقداً من هذه الزاوية التشكيكية النافية للحقيقة؛ إذ ثمّة مشتركٌ يمكن بناؤه من خلال التفاوض الاجتماعي، وثمّة كذلك معرفةٌ موضوعيّةٌ عن العالم أقام عليها الإنسانُ العلومَ الطبيعية والاجتماعية، هذا فضلاً عن الإيمان بالله الذي اتّفق عليه مئات الملايين من البشر؛ فرغم وجود قضايا خلافية ثمّة حقائق موضوعية نحيا بها (زيتون، 2003، ص275). هذا من حيث النظرة إلى المعرفة، أمّا من حيث تطبيق النموذج البنائي في التعليم، فقد واجه نقداً آخرَ من حيث المشكلات التي تواجه التطبيق؛ أهمّها أنّه لا يمكن بناءُ جميعِ أنواعِ المعرفة بوساطة الطلاب؛ فثمّة تفاوتٌ في الخلفيات الثقافية ومستويات التعلّم، إضافة إلى التعقّد المعرفي في مهامّ التعلّم، ومشكلات التقييم والتقبّل الاجتماعي، ومقاومة المعلّمين للنموذج البنائي، وتنظيم محيط التعلّم (زيتون، 2003، ص282).

لكنّ هذا النقد لم يحل دون تحوّل البنائية إلى تيّارٍ تربويٍّ، أعاد المتعلّمين إلى واجهة العملية التعليمية/ التعلّميّة، وغدت الممارساتُ البنائية شائعة في مجالات العلوم والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، وكذلك القراءة والكتابة؛ وتتميّز بالتركيز على التجربة والاكتشاف، وحلّ المشكلات، وتنوّع طرق الحصول على المعلومات، وتشدّد على أهمّية المعرفة السابقة المكتسبة ودورها في اكتساب المعرفة الجديدة، وتتحدّى صحّة وملاءمة المعلومات الأوّليّة المكتسبة للمتعلّمين، وتُشكّل مجالاً للشكّ وعدم اليقين، وتعلّم المتعلّمين كيف يتعلّمون (عوكر، 2013).

ويقلّص النموذج البنائي محتوى التعلّم إلى مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلّم وواقعه؛ بالاعتماد على مواجهة المواقف وإيجاد الحلول بالبحث والحوار، ويكون دور المتعلّم مركزيًّا، أمّا دورُ

المعلّم فهو التنظيم وتقديم نموذج للخبرة وتوفير بيئة التعلّم، ويشارك المتعلّم في تقويم ذاته في مراحل مبدئية وآنية وختامية (زيتون، 2003، ص66–68).

هذه المشتركات العامّة في النموذج البنائيّ في التعليم، لا تعكسُ بالضرورة اتّجاهاً واحداً لدى منظّري البنائية؛ فهم ليسوا فريقاً واحداً. ومن ثمّ، ليس بينهم إجماع على تعريف محدّد لها، ربّما قصداً؛ ليتركوا لكلٍّ أن يحدّد معنًى لها في ذهنه (زيتون، 2003، ص18–19). فـ"عادةً ما تُذكَر النظرية البنائية بوصفها مُبرِّراً لاستخدام أساليب التدريس الـمُتمركِز حول المتعلّم" (وايمر، 2019، ص42). لذا يمكن القول: إنَّ رواجَ الممارسة البنائية في التعليم، لا يعني بالضرورة الاستناد إلى الخلفيّات الفلسفية لنظريّة المعرفة التي تبنّاها البنائيون؛ فقد تحوّل النموذجُ البنائيُّ في التعليم إلى إطارٍ عمليٍّ؛ من أجل تعليمٍ عميقٍ يُعزّزُ دورَ المتعلّم، ويساعدُ في تجاوز سلبيات تضخّم دورِ المعلّم، وهذا يؤكّدُ أهميّةَ أن يقترحَ كلُّ تخصّصٍ نموذجَه الخاصّ في تعزيز دورِ المتعلّم، واستثمار الأفكار البنائيّة في هذا المجال.

إنّ أسلوبَ التدريس التقليديّ الذي يقوّم مهارات الطلاب على مستوى سطحيّ، ويتبعه اختباراتٌ موحّدةٌ للقياس، قد أخفق في ربط الطلاب باهتماماتهم الحقيقية، وفي ربط تعلّمهم بالمهارات الشخصية، وهذا الإخفاقُ أثّر تأثيراً مباشراً في تكوين مواطنٍ فعّالٍ ومتمكّنٍ مِن المهارات المطلوبة في سوق العمل، وأدّى إلى الإخفاق فيه (آل ثاني، 2023).

وإنّ اعتمادَ النموذج البنائي وسيلةً من وسائل تطوير التعليم، إنّما هو للتمكين من المهارات وتحقيق فهمٍ أفضل للمعلومات وتوظيفها من قبل المتعلّمين؛ فعناية المعلّم بطرق الفهم والاستيعاب التي يتبنّاها الطلاب، ليس لكونها بدائلَ فعّالةٍ للحقائق الراسخة، بل لأنّ الطريقةَ التي يفكّر بها الطلابُ ينبغي أن تُشكِّلَ طريقةً للتعلّم (آل ثاني، 2023). فنظرية التَّعلُّم البنائي تتوافق مع كثيرٍ من الممارسات الخاصّة بطرق التدريس الـمُتمركِز حول المتعلّم، ولا سيما تفاعل الطلاب مع المحتوى (وايمر، 2019، ص45).

وتُعدُّ نظرية بيغز (Biggs, 2011) في الاتّساق البنائيّ (Constructive Alignment) نموذجاً مهمّاً في التطوير الذي انتهت إليه البنائيّة، ولا سيّما أنّها بُنيت على تجربةِ التعليم الجامعي تحديداً، وتعكس نهجَ تعلّمٍ متمركزٍ حول الطالب، يمكّنه من أن يصبحَ متعلّماً ومنظّماً ذاتيّاً إذا زُوِّد بمعلومات عن أهداف المحتوى، ومخرجات التعلّم، ومعايير التقييم؛ فيتمكن من توجيه عمليّة التعلّم الخاصّة به، ويمتلك بذلك دافعيةً ذاتيةً واستعداداً أفضل لتحقيق أهدافه التعليمية؛ وغدا التدريسُ الـمُتمركِز حول المتعلِّم نمطاً من التجارب الناجحة في التعليم الجامعي، واستحقّ النجاح وصف التجربة بتفاصيلها (وايمر، 2019). وما يتميّز به التعليم المتمركز حول المتعلّم، هو إشراكُ الطلاب في جوانبَ عمليةِ التَّعلُّم، وتحفيزهم عن طريق منحهم بعضَ السيطرةِ على عمليات التَّعلُّم، وتشجيع التعاون، وحثّهم على التفكير فيما يتعلّمونه وكيف يتعلّمونه (وايمر، 2019، ص35).

فهذه الدراسةُ استجابة لتوصيات بحوثٍ كثيرةٍ، لعرض تجارب في تدريس مقرّرات تخصّصية -وشرعيّة بشكل خاص- تستندُ إلى النظريّة البنائية، وتُركّز على إشراك المتعلّم، وتُعزّز دورَه في التحصيل المعرفي: اكتشافاً وممارسةً ونقداً. وهذا الدورُ الذي نقترح هنا نماذج عملية له، إنّما هو دورُ شراكةٍ مع المعلّم وليس بديلاً عن دورِ المعلّمِ في أيّة مرحلةٍ من مراحل التعلّم. ومن ثمّ، فإنّ هذه التجربة واعيةٌ بالمشكلات المشار إليها في النظرية البنائية، ولا نعدّ هذه المحاولة مفاضلةً بين نظريةٍ وأخرى، بل هي محاولةٌ لتطوير نماذجَ عمليةٍ في التدريس الجامعي المتخصّص في العلوم الشرعية، وإنّ أهميّةَ عرض التجربة العملية في مقرّرات تخصّصية ترجع -بشكلٍ أساسيٍّ- إلى الصعوبات التي يواجهها مستخدمو النموذج البنائي في التعليم؛ فقد أكّدت دراساتٌ كثيرةٌ إيجابيةَ نتائجِ تطبيق هذا النموذج في مختلف المستويات والمقرّرات، في مختلف أنحاء العالم، لكنّها جميعاً أوصت بتقديم نماذج تطبيقية وعقد دوراتٍ تدريبيةٍ في التعليم البنائي؛ ففي دراسةٍ تتبّعتْ إحدى عشرة رسالة جامعية بالعربية وسبع رسائل باللغة الإنجليزية، تناولت فاعلية تطبيق التعلّم البنائي في التحصيل واكتساب المهارات، وكان معظمها في التعليم ما قبل الجامعي؛ في فلسطين والأردن والسعودية ومصر والعراق واليمن وسورية وأمريكا وتركيا ونيجيريا والهند وباكستان، واعتمدت المنهج التجريبي أو شبه

التجريبي لتطبيق نموذج يعتمد التعليم البنائي ومقارنته مع النموذج التقليدي. وقد أكّدتْ جميعُ هذه الدراسات فاعليةَ النموذج البنائي بما فيها نتائج الدراسة نفسها (المحيميد، 2015، ص13–25). والنتيجة نفسها انتهى إليها (ناسوتيون، 2016، ص12–19) بعد رصده اثنتي عشرة رسالة جامعية أخرى معظمها في إندونيسيا، وفي موضوع بحثه أيضاً (ناسوتيون، 2016، ص272)، وأوصى جميعُ الباحثين بتطوير نماذج التدريس في ضوء نظرية التعلّم البنائية، بما في ذلك العلوم الطبيعية والطبّية كما في دراسة (خوري، 2004)، كما أوصت الدراساتُ التي تناولت التعليم الجامعي على وجه الخصوص بعقد دوراتٍ تدريبيّةٍ خاصّةٍ بممارسات التدريس البنائي، وإعداد دليلٍ تطبيقيٍّ لأعضاء الهيئة التدريسية حول معايير التدريس البنائي وكيفيّة تطبيقها في التعليم (ابن قرين، 2016)، وإجراء دراسة عن تطوير مناهج التدريس وطرقه في العلوم الشرعية في ضوء النظريات التربوية الحديثة كالبنائية (خليفة، 2022). كما أظهرت بعضُ الدراسات التطبيقية الفاعليةَ الإيجابيةَ للأنشطة الإلكترونية المبنيّة على أساس التعلّم البنائي في تحسين التحصيل والقدرة على حلّ المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا تأكيداً لدراساتٍ أخرى سابقة وصلت إلى النتائج ذاتها (سعيد، 2010). والأهمّ الذي تُعَدُّ هذه الدراسة استجابة له –بشكلٍ خاصّ– التوصية **بتدوين الممارسات بين أعضاء هيئة التدريس**، وتقديم الدراسات التي تتناول مجالات التعلّم والتعليم بحثيّاً، والكتابة عن مدى تقدّم عملية التعلّم والتعليم (آل ثاني، 2023).

وتأتي هذه الدراسةُ أيضاً في سياق تجربة كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، في تطبيق مبادرة الاتّساق البنائي في التعليم والتعلّم التي تختزل عدّة مبادراتٍ. وكانت قد أصدرت في هذا السياق مسوّدة دليل خاصّ لهذا الغرض؛[1] ليكون مرجعاً في تحقيق الآتي:

[1] صدر الدليل في نسخته الأولى مسوّدة محدودة التداول، ويجري مراجعته وتطويره تدريجيّاً في ضوء الممارسة والتجارب التي يُنجزها أعضاء هيئة التدريس، وقد استند بشكلٍ أساسيٍّ إلى كتاب: Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4th edition, McGraw-Hill, Open University Press. وكان الحافز على إصداره ركاكة الترجمة المتداولة لهذا الكتاب، وسأحيل إلى دليل الكلّية في البحث باسم (الدليل 2023).

1. مراجعة التصوّرات النظرية عن التدريس والتعلّم مراجعة نقدية، في ضوء أبرز النظريات السائدة.

2. توظيف نظرية الاتّساق البنائي بوصفه إطاراً مساعداً للتفكّر في واقع التدريس وكيفية تطويره.

3. تصميم فعَّال لمخرجاتِ تعلّمٍ عميقٍ في المقرّرات متّسقة بنائيّاً مع مخرجات التعلّم المنشودة على مستوى البرنامج، والتي بدورها ينبغي أن تكون متّسقةً مع سِمات خرّيج الجامعة.

4. تصميم أنشطة تدريس/ تعلّم متّسقة بنائياً مع مخرجات التعلّم العميق المنشودة، ومحفّزة لنهج التعلّم العميق لدى الطلبة.

5. إعداد تكليفات وأدوات تقييمية متّسقة بنائياً مع أنشطة التدريس/ التعلّم من ناحية، ومع مخرجات التعلّم العميق المنشودة من ناحيةٍ أخرى، وملائمة لقياس مدى تحقّق المخرجات المنشودة في كلّ مقرّر.

6. رصد التطوّر في عملية التدريس وفق الاتّساق البنائي؛ لأغراض التوثيق والتجويد والبحث العلمي.

إنّ جوهر الاتّساق البنائي -كما يُفهم من الدليل، وكما هو معتمدٌ في هذه الدراسة- هو عمليةُ تكاملٍ بين التعلّم والتدريس، ويركّز على ما يقوم به المتعلّم بشكلٍ أساسيٍّ، ويسعى إلى استحداث سياق تدريسي؛ بحيث يمكن فيه أن ينتهج "الطالب غير المميّز" نهجاً عميقاً في التعلّم كالطالب المميّز؛ فالمطلوبُ هو ابتكار أساليب جديدة وفاعلة؛ لتحقيق الغايات المتّفق عليها التي تستثمر التطوّرات المتاحة التي يمكن توظيفها في التعليم، وتتجاوز السلبيات التي لا تُخفي نفسها في مخرجات التعليم التقليدي المتمركز على المعلّم.

إنّ هذه المعطيات التي تشمل جميعَ العلوم، لهي في التعليم الشرعي أشدّ وأهمّ؛ فثمّة تحدّيات أكبر تواجهه، تتّصل بمضمون المنهاج كمّاً ومحتوى؛ فالكمُّ يرتبطُ بضرورةِ التكامل والشمول، والمحتوى يرتبط بالصلة بالعصر وقضايا التنمية؛ وحين يختزل المضمون إلى أقرب ما يمكن، يأتي

تحدّي طريقة تقديم المنهاج (حللي والصمدي، 2007، ص131). وهي تحدّياتٌ ليست بجديدةٍ؛ فقد حرص على التنبيه إليها المصلحون والتربويون في التاريخ الإسلامي، تنظيراً أو ممارسةً أو من خلال ملاحظاتٍ تردُ في ثنايا كتبهم؛ إذْ نجدُ الإمامَ الغزالي (ت. 505هـ) يُعلّل في مقدّمة كتابه "المستصفى" تفصيله جميع مقاصد هذا العلم (أصول الفقه) في أوّل الكتاب؛ بأنّ تصوّرَ المحتوى إجمالاً مدخلٌ لفهمِ تفاصيله، يقول: "فكلّ عِلمٍ لا يستولي الطالبُ في ابتداء نظره على مجامعِه ولا مبانيه، فلا مطمعَ له في الظفر بأسراره ومباغيه" (الغزالي، 1993، ص4). وينبّه برهان الإسلام الزرنوجي (ت. ق7 هـ) إلى أهمّية النقد والتفكّر الجماعي في التعليم؛ إذْ يقول: "لا بدّ لطالبِ العلمِ من المذاكرة والمناظرة والمطارحة؛ فإنّ المناظرةَ والمذاكرةَ مشاورةٌ، والمشاورةُ إنّما تكون لاستخراج الصواب؛ وفائدُة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدةِ مجرّد التكرار" (الزرنوجي، 1981، ص103)، وأهمّية أن يخلو المتعلّم بنفسِه للتفكّر والتحصيل: "وينبغي لطالب العلم أن يكونَ متأمّلاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم ويعتاد ذلك؛ فإنّما يدرك الدقائق بالتأمّل" (الزرنوجي، 1981، ص104). ونبَّه ابنُ خلدون (ت. 808هـ) في مقدّمته إلى مشكلاتٍ ترجع إلى سوء التعليم تحول دون تحصيل الملَكة؛ فذكر منها طولَ مدّةِ التعليم والخلط بين الملَكة والحفظ، كما حذَّر من تحويل علوم الآلات إلى علومٍ مقصودةٍ لذاتها، وما يعيقه شغل العمر في تحصيلها عن تحصيل علوم المقاصد (ابن خلدون، 1992، ص432–437). وكان قد فرّق بين تحصيلِ العلمِ صناعةً وتحصيلِه مَلَكَةً؛ ويعني بالصناعة معرفة العلم وقواعده وشروطه وشرحها، ويعني بالملَكة الممارسة والتطبيق؛ وضرب مثلاً بعلوم اللّسان، وامتدح طريقةَ أهلِ الأندلس؛ إذ يقول: "وأهلُ صناعةِ العربيّة بالأندلس ومعلّموها أقربُ إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم؛ لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتّفقّه في الكثير من التّراكيب في مجالس تعليمهم؛ فيسبق إلى المبتدئ كثيرٌ من الملَكة أثناء التّعليم" (ابن خلدون، 1992، ص561).

إنّ هذه المشكلات التي أشار إليها ابن خلدون وآخرون من قبله، أمثلةٌ ما تزال موضوعَ نقاشٍ إلى اليوم في تحصيل العلوم الشرعية (أبو سليمان، 1996، ص85–108). والبيئة الجامعية المعنيّة

بالنهوض بالتعليم الشرعي معنيّةٌ بشكلٍ أساسيٍّ بمعالجة مشكلاتٍ هي أوسعُ وأدقُّ وأبعدُ غوراً في التحدّي، ونحسب أنّ التركيزَ على المتعلّم -بالمعنى الذي أوضحناه- يُمثّل إطاراً وجيهاً ينبغي اختباره وسبر نتائج تطبيقه وتطويره، ويكفي مُسوّغاً لاختباره عدم الرضا عن المخرجات بغيره، سواء ممّن يدافع عن الأسلوب التقليدي في التعليم ويمارسه أو ممّن يستهدف الخرّيجين؛ لتوظيفهم من شركاء المصلحة.

ثانياً: تطبيقات الاتّساق البنائي في التعليم والتعلّم العابرة للمقرّرات

ثمّة عناصر مشتركة يمكن مراعاتها وتطبيقها في جميع المقرّرات التي تُركّز على محوريّة المتعلّم بشكلٍ أساسيٍّ، وهذه المشتركاتُ ذاتُ صلةٍ بتنظيم العلاقةِ بين المعلّم والمتعلّم، وتوعية المتعلّم بدورِه والمهامّ التي ينبغي أن يكون واعياً بها، وأثرها في تحقيق مُخرجات التعليم، وهذه العناصر طبّقتها كلّياً أو جزئياً في عددٍ من المقرّرات المتّصلة بالقرآن وعلومه ضمن برنامج القرآن والسنّة من كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، وسيأتي تفصيلُ هذه التطبيقات لاحقاً بحسب المقرّرات، لكن ضمن هذا المحور جُرِّدت من التخصّص؛ لتكون دليلاً لكلِّ المقرّرات، وتكون مجالاً للنقد والإثراء والاقتباس، ويمكن أن نُجملَ هذه المشتركات من خلال ما أقترحه من هذه الاصطلاحات الإطارية الناظمة في تدريس المقرّرات الجامعيّة تحديداً:

1. **العلاقة التعاقدية بين المعلِّم والمتعلِّم**: من أهمّ حوافز نجاح العملية التعليمية رغبة المتعلّم واقتناعه بما يقوم به أثناء التعلّم، وهذه الرغبةُ والقناعةُ لا تعني بالضرورة الرضا والمتعة بما يقوم به دائماً، ولا يمكن توطين السعادة في التعلّم لدى المتعلّم ابتداء؛ فهذا أمرٌ يحتاج بعضَ الوقت والممارسة، وربّما لا يتحقّق رغم المحاولة من قبل المعلّم، فبعضُ المقرّرات ذات طبيعةٍ تستعصي على المراس من قبل بعضِ الطلبة، وهي في الوقت نفسِه أساسيةٌ، ولا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق أساسيات التكوين العلمي والمهاري؛ فالطريقُ الأنسبُ لانخراطٍ سلسٍ للمتعلّم هو المدخل التعاقدي مع الطالب حول كيفية دراسةِ المقرّر، وتحديد الدور الذي يستطيع من خلاله الطالبُ

الانسجامَ في دراسته؛ بحيث يشعر أنّه من ألزم نفسَه بهذا النمطِ من التعلّم، وعليه الوفاء به وإنجاز ما هو أقرب لتطلّعاته وخبراته. وهذه العلاقة التعاقدية المقصودة ممتدّةٌ من أوّل لقاءٍ بين أستاذ المقرّر والطلبة إلى امتحان المقرّر، وكونها علاقةٌ تعاقديةٌ، يقتضي بالضرورة أنّها رضائيةٌ من الطرفين؛ فالمتعلّمون يُحدّدون ما هو أنسب لهم في دراسةِ المقرّر، والمعلّمُ يقبل من اختيارات الطلاب ما هو أنسب لجودة التعلّم وعمقه، ضمن إطار ما تسمح به القوانينُ الإداريةُ، وبما لا يتعارض مع المبادئ الأخلاقية في التعليم والتعلّم والبحث العلمي. وكون العلاقة تعاقدية لا يعني أنّها ذات طبيعة جامدة لا تقبل التعديل أثناء الدراسة، فتُعدّل بالتوافق نحو ما من شأنه أن يحقّق أغراض التعلّم العميق. ويمكن تحديد خطوات العملية التعاقدية بما يأتي:

أ. استكشاف خبرات المتعلّمين واختياراتهم بشكلٍ عامّ: وذلك في أوّل لقاءٍ مع المتعلّمين وقبل أن يطّلعوا على توصيف المقرّر وأهدافِه ومخرجاتِه ومحتواه؛ والغرض من هذا الاستكشاف الاطّلاع على الخلفيات المعرفية والمهارية للمتعلّمين حول المقرّر الذي سيدرسونَه، ومدى تحصيلهم لمقرّراتٍ سابقةٍ؛ ممّا مِن شأنه أن يُعزّزَ من إمكاناتِ المتعلّم في دراسة هذا المقرّر الجديد، وكذلك معرفة انطباعاتهم حول التجارب السابقة في دراسة مقرّراتٍ أخرى؛ من حيث أسلوب تدريسها، ونمط الأنشطة التي تمّت فيها، كما يمكن أن توضّح هذه المرحلة الإمكانات الأوّلية (الخبرات) لدى المتعلّمين ونوعية المهامّ التي يمكنهم إنجازها خلال الفصل الدراسي، سواء من حيث الوقت المتاح لهم، وإمكانية التعاون فيما بينهم، ونحو ذلك ممّا تُعدّ معرفتُه عاملاً مُهمّاً في كيفية التعامل مع المتعلّمين واقتراح ما يناسبهم ويحقّق الجودةَ في آنٍ واحدٍ. وأفضلُ طريقةٍ لعمليةِ الاستكشاف هذه أن تكون مفاجئةً للطلاب من خلال استبانةٍ تفصيليّةٍ ورقيّةٍ أو إلكترونيّةٍ تتضمّن أسئلةً تكشف معارفَ الطالب السابقة، ونمط الأنشطة التي قام بها والأنشطة التي يفضّلها، وما يعرفه عن هذا المقرّر الذي سيدرسه وما يتوقّع تحصيله فيه من معارفَ ومهاراتٍ، والوقت الذي يمكن أن يُخصّصه لدراسةِ المقرّر، والرغبة في العمل الفردي أو الجماعي، ونحو ذلك ممّا يمكن أن تفيد معرفته أستاذ المقرّر في تصميم أنشطة المقرّر وتقييمه؛ وهذه الاستبانةُ -فضلاً عن كونها منطلقاً للعملية التعاقدية مع

المتعلّمين- ينبغي أن تكون حاضرةً في ذهنِ المعلّمِ ودليلاً طيلة الفصل الدراسي يمكِّنه من ملاحظة الفروق الفرديّة ومراعاتها، واستدراك ما يلاحظه من ضعفٍ سابقٍ لدى المتعلّمين ممّا هو أساسيّ.

ب. **الحوار والتعاقد**: بعد الاستكشاف والاستبانة، يجري نقاشٌ مفتوحٌ مع المتعلّمين حول أمورٍ أساسيةٍ في تصميم الواجبات، وحجم الدرجات لمراحل التقييم وأنواعه المختلفة، وكيفيته، ويبيّن المعلّم في هذه المرحلة الأمور الثابتة قانونيّاً أو يراها هو حدّاً أدنى لا يمكن التخلّي عنه في تدريسِه للمقرّر، ويجري النقاش مع المتعلّمين حول أفضلِ السُّبلِ لدراسة المقرّر والتميّز فيه، ويراعى في النقاش في هذه المرحلة أن يتعرّفَ الطالبُ طبيعةَ المقرّر ومخرجاته العلمية والمهارية، وأهميّتها في حياة المتعلّمين المهنية والعلمية، وربطها بالمعارف السابقة واللاحقة، كما يُبرز المعلّم الإيجابيات والسلبيات المحتملة في كلِّ نوعٍ مِن الأنشطةِ التي تُناقَش، بما في ذلك انعكاسها على تحصيل الدرجات في المقرّر. ويُتوافق في هذه المرحلة أيضاً على الامتحانات الكتابيّة الأساسيّة والجزئيّة، ودرجات كلٍّ منها، وكذلك نمط الأنشطة التي ستُقام خلال الفصل وكيفيّة تقييمها، وتحديد ما هو نشاطٌ صفّيٌّ وما هو نشاطٌ منـزليٌّ، وما هو نشاطٌ فرديٌّ وما هو نشاطٌ جماعيٌّ.

ت. **التطبيق والمراجعة**: تسير العمليةُ التعليميةُ بطريقةٍ متدرّجةٍ وفق ما اتُّفق عليه في مرحلة الاستكشاف والتوافق، لكن قد تكشف الخطوات العملية ما ينبغي مراجعته أو تعديله، سواء لجهة المزيد من الأنشطة أو التخفيف منها، فإن تبيّن أنّ عدمَ القدرةِ على الإنجاز الأمثل نابعٌ من صعوباتٍ في طبيعة العمل أو أنّ قدرات المتعلّمين دون ما يتطلّبه العمل، ولا سيّما إذا كان ذلك وضع أكثريّتهم، فيمكن التخفيفُ من الشروط والكمّ بما يناسب الوضع والوقت، ويحقّق الغرضَ أو استبدال نمط النشاط كلّيًا. ويمكن أن يكشفَ التطبيقُ العكسَ، كأن يتّضح أنّ الأنشطةَ سهلةٌ أو أنّ إمكاناتِ المتعلّمين أوسعُ وأعمقُ ممّا كان متوقّعاً، فيمكن اقتراح مهامّ إضافية يكلّفون بها، مع ضرورة أن يكون أيُّ تعديلٍ هو محلّ اتّفاقٍ بين المعلّم والمتعلّمين، ويراعي المعلّم ضرورةَ الإقناع بالتعديل المقترح، وتحديد الامتيازات التي يحصل عليها المتعلّم نتيجة هذا الجهد الإضافي.

ث. التعاقد على أدوات التقييم: تُعدّ الامتحاناتُ النهائيةُ الهمَّ الأكبرَ لدى المتعلّم؛ فحتّى المتعلّم المتميّز والحريص على التحصيل يضع في ذهنه دائماً درجةَ التحصيل في الامتحان النهائي؛ لأنّها ذاتُ الكمِّ الأكبرِ من أجزاء التقييم السنوي، والانشغال بالاختبار يثير لدى المتعلّمين الكثيرَ من القلقِ والتوتّرِ والحيرةِ التي يمكن تبديدها مبكّراً من خلال التعاقد على طبيعة الامتحان ومتطلّباته وبيان غاياته؛ وذلك من خلال الاتّفاق مُبكّراً أثناء العملية التعليمية على ما سيُقاس في الامتحان مع ربطٍ بالمخرجات، وأنماط التقييم (الفهم–والتذكّر–والمهارة–والتحليل...)، فتكون مشكلةُ الطالبِ محصورةً في عُمقِ دراستِه وإتقانِ تعلّمِهِ وفهمِه، إنّ هذه الطريقة التعاقدية حول الامتحان تقيس بعمقٍ خبرةَ الطالب في المقرّر وإتقانه.

ج. التعاقد لما بعد التقييم: التقييم ليس نهاية مسيرة التعلّم، إنّما يضع المتعلّم على سكّة الممارسة العلمية والمهنيّة التي تقتضي منه التعلّم المستمر؛ فمن مداخل الاستدراك على التعليم في مرحلة ما بعد التقييم أن يعرفَ الطالبُ أخطاءه؛ توعيةً للمتعلّمين بضرورةِ تقييم مسيرتهم التعلّمية في المقرّر: امتحاناً، وأنشطةً، وأداءً؛ لاستدراك ما يمكن من تقصير ونقاط ضعف، والأهمّ من ذلك إرشاد المتعلّم الراغب بذلك إلى آفاق تعميق معارفه بما له صلة.

2. **ملفّ المقرّر**: في التعليم المتمركز حول المتعلّم تتنوّعُ الأنشطةُ ومتطلّبات التعلّم؛ بحيث لا يمكن حصرها بعنوانٍ واحدٍ، والأنسب أن تُجمعَ تحت عنوانٍ عامٍّ شاملٍ يكون محوراً من محاورِ التقييم، يمكن أن يُسمّى "ملفّ المقرّر" أو "حقيبةَ المقرّر" أو "ملفّ الإنجاز" –كما في أدبيات الاتّساق البنائي– ويضمّ جميعَ أنشطةِ التعلّم الذاتي التي يقوم بها المتعلّم خلال الفصل، ويُتعاقد مع الطلبة على درجة تقييمه، ويحسن ألا تقلّ عن 25٪، وتُضبط مشمولاتها بالتعاقد أيضاً؛ وممّا يمكن أن يشتملَ عليه ملفّ المقرّر ما يأتي:

أ. الأنشطة الصفّيّة القبليّة: جرت العادةُ أن تُخصّص درجة للمشاركة الصفّيّة، يعتمد تقديرها على مشاركة المتعلّم في الأسئلة والحوار والمناقشات والتفاعل مع زملائه والمبادرة ونحو ذلك، إلا أنّ

هذه المشاركةَ تضعف عند بعضِ الطلبة، بسبب التقصير في التحضير، أو عدم تذكّر معلوماتٍ سابقةٍ أو انتظار المبادرة من المعلّم؛ وهذا الضعفُ في المشاركة الصفّية لدى بعضِ المتعلّمين يمكن تداركُه من خلال الأنشطةِ الصفّيّة في التعلّم التي تفرض عليهم جميعهم الانخراط الفعلي في عملية التعلّم مهما كان مستواهم. وللأنشطة الصفّية أنواعٌ مختلفةٌ يمكن ابتكارُها من قبل المعلّم، لكن الأهمّ منها تلك الأنشطة التي تهيّئ المتعلّم للانخراط في موضوع المحاضرة، جمعاً بين دورِ المتعلّم والمعلّم؛ وأعني بذلك على وجه التحديد، أن يخصّص الثلث الأوّل من المحاضرة للمتعلّمين للإجابةِ عن أسئلةٍ محدّدةٍ ذات صلةٍ مباشرةٍ بالموضوع، يعرضها أستاذُ المقرّر عليهم في أوّل المحاضرة، ويحدّدُ لهم مصادرَ للإجابة عنها من غير مراجع المقرّر (تُوفّر على منصّة التعلّم الجامعية)، ويراعى في الأسئلة أن تكون ممّا يمكن العثور على جوابه بشكلٍ شخصيٍّ من خلال القراءة السريعة أو من خلال التعاون في مجموعات، وبالنسبة للمصادر يُتدرّج في التكليف بالرجوع إليها؛ ففي مطلع الفصل الدراسي تُحدّد مصادر سهلة تشبه المرجع الأساسي للمقرّر (إن وجد)، ثمّ لاحقاً تُربط التكاليف بمراجع أعمق تدريجاً، ويراعى في توزيعها ألا تكون واحدة لجميع الطلبة؛ فكلُّ طالبٍ يختار مرجعاً غيرَ مرجعِ الطالب الذي بجانبه، ولا سيّما إذا كان العملُ في مجموعاتٍ، كما يطلب من كلِّ طالبٍ أن يكون المرجعُ الذي يرجع إليه جديداً إلى حين اكتمال الرجوع إليها جميعها. وبعد تحديد الأسئلة والمراجع يُطلبُ من الطلبةِ جميعهم تسجيل الإجابات في ملفٍّ خاصٍّ للأنشطة الصفّية، يُسجّل فيه ما يتحصّل عليه من إجابات موثّقة من المصدر الذي يرجع إليه؛ فهماً أو اقتباساً، ويُسجّل تاريخ المحاضرة، وهكذا يُصبح لدى الطالب سجلّ أسئلةٍ اكتشف إجاباتها بنفسِه حولَ كلِّ موضوعٍ من مراجع هي غير الكتاب الأساسي، وتكون هذه الإجابات المدوّنة (يفضّل بخطّ اليد) جزءاً أساسيّاً من ملفّ المقرّر، وبعد انتهائهم من استخراج الإجابات يفتح المعلّم حواراً لاكتشاف حصيلة الإجابات وإجراء تقاطع فيما بينها من مختلف المصادر؛ وبذلك يُشجَّع المتعلّمون على المشاركة؛ لتوفّر المادّة التي تمكّنهم من المبادرة، ويتوقّع من تصميم الأسئلة وإدارة الحوار أن يتناول موضوعها الجزء الأهمّ والأعمق من موضوعات المحاضرة فيُكتشف من قبل المتعلّمين بأنفسهم، ويتولّى المعلّم -فيما تبقّى

من وقت المحاضرة (ثلثي الساعة الدرسية)- تعميق الإجابات واستدراك ما لم يُتَطرّق إليه في الأسئلة والحوار، وهذه الطريقةُ التي تجمع بين دور المعلّم والمتعلّم تحقّق تعلّماً عميقاً؛ من حيث اكتشاف المتعلّم المعلومة بنفسِه من مصادرها، ومن ثمّ التأكّد من دقّة فهمها من خلال المناقشة وشرح المعلّم وتوضيح ما عجز الطلابُ عن فهمه، وتالياً ربط الأسئلة الجزئية بالتصوّر الكلّي لموضوع المحاضرة الذي يُقدّمه أستاذُ المقرّر فيما تبقّى من الوقت؛ فتجري بذلك عملية تعلّمٍ عميقةٍ وتفاعليةٍ يُشارك فيها جميعُ المتعلّمين، وهم بهذه المشاركة يُنجزون جُزءاً مُقدّراً من ملفّ المقرّر في الوقت الذي يحقّقون فيه تعلّماً في القاعة الصفّية، والأهمّ ما يحقّقه لهم ذلك الجهد البسيط من رسوخ المعلومة وعمقها، والتأكّد من دقّة تصوّرها، وربطها بمصادر للمقرّر، ما كان يمكن الرجوع إليها لولا هذه الطريقة؛ إذ ستصبحُ علاقةُ الطالبِ بمصادرِ التعلّم متحقّقةً تدريجيّاً بإشراف المعلّم، لكنّ هذا يقتضي من المعلّم تحضيراً جيّداً لأسئلة دقيقة تتّصل بكلِّ وحدةٍ دراسيّةٍ.

ب. **الأنشطة المنـزليّة البعدية**: بعد إنجاز النشاط الصفّي المتّصل بموضوع المحاضرة، والحوار حوله، وفهم موضوع المحاضرة، يحتاج الطالبُ إلى ترسيخ ذلك؛ من خلال نشاط آخر مركّز خارج القاعة الصفّية يكلّف به الطالب؛ بحيث ينجز لكلّ محور نشاطاً ما، ويراعى في هذه الأنشطة أن تكون واضحةً ومحدّدةً وجزئيّةً، وقصيرةً وذاتَ طابعٍ عمليٍّ، من شأنها أن ترسّخ ما اكتشفه وتعلّمه في القاعة الصفّية، فيكلّف المتعلّم بإنجازه ضمن أجلٍ غيرِ بعيدٍ؛ كي لا تتراكم الأنشطة، ولمشاركة الخبرة فيه مع المتعلّمين الآخرين في جزء يُخصّص من المحاضرات اللاحقة لاستعراض نماذجَ من هذه الأنشطة ومناقشتها، ويُراعى في أنماط الأنشطة ألا تكون واحدةً في الموضوع بين جميع المتعلّمين، إنّما متّحدةٌ في السؤال والمنهج وطريقة المعالجة والتقييم، وينبغي على المعلّم أن يفكّر ملياً ومبكّراً في ابتكار أنماط الأنشطة لكلِّ محورٍ من المقرّر.

3. **النشاط الفصلي**: من الأنشطة التي يمكن إحداثها لتعزيز التعلّم الذاتي النشاط الممتدّ؛ وهو نشاطٌ أوسعُ من النشاط المنـزلي الأسبوعي، يمكن إنجازُه على مدار الفصل تدريجيّاً، ويراعى فيه أن يكون محدّداً بدقّةٍ في الموضوع والمصادر، ومناسباً لقدرات المتعلّمين، ويمكن أن يكون مشتركاً يُنجزُ

عبر مجموعاتٍ متنافسةٍ، ويُحدّد له جُزءٌ معتبرٌ من درجة المقرّر، كما يمكن عدّه -إضافةً إلى ذلك- جُزءاً من ملفّ المقرّر المشار إليه. ويهدف هذا النشاط إلى ربط المتعلّم بعملٍ تعلّميٍّ خارج محتوى المقرّر المباشر، لكنّه وثيقُ الصلةِ بقضاياه؛ فأهدافُ النشاط المنـزلي الأسبوعي هي تكريسُ تعلّمِ محاورِ المقرّر، أمّا النشاط الفصلي فأوسعُ من ذلك؛ إذْ يمارسُ المتعلّمُ من خلاله مهاراتِ المقرّر في موضوعٍ تطبيقيٍّ ليس من المحاور المنصوص على دراستها في توصيف المقرّر، إنّما له صلةٌ به تخصّصاً ومصادرَ ومهاراتٍ، وينبغي التحضير لأفكار هذا النشاط بما يتناسب مع مستوى المتعلّمين، وأن تؤخذ بالاعتبار احتمالات استثمار الذكاء الاصطناعي إيجاباً فيما هو ممكن. أو اعتماده وسيلةً للغشّ ولضمان ذلك ينبغي أن يكون عرضُ المتعلّم لنشاطه ومناقشته فيه جُزءاً أساسيّاً من شروط قبولِه، ويفضّل أن يكون هذا النشاطُ مقتصراً على مقرّرات التخصّص في المراحل الأخيرة؛ إذْ يكون الطالب قد تمرّسَ على مهاراتٍ بحثيّةٍ في مقرّراتٍ مختلفةٍ.

4. **امتحان المهارات**: يقصد به نشاطٌ خاصّ يتمّ مع نهاية الفصل، يختبِر قدرات المتعلّم ومهاراته التي تدرّب عليها فيما أنجز من أنشطةٍ تعلّميةٍ، ويهدف إلى تركيز هذه المهارات وتقييمها، فيتركّز على شكلٍ منضبطٍ من النشاط وضمن أجلٍ محدّدٍ ينجزُ فيه الطالبُ تعلّماً ذاتياً لمسألةٍ لم يتدرّب عليها في الأنشطةِ السابقة، وهو تقييم في الآن نفسِه. ومن أمثلة ذلك أن يُطلب منه تحريرُ مسألةٍ دقيقةٍ من المقرّر بالاعتماد على المصادر، يمكن أن تكون محدّدةً أو مفتوحةً، (اختبار الكتاب المفتوح)، ويكون معيارُ تقديرِ الدرجة هو طريقة التعلّم؛ من حيث تمكّن الطالب من معرفة مكان الجواب في المصادر أو تحديد المصادر إذا لم تكن محدّدة، وتحديد الجواب الدقيق للسؤال ودقّة نقله، ومقارنة الإجابة بين أكثر من مصدر، والتعليق عليها، وكذلك تنظيم الإجابة وتحريرها؛ فعندما يكون السؤالُ دقيقاً ومتناسباً مع الوقت، ويتمكّن الطالب من استخراج الإجابة المناسبة من مصادرها؛ فهذا يعني أنّه امتلكَ مهاراتِ التعلّمِ الذاتي ذات الصلة بالمقرّر، ويمكن أن تختلف طبيعة هذا الاختبار من مقرّرٍ إلى آخر حسب المهارات التي تحدّدها مخرجاته، وهو صالحٌ لجميع المقرّرات، مع مراعاة خصوصيّات كلِّ مقرّرٍ.

5. **الاختبارات القصيرة:** اختبارات جزئيّة لا درجات لها؛ يُقصد منها التأكّد من إتقان المتعلّم ما أنجزه خلال مرحلةٍ معيّنةٍ أو في وحدةٍ دراسيّةٍ من المقرّر، ويكون هذا الاختبارُ من غير تحضيرٍ مسبقٍ يفاجأ به الطلابُ، ويتمّ خلال فترة قصيرة، ويصحّح في القاعة الصفّية مباشرة ومن قبل الطلبة أنفسهم بعد إنجاز الامتحان؛ فتُعرض عليهم الإجاباتُ النموذجية للأسئلة التي قدّمت، ثمّ يُصحّح الطالبُ أخطاءه بناءً عليها، ويقدّر درجته، ويمكن أن يتبادل الطلابُ فيما بينهم تصحيح أعمالهم، ثمّ يستردّون الإجابات؛ فيدرك الطالب أين وقع في الخطأ، ويُنصح بإجراء هذا الامتحان بين الحين والآخر، وأن يُدرك الطلبة أنّ الهدفَ منه تعليميٌّ بحتٌ وليس جمع الدرجات؛ فالوعي بهذا المقصد يجعل الطالب منصفاً مع نفسه، ويكون الامتحان القصير جزءاً من عملية التعلّم الذاتي.

ومن المهمّ في جميع ما سبق وعي المتعلّم أنّ المهمّةَ التعليميةُ منوطةٌ به بشكلٍ أساسيٍّ، وأن يدرك أنّ لهذه الأنشطة أبعاداً تكاملياً بين التعليم والتقييم؛ إذْ يتحوّل المتعلّم إلى أحدِ المقيّمين في المقرّر، فيمارس التقييم الذاتي التدريجي الذي يُرسّخ عملية التعلّم، كما يُمارس المعلّم التقييم البنائي التراكمي من خلال مناقشة الأنشطة الصفّية والمنـزلية تدريجيّاً والحوار الصفّي حولها، وتقديم إفاداتٍ للمتعلّمين تساعدهم في تطوير الأنشطة اللاحقة، وهم بدورهم يتمكّنون من السؤال والاستدراك على أخطائهم؛ فمن ميّزات التقييم التدريجي على الأداء تنمية مهارات الكتابة والمناقشة، والنقد والحوار واتّخاذ القرار، وكذلك توسيع المهارات والتغلّب على المشكلات، وتزوّد المعلّم بتغذيةٍ راجعةٍ عن فهم المعرفة وتطبيقها، كما تُقدّم تغذيةً راجعةً تزوّد المتعلّم بخبرةٍ إضافيةٍ (زيتون، 2007، ص639–640). كما أنّ التقييم الذاتي وتقويم الأقران الذي يمكن تفعيله في الأنشطة المشار إليها يُعدُّ من مكوّنات التعليم النشط، وتكرّس هذه العادة الإيجابية التفكير الناقد مبكّراً في حياة المتعلّم العملية، وتربطه بأهدافِ التعلّم وغاياته بالرجوع إليها ومقارنة الأداء بمدى تحقّقها، كما تزيد الثقة بالنفس وتُنمّي مهارات التعاون والمراجعة والتحسين (زيتون، 2007، ص648، 649، 653).

ثالثاً: التطبيقات الخاصّة بمقرّرات التفسير وعلوم القرآن

طبّقتُ الأنشطة التي أشرت إليها في المحور السابق في مجموعةٍ من المقرّرات، ضمن برامجِ كلّية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة قطر، وهي: "علوم القرآن"، و"التفسير التحليلي"، و"أصول التفسير"، و"مناهج المفسّرين"، و"التفسير الموضوعي". وسأعرض لكلٍّ منها تفاصيل ما تمّ في كلٍّ منها، بوصفها أمثلة للأنشطة التي تُحفّز المتعلّم وتُشركه في العملية التعليمية؛ فنظريّاً يبدو الأمرُ مستغرباً: كيف لطالبٍ في أوّل صِلةٍ له بمقرّرٍ مثل "علوم القرآن" أو "التفسير" أن يمارس التعلّم الذاتي ويتمكّن منه؟! هل الخبرات السابقة كافية لأن يُبادرَ بنفسِه في اكتشاف المعلومات وتحليلها وبناء المعرفة؟ ستجيب الأمثلة هنا بالإيجاب؛ إذا ما خُطّط له وطُبّقت الأنشطة تطبيقاً متقناً.

1. مقرّر علوم القرآن

أ. **الأنشطة الصفّية**: جُهِّز للطلبة نوعان من المصادر على منصّة التعلّم:

الأوّل: كتب حديثة في علوم القرآن، من مستوى الكتاب الأساسي في المقرّر.

والثاني أهمّ المصادر التراثية في علوم القرآن، وهي: البرهان للزركشي، والإتقان للسيوطي، والزيادة والإحسان لابن عقيلة، إضافة إلى مصادر متخصّصة بأنواع من علوم القرآن دون غيرها، وعُرِّف الطلّاب بها قبل التعامل معها، ببيان طبيعتها ومستوياتها. وكان من أمثلة النشاط الصفّي إلقاء أسئلة مباشرة ومحدّدة ذات صلة بموضوع المحاضرة، ويمكن الوصول لإجاباتها من خلال الكتب المحدّدة أو المصادر المفتوحة عبر الشبكة، كما يمكن أن يكون النشاطُ تطبيقيّاً بالتعرّف إلى نموذجٍ من مصدرٍ دقيقٍ متخصّصٍ في موضوعِ المحاضرة، واستكشاف عناصر الموضوع؛ كتصفّح كتابٍ في الجدل أو الأمثال أو أقسام القرآن، أو القصص، والتعرّف إلى مثال منها وعناصره قبل شرحِه من قبل المعلّم؛ ممّا يمكّن الطالب من فهم عميق للفكرة وربط الجانب النظري بجانبٍ تطبيقيٍّ تمّ الاطّلاع عليه مسبقاً.

ب. الأنشطة المنـزليّة: عقب الانتهاء من كلِّ وحدةٍ دراسيةٍ يُكلّف الطلابُ بإنجازِ نشاطٍ تطبيقيٍّ يُعزّزُ النشاطَ الصفّيَّ، لكن من مصادر غير التي جرىٰ التعامل معها في القاعة الصفّية،[2] ومن أمثلة أنشطة علوم القرآن:

– تلخيص ما يتعلّق **بالمكّي والمدني** من كُتب البرهان والإتقان والزيادة والإحسان، ودمج المعلومات المتشابهة في المصادر الثلاثة، وتمييز ما انفرد به كلُّ كتابٍ.

– قراءةُ تفسيرِ سورةٍ محدّدةٍ واستخراج ثلاثة **أسبابٍ لنـزول** آيات منها مع التوثيق، ثمّ العودة إلىٰ كتاب في أسباب النـزول والتأكّد من ورود الأسباب نفسها أو من غيرها.

– البحثُ في الإنترنت عن أقدمِ مخطوطاتٍ القرآن في العالم؟ أين توجد؟ وما مواصفاتها؟ وحيثيّات اكتشافها.

– البحثُ عن عناوين كُتبٍ أو بحوثٍ حول **الناسخ والمنسوخ** (خمسة علىٰ الأقل) مع توثيق بياناتها، ثمّ الرجوع إلىٰ واحدٍ من كتب الناسخ والمنسوخ واستخراج مثالٍ منها، ثمّ الرجوع إلىٰ تفاسير محدّدة والمقارنة بينها في هذا المثال، والأمر نفسه يمكن تطبيقه علىٰ الأمثال في القرآن، ويصلح ذلك لأنواعٍ أخرىٰ من علوم القرآن.

– تتبّع مواضع **قصّةٍ** واحدٍ من الأنبياء في القرآن الكريم، وتكرارها في السور، ثمّ المقارنة بين ثلاثة مواضع؛ من حيث: عدد الآيات المتعلّقة بالقصّة، ومحتواها، والبحث عن الحِكمةِ من تكرارها.

– تلخيص عناصر محدّدة في نوعٍ من أنواع علوم القرآن من كُتب: البرهان، والإتقان، والزيادة والإحسان، ومقارنة ما اختلفت فيه.

ت. امتحان المهارات الخاصّ بعلوم القرآن: إنّ جميعَ مخرجات المقرّر يتعزّزُ تحقّقها من خلال القدرة علىٰ التعامل مع المصادر الأساسية في علوم القرآن نظريّاً وعمليّاً، والتمكّن من الرجوع إليها

[2] دُرِّب الطلّاب مبكّراً علىٰ طريقة التعامل مع موقع مكتبة الجامعة، وقواعد البيانات المتوفّرة فيها، واستخراج البحوث والمصادر المتاحة فيها، وكذلك مصادر الكتب الإلكترونية المتاحة.

عند الحاجة، والمقارنة بينها واستخراج المعلومات المناسبة. وقد تركّزت الأنشطةُ خلال الفصل على تحصيل المعرفة من خلال هذه المصادر تحصيلاً مجتزأً وعاجلاً في النشاط الصفّيّ، ومفصّلاً ومُعمّقاً في النشاط المنـزلي. وهذه المهارة التي دُرِّب عليها خلال الفصل، يمكن اختبارها بامتحان الكتاب المفتوح، خلال ساعةٍ زمنيّةٍ؛ فمثلاً ممّا كلّف به بوصفه نموذجاً لاختبار المهارات: الرجوع إلى كتابي "البرهان في علوم القرآن" للزركشي و"الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي، واستخراج عناصر تتّصل بنوعٍ من علوم القرآن فيها: التعريف والأمثلة والكتب ذات الصلة والترجيح والمقارنة والتعليق وإبراز اتّفاق الكتابين أو اختلافهما.

2. التفسير التحليلي

أ. الأنشطة الصفّية: صمّم نموذج تَعرُّف أوّلي على كلّ سورة قبل دراستها، يحدّد الطالب من خلاله معارفه الأوّلية وأسئلته التي يفرضها التأمّل المسبق، ويستخرج من خلال هذا التأمّل ما يستطيع فهمه ويدوّنه، كما يبني تصوّراً كلّيّاً أوّليّاً عن السورة ومقاطعها وموضوعها، ويسجّل الألفاظ التي لم يفهمها والأسئلة التي حيّرته ويتطلّع إلى جواب عنها، وبعد أن يكتمل هذا التدوين الأوّلي، يُدير المعلّمُ حواراً حول السُّورة يتبادل فيه الطلاب تصوّراتهم، مع إدراكهم جميعاً أنّها أفكارٌ للتأمّل والتساؤل والاختبار، ثمّ ينتقلون بعدها إلى مرحلة التفسير والتحليل؛ فيُحدَّد لهم في كلّ لقاءٍ مقطعٌ من السُّورة يناسب الوقت، ويقومون باستخراج عناصر التفسير التحليلي (أسباب النـزول–المفردات–الإعراب–البلاغة–القراءات–المعاني–الدلالات...)، وينهل كلُّ طالبٍ من مصدرٍ من مصادرِ التفسير المتوفّرة على منصّة التعلّم (روعي في بدايات الفصل أن تكون المراجعُ سهلةً وحديثةً، ثمّ جرى الإلزام تدريجيّاً بمراجعَ تراثيةٍ مناسبةٍ للمستوى؛ كابن الجوزي والماوردي وابن عطيّة والبيضاوي وأبي حيّان والقرطبي وابن كثير وابن عاشور)، ويلتزم الطالب في كلِّ لقاءٍ أن يعتمدَ تفسيراً آخرَ غير التفسير الذي رجع إليه في اللقاء السابق؛ بحيث يرجع جميعُ الطلاب خلال الفصل إلى جميعِ التفاسير المتاحة، وعند رجوعِه إلى التفسير يُكلّف بتدوين ما يصل إليه باختصار، ومن

خلال قراءةٍ سريعةٍ جرىٰ تدريبهم عليها، ويركّز بالتحديد على ما سجّله عند تعرّفه إلىٰ السُّورة من أسئلةٍ أو معانٍ لم يفهمها، كما يتأكّد من دقّة تصوّراته التي سجّلها، ثمّ بعد انتهاء ثلثِ الوقتِ المخصّصِ لمطالعة التفسير يبدأ الحوار في تفسير الآيات، ويتشارك الطلاب ما عثر عليه كلٌّ منهم في المصدر الذي رجع إليه، وما انتبه إليه فيه ممّا لم يُشر إليه زميله، ويتأكّد المحاضر في مرحلة هذا التفسير التحاوري من الوقوف على المسائل الأساسية ودقّة فهمها في الآيات، ويطرح الأسئلة حولها؛ ليتأكّد من فهم الطلاب لها أو يعيد شرحها، وتنتهي المحاضرة، وقد استُعرض فيها خلاصة التفاسير وشرح أدقّ ما ينبغي معرفته في فهم الآيات.

ب. **الأنشطة المنـزليّة**: يكلّف كلُّ طالبٍ -بعد الانتهاء من كلّ سورة- بإعادة تنسيق ما جمعه من التفاسير في النشاط الصفّي، مع توثيق ذلك وتقديمه منظّماً بوصفِه خلاصة لتجربته في استخراج معاني السورة من تفاسيرَ محدّدةٍ رجع إليها، ويُسلّم النشاط في الأسبوع التالي للانتهاء من تفسير كلِّ سورةٍ.

ت. **امتحان التقييم الذاتي**: بعد الانتهاء من تفسير كلِّ سورةٍ، يجري امتحان قصير يُختبر فيه الطالبُ ما رسخ في ذاكرته من تفسير الآيات، ويقوم الطالب نفسه -بعد انتهاء الامتحان- بتقييم إجاباته ووضع درجة لنفسه؛ وذلك بالمقارنة مع الإجابات النموذجية التي تُعرض على الطلاب، كما يمكن أن يكون هذا التقييم متبادلاً بين الطلاب أنفسهم، ولا توجد درجاتٌ لهذا الاختبار؛ فهو لغرضِ ترسيخِ المعلومات والفهم، ولتدريب الطلابِ على النقد الذاتي.

ث. **النشاط الفصلي**: يتمثّل باختيار كلِّ طالبٍ سورةً قصيرةً أو مقطعاً من سورةٍ من غير المطلوب في المقرّر، ويقوم بدارستها وفق خطوات التفسير التحليلي التي شُرحت لهم تفصيلاً؛ وذلك بكتابة مقدّمةٍ عن السُّورة والمقطع، ثمّ شرح مفردات السُّورة أو المقطع، ثمّ بيان أوجه القراءات والإعراب إن وجدت، ثمّ دلالات الآيات وبيان المعاني التي تدلّ عليها واستخراج الوجوه البلاغية، وختامها ببيان المعنىٰ الإجمالي مع التوثيق وفق الأصول التي شرحت، ويعرض الطالب نشاطه على زملائه في نهاية الفصل.

3. أصول التفسير

أ. الأنشطة الصفّية: يتمّ طرحُ أسئلةٍ محدّدةٍ؛ للبحث عن إجابةٍ لها من المصادر؛ تمهيداً للدخول في موضوع المحاضرة والحوار حوله، وتُنتقىٰ المصادر بعنايةٍ وتنوّعٍ يناسب المستوىٰ تدريجيّاً، ويعمّقُ فهمَ المحتوىٰ.

ب. أنشطة ملف المقرّر: أنشطة منـزلية يُمَهَّد لها في القاعة الصفّية وتُنجزُ منـزليّاً، ثمّ تُناقش في المحاضرات التالية:

- جمع عناوين عددٍ من الدراسات (رسالة جامعية أو بحث محكّم) عن موضوعٍ من محاور المقرّر، والتعريف بواحدٍ منها.
- استخراج أمثلة عن موضوعٍ من محاور المقرّر، بعد قراءةِ ما لا يقلّ عن عشرِ صفحاتٍ في تفسيرٍ مطوّلٍ، مع التوثيق.
- عرضُ موقفٍ واحدٍ من المفسّرين من قصّةِ الغرانيق ومناقشة ذلك، ويحدّد المفسّر مسبقاً لكلِّ طالبٍ.
- توزيع فصول كتاب أو أطروحة جامعية ذات صلةٍ بمحورٍ في المقرّر؛ لتلخيصها، واستعراضها في محاضرة لاحقة.
- اختيار أمثلة لنماذج من تطبيقات قواعد التفسير، وتحرير مناهج المفسّرين في تطبيقها.

ت. امتحان المهارات الخاصّ بأصول التفسير: تتمثّل أهمّ مخرجات المقرّر بمعرفةِ أصولِ التفسير وكيفية تطبيقها، ونقد التفاسير في ضوء الاعتماد عليها؛ وهذا يتحقّق من خلال التأكّد من قُدرةِ الطلاب علىٰ معرفةِ ما هو أصلٌ أو قاعدةٌ استُند إليها في تفسيرٍ ما، تصريحاً أو ضمناً، وقد اختُبر ذلك من خلال امتحان للمهارات زُوّد فيه الطلابُ بنصٍّ مطبوعٍ من واحدٍ من التفاسير التي يظهر فيها ربط التفسير بالأصول والقواعد، وطلب منهم بعد القراءة المعمّقة استخراج ثلاثة أصول للتفسير أو قواعد تفسيرية اعتمد عليها المفسّر، وبيان:

- ما القاعدة أو الأصل؟
- ما عبارة المفسّر التي هي محلُّ الشاهد؟
- ما المعنى الذي استنبط أو استُشهد بالقاعدة لإيضاحه؟
- التعليق على الموضوع.

واقترن السؤال بمعايير التقييم، وهي: دقّة الوصول إلى المعلومة المطلوبة، ودقّة الاقتباس والتوثيق، والتعليق على المعلومة، وترتيب الإجابة ترتيباً مناسباً، ويحدَّد جزء من الدرجة للتقييم العام.

4. مناهج المفسّرين

أ. الأنشطة الصفّية: يمكن أن تكون أسئلةُ الأنشطةِ الصفّيّةِ أسئلةً مباشرةً منتقاة من كلّ وحدةٍ دراسية، على أن تكون واضحةً ومحدّدةً يمكن العثور على جوابها في المصادر المحدّدة أو المفتوحة، لكنّ الأهمّ فيها هو الأنشطة المتعلّقة بتفاسير بعينها، فيُطلب من كلِّ طالبٍ قراءة سريعة في تفسير آيات يختارها من التفسير الذي سيكون منهجه موضوع المحاضرة، ويُطلب منه في هذه القراءة أن يُسجّلَ أهمّ الملاحظات المنهجية من خلال تصفّحه، وبيان الشاهد على كلّ ملاحظة، ويجري في أوّل مرّةٍ تدريبهم على كيفية اكتشاف ما يتميّز به التفسير منهجيّاً، وتكون هذه الملاحظات مادّةً للحوار حول المفسّر قبل الخوض في تفاصيل منهجه وما يتميّز به من غيره، وقد دُرِّس ما لا يقلّ عن عشرةِ تفاسير على هذه الطريقة، وسيعزّز هذا بالنشاط المنـزلي.

ب. الأنشطة المنـزلية: تكمل الأنشطة المنـزلية مهمّةَ تكوين معارف المقرّر تكويناً ذاتيّاً، وتحقّق التعلّم العميق الذي يُسعى إليه، وستكون من حقيبة المقرّر أيضاً، وهي:

- التعاون في تلخيص كتابٍ أو أطروحةٍ عن محورٍ من محاورِ المقرّر، ثمّ استعراض ما أنجز في محاضرة لاحقة.

– اختيارُ قصّةٍ من قصص الأنبياء ومقارنة ما ورد فيها من إسرائيليات بين تفاسير محدّدة، لها مواقف مختلفة من الإسرائيليات.

– جمع عناوين (رسالة جامعية أو بحث محكّم) عن منهجِ مفسّرٍ من محاور المقرّر، والتعريف بواحدٍ منها وفق عناصر حدّدت.

– إجراء مقارنة بين مفسّرين في تفسيرهما لمقطع من الآيات، واستخلاص الأشياء التي اتّفقا في تفسيرها، والأشياء التي اختلفا في تفسيرها، والمقارنة بينهما في المنهج، وتسجيل خلاصة عن التفسيرين بعد القراءة فيهما.

– اختيار مسألة ممّا تفرّد به الشيعة أو المعتزلة، ثمّ الرجوع إلى تفسيرِ آياتٍ ذاتِ صِلةٍ بها في تفسير لهم، وتلخيص موقفه لناحية توظيف فهم الآية بما يوافق مذهبه، وتسجيل ملاحظات منهجية حول تفسيره لهذه الآيات.

– اختيارُ واحدةٍ من المسائل الآتية (المناسبات–الموقف من المأثور– الموقف من الإسرائيليات– الردّ على المعتزلة)، والتحقّق من موقف الرازي منها من خلال تفسيره، بالإشارة إلى مثالين من موضعين مختلفين من تفسيره، وبتسجيل ملاحظات على موقفه من المسألة.

– اختيارُ واحدةٍ من المسائل الفقهية والنظر في منهجِ تفسيرِ الآية فيها مقارناً بين الجصّاص والكيا الهراسي وابن العربي، ثمّ القرطبي، والتركيز على: نصرة المفسّر لمذهبه، وموقفه من المذهب المخالف، والاقتباس من المفسّر السابق وطريقة الترجيح؛ مع التأكيد أنّ المطلوب تسجيل الملاحظات وليس نقل الأقوال أو التفسير.

– قراءة تفسير البقاعي لواحدةٍ من السور في المفصّل، واستخراج: مناسبة السورة لما قبلها، ومناسبة السورة لما بعدها، ومقصد السورة، وعلاقة عنوان السورة بمقصدها، وأهمّ المناسبات التي أوردها بين مقاطع السورة.

– قراءة مقطع من تفسير الآلوسي ثم اختيار ثلاث مسائل، وتتبّع مصادرها في ثلاثة من الكتب التي اعتمد عليها، وتسجيل ملاحظة عن التطابق والاختلاف بينه وبينهم.

– قراءة مقاطع متفرّقة من تفسير ابن عاشور، وإحصاء المسائل التي تفرّد بها في تفسيره؛ ترجيحاً أو إضافة.

ت. النشاط الفصلي: تكليف الطلاب بنشاطٍ ممتدٍّ على مدار الفصل؛ الهدف منه التعرّف إلى المفسّرين في مصادر كشّافات الكُتب وكُتب التراجم، نحو إحصاء المفسّرين في قرنٍ ما حسب الطبقات، ثمّ البحث عن مدى توافر تفاسيرهم.

5. التفسير الموضوعي

أ. الأنشطة الصفّية: يُكلَّف الطلابُ في كلِّ محورٍ من المقرّر بما يناسبه ممّا يأتي:

– تلخيص خطوات التفسير الموضوعي وقواعده، من مصادر تعليمية مختلفة؛ بحيث يتعرّف أهمّها، والتنوّع فيها.

– التدرّب على المصادر المساعدة في التفسير الموضوعي، كإحصاء الآيات ذات الصلة بالموضوع، وتمييز المكّي والمدني، وترتيبها حسب النـزول، واستخراج المعاني من المعاجم وكتب المفردات، وتتبّع معاني الآيات من خلال البرامج الخاصّة بالتفسير.

– مقارنة الخطوات والقواعد مع تجارب التفسير الموضوعي المنجزة، بأنواعه المختلفة، ونقدها على أساس ما تعلّمه.

– التدرّب على وسائل اكتشاف محورِ السورة، وتحديد موضوعها.

ب. الأنشطة المنـزلية: يُكلّف الطلابُ في كلِّ محورٍ من المقرّر بما يأتي:

– إنجازُ تفسيرٍ لموضوعٍ أو دراسةٍ لمفهومٍ قرآنيٍّ وفق خطواتٍ واضحةٍ؛ بالاعتماد على تفسيرٍ محدّدٍ لكلِّ طالبٍ، يختلف عن الآخر، مع التنبيه أن تكون الخطوات المطلوبة مختلفة عمّا أنجز من نظائر له في الكتب أو الموسوعات.

– إنجازُ مقارنةٍ بين المصادر التي اعتنت بالكلام على السورةِ وموضوعها أو مقصدها، والمقارنة بين هذه المصادر ونقدها وفق الأسس التي دُرست في المقرّر.

خاتمة

أظهرت تجربةُ تدريس مقررات التفسير وعلوم القرآن المذكورة (علوم القرآن، والتفسير التحليلي، وأصول التفسير، ومناهج التفسير، والتفسير الموضوعي)، القائمة على التركيز في دور المتعلّم، نتائج إيجابيّة بارزة أسهمت في تعزيزِ فاعلية التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه، فضلاً عن تنشيط مشاركة المتعلمين وتفعيل دورهم داخل القاعة الصفيّة. كما مكّنت من توفير الوقت مع عُمق في التعلّم؛ إذ تبدأ المحاضرة من مهامّ واضحة يتعرّف إليها المتعلّمُ منذ دخوله إلى القاعة ويشرع في النشاط المطلوب مباشرة، مصحوباً بروح المنافسة مع زملائه للسبق إلى تحصيل المعلومةِ الأكثرِ أهمّيّةً وعمقاً؛ وهذا النشاط في الثلث الأوّل من الساعة الدرسية يجعل شرح ما تبقّى من عناصر المحاضرة أسهل وفي وقتٍ أقلّ، ومكّن جميعَ الطلاب، المتميّزين وغير المتميّزين، من الانخراط في عملية التعلّم والتساؤل والحوار والمشاركة الصفّية. وكانت متعةُ التعلّم لا تخفى عند اكتشاف المتعلّم المعلومة بنفسه أو المناقشة فيما بين المتعلّمين، عندما يكون النشاطُ جماعيّاً، ومظاهر الثقة تبدو واضحةً بعد أن يقتحمَ الطالبُ عوالمَ الكتب لأوّل مرّة، ويخرج منها وقد تبدّد لديه وهمُ العجزِ عن قراءتها أو صعوبة التعامل معها؛ حتّى إنّ الفصل الدراسي ينتهي وكلّ طالبٍ –مهما كان مستواه– قد اطّلع بشكلٍ مباشرٍ على كمٍّ كبيرٍ من المصادر القديمة والحديثة والبحوث ذات الصلة بالمقرّر. ولمسَ المتعلّمُ والمعلّمُ معاً تحقّق أهداف المقرّر ومخرجاته، ولا سيّما على مستوى المهارات؛ من خلال الأنشطة العملية والمباشرة.

إنّ هذه النتائج التي رصدتُها بشكلٍ شخصيٍّ قد أكّدها الطلابُ أنفسُهم -الذين درسوا المقرّرات نفسها- في استطلاع آرائهم حول التجربة؛ فأعربوا عن أنّ الأسلوبَ المتمركز حول المتعلّم في تدريس هذه المقرّرات مكّنهم من فهم المحتوى العلمي فهماً أفضل، ومن امتلاك المهارات ذات الصلة بموضوع المقرّر، ولا سيّما ما يتعلّق منها بإتقان التعامل مع مصادره؛ فعبّر المتعلّمون عن إعجابهم بالطريقة التي تركّز على المتعلّم، وتحفّظ قلّة منهم؛ لا لأسبابٍ تتّصل بالطريقة، بل لما فيها من أعباءٍ وأنشطةٍ لا تتّسع لها أوقاتهم.

وبالعموم، تكاد الدراساتُ تؤكّدُ فاعليةَ نماذجِ التعليم المستندة إلى طرق التعليم البنائية التي تركّز على المتعلّم بدرجة أساسية، مقارنة بالطرق التي تتمحور حول المحاضر؛ وذلك من حيث عمق التعلّم وتحصيل المهارات. ورغم تعدّد اتّجاهات البنائية في التعليم إلا أنّ ثمّة أمراً مشتركاً بينها، هو محوريّة المتعلّم في العملية التعليمية. وقد واجه أسلوب التركيز على المتعلّم -وما يزال- مشكلات؛ من أهمّها قلّة التجارب في بعضِ التخصّصات وتوهّم استعصائها، لكنّ التجربةَ التي قدّمتها في تدريس مقرّرات التفسير وعلوم القرآن أكّدت إمكان إبداعِ طرقٍ وأفكارٍ تُمكّن من تحقيقها، فأمكن استخلاص أطر عملية يمكن تعميمها في مقرّراتٍ أخرى، ونماذج لأنشطة تندرجُ في إطار الاتّساق البنائي في تدريس كلٍّ مِن المقرّرات المشار إليها.

وإذ أقدّم هذه التجربة للنقد والتطوير، أؤكّد توصيات البحوث السابقة التي أشرتُ إليها؛ بدعوة أصحاب التجارب في تخصّصاتهم المختلفة، لتدوين تجاربهم وتقديمها للاستئناس بها والتحاور؛ فالمسألة -بعد هذا الكمّ الكبيرِ من الدراسات- لم تعُد حول مناقشة الجدوى، بل في كيفية استثمار دور المتعلّم بوصفه إطاراً من شأنه تحقيق تعلّمٍ عميقٍ يرتقي بالطالبِ الجامعي؛ ليتمثّل سمات الخرّيج كما حدّدتها الجامعات والكلّيات في خططها الاستراتيجية.

المراجع

آل ثاني، حصة (2023). "التوافق البنائيّ وفاعليته في التعلّم المتمركز حول المتعلّم: تجربة التعلّم الإلكتروني لدى طالبات جامعة قطر"، **مجلّة العلوم التربوية**، (21)، 9–30. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0102

حللي، عبد الرحمن، والصمدي، خالد (2007). **أزمة التعليم الديني في الجامعات الإسلامية**، دمشق: دار الفكر.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1992). **مقدمة ابن خلدون**، بيروت: دار القلم.

خليفة، عبد الحكيم سعد محمّد (2022). "رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصّص مناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية بكليّات التربية جامعة الأزهر"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (141)، 23–94.

خوري، روضة إبراهيم نصّار (2004). "أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على المنحى البنائي على التحصيل الفوري والمؤجّل لدى طلبة التمريض في الجامعة الأردنية"، **مجلّة القراءة والمعرفة**، (40)، 47–74.

الزرنوجي، برهان الإسلام (1981). **تعليم المتعلّم طرق التعلّم**، تحقيق: مروان قبّاني، بيروت: المكتب الإسلامي.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمّان: دار الشروق.

سعيد، أحمد محمّد نوبي (2010). "فاعلية استراتيجية لإدارة أنشطة التعلّم الإلكتروني في ضوء مبادئ التعلّم البنائي على التحصيل ومهارة حلّ المشكلات لطلاب الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي"، **تكنولوجيا التعليم**، 20(1)، 55–75.

أبو سليمان، عبد الحميد (2009). "معارف الوحي .. المنهجية والأداء"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 1(3).

عوكر، حَنَّا (2013). "البنائية Constructivism – أسس النظرية البنائية في عملية التعلّم/ التعليم وتطبيقاتها التربوية"، **المجلّة التربوية**، (24)، المركز التربوي للبحوث والإنماء. https://www.crdp.org/magazine-details1/648/409/401

الغزالي، أبو حامد محمّد بن محمّد (1993). **المستصفى**، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قرين، ريم بنت هيف بن علي (2016). "واقع الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية، في ضوء معايير التدريس البنائي"، **الثقافة والتنمية**، (111)، 89–192.

المحيميد، ياسمين خليل (2015). **أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادّة الدراسات الاجتماعية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق).

ناسوتيون، شاه خالد (2016). **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلّم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها كلية العلوم الإنسانية**، (أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، إندونيسيا).

وايمر، ماريلين (2019). **التدريس المتمركز حول المتعلّم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس**، ترجمة: رشا صلاح الدخاخيني، المملكة المتّحدة: مؤسّسة هنداوي.

References

Abū Sulaymān, ʿA. (2009). "Maʿārif al-waḥy .. al-manhajīyah wa-al-adā'", al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, *Islāmīyah al-Maʿrifah (Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir lāḥqan)*, 1 (3)

Āl Thānī, Ḥ. (2023). Al-tawāfuq al-bināʾī wa-fāʿiliyyatuhu fī al-taʿallum al-mutamarkiz ḥawla al-mutaʿallim: Tajribat al-taʿallum al-iliktrūnī ladā ṭālibāt Jāmiʿat Qaṭar. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah*, (21), 9–30. https://doi.org/10.29117/jes.2023.0102

al-Ghazālī, A. Ḥ. M. ibn M. (1993). *Al-Mustaṣfā*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Muḥaymīd, Y. K. (2015). *Athar istikhdām namūdhaj al-taʿallum al-bināʾī fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-asāsiyyah ladā talāmīdh al-ṣaff al-rābiʿ al-asāsī fī māddat al-dirāsāt al-ijtimāʿiyyah* (Unpublished master's thesis, Kulliyyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat Dimashq).

al-Zarnūjī, Burhān al-Islām. (1981). *Taʿlīm al-mutaʿallim ṭuruq al-taʿallum* (Marwān Qabbānī, Editor). al-Maktab al-Islāmī.

ʿAwkar, Ḥ. (2013). Al-bināʾiyyah (Constructivism)—Usus al-naẓariyyah al-bināʾiyyah fī ʿamaliyyat al-taʿallum/al-taʿlīm wa-taṭbīqātuhā al-tarbawiyyah. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah*, (24). al-Markaz al-Tarbawī li-l-Buḥūth wa-al-Inmāʾ. https://www.crdp.org/magazine-details1/648/409/401

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill, Open University Press.

Ḥallālī, ʿA. R., & al-Ṣamadī, K. (2007). *Azmat al-taʿlīm al-dīnī fī al-jāmiʿāt al-Islāmiyyah*. Dār al-Fikr.

Ibn Khaldūn, ʿA. al-R. ibn M. (1992). *Muqaddimat Ibn Khaldūn*. Dār al-Qalam.

Ibn Qurayn, R. bint H. ibn ʿA. (2016). Wāqiʿ al-adāʾ al-tadrīsī ladā aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs fī al-barāmij al-taḥḍīriyyah bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmiyyah, fī ḍawʾ maʿāyīr al-tadrīs al-bināʾī. *al-Thaqāfah wa-al-Tanmiyah*, (111), 89–192.

Khalīfah, ʿA. al-Ḥ. S. M. (2022). Ruʾyah mustaqbaliyyah muqtaraḥah li-taṭwīr takhaṣṣuṣ manāhij wa-ṭarāʾiq tadrīs al-ʿulūm al-sharʿiyyah bi-kulliyyāt al-tarbiyah Jāmiʿat al-Azhar. *Dirāsāt ʿArabiyyah fī al-Tarbiyah wa-ʿIlm al-Nafs*, (141), 23–94.

Khūrī, R. I. N. (2004). Athar istikhdām istrātījiyyah taʿlīmiyyah qāʾimah ʿalā al-manḥā al-bināʾī ʿalā al-taḥṣīl al-fawrī wa-al-muʾajjal ladā ṭalabat al-tamrīḍ fī al-Jāmiʿah al-Urduniyyah. *Majallat al-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah*, (40), 47–74.

Nāsūtiyūn, Sh. Kh. (2016). *Taṭwīr namūdhaj tadrīs al-naḥw fī ḍawʾ naẓariyyat al-taʿallum al-bināʾiyyah bi-al-taṭbīq ʿalā ṭalabat qism al-lughah al-ʿArabiyyah wa-ādābihā Kulliyyat al-ʿUlūm al-Insāniyyah* (Unpublished doctoral dissertation, Kulliyyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Jāmiʿat Mawlānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah, Mālānj, Indonesia).

