مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع عشر - الجزء الثاني

شعبان 1445 هـ - مارس 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

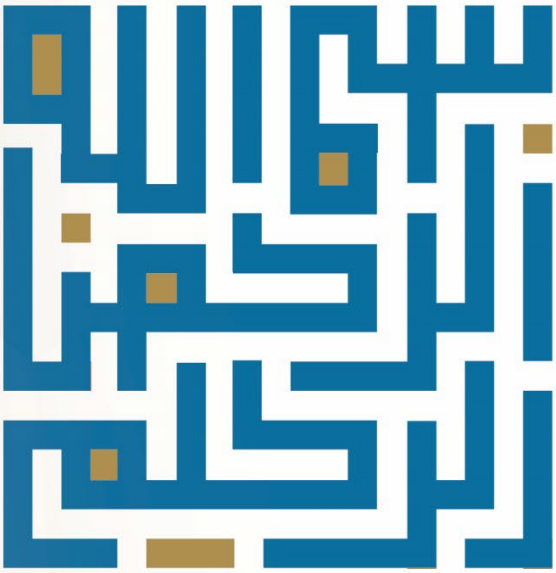
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج د. أروى بنت صالح العقيل	11
2	فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى د. فواز بن صالح السلمي	61
3	Quality of entrepreneurial education: A Comparative empirical study between King Abdullah University of Science and Technology in KSA and University of California in the USA د. ريـم بنت ثابت محمد القحطاني	99
4	أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية د. غدير بنت علي المحمادي	121
5	نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية "دراسة تحليلية مقارنة" د. منى بنت دهيش القرشي	179
6	المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: وجهات نظر المعلمين والمعلمات. د. أحمد بن عاطف الشهري	231
7	نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى د. نايف بن عشق العتيبي	255
8	التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في مدينة نجران د. وفاء بنت محمد الدغرير	301
9	أثر استخدام نموذج فراير Frayer في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (1) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني	345
10	رقمنة التاريخ الوطني ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030 د. محمد بن جابر يحيى الخالدي المالكي	395

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية "دراسة تحليلية مقارنة"

Knowledge Theory in Islamic Philosophy and Some Educational Philosophies: An Analytical Study

إعداد

د. منى بنت دهيش القرشي

أستاذ أصول التربية المشارك

بجامعة جدة

Dr. Mona Deheash Mosaied Alqurashi

Associate Professor of Education

At University of Jeddah

DOI:10.36046/2162-000-017-015

د. منى بنت دهيش القرشي.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٥/٣٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٦/٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة تناول نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية بصورة تحليلية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة منهج الدراسة المقارن بمراحله الأربعة: الوصف، التفسير، التحليل والمقارنة، الخروج بالمبادئ العامة، وجاءت الدراسة مكونة من إطار عام شمل مقدمتها ومشكلتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها ومنهجها والدراسات السابقة، ثم ست محاور، عرض المحور الأول ملامح نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، وتناول المحور الثاني ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، ووضح المحور الثالث ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية، وكشف المحور الرابع عن ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية، وعرض المحور الخامس ملامح نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية، وحدد المحور السادس أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية، واختتمت الدراسة بخاتمة بها أبرز النتائج والتوصيات والمقترحات، ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تنقسم المعرفة عند معظم علماء المسلمين إلى خمسة أنماط هي: المعرفة اللدنية، والمعرفة الوثقى، والمعرفة المنقولة، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية، المعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح، طرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، يرى المثاليون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العام، يرفض الواقعيون المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز، تعد الخبرة عن البرجماتيين هي الوسيلة التي نحصل من خلالها على المعرفة نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين، المعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا.

الكلمات المفتاحية: نظرية المعرفة، العلم، الفلسفات التربوية، المعرفة الحسية، التربية الإسلامية.

Abstract

This study aims to analytically examine the theory of knowledge in Islamic philosophy and some educational philosophies. To achieve this objective, the study employs both foundational and descriptive methodologies. The study is structured with a general framework that includes an introduction, problem statement, research questions, objectives, significance, methodology, and review of previous studies. It is then divided into six main sections. The first section highlights the features of the theory of knowledge in Islamic education, while the second section discusses the features of the theory of knowledge in idealistic philosophy. The third section elucidates the features of the theory of knowledge in realistic philosophy, and the fourth section reveals the features of the theory of knowledge in existential philosophy. The fifth section presents the features of the theory of knowledge in pragmatist philosophy, and the sixth section identifies the similarities and differences between these philosophies regarding the theory of knowledge in the context of Islamic education. The study concludes with a summary of the main findings, recommendations, and suggestions. Among the key findings of the study are the following: Knowledge, according to most Muslim scholars, is classified into five types: empirical knowledge, testimonial knowledge, transmitted knowledge, rational knowledge, and sensory knowledge. Islamic knowledge is not an end in itself but a means to virtuous action. Therefore, knowledge without righteous deeds is of no value. The methods and tools of knowledge in Islamic education include perception, reason, and tradition. Idealists argue that knowledge is possible but limited to the boundaries of sensory experience alone. We cannot know anything beyond the senses, such as innate ideas and general conceptions. Realists reject sensory knowledge and emphasize limited rational knowledge within the boundaries of clear and distinct thinking. According to pragmatists, experience is the means through which we acquire knowledge by actively interacting with environmental stimuli within a specific temporal and conceptual framework. Existentialists perceive knowledge as a movement of doubt and a desire to explore possibilities in pursuit of truth. It is a living experience that involves both reason and emotion.

Keywords: Theory of Knowledge, Science, Educational Philosophies, Sensory Knowledge, Islamic Education.

المقدمة

إن كل أمة من الأمم تمر بفترات من تاريخها تجد نفسها مدفوعة إلى التغيير نحو الأفضل أو بحاجة إلى هذا التغيير...في هذه الفترات تعود الأمة بتفكيرها إلى الوراء عبر التاريخ تختار من تاريخها فترات النهوض وسنوات الرقي لتتعرف منه على العوامل التي أدت إلى نهضتها ثم تستخلص ما يمكن أن يفيدها في حاضرها ومستقبلها. (عبد القوي، ٢٠٠٥)

وتعد المعرفة الوسيلة الأساسية والضرورية لإحداث التغييرات المطلوبة في جميع المجتمعات، وفي هذا العصر الذي يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي أصبح البحث في المعرفة ضرورة لا غنى عنها.

حيث تمثل المعرفة بشكل عام أهمية بالغة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، فهي وسيلة مثلى في تنمية قدرات الأفراد العقلية، كما أنها تعد " حجر الزاوية في التنمية الإنسانية، فهي أداة لتوسيع خيارات البشر، والتغلب على الحرمان المادي، وبناء المجتمعات المزدهرة في القرن الحادي والعشرين" (تقرير التنمية الإنسانية، ٢٠٠٣) ومن ثم لا نكون مبالغين إن قلنا بأن المعرفة هي مصدر قوة المجتمعات؛ حيث تقاس قوتها اليوم بما تمتلك من قواعد معلوماتية، ومراكز علمية، والمعرفة هي عبارة عن "مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به". (عبد الوهاب، ٢٠٠٠، ٥)

وتعد المعرفة العصب الحقيقي لمنظمات اليوم، ووسيلة هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أن المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في إيجاد الثروة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية، وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة. (حمود، ٢٠١٠)

كما تعد المعرفة هدفا أساسيا في عملية التربية، لبناء الفرد والجماعة، فبدونها لا تتكامل شخصية الفرد، ولا يصلح حال الجماعة، ولا تتم عملية التربية ذاتها على نحو شمولي متكامل ومتوازن يراعي شتى أبعاد الشخصية الإنسانية من الروحية والعقلية والجسمية والوجدانية، ومن ثم فإن تحصيل المعرفة وكسبها وتنميتها باستمرار وتوسيع مجالاتها، يعتبر من أهم أهداف العملية التربوية بمختلف برامجها ومناهجها ونظمها وطرائقها.

والمعرفة تعد فوق ذلك، من أهم الوسائل، بل من أولاها وأكثرها فعالية، لتحقيق تقدم الفرد والجماعة معا، ورفعتهما ورقيهما وتطوير حياتهما وتحسين مستواهما بشكل متواصل، وصنع ازدهار الحياة البشرية، وتعميم الرخاء والرفاهية بين الجميع بحسن استثمار الكون بإمكانياته الظاهرة والمخبوءة على أمثل وجه ممكن، إن المعرفة باختصار معبر، وسيلة الفرد والجماعة في تحقيق أهدافهما الخاصة والعامة في الحياة. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٠٤)

وأصبحت المعرفة في العصر الراهن المحرك الأساسي للإنتاج والنمو الاقتصادي، كما أصبح التركيز على المعلومات والبيانات والتكنولوجيا من العوامل المسلم بها في الاقتصادات الحديثة، ونتيجة لذلك بدأ الحديث عن مصطلحات جديدة، مثل "مجتمع المعلومات" و"اقتصاد التعليم" و"اقتصاد المعرفة" والموجة الثالثة و"الاقتصاد الرقمي".(باطويح، وشاشي، ٢٠١١، ٣٥٤)

وعلى الرغم من أن المعرفة لا تعتبر مصطلحاً جديداً، إلا أنها بدأت في التحول إلى معنى جديد في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت محركاً للاقتصاد والتقدم الاجتماعي، وينظر إليها على أنها سلاح فعال يمكن لأي مؤسسة من المؤسسات، إذا ادارته بشكل جيد، أن تستخدمه لتحقيق التقدم والتميز على الآخرين، حيث أن العالم يشهد الآن مرحلة جديدة تتزايد فيها أهمية البعد الفكري والمعرفي، وتتقدم فيها المعرفة كمورد أساسي على بقية الموارد الأخرى" (جوامع، وبركات، ٢٠٠٩: ٢٦٤). لذلك أضحت المعرفة المتمثلة في الخبرات الإنسانية والقيم والمعتقدات من أنفس الموارد وأكثرها فاعلية وتأثيراً، إذ بدأت تعتمدها المؤسسات للحصول على التفوق والقيمة المضافة التي تحقق لها التميز والميزة التنافسية، فالمجتمع العالمي الآن هو مجتمع المعرفة الذي يقوم على درجة عالية من التنافس.

مشكلة الدراسة:

بدأت المعرفة الإنسانية على نحو تكاملي منذ بدء التكوين. وتتجلى هذه الشمولية في الفلسفات الأولى التي اتسمت بطابعها الموسوعي، وعلى هذا الأساس كان يطلق على الفلسفة الأولى أم العلوم وفن الفنون، إذ فيها اجتمعت عناصر المعرفة في المجالين الفيزيائي والميتافيزيائي. وفي الأصل والجوهر كانت الفلسفة تأخذ صبغة شمولية تكاملية وهي كما عرفها الأقدمون: النظر إلى الوجود بما هو موجود. وفي هذه الفلسفة ظهر عمالقة الفكر الإنساني الذين اتصفوا بالطابع

الموسوعي مثل أرسطو وفولتير وكانط وديكارت وليوناردو دافنتشي وأوغست كومت، وغيرهم كثر، وهم يشكلون نمطا من الفلاسفة الذين لهم اسهامات في عدة ميادين معرفية فيزيائية وفلسفية وكونية شاملة. ومما لا شك فيه أن الحدود والحواجز بين العلوم جاءت في فترات متقطعة من التاريخ حيث بدأت هذه العلوم تنفصل تدريجيا عن الفلسفة. ومع أهمية هذا الاستقلال نشأت فلسفات جديدة لصيقة بكل علم من هذه العلوم من أجل توجيهها وتحقيق تكاملها مع العالم بصيغته الشمولية، ويمكن ملاحظة أن التكامل المعرفي بين العلوم لم ينقطع، وبقيت الفلسفة بصورة عامة تمثل الفعالية المعرفية التي حاولت أن تحافظ على مسارات التكامل والتفاعل بين مختلف العلوم والفنون، لتحقيق ثورة فكرية معرفية عظيمة، ومن ثم الإسهام في تطور الحضارة الإنسانية. (وطفة، ٢٠٢٣).

ومنذ الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين ارتفعت أصوات المختصين في الحضارة الغربية المعاصرة، محذِّرة من الآثار السلبيَّة التي أحدثها الانشِقاق بين أدوات المعرفة الثلاث: الوحي والعقل والحواس، وظهر القول: أنَّ اقتصار المعرفة على العقل والحواس وميدان العلم الطبيعي أدَّى إلى ظهور الإنسان ذي البعد الواحد، وأنَّ الاعتماد على المفاهيم التكنولوجيَّة والعلميَّة وحدها أوجد "كرة أرضيَّة قاحلة"، وأنَّ الحاجة ماسَّة لإيجاد منهج معرفة متوازن وشامل وجديد. (الكيلاني، ٢٠٠٩)

ويرى النظام المعرفي الغربي الحديث أن الحقيقة مستقلة عن الذات الإنسانية، قائمة بذاتها في عالم الواقع، أما الوجود الطبيعي بأحداثه وظواهره ومكوناته، فيخضع لقوانين طبيعية صارمة، وهي مستقلة عن أي تأثير أياً كان مصدره، وقد بُنِيَ هذا التصور على نظرة معادية للدين، ورؤية مهاجمة للقيم. (أبو الشويعر، ٢٠١٤، ١١، ١٢).

إن مصطلح (Epistemology) يعد من أهم مباحث الفلسفة الثلاثة المشهورة، بل يعده بعضهم أساس الفلسفة كما يرى ديكارت، وكل فلسفة قائمة لابد لها من أصل معرفي ترتكز عليه، وتتبناه عند الإجابة عن كثير من الأسئلة الموجه لها في نظرتها للكون والإنسان والحياة، وهذا الأصل المعرفي لا يمكن استيعابه دون معرفة مصادره وأدواته التي يحصَّل بها المعرفة.

في ضوء ما سبق جاءت فكرة هذا البحث في محاولة استجلاء معالم نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية وذلك بصورة تحليلية واستخلاص ما يترتب على ذلك من تطبيقات تربوية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما نظرية المعرفة في التربية الإسلامية؟
٢. ما نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية؟
٣. ما نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية؟
٤. ما نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية؟
٥. ما نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية؟
٦. ما أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن نظرية المعرفة في التربية الإسلامية.
٢. بيان نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية.
٣. تحديد نظرية المعرفة في الفلسفة الواقعية.
٤. بيان نظرية المعرفة في الفلسفة الوجودية.
٥. عرض نظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية.
٦. التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الفلسفات في نظرية المعرفة في ضوء التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

١. غموض نظرية المعرفة في بعض الفلسفات التربوية لدى الكثير خاصة الشباب مما يستوجب استجلائها.

٢. إثراء الجانب النظري في مجال المعرفة وفق الفلسفات التربوية المختلفة وتحليل ذلك من منظور التربية الإسلامية.

٣. إفادة المؤسسات التربوية المعنية بتوضيح النظريات التربوية المرتبطة بالمعرفة واستخلاص تطبيقاتها التربوية.

٤. تواكب الدراسة الاهتمام المتزايد بالمعرفة باعتبارها عنصراً رئيساً ومحركاً مهماً لعملية التنمية بالمجتمع.

٥. إزالة اللبس لدى البعض حول نظرية المعرفة في بعض الفلسفات وبيان وجهة نظر التربية الإسلامية نحوها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة منهج الدراسة المقارن بمراحله الأربعة: الوصف، التفسير، التحليل والمقارنة، الخروج بالمبادئ العامة.

١- الوصف: تقوم الباحثة في هذه المرحلة بجمع المعلومات والبيانات والمعطيات التربوية وتعتبر هذه المرحلة النظرية.

٢- التفسير: تقوم الباحثة بتفسير تلك المعلومات عن طريق شرح الأسباب التي أدت الى أن تكون المعطيات بهذه الصورة.

