الرؤية الإسلامية للعالم ومسارات تفعيلها في التعليم المعاصر: (دراسة تحليلية مع التركيز على التجربة الماليزية)

أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم*

Abstract

This study deals with the current efforts aimed at introducing an Islamic worldview into contemporary university education in Malaysia. The researcher discusses and critically evaluates the experience of the International Islamic University Malaysia (IIUM) and the literature generated through that experience. The analysis emphasizes that the distinction of the Malaysian experience results from its adherence to a stringent process of development of scholary awareness of the Islamic worldview through a pedagogy that articulates several revelation-based modules and Islamic heritage readings, through a critical methodology open to all human knowledge in the new sciences. The study identifies three streams of application followed in the IIUM since its establishment 1983 until the beginning of the new millennium. The researcher underlines certain practical mishaps resulting from the attempts of adopting the notion of integration of knowledge and dual specialization, and draws the attention to the necessity of developing specializations and study sequences that effectively translate the uniqueness of the experience of integration of the revealed knowledge and the human sciences. The researcher suggests, some approaches to achieve the development of such specializations and sequences.

مستخلص البحث

تعنى هذه الدراسة بتحليل الوضع الراهن لمسارات تفعيل الرؤية الإسلامية للعالم في

* نائب عميد معهد إسلام المعرفة والأستاذ المشارك في التربية بجامعة الجزيرة بالسودان.

التعليم الجامعي المعاصر في التجربة الماليزية. وقد اتبع الباحث منهج التحليل النقدي لتجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد أظهرت عملية التحليل أن تميز التجربة الماليزية يتحدد في التزامها بفكرة تعميق وعي الطالب الجامعي بمعالم الرؤية الإسلامية من خلال تدريس عدد من المساقات في مجال معارف الوحي والقراءات التراثية وفق منهجية ناقدة ومنفتحة على الخبرة الإنسانية المبثوثة في العلوم الحديثة، وقد أتخذ تطبيق تلك الفكرة ثلاثة مسارات بتلك الجامعة منذ تأسيسها في العام 1983م وإلى مطلع الألفية الثالثة. وقد نبه الباحث إلى بعض الإشكالات العملية المترتبة على محاولة الجمع بين فكرة التكامل المعرفي والتخصص المزدوج، كما نبه إلى أهمية أن تترجم المساقات المشتركة التي يدرسها كل الطلاب في تجربة تلك الجامعة جوهر فكرة التكامل المعرفي، لا أن تنحصر فقط في معارف تخاطب السلوك وتربي الوجدان في المقام الأول، وذلك يتطلب إعادة النظر ومراجعة مكون المساقات المشتركة وفق أسس ذكرها الباحث في موضعها من الدراسة.

مقدمة

لقد ارتبطت مسألة المعرفة، منذ سبعينيات القرن الميلادي الماضي بالمسألة الحضارية عند عدد كبير من المصلحين والمفكرين الإسلاميين. فالتحدي الأكبر - بتعبير العطاس - الذي اخترق وجودنا في هذا العصر إنما هو "تحدي المعرفة كما تَمَّ فهمُها وتصورها ونشرها في العالم بواسطة الحضارة الغربية".[1] فهذا التحدي يعني في الواقع - لدى المشتغلين بإسلامية المعرفة - أن المعرفة قد أصبحت هي نفسها "مسألة مُشْكِلة"، بعد أن فقدت غايتها الحقيقية وتم تصورها على نحو غير قويم من خلال منظور الحضارة الغربية ووفقاً لرؤيتها الكلية للوجود ونظرتها العقلية للحقيقة، فالحضارة الغربية هي الأكبر أثراً في صياغة المعرفة ونشرها في هذا العصر.

وبالطبع، فإن التصور المتضمن في هذا الحكم التقويمي يُسلم بأن المعرفة التي

---

[1] العطاس، سيد محمد نقيب، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ترجمة محمد الطاهر الميساوي (كوالالمبور: المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية، 2000م)، ص155.

أنتجتها الحضارة الغربية ليست شأناً محايداً، فما يتم صياغته ونشره وإشاعته إنما هو معرفة مشبعة بأسلوب تلك الحضارة وشخصيتها وبالقيم التي تتبناها، بحيث يختلط فيها ما هو كوني بما هو خاص بشخصية تلك الحضارة وروحها.

وفي هذه الدراسة لن ننساق وراء المناقشات النظرية المجردة المتصلة بتشخيص الأزمة المعرفية المعاصرة وآفاق تجاوزها. على أن ذلك – بالطبع– من إبداء بعض التوضيحات أو ذكر الحجج المؤيدة للمسلمات التي يقوم عليها بنيان المشروع الفكري الإسلامي الطموح المعروف بإسلامية المعرفة.[1]

وعليه فإن اهتمامنا سيتركز على المناقشة والتحليل للوضع الراهن لمسارات تفعيل الرؤية الإسلامية للعالم في التعليم المعاصر من خلال إحالة خاصة على التجربة الماليزية. ومبرر ذلك يرجع إلى الآتي:

أولاً: إن الإطار المفاهيمي الكلي يمثل القاعدة التي تنبني عليها التصورات والمدركات وما يتبعها من أنماط سلوك، وهو لذلك جديرٌ بالاهتمام والدراسة. وأحسب أن عدم الوعي لمضمون هذا الإطار الكلي ومادته قد أضر بجهود مجموعة من الأكاديميين الذين حاولوا الإسهام في مشروع إسلامية المعرفة، سواء في مجال إنتاج المعرفة المنشودة أو في مجال الإدارة العلمية لمؤسسات تعليمية سعت للالتزام بهذا المشروع.

ثانياً: يتبيِّن من خلال الاطلاع على الكتابات والتجارب التي تمت في إطار الوعي بالعلاقة بين القضية المعرفية وأزمة التعليم المعاصر أن التنبيه إلى أهمية إقامة النظام التعليمي على قاعدة معرفية أساسية مستمدة من الرؤية الإسلامية القائمة على وحدة الحق والعلم يمثل وعياً نظرياً مفيداً. ولعله لهذا السبب يمكن اعتبار النموذج الماليزي في إسلامية التعليم الجامعي الأكثر ثراءً ونضجاً على مستوى التطبيق، إذا ما قارناه ببعض

---

[1] وقد قوَّمنا في دراسة سابقة الأدبيات التي انتقدت مشروع إسلامية المعرفة وأوضحنا موقفنا منها موضحين تصورنا لصلة مفهوم التكامل المعرفي بإسلامية المعرفة ومفهوم الجمع بين القراءتين. انظر في ذلك: أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية** (فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2007م)، ص93 وما بعدها.

التجارب التي تمت في السودان والسعودية وباكستان.

ثالثاً: بدأت مناقشة الرؤية الإسلامية للعالم تأخذ حيزاً متزايداً من الاهتمام من جديد خلال السنوات الأخيرة، ولعل الجانب الأكثر أهمية بالنسبة لنا في هذه الدراسة هو كيفية ترجمة تلك الرؤية في عدد مشخص من المقررات/المساقات الدراسية التي يمكن عملياً أن تتدَّرب عليها الأجيال القادمة، بحيث تعكس تلك المقررات القاعدة المعرفية الإسلامية الأساسية في النظام التعليمي أياً كان مستواه. وهي مسألة علمية وفنية نحاول في هذه الدراسة الإسهام في بلورتها وتوضيح الجوانب المتصلة بها.

الرؤية الإسلامية للعالم ومبررات تأكيد أهميتها في هذا العصر

هناك عدد من الاستخدامات الشائعة في التعبير عن المصطلح الانجليزي (The Worldview) في الكتابات المتداولة، ولعل آخر الاستخدامات في الكتابات العربية هو استخدام "رؤية العالم".[1]

وقد انتقد العطاس في دراسته المركزة "The World view of Islam: An Outline"[2] مصطلح نظرة الإسلام للكون، وذلك من منطلق أن رؤية العالم بوصفها رؤية تعبر عن مجموع الأفكار والمفاهيم والمعتقدات التي تجيب عن الأسئلة الوجودية الفلسفية الكبرى ليست هي – من وجهة النظر الإسلامية – مجرد تصور ذهني للعالم الفيزيائي والحركة التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية للإنسان الذي يعيش فيه. فالنظرة الإسلامية للعالم لا يتم صوغها فلسفياً اعتماداً على ملاحظة بيانات تجارب مشاهدة بالعين، كما

---

[1] يظهر ذلك في عدد من المقالات والدراسات التي أعدها الدكتور فتحي ملكاوي في بعض أعداد من مجلة **إسلامية المعرفة**، كما أن المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الآونة الأخيرة زاد اهتمامه بهذا الموضوع بشكلٍ ملحوظ في عدد من فروعه.

[2] Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, "The World View of Islam: An Outline''. In Sharifah al-Attas: *Islam and the Challenge of Modernity: Historical and Contemporary Contexts,* Proceedings of the Inaugural Symposium on Islam and the Challenge of Modernity: Historical and Contemporary Contexts, held at and organized by the International Institute of Islamic Thought and Civilization in Kuala Lumpur, August 1-5, 1994, pp. 25-72.

أنها لا تقتصر على حدود الأفق الكوني الفيزيائي.

إن الرؤية الإسلامية للعالم تعني رؤية الحق (Reality) والحقيقة (Truth) كما هي قائمة في الوجود قبل أن تبصرها العقول، فهي رؤية لعالم الوجود في بعديه: الغيب والشهادة. وهذه الرؤية من بعد ليست رؤية يتم الوعي بها تاريخانياً من خلال تصورات ذهنية فلسفية واكتشافات علمية بطبيعتها متغيرة.

تُستمد الرؤية الإسلامية الكلية من الوحي المترل من عند الله، والذي استقر في شكله الأخير في القرآن الكريم والسنة النبوية الموثوق بها. ولذلك فالرؤية الإسلامية للعالم ثابتة؛ غير نسبية وغير متغيرة، إذ هي تعبير عن المطلق واللانهائي. وهي رؤية تحيط بالوجود والحياة في منظور توحيدي كلي عناصره الأساسية راسخة ودائمة وثابتة. فهي تتعلق بمعرفة الله الخالق معرفة صحيحة، ومعرفة الوحي الذي أنزله على نبيه عليه أفضل الصلاة والسلام، وبمعرفة عالم المخلوقات وطبيعة النفس الإنسانية أو الفطرة التي أودها الله في البشر، وبالفهم الأمثل للمعرفة، والدين، والحرية، والقيم والفضائل، والسعادة، وبمعرفة طبيعة الحياة الحقة، والتاريخ، وغير ذلك من عناصر تمثل مجتمعة مبادئ متكاملة تتحدد من خلالها كل نظم الإدراك "system of meaning" وقيم الحياة ومعايير السلوك.

ويمثل التوحيدُ جوهرَ هذا المنظور الذي تُعدُّ تلك العناصر أساس المنظومة المفاهيمية المنبثقة عنه، فالتوحيد- بتعبير الفاروقي- إضافة إلى أنه تجربة دينية، يشغل فيها الخالق وضعاً مركزياً، حيث يستحوذ الإيمان على كافة أفعال الإنسان وأفكاره، فإنه كذلك تصور عام (holistic view) للحقيقة، بما فيها الدنيا كلها والحياة كلها والتاريخ كله. فالتوحيد يعكس المبادئ الآتية:[1]

1- **الثنائية** (Duality): وهذا المبدأ يعني أن الحقيقة عالمان أو نوعان أو مستويان،

---

[1] انظر مناقشة الفاروقي "al Tawhid as worldview" في المرجع التالي:

Al-Faruqi, I. R., *Tawhid: Its Implications for Thought and Life* (Herndon, Virginia; International Institute of Islamic Thought, 1992), pp. 16-19.