Saʿīd, A. M. N. (2010). Fāʿiliyyat istrātījiyyah li-idārat anshiṭat al-taʿallum al-iliktrūnī fī ḍawʾ mabādiʾ al-taʿallum al-bināʾī ʿalā al-taḥṣīl wa-mahārat ḥall al-mushkilāt li-ṭullāb al-dirāsāt al-ʿulyā bi-Jāmiʿat al-Khalīj al-ʿArabī. *Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm*, *20*(1), 55–75.

Wāymar, M. (2019). *Al-tadrīs al-mutamarkiz ḥawla al-mutaʿallim: Khamsat taghyīrāt asāsiyyah fī ʿamaliyyat al-tadrīs* (R. Ṣalāḥ al-Dakhākhīnī, Translator). Muʾassasat Hindāwī.

Zaytūn, ʿĀ. (2007). *Al-naẓariyyah al-bināʾiyyah wa-istrātījiyyāt tadrīs al-ʿulūm*. Dār al-Shurūq.

Zaytūn, Ḥ. Ḥ., & Zaytūn, K. ʿA. al-Ḥ. (2003). *Al-taʿallum wa-al-tadrīs min manẓūr al-naẓariyyah al-bināʾiyyah*. ʿĀlam al-Kutub.

The Experience of Learner-Centered Teaching: *Tafsīr* and Qur'anic Sciences Courses at Qatar University as a Case Study

Abdulrahman Helli[*]

Abstract

This study presents an experience of learner-centered teaching in courses on *tafsīr* (Qur'anic exegesis) and Qur'anic sciences at the College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University. The experience was undertaken as part of the college's efforts to develop its teaching practices through the Constructive Alignment initiative. Alongside a theoretical framework, the study describes how the experience was implemented and distills elements common across the courses into a form that can be applied to any other course. It concludes that learner-centered teaching fosters deep learning and equips learners with relevant skills, and that it offers a practical framework applicable across courses and levels of university education.

The study aims to develop teaching methods in Islamic studies that equip learners with general skills and, in particular, research skills. It adopts an integrative approach that addresses the shortcomings of certain educational theories, especially those that result from teaching methods that overemphasize the teacher's role. Its primary focus is a description of the teaching experience and the applications implemented within it, details that general guides to constructivist teaching do not provide.

The study's significance lies in the experience it offers in specialized courses, which responds to recommendations to present practical experiences. Many studies on constructivist education, particularly at the university level and in Islamic studies, have affirmed these recommendations.

Keywords: learner-centered approach, higher education, university education, religious education, Sharia education, Islamic studies, teaching methods

[*]Abdulrahman Helli holds a PhD in Islamic Sciences from Zaytuna University, Tunisia, and is a Professor of Tafsir and Qur'anic Sciences in the Department of the Qur'an and Sunnah, College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University. Email: a.helli@qu.edu.qa. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7247-1870

Received: October 26, 2024. **Accepted for publication:** July 21, 2025.

To cite this article: Helli, Abdulrahman (2026). "The Experience of Learner-Centered Teaching: Tafsir and Qur'anic Sciences Courses at Qatar University as a Case Study", *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 13-43. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11161

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

صدر حديثاً



الإيمان وتحولات العلم والعقل

تجديد الدرس العقدي في السياق العربي

(1860–1960م)

تأليف: إبراهيم إسماعيل

الطبعة الأولى 1447هـ/2026م

286 صفحة

غلاف ورقي: 979-8-89193-274-6

كتاب إلكتروني: 979-8-89193-275-3

يكشف هذا الكتاب عن التحوّل اللافت الذي شهده الدرس العقدي في السياق العربي، حيث دخل مرحلةً جديدةً من التطور بعد قرون من الاستقرار. لم يعد الجدل حبيس إشكاليات الإلهيات اليونانية القديمة، بل انفتح على مواجهة المؤثرات الغربية التي أفرزها عصر النهضة الأوروبية وما تبعه من أفكار مسّت مساحات الإيمان بعمق. يرصد الكتاب هذا التحول بعينٍ تحليلية دقيقة، موضحاً كيف استُخدمت حجج جديدة، وأُقحمت قضايا لم تكن يوماً ضمن دائرة الإشكال العقدي المتداول، ليقدّم للقارئ قراءةً معاصرةً لحركة الفكر العقدي وتحولاته في مواجهة التحديات الحديثة. يضع هذا الكتاب مسألة الألوهية في صدارة المشهد الفكري، متخذاً من جدلية الإيمان والإلحاد نموذجاً معبّراً عن ملامح الطور الجديد في التفكير العقدي. ويغوص في أعماق التحولات العلمية والعقلية التي أعادت تشكيل الأسئلة الكبرى حول الوجود، كاشفاً كيف أثّرت هذه المتغيرات في بنية الإيمان ومساراته المعاصرة. يأخذك هذا الكتاب في رحلةٍ عميقةٍ إلى عقول أبرز الشخصيات الإصلاحية المختارة بعناية، مستعرضاً إسهاماتها الفكرية في قضية الوجود الإلهي؛ إذ يكشف جذور الأخطاء التي قادت إلى إنكار وجود الله، ويعرض أدلة الإثبات، كما يناقش المذاهب والنظريات والمناهج الحديثة التي تُستعمل في إنكار الألوهية، مقدّماً معالجات علمية رصينة لها. ويختتم بطرحٍ متوازن لآثار الإيمان والإلحاد ونتائجهما، كما تجلّت في رؤى شخصيات الدراسة.

إبراهيم إسماعيل: باحث وأكاديمي سوري، متخصص في العقائد والأديان والتيارات الفكرية، ولد في حلب عام ١٩٨٦م، حصل على شهادة البكالوريوس في الدراسات الإسلامية من جامعة أم درمان الإسلامية في السودان عام ٢٠٠٩م، وعلى شهادة الماجستير في مقارنة الأديان من جامعة حمد بن خليفة في قطر عام ٢٠١٧م، وعلى شهادة الدكتوراه في الفلسفة وعلم الكلام من جامعة إسطنبول في تركيا عام ٢٠٢٣م. يعمل في مجال التعليم والبحث العلمي. صدر له عدد من البحوث والمقالات، وأسهم في تحرير وتحكيم عدد من الكتب والمقالات، شارك في عدد من الملتقيات والندوات والمؤتمرات، وله مجموعة من الحلقات المرئية، عضو في بعض الروابط والهيئات العلمية. البريد الإلكتروني: ibrahem.isma3el@gmail.com

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://2u.pw/sUu4wH

إيجادُ الغاياتِ وإغناءُ الحياةِ: نحو استعادة الأدوار المنسيّة للتَّفلسف

عبد الرزّاق بلعقروز*

الملخّص

إنَّ مسعى هذا البحث هو التَّفكيرُ في إحياء طريقةٍ منسيّةٍ من طرق التَّفلسف؛ تتأسَّس في رؤيتها على اعتبار التَّفلسف صيغةً من صِيغِ الوجود أكثرَ منه تقنيات مفهومية أو أنساقاً مذهبية؛ ولأجل ذلك فقد حلَّل البحثُ المفاهيم المركزيّة، وهي: إيجاد الغايات، وإغناء الحياة، والتَّفلسف المَنْسيّ؛ كما ناقش مشروعيةَ ربط التَّفلسف بمبحث الغايات، وتحريره -أي التّفلسف- من المنظور العلمي الذي اختزل المعرفةَ الفلسفيةَ في كتابة تواريخ العلوم ونقد أسسها؛ إذْ تأتي هذه المشروعية في سياق مسوِّغين اثنين:

الأوّل: إظهار التقلُّصات الفكرية للنَّشاط الفلسفي المعاصر؛ ذلك أنَّ التَّحديدَ والتَّوضيحَ والتَّشخيصَ أصبحوا من وظائف الفلسفة السَّائدة، في حين يتَّسع القول الفلسفي إلى وظائف أخرى تُلاَمِسُ الغايات النِّهائية للذّات.

الثَّاني: نسيان التَّفلسف لخطاب الكينونة، واتّجاه الثقافة نحو التَّقديرِ الزّائد للفوري والمحسوس، بمعزلٍ عن الثَّابتِ والرُّوحيِّ. وقد انتقل البحثُ بعد ذلك إلى شرحِ مرتكزات التَّفلسف الاستعمالي ومقاصده؛ فكان العملُ الفلسفيُّ هو الشَّيء الذي يُحقّق الاتّساع الإدراكي؛ ويُعَدُّ سقراط مثالاً على وحدة المعرفة والحياة. وكان الارتياض الرّوحي وفنون الأداء هما الوسائل العملية لأجل إحداثِ تغييرٍ في الرؤية إلى العالَم وتعديل السُّلوك. ومن ثمّ، فإنّ الهدفَ القريبَ للبحث هو إعادةُ التَّعالق والتَّلاقي بين التَّفلسف والبحث في الغايات، أمّا الهدف البعيد فهو كشف وإزالة الحُجب عن الكينونة التي باتت تحت حُكم خطابِ الكثرة.

المفاهيم المفتاحيّة: التّفلسف المنسيّ، الارتياض الرُّوحي، العقل الاختزالي، المعرفة والحياة، التَّحويل السلوكي.

---

* دكتوراة في فلسفة القيم، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012م، أستاذ الفلسفة، في جامعة سطيف2. البريد الإلكتروني: a.belagrouz@univ-setif2.dz، https://orcid.org/0009-0007-9761-7486

تم تسلُّم البحث بتاريخ 2/ 1/ 2025م، وقُبِل للنشر بتاريخ 21/ 7/ 2025م.

للاقتباس: بلعقروز، عبد الرزّاق (2026). "إيجادُ الغاياتِ وإغناءُ الحياةِ: نحو استعادة الأدوار المنسيّة للتَّفلسف"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 45-70. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.13289

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

أوّلاً. مفتتح: بناء الإشكال

لا ريب اليوم –في مجالات الفلسفة– أنَّ الفكرَ الخليق بالمباحثة إنَّما هو ذلك الذي يكون قريباً من الذَّات، لكن ليست تلك التي تتفكَّر نواتها المنطقية أو الفكرية،[1] أو الذَّات التركيبية لموادّ الحسّ،[2] ولا حتىَّ الذَّات التي تأبىٰ الحضور في الوعي الدَّاخلي، وقصدها دوماً هو التَّخارج والتجلّي في الوجود الخارجي.[3] كلَّا! إنَّ مقصود الذَّات هنا إنَّما هو النَّفس منظوراً إليها من جهةِ حاجتِها إلىٰ تدبيراتٍ حياتيّةٍ أخرىٰ، وفنونٍ في الأداء السُّلوكي وهيئات في التَّفلسف واقعية؛ تقتدر بوساطتها أن تُغني باطنها، وأن تتحرَّر من الـمُكَدِّرات النَّفسية والسُّلوكية. لأجل ذلك، فإنَّ هنالك واجباً فلسفيّاً بانتظارنا، ومطلباً من مطالب النَّفس في امتساس الحاجة إلىٰ معانٍ فلسفيّةٍ جليلةٍ؛ كي تُحصِّل هذه النّفس القدرةَ علىٰ تجاوز شحوبها التَّأويلي وقلقها الوجودي، ولا سيّما في ظلّ هذه الرَّغبة الجامحة نحو نسيان معانٍ رشيقةٍ لأدوار التَّفلسف؛ أي خلق قيم جديدة أو غايات للذَّات، تمكّن من استئناف تجديد العقل وإثبات الإرادة؛ أي إنَّ تحريك التَّفلسف ضمن فضاء إيجاد الغايات للذَّات الإنسانية هو الأفق الذي يحفظ للمُباحثة الفلسفية بُعدها الاستعمالي واستقلالها عن فرضيات العلوم التي سكنت الفلسفة في قوانينها حتّىٰ فقدت خصوصيّتها الموضوعية، وبُعدها الإجرائي.

إنَّ مشروعيّة التَّفلسف آتية اليوم من سياق المفاتشة عن أساليبَ جديدةٍ في الوجود، وعن طرائق في الأداء الفعلي الارتياضي؛ من أجل إكساب الوعي امتداداً في الدَّاخل وإغناء لملكات التفكُّر الباطني؛ كي يقتدر العقل علىٰ رؤية الأشياء من جديد؛ رؤية لا ترتهن إلىٰ الاختزالات العقليّة والمفاهيم العلميّة العمياء التي تدَّعي تفسيرَ كلِّ شيءٍ، "فتقدير الفلسفة علىٰ أساس فكرة العلم هو نفسه التّبخيس الأخطر لماهيتها" (هايدغر، 2021، ص65). ولذا؛ فإنَّ غفلة التَّفلسف اليوم، إنَّما

---

[1] المقصود هو رينيه ديكارت René Descartes 1596-1650 الذي أسّس لمعادلة الوجود يعادل الفكر.

[2] إيمانويل كانط، Immanuel Kant 1724-1804 الذي عيّن للذّات دوراً تركيبياً في المعرفة.

[3] الذي ميّز بين العقل الواعي لذاته، والعقل الموجود في العالم. Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770-1830 فريدريك هيجل.

تظهر في هذا الاتّباع لخطوات التَّحليل العلمي وموضوعاته المتعدّدة، ونسيان ذلك الغنى الذي كانت عليه الفلسفةُ من قبل؛ إنَّه ذلك الغنى الذي يستمدّ قوّته من سعي الفيلسوف إلى رسم معالم في الوجود، وتعيين هيئات وكيفيات نفسية للذّات الهشّة؛ تتمكّن بموجبها من إنجاز التَّخطّي والتَّجاوز والإبداع؛ ولأجل هذا، فإنَّنا نبصر في موروث الفلسفة القديمة ذلك التَّرابط بين الوعي والحياة، بين الوجدان والعقل، بين الرُّوح والسُّلوك،[4] حتَّى ساد المفهوم الغائيّ للفلسفة سيادة لافتة، ونقصد به المفهوم الذي يُعيِّنُ الفلسفة لا بحسب المجال الذي تبحث فيه، مثل البحث في موضوع الإلهيات أو الطَّبيعيات، وإنّما بحسب الغاية من التَّفلسف؛ فهي -تبعاً لهذا الخط- بحثٌ في الغايات النِّهائية للإنسان، وإعانة أخلاقية للذَّات؛ كي تستعيد غناها الجوّاني المنسيّ؛ إنّها -بهذا الإقرار- سعيٌ عقليٌّ وروحيٌّ من أجل رسم تشكيل الهيئة الإنسانية المتكاملة، وفلسفة مقطوعة الحبل عن المعاني الغائية والهيئات السُّلوكية، هي كـ: لا فلسفة. ويترتَّب على هذا التَّعيين إعادة بناء مفاهيم هذا النَّمط من التفكير الذي يُغني الحياة، ويتحقّق بجودتها؛ فمفاهيم العقل والفكر والذَّات والوعي والروح والمعاني والسُّلوك تتبدَّل؛ كي تصبحَ متراصَّةً ضمن هذا النَّمط المختلف من التفلسف؛ فالعقل ليس هو ذلك النَّشاط الذي يجد مثاله الأسمى في التَّفكير الرياضي، إنّه ليس (لوغوس) أو لغة أو خطاباً كما ساد في متون المعاجم اليونانية واللاَّتينية، إنّه -فضلاً عن تلك المعاني- شُعاع قلبي يحمل لطيف المعاني وجليل الإدراكات، إنَّه يستبصر القيم الملازمة في كينونة الكائنات، إنّه لا يقرأ الأرقام فقط، بل يؤوّل الإشارات أيضاً، وتأويل الإشارات يجعل من النَّشاط العقلي في دور تقويمي وتوجيهي

[4] وقصدنا بهذه النظرة، أنّ الفلسفةَ القديمة لم تكن الثورات العلمية هي التي تحدّد لها منهجَها وموضوعها، كما ساد في الفلسفة الحديثة التي أصبحت تشعر بالانقباض أمام ثورة العقل العلمية؛ بل إنّ سؤال الإنسان كان هو السؤال المركزي، ويظهر هنا مع سقراط الذي انتقد فلاسفة الطبيعة، واعتبر أنّ هذا التمركز حول الأشياء لا يفيد الإنسان في بحثه عن الصَّلاح؛ فنقل الفلسفة من السماء -أي موضوعات الفيزياء والطبيعة- إلى الأرض -أي عالم الإنسان والفضيلة-. وكذا الأمر في سياق الفلسفة الإسلامية التي وإن كانت في أجزائها فلسفة مشّائية، إلا أنّها تبنّت الحكمة العملية؛ أي المعرفة المعمول بها، وباتت قضايا السعادة وتهذيب الأخلاق وأحوال النّفس وتغيير السلوك هي الموضوعات الأساسية. ولأجل أخذ نظرة عن وحدة المعرفة والحياة في سياق الفلسفة القديمة يمكن مطالعة كتاب: *Voir, Hadot Pierre , Exercices spirituels et philosophie antique*. (بيار هادو، تمارين روحية وفلسفة قديمة).

للذَّات، وقد كان من قبل يرى في النموذج العلمي الرياضي أنَّ غايته هي التَّوصيف والتَّقرير، وهكذا بقيّة العائلة المفاهيمية التي أشرنا إليها. لنقل إذن: إنّ مطالبَ الحياة الجديدة، وعجز مناهج العلوم الطبيعية وكذا جزء من العلوم النفسية عن الإجابة عن عميق الأسئلة الوجودية والنَّفسانية، قد ألزمنا إعادة تعيين دورٍ للتفلسف يجتهد لإنارة الدُّروب وإضفاء المعاني من جديد. وعليه، فإنّنا نروم في هذه الإشكالية التفكيرَ ضمن حقل التَّساؤلات الآتية:

- ما العلاقة بين الفلسفة والبحث في الغايات؟
- إلى أيّ مدى خسرت الفلسفة منزلتها عندما انحصرت ضمن تواريخ العلوم، ونقد أسس المعرفة؟
- ما الغايات التي يجدر بالفلسفة رسمها اليوم، في ظلّ البحث عن المعنى والحياة الجيِّدة؟
- ثمّ ما القيم الحقيق بها فعل ذلك؟ وما الطَّرائق العمليّة أو فنون الأداء؟

ولـمّا بانت الإشكالية -بصفتها جملة من التَّساؤلات التي يتطلَّب منّا المقام البحثي رفعها- فإنَّنا نكتفي بها ونمضي إلى مطلوبنا، في مساءلة المفاهيم ونقد أدوار التَّفلسف السَّائدة؛ لأجل المساهمة في رسم دور آخر يعطي للمنظور الغائي أهميّته ودوره.

ثانياً. المفاهيم المفتاحيّة

1. إيجاد الغايات

يجدر القول: إنَّ ربط الفلسفة بالفضاء العام أو الجمهور، قد دعا إليه "أبو نصر الفارابي" (874/ 950م)، في كتابه: **تحصيل السَّعادة، ونصوص أخرى**؛ فقد أقام التَّمييز بين الفلسفة النَّاقصة والفلسفة الكاملة، يقول -مُظهراً لمعنى الأولى-: "وإذا انفردت العلوم النّظرية، ثمّ لم يكن لمن حصلت له قوّة على استعمالها في غيره كانت فلسفة ناقصة" (الفارابي، 1995، ص87). وجليّ أنَّ الجزء المتمّم هو الاقتدار على استعمال الحكمة فيما سوى الفيلسوف، ولا يستنكف الفارابي عن قلّة

السَّالكين لطريق الحكمة؛ فمَثَلُ الفيلسوف كمثل الطَّبيب، إنَّه لا يستوحش من عدم وجود المرضىٰ؛ فعلومه الطبيّة وأدواته العلاجية لها قيمتها وإن انعدم المرضىٰ؛ وإذْ بانت هذه الفكرة، فإنَّ الفارابي يرسم صورة الفلسفة الكاملة والفيلسوف الكامل، قائلاً: "فيكون الكامل علىٰ الإطلاق هو من حصلت له الفضائل النّظرية أوّلاً، ثمّ العملية ببصيرة يقينيّة، ثمّ أن تكون له قدرة **علىٰ إيجادها** جميعاً في الأمم والمدن بالوجه والمقدار الممكنين في كلّ واحد منهم" (الفارابي، 1995، ص88).

واللاَّفت للنّظر هنا، أنّ الكمال ليس صيغة مثالية غير ممكنة التحقُّق؛ بل هو فعل تنويري مستأنف وجارٍ دوماً، وبقدر قوّة استعمال الفلسفة أو إيجادها في المدينة، يحصل كمال التَّفلسف؛ فهما متعالقان ومتبادلان قوّة التأثير، ولقد فضَّلنا الإشارة إلىٰ الفارابي واشتراطه نموّ الحكمة بقوّة الاستعمال؛ لأنَّه ابتكر مفردة **الإيجاد**؛ بوصفه ملمحاً من ملامح استعمال الحكمة في علاقتها بالحياة، وسبيلاً تواصليّاً بين الحكمة والأمم والمدن، ويسري هذا الإقرار علىٰ موضوع بحثنا؛ فتوفير الغايات هو شكلٌ من أشكال استعمال قوّة الحكمة؛ لأنّ مسيرة الفلسفة -خاصّة المعاصرة منها- قد انفرطت حبَّات موضوعاتها، وباتت تتقفَّىٰ أثر العلوم، كاتبةً لتاريخها ومحتفيةً بإنجازاتها، في حين أنَّ الفعلَ الحِكْمي الخليق بحاجة الذَّات اليوم، إنَّما هو توفير الغايات التي من اللازم أن تتناسب وأساليب الوجود. إنّها -أي الغايات- "تنير حياة الإنسان وتهديها وتظلّل عليه سماءه؛ بحيث إنّه يتعذّر علينا فهم النَّشاط الإنساني من غير مفتاح مفهوم الغاية. إنَّ الغايةَ فكرةٌ وتصوّرٌ ودافعٌ ومحرّكٌ وفاعلٌ وموجّهٌ وباعثٌ علىٰ الأمل، ولا يمكن فهمها إلّا في إطار مفاهيم العلاقة والوظيفة والنَّفع والنّتيجة والنّشاط والسَّعي، ومن حيث صلتها بالذّات" (عزّت، 2020، ص30).

إنَّ هذا الترابط بين التفلسف وإيجاد الغايات يؤكّد حتميّاتٍ ثلاث:

أحدها: التَّفلسف في روحه، إنّما هو تعيين الغايات التي يتوجّه القصد الإنساني نحوها؛ فلا فيلسوف إلّا وهو محرّكٌ للعقل من غاياتٍ سائدةٍ إلىٰ غاياتٍ منشودةٍ؛ فسقراط جعل من غاية الفلسفة إصلاح الإنسان، وأفلاطون شَخَصَ بها نحو التأمّل في المعاني الكلّية الجليلة، وأرسطو عيّن غايةَ

الفلسفة منهجيّاً في تصفّح الجزئيات من أجل اقتناص الكلّيات، وأبو نصر الفارابي جعل من غاية الحكمة الفلسفية بلوغ السعادة؛ وهكذا سيرة الفلاسفة في بنائهم لأنظمة المعرفة؛ بوصفها وسائل نحو غايات مخصوصة.

والثّانية: إنّ تعيين طبيعة الغايات وحقيقتها، إنّما تُستمدُّ من رؤية العالم المكنونة؛ فهي المنظور الكلّي الذي يرغب الفيلسوف في تجليته وإظهاره؛ تفكّراً وتعمُّلاً؛ فرؤية العالم الإسلامي -مثلاً- ترى أنَّ الفعل المختصّ بالإنسان ثلاثة أشياء (أو بلغتنا غايات):

أ.**عمارة الأرض**، المذكورة في قوله تعالى: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾ [هود: 61]. وذلك تحصيل ما به تزجية المعاش لنفسه ولغيره.

ب.**وعبادته**، المذكورة في قوله تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الذاريات: 56]، وذلك هو الامتثال للبارئ ﷻ في أوامره ونواهيه.

ت.**وخلافته**، المذكورة في قوله: ﴿ قَالَ عَسَىٰ رَبُّكُمْ أَن يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ ﴾ [الأعراف: 129]. وغيرها من الآيات؛ وذلك هو الاقتداء بالبارئ -سبحانه وتعالى- على قدر طاقة البشر في السياسة باستعمال مكارم الشريعة (الأصفهاني، 2007، ص82-83. الدغامين، 2008، ع54، ص23-62).

والثَّالثة، أن الفِعل الإنساني الذي لا يتأسَّس على معانٍ إيمانية متعالية، ترسم له معالم السَّير؛ فإنّه سيرتهن إلى عالم التَّقييد والكثرة، وقد اصطلح الخطاب القرآني على الفعل الخالي من المعنى والغاية، بـ"السَّعي الشتّى "؛ ﴿ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ ﴿٤﴾ ﴾ [اللّيل: 4]؛ أي سعي متفرق سائل لا مقاصد رفيعة فيه؛ بل تحركه دوافع الرَّغبة في التملّك والجمع والتوهُّم في الخُلود، وإن كان من وصف زمني يليق به هذا السَّعي الشَّتى، فهو حالُ الإنسان المعاصر؛ ولا سيما في السّياق الغربي الذي حجب نور الفطرة في ذاته، وانكفأ عابداً لمطالبه النّفسانية؛ فلا هو حصل على السَّعادة التي تَوهَّم أنها تأتيه من اقترافه للمُتع واللذّات، ولا هو أطَاقَ التَّحرُّر منها؛ لأنّها صارت عنده طبيعة ثانية من غيرِ وجدان اللذّة التي

وجدها في أوّل اقترافه؛ فهذا هو السعي الشتّى الذي يطلب الـمُتع متوقعاً منها التحرّر والفرح والعيش وفقاً لما يرغب فيه. لكنَّه اكتشف بالممارسة أنها لذائذٌ أجَلها قصيرٌ، وضررُها على الذَّات عميقٌ، وحصولها على الحرية إن هو إلَّا الوجه الآخر للاستعباد النَّفسي والتّلف الروحي والقول اللاعقلاني. ومن ثَمّ، فهذه الحالة لا تفيد نائلاً ولا تجدي طائلاً.

2. إغناء الحياة

ليست علاقة الفلاسفة بالحياة علاقة تفاهم ووفاق دوماً، بل تخلَّلتها صِدامات متواترة؛ إذْ يمكن لنا القول -بحذر-: إنّ وهجَ الفلسفةِ المعاصرة آتٍ من استعادة قيمة الحياة، فـ"الذي يُفكِّر في الأكثر عُمقاً، يُحبُّ الأكثر حياة " (هايدغر، 2008، ص50).

ويبدو أنّ صحوة الحياة في التَّفلسف المعاصر، مأتاها من النَّزعة الأفلاطونية التي نافحت؛ كي تتخطّى الحياة نحو عوالم أكثر سموّاً ورفعة؛ فالعروج من أجل رؤية المعاني هو الوجه الآخر للزّحف من أجل رؤية المحسوسات. وعلى هذا التصوّر انخرطت فلسفات عديدة بات الاسم الذي يضمّها هو أنّها أفلاطونية؛ بمعنى أنّها تؤمنُ بعالمين مختلفين ومتفاضلين، وتؤمن باحتقار المحسوس لأجل المعقول، قيمها قيم عارجة وليست زاحفة، في حين أنَّ الحركةَ المضادةَ للنَّزعة الأفلاطونية إنَّما تتعيّنُ في الكفاح من أجل المنزلة الحقّة للحياة؛ بصفتها المطلق الجديد الذي يُغذّي منظورات التفكير والتأويل، يقول بيير هادو: "إنَّ مع نيتشه وبرغسون والوجودية فحسب، أصبحت الفلسفة، من جديد، طريقة في العيش ورؤية في العالم وسلوكاً واقعياً" (غريش، 2018، ص65).

وهنا تعيّن دور للفلسفة، لا بصفتها تقنيّات مفهومية أو تعقُّلات منطقية جدلية، بل بصفتها هيئة سلوكية في العالم، وأسلوباً في التَّغيير الذَّاتي وإغناء للحياة؛ ذلك أنَّ الفلسفة قد مكثت زمناً طويلاً في الكهوف النَّائية والجبال الشَّواهق، لكنَّ قدرها أضحى هو الخروج من الكهف وتوليد المعرفة من الحياة وليس العكس؛ فنهايةُ الأنساق الفلسفية والأفكار الطُّولى الكلّية، تتضمَّن داخلها ميلاد فلسفة الحياة ومعنى الوجود وإثبات الحسّ والجسد والجمال من جديد.

وهنا لا بدّ من صرف القول إلى أنّنا في مجالٍ متقاربٍ فلسفيّاً، من حيث القول بدور التفلسف في إغناء الحياة، لكنّنا نبتغي شقّ طريقٍ آخر، يُعبّرُ في حركته عن مرحلة ما بعد حياتية أو ما بعد مادية، post-materialism- لا سيما أنّ استعادة قيمة الحياة في التَّفلسف المعاصر، قد تلازمت مع التَّأويل الجمالي واستعادت قيمة الأرض وكسرت ألواح الوصايا الدينية والميتافيزيقية؛ فمدلولنا لإغناء الحياة لا يُلغي المعاني الرُّوحية؛ بل يُعيد اكتشاف غناها وثرائها وعمقها ودورها في تجديد الذات، بما لا يجهل من التقنيّات المفهومية النظرية ولا المتلازمة الاستهلاكية تمتصُّ أغراضها.

3. التَّفلسف المنسيّ

إذا كان النِّسيان هو "غيبةُ الشيء عن القلب بحيث يحتاج إلى تحصيل جديد أو هو زوال الصورة عن القوّة المدركة مع بقائها في الحافظة" (الكفوي، 2012، ص425)، فإنَّ مدلول ضدّه -أي التذكُّر في القاموس الفلسفي المعاصر- هو القدرة على اختراق طبقات وحُجب الموروث الفلسفي، ولا سيّما العقلاني منه؛ لأجل التَّلاقي مع لحظة الصَّفاء الأولى؛ لحظة التَّفكير قبل اختلاطه بالقوانين المنطقية والمفاهيم العلمية. هنا، نجد نيتشه Friedrich Nietzsche (1844/ 1900) وهايدغر Martin Heidegger (1889/ 1976). مثلاً، قد طوّرا أدواتٍ منهجيةً لأجل تذكّر التَّفلسف في لحظاته الأصلية؛ إذْ طوّر نيتشه منهجيةَ الجينيالوجيا (Généalogie) بما هو منهج يبحث في أصول الأشياء لأجل تقويمها، في حين بلور هايدغر منهج الاستذكار الذي يحرّر بموجبه التَّفكير من ميتافيزيقا الذاتية، ويستعيد الحياة بصفتها شعراً. هذا هو معنى التذكّر مقابل النسيان سياقياً، في حين نتّجه نحن هنا إلى استعمال التفلسف المنسيّ؛ بمعنى ذلك التفكير الذي لا ينحصر في المجالات التي دخلتها الفلسفة المعاصرة، مثل: الجنون، والتَّواريخ الـمُصغَّرة، والبنى الثقافية اللَّاشعورية؛ وحالياً في قضايا البيئة والبيولوجيا وأخلاقيات الطب والتجارة والإدارة؛ إنّه ذلك التَّفلسف الذي يبحث في المعاني النّهائية للوجود، ويرتبط أكثر بالإنسان في بنيته كلّها؛ إنّه عنوان الحاجة إلى خطاب يدرك وحدة الكينونة في كثرة ما هو كائن، ساعياً لأجل تغييره بوساطة التَّجربة الفلسفية والارتياض الرُّوحي، وكذا علاجات النّفس.

إنَّ التَّفلسف المنسي هو صلةٌ بين الإنسان والإله من جهة، وبين الإنسان والإنسان من جهةٍ أخرىٰ؛ وليس صلةً بين العقل والأشياء فحسب. ولعلّ سقراط هو المثالُ الحيُّ علىٰ هذا الشَّكل من التَّفلسف؛ فبعد أن طالع آراء الطَّبيعيّين في شبابه بشيءٍ من الحماسة، وعاين التَّفسيرات المادية لأصل الموجودات، ما لبث أن أبصر في هذه النّظريات عدم التماسك المفهومي وعدم الجدوىٰ الأخلاقية؛ "ممّا دفعه إلىٰ التحوُّل عن الفيزياء وعلم الكون (الكوزمولوجيا) إلىٰ الأخلاق والمنطق؛ كيف يجب علىٰ المرء أن يعيش؟ وكيف يتعيّن عليه أن يفكّر بوضوح؟ أصبح ذلك هو هاجسه الطاغي، وكما كان شيشرون Cicero (106 ق.م) سيعلن بعد قرون، فإنّ سقراط قد أنزل الفلسفة من السماوات وغرسها في مدن البشر وبيوتهم" (تارناس، 2010، ص59).

وبالفعل، فإنّ تفلسف سقراط كان إيمانيّاً وعمليّاً وإصلاحيّاً وعموميّاً، ينأىٰ عن الاختزالات الرياضية ودعاوىٰ التأمّل الباطني، وهجرة الفضاءات العامّة؛ لأجل ذلك فإنّ مدلول التفلسف المنسيّ إنّما يعدّ الطريق السُّقراطي من منابعه ومثالاته؛ إنَّه تجربة فلسفية، وكذا طرائق عقليّة في البناء الذّاتي، وأساليب في دفع الأحزان عن الذَّات؛ إنّه -كما أشرنا- خطاب يُدرك وحدةَ الكينونة في كثرة ما هو كائن.

بعد أن شرحنا معاني المفاهيم التَّأسيسية لهذه الإشكالية؛ وهي مفاهيم كما يبدو مَقَاميّة Immanence، لا تختزل غِنىٰ الحياة في صِيغٍ مجرّدةٍ، بل تهدفُ إلىٰ إيقاظ ملكات التفكُّر والتخلّق في الذَّات الإنسانية، نستطيع القول: إنّ استعادةَ التفلسف بصفته تدبيراً عقليّاً لمسالك الذات في الوجود ووسيلةً لإبداع الغايات، هي ما يمكّن من تجاوز نسيان الروح والانفصال عن القيم ومواجهة الإشكالات الإنسانية الخليقة بالبحث والعلاج: إشكالات الذّات، والأمراض الاجتماعية، والحاجة إلىٰ خلق المعنىٰ، وإضفاء الدَّلالة علىٰ الحياة.

ثالثاً. في مشروعيّة الرَّبط بين التَّفلسف وتوفير الغايات

يتّجه البحثُ ضمن هذا السياق نحو إقرارِ التَّرابط المنهجي الوثيق بين التَّفلسف، وإيجاد الغايات من جديد، وهذا هو المجال الذي بوساطته تقتدر الذَّات الإنسانية على إحداث التَّحويل الفلسفي توسّلاً بجملةٍ من التَّجارب والأعمال الأخلاقية؛ ذلك أنّ الخطّ الذي سارت فيه الفلسفة المعاصرة هو خطٌّ متشعّبٌ ومتعدّدُ الوظائفِ، الذي -وإن أبان عن حركةٍ فلسفيّةٍ غير معهودة- قد نسي أمراض الذَّات الحديثة؛ لأنَّ الكثرةَ قد جرفته إلى مجالها. وأمام هذا الوصف فإنّ مشروعيةَ التَّفلسف بصفته رسماً للغايات وإغناء للحياة، تُستنتبط من سياق التحدّيات المعاصرة.

1. التقلُّصات الفكريّة للنَّشاط الفلسفي المعاصر

إذا كان بعض المشتغلين في حقول الفلسفة يرحّبون بهذا التَّعالق بين الأخلاق والقضايا الجديدة، من مثل: أخلاق الطبّ والتجارة والإدارة أو في ظواهر إدخال التَّفكير الفلسفي إلى مجالات لم تكن فلسفية بالمنظور الكلاسيكي، مثل: دراسة ظواهر الجنون والسِّجن والعقوبة وكتابة التَّواريخ المصغّرة،[5] وإدراجها ضمن موضوعات التَّفلسف، فإنَّنا هنا نصرف القول إلى الأهميّة الإجرائية لهذه المباحثات، لكنّها قلَّصت من نشاط الوعي الإنساني؛ لأنّه بات وعياً لحوقاً؛[6] أي جارياً على الموضوعات اللِّسانية والمعرفية والتاريخية، ملتحقاً بفروعها، كاتباً لتواريخها أو ناقداً لأساساتها النّظرية ومناهجها التفسيرية، على حين نُسي خطاب وحدة الكينونة لَحَاقاً بما هو متكثّر؛ والتكثّرُ لا يُغني تكامل الذَّات الإنسانية، بل يُديم الاختزال والانفصال. إنَّ الأمرَ لم يقتصر على صرف التفلسف إلى خطاب التكثُّر في السياق الغربي المعاصر، بل اجتاز ذلك إلى خطابات في الفكر العربي المعاصر التي استأنفت خطاب التكثّر والانفصال أو بشكلٍ أدقّ: خطاب تقليص التَّفكير ونلحظ

---

[5] نقصد هنا الفيلسوف الفرنسي المعاصر ميشيل فوكو Michel Foucault 1926/ 1984 الذي أدخل التفكير إلى مواطن لم تكن معهودةً من جهة التصنيف الفلسفي، مثل: كتابة تاريخ الجنون أو المراقبة والمعاقبة (السجن) أو تاريخ الجنسانية.

[6] نقصد بالوعي اللَّحوق: الفكر الذي لا يستقلّ بموضوعه أو مباحثه، بل يتغذّى على النّشاطات المعرفية/ التفسيرية لأجزاء المعرفة الأخرى؛ حتّى إذا توقّفت توقّف هو، ولم يعد ينتج معرفةً مستقلّةً؛ ولذا فهو يلحق غيره ولا يسبقه.

هذا الوصف في تعيين وظائف التَّفلسف بصورةٍ تماثليةٍ مع وظائفه في القول الفلسفي الغربي؛ إذْ يمكن حصره فيما يأتي:

أ. **التَّحديد**: ويعني أن تدخل الفلسفة إلى فضاء المقولات الفلسفية والمفاهيم العلمية والأفكار الأيديولوجية؛ إذْ تزحزحها عن موطنها الأصلي كي تصرفها إلى مجالاتٍ أخرى، بما تستحيل إلى نموذج صوري وأداةٍ تحليلية، مثل مفهوم الجينيالوجيا التَّاريخي؛ فهو قد نشأ في حقل التَّاريخ ثم انتقل إلى أصل الأنواع مع داروين Charles Robert Darwin (1809/ 1882م)، ثم إلى دائرة القيم مع نيتشه؛ فالغرضُ هو البحث في أصول الأشياء ثم تقويمها، وبتأثير من نيتشه فإن هايدغر بَلْور مفهوم الاستذكار قاصداً به الارتداد نحو التاريخ لأجل تخطّي الميتافيزيقا، وأخيراً تلقَّفه ميشيل فوكو؛ كي يتّخذ من أدواته الإجرائية معيناً للبحث في السلطة المتوارية خلف المفاهيم والعلوم. وهذا هو معنى التَّحديد بوصفه نشاطاً فلسفيّاً معاصراً. وجليٌّ أمام هذا، أنَّه يسكن ضمن أنساق العلوم واستراتيجيات المناهج وتراكمية المعرفة؛ فهو خطابٌ داخليٌّ لحُوقٌ، وليس خطاباً خارجياً مُوجّهاً.

ب. **التَّوضيح**: وهنا يقول فيتغنشتين Ludwig Wittgenstein (1889/ 1952): "إنّ الغاية من الفلسفة هي التَّوضيح المنطقي للتفكير"؛ ذلك أنَّ النَّشاط الفلسفي ليس فوق العلم الطبيعي أو تحته، بل هو سعيٌ توضيحيٌّ للمعرفة العلمية؛ وهو وسيلةٌ لأجل دمغ القضايا الزَّائفة التي تحضر في العلم الطبيعي وفي أوامر الأخلاق. وغير بعيد عن هذا الخط التَّحليلي، يُسَطِّر لوي ألتوسير Louis Pierre Althusser (1918/ 1990م) خطوطاً مخصوصة للتفلسف؛ إنّه منع الاختلاط المكرور بين العلم والأيديولوجيا؛ إنَّه وظيفةٌ إيضاحيةٌ وتشييدٌ لأسوار الفصل بين المفاهيم العلمية والمقولات الفلسفية والأفكار الأيديولوجية. وغير بعيد عن هذا الخط التوضيحي/ السّلبي للفكر الفلسفي، يستأنف جيل غاستون غرانجيه G-G-Grange (1920/ 2016) في إبستمولوجيته اتّخاذ اللغة نموذجاً إرشاديّاً، يقول في هذا السياق: "لا تفلسف إلَّا داخل اللغة، وإنّ المشكلات الفلسفية لا تظهر إلَّا في سياق التّحوّلات اللغوية" (Grange, 1979, P.10). وحسب رأيه، فإنّنا –في مسألة المفاهيم– نكون

أمام نموذجين من المعاني: المدلول الفلسفي، والمدلول العلمي؛ فالمفهوم لن يكون إلَّا نشاطاً علميّاً، أمّا في الفلسفة فهو نشاطٌ فوقَ المفهومِ أو ميتامفهوم Meta concept الذي تنحصر وظيفته في إيضاح المفاهيم العلمية وبيانها، مع صرف اللغة عن أشكال التّخييل الأخرىٰ.

ت. **التَّشخيص**: وهنا يرسم ميشيل فوكو دوراً للفلسفة خارج مهمّة التّنظير العلميّة التي سكنت فيها زمناً، إنّها تشخيصٌ لأمراض الحاضر؛ أي أمراض الثقافة وأعطاب التاريخ كي تتفكّر في مسألة تغييرهما وإصلاحهما (التريكي، 1992، ص84، 86). وهنا، جديرٌ بنا لفت النَّظر إلىٰ أنَّ ميشيل فوكو –وبعد أن أسكن النشاط الفلسفي في السياقات البنيوية وكتابة التَّواريخ الـمُصغَّرة، ونفىٰ صفة العلمية عن إرادة الحقيقة– سرعان ما انتقل إلىٰ المعنىٰ الأخلاقي للفلسفة، رابطاً بين خطابها ومهمّة العناية بالذّات وشجاعة الحقيقة وتأويلية الذَّات أيضاً؛ وهذا الانتقال هو عرض علىٰ الوعي بنسبيّة الاختزال التي كان عليها، وفتح لأقفال التفكير علىٰ الذات وتأويليّتها.

وإذ تبيّنا بعضاً من وظائف التَّفلسف في النَّشاط الفكري المعاصر، فإنّها –من منظورنا– وظائفُ نسبيّةٍ في النظر إلىٰ الأمور، ولا تخرج من منابع الفلسفة؛ إنّها صدىٰ لنشأة العلوم الإنسانية. ومن ثمّ فهي تَقَلُّصاتٌ أكثر منها فتوحات معرفية. ومن هنا ساد الارتياب وفشا في قيمة الفلسفة؛ لأنّها انفصلت عن محضنها، وباتت مترحّلةً Nomade تهيم بلا موضوعٍ محدّدٍ.

إنَّ الإنسانَ المعاصر ينتظر من التَّفلسف قيماً عمليّة وأساليب حياتية؛ تأخذ بيده نحو تحويل الذّات والارتقاء في السُّلوك إلىٰ ما ينبغي أن تكون به النَّفس فاضلة، وليس الانحصار في طرائق العلم ومناهجه؛ ذلك "أنَّ العلمَ في مجموعه قد يكون بالنّظر إلىٰ الفلسفة مجرّد خادم مُسَخّر" (هايدغر، 2021، ص70).

وقد أشرنا من قبل إلىٰ انتقال سقراط من التأمّل المادي في الأشياء إلىٰ الوعي بالدَّور الأخلاقي للفيلسوف؛ إذ مدارُ فعلِه هو تغييرُ الإنسان وليس التَّعليل المادي للأشياء. وهكذا يمكن القول: إنّه "لشيءٌ كبيرٌ أن يفهم أنّ كلَّ فلسفةٍ لا تهيّئ الإنسان للبحث عن معنىٰ حياته، وعن اعتبار نفسه عضواً

مسؤولاً عن جماعةٍ كلّيّةٍ، يتصرّف بحسب هذه المبادئ، لا يستحقّ اسم فيلسوف" (غارودي، 2003، ص205).

2. نسيان الكينونة وتأليه الفوري والمحسوس

لا يمكن اختزال الكينونة في التملُّك والاستهلاك؛ فهي أوسع من هذه المحدّدات التي نمت في السَّنوات الأخيرة وتكاثّرت؛ فالافتتانُ النَّرجسيُّ وتمجيدُ الفوري والسَّائل قد حجب المعاني الرُّوحية. لذلك؛ فإنَّ جنون نرجس اليوم إنّما "يكمن في عدم القدرة على التمييز بين صورته الحسية المنعكسة على سطح الماء وهويّته الروحية العميقة. يهدف التَّحويل الفلسفي إلى تخليصنا من هذا الافتتان النَّرجسي" (غريش، 2018، ص133).

وبالفعل، فإنّ التَّحويل الفلسفي بالمعنى المقامي والسياقي هنا -أي القدرة على الاختيار الإرادي نحو المعاني الإيمانية- هو السَّبيلُ الذكي للتَّخفيف من الإقبال الشَّديد على: إشباع المتع، وتقديس المؤقّت، وإثبات الفردانية الثانية؛ أي النَّرجسية، وكذا العيش وفقاً للمُتلازمة الاستهلاكية السَّائدة.

وقد باتت هذه المتلازمة رؤيةً كلّيةً إلى العالَم، ذات ميولٍ إدراكيةٍ وأحكامٍ قيميةٍ مخصوصةٍ؛ تُقَلِّلُ من قيمة الدّوام وترفع من شأن الصَّيرورة والزَّوال، وهكذا فإنَّ "المتلازمة المتمركزة حول الاستهلاك لا تعرف سوى السُّرعة والإسراف والنّفايات؛ فحياة المستهلكين سلسلةٌ لا نهائيةٌ من المحاولة والخطأ، إنّهم يعيشون حياتهم في تجريبٍ مستمرٍّ، لكنَّه تجريبٌ لا يقود إلى أرض يقين ثابت، رسمت معالمها وحدودها في ثقة واطمئنان" (باومان، 2016، ص118).

إنّ المضمرات الفلسفية الكامنة خلف هذا النموذج من الحياة، تحوي داخلها رؤيةً مخصوصةً إلى العالَم؛ تتجلّى في طقوسٍ عمليّةٍ وأساليبَ وجوديةٍ تمتصُّ المعنى من المحسوس ومن الجسد، وتأبى التَّفكير في المعاني النِّهائية للحياة، وكذا المثال الأخلاقي الذي يسلك خارج نسق المتلازمة الاستهلاكية وإلى أبعد من هذا، فإنَّه "في زمن الإبهار تتلاشى التناقضات الصّلبة، بين الحقيقي

والمزيّف، وبين الجميل والقبيح، وبين الواقع والوهم، وبين المعنى واللامعنى...صار بإمكان الإنسان أن يعيش بلا هدف ولا معنى في تعاقب وميضي، لم تعد هناك حاجة إلى المعنى، ويمكن للإنسان أن يعيشَ دون اكتراثٍ للمعنى، دون شجونٍ ولا إحباطٍ ولا تطلّعٍ إلى قِيمٍ جديدةٍ" (ليبوفتسكي، 2018، ص42).

لنقل إذن: إنَّ هذا الاختزال لكينونة الكائن في الكثرة يُقدّم مسوّغات وجيهة؛ لأجل استعادة الدَّور المنسيّ للتفلسف؛ أي دور رسم التجربة السُّلوكية النّموذجية، وفنون الأداء العملية والاقتراب العلاجي من النّفس أكثر؛ فـ"من لا يعرف الحقيقة إلاَّ في صورة الكثرة، لا يعرف الحقيقةَ إلا من خلال صورِها الـمُظهرة بتنوُّعٍ، ويعجز هذا عن أن يُدركَ الوحدةَ الباطنية للحقيقة" (إزوتسو، 2019، ص33). ولأجل ذلك، فإنَّ الذي يطالع النُّصوصَ الفلسفيةَ الجديدة يلحظ نشوءَ هذا الخطّ الفلسفي؛ بما هو خطٌّ يعبّرُ عن وعيٍ روحيٍّ ويقظةٍ جديدةٍ خارج أنساق العلوم والعبارة والتَّواريخ والهوامش، وقد لخّصها -بطريقةٍ منهجيّةٍ طريفةٍ- جون غريش Jean Greisch (1942/ ....) في ضوء تمييزه بين ثلاثة أنظمة من المشكلات:

أ. المشكلة الأخلاقية والرُّوحية للحياة الطيّبة والرياضات التي تتطلَّبها (هادو، نوسبوم، فولكه، فوكو).

ب. المشكلة الميتافيزيقية والصُّوفيّة للتَّجربة الصُّوفيّة (أفلوطين، فوفوريوس، المعلّم أكهرت، ترويار، بروتون).

ت. المشكلة اللاهوتية والفلسفية للعقل وللمنَّة (باسكال، بلونديل، إيديت شناين، سمون فايل، دوبارل) (غريش، 2018، ص 64).

نحن إذن، أمام غِنًى من النصوص الفلسفية التي نجد في متونِها، أدواتٍ تساعد على الشُّروع في إذاعةِ هذا الخطّ الفكري والعملي؛ إنّه خطٌّ يمكن تسميته بـ: **التفلسف الاستعمالي**؛ أي الذي يربط بين نشاط التفكير من جهة، واستعماله والاقتدار على إيجاده في الفضاء الخاصّ والعام من جهةٍ أخرى؛

وذلك لكسر ألواحِ القيم السَّائدة المختزلةِ في النَّفسانية الغرائزية والتي أضاعت في صيرورتها معاني في التفلسف جليلة الشأن رفيعة المقام.

رابعاً. في مرتكزات التَّفلسف الاستعمالي ومقاصده

1. العمل الفلسفي والاتّساع الإدراكي

ليس مدلول العمل هنا، الفعل الذي يتغيّا منافع أو مصالح ماديّة، كما أنّه ليس الفعل الذي تنكشف من خلاله حقيقة الذَّات أمام الآخرين فيما رأت ذلك حنّا أرندت Hannah Arendt (1906/ 1975)؛ أي الاختزال في الفِعل السياسي، كما أنّه ليس ذلك الفعل العقلي الخالص الذي ينحصر في انتزاع صور المحسوسات من لواحقها الحسية، بل القصد هو العمل المسنود أو المتحقّق بالقيمة الخُلقية؛ فهو الذي يفتح للعقل النّظري الآفاق الإدراكية الجديدة. ويُعدّ الفيلسوف اليوناني سقراط الشَّاهد الأمثل على هذا النَّوع من العمل؛ فهو لم يكتب شيئاً، ليس لأنّ الكتابةَ لا قيمة لها من النَّاحية الفلسفية، كلّا! بل هي ترجمانُ الضمائر والأرواح؛ وإنّما لأنَّ الفلسفةَ هي نمطٌ من العيش في العالم[7] أو هي صيغةٌ من صيغ الوجود أكثر منها تقنيّات مفهومية أو تعريفات منطقية.[8] فقد كانت سِماتُ العمل الفلسفي عند سقراط هي: الإنسانية والأخلاقية والإصلاحية التي تتحقّق عن طريق الفعل الحيّ أو التّجربة، ويقوى استعمالها في المدينة ومع النَّاس أكثر؛ فهي أقرب إلى

[7] نظراً لأهميّة العمل في الفلسفة؛ فقد تسمَّت مدارس في التاريخ ليس بأسماء واضعيها فقط –مثل الفيثاغورية نسبة إلى فيثاغورس– بل تسمّت بهيئات فعلية كانت سائدة في التفلسف؛ فالمدرسةُ الكلبيّة تسمّت بحسب أسلوبها في الحياة، والأبيقوريّة بحسب الغاية المطلوبة من الحياة؛ أي اللذّة، وتسمَّت المشائيّة بحسب الأفعال التي كان يقوم بها أرسطو؛ أي ممارسة فِعل التدريس مشياً. للاستزادة انظر: (الفارابي، 2012).

[8] ومعنى هذا الوصف للتّفلسف، أنّه طريقةٌ في الحياة، وأسلوبٌ في السُّلوك؛ فالسالكُ يتخيّر القيم التي تنفعه في حياته الأولى والثانية، ويجد في الفكر الفلسفي تجربة وتفكّراً؛ ممّا يساعده على حلّ إشكالاته وترتيب سلوكه. ومن ثمّ، باتت الفلسفة أكثر قُرباً إلى الأحوال والأنفاس، في حين تمّ قَصْرُ التفلسف على الارتياض في مطالب البرهان المنطقي، نظرة تجزيئية وأحادية حول الفكر الفلسفي.

التصوّر الشَّعبوي منها إلى التصوّر النُّخبوي. وهكذا، فإنّ تعالق الفلسفة والأخلاق مع سقراط يتبدّى من جهات ثلاث أساسية: "الإنسان والإصلاح والاتّساق (أي موافقة الأفعال للأقوال)، وبهذا، يثبت أنّ الفلسفةَ تُوجِبُ على الفيلسوف أن يحيا حياةً أخلاقيّةً؛ فصحيحُ فلسفته ينبغي أن يتجلّى في صالح أفعاله، وصالح أفعاله ينبغي أن يكشفَ صحيحَ فلسفتِه" (عبد الرحمن، 2023، ص90).

ولأجل هذا الإقرار، عُرفت الممارسة السُّقراطية بكونها حِكمةً عمليّةً، أكثر منها فلسفة نظرية. وقد سادت هذه اللُحمة العملية في التفلسف في سياق الفلسفة الإسلامية أيضاً؛ فأبو نصر الفارابي – وعياً منه بمراتب التفلسف– قسّم المتفلسفةَ إلى أصنافٍ، منهم:

أ. **الفيلسوف الباطل**: وهو الذي حصَّل العلوم النَّظرية، لكنّه ما تحقّق باستكمالها كلّها؛ أي حصّل جزءاً من أجزائِها فقط.

ب. "**الفيلسوف البهرج**: وهو الذي حصَّل العلوم النظرية، لكنّه لم يتعوَّد الأفعالَ الفاضلةَ التي هي حسب مِلَّتِه، ولا الأفعال الجميلة؛ بل كان تابعاً لأهوائه وشهواته؛ ومعلومٌ أنّ البهرجَ هو اللّمعانُ الزائفُ لشيءٍ من الأشياء من غير حقيقة متطابقة.

ت. **الفيلسوف الكامل على الإطلاق**: هو الذي حُصّلت له العلوم النّظرية وكذا العلوم العملية ببصيرةٍ يقينيّة، ثم كانت له القوّة على استعمالها بالوجه الممكن فيه" (الفارابي، 1995، ص97).

وجليٌّ –من خلال هذه القسمة– أنّ المعيارَ في المفاضلة إنّما هو معيارُ العمل الأخلاقي؛ نظراً للأهميّة الكبيرة للفيلسوف العملي من أجل إظهار الاتّساق والإصلاح وبناء الإنسان. وهكذا، فحقيقٌ بنا اعتبارُ العملِ والسّيرةِ الفلسفية الحيّة وسائلَ فاعلةً من أجل العيش بالتفلسف، والسّلوك في وفاق مع ما تطالبنا به الحكمة الحيّة.

2. الارتياض الروحي وفنون الأداء

يتّخذ لفظ الارتياض مدلولاً عقليّاً وآخر أخلاقيّاً؛ فالأوَّل: هو تحصيل الدُّربة على التحرُّر من التخيُّلات والأوهام، والرُّجوع في الأحكامِ إلى القوّة العقليّة المسنودة بالوحي الإلهي وحدها؛ كي لا يُقاد الإنسان بالأوهام والتخيّلات. والثاني: هو الرياضة الرّوحية وتكرار الأفعال المحمودة وتَكلّف اقترافها؛ كي تصبح راسخةً وثابتةً؛ تصدر عن النّفس بسهولة ويسر؛ فالارتياض -تبعاً للشقّ الثاني من المدلول- يدخل في باب وسائل اكتساب فعل التفلسف؛ وبيان ذلك "أنّ التّدريب العملي والممارسة التّطبيقية -ولو مع التكلّف في أوّل الأمر، وقسر النّفس على غير ما تهوى- من الأمور التي تُكْسِب النّفس الإنسانية العادة السلوكية، طال الزّمن أو قصر... وحين تتمكّن في النّفس تكون بمنزلة الخُلق الفطري، وحين تصل العادة إلى تلك المرحلة تكون خُلقاً مكتسباً، ولو لم تكن في الأصل الفطري أمراً موجوداً (الميداني، 2011، ص208). وثمَّة استعمالٌ لفظيٌّ آخرُ متقاربٌ في المبنى والمعنى -على حدٍّ سواء- هو لفظ الرّياضة، وفي هذا جاء شرح الرياضة عند ابن عربي بالقول: إنّها "تهذيب الأخلاق وترك الرُّعونة وتحمُّل الأذى... ومعنى (تهذيب الأخلاق) تنقيتها وتطهيرها ممّا لا يليق بها؛ و(ترك الرُّعونة) وهي الحمق والاسترخاء والعجلة (وتحمّل الأذى) الذي يصدر عن الخلق والعفو عنهم والاستغفار لهم" (ابن عربي، 2004، ص95). وقد جاء في حدّها أيضاً أنّها "تمرينُ النّفس لإثبات حُسن الأخلاق، ودفع سيِّئها." (زروق، 2004، ص 78) أو -على حَدّ تعبير الغزالي أبي حامد- فإنّها "تمرينُ النّفس على الخير ونقلها من الخفيف إلى الثّقيل باللّطف والتدريج إلى أن ترتقي إلى حالةٍ يصيرُ ما كان عنده من الأحوال والأعمال شاقّاً سهلاً." (الغزالي، 2003، ص149).

واللافتُ للنّظر هنا، هو اختصاصُ الرياضة بالجانب الأخلاقي أكثر من الجانب العقلي؛ ويبدو أنّ هذا قولٌ مقصودٌ، يجد أصله في أنّ العمل بالأخلاق يوسِّع المدارك العقلية، وينمّي التَّفكّر الإنساني بما لا ينمّيه العقل المجرَّد. وانطلاقاً من هذا المعنى للرياضة -الذي تصفو فيه النَّفس كي تكون مؤهّلةً لتلقّي المعاني وانتقاش صور العلوم فيها، وضمن هذا السياق أيضاً- يقول محمّد بن

عجيبة شارحاً هذا الدور الارتياضي: إنّه "فطمُ النّفسِ عن المألوفات وحملها على مخالفة هواها في عموم الأوقات، وخرْق عوائدها في جميع المجالات؛ وهي ثلاثةٌ: مجاهدةُ الظّواهر بدوام الطاعات وكفُّ الـمنهيات، ومجاهدةُ البواطن بنفي الخواطر الرّديئة ودوامُ الحضور في حضرة القدسية، ومجاهدةُ السّرائر باستدامة الشهود، وعدمُ الالتفات إلى غير المعبود" (ابن عجيبة، 2015، ص 25).

وإذ تقرّر هذا، فنحن جديرون بأن نصرفَ القولَ إلى أنّ الارتياض أو الرّياضة[9] تتنزّل ضمن نسق التفلسف الحيّ الذي ينبني على الإقرار بأنَّ القوةَ الرُّوحيّةَ لها الأثرُ الأعمقُ في نفس الإنسان؛ فهي التي تكشفُ غِنى النّفسِ وتأخذ بيدٍ من الافتتان النّرجسي المظهري إلى العُمق الداخلي، وفي هذا المقام تظهرُ القيمةُ الحقيقيةُ للإنسان؛ لأنّه صَيَّر الرُّوح خليفةً على النّفس وسائسةً لها، كما قال ابنُ عربي، وأصبحت حركةُ النّفسِ أو سكونها استجابةً لما تُوجبه الرُّوحُ من ترقٍّ في قيم الإيمان التي بدورها ترتفع بالوجدان والسُّلوك إلى الهيئةِ الأخلاقيّةِ المحمودةِ.

ويُعدّ الفيلسوف المعاصر بيار هادو Pierre Hadot (1922/ 2010)، من الذين دفعوا بالارتياض الرُّوحي إلى صميم فعلِ التفلسف، ولقيت أفكارُه استجابةً لافتةً لا سيما في البلاد الأنجلوساكسونية، بعد ترجمة نصوصِه إلى الإنجليزية. ويُعدُّ كتابُه الموسوم بـ: "الفلسفةُ كأسلوبٍ في الحياة" La Philosophie comme manière de vivre (2003)، هندسة لخريطة من الرياضات الرُّوحية، تكون الغاية من الفلسفة فيها "إصلاح الاعتقادات والأعمال لدى الفيلسوف عن طريق جُملةٍ من الرياضات الروحية المقرّرة؛ أي إحداث تغييرات في رؤيته إلى العالَم وفي سلوكه في الحياة؛ تغييرات كفيلةٌ بأن ترتقي به نحو الكمال؛ وممّا تشمله هذه الرياضات: التأمّل والتوجّه والتذكّر وضبط النفس وترك الأهواء وأداء الواجبات وتحمّل البلاء والموت والزهد في متاع الدنيا؛ فبيّن أنّ هذه الغاية لا تختلف عن الغاية التي جعلت أصلاً للتصوّف؛ إذ تجعل الفلسفة عبارة عن "**تطهير الروح**" (عبد الرحمن، 2023، ص47).

[9] من الأهداف التي تَرْسُمها الرّياضة الرُّوحية في الفكر الفلسفي المعاصر: "تعلّم العيش الحسن وتعلُّم الحوار وتعلُّم الموت وتعلّم القراءة." للاستزادة، انظر: (غريش، 2018، ص43–50).

وواضحٌ إذن –من خلال هذا الإقرار بأهميّة الرياضات الروحية في تنمية الذات– أنّ "الإنسانَ إذا لم يأخذ بزمام المبادرة، وإذا لم يحاول تنمية الغِنى الذي ينطوي عليه وجوده الجوّاني، وإذا توقّف عن الشعور بالدّافع الجوّاني لتقدّم الحياة، تتصلّب روحُه كالحجارةِ، ويهبط إلى مستوى المادة الميّتة" (إقبال، 2011، ص31).

وبالفعل، فإنّ وتيرةَ التغيير واضمحلالَ المعاييرِ وتنامي النَّفسانيات الغرائزية، يجعل من الحقِّ في التَّفلسف وفق ما ذكرنا؛ أي البحث في الغايات النِّهائية وتعيين الوسائل الرُّوحية لأجل تحقيقها، يجعل منه ليس قِسماً من أقسامِ التَّفلسفِ فحسب، بل إنّه يرتقي إلى رُتبة الواجب التَّربوي العاجل؛ لأنَّ حياةً مِن غير قِيمٍ روحيّةٍ ترتفع بها من حضيض الغريزة إلى يفاع العقل، هي كالعيش في المحسوسِ من غير غايةٍ أو هدفٍ.

خاتمة

في آفاق التّلاقي بين التّفلسف وإغناء المعنى

بعد هذا التِّطواف في بسطِ الحاجةِ إلى تجديد وعينا بالتَّفلسف؛ وذلك بالبحث عن مواطنَ مثمرةٍ ومقوّيةٍ لأساليبِ الحياة، فإنّه حريٌّ بنا استجماع النتائج واستكشاف الآفاق، وفقاً لما يأتي:

- ليس من مصالح فِعلِ التَّفلسف، الانحصار في تواريخ العلوم ونقد أسس المعرفة، بل إنّ حيويّته وغناه يتجلّيان في وحدة المعرفة والحياة؛ فالحياةُ التي هي أوسعُ من التعقُّل المنطقي والعلمي، باتت عبارة عن قوانين علميّة يتداولها العلماء في تجاربهم المخبرية، وأخطأ التفلسف لـمّا استخرج موضوعاته من هذه المباحث؛ لأنّ حاجة اليوم إلى المعنى والقيمة والتَّحويل الفلسفي نحو الأفضل تفوق الحاجة إلى ملاحقة موضوعات العلوم وإشكالاتها؛ فالأزمةُ الرُّوحيّةُ للإنسانية يجب أن تتبوّأ المنزلةَ الرَّفيعة ضمن التَّفكُّر الفلسفي الجديد.

• إنّ توفير الغايات أو إيجادها هو من مهامّ الفلسفة؛ فالمعرفة العلمية -من غير تحديد المعاني النهائية للوجود- هي طلبٌ لشيءٍ من غير مصدرِه؛ لأنّ العلمَ لا يُنتج القيمة، بل يُفكّكها ويحلّلها، والتفلسف بالمعنى الذي رسمنا مفهومَه ودورَه هو القادرُ على إيجاد القيمة، لا سيما القيمة الروحية،[10] في ظلّ سيادةِ الثقافة المنفصّلة عن المعنى، والحياة من غير مقاصد رفيعة، واستغزار الغرائز والإقبال على إدمان الملذّات، حتّى بات الافتتانُ النّرجسيُّ وتلبيةُ المتع هما القيمتان النّهائيّتان في الثقافة السائدة.

• لا بدّ للتفلسف -بالمعنى الاستعمالي- أن يقوّي من تطوير وبلورة الرياضات الروحية؛ وضمن هذا المقام، فإنَّ ثمّة خطّاً في الموروث الأخلاقي منسيّ؛ هو خطّ الوصل بين التربية العقليّة والتربية الروحيّة، وفي الفلسفة الإسلامية ثمّة مسلكٌ أخلاقيٌّ طوّرَ أساليب عملية في كيفيّة التخلُّق والتَّحويل والمكابدة. ومن ثمّ، فحريٌّ إعادة التَّواصل معه وربط أغراضه بحاجات الذَّات الروحية؛ كي تنمو الحياة وتتجلَّى القيم، مثل التراث الأكبري لابن عربي 1164/ 1240 الذي استطاع -ليس أن يتفكَّر التجربة الفلسفية فقط، ولا أن يُعيّن الرياضات الروحية اللازمة التي تُعين على الفتح- بل إنَّ في سيرته الحياتية ما يبرهن على صلاحية الخبرة الروحية في تنميةِ الحياة.

• إنّ العيشَ بالتفلسف أو الفلسفة بصفتِها أسلوباً في الحياة هو أفقٌ مفيدٌ؛ لأجل إنهاء التَّعارض المذهبي المكرور والنّسقي بين الفكر والحياة، وهذا يقتضي دوراً سقراطياً فاعلاً؛ أي دوراً

[10] الآكد هنا، بخصوص مصدر القيمة الرُّوحية القادرة على تجديد التَّفلسف، إنّما هو الإيمان أو المعاني الإيمانية، لكنّ طريقة الفيلسوف المسلم هنا أنّه لا يكتفي بتقديم هذه المعاني الإيمانية كما هي منطوقةٌ في مصادرها القرآنية، بل يجب أن تصبح معه هذه المعاني فرضيّات معرفية وأدوات تحليلية؛ وهذه هي سِمةُ الفيلسوف المنهجية أنّه يستجلي الأبعاد الفكرية والسُّلوكية لمضامين الإيمان، جاعلاً من السؤال أداته لأجل توسيعها؛ فهو -مثلاً- لا يكتفي بتحليل الحديث النبوي الشريف "إنّما بُعثتُ لأتمّم صالحَ الأخلاق" تحليلاً لغوياً أو تركيبيّاً، بل يستشكل عديد المسائل، منها: ما طبيعة هذا التَّتميم؟ أهو كمّيٌّ أم كيفيٌّ؟ ما جوانب الإضافات الأخلاقية التي يمكن تشقيقها من هذا الحديث؟ ما شواهدها الأخلاقية على ذلك؟ ولولا هذه الطريقة في بناء أنظمة المعرفة على الإيمان، لما استطاع العقلُ المسلمُ أن يُنشئ المعارف ويتصدّى لصنوفٍ من المذاهب الواهنة، وفي هذا يقول أبو الحسن العامري: "مكايدة المحتال عن طريق التَّمويه باللّسان تكون أنكى من مكايدة المغتال عن طريق السّيف والسّنان. وكيف لا تكون كذلك وهي مكايدةٌ روحانيّةٌ، وهذه مكايدةٌ جسمانيّةٌ؟" (العامري، د.ت، ص180).

يرتكز على: الإنسان والإيمان والإصلاح؛ فالتفلسف آن له أن يستمعَ إلى كُلوم الإنسان؛ لتوفير الغايات الحقيقة به. والإيمان آن له أن يُحدِثَ التحويل الفلسفيّ الروحي الدَّاخلي الحقيقي الذي يُغني الحياة، ويُطلق طاقة العقل نحو الإبداع. والإصلاح آن له أن يكونَ فِعلياً وليس نظريّاً، يروم إحداثَ التَّقويم للذات الإنسانية من منظور إثباتها للحياة أو نفيها له؛ ذلك أنّ الإصلاحَ في مضمونه هو صلاحٌ في ذات الإنسانِ بين العقل والإيمان وجوديّاً، وعمليّاً بين النَّظرية والتَّجربة، وجماليّاً بين الطبَّيعي والأخلاقي. وإذا كانت هذه التركيبة متوافرة، استطاع التفلسف أن يُغني الحياة ويحرّرها من الجُمود والنَّفي واللا معنى.

المراجع

إزوتسو، توشيهيكو (2019). **مفهوم الوجود وحقيقته**، ترجمة: عيسى علي العاكوب، دمشق: دار نينوى.

الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب (2007). **كتاب الذَّريعة إلى مكارم الشَّريعة**، تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي، مصر: دار السلام للطباعة والنّشر والتّوزيع.

إقبال، محمّد (2011). **تجديد التفكير الديني في الإسلام**، ترجمة: محمّد يوسف عدس، القاهرة –بيروت: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني.

باومان، زيغمونت (2016). **الحياة السائلة**، ترجمة: حجّاج أبو جبر، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

تارناس، ريتشارد (2010). **آلام العقل الغربي، فهم الأفكار التي قامت بصياغة نظرتنا إلى العالم**، ترجمة: فاضل جكتر، أبو ظبي، السعودية: دار كلمة، العبيكان.

التريكي، فتحي، والتريكي، رشيدة (1992). **فلسفة الحداثة**، بيروت: مركز الإنماء القومي.

الدغامين، زياد (2008). "إعمار الكون في ضوء نصوص الوحي"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 14(54).

زروق، أحمد (2004). **قواعد التصوّف**، تحقيق: عثمان الجويمدي، بيروت: دار القلم.

العامري، أبو الحسن محمد بن يوسف (د.ت). **الإعلام بمناقب الإسلام**، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، السعودية: دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام.

عبد الرحمن، طه (2023). **سؤال السيرة الفلسفية: بحث في حقيقة التفلسف الائتمانية**، الكويت، بيروت: مركز نهوض للدراسات والبحوث.

ابن عجيبة، أحمد بن محمّد (2015). **معراج التشوّف إلى حقائق التصوّف**، تحقيق: أبو سهل، القاهرة: دار المقطم للنّشر والتوزيع.

ابن عربي، محيي الدين (2004). **الإسفار عن رسالة الأنوار فيما يتجلّى لأهل الذّكر من الأنوار**، تحقيق: إبراهيم الكيّالي، بيروت: دار الكتب العلمية.

عزّت، قرني (2020). **غايات الإنسان وفكرة الخير**، القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتاب.

غارودي، روجيه (2003). **كيف نصنع المستقبل**، بيروت، الجزائر: دار الفارابي، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.

غريش، جون (2018). **العيش بالتفلسف: التجربة الفلسفية، الرياضات الروحية، وعلاجيات النفس**، ترجمة: محمّد شوقي الزين، بيروت: مؤمنون بلا حدود.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (2003). **مجموعة رسائل الإمام الغزّالي**، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفارابي، أبو نصر محمد (1995). **تحصيل السعادة**، تقديم وشرح: علي أبو ملحم. بيروت: دار ومكتبة هلال.

الفارابي، أبو نصر محمد (2012). **ما ينبغي تعلّمه قبل الفلسفة، ضمن الرسائل الفلسفية الصغرى**، تحقيق: عبد الأمير الأعسم، بيروت: دار التكوين.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى (2012). **الكلّيات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**، تحقيق: عدنان درويش، ومحمّد المصري، بيروت: مؤسّسة الرسالة.

ليبوفتسكي، جيل (2018). **عصر الفراغ: الفردانية المعاصرة وتحوّلات ما بعد الحداثة**، ترجمة: حافظ إدوخراز، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.

الميداني، عبد الرحمن حسن حبنّكة (2011). **الأخلاق الإسلامية وأسسها (الجزء الأول)**، دمشق: دار القلم.

هايدغر، مارتن (2008). **ماذا يعني التّفكير؟**، ترجمة: نادية بونفقة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

هايدغر، مارتن (2023). **المفاهيم الأساسية للميتافيزيقا: العالم-التناهي-الوحدة**، ترجمة: إسماعيل المصدق، ليبيا، بيروت: دار الكتاب الجديد.

References

ʿAbd al-Raḥmān, Ṭ. (2023). *Suʾāl al-sīrah al-falsafiyyah: Baḥth fī ḥaqīqat al-tafalsuf al-iʾtimānī*. Markaz Nuhūḍ li-l-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.

al-ʿĀmirī, A. Ḥ. M. ibn Y. (n.d.). *Al-iʿlām bi-manāqib al-Islām* (A. ʿAbd al-Ḥamīd Ghurāb, Editor). Dār al-Aṣālah li-l-Thaqāfah wa-al-Nashr wa-al-Iʿlām.

al-Aṣfahānī, Ḥ. ibn M. al-Rāghib. (2007). *Kitāb al-dharīʿah ilā makārim al-sharīʿah* (A. al-Yazīd Abū Zayd al-ʿAjamī, Editor). Dār al-Salām li-l-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Daghāmīn, Z. (2008). "Iʿmār al-kawn fī ḍaw' nuṣūṣ al-waḥy", al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Islāmīyah al-Maʿrifah (Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir lāḥqan), 14 (54).

al-Fārābī, A. N. M. (1995). *Taḥṣīl al-saʿādah* (ʿA. Abū Mulḥim, Introduction and commentary). Dār wa-Maktabat Hilāl.

al-Fārābī, A. N. M. (2012). *Mā yanbaghī taʿallumuhu qabla al-falsafah*. In *Al-rasāʾil al-falsafiyyah al-ṣughrā* (ʿA. al-Aʿsam, Editor). Dār al-Takwīn.

al-Ghazālī, A. Ḥ. M. ibn M. (2003). *Majmūʿat rasāʾil al-Imām al-Ghazālī*. Dār al-Fikr li-l-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Kafawī, A. al-B. A. ibn M. (2012). *Al-kulliyyāt: Muʿjam fī al-muṣṭalaḥāt wa-al-furūq al-lughawiyyah* (ʿA. Darwīsh & M. al-Miṣrī, Editors). Muʾassasat al-Risālah.

al-Maydānī, ʿA. al-R. Ḥ. Ḥ. (2011). *Al-akhlāq al-Islāmiyyah wa-ususuhā* (Vol. 1). Dār al-Qalam.

al-Turīkī, F., & al-Turīkī, R. (1992). *Falsafat al-ḥadāthah*. Markaz al-Inmāʾ al-Qawmī.

Baumān, Z. (2016). *Al-ḥayāh al-sāʾilah* (Ḥ. Abū Jabr, Translator). Al-Shabakah al-ʿArabiyyah li-l-Abḥāth wa-al-Nashr.

Ghārūdī, R. (2003). *Kayfa naṣnaʿ al-mustaqbal*. Dār al-Fārābī & al-Muʾassasah al-Waṭaniyyah li-l-Funūn al-Maṭbaʿiyyah.

Ghrīsh, J. (2018). *Al-ʿaysh bi-al-tafalsuf: Al-tajrubah al-falsafiyyah, al-riyāḍāt al-rūḥiyyah, wa-ʿilājiyyāt al-nafs* (M. Sh. al-Zayn, Translator). Muʾminūn bilā Ḥudūd.

Grange, G. G. (1979). Langage et épistémologie, Paris: Klincksieck.

Hadot, P. (2002). Exercices spirituels et philosophie antique. Paris: Albin Michel.