٣- التحليل والمقارنة: تقوم الباحثة بوضع المعلومات بجانب بعضها البعض ليسهل من خلالها معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الدراسة.

٤- المبادئ العامة والنتائج: في هذه المرحلة تقوم الباحثة بعرض ما توصلت اليه في ضوء المراحل الثلاث السابقة وتعرف بالتطبيقية.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم المعرفة:

تعني المعرفة مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الظواهر. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٢٨).

وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والأحكام المستمدة من الدين الإسلامي أو الناتجة من توظيف ما تراكم من معلومات حسية في ذاكرة الناس حسية مرتبطة بعالم الشهادة.

مفهوم نظرية المعرفة:

مصطلح مركب من لفظين: أحدهما نظرية: ونعنى بها، قضية أو تركيب عقلي مؤلف من تصورات منسقة، تهدف إلى ربط النتائج بالمقدمات، كما أنها تطلق أيضا على ما يقابل المعرفة العامية، تلك المعرفة التي تتقيد بالنتائج العملية وتظل بمعنى جزئية. أي أنها تدل على ما هو موضوع تصور منهجي منظم ومتناسق. (مقبل، ٢٠١٢)

ومفهوم نظرية المعرفة الذي سوف نتبناه في دراستنا هذه: أنها دراسة منظمة أو بحث في المعرفة من حيث أصلها، ماهيتها وإمكانها، وطرق الوصول إليها وطبيعتها وحدودها وقيمتها في المنهج الإسلامي والفلسفات الأخرى.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على نظرية المعرفة في التربية الإسلامية ومقارنتها مع الفلسفة المثالية، الواقعية، الوجودية، البرجماتية.

الدراسات السابقة:

١. استهدفت دراسة محمد (٢٠١٩): وضع تصور مقترح لتطبيق التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر. وقد أجريت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال عرض مفهوم أسلمة العلوم والتكامل المعرفي، والإطار التحليلي الذي يتضمن التحليل الكيفي لمحتوى مقررات قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، وكذا الإطار

الميداني الذي يتضمن استبانة لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على متطلبات تحقيق التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية بكلية التربة جامعة الأزهر، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود بعض أوجه القصور في تحقيق مظاهر التكامل المعرفي بقسم التربية الإسلامية. وأنه ينبغي الاهتمام بإعداد الباحث التربوي ضمن برنامج تدريبي يشتمل على القرآن الكريم، الحديث الشريف، التراث التربوي، التعامل مع مشكلات الواقع الإسلامي).

٢. وسعت دراسة السيد (٢٠١٧): للتعرف على أهم التوجهات الحاكمة للتكامل المعرفي والتي تتضمن الاهتمام العالمي بالتكامل كأحد الاستراتيجيات لتحقيق الجودة التعليمية، وفقدان الأخذ بالتكامل المعرفي بكليات التربية بالشكل الذي أوجد سلبيات ظهرت من تقديم المعرفة التربوية عن الرؤية المتكاملة، وكذا ما تفرضه طبيعة الحياة على المتعلم العيش بكافة ظواهرها بصورة متكاملة، وأن القضايا التعليمية ترتبط فيما بينها بأكثر من بعد، واستهدفت الدراسة أيضاً تحديد مجالات التكامل بين أقسام كليات التربية من خلال معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيقه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لرصد وتحليل الواقع المعرفي داخل كليات التربية وفقا لما تنص عليه اللوائح المنظمة. وقد توصلت الدراسة إلى: غياب اللوائح والقوانين التي تعمل على نشر ثقافة التكامل المعرفي بين الأقسام داخل الكلية، ضعف إحداث التوازن بين أنواع المعارف التربوية والثقافية والأكاديمية مما يؤدي إلى سطحيتها، غياب المساءلة التعليمية داخل كليات التربية، تدني عملية تخطيط وضع المعارف داخل المناهج التعليمية، الانفصال بين الجانبين العلمي والنظري داخل كليات التربية، اغتراب المعارف التي تقدم للمتعلمين في ميدان التربية، ضعف فلسفة التوحيد الفكري في رسالة كليات التربية.

٣. وهدفت دراسة المومني وخزعلي (٢٠١٥): الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، شارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة

المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

٤. وقدم دراسة (Bin Baba)، (S & T. M، R & Harris)، (٢٠١٥): استهدفت الكشف عن الإطار المفاهيمي للمنهجية القرآنية لتكامل المعرفة في التعليم، والعمل على تحديد كيفية فهم المعلمين والمحاضرين للمعرفة المتكاملة وتطبيقها على أساليب التدريس، وكذا تطوير منهجية تركز على المعلم تعتمد على التكامل بين المعرفة العقلية والنقلية وفق المنهجية القرآنية. وإمكانية قياس تصورات المعلمين والمتعلمين لمحتوى التعلم والتعليم المتكاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك عن طرق المقابلات الشخصية، وعمل استبانة مسحية طبقت على عينة عددها (٢١٠) من الطلاب والمعلمين والمحاضرين، وتم تحليل البيانات في الفترة من شهر مايو إلى سبتمبر لعام ٢٠١٤م. وقد توصلت الدراسة إلى: يعد المنهج القرآني الكريم النظام الأمثل لتكامل المعرفة لأنه يقوم على ترسيخ كل من التعاليم الإسلامية والعلوم التطبيقية، ينبغي أن يكون المعلم محور عملية التكامل، لأنه الذي يقوم بتدريس محتوى التعليم المتكامل، فشل بعض الطلاب في فهم تكامل المنهج القرآني الذي يؤدي إلى تكامل المعرفة والتعليم؛ مرده إخفاق بعضهم في فهم معاني تكامل المعرفة، يعد الفصل بين التعليم من أحد العوامل التي تسهم في استمرار تراجع المسلمين في التعليم، قدرة المعلم على ممارسة تصنيف عملية التعليم والتعلم وفق المنهج القرآني لتكامل المعرفة والتعليم، تؤثر بالإيجاب على العملية التعليمة.

٥. وهدفت دراسة بقيعي (٢٠١٣): الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من) ١٤٢) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية، واستخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب، ومقياس المعتقدات المعرفية، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد: التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

٦. وسعت دراسة (Anas، N، Alwiaze & Abu Bakar، N.A)(٢٠١٣): لتسليط الضوء على مفهوم التكامل المعرفي من المنظور الإسلامي، والكشف عن التحديات التي تواجهه. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف واقع التعليم ومدى احتياجه للتكامل المعرفي وفق

الرؤية الإسلامية، وقد توصلت الدراسة إلى: التكامل المعرفي في الإسلام ضرورة من ضروريات التقدم العلمي في المجتمع، إمكانية تطبيق المعرفة العلمية والتكنولوجية وفق الشريعة الإسلامية، تكامل المعرفة الإسلامية له تأثير إيجابي داخل النظام التعليمي، يتماشى تكامل المعرفة الإسلامية مع التقدم العلمي في كافة المجالات.

٧. وسعت دراسة (Ssekamanya، & Ismail، N. A) (٢٠١١): لتحليل تجربة أسلمة المعرفة في الجامعة الإسلامية بماليزيا، وتحديد الطرق المستخدمة في هذه التجربة، ومعرفة العوامل الداعمة لعملية أسلمة المعرفة بالجامعة الإسلامية، وكذا الجوانب التي تحتاج إلى تحسين من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأسلوب التحليل الكيفي. وقد توصلت الدراسة إلى: الاهتمام بأسلمة المعرفة داخل الجامعات الإسلامية بماليزيا، أن تكون الكتب المدرسية منبثقة من الرؤية الإسلامية، ضرورة تحسين البحوث العلمية المتعلقة بعملية أسلمة المعرفة وجديتها في النهوض بالتعليم، ضرورة توفير الكتب المدرسية المعتمدة على الرؤية الإسلامية داخل الجامعة الإسلامية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من العرض السابقة تنوع الدراسات التي اهتمت بالمعرفة بوجه عام سواء ما يتعلق بأسلمة المعرفة أو تناول التكامل المعرفي بين العلوم أو العلاقة بين المعتقدات المعرفية أو تأثير المعرفة في بعض المتغيرات، وتنوعت المنهجية المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين أصولية ووصفية، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة في الحديث عن المعرفة بوجه عام، ولكنها تختلف عنها في تركيزها على نظرية المعرفة تحديداً وفي تناولها من وجهة نظر العديد من الفلسفات الوضعية بصورة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تناول بعض المفاهيم النظرية وفي تدعيم الإحساس بمشكلتها وفي الاسترشاد بما ورد بها من مراجع ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية.

أولا: الوصف والتفسير:

المحور الأول: نظرية المعرفة في التربية الإسلامية

١. مفهوم المعرفة:

كلمة معرفة تعبير يحمل العديد من المعاني لكن المتعارف عليه هو ارتباطها مباشرة في المفاهيم التالية: معلومات، تعليم، اتصال. (حسيبة، ٢٠٠٩، ٦٠٣)

والمعرفة إذًا ليست سوى عملية إدراك للأشياء على حقيقتها، أو عملية حصول العلم بالأشياء، أو عملية كسب المعلومات، أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه، ومن ثم الحكم عليه. (أبو العينين، ٢٠٠٣، ٢٠٤).

ولقد عرف البعض المعرفة بأنها " عملية توظيف ذهني لما تراكم في الذاكرة من معلومات حسية عن عالم الشهادة للتمييز الفوري بين المثيرات الخارجية التي تتصل بها في حياتنا العملية، ولتحديد ردود أفعالنا تجاهها، كل ذلك من خلال المقارنة فالمطابقة بين وارد الحس من معلومات عن المثير الخارجي ووارد الذاكرة الفوري من مخزون المعلومات عن ذلك المثير، وما يتبع ذلك من تداعي بقية المعلومات التي نمتلكها عن ذلك المثير مما يعمق معرفتنا به" (بريمة، ٢٠٠٠، ٢٢٢) ويرى البعض أن المواضع التي ورد فيها مصطلح المعرفة في القرآن الكريم بألفاظه "عرفوا، يعرفون، عرفهم" وهي مواضع تشير إلى أن المعرفة هي عملية فطرية يمارسها الناس كافة للتمييز بين المثيرات الخارجية التي تباشر بالحواس، وهذا التمييز يترتب عليه رد فعل نفسي أو حركي، صوابا أكان أم خطأ، حقا أم باطلا. (بريمة، ٢٠٠٠، ٢٢٢)

والمعرفة هي كل شيء ضمني أو ظاهري يستحضره العاملون لأداء أعمالهم بإتقان أو لاتخاذ قرارات صائبة والوصول إلى الأهداف التي يريدونها عبر تكامل عمليات إدارة المعرفة من اكتساب وتمثيل ومشاركة وتوظيف للمعرفة. (القهيوي، ٢٠١٣, ١٧)

وبمراجعة هذه التعاريف يتبين أن المعرفة الإسلامية تعني أنها مجموعة الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والأحكام المستمدة من الدين أو الناتجة من توظيف ما تراكم من معلومات حسية في ذاكرة الناس مرتبطة بعالم الشهادة.

٢. أنواع المعرفة:

تتضمن المعرفة أنواعا وأشكالا متنوعة ومتعددة يمكن ذكر أهما باختصار شديد (خلف، ٢٠٠٧، ١٠، ١١):

أ- المعرفة الضمنية: وهي المعرفة التي تكون متضمنة في أشخاص من تتوفر لديه هذه المعرفة والتي تختزنها عقولهم وما تحتويه هذه العقول من معارف وأفكار لا تنفصل عنهم أو هي تلك المهارات التي تتواجد داخل كل عقل وقلب كل فرد ممن يعملون في المؤسسة والتي من غير السهل نقلها أو تحويلها للآخرين وقد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية وهي المعرفة الموجودة في عقول الأفراد والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة وغالبا ما تكون ذات طابع شخصي لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة.

ب-المعرفة الظاهرة (الصريحة): والتي تتجسد بشكل مادي وتتعلق بالمعلومات الموجودة والمخزنة في أرشيف المنظم على شكل: كتب وتقارير وأبحاث ودراسات وما يمكن تخزينه من مختلف وتنوع وتعدد المعلومات في أجهزة الحاسوب أو أجهزة أخرى للتوثيق والتخزين، وعليه يمكن للأفراد داخل المنظمة الاستفادة منها والوصول إليها واستخدامها لما هو مناسب من خلال الندوات واللقاءات والمناشير وغيرها من الوسائل المتاحة شريطة تحديد استخدامها بالجهة التي تبنتها أو حصلت عليها حصرا وفي هذه الحالة تكون المعرفة هذه معرفة مغلقة وغير مفتوحة من خلال حماية الأسرار الصناعية وحقوق الملكية بما فيها حقوق الملكية الفكرية والحقوق المجاورة وحقوق الطباعة والنشر والتوزيع والإسرار الصناعية والعلامات التجارية وغيرها.

ج- المعرفة العلمية: يمكن أن تكون معرفة فكرية أو نظرية أي تشمل كل من الجانب التطبيقي والعملي أي تكون معرفة علمية وعملية في وقت واحد وبتعبير آخر تجمع بين المعرفة في جانبها النظري والمعرفة في جانبها التطبيقي أي العملي.

د- المعرفة الشاملة (العامة): قد تكون معرفة عامة وشاملة لمختلف الجوانب والمجالات أو متخصصة بمجال أو جانب معين أو مجالات وجوانب معينة محددة.

هـ- المعرفة الفردية (المؤسسية): أن تكون فردية عندما تتحقق وترتبط بالفرد ومعرفة مؤسسية ترتبط بالمؤسسة أو الجهة التي تتوفر لديها هذه المعرفة وهذا ما يجعل من المعرفة أن تكون منظمة عندما تتولى توليدها مؤسسات تنظم عملية توليد المعرفة.

٣. مميزات المعرفة الإسلامية:

تتميز المعرفة الإسلامية بأنها "لا تقف عند حد الظن، ولا تقف عند مجرد التقليد، كذلك فإنها لا تكتسب من مجرد الأماني والشهوات والأكاذيب، قال تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّآ أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ ﴿٧٨﴾﴾ [سورة البقرة:٧٨]، كما تتميز بالتكامل والشمول، فالمعرفة في الإسلام ليست قاصرة على دائرة معينة من دوائر الحياة" (يونس، ١٩٩٩، ٥٢)، ومعروف أن الإسلام "دعا إلى معرفة متكاملة يتآزر فيها الحس والعقل والقلب والخبر المنزل، وهي وسائل المعرفة الخاصة بعالم الشهادة وعالم الغيب معا، ولا يعول على الحس فقط كمصدر للمعرفة كما فعل الحسيون أو العقل وحده كما فعل العقليون، وإنما جمع بين مصادر المعرفة المتعددة من حس وعقل وقلب وخبر منزل" (عامر، ١٩٨٨، ٢٠١)، وهكذا يتضح أن الإسلام ينظر للمعرفة على أنها كل متكامل لا يعرف التنافر بين أجزائه ؛ فهناك تكامل بين الوحي والعقل، وتكامل بين النظر والعمل، وتكامل بين المعرفة العلمية والمعرفة الغيبية، وكل ذلك نابع من تجليات مبدأ التوحيد في الإسلام.

ويتميز التراث المعرفي الإسلامي بثرائه في الخبرات والممارسات الإنسانية، كما يتميز بانتمائه للإسلام المؤثر الأول في صنع هذا التراث، الذي وجهه وجهته، وصبغه بصبغته، قال تعالى: ﴿صِبْغَةَ ٱللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ ﴿١٣٨﴾﴾ [سورة البقرة:١٣٨]، هو الذي حدد الأهداف ورسم المناهج، وأعطى الحوافز وأرسى الدعائم، وربى الإنسان الذي يفكر ويريد ويتحرك في ضوء كتابه الهادي للتي هي أقوم، وسنة رسوله الذي جعله الله أسوة حسنة للمؤمنين، وختم برسالته كل رسالات السماء.

والمعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح، يؤكد ذلك ما ورد في الحديث من أن الإيمان هو "ما وقر في

القلب وصدقه العمل"، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم يوصي أصحابه بالتزام الحق والعمل به متى عرفوه، قال صلى الله عليه وسلم لأحد صحابته "عرفت فالزم" (الهيثمي، ٢٠٠١، ١٧٩).

٤. مصادر المعرفة في الإسلام:

١- الوحي:

والوحي الإلهي: هو أهم مصادر المعرفة الصحيحة، وأسماها وأجلها وأكملها وأيقنها، لا يداخله ريب، ولا يلابسه شك، ولا يلحق به قصور.

إن الوحي الإلهي باختصار، نور رباني ينفثه المولى تبارك وتعالى في قلوب رسله المصطفين الأخيار، ويلقيه في روعهم، عن طريق الملائكة الأطهار ليهدوا به البشرية إلى سواء السبيل ويخرجوها من الظلمات إلى النور. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٣)

٢- الإلهام:

يعد الإلهام أحد مصادر المعرفة العقلية المجردة، وإدراك الحقائق والمعنويات والمثل العليا، والإلهام والحدس مترابطان: من حيث إن كليهما يتم عن طريق الإدراك الباطني الذوقي الوجداني المباشر، الذي يتم بسرعة خاطفة وكأنه شعاع نور، وبالإلهام تحصل المعرفة دفعة واحدة حيث تهجم على قلب المرء إذا ما صفت نفسه وزكت روحه وسيطر على بدنه وضبط انفعالاته وشهواته وأهوائه، وتخلص من ربقة المادة والغرائز والنزوات. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٢)

والإلهام: إلقاء الشيء في الرّوع، ويختص ذلك بما كان من جهة الله تعالى وجهة الملأ الأعلى، قال تعالى: ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾﴾ [سورة الشمس:٨]، والرّوع لغةً: القلب والذهن والعقل. (مقبل، ٢٠١٢)

٣- العقل:

يعد العقل أساس المعرفة البشرية، ووسيلة إدراكها وفهم حقائقها وتنظيمها وترتيبها وتنسيقها وبنائها وربطها ببعض، والوعاء الحافظ لها، وأداة توظيفها فيما يفيد الإنسان، وبالعقل، وما يرتبط به من ذكاء وعمليات عقلية عليا يدرك الإنسان حقيقة نفسه، وحقيقة الحياة، وحقيقة الكون بظواهره ومركباته وأجزائه وعناصره، والقوانين التي تتحكم فيه، والعلل ومعلولاتها، والأسباب ومسبباتها ونحو ذلك. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٠)

وعلمياً للعقل أكثر من معنى نستطيع أن نوجزها مدرجة تحت العناوين التالية (مقبل، ٢٠١٢):

١– العقل الشرعي: وهو ما يميز به بين الحق والباطل، والصواب من الخطأ، والنافع من الضار، وسمِّي شرعياً لأنه هو الذي يعتبر شرطاً في التكليف والخطابات الشرعية، وترتب الأحكام القانونية عليه في التشريعات الوضعية.

٢– العقل الفلسفي: ويقصد به المبادئ العقلية (الفلسفية) التي يلتقي عندها العقلاء جميعاً، وهي: مبدأ العليّة، ومبدأ استحالة التناقض، واستحالة الدور، واستحالة التسلسل، وسميته فلسفياً لأنه هو الذي يقول ببداهة وضرورة هذه المبادئ، وهي مما يدرس ويؤكد عليه في الفلسفة، وعليه يقوم المنهج العقلي الذي يتخذ من الدرس الفلسفي مجالاً له.

٣– العقل الاجتماعي: ويقصد به المبادئ العقلية التي تطابقت واتفقت عليها آراء الناس العقلاء جميعاً في مختلف مجتمعاتهم وشتى أزمانهم وأماكنهم، كقبح الظلم، وحسن العدل، ووجوب ما لا يتم الواجب إلاّ به، واقتضاء الأمر بالشيء النهي عن ضده، وهو ما يعرف في لغة أصول الفقه بسيرة العقلاء.

٤– العقل الخلقي: نسبة إلى الأخلاق، حيث تقسمه الفلسفة الأخلاقية إلى قسمين: نظري وعملي.

٥– العقل النظري: وهو الذي يتجه إلى ما ينبغي أن يعلم، فينصب على الإدراك والمعرفة.

٦– العقل العملي: وهو الذي يتجه إلى ما ينبغي أن يعمل، فينصب على الأخلاق والسلوك.

٤– الحس:

ركز الفلاسفة على الحواس الخمس كمصدر للمعرفة، وتوسع علماء وظائف الأعضاء (الفسيولوجيون) باستقصاء جميع أعضاء الحس وبيان دورها في تحصيل المعرفة، فقسموا "الحواس الخمس إلى مجموعتين:

١– المجموعة الأولى: وتتألف من حاستي اللمس والذوق، وتقوم بدور نقل الانطباعات البيئية أو الإحساسات المختلفة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشياء المادية والمحيطة بالإنسان.

٢- المجموعة الثانية: وتتألف من حاسة البصر وحاسة السمع وحاسة الشم، وتقوم بدور نقل انطباعات الأشياء المادية دون أن تحتك احتكاكاً مباشراً بتلك الأشياء المادية، بل عن طريق الأشعة الضوئية الصادرة عن الأشياء المرئية بالنسبة لحاسة البصر، وعن طريق الأمواج الصوتية المنبعثة من الأشياء المسموعة الصوت بالنسبة لحاسة السمع، وعن طريق الروائح المنبعثة من الأشياء ذات الرائحة بالنسبة لحاسة الشم".

٥. التربية الإسلامية ونظرية المعرفة:

المعرفة في التربية الإسلامية نجدها معرفة شاملة وافية ومتوازنة حيث تحظى المعرفة بمكانة مهمة في الفكر التربوي الإسلامي وهي تقف عند الجوانب المادية والمعنوية فقط ,فجميع المعارف والحقائق لها قيمتها مادامت في مصلحة الفرد والجماعة ولا تتعارض مع مبادئ الدين الإسلامي, فالإسلام يتضمن المعارف المجردة المعنوية والغيبية، كما يؤكد علي التجربة وإعمال العقل في البحث والتفكير والتجريب للحصول على المعارف والحقائق المادية، فهي معرفة شاملة لجميع العلوم المرتبطة بشئون الدنيا والآخرة, وتستقي المعرفة من الكتاب والسنة باعتبارهما المصدران الرئيسيان للتشريع وأساس المعرفة يقول تعالى: ﴿وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا ١١٣﴾ [سورة النساء:١١٣].

ويقول (زيادة وآخرون، ١٣٣) تستقي المعرفة من المصادر الثانوية وتشمل: الاجتهاد والقياس، كما يعد النظر في الكون وما به من موجودات مصدرا من مصادر المعرفة يقول تعالى: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ ١٠١﴾ [سورة يونس:١٠١].

ولقد جاءت التربية الإسلامية بنظام متكامل للمعرفة ورد في الآيات القرآنية فكان له أثر كبير على نظرية المعرفة ونتاج العلماء من السلف الصالح ويتلخص منهج المعرفة في القرآن الكريم والسنة النبوية من كل ما يعطل المعرفة ويفسدها مثل: الظن والشك والسحر والأساطير وغير ذلك فيدعوه للتحرر بغية اكتساب معرفة صحيحة. (خالد: ٢٠٠٨، ١٣٤).

١- حث الإسلام على العلم والمعرفة وأولاهما عناية كبرى ولا يتوصل إليهما الفرد المسلم والمجتمع المسلم دون تربية ومن ثم كانت التربية من الأهداف التي سعى إليها الإسلام ليتطور ويرتقي في معرفة الخالق وفي استخلاف الأرض (متولي، ١٩٩٧، ١٣٦).

٢- دعا الإسلام المسلم إلى استغلال المعارف البشرية في شتى المجالات التي تساعد على فهم ما يحيط به وتطور واقعه ولا يمكنه تحقيق ذلك إلا إذا اخذ بكل علم نافع سواء كان هذا العلم دينيا أو دنيويا نظريا أو تجريبا. (حجازي، ٢٠٠٨، ٦١)

٣- والمعرفة الحقيقة في التصور الإسلامي هي المعرفة القائمة على أساس من تقوى الله ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ٢٨٢﴾ [سورة البقرة:٢٨٢].

يقول (العقيل، ٢٠١١، ١١٧) فالإنسان لديه نزوع فطري للمعرفة وبإمكاناته وصفاء ذهنه وتوفيق من الله يصل إلى المعرفة.

٣- المعرفة في الإسلام منها ما هو ثابت ومنها ما هو متغير والمعرفة الثابتة ترتكز على المبادئ والقيم الموحى بها من عند الله سواء وردت في القران الكريم أو على لسان رسوله صلى الله عليه وسلم وما عداها من المعارف متغيرة والتغير سنه من سنن الله في الكون.

وتعددت الآراء حول المعرفة ويمكن اختصارها فيما يلي: (جعنيني , ٢٠٠٨، ١٥٨) (العقيل، ٢٠١١، ١٢١)

١- معرفة توقيفية أي أنها هبة من الله إلى عبادة ويستندون إلى قولة تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ٣١﴾ [سورة البقرة:٣١].

٢- المعرفة مكتسبة وهم يستندون إلى قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ [سورة النحل:٧٨]. (خالد: ٢٠٠٨، ١٣٤)

٣- المعرفة الوثقى: وهي التي تصدر عن كبار العلماء والمختصين، والمعرفة الموجودة بدائرة المعارف الإسلامية، مثل الفتاوى الكبار المشهورة، وأمهات الكتب وفتاوى الصحابة.

٤- المعرفة المنقولة عن السلف وهي تمثل خلاصة تجارب السلف الصالح وخبرتهم.

٥- المعرفة العقلية وهي المكتسبة عن طريق العقل والتأمل الفكري وما يرتبط به من تحليل وتركيب وقياس وربط واستنتاج.

٦- المعرفة الحسية ومصدرها الحواس وتساعد الفرد على إدراك ما يحيط به من ظواهر طبيعية.

وتصل المعرفة للإنسان عن طريق الملاحظة والتجريب والتفكير والتأمل والبحث وما هو واقعي وملموس في هذا الكون الفسيح قال الله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾﴾ [سورة الغاشية:١٧-٢٠]، وتوضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في القرآن الكريم الذي يعتمد على الملاحظة والتبرير بما هو واقع وملموس في هذا الكون الفسيح. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٣٥)

وللإسلام من المعرفة غايتان، الأولى تتمثل في عبادة الله سبحانه وتعالى على علم وبصيرة، وهذه غاية الغايات كما أبانها الله من فوق سبع سماوات، كما يقول ابن تيمية (١٤١١هـ، مج٨، ٤٦): "والمعرفة بالله أعظم المعارف، وطرقها أوسع وأعظم من غيرها، فمن حصرها في طريق معين بغير دليل يوجب نفياً عاماً لما سوى تلك الطريق لم يقبل منه، فإن النافي عليه الدليل، كما أن المثبت عليه الدليل". أما الغاية الأخرى فتنحصر في تحقيق خلافة الإنسان في الأرض، بإعمارها وترقيتها وفق منهج الله، ولذلك فإن المعرفة في نظر الإسلام ضرورية للإنسان وخادمة له في الوصول إلى سعادة الدارين.

وطرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، بخلاف الفلسفات الوضعية التي اقتصرت على طريق واحد للمعرفة، كما عند الفلسفة العقلانية التي اقتصرت على العقل وحده، والفلسفة المادية التجريبية التي اقتصرت على الحس وحده، وفي بيان هذه الطرق يقول ابن تيمية (١٤١١هـ، مج٧، ٣٢٤): "طرق العلم ثلاث: أحدها: الحس الباطن والظاهر، وهو الذي تعلم به الأمور الموجودة بأعيانها، والثاني: الاعتبار بالنظر والقياس وإنما يحصل العلم به بعد العلم بالحس، فما أفاده الحس معيناً يفيده العقل والقياس كلياً مطلقاً، فهو لا يفيد بنفسه علم شيء معين، لكن يجعل الخاص عاماً، والمعين مطلقاً، فإن الكليات إنما تعلم بالعقل، كما أن

المعينات إنما تعلم بالإحساس، والثالث: الخبر، والخبر يتناول الكليات والمعينات والشاهد والغائب، فهو أعم، وأشمل، لكن الحس والعيان أتم وأكمل".

وفيما يلي تفصيل لهذه الطرق الثلاث في تحصيل المعرفة:

أولاً: الخبر:

اهتم علماء الإسلام بهذا الطريق من طرق المعرفة، اهتماماً واضحاً، وصنفوا فيه التصانيف وألفت فيه الكتب، وخرج علم جديد عني بكل ما يختص بنقل الأخبار عن الرجال، وهو علم الجرح والتعديل، علي يد علماء الحديث، وقد بينوا أن الخبر: "هو ما يصح أن يدخله الصدق أو الكذب، وينقسم قسمين: (البغدادي، ١٤٠٩هـ، ١٦)

١- خبر تواتر: وهو ما يخبر به القوم الذين يبلغ عددهم حدا يعلم عند مشاهدتهم بمستقر العادة أن اتفاق الكذب منهم محال، وأن التواطؤ منهم في مقدار الوقت الذي انتشر الخبر عنهم فيه متعذر، وأن ما أخبروا عنه لا يجوز دخول اللبس والشبهة في مثله، وأن أسباب القهر والغلبة والأمور الداعية إلى الكذب منتفية عنهم، فمتى تواتر الخبر عن قوم هذه سبيلهم قطع على صدقه، وأوجب وقوع العلم ضرورة.

٢- خبر آحاد: وأما خبر الآحاد فهو ما قصر عن صفة التواتر، ولم يقع به العلم وإن روته الجماعة.

فتواتر الخبر لا يحتاج إلى دليل آخر كي نصدقه، وإنما يُعلم صدقه بمجرد الخبر ذاته، بينما خبر الآحاد يحتاج إلى أدلة وقرائن تسانده.

والخبر أعم الطرق الثلاث التي تحصل المعرفة، وأشملها، إلا أنه لا يكون إلا بعد الحس والعقل، يقول ابن تيمية: "الخبر أيضا لا يفيد إلا مع الحس أو العقل، فإن المخبر عنه، إن كان قد شوهد، كان قد علم بالحس، وإن لم يكن شوهد فلابد أن يكون شوهد ما يشبهه من بعض الوجوه، وإلا لم يعلم بالخبر شيء، فلا يفيد الخبر إلا بعد الحس والعقل، فكما أن العقل بعد الحس، فالخبر بعد العقل والحس". (ابن تيمية، ١٤١١هـ، مج٧، ٣٢٠)

ومن أنواع الخبر (الوحي) الذي هو جزء من علم الله، وأبرز مصدر للمعرفة في التربية الإسلامية، ومعرفة الوحي معرفة مطلقة ويقينية لا شك فيها، كما في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ

﴿إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَٰكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَّهْدِي بِهِ مَن نَّشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿٥٢﴾﴾ [سورة الشورى:٥٢].

