الفصل الثالث

متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه ومعيقات ذلك

السعيد عواشرية[1]

مقدمة

إن خروج العالم الإسلامي من التخلف الحضاري الذي أصيب به، يتطلب من المعنيين قراءة متعمقة متفحصة لتاريخ الأمة الإسلامية في هذا المجال، لاستنباط الدروس وأخذ العبرة، والتأكد من أن صلاح حاضر هذه الأمة ومستقبلها لا يكون إلا بما صلح به ماضيها، وأن الاجتهاد والإبداع اللذين حققتهما الأمة الإسلامية آنذاك كانا نتيجة لتجسيد التكامل المعرفي وتطوير نظام التعليم الديني تطويراً فعالاً. ومن ثم فإن ضمان التعليم، في الحاضر والمستقبل لتحقيق هذين الهدفين لا بدّ له -في اعتقادنا- من تجسيد هذا المشروع خاصة في التعليم الجامعي، تحقيقاً للمعنى الدلالي للفظ "الجامعة" واستثماراً للنضج المعرفي والوجداني والمهاري الذي يبلغه المتعلم في هذه المرحلة التعليمية.

لقد نبّه العلماء المصلحون في العالم الإسلامي خلال القرنين: التاسع عشر

(1) دكتوراه علوم في دراسة اضطرابات اللغة والكلام (الأرطوفونيا)، أستاذ التربية في جامعة باتنة – الجزائر. البريد الإلكتروني: saidsavoir@yahoo. fr

obeikandl.com

والعشرين، على أن الخروج من حالة التخلف هذا يقتضي تطوير نظام التعليم الديني التقليدي بما يتماشى ومستجدات العصر وقضاياه، كما أن الدعوة إلى التعليم في العالم الإسلامي في الربع الأخير من هذا القرن أصبحت أكثر ظهوراً، ورافق ذلك إنشاء مؤسسات تعليمية جامعية تدرك أهمية التكامل المعرفي، إلا أنّ مسيرة التعليم ما زالت بحاجة إلى جهود أكبر. وبناء عليه ستحاول الدراسة الكشف عن مفهوم التكامل المعرفي، ومتطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، ومتطلبات تحقيق الإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما هذا المشروع. وتبيّن أهم المعيقات التي تحول دون تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في ظل الممارسات الفعلية التي تشهدها الجامعات في العالم الإسلامي وتحيط بها. وأهم المعيقات التي تحول دون تحقيق الإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في ظل الوضع الحالي للأنظمة التعليمية الجامعية في العالم الإسلامي المكرسة للجمود العلمي، والمحبطة للإبداع الفكري: النظري والعملي، والمقاومة لكل محاولات التغيير، ابتداء من الخلفيات الفلسفية والإبستمولوجية والسيكولوجية والسوسيولوجية والتربوية المستند إليها في بنائها، وكذا نمطية انتظام مكوناتها.

أولاً: متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

يقصد بالتكامل المعرفي تلك العملية والصورة المعرفية المتحققة بتفعيل الرؤية الإسلامية للوجود في كل مجالات المعرفة، فالمعرفة التي تجمع ما جاء وحياً من عند الله تعالى مع ما جاء اكتساباً بشرياً هي التي يُمكن وصفها بالمعرفة المتكاملة، وهذا التكامل يشمل كل المجالات، فلا يتخلف مجال إنساني أو اجتماعي أو طبيعي عن هذا الوصف، وكما تتكامل علوم كل مجال في داخله، تتكامل المجالات فتشكل النسق المعرفي الإسلامي.

ويُبَسِّطُ بعض الباحثين دلالة مفهوم التكامل المعرفي في العلوم الطبيعية، عندما يقصرونه على ربط الحقيقة العلمية المفردة، وما يُسمّى القانون الطبيعي،

بغيرها من حقائق وسنن كونية جاءت وحياً من عند الله. وذلك بغرض أن تصبح تلك الحقائق نسيجاً واحداً متسقاً. وآخرون يُبَسِّطون مفهوم التكامل المعرفي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، من خلال حصرهم المفهوم في البُعد المستفاد من عملية ربط المعلومة والقانون الاجتماعي أو السلوكي -الذي يعتمده علماء الاجتماع أو الدراسات الإنسانية نتيجة دراستهم المعتمدة على الملاحظة والتجربة والمناهج التي يعتمدونها في إطار كسبهم البشري- بما جاء وحياً من عند الله تعالى عن الإنسان فرداً أو جماعة، من منطلق أن عملية الربط تلك تحول الحقائق إلى نسيج واحدٍ متسق. وقد يفهم بعضهم من التكامل توحيد معنى المقولات والتعابيرً التي يستعملها العلماء والباحثون في معارف مكتسبة، نتيجة الاجتهاد البشري مع معناها في الوحي قرآناً وسنة، كتلك التي يتم فيها ربط المصطلح العلمي بالمفهوم القرآني.

إذن، يشير مفهوم التكامل العرفي إلى عملية تفعيل الرؤية السليمة في كل مجالات العلوم؛ سواء كانت علوماً طبيعية أو اجتماعية وإنسانية أو شرعية، فالمعرفة التي تجمع بين هداية الوحي والخبرة البشرية في عملية تفهم الحقائق التي تبحث فيها يمكن وصفها بالمعرفة المتكاملة. وإذا كان الأمر كذلك، فإنه لا يتوقع أن يتخلف علم من العلوم عن هذا الوصف، فالمفهوم لا يقتصر على العلوم الاجتماعية والإنسانية فقط؛ إذ العلوم الدينية والشرعية وكذا العلوم الطبيعية تتسع لهذا التصور.[2]

إن التكامل المعرفي بالفهم والتعريف كما أسلفنا الذكر، يعبّر عن اتجاه فكري معاصر، يسعى لتفهم حقائق العلم وقضاياه، تأسيساً على المرجعية الإسلامية العلياً المتمثلة في الوحي القرآني والسيرة النبوية، وهو اتجاه لا يأبه بالمسلمات التقليدية التي كرستها دعاوى الفصل بين الحقائق العلمية والحقيقة الدينية. وهو بهذا المعنى لا يهدر تاريخ العلم، ولا يلغي التخصص في مجال من مجالاته أو

(2) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي، الخطة العلمية (1) 2009-2012**، السودان: جامعة الجزيرة، معهد إسلام المعرفة، 2008م، ص13.

في مبحث من مباحثه الدقيقة، بل إن معرفة تاريخ العلم وقضاياه ومباحثه تُعدّ رأس مطلوبات عملية التكامل المعرفي، مثلما أن تدبر القرآن الكريم والاطلاع المعمق على معارف الوحي، والوعي بالرؤية الإسلامية ومقاصد الإسلام الكلية، يُعدّ مطلباً أساسياً يلزم من أراد أن يسهم في مشروع التكامل المعرفي أن يلم بها.[3] وهذا ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى فلسفة دينية متقدمة عن مفهوم الإنسان؛ إذ تؤصل هذه الفلسفة لمعاني الوحدة والانسجام والتكامل، وتجعل مجتمعها البديل مجتمعاً مفتوحاً، يأتي على أنقاض تلك المجتمعات المغلقة، سواء كان انغلاقها آتياً من اعتقادها أنها تمثل "شعب الله المختار"، وأن عزلة هذا الشعب عن باقي الإنسانية خيار وقَدَر لا مفرَّ منه، أو كانت تلك العزلة ناجمة عن تبني تصورات ومواقف تجعل من" الرهبنة" آخر الحيل للهروب من العالم والنجاة من التعامل معه والتكامل مع باقي عناصره. لهذا نؤكد أهمية وجود رؤية فلسفية حول مفهوم الإنسان ومنزلته في الوجود في أية منظومة دينية أو فكرية، تسويغاً لما يترتب على تلك الفلسفة من نتائج لا تمس حياة الإنسان المادية فحسب، وإنما تشمل تلك الفلسفة –بتأثيرها– كذلك حياته الفكرية وإنتاجه المعرفي.[4]

تفرض وحدة مجالات المعرفة على القائمين على عملية التكامل المعرفي في التعليم استقاء معرفتهم من مجالين متصلين لا انفصال بينهما، هما: العقل والروح، فالعقل له وسائل محدودة يستخدمها للوصول إلى المعرفة التي يستعين فيها بالحواس في الملاحظة والإدراك والتخيل والتفكير والاستدلال. وهذه المعرفة التي تصل إلينا من خلال تلك العمليات العقلية ليست معصومة عن الخطأ، كما أنها غير كاملة، ولا يقينية أو مطلقة؛ لأن قدرة العقل الإنساني على تحصيل تلك المعرفة محدودة، كما أن العقل قد يتعرض لخداع الحواس، والخطأ في التفكير، وإلى ذلك أشارت الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿وَمَآ

(3) المرجع السابق، ص14.

(4) الصغير، عبد المجيد. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، الرباط: كلية الآداب، د.ت، ص8.

﴿أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا﴾ [الإسراء: 85]. ولذلك بعث الله -عز وجل- الرسل والأنبياء -عليهم السلام- ليبلغوا الناس رسالته، ويرشدوهم إلى ما تقع فيه حواسهم من أخطاء، وينبهوهم إلى أن تكامل المعرفة لا يحدث إلا بإتقان العقل أدواته ووسائله الحسية المعروفة بالوحي الموحى به إلى الأنبياء والمرسلين، الذي يبلغون به الناس.[5] والقول بوحدة مجالات المعرفة يستتبع الانطلاق من "رؤية معرفية" تقرّ بوجود درجة من التشاكل والتناغم والانسجام بين مختلف عناصر الوجود ومكوناته، وتقول بوجود "ديمومة" تسمح بإدراك الخيوط الناظمة، ليس بين تلك العناصر الخارجية المادية للوجود فقط، بل لا بدّ من الوصل بين هذه العناصر، ومختلف درجات الوعي الإنساني، وخاصة إنتاجاته الفكرية والعلمية، مما يفترض القول بوجود تكامل بين مكونات هذه الأخيرة في ما بينها، فضلاً عن تكاملها مع باقي عناصر الوجود.[6]

ولعل ابن خلدون يمثل نموذجاً لأولئك الذين كانوا يمتلكون رؤية فلسفية للوجود، تمكنهم من تفسير مظاهره المادية، وتقويم إنتاجات الإنسان المعرفية؛ إذ نجده يقف طويلاً موضحاً تطور العلوم، ومبيناً تصنيفه لأنواعها الكبرى، ومؤكداً تداخل مجالاتها وتكامل قضاياها؛ انطلاقاً من رؤية فلسفية أوضحها منذ الصفحات الأولى من مقدمته تقوم على أساس ملاحظة تلك "المشاكلة"، أو ذلك "التناسب" العام الذي يعمّ الأكوان ويشمل كائناتها.[7] وإذا كان ابن خلدون يرى بأن إنسانية الإنسان تتحقق بقدر إدراكه لذلك التناسب الكوني، وبقدر إحاطته بأسبابه الواصلة بين عناصره؛ انطلاقاً من "العقل التمييزي" الفاصل بينه وبين عالم الحيوان، وصولاً إلى "العقل التجريبي" العملي المتمثل في القدرة على توظيف

(5) السقا، عبد الله حسن جميلة. "التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، 2001، ص89.

(6) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص1-2.

(7) ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط3، 1967م، ص16.

التراكم المعرفي الإنساني، بقصد التكيف والتطور، وانتهاء بالعقل النظري القائم على التركيب والابتكار والتجديد والتنظيم، وإذا كان هذا التواصل بين العقل التمييزي والتجريبي والنظري يعدّ عاملاً مساعداً لتكامل المعارف وتواصلها، فإن هذا التكامل والتضافر يظل مشروطاً بالوقوف عند حدود قدرات الإنسان العقلية، ولا يسوّغ مطلقاً الخلط بين المناهج المعرفية المتاحة للإنسان، التي هي مناسبة لقدراته العقلية، وغيرها من "المعارف" "السرية" غير الطبيعية للإنسان.[8]

وعلى هذا الأساس، فإنه لتجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا بدّ من الانطلاق من زاوية شمولية في النظرة إلى الكائن المستهدف بالتكوين المعرفي؛ إذ يصير التخصصُ في مجال معين، انعدامَ التكوين في مجالات أخرى، أقرب إلى ذلك المجال المتخصص، فلا شكّ في أن هناك تقاطعاً جوهرياً بين الطب، وعلم الاجتماع الطبي، والأنثربولوجيا الطبية، وعلم النفس. وثمّة تقاطع كبير بين تدبير الموارد البشرية وعلم السياسية أو علم الاجتماع،[9] بل لا بدّ أن يتعدى ذلك إلى الإيمان بأن المعرفة العقلية التي لا ترتبط بالوحي تماماً، تعدّ أقل شأناً من المعرفة التي استنبطت بالاعتماد على الوحي والعقل معاً، مما يؤكد الصلة بين الوحي والعقل، وهذا ما يقره ابن رشد بكل وضوح في كتابه "فصل المقال"؛ إذ يقول: "وإذا كانت هذه الشريعة حقاً، وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق، فإن معشر المسلمين تعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني مخالفة ما ورد به الشرع، فإن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له."[10] ويقول أيضاً: "وكل شريعة كانت بالوحي فالعقل يخاطبها."[11] وهذا ما يدل على أن ابن رشد لم

(8) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص1-2.

(9) العزماني، عز الدين. **الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية**، الملتقى الفكري للإبداع، 2008م، موقع الماتقى الإلكتروني.

(10) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، مقدمة وشرح: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1997م، ص96.

(11) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن احمد. **تهافت التهافت**، مقدمة شرح: محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1998م، ص256.

يفصل بين العقل والوحي، ومن ثم عدم الفصل بين الفلسفة والشريعة، وهو ما يجدر علينا أن نتبناه تجسيداً لمشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي.

وتفعيلاً لذلك، لا بدّ أيضاً من الاطلاع على إسهامات العلماء المسلمين في الدراسات والبحوث العلمية؛ فمما لا شكّ فيه أن للعلماء المسلمين تراثاً حضارياً غنياً وعريقاً يعكس ازدهار أمتنا في تلك الفترة الزمنية، ويؤكد على منعتها وعزتها، وهذا لم يتحقق إلا بعطاء عقولهم وإبداع عقلانيتهم المتبعة للوسطية منهجاً، واتخاذهم من ثوابت الشريعة الإسلامية، وسنة الرسول ﷺ منارا ومرشداً.[12] ومراعاة التكامل بين كل عناصر حياة الإنسان، تحقيقاً للتوازن بين متطلبات المادة وتطلعات الروح. وفي هذا السياق يشير فريدرج نيتشه (1900م) إلى أن ازدهار الحضارة الإسلامية بالأندلس راجع بالأساس إلى قيامها على فلسفة دينية كانت تقول "نعم للحياة" الجديرة بالإنسان، دون أن تدير ظهرها إليها أو تخاصمها.[13]

واسترجاعاً للازدهار الحضاري الذي شهده العالم الإسلامي آنذاك بالأندلس، والذي يتلخص أساس قيامه في تجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا بدّ من إحياء مهمة تصحيح بعض المفاهيم مثل الدين والتدين وتطهير ما التصق بها، من معاني التّشدد والتّعنت والتّزمت والتعسير، والعمل على إلغاء فكرة أن "الدين أفيون الشعوب" كما يزعم بعضهم، وذلك من خلال التعريف بالتوسيع الذي أدخله الإسلام على مفهوم الدين، ليصبح في مثل اتساع الحضارة، أو قل في مثل اتساع العمل الذي هو أساس كل حضارة؛ إذ اتسع مفهوم العبادة التي هي أخص خصائص التدين، لتصبح دلالته في مثل اتساع مطلق العمل النافع الإنساني. ولا شكّ أن هذه الرؤية لمفهوم الإنسان ولدلالات الدين والتدين والعبادة، تقتضي في ظل فلسفة الإسلام استصحاب مفهوم الوسطية، وما تتضمنه من

---

(12) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص93.

(13) Nietzsche, F. L. *Antechrist*, *Mercure de France*, 1952.

القول بالتكامل بين عناصر الوجود المادية والمعنوية.[14]

والشيء اللافت للانتباه، هو أنه على الرغم من أن علماء العالم الإسلامي قد تأثروا -آنذاك- بالفكر اليوناني، إلا أنهم أضافوا إلى دراساتهم آراءهم الخاصة بهم بموضوعات كثيرة، فأثرت محاولاتهم في الدراسات والعلوم المختلفة في التوفيق بين الفكر الفلسفي اليوناني ومبادئ الدين الحنيف.[15] مبتعدين عن التقليد الأعمى، وعاملين بنصيحة الإمام الغزالي؛ إذ يقول: "جانبِ الالتفات إلى المذاهب، واطلب الحق بطريق النظر، لتكون صاحب مذهب، ولا تكن في صورة أعمى تُقلِّد قائداً يرشدك إلى طريق، وحواليك ألفٌ مثل قائدك ينادون عليك: بأنه أهلكك وأضلك عن سواء السبيل، وستعلم في عاقبة أمرك ظلم قائدك، فلا خلاص إلا في الاستقلال. ولو لم يكن في مجاري هذه الكلمات إلا ما يشكك في اعتقادك الموروث، لتنتدب للطلب، فناهيك به نفعاً؛ إذ الشكوك هي الموصلة إلى الحق، فمن لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال."[16] وإذا كنا ندعو إلى الاطلاع على إسهامات العلماء المسلمين في التراث الحضاري، فإن ذلك ليس من أجل التوقف عند ذلك الحدّ، وترديد شعاراته، وتمجيد ما حققه فحسب، وإنما للاستفادة منه في محاولة وضع نموذج متكامل للمعرفة، كلٌّ في مجال تخصصه.

وإذا كان من الأجدر بالقائمين على تجسيد مشروع التكامل المعرفي الاطلاع على ذلك، فإنه من الواجب عليهم تحديد أسس العلوم الغربية ومبادئها بهدف القيام بعملية التحليل النقدي لها.[17] ويتطلب ذلك التدقيق والتفكير للوصول

(14) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص8.

(15) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص94.

(16) الغزالي، أبو حامد. **ميزان العمل**، تحقيق: سليمان دينا، مصر: دار المعارف، 1963م، ص409.

(17) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص349.

إلى المعلومات، والرسوخ في العلم، وحب النظر والتأمل، والبعد عن الهوى...، وإعادة قراءة الفكرة التي لم تختمر في الذهن، للتمكن من تحليلها وإعادة تركيبها واستنتاج ما يمكن استنتاجه منها، وتحويل الفكرة أو العمل أو الرؤية أو الوجهة إلى تطبيق إسلامي.[18] كما يتطلب ذلك أيضاً من القائمين على مشروع التكامل المعرفي أن يتبنوا الحوار والتفكير العلمي الممنهج. والمطلوب في هذا الحوار أن يشمل كلا طرفي التطرف، وأهم قاعدة يتأسس عليها الحوار الناجح مع المتطرف تكون بضبط المكونات الضرورية في معادلة نظرية المعرفة وهي: (الدين- العلم- الفلسفة) حتى يتشكل نسق معرفي متكامل يسع الجميع.[19] ولتحقيق الحوار العلمي لا بدّ من إشاعة وتلقين جملة من أدبيات المنهجية في التفكير، ومن أهمها: الموضوعية، والإنصاف، وسعة الاطلاع.[20]

وتلخيصاً لما سبق، يمكن القول إن التكامل المعرفي -على حد الفاروقي- تركيبة خلاقة بين الإسلام ومجالات المعرفة المتخصصة، وهذا عملياً يتطلب التعمق في معرفة الإسلام، والإلمام الجيد بمدارسه الفكرية والفلسفية، كما يتطلب استيعاب الخبرة الإنسانية في ميادين المعرفة المختلفة، وضمها لبنية الفكر الإسلامي -في الميادين والمجالات العلمية المختلفة- على نحو سليم، يحافظ على مبادئ هذا الفكر وخصائصه التي تميزه عن غيره، وهذا كله يتطلب التفكير المنهجي والإبداعي الذي يتناسب والمتغيرات والتحديات الحضارية المتجددة، التي على العالم المسلم التعامل معها.[21] ومع توافر تلك المتطلبات فإنها ستبقى رهينة متطلبات أخرى، وهي متطلبات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي المتمثلة في: الاجتهاد والإبداع.

---

(18) المرجع السابق، ص98-103.

(19) قاسم، جمال. "التعليم الحواري الممنهج: آفاق وأبعاد في مواجهة العشوائية والانحراف الفكري داخل المجتمع"، **مجلة الحقيقة**، الجزائر: المطبعة العربية، 2003م، ص206-207.

(20) المرجع السابق، ص208.

(21) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي: الخطة العلمية (1) 2009-2012**، مرجع سابق، ص15.

ثانياً: متطلبات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إذا كانت تلك هي متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، فإن تحقيق أهدافه: الاجتهاد والإبداع، يتطلب إعادة النظر في خلفيات الأنظمة التعليمية الجامعية في العالم الإسلامي، وتغيير نمطية انتظام مكوناتها، وتشجيع كل محاولات التغيير التي قد تظهر على الساحة التعليمية.

فمن الناحية الفلسفية والإبستمولوجية، يتطلب ذلك عمل ما يأتي:

1 – النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، ويعني ذلك أنه يولد وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات والإمكانيات القابلة للتفاعل والنمو، وفقاً لما يتاح له من فرص بيئية ومعززات ثقافية اجتماعية ابتدعتها في الأصل إمكانياته العقلية، وإرادته الإنسانية الحرة.[22]

2 – الإيمان بأن الإنسان جسم وروح، طبيعة وأخلاق، حس ومعنى، ظاهر وباطن. وأن الإنسان مسير من حيث طبيعته البيولوجية، وأنه مخير من ناحية طبيعته الروحية والمعنوية.[23]

3 – التسليم بوجود فروق فردية بين الأفراد، وتباين بين المجتمعات البشرية في مختلف المناحي.[24] وأن التنوع والتعددية ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجيا ينبغي أن يظل يقيناً منفتحاً لا يقيناً منغلقاً؛ بمعنى أن يظل منفتحاً على أغياره وأضداده، وليس منغلقاً على ذاته وأشباهه. بوصف المعرفة ملازمة للفرد، ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي،

---

(22) سلطان، محمود السيد. **مقدمة في التربية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993م، ص62.

(23) قادري، يوسف، "التغير الاجتماعي –التخطيط والتبعية الحضارية–"، **مجلة الرواسي**، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ع13، أبريل، 1996م، ص66.

(24) عواشرية، السعيد. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، 2008م، ج1، ص251.

فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة.[25]

4 – الإيمان بعدم وجود فرع محدد من المعرفة يجب على المرء أن يتخصص فيه، ويكرس له حياته بأسرها، بل إن الفرد إذا أتيحت له الفرصة لكي ينفتح بقدر كاف على العالم، فسوف يرى بوضوح ما هو المهم بالنسبة له ولغيره، وسيضع لنفسه مساراً أفضل من الذي يمكن أن يصنعه له أي شخص آخر ويفرضه عليه.[26]

5 – الاعتراف بعدم ثبات المعرفة، وأنها نسبية، وفي حركة مستمرة، وأن غاية المعرفة هي الحكمة؛ إذ يترك باب الاجتهاد مفتوحاً. والعمل بالمقولة: "من يعرف لا يعرف، ومن لا يعرف يعرف"؛ بمعنى أنه من يعرف توقف عن البحث وغلق باب المعرفة والاجتهاد، ومن لا يعرف فهو في حال معرفة؛ لأنه يعرف أنه لا يعرف.[27]

6 – الاعتماد على المنهج الاستنتاجي بدل المنهج الاستقرائي في اكتساب المعرفة وإنتاجها؛[28] إذ إنّ المنهج الاستقرائي –كما يرى كارل بوبر– يغلق باب الاجتهاد وإثبات القوانين بدلاً من محاولة تفنيدها بترك باب الاجتهاد مفتوحاً.[29]

---

(25) انظر:

– الخوالدة، محمد محمود. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، الأردن: دار المسيرة، ط1، 2004م، ص60 وما بعدها.

– فرحاتي، العربي. "فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية"، فعاليات الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي 28–30 أبريل 2001م، ع1، 2004م، ص176–177.

(26) "اللامدرسية...تعليم بدون مدرسة"، السعودية: **مجلة التقنية والتعليم**، 2007م، ص13.

(27) قادري، يوسف، **التغير الاجتماعي –التخطيط والتبعية الحضارية–**، مرجع سابق، ص66.

(28) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(29) Popper, K. *The Open Society and its Enemies*. London: Routlede and Kegan, 1962, p. 130.

7 – الاعتراف بالعلاقة التكاملية الموجودة بين الدين والعلم والفلسفة، تبنياً لقول عبد الرحمن النقيب: "إن الدين دون فلسفة وعلم: دين سطحي، والعلم دون فلسفة ودين: علم زائف، والفلسفة دون علم ودين: فلسفة فجة غير ناضجة."[30] مع التسليم بوجود مجالات معرفية مميزة لكل منها.

8 – النظر إلى أن الأصول الثابتة الواردة في الوحي لا تمنع الاعتماد على المناهج المختلفة تجريبية أو عقلانية، وإنما تقف هذه الأصول مهيمنة ومحددة لمنابع البحث. كما أن المبادئ والأفكار التي تنشأ في مجتمعات غير إسلامية لا تكون صالحة بالضرورة لمجتمعاتنا الإسلامية، في حين أن المبادئ والأفكار المبنية على الفكر الإسلامي الصحيح تعدّ صالحة لكل المجتمعات في كل زمان ومكان؛ لأنها جاءت من خالق الخلق ولكافة الخلق، فصوابها يقيني.[31]

أما من الناحية السيكولوجية والسوسيولوجية والتربوية، فإن ذلك يتطلب مراعاة ما يأتي:

– الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استناداً إلى الحتمية الاجتماعية الدوركايمية، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم السلوكات الفردية وتفسيرها.

– الإيمان بالطبيعة الخيرة للإنسان، والنظر إلى أن المجتمع وتدخلاته السلطوية والقهرية الاستبدادية هي التي تفسد هذه الطبيعة، أما إذا تركت لطبيعتها أو أتاح المجتمع لها ظروفاً طبيعية فإنها تنمو خيرة.[32]

---

(30) النقيب، عبد الرحمن. **منهجية البحث في التربية، (رؤية إسلامية)**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1997م، ص131.

(31) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص13.

(32) سلطان. **مقدمة في التربية**، مرجع سابق، ص26–27.

– توجيه المتكوّن نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، ومن التواصل البيداغوجي، والتواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، ومن التعبير عن ذاته بكل حرية.[33]

– النظر إلى المتعلم على أنه العنصر المهم والفعال في العملية التعليمية؛ ليقف في محورها، بينما يأخذ المدرس مكانه منها على هامشها. ويقتصر دوره في التوجيه.[34]

– مسايرة النمو المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلم، وعدم التعسف في ذلك.

– الإيمان بأن الاتصال البيداغوجي هو عملية مشاركة في الخبرة بين المعلم والمتعلم، وهو اتصال في كلا الاتجاهين معلم- متعلم، ومتعلم-معلم.

– النظر إلى أن الحقيقة أو القيمة دائماً نسبية، وما هو حق في ظروف معينة قد لا يكون كذلك في ظروف غيرها، وما هو خير في وقت من الأوقات قد يكون شراً في سواها.

– الإيمان بأن التعلم لا يحدث بالمعنى الكامل، إلا إذا كانت الخبرة المتعلمة استجابة منا لموقف نواجهه فيثير اهتمامنا، بمعنى الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العملي، وجعل المدرسة بمثابة الحياة المصغرة.

إن تبني مختلف هذه الخلفيات من شأنه أن يفسح مجال الحرية لمحاولات التغيير والإبداع والاجتهاد، من خلال مساهمته في تنظيم مكونات التعليم الجامعي، وفق نمط يؤهله لأن يرقى بالنظام التعليمي الدمجي المتمركز حول الارتقاء بالمعرفة إلى النظام التعليمي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك. ولتحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي على مستوى

(33) فرحاتي. **فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية،** مرجع سابق، ص177.

(34) سلطان. **مقدمة في التربية،** مرجع سابق، ص28.

الأهداف والمحتويات والطرائق والتقويم والعلاقة بين المعلم والمتعلم، نستطيع إقامة التصور الآتي:

أ – الأهداف التربوية: لا بدّ أن يهدف التعليم الجامعي أساساً إلى تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والحرية، والمبادرة، والتواصل البيداغوجي والاجتماعي، والتفاعل مع متغيرات العصر، وتدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد. والانفتاح على الثقافات الأخرى دون انسلاخ، وتقبل الآخر، ومجادلته بالتي هي أحسن، وبلوغ أعلى مستويات المعرفة من مناقشة وتحليل وتقويم، وتفكير نقدي وإبداعي متشعب.[35] ويتطلب تحديد ذلك أن يكون في ضوء النظامية، واختيار عناصرها في ضوء المتعلم ذاته، وقدرته على التعلم الذاتي واحتياجاته، والإعلاء من الخصائص الفردية في ذلك، من حيث الخلفية المعرفية والمفاهيمية، والتركيز على المتعلم ذاته أولاً، ومستوى الحضارة القائمة في المجتمع الذي يعيش فيه ثانياً. كل ذلك من أجل بناء علاقات بينية وشبكية متبادلة بين عناصر المنهاج، وتوفير بيئة تعليمية تتلاءم مع المتعلم وقدراته، وتحقيق تعلم أجود للمتعلمين، وجعل التلاميذ قادرين على استخدام مبادئ التعلم الذاتي، وكيف يتعلمون ذاتياً، وكيف يستمرون في التعلم بصورة دائمة، بما يتفق مع متطلبات روح العصر، ليتمكنوا من التكيف مع متطلبات سوق العمل المتجددة، والتوازن الثقافي لغاية الاستمرار في الحياة الثقافية بصورة متوازنة. ومراعاة التركيز على الأهداف الإنسانية والأهداف التربوية الدولية، والتسامح الديني، وقبول الديمقراطية وقيمها في الواقع الاجتماعي، والتمسك بحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات الأخرى.[36]

ب – المحتويات: تتصف المحتويات هنا بأنها برامج مفتوحة، تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكوّنين، وأنها على

---

(35) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(36) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص268–269.

شكل سلوكات وإنجازات يقوم بها المتكوّن.[37] والمعروف أن المناهج التعليمية قد قطعت فترة طويلة من الزمن، وهي تقدم أنماطاً معرفية مقبولة بالنسبة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وكأن المنهاج التعليمي يهدف إلى توحيد الثقافة الذهنية التي تقدم إلى المتعلمين، ونتج عن هذا النمط من المناهج التعليمية التفكير النمطي ذو البعد الواحد وغياب التفكير الإبداعي المتشعب أو المتباعد أو المتعدد، مما أدى في كثير من الحالات إلى التطرف. وحتى لا تقع مناهجنا التعليمية اليوم في نوعية المخرجات نفسها، تطلب ذلك التنوعَ وليس الثبات، خاصة في إطار ثورة المعلومات. فأصبح المحتوى المعرفي في المناهج التعليمية في ظل ذلك يشكل مسألة حيوية ومطلباً أساسياً، خاصة عند اختيار المحتوى التعليمي الأفضل من وسط البدائل المتعددة المتاحة، وأن اختيار الأفضل من البدائل المتاحة يشكل قاعدة أخلاقية تربوية، فالأخلاق عند المربي تنطلق من الحرية في اختيار المحتوى التربوي الأفضل من وسط البدائل؛ لأن اختيار الأفضل وليس الأدنى هو بحد ذاته عمل أخلاقي، خاصة حينما يتعلق الاختيار بمسألة مجتمعية المنهاج التعليمي في المدارس.[38]

ت – الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية (الديداكتيكية): لا بدّ أن تعمل طرائق التدريس على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم، والتدخل لتصحيح مساره، ويتحقق ذلك من خلال طرائق تدريسية يؤدي فيها المتعلم دوراً فعالاً، من مثل المناقشة والحوار وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو حل المشكلات والتعلم الذاتي، ...[39] وإتاحة فرص التعاون والتنافس الشريف

(37) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(38) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص269.

(39) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

وتبادل الفكر والرأي واحترامهما.[40]

أما في ما يتعلق بالوسائل (الديداكتيكية) فهي تتعدد وتتنوع، ويعدّ الكتاب من الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) والاحتكاك والتفاعل مع الواقع.[41] وكذا الوسائل التي تعمل على تشويق المتعلم ولفت انتباهه، وخاصة تقنيات الاتصال الحديثة؛ إذ أصبحت مصادر التعلم متنوعة، كما تعددت وسائط نقل المعلومات إلى المتعلمين من الكلمة المسموعة إلى الكلمة المطبوعة، إلى الكلمة المرئية والمقروءة عبر شبكات الإنترنت التي شكلت بدائل مختلفة للكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، ونقل المعلومات بوسائط مختلفة. وقد شكلت هذه النتائج المذهلة في مصادر التعلم وطرائق الاتصال بها تجديدات تربوية في طرائق التدريس، وتنظيم التعليم وتطوير نظمه التقليدية، وإزالة الفواصل بين الحقول المعرفية، وغير ذلك من البدائل التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات في إطار تصميم المناهج التربوية وتطويرها.[42]

ث. تقويم المخرجات التعليمية: ينبغي أن يهدف تقويم المتكوّن في هذا الأخير إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية؛ قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقويم: المبدئي، التكويني، ...، والتغذية الراجعة.[43] ولما كان ذلك هو هدف التقويم، فإن هذا يتطلب

---

(40) صحراوي، عبد الله. "المدرسة العربية (الجزائرية) في مواجهة ظاهرة العنف –المناهج التربوية بين فكر الاختلاف وثقافة الائتلاف–"، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، الجزائر: جامعة سطيف، ع4، جوان، 2006م، ص135.

(41) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

(42) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص271.

(43) عواشرية. **برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها: الجزائر نموذجاً**، مرجع سابق، ص250.

تحديد المسافات التي يتعيّن على التلميذ أن يجتازها؛ لبلوغ الأهداف السلوكية المحددة، من خلال الاعتماد على التقويم التكويني الايديومتريي (المحكّي) المرجع، وذلك باستخدام اختبارات تكوينية متكررة، يَتبعُها وقتٌ إضافي لإجراء تغذية راجعة تصحيحية، وإعطاء معلومات عن المفاهيم الأساسية للمتعلمين غير المتمكنين لإتمام عملية التعلم.

ج - العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والتنظيم الإداري: ينبغي أن تكون علاقة الأستاذ بالطالب مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالأستاذ يخطط وينظم الفعل التعليمي، ثم يطالب الطلبة بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد والعمل على بلوغ الأهداف المتوقعة. وبذلك يمكن القول إن دور الأستاذ يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط، ولا يتسلط في تسييره. وعلى هذا الأساس لا بدّ أن يغلب على الوسط الجامعي التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيولة المعلومات من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية.[44] وكل ذلك يتطلب مشاركة الجميع في الخبرة، وعدم إقصاء أو تهميش أي فرد من الأفراد المشاركين في العملية التعليمية.

ثالثاً: معيقات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إن علوم الكون وحدها لا تصنع الحضارة المنشودة؛ لأن الحضارة الحقيقية لا تهمل الإنسان بوصفه إنساناً، من حيث قيمه وخصائصه، التي لا بدّ للجانب الديني القيمي أن يضع معالمها بوضوح، وعلى هذا الأساس فإنه إذا اقتصر التقدم العلمي على وسائل الإنسان وأشيائه المادية فقط، فلا يخرج عن كونه تقدماً مدنياً، ولا يمكن تسميته حضارة، وهذا هو الحاصل اليوم في المدنية الحديثة؛ إذ تتقدم أشياء الإنسان على حساب ذاتيته وقيمه؛ لأن التقدم أهمل إنسانية الإنسان بخصائصه وأشواقه من دائرة اهتمامه. وما أهداف زيادة الإنتاج التي دفعت تقسيم

(44) المرجع السابق، ص250.

العمل والاصطفاء المسلكي، وهندسة الأداء، وحذف الحركات غير المجدية في عملية الإنتاج، إلا لون من إلغاء إنسانية الإنسان، وتحويله إلى آلة صماء ينظر إليها من خلال ما تقدمه من إنتاج. ومن الغباء رؤية التقدم في الجانب المادي للعلم والمعرفة والتقنية فقط، كما أنه من الغباء أيضاً عدم رؤية الإصابات التي لحقت بهذا التقدم؛ لأنه اقتصر على وسائل الإنسان وخسر الإنسان نفسه.[45]

وكما هو معلوم فإن كثيراً من دول العالم الإسلامي قد تعرضت للاستعمار، وكان من بين ما أنتجته السياسات الاستعمارية لهذه الدول في المجال الثقافي، هو تشعيب نظام التعليم في هذه الدول إلى شعبتين: تعليم مدني وآخر ديني، هذا النظام الذي لم يكن معروفاً في البلاد الإسلامية قديماً في عصور ازدهارها؛ لأنه في حقيقة الأمر إنتاج من إنتاجات الاستعمار الذي لم يخرج من الدول الإسلامية المستعمرة إلا بعد إضعاف روح الإسلام فيها وإنهاكها مادياً ومعنوياً، مع تفتيت وحدتها والتأثير على مناهجها التعليمية، ففقدت بعض المجتمعات الإسلامية هويتها، واتجهت نحو ما يسمى بالتعليم المدني مُزوَّداً بقدر يسير من مبادئ الإسلام. لذا فإن الطالب في مثل هذا النظام يجد نفسه ضعيفاً أمام تيار المبادئ والأفكار والنظريات الواردة من الغرب القوي بوسائله وأدواته وإعلامه، ومناهجه، وتقنياته المتفوقة، الأمر الذي يولّد لديه الرغبة في الاتجاه نحو تقليد الأقوى.[46]

خطت الأمة العربية والإسلامية خطوات كبيرة نحو النهضة، وذلك إبّان تخلص معظم دولها من سيطرة الاستعمار، وقد ظن جمهور غفير من المواطنين بأن المعركة انتهت عند هذا الحد، وبذلك اكتفت الأمة الإسلامية بترديد شعارات قومية، وغاب عنها أنها في حقيقة الأمر لم تخرج من معركة السلاح إلا وقد دخلت معركة أخرى مفروضة عليها بأساليب خفية، تريد مسخ مقومات هويتها

---

(45) الطارقي. عبد الله سيدي محمد (محرر). **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ج1، 2008م، ص507.

(46) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص12–13.

الثقافية، وهي أخطر من سابقاتها، إنها معركة المناهج الفكرية والثقافية التي ترسبت إلى تراثها الفكري ومناهجها التدريسية. وقد تجند للقيام بهذه المهمة نخبة من الباحثين الغربيين لدراسة ثقافتنا العربية والإسلامية، والغرض من هذا كله هو تطويع المناهج التعليمية وتحويرها لخدمة أغراض ومآرب شخصية. ومن هنا يتضح أن الأزمة العميقة التي يتخبط فيها التعليم الجامعي في الدول العربية والإسلامية، تكمن في مناهج التعليم، وأن الاستعمار قد خرج من أراضيها صاغراً، ولكن بقيت استراتيجياته التعليمية تنخر في قيمها الثقافية.[47]

وبرزت صيحات ترحيبية في الوطن العربي لتطبيق المناهج الغربية بحذافيرها في جامعاتنا، فنجد لويس عوض يلح على تشكيل لجنة أو لجان على مستوى من الخبرة؛ لدراسة مناهج التعليم في البلدان المتقدمة، ومراجعة مناهجنا على غرارها، عادّاً ذلك هو الطريق الحقيقي للعصرنة، ولذلك لا بدّ أن نحذو حذوهم في العلوم الاجتماعية كمّاً وكيفاً، مع التركيز الخاص على جغرافيا بلادنا وتاريخها دون مبالغة في عبادة السلف.[48] وقد تعدى الأمر به إلى اتهام تراثنا بالسذاجة والقصور، ومن ثمّ ينبغي طرحه جانباً، وينبغي علينا الارتماء في أحضان المناهج الغربية، فهي طريق النجاة؛ إذ يقول: "فهل يحق لنا أن نأمل في بناء دولة عصرية، إذا كان أبناؤنا يقتاتون على هذا الغذاء العقلي من سذاجات المعرفة وخزعبلات العقائد؟ أليس أجدر بنا أن نسير في الطريق الذي تسير فيه الدول العصرية، فنعيد صياغة مناهجنا وبرامجنا وقراراتنا على غرار ما يدور في المدارس الغربية."[49] فأي مجال لتحقيق التكامل المعرفي في ظل مثل هذه الصيحات والاتهامات للتراث الإسلامي؟!

---

(47) بخوش، عبد القادر. نحو توحيد المناهج التعليمية في الجامعات العربية والإفريقية، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، فعاليات الملتقى الدولي: إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي 28–30 أبريل 2001م، الجزائر: جامعة سطيف، ع1، 2004م، ص132.

(48) لويس، عوض. **ثقافتنا في مفترق الطرق**، بيروت: دار الآداب، ط2، 1983م، ص36.

(49) المرجع السابق، ص77.

ونتيجة الافتتان بالحضارة الغربية، بدأت الترجمة للكتب المقروءة بلغة الدراسة التي تمت في الدول الغربية، ترجمةً حرفية بأمثلتها وحالاتها الشخصية، وبيئاتها، وأدواتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض هذه المؤلفات تصدر غالبيتها عن علماء يهود فكراً وتوجهاً، فينعكس ذلك في كتاباتهم، وتبدو سمومهم في مؤلفاتهم المنافية للإسلام في نظرياتهم.[50] بلغة غريبة عن العالم الإسلامي؛ لأنها وضعت للتعامل مع وقائع تختلف تماماً عن تلك التي تسوده. ثم إن اللغة نتاج البيئة الطبيعية والثقافية، محاولة التعبير عنها وتكوين مواقف منها، وحيث تستخدم هذه اللغة لتتماشى مع وقائع طبيعية واجتماعية مختلفة، فإنها لن تفلح إلا في تكوين صورة مبهمة عن الوقائع الجديدة، ذلك أن اللغة في الأساس حامل معنى، والمعنى الذي تشحن به أول الأمر هو ذلك الذي تستمده من البيئة التي نشأت فيها، وحين يطلب من اللغة ذاتها التعبير عن وقائع مختلفة، فإن ذلك يعني توسيع دلالة العبارة لتحمل معنى جديداً، يزاحم المعنى الذي صاحب العبارة عند صيغتها الأولية، ولا يمكن للعبارة أن تؤدي هذا المعنى الجديد؛ لأنها قد أتت على معنى مختلف تماماً ولا يترك مجالاً للمعنى الجديد، فحين يقول الفرنسي مثلاً: "une belle femme" (امرأة جميلة) فإن لهذه العبارة الفرنسية دلالة محدودة بوضوح؛ لأنّ البيئة الفرنسية تقوم على مقاييس الجمال في الثقافة الفرنسية. فاللغة هنا تؤدي وظيفتها بشكل طبيعي، أما حين يستخدم المتعلم في العالم الإسلامي الجملة نفسها للتعبير عن إحساسه بجمال امرأة مسلمة فإن الالتباس -لا بدّ- حاصل في هذه الحال، فمقاييس الجمال الإسلامية تختلف عن مقاييس الجمال الفرنسية. ومع أن منطوق العبارة واحد، إلا أن الدلالة تختلف حسب البيئة التي تستخدم فيها، وهنا يتنازع العبارة معنيان؛ معنى أصلي وآخر مرادف، وتظل العبارة عاجزة عن أداء المعنى المرادف، وهذا يؤثر على العبارة ذاتها، فهي لم تعد عبارة فرنسية

(50) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص11-12.

خالصة؛ لأنها حملت معنى إسلامياً لم يكن في أصلها، وهي ليست عبارة إسلامية؛ لأنها في بنيتها تنتمي إلى اللغة الفرنسية.[51]

وإذا كانت اللغة والترجمة تعدّان من إشكالات التكامل المعرفي، فإن تصنيف العلوم الذي عرفته البشرية منذ أفلاطون إلى اليوم، يعد إشارة ضمنية لنفي فكرة التكامل المعرفي، والوقوف عائقاً أمامه، خاصة عندما نجد أن بعض التصنيفات تهمل بعض العلوم التي قد تعدّ من أهمها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "أي تصنيف للعلوم أو المعارف ليس مجرد عملية ترتيب عشوائية، وإنما يعكس معايير كل أمة في النظر إلى أهمية كل علم من العلوم، وبالتالي يعكس فلسفتها التربوية."[52] فعلى سبيل المثال نجد أن ابن سينا يقسم العلوم إلى قسمين: علوم نظرية، هدفها حصول اليقين بالموجودات، وعلوم عملية، غايتها تنظيم الفعل الإنساني.[53]

وقد يُردّ إهماله العلوم الإسلامية إلى تأثره وافتتانه بالفكر اليوناني آنذاك؛ إذ ظن أنهم وحدهم أهل العلم والمعرفة، ليعيد التاريخ نفسه ويفتتن كثير من علماء العالم الإسلامي اليوم ومثقفيهم بالفكر الغربي، ظناً منهم بأن الغرب وحده أهل العلم والمعرفة.

ولعل القول بتصنيف العلوم والدراسات والكليات في الجامعات إنما هو من قبيل الأمر الواقع، ومن ثمّ فكل كلية تنتظم من الأقسام ما هو متجانس، كما لو كان تصنيفاً لمجموعات من العلوم في دراسة مستقلة، والمشتهر في واقع الجامعات أنها تجعل أقسامها وكلياتها على صنفين: الأقسام والكليات الأدبية/الإنسانية، والأقسام والكليات العلمية/التطبيقية. والجامعة الحديثة في العالم الإسلامي ذات

---

(51) سعد، محمد إسحاق. **صراع الأنتلجنسيا في إفريقيا، ندوة الثقافة العربية الإفريقية في مواجهة التحديات الراهنة**، ليبيا: دار الكتب الوطنية، ط1، 2006، ص225–226.

(52) نصر، محمد. "تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، **مجلة إسلامية المعرفة**، ع42–43، 1427هـ، ص99.

(53) عباس، إحسان. **رسائل ابن حزم**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، 1987م، ص11.

صلة وثيقة بمثيلاتها في العالم الغربي؛ لأنها تقليد لها، وهي لا تخرج غالباً عن ذلك التصنيف، إلا في ما تمثّل في الجامعات الإسلامية، وبعض فرائد لأقسام تنفرد بها جامعة دون أخرى، فكيف لتصنيف الكليات والأقسام، ومن ثم العلوم والمعارف، وفقاً لذلك؛ أن يسمح بتجسيد مشروع التكامل المعرفي؟[54]

إن المتأمل في سياق تشكّل جامعات العالم الإسلامي المعاصرة، يدرك أنّ تشكّل معظمها لم يكن مثار نقاش مجتمعي، يطمح للتعبير عن الهوية الثقافية للمجتمعات الإسلامية، مما يحدد موقع الجامعة بوصفها تعبيراً عن العقل الجماعي لمجتمعاتها، ولم يكن أيضاً مثار نقاش فلسفي يحدد وظيفتها التاريخية، وهكذا ستعبّر الجامعة في العالم الإسلامي لدولة ما بعد الاستقلال عن "الإيديولوجية السياسية السائدة"، وعن "النماذج المعرفية المهيمنة". وإذا كان هذا السياق مُحدِّداً للبنية التكوينية للجامعة التي تقوم على الفصل بين العلوم الإسلامية (كليات أصول الدين، كليات الشريعة...)، والعلوم الإنسانية والحقوق، ثم العلوم الحية والهندسة، فإن تداعيات هذا الوضع القائم على فلسفة "فصل العلوم والمعارف"، في سياق التحولات التي تدفع بها تيارات "السوق المعولم"، التي تمثلها النخبة التكنوقراطية في نظامنا السياسي، ينتهي اليوم إلى العمل على "تهميش" العلوم الإنسانية والاجتماعية، ما دامت النخبة التي تمثل هذه الأخيرة فاقدة لاختيارات فكرية مستقلة، وقابلة للاندراج في مسلسل شرعنة القرار العام. كما أن هذا الموقف السياسي الذي يتبناه تكنوقراطيو النظام السياسي، يتماشى مع تيار عالمي يعمل على "أقصدة الحياة"؛ أي إخضاعها للمنطق الاقتصادي المقاولاتي، الذي يعلي من شأن المهارات والتقنيات على حساب القيم والمعارف في بناء المنظومة التكوينية، وهو ما سماه الفيلسوف يورغن هابرماس بـ "تيار المصلحة"، الذي يعلي من شأن العلوم التقنية على حساب المعرفية التأملية ذات الرهانات المجتمعية والتواصلية.[55]

(54) الطارقي. **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، مرجع سابق، ص504.

(55) العزماني، عز الدين. **الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية**، مرجع سابق.

إنّ فلسفة "فصل العلوم والمعارف"، لم تتوقف عند إحداث اللاتكامل المعرفي على مستوى الأفراد، بل تعدت إلى إحداث ذلك اللاتكامل إلى مستوى الجماعات والمجتمعات، فالمتأمل في واقع التعليم الجامعي في معظم الدول الإسلامية، يدرك أن الاهتمام بالتعليم المدني وإهمال التعليم الديني قد أخذ صورة أخرى أوسع وأكثر سلبية، تمثلت في الاهتمام بالعلوم الدقيقة، وإهمال شبه تام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، التي تعدّ العلوم الشرعية جزءاً منها. وبطبيعة الحال إذا كان التعليم هو المسؤول بدرجة كبيرة عن بناء الشخصية السوية للمواطن، فإن هذا يقودنا إلى النظر في الجانب الثقافي والمعنوي ذي الأثر على الهوية؛ لأن الاهتمام بالعلم الطبيعي التطبيقي، لا يغني عن الاهتمام بالجانب المعنوي الأدبي."[56]

إنّ الأثر المنشود للتكامل المعرفي يتجاوز المصالح الذاتية الشخصية للمتلقي؛ لأن ذلك يعني اضطلاعه بما يرفع من شأن الجانب الروحي للمجتمع بالموازاة مع رفع شأن الجانب المادي كذلك، ومن ثمّ يؤثر إيجاباً في التفاعل الحضاري المحكوم بالقيم العليا الراقية، سواءً من صاحب التخصص الأدبي أو التطبيقي؛ لأن تلك القيم يراد لها أن تكتسب صفة الذيوع؛ إذ تصبح أعرافاً اجتماعية لا يقبل تجاوزها في أي مستوى اجتماعي وجدت، وهذا ما يليق أن يضطلع به التعليم برمته، سواءً التعليم العام أو التعليم العالي؛ لأن الناس يتلقون كثيراً من قيمهم الحضارية على مقاعد الدراسة وفي ردهات المدارس والجامعات، الأمر الذي عظّم أثر التكامل المعرفي في البناء الحضاري للعالم الإسلامي. لكن، أين نحن من ذلك التكامل في ظل هذه التصنيفات والتقسيمات التي تعيق ذلك، وانعدام الاهتمام المتوازن بينها؟

وكما أشرنا، سالفاً، فإن تصنيف العلوم أو المعارف ليس عملية ترتيب عشوائية فحسب، وإنما يعكس معايير كل أمة في النظر إلى أهمية كل علم من العلوم، ومن ثمّ يعكس فلسفتها التربوية، وهذه الفلسفة هي من يوجه السياسة التربوية، وإجراءاتها، ويحدد أهدافها بمختلف مستوياتها، بدءاً بالغايات والمرامي التربوية

(56) الطارقي. **العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود**، مرجع سابق، ص505.

حتى غاية الأهداف التربوية الخاصة والإجرائية، ومن ثمّ فإن واضعيها يقفون حاجزاً أمام تجسيد مشروع التكامل المعرفي، لا سيّما في ظل انتشار مشكلة التطرف الفكري في العالم الإسلامي لدى هؤلاء، ليس في التعليم الجامعي فحسب، بل في مختلف المراحل التعليمية. وهنا نتساءل: ما معنى التطرف الفكري؟ وكيف له أن يساهم في إعاقة تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي؟

يرى سمير نعيم أحمد أن التطرف الفكري هو أسلوب مغلق للتفكير، يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة، أو على التسامح معها. ويرى هذا الأسلوب أن المعتقد صادق مطلقاً وأبديّ، وأنه يصلح لكل زمان ومكان، وأنه لا مجال لمناقشته ولا للبحث عن أدلة تؤكده أو تنفيه، وأن المعرفة كلها بمختلف قضايا الكون لا تُستمد إلا من خلال هذا المعتقد دون غيره، مع إدانة كل اختلاف عن المعتقد، والاستعداد لمواجهة الاختلاف في الرأي أو حتى التفسير بالعنف، وفرض المعتقد على الآخرين ولو بالقوة.(57)

ويتخذ التطرف صورتين: تطرف نحو الفكر اللاديني (فكر الاستغراب)، وتطرف في الفكر الديني. فالتطرف نحو الفكر اللاديني: هو انحرافٌ ذو صلة مبتوتة عن واقع الحياة الاجتماعية في البلدان العربية والإسلامية؛ لأنه محصور في ثلة تنكرت للدين الإسلامي بوصفه مقوماً أساسياً لمجتمعها، وتبنت أفكاراً قائمة على الإلحاد بوجود الخالق وتشريعه المحكم. وتبنى أصحاب هذا الفكر أطروحة نهضة المجتمعات بالفلسفة والعلم، وألغوا الدين من هذه المعادلة العرجاء.(58) ويبدو ذلك واضحاً إذا علمنا أن مبتعثي العالم الإسلامي هم في غالبيتهم علماء وطلبة درسوا في الجامعات الغربية، وتتلمذوا على أيدي علماء الغرب، وافتتن بعضهم بهذه الدراسات سمينها وغثها، حقها وباطلها، صحيحها وسقيمها، وعقب

(57) العموش، أحمد فلاح. **أسباب انتشار ظاهرة الإرهاب، (دراسة من منظور تكاملي)**، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، 1999م، ص97.

(58) النجار، عبد المجيد. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999م، ص51.

هذا الافتتان أصبحوا يرددون بكل فخر ما درسوه هناك عند عودتهم لأوطانهم.[59]

ولعل من أسباب الخلاف مع هذا الفكر هو أنه لا يفهم الإسلام إلا بإسقاطه على نموذج "الدين" كما عرفه تاريخ الغرب، وهو ذلك الدين الذي روجت له مؤسسة الكنيسة بوصفه قائماً على مبدأ الفصل ما بين مملكة الله ومملكة قيصر، ومن ثمّ يكون الفصل بين الدين والحياة العلمانية والسياسية العامة هو الأصل، وأن ممارسة الكنيسة للسياسة وتداولها في الشأن العام خروجٍ على ذلك المبدأ الديني، وإقحام للدين في ما لا يجوز له التفكير فيه، فضلاً عن الاشتغال به. وحينما يأتي الإسلام بفلسفته الإصلاحية، وبنظرية التكامل التي توفق بين متطلبات الجسد وتطلعات الروح، التي تعيد الانسجام إلى حياة الإنسان، بعد أن عرف هذا الإنسان تمزقاً في الأديان والمذاهب السابقة، فإن الفكر العلماني سيتشكل في هذا الطرح؛ لأنه لا يفهم الدين إلا على غرار ما جسدته له الكنيسة من معانٍ تقول بالقطيعة التامة بين مملكة الأرض وملكوت السماء.[60] وكل ذلك ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالفصل الحاد والمصطنع بين المعرفة والدين، فقد كانت نتيجة الالتزام بهذا المبدأ محاصرة العلم في المحسوس فقط، وإفراغه من المضامين والقيم الدينية والرؤية الفلسفية الكلّية المعبّرة عنها. وأصل هذا المبدأ دعوة أوجست كونت الشهيرة: "الإنسان يجب أن يطبق العلم وليس الدين لتنظيم حياته."

وهذه الأزمة، في جوهرها، وإن كانت قد أفرزتها الحضارة الغربية التي أرست أسس الثورة العلمية في ظل خيبة أمل وزهد في الدين، فإن المسلمين قد تأثروا بهذه الأزمة تأثراً مباشراً نتيجة انفتاحهم -الذي لا فكاك عنه- على تلك العلوم، التي لا تعبّر عن قيمهم ولا عن رؤيتهم للعالم، وقد أسهم ذلك في تقنين الخروج عن التصور التوحيدي .كما أسهم -في المقابل- عجز العلوم الإسلامية عن تفهم الظواهر الاجتماعية والعلمية، وعجز المشتغلين بمباحث العلم الشرعي ونتيجة

(59) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص11.

(60) الصغير. **إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بنيتها وتجلياتها**، مرجع سابق، ص8.

للتعقيدات المعاصرة عن المساهمة في تنظيم الحياة في هذا العصر، في تعميق الأزمة المعرفية، ومحاصرة العلم الشرعي وتضييق دائرته.[61]

وإذا كان التطرف نحو الفكر اللاديني أعاق تجسيد التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، فإن التطرف في الفكر الديني، الذي يصطلح عليه بعدة تسميات مثل: الغلو، والتنطع، والتشديد، يعدّ كذلك من العوامل المحبطة لتجسيد التكامل المعرفي، من خلال ثلة من المتعصبين المتشددين التي رأت أن العلوم الغربية تقوم على مفاهيم خاطئة تجعلهم يرفضونها، ويعدّونها دخيلة على الإسلام؛ إذ يرون أن هذه العلوم هي علوم يغلب عليها الاتجاه المادي البحت، وأهملت الجانب الإيماني والوحي ومدى تأثيرهما في الإنسان إهمالاً كبيراً، وتستخدم المنهج التجريبي الذي يجزئ السلوك ويقوم بعمليات التعميم غير الصحيحة.[62]

فكيف لفكرة التكامل المعرفي أن تتجسد في ظل هذا الغلو في الدين الإسلامي، ورفض الآخر مهما كانت صفته. والفصل المتبنى بين العقل والوحي، وبين الفلسفة والشريعة، الذي تبناه واعتقده بعضهم وعلى رأسهم عابد الجابري، الذي يتضح في قوله: "وبالتالي التأكيد على الخطأ الناجم عن محاولة دمج قضايا الدين في قضايا الفلسفة أو العكس."[63]

وإذا كان التطرف الفكري له قسط في إعاقة تجسيد مشروع التكامل المعرفي في العالم الإسلامي، فإن عجز بعض علماء المسلمين عن التحليل النقدي للنظريات الغربية ومسلماتها الدخيلة على الإسلام وأسس ذلك، بسبب عدم إحاطتهم إحاطة عميقة بأسس الشريعة الإسلامية ومسلماتها. وعدم تمكنهم واطّلاعهم على التراث الإسلامي وإسهاماته في إغناء الحضارة الإسلامية، وعجزهم عن تقديم بدائل

(61) أبو بكر، محمد أحمد. **برنامج التكامل المعرفي الخطة العلمية (1) 2009–2012**، مرجع سابق، ص13.

(62) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص56.

(63) ابن رشد. **تهافت التهافت**، مرجع سابق، ص256.

تتفق مع المبادئ الإسلامية. كلها أمور ساهمت كذلك في إعاقة ذلك.[64] وهذا دليل على العجز الذي يعانيه بعض علماء المسلمين، كلٌّ في مجال تخصصه، في تحقيق الاجتهاد والإبداع اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي.

رابعاً: معيقات تحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي

إذا سلمنا بأن مشروع التكامل المعرفي يهدف أساساً إلى تحقيق الإبداع والاجتهاد، وأمعنّا في حال الأنظمة التعليمية الجامعية القائمة في أغلب دول العالم الإسلامي، وحلّلنا الخلفيات التي قامت عليها، وشكل انتظام مكوناتها، والمقاومات التي تواجهها كل محاولات التغيير لوضعيتها، لأمكن القول باستحالة تحقيق ذلك المشروع لأهدافه. فالمستقرئ للمنظومات الجامعية في العالم الإسلامي، يدرك بأنه يغلب عليها طابع الأنظمة التكوينية الدمجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة، التي ترتبط بتغطية كمية المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير. ويظهر ذلك واضحاً في صرف جهد ووقت المتكوِّن في حفظها دون الفهم العميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في حشد المعلومات والمهارات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية.[65] فهي بذلك تنمّي لدى المتكوِّن رؤية للواقع متسمة بضيق الأفق، ومحدودية البدائل، وتبعده عن الواقع المركب، المتنوع، وتجعله يتقمص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق، وتلقنه نماذج جاهزة من المعارف، تنتمي غالباً إلى الماضي، وتكون هذه المعارف على شكل أقسام وفروع، وتتخذ صيغة رقمية، وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير أو التعديل، مع هيمنة المحتويات الفكرية والثقافية.

---

(64) السقا. **التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة**، مرجع سابق، ص13.

(65) الأعسر، صفاء. **إسهام علم النفس في نظام التعليم**، مصر: المجلس الأعلى للثقافة، 2001م.

وهذه الوضعية المزرية للتعليم الجامعي في أغلب دول العالم الإسلامي، التي لا يمكن أن تفسح مجالاً لتحقيق مشروع التكامل المعرفي، تمخضت أساساً عن الاستناد إلى جملة من الخلفيات الفلسفية، والإبستمولوجية، والسيكولوجية، والسوسيولوجية، والبيداغوجية، منبثقة في الأصل من معيقات تجسيد التكامل المعرفي، التي تم التحدث عنها سابقاً. ففيما يتعلق بالخلفيات الفلسفية والإبستمولوجية، فتتلخص في النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة ثابتة غير قابلة للتغيير، ونفي وجود فروق فردية بين الأفراد، والنظر إلى أن المعرفة واقعة خارج الذات، واكتسابها دائماً يكون من الخارج، ولا علاقة للفرد في بنائها، فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة. أمّا بالنسبة إلى الخلفيات السيكولوجية فتعزى إلى عدّ الفرد غير قادر على التحكم في سلوكاته، واكتسابه للمعرفة يكون عن طريق الإشراط والتكرار. وأما الخلفيات السوسيولوجية فتتمثل في النظر إلى الحياة الاجتماعية، ومعايير الجماعة أو المجتمع هي المهيمنة، وما على الفرد إلا الانضمام إلى الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها، والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعياً.

في حين تتلخص الخلفيات البيداغوجية: في تركيز التربية على دمج المتعلم في ثقافة المجتمع، أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعياً عن طريق الترديد والإعادة (التكرار)، والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة، والحفظ والتذكر، وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع، أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعياً.[66]

وإذا كان انتظام مكونات العملية التعليمية بالجامعة وفقاً لما سبق ذكره قد أعاق وأحبط محاولات الاجتهاد والإبداع، فثمة أمور أخرى زادت الإعاقة إعاقة

(66) الخوالدة. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، مرجع سابق، ص60 وما بعدها. انظر أيضاً:

- فرحاتي. **فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص177.

والإحباط إحباطاً، ويتمثل ذلك في سلوكات فردية وجماعية عرقلت الجهود المبذولة لطرح الأفكار والحلول الهادفة إلى التغيير في نمط العمل ومساره، وهي سلوكات تدل على الخوف من التغيير ومقاومة المؤسسات الجامعية له، وتفضيل حالة الاستقرار وقبول الوضع الراهن.[67] ويذكر عبد الله الطجم جملة من الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير التنظيمي، وهي ذات ارتباط واضح بالإبداع والاجتهاد اللذين يستهدفهما مشروع التكامل المعرفي، منها:[68]

– التمسك بالمألوف والخوف من المجهول؛ إذ يميل الإنسان إلى المحافظة على المألوف والمعروف والاطمئنان إليه؛ لأنه يرى أن ذلك أكثر أمناً وسلامة، وهذه الرغبة في الأمان جعلت الفرد يفضل التعامل مع الأمور والحلول التي من الممكن التنبؤ بنتائجها، بدلاً من التعامل مع المواقف الغامضة والدخول في عالم المخاطرة، فتجد المديرين والأفراد في المؤسسات الجامعية يشعرون بوجوب الالتزام بالقواعد والأنماط التي تم إيجادها في السابق، التي تم استخدامها في حل المشكلات، ومن ثم تطبيقها على أيّة مشكلات تواجههم؛ إذ في اعتقادهم يُعدّ الخروج عن هذه القواعد والأنماط شيئاً غير مقبول. وفي ذلك يقول "راولسون" (Rawlison): "إن التمسك بالقواعد والأنظمة السائدة التي تشير إلى الرغبة في البقاء على المألوف شيء مهم، لكن إذا ما حرصنا على أن يسير كل شيء وفقاً لما مضى، أو تبعاً للخطة المعدة سلفاً في كل الأحوال، فإننا يجب ألا نتوقع الإبداع."[69]

– العادات؛ إذ يشعر الفرد بالارتياح لأنماط السلوك والعادات والتقاليد التي اعتادها، فنظريات التعلم ترى أن الفرد يكوّن عادات سلوكية تحدد طريقة تصرفه، وكيفية استجابته للمواقف، ولذلك فكثيراً ما تكون عاداته في التفكير من أكبر العوائق التي تحول دون انبثاق أفكار جديدة.

---

(67) المعاني، أيمن. **الولاء التنظيمي: سلوك منضبط وإنجاز مبدع**، عمّان: مركز أحمد ياسين الفني، 1996م، ص91–93.

(68) الطجم، عبد الله. **التطوير التنظيمي**، جدّة: دار حافظ، ط1، 2000م، ص17.

(69) هيجان، أحمد عبد الرحمن. **المدخل الإبداعي لحل المشكلات**، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 1420هـ، ص421.

– الإدراك: يختلف الأشخاص في إدراكهم للأمور باختلاف خبراتهم وتوقعاتهم ودوافعهم. فمثلاً منهم من يفسر التغيير تفسيراً إيجابياً، بينما يفسره بعضهم الآخر تفسيراً سلبياً.

– التجربة السابقة: الفكرة الجديدة حينما ترفض بسبب التجربة السابقة، فإنها لا تعدّ جديدة بالمعنى الواقعي، وهو دليل على قيام المنظمة الجامعية بتجارب سابقة في مجال التطوير، وهذا إن دلّ على ديناميكية القيادة في المنظمات الجامعية في جانب، فإنه يشير في جانب آخر إلى عدم وجود شفافية حول التجارب السابقة، وهذه مشكلة حقيقية في الإدارة العربية الحكومية منها خاصة؛ إذ يتم التكتم على التجارب الفاشلة، وعدم إلقاء الضوء عليها، ويفصح فقط عن التجارب الناجحة.

– التمويل؛ إذ مما لا شك فيه أن كل تغيير يحتاج إلى موارد مادية وبشرية، وأي نقص فيها، سواء كان موضوعياً أو غير موضوعي، سيحول دون حدوث التغيير المنشود.

– الوقت: يمكن عدّ الوقت سبباً موضوعياً لمقاومة التغيير في الأمور المتعلقة بالإنتاج الإعلامي، الذي ينبغي توافر عنصر السرعة فيه، إلا أنه لا يمكن عدّه في الأفكار التطويرية ذات الأمد البعيد، التي تسعى لتطوير العمل بشكل عام؛ إذ تلجأ المنظمات إلى الحلول القريبة ذات النتائج الملموسة، أكثر من استهدافها حلولاً قد تستغرق وقتاً، ولو كان يفتقر تماماً إلى الموضوعية.

– الإدارة: يعدّ تعنت الإدارة أو عدم قدرتها على تقبل الفكرة الجديدة من أسباب مقاومة التغيير؛ إذ يتم ذلك بناء على مسوّغات غير موضوعية، وهو سبب يفتقر تماماً إلى الموضوعية.[70]

وعلى هذا الأساس يعدّ ثبات فلسفة التعليم الجامعي في المجتمع، وهياكل وطرق العمل ومحاربة التغيير، سعياً من القيادات الحالية إلى الحفاظ على

(70) الرفاعي، عبد الله بن محمد بن حسن. "تكوين وتنمية القدرات الإبداعية في المؤسسات الإعلامية"، الرياض: **المجلة العربية للإعلام والاتصال**، س3، ع3، مايو 2008م، ص43–132.

أماكنها حتى الممات، بحجة الحفاظ على استقرار المؤسسات، والمحافظة على المكتسبات التاريخية، وهذا يعدّ أحد أكبر التحديات التي تعرقل مشاريع التكامل المعرفي في تحقيق الإبداع والاجتهاد في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي.

خاتمة

من خلال العرض المفصل لمعيقات مشروع التكامل المعرفي ومتطلبات تجسيده في العالم الإسلامي، وتحقيق أهدافه، لاحظنا أنّ السياسات الاستعمارية التعليمية لدول العالم الإسلامي وما خلفته من أنظمة تعليمية، ورواسب فكرية وتشويه للتاريخ الإسلامي وإسهاماته، وافتتان الشعوب المستعمَرة بها، وتصنيف العلوم، وتسييس الجامعات وأقصدتها، وانتشار ظاهرة التطرف، وعجز علماء الأمة الإسلامية عن التحليل النقدي للنظريات الغربية ومسلماتها، والإحاطة بأسس الدين الإسلامي ومسلّماته، كلها أمور تساهم في إعاقة محاولات تجسيد مشروع التكامل المعرفي.

ورأت الدراسة أنّ تجسيد مشاريع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي لا تقف عند هذا الحد، وإنما تتعداه إلى نمط النظام التعليمي القائم على تحقيق أهدافه، وأن إسناد ذلك إلى أنظمة تعليمية دمجية مكرسة للجمود الفكري، ومحبطة لمحاولات الاجتهاد والإبداع سيكون مصيرها الإخفاق والهدر التعليمي. ورأت كذلك أنّ مقاومة التغيير من بين أهم معيقات تجسيد أهداف التكامل المعرفي وتحقيقها.

وفي ظل معايشة العالم الإسلامي للعديد من المعيقات التي تقف أمام تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي، وفي ظل قيام أنظمته التعليمية الجامعية وفقاً لنمط الأنظمة التعليمية الدمجية المكرسة للجمود الفكري، والمحبطة لمحاولات الاجتهاد والإبداع، يمكن القول باستحالة تجسيد مشروع التكامل المعرفي وتحقيق أهدافه في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي.

وحتى ننهض بمشاريع التكامل المعرفي، وتجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي؛ لا بدّ لدوله من تحقيق استقلالها التام في جميع المجالات (سياسياً، واقتصادياً، وثقافياً) قبل أن تفكر في ذلك أصلاً؛ لأن الخائف والـمُسيَّر والجائع والـمُقَيَّد والعَبد والمحجور عليه والـمُقَلِّد لغيره لم يشهد له الماضي بأي إنجاز مقبول، فكيف للحاضر وما يقع فيه، أو المستقبل وما سيقع فيه أن يشهد له بذلك؟ بعد ضمان دول العالم الإسلامي لاستقلالها التام، وتجسيد مشروعها التكاملي المعرفي، عليها أن تجسد آنذاك مبدأ الوسطية في شؤون حياتها، والتحول من أقصدة الحياة إلى الجمع بين أنسنتها وأقصدتها في الوقت نفسه والكم والكيف نفسيهما.

ولتيسير تجسيد التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه، يتعيّن وضع المشكلات التربوية التي يعيشها النظام التعليمي الجامعي في العالم الإسلامي في سياقها المعرفي الطبيعي، والعودة إلى العهد الراشدي في عقلانيته، والخلدوني في اجتماعيته، والشاطبي في سلفيته بوصفها نقطة انطلاق حضارية جادة.

ولتفعيل دور التكامل المعرفي في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي من خلال تحقيق الاجتهاد والإبداع الذي يستهدفهما، لا بدّ من تغيير النظام التعليمي الجامعي من النمط الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التربوي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال تحويل الأهداف من اجتياز المتكوِّن للامتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع، وتوظيف الوسائل واستثمارها، وتحويل التقويم من كفاءة الاستظهار إلى كفاءة الأداء.