

المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالى  
جامعة أم القرى بمنطقة المكرمة  
كلية التربية  
قسم التربية الإسلامية والمقارنة



٣٠١٠٢٠٠٠١٦٩١

## التربية الإسلامية وتقنية التفكير الحلمي

لأهداه الطالب

نايف حامد همام الشريف

إشراف

الأستاذ الدكتور مجروس سيد مرسي



رسالة مقدمة إلى قسم التربية الإسلامية والمقارنة كمتطلب  
تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية

١٤١١ - ١٩٩٠ م



بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى  
كلية التربية بمكة المكرمة  
الدراسات العليا

\* نموذج رقم (٨)

اجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية  
بعد اجراء التعديلات المطلوبة

الاسم رباعي : نايف حسامد همام الشريف  
القسم التربية الإسلامية والمقارنة  
الدرجة العلمية : الدكتوراه  
عنوان الاطروحة : "التربية الإسلامية وقضية التفكير العلمي"

الحمد لله رب العالمين والمصلحة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد ،

فيما، على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ٤ / ٨ / ١٤٢١هـ بقبول الأطروحة بعد اجراء التعديلات المطلوبة ، وحيث قد تم عمل اللازم .

فإن اللجنة توافق باجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه والله الموفق .

أعضاء اللجنة

الاسم : أ.د. محروس سيد مرسي      مناقش من القسم : المشرف  
أ.د. محمد خير عرقوسى      د. نور سيف  
التاريخ : ٢٠٢٣/٠٨/٠٤

رئيس قسم التربية الإسلامية والمقارنة

د. محمود محمد عبدالله كنافى

\* يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة

## ملخص الدراسة

اسم الباحث : نايف حامد هنام الشريست  
عنوان البحث : " التربية الإسلامية وقضية التفكير الخلمي"

تعاني أكثر المجتمعات الإسلامية اليوم من التخلف والتأخر العلمي والتكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي ، ويعزو كثير من الخبراء والمفكرين ذلك إلى فقدان المنهجية العلمية في التفكير ، بسبب رتابة النظم التربوية ونمطيتها ، في الوقت الذي تتعالى فيه المناداة في جميع أنحاء العالم إلى مزيد من التطوير والتجديد وأضفاء الحيوية والفعالية على النظم التربوية بما يتتيح لها مسيرة العصر بكل متغيراته ومطالبه ، والمساهمة الفعالة في دفع الحضارة الإنسانية إلى مزيد من التقدم والبناء والإنجاز .

ومن هنا تناول الباحث قضية التفكير العلمي ومفاصيله التربوية من المنظور الاسلامي ومن منظور بعض الفلسفات التربوية الغربية التي تهيمن على الفكر التربوي في كثير من بلاد العالم وهي المثالية ، والطبيعية والبراجماتية ، هادفاً من ذلك الى لتعرف على المفهوم الصحيح للتفكير العلمي في التربية الاسلامية وابراز أصالته وتميزه من خلال مناقشة هذا المفهوم في الفلسفات آنفة الذكر ، لا يوضح سلبياتها في ضوء المعايير الاسلامية . وقد قسم الباحث الدراسة الى : فصل تمهدى ، وأربعة فصول أساسية ، وخاتمة . وعرض في الفصل الأول مفهوم التفكير عموماً والتفكير العلمي خاصة وخصائصه، وفضائله وضوابطه . وعرض في الفصل الثاني لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفات المثالية، والطبيعية والبراجماتية ومفاصيله التربوية ونقدها في ضوء المعايير الاسلامية . وفي الفصل الثالث عرض الباحث مفهوم التفكير العلمي في الاسلام وخصائصه ومصدره وغايياته وضوابطه وفضائله وبعض أساليب تنميته . وفي الفصل الرابع عرض الباحث دور التربية الاسلامية في تنمية التفكير العلمي هدفاً ومحظى وطريقة . وأخيراً قدم الباحث في الخاتمة نتائج الدراسة ، والتصويمات التي توصل اليها وبعض البحوث المقترنة .

وقد كان من أهم نتائج الدراسة :



لیٹا جس

الشرف

118

## د. هاشم بگر حیرانی

بید مرسيا

## الإهتمام

يسعدني وقد من الله تعالى علي باتمام هذا البحث أن أهديه إلى الوالدين  
الغاللين أمد الله في عمرهما ، عرفاناً بفضلهما بعد الله تعالى في شحد همتى  
والدعاء المستمر لي بال توفيق والرشاد .

وإلى زوجتي العزيزة تقديرأً لتضحياتها وصبرها وتوفيرها الجو اللازم للبحث  
والدراسة .

وإلى أبنائي الأعزاء نظير صبرهم وحرمانهم كثيراً من فرص الترفيه والمتابعة  
والاهتمام بشئونهم الصغيرة عسى أن يكون في ذلك عزاء لهم وتقديرأً لصبرهم .

وإلى العم الكريم الأستاذ عبدالله بن همام المنعمي عرفاناً بفضله بعد الله في  
الأخذ بيدي في أولى خطواتي في طريق العلم والمعرفة .

## الباحث

نايف دايم همام الشريف

## شكر وتقدير

قال تعالى : \* وَإِذْ تَأْذُنَ رَبَّكُمْ لَثُنْ شُكْرَتُمْ لَأَزِيدُنَّكُمْ ، وَلَثُنْ كَفْرَتُمْ  
أَنْ عَذَابِي لَشَدِيدٌ \* (ابراهيم : ٧)

وقال عليه الصلاة والسلام : (( من لم يشكر الناس لم يشكر الله )) (الترمذى ،  
١٤٠٨ هـ ، ص ٢٩٩ ) .

احمدك اللهم وأثني عليك بما أنت أهل له ، وأعطي وأسلم على مفوءة  
خلقك محمد بن عبد الله النبي الأمي الذي أدى الأمانة وبلغ الرسالة ونصح  
الأمة ، وعلى آله وصحبه أجمعين ، ثم اتجه بالشكر الجليل والامتنان  
والتقدير لكل من :

- سعادة الأستاذ الدكتور محروس سيد مرسي المشرف على البحث الذي كان له  
الفضل بعد الله تعالى في إخراج البحث بهذه الصفة بما أداه للباحث من  
رعاية وتوجيه وما تكبده من جهد وعناء وما أداه من نص وارشاد .  
- معالي مدير جامعة أم القرى الدكتور راشد راجح الشريف الذي كان من أكثر  
المتحمسين لإنجاح برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية وما يوليه لكل  
طلاب العلم من رعاية واهتمام .

- سعادة عميد كلية التربية الدكتور هاشم حربى الذى أولى هذا البرنامج  
دعمه وعمل بكل اجتهاد لتذليل كافة المعوقات وتشجيع الباحثين في هذه  
الكلية .

- سعادة رئيس قسم التربية الإسلامية السابق الدكتور نجم الدين الانديجانى  
وسعادة رئيس القسم الحالى الدكتور محمود كساوى لما لقيناه من تشجيعهما  
المستمر ومساندتهما الدائمة ومراعاة لظروف الدارسين .

- سعادة الدكتور منصور العبدلي لما أداه للباحث من نص وتوجيه وارشاد  
في بعض فصول الدراسة .

- صاحبى السعادة عضوي لجنة المناقشة لتفضيلهما بقراءة البحث ومناقشة الباحث .  
وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ، ، ، ،

( ج )

فهرس المحتويات

المحتويات

الموضوع

١	.....	- اهداء .....
ب	.....	- شكر وتقدير .....
( ١٨ - ١ )		* الفصل التمهيدي :
٢	.....	١ - مقدمة .....
٤	.....	٢ - موضوع البحث .....
٨	.....	٣ - أهمية الموضوع .....
١١	.....	٤ - أهداف البحث .....
١٢	.....	٥ - تساولات البحث .....
١٢	.....	٦ - مصطلحات البحث .....
١٣	.....	٧ - حدود البحث .....
١٣	.....	٨ - منهج البحث .....
١٥	.....	٩ - الدراسات السابقة .....
( ٨٢-١٩ )		* الفصل الأول : في التفكير :
٢٠	.....	- مقدمة .....
٢١	.....	- التفكير ضرورة انسانية .....
٢٤	.....	- مفهوم التفكير .....
٢٤	.....	ا - المفهوم اللغوي .....
٢٦	.....	ب - المفهوم الفسيولوجي .....
٢٩	.....	ج - المفهوم الفلسفى .....
٣٣	.....	د - المفهوم النفسي .....
٤٠	.....	- عمليات التفكير .....
٤٤	.....	- أنواع التفكير .....
٤٤	.....	ا - أولاً : التصنيف النفسي .....
٥٣	.....	ب - ثانياً: التصنيف الفلسفى .....

المقدمة	الموضوع
٥٦	- التفكير العلمي ، مفهومه وخصائصه .....
٥٧	١ - مفهوم التفكير العلمي .....
٥٧	ب - خصائص التفكير العلمي .....
٦٠	- معوقات التفكير العلمي .....
٦٢	- ضمانات التفكير العلمي .....
٦٢	- خواص التفكير العلمي .....
٦٣	- العلم والتفكير العلمي .....
* (٨٣ - ١٥٥)	* <u>الفصل الثاني : اشكالية التفكير العلمي في بعض الفلسفات</u>
التربيوية الغربية	
٨٤	- مقدمة .....
٨٥	- او لا: الفلسفة المثالية والتفكير العلمي .....
٨٥	- نشأة الفلسفة المثالية .....
٨٥	- أفلاطون .....
٨٦	- أرسطو .....
٩٠	- المثالية المسيحية في العصور الوسطى .....
٩١	- المثالية الحديثة والتفكير العلمي .....
٩٦	- التربية والتفكير العلمي في المثالية .....
١٠٢	أ - في الأهداف التربوية .....
١٠٤	ب - في المحتوى التربوي .....
١٠٥	ج - في الطريقة .....
١٠٧	ثانياً: الفلسفة الطبيعية والتفكير العلمي : .....
١٠٧	أ - نشأة الفلسفة الطبيعية وأبرز مفاهيمها .....
١١٢	ب - "هوبز" وأشاره في نشأة الفلسفة الطبيعية .....
١١٣	ج - "جان جاك روسو" .....
١١٧	د - "يوهان برتراد بادسو" .....
١١٩	ه - التربية والتفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية
١٢٢	- في الأهداف التربوية .....
١٢٤	- في المحتوى التربوي .....

المفحات	الموضوع
١٤٤	- في الطريقة .....
١٤٧	ثالثاً : البراجماتية (الذراءعية) والتفكير العلمي .....
١٤١	- نشأة البراجماتية .....
١٤٥	- التربية والتفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية :
١٤٣	· الأهداف التربوية في البراجماتية والتفكير العلمي .
١٤٤	· المحتوى في البراجماتية والتفكير العلمي . . . . .
١٤٥	· الطريقة في البراجماتية والتفكير العلمي . . . . .
١٤٧	رابعاً : تحليل ونقد . . . . .
( ١٥٦ - ٢٥٨ )	* الفصل الثالث : <u>التفكير العلمي ومحدداته من المنظور الإسلامي</u> :
١٥٩	- مقدمة .....
١٦٩	- التفكير فريضة اسلامية .....
١٦٧	- مفهوم التفكير العلمي وضرورة في الاسلام .....
١٧٦	- خصائص التفكير العلمي في الاسلام .....
١٩٣	- غايات التفكير العلمي في الاسلام .....
٢٠١	- مصدر التفكير العلمي وادواته في الاسلام .....
٢١٤	- مجالات التفكير العلمي في الاسلام .....
٢٢٢	- ضوابط التفكير العلمي في الاسلام .....
٢٢٦	- ضمانات التفكير العلمي في الاسلام .....
٢٣٨	- بعض أساليب تربية التفكير العلمي في الاسلام .....
( ٢٥١-٢٥٩ )	* الفصل الرابع : <u>التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي</u> :
٢٦٠	- مقدمة .....
٢٦١	أولاً : أهداف التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي .....
٢٦٢	طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها .....
٢٦٣	مصادر اشتقاق الأهداف والتفكير العلمي .....

المفحـسات		الموضوع
٢٧٤	.....	مستويات الأهداف التربوية .....
٢٧٦	.....	خصائص الأهداف التربوية .....
٢٧٧	.....	خصائص اهداف التربية الاسلامية .....
٢٨٢	.....	اهداف التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي .....
٢٩٢	.....	<b>ثانياً: المحتوى في التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي:</b>
٢٩٢	.....	أهمية المحتوى التربوي .....
٢٩٣	.....	ماهية المحتوى التربوي .....
٢٩٥	.....	المفهوم القديم والحديث للمنهج الدراسي .....
٣٠٢	.....	مكونات المحتوى التربوي والتفكير العلمي .....
٣٠٨	.....	معايير المحتوى الجيد .....
٣١٠	.....	أسس تنظيم المحتوى الجيد .....
٣١٤	.....	سلبيات مناهجنا التربوية وسبل تطويرها .....
٣١٨	.....	<b>ثالثاً: الطريقة في التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي:</b>
٣١٩	.....	الطريقة اهميتها ومفهومها .....
٣٢٥	.....	نوع الطريقة واثرها في تنمية التفكير العلمي .....
٣٣٥	.....	سمات الطريقة الجيدة .....
٣٤٣	.....	الوسيلة التعليمية واثرها في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي .....
٣٤٦	.....	التقويم وأثره في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي .....
(٣٦٠-٣٥٢)	.....	<b>الخاتمة:</b> .....
٣٥٢	.....	النتائج والتوصيات والبحوث المقترحة .....
(٣٨٥-٣٦٢)	.....	المصادر والمراجع .....

## **الفصل التمهيدي**

- مقدمة .
- موضوع البحث .
- أهمية الموضوع .
- أهداف البحث .
- تساؤلات البحث .
- حدود البحث .
- منهج البحث .
- الدراسات السابقة .

\* \* \*

### مقدمة :

نحمدك اللهم ونستغفك ونستهديك ونتوب إليك ونعود بك من شرور أنفسنا وسياقات أعمالنا ، من يهدى الله فلا مفل له ، ومن يضل فلا هادي له ، ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأن محمداً صلى الله عليه وسلم عبد الله ورسوله .. وبعد:

تعد التربية من أهم العمليات الأساسية التي ارتبطت بوجود الإنسان نفسه ، بقاء وتجدد ، إنها الحقيقة المرتبطة بالوجود في حياة النوع البشري فطرة ووظيفة .

فال التربية هي العملية الحية الفاعلة التي تبني الأجيال ، وتعزز النشر للعضوية الصالحة . وطبعي أن تتغير صور التربية وتتنوع أساليبها وفقاً للمرئيات الثقافية والأبنية الاجتماعية ، مما يجعل المجتمعات تختلف فيما بينها .

وبالتأمل في التربية الإسلامية نجد أنها التربية الربانية التي تستند إلى يقين الإيمان ، وصواب التوجّه ، فهي تربية متكاملة ثابتة متوازنة بلا افراط ولا تفريط . توفر التكامل لشخصية المسلم ، وتحقق الانسجام له مع الكون والوجود ، من أجل غاية بعيدة هي العبودية المطلقة للخالق سبحانه وتعالى .

وان تحقق هذه الغاية التربوية الجليلة إنما يعتمد أساساً على التفكير العلمي ، بما تميز الإنسان على غيره من المخلوقات إلا بالتفكير ، ومن ثم كان فريضة لأنه أساس الإيمان ، ومناط الاستخلاف وسر العمارة لهذا الكون .

وان الساحة التربوية لتزخر بالفلسفات المتناففة والتوجهات

المتصارعة الناجمة - حسب التصور الاسلامي - من قصور الرؤية للتفكير العلمي في مجالاته وغاياته وضوابطه .

فهناك فلسفات تنزع الى التجريد الشديد كالمثالية ، وأخرى تنزع الى التجريب الحسي المفرط كالطبيعية ، وثالثة تحاول التوفيق ولكن باخضاع المفاهيم والقيم للتجريب كالبراجماتية ، دون أن تحدد أي منها التصور الدقيق لما ينبغي أن يكون عليه التفكير العلمي في أبعاده وأهدافه .

بينما التربية الاسلامية تعتمد في جوهرها على التفكير العلمي الذي يفضي الى اليقين المطلق والايمان الكامل بالله تعالى ، ذلك الايمان الذي يضبط كل توجهات الانسان في علاقته بالكون والوجود من اجل غاية واحدة هي تحقيق العبودية المطلقة لله تعالى .

ويحتاج البعض بالانجازات المادية التي حققتها الفلسفات الغربية ناسين أن توظيفها للتفكير العلمي كان توظيفاً قاصراً على بعض أهدافه وعجزاً عن تحقيق الغاية البعيدة للتفكير العلمي وهي الوصول بالانسان الى اليقين المطلق والايمان الكامل بالله تعالى ، ذلك الذي يشيع في كل مناشط الانسان وتوجهاته .

ومن هنا يعكف البحث على دراسة هذا الموضوع الجلل ليتعرف على طبيعة التفكير العلمي ومصادره ومجالاته وأنواعه وغاياته وضوابطه من المنظور الاسلامي مستهدفاً تأصيل الرؤية الاسلامية لتنميته هدفاً ومحتوى وطريقة .

والله وحده المستعان . )

### موضوع البحث :

لقد أحدث الاسلام في تاريخ الحضارة العربية نقلة فكرية هائلة بما جاء به من مثل وقيم ومعايير في العقيدة والعبادة والتفكير والعمل ، آثرت نمطاً جديداً في حياة المسلم من الرواية والتفاعل والتفكير وبدلت الفراغ الفكري عمقاً والنظرة الفيقيحة الفحلية للأمور شمولاً ورجاحتها أفقاً وغيرت منهج التفكير من أسلوب فردي منفلق إلى أسلوب جماعي متكملاً.

ولذلك شهد العالم الاسلامي نهضة حضارية قامت على أساس من حركة الفكر ومنهجية التفكير مكنته المسلمين أن يجدوا ويتطوروا ويقدموا رصيداً هائلاً من العلم والمعرفة للتفكير الانساني . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٦٦ )

ثم جاء وقت تخلف فيه المسلمين عن ركب الحضارة وتركوا الساحة لغيرهم ، رغم وفرة كل مقومات البناء والتجديد ، وعلى الرغم من غنائم رصيدهم الحضاري والثقافي ، وأهمية موقعهم الجغرافي ، والتي تؤهلهم لأن يقدموا شيئاً مهماً للحضارة الإنسانية ، ولو من الناحية الفكرية على الأقل ، كما تؤهلهم للنهوض العلمي والتكنولوجي على المستويين المعايادي والفكري . ( التجار ، زغلول ، ١٤٠٩ هـ ، ص ١٨ )

ونجم عن هذه المفارقة العجيبة بين ما يتّبغي أن يكون عليه المسلمون وبين واقعهم الأليم أن ظهر من يدعي أن الاسلام هو سبب التخلف ، وهو العقبة الكوئود التي تقف في سبيل تقدمهم ورقيهم ، وبناءً على ذلك فان الخلاص - في رأيهما - يكون في خلع ربقة الاسلام ، ولبس رداء الحضارة الغربية أو الشرقية سعياً وراء اللحاق بركب التطور والمدنية .

وهم هنا لا يتباهون إلى هذا المزلق الخطير ، " لأن استيراد تلك النظم من قبل الدول النامية يشكل خطراً جسماً على مجتمعاتهم - لا لأنها ستنتقل بعيوبها المترافقه فحسب - بل لأنها لا تتناسب مع حاجات البلاد

المستوردة لها ولا مع مشاكلها وامكانياتها " ( التويجري ١٤٠٩ هـ ، ص ٢٣ ) .

وان المتأمل لحال المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي اليوم ليجد خريجيهما غالباً ما يتصفون بالجمود والسلبية ، مما يتعارض مع منطق العصر الحديث وتغيراته السريعة المتلاحقة .

ولذلك فان الطابع العام الذي يحكم سلوك المجتمعات الإسلامية غالباً انما هو طابع الاستهلاك " و ليس أخطر على حاضر أمة أو مستقبلها من تخرج أجيال تفتقر آمالها العاجزة على التلبي بمنتجات الحضارة بل والتقوت منها بالضرورات من مطعم وملبس ودواء وسلاح ، دون مشاركة فعالة بالإضافة الى الاحساس بالقهر والدونية والعجز بازائها " (التويجري ١٤٠٩ هـ ، ص ٢٣ ) .

وقد شعر الباحث بأهمية الدراسة من خلال خبرته العملية في التدريس في المراحل التعليمية المختلفة حيث لاحظ أن التفكير العلمي لا يأخذ حظه من الاهتمام في نظامنا التعليمي سواء في المقررات الدراسية أم طرق التدريس أم أساليب التقويم ، فصياغة المقررات الدراسية تقليدية جامدة وطرق التدريس يحكمها الالقاء والتلقين ، وأساليب التقويم تركز على قياس الحفظ والاستظهار ، ومعيار التفوق هو الكم الذي يحفظه الطالب من المعلومات دون اعتبار للفهم والابتكار ، والأنشطة غير الصافية تركز على الترويج والتسلية وقليل منها ماله أهداف تربوية هادفة وخاصة في مجال التفكير العلمي مما أدى الى تشبيط روح الابتكار والتجديد عند التلاميذ ومن قبلهم المدرسين ، وما ذلك الا لعدم الالتزام بالمنهج التربوي الإسلامي الذي يؤكد على علاقة التفكير العلمي بال التربية وأثره في تحقيق فاعليتها .

وهكذا فقد تدنت فاعلية المؤسسات التربوية في القيام بدورها التربوي المنتج كما ينبغي فاًصبح " الهدف من التعليم هو الحصول على الشهادة ، ومن هنا فقدت العملية التربوية دورها الرئيسي ، فاستبدل شحدة القدرة على التفكير بالاهتمام بالحفظ ، وأصبحت عملية التقييم لقدرات الطلاب في حقيقتها عملية تقييم لذكريتهم وقدراتهم على أداء الامتحان وقد انتهت ذلك بتنظيم التعليم المعاصر كلها إلى أنها تدور حول غاية واحدة هي التعليم من أجل الامتحان " . (التجار ، زغلول ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٤٦) .

وقد اتضح ذلك في سمات النظام التعليمي العربي المعاصر والتي حددتها المنتدى الفكرى العربى المنعقد في عمان سنة ١٩٨١م ، وهي :

- ١ - التركيز على الماضي واهتمام الحاضر والمستقبل .
- ٢ - التركيز على الحفظ والترديد وليس على التفكير والتحليل .
- ٣ - دعم الاستقبال والتقليد ومحاربة الابتكار والتفرد .
- ٤ - دعم القهر والتسلط ومناهضة الاستقلالية والنقد .
- ٥ - شمجيد الحصول على الشهادات واعتماد على الوظائف الحكومية وعدم تشجيع الاعتماد على النفس .
- ٦ - تشجيع الخنوع والسلبية وليس المشاركة والحرية والمبادرة .

( ابراهيم ، ١٩٩٠ م ، ص ٦ )

وهذا ليس قاصراً على المجتمعات العربية فقط ، بل ان المجتمعات المتقدمة باتت تشكو من هذا القصور حيث يقول بعضهم " ان ما نطلق عليه الان تربية ليس الا جمع معلومات وتذكرها ، أما حل المشكلات والتفكير فلا يشكلان جزئين قويين في نظامنا التربوي " . ( و . جلاسر ، ١٩٧٣م ، ص ٤٨) . ذلك في الوقت الذي ينادي فيه العلماء والمفكرون التربويون بأن مسيرة أساسيات التربية الفعالة لمستقبل مشرق في القرن الحادى والعشرين أن توجه الاهتمام إلى الاتصال وتبادل المعلومات والمهارات العليا لحل

ال المشكلات والمعرفة التطبيقية التقنية والعلمية للقراءة والكتابـة، وهي أدوات ووسائل التفكير التي تيسـر لنا فـهم العالم التقـني والعلـمي من حولـنا . فـتـطـوـيرـ مـقـدرـةـ الطـلـابـ لـحلـ المـشـكـلـاتـ وـالتـفـكـيرـ العـلـمـيـ فيـ كـلـ مـسـجـالـاتـ الـمـعـرـفـةـ يـنـبـغـيـ أنـ تـكـونـ هـدـفـاـ جـوـهـرـيـاـ لـلـتـرـبـيـةـ .  
( Costa, 1988 , p. 2 )

وقد فـضـلتـ المـجـتمـعـاتـ فـيـ الـعـالـمـ إـلـىـ هـذـاـ الجـانـبـ السـلـبـيـ الذـىـ جـعـلـ التـقـدـمـ الـعـلـمـيـ بـطـيـئـاـ فـقـامـتـ حـمـلـةـ فـدـ الـأـنـظـمـةـ السـائـدـةـ بـهـدـفـ تـمـحـيـحـ مـنـاهـجـهـاـ وـتـطـوـيرـ أـسـالـيـبـ التـدـرـيـسـ ، وـثـارـتـ عـلـىـ الـمـنـاهـجـ الـجـامـدـةـ التـيـ كـانـ الـمـعـلـمـوـنـ يـعـتـمـدـوـنـ عـلـيـهـاـ فـيـ نـقـلـ الـمـعـرـفـةـ إـلـىـ الـطـلـابـ عـنـ طـرـيقـ الـحـفـظـ وـالـاستـظهـارـ وـالـتـكـرارـ . ( مـخـتـارـ ، ١٤٠٨ـ ، صـ ١٧٧ـ ) . ذـلـكـ أـنـ تـعـلـيمـ مـهـارـاتـ الـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ مـطـلـوبـ وـلـازـمـ لـلـابـدـاعـ وـالـتـجـديـدـ مـنـ جـهـةـ ، وـلـتـعـمـيـصـ مـاهـوـ مـوـجـودـ وـأـعـمـالـ الـعـقـلـ فـيـهـ مـنـ جـهـةـ آـخـرـ . ( الرـمـيـحـيـ ، ١٤١٠ـ ، صـ ١٦ـ ) .

ولـاتـتوـقـفـ أـهـمـيـةـ الـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ عـلـىـ جـانـبـ الـابـدـاعـ وـالـابـتكـارـ فـقـطـ بلـ تـصـبـ فـيـ مـجـرـىـ التـغـيـيرـ الـاجـتمـاعـيـ الـهـادـفـ إـلـىـ تـطـوـيرـ الـمـجـتمـعـاتـ ، حـيـثـ أـنـ الـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ لـيـسـ مـجـرـدـ مـيـزـةـ فـرـديـةـ عـقـلـيـةـ يـتـحـلـيـ بـهـ اـلـافـرـادـ وـلـكـنـهـاـ تـصـبـ مـعـ التـرـاكـمـ سـمـةـ لـلـمـجـتمـعـ كـلـهـ ، وـيـصـبـ الـعـقـلـ الـجـمـعـيـ لـلـمـجـتمـعـ خـلـقاـ قـادـراـ عـلـىـ التـعـاملـ مـعـ الـعـصـرـ وـمـتـغـيـراتـهـ . ( الرـمـيـحـيـ ، ١٤١٠ـ ، صـ ١٩ـ ) .

وهـنـاـ يـبـرـزـ أـمـامـ الـبـاحـثـ التـسـاؤـلـ التـالـيـ : هلـ اـخـفـاقـ الـتـعـلـيـمـ فـيـ الـعـالـمـ الـاسـلـامـيـ وـعـجزـهـ عـنـ تـحـقـيقـ أـهـدـافـهـ يـرـجـعـ إـلـىـ تـرـبـيـةـ الـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ وـالـعـمـلـ عـلـىـ تـنـمـيـتـهـ وـتـجـددـهـ الـمـسـتـمـرـ ، مـمـاـ أـدـىـ إـلـىـ اـسـتـيـرادـ بـعـضـ النـظـمـ الـغـرـبـيـةـ التـيـ لـاتـتـنـاسـ غـالـبـاـ مـعـ طـبـيعـةـ الـمـجـتمـعـ الـمـسـلـمـ وـقـيـمـهـ ، وـمـمـاـ أـدـىـ إـلـىـ اـفـتـقـادـ فـلـسـفـةـ تـرـبـوـيـةـ اـسـلـامـيـةـ أـصـيـلـةـ تـعـبـرـ عـنـ حـاجـاتـ الـمـجـتمـعـ وـغـايـاتـهـ ؟

ومن هنا ينتهي الباحث الى صياغة مشكلة البحث التي تتمثل في الاجابة على السؤال التالي وهو : ما التصور الاسلامي للتفكير العلمي في جوانبه المختلفة ؟ وبم يتميز عن بعض المذاهب التربوية الغربية؟ وكيف يمكن تأصيله وتنميته من المنظور التربوي الاسلامي هدفاً ومحضـوى وطريقة ؟

#### أهمية الموضوع :

يتميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية بالعقل ، ويعد التفكير العلمي ابرز مهامه وجواهر نشاطه .

لذا فقد امتدح الله عن وجل المؤمنين الذين يتفكرـون ، وينتـهـمـ بـأـنـهـمـ أـولـوـ الـبـابـ أيـ عـقـولـ رـاشـدـةـ كماـ قـالـ تـعـالـىـ : ﴿ إِنَّ فـيـ خـلـقـ السـمـوـاتـ وـالـأـرـضـ وـاـخـتـلـافـ الـلـيـلـ وـالـنـهـارـ لـآـيـاتـ لـأـولـىـ الـلـبـابـ . الـذـيـنـ يـذـكـرـونـ اللـهـ قـيـامـاـ وـقـعـودـاـ وـعـلـىـ جـنـوبـهـمـ وـيـتـفـكـرـونـ فـيـ خـلـقـ السـمـوـاتـ وـالـأـرـضـ رـبـنـاـ مـاـخـلـقـتـ هـذـاـ بـاطـلـاـ سـبـحـانـكـ فـقـنـاـ عـذـابـ النـارـ ﴾ (آل عمران، ١٩٠ - ١٩١) . باشتـملـ الـقـرـآنـ الـكـرـيمـ عـلـىـ كـثـيرـ مـنـ الـآـيـاتـ الـكـرـيمـةـ الـتـيـ تـدـعـوـ إـلـىـ التـفـكـرـ وـالـتـأـمـلـ وـالـتـدـبـرـ وـالـمـلـاـحـظـةـ وـالـمـقـارـنـةـ وـأـعـمـالـ النـظـرـ وـالـفـكـرـ . وـلـمـ يـذـكـرـ الـعـقـلـ فـيـ الـقـرـآنـ بـصـيـغـةـ الـاسـمـ بـلـ جـاءـ ذـكـرـهـ فـيـ كـلـ الـآـيـاتـ الـتـيـ تـحـدـثـ عـنـهـ بـصـيـغـةـ فـعـلـيـةـ مـثـلـ : يـعـقـلـونـ ، وـتـعـقـلـونـ ، وـمـاـ أـشـيـهـ ذـلـكـ ، اـشـارـةـ إـلـىـ أـنـ قـيـمةـ الـعـقـلـ تـكـمـنـ فـيـ قـيـامـ بـعـمـلـيـاتـ الـتـفـكـرـ الـعـلـمـيـ الـمـسـمـرـ وـالـمـثـمـرـ .

وقد جاء في الحديث الشريف قول المعنفي عليه العلة والسلام : " تفكـرـ سـاعـةـ خـيـرـ مـنـ قـيـامـ لـيـلـةـ " . (المتقى الهندي ، دهـتـ ، حـصـيـ ١٥٥) .

" والتفكير وسيلة العقل في فهم قوانين الحياة وعلل الكون وسنن الله تعالى في خلقه ، ولو لا التفكير ما تطورت البشرية منذ فجر حياتها الأولى " ( الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٩٦ ) .

" بل إن ما يميز به الإنسان حقيقة هو القدرة على التفكير " (فينكس ١٩٨٢ م ، ص ٧١٨) .

وهناك من الفلسفه من ربط الوجود بالتفكير حيث أن " ديكارت بعد أن شك في كل شيء وجد قاعدة ثابتة يعتمد عليها وهي ذلك المبدأ المشهور المسمى كوجيتو " Cogito " أنا أفكر " أي أنا أفكرا واذن فأنا موجود " . ( أمين ، ١٩٥٣ م ، ص ١١٤) . ومع أن هذا المبدأ لا يعد من المنظور الإسلامي - كافيا في أن يكون الدليل الأوحد على حقيقة الوجود الإنساني ، إلا أنه على كل حال يشير إلى أهمية التفكير للكيان البشري .

كما أولى الفلاسفة والمفكرون المعاصرون اهتماما كبيرا بالتفكير، فقد ألف الفيلسوف الانجليزي المعاصر ادوارد دي بونو حوالي ثلاثين كتابا ومئات المحاضرات حول كيفية تعليم مهارة التفكير العلمي الفعال . ( لقمان ، ١٩٨٩ م ، ص ٢٢) .

ولذلك أعلى الإسلام من قيمة التفكير ، فقد جعله يحتل منزلة عظيمة ، وعد الاجتهاد مصدر امن مصادر التشريع ، وفي التفكير تکمن مرونة الإسلام وقدرته على احتواء كل الانحرافات الحديثة والمستقبلية . والإسلام يجعل من التفكير العلمي القيمة الحقيقية للإنسان ، ويعده الميزة الأساسية التي تفصل بينه وبين الحيوان . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٣٥) . بل يتتجاوز ذلك إلى حد اعتباره مناط المسؤولية والتکلیف ، ولذا لم يكلف الصبي

والمحنون ، والنائم ، لأن قيمة العقل تتمثل في قدرته على الوعي والادراك والاستيعاب ، ومن ثم التفكير العلمي والقدرة على اتخاذ القرار السليم .

وقد وضع الاسلام معايير وضوابط للتفكير بهدف جعل تفكير المسلمين تفكيرا علميا مما جعله قادرا على صنع تلك الحضارة السامية التي شع نورها على أرجاء الدنيا . فحتى المنهج التجريبى الذى يتبناه الدارسون الى فرنسيس بيكون هو في الحقيقة منهج اسلامي صرف ، اعترف مؤرخو العلم بأنه مقتبس من الحضارة الاسلامية . وقد أشار الى ذلك بيرفور في كتابه " بناء الانسانية " ، وجوزتاف لوبون في كتابه " حضارة العرب " ، وسارتسون في كتابه " تاريخ العلم " ، ودرایدر في كتابه " النزاع بين العلم والدين " فيما جمِعوا يقولون بأن المنهج العلمي الاستقرائي ، منهج اسلامي . ( القرضاوى ، ١٤١٠ هـ ، ص ٢٢) .

ومن هنا يأتي دور التربية الاسلامية في تربية التفكير العلمي وتنميته بالشكل الذي يتاسب مع مقتضيات العصر وانجازات العلم الحديث . ولذلك فإن التربية " مطالبة بأن تزود الطالب بأسس التفكير السليم وأن تعلمه كيف يستطيع أن يربط بين فكره وسلوكه ، وكيف يمكنه أن يتغلب على المشكلات وأن يقيم في النهاية إيمانه على أساس من التفكير السليم " ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٦٥) . ذلك لأن " التربية الناجحة هي التي تعمل على إيقاد المصباح الذاتي فيما ، أو على إشارة الدوافع الإنسانية للاطلاع، وحل المشكلات والتفكير السليم " ( الهاشمي ، ١٤٠١ هـ ، ص ١٩٧) . وليس كثرة الخريجين ، ولا أعداد الطلاب هي معيار نجاحها ولا مقياس فاعليتها .

وان من أبرز متغيرات العصر الراهن الانفجار المعرفي والتقدم التقني الهائل والتطور الكبير في مختلف جوانب الحياة ، مما أوجب



على المعنيين بال التربية أن يعيدوا النظر في برامجها بالشكل الذي يتتناسب مع تلك المتغيرات وما تقتضيه من بناء خبرات جديدة ، أو إعادة بناء الخبرات القديمة . وفي هذا المقدد ظهرت الاتجاهات التربوية الحديثة مثل التعليم المستمر والجامعة المفتوحة ، والتعليم الذاتي ، والتعليم المبرمج ، والتدريس الفعال ، وغير ذلك من الاتجاهات التي تستهدف تنمية التفكير العلمي وفق مقتضيات العصر ومتغيراته المختلفة في شتى الميادين .

( مختار ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٦ )

وانطلاقاً من كل ذلك يتبيّن إلى أي مدى تصير الحاجة ملحة إلى دراسة التفكير العلمي وتحديد معياريته الإسلامية حتى يمكن بالتالي التعرّف على البضمون التربوي له من حيث الهدف والمحتوى والطريقة ، مما يحقق الارتقاء بالمسلم نحو غاية اليقين وهو الإيمان بالله تعالى والذي ينعكس بدوره على سلوك المسلم طاقة منتجة وقدرة مبدعة توفر الخير له وللجميع ومن حوله في المجتمع الذي يعيش به وله ، وإلى أي مدى تتميز التربية الإسلامية في معالجتها لتنمية لتفكير العلمي عن غيرها من المذاهب والاتجاهات التربوية .

#### أهداف البحث :

ويمكن تحديد أهم الأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها فيما يلي:

- (١) التعرّف على طبيعة التفكير ، وتحديد مفهوم واضح للتفكير العلمي ومحدداته .
- (٢) التعرّف على تحديد التصور الإسلامي للتفكير العلمي في عناصره الأساسية .

- (٣) التعرف على مفهوم التفكير العلمي وتطبيقاته التربوية في بعض المذاهب التربوية الغربية ونقدتها في ضوء المنظور الإسلامي .
- (٤) محاولة ابراز أصالة التربية الإسلامية في تناولها للتفكير العلمي وتنميته هدفاً ومحظى وطريقة .

تساؤلات البحث :

- يقوم البحث على تساؤل رئيسي هو :  
ما محددات الرؤية التربوية للتفكير العلمي من المنظور الإسلامي ؟  
وكيف يمكن تنميته ؟ وما مدى أصالة تلك الرؤية ؟  
ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية :  
(١) ما مفهوم التفكير العلمي، وما محدداته ، و ما علاقته بالعلم ؟  
(٢) ما مفهوم التفكير العلمي ومحدداته في الإسلام ؟  
(٣) ما مكانة التفكير العلمي التربوية في بعض الفلسفات الغربية ؟  
(٤) ما دور التربية الإسلامية في تنمية التفكير العلمي هدفاً ومحظى وطريقة ؟

معطيات البحث :

\* التفكير العلمي : يقدم الباحث به ما يلي :  
" هو منظومة النشاط العقلي القائمة على أسس السببية ، والاحتمالية  
والاطراد ، والتي تسمح بالتفسير والنقد والتأمل ، من أجل التوصل  
إلى اليقين " .

### حدود البحث :

- سوف يقتصر الباحث في معالجته لموضوع الدراسة على بعض نصوص القرآن الكريم والسنّة الشريفة المتعلقة بموضوع التفكير العلمي .
- كما يقتصر الباحث على تناول تنمية التفكير العلمي في العملية التربوية من خلال بعض أبعادها الأساسية وهي : الهدف - المحتوى - الطريقة .
- كما يقتصر الباحث في تناوله للمذاهب التربوية على المثالية والطبيعية والبراجماتية . واحتياره لهذه الفلسفات دون غيرها على أساس أن المثالية تمثل النزعة التجريدية للبحثة ، والطبيعية ، تمثل النزعة الحسية ، والبراجماتية تمثل النزعة التجريبية في التفكير والعلم .

### منهج البحث :

سوف يستخدم الباحث المنهج الاستنبطاني الذي يعتمد على المصادر الأساسية التي تخدم موضوع البحث بهدف تفسيرها وتحليلها واستنباط النتائج التي يمكن أن تؤدي إلى التعميم فهو منهج " يقوم فيه الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النموذج بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواحة " ( عبدالله ، وفوده ، ١٤٠٨ ، ص ٤٢ ) .

كما يستعين الباحث أيضاً بالمنهج المقارن في محاولة للتعرف على مفهوم التفكير العلمي في بعض المذاهب التربوية الغربية ، ومقارنته بالتفكير العلمي ومحدداته في التربية الإسلامية . ذلك لأنه منهج " يتضمن تقييم الحقائق المتعلقة بالموضوع ومقارنتها وتفسيرها والوصول إلى

تعميمات بشأنها " ( بدر ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٣٤) . ويتحقق توظيف الباحث لكل من المنهجين من خلال الآتي :

- سوف يستعين الباحث بالمنهج الاستنباطي من خلال الدراسات والمراجع التي تناولت التفكير العلمي من زوايا فلسفية ونفسية وتربيوية عديدة وان كانت في طبيعتها متكاملة بهدف ابراز معيارية التفكير العلمي وتحديد مجالاته وظواهره ، وعلاقة ذلك بأبعاد العملية التربوية ، والتي حددتها الباحث بالهدف والمحنتوى ، والطريقة .

- كما يرجع الباحث أيضا الى القرآن الكريم والسنة المطهرة وعلومهما لدراسة بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تناولت التفكير العلمي من جوانب متعددة ، في محاولة لابراز معالم التفكير العلمي ومحدداته ومجالاته وظواهره من المنظور الاسلامي .

- وفي استخدام الباحث للمنهج المقارن يحاول اعطاء فكرة عن مفهوم التفكير العلمي في بعض المذاهب التربوية الغربية كال وبالتاليية ، والطبيعية والبراجماتية ، لابراز محدداته ومجالاته وظواهره فيها ، وبهدف مقارنتهما بالتفكير العلمي من المنظور الاسلامي لابراز أصالته الروائية التربوية الاسلامية .

### الدراسات السابقة :

في حدود علم الباحث لم يعرف دراسة تناولت قضية التفكير العلمي في التربية الإسلامية تناولاً شاملًا في شكل موضوع كلي مترابط ، إلا أن هناك بعض المعالجات الجزئية في صورة فقرة ، أو فصل ، مثل بعض الدراسات التي تناولت بشكل أو بآخر بعض الجوانب المتعلقة بالموضوع ومنها الدراسات التالية :

(١) دراسة بعنوان " بناء مقياس لتفكير العلمي وتطبيقه لايجاد العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية " (علي معي الدين عبد الرحمن راشد ، ١٤٠٣) تناولت في إطارها النظري مفهوم التفكير العلمي وأنواعه وأساليبه وسماته ، وفي الجانب الميداني تم تعميم مقياس لتفكير العلمي طبق على طلاب المرحلة الثانوية لتحديد علاقة القدرة على التفكير العلمي بالتحصيل الدراسي لديهم ، وتتفق مع هذا البحث في تحديد مفهوم التفكير العلمي وسماته وأنواعه فقط ، في حين يزيد هذا البحث عليها تقديم المنظور الإسلامي لتفكير العلمي ، وكذلك منظور بعض المذاهب التربوية الغربية وابراز أصالة المنظور الإسلامي من خلال المقارنة واسهام بعض أبعاد العملية التربوية في التفكير العلمي تأثيراً وتأثيراً .

(٢) دراسة بعنوان : " التفكير العلمي كهدف من أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بين النظرية والتطبيق " (عبدالمنعم حسنين ، ١٩٧٩م) تناولت استغلال مقرر العلوم لتنمية التفكير العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد خص جزء في أول الدراسة لتحديد مفاهيم ومصطلحات ومعايير التفكير العلمي ، ولكنها لم تتعرض للحديث

عن المفهوم الاسلامي للتفكير العلمي ولا ضوابطه ولا ضماناته فيه ، كما لم تتناول الا جانب من جوانب العملية التربوية وهو المنهج المدرسي وذلك من خلال التركيز على مقرر العلوم ، بعكس هذا البحث الذي يتناول تنمية التفكير العلمي من خلال العملية التربوية هدفاً ومحنتها وطريقة .

(٣) دراسة بعنوان : " أثر تدريس منهج التفكير العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية بطنطا " ( محمد متولي قنديل رمضان ، ١٩٨٢م ) تناولت طبيعة التفكير العلمي وأهداف تدريس التفكير العلمي ، وطبيعة البحث العلمي ، ومهارات البحث العلمي ثم احراء دراسة ميدانية للتوصيل الى معرفة مدى تأثير تدريس منهج في التفكير العلمي على تطوير مهارات البحث العلمي لدى عينة من الطلاب ولا يربطها بهذه الدراسة الا تناولها لطبيعة التفكير العلمي ومهاراته وأهداف تدريسه فهي لم تتناول المنظور الاسلامي للتفكير العلمي وضوابطه و مجالاته ودوره في التربية الاسلامية او اي فلسفة تربوية اجنبية أخرى كما يتم هنا .

(٤) دراسة بعنوان : " العقل مجالاته وآثاره في فوء الاسلام " ( عبد الرحمن بن زيد الزنيدى ، ١٤٠٣هـ ) وقد تناول فيها الباحث العقل من منطلق الأحكام الشرعية وما يتعلق بها ، ولم يعالج من الناحية التربوية لا من حيث الأهداف ولا المحتوى ولا الطريقة .

(٥) دراسة بعنوان : " دور العقل في التربية الاسلامية عند ابن حبان البستي من خلال كتابه روضة العقلاء " ( عبد الكريم زهد ، ١٤٠٤هـ ) وقد ركز الباحث فيها على آراء ابن حبان البستي في العقل ومعانيه وأمرافه ومظاهر سلامته وتناول التفكير بشكل موجز ، وكان

تناولًا عرضياً فلم يعالج في جوانبه المختلفة كما لم يعنى  
لتضمناته التربوية المختلفة هدفها ومحنتها وطريقة .

(٦) دراسة بعنوان : "ال التربية العقلية في القرآن الكريم " (هـدى عبد الرحيم الميموني ، ١٤٠٨هـ) تناولت فيها مفهوم العقل ووظائف العقل ومنهج القرآن في تربية العقل وحماية العقل ، وبذلك اقتصر بحثها على القرآن الكريم فقط في حين يتناول البحث الحالي القرآن والسنة . كما لم تتناول الباحثة كيفية تربية التفكير من حيث الأهداف التربوية والمحنتها والطريقة .

(٧) دراسة بعنوان : " التربية العقلية عند ابن الجوزي " (حليمة مصطفى ابو رزق ، ١٤٠٨هـ) تناولت فيها الباحثة جهود ابن الجوزي في التربية العقلية من خلال آرائه في مفهوم العقل وضوابطه ووظائفه فهي فتصرت البحث على آراء واحد من علماء المسلمين وعالجت الموضوع من خلال فكره التربوي وحده ، بخلاف البحث الحالي فهو يتناول التفكير في طبيعته وأبعاده المختلفة بروءة معيارية إسلامية ، كما يعالج الأبعاد التربوية المتكاملة المبنية عن هذه الرؤية .

#### خلاصة الدراسات السابقة :

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها تناولت هذا الموضوع من جوانب متباينة تختلف عن تناول هذا البحث له . فمنها ما يتحدث بعض المعايير لمفهوم التفكير العلمي ، ثم ركزت على دراسته من خلال بعض المقررات الدراسية ، ومنها ما تناولته كجزئية بسيطة ووظيفة من وظائف العقل ، ومنها ما تناولت جهود بعض العلماء والمفكرين التربويين المسلمين في التربية العقلية وأشارت إلى التفكير ضمن ذلك بلملحة سريعة .

بينما يحاول الباحث في هذه الدراسة تناول التفكير العلمي فـي عناصره وأبعاده المختلفة من خلال المنظور الاسلامي ، ومن خلال مقارنة الرؤية الغربية بهذا المنظور ، ليخلص من ذلك الى المضمون التربـوي في أبعاده التي حدتها الباحث والتي تتمثل في الهدف والمحـوى والطريقة ليـنـتهـيـ منـكـلـ ذـلـكـ الىـ اـبـراـزـ اـصـالـةـ الفـكـرـ الاسلامـيـ فيـ معـالـجـتـهـ لـلـتـفـكـيرـ العـلـمـيـ خـاصـةـ خـواـصـ الـاـنـسـانـ وـمـصـدـرـ تـقـدـمـهـ وـتـوـجـهـاتـهـ نحوـ الغـاـيـةـ الـبعـيـدةـ الـتـيـ مـنـ أـجـلـهـاـ خـلـقـهـ اللـهـ وـهـيـ عـبـادـتـهـ سـبـحـانـهـ وـتـعـالـىـ

◆ ◆ ◆

## **الفصل الأول**

### **في التفكير**

- التفكير ضرورة انسانية .
- مفهوم التفكير :
  - أ - المفهوم اللغوي .
  - ب - المفهوم الفسيولوجي .
  - ج - المفهوم الفلسفي .
  - د - المفهوم النفسي .
- عمليات التفكير .
- أنواع التفكير :
  - أ - التصنيف النفسي .
  - ب - التصنيف الفلسفي .
- التفكير العلمي: مفهومه وخصائصه وعوائقه وضماناته وضوابطه
- العلم والتفكير العلمي .

\* \* \*

## مقدمة :

لكي تكون المعالجة لية قضية معالجة علمية ، لابد من تحديد المفاهيم والعناصر والأبعاد والغايات حتى يتسعى للباحث أن يتوصل الى تحقيق الأهداف التي حددتها لدراسة .

ومن ثم فان الباحث سيركز في هذا الفصل على تحديد بيان أهمية التفكير في حياة البشرية وأنه ضرورة إنسانية ، ثم تحديد المفهوم اللغوي والفيسيولوجي والنفسي والفلسفي للتفكير ، ثم بيان أنواع التفكير كما يحددها علماء النفس والفلسفه . كما يحاول الباحث بعد ذلك طرح تعريف واضح ومحدد للتفكير العلمي وخصائصه وعوائقه وضماناته وضوابطه ، وعلاقته بالعلم ، وذلك بهدف ايجاد اطار معياري مرجعي يمكن أن يبحث عنه في بعض الفلسفات التربوية الغربية التي تعد حتى وقتنا الحاضر ذات اثر كبير على التربية في تلك المجتمعات للتعرف على مدى اقترابها أو بعدها عن ذلك الاطار المعياري ، ومن ثم الكشف عن جوانب قصورها وسلبياتها لابراز الحاجة الماسة الى معالجة تلك السلبيات وضرورة البحث عن مصدر أصل ذلك .

### التفكير ضرورة إنسانية :

منذ أن خلق الله تعالى الإنسان ، وزوجه بوسائل الحياة في هذا الكون ، وهو يمر في فترات حياته المختلفة ، وظروفه المعيشية على هذه الأرض بكثير من المواقف والأحداث التي تدفعه إلى التفكير ، وتدعوه إلى التأمل والتدبر والملاحظة المستمرة لكي يفهم ما يدور حوله ، ويستكمل أسرار الأشياء علاقات بعضها ببعض ، وعلاقات السببية التي تربط الأسباب بالأسباب ، والمقولات بالنتائج .

ولذلك حاول الإنسان منذ بدء حياته التفكير في البحث عن تفسيرات للظواهر التي يلاحظها مدفوعاً بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة ، وهي مظهر نظري لوجود العقل . وكانت خبرته محدودة وتفكيره بسيطاً في البداية ، ومع ذلك كله كان عليه أن يفسر الظواهر الغريبة حوله ، أو يجد إجابات للأسئلة التي تواجهه ، أو يجد حلولاً للمشكلات التي تصادفه ، أنه يريد أن يتکيف مع البيئة حوله ولا يستطيع التكيف إلا إذا فهم هذه البيئة وأطمأن إليها بحيث لا تصبح مصدراً لخوفه وعدم شعوره بالأمن . ( عبيدات وآخرون ، د.ت ، ص ٢٩ )

فالإنسان كائن مفكر ، تقع عليه الحوادث فلا يدعها تمر بدون أن يتعقّلها على وجه ما ، وقد يقع في بعض القصور والغفلة وهو يدرك ذلك ولكنه مطبوّع على التفكير فيما يدور حوله . ( وجدى ، د.ت ، ص ٤٩ )

" ونظراً لأن الإنسان ليس بأقوى المخلوقات الحية ، ولا أسرعها عدواً ، ولا أطولها عمراً ، ولا أحدها بمرا ، ولا أكثرها ذرية ، ولا أقدرها احتمالاً للجوع والعطش ، فمن هنا ظهرت خاصة التفكير في الإنسان وسيلة مفيدة . وبها يهتدى إلى كيفية التعامل مع الظروف الطبيعية والاجتماعية ، عن طريق البحث عن العوامل المؤدية إلى هذه الظروف والتأثر بالنتائج الناشئة عنها ، مما جعل التفكير أهم أسلحة الإنسان التي ميزته على أرقى الحيوانات " . ( عبد الرحيم ، ١٩٧٦ م ، ص ١٦ )

كما أن الطبيعة التراكمية للمعرفة ، والتراث الإنساني تجعله في حاجة ماسة دائمًا إلى ممارسة التفكير بأنواعه المختلفة ليتمكن من القيام بالانتقاء والانتخاب من بين كل ما ينتجه العقل البشري من فنون وعلوم وأداب حكم وغير ذلك ، خاصة التفكير الناقد الذي يمكنه من تقييم النوع الجيد من ذلك الركام الهائل مما تفرزه القراءح والعقول .

" ونظرا لأن الحياة مليئة بمشكلات تختلف درجة تعقيدها باختلاف مراحل النمو ، وباختلاف عمر الأفراد ، فإن الاستعداد للحياة يتطلب تعلم مهارات في كيفية التفكير " . ( رايتسون وأخرون ، ١٩٦٥ م ، ص ٥٧٧ ) .

ومن هنا كان التفكير ضرورة إنسانية لاغنى للإنسان عنه منذ بدء خلقه إلى أن يقضي الله أمره وينتهي الوجود .

" فالتفكير يرتبط بمصالح الناس المختلفة التي تربطهم بالبيئة ، وبالتالي يحل موردة الواقع ، كما تحدد خواص الأشياء والظواهر ، كما أنه بالتفكير يعرف الإنسان حقيقة الأشياء فيؤشر فيها ويظهرها " ( زهنر ، ١٩٨٢ م ، ص ١٨٣ ) .

ولايكتفي الإنسان باستخدام التفكير وسيلة ليتغلب على ما يواجهه من مصاعب ومشكلات ، ولا لمجرد استيعاب الثقافة والتراث المترافق بل يتعداه إلى أن يفكر من أجل التفكير نفسه وفي التفكير ذاته، يعني أساليبه ويفتش عن مصادرها ، ويسجل أخطاءه ، وينقب عن أسبابها ، ويعدد السبل المؤدية إلى المعرفة ، وبذلك يكون تفكيره نظرياً لاغرض له إلا المعرفة " ( الملطيجي ، ١٩٤٩ م ، ص ١٢) . لأنه ليس من الضروري أن يواجه الإنسان مشكلة حتى يفكّر ، بل أنه أحياناً يبدو وكأنه في حالة استرخاء ، ولكن عقله في حالة تشاطط فكري حر لا يرتبط بمشكلة ما . ( جلال ، ١٩٨٠ م ، ص ٦٦٩) . وبذلك يجد متعة فكرية عظيمة في ممارسة هذه الرياضة العقلية العليا .

الا " أن التفكير بالنسبة للانسان ليس مجرد ترف كمالي يولد لدى صاحبه ضربا من المتعة أو اللذة ، بل هو حاجة ضرورية لاتكته انسانيته بذاتها " ( ابراهيم ، ١٩٧١م ، ص ٥٦ ) . وهكذا يكون التفكير ضرورة انسانية ، فهو وسيلة الانسان ليواجه المشكلات التي تجاهله فسيحيط بيئته الطبيعية والاجتماعية ، ومن خلاله يجد لها الحلول المناسبة . وهو وسيلة ل يستطيع مواكبة ما يترافق من المعرفة والخيرات والترااث البشري ، فيما واستيعابا وانتقاء ونقدا ، وهو وسيلة ليعمل باستمرار على تحسين مستوى حياته مادياً ومعنوياً ، وهو وسيلة ليمارس النشاط العقلي الراقي الذي يستمتع به ويؤكد أنه كائن متميز عن غيره من المخلوقات .

• • •

مفهوم التفكير :

سيتناول الباحث مفهوم التفكير من زوايا عدّة وهي :

أولاً: **المفهوم اللغوي** : جاء في لسان العرب : **الفكر والتفكير بالفتح والكسر ، اعمال الخاطر في الشيء ، والتفكير التأمل ، ويقال ليس لي في هذا الأمر فكر ، أي ليس لي فيه حاجة .** (ابن منظور ، دمت ، ص ١١٢٠) . وقال صاحب الصاحب : " رجل فكير أي كثير التفكير . (الجوهرى ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧٨٣) . **والفكر بالكسر** : تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعانى ، ولي في الأمر فكر أي نظر وروية . **والفكرة** اسم من الافتخار مثل العبرة والرحلة من الاعتبار والارتحال . ويقال **الفكر** : ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علماً أو ظناً . (القيومي ، دمت ، ص ٤٧٩) . **ويقال أيضاً** فكر في الأمر فكراً : أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجھول . **وفكر في المشكلة** : أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها . **وافتکر** الأمر : خطر بباله . **والتفكير** : أعمال العقل في مشكلة للتوصّل إلى حلها . **والفكر** : أعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجھول . **والفكرة** العورة الذهنية لأمر ما . **والمفكرة** : دفتر مخابر يقيّد فيه ما يراد تذكرة . (المعجم الوسيط ، دمت ، ص ٧٠٥) . **والتفكير** يطلق بمعناه العام على ما يقابل الوجودان والتزوع ، وبمعناه الخاص على العقل من حيث يدرك موضوعه ادراكاً أعلى من الادراك الحسي والتخيل والتذكر . (مرعشلي ، ١٩٧٥م ، ص ٨٢٢) . **والفكر** جمع أفكار : تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعانى وهي ما يخطر بالقلب من المعانى . (معلوف ، ١٩٧٥م ، ص ٥٩١) . **وقيل** : **الفكر** : ترتيب أمور معلومة للتآدية إلى مجھول ، أو إلى ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب فيكون علماً أو ظناً .

وال الفكر : حركة النفس نحو المبادئ والرجوع عنها الى المطالب والنظر ملاحظة تلك المعلومات الواقعة في ضمن تلك الحركة . ( البستانسي ، ١٩٧٧ م ، ص ٥٧١ ) .

ويتبين من التعريفات الكثيرة الآتية ، والتي تحتوتها معاجم اللغة وقواميسها أنها تعددت وتبينت في منطقتها ومفاصيلها ، فمنها ما ينبع على طبيعة عملية التفكير وكيفيتها ، ومنها ما ينبع على مجالات التفكير ومتى يحيط به ، ومنها ما اهتم بتوسيع أنواعه ، ومنها ما تناول شرحا لفسيولوجية التفكير وتأثير الدماغ وأقسامه في أنواع التفكير المختلفة وعلاقة تلك الأقسام بها ، بينما ينبع بعض آخر على التعريف اللغوي واشتقاقاته وتفريعاته .

وهي على أي حال تعريفات متكاملة يمكن بعضها بعض ، ولا يكفي أن يغنى تعريف منها عن التعريفات الأخرى ، ولذلك فإن الأخذ بها جمعا ، والجمع بينها ، والتوفيق بين عناصرها وأجزاءها ، هو السبيل الأصوب للحصول على تحديد شامل لتعريف لغوى جيد ، والوصول إلى مفهوم واسع للتفكير .

وعليه فإنه يمكن تعريف التفكير من هذا المنطلق بأنه عمل العقل الذي يقوم فيه بترتيب المفاهيم والتصورات في سبيل تحديد موقف معين أو اتخاذ قرار محدد تجاه قضية أو أمر أو مشكلة تواجهه .

ثانياً : المفهوم الفسيولوجي :

هناك جهود مختلفة بذلت لتفصير وتحليل عملية التفكير وسبل غورها وخاصة من الناحية الفسيولوجية والبيولوجية ، فمنها دراسات ترى أن العقل هو موطن التفكير والعقل موجود في الدماغ ، ودماغ الإنسان يتكون من جزئين ، جزء يقع في الجهة اليمنى والآخر يقع في الجهة اليسرى من جمجمة الرأس . وقد توصلوا إلى أن كل جانب يتميز بوظائف معينة في عملية التفكير ، فالجزء الأيمن مثلاً يختص بقدرة الإنسان على التفكير في الأمور الابداعية ، والحس الشمولي والاستجابة العاطفية ، والأشكال الهندسية ، والمفاهيم العاقلة والمهارات الفنية والأحلام والتخيلات والتلخيص للمواقف . أمّا الجزء الأيسر فيختص بقدرة الإنسان على التفكير في الأمور النقدية والمنطقية والتحليلية والجزئية والفهم والعمليات الجبرية والرياضية والتجريبية والكتابية والتطبيقية ( مختار ، ١٤٠٨ ، ص ١٨٩ ) ويعتقد بعض العلماء أن التفكير أحد عمليات المخ التي تتم أساساً في القشرة المخية أو اللحاء ، ومن الواضح أن ثمة مناطق فسي كلا النصفين الكرويين من الرأس في وسعها القيام بعمليات التفكير ذاتها ، ولكن في المخ السليم فإن أحد النصفين الكرويين يسود في الوقت الذي يتم فيه كف النصف الآخر من القيام بعمليات التفكير نفسها ، وذلك يحول دون ازدواج الجهد أو صراع وتنافس بينهما . ( ويتيج ، ١٩٨١ ، ص ٢٨٨ ) .

ومن الدراسات الحديثة دراسة تتناول مراحل نمو التفكير المرتبطة بالمراحل الفسيولوجية للنمو ، وهذه المراحل هي :

المراحل الأولى : بناء الذاكرة : حيث يبدأ الطفل في التعلم عن طريق لمس الأشياء وشمها أو تذوقها ثم يبدأ عقله في ترتيب

المعلومات ، وترتبط القدرة على التفكير في هذه المرحلة بالاحساس بملحوظة الاشياء من حيث اللون والحجم والشكل . وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثانية من العمر تقريباً .

المرحلة الثانية : مقارنة المجهول بالمعلوم ، وتبرز فيها القدرة على تصنيف الاشياء في مجموعات متشابهة في الحجم أو الشكل أو اللون ، وقوة التفكير في هذه المرحلة مدهشة حيث يبدأ الطفل في تكوين معتقدات وأفكار أساسية عن العالم المادي وخصائصه من تماثل واختلاف وأطوال ورموز الكلمات وبعض المهارات البسيطة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الرابعة من العمر تقريباً .

المرحلة الثالثة : تجميع الاشياء معاً : وفيها يتمكن الطفل من تجميع الاشياء في تصنيف واحد طبقاً لصفة مشتركة ، وقد يستطيع ترتيب الاشياء بأكثر من طريقة وفقاً لأكثر من صفة مشتركة ، ومن ثم يسهل في هذه المرحلة استيعاب مفاهيم مثل الكل والبعض وما يشبه ذلك . وتبدأ هذه المرحلة في السنة السادسة من العمر تقريباً .

المرحلة الرابعة : الأفكار الموحدة : ويستطيع الطفل فيها اللعب بالالفاظ وفهم الجنس بسهولة وابراز اسباب علمية للمواقف والأحداث وتأمل الأسباب لمقارنة موقفين متزامنين تحت ظروف مختلفة . وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثامنة من العمر تقريباً .

المرحلة الخامسة : العلاقات غير العادية ، ويتحقق في هذه المرحلة ما يعنى بالتفكير القياسي ويدرك الطفل بعض الالفاظ المجردة مثل عدل وحرية وكرامة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الثانية عشرة من العمر تقريباً .

المرحلة السادسة : التفكير التوافقي : ويصبح الطفل أكثر مرونة في التفكير فيمكنه تنظيم واعادة تنظيم مجموعة من الاشياء والأفكار بطريقة مختلفة . وتبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الخامسة عشرة من العمر تقريباً .

المرحلة السابعة : التفكير المرن : ويصبح الطلاق قادرين على تطوير النظم معتمدين على ثسب منطقية من العلاقة بين الأشياء والأفكار . وتبدا هذه المرحلة في حوالي السنة السادسة عشرة من العمر تقرباً . (Costa, 1988. pp. 72-76)

وقوة الفكر عند الأطباء هي قوة تدرك بها المعاني الجزئية كهدافة زيد وعداؤه عمرو ، ومركزه البطن الأوسط من بطن الدماغ ، بدلاً من أن الإنسان إذا افتكر في أمر ينبع رأسه مستويا ، بخلاف ما إذا أراد أن يتخيّل شيئاً من صور المحسوسات فإنه يطرق إلى الأرض ، وإذا أراد أن يتذكر شيئاً مما سبق وجوده في الذهن يميل برأسه إلى الوراء ، فاستدلوا على أن قوة التخيّل في مقدم الدماغ ، وقوة التذكر في مؤخره ، وقوة الفكر في الوسط (البستاني ، ١٩٧٧م ، ص ٥٧١) .

وعلى الرغم من المحاولات العديدة لتحديد الطبيعة الفسيولوجية للتفكير إلا أنها تبقى محاولات افتراضية ، وتعريفات نظرية يعوزها الدليل المادي ، والبرهان التطبيقي ، وذلك لأن النشاط العقلي الذي يطلق عليه التفكير يتميّز بخصائص : أولاهما : أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة . وثانيةهما : أنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز أو استخدامها . ولا يمكن الاستدلال على تفكير الكائن الحي - مثل سائر التكوينات الفرضية - إلا من أدائه أو سلوكه فقط ، ولا يمكن ملاحظته أو حتى قياسه مباشرة . (ويتبيّج ، ١٩٨١م ، ص ٢٨٢) .

وهكذا فإن تلك المحاولات ماهي إلا خطوات بسيطة غير يقينية بصفة مؤكدة ، في سبيل الوصول إلى تصور صحيح لطبيعة التفكير ومكانته من العقل أو المخ أو الدماغ الإنساني .

وهذه المحاولات تعطي دلالة واضحة على مدى اهتمام العلماء بهذه الميزة المهمة التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات ، بهدف فهمها ووصفها وضبطها وتوجيهها إيجابياً يحقق الخير والفلح للإنسان .

ثالثاً : المفهوم الفلسفـي :

لقد كان التفكير أحد أهم الموضوعات التي تناولتها الفلسفة بالدراسة والتحليل والتعريف ، يتجلـى ذلك في اهتمام " أرسطو " بالمنطق الصوري الذي يعد محاولة جادة في سبيل وضع إطار ومنطق لايجاد قواعد محددة لمناقشة أو دراسة أي قضية أو موضوع للبحث ، فـما المنطق الأرسطي في صـميمه إلا عملية قياسية تتصرـفـها مقدمـات لـتـنـتـزـعـ فيها النـتـائـجـ ، فـلاـ نـقـولـ هـذـهـ النـتـيـجـةـ صـحـيـحةـ إـلاـ إـذـاـ وـجـدـنـاـهاـ مـوـلـسـدـةـ منـ تـلـكـ المـقـدـمـاتـ تـوـلـداـ يـلـتـزـمـ قـوـاءـدـ الـقـيـاسـ . ( محمود ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢ ) وكـماـ يـتـجـلـىـ ذـلـكـ أـيـضاـ فيـ اـهـتـمـامـ "ـ دـيـكارـتـ "ـ بـالـشـكـ المـتـهـجـيـ الذـيـ يـعـتـمـدـ كـثـيـراـ عـلـىـ التـفـكـيرـ .ـ وـعـدـ التـفـكـيرـ دـلـلـةـ عـلـىـ الـوـجـودـ الـإـنـسـانـيـ بـعـبـدـهـ المشـهـورـ بـالـكـوـجيـتوـ ،ـ وـعـبـارـتـهـ المشـهـورـةـ :ـ أـنـ أـشـكـ إـذـنـ فـأـنـ أـفـكـرـ ،ـ وـأـنـ أـفـكـرـ إـذـنـ فـأـنـ مـوـجـودـ . ( أمـينـ ،ـ ١٩٥٣ـ ،ـ صـ ١١٤ـ )

وكـذـلـكـ فـيـ جـهـوـدـ "ـ كـانـتـ "ـ لـحـسـمـ السـؤـالـ الذـىـ أـلـحـ عـلـيـهـ كـثـيـراـ حـولـ قـدـرـةـ الـعـقـلـ عـلـىـ التـفـكـيرـ فـيـ قـضـائـاـ مـاـبـعـدـ الطـبـيـعـةـ ،ـ وـفـيـ مـسـدـىـ الـحـقـيـقـةـ فـيـ ذـلـكـ التـفـكـيرـ ،ـ وـفـيـماـ يـمـكـنـ أـنـ يـبـحـثـهـ الـعـقـلـ وـمـاـلـيـمـكـنـ أـنـ يـبـحـثـهـ ،ـ حـيـنـ قـنـنـ التـفـكـيرـ فـيـماـ عـرـفـ بـنـقـدـ الـعـقـلـ النـظـريـ ،ـ وـنـقـدـ الـعـقـلـ الـعـمـليـ (ـ الحـفـنيـ ،ـ دـهـتـ ،ـ صـ ٣٧٣ـ )

وـفـيـ دـرـاسـاتـ هـيـجـلـ ،ـ فـيـ مـنـهـجـيـتـهـ الـجـدـلـيـ وـالـمـرـاعـ بـيـنـ الـمـوـجـبـ وـالـسـالـبـ أـوـ الـفـكـرـةـ وـنـقـيـضـهـاـ وـمـقـولـاتـهـ فـيـ الـمـنـطـقـ وـهـيـ الـوـجـودـ وـالـنـفـسـيـ وـالـمـسـيـرـوـرـةـ (ـ الـدـيـديـ ،ـ ١٩٦٨ـ ،ـ صـ ٦٦ـ )ـ .ـ وـيـتـوجـ اـهـتـمـامـاتـ الـفـلـاسـفـةـ بـالـتـفـكـيرـ بـشـكـ وـأـضـحـ وـمـؤـكـدـ دـرـاسـاتـ جـونـ دـيـوـيـ الـأـمـرـيـكـيـ حـيـثـ أـلـفـ كـتـبـاـ خـاصـةـ لـمـنـاقـشـةـ قـضـيـةـ التـفـكـيرـ وـلـعـلـ أـشـهـرـهـاـ كـتـابـهـ "ـ كـيـفـ نـفـكـرـ ؟ـ "ـ وـوـضـعـهـ لـخـطـوـاتـ التـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ الـخـمـسـ وـهـيـ الـشـعـورـ بـالـمـشـكـلـةـ وـتـحـديـهـاـ

وفرض الفروض واختبارها والتطبيق ( ديوبي ، ١٩٤٦ م ، ص ١٣٦ ) .  
وعلى الرغم من اختلاف المنطق والاتجاه الذي تتبّع منه وتسير إليه  
الفلسفتان المثالية والبراجماتية فإن التفكير في كلتا المدرستين  
التربويتين فيهما يأخذ مكانة بارزة من الاهتمام والجهد .

ولعل المدرسة الطبيعية التي يتزعمها " جان جاك روسو " هي  
أكثر مدرسة فلسفية حطت من قيمة التفكير ونادت بأنه لاحاجة بنا إليه  
بل أنه دليل على انحطاط الإنسان وسفالته ، لأنه يتناقض مع الحياة  
القطرية الطبيعية التي لا تكفي فيها ولا تفكير كما تزعم . ( هيكل ،  
١٩٦٥ م ، ص ٩٩ )

وإذا كان هناك تفكير للإنسان فإنه ينبغي أن يكون - كما ترى -  
مستندًا على ماتملئه الرغبات والغرائز ، وماتجمعه الحوائج دون تكليف من  
العقل أو توجيه .

وعلى أي حال فإن التفكير في الفلسفة بمفهوم عامة قد اتصف  
بعدة سمات وخصائص أهمها :

(١) العقلانية : وذلك باستخدام التأمل العقلي منهجاً لتحصيل  
المعرفة ويمتاز هذا المنهج بالاعتماد على البديهيات والمقدارات  
وال المسلمات والمبادئ العقلية ، وعلى الالتزام بقواعد منطقية فسي  
استنتاج المجهول من المعلوم .

(٢) الحرية : أي الانطلاق الحر دون قيود سوى المبادئ العقلية  
والقوى المنطقية التي لا تقييد التفكير ، وإنما ترشده إلى الطريق السليم  
نحو الحقيقة ، فيتحرر من قيود وفحوط المجتمع والسلطة الفكرية ،  
ولا يعترف بالحقائق التي تتفق مع العقل المجرد من كل تبعية ووصاية ،  
ويتحرر من التعصب والتحيز ، ويرتكز إلى الشمولية الكاملة .

(٣) التجريد : فهو يهتم بدراسة الأفكار وليس الماديات ، وذلك بالتركيز على التصورات الذهنية ، أي مايكونه الذهن عن الأشياء وهي عبارة عن حقيقتها الثابتة وعلاقتها بغيرها ، ومعاناتها العقلية التي تسهم في تفسير الوجود .

(٤) الشك والتساؤل : أي عدم التسليم والقناعة بكل مايألفه الناس ويعدونه مسلمات وذلك ليس مرضيا بل صحيحا فهو وسيلة للتحقق من صحة الفكرة أو القضية بالنقض والتمحیص وذلك بهدف الوصول إلى معرفة سر كل ما لا يوجد له تفسير مقنع ، بل قد يكون التفكير في أمر مألوف لدى الناس لفهم سبب كونه مألوفا ، فالتفكير في الفلسفة يبدأ بالسؤال لماذا ؟ تعبيراً عن الرغبة في معرفة الحقيقة ، وذلك ناشئ من ادراك أن الكون معقول أي قابل للمعرفة وأنه ذو نظام دقيق محكم يتفق مع قوانين العقل .

(٥) العمق : وذلك برفض الأفكار الشائعة أو الخاطئة والسطحية وممارسة التفكير بعمق في شكل حوار مع النفس لمقارعة الحجة بالحججة أو شكل استدلال منطقي لعرض القضية وما يتربّ عليها من نتائج ومقارنتها مع بعضها .

ويستعين العقل أثناء عملية التفكير بكل الخبرات التي اكتسبها سواء من الفكر ذاته أم من الواقع .

(٦) الشمول : وذلك بالارتفاع عن تناول أحداث الحياة اليومية بالنظر إلى الإنسانية نظرة كلية شاملة ممتدة في الزمان والمكان رغبة في الوصول إلى مبادئ عامة تحكم مسيرة الإنسانية وسلوكها وتفكيرها .

(٢) الاستمرار : فالتفكير نتاج العقول، والعقل لا يتوقف عن التفكير، فالنتجية النهائية لـ أي موضوع قد لاتتم بعوقف نهائي ، لانه قد يكون مجرد مرحلة وصل اليها العقل في هذه الفترة التي توافقها ثقافة اجتماعية معينة، وممـا يساعد على تلك الاستمرارية طبيعة العقل نفسه التي تفتح له دائما آفاقا جديدة، فيغريه كل نجاح يتحقق له بالاجتهاد على ارتياـد المزيد خاصـة وـأن حيـاة الانسان من كل جانب محاطة بالغموض ، وأن ماكتشفه الانسان من معرفة حتى الان لايساوي شيئاً بالنسبة لما أمامه . ( عبد الرحيم ، ١٩٧٦م ، ص ٤٧-٥٦ )

(٨) الاتساق : أي أن تكون النظرية موحدة ومتسقة رغم تعارض وتصارع المطالب والتوقعات ، وتعدد الأدوار التي يؤديها الفرد بما يحقق وحدة الخبرة ويساعد على وجود سلوك متسق في مختلف المجالات والمواقف ليس فيه أي تناقض ، وكثيراً ما يعرف بأنه ذلك المجهود المستواصل للوصول إلى تناسق في الموقف أو السلوك والتفكير ازاء المطالب المتعارضة التي تفرضها الاهتمامات والمصالح المتعددة والمتناهية في الحياة . (سعان ، صادق ، ١٩٦٢م ، ص ٧١) .

كما أن للتفكير علاقة وطيدة بالمنطق حتى أن المنطق نفسه عرف بأنه " ادراك طرق الفكر والنظر ، وتنوير مسالك الأقيسة وال عبر " ( الغزالى ، دمت ، ٢٦) . وهو علم " يعالج البراهين والاستدلالات ذلك أن أحد أغراضه الرئيسية هو تزويدنا بالمنهج التي تمكينا من التمييز بين ما هو صحيح منها منطقياً وما هو فاسد " ( سالمون ، ١٩٨٦م ، ص ١٥) .

التفكير الناقد مثلاً ، والذى يعرفه البعض بأنه " عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقى وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم " ( عبد السلام وسليمان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٧ )

رابعاً : المفهوم النفسي :

يعد التفكير أرقى العمليات التي يقوم بها الإنسان ، كما يرى أكثر المفكرين والعلماء والفلسفه ، إلا أن تحليلهم وتعريفهم لماهية التفكير وحقيقة تختلف من عالم لآخر ، ومن ميدان معرفي لآخر.

وقد ربط كثير من علماء النفس بين التفكير والذكاء ، فقد بين هيرننج بعد دراسة شاملة للتعرifات المختلفة أن بعض مفاهيم الذكاء تؤكد عملية التفكير وما تنتطوي عليه من استدلال استقرائي أو استنباطي كما عرف تيرمان الذكاء بأنه القدرة على التفكير العجرد . وعرف سبيرمان بأنه القدرة على تجريد العلاقات والمتصلات أو بمعنى آخر الاستقرار والاستنباط ، كما عرفه بينيه بأنه القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهداف للسلوك والنقد الذاتي . وعرفه نيومان بأنه الاستعداد العام للتفكير الاستدلالي والابتكاري والانتاجي . ( السيد ، ١٩٧٢ م ، ص ٢٣٦ )

وكثيراً ما نلاحظ بجلاءً تام أن غالبية تعريفات العلماء وخاصة في ميدان علم النفس تنصب على تحليل خطوات التفكير أو أشاره أكثر من تركيزها على تحليل ماهيته وحقيقة الجوهرية فيتناولونه " كوجه من أوجه النشاط النفسي عند الإنسان يدل على الفعالية العقلية التي تتمثل بالآفكار والحقائق والتأملات والأراء والمبادئ والمعتقدات " ( زريق ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٠٧ )

ولذلك فإنه " منذ نشأة علم النفس كميدان مستقل احتل التفكير مكانة مركبة كمشكلة تتطلب البحث ، وكانت من أهداف علم النفس الأساسية منذ نشأته المبكرة معرفة عمليات تفكير الإنسان ، وبناء العقل ومحظى الشعور ، بل إن الأهداف هي التي أعطت لعلم النفس مبرر وجوده إلا أن هذه كانت ولا تزال من أصعب المسائل على الرغم من سهولتها الظاهرة " ( عثمان وأبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ١ ) . ولعل من أوائل الجهود التي بذلت في هذا الميدان محاولات علماء المدرسة الوظيفية في علم النفس إلا أنه غالب على الكتابات المبكرة لهذه المدرسة الطابع النظري والفلسي ، ومن ذلك أن بعضهم كان يرى أن للتفكير قيمة نفعية فهو يستطيع أن يستثير أنماطاً من الاستجابات لها قيمة تكيفية عند الفرد ، حيث يؤدي التفكير هذه الوظيفة في نواح ثلاثة هي :

(١) قد يكون التفكير هوغاية السلوك التكيفي أو هدفه . حيث أنها نستطيع عن طريق التفكير تحديد أهداف بعيدة المدى مثل التوقع والتنبؤ والتخطيط وكل ما يتصل بذلك من أنشطة ابتكارية تحسن حياة الإنسان .

(٢) قد يساعدنا التفكير في تحديد الوسائل التي تفيدنا في تحقيق غايات معينة .

(٣) قد يقوم التفكير بوظيفة تعويضية حين يحل محل السلوك الواقعي الفعلي . ( عثمان وأبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٣ ) .

ومن أبرز من انتسب إلى المدرسة الوظيفية من الفلسفه وعلماء التربية الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي كان الطابع النظري وأضاها في كتاباته عن التفكير حيث اهتم بالتحليل المنطقي المحفز للنشاط المعرفي فركز على العمليات أكثر من المحتويات ، فهو يحاول أن يجب على السؤال كيف نفكر ؟ وليس فيم نفكر ؟ ونتج عن ذلك نشره لكتابه

ووضع الخطوات المعروفة للتفكير وهي :

- (١) الشعور بالمشكلة .  
 (٢) تحديد المشكلة .  
 (٣) اقتراح الفرض .  
 (٤) استنباط ما يتضمنه الحل المقترن .  
 (٥) اجراء الملاحظات والتجارب ( اختبار الفرض ) . ( عثمان وأبوحطب ، ١٩٧٨ م ، ص ١٥ ) .

ووضع بعض العلماء الفرنسيين تلخيصاً لخطوات التفكير في كلمـة واحدة هي ( Corda ) "كوردا" وهي اختصار للحروف الأولى من معانـي الخطوات الخمس بالفرنسية وهي :

- (١) الاختيار .  
 (٢) الملاحظة .  
 (٣) الانعكاس أو الاستلهام .  
 (٤) اتخاذ القرار .  
 (٥) التحرك أو التصرف .

وتمثل مراحل "كوردا" المراحل الذهنية الخمس لعملية التفكير فنحسن  
نختار المشكلة التي سنركز ذهنياً حلها ونبذل ملاحظتها وجمع المعلومات  
التي تتعكس على آذهاننا كبدائل ثم نتخذ القرار الذي على فوئه نتحرك .  
( الصاب ، ١٤٠١ هـ ، ص ٣ ) .

أما مدرسة الجشطالب فقد طبقت نظرياتها واجراءاتها على المشكلات الإنسانية بدرجات متفاوتة من التنوع وركزت الاهتمام على التفكير الانتاجي الذي يتطلب الارراك الواضح لتركيب المشكلة ثم اعادة تركيبيها اذا تطلب الأمر . وقدمت بحوثهم اسهاماً أبعد حيث حاولت تصنيف العمليات العقلية في التفكير الابتكاري كما تظهرها طريقة التفكير بصوت مسموع .

( عثمان وأبوحظى ب ، ١٩٧٨م ، ص ٣ ) . وربطت المدرسة السلوكية وخاصة في دراسات واطسن التفكير بالسلوك العام الذي

يمكن ملاحظته موضوعياً من الخارج والسلوك المضمر الذي يحدث داخل الجسم والذى يمكن ملاحظته بطرق خاصة أو غير مباشرة ، واعتبر التفكير نوعاً من السلوك المضمر هذا ، فهو يتكون من حركات مضمرة هي أساساً حركات أعضاء الكلام وربما حركات بعض أعضاء الجسم الأخرى . ( عثمان وأبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ٣٥ ) . ومن أشهر آرائه في هذا المجال أن التفكير كلام صامت . ( عثمان وأبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ٤٠ ) . ويقترح جلورد بالنسبة للعمليات العقلية وجود مجموعتين من العوامل. مجموعة ضفيرة العدد تتضمن الذاكرة ، ومجموعة أكبر عدداً تتضمن قدرات التفكير ، وتنقسم قدرات التفكير بدورها إلى ثلاثة أقسام هي قدرات التفكير المعرفي ، وقدرارات التفكير الانتاجي وقدرارات التفكير التقويمي . ( أبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٩٠ ) . وفي كتابه " سيكولوجية الفكر " درس بيئي يوضح العلاقة بين الفكر والصور الذكورية مستخدماً منهج الاستبطان المستشار وعن طريقه توصل إلى وجود تفكير غير مصحوب بصور ذهنية . كما أكد في دراسات أخرى أن العلاقات والأحكام والاتجاهات وغيرها تتجاوز نطاق التصور الذهني وأن التفكير لا يرد إلى مجرد تأمل المaura واستنتج أن التفكير نشاط لأشعوري للعقل . ( بياجيه ، ١٩٧٨م ، ص ٢٢ ) . ورغم كل تلك المحاولات إلا أن كثيراً من العلماء يتفقون على أن مفهوم التفكير من المفاهيم الفاسدة التي نفهمها ولكن نعجز عن شرحها . وقد بذلكت محاولات لتعريف المفهوم في المؤلفات التي تناولت سيكولوجية التفكير وخاصة عند هنفرى وجونسون وملزمان وغيرهم . ( عثمان ، وأبوحطب ، ١٩٧٨م ، ص ١٦٦ ) .

فالتفكير في حقيقته " عملية معقدة تتضمن كثيراً من العمليات بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل التذكر والاسترجاع والربط ، وبعضها يمثل مستويات أعلى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم " . ( اللقاني ، ١٩٧٩م ، ص ٢٨ ) .

وقد أورد ( خير الله ، ١٩٨١م ، ص ١٠١-١٠٢ ) خمسة عشر تعريفاً

للتفكير أبرزها :

- ١ - هو إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل .
- ٢ - العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة ، أو هو ادراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة .
- ٣ - ما يحدث في خبرة الكائن العضوي حين يواجه مشكلة يتعرف عليها أو يسعى لحلها .  
ويبدو جلياً أن هذه التعريفات متقاربة ومحورها جميعاً هو الخبرة وبناؤها وإعادة تنظيمها .  
وجاء في موسوعة علم النفس أن التفكير "بمفهومه العام كل تشاطئ ذهني أو عقلي يختلف عن الاحساس والأدراك الحسي أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة . وبمعناه الفيقي والصارم هو كل سيل أو مجرى من الأفكار تتبعه وتثيره مشكلة أو مسألة قيد الحل . مثلاً أنه يشير إلى الأمور وتقلبيها وتفحصها بقصد التتحقق من صحتها أو فسادها . فالتفكير كناعة عن سيل أو توارد غير منظم أحياناً من الأفكار والصور والذكريات ، والانتباعات العالقة في الذهن " ( رزق ، ١٩٧٩ م ، ص ٨٢ ) . وهذا التعريف يختلف في بعض الجوانب عن تعريف آخر لبعض علماء النفس مثل هولفشتاين وسميث وبالتي الذين يرون " أن التفكير ليس عملية وصف لشيء عن طريق الأدراك أو الاسترجاع ولكنه استخدام المعلومات حول شيء ما للتوصل إلى شيء آخر من خلال ما يسمى بالابتكار " ( اللقاني ، ١٩٧٩ م ، ص ٥٩ ) .  
ويعرفه آخرون بأنه " النشاط الهداف الذي يقوم به الفرد في محاولته للتغلب على ما يواجهه من مشكلات وتوترات في موقف الحياة " ( عفيفي ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٠٧ ) .  
وهناك من يعرفه بأنه " عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائم بحيث يتم ملء الفجوات فيه ، ويتم هذا بالانتقال في خطوات متتابعة متراقبة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد " ( عثمان ، وأبوحطب ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٠٠ ) .

وي بعض الباحثين يرى أن التفكير " اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي ، فيشمل الاستدلال ، والتخيل ، وتكوين المعانى الكلية والابتكار ، ويستخدم التفكير بديلاً لأشياء الحقيقة والموافق الواقعية ، أي أنه يستخدم رموزاً تقوم مقام الأشياء أو الظروف " ( المليجي ، دمت ص ٢٠٩) . ويعرف أيضاً بأنه " سلسلة مقصودة من المعانى ذات طبيعة رمزية تشارف في المجال الذهنی عندما يواجه الإنسان مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين " ( رزيق ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٥٠) .

كما يرى البعض أنه " العملية الذهنية التي تؤلف الشكل والمضمون وفق مبدأ الاستدلال عن طريق الاستنباط والاستقراء الدائمين حيث يحلل الشكل ثم يعاد بناؤه ويبني المضمون ويعاد بناؤه ، حتى تتم في النهاية عملية التفكير " ( فائق ، دمت ، ص ٢١٢) .

وهكذا تتباين التعريفات ، ولكنها تظهر مدى أهمية وتعقد هذه العملية العقلية . وأن المهارة في التفكير هي مهارة واسعة ، أنها معرفة ما الذي تفعله ؟ ومتى تفعله ؟ وأين تفعله ؟ ولماذا ؟ وما هي الأدوات التي تستخدمها ؟ وما النتائج المنتظرة ؟ وما الذي نأخذ في الحسبان ؟ أنها أكثر من مجرد معرفة قواعد المنطق والتعلم لكيفية تجنب الأخطاء المنطقية .

إن المهارة في التفكير لها الكثير الذي تؤديه بصيرة وتوجيه الانتباه . أنها تكون مسألة اكتشاف الخبرة وتطبيق المعرفة ، وكيف نتعامل مع الموقف وأفكار وآراء الآخرين ، بل أنها تتضمن التخطيط وصنع القرار ، والنظر إلى الدليل والتخمين الابتكاري ، وكثير جداً من الأشكال المختلفة للتفكير . ( Bono, 1976, p.49. )

إن مهارة التفكير ليست خاصة بفن معين من فنون المعرفة ، ولا ب مجال واحد من مجالات الحياة ، أو نوع من أنواع السلوك ، أنها مهارة شاملة تصبح سلوك الإنسان وتميزه في كل موقف و المجال من مجالات العلم والمعرفة والحياة .

ولتحديد مفهوم أوضح وأدق للتفكير فان "التصور العلمي للتفكير" أنه عملية نفسية تعتبر التفكير متغيراً متوسطاً ، لا يلاحظ إلا عن طريق أحد الفرد في موقف خارجي معين ، والتفكير متغير متوسط قد يكون من الدرجة الثانية أو الدرجة الثالثة ، نظراً لأنه يعتمد على عمليات أخرى هي بدورها متغيرات متوسطة ، والمتغير المتوسط هو تعبير عن علاقة وظيفية بين أحداث سلوكية وأحداث بيئية . ولذلك يكون فهمهنا للتفكير على قوته أنه يعبر عن علاقات بين أحداث بيئية وأحداث سلوكية من ناحية وبين أحداث سلوكية وعمليات نفسية من ناحية أخرى ، يمثل لنا صورة علمية عن تعقيد هذه العملية النفسية الخطيرة . " ( صالح ، ١٩٧٧م ، ص ١٧٦ ) .

وخلاله القول أن تعريف التفكير انطلاقاً مما سبق هو " تكوين فرضي نستدل عليه من مجموعة من متغيرات متوسطة هي التجريد - التعميم - التصنيف - كما تظهر في المدرك الكلي وتظهر آثار هذه العمليات بمورها المختلفة الجزئية أو المتكاملة في أساليب السلوك التالية وهي : الحكم ، التفكير الناقد ، سلوك حل المشكلة ( المحاولة والخطأ ، التدريجي الترقيبي ، ادراك العلاقة المفاجيء ) والتفكير الابداعي أو الابتكاري " . ( صالح ، ١٩٧٧م ، ص ١٧٦ ) .

ولاشك أن كل هذه التعريفات التي حاول من خلالها عدد كبير من علماء النفس تحديد مفهوم دقيق للتفكير تظل محاولات قابلة للمناقشة والنقاش ، حيث يلاحظ أن من تلك التعريفات ما يوسع مجال التفكير وحدوده وصور نشاطه ومنها ما يحدده في مجال ونطاق ضيق ، بينما يحاول نمط ثالث منها أن يقدم تعريفاً للتفكير متوازناً يستند بصفة أساسية على بعض الملاحظات التجريبية ونتائج البحوث الدراسات النفسية للنشاط العقلي لدى الإنسان بهدف الحصول على تعريف اجرائي للتفكير .

كما يمكن أن نلاحظ بسهولة أن هناك بعض الخلط بين التفكير على أنه عملية

عقلية معينة وبين بعض صور النشاط العقلي الأخرى التي ربما كانت روافد تدعم عملية التفكير ولكن لا يمكن أن تكون مراءفات له أو متطابقة معه . ومثال ذلك التخييل والتدبر ، والستمئر وما شابه هذه العمليات .

وإذن فيمكن القول أن التعريف الشامل للتفكير هو ذلك الذي يأخذ في الاعتبار عناصر الأدراك والوعي والمقارنة والنقد والتحليل والابتكار والاستدلال والاستنباط والاستقراء وما أشبهها من خطوات هي في حقيقتها سمات وملامح للتفكير العلمي الناضج .

وي يمكن أن نخلص من ذلك الى تعريف التفكير: " بأنه النشاط العقلي الذي يبدأ من المحسوس لينتهي الى المعقول ثم يعود ثانية للمحسوس بهدف التطبيق والتطویر في حركة دائبة ومستمرة ومتتجدة " .  
ال**عمليات التفكير** :

(١) التجريـد: ويتمثل في الكشف عن السمة أو السمات الأساسية المشتركة بين عناصر فئة معينة من الموضوعات أو المثيرات الخارجية، ومن ثم تحديد مضمون تلك السمات بطريقة متميزة ومضبوطة ويمكن أن يحدث ذلك في شكل استجابة لفظية أو حركية.

وتتم عملية التجريد عن طريق انراك الفرد لوجه ما من أوجه الشيء بين مجموعة من الأشياء . ومن ثم يستجيب لها استجابة رمزية واحدة .

(٢) التعيم : ويقصد به عملية نفسية أو متغير يعتبر مسؤولاً عن استخلاص قاعدة أو حكم عام أو خطة عامة من مجموعة الشواهد الجزئية وتطبيقاتها على حالات أخرى جديدة لم ترد بين الشواهد السابقة . وبذلك فإن عملية التجريد متضمنة في التعيم . ويمتد التعيم في السلوك الإنساني إلى مختلف أساليب النشاط مثل السلوك الحركي والانفعالي والفكري .

(٣) التمييز : ويرتبط بالتعتميم ارتباطاً وثيقاً ، ويقصد به مقدمة التفرير بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى ، والواقع أنهما وجهان لعملة واحدة ولكن الدور الذي تلعبه كل منهما يختلف من موقف لآخر ، ويختلف باختلاف

مراحل النمو ولكن يصعب الفصل بينهما فأشناء التعميم يحدث تمييز وأشناء التمييز يحدث تعميم ، ولذلك يعتبرها بعض العلماء عملية نفسية واحدة .

(٤) التصنيف : وهو يرتبط بالتجريد ويقصد به أن يتناول الفرد الأشياء المتكافئة أو المتشابهة، أو يضع مجموعات الموضوعات والوحدات المحيطة به في فئات معينة بحيث يستجيب لكل منها تبعاً لوضعه في الفئة الخاصة به .

وترجع أهمية التصنيف للأسباب التالية :

- أ - يؤدي تصنيف الظواهر المتشابهة في الواقع إلى تقليل التعقيد البيئي المحيط .
- ب - أنه الوسيلة الأساسية للتعرف على الموضوعات المحيطة .
- ج - أنه يقلل من الحاجة إلى تكرار عملية التعلم للموضوعات ذاتها فيوفر الجهد والوقت .
- د - أنه يتيح الفرصة للتوضيح العلاقات بين الوحدات والأشياء والموضوعات .
- ه - أنه يوحد النشاط اليومي العملي للفرد .

وهكذا يتضح أن عملية التصنيف تشمل شيئاً من التجريد ، وشيئاً من التعميم ، ومن التمييز وهي جميعها تسهم في تكوين المدرك الكلي .

(٥) المدرك الكلي : ويعتمد التفكير بشكل أساسي عليه ، فالفارق الحضارية بين الأمم إنما تعتمد على سعة اللغة وشرأء الحفارة بالمدركـات الكلية والمفاهيم العامة . والمدركـ الكلي هو استجابة لفظية أو حركية تحدث بطريقة متميزة مضبوطة لفئة محددة لمشيرات البيئة الخارجية أو لموضوعاتها . ويعد المدركـ الكلي مبدأ عقلياً ييسر للفرد أن يصنف موضوعات العالم الخارجي على ضوء العوامل المكونة لفئة من المثيرات والموضوعات التي يتوصل إليها عن طريق الإدراك أو الخبرة المباشرة .

وخلالـة القول أن المدركـ الكلي هو ترميز أي تنظيم على المستوى اللفظي لمجموعة من الاستجابات المتعلمة ، غرضها تنظيم وتفسير البيانات

و الواقع التي يزودنا بها الادراك الحسي . (صالح ١٩٧٧، ص ١٢٨) .

**(٦) المقارنة :** التي تعتمد على ملاحظة الاختلافات والتشابهات بين طريق التأمل والتفكير ، وذلك بفحص شيئاً أو أكثر بغية ملاحظة ماهية العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر ومعرفة نقاط الاتفاق والاختلاف وكلمات تتنوع الأغراض كلما زادت الاحتمالات لتنوع المقارنة .

**(٧) تكوين المفاهيم :** وهو مصطلح غير واضح إلى حد ما عند الكثيرين ويحدث فيه خلط كبير ، وينشأ المفهوم من تعرف الفرد على المعلومات بين واحد أو أكثر من الموجودات أو الموضوعات أو الأحداث أو الأفكار ، والعمليات التي تعطى الفرد قدرة على تمييز الكائنات فرادى أو في تصنيفات والربط بينهما وفهم العلاقة القائمة التي تربط بعضها بالبعض الآخر .

**(٨) تكوين المبادئ :** والمبادئ هي تعميمات تصف العلاقات بين عدد من المفاهيم في قاعدة عامة . ويكون المبدأ عندما يتعرف الفرد على العلاقة المعطاة من أمثلة متعددة . وقد تصنف المبادئ عدة تصنيفات مثل تصنيفها على أساس السببية أو الأثر أو العلاقة الارتباطية أو الاحتمالية أو البدنية .

**(٩) البحث العلمي :** ويرتبط بحل المشكلات ، ويتحدد من حيث هو البحث عن تفسير والتنبؤ وإيجاد اجابة صحيحة للتساؤلات ، وهو في المقام الأول يتوجه إلى أن نفهم كيف يحدث شيء ما أو يعمل وكيف نسرد ذلك الفهم في التحكم في الظاهرة . ( Marzano and Others, 1988, P.32 )

**(١٠) التلخيص :** وتعتمد على مبدأ وضع المادة التي أمامنا في شكل مبسط أو مكثف . فهو عبارة عن وضع خلاصة لموضوع أو أفكار مما يستدعي الوعي واليقظة دون حذف النقاط المهمة ، وتساهم في تنمية التمييز .

**(١١) الملاحظة :** وترتبط بالمشاهدة والإدراك وقد يتم التركيز على التفاصيل أو على الأساسيات أو الاثنين معاً ، وهي أساسية ومؤثرة في تنمية التفكير المنظم .

(١٢) التفسير : وعندهما تفسير أي خبرة فاننا نشرح معناها بال بالنسبة لنا حيث نعتمد على خبرات الماضي بوصف أو شرح المعنى الذي نتلقاه ، ويعد التفسير خطوة مهمة في تنمية النضج الفكري للفرد .

(١٣) النقد : وذلك بأن نقوم بعملية اصدار حكم ، ونقوم أيضاً بعملية تحليل واعطاء تقييم في إطار مقاييس متضمنة أو واضحة ، فالنقد ليس معناه التركيز على الأخطاء بل يشمل النظر الى جوانب القوة والنقائص بناء على وجود قاعدة أو مقياس للنقد .

(١٤) التخييل : وهو نوع من الفكر عن الشيء الذي لم يكن موجوداً بالفعل وإنما يلاحظ بالذهن وهو نمط من أنماط التحرر من الواقع يقود الى الابداع والابتكار .

(١٥) جمع وتنظيم البيانات : بتجميع العناصر والتخطيط للحصول عليها وهي خطوة مهمة في سبيل تحديد حكم نهائي لتلك المشكلة .

(١٦) التطبيق : وهو يؤكد وجود وتأثير التفكير ويؤكد القدرة على الاستفادة من المبادئ والحقائق في المواقف الجديدة .

(١٧) صنع القرار : ويعتمد على مبدأ التقييم والمقارنة والاختيار ومعظم عمليات التفكير الأخرى .

( Raths and Others, 1967, pp.5-23 ) .

• • •

### أنواع التفكير :

تختلف أنواع التفكير تبعاً لاختلاف الاهتمامات وال المجالس المعرفية والعلمية ، فعلماء النفس لهم تصنيفات لأنواع التفكير تغاير تفايئر تلك التي يعددوها الفلسفه .

ويعدد بعض علماء النفس من أنواع التفكير أكثر من خمسة عشر نوعاً، بينما يحددها البعض في ثلاثة أنواع ، وبعضهم يحددها في نوعين أساسيين . أما بعض الفلاسفة فيعدون من أنواع التفكير من زاوية اهتمامهم . خمسة أنواع ، بينما يرى البعض الآخر أنها تتمثل في ثلاثة أنواع أساسية فقط . وفيما يلي تفصيل لذلك :

#### أولاً: أنواع التفكير من المنظور النفسي :

يذهب البعض إلى أن أهم أنواع التفكير هي :

(١) التفكير الملموس أو العياني : وهو يدور حول الأشياء التي يدركها الإنسان بالحواس كالسمع والبصر واللمس ، مثل تفكير العامل فسي الآلة التي يستخدمها ، والخامات التي يستعملها .

(٢) التفكير المجرد : وهو يعكس النمط السابق يتميز بتجريد واستخلاص العلاقات بين الأشياء المحسوسة الموجودة ، واستخدام تلك العلاقات للوصول إلى تنظيمات أخرى ، بحيث يستطيع أن يخرج من المثيرات المحسوسة إلى معاناتها ، ومن التأثير المباشر بالمحسوس إلى التأثير بالمعنى ، ويدور مثل هذا النوع حول مفاهيم مجردة مثل الحرية والديمقراطية وغير ذلك ، وهو من سمات الأشخاص الأسوأ عموماً .

(٣) التفكير الموضوعي العلمي : ويدور حول الحقائق الموجودة حولنا أو الأشياء ذات الوجود الفعلي الموضوعي مثل التفكير في أزمة السكن أو مشكلة المواصلات ويسند هذا النمط على ثلاثة أركان :

- أـ الفهم : ويقصد به الربط و ادراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الاحداث التي تلازمها في ضوء أسباب موضوعية مقبولة .
- بـ التنبؤ : أي محاولة الوصول الى علاقات جديدة ليس من السهل التتحقق من وجودها فعلا بناء على معلوماتنا الماضية وحدها .
- جـ التحكم : وهو القدرة على تناول الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول الى هدف معين .  
وهذا النوع يطلق عليه أحيانا التفكير التقاربي .
- (٤) التفكير الذاتي : وهو تفكير يدور حول أشياء ليس لها وجود موضوعي . وانما وجودها منحصر في خيال وأوهام الشخص الذي يفكر في عالمه الذاتي والشخصي ومثاله أحلام اليقظة والأوهام ، وله جانبان أحدهما ايجابي ويختنق بالعنصر الابتكاري في التفكير ، والجانب الثاني سلبي وهو مرض نفسي .
- (٥) التفكير النقدي أو الناقد : وهو اخضاع المعلومات التي يحصل عليها الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحیص لمعرفة مدى ملائمتها لمصالحه من معلومات سابقة تأكد من صدقها وثباتها بهدف التمييز بين الأفكار المسليمة والخاطئة .
- (٦) التفكير الابتكاري : وهو العملية التي يتم خوض عنها الوصول الى حلول جديدة أو أفكار تخرج عن الاطار المعرفي المعلوم الذي لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أو للمعلومات السائدة في البيئة . ويلزم لحدوث ذلك ما يلي :
- أـ درجة عالية من الاحساس بالمشكلات التي قد لاتشير الكثير من الناس العاديين .
- بـ درجة عالية من الطلقة اللفظية والتعبيرية والفكرية .
- جـ درجة عالية من الأصالة أو الجدة وهو ما يطلق عليه التفكير المتباعدي .

(٧) التفكير القائم على التعميم عن طريق تكوين مفاهيم مختلفة :  
ويعتمد هذا النمط من التفكير على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه  
العالم الخارجي من مكونات بغض إدخال نوع من النظام يساعدنا في تفاعلنا  
معه .

(٨) التفكير القائم على التمييز : ويقوم هذا النوع على التمييز  
أي اظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء التي تنتمي إلى نوع معين من  
التصنيف . ( خير الله ١٩٨١ ، ص ١٠٤-١٠٩ )

ويرى البعض أنها تتمثل في الأنواع التالية :

(١) التفكير الحدي ويعتمد على عملية الافتراض الشعوري المباشر  
للامكانات والاحتمالات الكامنة في الأشياء التي تتتبه لها سواً كانت خارجية  
أم داخلية ، وهي عملية كلية وتتوخذ نواتجها من المدركات على أنها لاتحمل  
في طياتها طابع اليقين كما أن الوظائف العقلية الأخرى تسهم في تعديلهما .

(٢) التداعي الحر أو الطلقة : ويرتبط هذا النوع بمعظم صور  
التفكير الإنساني وخاصة التفكير العلمي والابتكاري ، ففي التفكير العلمي  
تؤدي الطلقة دوراً رئيساً في خطوة صياغة الفروض ، كما ترتبط بالتفكير  
الابتكاري فان طلاقة الأشكال البصرية تتصل بالابتكار في الفنون التشكيلية  
وطلاقة الأشكال السمعية تتصل بالابتكار الموسيقي ، أما طلاقة الرموز فهي  
جانبها اللغوي فترتبط بالتأليف الأدبي شرعاً وسجناً ونشرًا وهكذا .

(٣) التداعي المقيد أو المرونة : وهو ذلك النمط الذي يتطلب توفر  
مقدار كبير من المعلومات أو استخراج هذا المقدار من التعليمات التي  
يتلقاها الفرد مع تأكيد تباعدية الحل . ويرتبط مفهوم المرونة ارتباطاً  
وثيقاً بالمفهوم الجشطالي ( الكلي ) المعروف بالاستبصار .

(٤) التفكير الاستدلالي : وهو ذلك النوع الذي يتطلب استخدام مقاييس  
كبيرة من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاريبية ، ومن الشائع تصنيف

عمليات الاستدلال الى فئتين أساسيتين هما، الاستقراء والاستنباط (٠) عثمان وأبوجطب ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٢٥ - ٢٦٨ .

ويرى بعض العلماء أنها تمثل السُّمَانِيَّة عشر نوعاً أهمها:

(١) التفكير الابداعي : وهو التفكير الذي يسود في جوهره الى توليد نتاج جديد . فالابداع هو اتيان بالجديد والأصيل في نفس الوقت . ويتطالب التفكير الابداعي توفر شروط الجدة والابتكار . ولله سمات يجب أن تتوفّر فيه وأهمها :

- أ - أن الابتكار يرمن العملية معينة ينتج عنها شيء ملموس .
- ب - لابتكار هدف أساس هو اشباع حاجة المبتكر إلى تحقيق ذاته .
- ج - لابد من قدرة المبتكر على استعمال الرموز التي تمثل الأفكار الداخلية والمثيرات الخارجية .
- د - لابد من أن يكون الابتكار جديداً .

ه - يجب أن يكون الابتكار وظيفياً ونافعاً .

ونلاحظ أن هناك بعض التداخل والتشابه بين نوعين من التفكير هما التفكير الابتكاري والتفكير الابداعي ، وهما بلا شك وجهان لعملة واحدة وان كانت بعض المراجع النفسية تميز بينهما بشكل بسيط . (اللقاني)

١٩٧٩ م ، ص ٣٠-٣٩ .

(٢) التفكير الاجتراري أو التوحدي أو الذاتي : وهو كل نشاط عقلي يخضع لسيطرة رغبات الفرد ومتنياته ويقابله التفكير الواقعي الذي تسيطر عليه الظروف وشروط الطبيعة .

(٣) التفكير الاجمالي : الذي لا يكتفي بتناول الكل والأجزاء فحسب بل يتعدى ذلك إلى النظر في مجموعة أوسع وأشمل من الحقائق والوقائع التي تتمت بصلة إلى الكل .

(٤) التفكير الادائي أو الوظيفي : وهو النظر في العلاقات الممثية أو الظاهرة أبان العملية المؤدية إلى استنباط النتائج أو المولدة إلى أفراد المنشودة .

- (٥) التفكير الاستقرائي : وهو النظر في المعطيات الجزئية  
للوصول إلى حكم عام .
- (٦) التفكير الاستنتاجي : وهو عكس التفكير الاستقرائي .
- (٧) التفكير البدائي : الذي يتم من خلاله استنباط النتائج المنطقية  
من البدائيات وال المسلمات .
- (٨) التفكير التأليفي : وهو الذي يوظف بين المفاهيم والمعلومات  
التابعة من مصادر مختلفة لكي ينظمها في وحدات أو كليات منطقية .
- (٩) التفكير التأملي : وهو توجيه الذهن نحو التجارب والمفاهيم  
والمدركات والافكار والتركيز عليها بهدف اكتشاف علاقات جديدة ونتائج تفيد  
مستقبلًا .
- (١٠) التفكير التجريدي : وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج  
واستخلاص المعاني المجردة لأشياء و العلاقات بواسطة الرموز والتعاليم  
والمفاهيم الكلية .
- (١١) التفكير المضطرب أو المشوش وهو الذي يشمل الخيالات والتخييل  
ويعد في الفرد الستجاهل الواقع والتنظيم المنطقي .  
وهناك أيضًا التفكير الرمزي ، والمقارن ، والموجه ، والنقدى وغيره .
- ( رزق، ١٩٧٩م ، ص ٨٢ - ٨٥ ) .

- ويرى علماء آخرون أنها تتحدد في الأنواع التالية من التفكير :
- (١) التداعي الحر : بحيث ترتبط الخواطر في الحياة العقلية بعضها  
بعض مما يجعل التفكير في واحد منها يؤدي إلى استدعاً خاطر آخر ، وذلك  
بدوره يؤدي إلى استدعاً خاطر ثالث وهكذا دواليك .
- (٢) التفكير الذاتي : وذلك بأن يتم التفكير تبعاً لرغبات الفرد  
بصرف النظر عن المنطق والحقائق أو القيود الاجتماعية ، ومثال ذلك أحـلام  
البيقة .

(٣) التفكير المنظم في حل المشكلات : ويبرز هذا النوع عندما تواجه الفرد مشكلة ما وقد حدد "جون ديوى" لهذا النوع خمس خطوات تبدأ بالشعور بالمشكلة وتنتهي بالوصول إلى حلها . و مما يساعد على التفكير المنظم التحرر من الافتراضات الجامدة ، ووجود الدافع للتفكير والرغبة في التغيير ، والتحرر من القديم ، شرط أن يكون التغيير إلى الإحسان ، والتحرر من القديم الذي أثبتت الأيام والعلوم عيوبه وسلبياته .

(٤) التفكير الابتكاري : وهو النوع الذي أنتج للبشرية أرقى الانجازات العلمية والتكنولوجية وله مراحل أربعة هي الاستعداد ، والحضانة ، والاهمام ، والتحقيق .

(٥) الخيال الابتكاري : وهو خاص بالفنون والأداب وتختلف مراحله نوعاً عن النوع السابق . (جلال ، ١٩٨٠ م ، ص ٦٦٩) .

ومن أحدث التصنيفات لأنواع التفكير تصنيفه إلى نوعين أساسيين هما: التفكير العمودي ، والتفكير المتوازي وهما كما يلي :

(١) التفكير العمودي : وهو التفكير الذي ينتقل فيه الفرد من مقدمات معينة عبر خطوات معينة كل واحدة منها تؤدي إلى الأخرى ، فيصل إلى نتيجة لازمة عنها ويتجلّى هذا التفكير في مجال الرياضيات والمنطق .

(٢) التفكير المتوازي : وهو لب أسلوب المنشئات ، والطريقة الأحدث علمياً في التفكير . وهي طريقة من طرق استخدام العقل لها تقنيات لها الخاصة ، والتفكير فيها تفكير استفزازي تحريري ، وخطواته ليست متسلسلة بل تجاوزية ، فقد يقفز إلى الأمام أو إلى النهاية ثم يملأ الفجوات فيما بعد .

وفي التفكير المتوازي لا يوجد نفي على الأطلاق ، فهو ليس نعم أو لا ، بل هو نعم ولا . وقد يكون خياراً ثالثاً ، حيث يصبح الناتج في وقت متأخر وقد يخطئ في وقت آخر . (الرميحي، ١٤١٠ هـ ، ص ٠١٧)

وهنالك من يرى أن أنواع التفكير تنحصر في نوعين أساسيين هما :

(١) التفكير الكمي : وهو يعتمد على الطلاقة في عملية التفكير نفسها ، وفيه يستطيع الشخص أعطاً أكبر قدر من الأفكار السليمة فيوحدة زمنية معينة لمشكلة مـا تواجهه .

(٢) التفكير النوعي : ويعتمد على المرونة في عملية التفكير أي التحرر من الجمود ، والبعد عن النمطية ، حيث يعطى آراءً مفيدة وغير متشابهة ، ولا تخضع لمعايير واحد . (زيدان ، ١٩٨٠ ، ص ٢٠١)

ونستطيع أن نقول في النهاية أن أنواع التفكير التي ذكرت من زاوية من المنظور النفسي تتبلور في ثلاثة أنواع أساسية وهي :

(١) التفكير الابتكاري : ويعرفه البعض بأنه القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق أن قيل أن بينها علاقات ، والقدرة على تشكيل تركيبات أو تنظيمات جديدة .

وقد حدد "جيلفورد" بعض القدرات التي يتميز بها التفكير الابتكاري مثل الطلاقة اللفظية أي القدرة على انتاج أكبر عدد من الكلمات التي تستوفي شروطاً معينة في موقف معين . ومنها المرونة التلقائية : أي القدرة على سرعة انتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين .

ومنها الأصالة : وهي القدرة على سرعة انتاج أفكار تستوفي شروطـاً معينة في موقف معين ، كأن تكون الأفكار ناجمة من الوجبة الاحصائية . (عبد الغفار ، ١٩٧٧ ، ص ١٣٣)

(٢) التفكير الناقد : وقد عرفه البعض بأنه "التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان وللوصول إلى نتائج بمنتهى الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف" . وعرفه آخرون بأنه "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تستندـاـ

بدلاً من القفز إلى النتائج ، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنشقة — التي تساعد على تحديد قيمة مختلف الأدلة و الوصول إلى نتائج سليمة — و اختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالية " .

وهناك هنا حدد تعريفه في خطوات اجرائية هي :

- أ - معرفة الافتراضات : أي القدرة على فهم الواقع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما لمعرفة ما إذا كان وارداً أم لا .
  - ب - التفسير : أي استخلاص نتائج معينة من حقائق مفترضة .
  - ج - تقويم المناقشات : أي ادراك الجوانب المهمة التي تتصل بالموضوع .
  - د - الاستنباط : أي معرفة العلاقات بين الواقع ثم الحكم عليها .
  - ه - الاستنتاج : أي قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بواقع معينة .
- (عبدالسلام وسلیمان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٢ - ٨)

(٣) التفكير الانتاجي : وتنقسم قدرات التفكير الانتاجي إلى قسمين أساسيين هما: التفكير الانتاجي التقاربي ويقدم به إنتاج معلومات صحيحة أو محددة تحديداً مسبقاً أو متافق عليها . والتفكير الانتاجي التابعى وفيه يتم إنتاج معلومات متعددة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محددات الصواب والخطأ . ( أبو حطب ، ١٩٧٨ م ، ص ١٩٠ )

- وبناءً على ذلك فالذوق المتعدد الأصناف هو نوع التفكير من الزاوية النفسية يمكن ملاحظة ما يأتى :
- أولاً: أن هناك تكراراً واضحاً لكثير من الأنواع في أكثر التصنيفات سواء كانت متفقة في التسمية أو مختلفة، كما أن هناك توسيعاً في بعض التصنيفات لأنواع التفكير وتقليلها وتركيزها في البعض الآخر .
  - ثانياً: أن كل التصنيفات السابقة يمكن النظر إليها من خلال معيارين أساسيين هما :
- ١- المعيار الأول : طبيعة التفكير وسماته ، حيث يمكن ملاحظة أنهما

في ضوء هذا المعيار تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما :

أ - التفكير العياني أو الملموس أو التجريبي ، وهو ذلك النوع الذي يعتمد على الملاحظات المحسوسة والمشاهد والتجربة والممارسة .

ب - التفكير المجرد أو التجريدي أو العقلاني : وهو النوع الذي يعتمد على العمليات العقلية المجردة للفكار والمفاهيم والقيم والمبادئ النظرية .

٢ - المعيار الثاني : قيمة التفكير وجدواه : وينقسم التفكير في ضوء هذا المعيار إلى النوعين الآتيين :

أ - تفكير إيجابي : ويشمل كل الأنواع التي تستند إلى مبادئ منطقية وضوابط علمية مثل القياس والتجريب وال موضوعية والابتكار والتجديد .

ب - تفكير سلبي : ويشمل كل الأنواع التي تستند إلى الأحكام الذاتية وسيطرة العاطفة والتعصب والتآثر بالأوهام والخيالات وعدم الدقة والتحديد وعدم الوضوح . ( شاولين ، ١٩٧٩ م ، ص ٠١٠ ) .

• • •

**ثانياً: أنواع التفكير من المنظور الفلسفى :**

ولفهم المنظور الفلسفى لأنواع التفكير وادراك الوسائل القائمة بينها يود الباحث أن ينوه إلى أن محاور الاهتمام الفلسفى تدور أساساً حول ثلاث قضایا أساسية وهي الله والانسان والوجود، وقد أثرت هذه المحاور على أنواع التفكير التي ذهب إليها الفلسفة والمتمثلة في الآتى :

(١) التفكير الخرافي : ويتصف به أولئك الذين لا يخضعون للأحداث لمنطق العقل الذى يأبى التناقض، ولا يرجعون المعلولات إلى عللها الحقيقية، ولا ينسبون المسببات إلى أسبابها الفعلية ، ولا يردون الظواهر الطبيعية إلى ظواهر من نفس العالم الطبيعي بل يفترضون لها علا من نسيج خيالاتهم، ويسمي البعض التفكير الأسطوري . وأساسه المنطق العاطفى والانفعالية التي تقوم على الأحساس والمشاعر ، مما يجعل الفرد لا يرتقي إلى تحكيم عقله عند التمييز بين الصواب والخطأ . ( المخ ، ١٩٧٧ م ، ص ٩ )

(٢) التفكير الفلسفى : الذى يقوم على البحث فى الجزئيات والعموميات التي لا ينالها الإدراك العادى كالمفاهيم المعنوية مثل الخير والشر والعدم والوجود والروح والمادة ، والأصل والمصير ، بقصد الوصول إلى تفسير شامل للكون أو لجانب من جوانبه تفسيراً منطقياً لاتناقض فيه عن طريق الاعتماد على الاستدلال أو الاستنتاج العقلى غير المتأثر بالخيال والأهواء . ( المليجي ١٩٤٩ م ، ص ٢١ )

(٣) التفكير القائم على المساومات والحلول الوسط وفي هذا النوع يفقد الأفراد القدرة على مواجهة عوامل التغير بصورة واضحة قائمة على نظرية كاملة للعمل ، ويتسم بالتردد والتضارب في المفاهيم والاتجاهات.

(٤) التفكير الترقيعي : وهو يقوم على جمع شتات المبادئ والاتجاهات والمفاهيم والتلقيق بينها دون هضم أو تمثل في فوء معطيات مواقف الحياة ومطالب المرحلة التي يعيشها المجتمع . وقد يكون نتيجة

### للصراع المستمر بين القديم والجديد .

(٥) التفكير الميتافيزيقي : وهو يعتمد في التفسير على علل ذاتية ، تكمن داخل الأشياء والظواهر ، حيث يفترض الإنسان وجود علل بعده الأنواع المختلفة من الظواهر . على أن الإنسان بحاجة إلى هذا النوع من التفكير وهو بمقدار التعامل مع قضايا غير مرئية . وبالنسبة للقضايا الغيبية فإن التفكير الميتافيزيقي مجرد لايفيد وحده ، بل لابد من الإيمان الراسخ أولاً ، ثم التفكير الذي يحاول أن يدعم هذا الإيمان .

(٦) التفكير القائم على السلطة : وهو يتمثل في استبداد فرد أو جماعة من الأفراد بالتفكير ، وفرض هذا التفكير على الأكثريّة ، بدل وفرض التعاون عليهم ، فيعدون أنفسهم العقل المفكرة ويتحكمون في التوجيه والتخطيط لآخرين الذين يتحولون إلى مجرد أدوات تنفيذية .

(٧) التفكير العلمي : وهو الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر والبحث عن أسبابها الحقيقية مستعيناً بالملاحظة المباشرة والتحليل الموضوعي الخالي من الأوهام والمخاوف . ( عفيفي ، ١٩٧٨ م ، ص ٢١٣ - ٢١٩ ) .

وهناك من يرى أن التفكير العلمي ينقسم إلى عنصرين أساسيين هما: أسلوب التفكير ، وطريقة التفكير ، وكلاهما متكامل لآخر . أما أسلوب التفكير فهو الكيفية التي يقتضيها بحث الشيء سواء كان مادي أم غير مادي ، ولذلك تتعدد الأساليب وتختلف وتتغير حسب نوع الشيء وتغيره واختلافه . وأما الطريقة فهي الكيفية التي تجري عليها العملية العقلية أي عملية التفكير حسب طبيعتها وحسب واقعها . وللهذا فإن الطريقة لا تتغير ولا تتعدد ولا تختلف ، ولابد أن تكون هي الأساس في التفكير مهما تعددت أساليب التفكير .

والطريقة نوعان : الطريقة العقلية : وهي منهج معين في البحث يسلك للوصول إلى معرفة حقيقة الشيء عن طريق نقل الحس بالواقع إلى الدماغ

بواسطة الحواس ووجود معلومات سابقة يفسر بواسطتها الواقع فيصدر  
الدماغ حكمه عليه وهذا الحكم هو الفكر أو الاتراك العقلي .  
وتكون الطريقة العقلية في مجال المادة ، وفي مجال الأفكار ، وفي  
مجال الفتن .

أما الطريقة العلمية فهي منهج معين في البحث يسلك للوصول إلى معرفة حقيقة الشيء عن طريق اجراء تجارب عليه ، ولا تكون الا في بحث المواد المحسوسة ، والنتيجة التي يصل إليها الباحث بالطريقة العلمية هي الحقيقة أو القانون العلمي ، ولكنها ليست قطعية ولا يقينية بل هي ظنية قابلة للصواب والخطأ والتغيير والتطور . ( المحاسب ، دمت ، ص ٢٢ )

ولكن ليس معنى هذا انتفاء صفة العلمية عن الطريقة العقلية ، ولا العكس ، ذلك أن العقل هو أداة التفكير ، والتفكير محكوم بمنهجية محددة اذ ما التزم بها أصبح تفكيرا علميا .

• • •

### التفكير العلمي : مفهومه ومحدداته :

#### - مفهوم التفكير العلمي :

هناك من يعرف التفكير العلمي بأنه : " طريقة في النظر الى الأمور تعتمد أساساً على العقل والبرهان بالتجربة أو بالدليل " ( زكرياء ، ١٩٨٨م ، ص ١٣ ) .

فهو " طريقة في التفكير أكثر منها مجموعة من الحقائق ، واتجاه عام أو منهج عقلي تعالج به الحوادث والواقع التي تقع حولنا " ( عفيفي ، ١٩٧٨م ، ص ٢٢٨ ) .

كما أنه " الطريقة التي تمكّن الإنسان من السيطرة على الأحداث والتحكم فيها بدلاً من سيطرتها عليه وتحكمها فيه " ( اسماعيل ، ١٩٧٨م ، ص ٢١ ) .

وفي رأي آخر هو " أن تتخذ العمليات العقلية في ذهن الباحث ترتيباً وتنظيمًا متكاملاً يوجه خطواته التطبيقية " . ( عمر ، ١٩٧٤م ، ص ٣٩ ) .

وهو ليس قاصراً على فئة معينة من الناس ، أو خاص بالعلماء فقط بل قد يصبح تفكير أي إنسان علمياً إذا اتسم بما يجعله أهلاً لتلك المعرفة ، فهو " التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه في شؤون حياتنا اليومية أو النشاط الذي نبذله حين نمارس أعمالنا المهنية المعتادة ، أو في علاقاتنا مع الناس ومع العالم المحيط بنا " . ( زكرياء ، ١٩٨٨م ، ص ٥ ) .

ولكي يستحق تفكيرنا أن يوصف بأنه علمي " فكل ما يشرط في هذا التفكير هو أن يكون منظماً وأن يبني على مجموعة من المبادئ التي تطبقها في كل لحظة دون أن تشعر بها شعوراً أو اعتيناً مثل مبدأ استحالة تأكيد الشيء ونقضيه في آن واحد ، وأن لكل حادث سبباً ، ولا شيء يحدث

من لاشيء . ( زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٦ )

ويتضح من التعريفات المتعددة السابقة أن مفهوم التفكير العلمي يمثل مفهوماً شاملًا وليس ضيقاً ، أي أنه منهج يصلح لأن يصبح جميـع موافق حياة الإنسان في شئونه الخاصة وال العامة ، وفي سلوكه الاجتماعي والعلمي والفكري . وذلك بخلاف النظرة القاصرة للتفكير العلمي والتي تقيده فقط في المجال التطبيقي والتجريبي ، وتنفي أن يكون التفكير فـي المجالات المعرفية النظرية الأخرى تفكيراً علمياً نقياً قاطعاً.

وهكذا يتبيـن من التعريفات الآنـفة أن التـفكـيرـ العـلمـيـ ليسـ حـكـراًـ عـلـىـ العـلـوـمـ الـتـطـبـيـقـيـةـ ،ـ وـلـاـ عـلـىـ الـقـضاـيـاـ التـجـرـيـبـيـةـ ،ـ وـأـنـماـ هوـ طـرـيـقـةـ فـيـ التـفـكـيرـ ذـاـتـ مـنـهـجـيـةـ مـنـظـمـةـ وـخـطـوـاتـ مـقـنـنـةـ هـدـفـهـاـ الـحـقـيـقـةـ ،ـ يـمـكـنـ أـنـ تـطـبـقـ فـيـ الـمـجـالـيـنـ الـنـظـرـيـ وـالـتـطـبـيـقـيـ .ـ بـلـ اـنـهـ كـمـاـ سـبـقـ الاـشـارـةـ لـيـسـ قـاسـرـاـ عـلـىـ الـمـجـالـاتـ الـمـعـرـفـيـةـ وـالـعـلـمـيـةـ ،ـ بـلـ يـتـعـدـاـهاـ إـلـىـ جـمـيعـ جـوـابـ الـحـيـاةـ وـصـورـ الـتـفـاعـلـ وـالـتـعـامـلـ الـاجـتمـاعـيـ وـالـاقـتصـادـيـ وـالـسـيـاسـيـ وـغـيـرـ ذـلـكـ .ـ اـنـهـ مـفـهـومـ مـرـتـبـ أـسـاسـاـ بـوـحـدـةـ الـمـعـرـفـةـ وـوـحـدـةـ الـعـقـيـدـةـ ،ـ فـخـالـقـ الـكـوـنـ وـاـنـدـ وـنـظـامـهـ وـاـنـدـ ،ـ وـمـنـهـ التـفـكـيرـ فـيـهـ مـتـكـامـلـ .ـ

\*\*\*

#### ـ خـاصـيـاتـ التـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ:

وبـنـاءـ عـلـىـ مـاـسـبـقـ يـمـكـنـ مـلاـحةـ آنـ التـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ -ـ يـتـسـمـ بـسـمـاتـ مـعـيـنةـ تـكـسـبـهـ هـذـهـ الـمـفـهـةـ وـهـيـ تـتـمـثـلـ فـيـمـاـ يـأـتـيـ :

(١) الـتـرـاكـمـيـةـ :ـ وـلـفـظـ الـتـرـاكـمـيـةـ هـنـاـ يـمـضـ الطـرـيـقـ الـتـيـ يـتـطـورـ بـهـاـ الـعـلـمـ وـذـلـكـ بـخـلـافـ الـفـلـسـفـةـ وـالـفـنـ الـذـينـ يـنـمـواـ نـمـوـاـ أـفـقـيـاـ حـيـثـ تـظـلـ الـفـلـسـفـاتـ الـقـدـيمـةـ وـالـفـنـونـ الـقـدـيمـةـ دـوـنـ أـنـ تـلـغـيـهـاـ الـفـلـسـفـاتـ وـالـفـنـونـ الـجـديـدةـ ،ـ وـيـكـشـفـ ذـلـكـ سـمـةـ أـسـاسـيـةـ مـنـ سـمـاتـ الـحـقـيـقـةـ الـعـلـمـيـةـ الـتـطـبـيـقـيـةـ

وهي أنها نسبية لا تكفر عن التطور . فالتفكير العلمي نشاط انساني منظم يساهم فيه العلماء من كل أنحاء الدنيا وعلى مر العصور ينمو العلم ويتقدم بتضادف الجهود وتبادل الخبرات والتعاون المثمر . ( سلطان والعبيدي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٧٦ )

(٢) التنظيم : بحيث لا نترك أفكارنا تسير حرة طليقة وإنما نرتبعها بطريقة محددة وننظمها عن وعي ، ويتحقق التنظيم في التفكير العلمي باتباع منهج أي طريق محدد يعتمد على خطة واعية ، وصفة المنهجية صفة أساسية في العلم ومن سمات التفكير المنظم الترابط الذكيتصف به القضايا العلمية فالعلم لا يكتفي بحقائق مفكرة .

(٣) البحث عن الأسباب : ولا يكون النشاط العقلي للإنسان علمي بالمعنى الصحيح إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتحليلها ، ولا تكون الظاهرة مفهومه بالمعنى العلمي لهذه الكلمة إلا إذا توصلنا إلى معرفة أسبابها . وأسباب كمدادها أربعة أنواع هي :

- أ - سبب مادي أي يتعلق بمادة الشيء .
- ب - سبب صوري يتعلق بهيئة الشيء .
- ج - سبب فاعل يرتبط بصنع الشيء .
- د - سبب غائي يتعلق بالغاية من الشيء .

وبذلك تكتمل العلل أربعاً اثنان منها تعلمان من داخل الشيء واثنتان من خارجه . ( الحفني ، دهـ ، ص ٣٨ )

(٤) الشمولية واليقين : فالمعرفة العلمية شاملة أي تسرى على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها . العلم وقضاياه تتطبق على جميع الظواهر التي يبحثها ، واليقين يرتبط بالشمول إذ أن كل عقل لابد أن يكون على يقين من تلك الحقيقة التي تفرض نفسها عليه بآلة وبراهين لا يمكن

تفنيدها . فالبرهان العلمي يقنع كل من يستطيع فهمه في ضوء حالة  
العلم في عصر معين .

(٥) الدقة والتجريد :

تحديد دقيق أو تستخدم أي قضية يشوبها الغموض والالتباس . والوسيلة  
التي يلجأ إليها العلم لتحقيق صفة الدقة هذه هي استخدام لغة الرياضيات  
ويعد التجريد صفة ملزمة للعلم سواء تم ذلك عن طريق لرياضيات أم عن  
طريق آخر من الرموز والأشكال . وهو يحقق مزيداً من الدقة والقدرة على  
المقارنة بين الأشياء . ( زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٥-٦٧ ) .

وهناك من يضيف إلى هذه السمات صفات أخرى تتكمّل معها وتتمسّل

بعضها مثل :

١ - التكميم والتقوين وذلك باعتماد لغة الأرقام في مقابل الأحكام  
الذاتية والعشوائية والكم والكيف طرفاً لظاهرة واحدة، الطرف  
الأول موضوعي خارج عن ذات الفرد ويمكن أن يشارك فيه الآخرون ،  
أما الثاني فهو ذاتي يتوقف على الاحساس ويختفي للتجربة الذاتية .  
فلغة العلم تعتمد على تحليل الأشياء إلى مقوماتها ومقاديرها  
لا على جملتها عامة . ( محمود ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٦ ) .

والعلم إذ يدرك الظواهر ادراكاً كمياً يفعلنـا . أمام حقيقة هذه الظواهر  
بشكل لامجال فيه لكثير اختلاف . والإدراك الكيفي أسبق من الإدراك الكمي  
في حياة الفرد والبشرية عامة .

٢ - نزع صفة القداسة عن الظاهرة الطبيعية والأشخاص التي درج التفكير  
البدائي والخرافي على خلعها على الأشياء والأشخاص والظواهر ، فعندما  
كان يعجز عن تفسير ظاهرة ما كان يعمد إلى تقديسها . لقد خدم العلم  
عقيدة التوحيد وخدمته ، وظهر العالم من القوى الخفية ، وأظهر

تساوي بني الانسان . وعدم حاجتهم الى الولاء والوسطاء بينهم وبين  
خالقهم .

٣ - الاعتقاد بأن عالمنا معقول ، تسويف قوانين مكتشفة أو في سبيلها  
إلى الاكتشاف ، أو لنقل تسويف علاقات منتظمة كما تؤكد الخبرة والتجربة  
والشاهد واطراد وقوع الاحداث وأهمية معقولية العالم وانتظام  
احداثه وظواهره وتقدسيتها لاتأتي من مجرد امكان تفسير العالم  
وفهم ظواهره فقط ، بل تأتي بالدرجة الاولى من قدرة الانسان على  
أن يضع ذلك كله في خدمته وخدمة مستقبله . ( زيادة ، ١٩٨٧ م ، ص ٨١) .

\*\*\*

#### معوقات التفكير العلمي:

لكي يقوم العقل البشري بدورة الايجابي في التفكير العلمي فانه  
بحاجة إلى توفير مناخ صحي جيد خال من العقبات والعوائق التي تعترضه  
وتعرقل نشاطه في الوصول إلى المستوى المنشود من الابتكار والإبداع والفاعلية  
ولعل من أبرز تلك العوائق والعقبات ما يأتي :

أولاً: الاسطورة والخرافة : وقد ظلت البشرية واقعة تحت تأثير  
الاسطورة والخرافة رحما طويلا من الزمن ، فقد كانت الاسطورة تشغل مكان العلم  
وكانت تقدم للانسانية تفسيرا للظواهر والأحداث بدلا من العلم ، وهي  
بلا شك سمة من سمات التفكير غير الناضج في عصور طفولة العقل البشري .  
والأسطورة غالباً ماتكون تفسيرا متكاما للمعالم أو لمجموعات  
من ظواهره في حين أن الخرافة جزئية تتصل بظاهرة أو حادثة  
واحدة .

ومن أهم المبادئ التي ترتكز عليها الأسطورة هو المبدأ المعروف باسم حيوية الطبيعة ، أي صبغ الظواهر الطبيعية غير الحياة بصبغة الحياة .

ومن الصعب وضع حد فاصل بين الأسطورة والخرافة ، ولكن الأسطورة كانت سابقة لظهور العلم حيث كانت تقدم تفسيرا للعالم فيما كان يجب أن يقوم به العلم .

أما التفكير الخرافي فهو التفكير الذي يقوم على انكار العلم ، ورفض مثابجته ، أو يلتجأ في عصر العلم إلى أساليب سابقة على هذا العصر ، كما أن الأسطورة تمثل تفسيراً متكاملاً للعالم أو لمجموعة من ظواهره ، على حين أن الخرافة جزئية تتعلق بظاهرة أو حادثة واحدة .

وتعتمد الأسطورة على مبدأ حيوية الطبيعة ، ومعناه أن التفكير الأسطوري يقوم أساساً على صبغ الظواهر الطبيعية غير الحياة بصبغة الحياة ، بحيث تسلك هذه الظواهر كما لو كانت كائنات حية تحس وتتفاعل وتتعاطف أو تتنافر مع الإنسان .

والفرق بين الأسطورة والعلم أن العلم له مطلب مضاد هو تفسير الحي عن طريق غير الحي بعكس الأسطورة التي تفسر غير الحي عن طريق الحي ويتفوق العلم على التفكير الخرافي لسببين هما :

- ١ - أن التفكير الخرافي يجعل الإنسان يقف عاجزاً تجاه مظاهر الطبيعة بينما بالعلم يسيطر عليها .
- ٢ - أن العلم الحق نتائجه مضمونة، بينما التفكير الخرافي تفسيراته غير مضمونة ، ويعتبر التفكير الخرافي ناتجاً عن العجز عن الفهم في العمور القديمة وناتجاً عن عدم القدرة على التحكم في العمور الحديثة .

وهناك من يحاول ربط الخرافه بالعلم ، فان فعلوا في ذلك لجأوا الى سلاح آخر خطير هو ربط الخرافه بالدين ، مستغلين بعض النصوص الدينية عن الحقائق مثل الروح والجسد والسحر مدعين أن الدين يعترف بها على الوجه الذي يريدونه وليس كما جاء فعلا في الأصول الدينية .

وهو سلاح خطير ، لانه يستغل عمق الإيمان الديني من أجل تأكيد الفكر الخرافي ، ولأنه يضع الدين - بلامرر - في مواجهة العلم ، ويضع عقّول الناس في مواجهة الاثنين معا ، مما يجعل عقول الناس تقف حائرة بين العقيدة المتأصلة فيها ، وبين المنهج العلمي الذي ثبّت صحته على أرض الواقع العلمي في كل لحظة .

وقد سبب ذلك في أوربا نفور الناس من الدين بسبب محاولات الكنيسة ربط الخرافه بالدين .

ويرجع استمرا رالتفكير الخرافي الى قلق الانسان امام الظواهر التي يجهل خصائصها ، والمنطق الذي يحكم حركتها حتى أن هناك ازدواجية لدى كثير من الناس الذين يستخدمون المنهج العلمي في عملهم ولكنهم يلجأون في حياتهم الخاصة الى الاسطورة والخرافه . ( تركي ، ١٩٨٣ م ، ص ١٤٢ ) .

ثانياً: الخضوع للسلطة : أي الخفوع الاعمى والتسليم الكامل بدون تفكير ولا تدبر لتلك السلطة ، وكانت العمور التي يقيت فيها السلطة هي المرجع الأول والأخير في شؤون العلم والفكر عموماً متخلفة خلت من كل ابداع الا ماندر . وأشهر أمثلة السلطة الفكرية والعلمية في التاريخ الثقافي شخصية أرسطو . وكان يعد المعلم الأول حتى في العالم الاسلامي ، الا أن بعض العلماء المسلمين تحرروا من سلطته في نواح معينة مثل ميدان العلم التجربى .

وحيثاً اتخذت هذه العقبة أشكالاً جديدة تحت اسم التخصص والسلطة الدينية والسياسية وغيرها والتي تحرم وتمتنع الآخرين من حق التفكير .  
• ( تركي ، م ١٩٨٣ ، ص ١٤٥ ) •

وقد تتمثل السلطة في رب الأسرة المستبد بالقرارات والأوامر ، أو في المربى أو مدير المدرسة في تعامله القسري مع التلميذ ، أو في الدول الكبيرة المستبدة . ( عفيفي ، م ١٩٧٨ ، ص ٢١٨ ) •

وأهم عناصر السلطة التي تجعل منها عقبة تجاه التفكير السليم  
ما يأتي :

- ١ - القدم : ويتمثل ذلك في آراء الأجداد ، وحكمة الآباء ومعرفة القدماء وهي مبنية على فكرة أن التاريخ يسير في طريق التدهور وأن الماضي أفضل من الحاضر ، ولذلك فإنه ينبغي أن لا يكون هذا العنصر سبباً كافياً للتسليم بالمفهوم المطروح دون مناقشة أو تمهيض الا إذا كان وحيناً الهيأ .
- ٢ - الانتشار : وهي تعبير عن الامتداد العرضي للفكرة في مقابل الامتداد الطولي الذي يمثله القدم ، وتعتمد على الشيوع ، ولو لا أن بعض العلماء والمفكرين القلائل استطاعوا أن يقفوا في وجه الأجماع والشيوع الخاطئ بين الناس لما تقدمت البشرية ، ولكن يجب الحذر في ذلك بحيث يقوم به من لديه حجة قوية وفكرة ناجحة ، كما يجب أن تفرق بين من يعارض الرأي الشائع ويختلفه لأن لديه شيئاً جديداً وبين من يخالف لمجرد المخالفة ، بناءً على مبدأ خالفة تعرف .
- ٣ - الشهرة : وذلك بتصور الرأي عن أصحاب الخبرة والشهرة والدراسة وتنبع خطورة ذلك مما يلي :
  - أ - تعميم الشهرة على كل الأفراد .
  - ب - التضخيم من قبل وسائل الإعلام .
- ٤ - الرغبة والتمني : حيث يميل الناس إلى تصديق وتأييد ما يرغبون فيه ويتمنون حدوثه ، ويرفدون ما يصدّم رغباتهم .

ثالثاً : انكار قدرة العقل، والاعتماد فقط على قوى أخرى كالحسد والشخمين في الفن والأدب ، وهناك حدس حسي وعقلي وعاطفي ، وصوفي «وفني» وكلها تتميز بأنها معرفة مباشرة ، وتنقل إلى لب الموضوع مباشرة ، كما أنها معرفة فردية .

رابعاً : التعجب وسيطرة العاطفة : حيث ينظر المرء إلى الآخرين دائمًا أنهم خاطئون . وهو يلغي التفكير الحر ، والقدرة على التساؤل ، والنقد ويشجع قيم الخضوع والطاعة والاندماج .

وفي الغالب إن التعجب ليس نابعاً من المرء بل مفروض عليه ويكون وبالتالي عقبة في وجه التفكير العلمي .

وأعظم الأخطاء التي يجلبها التعجب على العلم ، هو أنه يجعل الحقيقة ذاتية متعددة ومتناقضة ، وهو ما يتعارض كلياً مع طبيعة الحقيقة العلمية .

وأما العاطفة فهي متكاملة مع العقل ، ولكن إذا صادمته كان الخلل ظاهراً ، ويعد استخدام العقل وتحكيمه في مواقف الحياة وقراراتها سمة من سمات المجتمعات المتحضرة . ( تركي ، ١٩٨٢ م ، ص ١٤٢ ) .

خامساً : الأعلام المضللة : والأعلام إذا ساده مبدأ الحوار والمناقشة تنجم عنه نهضة علمية وعقلية عظيمة . أما إذا كان يركز على التلقين فإنه يقوى السلطة الفكرية عند القلة ذات الشأن من أهل العلم كما حدث في العمور الوسطى في أوروبا فكان عقبة في وجه النهضة العلمية والعقلية .

ومن أخطر وسائل الأعلام المعاصرة التلفزيون لأنّه وسيلة فعالة ومؤثرة يمكن عن طريقها نشر قيم التفكير العلمي أو هدمها بأسلوب مباشر أو غير مباشر ، ومن أبرز مظاهر خطورة الأعلام المعاصر تسخيره لخدمة

الأغراض الدعائية والاعلان التجارى ، والأغراض السياسية . ( زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٧ - ١٢٠ )

وينعكس تأثير تلك المعوقات على نمط التفكير الذى يقوم به الإنسان يتمثل ذلك في بعض الأخطاء التي يتصرف بها تفكير كثير من الناس بما يجعل تفكيرهم بعيدا عن التفكير العلمي وأبرزها ما يلى :

- ١ - التجزئة : أي أن ينظر المرء إلى جزء واحد فقط من الموقف ، ويركز مناقشته عليه ، وقد تكون التجزئة غرضية مقصودة ، وقد تكون عن قلة ادراك .
- ٢ - اختلاف مقياس الوقت : بحيث يكون النقاش بين شخصين يختلف كل منهما في مقياس الوقت الذي يركز عليه ، مما يوجد الاختلاف في وجهات النظر ، فالمنظر يجب أن يكون قادرا على توسيع ادراكه لمقياس الوقت .
- ٣ - حب الذات أو الأنانية : حيث يؤدي شرط التفكير الضيق أو نفق الرواية عند بعض الأفراد إلى التركيز على حب الذات ، فينظرون إلى الموقف فقط بالنسبة لهم وكيف يؤثر فيهم شخصيا .
- ٤ - الغطرسة والغرور : حيث يمتنع الفرد عن قبول أي توضيحات أو تفسيرات للموقف غير ذلك التفسير الذي يراه ، ومن الصعب جدا أن تلح على شخص أن ينظر إلى أبعد مما هو راغب فيه ، ولذلك فهو لا يقبل إلا التفسير المبرهن عنده فقط .
- ٥ - الحكم الأولي الابتدائي : حيث يدفع الفرد حكما أوليا من خلال حبه أو كرهه للموضوع ، وبعد ذلك يستخدم مهارة التفكير والقوى المنطقية لتساعد حكمه الأولي ، فلا يعود يستخدم التفكير ليكتشف الموقف ثم يصل إلى الحكم السليم ، بل يستخدم التفكير ليدعّم الحكم الذي يعتنقه أولا على أساس التحيز والعاطفة أو الاعتقاد والعادة .

٦ - التفكير المعكوس : وذلك من خلال التركيز على استنتاج معين مثل اذا كنت أنت على خطأ فأنا أذن على صواب ، مما يؤدي الى اهتمام الفرد وتركيزه فقط على تأكيد واثبات صدق رأيه ، وليس على البحث الحقيقي عن الأدلة المادقة للموضوع . وهذا خطأ شائع جدا في أسلوب المناقشة والجدل بين الناس .

٧ - تفمين الآنا ، وذلك بأن يجعل الفرد الهدف الأساسي له أن يكون على صواب فقط أكثر من استخدام التفكير في تحديد الاتجاه والمفاهيم . فيعمل الفرد على المحافظة بشدة على الرأي الذي يعتنقه ثم يتوجه الى تصديقه واعتقاده أيا كان موقعه ثم يعممه . وذلك يجعل من الصعب عليه أن يعترف بفكرة لغيره أو أن يقر بخطئه وخاصة اذا كان من أصحاب المواقع أو المناصب المهمة .

٨ - خطأ الحجم : وقد حوت النظم المنطقية التقليدية صعوبات عظيمة فيما يتعلق بتناول قضية الحجم ، ذلك لأن اللغة تتناول طبيعة الأشياء أكثر من مقاييسها . فالخطأ هنا يتركز حول مدى فعالية الشيء أو حجمه ، وهذا التحديد يمثل قضية من أكثر قضايا التفكير حساسية وجانبا من أكثر جوانبها احتمالا لوقوع الكثير في الخطأ فيها .

٩ - المتناقضات : وتنشأ بسبب عادة شائعة هي عادة التطرف التي تنبع من تعاملنا مع المفاهيم والتعرifات المطلقة . فنحن كثيرا ما نقيس مجادلات منطقية فنتتجاهل فيها أهمية تأثير ما . كما أن التعميم العام بدون احتراز أو تحديد فيه كثير من المغالطة .

( DeBono , 1976 , pp. 63-67) .

- ضمادات التفكير العلمي :

ادا اريد للتفكير أن يكون فعالاً وموضوعياً فلا بد أن يوفر له المناخ الذي يتيح له أن يحقق ذلك ، ولن يتهمأ له المناخ المنشود الا في ظل توفر الحد الأدنى من الفضمات والحوافز التي تشجع على ممارسة التفكير العلمي الناجع ، ولعل من أبرز تلك الفضمات والحوافز ما يلي :

ولكن بالرغم من أن "الحرية كالحق والعدل ، احدى القيم التي يؤمن بها كل فرد تقريبا ، وهي هدف تربوي يدعو إلى التقدير" (فينكس ١٩٨٢م ، ص ٤١٣) . الا أن تحديد حدودها من الأمور الشائكة في الفلسفة والمعرفة الإنسانية . فعلى الرغم من أنها من القيم القليلة التي

أجمعـت البـشـرـيـة في أطـوارـهـا المـخـتـلـفـة عـلـى الـإـيمـان بـهـا إـلا أـنـ الـمـشـكـلـةـ الكـبـرـىـ هيـ فـيـ وـصـولـ الـمـذـاـهـبـ وـالـنـظـمـ الـىـ معـنـىـ وـاحـدـ مـتـفـقـ عـلـىـ لـهـاـ .ـ (ـ حـمـادـ ،ـ ١٤٠٨ـ هـ ،ـ صـ ٥ـ )ـ .ـ فـهـنـاكـمـ يـرـىـ أـنـ "ـ مـفـاهـيمـ الـحـرـيـةـ بـمـعـنـىـ الـانـطـلـاقـ وـعـدـمـ التـحدـيدـ ،ـ وـبـمـعـنـىـ الـاسـتـقـلالـ وـبـمـعـنـىـ تـقـرـيرـ الـمـصـيـرـ ،ـ تـفـعـ جـمـيعـهـاـ التـأـكـيدـ عـلـىـ النـاحـيـةـ السـلـبـيـةـ فـهـيـ تـنـكـرـ عـلـاقـةـ الـوـكـسـالـاتـ الـخـارـجـيـةـ بـتـفـسـيرـ السـلـوكـ الـحـرـ ،ـ وـتـؤـكـدـ الـذـاتـيـةـ وـعـدـمـ الـارـتـبـاطـ "ـ .ـ (ـ فـيـنـكـسـ ،ـ ١٩٨٢ـ مـ ،ـ صـ ٤٢٦ـ )ـ .ـ

ولـكـنـ الرـأـيـ السـدـيدـ هوـ أـنـ "ـ معـنـىـ الـحـرـيـةـ الـإـيجـابـيـ هوـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ تـحـقـيقـ الـأـهـدـافـ .ـ وـأـنـ هـذـهـ الـقـدـرـةـ تـتـوـقـفـ عـلـىـ النـوعـ السـلـيـمـ بـيـنـ الـأـرـتـبـاطـاتـ لـاـ عـلـىـ الـعـزـلـةـ .ـ وـمـفـهـومـ الـحـرـيـةـ عـلـىـ هـذـاـ أـسـاسـ يـؤـكـدـ الـحـاجـةـ الـىـ الـاعـتـمـادـ الـمـتـبـادـلـ اـذـ أـرـدـنـاـ تـحـقـيقـ الـأـمـكـانـيـاتـ الـأـنـسـانـيـةـ الـىـ أـقـضـيـ حـدـ لـهـاـ "ـ .ـ (ـ فـيـنـكـسـ ،ـ ١٩٨٢ـ مـ ،ـ صـ ٤٢٧ـ )ـ .ـ

"ـ فـالـحـرـيـةـ الـمـطـلـوـبـةـ هيـ الـتـيـ تـكـفـلـ لـلـفـكـرـ الـأـلـامـ بـجـمـيعـ الـعـلـمـوـمـ الـمـعـرـوفـةـ وـالـتـعـرـفـ عـلـىـ الـجـمـاعـاتـ الـثـقـافـيـةـ"ـ (ـ الـمـنـصـورـ ،ـ ١٤٠٥ـ هـ ،ـ صـ ٨٤ـ )ـ وـيـنـبـغـيـ أـنـ يـبـدـأـ مـنـحـ الـحـرـيـةـ لـلـفـرـدـ مـنـذـ الطـفـولـةـ فـيـعـطـيـ الـطـفـلـ مـجـمـوعـةـ وـاـضـحةـ مـنـ مـعـايـيرـ الـأـبـاءـ ،ـ وـلـكـنـهـ يـمـنـعـ الـحـرـيـةـ لـلـتـعـبـيرـ ،ـ بـلـ وـيـشـجـعـ عـلـىـ الـتـدـرـيـبـ عـلـىـ هـذـهـ الـحـرـيـةـ وـمـمارـسـتـهاـ ،ـ لـمـاـ تـتـيـحـ لـهـ تـلـكـ الـحـرـيـةـ مـنـ حـسـافـزـ قـوـيـ عـلـىـ التـفـكـيرـ وـالـوـعـيـ وـابـدـأـ الـرـأـيـ وـالـمـنـاقـشـةـ وـالـتـسـاؤـلـ .ـ

"ـ فـالـتـفـكـيرـ لـاـ يـسـمـوـ وـيـزـنـهـرـ إـلـاـ فـيـ ظـلـ الـحـرـيـةـ ،ـ كـمـ أـنـهـ إـداـةـ تـحـقـقـهـاـ وـالـسـبـيلـ الـىـ بـلـوـغـهـاـ"ـ .ـ (ـ مـرـسـيـ ،ـ ١٩٨٨ـ مـ ،ـ صـ ٢٣٨ـ )ـ .ـ وـلـاشـكـ أـنـ "ـ أـعـلـىـ دـرـجـةـ مـنـ الـحـرـيـةـ ،ـ الـحـرـيـةـ الـتـامـةـ ،ـ وـهـيـ الـتـيـ تـتـحـقـقـ بـالـأـرـتـبـاطـ بـالـلـهـ الـذـيـ هـوـ الـحـقـ الـتـهـائـيـ،ـ الـذـيـ خـلـقـ الـطـبـيـعـةـ وـأـدـامـهـاـ،ـ وـخـلـقـ الـأـفـرـادـ وـأـخـسـنـ خـلـقـهـمـ وـالـذـيـ تـكـونـ اـرـادـتـهـ لـلـعـالـمـ الـهـدـفـ الـكـوـنـيـ،ـ وـالـذـيـ نـحـتـاجـ الـىـ مـسـاعـدـتـهـ لـتـحـقـيقـ أـيـ هـدـفـ .ـ .ـ فـالـحـرـيـةـ الـتـامـةـ لـيـسـتـ اـسـتـقـلـالـاـ اـنـسـانـيـاـ ،ـ وـلـكـنـهـ اـعـتـمـادـ وـاثـقـ عـلـىـ اللـهـ ،ـ وـارـادـةـ الـطـاعـةـ

لرادته . " ( فينك ، ١٩٨٢ م ، ص ٤٣٧ ) .

٢ - المساواة والعدالة : ولكي يكون هناك حافز قوى للتفكير العلمي المنتج فلابد أن يكون هناك قدر كبير من المساواة بين الأفراد ، وأن تتسم تلك المساواة بالعدالة ، بحيث تكون موضوعية وليس عشوائية ، أي لا تكون مساواة بين العامل والخامل ، والفكر الجيد والردي ، بل مساواة في مبدأ قبول الفكر واتاحة الفرصة لابداء الرأي والمناقشة والحوار انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص .

ولعل من أعدى أعداء المساواة والعدالة في التفكير هو التعصب ، فالتفكير العلمي الحر لا يمكن أن يعيش في جو من التزمت والجمود والتحيز والتعصب ، ذلك لأن العالم الموضوعي مستعد دائماً للتغيير منطلقاته وحتى حقائقه ، إذا وجد وقائع أو شواهد تخالفها ، لأن حبه للحقيقة يدفعه إلى عدم التزمت عند حقائق معينة معرفة للتغيير المستمر . ( عبيادات وآخرون ، د. ت ، ص ٣٥ ) .

" وأعظم الأخطار التي يجلبها التعصب على العلم هو أنه يجعل الحقيقة ذاتية ومتعددة ، ومتناضضة ، وهو ما يتعارض كلياً وطبعاً معحقيقة العلمية . وكل متعصب يؤمن بحقائقه هو ، ويؤكد - بلا مناقشة - خطأ الآخرين . " ( زكريا ، ١٩٨٨ م ، ص ١٠٥ ) .

ومن مظاهر التعصب الجدل السلبي فهو " تعصب وتحيز مسبق لفكرة ما ، فالمجادل يشق في رأيه كثيراً ، ويحاول فرضه على الآخرين ودفعهم للتسليم بما يعتقد . " ( عبيادات وآخرون ، د. ت ، ص ٣٥ ) .  
أما العالم الموضوعي فهو " يبحث عن الحقائق ، ومنطبيع - ي - أن يتقبل هذه الحقائق بعد أن يكتشفها ، كما أنه مستعد لتقبل الحقائق التي يكتشفها الآخرون ولا يتحيز لحقيقة معينة ، لأن لا يحتاج إلى هذا التحيز ، فلا يجامل على حساب الحقيقة ، ولا يقف موقفاً معادياً إذا كانت هذه الحقيقة مخالفة لرأيه . " ( عبيادات وآخرون ، د. ت ، ص ٣٥ ) .

ولذلك فإنه من الأهمية بمكان أن ينظر المرء إلى القضايا والأفكار والمواضيع التي يتناولها بالدراسة أو النقاش نظرة عدل ومساواة فإذا كان لابد له أن يميل أو يتحيز فإن ذلك التحيز والميل يكون فقط إلى جانب الحق وليس سواه .

٣ - التقدير والاحترام : فلكي يندفع المرء إلى لتفكير بفعالية ونشاط ولكي يبذل قصارى الجهد في أعمال الفكر واجها د العقل في التأمل والإبتكار فإنه بحاجة ماسة إلى أن يشعر بقيمة جهده ذاك ، ويوجد من يقدر فكره ، ويحترم رأيه ويهتم بنتاج عقله ، حسب قيمة وفائدة ما توصل إليه ، وليس على قدر مكانته ، أو غناه ، أو سلطته .

ومن المعروف أن الحاجة إلى التقدير والاحترام هي من الحاجات النفسية الأساسية لدى الكائن البشري " فكما يسعى الإنسان لحفظ التوازن البيولوجي عن طريق التوازن البدني ، فإنه يسعى كذلك إلى حفظ التوازن النفسي عن طريق التوازن الانفعالي ، وذلك باشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية ، التي تجد على الحاجات البيولوجية نتيجة خبرات التعلم المبكرة " ( المليجي ، دهـ . ٠ ، ص ١٠٢ ) .

ومن أبرز تلك الحاجات الحاجة إلى التقدير الاجتماعي ، التي يطلق علىها أحياناً حاجات الانحياز ، لأنها تتضمن تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ومثالها الانتماء والحب ، والرضا والقبول ، والمكانتة الاجتماعية . ( المليجي ، دهـ . ٠ ، ص ١٠٣ ) .

٤ - التشجيع والتقبيل: وهو مكملاً للتقدير والاحترام فمن مظاهر التقدير تشجيع الفرد على التفكير والابتكار والإبداع ، كما أن تقبل انتاجه الفكري والعلمي الإيجابي والنافع والاستفادة العلمية منه بالتطبيق أو التنفيذ هو من أوضح مظاهر وصور التشجيع والقبول .

ويتمثل التقبيل في الامتثال لما أشار به من توجيهات تطلب التعديل أو التغيير أو إيجاد علاقات جديدة . فإن أكبر مكافأة له أن يوجد آثاراً لرأيه وافكاره الجيدة في محيط عمله أو مجتمعه سواء كان

هذا الأثر معنويًا أو ماديًا . وهو حافر له ولآخرين على أن يذلوا  
بعلوهم في مجال التنمية والتقدم والحضارة لمجتمعهم وأمتهم ——————  
والبشرية عامة . ( الصباب ، ١٤٠١ هـ ، ص ١٥ )

ولاشك أن توفر هذه الضمانات وكل ما يساندها أو يتعلق بها من قيم أخلاقية  
وعلمية وفكرية يحقق مناخاً صحيحاً لوجود تفكير علمي خصب وفعال يدفع  
عجلة التقدم في المجتمع ويسمو بالعلاقات الاجتماعية ويبني حضارة  
راقية . ففي ظل الحرية المنضبطة والمساواة العادلة ، والتقدير  
الموضوعي للتفكير ، والشعور بالتقدير والاحترام ، وتشجيع الانتاج الفكري  
للإنسان وسيادة القيم الأخلاقية السامية من صدق وأمانة وتسامح وتعاون  
أيجابي تزدهر الحضارة الإنسانية وينمو التفكير العلمي البناء .

• • •

- فوابط التفكير العلمي :

ولكي يكون التفكير علمياً ومجدياً فهناك عدة أمور وقواعد ينبغي مراعاتها ومنها :

١ - الجدوى العملية للتفكير العلمي : ويعد كل موضوع يتعلق بالانسان ويرتبط بوجوده وحياته ، وبسهم في رفع مكانته والارتقاء به فكريًا وثقافياً واجتماعياً ومادياً ، موضوعاً ذو أهمية وجدوى .

ومن الخطأ تصر صفة العلمية على التفكير في الجوانب العملية والتطبيقية ، فلا شك أن للعلوم والمواضيع الإنسانية والنظرية أهمية بالغة لا تقل عن الجوانب العلمية التطبيقية . فبهما معاً تتحقق للإنسان القدرة على التكيف مع بيئته الاجتماعية والمادية . ولذلك فإن أهمية الموضوع تتحدد بالقدر الذي يحقق التفكير فيه للإنسان نتائج إيجابية وعملية .

٢ - الموضوعية والأصالة والأمانة العلمية : فإن تأثير الموضوعية فيما ينالش من أفكار وأراء تحليلية أو انتقادية ينبغي أن يكون هو الأساس في التفكير .

وترتبط الأصالة بالموضوعية ارتباطاً وثيقاً كينا يرتبط بهما معاً سرفاً بالفكرة المستقلة ، فال الفكر العلمي الأصيل هو الفكر الجديد التابع من نفس المفكر ولو كان متاثراً فيه بأفكار الغير مادام يعبر عن شخصيته فهو يشحن هذا المستوى الذهني بمختلف الآراء والاتجاهات والأفكار والمعاني واللفاظ التي تنصهر جميعها في بوتقة الذهنية وتكون جاهزة حتى إذا ما أراد أن يبحث في أي مسألة أو مشكلة أسعفت هذه الشروط الفكرية فيشكل منها ما يشاء من أفكار مفيدة وملائمة ، ويتحقق الاستقلال الفكري بالخلص من عادات التقليد والتبعية التي قد ترجع إلى الأعجاب بشخصيات معينة .

اما الأمانة العلمية فهي من أهم خواص التفكير العلمي، فيجب على المرء أن ينسب الآراء والأفكار إلى أصحابها، وليس في ذلك أي تقليل من جهده ومساهمته في الانجاز والانتاج. ( خضر ، ١٩٨١م ، ص ٦٤ )

٣ - الالتزام بالمبادئ العلمية والعلمية الصحيحة : ذلك أن التفكير إذا لم يكن ضمن إطار صحيح من المبادئ العقلية والمنطقية الصحيحة والمبادئ العلمية المنهجية فإنه يغدو تفكيراً عشوائياً منفلتاً يقود صاحبه إلى متأملات لاحدود لها ويؤديه إلى نتائج لحقيقة لها ولا جدوى منها. ومن أهم المبادئ وال المسلمات العقلية والعلمية التي ينبغي مراعاتها إطاراً لتفكير علمي سليم مأني :

أ - مبدأ وحدة الواقع : أي أن ينظر إلى واقع الحياة في أي مجتمع من المجتمعات على أنه يشكل كلاً ترتبط عنصراته فيما بينها بشبكة دقيقة ومعقدة من العلاقات . وذلك ينطبق على الحياة الإنسانية كلها ، والكون المحيط بنا بكل مكوناته .

ب - قانون السببية : وهي تعنى أن حركة الواقع وتعاقب الأحداث فيه يتم على أساس من التأثير المتبادل بين الظواهر المختلفة ، ومن ثم يكون حدوث ظاهرة بعينها نتيجة لحدوث ظاهرة أخرى تكون سبباً لها . والوعي بمبدأ السببية يعد أساساً مهماً من أساس استخدام العقل والتفكير الصحيح. ( تركي ، ١٩٨٣م ، ص ١٥٣-١٥٤ )

ج - مبدأ الذاتية (الجوهرية) : وهو القول بأن الشيء هو نفسه ، فالشيء الواحد لا يمكن أن يتعدد ويبقى هو نفسه في الوقت ذاته ، أي لا يمكن أن يكون الشيء هو نفسه ، وهو شيء آخر في الوقت نفسه وبالمعنى ذاته .

د - مبدأ عدم التناقض : أي أن الشيء يستحيل أن يكون موجوداً وغير موجود في وقت واحد ومن جهة واحدة، ومعناه امتناع القول بالمتناقضين معاً في آن واحد وعلى نفس الأساس .

هـ - مبدأ الثالث المرفوع أو الوسط المرفوع : أي أن الشيء أما أن يكون موجوداً أو غير موجود، وأما أن يكون صحيحاً أو خاطئاً

فلا بد أن يتمتع الشيء بأحدى المفتين الموجبة أو السالبة  
ولا ثالث لهما . (عبد الرحيم ، ١٩٧٦ م ، ص ٦١-٦٣) .

٤ - الالتزام بالأسلوب العلمي : ويشمل ذلك ما يتعلّق بجوهر الموضوع وتحليل الأفكار ومناقشتها وربط الأسباب بالنتائج وفهم العلاقة بين العناصر وكل ما يتعلّق بدقة وتنظيم المفاهيم المتعلقة بالموضوع . ومن أبرز خطوات الأسلوب العلمي في التفكير البدئي بتحديد المشكلة وأبعادها باعتماد على الخبرات العلمية والاستعانة بما سبق من مساهمات وأفكار للخبراء بالموضوع ومن افتراض الفروض الملائمة التي يهدف الإنسان من ورائها إلى التوصل إلى حلول للمشكلة وقرار في الموضوع ثم اختبار تلك الفروض ووضعها تحت محاكاة البرهان والدليل المنطقي والتطبيقي للتثبت من صحتها ثم استخلاص النتائج من كل ذلك ثم تطبيق تلك النتائج . (خضر ، ١٩٨١ م ، ص ٦٤) .

وينعكس الالتزام بهذه الفوائد على سلوك الباحث في ميزاته عن سلوك الشخص العادي في تعامله مع الأشياء والمواقف والآدلة وأبرز تلك المميزات :

أ - يميل الإنسان العادي إلى التمسك بأراء ليس لها سند علمي ويقبل قواعد ومفاهيم وتفسيرات دون تدقيق وفحص أو دون اخضاعها للتجربة بينما لا يسمح الباحث العلمي لنفسه أن يتسامح في قبول أفكار ونظريات دون فحصها واخضاعها للتجربة لاثبات صحتها أو لنفيها مستخدماً الأسلوب العلمي الدقيق .

ب - يبحث الإنسان العادي دائماً عن الشواهد التي توّيد ما يذهب إليه ويُنفي الدلائل التي يرغب فيها ويهمل الشواهد التي تعارض أفكاره وتفسيراته ، بعكس الباحث العلمي الذي يرفض التمسك بالنزعة الانتقائية بل يبحث دائماً عن الأدلة والبراهين ويخضعها جميعاً للفحص فإذاً منها ما يثبت صحته تجريرياً ويرفض ما يثبت عدم صحته . ويقبل الأدلة والبراهين الصحيحة حتى ولو كانت مخالفة لرأيه التي يميل إليها .

ج - يحمل الانسان العادى أفكارا مسبقة ويحاول اثباتها بأية وسيلة حتى لو وجد دلائل ضعيفة على صحتها أو دلائل قوية على عكسها أما الباحث العلمي فيتجزء من الأفكار المسبقة ويبحث بامانة ويقبل النتائج التي يتوصل إليها بكل أمانة علمية .

د - ينظر الانسان العادى الى الحوادث المتلازمة على أنها ترتبط ارتباط السبب بالنتيجة حتى ولو كان هذا التلازم نتيجة الصدفة . أما الباحث العلمي فيحرص على التدقيق في ذلك التلازم بطرق علمية منهجية فلا يحكم على مجرد التلازم ، ولا يخلط بين الأسباب ونتائجها .

ه - يستخدم الباحث العلمي أسلوب تشبيث العوامل أو ضبط المتغيرات أما الانسان العادى فلا يستخدم هذا الأسلوب وغالبا ما ينسب النتائج الى عوامل وأسباب غير مرتبطة بها .

و - يستخدم الباحث النظريات والشروط في تفسيره للحوادث يخضعها للفحص والتجريب . أما الانسان العادى فيكتفي باستخدام انتطباعاته الذاتية عن الأشياء والحوادث . ( عبيدات وآخرون ، دمت ، ص ٣٧-٣٨ ) ولذلك يتصف الباحث العلمي بصفات مميزة هي :

أ - الثقة بالعلم والبحث العلمي : أي في أهمية دور العلم في حل المشكلات المختلفة التي تواجه الانسان في سبيل الكشف عن أسبابها والوصول الى حلول ناجحة لها .

ب - الإيمان بقيمة التعلم المستمر فهو لا يصل أبدا الى درجة الاكتفاء العلمي لأن طبيعة الحياة معقدة ومتغيرة باستمرار ولذلك لابد له أن يكون فيتطور مستمر في علمه واطلاعه واستيعابه .

ج - الانفتاح العقلي : والبعد عن التزمت والجمود والتبعض وتحريف الذهن من الأفكار المسبقة ويعطي لنفسه الحرية التامة في البحث والدراسة واكتشاف الحقائق .

- د - البعد عن الجدل : أي غير المفید ، والمبني على التعمیب الذى یفترض موقفا مسبقا أو یدعى انه یمتلك الحلول بل ويقرر دائما أنه یبحث عن هذه الحلول دون أن یتجه الى حل مسبق معین یؤمن به وهو بعكس ذلك .
- ه - تقبل الحقائق : اذا اكتشفها الآخرون ولا یتحيز لحقيقة معينة حتى ولو كانت تخالف رأيه ولو جاعت من منافسيه ولا یفسد ذلك علاقته مع معارضيه .
- و - الأمانة والدقة : فالباحث العلمي أمين يلاحظ الظواهر بدقة ويفصّلها بدقة ولا يختار ما یتوافق غرضا في نفسه وهو أمين أيضا في اعتماده على الحقائق التي اكتشفها الآخرون يأخذ منها ويشير اليها دون ان ینسبها لنفسه .
- ز - الثاني والابتعاد عن التسرع والادعاء : ولا یتسرع في اصدار الأحكام ولا یدعى معرفة لم یتوصل اليها بالبحث ولا یمتلك عليها برهانا ، ولا یصر حکما الا اذا امتلك البرهان والدليل على ذلك . ولا یدعى أنه یعرف كل شيء ولا یكتفي بمعرفة جزئية أو دليل فرنسي بل یبحث عن الأدلة الكافية التي تجعله أكثر ثقة في اصدار الأحكام . كما یدرس الأدلة غير المؤيدة قبل أن یصدر حکمه وقراره برفضها .
- ح - الاعتقاد بقانون العلية ، بأن یعتقد أن لكل نتیجة سبب ولكل ظاهرة مجموعة من العوامل والأسباب أدت الى احداثها فإذا أراد دراستها فلابد من الرجوع الى أسبابها وعواملها . وبذلك یبتعد عن التفسيرات الخرافية ، بل یربط الظواهر بأسبابها المباشرة ولا یؤمن بالصدفة ولا یعتمد عليها في تفسير الظواهر . ( عبيادات وآخرون ، دمت ، ص ٢٤ ) .
- وهذه السمات تعد ضوابط جيدة للتفكير العلمي توجّهه الى المسار الصحيح وتحدد له الاطار السليم الذي یلتزم به بما یكفل للانسان سلامـة التفكير وضوابط السلوك ، ویميزه عن أولئك الذين یتحرف بهم تفكيرهم المتغـرـب بالغموض والتعصب

والفوضوية والبعشوائية بمفهـة تجعل من السهل وقوعهم صيدا سهلا لمعوقات التفكير العلمي السليم التي سبق بيانها.

3

## **العلاقة بين العلم والتفكير العلمي :**

والعلم من المفاهيم التي يصعب تحديدها في تعريف جامع ماضٍ ،  
فمن السهلة ملاحظة نتائجه وآثاره ولكن من الصعوبة بمكان تعریف جوهـرـه  
وحقیقتـه ، وقد عرفـه البعضـ بأنـه الاعتقـاد الجـازـم المـطـابـق لـلـوـاقـع ،  
وقـيلـ هو زـوالـ الخـفـاءـ منـ المـعـلـومـ وـالـجـهـلـ نـقـيـفـهـ ، وـقـيلـ هو صـفةـ رـاسـخـةـ  
تـدـرـكـ بـهـاـ الـكـلـيـاتـ وـالـجـزـئـيـاتـ وـقـيلـ وـمـوـلـ النـفـسـ إـلـىـ مـعـنـىـ الشـيـءـ(ـالـجـرجـانـيـ ،  
ـصـ ـ191ـ ، ـ1985ـ) . وـمـنـ أـبـرـزـ الـمـفـاتـ الـتـيـ يـوـمـفـ بـهـاـ عـرـضـاـ الـحـالـيـ آـنـهـ عـصـرـ  
الـعـلـمـ وـالـانـفـجـارـ الـمـعـرـفـيـ ذـلـكـ لـأـنـهـ عـصـرـ تـفـجـرـتـ فـيـ الـمـعـرـفـةـ ، وـتـراـكـتـ فـيـهـ  
الـمـنـجـزـاتـ الـعـلـمـيـةـ كـمـاـ لـمـ يـحـدـثـ فـيـ أـيـ عـصـرـ مـنـ الـعـمـورـ السـابـقـةـ .

ولاشك أن كل هذه الكم الهائل من المعارف والعلوم لم يكن إلا ثمرة من شعرات التفكير العلمي المنظم الذي منحه الباري عز وجل للإنسان ووفقه إلى استخدامه في سبيل الوصول إلى ما وصل إليه من انجاز حضاري متقدم . ولعل من أهم مادفع بالتيهنة العلمية إلى التضييق وتحقيق هذه الانجازات والكشف الكثيرة هو ماطرًا على أساليب التفكير والبحث العلمي مما أدى إلى تغيير مفهوم العلم ، فاصبح ليس مجرد كم متراكם من الحقائق والنظريات بل عملية مستمرة للاستقصاء والاستكشاف المنظم تساعد على بناء هيكل ادراكي لمجال معين . (النمر ، ١٩٧٤م ، ص ٢) .

وأدرك الإنسان وبالتالي أن النظر إلى العلم على أنه بناءً معرفي يضم في نظام معين المعرفات العلمية جميعها يمثل نظرة محدودة لطبيعته تتصدره في محتوى معرفي فحسب ، مما يؤدي إلى اهمال جانب من أهم جوانبه وهو

الجانب السلوكى المتمثل في النشاط الفكري القائم على التفكير السليم والتقى العقلى والخيال الخصيـب ومهارات واتجاهات وقدرات التفكير العلمي .  
( كاظم و زكي ، ١٩٧٦ م ، ص ٦ ) .

وهكذا تطورت نظرـة الإنسان إلى العلم فصار ينظر إليه على أنه طريقة للتفكير والبحث تؤكـد أهمية أسـاليـب الملاحظـة الدقيقة وفرضـة الفـرضـوىـنـةـ وـالـتحقـقـ منـ صـحتـهاـ عنـ طـرـيقـ التجـربـةـ العـلـمـيـةـ ،ـ وهـيـ الطـرـيقـةـ التـيـ تـسـمىـ "ـطـرـيقـةـ العـلـمـيـةـ"ـ أيـ اعتـبارـ العـلـمـ طـرـيقـةـ فـيـ التـفـكـيرـ اـكتـشـفـهـاـ الـإـنـسـانـ وـفـصـلـ خـطـوـاتـهـاـ .ـ (ـ سـلـيمـ وـ نـادـرـ ،ـ ١٩٧٢ـ مـ ،ـ صـ ٧ـ )ـ .ـ "ـ فـالـعـلـمـ يـقـوىـ العـقـلـ فـقـدـ جـلـبـ لـلـإـنـسـانـيـةـ مـوـقـفـاـ عـقـلـياـ جـدـيدـاـ عـلـوـةـ عـلـىـ الـوصـولـ إـلـىـ الـحـقـيـقـةـ بـوـاسـطـةـ الـمـلـاحـظـةـ وـالـتـجـربـةـ وـالـتـفـكـيرـ المـنـطـقـيـ"ـ (ـ كـارـيلـ ،ـ دـمـتـ ،ـ صـ ١٥ـ )ـ .ـ

وتتبـلـورـ آيـزـ خطـوـاتـ التـفـكـيرـ العـلـمـيـ وـالـتـيـ تـؤـدـىـ فـيـ النـهـاـيـةـ إـلـىـ الـوصـولـ إـلـىـ نـتـائـجـ وـشـمـرـاتـ الـعـلـمـ فـيـ الآـتـيـ :

- (١) جـمـعـ الـحـقـائـقـ الـتـيـ تـتـمـلـ بـمـوـضـعـ مـعـيـنـ وـمـراـقبـةـ الـظـواـهـرـ الـتـيـ تـتـعـلـقـ بـنـهـ وـتـدوـيـنـهـ .ـ
  - (٢) وـصـفـ الـحـقـائـقـ الـتـيـ تـمـ جـمـعـهـاـ أـوـ وـصـفـ الـمـوـضـعـ الـذـيـ يـدـرـسـهـ .ـ
  - (٣) التـحلـيلـ لـمـعـرـفـةـ كـنـهـ الـأـشـيـاءـ وـحـقـيقـتـهـاـ .ـ
  - (٤) التـبـوـيـبـ وـالتـقـسـيمـ حـسـبـ الـخـواـصـ وـالـمـمـيـزـاتـ .ـ
  - (٥) شـرـحـ الـظـواـهـرـ الـطـبـيـعـيـةـ أـوـ الـحـقـائـقـ الـتـيـ تـعـرـضـ لـهـ .ـ
- ( قـامـ ،ـ ١٩٥٤ـ مـ ،ـ صـ ١٢ـ )ـ .ـ

وبـتـأـملـ هـذـهـ الـخـطـوـاتـ أـوـ الـوـظـائـفـ يـجـدـ الـبـاحـثـ آنـهـاـخـطـوـاتـ مـنـظـمـةـ منـ التـفـكـيرـ يـصـلـ بـهـاـ الـإـنـسـانـ إـلـىـ فـهـمـ ماـيـدـورـ حـولـهـ مـنـ أـحـدـاثـ وـظـواـهـرـ طـبـيـعـيـةـ وـاجـتمـاعـيـةـ مـخـتـلـفـةـ ،ـ مـاـيـؤـدـىـ بـهـ إـلـىـ التـوـصـلـ إـلـىـ قـرـاراتـ مـعـيـنـةـ أـوـ حـقـائـقـ مـحـدـدةـ أـوـ اـسـتـنـتـاجـاتـ تـتـعـلـقـ بـقـهـمـ تـلـكـ الـظـواـهـرـ وـاـدـرـاـكـ الـغـايـةـ مـنـ وـجـودـهـاـ .ـ

ولايتوقف التفكير العلمي عند هذه الخطوات بل لابد من أن ينطلق إلى ما هو أبعد من ذلك ، لأنه ينبغي له تجاوز مجرد الفهم إلى خطوات أخرى هامة لتحقيق أهداف العلم الكاملة وهي :

(١) الفهم : ويعتبر كشف العلاقات التي تقوم بين الظواهر المختلفة هو أهم عوامل الفهم . وهو يتم بعملية ربط واراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلازمها أو تسببها . ويختلف اختلافاً واضحاً عن مجرد الوصف أو الانفعال .

والفهم أعمق من مجرد المعرفة ، ذلك أن معرفة ألف الحقائق الجزئية عن الطبيعة دون ايجاد الروابط التي تسلكها في مجموعات من القوانين ليست من العلم في شيء ( محمود ١٩٧٧ ، ص ١٢ ) . ويطلب فهم وتفسير أي ظاهرة تحديد أهم عناصرها وهي المتغير التابع والمتغيرات المستقلة وال العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المتغيرات التابعة من ناحية وبين المتغيرات المستقلة من ناحية . ويقصد بالمتغير التابع : المتغير الذي يعتمد على ظروف أخرى تعتبر مسؤولة عن حدوثه كتمدد الأجسام أو نمو النبات أو ارتفاع مستوى التحصيل .

ويقصد بالمتغيرات المستقلة : الظروف والأحداث المسؤولة عن حدوث الظاهرة التي ندرسها فإذا كان التمدد مثلاً هو المتغير التابع تكون الحرارة متغيراً مستقلاً .

(٢) التنبؤ : وهو يعتمد على الفهم وينطلق منه . ومواءاه تمور انتساب القانون أو القاعدة العامة ، في موافق أخرى غير تلك التي نشأت عنها أساساً ، أو بمعنى آخر تمور النتائج التي يمكن أن تترتب على استخدامنا المعلومات التي توصلنا إليها في موافق جديدة . فإذا عرفنا الروابط بين مختلف الظواهر بصفة تمكناً من تعميمها

لتصبح قوانين علمية فإنه يمكن التنبؤ على وجه الدقة بما سوف يحدث ومتى وكيف يحدث اذا ماتوقرت تلك الروابط في ظروف معينة . ( محمود ، ١٩٧٧ م ، ص ١٣ )

(٣) التحكم والتطبيق : ومعناه تناول الظروف التي تحدد حدود الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول الى هدف معين ، وتزداد قدرتنا على التحكم بالطبع كلما زادت قدرتنا على التنبؤ . وان امكانية التحكم في ظاهرة ما لاتتحقق ب اي شكل من الاشكال مالم نكن قد وضعنا ايدينا على الظروف والمتغيرات التي تحدد حدود الظاهرة . والعلاقة بين التحكم والتنبؤ علاقة اكيدة ولايمكن فعل أحدهما عن الآخر اذا ما أخذناهما على أنهما هدفان عامان من أهداف العلم . فلكي تتحقق اي تنبؤ مهمما كان بسيطا يجب ان نتحكم في الظروف التي تحدد الظاهرة التي نتنبأ بها . ( اسماعيل ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٧ )

ولاشك أن الأهداف السالفة تمثل محددات منطقية للتفكير المنظم الفعال . فالفهم هو أول خطوات التفكير السليم ، وأي تفكير لايبني على أرض صلبة من الفهم العميق للموقف فإنه يؤدي الى الانزلاق في أحکام غير صحيحة .

اما التنبؤ فإنه يبني على أساس منطقية ثابتة وقواعد منهاجية أصلية تجعله قادر على اتخاذ القرار المناسب في موقف مستجد أو ظاهرة مستحدثة انطلاقا مما توفر لديه سابقا من معطيات وقواعد علمية مكتسبة .

واما التحكم فإنه من السمات الملزمة للتفكير العلمي ، ذلك لأن التفكير العلمي ينطلق أساسا من قواعد ونظم وقوالب ومعايير ذات دلالات اكيدة تجعل الفرد قادرا على التحكم في المتغيرات المتعلقة بموضوع التفكير او العلم ، اي أن التفكير العلمي محكوم أصلا بفوابط حتمية تجعل علاقته بمبدأ التحكم علاقة أصلية وأساسية .

وعليه فان هذه الاهداف التي يسعى العلم الى بلوغها والوصول اليها انما تتحقق من خلال التفكير العلمي المنظم الذي تتسلسل خطواته وتترابط في صورة منهجية تفوي في النهاية الى بلوغ تلك الاهداف المنشودة .

واما ما يأبهمية التفكير العلمي في تقدم العلم وتطبيقاته فان هناك من يعتقد بوجود علم قائم بذاته وهو علم التفكير ، وهو علم معياري الغرض منه الكشف عن تلك الطرق التي سوف تساعدنا في أن نفكر تفكيراً استدلاليّاً ومضبوطاً . وهناك علماً آخر ان يحتمل أن يختلط بهما علم التفكير أحدهما وضعي والأخر معياري . فاما العلم الوضعي فهو فرع من فروع علم النفس يتناول عملية التعقل ويفحص أساس الاعتقاد ، ويستفاد منه في محاولة الوصول الى قواعد التفكير . وأما العلم المعياري فهو علم المنطق الذي سمي فـي بعض الأحيان بعلم التفكير بينما هو جزء من عملية التفكير . ( هازليت ، ١٩٧٥ م ، ص ٢١ )

ومن المؤكـد أن "الـلـوبـ العـلـمـيـ فـيـ التـفـكـيرـ منـ أـفـلـ الـطـرـقـ وـ الـمـنـاهـجـ التي يستخدمـهاـ الـإـنـسـانـ لـيـوـسـعـ مـعـرـفـتـهـ وـيـزـيدـ مـنـ تـرـاثـهـ مـنـ الـمـعـلـومـاتـ المـحـقـقـةـ وـيـحـلـ بـهـاـ الـمـشـكـلـاتـ الـمـخـلـفـةـ الـتـيـ تـقـابـلـهـ فـيـ حـيـاتـهـ " . ( دـيلـيـنـ ، ١٩٨٥ م ، ص ٥٤ ) . كما أن " التـفـكـيرـ العـلـمـيـ مـاـهـوـ إـلـاـ أـحـدـ مـسـمـيـاتـ عـلـمـاتـ الـعـلـمـ الـتـيـ يـقـومـ بـهـاـ الـبـاحـثـ لـلـوـمـوـلـ إـلـىـ الـمـعـرـفـةـ " ( سـلـطـانـ وـ الـعـبـيـدـيـ ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٦٣ )

فالتفكير العلمي هو وسيلة للحصول على العلم ، والعلم بالتأني هو ثمرة ذلك التفكير المنظم الجيد .

وعلى هذا فان طبيعة العلاقة التي تربط العلم بالتفكير العلمي يجب أن ترتكز على المبادئ الآتية :

(١) الإيمان بالسببية القائمة على أساس موضوعية تخضع للملاحظة والتجريب .

(٢) الأمانة العلمية .

- (٣) اتساع الأفق .
  - (٤) الایمان بالعلم وسيلة لحل ما يواجهنا من مشكلات .
  - (٥) التحرر من الخرافات والأفكار الخاطئة .
  - (٦) عدم التمسك بالعادات والتقاليد السيئة .
  - (٧) عدم التسرع في اصدار الأحكام حتى تتجمع لدينا الأدلة الكافية .
  - (٨) الایمان بأن الحقائق العلمية قابلة للتغيير والتعديل .
  - (٩) رفض الاتكالية .
  - (١٠) الحذر من التعميمات الجارفة .
  - (١١) الایمان والثابرة في استخدام الطرق العلمية .

• • •

## **الفصل الثاني**

### **أشكالية التفكير العلمي**

### **في بعض الفلسفات التربوية الغربية**

- التفكير العلمي في الفلسفة المثالية ومضامينه التربوية .
- التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية ومضامينه التربوية .
- التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية ومضامينه التربوية .
- تحليل ونقد .

\* \* \*

### مقدمة :

بعد أن قام الباحث في الفصل السابق بتقديم صورة شاملة لمفهوم التفكير العلمي وعملياته وخصائصه وأنواعه وضماناته وضوابطه ، يحاول في هذا الفصل أن يقدم عرضاً لأبرز الفلسفات التربوية ومفهوم التفكير العلمي و مجالاته وغاياته وضماناته وضوابطه فيها .

وسيقوم الباحث بعرض الفلسفات التالية : المثالية ، والطبيعية ، والبراجماتية باعتبارها ممثلة لأشهر الفلسفات التربوية المتنوعة التي مازالت آثارها في توجيه الفكر التربوي في العالم واضحة ، سواء تلك التي شطت في البعد عن الواقع ، أم تلك التي شطت في واقعيتها إلى درجة بعيدة جداً ، أم تلك التي حاولتأخذ مكان وسط بين الطرفين في شكل فلسفات ماديسة نفعية تحاول أن تتوارن بين الاتجاه العلمي والفكري والاتجاه المتسادي والتجريبي ، حيث ستناول الباحث كل فلسفة منها من خلال الزوايا التالية : نشأتها وأشهر أعمالها ، وأثر التفكير فيها ثم التعرف على المضمون التربوي لها وموقع التفكير فيها .

ومعالجة الباحث لذلك إنما هي بهدف التعرف على مدى اقتراب أو ابعاد تلك الفلسفات التربوية عن الصورة المعيارية للتفكير العلمي في مفهومه و مجالاته وضماناته وغاياته من منظور التربية الإسلامية .

• • •

### أولاً: المثالية والتفكير العلمي :

#### - نشأة الفلسفة المثلية :

تعد الفلسفة المثلية من أكثر الفلسفات قدماً ، وتجدد ، فرغم أنها تقرب في أعمق التاريخ ، فهي من الفلسفات التي مازالت تتبدى في ثوب جديد في عديد من العمور المختلفة حتى العصر الراهن .

وتطلق المثلية على جميع المذاهب التي تجعل وجود الأشياء الخارجية متوقفاً على وجود القوى التي تدركها ، فإذا انعدمت تلك القوى استحال وجود العالم الخارجي (الطوبل ، ١٩٥٨م ، ص ٥٢) والشائع في كتب الفلسفة أن المثلية ترجع في أصولها إلى الفكر اليوناني ، وبصفة خاصة أفلاطون وأرسطو (مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٢٢) .

#### \* أشهر فلاسفة المثلية :

##### ١ - أفلاطون : ( ٤٢٧ - ٣٤٢ ق م ) :

من المنطلقات الأساسية في فلسفة أفلاطون أنه يرى أن العلم أسبق من الفلسفة ، وأن الفلسفة أسمى من العلم . وأن أبرز الصفات التي ينبغي توفرها في الفيلسوف أنه يجب أن يحب الحق لذاته من معرفة الطبيعة الأزلية وأنه يجب أن يستفرق في لذة النفس لا لذة الجسم ، مما يصرفه عن الظلم والشر ، وأن يحيا حياة عقلية تاملية ، وأن يكون وريقاً مهذباً (الاهواوي ، ١٩٦٥م ، ص ٧٧) .

ويعد كتاب الجمهورية لأفلاطون دستوراً سياسياً لتحقيق المثل العليا في الحكم العادل بأسلوب عملي ينظم شؤون المجتمع والدولة ، ويحدد علاقة كل عنصر فيها بغيره من العناصر بما يتافق مع فلسفته ومثله الفاضلية . (الحكيم وسعيد ، دمت ، ص ١٢) . ويرى أفلاطون أن الإنسان يتكون من جوهرين هما النفس والبدن ، فالنفس تنتهي إلى عالم المثل ، والبدن ينتمي إلى عالم الحس ، ولذلك فالنفس البهية وأزلية وأبدية ، وهي أسبق في وجودها

من البدن . ( طيبية ، ١٩٧٣ م ، ص ٤٥ ) . كما يرى أن الإنسان يتكون أيضاً من ثلاثة قوى رئيسة هي القوة الشهوانية التي تشمل الشهوات الجسدية والحسية ، والقوة العصبية التي تشمل الفرائز النبيلة ، ومهمتها حفظ كرامة الإنسان ، وأخيراً القوة العاقلة التي تعنى قوة النظر والتامّل ووظيفتها إدراك الحقيقة والسيطرة على القوتين الشهوانية والغضبية وفضيلتها الحكمة . ( عبدالنور ، ١٩٧٥ م ، ص ٣٥ ) .

ويعتقد أفلاطون أن الإنسان شير بطبعه ، وأن هيوط النفس من عالم المثل كان بسبب اقترافها للخطيئة ، كما أن وجودها في الحياة بما فيها من معاناة هو تكفير عن تلك الخطيئة ، وبالتالي فهو يعلی من شأن العقل ويرى أنه السبيل الأساسي لخلاص النفس من سجن الجسد . ( زكرياء ، دمت ، ص ٢٤٨ ) . فمصدر التفكير الرئيسي عند أفلاطون هو العقل وما زود به من معرفة قبلية ، و المجاله عالم المثل والقيم بما يتمس به من تجريد وتسام عن المادة والمحسوسات وغايتها تحقيق الكمال الإنساني وتخلص النفس البشرية من الشرور .

## ٢ - أرسطو : ( ٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م ) :

أما أرسطو فهو تلميذ أفلاطون ، درس في أكاديميته حتى وفاته . وهناك من يرى أن فلسفة أرسطو من المصعب أن تعطي صفة معينة للمثالية أو الواقعية أو التجريبية ، فهي أكبر من ذلك وأشمل . ( Bowyer, 1970, P.120 ) .

ويرجع وصف فلسفة أرسطو بالمثالية إلى أخذة بفكرة الثنائية التي عالجها أفلاطون من خلال المثل ، بينما عالجها أرسطو من خلال الصورة والهيولي ، وهذه الفكرة أثرت فيما بعد على الفلسفة المثلية عند ديكارت وكانت وغيرهما . ( Butts, 1955 , P. 48 ) . وتوصل من خلال استعراض مذاهب القدماء إلى نتيجة عامة هي أنهم أجمعوا على أن للنفس صفتين جوهريتين هما: الحركة والإدراك . ( فخرى ، د. ت ، ص ٨٥ ) . ويرى أرسطو أن النفس تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي :

- ١ - **النفس النباتية** وهي **النفس النامية أو الفاذية ووظيفتها**  
النمو والتوليد وهي توجد في **الإنسان والحيوان والنبات** .
  - ٢ - **النفس الحيوانية** وهي **النفس الحاسة ولها نوعان من الحواس ظاهرة وباطنة ومثال الأولى الحواس الخمس، ومثال الثانية المحسنة والذاكرة وهي توجد في **الإنسان والحيوان فقط** .**
  - ٣ - **النفس الناطقة** وهي **العقل ولها وظيفتان نظرية وعملية ويتم في الأولى ادراك ماهية الأشياء وجوهرها وفي الثانية الحكم على الجزئيات المندرجة تحت الكليات كخير شر ترغب فيه أو شر تبعد عنه.**
- ( أبيوريان ١٩٧٢م ، ص ١٦١ )

ولكن أرسطو لا يفرق في المثالية كثيراً ، فهو لا يقول بالمجمل  
المثالي ، ولا ينادي ببيوتوبيا معينة ، ولكنه يقرر أن سعادة المجتمع تتبع  
من سلوكه وعمله ، ولذا فهو يؤمّن بالمرونة والنسبية ومراعاة الظروف  
المختلفة . ( مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٢٣ ) . ويرى أن الإنسان متّميز بعقله ،  
وكمال وجوده أو خيره من تمام تأديته لوظيفته ووظيفته هي الحياة  
الناطقة ، وخيره في ممارسة هذه الحياة على أكمل وجه . ويتعلم الإنسان  
الفضيلة كأي فن ، ولا توجد الفضيلة إلا إذا صارت عادة ، والرجل الفاضل  
هو الذي يميّز الخير الحقيقي ويختاره . كما يرى أن العقل النظري  
موضوع الكلي الضروري ، والعقل العملي موضوع الجرئي لارضا الشهوات  
القويمة ، وفضيلة العقل النظري الحكمة النظرية ، بينما فضيلة العقل  
العملي الحكمة العملية . كما أن الفضائل العقلية هي أسمى الفضائل  
لأنها تقربنا من الله . ( الحفني ، دمت ، ص ٣٩ )

وقد اشتهر أرسطو ببعض المصطلحات والمفاهيم التي كانت ترد في  
كتاباته وأعماله وتتردد كثيراً ومن أبرزها :

- ١ - المقولات : وقد اشتهر أرسطو بالمقولات العشر التي أراد من خلالها تصنيف الوجود القائم بحيث يندرج كل ما هو موجود تحت أحدهما وهي الجوهر والكم والكيف والنسبة . . . الخ . ويرى أن الجوهر سابق على ماعداه من المقولات ، لأن الجوهر توجد مفارقته بينما الكيفيات وغيرها لا توجد إلا بوصفها كيفيات للجوهر .
- ٢ - المaura والهيوانى : ويفرق أرسطو بين مادة الشيء والطريقة التي ركب بها ، فال الأول هو الهيولي والثانى صورته ، وهو يفرق بينهما باعتبارهما جانبيين متمايزين ، وكثير من أفكاره الرئيسية – بل ومن معضلاته – مرتبطة بهذه التفرقة .
- ٣ - الوجود بالفعل ، والوجود بالقوة : ويرى أرسطو أن حالة الوجود بالفعل متقدمة على حالة الوجود بالقوة في التعريف والقيمة والزمن فلابد أن نذكر حالة الوجود بالفعل في تعريف الوجود بالقوة وليس العكس ، والوجود بالفعل هو الغاية التي من أجلها كان الوجود بالقوة .
- ٤ - العلل الأربع : وهي العلة المادية والعلة الصورية والعلة الفاعلة والعلة الغائية ، والأولى تعنى مادة الشيء ، والثانية تعنى ما هو بحكم ماهيته والثالثة تعنى ما الذي أوجده ، والرابعة تعنى ماهيّ وظيفته والغرض منه .
- ٥ - تصنیف العلوم : فهو يقسمها إلى علوم نظرية وعلوم عملية وعلوم انتاجية . فالعلم النظري يدرس ما لا يمكن أن يكون خلاف ذاته ، بينما العلم العملي يدرس ما يمكن أن يكون خلاف ذاته ، أما العلم الانتاجي فيعني بصنع الأشياء .
- ٦ - المنطق : وفي التحليلات الأولى قدم أرسطو نظريته في القياس من خلال المنطق الصوري . أما في التحليلات الثانية فقد قدم منطق العلوم ، وتأثير وصفه للصور التي ينبغي أن يكون عليها العلم المكتمل تأثيراً كبيراً بالطراز الهندسي .

- ٧ - الفيزيقا : وهي دراسة الطبيعة التي تتضمن دراسة الأشياء الحية .
- ٨ - علم الحياة : وقد جمع مقداراً هائلاً من المعلومات عن الكائنات الحية .  
خلاف دراساته في علم الطبيعة التي يندر فيها اتخاذ التجربة  
والملحوظة .
- ٩ - نظرية النفس : وقد ناقش أرسطو في كتابه "في النفس" الوظائف  
النفسية المختلفة في عالم النباتات والحيوانات والانسان ، وفي هذا  
الكتاب قدم نظريته العامة في النفس وعلاقتها بالبدن ، وبين أن  
الانسان يتميز عن الكائنات الأخرى بقوّة التفكير .
- ١٠ - ما بعد الطبيعة أو الميتافيزيقا : وفي الكتاب الأول من ما بعد الطبيعة  
يسُتعرض أرسطو وينتقد آراء سابقه في المبادئ النهائية لحقيقة  
الوجود ، وذلك لكي يدعم رأيه الخاص القائل بأن هناك أربعة أنواع  
من العلل ، وتتضمن الكتب الأخرى بعض المشكلات وقانون التناقض وقانون  
الوسط المرفوع ، وفكرة الجوهر ، ويعالج بعض القضايا مثل الماهية ،  
والجنس ، والكلي ، والهبيولي والمصورة الخ .
- ١١ - الأخلاق : وكتاب "الأخلاق النيقوماجية" يعد واحداً من أفضل الكتب  
التي ألفت في هذا الموضوع على الإطلاق لما يشتمل عليه من تحليلات  
للمعاني الأخلاقية والنفسية والحجج البارعة ، ومن بين المفاهيم  
التي تناولها الحياة الخيرة ، والفضيلة الأخلاقية ، والفضيلة  
العقلية ، وحكمتها النظرية والعملية .
- ١٢ - السياسة : وفي كتاب "السياسة" يحاول أرسطو بيان طبيعة الدولة  
والغرض منها ويحاول كشف فضائل الدساتير والقوانين . ( الحذنني ،  
د. ت ، ص ٤١ - ٥٠ ) . وهكذا فعلى الرغم من تأثر أرسطو باستساذة  
أفلاطون في مثاليته الا أن له بصمات واضحة وآفاقات كبيرة

في تحديد معالم جيدة للتفكير السليم تبلورت في بعض مبادئه وافتقاره الفلسفية مثل المثرة والهيولي والمنطق المصور ، والمقولات العشر ، والعلل الأربع ، ويبقى تأثر أرسطو بفکر أفلاطون في اعتقاد العقل واضحًا فهو أساس الفضيلة كما يرى ، ومع ذلك فان له مساهمات في بعض الجوانب الفيزيقية والحيوية .

ويتبين من خلال العرض الموجز لآراء كل من أفلاطون وأرسطو أنهما كانا يعولان كثيراً على دور العقل الجوهرى وأهمية التفكير في بلوغ عالم المثلث الحقيقى الثابت .

#### \* المثالية المسيحية في العصور الوسطى :

- أما المثالية المسيحية فقد تأثرت بالمثالية اليونانية ، فكانت معظم محاولاتها تهدف إلى تفسير التعاليم المسيحية في ضوء المذاهب الفلسفية اليونانية كما يبدو ذلك جلياً في العقيدة الأرثوذكسية . ( منرو ، ١٩٥٣ م ، ص ٢٢٠ ) . كما يظهر ذلك بكل وضوح في محاولات القديس أوغسطين ( ٤٣٠ - ٣٥٤ م ) في فهم التعاليم المسيحية وربطها بالفلسفة باعتبارها أي المسيحية هي الفلسفة الحقيقة . لأن الفلسفة هي محبة الحكمة ، والحكمة هي الكلمة التي تجسدت في صورة المسيح ، إذن فالفلسفة الحقيقة هي المسيحية . ( بدوى ، ١٩٦٩ م ، ص ٢ ) .

وقد تميزت الحياة الفكرية في الجزء الأول من العصور الوسطى بالخوض المطلق لسلطان الكنيسة ، ومنذ القرن الحادى عشر الميلادى برز نوع جديد من التفكير مغاير للفكر القديم ، بسبب ظهور موجة الإلحاد واليهرطقة ، وال الحاجة الماسة إلى التوفيق بين المعتقدات الدينية والاهتمامات الدينية . فكانت عامل رئيسيًا في ظهور نشاط فكري جديد أطلق عليه اسم الحركة المدرسية . ( سمعان ، ١٩٦٢ م ، ص ٩٦ ) .

وكانت روح الشك تسيطر على فكر القديس أوغسطين، فلم يكن يوماً  
بأن المعارف الحسية تؤدي إلى الحقيقة ، فاتجه إلى مصدر آخر وهو الوجودان  
أي المعرفة الصادرة عن الروح ، فكان ذلك عبارة عن تطور من النزعة الحسية  
العادية إلى النزعة العقلية الأفلاطونية . ( مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٨ ) . ويرى  
أن الإنسان جسم وروح ، والروح جوهر خالد ، لأن الإنسان لا يدرك ذاته إلا إذا فكر  
وذلك يذكرنا بالكوجيتو الديكارتي المعروف . ( مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٩ ) .  
أما توما الأكويني ( ١٢٥٠ - ١٢٧٦ م ) فقد حرص على التوفيق بين العقل  
والنقل وأن يفلسف التعاليم المسيحية بحيث يجعلها عقلانية ، فيقول أن المبادئ  
العقلية يفعها الله في العقل البشري . وتلك المبادئ تقوم عليها المعرفة  
الفلسفية . ( مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٤١ ) . ويرى توما الأكويني أن معرفة  
الله هي الهدف النهائي لنشاط الإنسان العقلي . ( Bowyer, 1970, P. 127 )

وهكذا فقد كان الأكويني يمثل مدرسة فكرية سادت في العصور الوسطى  
كان هدفها الاستعانة بالعقل في الدفاع عن العقيدة وتنمية الحياة الدينية  
عن طريق تقوية الموهاب العقلية والقضاء على الشك والتساؤل والالحاد  
عن طريق المناقشة . ( شفشق ، ١٩٧٣ م ، ص ١٧١ ) .

وهنا يتضح دور التفكير في التوفيق بين الفلسفة المثالية والمسيحية  
حيث تتزع吉 جميعها إلى الارتقاء بالروح إلى عالم المثل عالم الحق والخير  
والجمال .

#### \* المثالية الحديثة والتفكير العلمي :

ويعد أبرز فلاسفة المثالية الحديثة كل من ديكارت ( ١٥٩٦ - ١٦٥٠ م ) ،  
وايمانويل كانت ( ١٧٢٤ - ١٨٠٤ م ) ، وهيجيل ( ١٧٧٠ - ١٨٣١ م ) .  
أما ديكارت فقد أراد أن يقيم فلسفة مسيحية مبنية على أساس

البيجين والاقتناع ولذلك قام بوضع منهجه العقلي الذى يعتمد على استقلال العقل وبالتالي رفض علوم الساينس ، وقرر استقلال العقل تماما ، ونوى بمبدأ المساواة في القدرة العقلية ، وقال ان العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس . ( مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٤٤) . فهو هنا يتجاهل مبدأ الفرق الفردية في القدرات العقلية بين الناس . وقد استخدم ديكارت في منهجه وسائله الحدس والاستنباط . ويعنى بالحدس الروحية المباشرة للحقيقة . وبواسطته يدرك الأفكار البسيطة ، ويدرك أيضا وبشكل مباشر العلاقات التي تربط بين الحقائق البسيطة مثل التضمن والتلازم .

أما الاستنباط فهو ثلك العملية الفكرية التي تبني على الانتقال من فكرة الى أخرى ، ووضع أربع قواعد لمنهجه ذلك وهي : البداهة ، وتحليل المشكلة ، الترتيب والتركيب» والاحصاء ٠ ( زيدان ، ١٩٧٤ م ، ص ٥٤ ) ٠

وهذه القواعد الأربع تذكرنا بخطوات جون ديوى في التفكير ، ولعله قد تأثر بقواعد ديكارت بشكل أو باخر في وضع تلك الخطوات الخمس للتفكير والتي سيفصلها الباحث في تناوله للبراجماتية في مفهومات آتية .

كما يلاحظ التسلسل المنطقي الواضح في تفكير ديكارت من خلال توطنه إلى اليقين الأول والثاني والثالث بواسطة الشك المنهجي الذي اعتنقه والمراد باليقين الأول هو ادراك الذات أنها موجودة ، فقد قال : " أنا أفكر إذن أنا موجود " . أما اليقين الثاني فقد أراد به أن الإنسان كائن ساقص ماداً أنه يشك ، ولذلك فلا بد من وجود الكائن الكامل وهو الله أما اليقين الثالث فهو يقين الوجود الخارجي الذي يتحقق عن فكره واضحة متميزة هي فكرة الامتداد لأنه يقول بوجود جوهرين متميزيين هما الجوهر المفکر ، والجوهر المادي . ( كرم ، ١٩٥٧م ، ص ٧٤ ) .

وعلى الرغم من التسلسل المنطقي الواضح لفكاره ومنهجه إلا أنه يؤخذ عليه المغالاة في معياريته العقلية ، وبناء كل فكر أو اعتقاد على أساسها ، لما في ذلك من تجاهل للأدلة الفيسبية والمعرفة غير الحسية .

وأما " إيمانويل كانت " ( ١٧٢٤-١٨٠٤م ) فقد أثر في تفكيره تياران رئيسيان من تيارات الفلسفة الأوروبية وهما : تيار النزعة العقلية ، التي وصلته عن طريق أساتذته بالصورة التي صاغها بها ليبرنتر وفولف . وتيار النزعة التجريبية التي شعر بتأثيرها شعورا قويا حين وقع على كتابات هيوم في ترجمتها الألمانية . وتبدو فلسنته الناقدة الخاصة به بكتاب " نقد العقل الخالص " ( ١٧٨١م ) . ومن أشهر ما سميت به " الفلسفة النقدية " لأنها تأليف وليس مجرد جمع بين النزعة العقلية ، والنزعة التجريبية ، فهو يرى أنهما قد قدمتا تفسيرا مشوها ، ومن جانب واحد لبناء المعرفة الإنسانية ومضمونها . ( كامل وآخرون ، دهـ ت ، ص ٣٣٠ ) .

ولذلك يعد مؤرخو الفلسفة اسماءت " كانت " نقطة تحول بارزة في تاريخ الفلسفة المثالية ، ويعده بعضهم أبا للفلسفة المثالية الحديثة ، فهو لم يستغرق نفسه في عالم الفكر المجرد ، بل وقف معتدلا بين عالم الفكر والنظر وعالم التجربة والعمل . ( مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٤٥ ) . وفي كتابه " نقد العقل النظري " أو الخالص ، الذي بروزت فيه محاولته للجمع بين النزعة العقلية والتجريبية ، أراد أن يرسم السؤال الذي ألح عليه في قدرة العقل على التفكير في قضايا ما بعد الطبيعة ، وفي مدى الحقيقة في ذلك التفكير ، وفيما يمكن أن يبحث العقل وما لا يمكن أن يبحثه ، وهو يقصد بالعقل الخالص أو النظري ، العقل حينما يعمل منفردا غير مصاحب لأية ملكرة أخرى . ( الحفني ، دهـ ت ، ص ٣٧٣ ) .

ويرى " كانت " أن للعقل وظيفتين رئيسيتين هما: الوظيفة النظرية التي تبغي المعرفة ، والوظيفة العملية التي تبغي الفعل . ففي الأولى

يقوم العقل بصياغة المعرفة فيأخذ من الأشياء ظاهرها ليختفها لتصورات ذهنية قبلية ، ويقيم بينهما علاقات مختلفة ، وينتهي إلى القوانين واستنباطها وبذلك يصنع السعلم والمعرفة . أما الوظيفة العملية فتركز على ربط الواقع بالمثال ، قعن طريقها يتم توجيه العقل للأعمال والسلوك .  
( العوا ، ١٣٧٨ ، ص ٣٤٢ ) .

أما هيجل ( ١٧٧٠ - ١٨٣١ م ) فيعد من أعظم الفلسفه تأثيرا في تاريخ الفلسفه ، حتى قيل أنه لا يمكن فهم الوجودية والماركسيـة والبراجماتية والتحليلية والنزعة النقدية دون فهم هيجل وتأثيره فيها جميعاً بالسلب أو بالايحاب . ( الحفني ، دهـت ، ص ٥١١ ) .

والفلسفة عند هيجل لها ثلاثة أقسام ، وهي جميعاً لاتدرس إلا موضوعاً واحداً هو العقل . وتلك الأقسام الثلاثة تتمثل في العقل الخالص أو النظري والعقل العيني أو العملي ، ومرحلة ثالثة هي مزيج بينهما تمثل الإنسان في حقيقته . ( امام ، ١٩٨٢ م ، ص ١٣٨ ) . وقد كان يهتم بالعقل وتحليل أبعاده ووظائفه ، فكان أهم كتاب له وهو كتاب " فينومينولوجيا العقل " الذي ترجمه البعض بمعنى " علم ظواهر العقل " وفيه يقول إن الوجود الحقيقى هو وجود العقل ، ولا يعني ذلك الغاء الماديات ، وإنما يعني أن العقل الواعي هو الموجود الحقيقى وهو العقل الذى يفعل في حرية ، وهو العقل الذى يزيد وعي الناس بماهية ما يقومون به وما يشغلون به أنفسهم . ( الديدى ، ١٩٦٨ م ، ص ١٥٤ ) .

وبذلك ينادي هيجل بأن ما يصبوا إليه هو وجود نظرة إلى العالم تحدى وتلغي كل ما يتنافى مع العقل والكرامة الإنسانية . ( الحفني ، دهـت ، ص ٥١٥ ) .

ويرى البعض أن المثالية قد ابتعدت عن دنيا الواقع واستخفت بعالم الشهادة واهتمت بالذات العارفة حتى أغرت فيها الوجود الواقع ، وحضرت نفسها في كيفية المعرفة ، حتى نسيت الإنسان والعالم الذي يعيش فيه ، واهتمت بالرابطة التي تقوم بين موضوع ومحمول . وفي غمرة الاهتمام بالذات العارفة وصيغتها وأطارها العام لم تفرق بين إنسان وانسان . (الطوبل ، ١٩٥٨م ، ص ٢٦٤) .

ونستطيع أن نميز في المثالية بين اتجاهين رئيسيين هما :

- ١ - المثالية الذاتية : التي يفسر دعاتها العالم المادي تفسيرا عقليا روحيا فيقولون أن الوجود هو الأدراك ، أي أن وجود الأشياء معناه أننا ندركها ، والمدرك معنى ، وغير المدرك لا وجود له .
- ٢ - المثالية النقدية : التي تزعمها كانت ، وتذهب إلى التمييز بين الظواهر العقلية السابقة على كل تجربة ، والظواهر التي نكتسبها بالتجربة ، والأولى ضرورية لاسراك الأشياء (الطوبل ، ١٩٥٨م ، ص ٢١-٢) .

وهكذا يتضح أنه على الرغم من مساهمات رواد الفلسفة الحديثة في توضيح معالم أكثر تحديداً للتفكير ودور العقل في المعرفة إلا أن السائد فيها جميرا أنها تبقى مساهمات مقيدة باطار الفكر الأفلاطوني والارسطي المتمس بالتجريد واغفال قيمة الحواس وأشارها في المعرفة والتفكير فقواعد منهج ديكار الأربع بالإضافة إلى مراحل اليقين الثلاثة المشتملة على مبدأ الكوجيتو ماهي إلا مناهج عقلية نظرية خالمة لا أثر فيها للتجريب والخبرة العملية . كما يتضح اهتمام كانت بشنائية العقل مع هيمنة العقل النظري وفضيلته ، وكذلك في تحليل هيجل لوظائف العقل واعتباره أن الوجود الحقيقي هو وجود العقل . مما يعني وجود خلل بين في هذه الفلسفة عبر

مراحيلها المختلفة تمثلت في ثنائية مناقضة لطبيعة الإنسان ، واهتمال واضح لقيمة الحواس والجسم مما كان له آثره السلبي السن " في المفهوم التربوي فيها .

### التربية والتفكير العلمي في الفلسفة المثالية :

بادئ ذي بدء فان تناول التفكير العلمي في الفلسفة المثالية وتطبيقاته التربوية يتطلب توضيح مفهوم المعرفة في هذه الفلسفة وعلاقتها بالتفكير العلمي ، ذلك لأن المعرفة هي مادة التفكير وقفيته وذلك ما يتناول الباحث توضيحه في المفحات التالية :

ان فلسفة المثاليين حول المعرفة تتمثل في نظرية المثل ، وتميز بأنها عقلية ومطلقة وكلية ، ان المثل هي موضوع المعرفة في هذه الفلسفة فما هو حقيقي ليس في العالم المحسوس بل في العالم العقلي .

ولذلك فليس المعيار في قيمة الأشياء ومدى صحة القضايا تأكيدها بالحواس ، بل ب مدى تقبل العقول لها وقدرتها على برهانها وادراكها وتصورها في رأيهم . وان المثل تشير الى أن جميع الأشياء تشارك في حقيقة واحدة فهي مجموعة أجزاء ، ورغم اختلافها في الشكل أو الحجم فانها جمعاً تشارك في عنصر واحد عام وكلي . (الصراف ، ١٩٨٣ ، ص ٢٣) .

وفي هذا التطور تقى الفلسفة المثالية على النقيض من الفلسفات التي تركز على جزئية المعرفة والرفع من قيمة الحواس على حساب العقل . والامرار على الخبرة المباشرة أساساً للمعرفة الحقة .

ويرى أفلاطون أن السلوك الانساني يجري من منابع ثلاثة رئيسية هي الرغبة والعاطفة والمعرفة فالرغبة والشهوة والباعث أمر واحد والعاطفة

الروح والطموح والشجاعة أمر واحد ، والمعرفة والفكر والذكاء والعقل  
أمر واحد . ( ديوانت ، ١٩٧٩ م ، ص ٣١ )

وقد ربط أفلاطون بين مبدأ سقراط في المثل والجوهر ، ومبادئ الفيتشاغوريين في نظرية العددية والهندسية ليخرج بنظرية في عالم المثل التي تعنى عنده أن هناك عالما من الحقائق الخالدة أو صورا منفصلة عن العالم المحسوس ومحروقة فقط عن طريق العقل ، والاسم العام لتلك الحقائق والصور هو المثل ، والمعرفة فضيلة ، لأن المعرفة ليست سوى ادراك ممدى الانسجام بين الصورة ومثالها وهي تميز الوظيفة الحقيقة لكل نموذج حسي . ( شفشق ، ١٩٨٠ م ، ص ٥٠ )

فالمعرفة عند أفلاطون هي التي نستطيع أن نصل إليها عن طريق المنهج العقلي الذي يتعارض مع المنهج الحسي . ورفض النظريات التي ترى أن المعرفة هي معرفة الحواس لأنها يراها غير واضحة وعبارة عن ظن لحقيقة موضوعاتها متغيرة ولا تستطيع أن تقدم لنا أساسا ثابتة ، ويسرى أنها بالتفكير الميتافيزيقي فقط نستطيع أن نكتشف عالم الحقيقة الذي يكمن في عالم المثل .

وخلامة القول أن المعرفة عند أفلاطون ليست مرئية أو محسوسة بليل عقلية ، وليس متغيرة أو نسبية بل مطلقة ، وليس جزئية بل كليّة ،  
وليس مظهراً بل مثلاً . ( الصراف، ١٩٨٣م ، ص ٧٥) .

أما ارسطو فيري أن الانسان بطبيعته يرغب في المعرفة ، غير أن طريقة الوصول إلى المعرفة ليست واحدة . ولذلك حاول أن يبين أن النتيجة التي وصل إليها أفلاطون في محاولته ليحل أشكالية المعرفة عن طريق عالم المثل وهي الطريقة الميتافيزيقية غير مقنعة ، بل إن الطريقة الصحيحة هي العالم الذي نعيش فيه عالم الحس ، وهي الطريقة العلمية . (ديورانت ، ١٩٧٩م ، ص ٨٦)

ورغم ذلك فهو لا ينفي التفكير الميتافيزيقي ولا يلغي عالم المثل ، فهو يرى أن التفكير الميتافيزيقي ينظر إلى الوجود كخاصيّات كليّة لأمّات جزئية ، والميتافيزيقا هي علم الوجود والمبادئ الأولى والأسباب الأولى . والفرق يتمثل في أن الميتافيزيقا تبحث في الموجودات من حيث وجودها وخاصيّاتها بينما العلوم الأخرى تبحث في الموجودات من حيث فرديتها وصفاتها . (المراف ، ١٩٨٣ م ، ص ٨٨) ولذلك يمزج أرسطو بين المنهجين حيث يبيّن الطريقة التي فيها نفكّر بالأشياء وكيفية وجود حقيقتها ، فالمقولات لانتطلب فقط معرفة منطقية ، بل وأيضاً معرفة ميتافيزيقية ، لأن لها صبغة منطقية وجودية ، فلكي يوجد الشيء لابد له من جوهر كنقطة بداية . (الحفني ، د. ت ، ص ٣٧) .

وبالمنطق يصل أرسطو إلى المعرفة العلمية ، فالمنطق كما يعرفه هو طريقة التفكير الصحيح والطريقة المنطقية التعرّيفية في منهج أرسطو تعكس تفكيره العلمي الذي يستند على نظرية الصورة والمادة ، بأن الشيء له وجود وصفات ، وكليات وجزئيات ، وإن معرفتنا بمادة وصفات وجزئيات الشيء هي المعرفة العلمية . (المراف ، ١٩٨٣ م ، ص ٨٩) .

وقد ظل تأثير منهج كل من أفلاطون في المثل وأرسطو في المعرفة العلمية والمنطق الصوري واضحاً في تشكير جميع فلسفة المثالية الذين آتوا من بعدهما حتى العمور المتأخرة وبقي منهاهما هو الإطار الأساسي لجميع نظرياتهم وآرائهم الفلسفية في المعرفة . فالقديس أوغسطين نادى بأن المعرفة الحسية لا يمكن أن توصل إلى الحقيقة ولذلك فلا بد من الاتجاه إلى مصدر آخر هو الوجود لأن ويرى أن المعرفة التي تأتي إلى عقولنا ليست من عقولنا بل هي هبة من الله فليس بوسعنا ادراك حقائق الأشياء مالم تأتنا من الله . ( بدوى ، ١٩٦٩ م ، ص ١٨) . ولا يختلف عنه توماس الأكويني كثيراً فهو في محاولاته للتوفيق بين التعاليم المسيحية والفلسفة يرى أن العقل والوحى وسائل المعرفة وهما

يصدران من أصل واحد ، ذلك أن الله هو الذي أودع العقل في الإنسان ، وهو الذي أعلن للناس حقائق الوعي ، ومن ثم فإن الوعي والعقل يؤديان إلى حقيقة واحدة . ( امام ، ١٩٨٢ م ، ص ١١١ ) .

وفي الفلسفة المثالية الحديثة التي تبلورت على يد " ديكارت " و " كانت " و " هيجل " يبرز المنهج العقلي بوضوح تام متخدًا المسار نفسه الذي انطلقت منه فلسفة أفلاطون وأرسطو وأوغسطين وتوماس الأكويني . يتمثل ذلك في الشك المنهجي الذي أسماه ديكارت بالكوجيتو وفي قواعده الأربع للحصول على المعرفة بشكل يتضح فيه إغفال الحواس وعالم المادة ، كما يتمثل في محاولات " كانت " لتحليل وظائف العقل مع اشادته بالعقل الخامس أو النظري واعتباره الأساس في المعرفة وهو يرى أن طبيعة المعرفة عقلية فكرية ذهنية . ويسعد ذلك التأثير جلياً أيها في فلسفة هيجل التي وضعتها في كتابه " فينومينولوجيا العقل " حيث نادي بأن الوجود الحقيقي هو وجود العقل ، ورد الإحساس نفسه إلى العقل ، وقال بأن الإحساس ليس إلا ضرباً من ضروب التشاطط العقلي . ( امام ، ١٩٦٩ م ، ص ١٠٣ ) .

وبناءً على ذلك يتضح أن أهم العناصر التي تمجدتها الفلسفة المثالية طبقاً لفكرة عالم المثل هي :

- (١) العقل : فهو جوهر الأشياء ، ولذلك فالكون يعتبر عملية تفكيرية ، فالإنسان الذي هو جزء من الكون يجب أن يكون معقولاً ، ولا يصدر فسبي أفعاله إلا عن حكمة وتعقل .
- (٢) الجمال : لأن الحق والخير كلاهما يستمد معناه من معانٍ الجمال .
- (٣) الدين : فهو القانون الذي وضعه العقل المطلق .
- (٤) الأخلاق : وهي التي تعمل جنباً إلى جنب مع الدين .
- (٥) رياضة البدن ليس من أجل البدن ذاته ، فالمثالي لا يهتم بالمساحة

ولايعني بها ، ولكن من أجل الروح وخدمة العقل . (قرة ، ١٩٨٢ م ، ص ١٧٦) .

وهكذا يتضح أن المثالية تعد المجال الحقيقي للمعرفة والتفكير الإنساني المقيد ينحصر في عالم المثل والأفكار والقيم ، وتغفل بشكل واضح عالم الواقع المادي المحيط بالانسان، بل تعد الوجود الحقيقي للأشياء يتمثل في ادراكها، وما لا يدرك لا وجود له .

أما بالنسبة لمصدر المعرفة والتفكير فقد أعلت المثالية من قيمة العقل بشكل مغالى فيه وعدها المعيار الأساسي لكل معرفة أو فكرة وربطت الوجود به كما يرى هيجل ، واعتبرته سيد الملوك والسيطر على كل القدرات الإنسانية ، وأغفلت دور الحواس باعتبارها وسائل غير موثوق فيها ، بل ان العالم الحقيقي كما يرى " كانت " ليس هو العالم المحسوس بل العالم العقلي .

اما بالنسبة لفوابط المعرفة والتفكير فرغم أن ارسطو ربط التفكير بالمنطق في محاولة للوصول الى منهج علمي مقنن للحمل على المعرفة الا أن العقل يظل هو المعيار الأساسي للمعرفة والتفكير فهو الذي يحدد قيمة المفاهيم والأشياء ويحدد صحتها من خطتها وفائدهتها او عدمها ، بل ان من حق العقل أن يحذف ويلغي كل ما يتنافي معه من قيم أو مثل أو قوانين .

وتحدد المثالية غاية المعرفة والتفكير في إثبات المطلق ومعرفته والوسيلة التي ذلك تتمثل في كمال الذات . ورغم أن هذا هدف جيد الا أنه يظل قاصراً للعدم شموله وواقعيته ، فالانسان كائن يتكون من جسد وروح وعقل وحسن وكل من هذه العناصر ينبغي أن يكون له أثر في حياة الانسان ، ولذلك فلا بد

أن يعطي كل منها حقه في التأثير ، ويسمح له بالمساهمة في بناء المعرفة الإنسانية ويعترف بمساهمته في تحصيلها واستفادتها منها .

وقد كان تأثير تلك السمات العامة التي اتسمت بها الفلسفة المثالية في نظرتها إلى المعرفة والتفكير من حيث المصدر والغايات والفوابط واضحا على المفهوم التربوي لتلك الفلسفة . وأهم معالم ذلك التأثير تتمثل في السمات التالية :

- (١) أن الغرض من التربية هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى اثبات المطلق ومعرفته والسبيل إلى ذلك هو العناية بكمال الذات .
- (٢) أن الغرض الاجتماعي مهم كذلك فمع تقرير الفلسفة المثالية لخالق القيم الروحية تؤكد عموميتها واشتراك جميع الأفراد فيها .
- (٣) لا يمكن الاستغناء عن المرببي في نظر الفلسفه المثالين لأنه هو الذي يفع للمتعلم منهجه الدراسي ، ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليميه .
- (٤) تهتم الفلسفة المثالية بالعلوم الإنسانية والاجتماعية مثل علم النفس وعلم الأخلاق والمنطق والدين وغيرها وتنادي بوضعها في صلب المنهج التربوي لأن تلك العلوم تخدم أغراض التربية المثلية بصدق وأمانة .
- (٥) يجب أن يحيط الطفل بكل ما هو خير وسام ، فليس هناك أفضل من معرفة أفضل الأمور في كل لون من ألوان الدراسة وكل مرحلة من مراحل العمر والنمو ( قوله ، ١٩٨٢ م ، ص ١٢٧ ) .

وهذه المعالم العامة كان لها الأثر البالغ في تحديد توجهات الفلسفة المثلية في تطبيقاتها التربوية في أهدافها ومحطاتها وطرقها ويأتي توضيح ذلك بالتفصيل في المفحات التالية .

ان نظرة الفلسفة المثالية للتفكير العلمي ومكانته ومحدداته  
وفوائطه تتعكس بلا ريب على التطبيقات التربوية له فيها من حيث الأهداف  
والمحوى والطريقة وذلك كما يلي :

أولاً: في الأهداف التربوية :

ويتوقف تحديد الأهداف التربوية في الفلسفة المثالية على  
مبادئها الرئيسية في النظر الى المعرفة والطبيعة الإنسانية والدور الذي  
تؤديه التربية في تنشئة الكائن البشري .

فالآهداف التربوية في الفلسفة المثالية تتعرف بالسمات التالية:

- (١) الثبات وعدم التغير ، لأن الطبيعة الإنسانية - في نظرها - ثابتة  
أو يجب أن تظل ثابتة ، فإذا طرأ عليها أي تغيير فهو أمر غير مفهوم  
يجب مقاومته .
- (٢) أنها لا تنبع من داخل الإنسان ، أو من حقيقة تكوينه ، وإنما هي  
خارجية عنه ، وفعت لتوجيه العقل والروح ، ولكم جماب الحاجات  
الجسدية والمادية .
- (٣) أنها مطلقة وليس نسبية ، لأن الطبيعة الإنسانية لا تختلف باختلاف  
الزمان والمكان ، ولذا فهي غير قابلة للمرونة والاستجابة لها يستجد  
من أحداث .
- (٤) أنها تختلف عن الوسائل ، ومستقلة عنها ، ومنفصلة ، فليس الوسائل  
مرحلة من مراحل الأهداف ولا جزء منها ، حيث أن الأهداف تقوم على الارزام  
والقهر ، ويجب على الوسائل أن تحقق ذلك ، حتى ولو كان معارضًا  
للطبيعة الإنسانية . ( مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ١٤٦ ) .

وبناءً على هذه السمات تكون الأهداف التربوية في الفلسفة المثالية غير متماشية مع التفكير العلمي السليم ، ولا تتيح في الوقت ذاته أي فرصة لتكوينه وتنميته وذلك لأنها تتعارض معه أصلاً كما يبدو ذلك في المظاهر التالية :

- أ - أن مبدأ الثبات وعدم التغيير بلا مرؤة ينافق مبادئ التفكير العلمي، لأنّه يتسم بالتحجر والجمود ولا يتتيح فرصة للمرؤة ومراعاة الظروف المتغيرة والأوضاع المستجدة .
- ب - أن فرضها على الإنسان من خارج كيانه بشكل تسلطي وقسري يعد أيفاً مظهراً من مظاهر الجمود وعدمأخذ القدرات البشرية المتفاوتة والفرقة الفردية بالاعتبار . ومن البداوة أن فكراً وعلمًا يفرض على الكائن البشري دون أن يساهم في بنائه عنصراً عنصراً لا يمكن أن يتمتعه مجالاً للتفكير ولا ينمي لديه .
- ج - أن الفصل بين الأهداف التربوية والوسائل التي تتحققها هو فصل غير منطقي ولا يتمشى مع العلاقة الوطيدة التي ينبغي أن تتحقق بين الأهداف والوسائل في تكامل وتمازج ايجابي .

وهذه المظاهر السلبية آنفة الذكر تعد من أبرز المظاهر التي تميزت التربية الإسلامية بالسلامة منها وعدم الواقع فيها ، فالأهداف التربوية الإسلامية تمرج في تكامل ايجابي بين الشوابت والمتغيرات ، حيث أن هناك غaiات سامية عليها ثابتة . وهناك أهداف مرنة قابلة للتغيير والتوازن مع متغيرات العصر ومستجدات الأحداث .

كما أن أهداف التربية الإسلامية تميز أيضاً بمراعاتها للطبيعة البشرية بكل مقوماتها وتحتاج المجال الواسع للحركة الدائبة والنشطة

ضمن الاطار الجوهرى المحدد للغایيات العليا للإسلام ، يتمثل ذلك في فتح المجال لاشتقاق أهداف تنبع من طبيعة الإنسان وحاجاته وظروفه وتفاعلاته الذاتي ومساهمته في ذلك بجهده وتفكيره وأبداعه .

ثانياً: في المحتوى التربوي :

وتركتز المثالية في محتوى التربية على المعارف العقلية والعلوم النظرية وتغفل آثر الحواس وال المجالات التطبيقية بشكل واضح " فالحقيقة هي نتاج العقل وحده ، وذلك لأن العقل يتحول من فوضى المادة إلى تأمل الترتيب والوضوح الذي تتسم به النماذج الأصلية النقية . إذن فالحقيقة تكمن في أفكار العقل وليس في العالم الفيزيائي " . ( نيلسر ، ١٩٧٢ م ، ص ٥٥ ) . فالمحظى في المثالية يعد ذو مفهوم ضيق يستبعد أي نشاط خارج الفعل ، ويحاطب العقل والروح فقط ، دون أن يعني بالجسد واهتماماته وحاجاته وأنشطته ، ولا يهتم بتنمية الاتجاهات النفسية السليمة ، واكتساب طرق التفكير العلمي . ويركتز على حفظ المعلومات دون تركيز على الاستيعاب والفهم والتطبيق . ( كلباترك ١٩٥٩ ، ص ٥٦ ) .

ولذلك فان أبرز سلبيات المحتوى في التربية المثالية هي :

- (١) التركيز على الجانب المعرفي ، واغفال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمهارات والأنشطة .
- (٢) افتراض أن مجرد التحميل كاف للسلوك السليم باعتبار أن المعرفة فضيلة في ذاتها في حين أن معرفة الحقائق وحدها لا تكفي لجعل التلميذ يسلك سلوكاً سليماً .
- (٣) أنها بتركيزها على المعلومات والمعارف اتخذت كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمامات الطالب وميوله ، فانفصل التلميذ والمعلم عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشان فيها . ( مرسي ، ١٩٨٨ ، ص ١٥٩-١٦٠ ) .

وغني عن القول أن التربية الإسلامية عالجت كل تلك السلبيات بنظرتها الشمولية إلى المحتوى التربوي ، فقدمت المحتوى الذي يحقق تربية الإنسان عقلياً واجتماعياً ونفسياً ، وحسياً ، ومن جميع الجوانب .

في بينما فشلت التربية في الفلسفة المثالية في إيجاد المحتوى الذي يحقق تنمية التفكير العلمي لما فيه من قصور ونقص فان التربية الإسلامية عالجت ذلك بـإيجاد المحتوى الشامل الذي يعطي جميع جوانب الشخصية الإنسانية حقها من الاهتمام . فجاء محتوى علمي التأسيس والبناء والتوجيه .

### ثالثاً: في الطريقة :

وقد تبنت الفلسفة المثالية طرقاً تربوية تتناسب مع طبيعتها نظرتها إلى الأهداف التربوية بثباتها المطلق وجمودها ، ومع المحتوى بتركيزه على العلوم والمعارف العقلية واغفال الجانب الأخرى من شخصية الإنسان . فوظيفة التربية إذن أن تبني العقل ، بكثرة المعلومات والمعارف والتدريب عليها ، وذلك لايحصل الا بطرق مثل الحوار والحفظ والتكرار ، وهي طرق لفظية تغفل تنمية المهارات الجسمية والوجدانية وتعمل على عزل التلميذ عن واقعه ، كما تؤكد الفجوة بين الرمز ومدلوله ، وتبعد المادة الدراسية عن اهتمامات التلميذ وميوله . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١٦٥ ) .

وبالتركيز على هذه الطرق اللفظية والالقائية ألغت المثالية الاهتمام بالتجريب والممارسة والخبرات العملية واستخدام الحواس في تحصيل المعرفة . مما أدى إلى فشل الطريقة في المثالية في القدرة على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم ، ذلك لأن الالقاء والحفظ والاستظهار والتكرار فقط لا يتيح فرصة كافية للتفكير العلمي وتنميته كما ان التقييم في استخدام العقل والحواس بشكل متكملاً يؤدى أىضاً إلى تكوين مفاهيم

علمية غير شافية وغير كاملة .

وقد تميزت التربية الإسلامية بالاستخدام الشامل والمتكملي للطرق التربوية اللغوية واللقاءية والتجريبية والخبرات العملية والممارسة وبذلك سلمت من السلبيات التي وقعت فيها الفلسفة المثالية بنظرتها الضيقة إلى الطرق اللغوية فقط وأتاحت المجال الواسع لتنمية التفكير العلمي الفعال لدى المتعلم من خلال تعامله بشمولية كبيرة مع الحقائق والمعارف والخبرات النظرية والعملية .

وكما ارتبط التقويم في التربية المثالية وتآثر بالطريقة فكان تركيزها على الحفظ والتشميم فقط مقياساً على مدى نجاح العملية التربوية فإن التربية الإسلامية نادت بأن يقوم التقويم على أساس شمولي لجميع جوانب شخصية المتعلم من ذاكرة عقلية إلى مهارات عملية وجسمية إلى ميول واتجاهات نفسية ووجودانية وما إلى ذلك من جوانب أخرى في شخصيته المتكمالة .

• • •

ثانياً: الفلسفة الطبيعية والتفكير العلمي:

\* نشأة الفلسفة الطبيعية وأبرز مفاهيمها :

لقد كان القرن الثامن عشر الميلادي هو الميلاد الحقيقي لهذه الفلسفة كاتجاه من اتجاهات الحركة الواقعية التي كانت سمة من سمات ذلك العصر ، وكان ميلاد هذه الحركة رد فعل تلقائي لمظاهرin أساسية من مظاهر الشكلية التي تمخضت عنها تلك الحركة وهما :

(١) المظهر الديني : المتمثل في النظرة الى الدين كمعايير مثالية يصعب حتى على رجال الدين أن يحققوها كما ينبغي . مما أدى الى رد فعل تمثل في الجمود والتعمق والنسفان الدينى .

(٢) المظهر العقلي : الذى بُرِزَ في شكل حركة التنوير التي اتسمت  
بمقاومة النظم الاستبدادية في مختلف الجوانب الفكرية  
والاجتماعية والدينية وما صاحب ذلك من الحادوش وتفكير مشوش  
واباحية أخلاقية . ( مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٥١ ) .

وقد وصف مفكرو عصر التنوير في فرنسا خاصة بأنهم بـشكل عام عقلانيون ، ولعل أبرز ما كان يفسر تلك التسمية أنهم كانوا من محبي البحث العلمي والمطالبين بنشر العلم والتعليم اعتقادا منهم بأن فيهما سعادة وخلاص البشرية اذا أريد لها أن تقوم على الحرية وأن يشيع فيهما السلام ، وكان من أبرز مفكريهم دالمبير وفولتير وكوندورسيه الذين ذهبوا الى اعلاء العقل كنقيض للخرافة والایمان الساذج والتعصب .

ويبدو جلياً أن شططهم في اعلاء قيمة العقل ، وشورتهم على الایمان الساذج كما يقولون كان رد فعل لما كانت تمارسه الكنسية في تلك العصور

وما سبقها من تسلط فكري وسياسي ونشر للخرافات وارغام الناس على التسلیم بها دون مناقشة .

ولذلك اعتمدت تلك الحركة أساساً على العقل ، واعتبرته الوسيلة الوحيدة للوصول إلى السعادة الإنسانية ، وتمويل قيمة الحياة تمويراً حقيقياً ، فعملت على تحريره ، وبناء الشخصية المستقلة للفرد بعيداً عن النظم الكنسية والاجتماعية ، واظهار الحرية الفردية والإيمان بالتطور والتقدم والتحرر الفكري ومبدأ الدعوة إلى حكم العقل . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ١٥٢)

ويمكن تصنيف أفكار التنوير في ثلاثة مجموعات تحمل عناوين العقل والطبيعة ، والتقدم ، وتكون في مجموعها الفلسفة الطبيعية والأخلاق الطبيعية ، وأساسها العلم ، وكان الإيمان به مطلقاً كالإيمان بالعقل . وغالب التنويريون في دعوتهم للعودة بالانسان إلى الطبيعة حتى كان بعضهم من دعاة البدائية . (الحقني، د. ت ، ص ١٤٢)

"كانت حرية الرأي وحرية الضمير ، وكفاية العقل لتجهيز الحياة هي كلمات السر ومقاييس تفسير هذه الحركة في القرن الثامن عشر " (منرو ، ١٩٥٣ م ، ص ٢١٨) . وكان من أبرز ما اتصف به هذا المذهب العقلي حقيقة أنه النقض للمذهب التجريبي بمعنى أنه لا يستمد المعرفة بالعالم من الخبرة الحسية ولكنه يذهب إلى القول بأن وراء الخبرة الحسية معرفة أسبق من ذلك ، وهي التي كان أغلاطون يسميه المعرفة القبلية وقال عنها ديكارت أنها أفكار فطرية موجودة في العقل ، وربتها لا يبتز بالمبادئ الفطرية التي تربط بينها وبين الأفكار الفطرية و تستنبط منها كل القضايا استناداً منطقياً . (الحقني، د. ت ، ص ٤٣١)

ولم يتوقف هذا الاتجاه عند حد التفسيرات المتعلقة بجوانب المعرفة بل شمل الدين ، وكان ذلك يعني تفسير قضايا الدين تفسيرات تتفق مع العقل ، ولا تقول بالخرافة أو بالتآويلات الخارقة للطبيعة ، وتجعل من الأخلاق العقلانية أساسا للاعتقاد الديني مما تسبب في نشر الفوضى والاحاد والانحلال الأخلاقي . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ٥٣ )

ولذلك فقد أدى اعتناق هذا المبدأ – أي عقلانية الدين – إلى رفض شطر كبير مما فيه من روحانيات وجوانب تتعلق بعالم المثل كانت بقایا ماتبقى من المسيحية بعد تشويهها وتحريفها من قبل القساوسة ورجس الكنائس ، مما جعل ما باقي هو في حقيقته مسخ من دين محرف لا تماسك بين عناصره ومفاهيمه .

وفي هذا المناخ ولدت الفلسفة الطبيعية ، وان كانت لها جذور تاريخية بعيدة يرجعها البعض إلى الفلسفة الاغريق ذلك لأن المذهب الواقعى الذى يعد حاضنة أساسية لها " اصطلاح استخدم لأول مرة ليعبر عن السرآي القائل بأن الكليات لها وجود واقعى مستقل عن كونها موضوعات للفكر، فهي أما أن تجاوز الجزئيات كما ذهب إلى ذلك أفلاطون ، أو أن تكون على الأقل في الجزئيات كما ذهب إلى ذلك أرسطو " . (الحفتى ، ١٩٨٤ م ، ص ٤٢٢ )

وعندما برزت الطبيعية إلى حيز الوجود كفلسفة ذات توجه معين انطلقت من هذا المنطلق، فهي تعد الشيء التي نسميه طبيعة والتي ندرسها العلوم الطبيعية مجموعا لأشياء كلها آيا كانت . وتشكل حاجتنا إلى آية تفسيرات لما هو طبيعي على أساس ما هو فوق الطبيعة . وتعتقد أن أي رجوع إلى الله أو عالم قيم أو العقل باعتباره شيئا يزيد عن كونه ظاهرة طبيعية أمر غير مشروع . (مونرو ، ١٩٥٣ م ، ص ٢١٣ )

وبذلك يتضح الى اي مدى أثرت هذه الفلسفة اموراً جوهريّة عدّة في عالم المثل الى المستوى الحسي البسيط مما شطب بها عن الصواب كثيرة.

ولقد بلغ بعض مفكري هذه الفلسفة في القرن التاسع عشر أن نادوا بأن الحياة والفكر يمكن تفسيرهما تفسيراً كاملاً - من حيث المبدأ - على أنهمما نشأ عن المادة بطريق التطور.

وسررت الأخلاق تحت مظلة هذه الفلسفة تفسيراً مادياً حسياً باعتبار أن الجمال التي تقال عن الصواب والخطأ والخير والشر في الأشياء هي جمال عن العالم الطبيعي وليس عن قيم خاصة تتجاوز نطاق العلم ، فاداً قلنا عن شيء ما أنه خير فمعنى ذلك أنه يشبع رغباتنا ، وذلك ما يمكن اختباره علمياً . (الحفني ، دمت ، ص ٤٥) وبذلك تقترب هذه الفلسفة مع نظرة الفلسفة البراجماتية الى تقييم المنفعة والخيرية في الأشياء والمواضف والأفكار بقدر نفعها وقابليتها للتطبيق والتجريب .

وعندما اتوضحت معالم هذه الفلسفة على يد "جان جاك روسو" الفرنسي راحت تناول بعض المبادئ الأساسية لها والتي نستطيع أن نعتبرها أبرز ملامح توجهات هذه الفلسفة من خلال إيمان جديد بالانسان ، واعادة تشكيل المجتمع وفقاً لصياغة جديدة ، وتتجديد الفكر الديني على أساس من التوافق مع الطبيعة الإنسانية والحب المطلق لكل الناس ، والإيمان بالطبيعة الإنسانية ، والبحث عن العدالة والتطوع للرقي والشعور بالسعادة . (مرسي، ١٩٨٨م ، ص ٥٢)

وهكذا جعلت هذه الفلسفة الانسان محور اهتمامها حتى نادت بتشكيل المجتمع وفقاً لرغباته وحاجاته ، واخفاء الدين لنوازعه وشهواته ، وبذل الحب مع كل الفئات دون تمييز بين محسن ومسيء ، واعتبار الطبيعة

الإنسانية البشرية مصدرًا موشقاً للمعايير والقيم مع ما يعتري الإنسان من ضعف وقصور ، والسعى المبالغ فيه لتحقيق السعادة للإنسان من خلال مبدأ المتفعة المحسوسة واللذة المادية ، والمتعة المباشرة . فكانت مبادئها كما يتضح من ظاهرها الرحمة ومن باطنها العذاب .

وهكذا يتضح مدى تأثير المناخ الفكري والتربيوي الذي كان سائداً في أوروبا في نشأة الفلسفة الطبيعية ، حيث كان له أثره الواضح في فكر الفلسفه الذين سبقو نشأتها مثل "هوبز" الذي كان فكره خلاصة لذلك الاتجاه مما تولد عنه رد الفعل الذي تمثل في نشأة الطبيعة على يد "روسو" . ولقد كانت هذه الارهادات مقدمة لنشأة الفلسفة الطبيعية التي شطت بعيداً في الحرية الفردية واعلاء قيمة الغرائز الفطرية وأغفال أثر العقل قسراً المعرفة وتوجيه السلوك في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية كما اتضح ذلك في مبادئه وافكار فلاسفتها وأشهرهم جان جاك روسو وباسدو ومن تأثير بفكرةهم فيما بعد كما يتبع ذلك في الصفحات التالية .

• • •

- هوبيز وآثره في نشأة الفلسفة الطبيعية :

- توماس هوبيز ( ١٥٨٨ - ١٦٧٩ م ) : هو فيلسوف إنجليزي نادى بوجود حياة فطرية سابقة على نشأة الجماعة ، ولكنها حياة قوضى وصراع اضطر الأفراد معها إلى التعاقد لنشاء الجماعة السياسية ونزلوا للحاكم عن جميع حقوقهم الطبيعية ولذلك فسلطان الحاكم غير مقيد بشئ ، وهو الذي يضع القوانين ويعدها حسب رغبته . وفلسفته تجريبية تبرد المعلومات إلى الخبرة الحسية وما يحدث لها من روابط ( الموسوعة الميسرة ، ١٩٦٥ م ، ص ١٩١٣ ) .

وهو من الفلاسفة المادييين ، ويتحذى من الاحساس مبدأ يرجع إلى الأفعال العقلية ويرى أن كل علم آت من الاحساس ، ويرى أن للجسام خاصتين ليس غيرهما الامتداد والحركة ، وأن سائر الكيفيات المحسوسة ذاتية حتى الزمان والمكان ، فانهما صورتان من نوع المصور التي يحدثها فيينا الامتداد والحركة . ( كرم ، ١٩٥٧ م ، ص ٥٣ - ٥٤ ) .

ويفسر هوبيز السلوك الانساني بغريرة التمازع والعداء ، ولنرى فالناس مختلفون دائمًا ، والطبيعة الإنسانية كما تشمل على هذا الميل العدواني تشتمل أيضًا على العقل ، وهو الذي يدعوا الناس إلى الأخذ بأسباب بقائهم وأمنهم ، تلك الأسباب التي قد تكون سليمة تتمثل في التنازل عن الحقوق للسلطة المطلقة او تكون حربية وقد كانت نظرته المتشائمة هذه للطبيعة الإنسانية الشريرة ولديدة للظروف السياسية والاجتماعية التي عاش في كنفها . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٥٤ ) .

ومن أبرز ملاحم فلسفته أيها تفسيره الآلي للرادة ، ونظرته إلى الاحساس كمصدر وحيد للمعرفة مما يمنع علينا العلم بالعالم في جملته . ( كرم ، ١٩٥٧ م ، ص ٥٤ ) .

وقد كانت نظرة هوبر الشاؤمية الى الطبيعة الانسانية الشيرية تمثل الشراة التي أوحى الي روسو أن يقف منها معارضا مما لدى مع عوامل فكرية وسياسية واجتماعية أخرى الى ولادة فلسفته الطبيعية المعروفة.

- جان جاك روسو : ( ١٧١٢ - ١٧٧٨ م ) :

وهو فيلسوف فرنسي وكانت بدايته عندما ظفر بالجائزة الأولى في مسابقة عن بحث لأكاديمية ديجون موضوعه : هل عمل تقدم العلوم والفنون على افساد البشر أم اصلاحهم سنة ١٧٤٩ م ؟ وكان رأيه أن الانسان خير بطبيعة ثم أفسدته الحضارة . ومن أهم مؤلفاته " العقد الاجتماعي " سنة ١٧٦٢ م " و " اميل " سنة ١٧٦٦ م . ( كرم ١٩٥٤ م ، ص ٢٠٠ ) وفي بحثه الذي قدمه لأكاديمية ديجون ذكر بأن الثقافة أقرب إلى الشر منها إلى الخير، وأشار إلى الفوضى التي سادت أوروبا أثر انتشار الطباعة والقراءة فيها ، فحينما تنشأ الفلسفة تفسد الأخلاق بين الشعوب ، وأعلن روسو بجرأة أن التفكير منافق لطبيعة الانسان ، وأن الانسان المفكر حيوان سافل فاسد الأخلاق ، ومن الأفضل لتنا التخلص عن تطورنا العقلي السريع والاتجاه بدلاً من ذلك إلى رياضة القلب والمحبة وأن التعليم لا يغيل الانسان فاغلاً وصالحاً ، ولكنـ يجعل منه حاذقاً وبارعاً في الفشل ، وأن الفريزة والمشاعر جديرة بالشقة أكثر من العقل . ( ديورات ، ١٩٧٩ م ، ص ٣٢٤ )

ومما يؤكد نظرته الاحتقارية للتفكير قوله : " لو أن الطبيعة كتبـت للناس أن يكونوا سعداء لحقـ ليـ أنـ أـؤـكـدـ أنـ حالـ التـفـكـيرـ مجـالـ منـاقـضـةـ للـطـبـيـعـةـ وـأنـ الرـجـلـ الـذـيـ يـفـكـرـ انـماـ هـوـ حـيـوانـ فـسـدـ مـزـاجـهـ . ( هيـكلـ ، ١٩٦٥ م ، ص ٩٩ )

ولقد كانت لنشأته وظروف تربيته من صغره - إضافة إلى الظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية التي سادت أوروبا في القرن الثامن عشر أثر كبير في فكره وفلسفته والمبادئ التي اعتنقها ونادى بها.

فلقد عانى في طفولته كثيراً ، ولم يتلق إلا تعليماً بسيطـاً ، وجاب المدن ، وتنقل بين المذاهب المسيحية من البروتستانية إلى الكاثوليكية ويبدو أن حياته القاسية أصابته بعقدة الاضطهاد ، فكان سيء الظن بالناس دائم التشهير بهم وحتى بنفسه . وكان شديد الكبراء ، وتزوج بخادمة أنجب منها خمسة أطفال دخلوا جميعاً ملأاً للقطاء . (الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ١٥٧) .

ولقد كان لحياته الخاصة أثر واضح في مثله التربوية التي نادى بها في حياته ونظرياته كان للعواطف لا للعقل الأثر الأول ، كما كانت غرائزه وميوله أكثر أهمية لديه ( عاقل ، ١٩٧٧ م ، ص ١٤٨) .

وتقوم فلسفته على نقد شديد للمدنية الأوروبية بما تفرضه على الإنسان من حاجات وأهداف مزيفة مما ينسنه واجباته كإنسان ، وحاجاته الطبيعية وتجعله ضحية تناقضاته الداخلية ، واللامساواة التي تمثل في تاريخه السقوط من حال السعادة في المجتمعات الطبيعية إلى حال البؤس في المجتمع الحضاري . (الحفني ، دمت ، ص ٢١٢) .

ولذلك ينادي روسو في كتابه " أميل " إلى نظام يقوم على الإيمان بحرية الإنسان وحقه في الحياة الكريمة - كما يصورها - فالإنسان بطبيعته يحب العدل والنظام وما أفسده إلا المجتمع فجعله شقياً يائساً لأنّه لا يساوى بين الناس ، فيجب أن يقضي على المجتمع - في رأيه - وأن يرجع الإنسان إلى الطبيعة وهناك في الطبيعة يتفق الناس بعقد اجتماعي لإقامة مجتمع يرضي به الجميع . (روسو ، ١٩٥٦ م ، ص ٧) .

وبذلك يلقي روسو اللوم على المدنية الأوربية ويتهمها بافساد تلقائية الإنسان والاتجاه إلى تشكيله وفقاً لاتساع وقوالب معينة من السلوك فيها كثير من التعارض مع طبيعته الفطرية ، وهدم لسعادته المتمثلة قسراً في المساواة العامة بين الجميع وذلك بما استجد فيهم من أدوار وتقسيمات في الطبقات الاجتماعية نتاج عن التطور الصناعي والحضاري الذي ولد بعضاً من العمليات الاجتماعية مثل التنافس والتفاوت في المستويات بناءً على المحسوب العلمي والمادي والثقافي .

ويتجاوز روسو ذلك أيضاً إلى الهجوم على الفنون باعتباره لها وسائل لهو لا تعبّر عن حاجات الإنسان وعلاقاته الحقيقة ، مبعثها الفراغ الذي يعيش فيه والغرور الذي أفسد عليه طبيعته وبقدر ما تتقدم العلوم والفنون فإن أخلاق الناس تتدهور وتفسد . ( الشيباني ، ١٩٧٥ ، ص ١٦٢ ) .

ويقترح علاجاً لذلك نظرية في التربية تقوم على تربية الأطفال في الريف بعيداً عن التأثيرات الحضارية الزائفة . وتنقسم إلى مراحلتين الأولى سلبية يترك فيها الأطفال على سجيتهم مع عالم الأشياء يكتشفونها بأنفسهم ، وينمون قدراتهم بالاحتكاك المباشر بها ، والاعتماد على الحواس ، والتعلم بالمحاولة والخطأ . والمرحلة الثانية الإيجابية تبدأ مع بداية الوعي والإدراك لدى الطفل الآخرين ، وبعد احتكاكه بالناس بعد عالم الأشياء ، وانتقاله من حال الطبيعة إلى حال الاجتماع ومن الغريزية التلقائية إلى التعقل والأخلاق . ( الحفني ، دم ، ص ٢١٢ ) .

وقد يتساءل المرء ماذا يقصد روسو بالضبط بـ لفظ الطبيعة ، فهو لا يحدد بوضوح مقصده من هذا اللفظ وإنما يقول أن الحالة الطبيعية ليست مسوقة العادة ، ولفظ العادة أيضاً لفظ يكتنفه الغموض . إلا أن الأقرب إلى التأكيد

أنه يعني بالطبيعة العالم الواقعي الذي يعيش فيه المرء خبرات ذاتية حية ، وفقا لميوله وطبيعة تكوينه دون آية عقبة خلقيّة أو اجتماعية قبلية من شأنها أن تفسر الانسجام بين الإنسان والطبيعة البكر التي لم تمسها يد بالتغيير والتبدل . (مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٥٦٠)

ويؤكد هذه النظرة قوله في تربية الطفل أنت يجب أن نعزله عن غيره من الناس وتدھب به إلى مكان عالٍ مرتفع نحو خمسة آلاف قدم فوق سطح البحر حتى لا يصاب بأية أمراض خلقية أو اجتماعية . (أحمد ١٩٧٥م ، ص ٣٩٤) .

فهو اذن يعني بلفظ الطبيعة معنى ممترضاً من مصادرin أساسيين لديه  
هما الطبيعة الانسانية الفطرية التي لم تمس بالتهذيب والتوجيه، والطبيعة  
المحيطة به وما ينشأ بينهما من احتكاك وتواءم وتناسق تلقائي لا يتاثر  
بأي شيءٍ من القوى الخارجية .

كما يرفض "روسو" أن تبدأ التربية الموجهة مبكراً مع طفولة الإنسان المبكرة ، حيث يترك بلا توجه أو تدخل من الآخرين حتى يكتشف بنفسه العلاقات وخصائص الأشياء من خلال تعامله معها واحتكاكه المباشر بها ، ويعطي الحوان دوراً رئيساً في ذلك فيعتبرها بذلك المصدر الأساسي للمعرفة في هذا السن . وذلك خلاف المنهج الإسلامي في التربية الذي يهتم بتوجيه الفرد وتربيته منذ أن يخطو خطواته الأولى في الحياة ، لينشأ نشأة صحيحة ، تجنبه الوقوع في الأخطاء وترينه من عناء مرارة المعاشرة والتجربة السلبية .

وقد نسبت نظرية روسو آنفة الذكر في التربية التلقائية من نظرته إلى أن الطفل عندما يعيش وفق طبيعته ، يعيش المعنى الخير المطبوع عليه ، ولكنه عندما يعيش في مجتمع فهو مطالب بالفجيلة ، ولذلك لا تتحقق الأخلاق إلا من خلال الاجتماع ، والمجتمع صالح هو الذي يهيء الظروف التربوية ليعيش الطفل وفق طبيعته الخيرة ثم لينمو إلى انسان اجتماعي فاضل . (الحفتى ، دمت ، ٢١٧)

ويرى روسو أن الحالة البدائية الحقيقة للإنسان تتطلب بحثاً عملياً وتفسيراً يجب أن يأخذ الشكل الفرضي، ولذلك يقترح لا نبدأ بالحقائق التاريخية بل بالفرضيات الطبيعية لتفسير طبيعة الأشياء. وهكذا فيمكن وصف تفكيره بأنه علمي تجريبي مبني على الملاحظة والشعور مع بعض المبادئ الميتافيزيقية. وبذلك يحاول روسو الجمع بين المنهجين التجربيني والميتافيزيقي في تحصيل المعرفة، إلا أنه لا يعطي المنهج الميتافيزيقي إلا قدرًا ضئيلاً من المساهمة والتأثير، ويطبق روسو منهجه هذا في المعرفة على وجودنا وأخلاقنا، ويعتقد أن شعورنا هو الوسيلة الأساسية لبقاءنا، بمعنى أن حاجياتنا تؤدي إلى ظهور عواطف وأن واجبنا الأول هو الترکيز على أنفسنا وذواتنا لأن جميع غرائزنا متوجهة أساساً نحو بقاءنا، وأن أساس المعرفة هو شعورنا، مما يشعر أنه صائب فهو صائب وما يشعر أنه خاطئ فهو خاطئ (الصرف، ١٩٨٣م، ص ٢٠٣).

- يوهان برنارد باسدو :

وكان يوهان برنارد باسدو (١٧٢٣-١٧٩٠م) وهو فيلسوف ألماني أول من وضع القوانيين للمبادئ الطبيعية لروسو موضع التطبيق، فقد كان متأثراً جداً بأفكار روسو في كتاب "أميل".

وقد بلور مبادئ الفلسفة الطبيعية لروسو في كتبه "خطاب إلى محبي خير البشر" و "الطرق" و "العمل المادي" وشرح فيها تعديلاته لأفكار روسو.

وقوبلت كتاباته تلك بحماس ملحوظ، ووُضعت إلى جانب كتاب أميل كأساس لتطور الاتجاه الطبيعي في التربية. ( وايلدز ولوتش ، ١٩٧٧م ، ص ٤٣٥). ومنها كتاب للأطفال في أربع مجلدات يضم مائة صورة، وكان

هدف الكتاب التعريف بالأشياء والكلمات بطريقة تعتمد على مبدأ الخبرة الحسية . فكان على الطفل أن يتعلم القراءة بطريقة الخبرة ، كما كانت المعلومات الدينية والأخلاقية تعلم بطريقة مماثلة تبعد الطفل عن الشكلية والجمود . ( عاقل ، ١٩٧٧ م ، ص ١٦٣ )

• • •

### التربية والتفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية :-

تؤشر نظرة الفلسفة الطبيعية إلى المعرفة ومكانة التفكير منها سواء فيما يتعلق بمصدره أو غاياته أو ضوابطه على توجهاته التربوية ومضامين تلك التوجهات .

ويتبين من آراء وأفكار أصحاب هذه الفلسفة فيما يتعلق بالمعرفة ما يلى :-

(١) أن المصدر الأساس للمعرفة هو الطبيعة البكر كما هي بدون تدخل من الإنسان في تطوير أو تحويل ، وكذلك الطبيعة الفطرية للإنسان المتمثلة في مشاعره وأحاسيسه وتقديره الشخصي أو الذاتي للأشياء والمواصفات والقيم .

ذلك أن الطبيعة عند روسو لها ثلاثة معانٍ أولها: المعنى الاجتماعي أي قيام المجتمع على قوانين نابعة من حقوق الإنسان الطبيعية ، وثانيها: المعنى المتعلق بالأحكام الغريزية والعواطف والانطباعات التلقائية . وثالثها: الطبيعة غير الإنسانية أي البيئة المحيطة كما هي . ( عاقل، ١٩٧٧ ص ١٥١ )

(٢) أن الممارسة والتجريب بمفهومه العادي وليس العلمي هو وسيلة الحصول على المعرفة وليس التفكير ، فالتفكير عندهم سذاجة وأشار من آثار المدنية والتکلف الحضاري السيء ، فالتصرف السليم للإنسان - عندهم - هو ما تمليه عليه مشاعره وغراائزه وليس عقله أو تفكيره . وفي رأيهم انطلاقاً من ذلك أن الإنسان البدائي أرقى وأسمى وأفضل وأصول سلوكاً من الإنسان المتحضر أو المتقييد بالنظم الاجتماعية والقيم الأخلاقية والشرع والقوانين السياسية .

ويقول روسو مؤكداً على التجريب والممارسة " لا يتبعى أن تلقن التلميذ

دروس لفظية فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمة وتأديبها  
( روسو ١٩٥٦ ، ص ٩٨ )

(٣) أن مجال المعرفة والتفكير في هذه الفلسفة هو الطبيعة بمعناها الفطري الواسع المتمثل في كل الأشياء المحيطة بالانسان في عالمه المادي الأرضي ، ولا لزوم لجهاد عقله وفكرة في عالم المثل والمفاهيم والمبادئ المعنوية غير القابلة للتجريب والممارسة العملية ، ويكتفي الإنسان أن يعيش ويعامل مع كل ما يحيط به من خلال تقييمه الذاتي للأشياء حياة تلقائية بسيطة بدون قيود ولا ضوابط .

(٤) الموقف الرافض والنادر لكل العلوم والفنون باعتبارها نتاجاً للمدنية الزائفة المتكلفة التي لم تنبع من فطرة الإنسان الطبيعية ، بل جاءت نتيجة لسخافة فكره وسذاجته وغزوره وعلمه الفش والخداع أكثر من أن تعلمه الخير والتلقائية البسيطة ليستمتع بحياته كما يريد . وفي ذلك يقول روسو : إن الشفاعة أقرب إلى الشر منها إلى الخير وأن الفوضى سادت في أوروبا بسبب انتشار الطباعة . وأنه بظهور رجال العلم اختفى أصحاب الأمانة . ( ديورات ، ١٩٧٩ ، ص ٣٢٤ )

(٥) عدم الإيمان بأي ضوابط أو قيود اجتماعية تضبط تفكير الإنسان وسلوكه ، بل المطالبة باعطاءه الحرية المطلقة ليعيش في الطبيعة ويفكر كما يشاء ويقول ما يريد ويتصرف كما يحلو له ، وكما تملئ عليه غرائزه الفطرية ، وشهواته ومطالبه الجسدية والنفسية . حيث يرى روسو أن غرائزنا هي أساس بقائنا ، والأخلاق ينبغي أن تنبع منها ، فما نشعر أنه صائب فهو صائب وما نشعر أنه خاطئ فهو خاطئ ( الصراف ١٩٨٣ م ، ص ٢٠٣ )

(٦) إعطاء الحواس القيمة المعيارية في تحصيل المعرفة وتعطيل العقل ورفض أي تدخل في عمل الحواس أو توجيهها أو تهذيبها . وبذلك يتضح أن الطبيعيين يرون أن المجال الحقيقي لتفكير الإنسان ومعرفته هو الطبيعة الفطرية كما هي بـ « تلك المتمثلة في »

البيئة المادية المحيطة به أو تلك المتمثلة في غرائزه وحاجاته الفطرية كما ولد بها بدون توجيه أو تهذيب .

أما المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية وحتى العلوم والفنون السامية فليس لها أهمية عندهم ، بل يرون أنها تعلم الإنسان النفاق والغش والخيانة .

أما مستوى التفكير وأنواعه فهم يريدون أن تكون ساذجة ويسطحة وفطرية دون أي تقييد أو تنظيم أو تعمق فالإنسان الذي يفكر هو مخلوق ساذج فسد مزاجه كما أنهم يحاولون أن يعطوا بعض الفضائل ولكن ليس للتفكير العلمي لدى الإنسان كمخلوق مكرم وراق ولكن لسلوكه ، بحيث يتصرف بحرية مطلقة ، وفي مساواة شاملة بين كل أفراد المجتمع . كما يطالبون بمنح الحب المطلق للجميع دون النظر إلى أي تفرقة بين من يستحق ذلك أو لا يستحقه .

أما بالنسبة لفوابط التفكير فهم يرفضون أي قيود أو فوابط تقييد سلوك الإنسان أو تفكيره سواء كان مصدرها الدين أو القيم الاجتماعية أو الأخلاقية بل يرون أن التفكير الصحيح هو الذي لا يعتبره أي توجيه أو عمق فكر أو قواعد منطقية أو منهجية .

وهم بنفس القدر الذي يسفهون به التفكير الراتي للإنسان فإنهم يؤمنون بالحواس كمصدر رئيس للمعرفة ويهتمون بالتجربة والممارسة ليس على سبيل المنهج العلمي الموجه للبحث عن الحقيقة ، ولكن كوسيلة أساسية للتحقق من قيم الأشياء والمفاهيم والتحقق من مدى نفعها وفائدة لها للإنسان وتحقيقها السعادة والسعادة واللذة له .

فقد نادى روسو بأن التفكير متافق لطبيعة الإنسان ، وأن الإنسان المفكر حيوان سافل فسد مزاجه وبدلًا من الاهتمام بتنمية العقلي من الأفضل أن نهتم برياضة القلب والمحبة . (ديورانت ١٩٧٩ ، ص ٣٤٤) .

وعلى هذا فالتفكير العلمي غير متحقق في هذه الفلسفة لما توليه للحواس من أهمية قصوى واعتبارها المصدر الأساسي للمعرفة الحقة في حين تغفل أثر العقل وما ينتج عنه من مناشط فكرية ومور عقلية كالتفكير والادراك والقياس والتأمل والتحليل وغير ذلك . ومن هنا ينشأ الخلل الذي تعاني منه هذه الفلسفة والذي ينعدم معه التوازن المنشود بين عناصر المعرفة ومكونات الطبيعة البشرية ومقومات التفكير العلمي .

وهذه السمات التي اتسمت بها نظرة الفلسفة الطبيعية إلى المعرفة ومكانة التفكير فيها تحدد إلى درجة بعيدة معالم الفكر التربوي في هذه الفلسفة سواء في أهداف التربية أو محتواها أو طرقها .

حيث تتعكس نظرة الفلسفة الطبيعية إلى التفكير عموماً - بأنه مظهر من مظاهر سفالة الإنسان وحقارته - ومن ثم نظرتها أيضاً - التي ترافق أي ضوابط للسلوك بما في ذلك التفكير . مما يتنافي مع معايير التفكير العلمي ، فينعكس كل ذلك على عناصر العملية التربوية فيها من أهداف تربوية ومحنتها وطريقة كما يلى :-

أولاً : الأهداف التربوية :- وتنادي الفلسفة الطبيعية بأن الطبيعة البشرية الفطرية خيرة في حد ذاتها ، ولذلك فإن الهدف الأساسي للتربية هو أن تعمل على تحقيق الانسجام بين الفرد والطبيعة، وأن تعنى بميلو الفرد الطبيعية وحاجاته الخاصة ورغباته ( Brubacher , 1947 , p.14 ) .

وهكذا جاءت على الطرف النقيض تماماً من الفلسفة المثالية التي شادت بفرض الأهداف وقهرها واعتبارها مطلقة ثابتة ، فجعلت الطبيعية حاجات والميلو الطبيعية للفرد مصدرًا أساسياً للأهداف التربوية . كما تبادلت معها تماماً أيضاً في النظر إلى العلوم والمعارف ، فحيث أن المثالية جعلت الالهام والحفظ لا الكبير قدر من العلوم والمعارف العقلية

الهدف الأسمى للتنمية فان الهدف النهائي للتربية في الفلسفة الطبيعية هو تمكين الفرد من الحصول على حقوقه كما تقرها الطبيعة ، أما علوم وفنون و المعارف المجتمع السياسي فهي جامدة ولا تناسب مع ميول الفرد أو رغباته الذاتية الفطرية . ( Willds, 1970, p 246 )

ويعد الممدرس الأساسي لأهداف التربية في الفلسفة الطبيعية هو الطبيعة الفطرية للإنسان ، والبيئة الطبيعية من حوله كما هي دون أن تمسها يد الإنسان بالتغيير أو التأثير ، ومن دون النظر إلى أي قيم أو مثاليات أخلاقية أو دينية أو اجتماعية أو سياسية أو غيرها .

ولاشك أن هذه الأهداف التي تحدها الطبيعة تفتقر إلى أي سند علمي قوي أو مبرر منطقي سليم ، ذلك أن الإنسان منذ أن خلق الله الكون قد تلقى من خالقه الرسائل والرسل والكتب السماوية بما تشتمل عليه من مثل وقيم وتعاليم فهل من المنطق السليم الغاء كل ذلك والمناداة بأن ينفلت الإنسان في حياته ليعيش كما تملّي عليه غرائزه وشهواته فيتساوى بذلك مع السواد من الحيوانات . إن ذلك ينافي أبسط مبادئ التفكير العلمي السليم .

وكما شلت المثالية في أهدافها العقلية البحثة واهتمام الحواس والتجريب والعلوم التطبيقية ، فقد شلت الطبيعة أيضاً في الجانب الآخر فأغفلت الأهداف العقلية والمعرفية وركزت على الحواس ورغبات الجسد وحاجاته وبذلك تكون مثلها في الواقع في مزلق التقصير في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم ، ذلك أننا لا يمكن أن نتوقع من تربية تغفل الاهتمام بالعلوم العقلية ، وتحقر التفكير وتركت همها على اشباع الحاجات المادية أن تتحقق قدرًا جيداً في مجال تنمية التفكير العلمي .

وذلك مانجت منه التربية الاسلامية بما جاءت به من توازن وتكامل بين الاهداف العقلية والجسمية والروحية فحققت بناء العقل والجسم كما أن توازنها ذلك جاء من حيث الأساس متمشيا مع التفكير العلمي الصحيح .

ثانياً : المحتوى التربوي : وتبعدا لنظرة الفلسفة الطبيعية لأهداف التربية فان المحتوى يتكون من مجموع النشاطات الفطرية والميول الغرائزية للفرد ، أما المعرفة والحضارة التي ساهمت الانسانية في بنائهما لقرون طويلة فيجب تجنبها ، فالأنشطة التي تنبثق من حاجات الطبيعة هي التي تشكل المنهج ، كما ترافق هذه الفلسفة وجود كتاب مدرسي لأنه - في نظرها - يحدث التلميذ عما لا يعرفه ، بل ويحول بيته وبين حاجاته الطبيعية . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١٨٠ ) .

ولاشك أن محتوى تربوي بهذه الشاكلة لن يحقق أي تربية للتفكير العلمي لدى الفرد ، ذلك أنه أصلا لا يولي الجانب العقلي من شخصية الانسان أي اهتمام ، بل يركز على اشباع الغرائز واحتياجات الجسد فقط، ويغفل كل الجوانب الأخرى لهذا الجانب ، وهذا في ذاته يعد اتجاهًا غير علمي .

كما أن إغفال تزويد التلميذ بأي قدر من التراث العلمي والمعرفي للانسان يعد أيضا حرمانا له من راقيدهم من رواد المعرفة وعامل من أبرز العوامل التربوية المؤشرة في تكوين التفكير العلمي وتنميته .

ثالثاً : الطريقة : ويسألي نوع الطريقة التربوية التي تتبعها الفلسفة الطبيعية متمشيا مع طبيعة نظرتها الى المعرفة والأهداف والمحتوى التربوي ، حيث " يرى الطبيعيون أن السمة الأساسية في استراتيجية المعلم

هي أن ينافس التلميذ فيما يريد أن يتعلم : اعط التلميذ الرغبة ، وأي طريقة بعد هذا ستكون ملائمة " . ( روسو ، ١٩٥٦ م ، ص ١١٤ ) .

فالذي يحدد نوع الطريقة ومعيارها وأسلوبها هي رغبات وميل وحاجات التلميذ ، وعلى المعلم أن ينفذ ما يرغبه التلميذ ، ونظراً لأن أحب شيء عند الإنسان في بداية مرحلة التعليم أبان طفولته هو اللعب ، فقد أخذ اللعب مكانة بارزة وأساسية في طريقة التربية في هذه الفلسفة التربوية . وقد نادى روسو أن تناح للطفل الحرية المطلقة في الحركة والتفاعل مع بيئته دون أي توجيه أو تسلط من قبل المعلم ، وأن لا يدفع إلى التفكير أو القراءة ، أو بدل أي مجهود عقلي ، بل يجب أن ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لمعامله دون تدخل من أي إنسان ، بل ينبغي أن يتبرك ليتوصل إلى معرفة عدم خضوعه لقوى اثنين الطبيعة من خلال نتائجهما التي تمثل عقوبات مادية ملموسة يلمسها بنفسه جزءاً له على عدم خضوعه لتلك القوانين . ( شفشق ، ١٩٨٠ م ، ص ٢٦ ) .

ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذه الطريقة مايلي :

- (١) أن قيمة هذه الطريقة تتوقف على قدرة التلميذ على ربط الأسباب بالنتائج ، ولاشك أن الطفل في سن حياته الأولى غير قادر على ذلك بدرجة كافية .
- (٢) أن نتائج أي سلوك للطفل قد تؤدي الآخرين ولا تتوقف عليه وحده فقط .
- (٣) أن هذا الاتجاه يؤدي إلى ترسیخ مبدأ الحكم على الأعمال من نتائجهما وليس من دوافعها ، وبذلك تقل القيمة الأخلاقية التي توجه السلوك .
- (٤) أن الطفل نفسه قد يتعرض إلى الآخرين الذي ربما كان كافياً للاحتجاج ضرر كبير به بل ربما أدى إلى حتفه .

(٥) أن هذا الاتجاه قد يؤشر في مستقبل مراحل نمو الطفل وليس مرحلة الطفولة الأولى فقط مما يؤدي إلى الفصل التام بين أساليب التربية في مختلف مراحل العمر. (شفشق، ١٩٧٣م، ص ٣١٩)

ولاشك أن ترسيخ الطريقة التربوية في هذه الفلسفة على المعايير وخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل ، بالإضافة إلى منحه قدرات غير محدود من الحرية المطلقة التي يمارس بموجبها ما يشاء ، ويكتشف بنفسه فوائد وأضرار مختلف أنماط السلوك ، وتوجيه الاهتمام الكبير إلى النشاطات البدنية والمهارات الحركية مع إغفال الجانب العقلي والثقافي وممارسة التفكير ، تعدد أساليب وطرق تربية سلبية بشكل واضح في تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ حيث أن تدريب الطفل منذ نعومة أظفاره على الالتزام بقوابط معينة في سلوكه وممارساته يعد تدريبا له على التفكير العلمي المنضبط يوجه سلوكه ونشاطاته في مختلف مراحل نعومه .

كما أن التركيز على الجانب البدني والأنشطة الحركية وأغفال الطرق والأساليب الفكرية يعد قصوراً أو أهلاً في الطريقة التربوية التي ينبغي أن تتكامل فيها الجوانب الفكرية والعملية والعقلية والجسمية ، وذلك ماعالجت التربية الإسلامية بشمولها ، وقوابطها ، وأتوانتها .

◆ ◆ ◆

ثالثاً : البراجماتية والتفكير العلمي :

\* نشأة البراجماتية : ( الدرائجية أو النفعية ) :

وقد صاغها واخترع اسمها لأول مرة تشارلز بيرس ( ١٨٣٩ - ١٩١٤ ) كمنهج للتفكير أو كنظريّة في المعنى ، وظهرت كعميلة للنشاط الفلسفـي للنادي الميتافيزيقي الذي كونه بيرس مع آخرين ، وأرادها أن تكون قاعدة منطقية يحبر عنها قوله المشهور " تدبر الآثار التي يجوز أن يكون لها نتائج فعلية على الموضوع الذي تفكـر فيه ، وعندئذ تكون فكرتنا عن هذه الآثار هي كل فكرتنا عن الموضوع " . ( الحقني ، دمت ، ٩٣ )

وقد ورد هذا المعنى في مقال مشهور له بعنوان "كيف نوضح أفكارنا؟" سنة ١٨٧٨م وفيه ركز على أن علاقة الحقيقة أو معيارها العمل المنتج لا الحكم العقلي . (كرم، ١٩٥٧م ، ص ٤٠١) .

ولفظ براجماتية أو براجماتية مشتق أساساً من اللفظ الأغريق **Pragma** وهو يعني العمل (مرسي، ١٩٨٨م، ص ٩٤)، وقال البعض أنها مشتقة من الفعل **Pratto** أو **Prasso** ومعناها أفعى، (وين، ١٩٦٤م، ص ٤٥).

وقد عرفها ولIAM جيمس فقال : " ان الطريقة البراجماتية هي محاولة تفسير كل فكرة بتتبع واقتفاء أثر نتائجها العملية كلا على حدة ".  
( جيمس ، ١٩٦٥ م ، ص ٦٤ ) .

وتتجلى نظرة الفلسفة البراجماتية الى الفكر والتفكير في قوله : " ان الأفكار الصحيحة هي تلك التي يتسنى لنا ان نتمثلها وندفع بمشروعيتها وصدقها ومحتها ونعززها ونوثقها ونؤيدها ونتحققها بأن نقيم عليها الدليل ، والأفكار الباطلة هي تلك التي لا يتتسنى لنا ذلك بالنسبة لها " ( جيمس ، ١٩٦٥ م ، ص ٢٣٧ ) .

وهو بذلك لايكاد يبعد عن الاطار الذي رسمه بيرس لهذه الفلسفة من خلال المبادئ التي وضعها لمنهجها والمتمثلة فيما يأتي :

- (١) ان الحديث عن معنى مفهوم يعني الحديث عن التوقعات العملية التي يؤدى اليها .
- (٢) ان الحديث عن التوقعات العملية يعني الحديث عن حدث مستقبلي يمكن تطبيقه .
- (٣) ان الفكرة التي لا تقبل التطبيق تكون فكرة لامعنى لها .
- (٤) عندما نستخدم فكرتين مختلفتين ظاهرياً وتؤديان الى نتائج عملية واحدة فاننا في الحقيقة نستخدم فكرة واحدة فقط . ( مرسى ، ١٩٨٨ ، ص ٩٧ ) .

واذا نظرنا الى فلسفة جيمس في حقيقتها لوجذناها عبارة عن فلسفة تجريبية متطرفة ت يريد اولاً وقبل كل شيء ان تعمل على مناهضة سائر النزعات المثالية التي اشتغلت في التفكير المجرد حتى انقطعت طلتها بالواقع .  
( ابراهيم ، ١٩٦٨ ، ص ٢٧ ) .

اما جون ديوي ( ١٨٥٦ - ١٩٥٢ م ) فهو يعتبر بحق ابرز من حدد الاطار

الواضح للبراجماتية ، فقد بدد الفباب الذي أحاط بهذه الكلمة وما لحق بها من سوء تأويل فميز بينها وبين العملية Practicalism والتفعيلة Expiricism والتتجريبية Utilitarism وبين الواقعية الجديدة التي تنكر النظرية التمثيلية في المعرفة . ( وين ١٩٦٤ ، ص ٤٥ ) . واستخدم للإشارة إلى مذهب اصطلاحين فهو تارة يطلق على فلسفته اسم الفلسفة الأدائية Instrumitalism وتارة أخرى يسمى باسم الفلسفة التجريبية Experimentalism والاصطلاح الأول يشير إلى القيمة الوظيفية للعقل . أما الثاني فهو يشير إلى أن الخبرة عنده لا تعنى ذلك التقبل السلبي الذي طالما تحدث عنه أصحاب المذهب الحسي بل هي تعنى ضرباً من التجريب أو البحث الإيجابي . ( ابراهيم ، ١٩٦٨ ، ص ٧٣ ) .

وقد حاول ديوي في كتابه الضخم "المنطق ونظرية البحث" سنة ١٩٣٨ أن يقيم مذهبة الأدائي على دعامة من التفسير المنطقي ، فبسط لنا نظرية مسهبة في البحث أراد من ورائها أن يقدم لنا تاريخاً طبيعياً للتفكير في ضوء دراسته للظروف الاجتماعية والبيولوجية والسيكولوجية المحيطة بنشاط العقل البشري . ولكنه لم يقتصر على وصف التاريخ الطبيعي للتفكير بل حاول أيضاً أن يقدم لنا تفسيراً نظرياً لوظيفة العقل البشري . ( ابراهيم ، ١٩٦٨ ، ص ٦٩ ) .

ومن خلال الاستعراض السابق لتطور هذه الفلسفة نلاحظ أنها تثور على العقلية من جهة وعلى الاختبارية من جهة أخرى ، تنكر أن للعقل مبادئ عامة وقوانين أزلية أولاً ، ثم تنكر على الاختبارية زعمها أن الإنسان عندما يتصل بالأشياء يكون ذلك للمعرفة ، فالاختبار عندها ليس بالمعرفة وإنما للحياة .

وَمَا تَدْعُوهُ الْفَلْسُوفَةُ الْأَخْتِبَارِيَّةُ مَعْرِفَةٌ تَدْعُوهُ الْبَرَاجِمَاتِيَّةُ تَكْيِيفًا  
وَتَشْكِيلًا وَتَغْيِيرًا بَيْنَ الْكَائِنِ الْحَيِّ وَبَيْنَ مَا يُحِيطُ بِهِ مِنْ أَشْيَاءٍ وَحَالَاتٍ ٠ ( فَيَامٌ ،  
١٩٥٤ م ، ص ٨١ ) ٠ وقد بلغت البراجماتية قمة نضجها على يد ديوي عندما  
تحددت معالمها فجعلتها ذات منطق يتلاءم مع القرن العشرين ، منطق يستند إلى  
عملية بحث مستمرة يتدخل فيها التفكير والخبرة والسياق والاتصال ، يمثل  
في حقيقته أسلوب حياة ومعالجة للواقع ٠ ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١٠٠ ) ٠

• • •

### التربيـة والتـفكـير العـلـمـي فـي الـفـلـسـفـة الـبـرـاجـمـاتـيـة :

يود الباحث أن يشير في البداية إلى نظرية الفلسفـة  
البراجماتية إلى المعرفـة ومـصـدرـها وغاـياتـها وـضـواـبطـها لـيـسـتـشـفـ منـخلـلـ ذـلـكـ  
مـوـقـعـ التـفـكـيرـ فـيـهـاـ وـمـعـايـيرـهـ وـمـنـ ثـمـ التـعـرـفـ عـلـىـ أـثـرـ تـلـكـ النـظـرـةـ وـذـلـكـ  
المـوـقـعـ عـلـىـ الـمـفـامـيـنـ التـرـبـوـيـةـ لـهـاـ .

وـتـنـطـلـقـ نـظـرـةـ الـبـرـاجـمـاتـيـةـ إـلـىـ الـمـعـرـفـةـ مـنـ نـظـرـتـهـاـ أـسـاسـاـ إـلـىـ  
الـعـالـمـ .ـ فـالـعـالـمـ كـمـاـ يـرـاهـ جـيمـسـ .ـ أـحـدـ آـيـرـزـ فـلـاسـفـتـهـاـ .ـ عـبـارـةـ عـنـ مـجـمـوعـةـ  
مـنـ الـجـزـئـيـاتـ ،ـ قـلـابـدـ مـنـ الـتـعـلـقـ بـالـجـزـئـيـ بـدـلاـ مـنـ الـاقـتـصـارـ عـلـىـ الـنـظـرـ إـلـىـ  
الـكـلـيـاتـ .ـ وـهـنـانـجـدـ أـنـ الـفـلـسـفـةـ الـعـلـمـيـةـ تـرـيـدـ أـنـ تـتـعـلـقـ بـالـمـشـخـ بـدـلاـ مـنـ  
أـنـ تـكـتـفـيـ بـالـنـظـرـ إـلـىـ الـمـجـرـدـ لـأـنـهـ تـرـىـ أـنـ الـصـفـةـ الـمـمـيـزـ لـلـفـيـلـيـسـفـ الـمـحـدـثـ  
هـيـ أـنـ يـهـتـمـ بـالـمـدـرـكـاتـ لـاـ بـالـمـفـهـومـاتـ أـوـ التـصـورـاتـ .

وـبـنـاءـعـلـىـ ذـلـكـ فـالـفـيـلـيـسـفـ الـبـرـاجـمـاتـيـ بـحـقـ هـوـ الـذـيـ يـقـرـبـ مـنـ الـأـشـيـاءـ  
وـيـنـظـرـ إـلـىـ كـثـبـ بـدـلاـ مـنـ التـحـلـيقـ فـيـ الـفـقـاءـ كـمـاـ يـفـعـلـ الـوـاحـدـيـ الـذـيـ يـنـظـرـ  
إـلـىـ الـأـشـيـاءـ مـنـ عـلـيـاءـ سـمـائـهـ فـيـرـاهـاـ تـخـتـلـطـ بـعـضـهـاـ بـدـلاـ مـنـ أـنـ يـرـىـ كـلـ شـيـءـ  
عـلـىـ جـمـدةـ فـيـ وـضـوحـ وـتـمـيـزـ .ـ (ـ اـبـراهـيمـ ،ـ ١٩٦٨ـ مـ ،ـ ٢٩ـ صـ)ـ .

وـهـكـذـاـ فـيـهـ تـنـظـرـ إـلـىـ الـمـعـرـفـةـ نـظـرـةـ جـزـئـيـةـ ،ـ وـتـتـنـاـولـ عـنـاصـرـ الـكـونـ  
تـنـاـولـاـ جـزـئـيـاـ مـخـالـفـةـ فـيـ ذـلـكـ الـفـلـسـفـاتـ الـمـثـالـيـةـ وـالـفـلـسـفـاتـ ذـاتـ الـاتـجـاهـ  
الـتـجـريـديـ .ـ وـتـتـعـدـىـ ذـلـكـ إـلـىـ أـنـهـ بـالـمـكـانـ الـإـلـمـامـ بـجـزـئـيـاتـ مـعـيـنـةـ مـنـ  
الـعـوـالـمـ الـمـحـيـةـ بـنـاـ دـوـنـ أـنـ نـلـمـبـهـ كـوـحـدـةـ كـلـيـةـ مـتـكـامـلـةـ .

فـهـذـهـ الـفـلـسـفـةـ تـؤـكـدـ أـنـنـاـ نـسـطـطـيـعـ أـنـ نـعـرـفـ جـوـابـ مـخـتـلـفـةـ مـنـ الـوـاقـعـ  
أـوـ أـجزـاءـ مـتـعـدـدـةـ دـوـنـ أـنـ نـحـيـطـ عـلـمـاـ بـكـلـ ذـلـكـ الـوـاقـعـ أـوـ بـوـحـدـةـ ذـلـكـ الـوـجـودـ  
الـخـارـجيـ الـعـامـ (ـ ٢٠٥ـ Pـ ١٩٦٤ـ ,ـ Yynneـ )ـ .ـ وـهـذـهـ الـنـظـرـةـ تـتـطـلـبـ اـتـجـاهـاـ

معيناً بالنسبة لعلاقة الواقع بالعقل المدرك وصلة المفهوم بالعالم .

فهي ترى أننا إذا سلمنا بأن مثل هذه المعرفة الجزئية ممكنة فلا بد  
لنا أيضاً من أن نسلم بأن أجزاء الواقع مستقلة عن بعضها ، أي أن الأشياء  
مستقلة عن العقل المدرك ، وأن بين الأشياء من الاستقلال ما يجعل العلاقات  
خارجية عن الحدود . ( إبراهيم ، ١٩٦٨م ، ص ٩ )

وعلى ضوء هذه النظرة تفسر الحقيقة في البراجماتية وتحدد معالمها حيث أن الحقيقة فيها ليست تصوراً مطابقاً لشيء ما كما يعتقد عامة الناس ، ولكنها التصور الذي يؤدي بنا إلى الاحساس بشيء أو إلى تحقيق غرض ، وبعبارة أخرى الحقيقة هي التصور الذي نسيقه ونتحققه فنجعله صادقاً بتصديقنا له ، فهو ليس خاصية ملازمة للتمرور بل هي حادث يعرض للتمرور فيجعله حقيقة أو يكتسبه حقيقة العمل الذي يحققه (كرم ، ١٩٥٧ ، ص ٤٠٢) .

ولذلك فإن الحقيقة عندها نسبية ومختلفة على قدر اختلاف الأفراد ،  
فليس في استطاعة أي فرد كائنا من كان أن يربك الحقيقة على مختلف صورها  
لأن للحقيقة من الأوجه أكثر مما قد ستوهم ، وحسبنا أن ننظر إلى الحقيقة

الواقعة لكي تتحقق من أن هناك من المور أو الانحاء بقدر ما هي الحال من أفراد فلكل فرد طريقته في النظر إلى العالم . ( ابراهيم ١٩٦٨ ، ص ٣١ ) . وبذلك يجعل معيار الحقيقة وقيمة المعرفة تتعدد بمقدار واقعيتها وعمليتها . وبهذا المعنى يكون معيار الحقيقة عمليا صرفا، وتفسر المعرفة نفسها على أنها رد الفعل الذي يقوم به الفعل لمواجهة حاجات الحياة العملية ، فليس معيار الحقيقة هو مطابقة الواقع بل قيمة الفكرة وما يترتب على التسليم بها من نتائج عملية ، مadam المعنى الوحيد للفكرة هو ذلك المعنى العملي . ( ابراهيم ، ١٩٦٨ ، ص ٣٢ ) .

وترتبط هذه الفلسفة المعرفة والعقل والخبرة في حلقة متصلة الأطراف ومتماضكة . فالعقل ليس ملكة منفصلة عن التجربة أو قدرة متعالية تقتادنا إلى عالم أسمى يضم سائر الحقائق الكلية وإنما العقل باطن في الطبيعة مثله في ذلك مثل أي شيء آخر له وجوده ودلالته في صميم التجربة . وليس هناك موضع للحديث عن ذات عارفة من جهة وموضع معروف من جهة أخرى ، بل لابد من تجاوز هذه النظرة التأملية الخالمة ، من أجل ربط الوعي بالطبيعة ربطة أوليامباشرا ، والخبرة هي خبرة الطبيعة وهي جزء لا يتجزأ منها . ( ديوى ، ١٩٧٦ ، ص ٢٦ ) .

ولذلك فإن المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هي الخبرة والنشاط الذاتي للفرد ، وأي معرفة يكتسبها الفرد فهي ناشئة عن خبرته وتفاعلاته مع عناصر البيئة المحيطة به ، وعن نشاطه وكفاحه من أجل العيش والبقاء . ( Meyer, 1950, p 43 ) . وقد نادى جون ديوى بأن عقيدته في المعرفة أنها تنتج من جهد الإنسان في أثناء معالجته شؤون الحياة فعندما يسعى الإنسان لتحقيق حاجاته ومطالبه فإنه ينظر إلى رصيد خبراته السابقة من معلومات ومهارات وعادات فيرجعها ويقومها وقد يستنبط غيرها

لإيجاد حلول سليمة في الموقف الذي يعيش فيه . وهذا يكون مجال نمو و المعرفة وزيادتها هو الخبرة وتكون وسيلة الإنسان لتنميتها البحث والاستقراء والتجربة وهي الطريقة العلمية ( عفيفي، ١٩٦٤ م، ص ٩٢ ) . وتغفل بذلك هذه الفلسفة مصادر المعرفة الأخرى التي تحددها بعض الفلاسفـات والأديان . فالحياة وحدها هي مصدر المعرفة والخبرة هي وساحتها .

كما تؤمن من جانب آخر بآداتـية المعرفة والخبرة ، ووظيفتها واستمرارها وذلك تطبيقاً لمبدأ آداتـية ، ومبدأ الوظيفـية ، ومبدأ امكانـية التطبيق ومبدأ الاستمرارـية التي تعتبر من أهم المبادـىء التي تقوم عليها هذه الفلسفة . ( الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ٣٤٢ ) .

ومن أهم المسائل الفلسفـية والنفـسـية التي اهتم بها "جون ديوي" ، والتي لها طلة وثيقـة بنظرـية المعرفـة مـسألـة التـفكـير ، التي عـالـجـها في كتابـه المشـهـور "كيف فـكـرـ؟" ١٩١٠ مـ ، وفـيه حـاـوـلـ أنـ يـحلـلـ الشـروـطـ وـالـظـرـوفـ التي يـقـومـ العـقـلـ فـي ظـلـهـاـ بـالـتـفـكـيرـ ، فـهـوـ يـرىـ أنـ التـفـكـيرـ لاـيـتـمـ فـي عـزـلـةـ عنـ الـحـيـاةـ وـالـوـاقـعـ بلـ يـتـمـ فـيـ بـيـئةـ اـجـتـمـاعـيـةـ وـ ثـقـافـيـةـ مـلـيـئـةـ بـمـشـيرـاتـهـاـ وـ دـوـافـعـهـاـ الـتـيـ تـحـمـلـ الـفـرـدـ عـلـىـ التـفـكـيرـ حـتـىـ يـتـغلـبـ عـلـىـ مشـاكـلـ الـحـيـاةـ ، وـ يـعـيدـ لـنـفـسـهـ التـواـزنـ وـ التـكـيفـ ، وـ جـددـ لـهـ الـخطـواتـ الـخـمـسـ الـمـعـرـوفـةـ . ( الشـيبـانـيـ ، ١٩٧٥ـ مـ ، صـ ٣٤٤ـ ) .

وـمـنـ خـلـالـ ذـلـكـ اـسـطـاعـ "ديـويـ" أـنـ يـصـلـ إـلـىـ نـظـرـيـةـ مـؤـداـهـاـ أـنـ الـأـفـكـارـ وـ الـتـصـورـاتـ لـيـسـتـ سـوـيـ وـسـائـلـ أـوـ أـدـوـاتـ تـنـحـصـرـ قـيـمـتـهـاـ فـيـمـاـ لـهـاـنـ قـدـرـةـ عـلـىـ اـقـتـيـادـاـ الـرـوـقـائـعـ وـخـبـرـاتـ مـسـتـقـبـلـةـ . فـالـتـفـكـيرـ فـيـ جـوـهـرـهـ حلـ لـلـمـشـكـلـاتـ وـ الـمـعـرـفـةـ لـيـسـتـ سـوـيـ مـوـاجـهـةـ لـمـوـاـقـفـ تـتـطـلـبـ الـحـلـولـ ( اـبـراهـيمـ ، ١٩٦٨ـ مـ ، صـ ٦٨ـ ) .

وـخـلـامـةـ القـوـلـ أـنـ نـظـرـةـ الـبـرـاجـماتـيـةـ إـلـىـ الـمـعـرـفـةـ نـظـرـةـ جـزـئـيـةـ لـاتـعـتـرـفـ بـالـمـفـهـومـ الـكـلـيـ ، وـلـاـ بـمـبـدـأـ التـثـبـاتـ فـيـ عـلـاقـةـ الـأـشـيـاءـ بـعـضـهاـ بـعـضـ ، وـ تـؤـكـدـ بـالـتـالـيـ عـلـىـ أـنـ الـمـصـدرـ الـأـسـاسـيـ لـلـمـعـرـفـةـ هـوـ الـخـبـرـةـ وـ الـمـارـسـةـ ،

كما أن الوسيلة الرئيسية للخبرة هي التجربة ، وهي التي تتفق على الحقيقة صدقها وواقعيتها .

وهكذا يتضح أنه كما حضرت المثالية التفكير في عالم المثل وأبعدته عن عالم الواقع المحسوس وكما حضرت الطبيعة في عالم المادة وربطته بال حاجات الفطرية والغريزية ، فإن البراجماتية لم تنج من مزلق وأصبح حين قيادتها بالتجريب والمنفعة الآتية السريعة .

#### - التفكير العلمي ومعاييره في البراجماتية :

لقد أولت الفلسفة البراجماتية اهتماما واضحا بالتفكير كمصدر من أهم مصادر المعرفة ، وأخضعته لمعايير وفواكه اجرائية وتجريبية عملية كرد فعل لمعارضتها للفلسفات المثالية التي كانت تقيد مجال التفكير وتحدد أغراضه في القضايا المثالية وغير الواقعية وتبعده عن عالـم الشهادة . ويتجلـى ذلك في رأـي بيرس "في أن البراجماتية ليست مجرد أدـاة لنفع خاص أو فائدة محددة ، كما أنها ليست مبنـية على تمـجيد العمل لذاته ، بل تؤكـد أنـا لـكي نفهم المـدرـكـات العـقـلـية فـلـابـدـ لنا أن نـكون قادرـينـ عـلـى تـطـبـيقـها في الـوـاقـع . ( دـيـوـيـ ، ١٩٦٣ ، صـ ٢٢٢ ) .

كما أكد على ذلك أيضا "جيمس" الذي جاءت آراءه مناهضة للفلسفـات المـثـالـية التي اشتـطـتـ في التـفـكـيرـ المـجـرـدـ ، فـعـملـ على تحـديـدـ معـنـىـ عمـاـيـ وـيـقـيـنـيـ لـلـمـشـكـلـاتـ الـفـلـسـفـيـةـ . ( مرـسيـ ، ١٩٨٨ ، صـ ٩٧ ) .

أما جون دـيـوـيـ فقد تـأـثـرـ تـأـثـراـ شـدـيدـاـ بما ذـهـبـ اليـهـ "بيرـسـ"ـ منـ أنـ جميعـ انـوـاعـ التـفـكـرـ لـيـسـ الاـ حـرـكـةـ تـتـجـهـ منـ مـوـقـعـ مـثـيرـ لـلـشـكـ إـلـىـ مـوـقـعـ اـعـتـقـادـ

مستقر . والواقع أن كل ما وصف به ديوي التفكير مستمد في معظمها امسا من "بيرس" ، أو من "جيمس" ، ولكنه صاغه بطريقة ينفرد بها . ( كامل ، وآخرون ، دمت ، ص ٢٠٢ ) . ولذا نستطيع أن نقول أن ديوي لم يخرج عن الإطار الذي رسمه كل من "بيرس" و"جيمس" للبراجماتية ، وانما هو قد بلور أفكارهما ووضحاها وابرزها في صور تطبيقية عملية أكثر مناسبة للعمر او الظروف المستجدة .

فالتفكير كما تراه هذه "الفلسفة" نوع من النشاط يقوم به كائن عضوي بيولوجي بشري كلما تصدعت بعض أنماط سلوكه المعتادة ، ومهمة التفكير هي أن يحل المشكلات التي كانت مشارا له علينا أن نقيمه وفقا لما يتمتع به الاعتقاد أو الفعل الذي ترتب عليه من درجة ثبات من الدوام " . ( كامل وآخرون ، دمت ، ص ٢٠٢ ) .

إلا أن ديوي قد وصف مهمة التفكير على نحو نحو أدق في مراحل خمس

هي :

- (١) حدوث خلل في عادات الكائن العضوي مما يجعله يشعر بالمشكلة التي يواجهها ويستحثه ذلك للعمل على حلها إلا أنه قد تواجهه عوائق تحبطه تنتهي به إلى ما أسماه بالايحاءات .
- (٢) يحدث أعمال الفكر عندما تصاغ المشكلة وحيثما يواجه المرء بالموقف باعتباره سؤالا يسعى للإجابة عليه .
- (٣) الاستعانة بالخيال في وضع فروض قد تصلح أدلة تهدى المرء في بحثه عن إجابة على السؤال .
- (٤) الاستدلال بأن يستنبط من أي فرض نشاء ما قد يترتب عليه من فروق فعلية في مجرى الخبرة ، فنستعين بالاستنباط على تحديد ظروف التجربة التجربة أو الاختبار وهو ليس إلا الفعل الذي يحدث في الواقع المباشر أو الخيال . ( كامل وآخرون ، دمت ، ص ٢٠٢ ) .  
وهذه المراحل ترتبط بما يسميه " ديوي " السمات العامة للخبرة التفكيرية وهي :
  - (١) الارتباك والحيرة لوجود المرء في موقف غير تام .
  - (٢) التوقع والتخمين المؤقت لتفسير الموقف الجديد .

- (٢) المسح الدقيق لكل ما يمكن أن يوضح المشكلة .  
(٤) تنمية الفرض التجاري أو الموقف .  
(٥) اتخاذ خطة عمل من الفرض بعد تبنيه ومن ثم تطبيقه ( ديوى ١٩٤٦ ، م ١٣٦ ) .  
وتبعد أهمية التفكير عملياً في البراجماتية في نظرتها إليه من حيث أن الحاجة إليه لإنجاز شيء يتجاوز التفكير نفسه أكثر قوة وصلة من التفكير من أجل التفكير فحسب .

بل إن ممارسة التفكير في ذاتها تحقق للفرد تفاعلاً إيجابياً بصرف النظر عن نتيجتها لأن الشخص الذي يفكر حقاً يتعلم من فشله وأخفاقه وخيبة أمله تماماً مثلاً يتعلم من نجاحه وفوزه وانتصاره سواءً بسواءً ( وين ، ١٩٦٤ م ، ص ٧٤ ) . ذلك لأن التفكير هو طريقة التعلم الذكي - التعلم الذي يستخدم العقول ويكافئها .

وهو الذي يمكن الخبرة من العمل والأداء على نحو هادف وغائي، وهو الشكل اللازم لقيام أهداف وغايات الدنيا . ( ديوى ١٩٤٦ ، م ١٣٦-١٣٣ ) . ولذلك فلقيمة للحرية - وخاصة حرية الكلام والكتابة - إلا في ضوء حرية التفكير، فلقد افترض - غالباً - أن حرية الكلام المنطوق المكتوب مستقلة عن حرية التفكير - وأنه ليس في وسعك أن تسلب الناس حرية التفكير على أي حال حيث أنها تدور في داخل عقولهم وأخلاقهم ، وحيث لا يتسنى أخذها ولا توجد فكرة أكثر خطأً من هذا الرزعم لأنه إذا كانت الأفكار عندما تنبثق وتتجيش في العقول لا تستطيع أن تجد لها منفذ ولا اتصالاً فيها أما أن تذوي وتذبل وأما أن تصبح ملتوية زاخرة بالعوج والأمت . ( وين ، ١٩٦٤ ، ص ٨٢ ) . وتحدد الفلسفة البراجماتية بعض المعايير للتفكير الجيد مثل ارتباطه بالواقع وأهمية التجريب والاستمرارية والдинاميكية وغير ذلك .

فالتفكير أبعد ما يكون عن ذلك الشيء الساكن الذي يتم فوق مقاعد ذى مساند ، وفقاً للرزعم المفروض بشأنه ، والسبب في كونه ليس كذلك أنه ليس حديشاً يمضي مستقلاً بذاته بالاقتران على داخل الدماغ أو الدماغ وأعضاء الكلام ، وإنما يتضمن زيادة على ذلك وجوباً واستقامة وتحسناً

تناولت المادة المناسبة لموضوع التفكير وال المتعلقة به وتدرك به التحليلات المادية التي تصفي بها هذه المادة وتنقى من شوائبها وتضيّط وتحكم . وهو يشمل القراءات والتقديرات والحسابات والتخيّلات التي تعين على مساندة الفروض والمفاهيم المبتغاة .

ومن ثم فان الأيدي والأقدام والاجهزة والادوات المستعملة من كل نوع تعتبر جزءاً من التفكير تماماً مثل التغيرات التي تحدث داخل الدماغ

ولذلك فان ملء رؤوسنا وحشوها بالمعلومات والبيانات والاحصاءات كما لو كان ذلك هو نهاية المطاف وكأنها بضاعة مزاجة يتسلّمها ويفرغ من أمرها - ليس من قبيل التفكير . ( وين ، ١٩٦٤ ، ص ١٣٤ ) . فالامر في الحقيقة اكبير من ذلك ، فالتفكير يتطلب النظر في علاقة الامثلات وارتباطها واعتبارها ، واعتبار مضمونها واحتمالاتها بالقياس الى ما هو آت وما هو مرجع الحدوث في ضوء ما كان وما هو كائن . ( وين ، ١٩٦٤ ، ص ٧٦ ) .

فالتفكير الجيد لابد أن يرتبط بالواقع والتجربة ، لانه اذا كان في وسعه أن يهيء الوسائل لحداث التغير في الظروف والأحوال الا أنه بحد ذاته لا يستطيع أن يحدثه الا بانجاز وتنفيذ عمليات اجرائية في الواقع الوجود توجهها فكرة يحتمها قياس منطقي ، وعندئذ فقط تحدث الظروف البيئية المطلوبة لانتاج موقف مستقر وموحد تكاملا ( ديوى ، ١٩٦٩ م ، ص ٦٧ ) . وهكذا تربط البراجماتية التفكير بالخبرة ربطا أكيدا باعتبار أن كل خبرة يلزم أن يكون فيها عنصر التفكير ، فكل الخبرات التي يكتسبها الفرد تنطوي على ما يعرف بالمحاولة والخطأ في أحد جوانبها حيث يكرر الفرد المحاولات حتى يصل الى حل للمشكلة التي تواجهه ،

فالتفكير ما هو الا محاولات مستمرة لاكتشاف الروابط الحقيقية بين ما نعرفه وما يترتب عليه من نتائج . ( ديوى ، ١٩٤٦ م ، ص ١٥١ )

كما تميز هذه الفلسفة بين الادراك والتفاعل في الخبرة ، وذلك اذَا فهم الادراك بمعناه الذهني فقط ، فالتفاعل يعني التفكير والوجودان معا ، فهو نشاط كلي . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١١٧ )

وكثيراً ميّزت ممطلاً "المداولة الفكرية" في كتابات جون ديوى عن التفكير ، ويقصد بها الحوار الذى يتم داخل عقل الفرد قى محاولة للوصول الى حقيقة النتائج المختلفة لما يمكن أن يقوم به من عمل ، ويتضمن ذلك بناء الارتباطات المتعددة التي تتم بين عناصر منتقاة من العادات والدراught بغرض التعرف على النتائج التي تنجم عن استخدام كل منها وما يترتب عليها . ( ديوى ، ١٩٦٣ م ، ص ٢١٠ )

وترتبط المداولة الفكرية بالتفكير العلمي لما لها من سمات علمية فهي تستبعد الاحكام الشخصية البعيدة عن الدقة والموضوعية ، والاختيار فيها لا يتم وفقا للنظرية النفعية التي تربط بين العمل ونتائجها من لذة أو ألم ، أو ربح وخسارة ، بل تتم في ضوء مراعاة كل الظروف الداخلية والخارجية ، وفي ضوء المعلومات التي توفرت لدى الفرد عن الموقف الذى يتطلب حلها . ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ١٢٤ )

وترتبط البراجماتية التفكير بالاهداف ربطاً وثيقاً ، فهي عندما تنظر الى التفكير كأداة لحل المشكلات و إعادة التوازن ، وتحقيق التكيف ، فإنها تنظر الى الأهداف كسبيل مهم في توجيه التفكير وبلوغ غاياته لأنها توجه عملية التفكير والتفاعل ، وتحدد مسار المعايشة والمعاناة في المواقف المختلفة التي تواجه الفرد .

كما أنَّ أَبْرَزَ مَا يُمِيزُ الْأَهْدَافَ فِيهَا عِنْدَهَا الْعِلْمُ وَالْعِدْمُ ، أَيُّ الْجَانِبُ الْعُقْلِيُّ فِيهَا وَالْقَمْدِيَّةُ فَتَكُونُ الْأَهْدَافُ وَتَنظِيمُ الْوَسَائِلِ لِتَنْفِيذِهَا عَمَلاً مِنْ أَعْمَالِ الذِكَاءِ . ( مَرْسِي ، ١٩٨٨م ، ص ١٢٦ )

وهكذا يتضح أن مجال المعرفة والتفكير في البراجماتية يتعدد في البيئة المادية المحيطة بالانسان ، اضافة الى كل عناصر الحياة ومواقفها ومشكلاتها ، ولا أهمية للأفكار والمفاهيم الا من خلال نتائجها والآثار المترتبة عليها . وهي بذلك تغفل عالم المثل والقيم وان كانت تعرف به بشرط اخضاعه للتجريب والتتأكد من نتائجه بالممارسة والتجربة .

وتضع البراجماتية بعض الفواید التي تراها ضرورية لتحديد مسار المعرفة والتفكير الانساني من خلال اخضاع كل فكرة أو قيمة للتجربة والممارسة ، كما تربط قيمتها بالاستمرارية والдинاميكية ، وترفق الثبات في علاقة الأشياء بعضها ببعض ، وترى أن معيار الحقيقة وقيمة المعرفة تتحدد بمدى واقعيتها وعمليتها ، ولا قيمة للتفكير الا بربطه بالواقع والبيئة الاجتماعية والثقافية بكل دوافعها ومثيراتها . وترى البراجماتية أن المصدر الأساسي للمعرفة والتفكير هي الخبرة والممارسة والتجربة العملية والنشاط الذاتي للفرد . كما أن الحياة الواقعية بكل عناصرها وجزئياتها المادية هي المصدر الرئيسي للتفكير والمعرفة .

ولذلك فان وسائل التفكير في البراجماتية لا تقتصر على العقل وحده بل ان اليدى والاقدام والاجهزة والأدوات التي يستعملها الانسان في التجربة والتحقق من فائدة ونتائج الأفكار والمفاهيم هي وسائل للتفكير الجيد وهي لاتقل قيمة عن العقل والعمليات الفكرية التي يقوم بها سواء بسواء .

وعليه فان أبرز ملامح ومعالم الفلسفة البراجماتية تتمثل فيما يلى:

- (١) انكار خلود القيم والمثل الروحية ، وتأكيد استمرار التغيير في كل شيء .
- (٢) وضعية هذه الفلسفة - بمعنى أن الانسان هو الذي يصنع مثلاً ويبني الحقيقة بنفسه ولنفسه لأنه هو الذي يجرب ويبحث .
- (٣) توسط هذه الفلسفة بين المثالية والطبيعة الرومانطية ، فهي تنكر المثل والقيم التي تناهى بها المثالية ، ولكنها تعود لتعترف بها اذا خفت التجربة والتغيير ، وكانت من صنع الانسان نفسه ونتيجة لتجاربه ومحاولاته ، فتقرب بذلك من الفلسفة الطبيعية الرومانطية . ( قوله ، ١٩٨٢م ، ص ٢٠٠ )

وتعد هذه الملامح والمعالم مؤشرات توجه الى حد كبير السمات والخصائص التي تتسم بها التربية في الفلسفة البراجماتية والتربية أهمها :

- (١) عدم وقوع أهداف ثابتة ومحددة للتربية والمناهج التربوية ، لأن كل شيء يخضع للتجربة ، والتحقق من المنفعة في الظروف الحالية لا يعني استمرار النفع في الظروف المستقبلية .
- (٢) تعدد مجالات التربية من جمالية ودينية وعقلية وخلقية ومناهج التربية غير أن المعرفة في كل هذه المجالات لا تقصد لذاتها وإنما تقصد للمنفعة المترتبة عليها .

- (٣) تعتبر التربية تجربة ناجحة تهدي الى فكرة ورأي وفلسفة معينة .
- (٤) أن الطفل هو مصدر القيم والمثل بایجابيته ، والعربي يتدخل ليفهمن سلامة التفاعل الحر بين الطفل وب بيته عن طريق المناهج الدراسية .
- (٥) أن الطريقة التربوية التي يستعملها المدرس لها أهمية كبيرة باعتبار الاهتمام مركز على ميول الطفل وزرغباته .
- (٦) أن المنهج الدراسي ينبغي أن يكون وحدة دراسية لاتتفصل مواده بعضها عن بعض .
- (٧) أن التربية الأخلاقية في مناهج الدراسة تقوم على الممارسة الفعلية للنشاط الخلقي وتتحقق للتجريب .
- (٨) أن المدرسة بمناهجها التربوية ينبغي أن تكون صورة صادقة للمجتمع الذي توجد فيه .
- (٩) العناية الكبرى بالفارق الفردية بين الأطفال لأنها سبيل التعرف على شخصياتهم .
- (١٠) أن الذكاء له أثره الخطير في النظرية النفعية التي تقوم على تحدي لعقل .
- (١١) وجوب الحرية الفردية لكل من المدرس والتلميذ والمشرف الفني وكل من يتصل بالعملية التربوية ( قورة ١٩٨٢م ، ص ٢٠١ ) .

ويبدو تأثير ذلك واضحا في تعريف جون ديوي للتربية بأنها "الطريقة العلمية التي يدرس بها الإنسان العالم الذي يعيش فيه ، والتي يكتب بها رصيده من المعاني والقيم هذه المعاني والقيم التي تصبح ذخيرته للدراسة الناقدة والحياة الذكية " ( عفيفي ، ١٩٦٤م ، ص ١١٢ ) .

ولقد كان لهذه السمات العامة للفلسفة البراجماتية والمعالم التي نتجل عنها في مجال التربية ترابط واضح مع مضمونيتها وتطبيقاتها التربوية في أهدافها ومحطتها وطرقها . فلقد كان التفكير العلمي من أهم الأهداف

التي نادت بها الفلسفة البراجماتية وحاولت تحقيقها من خلال تطبيقاتها التربوية ، ورغم تميز الفلسفة البراجماتية بهذه السمة والاتجاه ، الا أن معيارية هذه القضية - كما تراها - قد اعتبرها القصور والشلل بشكل واضح - حسب منظور الاسلام - كما يتضح ذلك فيما يلي :

أولاً : الأهداف التربوية : وترتبط الأهداف التربوية في هذه الفلسفة ارتباطاً وثيقاً بنظرتها إلى التربية بشكل عام وأهميتها وضرورتها ودورها المأمول في حياة البشر ، حيث " تؤمن الفلسفة البراجماتية بأن التربية عملية حياة ، وليس اعداداً لحياة مستقبلية ، فالطفل ينبغي أن يعيش حياته وفق ميوله واهتماماته وحاجاته ، ولا ينبغي أن يجعله يتقمص شخصيات الكبار أو يتجاوز المرحلة الزمنية التي يعيشها " (مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٢٢٠) . ولتحقيق ذلك فإنه " يجب أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة ، خاضعة للمراجعة المستمرة ، ويجب أيضاً أن تقبل هذه الأهداف والوسائل علمياً في ضوء جميع الحقائق والقيم المتمللة بها ، وليس فقط تأملياً على أساس العقل وحده ، وثمة أيضاً ارتباط مباشر بين الفايdas والوسائل " . ( نيلر ، ١٩٧٢م ، ص ٧٠) .

وبناءً على ذلك " ترى البراجماتية أنه من الخطأ أن تقر بهدف عالم واحد للتربية تخضع لهسائر الأهداف ، وال الصحيح أن تمكّن عدة أهداف يتافق بعضها مع بعض باعتبارها وجهات نظر مستقبلية مختلفة تتبع الاحاطة بالظروف الراهنة ، وتقدير احتمالاتها " . ( مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ١١٣) .

وهكذا يمكن القول أن أهداف التربية في الفلسفة البراجماتية تزف فرض الشبات وتنادي بالتغيير المستمر حسب الظروف والمستجدات ، كما تتسم بالنسبة وقابلية التجريب ، والتعويل على طبيعة وحاجات المتعلم ، فلا تفرض عليه من الخارج . وتنادي هذه الفلسفة بأن يكون هدف التربية هو أن تكون هي الحياة وليس مجرد اعداد للحياة ، وأن يكون أيضاً تكوين

### المجتمع الديمocrاطي .

وفي فوء ذلك يمكن القول أياضاً أن هذه الفلسفة رغم اهتمامها الشديد بالتفكير العلمي إلا أن أهدافها التربوية تعتبرها جوانب من القصبيـر والسلبية - حسب المنظور الإسلامي - مما يجعلها مقصورة في تنمية التفكير العلمي .

فإنكار الثوابـت في هذه الفلسفة يتناقض مبادئ التفكير العلمي، تلك أن المعرفة الإنسانية وكل النظم التي توجه نشاط الإنسان لا يمكن أن تكون خالية من الثوابـت بل هي مزيج من الثوابـت والمتغيرات - وذلك مانـدت به التربية الإسلامية ، كما أن الاعتماد على التجـربـة والتغيـير المستمر للأهداف تبعـاً لنتائج ذلك التجـربـة سيـفـضـيـ بـلـارـبـ الـأـخـطـاءـ أـكـيـدةـ، فـمـهـماـ بـلـغـتـ قـدـرـةـ الـإـنـسـانـ، فـانـهـ لـاـيمـكـنـ أـنـ يـكـونـ تـجـربـةـ وـتـقـيـيـمـهـ وـحـدهـماـ مـعـيـارـينـ لـلـحـقـ وـالـخـيـرـ وـالـعـدـلـ .

بالـاضـافـةـ إـلـىـ تـركـيزـ أـهـدـافـ التـرـبـيـةـ فـيـ هـذـهـ فـلـسـفـةـ عـلـىـ الحـيـاةـ الدـنـيـاـ وـأـفـالـحـيـاةـ الـآخـرـةـ وـالـاستـعـدـادـ لـهـاـ، وـكـذـلـكـ اـغـفـالـ الـقـيـمـ وـالـمـثـلـ وـالـافـكـارـ غـيرـ الـقـابـلـةـ لـلـتـجـربـةـ، وـذـلـكـ شـطـطـ وـافـحـ وـبـعـدـ عنـ التـفـكـيرـ العـلـمـيـ .

ثانياً: المحتوى التربوي : انـنظـرةـ الـفـلـسـفـةـ الـبـرـاجـمـاتـيـةـ الـتـرـبـيـةـ عـلـىـ آنـهـاـ يـنـبـغـيـ آنـ تـكـونـ هـيـ الـحـيـاةـ وـلـيـسـ مـجـرـدـ اـعـدـادـ لـلـحـيـاةـ، وـآنـ يـكـونـ هـدـفـهاـ النـمـوـ الشـامـلـ لـلـإـنـسـانـ قـدـ انـعـكـسـتـ عـلـىـ مـحـتـوىـ التـرـبـيـةـ فـيـهـاـ . فـالـمـحـتـوىـ الـبـرـاجـمـاتـيـ يـهـتـمـ بـجـمـيعـ جـوـانـبـ الـمـعـلـمـ وـيـتـعـاملـ معـهـ كـفـرـدـ يـتـفـاعـلـ بـاسـتـمـارـ معـ بـيـئـتـهـ تـفـاعـلاـ يـقـودـهـ إـلـىـ اـكـتسـابـ خـبـرـاتـ جـديـدةـ تـؤـشـرـ فـيـ تـعـدـيلـ سـلـوكـهـ . وـأـسـاسـ الـمـحـتـوىـ التـرـبـيـةـ هـنـاهـوـ اـسـتـمـارـ الـخـبـرـةـ حـيـثـ تـتـأـسـسـ الـخـبـرـاتـ التـرـبـوـيةـ بـعـضـهـاـ عـلـىـ بـعـضـ فـلاـ يـنـبـغـيـ آنـ تـقـدـمـ لـلـمـعـلـمـ خـبـرـةـ جـديـدةـ قـبـلـ آنـ يـكـونـ مـرـ بـخـبـرـةـ تـهـيـئـهـ ، وـتـوـجـدـ لـدـيـهـ اـسـتـعـدـادـ لـهـاـ .

( وـوـدـرـنـجـ ، ١٩٦٦ مـ ، صـ ٨٤ ) .

كما ينبغي أن يهتم بالطفل كثيراً ويرتكز على ميوله وحاجاته لكي يستجيب للتعليم ، لأن المادة الدراسية ماهي إلا مجرد مثير للنشاط ، والنشاط جوهر التعلم . وليس هناك فرق بين المنشآت المنهجية وغير المنهجية ، فكل ما يم بخبرة التلميذ هو جزء من المحتوى ، سواء كان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً جسرياً أم عقلياً .

ورغم التكامل الظاهري في المحتوى التربوي لهذه الفلسفة إلا أن من الواضح تركيزه على جانب الخبرة والممارسة والتطبيق والتجريب ، فإذا كان هناك من تكامل بين العلوم النظرية والتطبيقية ، وبين المفاهيم والمثل وأفكار والخبرات والممارسات العملية فإنه مبني فيها على أساس من اخضاع الأولى للثانية وتبعيتها لها . ولا يخفى مافي ذلك من خلل في التوازن الذي يقره التفكير العلمي ويتفق معه .

كما أن التعويل على ميول وحاجات الطفل لتكون أساساً لبناء المحتوى يقود إلى ما وقعت فيه الفلسفة الطبيعية قبلها من شطط وانجراف في هذا المجال مما يسبب الواقع في بعض الاهادات والأخطاء التي لا يمكن تجاهلها أو انكارها لما يتسم به تفكير الطفل من قصور ومحدودية .

وعليه يمكن القول بأن الاتجاه المادي والنفي والتجريبي للمحتوى التربوي في هذه الفلسفة يعد عامل من عوامل تقصيرها في تنمية التفكير العلمي الإيجابي وليس مجرد التفكير المادي التجريبي .

ثالثاً: الطريقة : ولقد ثارت هذه الفلسفة باتباع الطرق التربوية التي تتناسب مع أهدافها وطبيعة محتواها الذي يهتم بالنمو الشامل وبالجانب المادي والتطبيقي من المعرفة ولذلك فإن الطريقة في البراجماتية تقوم على الخبرة والتفاعل التغيير والنمو ، وتعتمد على التفكير السليم ( مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٣٣ ) . وذلك تحقيقاً لمعايير

الطريقة الناجحة التي يرى البعض أنها تتمثل في مدى توفير الفرصة لل תלמיד لكي يمارس مبادئ الديمقراطية ، وينمي من خلالها شخصيته ومواطنته ومدى ارتقاها على الأسس السicolوجية السليمة ، واعتمادها على أساليب التقييم السليم . ( سرحان وكامل ، ١٩٥٦ م ، ص ١٨ ) .

وقد عرفت الطريقة البراجماتية بطريقة النشاط ، فهي الطريقة التي تكفل لعملية التفاعل النجاح وهي الفسان الحقيقي لتحقيق النماء والتطور . " وتذهب البراجماتية إلى أن منهج النشاط هو الطريق الأفضل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف " ( نيلدر ، ١٩٧٢ م ، ص ٧٣ ) .

كما أن محور الطريقة التربوية في البراجماتية هو التلميذ ، بينما يقتصر دور المعلم على الإشراف والمساعدة فقط دون تدخل أو فرض توجيهات معينة .

ورغم محاولة البراجماتية ضبط الطريقة بالخطوات المعروفة للفكر العلمي إلا أن تضييق نطاقها في المجال المادي التجريبي والنشاط الحركي يسلبها سمة الشمولية واتساع المجال .

• • •

تحليل ونقد :

ومن خلال الاستعراض السابق لمكانة التفكير العلمي في كل من الفلسفة المثالية والطبيعية والبراجماتية يتبيّن لنا مدى التباين بينهما في هذا المجال حيث تقف بعضها في أقصى طرف الموقف رفداً له، وتُسفّيها لمن يمارسه كما في الطبيعية، في حين تقف الأخرى منه موقفاً المؤمن به ايماناً مفرقاً في الاهتمام باعتباره المصدر الأساسي لكل سلوك الإنسان والمعيار الحقيقى لكل المثل والقيم كالمثالية، بينما تحاول البراجماتية أن تفيد منه في مجال المعرفة والعلم وتربيته بالخبرة والممارسة وتقىنه له القواعد والخطوات التي تضبوه، ومع ذلك تقع في بعض المآخذ والهفوات.

فاما المثالية فهي ترى أن العقل هو أشرف الممكّات الإنسانية وهو جدير ببيان يتحكم في باقي الممكّات والقدرات، وهي مع ذلك تلغي تأثير عناصر الشخصية الإنسانية الأخرى ولا تغيرها أي اهتمام في مجال المعرفة والتفكير حتى قيل إن المثالية استحافت بعالم الشهادة وركزت على الاهتمام بالذات المعرفة فقط.

فنظرية "أفلاطون" في المثل كناسبت الاشارة ترى أنها عقلية ومطلقة وكلية وهي - أي المثل - موضوع المعرفة حتى أن ما هو حقيقي فعلاً ليس هو العالم المحسوس بل العالم العقلي. ولذلك المعرفة الحقيقة هي التي نصل إليها عن طريق المنهج العقلي الذي يتعارض مع المنهج الحسي.

وعندما حاول أرسطو أن يضع منهاجاً للتفكير العلمي عن طريق المتنطق الذي يرى أنه هو طريقة التفكير الصحيح فإنه أخضع كل الموجودات المادية والمعنوية لذلك المنهج.

كما أن المنهج الديكارتي الشهير في الشك أخضع أيضا كل المفاهيم والقيم لهذا المبدأ ، حتى أنه حاول أن يصل إلى معرفة الخالق تعالى عن طريق منهج الشك ولذلك فان أبرز المتأخذ على هذه الفلسفة اعلاءها غير المحدود لقيمة العقل الانساني واعتباره المصدر الاساسي للمعرفة والقيم والمثل مع أنه معرض لما قد يعترضه من قصور وضعف ناتج عن طبيعة الإنسان كمخلوق غير منزه عن الخطأ والنسيان .

كما يؤخذعليها أيضا إغفالها لدور الحواس والمنهج الحسي في المعرفة والتفكير إلى درجة رفض معها الاعتراف بالعالم المحسوس كعالم حقيقي واعتبار الوجود الحقيقي هو في العالم العقلي فقط .

ويؤخذ عليها اعتبار الغاية من التفكير والمعرفة كمال النّذات فأغفلت بذلك باقي الغايات الإنسانية الخيرة التي شرعها الله تعالى للإنسان بحيث يحقق لنفسه السعادة في الدنيا والآخرة ، علما بأن الكمال المنشود للإنسان هو أمر نسبي ، فالكمال المطلق هو لله تعالى فقط ولا يمكن للإنسان أن يصل إلى بلوغ الكمال المطلق لا بالتفكير ولا بغيره .

كما أن منهج الشك الديكارتي في هذه الفلسفة لا يصلح للتطبيق على قضايا العقيدة والإيمان والتشريعات الإلهية ، فهو وإن كان ممكنا ممارسته فيما يتعلق بالعلوم الطبيعية وبعض مجالات المعرفة ، يظل محدودا وفي حاجة إلى فروابط ، تحدد مساره وأهدافه ، ولذلك فتعريمه أمر في غاية الخطورة ، لما له من محاذير ورموز .

أما بالنسبة للمفاسدين التربوية فقد أدت تلك السلبيات في نظرية الفلسفة المثالية إلى المعرفة ومكانة التفكير منها ومعاييره فيها إلى خلل واضح في تماسك وفعالية أهدافها ومحتوها وطرقها التربوية .

فقد اتسمت الأهداف التربوية في المثالية بالجمود والفرض القهري على المتعلمين دون مراعاة حاجاتهم وقدراتهم وميولهم ، وبذلك فقدت

المرونة المطلوبة والقدرة على مسيرة الزمن والحياة فيتطوره وتتجددها. وذلك يتناقض تماما مع نظرة التربية الاسلامية الى الاهداف التربوية التي تحدد لها بعض الثوابت العامة والاطر الأساسية ثم تترك لها المجال واسعا للحركة والابتكار والمرونة ورعاة الحياة بكلمتغيراته. كما تراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميلهم بقدر متزن ومنضبط.

أما محتوى التربية في المثالية فقد انحصر في العلوم النظرية وعالم المثل والبقيم وأغفلت بذلك العالم المادي المحسوس ففقدت التوازن المنشود الذي حققته التربية الإسلامية . وأما الطريقة فقد اتسمت بالتمسك بالحفظ والاستظهار والأساليب الالقائية ، وجعلت دور المتعلم سلبيا في ظل التوجيه الكامل من قبل المعلم وذلك ترافقه التربية الإسلامية التي توازن بين دور المعلم ودور المتعلم في تفاعل مثمر بناء ، كما تجمع في طرقها بين الطرق الالقائية والعملية والجماعية والفردية .

أما الفلسفة الطبيعية فقد جاءت على النقيض من المثالية بحيث نادت إلى تفسير كل شيء على أنه لا يزيد عن كونه ظاهرة طبيعية حتى القيم والمثل والعقيدة والآلهة . ونادي بعض مفكريها بأن الحياة والفكر نشأ من المادة بطريق التطور . وفدت الأخلاق تفسيراً مادياً حسياً .

ولعل أبرز معالم هذه الفلسفة تلك المبادئ التي نادى بها "روسو" مثل الایمان الكامل بالطبيعة الإنسانية باعتبارها مصدر كل خير للإنسان، وأن كل إجراء يقييد حرية الإنسان ويقف في طريقه أو يمنع متعته وممارسته لاي سلوك يتوقف عليه أمر خاطئ، واجراءات أخرى غير شرعية سواءً كان في شكل قيم اجتماعية أو شرائع دينية أو قوانين سياسية أو غير ذلك.

كما تتضح نظرة الفلسفة الطبيعية الى التفكير كسلوك ساذج لا يمارس الا المتفقون والغشاشون بل هو أصلًا مناقض لطبيعة الانسان من خلال آراء وآفكار

أبرز مفكريها وهو "روسو".

ولعل أبرز انعكاس لفكاره تلك قد تمثل في رفضه للعلوم والفنون والأدب والحضارة . وهكذا يتضح أن المتأخذ على هذه الفلسفة كثيرة ومتعددة .

فاما تفسيرها لكل شيء في الوجود سواء كان مادياً أم معنوياً على أنه لا يعود عن كونه ظاهرة طبيعية فذلك تجن وافح على المفاهيم والمثل العليا والقيم السامية والعقائد والشرائع السماوية يرتكب بالانسان إلى المراحل البدائية من حياته يوم كان لا يفقه من الوجود إلا ما يمارسه ويعايشه في بيئته الطبيعية .

كما أن تلك النظرة تفسيق مجال التفكير حتى تجعله لا يكاد يتتجاوز ماتلمسه الحواس وبذلك تنزل بالانسان إلى مرتبة ليست بعيدة عن مستوى الحيوانات العجماء . خاصة وهي ترى الفكر والخلق وكل جوانب الحياة ليس لها اي معنى الا الجانب المادي منها .

اما ايمانها المغرق في الشدة بالطبيعة الانسانية أساساً لسعادة الانسان ومعيار لكل قيم الخير والمنفعة وما نتج عن ذلك من مناداة بعودة الانسان إلى الطبيعة البدائية التي لا تحكمها قيم ولا معايير ولا قوانين ولا شرائع ، أمر بالغ الخطورة فاته اذا كانت الطبيعة الانسانية مكونة من مزيج متكامل من الخير والشر ، والنفع والضر فانها بلاشك لا يمكن أن تكون المصدر الأساسي الوحيد للحكم على كل قيمة وكل مبدأ في الحياة ، ذلك أن الانسان بالرغم من أنه الكائن المكرم الذي فضل الله تعالى على كثير من المخلوقات فاته كائن غير منزه عن النعم والخطايا ، ولا يمكن أن يستغنى بمشاعره ورغباته عن عقيدة ربانية وشريعة الهية تأخذ بيده الى مأفييه خيره وسعادته في الدنيا والآخرة .

فالطبيعة الإنسانية الفطرية الخيرة ماهي إلا فطرة التوحيد ، والحرية المطلوبة للإنسان هي الحرية المنضبطة لا الحرية المنفلته التي لا تقيدها قيود ولا توجهها قيم أو مثل .

أما النظر إلى التفكير على أنه سلوك ساذج لا يمارسه إلا السفهاء ، فذلك يعني دعوة صريحة إلى تعطيل العقل وهو أشرف ما زود الله تعالى به الإنسان من ملكات . وبذلك يتحول الإنسان من كائن عاقل إلى مجرد حيوان لا يعي من حياته إلا المأكل والملبس والقطعة الحسية التي تمارسها كسل الحيوانات على وجه الأرض . وفي ذلك مافية من حيث من قدر الإنسان وكرامته .

ونتيجة لرفض التفكير وومفهومه بالسذاجة والسفاهة تنظر الطبيعة إلى الفتن والعلوم والأداب نظرة احتقار وازدراء والنظر إلى الحضارة والمدنية الإنسانية تبعاً لذلك نظرة رفض واستهجان واعتبارها وسيلة للغش والخداع ، ولاشك أن تلك النظرة تقضي على المنجزات الإنسانية الراقية من العلم والفكر والمدنية . وبذلك تقوض أركان الحضارات العظيمة التي أنشأها الإنسان وتتادي بأن يعود الإنسان إلى مجرد حيوان ليس له من الاهتمامات في حياته إلا جانبها المادي المتمثل في المأكل والمتعرّبة الحسية .

وفي تلك النظرة أفعال لحاجات الإنسان النفسية والوجودانية التي يتوق إليها من خلال تحقيق ذاته عن طريق الانجاز الحضاري الذي يشعره بتميزه ككائن مكرم ومخلوق منتج ، كما أن فيها تعطيلالوظيفة من أبرز وظائفه التي خلقه الله تعالى لها وشرفه بها إلا وهي عمارة الأرض التي استخلفه فيها .

ولقد صبغت مبادئ الفلسفة الطبيعية ومعالمها وخاصة فيما يتعلق بنظرتها إلى المعرفة ودور التفكير فيها ومعاييره عندها . المضامين

التربيوية لها صبغة حسية مادية بحتة في أهدافها ومحتوها وطرقها.

أما من حيث الأهداف فقد تبلورت أهداف التربية في الفلسفـة الطبيعـية في ضـوء مفاهيمـها وتركـزت في حـصول الفـرد على أـكـبر قـدر مـن المـتعـة والـسـراـحة والـانـسـجام مع بيـثـته ، وبـذـلك أغـفلـتـ الأـهـدـافـ العـلـيـاـ للـحـيـاةـ الـأـنـسـانـيـةـ السـامـيـةـ ، فـضـلاـ عـنـ أـهـدـافـ الـحـيـاةـ الـأـخـرـىـ ، وبـذـلك تكونـ فيـ نـظـيرـ الـتـرـبـيـةـ الـاسـلـامـيـةـ تعـانـيـ منـ خـلـلـ وـاضـعـ فيـ مـجـالـ التـواـزنـ بـيـنـ الـمـادـةـ وـالـرـوـحـ ، وـالـجـسـدـ وـالـنـفـسـ ، وـالـدـنـيـاـ وـالـآخـرـةـ .

وـأـمـاـ بـالـنـسـبـةـ لـمـحـتـوـيـ الـتـرـبـيـةـ فـقـدـ اـتـسـمـتـ هـذـهـ الـتـرـبـيـةـ بـرـفـضـ الـمـقـرـراتـ الـدـرـاسـيـةـ وـرـفـضـ الـقـرـاءـةـ وـالـكـتـابـةـ وـطـالـبـتـ بـأنـ تـكـونـ الـطـبـيـعـةـ هـيـ الـكـتـابـ الـوـحـيدـ الـذـيـ يـتـعـلـمـ مـنـهـ الـأـنـسـانـ وـخـاصـةـ فـيـ أـوـلـىـ سـنـيـ حـيـاتـهـ . وـفـيـ ذـلـكـ مـاـ فـيـهـ مـنـ مـغـالـطـةـ لـلـوـاقـعـ . فـالـطـفـلـ يـحـتـاجـ رـتـوجـيهـ وـارـشـادـ وـوـضـعـ مـنـاهـجـ لـهـ حـتـىـ يـسـتـفـيدـ مـنـ خـبـرـاتـ الـأـخـرـينـ الـماـضـيـةـ .

أـمـاـ بـالـنـسـبـةـ لـلـطـرـيـقـةـ فـانـهـاـ تـرـكـزـ عـلـىـ اللـعـبـ وـالـحـرـيـةـ الـمـطـلـقـةـ وـمـنـحـ فـرـمـةـ الـاـكـتـشـافـ الـذـاتـيـ . وـهـذـهـ الـمـعـالـمـ تـحـتـاجـ إـلـىـ ضـوـابـطـ وـمـعـايـيرـ فـالـتـرـبـيـةـ الـاسـلـامـيـةـ لـاـتـرـفـضـ الـلـعـبـ وـالـحـرـيـةـ وـلـاـ حـرـيـةـ الـاـكـتـشـافـ الـذـاتـيـ وـلـكـنـهـ تـفـرـضـ عـلـىـ كـلـ ذـلـكـ ضـوـابـطـ تـقـنـنـ حـرـكـةـ الـمـتـعـلـمـ وـتـوـجـهـهـاـ إـلـىـ مـاـ فـيـهـ مـلـاحـصـهـ وـفـلـاحـهـ .

أـمـاـ الـفـلـسـفـةـ الـبـرـاجـمـاتـيـةـ فـانـهـاـ تـعـدـ أـكـثـرـ الـفـلـسـفـاتـ اـهـتـمـاماـ بـالـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـ الـذـيـ حـدـدـتـ لـهـ خطـوـاتـ مـعـيـنةـ وـسـمـاتـ مـحـدـدةـ إـلـاـ أـنـهـاـ لـمـ تـخـلـ مـنـ الـمـهـفـوـاتـ وـالـأـخـطـاءـ فـيـ جـانـبـ أوـ أـكـثـرـ مـنـ جـوـاتـهـ الـمـتـعـلـقـةـ بـغـایـاتـهـ وـمـجـالـهـ وـضـوـابـطـهـ .

فـبـادـيـ ذـيـ بـدـءـ نـجـدـ أـنـ هـذـهـ الـفـلـسـفـةـ تـرـبـطـ الـأـفـكـارـ أـسـاسـاـ بـنـتـائـجـهـاـ ، وـتـجـعـلـ مـنـ الـأـنـسـانـ مـحـكـماـ لـمـلـاحـهـاـ وـفـعـالـيـتـهـاـ فـمـاـ لـمـسـ فـوـاـئـهـاـ وـصـدـقـ جـدـوـاـهـاـ

فيهي أفكار سليمة ، و مالا فلا . ويتحقق ذلك من رأى "بيرس" أحد أبرز فلاسفتها من أن الأفكار الصحيحة هي التي يمكن تطبيقها أما تلك التي يتذرر تطبيقها فلامعنى لها .

كما أنها تنكر البحث عن المعرفة لذاتها وترى أن الاختبار والممارسة هو للحياة وليس للمعرفة .

وفي حين تطالب البراجماتية بمبدأ الاستمرار ومبدأ الديناميكي في المعرفة فإنها ترفض مبدأ الثبات ومبدأ المطلق عامه وتدعوا إلى النظرية النسبية لكل ما يتعامل معه الإنسان من ماديات وافكار وقيم ومفاهيم .

كما أنها تربط التفكير بوجود مشكلة تواجه الإنسان يبحث عن حل لها ولا يحدث التفكير إلا عندما تتعدع بعض انعطافاته المعتادة .

ويلاحظ أيضا اهتمام هذه الفلسفة بالتجربة والممارسة والخبرة في مجال المعرفة والتفكير العلمي ، وجعل ذلك أساسا مهما من أسس التفكير العلمي السليم أن لم يكن هو كل شيء فيه .

وهكذا فإن أبرز المتأخذ على هذه الفلسفة فيما يتعلق بالتفكير العلمي هو نظرتها إليه كوسيلة للحياة الواقعية وتحقيق المنفعة فقط، وبذلك تضيق مجال التفكير وتنكر عليه الانطلاق إلى عالم المثل والقيم والفنون الراقية والتأمل العميق في بديع صنع الخالق ، وسير الأحداث ، لاستجلاء الحقائق والوصول إلى استنتاج النتائج وال عبر من ذلك .

كما أن نظرتها النسبية إلى المفاهيم والأفكار وعلاقات الأشياء التي جعلتها تنكر خلود القيم والمثل الروحية ، تعد نظرة قاصرة لا تتصف بالشمول والموضوعية لأنها اذا كانت بعض النتائج العلمية والقضايا المعرفية تتسم بالنسبة فإن العقائد والشرع السماوية والقيم العليا والمثل

الروحية لاشك بعيدة عن هذا الحكم ، فهي خالدة خلود المصدر الذي نبعت منه وهو الوحي الالهي .

ويؤخذ عليها أيضا نظرتها الى انسانية المعرفة فهي تسرى أن الانسان هو مصدر مثله وهو يبني الحقيقة لنفسه من خلال التجربة والبحث ولاشك أن الانسان كائن غير كامل فالكمال المطلق لله تعالى فالانسان يصل الى المعرفة ويكتشف الحقائق ولكنه لايمكن أن يكون هو صانعها وصانع المثل والقيم .

وخلصة القول فان البراجماتية رغم دعوتها الى التفكير العلمي فانها قد حصرت التفكير في نطاق ضيق يقتصر على الحياة المادية المحيطة بالانسان ، وأرادت أن تخضع كل شيء في الحياة للممارسة والتجربة وجعلت من الانسان حكما على قيمة ونفع الأفكار والمفاهيم والقيم ، ومن خلال ذلك طالبته بأن يتذكر لنفسه مايناسبه منها حسب ظروفه وملابساته ، انطلاقا من مبدأ أفكار خلود القيم، وانكار ثبات المثل ، والدعوة الى الاستمرارية والديناميكية في المعرفة والتفكير العلمي .

وقد تأثرت المفامين التربوية في الفلسفة البراجماتية ككل الفلسفات السابقة بما اشتغلت عليه من اتجاهات ومبادئ سواه فـ هي أهدافها أم محتواها أم طريقتها ، فاما من حيث الأهداف فانها تتسم بالتغيير والتطور والاستمرارية والتفعية ، ولذلك فهي ترفض مبدأ الثبات كليا ، فليس لها شوابط لامن القيم ولا من غيرها ، وتقيس قيمة الهدف بمدى تفعيل الآني السريع ، وهي بسب ذلك ترفض المثل والقيم والمفاهيم المجردة وبذلك فهي من المنظور الاسلامي تضيق الخناق على المعرفة والمبادئ والغايات السامية .

اما من حيث المحتوى فعلى الرغم من أن التربية البراجماتية تحاول أن يكون محتواها شموليا يهتم بجميع جوانب شخصية الفرد ، الا أن ذلك

الشمول يظل ناقصاً لتأثيره أساساً بمبدأ الاستخفاف بالمثل والقيم وعالم المفاهيم المجردة والغايات العليا البعيدة . ولذلك فهو محتوى يعد من المنظور الإسلامي ناقصاً ويعلاني من خلل واضح لأنّه شمول غير كامل ، فهو وإن شمل أكثر جوانب شخصية الفرد ، إلا أنه يهمّل جانب الفكر والقيم والمثل والحس الديني . كما أنه يركز على الدنيا وينس الآخرة ، ويركز على الماديات ويفقد الأمور المعنوية .

أما بالنسبة للطريقة فانه أيضا على الرغم من اهتمام التربية  
البراجماتية بالنشاط وفعالية المتعلم والخبرة والممارسة والتجربة  
اً أنها أيضا ينقصها شيء من التوجيه والضبط ومساهمة المعلم بخبرته  
وتوجيهاته لتكون الطريقة ذات أثر ايجابي .

وهكذا اتضح أن الفلسفات التربوية السالفة ، قد لا ينبع التفكير العلمي فيها الكثير من السلبيات سواء في غياباته أم مصدره ، أم مجالاته ، مما انعكس على المفاهيم التربوية لمفهوم التفكير العلمي فيها من حيث الأهداف والمحظى والطريقة . وذلك يؤكّد حقيقة هامة وهي أن الفكر البشري والاجتهاد الإنساني مهما بلغ من دقة ومهمما بذل من محاولات يظل معرضًا للانحراف والانزلاق مالم يستهد بالهدي الرباني ويسترشد بالوحى الالهي .

وذلك ما يبرزه الفصل الآتي الذي يتناول فيه الباحث مفهوم التفكير العلمي في أبعاده ومضامينه التربوية من المنظور الإسلامي الذي يتميّز بسلامته من كل تلك المظاهر من القصور والانحراف تبعاً لبيان مصدره وأصالته غایاته وسمو توجّهاته .

## **الفصل الثالث**

### **التفكير العلمي ومداراته من المنظور الإسلامي**

- التفكير فريضة اسلامية .
- منهوم التفكير العلمي وضرورته في الاسلام .
- خصائص التفكير العلمي في الاسلام .
- غابات التفكير العلمي في الاسلام .
- مصدر التفكير العلمي وأدواته في الاسلام .
- مجالات التفكير العلمي في الاسلام .
- ضوابط التفكير العلمي في الاسلام .
- ضمانات التفكير العلمي في الاسلام .
- بعض أساليب تربية التفكير العلمي في الاسلام .

\* \* \*

— مقدمة —

تناول الباحث في الفصل الأول مفهوم التفكير وعملياته وأنواعه ، وضماناته وضوابطه ، كما حدد ماهية التفكير العلمي وخصائصه وسماته . وفي الفصل الثاني عرض لبعض الفلسفات التربوية المشهورة في ضوء المعايير التي ذكرت في الفصل الأول من حيث موقع التفكير العلمي ومحدداته وتطبيقاته التربوية في كل منها مما أدى إلى كشف مافيها من جوانب النقص والخلل .

وفي هذا الفصل يحاول الباحث إبراز معالجة التربية الإسلامية لقضية التفكير العلمي في جوانبها العديدة فيما يتعلق بنظرية الإسلام إلى التفكير العلمي على أنه فريضة لأسس تلك النظرية ، ومفهوم التفكير العلمي وخصائصه وغاياته ومصدره وضماناته وضوابطه وأساليب تربيته ، ليؤكد أصالة التفكير العلمي من منظور الرؤية الإسلامية السديدة .

وتتجدر الاشارة هنا إلى أن الإسلام في معالجته تلك لم يقدم تحليلًا تفصيليًا جزئياً لعملية التفكير مثل ذلك الذي قدم من خلال المفهوم الفسيولوجي والنفسي والفلسفي ، مع أنه أشار في القرآن الكريم والسنة الشريفة إلى بعض أنواع التفكير الإيجابية وأمر بانتهاجها ، وبعض أنواع التفكير السلبية القائمة على التقليد الأعمى والتواكل والخرافة وغيرها وأمر بتجنبها .

وعليه فإن معالجة الإسلام تتميز بالشموليّة القائمة على بيان القواعد الرئيسية والمبادئ العامة والأطر الأساسية لمفهوم التفكير العلمي ، مع التركيز على توضيح غاياته السامية المرتبطة بالآيمان والعبودية الخالمة لله تعالى ، وتحديد مجالاته وضماناته وضوابطه وسماته الأساسية في ضوء تلك الغايات .

وان هذا الاتجاه في المعالجة ليدل دلالة أكيدة على تميز الرؤية  
الاسلامية بالنظرية الايجابية والعملية لقضية التفكير العلمي بهدف توجيه  
الوجهة الرشيدة ليسهم في سعادة الانسان وترسيخ الایمان وبناء الامانة  
الرائدة دونما استناد لتوجهات مذهبية ايديولوجية تفتقد لعنصر الثبات  
واليقين على غرار ما صنعت المذاهب الوضعية قديمها وحديثها .

ومع ذلك فان الاسلام لا يصادف النتائج التي تتوصل اليها المحاجات او لات  
البشرية في تلك المجالات العلمية المختلفة اذا كانت متفقة مع مبادئ  
وتعاليمه ، مع الأخذ في الاعتبار أنها تظل محاولات بشرية محكومة بظروف  
الزمان والمكان ومتغيرات العصر ومدى تقدم المعرفة واختلاف المذاهب  
والمذاهب الفلسفية ، بينما الرؤية المعيارية الاسلامية مصدرها الوجهة  
المتصف بالثبات والعموم والدائم .

ان التفكير العلمي في الاسلام ليس مجرد عملية عقلية يؤديها الانسان  
متى شاء وكيفما شاء وله غرض يريد ، بل هو اجل من ذلك ، انه عبادة  
من اعظم العبادات ، لارتباطه بالایمان والعبادة والعمل ، انه باختصار فريضة  
اسلامية ، وفيما يلي توضيح ذلك .

\*\*\*

### - التفكير فريضة إسلامية :

عندما خلق الله تعالى الإنسان وكرمه وفضله على كثير من خلقه كما قال تعالى : \* ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً \* (الاسراء' : آية ٧٠) . كان من أبرز مظاهر ذلك التكريم والتفسير تميزه بالعقل ، ذلك أن العقل من أهم نعم الله تعالى على الإنسان ، والتي توجب عليه الشكر والعرفان ، وذلك الشكر يكون باستعماله فيما أرشده الله تعالى إليه من سبل سعادته في الدنيا والآخرة ، من خلال تفكيره وتدبره الذي يقوده إلى يقين الإيمان وصحة العبوديَّة وسلامة السلوك في مختلف شؤون حياته .

فالتفكير فريضة إسلامية ، لأنَّه هو الذي به تتحقق إنسانية الإنسان وتميزه ، ويبرز دوره في عبادة الخالق تعالى ، وعمارة الكون ، وبناء الحفارة .

وهو بهذا يعد أمراً فطرياً في الإنسان ، فهو السبيل الذي يتوصل به إلى اكتشاف الحقائق والمفاهيم والقوانين التي تحكم الكون المحيط به ، والحياة التي يعيشها في مختلف مجالاتها وشُؤونها .

وهناك الكثير من النصوص في القرآن الكريم والسنّة الشريفة التي تحدث عن التفكير والتدبر والتأمل والاعتبار . ومن ذلك قوله تعالى : \* أَولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مني \* ( الروم آية ٨) . وقوله عليه الصلاة والسلام : "تفكروا في كل شيء ولا تتفكروا في ذات الله عز وجل فان بين السماء والسماء كرسيه سبعة آلاف نور وهو فوق ذلك " (البيهقي ، دهـ ، ص ٤٢٠) .

وعلى الرغم من تعدد وظائف العقل وأنواع التفكير التي أشار إليها

الآن " فريفة التفكير في القرآن الكريم تشمل العقل الانساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها ، فهو يخاطب العقل الوازع ، والعقل المدرك ، والعقل الحكيم ، والعقل الرشيد ، ولا يذكر العقل عرضاً مقتضاً ، بل يذكره معموداً مفصلاً على نحو لاظنير له في كتاب من كتب الأديان " ( العقاد ، ١٣٩١ھ ، ص ٩) . وذلك نابع من شمولية المنهج القرآني في معالجة كافة الأمور والقضايا .

وبتدرس الآيات الكريمة التي حثت على التفكير يلاحظ أنها تربط بينه وبين السمات الایجابية التي ينبغي أن يتسم بها كل انسان كالرشد والمصالح والمهدىة والحكمة . فجدير بال المسلم أن يأخذ بالتفكير الوعي والتدبر والنظر لفهم الأمور على حقيقتها ، واستنتاج النتائج السليمة بما يفضي به إلى الاختيار السليم واتخاذ القرار الصحيح .

وال المسلم ينبغي له أن يدرك ويعي أن وجود الانسان في هذه الحياة منذ بدء خلقه قائم على أساسين رئيسيين هما التكريم بالاعلام والتوكيل بالعمل فالأساس الأول نابع من تكريم الله تعالى للانسان وتفضيله على كثير من خلق بما زوده به من قدرات وامكانيات وباحتراصه بالرسل والشرايع ، والأساس الثاني نابع من تكليفه بالخلافة وحمل الأمانة وعمارة الأرض ونشر دين الله في الأرض فلكي يكون أهلاً لذلك التكريم والتشريف ينبغي أن يكون على قدر كبير من الوعي والفهم والادراك ، ولكي يقوم بمقتضيات التكليف ينبغي له أن يكون قادراً عليه ممتكلاً لوسائل تحقيقه ولا يتأتى له ذلك الا بالتفكير المستنير .

وتبعاً لتلك المكانة التي بوأها الله تعالى للانسان تكريماً وتشريفاً وذلك التكليف الذي حمله آياته فانه الكائن الوحيد الذي يتحمل مسؤولية الخلقة وعمارة الأرض ، فلقد خلق الله سبحانه وتعالى الانسان وجعله خليفة

في الأرض . كما قال تعالى : \* وَادْعُوا أَنِي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيُسْفِكُ الدَّمَاءَ وَنَحْنُ نُسْبِحُ بِهِمْ سَكِينَةً وَنَقْدِسَ لَكَ قَالَ أَنِي أَعْلَمُ مَا لَاتَعْلَمُونَ \* ( البقرة : ٢٠ ) . وَقَوْلُهُ تَعَالَى : \* وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لِيُسْتَظْفَنُوهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَمْ يَمْكُنْ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَمْ يَبْدُلْنَاهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بِعَدْ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ \* ( النور : ٥٥ ) . قَالَ الْخَازِنُ رَحْمَةُ اللَّهِ تَعَالَى : " وَالصَّحِيحُ أَنَّهُ أَنَّمَا سُمِيَّ خَلِيفَةً لَأَنَّهُ خَلِيفَةُ اللَّهِ فِي أَرْضِهِ لَا قَامَةَ حَدُودُهُ وَتَنْفِيذُ قَضَايَاهُ " ( الْخَازِنُ ، ١٣٩٩ھـ ، ج ١ ، ص ٤٥ ) . وَهُوَ تَشْرِيفٌ لِبَنِي آدَمَ يَقْتَضِي مِنْهُمُ الْفَهْمُ وَالتَّفْكِيرُ وَالتَّدْبِيرُ لِلْقِيَامِ بِمَا يَعْلَمُهُمْ أَهْلَلَهُ لِهِ لَانَّ الْخَلَافَةَ تَنْفِيذُ مِرَادِ اللَّهِ تَعَالَى فِي الْأَرْضِ وَاجْرَاءُ أَحْكَامِهِ فِيهَا ، وَذَلِكَ مَعْنَاهُ أَنَّ يَكُونَ الْإِنْسَانُ سُلْطَانًا فِي الْكَوْنِ بِغَايَةِ تَطْبِيقِ الْمِهْمَةِ الَّتِي كَلَفَهُ بِهَا الْمُسْتَخْلَفُ لَهُ . ( النَّجَارُ ، عَبْدُ الْمُجِيدِ ، ١٤٠٧ھـ ، ص ٤٧ )

كما أن عمارة الأرض مرتبطة بالخلافة وناتجة عنها ، فلكي يكـونـونـ الإنسـانـ أهـلاـ لـلـخـلـافـةـ فـيـ الـأـرـضـ فـاـنـ عـلـيـهـ أـنـ يـعـمـرـهـاـ وـيـصـلـحـهـاـ باـسـتـغـلـالـ موـارـدـهـاـ وـتـوـظـيفـ طـاقـاتـهـاـ مـنـ أـجـلـ خـيـرـهـ وـسـعـادـهـ ، وـذـلـكـ لـاـيـتـاتـيـ إـلـاـ بـالـتـفـكـيرـ العـلـمـيـ الـبـنـاءـ الـذـيـ هوـ أـسـاسـ الـانـجـازـ وـالـتـقدـمـ .

ولكي يحقق الإسلام هدفه في التنمية والاستثمار حتى الناس على استفـلالـ كلـ اـمـكـانـيـةـ مـتـاحـةـ يـتـحـقـقـ منـ وـرـائـهـاـ نـفعـ لـلـفـردـ أوـ الجـمـاعـةـ . ( رـفـسانـ ، ١٩٨٢مـ ، ص ٩٣ )

ولذلك فإن من أهم مبادئ الإسلام الأمر بالعمل والبناء والغرس والانتاج . وفي الحديث عن أنس رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مَمَنْ مُسْلِمٌ يَغْرِسُ غَرْسًا أَوْ يَزْرِعُ زَرْعًا فَيَأْكُلُ مِنْهُ طَيْرٌ أَوْ إِنْسَانٌ أَوْ بَهِيمَةٌ إِلَّا كَانَ لَهُ بِهِ صَدْقَةٌ " ( البخاري ، دمت ، ج ٣ ، ص ٦٦ ) . وفي روایـةـ

آخر عن أنس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " إن قاتم الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فان استطاع أن لا تقوم حتى يفرسها فليفرسها " . ( ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٣ ، ص ١٨٣ ) . وذلك توجيه الى العمل المثمر المستمر حتى آخر لحظة من الدنيا ، وهو ما يتطلب أن يعمل الانسان الفكر والنظر في سبيل التعرف على أفضل السبيل للقيام به والتتمكن من تحقيقه على أكمل صورة .

كما أنه يفطع بمسؤولية حمل الأمانة وهي من أعظم ما شرف الله تعالى به الإنسان وميزة بها عن غيره من المخلوقات . قال تعالى : \* أنا عرضت الأمانة على السموات والأرض والجبار فأبین أن يحملنها وأشفقن منها وحملنها الإنسان انه كان ظلوماً جهولاً \* ( الأحزاب : ٧٢) . ذكر ابن جرير الطبرى عددة أقوال في تفسيرها منها أنه " اختلف أهل التأويل في معنى ذلك ، فقال بعضهم أن الله عرض طاعته وفرائضه على السموات والأرض والجبال على أنهما أن أحسنت أشيئت وجوزيت وإن فسيت عوقبت فابت حملها شفقا منها أن لا تقوم بالواجب عليها ، وحملها آدم ( انه كان ظلوماً ) لنفسه (جهولاً ) بالذى فيه الحظ له " ( الطبرى ، ١٤٠٥ هـ ، ج ٢٢ ، ص ٥٣) . فحمل الأمانة أي الفرائض التي فرضها الله على الإنسان يتطلب فهمها واستيعابها جيداً لكي يتحقق له طاعته فيها وقيامه بما كلف به والحذر من الوقوع في معاصيه ونواهيه ولا يمكن أن يتم ذلك الا بالتفكير السديد والعقل الرشيد .

وهو أيضاً يتحمل مسؤولية التمييز والاختيار بين الخير والشر ، فقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل الذي به يدرك الخير والشر وبه يعرف الحق من الباطل والهوى من الفلال وجعل عملية التمييز تلك هي محور الابلاء في هذه الحياة فقد قال تعالى في بيان تكريم الإنسان وتمييزه على سائر المخلوقات : \* ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر

والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضي لا \*  
(الاسراء : ٧٠) وقال تعالى في بيان هداية الانسان الى طريق الخير  
والشر : \* وهديناه النجدين \* (البلد : ١٠) . وقال تعالى في بيان  
الابتلاء بالحياة والتمييز بين الخير والشر : \* الذى خلق الموت والحياة  
ليبلوكم أىكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور \* (الملك : ٢) ولعنة  
ما يؤكد ذلك الابتلاء والاختبار أنه سبحانه وتعالى جعل الجنة محفوفة  
بالمكاره والنار محفوفة بالشهوات ، ولذلك فان سلعة الله غالبة إلا وهي  
الجنة . وهذا الابتلاء يقتضي مجاهدة للنفس وارتقاء للروح لايتم الا بغلبة  
التفكير السليم والوعي الهداف .

ولاشك أن التمييز بين الخير والشر النافع والضار يتطلب أعمال  
الفكر والتأمل وتقليل النظر والفهم والاحاطة وبعدا في النظر وقدرة حكيمه  
على اتخاذ القرار السليم وخاصة في عوائق الفتنة والابتلاء . ومثال  
ذلك قصة أحد الثلاثة الذين انطبق عليهم الغار كما في الحديث الذي أخرجه الإمام  
البخاري رحمة الله تعالى حيث قال : " اللهم ان كنت تعلم أنه كان لي ابنة عم  
من أحب الناس الي واني راودتها عن نفسها فأبأته الا أن آتيها بمائة دينار  
فطلبتها حتى قدرت فأتيتها بها فدفعتها اليها فما مكنتني من نفسها فلما قعدت  
بين رجليهما قال : اتق الله ولا تفتش الخاتم الا يتحقق ، فقمت وتركت المائة دينار  
فان كنت تعلم اني فعلت ذلك من خشتك ففرج عننا ففرج الله عنهم فخرجوا " .  
(البخاري ، دمت ، ج ٢ ، ص ١٤٨) . فإنه قد هدأ الله تعالى الى تحكيم العقل  
فاختار رضي الله والنعيم الدائم في دار الخلود وتخلى عن اللذة الآتية الزائلة .

من كل ذلك تتبيّن أهمية التفكير المستمر والوعي الدائم وضرورته  
للإنسان ليكون قادرا في كل لحظة أن يميز بين داعي النفس الأمارة بالسوء ،  
وداعي النفس الخيرة التي تحقق النعيم الخالد عند الله المتمثل في استجابته  
لأوامر الله تعالى وامتناعه عن محارمه .

ولكي يحقق الإنسان الغاية العليا من خلقه وهي العبودية الخالصة  
لله تعالى واقامة شريعته الخالدة فإنه ينبغي له فهم الشريعة الإسلامية

والقدرة على متابعة كل ما يستجد من أمور ومستحدثات في مختلف جوانب مجالات الحياة الإنسانية لكي يتم ايجاد واستنباط الأحكام المناسبة لها وفقا لأصول التشريع الإسلامي وتحقيقا لمصالح الخلق التي أمر الله بها.

فمن مصادر التشريع في الاسلام الاجتهد وهو : " بذل الفقيه جهوده العقلي في استنباط حكم شرعى من دليله على وجه يحسن فيه العجز عن المزيد " (٠) حسب الله ، ١٣٩٦ هـ ، ص ٧٩) . وان فتح باب الاجتهد الذى أكد الاسلام عليه ليهو من اعظم الوسائل التي يتحقق بها ذلك الفهم الواعي لدقائق الشريعة والمتابعة الحية الفعالة لكل موقف او مسألة تستجد في شؤون هذه الحياة ، في حالة عدم وجود نص صريح من الكتاب والسنة . وحيث أن مصادر التشريع في الاسلام من كتاب وسنة كلها متكاملة وكلها تحت علم التفكير والاجتهد فان "الفهم الواجب على المسلم هو في الأخذ من جميع هذه المصادر والعمل بها ، فلا تعارض بين النص والاجتهد في وجوب الفهم في كل منها ، لأن المسلم - بعدما تلقاه من الأوامر الالهية التي توجب عليه التفكير والتدبر والاحتكام الى العقل والبصيرة - لا يستطيع أن يعتقد أنه مطالب باتباع النص بغير فهم ولا تفرقة بين مواضع الاتباع وأسبابه ، ومن قال ان العمل بالنص يعني العمل بغير فهم فليس هو من الاسلام في شيء" . (العقد ، ١٣٩١ هـ ، ص ١٢٣) . فالمسلم مطالب بالاجتهد من عدة نواحٍ فمنها أن يجتهد في فهم النصوص الشرعية الثابتة أو القطعية ليزيد ادراكه ووعياً بها ، وذلك يحقق له المنفعة الذاتية بتعزيز ايمانه القلبي والروحي بقناعة فكرية وعلمية واعية . ويتحقق له المنفعة الخارجية بجعله أكثر قدرة على الدعوة الى الله على بصيرة وهدى وفهم عميق .

ومن عظمة الاسلام انه جعل للمجتهد اجر احتى اذا اخطأ عن عمارة  
ابن العاص . رضي الله عنه انه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:  
” اذا حكم الحاكم فاجتهد فاصاب فله اجران ، و اذا حكم فاجتهد فاختطا ”

فله أجر " (ابن ماجة ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٢ ، ص ٣٤) . ولكي يحصل المجتهد على الأجر حتى إذا أخطأ فإنه يتوجب عليه الأخذ بمتطلباته وأهمها التفكير الوعي .

وبما أن أمة الاسلام هي الأمة الشهيدة على الأمم فإنها تتحمّل مسؤولية الدعوة ، فمنذ أن بعث الله تعالى الرسول إلى خلقه كلفهم بتبليغ دعوته إليهم ونقل رسالته كاملة سليمة من كل نقص و لم تنحصر وظيفة المؤمنين منذ بدء الخليفة في العبادة فحسب ، بل تعدتها إلى مسؤولية القيام بالدعوة إلى تمكين دين الله في الأرض وبسط شرعيه ونهاجه على كل شرع سواء ، وهي جزء من الأمانة التي حملها الإنسان .

أدعوا إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين \* (يوسف : ١٠٨) . وهكذا يتضح أن الدعوة إلى الله تعالى وهي نشر دينه القويم ليظهر على كل الأديان والملل هي من أوجىسب واجبات المسلم ولذا فعليه أن يعمل على امتلاك كل الوسائل والسبيل المحققة لذلك ومن أعظمها التفكير الفعال .

وخلاصة القول أن الإسلام يدعو للأخذ بالتفكير ويوجه إلى الاهتمام به ، من خلال الأساليب المباشرة أو غير المباشرة لفهم فعالية الإنسان ودوره في الحياة والكون ، ولتحقيق مهمته التي أوكلت إليه ، وأمانته التي كلف بها ، سواء بتشريفه باستخلافه في الأرض ، أو بحمله الأمانة التي عرضها الله تعالى عليه وعلى غيره فتصدر لها وتحمل مسؤوليتها ، أو بمسؤوليته عن عمارة الأرض والتي تستند إلى تلك الخلافة التي شرف بها والأمانة التي تحملها أو بمسؤوليته في حمل لواء الدعوة إلى الله تعالى حبا في نشر الخير للآخرين وشكرا للله تعالى على نعمة الهدایة والتوفيق ، أو بمسؤوليته الفردية والاجتماعية على مستوى الأسرة أو الأمة أو العالم كله فهو مطالب بفهم الشريعة لكي يعبد الله على هدى وبصيرة ويعمق إيمانه بالله ، أو بتكريمه بمنحة العقل الذي يميز به بين الخير والشر وابتلاه في الحياة لكي يعمل ذلك العقل في الوصول إلى الاختيار الصحيح والمنهج السليم والغاية المثلثى ، وإن كل ذلك ليبدل دلالة واضحة على أن التفكير في ديننا فريضة واجبة على الجميع وفي كل وقت وتحت كل الظروف والمتغيرات

• • •

### مفهوم التفكير العلمي وضرورته في الاسلام :

تناول الاسلام مفهوم التفكير كغيره من المفاهيم والقضايا المهمة تناولا شموليا في القرآن الكريم والسنّة الشريفة الكثير من الآيات والأحاديث التي توجه المسلم إلى التفكير والتدبر والاعتبار من خلال أساليب كثيرة مختلفة الصور ومتعددة الجوانب .

وتأكيدا لذلك نجد أن مفهوم التفكير قد جاء في القرآن الكريم بالفاظ مختلفة مثل فكر ، وعقل ، وتدبر ، ونظر ، وفقه ، ورأى ومشتقاتها . فقد ورد الفعل فكر ومشتقاته سبع عشرة مرة مثل قوله تعالى \* أَولَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجْلَ مَسْمَى ، وَإِنْ كَثُرَا مِنَ النَّاسِ بِلْقَاءُ رَبِّهِمْ كَافِرُونَ \* (الروم : ٨) ، وقوله تعالى : \* أَوْلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحْبِيهِمْ مِنْ جَنَّةٍ إِنَّهُ الْأَذْيَرُ مَبِينٌ \* (الاعراف : ١٨٤) . وكثير من الآيات التي تنتهي بقوله تعالى \* إِنَّ فِي ذَلِكَ آيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ \* أو \* لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ \*

وورد الفعل عقل ومشتقاته تسع وأربعين مرة مثل قوله تعالى : \* وَتَلَكَ الْأَمْثَالُ نَفَرُبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ \* (العنكبوت : ٤٣) وقوله تعالى : \* أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي أَرْضٍ فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ أَذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَلُ الْأَيْمَارَ وَلَكِنْ تَعْمَلُ الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ \* (الحج : ٤٦) . وكثير من الآيات التي تنتهي بقوله تعالى : \* أَفَلَا تَعْقِلُونَ \* أو \* لَعَلَّهُمْ يَعْقِلُونَ \* أو \* لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ \*

كما ورد الفعل رأى ومشتقاته كدليل على الفهم والتدبر ثمان وتسعين مرة مثل قوله تعالى : \* الْمُتَرَاوِهِ كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طَبَاقًا \* (نوح : ١٥) وقوله : \* أَوْلَمْ يَرَ إِنْسَانًا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ

مبين \* ( بيس : ٧٧ ) . وكثير من الآيات التي تبدأ بقوله تعالى : \* أَولَمْ يرُو \* أو \* أَولَمْ ترُو \* وما شابه ذلك . ( عبدالباقي ، دمت ، المعجم المفهرس للفاظ القرآن الكريم ) .

وقد وردت أفعال يفقه ويتدبر وينظر على المنوال نفسه ، وكانت كلها تتناول الظواهر الكونية الدالة على عظمة الخالق والأحداث ومصائر الأمم السابقة وبعض أحكام الشريعة الخالدة والإشارة إلى دقتها وصواب أهدافها بغرض توجيه الإنسان إلى التأمل والتفكير فيها ليصل إلى يقين الإيمان المبني على معرفة الخالق وعبادته الحقة .

كما ورد الفعل فكر ومشتقاته في الحديث الشريف كثيرة ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام : (( تفكروا في كل شيء ولا تفكروا في ذات الله عز وجل ، فإن بين السماء السابعة إلى كرسيه سبعة آلاف نور وهو فوق ذلك )) ( البيهقي ، دمت ، ص ٤٢٩ ) .

وورد الفعل عقل ومشتقاته بمعنى الأدراك والقيم في كثير من الأحاديث ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم : (( رفع القلم عن ثلاثة : عن النائم حتى يستيقظ وعن الصبي حتى يحتمل وعن المجنون حتى يعقل )) ( أبو داود ، ١٤٠٥ هـ ، ج ٦ ، ص ٢٣٢ ) .

وكذلك ورد الفعل يفقه ومشتقاته .. وكانت غالباً تدور حول فهم الشريعة والآيات بأحكامها وأدراك غایاتيها وحكمها السامية ( وينستوك ، ١٩٣٦ م ، المعجم المفهرس للفاظ الحديث الشريف ) .

وإذا كان لفظ العقل لم يرد في القرآن الكريم بصيغة اسمية ، مما حدا ببعض المستشرقين أن يرتبوا على ذلك نتائج سلبية ، منها إغفال الإسلام أهمية العقل والتفكير ، فإنه قد غاب عنهم أن القضايا العقلية

لاتتعلق بالصيغة الاسميةقدر تعلقها بعمل العقل وأثره الفعلي ، كما  
أن القرآن الكريم أشار بصيغة اسمية لبعض مترادات العقل مثل اللب والنہی  
والحجر بشمول أكبر واتساع يربط بين وظائف العقل والحس والوجود  
( الجوز ، ١٩٨٢ م ، ص ١٦ ) .

ومن أبرز مناهج التفكير العلمي التي أكد عليها الإسلام منهج  
الاستدلال العقلي الذي يبني على قواعد التأمل والتفكير والقياس المنطقي  
والربط بين النتائج وأسبابها الحقيقة والانتقال من الجزء إلى الكل  
توصلا إلى القواعد الكلية التي يفسر في فوئها المجهول حملأ على المعلوم .

ومنها منهج الاستقراء التجريبي القائم على المشاهدة واللاحظة  
والتجريب والممارسة والتعرف على طبيعة الظواهر الكونية والقوانين التي  
تحكمها . ( عناية ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٩٧-٩٠ ) . وهذه المناهج الإسلامية الأصيلة  
تتميز بأنها مناهج علمية هادئة متفتحة تخاطب أصحاب العقول الواقعية  
وتوجهها لاعمال الفكر والنظر في حقائق الكون للوصول إلى المعرفة الحقة .  
مؤكدة على أن الله تعالى قد أودع في الإنسان وسائل الأدراك الحسية  
والعقلي . ( رضوان ، ١٩٨٢ م ، ص ٥٤ ) .

ومثلا على الاستدلال العقلي أشار القرآن الكريم إلى أن العقل  
البشري يستدل فطريا على وجود الخالق من خلال التعرف عليه جلت قدراته  
بمعرفة بديع صنعه في الكون . قال تعالى : \* ولئن سألتهم من خلق  
السموات والأرض وسخر الشمس والقمر ليقولن الله فلئن يوفكون  
\* ( العنكبوت : آية ٦١ ) .

ومن صور المجادلة المنطقية لأهل الكتاب قوله تعالى : \* يا أهل  
الكتاب لم تحاجون في إبراهيم وما أنزلت التوراة والإنجيل إلا من بعده

أفلا تعقلون \* (آل عمران : ٦٥) . ومن ذلك أيضا قوله تعالى : \* وضرب لنا مثلاً ونسى خلقه ، قال من يحيي العظام وهي رميم ، قل يحييها الذي أنشأها أول مرة وهو بكل خلق عالِيم \* (بسم الله الرحمن الرحيم : ٧٩-٧٨) . وفي اشارة الى ارتباط النتائج بأسبابها الحقيقة والحتمية القائمة بينها يقول تعالى : \* وادْعُوا أَنْ نَهْكِ قَرِيْةً أَمْرَنَا مُتَرْفِيْهَا فَسَقُوا فِيهَا فَحَقٌّ عَلَيْهَا الْقُوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا \* (الاسراء : ١٦) .

ويتنوه القرآن الكريم إلى أهمية وجود البرهان على آية دعوى  
أو قضية في أربع آيات بقوله تعالى : \* قل هاتوا برهانكم \* (البقرة: ١١١ ،  
الأنبياء: ٢٤ ، التمل: ٦٤ ، القصص: ٧٥) . كما يتبين إلى أسلوب القياس  
في حالة التمايز كما في قوله تعالى : \* ولقد جاء آل فرعون النذير .  
كذبو إياتنا كلها فأخذناهم أخذ عزيز مقتدر . أكفاركم خير من أولئك  
آم لكم براءة في الزبر \* (القمر: ٤٣ - ٤٤) .

وفي مجادلة الرسول صلى الله عليه وسلم للشاب الذي جاء يستأذنه في الزنا ، واقناعه للرجل الذي شك في نسب ابنته اليه بسبب اختلاف لونه عنده يتجلى هذا الأسلوب المنطقي العقلي القائم على القياس والصحجة والاقناع .

أما المنهج الاستقرائي الذي يعتمد على المشاهدة والملاحظة والتجربة فقد أشار إليه القرآن كثيرا في آيات الكون وظواهر الطبيعة وتعاقب الأزمان فقال تعالى : \* قل انظروا ماذا في السموات والأرض \* (يوسف : ١٠١) وقال تعالى : \* أفلأ ينتظرون إلى الابل كيف خلقت ، وإلى السمااء كيف رفعت ، وإلى الجبال كيف نصبت ، وإلى الأرض كيف سطحت \* (الغاشية : ٢١-٢٢) . ووقال تعالى : \* وآية لهم الأرض الميتة أحييناها وأخرجنا منها حبا ف منه يأكلون ، وجعلنا فيها جنات من نخيل وأعناب وفجرنا فيها من العيون . ليأكلوا من ثمره وما عملته أيديهم أفلأ يشكرون \* (يس : ٣٣ - ٣٥) .

وقال تعالى : \* ومن آياته خلق السموات والأرض وخالف أستك  
وألوانكم ان في ذلك آيات للعالمين \* ( الروم : ٢٢ )

وقال تعالى : \* فلينظر الانسان الى طعامه . أنا صبنا الماء صبا .  
ثم شققنا الأرض شقا . فأنبتنا فيها حبا . وعثبا وقبا . وزيتونا ونخلا .  
وحدائق غلبا \* ( عبس : ٢٤ - ٣٠ )

وقال تعالى : \* فلينظر الانسان مم خلق . خلق من ماء دافق . يخرج  
من بين الصلب والترائب \* ( الطارق : ٥ - ٧ )

وكلها آيات تدل على أهمية المشاهدة والملاحظة لحقائق الكون وعجائب  
الخلق وظواهر الطبيعة مرحلة أساسية في التعرف على خصائصها وسماتها  
ومن ثم الاحاطة بفهمها واستكناه أسرارها واكتشاف القوانين التي تحكمها .

وفي ضوء هذا المنهج يوجه الاسلام العقل البشري الى التأمل في  
العالم المادي المحيط به من عدة روايا وهي :

(١) النظر الى مادة الشيء التي خلق منها . (٢) النظر الى كيفية خلق الشيء  
(٣) النظر الى كيفية بدء خلق الشيء .  
(٤) النظر في الأطوار والمراحل التي يمر بها الشيء خلال حياته أو وجوده  
في ظاهر الحس .

(٥) النظر في درجة اتقان صنع الشيء (طعيمة ، دمت ، ص ١٧٧) .  
وهكذا يجمع منهج التفكير العلمي في الاسلام بين الأسلوبين العقلي  
والحسي ، النظري والتجريبي في نسق متكامل يغطي بالانسان الى الاندراك المحيط  
لحقائق الاشياء والأحداث والظواهر والأفكار والمفاهيم .  
وبذلك يكون مفهوم التفكير العلمي في الاسلام مفهوما شاملًا يسترشد  
بالوجي ويستعين بالحواس في التعرف على العالم المادي المحيط بالانسان  
ويستثني بالعقل في تنظيم المعرفة في منظومة فكرية متناسقة متماسكة تقسم  
على مبادئ علمية ثابتة من السببية والاحتمالية والاضطرار في سبيل تفسير  
صحيح لكل ما يعاشه الانسان من عناصر المعرفة المادية والمعنوية بما يقضي  
به الى يقين الایمان وحقيقة العلم والمعرفة .  
ومن خلال هذا المفهوم يتضح أن مجال التفكير العلمي في الاسلام ليس هو

العالم العقلي فحسب كما نادت الفلسفة المثالية ، ولا هو العالم الممادى فحسب كما نادت الفلسفات الطبيعية والمادية بل هو مجال تتكامل فيه الجوانب المادية المعنوية والمعرفة الحسية والعلقية .

وقد أعلى الاسلام من قيمة التفكير وربطه بالایمان والسلوك المستقييم للمؤمنين الراشدين . يقول الحق تبارك وتعالى : ﴿ ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات لأولي الألباب . الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار ﴾ (آل عمران : ١٩١-١٩٠) . وفي هاتين الآيتين الكريمتين يتضاعف اعلاً قيمة التفكير والتنمية بشانه يجعله صفة من صفات الثناء للمؤمنين الراشدين أولى الألباب والأفهام وفي ربطه بالذكر اشارة الى أنه في حقيقته صنف من أصناف العبادة ، ويوجي ذلك بحقيقةتين مهمتين هما :

الحقيقة الأولى : أن التفكير في خلق الله تعالى والتدبر في كتاب الكون المفتوح ، وتتبع يد الله تعالى المبدعة ، وهي تحرك هذا الكون وتقلب مفهومات هذا الكتاب ، هو عبادة لله من صميم العبادة ، ومن صهيـم الذكر .

الحقيقة الثانية : أن آيات الله في الكون لاتتجلى على حقيقتها الموحية الا للقلوب الذاكـرة العـابـدة وـأن هـؤـلـاءـ الـذـينـ يـذـكـرـونـ اللهـ قـيـامـاـ وـقـعـودـاـ وـعـلـىـ جـنـوبـهـمـ وـهـمـ يـتـفـكـرـونـ فـيـ خـلـقـ السـمـوـاتـ وـالـأـرـضـ وـاـخـلـافـ الـلـيـلـ وـالـنـهـارـ هـمـ الـذـينـ تـتـفـتـحـ لـبـمـائـرـهـمـ الـحـقـائـقـ الـكـبـرىـ المنـظـويـةـ فـيـ ذـلـكـ . ( سـيدـ قـطـبـ ، ١٤٠٢ـ هـ ، جـ ١ـ صـ ٥٤٥ـ ) .

وفي ذلك أيضاً توجيه للمؤمنين بأن يبحثوا عن كنه الأشياء وأسرار الأحداث والواقع في هذا الكون العريض ، حيث ان تقرير الحقيقة الكبرى

التي أشارت إليها الآيات وهي أن الخالق جلت قدرته لم يخلق شيئاً عبثاً ولا باطلاً ، بل ان وراء كل حادثة قانوناً . وخلف كل مخلوق خصائص وطبيائع تحكمه ، ولذلك فلابد من البحث الدائم ، والتفكير المستمر به———دف استكشاف القوانين والعلل التي تكمن وراءها . فالقرآن الكريم يحث كثيراً على التفكير ، ولا يتضمن حكماً من الأحكام يشل حركة العقل في تفكير———ر أو يحول بيته وبين الاستزادة من الغلوم ما استطاع حيث استطاع ، وهو يجعل التفكير السليم والنظر الصحيح إلى آيات خلقه وسيلة من وسائل الإيمان بالله . ( العقاد ، ١٩٦٩ م ، ص ١٦ )

ولاشك أن في ذلك خيرا للبشر فعندما يشير الحق تعالى إلى ذلك بقوله : \* لعلكم تتفكرون \* في نهاية بعض الآيات أي "فَتَسْبِطُوا الْحُكْمَ مِنْهَا وَتَفْهِمُوا الْمَصالحَ وَالْمَنَافِعَ الْمُنَوَّظَةَ بِهَا " (اللوسي ، دمت ، ج ٢ ص ١١٦) فان فهم أسرار الكون ، وفهم أسرار الشرع أمران متكاملان مترابطان يرسخ أحدهما الآخر ، فكلما زاد المرء علما زاد أيمانه ، وكلما استثار بذور الدين والشريعة كان أقدر على فهم الأسرار الكونية بل ان انفصالهما عن بعضهما فيه خطير كبير " لأن العقل لا يفي بالهدایة مالم يتم نور بنور ذكر الله تعالى وهدایته ، فلابد للمتفكر من الرجوع الى الله تعالى ورعايته ما شرع له ، وان العقل المخالف للشرع ليس الفلال ولا نتيجة لفكرة الا الفلال " (اللوسي ، دمت ، ج ٤ ، ص ١٥٩) . ولذلك جاء الأمر بالتفكير في آيات كثيرة في القرآن الكريم شاملًا للجوانب المادية من مكونات الكون كالليل والنهار والسموات والأرض ، وللجوانب المعنوية المتعلقة بأحكام الشريعة والأدب والتعليم الدينية في مختلف شئون الحياة .

كما أرشد المصطفى عليه الصلاة والسلام في عدة أحاديث إلى أهمية التفكير وفضله واعتباره من أفضل العبادات بل يفضلها أحياناً كما قال

صلى الله عليه وسلم : (( فكر ساعة خير من قيام ليلة ))  
المتنقى الهندي ، د.ت ، ج ١ ، ص ١٥٥ . والمقمود هنا هو التفكير  
العميق في عظمة الخالق وبديع صنعه في ملوك السموات والأرض .

بل لقد أمر المصطفى عليه السلام بالمواومة على التفكير والتدبر  
لما في ذلك من أحيا للقلوب وايقاظ للاحساس فقال : (( تفكروا في كل  
شيء ولا تتفكروا في ذات الله عز وجل )) . ( البيهقي ، د ٥٠ ،  
ص ٤٢٠ ) . " وما تحدث رسول الله صلى الله عليه وسلم قبل نزول  
الوحى في غار حراء إلا أروع الأمثال على أعمال التفكير والنظر والتأمل  
والتدبر في ملوك الله عز وجل ، وما الحجج والبراهين والأدلة المقنعة  
التي كان يسوقها رسول الله صلى الله عليه وسلم فيدعوته إلا نتيجة لإيمان  
يقيني راسخ بربه تعالى عن اقتناع عقلي قائم على تفكير واع وتبصر نافذ  
وتدبر حسيف " ( الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٩ ) .

وخلصة القول أن مفهوم التفكير في الإسلام قد ارتبط بأثاره وتحدياته  
مجالاته وغاياته وضوابطه ، من غير توجيه كبير اهتمام إلى تحليل ماهيتها  
وحقيقتها تحليلا جزئيا تفصilia . ولكن مع ذلك مفهوم شامل واسع يتسع لكل  
العمليات العقلية التي تدور حول النظر والتأمل والتدبر والإدراك والوعي  
والاحاطة والتعقب والفهم وما يشبهها .

وهكذا يمكن القول أن مفهوم التفكير في الإسلام يعني ذلك النشاط العقلي  
العام الذي يأتي نتيجة لتفاعل الإنسان مع الكون المحيط به والمجتمع الذي  
يعيش فيه والمفاهيم التي يتعامل معها وعيها وادراكا وقهما وسلوكا مبنيا  
على ذلك الوعي والفهم . وبذلك تتعدد مجالات التفكير ، وصوره وتتنوع أهميته  
في الإسلام ، مما أدى إلى الاهتمام الشديد بتوفير الفئران الكفيلة بوجود تفكير

أيجابي فعال ، وتحديد الفوابط التي توجه مسار ذلك التفكير وتحدد خطواته وتحميء من الوقع في أي زلل أو خطأ . وفيما يلي يحاول الباحث توضيح تلك الخصائص والسمات والفوابط ببعض التفصيل .

• • •

### - خصائص التفكير العلمي في الإسلام :

ان التفكير العلمي يمثل جانباً من جوانب النشاط الانساني في تفاعل المسلم مع الایمان والكون والحياة وهو لذلك - كفيفه من جوانب النشاط الانساني . - يجب أن يلتزم في الاسلام بـ<sup>أن</sup> يسير وفق شرع الله تعالى واهديه ، وفي الاطار الذي ارتفاه له ، وهو لذلك أيضاً يتميز بـ<sup>أن</sup> خصائص تستقي أصلتها وفعاليتها من طبيعة الاطار الذي ينطلق منه ذلك التفكير ، والمنهج الذي يتشكل وفقه .

وإذا كانت مختلف المنهج في التفكير - قديمها والحديث - قد اعتورتها سلبيات كثيرة ، وشابها خلل ملموس نتيجة لقمعه في التناول أحياناً ونتيجة للشطط في جانب من الجوانب أحياناً أخرى ، أو لسبب جوهري قبل هذا وذاك ألا وهو غياب التوجّه الایماني والتوجّه الرباني لها . فـ<sup>أن</sup> التفكير العلمي في الاسلام قد خلا من كل تلك السلبيات ، وتميز بـ<sup>أن</sup> خصائص لا توجد في أي فلسفة تربوية أو نظرية اجتماعية أو منهجية فكرية ، سواء في ذلك التي تنبع من ديانات سماوية سابقة حرفت ، أو فكر بشري يتسنم بالقمع والذى هو سمة البشر . وفيما يلي أبرز خصائص التفكير العلمي في الاسلام :

(١) أنه تفكير ايماني : محوره توحيد الله سبحانه وتعالى ، وهدفه اليقين الكامل بربوبيته سبحانه ، ووسائله ملتزمة باطار من الشريعة الالهية الكاملة . فالمسلم يمارس التفكير العلمي ، والاحساس المسيطر على كيانه أن هذا النشاط الذي يقوم به عبادة لله تعالى وتقرب اليه ينتظر منه الشواب والأجر الجزيل ، ذلك أن التفكير والتأمل في ملكوت الله تعالى ، وفي آيات الأنفس والآفاق عمل تعبدى وسمة من صفات المؤمنين التي ذكرها القرآن الكريم ووصفهم بها كثيراً ، ونوه إليها الحديث النبوى في أكثر من موضع . كما دعت آيات كريمة تكاد لاتحص إلى التدبر

والتتفقه والتعقل والتفكير ، وكلها صور للتفكير العلمي .

والاسلام كرسالة علمية وتربيوية حرص على طهارة النفس واعتدال النظر واستقامة التفكير ، ليكون مراد الله تعالى وحكمته وعدالت منه ورحمته واضحا في الذهن مشرقا في القلب والضمير ، وحافزا للسير في سبيل العمل الصالح الذي تبني به الحياة السعيدة . (الملا ، ١٤٠١ هـ ، ص ٢٠٩) .

كما أن الاحساس بمعية الله في الحركة والاحساس بالصلة معه يجعل المسلم يعيش في حالة من التيقظ والانتباه ليكون تفكيره متتمشيا مع شريعة الله . (أبو العينين ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٥٠) . فالمسلم مطالب بأن يكون تفكيره خالما لوجه الله تعالى ، وملتزما بشرعه ونهجه ومتتمشيا مع قيم ومبادئ الدين الحنيف .

وقد تآخى الدين والعقل لأول مرة في كتاب مقدس على لسان نبى مرسى بتصريح لا يقبل التأويل ، وتقرر بين المسلمين كافة أن من قضايا الدين ما لا يمكن الاعتقاد به الا عن طريق العقل والتدبر والتفكير . (الصاوي ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٥) . ويعد التفكير العلمي في ظل الروح الاسلامية من أسس اسلام الوجه لله تعالى ومن الطرق المؤدية الى معرفته تعالى وخشيه . (الشيباني ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٢) . قال تعالى : ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعَلَمَاءُ﴾ (فاطر : ٢٨) .

(٢) أنه تفكير قيمي أخلاقي : فهو تفكير ملتزم بالقيم الأخلاقية السامية من صدق وتسامح وعدل ، وأمانة ووفاء وغير ذلك من القيم الأخلاقية الرفيعة . كما تبدو علاقة التفكير في الاسلام بالقيم الأخلاقية من خلال اتسام الاخلاق الاسلامية بسمة الالتزام القائم على الاقتناع والحرية والحججة أكثر من استنادها الى الالزام القهري ، ولذلك فهي مرتبطة في النصوص الشرعية في معظمها بالحكمة والغاية منها . وهنائياتي دور التفكير

### في الفهم والوعي والاختيار السليم .

ومن أبرز القيم الأخلاقية أثراً في تفكير المسلم الصدق ، وهو قيمة إسلامية عظيمة الشأن ، وقد أكد القرآن الكريم كثيراً عليها وحث على الالتزام الشديد بها ووصف أنبياء الله تعالى بالصدق والوفاء كما شدد عليها الرسول الكريم عليه الصلة والسلام في كثير من الأحاديث الشريفة . فقد وردت كلمة صدق ومشتقاتها في القرآن الكريم أكثر من مائة وخمسين مرة . قال تعالى : ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُون﴾ (البقرة : ١٧٧) . وقال تعالى : ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصَّدَقَ وَصَدَقَ بِهِ أُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُون﴾ ( الزمر : ٣٣ ) .

وقال عليه الصلة والسلام : (( أحب الحديث الذي أصدق ))  
( البخاري ، د . ت ، ج ٢ ، ص ٦٢ ) .

فالمسلم يفكر بصدق ، ولا يقول إلا الصدق ، مما يجعل تفكيره وقوله متناسقين متكملين لا التواطؤ فيها ولا عوج .

والصدق يعني التزام الحق ، وإذا التزم المسلم بالحق في حياته ، جاء تفكيره موضوعياً متزناً منضبطاً ، كما أن عملية الاختيار بين الحق والباطل أصلاً تقوم على التفكير الناجح الذي يتضمن الوعي الصحيح والأدراك الشامل والقرار المنطقي السليم .

وأما العدل : فهو أيضاً قيمة إسلامية بالغة الأهمية ، فالإسلام دين العدل ، ودين الحق ومن أسمى غاياته اشاعة العدل بين الناس واقامته في المجتمعات البشرية ، ولذلك لم تشك منه ظلماً أي أمة من الأمم التي تفاعلت أو تعاملت مع المسلمين على مر آطوار التاريخ .

فالمسلم لا ينسى إلى نفسه ما ليس له ، ولا يسلبه من غيره ، ولا يفوت أحد احتقاره

حقوقه ولا يدعى لنفسه مالم يفعل ، ولا يذكر على الآخرين ما فعلوا وما توصلوا  
اليه من فكر أو عمل .

قال تعالى : \* ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هـ  
أقرب للتقوى ، واتقوا الله \* ( المائدة : ٨ ) وقال تعالى : \* إن الله  
يأمر بالعدل والاحسان وابتها ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي  
يعظكم لعلكم تذكرون \* ( التحليل : ٩٠ ) .

وقال صلى الله عليه وسلم : (( العدل بين الناس صدق ))  
البخاري ، دمت ، ج ١١ ، ص ١٧١ .

فالعدل في القول والعمل سمة من سمات المسلم في جميع مواقف حياته وعلاقاته مما يشعر تفكيرًا علميًّا موضوعيًّا منصفًا في مناقشة أية قضية تعرض له . وال العلاقة بين التفكير العلمي والعدل علاقة تبادلية فالعدل يتطلب تفكيرًا دقيقًا عميقًا شاملاً لمعرفة الحقائق والحدُر من الانزلاق فسي الظلم والاجحاف ، والتفكير ينبغي أن يتسم بالعدل حتى يكون علميًّا و موضوعيًّا .

أما التسامح وتقبل الرأي الآخر والرجوع عن الخطأ فهو سمة أخلاقية إسلامية يظهر أثرها بوضوح شديد في تفكير المسلمين ، فقد رياهم الإسلام على نبذ التعصب وقبول الحق واحترام آراء الآخرين ، وحتى إذا كانت تلك الآراء خاطئة فالمسلم يعمل على اصلاحها وتمويلها بالمجادلة الحسنة وال الحوار الهداف كما قال تعالى : \* وجادلهم بما تتي هي أحسن \* .

وقد ظهرت آثار تعاليم الاسلام في التسامح والرحمة وعدم التعمّب في سلوك المسلمين وخاصة خلال الفتح الاسلامي ، واذا كان هناك من المفترضين

من اتهموا المسلمين بالوحشية والتعصب فقد شهد بعض المعنفيين مـن أهل تلك البلدان التي فتحها المسلمون بعدل المسلمين وتسامحهم ورحمتهم . بينما لا يقدم التاريخ في صفحاته الطوال الا عدداً ضئيلاً من الشعوب التي عاملت خصومها والمخالفين لها في العقيدة مثلما فعل المسلمون مما أتساع لحضارتهم أن تتغلغل بين تلك الشعوب عن قناعة ورغبة من غير اكراه ، ولا اجبار . ( هونكه ، ١٩٧٩ م ، ص ٣٥٧ )

(٣) أنه تفكير موضوعي يراعي الدقة ويتحرى الحقيقة : فالاسلام يوجه المسلمين الى الدقة في التعبير وتسمية الأشياء بأسمائها الحقيقية كما قال تعالى : ﴿ قالت الاعراب آمنا ، قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ، ولما يدخل الایمان في قلوبكم ، وان تطيعوا الله ورسوله لا يلتكم مـن أعمالكم شيئاً ان الله غفور رحيم . انما المؤمنون الذين آمنوا بالله ورسوله ثم لم يرتابوا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله ، أولئك هم الصادقون ﴾ (الحجرات : ١٤-١٥) .

ومن متطلبات الموضوعية وتحري الحقيقة الأمانة العلمية . فالمسلم لا يكتم على ما اهتدى اليه ، وينسب الفضل لأهله ، ويرجع المعلومات الى مصادرها الحقيقية لاعتقاده بأن المصدر الأساسي هو الله سبحانه وتعالى . ( أبوالعيتين ، ١٤٠٠ هـ ، ص ١٧٥ ) . ملتزماً بقوله تعالى ﴿ ان الذين يكتمون ما أنزلنا من البيانات واليهى من بعد ما بينناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم الاعدون ﴾ ( السورة : ١٥٩ ) .

لقد علم الاسلام المسلمين أن يفتحوا عقولهم للناس جميعاً بالأخذ والعطاء لأن الحقيقة جوهرة عالمية فهي ملك مشاع بين الناس جميعاً لا تقبل استئثاراً ولا تتحمل قسمة ولا نراها فمن عرفها ابتكاراً أو اقتباساً واعترف واهتدى بها فهو أحق بها . (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ١٢٤ ) .

كما علمهم أن يتجنبوا تأثير الهوى والعواطف في أحكامهم على الأشياء والأفكار والناس . ذلك أن العاطفة إذا تدخلت في الحكم على الأشياء فانها تكون أحياناً كثيرة مفسدة لذك الحكم ٠ (أبوالعينين ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٤٦) ٠ قال تعالى : \* ولو اتبع الحق أهواهم لفسيست السموات والأرض ومن فيهن \* ( المؤمنون : ٧١) ٠ كما قال تعالى : \* أفرأيت من اتخذ الله هواه وأضلله الله على علم وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة فمن يهدى من بعد الله أفل تذكرون \* ( الجاثية : ٢٣) ٠ وقال تعالى : \* ومن أضل من اتبع هواه بغير هدى من الله \* ( القصص : ٥٠) ٠

فاتباع حكم الشهوات والغرائز والهوى في تدبير الأمور وتحقيق الرغبات والحكم بين الناس وتسيير أمور الحياة يؤدي إلى الفساد والفسق وتدمير الحضارة وانهيار القيم ٠ ( حسن ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٢ ) ٠

ولذلك فالإسلام يفرض على المسلم أن يبذل الجهد في سبيل اليقين، وأن يتثبت في أحكامه ويفرض عليه تجريب الأمور بأقصى قدر ممكن من التجدد والموضوعية ، والابتعاد عن التأثر بأهوائه وشهواته وعواطفه ومصالحه الذاتية، مما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، ليتسم بالنزاهة وعدم التعصب وتوخي الحق بصدق وأمانة ٠ ( الشيباني ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٠) ٠

وفي سبيل ذلك اهتم الإسلام بالتوجيه والتاكيد على استخدام الحواس والتجريب للوصول إلى المعرفة المعرفية المؤكدة وخاصة في مجال المعرفة التطبيقية ، فلم يجوز الإسلام العلوم التجريبية فحسب بل حتى عليها وألح في ذلك لتنبيه الناس إلى ما في الكون من آيات وأثار وروائع وبدائع تبعث على التأمل لترسيخ الشعور العميق بعظمة الخالق الذي يعد الكون آية على وجوده سبحانه وتعالى ٠ ( نقرة ، ١٣٩٦ هـ ، ص ١٣٣) ٠

وقد أدى التزام الدقة والموضوعية إلى وضوح الأمانة العلمية  
عند علماء المسلمين في بحوثهم ودراساتهم، وتدل عنایتهم بالأسانيد  
والروايات عن كل رجل وكل حديث على عمق النزعة العلمية عندهم ، فكانوا  
يعتمدون على البراهين القاطعة والأدلة الأكيدة تمشياً مع توجيه الله تعالى  
لهم بطلب البرهان ، والبعد عن الظن والوهم أو الاستناد إلى دليل  
واه . ( معروف ، ١٣٩٥ هـ ، ص ٢٠٠) . كما قال تعالى : ﴿ قُلْ هَاتُوا  
بِرَهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾ ( البقرة : ١١١) .

فالمسلم يلتزم الموضوعية في تفكيره وسلوكه ، فهو يقول الحق ولو  
على نفسه ولا يبالغ ولا يشوه الحقائق ، ويتراجع عن خطأه إذا أحس به  
وعرفه . كما أنه لا يصدق كل ما يقال له إذا لم يكن مصدره موضوعاً وذلك  
اتباعاً لتوجيه ربه له في كتابه العزيز بقوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ  
آمَنُوا إِنْ جَاءُكُمْ فَاسِقٌ بَنْبَأً فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصِيبُوهُمْ عَلَى  
مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ ( الحجرات : ٦) . فالثبات والتأكيد والبحث عن  
الحقيقة هي ديدن المؤمن دائمًا .

كما حذر الإسلام من اتباع الظن الوهمي ، ويؤكد القرآن الكريم والسنة  
ال الشريفة أن الظن والحدس والتخمين لا يوصل إلى الحقيقة ، ولا يؤدي إلى العلم ،  
فإن الظن والتخمين إذا أصاب مرة فإنه يخطئ عشرات المرات . أمّا  
استخدام العقل في البحث والتفصي والتمحيص ، والاعتماد على الأدلة المنطقية  
والبراهين العقلية فإن ذلك يؤدي بالأنسان إلى الحقيقة .  
( حسن ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٦ ) .

قال تعالى : ﴿ وَمَا يَتَبعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مَنْ  
الْحَقْ شَيْئًا ﴾ ( يومن : ٣٦) . وقال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا  
إِجْتَنَبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ﴾ ( الحجرات : ١٢) .

وقال عليه الصلوة والسلام: (( اياكم والظن فان الظن أكذب  
الحديث )) ( البخاري دمت ، ج ٨ ، ص ١٨٨ )

(٤) أنه تفكير واقعي ايجابي : فالتفكير العلمي في الإسلام  
وواعي ، وواعيته تلك إنما تنبع من مراعاته للطبيعة البشرية ، والقدرات  
المتفاوتة للناس ، بل للفرد الواحد حسب اختلاف الظروف والأحوال .

ولذلك فإن تكاليف الشريعة الإسلامية كلها في مستوى الامكان والطاقة  
وليس تعجيزية فقد قال تعالى : \* لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها  
ما كسبت وعليها ما اكتسبت \* ( البقرة : ٢٨٦ )

ومن الصور التي تبرز وتتفتح فيها واقعية الشريعة الإسلامية  
ما يلي :

- ١ - أن التكليف جاء ضمن حدود الطاقة الإنسانية .
- ب - رفع المسئولية عن الإنسان في أحوال النسيان والخطأ والإكراه .
- ج - مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد الإنسانية وعدم إهمالها بسلسلة  
تحقيقها ضمن حدود طرق الخير والفضيلة .
- د - مراعاة واقع حال المجتمعات الإنسانية التي يتفاوت أفرادها في  
استعداداتهم وخصائصهم . (الميداني ١٤٠٠ هـ ، ص ١٩٢ )

ومراعاة هذه الأمور ينسحب بالرتب على جميع جوانب الشخصية  
الإنسانية التي من أهمها الجانب الفكري ، فقد وجه الإسلام الإنسان إلى التفكير  
في حدود طاقته البشرية ، بل لقد وجهه إلى عدم الخوض في بعض القضايا  
والجواب مثل الغيبيات والروح وما شابهها قال تعالى : \* ويسألونك عن  
الروح قل الروح من أمر ربِّي وما أُوتِيتُ من العلم إلا قليلاً \* ( الاسراء ٨٥: )  
كما قال عليه الصلوة والسلام : (( تفكروا في كل شيء ولا تفكروا في  
ذات الله عن وجل )) ( البيهقي ، دمت ، ص ٤٢٠ )

كما أنه يعيش مع المسلم في واقعه الحي الذي يعيشه يتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقى المستيقن والأثر الواقعى الإيجابى ، فهو يتعامل مثلاً مع الحقيقة الالهية فى آثارها الحبة وفاعليتها الواقعية ، ويتعامل مع الحقيقة الكونية متمثلة فى مشاهدتها المحسوسة المؤثرة والمتأثرة ، ويتعامل مع الحقيقة الإنسانية متمثلة فى واقع الناس كمأهوم فى عالم الواقع . ( سيد قطب ١٩٦٥ م ، ص ١٩٠ )

فالتفكير العلمي في الإسلام مرتبط بالواقع سواء في مجالاته أو غاياته أو وسائله وأساليبه .

كما يتسم التفكير العلمي في الإسلام بالإيجابية ، ذلك أن الفاعلية والإيجابية هي مبدأ أساسى من مبادئ الدين الإسلامي نفسه ، فالإيمان يرتبط بالعمل ، والعمل مشروط بالإيمان ، فلا قيمة لإيمان بلا عمل ولا قيمة لعمل بلا إيمان ، وهناك عدد كبير جداً من آيات القرآن الكريم قد ربطت الإيمان بالعمل الصالح في قوله تعالى : ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ﴾ وما شابه هذه الصيغة . فالإيمان في الدين الإسلامي إيمان عملي ، كما أن العمل أيضاً فيه عمل إيماني .

فالإسلام ينشئ المسلم على أصول تربية سلية تجعل منه الكائن المتحرك الإيجابي النشط الذي يأنف الخمول ويستعلى على السلبية الرائدة والانهزامية والخذلان ، تلك الإيجابية التي تنمي في المسلم بواعث الهمة والنشاط والعطاء في جميع جوانب الحياة . ( عبد العزيز ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١٥٤ ) . والتفكير العلمي في الإسلام متميز بهذه الميزة الواضحة فمن الأطراف العام للتشريع والمنهج الإسلامي .

فالتفكير العلمي في الإسلام ليس سلبياً ولا خاملاً يقع في الضمير في صورة مثالية نظرية أو تصوفية روحانية ، بل هو تمثيم لواقع مطلوب

إنشاءه وفق هذا التصميم ، فإذا لم يجد هذا الواقع تأثيراً فلَا قيمة لذلك التصميم في ذاته إلا باعتباره حافزاً لايهدأ لتحقيق ذاته .  
( سيد قطب ، ١٩٦٥ م ، ص ١٨٢ )

كما أن العلم الصالح في الإسلام يرتبط أيضاً بالعمل ارتباطاً وثيقاً نشأة ونتيجة ، ولا قيمة لعلم ولا معرفة في الإسلام لاينتاج عندهما أو يتبعهما عمل بمقتضاهما ، فالعلم بلا عمل هو علم شاقص أصم وترف زائد مثله مثل شجرة لا ثمر لها ولا فائدة منها . ( الشيباني ١٣٩٦ هـ ، ص ١٨٤ )

ولذلك فالإسلام يرفض فكرة أو مبدأ العلم للعلم أو الفكر للفكر أو الفن للفن ، وكل ذلك ينبغي - وفق منهج الإسلام - أن يكون لوجه الله ، ومنهج الله وشرعيته توجب أن يكون للعلم أو المعرفة أو الفكر أو الفن أهداف علياً سامية ، وغايات شريفة تحقق الخير للإنسانية في الدنيا والآخرة . ولا وجود في الإسلام لعلم بلا عمل وتطبيق كما أنه لا تطبيق بلا علم . ومادام الإنسان قد وفق إلى معرفة خصائص الأشياء ، فلا بد له من معرفة وظيفة الأشياء ، وذلك يتطلب منه أن يفهم كيف يسرّر الأشياء ، وقدرته على تسخيرها تزيد كلما زاد فهمه لها ، عن طريق فهم السنة الكونية ومعرفة لغة تسييرها وأسرارها . ( سعيد ١٤٠٠ هـ ، ص ٥٦ )

وعليه فإن الإسلام لا يقبل بالتفكير من أجل التفكير ذاته ، بل من أجل الانتفاع به . فتوظيف التفكير في حياة الفرد والجماعة توظيفاً ايجابياً هو من الغايات الأساسية للعملية التربوية والاجتماعية في الإسلام .  
( رمزي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١٦٨ ) . فال المسلم تمثلاً مع تعاليم دينه الحنيفة يرباً بنفسه أن يصرّف وقته وجهده وطاقةه إلا في الفكر النافع والعلم المقيد له ولمجتمعه الإسلامي وللبشرية عامة بما يحقق له الرقي والرخاء والخير والصلاح .

(٥) أنه تفكير واضح : يكتسب ميزة وضوحة من وضوح الأطار الذي يتحرك في ظله ألا وهو الشريعة الإسلامية السمحنة الواضحة التي لا يبغيها ولا غموض ما انتقل رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الرفيق الأعلى إلا وقد اكتملت وتم بناؤها كمقابل تعالى : \* اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا \* (المائدة : ٣) وك مقابل عليه الصلاة والسلام : (( وأيام الله لقد تركتم على مثل البيضاء ليلاً ونهاراً سوا )) (ابن ماجة ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٦١).

ولذلك فان المسار الذي يسير من خلاله التفكير العلمي في الإسلام واضح المعالم بين الحدود والأفاق فالحلال بين والحرام بين ، وترك المتشابهات أذكي وأفضل ، والحقوق معلومة ، والواجبات محددة ، والأحكام مقننة ، والمنهج معلوم وبين . فالمسلم دين متناسق ، مستجيب للفهم والموازنة بين الأمور ، فهو دين المعجزات في كل شيء ، ولكنه ليس بدين المعجزة التي تفهم العقل وتسمتع قناعته ، بل هو دين العقل والتفكير فريقة فيه . (العقاد ، ١٢٩١ هـ ، ص ١١٤).

وهكذا كان التفكير العلمي في الإسلام لادجل فيه ولا تحريف ولا تعسّر ولا التواء ، بل هو منهج واضح يأخذ بمبدأ الحق ويلتزم به في كل متطلباته الفكرية والعملية والتطبيقية والاعتقادية ، وهو ينفر من الباطل ويصارعه ويحاربه في كل جانب من جوانب الحياة . (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٣٩). ذلك أن الإسلام أساساً ليس دين الفاز وأحicia ، وليس فلسفة غامضة بل هو دين بسيط وميسّر لم يوجه للمفهوة الذكية من البشر فقط ، بل يخاطب أدنى العقول فيما كما يخاطب أرقها عقلاً وفكراً ، ولا تعنى البساطة هنا السذاجة والسطحية بل هي البساطة القائمة على العقل والفهم الذي يتمشى مع الفطرة السليمة عند البشر ، فاصطبغ التفكير العلمي في الإسلام – لذلك – بسمات البساطة في المبادئ والتحديد في الأسس ، والعقلانية

المنطقية في التفتيذ . ( مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٥٤ )

(٦) أنه تفكير متعدد ومرن : والمقصود هنا بالتجدد المرونة في معايشته لمتغيرات الحياة والأحداث المختلفة لما يتميز به قدرة فائقة على الانسجام والتوازن مع الظروف الزمانية والمكانية ، ذلك أن الدين الإسلامي صالح لكل زمان ومكان ، ولذا فإن التفكير العلمي الذي يترسم منهجه وشروطه يكتسب هذه العيزة الفريدة .

وهو متتحرر تحرراً ايجابياً من قيود التقليد الأعمى للأباء والأجداد والسداء والكبار ، ومن قيود التقاليد والعادات البالية ، ومن قيود السلطة الفكرية السلبية فهو غير مطالب بالتسليم لاي فكرة أو معرفة أو علم الا ما كان مصدره من عند الله ، أو ما أثبته العقل والمنطق العاليم . كما أنه أيضاً متتحرر من قيود الوهم والخرافات والكهانة .

وما من دين احتفل بالادرار البشرى وایقاظه وتنقيمه منهجه في النظر واستجاشته للعمل واطلاقه من قيود الكهانة وأسرار المحظورة ، وصيانته في الوقت نفسه من التبدد في غير مجاله ، ومن الخبط في التيه بلا دليل كما فعل الإسلام ( سيد قطب ، ١٩٦٥ م ، ص ٥٦ ) .

ومبدأ التقليد في الأفكار والأعمال دون فكر ورؤية وانتقاء واقتئاع عقلي أمر مرفوض في التربية الإسلامية . إذ أن التقليد دون تدبر أو تفكير ليس طريقة للعلم ، ولا موصلاً له ، وقد شبه القرآن الكريم الكافرين المقلدين بأنهم كالأنعام . فالإسلام يرفض قبول العلم دون فكر وتدبر وينهي على الذين يقلدون آباءهم أو معلميهم أو سادتهم دون أن يفكروا فيما ينقلونه من قول أو عمل أو فكر ( حسن ، ١٩٨٥ م ، ص ٢٨٩ ) . وفي ذلك قال تعالى : \* و اذا قيل لهم اتبعوا ما انزل الله قالوا بل نتبع ما ألمينا عليه آباءنا ولو كان آباءهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون \* ( البقرة : ١٢٠ ) .

(٢) أنه تفكير شمولي : ويستمد التفكير العلمي في الإسلام ممثلاً  
الشمولي أيضاً من اتساع أفق الشريعة الإسلامية ، وشمولها لكل مفهوم  
وكبيرة في الدين والدنيا والآخرة .

فنظرة الاسلام نظرة شاملة الى الروح والمادة والعلم والدين والدنيا  
والآخرة فكان أن اتسعت الحضارة الاسلامية للاستفادة من جميع الحضارات  
المدنية سواء العربية في الجاهلية أو حضارات الأمم الأخرى ، وأفرغ  
المسلمون كل ذلك المزدوج في قالب خاص تمثلت فيه الترجمة العلمية والميدل  
إلى التحرير والاستقصاء كما تمثل فيه الابداع والابتكار والتجديد ، واتسعت  
الحضارة الاسلامية أيضاً لكل العلوم والفنون والأداب والصناعات وفاقت فيها  
كل الحضارات السابقة .

ومن ثالثة . القول أن الشريعة الإسلامية اتسعت أيضا لتشمل جميع مراحل نمو الإنسان منذ ولادته حتى مماته ، ووضعت له نظاما دقيقا شاملا لجميع جوانب حياته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية الفردية والجماعية ، وعنيت بالانسان كإنسان من أي لون كان وفي أي مجتمع ومن كل الملل . ( معروف ، ١٣٩٥ هـ - ١٦٦ )

وقد قدم الاسلام للناس التفسير الشامل في المعرفة الكاملة التي تقابل كل عناصر الكينونة الانسانية ، وتلبي كل جوانبها ، وتعامل مع كل مقوماتها فهي تعامل مع الحس والفكر والبديهة وال بصيرة ، ومع سائر عناصر الادراك البشري والكينونة البشرية بوجه عام . ( سيد قطب ، ١٩٦٥م ، ص ٤ )

وكان من أثر هذا التفسير الشعولي أن اكتسب التفكير العلمي في

الاسلام سمة الشمولية الواسعة في التناول والتعامل والتحليل والاهتمام  
لجميع جوانب الحياة والعلم والمعرفة .

فالمسلم مطالب أن يبني معرفة حقيقة في كل مجال من مجالات الحياة ،  
وأن يبذل قصارى جهده لاستنباط الوسائل والاساليب والادوات التي تؤدي إلى  
ذلك إلى أن يشعر بالعجز عن العزىذ فيه حتى يتعرف على ملوك الله تعالى  
وعظمة ابداعه في خلقه وفي وحيه . (رمزي ، ١٤٠٤ ، ص ١٥٩) .

(٨) أنه تفكير متوازن ومتكملا : مما يحقق له السير في الاتجاه  
المحيح الذي يقود في النهاية إلى النتيجة السليمة والبعد عن الشطط  
والاجحاف حيال أي جانب أو مجال على حساب الجانب والمجال الآخر .

ومثال ذلك أن الاسلام نظر إلى الحياة الدنيا والآخرة نظرة متوازنة  
لاتلغي ايها منها على حساب الأخرى ، فلارهابانية تلغي الدنيا وطالبيها ،  
ولامادية بحثة تلغي الآخرة والاستعداد لها ، ولكن مع مراعاة اعطاء كل  
منهما حقها الذي يناسبها من الاهتمام كما قال تعالى : ﴿ وابتغ فيما آتاك  
الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا ﴾ (القصص : ٧٧) فالابتناء  
والتجه بدأية يكون الدار الآخرة ، ثم التوجيه إلى عدم نسبان الانسان  
نصيبه من الدنيا فيما أحل الله تعالى له من الطيبات ذلك أن العلاقة بين  
الدنيا والآخرة ليست علاقة مساواة كاملة ، بل علاقة توافق توافق لأن الدار  
الآخرة هي الحياة الكبرى كما قال تعالى : ﴿ وما هذه الحياة الدنيا  
إلا لعب وإن الدار الآخرة لهي الحيوان لو كانوا يعلمون ﴾ (العنكبوت :  
٦٤) .

ومن هذا المنطلق كانت سمة التوازن في التفكير العلمي في الاسلام  
تصونه من الاندفاعات هنا وهناك ، والفلو هنا وهناك ، والتصادم هنا وهناك .  
هذه الآفات التي لم يسلم منها أي تفكير آخر سواء في المذاهب الفلسفية

أو التمورات الدينية التي شوهرتها تحريرات البشر.

ومن أمثلة التوازن في مصادر المعرفة في الإسلام ذلك التوازن بين المعرفة الغيبية والمعرفة الكونية، ويعتبر آخر مصدر الوحي والنص، ومصدر الكون والحياة . فالإسلام يعتبر المصدر الصادق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه هو الوحي الالهي وفي الوقت نفسه لا يلغي العقل والمؤشرات والمعارف التي يتلقاها الإنسان مما حوله في الكون . ( سيد قطب ، ١٩٦٥م ، ص ١٣٤ ) . وما ذلك الامظير من مظاهر التوازن في الشريعة الإسلامية . فالقرآن الكريم قد قدر واقع الحياة البشرية في عصر نزوله، وأفسح معه آفاق اطمئن إلى القيم الخالدة ، والمثل العليا التي تظل الإنسانية تسعى إليها ما بقيت الحياة ، ولذلك فان القرآن الكريم وضع في مجلمه الأصول العامة والمبادئ الكلية ، وترك المفردات التفصيلية والجزئيات النوعية تستجيب لدواعي التطور المشروع، وتفي بجديد حاجات الأمة في مختلف الظروف والأحوال وكان اقرار الاجتهاد في الإسلام استجابة عملية لسنة التطور وأحكام الواقع في مواجهة مقتضيات طوارئ الظروف وجدية الأحوال والأوضاع . ( بنت الشاطئ ، ١٩٨٠م ، ص ١٧٠ )

وبذلك يتحقق في الاسلام التوازن بين مبدئين أساسيين طالما كثـر الجدل حولهما وهما الثبات والتطور ، فلم يصل الثبات الى درجة الجمود، ولم يترك التطور بدون حدود وضوابط الى درجة الانفلات . فالاسلام يتعامل مع مبدئي الثبات والتطور تعاملاً متوازناً اي جديرياً بخلاف تلك الفلسفـات المثالية التي نادت بالثبات المطلق الذي لا يتيح للانسان اي مجال للحركة والابداع والتجدد ، وتلك الفلسفـات الاخرى كالبراجماتية التي نادت بتعـيم مبدأ التطور دون ضوابط او حدود ، بل بتطبيقه بشكل شامل لكل شيء ومجال بما في ذلك القيم والمثل والعقيدة والاخلاق مدعية أن كل تلك القضايا تنطبق عليها سمة النسبية والتغير تبعاً لظروف الزمان والمكان .

أما الإسلام فقد تميز بأنه وضع إطاراً عاماً من المثل والقيم والمبادئ وأتاح الفرصة للعقل الإنساني أن يفكر ويبدع مع الالتزام بالاطار العام الذي جاءت به الشريعة الإسلامية.

ولذلك فالإسلام هو دين الأمة الوسط قال تعالى : \* وكذلك جعلناك أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكونون الرسول عليكم شهيداً \* ( البقرة : ١٤٣ )

(٩) أنه تفكير يلتزم بشرعية الوسائل والغايات ويربط بينها في تلازم وتكامل متناسقين ، فهو يرفع بذاته أن تكون غايات التفكير ضارة أو غير أخلاقية أو وضعية ، كما يرفع في الوقت ذاته أي وسيلة يستخدمها العقل اذا لم تكن وسيلة شرعية ملتزمة بالقيم الدينية والأخلاقية السامية حتى ولو كانت الغايات شريرة ورفيعة .

وموقف الإسلام من الغايات والوسائل تحدده أروع نظرية تلتزم بالحق والعدل والفضيلة ، وبسائر ما أمر الله به من خير ، وتفسح المجال إلى اتخاذ الوسائل التي يوجب المنطق السليم اتخاذها ارتكاناً لأخف الضرررين حينما يتعدى اتخاذ وسيلة لضرر منها مطلقاً . ويحدد ذلك ثلاثة أمور هي :

- ١ - أن تكون غايات الإنسان في حياته مقيدة بالأنواع التي أذن الله تعالى بها في شريعته السمح لاتتجاوزها .
- ٢ - أن يسعى الإنسان إلى غاياته الشرعية التي تتmesh مع الإرادة الربانية مقيداً باتخاذ الوسائل التي لا إهدار فيها لحق أو عدل أو فضيلة أو واجب وليس فيها ارتكاب لمحرم شرعي .
- ٣ - اذا تعارض في حياة الإنسان - ضمن أصول الحق والعدل والفضيلة والواجب - واجبان لم يكن في الامكان تحقيقهما معاً ، أو ممنوعان لم يكن في الامكان تركيهما معاً ، أو ضرر ان لم يكن ممكناً دفعهما

معا ، فقاعدة الاسلام هنا تحقيق أفضل الواجبين ، وارتكاب أخفى  
الضررين . (الميداني ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٩٧-٩٨) .

فلا فصل في الاسلام بين الغايات والوسائل ، بل انه يعد الوسيلة  
جزءاً من الغاية ، وعندما تكون الغايات شريفة فلا بد أن تكون وسائل  
تحقيقها شريفة ونزيهة أيضاً . (مرسي ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٥٨) .

ولذلك فان الأساليب الملتوية ، والغش ، والخدعة ، والانتهازية ،  
والأنانية مرفوضة ، حتى عندما يتعامل المسلم مع غير المسلمين فمما يميز  
المسلم أن سلوكه وتفكيره ملتزم دائماً بالسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات  
النبيلة ، وبالوسائل والأساليب الفكرية المستندة إلى بناء فاضل من الاقناع  
والحق والوضوح والنزاهة .

وخلاصة القول أن التفكير العلمي في حياة المسلم يعد منهجه  
متاماً متماسكاً يعيشه ويمارسه في جميع شئون حياته وفي شتى مجالات المعرفة  
والعلم والسلوك .

وكما سبق التوضيح فان التفكير العلمي في الاسلام يتميز بخصائص  
لم تتكامل بهذا القدر من الوفقة والترابط في أي منهج أو فلسفة أو حضارة  
آخر . ويستند هذا الحكم على سمو التفكير العلمي في الاسلام لمنظمه  
الإيماني وسمته التعبدية ، وارتباطه بعلاقة العبد مع خالقه وهي أشرف علاقة .  
وتبعاً لذلك أيضاً التزامه بالقيم الأخلاقية السامية من صدق وتسامح وعدل  
والتزام بالحق . كما يتميز بأنه يقوم على الموضوعية والدقة والضبط الإيجابي  
وأنه تفكير إيجابي يرتبط بالعمل والإبداع وتحقيق الخير للفرد والجماعة ،  
وأنه تفكير واضح المعالم والمسارات دون التواء أو غموض ، وأنه متعدد  
ومتحرر من قيود الحرافة والوهم والسلطة السلبية ، كما أنه شمولي يتعامل  
مع أي قضية أو مسألة بأفق متسع والمأام شامل ، وهو أيضاً متوازن في جميع  
جوانبه ومجالاته وواقعي في معايشته وممارساته ، ويستند إلى شرعية الوسائل  
والغايات .

- غايات التفكير العلمي في الاسلام :

مثلاجاء شمول الاسلام فان غايات التفكير العلمي فيه شاملة ومتکاملة ومن خلالها يتحقق الخير للانسانية على المستوى الفردى والاسرى والاجتماعي والعالمي .

ومن كمال الاسلام في تشريعه وتعاليمه في العقيدة والعبادة والمعاملات فقد جاءت غايات التفكير العلمي فيه كاملة وتوبيخى الى الوصول بالانسان الى الحياة الكاملة والمثالية . ولعل ابرز غايات التفكير العلمي في الاسلام تتمثل فيما يأتى :

١- ترسیخ الایمان بالله تعالى وتشبیت العقيدة الصحيحة الصافية من شوائب الشرك والفتالب والتواضع . وهو الغاية العظمى التي ترتبط بالأهمية الأساسية للانسان في الاسلام ألا وهو "العبودية الخالصة لله تعالى" كما قال تعالى : ﴿ وَمَا خلقتُ جِنًا وَالْأَنْسَابَ لِيَعْبُدُونَ مَا أَرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أَرِيدُ أَنْ يَعْمَلُوا ۚ إِنَّ اللَّهَ هُوَ السَّرْزَاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمُتَّبِينَ ﴾ (الذاريات : ٥٦-٥٨) .

وتتفتح أهمية التفكير في تحقيق هذه الغاية العظيمة في كثير من الآيات الكريمة والاحاديث الشريفة التي تحت الانسان على النظر في ملکوت الله العظيم والتأمل في دقيق صنعه وبديع خلقه والتدبر في الاحداث الماضية والمواقف المختلفة التي مرت على الامم السالفة والتفكير في السنن والقوانين التي يسير البارى جل وعلا بها الكون من ليل ونهار وشمس وقمر وكواكب وأرض وسماء وجبال وأنهار، وبحار ورمال وانسان وحيوان ونبات وجماد، وغير ذلك من الكائنات الأرضية والسماوية الحية وغيرها .

يقول تعالى : ﴿ أَلَمْ ترَوا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طَبَاقًا ۖ وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسَ سَرَاجًا ۖ وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا ۖ

ش يعيدهم فيها ويخرجكم اخراجا \* (نوح : ١٥-١٨) . فربطت الآيات  
أهمية النظر في ملوكوت الله من سموات وقمر وشمس ومن بيان كيفية خلق  
الانسان وبيان مصيره في الدنيا والآخرة بالغاية منه وهي معرفة الخالق  
سبحانه وتعالى وتوحيده بالعبادة والایمان بالبعث والجزاء . وكما قال  
تعالى : \* سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم وما  
لا يعلمون . وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون . والشمس  
تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم . والقمر قدرناه منازل حتى  
عاد كالعرجون القديم . لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل  
سابق النهار وكل في فلك يسبحون \* (يس : ٣٦ - ٤٠) .

ومما سبق يتضح أن الاسلام يوجه دائمًا نظر الانسان إلى الحقائق  
الكونية والمظاهر الطبيعية والانسانية التي تمثل أدلة دافعة على عظمة  
خالقها وأحقيتها بالعبادة الخالصة دون شريك أو وسيط بهدف تحقيق السعادة  
والأمن للبشرية وهذا لا يتحقق إلا بعبادة الله عندما تتحرر النفس من كسل  
قيود الجسد ومن كل عوامل العبودية لغير الله تعالى ، عندئذ تكون حرة  
قوية لاتخضع الا لله ولا تعبد الا الله فتمثل لأمرة ، وتتجنب ما نهى عنه .  
(مرسي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٦٣ ، ٢٦٤) .

ولاتنحصر العقيدة الصحيحة في الاسلام في الایمان بالله تعالى فقط  
بل تتعداها الى شمولية الایمان بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله والیسوم  
الآخر وبالقدر خيره وشره . وهي أركان الایمان الثابتة الواردة في الحديث  
الصحيح . وان أنكار أي من تلك الأركان يعد ناقضا من نواقض الایمان  
والعقيدة الصحيحة .

وما كل تلك الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تتناول تقريرها  
وببيان تلك الأركان سواء الایمان بالله تعالى أو بملائكته أو كتبه أو رسالته  
أو اليوم الآخر وبالقدر خيره وشره ، الا دلائل واضحة على وجوب التدبر  
والاعتبار والاحاطة والفهم الشامل لها حتى يتحقق الایمان الصحيح المعتبر

في اسعد انسان ونجاته من عذاب الله شريطة أن يكون ايماناً نابعاً  
من تسلیم نفسي وروحي بعزمته خالقها، وقناعة فكرية وعلمية من خلال  
ماورد عنها من وصف وبيان لطبيعتها وأنوارها وعلاقتها بهذه الكائنات  
الغیري .

٢ - صحة العبادة وموافقتها للشريعة : ذلك لأن فهم الشريعة هو الأساس  
الأول لعبادة الله تعالى وفقاً لحكمها وأدابها . وكما هو معلوم فـسان  
العبادات هي من الأمور التوقيقية التي لا يجوز فيها الاجتهاد ، ولكن فهو  
أحكامها وتشريعاتها يتطلب الاجتهاد واعمال الفكر والنظر والفهم حتى  
يتتمكن المسلم من آدائها على الموجه الأكمل . وتمثل العبادة في الإسلام  
المهيكل المادي للدين الإسلامي في الوقت الذي تمثل فيه العقيدة الروح .

وتظهر العبادات في الإسلام أ عملاً تعبدية ورياضيات روحية عميقة  
الجذور ترتبط بمعانٍ سامية تنبع من قدرة النفس الإنسانية الخيرة ، وتقسم  
بت تنظيم حياة المسلم اليومية وال أسبوعية والسنوية من خلال الصلوات الخمس  
وملة الجمعة والعيدين والزكاة والصيام والحج وغيرها من العبادات الفردية  
والجماعية ، المالية والبدنية . (النحلوي ، ١٣٩٩ هـ ، ص ٥٠) .

وحياة المسلم كلها عبادة ، فكل عمل من أعماله التي يباشرها في  
حياته إذا توجه به إلى خالقه تعالى وجعله خالقاً لوجهه فهو عبادة يثاب  
عليها . وفي كثير من آيات الذكر الحكيم وأحاديث المعطى عليه المصلاة  
والسلام تدرك أهمية العبادة في الإسلام فهي المظهر الخارجي للأيمان  
بل إن الإيمان يرتبط كلما ذكر في القرآن الكريم بالعمل الصالح ، وعرفه  
جمهور العلماء بأنه ما وفر في القلب وصدقه الجوارح بالعمل . وهو تمديق  
بالجنان واقرار باللسان وعمل بالجوارح والأركان . وقد ذكرت العبادة في  
القرآن الكريم بلفظ صريح عدداً كبيراً جداً من المرات . فقد ورد لفظ  
يعبد ومشتقاته أكثر من مائتين وسبعين مرة . بالإضافة إلى الآيات التي

تناولت العبادات المختلفة مثل الصيام والزكاة وغير ذلك .

والعبادة كما حددتها الاسلام تعلم المسلم الوعي الفكري الدائم ذلك لأنها تتطلب حصول شرطين مهمين هما : أخلاص النية لله تعالى، والثاني الاتيان بها على الشكل والأسلوب الذي جاء به الشرع ، وما يتطلبه ذلك من استمرار عليه حتى نهاية العبادة أي الاستمرار في التفكير بعظمة الخالق واستحضار جبروته والشعور بالانقياد له حتى تستمر شعلة النية الخالصة متدفقة لاتنتهي ولا يخبو نورها . والاستمرار أيضا في الوعي بالعبادة وعدم التسيان أو السهو والغفلة حتى يستمر أداؤها متمنيا مع التشريع والتعاليم التي حددتها الاسلام . (النحلوي ، ٣٩٩هـ ، ص ٥١) . ولذلك فان من مباديء الاسلام أن القدر المحسوب للإنسان من عبادته هو ما وعاه عقله . كما أن العبادات والتكاليف تسقط عن الذى لا يسيطر على قواه العقلية لسبب عارض او دائم كالنوم والجنون ومفر السن والنسيان كما جاء في الحديث عن أبي ذر الغفارى قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (( إن الله تجاوز عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه )) ( ابن ماجة ١٤٠٨هـ ، ج ١ ، ص ٣٤٧) . وعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (( رفع القلم عن ثلاثة : عن النائم حتى يستيقظ وعن المغافر حتى يكبر ، وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق )) ( ابن ماجة ١٤٠٨هـ ، ج ١ ، ص ٣٤٧) .

وبناء على ذلك فإن الانتباه المستمر والوعي الدائم مطلب للإنسان المؤمن ليقوم بقراره الله تعالى عليه بكامل عقله ووعيه ويتذكر ويشعور بما يفعل .

٣- البناء الإيجابي لشبكة العلاقات الاجتماعية : فالمجتمع في الاسلام له سمات محددة ، وال العلاقات فيه واضحة ، والأفراد يعرفون أدوارهم بوعي كامل . ولذلك فهو مجتمع نموذجي بالنسبة للطبيعة الإنسانية وفي حدود طاقاته

البشر . وكل فرد فيه يقوم بمسؤوليته كما قال عليه الملاة والسلام : (( كلكم راع ، وكلكم مسؤول عن رعيته ، الامام راع ومسئول عن رعيته ، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته ، والمرأة راعية في بيته زوجها ومسئولة عن رعيتها ، فالخادم راع في مال سيده ومسئول عـ\_\_\_\_ـ من رعيته )) ( البخاري ، دمت ، ج ١ ، ص ٢١٥ ) . وان اقامة مثل ذلك المجتمع النموذجي الذي يأخذ فيه كل امرئ حقوقه كاملة وبيؤدي ماعليه مـ\_\_\_\_ـ مسئوليات وافية غير منقومة يتطلب أن يعي كل أفراد ذلك المجتمع أفراداً وجماعات حقوقهم وواجباتهم وأن يكونوا على درجة كبيرة من الوعي وشمولية الفكر تؤهلهم لبيؤدوا أدوارهم خير آدء . ولاشك أن بنية المجتمع تتشكل من عدة جوانب تتتكامل بعضها مع بعض في تكوين التسلق المتكامل ؛ المتماسك لوحدة ذلك المجتمع . فهو يتكون من افراد وجماعات وبين الأفراد داخل الجماعات علاقات وبين الجماعات فيما بينها ايضاً علاقات اخرى كما ان بين المجتمع نفسه والمجتمعات الأخرى علاقات أكبر وأوسع . وكذلك فان المجتمع له خصائص معينة من حيث البيئة والامكانات والطبيعة وغير ذلك . فللمجتمع جوانبـ\_\_\_\_ـ المختلفة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية .

ولكي يتحقق البناء المثالي والنموذجى للمجتمع يجب ان يكون  
آفراده قادرين على فهم طبيعة تكوينه في كل تلك الجوانب التي سا-  
ذكرها وغيرها . وقادرين على اعطاؤكل منها ما يستحقه ويحتاجه من الاهتمام  
والعطاء والاستثمار ، والأخذ منه بقدر الحاجة في سبيل تيسير سبل الحياة  
واشاعة رغد العيش والسعادة لكل من يعيش فيه انطلاقا من اباحة الاسلام  
للتمتع بطيبات الحياة التي تزيد الایمان ورسوخها والتفوّس شakra والعقول  
اطمئنانا . كما قال تعالى : ﴿لَقَلْ مِنْ حَرَمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعَبَادَهِ  
وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ﴾ . قل هي للذين آمنوا في الحياة الدنيا خالصة يسوم  
القيمة كذلك نفصل الآيات لقوم يعلمون ﴿الاعراف : ٣٢﴾ . وان فهو

العلاقات المختلفة في المجتمع وحل المشكلات التي قد تستجد فيه واستثمار الطاقات والأمكانات المتوفرة فيه مادية ومعنوية لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن مشاركة العقول وفعالية التفكير . لأننا بالتفكير العلمي المستند إلى توجيهات القرآن الكريم والسنّة الشريفة نفهم حقائق الأمور ونلمس بجزئيات ودقائق المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . وبه نصل إلى أفضل السبل والوسائل التي تمكنا من استغلال كل امكانيات المجتمع لتحقيق أكبر قدر من الرخاء والخير فيه .

ولذلك فإن من الغايات العظيمة للتفكير في الإسلام قيام المجتمع النموذجي المتكامل والمتماسك الذي يقوم فيه كل فرد بوظيفته المطلوبة كما يجب .

٤ - تنمية وتطوير المجتمع الإسلامي : ولقد كرم الله تعالى أمة الإسلام بالدين الكامل والرسالة الخاتمة وجعل دينها مهيمنا على الدين كله وأراد لها أن تكون خير أمة أخرجت للناس . ولذلك فإن من واجب كل مسلم أن يعي تلك الحقائق ويعمل على أن يكون أهلاً لحملها فيرفع رأسه دائمًا اعتزازاً بذلك التكريم ويجهد فكره وعقله في سبيل رفع شأن تلك الأمة من جميع النواحي السياسية والاقتصادية والعلمية والاجتماعية وغيرها .

فأمّة الإسلام هي أمّة الشهيدة على الأمم قال تعالى : ﴿ وَكُذلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أَمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدًا عَلَى النَّاسِ وَيَكُونُ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۚ ۝ وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كَنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِتَنْلَمِنْ يَتَبعُ الرَّسُولُ مَمْنُ يَنْقُلِبُ عَلَى عَقْبِيَّهِ وَإِنْ كَانَتْ لِكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الدِّينِ هُدِيَ اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَفْسِعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَؤُوفٌ رَحِيمٌ ﴾ (السورة : آية ١٤٣) .

ولذلك فالآمة الإسلامية مطالبة بأن تكون ممتلكة لمناصية العلوم الدينية والدنماركية ، حتى تبني حضارة إنسانية وتقديما علميا وتقنيا يحقق العزة والكرامة لها ، وذلك لا يتحقق بالكسل ولا تكاليف بل بالتفكير

العلمي المثمر والعمل الايجابي البناء في شتى ميادين المعرفة والعلم وفي مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية واستثمار كل الموارد والامكانيات المتاحة في المجتمع .

وحتى تتحقق للمجتمع الاسلامي التنمية الشاملة في كل المجالات الفكرية والتقنية فإنه مطالب بابراز مفهوم الفعالية الى حيز التطبيق والتنفيذ ، ومفهوم الفعالية يعني قدرة الانسان على استعمال وسائله الأولية ، واستخراج اقصى ما يمكن أن يستخرج منها من نتائج . والانسان الفعال تصبح معه التعليمات والتشريعات الربانية حقيقة حية متحركة تنبع بالحياة والحيوية وتتحول الى سلوك مرئي يلمسه الآخرون . ( سعيد ، ١٤٠٤ هـ ، ص ١١ ) . فالفعالية ينبغي أن تظهر في شخصية المسلم عقيدة وعبادة وتفكيراً وعملاً .

كما ينبغي أن يرتبط مفهوم العمل عند المسلمين - كما حدهه الاسلام - بالعبادة ، فحين يكون العمل عبادة فلن يدخله الغش ولا الخيانة ولا الكذب ، ولا الخديعة ولا الافتراء على حقوق الناس بالجور والظلم ولا ارتكاب المحرمات من أجل الكسب أو التسلط او المتعة . ( محمد قطب ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٢١٠ ) .

ولاشك أن من أبرز أسباب التخلف الحضاري الذي تعشه الأمة الاسلامية اليوم هو انعدام دور التفكير العلمي القادر على الارتقاء بالحضارة الاسلامية واكتشاف قوانين التسخير والتعرف على اسباب الموصلة الى التمكين في الأرض وبناء الحضارة . ( سفر ، ١٤٠٩ هـ ، ص ١٤ ) . وان هذا التخلف الذي تعاني منه الأمة الاسلامية اليوم علمياً وتقنياً ليس ناتجاً عن فقر فكري الموارد ولا شح في القيم فالعالم الاسلامي متكملاً اقتصادياً حيث يمتلك الطاقة التي تحرك العالم ومساحات الواسعة والمياه والمناطق المختلفة

التي تؤهله لأن يكون مخزن العالم بالغداة ، وأهم من ذلك كل العقيدة  
الوسط . ( الطويل ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦) .

وي ينبغي أن يبدأ الاصلاح لكل جوانب التخلف باصلاح العقيدة ، فمن  
التخلف العقدي نشأت كل ألوان التخلف العلمي والحضاري والاقتصادي  
والحربى والفكري والثقافي . ( محمد قطب ، ١٤٠٧ هـ ، ص ٢٧٣ ) . ولذلك  
فانه لا ينفع المسلمين اليوم الا التطبيق الفعال الحي لتعاليم الاسلام  
عقيدة وشريعة وسلوكا ، ومن بين تلك التعاليم ما يتعلق بالعمل واتقاده  
والاخلاص فيه وقيامه على أساس من الوعي والتفكير العلمي المهداف .

وتعد التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الاسلام جزءا لا يتجزأ  
من مضمون استخلاف الله تعالى للانسان في الارض حيث يتطلب ذلك تحقيق  
التقدم للافراد والمجتمع في اطار العرفان والشكر لله . وهي ليست عملا  
اختياريا للفرد والدولة أو همامعا وانما هي فريضة اسلامية لا يكتمل  
الاسلام الا بها ولا ينهض الا على أساسها ، وتتميز بأنها وسيلة لتحقيق  
العبودية الخالمة لله تعالى وليس غاية في ذاتها ، كما تنظر اليها  
المجتمعات الغربية وغيرها . ( النجار ، عبد الهادي ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٧١-٧٥) .

وذلك لا يتعارض مع كون التنمية الشاملة غاية من غايات  
التفكير العلمي في الاسلام ونها تتكامل معه في حلقة متصلة متتابعة  
في سبيل الغاية العليا وهي عبادة الله تعالى وحده . فالتنمية  
من غايات التفكير العلمي وكلاهما ينتهي الى الغاية العظمى وهي  
العبودية الكاملة الخالمة لله تعالى .

### مصدر التفكير العلمي وأدواته في الإسلام :

ان المصدر الوحيد لأصول المعرفة في الاسلام هو الوحي ، والمعرفة هي موضوع التفكير وأدوات المعرفة هي الحواس والعقل التي بها يستوعب الانسان المعرفة ، وبين المعرفة والتفكير ارتباط وثيق ؛ لأن المعرفة الجامدة الميتة التي لا تتحرك التفكير لفائدة منها وبالتالي فلاقيمية لها في الاسلام ، ولذلك كان الرسول عليه الصلوة والسلام يدعو أن يكون علمه نافعاً، ويستعيذ بالله من العلم الذي لا ينفع كما في الحديث الذي أخرجه الامام مسلم في صحيحه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول : (( اللهم اني أعوذ بك من العجز والكسل ، والجبن والبخل ، والهرم وعداب القبر اللهم آت نفسی تقوها وزکها آنت خیر من زکاها آنت ولیها ومولها ، اللهم اني أعوذ بك من علم لا ينفع ، ومن قلب لا يخشع ومن نفس لا تشبع ومن دعوة لا يستجاب لها )) ( مسلم ذمت ، ج ٩ ، ص ٤٤ ) وفي الحديث الذي رواه الامام احمد في مسنده قال عليه الصلوة والسلام : (( ان مثل علم لا ينفع كمثل كنز لا ينفق في سبيل الله )) ( ابن حببل ، ٤٩٩ م ، ج ٢ ، ص ٤٩٩ )

كما أن التفكير الذي لا يرتبط بأساس ثابت من المعرفة والعلم لفائدته فيه ولا خير ولن يكون أكثر من تهويomas وسبحات شط في الخيال، وخلت من الموضوعية والمردود الايجابي ، وربما كان ذلك هو السر وراء تحذير الرسول عليه الصلوة والسلام من التفكير في ذات الله تعالى ، مع أنه حدث كثيراً على التفكير في أي مجال سواء كالملحوظات والأكون والأحداث والأزمان . لأننا نستطيع أن نجمع ما يريد الواحد كبير من المعلومات والمعرفة عن أي عنصر مادي أو ما شابه ذلك وقد زودنا الله تعالى بالقدرة على فهم ما نعلم عنه ، أما ذات الله تعالى فهي فوق الاحاطة وفوق البحث وفوق التفكير .

وعليه قانه يمكن أن نقول ان المصدر الوحيد للتفكير في الاسلام هو الوحي وأدوات التفكير هي الحواس والعقل . وهي أدوات متكاملة مترابطة في بناء المناخ الفكري الفعال والتفكير الايجابي المنتج . ويقدم الباحث فيما يأتي بقدر من التفصيل توضيحاً للعلاقة بينها وأثر كل منها في التفكير وتوجيهه وائرائه .

#### ـ الوحي :

وهو المصدر الأساسي للمعرفة على الاطلاق ، ذلك لأن ما ينزل من الله تعالى عبر أنبيائه يستمد كماله ومصادقيته من كمال مصدره وهو الباري عز وجل الذي يعلم ما يصلح للإنسان وما يضره حق العلم .

والوحي في أصل معناه هو تلك الطريقة في العلم التي يتلقى بها النبي من الله تعالى تعاليم الرسالة التي اختير لتبلیغها الى الناس ، ولكنها أصبحت أيضاً على التعاليم باعتبار مضمونها من المعاني كما هو الأمر بالنسبة للحديث الشريف أو باعتبار مضمونها وألفاظها كما هو الأمر بالنسبة للقرآن الكريم . ( محمد عبده ، دمت ، ص ١٠٩ ) .

والوحي له ضروب عدة ، فمنه الآيات التي يبلغها الملك المكلّف من الله سبحانه وتعالى الى الرسل والأنبياء كما قال تعالى : ﴿ إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ ، وَأَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطَ وَعِيسَى وَأَيُوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسَلِيمَانَ وَأَتَيْنَا دَاوِدَ زَيْرُورَا ، وَرَسْلًا قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِنْ قَبْلِ وَرَسْلًا لَمْ نَقْصُصْنَاهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَمَ اللَّهِ مُوسَى تَكَلَّمِي ﴾ ( النساء : ١٦٣-١٦٤ ) . ومنه الالهام الفطري للإنسان كقوله تعالى : ﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ ﴾ ( القمر : ٧) ومنه الالهام الغريري للحيوان كما قال تعالى : ﴿ وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنْ اتَّخِذِي مِنَ الْجَبَالِ بَيْوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴾ ( النَّحْل : ٦٨ )

ومنه الاشارة السريعة على سبيل الرمز والايماء كما قال تعالى عن زكريا  
﴿فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمَحَرَابِ، فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بِكَرَةِ وَعَشِيَّا﴾  
(مريم: ١١) (الصالح ، ص ٢٢) . فعن طريق الوحي عرف الانسان  
الشرع السماوية السامية وأحكام الدين والعقيدة والمعاملات . وهو  
المصدر اليقيني الذي ثبتت منه كل مصادر المعرفة والعلم والتشريع  
والتفكير في حياة البشرية .

قال تعالى : ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا مَا كَنْتَ تَدْرِي  
مَا الْكِتَابُ وَلَا إِيمَانُ وَلَكِنْ جَعَلْنَاهُ نُورًا شَهِيْدًا لِّهُ مِنْ نَّشَاءِ مَنْ عَبَادَنَا  
وَإِنَّكَ لِتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ (الشورى : ٥٢) .

ففي هذه الآية اشارة الى أن الوحي هو مصدر الاعيان والمعلم  
والمعرفة ، ومن بعده تأتي المهدية والرشاد وتتنفس البصائر والعقول  
مما يوصلها لسلوك المنهج السليم في كل شأن من شؤون الدين والدنيا .

وقد جاء الوحي في مواقف كثيرة بتوجيه أنبياء الله ورسله فكان  
يلقي إليهم بالحلول لما يواجهون من مشكلات ويوجههم إلى القرار الصحيح  
للخروج مما يواجهون من مصاعب . كما حصل مع نوع عليه السلام . قال  
تعالى : ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنْ اصْنِعْ الْفَلَكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيَنَا فَإِذَا جَاءَ أَمْرَنَا  
وَفَارَ التَّنَوُّرُ فَاسْلَكْ فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ إِنْ شَيْنَ وَأَهْلَكَ إِلَّا مِنْ سُبْقِ عَلَيْهِ الْقَوْلِ  
مِنْهُمْ وَلَا تَخَاطِبُنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُّغْرِقُونَ﴾ ( المؤمنون : ٢٧) .

وكما أوحى إلى موسى عليه السلام : ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ مُوسَى أَنَّ الْمَقْ  
عَصَمَكَ فَإِذَا هِيَ تَلَقَّ مَا يَأْفَكُونَ﴾ (الاعراف : ١١٧) . وفي موقف آخر كما قال  
تعالى : ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ مُوسَى أَذْ أَسْتَسْقَاهُ قَوْمَهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَمَكَ الْحَجَرَ  
فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ أَثْنَتَ عَشْرَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أَنْسَ مُشَرِّبَهُمْ﴾ (الاعراف : ١٦٠) .  
وفي موقف آخر كما قال تعالى : ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ مُوسَى أَنْ اضْرِبْ بِعَصَمَكَ

البحر فانفلق فكان كل فرق كالطود العظيم \* (الشعراء : ٦٣) \*

وعن طريق الوحي بلغ الى علم الأنبياء والرسل بعض ما كان في علم الغيب ، ولو لم يوح الله تعالى به اليهم لไม علموه ولا علمه أحد من الخلق كما قال تعالى : \* ذلك من آياتِ الغيبِ نوحيه اليك وما كنْتَ لدِيْهِمْ إِذْ يَلْقَوْنَ أَقْلَامِهِمْ إِيْهِمْ يَكْفُلُ مَرِيمَ وَمَا كنْتَ لدِيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِّمُونَ \* (آل عمران : ٤٤) . وبلاعثت أحكام الشريعة وأصول العقيدة الى البشر عن طريق الوحي كما قال تعالى : \* وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نَوْحَى إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونَ \* (الأنبياء : ٢٥) . وكما قال تعالى : \* قُلْ لَا أَجِدُ فِيمَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحْرِماً عَلَى طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلَّا أَنْ يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ حَنْزِيرٍ فَإِنَّهُ رَجْنٌ أَوْ فَسَادٌ أَهْلُ لَغْيِ اللَّهِ بِهِ فَمَنْ أَفْطَرَ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادَ فَإِنْ وَبَكَ غَفْرُورٌ رَحِيمٌ \* (الانعام : ١٤٥) .

ولذلك فالوحي يعد الدليل الذي يسترشد به الرسل ومن بعدهم المؤمنون في كل شأن من شؤون الدين والدنيا سواء فيما يتعلق بالجوانب العقدية والتشريعية أو الجوانب الاجتماعية أو الجوانب الشخصية، وما لا يجدون حكمه صراحة فيما أوحى إليهم فانهم لاشك واجدون الاطار الذي يتحركون داخله والمنهج الذي يسلكونه في سبيل الوصول الى القرار السليم حوله من خلال ماحددته لهم من أصول ومبادئ وأسس عامة تحكم كل مظاهر السلوك والتصرفات والتعامل.

وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يبين في حديثه الشريف أنه أوحى إليه كذا وكذا كما جاء في الحديث : " عن عياض بن حمار، عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه خطبهم فقال : (( إن الله عز وجل أوحى إلى أن توافعوا حتى لا يفخر أحد على أحد )) ( ابن ماجه ، ٤٠٨، ج ٢، ص ٤٠٥ )

وكمما جاء في الحديث الآخر عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها  
أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : (( مامن شيء لم أكن أريته  
الا رأيته في مقامي حتى الجنة والنار ، فلواحي الي أنكم تفتتون في  
قبوركم مثل أو قريبا من فتنة المسيح الدجال يقال ما علمك بهذا الرجل؟  
فاما المؤمن او الموقن - فيقولون محمد رسول الله جاعنا بالبيانات والهدى  
فاجبنا واتبعنا هو محمد (ثلاث) ) فيقال : نعم صالح قد علمتنا ان كنت  
لموقنا به وأما المنافق او المرتاب - فيقول : لا ادري سمعت الناس  
يقولون شيئا فقلت )) . (البخاري ، دمت ، ج ١ ، ص ٢٩٠)

وهكذا يتبيّن أن القرآن الكريم والسنّة الشرفية قد صرحا ببيان  
الوحي هو المصدر الأساسي للعلم والمعرفة والتشريع والتعاليم الإسلامية  
في شؤون الحياة المختلفة . ومما من آيات الذكر الحكيم والحديث  
صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم الا وهو مما أوحى الله تعالى به  
إليه كمقابل تعالى : ﴿ وَمَا يُنطِقُ عَنِ الْهُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ . عَلِمَهُ  
شَدِيدُ الْقُوَىٰ ﴾ (النجم : ٥٣) . وكما قال عليه الملاة والسلام لعبد الله  
ابن عمرو بن العاص رضي الله عنه قال : كنت أكتب كل شيء اسمعه من  
رسول الله صلى الله عليه وسلم أريد حفظه فنهتني قريش وقالوا : أتكتب  
كل شيء ورسول الله صلى الله عليه وسلم يخترج منه إلا الحق . ))  
( أبو داود ، ١٤٠٠ هـ ، ج ٢ ، ص ١٢٤) . فالوحي منذ أن بعث الله أول  
المرسلين إلى خلقه إلى أن بعث محمدا خاتمهم بالرسالة الخاتمة ، هو  
المصدر الأساسي لكل علم ومعرفة وتشريع ولذلك فهو الموجه الأساسي لكل  
نوع من أنواع التفكير ، وعلى ضوء فهمه ومعياره تحدد مسارات ذلك التفكير  
ومجالاته وأساليبه وأهدافه ووسائله . كما أن المحتوى الهائل الذي بلغ

إلى علم الخلق عن طريق الوحي هو الباعث الحقيقي لهم وأشرف وأرقى أنواع التفكير ومثال ذلك التفكير فيما وصل إلى البشر من تشريع وتعاليم في كل شئون الدين والدنيا .

ويتضح أثر الوحي على التفكير في ضبطه لحركة التفكير من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات ثم عودته مرة أخرى إلى عالم المحسوسات في حركة دائبة مستمرة تطويرية . وهذه الميزة تفتقر إليها الفلسفات المثالية التي انطلقت من عالم المحسوسات إلى عالم المعقولات دون ضابط من وحي فضل وتأهت، وتتفتقدها أيضا الفلسفات المادية التي حصرت التفكير في عالم المحسوسات والمادة فحطت من قيمته وجردته من المثل والقيم .

فالوحي الذي حفظ للتفكير العلمي في الإسلام توازنه وحركته وفعاليته دون تيه أو ضلال .

#### - أدوات التفكير :

(١) الحواس : وهي الأدوات الحسية للتفكير وهي نافذة العقل على العالم المحيط بالانسان من مخلوقات وأكونان وأزمان ، فبها يعرف طبيعة الأشياء وب بواسطتها يدرك مجال الزمن .

وهي أدوات الادراك التي لاينظر إليها الإسلام كأجهزة حسية فحسب ، بل هي وسائل وعي وتمييز وتبصر تعين الإنسان على التفكير الصحيح . (بنت الشاطئ ، ١٩٨٠ م ، ص ١٤٥) . وهي تشمل حواس البصر والسمع والشم واللمس والذوق وأحياناً يضيفون إليها مايسما بالحاسة السادسة ويقصد بها الحدس والتوقع وصواب التخمين . وقد وردت كلمة " البصر " ومشتقاتها أكثر من مائة وخمسين مرة في القرآن الكريم . وكثير منها تمحف المولى

عز وجل بأنه بصير وهي من الصفات التي يثبتتها له تعالى أهل السنة على الوجه الذي يليق بجلاله وعظمته سبحانه وتعالى فهو ليس كمثله شيءٌ قال تعالى : \* فاطر السموات والارض جعل لكم من أنفسكم أزواجاً ومن الأنعام أزواجاً يذرونكم فيه ليس كمثله شيءٌ وهو السميع البصير \* (الشورى : ١١) . كما وردت كلمة " السمع " ومشتقاتها أكثر من مائة وتسعين مرة . وفي كثير منها أيضاً نجد ربنا سبحانه وتعالى يصف نفسه بأنه " سميع " .

ولعل من المناسب هنا أن نذكر أن الله سبحانه وتعالى ذكر عباده بعظيم منته وفضله عليهم بأن زودهم بحاسبي السمع والبصر لكي يستخدموها في التعرف على العالم المحيط بهم . قال تعالى : \* الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ وَبَدَا خَلْقَ الْأَنْسَانَ مِنْ طِينٍ . ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِنْ سَلَالَةِ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ . ثُمَّ سَوَاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئَدَةَ قَلِيلًا مَا تَشَكَّرُونَ \* (السجدة ٩ - ٧) . وقال تعالى : \* إِنَّا خَلَقْنَا الْأَنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشاجَ نَبْتَلِيهُ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا \* (الإنسان : ٢) وقد بيّنت الآيات الكريمة أن السمع والبصر يزيدان من مسؤولية الإنسان كما قال تعالى : \* وَلَا تَقْفَ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُلًا \* (الاسراء ٣٦) . كما بيّنت أن الاستفادة من السمع والبصر في مجال العقيدة والإيمان ودور الخير لا تتحقق إلا لمن ألم بهم الله تعالى البصيرة النافذة وقد نور الإيمان في قلبه كما قال تعالى : \* وَيْلٌ لِكُلِّ أَفَاكِ أَثِيمٍ يَسْمَعُ آيَاتَ اللَّهِ تَتْلُى عَلَيْهِ ثُمَّ يَرْسُلُ مُسْتَكْبِرًا كَانَ لَمْ يَسْمَعْهَا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ \* (الجاثية ٨٧) . بل إن الكفار أنفسهم يعترفون بخطفهم وشقوتهم إذ لم يستجيبوا إلى نداء الحق فكان مصيرهم إلى النار كما قال تعالى : \* وَقَالُوا لَوْ كَنَا نَسْمَعُ أَوْ يَعْقُلُ مَا كَنَا فِي

أصحاب السعير \* (الملك ١٠) وقد ربطت الآية بين السمع والعقل مما يدل على أن السمع في عملية الادراك والفهم والتفكير في حقيقة الأمر بغض الوصول إلى القرار السليم ، كما أشار إلى ذلك الإمام الرازى رحمة الله بقوله : " والمعنى لو كنا سمع سماع من كان طالبا للحق أو تعقله عقل من كان متائلا متفكرا لما كان في أصحاب السعير ، لأن مدار التكليف على أدلة السمع والعقل " ( الرازى ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٥ ص ٦٥) . ثم يشير إلى المقصود ببني السمع والعقل عن الكفار الفالين بقوله : " فدلت الآية على أنهم ما كان لهم سمع ولا عقل ، لكن لاشك أنهم كانوا ذوي أسماع وعقول صحيحة ، وأنهم ما كانوا صم الأسماع ولا مجانين ، فوجب أن يكون المراد أنه ما كان لهم سمع الهدایة ، ولا عقل الهدایة " ( الرازى ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٥ ، ص ٦٥) .

ويعزز هذا المعنى قوله تعالى : \* ولقد ذرنا لجهنم كثيرا من الجن والانس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالانعام بل هم أضل ، أولئك هم الغافلون \* (الأعراف : ١٧٩) . فدلت الآية الكريمة على أن الوجود المادي للحواس كالسمع والبصر والفؤود ليس كافيما للحكم على صاحبه بالفهم والتعقل ومن ثم النجاة من سوء المصير . يقول الإمام الشوكاني رحمة الله تعالى : " وهكذا معنى ( ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها ) فان الذي انتفى من الأعيان هو ابصار مافية الهدایة بالتفكير والاعتبار ، وان كانت مبصرة وغير ذلك ، والذى انتفى من الآذان هو سماع المواتع الشافعة والشرائع التي اشتغلت عليها الكتب المثلولة ، وما جاءت به رسول الله وان كانوا لا يسمعون غير ذلك ، والإشارة بقوله ( أولئك ) الى هؤلاء المتصفين بهذه الاوصاف كالانعام في انتفاء انتفاعهم بهذه المشاعر ثم حكم عليهم

بأنهم أضل منها ، لأنها تدرك بهذه الأمور ما ينفعها ويضرها فتنتفع بما ينفع وتجتنب ما يضر ، وهو لاء لا يميزون بين ما ينفع وما يضر باعتبار ماطلية الله منهم وكلفهم به ، ثم حكم عليهم بالغفلة الكاملة ل Maher عليه من عدم التمييز الذي هو من شأن من له عقل وسمع وبصر " (الشوكاني ، ١٤٠١ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٦٧) . كما أشارت آيات كثيرة إلى حادة الذوق بلغت ثلاثة وستين آية ، وخاصة في موقف ذوق العذاب والالم كما قال تعالى : \* إن الذين كفروا بآياتنا سوف نصلفهم نارا كلما نفحوا جلودهم بذلك لهم جلودا غيرها ليذوقوا العذاب إن الله كان عزيزا حكيمَا \* ( النساء : ٥٦) . وقال تعالى : \* يا أيها الذين آمنوا إن كثيرا من الأخبار والرهبان ليأكلون أموال الناس بالباطل ويصدون عن سبيل الله والذين يكتنرون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم . يوم يحمي عليها في نار جهنم فتكوى بها جهاههم وجنوبيهم وظهورهم هذا ما كنتم لانفسكم فذوقوا ما كنتم تكتنرون \* ( التوبه : ٣٥ ) .

وقد تناولت أحاديث كثيرة مما صح عن المصطفى عليه الصلاة والسلام الحواس من حيث أهميتها في حياة الإنسان لكونها من أدوات المعرفة والتفكير والتدبر ومن ذلك ماورد في أدعيته عليه السلام أن يحفظ الله تعالى بصره وسمعه ويجعلهما في طاعته وينيرهما بالإيمان وأن يمتعه بهما ما أحياه ويجعلهما الوارث منه ويستعيذ بالله من شرهما . فعن خالد بن أبي عمران أن ابن عمر قال : قلما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقوم من مجلس حتى يدعو بهؤلاء الدعوات : (( اللهم اقسم لنا من خشيتك ما يحول بيننا وبين معاصيبك ، ومن طاعتك ما تبلغنا به جنتك ، ومن اليقين ما تهون به علينا مصائب الدنيا ، ومتعمنا بأسماعنا وأبصارنا وقوتنا ما أحنيتنا واجعل الوارث منا واجل شأرنا على من ظلمنا وانصرنا على

من عادانا ولا تجعل مصيبتنا في ديننا ولا تجعل الدنيا أكبر همنا ولا مبلغ  
علمنا ولا تسلط علينا من لا يرحمنا )) (الترمذى ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٥ ، ص ٤٩٤) .  
وعن شكل بن حميد قال : " أتيت النبي صلى الله عليه وسلم فقال :  
يا نبى الله علمتني تعوداً أتعود به فأخذ بيدي ثم قال : (( قل  
أعوذ بك من شر سمعي وبصرى وشر لسانى وشر قلبي وشر مني )) قسماً  
حتى حفظتها " . ( النسائي ، د ٥٢ ، ج ٨ ، ص ٢٥٥) . ومن حقوق الطريق  
التي بينها رسول الله صلى الله عليه وسلم غض البصر ، بل لقد أحصل  
أن تتفقاً عين من ينظر خلسة إلى محارم الناس دون علمهم " عن سهل بن  
سعد قال : اطلع رجل من جُحْرِي حجر النبي صلى الله عليه وسلم ومع النبي  
صلى الله عليه وسلم مدرى يحك به رأسه فقال : (( لو أعلم أنك تنظر  
لطعنت به في عينك ، إنما جعل الاستئذان من أجل البصر )) . ( البخارى ،  
د ٣٧ ، ج ٤ ، ص ١٢٩) .

وهناك أحاديث كثيرة جداً تبين حقوق الحواس المختلفة على الإنسان في حفظها وحسن استعمالها في الطاعة وشكر الله سبحانه وتعالى على انعامه بها عليه ووجوب صيانتها من العبث والضرار بها بأي شئٍ أو أي أسلوب من الأساليب.

من كل ذلك تنبع أهمية الحواس في تزويد العقل بالكثير من المعرفة بما حوله مما يساهم في توجيه مسار التفكير في ضوء تدفق المعرفة ليكون تفكير اسلاميا منطلقا من احاطة وعلم وادرار .

(٢) العقل : وهو جوهر كريم في تكوين الكائن البشري ، وقد اختلف العلماء وال فلاسفة والمفكرون في ماهيته وحدوده ووظائفه إلا أنه يظل هناك اتفاق واضح بين الجميع على عظم شأنه وأهميته . فهو أبرز عنصر يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات . وهو مناط المسؤولية

التي كلف بها . وهو الوسيلة التي تحمي الانسان من الخطل والانحراف لأنه أيضاً مناط الرشد والوعي والبصر والتمييز والإدراك ، ومن ثم يرتبط الإيمان بالعقل ارتباطاً وثيقاً في الإسلام . ( بنت الشاطئ ، ١٩٨٠ م ، ص ١٤٨ ) . وقد أولى القرآن الكريم العقل اهتماماً ملحوظاً وربط به كثيراً من جوانب العقيدة والشريعة والسلوك الصحيح .

وفي كثير من الآيات الكريمة إشارة إلى أن الاستخدام الصحيح للعقل يؤدي إلى الإيمان وإلى معرفة الخالق وعقيدة التوحيد كما قال تعالى : ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخَلْقِ اللَّيلِ وَالنَّهَارِ وَالْفَلَكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَاحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّياحِ وَالسَّحَابِ الْمَسْخَرِ بَيْنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ ( البقرة : ١٦٤ ) . وفي بعض الأحيان نجد القرآن الكريم يختتم الآية بمادة تفكير ثم في الآية التالية تليها مباشرة بمادة عقل كما قال تعالى : ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَّكُمْ مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تَسِيمُونَ . يَنْبَتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعُ وَالزَّيْتُونُ وَالنَّخِيلُ وَالْأَعْنَابُ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ . وَسَخَرَ لَكُمُ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنَّجُومُ مَسْخَرَاتٍ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ ( النحل : ١٠-١٢ ) .

" وقد شبه القرآن الكريم من يعطّلون عقولهم ولا يستخدمونها في مجالاتها الصالحة بالأنعام بل هم أضل سبيلاً " ( عبد الله ، ص ١٤٠٦ ، ١٨ ) وفي ذلك يقول عز وجل : ﴿أَرَأَيْتَ مِنْ أَنْتَ أَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا . أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ أَنَّ هُمْ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ ( الفرقان : ٤٣-٤٤ ) .

وقد ربط القرآن الكريم بين استخدام العقل باعتباره آداة للمعرفة وبين التفكير والوصول إلى الفهم الصحيح ومن ثم الاستنتاج السليم فـ

كل مجالات العقيدة والشريعة والحقائق الكونية والطبيعية والأحداث والظروف وكل المتغيرات التي تحيط بالكائن البشري في العالم المحيط

به .

ففي الآيات السابقة اشاره الى وظيفة العقل في استيعاب الظواهر الطبيعية واستنتاج النتائج المنطقية من بديع صنعها وعجب خلقها فيما يتعلق بعقيدة التوحيد والعبودية . وفي آيات أخرى يشير القرآن الكريم الى مهمة العقل في تحكيم المنطق السليم كما قال تعالى : \* يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَمْ تَحاجُونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أَنْزَلْتُ مِنَ الْتُورَاةِ وَالْأَنْجِيلِ إِلَّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ \* (آل عمران : ٦٥) . وقوله تعالى : \* قُلْ لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا تَلَوَّهُ عَلَيْكُمْ وَلَا أَدْرَاكُمْ بِهِ فَقَدْ لَبِثْتُ فِيْكُمْ عُمْرًا مِنْ قِبَلِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ \* (يوسوس : ١٦) . بل لقد بين القرآن الكريم أن العقل هو سبب النجاة للإنسان اذا استعمله في ضوء الهدایة القرآنية في قوله تعالى : \* وَقَالُوا لَوْ كَنَا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقَلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السُّعْيِيرِ \* (الملك : ١٠) .

ومن أهم وظائف العقل التي أشار إليها القرآن الكريم وظيفة التفكير . يقول (العقاد رحمه الله تعالى ١٣٩١هـ) " أما العقل الذي يفكر ويستخلص من تفكيره زبدة الرأي والرواية فالقرآن الكريم يعبر عنه بكلمات متعددة تشتهر في المعنى أحياناً وينفرد بعضها بمعناه على حسب السياق في أحيان أخرى . فهو الفكر والنظر والبصر والتدبر والاعتبار والذكر والعلم وسائر هذه المركبات الذهنية التي تتفق أحياناً في مدلولها ولكنها لا تستفاد من كلمة واحدة تغنى عن سائر الكلمات الأخرى " (ص ١٥) .

ويensus كل ما سبقت الاشارة اليه من اهتمام بالعقل ووظيفته ومجالاته

في القرآن الكريم على السنة الشريفة حيث " تجد في السنة المطهورة أحاديث عديدة وردت فيها الفاظ " العقل " بصيغة الفعل والمصدر . كما وردت أحاديث أخرى صحيحة استخدمت فيها الفاظ أخرى دالة على العقل مثل " الحلم " . ونجد أحاديث أخرى تدل على فضل العاقل دون أن تستخدم هذه اللفظة أو مشتقاتها ومنها قوله عليه الملاة والسلام : (( ان القلم رفع عن ثلاثة : عن المجنون حتى يفيق ، وعن الصبي حتى يدرك وعن النائم حتى يستيقظ )) . ( البخاري ، دمت ، ج ٦ ، ص ١٦٩ ) . فهذا الحديث الشريف يعفي من لا عقل له ومن كان عقله غير شاضج من تحمل المسؤولية الكاملة عن السلوك غير السوى لأن المؤاخذ هو العاقل فقط " ( عبد الله ١٤٠٦ هـ ، ص ١٩ ) .

وعلى الرغم من ذلك فهناك بعض العلماء يشككون في صحة سند بعض أحاديث العقل مثل ابن حبان ( ت ٣٥٤ ) وابن الجوزي ( ت ٥٩٧ ) وغيرهم . ( عبد الله ١٤٠٦ هـ ، ص ١٩ ) . الا أن ما ورد عن مفهوم العقل من حيث المعنى يدركه كل من له صلة بدراسة السنة والأحاديث النبوية الشريفة ويجد " أن الأحاديث الشريفة بيّنت أهمية العقل لاته مناط التكليف وان تفعييف الأحاديث التي وردت فيها الفاظ تدل على مكانة العقل والمبالغة فيها لا يلغي قيمة العقل " ( عبد الله ١٤٠٦ هـ ، ص ٢٣ ) .

• • •

- مجالات التفكير العلمي في الاسلام :

تتعدد مجالات التفكير في الاسلام في فوء العلاقة بين الخالق تعالى وبين العبد ، وهي علاقة استخلاف وتکلیف وتشریف ، وعلاقة العبد بخالقه وهي علاقة عبودية خالمة واذعان وتسليم ، وعلاقة الانسان بالكون وهي علاقة بناء وتعمیر وعلاقة الكون بالانسان وهي علاقة تسخير ، وعلاقة الانسان بالانسان ومعيارها العدل والاحسان . وعلاقة الكون بالخالق تعالى وهي علاقة قنوت وطاعة .

ولقد جاء الاسلام بالشريعة التي أطلقت قيود العبودية البشرية التي كبت الحرية الانسانية الكريمة عقوداً طويلاً من الزمن تحت سلطة الجهل الفاشم والجاهليه الكريمه ، فآماد للنفس قيمتها وللعقل عرته وللتفكير وظيفته التي ينبغي أن يؤديها في بناء امة .

ولعل من أهم ما حققه الاسلام في تكريم العلم والعلم العقل أنه أطلق الحرية لبعضها في التفكير والبحث والاجتهداد في كل مجال يمكن يطمحه مداه ويتحقق اليه خير الله عدا أمررين فقط ، وهما ذات الله سبحانه وتعالى وكل ما يضر بالدين أو بالناس .

قال صلى الله عليه وسلم : « تفكروا في الخلق ولا تفكروا في الخالق فانكم لا تقدرون قدره » ( السيوطي ، ١٣٧٢ هـ ، ج ٢ ، ص ٢٦٢ )

وبذلك تكون المجالات المحددة للتفكير في الاسلام شاملة لكامل من مجال المعرفة الدينية الشرعية ، ومجال المعرفة الانسانية والاجتماعية ومجال المعرفة التطبيقية وهي مجالات تتراربط مكونة مثلاً للمعرفة الاسلامية أضلاعه الدين والانسان والكون ، وفيما يأتي توضيح لهذه المجالات .

(١) مجال المعرفة الدينية والشرعية : وكثيراً ما يوجه القرآن الكريم والسنّة الشريفة إلى أن أحكام التحرير والتحليل لم تتبّع من فراغ بل إن لها حكمتها ودلائلها التي تدعو إلى التفكير والتأمّل والادراك ، بحيث تكون أساساً للانطلاق في تفريع الفروع واستنباط الأحكام الجديدة لكل مستحدث وجديد من المواقف والحالات التي تنشأ من تطور الحياة وتجدد الأحداث .

ومثال ذلك قوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الخمر والميسر قيل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وأثمهما أكبر من نفعهما ، ويسألونك ماذا ينتفقون قل العفو ، كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون ﴾ (البقرة : ٢١٩) .

فبعد أن بيّنت الآية حكم تحريم الخمر والميسر وحكمه ذلك وحكم الانفاق أشارت إلى أن في ذلك مجالاً عظيماً للتفكير والتأمّل والفهم — العميق لـ أحكام الشريعة . بل إن في القرآن تأكيداً واضحاً على أن كـ الشرائع التي أرسل بها الرسل هي في الواقع محط تفكير وتأمّل واعتبار كما قال تعالى : ﴿ وما أرسلنا من قبلك إلا رجالاً نوحى إليهم فاسأّلوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون . وبالبيانات والزبر وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما ننزل إليهم ولعلهم يتفكرون ﴾ (النحل : ٤٣-٤٤) . ويقول تعالى : ﴿ قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكم لا تشركوا به شيئاً وبالوالدين احساناً ولا تقتلوا أولادكم من املأق نحن نرزقكم واياهم ولا تقربوا بالفواحش ما ظهر منها وما بطن ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق ذلكم وصاكم به لعلكم تتعقلون ﴾ (آل عمران : ١٥١) .

وهكذا نلاحظ أن الآيات الكريمة السابقة ربطت بين عرض بعض الأحكام الشرعية وبين عملية التفكير والتدبر وأعمال العقل والفكـ .

يدرك المؤمن بالحكمة وراء التحرير والتلخيص ويكون ذلك منطقا له في رسم الطريق الصحيح لحياته وممارساته فقا لذلك في كل ما يستجد له من شؤون الحياة وموافقها في المجالات المختلفة .

وقد وضحت آثار هذه المنهجية العلمية في التفكير في العلوم الإسلامية العربية التي ابتكرها المسلمون مما ليس له مثيل في أي حضارة أخرى وهي علوم الأصول في الحديث الشريف والفقه ، والتي تعد من أخصاب لتكوين تفكير علمي دقيق .

- ففي أصول الحديث مثلا وضع المسلمون قواعد عامة يستند إليها ومنها :
- (١) قواعد منهج البحث العلمي التي يعتمد عليها في نقد مصادر الرواية .
  - (٢) قواعد منهج البحث العلمي التي يعتمد عليها في الجرح والتعديل .
  - (٣) قواعد التصنيف للرواية .
  - (٤) قواعد التسوية في القبول للأشار والروايات . (عنانية، ٤٠٤ هـ، ص ٨٩)

(٢) مجال المعرفة الإنسانية والاجتماعية : ويدور هذا المجال حول محوريين أساسين أحدهما يدور حول التعرف على الطبيعة البشرية من حيث سماتها وخصائصها وحالاتها وأطوارها وهذا ما تركز عليه الدراسات النفسية والمحور الثاني يدور حول الممتأثر الاجتماعية للإنسان في علاقاته المختلفة وتشكيلات تلك العلاقات وأنساقها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها وهي محظ اهتمام العلوم الاجتماعية المختلفة .

وقد نبه القرآن الكريم كثيرا إلى قدرة الله تعالى العظيمة في خلق الإنسان من طين ثم من ماء وكيف جعل من نسله كل هذه الأمم والأجناس واللغات والعادات والطبعات وأنها محظ تفكير وتأمل وتقليل نظر .

قال تعالى : \* أ ولم يتذكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بيتهما إلا بالحق وأجل مسمى وإن كثيرا من الناس بلقاء ربهم لكافرون \* (الروم : ٨) .

قال الفخر الرازى رحمة الله تعالى : " قوله تعالى ( أ ولم يتذكروا في أنفسهم ) لما صدر من الكفار من الإنكار بالله عند إنكار

وعد الله وعدم الخلف فيه كما قال تعالى : \* ولكن أكثر الناس لا يعلمون \* والانكار بالحشر كما قال تعالى : \* وهم عن الآخرة هم غافلون \* بين أن الغفلة وعدم العلم منهم بتقدير الله والا فأساب التذكر حاصلة وهو أن أنفسهم لو تفكروا فيهم علموا وحدانيته ومدقعوا بالحشر ، أما الوحدانية فلن الله خلقهم على أحسن تقويم " السى أن يقول : " أما دلالة الإنسان على الحشر فذلك لأنه اذا تفكر في نفسه يرى قواه صائرة الى الزوال ، وأجزاءه مائلة الى الانحلال فله فتناء ضروري فلو لم يكن له حياة أخرى لكان خلقه على هذا الوجه للفتناء عبشا " ( الرازى ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٣ ، ص ٩٩) .

وفي موضع آخر يقول تعالى : \* وفي الأرض آيات للموقتين . وفي أنفسكم أفلاتبصرون \* ( الذاريات : ٢١-٢٠) .  
ويقول تعالى : \* سبحان الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم وما لا يعلمون \* ( يس : ٣٦) .  
كما قال تعالى : \* ونفس وما سواها فالمهمها فجورها وتقواهما \* ( الشمس : ٨-٧) .

وقال تعالى : \* فلينظر الإنسان مم خلق . خلق من ماء دافق .  
يخرج من بين الصلب والترائب . انه على رجه قادر \* ( الطارق : ٨-٥) .  
ويقول تعالى : \* ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا  
لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة ان في ذلك آيات لقياً يوم  
يتذكرون \* ( الروم : ٢١) .

ويتبع ذلك أيضا التفكير في السنن والظواهر الاجتماعية ، وذلك لما فيه من الاعتبار والتدبر وما يودي إليه التفكير فيه من معرفة للمصواب واستنباط لأسباب الهلاك والخراب ومعرفة طريق الخير والصلاح قياسا على

أحداث الدهور ومصائر الأمم .

يقول جل وعلا : \* قل إنما أعظكم بواحدة . أنتقوموا لله مثنى  
وفرادي ثم تتفكروا ما بصاحبكم من جنة إن هو إلا نذير لكم بين يدي عذاب  
شديد \* ( سبا : ٤٦ ) .

ويقول تعالى : \* الله يتوفى الأنفس حين موتها والتي لم تمت  
في منامها فيمسك التي قضى عليها الموت ويرسل الأخرى إلى أجل مسمى  
ان في ذلك آيات لقوم يتفكرون \* ( الزمر : ٤٢ ) .

ففي هذه الآية الكريمة تنبيه إلى حادثتي الموت والتوم وما فيها  
من عبرة وعظة و مجال للتفكير والتأمل والاعتبار .

ويقول تعالى في موقف آخر : \* أیود أحدكم أن تكون له جنة من  
تخيل وأعتاب تجري من تحتها الأنهار له فيها من كل الثمرات وأصابعه  
الكبير ولها ذرية ضعفاء، فأصابعها اعصار فيه ثار فاحتربت . كذلك يبليس  
الله لكم آيات لعلكم تتفكرون \* ( البقرة : ٢٦٦ ) .

كما يشير تعالى إلى قصة في الاعتبار والتدبر بقوله عز وجل :  
\* واتل عليهم نبأ الذي آتيناه آياتنا فانسلخ منها فاتبعه الشيطان  
فكان من الغاوين . ولو شئنا لرفعناه بها ولكنه أخذ إلى الأرض واتبعه  
هواء فمثله كمثل الكلب ان تحمل عليه يلهم أو تركه يلهم ذلك مثل  
ال القوم الذين كذبوا بآياتنا فاقصر القصص لعلهم يتفكرون \* ( الأعراف :  
١٧٥-١٧٦ ) .

ومن الأحداث المتكررة التي تشير في الانسان التفكير والتدبر  
نزول الفيث واحضرار الأرض به حتى تصبح في غاية الجمال والزينة ، فإذا  
أتاهها أمر الله أصبحت أثراً بعد عين . وما ذلك إلا مثال على ما يجري  
في الحياة الدنيا للناس أفراداً وجماعات وأمم . يقول عز وجل : \* إنما  
مثل الحياة الدنيا كما أنزلناه من السماء فاختلط به نباتات الأرض

مما يأكل الناس والأنعام حتى اذا أخذت الأرض زخرفها وازينت وظن  
أهلها أنهم قادرون عليها أتهاها أمرنا ليلاً أو نهاراً فجعلناها  
حصيدة كان لم تغنم بالآمن.. كذلك نفصل الآيات لقوم يتفكرون \*

(يوسوس : ٢٤) .

ويقول تعالى : \* لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خائعاً  
متهدعاً من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون \*

(الحشر : ٢١) .

وقد أمر الله سبحانه وتعالى بالنظر في الأحداث ومصائر الأمم  
السابقة وقد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة من ذلك قوله تعالى:  
\* أفلم يسيروا في الأرض فینظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم \*  
أوبصيغ مشابهة .

ومن ذلك قوله تعالى : \* أولم يسيروا في الأرض فینظروا كيف كان  
عاقبة الذين من قبلهم كانوا أشد منهم قوة وأثاروا الأرض وعمروها  
أكثر مما عمروها وجاءتهم رسالتهم بالبيانات فما كان الله ليظلمهم  
ولكن كانوا أنفسهم يظلمون \* (الروم: ٩) .

وقوله تعالى : \* أفلم يسيروا في الأرض فینظروا كيف كان عاقبة  
الذين من قبلهم دمر الله عليهم وللكافرين أمثالها \* (محمد : ١٠) .

وقد كان لهذه التوجيهات الربانية الخالدة أثرها الواضح في  
الحضارة الإسلامية حيث أرسى الفكر الإسلامي قواعد وأصول عامة لمنهج  
البحث والتقصي للعلوم والواقع التاريخية وسرد الأحداث التاريخية  
وكتابتها وتمحیصها، وقواعد البحث الجغرافي والاقتصادي والنفسي في حدود  
الإمكانات التي كانت متوفرة بشكل بقى أزماناً طويلاً هادياً للبشرية

في مسيرتها الحضارية . ( عناية ١٤٠٤ هـ ، ص ٨٧ )

(٣) مجال العلوم التطبيقية : لقد نبه الاسلام وأكده على أهمية التفكير في الكون الذي يحيط بالانسان وكل ما يشتمل من عناصر مادية وحية من سماء وأرض وجبال وأشجار وأنهار وطيور ورمال وأزهار وشمار وبحار ومخلوقات مختلفة .

قال تعالى : \* ان في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات أولى الألباب . الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبه —————— ويتذكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطل سبحانك فقنا عذاب النار \* (سورة آل عمران : آية ١٩ - ١٩١) .

كما قال تعالى : \* وهو الذي مد الأرض وجعل فيها روا———ي وأنهاراً ومن كل الشمرات جعل فيها زوجين اثنين يغشى الليل النهار ان في ذلك آيات لقوم يتفكرون \* (الرعد : ٣) .

وقال تعالى : \* هو الذي أنزل من السماء ماء لكم منه شراب ومنه شجر فيه تسيمون . يثبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والأعناب ومن كل الشمرات ان في ذلك آية لقوم يتفكرون \* (النحل : ١١-١٠) .

وقال تعالى : \* وآوحى ربكم الى النحل ان اتخذى من الجبال بيوتاً ومن الشجر وما يعرشون . ثم كلي من كل الشمرات فاسلكي سبل ربكم ذلاً لا يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس ان في ذلك آية لقوم يتفكرون \* (النحل : ٦٨ - ٦٩) .

وقال تعالى : \* هؤسر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعاً منه ان في ذلك آيات لقوم يتفكرون \* (الجاثية : ١٣) .

بل لقد أمر الله سبحانه وتعالى الإنسان بالنظر في السموات والأرض والجبال والمخلوقات فقال عز من قائل: ﴿ قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغنى الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون ﴾ (يوس: ١٠١).

وقال تعالى : ﴿ فلينظر الانسان الى طعامه . أنا صبينا الماء صبا . ثم شققنا الأرض شقا . فأنبتنا فيها حبا . وعنبا وقفبا . وزيتونا ونخلا . وحدائق غلبا . وفاكهه وأبا . متعما لكم ولأنعامكم ﴾ (عبس: ٣٤-٣٥).

وان كل هذا الاهتمام بالتوجيه إلى التفكير والتدبر والنظر لمعرفة أسرار هذا الكون وحقائقه ، والقوانين التي تسيره ، ما هو إلا حلقة من ضمن حلقات البناء العلمي والفكري للإنسان المسلم.

فالإسلام نبه المسلمين منذ البداية إلى حكمة وجودهم وخلقهم  
وان ذلك كله مرتبط بالإيمان والعبودية لله تعالى ، وان من مظاهر ذلك الإيمان وتلك العبودية أن يتعامل المسلم مع المجتمع الذي يعيش فيه والكون الذي يحيط به حسب الغاية التي أرادها له خالقه وهي غاية مرتبطة بالخلافة والعمارة .

وقد وعي المسلمون الأوائل هذه الحكمة فسعوا في الأرض بحثاً ودراسة وتفكيراً وتقميماً في سبيل استكناه أسرار الكون ياعتبار ذلك عبادة من أجل أصناف العبادة . وكان ثمرة ذلك المنهج التجريبي الذي يستند على الملاحظة والتجربة والممارسة والتطبيق . والمسلمون اليوم في أمس الحاجة إلى توجيه الاهتمام إلى هذا المجال من التفكير العلمي الذي به تتحقق للأمة الإسلامية القدرة على استيعاب انجازات العصر التقنية والمساهمة في الابتكارات والاختراعات العلمية وتحقيق الاكتفاء الذاتي في المجالات الصناعية والتكنولوجيا المختلفة وذلك ما يريد له خالقها عن وجہ من عزة وكرامة .

### ضوابط التفكير العلمي في الإسلام :

في الوقت ذاته الذي أطلق الإسلام فيه العنوان لحرية التفكير، وحث عليه وجعل الأجر والثواب عليه كبيراً فاته ضبط مناهجه وأساليبه وأهدافه حتى لا يكون تفكيراً عشوائياً أو عبثياً أو مفضياً إلى الإضرار بالكرامة الإنسانية التي حبّ الله تعالى بها بني آدم ، ولا بالعزة الإسلامية التي خص الله بها المسلمين . وتلك الضوابط لم تكن بأي حال من الأحوال مثيلة ولا نقصاً ولا عائقاً للتفكير لأن تلك الضوابط تضفيه ولاتكتبه ، وتطلقه في المسار الصحيح ولا تعوقه وتعمقه وتحصبه وتخلصه من الهوى ، والجهل ، والتعصب وغير ذلك من الأخطاء التي تجعل حرية الفكر صورة بغير محتوى وشكلًا بغير فحوى وجسداً بغير روح . ( جريشة ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٤٩ ) . ويمكن تحديد تلك الضوابط في أربعة ضوابط شرطت بالغاية منه والمنهج المتبع فيه ، والوسيلة المستخدمة فيه ، وبأخلاقياته وأخيراً ضوابط تتعلق بمحالاته ، وتفصيلها كما يأتي :

(١) ضوابط تتعلق بالغاية من التفكير : فغايات الناس من التفكير تتفاوت حسب مستوى طموحاتهم والتزامهم بالمبادئ السامية . ذلك أن هناك فئة من الناس لهم غايات متذرية في هذه الحياة ، فيأتى تفكيرهم منحطاً وسخيفاً ، وهناك فئة أخرى طموحاتهم بسيطة لا تتجاوز اشباع الحاجات الجسدية وتأمين سلامتهم وهؤلاء يكون تفكيرهم بسيطاً وساذجاً ، أما أولئك الذين ترتبط طموحاتهم بغايات سامية فيأتي تفكيرهم سامية وهادفاً إلى الاصلاح والعمل المثمر البناء .

وغاية التفكير في الإسلام كما يحددها المنهج الرباني يجب أن تكون مرتبطة ومضبوطة باليقان ، وتحقيق العبودية الخالصة لله تعالى لأن كل

حياة المسلم مرتبطة بالإيمان والعبادة كما قال تعالى : \* قل ان صلاتي ونسكي ومحبتي ومماتي لله رب العالمين . لاشريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين \* ( الأتعام : ١٦٢-١٦٣ ) . فالتفكير وهو أحد مناشط الإنسانية الحياتية ما هو الا عبادة ، ولذلك فهو محكم بمعايير العبادة المتمثلة في الخلوص والطهارة والسمو وتحقيق الخير والصلاح للإنسان في دنياه وآخرته

(٢) ضوابط تتعلق بمنهج التفكير : وقد وجه الإسلام الى التزام الأسس المنهجية السليمة في التفكير مثل مراعاة مبادئ «المنطق السليم» وربط الأسباب بالنتائج والتسلسل المنطقي ، وعدم التناقض وأهمية وجود البرهان . قال تعالى : \* قل هاتوا برهانكم ان كنتم صادقين \* ( النمل : ٦٤ ) . وأهمية الملاحظة والمشاهدة في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم الظواهر الطبيعية .

ومن معالم منهج التفكير في الإسلام ان يكون ساميا في توجيهه ومحتواه ، لأن مصدره القرآن والسنة ، وتبعاً لذلك فهو تفكير كامل ومتكملاً لكمال مصدره ، كما أنه تفكير شمولي ومتعرف بالعموم والعامية لأن الرسالة الإسلامية رسالة عالمية للإنسانية كلها ، كما قال تعالى : \* وما أرسلناك الا كافحة للناس بشيراً ونذيراً \* ( سبأ : ٢٨ ) .

ومن معالمه أيضاً أنه تفكير متوازن في تناوله لأمور الدين والآخرة والجسد والروح يعالج ذلك كله بمنهج تربية ومنهج دعوة ومنهج حكم متفرد ليس له مثيل . ومن معالمه أنه منهج ثابت ومستمر دون جحود في مرونة تناسب كل زمان ومكان وذلك الشبات شابع من وحدانية الحالـق سبحانه وتعالى الذي أنزل الشريعة التي توجه ذلك التفكير بما يصلح

الانسان ويبعده عن كل زلل أو انحراف . وهو منهج يقوم على العدل وتوخي الحق . قال تعالى : « وادا حكمتم بين الناس ان تحكموا بالعدل » ( النساء : ٥٨ ) .

وهو منهج يربط الغايات بشرعية الوسائل بعكس الاتجاهات الذرائية التي تفصل بين الغاية والوسيلة، بل وتجعل الغاية الشريفة تبرر أي وسيلة للوصول إليها بصرف النظر عن طبيعتها ونوعها . ولذلك ربط الاسلام بين العمل والنية كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم : « ائما الأعمال بالنیات وائما لكل امریٰ مائوی » ( البخاری ، دهـ ، ج ١ ، ص ٢ ) .

وهو منهج يقوم على العلم والاعلام الكامل بحقيقة القافية التي يتناولها فقد نهى الاسلام عن التفكير الذي لا يبني على العلم والادراك الصحيح للأمور كما قال تعالى : « ولا تقف ماليس لك به علم ان السمع والبصر والرؤى كل أولئك كان عنه مسؤولا » ( الاسراء : ٣٦ ) .

فمنهجه التفكير في الاسلام منهج رباني يتم بالتكامل والشمول والعدل والثبات والمرونة وشرعية الوسائل والعلم والمعرفة الصحيحة للأمور .

( ٢ ) ضوابط تتعلق بأخلاقيات التفكير : فاسلام دين الأخلاق الرفيعة وقد أثنى الله تعالى على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بأنه صاحب أخلاق كريمة فقال عز وجل : « وانك لعلى خلق عظيم » ( القلم : ٤ ) .

وترتبط كل حياة المسلم في جميع شؤونه في عباداته ومعاملاته بذلك النمط السامي من الأخلاق الكريمة ، فتجعل تفكيره منضبطاً ومتزمراً

• جريشة ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٥٠ - ٧٠ )

(٤) ضوابط تتعلق بمجال التفكير : وتحديد مجال التفكير فسي  
الاسلام نابع من نظرة صحيحة وسليمة الى الطبيعة البشرية المتصفه بالنقص  
ومحدودية الامكانيات على الرغم مما منحه الله تعالى لها من قدرات ومواهب  
فالكمال لله وحده ، ولذلك نهى الاسلام الانسان من التفكير خارج حدود  
طاقته وقدرته البشرية مثل التفكير في ذات الله وفي بعض القهایا كالروح  
وسوى ذلك فالمسلم مكلف بالتفكير العميق الایجابي في جميع مجالات المعرفة  
الدينية والانسانية والطبيعية ضمن اطار مقتن ومتضيئ من المبادئ  
والتعاليم الشرعية والفكرية والعلمية .

◆ ◆ ◆

### ضمانات التفكير العلمي في الإسلام :

ان الضوابط التي حددها الإسلام للتفكير وال مجالات والغايات التي وضعها له أيضاً لتأكد على مدى اهتمام الإسلام به واعتباره قضية ذات بال ومن الخطورة بحيث يقتضي ذلك تحديد مساراتها واتجاهاتها وأطرها التي تضبطها بالشكل الذي يحقق المنفعة والخير لكل من يتلزم بها .

وهكذا اشتغلت الشريعة الإسلامية على التعاليم والتوجيهات التي تتحقق تلك الأهداف بما لا يمكن أن يقارن مع أي ملة أو مذهب أو شريعة . وأهم تلك الضمانات :

(١) ضمان حفظ العقل : والعقل هو أداة التفكير ، والتفكير هو المهمة المناطة بالعقل . فإذا كان العقل سليماً واعياً جاء التفكير سليماً وأنتج ثماراً ناضجة من الأفكار والنتائج والأراء . أما إذا كان العقل معتلاً أو غير واع فأن التفكير سيكون دون ريب مغطلاً أو فاسداً .

ولذلك أولى الإسلام اهتماماً واضحاً بحفظ العقل وسلامته من كل شرر يمكن أن يعيقه عن أداء وظائفه التي يأتي على رأسها التعرف على الخالق والإيمان الراسخ به تعالى وفهم تعاليمه وشرعه .

والقرآن الكريم الكتاب المنزل على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم يمجد العقول ويكرمه ويرفعه إلى أعلى المقامات ويدعو إلى تنميته وازكيائه وتصريفه في خير البشرية ديننا ودينياً ، بشكل معمد في كتاب سماوي سواه ، حتى أنه تكررت الإشارة إلى أهمية العقل ومتراوحته ومشتقاته في آياته الكريمة أكثر من ثلاثة عشرة مرة . (الزناتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٢ )

ولما للعقل من أهمية في ضبط حياة الإنسان ليسير على المنهج السليم ولا ينحرف عنه فقد شرع الإسلام تشعيات وتعاليم كثيرة لحفظه وسلامته ومنها :

أ - تحريم تعاطي المسكرات والمخدرات التي تذهب العقل وتحجبه عن الموعي كما ثبت بالنصوص القرآنية والحديث الشريف . قال تعالى : \* يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأذالم رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون \* ( المائدة : ٩٠ ) . " عن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم ق قال : (( كل شراب أسكر فهو حرام )) ( البخاري ، دمت ، ج ١ ، ص ٦٦ ) . فالإسلام يريد أن يظل العقول واعية فعالة بشكل دائم دون أي عوارض أو عقبات تحول بينه وبين القيام بوظائفه السامية . وقد جعله الإسلام واحدا من المضرورات الخمس التي شدد على حفظها وصيانتها وعدها من أهم مقاصد الشريعة الإسلامية وهي الدين ، والعقل ، والعرض ، والنفس ، والمال .

ب - النهي عن تعطيل العقل ومتابعة الآخرين بدون تفكير وتدبير . ولذلك نهى الإسلام على الذين لا يستخدمون عقولهم في الأمور التي تعود عليهم بالنفع بأسلوب مؤثر جدا . ( طبارة ، ١٣٨٦ هـ ، ص ٢٦٤ ) . قال تعالى : \* ان شر الدواب عند الله الهم البكم الذين لا يعقلون \* ( الانفال : ٢٢ ) . وقال عز وجل : \* ألم تر أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون ان هم الا كالاتمام بل هم أضل سبيلا \* ( الفرقان : ٤٤ ) . وندد بالمشركين الذين تشتتوا بـما كان يعبد آباءهم من أحشام وأوشان دون تفكير وفهم . قال تعالى : \* وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألقينا عليه آباءنا أولو كان آباءهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون \* ( البقرة : ١٧٠ ) .

ولذلك حذرت الشريعة الإسلامية من تعطيل العقل عن التفكير لأنّه يتدبّي بالانسان الى مرتبة السواد ، ويقيم الحجة على نفسه ، فقد أعطاه الله تعالى الارادة والاختيار وحمله المسؤولية في تنمية تفكيره وتسخيره فيما يصلح دينه ودنياه وهو محاسب على تعطيله أو استغلاله في الخير أو الشر وفي سبيل الهدایة أو الفساد .  
( الزناتي ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٨ )

وقد نهى الرسول عليه الصلة والسلام أن يكون المرء امعنة يسيراً مع الناس دون تفكير وتمحيص " عن حذيفة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (( لا تكونوا امعنة تقولون ان احسن الناس احسناً وان ظلموا ظلمنا . ولكن وطنوا انفسكم ان احسن الناس ان تحسنوا وان أساءوا فلاتظلموا )) ( الترمذى ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٤ ، ص ٣٢٩ ) . وبين الأمر باستخدام العقل والمحافظة عليه واستعماله في النظر والتدبر والتأمل والتفكير وبين النهي عن تعطيله وتجميده تتحقق العناية الواضحة من الاسلام بهذا الأمر وتلمس مدى حرمه على توجيهه في سبيل تحقيق الخير والسعادة للانسان .

وفي ظل هذه الاحتياطات التي شرعها الاسلام لحفظ العقل يتحقق المناخ البصري للتفكير السليم المفيد والمثير الذي يصدر من عقول سليمة وأباب ناضجة حفظها شرع الله وصانها .

(٢) ضمان حرية الرأي والاعتقاد : فالاسلام دين الحرية الكريمة وليس من المفالة أن نقول أن هذه السمة كانت من أحسن الاسلام عقيدة وتشريعه . فمنذ أول خطوة في تاريخ الدعوة الاسلامية نادى محمد صلى الله عليه وسلم الى التحرر من قيود عبودية الاوثان والاصنام التي لم يكن يربط العرب بها الا انهم وجدوا آباءهم لها عابدين فساروا على نهجهم حتى مع عدم القناعة

بما يفعلون . قال تعالى : \* بل قالوا إنا وجدنا آباءنا على أمة واتا  
على آثارهم مهتدون \* ( الزخرف : ٢٢ )

وقد عد الاسلام كرامة الانسان الأساس لفكرة الحرية والمساواة  
ولذلك ظل يسعى جاهدا إلى حماية النوع الانساني وحفظ حقوقه ومصالحه  
وتحقيق أكبر نصيب له من السعادة والخير .

كما تبرز الحرية الفردية بوضوح في الاسلام في كلمة التوحيد ،  
أن الموحد لسلطان لأحد عليه إنما السلطان عليه لله تعالى وحده ، ولذلك  
ارتقت نفسم المؤمن إلى أعلى مواطن الحرية والعزة والأنفة والاباء  
والشجاعة . ( معرفة ، ١٣٩٥ هـ ، ص ٢٦٠-٢٦١ )

ولذلك تحررت قوّل الناس حتى لو كانت أجسادهم معلوكة كما كان  
بلاد رضي الله عنه يعاني من التعذيب الشديد ويرفض مع ذلك التنازل عن  
عقيدته ودينه فضرب مثلاً حيا على تحرر النفوس والعقول والأرواح من  
العبودية للبشر على الرغم مما يتعرض له الجسد من أقسى أنواع التعذيب  
وأشد أصناف التنكيل . فقد حرر الاسلام الانسان من العبودية للفكر  
ومفاهيم الموروثة ، والتي لم يكن يجرؤ أحد على مناقشتها أو التفكير  
فيها وفي مدى سلامتها .

وقد منح الاسلام كل فرد الحق في ابداء رأيه عن أي طريق شاء  
وجعل من أظهر صفات المؤمنين أنهم يجهرون بما يرون انه حق ولا تأخذهم  
فيه لومة لائم . ومن ذلك حرية النقد والتقويم والاملاح . ( رضوان ، ١٩٨٢ م ،  
ص ١١٦ ) . ففي ظل هذا المناخ الصحي من الحرية في العقيدة والفكر  
والسلوك أطلق الاسلام عنان العقول لتفكير وتبعي وتأمل وتدرك . وتبتعد  
وتتأمل وتدرك وتناقش وتحاور .

ولعل قمة الحريات التي أكدتها الاسلامي حرية الاعتقاد قال تعالى:

\* لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوشقي لا انفصال لها والله سميع عليم \*

( البقرة : ٢٥٦ )

فمن أبرز مبادئ الاسلام في حرية الاعتقاد عدم اجبار أحد على ترك دينه ، وحرية المناقشة الدينية ومجادلة أهل الكتاب بالي هي أحسن والتأكيد على أهمية تأسيس العقيدة على اليقين والاقتناع وليس الاتباع فقط . ( شلتوت ، ١٩٦٦ م ، ص ٥٦٥ )

ولذلك كان الفاتحون المسلمين اذا توجها الى بلد من البلدان يطالبون اهلها اولا بالاسلام ، فان أبوا فالجزية ، فان أبوا فالحرب ، فت تكون الحرب بعد امتناعهم عن الدخول في الاسلام أو دفع الجزية ، كما انهم لا يفرضون دينهم عليهم بل يتذرون لهم حرية الاختيار فباستطاعتهم اذا رفضوا الدخول في دين الاسلام أن يدفعوا الجزية ويبقوا على ملتهم ويقوم المسلمون بحمايتهم ورعايتهم . ومن اعظم سمات الاسلام أنه كفل حق التفكير بصوت مسموع وضمن حرية ذلك للناس ويؤكد ذلك قصة الشاب الذي جاء يستاذن رسول الله صلى الله عليه وسلم في الرزق حيث أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم ينهره ولم يزجره في الوقت الذي فعل الناس ذلك معه بل ترك له حرية التعبير عن رأيه ثم أقنعه بالحججة والبرهان على خطئه .

(٣) ضمان حق الاجتهاد والحق عليه : ولاشك أن الوسيلة الفعالة المثمرة في الاجتهاد هي التفكير ، ولذلك فان مرتبة المجتهد لا يصلها كل من تصدر لها بل ان لها صفات وشروطًا معروفة تجعل من المجتهد امراء شافعياء لما لا يصدر عنه الا فكر شاقب ورأي صائب .

" والاجتهد بذل الجهد في استنباط الحكم الشرعي مما اعتبره الشارع دليلاً وهو كتاب الله وسنة نبيه " (الحضرمي، هـ ١٤٠١، ص ١١٤)، وقد وقع الاجتهد في الإسلام نصاً وعرفاً وتقليداً ان مع هذا التعبير . ونعني بالتقليد هنا حسن القدوة بالأولين والتبعين من السلف الصالحة وأول الأولين نبي الإسلام عليه السلام ثم الخلفاء الراشدون ومن تبعهم في العصور التي اشتلت فيها حاجة المسلمين إلى الاجتهد .

ولاتتفاوت بين الاجتهد والعمل بالنص ، وليس التفكير في الإسلام عوضاً من النص أو ما يشبه النص في الأحكام بل هو فريضة عليها مطلوبية لذاتها ولما يتوقف عليها من فهم الفرائض الأخرى . (العقاد، هـ ١٣٩١، ص ١٣٥) .

ومن أبواب الاجتهد القياس وهو أن يصل المجتهد إلى حكم لم يرد فيه نص من كتاب أو سنة ، قياساً على ما ورد فيهما من نصوص فسي أمرور تشبيه في العلة والقصد .

ومن أبوابه أيضاً الاستحسان وهو أن يفاضل المجتهد بين أمرين مستندين إلى النصوص ترجيحاً لأحدهما على الآخر .

ومنها المصالحة المرسلة وهي التي لم تتقييد بمعنى ولم يسبق لها نظير ولكنها عمل تتحقق به مصلحة الأمة في حال من الأحوال . (العقاد، هـ ١٤١٦، ص ١٣٩١) .

ومنها العلة التي تكشف عن غاية الحكم وادراك سببه . وقد أقر القرآن الكريم والسنّة الشريفة الاجتهد ونديباً إليه ، وفي القرآن الكريم إشارة إليه في قوله تعالى : **﴿إِنَّمَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ﴾** (الأنعام : ٣٨) . يقول الفخر الرازى رحمة الله : " إن القرآن

دل على أن الأجماع وخبر الواحد ، والقياس حجة في الشريعة فكل مسائل  
عليه أحد هذه الأصول الثلاثة كان ذلك في الحقيقة موجوداً في القرآن  
حتى يقول " فكل حكم ثبت بطريق من هذه الطرق الثلاثة كان في الحقيقة  
ثابتًا بالقرآن فعند هذا يصح قوله تعالى : \* ما فرطنا في الكتاب من  
شيء \* هذا تقرير لهذا القول " (الرازي ، ١٤٠٥ هـ ، ج ١٢ ، ص ٢٢٦) . وفي  
ذلك دليل على جواز الاجتهاد وصحة الأحكام المتبثثة عنه والمعتمدة على  
أصول التشريع ومصادرها في القرآن الكريم والسنّة الشريفة .

وفي حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه عندمابعثه الرسول صلى الله عليه وسلم الى اليمن دليلاً وافعاً من السنة الشريفة على صحة الاجتهاد بل والحدث عليه ، بل ان الحديث الذي سبق عرفة ايضاً والذى يبين أن المجتهد اذا أصاب فله اجران ، و اذا أخطأ فله اجر دليل آخر ايضاً عليه .

وهكذا يفتح الاسلام مجالاً لـ التفكير المثير بفتح باب الاجتهاد لأن هذه  
لاجتهاد بلا تفكير ، بل ان كلمة اجتهاد فيها من معانٍ الجهد والمشقة  
ومعانٌ التفكير ماهو واضح وظاهر.

(٤) فضان مبدأ الشورى : وهو من المبادئ الأصلية في الإسلام  
وقد أمر الله تعالى رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم أن يشاور أصحابه  
الكرام عز من قائل : \* فيما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً  
على قلب لانفروا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر  
فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتقين \* (آل عمران : ١٥٩)  
قال ابن كثير رحمة الله : " ولذلك كان رسول الله صلى الله عليه وسلم  
يشاور أصحابه في الأمر إذا حدث تطبيباً لقلوبهم ليكون أنشط لهم فيما  
يفعلونه كما شاورهم يوم بدر في الذهاب إلى العير فقالوا: يا رسول الله  
لو استعرضت بنا عرض البحر لقطعناه معك ، ولو سرت بنا إلى بر الغمام

لسرنا معك ولانقول لك كما قال قوم موسى اذهب أنت وربك فقاتلا إنما  
هاهنا قاعدون ، ولكن نقول اذهب فتحن معك وبين يديك وعن يمينك وعن  
شمالك مقاتلون ، وشاورهم أيضاً أين يكون المنزل حتى أشار المنذر بن  
عمر بالتقدم أمام القوم وشاورهم يوم الخندق .. الخ " ( ابن كثير ،  
دلت ، ج ١ ، ص ٤٢٠ ) .

كما امتدح الله تعالى المؤمنين بهذه السمة والميزة الكريمة  
فقال تعالى : \* والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شوري  
بینهم وما رزقناهم ينفقون \* (الشوري : ٣٨) ويكتفي اعلاه ورقة لهذا  
المبدأ أن تسمى سورة من سور القرآن الكريم باسمه .

يقول سيد قطب رحمه الله (١٤٠٢هـ) "وهنا في هذه الآيات يصوّر  
خصائص هذه الجماعة التي تطبقها وتميزها . ومع أن هذه الآيات مكية ،  
نزلت قبل قيام الدولة المسلمة في المدينة ، فاننا نجد فيها أن من صفة  
هذه الجماعة المسلمة " وأمرهم شوري بـ بينهم " مما يوحي بأن وضيع  
الشوري أعمق في حياة المسلمين من مجرد أن تكون نظاماً سياسياً للدولة  
فيهو طابع اساسي للجماعة كلها ، يقوم عليه أمرها كجماعة ثم يتشرب من  
الجماعة إلى الدولة بوصفها افرازاً طبيعياً للجماعة " ( ج ٥ ، ص ٣٦ ) .

ولقد جعل القرآن الكريم اتخاذ القرار في بعض الأمور والأحكام  
الشرعية مرهوناً بالتشاور بين أصحاب العلاقة يبين ذلك قوله تعالى :  
\* فان أرادوا فصالاً عن تراضي منهما وتشاور فلا جناح عليهما \* الآية .  
( البقرة : ٢٣٣ ) .

" ويروى عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : ما رأيت أحداً أكثر  
مشورة لصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم " ( الترمذى ، ١٤٠٨هـ ،  
ج ٥ ، ص ١٨٦ ) . وبذلك يضرب الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام المثل

والقدوة لأصحابه وللمسلمين عامة في أهمية الشورى في الحياة وأثرها الفعال في الوصول إلى القرار السليم ، فإذا كان محمد بن عبد الله عليه الصلة والسلام النبي الذي يوحى إليه والذي يعد أكمل وأفضل وأعقل البشر ، يستشير أصحابه امثلاً لأمر ربه وعملاً بهذه المبدأ الكرييم مما أحرى كل مسلم باتباع ذلك النهج والعمل به .

ومن ندبه عليه الصلة والسلام إلى الشورى " عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إذا كان أمراؤكم خياركم وأغنىاؤكم سباءكم وأموركم شوري بينكم فظهر الأرض خير لكم من بطنها . وإذا كان أمراؤكم شراركم وأغنىاؤكم بخلاءكم ، وأموركم إلى نسائككم فبطن الأرض خير لكم من ظهرها " . (الترمذى ، ١٤٠٨ ، ج ٤ ، ص ٤٥٩) .

كما أكد عليه الصلة والسلام على وجوب النصح والمدق على من استشاره أخوه المسلم " فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : المستشار مؤتمن " . (ابن ماجة ، ١٤٠٨ ، ج ٢ ، ص ٣٠٨)

وقد ثبت عنه عليه الصلة والسلام أنه استشار أصحابه في كثير من المواقف مثل يوم بدر وأحد ، ويوم الحديبية ، وفي كثير من أمور الدين مثل طريقة النداء إلى الصلة كما ورد في الحديث .

وما أعطى القرآن الكريم والسنّة الشريفة كل ذلك الاهتمام بالشوري بين أبناء المجتمع الواحد إلا لأهميته الكبرى في بناء المجتمع المتماسك ، وأثره الفعال في الوصول إلى القرار الصائب عن طريق تبادل الآراء وتقليل الأمور وتداوِل وجهات النظر ، مما يتّيح الفرصة الجيدة للمساهمة من كل أفراد المجتمع القادرین والمؤهلین لذلك ، ويشجع على إشارة التفكير واعمال العقول في سبيل تحقيق أفضل النتائج والأهداف .

(٥) ضمان مبدأ المساواة العادلة : وقد ساوي الاسلام بين الناس عامة ، عرببيهم وعجميهم وأبيضهم وأسودهم ، وكبيرهم وصغيرهم ، ولكنها مساواة عادلة وليس مساواة هوجاء كتلك التي قامت تنادي بها الثورات القديمة والحديثة في مختلف أصقاع الأرض .

فالاسلام ساوي بين الرجل والمرأة مثلا في بعض الامور وخاصة تلك التي تتعلق بالعبادات وشوابها فليست صلة الرجل افضل من صلة المرأة وليس صيامه افضل من صيامها بل كلهم عند الله سواء وكلهم ينال حظه من الشواب بقدر عمله واحسانه . ولكن من جانب آخر لم يساو بينهما في بعض الامور مثل الارث ، وبعض التكاليف والعبادات ، ولذلك قلنا انهما مساواة عادلة فالعدل هنا هو أساس الأمر كله .

وقد دخل الناس في دين الله آفواجا فتشكلت أمة الاسلام ففي أول تشكيلها من العرب والعجم والأحباش والروم والفرس كانوا اخوة لهم يتمتعون بالحقوق نفسها وعليهم الواجبات نفسها ، وقد قرر القرآن الكريم ذلك في قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّنْ ذِكْرٍ وَّأَنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شَعُوبًا وَّقَبَائِلَ لِتَعْرَفُوا أَنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَنْتُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ حَبِيبٌ ﴾ (الحجرات : ١٢) فمعيار التمييز هنا هو مستوى التقوى فكلما زادت التقوى ارتفعت مكانة المسلم عند الله من أي لون كان ومن أي جنس هو .

ولفرق بين الرجل والمرأة أمام الله حيث يقول تعالى : ﴿ وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالَحَاتِ مِنْ ذِكْرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا ﴾ (النساء : ١٢٤) . وقال تعالى : ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذِكْرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيهِنَّ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنُجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ يَأْتِسُنَّ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ (آل عمران : ١٦٥) . وقال تعالى : ﴿ مَنْ عَمِلَ سَيِّئَاتٍ فَلَايَجِزِي إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذِكْرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يَرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴾ (غافر : ٤٠) .

وهذا المبدأ الذي رسمه القرآن الكريم في نفوس المسلمين هو  
الذي جعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه يستمع لرأي امرأة من بين  
آلاف الصحابة كما هو معروف في قصة تحديد المهر . فقال قوله المشهورة :  
اصابت امرأة وأخطأ عمر . وفي مناخ كهذا يجد التفكير الحر الطريق طريقة  
للتعبير عن كون النّفوس وذخائر العقول ، فيخرج ببنيو يصلح ويصحح  
ويشيد حضارة الأمة .

وقد أكد الرسول عليه الصلة والسلام أن معيار التفاضل بين  
الناس هو التقوى وليس الجنس ولا اللون ولا غيره كما قال عليه الصلة  
والسلام " لافضل لعربي على عجمي ولا ذبيحي على أسود الا بالتقوى " <sup>(\*)</sup>  
( ابن حشيش ١٩٦٩ ، ج ٥ ، ص ٤١١ ) . وجاء في سنن الترمذى عن ابن عمر  
رضي الله عنهما " أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خطب الناس يوم فتح  
مكة فقال : يا أيها الناس إن الله قد أذهب عنكم عبادة (\*) الجاهليّة  
وتعاظمها بأبائهم فالناس رجال : بر تقي كريم على الله ، وفاجر شقي  
هين على الله والناس بنو آدم وآدم من تراب " ( الترمذى ١٤٠٨ ، ج ٥ ،  
ص ٣٦٣ ) . كما يبين أن كل المسلمين أخوة لبعضهم على بعض حقوق كثيرة  
" فقد روى عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه  
 وسلم قال : المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ، من كان في حاجة أخيه  
 كان الله في حاجته . ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله عنه بيها كربة من كرب  
 يوم القيمة ، ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيمة " ( أبو داود ١٤٠٠ ،  
 ج ٥ ، ص ٢٢٥ ) .

وبهذا المبدأ العظيم يشعر كل فرد في المجتمع المسلم أن له الحق  
في ابداء رأيه ومساهمة في الادلة بوجهة نظره دون اعتبار لجنسه أو لونه  
 أو نسبة بل المعول عليه أساسا هو عدالته واستقامته وصواب رأيه ،

(\*) أي نعوتها وكبرها وفخرها .

ما يفسح المجال ويهيئ المناخ للتفكير المفيد من قبل كل فرد قادر  
عليه في المجتمع المسلم بل ويشعر معه بأن عليه مسؤولية وأمانة  
المساهمة في كل قضية او مشكلة تواجه اخوانه المسلمين في أي بقعة من  
بلاد الاسلام .

• • •

بعض أساليب تربية التفكير العلمي في الإسلام :

(١) أسلوب الاقناع بالحججة والبرهان وأثره في تربية التفكير العلمي:  
لقد عرض القرآن الكريم كثيراً من المواقف التي جادل وحاج فيها الكفار  
والمشركين والمنافقين وأهل الكتاب في قضايا وأمور كثيرة بالحججة  
والمنطق والبرهان . يقول ابن القيم رحمة الله تعالى : "إذا تأملت  
القرآن وتدبرته وأعرته فكراً وافياً اطلعت فيه من آسرار المناقشات  
وتقرير الحجج الصحيحة وابطال الشبه الفاسدة ونكر النتف وفرق المعارض  
والمنع على ما يشفي ويكفي لمن بصره الله وأنعم عليه بفهم كتابه ".  
( ابن القيم ، دمت ، ج ٤ ، ص ٣٦٠ )

ولاشك أن اهتمام القرآن الكريم بهذا الأسلوب فيه تربية عظيمة  
للمسلمين ، وذلك بتوجيههم إلى اتباع هذا الأسلوب الرأقي والحضاري  
في الدعوة وفي عرض الأفكار والآراء ، والتغلب على الاختلاف في الآراء  
والمفاهيم بطرق ودية ومنطقية ترضي العاطفة وتقنع العقل . ومن غير  
حاجة إلى الاصطدام والصراع . وذلك من خلال ما يشار إليه . أحياناً بـ أدلة  
الاختلاف ، وهو ماجسته وأبرزته الآية الكريمة في قوله تعالى : \* ادع إلى  
سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بما هي أحسن ان ربكم  
هو أعلم بمن خل عن سبيله وهو أعلم بالمهددين \* ( السنن : ١٢٥ )

وفي اشارة الآية الكريمة إلى المجادلة بما هي أحسن توضيح إلى  
قيمة التعامل بالحسنى والتفاهم والمؤونة في المجادلة ، فليس المعيار  
هو امتلاك البرهان والحججة القوية فحسب ، بل لابد من تدعيم الموقف أيضاً  
باللطف واللين ومعاملة الحسنة في المجادلة حتى يتحقق التكامل بين  
قوة الحجة ولطف الأسلوب مما يتحقق معه أقوى الأثر .

" وما الحجج والبراهين والأدلة المقنعة التي كان يسوقها  
رسول الله صلى الله عليه وسلم في دعوته إلا نتيجة لإيمان يقيني راسخ  
بربه تعالى عن اقتناع عقلي قائم على تفكير واع وتبصر نافذوتدين  
حصيف " ( الزنتاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٥١٩ ) ٠

ولقد اهتم علماء السلف بابراز هذا الجانب في القرآن الكريم  
والسنة الشريفة لما له من تأثير بالغ في القلوب والآنفون ، ومن ذلك  
تخصيص ابن القيم رحمة الله لبعض الفصول في كتابه " بدائع القوائد "  
لهذا الغرض حيث يقول : " فصول عظيمة النفع جدا في ارشاد القرآن  
والسنة الى طريق المناورة وتحصيدها ، وبيان العلل المؤثرة والفروق  
المؤثرة وأشارتها الى ابطال الدور والتسلسل بأوجز لفظ وأبینه ، وذكر  
ماتفهمناه من التسوية بين المتماثلين والتفريق بين المختلفين ، والأجوبة  
عن المعارضات ، والفاء ما يجب الفاء من المعانى التي لا تأثير لها ،  
واعتبار ما ينبغي اعتباره ، وأبداء تناقض المبطنين في دعويه  
وحجمهم وامثال ذلك ، وهذا من كنوز القرآن التي فلعنها أكثر المناظرين  
فبوضعوا لهم شريعة جدلية فيها حق وباطل ، ولو أعطوا القرآن حقه لرأوه  
وافيما بهذا المقام كافية فيه مغنيا عن غيره ٠٠ " ( ابن القيم ، دمت ،  
ج ٤ ، ص ١٢٦ ) ٠

وحيث أن علماء السلف بما اكتسبوه من أخلاق الإسلام وبما وعوه من  
ارشاده وهديه كانوا مثلا لالتزام والالتزام فلا يتتجاوزون حدودهم ،  
ولا يخرجون عمما رسمه الدين لهم ، فقد اتسمت جهودهم الفكرية والعلمية  
بالسمات الإيجابية الواضحة في كل مسألة يتناولونها وكل فن يطرقونه .

ولذلك فانهم " كانوا يفهمون منهج القرآن في مجادلاته طيبـا  
وبيانـا ويلمحون اليـها في أحاديثـهم عرضا لا غرضا ، وقد يمتنع البعضـ

منه عن الخوض في الجدل من باب سد النزاع ، لئلا يقع الناس في محظوظ النزاع والجدال ، ولكي لايفتح لهم بباب المراء والجدل ، اذ لو دخل هذا الباب كل داخل بغير حدود او قيود لاته في غياب التجاجة والخصومات واستعمل الجدل في غير موضعه وربما نحا به منحى الغرور والمراء ، لهذا زهد كثير منهم في تقرير قواعد الجدل وسرد موافقه وأهدافه " ( الأمعي ، ١٤٠٤ هـ ، ١٥ ) .

وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب المجادلة والاقناع والحجج في موافق كثيرة ولأغراض مختلفة كان من أبرزها مايلي :

١- الغرض الأول : الرد على الخصوم بالحجج والبراهين ومساقه من الأدلة لتشتيت العقائد وتقرير قواعد الملة مجاجة على السنة رساله وأنبيائه ، وما ألهمه الله عباده الصالحين من قول بالحق ودفع للباطل وهذا هو الجدل بالحق بل هو أمر ضروري لتبليغ رسالة الله تعالى لأهل الأرض ، وهو جدل يتميز باشتماله على التوجيه والإرشاد إلى جانب الإلزام والإقحام .

٢- الغرض الثاني : الموافق التي جاءت في القرآن الكريم على طريقة الحوار ، والقصد منها الاسترشاد وحب الاستطلاع والنظر إلى العفة والاعتبار ، أو الترجي والدعاة ومن قبيله جدل إبراهيم عليه السلام مع ربه حينما طلب منه أن يريه كيف يحيي الموتى قال تعالى : ﴿ وَادْعُ إِبْرَاهِيمَ رَبَّكَ أَرْسِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوْلَمْ تَؤْمِنَ ، قَالَ : بَلِّي وَلَكِ لِيَطْمَئِنَ قَلْبِي . قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فصَرِّهُنَّ إِلَيَّ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزءًا شَمَادِعِهِنَّ يَأْتِينَكَ سَعِيَا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ ( البقرة : ٢٦٠ ) .

٣- الغرض الثالث : هو ما يأتي على السنة الكفار والشركىن وأهل الكتاب والمنافقين من الاعترافات والشهادة والدعوى الباطلة

التي حكها القرآن الكريم وبين بطلانها وفسادها ، وهي من نوع الجدل بالباطل كما قال تعالى : ﴿ كذبوا قبلهم قوم نوح والحزاب من بعدهم وهما كل أمة برسولهم ليأخذوا وجادلوا بالباطل ليذبحوا به الحق فأخذتهم فكيف كان عقاب ﴾ ( غافر: ٥ ) . ومن أمثلة ادعاءات الكفار قول اليهود والنصارى أنهم أبناء الله وأحباؤه قال تعالى : ﴿ وقالت اليهود والنصارى نحن أبناء الله وأحباؤه قل فلم يعذبكم بذنبكم بل أنتم بشر من خلق يغفر لمن يشاء ويعذب من يشاء ولله ملك السموات والأرض وما بينهما وإليه المصير ﴾ ( المائدة : ١٨ ) . ( الالمعي ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٢٦ ) .

وال المسلم في أمس الحاجة دائماً وخاصة في هذا العصر إلى استيعاب هذه الاصناف للاستفادة منها في ترسين إيمانه وعقيدته ، وفي الذب عن دينه وشرعه واثبات بطلان كل ما يوجه إليها من شبكات وادعاءات باطلة من خلال الغزو الفكري والمذاهب الهدامة ووسائل الأعلام المختلفة التي استطاعت بتقنيتها المتقدمة أن تستميل العقول وتستهوي العواطف وتؤثر في الاتجاهات والمفاهيم .

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن هناك صفاتان من الجدل ، صفات مقبولة ومندوبة ومكرورة ومذمومة .

والجدل المقبول هو ما كان بنية سليمة وطريقة صحيحة ونتج عنه الخير وهو ما أمرت به الآية الكريمة صراحة في قوله تعالى : ﴿ ادع الناس سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بما تتي هي أحسن . ان ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهددين ﴾ ( النحل : ١٢٥ ) .

ومما يدل على النوع المقبول ما كان يقوم به بعض الصحابة من مجادلة الرسول صلى الله عليه وسلم ولم يكن يماني في ذلك بل لعل مجادلة الصحابية

خولة بنت شعبة فيزوجها حتى نزلت فيها سورة من القرآن تتلى على مسر الأرمان . ومن أمثلة أسلوبه عليه الملاة والسلام في الاقناع والحوار مارواه البخاري رحمه الله تعالى من حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلاً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال يا رسول الله ولد لي غلام أسود ، قال: هل لك ابن؟ قال: نعم . قال: ما ألوانها؟ قال: حمر قال: هل فيها أورق؟ قال: نعم . قال: فما ذلك؟ قال: لعل نزعه عرق . قال: فلعل ابنك هذا نزعه " ( البخاري ، دمت ، ج ٦ ، ص ١٧٨ ) .

في بهذا الأسلوب الرأقي في التسلسل المنطقي للأمور واقامة الحجة والدليل القاطع يبين لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم الطريقة المثلثة في القياس الصحيح والاستنتاج السليم المبني على مسلمات وأسس منطقية لاخطأ فيها مما يجعل المستمع أو القاريء يطمئن إلى سلامة النتيجة ويقبل الرأي والحكم بنفس رأفية وقلب مطمئن كما حصل للشاب الذي جاء يستأذن الرسول صلى الله عليه وسلم في الزنى وهو من الكبائر ، فلما عرفه عليه الملاة والسلام ولم يبهنه أو يطعن في عقله أو عقيدته ، بل قربه إليه وأخذ يناقشه ويدلي له بالحجج تلو الحجج حتى قام من عنده مقتنعاً بحكم الاسلام في تحريم الزنى ، وثبت ذلك كله لديه دعاء الرسول صلى الله عليه وسلم له كما جاء في الحديث " فعن أبي أمامة رضي الله عنه قال : إن فتى شاب أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال : يا رسول الله أذن لي بالزنى . فأقبل القوم عليه فرجوه وقالوا : مه ، مه ، فقال : أذننا منه قريباً قال فجلس قال : أتحبه لأمك؟ قال : لا والله جعلني الله فدائكاً . قال : ولا الناس يحبونه لأمهاتهم . قال : أفتح به لابنك؟ قال : لا والله يا رسول الله جعلني الله فدائكاً . قال : ولا الناس يحبونه لبناتهم . قال : أفتح به لأخواتهم . قال : لا والله جعلني الله قدائكاً . قال : ولا الناس يحبونه لأخواتهم . قال : أفتح به لعمتك؟

قال: لا والله جعلني الله فداءك . قال : ولا الناس يحبونه لعematهم .  
قال : أفتح به لخالتك ؟ قال : لا والله جعلني الله فداءك . قال :  
ولا الناس يحبونه لخالتهم . قال : فوضع يده عليه وقال: اللهم اغفر ذنبه  
وطهر قلبه وحصن فرجه . فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت الى شئٍ " .  
( ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٥ ، ص ٢٥٦ )

ومن الآثار التربوية التي تستثير التفكير لدى السامع أو القارئ  
من خلال الجدل والاقناع بالبراهين مايلي :

١ - أن الحوار الجدي يربّي الحماسة للحق وتحري المواب والرغبة  
في الحجة الدافعة وهذا من الاساليب الربانية التي يجب الحرص على  
تنميتها عند الناشئين .

٢ - أنه يربّي عن طريق الابحاث كراهية الباطل والأفكار الشركية الالحادية  
وببيان تفاهة هذه الأفكار وبطلانها .

٣ - أنه يربّي العقل على التفكير السليم والوصول إلى الحقائق بأسلوب  
صحيح مثل :

أ - أسلوب الحصر والحجّة المفجحة أو ما يسمونه الثالث المرفوع ،  
فإذا كان هناك ثلاثة حلول لرابع لها وأسقطنا حلین تعين  
أن يكون الثالث هو المواب الذي شرفة ونقيم له وزنا كقوله  
تعالى : \* أَمْ خلقوْا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالقُونَ \* ( الطور: ٣٥ ) .

ب - القياس الصحيح مثل قوله تعالى باسطرا رأي المنكريين للبعث :  
\* وَقَالُوا أَئِذَا كُنَّا عَظَاماً وَرُفَاتًا أَئْنَا لَمْ يُبَعْثُرُونَ خَلْقَ  
جَدِيدًا قَلْ كُونُوا حَجَرًا أَوْ حَدِيدًا . أَوْ خَلْقًا مَا يَكْبُرُ فِي  
مَدُورِكُمْ فَسِيقولُونَ مَنْ يَعِدُنَا قَلْ الَّذِي فَطَرْكُمْ أَوْ مَرْأَة  
فَسِيَنْخضُونَ إِلَيْكُمْ رَؤُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَى هُوَ قَلْ عَسَى أَنْ يَكُونُونَ

قربيا \* ( الاسراء : ٤٩-٥١ ) . وفي هذه الآيات الكريمة اشارة الى قياس البعث على الخلق الأول فكما تم الاول من العدم فلا شك أن الثاني ممكنا بل هو أهون .

وكقوله تعالى : \* أفعيينا بالخلق الأول بل هم في ليس من خلق جديد \* ( ق : ١٥ ) . انه مبدأ عقلي منطقي لشك فيه ولا مراء ولا يستطيع أن ينكره عاقل .

٤ - أنه يربى العقل على التفكير الموضوعي الواقعي والارتقاء بالحجج من المشهود المحسوس إلى المطلوب المغيب مثل قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام مع النمر التي ذكرها الله تعالى بقوله : \* ألمتر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن آتاه الله الملك إذ قال إبراهيم ربى الذي يحيى ويميت قال أنا أحيني وأميت قال إبراهيم فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب فيبهت الذي كفر والله لا يهدى القوم الظالمين \* ( البقرة : ٢٥٨ ) ( النحلوي ، ١٣٩٩ ، ص ٢٠٣ ) .

ولعل مما يزيد ذلك تأثيراً أو فعالية أن " للأداء القرآني طابعاً بارزاً في القدرة على استحضار المشاهد ، والتعبير المواجه كمالاً كان المشهد حاضراً بطريقة ليست معهودة على الاطلاق في كلام البشر ، ولا يملك الأداء البشري تقليلها " ( زرزور ، ١٤٠٤ ، هـ ، ص ٢٥٦ ) .

وان أسلوب الاقناع واظهار الحجج والبراهين محبب الى النفس لأنه " يكافئ في الانسان قوتي التفكير والوجودان، ويؤتي النفس الانسانية حظها من الفائدة العقلية والمتعة الوجدانية أيضاً " ( زرزور ، ١٤٠٤ ، هـ ، ٢٦١ ) .

(٢) آسلوب القصة وأشره في تربية التفكير العلمي :

والقرآن الكريم مليء بالقصص المختلفة منها قصص الأنبياء عليهم الصلاة والسلام ومنها قصص الصالحين والمؤمنين ، ومنها أيضاً قصص الكفار والمرتدين والمنافقين وأهل الكتاب والملل الأخرى .

وتختلف القمة القرآنية عن القصص الأدبية في أغراضها وأهدافها وأسلوباتها . والقمة الأدبية غالباً بنت الخيال بينما القمة القرآنية تنبع من الحقيقة والواقع وهدفها العظة والاعتبار حيث تتميز القمة القرآنية بسمو غاياتها ودقة عرضها وبياناتها من التحرير . فالفارق بين القمة القرآنية والقصص الأدبية التي تنشئها عقول الأدباء كالفرق بين الخالق والمخلوق .

ومن أبرز أهداف القمة القرآنية ما يأتى :

ج - بيان وسائل الرسل والأنبياء في الدعوة وأنها كلها تخرج من مشكاة واحدة وهدفها واحد وأساليبها متماثلة.

د - بيان أن النصر في النهاية للمؤمنين ولدين الله القويم وأن العزة والتمكين ستكون في النهاية للحق ولو ظهر الباطل فترة من الزمن فلابد أن يزهق ويعود الحق للظهور كما قال تعالى : \* وقل جاء الحق وزهق الباطل ان الباطل كان زهوقا \* ( الاسراء : ٨١ ) وقال تعالى : \* بل نCDF بالحق على الباطل فيدمغه فإذا هو زاهق لكم الويل مما تصفون \* ( الأنبياء : ١٨ ) .

ه - تسلية وتشبيت الرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين من خلال تعزيز وترسيخ ثقتهم في خالقهم وايمانهم ثم في أنفسهم وأنهم على الحق ومعرفة النهاية التي انتهت إليها كل قصة من قصص المراجع بين الحق والباطل وهي النصر والعزة والتمكين للحق وللمؤمنين . ( نزور ، ١٤٠٤ هـ ، ص ٢٥٢ ) .  
و - تهذيب النفوس وحسن اعدادها لمهمتها في الحياة وتحمل مسؤولياتها : ولم يترك الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوب التربية بالقصة في تربيته لاصحابه وأمتة عامة بل استخدمها باعتبارها " وسيلة تربوية فعالة في التوجيه والإرشاد والموعظة والعبرة بما جرى لبطالها . وركزت السنة النبوية على القصص ذات التأثير الروحي والخلقي والاجتماعي والأنساني مستهدفة غرس الخير والفضائل والقيم والمبادئ والمثل العليا في النفوس ، وترقية الوجدان وتهذيب السلوك " ( الرشادي ، ١٩٨٤ م ، ص ٢١٨ ) .

ومن القصص التي وردت في السنة قصة أصحاب الغار ( البخاري ، د ٣ ، ج ٧ ، ص ٦٩ ) وقصة اختصار الملائكة في التائب ( مسلم ، د ٣ ، ج ٨ ، ص ١٠٣ ) .

ومن أبرز مميزات القصة وأثرها في تنمية التفكير مايلي :

١ - أنها تشده القارئ وتوقف انتباذه ، دون توان أو تراغ ، فتجعله

دائم التأمل في معانيها والتتبع لموافقها والتأثير بشخصياتها  
وموضوعها حتى آخر كلمة فيها .

ب - ابراز نماذج مختلفة من الشخصيات الإنسانية المتباينة في دافعيتها  
وسماتها وتوجيه الاهتمام إلى كل نموذج حسب أهميته مما يحقق  
الهدف التربوي منها .

ج - تربية العواطف الوجدانية السامية لدى القارئ من خلال إشارة  
الانفعالات كالخوف والرجاء والترقب والرضا والارتياح والحب والكره  
وتوجيه تلك الانفعالات حتى تكتفي عندنتيجة واحدة هي نهاية  
واحدة هي نهاية القصة و نتيجتها . وكذلك عن طريق المشاركـة  
الوجودانية من القارئ والمستمع .

د - الاقناع الفكري بموضوع القصة . عن طريق الاستهواء والإيحاء التقمصي  
والتفكير والتأمل من خلال المحاورات الفكرية التي ينتصر فيها  
الحق على الباطل . ( النحلوي ١٣٩٩هـ ، ص ٢١٠ )

ويمكن أن تستفيد التربية من تلك المميزات في انجاح العملية  
التربوية وتأكيد فاعليتها من خلال هذا النوع من الأساليب التربوية لما له  
من أثر واضح في شد الفكر وتحريك العقل مما يؤدي إلى :

أ - التشويق وجذب الانتباه وتركيز الذهن وإشارة المشاعر مما يدفع  
إلى المتابعة المتiquطة من قبل القارئ أو السامع .

ب - تحفيز القارئ أو السامع إلى الاتزان والاعتبار والانتقاء الإيجابي  
بحيث يؤدي تعرفه على نوعين من السلوك هما الخير والشر وصنفين  
من النتائج وهما السعادة والشقاء إلى أن يمتنع لنفسه خيرهما  
ويسلكه .

ج - اشاع حب الاطلاع لدى القارئ أو السامع لمعرفة مواقف وفوائض القصة وتداخلاتها حتى يصل في النهاية إلى معرفة النتيجة النهائية وخلال تلك العملية يمتص ويستقي مفاصيلها التربوية والخلقية النبيلة . ( الرزقاني ، ١٩٨٤ م ، ص ٢٢٠) .

وهكذا نجد أن أسلوب القصة القرآنية والنبوية من أبرز الأساليب التربوية التي تحفر العقل على الانتباه الدائم واليقظة التامة لما تتطلبه من استيعاب لمجرياتها وأحداثها وفهم عميق وواع لتدلالاتها ومواقف شخصياتها وتنبيه فكري مستمر لتذكر موافقها المتسلسلة والمتتابعة . بل أنها تتطلب أيضاً درجة من الفطنة والذكاء وبعد النظر لاستيعاب منطقية أحداثها وواقعية عناصرها ولفهم الملة الوثيقة والرابطة القوية بين بداياتها ونهاياتها وبين أنماط سلوك شخصياتها وما وصلوا إليه من نتائج ونهايات .

ولذلك نلاحظ مدى اهتمام القرآن الكريم والسنّة الشريفة بهذا الأسلوب في كثير من السور الكريمة والأحاديث الشريقة مع الأحكام والعبارات التشريعات كان يمكن توجيهها إلى الناس بعبارة مباشرة وبجمل مختصرة إلا أن هذين المصادرتين الرئيسيتين في الإسلام أرادا أن يكون للتفكير عند الإنسان مشاركة في التوصل إلى بعض الحقائق وال عبر والحكم التشريعية والتربية .

(٣) أسلوب القسم وأثره في تربية التفكير العلمي :  
يتميز القرآن الكريم بالاهتمام بهذا الأسلوب ولذلك أفرد له في التراث الإسلامي كتب كاملة أو موضوعات وأجزاء من كتب كثيرة .

ومن أنواعه القسم المباشر مثل أقسم ، وأحلف ، أو الاكتفاء بالباء أو الواو أو التاء مثل قوله تعالى : \* والنجم اذا هوى \* (النجم: ١) قوله تعالى : \* وتأللهم لكيدين أصنامكم بعد ان تولوا مدبرين \* ( الأنبياء : ٥٧) وهو أسلوب من أساليب التأكيد والاستشهاد.

والقسم به هو الله تعالى ولا يجوز القسم الا به ، وله سبحانه وتعالى أن يقسم بما يشاء من مخلوقاته مثل السماء والارض والنجوم والقلم وغير ذلك . أما المقسم عليه فقد يكون جملة خبرية مثل انه الحق ، أو جملة طلبية مثل : لنسألنهم أجمعين . ( زر زور ١٤٠٤ ، ص ٣٤٦ )

ولم يكن أسلوب القسم في القرآن الكريم أو في السنة الشريفة يأتي عبثا بل كانت له أهداف فكرية وتربوية مهمة ومثال ذلك :

١ - اشارة انتباه واهتمام القراء أو المستمع الى أهمية الموضوع الذي تتحدث عنه الآيات أو الأحاديث وتوجيه الانسان الى عدم النظر اليه بشكل عابر أو عادى بل لابد من زيادة التأمل والتفكير والنظر والتدبر .

وماجاء القسم في القرآن الكريم ولا في السنة الشريفة الا عند ذكر أمور في غاية الأهمية ومثل ذلك قوله تعالى : \* ن . والقلم وما يسطرون . ما أنت بنعمتك ربك بمحنون \* ( القلم : ٣١ ) قوله تعالى : \* والفحى والليل اذا سجي . ما ودعاك ربك وما قلس \* ( الفحى : ٣١ ) وغيرها من الآيات الكريمة .

وكان الرسول صلى الله عليه وسلم اذا تحدث عن أمر جلل قال : والذى نفسي بيده ، أو والذى نقيس محمد بيده ، كما في حديث اقامة الحد على المخزومية التي سرت . ( البخارى ، دهـ ، ج ٤ ، ص ١٦ ) وغيرها من الأحاديث .

ب - اشارة انتباه القارئ والمستمع الى أهمية المقسم به خاصة بالنسبة لاقسام القرآن الكريم فقد أقسم الله سبحانه وتعالى بالنجم ، والسماء ، والأرض ، والشمس ، والضحى ، والليل ، والقلم والنفس ، والفجر وغير ذلك من مخلوقاته تعالى من ظواهر الطبيعة وعناصر الكون الكبير . ولاشك أن ذلك يدفع الإنسان الى التأمل والتفكير في أهمية تلك الأشياء وسير آغوارها وفهم أسرارها للوصول الى حقيقة عظمتها وفائدتها للبشر .

وذلك مادفع المسلمين في صدر الإسلام وعصوره الباكرة إلى مواصلة البحث والتأمل والتفكير في كل تلك الأمور ، حيث ربطوا تشريف القلم بالقسم به بما جاء من الحث على العلم والمعرفة ، وتشريف الأشياء الأخرى المقسم بها وانتباه إلى مافيها من منافع للإنسان مثل السماء والأرض والليل والفجر بمفهوم العبودية الشاملة لله تعالى وخضوع كل تلك العناصر لما سخرها له من القوانين والسنن الكونية فاستطلاقوا يبحثون في كل علوم الأرض والسماء والجمادات والحياء .

#### (٤) أسلوب التشبيه وضرب الأمثال وأثره في تربية التفكير العلمي:

وقد وردت تشبيهات كثيرة جدا في القرآن الكريم والسنّة الشريفة ويعتبر من أهم الأساليب التي استخدمت فيهما ، وقد ألف بعض العلماء والمفكرين في ذلك كتاباً كاملة ( مثل كتاب "الجمان في تشبيهات القرآن " لابن ناقيا البغدادي المتوفى سنة ٤٤٨٥هـ ) . ومن أدوات التشبيه الكاف ، وكان ، ومثل ، ويكون بدونها وهو التشبيه البلاغي . ومن أنواعه تشبيه المحسوس بالمحسوس مثل قوله تعالى : \* تنزع الناس كأنهم اعجاز نخل منقرض ( القمر : ٢٠ ) . وتشبيه المعقول بالمحسوس مثل قوله تعالى :

\* مثل الذين كفروا بربهم أعمالهم كرماد اشتدت به الريح في يوم عاصف لا يقدرون مماكسبيا على شيء ذلك هو الفلال البعيد # (ابراهيم: ١٨) .

ومن خصائص التشبيه في القرآن الكريم والسنة الشريفة :

- أ - أن عناصره مستمدّة من الطبيعة والكون فهو لذلك يؤدي رسالته في الإيضاح والتّأثير واستيعاب المعنى بفهم وعمق كبير.
- ب - أن لهذا التشبيه مكانة عظيمة في نقل الفكرة أو القضية وتمريرها أي أنه ليس عنصراً اضافياً ولكنه جزء أساسي من المعنى لا يتم إلا به.
- ج - الدقة التامة والاحتاطة والاحكام من خلال وصف الشيء بما يحقق فهم طبيعته وحقيقة تماماً مثل قوله تعالى : # يوم يكون النّاس كالفراش المبثوث وتكون الجبال كالعهن المنفوش # (القارعة ٤٥) فهنا تشبيه للأحياء بالآحیاء وللجماد بالجماد وباختيار الألفاظ الدقيقة الممورة الموحية . (ندзор ١٤٠٤، هـ، ص ٣٢٠) .

وفي الحديث الذي رواه أبو موسى الأشعري رضي الله عنه مثال على تشبّيهات الرسول صلى الله عليه وسلم حيث يقول : (( مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن كمثل الأترجة ريحها طيب وطعمها طيب ، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل التمرة لاريح لها وطعمها حلو ، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر ، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنطة ريحها مر وطعمها مر )) . (البخاري د ٦٣ ، ج ٣ ، ص ١٠٧) .

وللتشبيهات والأمثال في القرآن الكريم أثر تربوي كبير في نفس القارئ والسامع فهي توضح له المعنى في أكمل صورة وتحفزه على التفكير العميق في موضوع الآية أو الحديث عن طريق المقارنة وفهم وجسه

الشبه والاختلاف بين المشبه والمشبه به مما يجعل له مشاركة ايجابية في الوصول الى المقصود . وهم " من أهم الاساليب في عملية التربية ، وخاصة في التوجيه العقائدي والخلقي ، لما له من تأثير ايجابي في العواطف والمشاعر ، وفي تحريك نوازع الخير في النفس البشرية اذا ما استعمل بحكمة ووعي في الظروف المناسبة نفسيا لحالة الفرد الذي يجعله مهيئا للتآثر بعمليتي الاستهواه والايحاء اللتين تتضمنهما التشبيهات والأمثال المضروبة " ( الزناتي ، ١٩٨٤م ، ص ٢١٠) . وذلك ما ينبغي أن يعيه المربيون في تقديم المفاهيم والمعارف للنشء بحيث يتاحون الفرصة لهم بهذا الأسلوب للتفاعل مع المادة المقدمة لهم بفعالية ومجهود ذاتي مفيد .

(٥) أسلوب الاستفهام والتساؤل وأثره في التفكير العلمي :

وهو من الاساليب التي استخدمت بكثرة في القرآن الكريم والسنة الشريفة بغرض تحقيق فعالية القاريء أو السامع في استنتاج الفكرة أو المضمون الذي تهدف الآية أو الحديث الى الوصول اليه .

وقد جاءت كثيرة من الآيات الكريمة بصيغة " ألم ؟ " و " أرأيت " و " ألم ينظروا ؟ " و " هل ؟ " و " أرأيتم ؟ " وكذلك في الحديث الشريف فكثيرا ما خاطب الرسول عليه الصلوة والسلام اصحابه بقوله : " ألا أدلكم على كذا ؟ " و " أرأيتم لو أن كذا ؟ و " أتدركون ماكذا ؟ " وغير ذلك .

وقد وردت صيغة " أرأيت " ومشتقاتها مثلا في القرآن الكريم ما يقرب من سبعين مرة . ومثال ذلك قوله تعالى : " أفرأيتم ما تمثّلون . أأنتم تخلقونه أم نحن الخالقون " ( الواقعه ٥٨-٥٩) . وقوله تعالى :

\* أفرأيتم ماتحرشون . أنتم تزرعونه أم نحن الزارعون \* (الواقعة : ٦٣ - ٦٤) . قوله : \* أفرأيتم الماء الذى تشربون . أنتم أنزلتموه من المزن آم نحن المتنزلون \* (الواقعة : ٦٨ - ٦٩) . قوله : \* أفرأيتم النار التي تورون . أنتم أنشأتم شجرتها أم نحن المنشئون \* (الواقعة : ٧١ - ٧٢) .

ومما لا يحتاج الى تأكيد أن التساؤلات الفتلاحة في الآيات الكريمة السالفة ، لا يقصد بها البحث عن جواب عند المسؤول وإنما هي في حقيقتها مما يعرف بالاستفهام التقريري الذي يتضمن تقرير المضمون الذي احتوته الآيات ، ولعل الهدف الاساسي من مجيئها بهذه الاسلوب هو اشارة ذهن القاريء أو السامع الى التأمل والتفكير بعمق وتمعن بحيث يتباهي ذلك الى الاحساس بعظمة الخالق وبدفعه صنعه مما يدفعه بعد ذلك الى البحث عن اسرار تلك المخلوقات ومعرفة دقائق خصائصها وعناصرها بالشكل الذي يحقق له الاستفادة الكاملة منها والسيطرة على منافعها كما أراد له البارى جل وعلا من خلال تسخيرها له وتزويمه بالامكانات العقلية الفعالة القادرة على تحقيق ذلك .

وقد تأتي التساؤلات في كثير من الآيات الكريمة في القرآن الكريم بصيغة الأمر أو التوجيه المستقبلي مثل قوله تعالى : \* أفلابينظرون الى الابل كيف خلقت ؟ والى السماء كيف رفعت ؟ والى الجبال كيف نصبت ، والى الارض كيف سطحت ؟ \* (الغاشية : ٢٠-٢١) فهذه الآيات الكريمة تتضمن توجيها ربانيا فيه معنى الأمر بالنظر وليس المقصود بالطبع النظر بالعين فحسب ، مع أنها وسيلة من وسائل العلم والمعرفة ولكن المقصود أن ينظروا نظر تفكر واعتبار . (الصابوني ١٤٠٢هـ ، ج ٣ ، ص ٥٥٢) .

وأحياناً يأتي التساؤل في الآيات الكريمة حافزاً على المقارنة بين بعض الأشياء أو الأمور لمعرفة وجوه التشابه والاختلاف بينها مثل قوله تعالى : ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ ( الزمر : ٩) وقوله تعالى : ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ ﴾ ( الانعام : ٥٠) ونلاحظ أن الآيتين تنتهيان بما يشير إلى أهمية استخدام الفكر والعقل في تلك المقارنة والموازنة .

ولقد جاءت كثير من الأحاديث النبوية الشريفة بأسلوب التساؤل والاستفسار على صيغ متعددة ومتعددة فمنها صيغ الاستفهام التقريري ومنها الاستفهام للمقارنة ومنها أحياناً الاستفهام الاختباري وغير ذلك، وما تتنوع تلك الصيغ إلا دلالة على رغبة النبي عليه الصلاة والسلام في تحقيق التفاعل والمشاركة من قبل صحابته الكرام في الوصول إلى ما يريد توجيههم ومجالات الحياة وكان عليه الصلاة والسلام يلقي المسألة عليهم ويترك لهم حرية الجواب والاجتهاد والتوقع ويتحقق له منهم مع التوجيه والإفادة بصحبة الجواب أو خطئه حتى يطروا أو يصل بهم إلى النتيجة المنشودة والغاية المقصودة .

(( عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أتدرون من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا يا رسول الله من لا درهم له ولا متساع . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : المفلس من أمتني من يأتي يوم القيمة بصلاته وصيامه ورثباته ويأتي وقد شتم هذا وقد حذف هذا وأكل مالهذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا ، فيقعده فيقتصر هذا من حسناته ، فان فنيت حسناته قبل أن يقتصر ماعليه من الخطايا أخذ من خطاياهم فطرح عليه ثم طرح في النار )) ( الترمذى ، ١٤٠٨ هـ ، ج ٤ ، ص ٥٣٠ )

فكي ينبعهم عليه الصلة والسلام ويثير تفكيرهم ويوجه أنظارهم وجده إليهم التساؤل في البداية ولم يلق اليهم المضمون الوارد في الحديث مباشرة بل بعد أن أثار اهتمامهم وانتباهم .

وفي حديث آخر نرى الأمر أشد وضوحا وأكثر إشارة للتفكير ومحاولة الفهم والتأمل عندما يعرض رسول الله صلى الله عليه وسلم على أصحابه مسألة كانما هي لغز غامض (( عن ابن عمر رضي الله عنهما قال : قتال النبي صلى الله عليه وسلم : مثل المؤمن كمثل شجرة خضراء لا يسقط ورقها ولا يتحطم . فقال القوم : هي شجرة كذا ، هي شجرة كذا . فآردت أن أقول هي النخلة - وانا غلام شاب - فاستحييت فقال : هي النخلة )) ( البخاري ، دمت ، ج ٧ ، ص ١٠٠ ) .

وهكذا نرى الرسول عليه الصلة والسلام يعرض المسألة على أصحابه على هيئة لغز ثم يترك لهم حرية المحاولات والاجتهادات لمعرفة الجواب الصحيح .

وبتأمل شامل للحاديـث الشـريفـة نجد أن ماجـاً منها بصـيـفة مـباـشرـة أمـراً وـخـبراً لاـيزـيدـ كـثـيراً فـي النـسـبةـ وـالـعـدـ عـلـىـ تـلـكـ الـاحـادـيـثـ الـكـثـيـرةـ التي جـاءـتـ بـصـيـفةـ تـسـاؤـلـ أوـ حـوارـ أوـ منـاقـشـةـ اوـ تمـثـيلـ اوـ تـشـبـهـ وـغـيـرـ ذلكـ مـنـ الـاسـالـيـبـ الـمـثـيـرـ لـلـتـفـكـيرـ وـالـمـسـحـثـةـ لـلـتـأـمـلـ وـالـتـدـبـرـ وـاعـمـالـ النـظـرـ . كما نـجـدـ تـوجـيهـ الـأـسـئـلـةـ إـلـيـهـ عـلـىـ الـصـلـةـ وـالـسـلـامـ مـنـ النـسـانـ كـثـيرـةـ جـداـ وـفـيـ مـخـتـلـفـ جـوـابـ مـجاـلـاتـ الـحـيـاةـ وـالـكـوـنـ وـغـيـرـهـ . وقد أـشـارـ إلىـ ذـلـكـ الـقـرـآنـ الـكـرـيمـ بـقـوـلـهـ تـعـالـىـ : \* يـسـأـلـونـكـ عـنـ الرـوـحـ قـلـ الرـوـحـ مـنـ أـمـرـ رـبـيـ وـمـاـ أـوـتـيـتـ مـنـ الـعـلـمـ إـلـاـ قـلـيـلاـ \* ( الـإـسـرـاءـ : ١٨٥ ) وـقـوـلـهـ تـعـالـىـ : \* يـسـأـلـونـكـ عـنـ الـأـهـلـةـ قـلـ هـيـ مـوـاقـيـتـ لـلـنـاسـ وـالـحـجـ ( الـبـقـرـةـ : ١٨٩ ) .

وقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن المحييف قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحييف ﴾ ( البقرة : ٢٢٢ ) . وقوله تعالى : ﴿ يسألونك عن الساعية آيات مرساها قل إنما علمها عند ربها ﴾ ( الأعراف : ١٨٧ ) . وغير ذلك من الآيات الكريمة التي بلغت بهذه الصيغة عشرين آية .

وهكذا يلاحظ مدى اهتمام القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بهذا الأسلوب الفعال في دفع المرأة إلى التفكير وتحفيز ذهنها على التأمل وتقليل الأمور واستحثاث العقل ليحصل على المعرفة ويتوصل إلى الفهم ، وانه بلا شك أسلوب تربوي ايجابي يحقق التفاعل والمشاركة من قبل المتلقي ويحقق التأثير الأكيد في شخصيته من خلال شعوره بأن له مساهمة ذاتية في المعرفة والنتائج التي تم الوصول إليها .

ويمكن تحديد مظاهر فعالية هذا الأسلوب في استشارة التفكير والتدبر في الآتي :

- أ - شعور المتلقي بقيمة ذاتية ومكانته الإنسانية المتفاعلة منسجم ما يحيط به ومشاركته الايجابية في التأثير والتاثير مع عناصر المعرفة الموجهة إليه مما يجعله يعمق الانتماء بينه وبينها .
- ب - تحفيزه وتشجيعه على المضي قدما في الاستزادة من العلم والمعرفة عن طريق البحث والتقصي بعد أن تزود بالثقة بالنفس وشعر بقدرته على الفهم والاستيعاب والاستنتاج والاستيعاب .
- ج - تحقيق ما أراده الله للإنسان من تكريم يتميزه بالعقل المفكر والمتفاعل مع المخلوقات والأحداث واستخدام هذه النعمة مما يزيد ويرسخ الإيمان لديه بالقدر الذي يتحقق به الخير له ولكل من يشاركه الحياة في هذا الكون الرحب .

وخلصة القول أن كل تلك الأساليب التي سبق الحديث عنها وعنه أشرها في حد الانسان على التفكير ودفعه اليه تلقائيا لما تشيره من تساؤل أو تداخل أو تسلسل منطقي أو محاولة لفهم الحجج والبراهين أو اشغال الذهن لمعرفة الصور البلاغية الدقيقة من تشبيه أو استعارة أو كناية أو تمثيل أو غير ذلك . أقول انها كلها كما سبقت الاشارة تعد من أهم عوامل الرقي الفكري والتفتح العقلي الذي يلهم المسلمين .

وهكذا يتضح أن القرآن الكريم والسنّة الشريفة لم يكتفيا ببيان أهمية التفكير بل والأمر به والاشارة بمن يعمل به ، بل تعداد ذلك إلى الاتيان بالآيات الكريمة والأحاديث الشريفة بمور واساليب فعالة ومتفاعلة مع فكر الإنسان وعقله وتوسيع دى كما اتسع إلى دفعه إلى التفكير بالحاجة التي تنتج عنها لديه بهدف فهم النصوص والإحاطة بدقةائق التشريع والتعاليم الإلهية والنبوية .

وهكذا اتضح من خلال هذا الفصل اهتمام الاسلام بالتفكير واعتباره عبادة من أفشل العبادات والتنويه الى آثره الفعال في ترسيخ الایمان والعقيدة الصحيحة ، وفي صحة العبادة وسلامة السلوك . كما اتضح أن مفهوم التفكير في الاسلام يتسم بالشمول والفعالية ويركز على آثاره ووظائفه دون اغراق في البحث في تحليل ماهيتها وطبيعتها باعتباره من القضايا المجردة التي لا يودي البحث في ماهيتها الى كبير فائدة .

وعندما أكد الاسلام على أهمية التفكير فقد بُرِزَ ذلك الاهتمام بروزاً عملياً في تحديد مجالاته التي اتسعت لتشمل كل الجوانب النظرية والتطبيقية في الحياة مع توجيهه إلى تجنب البحث في بعض القضايا الغيبية التي لا يجدها التفكير لأنها فوق طاقة العقل البشري واحتاطه، فصانه بذلك من التيه الذي وقعت فيه بعض الفلسفات والنظريات التربوية.

كما بُرِزَ ذلك الاهتمام في تحديد الفوَابط المنهجية والموضوعية التي تحفظ له طاقاته وتقوده إلى تحقيق الأهداف المنشودة .

كما اتَّضح اهتمام الإسلام بالتفكير من خلال الأساليب المتنوعة التي تشير عن تنميته تنمية شاملة ومتَّكِّلة .

وتعكس هذه المعالج والسمات شمولية التفكير العلمي وفعاليته الإيجابية والعملية في المفاهيم التربوية للتربية الإسلامية أهدافها ومحتسوى وطريقة والتي سيحاول الباحث إبرازها في الفصل التالي .

• • •

## **الفصل الرابع**

### **التربية الإسلامية وتنمية الفكر الحلمي**

- أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .
- المحتوى في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .
- الطريقة في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي .

\* \* \*

## ال التربية الاسلامية وتنمية التفكير العلمي

### مقدمة :

ان المتتبع لمسيرة الفكر التربوي عبر العصور الطويلة من الحضارة الإنسانية من خلال الفلسفات التربوية التي كانت توجه ذلك الفكر ، ليلاحظ تبايناً شديداً بين الكثير منها في العديد من المفاهيم والمبادئ التربوية .

وعلى الرغم من اتجهادات الفكر الإنساني المتمثلة في الاتساع الفكري لعمالة الفلسفة والفكر والهادفة الى تحديد معالم تلك المفاهيم والمبادئ التربوية وايجاد معايير ايجابية لها ، الا ان تلك المحاولات قد تاهت بها السبيل وجانب اكثراها الصواب . وما كان ذلك الا لبعدها عن الهدي الرباني الكفيل بانتشالها من مزالق الزينة والفلال فيما لو استرشدت به .

وقد عرض الباحث في الفصل الثاني لبعض أشهر الفلسفات التربوية الإنسانية وحاول ابراز مفهوم التفكير العلمي في كل منها ومضمونه التربوية أهدافاً ومحظى وطريقة ، وأشار الى السلبيات العديدة التي اعتررت ذلك المفهوم وتقييمها من المنظور الإسلامي .

وفي الفصل السابق عرض الباحث لمفهوم التفكير العلمي من المنظور الإسلامي وأبرز أهم ايجابيات ذلك المنظور فيما يخص غايات التفكير العلمي ومجالاته وخصائصه وفوائطه وضماناته وأبرز اساليب تنميته .

وفي هذا الفصل سيعاول الباحث ابراز اثر تلك الايجابيات على المفاسيم التربوية للتفكير العلمي وأثرها الفعال في تنميته من خلال الاهداف والمحظى والطريقة .

### \* أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي :

تمثل التربية الإسلامية الجانب التطبيقي للإسلام ، فما من جزئية من جزئيات التشريع الإسلامي في شتى مجالات الحياة إلا جاءت لتطبع وتمارس وتعالج حياة وواقعها ، فالإسلام هو دين الواقع ، ودين التربية الحقيقية المتكاملة للإنسان فرداً وجماعة، دنياً وأخراً .

ومن هنا فإن أهداف التربية الإسلامية ترتبط بالحياة الواقعية الحقيقية للإنسان وغايتها العليا هي تكوين الإنسان المتكامل العابد لربه حق العبادة ، القائم بمسؤوليته في عمارنة الأرض ونشر الخير أفضلاً قياماً ، المرتبط بمجتمعه ارتباطاً حياً متبايناً متوازناً ينظم علاقاته ومناسطه في تناسق إيجابي من جميع الجوانب .

ولكي يصل الإنسان إلى هذا المستوى من الفعالية والنجاح ، فإنه في حاجة ماسة إلى أن يكون ذا بعيرة نيرة وتفكير واع يقوده في ضوء الهدي الرباني المقدس إلى صواب التوجّه وسلامة السلوك .

وقد عانت الإنسانية طويلاً من التيه والزلل في فهم وتفسير علاقة الإنسان بخالقه ، وبمجتمعه وبالكون المحيط به في ظل اجتهادات فلسفية شطت في مذاهبها وتوجهاتها هنا وهناك بعيداً عن الهدى الإلهي الحق فكانت أهدافاً قاصرة في تحقيق السعادة والطمأنينة للإنسان . ومن هنا عولت التربية الإسلامية على ترسیخ مفهوم التفكير العلمي النير ليكون الوسيلة التي تتكامل مع الإيمان الراسخ في توجيه العملية التربوية فسي سبيل تحقيق أهدافها السامية وغاياتها العليا .

وفيما يلي يحاول الباحث توضيح آثر التفكير العلمي في أهداف التربية الإسلامية ومكانته فيها .

بادئ ذي بدء سيحاول الباحث التعرف على طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها في العملية التربوية ، ومن ثم بيان مصادر اشتراطها وانواعها ومستوياتها وأشار التفكير العلمي فيها .

#### - طبيعة الأهداف التربوية وأهميتها :

ان الأهداف بالنسبة للعملية التربوية بمثابة الرأس من الجسد، فهي التي توجهها وتحدد مسارها وترسم لها الاتجاه والعمل .

ولذلك فان تحديد الأهداف والوقوف على خصائصها ، وبيان طبيعتها أمر ضروري لتأثيرها الأساسي في استمرارية العمل التربوي وفعاليته ونجاحه . ( مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٣٥١ ) ، فهي تعبير عن العمل التربوي بكافة أنواعه ، وتجسيد لنظريات التربية وفلسفاتها في المجتمعات المختلفة . ( سليمان ، ١٩٧٩م ، ص ١٧٨ ) .

ويأتي ارتباط نجاح شتى عناصر العملية التربوية بوضوح الأهداف وتحديدها لما لها من أثر فعال في تحديد نوع وكمية ومحنوى المنهج ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم ولذلك يمكن القول بأنها تشكل العمود الفقري لاي نظام تعليمي ، فاذا كانت تلك الاهداف سقيمة ، فان الشلل يسرى الى سائر العناصر الأخرى ( عبدالله ، ١٤٠٠هـ ، ص ٣٢ ) .

ولعل وضوح الأهداف التربوية يهم بالدرجة الأولى الذين يقودون العملية التربوية فهي تمثل بالنسبة لهم الاتجاهات التي يلتزمون بها في توجيه من يقومون بتربيتهم وتنشئتهم . ( فينكشن ، ١٩٨٢م ، ص ٨٢ ) .

وتتبادر الأهداف التربوية تبعاً للفلسفات التي توجهها، ذلك أن تحديد محتوى التعليم و اختيار وسائله ، والتعرف على مشكلاته ، وتقديم

نتائجها ، كل ذلك لابد أن يكون في فوء أهداف واسعة مشتقة من المطالب الملقاة عليه من حركة المجتمع ، ونوعية المدنية التي يسعى إلى تحقيقها في كل مرحلة من مراحل تطوره . ( Brubacher, 1947, p. 95 ) فهي تتوقف على أنواع القيم التي يراد توجيه نمو الأفراد بها ، فقد يقتوم برنامج تربوي على سيادة القيم المادية ، ويؤكد آخر على الخبرة الجمالية وقد يركز نظام تربوي على الاعتبارات الاجتماعية ، وآخر على القيم الدينية والأخلاقية ( فينكس ، ١٩٨٢م ، ص ٨٤ ) . ففي المجتمعات المادية التي تحصر همها في اشباع الحاجات العفوية يكون كسب العيش هو الهدف العام الذي تسعى التربية إلى تحقيقه .

وعندما تسود النظرة القومية أو الإقليمية يصبح الهدف العام للتربية هو إعداد المواطن الصالح .

وعندما يعتبر الفرد أكثر أهمية من المجتمع يصبح الهدف العام للتنمية الأسمى للتربية هو تحقيق الذات .

وعندما يكون هدف التربية هو تنشئة الإنسان تنشئة شمولية تحقق توازناً كاملاً في جميع الجوانب المادية والروحية والفردية والاجتماعية كما في الإسلام ، فإن هدف التربية يكون هو تكوين الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويعمر الأرض وفق شرعه وهديه . ( عبدالله ، ١٤٠٦هـ ، ص ٨٥ ) . ذلك الإنسان الذي تتكامل فيه جوانب الأعداد بتحقيق ذاته وادراكه لمسؤوليته تجاه ربه ودينه وأمته ويعمل لدنياه وأخريته .  
- مصادر اشتقاء الأهداف والتفكير العلمي :

تكتسب الأهداف التربوية قيمتها وفعاليتها من يقين وغاية المصادر التي تشتق منها . فالآهداف التي تشتق من مصادر محددة تفتقر إلى الشمول والأصالة وتكون تبعاً لذلك متشعبة بالقمور والغفع ، بينما تتميز الأهداف

التربيوية المشتقة من مصادر أصلية وشاملة بالنجاح الأكيد في قيادة الحياة البشرية إلى قدر من التماسک والحيوية يفهي بها إلى تحقيق الخير للإنسان في حياته الدنيا ومعاده .

وهناك من يرى أن مصادر اشتراق الأهداف التربوية يمكن أن تتحدد فيما يلي :

- (١) ثقافة المجتمع ، ونوع البرنامج التعليمي الذي يتبنّاه لخدمة تلك الثقافة والفلسفة التي يعتقد بها ، ومشكلات المجتمع واحتياجاته ، والكافئات الالزامية له .
- (٢) طبيعة الأفراد المراد تربيتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ونموهم لكي تتحقق التربية التنمية الفردية والاجتماعية بشكل متوازن وفعال .
- (٣) طبيعة المعرفة المراد تزويد الأفراد بها لتحديد المهارات العقلية والفهم الملائم لها . ( هندام ، جابر ، ١٩٧٨ م ، ص ١٢١ )

وبنظرة فاحمة للمصادر آنفةذكر نجد أنها مصادر تتسم بالنسبة والتغيير ، فالتربيّة التي تحضر مصادر اشتراق أهدافها في هذه المصادر الثلاثةحسب تعدد تربية قلقة تفتقر إلى سمة الثبات والأصالة ، ذلك أن ربط الأهداف التربوية بطبيعة المجتمع ، وطبيعة المعرفة ، والمتعلم فقط يجعلها عرضة للتباين والاختلاف من مجتمع لآخر ، ومن زمـن لآخر ، ممايفقدـها سمة الإنسانية الشمولية ، وثبات القيم والأخلاق ، فإذا كان الفكر التربوي المعاصر عموماً يرى أن الأهداف التربوية تتـحدـدـ فيـ فـوـءـ كـلـ مـنـ طـبـيعـةـ المجتمع وثقافته ، وطبيعة الإنسان المتعلم ومستواه الفكري والحضاري وطبيعة العملية التربوية ، والميراث التربوي ، فإن التفكير الإسلامي يسلم بكل ذلك ولكن من رؤية إسلامية ، حيث تصبح اتجاهات المجتمع وتراثه الثقافي

ذات مسحة وصبغة اسلامية ، ويصبح تشكيل الانسان وآماله في ضوء تفسيرات الاسلام لطبيعة الانسان . ( سلطان ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٨ ) . ولذلك فان مصادر اشتقاء الاهداف التربوية في الاسلام مصادر متكاملة تتضمن كل العناصر التي تحتاج التربية الى تناولها ورعايتها .

وتتمثل مصادر اشتقاء الاهداف التربوية الاسلامية فيما يلي :

أولاً: مصادر أساسية تتمثل في القرآن الكريم والسنة الشريفة :

### ١ - القرآن الكريم :

وهو المصدر الأساسي لجميع عناصر العملية التربوية من أهداف ومحظى ، وطريقة وأسلوب ، لأنه المعيار الذي تقيس عليه وفيه ضوء كل مناطق الإنسان المسلم وتصرفاته مما اتفق معه قبل ، وما ناقضه رفضه . ومنه يستقي المسلم كل عناصر العقيدة والشريعة والمعرفة ، فالعقيدة هي أصل وفطرة والعبادة صلة و التربية ، والتشريع ، أمن ونظام ، وجواهر الرسالة خلق واحسان ووسائلها قدوة و التربية ، و التربية القرآن تشمل كل جوانب النفس ، وتعمل في كل ميادين الحياة ، وعلى هذا الأساس من الشمول يقوم منهج القرآن الكريم في التربية . ( شديد ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٢ ) .

وقد شمل القرآن الكريم كل المبادئ التربوية السامية ، تلك المبادئ التي تشتق منها الأهداف التربوية معتمدة على الاطمار القيمي الاسلامي ، ولا عجب في هذا فالقرآن الكريم كلام رب الإنسان ورب كل شيء ، مما يجعله المصدر الأساسي لاشتقاء الاهداف التربوية النبيلة . ( أبو العينين ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٢٥ ) .

ففي القرآن الكريم كل ما يطح شأن الإنسان في دينه ودنياه ، فرداً ، وجماعة ، حاضراً ومستقبلاً ، فما من خير إلا ووجه الإنسان إليه وما من

شر الا وحذره منه . وهو بما اشتمل عليه من تأكيد مستمر على أهمية التفكير والتدبر والنظر والفهم والوعي ، وبما تضمنه من أساليب تربوية منطقية وعلمية وفكرية تستثث التفكير العلمي السليم فـي مختلف شئون الدين والدنيا فـانه يرسخ ويعمق هذا المفهوم بقدر عظيم الأثر .

ب - السنة النبوية الشريفة :

وهي المصدر الثاني من مصادر التشريع في الإسلام ، وقد عرفها البعض بأنها كل ما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خلقية أو سيرة . (السباعي ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٤٧) . ولاحظة لمن ينادي بالاستغناء بالقرآن الكريم عن السنة الشريفة بل الحجة قائمة عليه فقد قال تعالى : ﴿ وَمَا يُنطِقُ عَنِ الْهُوَى ، إِنَّهُ لِوَحْيٌ يُوحَى \* (النجم : ٤٣) وَقَالَ عَلَيْهِ الْمُصَلَّةُ وَالسَّلَامُ (( إِلَّا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلُهُ مَعِي )) (أبوداود ١٤٠٠، ١٤٠٥ هـ ج ٧ ، ص ٧ ) .

وعليه فـان السنة النبوية الشريفة هي المصدر الثاني من مصادر اشتقاء الأهداف التربوية لما تتميز به من اعتبارات جليلة لـعـلـ أـبـرـزـهـا :

- (١) أنها شارحة للقرآن الكريم فهي تتكمـل معـه بـحيـث يـحقـقـان معاً تربية المجتمع الإسلامي المتماسـكـ بـكـلـ السـمـاتـ الـإـيجـابـيـةـ الخـالـيـ منـ كـلـ نـوـاـحـيـ الـقـصـورـ وـالـسـلـبـيـاتـ .
- (٢) أنها التطبيق العملي الحي لتعاليم الإسلام وتشريعاته وتوجيهاته من خلال سيرة المصطفى عليه الصلـةـ وـالـسـلـامـ وـسـلـوكـهـ وـتـعـامـلـهـ مـعـ صـاحـابـتـهـ وـمـعـ كـلـ عـنـاصـرـ الـحـيـاةـ .

(٣) شموليتها التي اكتسبتها من مسايرتها مع القرآن الكريم  
فلم تدع خيراً الا وأمرت به ولا شرًا الا وحذرت منه، وما من أمر  
من الأمور إلا وله فيها نصيحة من التوجيه والارشاد .

وقد أجمع الأمة على الأخذ بالسنة ، وهذا ما ارتكز في وعيها  
حيث سارت الأمة الإسلامية من أول يوم في تشريعاتها وحل مشكلاتها  
على هذا المنهج القويم منذ عهده صلى الله عليه وسلم . (الأعظمي ،  
١٤٠٥ هـ ، ص ١٥)

فالسنة النبوية تعد تجسيداً حياً لتعاليم الإسلام وذلك من  
خلال حياة المصطفى عليه الصلوة والسلام في كل مناسبه وحركاته وسكناته  
وفي عباداته وسلوكيه وأخلاقه ومعاملاته وتوجيهاته لأصحابه وفي شتى  
المواقف والحالات في الحل والترحال وفي الحرب والسلم ، كما أنها  
ومن خلال تفسيرها للقرآن الكريم أو تفصيل مجمله ، أو توضيح  
مبيهمه ، وتعود المصدر الثاني من مصادر التشريع ، وقد شملت  
"العديد من اللمحات والمواقف مما يشكل في جملته معيناً رائعاً  
نستطيع أن نفترض منه الكثير في عالم التربية والتعليم" (عليه،  
١٩٧٨ م ، ص ٧٤)

ولاشك أن السنة تتبع التوجيه نفسه الذي نحاه القرآن الكريم  
في ترسیخ مفهوم التفكير العلمي وعيها وادرأها وسلوکها . فقد حثَّ  
الرسول عليه الصلوة والسلام كثيراً على التفكير والتدبر ، ومارس في  
تربية أصحابه العديد من الأساليب التي ترسخ وتوؤكد مفهوم التفكير  
العلمي كما سبق التوضيح في الفصل الثالث .

ثانياً : المصادر الثانوية :

أ- التراث الثقافي :

ويعد التراث الثقافي لأي مجتمع أساساً من الأسس المهمة في بناء تربيته وتنشئته أجياله الناشئة ، فهو المنطلق الذي تؤسس عليه الأمة حاضرها وترى إلى مستقبل مشرق .

ويعرف بعض علماء الاجتماع التراث بأنه يشمل كل عناصر الثقافة التي يتم تناقلها من جيل إلى آخر ( هولتكرانس ، ١٩٧٢ م ، ص ٨٨ ) .

ومفهوم الثقافة كما هو معروف مفهوم واسع فهو يشمل كل الأمور العقدية ، والسلوك المكتسب والسمات العقلية ، والاجتماعية والمادية المتناقلة والتي تميز جماعة اجتماعية بشرية معينة . ( هولتكرانس ، ١٩٧٢ م ، ص ١٤٣ ) .

وهناك من يحدد مفهوم التراث الثقافي الإسلامي في معندين أساسين هما اسهام الاسلام في انجازات النوع الانساني بكل مظاهرها ، واتصال الاسلام وتأثيراته على ما يحيط به من العالم . ويخرج من ذلك الفوارق التي طرأت على الحضارة الاسلامية في مختلف الاقاليم والتي دخلت في فلكها . ( شاخت وبوزورث ١٣٩٨ هـ ، ص ١٥ ) .

وقد عرفها ( ابن نبي ١٣٩١ هـ ، ص ١٠٨ ) بأنها " تلك المكتبة الواسعة التي تشمل العادات المتباينة ، والعقربات المتقاربة ، والتقاليد المتكاملة ، والأنواع المتناسبة ، والعواطف المشابهة ، وبعبارة موجزة هي كل ما يعطي الحضارة سماتها الخاصة " .

وعلى هذا الاساس فان التراث الثقافي شمل كل ما أفرزته الحضارة الاسلامية من علم وفكرة وفنون وصناعات وتشريعات ونظم وأساليب

وسلوكيات مستقاة من الكتاب والسنة أو مبنية على توجيهاته في شتى المجالات والميادين المعنوية والروحية والمادية .

ويستند الاهتمام بالتراث الثقافي والاستفادة من كل عناصره ومنجزاته من مبدأ إسلامي واضح في أن آخر هذه الأمة لا يمكّن إلا بما طبع به أولها . كما يستند أيضاً إلى حقيقتين أساسيتين هما :

(١) أن أبسط مقومات المجتمع الإسلامي هو أن يكون له تراثه وطابعه المميز ، وأن يأخذ به ويتعتز به عن معرفة وادران ، وأن توفر خصائص هذا التراث الأصيل للاجيال الناشئة .

(٢) أن تتم تربية الأجيال الجديدة على مقومات هذا التراث واعتباره الأساس الذي تقوم عليه عملية النهضة والتقدم في بناء الحاضر والمستقبل . ( عاقل ، ١٩٧٨ ، ص ٤١ )

وعليه فإن اشتقاء الأهداف من التراث التربوي الإسلامي يستلزم من القائمين على النظام التربوي من منظرين وفلسفتين وعلماء ومربيين الماما شاملًا به وقدرة فائقة على الانتقاء والاختيار المبني على أسس راسخة من التفكير العلمي الدقيق ليتسنى لهم اشتقاء الأهداف المتماشية مع روح العصر ومتغيراته وحاجاته ، والملتزمة في الوقت ذاته بالاطار الفكري الثقافي الإسلامي بكل مقوماته وخصوصياته وسماته وأسسها الثابتة .

على أن الأخذ بالتراث الثقافي لا يعني إغفال متغيرات العصر ومستحدثاته ، وإنما يعني احتواء هذه المتغيرات ضمن الاطار الكلاسي للعناصر الثقافية ، ومن هنا يمكن تجنب ما يسمى بالصراع الحاد ما بين الأصالة والمعاصرة ، ودور التفكير العلمي هنا أنه هو الذي يقوم بعملية الاحتواء بما يتضمنه من تبسيط وتطهير وانتقاء ،

وهذا ما يجب أن تقوم به التربية، فتربى الفرد المسلم على كييفية المواءمة ما بين التراث والجديد في غير اجحاف أو تجاهل.

ب - طبيعة الفرد المتعلم :

فالفرد هو موضوع التربية وهو نواة المجتمع ومن خلال  
تنشئة الافراد تنشئة صحيحة متوازنة ينتج المجتمع المتماسك المنشود .  
وي ينبغي أن تعمل الاهداف التربوية على تحقيق ذاتية الفرد ، وتنمي شخصيته  
من جميع جوانبها المختلفة وأن تراعي طبيعته وفطرته ، ولذلك يجب  
أن تتتوفر لدى واعي الاهداف التربوية حوصلة كافية من المعلومات المتعلقة  
بخصائص نمو الفرد وطبيعته ، وما يتطلبه ذلك واستخدام تلك الحوصلة  
في اشتقاء الاهداف " ( منير مرسي ، ١٩٨٥ م ، ص ١٨١ ) .

والى جانب ذلك فان الفرد المسلم يتميز بسمات معينة ينافي  
أن تراعي عند اشتقاء الاهداف التربوية وأهم تلك السمات :

وفي فهو اهتمام التربية الإسلامية بالفرد المسلم متعلماً، وانطلاقاً من الخصائص التي تبني عليها ذلك الاهتمام فان اشتقاق الأهداف التربوية يراعي فيها الوصول بذلك الفرد الى مستوى من النضج المتكامل والمتوازن الشامل يجعله أنموذجاً فريداً للشخصية الإنسانية التي يتمثل فيها الكمال الإنساني ، وعلى العاملين في اشتقاق الأهداف التربوية أن يتميزوا بشمولية الرؤية ودقة النظرة وانتهاء منهج فكري علمي مقتن للوصول الى أهداف تربية تراعي طبيعة الفرد وخصائصه وتقويه الى بلوغ الغايات العليا التي خلق لأجلها .

#### ج - طبيعة المجتمع المسلم وخصائصه :

وقد أولت الشريعة الإسلامية المجتمع أهمية كبيرة جعلت السمة الاجتماعية من أبرز سمات هذا الدين ، فهو دين الجماعية ، ودين البناء الاجتماعي المتماسك، وتربيته الفرد فيه لاتنفصل باى حال عن بناء المجتمع بل تجعله لبنة صالحة في ذلك البناء .

وقد وفع الإسلام لهذا المجتمع مقومات يقوم عليها هي سر عظمته ومجدده وقوته ، كما حدد له السمات التي تميزه عن غيره من المجتمعات ، ثموضع له الفضائل التي تضمن بقاءه واستمراره ، جعلت هذا المجتمع يظهر في بناء فريد بتميزه بصلات أفراده التي أسست على العقيدة المحاطة بالأخلاق الفاضلة . ( أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤ )

وللمجتمع الإسلامي سمات معينة يجب مراعاتها عند اشتقاق الأهداف التربوية النابعة من طبيعته ومراعاة خصوصيته فهو مجتمع ايجابي رابطه الأولى كلمة التوحيد وشعاره التمسك بأداب الشريعة السمحاء ، وهو مجتمع متكافل كالجسد الواحد وكالبنيان المروم يشد بعضه بعضاً ، وهو مجتمع

يبني حياته على أساس متين من العلم والمعرفة والقيم الأخلاقية السامية . وان مراعاة خصائص المجتمع الاسلامي وطبيعة نظامه الرباني يتطلب من القائمين باشتغال الاهداف التربوية الماما شاملا بتلك الخصائص وادراكا واعيا لدوره في الاسهام في بناء الحضارة الاسلامية لتكون الاهداف المشتقة فعالة ومحققة للأعمال المنشودة وذلك بعمل التربية على تكوين المجتمع المتماسك المنظم الذي يتفاعل وفق تفكير ناجح وسلوك ايجابي .

د - طبيعة المعرفة التي يراد تزويد الأفراد بها:

وللمعرفه في الاسلام معايير واضحة ومحددة ، وكل علم نافع في مجال الدين والدنيا فهو مندوب في الاسلام ، وكل علم ضار بالانسان في دينه أو دنياه فهو مرفوض . فالمعروفة والعلم في الاسلام يرتبطان ارتباطا وثيقا بالقيم السامية وقبل ذلك بالعقيدة الصحيحة ، كما يرتبطان أيضا بتحقيق المفيدة للانسان ، ولكن ليست تلك المفيدة التي تنادي بها المذاهب التربوية السادية التي تفصل بين الغاية والوسيلة ، بل المفيدة الملزمة والمحكمة باطار من القيم الاخلاقية الرفيعة .

فالعلوم في الاسلام لها عدة مراتب وأحكام ، فمنها ما هو واجب على كل مسلم بالقدر الذي يصلحه ويؤدي به الى الصواب مثل العلوم الشرعية كأحكام العقيدة والعبادات ، ومنها ما هو مندوب ومستحب كالعلوم الطبيعية والانسانية المقيدة ، والتي قد تصل الى درجة الوجوب حسب حاجة الامة الاسلامية ، ومنها ما هو مباح كالعلوم النافعة للانسان والتي تحقق له المتعة الفكرية وتهذيب النفس وقليلها بالمعارف والأداب التي تهيئها للحياة النافعة مثل الأدب والفنون الراقية وما شابهها .  
ومن خلال العرض السابق لمصادر اشتغال الاهداف التربوية في التربية الاسلامية يتضح ان للتفسير العلمي دورا جوهريا في فهم هذه المصادر واحتراق الاهداف التربوية منها وذلك في ضوء الاسس والمعايير التي تضمنتها هذه المصادر .

فاما القرآن الكريم فان اشتغال الاهداف التربوية منه يتطلب مساعي القائم بذلك قدرًا كبيراً من الالامام بأحكامه وخصائمه وفهم محكمه ومتشابهه وناسخه ومنسوخه ولغته واسلوبه وفي ذلك اثر اعم للعقل البشري لما في القرآن الكريم من جواهر ودرر في كل مجال . وقد تأثر أصحاب العلوم القرآنية من تفسير وعلوم قرآن واسباب نزول وغيرها به في دقتها ونظمها وتسلسله ومنهجيته العلمية، فوضعوا لتلك العلوم ضوابط وحددوا لها مناهج تعد قمة في النظام والدقة العلمية والموضوعية .

واما السنة الشريفة فعلومها المختلفة المتعلقة بالاستاد والمعتسر تعد انموذجاً فريداً من العلوم المنهجية والدقة والانضباط من خلال علوم المصطلح والرجال وغيرها .

والأمر نفسه ينطبق أيضاً على التراث الإسلامي الذي يكتسب من المتتابع الفكري والعلمي الذي نشأ فيه كل ما اتسمت به عناصره من موضوعية ومنهجية علمية دقيقة .

وفي ظل هذه الروح العلمية التي رسخها القرآن الكريم والسنة الشريفة انطلق المسلمون ليبدعوا ويبتكروا علوماً لم تعرفها البشرية في مجال المعرفة الدينية واللغوية والاجتماعية مثل علوم الاصول وفلسفة التاريخ وعلم العمران البشري واستعمال المعايير النقدية التي ابتكروها في حفظ النصوص وضبطها وتحقيقها وتوثيقها ، مما يعد من مفاخر المسلمين .  
وفي ضوء هذه المنهجية العلمية والفكرية المنظمة المسترشدة بهدأية الوحي الرباني تميز اشتغال الاهداف التربوية بما يتناسب مع حاجات المجتمع المسلم وأفراد المسلمين والمعرفة بالتوازن والشمول والتكميل العلمي الناضج .

#### - مستويات الأهداف التربوية :

وللأهداف التربوية مستويات مختلفة فهناك أهداف غائية تعدد  
مقصداً نهائياً يجب الوصول إليه، ويتركز الاهتمام على الغرض المراد تحقيقه  
لا على الموقف الحاضر أو الطرق التي تتخذ من هذه الموقف، وهي  
لاتعتمد على ظرف خاص للمتعلم ولكن تهتم باكتساب التمكّن والسيطرة بصرف  
النظر عن الطريقة التي تستخدم.

وهذه الأهداف يطلق عليها أيضاً الأهداف المطلقة وغير المباشرة، وهي أهداف ثابتة وعلوية وهي تتمثل في المثل العليا والقيم السامية وغالباً ما تكون هذه الأهداف غير مباشرة بل ضمنية تتحقق على المدى البعيد من خلال الأهداف المباشرة .

وقد تكون هناك أهداف تربوية عامة للعملية التربوية كلها، وأهداف محددة لكل مرحلة تعليمية، وأخرى لكل صف دراسي، وأخرى لكل مادة دراسية، وأيضاً لكل درس، بل ولكل موقف تعليمي. (اللقاني، ١٩٨١م، ص ١٦٠) :

وهناك أيضاً ما يعير فرقاً للأهداف التعليمية ، وهي تختلف إلى حد ما عن الأهداف التربوية بحيث ينص الاهتمام في الأهداف التربوية على الأوضاع الاجتماعية للتربية ونواحيها في المجتمع بصورة عامة ، بينما تختص

الأهداف التعليمية بما يدور في العملية التعليمية وما يتبعها بالنسبة للتعليم المدرسي . ( سليمان ، ١٩٧٩ م ، ١٨٠ )

ولا تعارض أو تناقض بين هذين النوعين لأن الأهداف التربوية توجه الأهداف التعليمية وتمنحها الشرعية الازمة ، بينما تعمل الأهداف التعليمية على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية . ( الكيلاني ، ١٤٠٨ هـ ، ص ١٨ ) . فالتكامل بين كل هذه المستويات من الأهداف التربوية والتعليمية هو المعيار الذي ينبغي مراعاته في تحديد وتوجيه كافة عناصر العمل التربوي الأخرى من محتوى وطرق واساليب تربية وتعليم .

وتأتي وظيفة التفكير العلمي هنا في تحقيق التوازن الايجابي بين الأهداف العليا الثابتة ، والأهداف النسبية بشكل يفضي إلى تكامل العملية التربوية بحيث تخدم الأهداف والأغراض التعليمية الغايات العليا وتلتزم الأولى بالثانية وتشتق في فوائدها وهي من أهم أسس صياغة الأهداف التربوية الاسلامية .

خصائص الأهداف التربوية :

لالأهداف التربوية الجيدة والقادرة على توجيه العملية التربوية قيادة ناجحة في الاتجاه الصحيح بمحالق الأمال المنشودة منها مجموعه من السمات تحدد مواصفاتها المطلوبة .

وهناك من يحدد أبرز خصائص الأهداف التربوية فيما يأتي :

- (١) مراعاة الحاجات الإنسانية الأساسية والثانوية مثل الحاجة إلى الطعام والمسكن والملابس والصحة والأمن والتقدير وغيرها .
- (٢) مراعاة المثاليات الإنسانية التي تتعلق بكرامة الإنسان والمساواة ، والعدالة والحرية والتطور وسيادة مبدأ الشورى وغير ذلك .
- (٣) التوافق وعدم التناقض بحيث يساند بعضها بعضاً ويؤدي التوافق المنطقي بينها إلى النتائج التربوية الإيجابية .
- (٤) أن تكون أهدافاً عملية تبرز في شكل تصرفات وسلوكيات ، فالهدف التربوي لا يكتمل معناه الحقيقي إن لم يصل إلى مستوى التصرف الحقيقي والسلوك الممارس . ( خوري ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٥٦ ) .
- (٥) الاهتمام بالمتعلم هدفاً للعملية التربوية وتسخير كافة الامكانيات لذلك مع التركيز على تنمية كل جوانب شخصيته ، وليس الجانب المعرفي فقط .
- (٦) انسجام الأهداف التربوية مع الغايات العليا للمجتمع لأن أي تناقض معها يؤدي إلى ارباك العملية التربوية .
- (٧) الاهتمام بالأهداف السلوكية فالهدف العامة يجب أن تجزأ إلى أهداف قصيرة ومحددة وقابلة التطبيق بحيث يستطيع المعلم قياس مدى تحقيقها ، وأن تترجم في شكل سلوك يقوم به المتعلم وليس المعلم . ( العاني ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٩٩ ) .

(٨) سمة التباين في المدى الزمني لتحقيقها ، بحيث يكون منه ما يتحقق سريعاً وبها ما يتحقق على المدى البعيد وذلك يستلزم مراعاة ظروف اعدادها وتنفيذها .

(٩) اكتسابها صفة الجماعية في صياغتها ورسمها او بمشاركة رجال التربية والاجهزة التشريعية والتنفيذية واجهزة التوجيه الاجتماعي في المجتمع .

(١٠) وجود ارتباط وثيق بينها وبين كافة عناصر العمل التربوي لتسهيل تحديد وسائل تحقيقها . ( سليمان ، ١٩٧٩ م ، ص ١٧٩ )

أما الأهداف التعليمية فهناك من يحدد أهم سماتها فيما يلي :

(١) أن تعمل على تبصير المسؤولين عن التعليم بما هيأ لهم وازالت ما قد يعترضهم من غموض عند الممارسة العملية .

(٢) أن تحدد العلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء الوسائل والطرق المستخدمة في تحديد الموقف التعليمي حسب المستويات التعليمية للتلميذ .

(٣) أن تعمل على ربط مواقف الحياة بما يتعلمه التلميذ لربط التربية بالحياة الاجتماعية .

(٤) أن تتعنى بالتكامل في جوانب سلوك التلميذ العقلية والمعرفية والمهارية .

(٥) أن تهتم بميول التلاميذ وتنمية قدراتهم واستعداداتهم .

( سليمان ، ١٩٧٩ م ، ص ١٨١ )

#### \* خصائص الأهداف التربوية في الإسلام :

وتتميز الأهداف التربوية الإسلامية باتصالها بكل السمات الإيجابية للأهداف التربوية ، ذلك أنها تكتسب مقداريتها وتميزها من سمة التكامل والشمول والوضوح الذي تتميز بها مصادرها المؤسسة على أساس راسخة

من توجيهات وتشريعات ربانية أساسها الوحي الالهي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلقه ، فلم يكن الاسلام ليعلن عن شعارات جوفاء أو يردد أهدافا غامضة غير قابلة للتحقيق ، أو بعيدة عن اهتمامات الأفراد بل جاء بأهداف واضحة ومرنة قابلة للتطبيق تقوم على الاقتئاع وشرعية الوسائل . ( مرسى ، ١٩٨٨ م ، ص ٣٥٢ )

ومن أبرز خصائص الأهداف التربوية الاسلامية ما يأتي :

(١) الوضوح : وذلك نابع من وضوح الفكر الاسلامي وبساطته وسماحته في مبادئه وتشريعاته التي تخاطب كل فئات البشر ، قال عليه الصلاة والسلام : (( لقد تركتكم على مثل البيضاء ليلها ونهارها سوا ))  
• ( ابن ماجه ، ١٤٠٨ هـ ، ج ١ ، ص ٦ )

(٢) الشمول والتكامل : فليس فيها أي تناقض أو تعارض بل بينهما اتسجام وتوافق كامل ، فهي شاملة لكل أمور الدنيا والدين ، ومطالب الروح والجسد ، ولا تنفصل فيها الأهداف الجسمية عن الأهداف الفكرية والخلقية ، ولا الفردية والاجتماعية .

فيه تهدف إلى إعداد الإنسان للدارين العاجلة والأجلة وهذا يميزها عن التربيةيات المادية التي تناهى بان الهدف من التربية هو الأعداد للحياة الدنيا . وهي تعنى بالمجتمع عن طريقها بالفسر ، فكل إنسان هو فرد مستقل بذاته ، وهو عضو في مجتمع معين يرتبط به ويراعي مصالحه ويلتزم بآدابه ( عبد الله ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٤٥ ) .

وهي في عن طريقها بالفرد لاتغفل جانبًا من جوانب شخصيته ، فالإنسان في الإسلام يشبه المثلث متساوي الأضلاع ، إذا حذف منه ضلع أو إثنان انتفى وجوده ، فهو يتناول الجوانب الثلاثة الجسمية والروحية والعقلية بالعناية والرعاية والتهذيب ويعطى كل منها السوزن الذي يستحقه في شمول وتكامل . ( الشيباني ، ١٩٧٥ م ، ص ٩٦ )

(٣) الواقعية وقابلية التطبيق : فهي ليست قليلاً غامضة بعيدة عن التحقيق بل أهداف تتبع من الواقع الذي يعيشه الإنسان بكل صراعاته وتناقضاته لأن الإسلام دين يسر وسماحة وقناعة + وهي تبدأ بالانسان من حيث هو انسان ثم تعمل على ايصاله الى كماله الانساني كي يتمكن من تحقيق الخلافة في هذه الأرض ، فمثلاً الإسلام لا تعمل في فراغ ، بل انها تتفاعل مع ماغرزه الله تعالى في الانسان من طاقات وقدرات ، وفي مختلف المواقف التي يتعامل فيها مع الحقائق الكونية وال موضوعية .  
كما أنها لاتنسى نقاط الضعف في الإنسان بل تعمل على تربيته لينطلق من عقالها الى السمو فوق واقعه المريض .  
وإذا كانت الأهداف التربوية الإسلامية تتميز بالمثالية التي جاتب واقعيتها فذلك لأنها تمتاز بالكمال فليس فيها أي تناقض أو تعارض أو نقص ، لأنها صادرة عن خالق متصف بالكمال المطلق ، كما تنبثق مثاليتها أيضاً من جعلها التقوى والفكر معياراً للتفاضل وليس المادة . ( عبد الله ، ١٤٠٠ هـ ، ص ٥١ ) .

(٤) المرونة : فهي ليست أهدافاً متمطلبة ولا جامدة ، بل هي حية ومرنة تتسع لكل حركة الحياة في شتى مجالاتها ، وتتبع مرونتها من الاحاطة التامة بالهدف والأدراك الوعي لوظيفته والوقوف على الوسائل الممكنة والكافية بتحقيقه ، مع توضيح صلته بغيره من الأهداف والعناصر التربوية الأخرى .  
وتتجلى روعة المرونة في الأهداف التربوية الإسلامية في توازنها النادر مع الأصول الثابتة والأطر المحددة في الفكر الإسلامي التي تسير معها جنباً إلى جنب في تناسق ايجابي هادف .

(٥) العمومية : وهي نابعة من عمومية الرسالة الاسلامية ، فالاسلام قد رسم الاطر العامة لتنظيمات الحياة ، ووضع الخطوط العريضة البارزة لضبطها وكيفية سيرها ، وترك للعقل البشري مهمة معالجة وتنظيم الجزئيات والتفرعات بما يحقق الصالح العام لفرد والمجتمع ، مما أوجد تكاماً بين مفهومي العرونة والعمومية فعرونتهما ادت الى عوميتهما واجاعت تلك العمومية محصلة طبيعية لعرونتهما .

(٦) شرعية الوسائل : فالاسلام لا يفصل بين الوسائل والاهداف ، بل يرى أن الوسيلة جزء من الهدف ، وأن الاهداف خيرة ، فان الوسائل لابد ان تكون خيرة ، فمبدأ الغاية تبرر الوسيلة التي تعنتقها بعض الفلسفات المتهافتة مرفوض حسب هذا المفهوم الاسلامي ، ولذلك فالنية الحسنة الخالصة شرط في صحة العمل الصالح ، وتكمّن شرعية الوسائل أصلافي بساطة الاهداف وامكانيّة تحقيقها وتتوفر الوسائل الممكنة والكافية ببلوغها وذلك شائع من بساطة الاسلام وسماحته وتجاوبه مع طبيعة البشر بكل خصائصها وحقائقها وسماتها .

ومن هذا المنطلق فالتربيـة الـاسلامـية لاتـسعـى الى تـكـوـينـ المـواـطـنـينـ  
الـصـالـحـ كـماـ تـنـادـىـ الفـلـسـفـاتـ التـرـبـويـةـ الـاـخـرـىـ ،ـ بـلـ تـسـعـىـ اـبـتـدـاءـ  
وـانتـهـاءـ إـلـىـ هـدـفـ أـسـمـىـ وـأـكـبـرـ وـأـشـمـلـ وـهـوـ اـعـدـادـ الـإـنـسـانـ

الصالح ، لأن رسالة الاسلام رسالة انسانية لامواطنية تتباين مع انسانية الانسان لا مواطنيته .

ولايتوقف الاسلام عند هذا الحد فحسب بل يتعداه الى هدف أكثر عمقاً وشمولاً وهو هدف اعداد الانسان المصلح حيث يريد الانسان أن يضمن ملاحة ويعمل على اصلاح غيره .

ولاشك أن دائرة المصلح أكبر وأعم من دائرة الصالح فلن يكون الانسان مصلحاً مالم يكن صالحاً، وقد يكون العكس . وهذا الهدف نابع من منهج الاسلام القائم على الدعوة العالمية للناس كافة، تلك الدعوة التي لا تتحقق اذا لم يكن الناس صالحين مصلحين لغيرهم أو على الأقل يكون منهم معلحون . (النضمي ٤٠٠، هـ، من ١٤٤)

(٨) التوازن : وهو سمة من سمات الانسان الصالح ، ومعنوياً شاملاً لكافة مناطق الانسان ، وقد حقق الاسلام في تربيته التوازن الكامل بين طاقاته الجسمية والعقلية والروحية ، وبين مادياته ومعنوياته ، وبين ضروراته واحتياجاته ، توازن بين الايمان بالواقع المحسوس والایمان بالغيب الذي لا تدركه الحواس ، توازن بين النزعة الفردية والنزعات الاجتماعية ، وتوزن في النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية . وباختصار توازن في كل شيء . ( محمد قطب ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٢٨ ) .

وبالتالي في هذه المخواص والسمات نجدنا من أهم الاسس المؤثرة في بناء الشخصية الناضجة للانسان المسلم ، فهو يكتسب منها واقعية الممارسة ومثالية القيم والسلوك ويكتسب منها التفاعل المتوازن مع كل عنصر من عناصر الحياة والكون ، كما يكتسب ايضاً النظرة الشمولية لكل موقف يعيشه أو مشكلة تصادفه . ويكتسب كذلك وضوح الرؤية ومرنة التعامل في كل قضية يتناولها أو فكرة يعالجها .

وقد أشمرت التربية الإسلامية التي اتسمت بالخصوصيات آنفة الذكر أممًا حضارية راقية في فكرها وسلوكها وتفاعلها سواءً فيما بين أفرادها بعضهم مع بعض أو مع غيرهم من الأمم والشعوب ، فكانت مثالاً للأمة الربانية السامية في كل جانب من جوانب الحياة ، وكل مجال من مجالات المعرفة .

وتجعلت آثار تلك السمات في أفراد المجتمع المسلم ، فاتمك نتاجهم الفكري بالمنهجية العلمية الدقيقة ، واتمك تشرعياتهم ونظمهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية بكل سمات تلك التربية من وضوح وشمول ومرونة وواقعية ومثالية ، وتوازن وانسانية وغير ذلك .

أهداف التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي :

لقد تفاوت تركيز الفلسفات والمذاهب التربوية على نوع من أنواع الأهداف التربوية فهناك فلسفات تربوية أغرقت في المثالية وركزت على الجانب الروحي في التربية - حسب تصورها - وهناك فلسفات ركزت على الجانب المادي ، وأخرى ركزت على التربية الفردية ، وغيرها ركزت على الجانب الاجتماعي . مما نتج عنه وجود مناهج تربوية تعاني من خلل واضح وقصور ملموس في تربية الإنسان تربية شاملة متكاملة . أما التربية الإسلامية فهي تربية شمولية مترابطة تعطى كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية حقها من الاهتمام في توازن لم يتمتع في أي تربية أخرى .

وقد حددت التربية الإسلامية الهدف الأسمى في حياة الإنسان وهو عبادة الله وحده حق عبادته لاشريك له كما قال تعالى : ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّا  
وَالْأَنْسَابَ إِلَّا لِيَعْبُدُونَ ﴾ (الذاريات : ٥٦) . وهذا الهدف هو من صفات الكمال في التربية الإسلامية وليس القصور كما يدعى المغرضون الذين قد يقولون ان الإسلام ضيق على الإنسان وجعل حياته مخصصة للعبادة فقط ، إلا ان هذا

لادعاء هو محض افتراض ذلك ان العبادة في الاسلام ليست قاصرة على طقوس محددة كما هي في كثير من الملل والاديان ، بل ان كل حركات الانسان المسلم وسكناته هي في حقيقتها عبادة اذا نوى بها وجه الله تعالى ورضاه وكانت متفقة مع ما شرع الله كما قال تعالى : ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أَمْرَتُ وَأَنَّا أَوْلَى الْمُسْلِمِينَ \* ﴾ ( الأنعام : ١٦٢ ، ١٦٣ ) بل ان هذا المفهوم دليل اكيد على شمولية التربية الاسلامية وعظمتها وسموها فربط كل مناشط الانسان بالسمة التعبدية يجعل الانسان حريرا على ادائه اكمل الاداء فهي عمل يقدمه الى خالقه فلابد اذا ان تكون تلك المناشط من التمام والتقاء والاجادة بحيث تصبح لائقة بتقديمها للخالق العظيم فهو سبحانه وتعالى طيب ولا يقبل الا طيبا .

ومن هذا المنطلق يربى الاسلام الشخصية المتكاملة التي تجعل محور حياتها عبادة الله تعالى وتقواه ومعيار سلوكها التوافق مع شريعته ومنهجه الرباني المتكامل . فالمسلم يأكل ويشرب ويعمل ويتفاعل مع الآخرين من منظور تعبدى نقي خال من أي شبهة أو ريبة أو نفاق أو رباء ، وبذلك يكتسب سلوكه التناسق وعدم الازدواجية ، وتكتبس أخلاقه السمو ، نظرا لتعلق روحه ونفسه بالمثل السامية والغايات العليا التي تصنع منه أنموذجا انسانيا فريدا وهو مانطلق عليه الانسان الصالح لنفسه المصلح لغيره في كل زمان ومكان ، ومن ثم تأتي كل الاهداف الاخـرى مرتبطة بهذا الهدف الأسمى ومتمحورة حوله .

وقد تبانت الآراء والاجتهادات في تحديد اهداف التربية الاسلامية ، فهناك من يرى أنها تتعدد في خمسة أصناف هي :

١ - اهداف اخلاقية .      ٢ - اهداف دينية ودنيوية

- ٣ - أهداف تفعيلية .  
٤ - أهداف علمية بحثية .  
٥ - أهداف مهنية وفنية غايتها كسب الرزق .  
(الأبراشي ، ١٩٦٤م ، ص ١١-٩) .

وهناك من يرى أنها تتتمثل في :

- ١ - أهداف دينية .  
٢ - أهداف اجتماعية .  
٣ - أهداف عقلية .  
( طوطح ، ١٩٣٥م ، ص ٩٩ - ١٠٠) .

ويرى آخرون أنها تتركز في ثلاثة أهداف أساسية هي :

- ١ - أهداف دينية .  
٢ - أهداف عقلية وثقافية .  
٣ - أهداف نفسية .  
( فهمي ، ١٩٤٧م ، ص ٧١ - ٨٥) .

ويرى البعض أنها تتحدد في خمسة أهداف هي :

- ١ - أهداف دينية .  
٢ - أهداف اجتماعية .  
٣ - أهداف علمية بحثية .  
٤ - أهداف تفعيلية .  
٥ - أهداف حزبية ومذهبية .  
( عبد العزيز ، ١٩٦٤م ، ص ١٤١ - ١٤٩) .

وهناك من يحددها في نوعين اثنين فقط هما :

- ١ - هدف ديني وهو الاعداد للأخرة .  
٢ - هدف دنيوي وهو اعداد الفرد للحياة الدنيا .  
( خضر ، ١٩٨٢م ، ص ١١٨) .

وهناك من يرى أن أهداف التربية الإسلامية تتحدد في :

- ١ - تربية الفرد الصالحة في ذاته آخذة بعين الاعتبار جميع أبعاد نموه الروحية والانفعالية ، والاجتماعية والعقلية والجسمية .  
٢ - تربية المواطن الصالح في الأسرة المسلمة والمجتمع المسلم .  
٣ - تربية الإنسان الصالح للمجتمع الإنساني الكبير .  
( فرحان ، ١٤٠٢هـ ، ص ٣٣) .

ويرى البعض - بتفصيل أكثر - أن أهم أهداف التربية  
الإسلامية هي :

- ١ - أهداف روحية إيمانية : حيث عني الإسلام بالسمو الروحي وغنى  
نفس المسلم بالإيمان الذي يجعله قادراً على امتلاك الإرادة القوية  
والنشاط الخلاق ، وحرص على أن يسمو بالانسان فوق رغباته الجسدية  
واغلاله الصادمة فحرر الإنسان من آدران الشرك وربى فيه الحسـب  
والسکينة والخوف من الله وحلوة الإيمان والطاعة .
- ٢ - أهداف أخلاقية : والاسلام هو دين الأخلاق السامية يدل على ذلك  
مارواه ابوهريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم  
قال: (( إنما بعثت لأتمم مكارم الأفـلـاق )) ( موطـا مـالـكـ ) ،  
١٣٧٠ هـ ، ج ٢ ، ص ٩٠٤ .  
فالاسلام دين المعاملة الحسنة ، وهذه المعاملة سلوك له فوابطـه  
ومعاييره ، وقد امتحن الله تعالى نبيه الكريم فقال: \* وإنك لعلى  
خلق عظيم \* ( القلم : ٤٤ ) .  
والأخلاق الإسلامية مصدرها القرآن الكريم والسنـة المطهـرة والاجمـاع  
والاجـتـهـاد ، وهي في عمومها تكاليف تطبيقها الطبيعة البشرية  
لسهولةـها ويسـرـها ومرـونـتها وقدرتـها على التـكيـف مع متـغيرـات العـصـر  
وتـطـورـالـحـيـاة لـجـمعـها بـيـنـالـمـروـنةـ وـالـثـيـاتـ وـالـتـطـورـ وـالـعـمـسـرـ وـالـشـمـولـ .
- ٣ - أهداف عقلية : وقد جعل الإسلام العقل مناطاً للإيمان ، وكانت  
معجزة القرآن معجزة تتحدى العقل البشري كما يتبع اهتمام الإسلام  
بهذا الجانب من منطلق شموليته وعمقه وتكامله .  
وقد تضمن القرآن الكريم توجيهات أكيدة إلى أهمية العقل وقيمة  
التفكير الوعي ووجوب استخدام العقل في سبر أغوار الكون وأسرار  
الوجود للوصول إلى الحقيقة الكبرى وهي عظمة الخالق ووحدانيته

وأحقيته تعالى بالعبادة دون شريك أو وسيط .

وتبرر أهم جوانب التربية العقلية في الإسلام في الأهداف التالية :

أ - ربط تكوين القدرة العقلية بالإيمان ، بحيث يفكر الفرد المسلم بالعقلية الإسلامية وينظر إلى الكون والحياة والآحداث بمنظار الإسلام ومعاييره وبذلك يكون الإيمان أهم ضابط لتلك القدرة العقلية .

ب - تكوين البصيرة : وذلك بالسعى إلى الادراك الشامل للأمور في فروع المعرفة الدقيقة والحس الديني الشفاف الذي يجعل لدى المسلم القدرة على النقاد بأدراكه وفهمه إلى عمق الأشياء ، واستيعاب أدق القضايا لما يميزة من ثقاء نفسي وطهارة في القلب واستقامته للجوارح .

ج - تكوين الحكم : وعن طريق العقلية الائمانية الصافية والعميقة الفكرى المرهف يتم تكوين الحكم التي تعين على الوصول إلى المستوى العالى في الفكر والعمل مما يقوده إلى مواب التوجيه وحسن التصرف والممارسة الاطبع في مختلف المواقف .

د - تكوين العقلية العلمية : أي تلك العقلية المتميزة بدقة الحكم على الأشياء والمواقف والأحداث ، القادرة على اتخاذ القرار السليم الملزمة باصول المنطق الصحيح وقواعد المنهجية العلمية المائية في جميع المجالات المعرفية والسلوكية .

هـ - تكوين روح الالتزام بالمسؤولية العلمية : وهذه الروح تميز الفرد المسلم عن غيره لما يلتزم به من أخلاقيات منهجية علمية تجعله عادلاً ومنصفاً في حكمه على الأمور والقضايا بعيداً عن النفاق والمحابيات والأنانية وتشويه الحقائق . ( يالجن ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩١-٩٣ )

وتحقق التربية الإسلامية غرس التفكير العلمي لدى المتعلمين كهدف تربوي في شكل عدة صور تطبيقية مستقاة من أصول التشريع الإسلامي وأهمها :

ا - تدريب المتعلمين على النقد الذاتي بدلاً من التفكير التبريري : ويتمثل النقد الذاتي في الاعتراف بالخطأ والتراجع عنه ، والبحث عن أسباب القصور ، والخلل وعدم تبرير الفشل بأسباب خارجية ، وقد نوه القرآن الكريم الروجوب محاسبة النفس ومراجعة الخطأ والرجوع عنه ، وأمر الإنسان أن يبحث عن دوره فيما يصيبه من شرور ومشكلات دون اللجوء إلى البحث عن مبررات خارجية يعلق عليها أسباب فشله وانحرافه . قال تعالى ﴿ بِلَّا إِنْسَانٌ عَلَىٰ نَفْسِهِ بِصِيرَةٍ وَلَوْ أُلْقِيَ مَعَذِيرَهُ ﴾ (القيامة : ١٤ ، ١٥) .

ب - تدريب المتعلمين على التفكير الشامل بدلاً من التفكير الجزئي : والتفكير الشامل هو ذلك الأسلوب الذي يتناول المواقف والظواهر من جميع الجوانب ، ودراسة كافة المتغيرات المتعلقة بها .

ج - تدريب المتعلمين على التفكير التجديدي الابتكاري : فالقرآن الكريم أنكر الجمود وتقليد الآباء في أخطائهم كما قال تعالى : ﴿ قَالُواٰ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَفْيَاتُ عَلَيْهِ آبَاءُنَا أَوْ لَوْ كَانَ آبَاؤهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ (البقرة : ١٧٠) .

د - تدريب المتعلمين على التفكير العلمي بدلاً عن الظن والهوى فالقرآن الكريم يحث على التفكير العلمي وعدم التسرع في الحكم بدون معرفة تامة وادراك شامل كما قال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتَصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِيْمِينَ ﴾ (الحجرات : ٦) . ويدعو إلى طلب الدليل في أي قضية أو مسألة كما يحث على استخدام كافة الوسائل والأمكانات لاستكمال المعرفة وتحمل مسؤولية الحكم على الأشياء كما قال تعالى : ﴿ وَلَا تَقْفِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ، إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُلًا ﴾ (الاسراء : ٣٦) .

ونهي عن اتباع الظن والهوى كما قال تعالى : \* ان يتبع ون  
الا الظن وان الظن لا يغني من الحق شيئا \* ( النجم: ٢٨ ) وقال  
عليه الصلاة والسلام : (( ايامكم والظن فان الظن أكذب الحديث ))  
( البخاري، دوت، ج، ص ٨٩ ) ويأمر الاسلام المسلم أن يوسع دائرة  
التفكير العلمي ليشمل جميع المجالات والجوانب في حياته ويكون صفة  
لازمة له في حياته اليومية وعلاقاته الشخصية وكل مواقفه .

هـ - تدريب المتعلمين على التفكير الجماعي بدلا من التفكير الفردي ،  
ويتبين من ربط الاسلام لمصير الفرد بالجماعة والعكس ، ويتجسد  
التفكير الجماعي في الاسلام في مبدأ الشورى الذي يعد واحدا من  
أهم مبادئ التعامل الاجتماعي في المجتمع المسلم ، وذلك بتضافر  
الجهود الفكرية في سبيل الوصول الى موقف ايجابي لlama يحقق  
الخير والصلاح للفرد والمجتمع .

وقد حوت السنة الشريفة توجيهات كثيرة وممارسات عديدة  
تجسد التفكير الجماعي وتؤكد عليه ، فقد شاور الرسول عليه المصلاة  
والسلام أصحابه يوم بدر ويوم الخندق وفي غيرها من المواقف .

ويتفق مبدأ التفكير الجماعي مع مفهوم الأمة الذي جاءت به رسالة  
الاسلام وجعلته بدليلا عن محاور الولاء القبلي او القومي ، او العرقي .  
( الكيلاني ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٦٢ ) .

وهكذا يتضح اهتمام التربية الاسلامية بترسيخ التفكير العلمي الرصين  
لدى الفرد المسلم هدفا من أبرز أهداف التربية وعنصرا من أهم عناصر  
بناء العقول الرشيدة في المجتمع المسلم . فقد أكدت كل تشرعات الاسلام  
وتوجيهاته على هذا الجانب ، كما أكدت على حماية عقل المسلم من الوقوع  
في الانحراف والخطل سواء بحمائه من الاسباب المادية المؤدية الى ذلك  
مثل الخمور والمسكرات والمخدرات ، أو الاسباب المعنوية التي تمثل

في الكذب والرياء والظن واتباع الهوى وغير ذلك .

٤ - أهداف جسمية : وقد اهتم الاسلام بتربية المسلم صحيح البدن قوي البنية واعلن أن المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الفعيف ولذلك أحل الله تعالى له الطيبات من الرزق وحرم عليه الخباث .

كما ارتبطت الأهداف الجسمية في الاسلام باحتفاظ شرعية كثيرة تحقق لل المسلم حماية جسمه واعضاء بدنـه من الضعف والخلل ، فحددت له كل مـا فيه سـلامـة بـصرـه وـسمـعـه وـقلـبه وكـل جـوارـحـه من جـمـيعـ الجـوانـبـ المـادـيـةـ وـالـمـعـنـوـيـةـ ، فـحـثـتـ عـلـىـ النـطـافـةـ وـالـنـظـامـ وـالـرـياـضـةـ الـبـيـدـنـيـةـ مـثـلـ السـبـاحـةـ وـالـرـمـاـيـةـ وـرـكـوبـ الـخـيـلـ وـاـمـرـتـ بـالـصـومـ وـالـاقـتصـادـ فـيـ الطـعـامـ وـحـرـمـتـ عـلـيـهـ الـخـمـرـ وـالـمـسـكـرـاتـ وـالـمـخـدـرـاتـ وـكـلـ أـسـبـابـ الـهـلاـكـ .

ولاشك أن حماية الجسم وبناءه بناء قويا سليما مدعامة الى تتوفر العقل السليم و التفكير الرشيد لأن العقل السليم كما يقولون في الجسم السليم .

٥ - أهداف فردية واجتماعية : وقد جاءت احكام الاسلام وتشريعاته متكاملة ومتوازنة بحيث لا تطفى فيها الفردية على الاجتماعية ولا العكس ، فحضرت من الآثرة والانانية والذاتية المحفوظة وفي الوقت نفسه الذي أتاحت للفرد فرصة التميز الفردي حتى لا يكون صورة مكررة لغيره دون تمايز أو تغایر .

فالاسلام يؤكد على تحقيق الاهداف الفردية ، التي من خلالها تتحقق أيضا الاهداف الاجتماعية ، فعن طريق تحقيق الذات للفرد يتحقق بناء المجتمع المترابط ، فالتكامل الاجتماعي في الاسلام يهدف الى تعاون الأفراد سياسيا و اقتصاديا و اجتماعيا .

٦- أهداف انسانية : فالسلام حين يخاطب الانسان يخاطب فيه جوهره وحقيقة الروحية الثابتة ، ولا ينظر لفروق الجنس واللون واللغة كما قال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّنْ ذِكْرٍ وَأَنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شَعوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعْرَفُوا أَنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ \* ( الحجرات : ١٣ ) وكما قال عليه الصلوة والسلام : (( لافضل لعربي على عجمي ولا لا يبيض علىأسود الا بالتقوى )) ( ابن حنبل ، ١٩٦٩ م ، ج ٥ ، ص ٤١١ ) .

فالاسلام يستنكر العنصرية والتفرقة بين الناس على أساس اللون أو الجنس ويضع معياراً واحداً هو معيار الانسان التقى بما يحويه من مثل وقيم فال التربية الاسلامية في ضوء ذلك تستهدف بناء الانسان العالمي الذي يحقق الاخوة الاسلامية الانسانية العالمية ويبني المجتمع الانساني في عموميته عن طريق التفاعل الايجابي والتعاون وتعظيم القيم الانسانية الفاضلة . ( مرسى ، ١٩٨٨م ، ص ٣٦٢ - ٣٧١ )

وخلاله القول ان الاهداف التربوية في الاسلام قد عنيت بالتفكير  
العلمي منطلقاً وغاية وسعة تميزها وتبهر اصالتها .  
ذلك أن مستويات الاهداف التربوية في الاسلام بماحددتة من غايات  
عليها سامية ثابتة وبما افسحت المجال لاشتقاقه من اهداف مساندة واغراض  
اجرائية سلوكية تراعي طبيعة المجتمع وظروفه المستجدة ومتغيراته ، وبما  
يتطلبه ذلك من مواءمة وتوازن بينها يعد عاملاً مؤثراً في اثره التفكيري  
العلمي لتحقيق ذلك بأفضل مستوى تنشده الأمة .

كما أن مصادر اشتقاء الأهداف التربوية في الإسلام من كتاب وسنن  
وتراث ثقافي إسلامي ومراعاة لطبيعة المجتمع والفرد المسلم، وطبيعة

المعرفة في ضوء المعايير الاسلامية تعد جميعها من اقوى الحوافز  
بما حوتة من توجيهات وتأكيدات على اتباع مناهج واساليب التفكير العلمي .  
وبما يتطلبه اشتغال الاهداف منها منوعي والمام وادراك وبعد نظر  
واستعمال قواعد القياس والاستقراء والاستنتاج خلال ذلك .

ولايخفى أن ماتميزت به تلك الاهداف من خصائص الشمول والتكميل  
والتوازن والواقعية والوضوح وغير ذلك يعد مظهراً أساسياً على اتساع  
التفكير العلمي ويغطي من خلال تأثيره على العملية التربوية في المجتمع  
المسلم إلى ترسیخ مفهوم التفكير العلمي وتنميته . أما انواع الاهداف  
التربوية في الإسلام فهي ذات أثر كبير في ترسیخ مفهوم التفكير العلمي  
بعنايتها بجميع جوانب شخصية الإنسان ، وبتأكيدتها على المفهوم نفسه  
هدف من أجل أهدافها وغاية من أسمى غاياتها .

## المحتوى في التربية الإسلامية وتنمية التفكير العلمي

### أهمية المحتوى التربوي :

ان ارتباط المحتوى التربوي بالاهداف ارتباط وثيق وتكاملی فـي سير العملية التربوية وإذا كانت الاهداف التربوية تشبه الرأس ، فـان المحتوى في العملية التربوية هو بمثابة الجسد ، ذلك ان المحتوى التربوي هو الوسيلة الاساسية في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ولايمكن أن نتصور عملية تربوية بلا محتوى تربوي وذلك نتائج من عدة اعتبارات أهمها :

- ١- أنه لايمكن تصور حدوث أي سلوك انساني بدون معرفة .
- ٢- أن المعرفة تشكل من الناحية البيولوجية والنفسية مصدر السلوـوك و بدايته .
- ٣- أن المعرفة الحقة تؤدي باصحابها إلى الفضيلة التي تقود إلى الخير .

( حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٣٨٣ )

وبقدر ما يكون المحتوى التربوي فعالاً ومؤثراً ومنظماً تنظيماً جيداً بقدر ما يكون نجاحه وأثره في نجاح العملية التربوية . فالمحنتوى التربوي الجيد ينتج أفراداً ايجابيين بينما المحتوى التربوي الفهيف ينتج أفراداً سلبيين .

وكما تمثل الأهداف التربوية موجهات أساسية للعملية التربوية فـان المحتوى التربوي يمثل خطة عمل تنفيذية لتحقيق تلك الأهداف ، تعين المعلمين على بلوغها ، وتسهل عملية تقييم فاعليتهم ومساهمتهم في ذلك بشكل أوضح وأدق . كما يتحقق النمو الشامل للتلاميذ ويؤدي إلى تكوين أفراد واعين منتجين يمتلكون إلى جانب المعرفة مهارات التفكير العلمي الصحيح مما يحقق لهم القدرة على النمو المستمر وتحصيل المعرفة بـأنفسهم . وسيعرض الباحث هنا المحتوى مبرزاً مدى ماهيته وفعاليته في تنمية التفكير العلمي .

- ماهية المحتوى التربوي :

ان البعض يستخدم مطلع محتوى تربوي ، بينما يستخدم البعض الآخر مطلع منهج دراسي ، دون اشارة الى ان ذلك من قبيل الاختلاف في المعنى او انهم بمعنى واحد .

وان المتتبع لتعريف كل منها يلاحظ ان كثير امن التربويين - ان لم يكن معظمهم - يستخدمهما على سبيل الترافق مع ملاحظة ان مفهوم المنهج الدراسي قد لحقه كثير من التغيير والتطویر فاتسم المفهوم الحديث للمنهج بسمات شمولية كثيرة لم تكن واردة قديما .

وهناك من يعرف المحتوى التربوي بأنه : يتضمن مواد متنوعة تتوقع من التلميذ ان يكتسب قدرة فيها . فهناك المواد الاكاديمية المعروفة التي ترتبط بفكرة المنهج كاللغة والادب والرياضيات والعلوم الطبيعية المتعددة، والتاريخ والعلوم الاجتماعية والفنون الرفيعة . كما قد يتضمن ايضا الدراسات العملية التي تبني المهارات في الفنون والحرف اليدوية اما للاستمتاع الشخصي اواما في كثير من الأحيان للأغراض المهنية . ودراسات أخرى ترتبط بين العملي والعقلي استعدادا للعمل في المهن العملية كالقانون والطب والزراعة وغيرها . كما يتضمن دراسات ليست في أصلها عقلية ولا عملية واحسن وصف لها انها شخصية في التوجيه . (فينكس ١٩٨٢ م ، ص ١٠٢)

بمعنى ان المحتوى التربوي يتكون حسب هذا الرأي من عدة فئات من العلوم والمعارف هي فئة الدراسات النظرية ، وفئة الدراسات العملية وفئة تجمع بين الجانب النظري والعملي وفئة اخرى ترتكز على مجال الاتجاهات والميول الشخصية . كما يعرف المنهج الدراسي " بكونه مخططا يشمل كل الاعمال والخبرات والمساعي والجهود التي تستخدمها المدرسة ، ويستعملها المعلمون في ضبط التعلم وتوجيهه لجل بلوغ الاهداف والأغراض التربوية ،

المتعددة في الطرف المدرسي نفسه ، او في غيره من الظروف الخارجية  
سواء كان في غرفة الدرس أم في ساحة اللعب أم في البيئة الخارجية " "  
( راغب ، ١٩٧٠ م ، ص ٢١٥ ) .

ومعنى ذلك " أن المنهج لا يقتصر على المواد التي يدرسها المتعلمون بل يشمل أيضاً على طرائق التعليم وأساليبه ، وعلى صيغ التقويم واجراءاته ، وعلى العلاقات القائمة بين الطلاب انفسهم وبينهم وبين معلميهم " . ( راغب ، ١٩٧٠ م ، ص ٢١٦ ) .

وهكذا يمكن القول ان مصطلح المنهج الدراسي مرتبط مع مفهوم المحتوى التربوي . ذلك أن المنهج الدراسي يعني بناء شامل يتكون من الأهداف التربوية والعلمية ، والمقررات الدراسية وطرق التدريس ، وبرامج التقويم ، وكل العناصر التربوية التي تسهم في سير العملية التربوي في نسق شامل متكملاً .

كما ان مصطلح المحتوى التربوي يشير الى ما يقدم للمتعلمين من مادة تربوية بهدف تحقيق الأهداف المنشودة ولانعني بقولنا مادة مقرر دراسيي بل يشمل ذلك المقررات الدراسية والقيم والمفاهيم والخبرات العملية والاتجاهات والمهارات والنشاطات التي قد تمارس عرضاً الى جانب المقررات الدراسية .

وعليه فان مفهوم المحتوى أو المنهج الدراسي يتم بالشمولي لاكثر عناصر العملية التربوية من اهداف ومقررات دراسية وطرق تدريس ، وأساليب ووسائل تعليمية وبرامج تقويم . كما أنه أيضاً يكتسب شموليته من خلال عدم الاكتفاء بالمقررات الدراسية فقط بل شموله أيضاً لكل ما يقدم للمتعلمين سواء داخل المف الدراسي أو خارجه أو حتى داخل المجتمع من قيم واتجاهات ومفاهيم .

أنها لم تكن تأخذ في الاعتبار الا محتوى المادة الدراسية فقط وأغفلت جانب الخبرات التعليمية التي تكون السلوك المرغوب فيه لدى التلميذ . كما وجه الاهتمام الى الجانب العقلي المعرفي فقط في التلميذ على أنه هدف في ذاته بصرف النظر عن قيمة ذلك الجانب وأهميته بالنسبة للفرد او المجتمع ، ومن ثم أهملت شخصية التلميذ واهتماماته وحاجاته ، كما أهملت تنمية التفكير والابتكار لدى التلميذ . ( النجيجي ، ومرسي ، ١٩٧٦م ، ص ١ ) . ولذلك فقد كان المحتوى التربوي بمفهومه التقليدي وبالأسلوب الذي نظم به ، وكان يقدمه الى التلاميذ ضعيف الأثر كثيراً في ترسیخ مفاهيم التفكير العلمي ، وتدريب الطلاب على الأساليب المحيطة في التفكير والمقارنة والاستنباط ، بسبب تركيزه الشديد على المعلومات والمعارف واهتمامه بجانب واحد فقط من القدرات العقلية وهو جانب الحفظ والتذكر .

كما كان من أبرز أسباب ضعف تأثيره أيها العوامل التالية :

- ١ - شيع الاتجاه الموسوعي في العملية التعليمية ، القائم على أساس تزويد المتعلمين بمحصلة وافرة من الحقائق والمعلومات وجعلها غاية وليس وسيلة في تعليم التفكير .
- ٢ - استخدام أسلوب المنهج المنفصل الذي أدى الى ايجابية المعلم وسلبية المتعلم .
- ٣ - الاعتماد على كتاب مدرسي موحد لجميع التلاميذ في الصف الدراسي الواحد رغم اختلاف مستويات وقدرات التلاميذ .
- ٤ - الفصل بين فروع المادة الواحدة ، الأمر الذي يحرم التلاميذ من فرص التفكير في طبيعة هذه العلوم وعلاقتها بحياته اليومية .
- ٥ - إغفال استخدام المصادر المختلفة للتعلم وخاصة الخارجية .

(اللقاني ، ١٩٧٩م ، ص ١٠٢) .

و مع تطور الفكر التربوي ونضجه ، اتخد مفهوم المنهج الدراسي أو المحتوى التربوي اتجاهات في النمو والتطور الى الافضل ، فقد أصبح من أهم أهداف المناهج الحديثة تنمية مستوى الطالب واستغلال قدر من طاقاتهم الكامنة وقدراتهم ، ولتحقيق هذا الهدف فقد سعى الى أن توفر كل الظروف التي تخدم ذلك وأهمها :

- ١ - أن تكون المناهج ملائمة ومناسبة لحاجات التلاميذ.
- ٢ - أن تكون طرق التدريس متعددة ومتنوعة ومتلائمة مع مستوى التلاميذ.
- ٣ - أن توجد مثيرات لتفكير الجيد . ( مختار ١٤٠٨ ، ٥ ، ص ١٨٨ )

ولذلك فقد أصبح المحتوى الحديث يشمل " مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للתלמיד بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتراك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ، ويؤدي الى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو هدف أسمى للتربية " ( عبدالموجود وآخرون ، ١٩٨١ م ، ص ١١ ) .

وأصبح المحتوى التربوي يهتم بالإضافة الى المعلومات والمعرفة بتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات كما أصبح شاملًا لمواد نظرية وأخرى عملية . ( عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٧ )

كما توسيع مصادر ذلك المحتوى و مجالاته فصار شاملًا لكل الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للطالب داخليها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل الذي يحقق الاهداف التربوية المنشودة . ( الوكييل ، والمفتى ، ١٩٨٢ م ، ص ١٩ ) . بل لقد شمل المحتوى بمفهومه الحديث كل المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتعلم ، والتي تشرف عليها الجهات المسئولة عن التربية سواء منها النظامية أو غير النظامية . ( اسماعيل ، ١٩٧٥ م ، ص ٣٦ ) .

وبهذا المفهوم أصبح محتوى التربية متآثراً بكل ما يحمل عليه  
اللاميذ من خبرات ومهارات داخل المدرسة أو خارجها في المجتمع  
الكبير ، من خلال القنوات التربوية المتعددة من أسرة ، ووسائل اعلام ،  
ومؤسسات اجتماعية أخرى .

وعلى هذا الأساس فإن التطوير وفقاً لهذا المفهوم الحديث ينصب على  
الحياة المدرسية بشتى أبعادها وعلى كل ما يرتبط بها ، فلا يركز على  
المعلومات في حد ذاتها وإنما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة ، والكتاب  
والمكتبة والإدارة المدرسية ، ونظم التقويم ، والتلميذ نفسه ، والبيئة  
التي يعيش فيها المجتمع الذي ينتمي إليه . (الوكيل ، ١٩٨٢ ، ص ١٣) .

وفي سبيل تطوير مفهوم جديد ومن المحتوى التربوي فإن بعض  
التربويين يفضل استخدام مصطلح " دليل المعلم " بدلاً من " المقرر  
الدراسي " وذلك للتقليل من تأكيد فكرة أن المقررات الدراسية كانت  
توجه المعلم في عمله بحيث لا تترك له مجالاً لابتكار ، وبهدف توضيح أن  
المنهج شيء أكثر من مجرد المقررات الدراسية التي تدرس في حجرة  
الدراسة . ( سيرز ، ١٩٦٢ ، ص ١٤) .

ولذلك اتّخذ التطوير في مفهوم المحتوى التربوي اتجاهات عديدة  
الاهتمام بالتنمية الشاملة لللاميذ للاشتراك في بناء نهضة مجتمعهم ،  
والى شمولية المنهج للمواد الدراسية وطرق التدريس والتقويم وال العلاقات  
بين التلاميذ وعلميهم والتركيز على أن يكون جواهر المنهج هو خبرات  
المتعلمين أنفسهم وليس المقررات والكتب الدراسية . ( راغب ، ١٩٧٠ ،  
ص ٢١٥) . وقد ارتبط تطور مفهوم المحتوى التربوي أيضاً بتطور الأهداف  
التربيوية وطرق التدريس فقد تحول التأكيد من استظهار أكبر قدر من  
المادة الدراسية إلى تنمية المهارات لدى التلاميذ في الحصول عليهم  
من مصادرها المختلفة وفهمها وتنظيمها مرتبطة بمشاكل حيوية بالنسبة لهم  
ولهذا روعي في اختيارها مستوى التلاميذ الدارسين ، كما روعي الربط بين

المواضي الدراسية المختلفة ، ولم يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعلومات كما لم تعد مهمة المدرس التلقين ، بل توجيه نشاط التلاميذ التعليمي ، فاتجه الاهتمام الى استخدام اسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات . (ريان ، ١٩٧٢م ، ص ١١) . ويعتمد المنهج بهذا المفهوم على عدة مبادئ منها ارتباطه بالواقع الحياتي للتلميذ ومراعاته للمرحلة العمرية ، ومنها معالجته ومخاطبته لكل جوانب التلميذ ، ومنها استمراريته فهو لا يتوقف بالنمو عند مرحلة عمرية معينة ، ومنها مراعاته للفروق الفردية .

والمحظى التربوي من وجهة نظر التربية الاسلامية يقوم على أساس من مراعاة الاهداف الراسخة . والغاية النهائية من الوجود الانساني وهي تحقيق العبودية المطلقة لله تعالى وما يتبعها من اختلاف في الأرض ، وعمارة لها مادياً واجتماعياً . أي أن المحتوى التربوي محدود بـ الاهداف الجسمية والعقلية والروحية والخلقية والاجتماعية والانسانية عموماً . وان المحتوى التربوي في التربية الاسلامية يتضمن علوم الدين والدنيا معاً ، كما ذكر الغزالى (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ) فقال : " ان مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا ولانظام للدين الا بنظام الدنيا ، فالدنيا مزرعة للآخرة " . (الغزالى ، ١٩٣٣م ، ج ١ ، ص ١٢) .

لذا كان التفكير فريضة اسلامية . وكان طلب العلم فريضة لأنه السبيل الى الایمان والعمل ، فلقد حد الاسلام على النظر والتأمل ، ودعا الى البحث والمشاهدة ومعالجة كل مجالات الحياة ، ولذا كان المحتوى التربوي شاملاً متكملاً متوائماً . ولقد حاول بعض رجال التربية الاسلامية أن يضعوا تصميمات لمحتوى المنهج كالمحاولات التي قام بها الغزالى عندما قسم العلوم الى فرض عين وفرض كفاية وذكر أن الناس اختلفوا في تحديد فرض العين حتى وصلوا الى عشرين فرقة .

وكالمحاولة التي قام بها القابسي (٢٤٣ - ٥٤٠٣) حين قسم العلوم الى اجبارية و اختيارية .

وابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ) الذي ذكر في مقدمته أن التعليم طبيعي في العمران البشري وأن العلوم صنفان : صنف طبيعي يهتدى إليه الإنسان بغيره ، وصنف تقلبي يأخذه عنمن وفعه . ( ابن خلدون ، المقدمة ، د ١٩٦٠ ص ٤٣٥ )

ان هذا يعني أن التربية الإسلامية عنيت بتحديد أهداف المحتوى التربوي كما عنيت بأبعاده ومواطنه ، ولكنها تركت التصنيفات الداخلية لاجتهداد الإنساني المشروط بظرفية الزمان والمكان .

وقد تميزت التربية الإسلامية في نظرتها إلى المحتوى التربوي بمراعاة كبيرة لأهم الأسس التي يقوم عليها المحتوى وهي :

- أ - وضوح الأهداف والاتجاهات الجديدة .
- ب - الشمول والنظرة الموحدة للمنهج .
- ج - العمل الجمعي التعاوني .
- د - العملية والمرونة .
- ه - مسيرة التطور . ( الجمل ، ١٩٨٣ ، ص ١٧٩ )

فهذه الأسس تتفق من حيث المبدأ مع سمات الفكر الإسلامي ، وعلى فوئها يضم المحتوى التربوي في التربية الإسلامية حيث يحقق الأهداف المنشودة التي تعين الانسان المسلم الفرد على القيام بوظيفته في الحياة . والمجتمع المسلم على آداء رسالته في نشر الخبر والعدل والفضيلة . ومن هنا يأتي دور المحتوى في التربية الإسلامية بمعاييره وسماته وعناصره وتوازنه في تكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم المتمكّن من مهارات التفكير العلمي وال قادر على تنمية معرفته وثقافته باستغلالها الاستغلال الأمثل .

ويعد هذا المفهوم الشامل للمحتوى في التربية الإسلامية سمة من أبرز سمات كمال المنهج التربوي الرباني الذي يتناسق مع المبادئ وأسس التي انطلق منها ذلك المنهج.

ومن أهم سمات المحتوى التربوي في الإسلام شموليته وتكامله بحيث يشتمل على كافة المواد والأنشطة التي تحقق تزويد التلميذ بالمهارات الالزمة التي تكفل تربيتهم تربية شاملة هدفها تكوين الإنسان الماليح القائم بعبادة خالقه حق العبادة ، وبالخلافة الراسدة في الأرض ، وبعمارة الأرض بكل مافيها الخير له في دينه ودنياه .

وهو أيضاً ذلك المحتوى الذي يعده للحياة النشطة المنتجة، ومقل عقله وتزويده بأساليب التفكير الجيدة التي تمكّن التلاميذ من كيفية ممارسة التفكير العلمي ، والتغلب على ما يواجههم من مشكلات . وهو باختصار ذلك المحتوى الذي ينمي جميع جوانب شخصية الفرد الروحية والجسمية، والعقلية والوجدانية والفردية والاجتماعية والانسانية . ( مرسي ، ١٩٨٨ ، ص ٣٧٩ )

فالتفكير العلمي يحظى في محتوى التربية الإسلامية باهتمام وافر ، انطلاقاً من أمر الله تعالى للمؤمنين في القرآن الكريم وأمر نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم في سنته المطهرة بالتفكير والتدبر والتأمّل، والملاحظة والسعى في الأرض والعمل والانتاج المثمر والبحث على تحصيل العلم النافع . فالعلم في الإسلام مرتبط بالعمل وكذلك الإيمان، ولا يتحقق ذلك إلا بالفهم والوعي والإدراك الناتج عن التفكير الجاد الفعال .

- مكونات المحتوى التربوي والتفكير العلمي :

اتسع مفهوم المحتوى التربوي تبعاً للتطور الكبير الذي شمل جميع جوانب العملية التربوية فلم تعد المعلومات والمعارف فقط هي العنصر الوحيد لذلك المحتوى التربوي الشامل الفعال بل انفتحت إليها كثيرون من العناصر الأخرى كالخبرات العملية والأنشطة والمهارات والاتجاهات والميول وغيرها.

ويرى البعض أن أهم عناصر المحتوى التربوي هي :

- ١- المعرفة التطبيقية التي تركز على أحداث تغييرات مقصودة ومطلوبة في المهارات العملية التطبيقية لدى التلميذ، وتمثلها العلوم التطبيقية كالطب والزراعة والهندسة وما شابهها .
- ٢- المعرفة الخاصة بالنمو الانساني الفردي والاجتماعي وهي تركز على فهم التغيرات والظواهر وال العلاقات الاجتماعية وتمثلها القيم والأخلاقيات وقواعد التعامل وتقوم بها العلوم الاجتماعية مثل المعارف النفسية والتاريخية والاجتماعية والتربوية .
- ٣- الحقائق والنظريات والمفاهيم والمبادئ وتركيزها على فهم علاقات عناصر الأشياء ببعضها وتمثلها المجالات التجريبية مثل علوم اللغة والرياضيات وغيرها . (حمدان ١٤٠٢ هـ ، ص ٣٨٤)

أما من حيث أنواع المعرفات التي يحتويها المحتوى التربوي من خلال دور التلميذ في تعامله معها فهي ثلاثة أنواع :

- ١- معرفة ادراكية تشمل الحقائق الخاصة، والأساليب والمعايير والمبادئ وقواعد القوانين والاحكام والنظريات في جميع المجالات العلمية واللغوية والاجتماعية والانسانية .
- ٢- معرفة شعورية قيمية اجتماعية وهي تركز على ربط المعرفة الأكاديمية المنهجية بحياة التلميذ وحاجات المجتمع وما يميزها من عناصر ثقافية واهتمامها منصب على اتجاهات الفردية والاجتماعية والقيم الأخلاقية وما يدور مدارها .

٣ - معرفة سلوكية ، وتحتوى بالاجراءات والاساليب التطبيقية التي يمكن للتلמיד بواسطتها انجاز مهارات وظيفية متخصصة أو سلوك حركي ظاهري عام . وهي مرتبطة بالمجالات العملية والممارسات التطبيقية التي قد تكون نواة لاختيار مهنة المستقبل للتلמיד . وتتنفس في الأنشطة المتعددة التي تتسم بالسمة العملية والتطبيقية .

( حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٢٨٥ )

وهكذا فقد أصبح المحتوى التربوى شاملًا للخبرات التي توفرها المدرسة للتلמיד داخل حدودها وخارجها ، وهي خبرات تشمل الجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي والبدني والمهارى ، وهو بهذا المفهوم يتطلب تحديدًا للأهداف وترجمة لها إلى مواقف تعليمية ، وتقويمًا للعملية التربوية . ويمكن النظر إلى المواد الدراسية على أنها تحتوى على أربع مسويات من المعرفة هي :

- أ - الحقائق : ويقصد به حقائق معينة وصفية مثل معرفة الجهاز الهضمي .
- ب - الأفكار : وهي التي تبرز العلاقات السببية بين الثقافة الإنسانية والبيئة الطبيعية وهي تمثل بنية العملية التعليمية من حيث أنها تمكن التلاميذ من تنظيم العلاقات بين الحقائق وتتوفر السياق الذى يتحقق فيه الاستبصار والفهم وهو نوع من المعرفة يتسم بالдинاميكية .
- ج - المفاهيم : وهي انساق معقّدة من الأفكار وبالغة التجريد، ويمكن أن تتكون من خلالها خبرات متابعة في سياقات متنوعة .
- د - الانساق : وهي نظم فكرية وطرائق بحث تتألف من قضايا ومفاهيم توجه مسار البحث والتفكير ( هندا م ، وجابر ، ١٩٧٨ م ، ص ١٠٢ ) .

ومعنى هذا أن المحتوى التربوي في جوهره هو عملية تنموية مستمرة للتفكير العلمي هدفاً وأسلوباً . . . . .

والمحتوى في التربية الإسلامية يقوم على أساس من الشمول لكي يشمل هذه المستويات في بناءٍ متكاملٍ ومتوازنٍ وفعالٍ أساسه الإيمان والعمل وغايتها تربية الإنسان المسلم الكامل كملاكاً إنسانياً يتافق مع معايير الإسلام وغاياته السامية ، وذلك ما يعطيه قدرة فائقة على تنمية التفكير العلمي الرصين المستند إلى مستوى رفيع من الالامام والوعي بالحقائق والتمكن من جميع مستويات المعرفة .

وعلى أي حال فان الملاحظ أن تطور مفهوم المحتوى التربوى جعله يتخد  
سمة الشمول والاتساع فلم يعد قاصرا على المعلومات والمعرفة المجردة بل  
اتسع ليشمل عناصر عديدة يرى الباحث أن أهمها :

وبهذا المفهوم الشامل للمحتوى التربوي أصبح تأثيره في تنمية التفكير العلمي أكثر فعالية ووضوحاً من خلال الاهتمام الشامل بالشخصية الإنسانية وربطه بالحياة الواقعية التي يعيشها الفرد وتوظيفه في المساهمة الفعالة في جوانبها المختلفة .

وتنتظر التربية الإسلامية باهتمام بالغ إلى وجوب اشتمال المحتوى التربوي لكل تلك العناصر من خلال نظرة شاملة إلى الطبيعة الإنسانية ومتوازنة في الاهتمام بجميع مجالات العلم والمعرفة الدينية والدنيوية والنظرية والتطبيقية ومتكاملة في رعاية جميع جوانب شخصية المتعلم الروحية والجسدية والعقلية والوجدانية .

وقد أصبح للخبرة مكانة بارزة في المفهوم الحديث للمحتوى التربوي، لمالها من أثر فعال في إكساب التلميذ قدرة فائقة على التمكّن العلمي والفعالية والاستفادة العملية من المعرفة . ويرى البعض أن أهم أنواع الخبرات التي ينبغي للمحتوى التربوي أن يتضمنها هي :

- ١ - خبرات التعلم التي تبني مهارة التفكير بحيث تعد المواقف التعليمية على شكل مشكلات تواجهها وتتطلب منه التوصل إلى حل جيد لها .
- ٢ - خبرات التعلم التي تساعد على اكتساب المعلومات وتنتفخ معرفة وفهم المبادئ والقوانين والنظريات والتجارب والتعليميات والأفكار والحقائق شرط أن لا تعدد غاية في ذاتها وإنما مالها من فوائد وظيفية وما تحدثه من تغييرات مرغوبة .
- ٣ - خبرات التعلم التي تساعد على تنمية اتجاهات اجتماعية ، ذلك لأن الاتجاهات هي مؤشرات قوية على السلوك وكذلك نوع الأشباحات والقيم التي يختارها التلميذ .
- ٤ - خبرات التعلم التي تساعد على تنمية الميول والاهتمامات ، فالميول

تعمل غايات ووسائل وقوى دافعة فيما يتصل بالخبرات لتحقيق الأهداف ، فالميول توجه السلوك في اتجاهات معينة ، وهي لذلك محددات قوية لنوع الشخصية التي يتميز بها الفرد . (تايلور، ١٩٧١م ، ص ٨٦ - ١٠٢)

وتجدر الاشارة إلى أنه لا يقصد بلفظ خبرة تعليمية المحتوى الذي يعالج المقرر الدراسي ولا النشاطات التي يقوم بها المتعلم ، ذلك لأن لفظ خبرة تعليمية يشير إلى التفاعل بين المتعلم وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب لها . (ديوي ، ١٩٧٦م ، ص ١٤٥)

وعليه فإن بعض محتويات المقررات الدراسية الجامدة قد لا تمثل خبرة تعليمية ولذلك فقيمتها التربوية تعد ضئيلة لأن الوسائل الأساسية في التربية هي الخبرات التي يمر بها المتعلم ويستجيب لها وليس مجرد الأشياء التي يتعرض لها .

وهكذا ينبغي أن نميز بين المحتوى التربوي وبين العمليات العقلية والنفسية التي يمر بها المتعلم أثناء تفاعله مع المحتوى . إذ قد ت تعرض عليه قطعة أدبية فريدة ثم لا تترك فيه أثراًواضحاً وقد يكون العكس إذ قد يستفيد المتعلمون فائدة كبيرة مع أن المحتوى ردئ فالخبرات التي يمر بها المتعلمون تتاثر بالمحتوى، ولكنها ليست مرادفاً له . (عبد الله ، ١٤٠٦هـ ، ص ٩٣) . فمعيار الفعالية هو الفائدة أي مدى تفاعل التلميذ مع عناصر المحتوى التربوي . وليس مجرد حفظه أو استظهاره عن ظهر قلب كما جرت العادة في الأساليب التربوية التقليدية .

والخبرات التربوية الجيدة في المحتوى التربوي سمات عديدة أهمها :

- ١ - أن تتيح للللميذ الفرصة لممارسة نوع السلوك الذي يتضمنه الهدف التربوي .

- ٢ - أن يحقق التلميذ أشياعا حين يقوم بنوع السلوك الذي يتضمنه الهدف .
- ٣ - أن يكون في إمكان التلاميذ احداث الاستجابات المرغوبة التي تتطلبها الخبرة .
- ٤ - أن تكون هناك خبرات كثيرة يمكن أن يتحققها الهدف التربوي نفسه .
- ٥ - أن تؤدي خبرة التعلم الى نتائج متعددة فتكسب التلميذ المعلومات والميول والاتجاهات ( تايلور ، ١٩٧١ م ، ص ٨٢ - ٨٥ ) .

وتهتم التربية الإسلامية باشتمال المحتوى التربوي على جميع أنواع الخبرات المفيدة سواء تلك التي تتعلق بمهارة التفكير ، أم التي تساعد على اكتساب المعلومات والمعرفة ، أم التي تساعد على تكوين الاتجاهات الإنسانية والاجتماعية أم تلك التي تساعد على تنمية الميول والاهتمامات، وان شمول المحتوى التربوي في التربية الإسلامية لكل تلك الخبرات وما يزيد عليها قائم أساسا على أهمية الشمول والتكميل والفعالية فسي المنظور الإسلامي فالعلم في الإسلام مرتب بالعمل، والهدف مرتب بالنتيجة، والغاية مرتبة بالوسيلة ، ولذلك فالعلم مرتب بالخبرة العملية ، والخبرة تسترشد بالعلم الصحيح .

وان العلم والخبرة اللذين لا يؤديان الى تنمية شاملة للمتعلم وتربيه متكاملة لجميع جوانبه بما يمكنه من أداء وظيفته الأساسية في الحياة لاقيمتها في الإسلام .

وبذلك تعمل الخبرة التعليمية في محتوى التربية الإسلامية على تنمية التفكير العلمي والعمل الإيجابي معاً.

### - معايير المحتوى الجيد :

وللمحتوى التربوي الجيد عدة معايير يرى البعض أن أهمها :

١- معيار الصدق . ويكون المحتوى صادقاً عندما يكون صحيحاً ، وفي عصر تزايد فيه المعرفة الإنسانية بسرعة هائلة فإن التركيز يجب أن يكون على المفهوم وليس على الشكل فالمادة الدراسية قد تصبح بالليستة ولكن تبقى المفاهيم والمبادئ ويفسر المحتوى صادقاً ايفاً عندما يكون محققاً للأهداف التربوية .

ولكن يتبعي أن نشير إلى أن المحتوى الذي يكون صادقاً في نظرية تربوية قد لا يكون كذلك في نظرية أخرى . ففي التربية البراجماتية مثلاً يعتبر المحتوى صادقاً عندما يسهم في تنمية المجتمع الديمقراطي - كما يتصور الأميركيون الديمقراطيون - ، أما في التربية الإسلامية فإن المحتوى يكون صادقاً عندما يسهم في بناء الشخصية الإسلامية المؤمنة بربها . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٥) .

ويتمثل معيار الصدق في محتوى التربية الإسلامية عندما تتكامل فيه علوم الشريعة التي تسهم بدراسة سلوك الإنسان وعلوم الطبيعة التي تصف الأشياء . وأذا كانت نظريات التربية الغربية تركز عند حديثها عن صدق المحتوى على فرورة اشتغاله على الحقائق العلمية المعاصرة فإن النظريات التربوية الإسلامية تؤكد على علوم الشريعة وعلوم الطبيعة معاً . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٤) .

٢- معيار الدلالة : وتكتسب الحقائق أهميتها فقط بالقدر الذي تسهم به في الأفكار الأساسية والمفاهيم ومبادئ المواد الدراسية .

٣- معيار الميل أي مدى ميل التلاميذ إليه ولكن ليس بالقدر الذي يجعله هو الأساس بل بعراوة ميول التلاميذ واستعداداتهم حتى يكون تفاعلاً لهم

مع مكوناته حباً ومفيدةً . وقد اختلفت الفلسفات التربوية في اهتمامها بهذا المعيار ، فاغفلته المثالية وبالغت فيه كل من الطبيعية والبراجماتية ، فالطبيعية بالغت في قيمة دوافع الطفل بل أمساع فهمها ، ففيه ترى أن الطفل حتى سن الثانية عشرة لا يحتاج إلى محتوى معين لأن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يستحق الدراسة فكل ما يتعلق بالطفل في هذه المرحلة نابع من خبراته وتجاربه . والبراجماتية تدعو إلى تمركز الأهداف والمحتوى حول الطفل ، وعليه فإن المنهج لا يحتاج إلى محتوى إلا ما يرغب الطفل في أدائه ، ويتفق مع ميوله . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٦) . وقد واجه هذا الاتجاه نقداً حتى من بعض الغربيين أنفسهم الذين يرون أن جعل ميل الطفل هو الأساس والمعيار في اختيار محتوى التربية قد يكون سبباً في تعريضه للفشل . (Howard وNikolz ، ١٩٨١م ، ص ٧٦) . وحتى ديوى نفسه أشار إلى أن اتخاذ ميول الطفل معياراً أساسياً في تحديد محتوى التربية قد يسبب بعض الأخطاء والقصور والسلبيات . (ديوى ١٩٧٦م ، ص ٧٧) .

أما التربية الإسلامية فتأخذ بهذا المعيار كواحد من معايير المحتوى التربوي جزئياً أي أنها تهتم به وتراعيه ولكنها لا تجعله أساسياً في تحديد المحتوى ، كما أنها تكتسب مراعاة لهذا المعيار من خلال تمسي بمبادئها ومحتواها مع الفطرة السليمة للإنسان .

٤ - معيار القابلية للتعلم ، حيث ينبغي أن يكون المحتوى ملائماً لقدرات التلاميذ ومستوياتهم العمرية والعقلية وأمكاناتهم الفكرية ، فلا يكون شديد الصعوبة ، كما أنه لا ينبغي أن يكون شديد السهولة حتى يدفعهم إلى التفكير والاهتمام والتططلع إلى المعرفة . (Nikolz ، Howard ، ١٩٨١م ، ص ٧٥) .

٥ - معيار الأهمية حيث يمثل المحتوى صميم وأساسيات المادة الأكاديمية

التي تتم برأستها مهاجها من حقائق ومبادئ ومشاهيم وصرف النظر  
عن هو امشها وتوافقها .

- ٦ - الاستجابة للواقع الاجتماعي وتناغم المحتوى مع معتقدات المجتمع ومتطلباته العملية .
- ٧ - الفائدة العملية أي مدى الاستفادة المباشرة في المجالات الحياتية العامة التي تجري ممارستها بوجه عام في المجتمع وانجاز ما يتعلق بهذه المجالات من إنشطة وأعمال . ( حمدان ، ١٤٠٢ هـ ، ص ٣٨٦ )

والمحتوى في التربية الإسلامية يراعى بلا ريب كل تلك المعايير الإيجابية مع تميزه بالخلو من سلبياتها ، فالعلم والتعليم في الإسلام متزمن بأهداف العليا السامية للاسلام وهي تكوين الانسان الصالح الفعال الذي يعمل لما فيه خيره كفردو خير مجتمعه وأمته والبشرية عامة ، مما يتطلب الاهتمام بتكوين العقلية الناضجة والتفكير الصحيح المبني على الادراك الواعي والفهم المستنير والاتجاه إلى توظيف المعرفة توظيفا عمليا يتناسب مع هموم الامة ومتطلبات المجتمع الإسلامي والأنساني .

#### - أسس تنظيم المحتوى التربوي الجيد :

- ولكي يكون محتوى التربية مترابطا ومتكاملا وفعلا في بناء الشخصية المتكاملة فإنه ينبغي أن يراعى في بنائه وتنظيمه عدة أسس واعتبارات ليتحقق هذا الهدف التربوي الجليل . واهم تلك اثنتان
- ١ - التسلسل الزمني : بمعنى مراعاة التناسق والتتابع في عناصر هذا المحتوى وخاصة في المجالات التي تتطلب ذلك بالحاج مثل علوم التاريخ والسير والعلوم الاجتماعية الأخرى التي تتطلب ذلك . وذلك يساعد على تنمية ملكة الربط بين الأحداث والقضايا وتوضيح مفهوم التسلسل المنطقي والتسلسل في أذهان التلاميذ .

٢ - متطلبات التعلم السابقة فهناك موضوعات في كل علم مترتبة ومتدرجة على البعض الآخر ولا يمكن فهم موضوع معين الا اذا سبقه الموضوع الذي يمهد له ويهيئه نفسية وادراك التلميذ لقبله وفهمه وخاصة في الرياضيات والعلوم الطبيعية وعلوم اللغة بل يكاد يكون هذا الأساس عاما في جميع مجالات المعرفة والمقررات الدراسية، وتأخذ بهذا المفهوم الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة فهناك ما يعرف بالمتطلب السابق لبعض المقررات الدراسية حيث لا يسمح للطالب بتسجيلها الا بعد التأكد من اجيائه لذلك المتطلب السابق بنجاح . واضافة الى اثر هذا الاساس في مساعدة الطالب على الفهم فإنه يرسخ لديه مفهوم التسلسل والتتابع الفكري والمعرفي مما يؤثير في تنمية مهارة التفكير العلمي المنظم .

٣ - التدرج من المعرفة العامة الى الخاصة ، ومن الكلية الى الجزئية ، وهو ما يعرف بالمنهج الاستدلالي ، فهناك بعض النظريات العامة ، والمفاهيم الكلية والمبادئ الأساسية التي ينبغي تزويد التلاميذ بها قبل البدء في تزويدهم بالقضايا الجزرية او الموضوعات الخاصة في المجال كما في بعض موضوعات العلوم واللغة والشريعة وغيرها وذلك يساعد على تمكين الطالب من فهم الموضوعات بشكل جيد اضافة الى تأثير ذلك في تفكيره عند مواجهة اي موقف او مشكلة بحيث ينظر نظرة كلية عامة للموقف ثم يحاول تحليله الى عناصره الأولية وعواصمها الأساسية في سبيل الوصول الى فهم شامل واتخاذ قرار مناسب وايجاد حل ناجح للمشكلة او الموقف .

٤ - التدرج من المعرفة الخاصة الى العامة ومن الجزئية الى الكلية وهو ما يعرف بالاسلوب الاستقرائي وهو عكس الاسلوب السابق ، وذلك بتقديم عناصر جزرية من المعرفة يتوصل التلميذ من خلالها الى المبادئ والقوانين العامة ، وهو اسلوب يساعد التلميذ على

استيعاب العلوم والمعارف بشكل تدريجي ومتسلسل مما يؤثر في  
أسلوب تفكيره ويحمله قادر على تناول أي قضية أو موقف يواجهه  
من خلال تحليل جزئياته وعناصره ، ومن ثم التوصل إلى فهم عام وشامل  
له يؤدي به إلى التمكن من اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة  
أو القضية .

٥ - التدرج من المحسوس إلى المجرد : فالادراك الحسي يبدأ مبكراً  
لدى الإنسان بينما يأتي الادراك التجريدي للمعرفة متأخراً عنه ، فمراقبة  
هذا الأساس في بناء المحتوى التربوي يتماشى مع طبيعة النمو الانساني  
وذلك يساعد التلميذ على الفهم الواعي والادراك الناضج لمجالات المعرفة  
والعلم المتعددة ، وانتهاءً بهذه الأسلوب في التربية يمكن التلميذ  
من استخدام حواسه المتعددة في الالامام بجواب أي قضية أو موقف  
أو موضوع علمي ومن ثم بعد ذلك يحصل على الفهم الصحيح لجوانبه المختلفة .

٦ - التدرج حسب مهام التطور والتناسب مع مراحل النمو المختلفة من  
طفولة ومرأفة وشباب وغيرها ، فكل مرحلة عمرية لدى الإنسان  
خواصها وسماتها وأمكاناتها ، ومراقبة هذا الأساس يساعد التلميذ على  
الفهم والاستيعاب لمجالات المعرفة المقدمة له ، بينما يؤدي إغفاله  
إلى ايقاعه في احباط يجعله غير قادر على الفهم الصحيح ، وقد يهدى  
بسبب ذلك مما يففي به إلى الملل أو الانحراف عن تقبل العلم والمعرفة  
بشوق ورغبة ، كما أنه قد يلجأ إلى انتهاج أسلوب الحفظ والاستظهار  
الأصم بعيد عن الادراك والفهم وذلك يقلل بذلك من توظيفه للمعرفة  
في حياته العملية ، الأمر الذي تتحول معه المعرفة إلى غاية الهدف  
الأساسي فيها هو اجتياز الامتحان أو الحصول على شهادة معينة ، بينما  
يتبعني أن تكون وسيلة لغايات أسمى وأشمل وأهمها بناء الشخصية  
الانسانية الفعالة . (حمدان ، ١٤٠٢هـ ، ص ٣٨٧) .

وتراعي التربية الإسلامية في بناء المحتوى التربوي كل تلك الأسس  
ذلك أن مبدأ التدرج كان أصلًا أحد المبادئ التي اتخذها الإسلام فـ\_\_\_\_\_  
تشريع بعض الأحكام الشرعية مثل تحريم الخمر فهو من أسس التربية الإسلامية  
المعتبرة .

كما أن التسلسل الزمني ينفتح في كثير من قصص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة كما أخذ الإسلام بأسلوب التدرج من العام إلى الخاص ، والعكس في كثير من التوجيهات القرآنية والنبوية ، أما التدرج من المحسوس إلى المعلوم فقد لقت القرآن الكريم النظر إليه كأسلوب في ترسير الإيمان بالله تعالى ومعرفته بالنظر في بديع صنعه في الكون ، ومسار تلك قصة سيدنا إبراهيم عليه وعلى نبيينا أفضل الصلاة والسلام عندما أخذ يتأمل باحثا في سبيل التعرف على ربه عن وجّل ، فتعرف عليه من خلال عظيم صنعه في خلق الشمس والقمر والكون . وأما التدرج حسب مراحل العمر فهو مبدأ أمر الإسلام بمراعاته وأن يخاطب الناس بما يعقلون وأن يخاطب الناس على قدر عقولهم وما أشيه ذلك .

ولا شك أن الأخذ بهذه الأسس يجعل من المحتوى التربوي عاملا فعـالا في تربية الإنسان الذي يقوم تفكيره على الترابط والتوازن والوعي والإدراك وكل ذلك ينفي به إلى تكوين العقلية العلمية الناضجة .

ويبرر البعض أن أهم مبادئ عتنظيم المحتوى التربوي هي :

- التتابع : أي أن تكون كل خبرة آنية مبنية على خبرات سابقة ربما تتشابه معها ولكنها تؤدي إلى تعميق أكبر للموضوعات التي تتناولها الخبرات ومثال ذلك أن يتم التنظيم على أساس البدء من البسيط إلى المركب أو من الكل إلى الجزء ، أو حسب ترتيب الموضوعات بعضها على بعض أو العرض الزمني المتسلسل .

٢- الاستمرار : أي ايجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج الرئيسية ، ويمكن أن يطبق الاستمرار في كل أنواع التعلم مثل التفكير والاتجاهات والمهارات .

ويتطلب مبدأ الاستمرار أن يخطط المحتوى التربوي بحيث يترايد تعقيد المادة وصعوبتها ويتزامن ذلك مع اردياد ونفع القدرات العقلية المطلوبة لتعلم تلك المواد .

٣- التكامل فيجب ربط الحقائق والمبادئ في كل مجال بالحقائق والمبادئ في المجالات الأخرى ، ويمكن أن يتم التكامل بطريقة أفقية في المجالات المختلفة من المنهج ويمكن أن يتم من داخل الفرد ، أي أن يحقق الفرد تنظيمها خاصا به ، وأن يدرك العلاقات بين الخبرات والمعارف المتعددة من ذاته . ( هندام ، جابر ، ١٩٧٨ ، ص ١٧٧ ) . ولاشك أن المحتوى الذي يتصل بالتتابع والاستمرارية والتكامل جدير بأن ينتج عنه أثر فعال وملموس في تكوين وتنمية التفكير العلمي ، وهي مبادئ تأخذها التربية الإسلامية في الاعتبار في تنظيم المحتوى التربوي .

• • •

#### - سلبيات مناهجنا التربوية وسبل تطويرها :

ان المتأمل في حال وواقع المحتوى التربوي في مناهجنا المعاصرة في العالم الإسلامي ليجد أنها تعاني من قصور شديد وتخلف واضح من حيث تنظيمها وأثراها في إثراء الفكر وتكون الأفراد المنتجين والمساهمين بفعالية واضحة في نهضة أمتهم الإسلامية .

ذلك لأن مناهجنا على مختلف المراحل الدراسية وبصورة عامة هي مناهج مادة يغلب عليها الطابع الأكاديمي النظري فهي من ناحية تركز على

التحصيل الدراسي بمفهومه الفيقي ، ومن ناحية أخرى ترکز على المعرفة في أدنى مستوياتها وهو مستوى التذكرة والاستدعاة ، كما أنها لا تدفع فني اعتبرها واقع المجتمع ومشكلاته وتطبعاته وحاجاته ، ولا تربط محتوى المنهج إلا فيما ندر بالخبرات الحياتية المعاشرة . ( الفنيش ، ١٩٨٢م ، ص ٢٣٩)

ولابد من التأكيد على أن جمود الحالة التربوية في البلاد الإسلامية لا يعود إلى المبادئ التربوية ذاتها بل يعود إلى مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية " ( عبدالله ، ١٤٠٦هـ ، ص ٩٤) . فالمبادئ التربوية الإسلامية تكتسب كمالها وشموليتها من كمال وشمول المصدر الأساسي لها وهو الإسلام متمثلة في مصدريه الأساسيةين القرآن الكريم والسنة المطهرة ، وما حدث من قصور تربوي في البلاد الإسلامية كان في أساسه نابعاً من تقاعس المسلمين عن التمسك بمفهوم الإسلام الشامل الصحيح .

" وقد كان هذا هو الحال الذى آلت اليه الأمة الإسلامية في القرن  
الأخيرة عندما أهملت العلوم الحديثة بدعوى معارضتها للشريعة ، وقد نجم  
عن ذلك تخلف في شتى الميادين ، اذ قل الابداع وتقهقرت التربية الإسلامية  
أمام التربية الغربية " (عبد الله ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٤) .

فكان سبب ذلك التخلف الباعث عن المنهج الإسلامي الرباني الذي يحيث على تدبر آيات الله المبثوثة في الكون مثلما يحيث على تأمل آياته في القرآن الكريم ، ولذلك فان المنهج التربوي الصحيح هو الذي تتكامل فيه علوم الشريعة التي تهتم بدراسة سلوك الإنسان وعلوم الطبيعة التي تصف حال الأشياء . (التراقي ، ١٣٩٤هـ ، ٢٦٠)

وفي سبيل إعادة صياغة المناهج التربوية في البلاد الإسلامية بشكل يجعلها أكثر فعالية وأجدى نفعاً للفرد والمجتمع ، وبحيثتهم في تكوين العقول المفكرة والأيدي البناءة فان هناك بعض المداخل التي يتعين

اتباعها في بناء وتنظيم المحتوى التربوي وأهمها :

- ١- التأكيد على العمليات العقلية هدف ذلك أن المعلومات كثيرة ومتزايدة بشكل سريع يصعب على المناهج مواكبتها فمن الأفضل التأكيد على تنمية العمليات الفكرية لدى التلاميذ هدف للعملية التربوية بدلاً من المعرفة ، فتكون المعرفة وسيلة تلك العمليات ، ويمكن تصنيف العمليات العقلية هذه إلى مستويات مختلفة في التعقيد، بحيث يمكن تضمين العمليات العقلية البسيطة في المراحل الدراسية الدنيا ، والعمليات العقلية الراقية في المستويات العالية .  
ومثال العمليات العقلية البسيطة ، التصنيف والقياس والتجميع حسب الصفات والملاحظة ، ومثال العمليات العقلية المعقدة التجريد في التفكير، والافتراض، وضبط المتغيرات والاستدلال .
- ٢- مدخل التعميمات : وذلك عن طريق تحديد المفاهيم والمبادئ والأفكار الرئيسية ثم اختيار بعد ذلك قدرًا من الحقائق التي تعين التلاميذ على تكوين التعميمات وبذلك يتاح لنا الاستفادة عن كثير من تلك الحقائق .  
كما أن استخدام التعميمات في المناهج يحتاج إلى تفكير أعلى مستوى من عملية اكتساب الحقائق فاكتساب الحقائق لا يحتاج إلى أكثر من عملية تذكر بينما تحتاج عملية تعميم المفاهيم إلى التحليل والتركيب والمقارنة ودقة الفهم .
- ٣- المدخل البيئي : وذلك يربط المدرسة بالبيئة التي يعيش الطالب فيها من خلال تضمين المنهج المشكلات والظواهر الأساسية التي توجد في بيئه الطالب ، وبذلك يصبح المنهج وظيفياً يساهم في إعانته الطالب على التكيف مع بيئته وحل مشكلاتها . (العاني ، ١٩٧٥ ، ص ٣٠٣)

وهذه المداخل الثلاثة متكاملة ذلك أن الاهتمام بتنمية المهارات العقلية والقدرة على التفكير العلمي هدفاً أساسياً للعملية التربوية يتحقق من خلالها جميعاً سواء بالتدريب على مهارات التفكير كالتصنيف واللاحظة وفرض الفروض وغيرها ، أم بالتركيز على المفاهيم والتعميمات التي تمنح التلميذ القدرة على الاستزادة من المعرفة بنفسه ، أم بتوجيهه إلى التفاعل مع مشكلات وظواهر المجتمع ومواقف الحياة العملية التي يعيشها .

وانتخطيط وتنظيم المحتوى التربوى حسب هذه المداخل يبىث في  
الحيوية والفاعلية بحيث تصبح المعرفة المقدمة للتلاميذ وظيفية يتمكنون  
من خاللها من الاستفادة القصوى في حياتهم وبناء مجتمعهم وتطوره ، كما  
تحتول الى وسيلة لغيات أسمى وأجل وليس غاية في ذاتها ، وذلك يتمشى  
مع لمنظور الاسلامي للعلم والمعرفة الذى يرفض مبدأ العلم للعلم ، والفن  
للفن والأدب للأدب الذى ينادى به البعض تأثرا بالاتجاهات والمذاهب  
الفلسفية المختلفة ، حيث أن العلم والفن والأدب والمعرفة كلها يجب أن  
تطلب كوسيلة تحقق للإنسان النمو الشامل وتقوده الى سعادة الدنيا  
والآخرة وتساعده على الاصلاح والارتقاء بمجتمعه الى أعلى المستويات فـ

### الطريقة وتنمية التفكير العلمي في التربية الإسلامية :

تعد الطريقة التربوية قناة الاتصال التي تربط مابين المعلم والمتعلم، وذلك من خلال موقف تعليمي خيري يتفاعل فيه المعلم والمتعلم تفاعلاً مستمراً يحقق النمو الوعي في ظل بيئة مادية ثقافية سليمة . فـإذا كان العقل السليم في الجسم السليم ، فإنه يمكن القول بأن الكائن السليم في البيئة السليمة . ويتوقف نجاح الموقف التعليمي في تحقيق أهدافه على نوع الطريقة التي يستخدمها المعلم وأثرها في حفز قدرات وطاقات التلاميذ .

وكما كانت الطريقة فعالة ومشوقة وواضحة كان نجاحها وتأثيرها في توصيل المحتوى التربوي إلى التلميذ وتحقيق الأهداف المنشودة أكيدة ، وعليه فإن المعلم الناجح هو الذي يختار الطريقة المناسبة في الظرف المناسب للموقف التربوي المطلوب ، وكلما كان المعلم ملماً بفنون الطرائق التربوية وأنواعها وأساليبها وقدراً على الاختيار السليم للطريقة كلما كان نجاحه في دفع العملية التربوية إلى بلوغ أهدافها وتحقيق الأهداف المعلقة عليها مؤكداً وایجاباً . وكلما كانت الطريقة التربوية فعالة ومرنة وحيوية كلما ساهمت في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ وهي من أهم جوانب نجاح العملية التربوية .

وفيما يلي سيرحاول الباحث توضيح مفهوم الطريقة وأهميتها وأنواعها وأثرها في تنمية التفكير العلمي وخاصة من منظور التربية الإسلامية .

### الطريقة أهميتها ومفهومها :

#### - أهمية الطريقة في العملية التربوية :

تعد الطريقة من أهم عناصر العملية التربوية عامة ، فهي جزء ضروري ومتمم للمنهج . ومن الصعب ان نفصل بين المنهج والطريقة فلا جدوى من المنهج اذا كانت الطريقة فاشلة . (مرسي ١٩٨٨ م ، ص ١٦٤) .

ذلك أن الطريقة ضرورية حتى يمكن تنظيم العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي في فوء متطلبات البرنامج المدرسي الشامل والطريقة الجيدة هي التي تجسد المحتوى ، أما الممارسات العفوية والارتجالية فـهي التعلم فهي مرغوبة . كما أنه يجب تجنب طرق التدريس التي تحول دون الاستقداء والإبداع وتتسم بالجمود والرتابة وتفشل في معالجة الفروق الفردية ، وتعلي من شأن الحفظ والاستظهار وتقلل من شأن الاستكشاف وتسهيل امكانات المدرس بطريقة واحدة لامجال فيها للتنوع والتجديد .

( Carary, 1967, p.117 )

ولما كانت الطريقة وسيلة لتحقيق غايات التربية التي تسعى المدرسة إليها والتي تستوجبها طبيعة الفرد وحاجات المجتمع وفلسفته ونظمها وتقاليده فان الأساس الأول الذي ينبغي أن تقوم عليه هو مدى تحقيقها لصورة الحياة الاجتماعية المنشودة . ( سرحان ، كامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٢٠ ) .

وإذا كنا نرى أن من أهم أهداف التربية وخاصة في هذا العصر تنمية الشخص المفكر الناضج قادر على الاختيار الصحيح المبني على التفكير العميق فإنه يجب ان تتتوفر طريقة التدريس التي تعترف في ماهيتها بان لكل فرد ذاتيه التي تتطلب الاعتراف بها واحترامها وتهيئه له كل الفرص التي تتيح له امتلاك القدرة الناضجة على التفكير السليم . (الفنيش ، ١٩٧٥ م ، ص ٥٥ )

وتعود طرق التدريس على اختلاف أنواعها وصيغها هي الموصى لات أو وسائل الاتصال الحقيقة الحاملة لرسالة التعليم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفة أم عاطفة أم حركة أم قيمة . بل ان كل ما سواها مما يستخدم في التعليم أو التدريس من تحفيز وتنظيم وتوجيه وضبط وتقدير وخطسط تحضيرية ما هو الا رديف لها ومعين رغم أهميته . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦١)

والطريقة الجيدة تحمي الجهد من الضياع وتحفظ الانتباه من التشتت وتمتنع العقل من الشروق، وتنجي العزيمة من التردد، وتنقي الذكاء من الخمول، والطريقة الجيدة تشحذ الذكاء وتنشط الارادة وتوقطع الانتباه مما يسهل الوصول الى افضل النتائج بأقل الامكانات والجهود . ( مدني ١٤١٠ هـ ، ص ١٧٨ )

وان وضع المناهج يتطلب معرفة انساب الطرق لتقديمها بحيث تكون محققة للاهداف التربوية ومناسبة لطبيعة الدارسين ، وينبغي أن تعين هذه الطرق المدرس على معرفة الظروف المناسبة لكي تصبح الدراسة شيقة وواضحة بالنسبة للطالب ومتاحة لمستواه ووشيقة الصلة بحاجاته حتى يقبل عليها ويستفيد منها ، ولكي تقوم على نشاطه الذاتي وتستغل قوته ومواهبه وتدعوه الى التفكير العلمي الناجح الفعال . ( سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٣ )

وهكذا اتضحت أهمية الطريقة الجيدة في انجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها ولاشك ان طرق التدريس تختلف في فاعليتها واثرها في تنمية التفكير العلمي وتتنوع في اشكالها واساليبها ، وسيحاول الباحث فيما يلي تعريف الطريقة ثم بيان اهم انواعها واشر كل منها في تنمية التفكير العلمي .

- مفهوم الطريقة :

يختلف تعريف طرق التدريس باختلاف المداخل والرؤى التربوية، فهناك من يحددها في حجم الدرس والموضوع ، وهناك من ينظر إليها بشكل عام . فمن النوع الأول التعريف الذي يرى أنها "الوسيلة التي تتبعها لتفهيم التلميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد وهي الخطوة التي تضفيها لأنفسنا قبل الدخول إلى حجم الدراسة ونعمل على تنفيذها في تلك الحجمة بعد دخولها " . ( الإبراشي ، دمت ، ص ٢٦٧ )  
وتعريف آخر أيضا يحصرها في " الأسلوب التي يتبعها المدرس فسيوصيل المعلومات إلى أذهان التلميذ " . ( الجمبلاطي ، ١٩٧١ م ، ص ٢٣ )

ومن النوع الثاني التعريف الذي يعدها شاملة " للوسائل التعليمية التي بها تتجذر أهداف التعليم وغاياته " ( غنية ، ١٩٥٣ م ، ص ١٧٧ ) .

ومنه أيضا تعريف ادجوار بروس ويزلي بانها " سلسلة من النشاط الموجه للمدرس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلميذ ، أو هي العملية أو الاجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم ، أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالا " ( Wesley, 1950, p. 421. )

فالنوع الأول من التعريفات يحصر دور المعلم أصلا في القاء المعلومات والمعارف باعتبارها هدفا للعملية التعليمية وبذلك يغفل المجالات والأنشطة الأخرى التي ترمي إلى التنمية شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ ، وبذلك ينحصر هم التلميذ تعالى ذلك في تلقى المعلومات ومن ثم استظهارها وحفظها فقط وهذا ما هو شائع في التربية التقليدية . أمّا النوع الثاني فهو يوسع مجال الطريقة التربوية لتكون شاملة لمختلف جوانب تعامل المعلم مع التلميذ والأهداف التربوية والمحتملى لتحقيق النمو الشامل للتلاميذ . وهذا مانادت به التربية الحديثة التي ترى أن دور المعلم يقوم على التوجيه والتعريف بالخيارات الممكنة والبدائل الصحيحة

لـمـو اـجـهـةـ الـمـوـقـفـ الـمـشـكـلـ

ومن التعريفات التي تحاول الجمع بين المعنيين تعريف المربّي الأمريكي كلباترك الذي يرى أن لطريقة التدريس معنّيين معنى فيّ يراد به أسلوب توصيل المعلومات للطلاب ، ومعنى شامل هو العمل على اكتساب المعلومات مفاسداً اليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيره مثل حسّب العلم واحترام الغير والاعتماد على النفس . ( عبد العزيز و عبد المجيد د ٢٤٢ ، ص ٣٠ )

وعلى هذا فان طريقة التدريس معنيين ، فالمعنى الأول يدل على الكيفية التي يعرض بها المحتوى التربوي للمتعلمين . ويعني الثاني : الكيفية التي يتعامل بها المعلمون والمتعلمون مع المحتوى .

(عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٩٨) .

على أن هناك من يرى أن طرق التعليم تختص فقط بالمعلم وما يقوم به من سلوك ومسؤوليات خلال تفاعله التربوي مع التلميذ ، وهي تتضمن حسب الأغراض التربوية التي ترمي إليها وحسب اختلاف المتطلبات النفسيّة لاستخدامها . ( حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٢ )

وهذا المعنى يرتبط بمفهوم معين عن التدريس حيث لا يعود كونه مجرد نقل لفظي للمعرفة ، وحسب هذا المفهوم للتدريس يكاد ينحصر دور المعلم في شرح المحتوى شرحاً لفظياً بينما ينحصر دور المتعلم في استظهار ما يطالبه فالور المتعلم هنا سلبي على الأغلب ، أما المعرفة فغالباً ماتكون هدفاً في حد ذاتها . وهذا المفهوم للتدريس يزيد من التماق كل من المعلم والمتعلم بالمحظى، ويجرد المعلم من كثير من الأدوار التي تعد من صلب اهتماماته مثل الارشاد والتوجيه ، والاهتمام بالمشكلات ، والاسهام في تطوير المنهج .

وخلام القول ان تحديد الطريقة يختلف باختلاف المدخل التنظيري الذي تصدر عنه . فال التربية التقليدية القائمة على النظرة الثنائية للإنسان تنادي بالطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والتسميع . أما التربية الحديثة فهي تقوم على النظرة التكاملية لجوانب الإنسان جسماً وعقلاً وروحًا ومن ثم فهي تعتمد على طريقة المشاركة والفعالية والنشاط . أما طريقة التدريس في التربية الإسلامية فأن هدفها إيصال المتعلم إلى كماله الإنساني فالإنسان وليس المحتوى وحده هو محور العملية التربوية ، والمعلم يهتم بالمتعلم إلى جانب اهتمامه بالمحتوى . وتميز التربية الإسلامية بعدم رفضها لأسلوب التلقين في التدريس ولكنها تضيّطه بفواید تجعله مؤثراً وفعلاً وخاصة في بعض المراحل العمرية الأولى من عمر الإنسان . كما أنها توّلي دور المعلم اهتماماً بالغاً باعتباره قدوة للتلاميذ . فالقدوة من طرق التعليم الفعالة التي لا يجوز إغفالها . وتقر التربية الإسلامية ضبط سلوك التلاميذ ولكن دون المساس بكرامة الإنسان ومشاعره . ( عبد الله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٠٣ )

فطريقة التدريس في التربية الإسلامية تعنى بمبدأ التكامل بين كل من المعلم والمتعلم وبين جوانب المتعلم المختلفة من ناحية أخرى . فهي لا تغفل دور المتعلم بل ترى أن له كبير الأثر في طلب العلم والمعرفة من خلال جهوده الذاتي و اختياره للمعلم الذي يتتوخى منه الفائدة المرجوة ، كما أنها طريقة تقوم على التشويق والترغيب والتنوع بهدف جذب انتباه المتعلم وتركيز تفكيره حتى يدرك ويستوعب ما يعطى له .

وهي - أضافة إلى ذلك - تهتم بجميع جوانب شخصية المتعلم في تكامل واضح فتعمل على إيصاله إلى مرحلة النجاح العقلي والوجوداني والأخلاقي والاجتماعي ، وتشمله باهتمامها جداً وروحها وعقلاً وسلوكها . وبذلك تتحقق

من خلال هذا التكامل تكوين الإنسان القادر على ممارسة التفكير العلمي فكر اسلوكي .

أي أن التربية الإسلامية تراعي في ذلك أن طريقة التدريس التي تهمل أحد الجوابات الإنسانية ، أو تتجاهل دور المعلم أو علاقة التعليم بالواقع البيئي للתלמיד لا يمكن أن تسهم في تنمية التفكير العلمي الذي يتطلب المشاركة والفعالية الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية . ذلك أن عملية التدريس وتنمية التفكير العلمي هي عملية اتصال ومشاركة فـي الخبرة تهدف إلى إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والقدرات وتم عملية الاتصال هذه على ثلاثة مستويات : المستوى الحسي والمستوى التعويضي بالصور والشمائل وأخيراً المستوى الرمزي ( الطوبجي ، ٤٠٣ هـ ، ص ٣١ )

وعلیه بقی البعض أن أهم خصائص الطريقة هي :

- ١ - أنها هي وسيلة المدرس ل إيصال المعرفة إلى تلاميذه و تغيير سلوكياتهم وفهم الأهداف التربوية .

٢ - أنها تعنى أكثر من مجرد أداة لتوصيل المعلومات والمعرفات التي اكتسبها التلميذ فهى تعنى إضافة إلى ذلك مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة .

٣ - أن نجاح طريقة التدريس تبعاً لذلك يقاس ب مقدار و نوعية التعلم الذي ينتج لدى المتعلم .

٤ - أن نشاط التدريس هو نشاط موجه وهادف ومتعدد الجوانب يشمل المحادثة والتكلم والشرح والوصف والتصوير وضرب الأمثلة واجراء التجارب والأملاء والكتابة والتوجيه والارشاد والمقارنة والاستنباط والقياس والاستقراء وغير ذلك .

هـ - أن طريقة التدريس هي عملية وذلك يقتضي أن تتكون من عدة خطوات ، وكثير من الخطوات والعناصر المستعملة في طريقة معينة للتدريس يمكن استعمالها في طرق أخرى ، والربط بين هذه العناصر في عملية فعالة هي المسئولة الأساسية للمدرس . (الشيباني ١٩٨٦م ، ص ٤٠٣)

وخلاصة القول أن طريقة التدريس الفعالة هي تلك العملية التربوية التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم خلال عملية نقل المحتوى المتكامل من المعرفة والخبرات المتنوعة مراعية الاهتمام بتنمية جميع جوانب التلميذ وأخذه في الاعتبار كل الظروف والمتغيرات البيئية المحيطة به . وبذلك تكون الطريقة ذات أثر فعال في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، وهذا هو المفهوم الذي يتفق تماماً مع توجهات واهتمامات التربية الإسلامية .

#### نوع الطريقة وأثره في تنمية التفكير العلمي :

يختلف تصنيف طرق التدريس حسب اختلاف المقصود بالطريقة ، فهناك كما سبقت الاشارة تصنيف للطرق تبعاً لتنظيم المحتوى ، وهناك تصنيف آخر لهما حسب فعالية كل من المعلم والمتعلم خلال عرض ذلك المحتوى .

#### (١) أنواع الطرق حسب تنظيم المحتوى :

##### أ - طرق التدريس التي تقوم على المواد الدراسية :

وتشمل طرق التدريس التي تقوم على المواد الدراسية ، طريقة المواد المنفصلة ، أي ترتيب الحقائق ترتيباً منطقياً بعيداً عن حيّزه التلميذ ثم قيام المدرس بالتحفيظ والتسميع وقد يلجأ للقهر والعنف مع التلاميذ في سبيل ذلك .

ثم طريقة المواد المترابطة ، أي طريقة تدرس موضوعات متشابهة في مادتين دراسيتين أو أكثر في وقت واحد من أجل مساعدة التلميذ على تفهم هذه الموضوعات بصورة أوضح وأشمل .

وطريقة المجالات الواسعة وهي تعني جمع المعارف والمفاهيم التي يمكن أن تشتق من المواد الدراسية في صورة تنظيم واسع للمواد ، وهي محاولة لمرج وتكامل محتويات مواد دراسية متشابهة مع بعضها .

وكل هذه الطرق محور الاهتمام فيها هي المادة الدراسية والمعرفة النظرية والتلقيين ، وهي لاتفرق بين متعلم وآخر بل تهمل الفروق الفردية ، وموقف التلميذ فيها سلبي يقتصر على الاستقبال للمعلومات من المدرس دون مشاركة منه في العملية التعليمية .

ب - طرق التدريس القائمة على النشاط :  
ويشمل هذا النوع طريقة المشروع وهي تقوم على رغبات التلميذ وتهدف إلى تحقيق ما يرغبه من نشاط ، وهي تعني اختيار مشروع معين ثم وضع الخطة لتنفيذها ثم القيام بتنفيذها ، ثم تقويمه .

كما يشمل هذا النوع أيضا طريقة الوحدات ، وهي تعتمد على اختيار موضوع علمي مع اعداد مسبق له وتحطيط جماعي تعاوني عند القيام بتنفيذ الوحدة الدراسية ويكتفي المدرس بالتوجيه والإرشاد .

كما يشمل أيضا الطريقة المحورية ، وهي تقوم على استخدام التفكير العلمي الجماعي ومعالجة المشكلات ، ومراعاة الفروق الفردية ، والقدرة العقلية ، والسرعة في التعلم واكتساب الخبرات ، وتحقيق مبدأ العلّم للجميع . ( مرسي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠٤ )

ويمكن القول أن الطرق القائمة على المواد الدراسية بشكل عام هي أقل آثرا في تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ ، ذلك أن محور اهتمامها

هو المعرفة والمعلومات والدور الأساسي فيها للمعلم أما اهتمامه باللّمّيذ فهو اهتمام هامشي لا يكاد يذكر بل تحصر دوره في التلقى والاستقبال دون فعالية أو مشاركة ملحوظة ، وبذلك تتحقق هذه الطرق بتنمية جزئية مخيرة فقط من مجال القدرات العقلية تتتمثل في الحفظ والاستظهار والسمع ليس أكثر.

بالتالي نلاحظ أن أثر الطرق التي تقوم على النشاط يبدو أكثر وضوحاً وأشمل في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ، لما توليه من اهتمام وحرص على مشاركة التلاميذ وفعاليته في الموقف التعليمي من خلال التفكير والخطيط والاختيار والتنفيذ والتقويم ، وبما تتحققه من توازن تربوي جيد بين دور كل من المعلم واللّمّيذ في الموقف التعليمي مما يتاح فرصة كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ.

على أن المعلم يواجه العديد من العوامل التي تؤثر على تنمية التفكير العلمي مثل كثافة الفصل ، والفارق الفردي ، والبيئة ، وطبيعة نظام المدرسة ، واعداد المعلم نفسه . ( سليمان ، ١٩٧٨ ، ص ٣٧ )

ويُنظر البعض إلى أن طرق التدريس فيما يخص تنظيم المحتوى الدراسي تنقسم إلى نوعين أساسيين هما :

- ١ - الطرق الإيجابية وتعتمد على الاكتشاف والبحث وال الحوار ، وتهتم بمشاركة التلاميذ ، وتدفعه إلى استخراج المعرفة بنفسه وتحتاج لمهادراً كها واستفادتها منها والبناء عليها ، وتتوفر له المناخ الذي يحفزه على الابتكار والإبداع .
- ٢ - الطرق السلبية ، وهي التي تعرقل المراهق عن النمو بالاكتفاء بصياغة قوالب جافة في شكل دروس نمطية ، والطالبة بحذقه

واستظهارها عند الحاجة عن ظهر قلب دون ان يفهم التلميذ لذلك مسoga منطقيا معقولا ومحببا الى نفسه ، وفيها يأمر المعلم الطفل بالسماع والسكوت والتلقي والاعادة والحفظ لاكبر قدر ممك من المعلومات ، وعدم البحث والمناقشة . ( زين العابدين ، ١٩٧٨ م ، ص ٤٦ ، ٤٧ )

(٢) أنواع الطرق حسب فعالية كل من المعلم والمتعلم :

وبحسب هذا التصنيف فان طرق التدريس في مجلتها ثلاثة أنواع هي :

- ١ - طرق يكون موقف التلميذ فيها سلبيا ، يفرج عليه المنهج وتحدد له أنواع النشاط ، ويقوم المدرس بعمليات الشرح والالقاء والمحافظة على النظام وتقويم اعمال التلاميذ وغير ذلك .
- ٢ - طرق يعتمد فيها التلميذ على نفسه في الدراسة والتحصيل ، ويقتصر عمل المدرس على التوجيه والارشاد .
- ٣ - طرق يتعاون فيها المدرس والتلميذ تعاونا ايجابيا في وضع الخطط الدراسية وتنفيذها وتقويمها . ( سرحان وكامل ، ١٩٦٤ ، ص ٤٢ )

والنوع الأول يدخل ضمن الطرق القائمة على المواد الدراسية التي سبقت الاشارة اليها بينما يدخل النوعان الثاني والثالث في مجال الطرق القائمة على النشاط وقد سبق ذكر كل منهما في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ .

وهناك من يرى أن طرق التدريس عموما تتتنوع الى أربع فئات أساسية تشمل كل فئة منها أنواعا عديدة وهي :

- ١ - الفئة الاولى : طرق التعليم حسب خصوصية أو عمومية استخدامها من المعلوم وهي :
- ٢ - طرق عامة : ويستخدمها اكثر من معلم ، وتصلح للتدریس أكثر من

مادة دراسية ، مثل المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الاستقرائي  
أو الاستنتاجي .

ب - طرق خاصة : وهي عبارة عن مجموعة من انواع السلوك الذي  
يهدف الى تعليم التلاميذ خبرة او موضوعا او مفهوما محددا  
دون غيره ، يطلق عليها اساليب التعليم مثل اساليب تدريس  
الاجتماعيات ، او علوم اللغة العربية او المقررات الدينية .

٤ - الفئة الثانية : طرق التعليم حسب عدد المتعلمين بها وهي :

أ - طرق فردية لا يتعدى عدد المتعلمين بها أكثر من اثنين أو ثلاثة  
تلاميذ مثل التعليم المبرمج والخاص والوصفي والدراسة  
المستقلة .

ب - طرق المجموعات المغيرة من ثلاثة الى عشرين فردا مثل المناقشة .

ج - طرق المجموعات الكبيرة او الجماعية مثل الالقاء والمحاضرة .

د - طرق المجموعات المتوسطة مثل طرق التدريس الصفي .

٥ - الفئة الثالثة : طرق التعليم حسب المتطلبات النفسية لاستخدامها  
من المعلم والتلميذ وهي :

أ - طرق مباشرة تتطلب من المعلم أن يكون القائيا او املائيا  
ومن التلاميذ الاستقبال والاذعان مثل المحاضرة وال الحوار والالقاء .

ب - طرق غير مباشرة يتعلم التلاميذ بها فرديا حسب اختيارهم  
الشخصي مثل الطرق الفردية .

ج - طرق غير مباشرة متفاعلة وهي التي يتم فيها التلاميذ  
بالانفتاح النفسي وحب التواجد والتفاعل مع الغير مثل  
المناقشة والمشاريع الجماعية .

٦ - الفئة الرابعة : طرق التعليم حسب الغرض التربوي الذي ترمي  
إلى تحقيقه وهي تشمل :

أ - طرق مهنة التدريس مثل طريقة الروتين الإداري ، أو الطريقة  
الحرفية ، وطريقة الخبرة البارعة ، والطريقة المحددة  
المبتكرة .

ب - طرق التعامل مع التلميذ : مثل الطريقة الفوضوية ، والطريقة  
الإنسانية المحفزة ، والانسانية العادلة ، والطريقة السلطوية .

ج - طرق معالجة وتنظيم المادة الدراسية مثل طريقة الأهداف  
السلوكية وطريقة المنظمات المتقدمة ، والتعليم المبرمج ،  
والوحدات المنهجية .

د - طرق تقديم المادة الدراسية للتلميذ مثل المحاضرة والمناقشة

هـ - طرق تنظيم البيئة الدراسية مثل الطرق الجماعية العامة ،  
والمجموعات الصغيرة المتنوعة ، وال التربية المفتوحة ، والتربية

الفردية . ( حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٢ - ١٦٤ )

ويتضح من خلال استعراض فئات تلك الطرق وأنواعها أن كل ما يتبع  
للتلميذ مجالاً للتفاعل والحركة والفعالية فهو يؤدي إلى تنمية التفكير  
العلمي بشكل أفضل .

وهناك من يرى أن طرق التدريس تتحدد حسب مدى تأثيرها في تنمية  
التفكير العلمي في الأنواع التالية :

١ - الطرق اللفظية الالقائية وأهمها المحاضرة والالقاء والقصيدة  
والخبر المباشر ، وتستخدم مع الاعداد الكبيرة ، ومشاركة التلميذ فيها  
نادرة ولذلك فإن آثرها في تنمية التفكير العلمي ضئيل جداً .

٢ - الطرق التساؤلية مثل الأسئلة المفهية والاستقراء والحوار وهي تدفع  
التلميذ إلى التفكير وتحتاج له فرصة المشاركة الفعالة .

٣ - طرق الكشف وحل المشكلات ، ويدخل ضمنها الكشف والاستقصاء وحل  
المشكلات والمشاريع ودراسة الحالة والابحاث المخبرية والتجريبية

وأثرها يبرز في تدريب التلاميذ على التفكير الجيد ومواجهة مواقف الحياة العملية وتنمية الميل للبحث عن العلم والمعرفة .

- ٤ - طرق المناقشة : وتم عن طريق اللجان والمؤتمرات ونقاش الخبراء والمائدة المستديرة والندوة ، والنقاش الثنائي . وتفيد في تنمية الاستقلالية في التعليم وتنمية الاحترام والتفاهم المتبادل والتفكير السليم .
- ٥ - الطرق العملية مثل استخدام المعامل والشرح العملي ، ويتحقق أثرها في ترسیخ الخبرات العملية الايجابية والتشجيع على الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة النظرية .
- ٦ - طرق التعليم الفردي ، مثل طريقة التعبيقات ، والتعليم الخاص ، ودراسة الحالة وتفيد في تأكيد الاعتماد على النفس وتنمية الشعور بالمسؤولية والتعاون بين التلاميذ .
- ٧ - طرق التعليم الشخصية ، وترتکز على المتعلم كمحور للعملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً ونتائج ، ومنها طريقة التعليم غير المباشر ، وطريقة اجتماعات الفصيل ، وطريقة الأنشطة الابتكارية وطريقة التمرين الهداف .

وفي هذه الطرق يقوم المعلم بالتعرف الشخصي على أفراد التلاميذ وملحظة الواحد منهم والاستماع إليه وتبادل الحديث معه بعناية وتبصر ثم البداع تدريجياً بمساعدته لاكتشاف خيالياً نفسه وامكانياته واحتمالات الوصول إلى أهدافه الشخصية وتحقيقها ، وتفيد هذه الطرق في تنمية المبادرة الشخصية للتلميذ وتطوير القدرة على صناعة القرار ، والقدرة على النقد البناء والتكيف الايجابي مع المواقف المختلفة ، وتطوير الكفاية الذاتية . ( حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٩ ، ١٨٠ )

وبالنظر في التربية الإسلامية نجد أن هناك الكثير من الأساليب والطرق التربوية التي اشتمل عليها القرآن الكريم والسنّة النبوية السريفة مما يتفق مع الطرق آنفة الذكر ويزيد عليها ، والتي تسهم في مجلتها في تنمية التفكير العلمي وقد عرض الباحث لبعضها في الفصل الثالث تفصيلاً وافياً ، ومن أبرزها الطرق والأساليب التالية :

- ١ - التكرار وهذه الطريقة تبرز في السور المكية التي تهدف إلى تخلص النفوس من شوائب الشرك ومعالجة قضايا البحث والحساب وأثبات وجود الخالق وغير ذلك ومثال ذلك ماورد في سورة الرحمن وغيرها وكذلك بعض الأحاديث النبوية التي تكررت فيها بعض الألفاظ كما أن تكرار العبادات له أثر تربوي بالغ في ترسين القيم التربوية السامية فالصلة تتكرر في اليوم عدة مرات ، وخطب الجمعة تتكرر كل أسبوع ، وهكذا .
- ٢ - طريقة الحوار والمجادلة : وهذه الطريقة بروزت كثيراً في القرآن الكريم والسنّة العطرة لاظهار الحق وأثبات الحجج الدامنة على سلامة العقيدة الإسلامية ووحدانية الخالق ، وسمو التشريعات والأحكام الإسلامية في شتى المجالات .
- ٣ - طريقة القمة : وقد حفل القرآن الكريم بقصص الأنبياء والأمم السابقة وورثت في السنّة السريفة كثيرة من القصص التربوية مثل قصة أصحاب الغار الثلاثة وقعة التائب وغيرها .
- ٤ - طريقة الترغيب والترهيب : فقد نوه القرآن الكريم وكذلك السنّة السريفة إلى أصناف النعيم والجنان التي تنتظر المؤمنين وتحذر الكفار والعماة من العذاب الشديد .

- ٥ - طريقة المثل : وهي كثيرة الورود في القرآن الكريم والسنّة الشريفة وهدفها تقرير المعنى وإزالة الغموض ووضوح الفكرة مما يحقق رسوخ الأثر التربوي الإيجابي .
- ٦ - طريقة الملاحظة عن طريق النظر إلى السنن الكونية والحوادث الطبيعية والاجتماعية .
- ٧ - طريقة التدرج : فكثير من الأحكام وردت متدرجة ومثال ذلك حكم تحريم الخمر وبعض الأحكام الأخرى .
- ٨ - طريقة التأمل والتفكير : وهي من أبرز الطرق أثراً في تنمية التفكير العلمي وأبرز دليل عليها قصة استدلال إبراهيم عليه وعلى نبيه أباً سليمان أفضل الصلة والتسليم على وحدانية الخالق عندما تأمل أ Fowler القمر، ثم الشمس، واكتشف أن هناك خالقاً أكبر من كل المخلوقات هو الحسي الدائم الذي لا يموت . وبذلك أثبت لقومه وجود الخالق سبحانه وتعالى ووحدانيته بالحجۃ والمنطق والبرهان .
- ٩ - طريقة الوعظ والإرشاد التي تستند على توضيح مسارات الخير للإنسان وتحذيره من أخطار الانحراف والرذيلة . ( مرسي ١٩٨٨ ، ص ٣٨٧، ٣٨٩ ) .

وبالرغم من أن هناك أنواعاً من الطرق يكاد يجمع عليها المربيون ويؤكدون على أثرها الفعال في جعل عملية التدريس عملية حيوية مثيرة تشتد انتباها التلاميذ ويحفزهم على التفاعل والنشاط وممارسة أنماط التفكير العلمي ، إلا أنها يجب أن ننتبه إلى أنه ليست هناك طريقة واحدة مثلى للتدرис ، أو أسلوب يمكن أن ينفع لكل المناسبات ، ويشير كل الطلبة بطريقتين أو درجتين واحدة وذلك بسبب تداخل المفاهيم الذاتية للتلاميذ ومفهوم المدرس ، كما أن متغيرات الطلبة الكثيرة معقدة إلى درجة تحول دون الاعتماد على طريقة واحدة . ( الفنيري ، ١٩٧٥ ، ص ٥٢ ) . فنجاح طريقة التدريس يعتمد أساساً على عدة عوامل ومتغيرات لعل أبرزها مناسبتها للموقف التعليمي ، وأسلوب المدرس ، ومستويات التلاميذ .

وطبيعة المادة الدراسية ، ومدى توفر الوسائل المعينة وغير ذلك .

وهناك من يرى أن العامل الأساسي في حدوث الفرق الانتاجي في قدرات طرق التعليم التحصيلية يتمثل في سوء استعمالها التربوي من المعلمين ، أي من أسباب خارجة عن الطرق ذاتها .

فعلى سبيل المثال نجد أن طريقة المحاضرات تكون أقل فعالية من طريقة الندوات ومناقشات المجموعات وال الحوار في مجال دراسة وعرض المشكلات الاجتماعية .

كما أن لكل طريقة تعليمية متطلبات نفسية تختص بها مباشرة أو غير مباشرة مترادفة أو فردية مستقلة ، ولكل فئة من التلاميذ مثل تلمس المتطلبات والخصائص النفسية ، فمن التلاميذ من يتمتع بحب الاستماع للغير ومشاورتهم في كل شيء وهذا النوع لا تجده معه الطريقة الفردية المستقلة .

وخلاصة القول أنه إذا تم ترشيد استخدام طرق التعليم حسب أفرادها التربوية ومتطلباتها النفسية ، فإن المعلم حينئذ يستطيع تدريس ما يريد ، وسوف يتمكن التلاميذ من تحصيل ما يحتاجونه من معارف وخبرات دون ملل وتسرب . (حمدان ، ١٤٠٥ هـ ، ص ١٦٥ ، ١٦٦) .

فالمعلم الناجح هو ذلك الذي يختار الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف التعليمي ، والمادة الدراسية ، ومستوى التلاميذ ، وبقية المتغيرات الأخرى المهمة . وعلى الرغم أن هناك من يقف موقفا رافضا قويا من طريقة الحفظ إلا أن المعلم الناجح يستطيع استغلالها في تحقيق الفائدة للتلاميذه إذا أحسن توجيهها بالأسلوب والقدر الذي يتبعه أن يكون .

فإذا كان مجرد الحفظ لا يغني عن العمل شيئاً يذكر ، ولا يكاد يتيسّر من المعرفة الحقيقة النافعة شيئاً مفيداً ، إلا أنه يمكن التأكيد على

أن الحفظ مفيد جداً شرط أن تكون المطالبة به في مرحلة ثانية مبنية على العمل التدريسي بأن يكون الحفظ راضحاً للفهم بعد حصول الأدراك ولا يسبقه ويتقى بحصول الفهم المدقق الواسع ، فالحفظ والفهم والأدراك ملكتان متساندان متآزرتان على التكوين الذهني والعقلي والعاطفي ، ولا يتسم لهما النجاح إلا إذا تكاملتا وقامتا أحدهما على الأخرى قياماً يكون أساسه الفهم أولاً ثم الحفظ ثانياً . ( زين العابدين ، ١٩٧٨م ، ص ٣٣ ، ٣٤ )

فلكل طريقة تربوية إيجابياتها وسلبياتها ، ولسماها وقتها المناسب وليس المعيار المعمول عليه في نجاح الطريقة هو استخدام هذه أو تلك وإنماكيف ؟ ومتى ؟ وأين تستخدم ؟ فعلى المعلم أن يحاول جاهداً توظيف كل الإمكانيات المتوفرة ، وتطويع كافة الظروف المحيطة في سبيل انجاح العملية التربوية ، فقد يلجأ إلى أي وسيلة مثيرة لنشاط التلاميذ وحافزة لهم على التفاعل والحيوية ، حتى أن هناك من يرى أنه ليس من المحموم ان تكون جميع الدروس داخل جدران الفعل الدراسي بدل يمكن أن تكون خارجه حتى تتهيأ لل gammid الفرصة لتفجير طريقة الجلوس التقليدية ، مما يتيح اتباع طرق جديدة في التدريس لا يتيحها وجودهم داخل حجرة الفصل التي تفرض عليهم جلسة معينة قد تؤدي إلى فرض طريقة تدريس محددة مما يسبب لهم الملل . ( عبد الرحيم ، ١٩٧٠م ، ص ٥٢ )

#### - سمات الطريقة الجديدة :

لكيتحقق الطريقة الأثر المطلوب في تربية النشء وبلغة الأهداف المنشودة فان هناك بعض السمات ومعايير التي تعين على اختيار وتحديد الطريقة الإيجابية الفعالة بشكل عام ، وفي مجال حفز التلاميذ على التفاعل والمشاركة وممارسة التفكير العلمي المثير خاصة .

فهناك من يرى أهم سمات الطريقة الجيدة هي :

- ١ - أن تتيح لللهميذ المجال لممارسة المبادئ الإنسانية السامية مثل الحرية والشورى وتكافؤ الفرص وان تنمي المفاهيم الشخصية الازمة لتكوين الإنسان الصالح .
- ٢ - أن تستند الى أسس علمية سليمة لسيكولوجية الخبرة والتعلم .
- ٣ - أن تعتمد في تقويمها لللهميذ على أسس وأساليب علمية سليمة .  
( سرحان وكمال ، ١٩٦٤ م ، ص ٢٠ )

وي يعني ذلك أن تراعي الطريقة النمو الشامل للفرد ، ومراعاة الأسس العلمية السليمة المستندة الى خلاصة الفكر الإنساني في مجال الخبرة والتعلم ، وأن ينبعق تقويمها لللهميذ من منطلقات سليمة متصفه بالشمولية والموضوعية والتقدين العلمي .

وهناك من يرى أن أهم سمات الطريقة الجيدة هي :

- ١ - أن تكتمل فيها شروط المشاركة والعمل المجدى القائم على الاحترام والتشجيع ويتفاعل فيها التلاميذ مع المعلم تفاعلا يمكن التلاميذ من العمل الانطلاق في جو من الارتياح والثقة في النفس .
- ٢ - أن تنفي الاستغراق وتسمح بالتفتح وتساعد الطفل على التقدم ولا تقيمه بين المعلم والتلاميذ فاصلامصطنعا .
- ٣ - أن تجتنب الالقاء والتلقين الجامد قدر الامكان ، وتنظر الى الطفل أنه جسم وروح وفكير ووجودان ومدارك .
- ٤ - أن تحمل التلاميذ على البحث والاكتشاف في ظل توجيه المعلم الواعي .  
( زين العابدين ، ١٩٧٨ م ، ص ٢٣ ، ٢٦ )

ولكي تتحقق في طريقة التدريس السمات الايجابية السالفة

فهناك بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها وأهمها :

- ١ - أن تساعد على خلق جو دراسي يحس التلميذ فيه بوجوده .
  - ٢ - أن يدور النشاط فيها حول الواقع الذي يعيشه التلميذ .
  - ٣ - أن يدرك المعلم وظيفته فيها ، ودوره الذي ينبغي القيام به .
  - ٤ - أن تهتم باختيار الوقت المناسب لتحديد قدرات التلميذ وكيفيته .
  - ٥ - أن تعرف بالفرض القائل بأن التعلم مسألة تتبع من الذات .
  - ٦ - أن تهتم بالدافعية الشخصية وترويض النفس . ( كانتور ، ١٩٧٢ م ، ص ٧٨ ) .
  - ٧ - جودة العرض وشموليته .
  - ٨ - تحليل الموضوع لفهم العلاقات بين العناصر .
  - ٩ - الموازنة لمعرفة أوجه الشبه والتفرد .
  - ١٠ - الاستنتاج والاستقراء .
  - ١١ - التطبيق والتجريب العملي .
  - ١٢ - تركيز مدارك المتعلمين وتنشيطها والدرج .
  - ١٣ - دقة الملاحظة واصلاح الأخطاء .
  - ١٤ - الاكثار من فرص التطبيق لترسيخ المعلومات .
  - ١٥ - استخدام الوسائل التربوية المناسبة .
  - ١٦ - الاعتماد على جهود المتعلمين وتوجيههم الى الجدية المنتجة في الدرس .
- ( مدني ، ١٤١٠ هـ ، ص ١٧٧ ، ١٧٨ ) .

وقد اهتمت التربية الاسلامية بتوفير أهم المبادئ التي تجعل طريقة تحقق وظيفتها بنجاح وأبرزها :

- ١ - وجود الدافع وتجده : فالللميذ يقبل على تعلم شيء الذي

يتصل بميله واهتماماته ، واذا انحدم الدافع أصبحت عملية  
التعلم مملة ومنفرة .

وبالنسبة للتفكير العلمي فان الطلاب لن يقدروا قيمة التدبر  
والتفكير الا اذا لمسوا بانفسهم خصوبة الحياة التي يتيحها البحث  
والتفكير ، بل ان وجود هذا الدافع هو الذى يميز التعليم الفعال  
عن التعليم الجامد المبني على السلبية والاستسلام . ( هل فتن

وسمت ، ١٩٦٣ ، ص ١٢) .

وفي ضوء الفكر الاسلامي فان دافعية التعلم تنبع من كون المسلم  
حريراً على تفهم امور دينه ودقائق تشريعه ، وعمارة الارض التي  
كلفه الله تعالى بها في شتى الميادين الفكرية والعلمية والتقنية ،  
كما تتميز التربية الاسلامية بوجود عامل الترغيب والترهيب ، قال المؤمن  
يرجو رحمة الله ويخشى عذابه ، ومن هذا المنطلق يحرض على التعلم  
والعمل بما تعلم .

٢ - التكرار والممارسة ، وخاصة التكرار الذى يحدث معه التجدد والنمو  
الفردى واعادة بناء الخبرات السابقة للوصول الى خبرات جديدة  
وذلك يتحقق من خلال تكرار العبادات كالصلوة والصيام والدعاء وغيرها .  
٣ - انتقال أثر التدريب : من خلال تكامل الخبرات واعادة بنائهما  
فالתלמיד يعدل سلوكه في ضوء خبراته السابقة كما يقيم معارفه  
على أساس ما حصل عليه من معارف سابقة فالعبادات ينتقل أثر  
التدريب فيها إلى الحياة في شتى صورها والمعارف والعلوم مترابطة  
ومتكاملة .

٤ - الحرية : أي الحرية المنضبطة المنظمة البناء ، فطريقة التدريس  
التي تقوم على احترام الرأي وحرية البحث والمناقشة تؤدي وظيفتها  
التربوية بشكل فعال . وقد أكد الاسلام على حرية الرأي واحترام

الرأي الآخر واقرار أسلوب المجادلة والمناقشة والبحث والتأمل . (مرسي ، ١٩٨٨م ، ص ٣٨٥) .

ولكي تساهم الطريقة في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ فانه  
ينبغي أن تهتم بوضع التلميذ في مواقف تعليمية بحيث يشعر بالمشكلات  
ويبحث في الكشف عن الأسباب والوصول الى الحقائق بنفسه ما استطعنا  
الى ذلك سبيلا ، فنجاح الفرد لا يتمثل اطلاقا فيما يحفظه ويستوعبه من  
مواد دراسية ومعلومات ، بل في تعليمه عادة صحيحة في التفكير ، يجعله  
يفكر في أي مشكلة تفكير اعلاميا سليما سديدا بعيدا عن التعصب والمصلحة  
الشخصية والعوامل الذاتية ، ويعالج المشكلات معالجة علمية موضوعية  
رصينة . ( الجمل ، ١٩٨٣م ، ص ٢٤) . وذلك يقتضي أن يتم المعلم خلال  
عملية التدريس بتوفير الظروف التي تهيئ للللاميد تعلم أسلوب التفكير  
العلمي السليم عن طريق بعض الخطوات والأساليب التربوية مثل :

- ١ - العناية بتدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات ، الذى يقوم يقوم على تحديد المشكلة وفرض الفرض وجمع البيانات والمعلومات ، وذلك يقتضى أن يكون المنهج وثيق الصلة بمشكلات التلاميذ الحقيقية في مجتمعهم .
  - ٢ - اتاحة الفرصة للتلاميذ لفحص آرائهم وافكارهم فحصا علميا دقيقا .
  - ٣ - مساعدة التلاميذ على الایمان بان المشكلات التي تمس المصلحة العامة ينبغي أن تحل بطرق التفكير العلمي المنظم .
  - ٤ - تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ مثل التحرر من الخرافات وعدم الاقتناع بالتفسيـر الغامـض ، واتساع الافق العلمي والعقلي وبناء الآراء على أدلة مقنعة .
  - ٥ - تدريب التلاميذ على المهارات الالازمة لتخطيط شاطئـهم العلمـي بالتعاون مع مدرسيـهم ، وبعـضـهم مع بعضـ فيما بينـهم .

٦ - العمل على ايجاد الوعي التخططي لدى التلاميذ والایمان بضرورة تجنب الارتجال والعشوائية والتواكل في حل المشكلات . ( سرحان و كامسل ، ١٩٦٤ م ، ص ٥٤ ، ٥٥ )

ولكي يخلق المعلم جو مناسب في الفصل لتنمية التفكير الحسي المتفاعل فان هناك ثلاثة مظاهر ينبغي أن يرعاها وهي :

- ١ - تشجيه التلاميذ إلى التفكير : من خلال الوعي الكامل لدى التلاميذ الذي يكونه المعلم بشرحه وتوضيحه لكيفية استخدام الحواس ، والمعطيات بشكل جيد وحتى يعي التلاميذ ويعرفوا ما هو متوقع منهم .
- ٢ - استجابات التلاميذ وتعامل المعلم معهم ومن مظاهر التعامل الجيد مثلاً :
  - أ - تشجيه أسئلة بنية حتى التفكير بطريقة مشوقة ومحببة وليس بصوت أو أسلوب فيه فقط أو تنفير .
  - ب - اتاحة الفرصة للتلاميذ وتشجيعه وعدم احباطه بالأصرار على نقاط معينة ، بل التدرج معه .
  - ج - اختيار الأسئلة المثيرة للتفكير والمحفزة عليه بدلاً من التركيز على الجوانب الشكلية والهامشية .
  - د - أن يتتبّع المعلم إلى الأسئلة التي تسبّب احباط التفكير لدى التلاميذ ويتجنب استخدامها .
- ٣ - تقييم استجابات التلاميذ ، حيث ينبغي أن لا يقتصر على العلامات فقط بل يدعمها بعبارات مشجعة مثل تفكير حسن أو محاولة سليمة وجيدة أو تقدم ملحوظ وما شابه ذلك .  
( Raths, and Others, 1967 , p. 110 ).

وينادي بعض المربيين في الدول المتقدمة أن من واجب المدرسيين أن يعيدوا النظر في التزاماتهم الحاضرة ويعيدوا بناءها اذا اقتضت

الضرورة ، بحيث يرسخون عدة مبادئ تربوية في هذا المجال :

أولها : الإيمان بأن طريقة التفكير والنشاط الفكري هي طريقة التعليم المجدية ،

ثانيها : المثابرة على فهم أعمق وسيطرة أشمل على الطرق الفنية التي تجعل في الامكان خلق المواقف التي تدفع التلاميذ إلى التفكير العلمي .

ثالثها : المسلك الذي يعتبر عملية البحث والتحري هو أثمن ما يمتلكه الإنسان الحر المبدع ( هلغش و سميث ، ١٩٦٢ م ، ص ١١ ) .

وما ذلك إلا لمالللتتمكن من مهارات التفكير العلمي من أثر فعال في نجاح العملية التربوية فهو الموجه الأساسي لقدرات التلاميذ إلى فهم وادراك واستيعاب المحتوى التربوي وامتلاك ناصية المعرفة العلمية المقيدة ، والقدرة على تطبيقها في مجالات الحياة العلمية والعملية تطبيقا حيا ايجابيا ، يؤدي إلى تكوين الانسان الواعي القادر على مواجهة مشكلاته بنفسه ، الذي يساهم في بناء مجتمعه وحضارته .

وعليه فإنه يتبعني أن يحذر المعلمون من الواقع في أسر بعض الأفكار والدعوى التي ينادي بها بعض غير الحريصين على نجاح العملية التربوية في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ ويستخدمونها حجا ومبررات لتقصيرهم حتى في بعض الدول المتقدمة ومن ذلك :

١ - دعوى اكتظاظ اليوم الدراسي بالعبء الثقيل من المقررات والأنشطة والعدد الكبير من الطلاب مما لا يترك فرصة للاهتمام بتنمية التفكير العلمي بشكل فعال .

٢ - دعوى ضيق الوقت رغم التسلیم باهمية تعليم التفكير بسبب الحرص على انهاء المقررات مع عدم تضمن المناهج لبرامج فعالة في تنمية التفكير .

- ٣ - حرص بعض المدرسين على أن يكون هو المصدر الأساسي للمعرفة والمعلومات وهو صاحب الكلمة فهو المرسل والطلاب مجرد مستقبلين فقط فهم يستائون من أسئلة الطلاب ويرفخون معارضة آرائهم .
- ٤ - اهتمام بعض المدرسين بانجاز حلول المسائل والشرح بأنفسهم دون مشاركة التلاميذ أو تفاعلهم اثناء ذلك .
- ٥ - دعوى أن الاهتمام بتنمية التفكير لدى التلاميذ يتطلب جهداً مضاعفاً وتخطيطاً خاصاً يزيد على أعمالهم الروتينية الكثيرة .
- ٦ - رفض كثير من المدرسين لأي اجابة من التلاميذ اذا كانت تختلف عن الاجابة النموذجية التي يتطلع اليها رغم صحتها وامكانية قبولها .
- ٧ - اهتمام بعض المدرسين بتوجيه التلاميذ الى الومول الى الاجابة المقصودة وعدم ترك الفرصة لهم ليكتشفوا ذلك بأنفسهم .
- ٨ - دعوى خطورة توجيه الطلاب الى التفكير الحر الذي قد يقودهم الى كثرة الاعتراف والاستفسار واضاعة الوقت مما يضيع سلطة المدرس .
- ٩ - دعوى أن التفكير يناسب فقط المستويات العليا من الطلاب .
- ١٠ - دعوى أن اتاحة الفرصة للتفكير الحر مثير للزعاج والبلبلة داخل الفصل وقد يخل بالنظام .  
( Raths and Others, 1967, p. 113 ).
- ولتفنيد هذه الدعاوى والمزاعم التي أثبتت الدراسات التربوية تهافتها نجد أن بعض الابحاث الحديثة في الدول المتقدمة وصلت الى نتائج قيمة في هذا المضمار تؤكد أهمية تعليم التفكير في العملية التربوية وامكانياته ذلك بكل يسر وسهولة ، وكان من ابرز نتائج تلك البحوث ما يلي :
- ١ - أن جميع الطلبة قادرون على ممارسة التفكير بمستوى عال ، لا يقتصر ذلك على مستوى دراسي دون آخر .

- ٢ - أنه يمكن تدريس مهارات التفكير من قبل المعلمين بقليل من الاهتمام والالامام البسيط بتقنياته وأساليبه .
- ٣ - أنه يمكن تعلم مهارات التفكير من قبل التلميذ بشيء من التنظيم والتوجيه التربوي الجيد ، القائم على التشويق والاقناع .
- ٤ - أن مهارات التفكير أساسية بالنسبة لعملية التعليم ، وهي تساعد الطلاب على النجاح الأكيد في جميع المواقف والمناشط التربوية .
- ٥ - أن التفكير يقدم صورة حسية في موقف اجتماعي ، مما يساهم في صواب السلوك والتعامل السليم في الحياة الواقعية .  
( Costa , 1988 , p. 87 ) .

ومن مقومات الطريقة الناجحة توفر الوسيلة التعليمية المناسبة ويسعرض الباحث لبيان آثرها في تنمية التفكير العلمي فيما يلي :

#### \* الوسيلة التعليمية وأثرها في نجاح الطريقة وتنمية التفكير

##### العلمي :

ويعد استخدام الوسائل التعليمية من العوامل المساعدة بشكل كبير في إنجاح العملية التربوية وبلغ أهدافها المنشودة لما لها من آثر في مساعدة التلميذ على فهم وادران واستيعاب المعلومات والمعارف والخبرات التي تعطى لهم . فعندما يتغير كسب التلميذ للخبرات المباشرة وتلجم إلى استخدام وسائل سمعية أو بصرية تعين التلميذ على فهم موضوع الدرس وتقرب إلى أذهانهم ما قد يكون بعيداً وتصور لهم كثيراً من المعلومات المعيبة أو الخاطئة . ( سرحان وكامل ١٩٦٤ ، ص ٧١ )

وتؤكد النظرة التكاملية الى العملية التربوية على أن الوسائل التعليمية جزء متكامل في عملية التعلم والتعليم ، فلا يمكن فصل الوسيلة عن المنهج أو الأهداف التربوية ، فكلها تعمل في إطار واحد .  
(الطوبجي، ١٤٠٣ هـ ، ص ٥٩) .

وهكذا فإن استخدام الوسائل التعليمية ليس ترفا تعليميا يقدر ما يكون في كثير من الأحيان ضرورة تعد الحاجة إليها ماسة جداً .

وتبرز أهم فوائد استخدام الوسائل التعليمية من خلال تأثيرها الفعال في نجاح العملية التربوية والتي تتضح فيما يأتي :

١ - أنها تتيح للمعلم من الامكانات ما يسمح له بتوسيع خبرات التلاميذ فالطرق اللغوية واللقاء والتلقين لا يمكن أن تتحقق من أثر ما يتحقق باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالأفلام والصور والأجهزة وغير ذلك .

وتوفر الوسائل خبرات متنوعة مرئية وسمعية وملمومة وممثلة وواقعية مجردة وكل ذلك له ما هو معروف من ترسیخ المفاهيم والمعارف والخبرات التربوية .

٢ - تمكن المدرس من تنويع مصادر المعرفة ، فلا يقتصر على الكتاب المدرسي فقط أو المدرس فقط ، مما يتتيح للمدرس أيضاً أن يجد وقت الممارسة أدوات تربوية أخرى مثل التوجيه والإرشاد ومتابعة التلاميذ وحل مشكلات المجتمع وغير ذلك .

٣ - استشارة اهتمام التلاميذ وجذبهم إلى موضوع الدرس مما يحقق مزيداً من النشاط والتعلم ، ويدفع التلاميذ إلى المشاركة في العملية التربوية والتفاعل الإيجابي ، ثم الانطلاق إلى مجالات أوسع من الأنشطة التعليمية الهدافة .

- ٤ - توفير فرص افضل للتعلم الذاتي الفردي ، والتعلم في مجموعات مفيرة ، فبدلا من بقاء التلميذ صامتا مستقبلا لما يعطيه له المدرس يصبح متفاعلا مبادرا الى كسب المعرفة بنفسه مما يزيده ثقة في نفسه ويدفعه الى مزيد من التقدم .
- ٥ - مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات الاتصال وتحمل المسؤولية ، والاعتماد على النفس والتعاون وحل المشكلات ، وذلك يحقق اثرا بالغا في التربية الشاملة للفرد وعدم الاهتمام على الجانب المعرفي فقط .
- ٦ - تتيح للمدرس ممارسة وظائف تربوية عديدة وتتوفر له الوقت والجهد وتساعده على تشخيص عيوب وسلبيات تلاميذه خاصة في معامل اللغة وما أشبهها .
- ٧ - تساعد المدرس على التغلب على بعض المشكلات المادية مثل اتساع الفصل الدراسي وبعد المسافة ، وعدم القدرة على احضار النماذج الكبيرة ، واستخدام أكثر من وسيلة واحدة في مكان وزمن واحد ( الطوبيجي ، ١٤٠٣ هـ ، ص ٤٠ - ٤٨ ) .

وعليه فانتأثير الوسيلة التعليمية اذا احسن استخدامها كبير وفعال في توسيع مدارك التلاميذ وحفزهم الى الدراسة وتنشيط آثارهم وتنوع مصادر المعرفة وتشجيعهم على الاعتماد على النفس والاهتمام بالاسلوب التجاري ، مما يبدوله كبير الاثر في اثراً تفكيرهم وتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الوضوح والفاعلية والممارسة والتطبيق بعيد عن الغموض والتجريد والتوقع في قيود اللغة واللقاء والتلقين .

وتتظر التربية الاسلامية الى استخدام الوسائل التعليمية نظرة اهتمام واضح وتعدها من أهم العوامل المساعدة على بلوغ الاهداف المطلوبة

فهي تتفق من حيث المبدأ مع نظرة الاسلام الى وجوب التسهيل والتسهيل على المتعلم في الحصول على المعرفة و أهمية ترسيختها و تأكيدها و فعاليتها ، و أهمية الحفاظ على الوقت والجهد . و القرآن الكريم يتضمن اشارات كثيرة جدا الى النظر في الكون والظواهر الطبيعية لتأكيد المفاهيم المعنوية المجردة واستخدام القصص والامثال والتشبيه وكل الوسائل التي تعين على ترسيخ المعلومات والمعارف كما استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم وسائل الایشاح فكان يخط خطوطا في الأرض ليسهل ادراك واستيعاب الفكرة للصحابة رفي الله عنهم .

كما أن مما يسهم في استمرارية نمو التفكير العلمي التقويم الجيد الذي يبرز الايجابيات والسلبيات وسيحاول الباحث فيما يلي بيان ذلك .

#### \* التقويم وأثره في نجاح الطريقة وتنمية التفكير العلمي :

و تستخدم الكلمة التقويم للدلالة على أكثر من معنى فالبعض يرى أن التقويم ينحصر في اصدار حكم شخصي على شخص أو شيء أو قضية مماثلة ويرى آخرون أن التقويم معناه وضع درجة معينة للطالب ، فهو بهذا المعنى مرادف للقياس .

أما التقويم بمفهومه الشامل فهو عملية معقدة يقدم بها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ، وهو بذلك يبدأ بتحديد الأهداف ثم الوسائل التي تتحققها و تحديد مظاهر السلوك التي يفترض أنها إذا وجدت تدل على الوصول إلى تحقيق الأهداف و تحديد الوسائل التي يستدل بواسطتها على ذلك . (عبدالله ، ١٤٠٦ هـ ، ص ١٠٤).

و الغرض من التقويم هو مساعدة كل من المعلم والتلميذ على السواء على التعرف على مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل

التي تؤدى الى التقدم أو تحول دوته ، ثم دراسة ما قد يلزم عمله للتقدم والتحسين ، فهو عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت ، وهو وسيلة لمراجعة الأهداف والوسائل بقصد العمل على تحسينها ٠ ( سرحان وكامل ، ١٩٦٤ م ، ص ٨٩ )

فالتقدير عملية شاملة واسعة وت تكون من عدة مراحل وخطوات متتابعة تتكمّل مع بعضها، وهو أيضًا عملية شاملة لا تتصرّع على تناسق مجال واحد من مجالات العملية التربوية أو جانب واحد من جوانب الشخصية التلميذ ٠

على أن معايير التقويم متعددة ، منها ما يتصل بقيمة المحتوى، ومنها ما يتصل بعملية التعلم ومنها ما يتصل بحاجات التلميذ ٠ ( عبد الموجود وآخرون ، ١٩٨١ م ، ص ١٠٥ )

ولكن نظرة فاحصة إلى الواقع مؤسساتنا التربوية يرينا إلى أي مدى ينحصر مفهوم التقويم لدى كل من المعلم والتلميذ في قياس المستوى التحصيلي من المعلومات والمعارف فحسبه من خلال أساليب نمطية جامدة تتمثل في أنواع معينة من الاختبارات التحريرية أو الشفوية المحددة ٠

ولعل مما يدفع المعلم والتلميذ إلى الاستغراب في هذا الاتجاه هو أن الامتحانات التقليدية لاتقياس في معظم الأحيان سوى قدرة التلميذ على استرجاع بعض الحقائق والمعلومات ، فإذا قمت الامتحانات ٠ إلا أو بضعة أسئلة تقيس الفهم أو التفسير أو التحليل تعالىت الصيغات والشكواوى من أن الامتحانات جاءت أعلى من مستوى التلميذ ، وقد تتخذه تبعاً لذلك بعض الإجراءات مثل الفاء ذلك السؤال واعادة توزيع الدرجات ٠ ( اللقاني ، ١٩٧٩ م ، ص ١٠٠ )

وأن من أهم العوامل المساعدة على شيوخ هذا المفهوم الفيقي للتقويم والذى يعد حائلا دون تتمية مهارات التفكير العلمي ضمن العوامل الأخرى الكثيرة ما يلى :

- ٤ - سياسة قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ بصرف النظر عن مستوياتهم العقلية والمعرفية ومدى استفادتهم علمياً .

٢ - تركيز وظيفة المدرسة في شحن انهان التلاميذ بأكبر قدر ممكن المعلومات دون اهتمام بالمهارات التربوية -المتنوعة .

٣ - تخلف انظمة الامتحانات التي ترکز على اختبار قوة الذاكرة والحفظ وعدم الاهتمام بقياس قدرة الطالب على الاستفادة العملية من المعلومات .

٤ - انظمة الشهادات التي اصبحت هدفاً في ذاتها ومهمة المدرسة هي اعطاء الطالب تلك الشهادة ليتکسب منها وعدم الاهتمام بالحكم على الكفاءة في الأداء (تركي ١٩٨٣، ص ١٦٢) .

ولكي يؤدي التقويم وظيفته التربوية الشاملة ويساهم بشكل فعال في تنمية التفكير العلمي فإنه ينبغي تجاوز السلبيات السالفة ومراعيـة بعض المبادئ المهمة ولعل أبرزها :-

١ - أن لا يقتصر التقويم على الامتحانات فقط ، بل يجب أن يؤخذ في الاعتبار نواح أخرى كالدراسات الخاصة والمناقشات والنقاشات والأنشطة والمعارض وغير ذلك .

٢ - أن يكون الهدف من الامتحانات المدرسية تطوير وتحسين المعرفة وليس المعرفة فقط ، والتشجيع على ممارسة مهارات التفكير وليس التذكر فقط بعدة أساليب تربوية مثل التلخيص والتطبيق والمقارنة والتحليل والتركيب وغير ذلك .

- ٣ - أن لا يقتصر تقويم مستوى الطالب على مقارنته بمستوى زملائه فقط بل يجب مقارنته بنفسه أي مستوى الحالي بمستوى السابق لمعرفة مدى التحسين الذي طرأ عليه ( العاني ، ١٩٧٥ ، ص ٣١٢ ) .
- ٤ - أن يبني التقويم على أسس تعاونية تتبع لللهميد أن يشتركوا في تقويم أنفسهم وأعمالهم .
- ٥ - أن يترك التقويم أثرا طيبا في نفس التلميذ فيشعر أن موقف المعلم منه هو موقف المربى والمرشد والنافع وليس المتميد للاختفاء .
- ٦ - التكامل مع طرق التدريس ، والاستمرار طوال عملية التدريس .
- ٧ - الشمول لجميع نواحي شخصية التلميذ فلا يركز على المعلومات فقط .
- ٨ - أن يعترف بالفروق الفردية ، فلا يقاس التلميذ بغيره بل بنفسه .
- ٩ - أن يعتمد على استخدام وسائل متعددة ومتعددة في جميع البيانات عن الطالب حتى يتم تقويمه تقويمًا شاملًا ووايجابيا .  
( سرحان وكامل ، ١٩٦٤ ، ص ٩٤ - ٩٦ ) .
- ١٠ - الاتساق مع الأهداف التربوية أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات لما هو مهم وذو دلالة على الانجاز ، فإذا كانت الأهداف التربوية ترتكز على تنمية مهارات التفكير العلمي والإبداع فلا يركز التقويم على مجرد الحفظ والاستظهار .
- ١١ - القيمة التشخيصية أي أن يتم التمييز بين المستويات المختلفة من الأداء والاتقان ، ويصف نواحي القوة والضعف في عمليات الأداء ونتائجها .
- ١٢ - الصدق : أي أن يقيس التقويم فعلاً ما وقع لقياسه ، وأن يتم العناية بتحليل معنى به لانماط السلوك المراد تقويمها ، ويتجه إلى

تلك النواحي التي أتيحت للتلמיד فرصة تعلمها . ( هندام وجابر ، ١٩٧٨ م ، ص ١٩٨ - ٢٠٤ )

فعدم اعتماد هذه المبادئ يتحقق الأثر التربوي الإيجابي للتحقيق من عدة نواحٍ وأهمها الاهتمام الشامل للتلמיד من جميع جوانب شخصيته ، والمساهمة الفعالة في تنمية مهارات التفكير العلمي تبعاً لذلك ، ومنها أيضاً مساعدة المعلم على التعرف على نواحٍ النقص والقصور في مختلف عناصر العملية التربوية ، والتعرف على جدوى الطرق والأساليب التي يمارسها في تدريسه ، ومعرفة مستويات تلاميذه ومعالجة سلبياته وأخطائهم .

وهذه المبادئ تتفق مع المنظور الإسلامي إلى فعالية العمل والمعرفة وأيجابيتها بهدف توظيفهما بما يحقق الخير والسعادة للإنسان في دنياه وآخرته ، كما تتفق مع نظرته إلى العملية التربوية نظرة شاملة متكاملة تعنى بجميع جوانب شخصية الفرد وتتضمن كافة مجالات العمل والمعرفة والمهارات المختلفة .

كما أن هناك خطوات أساسية لابد من اتباعها لكي يكون التقويم متكاملاً وأيجابياً ومحقاً للأهداف المنشودة منه وهي :

١ - تحديد الأهداف التربوية والتي يراد تقويمها ، وعملية التقويم لا تكون ذات معنى إلا إذا بنيت على أهداف تربوية واضحة ومحضدة . ( عطية ، ١٩٧٠ م ، ص ٤٥ )

٢ - تحديد المواقف التربوية ومظاهر السلوك التي يعتقد أن المتعلم إذا وجد فيها يكون قد حق الأهداف المرغوبة ، فالمنظر في أن المنهج التربوي يوضع بهدف إحداث تغييرات تربوية محددة في شخصية التلميذ وإذا تحققت تلك التغييرات يكون ذلك بليلاً على صلاحية المنهج وتحقيق الأهداف .

- ٣ - اختيار أنواع الوسائل التقويمية التي يتم بها الحكم على سلوك المتعلم ومدى تحقيق الأهداف التربوية مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والتقارير والبحوث والتجارب وغير ذلك .
- ٤ - تحديد طريقة التقويم لعمل المتعلم في الاختبار الذي يسبق تحديده ووضعه مثل المضامون والخطوات واللغة وغير ذلك .
- ٥ - تجريب الحلول المقترحة وبعد أن تصل عملية التقويم إلى ايجاد مقترنات لعلاج المشكلة التي كانت موضوعة في التقويم يصبح من الضروري وضع خطة لتنفيذ تلك المقترنات وملحوظة أشهرها .
- ٦ - متابعة النتائج ، فعملية التقويم لا تنتهي بانتهاء تنفيذ المقترنات الجديدة بل تستمر المتابعة لتقدير مدى أشهرها في تحقيق الأهداف المرجوة . ( مجاور والدبيب ١٤٠١ هـ ، ص ٥٠٩ - ٥١٥ )
- وباتباع هذه الخطوات يتقدمو التقويم عملية تربوية علمية منتظمة تساهم بشكل فعال في نجاح العملية التربوية عامة وتساهم في التنمو الشامل للمتعلم، وتدفع به إلى الارتقاء في مستوى العلمي وتدفعه إلى تعلم وممارسة مهارات التفكير العلمي كجانب من أهم جوانب شخصيته وأحد أبرز مظاهر نموه وابيجابيته .
- في هذه الخطوات تتحقق من حيث المبدأ مع أسس التفكير العلمي القائم على الوفوح والتحديد والتقنيين والتخطيط المنظم والمتابعة ، كما تتمشى مع نظرة التربية الإسلامية إلى العملية التربوية كعملية هادفة وابيجابية ومن خلالها تتحقق أهداف التربية الإسلامية فيما يخص عملية التقويم التي ينبغي أن تتفق إلى مزيد من التنمو الابيجابي ودفع المتعلم إلى الاستزادة من العلم والمعرفة ، والبناء المتكامل لشخصيته من جميع الجوانب ومن أهمها جانب النمو العقلي وامتلاك مهارة التفكير العلمي .

## **الخاتمة**

- النتائج .
- التوصيات .
- البحوث المقترحة .

\* \* \*

### النتائج والتوصيات

#### أولاً: النتائج :

ان أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال ما اشتملت عليه الدراسة من فصول تتتمثل فيما يلي :

- (١) التفكير ضرورة انسانية مهمة لارتباطه بحياة الانسان في تفاعله مع الكون المحيط به ، وأثره في ضبط علاقاته الاجتماعية ، والتغلب على ما يواجهه من مصاعب ومشكلات ، وتحقيق المتعة الفكرية له .
- (٢) ليس هناك مفهوم محدد للتفكير سواء من الناحية اللغوية ، أم الفسيولوجية ، أم النفسية ، أم الفلسفية ، بل تتعدد وتختلف مفاهيمه تبعاً لتبني الرؤى والمدخل .
- (٣) العلم والتفكير العلمي يرتبطان بعلاقة متلازمة ، لأن التفكير العلمي أساس للعلم ، والعلم هو ثمرة التفكير العلمي .
- (٤) المفهوم الصحيح للتفكير العلمي هو أنه مفهوم شامل يتسع ليس لهم في مختلف جوانب المعرفة ، ومجالات الحياة ، وليس مفهوماً محصوراً في ذلك النمط التجريبي من العلم .
- (٥) هناك سمات معينة وخصائص محددة تميز التفكير العلمي عن الأنواع الأخرى من التفكير العاطفي والارتجالي ، والمشوش وما شابهها .
- (٦) هناك بعض المعوقات التي تعطل التفكير العلمي ، وتعد من أثerrه وفعاليته في المعرفة والحياة .

- (٧) كي يكون التفكير العلمي فعالاً وهادفاً فلا بد من توفر بعض الضمانات التي توجد المناخ المناسب لذلك .
- (٨) كي يكون التفكير العلمي سليماً من الخلل والأخطاء فإنه ينبغي الالتزام ببعض الفوائط المهمة التي تحدد وتضبط مساره .
- (٩) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة المثالية يعترىء خلل واضع سواء في مصادره أم غاياته ، أم مجالاته .
- (١٠) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة المثالية - نتيجة للخلل في مصادره وغاياته ومجالاته - تشوبه كثير من السلبيات في تحديد الأهداف التربوية والمحظى والطريقة .
- (١١) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية يعترىء كثير من الخلل في مصادره وغاياته ومجالاته .
- (١٢) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة الطبيعية - نتيجة للخلل في مصادره وغاياته ومجالاته - تشوبه سلبيات عديدة سواء في أهدافه التربوية ، أم محتواه أم طريقة .
- (١٣) مفهوم التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية يعترىء خلل كبير في مصادره ، وغاياته ، ومجالاته .
- (١٤) المضمون التربوي لمفهوم التفكير العلمي في الفلسفة البراجماتية - نتيجة للخلل في مصادره ، وغاياته ، ومجالاته - تشوبه العديد من السلبيات في أهدافه التربوية ومحظى وطريقته .

- (١٥) التفكير العلمي البناء يعد في التربية الاسلامية فريضة على كل مسلم ومسلمة لارتباطه بتحقيق الانسان المسلم للغاية العليا من وجوده وهي عبادة الله تعالى حق العبادة ، والقيام بدوره في عمارة الأرض ونشر الخير .
- (١٦) مفهوم التفكير العلمي في التربية الاسلامية مفهوم شامل ومتكمال يتسع ليشمل مختلف وظائف العقل البشري ، وكل مجالات المعرفة ، ويتسم بالفعالية والاستمرارية والاباحية .
- (١٧) ينفرد التفكير العلمي في التربية الاسلامية بسمات وخصائص لا تتوفر في أي تربية أخرى ، وذلك نابع من يقين مصدره وأصالته توجهاته .
- (١٨) غايات التفكير العلمي في التربية الاسلامية شاملة ومتكمالة ، يتحقق من خلالها الإيمان الراسخ ، والعبادة الصحيحة ، والنظام الاجتماعي المتancock وبناء الحضارة الراقية لامة الاسلام ، وللبشرية عامة .
- (١٩) مصدر التفكير العلمي في التربية الاسلامية هو الوحي الالهي الذي يضيئه ويوجهه ويغرسه من التحبيط الذي تاهت فيه الفلسفات المثالية ، والتردي الذي آلت اليه الفلسفات المادية .
- (٢٠) أدوات التفكير العلمي في التربية الاسلامية هي الحواس والعقل ، وهي أدوات متكاملة ، تعمل وفقاً لتوجيه الوحي الالهي في سبيل الوصول إلى اليقين الصادق والمعرفة الحقيقة ، خلافاً للفلسفات المثالية التي عولت على العقل فقط وأهملت الحواس ، والفلسفات الطبيعية والمادية التي عولت على الحواس وقللت من أهمية العقل في تكوين المعرفة .

- (٢١) حددت التربية الإسلامية للتفكير العلمي فو ابط دققة لاتتوقف في غيرها - سواء في غاياته أم منهجه أم أخلاقياته أم مجالاته .
- (٢٢) وفرت التربية الإسلامية للتفكير العلمي من الفمارات ما يكفل له الفعالية والانجاز المثمر البناء .
- (٢٣) عنيت التربية الإسلامية بتربية وتنمية التفكير العلمي للإنسان المسلم بشتى الأساليب والوسائل التربوية الفعالة التي تبرز بوضوح في القرآن الكريم والسنّة المطهرة .
- (٢٤) مصادر اشتقاق الأهداف التربوية وخصائصها ومجالاتها في التربية الإسلامية تعد بتوارزها وتكاملها وشمولها عاملًا قعالا في ترسّخ مفهوم التفكير العلمي وتربيته لدى الإنسان المسلم .
- (٢٥) إن المحتوى في التربية الإسلامية يتسم بالشمول والتكميل والحيوية ويهتم بكل جوانب شخصية المتعلم وجميع مجالات المعرفة في سبيل تربية الإنسان الصالح .
- (٢٦) الطريقة في التربية الإسلامية تقوم على التكامل بين كل من المعلم والمتعلم ، وبين جميع جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية وغيرها ، وهي شاملة لجميع أنواع الالقائية والتجريبية التطبيقية والقائمة على النشاط في تكامل وترتّاب ايجابي مثمر .
- (٢٧) ترسّخ الوسائل التعليمية أثر الطريقة في تنمية التفكير العلمي لما تساهم به من توضيح وتعزيز للمعرفة والمأام بها ، وقد أولست

التربية الاسلامية اهتماما واضحا باستخدامها في سبيل تحقيق ——  
الأهداف المنشودة .

(٢٨) يسهم التقويم المستمر لجميع جوانب العملية التربوية في نجاحها  
وتحقيق أهدافها لما يكشفه من سلبيات وابعاديات ، وهو ماتؤكد  
التربية الاسلامية التي تدعو دائما لمراجعة النفس وتصحيح ——  
الخطاء .

ثانياً: التوصيات والبحوث المقترحة :

في ضوء ما اشتملت عليه فصول الدراسة ، وما تم استخلاصه من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :

- (١) أن تساهم المؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع مثل المدارس والمساجد ووسائل الاعلام والنوادي التربوية والأدبية وغيرها في التعريف بالتفكير العلمي وتوضيحه للنشء والتوجيه إلى ممارسته في كافة مناطق الحياة ومجالاتها .
- (٢) أن تتبنى السياسة التربوية هدف تنمية التفكير العلمي وتعطي الأولوية وترتبط بالغايات العليا المتعلقة بترسيخ الإيمان والعقيدة الصحيحة والعبادة الخالمة لله تعالى .
- (٣) أن تعمل السياسة التربوية على إبراز مفهوم التفكير العلمي في مختلف مستويات الأهداف التربوية للمراحل الدراسية بشكل يتضمن معه كيفية ترجمته إلى أهداف اجرائية وسلوكية .
- (٤) أن تعمل المؤسسات التربوية على إيجاد برامج تربوي منظم في شكل مادة دراسية أو نشاط تربوي منظم يتضمن توضيح مبادئ وأسس التفكير العلمي الماثمر وكيفية ممارسته في مختلف شؤون الحياة .
- (٥) أن يتم تطوير برامج أعداد المعلمين بما يمكن المعلم من تحقيق هدف التفكير العلمي لدى تلاميذه .
- (٦) أن يعاد النظر في أسلوب صياغة المقررات الدراسية في مختلف المراحل الدراسية لمحاولة تقديمها بشكل يتيح للتلاميذ فرصة أكبر للمشاركة والتفكير والإبداع والابتكار ، ويساعدهم من توظيف المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها في حياتهم العملية ومواجهة مشكلاتهم .

- (٧) أن يفع التوجيه التربوي تنمية التفكير العلمي فمن معايير التقويم بالنسبة لإداء المعلم وكفاءته .
- (٨) أن تعمل المؤسسات التربوية على توفير واستخدام الوسائل التعليمية التي تشرى العملية التربوية من خلال الأجهزة الحديثة والاستفادة من تكنولوجيا التعليم المتقدمة وعدم الالتفاء بالكتاب المقرر والسبورة فقط .
- (٩) أن يعاد النظر في أساليب التقويم المستخدمة حالياً لتخليصها من الأساليب التقليدية النمطية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط . و العمل على أن يشمل التقويم عمليات المعرفة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم ، والتنويع في أساليب التقويم الشفوية والتحريرية والنظرية والتطبيقية وغيرها .
- (١٠) أن يتتوفر للمؤسسات التربوية المناخ اللازم الكفيل بتنمية التفكير العلمي لدى التلميذ من خلال التفاعل والمشاركة في إدارة شئون المؤسسة و حل مشكلاتها و التشاور وتبادل الآراء و مناقشة مشكلات المجتمع وأهمة .
- (١١) أن يتم اقامة منافسات ومسابقات في الابداع العلمي و الابتكار وأن تكون المشاركة فيها من أهم عناصر تقويم مستوى الطلاب .
- (١٢) يقترح الباحث بعض الموضوعات التي يمكن أن تكون امتداداً لموضوع الدراسة و تكملاً لمساره مثل :  
أ - مفهوم التفكير العلمي عند بعض المفكرين التربويين المسلمين .  
ب - دراسة لمجالات التفكير العلمي و التكامل بينها من المنظور الاسلامي .

- ج - فوابط التفكير العلمي في الاسلام وأثرها في أصالة التراث العلمي الاسلامي .
- د - ضمادات التفكير العلمي في الاسلام ومدى توفرها في المؤسسات التربوية .
- ه - دراسة لواقع محتوى المقررات الدراسية ومدى تنميتها للتفكير العلمي عند الطلاب .
- و - دراسة لواقع طرق التدريس في المؤسسات التربوية ومدى مساهمتها في تنمية مهارة التفكير العلمي عند الطلاب .
- ز - دراسة لواقع اساليب التقويم المستخدمة في نظامنا التربوي ومدى مساهمتها في تنمية التفكير العلمي عند الطلاب .

• • •

## **قائمة المطالب والمراجع**

\* \* \*

المصادر والمراجع

### **أولاً: المصادر :**

## ١ - القرآن الكريم وعلومه :



### ب - الحديث الشريف :

- ١ - البخاري ، محمد بن اسماعيل (د.م) ، صحيح البخاري ، بيروت ، دار العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

- ٢ - السيوطي ، جلال الدين عبد الرحمن ، (١٣٧٣هـ) ، الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير ، القاهرة ، دار احياء الكتب العربية .
- ٣ - ابن أنس ، مالك ، (١٣٢٠هـ) ، الموطأ ، القاهرة ، عيسى البابري الحلبـي .
- ٤ - ابن حنبل ، أحمد ، (١٩٦٩م) ، المسنـد ، بيـرـوـت ، دار الصيـادـ لـلـطـبـاعـة .
- ٥ - ابن ماجه ، (١٤٠٨هـ) ، صحيح سنن ابن ماجه ، ط ٣ ، الـرـيـاضـ ، مـكـتـبـ التـرـبـيـةـ الـعـرـبـيـ لـدـوـلـ الـخـلـيـجـ .
- ٦ - أبو داود ، سليمان بن الأشعث ، (١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م) ، مختصر سنن أبي داود للحافظ المنذري ، بيـرـوـت ، دار المعرفـةـ .
- ٧ - البيهـقـيـ ، أـحـمـدـ بـنـ الـحـسـيـنـ ، (ـدـمـتـ) ، الـأـسـمـاءـ وـالـصـفـاتـ ، بيـرـوـتـ ، دار اـحـيـاءـ التـرـاثـ .
- ٨ - الترمـذـيـ ، محمدـ بـنـ عـيـسـىـ ، (ـ١ـ٤ـ٠ـ٨ـ / ـ١ـ٩ـ٨ـ٧ـمـ) ، الـجـامـعـ الصـحـيـحـ ، تحقيقـ أـحـمـدـ شـاـكـرـ ، بيـرـوـتـ ، دارـ الـكـتـبـ الـعـلـمـيـةـ .
- ٩ - مسلم ، مسلم بن الحجاج القشـيريـ (ـدـمـتـ) ، صحيحـ مـسـلـمـ ، بيـرـوـتـ ، دارـ الـعـرـبـيـةـ لـلـطـبـاعـةـ وـالـنـشـرـ وـالـتـوزـيعـ .
- ١٠ - النـسـائـيـ ، أـحـمـدـ بـنـ شـعـيبـ (ـدـمـتـ) ، سنـنـ النـسـائـيـ ، بيـرـوـتـ ، المـكـتـبـ الـعـلـمـيـةـ .
- ١١ - الـهـنـدـيـ ، عـلـاءـ الدـينـ عـلـيـ المـتـقـيـ بـنـ حـسـامـ الدـينـ ، (ـدـمـتـ) ، منـتـخـبـ كـنـزـ العـمـالـ مـعـ مـسـنـدـ الـإـمـامـ أـحـمـدـ بـنـ حـنـبـلـ ، القـاهـرـةـ ، المـطـبـعـةـ الـمـيمـنـيـةـ .

ج - القـوـامـيـسـ وـالـمـعـاجـمـ :

- ١ - ابنـ منـظـورـ ، محمدـ بـنـ مـكـرمـ ، دـمـتـ ، لـسـانـ الـعـربـ ، بيـرـوـتـ ، دـارـ لـسـانـ الـعـربـ .
- ٢ - الـبـسـتـانـيـ ، بـطـرسـ ، (ـ١ـ٩ـ٧ـ٧ـمـ) ، محـيـطـ الـمـحـيـطـ ، بيـرـوـتـ ، مـكـتـبـةـ لـبـنـانـ .

- ٣ - الجرجاني ، على بن محمد الشريفي (١٩٨٥م) ، كتاب التعريفات ، بيروت ، مكتبة لبنان.
- ٤ - الجوهرى ، اسماعيل بن حماد ، (١٤٠٢هـ) ، الصحاب ، الطبعة الثالثة ، تحقيق أحمد عطار .
- ٥ - عبد الباقي ، محمد فؤاد (د.ت) ، المعجم المفهمن للفاظ القرآن الكريم ، بيروت ، دار القلم .
- ٦ - الفيومي ، أحمد بن محمد ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعى .
- ٧ - مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، طهران ، المكتبة العلمية .
- ٨ - مرعشلي ، نديم وأسامه ، (١٩٧٥م) ، الصحاب في اللغة والعلوم ، بيروت ، دار الحفارة العربية .
- ٩ - ملوف ، لويس ، المنجد في اللغة والاعلام ، ط ٢٥ (١٩٧٥م) ، بيروت ، دار المشرق .
- ١٠ - وينستك ، آ. ي ، (١٩٣٦م) ، المعجم المفهمن للفاظ الحديث الشريف ، ليدن ، مكتبة بربيل .

د - الرسائل الجامعية :

- ١ - أبورزق ، حليمة مصطفى ، (١٤٠٨هـ) ، التربية العقلية عند ابن الجوزي ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٢ - أحمد ، سهير جابر ، (١٩٨٥م) ، الأثر التربوي للعبادات ، أسيوط ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .

- ٣ - حسنين، عبد المنعم ، (١٩٧٩ م)، التفكير العلمي كهدف من أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بين النظرية والتطبيق ، أسيوط ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة .
- ٤ - راشد ، علي محي الدين عبد الرحمن (١٤٠٣ هـ)، بناء مقياس لتفكير العلمي وتطبيقه لإيجاد العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، القاهرة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة .
- ٥ - رمضان ، محمد متولي قنديل (١٩٨٢ م)، أثر تدريس منهج التفكير العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب كلية التربية بطنطا ، طنطا ، مصر . جامعة طنطا ، كلية التربية . رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٦ - الزنيدى ، عبد الرحمن بن زيد ، (١٤٠٣ هـ)، العقل و مجالاته و آثاره في فنون الإسلام ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية الدعوة . رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٧ - زهد ، عبد الكريم ، (١٤٠٤ هـ) دور العقل في التربية الإسلامية عند ابن حيان البستي من خلال كتابه روضة العقول ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٨ - ميموني ، هدى عبد الرحيم (١٤٠٨ هـ)، التربية العقلية في القرآن الكريم ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٩ - النمر ، مدحت أحمد (١٩٧٤ م)، دراسة تجريبية في تنمية مهارات البحث العلمي في مجال العلوم البيولوجية عند تلاميذ الصف الأول الثانوي ، الإسكندرية ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .

ثانياً : المراجع العربية :

أ- الكتب :

- ١ - الأبراشي ، محمد عطيه ، (١٩٦٤م) ، التربية الإسلامية ، القاهرة ، الدار القومية للطباعة والنشر.
- ٢ - \_\_\_\_\_ ، (دمت) ، روح التربية والتعليم ، القاهرة ، مطبعة عيسى البابي الحلبي .
- ٣ - ابراهيم ، زكريا ، (١٩٧١م) ، مشكلة الحياة ، القاهرة ، مكتبة مصر .
- ٤ - \_\_\_\_\_ ، (١٩٦٨م) ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ، القاهرة ، مكتبة مصر .
- ٥ - ابن خلدون ، دمت ، مقدمة ابن خلدون ، ط٤ ، بيروت ، دار احياء التراث العربي .
- ٦ - ابن سينا ، علي بن الحسين ، (د.ت) ، الاشارات والتنبيهات ، تحقيق سليمان دنيا ، ط٢ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٧ - ابن القيم ، محمد بن أبي بكر ، (دمت) ، بدائع الفوائد ، بيروت ، دار الفكر .
- ٨ - ابن ثبي مالك (١٣٩١هـ) ، مشكلة الثقافة ، ط٢ ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، بيروت ، دار الفكر .
- ٩ - أبوحطب ، فؤاد ، (١٩٧٨م) ، القدرات العقلية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٠ - أبوريان ، محمدعلي ، (١٩٧٢م) ، تاريخ الفكر الفلسفى ، أرسطو والمدارس المتأخرة ، ط٣ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ١١ - أبوالعبيتين ، علي خليل ، (١٤٠٠هـ) ، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- ١٢ - أبوالعينين ، على خليل ، (١٤٠٧ هـ) التربية الإسلامية وتنمية المجتمع الإسلامي ، جدة ، مطبع سحر .
- ١٣ - ، (١٤٠٨ هـ) أهداف التربية الإسلامية ، المديمة المنورة ، مكتبة ابراهيم حلبي .
- ١٤ - أحمد ، سعد مرسيه (١٩٧٥م) تطور الفكر التربوي ، ط ٣ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٥ - أحمد ، لطفي بركات (د.م) ، فلسفة عربية تربوية ، الرياض ، دار المربيخ .
- ١٦ - اسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٧٨م) ، المنهج العلمي وتفسير السلكوك ، القاهرة . مكتبة النهضة المصرية .
- ١٧ - الأعظمي ، محمد مصطفى ، (١٩٨٥/٥١٤٠٥) ، دراسات في الحديث الشبّوي وتأريخ تدوينه ، بيروت - دمشق ، المكتب الإسلامي .
- ١٨ - الألمعي ، زاهر ، (١٤٠٤هـ) مناهج الجدل في القرآن الكريم ، ط ٣ ، الرياض ، مطبع الفرزدق التجارية .
- ١٩ - امام ، امام عبدالفتاح (١٩٦٩م) ، المنهج الجدلی عند هيجل ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .
- ٢٠ - ، (١٩٨٢م) ، مدخل إلى الفلسفة ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .
- ٢١ - أمين ، عثمان (١٩٥٣م) ، ديكارت ، ط ٢ ، سلسلة اعلام الفلسفة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٢ - الأهواني ، أحمد فؤاد ، (١٩٦٥م) ، أفلاطون ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٢٣ - بدر ، أحمد ، (١٩٨٢م) ، أصول البحث العلمي ومناهجه ، القاهرة ، دار المعارف .

- ٢٤ - بدوى ، عبد الرحمن (١٩٦٩م) ، فلسفة العصور الوسطى ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٢٥ - بنت الشاطئ ، عائشة عبد الرحمن ، (١٩٨٠م) ، الشخصية الإسلامية ، دراسة قرآنية ، ط ٣ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
- ٢٦ - بياجيه ، جان ، (١٩٧٨م) ، سيكولوجية الذكاء ، ترجمة سيد محمد غنيم ، القاهرة ، دار المعرفة .
- ٢٧ - تايلور ، رالف (١٩٧١م) ، أسسیات المناهج ، ترجمة أحمد خيري كاظم ، وجابر عبدالحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٢٨ - الترابي ، حسن ، (١٣٩٤هـ) ، الإيمان وأثره في حياة الإنسان ، الكويت ، دار القلم .
- ٢٩ - تركي ، عبدالفتاح ، (١٩٨٣م) ، المدرسة وبناء الإنسان ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٣٠ - شاولس ، روبرت . (١٩٧٩م) ، التفكير المستقيم والتفكير الأعوج ، ترجمة حسن الكرمي ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٣١ - جريشة ، علي ، (١٤٠٦هـ) ، منهج التفكير الإسلامي ، القاهرة ، مكتبة وهبة .
- ٣٢ - جلاسر ، و . (١٩٧٣م) ، مدارس بلا فشل ، ترجمة محمد منير مرسي ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٣٣ - جلال ، سعد ، (١٩٨٠م) ، المرجع في علم النفس ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعارف .

- ٤٤ - الجمبلاتي ، علي . والتونسي ، أبو الفتاح (١٩٧١) الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار نهضة مصر .
- ٤٥ - الجمل ، نجاح ، ١٩٨٣م ، نحو منهج تربوي معاصر ، ط ٢ ، عمان ، مطابع دار الشعب .
- ٤٦ - الجوزو ، محمد علي ، ١٩٨٣م ، مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة ، ط ٢ ، بيروت . دار العلم للملائين .
- ٤٧ - جيمس ، وليام ، ١٩٦٥م ، البراجماتية ، ترجمة محمد علي العريان ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٤٨ - حسب الله ، علي ، (١٢٩٦هـ - ١٩٧٦م) ، أصول التشريع الإسلامي ، ط ٥ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٤٩ - حسن ، أمينة احمد (١٩٨٥م) ، نظريات التربية في القرآن وتطبيقاتها ، في عيد الرسول صلى الله عليه وسلم ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٤٠ - الحفني ، عبد المنعم ، (د.م) ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، دار ابن زيدون ، مكتبة مدبولي ، بيروت ، القاهرة .
- ٤١ - الحكيم ، ناظله ، وسعيد ، محمد مظير ، (د.م) ، جمهورية أفلاطون ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٤٢ - حماد ، أحمد جلال ، (١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م) ، حرية الرأي في الميدان السياسي ، المنصورة ، مصر ، دار الوفاء .
- ٤٣ - حمدان ، محمد زياد ، (١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م) ، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته ، الرياض ، دار الرياض .
- ٤٤ - \_\_\_\_\_ ، (١٤٠٥هـ) ، التنفيذ العلمي للتدرис ، عمان ، دار التربية الحديثة .
- ٤٥ - خضر ، عبد الفتاح ، (١٩٨١م) ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ، الرياض ، معهد الادارة العامة .

- ٤٦ - خضر ، فخري رشيد (١٩٨٢م)، تطور الفكر التربوي ، الرياض ، دار الرشيد للنشر والتوزيع .
- ٤٧ - الخضري ، محمد ، (١٤٠١هـ)، تاريخ التشريع الإسلامي ، ط ٧ ، بيروت ، دار الفكر .
- ٤٨ - خوري ، توما ، (١٤٠٣هـ)، المناهج التربوية مرتکزاتها ، تطويرها وتطبيقاتها ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٤٩ - خير الله ، سيد ، (١٩٨١م)، علم النفس التربوي ، بيروت ، دار النهضة العربية .
- ٥٠ - الديدي ، عبدالفتاح ، هيجل ، سلسلة نوابغ الفكر الغربي ، عدد ٢٠ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٥١ - ديلين ، فان ، (١٩٨٥م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥٢ - ديوراتن ، ول ، (١٩٧٩م)، قصة الفلسفة ، ترجمة فتح الله المشعشع ، ط ٤ ، بيروت ، مكتبة المعارف .
- ٥٣ - ديوى ، جون ، (١٩٤٦م)، الديمقراطية وال التربية ، ترجمة متى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٥٤ - ————— ، (١٩٦٣م)، الطبيعة البشرية والسلوك الانساني ، ترجمة محمد لبيب التجيحي ، القاهرة ، مكتبة الخانجي .
- ٥٥ - ————— ، (١٩٦٣م)، نمو البراجماتية الأمريكية ، فلسفة القرن العشرين ، ترجمة عثمان نوبة ، القاهرة ، مؤسسة سجل العرب .

- ٥٦ - ديوى ، جون ، (١٩٦٩م) ، المنطق نظرية البحث ، ترجمة ركي نجيب  
محمود ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .
- ٥٧ - ————— ، (١٩٧٦م) ، الخبرة وال التربية ، ترجمة محمد رمضان ونجيب  
اسكندر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥٨ - راغب ، حنا ، (١٩٧٠م) ، مواد وطرائق التعليم في التربية المتقدمة ،  
ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني .
- ٥٩ - راتيسون ، ج. واين ، وآخرون ، (١٩٦٥م) ، التقويم في التربية ، ترجمة  
محمد محمد عاشور وآخرين . القاهرة . مكتبة الأنجلو  
المصرية .
- ٦٠ - رزق ، أسعد ، (١٩٧٩م) ، موسوعة علم النفس ، ط ٢ ، بيروت ، المؤسسة  
العربية للدراسات والنشر .
- ٦١ - رضوان ، زينب (١٩٨٢م) ، النظريّة الاجتماعيّة في الفكر الإسلامي ،  
القاهرة ، دار المعارف .
- ٦٢ - رمزي ، عبد القادر هاشم ، ١٤٠٤هـ ، النظريّة الإسلاميّة في فلسفة  
الدراسات الاجتماعيّة التربويّة ، الدوحة ، دار الثقافة .
- ٦٣ - روسو ، جان جاك ، (١٩٥٦م) ، أمبل او التربية ، ترجمة عادل زعيتر ،  
القاهرة ، دار المعارف .
- ٦٤ - ريان ، فكري حسن (١٩٧٢م) ، المناهج الدراسية ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٦٥ - زرزور ، عدنان ، (١٤٠٤هـ) ، علوم القرآن ، ط ٢ ، بيروت ، دمشق ،  
المكتب الإسلامي .
- ٦٦ - زريق ، معروف (١٤٠٥هـ) ، علم النفس العام ، دمشق ، دار آسامة .
- ٦٧ - الزنتاني ، عبدالحميد الصيد (١٩٨٤م) ، أسس التربية الإسلاميّة في السنة  
النبيّة ، ليبيا ، تونس ، الدار العربيّة للكتاب .
- ٦٨ - زكريا ، فؤاد ، دمت ، جمهوريّة أفلاطون ، القاهرة ، دار الكتاب العربي .

- ٦٩ - ذكرياء ، فؤاد ، (١٩٨٨م) ، التفكير العلمي ، الطبعة الثالثة ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٧٠ - زهير ، الباتش (١٩٨٢م) ، علم النفس للمعلم والمربى ، ط ٢ ، ترجمة طاهر مزروق ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٧١ - زيادة ، معن ، (١٩٨٧م) ، معالم على طريق تحديث الفكر العربي ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٧٢ - زيدان ، محمود ، (١٩٧٤م) ، مناهج البحث الفلسفى ، بيروت ، جامعة بيروت .
- ٧٣ - زيدان ، محمد مصطفى ، (١٩٨٠م) ، علم النفس ، جدة ، دار الشروق .
- ٧٤ - زين العابدين ، محمد الباشمي (١٩٧٨م) ، في التدريس الأصيل ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع .
- ٧٥ - سالمون ، ويزلي ، (١٩٨٦م) ، المنطق ، ط ٢ ، ترجمة جلال موسى ، ومحمد علي أبوريان ، بيروت . الشركة العالمية للكتاب .
- ٧٦ - السباعي ، مصطفى ، (١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م) ، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي ، ط ٤ ، بيروت ، المكتب الإسلامي .
- ٧٧ - سرحان ، الدمرداش وكامل ، منير ، (١٩٥٩م) ، التفكير العلمي ، القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي .
- ٧٨ - ————— ، (١٩٦٤م) ، الطريقة في التربية ، القاهرة ، دار الكتاب العربي .
- ٧٩ - سعيد ، جولت ، (١٤٠٠هـ) ، العمل قدرة واردة ، سوريا ، دار الثقافة للجميع .
- ٨٠ - ————— ، (١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ، الإنسان حين يكون كلاً وحين يكون عدلاً ، ط ٣ ، دمشق ، مطبعة زيد بن ثابت الانصارى .
- ٨١ - سفر ، محمود محمد (١٤٠٩هـ) ، دراسة في البناء الحضاري محنّة المسلم في حضارة عصره ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية ، سلسلة كتاب الأمة (٢١) .

- ٨٢ - سلطان ، حنان عيسى والعبدي ، غانم سعيد ، (١٤٠٤ هـ) ، أساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق ، الرياض ، دار العلوم للطباعة ، والنشر .
- ٨٣ - سلطان ، محمود السيد ، (١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠ م) ، الأهداف التربوية في اطر النظرية التربوية في الاسلام ، القاهرة ، دار الحسام .
- ٨٤ - سليمان ، سيد جميل ، (١٩٧٨ م) ، تطوير المنهج ، الرياض ، دار الاصلاح للطباعة والنشر .
- ٨٥ - سليمان ، عرفات عبدالعزيز (١٩٧٩ م) ، ديناميكية التربية في المجتمعات القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٨٦ - سليم ، محمد صابر و نادر ، سعد عبدالوهاب (١٩٧٢ م) ، الجديد في تدريس العلوم ، ط ٢ ، القاهرة ، مطبعة المعرفة .
- ٨٧ - سمعان ، صادق ، (١٩٦٢ م) ، الفلسفة والتربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٨٨ - سمعان، وهيب ، (١٩٦٢ م) ، الثقافة والتربية في العمور الوسطى ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٨٩ - سبز، هارولد ، (١٩٦٢ م) ، المعلم والمنهج ، ترجمة أحمد أبوالعباس وسعيد ذياب ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٩٠ - السيد ، فؤاد البهبي ، (١٩٧٢ م) ، الذكاء ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٩١ - شاخت ، جوزيف بوزورث ، س . ٢ ، (١٣٩٨ هـ / ١٩٧٨ م) ، تراث الاسلام ، ترجمة محمد زهير السمهوري ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- ٩٢ - شديد ، محمد ، (١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م) ، منهج القرآن في التربية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .
- ٩٣ - شفشق محمود عبد الرزاق (١٩٧٣ م) ، تاريخ التربية ، الكويت ، دار القلم .
- ٩٤ - (١٩٨٠ م) ، الأصول الفلسفية للتربية ، ط ٤ ، الكويت ، دار البحوث العلمية .

- ٩٥ - شلتوت ، محمود ، (١٩٦٦م) ، من توجيهات الاسلام ، ط ٣ ، القاهرة ، دار القلم .
- ٩٦ - الشيباني ، عمر محمد التومي ، ١٩٧٥م ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الثقافة .
- ٩٧ - —————— ، العلم والإيمان في الاسلام ، تونس الشؤون الثقافية .
- ٩٨ - —————— ، فلسفة التربية الاسلامية ، ط ٦ ، طرابلس ، المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان .
- ٩٩ - صالح ، احمد زكي ، (١٩٧٧م) ، علم النفس التجربى ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٠٠ - صالح ، صبحي ، (١٩٨٥م) ، مباحث في علوم القرآن ، ط ١٦ ، بيروت ، دار العلم للملائين .
- ١٠١ - الصاوي ، أمينة وشرف ، عبد العزيز ، جارودى والحضارة الاسلامية ، ط ٢ ، جدة ، دار القبلة . (١٩٨٥م)
- ١٠٢ - الصباب ، احمد ، (١٤٠١هـ) ، الأسلوب العلمي في البحث ، جدة ، مطابع جريدة البلاد .
- ١٠٣ - المصraf ، نوال ، (١٩٨٣م) ، المرجع في التفكير الفلسفى ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ١٠٤ - طيبا ، جميل ، (١٩٧٣م) ، تاريخ الفلسفة العربية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ١٠٥ - طباره ، عفيف عبد الفتاح (١٣٨٦هـ) ، روح الدين الاسلامي ، ط ٧ ، بيروت ، دار العلم للملائين .
- ١٠٦ - طعيمه ، صابر (دمت) ، المعرفة في منهج القرآن الكريم ، دراسة في الدعوة والدعاة ، بيروت ، دار الجيل .
- ١٠٧ - الطوبيجي ، حسين حمدى ، (١٤٠٣هـ) ، التكنولوجيا والتربية ، ط ٢ ، الكويت ، دار القلم .

- ١٠٨ - طوطح ، خليل ، (١٩٣٥م) ، التربية عند العرب ، القدس ، المطبعة التجارية .
- ١٠٩ - الطويل ، توفيق ، (١٩٥٨م) ، أسس الفلسفة ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٠ - الطويل ، نبيل صبحي ، (١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م) ، الحرمان والتخلف في دينار المسلمين ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية ، سلسلة كتاب الأمة (٦) .
- ١١١ - عاقل ، فاخر ، (١٩٧٧م) ، التربية قديمها وحديثها ، ط ٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١١٢ - ————— ، (١٩٧٨م) ، معالم التربية ، ط ٣ ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١١٣ - العاني ، رؤوف ، (١٩٧٥م) ، تطوير المناهج الدراسية من أجل التنمية الفكرية ، وقائع بحوث المؤتمر الأول للتربويين العرب ، بغداد ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، مطبعة الارشاد .
- ١١٤ - عبد الرحيم ، عبد المجيد ، (١٩٧٠م) ، مبادئ التربية وطرق التدريس ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٥ - ————— ، (١٩٧٦م) ، مدخل إلى الفلسفة بنظرة اجتماعية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١٦ - عبدالسلام ، فاروق وسلامان ، ممدوح ، (١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م) ، كتيب اختبار التقدير الناقد ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- ١١٧ - عبدالعزيز ، أمير ، (١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ، الإنسان في الإسلام ، عمان ، بيروت ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة .
- ١١٨ - عبدالعزيز ، صالح وعبدالمجيد ، عبدالعزيز ، (د.م) ، التربية وطرق التدريس ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١١٩ - عبدالعزيز ، صالح ، (١٩٦٤م) ، تطور النظرية التربوية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار المعارف .

- ١٢٠ - عبد الغفار ، عبد السلام ، (١٩٧٧م) ، التفوق العقلي والابتكار ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٢١ - عبدالله ، عبد الرحمن صالح ، (١٤٠٦ھ) ، ابن الجوزي وتربيته العقل ، مكة المكرمة .
- ١٢٢ - \_\_\_\_\_ ، (١٤٠٦ھ / ١٩٨٦م) ، المنهاج الدراسي ، أساسه وعلمه بالنظريات التربوية الإسلامية ، الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية .
- ١٢٣ - عبدالله ، عبد الرحمن صالح وحلمي فودة ، (١٤٠٨ھ) ، المرشد في كتابة البحوث التربوية ، ط٥ ، مكة المكرمة ، مكتبة المتنارة .
- ١٢٤ - عبد الموجود ، محمد عزت وآخرون ، (١٩٨١م) ، أساسيات المنتهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ١٢٥ - عبد النور ، فرنسيس (١٩٧٥م) ، التربية الأفلاطونية ، القاهرة ، المطبعة العثمانية .
- ١٢٦ - عبد الله ، محمد ، (د.م.) ، رسالة التوحيد ، ط٣ ، تحقيق محمد أبو ربيعة ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٢٧ - عبيدات ، ذوقان وآخرون ، (د.م.) ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، عمان ، دار مجد لاوي .
- ١٢٨ - عثمان ، سيد ، آبيو حطب ، فؤاد ، (١٩٧٨م) ، التفكير دراسات نفسية ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو .
- ١٢٩ - عطيه ، نعيم ، (١٩٧٠م) ، التقييم التربوي الهداف ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني .
- ١٣٠ - عفيفي ، محمد الهادي (١٩٦٤م) ، جون ديوي ، مقال ضمن كتاب لماذا نعلم؟ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ١٣١ - \_\_\_\_\_ ، (١٩٧٥م) ، التربية والتغيير الثقافي ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٣٢ - \_\_\_\_\_ ، (١٩٧٨م) ، في أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- ١٣٣ - العقاد ، عباس محمود ، (١٩٦٩م) ، الفلسفة القرآنية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني .
- ١٣٤ - ————— ، (١٣٩١هـ) ، التفكير فريقة إسلامية ، ط ٢ ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ١٣٥ - علي ، سعيد اسماعيل ، (١٩٧٨م) ، أصول التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ١٣٦ - عمر ، محمد زيان ، (١٩٧٤م) ، البحث العلمي مناهجه وتقنياته ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ١٣٧ - عميره ، ابراهيم بسيوني و الديب ، فتحي ، (١٩٧٢م) تدريس العلوم وال التربية العلمية ، ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٣٨ - عنایة ، غازی حسین ، (١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ، مناهج البحث ، الاسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة .
- ١٣٩ - العوا - عادل ، (١٣٧٨هـ) ، المذاهب الأخلاقية ، دمشق ، مطبعة الجامعة السورية .
- ١٤٠ - الغزالی ، أبوحاصد ، (١٩٣٣م) ، احياء علوم الدين ، القاهرة ، المطبعة العثمانية .
- ١٤١ - ————— ، (د ٠ ت) ، معجم مار العلم في فن المنطق ، بيروت ، دار الأندلس .
- ١٤٢ - غنيمة ، محمد عبد الرحيم ، (١٩٥٣م) ، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى ، تطوان ، دار الطباعة المغربية .
- ١٤٣ - فائق ، أحمد ، وعبدالقادر ، محمود ، مدخل إلى علم النفس العام ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤٤ - فام ، يعقوب ، (١٩٥٤م) ، البراجماتزم ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر .

- ١٤٥ - فخرى ، ماجد ، (د.ت) ، أرسطو طاليس ، بيروت ، المطبعة الكاثوليكية .
- ١٤٦ - فرحان ، اسحاق أحمد ، (١٩٨٢/٥١٤٠٢م) ، التربية الإسلامية بين الأمانة والمعاصرة ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- ١٤٧ - الفنيش ، أحمد ، (١٩٧٥م) ، التربية الاستقصائية ، ليبية ، تونس ، الدار العربية للكتاب .
- ١٤٨ - ——— (١٩٨٢م) ، أصول التربية ، ليبية ، تونس ، السدار ، العربية للكتاب .
- ١٤٩ - فهمي ، أسماء ، (١٩٤٧م) ، مبادئ التربية الإسلامية ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ١٥٠ - فينكس ، فيليب ، (١٩٨٢م) ، فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجيفي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٥١ - قطب ، سيد (١٩٦٥م) ، خصائص التصور الإسلامي ، ط٢ ، دار أحياء الكتب العربية ، القاهرة .
- ١٥٢ - قطب ، محمد ، (١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م) ، مفاهيم ينبغي أن تصحح ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق .
- ١٥٣ - ——— ، (١٩٨٦/٥١٤٠٧م) ، واقعنا المعاصر ، جدة ، مؤسسة المدينة للصحافة .
- ١٥٤ - ——— ، (١٤٠٨هـ) ، منهج التربية الإسلامية ، ط١١ ، القاهرة ، بيروت ، دار الشروق .
- ١٥٥ - قوره ، حسين سليمان ، (١٩٨٢م) ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، ط٧ ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٥٦ - كاريل ، الكسيس (د.ت) ، الإنسان ذلك المجهول ، ترجمة شفيق أسعد فريد ، بيروت ، مكتبة المعارف .
- ١٥٧ - كاظم ، أحمد خيري و زكي ، سعد يس ، (١٩٧٦م) ، تدريس العلوم ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

- ١٥٨ - كامل ، فؤاد وآخرون ، (دمت) ، الموسوعة الفلسفية المختصرة ، بيروت ، دار القلم .
- ١٥٩ - كانتور نشنايل ، (١٩٧٢م) ، المعلم ومشكلات التعليم والتعلم ، ترجمة حسن الققي ، فرنسيس عبدالنور ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦٠ - كرم ، يوسف ، (١٩٥٧م) تاريخ الفلسفة الحديثة ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦١ - كلباترك ، وليم هيلو (١٩٥٩م) ، أصول المنهج الجديد ، ترجمة أبوالفتوح رضوان والهادي عفيفي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٦٢ - الكيلاني ، ماجد ، (١٤٠٨هـ) أهداف التربية الإسلامية ، المدينة المنورة ، مكتبة دار التراث .
- ١٦٣ - اللقاني ، أحمد حسين ، (١٩٧٩م) ، المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٦٤ - ————— ، (١٩٨١م) ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٦٥ - مجاور ، محمد صلاح الدين و الديب ، فتحي ، (١٤٠١هـ) ، المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية ، طـٰه ، الكويت ، دار القلم .
- ١٦٦ - المحتسب ، عبدالمجيد عبدالسلام ، (دمت) ، ثلاثة كتب في ميزان الإسلام ، عمان ، مكتبة دار النهضة الإسلامية .
- ١٦٧ - محمود ، ركي نجيب ، (١٩٧٧م) ، أسس التفكير العلمي ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٦٨ - مختار ، حسن ، (١٤٠٨هـ) الفاعلية في المناهج وطرق التدريس ، مكة المكرمة ، مكتبة الجامعة للخدمات العلمية .

- ١٦٩ - مدني ، عباس ، (١٤١٥هـ) النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد العربية ، دراسة استمilogية للمعرفة التربوية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٧٠ - مرسي ، محروس سيد ، (١٩٨٨م) ، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية ، القاهرة ، دار المعارف
- ١٧١ - مرسي ، محمد متير ، (١٩٨٥م) ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٧٢ - معروف ناجي ، ١٣٩٥هـ ، أصالحة الحضارة العربية ، ط ٣ ، دار الثقافة ، بيروت .
- ١٧٣ - الملا ، أحمد ، (١٤٠١هـ) تأثير العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية ، دار الفكر ، دمشق .
- ١٧٤ - الملحي ، حلمي ، (١٩٦٢م) ، علم النفس المعاصر ، بيروت ، دار النهضة العربية .
- ١٧٥ - الملحي ، عبدالمنعم ، (١٩٤٩م) ، أساليب التفكير ، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر .
- ١٧٦ - متزو - بول ، (١٩٥٣م) ، المراجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٧٧ - المنصور ، زهير ، (١٤٠٥هـ) مقدمة في منهج الابداع ، الكويت ، المركز العالمي للعلام ، دار ذات السلسل .
- ١٧٨ - المودودي ، أبوالعلى ، (١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ، الحكومة الإسلامية ، ترجمة أحمد ادريس ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع .
- ١٧٩ - الموسوعة العربية الميسرة ، (١٩٦٥م) ، القاهرة ، دار الشعب .
- ١٨٠ - الميداني ، عبد الرحمن حسن حبنكه ، (١٣٩٥هـ) فواید المعرفة ، دمشق ، بيروت ، دار القلم .

- ١٨١- الميداني ، حسن حبنكه ، (١٤٠٠هـ) ، أسس الحضارة الاسلامية ووسائلها ، ط ٢ ، دار القلم ، دمشق ، بيروت .
- ١٨٢- النجار ، زغلول راغب ، (١٤٠٠هـ) ، أزمة التعليم المعاصر ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- ١٨٣- ————— ، (١٤٠٩هـ) قضية التخلف العلمي والتكنولوجي في العالم الاسلامي المعاصر ، سلسلة كتاب الأمة عدد (٢٠) ، قطر ، رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية .
- ١٨٤- النجار ، عبدالمجيد ، (١٩٨٧/٥٤٠٧م) ، خلافة الانسان بين الوحي والعقل ، بحث في جذلية النص والعقل والواقع ، بيروت ، دار الغرب الاسلامي .
- ١٨٥- النجار ، عبدالهادي علي ، (١٩٨٣/٥١٤٠٣م) ، الاسلام والاقتصاد ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة (٦٢) .
- ١٨٦- النجيفي ، محمد لبيب ، ومرسي محمد منير ، (١٩٧٦م) ، المتاهج والوسائل التعليمية ، القاهرة ، المكتبة التربوية .
- ١٨٧- النخلاوي ، عبد الرحمن (١٣٩٩هـ) ، أصول التربية الاسلامية ، دمشق ، دار الفكر .
- ١٨٨- النشمي عجیل ، (١٤٠٠هـ) ، معالم في التربية ، الكويت ، مكتبة المتنار الاسلامية .
- ١٨٩- نقرة ، التهامي ، (١٣٩٦هـ) ، أشعر العلم والمعرفة في الاسلام ، وزارة الشئون الثقافية ، تونس .
- ١٩٠- نيلر ، ج. ف. (١٩٧٢م) ، في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي ، محمد عزت عبدالموجود ، يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، عالم الكتب .

- ١٩١- هازليت ، هنري ، (١٩٧٥م) ، التفكير علم وفن ، ترجمة حامد عبدالعزيز العبد ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٩٢- الهاشمي ، عبدالحميد ، (١٤٠١هـ) ، الرسول العربي المبكي ، دمشق ، دار الثقافة .
- ١٩٣- هلخش ، جوردن وسميث فيليب ، (١٩٦٣م) ، التفكير التأملي ، ترجمة السيد محمد العزاوي وابراهيم شهاب ، القاهرة ، دار النهضة .
- ١٩٤- هندام ، يحيى ، جابر عبدالحميد (١٩٧٨م) ، المذاهب أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، ط٣ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ١٩٥- هوارد - نيكولز أو드리 ، (١٩٨١م) تطویر المنهج ، ترجمة سيد جميس سليمان ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ١٩٦- هولتكرانس ، ايكه ، (١٩٧٢م) ، قاموس الاشتلوجيا والفلكلور ، ترجمة محمد الجوهرى وحسن البشامى ، القاهرة ، دار المعارف .
- ١٩٧- هونكه ، زيفريد ، (١٩٧٩م) ، شمس العرب تسطع على الغرب ، ترجمة فاروق بيضون ، وكمال دسوقي ، ط٣ ، المكتب التجارى ، بيروت .
- ١٩٨- هيكل ، محمد حسين (١٩٦٥م) ، جان جاك روسو حياته وكتبه ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٩٩- وايلدر ، المر .هـ ولوتش ، كينيث ، فـ . (١٩٧٧م) أصول التربية ، الحديثة ، ج٢ ، ترجمة محمد سمير حسانين ، القاهرة ، مؤسسة سعيد للطباعة .
- ٢٠٠- وجدى ، محمد فريد ، (د.ت) ، الاسلام في عصر العلم ، ط٣ ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- ٢٠١- الوكيل ، حلمي ، (١٩٨٢م) ، تطویر المناهج ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

- ٢٠٢ - الوكيل، حلمي ، والمحققي ، محمد أمين (١٩٨٢م) ، أسس بناء المنهاج وتنظيماتها ، القاهرة ، مطبعة حسان .
- ٢٠٣ - وودرنج ، بول (١٩٦٦م) ،  نحو فلسفة للتربية ، ترجمة سعد مرسي وفكري حسن ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٠٤ - ويتيج ، أرنو - ف . (١٩٨١م) سيكولوجية التعلم ، ترجمة عادل الأشول وأخرين ، القاهرة ، ماكيج وهيل للنشر ، مطابع الأهرام .
- ٢٠٥ - وبين - رالف . ت (١٩٦٤م) قاموس جون ديوبي ، ترجمة محمد علي العريان ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٢٠٦ - باليجن مقداد ، (١٤٠٦هـ) ، جواب التربة الإسلامية ، الرياض .

ب - الدوريات :

- ١ - ابراهيم ، سعد الدين ، (١٩٩٠م) ، تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين ، جريدة الأهرام ، عدد ٣٧٨٢٠ ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام .
- ٢ - اسماعيل ، سعاد خليل ، (١٩٧٥م) ، مطالب التتممية على المحتوى في الوطن العربي ، بيروت ، مجلة التربية الحديثة عدد (٧)
- ٣ - التويجري ، علي محمد (١٤٠٩هـ) ثغرة في جدار المستقبل ، مجلة رسالة الخليج ، عدد (٢٧) الرياض ، مكتب التربية لدول الخليج .
- ٤ - الرميحي ، محمد (١٤١٠/٥١٩٨٩م) ، هل نحتاج الى أن نتعلم كيف نفكر؟ مجلة العربي ، عدد (٣٧٢) الكويت ، وزارة الاعلام .
- ٥ - عبدالله ، عبد الرحمن صالح (١٤٠٠هـ) ، خصائص الأهداف التربوية في الإسلام ، مجلة كلية التربية بمكة ، عدد (٥) ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

- ٦ - القرضاوي ، يوسف ( ١٤١٠ هـ ) درس في مسجد ، منبر الاسلام ، عدد ( ٦ ) ، القاهرة .
- ٧ - لقمان ، فاروق ، ( ١٩٨٩م ) ، مهارة التفكير ، جريدة الشرق الأوسط ، عدد ( ٣٩٩٦ ) ، جدة ، الشركة العربية للأبحاث والتسويق .
- ٨ - المخ ، الحبيب ( ١٩٧٧م ) ، نحن والتفكير العلمي ، مجلة الفكر ، تونس ، عدد ( ٣١ ) .

ثالث : المراجع الأجنبية :

- 1 - Bono-Edward De , (1976) Teaching thinking , London, Temple Smith.
- 2- Bowyer, Carltonlt (1970), Philosophical prespective for education. Glenview , Scott. Foresman Company.
- 3 - Brubacher, John,S. (1947) A history of the problems of education, New York and London, Mc Graw-Hill book Company inc.
- 4 - Butts, R, Treeman (1955), A Cultural history of western education . New York, Mac Graw Hillbook Company .
- 5 - Carary-Ryland.W. (1967), Humanizing the school. New York, Alfred-A. Knopf inc.
- 6 - Costa, Arthur, L. (1988) Developing minds . Virginia U. S. A. ASCD .

- 7 - Kandle - I - L. (1957), American education in the Twentieth century, Cambridge, Massachusetts Harvard University Press.
- 8 - Marzano - Robert. J. and others (1988) Dimensions of thinking, Virginia U. S. A. ASCD.
- 9 - Mayer, Adolph E. (1950) . The development of education in the twentieth century, ( second Ed.), New York- prentice-Hall.
- 10- Raths-Louis. E. and others. (1067) , Teaching for thinking Ohio, U. S. A. Abell, Howell Comp.
- 11- Wesley-Edgar Brace (1950), Teaching Social Studies in High schools, Boston, U. S. A.
- 12- Willds, Elmer. H. and Lottich, Kenneth. V. (1970) , The foundations of modern education. N. Y. Holt . Rinehart.
- 13- Wynne - John, P. (1964) Theories of education . New York , Harper and Row .