عالم الله وعالم الخلق. ينفرد بعلم الله موجود واحد لا شريك له، هو الله جلَّ جلاله؛ هو الخالق الوحيد، المنـــزه الصمد. أما عالم الخلق فهو الزمان والمكان بكل ما فيهما من موجودات وحوادث. وهذه الثنائية للحقيقة نهائية قاطعة، حيث ينفصل العالمان عن بعضهما انفصالاً تاماً، كونياً ووجوديا. فلا يمكن للخالق أن يتحد أو يتصل وجودياً أو يحل أو يتجسد في المخلوق، ولا المخلوق أن يتحد أو يتصل وجودياً في الخالق أو يسمو بنفسه إلى مرتبة الخالق. وهي لذلك ليست ثنائية تضاد، "فهي بالرغم من أنها تنطوي على عنصرين، إلا أن أحدهما مستقل وقائم بذاته في حين أن الآخر تابع له ومعتمد عليه في وجوده. فأحدهما مطلق والآخر نسبي، وأحدهما ذو وجود حقيقي بينما الآخر هو مجرد تجلٍّ له"،[1] وهكذا ليس هناك في النهاية إلا حقيقة واحدة

2- **الإدراكية** (Ideationality): وهذا المبدأ يبين أن العلاقة بين عالميْ الخالق والمخلوق، أي عالمي الحقيقة، علاقة إدراكية في طبيعتها. فلا صلة بين الخالق والإنسان المخلوق إلاّ بقوة العقل، وهي قوة فطرية تؤهل الإنسان لإدراك إرادة الخالق: سواء عن طريق تدبر الوحي أو عن طريق التعقل والنظر في المخلوقات لاكتشاف سننها وقوانينها.

3- **الغائية** (Teleology): أي أن لعالم الخلق غاية من وجوده، وهي تحقيق إرادة الخالق. فالله سبحانه وتعالى لم يخلق عبثاً ولا باطلاً، بل سوى كل شيء خلقه وقدره تقديراً. وإرادة الله في خلقه – من غير المكلفين من الجن والإنس- تتحقق بالضرورة، وذلك بأن الله وضع تلك الإرادة سنة أو فطرة في جبلة المخلوق. أما في حالة الإنسان مثلاً فإرادة الله تتحقق باختياره فضلاً عن تحققها بالضرورة في جبلته. وللإرادة الإلهية التي تتحقق باختيار الإنسان مرتبة أعلى من مرتبة الإرادة المتحققة بالضرورة. وهذا هو التفاضل القائم بين القِيَم الأخلاقية والقِيَم النفعية. فالعمل الصادر عن الطبيعة – أي بالضرورة – غير خُلُقي، بمعنى أنه لا يستحق الجزاء، لا عن خيره ولا عن شره. إذ لا يجزى الإنسان على تنفسه أو هضمه ولا على معروف أو منكر أكره عليه إكراهاً. وذلك بخلاف العمل الصادر

[1] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، مرجع سابق، ص170.

عنه مع تمكنه من عدم القيام به أو القيام بعكسه أو بعمل آخر مغاير له.

4- **القدرة الإنسانيّة** (Capacity of Man): يترتب على المبدأ السابق القائل إن الخلق كله خُلق لغاية أن الإنسان لديه القدرة على تحقيق تلك الغاية. ففي الإنسان قوة على تغيير نفسه، وتغيير مجتمعه، وتغيير الطبيعة المحيطة به، وفي نفس الإنسان ومجتمعه ومحيطه الطبيعي قوة على تقبل فعل الإنسان.

5- **المسؤولية والجزاء** (Responsibility and Judgement): لأنه إذا كان الإنسان مكلفاً بتحقيق أوامر الخالق، وقادراً على القيام بذلك التكليف، فإنه حقّ عليه الحساب، إذ بدونه تسقط جدِّية التكليف. فالحساب قائم في التاريخ وبعده. يؤتى المستجيب للأمر، المحقق له، فلاحاً وسعادة ويُسراً، ويؤتى العاصي للأمر عذاباً وإخفاقاً وعسراً.

إن هذا الإطار العام يجب وظيفياً أن يحكم فهمنا لكل شيء، وأن نفهم من خلاله أنفسنا، بل وأن يتحدد هذا الإطار ويتم توضيحه من خلال مجموعة من المفاهيم والعناصر الأساسية التي تمثل الرؤية الإسلامية للعالم بحيث "يتمَكن الآخرون من معرفته، ليهلك من هلك عن بينة ويحيا من حيّ عن بينه".[1]

وبطبيعة الحال فإن الذي اقتضى تأكيد أهمية الوعي بالرؤية الإسلامية للعالم بوصفها ضابطاً منهجياً للاجتهاد الفكري الأصولي المعاصر هو تحدي المعرفة الذي أشرنا إليه في صدر هذه الدراسة. فالتقليد الذي سارت عليه التجربة التعليمية المعاصرة قاد إلي ثنائية عقيمة في كل شيء. وهي ثنائية جعلتنا ندرك قيمة تنبيه ابن خلدون فيما يتعلق بتعليم القرآن منذ الصغر، فالقرآن يمثل بالنسبة للمسلم القوة الحيوية الدافعة والمحركة لكيانه الإنساني، وهي قوة كانت تتقوى وترسخ في النفوس بفضل نظام التعليم الذي كان سائداً يومئذ، وبفضل تشابك النظام التعليمي بالنظام الاجتماعي في كل مستوياته ومجالاته. فـــ"حين يُرسل الطفل إلى الخلوة ليتعلم القرآن يشعر أنه قد بدأ يخطو نحو الكبر، ويتصل بأمر الدين ليعلم منه ما يعلمه أبواه وكبار أسرته ولا يشعر الطفل بغرابة حين

---

[1] ملكاوي، فتحي، "رؤية العالم والعلوم الاجتماعية"، مجلة **إسلامية المعرفة**، السنة11، ع42-43، ص57.

يؤخذ بتعليم لغة القرآن الذي هو [مصدر] دين أبويه وأسرته ومجتمعه، ليست هاهنا غرابة بسبب شيء طارئ جديد لم تكن به سابقة معرفة وانتماء".[1]

إن الغرابة تظهر اليوم عندما يجد الإنسان نفسه ومنذ نعومة أظافره أمام تناقض لا يصح لديه منه شيء إلا انتماؤه إلى قطيع أطفال يساقون إلى درس غير مفهوم الصلة بين ما يُنشّؤون عليه من قيم في الأسرة وما تسعى المدرسة إلى غرسه في نفوسهم، فيصير هذا الانتماء لمجتمع التلاميذ قاعدة نفسية أساسية بالنسبة إليهم، ولا يلبث هذا الاطمئنان والانقياد إلى مجتمع التلاميذ أن يتغلب على نفوذ الأسرة والأبوين، وينفتح بذلك بابٌ من الاضطراب الاجتماعي لا يُوصد.[2] فالدرس الذي يتم تعلمه لا يقدم لهم الهداية الحقيقية في الحياة، بل يزيدهم تشويشاً واضطراباً، ويغرقهم في مجاهل متشعبة لا نهاية لها ولا غاية.

وفي محاولة الحد من استمرار هذه الازدواجية التربوية التي تنتهي بالضرورة بغلبة اتجاه الشك والتشويش الفكري والاضطراب النفسي والروحي برزت الدعوة إلى ضبط التعليم المدرسي الذي تقدمه النظم المعاصرة بقاعدة من العلم الحق، الذي يعطيه الله للإنسان من خلال الوحي القرآني. "وليس هناك من علم سوى القرآن يستطيع أن يرشد الإنسان ويقوده إلى الفلاح والفوز، اللهم إلا أن يكون علماً ينطلق من القرآن ويهدي إليه".[3]

إسلامية المعرفة وتفعيل التعليم الجامعي

لا زال مشروع إسلامية المعرفة يمثل طرحاً مشكلاً بالنسبة للبعض، وذلك لأسباب عديدة، لعل أهمها أن توضيح مقولات المشروع وأطروحاته ظلت تتم بشكل استرجاعي يحتفي بمقولات رواد المشروع ومؤسساته وخطط عملها بدون نقدٍ أو

---

[1] الطيب، عبد الله، "ضرورة الرجوع إلى القرآن الكريم في التعليم"، **التأصيل**، مجلة علمية تصدرها إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالسودان، س1، ع1، 1994م، ص36.

[2] المرجع نفسه.

[3] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص165.

تطوير، مع أن تلك المقولات يمكن فهمها في سياقها الفكري والجغرافي الذي أملى على رواد المشروع الفكري الإصلاحي اختيار مصطلح يُعبر عن كنه الهوية الفكرية الواجب على علماء الاجتماع المسلمين تأكيدها في بحوثهم ومعالجاتهم العلمية لقضايا العالم الإسلامي الذي تأخر كثيراً قياساً بالواقع الحضاري الغربي المعاش.

نقول ذلك وفي ذهننا تجربة تخصيص مقرر دارسي يُعنى بالتعريف بإسلامية المعرفة، وهي تجربة بدأت في برامج الدراسات العليا في بعض كليات الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا منذ منتصف التسعينيات، وامتد أثرها إلى تجربة الدراسات العليا في معهد إسلام المعرفة بالسودان. فغالب مفردات المقرر تعالج تلك الجوانب التاريخية التي أفضت في منتصف سبعينيات القرن الماضي لولادة توجهات إسلامية المعرفة وسط طلاب الدراسات العليا وأعضاء جمعية علماء الاجتماع المسلمين بالولايات المتحدة الأمريكية وشمال كندا، وبالرؤى والأفكار التي طوتها الشخصيات التي عملت على توضيح الفكرة يومها، وخطط عمل المؤسسات التي تبنت الفكرة.

إن مسألة توضيح مقولات المشروع وتصوراته تتطلب وعياً كافياً بأبعاد الأزمة المعرفية المعاصرة وبالتقاليد العلمية التي أسهمت في بناء العقلية العلمية في الحضارة الإسلامية، تلك التقاليد المراد إحياؤها اليوم. كما تتطلب وعي جملة من الاستدراكات الضرورية على التصورات السائدة في الحقل التربوي التعليمي؛ فيما يتصل بأهدافه ومناهجه وسياساته. وفيما يلي خلاصة مركزة في هذا الصدد.

فقد اتضح لنا في عملٍ سابق[1] أن الازدواجية التعليمية ظلت تمثل عند مجموعة من المفكرين المسلمين جوهر الأزمة المعرفية المعاصرة.[2] فقد أثر إدخال العلوم الحديثة الطبيعية

---

[1] انظر الفصل الخاص بمفهوم التكامل المعرفي في الفكر الإسلامي المعاصر ضمن أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص51-124.

[2] Ashraf, S. A. and Hussain S. S (Editors.), (1979), *Crisis in Muslim Education,* (Jeddah: King Abdul Aziz University).

والاجتماعية التي طورها الغرب في مؤسسات التعليم على المعارف الإسلامية، بسبب تفضيل العلوم الحديثة الوافدة على العلوم الإسلامية والموقف السالب منها، وتوهم أنها علوم لا أثر لها في الحياة المدنية المعاصرة. فتجسد كل ذلك في محاصرة الدين والثقافة الدينية، وشاعت المفاهيم الوضعية العلمانية وروج لاستخدامها في دراسة القضايا الإسلامية.