وكلمة الوحي تدلُّ على معانٍ؛ منها: "الإشارة، والإيماء، والكتابة، والسرعة، والصوت، والإلقاء في الروع إلهامًا وبسرعة وبشدَّة، ليبقى أثره في النفس". (زاير، ١٩٩٧، ٢١)

واعتماد النبوة طريقًا للمصدر الرباني (الوحي)، "هو كون الطريق الأول من الحواس لا يمكنه الوصول إلى ذلك المصدر إلا بواسطة وهي (النبوة)؛ لأن المصدر الرباني من عالم الغيب – أي: ما غاب عن الحواس – وكل ما غاب عنها لن يدركه العقل؛ لذا كان الاستدلال على صحة ويقينية المصدر الرباني، ووجود الوحي والنبوة في القرآن دائمًا من ميدان الشهادة، ومجالي الآفاق والأنفس، فإذا أقرَّ العقل بلَّغه الرسالة". (الدغشي، ٢٠٠٢، ٣٥٥)

قال أبو حامد الغزالي: "إن العقول قاصرة، والعقلاء أجمعهم معترفون بأن العقل لا يهتدي إلى ما بعد الموت، ولا يرشد إلى وجه ضرر المعاصي، ونفع الطاعات، لا سيما على سبيل التفصيل والتحديد، كما وردت في الشرائع، بل أقرُّوا أن ذلك لا يدرك إلا بنور النبوة". (الغزالي، د.ت، ٣٩)

فالوحي هو الطريق المعصوم للمعرفة، فهو من عالم الغيب، ومتوجّه إلى عالم الشهادة، وغايته هداية الإنسان في الأرض لعبودية الله – عز وجل – وهو يزوّده بما يلزمه معرفته للعمل به في عالم الشهادة، وبما ينتظره من مصيرٍ في عالم غيب لا يشاهد... ومجال المعرفة التي ينزل بها الوحي إنما هو نوعها ومجالها وعالم الشهادة وعالم الغيب.(الكردي، ١٩٩٢م، ٧٧١)

وقد اختص الوحي بأنواع من المعارف، أخفقت مصادر المعرفة – الحس والعقل– الأخرى في إدراكها، ومن تلك المعارف التي اختص الوحي بها:

١– الغيوب المحضة: وهي التي لا يمكن للإنسان أن يصل إليها بعقله، كنعيم الجنة وعذاب النار، وصفات الله تعالى الخبرية، فهذه أمور لا تعلم إلا بخبر من الله تعالى ومن رسوله صلى الله عليه وسلم، وما تضمنه الوحي من معارف وعلوم كالإخبار بالغيوب الماضية، والمستقبلية وغيرها.

٢– تفاصيل الغيوب المتعلقة: فإن من الغيوب ما يمكن العلم بوجودها بالأدلة العقلية، كوجود الله تعالى، والبعث والمعاد، لكن لا يهتدى إلى كيفيتها وحقائقها إلا بالوحي.

٣- التشريع: فإن البشر عاجزون عن وضع قوانين تكفل لهم حقوقهم وتحقق غاياتهم لأسباب متعددة، كغلبة الهوى عليهم وعدم تحقيق التشريع البشري للعدالة. (الكرساوي، ٢٠١٨، ١٤٦)

أما المعرفة من حيث الإطلاق أو النسبية في التربية الإسلامية، فليست مطلقة ثابتة فقط كالفلسفة المثالية، وليست نسبية لا إطلاق فيها كالفلسفة البراجماتية، وإنما تكون مطلقة من جهة ونسبية من جهة أخرى، فهي معرفة مطلقة ثابتة لا تتغير كما جاءت في كتاب الله عز وجل وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم على صورة الفعل دون الأداء، فإذا مورست من قبل المسلم أصبحت معرفة نسبية.

وسبب ذلك الاختلاف ناتج عن نظرة الفلسفات الوضعية لأصل الوجود وإنكار الخالق جل وعلا، فالمعرفة في الإسلام " تقوم على أساس التمييز بين الوجود الذهني والوجود الخارجي، بحيث لا يرد الوجود الواقعي للأشياء في الخارج على مجرد كونها مدركة كما يقول المثاليون، كما لا يرد التصور الذهني إلى مجرد كونه انعكاساً للوجود الواقعي للأشياء في الخارج كما يقول الماديون". (القرني، ١٤٢٩هـ، ١٩)

ثانياً: العقل:

قال تعالى مادحًا عبادَه أصحاب العقول السليمة: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾﴾ [سورة آل عمران:١٩٠]، وقد ذمَّ الله تعالى أصحابَ العقول الغافلة عن دينه؛ فقال تعالى: ﴿۞إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلْبُكْمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴿٢٢﴾﴾ [سورة الأنفال:٢٢].

والعقل: مَلَكَة وصِفَة وقوة في الإنسان يدرك بها الأشياء، وهو ليس جوهراً قائما بذاته، وإنما صفة تسمى (الملكة الغريزية)، وهي فارقة للإنسان عن الجنون، ويطلق على عدة معانٍ:

١- الغريزة المدركة في الإنسان التي بها يعقل ويعلم، وهي كقوة البصر في العين، والذوق في اللسان، وهي مناط التكليف.

٢- العلوم الضرورية، والتي تشمل جميع العقلاء، كالعلم بأن الكل أكبر من الجزء إلى غيرها من البديهيات وهي علوم لا تحتاج إلى دليل.

٣- العلوم النظرية، والتي تحصل بالنظر والاستدلال.

٤- العمل بمقتضى العلم، كما في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا۟ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِىٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٠﴾﴾ [سورة الملك:١٠].

يقول ابن تيمية (١٤١٦هـ، ٢٧٨): "إن العقل في كتاب الله وسنة رسوله وكلام الصحابة والتابعين وسائر أئمة المسلمين، هو أمرٌ يقوم بالعاقلِ، سواء سُمِّي عَرَضًا أو صفة، ليس هو عينًا قائمة بنفسِها، سواء سُمِّي جوهرًا أو جسمًا أو غير ذلك، وإنما يُوجَد التعبير باسم العقل عن الذات العاقلة التي هي جوهر قائم بنفسه في كلام طائفةٍ من المتفلسفة الذين يتكلَّمون في العقل والنفس".

ويتميز عمل العقل عن عمل الحس، فإن الحس لا يتعدى المحسوسات، بل يقتصر عمله على نقل صور عنها من دون أن يكشف عن شيء آخر سوى ما تعلق به، أما العقل، فالأمر فيه على العكس تماما، فإنه ينتقل من إدراكات إلى أخرى، بعمليات متعددة كالاستنتاج، وإدراك الأمور الكلية، وتصنيف الموجودات وغير ذلك. (العاملي، ١٤١١هـ، ١٤١)

ولكن العقل مفتقر إلى الحس في أداء وظائفه، ولا يوجد معرفة في العقل ابتداؤها، – مع ما لديه من تهيؤ واستعداد على التمييز وقبول الحق– وإنما تأتي إليه المعرفة عن طريق الحس، "فالعلم له طرق ومدارك وقوى باطنة وظاهرة في الإنسان، فإنه يحس الأشياء ويشهدها، ثم يتخيلها، ويتوهمها، ويضبطها بعقله، ويقيس ما غاب على ما شهد". (ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، مج١، ص٤٣٤)

فالعقل من خواصه إدراك الكليات عن طريق الجزئيات التي أمدها به الحس، وله خواص تميزه عن الحواس كالقياس والنظر والتعميم والتحليل والتركيب، يقول ابن تيمية (١٤١٦هـ، مج٩، ٢٣٨): "خاصة العقل معرفته الكليات، بتوسط معرفته بالجزئيات فمن أنكرها أنكر خاصة عقل الإنسان".

وهذه المعرفة التي تأتي للعقل عن طريق الحس، تكون على نوعين: (العاملي، ١٤١١هـ، ٣٨)

أ- المعرفة الضرورية: وهي مالا يحتاج في حصولها إلى كسب ونظر وفكر، فتحصل بالاضطرار والبداهة، التي هي المفاجأة والارتجال من دون توقف، كتصورنا لمفهوم الوجود والعدم ومفهوم الشيء، وكتصديقنا بأن الكل أعظم من الجزء، وبأن النقيضين لا يجتمعان ولا يرتفعان، وأن الواحد نصف الاثنين.

ب- المعرفة النظرية أو الكسبية: وهي ما يحتاج حصولها إلى كسب ونظر وفكر، كتصور حقيقة الروح والكهرباء أو التصديق بأن الأرض ساكنة أو متحركة حول نفسها وحول الشمس، وحصولها متوقف على توسط عملية فكرية للوصول إليه.

ومجالات عمل العقل يمكن أن تكون في الأمور التالية: (الكرساوي، ٢٠١٨، ١٣٩)

١- معرفة الأمور الغائبة عن الحس، بشرط توسط المحسوس، فيستدل العقل بآثار هذه الغيبيات على وجودها كوجود الله تعالى، مستنداً في ذلك على مبدأ السببية القائل إن لكل حادثة سبب.

٢- ميادين التشريع متمثلاً في عملية الاجتهاد للوصول إلى الأحكام الشرعية في الوقائع التي لم يرد فيها نص صريح، واستنباط الأحكام والتشريعات للحوادث المستجدة، واستخلاص المقاصد من النصوص والأحكام الشرعية.

٣- إدراك الحسن والقبح في الأخلاق والأفعال إدراكاً مجملاً، إما تفصيل ذلك فمرده للوحي.

ثالثاً: الحس:

لقد امتن الله تعالى على عباده أن خلقهم وجعل لهم الحواس، والتي منها السمع والبصر، كما قال تعالى: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَٰهُ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ۝٢﴾ [سورة الإنسان:٢].

وأكد لهم قيمة الحواس وأنها من أدوات المعرفة، ومبدأ تكونها، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ۝٧٨﴾ [سورة النحل:٧٨]، يقول السعدي(٢٠١٠) : " أي: هو المنفرد بهذه النعم حيث ﴿أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾ ولا تقدرون على شيء ثم إنه

﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ﴾ خص هذه الأعضاء الثلاثة، لشرفها وفضلها ولأنها مفتاح لكل علم، فلا وصل للعبد علم إلا من أحد هذه الأبواب الثلاثة وإلا فسائر الأعضاء والقوى الظاهرة والباطنة هو الذي أعطاهم إياها، وجعل ينميها فيهم شيئا فشيئا إلى أن يصل كل أحد إلى الحالة اللائقة به، وذلك لأجل أن يشكروا الله، باستعمال ما أعطاهم من هذه الجوارح في طاعة الله، فمن استعملها في غير ذلك كانت حجة عليه وقابل النعمة بأقبح المقابلة.

وقد ذم الله تعالى الكفار، بسبب تعطيلهم للحواس، ولم يعرفوا بها الحق، كما قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ذَرَأۡنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِۖ لَهُمۡ قُلُوبٞ لَّا يَفۡقَهُونَ بِهَا وَلَهُمۡ أَعۡيُنٞ لَّا يُبۡصِرُونَ بِهَا وَلَهُمۡ ءَاذَانٞ لَّا يَسۡمَعُونَ بِهَآۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡغَٰفِلُونَ ١٧٩﴾ [سورة الأعراف:١٧٩].

وفي اللغة: "الحِسُّ والحَسِيسُ: الصوتُ الخَفِيُّ؛ قال الله تعالى: ﴿لَا يَسۡمَعُونَ حَسِيسَهَاۖ﴾ [سورة الأنبياء:١٠٢]. (ابن منظور، ١٤١٤هـ).

والحس من أوثق مصادر المعرفة، وإليه تنتهي كل المعارف الضرورية والنظرية، ولولاه لما كانت هناك معرفة عقلية ولا إشراقية، وهذا لا يعني انحصار أداة المعرفة به، وأنه ليس لنا إلى دار المعرفة طريق سواه، بيد أن المراد هو أن إعمال الأدوات الأخر يتوقف على تجهز الإنسان بأدوات الحس، وارتباطه بالمحسوسات، لأن ذلك كله معد لإدراك العقل البديهيات والنظريات، ولذلك قيل: من فقد حاسة فقد علما. ولو وجد إنسان فاقد لجميع الحواس، لكان عاجزاً عن تصور المعارف البسيطة فضلا عن المعارف النظرية الدقيقة (العاملي، ١٤١١هـ، ١٣٧).

ويمكن القول إن الثقة في الحواس تكون من خلال ما يلي:

١- أن الحواس مبدأ لتكوّن المعارف والعلوم، وهي بمثابة النوافذ التي توصل العقل بالعالم الخارجي.

٢- أن المعرفة التي تصل إلينا عن طريق الحواس معرفة يقينية، وليست ظنية، فهي تدرك الأشياء على ما هي عليه لذاتها.

٣- يشترط في استخدام الحواس سلامتها أولاً، وعدم تغيُّر المعارف التي ترصدها في الواقع الموضوعي لها ثانياً.

٤- أن الحواس تدرِك الجزئيات فقط، أما الكليات فيدركها العقل وحده.

٥- العلاقة بين الحواس علاقة تكاملية فيما بينها، وجميع الحواس لها الحق في تحصيل المعرفة.

بعض مبادئ المعرفة في الإسلام:

ترتكز المعرفة في المنظور الإسلامي على عدة مبادئ تتمثل في منظومة متكاملة ومترابطة، حيث تشكل تلك المبادئ مرجعية توضح غاية الله عزوجل من الخلق، وهي العبادة لله وحده قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ [سورة الذاريات:٥٦]، هذه الغاية، التي خلق الله الجن والإنس لها، وبعث جميع الرسل يدعون إليها، وهي عبادته، المتضمنة لمعرفته ومحبته، والإنابة إليه والإقبال عليه، والإعراض عما سواه، وذلك يتضمن معرفة الله تعالى، فإن تمام العبادة، متوقف على المعرفة بالله، بل كلما ازداد العبد معرفة لربه، كانت عبادته أكمل، فهذا الذي خلق الله المكلفين لأجله. (السعدي، ٢٠١٠) ثم تأتي عمارة الأرض وجعلها في أبهى صورها، اذ لا يمكن عبادة الله حق العبادة الا عن طريق عمارة الأرض بالطاعات. تقول (الخوالدة، ٢٠١١، ٢٥٠) أن الترابط والتكامل للمعرفة من المنظور الاسلامي يعبر عن عناصر الرؤية الكلية الإسلامية فيما يتعلق بالله والإنسان والكون، فالبناء الحضاري يحتاج لتصور كلي للحياة تبنى عليه أركان الرؤية الكلية، للارتقاء بطاقات الإنسان الفكرية والعقلية والوجدانية، وبذلك تتحقق مقتضيات الإيمان؛ فيشترك المؤمنون في بناء أمة واحدة، تسهم في تحقيق العمران والخلافة في الأرض.

وتتمثل أبرز مبادئ المعرفة فيما يلي:

١- النظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة مرنة قابلة للتغيير، ويعني ذلك أنه يولد وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات والإمكانات القابلة للتفاعل والنمو. (سلطان، ١٩٩٣، ٦٢)

٢- 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. (قدري، ١٩٩٦، ٦٦)

٣- التسليم بوجود فروق فردية بين الأفراد، وتباين بين المجتمعات البشرية في مختلف نواحي الحياة، وأن التنوع والتعدد ظاهرة كونية، وأن اليقين في أي فكر أو أيديولوجيا ينبغي أن يظل يقيناً منفتحاً لا يقيناً منغلقاً على ذاته. (الخوالدة، ٢٠١١، ٦٠، ٦١)

٤- النظر إلى أن الأصول الثابتة 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 للمجتمعات الإسلامية، في حين أن المبادئ والأفكار المبنية على الفكر الإسلامي الصحيح تعد صالحة لكل المجتمعات في كل زمان ومكان. (حسن، ٢٠٠١، ١٣)

٥- مراعاة النظر إلى التفاعل الإيجابي بين جميع عناصر العملية التعليمية.

٦- الربط بين المعرفة النظرية والنشاط العلمي، وجعل المدرسة بمثابة الحياة التي تجمع بين المجالين.