Hāydighar, M. (2008). *Mādhā yaʿnī al-tafkīr?* (N. Būnfaqqah, Translator). Dīwān al-Maṭbūʿāt al-Jāmiʿiyyah.

Hāydighar, M. (2023). *Al-mafāhīm al-asāsiyyah li-l-mītāfīzīqā: Al-ʿālam–al-tanāhī–al-waḥdah* (I. al-Muṣaddaq, Translator). Dār al-Kitāb al-Jadīd.

Ibn ʿAjībah, A. ibn M. (2015). *Miʿrāj al-tashawwuf ilā ḥaqāʾiq al-taṣawwuf* (A. Sahl, Editor). Dār al-Muqṭam li-l-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn ʿArabī, M. al-D. (2004). *Al-isfār ʿan risālat al-anwār fīmā yatajalā li-ahl al-dhikr min al-anwār* (I. al-Kayyālī, Editor). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Iqbal, M. (2011). *Tajdīd al-tafkīr al-dīnī fī al-Islām* (M. Y. ʿAdas, Translator). Dār al-Kitāb al-Miṣrī & Dār al-Kitāb al-Lubnānī.

Izūtsū, T. (2019). *Mafhūm al-wujūd wa-ḥaqīqatuhu* (ʿĪsā ʿA. al-ʿĀkūb, Translator). Dār Nīnawā.

Lībūftskī, J. (2018). *ʿAṣr al-farāgh: Al-fardāniyyah al-muʿāṣirah wa-taḥawwulāt mā baʿd al-ḥadāthah* (Ḥ. Idūkhraz, Translator). Markaz Namāʾ li-l-Buḥūth wa-al-Dirāsāt.

Qurnī, ʿI. (2020). *Ghāyāt al-insān wa-fikrat al-khayr*. Al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah li-l-Kitāb.

Tārnās, R. (2010). *Ālām al-ʿaql al-gharbī: Fahm al-afkār allatī qāmat bi-ṣiyāghat naẓratinā ilā al-ʿālam* (F. Jakhtar, Translator). Dār Kalimah & al-ʿUbaykān.

Zarrūq, A. (2004). *Qawāʿid al-taṣawwuf* (ʿU. al-Juwaymidī, Editor). Dār al-Qalam.

Finding Ends and Enriching Life: Towards Reclaiming the Forgotten Roles of Philosophizing

Abderrazak Balagrouz*

Abstract

This study seeks to revive a forgotten way of philosophizing, one grounded in the view that philosophy is a mode of existence rather than merely a set of conceptual techniques or doctrinal systems. To this end, the study analyzes three central concepts: the discovery of ends, the enrichment of life, and forgotten philosophizing. It also examines the legitimacy of linking philosophizing to the study of ends, and of liberating it from the scientific perspective that has reduced philosophical knowledge to the writing of histories of the sciences and the critique of their foundations. This legitimacy rests on two justifications.

First, it exposes the intellectual contraction of contemporary philosophical activity. Definition, clarification, and diagnosis have become the dominant functions of philosophy, whereas philosophical discourse extends to other functions that bear on the ultimate ends of the self.

Second, it addresses philosophy's neglect of the discourse of being, and the tendency of culture to overvalue the immediate and the tangible at the expense of the enduring and the spiritual.

The study then turns to the foundations and aims of practical philosophizing. Philosophical work is defined as that which achieves an expansion of understanding; Socrates is presented as an exemplar of the unity of knowledge and life, and spiritual exercises and the performing arts are identified as practical means of changing one's view of the world and modifying behavior. Accordingly, the study's immediate aim is to restore the connection and convergence between philosophizing and the inquiry into ends, while its long-term aim is to unveil being, which has come under the sway of the discourse of multiplicity.

Keywords: Forgotten Philosophizing, Spiritual Exercises, Reductionist Reason, Knowledge and Life, Behavioral Transformation.

*Abderrazak Balagrouz holds a PhD in Philosophy of Values from the University of Constantine, Algeria, 2012 and is a Professor of Philosophy at the University of Setif 2. Email: a.belagrouz@univ-setif2.dz. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9761-7486

Received: 2 January 2025; accepted for publication: 21 July 2025.

To cite this article: Belagrouz, Abderrazak (2026). "Finding Ends and Enriching Life: Towards Reclaiming the Forgotten Roles of Philosophizing." *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Ma`rifah*), 32(112), 45-70. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.13289

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

الإطارُ البنائيّ لعِلم أصولِ التفسير: الواقع والبناء

جميلة مصطفىٰ المعاني*

سليمان محمد الدقور**

الملخص

في خِضمّ عمليات التأصيل المستمرة والجادَّة لعِلم أصول التفسير، فإنَّ هذا العِلم لا يزال يُعاني إشكالات علمية ومنهجية تُؤثِّر في إطاره البنائي. وانطلاقاً من أهمية عِلم أصولِ التفسير، ودوره في العملية التفسيرية، فقد جاءت هذه الدراسةُ لرسم معالم إطار بنائي له، يضبط توظيف هذا العلم. وقد أتت الدراسة في ستة أقسام: أولها: الوقوف علىٰ إشكالات هذا العلم للعمل علىٰ مواجهتها وسَدِّها، بحيث نُحصِّل له بناءً منهجياً مُتكامِلاً، يمنحه خصوصيةً وتميُّزاً عن غيره من العلوم التي يتقاطع معها. ثانيها: محددات العلم التي تعمل علىٰ معالجة تلك الإشكالات. وتحدّث كلٌّ من الأقسام الثالث والرابع والخامس عن بناء هذا العِلم من خلال تحديد دلالة مصطلحاته والعلاقة بينها، ودلالتها ضمن هذا العِلم بصورةٍ خاصّةٍ، وختامها الحديث عن الهيكل التنظيمي الذي يَنْظم جميع مسائل علم أصول التفسير. وقد توصَّلت الدراسةُ إلىٰ تحديد إطارٍ بنائيٍّ مُقترَحٍ، يضبط مسائل عِلم أصولِ التفسير، ويُنظِّم العلاقة بينها، ويُحدِّد موقع كلِّ قضيةٍ منها، ويُبيِّن دورها ضمن موضوعِ هذا العلم.

الكلمات المفتاحية: الأصول، القواعد، الضوابط، الإطار البنائي، إشكالات أصول التفسير.

---

* دكتوراة في التفسير وعلوم القرآن، الجامعة الأردنية، 2024م، أستاذ مساعد في جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون الجامعية. البريد الإلكتروني: j.almaani@bau.edu.jo، https://orcid.org/0009-0003-3388-7955

** دكتوراة في التفسير وعلوم القرآن، الجامعة الأردنية 2005م، أستاذ دكتور في كلية الشريعة – الجامعة الأردنية. البريد الإلكتروني: s.dgoor@hotmail.com، https://orcid.org/0009-0002-1252-0137

تم تسلُّم البحث بتاريخ 3/ 2/ 2025م، وقُبِل للنشر بتاريخ 1/ 12/ 2025م.

للاقتباس: المعاني، جميلة، والدقور، سليمان (2026). "الإطارُ البنائيّ لعِلم أصولِ التفسير: الواقع والبناء"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 71–107. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.13563

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

عُنِي أهلُ العلوم بوضع أصولٍ ضابطة لعلومهم، مُيسِّرة لفهمها، وكاشفة عن طرائق إدراكها. ولا يكاد يخلو علم من وجود أصول له؛ لأنَّ وجودها أمر بدهي. فلكل كيان قائم أصول يقوم عليها، وهي تُرسِّخه وتُحكِم بناءه. وعلم التفسير،[1] كغيره من العلوم الأصيلة، يقوم على بناءٍ راسخٍ؛ إذ يرتكز على عِلمٍ يضبط مسار العمليّة التفسيريّة؛ نظراً إلى ارتباطه بكلام المولى ﷻ. فالخطأ فيه يُفْضي إلى تحريفٍ أو تأويلٍ مُنحرِفٍ لا ينسجم مع مقاصد الشرع. وقد اصطلح العلماءُ على تسمية هذا العِلم بأصولِ التفسير، وهي أشهرُ تسميةٍ له ضمن سلسلة التطوُّرات التي مَرّ بها (بولزازن، وحيدروسي، 2020)، إلى أنْ وصل إلى ما وصل إليه في وقتنا الحالي من تسمية وتأطير.

غير أنَّ واقعَ عِلم أصولِ التفسير اليوم يعاني العديد من الإشكالات التي أثَّرت في بنائه المنهجي؛ نتيجةً لحداثةِ التأصيل فيه (المعاني، 2024، ص1)، وهو ما استدعى وضع دراسةٍ حاولت ضبط الجانب البنائي لهذا العلم الذي يُعَدُّ محوراً أساسياً لضبط تفرُّعات العِلم. ومن ثَمَّ، فقد جاءت هذه الدراسةُ مُنطلِقةً من إشكالٍ مفاده: ما الإطار البنائي لعلم أصول التفسير الذي يُقدِّم مسائلَه بصورةٍ فاعلةٍ خادمةٍ في العملية التفسيرية؟ إنَّ هذا الإشكال يتطلَّب الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، هي:

---

[1] علم التفسير: "اسمٌ للعلمِ الباحثِ عن بيان معاني ألفاظ القرآن وما يستفاد منها باختصار أو توسُّع... [وهو] تفسير ألفاظ أو استنباط معانٍ. فأمّا تفسيرُ الألفاظ فهو من قبيل التعريف اللفظي، وأمّا الاستنباط فمن دلالة الالتزام، وليس من القضية". دلالة التفسير تشمل مُطلَق البيان؛ فلا تقتصر على بيان المعاني، بل تشمل عمليةَ الاستنباط من لازم المعاني؛ فتكشف عمّا تستدعيه الألفاظ من المعاني التي لم يُعرج في اللفظ على ذكرها كما دلَّت دلالةُ الالتزام. تشمل العملية التفسيرية كلّ إخراجٍ من مقامِ الخفاء إلى مقامِ التجلّي، سواء تعلَّق الخفاءُ بالنصِّ للكلمةِ أو الجُملةِ أو السورةِ أو المقصود أو تولَّد عن عنصرٍ خارجيٍّ، كأنْ يتخذ شكلَ إشكالٍ يودُّ الـمُفسِّر علاجه من خلال القرآن الكريم أو يتخذ شكلَ قضيةٍ يروم استجماع عنصرها منه، كموضوعٍ قرآنيٍّ ما، والكشف عن صورتها فيه. وهذا ما تُؤكِّده توظيفات العلماء في أنواع التفسير: التحليلي والموضوعي والمقارن. انظر: (ابن عاشور، 1984، ج1، ص11–12؛ كوريم، 2007، ص105).

- ما إشكالاتُ عِلم أصولِ التفسير؟
- ما الأصولُ التفسيريةُ التي تُحقِّق موضوع عِلمِ أصولِ التفسير؟
- ما الإطار المفاهيمي لعِلمِ أصولِ التفسير؟

وتحقيقاً لهذا الهدف؛ فقد اعتمدت الدراسةُ المنهجَ الاستقرائي، لتحديد أبرز إشكالات عِلمِ أصولِ التفسير، وذلك بالوقوف على مُصنَّفات هذا العِلم. كذلك اعتمدت الدراسةُ المنهجَ التحليلي والمنهج الاستنباطي لمعالجة تلك الإشكالات، وتقديم إطارٍ بنائيٍّ لهذا العلم.

وقد وقفنا على مجموعةٍ من الدراسات التي تناولت موضوعَ البناءِ المنهجيّ لعِلم أصول التفسير، وهذه أبرزها:

1. "تأسيس أصول التفسير وصلته بمنظور البحث الأصولي"، عبد الرحمن حاج، إسلامية المعرفة، عدد37، 2004م.

فصَّلت هذه الدراسةُ في أساسِ تكوينِ عِلمِ أصولِ التفسير، محاولةً ملء الفراغ في تقعيد هذا العِلم البكر. وقد سعت الدراسةُ إلى التأصيل التاريخي للعِلم الذي رأت فيه الكاشف عن هذا الفراغ، وتوصَّلت الدراسةُ بذلك إلى ضرورةِ التصالح مع فكرة استثمار عِلم أصول الفقه في التأصيل لعِلم أصولِ التفسير الذي يُعَدُّ أحدَ أكثرِ العلوم تقاطعاً مع هذا العِلم، مع ضرورة المحافظة على خصوصيّة كلِّ علمٍ، وتناول حاجة التفسير من هذا العلم، إضافةً إلى العلوم اللغوية، ودورها في هذا العلم. والحقيقة أنَّ هذه الدراسةَ ارتبطت بإحدى إشكالات علم أصول التفسير، وضبطت القَدْرَ الـمُشترَك بينه وبين العلوم الـمُتقاطِعة معه، لكنَّها لم تضع إطاراً وظيفيّاً نابعاً من هذه الإشكالات، وهو ما أرادت الدراسةُ الوقوف عليه.

2. "قواعد التفسير: النشأة والتطوُّر والصلة بالعلوم الأُخرى"، عبد الرحمن حللي، مجلَّة التفاهم، عدد45، 2014م.

تناولت هذه الدراسة الحديث عن نشأة القواعد التفسيرية مُفصَّلةً بالمراحل التي مَرَّت بها القواعد، رابطةً ذلك بالحاجة إليها وارتباطها بالعلوم الأُخرى. وهي دراسةٌ تأصيليةٌ تاريخيةٌ تسردُ مراحلَ مفهومِ قواعدِ التفسير، والفارق بينها وبين دراستنا أنَّ الأخيرةَ تهدفُ إلى بناءِ علمِ أصولِ التفسير، بوصفه عِلماً يخدمُ العمليّةَ التفسيريّةَ دون الاقتصار على التأسيس لنشأة أحدِ مفاهيم عِلمِ أصولِ التفسير.

3. "المؤتمر العالمي الثالث للباحثين في القرآن الكريم وعلومه في موضوعِ بناءِ عِلم أصولِ التفسير: الواقع والآفاق" المملكة المغربية، فاس، 2015م.

تناول هذا المؤتمر بناءَ عِلمِ أصولِ التفسير ضمن جميعِ الأصول التفسيريّة، وحملت أهمُّ بحوثِه العناوين الآتية: "أصل تفسير القرآن بالقرآن: مفهومه وضوابطه"، و"تفسير القرآن الكريم بالسُّنَّة النبوية: الواقع والمأمول"، و"أصول التحليل النحوي لآيات القرآن الكريم: الاحتياط من تفكيك نظم القرآن نموذجاً"، و"أصول تفسير القرآن الكريم العقلية: الواقع والمقترح".

وقد أسهمَ المؤتمرُ بخطوةٍ مُتقدِّمةٍ في ميدان عِلمِ أصولِ التفسير، لكنَّ الدراسات التي جاءت فيه لم تُقدِّم بناءً منهجيّاً يجيب عن السؤال الذي طرحته الدراسةُ، وهذا ما أرادت الدراسةُ ضبطه.

4. "إشكالاتُ عِلمِ أصول التفسير: قراءة في بعضِ الإشكالات، وطرح رؤيةٍ لضبط استمداد العلم"، مصطفى فاتيحي، مركز تفسير للدراسات القرآنية.

حاولت هذه الدراسةُ تقديمَ رؤيةٍ منهجيّةٍ لضبط عِلم أصولِ التفسيرِ، إلَّا أنَّها اقتصرت على جانب الاستمداد؛ أيْ على عملية استخراج الأصول من مظانِّها. وقد حدَّد الباحثُ ذلك، مُقترِحاً الاعتماد على مقاصد القرآن؛ لِما فيها من ضبطٍ كبيرٍ لجهة الاستمداد. والحقيقة أنَّ هذه الدراسة قيِّمةٌ في مجالها، في حين أنَّ دراستنا وإن اشتركتْ معها في موضوعِ الاستمداد، إلَّا أنَّها تختلفُ عنها في كونها انطلقت من جميع الإشكالات المتعلِّقة بعِلمِ أصولِ التفسير، ولم تقتصر على إحدى إشكالاته؛ إضافةً إلى تقديمها إطاراً منهجيّاً حاول -قَدْر الإمكان- معالجة تلك الإشكالات.

5. "إشكالات التجديد في عِلمِ أصول التفسير"، نجوى مناع، مجلّة المعيار، مجلد26، عدد3، 2022م.

تناولت هذه الدراسةُ أهمَّ الإشكالات التي يعانيها عِلمُ أصولِ التفسير، وقد استفدنا من هذه الدراسة كثيراً في الوقوف على إشكالات هذا العِلم، لكنَّ الدراسة اكتفت بسردِ إشكالاتِ عِلمِ أصولِ التفسير دون محاولة معالجتها أو وضعِ بناءٍ منهجيٍّ يُبرِز العلاقةَ بين المفاهيم المنهجية لهذا العلم، وهو ما تهدف إليه دراستنا.

أولاً: واقع الإشكالات في علم أصول التفسير

إنَّ التصوُّر العامّ الـمُتَّفَق عليه عند الـمُصنِّفين حيال موضوعِ عِلمِ أصولِ التفسير يتمثَّل في أنَّه العِلم الذي يتمُّ من خلاله الكشف عن المعنى القرآني. وبالرغم من وضوحِ موضوعِ هذا العِلم، فإنَّه لا يخفى على الـمُحقِّق فيه أنَّ الـمُصنَّفات الـمُتعلِّقة به لا تزالُ تعاني إشكالات أثَّرت في بنائه العلمي. ومن ثَمَّ، فلا يُمكِن القول: إنَّ نتاج الـمُدوَّنات في عِلمِ أصول التفسير قدَّم إطاراً منهجياً مُتكامِلاً، يضبط مفاهيم العِلمِ والعلاقة بينها. وهذا ما تُؤكِّده تساؤلات الباحثين في موضوعِ الأصولِ، مثل: هل أثمرَ عِلمُ أصولِ التفسير جُهْداً تأصيليّاً وتصوُّريّاً لمسائله أو لقواعد الـمُفسِّرين؟ (مغربي، 2013، ص258). وهذا يعني أنَّ عِلمَ أصولِ التفسير يعاني العديد من الإشكالات التي تعيق بناءه، وبناء هيكلية منهجية كاملة له؛ ما يستدعي الوقوف على الإشكالات التي أحدثتها الـمُصنَّفات، حتى يتمَّ تجاوزها وتفاديها.

وبعد النظر في مُصنَّفاتِ عِلمِ أصولِ التفسير، فإنَّنا وقفنا على نوعين رئيسين للإشكالات، هما:

– الإشكالات العلمية، وتتعلَّق بتحديدِ مسائلِ العِلم ومصادرِها.

– الإشكالات المنهجية، وتتعلَّق بالبناء الهيكليّ الضابط لمفاهيم عِلمِ أصولِ التفسير ومسائلِه والعلاقات المنهجية البينيّة له. وفيما يأتي تفصيل لذلك:

المسألة الأولى: الإشكالات العلمية

يُمكِن تحديد إشكالين علميين لعِلمِ أصولِ التفسير والوقوف عليهما:

الإشكال الأوَّل: الاختلاف على موضوعِ هذا العِلم، وعدم الاتفاق على ما يُمثِّل التصوُّر العام الضابط لمسائله وتفرُّعاته اللازمة لبنائه؛ فقد تباين موضوعُ عِلمِ أصولِ التفسير بين ضبط العمليّة التفسيرية وضبط عِلمِ التفسير، وشتّان بين الأمرين؛ فالقولُ بأنَّه ضابطٌ للعمليّة التفسيرية يعني أنَّه يضبطُ الكيفية، والكيفيةُ تعمل على الكشفِ عن المعنى، وتقديم أنسبها في حال تعدُّدها، وهو ما يندرجُ ضمن عمليةِ الترجيح. أمّا القولُ بأنَّه يضبطُ عِلمَ التفسير فيعني أنَّه يتناول جميعَ القضايا التي تتعلَّق بالـمُفسِّر والـمُفسَّر، ويلزم من هذا القول تناول جميع مسائل علوم القرآن الكريم. ومن هنا، يظهر أثر هذا التباين في مسائل عِلمِ أصولِ التفسير؛ فالاختلافُ في موضوع العِلم كاشفٌ بجلاءٍ عن اختلافٍ في الحيثيات الكبرى الـمُؤطِّرة لنسق البحث في هذا المجال (فاتيحي، د.ت، ص10)، وهو ما أحدثَ تبايناً كبيراً لدى الـمُصنِّفين عند حديثهم عن مسائل هذا العِلم. ولهذا، يُمكِن عَدُّ هذا الإشكال أساساً لكلِّ إشكالات عِلمِ أصولِ التفسير.

الإشكال الثاني: خلط مسائل هذا العِلمِ بالعلوم الـمُتداخِلة معه (أصول الفقه وعلوم القرآن)؛ إذ تعدَّدت مظانُّ عِلمِ أصولِ التفسير، واستصحبَ الـمُصنِّفون -أثناء تأصيلهم له، وبيانهم لمراحل تكوينه- مجموعةً من الـمُصنَّفات الـمُتعلِّقة بعلومٍ تتداخلُ مع أصولِ التفسير في المسائل والوظيفة؛ إذ استُصحِبت مُدوَّنات علوم القرآن، وعِلم أصولِ الفقه، وكتبِ التفسير (مغربي، 2013، ص264)، وهو ما ولَّد تداخلاً بين العلومِ. وقضية التداخل والتقاطع بين العلوم من القضايا الـمُتعارَف عليها في ذلك، غير أنَّه لا بُدَّ من خصوصيةٍ تتعلَّق بكلِّ عِلمٍ، لكنَّ الناظر في محاولات الـمُصنِّفين لضبط مسائل العِلمِ يجد أنَّها محاولات مُعتمِدة على العلوم التي يتداخل معها عِلمُ أصولِ التفسير؛ إذ تمَّ تبنّي مسائلَ تلك العلوم، واستصحاب أمثلتها ضمن أصول التفسير.

وقد تنبَّه الشيخ الغزالي لهذا الإشكال، وبيَّن أنَّ اعتماد أصول الفقه -الذي يُعَدُّ أكثرَ العلوم تداخلاً مع عِلم أصولِ التفسير- في العمليّة التفسيرية إنَّما هو مسألةٌ فُرِضتْ على التفسير، وأصبحت تُوظَّفُ ضمن مجالاتٍ لا تتناسبُ مع طبيعة الموضوعات القرآنية، مُؤكِّداً ضرورة توظيف مسائل أصول الفقه ضمن الموضوعات التي تخدمها، مثل آيات الأحكام (الغزالي، 2007، ص46-47). وهذا يدلُّ على ضعف استنباط مسائل هذا العِلم من مظانِّه بصورةٍ دقيقةٍ مُتكامِلةٍ.

المسألة الثانية: الإشكالات المنهجية

جاءت هذه الإشكالات نتيجةً للإشكالات العلميّة، ويُمكِن تحديد ثلاثة إشكالات منهجية لعِلم أصول التفسير، والوقوف عليها:

الإشكال الأوَّل: ضبطُ دلالةِ المصطلحات الـمُتعلِّقة بالعِلم والعلاقة بينها؛ ذلك أنَّ تحديدَ تسميةٍ مُتَّفَقٍ عليها لهذا العِلم أمرٌ لم يستتبّ إلى وقتنا الحالي، وإنْ كانت التسميةُ الـمُشتهِرةُ لهذا العلم هي أصول التفسير؛ إذ توجد دراسات غير قليلة تناولت موضوع أصول التفسير ضمن تسميات مختلفة، مثل: أُسس المنهج القرآني، والأُسس المعرفية (عكاك وعويس، 2017). أمّا تحديد دلالة المفاهيم الـمُتعلِّقة بالعلم، وهي أصول وقواعد وضوابط ومصادر، فتكاد تكون أكثر الإشكالات بروزاً في الـمُصنَّفات، وتحديد العلاقة في ما بينها أمرٌ لم يُجمِع عليه الـمُصنِّفون؛ فانقسمت نظرتُهم في التعامل معها إلى اتجاهين رئيسين: اتجاه يرى أنَّها مفاهيم مُترادِفة تدلُّ على مُسمّى واحدٍ (العك، 1986، ص11)، واتجاه يرى أنَّ لكلِّ مفهومٍ دلالته الـمُغايِرة عن الآخر (الرومي، 2017، حماد، 2010)، وهو ما أثَّر تأثيراً كبيراً في البناء المنهجي لعلم أصول التفسير؛ لأنَّ "مصطلحات أيِّ عِلمٍ من العلوم هي المدخل الطبيعي إلى مضمونه ومحتواه، والبابُ الموصِل إلى مسائلِه وقضاياه، وهي المفتاح لمغاليقه... لأنَّ مضامينَ العِلمِ ومسائلِه الكُلِّية والجزئية مُختزَلةٌ في مصطلحاته، ومودَعةٌ فيها" (الروكي، 2002، ص27). ونحن نرى أنَّ ضبط العلاقة بين المفاهيم هي حجر الأساس لوضع إطار بنائي لعلم أصول التفسير يضبط مسائله.

الإشكال الثاني: إدخال مسائل لا تتعلَّق بعِلمِ أصولِ التفسير ضمن موضوعه؛ ما يُؤثِّر في البناء المفاهيمي والبناء الإجرائي له، مثل الحديث عن شروط الـمُفسِّر ومناهج الـمُفسِّرين والجانب النظري لمسألة أسباب اختلاف الـمُفسِّرين (الفراهي، د.ت، ص9).

الإشكال الثالث: غياب الجُهْد النقدي الـمُعمَّق في بعضِ الدراسات، وأثر ذلك في نقل مسائل عِلمِ أصول التفسير وتكرارها دون معالجة إشكالاتها؛ ما أدّى إلى خلوّ الـمُصنَّفات من الجدّة العلميّة على الصعيد التأصيلي والصعيد التطبيقي. فعمليةُ النقل الدالَّة على تبنّي الآراء ذاتها توحي بأنَّ العِلمَ استقرَّ على سوقه، وأنَّ الأمر بات قائماً على إعادة تصديره تحت مُسمَّياتٍ جديدةٍ. وهذا مخالفٌ لواقع التأليف في أصول التفسير.

ثانياً: مُحدِّدات بناء علم أصول التفسير

إنَّ أيَّةَ محاولةٍ جادَّةٍ لبناء إطار بنائي لعلم أصول التفسير لا بُدَّ فيها من معالجة ما سبق الحديث عنه من إشكالات؛ للتقدُّم ولو خطوة واحدة في مجال ضبط هذا العلم، ونقول: خطوة واحدة؛ لأنَّ هذا العِلم لا يزال بحاجةٍ مُلِحَّةٍ إلى ضبطٍ في تفريعاته الدقيقة حتى يتمَّ استثماره بصورةٍ صحيحةٍ مُعمَّقةٍ ومُثمِرةٍ. وفي ضوء ما ذكرناه من إشكالاتٍ، نستطيع أنْ نعالج الإشكالات العلميّة والإشكالات المنهجيّة السابقة من خلال جانبين، هما:

1. ضبط موضوع عِلمِ أصولِ التفسير

من أكثر ما يعين على معالجة إشكالات عِلمِ أصولِ التفسير، ضبط موضوعه، ومعرفة موضوع هذا العلم تتمُّ عن طريق معرفةِ الغايةِ منه. وفي أوَّل دراسةٍ تأصيليةٍ وقفنا عليها، وأُريد بها ضبط علم أصول التفسير، هي كتاب (مفتاح الباب المقفل لفهم القرآن المنـزل) للإمام الحرالي (ت:638هـ)؛ بيَّن الأخير أنَّ الغاية من كتابه هذا هي وضع قوانين تُعين على فهم القرآن الكريم (الحرالي، 1997، ص28). وهذا يعني وضع قوانين تكشف عن المعنى القرآني، وقوانين أُخرى تُقوِّم المعنى القرآني؛ أيْ

إنَّ موضوعَ هذا العِلم هو العمليّة التفسيرية فقط. ولو طالعنا موضوع هذا العلم في أغلب الـمُصنَّفات الحديثة لوجدنا أنَّ القَدْر الـمُشترَك الـمُتَّفَق عليه في هذه الدراسات هو ضبط العملية التفسيرية (العك، 1986، ص30، والرومي، 2017، ص19)؛ ما يعني أنَّ أصولَ التفسيرِ ترتبط بالمعنى ذاته، وتحديد الطريق له فقط، بعيداً عن تفرُّعات لا تتعلَّق بالمعنى، وترتبط بعِلم التفسير الذي يتسع؛ ليشمل جميعَ التفريعات الـمُتعلِّقة بعلوم القرآن الكريم.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ ضبط العملية التفسيرية التي تُمثِّل غاية هذا العلم، تتحقَّق من خلال بُعْدين اثنين يكشفان عنها، ويُحدِّدان مسائل العلم، بحيث يخرج من المسائل ما لا يندرج ضمن هذين البُعْدين، وهما:

أ. بناء العملية التفسيرية بناءً صحيحاً؛ أيْ إنَّه يعمل على وضعِ قواعد للمُفسِّر تُمكِّن من الكشف عن المعاني القرآنية.

ب. تقويم العملية التفسيرية؛ أيْ إنَّه يحكم على مُخرجات العمليّة التفسيرية من خلال عملية الترجيح.

وهذا يعني أنَّ المسائلَ التي لا تتعلَّق بالمعنى والطريق إليه (مثل: شروط الـمُفسِّر ومناهج الـمُفسِّرين واختلاف الـمُفسِّرين) ليست من مسائلِ أصولِ التفسير. فشروطُ الـمُفسِّر التي جرى التنصيص عليها هي مرحلةٌ خارجيّةٌ تسبق الحديث عن أصولِ التفسير؛ لأنَّ علاقتها بالـمُفسِّر نفسه، لا بالعملية التفسيرية (حديد، 2015، ص16). أمّا مناهج الـمُفسِّرين فهي خطوةٌ لاحقةٌ لأصول التفسير، تتعلَّق بالإجراءات الـمُتَّبَعة لإخراج المعنى القرآني، لا تحصيل المعنى القرآني؛ أيْ إنَّها تتعلَّق بالشكل النهائي لإظهار المعنى القرآني. وأمّا بالنسبة إلى مسألة اختلاف الـمُفسِّرين التي يندرج جانبها التطبيقي والوظيفي ضمن مسائل علم أصول التفسير، فإنَّ جانبها التأصيلي لا يُعْنى بالمعنى القرآني، ولا بكيفية تحصيله. لذا؛ لا يندرج ضمن عِلم أصولِ التفسير. وقد عبَّر الفراهي عن موضوعِ عِلمِ أصولِ التفسير تعبيراً بليغاً وجيزاً بقوله: "يدلُّك على المعنى المراد من كتاب الله"

(الفراهي، د.ت، ص7)، في حين عبَّر الدكتور عبد الرحمن الحاج عن موضوعِ هذا العلم بعبارةٍ تضبط علاقته بالعلوم التي تقاطعت معه في الأداء؛ إذ قال: "كلُّ مسألةٍ مرسومةٍ في أصولِ التفسير لا ينبني عليها تفسيرٌ أو تأويلٌ أو لا تكون عوناً مباشراً في ذلك، فوضعها في أصول التفسير عاريَّة... فليس كلّ ما يفتقر إليه التفسير من العلوم يُعَدُّ من أصوله" (الحاج، 2004، ص64-64).

2. تحديد دلالة مصطلحات علم أصول التفسير

أشرنا من خلال الإشكالات الـمُتعلِّقة بهذا العِلم إلى وجودِ عِدَّةِ مصطلحاتٍ لها مفاهيم مُتداخِلة، مثل: الأُسس والأصول والمصادر والقواعد والضوابط. وهي -كما أشرنا- مفاهيم غير مُنضبِطة الدلالة عند كثير من الـمُصنِّفين، وبحاجة مُلِحَّةٍ إلى بيان. والاتجاه الذي تتبنّاه الدراسة بخصوص دلالة هذه المفاهيم هو أنَّها مفاهيم غير مُترادِفة، وأنَّ لكلِّ مفهومٍ منها دلالته الخاصة به، وأنَّها تُشكِّل فيما بينها البناءَ المنهجيَّ لعِلمِ أصولِ التفسير، وذلك لاعتبارين اثنين؛ أوَّلهما أنَّ موضوعَ هذه المفاهيم هو الكشفُ عن المعاني؛ فلا بُدَّ أنْ يكون الكاشفُ واضحاً، وإبقاء التداخل بين المفاهيم لا يزيد الأمرَ إلّا غُموضاً (هادي، 2010، ص17)، وهو ما يُفقِد الكاشف قيمته.

وثانيهما أنَّ نقاط الالتقاء والتقاطع بين هذه المفاهيم الـمُتقارِبة لها دلالتها وموقعها في هذا العِلم، وأنَّ تداخلها وعدم ضبطها يؤدِّيان إلى خللٍ في استثمار مسائلِ هذا العِلم، لتحقيق غايته. ومن هنا، برزت الحاجةُ إلى تحديد هذه المصطلحات، وتحديد العلاقة بينها.

ثالثاً: تحديدُ المصطلحات ومقصودها

المصطلحات التي يراد دراستها هي: الأُسس والأصول والمصادر والقواعد والضوابط. وهي أكثر ما يقع فيه التداخل. وفيما يأتي بيانها وتوضيح دلالتها في الاصطلاح العام اعتماداً على الدلالة اللغوية ابتداءً؛ ليتسنّى لنا بعد ذلك ضبط هذه المصطلحات ضمن عِلمِ أصولِ التفسير.

1. الأساس

الأساسُ لغةً: "أصل التأسيس في البناء" (ابن عباد، 1994، ج8، ص419). والجمع أُسس. وأصلُ الأساس هو الأسّ الذي يدلُّ على "الأصل والشيء الوطيد الثابت" (ابن فارس، 1997، ج1، ص14).

الأساس اصطلاحاً: لم تعتنِ المعاجم الاصطلاحية بتعريف الأساس، ورُبَّما يُعْزى ذلك إلى الاكتفاء بدلالة المعنى اللغوي (الحجار، 2012، ص19). والناظر في العلوم الشرعية، وحتى العلوم اللغوية، يجد أنَّها لم تعتمد في تأصيلها مفهوم أسس، بل اعتمدت الأصول أو القواعد أو كليهما، على تفاوت في الدلالة. وقد وقفنا على دراسةٍ عرَّفت الأساس اصطلاحاً بأنَّه "مجموع ما تقوم به الأرضيّةُ التي تُبْتنى عليها أيُّ قاعدةٍ من الأمورِ الحِسِّية والمعنوية" (الحجار، 2012، ص21، عكراش، 2020، ص10).

2. الأصل

الأصلُ لغةً: ما يستند وجود شيءٍ إليه، وما يُبْنى عليه غيره (الزبيدي، 1965، ج9، ص48).

الأصلُ اصطلاحاً: عرَّف الدكتور مساعد الطيار الأصلَ بأنَّه "الأُسس العلمية؛ التي يحتكم إليها كلُّ علمٍ بحسبه" (الطيار، 2001، ص708). وهذا يعني أنَّ الأُسس والأصول مُترادِفةٌ، وهو أمرٌ لا ترى الدراسة صحّته. وقد أدرك صاحب (الفروق اللغوية) دلالة كلّ كلمةٍ؛ ففرَّق بين المفهومين بقوله: "ليس كلُّ أصلٍ أسّاً، وذلك أنَّ أسَّ الشيءِ لا يكون فَرعاً لغيره مع كونه أصلاً، مثال ذلك أنَّ أصلّ الحائط يُسمّى أسّ الحائط، وفرع الحائط لا يُسمّى أسّاً لعرفه" (العسكري، د.ت، ص162). فالأصلُ قد يكون فَرعاً لغيره؛ أيْ إنَّه يقوم على غيره. ولهذا، فإنَّ دلالةَ "ما يُبْنى عليه غيره" التي تُطلَق على الأصل، تُعَدُّ دلالةً نسبيةً خلافاً للأساس؛ فهو مفهومٌ مستقلٌ لا يحتاج في وجودِه إلى غيرِه (العسكري، د.ت، ص162). وبناءً على ذلك، فإنَّ دلالةَ الأساس أعمُّ من دلالةِ الأصلِ. وبالرغم من مدى سعة مفهوم الأساس، فإنَّ توظيف الأصل مع علم التفسير أنسب من الأساس؛ نظراً إلى

وجود أصول دلالتها نسبية مجازية؛[2] ولأنَّ اشتهار توظيف مفهوم الأصول في العلوم عامة والعلوم الشرعية خاصّة يجعله مُقدَّماً في الاستعمال على الأساس.

ونظراً إلى الفارق بين الأصل والأساس؛ فإنَّه يُمكِن تعريف الأصول بأنَّها "ما تستندُ عليه العلومُ لفهم موضوعاتها".

3. المصدر

المصدرُ لغةً: أصلُه من الفعل الثلاثي (صدر)، ويدلُّ الاستعمال اللغوي لهذا الفعل على التقدُّم والأوَّلية. قال الخليل الفراهيدي في ذلك: "الصدرُ: أعلى مُقدَّم كلِّ شيءٍ، وصدرُ القناة أعلاها، وصدرُ الأمر أوَّله". "وصُدْرة الإنسانِ: ما أشرف من أعلى صدرِه... والمصدر: أصل الكلمة الذي تَصدُر عنه الأفعال" (الفراهيدي، د.ت، ج7، ص95-96)؛ أيْ إنَّه الجهة التي تتحصَّل منها الأفعال. وقد جاء في (المعجم الوسيط): "المصدر: ما يَصدُر عنه الشيءُ" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د.ت، ج1، ص510). إذن، فدلالة الفعل المعجمية تدلُّ على الصدارة والتقدُّم، ومعنى المصدر لا يخرج عن هذه الدلالة؛ فهو يُمثِّل جهةَ الصدارةِ والاستمداد للشيء.

المصدر اصطلاحاً: لم نقف على دلالةِ المصدر في معاجم الاصطلاحات، وقد دلَّت توظيفات العلماء له على أنَّ المرادَ به هو ما يُستدَلُّ به، ويُرجَع إليه، ويُعتمَد عليه في البرهان على صحّة أمرٍ ما.

4. القواعد

القواعدُ لغةً: مشتقةٌ من الفعل الثلاثي (قعد)، ويدلُّ الاستعمال اللغوي لهذه المادة على الثبات والرسوخ، والأصل في إطلاقها اللغوي أنَّها تُطلَق على ما هو ضد القيام (**العين**، (د.ت)، ج1، ص142). قال ابن فارس في ذلك: "القاف والعين والدال أصل مطرد منقاس لا يخلف، وهو

[2] يُقصَد بالأصل النسبي أو الأصل المجازي أنَّ هذا الأصلَ يستندُ في وجوده على غيره، لكنَّ قيمته العلمية ودوره في خدمة العلم جعلته أصلاً مستقلاً، بِغَضِّ النظر عن استمداده. ومن أمثلة هذا في عِلم التفسير: الأصل اللغوي الذي يُعَدُّ أصلاً مستقلّاً مع كون جهة استمداده النقل، والسياق الذي يُعَدُّ أصلاً عقليّاً بالرغم من ارتباطه الكبير باللغة.

يضاهي الجلوس" (ابن فارس، 1997، ج5، ص108). "والقواعد: أساس البيت... ما ارتكن بعضُه فوق بعضٍ. وقواعد الهودج: خشبات أربع مُعترِضات في أسفله" (الفراهيدي، د.ت، ج1، ص142، ابن فارس، 1997، ج5، ص109). ويقال: قعدت الفسيلة؛ أيْ صار لها جذع تقعد عليه (الزبيدي، 1965، ج9، ص48).

والـمُلاحَظ أنَّ القاعدة تتعلَّق بارتكاز الشيء على شيءٍ؛ فقواعد البيت يقوم عليها البيت، لكنَّ هذا البيت مع قواعده يقوم على شيءٍ، ويرتكز عليه؛ وهو الأرض. وكذلك الهودجُ؛ فهو مع قواعده قائم على الدابة، والفسيلة التي تقعد على الجذع تخرج من الجذور. وعليه، يُمكِن القول: إنَّ قاعدةَ الشيءِ مُتعلِّقةٌ بماهيَّة الشيء، ومتصلةٌ به، ومُكوِّنٌ منه، تقوم على شيءٍ مُغايِرٍ عن ماهيَّتها.

القواعدُ اصطلاحاً: تعدَّدت تعريفات العلماء للقاعدة، وتباينت؛ فقد عرَّفها الجرجاني بأنَّها "قضيةٌ كُلِّيةٌ مُنطبِقةٌ على جميع جزئياتها" (الشريف الجرجاني، 1983، ص171)، وعرَّفها التهانوي بأنَّها "أمرٌ كُلِّيٌّ مُنطبِقٌ على جميع جزئياته عند تعرُّف أحكامها منه" (التهانوي، 1996، ج2، ص1295)، في حين عرَّفها الدكتور خالد السبت بأنَّها "حُكمٌ كُلِّيٌّ يُتعرَّف به على أحكام جزئياته" (السبت، 1415هـ، ص23). ومِنَ العلماء مَنْ راعى في تعريف القاعدة مسألة الاستثناء؛ فلم يجعلها كُلِّية، مثل الدكتور مصطفى الزرقا الذي عرَّفها بقوله: "حُكمٌ أغلبيٌّ ينطبقُ على معظمِ جزئياته" (الزرقا، 2004، ج2، ص965).

والظاهر من التعريفات السابقة أنَّها تتباين في كون القاعدة حُكماً كُلِّيّاً أو حُكماً أغلبيّاً. والحقيقة أنَّ هذا التباين شكليٌّ؛ فمَنْ جعلها حُكماً كُلِّيّاً لم يقصد به انطباقه على جميع أجزائها؛ لأنَّ القواعدَ في سائر العلوم لا تخلو من الشواذ والمستثنيات (الندوي، 1994، ص44)، ووقوع الشاذّ والاستثناء لا يُلغي كُلِّيتها؛ فالكُلِّيُّ إطلاقٌ إجماليٌّ. وعليه، فإنَّ شمول القاعدة بجعلها حُكماً أو قضيّةً كُلِّيّةً يُحقِّق الغاية الوظيفية للقاعدة؛ وهي إعطاء الحُكم ضمن مجال تفعيل القاعدة، لكنَّ شموليّة القاعدة الـمُعبَّر عنها بالكُلِّي أمرٌ نسبيٌّ. ومن هنا، يُمكِن القول: إنَّ القاعدةَ "قولٌ موجزٌ بليغٌ في قضيّةٍ كُلِّيّةٍ،

تندرج تحتها أكثرُ جزئياتها، يُتعرَّف من خلالها على أحكام ما لا ينحصر منها" (إسماعيل، د.ت، ص6).

5. الضوابط

الضوابط لغةً: من ضبط الشيء؛ أيْ لزوم الشيء وحبسه وحفظه بالحزم (ابن منظور، ج7، ص340). فالدلالة اللغوية لهذا المفهوم ترتبط بالحسم والحزم والحبس؛ أيْ بالقوَّة اللازمة للشيء المضبوط.

الضوابط اصطلاحاً: تعدَّدت التعريفات الاصطلاحية للضابط، وتباينت؛ فقد عرَّفه الدكتور خالد العك بأنَّه "الميزانُ الصحيحُ الذي يسمح بمعرفة ما هو مُطابِقٌ أو غير مُطابِق للقصد" (العك، ص133). وهذا التعريفُ عام، لا يُبيِّن ماهيَّة الضابط. وقد عرَّف آخرون الضوابط بأنَّها "كلُّ ما يحصر ويحبس، سواء كان بالقضية الكُلِّية أو بالتعريف أو بذكر مقايس الشيء أو بيان أقسامه أو شروطه أو أسبابه، وحصرها" (الباحسين، 2001، ص59–60). وهذا التعريف فضفاضٌ، قصد منه صاحبُه جمعَ الإطلاقات التي أطلقها العلماء على الضابط الذي تتبَّع إطلاقات العلماء لهذا المفهوم، ووجدها تتناول القاعدة وغيرها؛ ما يدلُّ على أنَّ هذا المفهوم مُتشعِّب (الباحسين، 2001، ص59–60).

كذلك عرَّف علماءٌ آخرون الضوابط بأنَّها "الحدودُ المانعةُ عن الخطأ حين تطبيق القواعد" (الميبدي، 2007م، ص38). وهذا هو التعريف الراجح؛ نظراً إلى انسجامه مع الاستعمال اللغوي الذي يكشف لنا الغاية من توظيف المفهوم، وهي حفظ الجُهْد ضمن إطارٍ يستوعب غايتَه ووظيفته، بحيث يكون حاكماً على عملية التنفيذ. والحفظ يستلزم الإحاطة، وعدم الوقوع في الخطأ كما أشار إلى ذلك التعريف.

رابعاً: تحديد العلاقة بين المصطلحات

إنَّ التقاربَ الدلالي بين هذه المصطلحات يكشف لنا عن علاقةٍ تجمع بينها. وقبل التفصيل في دلالتها ضمن علم التفسير، لا بُدَّ من الإشارة إلى أنَّها ظهرت ابتداءً للدلالة على مقصودٍ واحدٍ؛ فضبط العملية التفسيرية التي أرادها الـمُصنِّفون أُطلِق عليها أكثر من إطلاق -كما دلَّ على ذلك التتبُّع التاريخي- بَدْءاً بالقوانين، ومروراً بالقواعد فالضوابط، إلى أنِ اشتُهِرت اليوم بالأصول. ومن ثَمَّ، فقد كانت هذه المصطلحات مُترادِفة، ولكنْ ما إنْ بدأت عملية التدوين والتأطير لعلم أصول التفسير، حتى تطلَّب ذلك ضبط مصطلحاته، وضبط العلاقة بينها؛ لِما لهذه المصطلحات من دور في عملية التأصيل لهذا العلم.

وفيما يأتي كشف عن هذه العلاقة بين المصطلحات (الأصل والمصدر والقاعدة والضابط). أمّا مصطلح الأُسس فلن يتمَّ تناوله؛ نظراً إلى قِلَّة تداوله عند الـمُصنِّفين في عِلمِ أصولِ التفسير.

1. العلاقة بين الأصل والمصدر

يُمثِّل المصدر جهة الاستمداد للعلم. و"استمداد العلم يُراد به توقُّفه على معلومات سابق وجودها على وجود ذلك العلم عند مُدوِّنيه؛ لتكون عوناً لهم على إتقانِ تدوين ذلك العلم" (ابن عاشور، 1984، ج1، ص18). أمّا الأصل فيُمثِّل جهة الاستناد إلى العلم؛ أيِ الارتكاز. وهذا يعني -وَفقاً لِما دلَّ عليه المعنى اللغوي لكلمة (الأصل)- أنَّ الأصل يكون فرعاً لغيره؛ فإنَّ الأصل مُتفرِّع من جهة استمداد العلم؛ أيِ المصادر، لكنَّ الفارق بين الأصول والمصادر هو أنَّ المصادرَ تُشيرُ إلى المستندات الأوَّلية التي تتشكَّل منها الأصول، في حين أنَّ الأصول -بوصفها الـمُرتكَز للعلم- تُمثِّل اتجاهات رئيسة مُنظَّمة لمصادر العلم، فتكون المستند للعلم؛ لأنَّها تحكم توظيف مصادر العلم عن طريق ما يتفرَّع عنها من قواعد وضوابط.

2. العلاقة بين القاعدة والأصل

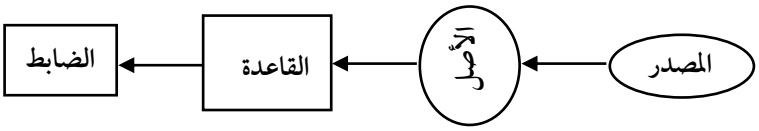
الأصل -كما أشرنا آنفاً- هو "المستندُ الذي تنبثق منه العلوم"؛ إذ يُعَدُّ الركائز التي يُبْنى عليها موضوعُ أيِّ عِلمٍ. وعلاقة الأصل بالقاعدة إنَّما هي علاقةُ استمدادٍ؛ أيْ إنَّ القاعدةَ مُستمَدَّةٌ من أصولِ العِلمِ، ومُفرَّعةٌ عليه. ويتأكَّد هذا من خلال المصدر اللغوي لكلا المفهومين (التأصيل، والتقعيد)؛ فالتأصيل مُتعلِّقٌ بالنسبةِ والاستمداد، أمّا التقعيدُ فمُتعلِّقٌ بالتنفيذ والإجراء (الفائزي، 2010، ص 24). ويُفهَم من ذلك أنَّ التقعيد يستمدّ وجوده من الأصول، ثمَّ تُساهِم القواعد في بناء العلم وتحصيله؛ فـ"القواعدُ تومِئ إلى علاقةٍ تربط جزئيات الموضوع أو العِلم بكُلِّياتٍ جامعةٍ ترجعُ إليها، وتنتهي بها إلى نسقٍ مشتملٍ مستقرّ" (فوضيل، 2007). وهذه الكُلِّياتُ هي الأصولُ. وعليه، فإنَّ القواعدَ هي أحكامٌ مُتصدَّرةٌ عن الأصولِ.

3. العلاقة بين القاعدة والضابط

يتضح الفارق بين القاعدة والضابط من خلال تعريف الضابط؛ فالضابطُ هو "الحدود المانعة عن الخطأ حين تطبيق القواعد"؛ أيْ إنَّه مُتعلِّقٌ بالجانبِ التنفيذيّ والإجرائي للقاعدة. فالضوابط هي القضايا التي تعمل على تطبيق القواعد، بحيث تجعل القاعدة حُكماً. ومن ثَمَّ، فإنَّ القاعدةَ تُمثِّل الحُكم على القضيّة، والضابطُ يُعَدُّ الـمُحْكِم لتنفيذ القاعدة. ومن هنا، فإنَّ العلاقةَ بين القاعدة والضابط هي علاقةُ عُمومٍ وخصوص؛ فالقاعدةُ حاضنةٌ للضابط، وقد تتكوَّن القاعدةُ من مجموعةٍ من الضوابط. وهذا معنى كلام العلماء الذين فرَّقوا بين القاعدة والضابط حين قالوا: إنَّ القاعدةَ تتعلَّقُ بأكثر من باب، في حين يتعلَّق الضابط ببابٍ واحدٍ (الركيتي، 2012، ص54). فالضابط يتعلَّق بجزئية من مجموع الجزئيات التي تتناولها القاعدة؛ ما يعني أنَّها دون القاعدةِ في الاستيعاب. ولهذا؛ يتفاوت توظيفُ هذه الجزئية لتصدير الحكم، ويتحقَّق الحكم من ضابطٍ واحدٍ أو ضابطين اثنين.

يتبيَّن ممّا سبق، أنَّ المفهومَ الذي يقوم عليه عِلمُ الأصولِ، وتتشكَّل منه معالم العِلم الذي يُراد وضعُ أصولٍ له، هو مصادر العلم، باعتبار أنَّ المصادرَ تُمثِّلُ المستندات الأوَّلية لقضايا العلوم. أمّا

الأصولُ فهي المفهوم الذي تَصدَّر تسمية العلم الضابط للعلوم، باعتبار أنَّ هذا المفهوم يضبط بناء قضايا العلوم. فالأصولُ اتجاهاتٌ رئيسةٌ قائمةٌ على مصادر العلوم، يجري تقسيمها إلى أنواعٍ، ويندرج ضمن كلِّ نوعٍ المسائل الضابطة لتوظيف مصادر العلوم، التي تُمثِّلها القواعد والضوابط، التي تضمن تحقيق موضوعِ العِلم. والشكل (1) يُبيِّن العلاقة بين مصطلحات علم أصول التفسير (الأصل والمصدر والقاعدة والضابط).



الشكل (1): العلاقة بين المفاهيم البنائية للعلوم

خامساً: دلالة مصطلحات علم أصول التفسير

يُمكِن تحديد دلالة المفاهيم ضمن مجال عِلمِ التفسير، وتحديد الإطار البنائي للعِلم وبيانه، بناءً على تحديد مصطلحات علم أصول التفسير، وتحديد العلاقة بينها.

1. مصادر التفسير

تُعرَّف مصادرُ التفسير بأنَّها "المستنداتُ والمعلوماتُ التي تكشف عن مقاصدِ الآيات، والتي يستعين بها الـمُفسِّر على فهمِ القرآن" (الأصفهاني، د.ت، ص37). وقد أُطلِق عليها أكثر من إطلاقٍ؛ فقد سمّاها الزركشي مآخذ التفسير (الزركشي، 1957، ج2، ص156)، واشتُهِرت بما سمّاها به ابنُ تيمية، وهو طرق التفسير (ابن تيمية، د.ت، ص39)، وحديثاً أُطلِق عليها اسم وجوه القواعد (مغربي، 2013، ص64). ومصادر التفسير خمسةٌ سيأتي التفصيل فيها، وهي: القرآن الكريم، والسُّنَّة النبويّة، وأقوال الصحابة –رضوان الله عليهم– والتابعين، واللغة العربية، وإعمال العقل.

2. أصول التفسير

تُعرَّف أصول التفسير بأنَّها "العلم الضابط للعملية التفسيرية، والحاكم عليها". وهذه التسميةُ للعِلم تُعبِّرُ عن كُنْه العِلم وغايتِه الـمُحدِّدةِ لموضوعِه. وتُقسَّم أصول التفسير إلى ثلاثة أصول تفسيرية، هي: الأصول النقلية والأصول اللغوية والأصول العقلية.

3. القاعدة التفسيرية

تعدَّدت تعريفات العلماء للقاعدة التفسيرية، بوصفها مصطلحاً مُركَّباً، لكنَّها دارت جميعها في فلكٍ واحدٍ. وقد خطا مفهوم القاعدة التفسيرية خطوة مُتقدِّمة ضمن مفاهيم أصول التفسير. وعليه، نرى أنَّ التعريفات التي دلَّت على مفهوم القاعدة التفسيرية مُتعدِّدة وإنْ تباينت عبارتها، وهذه بعضها:

أ. "الأحكام الكُلِّية الـمُنضبِطة التي يُتوصَّل بها إلى بيان معنى الآية، أو ترجيح أحدِ الأقوالِ فيها" (مومني، 2015، ص182).

ب. "الأحكام الكُلِّية التي يُتوصَّل بها إلى بيان معاني القرآن، وترجيح بعضها على بعضٍ عند الاقتضاء" (الرومي، 2017، ص160).

ت. "الأحكام العامة الـمُستمَدَّة من أصول التفسير التي يُتوصَّل بها إلى فهم كتاب الله دون انحراف، والموازنة بين الأقوال بإنصافٍ" (فوضيل، 2007).

وتتفرَّع القواعد التفسيرية من أصول العملية التفسيرية، بحيث يكون لكلِّ أصلٍ قواعد تُحْكِم تفعيله على نحوٍ يتيح تحصيل المعنى منه أو تحديد المعنى المراد عند تعدُّد الأقوال.

4. الضوابط التفسيرية

تُعرَّف الضوابط التفسيرية بأنَّها "الحدودُ الـمُبيِّنةُ للقاعدة التفسيرية الـمُعينة على الفهم، والمانعة من الخطأ عند تطبيق هذه القاعدة"؛ وهذا يعني أنَّ الضوابطَ التفسيرية تتفرَّع مِن القواعدِ، وأنَّ القاعدةَ لا تتحقَّق إلّا بضوابطها.

سادساً: بناءُ أصولِ عِلمِ أصولِ التفسير

لا بُدَّ لفهم هذا الإطار من استحضار ما ذكرناه عن الإشكالات التي يعانيها عِلمُ أصولِ التفسير، واستحضار مُحدِّدات بناء هذا العِلم التي تعالج إشكالاته. والمراد بالإطار البنائي هو الهيكلُ التنظيميُّ الذي يَنْظم جميعَ مسائلِ عِلمِ أصولِ التفسير، ويكشف عن موقعِ مسائلِ هذا العِلم، وعلاقة بعضِها ببعضٍ.

ويقوم تشكيل هذا الإطار على ثلاث مسائل، هي:

المسألة الأولى: تحديد مصادر عِلمِ أصولِ التفسير.

المسألة الثانية: بناءُ أصولِ عِلمِ أصولِ التفسير.

المسألة الثالثة: بناءُ العلاقةِ بين المفاهيم.

وفيما يأتي تفصيل لذلك:

المسألة الأولى: تحديد مصادر علم أصول التفسير

يُعَدُّ تحديد مصادر العملية التفسيرية الخطوة الأولى للبناء، باعتبار أنَّ المصادرَ هي جهةُ الاستمداد للأصول الـمُكوِّنة لهذا العِلم. ولتحديدها لا بُدَّ من استحضارِ الحقيقتين الـمُتعلِّقتين بالقرآن الكريم، وهما: أنَّ القرآنَ الكريم نصٌّ لغويٌّ نـزل بلغة العرب، وأنَّ القرآنَ الكريمَ إلهيُّ المصدر. فالقرآنُ الكريم كلامُ الله تعالى، وتحديد المعنى لأيِّ كلامٍ يتحقَّق من خلال سؤال الـمُتكلِّم عن مقصدِ كلامِه أو بِرَدِّ بعضِ الكلام على بعضِه عند غياب الـمُتكلِّم. وهذا ما تحقَّق للقرآن الكريم من وقت تنـزُّله إلى ما استقرَّ عليه عِلمُ التفسير؛ فمعرفة مراد الله تعالى كانت تتمُّ عن طريق الاتصال المباشر الذي يُؤمِّنه الوحي مع سيِّدنا محمد ﷺ وبيانه للمعاني (كوريم، 2007، ص122)، وهو ما قدَّم لنا تفسيراً لآيات قليلة، تمَّ الاستفسار عن معناها.

ونظراً إلى غياب هذا المصدر بوفاته ﷺ؛ فإنَّ تحديدَ المعنى في خضم حالات الاستفسار الـمُتجدِّدة عن المعنى تطلَّب النظر في الكلام ذاته؛ لمعرفة المراد عن طريق رَدِّ الكلام بعضه إلى بعضٍ

(كوريم، 2007، ص122)، والممثل لها القرآن الكريم نفسه من خلال لغته وسياقه، والظروف المحيطة فيه حالَ تنـزُّله، والشهود على واقعة التنـزيل من خلال أسباب النـزول وأقوال مَنْ شاهد التنـزيل من الصحابة رضوان الله عليهم. وهذا الأمرُ كان مفهوماً ومُدرَكاً لدى الـمُفسِّرين منذ زمنِ النبيِّ ﷺ حتى وقتنا. وبناءً على ذلك، يُمكِن تحديد مصادر التفسير بخمسة مصادر، هي:

1. القرآن الكريم

يُعَدُّ القرآنُ الكريمُ أهمّ مصدرٍ من مصادرِ تفسير القرآن الكريم، ويعود ذلك إلى سببين؛ أوَّلهما أنَّ القرآنَ الكريم كلامُ الله تعالى، ومعرفة مراد الله تعالى تُعرَف من خلال كلامه. وهذا أمر بدهي يعضده دليل نصي من القرآن الكريم نفسه، هو قوله تعالى: ﴿الٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ۝١﴾ [يوسف: 1]؛ فالله ﷻ وصف كتابه بأنَّه مبين. وثانيهما الطبيعة التكوينية للقرآن الكريم؛ إذ يُشكِّل القرآنُ الكريمُ وحدةً معنويّةً واحدةً مُتماسِكة ومُتَّصِلة فيما بينها لتحقيق الغايات المرادة من الخطاب القرآني، بحيث تنتظم ألفاظه ومعانيه فيما بينها لتحقيق هذه الوحدة. إنَّ هذه الطبيعة التكوينية تُلزِم فهم القرآن الكريم من خلال رَدِّ الكلام على بعضِه؛ لأنَّه كما يقول الإمام الشاطبي: "بعضُه مُتوقِّفٌ على البعضِ في الفهم" (الشاطبي، 1997، ج4، ص275). وعليه "يلتزم كلُّ تعاملٍ مع النصِّ بنظرةٍ كُلِّيةٍ لخطابه، من أجل تفادي كلّ خطأ في الفهم، أو توهُّم للتعارض؛ ذلك أنَّ النظرة التجزيئية للقرآن الكريم لا تجعل صاحبها قادراً على فهمه حقَّ الفهمِ؛ لأنَّ من فرّق النظر في أجزائه، فلا يُتوصَّل به إلى مرادِه" (كوريم، 2007، ص101.).

بناءً على هذين السببين، فإنَّ الكشف عن المعنى القرآني -بحسب هذا المصدر- يتمُّ وَفق مستويين، هما:

أ. مستوى النصّ القرآني نفسه: يُمكِن الكشف عن المعنى القرآني من خلال القرآن الكريم نفسه، بحيث يُكشَف معنى الآية بآية أُخرى، ويشمل هذا المستوى: البيان بالقرآن المباشر عن طريق تقييد الـمُطلَق، وتخصيص العام، وبيان الـمُجمَل، والمنطوق، والمفهوم، والألفاظ الغريبة، والآيات

الـمُشكِلة، وغيرها ممّا يتعلَّق بالجانب الدلالي للنصّ. ويشمل هذا المستوى كذلك البيان بالقراءات القرآنية؛ لأنَّ القراءة القرآنية بمنـزلة الآية القرآنية.

ب. المستوى الموضوعي: يُقصَد بذلك البيان المتراخي الذي تتصل فيه الآيات موضوعياً (كوريم، 2007، ص126). والموضوع هو قضية ذات مضمونٌ واحدٌ، تشمل الموضوعات القرآنية، والقصص القرآني، والأمثال القرآنية. وهذا المستوى مُغايِرٌ عن بقيَّة المستويات؛ إذ يتمثَّل البيان فيه بربط الآيات ذات العلاقة بعضها ببعض للوقوف على المقصود منها بصورة تكاملية.

2. السُّنَّة النبوية

تُعَدُّ السُّنَّة النبويّة مصدراً من مصادرِ العملية التفسيرية؛ لأنَّها شكلٌ من أشكالِ الوحي الإلهي، وبها وُقِف على أقوالِ النبيِّ ﷺ التفسيرية وما تبعه من صحابة وتابعين. وللسُّنَّة النبوية شكلان، هما:

أ. التفسير النبوي: يُقصَد بذلك تفسير النبيِّ ﷺ للآيات القرآنية، الـمُتحصَّل من تصريحه بتفسيرها، أو توظيفه للآيات القرآنية.

ب. السُّنَّة غير الصريحة في التفسير: يُقصَد بذلك ربط الـمُفسِّر الآيات القرآنية بالأحاديث النبوية. وعملية الربط هذه مَرَدُّها إلى اجتهاد الـمُفسِّر في التوفيق بين المعنى الوارد في الآية الكريمة والمعنى الوارد في الحديث الشريف (الطيار، 1996، ص23).

3. أقوال الصحابة –رضوان الله عليهم– والتابعين

تُعَدُّ طبقة الصحابة والتابعين من مصادرِ التفسير؛ ذلك أنَّهم يُمثِّلون مصدر القرائن الحالية المحيطة بالقرآن الكريم (الشاطبي، 1997، ج4، ص128)، والطبقة التي شاهدت عملية التنـزيل، ونقلت إلينا ما قالَه النبيُّ ﷺ، وفهمت منه المعاني. ويشمل هذا المصدر أسباب النـزول، والآراء الاجتهادية أو ما يُعرَف بتفسير الصحابي (عبد القادر، 2015، ص349).

4. اللغة العربية

ينبع هذا المصدر من النصِّ القرآني نفسِه؛ فاللغةُ العربيةُ تُمثِّل القوالب لمعاني القرآن الكريم؛ فهي "في ذاتها أداة التعبير" (أبو زهرة، د.ت، ص586). ولهذا لا يُمكِن الوقوف على مراد النصّ القرآني إلّا من خلالها. قال ابنُ عاشور في ذلك: "إنَّ القرآنَ كلامٌ عربيٌّ، فكانت قواعد العربية طريقاً لفهم معانيه، وبدون ذلك يقع الغلط وسوء الفهم لِـمنْ ليس بعربي بالسليقة، ويعني بقواعد العربية مجموع علوم اللسان العربي، وهي: متن اللغة، والتصريف، والنحو، والمعاني، والبيان" (ابن عاشور، 1984، ج1، ص18).

5. إعمال العقل

يرتبط هذا المصدر بعملية الاجتهاد في فهم النصِّ القرآنيّ، ويكتسب مشروعيته من القرآن الكريم نفسه، في ظلِّ دعواتِه العديدة إلى تأمُّل النصّ القرآنيّ وتدبُّره، نحو قوله تعالى: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٢٩﴾ [ص: 29]، وغير ذلك من النصوص الحاثَّة على تدبُّر النصّ. يضاف إلى ذلك أنَّ ممارسةَ الصحابة –رضوان الله عليهم– للعمليّة التفسيريّة دلَّت على اعتماد العقل مصدراً من مصادر العملية التفسيرية.

والمراد بعملية الاجتهاد في فهم النصِّ توظيف العقل بناءً على المقدمات الصحيحة والمعارف الضرورية الأوَّلية والعلوم الـمُكتسَبة، فيكون مبرهناً على استنباطه الذي يقتضيه الكلام، ولا يتصادم مع مقتضيات اللغة والشرع (الكبيسي، د.ت، ص79). والمعارف الضرورية الأوَّلية الـمُتعلِّقة بهذا المصدر هي المعارف الـمُتعلِّقة بطبيعة الخطاب، مُمثَّلةً في عربية القرآن الكريم ومصدريته، وتقوم هذه العملية على إعادة توظيف المعارف الأوَّلية ضمن إدراكات الـمُفسِّر. لذا؛ تُعَدُّ مُخرجات العمليّة التفسيرية القائمة على توظيف العقل "اقتراحاً لمعادلة تفسيرية، أحد طرفيها هو النص الـمُفسَّر، وطرفها الثاني المقولة الـمُفسِّرة. وتتسع هُوَّة المفارقة بين الطرفين أو تضيق، تبعاً

لمقصدية النصّ، وكفاءة الـمُتلقّي، وكفاية المنهج، ومدى التقارب بين النصِّ وتفسيره" (كوريم، 2007، ص79). هذه هي مصادر العملية التفسيرية التي تُمثِّل جهة الاستمداد لعلم أصول التفسير.

المسألة الثانية: بناء أصول علم أصول التفسير

تُمثِّل "الأصول التفسيرية" اتجاهات عامة قائمة على مصادر العملية التفسيرية، وهي تتحدَّد من خلال معيارين، هما:

1. القيمة العلمية للمصدر: يُقصَد بذلك الدور الكبير للمصدر في العملية التفسيرية، بِغَضِّ النظر عن جهة استمداده؛ فاللغة التي تستند في وجودها إلى النقل تستقل بأصلٍ خاصٍّ بها؛ تبعاً لقيمتها العلمية في العملية التفسيرية؛ ولأنَّها اللغة التي نـزل بها القرآن الكريم. أمّا أقوالُ الصحابة الاجتهادية فتُعَدُّ من الأصول النقلية. وبالرغم من أنَّ جهة استمدادها هي العقل، فإنَّ القيمةَ العلمية التي تتمتَّع بها في كون قائلها مِمَّنْ شاهد التنـزيل جعلتها من الأصول النقلية.

2. طريقة توظيف المصدر في العملية التفسيرية: يتعلَّق هذا المعيار بالمصادر النقلية، بحيث يُنظَر إلى الطريقة التي وُظِّف فيها المصدر، وتمَّ الوصول من خلالها إلى المعنى القرآني. وطريقة التوظيف إمّا أنْ تكون اجتهاداً من الـمُفسِّر في توظيف المصدر النقلي لاستنباط المعنى القرآني، وإمّا أنْ تقوم على ما اعتمده الـمُفسِّر ممّا وصله من النقل الصريح في بيان المعنى القرآني. إنَّ توظيف القرآن الكريم في العملية التفسيرية، ودوره في الكشف عن المعنى، يجعل منه أصلاً نقلياً يكشف عن المعنى من خلال مستوى النصّ القرآني نفسه، ويجعله أصلاً عقلياً يكشف عن المعنى من خلال المستوى الموضوعي. أمّا طريقة توظيف السُّنَّة النبوية في العملية التفسيرية فتجعلها من الأصول النقلية بما يُمثِّله التفسير النبوي، ومن الأصول العقلية ضمن اجتهاد الـمُفسِّر في الربط بين التفسير والحديث.

وتأسيساً على ذلك، تُقسَّم أصول التفسير إلى ثلاثة أصول، هي:

1. الأصول النقلية

وهي ما تستندُ عليه العمليّةُ التفسيريةُ من مسائلَ نقليّةٍ ترتبط بقائلها، وتكشف عن المعنى القرآني.

والمقصود بـ(مسائل نقليّة ترتبط بقائلها) المسائل الـمُتعلِّقة بالكشف عن المعنى القرآني التي وصلت إلينا بالنقل، والتي ارتبطت بالقيمة العلمية للمنقول، وأكسبت القول شرعية نافذة في العملية التفسيرية. وهذا مُتعلِّقٌ بمصدر قائله، وتصريحه في كونه تفسيراً للقرآن الكريم، لا لعملية النقل وحدها؛ لأنَّ النقلَ مفهومٌ واسعٌ قد يشملُ أقوالَ العلماء المعاصرين مِمَّنِ اجتهدوا في التفسير، مُوظِّفين السُّنَّة النبوية.

وتُقسَّم هذه الأصول إلى أصلين، هما:

أ. القرآن الكريم:

أصلٌ ناشئ عن مصدرِ القرآن الكريم ضمن مستوى القرآنِ نفسِه.

ب. الروايات التفسيرية:

كلُّ روايةٍ صريحةٍ في تحديد معنى آيةٍ قرآنيّةٍ أو تعين في الكشف عن المعنى القرآني، وتشمل من المصادر التفسير النبوي، وأقوال الصحابة الـمُتعلِّقة بأسباب النـزول، والمكي، والمدني.

2. الأصول اللغوية

هي ما تستندُ عليه العمليّةُ التفسيريةُ في الكشف عن المعنى القرآني؛ ممّا ورد من كلامِ العربِ؛ ومعنى "ممّا ورد من كلامِ العربِ" أنَّ البيانَ عن المعنى القرآني يتمُّ من خلال علوم اللغة العربية زمن نـزول القرآن الكريم. ومصدر الأصول اللغوية هو اللغة العربية فقط، وهي لا تُقسَّم إلى أصولٍ، والتعبير عنها يكون بصيغةِ الجمع غير المقصود.

3. الأصول العقلية

هي ما تستند عليه العملية التفسيرية في الكشف عن المعنى القرآني من مسائلَ قائمةٍ على إعمال العقلِ. وتُقسَّم الأصول العقلية إلى أصلين، هما:

أ. السياق القرآني:

يُمثِّل السياق البيئة التي ينشأ فيها الخطابُ الدالُّ على مرادِ الـمُتكلِّم؛ فيأتي الخطابُ بصورةٍ تُجسِّد تلك الحالة التي ألزمت وجود الخطاب بما أُحيط بها من ظروف. ومن هنا، فإنَّ السياقَ مُتعلِّقٌ بتكوين الخطاب نفسِه الذي يُمثِّل الأحوالَ الداخلية الـمُتعلِّقة به، والأحوال الخارجية المحيطة بالنصِّ من زمانٍ ومكانٍ. و"التصوُّر المبدئي عن السياق أنَّه عبارة عن وسيلة لأداء المقصود من نصٍّ ما... فتعمل على إحكام بناء النصِّ من خلال تركيب ألفاظه وترتيب معانيه بما يضمن تحقُّق المقصود من النصِّ، مع مراعاة إخراجه بالزمان والمكان اللذين ألزما وجود النصِّ. هذا التصوُّر يدلُّ على أنَّ السياقَ يتعلَّقُ بأمرين: العناصر الداخلية للنص؛ وهي العناصر الـمُتعلِّقة بتكوين النصّ. والعناصر الخارجية للنصِّ؛ وهي عناصر مُتعلِّقة بالظروف المحيطة بالنص التي تُلزِم وجود النصّ، ويكون ارتباطها بالـمُخاطَب" (المعاني، 2024، ص35-36). ويُطلَق على العناصر الداخلية اسم السياق اللغوي، في حين يُطلَق على العناصر الخارجية اسم سياق الموقف.

ولـمّا كان القرآنُ الكريم نصّاً لغويّاً إلهيَّ المصدرِ، فإنَّ فهمَه لا يتحقَّق من غيرِ استيعابٍ لسياقاته؛ فالسياقُ القرآنيُّ يتفاعلُ مع العملية التفسيرية إلى حَدٍّ يجعل منه أصلاً من أصولِ التفسير العقلية. وعند النظر في كلام الـمُصنِّفين عن السياق القرآني، نجد أنَّ المشهور عندهم عَدُّ السياق القرآني قاعدةً تفسيريّة، وأكثر توظيفاته مُتعلِّقة بعمليّة الترجيح، وهو أمرٌ يعود إلى ضبابية العلاقة بين الأصل والقاعدة عندهم.

أمّا بخصوص المصادر التفسيرية لهذا الأصلِ، فإنَّ السياقَ القرآنيَّ يرتبط -بوصفه أصلاً تفسيرياً- بثلاثةِ مصادر، هي: اللغة العربية، والقرآن الكريم نفسه من خلال رَدِّ الكلام بعضه على

بعضٍ في مظلَّة السياق القرآني (أيِ المستوى الموضوعي)، وإعمال العقل. وهذه المصادر ترتبط بالسياق القرآني الـمُتعلِّق بتكوين النصِّ دون الأحوال الزمنية التي ألزمت وجود النصّ؛ لأنَّه اصطُلِح على التعامل مع الأحوال الزمانية والأحوال المكانية ضمن مباحث علوم القرآن، تحت مُسمّى أسباب النـزول والمكي والمدني. ومن ثَمَّ، فإنَّ السياقَ القرآنيَّ -بوصفه أصلاً من أصولِ التفسير- لا يتطرَّق إليها. وإذا أُطلِق المصطلح، فإنَّ المقصود منه ما يتعلَّق بتكوين الخطاب نفسِه؛ أيْ أحواله الداخلية، وهو لا يشمل الأحوال الخارجية.

ب. التفسير بما يستفيده الـمُفسِّر من السُّنَّة النبوية:

يجتهد الـمُفسِّر في الكشف عن المعنى من خلال الربط بين الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، بحيث توجد علاقة بين الآية الكريمة والحديث الشريف، يتمُّ من خلالها حصول البيان للآية الكريمة.[3] وقد درج التعامل مع السُّنَّة النبوية على أنَّها أصل نقلي، وجاء فيها أنَّ الذي يندرجُ ضمن الأصل النقلي هو ما يتعلَّقُ بالتفسيرِ النبويِّ. والسبب في إضافة السُّنَّة النبوية هنا يعود إلى اجتهاد الـمُفسِّر في إسقاطها على النصوص؛ فالجُهْد التفسيري هنا، وإنْ بدت عودته إلى النقل، حظّ العقل فيه كبيرٌ من خلال المقارنات والربط بالسياقات. وهذه مهاراتٌ ناشئة عن العقل (الجابري، 2015، ص1040)، ولا يوجد فيها نصٌّ صريحٌ من النبيِّ ﷺ ولا الصحابة الكرام -رضوان الله عليهم- في كونها تفسيراً؛ لذا تُعَدُّ أصلاً عقلياً، ويكون مصدرها السُّنَّة غير الصريحة في التفسير.

المسألة الثالثة: بناء العلاقة بين المفاهيم

تتعلَّق هذه المسألة بالمسائل الـمُتفرِّعة من أصول العملية التفسيرية، وهي: القواعد والضوابط.

يتفرَّع من الأصول التفسيرية مجموعةٌ من القواعدِ التي تُحكِم توظيف الأصول، بحيث تكون مُندرِجةً تحت كلِّ أصلٍ من الأصول التفسيرية؛ فلكلِّ أصلٍ من الأصولِ قواعدُه الـمُتعلِّقة به التي

[3] يُمكِن النظر في بحث "معايير في تفسير القرآن بالسُّنَّة النبوية" للدكتور محمد عطا الله العزب؛ إذ فصَّل في موضوع تفسير القرآن بالسُّنَّة النبوية، وبيَّن أنواعها، ص291-293.

تتناسب مع طبيعةِ مصادره، وتُحقِّق موضوعَ العلمِ، وَفقاً للبُعْدين السابقين اللذين تمَّت الإشارة إليهما، فينشأ وَفقاً لذلك نوعان من القواعدِ التي تُحكِم بناءَ العمليةِ التفسيرية وتقويمها، وهما:

أ. قواعد تفسيرية كاشفة عن المعنى.

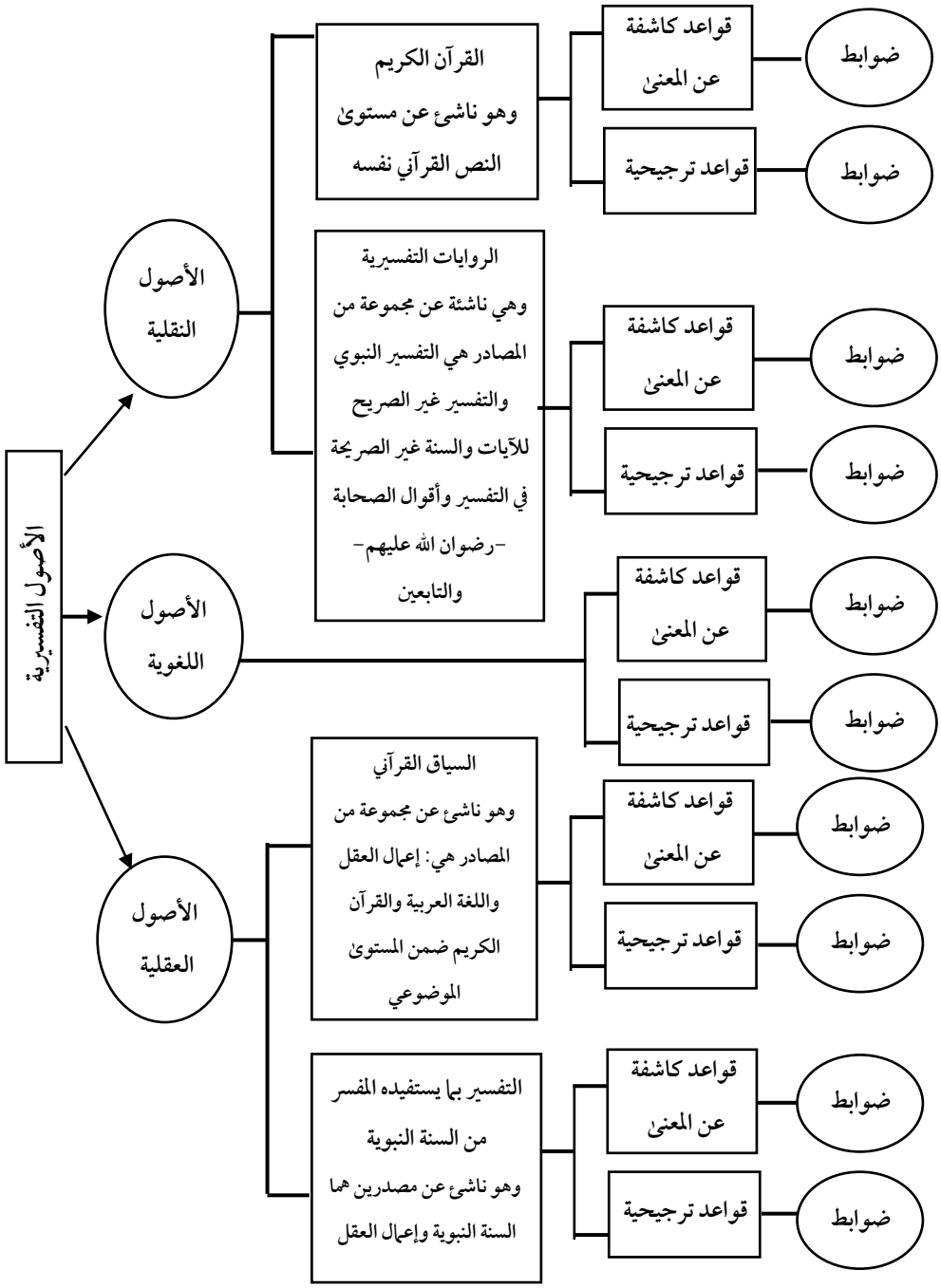
ب. قواعد تفسيرية ترجيحية.

ثمَّ يتفرَّع من كلِّ القواعد، سواء الكاشفة عن المعنى أو الترجيحية، مجموعةٌ من الضوابط التي تُحكِم عمل هذه القواعد؛ فقد ذكرنا –مثلاً– من الأصول العقلية، السياق القرآني. ومن القواعد التي تتعلَّق بهذا الأصل:

– قاعدة (مقصودُ كلِّ سورةٍ هادٍ إلى تناسبها)، ومن الضوابط الذي تُحكِم أداء هذه القاعدة، تحديد مقصود السورة.

– قاعدة (في كلِّ آيةٍ معنى تنتظم به بما قبلها، ومعنى تتهيَّأ به للانتظام بما بعدها). ويُحكِم أداء هذه القاعدة ثلاثة ضوابط، هي: الكشف عن سياق الآية التركيبي، وتحديد الدلالة المعنوية لفاتحة الآية وفاصلتها، ورَدُّ الآيات الـمُتشابِهة لفظياً وموضوعياً على بعضها.

هذا هو الإطارُ البنائيُّ الذي تقترحه الدراسةُ كما هو مُبيَّن في الشكل (2)، وترى فيه ضبطاً للعملية التفسيرية.



خاتمة

حاولت الدراسةُ تقديمَ إطارٍ بنائيٍّ لعِلمِ أصولِ التفسير، يعمل على تنظيم مسائل هذا العِلمِ، وقد وُضِع هذا الإطارُ من خلال وضعِ مُحدِّداتٍ لبناءِ عِلمِ أصولِ التفسير.

يعمل هذا الإطارُ على ضبطِ عمليةِ استنباطِ مسائل هذا العِلم (القواعد والضوابط)، بطريقةٍ تجعلنا نقفُ على مسائلَ فاعلةٍ في العلم، تؤدّي وظيفتها في الكشف عن المعنى. فهذا التقسيم يساعد على تصدير القضايا الفعلية والقضايا التوظيفية لهذا العِلم التي تُمثِّلها القواعد والضوابط التفسيرية من وحي أصولِ التفسير، بحيث لا يتمُّ تصدير قواعد لا تتفاعل مع العملية التفسيرية، وتكون القواعد جُزءاً متصلاً من هذا العلم، ولا تُعامَل كما عاملها الـمُصنِّفون، بجعلها مبحثاً مستقلّاً عن هذا العِلم، بحيث لا يُعتمَد عليه، بل يُعتمَد على علومٍ أُخرى. لذا؛ فإنَّ في هذا الإطارِ البنائيِّ استقلالاً لقضايا عِلمِ أصولِ التفسير.

أضف إلى ذلك أنَّ هذا الإطارَ البنائيَّ يَحول دون الحَدِّ من الإنتاجِ التفسيري القائمِ على اتجاهات كلِّ مُفسِّرٍ في العملية التفسيرية؛ نظراً إلى احتكامِه لمسائلِ العلمِ التي تعمل على ضبط عملية فهمِ النصِّ القرآنيِّ وتقويمها، من خلال تنقيح الآراء التفسيرية الـمُتعدِّدة التي قد تكون آراءً غيرَ صحيحةٍ أو آراءً يحتملها النصُّ، وتُعبِّر عن مجال الاجتهاد في الفهم والتوسُّعِ في المعنى. فمثلاً، يُعَدُّ التفسير الموضوعي واحداً من المناهج التفسيرية الحديثة في فهم النصّ. والناظرُ فيما قدَّمه الـمُصنِّفون في عمليّةِ ضبطِه، يجد أنَّ عمليةَ ضبطِ هذا المنهج لا تخرج عن كونها نوعاً من تفسير النصِّ القرآنيِّ من خلال القرآن الكريم نفسِه. وهذا يعني أنَّ ضبط المعاني القرآنية الـمُتعلِّقة به يتمُّ من خلال أحدِ الأصولِ العقلية؛ وهو السياق القرآني، وما يندرج ضمنه من قواعد؛ ما يُؤكِّد أنَّ عمليةَ ضبطِ التفسير -بِغَضِّ النظر عن منهجه واتجاهه- تتمُّ من خلال هذا البناء المنهجيّ للعِلم.

المراجع

إسماعيل، محمد بكر (د.ت). **القواعد الفقهية بين الأصالة والتوجيه**، عمان: دار المنار.

الأصفهاني، محمد علي الرضائي (د.ت). **منطق تفسير القرآن (أصول وقواعد التفسير)**، ترجمة: أحمد الأزرقي وهاشم أبو خمسين، ط2، المركز العالمي للترجمة والنشر.

الباحسين، يعقوب بن عبد الوهاب (2001). **المفصل في القواعد الفقهية**، ط2، الرياض: دار التدمرية.

بولزازن، لزهر، وحيدروسي، عمر (2020). "تطور مفهوم مصطلح أصول التفسير في المؤلفات وعلاقته بقواعد التفسير"، **مجلّة الإحياء**، 20(25).

التهانوي، محمد بن علي (1996). **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: علي دحروج، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (د.ت). **مقدمة في أصول التفسير**، بيروت: دار مكتبة الحياة.

الجابري، إدريس نغش (2015). "أصول تفسير القرآن الكريم العقلية: الواقع والمقترح"، **المؤتمر العالمي الثالث للباحثين في علوم القرآن الكريم وعلومه: بناء علم أصول التفسير: الواقع والآفاق**.

الحاج، عبد الرحمن (2004). "تأسيس أصول التفسير وصلته بمنظور البحث الأصولي"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مجلة **إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 9(37).

الحجار، عدي جواد علي (2012). **الأسس المنهجية في تفسير النص القرآني**، كربلاء: قسم الشؤون الفكرية والثقافية في العتبة الحسينية المقدسة.

حديد، روان (2015). **المصنفات في أصول التفسير وقواعده: دراسة نقدية مقارنة**، (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمّان).

الحرالي، علي بن أحمد (1997). **تراث أبي الحسن الحرالي المراكشي في التفسير**، تحقيق: محمادي عبد السلام الخياطي، مجلد1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

حماد، مولاي عمر (2010). **علم أصول التفسير: محاولة في البناء**، ط1، مجلد1، القاهرة: دار السلام.

الركيتي، مسعود (2012). **قواعد التفسير عند مفسري المغرب الإسلامي خلال القرن السادس الهجري، مجلد1**، الرباط: دار أبي رقراق.

الروكي، محمد (2002). "جهاد الفقهاء في دراسة المصطلح القرآني"، **مجلّة دراسات مصطلحية**، عدد2.

الرومي، فهد بن عبد الرحمن (2017). **أصول التفسير ومناهجه**، ط3، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (1965). **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: جماعة من المختصين، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت.

الزرقا، مصطفى أحمد (2004). **المدخل الفقهي العام**، ط2، دمشق: دار القلم.

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

أبو زهرة، محمد (د.ت). **المعجزة الكبرى القرآن: نـزوله -كتابته- جمعه- إعجازه- جدله- علومه- تفسيره- حكم الغناء به**، القاهرة: دار الفكر العربي.

السبت، خالد بن عثمان (1415هـ). **قواعد التفسير جمعاً ودراسةً**، المدينة المنورة: دار ابن عفان.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (1997). **الموافقات**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، المدينة المنورة: دار ابن عفان.

الشريف الجرجاني، علي بن محمد بن علي (1983). **التعريفات**، بيروت: دار الكتب العلمية.

الطيار، مساعد بن سليمان (1996). "مصادر التفسير: التفسير بالسنة -2-"، **المنتدى الإسلامي**، 10(96).

الطيار، مساعد بن سليمان (2001). "جهود الأمة في أصول تفسير القرآن الكريم"، **المؤتمر العالمي الأول للباحثين في علوم القرآن المتعلق بـ"جهود الأمة في خدمة القرآن الكريم وعلومه"**، المغرب.

ابن عاشور، محمد الطاهر التونسي (1984). **تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد**، تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عباد، إسماعيل بن عباد بن العباس (1994). **المحيط في اللغة**، تحقيق: محمد حسين آل ياسين، بيروت: عالم الكتب.

عبد القادر، محمد ولد سيدي (2015). "تفسير الصحابي: مفهومه وضوابطه"، **المؤتمر العالمي الثالث للباحثين في القرآن الكريم وعلومه: بناء علم أصول التفسير: الواقع والآمال**.

العسكري، الحسن بن عبد الله (د.ت)، **الفروق اللغوية**، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، مصر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

العك، خالد (1986). **أصول التفسير وقواعده**، ط2، عمّان: دار النفائس.

عكاك، عبد الغني، وعويس، محمد (2017). "الأسس المنهجية لقراءة النص الديني: آيات العقيدة أنموذجاً"، **مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، عدد29.

عكراش، يوسف (2020). "الأسس المعرفية والمنهجية لدراسة المصطلح القرآني"، **مجلّة نماء**، عدد10.

الغزالي، محمد (2007). **كيف نتعامل مع القرآن؟**، ط7، مصر: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفائزي، هادي حسين عمران (2010). **قواعد تفسير القرآن الكريم: أسسها المنطقية –استنباطها– قطعيتها**، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، كلية الفقه، جمهورية العراق).

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (1997). **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر.

فاتيحي، مصطفى (د.ت). "إشكالات علم أصول التفسير: قراءة في بعض الإشكالات وطرح رؤية لضبط استمداد العلم"، **مركز تفسير للدراسات القرآنية**.

الفراهي، عبد الحميد الهندي (د.ت). **التكميل في أصول التأويل**، تحقيق: محمد سميع مفتي.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت). **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

فوضيل، مصطفى (2007). نظرات في مصطلح قواعد التفسير، موقع ملتقى أهل التفسير، تم الاسترجاع بتاريخ 26/ 6/ 2026 على الرابط: https://shorturl.at/eDTx3

الكبيسي، خليل (د.ت). **علم التفسير: أصوله وقواعده**، الشارقة: مكتبة الصحابة.

كوريم، سعاد (2007). "تفسير القرآن بالقرآن: دراسة في المفهوم والمنهج"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 13(49).

مجمع اللغة العربية بالقاهرة (د.ت). **المعجم الوسيط**، مصر: دار الدعوة.

المعاني، جميلة مصطفى (2024). **القواعد التفسيرية المتعلقة بالسياق القرآني من خلال تفسير (نظم الدرر في تناسب الآيات والسور)**، (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمّان).

مغربي، محمد (2013). "المدخل لدراسة أصول التفسير"، **مجلّة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية**، عدد5.

مومني، هشام (2015). **مفهوم قواعد التفسير، المؤتمر العالمي الثالث للباحثين في القرآن الكريم وعلومه: بناء علم أصول التفسير: الواقع والآمال**، المؤتمر العالمي الثالث للباحثين في القرآن الكريم وعلومه الذي انعقد تحت شعار "بناء علم أصول التفسير: الواقع والآفاق"، فاس.

الميبدي، محمد فاكر (2007). **قواعد التفسير لدى الشيعة والسنة**، ط1، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الإسلامية.

الندوي، علي أحمد (1994). **القواعد الفقهية: مفهومها، نشأتها، تطورها، دراسة مؤلفاتها، أدلتها، مهمتها، تطبيقاتها**، ط3، دمشق: دار القلم.

References

ʿAbd al-Qādir, M. W. S. (2015). Tafsīr al-ṣaḥābī: Mafhūmuhu wa-ḍawābiṭuhu. In *Al-muʾtamar al-ʿālamī al-thālith li-l-bāḥithīn fī al-Qurʾān al-karīm wa-ʿulūmihi: Bināʾ ʿilm uṣūl al-tafsīr: al-wāqiʿ wa-al-āmāl*.

Abū Zahrah, M. (n.d.). *Al-muʿjizah al-kubrā al-Qurʾān: Nuzūluhu–kitābatuhu–jamʿuhu–iʿjāzuhu–jadaluhu–ʿulūmuhu–tafsīruhu–ḥukm al-ghināʾ bihi*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

ʿAkkāk, ʿA. al-Gh., & ʿUways, M. (2017). Al-usus al-manhajiyyah li-qirāʾat al-naṣṣ al-dīnī: Āyāt al-ʿaqīdah anmūdhajan. *Majallat al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah*, (29).

ʿAkkarāsh, Y. (2020). Al-usus al-maʿrifiyyah wa-al-manhajiyyah li-dirāsat al-muṣṭalaḥ al-Qurʾānī. *Majallat Namāʾ*, (10).

al-ʿAkk, Kh. (1986). *Uṣūl al-tafsīr wa-qawāʿiduhu* (2nd ed.). Dār al-Nafāʾis.

al-Aṣfahānī, M. ʿA. al-R. (n.d.). *Manṭiq tafsīr al-Qurʾān: Uṣūl wa-qawāʿid al-tafsīr* (A. al-Azraqī & H. Abū Khamsīn, Translators; 2nd ed.). al-Markaz al-ʿĀlamī li-l-Tarjamah wa-al-Nashr.

al-ʿAskarī, Ḥ. ibn ʿA. Allāh. (n.d.). *Al-furūq al-lughawiyyah* (M. Ibrāhīm Salīm, Editor). Dār al-ʿIlm wa-al-Thaqāfah li-l-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Bāḥusayn, Y. ibn ʿA. al-W. (2001). *Al-mufaṣṣal fī al-qawāʿid al-fiqhiyyah* (2nd ed.). Dār al-Tadmuriyyah.

al-Fāʾizī, H. Ḥ. ʿI. (2010). *Qawāʿid tafsīr al-Qurʾān al-karīm: Ususuhā al-manṭiqiyyah–istimbāṭuhā–qaṭʿiyyatuhā* (Unpublished master's thesis, Jāmiʿat al-Kūfah, Kulliyyat al-Fiqh).

al-Farāhī, ʿA. al-Ḥ. al-Hindī. (n.d.). *Al-takmīl fī uṣūl al-taʾwīl* (M. Samīʿ Muftī, Editor).

al-Farāhīdī, al-Kh. ibn A. (n.d.). *Al-ʿayn* (M. al-Makhzūmī & I. al-Sāmarrāʾī, Editors). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

al-Ghazālī, Muḥammad (2007). Kayfa nataʻāmal maʻa al-Qur'ān? Ṭ7. Miṣr: Sharikat Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

al-Ḥājj, ʿA. al-R. (2004). Taʾsīs uṣūl al-tafsīr wa-ṣilatuhu bi-manẓūr al-baḥth al-uṣūlī. al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat *Islāmīyah al-Maʻrifah (al-Fikr al-Islāmī al-muʻāṣir lāḥqan), 9 (37)*.

al-Ḥajjār, ʿA. J. ʿA. (2012). *Al-usus al-manhajiyyah fī tafsīr al-naṣṣ al-Qurʾānī*. Qism al-Shuʾūn al-Fikriyyah wa-al-Thaqāfiyyah fī al-ʿAtabah al-Ḥusayniyyah al-Muqaddasah.

al-Ḥarālī, ʿA. ibn A. (1997). *Turāth Abī al-Ḥasan al-Ḥarālī al-Marrākushī fī al-tafsīr* (M. ʿA. al-Salām al-Khayyāṭī, Editor; Vol. 1). Maṭbaʿat al-Najāḥ al-Jadīdah.

al-Jābirī, I. N. (2015). Uṣūl tafsīr al-Qurʾān al-karīm al-ʿaqliyyah: al-wāqiʿ wa-al-muqtaraḥ. In *Al-muʾtamar al-ʿālamī al-thālith li-l-bāḥithīn fī ʿulūm al-Qurʾān al-karīm wa-ʿulūmihi: Binā' ʿilm uṣūl al-tafsīr: al-wāqiʿ wa-al-āfāq*.

al-Kubaysī, Kh. (n.d.). *ʿIlm al-tafsīr: Uṣūluhu wa-qawāʿiduhu*. Maktabat al-Ṣaḥābah.

al-Maʿānī, J. M. (2024). *Al-qawāʿid al-tafsīriyyah al-mutaʿalliqah bi-al-siyāq al-Qurʾānī min khilāl tafsīr Naẓm al-durar fī tanāsub al-āyāt wa-al-suwar* (Doctoral dissertation, al-Jāmiʿah al-Urduniyyah).

al-Maybudī, M. F. (2007). *Qawāʿid al-tafsīr ladā al-Shīʿah wa-al-Sunnah* (1st ed.). al-Majmaʿ al-ʿĀlamī li-l-Taqrīb bayna al-Madhāhib al-Islāmiyyah.

al-Nadwī, ʿA. A. (1994). *Al-qawāʿid al-fiqhiyyah: Mafhūmuhā, nashʾatuhā, taṭawwuruhā, dirāsat muʾallafātihā, adillatuhā, muhimmatuhā, taṭbīqātuhā* (3rd ed.). Dār al-Qalam.

al-Rūkī, M. (2002). Jihād al-fuqahāʾ fī dirāsat al-muṣṭalaḥ al-Qurʾānī. *Majallat Dirāsāt Muṣṭalaḥiyyah*, (2).

al-Rukītī, M. (2012). *Qawāʿid al-tafsīr ʿind mufassirī al-Maghrib al-Islāmī khilāl al-qarn al-sādis al-hijrī* (Vol. 1). Dār Abī Ruqrāq.

al-Rūmī, F. ibn ʿA. al-R. (2017). *Uṣūl al-tafsīr wa-manāhijuhu* (3rd ed.). Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyyah.

al-Sabt, Kh. ibn ʿU. (1415 AH). *Qawāʿid al-tafsīr jamʿan wa-dirāsah*. Dār Ibn ʿAffān.

al-Sharīf al-Jurjānī, ʿA. ibn M. ibn ʿA. (1983). *Al-taʿrīfāt*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Shāṭibī, A. Isḥāq I. ibn M. (1997). *Al-muwāfaqāt* (M. Ḥ. Āl Salmān, Editor). Dār Ibn ʿAffān.

al-Tahānawī, M. ibn ʿA. (1996). *Mawsūʿat kashshāf iṣṭilāḥāt al-funūn wa-al-ʿulūm* (ʿA. Daḥrūj, Editor). Maktabat Lubnān Nāshirūn.

al-Ṭayyār, M. ibn S. (1996). Maṣādir al-tafsīr: al-tafsīr bi-al-sunnah—2—. *al-Muntadā al-Islāmī, 10*(96).

al-Ṭayyār, M. ibn S. (2001). Juhūd al-ummah fī uṣūl tafsīr al-Qurʾān al-karīm. In *al-muʾtamar al-ʿālamī al-awwal li-l-bāḥithīn fī ʿulūm al-Qurʾān al-mutaʿalliq bi-juhūd al-ummah fī khidmat al-Qurʾān al-karīm wa-ʿulūmihi*. Morocco.

al-Zabīdī, M. Murtaḍā al-Ḥusaynī. (1965). *Tāj al-ʿarūs min jawāhir al-qāmūs* (Jamāʿah min al-mukhtaṣṣīn, Editors). al-Majlis al-Waṭanī li-l-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb bi-Dawlat al-Kuwayt.

al-Zarkashī, Badr al-Dīn M. ibn ʿA. Allāh. (1957). *Al-burhān fī ʿulūm al-Qurʾān* (M. Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Editor). Dār al-Maʿrifah.

al-Zarqā, M. A. (2004). *Al-madkhal al-fiqhī al-ʿāmm* (2nd ed.). Dār al-Qalam.

Būlzāzan, L., & Ḥaydarūsī, ʿU. (2020). Taṭawwur mafhūm muṣṭalaḥ uṣūl al-tafsīr fī al-muʾallafāt wa-ʿalāqatuhu bi-qawāʿid al-tafsīr. *Majallat al-Iḥyāʾ, 20*(25).

Ḍiyāʾ al-Dīn ʻAbd al-Mabdī (2015). "al-Usus al-maʻrifīyah lil-tafsīr wa-al-tarjīḥ ʻinda al-Imām al-Ṭabarī (t. 310 H)." al-Rābiṭah al-Muḥammadīyah lil-ʻUlamāʾ, ʻadad 2.

Fātiḥī, M. (n.d.). Ishkālāt ʿilm uṣūl al-tafsīr: Qirāʾah fī baʿḍ al-ishkālāt wa-ṭarḥ ruʾyah li-ḍabṭ istimdād al-ʿilm. Markaz Tafsīr li-l-Dirāsāt al-Qurʾāniyyah.

Fuḍayl, Muṣṭafá (d.t.). Naẓarāt fī muṣṭalaḥ qawāʻid al-tafsīr. Multaqá Ahl al-Tafsīr.

Fuḍayl, Muṣṭafá (d.t.). Naẓarāt fī muṣṭalaḥ qawāʻid al-tafsīr. Multaqá Ahl al-Tafsīr.

Ghunaym, ʻĀdil Rashād (2019). "Usus al-manhaj al-Qurʾānī fī bayān āyāt al-aḥkām." Majallat Taʻẓīm al-Waḥyayn, mujallad 2 (4.

Ḥadīd, R. (2015). *Al-muṣannafāt fī uṣūl al-tafsīr wa-qawāʿidihi: Dirāsah naqdiyyah muqāranah* (Doctoral dissertation, al-Jāmiʿah al-Urduniyyah).

Ḥammād, M. ʿU. (2010). *ʿIlm uṣūl al-tafsīr: Muḥāwalah fī al-bināʾ* (1st ed., Vol. 1). Dār al-Salām.

Ḥusayn, ʻImād ʻAlī ʻAbd al-Samīʻ (d.t.). al-Taysīr fī uṣūl al-tafsīr. Miṣr: Dār al-Īmān.

Ibn ʿAbbād, Ismāʿīl ibn ʿAbbād ibn al-ʿAbbās. (1994). *Al-muḥīṭ fī al-lughah* (M. Ḥusayn Āl Yāsīn, Editor). ʿĀlam al-Kutub.

Ibn ʿĀshūr, M. al-Ṭ. al-Tūnisī. (1984). *Taḥrīr al-maʿnā al-sadīd wa-tanwīr al-ʿaql al-jadīd min tafsīr al-kitāb al-majīd*. al-Dār al-Tūnisiyyah li-l-Nashr.

Ibn Fāris, A. ibn Fāris ibn Zakarīyā. (1997). *Maqāyīs al-lughah* (ʿA. al-Salām M. Hārūn, Editor). Dār al-Fikr.

Ibn Taymiyyah, T. al-D. A. ibn ʿA. al-Ḥ. (n.d.). *Muqaddimah fī uṣūl al-tafsīr*. Dār Maktabat al-Ḥayāh.

Ismāʿīl, M. B. (n.d.). *Al-qawāʿid al-fiqhiyyah bayna al-aṣālah wa-al-tawjīh*. Dār al-Manār.

Kūrīm, Suʻād (2007). "Tafsīr al-Qurʾān bi-al-Qurʾān: dirāsah fī al-mafhūm wa-al-manhaj." al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat *Islāmīyah al-Maʻrifah (al-Fikr al-Islāmī al-muʻāṣir lāḥqan), 13(49)*.

Magribī, M. (2013). Al-madkhal li-dirāsat uṣūl al-tafsīr. *Majallat al-Buḥūth al-ʿIlmiyyah wa-al-Dirāsāt al-Islāmiyyah*, (5).

Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-al-Qāhirah. (n.d.). *Al-muʿjam al-wasīṭ*. Dār al-Daʿwah.

Muḥammad ʻUways ʻAbd al-Raḥīm (2016.). "Usus al-tafsīr al-ʻaqlī lil-Qurʾān al-Karīm ʻinda al-Shaykh Ibn ʻĀshūr." Majallat Kullīyat al-Ādāb bi-al-Wādī al-Jadīd, ʻadad 3.

Mūmnī, H. (2015). Mafhūm qawāʿid al-tafsīr. In *Al-muʾtamar al-ʿālamī al-thālith li-l-bāḥithīn fī al-Qurʾān al-karīm wa-ʿulūmihi: Bināʾ ʿilm uṣūl al-tafsīr: al-wāqiʿ wa-al-āfāq*. al-Muʾtamar al-ʿālamī al-thālith li-l-bāḥithīn fī al-Qurʾān al-karīm wa-ʿulūmihi.

The Structural Framework of the Science of the Principles of Exegesis: Reality and Construction

Jamila Mustafa Al-Maʿani*

Suleiman Muhammad Al-Daqour**

Abstract

Despite ongoing and serious efforts to establish the foundations of the science of the principles of exegesis (*uṣūl al-tafsīr*), the discipline still faces scientific and methodological problems that affect its structural framework. Given the importance of this science and its role in the exegetical process, this study outlines a structural framework to regulate its application. The study comprises six sections. The first identifies the problems facing the discipline so that they can be addressed and resolved, thereby building a coherent methodological structure that gives it a distinct character and sets it apart from the neighboring sciences with which it overlaps. The second sets out the determinants of the discipline that respond to these problems. The third, fourth, and fifth sections examine the discipline's construction by defining the meanings of its terms, the relationships among them, and their specific meanings within this science. The sixth and final section presents the organizational structure that governs all the issues of *uṣūl al-tafsīr*. The study proposes a structural framework that regulates these issues, organizes their relationships, determines each issue's place, and clarifies its role within the science.

Keywords: principles, rules, criteria, structural framework, problems of the principles of principles of exegesis, *uṣūl al-tafsīr*

* Jamila Mustafa Al-Maʿani holds a PhD in Tafsir and Qur'anic Sciences from the University of Jordan (2024) and is an Assistant Professor at Ajloun University College, Al-Balqa Applied University. Email: j.almaani@bau.edu.jo. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3388-7955

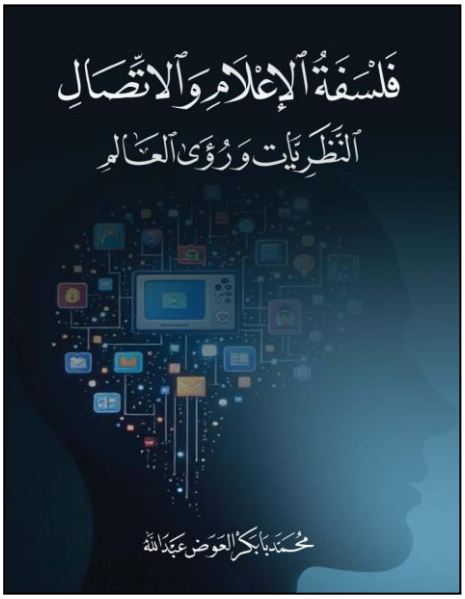
** Suleiman Muhammad Al-Daqour, PhD in Tafsir and Qur'anic Sciences, University of Jordan, 2005. Professor, Faculty of Sharia, University of Jordan. Email: s.dgoor@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1252-0137

Received: 3/2/2025, **Accepted for publication:** 1/12/2025.

To cite this article: Al-Maʿani, Jamila & Al-Daqour, Suleiman (2026). "The Structural Framework of the Science of the Principles of Exegesis: Reality and Construction", *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 71–107. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.13563

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

صدر حديثاً



فلسفة الإعلام والاتصال

النظريات ورؤى العالم

تأليف: محمد بابكر العوض عبد الله

الطبعة الأولى 1447هـ/2026م

324 صفحة

غلاف ورقي: 979-8-89193-272-2
كتاب إلكتروني: 979-8-89193-273-9

يُقدِّم الكتاب قراءةً عميقةً في البنى الفلسفية الكامنة وراء نظريات الإعلام والاتصال، متجاوزاً السرد التقليدي إلى تحليلٍ تأصيليٍ، يُعيد تشكيل المفاهيم داخل سياقاتها الثقافية والمعرفية .لا يكتفي المؤلف بعرض المدارس الغربية، بل يُقابلها بتقاليد فكرية غير غربية، في محاولة لتأسيس خطاب اتصاليٍّ عالميٍّ متعدد المرجعيات. وبفضل بنائه المنهجي المتكامل، ونظرته النقدية التي تكشف تحيّزات النموذج المعرفي السائد، يُعدّ هذا الكتاب مساهمة تأسيسية نادرة في الفكر الاتصالي العربي، ومرجعاً أصيلاً لطلاب الدراسات العليا والباحثين في فلسفة الإعلام والاتصال.

محمد بابكر العوض عبد الله: باحث من السودان، دكتوراه في الإعلام وعلوم الاتصال، أستاذ الإعلام بجامعة الجزيرة السودانية، أكاديمي وباحث في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية. عضو اتحاد الصحفيين السودانيين، وعضو الرابطة الدولية لباحثي الإعلام والاتصال في الولايات المتحدة. عمل نائباً لمدير جامعة الجزيرة وعميداً لمعهد إسلام المعرفة، وترأس تحرير مجلته العلمية ذائعة الصيت (تفكّر)، كما عمل عضواً بهيئات تحرير عدد من الدوريات العلمية السودانية والعربية. أشرف وناقش العديد من الرسائل الجامعية، وله عدد من المؤلفات والأبحاث العلمية والمقالات. له العديد من الكتب المنشورة منها: اتجاهات البحث في علوم الاتصال، وكتاب أيام قبل نهاية التاريخ، وكتاب الاتصال الدعوي أسسه المعرفية وتطبيقاته المنهجية. البريد الإلكتروني: mohd702002@yahoo.com

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://shorturl.at/ynUwm

القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل

حامد أحمد الدبابسة*

الملخّص

يعرض هذا البحثُ التطوُّرات الكبرى التي لحقت بالتعليم في عالمٍ مفتوحِ المصادر، ويُبيِّن أهمية التكامل بين المعرفة والقيم والمهارة، ودور المشاركين فيها، كالأُسْرة والمدرسة والمجتمع والمنهج، وضرورة وضع استراتيجية واضحة تربط بين هذه الـمُكوِّنات نظرياً وعملياً؛ لتصبح العملية التعليمية ناجحة ومثمرة وقابلة للتطبيق، وقادرةً على الاستجابة للتحديات الناشئة؛ لتُقدِّم تعليماً يجعل الـمُتعلِّم أهلاً لمواجهة التحديات والتطوُّرات الناشبة، من أجل إعداده بخصائص وكيفيات تتناسب مع الواقع العالمي الـمُتغيِّر بقوَّة في مختلف الجوانب: المعرفية والأخلاقية والمهارية والسلوكية. كذلك يعرض البحثُ أبرزَ ما قدَّمته الفلسفات التربويّة العالميّة الجديدة؛ للاستفادة من استراتيجيات هذه الفلسفات وتوظيفها بنجاح، في الوقت الذي ينبغي فيه التوفيق بينها وبين الأصالة المعرفية والقيمية الـمُتكامِلة في التعاليم الإسلامية نظرياً وعملياً.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، المعرفة، القيم، المهارة، فلسفة التربية، التعاليم الإسلامية.

* دكتوراة في الفلسفة الإسلامية، الجامعة الأردنية، 2017، أستاذ مساعد في قسم الفلسفة، الجامعة الأردنية. البريد الإلكتروني: h.dababseh@ju.edu.jo، https://orcid.org/0000-0002-0606-1299

تم تسلُّم البحث بتاريخ 26/ 9/ 2025م، وقُبِل للنشر بتاريخ 25/ 4/ 2026م.

للاقتباس: الدبابسة، حامد أحمد (2026). "القِيم والمعرفة والمهارة في التعليم: رؤيةٌ فلسفيةٌ في استراتيجيات التكامل"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 109–135. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.17421

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

يُعَدُّ بناءُ استراتيجيات تعليمية معاصرة ضرورة في ظلّ ما يشهده العالَمَ اليوم من تحوُّلاتٍ عالميةٍ مُتسارِعة في الصُّعدِ جميعها التي فرضت إعادة تعريف مفهوم الإنسان القادر على المساهمة فيما يحدث عالمياً، في الوقت الذي ينبغي له أنْ يحافظ على هُوِيَّته الخاصة؛ ليتمكَّن من الموازنةِ بين مُتطلَّبات المشاركة والمنافسة الخارجية والاستقرار والبناء الداخلي.

وتتمثَّل أهميةُ هذا البحث في أنَّه يَمسُّ الركائزَ الأساسيةَ للفلسفات التربوية المعاصرة التي نتأثَّر بها في عالَمنا العربي، ويحاول الإجابة عن الأسئلة الكبرى التي يُواجِهها الفكر التربوي العربي في لحظة تاريخية مفصلية. إنَّ البحث في استراتيجيات التكامل ليس ترفاً نظرياً، بل هو ضرورة استراتيجية لإعادة بناء الهُوِيَّة التربوية العربية، وتحقيق نهضة تعليمية تتجاوز القصور الحالي في فهم أدوار الـمُتعلِّم ومكانته المستقبلية وكيفية إعداده للمساهمة في النهضة. وتكمن الأهميةُ هنا في الانتقال بالفعل التربوي من المستوى الإجرائي الـمُتمثِّل في الإدارة والتدريس بصورةٍ تقليديةٍ، إلى المستوى الوجودي الذي يُحدِّد نوعَ الإنسانِ المراد إعداده للمستقبل بكلِّ تحدياته؛ هذا الإنسان الذي ينبغي أنْ يمتلك الرغبة في الفهم، والقدرة على التفكير الناقد، والالتزام بالقيم التي تمنحه الاتجاه الصحيح للمشاركة الصحيحة في التفاعل المجتمعي بكلِّ مُكوِّناته، وفي الوقت ذاته يحافظ على تميُّزه الفردي والجماعي في عالَمَ الغد.

يسعى البحثُ بصفةٍ رئيسةٍ إلى تحقيق عددٍ من الأهداف، يأتي في مقدمتها:

1. تعرُّف أبرز النظريات التربوية الـمُتعلِّقة بالمفاهيم الأساسية في الاستراتيجية الشاملة للمعرفة والقيم والمهارة التي تقودُ التعليمَ في البلدان الـمُتقدِّمة.

2. تعرُّف واقع المناهج التعليمية العربية، وأُسسها، وأهدافها، والاستراتيجيات الحاكمة الـمُوجِّهة لها؛ لمعرفة مدى مواءمتها للتحوُّلات العالمية، واستشراف الثغرات التي تعيق التداخل بين المعرفة والقيم والمهارة.

3. بناء إطار مفاهيمي للتكامل الاستراتيجي، عبر تفكيك العلاقة العضوية بين المحاور الثلاثة: القيم، والمعرفة، والمهارة، وتوضيح أهمية التكامل بينها.

4. بيان ضرورة الربط بين الاستراتيجية التربوية واستراتيجية الأُمَّة؛ لضمان منح التعليم أهدافاً عُليا تتجاوز مُجَرَّد التدريب المهني إلى صناعةِ الاتجاه والهدف القومي الشامل.

5. صياغة توصيات لإعدادِ إنسانِ المستقبل من خلال تحديد طبيعة العلاقة بين المهارات الأساسية للنجاح والسلوك العملي الـمُنضبِط بالقيم، بما يضمن للمُتعلِّم العربي موقعاً ريادياً يتّسم بالفرادة والتميُّز والقدرة على الاستمرار.

يحاول البحثُ الإجابةَ عن سؤالين جوهريين، هما: ما الذي يجب أنْ يتمَّ اليوم لإعداد الإنسان العربي لعالَم المستقبل عبر معرفةِ أبرزِ الاستراتيجيات في مجال التعليم الـمُتعلِّق بالقيم والمعرفة والمهارة؟ وهل يكفي تزويد الـمُتعلِّم بكَمٍّ معرفيٍّ كبيرٍ لتحقيق غايات التربية؟ إنَّ البحث ينطلق من فرضية مفادها أنَّ الاستراتيجية التربوية الناجحة هي تلك التي ترسم حدود الفعل التربوي وأُفقه بناءً على رؤية مُتكامِلة، تتجاوز التعليم بوصفه أداة للمعرفة؛ لتجعله وسيلةً للتحقُّق الوجودي والنجاح العملي، ورافعة للتقدُّم في عالَم يقوم على التحديات الحقيقية والمنافسة الشديدة.

ويطرح البحثُ سؤالين رئيسين، هما: كيف نبني إنساناً ماهراً وقادراً على تحويل المعرفة إلى معنى بقيمٍ جوهريّةٍ قابلة للممارسة النافعة، والمهارة إلى إنجاز فِعليّ مفيد؟ وكيف يُمكِن للأُسْرة والمدرسة أو الجامعة أنْ تستفيد من الاستراتيجيات العالمية الجديدة في إعادة تشكيل دورها؛ لكي تصبحَ جِسراً بين الإنسان وعالَمه الـمَعيش، وبين الفكر والفعل، وبين الوعي الذاتي والوعي الجماعي، وبين الخصوصية الفرديّة والانفتاح العالمي؟

اعتمد البحثُ المنهجَ التحليلي والمنهجَ المقارن؛ لتحليل أبرز الاتجاهات المعرفية والتربوية والقيمية السائدة عالمياً، ثمَّ مقارنتها بالاتجاه التربوي الإسلامي؛ لبيان المناهج التي تُعبِّر عن الفكرة الجوهرية؛ وهي: كيف يُمكِن إعداد الـمُتعلِّم العربي الحالي؛ ليصبح قادراً على المنافسة دون أنْ يفقد

خصوصيته؟ وتتضح قيمة هذين المنهجين في أنَّهما الأقرب إلى الربط بين الفكرة الفلسفية النظرية والمعرفة العلمية التطبيقية، عبر المساهمة في رسم طريقةِ عملٍ واقعيةٍ، مبنيةٍ على معرفةِ حدودِ الممارسات التطبيقية والفلسفات الـمُتعلِّقة بالعملية التعليمية كما هي في واقعها؛ لفهمها على حقيقتها، وفي سياقها العملي.

ويقوم المنهجُ التحليلي على الوضوح والدقّة والصدق التجريبي بعد معرفة البِنية المعرفية وأُسسها التي تُحدِّد قوَّة الحُجَّة ومُسوِّغات الإفادة منها، لارتباطها بجوهر المعرفة ومنهجية الحكم عليها؛ وهما: اللغة بدقّتها، والمنطق ببِنيته وصورته الواقعية لا الميتافيزيقية، وهو منهج صارم معرفياً، وقادر على فهم الفكرة، وتفكيك المشكلات الفلسفية والتربوية الـمُعقَّدة، ورَدِّها إلى عناصرها المفهومية الأوَّلية، عبر آليَّته في التحليل اللغوي والمنطق الدقيق؛ لمعرفة الأنسب على المستويين: النظري والتجريبي؛ لاهتمامه الواضح بالحقيقة، بوصفها المعيار الأسمى الـمُستهدَف، وهي في الوقت نفسه معيارٌ إجرائيٌّ يُمكِّننا من المعرفة والتقييم الصحيح للوصول إلى النتائج الـمُستهدَفة؛ ما يجعلها أداةً فاعلةً في الفهم والبحث عن أنسب الطرائق للتعلُّم والتقييم والتحليل واختيار أفضل المناهج التربوية للمرحلة التي نعايشها.

أمّا المنهجُ المقارن فهو مُهِمٌّ في الفهم النظري للأنساق الفلسفية التربوية ومضامينها، وفي الوقت نفسه منهجية فلسفية تساعدنا على معرفة الأفكار المختلفة؛ لاتخاذ الموقف الأنسب بناءً على حوارٍ واعٍ للمدارس الفلسفية التربوية التي تُجسِّر بين الأساليب التربوية ومعرفة غاياتها وأهدافها ونتائجها، عبر مقارنة ماهيَّة الطبيعة البشرية، وأدوار القوى التربوية الفاعلة المختلفة، ومرتكزات المعرفة القائمة وأهدافها. وتتجلّى قيمةُ هذا المنهج في أنَّه يتيح لنا معرفة كلّ الأنساق التربوية مع احترام خصوصية كلِّ نسق، وتحليل أسباب الاختلاف الجوهرية؛ ما يمنحنا رؤيةً شموليةً أوسع لكلِّ ما هو موجود. وفي الوقت نفسه تربط بين التنظير الفلسفي والممارسة الواقعية بصرامةٍ معرفية، تساعدنا على اختيار الأفضل.

أولاً: الاستراتيجية: التكامل مشروع وجودي في عالَم مُعولَم

1. ما الاستراتيجية؟

تعدَّدت تعريفات الاستراتيجية، لكنَّها تُفهَم -في الجوهر- بوصفها منظومة مُتكامِلة من الإجراءات المبنيّة على تشخيصٍ دقيقٍ للواقع، وصياغة أهدافٍ بعيدةِ المدى، وتبنّي آليات تنفيذ مرنة تتسق مع التوجهات الكبرى للدولة (The Strategy Institute, 2023)؛ فهي الجسر الرابط بين الواقع والمأمول. يعود أصل المصطلح إلى الكلمة اليونانية (Strategos) التي تعني فن القيادة، وتُعبِّر في الفضاء التربوي عن القرارات الـمُوجَّهة التي خُطِّط لها مستقبلاً. ومن ثَمَّ، تُعرَّف الاستراتيجية بأنَّها "مجموعة خيارات وإجراءات تُمكِّن المنظمة من توظيف قدراتها واغتنام الفرص مع التكيُّف المستمر تبعاً للظروف" (Meier). ويصعب حصر مفهوم الاستراتيجية التربوية في تعريف قطعي؛ لأنَّها يجب أنْ تكون جزءاً من استراتيجية الأُمَّة الكبرى التي ينبغي لها أنْ تتسم بالمرونة، فضلاً عن تنوُّع الفلسفات التربوية، وانتقال الدلالة من الإطار الإجرائي الضيِّق (إدارة المنهج والتقييم) إلى فضاءٍ فلسفيٍّ رحبٍ يَمسُّ وظيفة التعليم الوجودية. فالتحوُّلات المعرفية والتكنولوجية أخرجت الاستراتيجية من قالبها الإداري الضيِّق، لتصبح مفتاحاً لفهم التربية، بوصفها مشروعاً إنسانياً شاملاً، يتداخل مع جوانب مُتنوِّعة من الحياة.

2. الاستراتيجية التربوية

يرتبط مفهوم الاستراتيجية التربوية بنوعية الإنسان الـمُستهدَف بناؤه وإعداده؛ فهي تصوُّر للأهداف والنتائج، لا مُجرَّد وصف للإجراءات، وبناءً عليها تُصاغ المناهج، وتتشكَّل علاقة الـمُعلِّم والـمُتعلِّم. إنَّ الاستراتيجية (في المنظور التربوي الحديث) منظومة إنسانية و"نسق فكري" يسبق الخُطَط التنفيذية، ويتضمَّن فهماً لماهيَّة الإنسان بوصفه كائناً يتكوَّن معرفياً وقيمياً ومهارياً عن طريق التفاعل واستحضار الذات الواعية، لا التلقين الكَمِّي. كذلك تنظر الاستراتيجية التربوية إلى المدرسة، بوصفها بيئة ثقافية مُكمِّلة للأُسْرة ودورها، وتنظر إلى العملية التعليمية بوصفها نشاطاً

تتفاعل فيه الذات مع الموضوع، والفكرة مع الهدف. ويُمثِّل هذا التحوُّل نحو الرؤية الفلسفية جوهر نظرية التربية النقدية (Freire, 2000, pp. 32-36, 101)؛ إذ يصبح التعليم مجالاً لصياغة الوعي وإنتاج الثقافة؛ لذا ترتبط الاستراتيجية بأسئلة الهُوِيَّة والمستقبل: أيُّ معرفة؟ وأيُّ قيم؟ وما المهارات التي يحتاج إليها الجيل الـمُستهدَف إعداده؛ ليكون قادراً على مواجهة عالَم مُتسارِع مُتشابِك؟

إنَّ أيَّة استراتيجية فاعلة لا بُدَّ أنْ تُبْنى على تصوُّر شامل للمُتعلِّم، يرى فولان أنَّ الاستراتيجية التي تفتقر إلى هذا التصوُّر تظلّ إجراءات مُفكَّكة لا تُحدِث التغيير المنشود (Fullan, 2012, pp. 76-78). وإلى جانب الرؤية القائدة، تُشدِّد الفلسفات التربوية المعاصرة على ضرورة أنْ تستند الاستراتيجية إلى فهم علمي لكيفية تعلُّم الإنسان. وقد أشار برانسفورد وزملاؤه إلى أنَّ التعلُّم الفعّال يقوم على ثلاثة أُسس: معرفة كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، وهي مسألة نفسية عصبية وفلسفية، وربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة. وتُعَدُّ هذه الأُسس حجر الأساس في بناء أيّة استراتيجية تعليمية ناجحة؛ لأنَّها تكشف أنَّ التعلُّم ليس عمليةَ تلقٍّ من طرفٍ واحدٍ، بل هو عملية تشكُّل وتكوين معرفي، يحتاج إلى تصميمٍ واعٍ للأنشطة، واستخدام الأدوات المساعدة على تلقّي المعرفة أو الـمُنتِجة لها، والبيئة الغنية بالتجارب، والـمُعلِّم القادر على المتابعة والتحفيز والإدراك لمجمل العملية وتصوُّراتها وأهدافها (Bransford, 2000, pp. 14-18).

يُفْضي هذا الفهم إلى رؤيةٍ مُتعدِّدةٍ المستويات للاستراتيجية، أبرزها:

أ. تصوُّر الـمُتعلِّم إنساناً قيد التكوين.

ب. منظومة تفكير تُحدِّد المعارف والقيم والمهارات.

ت. ممارسة تربوية تتجسَّد في المناهج والتفاعل.

ث. إطار ثقافي يعكس هُوِيَّة المجتمع.

إنَّ الوعي بأنَّ القيم والمعرفة والمهارة ليست عناصر مُنفصِلة هو نقطة البَدْء لأيّة استراتيجية تربوية معاصرة ناجحة؛ فالـمُتعلِّم الذي يمتلك معرفة دون قيم هو مشروع معرفة بلا اتجاه،

والـمُتعلِّم الذي يحمل قيماً دون معرفة هو مشروع أخلاق بلا قدرة، والـمُتعلِّم الذي يملك مهارة دون المعرفة والقيم الصحيحة هو مشروع قدرة بلا ضمير. ولهذا؛ تعيد الاستراتيجية -بهذا المعنى- تشكيل العلاقة بين هذه العناصر، لتصبح علاقة تكاملية تؤدّي إلى بناء إنسان قادر على التفكير العميق، والعمل الفعّال، والعيش المسؤول.

نلاحظ "أنَّ كلَّ النظم التربوية في العالم تميِّز في الأهداف والغايات التربوية العامة بين ثلاثة مجالات من هذه الأهداف: المجال المعرفي، ويضم اكتساب المعارف والمعلومات؛ والمجال المهاري ويضم إتقان عمليات التواصل اللغوي، والتفكير العقلي، والتعامل اليدوي؛ والمجال الانفعالي ويضم الاتجاهات والقيم. ولكنَّ القيم هي روحُ العمل التربوي، والأساسُ الذي تُبنى عليه البرامج والمناهج والأهداف التربوية، لأنَّ هدف التربية هو الإنسان، والقيم هي الصفة الأساسية للإنسان الذي تعمل التربية على إخراجه. فالقيم ليست مجرَّد مكوِّن من مكوِّنات الأهداف التربوية، وإنَّما هي الإطار الذي يعطي للأهداف الأخرى قيمتَها وأهميَّتَها وفاعليَّتَها" (هيئة التحرير، 2019، ص10).

وهذا البُعْد الوجودي في ترابط المعرفة والقيمة والمهارة، بالمعنى الفلسفي والواقعي، هو ما يجعل الاستراتيجية التربوية عملاً فكرياً أكثر منه خُطَّةً تنفيذيةً وعملاً تقنياً؛ إنَّها ليست بحثاً عن أدوات للتعليم فحسب، بل هي بحث عن إجابة للسؤال الآتي: ما الإنسان الذي نريد؟ وفي اللحظة التي يصبح فيها التعليم مشروعاً وجوديّاً في هذا الزمن الـمُعولَم، تصبح الاستراتيجية ضرورة ينبغي الاهتمام بها؛ لأنَّها الإطار الذي تُترجَم من خلاله الرؤية الإنسانية إلى ممارسات تربوية قابلة للتحقُّق والنجاح في هذا العصر.

ثانياً: القيم: إطار التربية ومُوجِّه السلوك

تتبوَّأ القيم موقعاً مركزيّاً في حياة الأفراد والأُمم، بوصفها الإطار الذي يُحقِّق إنسانية الإنسان في وعيه وسلوكه ضمن مجالات الحقّ والخير والجمال (العوا، 1986، ص36، ص445). والقيم هي

جوهر فلسفة التربية والأساس الأخلاقي لشخصية الـمُتعلِّم؛ إذ تُمثِّل منظومةً مُتكامِلةً من الاتجاهات والمعتقدات الـمُؤثِّرة في تفكير الفرد وأسلوب تعامله مع المعرفة والآخر. وهنا يبرز التحدي الأكبر للأنظمة التعليمية، ولا سيما العربية منها: كيف تحافظ التربية على ثبات القيم في عالَمٍ مُتسارِعٍ في كلِّ مُتغيِّراته ومُتداخِل في معاييره الأخلاقية والسلوكية؟

وقد اتسع مفهوم القيم حديثاً ليشمل الهُوِيَّة، والمواطنة، ومهارات الحياة، والخير والحقّ، إضافةً إلى مضامين معنوية كالجمال. و"القيم والأخلاق لا تقتصر على ما كان معروفاً من قضايا الصدق والأمانة والوفاء وأمثالها من الفضائل العامة التي تتعلق بسلوك الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وإنما تشمل -بالإضافة إليها- فئاتٍ من القيم الخاصة بالحياة المدنية؛ من مسؤولية اجتماعية، واحترام الآخرين، وقيم الولاء والانتماء العامة في دوائره المختلفة على مستوى الشعب والأمة والإنسانية، كما تشمل القيم المهنية المتعلقة بالتعامل مع البيئة وحسن تنظيمها واستثمارها. وعلى هذا الأساس تعددت المجالات التي ظهرت فيها فئات القيم، فثمة قيمٌ للحكم والسياسة، وقيم للاسرة والمجتمع، وقيمٌ للإنتاج والاستهلاك في الاقتصاد، وقيم علمية "أكاديمية"، ..." (ملكاوي، 2008، ص9-10). وتُؤكِّد منظمة اليونسكو أنَّ القيمَ ركنٌ أساسيٌّ لبناء "الـمُتعلِّم العالمي" القادر على فهم هُوِيَّته، والتفاعل مع التعدُّدية الثقافية. لذا؛ وضعت قائمة تحوي القيم الكونية التي ينبغي تبنّيها والتعامل معها، كالعدالة، والمسؤولية، والتسامح (اليونسكو، 2015، ص63-68). ومع ذلك، تظلّ التربية مسؤولةً عن ترسيخ القيم المحلية الـمُرتبِطة بالهُوِيَّة الوطنية واللغة؛ فالتربية الناجحة هي التي تمزج بين القيم العالمية الـمُشترَكة في هذا المجتمع العالمي والقيم المحلية الـمُتجذِّرة في وجدان الطالب (أبو الفضل، 2024، ص101-103).

تُعَدُّ المدرسة الفضاء الأهم لاكتساب القيم، وذلك عبر ثلاثة مستويات، هي:

1. المنهج الرسمي: يتضمَّن هذا المنهج القيم -بصورةٍ صريحة- في النصوص الدراسية والأنشطة المدرسية الـمُتنوِّعة، ويكون تأثيره محدوداً إذا لم ينعكس بصورةٍ واقعية ممارسَة في مختلف المستويات التعليمية بكلّ مُكوِّناتها.

2. المنهج الخفي (Jackson, 1968): هو القيم الـمُكتسَبة عبر نمط الإدارة وعلاقات المؤسسة التعليمية، كتعلُّم العدالة من خلال تطبيق القوانين بنـزاهة في مختلف السلوكات والعلاقات والبِنى الخاصة بالعملية التعليمية الواقعية.

3. العلاقات الإنسانية: وفيها تكون القدوة والممارسة معرفة مُشاهَدة؛ إذ يُؤكِّد ليكونا أنَّ التربية الأخلاقية لا تؤدّى بالكلام، بل بالسلوك القصدي الـمُشاهَد الـمُعبِّر عن القيمة (Lickona, 2006, pp. 93-100).

تتمثَّل الإشكالية الجوهرية في الفجوة بين القيم الـمُعلَنة في المناهج العربية والقيم الممارسة؛ فحين يفتقر الطالب إلى مساحةٍ حقيقيةٍ لترجمة القيم إلى سلوك، فإنَّ القيم تفقد معناها، وتتحوَّل أحياناً إلى محلّ ازدراءٍ. وتشير دراسات نوسي (Nucii, 2001, 2009) إلى أنَّ التربية القيمية الفعّالة، تتطلَّب بيئة تحترم استقلالية الطالب، وتمنحه مسؤوليات حقيقية؛ فلا معنى للتسامح في بيئة تسلُّطية، ولا تمثُّل للعدالة في نظام تقييم غير مُنصِف.

إنَّ القيم ليست ملحقاً للمعرفة، بل هي البِنية التي تمنح المعرفة المعنى والاتجاه؛ فأيُّ معرفة مُنفصِلة عن القيم قد تتحوَّل إلى أداةٍ هيمنةٍ أو إقصاءٍ. ومن هنا، تبرز الضرورة الوجودية للتربية القيمية، لحماية الإنسان والمعرفة ذاتها من التوظيف السيِّئ؛ فالقيم هي الفارق بين تعليم يبني إنسانية الإنسان وتعليم يُعِدُّ الإنسان للوظيفة فقط. لذا؛ فالتركيز على المهارة وحدها قد يُنتِج كفاءةً تقنيةً بلا ضمير، والتركيز على المعرفة وحدها قد يُنتِج عقلاً بلا قرارٍ أخلاقيٍّ حصيف. إنَّ التكامل بين القيم والمعرفة ضرورةٌ تنبعُ من حاجة الإنسان إلى التوازن بين العقل والسلوك والضمير، لكي يبقى الفرد والمجتمع في حالة من الانسجام والنجاح.

وقد اهتم كولبرغ بموضوع القيم؛ إذ حلَّل ماهيَّتها وعلاقتها بالمعرفة والوعي الفردي، وهي واحدةٌ من أبرز النظريات في النمو الأخلاقي التي تربط بين نمو المعرفة وكيف يُطوِّر الأفراد بِنيتهم القيمية عبر الزمن، وتُوضِّح العلاقة الجدلية بين التطوُّر المعرفي والتطوُّر القيمي؛ فالقيم ليست

عادات اجتماعية مُكتسَبة من البيئة الاجتماعية، بل هي بناءٌ منطقيٌّ مُتدرِّج يتسم بالوعي الـمُتفاعِل مع الزمن. وتُؤثِّر المعرفة والتعليم تأثيراً مباشراً في البناء الأخلاقي للفرد؛ إذ إنَّه ينقل الـمُتعلِّم من الخوف من العقاب إلى تبنّي المبادئ الأخلاقية العُليا طواعيةً، عبر ممارسات مُتدرِّجة ذات صلةٍ بالوعي المعرفي.

وتعرض هذه النظريةُ للتطوُّر القيمي بحسب مراحل التطوُّر المعرفي، وقد قسَّم كولبرغ نمو الأخلاق والقيم إلى ثلاثة مستويات أساسية، يشتمل كلّ مستوى منها على مرحلتين. أمّا المستوى الأوَّل فيشمل مرحلة الطفولة حتى سِنِّ السابعة، وهو يتضمَّن الطاعة والعقاب والمنفعة. وأمّا المستوى الثاني الذي يمتدُّ حتى سِنِّ الثالثة عشرة فيشمل مرحلتين تتضمَّنان السعي إلى التوافق مع الآخرين، والالتزام بالقانون والنظام السائد. وأمّا المستوى الثالث الذي يبدأ بالبلوغ فيتضمَّن استيعاب العقد الاجتماعي السائد، وفهم المبادئ الأخلاقية الشاملة (Kohlberg, L., 1981, 1984). وهذا يعني أنَّ هذه النظرية تتسق -في الجوهر- مع الفكرة الإسلامية والفلسفة العقلانية؛ ما يشير إلى إمكانية الأخذ ببعضِ النظريات التربوية المعاصرة التي تتسق مع بِنية الإنسان الحقيقية إذا أُعِدَّ على نحوٍ يتسق مع فطرته.

ثالثاً: المعرفة بين الصورة التقليدية والانفتاح الرقمي

شكَّلت المعرفة أحد محاور الفلسفة الأساسية؛ إذ رأت العقلانية التي يُمثِّلها ديكارت أنَّ المعرفة والقيم تنبع من الأفكار "الفطرية" لا التجربة الحِسِّية الواقعية، وأنَّ التعليم يهدف في الأساس إلى تفعيل القوَّة العقلية للتمييز بين الحقّ والباطل (Descartes, 2006). وترتبط القيم هنا بالفضيلة والمنطق، ويُعَدُّ السلوك الأخلاقي ثمرة سيطرة العقل على الانفعالات عبر الشكّ المنهجي والاستنباط (ديكارت، 2009، ص66-68). وبالـمُقابِل، يرى الاتجاه التجريبي أنَّ القيم تُبْنى عبر تداعي المعاني المستمدة من التجربة الحِسِّية؛ ما يجعل التعليم عملية تكييفٍ اجتماعيٍّ تقوم على الوقائع

الحِسِّية، وتنعكس على الحواس. ولهذا يعطي هذا الاتجاه أهميةً كبرى لأثر الواقع بكلِّ مُكوِّناته على تشكيل الإنسان (Locke, 1927).

وبمُقابِل العقلانية والتجريبية، سعى إيمانويل كانط –في فلسفته النقدية– للتوفيق بينهما، مُؤكِّداً أنَّ المعرفةَ نتاجُ تفاعل المعطيات الحِسِّية مع المقولات العقلية القَبْلية التي تعيد تشكيل التجربة لتصبح مفهومةً (Kant, 1906). وفي العصر الرقمي، لم تعد المعرفة بِنية ثابتة تُلقَّن على أساس أنَّها حقائق جامدة، بل أصبحت مجالاً مفتوحاً تتداخل فيه الخبرة الحياتية بالإنتاج الرقمي؛ ما فرض إعادة تفكير جذرية في دور المدرسة. وقد أشار كاستلز في نظرية (المجتمع الشبكي) إلى الانتقال من الأنظمة المعرفية الـمُغلَقة إلى الشبكات الرقمية التي تعيد توزيع المعرفة باستمرارٍ دون سلطةٍ مركزيّةٍ؛ ما رفع مسؤولية التمييز والتحقُّق لدى الـمُتعلِّم (Castells, 2010, pp. 3-5, 500-509).

وتشير دراسة بيريتيه إلى أنَّ المعرفة أصبحت عمليةً تستدعي مهارات التحليل والنقد؛ فالمعرفة الحقيقية تكمن في البناء المعرفي، والمشاركة في الإنتاج لا الاستهلاك (Bereiter, 2002, p. 304). وتبرز هنا النظريات البنائية؛ إذ أكَّد فايجوتسكي أنَّ المعرفة تُبْنى في سياقٍ تفاعليٍّ واجتماعي (Vygotsky, 1978, pp. 24-30)، في حين رأى بياجيه أنَّها تتطوَّر عبر مراحل تعتمد على التجربة وإعادة تنظيم المفاهيم (Piaget, 1970, pp. 12-17)؛ فاتفقا على أنَّ المعرفةَ نشاطٌ مُتنوِّعُ الأشكال، لا مُجرَّد امتلاك كَمِّي للمعرفة.

وفي سياقٍ متصلٍ، أدّى الانفتاح الرقمي إلى تعقيد مسألة الموثوقية في المعرفة؛ إذ يتمُّ إنتاجُ المعرفة عبر مصادر غير تقليدية، كالذكاء الاصطناعي (AI). وقد أشار كان وبوير إلى حاجة الـمُتعلِّم إلى مهارات انتقاء المصادر؛ لأنَّ المعرفةَ الرقميةَ عُرضةٌ للتشويه والتحيُّز (Kahne, 2017, pp. 3-7). يُذكَر أنَّ المعرفة المعاصرة تتميَّز بأربع سِمات، هي: التغيُّر السريع (volatility)، وتعدُّد المصادر، والترابطية، والانفتاح؛ ما جعل "التعلُّم مدى الحياة" ضرورة لا بُدَّ منها. وقد أكَّدت منظمةُ التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019, pp. 20-23) أنَّ الأنظمة التعليمية التي تهدف إلى بناء

"الـمُتعلِّم المستقل" هي أكثر قدرة على الاستعداد للمستقبل؛ فالمعرفة أصبحت عملية مستمرة لا تتوقَّف عند انتهاء التعليم بصورته التقليدية، سواء أكان مدرسيّاً أم جامعيّاً.

ويكتسب الوعي النقدي أهمية محورية؛ فالمعرفة بلا وعي تظلّ مُجرَّد معلومات خام. ويرى فريري أنَّ التربية الحقيقية تُنمّي الوعي النقدي الذي يسمح بفهم العالَم، لا مُجرَّد قبوله، بوصفه قوَّة للتحرُّر لا للخضوع (Freire, 2000, pp. 30-32). إنَّ المعرفة المعاصرة وسيلة لبناء إنسان قادر على التكيُّف مع واقعه ومُتطلَّباته، لكنَّها تفقد قيمتها إنْ لم تُترجَم إلى مهارةٍ وممارسةٍ ناجحة. وقد جاء في تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF, 2015 & 2020, pp. 12, 23) أنَّ الاقتصاد العالمي يعتمد على الابتكار والتعلُّم الذاتي؛ ما يفرض الانتقال من اكتساب المعلومة إلى الفهم والممارسة، بوصف المعرفة عملية إنسانية تتداخل فيها القيم والتاريخ والوعي.

رابعاً: المهارة: فهم المعرفة والقيمة وتحويلهما إلى فعل

تُمثِّل المهارة الـمُكوِّن الجوهري للعملية التربوية؛ ذلك أنَّها تُجسِّدُ الجانبَ التطبيقي العملي للمعرفة والقيم معاً، وهي عمليةٌ مُركَّبةٌ تتداخل فيها النظرية المعرفية بالقيم والخبرة العملية لإنتاج فعلٍ واعٍ قادرٍ على التكيُّف. وقد تطوَّر مفهوم المهارة في الفلسفات المعاصرة بحيث تجاوز القدرات الحركية إلى كفاءاتٍ شاملة: معرفية، ووجدانية، واجتماعية. ويرى بيركنز أنَّ المهارة تتشكَّل داخلياً عبر خبرات مُتراكِمة وعمليات ذهنية وانفعالية مُعقَّدة؛ ما يتطلَّب بيئةً مُحفِّزةً ومُتعلِّماً مُشارِكاً في نشاط اكتشافي لا تلقيني (Perkins, 1992, 53-70, 101-109).

وتُشير نظرياتُ التعلُّم التجريبي لكولب إلى أنَّ المهارات تتكوَّن عبر دورةٍ مستمرةٍ من التجربة، والتأمُّل، وصياغة المفاهيم، واختبارها (Kolb, 2015, pp. 32-45). وهذا التصوُّر يعكس مرونة المهارة؛ لأنَّها تُمثِّل مساراً تراكمياً يتطلَّب سياقات تعليمية، تحتضن الخطأ، وتمنح التجريب والممارسة مساحة مناسبة.

يؤدّي الـمُعلِّم دوراً محوريّاً بوصفه مهندساً تربويّاً يُصمِّم خبرات التعلُّم، ويوجِد مناخاً يساعد على اكتساب المهارات عن طريق المعايشة. وقد أكَّدت دراسات دارلنغ-هاموند وزملائها أنَّ الـمُعلِّم القائد، الـمُدرِك لمراحل تطوُّر المهارة وأبعادها الاجتماعية والعاطفية وأهميتها وطبيعتها، هو القادر على نقل الـمُتعلِّم من الفهم النظري إلى القدرة العملية والمعايشة الواقعية (2017, pp. 150-153).

وبحسب تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF, 2020)، فإنَّ المهارات المطلوبة حالياً تجاوزت الجوانب التقنية، لتشمل التفكير النقدي القادر على الفهم، ومجابهة المشكلات الـمُعقَّدة وحَلِّها، والذكاء العاطفي، والتعلُّم الذاتي، وهي تُمثِّل العمود الفقري للاقتصاد المعرفي. وقد أدّى ذلك إلى إعادة تعريف المهارة بوصفها نقطةَ التقاءٍ بين المعرفة والقيمة، وتجسيداً للمسؤولية الأخلاقية والالتزام بالجودة والإتقان المبنية على الوعي بكلِّ الـمُتغيِّرات ومُتطلَّباتها (Sennett, 2008, pp. 1-16).

وفي عصر العولمة، أصبحت المهارة حاجة إنسانية للتعامل مع التغيُّرات الـمُتسارِعة، وأكَّدت تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) أنَّ بناء المهارات الشاملة هو أساس بناء الـمُواطِن القادر على التفاعل مع عالَمٍ مُعقَّد، وحماية ذاته من التحديات الحديثة؛ فالمهارةُ ليست مُجرَّد فِعلٍ يدويٍّ للإنجاز المادي، بل هي فِعلٌ بالعقل والقيم والوعي؛ فقد بيَّن دريفوس أنَّ الانتقالَ من مرحلة الـمُبتدِئ إلى مرحلة الخبير يتطلَّب سنوات من الاندماج في الممارسة والأخطاء التي تُعَدُّ جزءاً من التعلُّم الواعي (Dreyfus, 2005, pp. 782-785).

وكذلك يرتبط بناء المهارات بالسياق الثقافي والاجتماعي. لذا؛ ينبغي للمدرسة إيجاد سياقاتٍ حقيقيةٍ عبر المشاريع والحوار؛ ليعرف الطالب كيف يُنفِّذ المهارة، والسبب الموجِب لتنفيذها، وعلاقتها بالقيم الأخلاقية والأهداف الـمُتبنّاة. وهذا يتطلَّب إعادة النظر في التقييم؛ فالاختبارات التقليدية لا تقيس المهارات، وهو ما يدعو إلى اعتماد التقييم الأدائي، وملفات الإنجاز، والملاحظة الصفية (NCEE, 2001 & 2015, pp. 8-10، Cambridge Assessment, 2017, pp. 12-14).

ويُمكِن النظر إلى المهارةِ بوصفها نقطةَ التقاءِ المعرفة بالقيمة، وتظهر أهميتها الوجودية في التعليم؛ فالإنسانُ الذي يمتلك معرفةً، ولا يمتلك المهارة، يصبحُ عاجزاً عن الأداء الناجح، والإنسانُ الذي يمتلك المهارةَ، ولا يمتلك القيم، يصبح خطراً على المجتمع الذي يعيش فيه، والإنسان الذي يمتلك القيم، ولا يمتلك المعرفة، يكون صالحاً، لكنَّه لا يكون قادراً على الفعل الصحيح، والفعل الإيجابي الفاعل، والفعل الـمُؤثِّر. ومن ثَمَّ، فإنَّ المهارةَ هي الجسرُ الذي يحمل المعرفة والقيمة معاً إلى واقع الحياة بكلِّ تفاعلاتها وأبعادها.

خامساً: بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة

يُعَدُّ بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة من أكثرِ المسائلِ تعقيداً في الفكر التربوي المعاصر؛ إذ إنَّه يتجاوز الطابعَ الإجرائيّ للمناهج وطرائق التدريس، ليصل إلى جوهر الفلسفة التربوية ذاتها؛ فالأمر يتعلَّق بكيفية بناء هذه الاستراتيجية في عصرٍ مُركَّبٍ، يتسم بانفجارٍ معرفيٍّ غير مسبوق، وتدفُّقٍ قيمي، وتنوُّعٍ كبيرٍ في مصادر التوجيه الاجتماعي. ومن ثَمَّ، فإنَّ الحاجةَ مُلِحَّةٌ للأنظمة التعليمية؛ لإعادة النظر في طبيعة الـمُتعلِّم، وفي الدور الجديد للتعليم، وفي العلاقة الجوهرية بين ما يعرفه الإنسان وما يعتقده وما يستطيع فِعله. وهذا التكامل ليس فقط عملية تجميع أو تنسيق سطحي بين عناصر مُنفصِلة، وإنَّما هو بناءٌ عضويٌّ حيٌّ، يبدأ بفهم الإنسان بوصفه وحدةً نفسيةً معرفيةً أخلاقية مُتكامِلة، وحاجته إلى نموذجٍ تربويٍّ يعرف تفاعلاته الطبيعية ويُعزِّزها، ويُحوِّله إلى شخصية ناضجة قادرة على الفعل.

وفي هذا السياق، أشارت أعمال دارلنغ وهاموند (2017, p.14) وفولان (2012, pp. 17-20) إلى أنَّ بناء استراتيجية تكاملية يتطلَّب رؤيةً تربويّةً عميقة، تبدأ بالإجابة عن السؤال الآتي: أيُّ أنواع البشر نريد أنْ نُربِّي؟ وهو ما دفع الفلسفات التربوية الكبرى إلى الإجابة عن هذا السؤال؛ لأنَّ تحديد سِمات الـمُتعلِّم الـمُستهدَف يؤدّي -بشكلٍ مباشرٍ- إلى تحديد القيم الأساسية التي يجب تعزيزها، والمعرفة التي ينبغي اكتسابها، والمهارات التي تُعَدُّ ضرورية للعصر الرقمي والاقتصاد المعرفي وانفتاح

العلاقات البشرية. ومن ثَمَّ، فإنَّ أيَّة استراتيجية لا تنطلقُ من رؤيةٍ واضحةٍ لهذا الإنسان، ستظلّ في إطارها الإجرائي مُجرَّد مجموعة من الخُطَط الـمُتفرِّقة التي تفتقر إلى القوَّة التفسيرية، وإلى القدرة على إحداث التحوُّل الحقيقي.

ولصياغة هذه الاستراتيجية التكاملية؛ لا بُدَّ من إعادة تصميم المناهج، بحيث ترى في الـمُتعلِّم كياناً مُتكامِلاً، لا ينفصل فيه العقل عن الوجدان، ولا المعرفة عن القيمة، ولا القدرات التقنية عن البُعْد الأخلاقي والبُعْد الإنساني؛ فالمناهج التكاملية هي التي تجعل القيمة جزءاً من المعرفة، وتجعل المهارة امتداداً طبيعياً للمعرفة والقيمة معاً. وهذا يعني كذلك أنَّ المهارات يجب أنْ تكون جزءاً من التجربة المدرسيّة اليومية، لا أنْ تُدرَّس في سياقاتٍ شكليةٍ غير متصلة بالمضمون، ويتمُّ غالباً التخلّي عنها بعد وقتها وبيئتها الـمُتضمِّنة لها.

وقد أكَّدت منظمة الأُمم المتحدة للتعليم والعلم والثقافة (اليونسكو، 2015) أنَّ المنهجَ التكاملي هو المنهجُ الذي يعيد تعريف محتوى الدروس؛ إذ يتحوَّل كلُّ درسٍ إلى فرصةٍ لتنمية الوعي الإنساني، والممارسة العملية، والتفكير النقدي، والسلوك الأخلاقي. ويُؤكِّد هذا التوجُّه أنَّ التكامل لا يعني إضافة عناصرَ جديدةٍ إلى المنهج، بل يعني إعادة صياغة بِنيته الداخلية، بحيث تصبح القيم والمعرفة والمهارة أجزاء مُتداخِلة في نسيجٍ واحدٍ. وهذا النسيج التربويُّ هو الذي يجعل التعليم تجربةً إنسانيةً حقيقيةً، لا مُجرَّد شهاداتٍ أكاديميةٍ.