"فالحقائق الأساسية للدين يُنظر إليها في إطار التصور المادي للأشياء بوصفها مجرد أمور نظرية، أو يتم استبعادها تماماً. والقيم المطلقة مرفوضة ومجحودة، بينما القيم النسبية هي التي يجري قبولها وتأكيدها. والنتيجة المنطقية لمثل هذا الموقف من المعرفة هي إنكار وجود الله واليوم الآخر وتأكيد وجود الإنسان والعالم. فالإنسان يتم تأليهه والإله تتم "أنسنته"، ويصير العالَمُ هو الشاغل الوحيد للإنسان حتى إن خلوده هو ذاته يصبح كامناً في استمرار نوعه وثقافته في هذا العالم".[1]

إن عملية التحرر من هذا التصور المادي للحقائق الأساسية، ومن طرائق التفكير المرتبطة بهذا التصور، تتطلب تطوير رؤية منهجية تساعد على تجاوز هذا التحدي الكبير، وتسمح بمعالجة القضية المعرفية من منظور الرؤية الإسلامية لقيم الحق والعدل والخير والكرامة الإنسانية. ويبدو من خلال الجهود التي تمت في هذا الصدد أن تلك العملية يمكن تصورها في بعدين مكملين لبعضهما.

1- البعد الأول يركز على دراسة المفاهيم الإسلامية التي تتصل اتصالاً مباشراً بالمشكلات المعرفية المعاصرة، بوصفها خطوة أساسية ضرورية لتخليص تلك المفاهيم من الزوائد أو الإحالات العلمانية المادية التي ألحقتها الفلسفة الوضعية بها. ويمثل تحديد العناصر الأساسية للنظرة الإسلامية للوجود الضابط المنهجي الأهم للكشف عن المعاني والدلالات المفاهيمية في النظام التصوري الإسلامي. وإبراز هذا البعد يعني بشكل أساس تقويم "أنماط التفكير" و"طرائق النظر" التي يكرسها العلم الحديث.

---

[1] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص158.

2- أما البعد الثاني فينصرف إلى التعامل مع مُشكِل الجمود العقلي والنفسي الذي يحاصر التصور الإسلامي للوجود، وذلك من منطلق أن انعكاسات الأزمة المعرفية المعاصرة على الفكر الإسلامي أسهمت في جمود هذا الفكر، وهي مسألة تقتضي العمل على تحرير الإنسان المسلم من آفات الخرافات والأوهام والتناقضات كمقدمة أساسية تمكنه من خوض غمار العلم والمعرفة في شجاعة وثقة ومبادرة، طلباً للإصلاح والإتقان والإبداع.

وهناك اجتهادات يمكن رصدها في إطار المعنى الذي يشير إليه كلا البعدين، حيث تندرج الجهود الساعية لإظهار "التحيز المعرفي"[1] ضمن المعنى المستفاد من البعد الأول، في حين تندرج أطروحة "التجديد" التي تتجاذب اهتمام عدد من المفكرين والباحثين ضمن المعنى المستفاد من البعد الثاني.

وإذا كان الأمر كذلك، فإننا نفضل مناقشة هذه الجهود مجتمعة في إطار مشروع إسلامية التعليم الجامعي، حيث يشمل هذا المشروع (بالمعنى المستفاد من التوضيح السابق) كل مجالات المعرفة وتخصصاتها. وليس صحيحاً أن المشروع يقتصر على العلوم الاجتماعية والإنسانية فقط، إذ العلوم الدينية والشرعية وكذا العلوم الطبيعية تندرج – على نحو ما– ضمن الجهود الساعية إلى إسلامية المعرفة ومعالجة المسألة المعرفية على أساس من قيم الحق والعدل والخير والكرامة. يقول العطاس في هذا المعنى:

"ولما كان ما يتم صياغته ونشره في الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم (من أدنى المستويات إلى أعلاها) وبواسطتها إنما هو في الحقيقة معرفة قد وُسِمَت بِمَيْسم حضارة الغرب وأُشْرِبت روحَها وتشكلت في بوتقة ثقافته، فإن مهمتنا ستكون أولاً عزل العناصر التي تتضمن تلك المفاهيم الأساسية التي تكوِّن تلك الحضارة والثقافة. إن

---

[1] انظر في هذا الصدد المسيري، عبد الوهاب (محرر)، **إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، (من جزأين) المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2؛ 1996م. والكتاب يحتوي على البحوث والمداولات التي تمت في مؤتمر التحيز الأول، وفي فبراير 2007م وقد عقد مؤتمر التحيز الثاني بجامعة القاهرة، ولا زالت أعماله قيد التحرير تمهيداً لنشرها.

تلك العناصر والمفاهيم الرئيسة مهيمنة بالدرجة الأولى في تلك الشعبة من المعرفة الخاصة بالعلوم الإنسانية، إلاَّ أنه لا بدّ أن نلاحظ هنا أنه حتى في العلوم الطبيعية والتطبيقية وخاصة حينما يكون الأمر متعلقاً بتفسير الوقائع وبناء النظريات، فإن عملية العزل نفسها للعناصر والمفاهيم الرئيسة لا بدّ منها؛ ذلك أن التفسيرات والصياغات النظرية تنتمي في الواقع إلى مجال العلوم الإنسانية."[1]

يفهم من وصف العطاس السابق أن أصل العلم التجريبي ومبادئه لا اعتراض عليه في التصور الإسلامي، فالإسلام – كما هو معلوم – يحث على هذا العلم لارتباطه بفهم أسس تسخير الكون وسنن الاستخلاف. إن الاعتراض الذي لا ينسي دعاة التأصيل والأسلمة يؤكدونه ينصرف إلى قضية توظيف العلم الطبيعي وتفسير حقائقه من خلال إخضاعها للفلسفات والعقائد التي تهيمن على ذهن العالم وتحدد وجهته في فهم تلك الحقائق. فهذا هو الجانب الذي يخص "إسلامية العلوم الطبيعية والتطبيقية"، وقد وجد اهتماماً ملحوظاً من الأستاذ الفيزيائي محجوب عبيد طه عليه رحمة الله في عدد من المقالات المركزة، والتي كان أولها — فيما يبدو– تلك الدراسة التي تقدم بها إلى مؤتمر التحيز الأول (في فبراير 1992م بالقاهرة)،[2] ثم واصل الأستاذ طه جهوده في هذا الصدد بدراسة تقدم بها إلى الندوة الدولية في إسلام العلوم (في فبراير 1994م بالخرطوم)[3] التي نظمها معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة، وقد نشرت في العدد الأول من مجلة التأصيل التي تصدرها إدارة تأصيل المعرفة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالسودان.

ركز محجوب عبيد طه في دراسته الأولى، المعنونة بـــ"عقائد فلسفية خلف

---

[1] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص182.

[2] طه، محجوب عبيد، "عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية"، في عبد الوهاب المسيري (محرر): **إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، مرجع سابق، ج1، ص545–564.

[3] معهد إسلام المعرفة: "نحو برنامج للبحث العلمي في إسلام العلوم"، **الأوراق العلمية للندوة الدولية في إسلام العلوم**، فبراير 1994م.

صياغة القوانين الطبيعية" على أن المجهود المبذول لتحصيل العلوم الطبيعية من أول تصميم التجارب حتى صياغة القوانين وربطها في نظريات شاملة، إنما هو جهد بشري يعكس تحيزات العاملين فيه، ويتمثل التحيّز في صياغة القوانين الطبيعية بطريقة أوسع وأشمل مما تقرره التجربة، وهو يعلل هذا الجنوح بوجود عقائد فلسفية مسبقة للعلماء. ولما كانت معظم الصياغات في القرون الأخيرة غربية، فإنها بالضرورة تعكس رؤية الغرب للوجود والإنسان والكون. ومن كلماته في ذلك:

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

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

آن واحد، ومن خلال ذات النص، دونما أي خلل!"[1]

إن هذا الذي يبيِّنه الأستاذ طه ويؤكده بلغة علمية دقيقة ومنضبطة يختلف اختلافاً كبيراً عن المحاولات الجدلية التي تباشرها مجموعتان من الباحثين (في مجال العلم الطبيعي من جهة وفي مجال الدراسات القرآنية والحديثية من جهة أخرى) في إطار ما يعرف بالإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية.[2] فتلك المحاولات محفوفة بمخاطر كثيرة – كما بيَّن العلماء– تتعلق بصحة ما يُزعم أنه فهم علمي لنص قرآني ثم ينسب إليه الإعجاز. فالفهم العلمي لأية ظاهرة هو فهم مؤقت، وربما يكشف العلم في سيرته المتطورة المتغيرة دوماً عن خلل في الفهم السابق، ومن ثم ينتقل الخلل إلى مفهوم الإعجاز، ودلالة النص معلقة وتابعة للفهم العلمي. وقد انتهى الشيخ القرضاوي بعد تنبيهات مهمة إلى التأكيد على أهمية قضية تكوين العقلية العلمية في القرآن الكريم، التي لم تأخذ حقها من اهتمام الباحثين في الدراسات القرآنية، على الرغم من أنها أهم من إشارات الإعجاز العلمي. فتلك العقلية "التي ينشئها القرآن بوصاياه، وتوجيهاته وأحكامه، هي التي تحقق الازدهار العلمي، وتهيئ المناخ لظهور علماء يبحثون ويبتكرون في كل مجال، وهو ما حدث في الحضارة الإسلامية".[3]

وعلى العموم، فإن غربة العلم الطبيعي في ديار المسلمين وحياتهم، مع هيمنته على الحضارة البشرية في عصرنا الحالي، هي التي اقتضت الحديث عن أسس التأصيل

---

[1] طه، "عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية"، مرجع سابق، ص551 و562.

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

[3] القرضاوي، "نظرات في التفسير العلمي للقرآن"، ص39.

الإسلامي للمباحث الفكرية والتجريبية. وقد عزز هذا الاتجاه تطورات البحوث المعاصرة التي "قربت العلم الطبيعي من موضوعات البداية والنهاية، وجعلته يناقش المصادر الأولى والغايات الأخيرة وأطلت به على مشارف قضايا كبيرة في العقيدة والفلسفة. فهذه التطورات أحرجت الموقف الشكلي البسيط الذي يفصل بين الحقائق العلمية والمذاهب الفكرية، وفضحت ضعفه أمام الأبواب المفتوحة الآن نحو إشباع طموح الإنسان في الوقوف على أسرار الخليقة وطبيعة الأشياء".[1]

وخلاصة الأمر أن للعلم الطبيعي موقعاً واضحاً في عقيدة المؤمنين، وأن العقيدة تعطيه امتداداً مهماً يكمل رسالته ويعمق معناه ومنتهاه.

"والذين دُرِّبوا على حصر العلم الطبيعي في حده الأدنى، وحذروا من إلصاقه بما ليس منه كالوحي والعبادة، إنما دربوا من منطلق إلحادي يشكل توسعة عقدية أخرى، مضادة للإيمان بالله، تفيد أن الإنسان يَعلو ولا يُعلى عليه وأن بيئتنا التي نشاهدها ونرصدها هي الحق كل الحق وما عداها خيال باطل لا وجود له. وهذه التعميمات الشاملة وأمثالها تشكل في مجموعها عقيدة إلحادية هي امتداد للحد الأدنى للعلم الطبيعي، وليست من مقتضياته. على المؤمنين أن يعلموا هذا، فيوضحوه ويعلمونه من أجل التوصل لحقيقة الوجود والموجودات".[2]

إن التوضيح السابق يتعلق بالتصور السائد حول قضية "إسلامية العلوم الطبيعية"، وقد سقناه لنبيِّن أن الأسلمة لا تقتصر على مجال العلم الاجتماعي والإنسانيات فحسب. ونود الآن أن نكمل هذا المعنى ببعض التوضيحات المتعلقة بموقع العلم الشرعي والعلوم الدينية في مشروع إسلامية المعرفة؛ ونقتصر ذلك في النقاط التالية:

أولاً: إن التقرير الذي انتهى إليه ابن خلدون في مقدمته حول العلوم الشرعية حينما وصفها بأنها قد "... انتهت فيها مداركُ الناظرين إلى الغاية التي لا شيء فوقها، وهذبت

---

[1] طه، "عقائد فلسفية خلف صياغة القوانين الطبيعية"، ص551.