٦. رؤية بعض علماء المسلمين للمعرفة:

يقول أبو حامد الغزالي: "على المتعلم ألا يدع فناً من فنون العلم، ونوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطّلع به على غايته ومقصده وطريقه، ثم إنْ ساعده العمر وواتته الأسباب طلب التبحر فيه، فإن العلوم كلّها متعاونة مترابطة بعضها ببعض ويستفيد منه في الحال، حتى لا يكون معادياً لذلك العلم بسبب الجهل به" (الغزالي، ٢٠٠٠، ٢٠٩). وينصح أبو حامد الغزالي طلبة العلم بقوله "لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير" وقال أيضاً: "من وظيفة طالب العلم ألا يدع شيئاً من العلوم المحمودة إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم". (الغزالي، ١٩٩٢، ٥١)

وقد أورد السيوطي أن من أراد أن يتبحر في علم التفسير وحده لا بد له من خمسة عشر علماً هي: اللغة، والنحو، والصرف، والاشتقاق، وعلوم البلاغة؛ المعاني والبيان والبديع، وعلم القراءات، وأصول الدين، وأصول الفقه، وعلم أسباب النزول، والقصص، وعلم الناسخ والمنسوخ، والفقه، والحديث، وعلم الموهبة. (السيوطي، ٢٠٠٠، ١٨٠، ١٨١)

وقد أكد أبو حامد الغزالي على مسألة الوحدة البنائية في المعرفة، وأكد على الآيات القرآنية التي تتحدث عن أن النجوم لا تُفهم إلا بمعونة علم الفلك، والآيات التي تتعلق بالصحة لا تُفهم إلا بعلم الطب، فيقول "ثم إن هذه العلوم ما عددناها وما لم نعدها، ليست أوائلها خارجة عن

القرآن، فإنها جميعها مغترفة من بحر واحد من بحار الله تعالى وهو بحر الأفعال، فمن بحر الأفعال مثلا الشفاء والمرض....وهذا الفعل الواحد لا يعرفه إلا من عرف الطب بكماله... ومن أفعاله تقدير معرفة الشمس والقمر ومنازلهما....ولا يعرف حقيقة الشمس والقمر إلا من عرف هيئات تركيب السماوات والأرض، وهو علم برأسه". (الغزالي، ١٩٨٦، ٤٥، ٤٦)

كما أكد ابنُ رشد أيضاً مسألة التكامل في غير موضع من أعماله المعروفة، بقوله: " فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ، ويشير إلى ذلك قول الله تعالى: ﴿فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ ۝٢﴾ [سورة الحشر:٢]، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمۡ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيۡءٖ﴾ [سورة الأعراف:١٨٥]، وهذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات، فيجب على المؤمن بالشرع الممتثل أمره بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزل من النظر منزلة الآلات من العمل (ابن رشد، ١٩٩٨، ٨٥).

٧. تقويم ونقد المعرفة في الإسلام:

لابد وأن يكون المنطلق الأساسي للمنهجية الإسلامية في تقويم ونقد المعرفة هو معرفة موضع العقل منها، وتأكيد الوحي عليها. (أبو سليمان، ١٩٩١، ١١٣)

لذا فمن الضروري على المتعلم إمعان النظر في قراءته للوحي، فالعلوم هي علوم الإنسان والمجتمع، والإسلام هو دين الله تعالى الذي ألزم به الإنسان والمجتمع، في أحكامه وقيمه ومبادئه ومناهجه، التي تتصف بتوازن حضاري دقيق، وتكامل شامل وترابط عضوي، فالإسلام فيه التربية، والأخلاق، والقانون والنظرية، والمنهج، وهذه الأبعاد تُجمع في منظومة مترابطة بصورة دقيقة ومتوازنة، فالتربية لا تنفصل عن الأخلاق، كما لا تنفصل الأخلاق عن القانون، وكذلك النظرية لا تنفصل عن المنهج، فهذا إن دل فإنما يدل على التكامل المعرفي بين العلوم (باشة، ٢٠١٠، ٦١٥)

إن منهج نقد المعرفة وفق التصور التربوي الإسلامي يقتضي بناء إنسانية الإنسان من خلال تنظيم التواصل بين الفرد وخالقة ومحاولة ترميم الفكر، وإعادة إنشاء القيم كما أرادها الإسلام. (سعد الله، ٢٠١٣، ٢٨٠)

وهناك مجموعة من أطر نقد المعرفة في التصور التربوي الإسلامي، يبدأها الإطار المعرفي الإسلامي: الذي يقصد به الرؤية التربوية وأصولها الفكرية التي تكون محيطاً معرفياً تستمد منه الرؤية التربوية أصولها وأهدافها. والمجتمع الإسلامي يستمد إطاره المعرفي المشكل للرؤية التربوية من المعطيات الإسلامية التي استطاع في ضوئها تشكيل المعرفة التربوية الإسلامية. وتتشكل ملامح هذا الإطار في التالي (مصطفى، ١٩٩٠، ٣٤):

١- تحديد صورة الإنسان المسلم كما يريدها القرآن الكريم والسنة النبوية، وتحقيق النوعية التربوية التي تحقق مستوى الإنسان في القرآن الكريم والسنة النبوية.

٢- الاستناد العاقل إلى الصيغة التكاملية بين أبعاد التكوين الإنساني، بحيث لا يقصرها في رؤية أحادية للإنسان، بل يتيح أمامه تنوعاً وتعدداً في الأبعاد في صورة متكاملة.

٣- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بخالقه، وما تتضمنه من معاني العبودية الإيجابية.

٤- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بالكون، وما تتضمنه من معاني التسخير.

٥- التحديد الواضح لعلاقة الإنسان بالإنسان في إطار المجتمع الإسلامي.

٦- التحديد الواضح لغايات المعرفة وأهدافها، وفق التصور الإسلامي الذي يكامل بين نتائج المعرفة وحقائقها.

وبناء على ذلك فالحاجة ماسة للناقد، إلى معرفة أصول التغير الاجتماعي وسننه، حتى يستطيع تميز الفكر والمعرفة التي يمكن أن يكون لها فاعلية في التغيير من السيئ إلى الحسن في مجالات الفكر والمعرفة، وفي مجالات العمل والسلوك. (سليمان، ١٩٨٧، ١١٧)

ويأتي الإطار اللغوي باعتباره ثاني الأطر في نقد المعرفة: فالحديث هنا ينصب على الأمور التي تتصل بطبيعة المعرفة ونقدها، من خلال اللغة باعتبارها وسيلة نقل للفكر والمعرفة، وكذا المصطلحات والمفاهيم المتفق عليها ومعرفتها. أما الإطار المنهجي فهو الإطار الثالث لنقد المعرفة: ويقصد به طريقة التفكير التي أُتبعت للوصول إلى بناء المعرفة التربوية، حيث يرشد هذا الإطار الفكر إلى أهدافه بطريقة مستنيرة، من خلال الاستنباط والاستنتاج والتوصل إلى نتائج وحلول. وتأتي الإطار الواقعي كأخر طرق نقد المعرفة، ويقصد به: ارتباط المعرفة بالواقع وتعلقها بالوجود الإنساني، حيث لا يمكن تصور معرفة تربوية منعزلة عن الواقع، بقضاياه وتناقضاته ومشكلاته؛

ومن ثم يكون اتصال هذه المعرفة بالواقع معياراً مهماً من معايير نقد هذه المعرفة. (مصطفى، ١٩٩٠، ٥٣)

لذا فالاهتمام بتنمية التفكير والنقد العلمي وخصوصاً لدى الناشئة من الضرورة بمكان، حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم وأخطر المراحل العمرية في حياة الإنسان، فهي مرحلة التكوين لبناء شخصية الإنسان القوي وعقله المستنير، ففيها تتحدد أبعاد نمو الطفل الأساسية الروحية، والعقلية والانفعالية، والاجتماعية، وفيها ترسم أبعاد سلوكه وصفاته المزاجية. (القرشي، ٢٠٠٧، ١٥، ١٦)

إن الغاية المعرفية التي يجب أن يضطلع بها النقد الإسلامي المعاصر هي: إعادة الناقد إلى حقل المسؤولية المعرفية والثقافية والاجتماعية، التي من المفترض أن يقوم بها في استكشاف الأسس الفكرية لما يقوم بنقده وتقويمه. (سعد الله، ٢٠١٣، ٢٨١)

المحور الثاني: المعرفة في الفلسفة المثالية:

تعد المعرفة أحد أهم المضامين في الفلسفات والنظريات المختلفة، حيث يدور البحث فيها حول طبيعة المعرفة وكيفية الوصول إليها، فالمعرفة الموجودة بهذا الكون تقع خارج إرادة الإنسان وتفكيره، ولكن عقله بحكم طبيعته يستطيع دائماً أن يصل إلى الحقيقة في عمومها وكليتها.

ولكن كيف يتوصل الإنسان إلى الحقيقة إذا كانت الحقيقة تتعلق وترتبط بالمفاهيم والكليات والعموميات وليس بالجزئيات، فإن العقل وحده هو الذي يستطيع أن يصل إلى المعرفة في صورة كلية، فالحقائق الجزئية لا يمكن أن تمثل الحقيقة وإنما الحقيقة دائما كلية تتضح في قيام نظام عام يتم التوحيد بين جزئياته الكثيرة والمتعددة، ولذلك فإنه من العبث أن نحاول أن نفهم شيئاً بمفرده أو فكرة قائمة بذاتها، لأن الشيء أو الفكرة لا تتضح إلا في ضوء العلاقات التي تربطها بغيرها وتكَّون منها جميعاً كلاً منتظماً متكاملاً أو ما يعرف باسم النظام، وبذلك لا يمكن للإنسان أن يعالج قضية أو مشكلة بمعزل عن بقية الموقف وعمومه وكليته.

ويرون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العامة، والإنسان لا يولد مزود بمعارف فطرية، وأدوات

المعرفة هي الحواس التي تدرك العالم الحسي بما فيه من، وقائع وجزئيات أما عالمنا الداخلي من عواطف، واتجاهات، وميول فنحن ندركه بقوة الاستبطان وهي قوة حدسية. (السيد،، ٢٠١٥)

وعلى سبيل المثال، لا تبدو أهمية الفرد أو قيمته إلا في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، فالنظام الاجتماعي هو الذي يحدد قيمة الفرد وأهميته، فالعلاقة بين الفرد والمجتمع هي علاقة الجزء بالكل وهي تشبه تماماً علاقة الإنسان بالكون. فالإنسان لا يستطيع أن يفكر بمفرده أو أن يتوصل إلى الحقيقة، وإنما يتم ذلك عن طريق احتكاك العقول بعضها ببعض ذلك أن الحقيقة تتضح عندما يعرض مجموعة من الناس لأفكارهم ولتفسيراتهم وتتم المقارنة بينها ومناقشاتها، ذلك إننا نعرف أنفسنا عن طريق معرفتنا بغيرنا، ولهذا فالمثاليون يعتمدون في التوصل إلى المعرفة على المقارنة والمناظرة بين المعاني والآراء ومن ثم التمييز بين الصحيح والزائف منها.

وبهذا، يذهب المثاليون إلى أن هناك دائما حقائق وقضايا صحيحة واضحة الصحة يسلم بها كل إنسان وعن طريق هذه القضايا نستطيع أن يتبين الصحيح وأن نولد قضايا صحيحة أخرى (كل البشر يموتون) هذه قضية ظاهرة الصحة، (سقراط مات) أي أن سقراط بشر. (العاملي، ١٤١١هـ)

ومن هذا وجب أن يقف الإنسان دائماً على ما صح من الحقائق حتى يستطيع أن يميز بواسطتها بين الخطأ والصواب، وأن يستنبط منها حقائق جديدة وفي كل الحالات يسعى أن توضع الأفكار الجزئية في نظام عام حتى تتضح وحتى يمكن تطبيقها في مواقف الحياة. فالفرق – عندهم إذن –بين العقول الناضجة وغير الناضجة هو أن الأخيرة تقف عند الحقائق الجزئية وتأخذها على حقائق كلية أو قوانين عامة في حين أن العقول الناضجة تدرك العلاقات بين الجزئيات وتضع هذه الجزئيات في علاقات جديدة وتجمع بينها في كليات أي نظام فكري. (محمد، ٢٠١٩)

وعلى هذا الأساس، يرى أفلاطون أن العقل هو مصدر المعرفة وليست الحواس لكونها مصادر غير صالحة لمعرفة الحقائق وإدراكها، فكثيراً ما تقدم لنا الحواس صوراً مركبة بصدق عن الأشياء المحسوسة، كما أن الحواس لا تدرك سوى الأمور التي هي موضع التغير المستمر، وهي أمور افترض أفلاطون مسبقاً أنها ليست حقائق ثابتة.

ومن ثم، فإن ما يبدو حقيقة من قبل الحواس ليست بالفعل حقيقة إنما الحقيقة هي ما يكتشفها العقل. إذن العقل هو الطريق الوحيد للوصول إلى الحقيقة لهذا يرى أفلاطون أن المعرفة المثالية توجد بوضوح في علوم الرياضيات والفلسفة حيث لا تكون الحواس مصادر للمعرفة وإنما يمكن الوصول إليها فقط عن طريق العقل، فهي أفكار صادقة لكونها لم تختلط بعالم الواقع المحسوس. (أبو الشويعر، ٢٠١٤)

نستخلص مما سبق، أن:

١- وجود الشيء يتوقف على القوى التي تدركه، وهذه القوى ذاتها عبارة عن صور عقلية. فالموجودات ليس لها وجود مستقل عن العقل الذي يدركها.

٢- ماهية الشيء سابقة على وجوده.

٣- المعرفة عملية عقلية تتمثل في الأفكار العامة والكلية universal.

٤- وبناءً على هذا، فالمعرفة المثالية: فطرية، مطلقة، كلية، يقينية.

تدور الفلسفة المثالية حول وجود "حقائق وأفكار ثابتة لا تتغير"، بمعنى أنها أفكار نهائية وكونية، وعلى ذلك فإن للحقيقة وجودا مستقلا عن وجود الإنسان، أن الإنسان قد وهب عقلا قادرا على الاستدلال واستخراج المعاني من الكون، كما تركز على تمجيد العقل والروح، والتقليل من دور المادة. (أبو العينين وآخرون، ٢٠٥)

والمعرفة عند المثالي محددة ومعروفة عند القوة العظمى فقط، وهي تكشف لنا من خلال التاريخ، والكتب المدرسية، والوسائل السياسية المباشرة، والسلطات التي تفسر هذه كلها. وكلما اقترب الإنسان من القوة العظمى كلما اقترب من المعنى الكامل للمعرفة، والكبار أقرب للقوة العظمى من الصغار بسبب تعليمهم وأعمارهم، ولذلك يتعلمون المعرفة ويتبادلون جيلا بعد جيل (الكرساوي، ٢٠١٨)

ويعتقد المثالي بأن المعرفة في الكتب، وأن أفضل الطرق للحصول عليها هي التربية الرسمية والتي هي من اختصاص الكبار اللذين يمررون المعرفة للصغار، لتعيد ميلاد الثقافة في كل جديد. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٥٠)

المحور الثالث: المعرفة في الفلسفة الواقعية:

إذا كان المثاليون يعلقون وجود الشيء على وجود العقل الذي يدركه، فإن الواقعيين بصفة عامة يرون أن للأشياء الخارجية وجوداً عينياً مستقلاً عن العقل الذي يدركها، فتلك الأشياء موجودة في ذاتها بصرف النظر عن وجود الذات العارفة أو المدركة.ولا يعني هذا أن المعرفة صورة أو إدراك مطابق للعيان، أو هي انعكاس العالم الخارجي على العقل، أو أنها تفرض التسليم بالوجود الحقيقي للمدرك الحسي بغير اختبار نقدي، ولكن المعارف أو الأفكار كلها مكتسبة ومصدرها التجربة، أي أن الواقعيين رفضوا المعارف الأولية السابقة على التجربة أو الفطرة كمصدر للمعرفة. وقد ذهب جون لوك Locke إلى أن العقل الإنساني قبل التجربة يشبه صحيفة بيضاء فارغة، وأن التجربة هي التي تخط على هذه الصحيفة كل معرفة يعرفها العقل. وليس من المعارف الموجودة في العقل ما يمكن اعتباره فطرياً موروثاً يولد الإنسان وهو مزود به. إذ ليس في العقل شيء إلا وقد سبق وجوده في الحس أولاً. (السيد، ٢٠١٥)

وينتقد لوك العقليين القائلين بالأفكار الفطرية قائلاً: "إن الأفكار العقلية لا ترقى دليلاً على الوجود. وجود أي شيء بل هي عبارة عن مجرد صور للوجود"، ويدلل لوك على مذهبه بعدم عمومية المعاني الفطرية لدى جميع الناس، وعنده أنه لو صح وجود تلك المعاني لكان قد تساوى في العلم بها الناس في كل زمان ومكان، غير أن مبدأ الذاتية لا يعرفه إلا قلة من الناس، وجهلة الأطفال مثلاً لا يعرفونه، فعقل الطفل في أطواره الأولى يكون خالياً تماماً من أية معارف عقلية. والملاحظ أن المبادئ العقلية تتكون في عقله بالتدرج كلما زاد نشاطه مع البيئة والتجارب المكتسبة منها. وأما المبادئ القانونية والخلقية فإن اختلافها باختلاف الزمان والمكان ليرقى دليلاً على عدم عموميتها. (السيد، ٢٠١٥)

يرفض اليقينيون العقليون (الواقعيون) المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز. ويعترفون بأفكار الفطرة، ويقيمون المعرفة كلها على أساس الفكر، والعقل وحده أداة المعرفة، وعن طريق الشك نتوصل إلى أننا نفكر وعن طريق الفكر نتوصل إلى أننا موجودون، وعن طريق التفكير بأن الله تعالى كامل نتوصل إلى وجوده الواجب ثم نتوصل إلى وجود العالم، والعالم امتداد هندسي. (الكرساوي، ٢٠١٨)

ببداهة العقل نسلم بوجود الله والروح والعالم، والخلاصة ممكنة في إطار حدود العقل والحواس معا أي في حدود ما له جانب حسي يمكن وضعه في زمان، ومكان. (مدونة منصور، ٢٠١٢)

وتشير النظرية المعرفية للواقعية الجديدة أن للعالم وجود على نحو مستقل عن معرفتنا به لدى جميع البشر فالأجسام تدرك عن طريق الحواس وهي مسالة كافية للدلالة على الواقع الذي يعتمد على الحواس وقد تدركه الحواس يدل على أنه خارج ومستقل عن عمليات تفكيرنا.

