

تدريس مقررات متطلبات التأصيل بجامعة الجزيرة:

دراسة تقويمية للفكرة ومبرراتها

د/ أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم*

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة فكرة ومبررات ما اصطلح عليه بجامعة الجزيرة بالسودان منذ العام 1994م بـ"مقررات متطلبات التأصيل"، وذلك من خلال بلورة مقدمات تأسيسية عامة لعملية المراجعة والتقييم لتجربة تلك الجامعة في تدريس متطلبات التأصيل المعرفي ضمن مكون متطلبات الجامعة، والتي يُلزم بدراستها والنجاح فيها كل الطلاب على مستوى الدراسة الجامعية كشرط لإكمال متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس أو الدبلوم الوسيط اللذين تمنحهما الجامعة في قطاعاتها وتخصصاتها المختلفة.

ويندرج تحت هذا الهدف الرئيس الهدفان التاليان:

- 1- إبراز مركزية دور الجامعات في مشروع التأصيل المعرفي.
- 2- مقارنة فكرة متطلبات التأصيل بفكرة التعليم الليبرالي العام General Liberal Education في التجربة الغربية، والتي امتد العمل بها في الجامعات العربية في إطار ما عرف بمكون متطلبات الجامعة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة - وفي إطار تلك الأهداف- للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مدى مناسبة تدريس مفاهيم التأصيل المعرفي على مستوى التعليم الجامعي؟
 - 2- هل استند قرار إبدال مادة الثقافة الإسلامية في جامعة الجزيرة بمتطلبات التأصيل على فكرة مناسبة؟
 - 3- ما مدى مناسبة مادتي "مقاصد الشريعة الإسلامية" و"مصادر المعرفة الإسلامية" لأغراض التأصيل المعرفي وتحقيق هدفه على مستوى التعليم الجامعي؟
 - 4- إلى أي مدى تعكس مقررات متطلبات التأصيل بجامعة الجزيرة جانباً من القاعدة المعرفية المشتركة التي يمكن أن تتأسس عليها التخصصات العلمية بـ"قطاعات الجامعة" المختلفة؟
- وقد انتهت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات التي يتوقع أن تعين في تطوير تجربة جامعة الجزيرة؛ سواء على مستوى فكرة التأصيل التي تتبناها هذه الجامعة أو على مستوى مكون متطلبات الجامعة التي أظهرت الدراسة أهمية أن يتم ضبطها في إطار ما يستفاد من الأدب التربوي والتجارب الإقليمية والعالمية.

المقدمة:

في العام 1991م أسست جامعة الجزيرة بالسودان معهد إسلام المعرفة (إمام) ليضطلع بمهمة إعداد البحوث المتقدمة في إسلامية المعرفة، وتقديم درجات علمية فوق الجامعية في مجال نشاطه. وعلى الرغم من عدم وضوح الفكرة الأساسية لإسلامية المعرفة عند جماعة عريضة من أساتذة الجامعة إلا أن المعهد نُظر إليه يوماً على أنه يسعى، ومن خلال نشاطه بجامعة الجزيرة، للتبشير بفلسفة جديدة في إصلاح وتطوير المناهج الدراسية، وإعادة صياغتها لتعبر عن تلك الفلسفة. وقد عززت هذا الاتجاه الوليد عدة عوامل كان من أهمها تبني كل الجامعات السودانية لسياسة التعريب منذ فجر مرحلة التوسع والتمدد والانتشار للتعليم العالي بالبلاد التي أطلقت عليه الدولة منذ الأيام الأولى لحكم الإنقاذ اسم "ثورة التعليم العالي"، والتي شاعت الأقدار أن تكون جامعة الجزيرة وفي ظلها مسرحاً لتجربة تعليمية رائدة¹؛ وإنشاء إدارة على المستوى القومي لتأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي في العام 1993م؛ وتكوين لجنة عليا لتأصيل المناهج الجامعية بجامعة الجزيرة في العام 1994م، برئاسة مدير الجامعة وعضوية عمداء الكليات؛ فقد تعاونت الجهات المذكورة على تنظيم ورش عمل وندوات بجامعة الجزيرة لصياغة التصورات النظرية ووضع خطط التنفيذ لعملية التأصيل تلك.

وبالرغم من مضي أربعة عشر عاماً على انعقاد الندوة العلمية الأولى التي نظمها معهد إسلام المعرفة تحت شعار نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم في إبريل 1994م وورشة عمل تأصيل المناهج الجامعية، في أغسطس عام 1994م بجامعة الجزيرة،² إلا أن ما أنجز من تأصيل في المناهج الجامعية بهذه الجامعة ظل محدوداً مقارنة بما كان يؤمل أن تسهم به جامعة الجزيرة في هذا الصدد.

* أستاذ التربية المساعد بمعهد إسلام المعرفة، جامعة الجزيرة، السودان.

1 جحا، عمر حسن (2007م): *فدلكة تاريخية عن نشأة وتطور التعليم العالي بالسودان*، (جامعة الجزيرة؛ ود مدني)، ص7. (وقد اعتمد الباحث على مسودة لهذه الدراسة لم يُذكر فيها معلومات عن مكان النشر أو الغرض الذي من أجله أعدت الدراسة).2 انظر ما ذكر عن هذه الورشة في التقرير التالي: الميساوي، محمد الطاهر (1995م)، *من السودان إلى ماليزيا: مشاغل أسلمة المناهج الجامعية وأفاقها*، مجلة إسلامية المعرفة، س1، ع1، ص177 - 182.

ومما تميزت به جامعة الجزيرة عن غيرها من الجامعات السودانية خلال الفترة السابقة تقديمها لمقررات سميت مقررات مطلوبات التأصيل، في حين أن الجامعات السودانية الأخرى، وبسبب السياسات القومية للتعليم العالي، ظلت تقدم مواد ثقافة إسلامية عامة على غرار ما يحدث في كثير من الجامعات العربية والإسلامية. فقد تم التمييز في ورشة العمل سألقة الذكر بين ثلاثة أنواع من العلوم التي يمكن أن تحتاجها عملية تأصيل المناهج الجامعية، وهي:³

أولاً: مطلوبات التأصيل، وهي تلك العلوم الأساسية التي تعرف الطالب بالقضايا المعرفية التي تعينه على تبين طريقة وهو يسعى للمساهمة في قضية التأصيل، وهي علوم مشتركة تقدم لجميع الطلاب بكل كليات الجامعة. وقد حددت فيما بعد في: مقاصد الشريعة الإسلامية، ومصادر المعرفة الإسلامية، وفلسفة العلوم، غير أن الأخيرة لم تنفذ، ودرست مادتا مصادر المعرفة الإسلامية، ومقاصد الشريعة الإسلامية لكل طلاب الجامعة.

ثانياً: علوم أصيلة تناسب كليات بعينها، مثل فقه المعاملات الاقتصادية لكلية الاقتصاد، وفقه الطبيب المسلم لكلية الطب، وهكذا.

ثالثاً: مواد تأصيل متخصصة بحسب الكليات، مثل الاقتصاد والسياسة والاجتماع، على سبيل المثال. وبالرغم من أن هناك جهداً قد بُذل في النوع الثاني بكلية الطب⁴ إلا أننا نكتفي في هذه الدراسة بتقويم الفكرة التي صُممت وفقاً لمقررات النوع الأول (أي مطلوبات التأصيل) وتقويم المبررات التي ذكرت لتدريسها لكل الطلاب بجامعة الجزيرة منذ منتصف التسعينيات الماضية، ومقاربة فكرة هذه التجربة بالمفاهيم المتداولة والتوجهات العامة في إطار أدبيات وتجارب المشروع الإصلاحية الذي أرادت جامعة الجزيرة أن تتبناه.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إذاً إلى مناقشة فكرة ومبررات ما اصطلح عليه بجامعة الجزيرة بالسودان منذ العام 1994م بمقررات مطلوبات التأصيل، وذلك من خلال بلورة مقدمات تأسيسية عامة لعملية المراجعة والتقويم لتجربة تلك الجامعة في تدريس مطلوبات التأصيل المعرفية ضمن مكون مطلوبات الجامعة، والتي يُلزم بدراستها والنجاح فيها كل الطلاب على مستوى الدراسة الجامعية كشرط لإكمال مطلوبات الحصول على درجة البكالوريوس أو الدبلوم الوسيط اللذين تمنحهما الجامعة في قطاعاتها وتخصصاتها المختلفة.

ويندرج تحت هذا الهدف الرئيس الهدفان التاليان:

- 3- إبراز مركزية دور الجامعات في مشروع التأصيل المعرفي.
- 4- مقاربة فكرة مطلوبات التأصيل بفكرة التعليم الليبرالي العام General Liberal Education في التجربة الغربية، والتي امتد العمل بها في الجامعات العربية في إطار ما عرف بمكون مطلوبات الجامعة.