[2] طه، محجوب عبيد، "حول أسس التأصيل الإسلامي في مجال العلوم الطبيعية"، **التأصيل**، س1، ع1، 1994م، ص65.

الاصطلاحات ورتبت الفنون"،[1] إن ذلك التقرير وفي السياق الذي أورده فيه صاحب المقدمة هو مدح للتقاليد العلمية التي انبنت عليها تلك العلوم، إذ تتعلق تلك العلوم بالأحكام الواجب على المكلفين تعلمها، وهي مأخوذة من الكتاب والسنة. ولا شك أن ذلك يتطب تقاليد ومناهج علمية راسخة، حتى يطمئن الناس إلى الاجتهاد. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الاجتهاد عملية قابلة للتغير والتبديل، ولذلك تصح التفرقة بين الوحي الإلهي (بشقيه القرآن والسنة) والفهم الإنساني لهذا الوحي في شتى العصور الإسلامية.

ثانياً: إن مادة العلوم الشرعية والدينية كما يجري تداولها في العصور المتأخرة تكثر فيها "القضايا التاريخية المستأنفة". ولعل ذلك أظهر ما يكون ذلك في مباحث علم الكلام والمباحث الفقهية، حيث يشق على كثير من المنشغلين بها تطوير اجتهاد يناسب قضايا هذا العصر الذي نعيشه بسبب هيمنة الشواهد والأمثلة والتطبيقات الفقهية التاريخية التي تدربوا عليها.

ثالثاً: معظم النقد ومحاولات التقويم التي ينادي بها المعاصرون لتجديد أصول الفقه ومباحثه إنما هي في الواقع تتعلق باستدراك البعد المجتمعي المفقود في التراث الفقهي، فالبحث في نظام الاجتماع الإسلامي يجعل من الضروري البحث عما اسماه دارسي تراث الشيخ ابن عاشور بـــ"قواعد أوسع من قواعد أهل أصول الفقه".[2] لأنه مهما قفزنا بالخيال إلى الكمال إنما نبدأ بالفعل من واقع مجتمعات سياسية للمسلمين حظها من المواقف الإيمانية يسير، وزادها من المواقف الفقهية العملية قليل. وقلة الزاد في هذا المجال سببها أنَّ "الفقهاء ما كانوا يعالجون كثيراً قضايا الحياة العامة".[3] فترتب على ذلك أن كثيراً من قواعد علم الأصول وأبوابه التي كان يمكن أن تتطور وتتسع

---

[1] ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة** (بيروت: دار الجيل، د. ت)، ص484.

[2] ابن عاشور، محمد الطاهر، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي (عمان: دار النفائس، ط2، 2001)، ص90. (مقدمة المحقق).

[3] الترابي، حسن عبد الله: **قضايا التجديد: نحو منهج أصولي** (الخرطوم: معهد البحوث والدراسات الاجتماعية، 1990م)، ص196.

لاستيعاب قضايا الحياة العامة قد أصابها الانحسار، وما انفك بعضها "تحاصره المجادلات الفقهية حتى أردته في مهده".[1] ولأن "ما عطل من الدين أكثره يتصل بالقضايا العامة والواجبات الكفائية" فإن الحاجة اليوم ماسة "للتواضع على منهج أصوليٍّ ونظام يضبط تفكيرنا الإسلامي حتى لا تختلط علينا الأمور، وترتبك المذاهب، ويكثر سوء التفاهم، والاختلاف في مسائل تتصل بالحياة العامة: السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والدولية وغيرها، مما يؤثر في وحدة المجتمع المسلم ونهضته".[2]

رابعاً: الأسلوب المتبع اليوم في إعداد وتدريب المختصين في العلم الشرعي والعلوم الدينية، والقائم على عزل العلوم الشرعية ومن يحملون الشهادات فيها عن بقية أنواع العلوم، لا يستوعب التقاليد الإسلامية المبكرة، التي كان رجل العلم نتيجةً لها يمثل سلطة قائمة بذاتها. فمصطلح العلم في الإسلام يستخدم استخداماً شاملاً للحياة في كافة جوانبها – الروحية والفكرية والدينية والثقافية والفردية والاجتماعية– وهو استخدام يحيط بكل نشاط الإنسان وأبعاده.[3] وهذا يؤكد أهمية العلوم الشرعية والدينية في كل ميادين المعرفة التي تتيحها الجامعات مجالاً للاختصاص أو الدراسة المعمقة. وهو توجه يعززه تاريخياً الدرس المستفاد من تجارب عزل الشريعة عن مكونات النظام التعليمي المعاصر، والتي أدت إلى شلل فعالية العلوم الشرعية – بل والاجتماعية كذلك– في المساهمة الفاعلة في إحداث تغيرات محمودة في المجتمعات الإسلامية. فبسبب ذلك العجز أصبح علماء الشريعة لعدة عقود على هامش الحياة الفكرية والعلمية والسياسية التي ظل يقودها المختصون في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.

إن النقاط السابقة، وما يمكن إضافته إليها بعد التدقيق، تفيد جميعها أن العلوم

---

[1] المرجع السابق، ص200.

[2] المرجع السابق، ص203–204.

[3] يراجع حول هذا المعنى العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص172.

الإسلامية المقصودة بالثناء هي تلك التي يمكن أن تُعدُّ قاعدة لكل فروع المعرفة والعلم؛ فتلك العلوم علوم ضرورية لكل علم، ولا ينبغي أن تُدرس بوصفها "علوماً ضرورية لذاتها".[1]

مسارات تفعيل الرؤية الإسلامية في مناهج التعليم الجامعي

ذكرنا أن ترجمة الرؤية الإسلامية العالم في البرامج التعليمية وإشباع المعرفة في كل مجالاتها بتلك الرؤية مسألة معرفية وفنية، إذ تقتضي — مما تقتضيه- الوعي بالمفاهيم الإسلامية الجوهرية وبمباحث العلوم الإسلامية التي ينبغي أن تمثل القاعدة المعرفية الأساسية في النظام التعليمي أياً كان مستواه.

ويبدو بعد التدقيق في تجربة إسلامية التعليم بالجامعات التي كان لدولة ماليزيا شرف تيسير مقومات أساسية لإنضاجها منذ بداية ثمانينيات القرن المنصرم، أن هناك ثلاثة مسارات لتفعيل الرؤية الإسلامية والالتزام بها في المناهج الجامعية.

المسار الأول: إذا التزمنا بالتسلسل التاريخي في الإشارة إلى التحولات والتطورات الرئيسة في التجربة الماليزية المعنية بهذا التوضيح، تعكسه الورقة الإطارية (concept paper) التي تأسست عليها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في العام 1983م.

فتلك الجامعة عندما أنشئت لم يُدرج في خطتها الأصلية تخصص للدراسات الإسلامية، فقد كان الاتجاه يومها معني بربط التخصصات التطبيقية بالمنظور الإسلامي، من منطلق أن الجامعة بذلك سوف تساهم في تنمية البلدان الإسلامية. وقد بدأت الجامعة بالفعل بكليتين تطبيقيتين واحدة للاقتصاد والثانية للقانون، ويقوم على

---

[1] اهتم الدكتور محمد بن نصر في بحوثه الأخيرة بنقد فكرة وصف بعض العلوم بأنها علوماً شرعية، والتي توحي بأن العلوم الأخرى لا حظ لها من الشرعية، وعلق على ظاهرة تدريس العلوم الشرعية بوصفها علوماً قائمة بذاتها. يمكن مراجعة ذلك في بن نصر، محمد، "تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: أما آن لهذه الازدواجية أن تنتهي؟"، مجلة **إسلامية المعرفة**، س11، ع42-43، ص99-126. وللمؤلف نفسه "المقاصد الشرعية بين حيوية الفكرة ومحدودية الفاعلية"، ضمن أوراق **المؤتمر الدولي حول مقاصد الشريعة وسبل تحقيقها في المجتمعات المعاصرة**، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: كوالالمبور في الفترة من 8-10 أغسطس 2006م، ج1، ص62-72.

خدمتهما مركز عرف بمركز المعرفة الأساسية يشرف على تدريس مقررات في مجال الدراسات الإسلامية لكل الطلاب بالإضافة إلى أنشطة تربوية ذات طبيعة غير أكاديمية تستهدف تنمية الحس الديني لدى الدارسين.

ومما يمكن أن نلاحظه في هذا الصدد أن المعرفة الأساسية التي ظل المركز يقدمها منذ افتتاح الجامعة وإلى العام 1990م تُرجمت في عددٍ من المقررات تناولت مقدمات عامة في مجال الدراسات الإسلامية، مثل: مقدمة في الإسلام والعبادات، ومقدمة في القرآن، ومقدمة في السنُّة، ومقدمة في الشريعة، وفقه العبادات، والفلسفة الأخلاقية في الإسلام، ومبادئ الإسلام، والحضارة الإسلامية، والتاريخ الإسلامي، والإسلام والمجتمع، والفكر الإسلامي والقضايا المعاصرة.

ولنا أن نتساءل بالطبع عما إذا كانت تلك المقررات تمثل بالفعل القاعدة الإسلامية التي يتوجب بناء التعليم المعاصر على أساسها، وهو سؤال في الواقع لا نثيره بغرض تقويم تجربة انتهى العمل بها في تلك الجامعة، فالقصد هو أن نناقش السؤال بحثاً عن المقررات الدراسية التي تشكل العلوم الإسلامية، والتي أشرنا إلى أهميتها كقاعدة لكل العلوم في هذا المستوى من التعليم بالجامعات.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن الطريقة التي كانت تُدار بها فكرة تفعيل المنظور الإسلامي في العلوم الاجتماعية/التطبيقية، أقصد تخصيص مركز لخدمة تلك الفكرة، يمكن أن تُعد مساراً من المسارات التي سلكتها التجربة الإسلامية المعاصرة في محاولتها لتجاوز أزمة معرفية شائكة، وهو مسار وإجراء له حسناته كما له سلبيات.

فمن حسانته أنه يوفر للدارس في مجال العلوم التطبيقية قاعدة في العلم الإسلامي مناسبة، حيث ينفتح به لتفهم مصطلح العلم الشرعي ومفهومه ومناهجه، وذلك دون أن تكون هناك حاجة إلى تقديم العلوم الشرعية الإسلامية بوصفها مجالاً للتخصص المستقل. هذا إذا نُظر إلى المسألة من زاوية أثر المادة العلمية على الطالب.

ولكننا إذا نظرنا إلي ذلك الإجراء من زاوية أثر الأستاذ الجامعي في تفعيل المنظور الإسلامي في العلوم الاجتماعية سنجد أن تخصيص مركز لتدريس تلك العلوم الإسلامية تحت إشراف إدارة مستقلة قد لا يسمح لأساتذة العلوم الإسلامية بالاحتكاك المباشر مع أساتذة من مجالات تطبيقية أخرى في لقاءات وحوارات علمية حقيقية، يُتوقع أن تفيد كلا الطرفين إذا كانت البيئة بالفعل بيئة علمية منفتحة. وهو جانب حاول – فيما يبدو– المسار الذي شرعت فيه الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا منذ العام 1990م استدراكه، بإنشاء كلية لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية.

أما المسار الثاني فتعكسه فلسفة تنظيم البرامج الدراسية في برامج الدراسات العليا في المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية الذي أُسس بكوالالمبور في العام 1987م.

وفلسفة هذا المعهد صاغها الأستاذ العطاس – المدير المؤسس– وبناها على أساس أن تجاوز أزمة التعليم الجامعي إنما يبدأ بالاعتراض على غياب المبدأ الأساس الدائم في مفهوم الجامعة الحديثة، ذلك المبدأ الذي يحدد غاياتها النهائية. فالجامعة — كما قرر في كتابه عن الإسلام والعلمانية– ونتيجة التطورات التي أضافتها الحضارة الغربية لمفهومها، لم تَعد تُعنى بالتأمل فيما هو كلي أو تدرسه، فقد صارت الجامعة رمزاً غامضاً وملتبساً؛ فهي "تحتوي على كليات وأقسام كما لو أنها كانت جهازاً، ولكنها جهاز لا دماغ له، بله أن يكون لها عقل أو روح، اللهم إلا أن يكون ذلك بمعنى مجرد وظيفة إدارية لرعايتها ونموها على المستوى المادي. فنموها وتطورها لا يخضع لمبدأ نهائي وغاية محددة، اللهم إلا مبدأ النسبية الذي يحث على طلب المعرفة بلا توقف دون أن تكون هناك غاية نهائية لذلك الطلب".[1]

وقد خلص العطاس بعد مناقشة موسعة لمفاهيم التعليم الإسلامي إلى ضرورة إعادة صياغة جوهرية للتعليم تبدأ بالمرحلة الجامعية قبل المستويات الأدنى؛ "لأن

---

[1] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص174.

المستوى الجامعي يمثل أعلى وأكمل صياغة وتنظيم"،[1] ويمثل النموذج الذي ينبغي أن يُحتذى في المستويات الدنيا. والفكرة التي تعبر عنها أطروحة العطاس هي:

"صوغ العناصر الإسلامية الجوهرية والمفاهيم الإسلامية الرئيسة في نسق متكامل بحيث ينشأ عنها تركيبٌ متناغم يشمل المعارف الأساسية التي ينبغي أن يتم نشرها وإشاعتها في نظامنا التعليمي من أدنى المستويات إلى أعلاها وفق تدرج متناسب مع تلك المستويات كلاً بحسبه. وينبغي أن تتم صياغة تلك المعارف الأساسية على مستوى الجامعات قبل أي مستوى آخر وأن تشتمل على العناصر الخاصة بطبيعة الإنسان، وطبيعة الدين ومعناه وعلاقته بالإنسان، وطبيعة العلم والمعرفة والحكمة والعدل بالنظر إلى الإنسان وتدينه، وطبيعة العمل/ الأدب. وهذه العناصر ينبغي تناولها في ضوء مفاهيم الله: ذاته وصفاته، والوحي (القرآن الكريم) ومعناه ومضمونه، والشريعة، وما يتصل بذلك ضرورة: الرسول عليه الصلاة والسلام وحياته وسنته، وتاريخ الأنبياء ورسالاتهم قبله. كما ينبغي تناولها كذلك في علاقاتها بمبادئ الإسلام وممارسته، والعلوم الشرعية التي ينبغي أن تتضمن العناصر الصحيحة من التصوف والفلسفة الإسلامية ... وكذلك معرفة الأخلاق الإسلامية ومبادئ الأخلاق والأدب، فضلاً عن معرفة اللغة العربية والرؤية الإسلامية للوجود، فهي كذلك أمر ضروري".[2]

ولما كانت هذه العناصر من الكثرة بمكان بحيث يمكن أن تترجمها مجموعة كبيرة من المقررات الدراسية، فإن العطاس ينبه إلى ضرورة وضع إجراءات وضوابط لعملية الاختيار من بين مجموع المقررات التي تترجم تلك العناصر، وإلى ضرورة أن يتم

---

[1] العطاس، سيد محمد نقيب، **مفهوم التعليم في الإسلام: إطار تصوري لفلسفة إسلامية للتعليم**، ترجمة حسن عبد الرزاق النقر (كوالالمبور: المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية؛ 1998م)، ص68-69. ومن عباراته في ذلك: "أما إذا بدأنا محاولة صياغة المدى [الزمني للدراسة] والمحتوى في المستويات الدنيا فإننا لن ننجح أبداً لأننا نفتقد النموذج الكامل لأعلى مستوى متاح حتى يكون ذلك بمثابة معيار نستطيع به صياغة المدى والمحتوى للمستويات الدنيا".

[2] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ص183-184.

التخطيط لتلك المقررات في ضوء مبادئ عامة تعكس العناصر الأساسية الجوهرية والمفاهيم الإسلامية الأساسية. وأن تنظم لقاءات علمية جادة لمجموعة من العلماء والخبراء في مجالات الإدارة العلمية للجامعات لبحث التفاصيل الخاصة بطريقة صياغة تلك المعارف الأساسية ودمجها وصهرها في النظام التعليمي. وأن يتبع هذه اللقاءات العلمية الهادفة محاولات للشروع في المرحلة التجريبية لإقامة جامعة إسلامية.

هذا التصور النظري الذي انتهى إليه العطاس في كتابه المشار إليه وجد في جانب كبير منه طريقه للتطبيق في المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية الذي أنشأه في مطلع النصف الثاني من ثمانينيات القرن المنصرم (1987م)، ليكون مركزاً للدراسات العليا والبحوث الإسلامية بالأهداف التالية:

1- صياغة وتوضيح وشرح وتعريف لمفاهيم المفتاحية المناسبة للمشكلات الثقافية، والتربوية، والعلمية، والمعرفية التي يواجهها المسلمون في العصر الراهن.

2- تزويد المتغيرات العالمية الحديثة، سواء الفكرية منها أو الثقافية، باستجابة إسلامية وتنوع مدرسي وفكري وديني وأيديولوجي.[1]

وفي سبيل وضع خطة دراسية تترجم هذه الأهداف لم تُصمم في **استاك** المقررات الدراسية تحت أقسام أو وحدات كما هو متبع في الجامعات الأخرى، فقد اكتفى مصممو المنهج، لترجمة أفكار العطاس في هذا الصدد، بتنظيمها في ثلاث مجالات واسعة متداخلة؛ وهي: الفكر الإسلامي، والعلوم الإسلامية، والحضارة الإسلامية. ووضع خطة تقود الطلاب لدراسة مقررات الفكر الإسلامي أولاً باعتبارها أرضية لكل البرامج الدراسية، وباعتبارها تشكل جزءاً من المقررات التي يتوجب على كل الطلاب دراستها؛ فمقررات الفكر الإسلامي تشكل الأساس الذي تُبنى عليه دراسة مقررات العلوم الإسلامية والحضارة الإسلامية، في الوقت الذي

[1] The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), *Program of Graduate Studies 1993 – 1995* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), p. 6.

تحتوي فيه مقررات الوحدتين الأُخريين على مقررات يجب على الطلاب في مجال الفكر الإسلامي دراستها. وبذلك يُتاح للطلاب دراسة مقررات في الوحدات الدراسية الثلاث وهو إجراء قُصد منه أن يكتشف الطلاب الوحدة والتواصل والتكامل بين تلك المقررات.[1]

وتحسُّباً لما يمكن أن تحدثه هيئة التدريس من انحراف عن هذه الرؤية؛ لأن الأساتذة قد لا يكونون على وعي كافٍ بكل أبعاد هذه الفلسفة التعليمية، فقد سار المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية في فترة العطاس على تقليد من المحاضرات الأُسبوعية، عُرفت بمحاضرت مساء السبت، قدم من خلالها العطاس محاضرات عن الإسلام، وفلسفة العلوم، وطبيعة النفس الإنسانية وسيكولوجية الروح، ومفهوم السعادة في الإسلام، وعدد من المفاهيم الإسلامية المعرفية، بالإضافة إلى محاضرات في موضوع إسلامية العلوم الحديثة.

أما المسار الثالث فيتمثل التحول الكبير الذي أحدثه الأستاذ عبد الحميد أبو سليمان في الإدارة العلمية للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بصفة عامة، وفي إدارة فكرة التكامل المعرفي من خلال كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، التي نُظر لها منذ تأسيسها على أساس أنها جوهر التجربة ووجه التميز في هذه الجامعة لكونها تنطلق من مبدأ وحدة المعرفة في مصادرها الإلهية والإنسانية، فالطالب يدرس معارف الوحي والعلوم الإنسانية معاً وفي آنٍ واحد.

"ذلك أنه لا يمكننا أن ندرك حقيقة دلالات التوجه والهدى دون معرفة الطبائع، والوقائع في الإنسان وفي الكائنات، كما أنه لا يمكننا الإسهام في العمل على هداية الحياة الإنسانية وممارستها وتسخيرها ورعايتها للكون والكائنات إلا إذا اهتدت هي ذاتها بقيم

---

[1] يُراجع في هذا الصدد:

Wan Daud, Wan Mohd Noor, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998).

الشريعة، ومقاصدها ومبادئها الكلية الصادرة عن الخالق الحكيم العليم، فالإنسان في كلياته وغاية وجوده ومصيره وأسس بناء حياته في حاجة دائمة إلى دليل يرشد حياته".[1]

ونكتفي – لأغراض هذه الدراسة – بالتعليق على الآليات والإجراءات التنظيمية التي أُتّبعت في ترجمة هذه الفكرة المركزية؛ فكرة التكامل المعرفي. وقد يكون من المفيد استحضار أن تلك الفكرة كانت حاضرة منذ تأسيس الجامعة، فهي لم تبتكر مع ولادة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، غير أن إيماءاتها قد تغيرت؛ فلم تَعد الأهداف مصوبة فقط لتنمية الحس الديني لدى الدارسين، الذين يُرجى أن يُعينهم التدريب الأكاديمي والإعداد التربوي الذي يتلقونه في هذه الجامعة – في المجالات التطبيقية يومها– على العمل على تنمية بلدانهم. فالتنمية والعاطفة الدينية كلاهما في حاجة إلى ضبط حتى يكون السلوك راشداً ومؤسساً على علم صحيح ورؤية واضحة.

وقد تصور القائمون على تخطيط المناهج بهذه الجامعة ووفق تلك الفلسفة أن ترجمة عملية الضبط المشار إليها تقتضي رفد كل مجالات المعرفة التي تقدمها الجامعة في قطاعاتها المختلفة: في العلوم الاجتماعية والطب والهندسة والعلوم التقنية، بمقررات دراسية/ مساقات تخدم فهم الوحي وتوثيقه وضبطه. وهي مقررات تهدف إلى توعية أصحاب كل اختصاص – سواء كان اجتماعياً أم إنسانياً أم طبيعياً– بالمقاصد والمفاهيم والمبادئ والقيم والتصورات والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال وفرد، فهذه المنظومة المتكاملة من المقررات من لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الراشد.

وإذا كان الأمر كذلك، فما هي تلك المقررات الدراسية التي تعبر عن مضمون تلك المنظومة المهمة؟

هناك نوعان من هذه المقررات القاعدية اللازمة إذا نظرنا إلى خارطة الخطة الدراسية لكليات الجامعة المختلفة، ويمكن تحليلها والتعليق عليها من خلال فئتين من

---

[1] هذا الاقتباس يمثل جانباً من مقابلة مطولة لنا مع الدكتور عبد الحميد أبوسليمان قمنا بتحليلها في دراستنا: **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، ص98 وما بعدها.

المقررات. تقود الفئة الأولى إلى التخصص في مجال معارف الوحي والتراث (وهذا بالنسبة لطلاب العلوم الإنسانية)، والفئة الثانية مقررات عامة هي مطلوبات الجامعة للطلاب في كليات الجامعة المختلفة.

ووفقاً للسياسات التعليمية التي تبنتها كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية تقوم الدرجة العلمية على أساس نظام التخصص المزدوج. ووفقاً لهذا النظام فإن أي طالب يكون تخصصه الرئيس فرعاً من فروع هو معارف الوحي والتراث فإن عليه أن يختار تخصصاً فرعياً في أحد العلوم الإنسانية (علوم سياسية، أو اتصال، أو علم اجتماع، أو تاريخ وحضارة، أو علم النفس أو غيرها)، وأي طالب يكون تخصصه أحد العلوم الإنسانية المشار إليها تكون معارف الوحي والتراث تخصصه الفرعي.

ومن وجهة نظر أبي سليمان فإن سياسة التخصص المزدوج في كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية قد اقتضتها فلسفةُ التكامل المعرفي التي تبنتها الجامعة، حيث يقول في هذا المعنى:

"إن حجر الزاوية في النظام الأكاديمي لهذه الكلية لتحقيق وحدة المعرفة الإسلامية، وإصلاح مناهج الفكر، وإيجاد الكوادر الثقافية القيادية والمهنية البديلة هو نظام التخصص المزدوج على طريق نظام الساعات المعتمدة".[1]

وقد توقع مصممو مناهج الكلية أن يُوفر التخصص المزدوج ما يلي:

أولاً: أن يُوفر أفقاً معرفياً واسعاً متكاملاً في توجيهات الطالب وأدائه، يعينه على الإدراك الأفضل لأبعاد الحياة الإنسانية الروحية، والأخلاقية، والاجتماعية.

ثانياً: أن يُوفر التكامل المنهجي في الدراسات الإسلامية والاجتماعية بوسائل علمية مختلفة، وهي وسائل تُعين على تكامل البناء العقلي الذي يمكن الطالب في المستقبل على الأداء الراشد.

---

[1] أبو سليمان، عبد الحميد، "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً"، مجلة **إسلامية المعرفة**، س7، ع26، 2001م، ص129–130.

ثالثاً: يُوفر مجالاً وظيفياً يُفيد من طاقات الطالب ويحفظ له كرامته، خاصة لدى طلاب الأقليات المسلمة وطلاب البلاد الإسلامية الفقيرة، التي تقل فيها فرصُ العمل في مجال "الخدمة الدينية"، حيث يمكن للخريج أن يعمل- بمؤهله في العلوم الإنسانية بجانب إجادته للغة الإنجليزية التي درس بها المواد الفنية واللغة العربية التي درس بها الدراسات الإسلامية- في أي مجال مدني مناسب يرغب فيه.

واضحٌ أن هذه الأهداف يتداخل فيها مستويان؛[1] مستوى علمي معرفي يهدف إلى تربية تعليمية متميزة في غاياتها ومنهجيتها، ومستوى آخر عملي برجماتي أداتي يتعلق بمستقبل توظيف خرجي العلوم الإسلامية خاصة في ظل المحاصرة التي ضربت على هذا التخصص في العقود الماضية، بعد أن استحدث نظام التعليم المدني في البلدان الإسلامية.

كما أن هذا التباين في الأهداف المنشودة من تحقيق فكرة التكامل المعرفي وترجمتها من خلال التخصص المزدوج قد أضعف مضمون مكون معارف الوحي والتراث. فبدلاً من النظر إلى هذا المكون على أساس أنه يمثل القاعدة المعرفية الإسلامية للعلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة، حيث يقتضي ذلك بناء المقررات الدراسية المشتركة بناءً يترجم المقاصد العالية والمفاهيم الكلية والمبادئ الإسلامية الأساسية على نحو يقربها لدارسي العلوم الاجتماعية والإنسانية، وجدنا جل اهتمام التجربة خلال سنواتها الماضية قد انصرف إلى تحديد مكون معارف الوحي بناءاً على المقررات الدراسية التي تمثل مطلوبات التخصص في الدراسات الإسلامية. ولم ينتبه القائمون على التجربة إلى أن مسألة التخصص في الدراسات الإسلامية تتطلب من الناحية الفنية ترتيباً يختلف اختلافاً كبيراً عن الترتيب الذي يقتضيه تخطيط مكون معارف الوحي على أساس أنه يمثل القاعدة المعرفية الإسلامية في مجال العلوم الاجتماعية.

---

[1] ينظر في ذلك الدراسة السابقة للدكتور أبو سليمان، وكذلك:

Hassan, M. Kamal, *IIU Model of Islamic Studies: The Case of The New Kulliyyah off Islamic Revealed Knowledge And Human Sciences* (Surakarta, Indonesia: Seminar Studi Islam Asia Tenggara, 1990), p. 123.

وإذ لا يتسع المقام لتأكيد ما ذهبنا إليه بعدد من الشواهد المطولة، ولكن لا بد من الإشارة المركزة إلى ما يعزز وجهة نظرنا هذه. فالجهد الذي بُذل في تخطيط المنهج الدراسي خلال أول عامين لقسم معارف الوحي والتراث الإسلامي انعكس يومها في اختزال التخصصات الإسلامية والشرعية المعروفة في كثير من الجامعات الإسلامية إلى جملة من الساعات الدراسية تُكَوِّن معاً مجموعة معارف تعكس وضعاً جديداً لتلك التخصصات ضمن إطار عام هو "معارف الوحي والتراث الإسلامي"، إلا أن هذا الجهد فيما يبدو قد تطلب من قبل إدارة الكلية المراجعة والتحسين حتى يؤدى الغرض المطلوب منه. ولعل سبب ذلك أن هذه هي التجربة الأولى في الجامعات الإسلامية عموماً التي يتم فيها تصميم المناهج الجامعية في مجال الدراسات الإسلامية وفقاً لفلسفة التخصص المزدوج الذي ارتبط بفكرة التكامل المعرفي المنشود بين العلوم الإسلامية والإنسانية.

فإدارة الكلية مع نهاية عامها الدراسي الثاني في عام 1992م بدأت تُحدث نوعاً من الموازنة بين قضية التخصص والتركيز في مجال من مجالات العلوم الإسلامية من جهة، وفلسفة التكامل المعرفي التي تقوم عليها الكلية من جهة أخرى، بحيث لا يحدث ميل لجانب على حساب الآخر، وقد انعكس ذلك في بعض الترتيبات التي استحدثت في مخطط الدرجة الجامعية في معارف الوحي والتراث للعام الدراسي 1992- 1993م، والأعوام التالية.

ومن أهم تلك الترتيبات استحداث جذع مشترك احتوى على 36 ساعة معتمدة (قلصت في العام الدراسي 1995- 1996م إلى 33).[1] أما قضية التخصص فقد تمت معالجتها بابتداع مجالات تركيز داخل معارف الوحي والتراث يختار الطالب واحداً منها ليكون مجالاً لتركيز دراسته، وتلك المجالات هي: التفسير، والحديث، والفقه والأصول، والعقيدة وعلم الكلام، والدعوة،[2] فظهرت الحاجة إلى ترتيبات إدارية

[1] International Islamic University Malaysia, *Undergraduate Prospectus 1994/95*, p. 140.
[2] International Islamic University, *Undergraduate prospectus 1993/ 94*, p. 74.

موازية تستوعب تطوير برامج دراسية منفصلة ضمن إطار "معارف الوحي والتراث" فتم إنشاء وحدات أربع (هي: الحضارة والفكر الإسلامي المعاصر، و أصول الدين ومقارنة الأديان، و التفسير والحديث، و الفقه وأصول الفقه)، ولكل وحدة منسق، ويرأس هذه الوحدات الأربع رئيس قسم معارف الوحي والتراث.

وفي هذه السنوات نفسها بدئ يُسمح للطالب بهامش حرية في اختيار مواد من كليات أخرى وهو فيما يبدو استدراك إداري راعى أن العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية هي علوم إنسانية كذلك، وإن تم إفرادها بكليات مستقلة لأسباب مهنية خالصة.[1] وبناءاً على ذلك تم وضع سياسات تعليمية تتيح للطالب دراسة جانب من العلوم التي تقدمها تلك الكليات، فيصل المواد التي يدرسها في مجال تخصصه بما تقدمه كليتا الاقتصاد والقانون.

وفي هذه الفترة كذلك بدأت معالم التخصصات الشرعية تظهر، ولكن بتواضع ومن خلال مجالات التركيز. ويبدو أن الجهود الإدارية في تلك الفترة لم تنصرف لمعالجة قضية التخصص في المقام الأول، فالهدف من استحداث مجالات التركيز تمثل يومها في ضرورة إعداد الطالب للدراسة العليا في واحد من تلك المجالات.

ولم تمضِ إلا سنواتٌ قليلة حتى بدأ قسم معارف الوحي الإسلامي والتراث يسرع خطاه نحو التقسيم الإداري وتمييز تخصصاته بشكل أوضح. ومما عجل ذلك أن القسم أصبح مع حلول عام 1996م أكبر أقسام الجامعة على الإطلاق، بل إنه صار أكبر من بعض الكليات في الجامعة، مثل كلية القانون، والاقتصاد والهندسة.[2] وقد اقتضى هذا التوسع اتخاذ تدابير إدارية وعلمية تجعل إدارة القسم أمراً ممكناً، وبكيفية

---

[1] أبو سليمان، "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً"، مرجع سابق، ص131.

[2] International Islamic University Malaysia, *Majlis Meeting No. 64: Statistics on Progress and Achievement of the International Islamic University Malaysia,* Gombak, October 22, 2003), p.19.

تحافظ على إطار معارف الوحي والتراث.

وبنهاية شهر نوفمبر 1996م انشطر قسم معارف الوحي والتراث إلى أربعة أقسام (هي: الدراسات القرآنية والحديثية، وأصول الدين ومقارنة الأديان، والفقه وأصول الفقه والدراسات العامة). وقد ذكر الدكتور جمال البرزنجي،[1] العميد المكلف حينها، الأسباب التالية لذلك التقسيم:

أولاً: حتى يتم حذف المقررات التي تمثل متطلبات الجامعة من قسم معارف الوحي والتراث، وذلك في سبيل تخفيف العبء الأكاديمي الذي كان يضطلع به هذا القسم.

ثانياً: لتتم معالجة قضية التخصص في مجال من مجالات العلوم الإسلامية.

وتأسيساً على هذه الرؤية لمتطلبات الجامعة والتخصص، تم إنشاء قسم الدراسات العامة ليضطلع بمهمة إدارة تدريس مقررات اختيارية يشترك في دراستها كل الطلاب على مستوى الكلية والجامعة. فبجانب المقررات التي كانت شبيهة بفكرة مقررات المعرفة الأساسية، أضيفت مقررات جديدة في قسم الدراسات العامة المستحدث؛ مثل: التفكير الإبداعي، والرؤية الإسلامية للوجود، والتربية الوالدية، ومقررات في أساسيات معرفة الكمبيوتر، ومناهج البحث. أما قضية التخصص في الدراسات الإسلامية فقد تُركت للأقسام الثلاثة الأخرى.

وربما نتفهم اليوم – وبعد كل هذه السنوات- وجاهة اعتراض بعض أعضاء اللجنة الموحدة التي تدارست فكرة التقسيم والذين كان رأيهم أن التقسيم قيد يفضي إلى "أقسام يقبع في داخلها أصحاب كل صنعة مكتفين بما عندهم حريصين عليه، فتنعدم عندهم الرغبة في مدِّ جسور التواصل مع أقرانهم في مجال العلوم الشرعية. فقد كرست عصور الانحطاط هذه العقلية التجزيئية التي لا تميز بين الكل والجزء، وتغرق

[1] Postgraduate Committee of Islamic Revealed Knowledge and Heritage, "An Interview with Prof. Dr. Jamal Muhammad al-Barazinji", *Reflections*, internal circulation, *Kuliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Vol. 2. No. 1, (December 1996, Malaysia), p. 7.

في تفاصيل الأجزاء دون أن تعي موقع هذه الأجزاء من الصورة الكلية".[1]

يلاحظ الدكتور محمد بن نصر الذي عمل بالتدريس في هذه الكلية عدة سنوات أن بيئة التدريس ظلت مشحونة بـــ"فخر هؤلاء بانتسابهم للعلوم الشرعية"، و"فخر أولئك بانتسابهم لعلوم الإنسان"، حيث يدعي هؤلاء فهم النص، ويدعي أولئك فهم الواقع. "والحقيقة أن القضايا التي يخوض فيها هؤلاء قضايا تاريخية مستأنفة، والقضايا التي يخوض فيها أولئك قضايا نظرية معلقة، ولا علاقة لهؤلاء ولا لأولئك بالواقع الذي يفرض نفسه على الجميع". وينتقد بن نصر تغييب فكرة الانطلاق من أرضية فلسفية جامعة، تقتضي إحكام عملية التربية العلمية عليها حتى تصبح ملكة ينطقُ بها العاملون في مجالات البحث والتدريس سواء بوعي أو من غير وعي. فالحوار بين مجموعات من أساتذة أقسام شرعية واجتماعية مجالات اهتماماتها متباينة دون إحكام هذا الحوار بتلك القاعدة الفلسفية الجامعة لن يصل نهايته ولن يحقق غايته، لأن الحوار عندها سيكتفي بأهداف محدودة تتعلق بتحقيق ما سماه بعضهم "التأصيل الذاتي لكل فرع من فروع المعرفة"، وقد ينتهي ذلك إلى نوع من الفتور العلمي.[2]

الأسس العامة لإسلامية مناهج التعليم الجامعي وسياسات تخطيط البرامج العلمية

على ضوء ما تقدم يتضح أن هناك شبه اتفاق عام على ضرورة ضبط التخصص - الذي يُعد مكوناً أساسياً من مكونات مناهج الدراسية الجامعية - في أي مجال من مجالات المعرفة التي تقدمها الجامعة: سواء في الإنسانيات، أو العلوم الاجتماعية، أو في

---

[1] زين، إبراهيم محمد، "تدريس الفقه وأصوله من منظور معارف الوحي والتراث"، مجلة **تفكر**، معهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة؛ ود مدني - السودان، س1، ع1، 1999م، ص135-136.

[2] بن نصر، محمد، "تأصيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: أما آن لهذه الإزدواجية أن تنتهي؟"، مجلة **إسلامية المعرفة**، مرجع سابق، ص121-122.

العلوم الطبيعية والتطبيقية المختلفة، أو في العلوم الدينية، بقاعدة من العلم الإسلامي الضروري؛ الذي يُعرِّفُ بالمقاصد العالية والمبادئ والمفاهيم الإسلامية الجوهرية، وإن كان هذا الاتفاق الضمني لم تتم ترجمته بطريقة واحدة كما رأينا، بل و لم يتم تحريره نظرياً كذلك بشكلٍ كافٍ.

ونحن لا نشك في أن التنوع الذي تم من خلال التجريب العملي خلال أكثر من عقدين من الزمن مفيد ومطلوب، فالأزمة المعرفية المراد تجاوزها عميقة في جذور نظامنا التعليمي، وأي محاولة بصدد الحد من هذه الأزمة وتجاوزها يمكن الاستفادة منها والبناء عليها. وإذا اتضح ذلك، فإننا نقترح أن يُراعى عند تخطيط المناهج الدراسية بالجامعات ما يلي:

أولاً: إن تحديد قاعدة من العلوم الإسلامية الضرورية لكل العلوم التي يتم تدريسها بالجامعة يتطلب – بجانب دراسات أخرى – تصميم مقررات دراسية أصولية، تعنى بالقواعد العامة للفكر الإسلامي، وبخصائصه، ومناهجه وبالقيم الإسلامية وتطبيقاتها في مناحي الفكر والحياة يدرسها كل طلاب الجامعة، على تفاوتٍ في النسب تحدده طبيعة العلم الذي يختار الطالب التخصص فيه. ويمكن تسمية مقررات التعليم الأساس **بمقررات معارف الوحي**. ويستحسن أن تشتمل هذه المقررات على مجموعة كبيرة من المقررات الدراسية بحيث تُوفِر لطلاب الجامعة في الكليات المختلفة فرصة الاختيار من بينها، وأن يُقنن هذا الاختيار بأن لا يكون حراً تماماً. إذ يكفي توفير مساحة للطالب يكون الاختيار فيها قائماً على رغبته وميوله وقدراته النفسية والعقلية. وحتى لا تؤدي مراعاة هذا البعد السيكولوجي إلى إهدار الفكرة الأساسية لمعارف الوحي، أو إلى التضحية بالترابط المنطقي لكامل مقررات الدرجة العلمية، فإن مقررات معارف الوحي يمكن أن تتوزع على مجموعات تناسب التخصصات المختلفة بالجامعة، فيُلزم الطالب بالاختيار من مقررات كل مجموعة ما يستوفي به النقاط المطلوبة منه لاستكمال درجته العلمية.

وهذه المقررات، التي يمكن دراستها ضمن مكون معارف الوحي في مختلف التخصصات بما فيها التخصصات الدينية، ينبغي أن تخدم عدداً من الأهداف يمكن تحديدها - إذا استحضرنا الوجوه الأساسية للأزمة المعرفية المعاصرة التي سبق الإشارة إليها في صدر هذه الدراسة - في الآتي:

1- تزويد الطلاب - كل في مجال تخصصه - بفكرة عامة عن **مصادر المعرفة الإسلامية، ومفهوم التوحيد وتطبيقاته في ميادين المعرفة الإنسانية والاجتماعية**، من خلال ربط الموضوعات والقضايا الجوهرية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وجوانب من فلسفة العلوم بالمبادئ الإسلامية الأساسية التي يمكن استخلاصها من القرآن والسُّنة النبوية، والمعرفة الإسلامية التراثية. فليس القصد من تدريس مصادر المعرفة الإسلامية في المستوى الجامعي مجرد تعريف معجمي بالوحي تتبعه نبذة مختصرة عن علوم القرآن والسُّنة، أو وصف منهجي عام لكيفية التعامل مع هذين المصدرين الأساسيين.

فهذه الموضوعات ما هي إلا مقدمات ممهدة فقط للفكرة الأساسية من ابتكار مقررات دراسية تعنى بمصادر المعرفة الإسلامية. فالمعرفة، كما يجري تصورها، ونتيجةً لعوامل اجتماعية ودينية وتاريخية متداخلة تم إنتاجها وتطويرها في معزل عن مبادئ التوحيد، وهذا يعني - ضمن ما يعنيه - أن محاولة ربط المعرفة في كل مجالاتها بمبادئ التوحيد عملية تتطلب أن يعي الطالب بمقدمات عامة تعمق الوعي بالغايات النهائية التي يدعو إليها الإسلام في المجالات المعرفية المختلفة. وهي مقدمات تناقش قضايا لا يتم دراستها ولا تأكيدها عادةً في المجالات المتخصصة، مما يعني ضرورة ابتكار إطار خارج عن مجال التخصص تناقش فيه تلك المقدمات.

2- توعية الطلاب **بـــالمنهجية الإسلامية**، من خلال العناية بدراسة البناء اللغوي للغة العربية ودراسة المفاهيم القرآنية في ضوء فكرة حقول المعاني التي أشار إليها بعض

المعاصرين،[1] والعناية بقضية اكتشاف المنهج العلمي عند المسلمين،[2] وبدراسة المفاهيم المنهجية الأساسية عند علماء الأصول ومقاصد الشريعة، خاصة مفهوم الاستقراء.

3- نفي المركزية الغربية في النظرة لتاريخ العلوم، وتزويد الطلاب **بـــإسهامات العلماء المسلمين في ميادين المعرفة الإنسانية، وتاريخ العلوم الإسلامية**، والعمل على ربطها بالإسهامات والكتابات المعاصرة.

4- توعية الدارسين **بـــالقيم الإسلامية وتطبيقاتها المعرفية**، بحيث تعكس هذه المقررات علاقة القيم، والمقاصد الإسلامية بحقول المعرفة المختلفة، وأن تستجيب **لقضايا الفقه المعاصر والقضايا المصيرية التي تواجه المسلمين في حاضرهم.**

ثانياً: يجب الانتباه إلى ضرورة أن لا يتم تحديد مكون المعرفة الإسلامية القاعدية باستقلال عن العلوم التي تتيحها الجامعة مجالاً للاختصاص والدراسة المعمقة. فالعلوم الإسلامية الضرورية لا بد من تحديدها على أساس صنف المعرفة الآخر الذي يقوم على أساس هذه العلوم القاعدية. ومعلوم أن المعرفة كما يجري تدريسها بالجامعات اليوم تشمل العلوم الطبيعية والتقنية بمجالاتها المختلفة والعلوم الاجتماعية والإنسانية بكل مباحثها وفروعها، مع ملاحظة أن هناك محاولات – بالطبع- لإعادة تنظيم هذه العلوم من منظور بيني (interdisciplinary).

ولما كانت العلوم التي تدرس بالجامعات اليوم قد تم نشرها بالفعل - كما يقول العطاس - من خلال منشور الحضارة الغربية، فإن تحديد مجموعة من المقررات

---

[1] يذهب العطاس إلى أن العملية التأويلية في التفسير تتم في إطار القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، معتمدة على معرفة حقول المعاني التي تُحدد البنى التصورية لمفردات القرآن، والتي تعكس بدورها رؤية الإسلام للحقيقة والواقع. انظر العطاس، **مفهوم التعليم في الإسلام: إطار تصوري لفلسفة إسلامية للتعليم**، مرجع سابق، ص15. وللوقوف على دراسة التزمت تطبيق هذه الرؤية في مجال العلوم الإنسانية، انظر التجاني عبد القادر حامد: "التفسير التأويلي وعلم السياسة: دراسة في المفهوم القرآني والمتغير السياسي"، مجلة **إسلامية المعرفة**، س13، ع10، 1997م، ص26 وما بعدها.

[2] من الدراسات المهمة في هذا الصدد دراسة النشار، علي سامي، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام** (القاهرة: دار المعارف، ط4، 1966م).

الدراسية الإسلامية والزعم بأنها تمثل قاعدة معرفية إسلامية لتلك العلوم دون أن يتم تفكيك العلوم الأخيرة للتعرف على الحقائق والزوائد المشتملة عليها يُعد عملاً ناقصاً، تظهر نتيجةً له مجموعة المقررات الدراسية التي تمثل صنفي المعرفة الإسلامية والإنسانية عند تنظيمها في برنامج دراسي واحد وكأنها جمع جبري تتجاور فيه هذه العلوم شكلياً، دون أن يكون هناك تكامل وتتابع واستمرار حقيقي لقضاياها ومفاهيمها ومناهجها. ولا يبدو — في حدود علمي- وبعد كل هذه السنوات التي مضت من عمر مشروع إسلامية التعليم الجامعي نضج الجهد المبذول في هذا الصدد بشكل يمكن أن نقول إنه اجتهاد تأسيسي يمكن البناء عليه للتعرف على حقائق العلوم التطبيقية (الاجتماعية والطبيعية) وزوائدها، تمهيداً لإعادة بناء تلك العلوم على قاعدة معرفية إسلامية. فالعمل في مجال العلوم الاجتماعية وفلسفة العلوم لا زال يحتاج إلى المزيد من الاجتهاد والتخطيط.

ثالثاً: تعتبر السياسات التعليمية أحد أهم الوجوه التي يستهدفها مشروع تفعيل التعليم الجامعي في العالم الإسلامي لخدمة قضايا الأمة، ولكن هذا الوجه المهم لم يُسند بعد بدراسات وإحصاءات وتشخيص للاحتياجات الحقيقية للأمة في المجالات كافة باعتبار ذلك خطوة أولية تسبق عملية تخطيط المناهج الدراسية بالجامعات في قطاعاتها المختلفة، بحيث تستجيب الجامعات لإشباع هذه الاحتياجات بشكل علمي مدروس. وأحسب أن هذا البعد المهم في تفهم جوانب مهمة في مشروع تفعيل الجامعات لكي تقوم بدورها المعرفي الحضاري لا زال الجانب الأضعف، وقد يكون المغيب، لدى العاملين في مشروع إسلامية التعليم الجامعي.[1]

---

[1] أشرنا إلى هذه المسألة بشكل موسع في دراسة تقدمنا بها إلى مؤتمر منتدى الوسطية الدولي الثالث الذي كان موضوعه "نحو إسهام عربي إسلامي في الحضارة الإنسانية المعاصرة"، المنعقد في عمان - الأردن في 9-11 سبتمبر 2007م. وقد نشرت الدراسة بعنوان: "آفاق التنسيق بين الجامعات والمنظمات العلمية الإسلامية: قراءة في مستقبل توجيه البحث العلمي والفعل الحضاري"، مجلة **التنوير** التي يصدرها مركز التنوير المعرفي بالخرطوم، ع4، 2007م.

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تأكيد الرؤية الإسلامية للعالم مصدراً للفلسفة التي ينبغي تأطير العملية التعليمية في إطارها، فبحثنا في الجهود التي بذلت للتعريف بتلك الرؤية في كتابات رواد التوجه الفكري المعروف بإسلامية المعرفة، ثم نظرنا في مسارات تطبيق تلك الرؤية بالجامعات من خلال تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية التابع لها، فانتهى بنا النظر إلى ثلاثة مسارات مختلفة قمنا بالتعليق عليها بعد عرض خلاصة لها تناسب طبيعة هذه الدراسة وحجمها.

إن ثراء التجربة الماليزية في إسلامية التعليم الجامعي تجسد في قضايا التطبيق في الأساس،[1] فقد ظلت هذه التجربة تسعى للالتزام بفكرة تعميق وعي الطالب الجامعي بالرؤية الإسلامية من خلال جملة من معارف الوحي والقراءات التراثية وفق منهجية ناقدة ومنفتحة على الخبرة الإنسانية المبثوثة في العلوم الحديثة. وقد أظهرت التجربة أن محاولة الجمع بين فكرة التكامل المعرفي والتخصص المزدوج محاولة محفوفة بالإشكالات العملية المترتبة على المحافظة على التخصص في شكله التقليدي تماشياً مع سوق العمل ومسألة مستقبل التوظيف. وفضلاً عن ذلك، فإن محاولة الجمع بينهما أهدرت الأبعاد الفلسفية والفكرية للتكامل المعرفي، وهي أبعاد لا يمكن إهمال بحثها بحثاً جاداً في أي محاولة لتصور المقررات والمساقات التي يمكن أن تكون أساس التكامل المعرفي للبرامج الدراسية بالجامعات. ولهذا السبب يذهب كاتب هذه الدراسة إلى أن المقررات الدراسية التي يشرف على تدريسها قسم الدراسات العامة على أنها مقررات مشتركة يدرسها كل طلاب الجامعة، مثل: فقه الحياة اليومية، والتصور الإسلامي، والوالدية، لا تترجم جوهر

---

[1] وقد تزامنت تجربة المعهد العالمي للفكر الإسلامي التي قادها أبو سليمان بماليزيا مع محاولات لتوضيح فكرة إسلامية المعرفة وتطوير منهجية معرفية قرآنية قادها الشيخ طه جابر العلواني من خلال جهود المكتب الرئيس بفيرجينيا. وقد ظهرت تلك المحاولات في أطروحة محمد أبو القاسم حاج حمد حول منهجية القرآن المعرفية (1992م)، والتي عدَّل فيها العلواني فيما بعد في كتابه: **نحو منهجية معرفية قرآنية: محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة** (بيروت: دار الهادي، 2004م).

فكرة التكامل المعرفي. فهذه معارف تخاطب السلوك وتربي الوجدان في المقام الأول، وهي معارف مهمة وضرورية ولكنها لا تعبر عن الجوانب الأساسية اللازمة لمعالجة المعرفة الموجهة لحياتنا المعاصرة على أساس من قيم العدل والحق والخير والكرامة.

References: المراجع:

AbuSulayman, AbdulHamid, "Islāmiyat al-Jāmiʿah wa Tafʿīl al-Taʿlīm al-ʿĀli bayna al- Naẓariyyah wa al-Taṭbīq: al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah al-ʿĀlamiyyah Namūdhajan", *Islāmiyat al-Maʿrifah*, Year 7, No. 26, 2001.

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, "The World View of Islam: An Outline''. In Sharifah al-Attas: *Islam and the Challenge of Modernity: Historical and Contemporary Contexts,* Proceedings of the Inaugural Symposium on Islam and the Challenge of Modernity: Historical and Contemporary Contexts, held at and organized by the International Institute of Islamic Thought and Civilization in Kuala Lumpur, August 1-5, 1994.

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, *Mafhūm al-Taʿlim fī al-Islām: Iṭār Taṣawwurī li Falsafah Islāmiyyah li al-Taʿlīm*, trans. Ḥasan ʿAbd al-Razzāq al-Nagr (Kuala Lumpur: The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1998).

Al-Attas, Syed Muhammad Naquib, *Mudākhalāt Falsafiyyah fī al-Islām wa al-ʿIlmāniyyah,* tarjamah Mohamed El-Tahir El-Mesawi (Kuala Lumpur: al-Ma'had al-ʿĀlamī li al-Fikri wa al-Haḍārah al-Islāmiyyah, 2000).

Al-Faruqi, I. R., *Tawhid: Its Implications for Thought and Life* (Herndon, Virginia; International Institute of Islamic Thought, 1992).

Al-Masīri, ʿAbd al- Wahhāb (ed.): *Ishkāliyyat al-Taḥayyuz: Ru'yah Maʿrifiyyah wa Daʿwah li al-Ijtihād* (Cairo: IIIT, 2nd edition, 1996).

Al-Alwani, Taha Jabir, *Naḥwa Manhajiyyat Qur'āniyah: Muḥāwalāt fī Bayāni Qawāʿid al-Manhaj al-Tauḥīdī li al-Maʿrifah* (Beirut: Dār al-Hadī, 2004).

Al-Nasshār, Alī Sāmī, *Nash'at al-Fikr al- Falsaf ī fi al-Islām* (al-Qāhirah: Dar al-Maʿārif, ṭabʿah 4, 1966).

Al-Qaraḍāwi, Yūsuf, "Naẓarāt fī al-Tafsīr al-ʿIlmī li al-Qur'ān", *Majallat Markaz Buhūth al-Sunnah wa al-Sīrah*, Qaṭar University, No. 9, 1417/1996-1997.

Al-Tījāni ʿAbd al-Qādir Ḥāmid, "al-Tafsīr al-Ta'wīlī wa ʿIlm al-Siyāsah: Dirāsah fī al-Mafhūm al-Qur'ānī wa al-Mutaghayyir al-Siyāsī", *Islāmiyyat al-Maʿrifah*, al-sanah 13, al-ʿadad 10, 1997.

Al-Turābī, Ḥasan ʿAbdullāh, *Qaḍāyā al-Tajdīd: Naḥwa Manhaj Usūlī* (Khartoum: Maʿhad al-Buhūth wa al-Dirāsat al-Ijtimāʿiyyah, 1990).

Al-Ṭayyib, ʿAbdullah, "Ḍarūrat al-Rujūʿ ilā al-Qur'ān al-Karīm fī al-Taʿlīm", *al-Ta'sīl*, Idārat Ta'sīl al-Maʿrifah, Wizārāt al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa al-Baḥth al-ʿIlmī bi al-Sūdān, Year 1, No. 1, 1994.

Ashraf, S. A. and Hussain S. S. (editors.), *Crisis in Muslim Education,* (Jeddah: King Abdul Aziz University, 1979).

Ben Nasr, Mohamed, "al-Maqāṣid al-Sharʿiyah bayna Ḥayawiyyat al-Fikrah wa Maḥdūdiyyat al-Fāʿiliyyah", in Proceedingof International Conference on Islamic Jurisprudence and The Challenges of The 21st Century: Maqasid al-Shariah and it Realization in Contemporary Societies (Kuala Lumpur: International Islamic University Malaysia, 2006).

Ben Nasr, Mohamed, "Ta'sīl al-ʿUlum al-Insāniyyah al-Ijtimāʿiyyah: Amī Āna li Hadhihī al Izdiwājiyyah an Tantahī?", *Islamiyyat al-Maʿrifah*, Year 11, No. 42-43.

Hassan, M. Kamal, *IIU Model of Islamic Studies: The Case of The New Kulliyyah off Islamic Revealed Knowledge And Human Sciences* (Surakarta, Indonesia: Seminar Studi Islam Asia Tenggara, 1990).

Ibn Khaldūn, ʿAbdul Raḥmān, *al-Muqaddimah* (Beirut: Dar al-Jīl, no date).

Ibn ʿAshūr, Mohamed El-Tahir, *Maqāṣid al-Shariʿah al-Islāmiyyah*, taḥqīq wa dirāsah, Mohamed El-Tahir El-Mesawi (ʿAmman: Dār al-Nafāis, 2nd edition, 2001).

Ibrahim, Abu Bakar Mohammad Ahmad, *al-Takāmul al-Maʿrifī wa Taṭbīqātuhu fī al-Manāhij al-Jāmiʿiyyah* (Virginia: al-Ma'had al-ʿĀlamī li al-Fikri al-Islāmī, 2007)

International Islamic University Malaysia, *Majlis Meeting No. 64: Statistics on Progress and Achievement of the International Islamic University Malaysia,* (Gombak, October 22, 2003).

International Islamic University Malaysia, *Undergraduate Prospectus 1994/95.*

International Islamic University, *Undergraduate prospectus 1993/ 94*.

Malkawi, Fathi, "Ru'yah al-ʿĀlam wa al-ʿUlūm al-Ijtimāʿiyyah", *Islāmiyyat al-Maʿrifah*, Year 11, No. 42-43.

Maʿhad Islām al-Maʿrifah, "Naḥwa Barnāmij li al-Baḥth al-ʿIlmī fi Islām al-ʿUlum", al-Aurāq al-ʿIlmiyyah li al-Nadwah al-Dawliyyah fi Islām al-ʿUlum, February, 1994.

Postgraduate Committee of Islamic Revealed Knowledge and Heritage, "An Interview with Prof. Dr. Jamal Muhammad al-Barazinji", *Reflections*, internal circulation, *Kuliyyah* of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Vol. 2. No. 1, (December 1996, Malaysia), p. 7.

Tāha, Maḥjūb ʿUbaid, "Ḥaula Usus al-Ta'sīl al-Islāmī fī Majāl al-ʿUlūm al-Ṭabīʿiyyah", *al-Ta'sīl*, Year 1, No. 1, 1994.

The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), *Program of Graduate Studies 1993 – 1995* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991).

Wan Daud, Wan Mohd Noor, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998).

Zein, Ibrahim Mohamed, "Tadrīs al-Fiqh wa Uṣūlihi min Manẓūr Maʿārif al-Waḥy wa al-Turāth", *al-Tafakkur* (Journal published by Institute of Islamization of Knowledge, Sudan, Year 1, No. 1, 1999).