ولكن المعرفة الواقعية الانتقادية تركز على جوهر الأشياء المادية وليس على الخصائص العريضة لأنه جوهر له حقيقة واقعية مستقلة عن المعرفة فالحقيقة او اليقين العلمي هو هوية هذا الجوهر مع الصفات الفعلية المشار إليها ولذلك فان معرفتنا في أحسن الأحوال هي معرفة جزئية أي ليس كما هو موجود، ولكن الذي نعرفه هو أفضل ما يمكننا فعله وأنه لا يمثل المدى الكامل للمعرفة الإنسانية. (الخوالدة، ٢٠٠٣، ٧٢)

المحور الرابع: المعرفة في الفلسفة البرجماتية:

ينكر البرجماتيون كل ما هو قبلي للمعرفة ويرون أن مشكلة المعرفة هي مازالت معرفة نظرية دون فائدة حيوية عملية فبدلا من البحث عن كيف نعرف يجدر بنا الانشغال بتحقيق قيم اجتماعية عملية تجل العالم أفضل مما عليه الآن لكل البشر. (الكرساوي، ٢٠١٨).

ويرون تحويل المعرفة من معرفة تأملية إلى أنشطة فعالة وعملية في البحث وحل المشكلات ولا فائدة في معرفة لا يمكن تطبيقها في الحياة، فالمعرفة نابعة من التجربة والخبرة وهي تراكمية وتوضع بمادة في فروض من أجل الاختبار وعمل وحركة تفي بمطالب الوحدة الخبرية لتفجر وحدة خبرية جديدة أخرى ويمكن اكتسابها بالتفكير والتجريب والحواس والاستقصاء (الميداني، ١٤١٤هـ).

وتعد الخبرة هي الوسيلة للحصول على المعرفة التي نحصل عليها نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين، فيحصلوا على وحدة من خبرات الحياة، يعني الإنسان في أثناء تفاعله وصراعه من أجل البناء والتغلب على التحديات وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة (سعد الله، ٢٠١٣).

والتجريب هو من وسائل الحصول على المعرفة والتحقق من صحتها على المستوى النظري والتطبيقي أو بالمعرفة الإنسانية أو المجتمعية. (الخوالدة، ٢٠١٣، ١٠٩)

ويذهب البرجماتيون إلى أن المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد في التغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكييف بيئته وتطويرها لخدمة أغراضه، وإشباع حاجاته، ويرون أنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة (مصطفى، ١٩٩٠).

وللمعرفة عند البراجماتيين عدة خصائص منها (الكرساوي، ٢٠١٨):

١- أنها ليست قبلية (سابقة) بل نابعة من الخبرة المباشرة وثمرة لها

٢- ليس تراكمية بل تتضمن فروضًا وحلولا توضع موضع التجريب وثقل الطريقة العلمية

٣- أنها وسيلة وليست غاية، وتكتسب بالتدرج في البحث.

٤- إنها عمليات إجرائية في حركة وعمل مستمر في الخبرة المباشرة للتوصل إلى خبرة جديدة

وتتمثل وسائل اكتساب المعرفة عند البرجماتيين فيما يلي: (زيادة، ٢٠٠٦، ٢٣٥-٢٣٦)

٥- الخبرة وهي: موقف له زمان ومكان معينين، يتفاعل فيه الفرد ويعيش مع عناصره المختلفة، وينشأ عن ذلك استجابات وردود أفعال نتيجة لما يحدث من مثيرات خلال عملية التفاعل

٦- الطريقة التجريبية

٧- التفكير الناتج عن نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، وما يواجهه في سياق هذا التفاعل من مواقف مشكلة يرغب في التغلب عليها، وإيجاد الحل الذي يحقق لنفسه التكيف، وهذا التفكير وضع لها "ديوي" خطوات خمسًا، هي خطوات المنهج العلمي.

وقرر كثير من الفلاسفة أن المعرفة فطرية عقلية خالصة، أي بعيدة عن التجارب المادية والخبرة العملية التي وبناءً على هذا، فالمعرفة المثالية: فطرية، مطلقة، كلية، يقينية. تستوجب إعمال الحواس وتدخلها، وهذا الأمر من وجهة نظر البرجماتيين يعيب المعرفة، إذ يلحق بها بعضاً من جوانب القصور التي ترجع إلى قصور الحواس ذاتها، وهم يبرهنون على ذلك القصور من خلال أن الحواس قد تنقل شيئاً ما على أنه موجود رغم عدم وجوده، كحالة العين عندما تنقل السراب على أنه ماء وليس بماء، كما قد تعجز الحواس عن أن تنقل شيئاً ما رغم وجوده كالتيار الكهربي حال انسيابه في سلك، أو أن تنقل شيئاً على هيئة معينة مخالفاً لحقيقته، كأن تنقل ملعقة موضوعة في

كوب ماء على أنها مكسورة عند سطح الماء (ظاهرة الانكسار الضوئي)، وذلك على الرغم من أنها سليمة(السيد، ٢٠١٥).

لكن البرجماتيين يختلفون عن سابقيهم في صدد المعرفة وصلاحية الحواس في اكتسابها، فيقررون أن الفكر بذاته فقط لا يمكن أن يقدم معرفة؛ لذا لا غنى عن الملاحظة أو التجريب أو الاثنين معاً، حيث إن المعرفة تتوقف على الذات المدركة، والشيء المدرك، والإدراك ذاته وهو حالة التفاعل والعملية الوسيطة بين الذات المدركة والشيء المدرك، وبالتالي فإن المعرفة أو الحقيقة reality عندهم متغيرة باستمرار، وهي مكتسبة ونابعة من التجربة ومن الخبرة. ومن ثم، فليس ثمة معارف مطلقة absolute، أو دائمة permanent، بل إن ما يلاحظ وما يتم الاحتكاك به خلال الخبرات هو الواقعي Real. ويوجه البرجماتيين النظر أنه لكي نتمكن من التعامل مع هذا العالم المتغير، فإننا بحاجة لأن نطور وسائل للتعامل مع المشكلات التي تظهر بسبب التغير (مصطفى، ١٩٩٠)

ويرى البرجماتيون أن استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجه الفرد، ونجاح التفكير في حلها يؤدي إلى إكساب المزيد من المعرفة وتفهم البيئة فهماً أفضل، أما نقل الحلول الجاهزة والصيغ المسبقة لقوالب معرفية معينة، دون توظيفها أو إعمالها في الواقع الحياتي، فهو أمر غير مرغوب وبذلك يجب على النظم أن تشجع على الاكتشاف والتجريب.

يقول اليقينيون الحدسيون أن مصدر المعرفة الحدس أو القدرة أو الوجدان، والمعرفة ممكنة في حدود الحدس وفي غير الحدس لا نعرف شيئا والحدس مشاركة، وجدانية تكشف الخصوصية الذاتية، والمعرفة الحدسية تختلف عن المعرفة الحسية، والعقلية معا. (السيد، ٢٠١٥)

وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول إن المعرفة البرجماتية تقوم على المسلمات الآتية:

١– ليست المعرفة قبلية أو سابقة على التجربة، بل إنها نابعة من الخبرة وثمرة لها.

٢– المعرفة مؤقتة وليست نهائية، وعرضة للتغير، ومن ثم فإن الاهتمام يكون بعملية استخدام المعلومات أكثر من الاهتمام بها كحقائق أو معارف تتسم بالدوام والثبات.

٣– ليست المعرفة تراكمية، وإنما قيمتها تكمن فيما تتضمنه من فروض توضع موضع التجريب.

٤- النظرية هي مجرد فرض تثبت مواقف الحياة إثباته.

٥- من المهم والضروري تطبيق منهج البحث العلمي على كافة مجالات التفكير. ويؤدي التنفيذ الإجرائي لذلك أن تكون المعارف والأخلاق ملائمة لظروف الحياة المتغيرة.

٦- محك الفكرة الصحيحة أو الحكم الصادق هو المنفعة وليس حكم العقل. الحق إذن ليس مجرد صفة عينية توجد في الفكرة، بل هو في قابلية الفكرة نفسها لأن تكون أداة سلوك عملي ملموس ونافع.

المحور الخامس: المعرفة في الفلس فة الوجودية:

يعتبر سورين كيركجارد (١٨١٣-١٨٥٨م) واضع حجر الزاوية للتيار الوجودي المعاصر، وقد كان من أشد الناس كرها لما يسمى بالتصنيف الفلسفي، وكان يؤثر أن يعبر عن أفكاره في روايات وقصص ثم يترك للقارئ مهمة اكتشاف فلسفته الوجودية.

إن للفلسفة الوجودية علاقة وثيقة في ميدان التربية فليس غريبا أن يكون للوجودية نتائج بالنسبة للعملية التربوية، ذلك إن كلمة يربي تعني في أصلها الاشتقاقي يظهر أو يخرج، أي أن التربية بأوسع معانيها هي العمل على إظهار إمكانات الفرد، وكلمة الوجود البشري تعني الخروج أو الانطلاق نحو إمكانات المرء، فالتربية لا تعني أقل من أن نترك المرء "يوجد"، أي يخرج عن حالته الراهنة ويعلو عليها إلى المجال الوجودي الذي يصبح فيه ما هو، أي شخصا فريدا. (ناصر، ٢٠٠٤، ٣١٨)

والإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته وهو مسؤول مسؤولية كاملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى، والخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الإنسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها، فالإنسان مواقف فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته أي بقدر ما يكون خيراً والعكس صحيح.

والمعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا، ويعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم. (الشامي، ٢٠١٤)

في المعرفة الوجودية الإنسان الفرد إذا أعطي الحرية كاملة وتخلص من كل المعيقات في نظامه الاجتماعي فإنه يتمكن من الوصول إلى المعرفة التي يتذوقها بكل حرية تامة وهذه المعرفة تمكنه من زيادة وعيه الذاتي وإدراك تفاعلاته مع الآخرين واختيار ما يساعده على النماء في سياق تحقيق جوهره الذاتي، والمعرفة قوة لتلبية مقدرات الفرد وإنجاز الأصالة فيه ليتمكن من العمل بأساليب سلمية وفقا لمفاهيمه الفردية واختياراته الشخصية وما له من معاني شخصية في إطار الأفعال التي يمارسها داخل إشكالياتها.

وتكتسب المعرفة في الوجودية من عدة مصادر من خلال علاقتها مع النفس من حيث هي مصدر أساسي يقود إلى تحقيق الوجود الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة ذات المعاني الشخصية التي تسهم في التفكير الحر والاستقلال الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة والمسؤولية عن نتائجهم واختيارات حياتهم المتعددة من خلال الربط بين الأحداث والمعاني ومن خلال الخبرة داخل مدارسهم وعالمهم الخارجي في البيئة العامة. (الخوالدة، ٢٠١٣, ٩٢، ٩٣)

يأخذ بعض الوجوديين المعرفة بالتصويرية فلا يضع فرقا بين العالم الخارجي والعالم الداخلي انطلاقا من إيمانهم بأن كل ظاهرة طبيعية هي في الوقت نفسه ظاهرة نفسية ووجودها قائم من كونها حالة نفسية بينما يحاول البعض الآخر تبرير موضوعية المعرفة والطرفان يبدءان بالإيمان، وتعتبر الفلسفة الوجودية أن المعرفة نسبية يحددها الإنسان لأنها تعتمد على المفاهيم الفردية والاختيارات والمعلومات الشخصية وفائدتها للإنسان الفرد، وتتطلب القدرة على الاختيار والمسؤولية، والعمل الشخصي، ونقل الفرد لنتائج التجارب الحياتية الحقيقية في حياته هو. (ناصر، ٢٠٠٤، ١٥٢)

ثانيا: التحليل والمقارنة:

المحور السادس: مقارنة بين الفلسفات من حيث نظرتها للمعرفة.