ويُعَدُّ الـمُعلِّم الركيزةَ الأساسيةَ لإنجاح أيّةِ استراتيجية تكاملية؛ لأنَّه الرابط بين الرؤية التربوية والممارسة اليومية في الصفّ؛ فالـمُعلِّم الذي يمتلك مهاراتٍ تربويةً عميقة، ومعرفةً بالنظريات التعليمية الحديثة، وقدرةً على تصميم بيئات تعلُّم تفاعلية؛ يُمثِّل العنصر الأكثر تأثيراً في تحويل الاستراتيجية من إطارٍ فلسفيٍّ إلى ممارساتٍ قابلةٍ للقياس والملاحظة. وكذلك يُعَدُّ دور الـمُعلِّم العامل الأكثر تأثيراً في تعلُّم الطلّاب، مُتقدِّماً على العوامل الـمُرتبِطة بالمنهج أو البيئة المدرسيّة. وهذا يجعل تدريب الـمُعلِّمين وتأهيلهم المستمر جزءاً محورياً من أيّة استراتيجيةٍ تكامليةٍ؛ فالـمُعلِّم ليس

مُلقِّناً للمعرفة، بل هو صانعٌ للمعنى، ومُيسِّر للمهارة، وناقلٌ للقيمة عبر النموذج والسلوك والفهم والممارسة الصحيحة (Hattie, 2012, pp. 22-26).

وأمّا المدرسة، فهي المؤسّسة التي تُترجِم الاستراتيجية التكاملية إلى واقعٍ ملموسٍ؛ إذ تمتلك رؤيةً عن التكامل، وتتبنّى ثقافةً مدرسيّةً داعمةً للقيم، ومناهجَ تساعد على تنمية المهارات، وطرائق تدريس تقوم على الفعل النموذجي لا على التلقين، لتصبح بيئةً خصبةً لازدهار التكامل ونجاحه. وقد أشارت تقاريرُ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) إلى أنَّ أكثرَ الأنظمةِ التعليمية نجاحاً هي تلك التي تتعامل مع المدرسة بوصفها مجتمعاً مُتعلِّماً يتصفُ بوعيه بالوسائل والأهداف، والتي لا تفصل بين القيم والمعرفة والمهارة، بل تجعلها أجزاءً من التجربة المدرسية الكاملة، بَدْءاً بأسلوب الإدارة، ومروراً بالممارسات الصفيّة، وانتهاءً بالعلاقات بين الطلّاب والـمُعلِّمين.

ويُمثِّل التقييم أحدَ أكثرِ عناصر الاستراتيجية التكاملية حساسية؛ لأنَّ تقييم الـمُتعلِّم يُحدِّد طبيعة ما يتعلَّمه فعليّاً. ولذلك، تتجه الأنظمةُ التعليميةُ الحديثةُ إلى تبنّي التقييم القائم على الأداء، والمشاريع، والمحاكاة، والتقييم الختامي الـمُتعدِّد المعايير. ولم يعد التقييم، بهذا المعنى، مُجرَّد أداة قياسٍ، بل أصبح جزءاً من الاستراتيجية التربوية نفسها؛ لأنَّه يُوجِّه عملية التعلُّم، ويكشف نواقصها، ويُرشِد تطوُّرها، ويقود أهدافها (Cambridge Assessment, 2017, NCEE, 2015).

إنَّ بناء استراتيجية تكاملية لا يُمكِن أنْ يكون عملاً مدرسيّاً فحسب، بل هو مشروعٌ ثقافيٌّ ومجتمعيٌّ ووطني؛ فالقيم التي تُعزَّز في المدرسة قد تضعف إذا كانت البيئةُ الاجتماعيةُ لا تدعمها، والمهارات التي تُمارَس في الصف قد تفقد معناها إذا لم يجد الـمُتعلِّم لها تطبيقاً في حياته اليومية. ولذلك، فإنَّ التكاملَ الحقيقيَّ بين القيم والمعرفة والمهارة يحتاج إلى شراكة مجتمعية، وإلى رؤيةٍ وطنيّةٍ تُترجَم في السياسات التعليمية، وإلى انسجامٍ بين فلسفة النظام التعليمي وحاجات المجتمع الاقتصادية والثقافية.

ويرىٰ فولان أنَّ الاستراتيجيةَ التكامليةَ الناجحة هي تلك التي تقوم علىٰ "التناغم بين المعرفة، والفضاء المدرسي، والبيئة الاجتماعية" (Fullan, 2012, p. 41)؛ لأنَّها تعيد بناء التعليم بما يتناسب مع طبيعة الإنسان واحتياجاته الفعلية. والتعليم الذي يهدف إلىٰ بناء الإنسان الـمُتوازِن يحتاج إلىٰ نظام تربوي يربط بين التفكير والعمل، وبين الفهم والممارسة، وبين القيمة والسلوك.

والحقيقة أنَّ بناء استراتيجية تكاملية بين القيم والمعرفة والمهارة لم يعد مُجرَّد مشروعٍ تربويٍّ، بل أصبح مشروعاً حضارياً؛ إذ يُمثِّل الرؤية الشاملة للإنسان القادر علىٰ التفكير النقدي، المستعد دوماً للفعل الصحيح، والعمل الـمُنتِج، والسلوك الأخلاقي، والتكيُّف مع عالَم سريع التغيُّر. ومن ثَمَّ، فإنَّ كلَّ استراتيجيةٍ تُهمِل أحدَ هذه الأبعاد الثلاثة، ستفقد قدرتها علىٰ صياغة مُتعلِّم ناجح، وستفقد القدرة علىٰ الاستجابة لتحديات المستقبل المفتوح علىٰ كلِّ الاحتمالات.

1. بناء الاستراتيجية التربوية

يتطلَّب بناء استراتيجية تربوية مُتكامِلة الجمع بين الأبعاد المعرفيّة والقيميّة والمهاريّة، عبر رؤيةٍ فلسفيةٍ وإجرائيةٍ قادرةٍ علىٰ تحويل النظريات إلىٰ ممارساتٍ ميدانيةٍ مستدامةٍ ومُتماهِية مع الاستراتيجية الكبرىٰ للأُمَّة.

وينبغي للاستراتيجية الـمُستهدَفة أنْ تتصف بالآتي:

أ.وجوب أنْ تكون جزءاً من الاستراتيجية العامة للأُمَّة، وأنْ تُعبِّر عن أهدافها، وأنْ تكون قابلةَ للتحقُّق.

ب. الوحدة العضوية بين المعرفة والقيم؛ لِما يُمثِّلانه من كلِّ واحدٍ في الإطار النظري والإطار العملي.

ت. صياغة مخرجات تعلُّم قابلة للقياس في الأُطر المعرفية والقيمية والمهارات.

ث.إعداد الـمُعلِّم الـمُؤهَّل الذي يمتلك العُمقَ المعرفيّ، والقدوةَ في السلوك، والمهارةَ التعليمية، بوصفه محورَ العمليةِ التعليمية.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ الاستراتيجيةَ التربويةَ الناجحة هي تلك التي تهدفُ إلى صياغةِ الإنسان الـمُتكامِل بصورةٍ ناجحةٍ، الذي يمتلك المعرفة ليفهم الواقع، والقيم ليعيش الحقَّ، والمهارة، ليترك أثراً ملموساً في بناء مجتمعه وأُمَّته والحضارة الإنسانية.

2. التربية

إنَّ التساؤل الـمُهِمَّ الذي يبحث عن إجابةٍ شافيةٍ هو: أين نحن -بوصفنا مسلمين- ممّا يحدث في العالَمِ فيما يخصُّ هذه المسائل؟ وما الحدود التي يتعيَّن علينا أنْ نتوقَّف عندها للحفاظ على هُوِيَّتنا، وأنْ نتفاعل -في الوقت نفسِه- مع كلِّ ما يُنجَز عالمياً من معارف ونظريات؟ فلم يعد مقبولاً أنْ نستعيرَ ما تُقدِّمه الأُمم الأُخرى دون أنْ نحافظ على خصوصيتنا المعرفية والقيمية؛ إذ لدينا خصوصية في هذا المجال صالحة لنا ولغيرنا من الأُمم الأُخرى؛ لأنَّ رسالتنا خاتمة للبشر كافَّة، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سبأ: 28]. فالإسلامُ ضرورةٌ تربويّةٌ في هذا الزمان الذي تداخلت فيه القيم والمعارف، وهو رسالةٌ خالدةٌ تشمل الدنيا والآخرة؛ إذ يتمُّ إعداد الإنسان لعالَمٍ خالدٍ ضمن رقابةٍ إلهيةٍ دائمةٍ، جوهرها رقابةٌ ذاتيةٌ تستشعر رقابةَ وجود الله الخالق عبر قيمة التقوى التي تجعل وجود الفرد الكلّي مُتعلِّقاً بما ينتظره من الجزاء في الدنيا والآخرة؛ إذ يُدرِك الفرد بوعيه وإيمانه الـمُتضمِّن لقيمه وسلوكه ومعارفه أنَّ الله تعالى قد قرَّر قيمته بخَلْقه ورسالته ضمن فكرة إنسانيته التي اختارها الله له (أبو الفضل، 2024، ص96).

تُعَدُّ الرؤية الإسلامية للتربية والتعليم نموذجاً فلسفياً وتطبيقياً فريداً بذاته؛ لأنَّها تنطلقُ من وحدةِ المصدرِ، وهي الوحي والعقل، ووحدةِ الغاية، وهي الاستخلافُ في الأرض، ووحدةِ الهدف النهائي، وهي رضا الله الـمُفْضي إلى الجَنَّة؛ ففي هذا المنظور، لا يُمكِن الفصل بين المعرفة بوصفها "إدراكاً"، والقيمة بوصفها "بوصلة"، والمهارة بوصفها "تمكُّناً". إنَّ هذه الرؤية تتضمَّن -بعمقٍ- فلسفةً مُتكامِلةَ الأركانِ للإنسان؛ إعداداً، وسلوكاً، ونتيجةً ترتبط به في كلِّ لحظةٍ من لحظاتِ حياتِه، عبر استشعار رقابةٍ إلهيةٍ ورقابةٍ ذاتية، تجعل الـمُتعلِّم الـمُسلِم يستهدف الخير والحقّ ضمن نظرةٍ

عقدية مُركَّبة بين تعامل دنيوي وهدفٍ أُخروي، أساسه التزكية الشاملة التي تهدف إلى تنمية جميع جوانبه الروحية والعقلية والجسديّة. فالعلم ليس ترفاً، بل هو عبادةٌ تتعلَّق برسالةِ الإنسان وهدفه، وتتضح بتكاملِ المعرفة في الإسلام بين الشرعي والكوني.

إنَّ تأصيل المعرفة في الإسلام تتطلَّب أنْ تكون محكومةً بمقاصدَ تستهدف تحقيقها؛ وهي: معرفة الله تعالى، ومعرفة ما خَلَق، بوصفها جزءاً من الممارسة الدينية؛ لأنَّها تُحقِّق هدف الخلافة في الأرض، وتُعزِّزه، وتتضمَّن خدمةَ الإنسانِ لأداء هذا الاستخلاف بحسب مقتضيات الإيمان؛ ما يجعلها ضمن الغاية الأخلاقية للتربية التي يستشعرها العلماء في علمهم (شنيور، 2022، ص54-56). وهذه المعارفُ هي جزءٌ جوهريٌّ من المناهجِ التعليمية؛ لأنَّها تؤدّي إلى تحقيق الغاية من وجودِ الإنسانِ وهدفه، مع ربطها بالعمل، عبر تحديد المسؤولية الأخلاقية؛ إذ المعرفةُ وسيلةٌ لتحقيق إنسانيةِ الإنسان، وليست دعماً لطغيانه ﴿ وَمَا تَفَرَّقُوٓاْ إِلَّا مِنۢ بَعۡدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلۡعِلۡمُ بَغۡيَۢا بَيۡنَهُمۡۚ وَلَوۡلَا كَلِمَةٞ سَبَقَتۡ مِن رَّبِّكَ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى لَّقُضِيَ بَيۡنَهُمۡۚ وَإِنَّ ٱلَّذِينَ أُورِثُواْ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۢ بَعۡدِهِمۡ لَفِي شَكّٖ مِّنۡهُ مُرِيبٖ ١٤ ﴾ [الشورى: 14]، بل إنَّها تقعيدٌ لتحقيق قيم جوهريةٍ لبناء الإنسان، كالعدل بوصفه قيمةً مُطلَقةً في كلِّ المجالات ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلۡقِسۡطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ أَوِ ٱلۡوَٰلِدَيۡنِ وَٱلۡأَقۡرَبِينَۚ إِن يَكُنۡ غَنِيًّا أَوۡ فَقِيرٗا فَٱللَّهُ أَوۡلَىٰ بِهِمَاۖ فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلۡهَوَىٰٓ أَن تَعۡدِلُواْۚ وَإِن تَلۡوُۥٓاْ أَوۡ تُعۡرِضُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٗا ١٣٥﴾ [النساء: 135]. وهذا لا يتحقَّق إلّا بقيمٍ جوهريّةٍ في الدنيا، وقيمٍ قائدةٍ إلى الآخرة، مثل: الإحسان، والإتقان، والعمل الصالح. وهي قيمٌ سلوكيّةٌ ومهاريّةٌ في العملِ والعلاقات؛ إذ إنَّها جزءٌ من الاستخلاف وعمارة الأرض، قال تعالى: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ وَٱسۡتَعۡمَرَكُمۡ فِيهَا ﴾ [هود: 61]. وهذا المفهوم يجعل اكتساب أرقى المهارات المعاصرة "فرض كفاية" على الأُمَّة.

إنَّ التعليم في الإسلام هو "مشروعٌ يهدفُ إلى إعداد الإنسان" للاستخلافِ في الأرض، وهو كذلك مشروعٌ رساليٌّ لا وظيفيٌّ فحسب. ووَفقاً لهذا المنظور، فإنَّ التكاملَ بين جميع مُكوِّنات التعليم (القيم، والمعرفة، والمهارة) ليس تكاملاً آلياً، بل هو وحدةٌ وجوديّةٌ روحيةٌ إيمانيةٌ، تجعل الـمُتعلِّم عابداً لله تعالى بعلمه، ونافعاً لخَلْقه بمهارته، ومستقيماً في حياته بقيمه، ضمن مفهوم العبوديةِ لله

تعالى، والهدف من الاستخلاف. ولا شكَّ في أنَّ استعادة هذا النموذج في الأنظمة التعليمية المعاصرة هي السبيلُ الوحيدُ لإنتاجِ أجيالٍ تمتلك عقلَ المنهجِ، وروحَ القيمة، ويدَ المهارة؛ لتحقيق مفهومِ الرسالة الإلهية.

خاتمة

سعى هذا البحثُ إلى تعرُّف حدود "الاستراتيجية التربوية" بوصفها مشروعاً وجوديّاً يتجاوز الأُطر الإدارية التقليدية، ليصبح رؤيةً فلسفيةً شاملةً لبناء الإنسان في عصرِ العولمة الرقميّة.

وقد انطلق البحث من فرضيةٍ مفادها أنَّ الاستراتيجية التربوية هي "نسق فكري" يُحدِّد هُوِيَّة الإنسان قبل أنْ تكون خُطَّة تنفيذية. وقد أُسِّست هذه الرؤية على ثلاث ركائز مُتكامِلة، هي:

1. القيم بوصفها بوصلةً وجوديةً؛ لأنَّها تُعَدُّ إطاراً ناظماً للسلوك، ومعياراً لمصداقية المعرفة، مع تأكيد ضرورة المزاوجة بين "القيم الكونية" الـمُشترَكة و"خصوصية القيم الإسلامية" التي تمنح الفرد شعوراً بالانتماء والاستخلاف.
2. المعرفة بوصفها نشاطاً إنتاجياً يُسهِم في تحقيق إنسانية الإنسان؛ ما يجعلها أداة للتحرُّر، لا للتبعية.
3. المهارة بوصفها تجسيداً للفعل الأخلاقي، ونقطةَ التماس بين ما يعرفه الإنسان وما يُؤمِن به؛ فهي ليست قدرةً تقنيةً مُجرَّدةً، وإنَّما "إتقانٌ بضمير" يُحوِّل النظرية إلى ممارسةٍ واقعيةٍ نافعة.

ويُمكِن إجمال النتائج التي انتهى إليها البحثُ، والتي شخَّصت واقع التربية ومستقبلها فيما يأتي:

1. عجز الاستراتيجيات الإجرائية؛ فقد تبيَّن أنَّ اختزال الاستراتيجية في وثائق إدارية دون رؤيةٍ فلسفيةٍ للمُتعلِّم، يؤدّي إلى فشل المنظومةِ التربويةِ في إحداثِ تغييرٍ حقيقيٍّ.

2. مركزية "المنهج الخفي" الذي ينادي بأنَّ القيم تُكتسَب عن طريق الممارسة والبيئة المدرسية اليومية أكثر ممّا تُكتسَب عن طريق المناهج الرسمية التلقينية.

3. الارتباط الوجودي بين المعرفة والقيم والمهارة؛ فقد تصبح المعرفةُ بلا قِيمٍ مشروعاً لا إنسانيّاً، والقيمُ بلا معرفةٍ عَجزاً، وتصبحُ المهارةُ بلا قِيمٍ قُدرةً بلا ضميرٍ.

4. تميُّز الرؤية الإسلامية؛ ذلك أنَّ النموذجَ التربويَّ الإسلاميَّ يُقدِّم حَلّاً لإشكالية "انفصال القِيم عن العِلم"، بناءً على فكرة "الرقابة الذاتية" الـمُرتبِطة بالجزاء الأُخروي والتزكية الشاملة.

5. وجوب أنْ تكون المنهجيةُ الإسلاميةُ حاضرةً في الاستراتيجيات التربوية؛ لضرورتها في هذه المرحلة التي بات "تشيُّؤ" الإنسان فيها حاضراً بقوَّةٍ في كلِّ المجالات.

وبناءً على النتائج السابقة، يوصي البحثُ بما يأتي:

1. إعادة هندسة المناهج، وذلك بالتحوُّل نحو "المناهج التكاملية" التي تدمج القيمةَ والمهارةَ في صُلْبِ المحتوى المعرفي، بحيث لا يَدْرس الطالب العلم مُجَرَّداً لذاته، بل يَدْرسه في سياقِ غاياتِه الأخلاقية وتطبيقاته العمليّة وأهدافه العُليا.

2. تطوير ثقافة "المدرسة المتعلمة"، وذلك بتحويل المدارس إلى بيئاتٍ اجتماعيةٍ تحترم استقلاليةَ الطالب، وتمنحه مساحاتٍ حقيقيةً لممارسة المسؤوليةِ والعدالةِ، بدلاً من أساليب التسلُّط والإقصاء.

3. الاستثمار في "الـمُعلِّم القدوة"، وذلك بإعادة تأهيل الـمُعلِّم ليكون مُصمِّماً لخبرات التعلُّم، وصانعاً للمعنى، لا مُجَرَّد ناقل للمعلومات، مع التركيز على نمذجة السلوك القيمي لديه.

4. تكامل العلاقة بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، بحيث تكون حلقةً مُتكامِلةً من حيث المناهج والأهداف، ضمن استراتيجيةٍ مُتكامِلةٍ تشملها الأهداف الاستراتيجية للدولة في مختلف المجالات.

5. ضرورة إدراك وجود تطوُّرات مُتسارِعة ومُتداخِلة في استراتيجيات التعليم، وهو ما يفرض علينا متابعته، والإلمام بآليّاته ومخرجاته؛ لنعرف الحدود التي يتعيَّن علينا أنْ نتوقَّف عندها؛ حفاظاً على معارفنا وقيمنا.

6. بيان أنَّ إصلاح التعليم، والنجاح في دخول العالَم والمشاركة فيه، لا يعني استيراد المناهج والاستراتيجيات كما هي، ومحاولة قسرها على واقعنا التعليمي؛ فذلك لن ينجح في ضوء فهم الذات، وتعثُّر السياسات الحاكمة التي تُدرِك النافع، وتوصِل إلى النجاح ضمن الأهداف الـمُتبنّاة والآليّات العاملة.

7. تأكيد أنَّ إحدى أخطر مشكلاتِ التعليم العربي المعاصر تتمثَّل دائماً في المناهجِ الغربيةِ التي تستوردها الدول العربية بكُلِّيتها؛ ظنّاً أنَّها ستُحقِّق بذلك المخرجات التي حقَّقتها في بلدانها الأصلية، في ما يُعَدُّ أحد أبرز الأخطاء في هذا المجال؛ إذ لا بُدَّ من "تبيئة" المعرفة والقيم والمهارة بما يتناسب – في الجوهر – مع ثقافةِ الأُمَّةِ وأهدافِها، وبما يُحقِّق لها مصالحها الخاصة بها.

ويضع البحثُ أمامَ صُنّاع القرار التربويّ "القرارات المصيرية" الآتية التي لا بديل عنها:

1. قرار التأصيل والمعاصرة الذي يتمثَّل في التفاعل بذكاء مع النظريات العالمية الناجحة في فكرتها وتطبيقها، مع الحفاظ –في الوقتِ نفسِه– على المرجعية العقدية التي ترى في التعليم عبادةً واستخلافاً.

2. قرار السيادة المعرفية الذي يتمثَّل في التوقُّف عن التبعيّة التربوية الكاملة، والانتقال نحو إنتاج "خصوصية معرفية" عربيّة إسلامية، تُسهِم في الحضارة الإنسانية من موقع النِّدِّية والتميُّز.

3. قرار التكامل المجتمعي الذي يتمثَّل في جعل الاستراتيجية التربوية جزءاً من الاستراتيجية الكبرى للأُمَّة؛ لضمان تناغم ما يتعلَّمه الطالب في المدرسة مع ما يُمارِسه في المجتمع وسوق العمل وحياته الخاصة.

4. تشكيل مجالس تربية مُتخصِّصة يُمكِنها صياغة الاستراتيجيات التي تنطلق –في الجوهر– من البِنية الإسلامية، إلى جانب الاستفادةِ من الاستراتيجيات التربويّة العالمية، والاستعانة بها.

5. ترجمة معارفنا وقيمنا الإسلامية إلى نظرياتٍ تربويّةٍ في المعرفة والقِيم والمهارة، قابلةٍ للتطبيق.

ختاماً، فقد قرَّر البحثُ بوضوح أنَّ التعليمَ الحقيقيَّ في عصرِ العولمة، هو الذي يبني "الإنسان الـمُتوازِن،" الذي يملك عقلاً ناقداً يقوم على معرفةٍ صحيحةٍ، وضميراً حيّاً يتناغم مع جوهر وجوده الإنساني، ويداً مُبدِعةً ماهرةً تكفل له الاستمرارَ في عالَمِ اليوم. وهذا التكامل هو السبيل الوحيد الذي يُمكِّن الإنسان من البقاء في عالَمِ اليوم مُقتدِراً على المشاركة الفاعلة والاستقرار الدائم.

المراجع

ديكارت، رينيه (2009). **التأملات في الفلسفة الأولى**، ترجمة وتقديم وتعليق: عثمان أمين، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

شنيور، عامر محمود (2022). **المنهج الفينومينولوجي في دراسة الدين وتطبيقاته عند إسماعيل الفاروقي**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

العوا، عادل (1986). **العمدة في فلسفة القيم**، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

أبو الفضل، منى محمد عبد المنعم (2024). **الرؤية الإسلامية للإنسان، الفاعلية والعقلانية والأخلاقية في القرآن الكريم**، ترجمة: السيد محمد السيد عمر، ط1، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ملكاوي، فتحي (2008). "التأصيل الإسلامي لمفهوم القيم"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 14(54).

هيئة التحرير (2019). "تربية القيم في عصر ما بعد الحقيقة"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 24(96).

اليونسكو (2015). "إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالحٍ مشتركٍ عالميّ"، منشورات اليونسكو: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_ara

References

Abū al-Faḍl, M. M. ʿA. al-M. (2024). *Al-ruʾyah al-Islāmiyyah li-l-insān: Al-fāʿiliyyah wa-al-ʿaqlāniyyah wa-al-akhlāqiyyah fī al-Qurʾān al-karīm* (al-S. M. al-S. ʿUmar, Translator; 1st ed.). al-Maʿhad al-ʿĀlamī li-l-Fikr al-Islāmī.

al-ʿAwwā, ʿA. (1986). *Al-ʿumdah fī falsafat al-qiyam*. Dār Ṭalās li-l-Dirāsāt wa-al-Tarjamah wa-al-Nashr.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Cambridge Assessment. (2017). *The Cambridge approach to assessment: Its principles and their design*. University of Cambridge.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed., Vol. 1). Wiley-Blackwell.

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

Descartes, R. (2006). *A discourse on the method of correctly conducting one's reason and seeking truth in the sciences* (I. Maclean, Translator). Oxford University Press.

Descartes, R. (2009). *Al-taʾammulāt fī al-falsafah al-ūlā* (ʿU. Amīn, Translator). al-Markaz al-Qawmī li-l-Tarjamah.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real-world contexts. *Organization Studies, 26*(5), 779–792.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the heart*. Continuum.

Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hay'at al-Taḥrīr (2019). tarbiyat al-Qayyim fī ʿaṣr mā baʿda al-ḥaqīqah, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir (Islāmīyah al-Maʿrifah sābiqan), 24 (96).

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal, 54*(1), 3–34.

Kant, I. (1906). *Kant on education* (A. Churton, Translator). D. C. Heath & Co.

Kohlberg, L. (1981, 1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Vols. 1–2). Harper & Row.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Lickona, T. (2006). Eleven principles of effective character education. *The Journal of Moral Education, 25*(1), 93–100.

Locke, J. (1927). *Some thoughts concerning education*. Cambridge University Press.

Malkāwī, F. (2008). al-taʾṣīl al-Islāmī li-mafhūm al-Qayyim, al-Maʿhad al-ʿĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʿāṣir (Islāmīyah al-Maʿrifah sābiqan), 14 (54).

Meier, J. D. (n.d.). *What is strategy? A fresh perspective*.

National Center on Education and the Economy. (2015). *What it means to be career ready: Our analysis of the skills that matter*.

Nucci, L. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Pearson Education.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

Perkins, D. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. Free Press.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.

Shunayyūr, ʿA. (2022). *Al-manhaj al-fīnūminūlūjī fī dirāsat al-dīn wa-taṭbīqātuhu ʿinda Ismāʿīl al-Fārūqī*. International Institute of Islamic Thought.

The Strategy Institute. (2023). *What is business strategy? Definition, importance, levels, and examples*.

UNESCO. (2015a). *Iʿādat al-tafkīr fī al-tarbiyah wa-al-taʿlīm: Naḥwa ṣāliḥ mushtarak ʿālamī*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015b). *Rethinking education: Towards a global common good*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*.

Values, Knowledge, and Skills in Education: A Philosophical Perspective on Integration Strategies

Hamed Ahmad Dababseh*

Abstract

This study addresses two fundamental questions. First, what must be done today to prepare Arab people for the world of the future, in light of the most prominent educational strategies concerning values, knowledge, and skills? Second, is it enough to equip learners with a large body of knowledge in order to achieve the goals of education? In response, the study surveys the major developments that have reshaped education in an open-source world. It shows the importance of integrating knowledge, values, and skills, and it examines the roles of the family, school, society, and curriculum in this process. It also argues for a clear strategy that links these components in both theory and practice, so that education can become successful, productive, and applicable, and can respond to emerging challenges. Such an education would prepare learners with the qualities and skills suited to a global reality that is changing rapidly in its cognitive, ethical, skill-based, and behavioral dimensions. The study further presents the most significant contributions of new global educational philosophies, with a view to drawing on their strategies and applying them successfully, while reconciling them, in theory and in practice, with the integrated cognitive and value-based authenticity of Islamic teachings.

The significance of the research lies in shifting educational practice from the procedural level, represented by conventional administration and teaching, to the existential level, which determines the kind of human being we aim to prepare for the future with all its challenges.

The study adopts analytical and comparative methods. It analyzes the most prominent global trends in knowledge, education, and values, and then compares them with the Islamic educational approach in order to identify the approaches that express its central question: how can today's Arab learners be prepared to compete without losing their distinctiveness?

Keywords: strategy, knowledge, values, skills, philosophy of education, Islamic teachings

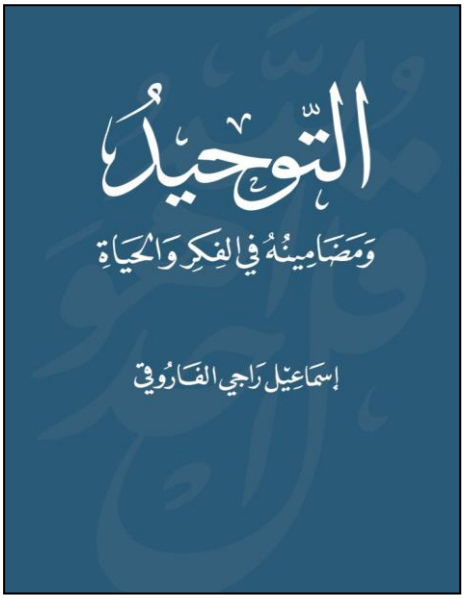
* Hamed Ahmed Al-Dababsa holds a PhD in Islamic Philosophy, University of Jordan, 2017, and is an Assistant Professor, Department of Philosophy, University of Jordan. Email: h.dababseh@ju.edu.jo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0606-1299

Received: September 26, 2025. **Accepted for publication:** April 25, 2026.

To cite this article: Al-Dababsa, Hamed Ahmed (2026). "Values, Knowledge, and Skills in Education: A Philosophical Perspective on Integration Strategies." *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 109-135. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.17421

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

صدر حديثاً



التوحيد

ومضامينه في الفكر والحياة

تأليف: إسماعيل راجي الفاروقي

الطبعة الثانية 1447هـ/2026م

355 صفحة

غلاف ورقي: 979-8-89193-268-5

كتاب إلكتروني: 979-8-89193-269-2

التوحيد هو الناظم العقدي والمعرفي الذي يشكّل جوهر بناء العقل المسلم، ويصوغ شخصيته، مانحاً إياه رؤيةً قادرةً على التعامل مع مفردات الحياة الدنيا والآخرة والمجالات المعرفية تعاملاً فريداً يميزه من غيره؛ إذ يصوغ رؤيةً مميزة للعالَم. فالكتاب محاولة فريدة للكشف عن هذا الجوهر الكلي "التوحيد"، بوصفه جوهر الخبرة البشرية، وأُسّ الإسلام، ومبدأ التاريخ، ومبدأ المعرفة، ومبدأ الغيب، ومبدأ الأخلاق، ومبدأ النظام الاجتماعي، ومبدأ الأمة، ومبدأ الأسرة، ومبدأ النظام الاجتماعي والاقتصادي، ومبدأ النظام العالمي ومبدأ الجمَال. فالتوحيد بهذا المعنى وبهذا الجوهر مبدأ كل شيء، والمرتكز الأساس لمبدأ التعالي، الذي ينشئ حدّاً فاصلاً بين الذات الإلهية و العالَمين. وهو بهذه الماهية يتجاوز كونه مبحثاً من مباحث علم الكلام أو العقيدة، ليكون ثقافة المسلم ومنطلقاته التأسيسية في التصوّر والتفكير وانتخاب الآليات المعرفية والمنهجية. وبهذا التوصيف أنشأ الفاروقي رؤيته في إقرار التوحيد مبدأ كلياً في كل شيء.

إسماعيل راجي الفاروقي: واحد من أشهر المتخصصين بمقارنة الأديان وبدراسة الإسلام في العالم، ولِدَ في فلسطين وحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة إنديانا بالولايات المتحدة، مارس التدريس في المعهد المركزي للبحوث الإسلامية في باكستان وفي جامعات "تِمْبِل" و"شيكاغو" و"سيراكيوز" الأمريكية و"ماكجيل" الكندية، وكان رئيس "الكلية الإسلامية الأمريكية" في شيكاغو، وأستاذاً في قسم الدين بجامعة "تِمْبِل" في بنسلفانيا. وقد ألّف وشارك في تأليف كثير من الأبحاث والكتب من أهمها: "أطلس الحضارة الإسلامية"، و"الأخلاق المسيحية: تحليل نظمي وتاريخي للأفكار السائدة"، و"الأطلس التاريخي لأديان العالم" و"الديانات الآسيوية الكبرى"، كما كان رئيس "المعهد العالمي للفكر الإسلامي."

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://shorturl.at/jJwfz

النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي

عمر بيشو*

الملخص

يتناول هذا البحث قضية تفسيرِ النمو والارتقاء في كلٍّ من عِلم النفس المعاصر، والفكر الإسلامي المهتمّ بشأن التزكية النفسية والارتقاء الأخلاقي والروحي. وقد أظهر البحثُ وجودَ تقاطعاتٍ مُتعدِّدةِ الأبعادِ، سواء على مستوى التقريب الحِسِّي لظاهرة الارتقاء والنمو أو على مستوى التأسيس الإبستمولوجي بخصوص تجاوز هذا التقريب. وانطلاقاً من هذا الـمُعطى، يسعى هذا البحث إلى الإسهام في تعميق هذا النقاش من خلال تحليل فكرةِ النظر الدَّرَجِي في النمو والارتقاء في كلٍّ من عِلم النفس، والفكر الإسلامي، مع التركيز على ديناميكية التحوُّل التي تُميِّز الانتقال بين المراحل النمائية أو المقامات الروحية، وذلك بهدف بناءِ فهمٍ أكثرَ تكاملاً لظاهرة تطوُّر الإنسان، يجمع بين أبعادها النفسية والروحية، وبما يُعزّز فكرةَ كون النمو والارتقاء عمليةً تدريجيةً مُتعدِّدةَ الأبعادِ، ومُتعدِّدة الاشتغال. وقد خلص البحث إلى أنَّ الانطلاقَ من التفسير الارتباطي الذي يجمع بين "الكُلِّي والجزئي" هو الذي مكَّن كُلّاً من تيار ما بعد "الهروي" في الفكر الارتقائي النفسي الإسلامي، وتيار ما بعد "المراحليين" في عِلم النفس المعاصر، من إمكانية تجاوز مشكلة هيمنة التفسير الأحادي لعملية النمو والارتقاء الإنساني. بالإضافة إلى مقترحات للدراسات التكميلية عن هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: مراحل النمو والارتقاء، عِلم النفس، النموذج الدَّرَجِي، النموذج الديناميكي، الفكر الإسلامي.

---

* دكتوراة في علوم التربية، جامعة محمد الخامس– المغرب، 2016م، محاضر مؤهّل في شعبة علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، المغرب. البريد الإلكتروني: obychou@gmail.com، https://orcid.org/0009-0001-9722-5833

تمّ تسلُّم البحث بتاريخ 25/ 10/ 2024م، وقُبِل للنشر بتاريخ 9/ 6/ 2026م.

للاقتباس: بيشو، عمر (2026). " النظرُ الدَّرَجِي وقضايا التأسيس والتجاوز: قراءةٌ في تكاملِ الفكرِ السيكولوجي والفكرِ الإسلامي"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 137–159. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11489

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

على امتدادِ العقودِ الأربعة الماضية، دأب الباحثون المتخصّصون في عِلم النفس النمائي والمهتمون بدراسة التغيّر، التأكيد مراراً وتكراراً على حقيقتين أساسيتين؛ الأولى: أنَّ فهمَ عمليات التغيّر والتقلّب يُعدُّ مدخلاً محوريّاً لتفسير النمو الإنساني، والثانية: أنَّ مستوى فهم هذه العمليات، على الرغم من التقدم العلمي الـمُحرَز في دراستها، لا يزالُ محدوداً، ويكشف عن جوانبَ عديدةٍ لم تُحسم بعدُ؛ مما يجعل النمو ظاهرةً معقّدةً ومتعددةَ الأبعادِ تستدعي مزيداً من البحثِ والتفسير. وكما يُشير روبرت ج. ستيرنبرغ: "أخشى أنَّ واحداً بالمئة فقط مِنْ أدبياتنا النمائية مَنْ يدرس مسألة الآليّات الـمُسبِّبة لتغيُّر النمو" (Siegler, 2001)؛ وإذ يُمكِن إرجاعُ تفسيرِ هذه الحقيقة –يضيف روبرت سيجلر– إلى التعقيد الكامن في التغيُّر والتقلُّب، وإلى الفشل في تعرُّف مدى انتشار التقلُّب والاختيار في تفكير الأطفال. وحتى ذلك الحين كانت النظرياتُ الكلاسيكيةُ التي تُقارِن النمو بالسُّلَّم أو الدرج الحِسِّي، تَعُدُّ التقلُّب والتحوُّل مُتقطِّعاً ونادراً حدوثه، خِلافاً لِـما أظهرته البحوثُ المعاصرةُ في عِلم النفس النمائي، من أنَّ مفهومَ المرحلة لم يعد يُفسِّر بشكلٍ كافٍ تعقيدَ التطوُّر المعرفي. ففي هذا السياق، أكَّد أوليفيه هودي أنَّ النمو المعرفيّ لا يُمكِن اختزاله في "تتالٍ مراحلي"، بل يتضمَّن أيضاً آليّات معرفيّة، مثل الكفّ المعرفي الذي يسمح بانتقاء الاستراتيجيات المناسبة (Houdé, 2000)، وأنَّ الطفل قد يُظهِر أنماطاً معرفيّةً مختلفةً في المرحلة نفسِها، كما يُوضِّح جاك لوتري (Lautrey,1990)؛ ما يُعزِّزُ فكرةَ أنَّ النموّ عمليةٌ تدريجيةٌ مُتعدِّدةُ الأبعادِ (Lerner, 2004)، وأنَّه يسير وَفق مساراتٍ مُتعدِّدةٍ، وليس نموذجاً واحداً (Weil -Barais, 2011)، لا يُمكِن حصر اشتغاله ضمن مراحل صارمة وبِنيات معرفية ثابتة (Kuhn, 2009)، وكما هو بارز بقوَّة في الأعمال النقدية لروبرت سيجلر (Siegler, 1996 ,2001, 2020) في البُعْد النمائي المعرفي، وكذا البُعْد الأخلاقي (Narvaez, 2018)، وغير ذلك.

سنتحدَّثُ عن نموذج دَرجي في تفسير ظاهرةِ النمو، ينطلق من أنَّ الطفلَ يقضي مُدَّةً مُعيَّنةً بطريقةٍ مُعيَّنةٍ في التفكير، ثمَّ يقوم بتحوُّلٍ مُفاجِئٍ نسبيّاً إلى طريقةٍ أُخرى في التفكير؛ ثمَّ ينتقل بعد ذلك إلى مستوى أعلى، وما إلى ذلك؛ أيْ إنَّ ذكاءَ الطفلِ -بحسب هذا النموذج الأخير- لطالما تمَّ تشبيهُه بالدرج، من حيث كونه يتقدَّم على مراحل، خطوة بخطوة، بحسب تقدُّمه في العمر. وهذا هو النموذج الـمُتوافِق مع تتابع الفصول الدراسية في التعليم المدرسي، لكنَّ هذا الأخيرَ أصبح الآن موضعَ تساؤلٍ. ففي أعقاب العمل الرائد لجان بياجيه، فضَّل علم النفس منذ مُدَّة طويلة المفهوم "التزايدي" للنمو المعرفي؛ إذ كان يعتقد أنَّ ذكاء الطفل ينمو ويتطوَّر "مرحلةً بعد مرحلة" مع تقدُّمه في السِّنِّ. بعبارة أُخرى، إنَّ علم النفس الجديد للنمو المعرفي، بعد بياجيه، لطالما كان يدعو إلى التشكيك في النموذج الدَّرَجِي أو يُشير -على الأقل- إلى أنَّه ليس النموذج الوحيد الـمُمكِن (Houdé, 2004)؛ فوجودُ تقلُّبٍ معرفيٍّ في تصرُّفٍ ما يعني وجودَ قدرةٍ على الاختيار بين الاستراتيجيات المختلفة. ومن ثَمَّ، القدرة على التكيُّف مع التعليمات الـمُقدَّمة لإجراء التصرُّف، بما أنَّ القدرة على الاختيار التكيُّفي موجودة منذ سِنٍّ مُبكِّرة جداً، وبما أنَّ اختيارَ طريقةِ التفكيرِ يعتمد على خصائص المشكلة (Siegler, 2001). وبلفظٍ آخر، إذا كانت المشكلةُ سهلةً، فإنَّه يُمكِن استخدام استراتيجيةٍ سريعةٍ تكتفي بالإجابة بشكلٍ صحيحٍ. ومن ناحيةٍ أُخرى، عند مواجهة مشكلةٍ أكثر تعقيداً، فإنَّه يتمُّ استخدامُ طريقةٍ تتطلَّبُ مزيداً من الوقتِ والجُهْدِ للتأكُّد من الإجابة بشكلٍ صحيحٍ. وهذا يعني أنَّ الاعترافَ بوجودِ تقلُّبٍ معرفيٍّ ووصف النمو، بوصفه موجات مُتداخِلة يعني ضمنياً الإجابة عن سؤالين آخرين يتجاهلهما هذا النموذج الدَّرَجِي، وهما: كيف يختار الأطفال بين الاستراتيجيات المختلفة المتاحة لهم؟ وكيف تتغيَّر هذه الاختيارات مع تقدُّم العمر والخبرة؟

وأمّا بخصوص السياق الموازي لحضور نموذج الدرج في عِلم النفس وكيفية تجاوزه، فيُمكِن القول: إنَّ تداوله تمَّ في مجالِ إرساءِ قواعدِ السلوك التعبُّدي وتدبيرها ضمن النظر الارتقائي النفسي الإسلامي بخصوص قضايا الزهد والتصوُّف وتهذيب النفس؛ إذ يُمكِن القول: إنَّه كان واضحاً ومُعلَناً عنه بشكلٍ ما منذ التأسيس لنواة "علم تهذيب النفس" مع كلٍّ من كتاب (منازل السائرين)

للهروي، وكتاب (مدارج السالكين) أو (مراحل السائرين) لابن القيِّم؛ إذ شكَّل العمل الأوَّل مادة تأسيسية هيكلية لهذا النظر الدَّرَجِي، كان الهدفُ منه إرساء تصوُّر نظري، يتمُّ من خلاله مقاربة التعبُّد في بُعْده الارتقائي التزايدي التصاعدي، في حين شكَّل العمل التأسيسي النوعي الثاني لابنِ القيِّم، أو ما يُمكِن نعتُه بتيارِ ما بعد الهروي، منعطفاً في تدبيره لهذا النظر، وذلك لـمّا كشف، وسلَّط الضوء أكثر عمّا يجري في مسألة ترتيب مقامات العبودية في ما بينها، وما يرتبط بها من "أحوال" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133–134).

وعليه، فالإشكالُ المحوريُّ الذي ينطلق منه البحثُ هو محاولةُ الإجابةِ عن السؤالين المحوريين الآتيين: كيف تمَّ التعاملُ من جهةٍ مع ما يجري بين المراحل النمائية في البحث العلمي السيكولوجي، ومع ما تمَّ بين المقامات الارتقائية للنفس في التصوُّر الإسلامي من جهةٍ أُخرىٰ، باعتبار مشتركِ انطلاق اشتغالهما في تدبير هذا الارتقاء والتخطيط له علىٰ نظر أو نموذج يُمكِن تسميتُه بأنَّه درجي؟ وكيف تمَّ التعامل مع نقد هذا النموذج في كلٍّ من الفكر السيكولوجي والفكر الإسلامي لقضايا تهذيب النفس والارتقاء بها تعبُّدياً؟ ثمَّ تفرَّعت من هذين السؤالين أسئلةٌ فرعيةٌ أُخرىٰ، مفادها: ما نموذج الدرج والنظر الدَّرَجِي؟ وما تصوُّره لسيرورة النمو والارتقاء النفسي؟ وما الانتقادات والتعقيبات التوجيهية بخصوص كيفية تدبير اشتغال سيرورات الانتقال من مرحلة نمائية (درجة أو منـزلة سيرية ارتقائية) إلىٰ التي هي أعلىٰ منها، سواء في راهن علم النفس أو في تراث الفكر الإسلامي؟ وما تمفصلات قضاياهما الـمُمكِنة؟

وتتمثل أهداف البحث في الآتي:

1. الإسهام في إغناء النقاش حيال قضايا النظر الدَّرَجِي بشكلٍ عام في تفسير الظواهر النفسية من حيث النمو والارتقاء.

2. إبراز مدىٰ إمكانية إسهام الفكر الإسلامي في تفسير ظاهرة النمو والارتقاء من خلال مقاربته المقاصدية القائمة علىٰ الاستيعاب والتجاوز؛ لإغناء البحث التكاملي المعرفي النفسي تنظيراً وتوظيفاً.

3. تحليل قضايا هذا النظر في إطار التكامل المعرفي بين الفكر السيكولوجي والفكر الإسلامي؛ قصد إمكانية الإفادة منهما معاً في تفسير النموذج الدينامي، وظاهرة "التحوُّل المعرفي" في مجال النمو والارتقاء.

4. إغناء الرصيد المعرفي التكويني السيكولوجي، التدريسي لعلوم التربية في المؤسّسات الجامعية والمؤسّسات المهنية.

ولتحقيق أهداف هذا البحث، والإجابة عن أسئلته المطروحة؛ استخدم الباحثُ منهجَ التحليل الوصفي الكيفي، والتحليل الاستقرائي لآليّات اشتغال النظر الدَّرَجِي والنظر التحوُّلي في كلٍّ من مجال الفكر الإسلامي والفكر السيكولوجي المعاصر، وتحليل تمفصلاتها، وبيان دلالاتها على تجويد الفعل الارتقائي، من خلال الاشتغال بدراسات وبحوث ذات علاقة بالموضوع.

الدراسات السابقة

1. دراسة (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999)؛ وهي دراسةٌ نقديّةٌ لنظرية النمو الأخلاقية المراحلية، تقترح نموذجاً بديلاً لتطوُّر الحُكم الأخلاقي أكثر مرونة من المراحل الصارمة.

2. دراسة (Kuhn, 2009)؛ وهي إسهامٌ نقديٌّ لنظرية النمو المعرفي المراحلية، وفيها يُقدِّم الباحث رؤية حديثة، مفادها أنَّ التفكير يتطوَّر تدريجياً، وليس عبر مراحل صارمة.

3. دراسات (Siegler, 1996 ,2001, 2020)، وهي تُعَدُّ من أهمِّ الإسهامات في علم نفس النمو التي انتقدت فكرةَ المراحل الصُّلْبة، وفكرةَ الانتقال الصارم بين المراحل، وطرحت نموذجَ التغيُّر التدريجي الـمُتعدِّد الاستراتيجيات.

4. دراسة (Müller, Carpendale, Smith, & Thelen, 2015)، وفيها عُرِضت المقاربات المعاصرة، مثل نظرية الأنظمة الدينامية التي تتجاوز النموذج المراحلي.

5. دراسة (Rogoff, 2003, 2016)؛ وهي دراسةٌ تهدفُ إلى توضيح كيف أنَّ النمو المعرفي يتشكَّل ضمن الممارسات الثقافية، وأنَّ مسارات النمو تختلف تبعاً لاختلاف السياقات الثقافية، لا وَفق مراحل عالميةٍ ثابتةٍ للنمو الإنساني، فيما يُعَدُّ نقداً مباشراً للنماذج المراحلية العالمية.

6. دراسة (Narvaez, 2018)؛ وهي دراسةٌ تُعْنىٰ بنقد النمو الأخلاقي المراحلي، وفيها يعيد الباحثُ النظرَ في نموذج لورانس كولبرج، ويقترح نموذجاً مُتعدِّدَ الأبعادِ للنمو الأخلاقي.

7. دراسة محمد نمر (2024)؛ وهي دراسةٌ تناولت تقسيم المراحل العمرية وَفق نظرية النمو المعرفي، وتقويمها في إطار قراءة تحليلية نقدية في بعض النماذج. ومن بين ما انتقدته بخصوص هذه النظرية، أنَّها أغفلت الجانب الروحي، وأنَّ تقسيم هذه المراحل تمَّ وَفق الواقع الوظيفي الذي يخدم المجتمعات الصناعية.

وعليه، تشير هذه الدراسات –التي تهتمُّ بتطوُّر التفكير، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو الأخلاقي، ودور الثقافة والسياق الاجتماعي في تشكيل النمو المعرفي– إلىٰ مجموعةٍ من النتائج النقدية الـمُهِمَّة، وهي:

أ. النمو الإنساني ليس انتقالاً صارماً بين المراحل، بل عمليةٌ تدريجيّةٌ.

ب. التطوُّر يتأثَّر تأثيراً كبيراً بالعوامل الاجتماعية والعوامل الثقافية، ولا يكون في بِنيةٍ معرفيّةٍ واحدةٍ.

ت. التطوُّر يحدث نتيجة تفاعلٍ مُعقَّدٍ بين عوامل عصبية وجسمية وبيئية، والتغيُّرات النمائية تنبثق من ديناميات التفاعل بين هذه العوامل، بدلاً من المرور بمراحل مُحدَّدة مُسبَقاً.

ث. توجد مساراتٌ مُتعدِّدةٌ للنمو، وليس نموذجاً واحداً عاماً؛ إذ تُفسِّر النماذج المعاصرة النمو عبر أنظمة دينامية مُتفاعِلة.

غير أنَّنا لم نجد –علىٰ حَدِّ علمنا– دراسة تكاملية تتعلَّق بما نريد تسليط ضوء البحث فيه. لذا؛ فإنَّ الإسهام العلمي الذي يُقدِّمه هذا البحث يتجلّىٰ في تحليله مفهوم النظر الدَّرَجِي ومفهوم النظر الدينامي التحوُّلي، بوصفهما من جهةٍ أولىٰ إطارين تفسيريين مشتركين، لفهم سيرورات التطوُّر والارتقاء في عِلم النفس لمراحل النمو، وذلك للسيرورات الارتقائية التي تحدث أثناء فعّالية جريان المقامات والأحوال من منظور التفكير الروحي والأخلاقي التهذيبي الإسلامي، ومن جهةٍ ثانية، في

إبراز أوجهِ التقاطع والاختلاف لتصوُّرهما قضية التأسيس والتجاوز للنموذج الدَّرَجِي، ومن جهةٍ ثالثة، في إمكانية بناءِ قراءةٍ أكثر استيعاباً وشمولاً لظاهرة النمو والارتقاء الإنساني، تجمع بين التحليل السيكولوجي وفلسفة تهذيب النفس في التراث الصوفي الإسلامي.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ فقد نُظِّم البحث وَفق محورين مُتكامِلين؛ أوَّلهما: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي في علم النفس وقضايا تجاوزه، وثانيهما: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي في الفكر الإسلامي، ومحاولات التوجيه وسُبُل التجاوز.

أولاً: الارتقاء والنمو ضمن النموذج الدَّرَجِي في عِلم النفس

1. مفهوم النظر الدَّرَجِي وتوصيف اشتغاله

وصف جان بياجيه وسيغموند فرويد وهنري والون نمو الطفل بحسب مراحله العمرية؛ إذ لكلِّ مرحلةٍ نمائيةٍ طريقةُ تفكيرٍ مُحدَّدة. فوَفقاً للنظريات الكلاسيكية للنمو (مثل: نظريات جان بياجيه، وجيروم برونر، ولورانس كولبرج)، فإنَّ عُمرَ الطفل وتفكيره يتقدَّمان في وقت واحد. فإذا كان في سِنِّ الخامسة يُفكِّر بطريقة مُعيَّنة، فإنَّه في سِنِّ الثامنة أو في سِنِّ الثانية عشرة سوف يُفكِّر مَرَّةً أُخرىٰ بشكلٍ مختلفٍ، ويتبنّىٰ تفكيراً مُعقَّداً بشكلٍ مُتزايِدٍ مع نموّه (Siegler, 2001). فمثلاً، أضاف سيجلر نظرية بياجيه بناءً علىٰ العديد من الملاحظات السريرية والتجريبية التي تصف مراحل مختلفة من النمو، علىٰ النحو الآتي: المرحلة الحِسِّية بين صفر وسنتين، والمرحلة ما قبل العملية بين سنتين وسبع سنوات، والمرحلة العملية الملموسة بين سبع واثنتي عشرة سنة، وأخيراً مرحلة العمليات الـمُجرَّدة التي تتجاوز سِنَّ الثانية عشرة، وما إلىٰ ذلك.

كذلك وصف ج. برونر مراحلَ مختلفة في أشكال تمثُّلات عقلية لدىٰ الأطفال (في البداية غير نشطة؛ أيْ مبنية علىٰ الفعل، ثمَّ أيقونية قبل أنْ تكون رمزية)، في حين كان لورانس كولبرج مهتماً بالتطوُّر الأخلاقي للطفل الذي هو أيضاً يتمُّ علىٰ مراحل. لذا؛ فإنَّ معظم النظريات الكلاسيكية

للنمو هي ما يُمكِن أنْ نُسمِّيها "مراحلية" أو قائمة على نظر مراحلي، يُمكِن مقارنته باستعارة بصرية؛ إذ إنّ النمو المعرفي يُشبِه الصعود على الدرج كما يصعد المرء الدرج خطوة بخطوة. ولذلك، كرَّست البحوث في عِلم نفس النمو -على مدار عقودٍ من القرن الماضي- كثيراً من الجُهْد لتحديد طريقةِ التفكير الخاصّة بكلِّ مرحلةٍ عمريّةٍ (Siegler, 2001).

2. نقد النظر الدَّرَجِي في علم النفس المعاصر

نقصد بهذا النقد الذي أرساه تيارُ ما بعد بياجيه، وتمثَّل في الأسئلة التي وُجِّهت إلى نموذج الدرج في التفسير السيكولوجي لظاهرة النمو لدى الطفل والمراهق، مثل: لماذا لم تُركِّز النظريات التقليدية بشكلٍ أكبر على التغيُّر الذي يحدث بين المراحل النهائية؟ ولماذا تمَّ تهميش التقلُّبات التي تبدو أقلّ أهميةٍ وأقلَّ إثارةٍ، مع أنَّها قد تكون الوحيدة الموجودة وذات الفاعلية في نهاية المطاف، لا سيَّما أنَّ دراسةَ التغيُّرات الدقيقة تُساهِم بالتأكيد بشكلٍ كبيرٍ في فهم نمو تفكير الطفل وتطوُّره؟ ثمَّ، ألم يتفق معظم علماء الأحياء على مساهمات التطوُّر الجزئي (مثل: الطفرات أو إعادة التركيب الجيني) في التطوُّر الكُلِّي للأنواع. ومُقابِل ذلك، ألا يكون من الأكثر إثارة للاهتمام، في فهم نمو الطفل، وصف تلك التغيُّرات الدقيقة التي تحدث بشكلٍ مستمرٍ وتدريجي في وتيرة ظهور طرائق جديدة للتفكير، بدلاً من محاولة تفسير التغيُّرات الكبيرة من مرحلة تفكيرية إلى أُخرى؟ (Siegler, 2001).

هذه أسئلةٌ، وغيرها كثير، لا تزال تُطرَح بصدد نقد النموذج الدَّرَجِي في التفسير السيكولوجي والعصبي للنمو، بخصوص نمو الذكاء أساساً، مع إمكانية مقاربته من زاوية استيعابية تجاوزية. وعليه، فقد تمَّ التركيز بالأساس في هذا البحث على نظرتين نقديتين لهذا النظر الدَّرَجِي، وذلك لكلٍّ من عالِم النفس الأمريكي روبرت سيغلر، وعالِم النفس والأعصاب الفرنسي أوليفييه هودي.

أ. التفكير لا يخضع للتقسيم العمري

ممّا لا شكَّ فيه أنَّ البحوثَ الـمُتراكِمةَ في عِلم النفس على مَرِّ السنين، قد ألقت بظلالٍ من الشكِّ على فرضية النمو في مراحل متتالية أو ما يُعرَف بالنمو المتتالي المراحل. وتبيَّن أيضاً أنَّه لا

توجد حالة معرفية واحدة تظهر في سِنٍّ مُعيَّنة يتمُّ استبدال أُخرىٰ بها كُلِّياً في أعمار لاحقة. وهذا يعني أنَّ التقلُّب والتحوُّل المعرفي عبر السياقات أصبح هو القاعدة، وليس الاستثناء في نمو الطفل كما كان من قبل، وأنَّ استخدام الاستراتيجيات الجديدة إذا كان يتزايد ببطء، فإنَّه -مع ذلك- يبدو أنَّ التحوُّلَ مستمرٌّ للغاية، بل النمو هو التغيُّر والتحوُّل ذاته. وهذا الأخير جزء مستمر من الأوَّل (Limón & Mason, 2002).

إنَّ انتقاد النظريات التي تفترض وجودَ علاقةٍ وثيقةٍ بين العمر والتفكير-بحسب (Siegler, 2001)- لا يعني تشويهها بشكلٍ كاملٍ؛ فيكفي أنَّها حفَّزت إلىٰ ابتكار أساليب أكثر براعة من أيِّ وقت مضىٰ، لإثبات أنَّ الرُّضَّع والأطفال الصغار "يمتلكون" المهارات المعنية أو "لا يمتلكونها". وفي نهاية المطاف، فقد أدَّت عموماً إلىٰ تطوير قاعدة بيانات غنية بشكل مُتزايِد بشأن النمو. وبدلاً من ذلك -يضيف هذا الباحث الأخير- يهدف النقد إلىٰ وضع مشكلة بالغة الأهمية في مركز النقاش، مفادها أنَّ الطريقة التي يحدث بها التغيُّر والتقلُّب، والآليّات التي تجعله مُمكِناً، والتي تُشكِّل القوَّة الدافعة له، تمَّ إهمالها وتهميش قضيتها بشكل كبير. وقبل السعي إلىٰ فهمِ آليّات التغيُّر، يجب إدراكُ نقطةٍ رئيسةٍ واحدةٍ، مفادها أنَّ تفكير الأطفال هو أكثرُ تغيّراً وتقلُّباً ممّا تقترحه النماذج التقليدية. وعلىٰ الرغم من أنَّ هذا التقلُّب والتغيُّر موجودٌ في العديدِ من الأنشطة المعرفية المختلفة، فقد تمَّ استكشافه أكثر من خلال الاشتغال بالحساب الذهني؛ إذ يستخدم الأطفال مجموعةً واسعةً جداً من الاستراتيجيات لحَلِّ المشكلات الحقيقية بالنسبة إليهم. وبلفظٍ آخر، إنَّ ما يثير اهتمام علماء نفس النمو هو أنَّ الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال تختلف اختلافاً كبيراً مع نموهم واكتسابهم للخبرة. وقد تمَّ اكتشاف هذا التقلُّب المعرفي في تجربةٍ كان لها هدفٌ آخر، هو تعرُّف مدىٰ دراية الأطفال بالأرقام في بداية تعليمهم وأثناء نموهم؛ أيْ إنَّ هذا التقلُّب المعرفي يبدأ مُبكِّراً جدّاً، ويستمر طوال الحياة، وهو سِمَةٌ أساسيةٌ للبشر (Siegler, 2001).

وعليه، فقد أصبح من الضروري دمج هذا التقلُّب والتحوُّل المعرفي في نموذجٍ نظريٍّ جديدٍ، يتصوَّر النمو والارتقاء سلسلةً من الموجات الـمُتداخِلة، تتوافق كلٌّ منها مع طريقةٍ مختلفةٍ في التفكير

أو الاستراتيجية، بعيداً عن صورةِ السُّلَّم أو الدرج؛ فكلُّ استراتيجيةٍ تكون قادرةً على التداخل مع أُخرى، مع التحرُّك تدريجياً نحو اعتماد أكثر استراتيجية فعّاليةً وأماناً. وليس كلّ استراتيجية فكريّة تتبع أُخرى وتليها، أو تكون -بتعبير (Larivée, 2016, P.235)- نموذجاً نهائياً تموُّجياً. والظاهر أنَّ الاستراتيجيات المعرفية تُشكِّل خصيصةً مركزيةً للاشتغال المعرفي. وبلفظٍ آخر، إنَّنا نتحدَّث عن نموذج ينطلقُ من فكرةِ أنَّ الطفل يعرف استخدام استراتيجيات تفكير مُتعدِّدة، وما عليه إلّا الاختيار من بينها؛ إذ يكتشف في الغالب طرائق جديدة للتعامل مع المشكلة (Adolph,1997). ويُعزِّز هذا التفسير ما توصَّلت إليه بعضُ البحوث السيكولوجية من وجودِ علاقةٍ نمائية متبادلة بين الحركة التكيُّفية والإدراك؛ إذ يكمن إدراك الإمكانات في قلبِ الحركةِ التكيُّفية، ويعمل هذا الإدراك على تحقيق التوازن والحركة، ويسمح باختيار الحركات المستمرة وتعديلها بشكلٍ مناسبٍ (Berger & Adolph, 2007).

صحيحٌ أنَّ بياجيه قد يبدو أهم مُنظِّري النظرية البنائية، لكنَّه أيضاً الشخص الذي أظهر نفسه بوصفه الأكثر حساسيةً للحاجة إلى تفسير التغيُّر والتقلُّب؛ إذ افترض وجود تغيُّرٍ أكبر في الفكر خلال مُدَد قصيرة من التحوُّل، وعَدَّ هذا التباين العامل الحاسم للتقلُّب المعرفي. كذلك أدرك أنَّ الهياكل المعرفية تتغيَّر باستمرار بطرائق خَفِية من خلال عمليات الاستيعاب والتكيُّف، بما في ذلك خلال أوقات التوازن العام. ومع ذلك، فإنَّ الانطباعَ السائد الذي ينشأ من عمل بياجيه هو أنَّ الطفل في أيِّ عُمرٍ تقريباً سيُفكِّر في مشكلةٍ مُعيَّنةٍ بطريقةٍ مُعيَّنةٍ، كاشفاً عن مستوى البِنية المعرفية التي لديه (Siegler, 2001).

ب. الذكاء ينمو كفيّاً

في أوائل تسعينات القرن العشرين الميلادي، أثار مفهوم الكف (Inhibition) موجةً جديدةً من الاهتمام بعِلم النفس المعرفي، سواء في أمريكا الشمالية أو في أوروبا؛ ففي إطار هذا الاتجاه البحثي الجديد، تبيَّن أنَّ النمو المعرفي لا يُمكِن اختزاله في تنسيق الوحدات البنيوية وتنشيطها (كما في نظرية

بياجيه البنيوية، وفي نماذج البنيوية الجديدة)، بل أصبح النمو ينطوي أيضاً -في كثيرٍ من الأحيان- على كف بِنية أو استدلالٍ مُنافِسٍ. ومن ثَمّ، أصبح يُنظَر إلى عمليات الانتقاء والكف بوصفها مُرتبِطة بالعمر والمجال (Houdé, 2000). وبعبارةٍ أُخرى، من ناحيةٍ، توجد بالفعل لدى الأطفال قدراتٌ معرفيّةٌ مُعقَّدةٌ جداً؛ أيِ المعرفة الجسدية والرياضية والمنطقية والنفسية التي تجاهلها بياجيه، ولا يُمكِن اختزالها في الأداء الحِسِّي الحركي الصارم (الخطوة الأولى من الدرج). ومن ناحيةٍ أُخرى، ومع استمرار نمو الذكاء حتى مرحلة المراهقة والبلوغ (الخطوة الأخيرة)، فإنَّ هذه الأخيرة هي الأُخرى تتخلَّلها أخطاء وتحيُّزات إدراكية وتحوُّلات غير مُتوقَّعة، لم تتنبَّأ بها نظرية بياجيه. وهكذا، بدلاً من اتباع خط أو مسار تصاعدي ينطلقُ من المجال الحِسِّي الحركي إلى الـمُجرَّد (مراحل بياجيه)، يتقدَّم الذكاء بطريقة غير مُنتظَمةٍ وغير خطيةٍ؛ إذ سيؤدّي الكف دوراً إيجابياً وتكيُّفياً في إطار هذا النمو (Houdé, 2007). فما علاقة الكف بالنمو (نمو الذكاء)؟ وإلى أيِّ حَدٍّ شكَّل عِلمُ النفس العصبي منعطفاً بحثياً في جديد علم النفس، من خلال إسهامه في تشكيل نظر مستوعب ومتجاوز للنموذج الكلاسيكي للنمو القائم على النظر الدَّرَجِي؟

وبلفظٍ آخر، بدلاً من تصوُّر تقدُّم الذكاء ونموه في بُعْده الخطي والتراكمي من الحِسِّي إلى الـمُجرَّد، يُمكِن تصوُّر تقدُّمه بطريقة أكثر دينامية، تعتمد استراتيجيات مُتداخِلة مُتعدِّدة؛ ففي دماغ كل طفل أو بالغ، يُمكِن أنْ تتنافس -في أيِّ وقت- الاستدلالات السريعة والبدهية، أو التحيُّزات المعرفية (النظام 1)، والقواعد المنطقية، أو ما يُسمّى الخوارزميات "الدقيقة" (النظام 2)، فيما يُطلَق عليه اسم الصراعات المعرفيّة. وللتغلُّب على هذه الأخيرة، يجب على الدماغ أنْ يتكيَّف، وذلك من خلال اعتماد الذكاء العام (أو المرونة) على قدرة التحكُّم التنفيذي لقشرة الفصّ الجبهي (مكمن النظام 3)؛ أيْ إنَّ هذا النظام الأخير يجب أنْ يكف النظام (1) الـمُرتبِط بالعواطف والمشاعر، ويُنشِّط النظام (2)، حالة بحالة، بحسب السياق (Houdé, 2018). وعليه، تبدو دينامية الاستيعاب والتلاؤم اليوم -من منظورِ عِلم النفس العصبي- غير كافية لوصفِ الطريقةِ التي ينمو بها الذكاء البشري. فالطفل الذي فشل في استيعاب الرقم مثلاً، ليس الـمُشكِل في حَدِّ ذاته أنَّه استخدمه في

وقتٍ مُبكِّرٍ جداً؛ أيْ خارج المرحلة النمائية المناسبة، بقَدْر ما يتمثَّل الـمُشكِل في فشل الطفل في كيفية كفّ الاستراتيجية الإدراكية غير الـمُلائِمة. ومن ثمّ، فالنمو لا يعني فقط بناء الاستراتيجيات المعرفية وتفعيلها، كما اعتقد بياجيه، بقَدْر ما يعني أيضاً ضبط كيفية كفّ الاستراتيجيات الـمُتنافِسة الورود تنفيذياً في الدماغ، وذلك بإبقاء الـمُلائِم منها، وترك ما هو غير ذلك. وبلفظٍ آخر، أكَّد بياجيه في نظريته عن نمو الطفل أنَّه منذ مرحلة المراهقة (مرحلة العمليات التجريدية) لا ينبغي للمرء أنْ يرتكب أخطاء منطقية، بوصفها أكثر المراحل صياغة وتشكيلاً للذكاء التجريدي، وباعتبار بلوغها آخر "خطوة الدرج". والحقيقة أنَّ الواقع غير ذلك؛ أيْ إنَّ أدمغةَ المراهقين والبالغين تستمر – بشكلٍ عفويٍّ– في ارتكاب أخطاء إدراكية منهجية، مثل تلك التي يُحدِثها الأطفال مِمَّنْ هم أصغرُ سِنّاً، في بعض المهام المنطقية، على الرغم من أنَّها بسيطة جداً. وهنا نكتشف مَرَّة أُخرى مدى نمو الذكاء، حتى هذه المرحلة الأخيرة، والدور الذي يلعبه الكفّ في هذا النمو (Houdé, 2007). وبعبارة أُخرى، لا يوجد اكتمال ذكائي بمُجرَّد بلوغ مرحلة التجريد بوصفها آخر مرحلة ضمن تصوُّر هذا النظر الدَّرَجِي؛ إذ يُمكِن للبالغين أنفسهم اقتراف الزلّات الاستدلالية الإدراكية استنباطاً واستقراءً (Houdé, 2022, P.92). ومن ثمّ، عوضاً عن تتبُّع مسار درجي ينطلق ممّا هو حِسِّي حركي إلى ما هو مُجرَّد (مراحل بياجيه)، دون استحضار لإمكانية اقتحام عقبات ما تعترض المسار العمري، فإنَّ عِلم النفس الجديد ينظر إلى الذكاء بوصفه منظراً لجبالٍ لا يُمكِن صعودها خطياً، وإنَّما بوصف الذكاء مُفاجِئاً ولا مُنتظَماً.

ثانياً: الارتقاء والنمو ضمن النظر الدَّرَجِي والنَّظر الدِّينامي المقاصدي في الفكر الإسلامي

يُمكِن القول: إنَّ فكرة الارتقاء والانتقال من مرحلةٍ أو درجةٍ إلى أُخرى أعلى منها التي تستند إلى النظر الدَّرَجِي أو نموذج الدرج، قد تمَّ التطرُّق إلى قضيتها، فيما يُعرَف في تراث الفكر الإسلامي بقضيّة تهذيب النفس وتزكيتها من منظور ارتقائي درجي مقاماتي؛ فثمة دراسات كثيرة تحدثت عن

التزكية وعلاقتها بالنفس وبالعقل وبالقيم العليا وبمقاصد القرآن (حوىٰ، 2008، ص63 – 104. النجار، 2019، ص11–38). وأُفرِدت لها مُؤلَّفات حملت في عناوينها دلالات قضايا هذا النظر الأخير، مثل: (منازل السائرين) للهروي، و(مدارج السالكين) أو (مراحل السائرين) لابن القيِّم. فكيف تمَّ استحضار هذا النظر الدَّرَجِي في هذين الـمُؤلَّفين تحديداً؟ وكيف تمَّ تناول هذا النظر، وطرح قضية تجاوزه من زاوية الاشتغال بدائرة الفكر الإسلامي؟

1. (منازل السائرين) والتأسيس للنظر الدَّرَجِي

قال أبو إسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الأنصاري الهروي (ت481هـ) عن سبب تأليفه (المنازل)، مُبيِّناً فيه كذلك منهجَ نظرِه التأليفي عامة، ومنهجَ نظرِه الدَّرَجِي بشكلٍ خاصّ: "وبعد، فإنَّ جماعةً من الراغبين في الوقوف علىٰ منازل السائرين إلىٰ الحقِّ عزَّ اسمُه من الفقراء من أهلِ هراة والغرباء طال علىٰ مسألتهم إياي زماناً أنْ أُبيِّن لهم في معرفتها بياناً يكون علىٰ معالمها عنواناً. فأجبتهم بذلك بعد استخارتي الله واستعانتي به، وسألوني أنْ أُرتِّبها لهم ترتيباً يُشير إلىٰ تواليها، ويدلُّ علىٰ الفروع التي تليها، وأنْ أُخْليه من كلامِ غيري، وأختصره؛ ليكون ألطفَ في اللفظ، وأخفَّ للحفظ. وإنّي خفتُ أنّي إنْ أخذت في شرح قول أبي بكر الكتاني: إنَّ بين العبد والحقِّ ألفَ مقامٍ من نورٍ، وظلمة طوَّلت علي وعليهم، فذكرت أبنية تلك المقامات التي تشير إلىٰ تمامها، وتدلُّ علىٰ مرامها، وأرجو لهم بعد صدق قصدهم ما قال أبو عبيد البسري: إنَّ لله عباداً يريهم في بداياتهم ما في نهاياتهم (...). وقد قال الجنيد: "قد يُنقل العبدُ من حالٍ إلىٰ حالٍ أرفعَ منها وقد بقي عليه من التي نُقل عنها بقيَّة، فيشرف عليها من الحالة الثانية، فيصلحها". واعلم أنَّ السائرين في هذه المقامات علىٰ اختلاف مفظع، لا يجمعهم ترتيبٌ قاطعٌ، ولا يوقِفهم منتهىٰ جامع. وقد صنَّف جماعةٌ من المتقدمين والمتأخرين في هذا الباب تصانيف (...)، وأكثرهم لم ينطق عن الدرجات" (الهروي، 1988، ص5–6).

يتضح من هذا النصّ الواردِ في مقدمة كتاب (منازل السائرين) للهروي ما يأتي:

أ. تأليف هذا الأخير بالشكل الذي تُجمِله دلالة عنوان الكتاب كان يُعبِّر عن بعضِ اهتمامات المجتمع الذي عاش فيه، والتي تتمثَّل في تهذيب النفس وكيفية الارتقاء بها تعبُّدياً؛ إذ يُمكِن القول بأنَّه العصرُ الذي شهد نقلةً نوعيةً في منهجيّة التأليف في الكتب التي اهتمَّت بهذا البُعْد الارتقائي النفسي والروحي، والتي تهتمُّ في مجموعها بكيفية مساعدة مَنْ يريد الاطِّلاع على الحكم وقواعد التصوُّف الأخلاقي التي يستلهم منها كيفية التحقُّق بأحكام مقام الإسلام، وأنوار مقام الإيمان، وأسرار مقام الإحسان، وصولاً إلى التحقُّق بقوله تعالى: ﴿واعْبُدْ رَبَّكَ حَتّىٰ يَأْتِيَكَ اليَقِينُ﴾ [الحجر: 99].

ب. النظر الدَّرَجِي في (منازل السائرين) يتجلّى من خلال تقسيم هذا الأخير إلى مُكوِّنات تستلزم تحقيق أوَّلها استشرافاً لنهايتها، ويتضح ذلك من خلال قول صاحبه: "وعندي أنَّ العبدَ لا يَصِحُّ له مقامٌ حتى يرتفع عنه، ثمَّ يُشرِف عليه" (الهروي، 1988، ص6)، وكما أفصح عنه كذلك، بذكره "الدرجات" في الجملة الأخيرة من النصّ المذكور آنفاً.

ت. وجود استحضار تنبيهي بخصوص اشتغال النظر الدَّرَجِي، من حيث تدبير درجات الانتقال من مقامٍ إلى آخر، ومن حالٍ إلى آخر أعلى منه، وذلك في استشهاده -من جهةٍ- بكلٍّ من فكرة أبي عبيد البسري المُتعلِّقة بظاهرة إمكانية تسريع النمو والارتقاء، باللغة السيكولوجية المعاصرة. ومن جهةٍ أُخرى، من خلال استشهاده بفكرة الجنيد الدالَّة على الاستمرارية التدبيرية للمقام بدل التعامل مع هذا الأخير بنوعٍ من القطيعة التي تستحضر منطق الفصل الذي يقطع الالتفات إلى المقام الذي جاوزه. وبمعنى آخر، التأسيس للنظر الدَّرَجِي كانت تتخلَّله إشارات ضمنية دالَّة على إرساء وعي بعدم التعامل مع المقامات والأحوال بمنطق حِسِّي؛ إذ سيتبلور هذا الوعي التوجيهي بشكلٍ جَلِيٍّ ومُمنهَجٍ مع الإمام المقاصدي ابن قيِّم الجوزية (751هـ) في كتابه (مدارج السالكين).

2. النظر الدَّرَجِي في اختبار النظر المقاصدي ومِـحَكِّه

يُمكِن القول: إنَّ التنظيرَ لنموذج الدرج في الفكر الإسلامي قد عرف وجوده التأسيسي المنهجي مع الهروي في مُؤلَّفه (منازل السائرين)، وأنَّ الحديث عن نقد هذا النموذج، قد تمَّ التطرُّق إليه مع ابن القيِّم في كتابه (مدارج السالكين)، وذلك في سياق الحديث عن المنازل والأحوال وترتيبها، ومناقشة إمكانية تقديم منـزلة على أُخرى مع تبرير ذلك الشيء الذي ترتَّب عليه –في نظرنا– تسليط الضوء والكشف عن قضايا كبرى، لا تزال محطَّ نقاشٍ ونقدٍ من جهة راهن البحث السيكولوجي، وبحوث علمية أُخرى لها الاهتمام نفسه بقضايا التفسير العلمي لظاهرة نمو الذكاء وصلتها بظواهر أُخرى. إنَّ الأمرَ يتعلَّقُ بالتأسيس للنظر الدَّرَجِي والتأسيس لنقد هذا الأخير في ثنايا تعقيبات ابن القيِّم الغنية في كتابه (مدارج السالكين) على كتاب (منازل السائرين) للهروي.

والحقيقة أنَّه لا يُمكِن منح معنى لتوجيه ابن القيِّم لهذا النموذج في غياب الاطِّلاع عمّا يجري في راهن البحث العلمي، بخصوص قضايا النمو والارتقاء، وما تطرحه إشكالية نمطية المراحل النمائية والنظر المراحلي الذي كان من ورائه مُنظِّرون سيكولوجيون (مراحليون/ Stadistes)، كما يُحِبُّ روبرت سيغلر أنْ ينعتهم بذلك، وما قام به هذا الباحث السيكولوجي الأخير بخصوص الكشف عن قضية التقلُّب المعرفي وارتباطه بالنمو والتغيُّر الذي يحدث أثناء الانتقال من مرحلةٍ نمائيةٍ إلى أُخرى، والذي بموجبه يحدث النمو والارتقاء، وما كشف عنه كذلك البحث النفسي العصبي في كون الدماغ ينمو كفيّاً، وبقَدْر ما يكفُّ ينمو ويرتقي، كما تقدَّم بيانه في هذا البحث.

ومن الجدير بالذكر أنَّ الحديث عن نقد "النظر الدَّرَجِي" كما تمَّ تداوله في (مدارج السالكين) جاء في معرض الحديث عن منـزلة العزم، وهي المنـزلة الرابعة من (منازل السائرين) أو الدرجة الرابعة من (مدارج السالكين)، وأساساً في معرض تعقيب ابن القيِّم على الهروي بخصوص تقديم منـزلة على أُخرى؛ إذ يتعلَّق الأمرُ بتقديم الهروي منـزلة التوبة على منـزلة المحاسبة. وفي هذا السياق التوجيهي النقدي الذي يروم تطوير التأسيس لهذا النظر وتجويده، قال ابن القيِّم: "وصاحب المنازل

قدَّم التوبة على المحاسبة، ووجه هذا أنَّه رأى التوبة أوَّل منازل السائر بعد يقظته، ولا تتمُّ التوبة إلّا بالمحاسبة؛ فالمحاسبةُ تكميلُ مقام التوبة، فالمراد بالمحاسبة الاستمرار على حفظ التوبة، حتى لا يخرج عنها، وكأنَّه وفاءٌ بعقد التوبة" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133). وفي هذا السياق التوجيهي أيضاً، أضاف ابنُ القيِّم: "واعلم أنَّ ترتيب هذه المقامات ليس باعتبار أنَّ السالكَ يقطع المقام، ويُفارِقه، وينتقل إلى الثاني، كمنازل السير الحِسِّي. هذا محالٌ، ألا ترى أنَّ اليقظةَ معه في كلِّ مقامٍ لا تُفارِقه، وكذلك البصيرة والإرادة والعزم، وكذلك التوبة؛ فإنَّها كما أنَّها من أوَّل المقامات، فهي آخرها أيضاً، بل هي في كلِّ مقامٍ مستصحبة، ولهذا جعلها الله تعالى آخر مقامات خاصته، فقال تعالى في غزوة تبوك، وهي آخرُ الغزوات التي قطعوا فيها الأوديةَ والبدايات والأحوال والنهايات: ﴿لَّقَد تَّابَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلنَّبِيِّ وَٱلْمُهَٰجِرِينَ وَٱلْأَنصَارِ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ ٱلْعُسْرَةِ مِنۢ بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ ۚ إِنَّهُۥ بِهِمْ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿١١٧﴾﴾ [التوبة: 117]، فجعل التوبةَ أوَّلَ أمرهم وآخره. وقال ﷻ في آخر سورةٍ أُنزلت على الرسول ﷺ: ﴿إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ ۝١ وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا ۝٢ فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَٱسْتَغْفِرْهُ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ تَوَّابًا ۝٣﴾ [النصر:1-3]، وفي الصحيحين، عن عائشةَ رضي الله عنها: "أنَّ رسولَ الله ﷺ ما صلّى صلاةً بعد إذ أُنزلت عليه هذه السورة إلّا قال في ركوعه وسجوده: "سبحانك اللهم ربنا وبحمدك، اللهم اغفر لي، يتأوَّل القرآن". فالتوبةُ هي نهايةُ كلِّ سالكٍ وكلِّ وليٍّ لله، وهي الغايةُ التي يجري إليها العارفون بالله وعبوديته. وما ينبغي له، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾ لِّيُعَذِّبَ ٱللَّهُ ٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتِ وَٱلْمُشْرِكِينَ وَٱلْمُشْرِكَٰتِ وَيَتُوبَ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴿٧٣﴾﴾ [الأحزاب: 72-73]، فجعل سبحانه التوبةَ غايةَ كلِّ مُؤمِنٍ ومُؤمِنةٍ. وكذلك الصبر؛ فإنَّه لا ينفكُّ عنه في مقامٍ من المقامات. وإنَّما هذا الترتيب ترتيب المشروط المتوقّف على شرطه المصاحب له. ومثالُ ذلك: أنَّ الرضا مُترتِّب على الصبر لتوقُّف الرضا عليه، واستحالة ثبوته بدونه، فإذا قيل: إنَّ مقام الرضا أو حاله على الخلاف بينهم، هل هو مقامٌ أو حالٌ؟ بعد مقام الصبر لا يعني به أنَّه يُفارِق الصبر، وينتقل

إلى الرضا، وإنَّما يعني أنَّه لا يحصل له مقامُ الرضا حتى يتقدَّم له قبله مقامُ الصبر، فافهم هذا الترتيب في مقامات العبودية" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص133–134). وعليه، يتضح من خلال ما قاله ابن القيِّم ما يأتي:

أ. لا يخلو هذا التوجيه لابن القيِّم من بُعْده النظري المقاصدي في تبرير تعقيبه الذي مكَّنه فعلاً من تجاوز النظر التجزيئي للسير المقامي، والتعامل مع (منازل السائرين) ليس وَفق نظر درجي حِسِّي، وإنَّما وَفق نظرٍ كُلِّيٍّ وظيفيٍّ يجعل المقامات تتصل فيما بينها اتصالَ الوسيلةِ بالغاية، واتصالَ الجزءِ بالكلِّ. وهو ما أفصح عنه ابن القيِّم بقوله: "فليس في ذلك ترتيب كُلِّيٍّ لازمٌ للسلوك" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص138)، "وأنَّ منـزلةَ "التوكُّل" قبل منـزلة "الإنابة"؛ لأنَّه يتوكّل في حصولها. فالتوكُّلُ وسيلةٌ، والإنابةُ غايةٌ" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص134)، وأنَّ "التوبة التي جعلوها من أوَّل المقامات هي غاية العارفين، ونهاية أولياء الله الـمُقرَّبين، ولا ريب أنَّ حاجتهم إلى المحاسبة في نهايتهم فوق حاجتهم إليها في بدايتهم" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص138).

ب. إتيان ابن القيِّم بأمثلة التوبة والصبر والرجاء وغيرها، فيه ما يدلُّ على استحضار التغيُّر والتقلُّب الذي يعتري السائرَ الذي يريد تحقيق هذه المنازل والمدارج الـمُرتبِطة بمقامات العبودية. وهو ما يُمكِن أنْ يزيل الصفة الحِسِّية الجامدة الثابتة لهذه الأخيرة؛ ما يمنح تدبير هذه المقامات مُتغيِّراً جديداً في اعتبار الانتقال المقامي، لا يُمكِن التغاضي عنه؛ فهو حالٌّ في تدبيرِ هذه المنازل والمدارج التي يُراد السيرُ وَفق منطق سيرورة اشتغالها الارتقائي التصاعدي.

ت. منح مفهوم المقام دينامية وحركة بدل التعامل معه بوصفه ثابتاً، وهو ما عبَّر عنه ابنُ القيِّم باستحالةِ ثبوتِ المقام، واستقلاليته الوظيفية في مقامات العبودية، وأنَّ من المنازلِ ما تكون جامعةً لمقامين، ومنها ما قد يجمع أكثر من مقامٍ، ومنها ما يندرجُ في جميع المقامات، ولا يستحق صاحبه اسمه إلّا عند استجماع جميعِ المقامات فيه (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص136–138). ومن ثمّ، يكون ابن القيِّم قد كشف –إلى حَدٍّ ما– عن قضيةٍ أساسيةٍ لها أصلٌ في البحث السيكوفيزيولوجي وبحوث

علوم الأعصاب المعرفية، ولها تعلُّق بقضية "المرونة المعرفية" التي هي أساسُ حُدوثِ التغيُّر والتقلُّب، كما أشار إلى ذلك بقوله: "وقد ينسلخ السالكُ من مقامِه كما ينسلخُ من الثوب، وينـزل إلى ما دونه، ثمَّ قد يعود إليه، وقد لا يعود" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص136).

ث. وضع مُؤشِّرات قابلة للملاحظة تقتضي من السالك متى حصلت واستحكمت وصَحَّت وجوب الانتقال من مقامٍ إلى آخرَ. وفي هذا المعنى، قال ابن القيِّم: "فإذا استحكم قصده صار عَزماً جازماً" (ابن القيِّم، 1973، ج1، ص132)؛ أيْ إنَّه لا يحصل الانتقال من مقامٍ إلى آخر حتى يحصل تمكُّن ما من المقام السابق. وبمعنى آخر، يُعَدُّ هذا الاستحكام والتمكُّن من مُؤشِّرات النمو والارتقاء، وليس بالضرورة اعتبار مُتغيِّر الزمن مُؤشِّراً للانتقال من مرحلةٍ نمائيةٍ ودرجةٍ ارتقائيةٍ إلى التي تليها دون اعتبارٍ لفاعليةِ التغيُّرات والتقلُّبات الـمُمكِنة التي تحدث أثناء درجات الارتقاء التعبُّدي.

ج. وجود مقامات، ووجود "أحوال" تتخلَّلها طوال السير والسلوك التعبُّدي، ووجود مقامات وحضورها الـمُتكرِّر ضمن مقاماتٍ أُخرى مُغايِرة لها؛ يدلُّ على الطبيعة التقلُّبية للنفس، وهو كذلك بالنسبة إلى وجود "الأحوال" ضمن (مدارج السالكين) و(منازل السائرين). ومن ثمّ، يُمكِن القول: إنَّه توجد إشارةٌ ما إلى بروزِ نواةٍ للتفكير في قضية "التقلُّب المعرفي"، وهي قضيةٌ ذاتُ أهميةٍ كبيرةٍ في حقل البحث العلمي الراهن، وذات مستقبلٍ بحثيٍّ واعدٍ بخصوصها، كما أشار إلى ذلك (Siegler, 2007, P.104).

خاتمة

تصدّى هذا البحث لقضية النظر الدَّرَجِي في تفسير الارتقاء والنمو الإنساني (طفلاً أو راشداً)، وقضية حدود هذا النظر في فهم ميكانيزمات ظاهرة الارتقاء الإنساني واستيعابها في كلٍّ من الحقل المعرفي النفسي الإسلامي، وحقل عِلم النفس المعاصر. وقد انتهى البحثُ إلى وجود تيارٍ تفسيريٍّ

جديدٍ في كلٍّ من المرجعيتين. يرجع الارتقاء والنمو كذلك إلى عملية تحريك قصدي، يتمُّ أثناء جريان مراحل الارتقاء، وأثناء الانتقال من مقامٍ تعبُّدي إلى آخر، بما يُعزِّز الوعي التكاملي المعرفي في فهمِ قضية الارتقاء والنمو، في علاقتها بالذكاء الإنساني، بشكلٍ مناسب.

وفي إطار النقد الـمُوجَّه إلى نموذج الدرج والنظر المراحلي بشكلٍ عام الذي ينظر إلى العمر وأحواله النفسية بوصفها تقطيعات زمنية نمائية نمطية، يُمكِن التحكُّم في مسارها، والتنبُّؤ به، مُتجاهِلاً -عن قصدٍ أو غير قصدٍ- تلك الاستثناءات التي لم يتمَّ تسليط الضوء عليها أكثر، وإنْ كانت تُعَدُّ عوامل حاسمة في النمو والارتقاء، كما كُشِف عنها في كلٍّ من الحقلين المعرفيين المذكورين. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّه يُمكِن تأويل هذا النظر المراحلي، وإرجاع هيمنة حضوره مُؤقَّتاً؛ لطبيعة النشأة التي تُصاحِب كلَّ حقلٍ معرفيٍّ يريد تأسيس مجاله الإبستمولوجي الخاصّ به، انطلاقاً من مواردِه المعرفيّة والمادية المتاحة له.

وفي إطار ما سبق من أبعاد المقارنة بين التصوُّرين المعرفيين لقضايا النمو والارتقاء، يُمكِن القول: إنَّ الذي تغيَّر تفسيرياً على مستوى النظر الدَّرَجِي، في ارتباطه بالارتقاء النفسي ودرجات تهذيب النفس في التصوُّر النفسي الإسلامي؛ هو الفهم والوعي إزاء اشتغال هذا النظر، وأنَّ درس تهذيب النفس ارتقائياً في الفكر المقاصدي الإسلامي تحديداً، يُعلِّمنا أنَّ الغايةَ من هذا النظر، إنَّما هي تعليميةٌ تبسيطيةٌ. كذلك يُعلِّمنا أنَّ هذا النظر الأخير ليس بمعناه الحِسِّي المفيد للصعود المحسوس المعهود كما يُصعَد على الدرج في اتجاه خطي تراكمي تصاعدي، يتمُّ فيه الانتقال من مقامٍ إلى آخرَ. وعليه، يُمكِن عَدُّ هذه "المقامات" من منظور عِلم النفس المعرفي "مهارات استراتيجية" (موارد معرفية يتمُّ استدعاؤها بحسب الحاجة إلى التكيُّف)، وأنَّ "الأحوال" هي بمنـزلة مُؤشِّراتٍ معياريةٍ للتقلُّب المعرفي؛ إذ النمو والارتقاء يتمُّ عبر مراحل تستحكم "كفيّاً معرفيّاً" لا "زمنيّاً تراكميّاً مُتوالِياً".

وفي هذا الإطار كذلك، قدَّم البحثُ إمكانيات توظيف التحليل المقاصدي -في هذا الإسهام النظري- في دراسة قضايا النمو والارتقاء، من خلال إمكانيات تفاعل الكُلِّي والجزئي، أو الكُلِّي

المراحلي وما يجري أثناء فعّاليته؛ إذ تُمثِّل هذه الرؤية المقاصدية نواةً تُتيح مساراً مستقبلياً للدراسات في حقلِ عِلم النفس وعلوم الأعصاب المعرفية، عن طريق تطويرها، وتمحيص قدراتها التحليلية، لتشمل بقيَّةَ الأبعاد النمائية في عِلم النفس وعِلم النفس الاجتماعي، ولا سيما تلك التي حاولت -من جهةٍ- أنْ تتجاوزَ الإطارَ النظريَّ الدَّرَجِي من المنظور الأخلاقي والاجتماعي والثقافي لهذه الأبعاد، وأنْ تُوسِّع -من جهةٍ أُخرى- أُفق هذا الاشتغال النقدي المقاصدي، ليشمل تلك الأعمال في التراث الفكري النفسي الإسلامي التي تطرَّقت إلى قضيتي المقامات والأحوال والتغيُّرات الـمُمكِنة أثناء جريان فعّالياتها، بما يسمح بفهمٍ تكامليٍّ أكثرَ لمسار تطوُّر الإنسان، وارتقائه في كلِّ أبعادِه وأشكالِه النمائية.

المراجع

حوىٰ، معاذ (2008). "النظر العقلي وأثره في تزكية النفوس مقدمة في ضرورة بناء علم التزكية علىٰ الحقائق الثابتة"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 14(54).

ابن القيِّم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (1973). **مدارج السالكين بين منازل "إياك نعبد وإياك نستعين"**، تحقيق: محمد حامد الفقي، ط2، بيروت: دار الكتاب العربي.

النجار، عبد المجيد (2019). "مقاصد القرآن في تزكية الإنسان"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة إسلامية المعرفة (الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 24(95).

نمر، محمد (2024). "تقسيم المراحل العمرية وفق نظرية النمو المعرفي: عرض وتقويم، قراءة تحليلية نقدية في بعض النماذج"، **مجلّة الاستغراب**، عدد35، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

الهروي، أبو إسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الأنصاري (1988). **كتاب منازل السائرين**، بيروت: دار الكتب العلمية.

References

Adolph, K. E. (1997). Learning in the development of infant locomotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *62*.

al-Harawī, A. Ismāʿīl ʿA. Allāh ibn M. ibn ʿA. al-Anṣārī. (1988). *Kitāb Manāzil al-sāʾirīn*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Najjār, ‘A. (2019). Maqāṣid al-Qur’ān fī tazkiyat al-insān, al-Ma‘had al-‘Ālamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat Islāmīyah al-Ma‘rifah (al-Fikr al-Islāmī al-mu‘āṣir lāḥqan), s24, ‘95

Berger, S. E., & Adolph, K. E. (2007). Learning and development in infant locomotion. *Progress in Brain Research, 164*, 237–255.

Ḥawwá, M. (2008). al-naẓar al-‘aqlī wa-atharuhu fī tazkiyat al-nufūs muqaddimah fī ḍarūrah binā’ ‘ilm altzkyh ‘alá al-ḥaqā’iq al-thābitah, al-Ma‘had al-‘Ālamī lil-Fikr al-Islāmī, Majallat Islāmīyah al-Ma‘rifah (al-Fikr al-Islāmī al-mu‘āṣir lāḥqan), s14, ‘54.

Houdé, O. (2000). Inhibition and cognitive development: Object, number, categorization, and reasoning. *L’Année Psychologique, 100*(2), 287–310.

Houdé, O. (2004). Activation/inhibition, categorization, cognitive development, emotion, functional neuroimaging, learning, number, object, reasoning. In O. Houdé (Ed.), *Dictionary of cognitive science*. Routledge/Taylor & Francis (Psychology Press).

Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l’inhibition dans le développement cognitif de l’enfant. *Le Journal des Psychologues*, (244), 40–42.

Houdé, O. (2018). Psychologie de l'enfant: Vers de nouveaux modèles. *Sciences Humaines*, (303).

Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister: Pour combattre les biais cognitifs*. Champs essais.

Ibn al-Qayyim, A. ʿA. M. ibn A. B. ibn Ayyūb. (1973). *Madārij al-sālikīn bayna manāzil "Iyyāka naʿbudu wa-iyyāka nastaʿīn"* (M. Ḥāmid al-Fiqī, Editor; 2nd ed., Vol. 1). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

Kuhn, D. (2009). The development of thinking and reasoning. *Educational Researcher, 38*(1), 1–16.

Larivée, S. (2016). Lorsque Piaget, Siegler et Flynn rencontrent Darwin. *Revue Québécoise de Psychologie, 37*(2), 235–261. https://doi.org/10.7202/1040045ar

Lautrey, J. (1990). Variabilité intra-individuelle et développement cognitif. *Enfance, 43*(1), 5–18.

Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual–context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development, 1*(4), 327–346. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0104_5

Limón, M., & Mason, L. (Eds.). (2002). Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice. *Issues in Theory and Practice*, 165–185. Kluwer Academic Publishers.

Müller, U., Carpendale, J., Smith, L., & Thelen, E. (2015). *The Cambridge handbook of cognitive development*. Cambridge University Press.

Namr, M. (2024). Taqsīm al-marāḥil al-ʿumriyyah wafq naẓariyyat al-numūw al-maʿrifī: ʿArḍ wa-taqwīm, qirāʾah taḥlīliyyah naqdiyyah fī baʿḍ al-namādhij. *Majallat al-Istighrāb*, (35). al-Markaz al-Islāmī li-l-Dirāsāt al-Istirātījiyyah.

Narvaez, D. (2018). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture, and wisdom*. W. W. Norton.

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology, 8*, 182–187.

Siegler, R. (2001). À chaque âge son mode de pensée? *Sciences Humaines*, (120).

Siegler, R. (2007). Cognitive variability. *Developmental Science*, 104–109. https://www.researchgate.net/publication/6618050

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.

Siegler, R. S., Saffran, J. R., Gershoff, E. T., & Eisenberg, N. (2020). *How children develop* (6th ed.). Worth Publishers.

Weil-Barais, A. (2011). *L'homme cognitif*. Dunod.

Graded Analysis: Foundations and Transcendence – A Reading in the Integration of Psychological and Islamic Thought

Omar Bychou *

Abstract

This study examines how contemporary psychology and Islamic thought interpret growth and development, particularly in Islamic thought's concern with psychological purification (*tazkiyah*) and moral and spiritual advancement. It identifies multidimensional points of intersection, both in the empirical, observation-based account of growth and ascent and in the epistemological grounding for moving beyond that account. Building on this finding, the study deepens the discussion by analyzing the graded approach to growth and development in both fields. It emphasizes the dynamic nature of the transformation that marks the transition between developmental stages or spiritual stations (*maqāmāt*). Its aim is a more integrated understanding of human development, one that joins its psychological and spiritual dimensions and reinforces the view that growth and advancement are gradual, multidimensional processes that operate through multiple mechanisms. The study concludes that a relational interpretation, one that links "the universal and the particular," has enabled two schools of thought to overcome the dominance of one-dimensional explanations of human growth and development: the post-Harawī current in Islamic psychological thought on spiritual ascent, and the post-"stage theory" current in contemporary psychology. The study also offers suggestions for complementary research on the topic.

Keywords: stages of growth and development; psychology; graded model; dynamic model; Islamic thought

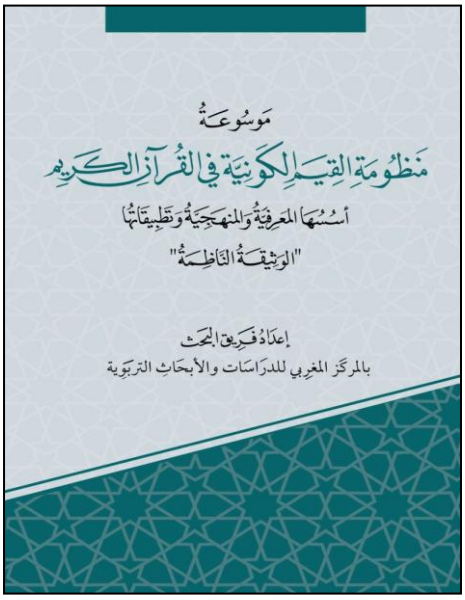
* Omar Bishou holds a PhD in Educational Sciences from Mohammed V University, Morocco (2016). He is a certified lecturer in the Department of Educational Sciences at the Regional Center for Education and Training Professions, Beni Mellal-Khenifra Region, Morocco. Email: obychou@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9722-5833

Received: 25 October 2024. Accepted for publication: 9 June 2026.

To cite this article: Bishou, Omar (2026). "Graded Analysis: Foundations and Transcendence – A Reading in the Integration of Psychological and Islamic Thought." *Contemporary Islamic Thought Journal* (formerly *Islamiyyat al-Maʿrifah*), 32(112), 137-159. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.11489

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

صدر حديثاً



موسوعة

منظومة القيم الكونية في القرآن الكريم

إعداد: فريق البحث بالمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية

الطبعة الأولى 1447هـ/2026م

160 صفحة

غلاف ورقي: **979-8-89193-364-4**

كتاب إلكتروني: **979-8-89193-365-1**

القرآن الكريم بوصفه خطاب الله للعالمين، يحتوي على قيم حاكمة تتشكل كل واحدة منها في خريطة مفاهيمية متكاملة من حيث البناء الداخلي، ومترابطة فيما بينها؛ لتشكّل منظومة مبنية بآليات منهجية في التواصل والخطاب، غاية في الدقة والتأثير، وتستحضر أحوال الناس واختياراتهم العقدية والفكرية والسلوكية .يؤدّي تتبعها بمنهجية علمية دقيقة إلى التوصل إلى خرائط مرجعية للمفاهيم الكبرى الحاكمة، التي يتمّ الاستناد إليها في تشخيص الأعطاب الفكرية والمنهجية في العقل المسلم، واستشراف آفاق إصلاحها .وفي هذا السياق يأتي هذا الجهد المبارك، الذي وفّقنا الله تعالى إليه، والمتمثل في إخراج هذه الموسوعة التي ترصد القيم الكونية في القرآن الكريم، وتكشف بنيتها المفاهيمية المرجعية، وتحدّد مقاصدها العليا الحاكمة وترسم التوجهات الكبرى لتطبيقاتها المعاصرة.

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://shorturl.at/Y7WVl

رأي وحوار

من التراث إلى المورد الفكري

فِقه المعاهدات مدخلاً لتجديد الفقه السياسي والسياسات العامة في الإسلام

حجّاج أبو جبر*

رائد عكاشة**

إبراهيم زين***

ملخص

تتناول هذه المحاورة سبل الإفادة من التراث الإسلامي في معالجة قضايا الواقع المعاصر. وتنطلق من دراسة المعاهدات والمواثيق النبوية، ووثائق الخلافة الراشدة؛ للانتقال إلى المفهوم القرآني للعهد والميثاق. وتقترح المحاورة تطوير فقه المعاهدات، ليشمل تنظيم العلاقات السياسية والمؤسسية والسياسات العامة، بدلاً من الاقتصار على السلطة والحاكم، مع تأكيد ضرورة النقد التاريخي للوثائق، وتجديد الاجتهاد وفق منهجية القرآن المعرفية. وتكشف المحاورة عن كيفية توظيف هذا التراث في معالجة قضايا الواقع المعاصر دون إغفال النقد التاريخي للوثائق وحدود الاستدلال بها. وتُبرز كذلك أن مفهومي العهد والميثاق في القرآن يؤسسان لمقاربة فقهية وأخلاقية تستند إلى العدل والأمانة والمسؤولية والوفاء.

الكلمات المفتاحية: التراث الإسلامي، فقه المعاهدات، الفقه السياسي، المواثيق النبوية، قضايا الواقع المعاصر.

---

* دكتوراة في النقد الثقافي المقارن، جامعة القاهرة 2008، أستاذ النظريات النقدية بأكاديمية الفنون في مصر. البريد الإلكتروني: h.abujabr@gmail.com

** دكتوراة في النقد الأدبي، الجامعة الأردنية 2002، أستاذ النقد الأدبي في عدد من الجامعات الأردنية، المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي. البريد الإلكتروني: raedokasha1187@gmail.com

*** دكتوراة في الأديان، جامعة تمبل بالولايات المتحدة 1989، أستاذ تاريخ الأديان بكلية الدراسات الإسلامية جامعة حمد بن خليفة. البريد الإلكتروني: izain@hbku.edu.qa

تمّ تسلُّم الورقة بتاريخ 4/ 8/ 2026م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 10/ 10/ 2026م.

للاقتباس: أبو جبر، حجاج. وعكاشة، رائد. وزين، إبراهيم (2026). "من التراث إلى المورد الفكري: فِقه المعاهدات مدخلاً لتجديد الفقه السياسي والسياسات العامة في الإسلام"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 161–184. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18785

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

مقدمة

في الفترة الأخيرة صدر لإبراهيم محمد زين وكل من دكتور حليم رانه والباحث أحمد الوكيل كتابين وسبع مقالات حول معاهدات النبي محمد ﷺ والخلفاء الراشدين، وانتقلت من الدرس التاريخي إلى بناء القيم. وأثار الدكتور حجاج أبو جبر في اجتماع هيئة التحرير سؤالاً مقتضاه: لماذا تم تحويل الدراسة التاريخية للإسلام إلى مشروع أخلاقي وحضاري معاصر في هذه الدراسات وكيف وقع ذلك؟ ثم أضاف: ويتبدى ذلك في الانتقال من دراسة "مواثيق النبي" تاريخيّاً إلى مفهوم "الميثاق" في القرآن بوصفه مفهوماً أخلاقيّاً وحضاريّاً لتنظيم العلاقات بين البشر والحضارات. ثم قال: لماذا ينبغي الاعتقاد بأن يكون "الميثاق" مدخلاً مهماً لفهم الإسلام اليوم؟ ورأى دكتور رائد عكاشة أهمية إثارة هذه الأسئلة وإنجاز بحث علمي مشترك. واتفقنا على أهمية النظر في هذه الأسئلة ومعالجتها بمقاربة جماعية تستدعي خبرات علمية مختلفة، لكنها تصبُّ في إطار تفعيل منهجية القرآن المعرفية حال النظر في قضايا التراث.

ظل سؤال العلاقة بين التراث الإسلامي والواقع المعاصر محكوماً، في جانب من الفكر الإسلامي المعاصر وفي جانب من مشاريع النهوض والتنمية، بثنائية «الأصالة والمعاصرة». وقد افترضت هذه الثنائية، صراحة أو ضمناً، وجود مجالين متقابلين: تراث مكتمل ينتمي إلى الماضي، وواقع معاصر تبلورت مفاهيمه ومؤسساته خارج ذلك التراث. ومن ثم انشغل الفكر الإسلامي المعاصر بالسؤال عن كيفية التوفيق بينهما: ماذا نأخذ من التراث؟ وماذا نأخذ من الحداثة؟ وكيف نوفق بين ما هو أصيل وما هو معاصر أو طارئ؟ وتبلورت بناء على هذه الأسئلة المركزية في بناء منهجية التعامل مع التراث ثلاثة تيارات: التيار الأول هو التيار التأصيلي (السلفي) الذي رأى هويته كامنة دون مواربة في التراث؛ فكراً وممارسة، وبناء عليه يحاول تعميق تجربته الحاضرة من خلال هذا التراث. والتيار الثاني هو التيار التغريبي الذي انطلق من فكرة التمدّن والتقدّم والتحديث التي أسهمت في بناء الدولة الحديثة، وحاول هذا التيار الانبتات عن الماضي قياساً على منهجية التطور في

تشكّل الفكر الغربي المعاصر. والتيار الثالث هو التيار الوسطي الذي يتجاوز حدّية الانتماء؛ إذ انطلق من تمايز منهجي بين التراث والأصول التأسيسية؛ إذ تبرز الأصول التأسيسية المتمثلة في القرآن الكريم وما صحّ من السنة النبوية إطاراً مرجعياً وتصوّراً كلياً للذات المسلمة، وثمة آليات ومنهجيات معيّنة للتعامل مع هذه الأصول تفارق الآليات والمنهجيات التي تنتظم التراث، وثمة تراث يمثل الفعل الحضاري في ممارسة الذات لكينونتها مع النص والواقع؛ فهو اجتهاد الذات في فهم مقاصد النص في سياق الزمان والمكان. وبهذا يغدو التراث مجالاً قابلاً للنقد ووعاءً يضم الغث والسمين واجتهاداً في صوغ معالم التفكير الإسلامي، وفي الوقت نفسه يغدو التراث الإنساني المعاصر فضاءً متصلاً بالتجربة الإنسانية التي تمثّل في جزء منها (الحكمة ضالة المؤمن).

غير أن هذا السؤال نفسه يحتاج إلى إعادة نظر؛ لأن المشكلة ربما لا تكمن في الاختيار بين الأصالة والمعاصرة، وإنما في الكيفية التي نقرأ بها التراث ونحوّله بها من مادة تاريخية إلى مورد للفكر. والمقصود بالمورد هنا ليس استعادة الماضي ولا البحث فيه عن سوابق مطابقة لمؤسسات الحاضر بمعنى الإسقاط التاريخي، كما أنه لا يعني إخضاع التراث لمفاهيم معاصرة ثم الادعاء بأن تلك المفاهيم كانت كامنة فيه منذ البداية بمعنى التركيب. وإنما يعني الكشف عن المفاهيم والقيم وأنماط تنظيم العلاقات التي أنتجتها التجربة الإسلامية، ثم ردّها إلى أصولها القرآنية، وإعادة تركيبها في صورة منظومة مفاهيم وقيم قادرة على توليد أسئلة وأحكام وسياسات معاصرة في ضوء منهجية القرآن المعرفية، وهو أقرب إلى فهم التيار الثالث الذي ينحاز إلى تفعيل المقاربات المعرفية في ضوء الرؤية التوحيدية الكُليّة.

تمّ اختبار هذه المنهجية من خلال مسار بحثي بدأ بدراسة المعاهدات والمواثيق النبوية ووثائق الخلافة الراشدة، ثم قاد تدريجياً إلى سؤال أعمق: ما الأساس القرآني الذي جعل العهد والميثاق قادرين على إنتاج هذه الممارسات التاريخية؟ ومن هنا كان الانتقال من دراسة معاهدات النبي والخلفاء الراشدين بوصفها وثائق تاريخية، إلى دراسة مفردتي العهد والميثاق بوصفهما مفهومين

قرآنيين يمكن أن يساهما في بناء نظام معرفي وأخلاقي وتشريعي لتجديد الفقه السياسي وربطه بمجال السياسات العامة.

وتتمثل الأطروحة الأساسية لهذا البحث في أن فِقْه المعاهدات يمكن أن يشكل مجالاً وسيطاً بين النص القرآني والتجربة/ الممارسة التاريخية والفقه السياسي والسياسات العامة؛ لأنه ينقل مركز الاهتمام من «السلطة» بوصفها الموضوع الرئيس للفقه السياسي، إلى قيم العهد والميثاق والالتزام والمسؤولية والوفاء والعدل بوصفها قيماً ناظمة للمجال السياسي.

ولا يعني تجاوز ثنائية الأصالة والمعاصرة إلغاء السؤال عن علاقة الفكر الإسلامي بالحداثة، وإنما يعني رفض أن تكون هذه الثنائية هي نقطة البداية المنهجية. فحين يبدأ الباحث بسؤال «كيف نوفق بين الفقه الإسلامي وحقوق الإنسان؟» فإنه يكون قد قَبِل، قبْل بدء البحث، بالبنية المفهومية التي صاغ بها الفكر المستند إلى المرجعية الأوروبية المشكلة. ويصبح التراث مطالباً إما بإثبات توافقه مع النموذج الغربي أو بإثبات استقلاله عنه.

أما تحويل التراث إلى مورد للفكر فيقتضي البدء بسؤال مختلف: ما المفاهيم التي أنتجتها الرؤية القرآنية التوحيدية والتجربة الإسلامية لتنظيم الاجتماع الإنساني، وكيف يمكن إعادة اكتشاف منطقها الداخلي قبل مقارنتها بالمفاهيم الغربية؟

وذلك يعني أننا لا نبحث في صحيفة المدينة مثلاً لكي نثبت أنها «دستور حديث»، ولا في البيعة لكي نثبت أنها «انتخابات»، ولا في الشورى لكي نثبت أنها «ديمقراطية»، ولا في العهود النبوية لكي نثبت أنها إعلان مبكر لحقوق الإنسان. فمثل هذه المقارنات، على الرغم من فائدتها أحياناً، قد تجعل الحداثة هي المعيار الذي يقاس به التراث ومن ثم تمثل إسقاطاً لا طائل من ورائه، بل إنه يشوّش على الفهم والإدراك الصحيح. المطلوب، بدلاً من ذلك، أن نسأل: ما النظام المفهومي الذي جعل هذه الوثائق ممكنة في التجربة والممارسة الإسلامية؟ ومن هنا يصبح التراث مجالاً لاكتشاف الأسئلة

والمفاهيم والقيم، وليس مستودعاً للأجوبة الجاهزة، أو مسرحاً خصباً لإسقاط القيم والمفاهيم الحديثة.

يمكننا القول: إن هذا البحث له صلة قويمة بمجال واسع من الدراسات التي تناولت إشكاليات التراث الإسلامي وسبل الإفادة منه في مشاريع التجديد والإصلاح (ونقصر الحديث عن الدراسات المتصلة بالفكر الإسلامي وتدور في فلكه، فثمة دراسات أدبية وفكرية وتاريخية وفلسفية وأنثروبولوجية إلخ ناقشت التراث ومكانته في الذات المعاصرة، ولكنها لا تتصل بالفضاء العام للفكر الإسلامي). غير أن مراجعة هذه الأدبيات تكشف عن ثلاثة اتجاهات متداخلة: اتجاه اهتم بوضع منهجية عامة للتعامل مع التراث، واتجاه تناول التجديد في إطار ثنائية الأصالة والمعاصرة، واتجاه حاول توطين منهج التعامل مع التراث في حقل معرفي معين. وتفيد هذه الاتجاهات البحث الحالي، لكنها تكشف في الوقت نفسه عن مساحة لم تحظَ -فيما وقفنا عليه- بالعناية الكافية، وهي تحويل منهجية التعامل مع التراث إلى أداة لإعادة بناء حقل الفقه السياسي نفسه، انطلاقاً من الوثيقة التاريخية، ومروراً بالمفهوم القرآني، وانتهاءً بفقه للسياسات العامة. وتزداد الإشكالية تعقيداً وتركيباً حال النظر لها من منظور منهجية القرآن المعرفية (العلواني، 1995)، والتي تحتوي في بنيتها المنهجية على محور للتعامل مع التراث، ولكننا هنا نتحرك من ثلاثية (النص-الواقع-الإنسان)؛ أي القرآن والسنة إلى الوثائق التاريخية، ثم فهم ذلك بالاسترشاد بفقه الأحكام السلطانية والسياسة الشرعية؛ ليكون حصيلة ذلك تركيبة جديدة تسهم في بناء فِقه جديد للسياسات العامة في الإسلام.

تُعدُّ دراسة عماد الدين خليل، في منهج التعامل مع التراث (خليل، 1999)، من الدراسات المهمة في الاتجاه الأول، وتكتسب أهمية إضافية لارتباطها بالمشروع الفكري للمعهد العالمي للفكر الإسلامي. فقد انطلقت من نقد أنماط التعامل الإيديولوجي مع التراث، وما صاحبها من الانتقائية والأحكام المسبقة والتنظيرات الشمولية، ودعت إلى ردّ الأحكام على التراث إلى التيار العام له وخصائصه العامة ومنظومة الأفكار والقيم التي تتمحور حولها. وبذلك نقل خليل النقاش من سؤال قبول التراث أو رفضه إلى سؤال منهج قراءته. وتفيد هذه النقلة البحث الحالي؛ إلا أن دراسة

خليل ظلت، بحكم غرضها، في المستوى المنهجي العام، ولم تتخذ من حقل فقهي بعينه مجالاً لاختبار قدرة هذه المنهجية على إنتاج معرفة جديدة.

وفي السياق نفسه تأتي دراسة هاني سمير أمين جزيرة، التعامل مع التراث: ضوابطه وآلياته (جزيرة، 2021). وهي دراسة موسعة خصصت لمعالجة ضوابط التعامل مع التراث وآلياته، وربطت المسألة بالتراث الإسلامي والشريعة والعلاقة بالحضارة الغربية. وتؤكد هذه الدراسة أهمية تجاوز المواقف الاختزالية من التراث، وتقديم قواعد تضبط الإفادة منه. غير أن السؤال الذي يهم البحث الراهن يبدأ، في الحقيقة، من حيث تنتهي مثل هذه الدراسات: إذا استقامت منهجية التعامل مع التراث، فكيف يمكن تشغيلها في إعادة بناء حقل معرفي وفقهي محدد؟

ويقترب حسان عبد الله حسان أكثر من هذه الإشكالية في دراسته، منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية (حسان، 2015)؛ إذ لم يكتف بمناقشة التراث في عمومه، وإنما اختار التراث التربوي نموذجاً، وسعى إلى بناء منهجية راشدة تحقق الاستفادة من مخزونه المعرفي في بناء الشخصية المسلمة المعاصرة. وقد تناولت الدراسة تحديد مفهوم التراث التربوي ومظانه وأدوات اكتشافه، والضرورة الحضارية للإفادة منه، ونماذج من مشروعات دراسته، وصولاً إلى اقتراح منهجية علمية للتعامل معه. وهذه الدراسة مهمة بصفة خاصة للبحث الحالي؛ لأنها تقدم مثالاً على توطين منهج التعامل مع التراث وما تسعى إليه دراستنا قريب من ذلك من حيث المنهج، ولكنه ينتقل بالتطبيق من المجال التربوي إلى الفقه السياسي والسياسات العامة ويدخل لذلك من بعد منهجي ينبني على منهجية القرآن المعرفية.

وقريباً من اتجاه توطين منهج التعامل مع التراث في حقل معرفي معين، السلسلة التربوية المهمة التي ألّفها الدكتور فتحي حسن ملكاوي تحت عنوان (سلسلة التّراث التّربوي الإسلامي) في ثلاثة كتب امتدت صفحاتها إلى 1650 صفحة. عنوان الكتاب الأوّل: "التّراث التّربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوّره، وقطوف من نصوصه ومدارسه". ويمتدّ هذا الكتاب إلى 600

صفحة. ويصرّح الـمُؤلّف بأن الغرض من الكتاب الأوّل هو "بناء رؤية تكامليّة للتّراث التربوي الإسلامي، عن طريق عرض خريطة مناسبة لمجمل التّراث، تتكامل فيه توجّهاته الفكرية والـمذهبية، وتنوّعُ ممارساته من قوّة وضعف." و"كما كانت الرّؤية التّكامليّة للتّراث هدفاً من أهداف هذا الكتاب، فإنّها كانت كذلك منهجاً في تناول موضوعاته وفصوله؛" فقد تمّ الالتجاء إلى "التّكامل بين العرض والتّحليل والنّقد، والجمع بين عوالـم الأشخاص والأفكار والأشياء والـمؤسّسات، وملاحظة السياقات الزّمانيّة والـمكانيّة للوقائع والأحداث." أمّا الكتاب الثاني فهو يقع في 680 صفحة، ويجمع نصوصاً من التراث التربوي الإسلامي وجاء بعنوان: "نصوصٌ من التراث التربوي الإسلامي". وهذا التراث التربوي لا يوجد فقط في كتب ورسائل متصلة بقضايا التربية والتعليم، بل هو مبثوث كذلك في كتب في الفقه والحديث والأدب والتاريخ والعمران البشري والفلسفة (مثل كتاب "السياسة" لابن سينا). والكتاب الثالث يقع في 368 صفحة، وعنوانه "مشروعات بحثيّة في التّراث التّربوي الإسلامي". هذه الـمشروعات صاغها الـمؤلّف في شكل خارطة تمهّد الطريق للباحثين الذين يرومون إجراء بحوث في ميدان التّراث التّربوي الإسلامي. وقد وُفّق الـمؤلّف في تجنّب الإسقاط الـمعرفي على موضوعات التراث التربوي وبقيت عُدّته وثقافته التربوية الحديثة منهجاً خفياً ساعده على انتقاء تلك الـموضوعات وتبويبها وترتيبها دون الـمساس من روح الأصالة التّربوية التي طبعت الكتاب. وقد وضّح الدكتور ملكاوي أنَّ "قضية التراث ارتبطت بقضيّة النّهضة، وأنَّ قضيّة النّهضة ارتبطت بما سمّي "صدمة" الاتّصال بالغرب." وقد كانت ردود الأفعال التي عقبت هذه الصّدمة من نوعين: "النوع الأوّل هو ضرورة اقتباس التّجربة التي أوصلت الغرب إلى التقدّم والرّقيّ الحضاري، والنّوع الثّاني من الاستجابة، كان في الغالب ردّ فعل على النّوع الأوّل، وهو إحياء التّراث الذي كان، يوماً ما، أساس التقدّم الذي شهده العالـم الإسلامي، في وقت كانت أوروبا غارقة في ظلام الجهل والتخلّف." وقد نتج عن هذين الاتجاهين من التراث حركة فكرية وثقافية نشطة راكمت إنتاجاً معتبراً انطلاقاً من التراث استيعاباً واستعادة ونقداً وتجاوزاً. وكانت هنالك فروق منهجية واضحة بين الذين اعتمدوا مناهج بحثية

تراثية صرفة، والذين اختاروا مناهج غربية حديثة ومعاصرة. وفي فصل مستقلّ من الكتاب الأوّل عاد الـمؤلّف بالتحليل على نصوص التراث التربوي الإسلامي، ليستنتج منها خاصيات هذا التراث ومقوماته والـمرجعية في تقويمه وجدل الـمناهج التي حكمته والجانب الـمؤسسي الرّسمي فيه.

في آخر الكتاب الأوّل طرح الـمؤلّف تساؤلاً مهمّاً حول منهجية التعامل مع التراث التي ترجمها إلى الـمبادئ والقيم الحاكمة عليه، وهي مبادئ الوظيفة الاجتماعية للتعليم، والتخصّص، والتكامل الـمعرفي؛ وقيم استمرار الاجتهاد وتنوع نتائجه، وحرية الاختلاف، والقدوة الحسنة، والتصحيح والتقويم، وإعمال الـمرجعية، والرؤية التوحيدية للعالـم، وروح التجديد. (الجليدي، 2020).

أما الاتجاه الثاني، فقد ظل أكثر اتصالاً بثنائية الأصالة والمعاصرة، وتمثل دراسة هشام عبد المبدي خلف حصاوي، ضوابط تجديد الفكر الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة (حصاوي،2021) مثالاً على هذا الاتجاه؛ إذ وسّعت مجال التجديد ليشمل العقيدة والفقه وأصول الفقه والفكر المقاصدي، وأكدت أهمية فقه الواقع والمصلحة والمصلحة المرسلة والاجتهاد الجماعي. وتبرز أهمية هذا الاتجاه في وصل التجديد بالواقع وبمصالح الناس، ولكنه يبقي النقاش، بدرجة كبيرة، داخل سؤال الموازنة بين الأصيل والمعاصر. وهذا تحديداً ما تحاول الدراسة الحالية تجاوزه منهجياً؛ فهي لا تبدأ بالسؤال عن كيفية جعل التراث ملائماً للحداثة، بل بالسؤال: كيف نستعيد قدرة التراث على توليد المفاهيم، والقيم، والأسئلة، والمعايير؟

وفي هذا المنحى ثمة دراسات تناولت أثر التراث في بناء المستقبل؛ أي بالنظر إلى التراث بوصفه قاعدة تأسيسية. ومن هذا كتاب (التراث وأثره في بناء الحاضر وإبصار المستقبل) للدكتور عبد السلام رياح (2016)؛ إذ سلط الكتاب الضوء على الوظائف التي يستقلُّ بها التراث الإسلامي في بناء حاضر الأمة وإبصار مستقبلها، وعرَضَ لهذه الوظائف عن طريق ما تؤدِّيه ثلاثة مداخل يتكامل

فيها التاريخي والحضاري والإنساني؛ فقد كان التراث مقوماً أساسياً أسهم في حفظ وحدة الأمة وأصالتها على مدى التاريخ، وكان قنطرة للتفاعل والتدافع الثقافي والحضاري، وميداناً للعلاقات مع الأمم الأخرى، تأثراً وتأثيراً، وجُلُّ التراث العربي الإسلامي يدور حول الدين الذي جاء ذكراً ورحمة وهدىً للعالمين، فأخذ بذلك وظيفتَه العالمية والإنسانية، لكن التراث يحتاج إلى إنقاذ وغربلة، وقصَد بغربلة التراث: عدم تقبُّل كل شيء من غير نقد ولا إعمال فكر. وتحدث عن ثنائيات نتجت عن هذه الغربلة: إيجابي/ سلبي، قوي/ ضعيف، مقلد/ مجدد، دخيل/ أصيل، مقبول/ مرفوض. ولعل من أهم الفصول التي انتظمها الكتاب كان الفصل المعنون بـ"التراث الإسلامي ومكر التوظيف"، فركَّز فيه الباحث اهتمامه على مناقشة آراء مَن قَبِل التراث، وشقَّ في تعامله معه مساراً لا يخدمه، فكان قبوله من أجل تحقيق أهداف، يكون ضررها على التراث وأهله أكبر من نفعها. وسلك الباحث -في معالجة ذلك- سبيلينِ، تحدَّدا في انتقاد الآليات الرؤيوية والمنهجية المسمّاة لدى كثير من الدارسين عَقلاً، ثمَّ في انتقاد المنجز التراثي؛ وهما المدخلان اللذان تمَّ التصدّي لهما من لدن المستشرقين، وكثير من الحداثيين. وقد تحدَّث الباحث عن هذينِ السبيلينِ ضمن عنوانين؛ الأول: انتقاد العقل العربي الإسلامي. والثاني: انتقاد المنجز التراثي. وقد بيَّن الباحث في معالجة هذا السبيل بعض القضايا التي أثارها دارسو التراث الحداثيون العرب -تَبَعاً للمستشرقين- على اختلاف توجُّهاتهم. كما أفرده الباحث لموضوع "التراث الإسلامي وتحصين الأُمَّة"، وارتكز في بيان ما يخصُّ تحصين الأُمَّة -باعتماد التراث- على أمرين:

1. التراث الإسلامي وتحديد الرؤية، وذلك انطلاقاً من المقوِّمات الآتية:

أ. التراث منطلق الرؤية في إطار الأصول؛ ما يمثِّل رؤية عامة يحتكم إليها كل مَن انتمى إلى الثقافة الإسلامية.

ب. التراث وتوجيه الرؤية؛ بُغْية تمكين الإنسان المنتمي إلى الثقافة الإسلامية من الآليات الضابطة لإحداثيات الرؤية المراد الخضوع لها؛ للتعامل مع الأشياء تعاملاً معتدلاً، يعكس انتماءً ثقافياً يتجلّى من هوية متميِّزة، وينبثق من مرجعية خاصة.

ت. التراث وتميُّز الرؤية؛ فهو يسهم في تميُّز الرؤية الإيجابي؛ بإكسابها ملامح ليست لغيرها من الرؤى.

2. التراث وضبط الممارسة؛ إذْ إنَّه يوجِّه اهتمامه إلى ضبط الممارسة؛ لتكون والرؤية الممثِّلة للمستوى النظري في تناغم وانسجام. (اللحام، 2020)

ويؤدي ذلك إلى التمييز بين التراث بوصفه نموذجاً والتراث بوصفه مورداً متصلاً بمنهجية القرآن المعرفية. فالمقصود ليس البحث في صحيفة المدينة لإثبات أنها دستور بالمعنى الحديث أو تمثيلاً لمفهوم الدولة المدنية. ولا في العهود النبوية لإثبات سبق الإسلام إلى منظومة حقوق الإنسان؛ لأن مثل هذا المسلك يجعل المفاهيم الحديثة معياراً تقاس به التجربة الإسلامية. وإنما المطلوب اكتشاف النظام المفهومي الذي جعل هذه المؤسسات والوثائق ممكنة داخل التجربة الإسلامية، ثم النظر في قدرته على الإسهام في إنتاج الفكر المعاصر. هنا تبرز خصوصية المعاهدات ووثائق النبي والخلفاء الراشدين بوصفها مجالاً تطبيقياً مناسباً لهذه المنهجية. فصحيفة المدينة، وصلح الحديبية، والعهود النبوية مع القبائل وأصحاب الديانات، ثم وثائق الخلافة الراشدة، ليست وقائع تاريخية فحسب، بل تكشف لنا عن كيفية تنظيم التجربة الإسلامية لعلاقات فعلية بين أطراف مختلفة. ومن ثم تصبح الوثيقة نقطة بداية لا نقطة نهاية: تخضع أولاً للنقد التاريخي والتحقيق، ثم ينتقل البحث منها إلى السؤال عن المفاهيم التي منحتها معناها. وهنا تكتسب الوثيقة أهمية استشرافية، بوصفها تمثيلاً لفهم النبي ﷺ لطبيعة العلاقات الداخلية والخارجية، وتأسيساً لِبنى وأسس توليدية تكييفية ناظمة للأفعال، تتسق والأزمنة المتتالية، وليست نموذجاً أو إطاراً إدارياً خاصاً في مبناه ومعناه، بل هي إجراءات وقيم وقواعد معيارية.

وفي هذه المرحلة يحدث الانتقال الحاسم من المعاهدات التاريخية إلى العهد والميثاق في القرآن. فالعهد والميثاق لا ينتميان في القرآن إلى العلاقات الدولية وحدها، وإنما إلى شبكة دلالية أوسع تشمل علاقة الإنسان بالله، وعلاقات البشر بعضهم ببعض، والوفاء والنقض، والأمانة،

والمسؤولية، والعدل. ولذلك فإن الرجوع من الوثيقة إلى القرآن لا يراد منه البحث عن شاهد نصي يضفي الشرعية على واقعة تاريخية، بل إعادة اكتشاف الحقل الدلالي القرآني الذي يسمح بقراءة تلك الواقعة ضمن نظام أوسع للعلاقات والالتزامات وفقاً لمنهجية القرآن المعرفية. وبذلك تتجاوز هذه المصطلحات والمفاهيم وضعها اللغوي، لتغدو مفاهيم مركزية ذات تشابكات تاريخية تكشف عن السياقات التي نشأت فيها، وحقلية تكشف عن نقاط الاتفاق والاختلاف مع حقلها الدلالي المؤتلف والمختلف. ومعرفية توضّح لماذا غدت هذه المفاهيم مناسبة لقراءة السيرة النبوية والراشدية إلخ.

وتظهر هنا الفجوة الأساسية التي يسعى البحث إلى معالجتها. فقد تطور الفقه السياسي الإسلامي تاريخياً في حقول متعددة. من أهمها الأحكام السلطانية والسياسة الشرعية والسِّيَر؛ إذ اهتم الأول بالإمامة/ الخلافة والولايات والقضاء وتنظيم السلطة، ووسع الثاني دائرة التصرف السياسي من خلال علاقة الراعي بالرعية والعدل والمصلحة ومراعاة الواقع، بينما تناولت كتب السِّيَر جانباً مهماً من علاقات المسلمين بغيرهم. ولا يقترح البحث تجاوز هذه الحقول أو إلغاءها، وإنما إعادة وصل عناصر تفرقت بينها من خلال مفهوم العهد بوصفه مفهوماً منظماً للعلاقات السياسية وفق نهج الجمع بين القراءتين (الوحي والواقع والكتاب المسطور والكتاب المنظور). ولعل المرحوم عبد الحميد أبو سليمان تشابك مع هذا المعنى في رسالته للدكتوراه الموسومة بـ"النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية: اتجاهات جديدة للفكر والمنهجية الإسلامية"؛ إذ هدف إلى تجديد العلاقات الدولية والفقه السياسي الإسلامي، فنقد المناهج التقليدية والفقه التقليدي للعلاقات الدولية؛ إذ استحضار الماضي في معالجة الحاضر، بالقفز على السياقات، مما أحدث أزمة في التفسير والتحليل ومن ثمّ التأطير. لذلك دعا إلى إحياء الاجتهاد وتجديد الفهم، بالوعي على المقاصد العليا للنص، ومحاولة تنـزيلها على الواقع المعاصر.

ومن ثم يقترح فِقه المعاهدات تحولاً في وحدة التحليل: من التركيز على السلطة (زين، 1983) وحدها إلى دراسة العلاقة والالتزام، وردم الهوة بين القيم العليا والتنظير والممارسة. فإلى جانب

الأسئلة التقليدية: من يحكم؟ وما شروط الحاكم؟ وما حدود سلطته؟ تظهر أسئلة أخرى: ما الالتزامات المتبادلة بين السلطة والمجتمع؟ وما الذي ينظم علاقة المؤسسة بالمؤسسة والجماعة بالجماعة؟ وكيف تنشأ المسؤولية؟ وما مقتضيات الوفاء؟ وما آثار الإخلال بالعهد؟ وبذلك يمكن أن يتطور الفقه السياسي من فِقه يغلب عليه النظر في السلطة والحكم إلى فِقه يشمل العلاقات والمؤسسات والمسؤوليات، وربط كل ذلك بالتوحيد. ويمكننا هنا النظر في الوعي المنهجي الماثل في كتاب التوحيد للمرحوم إسماعيل راجي الفاروقي؛ إذ نقل الحديث عن التوحيد من إطاره العقدي المنتشر في الكتابات التراثية وفي كثير من الكتابات المعاصر إلى فُسحة معرفية جديدة متصلة بفضاءات المجتمع، فغدا التوحيد مندغماً بالفن واللغة والاقتصاد والسياسة والتربية إلخ، وقد أجاد الفاروقي في إبراز الأبعاد المعرفية والفكرية والثقافية والسلوكية للتوحيد في بناء الفكر السياسي الإسلامي، ودور التوحيد في بناء مفردات هذا الفكر مثل (الأمة والجماعة والإجماع والخلافة إلخ).

الوثيقة التاريخية نقطة بداية وليست نهاية

يمكن أن تبدأ عملية تحويل التراث إلى مورد للفكر من الوثيقة التاريخية نفسها كما بيّنا على سبيل الإجمال سابقاً، فالمدونة التاريخية في العصر الإسلامي الأول تشتمل على مجموعة مهمة من الوثائق السياسية والتعاقدية:

صحيفة المدينة، وصلح الحديبية، وعهود النبي مع القبائل وأصحاب الديانات، والعهود المرتبطة بنصارى نجران، ثم وثائق الخلافة الراشدة وما تضمنته من تنظيم للعلاقة بالسكان والأرض والجزية والزكاة والقضاء والإدارة، والسياسة الشرعية، والأحكام التشريعية، وغيرها.

وتكتسب هذه الوثائق أهميتها الفكرية في تجاوزها التنظير المجرّد للدولة، إلى الكشف عن الإسلام وهو ينظم العلاقات الفعلية بين جماعات ومصالح وسلطات مختلفة أي في انتقال القيم العليا من القوة إلى الفعل وفي تجاوزها معنى البنية إلى المؤشرات والأدوار والقواعد؛ فصحيفة المدينة، على سبيل المثال، لا ينبغي أن تُقرأ فقط بوصفها وثيقة تاريخية تتصل بتأسيس مجتمع المدينة،

بل بما تمثله من محددات مرجعية لكل أطيافها، وبوصفها استمراراً لما سبقها من أحداث مفصلية مثل الهجرة التي وضعت أسساً مهمة في طبيعة العلاقات، ونقلت الذات المسلمة من القيمة والفكرة والتواصل الإيماني إلى بناء المجتمع المعبّر عن هذه القيمة والفكرة، وبوصفها كذلك مجالاً للكشف عن مجموعة من العلاقات: العلاقة بين الانتماء الديني والانتماء السياسي، وبين الجماعات المختلفة، وبين السلطة والتحاكم، وبين الحقوق والالتزامات، وبين استقلال الجماعات والترابط القبلي والمسؤولية والأمن المشترك، وبين الاعتراف بسلطة محمد بن عبد الله السياسية وعدم الإيمان بنبوءته. واخترعت الصحيفة كذلك مفهوماً تعاقدياً جديداً هو الأمة يفارق ما نعرفه عن العقد الاجتماعي في الفلسفة الحديثة. فالمسلمون أمة من دون الناس واليهود كذلك أمة. وكذلك تكشف المعاهدات والعهود النبوية عن أن تنظيم المجال السياسي لم يكن قائماً على الأمر والنهي وحدهما، وإنما كان العهد والالتزام المتبادل جزءاً من بنيته التعاقدية، وتكشف لنا كذلك المستويات الجديدة في الخطاب والممارسة والانتظام. وهنا نُبرز ناظماً منهجياً في ترسيخ معنى النبوة وإدارة الدولة في الوقت ذاته، فالخطاب النبوي تمثّل في إجراءات وقواعد منهجية ممتدة، كما أن الفعل النبوي يكتسب راهنيته من قيمه ومنطقه وسيرورته لا من خصوصيته كما هو ماثل في المؤاخاة على سبيل المثال لا الحصر.

وهنا تبدأ عملية التحوّل من التاريخ إلى الفكر: فالوثيقة تخبرنا بما حدث، لكن الفكر يسأل عن المفهوم الذي جعل ما حدث ذا معنى وقيمة أخلاقية. وكذلك إذا توقف البحث عند جمع المعاهدات وتحقيقها ودراسة أسانيدها وسياقاتها التاريخية، فإنه يظل -على أهميته- بحثاً تاريخياً. أما تحويل هذه المادة إلى مورد للفكر فيتطلب حركة منهجية أخرى تتمثل في الرجوع من الوثيقة إلى الحقل الدلالي القرآني الذي تنتمي إليه وإلى التبيان والتمثيل النبوي لهذه المفاهيم، وهنا تبرز بصورة خاصة مفردتا العهد والميثاق.

فالعهد في القرآن ليس مفهوماً هامشياً يتعلق بالعلاقات السياسية الخارجية فحسب، بل يدخل في شبكة واسعة من العلاقات: عهد الله إلى الإنسان، وعهد الإنسان مع الله، والالتزام بين البشر، والوفاء، والمسؤولية، والنقض، والخيانة. وكذلك الميثاق لا يظهر بوصفه عقداً قانونياً محضاً، بل بكونه علاقة مشددة بالمسؤولية الأخلاقية والدينية.

لا يشير التعاقد في الحقل التداولي الإسلامي إلى مجرد فلسفة سياسية تختزل الاجتماع البشري في سلطة قوية تمنع الفوضى وتحافظ على الأمن، ولا يستلزم تكوين سلطة الدولة تخلي الفرد عن حقه الطبيعي، بما في ذلك حقه في النقد والحكم على الأمور ضمن مفهوم "الرعية" (توماس هوبر). ولا يشير إلى مجرد عقد اجتماعي يتشكل بفضل إرادة عامة تستند إلى إرادة المواطنين المشتركة واتفاقها على مجموعة من القواعد والحقوق والواجبات (جان جاك روسو). ذلك لأن المنظومة التوحيدية الإسلامية لا تفصل التعاقد عن التراحم، أي: البعد الأخلاقي والإنساني في العلاقة بين أفراد المجتمع، ضمن القيم العليا الحاكمة (التوحيد والتزكية والعمران) التي ينبثق منها قيم العدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وليس فقط الالتزام بما يفرضه القانون أو العقد. ومن اللافت أن روسو نفسه، كما يبيّن جوناثان إسرائيل، يؤكد أن الدولة تحتاج إلى دين مدني لا يفصل اللاهوت عن النظام السياسي ويقوم على جملة من العقائد الأساسية، من بينها الإيمان بوجود إله قوي وحفيظ، فضلاً عن الإيمان بالحياة الآخرة والثواب والعقاب (Israel 2001).

من هذا المنطلق، لا يقتصر مفهوم العقد الاجتماعي في الإسلام على "الواجباب الشرعية" أو "الواجبات القانونية" اللازمة لاحترام حياة الناس ومِلكيتهم وكرامتهم وتنفيذ الالتزامات التعاقدية معهم، بل يشتمل أيضاً على "الواجبات الأخلاقية" المستمدة من الأخلاق والضمير، ولو لم ينص عليها القانون (مساعدة الضعيف، وإغاثة اللهفان، ورعاية المحتاج، والمسامحة). ويُلخِّص رجب شانتورك هذه المسألة قائلاً: "القانون يقوم على العدل، أمّا الأخلاق فتقوم على الحب". فليس "العدل" هو القيمة القطب في الإسلام، بل هو الحد الأدنى اللازم لقيام المجتمع الصالح، أمّا المبدأ الأسمى المنظم للحياة فهو "الحب" وحقله الدلالي الأوسع، لا سيما "الإنصاف" (Şentürk 2025).

ومن ثم فإن الانتقال من المعاهدات بوصفها وثائق تاريخية إلى العهد والميثاق بوصفهما مفهومين قرآنيين يحدث تحولاً أساسياً في طبيعة البحث؛ إذ بدلاً من أن يكون التاريخ هو الأصل والقرآن شاهداً عليه، يصبح القرآن هو المجال الدلالي الذي يمكن في ضوئه إعادة فهم التجربة التاريخية.

تسمح القراءة القرآنية للعهد والميثاق بالانتقال من دراسة المعاهدة بوصفها نوعاً من العقود، إلى النظر إليها بوصفها جزءاً من نظام للعلاقات والقيم.

وهنا ينبغي التمييز بين جملة من المفاهيم المتجاورة في التراث الإسلامي: العهد، والميثاق، والعقد، والبيعة، والصلح، والذمة، والأمان. فالهدف ليس دمج هذه المفاهيم في مفهوم واحد، وإنما دراسة العلاقات الدلالية والتشريعية بينها، والكشف عما إذا كانت تشكّل مجتمعة مجالاً فقهياً أوسع من التقسيمات التي استقرت عليها المدوّنة الفقهية. ويمكن أن يقود ذلك إلى فرضية أكثر اتساعاً: أن العلاقة السياسية في الإسلام ليست علاقة سلطة فحسب، بل هي أيضاً علاقة عهد والتزام قيمي تترتب على أساسه القيم وفق سلم من القيم التي تراعي الأولويات القيمية. وهذا التحوّل بالغ الأهمية؛ لأن مفهوم السلطة يميل إلى طرح أسئلة من قبيل: من يحكم؟ وما شروط الحاكم؟ وما صلاحياته؟ ومتى تجب طاعته؟ أما مفهوم العهد فيطرح إلى جانب ذلك أسئلة مختلفة: ما الالتزامات القيمية المتبادلة؟ ما مصدرها؟ من المسؤول عن الوفاء بها؟ ماذا يحدث عند الإخلال بها؟ وكيف تصان الحقوق التي ترتبت عليها؟ بذلك ينتقل مركز الفقه السياسي تدريجياً من الشخص الحاكم إلى بنية العلاقات السياسية والقيمية.

من فِقه الأحكام السلطانية إلى فِقه العلاقات القيمية الحاكمة

تطورت المدونة الفقهية السياسية في مسارين بارزين: مسار الأحكام السلطانية الذي اهتم بالإمامة والولايات والقضاء وتنظيم السلطة، ومسار السياسة الشرعية الذي وسّع دائرة الاجتهاد من خلال المصلحة والعدل والمقاصد. ولا يعني اقتراح فقه المعاهدات رفض هذين المسارين، بل البناء عليهما ونقل السؤال إلى مستوى آخر. فالسؤال لم يعد يعني فقط: ما الحكم الشرعي الذي ينبغي أن يصدره الحاكم؟ بل يصبح أيضاً سؤالاً يُعنى بالكليات: ما طبيعة العلاقة التي تربط الحاكم بالمحكوم، والمؤسسة بالمؤسسة، والدولة بالمجتمع، والملل الدينية بعضها ببعض، والدولة بغيرها من الدول وكل ذلك قائم على القيم الكلية المتصلة بالمعاهدات؟

ومن هنا يمكن تعريف فِقه المعاهدات تعريفاً أولياً بأنه: الفقه الذي يدرس الأصول والقواعد والقيم والأحكام المنظمة للالتزامات المتبادلة التي تنشأ عنها العلاقات السياسية والاجتماعية والمؤسسية، في ضوء مفاهيم العهد والميثاق والوفاء والعدل والمسؤولية في القرآن والسُّنة والتجربة الإسلامية. وبهذا التعريف لا يعود فقه المعاهدات فرعاً من فقه العلاقات الدولية فحسب، وإنما يصبح مرشحاً لأن يكون فقهاً للعلاقات السياسية والمؤسسية ذاتها.

هنا تظهر الخطوة الأهم في تحويل التراث إلى مورد للفكر المعاصر. فالفقه السياسي التقليدي كان معنياً، لأسباب تاريخية مفهومة، بالحاكم والولاية، والقضاء، والسلطة، والشرعية. أما الدولة الحديثة فقد أصبحت شبكة معقدة من المؤسسات والأنظمة والسياسات التي تتدخل في التعليم والصحة والاقتصاد والأسرة والبيئة، والتخطيط، والعلاقات الاجتماعية، وغيرها. ومن ثم فإن تجديد الفقه السياسي لا يتحقق فقط بإعادة النظر في نظرية الإمامة، وإنما يحتاج إلى الانتقال إلى سؤال السياسات العامة. فالسياسة العامة ليست حكماً فقهياً منفرداً، بل هي منظومة قرارات ومؤسسات، وموارد، وأولويات، ونتائج. ولذلك تحتاج إلى فقه يستطيع التعامل مع العلاقات والغايات والآثار والمصالح والمسؤوليات المؤسسية. وهنا يمكن لفقه المعاهدات أن يؤدي وظيفة تأسيسية؛ لأنه يربط السياسة العامة بشبكة من الالتزامات: التزام السلطة تجاه المجتمع، والتزام المؤسسات تجاه بعضها، والتزام الدولة بالعدل، والتزام المجتمع بالنظام العام، والالتزامات تجاه الملل الدينية المخالفة، والالتزامات الدولية، والالتزامات تجاه الأجيال القادمة. وبذلك يصبح العهد مفهوماً يصل بين الأخلاق، والقانون، والمؤسسة، والسياسة.

ربما كانت إحدى أهم نتائج هذه المقاربة هي الانتقال من فقه المسألة إلى فقه النظام. فالسياسات العامة لا يمكن بناؤها بمجرد تجميع أحكام جزئية متفرقة. ولذلك ينبغي أن يسأل الاجتهاد المعاصر عن العلاقات التي تربط الأحكام بعضها ببعض وعن القيم والمقاصد التي تنتظمها وعن المؤسسات التي تحققها. ويمكن تمثيل الحركة المنهجية المقترحة على النحو الآتي: الوثيقة التاريخية تعيننا على استخراج السؤال في إطار المفهوم القرآني: للعهد والميثاق والذي يبني ويتحرك في حقل دلالي يفعل

قيم: الوفاء والمسؤولية والأمانة ويسترشد بالقواعد والمقاصد لينجز فقهاً للمعاهدات والعلاقات والمؤسسات في إطار فقه جديد للسياسات العامة في الإسلام. هذه ليست حركة من الماضي إلى الحاضر في خط مستقيم، وإنما هي عملية تأويلية مركبة يعود فيها الباحث باستمرار من التاريخ إلى النص ومن النص إلى التاريخ ومنهما معاً إلى الواقع.

يوفر هذا المسار إمكانية أخرى أكثر عمقاً، وهي إعادة وصل الفقه السياسي بالعقيدة. فإذا كان العهد في القرآن يبدأ بعلاقة الإنسان بالله، فإن الوفاء بالعهد بين البشر لا يصبح مجرد فضيلة اجتماعية أو ضرورة قانونية، بل يتصل ببنية المسؤولية الدينية نفسها. وهنا يمكن بناء سلسلة مفهومية: يكون فيها التوحيد قاعدة للعهد والاستخلاف والأمانة، والمسؤولية، والعدل، والعمران. ولا ينبغي فهم هذه السلسلة بوصفها انتقالاً مباشراً من العقيدة إلى برنامج سياسي جاهز؛ فذلك يعيد إنتاج المشكلة التي يحاول هذا البحث تجاوزها. وإنما المقصود أن السياسات والمؤسسات لا تكون منفصلة في التصور الإسلامي عن النظام الأخلاقي الذي يمنحها غاياتها ومعايير تقويمها. وبذلك يمكن لفقه المعاهدات أن يكون مجالاً للوصل بين ثلاثة مستويات كثيراً ما عولجت منفصلة: العقيدة، والتشريع، والسياسة العامة.

إشكالية صحة الوثائق وحدود الاستدلال التاريخي

غير أن تحويل التراث التاريخي إلى مورد للفكر يواجه إشكالية منهجية لا يجوز تجاوزها، وهي تفاوت الوثائق التاريخية من حيث الثبوت والنقل والصياغة. فلا ينبغي أن يؤدي الحماس للدلالات الأخلاقية التي تتضمنها بعض العهود إلى تعطيل النقد التاريخي. وكذلك لا بدّ من التصدي لحملات التشكيك في صحة المصادر التاريخية بتعضيد استخدام منهج السَّند بالمصادر التاريخية الموازية لدى الشعوب المعاصرة للمسلمين، وكتبوا تواريخ في وصف المسلمين بلغاتهم، وكذلك الاستدلال بالنقوش وغيرها من الأدلة التاريخية المعتبرة، ولذلك يجب التمييز بين مستويين: الأول هو المستوى التاريخي الإثباتي، وفيه تخضع الوثيقة لمناهج التحقيق والنقد، والمقارنة، ودراسة

الروايات، والسياقات والتواريخ الموازية والنقوش وغيرها من الأدلة التاريخية. والثاني هو المستوى التاريخي التأويلي، وفيه تدرس الوثيقة، مع تحديد درجة ثبوتها، بوصفها جزءاً من الذاكرة السياسية والأخلاقية للمسلمين. وهذا التمييز بالغ الأهمية؛ لأن الوثيقة التي لا نستطيع الجزم بصيغتها الأولى لا يجوز أن ننسبها إلى النبي ﷺ أو أحد الخلفاء دون تحفظ، ولكن استمرار تداولها وقبولها في مراحل تاريخية لاحقة قد يظل ذا دلالة على نوع النظام الأخلاقي والسياسي الذي أرادت الجماعة المسلمة أن تنسبه إلى أصولها المؤسسة. ومن ثم فإن نقد الوثيقة لا يهدم المشروع، وإنما يحميه من تحويل الذاكرة التاريخية إلى تاريخ غير نقدي.

تكشف هذه المقاربة كذلك عن إمكانية تجاوز سؤال آخر من أسئلة الأصالة والمعاصرة: هل عرف الإسلام حقوق الإنسان؟ السؤال، بهذه الصيغة، يجعل المفهوم الحديث لحقوق الإنسان نقطة البداية والنهاية معاً. أما الانطلاق من العهد والميثاق فيفتح مجالاً مختلفاً: مجال الحق المرتبط بالمسؤولية والالتزام المتبادل. ولا يعني ذلك رفض حقوق الإنسان أو إقامة مفهوم إسلامي منافس لها، بل يعني أن التراث الإسلامي يستطيع الدخول في الحوار الأخلاقي العالمي من خلال موارده المفهومية الخاصة. فالمهم ليس أن نقول إن الميثاق هو الترجمة الإسلامية لحقوق الإنسان، بل نسأل: ماذا يضيف تصور الإنسان بوصفه كائناً يدخل في عهود ويتحمل مسؤولية الوفاء بها إلى النقاش المعاصر عن الحقوق والعدالة والكرامة؟ هنا يتحول التراث من موضوع للدفاع إلى شريك في إنتاج المعرفة الأخلاقية المعاصرة.

من فِقه المعاهدات إلى برنامج بحثي

إذا صحت هذه الفرضية، فإن فقه المعاهدات لا ينبغي أن يبقى عنواناً لبحث منفرد، وإنما يمكن أن يتحول إلى برنامج بحثي متكامل. ويبدأ هذا البرنامج بإعداد معجم قرآني مفهومي للعهد والميثاق وما يرتبط بهما من الوفاء والنقض والأمانة والمسؤولية، والعقد، والبيعة، بما يمثل ما نسميه الحقل الدلالي المشترك لهذه المفاهيم، وربما نتوسع في تتبع المفاهيم المضادة لها، كي نكشف عن مدارات

البناء والهدم. ثم تأتي دراسة الوثائق النبوية: صحيفة المدينة، الحديبية، العهود مع الملل الدينية المخالفة للإسلام والمعاهدات مع القبائل، وغيرها من الوثائق النبوية. وتليها دراسة وثائق الخلافة الراشدة، لا بوصفها استمراراً آلياً للعصر النبوي، بل بوصفها مرحلة اختبار تاريخي للمفاهيم المؤسسة في ظروف سياسية واجتماعية جديدة. ثم ينبغي دراسة كيفية انتقال هذه الخبرة إلى المدونة الفقهية بشقيها في الأحكام السلطانية والسياسة الشرعية: أين ظهرت عناصرها في أبواب السِّير والصلح والأمان والذمة والبيعة والقضاء والأحكام السلطانية والسياسة الشرعية؟ ولماذا لم تنتظم هذه العناصر في حقل جامع يمكن تسميته فقه المعاهدات؟ وأخيراً تأتي المرحلة الإنشائية: كيف يمكن إعادة بناء هذا الحقل ليخاطب قضايا الدستور والمواطنة والتعددية والحوكمة والعلاقات المؤسسية والسياسات العامة؟ وبالطبع هذا البناء لا بد أن يرتبط بمنهجية القرآن المعرفية، فهو ليس تعاملاً مع التراث بصورة اختزالية أو تقديسية، ولكن وفق رؤية منهجية كلية.

يمكن، في ضوء هذه الدراسة، اقتراح سبع حركات منهجية لتحويل التراث إلى مورد للفكر الإسلامي المعاصر:

الأولى: من الحادثة إلى الوثيقة. أي ضبط المادة التاريخية وتحريرها قبل استثمارها فكرياً.

الثانية: من الوثيقة إلى السؤال. فلا نبحث عن أجوبة جاهزة في الماضي، بل نستخرج الأسئلة التي تكشف عنها التجربة.

الثالثة: من السؤال إلى المفهوم القرآني. وهنا يتم الانتقال من معاهدات النبي والخلفاء الراشدين إلى العهد والميثاق في القرآن.

الرابعة: من المفهوم إلى الشبكة الدلالية. فمفهوم العهد والميثاق والبيعة والعقد لا يقرأ منفرداً، وإنما في علاقته بالقيم العليا الحاكمة المتمثلة بالتوحيد والتزكية والعمران والاستخلاف، وبالقيم الناظمة للعلاقات مثل العدل والإحسان والأمانة والمسؤولية والوفاء.

الخامسة: من الشبكة الدلالية إلى المعيار. وهنا تتحول شبكة ومنظومة القيم إلى معايير فاحصة تعمل على تفحّص مستجدات الواقع والنوازل.

السادسة: من المعيار إلى الفقه. وهنا يبدأ تأسيس فقه المعاهدات بوصفه مجالاً يتجاوز الأبواب الفقهية المتفرقة دون إلغائها.

السابعة: من الفقه إلى المؤسسة. وهي المرحلة التي تختبر فيها قدرة النظام المفهومي والفقهي على إنتاج معايير للمؤسسات والحوكمة والمواطنة والتعددية والعدالة والسياسة العامة ووضع مؤطرات تضمن ديمومته. وملاحظة العلاقة بين النص والإنسان والواقع.

وهذه المنهجية هي التي تسمح بتجاوز مغالطة الأصالة والمعاصرة؛ لأننا لا نستخرج الحاضر من الماضي، ولا نفرض الحاضر على الماضي، وإنما نجعل التراث مورداً لإنتاج الفكر وفقاً لمنهجية القرآن المعرفية، والتي ترفد هذه الحركات المنهجية بناظم كلي قائم على القيم والمقاصد.

خاتمة: التراث مورد لا نموذج جاهز

إن القيمة الأساسية للتراث الإسلامي ليست في كونه يقدم نموذجاً تاريخياً جاهزاً يمكن نقله إلى الحاضر، فالنموذج ليس مقصوداً في ذاته، بل في دوره ومفرداته البنائية وقدرته على أن يكون مورداً لتوليد القيم، والمفاهيم، والأسئلة، والمعايير. ومن هنا فإن دراسة المعاهدات النبوية ووثائق الخلافة الراشدة لا ينبغي أن تنتهي عند إثبات أصالتها التاريخية أو بيان سماحة التجربة الإسلامية، على أهمية ذلك، وإنما ينبغي أن تقود إلى سؤال أكثر تأسيساً: ما الذي جعل العهد والميثاق قادرين على تنظيم العلاقة بين الله والإنسان، وبين الإنسان والإنسان، وبين الجماعة والسلطة، وبين الملل المختلفة؟ عندئذ يصبح الانتقال من المعاهدات التاريخية إلى العهد والميثاق القرآني انتقالاً من الخبر إلى المفهوم، ومن المفهوم إلى القيم، ومن القيم إلى النظام، ومن النظام إلى الفقه، ومن الفقه إلى السياسات العامة. وهنا يمكن أن يظهر فقه المعاهدات لا على أساس أنه باب جديد مضاف إلى أبواب الفقه

السياسي، بل محاولة لإعادة ترتيب موضوع ذلك الفقه نفسه: من فقه يتمحور حول السلطة والحاكم إلى فقه يعنى أيضاً بالقيم الحاكمة في تنظيم العلاقات والالتزامات والمؤسسات، والمسؤولية، والوفاء، والعدل. بهذا المعنى لا يكون السؤال: كيف نجعل التراث معاصراً؟ بل يصبح: كيف نجعل التراث قادراً على الإسهام مرة أخرى في إنتاج الفكر؟ والفرق بين السؤالين هو الفرق بين استدعاء الماضي واستئناف الاجتهاد.

المراجع

جزيرة، هاني سمير أمين (2021). "التعامل مع التراث: ضوابطه وآلياته"، **حولية كلية أصول الدين**، القاهرة، مجلد 34، عدد1.

الجليدي، مصدق (2020). قراءة لكتاب (سلسلة التراث التربوي الإسلامي: تأليف فتحي حسن ملكاوي)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 25(99).

حسان، حسان عبد الله (2016). "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية" **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، مجلد 61، العدد 1.

حصاوي، هشام عبد المبدي خلف (2021). "ضوابط تجديد الفكر الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة"، **مجلة كلية أصول الدين والدعوة**، أسيوط.

خليل، عماد الدين (1999). "في منهج التعامل مع التراث"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر لاحقاً)**، 5(19).

زين، إبراهيم محمد (1983). **السلطة في فكر المسلمين**، الخرطوم: الدار السودانية.

العلواني، طه جابر (1995). **إصلاح الفكر الإسلامي: مدخل إلى نظم الخطاب قي الفكر الإسلامي المعاصر**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

اللحام، حسام (2020). "مراجعة لكتاب (التراث وأثره في بناء الحاضر وإبصار المستقبل)"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، 25(99).

References

al-ʻAlwānī, Ṭāhā Jābir (1995). Iṣlāḥ al-Fikr al-Islāmī: madkhal ilá naẓm al-khiṭāb fī al-Fikr al-Islāmī al-muʻāṣir, ʻAmmān: al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī.

al-Julaydī, Muṣaddaq (2018). qirāʾah li-kitāb (Silsilat al-Turāth al-tarbawī al-Islāmī: taʾlīf Fatḥī Ḥasan Malkāwī), Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʻāṣir (Islāmīyah al-Maʻrifah sābiqan), al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, al-ʻadad 99.

al-Laḥḥām, Ḥusām (2018). murājaʻat li-kitāb (al-Turāth wa-atharuhu fī binā' al-ḥāḍir wʾbṣār al-mustaqbal), Majallat al-Fikr al-Islāmī al-muʻāṣir (Islāmīyah al-Maʻrifah sābiqan), al-Maʻhad al-ʻĀlamī lil-Fikr al-Islāmī, al-ʻadad 99.

El-Wakil, Ahmed, Ibrahim Zein, and Halim Rane (2024). "'Umar b. al-Khaṭṭāb's Treaties with the People of the Book: Shifting Legal Boundaries in Muslim-Christian Relations," *Islamic Studies*, Vol. 63, No. 4.

Ḥaṣāwī, Hishām ʻAbd al-mubdī Khalaf (2021). "Ḍawābiṭ Tajdīd al-Fikr al-Islāmī bayna al-aṣālah wa-al-muʻāṣarah", Majallat Kullīyat uṣūl al-Dīn wa-al-Daʻwah, Asyūṭ.

Ḥassān, Ḥassān ʻAbd Allāh, (2016). "manhajīyah al-taʻāmul maʻa al-Turāth al-tarbawī al-Islāmī: dirāsah taḥlīlīyah" Majallat Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, mujallad 61, al-ʻadad 1.

Israel, Jonathan (2001). *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity, 1650–1750*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Jazīrat, Hānī Samīr Amīn (2021). "al-taʻāmul maʻa al-Turāth: ḍawābiṭuhu wa-ālīyātuhu", Ḥawlīyat Kullīyat uṣūl al-Dīn, al-Qāhirah, mujallad 34, ʻdd1.

Khalīl, ʻImād al-Dīn (1999). "fī Manhaj al-taʻāmul maʻa al-Turāth" Islāmīyah al-Maʻrifah, mjld5, ʻdd19.

Rane, Halim & Ibrahim Zein (2026). *Covenants with Allāh: Keystone of Islam*. London: Routledge.

Şentürk, Recep (2025). *Adamiyyah: I am therefore I have rights and duties*. Lombard, IL: Usul Academy Press

Zayn, Ibrāhīm Muḥammad (1983). al-Sulṭah fī fikr al-Muslimīn, al-Kharṭūm: al-Dār al-Sūdānīyah.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2020). "Khālid b. al-Walīd's Treaty with the People of Damascus: Identifying the Source Document through Shared and Competing Historical Memories," *Oxford Journal of Islamic Studies*, 31, 3.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2020). "Remembering the Covenants of the Prophet Muhammad: Shared Historical Memory of Good Governance and Peaceful Co-Existence," *Al-Shajarah*, 25, 2.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2021). "On the Origins of the Hijrī Calendar: A Multi-Faceted Perspective Based on the Covenants of the Prophet and Specific Date Verification," *Religions* 12, 1: 42.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2022). "The Ṣiffīn Arbitration Agreement and Statecraft in Early Islamic Political Documents," *Oxford Journal of Islamic Studies*, 33, 2.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2023). "'Umar ibn al-Khaṭṭāb's Encounter with an Unnamed Monk: From History to Legend," *Islam and Christian–Muslim Relations*, Vol. 34, No. 2.

Zein, Ibrahim & Ahmed El-Wakil (2023). *The Covenants of the Prophet Muḥammad: From Shared Historical Memory to Peaceful Coexistence*. London: Routledge.

From Heritage to Intellectual Resource: The Jurisprudence of Treaties as a Gateway to Renewing Political Jurisprudence and Public Policy in Islam

Hajjaj Abu Jabr[*]

Raed Okasha[**]

Ibrahim Zain[***]

Abstract

This article explores how Islamic heritage can address contemporary issues. It begins by examining treaties and covenants concluded by the Prophet Muhammad, along with documents from the era of the Rightly Guided Caliphs, then turns to the Qur'anic concepts of *ʿahd* (covenant) and *mīthāq* (solemn pact). It proposes broadening the scope of treaty jurisprudence to encompass the regulation of political and institutional relations and the formulation of public policy, rather than confining it to questions of political authority and governance. It also underscores the importance of subjecting historical documents to critical scrutiny and renewing *ijtihad* (independent legal reasoning) in accordance with the Qur'an's epistemological methodology. The article shows how this heritage can inform responses to contemporary issues while accounting for the need for historical criticism and the limits of inferences drawn from historical texts. Furthermore, it highlights how the Qur'anic concepts of *ʿahd* and *mīthāq* provide a foundation for a jurisprudential and ethical approach rooted in justice, trustworthiness, responsibility, and fidelity to commitments.

Keywords: Islamic heritage, jurisprudence of treaties, political jurisprudence, Prophetic covenants, *ʿahd*, *mīthāq*, pact, contemporary issues

[*] Hajjaj Abu Jabr holds a Ph.D. in Comparative Cultural Criticism from Cairo University (2008) and is a Professor of Critical Theory at the Academy of Arts in Egypt. Email: h.abujabr@gmail.com

[**] Raed Okasha holds a Ph.D. in Literary Criticism from the University of Jordan (2002). He is a Professor of Literary Criticism at several Jordanian universities and is an Academic Advisor to the International Institute of Islamic Thought. Email: raedokasha1187@gmail.com

[***] Ibrahim Zain holds a Ph.D. in Religious Studies from Temple University (1989) and is a Professor of History of Religions at the College of Islamic Studies, Hamad Bin Khalifa University. Email: izain@hbku.edu.qa

Received: August 4, 2026; accepted for publication: October 10, 2026.

Recommended citation: Abu Jabr, Hajjaj; Okasha, Raed; and Zain, Ibrahim (2026). "From Heritage to Intellectual Resource: The Jurisprudence of Treaties as a Gateway to Renewing Political Jurisprudence and Public Policy in Islam." *Journal of Contemporary Islamic Thought* (formerly *Islamic Knowledge*), 32(112), 161–184. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18785

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

قراءات ومراجعات

مراجعة لكتاب

إصلاح الجامعات: من أسلمة المعرفة إلى تكاملها*

ضياء الدين سَردار**، جِرِمي هِينـزل تومَاس***

ترجمة: سميرة الخوالدة****

الملخّص

ينطلق البحث من التحديات المعاصرة التي تواجه التعليم في العالمين الغربي والإسلامي. وتتمثل مشكلة البحث في الأزمة المعرفية والأخلاقية الناجمة عن فصل المناهج بين العلم والقيم والعقل والوحي، وتأثير العولمة والهيمنة الاستعمارية في تبني نماذج غربية لا تناسب القيم والسياسات المحلية. ويخلص البحث إلى ضرورة الانتقال من "أسلمة المعرفة" إلى "تكامل المعرفة"، واقتراح

---

* سردار، ضياء الدين، وتوماس، جيريمي هينـزل (2026). إصلاح الجامعات: من أسلمة المعرفة إلى تكاملها، ترجمة: سميرة الخوالدة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

** ضياء الدين سردار، كاتب صحفي وناقد ثقافي وعالم بريطاني من أصل باكستاني، متخصص في الفكر الإسلامي والدراسات المستقبلية.

*** جيريمي هينـزل توماس، أكاديمي بريطاني عمل في عدة جامعات بريطانية وباحث وكاتب في الشؤون الإسلامية واللغويات التطبيقية.

**** سميرة الخوالدة، دكتوراة في الدراسات الإسلامية، جامعة مانشستر-بريطانيا، 1978، دكتوراة في الأدب الإنجليزي، الجامعة الأردنية، 2003، عملت في عدة جامعات في الأردن. البريد الإلكتروني: s.khawaldeh@gmail.com، https://orcid.org/0000-0001-9199-6330

تم تسلُّم المراجعة بتاريخ 6/ 6/ 2026م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 17/ 9/ 2026م.

للاقتباس: الخوالدة، سميرة (2026). "مراجعة لكتاب: إصلاح الجامعات من أسلمة المعرفة إلى تكاملها. تأليف: ضياء الدين سَردار وجِرِمي هِينـزل تومَاس"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 185-200. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18786

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

نموذج "الجامعة المتكاملة" التي تعزز البصيرة والعدالة والجانب الروحي. كما يدعو إلى بناء شبكة معرفية رقمية عابرة للحدود لتأسيس خطاب جديد يستعيد الوظيفة الحضارية للجامعة ويوازن بين العلم والحرية والمسؤولية.

الكلمات المفتاحية: أسلمة المعرفة، التكامل المعرفي، التعليم العالي، إسماعيل الفاروقي، إصلاح التعليم.

كتاب "إصلاح الجامعات من أسلمة المعرفة إلى تكاملها" (2026) هو ترجمة للأصل الذي صدر بالإنجليزية عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي تحت عنوان Rethinking Reform in Higher Education: From Islamization to Integration of Knowledge (2017)، من تأليف ضياء الدين سردار وجيريمي هينـزل-توماس.

مقدمة

يبحث الكتاب في واقع الجامعات والتعليم العالي عامة، وفي العالم الإسلامي خاصة من وجهة نظر نقدية إصلاحية، ويشكل جزءاً افتتاحياً من مشروع رائد يقوم عليه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع مؤسسات علمية وفكرية في عدة أقطار، بهدف تشخيص الخلل الجسيم في التعليم العالي في المجتمعات المسلمة. ومن ثم، العمل على إصلاحها. كما أنه يعدّ في الحقيقة تطويراً للأطروحة التأسيسية في هذا المجال التي وضعها إسماعيل الفاروقي تحت عنوان "أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل" (1984).

يشير الباحثان إلى أن هناك أزمة في التعليم العالي ليس في العالم الإسلامي وحسب، بل في العالم الغربي أيضاً، يعمل المفكرون والباحثون على تشخيصها وإيجاد الحلول والنماذج الفكرية الجديدة التي يؤمل أن تساهم في إحداث التغيير المرجوّ، وكذلك رسم الخطط التي تترجم الأفكار إلى مشاريع واقعية.

يقع الكتاب في أربعة فصول ومقدمة قصيرة. تحكي المقدمة كيف تطور الكتاب من مؤتمرات عقدها المعهد في أكثر من دولة على مدار بضع سنوات، ناقش فيها عدد من الأكاديميين والباحثين شأن الجامعات في المجتمعات المسلمة. وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون هي أن المشكلة الأساسية في التعليم العالي حالياً معرفية وأخلاقية: معرفية في نظرتها التجزيئية الفصامية

للكون وللإنسان والمعرفة؛ وأخلاقية كونها تُعنى بالجانب المادي دون الروحي والقيمي. تلك هي الثنائية المزمنة في العصر الحاضر بين العلمانية والثقافة الغربية (المهيمنة) من جهة، وبين الثقافة العربية الإسلامية (العاجزة) من جهة أخرى.

في الفصل الأول من الكتاب يستكشف ضياء الدين سردار مشهد التعليم العالي في الغرب في دراسة مسحية لأهم البحوث التي أجريت في الموضوع، والتي تكاد تجمع على أن التعليم العالي في أزمة حقيقية تتشكل من عدة أزمات متشابكة: أزمات في المناهج والأهداف والإدارة والضبط والجودة وغيرها. وكيف أن العولمة والتطور التقني المتسارع قد أثرا سلباً على جودة التعليم. كما يذكر بعض مساعي الإصلاح في الغرب ومحاولات إيجاد نماذج فكرية جديدة؛ مع التطرق إلى التحديات المستجدة مثل الاستدامة واستشراف المستقبل ونظريّة التعقيد وأسئلة القيم؛ وجميعها مما يحدث في عالم الجامعات الغربية. ويؤخذ على هذا الفصل أن المسح لم يشمل دراسات تتناول التعليم العالي في المجتمعات العربية والمسلمة، بل اكتفى ببضع ملاحظات نقدية سريعة.

في الفصل الثاني يجمع سردار المداولات التي تمت في المؤتمرات المذكورة آنفاً، والتي ركّزت على مفهومي "أسلمة المعرفة" و"تكاملها" وينسقها، ملقياً الضوء على مفاهيم أخرى منها مكانة التراث في مشروع الإصلاح قيد البحث، ومقدّماً لمحة تاريخية سريعة عن محاولات الإصلاح السابقة، وتغلغل الروح الاستعمارية في عدة مسارب من التعليم العالي، بالإضافة إلى خلاصة لأهم التوصيات.

وفي الفصل الثالث يبين جيريمي هينـزل-توماس ما هو "التكامل الذي نريد"، وهو عنوان الفصل، وكيف يمكن تحقيقه. توماس هو أيضاً مؤلف الفصل الرابع وفيه يطرح فكرة "لغة التكامل" بوصفه أحد النماذج الفكرية الجديدة، مقدماً مجموعة من المصطلحات بوصفها نواة لنموذج "مسرد" اللغة المقترحة. ومن التصفّح الأوّلي للكتاب يدرك القارئ الكم الهائل من المصادر التي رجع إليها المؤلفان؛ ممّا أضفى ثراء معرفياً مميزاً على تناول الموضوع، خاصة مع تحليل النظريات والمفاهيم

المستجدة ومقارنتها، لكن ما قد يؤخذ على هذا الزخم والتنوع هو الغياب شبه التام للمراجع العربية والإسلامية؛ مع إقرار القارئ طبعاً بالفارق الكبير في حجم النتاج بين الجهتين.

بين الأسلمة والتكامل

يشير عنوان الكتاب إلى "إصلاح الجامعات من الأسلمة إلى التكامل" في عبارة قد تحمل أكثر من معنى: فقد تصف حركة زمنية متواصلة: بدءاً بالأسلمة والتوصل من خلال التطور الحثيث إلى التكامل. وقد تعني نقلة مكانيّة بمعنى مغادرة مفهوم الأسلمة والانتقال إلى مفهوم التكامل، وقد توحي كذلك بأن الأمر لا يعدو كونه تغييراً في المصطلح دون مسّ بالمفهوم. ولعل الكتاب تضمنها جميعاً؛ نظراً لاحتوائه مساهمات فكرية لعدد من الباحثين. فهناك المؤلفان سردار وتوماس، وهناك أصحاب الأوراق البحثية المدمجة في النص ومنهم؛ عبد القادر طيوب وأنور إبراهيم وعبد الوهاب الأفندي وعبد العزيز ساجدينا.

يذكر سردار أن أسلمة المعرفة هي الفكرة التي جاء بها إسماعيل الفاروقي، والتي عبّر بها عن مسألتين؛ الأولى: القلق من الوضع السيء للتعليم في المجتمعات المسلمة المعاصرة الذي تسبب في انحطاطها، والثانية: التحذير من "المركزية الغربية في العلوم الاجتماعية" التي دمرت القيم الأخلاقية. ورغم أن الفكرة كانت نتاج وقتها وسياقها، إلا أن تركيزها على مبدأ التوحيد بتلك الصورة الشمولية يجعل منها الإطار الدائم الأمثل لمشروع إصلاح التعليم. ويضيف سردار أن تسارع المشروع الذي تُصوّره "خطة العمل" المتضمَّنة في الأطروحة نقلَ الفكرة من "أسلمة المعرفة" إلى خطاب جديد حول "تكامل المعرفة"؛ فالأمر إذاً تطور طبيعي سايَر أو أمْلته الظروف المتغيرة. أما توماس فيرى أن مشروع إسلامية المعرفة، مع أنه يتضمن مفهوم التكامل، إلا أنه يكرّس الثنائية السلبية بين الديني والدنيوي. ومن هنا، كانت النقلة إلى التكامل "تحولاً جوهرياً"، سواء وُصفت بأنها "إصلاح" أو "إعادة اختراع" أو أيّ مصطلح آخر. يُستشف من هذا استشعاره للإشكالية في المصطلح؛ إذ إن تبدّل السياق الذي نشأ فيه مصطلح الأسلمة ألحق به بعض السلبيات، فقد أخرجته

الدعاية الغربية المغرضة من سياق المعرفة إلى سياق أوسع يثير التوجس لدى الغربيين. وهو محق في ذلك؛ إذ لو رجعنا إلى الموسوعة الأكثر شعبية، ويكيبيديا، فأول تعريف للأسلمة هو أنها "مصطلح سياسي يستخدمه منتقدو من ينادي بتحكيم الشريعة الإسلامية."

ونضيف هنا، أن تحليل المصطلحين في الكتاب اعتمد على الإنجليزية: Islamization (أسلمة) و Integration (تكامل)، وكان من المفيد لو أن تحليلاً موازياً قُدم للمصطلحين بالعربية. فهناك فرق لغوي له دلالته بين المصطلحين في العربية: "فالأسلمة" صيغة من "أسلم" في تصريف الأفعال العربية تفيد التحويل وإضفاء صبغة ما، وهو فعل متعدّ. ومثله يقال "أمْركة" و"روْمنة". بينما يأتي مصطلح "تكامل" من فعل "تكامَل" على وزن "تفاعَل" ويفيد مشاركة طرفين أو أكثر وبشكل متساوٍ دون أفضلية في التحرّك من التجزئة إلى التوحّد والاكتمال؛ وهو فعل لازم لا يُلمَس فيه هرمية الفاعل والمفعول، كما أن الثنائية غير حتميّة في مفهوم التكامل.

جاء في "خطة العمل" للفاروقي أن مشروع الأسلمة يتطلب إتقان العلوم الحديثة، ولا سيما العلوم الاجتماعية، وفهم التراث الإسلامي، ثم بدمج الاثنين معاً بعد غربلة هذه العلوم وتمحيصها وإعادة شرحها من خلال رؤية الإسلام الكونية وقيمه؛ وبذا يقوم نظام موحد يتخلص من الثنائية. ويرى سردار أن "أسلمة" المعرفة نقيض Anti-thesis "للتغريب" و"التحديث" وعمليّة تعكس مقاصد الوحي وقيمه وغايته الكبرى (سردار،2017، 116). وهنا لا بد من الإشارة إلى تفسير الفاروقي لمفهوم الأسلمة وأنه "إعادة تعريف المعلومات وتنسيقها وإعادة التفكير في المقدمات والنتائج المتحصلة منها، وأن يُقوّم من جديد ما انتُهي إليه من استنتاجات وأن يعاد تحديد الأهداف" (الفاروقي، 1984، 50)؛ إذا هي عملية إضفاء "الصبغة" الإسلامية على المادة العلمية التي هي في أحسن الأحوال مجردة ممّا يكمن في التعريفات والتفسيرات من الإيديولوجيا والتصورات. فالأسلمة هي إحلال التصورات والتفسيرات الإسلامية محل التصورات والتفسيرات الغربية؛ فهي نقيض لصبغة "التغريب". وكتب العلوم الغربية التي نستوردها لتدرّس في جامعاتنا ألفها غربيون أصلاً

للغربيين، فمن الطبيعي أن تسودها صبغتهم الثقافية؛ ومن حق كل ثقافة تريد المحافظة على إرثها وقيمها اتخاذ الإجراء اللازم.

أما عبد الوهاب الأفندي فيرى أن هناك مشكلة دائرية تتعلق بإنشاء المؤسسات التي تنتج المعرفة والمعرفة اللازمة لإنشاء مثل هذه المؤسسات، لكن إذا رجعنا إلى "خطة العمل" نجد إشارة إلى دورة الحضارة، وكيف أن المسلمين الأوائل طوروا العلوم الأجنبية وجعلوها جزءاً لا يتجزأ من بناء المعرفة الإسلامية. وبدوره، فعل الغرب مثل ذلك، فأخذ التراث العلمي للمسلمين وكيّفه مع نظرته إلى الحياة (سردار،2017، 46). قصتان من النجاح من الضروري أن يستثمرهما الباحثون في تكامل المعرفة. وفي كتاب "إصلاح الجامعات" نفسه إشارة مماثلة وإن كانت مقتضبة إلى المسلمين الأوائل الذين بذلوا جهدهم في السعي للتوفيق بين أمور ثلاثة: رسالة الإسلام، وثقافاتهم المحلية، والحضارات السابقة (سردار،2017، 167). هذه العناصر الثلاثة ثابتة في المعادلة، وإن كانت الحضارات التي تواجه المسلمين اليوم ليست "سابقة" وميزان القوى المادية ليس لصالحهم.

بين الواقع والـمُراد

الحاجة إلى الإصلاح تعني أن قصوراً أو فساداً أو انحرافاً قد طرأ على الشيء، فهناك صورة المثال وهناك النسخ الواقعية المتفاوتة في درجات القصور والفساد. فلنتلمس في الكتاب الصورة المنشودة للجامعات، والنسخ المعوجّة كما استخلصها المؤلفان من مصادر (غربية) عدة.

الجامعة الفاضلة/ المتكاملة لها عدة تعريفات وفقاً لفلسفات التعليم الغربية المختلفة؛ نستخلص بعضها من المداولات الواردة في الكتاب. تقوم الجامعة مثلاً بدور خاص منوط بها، مثل بناء المواطنة، وتحمّل المسؤولية تجاه قضية العدالة. وهناك دورها التقليدي في تحصيل العلم وتوصيله وحفظه، كما تلبي في تعريف آخر الحاجة إلى التنمية البشرية وإلى تطوير مهارات الابتكار والتكيف وتذوق الثقافة وتشجيع الإحسان إلى الآخرين، ثم هناك الاهتمام بالقيم والبعد الأخلاقي للتعليم،

وكذلك النظر إلى المدى البعيد، كما رأى بعضهم أنها مكان لإعداد الإنسان القادر المثقّف وليست مكاناً للتعليم المهني.

أما في منظور توماس وفريق الباحثين فقد أطلق على النموذج المطلوب صفة "الجامعة المتكاملة" وتوسعوا في وظيفتها، لتصبح بالإضافة إلى تهيئة الفرد مهنياً، تنمية الملكات الآتية:

البصيرة الفكرية، والخيال، والفضول والمخاطرة والمسؤولية الاجتماعية والنضال من أجل العدالة، وكذلك تحرير العقل والروح، والبحث عن هدف ومعنى أعمق، ورؤية لما يعنيه أن تكون إنساناً حقاً. ودعونا نضيف: الإبداع والتفكير المستقل، وبالطبع الانفتاح والتلقّي بقلب وعقل مفتوحين يمكنهما الاستماع، وكذلك التحدث والتواصل مع اهتمام حقيقي ومجاملة عميقة للآخر، ليس فقط في الحوار والمناقشة وإنما أيضاً من خلال الحبّ القادر على التغيير. (سردار،2017، 183)

هذا ما يصفه توماس "بالتعليم المتكامل" حينما يدعو إلى التعامل مع التعليم من وجهة نظر كونية؛ مما يتطلب مجموع القوى البشرية: "السمع والبصر والقلب." ولعل هذا ما قصده حين قال: "إننا نحتاج إلى نموذج مؤصَّل في رؤية القرآن للكون" (سردار،2017، 12).

أما واقع الحال فهناك خلل في جامعات الغرب لخصه سكولاسن، رئيس جامعة آيسلاندا السابق، بقوله: "نحن الذين لا نفقه الغاية من إقامة الجامعات"؛ إذ يبدو أن التعريفات والغايات المشار إليها قد تبدلت بفعل سياسات التدويل والعولمة وظهور صندوق النقد الدولي على الساحة كمصلح للتعليم العالي؛ فقد جعلت من الليبرالية الجديدة إطاراً تسويقياً، وأضعفت سلطة الدولة على التعليم العالي. يستعرض الكتاب بعض مساعي إصلاح التعليم العالي في الغرب نذكر منها مشروع صندوق النقد الدولي الذي ربط عملية الإصلاح بإجراءات اقتصادية مثل خصخصة الجامعات و"شراء فروع" لها من قبل دول الجنوب، ومشاريع الدمج والتعاون الدولي؛ لكنه حافظ على مستوى من المنطقية حين اقترح أن يتم التوازن في التعليم العالي بين مفاهيم السوق الحرة وضمان

الجودة. وهكذا صارت الجامعات شركات يملكها المستثمرون الباحثون عن الربح، تتنافس في إرضاء الجمهور وتقديم الخدمات للعملاء والمستهلكين.

يرى آخرون أن التعليم العالي في الغرب ومجموعة المعارف الأساسية (ما يُدرّس وكيف يُدرّس) عالقة في الماضي البعيد، وهذا التعليم العالي يراعي رغبات الجيل الحاضر وأولوياته على حساب أجيال المستقبل واحتياجاتها، ويركّز على وضع معايير تفتقر إلى الروح؛ ولا تُعِدّ الطالب لعالم يسوده انعدام الأمن واللايَقين. أصبحت الدراسة الجامعية عبارة عن "إنهاء" المواد وليس "تعلمها"، وتغطية عدد من الساعات وليس اكتساب المعرفة، خاصة مع تدريس المزيد من المواد الدراسية عن بعد (سردار،2017، 20). وانتشر انتفاء العدالة في التعيينات ونجاح الطلبة وغيرها.

وفي حركة مضادة في الاتجاه نجد "الورقة البيضاء البديلة" في بريطانيا تدعو الجامعات إلى "الاستقلال الفكري والأخلاقي عن السلطة السياسية والقوى الاقتصادية". وفيها تعريف جيد لعلاقة الجامعة بالحكومات: "التعليم العالي الحكومي ليس تعليماً محكوماً من الحكومة، بل تعليماً مموّلاً من الحكومة؛ يحترم تلك المبادئ والمنافع العامّة التي تتسق مع المجتمع الديمقراطيّ" (سردار،2017، 25).

وفي المجتمعات المسلمة يكتشف المؤلفان أنّ مهمة إصلاح التعليم، هي أعمق بكثير مما تخيّلاه. يذكر سردار أن "تقرير التنمية الإنسانية العربية" (2003) أعلن أن "العجز في المعرفة" في المجتمعات العربية خطير وعميق الجذور، وقد ينطبق الشيء ذاته على المجتمعات المسلمة عامّة. ويلاحظ سردار أن الجامعات في هذه المجتمعات تدرّس العلوم والهندسة والطب في سياق أجنبي؛ يتلقاها الطلبة فيما يوصف "بالعِلموية" Scientism؛ أي الإيمان الأعمى بالمنهج العلمي. فنظام التعليم فيها منقول من الغرب ومفروض عليها بما في ذلك التصورات الاعتقاديّة؛ مما دمّر القيم الأخلاقية في المجتمع المسلم. وكان أن أنتج هذا النظام طلبة ضعفاء في قدراتهم مقارنة مع نظرائهم في المؤسسات الغربية، وكذلك في نموهم الروحي؛ إذ يولي هذا النظام أهمية كبرى للجانب المادي على جميع المستويات.

هذه "الأزمة" -كما يرى المؤلفان- بدأت منذ القرن السابع عشر، وفي اقتباس لهما من كتاب "نشأة الكليّات" لجورج مقدسي، ندرك أنه العصر الذي فقدت فيه المعارف الدنيوية -التي كانت في أيدي المسلمين- قيمتها؛ كما أن تراجع المؤسسات التعليمية الإسلامية الكبرى تسبب في ضياع الموروث الحضاري وانحدار القيم الإسلامية (سردار،2017، 111). هذا الحال هو الذي جعل المسلمين فريسة سهلة للاستعمار؛ أي جهلهم بالدين وبالدنيا؛ هذا الجهل المطبق هو السبب الإجمالي، بينما يرى سردار أن رفض المسلمين لتقبل العلوم الواردة من الغرب، هو الذي تسبب في وقوعهم تحت نير الاستعمار، كما تسبب لسكان أميركا الأصليين بما يقارب الانقراض، لكن مشروع الأسلمة كله بُني على منظور خطورة تقبّل العلوم الواردة كما هي، وأنه شكل آخر من الاستعمار. ويظل السؤال المعضلة دون جواب شاف حتى اليوم، وهو: "إلى أي مدى يمكن استيعاب المعارف الجديدة ضمن ثقافة المجتمع القائمة؟"

أشار كتاب "إصلاح الجامعات" بوضوح إلى الهيمنة الاستعمارية على هيكلية التعليم العالي في المجتمعات المسلمة والتي لم تعترف إلا بالعلوم الغربية، وفرضت نظام تجزئة العلوم الذي قضى على مفهوم "وحدة الإنسان في الجوهر وتعدده في الأدوار." وألغى النموذج الموسوعي للعالم المسلم الذي لم يمنع ابن سينا، على سبيل المثال، من وضع كتابه "القانون" المتخصص في الطب الذي ظل مرجعاً للجامعات الأوروبية حتى نهاية القرن السابع عشر، لكن كتاب "إصلاح الجامعات" لم يورد هذا النموذج الموسوعي بوصفه نموذجاً للتكامل المعرفي رغم الإشارة البسيطة إلى مؤسس الفلسفة الإنجليزية روجر بيكون الذي تتلمذ على مؤلفات ابن سينا وفكره ونقل عنه مبدأ التوازن بين العقل والملاحظة التجريبية والإيمان (سردار،2017، 220). بينما كتب الفاروقي في "خطة العمل": "كان فقهاء العصور الأول موسوعيين بحق، وأساتذة فعلاً في كل التخصصات من الأدب والقانون إلى الفلك والطب" (سردار،2017، 54).

ومع ذلك، نجد الإلحاح الشديد في "إصلاح الجامعات" على برامج تَعدد التخصصات وبرامج عبْر التخصصات وتداخلها، مع تأكيد أن نظام إنتاج المعرفة التقليدي وفق التخصصات العلمية، قد

بدأ بالتغير ويتم استبداله حاليّاً بإنتاج معرفة عن طريق تداخل العلوم والتحامها على مستويات معقدة (سردار،2017، 33). وقد أطلق على هذه العمليّة في سوسيولوجيا العلوم وفلسفتها اسم "علم ما بعد الطبيعي" Postnormal Science و"نمط المعرفة الثاني" Mode 2 Knowledge. ويتم إنتاج المعرفة فيها بوساطة "مجتمع ممتد من الأقران" من الأكاديميين والنقاد والمختصين وغير المختصين، يدخلون في حوار ينتج عنه "دمقرطة الخبرة" ومعرفة موسوعية جمعية. كما تعرّف التخصصات المتداخلة بأنها التخصصات التي يتم فيها دمج المعلومات والبيانات والتقنيات ووجهات النظر والمفاهيم والنظريات من تخصصين أو أكثر، وذلك لتعزيز الفهم الأساسي للمشكلات التي تتجاوز حلولها نطاق التخصص المنفرد.

المشروع الإصلاحي والتراث

"الوضع الكارثي" للتعليم العالي في المجتمعات المسلمة، كما وصفه أنور إبراهيم، هو ما دفع الفاروقي إلى تقديم مشروع إصلاح التعليم العالي، والذي تبعه فيه كثير من الباحثين بمن فيهم مؤلفو الكتاب. وقد أيقن أن تخلف المجتمعات المسلمة ما هو إلا نتيجة للانحطاط الفكري المنهج لأمة مستعمَرة. وعزا فشل نظام التعليم في تحريك نهضة فكرية للأمة إلى خلوه من التصورات المنهجية للإسلام التي ذكرها في "خطة العمل" وهي "وحدة الحقيقة، ووحدة المعرفة، ووحدة الإنسانية، ووحدة الحياة والطبيعة الغائية للخلق، وتسخير الكون للإنسان" (سردار،2017، 50). وقد استخدم سردار عبارة "غياب المعنى" للغرض نفسه، فبدون المعنى في أنظمة التعليم الدينية والدنيوية يحصل الفشل؛ إذ لا توجد غاية واضحة في حياة الفرد تمنحه الدافعية. و"المعنى" هنا أيضاً يوافق مقصد جمال الدين الأفغاني في مقولته بأن غياب "الفلسفة" هو سبب الفشل، كما يصرح سردار. يضاف إلى ذلك تعبير آخر للمفهوم ذاته هو "الرؤية الإسلامية أو القرآنية للكون" الذي تردد في الكتاب.

والمقترح الذي يقدمه لنا الكتاب لحل الأزمة في التعليم العالي، هو إيجاد نمط جديد من الوعي، نمط تكاملي وشامل مستوحىً من القرآن الكريم ورسالته، وتكون نقطة بدايته كما يصر سردار هي

المبادئ الأولية الواردة في "خطة العمل"؛ ففيها اهتمام بالمعنى و"توفر بمجموعها إطاراً ممتازاً لطلب العلم ولإصلاح التعليم الإسلامي معاً." وهناك تركيز في "المبادئ الأولية" على وحدة المعرفة والتكامل بين العقل والوحي، ووحدة الإنسانية مع التعددية (سردار،2017، 115).

إنها مبادئ عالمية في جوهرها تتوجه إلى الإنسانية، وليس إلى المجتمعات الإسلامية وحسب، فيها تقبل للآخر وشعارها ﴿لِتَعَارَفُوٓاْ﴾ [الحجرات: 13]. ويشير الباحث إلى سياسة الجامعات الأولى في العالم الإسلامي في القرنين العاشر والحادي عشر التي كان توجهها نحو المعرفة العالمية و"صياغة نظرة للعالم بمفهوم تعددي للمعرفة ولنظرية المعرفة، ولكن ضمن الإطار العام للوحي" (سردار،2017، 178). هذه نقطة حاسمة كانت جديرة بالتوقف عندها في الكتاب، لدراستها والتعلم منها كيف تناول العلماء الفلاسفة الأوائل علوم وفلسفة الشعوب الأخرى. ومع اعتراف المؤلفين بأن التراث الإسلامي أبدع في العلم التطبيقي، وفي إنتاج العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأن المسلمين أخذوا كل ما أمكنهم وناسبهم من الحضارات الأخرى، إلا أن هذا لا يعني -كما يستدرك أنور إبراهيم- "أن نعود إلى الأطر الإسلامية القديمة، رغم علمنا بأن بيت الحكمة في العصر الذهبي للإسلام لم يخرّج الفلاسفة فحسب، بل علماء مشهورين في العلوم الطبيعية كذلك" (سردار،2017، 132). لكن، يستدرك عليه وعلى مجموعة الباحثين في الكتاب، أنهم لم ينقدوا "هذه الأطر القديمة"، وحتى لم يعرّفوها. طبعاً يتفقون جميعهم مع توينبي ومالك بن نبي ومؤلفي هذا الكتاب على أن الاكتفاء بالتغني بإنجازات "العصر الذهبي للحضارة الإسلامية" مؤشر على الإفلاس في إنتاج أفكار جديدة. في حين أنه لا ينبغي لنا "أن نحصر أنفسنا في الفكر التراثي" كما يحذّر إبراهيم، إلا أنه لا يحق لنا أن نتجاهله أيضاً أو نكتفي بذكره بوصفه تميمة لا تُفكّ طلاسمها أو تحية مقتضبة لعالَم لا نملك مفاتحه.

فرغم الدروس العديدة المستفادة من تجارب الغرب المذكورة في الكتاب، لا نجد درساً واحداً جدياً وجديداً ذا علاقة حقيقية بواقعنا مستمداً من التراث الإسلامي. فمثلاً، لماذا لا نفهم كيف نجح الكندي في نقل فلسفة الإغريق رغم معارضة المتشددين في مجتمع القرن التاسع؟ ولماذا لم يلفت نظرنا القول الذي يؤْثر عنه بوصفه دليلاً على منهجه: "من الأجدر بنا أن نبقى أوفياء للمبدأ الذي

اتبعناه في جميع أعمالنا؛ أولاً بتسجيل كامل الاقتباسات الصادرة عن الأقدمين حول موضوعٍ معين، وثانياً باستكمال ما لم يتمّمه الأقدمون، وذلك كله بما يتفق مع استخدامات لغتنا العربية وعادات وتقاليد عصرنا وما لدينا من مقدرة." أليس هذا هو التكامل المنشود؟ ولعل فيه أيضاً جواب لسؤال "إلى أي مدى يمكن استيعاب المعارف الجديدة ضمن ثقافة المجتمع ا لقائمة؟"

إن اللغة العربية القديمة والمفاهيم المعقدة التي عالجها فلاسفة المسلمين الذين هم في الوقت ذاته رواد علوم الطبيعة، لا يجوز أن تقف حاجزاً بين مفكرين من المتصدّين لمشروع إصلاح التعليم العالي والنماذج الفكرية التاريخية الجديرة بالنظر والاتباع. وحبذا لو أَتْبع توماس قوله: "يجب أن ندْرس كيف يمكن تجديد القيم والمبادئ التي أدّت إلى قيام مثل تلك الحضارة، وكيف يمكن إعادة تفسيرها وتطبيقها في العالم المعاصر" (سردار،2017، 181) باقتراح عملي. وقد ورد ذكر عابر لدراسة أعدّها عبد القادر طيوب عن جلال الدين الرومي بوصفه نموذجاً من التراث شديد الصلة بالمعاصرة في مفاهيم عدة أهمها "الهويّة" و"الأنا" و"الآخر"، وحبذا لو أُفرد لها مساحة أوسع في الكتاب. ولعل المستقبل يشهد المزيد من مثل هذا، فنحن نجد أن تغييراً قد طرأ في ترتيب المبادئ عند سردار حين كتب: "إن اتجاه مسيرتنا المستقبلي إذاً، يتطلب اعتماد المبدأ الأول في "خطة العمل" في تحليلنا، وهو الاستفادة المبدعة من تاريخنا الفكري" (سردار،2017، 119).

ومن جهة أخرى حرص سردار على أن يشيد بمشروع قيّم هو "تراث الغرب" لهارولد بلوم بوصفه نموذجاً معاصراً للتعامل مع التراث، وكيف حمل شخص واحد على عاتقه حفظ هذا التراث من الإهمال وسوء التفسير، وكيف استغل سلطته بوصفه ناقداً كبيراً للتأثير على الأوساط الأكاديمية في تصحيح المسار في تدريس الأدب الغربي واختيار الأعمال وشرحها (158). ويبدو أن الاهتمام قد امتد إلى تراثنا العربي من جديد. فهناك حركة إحياء في الغرب لفلسفة العلوم وتاريخها عند المسلمين. يعقّب سردار على الخبر بقوله: يمكننا الاستفادة منها و"من المؤسف أنها ليست في العالم الإسلامي ... دعونا نركب هذه الموجة الصغيرة؛ لننتجْ مناهج مبتكرة لتدريس العلوم تراعي السياق الاجتماعي والثقافي، وتدمج الاكتشافات الجديدة في تاريخ العلوم وفلسفتها. إنّ مشروعاً كهذا،

يشجّع تعليم العلوم في جميع أنحاء العالم الإسلامي بشكل أكثر توازناً، سيكون له ميزة هائلة" (75). حبذا لو أُفردت عشر صفحات من الكتاب، لبيان الأهداف والمقاصد والمنهجية المتبعة في دراسة الفكر المسلم في تلك الأقسام.

شبكة "تكامل المعرفة"

إن تحرير الجامعات من الاستعمار – كما يؤكد لنا الباحثان – لا يعني رفض المعارف الحديثة، بل تجريدها من الفوقية ومساواتها بالأنماط المعرفية الأخرى. ولذا؛ لزم إيجاد خطاب جديد يتكون من نظام معرفي ونماذج فكرية جديدة، ومفاهيم ومصطلحات وقوانين، يتم من خلالها تفكيك الهيمنة الغربية؛ بالإضافة إلى مراجعة التراث الفلسفي للمسلمين، وتطوير أعراف فلسفية إسلامية معاصرة. وقد توصّل المجتمعون إلى فكرة مشروع مؤسس على التقنيات الرقمية هو عبارة عن شبكة معرفية (واقتُرِح أن يكون المعهد العالمي للفكر الإسلامي مركزاً لها) تتعاون معه فيها عدة جامعات من الشرق والغرب، لبناء نموذج معرفي جديد في البحث والنقد. تتشكل هذه الشبكة من مجتمع الخطاب، ومن خلال تفاعل أعضائها ستنتج لديهم معرفة جديدة، تعزز الخطاب وتغذيه. وتضم هذه الشبكة العالمية العلماء والمفكرين وطلاب الدراسات العليا والنشطاء، ممن يؤمنون بضرورة خطاب "تكامل المعرفة"، وقد لا يكونون جميعاً من المسلمين، فهناك حاجة إلى مدخلات من الثقافات الأخرى.

وقد تم رسم خطة المشروع بشيء من التفصيل بما في ذلك افتتاحه ببحث موضوع القيم، في محاولة لاستعادة القدرة على البحث المتعمق في القضايا الأخلاقية والفلسفية؛ فما هي القيم التي نريد وهل هي من الوحي؟ "مما يعني إعادة فتح الأسئلة التي أثيرت سابقاً في علم الكلام، بوصفها ردّ فعل على تحدي العقلانية في تاريخ الفكر الإسلامي" (سردار،2017، 153)، وهذا خطوة تتطلب الحذر الشديد لتجنب أخطاء الماضي. ومن المحيّر حين يُضرب سؤال عن "الخير" بوصفه مثالاً على طبيعة فتح الأسئلة أن تتلوه عبارة: "لا توجد إجابة ثابتة على سؤال ما هو الخير" (سردار،2017،

153). فكأن في هذا رجوعاً إلى نقطة الصفر، وبحثاً خارج دائرة "المبادئ الأولية" التي عدّها المشروع نقطة البداية، واستعداداً للتيه في "النسبية" الحداثية، فالذي لا يدرِك وبقناعة تامة مدلول قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ﴾ [البقرة: 54]،

﴿وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ﴾ [آل عمران: 104]،

﴿فَمَن يَعۡمَلۡ مِثۡقَالَ ذَرَّةٍ خَيۡرٗا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعۡمَلۡ مِثۡقَالَ ذَرَّةٖ شَرّٗا يَرَهُۥ ۝٨﴾ [الزلزلة: 7-8]،

لا يكون "متمكناً" من التراث الإسلامي وقيمه. ووفقاً لخطة مشروع الشبكة المعرفية، لا بدّ أن يكون الأعضاء مطّلعين على الأعمال الأساسية في التراث الإسلامي (سردار،2017، 158). ثم، هناك عامل الوقت؛ إذ تتوقف نهضة الأمة على إصلاح التعليم والجامعات خاصة، ومن حسن الإدارة ترتيب الأولويات وحسم الجدال.

خاتمة

يتضح مما سبق أن المعضلة الأساسية في نظر المؤلفين هي في الثنائية الثقافية: الإسلامية والغربية أو الإسلامية والعلمانية التي يقدم الكتاب مفهوم التكامل المعرفي بوصفه حلاً أنسب لمواجهتها. وقد تم طرح المفهوم مع مشروع عملي هو شبكة معرفية تعتمد التعددية في التخصصات والثقافات، وتمتد جغرافياً عبر التقنيات الرقمية. وبهذا، جمع الكتاب الذي جاء غنيّاً جداً بأحدث النظريات بين المفاهيم الفلسفية التي يدور حولها الحوار في عالم التعليم العالي في الغرب خاصة، وبين الحلول العملية التطبيقية.

ثم، لا بدّ من التنويه إلى أن مشروع إصلاح الجامعات في المجتمعات المسلمة، يتطلب اهتماماً أكبر بتجارب هذه الجامعات على أرض الواقع؛ فهناك ولا شك قصص نجاح رغم ندرتها، لكن الأهم هو إلقاء الضوء على الأسباب المباشرة للفشل والعجز السائدين، والتي تختلف حتماً عما يحدث في الغرب. كذلك من الضروري أن تخصص دراسة أخرى لتاريخ الجامعات في العالم الإسلامي

ليس للتمجيد؛ وإنما للتعلم. فهي تمثل نموذجاً للتكامل بين علوم الدين والدنيا، والتناول السليم للعلوم القادمة من خلفيات أجنبية، وقد نَبَّه الباحثون إلى هذه الحاجة.

كما أكد الباحثون أهمية الدراسات المستقبلية التي هي شبه معدومة في الجامعات العربية مع وجود بعض الأقسام التي تُعنى بها في دول مثل إيران وتركيا. ولعل المعهد العالمي للفكر الإسلامي وفي إطار تبنيه لمشروع الإصلاح، يبادر مع بعض الجامعات إلى سدّ هذه الثغرة. كما أن الشبكة المعرفية المطروحة نظرياً بشكلها الحالي، قد توفّر العناصر الضرورية لمثل هذه البحوث.

ففكرة الشبكة المعرفية جاءت رديفاً لمشروع التكامل، وكذلك فكرة مسرد المصطلحات لتوحيد الخطاب والتعريفات. ورغم التركيز الكبير على موضوع اللغة، يبدو أن هناك غموضاً في اختيار لغة الشبكة، فقد رأينا في الكتاب اعتماد البحث في المصطلحات بشكل أساسي على اللغات الأوروبية. ولعل خطوة تالية في مشروع التكامل تنص على إتقان العاملين فيه للغة العربية، والتُّراثيّ منها إلى حدّ ما. ولعل هذا الإتقان كان وراء توحيد ثقافة الأمة الإسلامية في أوج حضارتها حتى عندما فرقتهم السياسة.

Book Review
University Reform: From the Islamization of Knowledge to Its Integration

Translation: Samira Al-Khawaldeh*

Abstract

This study examines the contemporary challenges facing education in the Western and Islamic worlds. It identifies the epistemological and ethical crisis arising from the separation of science from values, and reason from revelation, within educational curricula. It also examines the influence of globalization and colonial hegemony on the adoption of Western models that are incompatible with local values and policies. The study argues for a shift from the "Islamization of knowledge" to the "integration of knowledge" and proposes the model of an "integrated university" that fosters insight, justice, and spirituality. Furthermore, it calls for the establishment of a transnational digital knowledge network to promote a new discourse that restores the university's civilizational role and balances science, freedom, and responsibility.

Keywords: Islamization of knowledge, epistemological integration, higher education, Ismail al-Faruqi, educational reform.

* Samira Al-Khawaldeh holds a Ph.D. in Islamic Studies from the University of Manchester, UK (1978), a Ph.D. in English Literature from the University of Jordan (2003). She has held academic appointments at several universities in Jordan. Email: s.khawaldeh@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9199-6330

The manuscript was received on June 6, 2026, and accepted for publication on September 17, 2026.

To cite this article: Al-Khawaldeh, Samira. (2026). "Book Review: *University Reform: From the Islamization of Knowledge to Its Integration*, by Diaa al-Din Sardar and Jeremy Heinzl Thomas." *Journal of Contemporary Islamic Thought* (formerly *Islamic Knowledge*), 32(112), 185–200. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18786

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

مراجعة كتاب

ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية*

ضياء الدين سردار**

ترجمة: تيسير أبو عودة***

الملخّص

ينطلق كتاب "ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية" من فرضيّة أنّ العالم يمرّ بمرحلة انتقالية تقوم على ثالوث "التعقيد والفوضى والتناقضات"؛ مما أدّى إلى انهيار الاستقرار والتنبّؤ والحقيقة المطلقة التي أسّست لها الحداثة. وتتجلّى مشكلات هذه الظاهرة المؤرِقة في عجز المناهج التقليدية عن مواجهة اللايقين، إضافة إلى مركزية المنظور الغربي الذي يتجاهل أثر الاستعمار والرأسمالية في صنع هذه الفوضى، ويُهمّش إسهامات الجنوب العالمي. ويخلص الكتاب إلى ضرورة تفكيك ونقد العلم ما بعد الطبيعي، وأبستومولوجيا الجهل، ولا يدعو أبدا إلى تبنّي أي منهما، ودمج التحليل البنيوي للهيمنة مع التنوع المعرفي والقيم الأخلاقية، لبناء مستقبلات أكثر عدلاً وتحرّراً.

الكلمات المفتاحية: الأزمنة ما بعد الطبيعية، اللايقين، الحداثة وما بعد الحداثة، الدراسات المستقبلية، المركزية الغربية.

---

* سردار، ضياء الدين (محرر) (2026). ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية، اختصار: سكوت جوردان، ترجمة: تيسير أبو عودة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

** كاتب صحفي وناقد ثقافي وعالم بريطاني من أصل باكستاني، متخصص في الفكر الإسلامي والدراسات المستقبلية.

*** دكتوراة في الأدب والنقد من جامعة إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية، متخصص في دراسات ما بعد الاستعمار، ناقد ومترجم وأستاذ جامعي. البريد الإلكتروني: abuodehtayseer@yahoo.com

تم تسلُّم المراجعة بتاريخ 6/ 6/ 2026م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 17/ 9/ 2026م.

للاقتباس: أبو عودة، تيسير (2026). "قراءة لكتاب: ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية. تحرير: ضياء الدين سردار، اختصار: سكوت جوردان، ترجمة: تيسير أبو عودة"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 201–213.
https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18787

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

التأسيس المفهومي والشرط ما بعد الطبيعي

يقدم الكتاب صياغة نظرية مكثفة للظرف التاريخي والمعرفي والأخلاقي الذي يمر به العالم المعاصر، مقترحاً مفهوم "الأزمنة ما بعد الطبيعية" (Postnormal Times - PNT). يذهب الكتاب إلى أن الاستقرار والمعايير التقليدية التي أطّرت الحداثة الغربية (التنبؤ، والسيطرة، والاستقرار والتماسك المعياري والمنهجي) قد أصبحت ضرباً من الماضي، ولم تعُد جزءاً من قراءة الأزمنة ما بعد الطبيعية وتشخيصها. ولم يعد "الطبيعي" أو ما بعد الطبيعي يعبّر عن حالة واقعية، بل أصبح سردية وواقعاً متخيلاً ومصنّعاً تُنتجه وتسوّقه قوى السوق الكونية والمؤسسات العابرة للقوميات والهيمنة الرقمية.

يحدد ضياء الدين سردار وسكوت جوردان البنية التأسيسية لهذه الحقبة عبر ما يُعرف بـ"الثالوث المعرفي" (3Cs):

- التعقيد (Complexity): يتناهى إلى وعي سردار وسكوت جوردان ورفاقه المشاركين في هذا الكتاب أن مبدأ التعقيد هو صورة بنيوية متطرفة للنظام العالمي الجديد الذي تحكمه العولمة والشبكة العنكبوتية السبرانية؛ وهذا نتيجة لأفول نظام التنبؤ والسيطرة الذي كان سائداً في حقبة الحداثة الكلاسيكية الصلبة، فالعالم الآن تحكمه معايير التعقيد واللايقين، والانفلات الأخلاقي والسيولة المعرفية والأخلاقية.

- الفوضى (Chaos): أصبح العالم شبكة معقدة من الأنظمة الحيوية والإلكترونية والبيئية والرقمية، فوباء كورونا مثلاً صار وسطاً حيوياً وفوضوياً للهوية والمسؤولية الجماعية والكونية التي تحكم العالم، وصار التفاعل الرقمي عبر شاشات التلفاز، وشبكات التواصل الاجتماعي، والثقافة الصحية المهيمنة هي العالم الفوضوي الذي يتفاعل من خلاله سكان الكرة الأرضية، ولكن المآلات والآثار ليست واحدة؛ فالفوضى التي تحكم شمال أوروبا، ليست كالفوضى التي تحكم الصومال

والسودان ودول العالم العربي. يبين لنا مؤلفو هذا الكتاب أن مبدأ التعقيد، هو العتبة المسبقة لحدوث مبدأ الفوضى، فكلاهما متصل بالآخر بصورة عضوية.

- التناقضات (Contradictions): تبدو سمة التناقض عرضاً لماهية التعقيد والفوضى، التي فرضتها إرهاصات العولمة الاقتصادية والسياسية والنظام العالمي الرقمي بقضه وقضيضه، وهذا بدوره ولّد شبكة متناقضة من العلاقات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وأدى لتفاقم مركب الجهل، والانغلاق الشعبوي، وصعود اليمين المتطرف شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً، وفرض طفرة جديدة من اللايقين والجهل المقدّس في سياق فكرة التقدم الحداثي، والتقنية، والشبكة الرقمية، وسياسات الهوية المهيمنة. وقد تعاظم الجهل الجوهراني في البر والبحر، وصار عَرَضاً خطيراً يتعلق بماهية المعرفة والعلم وأخلاقيات المعرفة، ودور المعرفة في صناعة الإنسان المعاصر.

- اللايقين (Uncertainty): صار اللايقين وغياب المعنى صيرورة تجلت في سياق تعاظم الجهل، والتناقضات والفوضى على مستوى طبيعة المعرفة وماهية العلم والأخلاق، والدور المنوط بالفرد والمجتمع.

الفضائل ومجابهة عالم الفوضى واللايقين والتناقضات

يرى مؤلفو الكتاب أن عالم الفوضى والتناقضات واللايقين يفرض أفقاً حتمياً للنظر في سياق الفضائل الأخلاقية لمجابهة هذا الإعصار الذي يعصف بالعالم على مستوى السياسات القائمة، والبنية السياسية والاجتماعية والبيئية والحيوية والنفسية والرقمية. ففي وسط تغوّل المنظور النسبي المحايث لفكرة الحداثة الوضعية والبراجماتية، تصبح الحقيقة والوهم ممكنة، ويتساوى الجهل بالمعرفة، ويصبح التخبط المعرفي والعلمي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي جزءاً عضوياً من واقع متناقض وفوضوي تحكمه قيم اللايقين وغياب المعنى، وتصبح المسؤولية الأخلاقية الجماعية والفردية مطلباً وجودياً لمجابهة الجهل المقدس، وعقابيل الفوضى الممنهجة والتناقضات البنيوية للنظام العالمي الجديد. والسياق الذي يتحدث عنه المؤلفون على وجه الدقة، هو سياق العالم الغربي؛

فماهية الاتحاد الأوروبي تعرضت للتغيير الجذري، والسوق العالمي يتغير بحسب شروط الآمر السياسي والاقتصادي، والأوبئة تعصف بسكان العالم في سياق مخيف من الانفلات الصحي والسياسي والاجتماعي، والحروب السبرانية خلخلت بنية المجتمعات الأوروبية وغير الأوروبية أيضاً، والكارثة البيئية تطل برأسها بين الحين والآخر في ظل لامبالاة عالمية غير مبسوقة.

العلم ما بعد الطبيعي وتجاوز النموذج الحداثي

تتأصل النظرية في أطروحة سيلفيو فونتوفيتش وجيروم رافيتز بخصوص "العلم ما بعد الطبيعي" (Post-Normal Science). يحيلنا كل من سيلفيو فونتوفيتش وجيروم رافيتز لانقلاب موازين المعرفة والحقائق والقيم، والمعرفة والجهل؛ فلم يعد ديدن العلم الحديث في العقود الأخيرة التصدي للأمراض والمشكلات الاقتصادية والبيئية التي تعصف بالعالم، فقد تم تجاوز هذه الموازين الكلاسيكية، بل فرضت حقبة الأزمة ما بعد الطبيعية الفوضى واللايقين والتناقض والجهل بوصفها سمات بنيوية للعلم الجديد. يوضح المؤلفون أن العلوم الحداثية التطبيقية كانت تعمل في سياق "حل الألغاز" ضمن بيئات محددة المخاطر واللايقين. ومع ذلك، عندما تصبح المخاطر في أوجها، والقرارات حاسمة وعاجلة، والحقائق غير مؤكدة، والقيم متنازعاً عليها، ينهار النموذج الحداثي التقني والمعياري.

يقترح الكتاب الانتقال من "مجتمعات التقييم المغلقة" (الخبراء والمؤسسات الرسمية) إلى "مجتمعات الأقران الممتدة والمتكافئة" (Extended Peer Communities). ويشمل هذا النموذج إدماج المعارف غير المؤسسية، والخبرات المحلية، والحقائق الممتدة، وتوسيع دائرة الحوار الديمقراطي والمشورة الأخلاقية؛ لتضم الفاعلين المتأثرين بالقرارات كافّة. وقد هيمن المنهج العلمي على الحقول المعرفية، والسياسات المتبعة لاحتكار منهجيات العلوم، وجعلها مرهونة بمعايير المجتمعات الممتدة والمتكافئة في المهارات والكفايات.

أدوات الاستشراف والتفكير غير المألوف

يقدم الفصل المنهجي بالاشتراك بين ضياء الدين سردار وجون سويني وشيرين إيلاهي أدوات استشرافية تتجاوز السيناريوهات الخطية التقليدية. يحيلنا المؤلفون هنا لثالوث المستقبل (Three tomorrow) من خلال الحاضر الممتد الذي يجنح إلى اللايقين السطحي، والاتجاهات ما بعد الطبيعية في تعاملها مع ميدان بحوث دراسات المستقبل الاستشرافية. ثم يشير المؤلفون لفكرة المستقبل المألوف الذي يُشخَّص في صور الإعلانات، والخيال العلمي، وإسقاطات الشركات العالمية. أما الأحداث التي تقع خارج دائرة التفكير السائد والمتعارف عليه، فهي دوماً محفوفة باللايقين والضبابية والجهل التام.

الاستعارات البيئية للظواهر المعقدة

يتوسل المؤلفون باستعارات بيئية عميقة يراد منها صياغة مفاهيم مركزية لظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية، مثل الفيل الأسود *(*Black Elephant*)*، وهي إيحاء للمشكلة الكبيرة التي يراها الجميع، ولكن يتم تجاهلها أو إنكارها بصفة جماعية لأسباب سياسية أو اجتماعية أو سيكولوجية. أما مصطلح البجعة السوداء (Black Swan) الذي سكّه نسيم طالب، فهو يشير للأحداث والمآلات الكبرى النادرة ذات الأثر المهول، وتصبح جميعها جزءاً عضوياً من بيانات الدولة وأنظمة الحواسيب للتعامل مع الظوهر ما بعد الطبيعية في سياق بنيوي من التناقض والجهل والفوضى واللايقين.

الآثار والمآلات للأزمنة ما بعد الطبيعية

لعل بعض الأوراق تتسم بالتجريد النظري لظاهرة الأزمة ما بعد الطبيعية، ولكن ورقة جون سويني تدرس الآثار والمآلات الملموسة والمتعيّنة للأزمنة ما بعد الطبيعية، مثل ظاهرة العدوى الرقمية التواصلية وأسلحة الجسد والعقل. وثمة شبكة عنكبوتية عملاقة شكلت وسيطاً رقمياً خطيراً، بوصفها ناقلاً ومحفّزاً للأمراض النفسية والعصبية (MPI)، والتلاعب العصبي الانفعالي بالكثير من الأطفال والمراهقين الذين يستخدمون شبكة الإنترنت، كما حدث في مدينة لي روي في

نيويورك عام 2011؛ إذ ظهرت أعراض جسدية وعصبية غريبة على طلبة مدرسة لي روي، مثل التشنجات العضلية، ونوبات حادة أدت لحالات إغماء، وحالات تأتأة لبعض الطلبة. لكن الدراسات تظهر غموضاً وتناقضاً وضبابية تكتنف الأسباب والآثار العميقة لاستخدام شبكة التواصل الاجتماعي والإنترنت على المستوى العالمي والشركاتي. أما جوردي سيرا، فيتصدّى لنقد البنى السياسية والدولية لظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية، ويحلل سكوت جوردان أزمات الثقافة الأمريكية بصورة ذكية من خلال تفكيك إسقاطات السينما، ويحلل بنية المجتمع الياباني علمياً وثقافياً وفكرياً من خلال تفكيك ما حدث لليابان بعد كارثة هيروشيما وناجازاكي، وسياق الواقع الجيوسياسي العالمي. ويبدو أن اليابان قد تبنت سياسات مسالمة وعلمية تحاول التوفيق بين تراثها التقليدي والعولمة والأزمنة ما بعد الطبيعية؛ فقد استطاعت اليابان حتى الآن فهم الأزمنة ما بعد الطبيعية من خلال التوفيق بين قيم التراث والحداثة، والتعقيد العالمي فيما يخص بنية السياسات العالمية وطبيعتها المتناقضة.

النقد الغربي المركزي، والنظرية في السياق الغربي

التحول التاريخي المعياري من المنظور الكلي لسردار، هو منظور جدلي يضع لنا خريطة ذهنية وفكرية لقراءة ماهية الأزمنة الكلاسيكية والحداثية وما بعد الحداثية وما بعد الطبيعية، وتشابكها مع كليات المعنى والهوية، والتكنولوجيا، والبيئة، والآلة، والإنسان. على الرغم من أن محرر الكتاب ضياء الدين سردار مفكر ألمعي وصاحب علو كعب في حقل الدراسات المستقبلية والاستشرافية، وتحليل النظام العالمي، وهو من أصول آسيوية، إلا أن نظرية الكتاب تتكئ بصورة كاملة على تشخيص المركز الغربي، والحالة الطبيعية وما بعد الطبيعية من منظور محايث للمجتمعات الغربية الأوروبية المتقدمة بعد الحرب العالمية الثانية؛ إذ كانت دولة الرفاه وقيم التنوير كالحرية والمساواة والديمقراطية وهيمنة الخطاب التكنولوجي التقدمي هي المكوّن لفكرة الحداثة. تتجاهل أطروحة الكتاب المركزية السياق الاستعماري والإمبريالي الغربي الذي فرض شروط وسياقات التعقيد

والفوضى والجهل المقدس، واللايقين في الجنوب العالمي والوطن العربي والإسلامي على وجه التحديد. لم يتطرق الكتاب للسياق الاستعماري والإمبريالي الذي شكّل دور ما بعد الاستعمار، والذي جعل من التبعية الاقتصادية، واستبداد الأنظمة الوكيلة، والحروب بالوكالة، وصعود الليبرالية الجديدة وسقوط الأنظمة الليبرالية، والصهيونية العالمية، وترويج خطاب الإسلاموفوبيا والاستشراق الجديد والإرهاب مسمار جحا الذي يتوسل به الآمر السياسي الإمبريالي في رسم الحدود، وفرض الشروط الاقتصادية والسياسية والثقافية التي يأتمر بها شعوب بالعالم الثالث والجنوب العالمي. إن نظام التعقيد والفوضى والتناقض واللايقين والجهل المقدس الذي يُشار إليه في متن هذا الكتاب ليس إلا نتيجة بنيوية للمركزية الغربية.

منظور البنى التحتية للحداثة والمنظور الثقافوي والتقني

تنـزع نظرية الأزمنة ما بعد الطبيعية إلى معاملة "التعقيد والفوضى" بوصفها ظواهر إبستمولوجية أو ثمرات للتقنية وعولمة الاتصالات. وهي بذلك تغفل النقد الهيكلي والبنيوي للمنظومة الاقتصادية السياسية للرأسمالية المعولمة والإمبريالية الجديدة. إن الفوضى المناخية أو الهجرات الجماعية أو حروب البرمجيات ليست مجرد نتائج لـ"ثالوث معقد" ظهر فجأة، بل هي مخرجات نمط إنتاج إمبريالي يعتمد على منظومة نهب خيرات الجنوب العالمي، وتأبيد التفاوت الهيكلي بين الشمال والجنوب، وما اصطلح عليه مهدي عامل بتأبيد نمط الإنتاج الكولينالي هو دليل صارخ على هيمنة المركزية الغربية في جعل الجنوب العالمي منجم نفط وموارد طبيعية وبشرية، يتوسل بها الامبريالي الجديد لإذكاء هيمنته الدولية والاستعمارية والثقافية والاقتصادية، واختراع خطاب حقوق الإنسان الذي صار شماعة لما يمكن عدّه شكلاً من أشكال التمويه والتعمية السياسية للواقع الراهن.

وَهْم الديمقراطية المعرفية والمساواة في "مجتمعات الأقران الممتدة"

يدعو الكتاب إلى التوسل بـ"مجتمعات الأقران الممتدة المتكافئة" بوصفها وسيلة لإدارة اللايقين وحلّ مشكلات العلم ما بعد الطبيعي، لكن هذا الطرح يغفل توازنات القوة المعرفية (Epistemic

Power Dynamics). فكيف يمكن إقامة "حوار متكافئ" في عالم تتحكم فيه حفنة من الشركات الاحتكارية التكنولوجية (GAFAM) بالخوارزميات والبنى التحتية المعرفية، وتسيطر فيه الجامعات والمؤسسات الغربية على معايير النشر وصناعة المعرفة والاستشراق بكل ضروبه؟ إن الدعوة إلى حوار مفتوح وتعددي دون تفكيك علاقات الهيمنة المعرفية تحول الحوار إلى مجرد مسكّن تنفيسي، لا يمتلك فاعلية تغييرية حقيقية وجوهرية. ولنا أن نتخيل العنجهية الغربية المركزية في نظرتها للمهاجرين، وتعاملها مع اللاجئ بوصفه إرهابياً لا بد من ترويض بربريته ووحشيته، وإضفاء صفة الحضارة الغربية عليه، كي يتم تقبّله على مضض.

غياب طروحات كتّاب عرب ومن الجنوب العالمي: نقد الحجب المعرفي

تتجلى إحدى أكبر هنات كتاب يتصدى لـ"الغرابة العالمية" و"العالم متعدد الأقطاب" في الغياب شبه التام للأطروحات الفكرية القادمة من العالم العربي والجنوب العالمي. يقع المحررون والمشاركون في مفارقة نقدية: ينادون بالتعددية والتنوع الأخلاقي والتكيف الثقافي، ولكن مصادرهم ومراجعهم وأدواتهم التحليلية تظل حبيسة المدرسة الأنجلو-أمريكية والأوروبية (مثل فونتوفيتش، رافيتز، طالب، بريزينسكي). ومما يستغرب أيضاً تجاهل الكتاب لطروحات إدوارد سعيد، ومهدي عامل، وجورج طرابيشي، وعبد الله العروي، ومحمد عابد الجابري، وفهمي جدعان، وجوزيف مسعد، وغيرهم.

لعلنا نشخّص هذا الغياب والحجب المعرفي عبر المحاور الآتية:

- **في المسألة الإبستمولوجية ونقد الحداثة والعلم**

مالك بن نبي (مشكلات الحضارة وفكرة القابلية للاستعمار): كان بن نبي من أوائل من طوروا أدوات استشرافية لـ"عالم ما بعد الاستعمار"، محذراً من أزمات الحداثة التقنية والغربية حين تنفصل عن القيمة الأخلاقية والتركيب الحضاري.

أما طروحات عبد الوهاب المسيري فيما يخص (الحداثة الصلبة والحداثة السائلة والترشيد المادي)، فقد قدم فيها المسيري مفهوم "النموذج المركب" و"الاستهداف المادي" تحليلاً أعمق للتناقضات التي تولدها الحداثة الغربية، حين تحول الإنسان إلى مادة مستهلكة مشيَّأة، وهو ما يفسر حالة الفوضى والعدمية المعاصرة بصورة أكثر عمقاً من مجرد وصفها بـ"التعقيد الفوضوي".

ولنا في طروحات طه عبد الرحمن آية وترجمان لفكرة (الائتمانية وتفكيك الحداثة الغربية)، ففي حين ينادي كتاب "الأزمنة ما بعد الطبيعية" بالعودة إلى "الأخلاق" والفضائل القديمة بشكل عام وفضفاض، يقدم طه عبد الرحمن في أطروحته "روح الحداثة" و"العمل المؤيد" نموذجاً حاسماً للأخلاق الائتمانية بوصفها بديلاً أبستمولوجياً وأخلاقياً عن الاستعلائية المعرفية الغربية؛ مما يمنح الفاعلية البشرية أفقاً متجاوزاً للايقين والجهل المقدس.

- **في التحليل الجيوسياسي وعلاقات الهيمنة**

أنور عبد الملك وسمير أمين (التطور غير المتكافئ وتفكيك المركزية الغربية): قدم سمير أمين تحليلاً نقدياً متقدماً لكيفية إنتاج الرأسمالية العالمية لأزماتها وفوضاها في الأطراف (الجنوب العالمي)، لإعادة الاستقرار في المركز وتحقيق التوازنات الاقتصادية والسياسية المطلوبة. وإن استشهاد الكتاب بـ"العالم متعدد الأقطاب" دون استحضار طروحات سمير أمين حول "فك الارتباط" يفرغ التحليل السياسي من أبعاده الهيكلية والبنيوية. كما نلمح نقداً جذرياً للحداثة والمركزية الغربية في طروحات أنور عبد الملك الذي وصف الحداثة الغربية بالحداثة السطحية التي تُعلي من شأن المادة والاستهلاك على حساب الزمن الحضاري.

- **أطروحات مدرسة الدراسات التفكيكية واستعمارية المعرفة (Decoloniality)**

كان يمكن للكتاب أن يتثاقف مع مفكري أمريكا اللاتينية أمثال والتر مينيولو (Walter Mignolo)، وأنيبال كيجانو (Aníbal Quijano)، وإنريك دوسيل (Enrique Dussel) من أمريكا اللاتينية، فقد طوّروا مفهوم "النـزعة الاستعمارية للسلطة والمعرفة" (Coloniality of

Power/Knowledge) ويوضح هؤلاء المفكرون أن "اللايقين" والاضطراب الذي يشهده العالم اليوم، ليس مجرد "زمن جديد" جاء بعد الحداثة، بل هو الجانب المظلم الأصيل للحداثة ذاتها (The Darker Side of Western Modernity). وإن استبعاد هذه الرؤى يجعل كتاب "الأزمنة ما بعد الطبيعية" يبدو وكأنه يحاول إصلاح الحداثة الغربية من الداخل بأدواتها ذاتها، بدلاً من التحرر المعرفي منها والانعتاق من إكراهات الحداثة ولوثتها الكارثية.

- **في نقد الفكر الاستشرافي العربي**

تعدّ طروحات المفكر المهدي المنجرة (صاحب كتاب "الحرب الحضارية الأولى" و"عولمة العولمة") من الطروحات المركزية في سياق الأزمنة ما بعد الطبيعية.

يُعد المنجرة من أبرز رواد الدراسات المستقبلية في الجنوب العالمي؛ فقد طور المنجرة أطروحات متقدمة حول "الكتل الحضارية" و"الفجوة المعرفية والتكنولوجية"، مبيناً أن المستقبل لن تشكله فقط الخوارزميات والسيناريوهات التقنية، بل منظومات القيم ومدى قدرة مجتمعات الجنوب العالمي على امتلاك زمام المبادرة المعرفية، والتحرر من الاستلاب المعرفي والسياسي والتنكولوجي.

خاتمة

يقدم كتاب «ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية» إطاراً تحليلياً راهناً ومثمراً للتعامل مع السيولة الكونية والتعقيد المتطرف الذي يجثم على عالمنا المعاصر. وتكمن القوة المفاهيمية والنظرية للكتاب في تفكيكه لجدلية اليقين العلمي المزيف، وجرأته في التأسيس لـ"إبستمولوجيا الجهل" وأهمية الخيال والفضائل الأخلاقية في مواجهة المستقبل المجهول.

ومع ذلك، يظل الكتاب بحاجة إلى تطوير معرفي ووجودي؛ فهو ينطلق من أزمة الذات الغربية المصدومة بتفكك معاييرها الحداثية، محاولاً تعميم هذه الصدمة بوصفه شرطاً كونياً متساوياً، وينطبق على شعوب أوروبا المركزية. وإن غياب الأصوات الفكرية الناقدة من العالم العربي والجنوب

العالمي يضعف من قدرة النظرية على تقديم حلول خطاب تحريري جوهري، ويكشف عن حاجة ماسة لإعادة صياغة "نظرية الأزمنة ما بعد الطبيعية" عبر دمج التحليل الهيكلي للهيمنة، وتأصيل الاستقلال المعرفي، واستعادة الفاعلية التاريخية للمجتمعات التي عاشت في قلب الفوضى واللايقين لعقود طويلة قبل أن يكتشف المركز الغربي نسقها المعقد.

يقدم كتاب «ظاهرة الأزمنة ما بعد الطبيعية» حصيلة مكثفة وأطروحة تأسيسية صاغها ضياء الدين سردار وفريقه المعرفي لمواجهة لحظة تاريخية فارقة في تاريخ الفكر البشري. تتلخص الفرضية المركزية للكتاب في أن العقل البشري والمؤسسات العالمية المعاصرة، لم يعودوا يتعاملون مع زمن "طبيعي" تتحدد فيه الظواهر عبر علاقات الهرم المركزي والاستقرار النموذجي المتعارف عليه (Normalcy/Paradigmatic Stability)، بل ولج العالم رغم أنفه إلى "حقبة ما بعد الطبيعي" (Postnormal Times - PNT).

تتحدد هذه الحقبة بوصفها مرحلة transitional (انتقالية) بين حداثة آخذة في الأفول ومستقبل لم تتشكل معالمه بعد. ويتحدد قوام هذه الأزمنة عبر الثالوث البنيوي (3Cs) المشار إليه في تضاعيف الكتاب: التعقيد والفوضى والتناقضات التي أفرزت عولمة السوق المتناقضة في بنيتها مع السياق الاقتصادي والسياسي والاجتماعي المعاصر.

يولّد هذا الثالوث حالة صلبة متعنّتة من اللايقين الشامل (Uncertainty) والجهل التكعيبي (Ignorance)، الذي يتجاوز مجرد "نقص المعلومات" إلى الجهل بالنتائج المستقبليّة للتطور التقني والعلمي نفسه. وفي ضوء ذلك كله، يدعو الكتاب إلى الانتقال من "العلوم التطبيقية الحداثية" إلى "العلم ما بعد الطبيعي" (Post-Normal Science) بحسب أطروحة سيلفيو فونتوفيتش وجيروم رافيتز؛ إذ تكون الحقائق غير مؤكدة، والقيم متنازعاً عليها، والقرارات حاسمة وعاجلة، والمخاطر في أوجها.

يكتسب الكتاب أهمية استثنائية حين يُقرأ ضمن مسيرة ضياء الدين سردار المشغولة منذ سبعينات القرن الماضي بإعادة صياغة "الدراسات المستقبلية الإسلامية" (Islamic Futures). فقد حاولت الحداثة الغربية مصادرة المستقبل وتقديمه بوصفه ممراً إجبارياً واحداً يمر عبر الرأسمالية والتقنية والعلمانية والليبرالية؛ فتأتي نظرية الأزمنة ما بعد الطبيعية، لتعلن أن هذا "المستقبل المألوف" قد انكسر وتداعى بصورة جديدة يصعب تفكيك بنيتها وماهيتها. وهنا تتفتح إمكانية إبستمولوجية صريحة للتحرر واستعادة المبادرة لبناء مستقبلات إسلامية متعددة تستند إلى المقاصد الكلية والتراكم الحضاري بدلاً من الانصياع للنموذج الغربي المأزوم. وبناء عليه، تصبح الأخلاق والفضيلة ملاذاً إبيستومولوجياً. وحين يفقد العلم المادي والوضعي قدرته على التنبؤ، تصبح الأخلاق والمفاهيم الإسلامية الكبرى (كالعدل، والاستخلاف، والتوازن/ الميزان، والعمران، والرحمة والائتمان) أطراً مرجعية لإدارة اللايقين، وحماية الإنسان من طغيان التكنولوجيا. وهذا ما يصطلح عليه طه عبد الرحمن بـ"الزمن الإسلامي"، بمعنى أن قيم الإسلام الأخلاقية الماثلة في الرحمة والعدالة والمساواة والمؤاخاة، والتراحم، والمروءة يمكن أن تكون معادلاً موضوعياً لرأب الصدع، ومواجهة القيم التي فرضتها الحداثة وصارت جزءاً من المرض المزمن الذي يعصف بالنظام العالمي مثل العولمة المتطرفة، والديمقراطية المتحيزة، والليبرالية المتوحشة، والفردانية النرجسية، والشهوانية الجسدية، والحرية المتناقضة، والتفكك الأسري والجماعي، والتقنية المنفلتة من عقال القيم الأخلاقية.

Book Review

The Phenomenon of Post-Natural Times

Diaa al-Din Sardar

Translation: Tayseer Abu Odeh*

Abstract

The Phenomenon of Post-Natural Times argues that the world is undergoing a transitional phase characterized by the triad of "complexity, chaos, and contradictions." This transition has undermined the stability, predictability, and absolute truth that underpinned modernity. This unsettling phenomenon is reflected in the inability of traditional approaches to address uncertainty and in the dominance of a Western-centric perspective that overlooks how colonialism and capitalism produce this chaos while marginalizing the contributions of the Global South. The book concludes that it is necessary to deconstruct and critique both metaphysical science and the epistemology of ignorance by no means advocating for the adoption of either and to integrate a structural analysis of hegemony with cognitive diversity and ethical values, in order to build futures that are more just and emancipatory.

Keywords: post-natural times, uncertainty, modernity and postmodernity, futures studies, Western-centrism

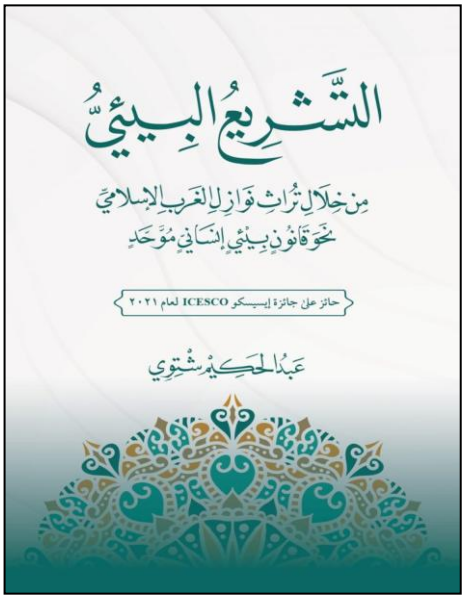
* Tayseer Abu Odeh holds a Ph.D. in Literature and Criticism from Indiana University in the United States, with a specialization in postcolonial studies. He is a literary critic, translator, and university professor. Email: abuodehtayseer@yahoo.com

The manuscript was received on June 6, 2026, and accepted for publication on September 17, 2026.

To cite this article: Abu Odeh, Tayseer. (2026). "A Review of *The Phenomenon of Post-Natural Times*, by Dia al-Din Sardar, abridged by Scott Jordan and translated by Tayseer Abu Odeh." *Journal of Contemporary Islamic Thought* (formerly *Islamic Knowledge*), 32(112), 201–213. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18787

© 2026 International Institute of Islamic Thought. All rights reserved.

صدر حديثاً



التشريع البيئي

من خلال تراث نوازل الغرب الإسلامي:

نحو قانون بيئي إنساني موحد

تأليف: عبد الحكيم شتوي

الطبعة الأولى 1447هـ/2026م

430 صفحة

غلاف ورقي: 979-8-89193-276-0

كتاب إلكتروني: 979-8-89193-277-7

من خلال تراث نوازل الغرب الإسلامي: نحو قانون بيئي إنساني موحد تهدف هذه المقاربة إلى الإسهام في القراءة المستأنفة للتراث، إحياءً لقيمه البيئية الحية من أجل تقوية جسور الحوار البيئي، ودعم أسسه بين دول العالم؛ وذلك بغية الإسهام في التأسيس لعلاقة منتظمة ومتكاملة بين الإنسان والبيئة من خلال القيم الشرعية والقانونية، التي يكتنزها التراث النوازلي بالغرب الإسلامي، نحو تأسيس قانون بيئي إنساني موحد، وتحقيق أثره الإيجابي في استدامة سلامة كوكب الأرض. وينتظم هذا التكامل لبناء منظومة تشريعية بيئية من خلال الشريعة الإسلامية والتراث النوازلي عبر الإطار المفاهيمي العام المتمثل في: الأسس العامة للتشريع الإسلامي ومنطلقاته، والتي تمثل مرجعيته وخلفيته، وهي: الأساس المعرفي ذو الوظيفة المثمرة للإيمان والعبادة من خلال أساس التسخير، الذي يتجلّى في الموجودات خلقاً وتدبيراً وحكمة، مما يوجب على الإنسان أخلاقياً تحمّل مسؤوليته تجاه هذه الموجودات، وهو أساس التكريم والابتلاء المتمثل في أساس الاستخلاف غايته العدل والاعتدال من أجل مسار تنموي مستدام. وتهدف هذه الأسس إلى تحقيق مقاصد وأسرار مصلحية يسعى التشريع الإسلامي البيئي لتحقيقها، بوصفها منهجاً لتوازن حال العلاقة الجدلية بين الإنسان والبيئة وهي: رعاية مقاصد الشريعة الإسلامية ومصالح الإنسان وحاجاته.

عبد الحكيم شتوي: باحث مغربي، يحمل درجة الدكتوراه من جامعة محمد الخامس، أكدال/ الرباط، 2014م وحدة الاجتهاد المعاصر والمشكلات الإنسانية، في موضوع: أحكام البيئة الطبيعية في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي. من آخر إنتاجاته العلمية: "أخلاقيات الحياة الطيبة من خلال السيرة النبوية وأثرها في تعزيز استراتيجية الأمن المائي"، "معالم التخطيط الاستراتيجي البيئي في الهدي النبوي: قراءة في المداخل التربوية للمسألة البيئية"، "استثمار التراث النوازلي في صياغة قانون بيئي متوسطي: إسهامات في التأسيس"، "تجليات رعاية البيئة والمناخ في الشريعة الإسلامية". البريد الإلكتروني: chtiouiabdelhakim@gmail.com

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://shorturl.at/b8KDQ

عروض مختصرة

إيصال صالح الحوامدة*

1. **المفردات الأساسية في القرآن؛ معجم نقدي**، نيكولاي سيناي، ترجمة: رضا زيدان، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2026، 1300 صفحة.

الكتاب معجم متخصص في المفردات القرآنية يربطها بجذورها السامية ومصادرها المبكرة، في وقت تكون الحاجة ملحّة إلى معجم للمفردات القرآنية الأساسية، مستنداً إلى ما انتهت إليه البحوث الأكاديمية الحديثة. يقدّم المؤلف معجماً تحليليّاً ذا منظور تاريخي، يتناول المفردات والتعبيرات القرآنية الجوهرية لا بوصفها وحدات لغوية منفصلة، بل بوصفها مفاتيح لفهم التصوّر القرآني للإله والإنسان والكون. ويعتمد في منهجه على تتبّع استعمال الألفاظ داخل النص القرآني بأكمله؛ بغية إعادة بناء الدلالات التي كان من الممكن أن يتلقّاها المخاطَبون الأوائل في غرب الجزيرة العربية مطلع القرن السابع الميلادي. ويمتاز هذا العمل عن غيره من المعاجم التقليدية بكونه لا يكتفي بالمقابلات الترجمية المباشرة، بل يتبنّى مقاربة فهرسية توافقية، تقوم على دراسة الكلمة في مجموع سياقاتها القرآنية، وربط معانيها الجزئية بالبنية المفهومية الكلية. وهو بذلك يقترب من منهج "تفسير القرآن بالقرآن" المعروف في التراث الإسلامي؛ إذ يُعرَض كل مدخل من مداخل المعجم في صورة مقالة علمية موجزة تتتبّع المسار الدلالي للكلمة، وتناقش أبعادها الكلامية والأنثروبولوجية والكونية، ويركّز على المفردات والعبارات ذات الثقل المفهومي في هذه المجالات، كما يولي اهتماماً خاصّاً بالصلات بين لغة القرآن والمدوّنات النصية السابقة والمعاصرة له، مثل الكتاب المقدّس، والأدبيات اليهودية والمسيحية، والشعر الجاهلي، والنقوش العربية، وهو ما منح الكتاب حضوراً بارزاً في النقاشات الأكاديمية منذ صدوره.

---

* الحوامدة، إيصال صالح (2026). "عروض مختصرة"، **مجلة الفكر الإسلامي المعاصر (إسلامية المعرفة سابقاً)**، مجلد 32، العدد 112، 215-236. https://doi.org/10.35632/citj.v32i112.18790

كافة الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي © 2026

2. **توجهات معرفية معاصرة في تعليم التربية الدينية والإسلامية**، بليغ حمدي إسماعيل، القاهرة: وكالة الصحافة العربية، 2026، 292 صفحة.

يقع الكتاب في ثمانية فصول متكاملة، يتناول فيها التحولات الفكرية والتربوية التي يشهدها العالم المعاصر، مقدّماً تصوراً يجعل التربية الدينية وسيلة لتنمية التفكير الناقد وتعزيز الحوار وربط الشريعة بواقع الحياة. ويؤكد المؤلف أن تعليم القيم الإسلامية ينبغي أن يكون تجربة تعليمية تُنمّي الفهم، متجاوزة حدود الحفظ والتلقين، محفّزة للتأمل، وداعمة للسلوك الإيجابي والمسؤولية الفردية والمجتمعية. وفي هذا السياق يعرض المؤلف مجموعة من الأساليب العملية لتدريس التربية الدينية في المرحلتين الثانوية والجامعية، معتمداً على استراتيجيات التعلّم النشط، والتقويم البنائي، والأنشطة الصفية التي تعزز مشاركة المتعلم وتربط المعرفة بالتطبيق.

يبدأ الكتاب بالفصل الأول المعنون: "أسس تعليم التربية الدينية الإسلامية"، ويتناول مفهوم التربية الدينية الإسلامية وخصائصها المتمثلة في كونها ربانية وإنسانية ومتكاملة ومتوازنة وشاملة وعقلية وواقعية وأخلاقية، ثم عرض مصادرها المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومنهج السلف الصالح، لينتقل بعد ذلك إلى أسسها الفكرية والتعبدية والتشريعية والنفسية والخلقية. ويليه الفصل الثاني بعنوان: "منطلقات منهج التربية الدينية الإسلامية"، ثم الفصل الثالث: "التعلم التأملي وتدريس التربية الدينية الإسلامية"، ليعقبه الفصل الرابع: "تدريس القضايا الإسلامية المعاصرة" الذي يناقش قضايا العصر من منظور ديني، مثل تجديد الخطاب الديني، والتوجهات المعرفية المعاصرة (المدني/ المواطنة والعالمي والاجتماعي و الاقتصادي الاستهلاكي والصحي البيئي والعلمي و الفكري الثقافي)، إضافة إلى الوعي بالقضايا الراهنة. أما الفصل الخامس فقد خُصّص لعرض "استراتيجيات تدريس التربية الإسلامية"، مثل: الدراما الصفية وحل المشكلات و الاستقراء و القياس و المناقشة والأسئلة الصفية والتعلم التعاوني والتدريس التبادلي، مع إشارة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال. ثم جاء الفصل السادس بعنوان: "تدريس فروع التربية الدينية الإسلامية"، متناولاً تدريس القرآن الكريم، والحديث الشريف، والعقيدة،

والفقه. وفي الفصل السابع، المعنون "بالوسائط التعليمية في تدريس التربية الدينية الإسلامية"، وقد ركّز المؤلف على دور الوسائط في دعم العملية التعليمية. وأخيراً، الفصل الثامن: "تقويم التحصيل اللغوي والديني" الذي عالج قضايا التقييم والقياس في هذا المجال.

3. **تطوير التعليم في المجتمعات المسلمة: خطاب الأمل**، تحرير: إلهام ناصر، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2026م، 317 صفحة.

يشتمل الكتاب على خمسة فصول متكاملة، في كلّ فصل محور أو أكثر؛ سلّط فيها المؤلفون الضوء على المفاهيم النظرية والدراسات البحثية حول الأمل بأسلوب يجذب اهتمام المعلمين والمربين وصنّاع السياسات، ويترك القارئ أمام مجموعة من الأفكار والأسئلة البحثية التي تعمّق فهم خطاب الأمل في سياق المجتمعات الإسلامية والجنوب العالمي. يبدأ الفصل الأول الموسوم بـ "التعليم والأمل والمجتمعات المسلمة،" ويتضمن محورين رئيسين؛ أولهما: "الارتقاء بالتعليم في المجتمعات المسلمة عبر خطاب الأمل"، والذي استعرض الدراسات السابقة حول مفهوم الأمل، وطرح إطاراً للتعلم قادراً على إحداث التغيير المنشود، مؤكداً أن الحديث عن الأمل لا يقتصر على التفاؤل، بل يتصل بتبنّي توجه أصيل في الحياة الفاعلة المبادِرة، يطلق العنان لقدرات الإنسان لتحقيق أقصى إمكاناته. أما المحور الثاني: "تجاوز التمزقات البشرية من خلال تعليم إسلامي مفعم بالأمل"، فقد تناول التعليم الإسلامي بوصفه رسالة تحمل الأمل، مستعرضاً السياق الجنوب أفريقي والمدارس الإسلامية فيه، ليُظهر كيف يمكن للأمل أن يرسم مساراً أفضل في التربية والتعليم، ويُسهم في مواجهة الانقسامات والتهميش داخل المجتمعات وخارجها، عبر رؤية جديدة تجعل من الأمل فرصة للتسامي فوق التنافرات البشرية، والمضي نحو الارتباط الإنساني العالمي.

أما الفصل الثاني، والمعنون بـ: "سياقات الأمل في مجال التعليم العالي،" فقد تناول محورين؛ أولهما: "قوة الأمل والتعليم القادر على التغيير: كيف تصوغ رؤية تعليمية من خلال أسماء الله الحسنى"، وقد استُخدمت بعض الأسماء لغرس القيم الأساسية والمعتقدات الإيمانية واستخلاص

معنىً للإنسانية، مثل التركيز على اسم الله (الفتاح) لتوجيه الطلاب نحو التدبر والتأمل الذاتي، وربط ذلك بالتطلع للأمل الذي يستلزم المرونة والخيال والابتكار، بما يمكّن المعلمين من حمل رسالة التعليم الديني وصناعة القرار. أما المحور الثاني: "انصهار الآفاق: دراسة حالة لنموذج تربية الأمل القادر على التغيير لتمكين مسلمات ماليزيا،" فقد ناقش برامج التعليم العالي ودراسات الحالة، مركّزاً على رحلات المسلمات وتمكين هويتهن الجنسانية في السياق الماليزي، موضحاً أثر العولمة والخوف من التغيير، وأهمية التربية القادرة على التغيير بوصفها منهجية لإطلاق الحوار بين الطلاب. وفي الفصل الثالث، المعنون بـ: "مبادرات في مجال تطوير المعلمين،" فقد تناول البحث محورين: الأول: "التطوير المهني للمعلمين في فلسطين: الأمل رغم كل شيء،" والثاني: "الثقافة التعليمية في المدارس الحكومية: الإصلاح سبيلاً لإقامة العدل." وقد ركّز الفصل على الإصلاح عبر التطوير المهني للمعلمين، مقدّماً توصيات بشأن النماذج والطرق المبتكرة التي تكفل الجودة وتراعي السياقات المحلية، كما أبرز دور تقييمات البرامج والبحوث في توثيق الأثر، وطرح حلول مبنية على الأدلة للمشكلات التعليمية، مع تقديم برنامج للتطوير المهني جرى اختباره ميدانياً. أما الفصل الرابع، الموسوم: "بث الأمل في المراحل التعليمية من الروضة حتى الثانوية،" فقد اشتمل على ثلاثة محاور؛ أولها: "المستقبل الإيجابي والأمل في حياة أفضل: نهج متداخل التخصصات لتصور عالم مزدهر مستدام،" الذي عرض نموذجاً يشجع الطلاب على التفكير في مستقبلهم بطرق إيجابية مفعمة بالأمل. وثانيها: "الأمل في بناء علاقات تعاطف في التعامل مع البشر والآلات: الإدراك الوجداني والتعليم الإسلامي في أمريكا الشمالية." وثالثها: "الدراسات الدينية الواعية والرامية لإيجاد هوية شاملة لدى الشباب المسلم". وبحث المحوران الأخيران وضع المدارس الإسلامية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأخيراً، جاء الفصل الخامس بعنوان: "تأملات نقدية ختامية"، متضمناً محوراً واحداً هو: "آفاق الأمل في تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين." قدّم هذا الفصل تأملات ختامية انطلاقاً من تجربة الباحثين المسيحيين من أصحاب البشرة الملوّنة في الولايات المتحدة، ساعياً إلى إبراز القواسم المشتركة عبر منظور حوار الأديان، واستعراض الدروس المستفادة من المشاركات المتعددة التي

تضمنها الإصدار، مع تحليل نقدي جامع للأفكار الواردة فيه، بغية تمييز القوى المؤثرة في الواقع الحديث تربوياً وسياسياً.

4. **تشكل الفلسفة ما بعد الكلاسيكية في الإسلام**، فرانك غريفل، ترجمة: عمرو بسيوني، بيروت: دار الروافد الثقافية، ط1، 2026م، 909 صفحة.

يتناول الكتاب بالدراسة الدقيقة تلك الحقبة الممتدة بين وفاة الغزالي عام 505هـ ووفاة فخر الدين الرازي عام 606 هـ؛ إذ برز في منتصف القرن السادس الهجري نمط جديد من ممارسة الفلسفة، يختلف عما كان عليه الحال عند الفارابي وابن سينا، ولهذا السبب يبدو من المنطقي أن نَصِف الحقبة الممتدة من حركة الترجمة من اليونانية إلى العربية حتى مطلع القرن السادس بأنها حقبة الفلسفة الكلاسيكية في الإسلام، وكان آخر أعلامها الإمام الغزالي الذي أدخل تغييراتٍ مهمّةً على الفلسفة، من بينها نقده للبرهان الأرسطي في مباحث الميتافيزيقا (= الإلهيات).

جاء القسم الأول: الفلسفة ما بعد الكلاسيكية في سياقها الإسلامي، وفيه فصول ثلاثة، أولها: "خراسان، مهد الفلسفة ما بعد الكلاسيكية: أرض في انحدار؟"، يتناول المؤلف السياق التاريخي والاجتماعي لخراسان وما حولها (ما وراء النهر، إيران، العراق)، بوصفها مركزاً حيوياً للتعليم الفلسفي واللاهوتي، وقد برز نظام المدارس بوصفه مؤسسة حاضنة للفكر الفلسفي، مع التطرق إلى من حكم في تلك الفترة (السلاجقة، الخوارزميين، الغوريين، القراخانيين، الخلافة العباسية، الأيوبيين)، ويجادل المؤلف ضد فكرة الانحدار، مؤكداً أن الاضطرابات السياسية لم تمنع استمرار الإبداع الفلسفي. أما الفصل الثاني والموسوم بـ: "موت مصطلح "الفلسفة" كوصف ذاتي"، ففيه تحليل لكيفية تراجع الفلاسفة عن استخدام مصطلح "فلسفة" كوصف لأنفسهم، نتيجة نقد الغزالي واتهامهم بالتقليد الأعمى. لذا؛ يقترح ثلاثة بدائل لتعريف الفلسفة: الفلسفة اليونانية، علم الكلام، ومفهوم "الحكمة" الذي أصبح التعبير الجديد عن الفلسفة المستقلة، وهي السمة الأبرز للفكر ما بعد الكلاسيكي. ويأتي الفصل الثالث: "الفلسفة وقوة الشريعة الدينية"، ليناقش تأثير الشريعة على مسار

الفلسفة، وذلك بالتركيز على فتوى الغزالي في تهافت الفلاسفة التي أدانت بعض الآراء الفلسفية. ويستعرض حالات اضطهاد كإعدام عين القضاة في همدان والسهروردي في حلب. ومن ثَمّ، يتساءل عما إذا كانت فتوى الغزالي قد طُبقت بالفعل، ليخلص إلى أن تأثيرها كان محدوداً أمام غزارة الإنتاج الفلسفي في تلك الحقبة.

أما القسم الثاني: "الفلاسفة والفلسفات في القرن السادس"، فهو حديث عن: "المصادر التاريخية الرئيسة"؛ فيقدم قراءة في مصادر مثل تتمة صوان الحكمة لابن فندق البيهقي وظاهر الدين البيهقي، والتي تكشف استمرارية النشاط الفلسفي، ويوضح كيف انتشرت تعاليم ابن سينا دون اعتراض يُذكر، وكانت مرجعاً لفلاسفة مبكرين، ويتناول كذلك التحولات التي طرأت لاحقاً مع بروز نقد الغزالي، وما أحدثه من دفع الفلاسفة إلى إعادة صياغة الأفكار في تفاعل مع علم الكلام، ويسلط الضوء على فلسفة أبي البركات البغدادي التي اعتبرت المعرفة "حالة علاقية"؛ مما شكّل تحدياً لمفاهيم الأفيسنية (السينوية) التقليدية، ثم يتوقف عند شخصيات مثل المسعودي وابن غيلان البلخي، اللذين سعيا إلى دمج الفلسفة في علم الكلام، مع إبراز أعمالهما بوصفها نماذج لهذا الاتجاه. ثم يُبرز مجد الدين الجيلي ومكانته بوصفه معلماً مهماً أثّر في السهروردي وإسهامه في نشأة الحكمة الإشراقية، ثم يستعرض فلسفته التي جمعت بين البعد الفلسفي والتجربة الصوفية، مع التركيز على المعرفة بوصفها "حضوراً". وأخيراً يقدم الرازي بوصفه ممثلاً بارزاً لمفهوم "الحكمة"، جامعاً بين الفلسفة والكلام، ومتأرجحاً بين الدفاع عن الإرادة الإلهية ومبدأ الضرورة الفلسفية. يتبعه الجزء الثالث الموسوم بـ: "تشكيل الحكمة كجنس فلسفي جديد،" الفصل الأول: "الكتب وتعاليمها" يستعرض فيه إسهامات مؤلفي "الحكمة" في تطوير تعريفات جديدة للمعرفة، سواء بوصفها علاقة أو حضوراً. كما يناقش القضايا الميتافيزيقية واللاهوتية مثل جوهر الله مقابل وجوده، علمه بالجزئيات، والذرية الفلسفية. أما الفصل الثاني: "الكتب وأنواعها"، فيوضح كيف أنتج الفلاسفة نصوصاً مصنفة كـ"حكمة"، مثل المحصل للرازي وتعليق المسعودي على خطبة ابن سينا، ويشير إلى أن التسامح مع الغموض الفكري أصبح سمة أساسية لهذا الجنس الفلسفي الجديد. وأخيراً الفصل

الثالث" الكتب وطريقتها" الذي يحلل فيه المناهج الجديدة في "الحكمة"، مثل "الاعتبار" عند أبي البركات و"التحقيق والتقسيم" عند الرازي، ويستعرض مثالاً حول علم الله بالجزئيات؛ إذ حلّ المنطق الجدلي محل البرهان الأرسطي، مع اعتماد مبدأ السببية الكافية، وجاءت الخاتمة: "الحكمة والإسلام في فكر الرازي المتأخر"، ويخلص فيها إلى أن الفلسفة ما بعد الكلاسيكية أعيد تعريفها كـ"حكمة"، تُجسّد انفتاحاً على التناقضات بين الفلسفة والكلام. وتتم الدعوة إلى إعادة النظر في هذه المرحلة بوصفها عصر إبداع فكري لا عصر انحدار.

5. **رشدية عصر النهضة وتوابعها: الفلسفة العربية في بواكير أوروبا الحديثة**، تحرير: آنا أكاسوي وغويدو، ترجمة: أشرف منصور، بيروت: نماء للدراسات والأبحاث، ط1، 2026، 592 صفحة.

يتألف الكتاب من ستة عشر فصلاً موزعة على ثلاثة أجزاء، يختص كل جزء منها بمرحلة زمنية محددة. يبدأ بالفصل الأول الذي يمثل مقدمة المحرر للكتاب بأكمله، ثم ينتقل إلى معالجة موضوع: "العصور الوسطى وعصر النهضة"، ويفتتح بالفصل الثاني الذي يعرض نقد ابن رشد لنظرية ابن سينا في التولد التلقائي للبشر، ويبين أثر هذه النظرية في الجدل الفلسفي خلال عصر النهضة. ويتبعه الفصل الثالث الذي يدرس طبعة (الجونتا) للأعمال الكاملة لأرسطو وابن رشد، ثم تتابع الفصول لتتناول موقف النـزعة الإنسانية من ابن رشد والرشدية في الفصل الرابع، وأعلام الرشدية في عصر النهضة مثل فيتشنيو في الفصل الخامس، وأغوسطينو نيفو في الفصلين السادس والسابع، وجيرولامو كاردانو في الفصل الثامن، وصولاً إلى الفصل التاسع الذي يناقش موقف فلاسفة النهضة من دور المخيلة في المعرفة عند ابن رشد.

أما الجزء الثاني فيتناول بواكير العصر الحديث؛ إذ يخصص الفصل العاشر لدراسة أثر ابن رشد في أفلاطونيي كيمبردج، سواء في معارضتهم أو موافقتهم له، ثم يعرض الفصل الحادي عشر شخصية الفيلسوف اليهودي إليشع دل مديجو، مترجم بعض مؤلفات ابن رشد من العبرية إلى

اللاتينية، وصاحب الأثر البالغ في سبينوزا عبر كتابه "فحص الدين" الذي أعاد صياغة "فصل المقال" لابن رشد، وكان سبينوزا يحتفظ بنسخة منه في مكتبته. ويواصل الفصل الثاني عشر تتبع حضور ابن رشد في كتب تاريخ الفلسفة في القرن الثامن عشر، بينما يدرس الفصل الثالث عشر أثراً غير مباشر له في نظرية المعرفة عند كانط، وموقف فلاسفة التنوير الألماني منه، بما في ذلك اتهام هيردر لكانط بالرشدية وردود كانط على ذلك.

ويأتي الجزء الثالث بعنوان "الرشدية والحداثة"؛ إذ يفتتح بالفصل الرابع عشر الذي يناقش تعامل رينان مع ابن رشد والرشدية في كتابه الشهير، محللاً بدقة نظرته وناقداً لها. ثم يتناول الفصل الخامس عشر أعمال ليو شتراوس، أحد أبرز المفكرين المعاصرين الذين أبرزوا دور فلاسفة الإسلام في الفكر الإنساني، ولا سيما الفارابي وابن رشد. ويختتم الكتاب بالفصل السادس عشر الذي يطرح سؤالاً جوهرياً: "هل كان ابن رشد رشدياً؟"؛ أي هل تبنّى بالفعل الأفكار التي نسبها إليه الرشديون في العصور الوسطى وعصر النهضة؟ وهل كانت الرشدية اللاتينية تفسيراً صحيحاً لأعماله أم أنها خلقت صورة خاصة به لا تتطابق تماماً مع نصوصه الأصلية؟

6. **التوجيه والعمران تجليات في التفكير والتعليم والفلسفة والأخلاق**، عبد الرزاق بلعقروز، الجزائر: الأصالة للنشر والتوزيع، ط1، 2026م، 100 صفحة.

يضم الكتاب مقدمة وخمسة فصول متتابعة، تبدأ المقدمة المعنونة: "في العلاقة المنسية بين التوجيه والعمران"، لتضع إطاراً عاماً يربط بين التوجيه وبناء العمران. يليها الفصل الأول بعنوان: "التقاء الأفكار بالإبداع.. متى يكون التعلق ممكناً"؛ إذ يناقش الترابط بين التوجيه والإبداع، ويبرز طاقة الأفكار والحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي، كما يتناول الوعي التوجيهي في القراءة من خلال مقارنة بين مالك بن نبي وتميّز إدغار موران التحليلي. أما الفصل الثاني، الموسوم بـ: "قلق في الفلسفة.. ما هو الشيء المنسي؟"، فيقف عند عتبات الدهشة؛ ليكشف تجليات السؤال الفلسفي في الثقافة العربية الإسلامية، ويؤكد الحاجة إلى الفلسفة بوصفها صيغة من صيغ الوجود، باحثاً عن

التعقل المنسي، مع عرض تجربة أبي الحسن العامري في الإصلاحية الفلسفية المستندة إلى المعاني الإيمانية. ثم يأتي الفصل الثالث بعنوان: "قيمة التعليم بين تسلط التقنيات ونسيان المقاصد" الذي يناقش فائض المعلومة وأدوار التعليم دفاعاً عن المعلم، ويعرض أهمية التعلم الذاتي في الانتقال من حقل التقنيات إلى حقل الإنسانيات، فضلاً عن دور الجامعة في بناء حماسة القلب نحو المعرفة. وفي الفصل الرابع، المعنون: "نظام الأخلاق: من أزمة الأسس إلى تجربة الفعل"، يتناول المؤلف أسباب تآكل المرجعيات دون مقاومة، ويعرض مفهوم لدغة التقدم والتغيير الأخلاقي، كما يناقش الفعل في حده الأدنى بوصفه تقديراً للأشياء، ويستعرض التجربة السلوكية في توسيع الآفاق الإدراكية، وصولاً إلى طرح سؤال حول مفهوم إرادة القوة وإمكان تفسيره لصراع القوى في عالم اليوم. ويختتم الكتاب بالفصل الخامس المعنون بـ: "التراث.. ابن رشد.. الثقافة من التشويه والصدام إلى الاستعمال والتوجيه" الذي يناقش قضايا تشويه التراث، ويستعرض ابن رشد في الذكرى المئوية التاسعة لميلاده، متتبعاً مساره من الصدام إلى الاستعمال، ثم يطرح تساؤلاً حول معنى المقارنة بين الثقافات وإمكاناتها.

7. **مرجع روتلدج للقرآن الكريم**، مجموعة مؤلفين، تحرير: جورج آرتشر وماريا.م. داكيك ودانييل أ. ماديجان، ترجمة: حسام صبري وعمرو بسيوني، بيروت: دار الروافد الثقافية ناشرون، 2026م، 987 صفحة.

يعدّ الكتاب عملاً موسوعياً رصيناً يضع بين يدي القارئ خلاصة مركّزة لأهم مسارات البحث في الدراسات القرآنية المعاصرة، من خلال بناء منهجي يوازن بين المعطيات التاريخية والتحليل النصي، وبين قضايا التفسير والتلقي والسياقات الفكرية والثقافية الأوسع. ولا يقتصر المرجع على التعامل مع القرآن الكريم بوصفه نصاً دينياً مؤسِّساً، بل يدرسه أيضاً بوصفه ظاهرة معرفية وتاريخية ولغوية وأدبية، أسهمت في تشكيل مفاهيم الإيمان والعبادة والهوية، وفي رسم خرائط الثقافة الإسلامية عبر العصور. ومن هنا، يتناول المرجع قضايا محورية تتصل بتاريخ النص وجمعه وتدوينه، وخصائصه اللغوية والبلاغية، وبنية موضوعاته الكبرى، ومناهج قراءته وتفسيره

قدياً وحديثاً فضلاً عن علاقته بالمحيط الديني والتاريخي الذي نشأ فيه، وأثره في العلوم الإسلامية والآداب والفنون وأنماط التدين. كما يفتح أمام القارئ نافذة على أبرز الأسئلة التي أثارتها الدراسات الحديثة حول القرآن، ويعرض اتجاهات البحث ومصطلحاته وإشكالاته عرضاً واضحاً يصلح للتأسيس والتعمق معاً.

يبدأ الكتاب بمدخل عام ومقدمة للمحررين بعنوان: "عوالم القرآن الثلاثة"، ثم يتوزع على ثلاثة أجزاء تضم ثمانية وثلاثين بحثاً. الجزء الأول، وعنوانه: "العالم وراء القرآن"، يضم أبحاثاً عن العصور القديمة المتأخرة والبيئة الدينية لأصول القرآن، وعن الجزيرة العربية بوصفها مهيأة للوحي، إضافة إلى دراسة مكة والمدينة بوصفهما جغرافيا مقدسة للوحي القرآني. أما الجزء الثاني، الموسوم: "عالم القرآن"، فيتناول موضوعات متعددة مثل: الله المتكلم الواحد متعدد الأسماء، البشرية في عهد مع الله، علم الأخرويات القرآني، إبراهيم وأسرته، أنبياء الكتاب المقدس (موسى، ويوسف، ويونس، وأيوب)، يحيى وعيسى ومريم في القرآن، محمد في القرآن، الممدوحون، أهل الكتاب، الخلق القرآني بقراءات أنثروبولوجية وإمكانيات بيئية، الجن في القرآن، الأسلوب الأدبي، بنية القرآن وتنظيمه، (الكريغما) القرآنية، المجاز والرمز والمثل، والعلاقة بين الشفهي والمكتوب. أما الجزء الثالث، وعنوانه: "العالم أمام القرآن"، فيبحث في قضايا التفسير وأثر القرآن في الفكر والعلوم، مثل: أسباب النـزول والمفسرين الأوائل، تفسير فخر الدين الرازي، تفسير ابن كثير بوصفه نافذة على الإسلام الوسيط والحديث، نشأة التفاسير الشيعية، منهجية تفسير الميزان للعلامة الطباطبائي، القرآن في فكر ابن عربي، التفسير الصوفي، مناهج الشيعة الإسماعيلية، القراءات النسائية المعاصرة، الحرب والسلام في القرآن، محمد عبده وسيد قطب والقرآن كأداة للتغيير، القراءات الحديثة من خارج المنظومة التراثية، الترجمة، القرآن والثقافة المادية، القرآن والإنترنت، القرآن في الثقافة الشعبية والجماهيرية، القرآن وعلم الكلام، أثر القرآن في الفلسفة الإسلامية عند غلام رضا أعواني، اللاهوت السياسي والقرآن، وأخيراً القرآن والطب.

8. **نظرية النمو الإنساني في المنظور النفسي الإسلامي، عماد الشريفين**، إربد: دار ركاز للنشر والتوزيع، ط1، 2024م، 465 صفحة.

يتألف الكتاب من أربعة فصول رئيسة تتوزع على تسعة عشر مبحثاً، جاءت وفق ترتيب منهجي متكامل: الفصل الأول: الأطر التمهيدية للدراسة، يضم ثلاثة مباحث: المبحث الأول: مفهوم التأصيل الإسلامي وأهميته للدراسات النفسية، ويتناول تعريف التأصيل الإسلامي، ومفهوم الأسلمة، والوجهة الإسلامية، وأهمية التأصيل، إضافة إلى ملاحظات نقدية حول ما كُتب في هذا المجال. والمبحث الثاني: أهمية بناء نظرية إسلامية في النمو الإنساني، ويبحث في مفهوم النمو الإنساني، ومفهوم النظرية، وموقف الباحثين المسلمين من المصطلح، وأهمية البحث النظري، ومعوقات تأسيس النظرية، وفوائدها. والمبحثان الثالث والرابع: يتناولان مصادر دراسة النمو الإنساني في المنظور الإسلامي ومناحي النظرية للنمو الإنساني. أما الفصل الثاني فعنوانه: "مراحل النمو في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة"، يضم تسعة مباحث هي: "الخلق الذي خرج عن السنة الجارية المعروفة للإنسان، مرحلة الاختيار وبناء الأسرة وأثرها في النمو الإنساني، ومرحلة الجنين، ومرحلة ما قبل التمييز، ومرحلة التمييز، ومرحلة المراهقة والبلوغ، ومرحلة الشباب "(الرشد والأشد)"، ومرحلة الكهولة، ومرحلة الشيخوخة. ويأتي الفصل الثالث والمعنون بـ: "توجيهات النمو الإنساني ومبادئه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه من منظور إسلامي"، وفيه مباحث ثلاثة: "توجيهات النمو الإنساني من منظور إسلامي، ومبادئ النمو الإنساني وخصائصه من منظور إسلامي، والعوامل المؤثرة في النمو الإنساني من منظور إسلامي". أما الفصل الرابع: فيتناول "قضايا أساسية في علم نفس النمو من منظور إسلامي"، وفيه مباحث أربعة: "الطبع والتطبع من منظور إسلامي، والطبيعة الإنسانية من منظور إسلامي، وطبيعة النمو من منظور إسلامي، والنمو غير السوي (مشكلات النمو).

9. **المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة: مرجعية التقويم ومداخل التجديد**، يونس محسين، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2024م، 527 صفحة.

يُقدِّم هذا الكتاب دراسة علمية معمقة، تناولت مسألة المناهج الجامعية الخاصة بتدريس علوم الشريعة، وذلك من خلال رؤية منهجية مؤطَّرة بثنائية التقويم والتجديد، تجمع بين التأصيل النظري لفلسفة تقويم هذه المناهج من حيث المرجعية والمنهج والوظائف، والنظر في المداخل العلمية والتربوية الكفيلة بتجديدها. وإذا كان التجديد مشروطاً بسبق النقد والتقويم، فقد انصرف الجهد أولاً إلى بناء إطار مرجعي ينهض على أسس معيارية ذات سلطة علمية، تُقاس بها قدرة هذه المناهج على الوفاء بمقتضيات النظام المعرفي الإسلامي، ومدى احترامها لأصول النظرية التربوية الإسلامية، فضلاً عن انسجامها مع المبادئ التربوية والاجتماعية والنفسية المتداولة في نظرية المناهج التربوية الحديثة.

يتألف الكتاب من مقدمة وستة فصول في بابين وخاتمة، إضافة إلى ملحق يضم خمس مقابلات علمية. بعد المقدمة، يأتي الباب الأول بعنوان "تقويم المنهج، مرجعيته، وقضاياه"، ويبدأ بالفصل الأول الذي يبحث في المحددات المفاهيمية والقضايا التأسيسية، ثم الفصل الثاني "مرجعية تقويم مناهج التعليم الشرعي في الجامعة" الذي يناقش الأسس المعيارية لتقويم مناهج تدريس علوم الشريعة، ويقترح إطاراً مرجعياً لتقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي. ويليه الفصل الثالث الذي يتناول نقد مسالك التعليم الشرعي وتقويمها، متخذاً من الجامعة المغربية أنموذجاً للتطبيق. أما الباب الثاني، فجاء بعنوان: "مداخل التجديد لمناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة"، ويضم ثلاثة فصول؛ الأول "المدخل الإبستمولوجي" الذي يبحث في النظر الإبستمولوجي لعلوم الشريعة ودلالاته التربوية والتعليمية، مع بيان دوره في تجديد المنهج. ثم الفصل الثاني "المدخل التكاملي" الذي يعالج التكامل الداخلي والخارجي للمنهج. وأخيراً الفصل الثالث "مدخل الملكات" الذي يناقش المحددات النظرية لهذا المدخل وأسس تنـزيله البيداغوجي في الواقع التعليمي. ويُختم الكتاب بخاتمة جامعة، ثم ملحق يضم مقابلات علمية مع خمسة من المفكرين وأساتذة الشريعة في

الجامعات، لتضيف هذه الحوارات بُعداً تطبيقياً وتفاعلياً إلى ما طرحه الكتاب من رؤى نظرية ومنهجية.

10. **تأسيس علم التفسير: مقاربة تأسيسية مقترحة**، خليل محمود اليماني، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2024م، 286صفحة.

ينطلق الكتاب من مقولة: الإحاطة الدقيقة بالواقع الماثل للممارسة التفسيرية تستلزم حضور علم التفسير الذي تقوم قضيته الجوهرية على صناعة الوعي بهذه الممارسة في ميدانها التطبيقي، لتكون إطاراً جامعاً لمباحثة مختلف قضاياها.

جاءت مادة الكتاب في صورة بحوث متتابعة؛ أولها يمثل التأسيس النظري لعلم التفسير، بينما انصرفت البحوث الأخرى إلى معالجة عملية لمحاوره المحددة، وقد رتبت في مدخل تأسيسي يتلوه أربعة محاور رئيسة؛ جاء المدخل بعنوان: "تأسيس علم التفسير: أسبابه وأهميته، مع طرح مقاربة نظرية للتأسيس"؛ إذ تناول ضرورة تأسيس هذا العلم، وبيّن فراغ الساحة العلمية منه وأسباب الحاجة إليه، كما أوضح طبيعة قضيته وموضوع اشتغاله، مبرزاً انسجامه مع شرط علمية العلوم، مع ذكر بعض مبادئه وتحديد محاوره. أما المحور الأول: "تاريخ الممارسة التفسيرية"، فقد تضمّن بحثاً بعنوان: "تحقيب الممارسة التفسيرية؛ قراءة في التحقيب المعاصر، وتحقيب معياري مقترح"؛ إذ ناقش التحقيب المعاصر للممارسة التفسيرية واقترح المؤلف تحقيباً جديداً لضبط مراحل العمل التفسيري عبر التاريخ. وفي المحور الثاني: "مؤلفات التفسير"، جاء بحث بعنوان: "تصنيف التفاسير تفسيريّاً؛ قراءة في التصنيفات المعاصرة، مع طرح تصنيف جديد"، تناول فيه منجز التصنيفات المعاصرة وبيّن ما يعتريها من إشكالات منهجية، ثم طرح معياراً جديداً لتصنيف التفاسير وأثبت وجاهته نظرياً وتطبيقياً، كما أضاف مقالة بعنوان: "معيار تقويم أهمية كتب التفسير في التفسير؛ تحرير وتأصيل"، ركّزت على تحرير معيار منهجي يُرجع إليه في المفاضلة بين كتب التفسير وبيان أشدها أهمية. وفي المحور الثالث: "مدارس المفسرين"، جاء بحث بعنوان: "بناء المدارس التفسيرية للمفسرين؛ تصور

منهجي لبناء المدارس التفسيرية"؛ إذ أوضح أن المدارس التفسيرية ينبغي أن تختص بمسالك الكشف التوليدي للتفسير، وبيّن الفراغ القائم في ضبط هذه المدارس وما يعتري هذا الدرس من إشكالات منهجية، ثم طرح تصوراً منهجياً لبنائها وأثبت نجاعة هذا التصور نظرياً وتطبيقياً. أما المحور الرابع: "المفسرون"، فقد اشتمل على بحث بعنوان: "بناء الرتب العلمية للمفسرين في التفسير: الأهمية والآفاق، مع طرح تصور تأسيسي للسير في دراسة الرتب العلمية للمفسرين"؛ إذ أبرز أهمية دراسة الرتب العلمية للمفسرين، وكشف وجوه الخلل المنهجي في مسار طبقاتهم الموجود في التراث، ثم قدّم تصوراً لضبط مسار البحث في هذه الرتب، مع خارطة عملية للطبقات العلمية والموازنة بينها.

11. *Islamic Religious Education in the Current Discourse Empirical Insights in a Plural Society*, Editor: Şenol Yağdı, Berlin: Springer VS, December 2024, 237 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "التربية الدينية الإسلامية في الخطاب الحالي: رؤى تجريبية في مجتمع تعددي، تحرير: شينول ياغدي، وهو باحث مساعد في معهد الدراسات اللاهوتية الإسلامية بجامعة فيينا، وهو أيضاً مدرس للدين الإسلامي في المدارس الثانوية في فيينا؛ وتشمل مجالات خبرته التعليم الديني الإسلامي، والعقيدة الإسلامية المفاهيمية، والتأويل بين الأديان، والتعليم بين الأديان.

يقدم الكتاب أحدث البحوث الإمبيريقية (الميدانية) في مجال التربية الدينية الإسلامية، وتُعد نتائجه إسهاماً جوهرياً في تطوير النظرية التربوية الخاصة بهذا المجال، فبحوثه تتناول التحديات التي تواجه التربية الدينية الإسلامية، ودراسات التأهيل المهني لمعلميها في ظل مجتمع متعدد الثقافات، يتكون الكتاب من أحد عشر فصلاً لأحد عشر باحثاً، بحثت في الموضوعات الآتية: "تنمية الإيمان في سياق التدين الإسلامي"، "تأهيل معلمي التربية الدينية الإسلامية"، "الموقف الأساسي للإيمان كمدخل إلى الإسلام"، "التربية الدينية الإسلامية في البلدان الناطقة بالألمانية"، "وجهات نظر (تجريبية) في التربية الدينية الإسلامية"، "التوجه نحو الكفاءة في مجال التربية الدينية الإسلامية في المدارس الحكومية"، "دراسة مسألة الارتباط في التربية الدينية الإسلامية"، "إمكانيات التربية الدينية الإسلامية في المدرسة"، "التدين الجديد لدى التلاميذ المسلمين في العصر الرقمي"، مع ملحقين اثنين

هما: "تطوير الحوار بين الأديان لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية"، "إعادة بناء العادات التربوية الدينية لمعلمي التربية الدينية الإسلامية".

12. *Teacher Education for Islamic Education and Schooling*, Edit by: Nadeem A Memon, Mohamad Abdalla, Switzerland: Mdpi AG, September 2025, September 23, 2025.

عنوان الكتاب بالعربية: "إعداد المعلمين للتربية الإسلامية والتعليم المدرسي"، إعداد وتنسيق: نديم أ. ميمون، ومحمد عبد الله، نديم أ. ميمون: أستاذ مشارك في مركز الفكر والتعليم الإسلامي (CITE) بجامعة جنوب أستراليا، حاصل على درجة الدكتوراة في نظرية ودراسات السياسات التربوية من معهد أونتاريو للدراسات التربوية بجامعة تورنتو، تركز أبحاثه على إعداد المعلمين، مع التركيز بشكل خاص على التربية الإسلامية، والمدارس الدينية المقارنة، وفلسفة التربية الدينية، والتربية المراعية للثقافات، ومحمد عبد الله: أستاذ الدراسات الإسلامية والمدير المؤسس لمركز الفكر والتعليم الإسلامي (CITE) في جامعة جنوب أستراليا، له العديد من المؤلفات في مجالي الدراسات والتعليم الإسلامي، ويسهم في الحوارات الوطنية حول التعليم الإسلامي، وتطوير المناهج، والتقاطعات بين التقاليد الفكرية الإسلامية والغربية.

تُعدّ دراسات التربية الإسلامية حقلاً معرفيّاً آخذاً في الاتساع والحيوية، مدفوعاً بالاهتمام المتزايد بالمدارس الإسلامية في التعليم الأساسي والثانوي (K-12)، وببرامج التعليم الديني الإسلامي المموَّلة من الدولة، فضلاً عن بيئات التعلّم غير النظامية، وبالتوازي مع هذه التحولات، يشهد الميدان نموّاً متوازياً في برامج إعداد المعلّمين الموجَّهة إلى المربين في الحقل الإسلامي، في الأطر النظامية أو غير النظامية، فبرزت خلال السنوات الأخيرة مجموعة من البرامج المعتمدة في السياقات الغربية؛ منها ما أطلقته جامعة جنوب أستراليا عام 2017: "برنامج شهادة الدراسات العليا في التربية (التربية الإسلامية)"، بينما تقدّم مؤسسات أكاديمية أخرى مثل كلية بايان في الولايات المتحدة، ومعهد ماركفيلد في المملكة المتحدة، وجامعات أوروبية كجامعة وُرويك وجامعة فيينا، مؤهلات متقدمة في التربية الإسلامية أو التعليم الديني الإسلامي، وإلى جانب هذه المسارات الرسمية،

تواصل المبادرات غير النظامية -من برامج صيفية ودورات قصيرة ومجتمعات مهنية- الإسهام في إثراء هذا الحقل وتشكيل ملامحه المعرفية والتطبيقية، يستكشف هذا الكتاب المحرر جوانب التصميم والتطوير والتطبيق والأثر لإعداد المعلمين في مجال التربية الإسلامية، ويضم أبحاثاً تناولت موضوعات شتىٰ، منها: (إرساء الأسس لإعداد المعلمين في التربية الإسلامية، تجارب التمييز ضد الملونين في الفضاءات التربوية الإسلامية: التداعيات والآثار علىٰ إعداد المعلمين، مقاربة صفّية للتطوير المهني في جنوب تايلاند تحويل التربية الإسلامية عبر نهج قائم علىٰ الفصل الدراسي، إعداد المعلمين لخدمة "الأمة": دراسة حالة لمؤسسة "حياة"، فحص دلالات إعداد المعلمين والتعلم المهني في المدارس الإسلامية: نحو تجديد الهوية المهنية، أثر برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة علىٰ تطوير الكفايات لدىٰ معلمي التربية الدينية الإسلامية باستخدام التقييم الذاتي، دراسة إثنوغرافية ذاتية (Autoethnography) لبرنامج إعداد المعلمين في التربية الإسلامية، استكشاف إمكانات برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية المعتمد جامعياً: استكشاف مفاهيمي.

13. *The Oxford Handbook of Qur'anic Studies*, editor by: Mustafa Shah and Muhammad Abdel Haleem, Oxford: Oxford University Press, Mar 2024, 944 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "مرجع أكسفورد في الدراسات القرآنية"، تحرير: مصطفىٰ شاه: وهو محاضر أول في الدراسات الإسلامية، كلية الدراسات الشرقية والأفريقية، جامعة لندن، ومحمد عبد الحليم: وهو أستاذ اللغة العربية والدراسات الإسلامية في مدرسة الدراسات الشرقية والإفريقية بجامعة لندن. كما يشغل منصب رئيس تحرير مجلة الدراسات القرآنية.

يتألف الكتاب من مقدمة وثمانية أقسام تضم سبعة وخمسين بحثاً، صيغت في بناء منهجي متدرج يربط بين الواقع التاريخي والبعد التفسيري والهرمنيوطيقي، يبدأ القسم الأول بعنوان: "واقع الدراسات القرآنية"، وفيه أبحاث عن البحث الأكاديمي والقرآن، والتطورات الحديثة في الدراسات القرآنية، وأصول الإسلام والقرآن، إضافة إلىٰ مسح ببليوغرافي شامل عن الدراسات القرآنية، أما القسم الثاني، المعنون بـ: "السياق التاريخي للقرآن"، فقد تناول جوانب متعددة مثل: (سياق الشرق

الأدنى في العصور القديمة المتأخرة بعض الجوانب الاجتماعية والدينية، والسياق العربي للقرآن من حيث التاريخ والنص، والمشهد اللغوي في الجزيرة قبل الإسلام، فضلاً عن الأمثال والقصص القرآني في ضوء مرويات تلك الحقبة، والعلاقة بين القرآن واليهودية والمسيحية، ويأتي القسم الثالث بعنوان: "القرآن: نقل النص، وجمعه وتدوينه، ومخطوطاته، ونقوشه، وطبعاته"، حيث بحث في: (التقاليد المخطوطية والأثرية والأدلة المادية، وتشكّل القرآن: ملامحه التاريخية، والقراءات القرآنية من حيث التاريخ والتركيب والتوثيق، وإضافة إلى دراسة المخطوطات والنقوش القرآنية في العمارة والأشياء الصلبة، وانتهاءً بتاريخ الطبعات المطبوعة للقرآن، أما القسم الرابع الموسوم: "الأبعاد البنيوية والأدبية للقرآن"، فقد تناول: لغة القرآن ومفرداته في سياقها، ونحو القرآن، والأساليب البلاغية والسمات الأسلوبية، والتسلسل الزمني الداخلي، وبنية السورة، ومناقشات إعجاز القرآن وصلتها اللاهوتية، إلى جانب علاقته بالتقليد الأدبي العربي الوسيط والشعر العربي. ثم القسم الخامس بعنوان: "موضوعات القرآن وقضاياه"، حيث تناول: الوحي والنبوة، والعقيدة والمعتقدات الدينية، والأحكام الشرعية، والأخلاق القرآنية، وعلم الأخرويات، والأنبياء والشخصيات القرآنية، والسياسة والجهاد، فضلاً عن قضايا المرأة في القرآن. أما القسم السادس: "القرآن في سياقه – الترجمة والثقافة"، فقد بحث في: ترجمات القرآن إلى اللغات الغربية والإسلامية، وتقديمه خارج سياقه، وعلاقته بالثقافة الشعبية في السياقات الكلاسيكية والحديثة، وكذلك بالتقليد الأدبي الغربي. ويأتي القسم السابع بعنوان: "التفسير القرآني – الدراسات والأدبيات التفسيرية في العصور المبكرة والكلاسيكية والحديثة"؛ إذ تناول: التفاسير المبكرة، والبنى التفسيرية المرتبطة بالسيرة، والتطور من التفسير النصي إلى التحليل اللغوي، مروراً بالعصور الوسطى المبكرة والذهبية، وصولاً إلى مدونات الإسرائيليات والتفسير المعاصر وصعود اللاهوت الكتابي. وأخيراً، القسم الثامن بعنوان: "التفسير القرآني – الخطابات، الصيغ، والمناهج الهرمنيوطيقية"، وفيه أبحاث عن: التفسير الشيعي الإمامي، والدراسات الإسماعيلية، والأدبيات الإباضية، والتفسير الصوفي في مراحله المختلفة، إضافة إلى

التفاسير الكلامية والفلسفية والجمالية، وعلاقة التفسير بالعلم، والهرمنيوطيقا القرآنية الكلاسيكية والسنية، وصولاً إلى الاستراتيجيات الحديثة في الهرمنيوطيقا القرآنية.

14. *Contemporary Muslim Qurʾānic Hermeneutics Translations and Perspectives* (Series: Texts and Studies on the Qurʾān, Volume: 26), Editor: Abdullah Saeed, Leiden: brill, March 2026, 386 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "التأويلات القرآنية المعاصرة لدى المسلمين: ترجمات ورؤى"، تحرير: عبد الله سعيد: وهو أستاذ كرسي سلطان عُمان للدراسات العربية والإسلامية في جامعة ملبورن بأستراليا.

يضم الكتاب ثلاثة عشر فصلاً، تتناول الموضوعات الآتية: المقاربات المعاصرة للقرآن في سياق التفسير، التساؤل حول وجود نظرية في التفسير، القرآن والعالم بوصفه آية، القراءة النبوية للعالم، حدود التعامل السياقي مع القرآن، سياقية الخطاب القرآني والمعنى الموضوعي للخطاب التاريخي، رؤية في التأويلية، القراءة الحداثية للقرآن والإبداع المتصل، استجابات المسلمين الإندونيسيين لاستخدام التأويلية في دراسة القرآن والتفسير، شؤون الأسرة والخلافات التفسيرية في موضوع الميراث، إعادة النظر في معنى القصاص، الزواج بين أتباع الديانات المختلفة بوصفه نموذجاً لتفسير المرأة، وأخيراً فهم انتقادات القرآن للأديان الأخرى.

15. *Leadership Development for a Transformational Future The Vertical Edge*, By Sheila M. Boysen-Rotelli, Oxfordshire: Routledge, September 2025, 246 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "التنمية القيادية من أجل مستقبل تحويلي: الحافة العمودية"، تأليف: شيلا م. بويزن-روتيلي: وهي أستاذة في القيادة التنظيمية وإدارة الأعمال، ومستشارة في مجال التنمية القيادية.

يمثّل هذا الكتاب مرجعاً محورياً للقادة الساعين إلى تحقيق الفاعلية والنجاح في بيئات تتسم بالغموض وعدم اليقين؛ إذ يعالج الحاجة الملحّة إلى التنمية القيادية العمودية في عالم يتسم بالتغير المتسارع، والثورة الرقمية، وتعقّد البنى التنظيمية. ويركّز النهج التقليدي في التنمية القيادية

الأفقية على تنمية المهارات الوظيفية، غير أنّه يظلّ محدوداً في قدرته على تمكين القادة من مواجهة التعقيد والغموض والتطورات التكنولوجية ذات الطابع الأُسّي. ومن هنا تبرز أهمية التنمية العمودية التي تستهدف توسيع آفاق التفكير الاستراتيجي، وتعزيز القدرة على إدارة التعقيد، وترسيخ القيادة القائمة على التعاطف، ويعمل الكتاب على ردم الفجوة بين الأساليب التقليدية للتنمية القيادية ومتطلبات القيادة الحديثة، من خلال تقديم أدوات عملية للتنمية العمودية، إلى جانب دمج منصات التدريب الرقمي والإرشاد القيادي بصورة مبتكرة. واستناداً إلى دراسات حالة ورؤى مستمدة من خبرات قادة عالميين نجحوا في تطبيق مبادئ التنمية العمودية، يقدّم الكتاب أطراً واستراتيجيات قابلة للتطبيق، كما يعرض حلولاً متقدمة للتدريب والإرشاد القيادي مدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يعزّز النمو القيادي ويطوّر ممارساته في السياقات المعاصرة.

يحتوي الكتاب على مقدمة وفصول تسعة، ومن ثم مسرد للمصطلحات، أما عناوين الكتاب فكانت على النحو الآتي: مقدمة في التنمية القيادية العمودية (VLD)، الأسس النظرية للتنمية القيادية العمودية، مراحل التنمية القيادية العمودية، تقويم النمو العمودي، رفع مستوى التحدي من خلال الخبرات الـمُحفِّزة للنمو، تصادم وجهات النظر – توسيع الرؤى العالمية من أجل النمو العمودي، الارتقاء بقدرة بناء المعنى وتفسيره، التغلب على تحديات التنمية العمودية وانتقاداتها، مستقبل التنمية العمودية ودورها المتطور في القيادة.

16. *Philosophy, Theory or Way of Life? Controversies in Antiquity, the Middle Ages and the Renaissance* (Philosophy as a Way of Life, 6), by Juliusz Domański, Leiden: brill, July 2024, 156 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "الفلسفة، النظرية، أم نمط حياة؟ جدالات في العصور القديمة والعصور الوسطى وعصر النهضة"، تأليف: يوليوس دوماسكي: يلسوف ومؤرخ بولندي بارز للفلسفة القديمة والوسيطة وفلسفة عصر النهضة، ومتخصص في الفيلولوجيا الكلاسيكية والدراسات النيو-لاتينية. شغل منصب أستاذ فخري في معهد الفلسفة وعلم الاجتماع بالأكاديمية

البولندية للعلوم ومعهد الفيلولوجيا الكلاسيكية بجامعة وارسو، وتركزت أبحاثه على الفلسفة بوصفها نمطاً للحياة وتاريخ مفهوم الفلسفة وتحولاته .

لم تُفهم الفلسفة في العصور القديمة بوصفها نظريةً مجردة فحسب، بل بوصفها نمطاً من أنماط الحياة؛ غير أنّها فقدت تدريجياً طابعها العملي، عبر مسارٍ تاريخي بدأ في العصر الآبائي، وبلغ ذروته بتحوّلها إلى تخصّص أكاديمي في الجامعات الوسيطة تحت تأثير الفكر المدرسي في القرن الثالث عشر. ويعرض يوليوس دوماسكي (Juliusz Domański) الأسباب الكامنة وراء هذا التحوّل، موضحاً كيف ظلّت آثار التوجّه العملي حاضرة رغم ذلك، إلى أن أفضت في نهاية المطاف إلى استعادة التصوّر القديم للفلسفة لدى إنسانيي عصر النهضة. ويتناول الكتاب في فصوله الأربعة: المثال القديم للفيلسوف وتحدّيه الآبائي، طبيعة الفلسفة كما صوّرها الفلاسفة المدرسيون في العصور الوسطى، أزمة التصوّر المدرسي للفلسفة، وأخيراً الإنسانيون والفلسفة.

17. *The Humane Perspective: Philosophical Reflections on Human Nature, the Search for Meaning, and the Role of Religion*, John Cottingham, Oxford: OUP Oxford, July 2024, 415 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "المنظور الإنساني: تأملات فلسفية في الطبيعة البشرية، والبحث عن المعنى، ودور الدين"، تأليف: جون كوتنغهام، وهو أستاذ فخري للفلسفة في جامعة ريدنغ، شغل منصب رئيس القسم ورئيس الدراسات العليا. وتولّى رئاسة الجمعية البريطانية لتاريخ الفلسفة، كما ترأّس الجمعية البريطانية لفلسفة الدين، تتركّز أبحاثه في الفلسفة الأخلاقية وفلسفة الدين على معنى الحياة والعلاقة بين الاعتقاد الديني والممارسة العملية.

يتكون الكتاب من أربعة أجزاء رئيسة، تضم أربعة عشر بحثاً متكاملاً، الجزء الأول وعنوانه: البيان والمنهج يتناول هذا القسم قضايا: المنظور الإنساني، ويبحث في ماهية الفلسفة الإنسانية وأسباب تعرّضها للخطر. أما الجزء الثاني وعنوانه: الأخلاق والمعنى، فيركز على: إشكالات التكامل والتجزؤ، ويعرض موضوعات مثل: السعادة والزمنية والمعنى، وارتباط الفلسفة بالحياة

الطيبة والروحانية، إضافةً إلى قضايا التحوّل واكتشاف الذات والتغيّر الأخلاقي. أما الجزء الثالث وعنوانه: العلم وحدوده، فيدرس العلاقة بين العقلانية العلمية والفهم الإنساني في مواجهة الكون، كما يناقش نماذج إنسانية للفهم الديني، ويبحث في التماثل الجانبي للدماغ وصلته بالوعي الديني، ثم يطرح تساؤلات حول طبيعة المذهب الطبيعي وحدوده. وأخيراً الجزء الرابع وعنوانه: "التطلع إلى المتعالي"، يسلّط الضوء على الدين وسرّ الوجود، ويبحث في التوق الإنساني إلى اللامتناهي من الرغبة إلى اللقاء، كما يناقش معنى الحياة في سياق التعالي، ويبرز دور الممارسة الروحية في تجسيد الاعتقاد الديني عبر الانخراط العملي والانغماس الوجودي.

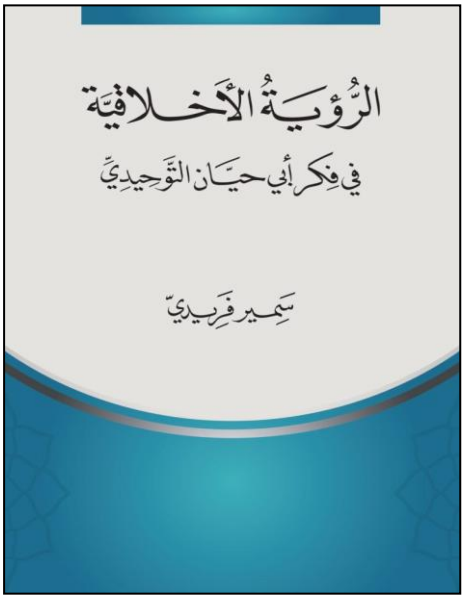
18. *Quranic Concepts in Islamic Psychology and Spirituality: Application in the Modern World* (Islamic Psychology and Psychotherapy), by Zuleyha Keskin, Oxfordshire: Routledge, June 2025, 130 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "المفاهيم القرآنية في علم النفس الإسلامي والروحانية: تطبيقاتها في العالم المعاصر"، "سلسلة علم النفس الإسلامي والعلاج النفسي"، تأليف: زليخة كسكين: وهي أستاذة مشاركة في الروحانية الإسلامية، ومنسقة برنامج شهادة الدراسات العليا في علم النفس الإسلامي في جامعة تشارلز ستورت بأستراليا. كما تشغل منصب نائب رئيس المدرسة في مركز الدراسات الإسلامية والحضارة بجامعة تشارلز ستورت.

يستعرض الكتاب الدور الذي تؤديه التعاليم القرآنية الخالدة في إثراء النظريات النفسية المعاصرة، عبر السعي إلى ردم المسافة بين الحكمة الإسلامية ومفاهيم الرفاه النفسي الحديثة؛ ويقدّم إطاراً شاملاً لفهم المفاهيم القرآنية وتطبيقها في ميدان الصحة النفسية، مستنداً إلى التأصيل المعرفي الإسلامي وإلى المصادر الكلاسيكية والحديثة على حدّ سواء، بغية توضيح الأسس القرآنية التي يقوم عليها علم النفس الإسلامي. ينتظم الكتاب في ثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول: منظور إسلامي للملَكات والقدرات الإنسانية بوصفها عناصر جوهرية في بناء الوعي ومعرفة الذات، المحور الثاني: أركان الإسلام الخمسة ودورها المحوري في تعزيز المرونة النفسية والقدرة على الصمود أمام التحديات، المحور الثالث: مجموعة من المفاهيم الروحية القرآنية ذات الصلة بالرفاه النفسي، مثل

الصبر، والشكر، والرضا، والاطمئنان، فمن خلال دمج المبادئ الإسلامية بالرؤى النفسية المعاصرة، الكتاب يطرح مقاربة شمولية للرفاه الإنساني، ليغدو مورداً علمياً مهماً في مجالات التنمية الشخصية، والدراسة الأكاديمية، والممارسة المهنية، ولا سيما بالنسبة للمتخصصين في الصحة النفسية العاملين مع المراجعين أو المستفيدين المسلمين، وهذا كلها عبر الفصول الثمانية التي يتكون منها الكتاب.

صدر حديثاً



الرؤية الأخلاقية

في فكر أبي حيان التوحيدي

تأليف: سمير فريدي

الطبعة الأولى 1447هـ/2026م

134 صفحة

غلاف ورقي: **979-8-89193-348-4**

كتاب إلكتروني: **979-8-89193-349-1**

يتوخى الكتاب الكشف عن الملامح الأخلاقية، التي تؤسس فضاء التوحيدي الأخلاقي، من أجل الوقوف على مقاربته في علاج مختلف الأزمات والآفات الأخلاقية، التي سادت في عصره، فضلاً عن الوقوف على جوانب الإبداع والتجديد في رؤيته الأخلاقية، والنظر في إمكان استثمارها؛ لإنشاء خطاب أخلاقي معاصر يستجيب لقضايا العصر وتحدياته. ويجيب الكتاب عن أسئلة الواقع وإشكالاته، وذلك عن طريق تتبع معالمها في كتبه؛ لأنه لم يتمكن من كتابة رسالته الأخلاقية، التي كان يطمح إلى تحريرها على وجه يفيد فيها ما وضح له بالمشاهدة والعيان، وبالنظر والاستنباط.

سمير فريدي: أستاذ جامعي مغربي، يحمل درجة الدكتوراه في الفكر الإسلامي، وماجستير في الحوار الديني والحضاري وقضايا التجديد في الثقافة الإسلامية، وإجازة في الدراسات الإسلامية، وإجازة في الفلسفة وعلم النفس، ودبلوم في الفلسفة ومناهج البحث. عضو هيئات ومجلات علمية محكمة. له ما يزيد عن مائة نشاط علمي أكاديمي وبحثي من أهمها: "المفاهيم القرآنية وسؤال المنهج"، و"المحددات المنهجية والمعرفية لتدبر القرآن المجيد"، و"الأخلاق الإسلامية وأسماء الله الحسنى نحو مقاربة ملكوتية لمنظومة القيم في الإسلام"، و"حفريات في مفهوم الفلسفة من المنقول اليوناني إلى التداول الإسلامي"، و"العقل الائتماني ومناهج القراءة الحداثية للقرآن الكريم: قراءة نقدية للأسس المرجعية والمنهجية".

البريد الإلكتروني: samirfaridi@hotmail.com

الكتاب متاح مجاناً مع رابط: https://2u.pw/WvYQhvU

هوية المجلة وأهدافها

منبر مفتوح لتحاور العقول وتناظر الأفكار والآراء يهدف إلى:

* الإصلاح المنهجي للفكر عند المسلمين، من خلال التفاعل مع القضايا العالمية، ترسيخًا للتكامل المعرفي وإعطاء الاجتهاد دوره في الحياة.
* الارتقاء بالوعي والبحث والتعليم في المجتمعات المسلمة في تفاعلاتها مع الإشكالات العالمية.
* بلورة منهجيات وأدوات علمية نقدية قادرة على المراجعة القويمة للمعارف الإسلامية واستثمارها ضمن مراجعة واستثمار أعم للعلوم الإنسانية والاجتماعية العالمية في طفرتها وتطورها الحاليين.

وتسعى المجلة إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال التركيز على المحاور الرئيسية الآتية:

* قضايا المعرفة: وما يتعلق بها من رؤية كلية ومنهجية في التفكير والبحث.
* قضايا التعليم والبحث العلمي في المجتمعات المسلمة: وما يتعلق بها من تطوير الأدوات والآليات التربوية.
* منهجية التعامل مع الأصول التأسيسية والتراث الإسلامي والإنساني.

قواعد النشر وتعليمات إعداد البحوث

- يشترط في البحث أن يتراوح حجمه بين خمسة آلاف – ستة آلاف كلمة مع الهوامش، متضمّنة الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع، والملاحق، والجداول، وأن لا يكون قد نُشر أو قُدّم للنشر في أي مكان آخر.

- تنظم مادة البحث ضمن **مقدمة** مناسبة لا تزيد على خمسمائة كلمة تتضمن بيان موضوع البحث وأهدافه وأهميته وطبيعة الأدبيات المتوافرة حوله. **وخاتمة** بنفس الحجم تتضمن خلاصة البحث وأهم نتائجه وتوصياته. والمقصود بخلاصة البحث هنا هي فكرة مركزة لمجمل الأفكار الأساسية التي يود الباحث أن يتجه تفكير القارئ إليها، والمقصود بالنتائج الإضافة المعرفية التي تمثل قمة البحث وأفضل عطاء لصاحبه في موضوع البحث. والمقصود بالتوصيات بيان الأسئلة التي أثارها البحث وحاجتها إلى إجابات عن طريق مزيد من البحوث، وكذلك بيان القرارات التي تقتضي من المعنيين بأمرها الأخذ بها إصلاحاً للواقع. أما **جسم البحث** الرئيسي فتنظم مادته في عدد من الأقسام ٣-٥ مع عناوين فرعية مناسبة لكل قسم مرقمة بكلمات: أولاً، وثانياً، وثالثاً... وإذا لزم تقسيم أي عنوان إلى عناوين فرعية فإنها ترقم بأرقام ١و٢ و٣

- يكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى لغة أخرى، دون الحاجة إلى استئذان صاحب البحث.

- يكون التوثيق في مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر" على الوجه الآتي:

  - الالتزام بقواعد التوثيق المعمول بها في المجلة.
  - توثيق الآيات القرآنية بعد نص الآية مباشرة في المتن وليس في الهامش ويتم ذلك بين قوسين مع وضع اسم السورة تليها نقطتان رأسيتان ثم رقم الآية؛ مثال: [البقرة: ٨٧]
  - توثيق الأحاديث الشريفة بالرجوع إلى كتب الحديث المطبوعة بالإشارة إلى الكتاب المطبوع وبعد ذلك استكمال جميع المعلومات الببلوغرافية من دار نشر، إلى مكان النشر..
  - عند توثيق الكتب أو المجلات يتم التركيز على البدء بالاسم الأخير للمؤلف واستكمال بيانات التوثيق الببلوغرافية بما فيها بلد النشر والكتاب ودار النشر، وسنة النشر وأرقام الصفحات والجزء الذي أخذت منه المعلومة، مع ضرورة إبراز عنوان الكتاب أو المجلة بالخط الأسود الغامق.