أسئلة الدراسة:

- تسعى الدراسة - وفي إطار تلك الأهداف- للإجابة عن الأسئلة التالية:
- 5- ما مدى مناسبة تدريس مفاهيم التأصيل المعرفي على مستوى التعليم الجامعي؟
- 6- هل استندت قرار إبدال مادة الثقافة الإسلامية في جامعة الجزيرة بمطلوبات التأصيل على فكرة مناسبة؟
- 7- ما مدى مناسبة مادتي "مقاصد الشريعة الإسلامية" و"مصادر المعرفة الإسلامية" لأغراض التأصيل المعرفي وتحقيق هدفه على مستوى التعليم الجامعي؟
- 8- إلى أي مدى تعكس مقررات مطلوبات التأصيل بجامعة الجزيرة جانباً من القاعدة المعرفية المشتركة التي يمكن أن تتأسس عليها التخصصات العلمية بـ"قطاعات الجامعة"⁵ المختلفة؟

منهج الدراسة:

يتبع الباحث في هذه الدراسة منهجاً تحليلياً وصفيّاً مقارناً، وذلك لمناسبة هذا المنهج للإجابة عن الأسئلة المثارة، والتي تتطلب أولاً: النظر في وثائق جامعة الجزيرة ذات الصلة؛ وتتطلب ثانياً: مقاربة حجج الفكرة التي تأسست عليها تلك التجربة، وكما تظهرها تلك الوثائق، بالفكرة التي ارتكزت عليها تجارب جامعات العالم الإسلامي فيما صار يعرف بمكون مطلوبات

³ معهد إسلام المعرفة (1994م)، ورشة عمل تأصيل المناهج الجامعية (مداولات الورشة)، (جامعة الجزيرة؛ واد مدني- السودان)، الخميس 11 أغسطس، ص4.

⁴ انظر في تجربة تدريس مقرر "فقه الطبيب المسلم" الدراسة التي أعدها عمر عبد العزيز، نائب عميد كلية الطب الأسبق بجامعة الجزيرة، والمعنونة بـ"فقه الطبيب المسلم، مجلة تفكير، (معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة؛ واد مدني)، س1، ع2، 1999م.

⁵ درجت جامعة الجزيرة على تصنيف كليات الجامعة ومعاهدها ومراكزها بحسب مجالات الاختصاص المتشابه، فهناك القطاع الطبي والقطاع التربوي والقطاع الزراعي والقطاع الهندسي وقطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية وهكذا. مثلاً: القطاع الطبي في الجامعة يضم كليات مثل: الطب والصيدلة والأسنان والصحة ومعاهد مثل: معهد الطب النووي والأحياء الجزيئية ومعالجة الأورام، ومعهد النيل الأزرق القومي للأمراض السارية، ومراكز تابعة لتلك الكليات أو المعاهد مثل مركز الرعاية الصحية الأولية والتثقيف الصحي بكلية الطب وهكذا.

الجامعة؛ وتتطلب ثالثاً: ضبط عملية التقويم التي تؤسس لها هذه الدراسة في إطار ما يُستفاد من أدبيات وتجارب مشروع التأصيل المعرفي الإسلامي.

أهمية الدراسة وحدودها:

تأسيساً على الوعي بحقيقة أن الشروع في الإصلاح الفكري الإسلامي المنطلق من الجامعات، والمتعارف عليه اصطلاحاً بالتأصيل المعرفي أو إسلامية المعرفة، لم يعتمد على نموذج سابق، "لأنه - بتعبير محمد كمال حسن (نائب المدير للشؤون الأكاديمية ثم مدير الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا سابقاً) - ليست هناك تجارب ناضجة ولا مناهج جاهزة في هذا المجال، فالأمر قد خضع إلى قانون المحاولة والتجربة والخطأ، وما زال السعي جارياً لتلمس أقوم السبل وأنجعها لتحقيق أغراض الأُسلمة"⁶، فإن الدراسة الحالية تستمد أهميتها من محاولتها بلورة مقدمات عامة يمكن أن تتأسس عليها عملية المراجعة والتقويم لتجربة جامعة الجزيرة محل الدراسة؛ كما تستمد أهميتها من نتائجها التي يتوقع الباحث أن تفيده في تطوير هذه التجربة، وفي تطوير الوعي التربوي العلمي بإشكالات وأفاق التخطيط للتعليم الجامعي في إطار الرؤية الإسلامية؛ سواء على مستوى التطبيق والإشكالات العملية أو على مستوى أفاق النظرية التي تتيحها تجربة الأعوام السابقة. وينحصر جهد هذه الدراسة في تقديم مقدمات ومبادئ عامة لتقويم الفكرة التي صُممت وفقاً لها مقررات متطلبات التأصيل المعرفي، وتقويم مبررات تدريسها لكل الطلاب بجامعة الجزيرة منذ منتصف التسعينيات الماضية، وذلك من خلال مقارنة فكرة هذه التجربة بالمفاهيم المتداولة والتوجهات العامة في إطار أدبيات وتجارب مشروع التأصيل المعرفي الإسلامي. مصطلحات الدراسة وإطارها النظري:

أولاً: مفهوم التعليم الليبرالي العام The Concept of Liberal General Education في الأدب التربوي الغربي: يُعد التعليم الليبرالي العام أحد المكونات الأساسية للمناهج الجامعية الحديثة في التجربة الغربية⁷، ويُعرف في إطار تلك التجربة بأنه "منهج - أو جزء من منهج - يهدف إلى نقل معرفة وتنمية قدرات تفكير عامة، على نحو مغاير للمناهج المهنية والتقنية والتخصصية"⁸، فهذا النوع من التعليم يتحدد من خلال تركيزه على تنمية عامة وشاملة لشخصية الفرد، بصرف النظر عن تدريبه المهني.

والتعليم الليبرالي العام بالوصف السابق يتضمن عملية صلب أهداف حياة الفرد بصيغة تَمَدُّنية تَحَضُّرية (أي جعلها أكثر تمدناً)، وصقل تفاعلاته العاطفية، وإنضاج فهمه لطبيعة الأشياء من خلال السقف المعرفي المتاح في عصره.

وقد وصفت لجنة عمل التعليم العالي والمجتمع The task force on higher education and society - التي أسند لها البنك الدولي في نهاية التسعينيات الماضية مهمة إعداد تقرير عن التعليم العالي في الدول النامية نشر في مطلع الألفية الحالية - الشخص الذي يصقله التعليم الليبرالي العام بأنه يتصف بالأوصاف التالية:⁹

- 1/ يمكن أن يفكر ويكتب بوضوح وفاعلية، وبطريقة ناقدة، ويتمتع بالقدرة على التواصل بحجة واضحة.
- 2/ يتمتع بإدراك ناقد لطرق حصولنا على المعرفة، وطريقتنا في فهم العالم والمجتمع وأنفسنا.
- 3/ يمتلك معرفة واسعة عن الثقافات الأخرى والعصور السابقة، كما يمتلك القدرة على اتخاذ قرارات استناداً على مرجعية كونية واسعة، وعلى خبرة بالمؤثرات التاريخية التي شكلت تلك المرجعية.
- 4/ يمتلك قدراً من الفهم والخبرة في التفكير المنظم في القضايا الأخلاقية والقيمية.
- 5/ له إنجاز معمق depth achievement في بعض حقول المعرفة.

يتضح مما سبق أن التعريف يُركز على المهارات المعرفية/ الإدراكية cognitive skills، حيث يهتم هذا النوع من التعليم بتعليم الأفراد طرق التفكير والتعلم، ولذلك يتم التأكيد في الأدبيات التي تبحث في قضايا التعليم الجامعي the Undergraduate Curriculum¹⁰ على ضرورة أن يُبرز التعليم العام مسألة سعة المعرفة breadth of knowledge عبر عدد من المجالات المعرفية المتخصصة.

⁶ الميساوي، محمد الطاهر (تقرير) (1999م): من السودان إلى ماليزيا: مشاغل أسلمة المناهج الجامعية وأفاقها، مرجع سابق، ص 184.

⁷ انظر مبحث General Education في المرجع التالي:

Levine, Arthur (1988): **Handbook on Undergraduate Curriculum**, (Jossey - Bass Publisher; San Francisco & London), Pp. 3-27.

⁸ The Task force on Higher Education and Society (2000): **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**, (The International Bank for Reconstruction and development, The World Bank; Washington, D.C.), p. 83.

⁹ Ibid, p. 84.

¹⁰ ذلك ما تؤكدُه المراجع التالية:

Stark, Joan S. & Lattuca, Lisa R. (1997): **Shaping the College Curriculum: An Academic Plan in Action**, (Allyan & Bacon; Boston).

فتمتع الفرد بتعليم ليبرالي يعني - تلقائياً - امتلاكه المهارات التالية:¹¹

- 1/ القدرة على الإطلاع الذاتي المبني على المناهج الرياضية والتجريبية للعلوم الفيزيائية والبيولوجية؛
- 2/ قدراً من المناهج الرئيسة للتحليل، والأدوات التاريخية والكمية الضرورية للمعالجة البحثية لقضية تنمية المجتمع المعاصر؛
- 3/ القدرة على الإطلاع الذاتي على الإسهامات والإنجازات العلمية التي تمت في الماضي؛
- 4/ قدراً من الإطلاع على الأديان والفلسفات العالمية الرئيسة.

ويُنظر لأهمية التعليم الليبرالي العام - بالتصور السابق- في إطار التجربة الغربية¹² من خلال أثره العملي - المرئجي- على المجتمع، حيث يتعلم الفرد في إطار هذا التعليم كيف يصبح مواطناً مسؤولاً، وملتزماً بأخلاقه، وله طموح تعليمي، كما ويتعلم كيف يصبح متطوراً مهنيّاً في إطار مجالات واسعة في ذات الوقت الذي ينمي فيه قدراته على التكامل الثقافي الكوني.

هذا بجانب أهمية التعليم الليبرالي العام المتمثلة في مساعدة المجتمع على بحث الأسئلة والقضايا الاجتماعية والأخلاقية التي يثيرها ما يُستحدث من سياسات ومشاريع تنموية جديدة، حيث يساعد مثل هذا الإجراء البلدان المختلفة على الالتزام بأولويات فكرية محددة، كما يساعدها على تنمية هوية تفكير *intellectual identity* واضحة ومحددة، وذلك عبر عملية تعريف محتوى المنهج العام القادر على تلبية حاجات قومية محددة.

ثانياً: مفهوم متطلبات الجامعة *the Concept of University Requirements* في الأدب التربوي العربي: يشتمل تخطيط مناهج الدراسة الجامعية عادة على مكونين رئيسين، وهما: أولاً: مكون متطلبات الجامعة¹³ الذي يشترك في دراسته كل طلاب المرحلة الجامعية. إما عن طريق الإلزام لكل الطلاب بدراسة مقررات موحدة، أو عن طريق الاختيار من بين عدد من المقررات المصممة ضمن هذا المكون؛ وثانياً: مكون التخصص الأساس، حيث يختار الطالب التخصص في مجال علم محدد (كالطب، والهندسة، والأدب، والقانون، والتربية على سبيل المثال لا الحصر). وتشتمل متطلبات الجامعة عادة على مقرر أو أكثر في الثقافة الإسلامية، ومقررات في اللغتين العربية والإنجليزية، ومقرر أو أكثر في الحاسوب، ومثل ذلك في التفكير الإبداعي- كما في بعض الجامعات.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنه بإمكان الباحث أن يقارن (ولكن في خطوة لاحقة ضمن هيكل هذا البحث) بين مكون التعليم العام الذي أريد له في التجربة الغربية أن يعزز الثقافة الليبرالية وبين توطين هذا المكون في الثقافة الإسلامية في إطار متطلبات الجامعة، فثمة نقاشات ومقترحات صاحبت توطين فكرة التعليم العام في جامعات العالم الإسلامي، وقد تأثرت بها تجارب عدد من الجامعات كما سوف نرى.

فالوعي بأهمية ضبط مكون التعليم العام المشترك في جامعات دول العالم الإسلامي في إطار الهوية الثقافية والحضارية لتلك الدول قد برز - فيما يبدو- وبشكل واضح في المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد بمكة المكرمة في العام 1977م، حيث نصت توصيات ذلك المؤتمر على "العناية بتدريس الثقافة الإسلامية في جميع مراحل الدراسة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة"، كما نصت على ضرورة "أن تضمن مناهج التعليم في العالم الإسلامي في كافة مراحلها تدريس تاريخ العلوم والمعرفة لدى المسلمين، ودورهم في تطويرها، وإبراز أهمية ما قدموه للفكر البشري في المجال العلمي، وبصفة خاصة اكتشافهم للمنهج التجريبي في البحث العلمي الذي قامت عليه النهضة العلمية الأوروبية المعاصرة، مع التركيز على أسباب نمو العلوم في عصر النهضة الإسلامية وأسباب تخلفها فيما بعد، وحث الطلاب على استعادة تلك الروح العلمية"¹⁴. كذلك فإن الوعي بموقع الثقافة الإسلامية في تشكيل العقل المسلم، والوعي بضرورة إضعاف مركزية الحضارة الغربية - التي يُربى أبناء المسلمين على التسليم بها- عند تقويم النهضة العلمية المعاصرة، يرتبطان بالجهود المنظمة التي نشطت منذ عقد السبعينيات من القرن الماضي، والتي تُوجت بتأسيس مراكز بحوث ودراسات جعلت في صدر مهامها "إضعاف ظاهرة نزع الروح والجذور الإسلامية في المرحلة الجامعية".

Levine, Arthur (1988): **Handbook on Undergraduate Curriculum**, (Jossey - Bass Publisher; San Francisco & London).

The Task force on Higher Education and Society (2000): **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**, (The International Bank for Reconstruction and development, The World Bank; Washington, D.C).

¹¹ Ibid, p. 84.

¹² Ibid, p. 87-88.

¹³ انظر في هذا الصدد مبحث مكونات مناهج التعليم الجامعي وانعكاساتها على التعليم الإسلامي ضمن إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد (2007م): **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ هرنند - فرجينيا)، ص223-233.

¹⁴ Saqeb, G. N. (2000): *the Islamization of Education since the 1977 Makkah Education Conference: Achievements, Failures and Task Ahead*, **Muslim Education Quarterly** (the Islamic Academy; Cambridge), vol. 18, no. 1.

فقد قدر المعهد العالمي للفكر الإسلامي على سبيل المثال - في خطة عمله التي نشرها في ثمانينيات القرن الماضي - أن إضعاف تلك الظاهرة يمكن أن يتم عن طريق التدريس الإجباري للحضارة الإسلامية لسائر سنوات المرحلة الجامعية. فقد نُص في تلك الوثيقة التي أعدت في أصلها الإنجليزي في العام 1982م على الآتي:

"فعلى كل طالب دراسة هذه المادة بغض النظر عن مجال تخصصه، وتقرض عليه حقيقة كونه مواطناً وواحداً من أبناء هذه الأمة أن يكتسب قدرأ ملائماً من المعرفة بتراث أمته واماماً مرضياً بروحها وحضارتها، فلا يمكن أن يكون المرء متمدناً بدون هذه المعرفة. فحتى لو كان الطالب من أبناء أقلية غير مسلمة فهذا لا يعفيه من الالتزام بهذا المطلب الأساس، حيث أنه ... [يُعد] مواطناً في دولة إسلامية، لذا كان عليه أن يكون ملماً بالحضارة التي تنتمي إليها الدولة التي يعيش فيها، وبالروح والأمل اللذين يحركان هذه الدولة ومواطنيها.

ويجب ألا يُترك أي شخص بدون ثقافة إسلامية و"تأهيل اجتماعي" وصهر في بوتقة المجتمع الإسلامي. فمثل هذه الدراسة من أهم ما يحصنه ضد العقائد الساعية للتأثير عليه، لأنها تمكنه من أن يواجه الحجة بالحجة ويقدم الأدلة الموضوعية للرد على مثيلاتها. ومثل هذه الدراسة فقط هي التي تهيؤه للمشاركة الصادقة الفعالة في الحياة الثقافية وفي تقدم الأمة، وبواسطتها فقط سيتعرف على جوهر الحضارة الإسلامية ومنطق الإسلام، والاتجاه الواضح الذي تختطه الأمة في مسيرتها، أو الذي تأمل أن تسلكه. ومن خلالها فقط يمكنه أن يميز بين أمته، وبالتالي نفسه، وبين الآخرين، ويشعر بالفخر لهذا التميز وبرغبة عميقة للحفاظ عليه ودفع الآخرين لتقبله والانتماء إليه.

إن دراسة الحضارة هي من أهم الطرق لتنمية شعور الانتماء لدى الفرد، فلا يكون المرء قادراً على إدراك ذاته دون أن يعرف أسلافه، أي أن يعرف الروح التي حركتهم وما أنجزوه في ميادين الفنون والعلوم، وفي حياتهم السياسية والاقتصادية، وفي نظامهم الاجتماعي، وفي تجربتهم الجمالية ... ولا يتحقق الوعي بالكيان الذاتي إلا حينما تقارن معرفة الإنسان هذه - [سواء] بأصله أو بترائه- بمعرفة الشعوب والمجتمعات الأخرى وحضاراتها. ولكي يعرف الإنسان نفسه عليه أن يعرف مدى اختلافه عن الآخرين، لا في الحاجات المادية أو المنافع الشخصية، بل في النظرة إلى العالم والحكم الخلقى والتطلع الروحي. فهذا هو عالم الإسلام كله، عالم الثقافة والحضارة الذي أقامه الإسلام وعززه عبر الأجيال. وهذا لا يمكن تحقيقه إلا بدراسة الإسلام وحضارته، وبالدراسة المقارنة للأديان والحضارات الأخرى¹⁵.

ثالثاً: مفهوم مطلوبات التأسيس *the Concept of Islamization Requirements*:

يرمز مصطلح التأسيس الإسلامي للمعرفة (والذي يستخدم بترادف مع مصطلحات أخرى مثل إسلام(ية) المعرفة، والتكامل المعرفي)¹⁶ إلى استعادة مركزية الوحي في ساحة البحث العلمي وفي بناء تصوراتنا للعلم والمعرفة، وهي مركزية غابت عن تلك الساحة والتصورات في تاريخنا الحضاري منذ عدة قرون، وما عادت في هذا العصر - لهذا السبب - من المسلمات المتفق عليها بين المشتغلين من أبناء المسلمين في مجالات البحث العلمي والمعرفة.

ونسبة للدور الأصيل الذي تلعبه الجامعات في تنمية المعرفة، فإن الجهود العلمية المنظمة في إطار مشروع التأسيس الإسلامي المعرفي ظلت ترتبط بالجامعات بهدف تفعيلها واستثمار مواردها البشرية والمادية لتحقيق وتجسيد مركزية الوحي في النظام المعرفي الذي يوجه حياتنا المعاصرة.

ويبدو من جهود بعض الجامعات في التأسيس المعرفي - في السودان وماليزيا والسعودية وباكستان - ومن الخطط التي اهدت بها تلك الجامعات، أن عملية إسلامية التعليم الجامعي تتطلب - ضمن مطلوبات أخرى - تدريب باحثين يؤمنون مسيرة هذا المشروع، وذلك من خلال تطوير ملكات وقدرات التفكير الناقد عندهم وفق منهجية مناسبة لفحص النماذج المعرفية المستقرة وتفكيكها - سواء في ذلك النماذج التراثية الإسلامية، أو العلمانية الحديثة - بغية التعرف على مفاهيمها واقتراضاتها المضمره، وبهدف إعادة النظر في المناهج الحديثة التي تولدت (في الغرب) خارج الإطار الديني، وتلك التي تولدت (في الدائرة الإسلامية) في ظل تغييب الرؤية الإسلامية المرجعية، سواء في المناهج التي يشتغل بها الحداثيون في العالم الإسلامي أو تلك التي يعكف عليها الشرعيون، والتي تنتج في العادة معارف أحادية النظر.

كما تتطلب عملية إسلامية التعليم الجامعي، والهادفة إلى تجسيد مركزية الوحي في النظام المعرفي المعاصر، تطوير مناهج تمكن من استخلاص وصياغة المفاهيم والمبادئ والقيم الإسلامية التأسيسية (الموحاة من الله في كتابه المحكم)، واستخلاص التصورات المعرفية والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال اختصاص.

¹⁵ المعهد العالمي للفكر الإسلامي (1986م): *إسلامية المعرفة: المبادئ وخطة العمل والإنجازات*، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ واشنطن دي سي)، ص 45-47.

¹⁶ إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد (2006م): *مفهوم التكامل المعرفي وعلاقته بحركة إسلامية المعرفة*، *مجلة إسلامية المعرفة*، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ هرنند، فرجينيا)، ص 12، ع 42-43.

بناءً على ما تقدم، فإن هذا الإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات يتطلب تطوير مقررات (أي مساقات) يمكن الاصطلاح عليها بمقررات مطلوبات التأصيل الإسلامي للمعرفة، وذلك لأن مثل تلك المقررات تهدف إلى توفير لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الصحيح الراشد. ومقررات بهذا الوصف يمكن أن تمثل - إذا أحسن تصميمها - القاعدة المعرفية الإسلامية للعلم في مجال الاختصاص المعين، وتلك المقررات قد تختلف باختلاف مجالات الاختصاص.

مطلوبات الجامعة ومطلوبات التأصيل: بعض الأفكار لتقويم وتطوير تجربة جامعة الجزيرة:

في ضوء تلك الخلفية المفاهيمية، يمكن للباحث سوق عدد من الحجج الداعمة للربط الوثيق بين مطلوبات التأصيل والعلوم التخصصية المختلفة بالجامعات، والتأكيد على ضرورة تمييز مطلوبات التأصيل عن مطلوبات الجامعة، وذلك عند البحث عن المسار الذي يمكن أن يسلكه مخطو مناهج التعليم الجامعي لترجمة مفهوم مطلوبات التأصيل المعرفي في عدد مشخص من المقررات الدراسية.

إذ يبدو أن مناقشة أسئلة الدراسة المثارة آنفاً، وعلى ضوء المفاهيم المتداولة والتوجهات العامة في إطار أدبيات وتجارب المشروع الفكري الذي تنتسب له التجربة محل التقويم الحالي، تنتهي بالباحث إلى عدد من الاستنتاجات التي يمكن التعبير عنها وصوغ حججها على النحو التالي:

أولاً: علاقة مطلوبات التأصيل بالعلوم التخصصية المختلفة بالجامعات:

الحجة الرئيسية التي يسوقها الباحث هنا - لتأكيد أن فكرة تدريس مطلوبات التأصيل المعرفي ترتبط ارتباطاً عضوياً وثيقاً بالمجالات المتخصصة التي تتيحها الجامعات - تتلخص في أن مقررات مطلوبات التأصيل المعرفي تستهدف علوماً بعينها، ومجالات تخصص محددة، بغرض تأسيس علاقتها وصلتها بالمرجعية الإسلامية العليا، ومن ثمة إعادة بنائها وصياغتها في المنظور الإسلامي. وهذا يعني - ضمن ما يعني - تأسيس تلك العلاقة وفق العرف الأكاديمي الذي يقتضي "إجراء المقاربات اللازمة التي تقرب الأطروحة الإسلامية إلى الواقع الحاضر وإلى فهم الناس، فالإسلام اليوم قد اغترب بعض الشيء حتى في أهله، وأصبح المعهود في العلوم الاجتماعية مأخوذاً من الغرب"،¹⁷ ولا يتوقع - وفي ظل غياب المكتبة الإسلامية المتخصصة في مجالات تلك العلوم، وفي ظل فتور همة أساتذة الجامعات عن تأليف كتب مرجعية ومنهجية إسلامية - أن يفهم طلاب العلوم التطبيقية؛ الاجتماعية والطبيعية على حد سواء، الإسلام من غير عقد مقارنات بين مصطلحات ومفومات من تلك العلوم ومقاربتها إسلامياً.¹⁸ كما يعني عملياً ضرورة فتح أطر العلم (وليس إهدار مطلوبات التخصص) ليستوعب الدارس المتخصص فهم قضايا ذات صلة بعلمه لم ترتق بعد تقاليد البحث فيها بالقدر الذي يفضي بإدراجها في بنية العلم.

ولعل مما يعضد هذه الحجة ظهور فرع في إطار مجالات العلم الاجتماعي لدراسة "فلسفة العلوم الاجتماعية"،¹⁹ وهو فرع يُعنى بدراسة المشكلات الاجتماعية التي عجزت هذه العلوم عن تقديم تفسيرات وحلول علمية لها، فالعلم الاجتماعي ليس علماً وصفيًا محايداً، فهو علم في مجال يعج بالمتغيرات والعوامل المؤثرة والمقولات الوصفية المحتملة التي تتطلب أن يلتزم الباحث بتفسير الظاهرة الاجتماعية على ضوء معرفته بطبيعة المجال الذي يدرسه ومقولاته القيمية.

وإذا كانت هناك عدد من الفلسفات الاجتماعية لا حصر لها "تعكس محاولات الإنسان لإحلال الفلسفة محل الدين"،²⁰ فإن العالم المسلم لا يتردد بالجزم بأن الإسلام قد قدم خدمة جليلة للعالم الاجتماعي في هذا الصدد.²¹ وقد خلاص الزرقاء - على سبيل المثال - إلى النتيجتين التاليتين في تقرير علاقة الإسلام بعلم الاقتصاد.

"النتيجة الأولى: أن الإسلام أصلاً دين هداية هدفه الأول تزويدنا بالمقولات القيمية، أي الأحكام الشرعية الأمرة والناهية، أو المعبرة عن تفضيل قيمى لحالة على أخرى. لكن الإسلام يبنهنا إلى بعض المتغيرات ويزودنا أيضاً ببعض المقولات الوصفية التي تقع ضمن نطاق بعض العلوم كالاقتصاد والاجتماع والنفس. ولهذه أهمية بالغة في تحقيق إسلامية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وفي وقاية هذه العلوم من الانحراف والخطأ. ذلك أن الكثرة الهائلة للمتغيرات والعوامل المؤثرة في

17 الترابي، حسن عبد الله (1998م): قراءة أصولية في الفقه السياسي الإسلامي، مجلة التجديد، (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؛ كوالالمبور)، ص2، ع3، ص81.

18 يُراجع لشرح أوفى دراسة حامد، التجاني عبد القادر (1999م): التفسير التأويلي وعلم السياسة: دراسة في المفهوم القرآني والمتغير السياسي، مجلة إسلامية المعرفة، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ كوالالمبور)، ص3، ع10.

19 أنور، علاء مصطفى: أزمة المنهج في العلوم الإنسانية، ضمن عارف، نصر محمد (محرراً) (1996م): قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ القاهرة)، ص183.

20 نفس المرجع السابق.

21 انظر في هذا الصدد الدراستين التاليتين:

حامد، التجاني عبد القادر (1999م): التفسير التأويلي وعلم السياسة: دراسة في المفهوم القرآني والمتغير السياسي، مرجع سابق.

والزرقاء، محمد أنس: تحقيق إسلامية علم الاقتصاد: المفهوم والمنهج، في الكتاب التالي:

The International Institute of Islamic Thought (1995): **Toward Islamization of Disciplines**, (International Islamic Publishing House & IIIT; Riyadh).

الظواهر الاجتماعية والاقتصادية وكثرة المقولات الوصفية المحتملة فيها ... كل ذلك يفسح المجال للتخبط الهائل في العلوم الاجتماعية... لهذا فإن تنويه الشريعة الإلهية ببعض العوامل والمتغيرات المؤثرة في الحياة والسلوك الاقتصادي وتزويدها إيانا ببعض المقولات الوصفية، يُعد مساعدة فكرية ثمينة في مجال تحقيق إسلامية علم الاقتصاد وسواه من العلوم. والنتيجة الثانية: أن هناك منطقة مشتركة بين الإسلام وعلم الاقتصاد، وصلة بين مهمة الفقيه في الوصول للأحكام الشرعية ومهمة الاقتصاد الإسلامي في وصف وتفسير الظواهر الاقتصادية المتصلة بتلك الأحكام الشرعية نفسها يمكن تلخيصها بالقول بأن مهام الاقتصاد الإسلامي التماس الحكمة الاقتصادية للأحكام الشرعية، أي تحليل نتائج الحكم ومآلاته القريبة والبعيدة في الحياة الاقتصادية".²²

يُستفاد من هاتين النتيجةين ضرورة التعرف المنهجي على المقولات القيمية والمقولات الوصفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية. كما تؤكد دراسة الزرقاء - في مجملها- الاتجاه الداعي إلى العناية بالتدريب على معرفة النظام المعرفي الذي يحدد اتجاهات البحث وطرق بناء العلوم من منظور مقارن، ف"التعرف على خصائص وسمات هذا النظام بالمقارنة مع النظم المعرفية في الثقافات الأخرى له دلالة ومعنى، لأن التفاعل بين الثقافات أمر وارد وقد ينجم عنه تأثير متبادل أو أحياناً تأثير طاغي من طرف واحد، فحالا الحاليين يتطلب وعياً من الباحث بالفروق في مصادر المعرفة ومنهجيتها ووسائلها وطرق توظيفها واستخدامها".²³ ولا شك أن كل ذلك يتطلب تطوير مقررات دراسية تؤمن ملكة تفحص النظم المعرفية، وضمان الالتزام بضوابط هذا النوع من الدرس المعرفي التحليلي المقارن.

ذلك ما يؤكد الأستاذ الفيزيائي/ محبوب عبيد طه عند مناقشته قضية تأصيل العلم الطبيعي في عدد من دراساته، والتي سعى من خلالها لتأكيد أن المجهود المبذول لتحصيل العلوم الطبيعية من أول تصميم التجارب حتى صياغة القوانين وربطها في نظريات شاملة، إنما هو جهد بشري يعكس تحيزات العاملين فيه، حيث يتمثل التحيز في صياغة القوانين الطبيعية بطريقة أوسع وأشمل مما تقرره التجربة. ويعلل طه هذا الجرح بوجود مسلمات فلسفية مسبقة للعلماء، "ولما كانت معظم صياغات تلك النظريات في القرون الأخيرة غربية، فإنها بالضرورة تعكس رؤية الغرب للوجود والإنسان والكون". ومن كلماته في ذلك:

"نخلص من هذا إلى أن البحث العلمي - على مستوى التفاعلات الأساسية- كان دائماً مقترناً بفرضيات فلسفية أو مواقف عقديّة، لا تقتضيها بالضرورة التجارب المعملية. وهذا الاقتران مهم لأنه يعطي امتداداً فكرياً وحضارياً للمجهود البحثي في العلوم الطبيعية، ويمكنه من الإسهام، ليس فقط في مجال التطبيقات التقنية، وإنما أيضاً في مجال الفكر الإنساني الذي يطمح إلى التعمق في فهم الحياة وتنظيمها..."

ولعل "الفشل" في الالتزام بالحدود الدقيقة للمنهج العلمي عند الصياغة النهائية للقوانين المكتشفة جزء من الطبيعة البشرية، سواء كان مقصوداً أو جاء عفواً دون قصد. ولقد كانت الإثارة الفكرية المترتبة على المغامرة بتقديم فرضيات جريئة من الدوافع المهمة لكثير من الباحثين المتميزين عبر تاريخ تطور العلوم. وأمثلة هذه الأعمال الجريئة المثيرة، غير الملتزمة بالقيود المنهجية، هي الأكثر أهمية في التأثير على مسار تطور العلوم، وهي التي تجد طريقها في النهاية للصياغات والملخصات التي تستقر في الدوريات والكتب المتخصصة. وفي هذا تأكيد لإنسانية المجهود العلمي، وفيه إثراء فكري للمباحث العلمية... غير أننا يجب أن ندرك هذه السمة المهمة في الكتابة العلمية: أنها تعكس عقائد فلسفية خفية للباحثين والمؤلفين لا تقتضيها بالضرورة النتائج التجريبية التي يكتبون عنها. متى ما أدركنا أن هذا سهل علينا أن نتابع ما يكتب وما يقال بحذر وتدقيق. ومع الزمن يمكن أن يكتسب المرء خبرة كافية تمكنه من استيعاب المادة العلمية البحتة فيما يقرأه، وأن يتعرف على فلسفة الكاتب وعقيدته في أن واحد، ومن خلال ذات النص، دونما أي خلل!"²⁴

إن هذا الذي يبيّنه الأستاذ طه ويؤكد عليه في العبارات السابقة يختلف اختلافاً كبيراً عن المحاولات الجدلية التي تباشرها مجموعتان من الباحثين (في مجال العلم الطبيعي من جهة وفي مجال الدراسات القرآنية والحديثية من جهة أخرى) في إطار ما يعرف بالإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية.²⁵ فتلك المحاولات محفوفة بمخاطر كثيرة - كما بيّن العلماء- تتعلق بصحة ما يُزعم أنه فهم علمي لنص قرآني ثم ينسب إليه الإعجاز، فالفهم العلمي لأية ظاهرة هو فهم مؤقت، ربما يكشف العلم في سيرته

²² Ibid, P. 317.

²³ شنان، أحمد محمد الحسن (2006م): خصائص الباحث في المجالات التربوية والنفسية، مجلة دراسات تربوية، (المركز القومي للمناهج والبحث التربوي؛ بخت الرضا - السودان)، ع14، ص7، ص49.

²⁴ محبوب عبيد طه: عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية، في عبد الوهاب المسيري (تحرير) (1996م): إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ هرتدن، فرجينيا)، ط2، ج1، ص551 و562.

²⁵ ينبه الشيخ القرضاوي إلى الخلط الشائع بين ما سمي (الإعجاز العلمي) للقرآن و(التفسير العلمي)، إذ ليس صحيحاً أن كل تفسير علمي إعجازاً علمياً. "فالتفسير العلمي يقصد به: التفسير الذي تستخدم فيه (العلوم الكونية) الحديثة: حقائقها ونظرياتها لبيان مراميها، وتوضيح معانيها. وهو مجال فسيح... أما مجال الإعجاز العلمي فهو أخص وأضيق من ذلك بكثير... وكثير من القضايا التي يذكرها المتحمسون للإعجاز العلمي قابلة للجدل". يوسف القرضاوي: نظرات في التفسير العلمي للقرآن، مجلة مركز بحوث السنة والسير، (جامعة قطر؛ الدوحة)، ع9، 1417 هـ؛ 1997-1996م ص34.

المتطورة المتغيرة دوماً عن خلل في الفهم السابق، ومن ثم ينتقل الخلل إلى مفهوم الإعجاز، فدلالة النص متعلقة وتابعة للفهم العلمي".

وقد انتهى الشيخ القرضاوي بعد تنبيهات مهمة إلى التأكيد على أهمية العناية بقضية تكوين العقلية العلمية والتدريب عليها انطلاقاً من توجيهات القرآن الكريم، والتي لم تأخذ حقها من اهتمام الباحثين في الدراسات القرآنية، على الرغم من أنها أهم من إشارات الإعجاز العلمي. فتلك العقلية "التي ينشئها القرآن بوصاياه، وتوجيهاته وأحكامه، هي التي تحقق الازدهار العلمي، وتهيب المناخ لظهور علماء يبحثن ويبتكرون في كل مجال، وهو ما حدث في الحضارة الإسلامية".²⁶

نخلص إذاً إلى أن المادة العلمية التي يُعتمد عليها في تطوير مقررات مطلوبات تأصيل توجه للمختصين في مجال العلم الطبيعي يجب أن تُعنى - وبشكل مركز وواضح- بقضية استعادة تلك الروح العلمية، وتكوين العقلية العلمية الإسلامية، وتحرير الحوارات والمراجعات التي يجريها العلماء تعليقاً على ما يستجد من نظريات في إطار ما اصطلح عليه محجوب عبيد طه - في دراسته أنفة الذكر - بـ"التحيزات الفلسفية" الكامنة خلف الصياغات العلمية والنظريات المتداولة، والتي تعبر عن اتجاهات مختلفة لعلماء الطبيعيات في الإجابة عن الأسئلة الوجودية الكبرى.

ثانياً: ضرورة تمييز مطلوبات التأصيل عن مطلوبات الجامعة:

سبق وأبرز الباحث في صدر هذه الدراسة فكرة أن التعليم الليبرالي العام في تجربة الجامعات الغربية يُركز على تنمية عامة وشاملة لشخصية الفرد، بصرف النظر عن تدريبه المهني، وعلى تنمية قدراته المعرفية/ الإدراكية التي حددها تقرير جامعة هارفرد²⁷ في أربع قدرات أساسية، وهي: القدرة على التفكير المؤثر، ونقل الأفكار، وإصدار الأحكام السليمة، والمفاضلة بين القيم. وهذا الهدف، بهذا التحديد، قد وُجّه إليه النقد في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر من منطلق أن بنية التعليم الإسلامي تقتضي المحافظة على نوع من العلم جعله الإسلام فرضاً على كل مسلم وهو ما لا يستغنى عنه، هذا بجانب المحافظة على نوع آخر من العلم (والتعمق في مجال من مجالات الاختصاص المختلفة)، والذي يتعين وجود عارفين به في الأمة. وهذا الأخير "وإن لم يكن كله مأخوذاً من أصول الإسلام، لكنه مقيسٌ على نظائره الثابتة فيه".²⁸

وقد نُظر لتحديد التعليم الذي هو فرض عين على كل مسلم من زاوية أهمية تأسيس المعرفة على الوحي، باعتباره مصدر القيم، ومصدر المعرفة؛ إذ إن تأسيس القيم والمعرفة على الوحي يحيد بهما عن الأهواء والمصالح الشخصية، ويربطهما بالمصدر الإلهي للرؤى الصحيحة للأشياء والحقائق. وهذه الحقيقة - كما يفيد نقد أشرف والعطاس- فانت على واضعي تقرير جامعة هارفرد الذي لم يحدد فيه نمطاً للقيم ينأى بالأحكام والمفاضلة بين القيم عن المصلحة الذاتية.

فقد انتهى أشرف²⁹ بعد مناقشته لمفهوم التعليم العام، في ضوء مفهوم التعليم الليبرالي عند اليونان وتطوره التاريخي، ومن خلال انحياز مُعلن لتقسيم الإمام الغزالي للعلوم إلى علوم شرعية وأخرى غير شرعية، إلى ضرورة أن يتدارك التعليم الإسلامي العام تنمية البعد الروحي بالتركيز على العلوم الدينية، وتحديد عدد من المقررات الدراسية الإسلامية لتكون دراستها ملزمة لجميع الطلاب.³⁰

وقد ارتبط استدراك أشرف السابق عند العطاس بضرورة الاعتناء بمكونين للمنهج، اصطلاح عليهما - وفقاً لما قد يُستفاد من التقاليد الإسلامية التي سار عليها العلماء المسلمون القدامى- بمكوني فرض العين وفرض الكفاية. ويستحضر العطاس من جانبه - كذلك- تقسيم الإمام الغزالي للعلوم على أساس وجوب تعلمها. فمن وجهة نظره:

"يجب أن يتأسس البرنامج الأكاديمي على مخطط تدريجي يُظهر وحدة المعرفة. [إذ] يجب أن تتقيد أولويات اختيار المواد بالإطار الإسلامي الذي يعترف بالقدرات العقلية والحاجات القيمية لكل فرد والحاجات المبررة للمجتمع والأمة. فمفهوم مؤسسة إسلامية للتعليم العالي تعكس الإنسان الكوني تعني كذلك وجوب أن يكون نظامها التربوي شاملاً، ومتعدد المجالات المعرفية، وأن لا يكون محدوداً بحدود التخصص".³¹

²⁶ نفس المرجع السابق، ص 39.

²⁷ Levine, Arthur(1988), **Handbook on Undergraduate Curriculum**, P. 359.

²⁸ ابن عاشور، محمد الطاهر (2002م)، **أليس الصبح يقرب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، توثيق وتقديم محمد الطاهر المسواوي، (دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع؛ كوالالمبور)، ص 32.

²⁹ Ashraf, Syed Ali, **Islamic Curriculum for Muslim Education**, (World Center for Islamic Education, Makkah al-Mukarramah), Pp. 12-13.

(وهذا الكتيب في الأصل بحث كان قد نشره أشرف في فصلية التعليم الإسلامي Islamic Education Quarterly، مج 1، ع 1، ثم أعيد نشره من قبل المركز العالمي للتعليم الإسلامي في الطبعة المشار إليها، والتي لم تتضمن إشارة لتاريخ النشر).

³⁰ المرجع السابق، ص 19 - 20.

³¹ Wan Daud, Wan Mohd. Nor (1991), **The Beacon on the Crest of a Hill: A Brief History and Philosophy of the International Institute of Islamic Thought and Civilization**, (International Institute of Islamic Thought and Civilization, Kuala Lumpur), P. 25.

يرى العطاس في حالة أن يتم إصلاح التعليم في كل مراحلها، بحيث يكون حلقات متممة بعضها لبعض، فإن ما هو فرض عين من المعرفة ليس محدوداً بالمعرفة الإسلامية الأساسية التي يمكن تدريسها في التعليم المدرسي السابق للتعليم الجامعي. فهذا النوع من المعرفة كما يتصور العطاس هو مجال حيوي يمكن ضبطه وتصميمه اعتماداً على رشد وقدرة الطالب. كما شدد العطاس على ضرورة انسجام كلا النوعين من المعرفة في بنية المنهج، بحيث يتم تطبيق، وتحليل ما هو فرض عين من المعرفة في ضوء علاقته بفرض الكفاية.³²

ومن وجهة نظر وان داود،³³ فإن هناك اختلافاً في تصور العطاس لفرض العين في التعليم الإسلامي وفكرة التعليم الليبرالي العام في التجربة التعليمية الغربية بصفة عامة، وتجربة جامعة هارفرد على وجه الخصوص. ويتمثل ذلك الاختلاف في النقاط التالية:³⁴

- 1- إن محتوى التعليم الليبرالي العام في التجربة الغربية لم يحتل إطلاقاً وضعاً معيارياً، ولذلك فإن معظم مقررات التعليم العام هي بالدرجة الأولى منهجية وثقافية، وتاريخية. أما فرض العين في التعليم الإسلامي فيحتل وضعاً معيارياً ابتداءً.
 - 2- التعليم الليبرالي العام بصفة عامة يُنشد في مستوى الدراسات الجامعية، في حين أن فرض العين بالنسبة للمسلم يجب أن يُنشد باستمرار عبر كل مستويات التعليم العالي والتعليم الذاتي المستمر.
 - 3- علوم فرض العين خلافاً للتعليم العام مؤسسة على الوحي الذي لا يتغير.
- يتضح إذاً، من النقد السابق لمفهوم التعليم الليبرالي العام وأهدافه، محاولة استدراك بعد تنمية الجانب الروحي في شخصية الطالب، وما يتصل بذلك من وعي بسلم التفاضل القيمي في الإسلام. هذا بجانب تأكيد النقد السابق على ضرورة إبراز الوضع المعياري المركزي في التصور الإسلامي للعلوم والمعارف. وإذا صح هذا التحديد فإن محصلة النقد الإسلامي السابق لا غبار عليه من حيث مضمونه، ولكن لا يبدو أن هذا المضمون - خاصة مسألة إبراز الوضع المعياري للعلوم والمعارف في الإسلام- مما يتسع له مكون التعليم العام، أو مكون مطلوبات الجامعة إذا استخدمنا الاصطلاح الشائع في الأدب التربوي العربي، وذلك لأكثر من سبب.
- فتمتية الجانب الروحي في شخصية الطالب، وإن بدت مناسبة طرحها ضمن مكون مطلوبات الجامعة، إلا أنها عملية Process تسهم فيها كل حلقات المنهج الدراسي، وذلك لأن مهمة واضعي المنهج التعليمي ومصمميها - التي انتهينا إليها في دراسة سابقة³⁵ تتحدد في وضع حلقات الصلة بين مجموعة معارف الوحي ومجموعة المعارف الإنسانية المكتسبة، ثم وضع الدارس بناءً على ذلك في وضع يؤهله للتعمق في فرع من فروع المعرفة، بشرط أن يعكس ذلك الفرع من المعرفة النظام المعرفي العام الذي يعمق الوعي بالتمط الحضاري الإسلامي؛ "فالعلم ليس إلا طريقاً لتحقيق الحقيقة الدينية والسعادة بها تفكيراً وتطبيقاً".³⁶ وقد سبق وأن أشار الباحث إلى أن المفاهيم والقيم الإسلامية التأسيسية للعلوم، والتي تمثل مضمون محتوى المقررات الدراسية التي تعبر عن معارف الوحي، مما يمكن بناؤها في إطار مطلوبات التخصص بحيث تناسب قطاعاً بعينه، إذ يضم كل قطاع عدداً من التخصصات المتشابهة.
- أما المعرفة المشتركة التي تنتجها مطلوبات الجامعة فالأولى أن تخصص فيما هو أشمل من العملية المعرفية البحتة التي يتدرب عليها الطالب في إطار تخصصه، وأن تُصرف للعناية بـ"تنمية الدوافع وتربية الوجدان، وتحرير العقل المسلم من آفات الخرافات والأوهام والتناقضات ليخوض غمار العلم والمعرفة في شجاعة وثقة ومبادرة، طلباً للإصلاح والإبداع".³⁷
- ويقترح الباحث أن تشمل أهداف مقررات مطلوبات الجامعة الأهداف التالية:

³² Ibid, 28-29.

³³ Wan Daud, Wan Mohd Noor (1998): **The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization**, (International Institute of Islamic Thought and Civilization, Kuala Lumpur), Pp. 250 –254.

³⁴ Ibid.

³⁵ انظر لمؤلف هذه الدراسة كتاب: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص220 وما بعدها.

³⁶ النجار، عبد المجيد: **تصنيف العلوم في الفكر الإسلامي بين التقليد والتأصيل**، ضمن زين العابدين، الطيب (تحرير) (1992م): **المنهجية الإسلامية في العلوم السلوكية والتربوية: بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي**، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ فيرجينيا)، ج2، ص256.

³⁷ أبو سليمان، عبد الحميد أحمد (2001م): **إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا **نموذجاً**، مجلة **إسلامية المعرفة**، ص7، ع26؛ وللوقوف على تحليل رؤية أبو سليمان بتفصيل أكثر انظر لمؤلف هذه الدراسة كتاب: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص99-105.

- 1- تعميق التفكير المنهجي وإبراز هوية وخصائص التفكير الإسلامي.
 - 2- إبراز الخصائص الحضارية للغة العربية، وربط الدارس بمفاهيم القرآن الكريم وحقول معانيه،³⁸ وتعريفه بمعجمه الحضاري العربي.
 - 3- دراسة تحديات تطبيق القيم الإسلامية في الحياة المعاصرة.
- فهذه الأهداف تبرز خصوصية لمطلوبات الجامعة تتسق تماماً مع مساعي توطين فكرة التعليم العام في إطار الثقافة الإسلامية، إذ تركز على تنمية عامة وشاملة لشخصية الفرد، بصرف النظر عن تدريبه المهني. كما أن تلك الأهداف وإن كانت موجهة إسلامياً إلا أنها تفيد حتى أبناء الأقليات غير المسلمة، إذ ليس الغاية منها إلزام الدارس بسلوك معين يتعارض مع معتقده، وإذا أخل به يكون قد أخل بنظام الجامعة، فهذا لا يناسب فكرة التعليم العالي أصلاً. فالقصد الأساس من الأهداف المذكورة هو تنمية قدرات الطالب الإدراكية لبعض القضايا والتحديات الاجتماعية والأخلاقية العامة من زاوية المنظور الإسلامي، وللطالب من بعد أن يتوفر له الوعي الصحيح بالمعالجات التي يتيحها الإسلام أن يقبل أو يرفض الالتزام العملي بها في سلوكه الشخصي. هذا بالإضافة لما سبق ذكره من ضرورة تدريس أبناء الأقليات غير الإسلامية في الدول الإسلامية ما يلزم من مباحث الثقافة والحضارة الإسلامية لتقوية النسيج الاجتماعي من خلال الوعي المشترك بالروح العامة التي يتحرك المجتمع في إطارها.

ثالثاً: ضرورة ضبط فلسفة مقررات الثقافة الإسلامية في إطار مكون مطلوبات الجامعة:

يبدو أن تجربة تدريس الدراسات الإسلامية كثقافة عامة – وفقاً للتقليد المتبع بالجامعات الإسلامية والذي يلزم منذ ستينيات القرن الماضي طلاب التخصصات الاجتماعية والتطبيقية المختلفة بدراسة- تمثل المحاولات المبكرة لاستشعار خطر غياب المضمون القيمي والأخلاقي المتفق مع تعاليم الإسلام في العلم الحديث، ورغم ذلك فإن تلك المحاولات لا تُعد ترجمة راشدة للأهداف المذكورة لمطلوبات الجامعة بالحيثيات السابقة.

فالدراسات الإسلامية في تلك المحاولات ظلت في معظم الأحيان تقدم ثقافة إسلامية عامة ضمن الجذع المشترك، كثيراً ما يكون الطالب قد درسها في مراحل التعليم قبل الجامعي في كثير من الدول العربية والإسلامية، وبذلك تتكرر للطلاب ذات المادة دون تعديل يرتقي بها إلى مستواه الذهني في هذه المرحلة من التعليم العالي.

وحتى يتم استدراك هذا البعد في مقررات الثقافة الإسلامية التي تدرس اليوم لطلاب الجامعات ضمن المطلوبات المشتركة، فإن هذه المقررات لا بد أن تعزز الاتجاه الداعي إلى تضمين مطلوبات الجامعة مفردات تنمي لدى الدارسين روح الانتماء الحضاري والحس الوطني. ويضيف الباحث هنا ضرورة أن تُعزز طريقة التدريس المتبعة في تقديم مثل هذه المفردات بنشاط حر يستثمر طاقات الدارسين ويضعهم في الآن نفسه في محك عملي يحفزهم لتطوير "رؤى طلابية" لبعض التحديات المعاصرة التي يتم الوعي بها، ومن الضروري أن يتم ذلك في مناخ حر غير مقيد؛ فالمرحلة الجامعية مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الدارس.

أما المفردات التي تُعالج ضمن مكون مطلوبات الجامعة مسألة القيم ونشر الفضيلة في المجتمع، فإن التحدي الخلفي في هذا العصر يحتم أن تكون معالجتها من منظور واسع لا يقتصر على المعالجات الوعظية واستدعاء النصوص الدينية بشكل آلي، إذ لم تعد عملية نشر الفضيلة مسألة خطابية، فقد تأثرت المجتمعات المعاصرة بعمليات الترشيد وعلمنة الإنسان التي استهدفت إعادة صياغة المجتمع والإنسان معاً على هدى القوانين العلمية والمادية الصارمة. وقد تم ذلك – كما يصف المسيري-³⁹ من خلال مخطط لضرب المؤسسات الوسيطة (الأسرة والمؤسسة الدينية والتنظيمات الاجتماعية) التي يكتسب الإنسان من خلالها إنسانيته وهويته التي يشكلها الولاء لمطلقات دينية وأخلاقية ثابتة. فهذا الولاء يتم ضربه في هذا العصر بوسائل شتى تتطلب التعامل معها بشكل علمي مدروس.⁴⁰

³⁸ يذهب العطاس إلى أن العملية التأويلية في التفسير تتم في إطار القرآن الكريم والأحاديث الشريفة معتمدة على معرفة حقول المعاني التي تُحدد البنى التصورية لمفردات القرآن، والتي تعكس بدورها رؤية الإسلام للحقيقة والواقع. انظر سيد محمد نقيب العطاس (1998م): مفهوم التعليم في الإسلام: إطار تصوري لفلسفة إسلامية للتعليم، (المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية؛ كوالامبور)، ص15. وللوقوف على دراسة التزمّت تطبيق هذه الرؤية في مجال العلوم الإنسانية، انظر التجاني عبد القادر حامد: التفسير التأويلي وعلم السياسة: دراسة في المفهوم القرآني والمتغير السياسي، مجلة إسلامية المعرفة، س13، ع10، 1997م، ص26 وما بعدها.

³⁹ عبد الوهاب المسيري (2002م): الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان، (دار الفكر المعاصر؛ لبنان، ودار الفكر؛ دمشق)، ص135-136.

⁴⁰ لقد شرعت الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا منذ منتصف التسعينيات في تقديم مقرر ضمن مطلوبات الجامعة باسم "التربية الوالدية Parenting" يعكس في مضمونه مقاومة لهذا المخطط، وقد يكون من المناسب تعميم تجربة تدريس هذا المقرر في عدد من الجامعات.

الخاتمة:

تشتمل هذه الخاتمة على نتائج الدراسة وتوصياتها.

أولاً: نتائج الدراسة:

من الأهمية بمكان استحضار الأسئلة الأساسية التي انصرف هذا البحث إلى الإسهام في دراستها من خلال جملة من المناقشات والتفريعات تم ضبطها وتنظيمها في الخطوات السابقة لتمثل مقدمات لأفكار يمكن أن يُعتمد عليها في تقويم تجربة جامعة الجزيرة في تدريس مطلوبات التأصيل، فاستحضار تلك الأسئلة سيُعين في تحديد النتائج المهمة التي خلص إليها البحث وفي ضبط توصيات الدراسة.

وإذا كان الأمر كذلك فإن الدراسة قد أظهرت مناسبة طرح مفهوم التأصيل المعرفي على مستوى التعليم الجامعي، انطلاقاً من حجة أساسية وهي أن الجامعات لها دور أساس في تنمية المعرفة من خلال ما يُتاح لها من إمكانات بشرية ومادية، والتي توفر لها مساحة كبيرة في عملية توجيه الحياة المعاصرة على نحو يمكن استثماره لتعزيز منهج يحفظ للأمة مكوناتها الروحية والحضارية ويتيح لها في الوقت ذاته أن تُشبع طموح أفرادها في اكتساب وتوظيف العلم والتقنية بشكل منظم.

كما ساق الباحث كذلك عدداً من الحجج الداعمة لاتجاه ربط مطلوبات التأصيل بالتخصصات العلمية، إذ يبدو أن ضم قضايا التأصيل التي تشترك فيها تخصصات القطاع الواحد في مقررات مشتركة يدرسها كل طلاب القطاع المعني تُعد الأسلوب الأمثل في دفع عجلة التأصيل وتعميقه من خلال قضايا العلم موضوع التخصص المعني. فأهمية هذا الإجراء لها وجهان؛ فهي من جهة تُعمق فهم الطالب للتأصيل المعرفي من خلال العلم الذي يتخصص فيه، ومن جهة ثانية تُنشط أهل التخصصات المختلفة للإسهام في مشروع التأصيل المعرفي، وبذلك توسع دائرة المهتمين بهذه القضية الحضارية، ولن يُنظر من بعد ذلك لمسألة التأصيل المعرفي على أنها مهمة مؤسسة محددة من بين مؤسسات الجامعة.

وفيما يخص مناقشة مسألة إبدال مادة الثقافة الإسلامية في جامعة الجزيرة بمطلوبات التأصيل، والتي قامت عليها تجربة السنوات الماضية، فإن متن الدراسة قد اشتمل على مقدمات لها دلالتها بالنسبة إلى تقويم مناسبة هذا الإجراء الذي اقتضاه ظرف تاريخي كان تسوده روح التغيير الثوري، والتي انعكست على توصيات ورشة عمل تأصيل المناهج الجامعية التي انتظمت أعمالها في أغسطس من العام 1994م؛ فقد تم التمييز في ورشة العمل سالفة الذكر بين ثلاثة أنواع من العلوم التي يمكن أن تحتاجها عملية تأصيل المناهج الجامعية، وهي:

أولاً: مطلوبات التأصيل، وهي تلك العلوم الأساسية التي تعرف الطالب بالقضايا المعرفية التي تعينه على تبين طريقه وهو يسعى للمساهمة في قضية التأصيل، وهي علوم مشتركة تقدم لجميع الطلاب بكل كليات الجامعة. وقد حددت فيما بعد في: مقاصد الشريعة الإسلامية، ومصادر المعرفة الإسلامية، وفلسفة العلوم، غير أن الأخيرة لم تُنفذ، ودُرست مادتا مصادر المعرفة الإسلامية، ومقاصد الشريعة الإسلامية لكل طلاب الجامعة.

ثانياً: علوم أصيلة تناسب كليات بعينها، مثل فقه المعاملات الاقتصادية لكلية الاقتصاد، وفقه الطبيب المسلم لكلية الطب، وهكذا.

ثالثاً: مواد تأصيل متخصصة بحسب الكليات، مثل الاقتصاد والسياسة والاجتماع، على سبيل المثال. ولا شك، وبعد أكثر من عقد من الزمان، أن حصر تداول مفردة "تأصيل المناهج الجامعية" في أروقة الجامعة من خلال مقرري "مقاصد الشريعة الإسلامية" و"مصادر المعرفة الإسلامية" مسألة تستحق النظر في دلالتها على مسار عملية التأصيل الشامل بجامعة الجزيرة.

ولعل الدلالة المباشرة فيما يتصل بتقويم إجراءات إبدال مقررات الثقافة الإسلامية بمقررات مطلوبات التأصيل أن توصيات الورشة المشار إليها نصت على مسمى مقررات بعينها لا خلاف يُذكر - في حدود إطلاع الباحث- بين المشتغلين بقضية إسلامية التعليم الجامعي حول أهميتها في إحداث الوعي بقضايا التأصيل المعرفي.

وقد دافع الباحث في متن الدراسة الحالية على ضرورة ربط مطلوبات التأصيل بالتخصصات العلمية، وتوجيه مطلوبات الجامعة إلى توطین فكرة التعليم العام في إطار الثقافة الإسلامية، وإفراد هذا المكون للإسهام في قضية تنمية شخصية الفرد تنمية شاملة وتمليك الطالب الأسس الإسلامية العامة في التفكير المنهجي بصرف النظر عن تدريبه المهني وديانته. ومن هذا المنطلق فإن الإبقاء على مباحث من الثقافة والحضارة الإسلامية قد يُعد الإجراء الأوفق والأنسب إلى طبيعة مكون مطلوبات الجامعة.

أما إلى أي مدى تعكس مقررات مطلوبات التأصيل بجامعة الجزيرة جانباً من القاعدة المعرفية المشتركة التي يمكن أن تتأسس عليها التخصصات العلمية بقطاعات الجامعة المختلفة؟ فإن إسهام الدراسة الحالية الأساس يتمثل في تنبيهها لأهمية مناقشة مطلوبات التأصيل المعرفي في إطار قضية تأصيل العلوم التي تتيحها الجامعة للاختصاص والدراسة المعمقة. وعلى هذا الأساس يكون مشروعاً للجماعة العلمية في كل قطاع أن تناقش مدى مناسبة مقرري "مقاصد الشريعة الإسلامية"

و"مصادر المعرفة الإسلامية" - سواء مسمى المقررين أو مضمونها- للقضايا العلمية الواقعة في دائرة تخصصات ذلك القطاع، وهي مسألة تخرج عن حدود الدراسة الحالية.

ثانياً: التوصيات

استناداً على تلك النتائج يوصي الباحث بالآتي:

- 1- ضرورة الإقلاع عن الاصطلاح على بعض (أو كل) المقررات التي تدرس ضمن متطلبات الجامعة بمقررات متطلبات التأصيل المعرفي.
- 2- ربط فكرة عملية التأصيل المعرفي بالعلوم التي تتيحها الجامعة للاختصاص والدراسة المتعمقة.
- 3- تقويم مقرري "مقاصد الشريعة الإسلامية" و"مصادر المعرفة الإسلامية" للذين يدرسان حالياً بجامعة الجزيرة من قبل أساتذة من قطاعات مختلفة، لتقويم مناسبتها من حيث مسمى المقرر ومحتواه لمتطلبات تأصيل تخصصات تلك القطاعات.
- 4- تطوير فكرة ربط متطلبات التأصيل بالتخصصات العلمية حسب قطاعات التخصصات المختلفة بجامعة الجزيرة، واعتماد منهج ورش العمل التي تضم أساتذة كل قطاع على حدة لتحديد قضايا التأصيل في القطاع المعني وتحديد ما يناسبها من مباحث إسلامية يمكن تطوير مادتها في إطار مكون مساعد لتخصصات القطاع المعني يصطلح عليها بمتطلبات التأصيل الإسلامي لذلك القطاع. مثال ذلك متطلبات تأصيل القطاع التربوي، أو متطلبات تأصيل القطاع الطبي.
- 5- العمل على تطوير فكرة العلوم الإسلامية القاعدية في قطاعات الجامعة المختلفة ضمن مكون متطلبات التأصيل المقترحة حسب القطاعات، على أن يتم ضبط هذه المتطلبات في إطار برنامج مركزي مشترك يدعم قضية التأصيل المعرفي في الجامعة كلها؛ ويمكن أن تلعب اللجنة العلمية بالجامعة وبالتشاور مع معهد إسلام المعرفة دوراً أساسياً في عملية الضبط هذه.
- 6- توجيه أهداف ومحتوى متطلبات الجامعة للإسهام في قضية تنمية قدرات الطالب الإدراكية وصقلها من زاوية المنظور الإسلامي، بصرف النظر عن تدريبه المهني وديانته.
- 7- تطوير مقررات بديلة عن مقرري "مقاصد الشريعة الإسلامية"، و"مصادر المعرفة الإسلامية" التي توصي الدراسة (كما مر في التوصية رقم 3) بتضمينها في متطلبات تأصيل حسب القطاعات ضمن الساعات المعتمدة للتخصص، على أن يتم تدريس المقررات البديلة ضمن متطلبات الجامعة.
- 8- تضمين متطلبات الجامعة البديلة مباحث مناسبة من الثقافة والحضارة الإسلامية لقضية تقوية النسيج الاجتماعي وتأكيد الوعي المشترك بالروح العامة التي يتحرك المجتمع في إطارها.
- 9- دراسة مقترح تضمين مكون متطلبات الجامعة مقرري "الحضارة الإسلامية" و"دراسات في القيم".
- 10- دراسة مقترح توجيه مقررات اللغة العربية والإنجليزية التي تُدرس ضمن متطلبات الجامعة وربطها بمادة (نصوص) منتقاة تعزز الرؤية الإسلامية في موضوعات لها علاقة بما يدرسه الطالب ضمن المقررات الأخرى في ذات هذا المكون.
- 11- ضرورة مراعاة مبادئ التدرج والتكامل والاستمرار في تصميم وتدريس مقررات متطلبات الجامعة ومتطلبات التأصيل ومتطلبات التخصص في القطاعات المختلفة، بحيث تمهد كل حلقة للتي تليها.