الفلسفة	النظر للمعرفة	مصادر المعرفة	الوصول إلى المعرفة ووسائلها
المثالية	-المعرفة في الفلسفة المثالية محددة ومعروفة عند القوة العظمى ويعتقد المثاليون أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها.	-التاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهي العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في العصر الحديث ويؤكدون على دور التفكير الحدسي في الوصول للمعرفة	-التاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهي العلوم الإنسانية التي يوجد اتجاه إلى إهمالها في العصر الحديث ويؤكدون على دور التفكير الحدسي في الوصول للمعرفة -كلما اقترب الإنسان من القوة العظمى اقترب من المعرفة وصل إليها عن طري التربية الرسمية والمعرفة مستقلة عن الخبرة ويصل إليها أما من لديه اتصال روحي بالوحي، أو من لديه قدرة عقلية أو من لديه تفكير حدسي (مرسي , ٢٠٠٧ , ٢٠١, ٢٠٢)
الواقعية	-ينقسم الواقعيين إلى فريقين: -أ-الواحدية الأبستمولوجيا: -وتشمل هذه الفئة الواقعيين الجدد أو الواقعية الساذجة التي ترى أن الأشياء في العالم الخارجي محضره في الذهن وليست ممثلة، لأن الإدراك في نظر الواقعية الجديدة يقع مباشرة وبغير وسيط، مما يجعل معرفتنا للشيء الخارجي صورة مطابقة لحقيقته في الخارج وعلى هذا الأساس فالعقل هنا ليس أكثر من آلة تصوير تنطبع عليه الآثار الحسية للأشياء الخارجية - الثنائية الأبستمولوجيا: -ويأخذ بهذا الموقف الواقعيون النقديون الذين يجعلون للعقل قدرا من الإيجابية، ويرون أن خصائص الشيء في العقل	-الواحدية الإبستمولوجية: -هكذا تثق الواقعية الساذجة ثقة عمياء في مدركات الحس بدون نقد أو اختبار الثنائية الأبستمولوجية: نوعا من التعاون بين العقل والحس في تكوين المعرفة ولكنه يبقى ضرورة التأكيد على أولوية وأهمية الحس في هذه العملية، إذ لا يستطيع العقل أن يخترع أفكارا بسيطة لم يعرفها في التجربة (عبد الرحيم, ٢٠٠٤)	-الواحدية الأبستمولوجيا: عن طريق الحواس فقط -الثنائية الأبستمولوجيا: الحواس والخبرة (عبد الرحيم ,٢٠٠٤)

الفلسفة	النظر للمعرفة	مصادر المعرفة	الوصول إلى المعرفة ووسائلها
	مختلفة عما هي في الشيء الذي يعطينا هذه الخصائص وبذلك الأشياء ليست محضرة في العقل ولكنها ممثلة فيه ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن الوعي لم يخلق الشيء ولكنه صنع انطباعاته الخاصة من هذا الشيء فنحن وإن كنا نتلقى من الخارج المادة الأولية للمعرفة فإن هذه المادة تخضع في داخلنا للتأليف والتركيب وتكون نتيجة ذلك تكوينات عقلية هي أساسية في معارفنا رغم أنها لا تطابق بينها وبين علم الأشياء (عبد الرحيم ,٢٠٠٤)		
البرجماتية	-المعرفة مرتبطة بالتجربة الناشئة من الطبيعة (جعنيني , ١٨٧، ١٩٤) -يرون أن العقل نشيطاً واستطلاعياً وليس سلبياً ومتقبلاً فالإنسان لا يستقبل المعرفة بل يصنعها. (مرسي , ٢٠٠٧) - المعرفة هي تفاعل بين الإنسان وبين بيئته. (مرسي , ٢٠٠٧) -اهتموا بالجانب النفعي وأغفلوا الخبرة.	-تعد الطبيعة مصدر المعرفة والأساس الذي تصدر عنه تصرفاتنا وتجاربنا (جعنيني) فالتجربة والبيئة من خلال خطوات المنهج العلمي هما مصادر المعرفة	نصل إليها عن طريق: -التفكير العلمي -أسلوب حل المشكلات (مرسي , ٢٠٠٧)
الوجودية	المعرفة هي حركة في الشك ن ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا.	تهتم المدرسة الوجودية بموضوعية المعرفة التي تكتسب عن طريق العلاقة مع النفس كمصدر أساسي.	يعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم.

أبرز نتائج الدراسة:

- مصادر المعرفة الرئيسة في النظام المعرفي القرآني هي رب العزة والجلالة وكتابه الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، والكون المحسوس، إضافة لبعض المصادر التابعة.
- المصادر الأساسية للمعرفة لدى النظام العلماني هي ظاهر الحياة الدنيا.
- المعرفة الإسلامية المطلوبة هي تلك التي تعرف الإنسان بخالقه والحكمة من خلقه وخلق الكون، ومن ثم تعينه على العمل بمقتضى تلك الحكمة.
- المعرفة التي تلقاها خليفة الله في أرضه من رب العزة والجلالة هي علم الأسماء والأشياء التي تجهلها ملائكة الله، والتي أهلت متلقيها أن يكون خليفة لله في أرضه.
- تفسر المدرسة العلمانية الوضعية الظواهر الكونية والأحداث الطبيعية تفسيراً مادياً بحتاً بعيداً عن هداية الله تعالى.
- يعتبر النموذج المعرفي القرآني الأحداث والظواهر الطبيعية آيات من آيات الله يبتلي الله بها عباده ليميز بها الخبيث من الطيب.
- المعرفة الإسلامية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة للعمل الصالح، ومن ثم لا خير في معرفة لا يتبعها عمل صالح.
- تتضمن المعرفة أنواعا وأشكالا متنوعة ومتعددة منها: المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة، والمعرفة العلمية، والمعرفة الشاملة والمعرفة الفردية.
- تنقسم المعرفة عند معظم علماء المسلمين إلى خمسة أنماط هي: المعرفة اللدنية، والمعرفة الوثقى، والمعرفة المنقولة، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية.
- طرق المعرفة وأدواتها في التربية الإسلامية هي: الحس، والعقل، والخبر، بخلاف الفلسفات الوضعية التي اقتصرت على طريق واحد للمعرفة، كما عند الفلسفة العقلانية التي اقتصرت على العقل وحده، والفلسفة المادية التجريبية التي اقتصرت على الحس وحده.
- يرى المثاليون أن المعرفة ممكنة لكنها محدودة بحدود الحواس وحدها، ولا نستطيع أن نعرف ما وراء الحواس شيئا كالأفكار الفطرية والتصورات العام.

- يعتقد المثالي بأن المعرفة في الكتب، وأن أفضل الطرق للحصول عليها هي التربية الرسمية والتي هي من اختصاص الكبار اللذين يمررون المعرفة للصغار، لتعيد ميلاد الثقافة في كل جديد.
- يرفض الواقعيون المعرفة الحسية، ويقولون بالمعرفة العقلية المحدودة بحدود العقل وإطار الفكر الواضح المميز.
- ينكر البرجماتيون كل ما هو قبلي للمعرفة ويرون أن مشكلة المعرفة هي مازالت معرفة نظرية دون فائدة حيوية عملية فبدلا من البحث عن كيف نعرف يجدر بنا الانشغال بتحقيق قيم اجتماعية عملية تجل العالم أفضل مما عليه الآن لكل البشر.
- تعد الخبرة عن البرجماتيين هي الوسيلة التي نحصل من خلالها على المعرفة نتيجة التفاعل النشط مع معطيات البيئة في إطار زماني ومعاني معين.
- يقول اليقينيون الحدسيون أن مصدر المعرفة الحدس أو القدرة أو الوجدان، والمعرفة ممكنة في حدود الحدس وفي غير الحدس لا نعرف شيئا والحدس مشاركة، وجدانية تكشف الخصوصية الذاتية، والمعرفة الحدسية تختلف عن المعرفة الحسية، والعقلية معا.
- المعرفة لدى الوجودية: هي حركة في الشك ورغبة في التعرف إلى الإمكان لتحصيل الحقيقة، وهي تجربة حية مرادها العقل والعاطفة معا، ويعتبرون أن التعلم لا يقتصر على منهج معيَّن أو طريقة محددة، بل يستطيع الفرد أن يتعلم من عدة مصادر، وتكمن أهمية المواد الدراسية في مدى تحقيقها للوجود الذاتي؛ فالمنهج يصمم بمساعدة الطلاب للبحث عن ذاتهم.
- تكتسب المعرفة في الوجودية من عدة مصادر من خلال علاقتها مع النفس من حيث هي مصدر أساسي يقود إلى تحقيق الوجود الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة ذات المعاني الشخصية التي تسهم في التفكير الحر والاستقلال الذاتي الفردي لصنع اختياراتهم المعرفية المتنوعة والمسؤولية عن نتائجهم واختيارات حياتهم المتعددة من خلال الربط بين الأحداث والمعاني ومن خلال الخبرة داخل مدارسهم وعالمهم الخارجي في البيئة العامة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تضمين نظرية المعرفة الإسلامية في بعض المقررات الدراسية بما يسهم في توعية الطلاب بها.
- الاستفادة من التطبيقات التربوية لنظرية المعرفة الإسلامية في الواقع التربوي.
- محاولة استخلاص إيجابيات وسلبيات الفلسفات الوضعية في نظرتها للمعرفة والعمل على تعزيز الإيجابيات وتلاشي السلبيات.
- الاستفادة من الطرح الذي عرضته الدراسة في تصويب بعض المفاهيم الخاطئة لدى البعض حول المعرفة سواء من حيث طبيعتها أو مصادرها أو وسائل اكتسابها.
- عقد العديد من الندوات والمؤتمرات التي تسهم في رفع الوعي المجتمعي حول نظرية المعرفة الإسلامية وما يترتب عليها من تطبيقات تربوية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية ذات الصلة بموضوعها على النحو الآتي:

- نظرية المعرفة في الإسلام ومدى وعي طلاب الجامعات بها.
- التطبيقات التربوية لنظرية المعرفة في التربية الإسلامية.
- نظرية المعرفة في الفلسفات الوضعية وتطبيقاتها التربوية.
- تصور مقترح لتضمين نظرية المعرفة في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- الكون في الفلسفة الإسلامية وبعض الفلسفات الوضعية دراسة مقارنة.

المراجع

المراجع العربية:

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤١١هـ). درء تعارض العقل والنقل.تحقيق: محمد رشاد سالم.ط٢. المملكة العربية السعودية.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤١٦هـ). مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، المملكة العربية السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (١٤٢٦هـ). بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية. المملكة العربية السعودية.مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن رشد، أبو الوليد. (١٩٩٨). فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، تحقيق محمد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي المصري. (١٤١٤هـ). لسان العرب، المطبعة الأميرية ببولاق مصر.

أبو الشويعر، عبد العزيز. (٢٠١٤). النظام المعرفي في الفكرين الإسلامي والغربي، منتدى المعارف، بيروت.

أبو العينين، علي خليل مصطفى، وويح، محمد عبد الرازق، وبركات، هاني محمد يونس. (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات. عمان: دار الفكر.

أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. (١٩٩١). أزمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.

احمد، إبراهيم احمد. (١٩٩٧). في التربية المقارنة، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

باشة، عبد الحليم مهور. (٢٠١٠). تطبيقات التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية للعلوم الاجتماعية، مؤتمر التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزائر.

باطويح، محمد عمر، وشاشس، عبد القادر حسين. (٢٠١١). آليات التحول إلى اقتصاد المعرفة- "مع ملاحظات على بعض الدول الإسلامية", مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية, الكويت, عدد- ١٤.

بريمة، محمد الحسن. (٢٠٠٠). الظاهرة الاجتماعية ونظامها المعرفي في القرآن الكريم ، في : نحو نظام معرفي إسلامي حلقة دراسية ، تحرير فتحي حسن مكاوي سلسلة المنهجية الإسلامية رقم (١٦) ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، عمان – الأردن.

البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي. (١٤٠٩هـ). الكفاية في علم الرواية.بيروت. دار الكتب العلمية.

بقيعي، نافز. (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية.، جامعة الأردن، ٤٠، (٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.

تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني. (٢٠٠٣). "نحو إقامة مجتمع المعرفة".

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). الإدارة بالمعرفة،مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر.

جعنيني، نعيم حبيب. (٢٠١٣). الفلسفة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار وائل.

جوامع، إسماعيل؛ بركات، فايزة. (٢٠٠٩). محددات إنجاح إدارة المعرفة في المنظمات الاقتصادية، مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، مج ١٣، ع٣٧.

حجازي، عبد الرحمن عثمان. (٢٠٠٨). التربية الاسلامية بين الاصالة والحداثة. صيدا: المكتبة العصرية.

حسن، جميلة عبد الله. (٢٠٠١). التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، رسالة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

حسيبة، مصطفى. (٢٠٠٩). المعجم الفلسفي. عمان: دار أسامة للنشر.

حمود، محمد. (٢٠١٠). منظمة المعرفة، عمّان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

خالد، علي دريد. (٢٠٠٨). الفلسفة التربوية العربية الإسلامية ونظام العولمة – كلية التربية – جامعة الموصل

خلف، فليح حسن. (٢٠٠٧). اقتصاد المعرفة،دار عالم الكتب الحديث،عمان، الأردن.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١١). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار الميسرة، الأردن.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١٣). فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

الدغشي، أحمد. (٢٠٠٢). نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية، دمشق، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

زاير، عادل عبد الجبار. (١٩٩٧). معجم ألفاظ العلم والمعرفة في اللغة العربية. مكتبة لبنان ناشرون.

زيادة، مصطفى عبد القادر وآخرون. (٢٠٠٦). الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد

سعد الله، محمد سالم. (٢٠١٣). مدخل إلى نظرية النقد المعرفي المعاصر، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠١٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. ط٢. دمشق: مؤسسة الرسالة ناشرون.

سلطان، محمود السيد. (١٩٩٣). مقدمة في التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

سليمان، عبد الله. (١٩٨٧). مجتمعنا المعاصر، مكتبة المنار، الأردن.

السيد، علا عاصم. (٢٠١٧). مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد ٢١، يناير.

السيد، محمد عبد الرؤوف عطية. (٢٠١٥) فلسفة التربية. موقع جامعة أم القرى على الرابط *https://uqu.edu.sa/page/ar/185539*

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (٢٠٠٠). الإتقان في علوم القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت.

عامر، كوكب. (١٩٨٨). "معرفة الله والطريق إليها " حولية كلية البنات، العدد ١٣.

العاملي، حسن محمد. (١٤١١هـ). المدخل إلى العلم والفلسفة والإلهيات "نظرية المعرفة". لبنان، بيروت، الدار الإسلامية للطباعة والنشر.

عبد الرحيم، سامح. (٢٠٠٤). الأصول الفلسفية وفلسفة التربية، بيروت، دار صادر.

عبد الوهاب، ليلى. (٢٠٠٠). مناهج وطرق البحث الاجتماعي، أصول ومقدمات، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

العقيل، عبد الله عقيل. (٢٠١١). التربية الإسلامية "مفهومها، خصائصها، مصادرها، اصولها، تطبيقاتها، مربوها" الرياض، مكتبة الرشد.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٩٢). إحياء علوم الدين، دار الجيل، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٨٦). جواهر القرآن، تحقيق: محمد رشيد رضا القباني، دار إحياء العلوم، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (٢٠٠٠). ميزان العمل، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب لعلمية، بيروت.

الغزالي، أبو حامد. (د.ت). إلجام العوام عن علم الكلام، القاهرة، مكتبة الجندي.

قدري، يوسف. (١٩٩٦). التغير الاجتماعي "التخطيط والتبعية الحضارية"، مجلة الرواسي، الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، العدد ١٣، أبريل.

القرشي، هدى بنت عبد ربه. (٢٠٠٧). أساليب تنمية التفكير العلمي لطفل المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكردي، راجح عبد الحميد. (١٩٩٢). نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، الرياض، مكتبة المؤيد.

الكرساوي، أحمد. (٢٠١٨). مدخل إلى نظرية المعرفة. الخُبر. تكوين للدراسات والأبحاث. ط٢.

الكيلاني، ماجد عرسان. (٢٠٠٩). نظرية المعرفة في التربية الإسلامية. المؤتمر الرَّابع للبحث العلمي في الأردن. عمان. الجمعية الأردنية للبحث العلمي.

متولي، مصطفى محمد. (١٩٩٧). مدخل الى تاريخ التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

محمد، علي محمد. (٢٠١٩). إسلامية المعرفة مدخل لتحقيق التكامل المعرفي في قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠٧). فلسفة التربية ومدارسها، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، علي خليل. (١٩٩٠). نقد المعرفة التربوية المعاصرة الأهداف والأطر، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية معاصرة، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان.

مقبل، رضا سعيد. (٢٠١٢). مسترجع من موقع:
https://faculty.psau.edu.sa/r.mokbel/lecture/lc0000000303

المومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١، (٤)، ٤٩٧ -٥٠٩.

الميداني، عبد الرحمن حسن. (١٤١٤هـ). ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة. دمشق. دار القلم، ط٤.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠٤). فلسفات التربية. ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الهيثمي، نور الدين على بن أبي بكر. (٢٠٠١). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت.

وطفة، علي أسعد. (٢٠٢٣). فلسفة التكامل المعرفي في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، مقال إلكتروني، متاح على موقع: https://altanweeri.net/، تاريخ الزيارة ٢٠٢٣/٥/٢٤.

يونس، فتحي علي. (١٩٩٩). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

ترجمة المراجع العربية:

Abd al-Raḥim, Samiḥ. (2004). al-uṣul al-falsafiyah wa-falsafat al-Tarbiyah, Bayrut, Dar Ṣadir.

Abd al-Wahhab, Laylá. (2000). Manahij wa-ṭuruq al-Baḥth al-ijtimaʻi, uṣul wa-muqaddimat, al-Iskandariyah, al-Maktab al-Jamiʻi al-ḥadith.

Abu al-ʻAynayn, ʻAli Khalil Muṣṭafá, wwyḥ, Muḥammad ʻAbd al-Raziq, wa-barakat, Hani Muḥammad Yunus. (2003). al-uṣul al-falsafiyah lil-Tarbiyah qiraʼat wa-dirasat. ʻAmman : Dar al-Fikr.

Abu al-Shuwayʻir, ʻAbd al-ʻAziz. (2014). al-niẓam al-maʻrifi fi al-fikrayn al-Islami wa-al-Gharbi, Muntadá al-Maʻarif, Bayrut.

Abu Sulayman, ʻAbd al-Ḥamid Aḥmad. (1991). Azmat al-ʻaql al-Muslim, al-Maʻhad al-ʻAlami lil-Fikr al-Islami, al-Wilayat al-Muttaḥidah al-Amrikiyah.

Al-ʻAmili, Ḥasan Muḥammad. (1411h). al-Madkhal ilá al-ʻIlm wa-al-falsafah wal'lhyat "Naẓariyat al-Maʻrifah". Lubnan, Bayrut, al-Dar al-Islamiyah lil-Ṭibaʻah wa-al-Nashr.

Al-ʻAqil, ʻAbd Allah ʻAqil. (2011). al-Tarbiyah al-Islamiyah "mafhumuha, khaṣa'iṣuha, maṣadiruha, uṣuluha, taṭbiqatuha, mrbwha" al-Riyaḍ, Maktabat al-Rushd.

Al-Baghdadi, Abu Bakr Aḥmad ibn ʻAli. (1409H). al-Kifayah fi ʻilm al-riwayah. Bayrut. Dar al-Kutub al-ʻIlmiyah.

Al-Daghshi, Aḥmad. (2002). Naẓariyat al-Maʻrifah fi al-Qur'an al-Karim wa-taḍminatuha al-Tarbawiyah, Dimashq, Dar al-Fikr lil-Ṭibaʻah wa-al-Tawziʻ wa-al-Nashr.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (2000). mizan al-ʻamal, taḥqiq : Aḥmad Shams al-Din, Dar al-Kutub li-ʻilmiyat, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (1992). Iḥya' ʻulum al-Din, Dar al-Jil, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (1986). Jawahir al-Qur'an, taḥqiq : Muḥammad Rashid Riḍa al-Qabbani, Dar Iḥya' al-ʻUlum, Bayrut.

Al-Ghazali, Abu Ḥamid. (D. t). Iljam al-ʻAwwam ʻan ʻilm al-kalam, al-Qahirah, Maktabat al-Jundi.

Al-Haythami, Nur al-Din ʻalá ibn Abi Bakr. (2001). Majmaʻ al-zawa'id wa-manbaʻ al-Fawa'id, Dar al-Fikr, Bayrut.

Al-Khawalidah, Muḥammad Maḥmud. (2013). falsafat al-Tarbiyah al-taqlidiyah wa-al-ḥadithah wa-al-muʻaṣarah. ʻAmman : Dar al-Masirah lil-Nashr wa-al-Tawziʻ

Al-Khawalidah, Muḥammad Maḥmud. (2011). Usus bina' al-Manahij al-Tarbawiyah wa-taṣmim al-Kitab al-taʻlimi, Dar al-muyassarah, al-Urdun.

Al-Kilani, Majid ʻArsan. (2009). Naẓariyat al-Maʻrifah fi al-Tarbiyah al-Islamiyah. al-Mu'tamar alrrabʻ lil-Baḥth al-ʻIlmi fi al-Urdun. ʻAmman. al-Jamʻiyah al-Urduniyah lil-Baḥth al-ʻIlmi.

Alkrsawy, Aḥmad. (2018). madkhal ilá Naẓariyat al-Maʻrifah. alkhubr. takwin lil-Dirasat wa-al-Abḥath. ṭ2.

Al-Maydani, ʻAbd al-Raḥman Ḥasan. (1414h). Ḍawabiṭ al-Maʻrifah wa-uṣul al-istidlal wa-al-munaẓarah. Dimashq. Dar al-Qalam, ṭ4.

Al-Mumini, ‘Abd al-Laṭif wkhz‘ly, Qasim. (2015). Epistemological Beliefs According to the Need for Cognition and Gender among a Sample of Secondary Stage Students at Ajloun Governorate. Jordan Journal of Educational Sciences, 11, (4), 497-509

Al-Qaṭṭan, Manna‘. (1995). Mabaḥith fi ‘ulum al-Qur’an, Bayrut, Mu’assasat al-Risalah.

Al-Qurashi, Hudá bint ‘Abd Rabbih. (2007). Asalib Tanmiyat al-tafkir al-‘Ilmi li-ṭifl al-marḥalah al-ibtida’iyah wa-taṭbiqatuha fi ḍaw’ al-Tarbiyah al-Islamiyah, Risalat majistir ghayr manshurah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Al-Sayyid, Muḥammad ‘Abd al-Ra’uf ‘Aṭiyah. (2015) Falsafat al-Tarbiyah. Mawqi‘ Jami‘at Umm al-Qurá ‘alá alrabṭ https://uqu.edu.sa/page/ar/185539

Al-Sayyid, ‘Ula ‘Aṣim. (2017). Pathways to activate cognitive integration to achieve educational quality in the faculties of education: a proposed vision, Faculty of Education Journals - Port Said, al-‘adad 21, Yanayir.

Al-Suyuṭi, Jalal al-Din ‘Abd al-Raḥman. (2000). al-Itqan fi ‘ulum al-Qur’an, Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrut.

Al-Zamakhshari, Maḥmud ibn ‘Amr. (1419h). Asas al-balaghah, Bayrut, Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.

Amir, Kawkab. (1988). "ma‘rifat Allah wa-al-ṭariq ilayha" Ḥawliyat Kulliyat al-banat, al-‘adad 13.

Anas, N ,Alwiaze & Abu Bakar, N.A: The Integration of Knowledge In Islam concepts and Challenges. Global Journal of Human Social Linguistics Education. 3 (10). USA. 2013. Global Journal INC. p p 50-55.

Barimah, Muḥammad al-Ḥasan. (2000). al-ẓahirah al-ijtima‘iyah wa-niẓamuha al-ma‘rifi fi al-Qur’an al-Karim, fi : Naḥwa Niẓam ma‘rifi Islami Ḥalqat dirasiyah, taḥrir Fatḥi Ḥasan Makkawi Silsilat al-manhajiyah al-Islamiyah raqm (16), al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami, ‘Amman – al-Urdun.

Bashh, ‘Abd al-Ḥalim mhwr. (2010). taṭbiqat al-Takamul al-ma‘rifi fi al-Manahij al-ta‘limiyah al-Jami‘iyah lil-‘Ulum al-ijtima‘iyah, Mu’tamar al-Takamul al-ma‘rifi wa-dawruhu fi Tamkin al-Ta‘lim al-Jami‘i min al-Is‘ham fi Juhud al-nuhuḍ al-ḥaḍari fi al-‘alam al-Islami, al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami, al-Jaza’ir.

Baṭwyj, Muḥammad ‘Umar, wshashs, ‘Abd al-Qadir Ḥusayn. (2011). aliyat al-taḥawwul ilá iqtiṣad alm‘rft-"ma‘a mulaḥaẓat ‘alá ba‘ḍ al-Duwal al-Islamiyah", Majallat Dirasat al-Khalij wa-al-Jazirah al-‘Arabiyah, al-Kuwayt, ‘dd-14.

Bin Baba, S & T . M , & Harris , R.(2015). A Qur'anic Methodology For integrating Knowledge Education Implications for Malaysia's Islamic Education Strategy. The American Journal of Islamic Social Science. 32 Spring. USA. 2015. Herndon. International Institute of Islamic Thought . p .p 1-30.

Bqy‘y, nafz. (2013). Epistemological beliefs and the need for knowledge among undergraduate students, Majallat Dirasat al-‘Ulum al-Tarbawiyah, Kulliyat al-‘Ulum al-Tarbawiyah wa-al-Adab al-Jami‘iyah, Wakalat al-Ghawth al-Dawliyah., Jami‘at al-Urdun, 40, (3), 1021-1035.

Ḥammud, Muḥammad. (2010). Munaẓẓamat al-Ma‘rifah, ‘Amman, al-Urdun : Dar Ṣafa’ lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Ḥasan, Jamilah ‘Abd Allah. (2001). al-ta’ṣil al-Islami li-‘Ilm al-nafs fi ḍaw’ Tawjihat al-Qur’an al-Karim wa-al-sunnah al-Nabawiyah al-muṭahharah, Risalat dukturah, Qism al-Tarbiyah al-Islamiyah wa-al-muqaranah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah, al-Sa‘udiyah.

Ḥasibah, Muṣṭafá. (2009). al-Mu‘jam al-falsafi. ‘Amman : Dar Usamah lil-Nashr.

Ḥijazi, ‘Abd al-Raḥman ‘Uthman. (2008). al-Tarbiyah al-Islamiyah bayna al-aṣalah wa-al-ḥadathah. Ṣayda : al-Maktabah al-‘Aṣriyah.

Ibn manẓur, Muḥammad ibn Mukarram al-Afriqi al-Miṣri. (1414h). Lisan al-‘Arab, al-Maṭba‘ah al-Amiriyah bi-Bulaq Miṣr.

Ibn Rushd, Abu al-Walid. (1998). Fasl al-maqal fi taqrir ma bayna al-Ḥikmah wa-al-shari‘ah min al-ittisal, taḥqiq Muḥammad al-Jabiri, Markaz Dirasat al-Waḥdah al-‘Arabiyah, Bayrut.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn Abd al-Ḥalim. (1411h). Dar Ta‘aruḍ al-aql wa-al-naql. taḥqiq : Muḥammad Rashad Salim. t2. al-Mamlakah al-Arabiya al-Saudiyah. Jamaat al-Imam Muḥammad ibn Saud al-Islamiyah.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn Abd al-Halim. (1416h). Majmu al-Fatwah, taḥqiq : Abd al-Rahman ibn Qasim, al-Mamlakah al-Arabiya al-Sa‘udiyah, Majma al-Malik Fahd li-Ṭiba‘at al-Musaf al-Sharif.

Ibn Tamiya, Aḥmad ibn ‘Abd al-Halim. (1426h). bayan Talbis al-Jahmiyah fi ta’sis bd‘hm al-kalamiyah. al-Mamlakah al-‘Arabiyah al-Sa‘udiyah. Majma‘ al-Malik Fahd li-Ṭiba‘at al-Muṣḥaf al-Sharif.

I‘nyny, Na‘im Ḥabib. (2013). al-falsafah wa-taṭbiqatuha al-Tarbawiyah. ‘Amman : Dar Wa’il.

Jawami‘, Isma‘il ; Barakat, Fayizah. (2009). Muḥaddidat injaḥ Idarat al-Ma‘rifah fi al-munaẓẓamat al-iqtiṣadiyah, Majallat Markaz Ṣaliḥ ‘Abd Allah Kamil lil-Iqtiṣad al-Islami, Majj 13, ‘37.

Khalaf, Fulayḥ Ḥasan. (2007). iqtiṣad al-Ma‘rifah, Dar ‘Alam al-Kutub al-ḥadith, ‘Amman, al-Urdun.

Khalid, ‘Ali Durayd. (2008). al-falsafah al-Tarbawiyah al-‘Arabiyah al-Islamiyah wa-niẓam al-‘awlamah-Kulliyat al-Tarbiyah – Jami‘at al-Mawṣil

Muḥammad, ‘Ali Muḥammad. (2019). Islamiyah al-Ma‘rifah madkhal li-taḥqiq al-Takamul al-ma‘rifi fi Qism al-Tarbiyah al-Islamiyah bi-Kulliyat al-Tarbiyah Jami‘at al-Azhar, Risalat dukturah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jami‘at al-Manṣurah.

Muqbil, Riḍa Sa‘id. (2012). mstrj‘ min Mawqi‘ https://faculty.psau.edu.sa/r.mokbel/lecture/lc0000000303

Mursi, Muḥammad Munir. (2007). Falsafat al-Tarbiyah wa-madarisuha, ṭ3, al-Qahirah : ‘Alam al-Kutub.

Muṣṭafá, ‘Ali Khalil. (1990). Naqd al-Ma‘rifah al-Tarbawiyah al-mu‘aṣirah al-ahdaf wal’ṭr, Mu’tamar Naḥwa bina’ Naẓariyat tarbawiyah mu‘aṣirah, Jam‘iyat al-Dirasat wa-al-Buḥuth al-Islamiyah, ‘Amman.

Mutawalli, Muṣṭafá Muḥammad. (1997). madkhal ilá Tarikh al-Tarbiyah al-Islamiyah. al-Riyaḍ : Dar al-Khurayji lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Naṣir, Ibrahim (2004). falsafat al-Tarbiyah. Ṭ 2, ‘Amman : Dar Wa’il lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.

Qadri, Yusuf. (1996). al-taghayyur al-ijtimaʻi "al-Takhṭiṭ wa-al-tabaʻiyah al-ḥaḍariyah", Majallat alrwasy, al-Jazaʼir, Jamʻiyat al-iṣlaḥ al-ijtimaʻi wa-al-tarbawi, al-ʻadad 13, Abril.

Saʻd Allah, Muḥammad Salim. (2013). madkhal ilá Naẓariyat al-naqd al-maʻrifi al-muʻaṣir, ʻAlam al-Kutub al-ḥadithah lil-Nashr wa-al-Tawziʻ, al-Urdun.

Ssekamanya,& Ismail ,N. A: The Experience of Islamization of Knowledge at international Islamic University Malaysia: Success and Challenges. In: New intellectual Horizons in Education. IIum press. Gombak.2011. pp 91-110.

Sulayman, ʻAbd Allah. (1987). mujtamaʻina al-muʻaṣir, Maktabat al-Manar, al-Urdun.

Sulṭan, Maḥmud al-Sayyid. (1993). muqaddimah fi al-Tarbiyah, Diwan al-Maṭbuʻat al-Jamiʻiyah, al-Jazaʼir.

Taqrir al-tanmiyah al-Insaniyah al-ʻArabiyah al-Thani. (2003). "Naḥwa iqamat mujtamaʻ al-Maʻrifah".

Tawfiq, ʻAbd al-Raḥman. (2004). al-Idarah balmʻrfh, Markaz al-khibrat al-mihniyah lil-Idarah, al-Qahirah, Miṣr

Waṭfah, ʻAli Asʻad. (2023). Falsafat al-Takamul al-maʻrifi fi al-Fikr al-tarbawi al-Islami al-muʻaṣir, maqal iliktruni, mtaḥ ʻalá Mawqiʻ https://altanweeri.net/, Tarikh al-ziyarah 24/5 / 2023.

Yunus, Fatḥi ʻAli. (1999). al-Tarbiyah al-diniyah al-Islamiyah bayna al-aṣalah wa-al-muʻaṣarah, al-Qahirah, ʻAlam al-Kutub.

Zayir, ʻAdil ʻAbd al-Jabbar. (1997). Muʻjam alfaẓ al-ʻIlm wa-al-maʻrifah fi al-lughah al-ʻArabiyah. Maktabat Lubnan Nashirun.

Ziyadah, Muṣṭafá ʻAbd al-Qadir wa-akharun. (2006). al-Fikr al-tarbawi madarisuhu wa-ittijahat taṭawwuruh. ṭ3. al-Riyaḍ : Maktabat al-Rushdr.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal