# نظرية
# النمو المعرفي
# في
# المنظور النفسي الإسلامي

ريم عبد الرزاق الزعبي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

# نَظَرِيَّة ٱلنُّمُو ٱلمَعرِفِيّ
## فِي ٱلمَنظُور ٱلنَّفسِيّ ٱلإِسلَامِيّ

# نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

ريم عبد الرزاق الزغبي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية
الطبعة الأولى ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٣م

**نظريّةُ النّموّ المعرفيّ في المنظور النفسيّ الإسلاميّ**

تأليف: ريم عبد الرزاق الزعبي

**موضـــوع الكتـاب:** ١- النّمو المعرفيّ ٢- محدّدات النّمو
٣- مراحل النّمو ٤- أدوات النّمو
٥- المنظور النّفسي الإسلامي ٦- دراسات نفسيّة

**ردمك (ISBN):** ٩٧٨-١-٥٦٥٦٤-٨٣٥-٧

**المملكة الأردنية الهاشمية**
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠٢٢/٦/٣٠٤٩)

جميع الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله بأي شكل أو واسطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي مسبق من المعهد.

**المعهد العالمي للفكر الإسلامي**
المركز الرئيسي - الولايات المتحدة الأمريكيـــة
The International Institute of Islamic Thought
P. O. Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133, Fax: (1-703) 471 3922
Website: www.iiit.org, Email: iiit@iiit.org

**مكتب الأردن - عمان**
ص.ب ٩٤٨٩ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org

**تصميم الغلاف: منال خليفة**

**الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد لا تعبّر بالضرورة عن رأيه وإنما عن آراء مؤلفيها واجتهاداتهم**

بسم الله الرحمن الرحيم

# المحتويات


**المقدمة** ..... ٩

**الفصل الأول** ٢١

**مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ومصادره**

أولاً: مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ٢١

ثانياً: مصادر النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ٤١

**الفصل الثاني** ٦١

**أدوات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي**

أولاً: الأداة الحسِّية ٦٢

ثانياً: الأداة العصبية ٧٩

ثالثاً: الأداة العقلية ٩٥

**الفصل الثالث** ١١٧

**مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ومبادئه**

أولاً: مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ١١٧

ثانياً: مبادئ النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ١٥٤

**الفصل الرابع** ١٧٥

**مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي**

أولاً: مرحلة التلقّي الحسِّي ١٧٦

ثانياً: مرحلة التأسيس المعرفي ٢٢٣

ثالثاً: مرحلة الاشتداد المعرفي ٢٥٤

رابعاً: مرحلة الضمور التكويني ٢٨٧

**الخاتمة** ..... ٣١٣

**المراجع** ..... ٣١٩

**الكشاف** ..... ٣٤٧

# المُقدِّمة

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ، أشرف الخَلْق والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومَنْ تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أمّا بعد:

فإنَّ التشريف الإلهي للنفس الإنسانية ينكشف بمظاهر عِدَّة، وصور شتّى، ومن ذلك أنْ جعلها المولى ﷻ مكمن الحراك الحياتي. فهي الفاعل الأول والرئيس في خِضَمِّ الموجودات الكونية كلها؛ نظراً إلى ما تنظمه من مفردات تكوينية ووظيفية، جعلتها أهلاً لأنْ تتقلَّد المهمة الاستخلافية في مختلف أنحاء المعمورة، مصداقاً لقوله: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾ [البقرة: ٣٠]. وبناءً على ذلك، فإنَّ الطروحات العلمية ما فتئت تنحت رؤاها المبلورة لطبيعة النفس الإنسانية؛ إذ انبرت لتجلية ملامحها؛ وصفاً، وتفسيراً، وكذا توجيهاً، وتنميةً، بصورة مُستوعِبة لأبعادها جميعاً.[1]

---

(١) المُراد بالطروحات العلمية الآراء والنظريات العلمية الرائدة عن ماهية النفس الإنسانية؛ سواء كانت هذه الطروحات إسلامية، أو غربية. انظر مثلاً:

- محمود، علي عبد الحميد. **النفس في الإسلام**، القاهرة: دار التوزيع، ط١، ٢٠٠٥م، ص ٥.
- النجار، مسعد أحمد. "**نحو نظرية إسلامية في الشخصية**"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٥م، ص٤.
- العاني، نزار. **الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٨م، ص ١-٥.
- ودورث، روبرت. **مدارس علم النفس المعاصرة**، ترجمة: كامل الدسوقي، بيروت: دار النهضة العربية، ط١، ١٩٨١م، ص٣.
- كرين، وليام. **نظريات النمو: مفاهيم وتطبيقات**، ترجمة: محمد الأنصاري ورجاء أبو علام، الكويت: الجمعية الكويتية، ١٩٩٦م، ص٧-١٢.
- آلن، بيم. **نظريات الشخصية**، ترجمة: علاء كفافي وآخرون، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م، ص٥-١٢.

ولا يجد المُبصِر للواقع البحثي المعاصر الجهود الجسيمة إلى أنْ يلتمس التوجُّه العلمي المنطلق لدراسة النفس الإنسانية في سياقها وإطارها الإسلامي، ويتأتّى ذلك انطلاقاً من الإقرار بضرورة بناء الرؤية الشمولية للنفس الإنسانية، التي تُمتشَق من رحم المرجعية الإسلامية؛ إذ تُشكِّل المصدرية الإسلامية برحاها (الوحي الإلهي) مصدر التوجيه والتهذيب والسعادة للنفس الإنسانية، "فحَظيت النفس الإنسانية بالجانب الأعظم من الآيات التي يشير إليها القرآن الكريم، والتي يُستدعى التعرُّف إليها على المستوى الفطري البسيط، أو المستوى العلمي المُتعمِّق في علم النفس."(١)

ويتأتّى ذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَعَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمَ ٱللَّهُ عَلَيۡهِم مِّنَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ وَٱلصِّدِّيقِينَ وَٱلشُّهَدَآءِ وَٱلصَّٰلِحِينَ وَحَسُنَ أُوْلَٰٓئِكَ رَفِيقٗا ٦٩ ﴾ [النساء: ٦٩]. قال السعدي: "أيْ: كل مَنْ أطاع الله ورسوله على حسب حاله، وقدر الواجب عليه من ذكر وأنثى وصغير وكبير، ﴿ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَعَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمَ ٱللَّهُ عَلَيۡهِم ﴾؛ أي النعمة العظيمة التي تقتضي الكمال والفلاح والسعادة."(٢) ولهذا يتعينَّ على النفس الإنسانية أنْ تعكف على النص الشرعي (القرآني، والنبوي)، وذلك في خِضَمِّ أحوالها وأطوارها المختلفة؛ في سبيل الارتقاء الدنيوي والأخروي المنشود. وبمعنى آخر، فإنَّ "النفس الإنسانية تعيش أحوالاً مُتجدِّدةً، الأمر الذي يحتاج المسلم فيه إلى أنْ يُجدِّد طرق التعامل مع مصدَرَيِ المعرفة، وهما: الوحي والوجود، تحديداً يجعله قادراً على التفاعل مع عصره في إطار كلمة الله للعاملين، التي تُبيِّن مراد الله من خلقه، وترسم المثال الذي ينبغي أنْ يصل إليه الإنسان."(٣)

**فكرة الكتاب:**

تطَّرِد الحاجة إلى تأصيل الدراسات النفسية في الواقع الحالي، إذا تبدّى أنَّ علم النفس الذي يُدرَّس في جامعات البلاد الإسلامية، هو في عمومه من العلوم الغربية بفلسفتها

(١) أبو حطب، فؤاد. "معالم الوجهة الإسلامية لعلم النفس"، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد (٦٤)، ١٩٩٢م، ص١.

(٢) السعدي، ناصر بن عبد الرحمن. **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٠م. ص١٨٩.

(٣) عبد الحميد، إبراهيم شوقي وآخرون. **علم النفس في التراث الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٨م، ج١، ص١٣.

ووجهتها، التي أَسَّس نظرياتِها علماءُ غربيون غير مسلمين، على أساس نتائج ودراسات أُجرِيت في مجتمعات غربية غير مسلمة، لها أساليبها الخاصة في الحياة والتفكير، ولها فلسفتها الخاصة في طبيعة الحياة، وطبيعة الإنسان ورسالته في الحياة وغايته منها.[١] ومن هنا، تفتَّقت ضرورة تمحيص هذه الطروحات؛ ما آلَ إلى بزوغ جملة من الدراسات التأصيلية في علم النفس، أقامها الباحثون[٢] بوصفها محاولاتٍ منهجيةً مرصودةً للحيلولة دون استمرار الامتداد النفسي الوضعي في الدراسات العربية والإسلامية، بصورته العشوائية البعيدة عن المعيارية الإسلامية.

ومن المعلوم بما يتعيَّن على باحثي العلوم الإسلامية من قصدهم إلى التخصُّصية؛ لِرَوْمِ المعالجة البحثية الدقيقة، ما يستدعي تجاوز حدَّ التأصيل الإسلامي للدراسات الإسلامية إلى سبر المجالات النفسية، والعمد إلى تأصيلها بشتّى فروعها. ولعلَّه من إنصاف القول أنَّه ثمَّة جملة من الدراسات لا تُعَدُّ بالقليلة قصدت إلى تناول الجوانب النفسية التخصُّصية برؤية إسلامية تأصيلية.[٣] والناظر في هذه الدراسات وسواها ممّا قُدِّم يجدها قد نظمت الأبعاد النفسية المتفاوتة؛ الفكرية، والوجدانية، والسلوكية العملية، والاجتماعية، وغير

---

(١) نجاتي، محمد عثمان. "منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس"، **مجلة المسلم المعاصر**، عدد٥٧، ١٩٩٠م.

(٢) انظر مثلاً:
- الصنيع، صالح بن إبراهيم. **دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس**، الرياض: عالم الكتب، ط١، ١٩٩٥م.
- توفيق، محمد عز الدين. **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**. القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠٠٢م.
- الشرقاوي، حسن. **التربية النفسية في المنهج الإسلامي**، مكة المكرمة: إدارة الصحافة، ١٩٩٠م.
- أبو شهبة، هناء يحيى. **الإسلام وتأصيل علم النفس**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٧م.

(٣) تنوَّعت الدراسات التأصيلية التي تناولت فروع علم النفس. انظر:
- خليفة، عمر هارون. **علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي**. الخرطوم: (د. ن.)، ٢٠٠٥م.
- الجسماني، عبد العلي. **المنهج القرآني والتهذيب الوجداني**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط١، ١٩٩٦م.
- بدري، مالك. **التفكر من المشاهدة إلى الشهود**. عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩٢م.
- صالح، خولة علي. "الإرشاد السلوكي في التصور الإسلامي"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م.
- أيوب، حسن. **السلوك الاجتماعي في الإسلام**، بيروت: دار الندوة، ط١، ١٩٨٣م.
- شريف، مروان محمد. "**طرائق تنمية التفكير في القرآن الكريم**"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٤م.

ذلك؛ ما يعني ضرورة ولوج العمل البحثي إلى البوتقة التخصُّصية. فالأمر بات يعدو مرحلة العموميات الواسعة والفضفاضة، وغدا في طور التخصيص والتفصيل.

يتبوَّأ البُعْد المعرفي في البِنية النفسية موطن الجسامة التأثيرية، ولا غَرْوَ؛ إذ إنَّه يُماثِل البوصلة الرئيسة التي تُسدِّد السلوك الإنساني والهيكل الحضاري، ما يسوق إلى إلزامية الوعي بأنَّ ما يتحقَّق في النفس الإنسانية من اعتلاء أو انثلام إنَّما يُرَدُّ بالدرجة الأُولى إلى طبيعة الدائرة المعرفية التي تعكف عليها، من حيث رصانتها، أو غضاضتها. ولمّا كان الأمر كذلك، فقد بات لِزاماً تقفّي الاستواء المنهجي، لإحراز المعارف المتمايزة على مدار سِنِي العمر المتفاوتة.

"وبينما نجد كثيراً من الدراسات التربوية التي تُعْنى بدراسة النمو المعرفي، والتي تحاول إثبات الافتراضات الغربية في هذا المجال، نجد تجاهلاً -مع الأسف- للتراث الإسلامي الزاخر بما يرتبط بالموضوع؛ ما يعني أنَّ النمو المعرفي في التصوُّر الإسلامي إنَّما يعاني ميدانه من شُحٍّ شديد."[1] ما يجعل دراسة هذا البُعْد وَفق الأُسس والمرتكزات الإسلامية ضرورة مُلِحَّة؛ إذ إنَّ قيام البُعْد المعرفي على أساس التصوُّر النفسي الإسلامي، وبصورته المنشودة، إنَّما يُنذِر بقيام الكيان الإنساني والحضاري حسب القواعد الإسلامية الراسخة.

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن القول: إنَّ من الضروري تقديم النمو المعرفي وَفق التصوُّر النفسي الإسلامي؛ ذلك أنَّه التصوُّر المنهجي المُتَّزِن المُعْنى بوصف المعطيات الإنسانية المعرفية وتفسيرها، فضلاً عن توجيهها، وتنميتها، وتشذيبها. وعليه، فقد جاءت فكرة الدراسة الحالية، الموسومة بـ" نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي"، التي أحاول عن طريقها تجلية القدرات المعرفية الممتلكة من الذات الإنسانية، وكذا تبيان المنهجية الوظيفية التفصيلية المُوجِّهة إلى استثمارها استثماراً ناجعاً، على مدار سِنِيها المتمايزة؛ لكي تغدو مُؤهَّلة للريادة العلمية المنشودة، ومُشيدة للحضارة الإسلامية الأصيلة.

---

(١) بني عيسى، عبد الرؤوف أحمد. "النمو المعرفي عند الإمام الماوردي في كتابه: أدب الدنيا والدين"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، عمّان-الأردن، المجلد (٤١)، ملحق (١)، ٢٠١٤م، ص ٣٨٥.

وانطلاقاً من الاستجابة للتوصيات العلمية التي ناشدت بتناول النمو المعرفي من المنظور التربوي الإسلامي،[1] ونظراً إلى فاعلية البُعْد المعرفي في توجيه الشخصية الإنسانية وبنائها، وحرصاً على إنمائها معرفياً عبر مراحلها المختلفة وَفق الرؤية الشمولية غير المُجتزِئة لهذا الإنماء، فضلاً عن الافتقار إلى الرؤية الإسلامية الدارسة للنمو المعرفي بمراحله المتمايزة؛ جاءت فكرة الكتاب الحالية.

ممّا سبق تتحدَّد مشكلة الكتاب بالسؤال الرئيس:

ما مُحدِّدات نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟

وتتفرَّع منه الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟
- ما مصادر النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟
- ما أدوات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟
- ما مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟
- ما مبادئ النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟
- ما مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؟

ويهدف الكتاب إلى بيان مُحدِّدات نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، ويتفرَّع من ذلك الأهداف الآتية:

- بيان مفهوم "النمو المعرفي" في المنظور النفسي الإسلامي.
- تجلية مصادر النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.

---

(١) الخوالدة، ناصر أحمد. "نظرية النمو المعرفي عند ابن الجوزي في كتابه: صيد الخاطر"، **مجلة المنارة**، المفرق-الأردن، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ٢٠١٥م، ص٣٥. انظر أيضاً:

- عبابنة، محمد. والشريفين، عماد. "الأحكام المرتبطة بالنمو الجسمي والنفسي للطفل في مرحلة ما قبل سن التمييز في قانون الأحوال الشخصية الأردني"، **مجلة المنارة**، المفرق-الأردن، المجلد (٢٢)، العدد (٣)، ٢٠١٦م، ص٣١١.

- بيان أدوات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.
- توضيح مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.
- بيان مبادئ النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.
- الكشف عن مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.

**الدراسات السابقة:**

بعد اطِّلاعي على الأدب النظري المتصل بنظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، لم أعثر على دراسة تناولت محاور الدراسة الحالية بصورتها المدروسة، ولكنّني عثرت على جملة من الدراسات التي ارتبطت ببعض محاورها، وجاءت بوصفها حجرَ أساسٍ انطلقت منه الدراسة، واستندت إليه. وقد تمثَّلت الدراسات الرئيسة في ما يأتي:

أ- دراسة مالك بدري التي حملت عنوان: "التفكُّر من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية":[1]

قدَّم الباحث دراسة في التفكُّر من منظور نفسي إسلامي، وقد تمَّت مناقشته من وجهته الإسلامية، وكذلك وجهة علم النفس الحديث، فضلاً عن تركيز الباحث على موضوع الدراسات المعرفية، والتفكير، ومساره النمائي، أو ما يُسمّى التأمُّل الارتقائي، إضافةً إلى تناول طبيعة التفكُّر، ومراحله من المنظور الإسلامي. وقد اشتملت الدراسة على اقتراح تصوُّر نفسي إسلامي لمراحل التفكُّر، من المشاهدة إلى الشهود، بَدءاً بمرحلة الإدراك الحسِّي، وانتهاءً بمرحلة المراقبة والبصيرة الثاقبة، فضلاً عن مناقشة الفروق الفردية في درجات التفكير، وبيان أهم المُحدِّدات الوراثية، والبيئية المُحْدِثة لها.

ب- دراسة الزبير بشير طه الموسومة بـ:" النمو العقلي بين ابن طفيل وجان بياجيه: دراسة نفسية":[2]

---

(١) بدري، مالك. **التفكر من المشاهدة إلى الشهود**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٨١م، ص ٨.

(٢) طه، الزبير بشير. "النمو العقلي بين ابن طفيل وجان بياجيه: دراسة نفسية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلد٧، عدد٨، ١٩٩٢م، ٩٣-١١٣.

عُنِيت الدراسة ببيان معالم سيكولوجيا النمو العقلي عند أحد أعلام التراث الإسلامي المُتمثِّل في ابن طفيل، في قصته "حي بن يقظان"، مع مقارنة هذه المعالم بملامح النمو العقلي عند جان بياجيه؛ أهم الطارحين لنظرية النمو العقلي من المنظور الغربي. وقد قدَّم الباحث مراحل النمو العقلي عند ابن طفيل في مصفوفة زمنية تتابعية، شرعها بمرحلة المدركات الحسِّية، وختمها بمرحلة الإلهامات، إضافةً إلى مناقشة أهم القوانين والمبادئ للنمو العقلي عند ابن طفيل، وكذا مقارنتها بما توصَّل إليه جان بياجيه في هذا السياق.

ت- دراسة عماد الشريفين بعنوان: "النمو الإنساني من منظور إسلامي":[1]

قدَّم الباحث معالم الرؤية الإسلامية للنمو الإنساني بأبعاده المختلفة؛ المعرفية منها، والاجتماعية، والانفعالية، ونحوها. وقد شرع بتناول أهمية التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، وكذا بيان أهمية بناء نظرية في النمو الإنساني من منظور إسلامي، مع تجليةٍ لمصادرها، وكذا مراحلها المُستنبَطة من القرآن الكريم والسُّنة النبوية، بَدءاً بالمرحلة الجنينية، وانتهاءً بمرحلة الشيخوخة، مُركِّزاً على الخصائص النمائية لكل مرحلة، وما تفتقر إليه من توجيهات تربوية ونفسية.

**مواطن الالتقاء، والإضافة مع الدراسات السابقة:**

بعد الاستعراض الآنف للدراسات السابقة في ما يرتبط بنظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، يُمكِن إقرار الآتي:

- تجلّي وجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، والتقائها بها، في الآتي:

أفادت الدراسة الحالية من دراسة بدري (١٩٨١م) في ما يرتبط بمنهجية النماء الفكري عبر بيانه في مراحل متسلسلة، شروعاً بالحس، وانتهاءً بالتجريد، وكذا في ما يرتبط بالفروق الفردية المعرفية الحاصلة، وبيان أهم المُحدِّدات المُحْدِثة لها (الوراثية،

(١) الشريفين، عماد عبد الله. "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م، ١-٣٧٦.

والبيئية). أفادت الدراسة أيضاً من دراسة طه (١٩٩٢م) في تناول منظومة القوانين والمبادئ التي تُعْنىٰ بتوجيه النمو المعرفي في وجهته النفسية والإسلامية. ختاماً، أفادت هذه الدراسة من دراسة الشريفين (٢٠٠٧م)، بإقرارها ضرورة التوجُّه إلىٰ التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، وكذا بما عرضته من مراحل نمائية إنسانية، وما تحمله من خصائص وتوجيهات معرفية.

- تجلّي إضافة الدراسة الحالية إلىٰ الطروحات السابقة في ما يأتي:

أضافت الدراسة إلىٰ دراسة بدري (١٩٨١م) في تناول المصادر الرئيسة والكبرىٰ التي تُسهِم في إحداث النمو المعرفي المنشود، فضلاً عن تناولها (الدراسة الحالية) النمو الفكري والمعرفي في سياق زمني مُحدَّد، شروعاً بما بعد الولادة، وانتهاءً بالوفاة، فضلاً عن تناولها أثر المُحدِّد الإيماني في إحداثه النمو المعرفي القويم. أضافت الدراسة أيضاً إلىٰ دراسة طه (١٩٩٢م) في تناولها النمو المعرفي من مصادره الأصيلة والثابتة، المُتمثِّلة في القرآن الكريم والسُّنة النبوية؛ ذلك أنَّ دراسة طه تناولت الموضوع من أصوله التراثية عند أحد أعلام المسلمين، في حين تُعَدُّ الدراسة الحالية أكثر تخصُّصية ومنهجية من دراسة الشريفين (٢٠٠٧م)، وذلك في ما يرتبط بطرح ملامح النمو المعرفي ومفاصله المختلفة، فضلاً عن أنَّها (الدراسة الحالية) أكثر وظيفية وإجرائية، بتخصيصها جزءاً كبيراً من مساحة الدراسة المُتخصِّصة في الإجراءات التربوية لكل مرحلة نمائية.

**أهمية الكتاب:**

تنبثق أهمية الكتاب من أهمية موضوعه، والأهداف التي يسعىٰ لتحقيقها. ومن المُتوقَّع أنْ تفيد في الجانبين الآتيين:

أ- إفادة إطاره النظري للجهات الآتية:

- التأصيل لموضوع النمو المعرفي وَفق وجهته الإسلامية المُستنبَطة من الأصول الشرعية الثابتة. ويتأتّىٰ ذلك نظير التصوُّرات الغربية المُقدَّمة في إطار النمو المعرفي، التي تشهد امتداداً في الأوعية العلمية المختلفة في الواقع المعاصر.

- إغناء المكتبة النفسية الإسلامية، بتقديم معالجة علمية لنظرية النمو المعرفي في سياقها الإسلامي الأصيل، وإطارها النفسي المعاصر؛ ما يجعلها محاولة منهجية لسدِّ الثغرة الواقعة في المكتبة النفسية الإسلامية في باب الدراسة المطروح.

- إفادة الباحثين في الدراسات التأصيلية التربوية والنفسية، عن طريق توسيع الآفاق أمامهم لإجراء مزيد من الدراسات عن موضوع الدراسة الحالية، في ضوء الإفادة من منظومة التوصيات النظرية المبسوطة.

ب- إفادة إطاره العملي للجهتين الآتيتين:

- منظومة المؤسسات التربوية بكليتها، بما في ذلك المؤسسة الأُسرية والإعلامية، ونحوها من مؤسسات مركزية، تُعْنى بإعداد النفس الإنسانية وتوجيهها؛ ما يقتضي رفدها بتصوُّر نفسي إسلامي عن المنهجية العملية المُقدَّمة، لإعداد الجانب المعرفي بوصفه مُكوِّناً مركزياً في البِنية النفسية، في مراحل نموها المختلفة.

- إفادة القائمين على العمل التعليمي بصورة خاصة، عبر مستوياته المتمايزة (التأسيسية، والمُتقدِّمة)، برفدهم بخريطة مُقنَّنة تجلي معالم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي؛ للوعي بالخصائص المعرفية لكل مرحلة نمائية، وفِقْه مقتضياتها المعرفية.

**مصطلحات الكتاب:**

تتمثَّل المصطلحات الرئيسة في الآتي:

- **النظرية:** "نسق تكويني من تصوُّرات معرفية، وحقائق علمية، ومفاهيم، واجتهادات تربوية، مُستمَدة من المرجعية الإسلامية، وتستخدم المنهجية البحثية النظرية والتطبيقية، وتؤدي وظائفها التربوية الشمولية المُنسجِمة مع طبيعتها، ومجالات عملها، ومرجعيتها."[1]

(١) خطاطبة، عدنان مصطفى. **مشروع تصميم النظرية التربوية الإسلامية**، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٢٠م، ص١٧٨.

- **نظرية النمو المعرفي**: مجموعة من الأفكار الملائمة لشرح الواقع المُرتبِط بانتقال النفس الإنسانية من حالتها الأولية إلى حالتها النهائية، في ما يتصل ببُعْدها المعرفي، التي تتأتّى مُتَّسِمة بقابلية الملاحظة والقياس؛ وصفاً، وتوجيهاً وَفق الضوابط الإسلامية.(١)

- **نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي**: نسق تكويني من الحقائق، والأفكار، والمفاهيم، والاجتهادات التي تُعبِّر عن التغييرات التدريجية الحاصلة في العمليات المعرفية المنبثقة من الأدوات الحسِّية، والعصبية، والعقلية، والمُوجَّهة من المنهج التربوي الإسلامي؛ للخروج بمنظومة من المفاهيم، والقواعد، والقرارات، والنظريات، التي تُسدِّد السلوك الحياتي إلى وجهه الأصلح، منذ الولادة، وحتى الوفاة؛ للفوز بالجزاء المحمود في الآخرة.

**منهج الكتاب:**

يُقصَد بالمنهج الطريق الذي يسلكه الباحث، بما يتضمَّنه من إجراءات مُحدَّدة، في سبيل تحقيق الأهداف المسبقة، والوصول إلى النتائج المنشودة.(٢) وقد استخدمت المؤلفة المنهج الاستقرائي الذي يُعرَّف بأنَّه حركة ذهنية تقوم على استخلاص نتائج من قضايا وكليات مُسلَّم بها مباشرة، ولا تحتاج إلى تجربة؛ فهو الانتقال من الكليات والمُسلَّمات إلى الجزئيات والفروع المُرتبِطة بها، والمُنتشِرة في عالَم الواقع. وإجرائياً: هو استخراج المعاني من النصوص، بفرط الذهن، وقوة القريحة.(٣)

---

(١) الخوالدة، "نظرية النمو المعرفي عند ابن الجوزي في كتابه: صيد الخاطر"، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ص٦٩-٧٠.

(٣) بني يونس، أسماء عبد المطلب. **دليل المبتدئ إلى المناهج العامة في البحث العلمي**، عمّان: دار النفائس، ط١، ٢٠١٨م، ص١٢٩.

الخطوات الرئيسة التي اتبعتها باستخدام المنهج الاستنباطي:

- النظر في النصوص الشرعية القرآنية والنبوية المُرتبِطة بالنمو المعرفي، ثم العمد إلى تفسيرها من مظانِّها الشرعية المُتخصِّصة.
- النظر في الرؤى والتصوُّرات الحديثة ذات الصلة بالنمو المعرفي؛ لاستقاء الأفكار الواردة فيها، بما يتفق مع مراد الدراسة الحالية.
- الخروج بالقوانين والمبادئ المُعبِّرة عن النمو المعرفي بوجهته النفسية الإسلامية، عن طريق الانتقال من حكم الكل إلى حكم الفرع.

## الفصل الأول:

# مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ومصادره

تقتضي بلورة التصوُّرات العلمية المَعنية بالموضوعات البحثية التخصُّصية الشروع في بسط المفاهيم الأساسية؛ ذلك أنَّها البؤرة الرئيسة التي تُسهِم في توجيه التصوُّر البحثي بصورته الكلية إلى مواطن السواء أو الانحراف. وبذلك تتبدّى ضرورة بسط مفهوم نظرية النمو المعرفي من المنظور النفسي الإسلامي، ويتأتّى ذلك في محاولة منهجية أروم من خلالها معاني مفاهيم الدراسة الرئيسة، بصورتها الدقيقة، في خِضَمِّ الفصل الحالي.

ينظم الفصل المصادر الرئيسة للنمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، التي تُماثِل المشارب الخصبة التي تُعْنى بِدَرِّ المعارف المتمايزة على الذات الإنسانية، في جميع مراحلها النمائية، وبالقَدْر الذي يعي فيه الفرد محورية هذه المصادر في منظومة العمل المعرفي؛ بالقَدْر الذي يعمد إلى إحكام التعاطي معها، عبر سبر أغوارها؛ لاستجلاء مكنوناتها، في محاولةٍ لأنْ يرتقي بما يستقيه من خلالها في سُلَّم النمو المعرفي المُبتغى صعوده، إلى جانب ما يَلْحظه من تمايز الأطر المصدرية المَعنية بتوليد المعارف المتمايزة؛ نظراً إلى انطلاقها من الإيديولوجيات الإنسانية المتفاوتة، والمبثوثة في الوجود الحياتي. ولمّا كانت الإيديولوجية الإسلامية المنطلق الرئيس للدراسة الحالية، فقد تجلَّت مصادر النمو المعرفي بصبغة الوجهة الإسلامية الراسخة.

## أولاً: مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

لمّا تبدّى مفهوم نظرية النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي بصورته التركيبية، اقتضت المنهجية العلمية القويمة تحرير مفرداته؛ كلٍّ على حِدَة، وذلك عبر ثَقْفِها من مظانِّها الأصلية؛ اللغوية منها، والشرعية، وكذا من مظانِّها التخصُّصية الحديثة. ويتأتّى ذلك برؤية تحليلية نقدية، آمل من خلفها الخروج بتصوُّر كلي عن المفهوم، يُعْنى بترشيد مسار الدراسة، وذلك في وسع الموضع الحالي.

## ١- مفهوم النمو:

تُبْنى المفاهيم العلمية السليمة في نسق تركيبي مُحْكَم البناء، بادئ ذي بدء من القعر اللغوي المُنشِئ للمفهوم، صعوداً إلى البوتقة الشرعية المُقِرَّة لأبعاده، وصولاً إلى البؤرة الاختصاصية المُستغرِقة بتفاصيله. وعليه، يقتضي الإيضاح السليم لمفهوم النمو، التعريف به في المنظور اللغوي، ثم في الاصطلاح الشرعي، إلى الاصطلاح النفسي بصورة عامة، والنفسي الإسلامي بصورة خاصة.

### أ- مفهوم النمو في اللغة:

يُقال: "نما الشيء نماءً ونمواً: زاد وكثر. يُقال: نما الزرع، ونما الولد، ونما المال. ويُقال: هو ينمو إلى الحسب. ونما الخضاب في اليد أو الشعر: ازداد حمرةً وسواداً."(١) "وربَّما جاء من باب سما."(٢) "وتنمّى الشيء: ارتفع من مكان إلى مكان. وانتمى فلان إلى حسبه: انتسب. ويُقال: نمت الرمية، إذا ارتفعت وغابت ثم ماتت."(٣) "والأشياء كلها على وجه الأرض نامٍ وصامت: فالنامي مثل النبات والشجر ونحوه، والصامت كالحجر والجبل ونحوه. ونميت النار تنميةً، إذا ألقيت عليها حطباً، وذكَّيتها به. ونميت النار: رفعتها، وأشبعت وَقودها. والنماء: الريع. ونمى الإنسان: سمن."(٤) "وأنماه؛ أي الحديث: أذاعه على وجه النميمة."(٥)

ممّا سبق يتبيَّن أنَّ مفهوم النمو لغةً يعني الزيادة، والكثرة، والارتفاع، والانتساب، والانتقال، ويُمثِّل حالة تتابعية، لها بداية حتمية، تُرتِّب نهايةً جليةً. وهو ينشطر إلى شطرين

---

(١) مصطفى، إبراهيم وآخرون. **المعجم الوسيط**، القاهرة: دار الدعوة، (د. ت.)، ج٢، ص٩٥٦.

(٢) الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. **مختار الصحاح**، تحقيق: يوسف محمد، بيروت: الدار النموذجية، ط٥، ١٩٩٩م، ص٣٢٠.

(٣) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي. **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الفكر، ١٩٧٩م، ج٥، ص٤٨٠.

(٤) ابن منظور، محمد بن مكرم. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٣هـ، مادة نما ج١٥، ص٣٤٢.

(٥) الزبيدي، محمد بن عبد الرزاق. **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت: دار الهداية، ١٩٦٥م، ج٤٠، ص١٣٣.

من حيث طبيعته؛ فالشطر الأول يُعْنىٰ بالزيادة المادية مثل أجسام الكائنات الحية، والشطر الثاني يُعْنىٰ بالزيادة المعنوية مثل الأفكار والمعتقدات. وقد يُصبَغ بصبغة الاستقامة، وقد يتجلّىٰ بصبغة الخلل والاضطراب؛ ما يؤول إلىٰ أنْ يتمخَّض عنه انعكاساتٌ إيجابية إذا جاء بهيكله السديد، وكذا انعكاساته السلبية إذا جاء بصورته المضطربة.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ المُراد بمفهوم النمو لغةً، في الدراسة الحالية، هو الزيادة المادية والمعنوية، ولا مُشاحَّة في أنَّه يتبوَّأ دوراً محورياً يَتَّسِم بالإيجابية علىٰ المستوىٰ الفردي والمجتمعي إذا جاء منضبطاً.

**ب- مفهوم النمو في النصوص الشرعية:**

لم يرد مفهوم النمو في القرآن الكريم بصورته المدروسة، ولكن ورد في مشتقاته قوله تعالىٰ: ﴿هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ۝١١﴾ [القلم: ١١]. قال القرطبي: "يُقال: نمَّ ينمُّ نمّاً ونميماً ونميمةً؛ أيْ يمشي، ويسعىٰ بالفساد."(١) وجاء في السُّنة النبوية قول النبي ﷺ: "كل الميت يُختَم علىٰ عمله إلّا المُرابِط، فإنَّه ينمو له عمله إلىٰ يوم القيامة، ويُؤمَّن من فَتّان القبر."(٢) وقوله: "ينمو؛ أيْ يزيد."(٣)

وبذلك يُلْحَظ التلاحم بين المعنىٰ اللغوي والمعنىٰ الشرعي للمفهوم؛ إذ ذهبت المعاني الشرعية إلىٰ جعل النمو يُمثِّل الزيادة الحاصلة، وقد تنحو منحىٰ سلبياً أو إيجابياً، وبصورة معنوية غير مادية.

وتجدر الإشارة إلىٰ ورود مفردة "النمو" في النصوص الشرعية، ولا سيَّما القرآن الكريم، وقد تأتّىٰ ذلك من حيث مضمون اللفظ، ودلالته الوظيفية. فقد جاءت النصوص الشرعية

---

(١) القرطبي، محمد بن أحمد. **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب، ط٢، ١٩٦٤م، ج ١٨، ص٢٣٢.

(٢) أبو داود، سليمان بن الأشعث. **سنن أبي داود**، تحقيق: محمد عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية، (د. ت.)، كتاب الجهاد، باب فضل الرباط، حديث رقم٢٥٠٠، ج٣، ص٩. قال الألباني: صحيح.

(٣) العظيم آبادي، محمد أشرف بن أمير. **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤١٥هـ، ج ٧، ص١٢٨.

مُقِرَّة لحالة النمو والتطوُّر الحادثة في البِنية النفسية، ومن ذلك قوله تعالىٰ: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴿١٤﴾﴾ [المؤمنون:١٢-١٤]. وفي النص المُتقدِّم "بيان لخَلْق أبي البشر آدم عليه السلام من طين."[1] فضلًا عن تجلية ما تشهده النفس الإنسانية المنبثقة من ظهر آدم عليه السلام من مراحل نمائية شاملة.

يظهر أيضاً المعنىٰ الوظيفي لمفهوم النمو في قوله تعالىٰ: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُواْ شُيُوخًا وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوٓاْ أَجَلًا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾﴾ [غافر: ٦٧].

قال السعدي: "﴿ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ﴾، وهذا ابتداء خلق سائر النوع الإنساني، ما دام في بطن أمه، فنبَّه بالابتداء علىٰ بقية الأطوار، من العلقة، فالمضغة، فالعظام، فنفخ الروح. ﴿ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا﴾ ثم هكذا تنتقلون في الخِلقة الإلهية حتىٰ تبلغوا أشدكم من قوة العقل والبدن، وجميع قواه الظاهرة والباطنة. ﴿ثُمَّ لِتَكُونُواْ شُيُوخًا وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ مِن قَبْلُ﴾: بلوغ الأشد. ﴿وَلِتَبْلُغُوٓاْ﴾ بهذه الأطوار المُقدَّرة ﴿أَجَلًا مُّسَمًّى﴾ تنتهي عنده أعماركم."[2]

### ت- مفهوم النمو في الاصطلاح:

يتبوَّأ موضوع النمو الإنساني قَدْراً جسيماً من الأهمية في خِضَمِّ المكتبة التربوية النفسية؛ ذلك أنَّه يرسم خارطة علمية تُهيكِل طبيعة الشخصية الإنسانية بأبعادها المتمايزة، علىٰ مدىٰ سِنِيِّها المختلفة. وعليه، أوجز أبرز تعريفات النمو لأهل الاختصاص النفسي عامةً، والنفسي الإسلامي بصورة خاصة، في ما يأتي:

- عرَّفه العلاونة بأنَّه "ما يحدث للكائن الحي من تغييرات كمية، وزيادات في الحجم والبِنية، تبدأ مع بداية تكوُّن البويضة، وتستمر حتىٰ اكتمال النضج،

(١) أبو شهبة، **الإسلام وتأصيل علم النفس**، مرجع سابق، ص١١٠.

(٢) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٧٤٢.

والتي يصاحبها ارتقاء في الوظائف النفسية المُتمثِّلة في تزايد القدرة على التعلُّم، والتذكُّر، والاستنتاج، وحلِّ المشكلات، والإبداع، والتوافق الاجتماعي، والاستمرار الانفعالي، والالتزام بأخلاق الجماعة؛ أيْ إنَّ النمو الجسمي والزيادة في الحجم يرافقها ارتقاء وتحسُّن في الوظائف العقلية."[١]

- عرَّفه إسماعيل وغالي بأنَّه "مجموعة من التغيُّرات المتتابعة، التي تسير حسب أسلوب ونظام مُترابِط مُتكامِل تظهر فيه كلٌّ من الجانب التكويني والوظيفي للكائن الحي."[٢]

- عرَّفه محمد بأنَّه "سلسلة متتابعة متماسكة من التغييرات، تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج من جميع الجوانب الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية."[٣]

- عرَّفه الشريفين بأنَّه "دراسة التغيُّرات الحادثة للأفراد في الجوانب كافّة، من خلال المراحل العمرية الممتدة منذ الوجود الإنساني غير الجسدي في ظهر آدم، مروراً بمرحلة الاختيار للزوج والزوجة، إلى الموت الذي يُمثِّل بداية جديدة لمرحلة أُخرى، والكشف عن العوامل والمبادئ المُتعلِّقة بالتغيُّرات الحادثة في الجوانب النمائية المختلفة، بقصد التدبُّر في أحوال الإنسان، واستشعار مظاهر القدرة الإلهية."[٤]

وقد خرجت من التعريفات السابقة بالملاحظات الآتية:

- **المدَّة الزمنية:** جاءت التعريفات على خلافٍ فيما يتعلّق بالمدّة الزمنية الراهنة للنمو الإنساني، من حيث بدايته؛ أكانت منذ الوجود الإنساني غير الجسدي في ظهر آدم،

---

(١) علاونة، شفيق فلاح. **سيكولوجية النمو الإنساني**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٩٤م، ص١١.

(٢) إسماعيل، محمد، وغالي، أحمد. **الإطار النظري لدراسة النمو**، الكويت: ط١، ١٩٨١م، ص٢١.

(٣) محمد، محمد محمود. **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، بيروت: دار الشروق، ٢٠٠٧م، ص٢٠٤.

(٤) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص٢٧.

أم منذ لحظة تكوين البويضة؟، فضلاً عن بيان حدِّه النهائي؛ أكان عند النضج أم عند الوفاة؟.

- **طبيعة التغييرات**: يُلْحَظ في تعريف العلاونة، وإسماعيل، وغالي، بيان طبيعة التغييرات النمائية الحاصلة في النفس الإنسانية من حيث إنَّها تغييرات كمية أو تكوينية، وما يتمخَّض عنها من تغييرات وظيفية، ويُؤخَذ على مَنْ لم يُجَلِّ هذه الأبعاد في تعريفه.

- **التباين الهدفي**: جاءت التعريفات -بوجه عام- مشيرة إلى هدفية النمو الإنساني من حيث اعتبار النضج -بحدِّ ذاته- هدفاً للعملية النمائية، أو بوصف الهدف استشعاراً لمظاهر القدرة الإلهية إزاء التغييرات النمائية الحاصلة. بيد أن هذه الأهداف إنَّما هي أهداف فرعية، تنبثق من الهدف الأم لهذه التغييرات، وهو العمل على توظيفها في دائرة العبودية لله ﷻ، في سبيل الإفضاء إلى السلوك الإنساني السليم؛ ما يؤول إلى المجتمع الحضاري القويم.

- **الاضطراب البنائي**: يبرز الخلل البنائي في بعض التعريفات السابقة؛ أيْ إنَّ بعضها يشهد اضطراباً في مبانيه. ويتجلّى ذلك في تعريف العلاونة؛ إذ أورد بعض التكرارات المُنتِجة للإطناب المُمِلِّ في التعريف، فضلاً عن الإبهام المرحلي في بعض التعريفات السابقة، حيث يُلْحَظ غياب التحديد الدقيق للمدَّة الزمنية الراهنة للنمو الإنساني، كما في تعريف إسماعيل وغالي.

**ث- مفهوم النمو وَفق تصوُّري:**

أعرِّف النمو الإنساني بأنَّه التغييرات التدريجية المكتنفة للنفس الإنسانية بأبعادها التكوينية والوظيفية، منذ تكوين البويضة، ولغاية الوفاة، والمُقدَّرة لتُوظَّف في دائرة العبودية، في سبيل الإفضاء إلى السلوك الحياتي القويم، والجزاء الأخروي المنشود.

وفي مقاربة بين مفهوم النمو ومفهوم التطوُّر، يُعرَّف التطوُّر بأنَّه "التغيُّر التدريجي الذي يحدث في بِنية الكائنات الحية وسلوكها، ويُطلَق على التغيُّر التدريجي الذي يحدث في

تركيب المجتمع، أو العلاقات، أو النُّظُم، أو القيم السائدة فيه."[1] وإجرائياً، فقد تبدّى لي التطابق بين كلا المفهومين.

ولمّا عُنِيت الدراسة الحالية بالنمو المعرفي بصورة خاصة، فإنَّه يُمكِن إقرار الرابطة التي تربط بين كلا المحورين، وعدّها آصرة الكل بالجزء. وبعبارة أُخرى، فإنَّ النمو المعرفي ما هو إلّا جزء من النمو الإنساني بصورة عامة؛ إذ يأتي الأخير ناظماً للأبعاد المعرفية والجسمية ونحوها، وذلك في سياقها التكويني والوظيفي.

## ٢- مفهوم المعرفة:

تتجلّى التعريفات الشارحة لمفهوم المعرفة في المضامين اللغوية، والشرعية، والفلسفية، والنفسية؛ ما يجعل المفهوم قابلاً لأنْ يغدو مشترك الملكية. ومن هنا أبسط مفهوم المعرفة وَفق المنهجية التأصيلية الرصينة.

### أ- مفهوم المعرفة في اللغة:

"مُشتَقَّة من مادة (عرف)؛ أيْ أدركه بحاسَّة من حواسِّه."[2] وقال ابن منظور: "عرَّفه الأمر: أعلمه إيّاه. وعرَّفه بيته: أعلمه بمكانه. وعرَّفه به: وَسَمَه، ومعارف الأرض: أوجهها، وما عُرِف منها. والعرفان: العلم."[3] "والمعترف بالشيء: الدال عليه."[4] وقال الأصفهاني في "المعرفة": "إدراك الشيء بتفكُّر وتدبُّر لأثره."[5]

إذن، يشير مفهوم المعرفة لغةً إلى التحصيل عبر عمليات الإدراك والتدبُّر، وذلك بالاطِّلاع على المثيرات بصورة ظاهرية، وكذا بسبر أغوارها، ويتأتّى ذلك عن طريق التوظيف الحسي والذهني.

---

(١) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٧٠.

(٢) المرجع السابق، ج٢، ص٥٩٥.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة عرف، ج٩، ص٢٣٨.

(٤) الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر. **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٨، ٢٠٠٥م، ص٨٣٦.

(٥) الراغب الأصفهاني، الحسين بن الفضل. **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق: صفوان الداودي، بيروت: دار القلم، ١٩٩٧م، ص٣٧٠.

**ب- مفهوم المعرفة في النصوص الشرعية:**

وردت مشتقات المعرفة في النصوص الشرعية في مواضع عِدَّة، منها قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتُنَا بَيِّنَـٰتٍ تَعْرِفُ فِى وُجُوهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ٱلْمُنكَرَ يَكَادُونَ يَسْطُونَ بِٱلَّذِينَ يَتْلُونَ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِنَا ۗ قُلْ أَفَأُنَبِّئُكُم بِشَرٍّ مِّن ذَٰلِكُمُ ٱلنَّارُ وَعَدَهَا ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴿٧٢﴾﴾ [الحج: ٧٢]. قال الطبري: "تتبيَّن في وجوههم ما يُنكِره أهل الإيمان بالله من تغيُّرها؛ لسماعهم بالقرآن."(١) وكذا في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ﴾ [المائدة: ٨٣]. قال رضا: "ممّا عرفوا؛ أيْ إنَّ أعينهم فاضت عبرةً ودموعاً؛ عبرةً منهم وخشوعاً، لمعرفتهم بعض الحق. وأمّا ظاهر الجملة الشرطية فهو بيان ما يكون من شأنهم عند سماع القرآن، وهو العبرة."(٢)

وقال تعالى: ﴿وَلَمَّا جَآءَهُمْ كِتَـٰبٌ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا۟ مِن قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ فَلَمَّا جَآءَهُم مَّا عَرَفُوا۟ كَفَرُوا۟ بِهِۦ ۚ فَلَعْنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلْكَـٰفِرِينَ ﴿٨٩﴾﴾ [البقرة: ٨٩]. وكذلك قوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَجَآءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا۟ عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُۥ مُنكِرُونَ ﴿٥٨﴾﴾ [يوسف: ٥٨]. قال ابن عاشور: "وعرَف يوسف عليه السلام إخوته بعد مضي سنين على فراقهم؛ لقوة فراسته، وزكانة عقله دونهم."(٣) وقوله سبحانه: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾﴾ [الحجرات: ١٣]. قال الزمخشري: "ولتعارفوا بالإدغام. ولتعرفوا؛ أيْ لتعلموا كيف تتناسبون، ولتتعرَّفوا. والمعنى أنَّ الحكمة التي من أجلها رتَّبكم على شعوب وقبائل هي أنْ يُعرِّف بعضكم نسب بعض."(٤)

وعلى صعيد السُّنة النبوية، فقد جاء عن أنس بن مالك، أنَّه قال: "كانت الريح الشديدة إذا هبَّت عُرِف ذلك في وجه النبي ﷺ."(٥) قال ابن رجب: "عُرِف ذلك في وجه النبي ﷺ،

---

(١) الطبري، محمد بن جرير. **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٠م، ج ١٨، ص٦٣٣.

(٢) رضا، محمد رشيد. **تفسير المنار**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م، ج٧، ص١١.

(٣) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م. ج١٣، ص١٢.

(٤) الزمخشري، جار الله محمود بن عمر. **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ، ج ٤، ص٣٥.

(٥) البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الناصر، بيروت: دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ، أبواب الاستقصاء، باب إذا هبت الريح، حديث رقم١٠٣٤، ج٢، ص٣٢.

إنَّما كان يظهر في وجه النبي ﷺ."[1] وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، قال: كان النبي ﷺ "أشد حياء من العذراء في خدرها."حدَّثني محمد بن بشار، حدَّثنا يحيى، وابن مهدي، قالا: حدَّثنا شعبة مثله، وإذا كره شيئاً عُرِف في وجهه.[2]

وبناءً على ذلك، يتَّسِق المعنى الشرعي لمفهوم المعرفة والمعنى اللغوي اتِّساقاً بيِّناً؛ فقد ذهب المعنى الشرعي للمفهوم إلى أنَّه استيعاب الظاهر من الأمور، وكذا ما استُبطِن منها.

**ت- مفهوم المعرفة في الاصطلاح:**

تعدَّدت التعريفات الاصطلاحية المُفسِّرة لمفهوم المعرفة؛ وذلك تبعاً لتعدُّد المنطلقات الفكرية الخاصة بدارسيها، وقد أوجزت أبرزها في ما يأتي:

- عرَّفها ملكاوي بأنَّها "منظومة الأفكار التي يعطي تكاملها رؤيةً كليةً، وفهماً شمولياً للكون والإنسان والحياة."[3]
- عرَّفها النعيم والشريف بأنَّها "الاعتقاد الجازم؛ سواء أطابق الواقع، أم لم يطابقه، وترتقي عند متلقّيها، لتصبح علماً عندما يقوم الدليل على مطابقة الاعتقاد الجازم."[4]
- عرَّفها الكردي بأنَّها "المعلومات والمفاهيم اليقينية الأكيدة، والأحكام والمدركات والتصوُّرات الجازمة التي نُكوِّنها، أو نتوصَّل إليها عن شيءٍ ما، نتلقّاه عن طريق الوحي، أو عن طريق الحسِّ والعقل والحدس، أو عن طريقهم جميعاً."[5]

---

(١) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ، ج٩، ص٢٣٧.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب المناقب، باب صفة النبي ﷺ، حديث رقم٣٥٦٢، ج٤، ص١٩٠.

(٣) ملكاوي، فتحي حسن. **نحو نظام معرفي إسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م، ص٣٠.

(٤) النعيم، عبد الله، والشريف، جمال الدين. **مصادر المعرفة الإسلامية**، الخرطوم: جامعة الجزيرة- معهد إسلام المعرفة، ٢٠٠٧م، ص٣٨.

(٥) الكردي، راجح. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، هرندن والرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومكتبة المؤيد، ١٩٩٢م، ص٤٥٩.

- عرَّفها الشيباني بأنَّها "العلاقات الذهنية المُتكوِّنة نتيجة تفاعل العقلية الإنسانية مع العالَم الخارجي، ونتيجة ما يصحب هذ التفاعل من عمليات عقلية لما يتعرَّض له من نفحات الحدس والإلهام، أو يتلقّاه من توجيهات الوحي."[١]
- عرَّفها العمرو بأنَّها "كل نشاط إنساني هادف مُنظَّم مُستنِد إلى علم شامل، يهدي للإيمان بالله، ويتبعه عمل يتناسب مع مقتضيات ذلك الإيمان."[٢]
- عرَّفها الزيات بأنَّها "جملة المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والنظريات، التي تُشكِّل وحدات المعرفة، والتي تقف خلف قدرة الفرد على استقبال وتجهيز المعلومات وحلِّ المشكلات في مختلف المجالات، وتنطوي على خصائص كمية وكيفية."[٣]

وقد خرجت من التعريفات السابقة بالملاحظات الآتية:

- **طبيعة المعرفة**: ذهبت بعض التعريفات إلى أنّ المعرفة أشبه بجملة من المفاهيم، والقواعد، والمدركات، مثل تعريف الكردي، وذهبت أُخرى إلى عدّها أشبه بنشاط إنساني؛ سواء كان حسِّياً أو عقلياً، مثل تعريف العمرو، والشيباني. وجمع الزيات بين الشطرين السابقين؛ إذ عَدَّ المعرفة جامعةً للوحدات المعرفية، من مثل: المفاهيم، والقواعد، والأنشطة المعرفية المُتمثِّلة في معالجة المعلومات.
- **درجيتها**: عَدَّت بعض التعريفات منتوج المعرفة منتوجاً يقينياً، مثل تعريف الكردي. في حين أقرَّ النعيم والشريف بنسبيتها؛ ما يعني أنَّه المنتوج المعرفي المُتشكِّل، الذي قد يغدو مطابقاً للحقيقة، وقد يتعذَّر تطابقه.
- **التغييب المصدري**: شهدت بعض التعريفات تغييباً جلياً لمصادر اصطفاء المعرفة،

---

(١) الشيباني، عمر التومي. **فلسفة التربية الإسلامية**، طرابلس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٨م، ص١٨٩.

(٢) العمرو، صالح بن سليمان. "مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام وتحقيقها في المدرسة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١١هـ، ص١٦.

(٣) الزيات، فتحي مصطفى. **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط١، ١٩٩٨م، ص١٥١.

كما في تعريف النعيم والشريف، وعمرو، والزيات، وملكاوي؛ فالإقرار المصدري للمفهوم يُشكِّل الشرارة الأُولىٰ للاستيعاب الشمولي للمفهوم.

**ث- مفهوم المعرفة وَفق تصوُّري:**

أعرِّف المعرفة بأنَّها: جملة العمليات الحسِّية، والعصبية، والعقلية، المتفاعلة مع توجيهات الوحي الإلهي، ومثيرات الكون، لتفضي إلىٰ منظومة من المفاهيم والقواعد والقرارات والنظريات، وتُوجِّه السلوك الإنساني إلىٰ مساره المنشود.

وانطلاقاً من ضرورة الوعي العلمي بمكانة المعرفة في قلب الدراسة الحالية، يُمكِن القول: إنَّ المُراد هنا هو دراسة المعرفة الإنسانية، بما ينضوي تحتها من عمليات ومخرجات معرفية (مفاهيم، وقواعد...) علىٰ مدار سِنِيِّ العمر المتمايزة. وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ ما تقدَّم من تحرير علمي لمفهوم المعرفة، إنَّما يبسط طبيعة العمليات والمخرجات المعرفية عند النفس الإنسانية بصورة عامة. بيد أنَّ الدراسة الحالية تُعْنىٰ بدراسة هذه العمليات، وكذا المخرجات بصورة تتابعية منذ ولادة النفس الإنسانية حتىٰ وفاتها، ويتأتّىٰ ذلك بوصفه نتيجةً حتميةً مُتساوِقةً مع طبيعة الطرح المُقدَّم في هذا الباب، والمُتجسِّد في النمو المعرفي.

## ٣- مفهوم المنظور النفسي الإسلامي:

ينتمي موضوع النمو المعرفي إلىٰ وعاء علمي أوسع منه، يتمثَّل في الوعاء النفسي. ولمّا جاءت الدراسة الحالية لتُقدِّم النمو المعرفي بصورته الإسلامية، فقد بات من البدهيات وأبجديات المنطق القول: إنَّ ما يُراد هنا بالوعاء النفسي هو الوعاء النفسي الإسلامي. ومن هنا يُطرح المقصودَ العلمي من مفهوم المنظور النفسي الإسلامي، الذي يتأتّىٰ بوصفه شطراً رئيساً في عنوان الدراسة الحالية.

ولمّا كان مفهوم المنظور النفسي الإسلامي مفهوماً مُركَّباً، فقد اقتضت المنهجية البحثية العمل علىٰ تفكيك مفرداته، وتحريرها من مظانِّها الأصيلة.

**تعريف النفس:**

يُمكِن بناء تعريف خاص بالنفس حسب الخطوات المنهجية الآتية:

**- مفهوم النفس في اللغة:**

قال ابن فارس: "(نفس): النون والفاء والسين أصل واحد يدل على خروج النسيم كيف كان؛ من ريح أو غيرها، وإليه يرجع فروعه. منه التنفُّس: خروج النسيم من الجوف. ونفَّس الله كربته، وذلك أنَّ في خروج النسيم رَوْحاً وراحةً. والنفس: كل شيء يُفرَّج به عن مكروب."[1] وقال ابن منظور: "النفس: الروح. قال ابن سيده: وبينهما فرق ليس من غرض هذا الكتاب. قال أبو إسحق: النفس في كلام العرب يجري على ضربين: أحدهما قولك: خرجت نفس فلان؛ أيْ روحه، وفي نفس فلان أنْ يفعل كذا وكذا؛ أيْ في روعه. والضرب الآخر معنى النفس فيه معنى جملة الشيء وحقيقته. تقول: قتل فلان نفسه، وأهلك نفسه؛ أيْ أوقع الإهلاك بذاته كلها وحقيقته."[2]

واستناداً إلى المعاني اللغوية المُتقدِّمة، يُمكِن القول: إنَّ مفهوم النفس لغةً ينشطر إلى شطرين من حيث درجة عمومية اللفظ؛ ذلك أنَّ مفهوم النفس قد يُعبِّر عن روح الإنسان؛ ما يعني استيعابه لجزئية خاصة من الذات الإنسانية. وقد يُعبَّر عن الذات الإنسانية برُمَّتها وكليتها؛ ما يجعل جميع مُكوِّنات الإنسان تَلِج في سياق المفهوم "النفس".

**- مفهوم النفس في النصوص الشرعية:**

لا يجد المُستقرِئُ للنصوص الشرعية الجهود الجسيمة حتى يتسنّى له إدراك مكانة المفهوم في النصوص المختلفة؛ إذ إنَّها تزخر بالمفهوم، واشتقاقاته المتمايزة.[3] ويأتي ذلك نتيجةً طبيعةً؛ لأنَّ النص الشرعي إنَّما جاء بهدف بلورة هذه النفس وَفق أُسس وقواعد

---

(١) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٥، ص٤٦٠.

(٢) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة نفس ج٦، ص٢٣٣.

(٣) ورد مصطلح (النفس) في القرآن الكريم بمشتقاته المختلفة ٢٩٥ مرَّةً. انظر:
- عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن**، القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠١م، ص٩٤٠.
وإنَّ ذلك يدل بجلاء على أهمية المصطلح ومكانته المركزية في المنظومة الشرعية كلها.

شرعية منضبطة ومُحكَمة. وممّا جاء في لفظ "النفس" في مُحكَم التنزيل، قوله تعالىٰ: ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٧٢﴾﴾ [البقرة: ٧٢]. قال ابن عاشور: "فالنفس الذات. قال تعالىٰ: ﴿يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا﴾ [النحل: ١١١]. وتُطلَق النفس علىٰ روح الإنسان وإدراكه."(١)

وكذلك قوله تعالىٰ: ﴿فَانْطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا ﴿٧٤﴾﴾ [الكهف:٧٤]، وقوله سبحانه: ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَىٰ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَنْ قَالَ سَأُنْزِلُ مِثْلَ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنْفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنْتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنْتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ ﴿٩٣﴾﴾ [الأنعام: ٩٣]. قال أبو السعود: "﴿أَخْرِجُوا أَنْفُسَكُمُ﴾؛ أيْ أخرِجوا أرواحكم إلينا من أجسادكم، وخلِّصوا أنفسكم من العذاب."(٢)

ولعلَّ الناظر في الآيات القرآنية الآنفة وتفسيراتها يلتمس التوافق والانسجام بين مفهوم النفس لغةً وشرعاً؛ ذلك أنَّ لفظ "النفس" في الآيات القرآنية، إنَّما جاء مُعبِّراً عن ذات الإنسان وكليته، وكذا عن روحه؛ ما يُؤكِّد إدراكه أبعاد المفهوم الخاصة والعامة.

أمّا في السياق النبوي الشريف، فقد جاء عن أنس عن النبي ﷺ، قال: "لا يؤمن أحدكم حتىٰ يحب لأخيه ما يحب لنفسه."(٣) وعن عبد الله، قال النبي ﷺ: "لا يَحِلُّ دم امرئ مسلم، يشهد أَنْ لا إله إلّا الله وأنّي رسول الله، إلّا بإحدىٰ ثلاث: الثيِّب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المُفارِق للجماعة."(٤)

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١، ص٥٦٠.

(٢) أبو السعود. **إرشاد العقل السليم إلىٰ مزايا الكتاب الكريم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي،(د. ت)، ج٣، ص١٦٣.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب من الإيمان أنْ يحب لأخيه ما يحب لنفسه، حديث رقم١٣، ج١، ص١٢.

(٤) مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري. **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت. كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب ما يباح به دم المسلم، حديث رقم١٦٧٦، ج٣، ص١٣٠٢.

- **مفهوم النفس في الاصطلاح:**

من الضروري الوقوف على أهم تعريفات أعلام التراث الإسلامي للنفس الإنسانية، لا سيَّما وأنَّ بعضهم قد أفرد لها المخطوطات والمُؤلَّفات الخاصة، مع استصحاب الرؤيا المعاصرة المُعبِّرة عن المفهوم. ولهذا عَمَدَتُ إلى تعريف النفس من مظانِّ التراث الإسلامي، وكذا من المظانِّ النفسية الحديثة، في محاولة منهجية توفيقية بين كلا التصوُّرين:

- عرَّفها الغزالي بأنَّها "المعنى الجامع للصفات المذمومة، وهي القوى الحيوانية المضادة للقوى العقلية. وكذا فإنَّها حقيقة الآدمي وذاته؛ فإنَّ نفس كل شيء حقيقته، وهو الجوهر الذي هو محل المعقولات."(١)
- عرَّفها ابن تيمية بأنَّها "ذات الشيء وعينه، كما يُقال: رأيت زيداً نفسه وعينه."(٢)
- عرَّفها الجرجاني بأنَّها "الجوهر البخاري اللطيف الحامل لقوة الحياة، والحسِّ، والحركة الإرادية."(٣)
- عرَّفها العاني بأنَّها "الإنسان بمفرده وكليته في ذات الوقت، له استقلاله وسلوكه الذاتي، وبمجمل ذلك الشخص؛ أيْ جسمه، وعقله، وسلوكه، وشعوره."(٤)
- عرَّفها آخرون بأنَّها "نظام خصائص الفرد وأساليبه في الحياة التي تُحدِّد توافقاته تجاه الوسط المحيط به."(٥)

واستناداً إلى ما سبق، يُمكِن القول: إنَّ النفس في الاصطلاح التراثي، وكذا المعاصر، لم تخرج عن السياق اللغوي والشرعي، من حيث تنظيمها البُعْد الروحي، والبُعْد الكلي.

---

(١) الغزالي، أبو حامد. **معارج القدس في مدارج معرفة النفس**، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٥م، ج١، ص١٥.

(٢) ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. **مجموع الفتاوى**، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٩٩٥م، ج٩، ص٢٩٢.

(٣) الجرجاني، علي بن محمد. **التعريفات**، ضبطه وصححه مجموعة من العلماء، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٣م. ص٢٦٢.-

(٤) العاني، **الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي**، مرجع سابق، ص٣٨.

(٥) منصور، طلعت وآخرون. **أسس علم النفس العام**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م، ص٣٣٦.

وبصورة تفصيلية، يتجلّى من تعريف ابن تيمية والعاني أنَّ النفس شاملة لكلية الإنسان، في حين جاء تعريف الجرجاني مُخَصَّصاً للشطر الروحي. وقد تفرَّد الغزالي في ما تقدَّم من تعريفات، باعتبار النفس المعنى الجامع للصفات المذمومة إلى آخر التعريف. والحقيقة أنَّ الغزالي بهذا التصوُّر يضع النفس مَوْضِع الشهوة، التي تتأتّى مُستوعِبة للقوى الحيوانية، وما ينضوي تحتها من شهوات المأكل، والمشرب، والجنس، والانتقام، وغير ذلك.

**- مفهوم النفس في المنظور الإسلامي المعاصر:**

على الرغم من الأهمية البحثية لتعريف "النفس" في إطارها المُطلَق، وهو ما تمَّ فعلاً في خِضَمِّ الخطوة السابقة. بيد أنَّ الأهم، وهو ما تُعْنى به الدراسة الحالية، بيان مفهوم النفس في المنظور الإسلامي بصورة خاصة. وبعبارة أُخرى، فإنَّ ما يَعنينا هو التأصيل الإسلامي لمفهوم النفس. ومن هنا يُمكِن بيان جملة من تعريفات "النفس" في المنظور الإسلامي:

- عرَّفها قطب بأنَّها "خليفة الله تعالى في الأرض، بما أرفَدها من إمكانات وطاقات، والتي فُضِّلت بها على سواها من الموجودات الكونية."(١)
- عرَّفها التل بأنَّها: "وحدة مُتكامِلة ناتجة من تفاعل شديد التعقيد بين مُكوِّني الجسد والروح، وهي كيان مستقل يُميِّز صاحبه عن غيره من البشر، من حيث الفكر (المعتقد)، والانفعالات (العواطف، والمشاعر، والاتجاهات...)، والسلوك. وتشمل المجموع الكلي المُتكامِل لجوانب الإنسان الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والروحية، في تفاعله المُعقَّد مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، منذ ولادته وحتى مماته."(٢)
- عرَّفها الخوالدة بأنَّها "الإنسان ببُعْديه: الروح، والجسد، والتي تتأتّى وَفق مبادئ الدين الإسلامي وأحكامه، حيث شرعت هذه المبادئ لتحكم السلوك الإنساني، وتضع القواعد المُثلى للسلوك القويم، والعلاقات الاجتماعية."(٣)

---

(١) قطب، محمد. **دراسات في النفس الإنسانية**، القاهرة: دار الشروق، ط١٠، ١٩٩٣م، ص٢٩.

(٢) التل، شادية أحمد. **الشخصية من منظور نفسي إسلامي**، إربد: دار الكتاب الثقافي، ط١، ٢٠٠٦م، ص١٩.

(٣) خوالدة، محمود عبد الله. **علم النفس الإسلامي**، عمّان: دار الفرقان، ٢٠٠٤م، ص١٣.

بعد النظر في التعريفات السابقة، يُمكِن الخروج بالملاحظات الآتية:

- **الانضباط المسلكي**: يُقصَد به أنَّ النفس الإنسانية، وَفق التصوُّر الإسلامي، إنَّما تتأتّى مُنضبِطةَ المسلك والمسير. فعملية سيرها في النظام الوجودي الكوني لا تتأتّى بصورة اعتباطية، وإنَّما تحتكم إلى قواعد شرعية مُتعيِّنة، جاء بها النص الشرعي؛ لتضطلع بمسؤوليات مُرتقَبة. ويتجلّى ذلك في تعريف الخوالدة الذي أبرز احتكامها إلى مبادئ الدين الإسلامي. وكذا تعريف قطب الذي أظهر أهم مسؤولياتها المُتمثِّلة في الخلافة الأرضية.

- **الانتقاء التكريمي**: يُراد به أنَّ النفس الإنسانية، وَفق التصوُّر الإسلامي، قد اختيرت من المولى -عزَّ وجلَّ- عمّا سواها من المخلوقات الأرضية. ويتأتّى هذا الاختيار لما تحوزه من مُؤهِّلات تكوينية ووظيفية؛ سواء كانت معرفية، أو اجتماعية، أو غيرها من الأبعاد والجوانب؛ لتجعلها أهلاً لتحقيق المرامي الوجودية الكبرى. ويُستنبَط هذا الانتقاء التكريمي من جملة المُكوِّنات والمهام والضوابط للنفس المطروحة في التعريفات المذكورة آنفاً.

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن لي أنْ أعرِّف المنظور النفسي الإسلامي بأنَّه إعداد البِنية النفسية بما تنظمه من مُكوِّنات مُتحقَّقة، وما يتعيَّن عليها من مسؤوليات مُرتقَبة، وما ترمي إليه من غايات منشودة، وَفق الضوابط الشرعية المُستمَدة من المرجعية الإسلامية، وهو ما يُمكِن أنْ نُطلِق عليه اسم التأصيل الإسلامي للنفس الإنسانية. والمقصود من هذا التأصيل أنْ تُبْنى الجوانب المُتقدِّمة للنفس الإنسانية وَفق مبادئ الإسلام وقواعده، التي تُستنبَط من الوحي (القرآن والسُّنة)؛ إذ يزخر الوحي بالتوجيهات الشرعية والنفسية التي ترتقي بالذات الإنسانية، وتُرشِدها إلى مسارها القويم.

وبعد الفراغ من التحرير المنهجي لمفهوم النفس بخطواته التتابعية، يجدر بنا الوقوف على إشارة منهجية مهمة جدّاً، مُؤَدّاها أنَّ الدراسة الحالية جاءت، لتعالج النمو المعرفي في

المنظور النفسي الإسلامي. ولمّا تقدَّم القول إنَّ المنظور النفسي الإسلامي يُنظِّم الأبعاد المعرفية والاجتماعية والانفعالية وغيرها بصورتها المُنضبِطة، فقد تجلَّت ضرورة الوعي بأنَّ ما يَعنينا في المنظور النفسي الإسلامي، هو المنظور النفسي ببُعْده المعرفي، فضلاً عن دراسة هذا البُعْد (المعرفي) في مراحل الحياة كلها، ويتأتّى ذلك وَفق الضوابط الإسلامية.

ومن هنا، فإنَّ المُراد إجرائياً بالشطر النفسي هو الشطر المعرفي (وهو المَعني بدراسة المنظومة المعرفية للفرد بصورة عامة)، وكذا الشطر النمائي (وهو المَعني بدراسة تطوُّر الفرد في جانبه المعرفي على مدار سنواته العمرية). فمن المعلوم انضواء الكثير من العلوم النفسية التخصُّصية تحت راية علم النفس العام. وعليه تقع الدراسة الحالية في حقلين نفسيين، هما: علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو.[1] فيُعْنى الأول بالعمليات والمخرجات المعرفية، ويُعْنى الثاني بنمو العمليات والمخرجات المعرفية على مدار سنوات النفس الحياتية كلها؛ ليتمخَّض عن ذلك ما يُمكِن أنْ نصطلح عليه بـ"علم النفس المعرفي النمائي" المُنضبِط بقواعد الإسلام ومبادئه.

## ٤- مفهوم النمو المعرفي:

لمّا كانت الدراسة الحالية مَعنية بتجلية النمو المعرفي وَفق المنظور النفسي الإسلامي، فقد غدا من الضروري بسط مفهوم النمو المعرفي بصورة مُركَّزة. ويتأتّى تركيز المفهوم عبر تبيانه بصورة شمولية، أجمع فيها بين التصوُّر النفسي المُستغرِق لتفاصيله، والتصوُّر النفسي الإسلامي المُبلوِر لتفاصيله، وبصورة يُقوَّم فيها مواطن الخلل التي قد تعتري المفهوم في المنظور النفسي. ومن هنا سنبيّن النمو المعرفي في التصوُّر النفسي، والنمو المعرفي في التصوُّر النفسي الإسلامي.

---

(١) تجدر الإشارة إلى أنَّ علم النفس العصبي من العلوم المستحدثة في سياق العلوم النفسية، وهو ينصهر في إطار المنظور النفسي المقصود في الدراسة الحالية؛ إذ يُعْنى بالخلايا العصبية الدماغية وطبيعة نموها التكويني ونشاطها الوظيفي. وهذا ممّا يرتبط بموضوع الدراسة ارتباطاً وثيقاً، لا سيما ما يتصل بما بُسِط في بحث الأداة العصبية.

**أ- مفهوم النمو المعرفي في التصوُّر النفسي:**

ثمَّة جملة من التعريفات الشارحة لطبيعة النمو المعرفي المُتبلوِرة من بعض الباحثين، يُمكِن إيجازها في ما يأتي:

- عرَّفه أبو حمدة بأنَّه "عملية التطوُّر الحادثة في البُنى المعرفية لدى الفرد، والتغييرات النوعية المتتالية في القدرات العقلية وعملية التفكير لديه، ضمن سلسلة من المراحل مع تقدُّم العمر."[١]

- عرَّفه العارضة بأنَّه "التغييرات في تلك العمليات التي نقوم بها للحصول على المعرفة، ومن هذه العمليات: الإحساس، والإدراك، والتصوُّر، والاحتفاظ، والاستدعاء، وحلُّ المشكلات ونحوها من عمليات؛ إذ نقوم باستقبال المعلومات الحسِّية، ثم نُحوِّلها، ونُخزِّنها، ونستدعيها حيثما نشاء."[٢]

- عرَّفه النوايسة والقطاونة بأنَّه "عبارة عن تغييرات في البُنى المعرفية التي تحدث من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة؛ إذ يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ومعالجتها، وعلى استخدام الطرائق غير المباشرة في حلِّ المشكلات."[٣]

- عرَّفه محمد وعيسى بأنَّه "التغييرات النمائية التي تطرأ على البناء المعرفي والعمليات المعرفية."[٤]

---

(١) أبو حمدة، عطا الغني. "علاقة النمو المعرفي لطلبة الصف العاشر بحل المسائل الكيميائية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٩م، ص١٢.

(٢) العارضة، محمد عبد الله. **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٣م، ص١٨-١٩.

(٣) النوايسة، أديب. والقطاونة، إيمان. **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**، عمّان: مكتبة المجتمع العربي، ط١، ٢٠١٠م. ص٩٤.-

(٤) محمد، شذى. وعيسى، مصطفى. **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١١م، ص٣٠.

بعد النظر في التعريفات السابقة، يُمكِن الخروج بالآتي:

- **محورية العمليات المعرفية**: تُشكِّل العمليات المعرفية قطب الرَّحى للمفهوم؛ إذ ذهبت جُلُّ التعريفات السابقة إلى عدّ النمو المعرفي نمواً في العمليات المعرفية الإنسانية، مثل: الانتباه، والإدراك.
- **العوز إلى الضبط الزمني الدقيق**: يُؤخَذ على التعريفات المُتقدِّمة حاجتها إلى تحديد المدَّة الزمنية الدقيقة المُكتنِفة للنمو المعرفي، ويتأتّى ذلك نظراً إلى الارتباط الوشيج بين التغييرات النمائية والمدَّة الزمنية المُحتضِنة لهذه التغييرات.

**ب- مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي:**

بعد النظر في التعريفات السابقة للنمو المعرفي، ومعاينة تعريفات النمو بصورة عامة، فضلاً عن سبر تعريفات المعرفة؛ عَمَدْتُ إلى الاجتهاد في استنباط تعريف النمو المعرفي وَفق المنظور النفسي الإسلامي، ليصبح على النحو الآتي:[1]

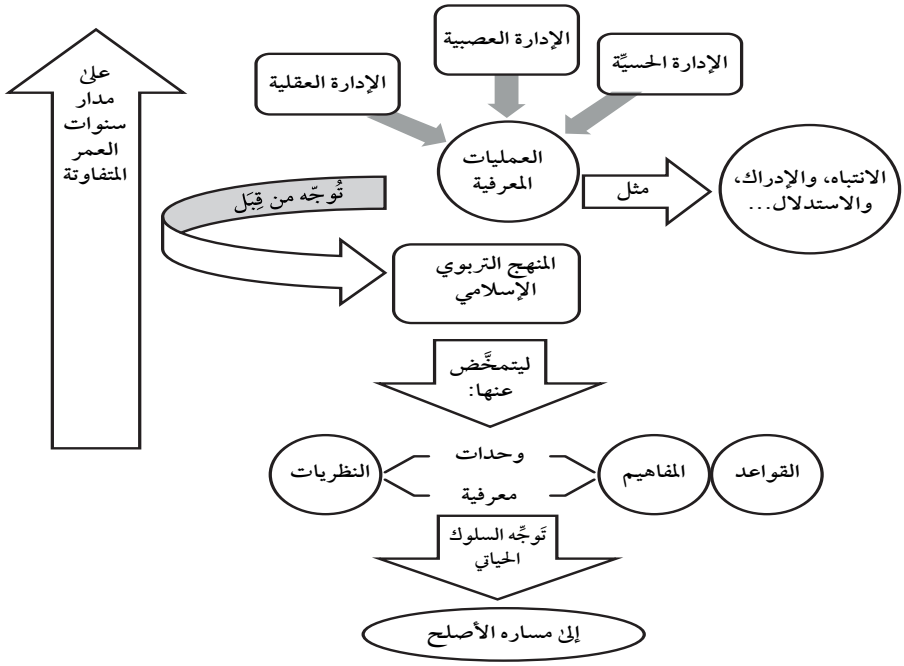
التغييرات التدريجية الحاصلة في العمليات المعرفية المُنبثِقة من الأدوات الحسِّية، والعصبية، والعقلية، المُوجَّهة من قِبَل المنهج التربوي الإسلامي؛ للخروج بمنظومة من المفاهيم، والقواعد، والقرارات، والنظريات؛ لتُسدِّد السلوك الحياتي إلى وجهه الأصلح، منذ الولادة، وحتى الوفاة؛ للفوز بالجزاء المحمود في الآخرة.

وأسجِّل على تعريفي المُستنبَط جملةً من الملاحظات التي تُجلّي أبعاده، وتُظهِر أوجه اختياره:

- مجيء النمو المعرفي مُكتنِفاً للقوام المعرفي الإنساني، ببُعْديه: التكويني، والوظيفي؛ إذ تشير التغييرات الحاصلة في الأدوات الحسِّية والعصبية إلى التغييرات التكوينية، وتشير العمليات المعرفية إلى التغييرات الوظيفية؛ ما يعني اشتمال التعريف على الأبعاد التكوينية والوظيفية في آنٍ معاً.

(١) اعتمدت هذا التعريف بعد اجتهادي في استنباطه، وطول نظر في عشرات المظانِّ المُتخصِّصة في فكرة الموضوع، بما في ذلك مراجع المعرفة الإسلامية، ومراجع علم نفس النمو، وكذا مراجع علم النفس المعرفي، ونحوها ممّا له صلة بها بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

- المُراد بالعمليات المعرفية هو الانتباه، والإدراك، والاستدلال، ونحو ذلك، وهي تنبثق -في مجملها- من الأدوات الحسِّية، والعصبية، والعقلية.
- إتيان هذه العمليات في عوز التوجيه، والتنمية، والتهذيب. ويُسَدُّ هذا العوز عبر تقفّي تعاليم المنهج التربوي الإسلامي من الذات الإنسانية، والمصطلح التربوي على السواء؛ ما يجعل التعريف مُنضبِطاً بالضوابط الإسلامية.
- الأثر الفاعل الناتج من توجيه هذه العمليات، وتنميتها، وتشذيبها، مُمثَّلاً في منظومة مُتكامِلة من المفاهيم، والقواعد، والقرارات، والنظريات، تُوجِّه السلوك الحياتي إلى مساره الصحيح. وبذلك يأتي التعريف مراعياً الشطر الفكري، فضلاً عن العملي.
- تغيُّر العمليات المعرفية، والوحدات المعرفية، بصورة تدريجية تتابعية، من الولادة إلى الوفاة؛ ما يعني أنَّها مُتقدِّمة بصورة منطقية، ومُستمِرَّة على الدوام، وهو ما يُجلّي التعريف بصورةٍ عُكِف من خلالها على الدورة النمائية الإنسانية برُمَّتها.




الشكل (١): مفهوم النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

## ثانياً: مصادر النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

يفتقر البناء المعرفي القويم للذات الإنسانية عبر مراحلها النمائية المتمايزة إلى المنابع الخصبة التي تُشكِّل -في مجملها- المصادر الفاعلة للاستقاء المعرفي، المُفرِز للانتفاع الدنيوي والأخروي. ولا غَرْوَ أنْ تأتي هذه المصادر مُنحصِرة في مصدرين؛ ذلك أنَّها جاءت مصبوغة بالإعجاز العرضي، والتفصيل الشمولي وَفق المنظور التربوي الإسلامي؛ ما يدعو إلى انعكاسها على كفاءة المعرفة الإنسانية المُكتسَبة وشموليتها، ويأتي ذلك في سياق المرحلة النمائية المعرفية. ومن هنا نبسط مصادر النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي من خلال:

### ١- الوحي:

من المعلوم أنَّ ما يتحقَّق في الكينونة الإنسانية من عمليات وحدات معرفية، إنَّما يأتي مُترعرِعاً برعاية الإيديولوجية الحاكمة. ولمّا كان الوحي الإلهي سيد الإيديولوجيات التي تلقتها البشرية السوية -لمجيئه شاملاً المضامين الفكرية الحياتية جميعها- فقد بات جلياً أحقيته بالاعتلاء المصدري في مختلف المراحل المعرفية، فضلاً عن كونه المُوجِّه الرئيس لما يعقبه من مصادر معرفية. ولهذا غدا الوحي المصدر المعرفي الأول الذي تُعْنى الدراسة الحالية بعرضه؛ إذ نرسم الخطوط العريضة المُجلِّية لكيفية اعتبار الوحي مصدراً شمولياً للنمو المعرفي وَفق المنظور النفسي الإسلامي.

#### أ- تعريف الوحي:

**- مفهوم الوحي في اللغة:**

"(وحي) الواو والحاء والحرف المعتل: أصل يدل على إلقاء علم في إخفاء أو غيره إلى غيرك، وكل ما ألقيته إلى غيرك حتى علمه فهو وحي كيف كان."[١] وقال ابن منظور: "الوحي: الإشارة، والرسالة، والإلهام، والكلام الخفي."[٢] وجاء في الوسيط: "وما يوحيه

---

(١) ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٦، ص٩٣.

(٢) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة وحي، مرجع سابق، ج١٥، ص٣٧٩.

الله إلى أنبيائه."[1] و"(الوحي) الكتاب... يُقال: (وحي) إليه الكلام يحيه (وحياً) و(أوحى) أيضاً، وهو أنْ يُكلِّمه بكلام يخفيه."[2]

ممّا سبق يتجلّى أنْ مفهوم الوحي لغةً ينحصر في الإشارة، والرسالة، والإلهام، والكلام الخفي. وتقتضي عملية الإيحاء توافر الأركان الرئيسة المُجسِّدة لها؛ من: مُرسِل، ورسالة، ومُستقبِل. وإنَّ إيحاء الله ﷻ إلى أنبيائه عليهم السلام يعني -بالضرورة- شرف الرسالة الموحى بها، فضلاً عن شرف الفئة المُستقبِلة لها. ويُستَلُّ هذا التشريف من شرف المُرسِل. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ المُراد في الوحي في الدراسة الحالية ما ألقاه الله إلى نبيه ﷺ، وهو ما تجسَّد في الرسالة السماوية.

**- مفهوم الوحي في الشرع:**

عرَّف ابن حجر الوحي بأنَّه "الإعلام بالشرع، وقد يُطلَق الوحي، ويُراد به اسم المفعول منه؛ أيْ الموحى، وهو كلام الله المنزل على النبي ﷺ."[3] قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَآيِٕ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِۦ مَا يَشَآءُ إِنَّهُۥ عَلِيٌّ حَكِيمٌ ﴿٥١﴾﴾ [الشورى: ٥١]. قال ابن عاشور: "فالوحي بهذا المعنى نوع من أنواع إلقاء كلام الله إلى الأنبياء... وإيقاع مراد الله في نفس النبي يحصل له به العلم بأنَّه من عند الله."[4] وقال سبحانه: ﴿كَذَٰلِكَ يُوحِيٓ إِلَيْكَ وَإِلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكَ ٱللَّهُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣﴾﴾ [الشورى: ٣]؛ أيْ كما أُنزِل إليك القرآن.[5]

---

(١) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص١٠١٩.

(٢) الرازي، **مختار الصحاح**، مرجع سابق، ص٣٣٤.

(٣) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ، ج١، ص٩.

(٤) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٥، ص٤٢.

(٥) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٦، ص٣. انظر:

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: محمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ، ج٧، ص١٩٠.

- **مفهوم الوحي في الاصطلاح:**

تعدَّدت تعريفات الوحي الاصطلاحية، التراثية منها والمعاصرة، ومن أبرزها ما يأتي:

- عرَّفه ابن تيمية بقوله: "الوحي: ما يوحي الله إلى النبي من أنبيائه عَلَيۡهِمُ ٱلسَّلَامُ، ليثبت الله عزَّ وجلَّ ما أراد من وحيه في قلب النبي، ويكتبه، وهو كلام الله ووحيه."(١)
- عرَّفه رضا بقوله: "ما أنزله تعالى على أنبيائه، وعرَّفهم به من أنباء الغيب والشرائع والحكم."(٢)
- عرَّفه الحاجي بقوله: "إعلام الله أنبياءَه علماً يتعذَّر تحصيله عبر الحواسِّ والعقل."(٣)
- عرَّفه النجار بقوله: "التعاليم الدينية التي مصدرها الله ﷻ، ومُبلِّغها إلى الناس النبي المُرسَل، ومن مُسمَّياته: السمع، والنص، والنقل."(٤)

وممّا تجدر الإشارة إليه انتظام الوحي على القرآن الكريم، الذي يُعرَّف بأنَّه "كلام الله المُنزَّل على سيدنا محمد ﷺ، المُتعبَّد بتلاوته."(٥) وهو يشمل أيضاً السُّنة النبوية، التي تُعرَّف بأنَّها "قول النبي ﷺ، وفعله، وتقريره."(٦) ويُستنبَط ذلك من قوله تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ۝٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ ۝٤﴾ [النجم: ٣-٤]، وقوله ﷺ: "ألا إنّي أُوتيت الكتاب، ومثله معه."(٧)

واستناداً إلى التعريفات المُتقدِّمة لمفهوم الوحي (اللغوي منها، والشرعي، والاصطلاحي)، يُمكِن أنْ أعرِّف الوحي -في ما يتَّسِق مع موضوع الدراسة الحالية- في الآتي:

---

(١) ابن تيمية. أحمد بن عبد الحليم. **النبوات**، تحقيق: عبد العزيز الطوبا، الرياض: أضواء السلف، ط١، ٢٠٠٠م، ج٢، ص٦٩٠.

(٢) رضا، محمد رشيد. **الوحي المحمدي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠٥، ص٢٥

(٣) الحاجي، جعفر عباس. **نظرية المعرفة في الإسلام**، الكويت: مكتبة الألفين، ط١، ١٩٨٦م، ص٢٨٦. انظر:
- الكردي، **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٢٩.

(٤) النجار، زغلول. **خلافة الإنسان بين الوحي والعقل**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩٣م، ص٦٩.

(٥) دراز، محمد عبد الله، **النبأ العظيم**، السعودية: دار طيبة، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٠.

(٦) الشوكاني، محمد بن علي. **إرشاد الفحول إلى علم الأصول**، تحقيق: محمد البدري، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٢م، ص٦٧.

(٧) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب السنة، باب لزوم السنة، حديث رقم٤٦٠٤، ج٤، ص٢٠٠. قال الألباني: صحيح.

المصدر الأول والرئيس لما تستقيه النفس الإنسانية من المعارف اليقينية والتوجيهية التي أعلمها الله ﷻ لنبيه ﷺ قرآناً وسُنَّة، ويأتي ذلك على مدى سنواتها العمرية كافةً.

**ب- دور الوحي في بلورة النمو المعرفي:**

يعمد الوحي إلى إحداث التغييرات النمائية المعرفية للذات الإنسانية بصورتها المنشودة، إذا امتثلت لمعارفه منهجاً وتفصيلاً؛ إذ يُسهِم الوحي في تجلية الأدوات المعرفية وتشذيبها عبر الوصف الشمولي للخطوط المسلكية، والمقادير الكمية، التي يجب الانقياد نحوها، والدوران في فَلكها، في غضون المراحل النمائية. وقد اجتهدت في استنباط الدور المحوري للوحي في البناء المعرفي المنشود، الذي يتمثَّل في الدور التلقيني، والدور التجديدي، ويتفرَّع من الأخير الدور الاستثاري، والدور المُوجِّه لسبر المجالات المعرفية، والدور الضابط. ويُمكِن بيان هذه الأدوار على النحو الآتي:

**- الدور التلقيني:**

يُقدِّم الوحي الإلهي منظومة مُتكامِلة من الحقائق والمفاهيم، والقواعد المعرفية، التي تعدو حدود الإمكانات الإنسانية؛ ذلك أنَّ هذه الإمكانات مُرتهِنة بالأطر الزمانية والمكانية. ومن هنا جاء الوحي مُشرِّعاً ومُقدِّماً لجملة من المعارف الإنسانية بصورة تلقينية مباشرة، وعلى نحوٍ تتمايز فيه هذه المعارف من حيث طبيعتها، وتُسهِم -في مجملها- في إحداث الارتقاء المعرفي الإنساني؛ ما يعني ضرورة الأخذ بجُلِّها ودقيقها.

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡ ﴾ [الأنفال: ٢٤]. فعليكم بالطاعة والامتثال،[١] لما تضمَّنه القرآن من أوامر ونواهٍ،[٢] لا سيَّما في العقائد والأعمال.[٣] قال ابن تيمية: "فما أخبرت به الرسل من تفاصيل اليوم الآخر،

---

(١) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٢، ص٢١٠.

(٢) الشوكاني، محمد بن علي. **فتح القدير**، بيروت، دار ابن كثير، ط ١، ١٤١٤هـ، ج٢، ص ٣٤٢. انظر:
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب. **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السلام محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ، ج٢، ص٥١٤.

(٣) الألوسي، محمود بن عبد الله. **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ، ج٥، ص١٧٧.

وأمرت به تفاصيل الشرائع، لا يعلمه الناس بعقولهم."[1] ويُسهِم إدراك الذات الإنسانية لهذا الدور في رفع أدواتها المعرفية إلى أعلى المستويات؛ ذلك أنَّه يقتضي التأمُّل الباطني للمعطيات الإنسانية وحدودها، واستيقان ضعفها وعجزها، ممّا يستدعي إزاء ذلك سعة الأفق الإدراكي. ومن هنا، كان لزاماً على العقلية الإنسانية المُحكَمة ألّا تعدو هذا الدور المحوري.

يتجلّى هذا الدور أيضاً في ما جاء في البخاري من "أنَّ وفد عبد القيس لمّا أتوا النبي ﷺ، قال: "مَنِ القوم؟ أو: مَنِ الوفد؟" قالوا: ربيعة. قال: "مرحباً بالقوم، أو بالوفد، غير خزايا ولا ندامى"، فقالوا: يا رسول الله، إنّا لا نستطيع أنْ نأتيك إلّا في الشهر الحرام، وبيننا وبينك هذا الحي من كفار مُضَر، فمُرْنا بأمرٍ فصْل، نُخبِر به مَنْ وراءنا، وندخل به الجنة. وسألوه عن أمرهم: بالإيمان بالله وحده. قال: "أتدرون ما الإيمان بالله وحده؟" قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: "شهادة أنْ لا إله إلّا الله وأنَّ محمداً رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصيام رمضان... ."[2] قال ابن حجر: "فإنَّ الأمر بذلك يتناول كل فرد، فلولا أنَّ الحُجَّة تقوم بتبليغ الواحد ما حضَّهم عليه."[3] فسواء أكانت هذه المعارف غيبية أم تشريعية تُنظِّم العبادات والمعاملات البشرية، فإنَّه يُؤخَذ بها جميعاً على محمل التسليم المطلق.[4] ومن هنا كانت المنظومة الغيبية والتشريعية تُماثِل الشبكة التأسيسية للبناء المعرفي الإنساني، التي يتعذَّر إحرازها بغياب الوحي.

ويصاحب هذا الدور الذات الإنسانية في مراحل نموها المتمايزة. بيد أنَّه يتعيَّن الانقياد إليه بصورة مُنسجِمة مع خصائصها المعرفية؛ فثمَّة ضرورة أنْ يَتَّسِم بالإجمال والمحدودية في سِنِي العمر الأُولى، إلى أنْ يغدو مُتحلِّياً بالإخصاب والتفصيل في السنوات المُتقدِّمة.

---

(١) ابن تيمية، **مجموع الفتاوى**، مرجع سابق، ج٣، ص١١٥.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب الخمس من الإيمان، حديث رقم٥٣، ج١، ص٢٠.

(٣) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ، ج١٥، ص٥١.

(٤) الشيباني، **فلسفة التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٩٦. انظر:

- النعيم، عبد الله. والشريف، جمال الدين. **مصادر المعرفة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٥٣.
- الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، دبي: دار القلم، ٢٠٠٩م، ص٣٤٣.

- **الدور التجديدي:**

لمّا كان خالق النفس الإنسانية أعلم بكُنْهها الذي يقتضي الموازنة بين دفتي التلقين والتجديد، فقد غدا من الضروري المصادقة على المهمة التجديدية للأدوات المعرفية، والسمو بها نحو الإبداع المشروع، وهو ما أطلِق عليه مُسمّى الدور التجديدي، الذي يتشعَّب إلى ثلاثة أدوار محورية، تتكامل في ما بينها؛ لتُحقِّق النماء المعرفي المبتغى. وحتى يتحقَّق هذا الدور بصورته المُثلى، فقد كان لزاماً أنْ تُضحّي الأدوات المعرفية في حدود النضج؛ بُغْيَةَ الاضطلاع به على وجهه الأتمِّ. ويُمكِن تجلية هذه الأدوار الفرعية كالآتي:

**الدور الاستثاري:**

يتمثَّل هذا الدور في تحفيز الوحي لأدوات الفرد الحسِّية والعقلية؛ للتحرك نحو الجديد النافع بوجه عام. وتأتي هذه الاستثارة بقصد تفتُّح الأدوات المعرفية وارتقائها، ويأتي ذلك عبر استجلاء الذات الإنسانية للإشارات القرآنية والسُّنية المُجلِّية لهذا الدور، فضلاً عن الوعي بما يعقب التحرُّك المعرفي التجديدي من إثابة؛ ذلك أنَّ لهذا الدور الأثر الجسيم في استنهاض القدرات المعرفية عبر البَسْط المُحكَم للجزاء المُترتِّب على استنفارها.

وبمعنى آخر، يتعيَّن تفعيل القوة الاجتهادية؛[1] لما يترتَّب عليها من أجر دنيوي وأخروي، ويتبدّى ذلك في قول النبي ﷺ: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر."[2] قال ابن حجر: "قال القرطبي: هكذا وقع في الحديث؛ بدأ بالحكم قبل الاجتهاد والأمر بالعكس، فإنَّ الاجتهاد يتقدَّم الحكم؛ إذ لا يجوز الحكم قبل الاجتهاد."[3] وفي ما ساقه ابن حجر من كلام القرطبي دلائل تربوية ونفسية جَمَّة؛ إذ يشير إلى اعتبار الأحكام المُصدَرة أشبه بإفرازات مُتمخِّضة عن العملية الاجتهادية، وفي ذلك إقرار بضرورة النهوض بالمعطيات المعرفية إلى أرفع مستوياتها؛ ذلك

(١) الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم. **الملل والنحل**، (د.م): مؤسسة الحلبي، (د. ت.)، ج١، ص٤١.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، حديث رقم٧٣٥٢، ج٩، ص١٠٨.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١٣، ص٣١٩.

أنَّ إتقان هذه الأحكام يقتضي -بالضرورة- الرفع من كفاءة ما سبقها من عمليات معرفية، سواء كان ذلك من انتباه، أو ترميز، أو تفسير، أو تخيُّل...؛ ما يعني أنَّنا أمام نظام إسلامي يستثير شبكة العمليات المعرفية برُمَّتها.

**الدور المُوجّه إلى سبر المجالات المعرفية:**

يُوجِّه الوحي الأدوات المعرفية إلى سبر المجالات التخصُّصية التي يستوجب العطاء المعرفي القويم السير في خِضَمِّها. وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ الوحي عمد إلى تعيين المجالات المعرفية التي لا جَرَم من تفعيل الأدوات المعرفية في سياقاتها؛ ذلك أنَّه جاء خاطّاً المعالمَ الرئيسة لهذه المجالات دون سبر في أغوارها.

ويتبدّى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ٢١﴾ [الذاريات: ٢١]. قال الألوسي: "هو تعنيف على ترك النظر في الآيات الأرضية والنفسية."[١] ويقتضي النظر في الآيات النفسية الوعي بجزئياتها. وقال ابن عاشور: "وانتساق الأعضاء الرئيسة وتفاعلها، وتسوية المفاصل والعضلات، والأعصاب والشرايين وحالها بين الارتخاء واليبس، فإنَّه إذا غلب عليها التيبس جاء العجز، وإذا غلب الارتخاء جاء الموت."[٢] ومن هنا كان الوحي مُوجِّهاً الذاتَ الإنسانية إلى توظيف معطياتها المعرفية في المسارات المعرفية المختلفة بصورة مُعمَّقة.[٣] فعند مجيء النص الشرعي بالعلوم "على الجملة"[٤] لا على التفصيل، فإنَّ ذلك يقتضي سبر الدقائق التخصُّصية لهذه العلوم؛ بُغْيَةَ تحقيق المنافع الدنيوية والأخروية. وعليه، فإنَّ الوحي هو الذي يُحدِّد الملامح العامة لكثير من العلوم، فيأتي تباعاً دور الأدوات المعرفية الإنسانية لتقصّي الجديد الدقيق في هذه العلوم، في ظلِّ الاستجابة لتوجيه النص الشرعي.

---

(١) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج١٤، ص١١.

(٢) ابن عاشور، **التحرير التنوير**، مرجع سابق، ج٢٦، ص٣٥٣- ٣٥٤.

(٣) الكيلاني، **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، مرجع سابق، ص٣٤٤.

(٤) النعيم، **مصادر المعرفة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٧٩.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّه مع تمايز الحاجات الحياتية المُتولِّدة على الدوام، تتمايز المجالات المعرفية المطروحة؛ ذلك أنَّ الاطِّراد في هذه الحاجات يفتقر إلى تفعيل الأدوات المعرفية الإنسانية، لإبداع ما يسدُّ حاجاتها، فيُسهِم في زيادة هذه المجالات، من حيث حيِّزها الكمِّي، وهيكلها النوعي، التي قد تنحو المنحنى الاجتماعي، أو النفسي، أو الطبيعي، أو الاقتصادي، ونحو ذلك من مجالات جاء الوحي مُستوعِباً لها. ومن هنا غدت الحضارات المزدهرة تُؤسَّس بجهد العقليات المُتخصِّصة. ولمّا كانت الحضارة الإسلامية أسمى الحضارات مذ ما يزيد على أربعة عشر قرناً، فقد كانت أحق بالاستناد إلى هذه العقليات الناضجة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ٤٣﴾ [النحل: ٤٣]. وهذا يعني توافر المرجعية التخصُّصية المُتشكِّلة في كنف المرجعية الإسلامية الأصيلة، برحاها الوحي الإلهي.

ومن المهم تأكيد حقيقة منهجية مُرتبِطة بطبيعة الدور المُوجّه إلى سبر المجالات المعرفية، مؤدّاها أنَّ القَدْر الذي يتمُّ فيه الرفع من عتبة المثيرات المُقدِّمة للأدوات المعرفية، يُماثِل القَدْر الذي يتمُّ فيه الرفع من كفاءة المُنتَج الفردي والحضاري، لا سيَّما إذا ما تأتَّت هذه المثيرات مُنسجِمة مع القدرات المعرفية. وفي المُحصِّلة، فإنَّ سبر غور المسالك المعرفية المختلفة يُجسِّد ضرورة إسلامية. بيد أنَّ هذا السبر المعرفي لم يأتِ على إطلاقه؛ فثمَّة ضرورة بأنْ يبقى مُنضبِطاً في كنف النص الشرعي.

**الدور الضابط:**

يُعَدُّ هذا الدور فرعاً من الدور التجديدي، ومُتمِّماً للدور الاستثاري والدور المُوجّه إلى سبر المجالات المعرفية. وبه تكتمل عُرى الدور الإلهي (الوحي) في بلورة النمو المعرفي الإنساني بصورته السوية. فلمّا كان امتلاك النفس الإنسانية للمُقوِّمات البيولوجية بأدوارها الوظيفية، فضلاً عن القوى العقلية مكرمةً إنسانيةً، فقد كان العمل على ضبطها، ومنعها من الانفلات المُفضي إلى النكوص الفكري ضرورةً حتميةً. من هنا

كانت العملية الاجتهادية بما تُنظِّمه من عمليات معرفية، وما تُفرِزه من وحدات معرفية، إنَّما هي مُسيَّسة بسلطان النص الشرعي. ولا يفتأ هذا الدور عن الأدوار السابقة بحال من الأحوال؛ إذ يقتضي التعرُّض للمثيرات المحيطة بالذات الإنسانية معاينتها بعين النص، وعين الإبداع في آنٍ معاً.

قال تعالى: ﴿وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعْثَوْاْ فِي ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ﴿٧٤﴾﴾ [الأعراف: ٧٤]. قال رضا: "تتخذون من سهولها قصوراً زاهيةً، ودوراً عاليةً، بما حذقتم بإلهامه تعالى من فنون الصناعة، كضرب الآجر واللبن والجص وهندسة البناء ودقة النجارة...، ولا تتصرفوا في هذه النعم تصرُّف غشيان وكفر بمخالفة ما يرضي الله فيها."[1] فعلى الرغم من تمايز المجالات الفكرية من حيث تخصُّصيتها، فإنَّها تبقى مُرتهنة بما شرعه الله ﷻ من غاية الخَليقة، وما حدَّه من حدود آمنة، تُجسِّد صمام الأمان المعرفي، من الارتكاسات الفكرية المتأتية من الجنوح المعرفي.

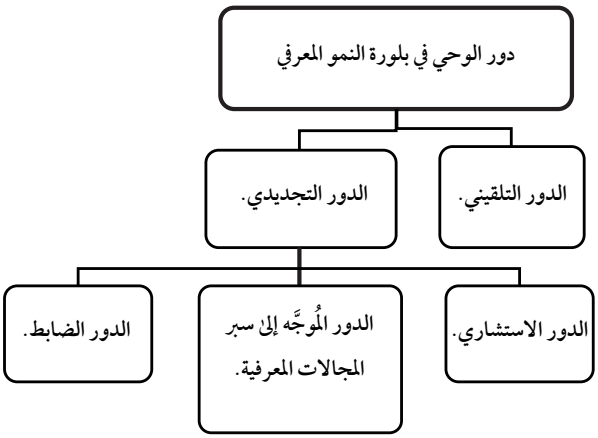
فالعقل الإنساني طليق بحركته، مُنضبِط بالوحي، فيكبح جماحه عن الشطط، أو الذهاب بعيداً خارج دائرة حركته.[2] من هنا كان الوحي مُتكفِّلًا بالاستقرار النفسي للذات الإنسانية في حالها ومآلها؛ ذلك أنَّه "إذا أفلت زمامه من الحصانة الإيمانية فلن يُحقِّق للإنسان أمناً، ولا أماناً، ولا سعادة."[3]

---

(١) رشيد، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج ٨، ص٤٤٨.

(٢) الدغشي، أحمد محمد. **نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية**، دمشق: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٢م، ص٣٢٤.

(٣) الدغامين، زياد. "التكامل المعرفي في القرآن الكريم"، **المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٩، عدد١، ٢٠١٣م، ص١٧٦.




**الشكل (٢): دور الوحي في بلورة النمو المعرفي بعناصره الرئيسة والفرعية.**

## ٢- الكون:

يُعَدُّ الكون مصدراً مُعضِداً للوحي الإلهي من حيث التفصيل والمعاينة المَصْبُوُّ إليها من النفس الإنسانية؛ ما يجعل بلورته -بوصفه مصدراً دينامياً رحباً لإفراز المعارف بأنواعها المتمايزة- ضرورة مُلِحَّة. وتأتي هذه المصدرية في خِضَمِّ المراحل النمائية المعرفية المتباينة. ومن هنا تولَّدت ضرورة الوقوف على أبرز ملامح الكون؛ بُغْيَةَ إجادة التعاطي الإنساني في وسعه؛ لذا سنستجلي هذه الملامح، مع العمل على توجيهها تربوياً.

### أ- تعريف الكون:

**- الكون لغةً:**

"مُشتَق من مادة (كان)، تقول: أعرفه منذ كان؛ أيْ منذ خُلِق."[١] "وكوَّن الشيء: ركَّبه بالتأليف بين أجزائه. والكون: الوجود المُطلَق العام، واسم لما يحدث دفعة، كحدوث النور عقب الظلام مباشرة."[٢] و"الكون: حصول الصورة في المادة بعد أنْ لم تكن فيها. وكوَّن الله الأشياء تكويناً: أوجدها؛ أيْ أخرجها من العدم إلى الوجود."[٣]

---

(١) الرازي، **مختار الصحاح**، مرجع سابق، ص٢٤٣.

(٢) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص٨٠٦.

(٣) الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، مرجع سابق، ج٣٦، ص٧٠- ٧١.

ممّا تقدَّم يبرز أنَّ مفهوم الكون لغةً يدور في فَلك المعاني الآتية: الخَلْق، والوجود، والإحداث؛ ما يعني أنَّ كل ما أوجده الله تعالىٰ ينتظم في مفهوم الكون. يُستنبَط أيضاً من التعريفات اللغوية حضور النسقية والتفاعلية بين عناصر الكون؛ ذلك أنَّه تمخَّض عن التأليف بين أجزائه وأركانه.

**- الكون اصطلاحاً:**

"هو كل ما أحدثه الله، وأنشأه من العدم، وقصد إيجاده علىٰ الصورة المُتحقِّقة بمحض إرادته."[١] وهو أيضاً: "كل وجود ما عدا وجود الله سبحانه ممّا خلقه، وصيرَّه للإنسان مُسخَّراً."[٢] وذلك بشقَّيه: الآفاق، والأنفس.[٣] قال تعالىٰ: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلْءَافَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾ [فصلت: ٥٣]. وهو: "العالَم المُحَسُّ المُتشيِّئ، ذو الواقعية في الخارج. ولهذه الأشياء صفات وكيفيات تتأثَّر بها حواسنا، ويتشكَّل في الذهن صورة عنها عبر إدراكنا الحسي، وما وراء هذه الظواهر الكونية المحسوسة من عِلل قريبة غير منظورة، كالطاقة، والقوة التي نُدرِكها بعقولنا."[٤] ويُعَدُّ هذا التعريف من التعريفات التي راعت تمايُز المعارف المتأتية من الكون، بأطرافها الحسِّية والتجريدية، ولكنَّه يشهد انحباساً عن المعارف الغيبية.

ويُلْحَظ التماثل بين المعنىٰ اللغوي والمعنىٰ الاصطلاحي للمفهوم؛ ذلك أنَّ الوجود بجميع مُكوِّناته جوهر المَعْنيين.

أعرَّف الكون بأنَّه المَنْبَت المُخصَّب والمُهيَّأ لإفراز المعارف المتفاوتة؛ بأنواعها: الحسِّية، والتجريدية، والغيبية، عبر سبر الذات الإنسانية لموجوداته المخلوقة بفعل الله ﷻ، وذلك في وسع المراحل النمائية المتمايزة.

---

(١) قرني، إسماعيل محمد. **الكون في القرآن الكريم**، بغداد: دار دجلة، ط١، ٢٠٠٩م، ص١٠.

(٢) الدغامين، زياد خليل. "إعمار الكون في ضوء نصوص الوحي"، **إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عدد٥٤، ٢٠٠٨م، ص٢٩.

(٣) بليل، عبد الكريم. **مختصر المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٦م.ص٢٦٦.

(٤) أبو الفيض، محمود. **الوجود**، القاهرة: مطبعة الحجازي، د.ط، ١٩٤٧م، ص١٣.

**ب- المنطلقات المنهجية للنمو المعرفي في الكون:**

يستدعي التعاطي الإنساني المعرفي القويم مع الكون بمختلف مفرداته الإنسانية والطبيعية الاستنادَ إلى جملة من المنطلقات المنهجية؛ ذلك أنَّها تُسهِم في استواء البُنى المعرفية من حيث مضمونها وامتزاجها، وتعمل على صقل القدرات المعرفية في قالبها الغائي السليم. وتُنتهَج هذه المنطلقات بصورة مُنسجِمة مع خصائص المرحلة المعرفية، وقد اجتهدت في استنباط هذه المنطلقات، التي يُمكِن إبرازها عن طريق الآتي:

**- ارتكاز أُسس المعارف الكونية على الوحي:**

من المهم جدّاً الفقه السوي للعلاقة الارتكازية الرابطة بين المعارف الكونية ومعارف الوحي الشمولية؛ إذ إنَّ جُلَّ المعارف الكونية تأتي مستندة إلى النص الشرعي بصورة مباشرة؛ أيْ إنَّ كليات المعارف الإنسانية المستقاة من الكون، إنَّما تأتي منتظمة في وعاء الوحي الشمولي. وسواء فقهت الذات الإنسانية هذه الوشيجة أم لم تفقهها، فإنَّها متحققة لا محالة. بيد أنَّ أيَّ إغفال قد يتحقَّق لها إنَّما يُرَدُّ إلى قصور الفهم الإنساني السوي لهذه العلاقة.

قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا﴾ [الأنبياء: ٣٠]؛ أيْ إنَّ السماوات والأرض كانتا شيئاً واحداً ملتصقتين،[١] ثم انفصل بعضهما عن بعض.[٢] ويتفق التفسير المُتقدِّم لما تمَّ التوصُّل إليه؛ إذ تبينَّ أنَّ مادة الكون كانت عند نشوئه نقطة واحدة، بمعنى أنَّ المَجرّات كانت مُجتمِعة في بوتقة واحدة؛ ما أعقب ذلك التوسُّع والتباعد بين الموجودات الكونية.[٣] من هنا غدت المكتشفات العلمية المُتحقِّقة -التي لا يزال العلم الحديث يُنقِّب عنها، ولا سيَّما تلك المُنسجِمة مع النص الشرعي- خير دليل على تبعية الكون لمصدرية الوحي.

---

(١) الصابوني، محمد علي. **صفوة التفاسير**، القاهرة: دار الصابوني للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٧م، ج٢، ص٢٣٩. انظر:
- الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، مرجع سابق، ج١٨، ص٤٣٠.

(٢) الشوكاني، **فتح القدير**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٧٣.

(٣) دفضع، بسام. **الكون والإنسان بين العلم والقرآن**، دمشق: دار اليمامة، ط١، ١٩٩٤م، ص٢١. انظر:
- مجاهد، عماد. **الكون طريقي إلى الله**، عمّان: دروب للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م، ص٥٨.

إنَّ التبرير العلمي لهذه التبعية يتمثَّل في أنَّ الوحي بكُلِّيته جاء مستوعباً رؤوسَ المعارف الكونية المشاهدة، فضلاً عن المعارف الغيبية. بيد أنَّ الكون جاء منحصراً في المعارف المشاهدة فحسب.[1] وبذلك يُؤخَذ على مَنْ ساوى بين الوحي والكون، ومن ذلك القول: إنَّ "النظرة الإسلامية آخت بين الكون والوحي الذي يتيح للعقل البشري رؤيةً أكثر وضوحاً وثبوتاً."[2] فالقول بالمؤاخاة بين الوحي والكون ينافي شرف الوحي الثابت، وأفضليته على سائر المصادر التبعية.

والإقرار بتبعية الكون للوحي يقتضي اتِّخاذ الوحي بوصلة للمعارف الكونية المختلفة في المراحل المعرفية جميعها؛ ذلك أنَّه الأجدر والأقدر على توجيه مسارها وتصويبه؛ ما يُسهِم في توفير الكثير من الوقت الزمني والجهد المعرفي على الذات الإنسانية، فينعكس ذلك إيجاباً على نوعية المعارف المُستنبَطة، فضلاً عن جودتها وكميتها.

ومن المنطقي الذهاب إلى تقرير القول: إنَّه يُلْحَظ ارتباط المعارف الإنسانية والاجتماعية بالوحي بصورة أكبر ممّا هي عليه الحال في المعارف الطبيعية. وبمعنى آخر، فإنَّ ثمَّة حيِّزاً واسعاً من المعارف الإنسانية والاجتماعية مستقًى من الوحي، على خلاف المعارف الطبيعية التي قد يُلْحَظ انقباض مساحتها المُستنبَطة من الوحي. ومردُّ ذلك إلى أنَّ الوحي الإلهي هو كتاب تعليم وتزكية للنفس الإنسانية بالدرجة الأُولى؛ فيُجسِّد الإنسان مدار الإصلاح والتوجيه المنشود، في حين تذهب العلوم الطبيعية إلى دراسة الظواهر الآفاقية، التي من المُتعيَّن أنْ تنصهر نتائجها في خدمة الوجود الإنساني وارتقائه.

**- نسبية المعارف المستقاة من الكون:**

اقتضى التكريم الإلهي للأدوات المعرفية أنْ جعل الكون بمُكوِّناته الإنسانية والطبيعية مصدراً رحباً للاستنباط المعرفي. بيد أنَّ هذا الاستنباط لم يأتِ بصورة مصونة من الزلل؛ ذلك أنَّه من المُسلَّم به أنَّ ما قد يُقَرُّ بسلامته اليوم في ضوء المصدر الكوني، قد يغدو في الغد

---

(١) العلواني، طه جابر. **الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون**، القاهرة: مكتبة الشروق، ٢٠٠٦م، ص٢٩-٣٠.

(٢) النعيم، **مصادر المعرفة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١١٣.

القريب مُجانِباً للصواب. ومن هنا تبدَّت نسبية المعارف المُستجلَبة من الكون، بشطريه: الآفاق والأنفس، وما تنظمه من تفصيلات؛ ما يعني أنَّ هذه المعارف تُماثِل الصواب حيناً، وتهوي في المغالطة حيناً آخر.

وتتجلّى هذه النسبية في ما جاء عن موسى بن طلحة، عن أبيه، قال: "مررت مع رسول الله ﷺ بقوم على رؤوس النخل، فقال: ما يصنع هؤلاء؟ فقالوا: يُلقِّحونه، يجعلون الذكر في الأنثى فيُلقَّح، فقال النبي ﷺ: ما أظن يُغْني ذلك شيئاً. قال: فأُخبِروا بذلك، فتركوه، فأُخبِر النبي ﷺ بذلك، فقال: إنْ كان ينفعهم ذلك فليصنعوه، فإنّي إنَّما ظننت ظناً، فلا تؤاخذوني بالظن، ولكن إذا حدثتكم عن الله شيئاً، فخذوا به، فإنّي لن أكذب على الله عزَّ وجلَّ."[1] قال النووي: "أنتم أعلم بأمر دنياكم. قال العلماء: قوله ﷺ من رأيي؛ أيْ في أمر الدنيا ومعايشها لا على التشريع، فأمّا ما قاله باجتهاده ﷺ، ورآه شرعاً يجب العمل به، وليس إبار النخل من هذا النوع."[2] وتقرير الاجتهاد الكوني يسوق -بالضرورة- إلى صواب الاجتهادات أو مغالطتها، مصداقاً لقول النبي ﷺ: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر."[3] وإن المكتشفات العلمية الكونية تُدلِّل على هذه النسبية؛[4] فبصرف النظر عن عمق المعارف الكونية الاجتهادية ودقتها، فلا حيِّز للحقائق الكونية القطعية في ظلِّ المساحة الاجتهادية.

إنَّ نفي الثبات عن المعارف المتأتية من الكون وحده يقتضي اطِّراد التقليب المعرفي في مختلف المظاهر الكونية؛ لإخصاب الجديد النافع، دون سآمة أو ملل، وذلك في سياق المرحلة النمائية المعرفية الواحدة، وعلى مرِّ المراحل النمائية المعرفية المتتابعة.

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الفضائل، باب: وجوب امتثال ما قاله شرعاً دون ما ذكره ﷺ من معايش الدنيا على سبيل الرأي، حديث رقم٢٣٦١، ج٤، ص١٨٣٥.

(٢) النووي، يحيى بن شرف. **شرح النووي على مسلم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ، ج١٥، ص١١٦.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم٧٣٥٢، ج٩، ص١٠٨ (سبق تخريجه).

(٤) الطائي، محمد باسل. **صيرورة الكون: مدارج العلم ومعارج الإيمان**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ٢٠١٠م، ص١٧. انظر:
- مجاهد، **الكون طريقي إلى الله**، مرجع سابق، ص١٩٢.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الاستيعاب المعرفي للمظاهر الكونية يتغيَّر ويتبدَّل بتبدُّل المعطيات الحسِّية والعصبية والعقلية والحضارية على السواء. وبالقَدْر الذي تُذكّي فيه هذه المعطيات، بالقَدْر الذي ينمو فيه الاستيعاب الجزئي والكلي للكون بمختلف موجوداته؛ ما يُسهِم في انكماش حيِّز المغالطات، واطِّراد حيِّز الصائبات.

**- الفقه الشمولي عند التناول الكوني:**

تتكامل المسارب الكونية في ما بينها، وحيثما كانت، في منأى عن الانحباس النوعي؛ لتُحقِّق الغاية الخَلْقية عبر المهمة الاستخلافية. وقد جاء من هذه المسارب: النفسي المُعْنى بالنفس الإنسانية، والاجتماعي المُعْنى بالاجتماع البشري، والطبيعي المُعْنى بالظواهر الأرضية والسماوية، ونحو ذلك من مسارب كلية يضيق المجال عن حصرها، فضلاً عن المسارب الدقيقة المُتمخِّضة عن المسارب الكلية المذكورة آنفاً. فالنفسي يُفرِز ما يُعْنى بالشخصية، والسلوك...، والطبيعي يُفرِز ما يُعْنى بالتضاريس الأرضية، وبلورة الثروات المعدنية واستثمارها، وهَلُمَّ جَرّاً.

قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلْءَافَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ﴾ [فصلت: ٥٣]. قال القرطبي: "قال عطاء وابن زيد في الآفاق يعني أقطار السماوات والأرض من الشمس والقمر والنجوم والليل والنهار... وبديع صنعة الله وحكمته في عينيه اللتين هما قطرة ماء ينظر بهما من السماء إلى الأرض مسيرة خمسمائة عام، وفي أذنيه اللتين يفرق بهما بين الأصوات المختلفة، وغير ذلك من بديع حكمة الله فيه."(١) وقال ابن كثير: "ما الإنسان مُركَّب منه، وفيه، وعليه من المواد والأخلاط والهيئات العجيبة...، وكذلك ما هو مجبول عليه من الأخلاق المتباينة، من حسن وقبيح وبين ذلك، وما هو متصرف فيه تحت الأقدار التي لا يقدر بحوله."(٢) ومن هنا كان الوعاء الكوني بموجوداته الآفاقية والأنفسية مُتَّسِماً بالتنوع والشمول في ذات الأوان.

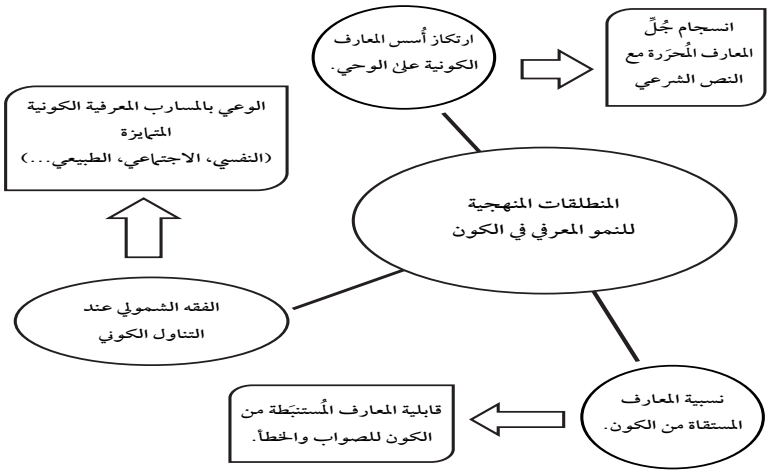
---

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٥، ص٣٧٥.

(٢) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٧، ص١٨٧.

ويقتضي الذكاء التناولي لهذه الموجودات، الاستيعاب الشمولي لأطرافها دون التقوقع في بؤرة نوعية واحدة؛ ذلك أنَّ النمو المعرفي الإسلامي المنشود أسمى من أنْ يُحتكَر في دائرة أحادية. وبالقَدْر الذي يتحقَّق فيه التحرُّك المُمنهَج داخل المصدر الكوني، بالقَدْر الذي تقع فيه هذه الشمولية، وهذا يُفسِّر الضمور المعرفي في سِنِي العمر الأُولى في مختلف المسارب؛ إذ إنَّ محدودية التحرُّك الكوني عبر هذه السنوات تُولِّد محدودية في الإحاطة الشمولية بهذه المسارب، خلافاً لما يقع عند التقدُّم في العمر في زمن الاشتداد المعرفي.

ولمّا كان بدهياً تبلور الأدوات المعرفية مع الاطِّراد في سِنِي العمر، فقد بات لزاماً ألّا تفتأ النفس الإنسانية عن التفكُّر في جميع الموجودات الكونية، التي تتأتّى مُتكامِلة العُرى، وبصورة وثقى، حيثما كانت، دون انفصام، علماً بأنَّ هذا التوسُّع الفكري الكوني لا ينافي الإقرار بوجوب السبر التخصُّصي الكوني.




الشكل (٣): المنطلقات المنهجية للنمو المعرفي في التعاطي مع الكون وشرحها المقتضب.

## ٣- مستويات النمو المعرفي في المصدر الكوني:

تعتلي التغييرات المعرفية الإنسانية في خِضَمِّ المصدر الكوني الدرجات العليا من الإيجابية، عبر الارتقاء من الموجودات الحسِّية إلى التجريدية صوب الغيبية، وكذا الحال بالارتقاء من التقييد إلى التوليد الوجودي، بادئ ذي بدء من باكورة المراحل العمرية،

وصولاً إلى نهايتها، فيتجلّى الارتباط الوثيق بين الارتقاء العمري والفكري في غضون الكون، ويتأتّى ذلك في ثلاثة مستويات، اجتهدت في تصنيفها وَفق الصورة المُتحقِّقة، ويُمكِن تفصيلها على النحو الآتي:

**أ- المستوى الحسِّي:**

يُراد بالمستوى الحسِّي توظيف الأداة الحسِّية في استجلاب المعارف الجلية المُتعلِّقة بالموجودات الكونية: سواء أكان ذلك من مُسمّياتها، أم خصائصها الظاهرية؛ ما يعني التمركز في الحدِّ الحسِّي، دون الوقوف على ما تُنظِّمه هذه الموجودات من علاقات ترابطية مُحكَمة في ما بينها؛ إذ يتعذَّر إدراك ما تُكِنُّه هذه الموجودات من وحدات تجريدية، مثل: المفاهيم الجامعة، والقواعد المُحكَمة، والفرضيات المصوغة، وما قد تؤول إليه هذه الوحدات من حقائق غيبية.

وأكثر ما يسيطر هذا المستوى على الذات الإنسانية في سِنِيها العمرية الأُولى؛ ما يجعله أهلاً لأنْ يُشكِّل حجر الأساس للتفاعل الإنساني المعرفي مع المصدر الكوني؛ ذلك أنَّ استخلاص المعالم المتوارية ذات الصلة بالموجودات الكونية يقتضي -بالضرورة- انطلاق التحرُّك المعرفي المنهج من الملامح الجلية، ومن هنا كان المستوى الحسِّي مُتطلَّباً حتمياً لما بعده من مستويات.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الفقه السليم للغاية التعبُّدية المُتحقِّقة في هذا المستوى مهم جدّاً؛ ذلك أنَّ التربية الإسلامية الحكيمة تقتضي تلقين أبنائها هذه الغاية، وتتمثَّل في الإقرار أنَّ مردود هذه الموجودات بأسمائها وسماتها المُتحقِّقة إلى الله ﷻ؛ ذلك أنَّه الموجِد لها.

وثمَّة مَنْ يشهد تمركزاً خصباً في هذا المستوى، ونادراً ما يعدو حدوده، على الرغم من النمو البيولوجي المُتحقِّق في ذاته، في ما يعدو حدود هذا المستوى. قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ [الأعراف: ١٧٩]. قال رضا: "ذلك بأنَّ لهم قلوب لا يفقهون بها سنن الله... ويحكمون في ذلك بما يبدو لعقولهم القاصرة

من الظواهر، دون ما وراءها من الفقه الباطن."[1] وقال ابن كثير: "ليس ينتفعون بشيء من هذه الجوارح التي جعلها الله سبباً للهداية."[2] وهو ما يعني تقرير سطحية هذا المستوى؛ ذلك أنَّه في "المستويات السطحية... تكون الاهتمامات منصرفة إلى الخصائص الفيزيقية أو الشكلية."[3] ومن هنا أضحى الاحتقان في هذا المستوى أشبه بوأد للإمكانات المعرفية الإنسانية الخصبة؛ ما يحول دون حصول الغاية من الخَلْق الإنساني في حدود المستوى الحسِّي. وعليه، فإنَّ النفس الإنسانية مُفتقِرة على الدوام لما يتبعه من مستويات، وإذا قُيِّدت في هذا المستوى، أفضى ذلك إلى اضطراب الإيديولوجية الإسلامية السوية.

**ب- المستوى التوليفي:**

لمّا كان الكون مصدراً للأفكار والمفاهيم والقواعد والقرارات، التي يُراد بلورتها بالصورة القويمة، فقد بات ضرورياً العمل على التوليف الذكي بين الموجودات الكونية المتمايزة؛ أيِ العمل على الجمع في ما بينها بصورة مُتناسِقة، وصولاً إلى وحدات معرفية مُتكامِلة، ومن ذلك: التفكير الجامع في الموجودات النباتية، وكيفية تهيئتها للموجودات الحيوانية، فضلاً عن تهيئة الموجودات النباتية والحيوانية للموجودات الإنسانية عبر صبِّها في قنواتها التسخيرية. ويُفرِز هذا الجمع المُتلاحِم منظومة مُتكامِلة من الوحدات المعرفية، المتنوعة في طبيعتها، من الحسِّية إلى التجريدية، وصولاً إلى الغيبية. فالحسِّية يُدل عليها عبر التصوُّرات الجمالية المُتحقِّقة لهذه الموجودات، والتجريدية يُدل عليها عبر القوانين المُبيَّنة في ضوء المعطيات الحسِّية، والغيبية يُدل عليها عبر عزو المنتج التجريدي إلى باريه ﷻ، ويتأتّى ذلك في ضوء الدورة التوليفية السابقة.

وممّا يدل على المستوى التوليفي قوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنْهَٰرًا وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ﴾ [الرعد: ٣]. فترسم الآية الكريمة خطَّ الرواسي الثوابت من الجبال، وخطَّ الأنهار الجارية في الأرض، في مشهد مُتناسِق مُتكامِل.[4] قال السعدي:

---

(١) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج٩، ص٣٥٩.

(٢) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٣، ص٥١٣.

(٣) الزيات، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، مرجع سابق، ص٢٩٨.

(٤) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ١٩٦٨م، ط٣٢، ج١٣، ص٢٠٤٥.

﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِيَ﴾؛ أيْ جبالاً عظاماً، لئلّا تميد بالخَلْق، فإنَّه لولا الجبال لمادت بأهلها... {وَ} جعل فيها {أَنْهَارًا} تسقي الآدميين وبهائمهم وحروثهم، فأخرج بها من الأشجار والزروع والثمار خيراً كثيراً، ولهذا قالى: ﴿وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ ٱثْنَيْنِ﴾ أيْ صنفين ممّا يحتاج إليه العباد."[1] وغاية السبر الكوني السابق، والنظر في التوليف الوجودي، تتمثَّل في إدراك وجود الخالق المُنشِئ لهذه الموجودات، والمُبدِع لصنيعها؛ ما ينعكس على رسوخ العقيدة السوية في النفس الإنسانية.[2] ومن هنا يتبدّى تكامل عُرى المعارف الكونية في سلسلة واحدة، وبصورة علائقية، ليأتي التوحيد في ذروة سنامها.

من أبرز الأدوار الوظيفية التي تؤديها النفس الإنسانية في هذا المستوى اتِّخاذ القرارات المركزية، لا سيَّما القرارات المُرتبِطة بالشعائر التعبُّدية كالصلاة والصيام...، ويأتي ذلك مصداقاً لقول النبي ﷺ: "صوموا لرؤيته وأفطروا لرؤيته، فإنْ غُبِّيَ عليكم فأكملوا عِدَّة شعبان ثلاثين"[3]؛ ما يعني رصد حركة الأجرام السماوية، لصقل نتيجة هذا الرصد في السلوك الإنساني التعبُّدي، ومن هنا غدت القرارات المركزية مُتَّخَذة في ضوء التحرُّك الكوني التوليفي.

ونظراً إلى افتقار المستوى التوليفي إلى التجريدية، فلا تمكث الذات الإنسانية في الحدود الحسِّية في خِضَمِّه، ويقتضي ذلك أنْ يتبلور في المراحل المعرفية المُتقدِّمة؛ ما يعني منطقية المعارف المستقاة من الكون، عبر انتقالها من الحسِّي إلى التوليفي.

**ت- المستوى التوليدي:**

يُراد بالمستوى التوليدي الحدُّ الذي ترتقي فيه الأدوات المعرفية لإنتاج الجديد النافع، عبر تعاطيها الإيجابي مع ما حولها من موجودات؛ لاستخلاص العصارة الوجودية؛ بُغْيَةَ إفراز مخرجات معرفية غير مسبوقة الوجود، ومن ذلك المكتشفات والمُؤلَّفات العلمية،

---

(١) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٤١٢.

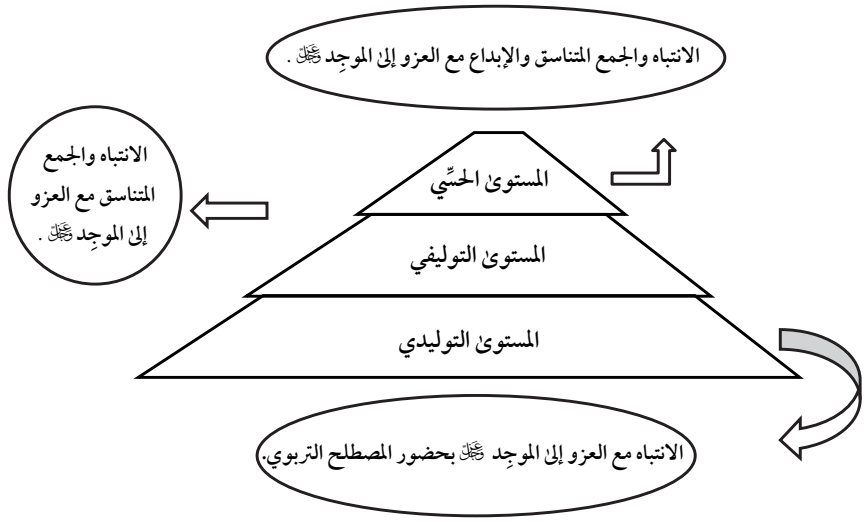
(٢) القاضي، يوسف. ويالجن، مقداد. **علم النفس التربوي في الإسلام**، الرياض: دار المريخ، ١٩٨١م، ص١٥٧.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الصوم، باب قول النبي ﷺ: "إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا"، حديث رقم ١٩٠٩، ج٣، ص٢٧.

التي تتأتّى نتيجة الوعي بالمسؤولية الفردية والحضارية الاستخلافية؛ ما ينعكس على ارتقاء الأُمة برُمَّتها.

ولمّا كان المستوى التوليدي على هذا القَدْر من الأهمية، فقد بات من البدهي استحقاق الريادة لَمَنْ تبَّوأ حده. قال تعالى: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ [النحل: ٤٣]. ولا يفتأ هذا المستوى عن ذروة سنام السلسلة المعرفية، التي سبق ذكرها في المستوى التوليفي، وتمثَّلت في استحقاق الله ﷻ العبادة، وإفراده بها؛ ذلك أنَّ المولى ﷻ هو مَنْ يمنح الذات الإنسانية مُؤهِّلاتها المعرفية، ويُهيِّئ لها سُبُل الإبداع المشروع.

ويتجلّى هذا المستوى في المراحل المعرفية المُتقدِّمة؛ ذلك أنَّه يستلزم درجة عالية من التجريد. فضلاً عن ذلك، فإنَّه لا يعني -بالضرورة- اعتلاء النفس الإنسانية عبر مراحلها المعرفية المُتقدِّمة هذا المستوى؛ ذلك أنَّه يُلْحَظ التمايز البيِّن بين العقليات الإنسانية، ويتأتّى ذلك نتيجة ما يكتنفها من معطيات بيولوجية وبيئية وإيمانية متمايزة، تُسهِم في إحداث الإبداع والتوليد، أو إحداث التأخير والتقييد. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّه من الضروري أنْ تتوجَّه النفس الإنسانية صوب المستوى التوليدي؛ لأنَّه يُمثِّل حاجة مُلِحَّة، ما يعني ضرورة نشدها لعملها المعرفي بصورته الارتقائية.




الشكل (٤): مستويات النمو المعرفي في المصدر الكوني وغاياتها.

**الفصل الثاني:**

# أدوات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

لمّا جاء الإعداد الإلهي للنفس الإنسانية مُتَّسِقاً مع دورها الوظيفي في الحياة، المُتمثِّل في عبادة الله ﷻ عن علم ودراية؛ تجلَّت الحكمة من تسنُّمها لأرقى المعطيات المعرفية، الممزوجة في بِنيتها الإنسانية، بصورة تعدو فيها جميع الموجودات الكونية. وبمعنى آخر، فإنَّ الله ﷻ قد أعطى النفس الإنسانية أدوات التزوُّد المعرفي، فإذا اضطلعت بفهمها، وعلمت بدورها الوظيفي، وغايتها المنشودة، باتت حينئذٍ مُجيدة للنمو المعرفي، عن طريق توظيفها للاستزادة المعرفية، وبصورتها الانتقائية.

تبدو هذه الأدوات أشبه بالعناصر المعرفية المتوافرة في الذات الإنسانية؛ إذ تتأتّى للحياة بطرازها الغضِّ، بحكم الغضاضة التي تعتري النفس الإنسانية في بادئ أمرها، إلى أنْ يشتد عودها. ويتحقَّق ذلك عن طريق التربية الإسلامية المنوطة بتأهيلها شيئاً فشيئاً، فتغدو مُستجلِبة دقائقَ العلوم وجليلها، وتأخذ هذه الأدوات الطبيعة المادية، كما في الأدوات الحسِّية والعصبية؛ فهي ذات وجود تكويني في الذات الإنسانية، وتضطلع بجملة من الوظائف المعرفية. وتُعَدُّ هذه الأدوات أدوات تشاركية بين المؤمن والكافر؛ إذ إنَّ كليهما مُمتلِك لها، مُوظِّف لها، فضلاً عن حيازتها من قِبَلِ الصغير والكبير، إلى أنْ تتأتّى الأداة القائدة للأدوات السابقة، التي تتمثَّل في الأداة العقلية، بطبيعتها المعنوية والارتقائية، فينفرد فيها المؤمن على الكافر؛ لأنَّ الكافر عَمَدَ إلى تعطيلها. وكذلك ينفرد فيها الكبير على الصغير؛ لأنَّها تفتقر إلى نضج كافٍ، يتعذَّر التماسه في الصغير، ليكتمل بها عِقد الأدوات المعرفية المنوطة بإحراز المعارف المتمايزة على مدى سِنِي العمر المختلفة. فجاءت هذه الأدوات مُساوِقة للطبيعة الإنسانية المُفتقِرة إلى المعرفة في مختلف مراحلها النمائية.

## أولاً: الأداة الحسِّية

تتبَّوأ الأداة الحسِّية حيِّزاً جوهرياً في البِنية الشخصية الإنسانية؛ ذلك أنَّها البؤرة البيولوجية الأولية المنوطة بإدراك المعارف الماثلة أمامها، والمُناظِرة لها في النوعية، من مظانِّها الأصيلة؛ ما يقتضي الوعي بما يكتنف هذه الأداة من معالم جليلة ودقيقة؛ لإجادة توظيفها ومفاعلتها في المقام التفاعلي المعرفي، وسنقوم بعرضها مع توجيهها برؤية نفسية إسلامية.

### ١- التعريف بالحواسِّ:

#### أ- الحواسُّ في اللغة والنصوص:

الحواسُّ لغةً مُشتَقَّة من مادة (حَسَّ)، والحسُّ بمعنىٰ الجلبة.[١] وجاء في مقاييس اللغة: "حَسَّ الحاء والسين أصلان: فالأول غلبة الشيء بقتل أو غيره. قال تعالىٰ: ﴿وَلَقَدْ صَدَقَكُمُ ٱللَّهُ وَعْدَهُۥٓ إِذْ تَحُسُّونَهُم بِإِذْنِهِۦ﴾ [آل عمران: ١٥٢]. والثاني حكاية صوت عند توجُّع وشبهه."[٢] وقال ابن منظور: "وحسست بالخبر وأحسست به؛ أيْ أيقنت به... وقيل: أحسست؛ معناه ظننت ووجدت."[٣] "وحواس الإنسان: المشاعر الخمس، وهي: الطعم، والشمُّ، والبصر، والسمع، واللمس."[٤]

من العرض السابق لمفهوم الحواسِّ لغةً، يُمكِن الخروج بالملاحظات الآتية:

- يُراد بالحسِّ حيازة الموجودات وتحصيلها.
- تتكامل منظومة الحواسِّ بالبصر، والسمع، واللمس، والشمِّ، والتذوُّق، وقد تعدو هذا التصنيف بحكم انضباطها بمفهوم الجلبة.
- يتمايز الخبر المُتمخِّض عن الحواسِّ في مستويات؛ فمنه اليقيني، ومنه الظني.
- يقتضي التوظيف الحسِّي إفراز عمليةٍ تَتَّسِم بالتفاعلية.

---

(١) الزبيدي، **تاج العروس**، مرجع سابق، ج١٥، ص٥٣٥.

(٢) ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٢، ص٩.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة حسس، مرجع سابق، ج٦، ص٤٩.

(٤) الزبيدي، **تاج العروس**، مرجع سابق، ج١٥، ص٥٣٧.

### ب- الحواسُّ اصطلاحاً:

قال الراغب الأصبهاني: "الحاسَّة: القوة التي بها تُدرَك الأعراض الحسِّية."[١] وقد عرَّفها زريق بأنَّها "النوافذ التي يستطيع العقل بواسطتها أنْ يتصل بالعالم الخارجي، وبدونها لا تتمُّ أيُّ معرفة خارجية."[٢]، وجاء في الأطلس العلمي أنهَّا "نوافذ الإنسان على العالم الخارجي، ولكل حاسَّة من الحواسِّ مركز يُنظِّم عملها موجود في المخ."[٣] فهي صلة الوصل بين الذات والعالَم،[٤] فضلًا عن كونها أدوات لإزالة الجهل واجتلاب العلم عن طريق التمييز والإدراك.[٥]

ممّا سبق يُمكِن القول: إنَّ المُكوِّن البيولوجي الإنساني المتفاعل مع الوجود الخارجي لاستجلاء ملامحه يُمثِّل قطب الرَّحى لمفهوم الحواسِّ اصطلاحاً. وعليه ينسجم المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي لمفهوم الحواسِّ؛ ذلك أنَّ كلا المعنيين يُعْنى بالتحصيل والاقتناء.

أعرِّف الحواسَّ بأنَّها منظومة المفردات التكوينية الظاهرة، المضطلعة بإحراز المعارف الجزئية المُستجلَبة من خارج الكيان الإنساني؛ عبر الأدوار الوظيفية المنوطة بها.

### ٢- أركان الأداة الحسِّية:

تتمثَّل أركان الأداة الحسِّية في السمع، والبصر، والشمِّ، والذوق، واللمس.[٦] وهي تأتي مُنسجِمة مع طبيعة الموجودات الكونية؛[٧] ذلك أنَّ كلاًّ منها يُعْنى بإدراك نوع معين من

---

(١) الراغب الأصبهاني، **المفردات في غريب القرآن**، مرجع سابق، ص٢٣١.

(٢) زريق، معروف. **علم النفس الإسلامي**، دمشق: دار المعرفة، ط١، ١٩٨٩م، ص٧٣.

(٣) الكرمي، زهير وآخرون. **الأطلس العلمي: فيزيولوجيا الإنسان**، تحقيق: عصام المياس وحافظ قبيسي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، د.ت، ص٤١.

(٤) توفيق، محمد عز الدين. **دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث**، القاهرة: دار السلام، ط١، ١٩٨٦م، ص٢٨٧.

(٥) مدلول، محمد طالب. **الحواس الإنسانية في القرآن الكريم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧م، ص٢٩٨.

(٦) الخالدي، أديب. وعبد العزيز، مفتاح. **علم النفس العصبي**، عمّان: دار وائل للنشر، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٩٦. انظر:
- توفيق. **دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث**، مرجع سابق، ص٢٨٧- ٣٠٢.
- شواهين، خير. **أجهزة الإحساس عند الإنسان**، إربد: دار الأمل، ط١، ٢٠٠٥م، ص٥- ١٠٠.

(٧) عبد العزيز، محمد كمال. **إعجاز القرآن في حواس الإنسان**، القاهرة: مكتبة القرآن، (د.ت.)، ص١٨.

المُنبِّهات،[1] ما يعني أنَّ المدركات المُتشكِّلة في النفس الإنسانية متباينة في نوعيتها، تبعاً لنوعية الأداة الحسِّية المُستخدَمة. فلكل حاسَّة خدمة تضطلع بها؛ يتعذَّر تحقيقها بغيرها. ويعتلي هذا الركن من المنظومة الحسِّية مكانة معرفية رفيعة؛ لأنَّه السبيل الأولي الوحيد لحيازة المعارف اليقينية من مصادرها الأصيلة. قال تعالىٰ: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ [النحل: ٧٨]. ولعلَّه من الضروري طرحها من حيث دورها المعرفي، دون السبر في التفصيل البيولوجي لها؛ لأنَّه ليس بمَوْضِع الدراسة الحالية.

### أ- السمع:

تُعَدُّ الأُذن جهاز الاتصال المنوط بالسمع، وتُعْنىٰ باستقبال الموجات الصوتية.[2] قال تعالىٰ: ﴿لِنَجۡعَلَهَا لَكُمۡ تَذۡكِرَةٗ وَتَعِيَهَآ أُذُنٞ وَٰعِيَةٞ ١٢﴾ [الحاقة: ١٢]؛ "أيْ تحفظها وتسمعها."[3] وهي تتكوَّن من الأُذن الخارجية والوسطىٰ والداخلية، ولكلٍّ منها تركيبه التفصيلي.[4]

قال النبي ﷺ: "مَنْ قال حين يسمع النداء: اللهمَّ ربَّ هذه الدعوة التامة، والصلاة القائمة، آتِ محمداً الوسيلة والفضيلة، وابعثه مقاماً محموداً الذي وعدته، حلَّت له شفاعتي يوم القيامة."[5] قال ابن حجر: "يقول الذكر المذكور حال سماع الأذان."[6] فكان التوظيف الحسِّي المنبثق عن الحاسَّة السمعية مُفرِزاً للمدركات المعرفية، التي تأتي متمايزة في طبيعتها

---

(١) زيتون، عايش. **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، عمّان: دار عمار، ط٣، ٢٠٠٠م، ص١٧٦.

(٢) المرجع السابق، ص١٧٦. انظر:
- كنجو، خالص جلبي. **الطب محراب الإيمان**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م، ج١، ص٢٣٤.

(٣) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٨، ص٢٦٣.

(٤) أحمد، السيد. وبدر، فائقة. **الإدراك الحسي البصري والسمعي**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية، ط١، ٢٠٠١م، ص٢٦٤ - ٢٧٣.

(٥) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأذان، باب الدعاء عند الأذان، حديث رقم٦١٤، ج١، ص١٢٦.

(٦) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٩٤.

بين السلب والإيجاب. ومن هنا غدا من الضروري تقفّي المُنبِّهات الصوتية من مشاربها النقية، لا سيَّما إذا كانت هذه المُنبِّهات مُجلِبة للمنفعة الدنيوية والأخروية، وكذا بات من المهم النوء بالأداة السمعية عن المُنبِّهات الصوتية المُحرِزة للارتكاسات الدنيوية والأخروية، عبر تفعيلها في غير مَوْضِعها السوي.

وقد عُدَّ السمع من أهم الأدوات الحسِّية المُحصِّلة للمعارف الإنسانية على الإطلاق؛[١] لأنَّه الأداة التي يتحصَّل عبرها معرفة الوحي، فضلًا عن اطِّراد عمله في النور والظلمة،[٢] وكذا دوره في تعلُّم النطق[٣] الذي يُمثِّل قوام الاكتساب المعرفي عن طريق التفاعل البشري.

ويشهد السمع اطِّراداً في النمو، فيشرع ضئيلاً بسبب انسداد الأُذن الوسطى بالسائل الأميني، حيث يُلْحَظ أنَّ الأصوات القريبة من الأُذن تُنتِج استجابات بسيطة لدى الطفل،[٤] ليتطوَّر بعد ذلك في السنوات الأُولى، ويغدو مُدرِكاً الأصوات المتباينة،[٥] وصولاً إلى الانحدار في سِنِي العمر المتأخرة؛[٦] ما يقود إلى تمايز المدركات السمعية، تبعاً لتمايز الحالة البيولوجية المُتحقِّقة.

---

(١) النعيم، عبد الله محمد. **مقدمة في نظرية المعرفة**، عمّان: دار الأبرار، ٢٠٠٣م، ط١، ص٤٥.

(٢) نجاتي، محمد عثمان. **القرآن وعلم النفس**، القاهرة: دار الشروق، ط ٧، ٢٠٠١م، ص١٢٦. انظر:

– بليل، **مختصر المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم**، مرجع سابق. ص٢٠٦.

(٣) مدلول، **الحواس الإنسانية في القرآن الكريم**، مرجع سابق، ص٤٧. انظر:

– النور، عمار محمد. "الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية: حواس الإنسان أنموذجاً"، رسالة ماجستير، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠١٧م، ص١١٩.

(٤) صادق، آمال. وأبو حطب، فؤاد. **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، د.ت، ص٢٠٢.

(٥) زهران، حامد عبد السلام. **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٨٥، ص١٣٤.

(٦) ملحم، سامي محمد. **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٤م. ص٤٥٤.

**ب- البصر:**

تُعَدُّ العين الجهاز المنوط بالبصر، وتُعْنىٰ بالمُنبِّهات المختصة بالموجات الضوئية.[١] قال تعالىٰ: ﴿وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا﴾ [الكهف: ٢٨]. قال السعدي: "لا تجاوزهم بصرك، وترفع عنهم نظرك."[٢] وهي تتكوَّن من القرنية، والقزحية، والبؤبؤ، والعدسة، والشبكية، والعصب البصري.[٣]

مَرَّ النبي ﷺ بالسوق، داخلاً من بعض العالية، والناس كنفته، فمَرَّ بِجَدْيٍ أَسَكَّ مَيِّتٍ، فتناوله فأخذ بأذنه، ثم قال: "أيُّكم يحب أنَّ هذا له بدرهم؟"، فقالوا: ما نحب أنَّه لنا بشيء، وما نصنع به؟ قال: "أتحبون أنَّه لكم؟"، قالوا: والله لو كان حياً، كان عيباً فيه؛ لأنَّه أسك، فكيف وهو ميت؟ فقال: "فوالله للدنيا أهون علىٰ الله، من هذا عليكم."[٤] و"أسك؛ أيْ صغير الأذنين."[٥]

من هنا كان التوظيف الذكي للأداة البصرية مُفرِزاً لبناء مُخرج معرفي مُحكَم، عبر التوجيه القويم للتصوُّرات البصرية المُراد تحقيقها، ويتأسَّس هذا التوظيف علىٰ السبر في المُنبِّهات الضوئية المُسهِمة في سمو الكيان الإنساني برُمَّته. قال تعالىٰ: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ [الغاشية: ١٧]. فضلاً عن حيازة هذه الأداة عن المُنبِّهات البصرية المُفضِية إلىٰ إرداء الذات الإنسانية. قال تعالىٰ: ﴿قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا۟ مِنْ أَبْصَٰرِهِمْ﴾ [النور: ٣٠]. ومن هنا كانت طبيعة المثير المعترض الموجه للمقام التفاعلي، بحيث إذا تبدّىٰ بصورته الإيجابية لزم تفعيل البصر، وحيثما يتجلّىٰ بصورته السلبية يجب العمْد إلىٰ خَبْوها، وكفِّها عن التفاعل المعرفي.

---

(١) زيتون، **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، مرجع سابق، ص١٧٦. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٤.

(٢) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٤٧٥.

(٣) أحمد، السيد علي سيد. وبدر، فائقة محمد. **الإدراك الحسي: السمعي والبصري**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط١، ٢٠٠١م. ص٢١- ٣٣.

(٤) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الزهد والرقائق، حديث رقم٢٩٥٧، ج٤، ص٢٢٧٢.

(٥) النووي، **شرح النووي علىٰ مسلم**، مرجع سابق، ج١٨، ص٩٣.

تكون الحاسَّة البصرية أقل الحواسِّ اكتمالاً عند الولادة،[١] ويطَّرِد نموها مع التقدُّم في سِنِي العمر،[٢] إلى أنْ تشهد انحداراً بيولوجياً في سِنِي العمر المتأخرة؛[٣] ذلك أنَّ عدسة العين "تفقد جزءاً من مطاطيتها بعد سنِّ الأربعين؛ لذا تفقد القابلية على التكيُّف."[٤]

**ت- الشمُّ:**

يُعَدُّ الأنف الجهاز المنوط بالشمِّ، المعني بالروائح المُتمخِّضة عن المواد الكيماوية.[٥] قال تعالى: ﴿وَلَمَّا فَصَلَتِ ٱلْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ﴾ [يوسف: ٩٤]. "قال ابن عباس: هاجت ريح فحملت ريح قميص يوسف."[٦] وكذا قال النبي ﷺ: "لا وضوء إلّا من صوت أو ريح."[٧] ومن هنا كانت الأداة الشمِّية أداة مُعتبرَة في تكوين المدركات المعرفية المختلفة، لا سيَّما القرارات المعرفية الارتكازية، المُفرِزة للسلوكات العملية اليومية؛ ما يعني ضرورة تفعيلها في مواضعها السوية.

وعلى الصعيد التكويني، يتكوَّن الأنف من خلايا حسِّية خاصة توجد في الغشاء المخاطي المُبطِّن للأنف، وتنتقل المُنبِّهات الشمِّية عبر العصب الشمِّي إلى المركز المُتخصِّص في الدماغ،[٨] وتُعَدُّ قوة مُدرِكة للروائح النافعة والضارة على السواء؛[٩] ما

(١) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص١٨٨.

(٢) زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٣٤.

(٣) سليم، مريم. **علم نفس النمو**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١، ٢٠٠٢م، ص٥٠٦.

(٤) الحمود، محمد حسن، وآخرون. **علم بيولوجيا الإنسان**، عمّان: الأهلية للنشر، ط٢، ٢٠٠٢م، ص٢٤٠.

(٥) زيتون، **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، مرجع سابق، ص١٧٦. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٤.

(٦) الصابوني، **صفوة التفاسير**، مرجع سابق، ج٢، ص٦١.

(٧) ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. **سنن ابن ماجه**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، بيروت: دار الرسالة العالمية، ط١، ٢٠٠٩م، باب لا وضوء إلا من حدث، حديث رقم٥١٥، ج١، ص٣٢٣. قال الألباني: صحيح.

(٨) زيتون، **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، مرجع سابق، ص١٩١.

(٩) الماجد، كلثم عمر عبيد. "الإدراك الحسي في القرآن الكريم"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٩م، ص٤٩. انظر:
- العسافي، زين عزيز. "الحواس الخمس في القرآن الكريم"، **مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية**، صنعاء، مجلد٤، عدد٧، ٢٠١١م، ص٤٣٦.

يعني ضرورة التقفّي الحذر للمُنبِّهات الشمِّية؛ إذ تقتضي العقلية الإسلامية المُحكَمة تقفّي الروائح النافعة مثل المسك، لا سيَّما إذا تأتّى أُسوة بسُنَّة النبي ﷺ، أو حبس هذه الأداة عن الروائح المُجلِبة للضرر الإيماني والبيولوجي، مثل التقفّي الإنساني لروائح العطور، سيَّما إذا تأتَّت من طرف أجنبي. وعلى المستوى البيولوجي، فمن الضروري حسْر هذه الأداة عن روائح المواد الكيمياوية التي قد تُفضي إلى خلل تكويني في النفس الإنسانية.

تشهد حاسَّة الشمِّ تغيراً ملحوظاً خلال مسيرتها النمائية؛ إذ تتبدّى قوية لدى الطفل،[١] ليستديم نموها في السنوات المُتقدِّمة،[٢] ثم تشهد انحداراً في سِنِي العمر المتأخرة؛[٣] نتيجة "تعرُّض البصيلة الشمِّية في قاعدة المخ إلى الضمور"[٤] ما ينعكس على الجرعة الكيماوية المُقتضى تعريضها للحاسَّة، تبعاً لكمية النضج أو الانحدار المُتحقِّقة فيها.

**ث- التذوُّق:**

يُعَدُّ اللسان الجهاز المنوط بالتذوُّق، ويُعْنى بإدراك المُنبِّهات المُرتبِطة بالمواد الكيماوية.[٥] قال تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَاقَا ٱلشَّجَرَةَ بَدَتۡ لَهُمَا سَوۡءَٰتُهُمَا وَطَفِقَا يَخۡصِفَانِ عَلَيۡهِمَا مِن وَرَقِ ٱلۡجَنَّةِ﴾ الأعراف: ٢٢]. ويوجد في اللسان أربعة أنواع من البراعم الذوقية؛ إذ يُعْنى طرفه بإدراك الحلو، ويُعْنى جانباه بإدراك المالح والحامض، وتُعْنى المؤخرة بإدراك المُرِّ،[٦] ويتركَّز دورها الوظيفي المعرفي في تحرّي المدخلات الفمية، وتمحيص النافع من الضار؛ بُغْيَةَ اطِّراد مباشرتها، أو مباشرة طرحها.[٧]

---

(١) الأشول، عادل عز الدين. **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ت.)، ص٢١٥. انظر:
- صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٠٢.

(٢) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢١٥.

(٣) سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٥٠٦.

(٤) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤٥٤.

(٥) زيتون، **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، مرجع سابق، ص١٧٦. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٤.

(٦) الحمود، **علم بيولوجيا الإنسان**، مرجع سابق، ص٢٣٥.

(٧) توفيق. **دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث**، مرجع سابق، ص٣٠١. انظر:
- مدلول، **الحواس الخمس في القرآن الكريم**، مرجع سابق، ص٤٣٦.

تشرع هذه الحاسَّة لدىٰ الطفل بصورة قوية؛[1] فيتجلّىٰ الإقبال الذوقي علىٰ المواد الحلوة في سِنِي العمر الأُولىٰ،[2] في حين يُلْحَظ انكماش الحاسَّة الذوقية بصورة عامة في سِنِي العمر المتأخرة.[3]

## ج- اللمس:

يُعَدُّ الجلد العضو المنوط باللمس، ويُعْنىٰ بإدراك المُنبِّهات الجلدية.[4] قال تعالىٰ: ﴿يُصْهَرُ بِهِۦ مَا فِى بُطُونِهِمْ وَٱلْجُلُودُ ۝٢٠﴾ [الحج: ٢٠]؛ أي "وتحرق الجلود."[5] والجلد مُزوَّد بنهايات عصبية تنقل الإحساس بالحرارة، والبرودة، والليونة، والخشونة، والألم، والضغط.[6]

عن كعب بن عجرة، قال: "أحرمت، فكثر قمل رأسي، فبلغ النبي ﷺ، فأتاني، وأنا أطبخ قِدْراً لأصحابي، فمسَّ رأسي بإصبعه، فقال: انطلق فاحلقه، وتصدَّق علىٰ ستة مساكين."[7] ومن هنا كانت رؤوس الأصابع أكثر المناطق الجلدية حساسية؛[8] ما يسوق إلىٰ اعتبار هذا الجزء أكثر الأعضاء الجلدية مقدرة علىٰ جلب المعارف الخارجية في نطاق هذه الحاسَّة.

ولحثِّ النبي ﷺ علىٰ التبكير في الخِتَان، فقد جلَّ الارتباط في فاعلية هذه الحاسَّة؛ إذ قال ﷺ: "الفطرة خمس، أو خمس من الفطرة: الخِتَان... ." والخِتَان قطع قُلْفة الذَّكر، وهي

---

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلىٰ مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٠٢.

(٢) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص١٨٩.

(٣) سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٥٠٦.

(٤) زيتون، **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، مرجع سابق، ص١٧٦. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٤.

(٥) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٢، ص٢٧.

(٦) العمرو، "مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام وتحقيقها في المدرسة"، مرجع سابق، ص٢٢٣. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ص١٧٧.

(٧) النسائي، أحمد بن شعيب. **السنن الصغرىٰ للنسائي**، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط٢، ١٩٨٦م، كتاب مناسك الحج، باب في المحرم يؤذيه القمل في رأسه، حديث رقم٢٨٥٢، ج٥، ص١٩٥. قال الألباني: صحيح.

(٨) شواهين، **أجهزة الإحساس عند الإنسان**، مرجع سابق، ص١٠٠.

الجلدة التي تكون على أعلى الذَّكر عند الولادة.[1] فالأعضاء التناسلية من أكثر الأعضاء الجلدية حساسية.[2] بيد أنَّه يكون قليلًا فيها في بادئ أيام الوليد،[3] في حين يُلْحَظ انحدارها في سِنِي العمر المتأخرة.[4]

يُعَدُّ توظيف الحاسَّة اللمسية في المواقف التعليمية على قَدْر جَلِي من الأهمية، لا سيَّما إذا تمَّ تفعيل أكثر أعضاء المُتعلِّم حساسية، المُتمثِّلة في أصابع اليدين. ويتحقَّق هذا التوظيف عبر وفرة المثيرات المعرفية ذات الملمس المتباين في طبيعته، بين الخشونة والنعومة، فضلاً عن تمايز الأجسام المعترضة من حيث صغرها وكبرها. وفي المُجمَل، فإنَّ توظيف الأداة اللمسية في الموقف التعليمي يأتي منعكساً على ربط المثير بملمسه المُتحقِّق عن طريق هذه الحاسَّة؛ ما يُسهِم في رسوخ الخبرة المعرفية المُتحقِّقة لدى المُتعلِّم.

## ٣- ملامح التزكية الناجعة للأداة الحسِّية:

تهدف التربية الإسلامية إلى صهر الأداة الحسِّية في قالبها الوظيفي القويم. بيد أنَّه من المحتمل أنْ تجنح هذه الأداة بدورها الوظيفي خارج الخطوط المسلكية المنشودة؛ ما يجعل العمْد إلى تزكيتها ضرورة مُلِحَّة، عن طريق التخلية والتحلية الممنهجة لأدائها، ولما يكتنفها من معطيات من شأنها رفعُ كفاءة البِنية المعرفية المُتشكِّلة.

اجتهدت في استقاء ملامح التزكية الفاعلة للأداة الحسِّية عبر سبر النصوص الشرعية المُرتبِطة بالموضوع، التي يُمكِن إيجازها في الآتي:

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب اللباس، باب قص الشارب، حديث رقم٥٨٨٩، ج٧، ص١٦٠.

(٢) كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٣.

(٣) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص١٨٩.

(٤) سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٥٠٦. انظر:

- ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤٥٤.

**أ- صفاء الوسط البيئي الحاضن للمثير الحسِّي:**

تُعَدُّ مباشرة الأداة الحسِّية للمثير البيئي مباشرة شمولية، لا يفتأ فيها المثير عن خلفيته الحاضنة؛ ذلك أنَّ الإدراك المعرفي للمثيرات لا ينحبس في القالب النوعي للمثير، فضلاً عن درجة بساطته وتعقيده، بل يعدو ذلك ليستوعب الوسط الحاضن له، وبالقَدْر الذي يصفو فيه هذا الوسط، بالقَدْر الذي يتبلور فيه المثير في أركان الأداة الحسِّية بصورة أكثر نجوعاً، وينتظم داخل البِنية المعرفية على نحوٍ أسرع.

قال تعالى: ﴿وَلَمَّا فَصَلَتِ ٱلْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَآ أَن تُفَنِّدُونِ ﴿٩٤﴾﴾ [يوسف: ٩٤]. "الفصل: القطع بين الشيئين بحاجز."[1] قال الشعراوي: "ولسائل أنْ يقول: ولماذا ارتبط تنسُّم يعقوب لرائحة يوسف بخروج العِير من مصر، وتواجدها على الطريق إلى موطن يعقوب؟ نقول: لأنَّ العِيرَ لحظة تواجدها في المدينة تكون رائحة قميص يوسف مُختلِطة بغيرها من الروائح؛ فهناك الكثير من الروائح الأُخرى داخل أيِّ مدينة، ويصعب نفاذ رائحة بعينها لتغلب على كل الروائح؛ ويختلف الأمر في الخلاء؛ حيث يُمكِن أنْ تمشي هَبَّة الرائحة دون أنْ يعترضها شيء."[2] فالخصائص الفيزيائية للوسط الذي يقع عليه المثير[3]تنعكس بصورة أكيدة على تبلور المثير الحسيِّ في الذهن الإنساني أو اضمحلاله، عند التوظيف الحسِّي المُنسجِم معه؛ ذلك أنَّ صفاء الخلفية الحاضنة للمثير تُسهِم في خطِّ معالمه بشكل أجلَّ؛ ما يستدعي من الأداة البيولوجية الحسِّية مجهوداً أقلَّ في التركيز، فضلاً عن كونه يورث الإحكام البنيوي المعرفي الإنساني المكتنف لدقائق المثير، في مَنْآة عن التشتُّت والتخمين، وسط التكدُّر البيئي.

ومن المعلوم أنَّه إذا كانت الأداة الحسِّية في وقت النضج وزمن اشتداد العود تستدعي صفاء الخلفية الحاضنة للمثير الحسِّي، فإنَّ هذه الأداة تكون في بواكيرها أشدَّ عوزاً، ويأتي

---

(١) البقاعي، إبراهيم بن عمر. **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٤م، ج١٠، ص٢١٣.

(٢) الشعراوي، محمد متولي. **تفسير الشعراوي**، القاهرة: مطابع أخبار اليوم، ١٩٩١م، ج١١، ص٧٠٧٠.

(٣) الزغول، رافع، الزغول، عماد. **علم النفس المعرفي**، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٩م، ص١٠٧.

ذلك تبعاً لطبيعتها الغضَّة؛ ما يُؤكِّد وجوب التنقيح والتمحيص لحيثيات الوسط البيئي الحاضن للمثير، ليتسنّى التفاعل الحسِّي الإيجابي إزائه، فتتحقَّق المدركات المعرفية المنشودة.

إنَّ ما تقدَّم يسوق إلى الإقرار بأنَّ الأداة الحسِّية ليست بحال استقلال تام عن المثير ووسطه الحاضن؛ ذلك أنَّه لا يُمكِن للنفس الإنسانية حيازة المعرفة الحسِّية حتى تتوافر أطرافها الثلاثة المُتمثِّلة في الحاسَّة، بصرف النظر عن نوعها، والمثير، والوسط الحاضن للمثير، علماً بأنَّ هذه الأطراف كلٌّ مُتكامِل يتعذَّر الفصل بينها.

**ب- التفاعل الحسِّي الرشيد:**

لمّا كان التفاعل الحسِّي بين الذوات والموجودات مركوزاً في الطبيعة البشرية بصورة مُطَّرِدة، فقد غدا تكوين الذات الإنسانية للمعارف بشتّى وحداتها يفتقر إلى الترشيد الحكيم للحواسِّ، وهو ما أطلِق عليه مُسمّى التفاعل الحسِّي الرشيد؛ بمعنى التفعيل المنهج للمنظومة الحسِّية، عبر قيادتها صوب المثيرات البيئية؛ لاستجلاب ما فيها من معالم جَلِية، في نمط يسوده الفطنة التوجيهية والضبط الوظيفي لهذه المنظومة، مع اختزال المدَّة الزمنية التي تستغرقها المنظومة الحسِّية في خِضَمِّ التفاعل لتكوين المخرجات المعرفية الحسِّية؛ ما يعني تكوين المدرك الحسِّي في أقصر وقت ممكن.

قال تعالى: ﴿فَلَمَّا ذَاقَا ٱلشَّجَرَةَ بَدَتۡ لَهُمَا سَوۡءَٰتُهُمَا وَطَفِقَا يَخۡصِفَانِ عَلَيۡهِمَا مِن وَرَقِ ٱلۡجَنَّةِ﴾ [الأعراف: ٢٢]؛ أيْ "فلمّا ذاقا الشجرة؛ أيْ أكلا منها أكلاً يسيراً."[(١)] وذلك "قصداً إلى معرفة طعمه،"[(٢)] أفضى ذلك إلى "إدراك طعم الشجرة."[(٣)] وتأسيساً على ذات الفكرة، قال النبي ﷺ: "لا تُتْبِع النظرة النظرة، فإنَّ الأُولى لك، وليست لك الأخيرة."[(٤)] وكذا على صعيد الروائح،

---

(١) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج٤، ص٣٤١.

(٢) الرازي، محمد بن عمر، **مفاتيح الغيب**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ٣، ١٤٢٠هـ. ج١٤، ص٢٢٠.

(٣) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٨، ص٦٢.

(٤) الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن حنبل. **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠١م، حديث رقم: (٢٢٩٧٤). قال الألباني: حسن.

فإنَّ الإنسان يشعر برائحة الجو، إنْ كان عابقاً برائحة ما في الدقائق الثلاث الأُولىٰ.[1] وفي ذلك تأكيد لحقيقة منهجية مؤدّاها أنَّه ثمَّة إمكانية لتبلور المدركات المعرفية الحسِّية في الذات الإنسانية خلال المدَّة الزمنية اليسيرة.

وبعبارة شارحة لما سبق، يُمكِن القول: إنَّه يتسنّىٰ للنفس الإنسانية تكوين مدركاتها المعرفية العامة فيما يتعلَّق بالمثيرات البيئية المحيطة بها، في خِضَمِّ مدَّة زمنية وجيزة؛ ذلك أنَّ التكوين البيولوجي للحواسِّ يسمح بتمليك المثيرات تأشيرة الدخول إلىٰ حيِّز المدركات الجزئية في البِنية المعرفية بمدَّة زمنية بسيطة. ومن هنا بات ضرورياً استثمار هذا التكوين لضبط المدركات المعرفية المتمايزة، لا سيَّما إذا كانت المثيرات المعترضة للنفس الإنسانية ممّا استدعىٰ الشارع الحكيم النأي عنها؛ ما يقتضي تحرُّز الأداة الحسِّية من استمرار مباشرتها.

ثمَّة ضرورة للإشارة إلىٰ تمايز ما تعوزه الذات الإنسانية من مدَّة زمنية لتحقيق المخرج المعرفي العام؛ ذلك أنَّ الأطوار النمائية الأُولىٰ تفتقر إلىٰ حيِّز زمني أكبر ممّا تفتقره الأطوار المُتقدِّمة، ومردُّ ذلك إلىٰ طبيعة النضج البيولوجي المُتحقِّق في المنظومة الحسِّية في سياق الطور النمائي، فضلاً عن حجم الأرشيف الخبراتي المعرفي المتجذر في الكينونة الإنسانية.

**ت- زيادة الجرعة التوظيفية:**

يعترض النفس الإنسانية عدد من المثيرات الحسِّية البسيطة والمُعقَّدة، التي يقتضي المقام سبر أغوارها عن طريق الزيادة الاستخدامية للأداة الحسِّية، وصبِّها في قنواتها التخصُّصية؛ بُغْيَةَ استقاء ما في المثير المعترض من ملامح جَلِية، ومعالم تفصيلية، يتعذَّر إدراكها خلال المدَّة اليسيرة للمعاينة الحسِّية، لا سيَّما إذا كان المقام المعرفي التفاعلي يستلزم الوعي بما يكتنف المثيرات من تفاصيل.

---

(١) كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٦.

قال تعالى: ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِۦ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِۦ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴿١١﴾﴾ [القصص: ١١].

قال ابن عاشور: "وبصر بالشيء صار ذا بصر به؛ أيْ باصراً له، فهو يفيد قوة الإبصار؛ أيْ قوة استعمال حاسَّة البصر، وهو التحديق إلى المُبصَر، فـ(بصر) أشدُّ من (أبصر)."[1] وتدعيماً لذات الفكرة، قال النبي ﷺ: "مَن اغتسل يوم الجمعة، وتطهَّر بما استطاع من طُهْر، ثم ادَّهن أو مَسَّ من طيب، ثم راح فلم يُفرِّق بين اثنين، فصلّى ما كتب له، ثم إذا خرج الإمام أنصت، غُفِر له ما بينه وبين الجمعة الأُخرى."[2] والشاهد في حديث النبي ﷺ قوله "أنصت"؛ ما يعني ضرورة اطِّراد التوظيف السمعي، لإخصاب الفائدة الدنيوية والأخروية، عبر المعرفة المُحرَزة من زيادة الاستماع.

وتُؤكِّد الدراسات النفسية ضرورةَ تحرّي المثيرات، وتقليبها؛ بُغْيَةَ إفراز مخرجات معرفية تَتَّسِم بالجودة العالية،[3] عن طريق التوظيف الحسيِّ المُنسجِم مع طبيعة المثير الحسيِّ المعترض.

إنَّ إقرار زيادة الجرعة التوظيفية المتأتية من الأداة الحسِّية لا يتعارض مع القول بضرورة التفاعل الحسِّي الرشيد؛ لأنَّه ثمَّة فرق جوهري بين كلا الملمحين؛ إذ تُعْنى الأخيرة باستجلاء المعالم العامة للمثير الحسِّي، دون السبر في أغواره، لا سيَّما إذا كان المثير ممّا نهى الشارع عن اطِّراد مباشرته. بيد أنَّ الأُولى تقتضي الوقوف على تفاصيل المثير، لا سيَّما إذا أمر الشارع باطِّراد مباشرته.

تتمايز الجرعة التوظيفية المتأتية من الحواسِّ عبر المراحل المعرفية؛ ذلك أنَّ سِنِي العمر الأُولى تقتضي زيادة الجرعة التوظيفية للأداة الحسِّية، لإدراك الجليل من المثيرات. بيد أنَّ

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٠، ص٨٣.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجمعة، باب: لا يفرق بين اثنين يوم الجمعة، حديث رقم٩١٠، ج٢، ص٨.

(٣) الماجد، "الإدراك الحسي في القرآن الكريم"، مرجع سابق، ص١٦٥– ١٦٧. انظر:
– سويف، مصطفى. **دراسات نفسية في الإبداع والتلقي**، القاهرة: منشورات الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ٢٠٠٤م، ص١٦٢.

سِنِي العمر المتأخرة تقتضي زيادة الجرعة التوظيفية لإدراك الجليل البيِّن من المثير، فضلاً عن إمكانية إدراك دقائقه.

**ث- التعاضد الحسِّي:**

يقتضي البناء المعرفي المنشود في الكينونة الإنسانية تحقيق التآزر الحسِّي بين أركان الأداة الحسِّية المختلفة؛ ذلك أنَّ المدركات المعرفية المُفرَزة من الترابط الحسِّي تعتلي مَوْضِعاً أكثر إحكاماً، وأدوم ثباتاً في سُلَّم البناء المعرفي؛ ما يجعل إقامة الجسور التواصلية بين الحواسِّ المُوجَّهة صوب المثير الحسِّي الواحد، ومباشرتها إيّاه بهذه الصورة، ضرورة مُلِحَّة.

قال تعالى: ﴿وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَٰبًا فِى قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ ۝٧﴾ [الأنعام: ٧]. قال الزمخشري: "كتاباً مكتوباً في قرطاس في ورق فلمسوه بأيديهم، ولم يقتصر بهم على الرؤية."(١) وهذا ما جعله "ورقة منظورة ملموسة محسوسة."(٢) ولمّا كان نهج القرآن الكريم راسماً لهذا المَعْلَم، فقد اقتضت الفطنة المعرفية التماس المثير الواحد بزوايا حسِّية مُتعدِّدة، إذا تسنّى المقام بتحقيق ذلك.

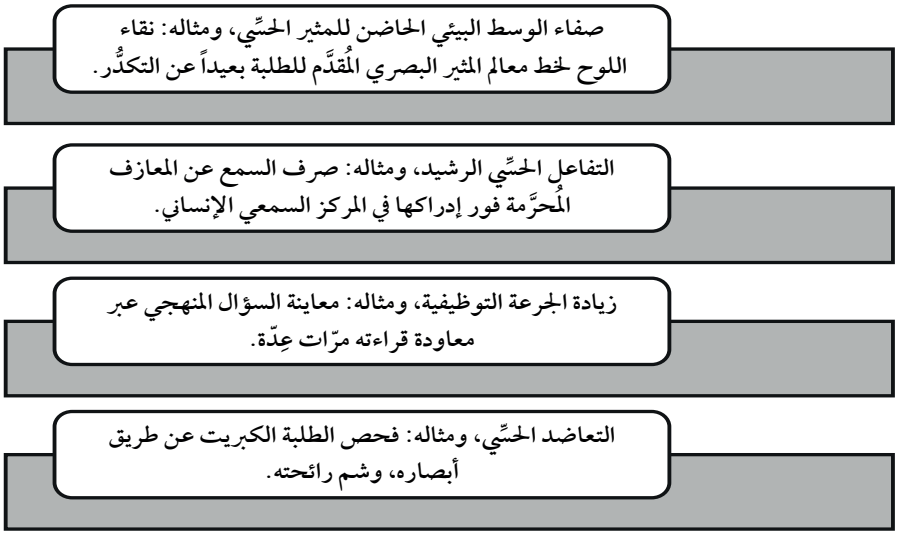
يتبدَّى لي أنَّ قضية تعريض الجاحدين في كتاب الله لهذا الجمع الحسِّي إنَّما تمخَّضت عن تفاقُم الجهل المُتحقِّق في نفوسهم؛ ما يعني أنَّه بالقَدْر الذي تصغر فيه المدركات المعرفية المُتشكِّلة في النفس الإنسانية بصورتها السوية، بالقَدْر الذي يزداد فيه الافتقار إلى تفعيل جميع الأركان الحسِّية؛ لتحقيق المدرك المُبتغى.

وما تقدَّم يقود إلى القول بتعويل النفس الإنسانية على مختلف أركان المنظومة الحسِّية في بواكير المراحل المعرفية. بيد أنَّ هذا التعويل التعاضدي يشهد انكماشاً في المراحل المُتقدِّمة، ويتأتّى ذلك تبعاً لتمايز المدركات المعرفية المُتحقِّقة في النفس الإنسانية بين الأُولى والثانية، فضلاً عن تباين النضج البيولوجي المُتحقِّق في تكوينها.

---

(١) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٢، ص٦.

(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٧، ص١٠٣٩.




الشكل (٥): ملامح التزكية الناجعة للأداة الحسِّية مُعزَّزةً بالأمثلة.

## ٤- أبعاد القصور الحسِّي:

على الرغم من المكانة الارتكازية التي تحظى بها الأداة الحسِّية في جوف منظومة الأدوات المعرفية؛ إذ تُمثِّل الأداة الأولية للتكوين المعرفي، فإنَّ ذلك لا يمنحها الحصانة التكوينية، ولا يُؤهِّلها إلى إحداث الطلاقة المعرفية؛ ذلك أنَّها تعاني الضعف من بُعْدين اثنين؛ أولهما يتمثَّل في ارتباطها الآني بالأطر الزمانية والمكانية، وثانيهما يتجلّى في افتقارها إلى الأدوات العصبية والعقلية.

### أ- البُعد المُرتبِط بالزمان والمكان:

للحواسِّ الإنسانية طاقة إدراكية محدودة ومُقيَّدة؛[1] سواء أكان ذلك لعِلَّة المكان، أم لعِلَّة الزمان. ولهذا، فإنَّ للحواسِّ الإنسانية مساحة مقدورة لا تعدوها، إلّا أنَّه مع التطوُّر العصري المشهود، المُفرِز للمُنتَجات التكنولوجية المُحكَمة، فقد بات ممكناً "تعويض هذا

(١) مدلول، **الحواس الإنسانية في القرآن الكريم**، مرجع سابق، ص١٧٩. انظر:
- كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٢.

القصور بأجهزة مُتطوِّرة، تعمل مُساعِدة للحواسِّ، لا سيَّما بالنسبة للحاسَّتين الفاعلتين في المعرفة (السمع، البصر)."[1] ومن هنا أصبح لزاماً صقل هذه المُنتَجات الحضارية في القنوات التسخيرية النفعية؛ لأنَّها تُسهِم في زيادة كفاءة العمليات والوحدات المعرفية، المنطلقة جميعها -بادئ ذي بدء- من التوظيف الحسِّي الأولي. ويتجلّى ذلك في قول النبي ﷺ: "الشهر تسع وعشرون ليلة، فلا تصوموا حتى تروه، فإنْ غُمَّ عليكم فأكملوا العِدَّة ثلاثين."[2] جاء في "فتح الباري": "فمعرفة منازل القمر هي معرفة سير الأَهِلَّة... تُدرَك بأمر محسوس يُدرِكه مَنْ يراقب النجوم."[3] وهو ما غدا يتحقَّق من خلال الأجهزة البصرية المُتطوِّرة، والمتداركة للضعف البصري.

### ب- البُعد المُرتبِط بالافتقار العصبي والعقلي:

يتبدّى هذا القصور في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ۝٨ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ۝٩ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ۝١٠﴾ [البلد: ٨-١٠]؛ "أيْ ألم نجعل له عينين يُبصِر بهما."[4] وقال ابن عاشور: "فإنَّ الإنسان خُلِق مُحِبّاً للمعرفة، مُحِبّاً للتعريف. فبمشاعر الإدراك يكتسب المشاهدات، وهي أصول المعلومات اليقينية، وبالنطق يفيد ما يُعلِّمه لغيره، وبالهدي إلى الخير والشر يُميِّز بين معلوماته ويُمحِّصها."[5] وبذا أشار ابن عاشور إلى افتقار الأداة الحسِّية إلى بقية الأدوات المعرفية؛ ذلك أنَّ الأداة الحسِّية تتمثَّل في المشاهدات المُتمخِّضة عن الحاسَّة البصرية. وحتى تنتظم هذه المشاهدات في البِنية المعرفية الداخلية للذات الإنسانية؛ يقتضي ذلك مرورها في المعالجة العصبية. ومن ثَمَّ يأتي دور العقل لضمان الجودة في تبويب المعالجات. فالمدركات تفتقر إلى العقل المُميِّز بين الحق والباطل؛ لتبويبها في أبوابها السوية.

---

(١) الأسمر، أحمد رجب. **فلسفة التربية في الإسلام: انتماء وارتقاء**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٩٧م، ص٣٥٧.

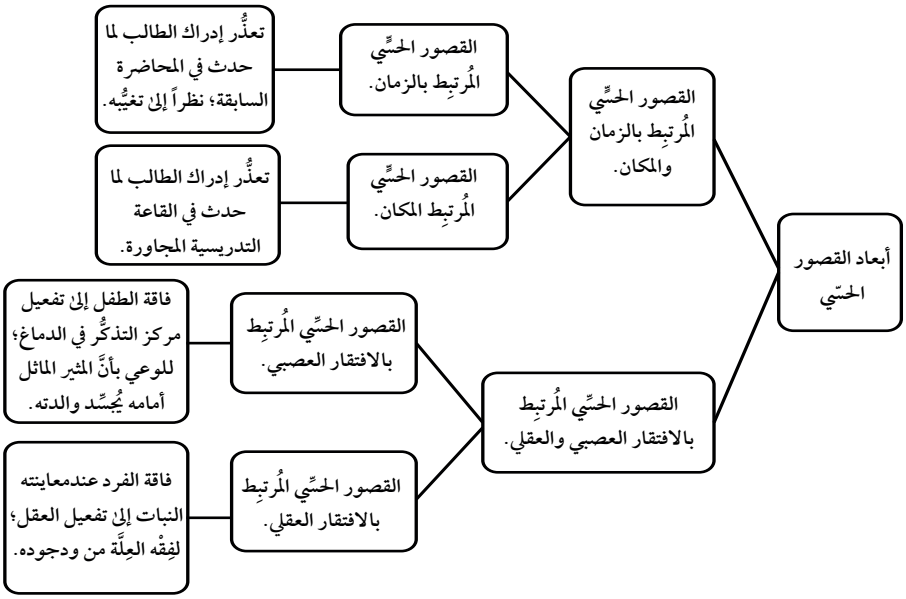
(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الصوم، باب قول النبي ﷺ: "إذا رأيتم الهلال فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا"، حديث رقم: (١٩٠٧)، ج٣، ص٢٧.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٤، ص١٢٢.

(٤) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٢٠، ص٦٤. انظر:
- الصابوني، **صفوة التفاسير**، مرجع سابق، ج٣، ص٥٣٥.

(٥) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣٠، ص٣٥٤.

إنَّ عملية ارتحال المثيرات من حيِّز المُنبِّهات إلى حيِّز المدركات تقتضي عبورها عبر الأعصاب الحسِّية للوصول إلى المراكز العصبية المُتخصِّصة؛ لإضفاء المعاني المُتحقِّقة.[١] وعملية إضفاء المعاني تنبثق من الإيديولوجية الإنسانية؛ ذلك أنَّ "الحواس في الإسلام ليس منظوراً إليها بدلالتها العضوية."[٢] من هنا، فإنَّ "تقدير المسافات والأبعاد وفهم المرئيات يتعلَّق بقشرة الدماغ، حيث ترقد مراكز الوعي، والإدراك، والفهم، والتحليل، والذاكرة، والإبداع."[٣] بيد أنَّ كسوة المثيرات بالمعاني القويمة وإنباتها في دائرة الفهم السوي إنَّما يتأتّى منوطاً بالعقول الواعية؛ لذا بات جلياً عوز الأداة الحسِّية للأدوات العصبية والعقلية.




الشكل (٦): أبعاد القصور الحسِّي مُعزَّزةً بالأمثلة

(١) الهاشمي، عبد الحميد. **أصول علم النفس العام**، جدة: دار الشروق، ١٤٠٤هـ، ص٧٥. انظر:
– عبد العال، حسن إبراهيم. **مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية**، الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٥م، ص١٧٥.

(٢) العمرو، "مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام وتحقيقها في المدرسة"، مرجع سابق، ص٧٠.

(٣) كنجو، **الطب محراب الإيمان**، مرجع سابق، ج١، ص٢١٣.

## ثانياً: الأداة العصبية:

تتوجَّه الدراسة الحالية إلى عَدِّ الجهاز العصبي المركزي رحىً للأداة العصبية، وذلك بما يُنظِّمه من آليات دينامية، مَعْنِية بإدرار المعارف على الذات الإنسانية في المراحل النمائية عامة، والمراحل الأُولى خاصة؛ ما يعني ضرورة طرحها بوصفها أداةً رئيسةً في النمو المعرفي. تجدر الإشارة إلى أنَّ التفسير العلمي لطبيعة الخصائص المعرفية للمراحل النمائية المتمايزة -من حيث ارتحالها من الحيِّز الحسِّي إلى الحيِّز التجريدي- إنَّما يتأتّى في خِضَمِّ هذا الموضع. من هنا بذلت جهدي في عرض الأداة العصبية بنمط يَتَّسِم بالبساطة والوضوح والفاعلية في الأوان نفسه.

### ١- التعريف بالأداة العصبية:

#### أ- الأعصاب في اللغة والنصوص:

يُقال: "عصبوا به بالتخفيف؛ أيْ أحاطوا به."[١] "والأعصاب: أطناب المفاصل."[٢] "وهو شيء مدور."[٣] والعصب: الطي، واللي، والشد."[٤] "وكل شيء استدار بشيء فقد عصب به... فإذا تجمَّعوا على فريق آخرين قيل: تعصَّبوا."[٥]، "وعن علي بن أبي طالب ﷺ، عن النبي ﷺ أنَّه كان إذا ركع قال: اللهمَّ لك ركعت، وبك آمنت، ولك أسلمت، خشع لك سمعي، وبصري، ومخي، وعظمي، وعصبي."[٦] والشاهد في الحديث قوله: "عصبي".

---

(١) الرازي، **مختار الصحاح**، مرجع سابق، ج١، ص٢١٠.

(٢) الزبيدي، **تاج العروس**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٧٥. انظر:
- الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، مرجع سابق، ص٥٦٨.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة عصب، ج١، ص٢٠٢.

(٤) الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، مرجع سابق، ط ٨، ٢٠٠٥م، ص١١٥.

(٥) أبو منصور، محمد بن أحمد. **تهذيب اللغة**، تحقيق: محمد مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٨م، ج٢، ص٣٠.

(٦) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الدعاء في صلاة الليل وقيامه، حديث رقم: (٧٦٣)، ج١، ص٥٣٤.

ممّا تقدَّم يتجلّى أنَّ المُراد بالأعصاب لغةً الزيادات الحاصلة في المفاصل، التي تأتي في هيكل بنيوي مُتَّسِم بالتتابعية الرصينة. ويرتكز النسيج العصبي المُتحقِّق في الذات الإنسانية على التوليف المُحكَم؛ إذ إنَّ حالة التجميع في البِنية العصبية تقتضي ذلك، فضلاً عن تشكُّلها عبر الطي؛ ما يعني أنَّها لا تتأتّى في انبساط أحادي الوجهة.

**ب- الأداة العصبية في الاصطلاح النفسي:**

تتوجَّه الدراسة الحالية إلى عَدِّ الجهاز العصبي المركزي أشبه بالأداة العصبية، وهو يُعرَف بأنَّه الجهاز الذي يسمح للكائن الحي بالقيام بوظائفه على النحو الأمثل، بما يُحقِّق اتصالاً وتفاعلاً مُتكامِلاً مع البيئة الداخلية والخارجية عبر مثيراتها، من حيث استقبالها، وفهمها، وإدراكها، وتقويمها.(١) وقد عرَّفه آخرون بأنَّه الجهاز الذي يجعل الإنسان يُدرِك المحسوسات، ويُحوِّلها إلى مقولات، ومفاهيم، ونظريات.(٢) ومن تعريفاته أيضاً أنَّه الجهاز الذي يقوم على ترتيب المعلومات، وربط بعضها ببعض؛ إذ يعمل على تكوين الأفكار وتوليدها. ولهذا، فإنَّه يتولّى عملية التفكير، وكذا التخطيط للمستقبل أيضاً، ويُعَدُّ مخزناً للمعلومات والذاكرة.(٣)

يظهر ممّا تقدَّم أنَّ الأداة العصبية تنطلق من تتبُّع المثيرات الحسِّية -على اختلاف مشاربها: الداخلية، والخارجية- وصَبِّها في قنوات المعالجة المعرفية، المُتجسِّدة في العمليات المعرفية؛ سواء كان ذلك يتضمَّن الربط، أو التحليل، أو الاستنتاج، أو الاستشراف...؛ بُغْيَةَ الوصول إلى الوحدات المعرفية المبتغاة، مثل: المفاهيم، والقوانين، والنظريات. بيد أنَّه يُؤخَذ على جميع التعريفات المُتقدِّمة أنَّها جاءت مُقيَّدة في الإطار الوظيفي للمفهوم فحسب؛ إذ تناولت الوجهة العملية الخاصة به، من دون الإفصاح عن البِنية التركيبية المادية له.

---

(١) كحلة، ألفت حسين. **علم النفس العصبي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٢م، ص٣٣.

(٢) الشامي، محمد ذيب. "الذات الإنسانية منشؤها الدماغي"، **مجلة صوت الجامعة**، الجامعة الإسلامية في لبنان، عدد٣، ٢٠١٢م، ص٧١.

(٣) رفعت، جاسم وآخرون. "علم الأعصاب المعرفي"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق، عدد٩٦، ٢٠١٣م، ص٥٢٥.

أعرِّف الأداة العصبية بأنَّها المُكوِّن النابت في الداخل الإنساني، الذي يتولّى المعالجات المعرفية -على اختلاف مستوياتها: البسيطة، والمُركَّبة- عن طريق التفاعل النشط مع المُحفِّزات الباطنية والخارجية.

## ٢- وحدة بناء الأداة العصبية:

تُمثِّل الخلية العصبية وحدة البناء الأساسية للأداة العصبية.[١] ويولَد الإنسان بعدد معين من الخلايا العصبية، غير قابلة للانقسام أو التجدُّد،[٢] ولكنَّها تكون غير مكتملة النمو؛ إذ تنمو مُكوِّناتها مع مرور الوقت،[٣] وما يتلف منها لا يُعوَّض،[٤] وإنَّ تحقيق المعارف لدى الفرد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بوجودها.[٥]

إنَّ القول بقابلية الخلايا العصبية للنماء من حيث زيادة حجمها البنائي على مَرِّ سِنِي العمر المختلفة يُفضي إلى الوعي بنماء الوظائف المعرفية المُتمخِّضة عن وجودها المادي. فمن المعلوم أنَّ الوظيفة العملية إنَّما تأتي تباعاً وانسجاماً مع التركيب البنائي. ولمّا كان الأمر كذلك، فقد بات جلياً أنَّ تمايز المعارف الإنسانية المُتشكِّلة في النفس الإنسانية على مَرِّ الأطوار الحياتية إنَّما يُرَدُّ إلى تباين التأهيل البنيوي للخلايا العصبية بوصفه إحدى العِلل الفاعلة.

---

(١) المرساوي، حسين الدسوقي. "الجهاز العصبي وبعض العمليات العقلية في الإنسان"، **مجلة رسالة التربية**، عُمان، عدد٦، ١٩٨٨م، ص١٥٦.

(٢) أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٥، عدد٢، ٢٠١٦م، ص١٥٢. انظر:
- عبد الله، مجدي أحمد. **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط١، ٢٠١٠م، ص١٧٢.
- كحلة، **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٣٨.

(٣) علوان، عامر إبراهيم. **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، عمّان: دار صفاء، ط١، ٢٠١٢م، ص٦٣.

(٤) المرساوي، "الجهاز العصبي وبعض العمليات العقلية في الإنسان"، مرجع سابق، ص١٥٧.

(٥) فرفور، محمد عبد اللطيف. "زراعة خلايا الجهاز العصبي وبخاصة المخ"، **مجلة المجمع الفقهي الإسلامي**، منظمة المؤتمر الإسلامي، ١٩٩٠م، ص١٧٤٢.

والخسارات العصبية المُتحقِّقة في الذات الإنسانية، التي يتعذَّر تعويضها، تعني -بالضرورة- حصول الخسارات في الفرص السانحة بحيازة المعارف. من هنا غدا من الضروري صيانة هذه الخلايا العصبية إذا تسنّى تحقيق ذلك، والعمل على استثمارها، عن طريق الآليات السوية.

## ٣- أركان الأداة العصبية:

يقول الرازي: "إنَّ الأعصاب قسمان؛ منها دماغية، ومنها نخاعية."[١]، ويُشكِّل الدماغ والنخاع الشوكي قطبي الرَّحى للأداة العصبية،[٢] وهما منوطان بالعمليات المعرفية الإنسانية المتمايزة؛[٣] ما يعني أنهَّا (الأداة العصبية) في عداد الجسر البنيوي المتين، المُعْنى بترحيل المثيرات إلى حيِّز المدركات.

يُمكِن إجمال أركان منظومة الأداة العصبية من حيث التركيب والوظيفة في ما يأتي:

### أ- الدماغ:

يُعرَّف الدماغ بأنَّه "ذلك القسم من الجهاز العصبي المركزي الذي تحتويه الجمجمة، وهو عضو هام من أعضاء الوعي والتفكير والسيطرة العضلية الإرادية."[٤] إذ يُمثِّل مركز

---

(١) الرازي، محمد بن عمر، **مفاتيح الغيب**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ٣، ١٤٢٠هـ. ج١٩، ص٩٩.

(٢) أحمان، لبنى. "الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية"، **مجلة دراسات وأبحاث**، الجزائر، عدد٢٤، ٢٠١٦م، ص٢٤. انظر:
- عبد الله، **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، مرجع سابق، ص٦٤.
- العتوم، عدنان يوسف. **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار المسيرة، ط٣، ٢٠١٢م، ص٥٣- ٥٤.

(٣) الخالدي، ومفتاح. **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٣٠. انظر:
- الزغول، **علم النفس المعرفي**، مرجع سابق، ص٢٥.
- العتوم، **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٥٤.

(٤) زيدان، محمد مصطفى. **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، لبنان: دار ومكتبة هلال، ٢٠٠٧م، ص١٥٨.

التفكير،[١] ويُشكِّل الجزء الأكبر من الجهاز العصبي المركزي،[٢] ويتكوَّن من المخ، والمخيخ، وجذع الدماغ.[٣] ويُعَدُّ المخ الجزء الأكبر من الدماغ،[٤] ويأتي سطحه مغطياً بالقشرة المخية،[٥] وهي المنوطة بالأنشطة التجريدية. وفي المجمل، فإنَّ المخ ينهض بالإدراك، والتذكُّر، والتحليل، والاستنتاج، والتخيُّل، وحلِّ المشكلات.[٦] وهو يأتي مُكوَّناً من نصفين: أيمن، وأيسر.[٧] أمّا الأيمن فيَغلب عليه معالجة المعلومات ذات الطبيعة البصرية والحيِّز المكاني. وهو يُعْنى بالإبداع، مثل: التركيب، وتكوين الأنماط الجديدة. وأمّا الأيسر فيَغلب عليه معالجة المعلومات اللفظية، والمعالجة التحليلية والمنطقية.[٨] وأمّا المخيخ فيقع في مؤخرة الدماغ، ووظيفته حفظ التوزان، وتنسيق الحركات،[٩] فضلًا عن جذع الدماغ المنوط به نقل الرسائل بين الدماغ وسائر أعضاء الجسم.[١٠]

---

(١) علوي، إسماعيل إسماعيلي. "الدماغ والسلوك: مقدمة في علم النفس العصبي المعرفي"، **مجلة مقاربات**، المغرب، عدد١٤، ٢٠١٤م، ص٣٢. انظر:

– عز الدين، محمد توفيق. **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**، القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠٠٢م، ص٢٤١.

(٢) عبد الله، **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، مرجع سابق، ص٦٨.

(٣) غرينفيلد، سوزان. **رحلة في أسرار العقل**، ترجمة: شريف الحواط، دمشق: منشورات دار علاء الدين، ٢٠٠٩م، ص١٨.

(٤) إبراهيم، سليمان عبد الواحد. **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، القاهرة: إيتراك، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٧. انظر:

– أندرسون، جون. **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، تعريب: مفيد حواشين وآخرون، عمّان: دار الفكر، ط١، (د. ت.)، ص٥٨.

- Marieb, E. & Hoehn, K. *Humain Anatomy & Physiology*, London: Pearson, 9th ed., 2013, P. 6.

(٥) الزيات، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي**، مرجع سابق، ص٩٧.

(٦) جاسم، رفعت وآخرون. "علم الأعصاب المعرفي"، مرجع سابق. ص٥٣٤.

(٧) أندرسون، **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص٥٨-٥٩.

(8) Sousa, D. *How the Brain learns*, California: Corwin press ,3rd ed., 2006, P. 168.

انظر:

– إبراهيم، **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، مرجع سابق، ص٤٤١.

(٩) كحلة، **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٣٤. انظر:

– عبد الله، **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، مرجع سابق، ص٨٠.

(١٠) غرينفيلد، **رحلة في أسرار العقل**، مرجع سابق، ص١٨.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ ما سبق يشير إلى أنَّ اضطلاع المخ بهذا الحيِّز من المعالجات المعرفية يجعله الركن الأبرز في الدماغ بوجه خاص، وفي الجهاز العصبي المركزي عامة. ومن هنا يتجلّى مُسوِّغ عزو العمليات المعرفية إليه، فضلاً عن إسقاط مفهوم الدماغ على المخ بجميع أدواره الوظيفية في كثير من الكتابات النفسية؛ فهو المنوط الأول بالعمليات المعرفية، والمُحتجِز الأكبر للكيان الدماغي.

يُعهَد إلى المخ عمليات المعالجة المعرفية البسيطة والمُجهِدة على حدٍّ سواء، تبعاً لطبيعة المثير المعترض. فمثلاً، عمليات التذكُّر، وإنْ كانت تعوز إلى الجهد المعرفي، فإنَّها قد لا تستدعي كثيراً من التوليفات المعرفية، خلافاً للعمليات المُركَّبة (مثل: التحليل، والاستشراف) التي تفتقر إلى الجهد العصبي الكبير؛[1] ما يعني شمولية المخ من حيث التركيب البنيوي، والأداء الوظيفي.

ومثال ما تقدَّم استدعاء الآيات القرآنية المُرتبِطة بالحضِّ على التفكير الإنساني من المُتعلِّم، وذلك لا يقتضي خصوبة الجهد العصبي المبذول للإفضاء إلى النتيجة المُبتغاة. بيد أنَّ توجيهه إلى استجلاء آليات تفعيل الآيات القرآنية المُرتبِطة بالتفكير الإنساني داخل الحجرة التعليمية، يقتضي منه التذكُّر والتحليل والربط والتركيب فور مباشرته المعالجة.

وتشهد خلايا الدماغ حالة من الاطِّراد النمائي؛ إذ يزن نحو (٣٥٠) غراماً عند الولادة، في حين يزن (١٣٥٠) غراماً تقريباً في مرحلة النضج.[2] وهذا يُؤكِّد حقيقة ازدياد الدماغ تعقيداً وتخصُّصاً في سِنِي العمر اللاحقة.[3]

وتجدر الإشارة إلى أنَّ القشرة المخية المنوطة بصورة رئيسة بالعمليات التجريدية

---

(١) المرساوي، "الجهاز العصبي وبعض العمليات العقلية"، مرجع سابق، ص١٦٤- ١٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٠. انظر:

- ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص١٩٥.

- زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٥٦.

(٣) العتوم، **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٦٢.

- الزيات، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي**، مرجع سابق، ص٨١.

تكون أقل أجزاء الدماغ نمواً في باكورة المراحل العمرية.[١] وعند البلوغ يكون نمو الخلايا قد وصل إلى ٩٥٪ من كمالها،[٢] في حين يعقب نضجها انحدار بيِّن في عدد خلايا الدماغ،[٣] لا سيَّما فيما يتعلَّق بمنطقة قرن آمون الذي يُعَدُّ مركزاً رئيساً في الدماغ منوطاً به تذكُّر الخبرات المُخزَّنة.[٤]

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الحديث عن وزن الدماغ يسوقني إلى التحفُّظ من إطلاق الأوزان الخاصة بالدماغ بصورة دقيقة. فالأمر يقتضي التحرُّز؛ ذلك أنَّ رصيد الفرد من الخلايا العصبية المتوافر في الدماغ، وعملية توطينها بصورة مُطَّرِدة في جوفه إنَّما يخضع لحيثيات عِدَّة؛ ما يقتضي من أقلام الباحثين التحفُّظ عن إطلاق الأرقام والأوزان، وعدم المصادقة الجمعية بهذه الصورة على التركيب الفسيولوجي الإنساني. وآمل استجلاء ما سبق للفكرة القادمة. بيد أنَّه من الممكن الإقرار بكمية الاطِّراد النمائي الحاصل في تكوين الخلية ذاتها. ومن الضروري الإشارة إلى أنَّ وزن الدماغ يتأثَّر بحجم النماء الحادث في بِنية الخلايا المادية، من حيث تحقُّق نضجها أو قصورها، فضلاً عن عددها المُتحقِّق.

إنَّ تمايز التكوين الدماغي المُتحقِّق في النفس الإنسانية، من حيث انتظام الدماغ لإمكانات حسِّية وأُخرى تجريدية، يوجِب على المضطلع التربوي تقدير هذه الإمكانات؛ ما يعني ضرورة مراعاة المثيرات المُقدَّمة؛ حسِّية كانت أم تجريدية، حيث يتعذَّر إدراك المثيرات التجريدية في سِنِي العمر الأُولى تبعاً للتكوين الفسيولوجي المُتحقِّق للقشرة

---

(١) الزيات، فتحي مصطفى. **الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط٢، ٢٠٠٦م، ص٦٥. انظر:

– علاونة، شفيق فلاح. **سيكولوجية التطور الإنساني: من الحمل إلى الرشد**، عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٤م، ص١٠٥.

(٢) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٢٩. انظر:

– سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٢٧٥.

(٣) الهاشمي، عبد الحميد محمد. **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٨٦م، ص٣٢٠. انظر:

– سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٥٠٩.

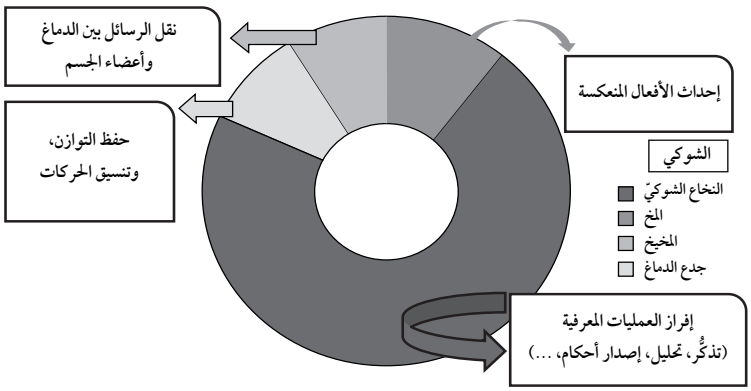
(٤) عبد الهادي، فخري. **علم النفس المعرفي**، عمّان: دار أسامة، ط١، ٢٠١٠م، ص١٣٩. انظر:

– أمودت، ساندرا. ووانغ، سام. **تعرف إلى دماغك**، ترجمة: رفيق غدار، بيروت: دار الثقافة، ط١، ٢٠١٠م، ص١٧٠.

المخية، بصورتها المحدودة في خِضَمِّ السِّنِي الأُولىٰ، خلافاً للمناطق المنوطة بإدراك المثيرات الحسِّية، التي تُعَدُّ أسرع نضجاً من غيرها.[١]

### ب- النخاع الشوكي:

هو سلسلة من الأعصاب المُترابِطة،[٢] أسطوانية الشكل، تمتد من نهاية جذع الدماغ إلىٰ الأسفل ضمن العمود الفقري.[٣] ومهمته الرئيسة إحداث الأفعال المنعكسة، مثل: سحب اليد عند الإمساك بساخن، أو وخز الإبرة.[٤] ولا تستدعي هذه الأفعال نشاطاً من الدماغ.[٥] يُعَدُّ النخاع الشوكي أكثر أركان الأداة العصبية تكاملًا عند الولادة؛ ما يُفسرِّ حضور الأفعال المنعكسة بصورة نشطة في المرحلة العمرية الأُولىٰ.[٦]




الشكل (٧): أركان الأداة العصبية ووظائفها.

(١) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلىٰ الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٧٤- ٢٨٠. انظر:
- عبد المعطي، حسن. وقناوي، هدىٰ. **علم نفس النمو**، القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠م، ص٣٣٣- ٣٣٤.

(٢) العتوم، **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٥٤.

(٣) أحمان، "الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية"، مرجع سابق، ص٣٠. انظر:
- العتوم، **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٥٥.

(٤) جاسم، "علم الأعصاب المعرفي"، مرجع سابق، ص٥٤٠.

(٥) المرساوي، "الجهاز العصبي وبعض العمليات العقلية في الإنسان"، مرجع سابق، ص١٦٦.

(٦) عبد الله، **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، مرجع سابق، ص١٢٦. انظر:
- السحمراني، أسعد. وكنعان، أحمد. **عقل الإنسان في الفلسفة والطب والقرآن**، دمشق: دار النفائس، ط٢، ٢٠٠٥م. ص١٥٧.

## ٤- دور المُحفِّزات البيئية في تشييد الركن الدماغي:

يتكوَّن الدماغ من عدد كبير جدّاً -يعدو عشرات الملايين- من الخلايا العصبية[١] المُحْدَثة بصورة وراثية.[٢] ولمّا كانت هذه الخلايا مُنفَكّاً بعضها عن بعض في طبيعتها، غير مُترابِطة، فقد غدت مُفتقِرة إلى تكوين المشابك العصبية الرابطة فيما بينها، وأسهمت في معالجة المثيرات بصورتها السوية، وهذا ما يتحقَّق عن طريق المُحفِّزات البيئية. فكل مُحفِّز يُسهِم في عقد جملة من المشابك بإحداث سيال عصبي رصين[٣] في البِنية الدماغية؛ ما يعني أنَّ ناتج عملية التفاعل مع المُحفِّز البيئي هو إيجاد أثر في بِنية الخلايا العصبية الدماغية،[٤] ليتمخَّض عن ذلك أنماط تفكير أسرع وأجدى.[٥] فمعالجة المعلومات الداخلة تتمُّ بواسطة السيالات العصبية المتأتية من عقد المشابك.[٦] ومن هنا تستبين "العلاقة بين مستوى وكفاية المعالجة الذهنية واستخدام الدائرات العصبية في الدماغ."[٧]

---

(١) أتحفَّظ على التحديد الدقيق لعدد الخلايا العصبية؛ لما شهدته من تشتُّت في الأدب النظري في هذا الإطار.

(٢) الشامي، "الذات الإنسانية منشؤها الدماغي"، مرجع سابق، ص٧٥.

(٣) محمد، ختاش. "نظرية التعلم المتناغم مع الدماغ وتوظيفاتها في التعلم والتعليم الجامعي"، **مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية**، الجزائر، عدد٢٤، ٢٠١٥م، ص٤٢٤. انظر:

- أبو حماد، "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية"، مرجع سابق، ص١٥٤.

- وادي، علي. والجنابي، إخلاص. **أساسيات علم النفس الفسيولوجي**، عمّان: دار جرير، ط١، ٢٠٠٥م، ص٦٨.

(٤) الطيطي، محمد يوسف. "أثر برنامج تعليمي مستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مجلد٢٣، عدد١، ٢٠١٤م، ص١١٤. انظر:

- ركيزة، سميرة. "الأسس العصبية للمعرفة"، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، الجزائر، عدد١١، ٢٠١٧م، ص١٩٧.

- علوي، إسماعيل. "العلوم العصبية والتربية: أية علاقة"، **مجلة علوم التربية**، الرباط، عدد٦٤، ٢٠١٦م، ص١١.

(٥) أبو حماد، "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية"، مرجع سابق، ص١٥٤.

(٦) علوان، **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، مرجع سابق، ص٣٣.

(٧) طه، الزبير بشير. **علم النفس في التراث العربي الإسلامي**، (د. م.): إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، رقم (١٢)، ٢٠١١م، ص١٥٣.

وخلاف ذلك، فإنَّ إهمال تقديم المُحفِّزات للركن الدماغي يُفضي إلى خلل بيِّن في الخلايا العصبية عبر إتلافها.[1]

وبعبارة شارحة لما سبق، يُمكِن القول: إنَّ وجود الخلايا العصبية في الركن الدماغي إنَّما يُماثِل وجود البِنية التحتية الأصيلة للبناء المعرفي الإنساني المنشود. بيد أنَّها تأتي في مواضعها المتناثرة؛ ما يعني عوزها إلى شدِّ وِثاقها عن طريق المُحفِّزات المُضطلِعة بهذه المهمة؛ إذ إنَّها تُسهم في جمع شتاتها، في بوتقة دماغية متماسكة، تُشكِّل حجر الأساس للمعالجات المعرفية المتباينة؛ لأنَّ وجود بناء عصبي مُترابِط يعني تحقيق مسارب عصبية مسلكية، تأتي بصورة مُقنَّنة في الدماغ الإنساني؛ ما ينعكس على أداء العمليات المعرفية -على اختلاف مستوياتها- من حيث زيادة سرعتها، وإحكام مُخرَجِها. ومن هنا نُدرِك الحكمة في حضِّ الشارع الحكيم على اطِّراد التعرُّض للمُحفِّزات المعرفية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ﴾ [ص: ٢٩]، وقوله تعالى: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ [يونس: ١٠١]. وعلى النقيض ممّا سبق، فإنَّ حضور البِنية التحتية العصبية مع تواري المُحفِّزات البيئية يضمن جفاف هذه البِنية، واضمحلالها بنيوياً ووظيفياً؛ ما يعني تعطُّل إحدى الأدوات الفاعلة في النهوض الفردي.

ولمّا كانت قضية حضور المُحفِّزات تتصدَّر هذا القَدْر من الأهمية، فقد أضحى لزاماً وعي القائمين التربويين -على اختلاف أدوارهم الوظيفية- بضرورة تقديم المُحفِّزات البيئية للذوات الإنسانية، في نمط يَتَّسِم بالاطِّراد والحذاقة على حدٍّ سواء؛ بُغْيَةَ تحقيق التنمية الدماغية المنشودة، عن طريق تتبُّع الخلايا العصبية لهذه المُحفِّزات، إذا تسنّى المقام التفاعلي بين الذات والمُحفِّز لذلك، فضلاً حرفية المُربّي التي تتجلّى عبر الإخصاب المُحْدَث في نوعية المُحفِّزات المُقدَّمة؛ لأنَّ عملية التشييد العصبي إنَّما هي عملية شمولية؛ ما يقتضي استهداف مختلف الحجرات الدماغية.

---

(١) دوبرواز، آن. "خفايا الدماغ"، ترجمة: زينة دهيبي، **المجلة العربية**، الرياض، رقم (٣٥١)، ط١، ٢٠١٥م، ص٢١. انظر: - الزيات، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات**، مرجع سابق، ص٥٧٦.

من هنا تحرَّزت من إطلاق الأوزان على الدماغ في مختلف الأطوار النمائية؛ لأنَّ المُحفِّزات البيئية تؤدي دوراً محورياً في بلورة الركن الدماغي من حيث عدد خلاياها العصبية؛ ما يعني أنَّ المتواري عن المُحفِّزات البيئية بصورة جلية هو فاقد إلى الخلايا العصبية بصورة جسيمة، على خلاف المباشر للمُحفِّزات باستمرار، فيجعله فاقداً عدداً محدوداً من الخلايا العصبية؛ إذ قد يتعرَّض بعضها لمئات المُحفِّزات البيئية في النهار الواحد، في حين قد يتعرَّض بعضها الآخر لعدد محدود من المُحفِّزات، لا يعدو العشرات. وإنَّ مباشرة التعرُّض للمثيرات البيئية يضمن اطِّراد وجود الخلايا العصبية في البِنية الدماغية. بيد أنَّ كفَّ الذات الإنسانية عن مباشرة المثيرات البيئية يُفضي إلى موت الخلايا العصبية بالضرورة.

ومن المعلوم أنَّ التعرُّض للمُحفِّزات -على اختلاف سماتها الكمية والنوعية- يأتي تبعاً لسياق الطور الحياتي وسماته المعرفية. فقد تقدَّم القول إنَّ الخلايا العصبية تنمو، ويعقب هذا النمو العوز إلى الربط فيما بينها؛ ما يعني أنَّ المُحفِّز البيئي يُسهِّم في الربط الدماغي، شرط أنْ يسنح القَدْر النمائي للخلايا بذلك. وعليه تُعَدُّ العملية البنائية للدماغ عملية متوزانة بين النضج والبيئة، ويتبدّى على ذلك مغالطة القائل بـ"أنَّ المخ ينمو ويتشكَّل من خلال التعلُّم لا العكس."[1] فإطلاق ذلك ينافي الدقة والموضوعية؛ لأنَّ التعلُّم بكل ما ينظمه من مُحفِّزات يُسهِم في بناء الدماغ. بيد أنَّ ثمَّة ضرورة لحضور المنطقية في المُحفِّزات المُقدَّمة في خِضَمِّ المرحلة النمائية العصبية، بصورة تناسب النضج المُتحقِّق.

وثمَّة ضرورة للإشارة إلى أنَّ التعرُّض لمدخلات معرفية قد سبق معالجتها من قبلُ يجعل المسالك العصبية المَعنية بمعالجة هذا المدخل أسهل وأسرع، خلافاً للتفاعل مع المدخلات المعرفية الجديدة التي تستدعي جهداً أكبر.[2] ولهذا السبب، فقد تُعْزى بعض التغييرات المعرفية سِنِي العمر المتأخرة؛ لأنَّ فقدان الخلايا العصبية المتراكم على مَرِّ السنين -بإحدى صورتيه: المحدودة، أو المخصبة- يجعل عملية معالجة المدخلات المُتَّسِمة بالجدَّة

(١) الزيات، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات**، مرجع سابق، ص٥٦٦.

(٢) جاسم، "علم الأعصاب المعرفي"، مرجع سابق، ص٥٣٤.

تستلزم جهداً أكبر؛ ما يعني وقتاً أطول. بيد أنَّ مباشرته المدخلات التي سبق معالجتها لا يستدعي كثيراً من الوقت والمجهود العصبي لاختزانها في خبرته.

## ٥- التكامل الوظيفي بين أعضاء الركن الدماغي:

"تبيَّن أنَّ لجانبي الدماغ عمليات عقلية مشتركة."[١] فعلى الرغم من وجود عمليات مُحدَّدة لكل نصف يقوم بمعالجتها،[٢] فإنَّ ثمَّة معلومات بحاجة إلى تكامل كلا النصفين معاً، وتفاعلهما معاً في الوقت ذاته؛[٣] ما يعني إمكانية "التنسيق بين الجانب الأيمن والأيسر للدماغ الذي يعدّ ضرورة مُلِحَّة للقيام بمهارات مثل القراءة والكتابة...."[٤] ويُطلَق على المنطقة المنوطة بذلك اسم منطقة الترابط.[٥] وثمَّة عدد من الباحثين يرى أنَّ أيَّ نشاط عصبي تمارسه الخلايا العصبية هو في الحقيقة مُستمَد من تكامل الركن الدماغي

---

(١) عبد القادر، خالد فايز. "تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٥، عدد٢، ٢٠١٧م، ص٧٠.

(٢) إبراهيم، ناديا. "مدخل تدريسي مقترح لتنمية الإبداع من منظور إنساني وتقنينه من خلال الفنون البصرية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م، عدد٢٨، ج٢، ص١٦٦. انظر:

- محجوب، وجيه. **فسيولوجيا التعلم**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٣٣.

- إبراهيم، **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، مرجع سابق، ص٣٦.

(٣) التخاينة، بهجت حمد. "أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس عمّان"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد١، ٢٠١٨م، ص٤٨٥. انظر:

- علوي، "الدماغ والسلوك: مقدمة في علم النفس العصبي المعرفي"، مرجع سابق، ص٩.

- الزيات، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والعرفي**، مرجع سابق، ص٥٤.

- Squire, Larry. [et al.] (eds). *Fundamental Neuroscience*. San Diego, CA: Academic Press Books - Elsevier, 3ed edition, 2008, P 644.

(٤) الشريفين، أحمد. وفرح، عدنان. "فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، عدد٢٣، ١٤٣٣هـ، ص١٤١.

(٥) الزين، سميح عاطف. **معرفة النفس الإنسانية في القرآن والسنة**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٩١م، ج١، ص٢٢٢. انظر:

- الزيات، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي**، مرجع سابق، ص١١٣.

بأكمله.[1] والحقيقة أنَّ القول بتكامل الركن الدماغي في كثير من الأنشطة المعرفية يجد وجاهته من جانبي؛ ذلك أنَّ كثيراً من العمليات المعرفية البسيطة والمُركَّبة هي في فاقة إلىٰ تحقيق التكامل الوظيفي، وقد يُلْحَظ هذا فيما تنتهجه السياسات التربوية الحديثة عند الإعداد المنهجي، مثل التعامل مع الأرقام، ومحاولة مزجها بالصور والرموز المُماثِلة لها، في محاولة لتحقيق التكامل بين مواطن التفكير المختلفة في الدماغ.

إنَّ ما سبق يسوق إلىٰ الإقرار بارتكازية الأداة العصبية عموماً في منظومة الأدوات المعرفية وفاعليتها التعدُّدية؛ لأنَّها الأداة المَعنية بتحصيل المدركات الجزئية والجمعية علىٰ حدٍّ سواء، فوسْمها بالتخصُّصية لا ينافي التكاملية، بل يعضدها، ويرفع كفاءتها. وأرىٰ أنَّ التكامل الوظيفي يتأتّىٰ تبعاً لطبيعة المُحفِّز المعرفي المُراد معالجته، والغايات المَصْبُوِّ إليها من عملية المعالجة المعرفية.

ومثال ما تقدَّم تعريض المُتعلِّم للاستماع إلىٰ الأحاديث النبوية الشريفة المُرتبِطة ببرِّ الوالدين، وتوجيهه لمحاولة استجلاء ما فيها من مضامين تربوية، في خِضَمِّ الاستماع؛ فإنَّ ذلك يستدعي منه تنشيط الحيِّز اللغوي، عبر الاستماع إلىٰ الأحاديث الشريفة، وتنشيط حيِّز التحليل المنوط بالجانب الأيسر، وحيِّز التركيب والإبداع المنوط بالجانب الأيمن؛ ما يعني خصوبة التكامل بين أركان الدماغ في الوقت نفسه.

من هنا يُمكِن القول: إنَّ تنشيط أدوار الركن الدماغي، بصورتها التكاملية، وتأبّي خَبْوها، يقتضي تقديم المُحفِّز وَفق تصور مُمنهَج، غير مُستنِد إلىٰ العشوائية. وسواء أكان تقديمه منوطاً بالقائم التربوي، أم بالذات الإنسانية المُنتقِية مدخلاتها، فإنَّ الحنكة التطويرية تستدعي الإكثار من المُحفِّزات التي تستوجب أكبر قَدْر ممكن من التكامل

---

(١) انظر مثلاً:

- الطيطي، "أثر برنامج تعليمي مستند إلىٰ الدماغ في تحسين التحصيل لدىٰ طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم"، مرجع سابق، ص١١٤.
- التنجي، عمر. "النشاط العصبي العلوي"، **مجلة الفكر العصبي المعاصر**، لبنان، عدد٦٥، ١٩٨٩م، ص٨٩.
- غرينفيلد، **رحلة في أسرار العقل**، مرجع سابق، ص٥٦.

الوظيفي بين الأدوار المُتمخِّضة عن الدماغ، مع مراعاة الخصائص المعرفية المُتحقِّقة في المرحلة العمرية؛ حذراً من إجهاد الكينونة الإنسانية فيما يعدو إمكاناتها؛ بُغْيَةَ تحقيق التكامل العصبي المنشود.

## ٦- مُقوِّمات الاستواء العصبي:

ثمَّة جملة من المُقوِّمات المنوطة بالاستواء العصبي، التي تُشاكِل في طبيعتها العناصر الأساسية التي تقتضي الضرورة الحياتية القَوْتَ بها لضمان العيش القويم، وكذا الأداة العصبية، فهي تفتقر إليها؛ لأنَّها تُسهِم في استقامتها مادياً ومعنوياً على مدار سِنِي العمر المتمايزة، وقد اجتهدتُ في تصنيفها وَفق الصورة المُتحقِّقة.

### أ- مُقوِّمات التنشيط:

تُعَدُّ مُقوِّمات التنشيط في عِداد المُحرِّك الرئيس للنشاط العصبي، وتَواريها يُفضي إلى آفات جَمَّة في الأداة العصبية، يضاف إلى ذلك أنَّ كثيراً من مشكلات الأداة العصبية قد تُعْزى إلى خللها. قال تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا ۝٩ وَجَعَلْنَا ٱلَّيْلَ لِبَاسًا ۝١٠﴾ [النبأ: ٩-١٠]، فجاء النوم "حالة تتكفَّل بإراحة أجسادهم وأعصابهم عن الجهد الذي بذلته في الصحو والإجهاد."[١] قال ابن عاشور: "فالنوم يُلجِىء الإنسان إلى قطع العمل لتحصل راحة لمجموعه العصبي الذي ركنه في الدماغ، فبتلك الراحة يستجد العصب قواه التي أوهنها عمل الحواسِّ وحركات الأعضاء وأعمالها، وذلك لطفٌ بالإنسان بحيث يحصل له ما به منفعة مداركه قسراً عليه لئلّا يتهاون به."[٢] ومن هنا تتجلّى أهمية النوم الليلي بوصفه مُقوِّماً فسيولوجياً ضرورياً لضمان استقامة الأداة العصبية، وقيامها بأدوارها المُضطلِعة بها بكل فاعلية؛ ما يستدعي تلبيته بالصورة الدورية.

فالمواصلة الدؤوبة لعمل الخلايا العصبية بذات الوتيرة التفاعلية يُضعِف إنتاجيتها، بل يُفضي إلى اضطرابها؛ لأنَّها جاءت منوطة بالعمل المعرفي على جولات، حيث تتفاعل

---

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج ٢٨، ص٣٥٠٨.

(٢) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣٠، ص١٩.

مع المُحفِّزات المتمايزة طوال النهار، ثم قدَّر المولى ﷻ راحتها في الليل، عن طريق تخفيض الوتيرة التفاعلية، بمعزل عن مختلف المثيرات الحسِّية، لتباشر تدبير ما حُصِد من خبرات معرفية. "فمرحلة النوم العميق هي المرحلة التي تُنظِّم داخلها الخلايا العصبية المعلومات المُستقبَلة في النهار."[١] وهذا يعني أنهَّا إنْ رقدت في سبات الليل، فإنَّ أنشطتها لا تخبو تماماً، ولكنَّها لا تستدعي الجهد المبذول في حالة اليقظة.

وفي قوله تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْآيَٰتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ ﴿٥٨﴾﴾ [الأعراف: ٥٨]، يقول رضا: "يكون الانتفاع بالهواء... ومن فوائد البارد تشديد الأعصاب، وتنشيط الجسم، وهو يُحْدِث حرارة في الباطن بكثرة ما يدخل معه من الأكسجين في الجوف."[٢] وفي ذلك تأكيد على مركزية الأكسجين في الغذاء العصبي، ولا سيَّما إذا ما جاء مُتَّسِماً بالبرودة، حيث يعمل على تنشيط الخلايا العصبية، ويطَّرِد من عملها بالصورة المنشودة.

وإذا تعذَّر وصول الأكسجين إلى منطقة معينة في المخ، فإنَّ ذلك يُفضي إلى موت الخلايا العصبية، وإصابة العضو المصاب بالشلل؛[٣] ما يعني أنَّ الأداة العصبية ليست بحالة استقلال فسيولوجي تامٍّ عن المحيط الخارجي؛ لأنَّ الخلل المُحْدَث في هذا الوسط، وتحديداً فيما يرتبط بوفرة الأكسجين ونقائه، يُؤثِّر بصورة مباشرة في آليات العمل الفسيولوجي العصبي ومخرجاته.

وفي هذا السياق، تُؤكِّد الدراساتُ النفسية المُتخصِّصة افتقارَ الأداة العصبية إلى الماء،[٤] والدم، والغذاء، مثل: الجلوكوز، والبروتين.[٥] والحقيقة أنَّ ما سبق يُفسِّر أنَّ

---

(١) صبرة، غروب خالد. "دراسة نظرية لبعض الجوانب المرتبطة بالذكاء والغذاء من وجهة نظر علم النفس التطوري"، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، جامعة الأزهر، مصر، عدد١٦٨، ج١، ٢٠١٦م، ص٧٧٦.

(٢) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج٨، ص٤٣٢.

(٣) صبرة، "دراسة نظرية لبعض الجوانب المرتبطة بالذكاء والغذاء من وجهة نظر علم النفس التطوري"، مرجع سابق، ص٧٦٨.

(٤) محمد، "التعلم المتناغم مع الدماغ وتوظيفاتها في التعلم والتعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص٤٣١.

(٥) إبراهيم، **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، مرجع سابق، ص٢٧.

كثيراً من مشكلات التنفُّس والسُّكر في الدم وسوء التغذية، ونحو ذلك من المشكلات الفسيولوجية، تُفضي إلى خلل بيِّن في المنظومة العصبية برُمَّتها؛ إذ إنَّ هذه الجملة من المُقوِّمات التنشيطية تُشكِّل وَقود العمل العصبي التي يعوزها الإنسان على الدوام.

**ب- المُقوِّم التوجيهي:**

تُشاطِر التكوينات الإنسانية المُجحِفة التكوينات الإنسانية السوية بما سبق من مُقوِّمات تنشيطية، وتُجسِّد الإطار المادي للحاجات العصبية. بيد أنَّ الكُنْه الإنساني القويم جاء مشرفاً بالتكاملية بين المادية والمعنوية. وتتجسَّد الأخيرة في المُقوِّم التوجيهي المُتمثِّل في المصادرة العقلية على المدخل المعالج. فبقَدْر حذْق المعالجات العصبية، وحُسْن أدائها وسرعتها، وإنْ غدت في أسمى حالتها، فإنَّها تظلُّ مُرتهِنة بالإطار المعنوي التوجيهي، عبر المعايرة العقلية الضابطة، وَفق المنظور التربوي الإسلامي؛ ما يجعل المعالجة العصبية معالجة مبتورة إذا حُجِرت في البوتقة العصبية المادية.

- وفي قوله تعالى: ﴿عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾﴾ [الشعراء: ١٩٤]، قال الرازي: "الحواسُّ تؤدي آثارها إلى الدماغ، ثم إنَّ الدماغ يؤدي تلك الآثار إلى القلب، فالدماغ آلة قريبة للقلب، والحواسُّ آلات بعيدة؛ فالحسُّ يخدم الدماغ، ثم الدماغ يخدم القلب... ونحن نجد التعقُّلات من جانب القلب لا من جانب الدماغ."[1] وهذا يُؤكِّد حقيقة استواء الأداة العصبية المُتجسِّدة في الدماغ إذا اقترنت بالمعايرة العقلية، التي يُعَدُّ الركن الدماغي جزءاً من جسمها.

سبق لي المصادقة على عَدِّ الأداة العقلية أداة رئيسة في النمو المعرفي، وسيأتي تباعاً تفصيل ذلك. بيد أنَّ الإشارة إلى فاقة الكينونة الإنسانية إليها في هذا المَوْضِع، إنَّما تأتي للإقرار بحقيقة منهجية، مؤدّاها أنَّ تكامل أعضاء الركن الدماغي، المذكور آنفاً، إنَّما هو تكامل مُنحبِس في الإطار الفسيولوجي، ولا يعدو هذا الطور، في حال اعتباره تكاملاً على إطلاقه. ويتمخَّض ذلك عن الإيديولوجيات الوضعية الركيكة؛ ذلك أنَّ العمليات

(١) الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٢٤، ص٥٣٢.

المعرفية التي تحدث في جوف الدماغ إنَّما تتأتّى مُنتظِمة برؤى معينة. فعملية حلِّ المشكلات واتِّخاذ القرارات، إنَّما تتمُّ ممارستها وَفق الإيديولوجية الإنسانية المسلوكة.

وبذلك يُؤخَذ على القائل إنَّه "من النشاط الجمعي لجميع مناطق الدماغ متآزرة تنبثق الظاهرة العصبية الأكثر إبهاراً وهي العقل."[1] فإنَّ القول باعتبار الركن الدماغي عضواً جمعياً تكاملياً، ومعاودة الإقرار بأنَّ الجمع الدماغي منوط بإفراز ما يُسمّى العقل، يُفضي إلى الخلط البيِّن بين المفاهيم، وضبابية الرؤى الحياتية، وعشوائية المصادقات العلمية؛ ذلك أنَّ الجمع الدماغي، أو ما يُسمّى التكاملية، إنَّما يأتي مُضطلِعاً بوظائف فسيولوجية متمايزة عمّا اضطلع عليه العقل من وظائف معنوية توجيهية.

## ثالثاً: الأداة العقلية

تتبلور أدوات النمو المعرفي في الطبيعة الغضَّة إذا قولِبت في القوالب المادية الضيقة، عبر الأدوات المعرفية المذكورة آنفاً (الأدوات الحسِّية والعصبية)؛ ما يقتضي إسداء الستار المعرفي ذي الطراز المعنوي، المُعْنى بالإخصاب المعرفي الممنهج، عبر الأداة العقلية، التي تتبَّوأ سنام الأدوات المعرفية خلال سنوات العمر المُتقدِّمة وَفق المنظور النفسي الإسلامي، ولا غَرْوَ في ذلك؛ لأنَّ الأداة العقلية تبدو أشبه بالسائس الحكيم لما عداها من الأدوات المعرفية، من هنا غدا من الضروري تسليط الضوء على الأداة العقلية هنا:

### ١- التعريف بالأداة العقلية:

#### أ- العقل في اللغة والنصوص:

"هو العلم بصفات الأشياء من حُسْنها وقبحها، وكمالها ونقصانها، أو هو العلم بخير الخيرين وشر الشرين."[2] "وهو نقيض الجهل."[3] و"العقل: الحجر والنُّهى.. وسُمِّي العقل

(١) وقفي، راضي. **علم النفس العصبي**، عمّان: كلية الأميرة ثروت، ط٢، ١٩٩٨م، ص٤٧.

(٢) الزبيدي، **تاج العروس**، مرجع سابق، ج٣٠، ص١٩.

(٣) الرازي، **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٤، ص٦٩.

عقلاً؛ لأنَّه يعقل صاحبه عن التورُّط في المهالك؛ أيْ يحبسه."[1] و"عَقَلَ: أدرك الأشياء على حقيقتها."[2] وعقيلة كل شيء أكرمه،[3] "وابتداء وجوده عند اجتنان الولد، ثم لا يزال ينمو إلى أنْ يكمل عند البلوغ... وإنَّ في الإنسان في أول أمره استعداداً لأنْ يوجد فيه العقل والتوجُّه نحو المدركات، فهذا الاستعداد يُسمّى عقلاً بالقوة، وعقلاً عزيزياً. ثم يحدث العقل فيه شيئاً فشيئاً إلى أنْ يبلغ الكمال، ويُسمّى هذا عقلاً مستفاداً."[4]

وقد جاء "عن ابن عباس، قال: أُتِي عمر بمجنونة قد زنت، فاستشار فيها أناساً، فأمر بها عمر أنْ تُرجَم، مَرَّ بها على علي بن أبي طالب ﷺ، فقال: ما شأن هذه؟ قالوا: مجنونة بني فلان زنت، فأمر بها عمر أنْ تُرجَم، قال: فقال: ارجعوا بها، ثم أتاه، فقال: يا أمير المؤمنين، أما علمت أنَّ القلم قد رفع عن ثلاثة: عن المجنون حتى يبرأ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يعقل؟"[5]؛ أيْ حتى يحتلم.[6]

ممّا سبق يتجلّى أنَّ العقل لغةً ينشطر إلى شطرين؛ أمّا الأول فيكون فطرياً يبدأ بالتشكُّل في بادئ التكوين الإنساني، وأمّا الثاني فيكون مكتسباً خلال الأطوار الحياتية، ويتمثَّل في العلم الشمولي على اختلاف مناشطه؛ ذلك أنَّ العلم يقتضي إدراك الأشياء على حقيقتها،[7] فضلاً عن أنَّه الضابط الذكي في الكينونة الإنسانية؛ ومن هنا بات أكرم ما فيها.

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج١١، ص٤٥٨.

(٢) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص٦١٦.

(٣) الرازي، **مختار الصحاح**، مرجع سابق، ص٢١٥. انظر:
- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة عقل، ج١١، ص٤٦٣.

(٤) الكفوي، أيوب بن موسى. **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت: مؤسسة الرسالة، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ص٦١٧- ٦١٩.

(٥) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الحدود، باب يسرق أو يصيب حدّاً، حديث رقم٤٣٩٩، ج٤، ص١٤٠. قال الألباني: صحيح.

(٦) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج١٢، ص٥٠.

(٧) الماوردي، علي بن محمد. **أدب الدنيا والدين**، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٦م، ص١٨-١٩. انظر:
- القرطبي. **تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن)**، مرجع سابق، ج١، ص٣٧٠ -٣٧١.

### ب- العقل في الاصطلاح:

عرَّف ابن تيمية العقل بأنَّه "عَرَض من الأعراض، قائم بغيره، وهو غريزة، أو علم، أو عمل بالعلم."[١] وقال الراغب الأصفهاني: "العقل عقلان: غريزي، وهو القوة المُتهيِّئة لقبول العلوم... ومستفاد: وهو الذي تتقوّىٰ به تلك القوة."[٢] وقال ابن القيِّم: "والعقل عقلان: عقل غريزة وهو أب العلم ومُربّيه ومُثمِره، وعقل مُكتسَب مستفاد وهو ولد العلم وثمرته ونتيجته."[٣] وقد عرَّفه عدد من الباحثين بأنَّه القوة المدركة التي يُميِّز بها الإنسان بين الخير والشر، والضار والنافع.[٤] وعرَّفه آخرون بأنَّه جملة العمليات المعرفية التي تمارسها الذات الإنسانية.[٥]

يظهر ممّا تقدَّم أنَّ مفهوم العقل اصطلاحاً عند علماء السلف ينقسم قسمين، وأنَّ بعضهم عَدَّه ثلاثة أقسام؛ إذ ذهب الأصفهاني وابن القيِّم إلىٰ القول بأنَّه ما كان غريزياً مجبولاً في التكوين الإنساني، وما كان مُكتسَباً يُتحصَّل عبر توظيف الأول، في حين جعل ابن تيمية المُكتسَب شطرين؛ العلم، والعمل. وبذا يكون العقل عند ابن تيمية جامعاً الجانب النظري والجانب العملي، دون أنْ يتحقَّق له كيان مادي في الذات. وقد ذهب

---

(١) ابن تيمية، **مجموع الفتاوىٰ**، مرجع سابق، ج١٨، ص٣٣٨.

(٢) الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. **الذريعة إلىٰ مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٧ م، ص١٣٤.

(٣) ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.)، ج١، ص١١٧.

(٤) الزعبي، محمود أحمد. "العقل في ضوء التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٧م، ص١١. انظر:

- المغيض، عمر أحمد. "الدور التربوي للعقل الإنساني في سياق القرآن الكريم في المجتمع المسلم"، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م، ص١٥.

- الفكي، فاطمة مهدي. "التربية العقلية في السنة النبوية: صحيح البخاري أنموذجاً"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السعودية، ٢٠١٢م، ص٨٨.

(٥) الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية**، دبي: دار القلم، ط١، ٢٠٠٥م، ص٥٨. انظر:

- إسماعيل، فاطمة إسماعيل. **القرآن والنظر العقلي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٣م.

بعض الباحثين المعاصرين إلى اعتباره قوة إدراكية معيارية، وعَدَّه آخرون أشبه بالوظائف والعمليات الإنسانية ذات الطابع المعرفي.

وفي المجمل، يُلْحَظ التماثل بين المعنيين: اللغوي والاصطلاحي لمفهوم العقل؛ فالغريزة، والعلم، والعمل، تُجسِّد أقطاب الرَّحى للمفهوم.

وثمَّة ضرورة للإشارة إلى أنَّ لفظة العقل لم ترد في القرآن الكريم بالصيغة الاسمية، وإنَّما جاءت على صيغة الفعل في تسعة وأربعين مَوْضِعاً،[1] فضلًا عن ورود مرادفاتها في مواضع عِدَّة. ومن هذه المرادفات: اللبُّ، والحجر، والنُّهى، والحِلم، والقلب.[2] وهذا يُؤكِّد أنَّه لا يوجد للعقل بِنية مادية مُتحقِّقة في الكينونة الإنسانية.

**ت- تعريف العقل وَفق تصوُّري:**

بعد النظر في التعريفات المذكورة آنفاً، وغيرها كثير، لا سيَّما تعريفات علماء السلف، حاولت جاهدة بلورة تعريف للعقل يَتَّسِم بالشمولية، عبر الجمع بين النظرة التراثية الأصيلة والنظرة النفسية الحديثة، بحكم طبيعة الدراسة، مراعيةً التواؤم مع الأدوات المعرفية المُتقدِّمة ذكراً. وفي ما يأتي تعريفي للعقل:

ملة العمليات المعرفية والوحدات التوجيهية المُتحقِّقة في النفس الإنسانية الناضجة؛ نتيجة تفاعل القلب والدماغ مع المثيرات الحياتية المتمايزة في ضوء توجيهات الوحي؛ بُغْيَةَ تمركز الذات الإنسانية في دائرة العبودية المرسومة لها.

وليتسنّى الفهم القويم للمفهوم، ينبغي إيجاز محاوره في الآتي:

- يملك الفرد القلب والدماغ في بادئ أمره، وهذا يُشكِّل -في مجمله- الأساس الأولي لتحقُّق الأداة العقلية. ويتشارك في هذا الأساس المؤمن وغير المؤمن، وهو ما أطلق عليه الأصفهاني اسم القوة المُتهيِّئة لقبول العلم.

---

(١) المرجع السابق، ص٦٤.

(٢) الجوزو، محمد علي. **مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٨٣م، ص ١٠١. انظر:

- إسماعيل، **القرآن والنظر العقلي**، مرجع سابق، ص٦٤.

- يفتقر القلب والدماغ في تفاعلهما مع المثيرات البيئية إلى توجيهات الوحي؛ ذلك أنَّه الأقدر على السياسة والتهذيب.
- يباشر كلٌّ من القلب والدماغ تفاعله مع المثيرات البيئية.
- يتشكَّل العقل الإنساني الراقي؛ بشطر العمليات المعرفية (مثل: النظر، والإدراك) التي تُجسِّد مسؤولياته، وشطر الوحدات التوجيهية، مثل: المفاهيم، والقواعد، والقرارات. ويُفضي هذان الشطران إلى الشطر العملي عن طريق توظيف العمليات والوحدات في ممارسة الذات للسلوك القويم.
- يهدف تبلور الأداة العقلية إلى أداء المهمة التعبُّدية عن طريق تفعيل الأداة العقلية في جميع التفاصيل الحياتية، وربطها بموجِدها الله ﷻ.
- يقتضي تبلور الأداة العقلية بصورتها المُتكامِلة تحقُّق النضج النمائي؛ ذلك أنَّ رحى عملها يستند إلى ربط المثيرات المعرفية بالمولى ﷻ؛ ما يعني الحاجة إلى اضطلاعها بالتجريد، دون الانحباس في الدائرة الحسِّية، وبذلك تتجلّى هذه القوة عند البلوغ.

## ٢- مَوْضِع الأداة العقلية في البِنية الشخصية:

من المعلوم أنَّ للأداة العقلية مكاناً جوهرياً في البِنية الشخصية، وأنَّ ذلك يتبدّى في النصوص الشرعية المختلفة، غير أنَّ الاختلاف كان حاضراً بين علماء المسلمين في تحديد مركز تعلُّقها الدقيق؛ أهي في القلب، أم في الدماغ، أم في كليهما؟ [1] لقد اجتهدتُ في سبر الآراء الشرعية والنفسية ذات الصلة؛ للخروج برؤية تُوثِّق العُرى بين هذه التصوُّرات.

---

(١) انظر:

- ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١، ص٢٥٥.
- الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٢٣، ص٢٣٤.
- القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٢، ص٧٧.
- الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١٦، ص٩٨٦١.

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن القول إنَّ مَقَرَّ القوة العقلية في البِنية الشخصية، وَفق القرائن المُرتبِطة بالموضوع، يتمثَّل في الآتي:

**أ- ارتباط الأداة العقلية بالدماغ:**

يتجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا﴾ [الحج: ٤٦]. قال ابن عاشور: "وأُطلِقت القلوب على تقاسيم العقل على وجه المجاز المرسل؛ لأنَّ القلب هو مفيض الدم، وهو مادة الحياة، على الأعضاء الرئيسية، وأهمها الدماغ الذي هو عضو العقل. ولذلك قال: يعقلون بها، وإنَّما آلة العقل هي الدماغ."(١) وممّا يُؤكِّد ذلك قول النبي ﷺ: "يا معشر النساء تصدَّقْنَ فإنّي رأيتكنَّ أكثر أهل النار، ما رأيت من ناقصات عقل ودِين أذهب للُبِّ الرجل الحازم من إحداكنَّ، قلن: وما نقصان دِيننا وعقلنا يا رسول الله؟ قال: أليس شهادة المرأة مثل نصف شهادة الرجل؟ قلن: بلى، قال: فذلك من نقصان عقلها... ."(٢) قال السيوطي: "أمّا نقصان العقل فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل؛ أيْ لِقلَّة ضبطها كما قال الله تعالى: ﴿أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ﴾ [البقرة: ٢٨٢]، وقِلَّة الضبط لنقص العقل."(٣) وهذا يُفسِّر ما توصَّلت إليه الدراسات النفسية؛ فقد تبيَّن أنَّ "المواد المُخدِّرة الطبيعية التي يُفرِزها الدماغ ليعالج الآلام تُؤثِّر على الذاكرة البعيدة المدى لدى النساء بصورة أكبر من الرجال."(٤) وقد يكون مردُّ ذلك إلى كثرة الآلام المعترضة للنساء، مثل آلام الطمث والولادة، على خلاف ما يعترض الرجال من الآلام؛ ما يعني أنَّ نقصان العقل يُرَدُّ إلى الخلل الفسيولوجي الدماغي بوصفه إحدى العِلل الفاعلة.

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٧، ص٢٨٨.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الحيض، باب ترك الحائض للصوم، حديث رقم٣٠٤، ج١، ص٦٨.

(٣) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج**، تحقيق: أبو إسحق الحويني الأثري، الخبر: دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٦م، ج١، ص٩٥.

(٤) عبد الباقي، وعيسى، **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، مرجع سابق، ص٦٣.

**ب- ارتباط الأداة العقلية بالقلب:**

يتبدّى هذا الارتباط في قوله تعالى: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ﴾ [الأعراف: ١٧٩]. قال الشعراوي: "كل الحواسِّ تُربّي المعاني عند الإنسان، وحين تنمو المعاني في النفس الإنسانية تتكوَّن القضايا التي تستقر في القلب."(١) وهذا يعني أنَّه حتى يتسنّى إحراز المعرفة العقلية من مظانِّها الأصيلة؛ فإنَّ الأمر يقتضي مرورها في طريق معرفي تتابعي، يبدأ بالدماغ، وينتهي بالقلب، حيث تجد لها مستقراً في جوفه.

ويقول ابن عاشور في مَقَرِّ العقل: "ومَقَرُّه الدماغ لا محالة، ولكنَّ القلب هو الذي يمدُّه بالقوة التي بها عمل الإدراك."(٢) ويضيف ابن تيمية بقوله: "مبدأ الفكر والنظر في الدماغ، ومبدأ الإرادة في القلب، والعقل يُراد به العلم، ويُراد به العمل، فالعلم والعمل الاختياري أصله الإرادة، وأصل الإرادة في القلب."(٣)

وقد خَلُصتُ من آراء المُتقدِّمين إلى تصوُّرٍ مؤدّاه أنَّه لا يتسنّى للنفس الإنسانية تحقيق الأداة العقلية في بِنيتها النفسية إلّا بإرادتها للخير، وبُعْدها عن الشر، عن طريق أنشطتها المعرفية الدينامية، التي لا مناص من أنَّ مَقَرَّها في الدماغ؛ نظراً إلى القرائن الشرعية والنفسية المُتقدِّمة. بيد أنَّ هذه الأنشطة في بادئ أمرها تحتاج إلى مُحرِّك يُنشِّط عملها بالصورة المنشودة، ويتمثَّل هذا المُحرِّك في الإرادة، التي لا محالة أنَّ مَقَرَّها القلب، فيأخذ التفكير المُتكوِّن في الدماغ وَقوده من القلب، ليتسنّى للدماغ القيام بالعمليات المعرفية القويمة، فتُفضي إلى وحداتها المعرفية في القلب. وبعبارة أُخرى، فإنَّ التفكير ما هو إلّا سلوك يفتقر -في بادئ الأمر- إلى الإرادة التي تُؤْتى من القلب، ثم يعمد إلى نشاطه في الدماغ، ليرفد القلب بمخرجاته اليقينية؛ ما يعني تمحور الأداة العقلية في حلقة دائرية تستمد شرارتها الأُولى من القلب، لتجد طريقها إلى الدماغ عن طريق العمليات المعرفية التي يقوم بها الدماغ، إلى أنْ تسكن وتستقر المخرجات المعرفية لديها في القلب، ويبقى هذا التصوُّر اجتهاداً قابلاً للأخذ والرد.

---

(١) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج٧، ص٤٤٧٧.

(٢) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١، ص٢٥٥.

(٣) ابن تيمية، **مجموع الفتاوى**، مرجع سابق، ج٩، ص٣٠٣.

إنَّ ما قدَّمته من تصوُّر مُرتبِط بمَوْضِع الأداة العقلية ينعكس على آليات النماء المعرفي وَفق المنظور التربوي الإسلامي بصورته المنشودة؛ لأنَّ الانطلاق من اعتبار القلب جزءاً من جسم الأداة العقلية يُفضي إلى ضرورة استهداف المثير، ليشمل الكيان العقلي برُمَّته، بما في ذلك القلب والدماغ. ويتحقَّق ذلك عن طريق تقديم المثير للذات الإنسانية بصورة مُحكَمة؛ لأنَّ تتبُّع المثير من قِبَلِ الذات إنَّما يحدث قلباً وفكراً حتى يتسنّى أنْ يرتقي عقلاً. وإنَّ أيَّة إيديولوجية تستهدف القناة الدماغية الإنسانية، متجاوزة المُكوِّن القلبي، تغدو كفيلة بوأد الغاية السوية من النمو المعرفي المُراد.

وحتى يتجلّى ما سبق وظيفياً، فإنَّي أضرب مثالاً واقعياً يتجسَّد في تحريم النمص؛ فإيعاز المُدرِّسة للطالبات -مثلاً- بحرمة النمص؛ لما يجلبه من لعن المولى ﷻ على فاعله، يقتضي -بالضرورة- تقديم المعلومة المُعبِّرة عن ذلك بصورة مُحكَمة علمياً وعملياً، ولكنَّ تقديمها في سياقها العابر قد لا يُفضي إلى النتيجة المُبتغاة؛ ما يعني ضرورة تحريك القلب بمشاعر الترهيب حتى يتسنّى التفكير في الانعكاسات السلبية الجَمَّة المتأتية من ممارسته على حال النفس ومآلها، الذي يُبلوِر المخرج المعرفي فكراً منقاداً إلى الحق، ويُفضي إلى العزم عن الانحباس السلوكي.

### ٣- علاقة الأداة العقلية بالوحي:

لمّا كانت الأداة العقلية متأتية من التفاعل مع توجيهات الوحي الإلهي، فقد تمخَّض عن ذلك علاقة متينة العُرى بين الأداة العقلية والوحي، تمثَّلت في علاقة الجزء بالكل؛ إذ تُعَدُّ المعارف العقلية برُمَّتها جزءاً ممّا نظمه الوحي بكلِّيته. وقد بلورت هذه العلاقة في وجهين على النحو الآتي:

#### أ- علاقة الانطلاق (الأداة العقلية من الوحي):

يُقصَد بذلك أنَّ النص الشرعي يُجسِّد المِحْضَن الرئيس لتشكيل العقلية الإنسانية، وأنَّه يُعَدُّ الانطلاقة الأولية لهذه العقلية، ويتحقَّق ذلك عن طريق الأخذ بتوجيهات النص

الشرعي الثابت. وتُمثِّل هذه العلاقة العلامة الفارقة التي تُفرِّق العقل الإنساني المُراد اطِّراده وَفق التصوُّر التربوي الإسلامي عن خلافه من التصوُّرات.

وتتجلّى هذه العلاقة في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٧٠ ﴾ [البقرة: ١٧٠]. فالبيئة لا تُشكِّل الأساس الاستنادي للعقلية الإنسانية، وهي غير منوطة بحدٍّ حدودها، ورسم أُطرها المرجعية، وإنَّما "الشرع هو الذي يُحسِّن ويُقبِّح."[١] ويبرز ذلك أيضاً في ما جاء عن قتادة؛ إذ "قال: حدَّثنا أنس بن مالك أنَّ النبي ﷺ ومعاذ رديفه على الرحل، قال: "يا معاذ بن جبل"، قال: لبيك يا رسول الله وسعديك، قال: "يا معاذ"، قال: لبيك يا رسول الله وسعديك ثلاثاً، قال: "ما من أحد يشهد أنْ لا إله إلّا الله وأنَّ محمداً رسول الله، صدقاً من قلبه، إلّا حرَّمه الله على النار"، قال: يا رسول الله، أفلا أُخبِر به الناس فيستبشروا؟ قال: "إذاً يتكلوا". وأَخبر بها معاذ عند موته تأثُّماً."[٢] قال ابن حجر: "المُراد بتحريمه على النار تحريم خلوده فيها، لا أصل دخولها."[٣] وما تقدَّم به ابن حجر يُشكِّل قاعدة معرفية توجيهية مستقاة من النص الشرعي.

فالعقل الإنساني قوة مشيدة في ظلِّ النص الشرعي؛ لأنَّه المُشرِّع الأول لمساراته الحياتية المختلفة؛ إذ يُسهِم في خطِّ المعايير، وتعيين الحَسَن والقبيح.[٤] ولم يُحتبَس دور الوحي في تحديد الحَسَن والقبيح، وإنَّما اتَّسع دوره ليكتنف تحديد الأهم فالمهم على السواء. وفي ذلك إشارة تربوية يتجلّى فيها حفظ المولى ﷻ لقوى النفس الإنسانية من التيه، لا سيَّما القوة العقلية؛ بُغْيَةَ استثمارها، وتشذيبها، وبزوغها وَفق الصورة المثلى، وبنمط مُنسجِم مع

---

(١) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٧.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب مَنْ خصَّ بالعلم قوماً دون قوم كراهية أنْ لا يفهموا، حديث رقم١٢٨، ج١، ص٣٧.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٦.

(٤) بكار، عبد الكريم. **مدخل إلى التنمية المتكاملة**، دمشق: دار القلم، ط١، ١٩٩٩م، ص٥٣. وانظر أيضاً:
- خليل، عماد الدين. **حول إعادة تشكيل العقل المسلم**، بيروت:مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٥م، ص٤٦-٤٧.

كُنْهها. فكان النص الشرعي بمنزلة الدليل المُرشِد للوجود الإنساني عامة، ويأتي ذلك على خلاف النظريات الغربية المَعنية بالنمو المعرفي، التي تستقي الخطوط المسلكية، والمعايير الحُكمية من التصوُّرات الفردية، والمجتمعية، المُتبدِّلة.

وتتبلور هذه الرابطة في سِنِي العمر الأُولى؛ إذ تُمثِّل التربية الإسلامية المتزنة الطرف الجوهري في تكوينها، عبر الدور التلقيني الذي يستند إلى القائم التربوي، بصرف النظر عن طبيعة دوره الوظيفي. بيد أنَّ هذه العلاقة تأخذ بالتكوين وَفق نمطها الإجمالي، تبعاً لطبيعة الإمكانات المعرفية الذاتية، في حين تصبح هذه العلاقة منتظمة التفاصيل في سِنِي العمر المتأخرة؛ نظراً إلى ازدياد طبيعة الفرد النمائية.

**ب- علاقة الارتداد (الأداة العقلية إلى الوحي):**

يُعَدُّ هذا الوجه من العلاقة نمطاً مُكمِّلاً للوجه السابق من العلاقة؛ لأنَّه إذا عَمَدَتِ العقلية الإنسانية المنطلقة من النص الشرعي إلى سبر المثيرات الكونية المتمايزة، فلا مناص أنَّها ستُحرِز النتيجة نفسها التي أقرَّها النص الشرعي في بادئ الأمر، فترجع إلى النص بيقينية أعلى.

قال تعالى: ﴿فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُۥ يَشۡرَحۡ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِۖ وَمَن يُرِدۡ أَن يُضِلَّهُۥ يَجۡعَلۡ صَدۡرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِۚ كَذَٰلِكَ يَجۡعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجۡسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ ١٢٥﴾ [الأنعام: ١٢٥]. قال الشعراوي: "الصعود يحتاج إلى جهد أكثر، فإذا ضاق الصدر فمعنى ذلك أنَّ حيِّز الصدر لم يعد قادراً على أنْ يأخذ الهواء، بالتنفُّس بطريقة تريح الجسم... والتنفُّس يُجهِده إجهاداً بحيث يحتاج إلى هواء أكثر من الحجم الذي يسعه صدره."[1] وهذا يُؤكِّد ما لاحظه العلماء المشرفون على رحلات الفضاء؛ فعند صعود الإنسان إلى الفضاء، يتدفَّق الدم إلى إحدى الرئتين دون الأُخرى... لذلك يصبح التنفُّس صعباً.[2] وهذه النتيجة تُفضي حتمًا إلى ضرورة العودة إلى النص الشرعي بيقينية مشهودة.

---

(١) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج٧، ص٣٩٣٢.

(٢) مجاهد، **الكون طريقي إلى الله**، مرجع سابق، ص٢٠٣.

إنَّ النصوص الشرعية ما انفكَّت عن حثِّ الذات الإنسانية على التفكير المنهج، في خِضَمِّ المسالك الحياتية المتمايزة، لاستجلاء معالمها الدقيقة والجليلة؛ لأنَّه بالقَدْر الذي تتبع فيه الأداة العقلية المثيرات المحيطة بسياقاتها البيئية المختلفة، بالقَدْر الذي تُفضي فيه إلى وفرة المعارف المُحرَزة بصورتها المُحكَمة. ويتحقَّق ذلك عن طريق المعاينة، والتحليل، والتمييز، والربط، ونحو ذلك من عمليات معرفية، تُوثِّق العُرى بين الذات الإنسانية والنص الشرعي، برجوع الأداة العقلية إلى النص الشرعي وحقائقه التي شهدتها عياناً في الواقع البيئي.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الإقرار بفاعلية الأداة العقلية، وتسنُّمها أدوات النمو المعرفي عامة، يعني أنَّها الركن المحوري الأهم في معالجة المثيرات، وفي إعداد الوحدات المعرفية؛ ما يعني ضرورة الرفع من يقينية هذه الوحدات قَدْر الإمكان، ليتسنّى إفراز وحدات معرفية ذات جودة علمية عالية، بالاستنفار المدروس للأداة العقلية وَفق النمط المُتقدِّم، ويأتي ذلك في خِضَمِّ المرحلة النمائية، وفي سياق الإمكانات العقلية.

## ٤- تفرُّد الأداة العقلية بالمسؤوليات العليا والوحدات التوجيهية:

تضطلع الأداة العقلية بالمسؤوليات العليا ذات الطابع المعرفي، التي تتمخَّض عنها الوحدات التوجيهية المصبوغة بذات الصبغة، وتتبوَّأ دوراً رفيعاً يتعذَّر تحقيقه بغيرها من الأدوات، بل تُسهِم هذه المسؤوليات والوحدات في استجلاء مثالب من تعدّاها (الأداة العقلية)، واستغنى عنها كمال الاستغناء. ويُمكِن إبراز هذا التفرُّد في ما يأتي:

### أ- تفرُّد الأداة العقلية بالمسؤوليات العليا:

أقصد بالمسؤوليات العليا العمليات المعرفية ذات الطابع الارتقائي، التي تُستَلُّ من الدور الوظيفي المنوط بالأداة العقلية. يستقى هذا الركن من لفظة (العقل) الوارد ذكرها في القرآن الكريم؛ إذ "جاء النظر العقلي بمعنى استخدام العقل في التعقُّل... فهي عمليات عقلية صرَّحت بها الآيات الكريمة"[1] بوصفها إرهاصاً جلياً على مركزية العمليات المعرفية في الأداة العقلية.

---

(١) إسماعيل، **القرآن والنظر العقلي**، مرجع سابق، ص٦٣.

قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿١٦٤﴾﴾ [البقرة: ١٦٤]. قال رضا: "الذين ينظرون في أسبابها، ويُدرِكون حكمها وأسرارها، ويُميِّزون بين منافعها ومضارِّها، ويستدلون بما فيها من الإتقان والإحكام."[١] وهذا يعني حصول التمايز في العمليات المعرفية المُتحقِّقة بوساطة الأداة العقلية؛ من: نظر، وإدراك، وتمييز، واستدلال، إضافةً إلى التباين في مستوياتها، بَدءاً بالمستويات البسيطة، وانتهاءً بالمستويات المُركَّبة.

وقد جاء في الصحيح: "أقبل رجل إلى نبي الله ﷺ، فقال: أبايعك على الهجرة والجهاد، أبتغي الأجر من الله، قال: "فهل من والديك أحدٌ حيٌّ؟"، قال: نعم، بل كلاهما، قال: "فتبتغي الأجر من الله؟"، قال: نعم، قال: "فارجع إلى والديك، فأحسن صحبتهما."[٢] وفي الحديث إشارة إلى ضرورة تفعيل العمليات المعرفية العليا لدى المؤمن، التي تتجسَّد في التمييز بين خير الخيرين.

فالذات الإنسانية تمتلك المفردات الحسِّية والدماغية المنوطة بوظائف مُحدَّدة يضطلع بها الأفراد على السواء، بصرف الطرف عن الإيديولوجية التي تحكمهم. بيد أنَّ هذه الإيديولوجية هي التي تُسهِم في ضيق (أو إخصاب) عمل الأدوات ومنتوجها. ووَفقاً للمنظور التربوي الإسلامي، فقد كانت مُخصبة الأُفق، ومُتَّسِعة المدى؛ لأنَّها اتَّكأت في عملها على النص الشرعي، فغدا عملها المتفاعل مع القلب في ضوء النص الشرعي عقلاً. وبعبارة أدق، أضحى عملها ركناً من الأداة العقلية.

تباينت الرؤى البحثية في التعيين الدقيق لهذه العمليات؛ نظراً إلى تمايز نوع المرجعية التي استُمِدَّت منها، وتمثَّلت في الآيات القرآنية الكريمة التي وردت فيها مشتقات لفظة

---

(١) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٢.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب البر والصلة والآداب، باب بر الوالدين وأنَّهما أحق به، حديث رقم ٢٥٤٩، ج٤، ص١٩٧٥.

(العقل) ومرادفاتها، فضلاً عن آيات التفكُّر.[1] وقد خَلُصت -بعد النظر في النصوص الشرعية المُرتبِطة بالعقل، وتفسيراتها، فضلاً عمّا تقدَّم من آراء بحثية معاصرة- إلى أنَّ هذه العمليات تتمثَّل في النظر، والاستماع، والتذكُّر، والإدراك، والاستدلال، وأنَّها تأتي -في مجملها- على وجه التقريب لا التحديد؛ وأنَّه إذا بذل الناظر في النصوص الشرعية جهده الجهيد؛ بُغْيَةَ التمحيص، فلا مناص أنَّه سيجد التداخل بين هذه العمليات.

وأرى أنَّ ما تقدَّم بيانه يُسهِم في استجلاء أحقية العمليات العقلية التي تأتي مُرتبِطة بالنص الشرعي، بوسْمها في العمليات المعرفية العليا، التي يُلْحَظ إطلاقها في الكتابات النفسية على العمليات المعرفية ذات الصلة بالوظائف المنوطة بالقشرة المخية، مثل: التحليل، والاستدلال، وإصدار الأحكام، ونحو ذلك من العمليات؛ لأنَّ العمليات الفسيولوجية تظلُّ رهن القصور والدنو ما لم تقترن بالتوجيه الشرعي. وحيثما ترتبط بالنص الشرعي وتوجيهه تغدُ حينئذٍ عمليات معرفية عليا. وهي تُعَدُّ عليا، من حيث سعتها، وغاياتها المبتغاة.

وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ الاستدلال يصبح عملية معرفية عليا إذا انطلق من النص الشرعي، وحيثما ينطلق من النص الشرعي تتمخَّض عنه وحدات معرفية دنيوية وأخروية؛ فإنَّ النظر -مثلاً- إلى الأعراض المَرَضية بوصفها إرهاصاً على تحقُّق المرض يُعَدُّ استدلالاً دنيوياً ضيِّقاً. أمّا النظر إليها بوصفها إرهاصاً على تحقُّق المرض، الذي يُمثِّل (المرض) إشارة

---

(١) عبد الله، عبد الرحمن صالح. "العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية"، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، مجلد٧، ١٩٩٥م، ص١٢٧. انظر:

- الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٥٨.
- إسماعيل، **القرآن والنظر العقلي**، مرجع سابق، ص٦٤-٧٤.
- الحدري، خليل عبد الله. "منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم وتطبيقاتها في المؤسسات الجامعية المعاصرة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٤٢٢هـ، ص٩٦-١٠٦. انظر:
- الصوفي، حمدان عبد الله. **الوظائف العقلية المستفادة من آيات العقلان في القرآن الكريم**، أطروحة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م، ص٣-٤.

إلى الاختبار الإلهي للكينونة الإنسانية، فيُعَدُّ استدلالاً مخصباً، ويُجسِّد عملية تجريدية عليا، تجمع شطري الدنيا والآخرة معاً؛ لأنَّ شطر الآخرة يتحقَّق عبر الوعي بأنَّ الصبر على المرض يُسهِم في حيازة الأجر الجسيم، إلى المضطلع به، إزاء هذا الخُلق.

**ب- تفرُّد الأداة العقلية بالوحدات التوجيهية:**

أقصد بالوحدات التوجيهية منظومة المفاهيم والقواعد والقرارات المعرفية، بطبيعتها الارتقائية، التي تأتي -في مجملها- بوصفها نتيجةً طبيعيةً من العمليات المعرفية العليا. وتتمايز هذه الوحدات المعرفية لتأخذ أنماطاً عِدَّة، مثل: النمط العقدي، والنمط الأخلاقي، والنمط الاجتماعي، ونحو ذلك من الأنماط الحياتية التي تفتقر إليها الذات الإنسانية، لينتظم عملها الحياتي المُقتضى منها.

قال تعالى: ﴿لَقَدْ أَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ كِتَٰبًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿١٠﴾﴾ [الأنبياء: ١٠]. قال القرطبي: "فيه ذكركم؛ أي ذكر أمر دِينكم، وأحكام شرعكم، وما تصيرون إليه من ثواب وعقاب، أفلا تعقلون هذه الأشياء التي ذكرناها... وقيل: مكارم أخلاقكم، ومحاسن أعمالكم."[1] ومن المعلوم أنَّ ذكر أمر الدِّين يقتضي تجلية ما فيه من مفاهيم وقواعد وأحكام، توجِب اتِّخاذ القرارات إزاءها؛ ما يعني ضرورة تحقُّق منظومة الوحدات التوجيهية في القوام المعرفي الإنساني. وعلى هذا، فإنَّ الوحي الإلهي هو المُوجِّه الأول للقوى المعرفية الإنسانية، وإنَّ الأخذ بما جاء فيه يستدعي تحقُّق الأداة العقلية، بركنها الثاني، المُتمثِّل في الوحدات المعرفية التوجيهية.

وحتى يتسنّى استجلاء المُراد بالوحدات المعرفية التوجيهية، ضربت مثالاً على العفة؛ فالعفة تُشكِّل مفهوماً. أمّا القول بضرورة أنْ يستعفف الذين لا يجدون نكاحاً حتى يغنيهم المولى ﷻ من فضله العظيم فيُجسِّد قاعدة، في حين يُعَدُّ انتقاء الذات الإنسانية التحفُّظَ عن كل ما يستنفر شهوتها الطبيعية؛ حرصاً على الاستعفاف، قراراً يتربَّع على عرش منظومة الوحدات التوجيهية. وبتحقُّق هذه المنظومة، يتحقَّق الشطر الثاني من الأداة العقلية.

---

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١١، ص٢٧٣.

وممّا تقدَّم يُمكِن الإقرار بأنَّ منظومة الوحدات المعرفية التوجيهية تقتضي التكامل، ليتسنى اعتدادها شطراً رئيساً في الأداة العقلية؛ أيْ إنَّ تحقُّق المفهوم في النفس يستدعي تحقُّق القاعدة والقرار. وفي حال تعذَّر تحقُّق أيٍّ منها، فإنَّ ذلك سيفصم المنظومة، ويُبطِل فاعليتها في الأداة العقلية خاصة، وفي الأدوات المعرفية بوجه عام.

يُذكَر أنَّ أكثر الوحدة فاعلية هي التي تعتلي هذه الوحدات، وتتمثَّل في القرارات الحازمة؛ إذ تُشكِّل القرارات المُتَّخَذة إزاء المثيرات المعترضة والمُتمخِّضة عن العمليات المعرفية العليا ذروة سنام الوحدات المعرفية، لا سيَّما في ما يرتبط بقرارات المنع والمباشرة للسلوكات الحياتية المختلفة. ويأتي ذلك انسجاماً مع التعريفات اللغوية للعقل، بوصفه الحجرَ والمنعَ، وكذا ينسجم مع توجُّه ابن تيمية في عَدِّ العمل قطباً من العقل.

وتتَّسِع دائرة الوحدات المعرفية التوجيهية المُفرزة باطِّراد الأطوار الحياتية المختلفة؛ ذلك أنَّ لكل طور حياتي وحدات معرفية توجيهية مُنسجِمة مع طبيعة الأدوات البيولوجية والفسيولوجية المُتشكِّلة لديه، وكذا متوائمة مع الغايات المُراد تحقيقها.

## ٥- دواعي محدودية الأداة العقلية:

على الرغم من اعتلاء الأداة العقلية منظومة أدوات النمو المعرفي وَفق المنظور التربوي الإسلامي؛ إذ تأتي مُتَّسِمة بخصوبة الإنتاج وجودته، فإنَّ منهجية الإعداد السوي لهذه الأداة تقتضي إبعادها عن التموضع في الدائرة المعرفية المُطلَقة؛ إذ يشوبها القصور، شأنها في ذلك شأن بقية أدوات النمو المعرفي؛ ما يعني محدوديتها.

تتجلّى دواعي هذه المحدودية وَفق تصوُّري في ما يأتي:

### أ- تصريح النص الشرعي:

يتبدّى ذلك في نصوص الوحي المَعنية ببيان الأمور العقدية والتشريعية، التي لا طائل للأداة العقلية من بلوغ عِللها وتفاصيلها، إنَّما يُؤخَذ بها على محمل التسليم المُطلَق؛ إدراكاً من القوة العقلية بقصور دورها الوظيفي، فحيثما يَطَّرِد عملها ويُخصِب، فإنَّها تظلُّ مقولبة في قوالب الزمان والمكان الآنية.

ويتبدّى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾ [الإسراء: ٨٥]. قال ابن عاشور: "وإذ قد كانت عقول الناس قاصرة عن فهم حقيقة الروح، وكيفية اتصالها بالبدن، وكيفية انتزاعها منه، وفي مصيرها بعد ذلك الانتزاع."[١] إنَّ هذا التصريح في القصور العقلي المُتحقِّق في النفس الإنسانية يضع العقلية الإنسانية في مَوْضِعها السوي، فحيثما تستنهض هممها، وتتفجَّر ينابيع طاقاتها، فإنَّها تظلُّ في عتبة العلم الإلهي.

وفي شأن قصورها، يقول الشاطبي: "إن الله جعل للعقول في إدراكها حدّاً تنتهي إليه لا تتعدّاه، ولم يجعل لها سبيلاً إلى الإدراك في كل مطلوب، ولو كانت لاستوت مع الباري."[٢] وهذا يعني أنَّ للأداة العقلية طاقة مُقدَّرة، وأنَّها ذات سياج حدودي لا تعدوه الذات.[٣] وأيُّ تجاوز لهذا السياج يُفضي بها إلى الهلاك، فتفقد حينئذٍ قيمتها العقلية والمعرفية التي توجِب التقيُّد والانضباط. ومن هنا كانت الأداة العقلية السوية في التصوُّر الإسلامي على تحرُّز دؤوب من طَرْق أبواب التيه، خلافاً للفلسفات الإنسانية الوضعية.

**ب- افتقار الأداة العقلية إلى القرائن:**

إنَّ فاقة الأداة العقلية إلى القرائن، المُتجسِّدة تحديداً في الأدلة المادية والمعنوية الماثلة أمام النفس الإنسانية، تُشكِّل إرهاصاً بيِّناً على محدودية الأداة العقلية؛ إذ تُمثِّل هذه القرائن الدلالات المشهودة والمُسخَّرة لقيادة الأداة العقلية إلى تحقيق المعارف العليا، ذات الطابع التجريدي الغيبي. وبمعنى آخر، فإنَّ الذات الإنسانية تفتقر إلى استحضار الدليل والبرهان، حتى يتسنّى لها الاضطلاع بالعمليات المعرفية العليا، وإفراز وحدات معرفية

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج ١٥، ص١٩٧.

(٢) الشاطبي، إبراهيم بن موسى. **الاعتصام**، تحقيق: سليم الهلالي، الخبر: دار ابن عفان، ط١، ١٩٩٢م، ج٢، ص٣١٨.

(٣) الزنيدي، عبد الرحمن زيد. **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي**، الرياض: مكتبة المؤيد، ط١، ١٩٩٢م، ص٤٠٦. انظر:

- بكار، عبد الكريم. "قصور العقل"، **مجلة البيان**، لندن، عدد١٧٢، ٢٠٠٢م، ص١٣٣.

مُرتبِطة بالوجود الدنيوي والأخروي، ويُمثِّل ذلك إشارة جلية لمحدودية هذه الأداة؛ ما يعني أنَّ دينامية الأداة العقلية وروح عملها تتحقَّقان عبر حضور القرينة، في حين يخبو عملها حيث توارت هذه القرينة.

قال تعالىٰ: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيۡلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمۡسَ وَٱلۡقَمَرَۖ وَٱلنُّجُومُ مُسَخَّرَٰتُۢ بِأَمۡرِهِۦٓۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ١٢﴾ [النحل: ١٢]. قال الشعراوي: "كلمة ﴿يَعۡقِلُونَ﴾ تعني إعمال العقل، ونعلم أنَّ للعقل تركيبة خاصة؛ وهو يَستنبط من المحسّات الأمورَ المعنوية... وهكذا يستنبط الإنسان من أسرار الكون ما شاء له الله أنْ يستنبطَ، ويكتشف من أسرار الكون."[1] وهذا يعني أنَّ مبعث المعارف التجريدية العليا يتمثَّل في القرائن الحسِّية، وأنَّ انفصام هذه القرائن عن الذات الإنسانية يُفضىٰ إلىٰ خَبْو الأداة العقلية. ولمّا كانت علىٰ هذا القَدْر من العوز إلىٰ البراهين المادية والمعنوية، فقد غدا بدهياً القول: إنَّها متموضعة في دائرة المحدودية المعرفية.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ ذلك يسوق إلىٰ الوعي بضرورة التحرُّك الكوني؛ بُغْيَةَ مباشرة الأدلة والبراهين ذات التركيبات المتمايزة علىٰ الدوام، ومن ثَمَّ يُطَّرَد من فطنة الأداة العقلية في إدراك المحدودية المُتحقِّقة في تركيبها. فكلَّما سُنِح لها المقام التفاعلي من حيازة المعارف المُتجدِّدة قادها ذلك إلىٰ الإقرار بأنَّ ثمَّة ما تجهله من المعارف؛ ما يعني أنَّه من المحال إغلاق الدائرة المعرفية المُتحقِّقة في قوامها المعرفي. وبذلك تكون بطبيعتها السوية المبتغاة مصادقة علىٰ قصورها.

## ٦- دوائر تفعيل الأداة العقلية:

أقصد بذلك الأوساط الحياتية التي يتمُّ في خِضَمِّها تفعيل الأداة العقلية بصورتها المنشودة. وبعبارة أُخرىٰ، فإنَّ الأداة العقلية تنهض بعمليات معرفية عليا داخل هذه الدوائر، مثل: النظر، والتمييز، والاستدلال، ونحو ذلك من العمليات، وتُثمِر وحدات معرفية توجيهية، مثل: المفاهيم، والقرارات. وتأخذ هذه العمليات والوحدات أنماطاً متباينة من

(١) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١٣، ص٧٨٣٧.

حيث الحيِّز والأهمية، مثل: النمط العقدي، والتشريعي، والأخلاقي، والاقتصادي ...، وتمارس مختلف هذه الأنماط في ضوء النمط التعبُّدي الناظم للحياة الإنسانية. وتَوجُّهي إلى وسْمها بالدوائر هو تَوجُّه مقصود بذاته؛ إذ قد تنشط الأداة العقلية في جميع هذه الدوائر في الآن نفسه. فالقضية لا تقتضي التتابعية، بل قد يتسنّى للفرد تحقيق التزامنية في خِضَمِّها.

وفي ما يأتي تفصيل لهذه الدوائر:

**أ- الدائرة الذاتية:**

تتجسَّد هذه الدائرة في الحاجات الفردية التي تقتضي الضرورة الحياتية تفعيل الأداة العقلية إزاءها؛ أيْ أنْ يتولَّد لدى الذات الإنسانية حاجات حياتية بصورة مُطَّرِدة، وهذه الحاجات تستدعي تنشيط الأداة العقلية حتى يتسنّى تلبيتها. وإنَّ تعطيل الأداة العقلية في خِضَمِّها يُفضي إلى آفات جَمَّة، جُلُّها على الصعيد الذاتي.

قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمۡ لَا يَأۡلُونَكُمۡ خَبَالٗا وَدُّواْ مَا عَنِتُّمۡ قَدۡ بَدَتِ ٱلۡبَغۡضَآءُ مِنۡ أَفۡوَٰهِهِمۡ وَمَا تُخۡفِي صُدُورُهُمۡ أَكۡبَرُۚ قَدۡ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡقِلُونَ ١١٨﴾ [آل عمران: ١١٨]. قال السعدي: ﴿قَدۡ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِۖ﴾؛ أي التي فيها مصالحكم الدينية والدنيوية، ﴿لَعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ﴾ فتعرفونها وتُفرِّقون بين الصديق والعدو، فليس كل أحد يجعل بطانة، وإنَّما العاقل من إذا ابتُلِي بمخالطة العدو أنْ تكون مخالطة في ظاهره، ولا يُطلِعه من باطنه على شيء، ولو تملَّق له، وأقسم أنَّه من أوليائه."[1] وفي ذلك دلالة على ضرورة التفكير بمقتضى الفطنة، عن طريق التمييز بين نوعية المثيرات المعترضة للذات الإنسانية، وإحسان تبويبها في أبوابها القويمة. ويتعذَّر تحقُّق ذلك بتواري دور الأداة العقلية؛ لذا بات لزاماً حضورها في التفاصيل الذاتية الحياتية جميعها.

ومن ذلك أيضاً قصة النفر الذين قدموا "يسألون عن عبادة النبي ﷺ، فلمّا أُخبِروا كأنَّهم تقالّوها، فقالوا: وأين نحن من النبي ﷺ؟ قد غُفِر له ما تقدَّم من ذنبه وما تأخَّر،

(١) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص١٤٤.

قال أحدهم: أمّا أنا فإنّي أُصلّي الليل أبداً، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال آخر: أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبداً، فجاء رسول الله ﷺ إليهم، فقال: "أنتم الذين قلتم كذا وكذا، أما والله إنّي لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكنّي أصوم وأفطر، وأُصلّي وأرقد، وأتزوج النساء، فمَن رغب عن سُنَّتي فليس منّي."[1] يشير الحديث الشريف إلى دينامية الأداة العقلية في الدائرة الذاتية؛ إذ يُبرِز ضرورة الاضطلاع بالعمليات المعرفية العليا، ليتمخَّض عنها وحدات معرفية مُتعدِّدة الأنماط، فيتجلّى النمط العقدي عبر رحمة المولى ﷻ في الكينونة الإنسانية؛ فلم يُثقِل عليها فيما يعدو إمكاناتها، وكذا النمط التشريعي عبر اتزان الأحكام العملية، وخصوصية أوقاتها، وكذا النمط الأخلاقي عبر الاستمتاع الحياتي في الأطر المرسومة.

وتضيق هذه الدائرة في بواكير المراحل النمائية، بحكم التركيب البنائي المُرتبِط بالذات الإنسانية، في حين يتَّسِع حضورها في المراحل المُتقدِّمة؛ ما يُحتِّم بلورة الدائرة الذاتية وضبطها في بادئ أمر الإنسان وخواتيمه، عبر المنهج الإلهي المُتمثِّل في الوحي، الذي يُماثِل المُوجِّه الأول للذات؛ ما يعني ضرورة الأخذ بتوجيهاته المُوجَّهة نحو الأداة البيولوجية والفسيولوجية، وذلك في مختلف حركاتها الوظيفية.

**ب- الدائرة الاجتماعية:**

تُعْنى هذه الدائرة بالمناشط الحياتية التي يبرز فيها حضور العلاقة التفاعلية مع الآخر، بصرف النظر عن مكانة الآخر، ودوره الوظيفي، وذلك في جوف النسق الاجتماعي. ولا شكَّ في أنَّ تعطيل الأداة العقلية فيها، يُفضي إلى جملة من الانعكاسات السلبية المُكتنِفة للذات الإنسانية، والطرف المتفاعل على السواء. وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ تفعيل الأداة العقلية داخلها يقود إلى النفع الفردي والمجتمعي، المُبتغى وَفق المنهج الإلهي.

قال تعالى: ﴿ قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْۖ أَلَّا تُشْرِكُواْ بِهِۦ شَيْـًٔاۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًاۖ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُم مِّنْ إِمْلَٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْۖ وَلَا تَقْرَبُواْ

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب الترغيب في النكاح، حديث رقم٥٠٦٣، ج٧، ص٢.

ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿١٥١﴾ [الأنعام: ١٥١]. قال ابن عاشور: "فأومأ إلى تنهية نوع من المحرمات، وهو المحرمات الراجع تحريمها إلى إصلاح الحالة الاجتماعية للأُمَّة، بإصلاح الاعتقاد، وحفظ نظام العائلة والانكفاف عن المفاسد، وحفظ النوع بترك التقاتل."[1] وتأسيساً على ذلك، فقد نظَّمت الآية الكريمة المعارف المُتشكِّلة لدى الكينونة الإنسانية، بنمطها الاعتقادي، والتشريعي، والأخلاقي، والنفسي، في الوقت نفسه، في ظلِّ الكنف الاجتماعي التفاعلي.

تتبوَّأ هذه الدائرة موطناً مركزياً في دوائر تفعيل الأداة العقلية؛ لأنَّ الوجود النفسي يستند إلى التفاعل الإنساني بالدرجة الأُولى، لا سيَّما التفاعل المتزن، وعليه تبقى النفس الإنسانية مُفتقِرة إلى المنهجية السوية؛ لأنَّها السائس الرشيد لقيادة هذا التفاعل، التي يتعذَّر تحصيلها بغياب الوحي الإلهي، فيُمثِّل القائد الفريد للعلاقات الإنسانية وتفاعلاتها. وبالقَدْر الذي تتَّسِع فيه الدائرة الاجتماعية، هو القَدْر الذي تُطَّرَد فيه فاقة الأداة العقلية إلى الوحي الإلهي، فيتمخَّض عن ذلك إخصاب القنوات المعرفية المُفرَزة، بشطريها: العملياتي، والوحداتي.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ حيِّز الدائرة الاجتماعية يضيق في سِنِي العمر الأُولى، تبعاً للدور الوظيفي المُقيَّد الذي يضطلع به الأفراد، خلافاً للوسع المُتحقِّق في سِنِي العمر المُتقدِّمة؛ ما يعني -بالضرورة- حصول التقلُّبات في حيِّز المعارف المحازة تبعاً لحيِّز الدائرة.

**ت- الدائرة الآفاقية:**

يُقصَد بها تفعيل الأداة العقلية في الأوساط الحياتية العامة؛ المادية منها والحية، عن طريق التحرُّك صوب المثيرات الفيزيقية والحيوية المُعترِضة للكيان الإنساني، ومحاولة معالجتها؛ بُغْيَةَ تحقيق النفع المُراد للمثير الوجودي المعترض، فضلاً عن شمولية هذا النفع

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج ٨، ص١٦٢.

للقوام المعرفي الإنساني؛ لأنَّها تُسهِم في استجلاء ما تُنظِّمه من معارف تجريدية تطَّرِد النضج العقلي للفرد. يُلْحَظ التمايز النوعي لهذه المثيرات؛ فمنها المُنتظِم في السماء مثل القمر والنجوم، ومنها المُنتظِم في الأرض مثل النباتات والحيوانات، ومنها المُنتظِم في البحار مثل المياه والحجارة. فهذه الموجودات وما ينيف عليها تستجلب الأداة العقلية؛ لاستنطاق معارفها التجريدية العليا، التي يُشكِّل التوحيد قطب الرَّحى فيها.

قال تعالى: ﴿وَفِي ٱلۡأَرۡضِ قِطَعٞ مُّتَجَٰوِرَٰتٞ وَجَنَّٰتٞ مِّنۡ أَعۡنَٰبٖ وَزَرۡعٞ وَنَخِيلٞ صِنۡوَانٞ وَغَيۡرُ صِنۡوَانٖ يُسۡقَىٰ بِمَآءٖ وَٰحِدٖ وَنُفَضِّلُ بَعۡضَهَا عَلَىٰ بَعۡضٖ فِي ٱلۡأُكُلِۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ۝٤﴾ [الرعد: ٤] "فالتربة واحدة، ولكنَّ الثمار مختلفات الطعوم."[١] وإنَّ خَلْق المولى ﷻ لها بهذه الصورة "أدل دليل على وحدانيته، وعظم صمديته."[٢] وذلك يقود إلى ضرورة إيلاء هذه الموجودات النباتية جُلَّ الاهتمام، عبر السُّقية والتشذيب الدؤوب لها، ويقتضي ذلك تفعيل العقلية الإنسانية في تخيُّر زمان السقاء، والقطاف، والتشذيب؛ فمن شأن ذلك أنْ يعود بالنفع على قوامها الوجودي، فضلاً عن القوام المعرفي الإنساني؛ لأنَّ بلورتها بالصورة المُتقدِّمة في الآية الكريمة يُفضي إلى الوعي بما تُنظِّمه من مفاهيم عقدية وأخلاقية ونحو ذلك من الأنماط المعرفية. ومن هنا كان النفع العائد من تفعيل الأداة العقلية مشتملاً على الذات الإنسانية والمُكوِّن الوجودي على السواء.

عن النبي ﷺ قال: "دخلت امرأة النار في هِرَّة ربطتها، فلم تطعمها، ولم تدعها تأكل من خَشاش الأرض."[٣] قال ابن حجر: "وفيه جواز اتخِّاذ الهِرَّة ورباطها إذا لم يهمل إطعامها وسقيها."[٤] ويتجلّى في الحديث ضرورة تفعيل الأداة العقلية في الدائرة الحية؛ لا سيَّما ما يتعلَّق بالحيوانات الأليفة، وضرورة التفكير بمقتضى الفطنة فيما يتعلَّق بآليات العناية بها، بعيداً عن العشوائية. فعلى سبيل المثال، حيازة أكثر من هِرَّة في المنزل يستدعي الوعي في

---

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج١٣، ص٢٠٤٦.

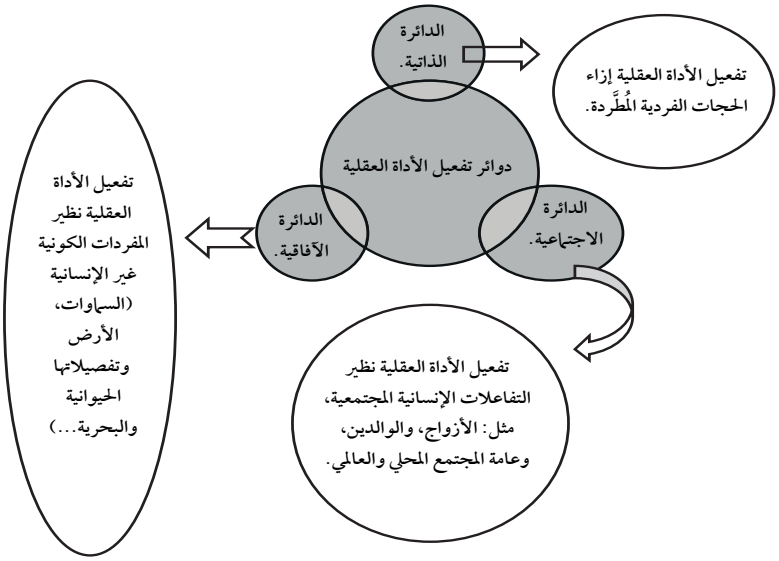
(٢) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٩، ص٢٨١.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب بدء الخلق، باب خمس من الدواب فواسق يقتلن في الحرم، حديث رقم٣٣١٨، ج٤، ص١٣٠.

(٤) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٥٨.

كيفية تقديم القوت لها من حيث المكان، عبر بثِّه في أكثر من مَوْضِع؛ لأنَّ تموضع الطعام في مَوْضِع واحد قد يُدخِل هذه الموجودات في صراع يَغلب فيه طرف على طرف. فكان العَمَدُ إلى نشرها في أكثر من مَوْضِع رأفة بها، وحرصاً على شمولية الإشباع المُتحقِّق لها. ومن هنا كان في ذلك تفعيل للعمليات العقلية، مثل: النظر، والتمييز، والإدراك، والتدبُّر؛ ما يعود بالنفع على الحيوان الأليف، والقوام المعرفي الإنساني في الوقت نفسه.

ولمّا كان الأمر كذلك، فقد غدا ضرورياً تربية النشء على مباشرة العقلية الإنسانية للموجودات المادية والحية، ومحاولة سبر أغوارها؛ بُغْيَةَ تحقيق النفع لها، واستجلاب ما تحويه من معارف ناظمة للحياة الإنسانية. ويتأتّى ذلك بحضور القائم التربوي المَعني بالتوجيه الرشيد للقدرات الإنسانية المتمايزة.




الشكل (٨): دوائر تفعيل الأداة العقلية وشرحها المقتضب.

## الفصل الثالث:

# مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي ومبادئه

يَلْحظ المُستقرِئ للأدب النظري الطارح للنمو المعرفي، في المنظور النفسي بصورة عامة، الانحباسَ في جملة من المُحدِّدات؛ التي تُحدِّد درجية النمو المعرفي، من حيث رُقِيُّهُ، أو دُنُوُّهُ. وهذه المُحدِّدات في غالبيتها مُستمَدة من رحم النظريات الغربية، لا سيَّما ما طرحه بياجيه في هذا المسلك التخصُّصي، فيتعيَّن على إثره بيان الرؤية الإسلامية الشاملة لهيكلة هذه المُحدِّدات، التي استقيتها من روح النصوص الشرعية، بآيات القرآن الكريم، وأحاديث السُّنة النبوية، وما ساوقها من دراسات نفسية معاصرة؛ نظراً إلى وجود فروق جسيمة بين المنظور النفسي الإسلامي لهذه المُحدِّدات، المُنطلِق من الإيديولوجية الإسلامية، والمنظور النفسي الغربي المُغفِل لهذه الإيديولوجية. ومن هنا يبسط الفصل الحالي مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.

فضلاً عن ذلك، يعرض الفصل منظومة من المبادئ المعرفية التي تُماثِل القواعد التأسيسية الشارحة لطبيعة النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، من حيث وصفه وتفسيره، فضلاً عن توجيهه؛ ما يجعل بناء العمل المعرفي في كنفها مدعاة لأنْ يرتقي في حدوده، ويُفضي إلى غايته؛ نظراً إلى تزجيجه بمبادئ منهجية استُنبِطت وَفق المنهجية التأصيلية الجامعة بين النصوص الشرعية الأصيلة، وما يتلاحم معها من دراسات حديثة. وعلى الرغم من تأطيري للفصل الدراسي الحالي بجملة مُحدَّدة من المبادئ، فإنَّ الدائرة الناظمة لهذه المبادئ قد تتَّسِع، لتستوعب ما يزيد عليها، بحكم الطبيعة الاجتهادية التي يتعيَّن الأخذ بها؛ لتسيُّس الدراسات التربوية الإسلامية بصورة عامة.

## أولاً: مُحدِّدات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

إنَّ ما يتحقَّق في القوام المعرفي الإنساني -على اختلاف مراحله النمائية؛ سواء أكان من بناء، أم تقويض معرفي- إنَّما يُرَدُّ بالدرجة الأُولى إلى جملة من المُحدِّدات المعرفية،

التي تُشكِّل -في مجملها- العوامل ذات التأثير الجلي في إحكام تفعيل الأدوات المعرفية وابتدارها، أو إحداث التكدُّر والخَبْو فيها. وبمعنىً آخر، فثمَّة جملة من العوامل المُؤثِّرة في النمو المعرفي الحاصل في النفس الإنسانية، ويتأتّى تأثير هذه العوامل بطراز ركائزي محوري؛ إذ تُعَدُّ في عِداد العوامل التنشيطية إذا أُحسِنت التوجيه والتوظيف. وعلىٰ النقيض من ذلك، فقد تتأتّى علىٰ غرار العوامل التثبيطية إذا ابتُذِلت في الاستخدام. وليتسنّى استلال هذه المُحدِّدات من مظانِّها الأصيلة وَفق المنظور النفسي الإسلامي.

## ١- الوراثة:

شرعتُ في طرح المُحدِّد الوراثي بوصفه أول مُحدِّد يُسهِم في تجلية النمو المعرفي بصوره المتمايزة، ويضطلع بإيجاد الأدوات المعرفية في الذات الإنسانية، فضلاً عن دوره في تحديد مدىٰ إحكامها. فهو منوط بكلا المجالين؛ ما يعني ضرورة بسط الوراثة، من حيث وصفها، وكذا تفسيرها، فضلاً عن توجيهها تربوياً.

وبناءً علىٰ ذلك، يُمكِن استجلاء ملامح هذا المُحدِّد علىٰ النحو الآتي:

### أ- التعريف بالوراثة وآليّاتها:

**- تعريف الوراثة:**

تُعرَّف الوراثة بأنَّها "انتقال صفات الكائن الحي من جيل إلىٰ آخر."[١] قال تعالىٰ: ﴿خُلِقَ مِن مَّآءٍ دَافِقٍ ۝٦ يَخۡرُجُ مِنۢ بَيۡنِ ٱلصُّلۡبِ وَٱلتَّرَآئِبِ ۝٧﴾ [الطارق: ٦-٧]. قال قطب: "وحدات الوراثة حافظة لسجل النوع، وخصائص الأجداد."[٢] وعلىٰ الصعيد النفسي، تُعرَّف الوراثة بأنَّها "الاستعدادات العامة والخاصة الكامنة في الفرد، والتي تستجيب للمُؤثِّرات الخارجية فتنشط."[٣] وقد عرَّفها خوجلي بأنَّها "مجموعة الخصائص والسمات الجسمية والفسيولوجية والحسِّية والعقلية المنتقلة من الآباء والأجداد إلىٰ الأبناء عن طريق الجينات الوراثية."[٤]

---

(١) مصطفىٰ، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص١٠٢٤.

(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٣٠، ص٣٨٧٩.

(٣) فائق، أحمد. وعبد القادر، محمود. **مدخل إلىٰ علم النفس العام**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م، ص٤١.

(٤) خوجلي، هشام عثمان. **علم نفس النمو: الخلفيات العلمية**، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م، ص١٧٥.

خَلُصت ممّا تقدَّم، ولا سيَّما ما أورده قطب، إلى أنَّ الوراثة تأتي مضطلعة بالعمل على وجهين؛ الأول: يتجسَّد في حفظ النوع؛ ما يعني أنَّها العامل المنوط بنقل النوع الإنساني، بما يُنظِّمه من خصائص الجنس البشري؛ سواء أكان من ذكر، أم أنثى. والثاني: يتمثَّل في اضطلاعها بنقل السمات المعرفية بصورتها المخصوصة لأفراد دون آخرين.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ طبيعة الدراسة الحالية تقتضي تناول المُحدِّد عن طريق صلته الوثقى بالنمو المعرفي، وأدواته الفاعلة. وقد تبدّى لي أنَّ المُحدِّد الوراثي يُعْنى بنقل السمات المُشكلة لأبعاد الشخصية الإنسانية بأُطرها البيولوجية والفسيولوجية والعقلية من الأصول (الآباء والأجداد) إلى الفروع (الأبناء). ويتمايز إخصاب هذه السمات بين المنحنى الكلي والمنحى الجزئي في آنٍ معاً؛ فالاستعداد العقلي هو استعداد كلي، والتحليل هو استعداد جزئي مُتمخِّض عن الكلي. ويأتي هذا المُحدِّد مُفتقِراً إلى اطِّراد تفعيله، حتى يتسنّى صقله بالصورة المنشودة، ويتحقَّق ذلك عبر إغناء المثيرات البيئية.

**- آليات الوراثة:**

تثبت الاستعدادات المعرفية الكلية والجزئية في الكينونة الإنسانية عن طريق المباشرة الزوجية. ويتجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَٰهُ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ۝٢﴾ [الإنسان: ٢] ﴿أَمْشَاجٍ﴾ يعني أخلاط، وهو ماء الرجل وماء المرأة إذا اجتمعا واختلطا."[1] "وربَّما كانت هذه إشارة إلى تكوين النطفة من خلية الذكر وبويضة الأنثى بعد التلقيح، وهذه الأخلاط تعني الوراثات الكامنة في النطفة، التي يُمثِّلها ما يُسمّونه علمياً الجينات، وهي وحدات الوراثة الحاملة للصفات المُميِّزة لجنس الإنسان أولاً، ولصفات الجنين العائلية أخيراً."[2] وهذا ما تُؤكِّده الدراسات النفسية؛ إذ تشير إلى أنَّ الأمشاج خلية كامنة تحوي جينات حاملة ٤٦ كروموسوماً، نصفها من الأب، ونصفها

(١) الصابوني، **صفوة التفاسير**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٦٧.

(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٢٩، ص٣٧٨٠.

الآخر من الأم، وهي تشمل الصفات الوراثية لكلٍّ من الأب والأم،[1] وذلك يقود إلى حقيقة منهجية مؤدّاها أنَّ أيَّ خلل في العدد الطبيعي لهذه الكروموسومات يُفضي إلى خلل وظيفي في أدوارها.

**ب- مناشط عمل الوراثة:**

يعمل المُحدِّد الوراثي في منشطين؛ أيْ تؤدي الوراثة دورها الوظيفي في خِضَمِّ مجالين من حيث إكساب الأفراد السمات؛ الأول: المنشط العام، والثاني: المنشط الخاص. وتجدر الإشارة إلى أنَّي استقيت مُسمَّيات هذه المناشط من كلام قطب؛ إذ قال: "فإذاً كل طفل يحمل وراثاته الخاصة فوق الوراثات البشرية العامة."[2] ويُمكِن تجلية ذلك على النحو الآتي:

**- المنشط العام:**

يشترك النوع الإنساني في هذا المنشط بوجه عام؛ فكل فرد يحمل الهوية الإنسانية هو حامل جملةً من الاستعدادات المعرفية، تسنّى له حيازتها عبر الوراثة الإنسانية المنوطة بنقل هذه الاستعدادات، عن طريق إكساب الفرد سمة النوع الإنساني. يتكوَّن جسم هذه الاستعدادات من السمع، والبصر، والإدراك، والتذكُّر، والتحليل، والتركيب، والإبداع، والتخيُّل، والتقويم، وغير ذلك. وبمعنى آخر، فإنَّ الوراثة -وَفق المنشط العام- منوطة بإيجاد هذه الاستعدادات في التكوين الإنساني.

قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧﴾ [الشمس: ٧] قال ابن عاشور: "والنفس ذات الإنسان... وتنكير "نفس" للنوعية؛ أيْ جنس النفس، فيعم كل نفس عموماً."[3] وقال ابن عطية: "وتسويتها إكمال عقلها ونظرها."[4] وقال الرازي: "فتسويتها إعطاؤها القوى الكثيرة كالقوة

---

(١) نجاتي، محمد عثمان. **الحديث النبوي وعلم النفس**، القاهرة: دار الشروق، ط٥، ٢٠٠٥م، ص٢٦٢. انظر: - زيتون، عايش محمود. **مدخل إلى بيولوجيا الإنسان**، عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٢م، ص٢٧٥.

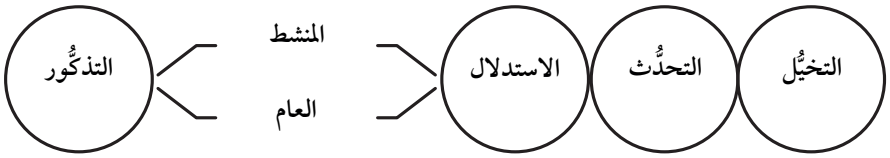
(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج ١٨، ص٢٤٦٠.

(٣) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣٠، ص٣٦٨.

(٤) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج٥، ص٤٨٨.

السامعة، والباصرة، والمخيلة، والمفكرة."[1] وهذا يُؤكِّد وفرة الاستعدادات المعرفية في النفس الإنسانية عامة؛ فلا مُشاحَّة في أنَّها ممتلك حتمي لأبناء الجنس البشري.

وقد استلَلْتُ هذا المنشط من عموم النصوص الشرعية التي حضَّت على التفكُّر. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ ذَّٰلِكَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا ۚ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٦﴾﴾[الأعراف: ١٧٦]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْـَٔايَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢٤﴾﴾[يونس: ٢٤]؛ إذ إنَّ المنطق السوي يقتضي تقرير القول بأنَّ المولى ﷻ لم يستدعِ من النفس الإنسانية التفكُّر في كل ما يُنظِّمه من عمليات معرفية من دون تأهيلها لهذا التفكُّر، ويتحقَّق هذا التأهيل بإيجاد الاستعدادات المعرفية التفصيلية في بادئ أمرها.




الشكل (٩): بعض الاستعدادات الوراثية المعرفية في المنشط العام.

**- المنشط الخاص:**

يتجسَّد عمل الوراثة في هذا المنشط من حيث نقل الصفات المخصوصة من الآباء والأجداد إلى الأبناء، فتأتي مُحقِّقة جملةً من السمات لأفراد دون آخرين؛ أيْ إنَّ الوراثة -وَفق المنشط الخاص- تتأتّى منوطة بدرجة إحكام الاستعدادات المعرفية في التكوين الإنساني، من حيث علوُّها أو دنوُّها، بعد تحقُّق إيجادها عن طريق المنشط العام.[2]

قال تعالى: ﴿ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴿١٤﴾﴾[المؤمنون: ١٤].

---

(١) الرزاي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٣١، ص١٧٦.

(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج ١٨، ص٢٤٦٠.

إنَّ الوصف الدقيق لعمل الوراثة في هذا المنشط يتمثَّل في مدىٰ الاستجابة للمثير،[1] من حيث سرعة الاستجابة، أو بطؤها، أو عمقها، أو سطحيتها.[2] وقد يُرَدُّ ذلك إلىٰ سرعة نضج الأدوات الحسِّية والعصبية، فضلاً عن طبيعة العمل الذي تضطلع به الأداة العصبية ونواقلها، ومدىٰ العتبة المُستلزَم تحقُّقها في المثير، التي تتمايز بين الأفراد من حيث ابتدار الاستجابة، أو ثقلها، فضلاً عن تناولها الشمولي أو الانكماشي للمثير. وبالقَدْر الذي تتحقَّق به سمات الابتدار والشمولية، بالقَدْر الذي يغدو فيه دور المُحدِّد الوراثي منوطاً بإحكام الاستعدادات المعرفية بصورة أجدىٰ، مثل سرعة الحفظ لدىٰ الفرد، فضلاً عن جودته، التي تقتضي إجادة التخزين وسرعته عن طريق المنشط الخاص للوراثة.

من المعلوم أنَّ سرعة الاستجابة أو بطئها تُحدِث انعكاساً جلياً في حجم الخبرات المعرفية المُحرَزة؛ إذ إنَّ سرعة الاستجابة تنمُّ عن إمكانية معالجة الذات الإنسانية لعدد أكبر من المثيرات المُعترضة، في حين قد تضمر حجم الخبرات المعرفية المُحْدَثة. ويأتي ذلك بتأثير من بطء الاستجابة المُتحقِّقة في الكيان المعرفي الإنساني. فمثلاً، يتسنّىٰ لمَن يأتي مُتَّسِماً بالسرعة قراءة عشر صفحات في الساعة الواحدة قراءة تحليلية. بيد أنَّه ثمَّة مَن يقرأ خمس صفحات بذات النوعية القرائية والمدَّة الزمنية، ويتمخَّض ذلك عن بطء الاستجابة المُتحقِّقة لديه. إنَّ هذا التغاير التفاعلي يُرَدُّ -بالضرورة- إلىٰ طبيعة العمل الوراثي وَفق المنشط الخاص، بوصف ذلك إحدىٰ العِلل الفاعلة في إحداثه.

### ت- انعكاس الغدد علىٰ النمو المعرفي:

تُعرَّف الغدد بأنَّها أجسام تُفرِز مواد كيميائية تُعرَف بالهرمونات.[3] وهي المُكوِّن الوراثي الركائزي ذو الصلة الوثقىٰ بالنمو المعرفي؛ نظراً إلىٰ ما تُخلِّفه من انعكاسات علىٰ

---

(١) د ن.، ل. س. ودوبزهانسكي، ث. **الوراثة والسلالة والمجتمع**، ترجمة: عز الدين فراج، القاهرة: دار مصر للطباعة، ط٢، ١٩٥٦م، ص٥٠. انظر:
- السيد، فؤاد البهي. **الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلىٰ الشيخوخة**، الكويت: دار البحوث العلمية، ط٢، ١٩٧٥م، ص٥٠.

(٢) المدرسي، آية الله السيد محمد. **المنطق الإسلامي: أصوله ومناهجه**، بيروت: دار البيان العربي، ١٩٩٢م، ص٣٠٢. انظر:
- السيد، **الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلىٰ الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٥٠.

(٣) الخالدي، **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٢٦٠.

العمليات البيولوجية والفسيولوجية المختلفة.[1] وقد ارتأيت عرض جملة من الغدد، تُعَدُّ أكثر النماذج الفسيولوجية صلة بموضوع الدراسة الحالية، وتتمثَّل في الغدَّة النخامية، والغدَّة الدرقية، وغدَّة البنكرياس.

تُسهِم إفرازات الغدَّة النخامية في تسريع العمليات العقلية وتهيُّجها، وأيُّ نقص في هذه الإفرازات يُؤخِّر هذه العمليات.[2] وكذلك الغدَّة الدرقية التي تُفرِز هرمون الثيروكسين الذي يزيد نشاط الأداة العصبية، ومن ذلك ابتدار عمليات الإدراك والذاكرة.[3] وإنَّ أيَّ نقص في هذا الهرمون يُفضي إلى ضعف في الذاكرة.[4] أمّا بالنسبة إلى غدَّة البنكرياس المنوطة بإفراز الأنسولين المسؤول عن ضبط السُّكر في الدم، فإنَّ أيَّ خلل فيها يسوق إلى خلل في الأداة العصبية؛[5] ما يعني ضرورة توفير مُقوِّمات استوائها؛ سواء كان ذلك من دم، أو غذاء، أو أُكسجين، التي تُسهِم -في مجملها- في اطِّراد فاعليتها، وضمان سلامتها ما أمكن؛ لما تُحدِثه من انعكاس بيِّن في منظومة التحرُّك المعرفي برُمَّته.

**ث- المُؤهِّلات النفسية المضطلعة بإحكام المُحدِّد الوراثي:**

لكي يتسنّى للمُحدِّد الوراثي تحقُّقه في الكيان الإنساني بصورته المنشودة والمُنضبِطة؛ ينبغي الامتثال لجملة من المُؤهِّلات التربوية التي تتأتّى منوطة بهذه المهمة. وبمعنى آخر، فإنَّ ثمَّة جملة من القدرات النفسية التي تغدو الوراثة في كنفها بأفضل حالاتها؛ وسواء أكانت هذه المُؤهِّلات مُرتبِطة بذات الفرد، أم بمحيطه الاجتماعي، فإنَّها تعتلي حيِّزاً جوهرياً في توجيه النمو المعرفي وابتداره. وقد اجتهدت في استنباطها وبيانها بحسب الآتي:

---

(١) محمود، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، مرجع سابق، ص١١٢.

(٢) الخالدي، **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٢٦٣.

(٣) زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٤٩. انظر:
- ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٦٥.

(٤) علاونة، **سيكولوجية التطور الإنساني: من الطفولة إلى الرشد**، مرجع سابق، ص٥٥.

(٥) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٦٥.

- **إجادة الاختيار الزواجي:**

لمّا كانت السمات الوراثية، بما في ذلك المعرفية منها، منتقلة عبر الوشيجة الأُسرية، فقد غدا ضرورياً إحسان الاختيار الزواجي، ذكراً كان أم أنثى، في بادئ التكوين الأُسري. ويأتي ذلك بوصفه مُؤهِّلاً نفسياً أولياً يُسهِم في إخصاب السمات المعرفية، فضلاً عن دوره في ضبطها.

ويتجلّى هذا المُؤهِّل حينما جاءت أم سليم إلى النبي ﷺ فقالت: "يا رسول الله، إنَّ الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ فقال النبي ﷺ: "نعم، إذا رأت الماء." فقالت أم سلمة: يا رسول الله، وتحتلم المرأة؟ فقال: "تربت يداك، فبمَ يُشبِهها ولدها."[1] ويلج الشبه العقلي في عموم لفظ الشبه؛ ذلك أنَّ النص الشرعي لم ينصَّ بجلاء على قوانين الوراثة بصورتها المعروفة فيما يتعلَّق بالنمو المعرفي.[2]

ويتبدّى أثر الاختيار أيضاً فيما جاء عن ابن الجوزي في قوله: "فمَن أراد نجابة الولد، وقضاء الوطر، فيتخيَّر المنكوح."[3] ومن المعلوم أنَّ المُراد بالنجابة الفطنة والذكاء.

ولا يتعذَّر على النفس الإنسانية تمحيص الطرف الآخر من حيث تبوُّؤه قَدْراً مخصباً من الذكاء أم اضمحلاله، لا سيَّما في كنف معطيات الحياة المعاصرة وما أحدثته من تحرُّك علمي وعملي للأفراد. وفي المُحصِّلة، فإنَّ سمات الذكاء يكتنفها إرهاصات جلية لا تخفى على مُبصِر، ويتسنّى للناظر إزاءها المعاينة والإدراك، وقد تكون جلية مُتبدِّية في عموم حال الفرد، أو قد تكون متوارية في خصوص حاله، ومن ذلك الحالة العلمية للطرف الآخر، ومدى اطِّراده في جوفها، وكذا ما يحتله من حيِّز عملي في حياته الوظيفية، ومدى فاعليته

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب وجوب الغسل على المرأة بخروج المني منها، حديث رقم٣١٣، ج١، ص٢٥١.

(٢) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص٣٧. انظر:

- الدغشي، أحمد محمد. "الأساس الفطري في التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٥م، ص١٢٣.

(٣) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. **صيد الخاطر**، دمشق:دار القلم، ط١، ٢٠٠٤م، ص٦٢.

فيها؛ فإنَّ ذلك يدل بصورة بيِّنة على مدى النمو المعرفي المُتحقِّق لأصحابها. وحيثما يتعسَّر على الفرد المعاينة الذكية للطرف الآخر عن كثب، فإنَّ الأمر يقضي بزجِّ الفرد المُماثِل للذات المختارة من حيث الجنس، أو من حيث الدور الوظيفي الناهض به في الحياة. ثم العَمَد إلى تعريضه لبعض المواقف التي تسبر ذكاءه، وتكشف عن مدى الحنكة لديه، فضلاً عن سؤال الأطراف التُّقْيَة من أصحاب الوشائج بالطرف المختار؛ بُغْيَةَ تحري المُراد.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ إجادة الاختيار الزواجي يبسط المُحدِّد الوراثي بصورة تُسهِم في تشذيب الأدوات المعرفية؛ ما يجعله سبباً رئيساً في صناعة النُّخب العلمية المُراد بلورتها في الوجود الإنساني الإسلامي؛ لأنَّه القدرة التربوية الأولية المُذلِّلة للإعداد الإنساني السوي، بشطره المعرفي. ومن هنا انبثقت أهمية هذا الاختيار، وتبدَّت ضرورة النوء بالذات الإنسانية عن أيِّ انتقاء قد يُفضي إلى إيقاع الأدوات المعرفية في براثن القصور المعرفي.

**- التقدير الواعي للاستعدادات الوراثية:**

أقصد من هذا المُؤهِّل وعي الذات الإنسانية بما ينتظم في مكنونها المعرفي من استعدادات وراثية جاءت في بادئ تكوينها؛ لأنَّ المنهجية السوية لإحداث النماء المعرفي القويم تقتضي -بالضرورة- إدراك نقاط القوة ونقاط الضعف المُرتبِطة بالقوام المعرفي الذاتي. وعلى هذا، فإنَّ الحذق التقديري للاستعدادات المعرفية الموروثة ذات الطابع السوي يُشكِّل إدراكاً لنقاط القوة المُمتلَكة من قِبَلِ الكينونة الإنسانية؛ ما يجعلها منطلقاً رئيساً إلى الارتقاء المعرفي المنشود.

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَٰكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَٰكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُوا۟ لِءَادَمَ فَسَجَدُوٓا۟ إِلَّآ إِبْلِيسَ لَمْ يَكُن مِّنَ ٱلسَّٰجِدِينَ ﴿١١﴾﴾ [الأعراف: ١١]. قال ابن عاشور: "التصوير حالة كمال في الخَلْق بأنْ كان الإنسان على الصورة الإنسانية المُتقَنة حُسْناً وشرفاً، بما فيها من مشاعر الإدراك والتدبير... كما في تصوير الأَجِنَّة."(١) وتدخل الاستعدادات المعرفية في مشاعر الإدراك والتدبير لدى الذات الإنسانية، ولا شكَّ في أنَّ التقدير الكيِّس لهذه الاستعدادات يُسهِم في تجليتها بالصورة المنشودة.

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٨، ص٣٦.

إنَّ الوعي بامتلاك الذات الإنسانية في بادئ تكوينها باستعدادات وراثية معرفية رفيعة يضع الفكر الإنساني في مَوْضِعه السليم؛ تحرُّزاً من جعل الوراثة المِشْجَب الذي ينتظم الوهن المعرفي الذي قد يعتري النفس الإنسانية. فالوعي بوجود الاستعدادات الوراثية، وشموليتها، وقابليتها للصقل والنماء، يُشكِّل عاملَ دفعٍ لصَبِّها في قنواتها التوظيفية والتخصُّصية السليمة. ومن ذلك الفطنة بأنَّ الذات تمتلك وراثياً استعدادات الحفظ، والإدراك، والتحليل، والتركيب، والإبداع، والتقويم، ونحو ذلك من الاستعدادات. بيد أنَّها تتأتّى في عوز التفعيل والتوجيه؛ ما يعني أنَّ انبراء النفس للتفكير ضرورة حتمية مُستمَدة من ضرورة إيجاد هذه الاستعدادات في التكوين الإنساني، الموهوبة من المولى ﷻ عن طريق الآباء والأجداد؛ ما يجعل هذا التقدير في كنف المنشط العام للوراثة.

وعند الحديث عن التقدير الواعي للاستعدادات المعرفية؛ فإنَّ ذلك يستدعي إيلاء الفروقات المعرفية المُتحقِّقة بين الأفراد بفعل المنشط الخاص جُلَّ الأهمية؛ لما لها من أثر في تسيير الموقف التفاعلي؛ لأنَّ الأفراد ليسوا على درجة سواء في الاستجابات المعرفية، وإنَّما تتخلَّلهم التباينات الفردية. فمنهم مَن يُحلِّل بجودة عالية وابتدار بيِّن، ومنهم دون ذلك؛ ما ينعكس على طبيعة الأنشطة المعرفية المُقدَّمة للأفراد، فضلاً عن المدَّة الزمنية التي تفتقر إليها الذات لإنجاز هذه الأنشطة. وينسحب الحال على طبيعة التحفيز المُراد بسطه للأفراد بصورة مُساوِقة لإمكاناتهم الوراثية بشطرها الخاص.

**- التفاعل المعرفي بين الاستعداد الوراثي والمثير البيئي:**

لمّا كانت البِنية المعرفية الإنسانية السوية تُشيَّد في ظلِّ التفاعلية، فقد بات ضرورياً إجادة هذا التفاعل، من حيث الكمية، والنوعية المُتحقِّقة. ويأتي ذلك في نمط مُتَّسِم بالانسجام والمماثلة بين الاستعداد الوراثي المتوافر في الذات والمثير البيئي المُعترِض لها؛ إذ إنَّ كل استعداد وراثي يتأتّى قابلاً لإدرار كثير من المعارف، ولكنَّه يتأتّى في عوز المثير المُنسجِم مع طبيعته، ليتبدّى على أرض الواقع، ويتشاطر الإطار الذاتي والاجتماعي في هذا المُؤهِّل؛ لأنَّه يُعوِّل به على الذات العارفة والشيء المعروف في سياقه البيئي.

استندت نظرية بياجيه [١] -في إقرارها لحصول النمو المعرفي- إلى ضرورة التفاعل بين قوى الوراثة وقوى البيئة.[٢] فالاستعداد الوراثي المعرفي موجود، وتأتي البيئة لتحسم مساره بين الخيرية والشرية؛[٣] ما يعني أنَّ المثير البيئي بمنزلة المُوجِّه الرئيس لمسارب الاستعدادات، بين الإصلاح والإفساد. فضلاً عن ذلك، فإنَّ الاستناد إلى الدور البيئي بهذا الحيِّز الخصب يجعله يتبوَّأ قَدْراً جلياً من الأهمية؛ ذلك أنَّ البيئة -بما تُنظِّمه من مثيرات غنية تُؤهِّلها أنْ توسَم بالبيئة الثرية، أو بما تواريه من هذه المثيرات التي تُؤهِّلها بأنْ توسَم بالبيئة المُحجمة؛ حيث تُسهِم الأولى في اطِّراد النمو المعرفي عن طريق استجلاب الاستعدادات المعرفية الوراثية وصقلها على أرض الواقع، في حين تُسهِم الثانية في اضمحلال النموّ المعرفي عبر وأد الاستعدادات، بصورة تُجرِّد فيها الذات الإنسانية ما تعتليه من أدوار معرفية جاءت مضطلعة بها في بادئ تكوينها.

وقد تمخَّض عن هذا التفاعل تولُّد القدرات المعرفية، التي يتعذَّر فيها تحقيق الرؤية التمييزية التي تسبر أثر الوراثة والبيئة في كلٍّ من هذه القدرات منفردة؛[٤] ما يعني صعوبة الفرز بين القدرات المُتحقِّقة بفعل الوراثة والقدرات المُتحقِّقة بفعل البيئة؛ إذ إنَّ كليهما يتكامل، ليُفرِز قدرة معرفية تدفع النفس الإنسانية إلى القَدْر النمائي المنشود، أو تعمل على ارتداداها. ويأتي ذلك في خِضَمِّ خطوط مسلكية مخطوطة بفعل السياق البيئي.

---

(١) تُعَدُّ نظرية بياجيه إحدى أشهر النظريات وأهمها ممَّن عُنِيت بدراسة النمو المعرفي.

(٢) بخاري، إشراق. والقرشر، هدى. "التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه"، **مجلة كلية التربية**، أسيوط، مصر، مجلد٣٠، ٢٠١٤م، ص٣١١. انظر:
- ابن ملوكه، شهيناز. **ميكانزمات نمو المعارف الفردية وبنيات التفكير عند جان بياجيه منذ الولادة إلى سن الرشد: قراءات للنماذج المعرفية في مجال العلوم الإنسانية**، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٠١٨م، ص٢٠٦.

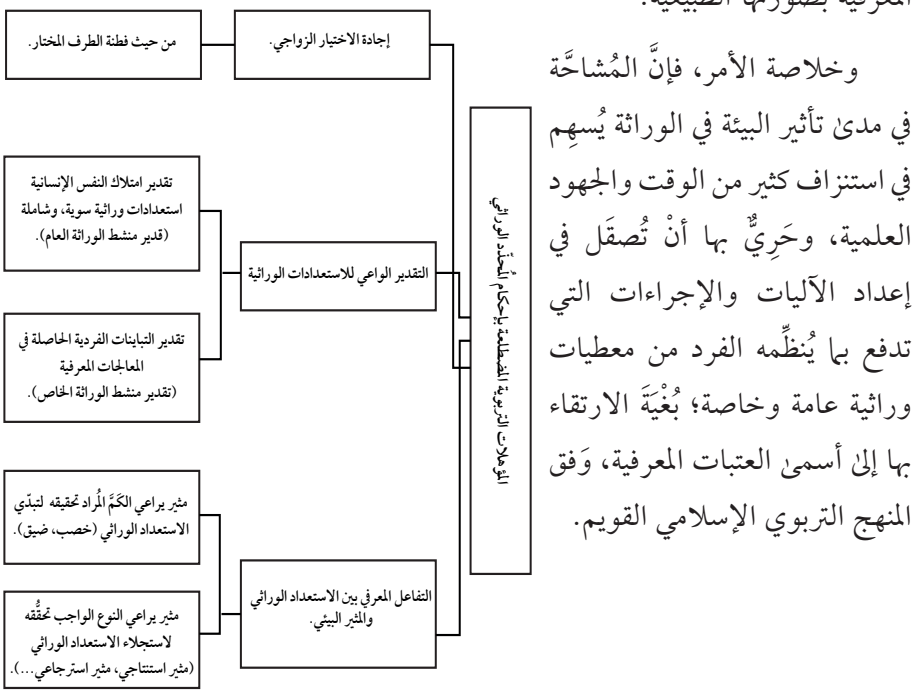
(٣) الشريفين، عماد. ومطالقة، أحلام. "أثر الوراثة والبيئة في بناء الشخصية الإنسانية في السنة النبوية والفكر التربوي المعاصر"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية**، الشارقة، مجلد٦، عدد١، ٢٠٠٩م، ص١٦.

(٤) نجاتي، **الحديث النبوي وعلم النفس**، مرجع سابق، ص٢٦٠. انظر:
- عبد العال، **مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٧٧.

وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّه يتعذَّر ردُّ جودة القدرة وسرعتها بهذه الصورة، ولكنْ من السهولة القول: إنَّ المُحدِّد البيئي هو المنوط الأول بتوجيه مسار هذه القدرات من حيث نوعية المناشط المصقولة في خِضَمِّها.

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن تقرير أثر البيئة الجوهري في تسيُّس الاستعدادات المعرفية الوراثية بمناشطها العامة والخاصة، فضلاً عن كونها تملك القدرة على إحداث التغيير في التركيب الفسيولوجي الوراثي في الذات الإنسانية. بيد أنَّ ثمَّة ما يتعذَّر التغيير حياله، وهو يتجسَّد في الانثلام المعرفي المُتحقِّق جرّاء الأمراض الوراثية البيولوجية والفسيولوجية، التي يتعذَّر تدخُّل البيئة حيالها إذا تحقَّقت في الكيان الإنساني، وإنْ تحرَّز الفرد من مُسبِّباتها بدايةً؛ ما يعني أنَّ أيَّ استعداد خُلِقَ وراثياً في التكوين الإنساني هو قابل للاطِّراد والوأد بفعل البيئة، وأنَّ الأمراض الوراثية المعرفية هي خارج الأطر التأثيرية التي يتعسَّر إخضاعها لدائرة الدفع والجدب المعرفي المُحْدَث في دائرة الاستعدادات المعرفية بصورتها الطبيعية.

وخلاصة الأمر، فإنَّ المُشاحَّة في مدى تأثير البيئة في الوراثة يُسهِم في استنزاف كثير من الوقت والجهود العلمية، وحَرِيٌّ بها أنْ تُصقَل في إعداد الآليات والإجراءات التي تدفع بما يُنظِّمه الفرد من معطيات وراثية عامة وخاصة؛ بُغْيَةَ الارتقاء بها إلى أسمى العتبات المعرفية، وَفق المنهج التربوي الإسلامي القويم.




الشكل (١٠): المُؤهِّلات التربوية المضطلعة بإحكام المُحدِّد الوراثي.

## ٢- البيئة:

من المعلوم أنَّ لطبيعة البيئة الإنسانية -على اختلاف أنواعها- الدور الأبرز في إحداث التأثيرات الجِسام في النمو المعرفي الإنساني؛ بشطريه: التكويني، والوظيفي؛ ذلك أنَّه من بدهيات القول، وأبجديات المنطق أنْ يُصبَغ هذا النمو بصبغة البيئة المُحتضِنة للذات الإنسانية في مراحلها المتمايزة، من حيث الجودة والركاكة الحاصلة في البيئة، والمنعكسة على طبيعة النمو المُتحقِّق. ولهذا، فقد غدا من الضروري الوعي بما يكتنف البيئة من معطيات؛ بُغْيَةَ العمل على إعدادها بصورة منهجية مدروسة، ترفع من كفاءة النمو المعرفي المُراد إحداثه.

وسنعرض -هنا- ماهية البيئة من حيث تأثيرها في النمو المعرفي، فضلاً عن توجيهها.

### أ- تعريف البيئة:

لغة: "البيئة والباءة والمباءة: المنزل."[١] وجاء في الوسيط: "البيئة الحال، ويُقال: بيئة طبيعية، وبيئة اجتماعية، وبيئة سياسية."[٢] قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ فَمَا ٱخْتَلَفُوا۟ حَتَّىٰ جَآءَهُمُ ٱلْعِلْمُ﴾ [ يونس: ٩٣]. قال الشعراوي: "كلمة "تبوأ" تعني إقامة مباءة؛ أيِ البيوت التي يكون فيها السكن الخاص، وإذا أُطلِقت كلمة "مبوأ" فهي تعني الإقليم أو الوطن."[٣] ومن المعلوم أنَّ الوطن يشمل الأرض والأفراد وما بينهم من تواصل؛ ما يعني شمولها الإطار الاجتماعي والجغرافي. وفي المنظور النفسي، تُعرَّف البيئة بأنَّها "جميع العوامل الخارجية التي تُؤثِّر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الإنسان منذ لحظة الإخصاب."[٤] وقد عرَّفها آخرون بأنهَّا جملة من العوامل المادية والاجتماعية

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة بوأ، ج١، ص٣٩.

(٢) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج١، ص٧٥.

(٣) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١، ص٦١٨٩.

(٤) التل، شادية. **علم النفس التربوي في الإسلام**، عمّان: دار النفائس، ط١، ٢٠٠٥م، ص٩٥.

والمعنوية ذات التأثير البيِّن في تكوين الفرد، وفي تحديد أنماط سلوكه.[1] وهي تُعرَّف أيضاً بأنَّها "العوامل التي يتأثَّر بها الفرد ويُؤثِّر بها طيلة حياته."[2]

ويُلْحَظ التقارب بين التعريفات اللغوية والقرآنية والنفسية. وفي الجملة، تتبدّى شمولية البيئة للمناشط المادية والمعنوية، التي تأتي مُتجسِّدة في أنواع عِدَّة، مثل: البيئة الاجتماعية، والبيئة الجغرافية، وغيرها. ويشرع تأثير البيئة في أبعاد الشخصية الإنسانية، لا سيَّما المعرفية منها، عند بادئ التكوين الجنيني، وذلك منذ تكوين البويضة حتى الوفاة.

وإذا كان التأثُّر والتأثير يُشكِّل قوام المُحدِّد البيئي، فإنَّ ذلك يقتضي وجود علاقة تفاعلية بين المثير المعترض؛ سواء أكان اجتماعياً أم جغرافياً ... والأدوات المعرفية، حتى يتسنّى حدوث التغيير المُراد. ومن هنا غدا تأثير المُحدِّد البيئي في النمو المعرفي مُتمثِّلاً في معادلة ثلاثية الأطراف، يُشكِّل حضور المثير، والأدوات المعرفية، والعلاقة التفاعلية الرابطة بينهما أقطاب الرَّحى فيها.

أعرِّف المُحدِّد البيئي بأنَّه جملة المثيرات الخارجية على اختلاف أنواعها؛ الرحمية، والاجتماعية، والجغرافية، واللغوية، ذات التأثير المباشر أو غير المباشر في النمو المعرفي، عبر العلاقة التفاعلية الحاصلة بين المثير والأدوات المعرفية منذ تكوين البويضة حتى الوفاة.

### ب- أنواع البيئات المُؤثِّرة في النمو المعرفي:

لمّا كانت منهجية الطرح السوي للمسائل العلمية الأصيلة تُبْنى على التخصُّصية، فقد غدا ضرورياً التفصيل إذا اقتضى المقام ذلك. وعليه، فإنَّ الإقرار بتأثير البيئة الأم في النمو المعرفي يستدعي التفصيل في أنواع البيئات المُتشعِّبة عن هذه البيئة، والمَعنية بإحداث التأثير المعرفي؛ إذ يُلْحَظ أنَّ لكل بيئة جزئية تأثير في النمو المعرفي بصورة متمايزة عمّا عداها

---

(١) علوان، نعمان شعبان. "الذكاء بين مفهوم علم النفس الحديث والمفهوم الإسلامي"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، الخرطوم، السودان، ١٩٩٦م، ص٨٨. انظر:
- شحاتة، حسن. والنجار، زينب. **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط١، ٢٠٠٣م.ص٨٦.

(٢) إسماعيل، محمد عماد الدين. **الطفل من الحمل إلى الرشد**، عمّان:دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م، ص٨٧.

من البيئات. ويأتي هذا التمايز من حيث الحيِّز والأهمية؛ ما يعني اختلاف التعاطي معها، لا سيَّما منهجية الإعداد القويم لها.

وبناءً على ذلك، تتجلّى هذه الأنواع في ما يأتي:

- **البيئة الرحمية:**

تتجسَّد هذه البيئة في رحم الأم، وما يكتنفه من عوامل تُؤثِّر في الجنين منذ تكوُّنه حتى لحظة الولادة. وتنعكس سلامة هذه البيئة على تكوين الأدوات الحسِّية والعصبية للجنين، وقد راعى الإسلام سلامة الأم في هذه المدة. قال تعالى: ﴿أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَآرُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُواْ عَلَيْهِنَّ وَإِن كُنَّ أُوْلَٰتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُواْ عَلَيْهِنَّ حَتَّىٰ يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ﴾ [الطلاق: ٦]. قال البيضاوي: "وإنْ كنَّ أولات حمل فأنفقوا عليهن حتى يضعن حملهن فيخرجن من العِدَّة، وهذا يدل على اختصاص استحقاق النفقة بالحامل من المعتدات."[١] إنَّ الحضَّ على تأمين النفقة والسُّكنى للحامل يشير إلى ضرورة تأمين البيئة الرحمية بالحاجات الجسمية والنفسية للحامل على السواء؛ بُغْيَةَ الاستقرار الجسدي والانفعالي للحامل. وتتبدّى عناية الإسلام بهذه البيئة عبر الرفع الحكيم للتكاليف الشرعية إذا جاءت في صورة تتعدى إمكانات المرأة. ومن ذلك قول النبي ﷺ: "إنَّ الله عزَّ وجلَّ وضع عن المسافر شطر الصلاة، وعن المسافر والحامل وال مرضع الصوم، أو الصيام."[٢] ويأتي تأثير الصيام في الجنين من حيث تعذُّر إمداد الأداة العصبية للجنين بالسُّكر والبروتين، اللذيْنِ يُشكِّلان المُقوِّمات التنشيطية لهذه الأداة، وتحقُّق ذلك جرّاء انحباس الأم عن تناول الغذاء.

وهذا ما ذهبت إليه الدراسات النفسية؛ إذ تبيَّن أنَّ سوء التغذية يُؤثِّر في تكاثر خلايا الدماغ، التي تتكاثر بوضعها الطبيعي قبل الولادة؛ ما يُخلِّف خللاً في نمو الدماغ يتعذَّر إصلاحه فيما بعدُ.[٣] وهذا يشير إلى حساسية هذه البيئة في التكوين المعرفي الأولي للذات

---

(١) البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر. **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، تحقيق: محمد المرعشلي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ، ج٥، ص٢٢٢.

(٢) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، ج١، حديث رقم١٦٦٧، ص٥٣٣. قال الألباني: حسن صحيح.

(٣) حسان، شفيق فلاح. **أساسيات علم النفس التطوري**، عمّان: مكتبة الرائد العلمية، ط١، ١٩٨٩م، ص٦٦-٦٧.

الإنسانية؛ لأنَّها المَعنية بصلاح البِنية التحتية للنمو المعرفي، المُتمثِّلة في الأدوات الحسِّية والعصبية، وأيُّ خلل فيها يُفضي إلى خلل في منظومة الأدوات المعرفية برُمَّتها. وفي المقابل، فإنَّ إيلاء الأم غذاءَها مزيداً من الأهمية يُسهِم في سلامة هذه الأداة، بالتكاثر السوي للخلايا العصبية. وعلى هذا، فإنَّ فطنة الأم تُعَدُّ عاملاً مُهِمّاً جدّاً في ما يخصُّ تزويد هذه الأداة بما يلزمها من كساء صحي. ويتحقَّق ذلك عن طريق التناول المنتظم للغذاء، من حيث الكمية، والنوعية المُتحقِّقة في طبيعة هذا الغذاء.

وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ تعرُّض الأم للإشعاع وبعض العقاقير يُعَدُّ عاملاً مُهِمّاً في إحداث تلف في خلايا الدماغ.[١] وقد يتسبَّب نقص الأكسجين في جسم الأم عند الولادة المبتسرة في الإعاقة العقلية،[٢] فضلًا عن تأثُّر الحواسِّ نتيجة هذا النوع من الولادة، لا سيَّما حاسَّة البصر.[٣]

إنَّ ما تقدَّم يقتضي التحرُّز الدؤوب من التعرُّض للمثيرات الإشعاعية والكيميائية؛ لما تُخلِّفه من آفات جَمَّة على الأدوات الحسِّية والعصبية، فضلاً عن وعي الحامل بضرورة السلامة التنفُّسية عن طريق تقفّي سلامة الأكسجين. ويُمكِن أيضاً إحراز هذه السلامة التنفُّسية باتِّباع الممارسات الرياضية المُنسجِمة مع وضعية الحامل، وكذا ضرورة الحذر من التموضع في المناطق المغلقة؛ لما يعقبها من ضيق في التنفُّس.

**- البيئة الاجتماعية:**

هي جملة المثيرات المبسوطة للأدوات المعرفية الإنسانية والمتمايزة من حيث الثبات والمرونة، منذ لحظة الولادة حتى الوفاة. وجُلُّ التحرُّكات المعرفية؛ سواء كان ذلك صوب التشييد أو التقويض، إنَّما يُعزى إلى هذه البيئة، ولا غَرْوَ في ذلك؛ لأنَّها تأتي مُستوعِبة

---

(١) الرياوي، محمود عودة. **علم النفس التطوري**، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ط١، ٢٠٠٩م، ص٢٦٢.

(٢) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٧٣.

(3) Howard. P. J. & Worrell. C. H. "Premature Infants" in *later life; study of intelligence and personality of 22 premature infants at ages 8 to 19 years*, Pediatrics, 1952 May. P. 566.

الأوساط الحياتية جميعها؛ الأُسرية منها، والتعليمية، والإعلامية. وكذا الحال لمختلف المسارب المسلكية؛ العلمية والعملية؛ ما يعني ضرورة إيلائها جُلَّ الأهمية؛ بُغْيَةَ الارتقاء نحو البناء المعرفي الإنساني المنشود. إنَّ المنهج السوي لإعدادها يقتضي الإحاطة بتأثيرها المنضبط؛ ذلك أنَّ الصبغة الإسلامية تأتي مُشكِّلة لثناياها.

وتشتمل البيئة الاجتماعية على الجوانب المادية والمعنوية.[1] فالتقنيات الإلكترونية هي من إنتاج الجانب المادي للبيئة الاجتماعية، والسنُّ الدراسية المُقرَّرة للولوج إلى المدرسة هي من إنتاج الجانب المعنوي للبيئة الاجتماعية. وأطرح في الدراسة الحالية البيئة الأُسرية والبيئة التعليمية بوصفهما قطبي الرَّحى للبيئة الاجتماعية. غير أنَّ هذا التناول لا يأتي على سبيل الحصر؛ فقد يندرج تحت هذه البيئة أنواع عِدَّة من البيئات، مثل: بيئة الأصدقاء، وبيئة العمل.

**- البيئة الأُسرية:**

لمّا كانت الوشيجة الأُسرية أُولى الوشائج تبلوراً بين النفس الإنسانية ومحيطها الخارجي، فقد كان بدهياً أنْ تُشكِّل المِحْضَن الأول الذي ينظم البناء المعرفي الإنساني؛ ما يعني أنَّ المكتسبات المعرفية الأولية والتأسيسية تأتي في خِضَمِّها. فالتصوُّرات الحياتية المتباينة في طبيعتها، من حيث المشارب الرئيسة المنوطة بالإشباع المعرفي، والأهداف الكبرى للوجود، فضلاً عن المنهج الضابط لهذه الأهداف، وما عدا ذلك من تفصيلات؛ إنَّما تأتي البيئة الأُسرية مضطلعة بإكسابها لأبنائها، وإنَّ أيَّ تهاون في أداء هذه المهمة، أو انحراف عن مسارها السوي، يُفضي إلى التكدُّر المعرفي المُتحقِّق في منظومة الوحدات المعرفية المُشكِّلة للبِنية المعرفية الإنسانية للأبناء.

قال النبي ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يُهوِّدانه، أو يُنصِّرانه، أو يُمجِّسانه، كمثل البهيمة تُنتَج البهيمة هل ترى فيها جدعاء."[2] قال ابن حجر: "الفطرة الإسلام...

---

(١) عبد العال، **مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٩٨.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، حديث رقم١٣٨٥، ج٢، ص١٠٠.

فمَن تغيَّر كان بسبب أبويه إمّا بتعليمهما إيّاه، أو بترغيبهما فيه."[1] ومن هنا كان دور الأُسرة، لا سيَّما دور الأم والأب، ذا تأثير ركائزي في قوام الأبناء المعرفي؛ إذ إنَّ مهمتها كفيلة بإحداث الصفاء أو الاضطراب في المنظومة الفكرية المُتحقِّقة لدى الأبناء. وعليه، فإنَّ مقتضى العطاء المعرفي السوي للأبناء يستدعي تملُّكه في بادئ الأمر من الآباء. فمن المعلوم أنَّ فاقد الشيء لا يعطيه؛ ما يعني ضرورة تبوُّؤ الآباء قَدْراً مناسباً من الوعي المعرفي القويم، حتى يتسنّى لهم العطاء المعرفي المنشود.[2]

وللأم دور رئيس في موعظة الأبناء، ومراقبتهم، وتذليل الصعاب عليهم، وغرس الإرادة في نفوسهم؛ بُغْيَةَ المواظبة على طلب العلم،[3] وهو ما يُفضي إلى إخصاب المعارف المُحرَزة لديهم. ويأتي هذا التأثير المُتأتّي من الأم تبعاً لمكانتها اللصيقة من الأبناء، التي ينبغي العمل على استثمارها في شحذ هممهم؛ سعياً لصقل الاستعدادات المعرفية المتوافرة لديهم، بشتّى السُّبُل والوسائل والإجراءات الممكنة. ويأتي على رأس هذه الإجراءات إشباع فكرهم بأنَّهم يُمثِّلون مشروع علماء المستقبل؛ ما يُنمّي لديهم عملية التخييل التي ترتقي بهم إلى أسمى الدرجات الابتكارية إذا أُتْبِعت بالعمل الجاد، فضلاً عن توعيتهم بأنَّ بزوغ طاقاتهم المعرفية إنَّما يعني بزوغ الفجر المشرق للحضارة الإسلامية المنتظرة. ومن هنا كانت حنكتها في بسط المثيرات المعرفية بصورة مُنسجِمة مع أعمارهم؛ كَمّاً ونوعاً، إضافةً إلى تواؤم هذه المثيرات مع اهتماماتهم المعرفية؛ قضية في غاية الأهمية.

وبالمثل، فإنَّ الأب يُسهِم في خطِّ معالم الفكر التأسيسي للأبناء؛ إذ إنَّه يُمثِّل القدوة الأُولى لهم بأقواله وأفعاله، في سياق مكانته العلمية والعملية الحياتية. ومن هنا بات إطلاق هذه الأقوال والأفعال بصورة مدروسة أمراً مُهِمّاً جدّاً، لتجد مراميها في كينونة الأبناء. فضلاً عن ذلك، فإنَّ لإنفاق الأموال في سبيل النمو المعرفي للأبناء الأثرَ الفاعل في

(١) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٤٨.

(٢) خطاطبة، عدنان مصطفى. **النظرية التربوية الإسلامية "النسق التكويني الكلي"**، القاهرة: دار الإيمان، ط١، ٢٠٢٠م، ص٦٢١.

(٣) الرشدان، لبنى حسين. "دور الأم في إعداد العلماء"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م، ص٩٥.

إعداداهم معرفياً؛ إذ يُعَدُّ هذا الاستثمار من أجدى الاستثمارات المنشودة، وذلك بإشراك الأبناء في الأوساط المنهجية المُتَّسِمة بالإحكام والانفتاح المعرفي المنضبط على كل جديد، وكذا الحال في الأوساط اللامنهجية التي تُسهِم في تنمية مهاراتهم المعرفية المتمايزة.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ للإخوة دوراً أساسياً في إحداث النمو المعرفي للأبناء؛ لأنَّ تعدُّد أفراد العائلة يُخصب المثيرات المعترضة للفرد في أُسرته، حيث يجد تعدُّدية الآراء والخبرات، ويتحصَّل على إجابات لكثير من تساؤلاته؛ ما يعني تفتُّح الآفاق الفكرية أمامه التي تُسهِم في بلورة عقليته وتشذيبها. ويتحقَّق ذلك عبر التشرُّب النافع لآراء إخوته، فضلاً عن دحض الفاسد منها إذا تسنّى له القَدْر النمائي المعرفي من ذلك.

**- البيئة التعليمية:**

تتجسَّد هذه البيئة في الأوساط المنتظمة للأفراد في المراحل التدريسية المتباينة، بَدءاً بالمراحل المدرسية الدنيا، وانتهاءً بالمراحل الجامعية العليا. ولهذه البيئة حيِّز واسع من الأهمية؛ لأنَّها تحتضن الأفراد في سِنِي العطاء المعرفي الخصب؛ ما يعني ضرورة توفير المثيرات المنهجية لهذه الطاقات المعرفية؛ بُغْيَةَ بزوغها. ولا شكَّ في أنَّ هذا الاستجلاء للطاقات المعرفية الطلابية يُعَدُّ مسؤولية تشاركية تستوعب المنظومة التعليمية برُمَّتها، بَدءاً بالسياسات التعليمية العليا، وانتهاءً بالمُعلِّم. فلكلٍّ منهم دوره الوظيفي الذي يعمل بمقتضاه؛ بُغْيَةَ إحداث النمو المعرفي المنتظر في حال الطلبة ومآلهم.

وتتجلّى أهمية البيئة التعليمية في قول النبي ﷺ: "وإنَّما العلم بالتعلُّم."[1] فالتربية الإسلامية لم تغفل عن إحكام هذه البيئة، من حيث بلورتها لمرتاديها بالصورة السوية، ويبرز ذلك في ما جاء عن "أبي وائل، قال: كان عبد الله[2] يذكر الناس في كل خميس، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن لوددت أنَّك ذكرتنا كل يوم؟ قال: أما إنَّه يمنعني من

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب العلم قبل القول والعمل، ج١، ص٢٤.

(٢) هو عبد الله بن مسعود.

ذلك أنّي أكره أنْ أملكم، وإنّي أتخوَّلكم بالموعظة، كما كان النبي ﷺ يتخوَّلنا بها؛ مخافة السآمة علينا."[1] ومن هنا كان لزاماً الاهتمام بتنظيم أوقات الدراسة على المدار السنوي، والأسبوعي، واليومي، فضلاً عن ضرورة ما ينبغي توافره من بِنية تحتية مُذلِّلة لتحقيق الغايات التعليمية المنشودة.

وكل ذلك سينعكس -لا محالة- على طبيعة المناهج التعليمية المُصمَّمة بأهدافها، ومحتواها، وأساليبها التدريسية، وخبراتها، وأساليبها التقويمية، بصورة تخدم العقلية الإنسانية المُكرَّمة؛ لأنَّ كرامة هذه العقلية تقتضي تفعيل العمليات التفكيرية المُركَّبة، مثل التحليل والإبداع لدى أبنائها، مع التحرُّز الدؤوب من صَبِّ المعلومة في قنوات التلقين، حيث يتكفَّل التلقين بجلب الارتكاسات الفكرية على العقلية الإنسانية؛ إذ إنَّ القوام المعرفي الإنساني القويم خُلِق مبادراً ومتفاعلاً، عبر التأثُّر والتأثير، دون الانحباس في بوتقة التأثُّر التي تُفضي إلى آفات جَمَّة، يأتي في صدارتها تعطيل العديد من المناطق الدماغية، المنوطة بالارتقاء المعرفي بصورته المنشودة، الواقع بين دَفَّتي الأصالة والمعاصرة. ومن هنا بات لزاماً الاستقاء المدروس من المظانِّ الأصيلة؛ بُغْيَةَ تحرّي الأصالة، والانفتاح الحذر على الجديد العالمي، بهيكله النافع، بقصد تحرّي المعاصرة.

ويأتي هذا الانفتاح عن طريق الاستفادة من النُّظم الغربية في ما يرتبط بنقل تكنولوجيا التعليم، مع التحفُّظ على نقل فلسفتهم التعليمية.[2] وتنبع أهمية تكنولوجيا التعليم من أنَّها "وسيلة لتنشيط بعض العمليات المعرفية لديهم كالانتباه والتخيُّل ... ."[3] وهذا يعني ضرورة التوظيف المتزن لهذه التقنيات التعليمية؛ لما يعقبها من رفع بيِّن في كفاءة المعارف المُتحقِّقة لدى البِنية المعرفية الإنسانية.

---

(١) المرجع السابق، كتاب العلم، باب مَنْ جعل لأهل العلم أياماً معلومة، حديث رقم٧٠، ج ١، ص٢٥.

(٢) خطاطبة، عدنان مصطفى. "مقومات التفاعل المجتمعي المتزن لشخصية المتعلم من منظور تربوي إسلامي"، **مجلة المنارة**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٢٠، عدد١، ٢٠١٤م، ص١٨٨.

(٣) حجازي، آندي محمد. "دور الألعاب الإلكترونية في نمو الطفل وتعلمه"، **مجلة الطفولة العربية**، الكويت، مجلد١١، عدد٤٣، ٢٠١٠م، ص٨٧.

- **البيئة الجغرافية:**

تُعْنى هذه البيئة بالرقعة المادية التي يعتليها الفرد أيّاً كان موقعها؛ إذ إنَّ تمايز البيئات الجغرافية يُسهِم في تباين البنى المعرفية الفردية؛ لما يكتنف هذه البيئات من معطيات تُحْدِث الأثر البيِّن في النمو المعرفي، بصورة مباشرة، أو غير مباشرة. ولهذا، فقد كان مُهِمّاً إدراك تأثير هذه البيئات في النمو المعرفي؛ لأنَّه ينعكس على ابتدار التموضع في أكثر الرقعات الطبيعية جلباً للمعارف الإنسانية إذا تسنّى للفرد ذلك.

قال تعالى: ﴿ٱلْأَعْرَابُ أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلَّا يَعْلَمُوا۟ حُدُودَ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٩٧﴾﴾ [التوبة: ٩٧]. قال الألوسي: "للبُعْد عن مجالس العلم."[1] وقال الرازي: "استيلاء الهواء الحار اليابس عليهم ... وأنَّهم ما كانوا تحت سياسة سائس، ولا تأديب مُؤدِّب، ولا ضبط ضابط، فنشأوا كما شاؤوا ... ومَن أصبح وأمسى مُشاهِداً لوعظ النبي ﷺ ... كيف يكون مساوياً لَمن لم يُؤاثِر هذا الخير، ولم يسمع خبره ... وقابل الفواكه الجبلية بالفواكه البستانية لتعرُّف الفرق بين أهل الحضر والبادية."[2] وهذا يُؤكِّد تأثير البيئة الجغرافية بصورة مباشرة عبر اضطراب المُقوِّمات التنشيطية للقوى العصبية؛ سواء أكان من هواء، أم غذاء، وبصورة غير مباشرة، بالبُعْد عن مجالس العلم، وتعذُّر الوصول إليها.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ البيئة الجغرافية، بمناخها وتضاريسها وأقاليمها، تُؤثِّر تأثيراً واسعاً في نمو الأفراد المعرفي، عبر تمايز مستوياتهم المعرفية، ونشاطاتهم العقلية.[3] فحضور مجالس العلم والعلماء يُولِّد لديهم وعياً معرفياً عالياً، على خلاف الانزواء عن هذه المجالس الذي يُفضي إلى انكماشها، فضلاً عن أثر الهواء البارد، والثمار الغنية بالبروتين والسُّكر المتزن في دينامية الأنشطة المعرفية.

---

(١) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج٦، ص٦.

(٢) الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج١٦، ص١٢٥.

(٣) حنين، رشدي عبده. **سيكولوجية النمو**، الإسكندرية: دار النهضة المصرية العامة، ١٩٨٠م، ص٥٤. وانظر أيضاً:
- James O. Lugo & Gerald L. Hershey. *Human Development: A Psychological, Biological, and Sociological Approach to the Life Span*, New York: Macmillan, 2nd edition, 1979, P. 74.

- **البيئة اللغوية:**

يُقصَد بالبيئة اللغوية المثيرات المُقدَّمة للفرد بصورتها الرمزية المسموعة، والمنطوقة، والمكتوبة. وتتمثَّل هذه البيئة في اللغة العربية، وما تنظمه من معانٍ خصبة تُحْدِث الأثر الجلي في النمو المعرفي؛ لأنَّ كلمات هذه اللغة تُجسِّد الوعاء الناظم للرموز. وتأتي هذه الرموز منتظمة لمعانٍ عِدَّة؛ ما يعني مقدرتها العليا على تحقيق الإشباع المعرفي المطلوب في مَنْآة عن الإطناب. وتكتسي اللغة العربية الكساء الفريد لكونها لغة القرآن، والإحاطة بخباياها يُسهِم في وفرة الانعكاسات النمائية المعرفية الإيجابية المنشودة، عبر الفهم القويم للوحي الإلهي بالدرجة الأُولى، الذي يُعَدُّ المشرب الرئيس للمعارف الإنسانية، فضلاً عن الاضطلاع باستيعاب الموروث الفكري المُعَدِّ من قِبَلِ العلماء السابقين.

وأرى أنَّ للبيئة اللغوية كياناً مستقلاً عن البيئة الاجتماعية؛ نظراً إلى تعدُّدية اللغات تبعاً لتعدُّدية المجتمعات. وقد يعدو الأمر إلى أنْ يتمخَّض عن المجتمع الواحد لهجات عِدَّة؛ ما قد يُسهِم في إحداث خلل لغوي أصيل، وما يعقبه من خلل في المعنى المُراد؛ ما يُؤكِّد ضرورة وحدة المرجعية اللغوية، لا سيَّما إذا اتَّسمت هذه المرجعية بالأصالة والثبات والشمولية؛ فهي لغة القرآن المُنزَّهة عن القصور والتغيير. ومن هنا بات لزاماً صون هذه اللغة إذا كانت مُتحقِّقة أصالة في الأُسرة الواحدة، مثل صون الأُسر العربية للغتهم الأم، والتحرُّك لتعلُّمها إذا كانت اللغة المسيطرة ليست العربية، مثل تحرُّك المسلمين في الدول الغربية لتعلُّم اللغة العربية.

قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾﴾ [البقرة: ٣١]؛ فإنَّ "هذه القوة العلمية عامة للنوع الآدمي كله."[1] بيد أنَّ "الكلام هو ناتج السمع، واللغة ناتج البيئة."[2] وإنَّ التفسيرات المُتقدِّمة للنص تُثبِت أنَّ اللغة ما هي إلّا نتيجة تفاعل المُحدِّدات الوراثية والبيئية معاً،

(١) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج ١، ص٢١٩.

(٢) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١، ص٢٤٥.

فتَمثُّل هذه القوة في النوع الآدمي هو إشارة إلى أنَّها استعداد وراثي في بادئ أمرها، وعدّها نتاجاً للبيئة يدل على أثر البيئة في صقل هذا الاستعداد. وفي المجمل، فإنَّ التبكير الإلهي في تعليم آدم عليه السلام اللغةَ العربية إنَّما ينمُّ -بالضرورة- عن أهمية اللغة في التقدُّم المعرفي المُراد إحداثه في النفس الإنسانية؛ ما يقتضي السير على هذا النهج عبر التبكير في محادثة الأبناء، قصْد تعليمهم اللغة العربية؛ لأثرها البيِّن في النمو المعرفي الإنساني.

تنشطر اللغة إلى شطرين: لغة استقبالية منوطة بتحويل الرموز إلى معانٍ، ولغة تعبيرية منوطة بتحويل الأفكار إلى رموز.[1] وفي الجملة، فإنَّ للبيئة اللغوية دوراً في تجليّ الأفكار وتخزينها وإنتاجها،[2] ويتحقَّق ذلك عن طريق الحوار الهادف الممنهج.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ لتعلُّم اللغات العالمية دوراً في النمو المعرفي، لا سيَّما في الواقع المعاصر، الذي غدا من السهل فيه حيازة الإنتاج العالمي، ولكنَّ ذلك يتطلَّب الحذاقة في اللغات المُعبِّرة عن هذا الإنتاج، وهو ما يتجلّى في ما قاله زيد بن ثابت من "أنَّ النبي ﷺ أمره أنْ يتعلَّم كتاب اليهود، حتى كتبْتُ للنبي ﷺ كتبه، وأقرأته كتبهم، إذا كتبوا إليه. وقال عمر وعنده علي، وعبد الرحمن، وعثمان: "ماذا تقول هذه؟"، قال عبد الرحمن بن حاطب: فقلت: تخبرك بصاحبها الذي صنع بها. وقال أبو جمرة: كنت أترجم بين ابن عباس وبين الناس. وقال بعض الناس: لا بُدَّ للحاكم من مترجمين."[3] ومن هنا بات لزاماً الإحاطة باللغات الغربية المعاصرة، ما أمكن ذلك؛ لاطِّراد المعارف المُتحقِّقة في البِنية المعرفية، الذي ينعكس بدوره على تقبُّل الفرد للنافع منها، ودحض الفاسد منها دحضاً علمياً سوياً.

## ٣- المعالم المنهجية المُشكِّلة للبيئة التزكوية:

تفتقر النفس الإنسانية في تشييدها المعرفي المنشود، إلى إحكام الوسط البيئي الحاضن لها. وإنَّ كثيراً ما يُلْحَظ تباين الأوساط البيئية الحياتية بين الغثِّ والسمين؛ ما يعني ضرورة

---

(١) النوايسة، **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**، مرجع سابق، ص٢٢.

(٢) بكار، عبد الكريم. **تكوين المفكر: خطوات عملية**، القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠١٠م، ص٥٧- ٥٨.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأحكام، باب ترجمة الحكام، وهل يجوز ترجمان واحد؟، حديث رقم٧١٩٥، ج٩، ص٧٦.

التقفّي الذكي للمعالم الراسمة للطبيعة البيئية المُحكَمة. وبمعنىً آخر، فإنَّ ثمَّة جملة من الشِّيات المنهجية إذا توافرت في البيئة أفرزت ارتقاءً معرفياً قوياً، وإنَّ تحقيق هذه المعالم في البيئة، إنَّما يُعَدُّ إرهاصاً على حذاقة النفس الإنسانية المُتقفِّية لمثيراتها، فضلاً عن المضطلع التربوي، بصرف النظر عن دوره الوظيفي. ولمّا كانت على هذا القَدْر من الأهمية، فقد اقتضى المقام المنهجي التربوي السوي أنْ تُؤسَّس العقلية الإنسانية في كنف هذه المعالم. وقد اجتهدت في بلورة هذه المعالم التي يُمكِن عرضها على النحو الآتي:

**- تبعية البيئة للسيادة الشرعية:**

انطلاقاً من الأبجدية القائلة: إنَّ الكل إنَّما يتأتّى على الدوام مستوعباً لأجزائه، يتجلّى مجيء النص الشرعي المُماثِل للكل، مُكتنِفاً للبيئة وما تنظمه من مثيرات، تأتي مُماثِلة للجزء. وبذلك تتبدّى ضرورة المعايرة المتزنة للمثير، بصرف النظر عن مصدريته البيئية (اجتماعية، رحمية ...) في الميزان الشرعي الشمولي الحاكم؛ لأنَّه في ظلِّ الحكم الشرعي تتعيَّن طبيعة المثير المعترض، ولا مناص من أنَّ أيَّ انحراف للمثيرات عن هذه السيادة سيجلب على القوام الإنساني النكوص الحياتي، لا سيَّما المعرفي. ويتمخَّض ذلك عن انحراف النفس الإنسانية عن المرجعية الأصيلة، والثابتة، والمُنسجِمة مع كُنْهها.

قال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾﴾ [البقرة: ١٧٠]. قال القرطبي: "فاحتجوا بأنَّه أمر وجدوا عليه آباءهم فاتَّبعوهم في ذلك، وتركوا ما أنزل الله على رسوله، وأمر به في دِينه."[1] وهذا يعني أنَّ قصور البيئة عامة، والاجتماعية خاصة يحول بينها وبين رسم المعالم المُرتبِطة بالمثيرات الجليلة المبسوطة في الوسط البيئي. إنَّ هذا الرسم والتأطير يُرَدُّ إلى الشارع الحكيم، فضلاً عن استيعاب السيادة الشرعية للمثيرات الدقيقة، وإنْ لم يتحقَّق ذلك عبر التصريح، فإنَّه يتحقَّق عبر رفد الذات الإنسانية بالمنهج السوي. ومن هنا غدت المثيرات الجليلة والدقيقة مُتَّكِئة على حكم الشارع الحكيم؛ فتهيئة المثير إنَّما تتحقَّق في ضوء المنهج التربوي الإسلامي، بهدف التمحيص، والقبول، والتفنيد لهذه المثيرات.

---

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٢، ص٢١١.

وبعبارة شارحة لما سبق، يُمكِن القول: إنَّ الكينونة الإنسانية التي تستقي معارفها من المثيرات البيئية تُحتِّم على هذه المثيرات أنْ تُكْسى بالكساء الشرعي؛ ما يمنح المثير الاستواء المنهجي المنشود المُتمثِّل في مصادقة النص الشرعي على المثير. وإذا ترفَّع النص عن العرض والإيضاح للمثير المُراد تقديمه، فإنَّ المهمة التجديدية الاجتهادية تُسنَد إلى العقلية الإنسانية، بوزن طبيعة المثير، من حيث الصواب، والمغالطة المُتحقِّقة في كُنْهه، في ميزان المنهج التربوي الإسلامي.

فقد أَوْليت هذا المَعْلَم جُلَّ الأهمية، من منطلق البناء المنهجي السوي، عن طريق التعيين الحكيم للمنبع الأصيل للمثيرات المبسوطة، والمنعكسة على البنى المعرفية المتمايزة. ويأتي ذلك على خلاف النظريات الغربية المختلفة التي تطرح الموضوع نفسه، ويأتي في طليعتها نظرية بياجيه؛ لما أحدثته من تكدُّر منهجي أفسد الكثير من البناءات المعرفية. ويتجسَّد هذا الإفساد في جعل البيئة سائساً لمختلف البنى المعرفية؛ إذ قال في ذلك: "فالمجتمع يُغيِّر الفرد في شكله؛ لأنَّه لا يلزمه فقط بالتعرُّف إلى الإحداث، بل هو يُقدِّم له منهجاً من الرموز تُغيِّر تفكيره، وتفرض قيماً جديدة، وتفرض عليه سلسلة من الالتزامات."[1]

إنَّ الانطلاق من هذه النقطة المنهجية يقود -بالضرورة- إلى الارتكاس المعرفي، ويحول دون الارتقاءات المنشودة؛ إذ إنَّ اعتبار المجتمع مرجعية أصيلة ينمُّ عن القصور التصوُّري للقضايا؛ لأنَّ المجتمع مُتغيِّر بطبيعته، فما هو مُقَرٌّ اجتماعياً اليوم، قد يغدو في الغد القريب أو البعيد من المغالطات البدهية، فيعقبه نكوص فكري يتمخَّض عن بناء البِنية المعرفية في ظلِّ الإقرارات والمصادقات المجتمعية؛ ما يعني خلل المرجعية، واضطرابها. ومن هنا أضحى من الضروري النأي بالعقلية الإنسانية عن هذه التصوُّرات؛ فقد جاءت مُكرَّمة بمرجعية أصيلة ثابتة غير مصبوغة بصبغة الآراء والفلسفات القاصرة والمُتغيِّرة.

ولكي يتسنّى الفهم السوي لهذا المَعْلَم؛ فقد ضربت مثالاً يتجسَّد في تحريم السيادة الشرعية للاختلاط بين الذكور والإناث. وعلى الرغم من ذلك، يُلْحَظ أنَّ كثيراً

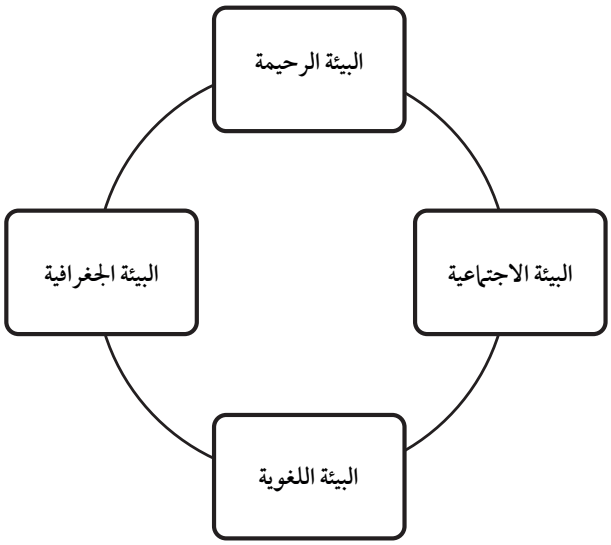
(1) Piaget, Jean. *La Psychologie de L'intelligence*, Paris: Collection Armand Colin, 1956, P. 167.

من السياسات التعليمية والعملية؛ العربية منها، وغير العربية، تُنظِّم أبناءها المُتعلِّمين والعاملين في موطن واحد، يُعْنىٰ بجمعهم معاً، بدعوىٰ الانفتاح والرقي الإنساني. وعليه، فإنَّ الدور التوجيهي المتزن للبيئة الأُسرية يستدعي إنكار هذا التوجُّه التعليمي والعملي؛ إذ يتأتّىٰ بصورة متعارضة مع النص الشرعي. فإنكار الآباء لهذه الاختلاط مثير تمخَّض عن الانقياد إلىٰ الحكم الشرعي، وهو يقتضي المعالجة عن طريق الوعي بآفات الاختلاط، وما يؤول إليه في المستقبل القريب أو البعيد من انعكاسات سلبية علىٰ الفرد والمجتمع، عبر توظيف الفرد عملياته المعرفية ليتسنّىٰ له إحراز الفهم السديد لهذا المثير، وتعيين موقعه الدقيق في المنظومة الفكرية المتبلورة لديه. ومن هنا تأتي البِنية المعرفية الإنسانية تبعاً للمثير البيئي الذي يُفترَض أنْ يأتي تباعاً وانسجاماً مع السيادة الشرعية.

- **التماسك البيئي:**

المُراد من هذا المَعْلَم أنَّ ترابط البيئات (الرحمية، والاجتماعية، واللغوية...) وانسجامها في نسق تفاعلي متزن فيما بينها يرتقي بالبناء المعرفي الإنساني بصورته المنشودة. وبمعنىٰ آخر، فإنَّ أيَّ بتْر بين البيئات المُتقدِّمة إنَّما يُفضي إلىٰ اضطراب في البيئة الحاضنة للذات الإنسانية، فينعكس تباعاً علىٰ تقهقر النمو المعرفي الإنساني. وعلىٰ النقيض من ذلك، فإنَّ توثيق العلائقية المُكتنِفة لها إنَّما يؤول إلىٰ الإحكام المعرفي.

فمثلاً، إحكام البيئة الرحمية بكل ما تنظمه من عوامل صحية تُسهِم في الإعداد الفسيولوجي السليم للجنين، سينعكس -بالضرورة- علىٰ البيئة الاجتماعية فيما بعدُ، باستثمار الأُسرة هذا الإعداد في البناء المعرفي، ثم اضطلاعها بإحكام الصلة مع البيئة اللغوية، عن طريق تأهيل أبنائها لإتقان اللغة العربية؛ ما يُفضي إلىٰ استيعاب المواد التعليمية بصورة مُجدِية، وهَلُمَّ جَرّاً. ويُجلّي هذا التماسك النمو المعرفي بصورته المنشودة؛ إذ يغدو مُتَّسِماً بالرصانة، في منأىٰ عن التناقضات البيئية المُشتِّتة للنفس الإنسانية.




الشكل (١١): المَعْلَم المنهجي البيئي المُتجسِّد في التماسك البيئي.

**- الإغناء البيئي الباني:**

المُراد من الإغناء البيئي الباني وفرة المثيرات البيئية المُوجَّهة إلى الذات الإنسانية بأنواعها: الرحمية، والاجتماعية، والجغرافية، واللغوية، والنفسية. وتقتضي الوفرة إحكام هذه المثيرات وإغناءها، ليتسنّى وسمها بالغنية البانية، وتحقُّقها بطرازها الإيجابي الذي يتشكَّل من توافر الغزارة مع الجدة في المثيرات؛ ما يُحتِّم على الفرد الابتدار إلى مباشرتها، عن طريق تحريك الأدوات المعرفية في خِضَمِّها. ومن المُهِمِّ هنا الإشارة إلى أنَّ هذه الغزارة تأتي بصورة منهجية مدروسة؛ إذ تقتضي عملية البناء المعرفي القويم خصوبة المثيرات، وبصورة تتابعية غير تزامنية؛ حذراً من إجهاد النفس الإنسانية في ما يعدو إمكاناتها. ويتحقَّق هذا الاجهاد إذا جاءت هذه المثيرات بصورة تزامنية.

إنَّ الإغناء يقتضي إبعادها عن هشاشة المثيرات التي تتجسَّد في طبيعة المثير، الذي قد يكون دون العتبة المطلوبة، فضلاً عن قِلَّة هذه المثيرات؛ ما يُحتِّم تقوقع العقلية الإنسانية في دائرة المثيرات الضيِّقة. والحقيقة أنَّ لهذه الهشاشة أثراً جلياً في التكوين الفسيولوجي للفرد؛ ما يوجِب التحرُّز منها، ومحاولة إغناء البيئة بالمثيرات.

وعلى النقيض من ذلك، فقد تتجلّى هشاشة المثيرات بتعذُّر تناغمها مع الفرد. وممّا جاء في ذلك قول علي ﷺ: "حدِّثوا الناس بما يعرفون. أتحبون أنْ يُكَذَّب الله ورسوله."[1] قال ابن حجر: "والمُراد بقوله بما يعرفون؛ أيْ يفهمون."[2] وفي المجمل، فإنَّه يُلْحَظ ضعف السياق البيئي عبر غزارة المثيرات البيئية، بصورة تعدو فيها إمكانات الذات الإنسانية من حيث النوع والكم، وتتمخَّض الأُولى عن بسط المثيرات المتجاوزة طاقات الإنسان الاستيعابية، وحجم بِنيته المعرفية؛ ما قد يُولِّد لديه الكثير من الإحباط، والشعور بالفشل إذا باشر معالجة المثير، وهو ما يُفضي إلى صرف طاقاته المعرفية عن دائرتها السوية. أمّا الثانية فتتحقَّق بالوجود المُكثَّف للمثيرات المحيطة، بصورة يتعذَّر في خِضَمِّها انتقاء مثير متعين، والتحرُّك لمعالجته، لا سيَّما إذا كانت هذه المثيرات ممّا يُفضِّله الفرد في حياته المعرفية. وبناءً على ما سبق، إذا كانت البيئة تزخر بالمثيرات بصورتها المُتقدِّمة؛ فإنَّ ذلك يُسهِم في التشتُّت البيِّن لعملياته المعرفية.

وممّا تقدَّم تتجلّى ضرورة تقديم المثيرات البيئية بصورة ذكية، تجمع بين الكَمِّ والنوع المتوائم مع المرحلة النمائية المعرفية، إلى جانب الوعي بانعكاس ثرائها المنهج والمدروس على البِنية المعرفية الإنسانية.

### ٣- المُحدِّد الإيماني:

إنَّ من سلامة التصوُّر الوعيَ أنَّ ما تُحرِزه الذات الإنسانية من معارف سوية، ذات شِيات جامعة بين الوفرة الكمية والإحكام النوعي، إنَّما يأتي مُتأثِّراً بالمنظومة الإيمانية؛ ما يُؤكِّد أهمية هذه المنظومة في شبكة المُحدِّدات الناظمة للنمو المعرفي، بالرغم من توجيهي للمُحدِّدات المذكورة آنفاً (الوراثة، والبيئة) برؤية نفسية إسلامية. صحيح أنَّ هذا التوجيه يمنح المُحدِّدات السابقة الصبغة الإيمانية، بيد أنَّ إفراد المُحدِّد الإيماني بعنوان مستقل

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب مَنْ خصَّ بالعلم قوماً دون غيرهم كراهية أنْ لا يفهموا، ج١، ص٣٧.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٥.

يدل على أنَّ الإيمان ليس بتابع للمُحدِّدات السابقة، بل إنَّ هذه المُحدِّدات ما هي إلّا بتابع للإيمان؛ إذ يأتي الإيمان منتظماً لمعتقدات وشعائر وأخلاقيات يتعذَّر إدراكها من سواه من المُحدِّدات. وعليه، فإنَّنا سنفرد المُحدِّد الإيماني في الفاعلية المُحْدَثة في النمو المعرفي وَفق المنظور النفسي الإسلامي.

**أ- تعريف الإيمان:**

يُعرَّف الإيمان لغة بأنَّه "التصديق."[1] "والإيمان: الثقة، وإظهار الخضوع، وقبول الشريعة."[2] و"التصديق بالقلب، والإقرار باللسان."[3] وعلى الصعيد الشرعي، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَـٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ۝٢ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝٣﴾ [الأنفال: ٢-٣]. قال ابن عاشور: "إنَّ مَن لم يجلَّ قلبه إذا ذكر الله، ولم تزده تلاوة آيات الله إيماناً مع إيمانه، ولم يتوكل على الله، ولم يقم الصلاة، ولم ينفق، لم يكن موصوفاً بصفة الإيمان."[4] وقد عرَّفه القرطبي بأنَّه اعتقاد بالقلب، وقول باللسان، وعمل بالجوارح.[5]

وقد خَلُصتُ إلى ذهاب المعاني اللغوية والشرعية إلى شمولية مفهوم الإيمان؛ لأنَّه الناظم لأعمال القلوب، مثل: التوكُّل، والرضا،...، وأعمال الجوارح المتصلة بالأقوال، مثل: الذكر، والتسبيح، ...، والمُرتبِطة بالأفعال، مثل: الصلاة، والصيام، ...، التي تنبثق -في مجملها وتفصيلها- من الإيديولوجية الحاكمة لها، المُتمثِّلة في العقيدة الإسلامية الثابتة.

إنَّ ما تُعْنى به الدراسة الحالية هو دور الإيمان، بكل ما يشمله من معتقدات وتصوُّرات ومفاهيم وقواعد وأعمال، في النمو المعرفي الإنساني، ولا سيَّما أنَّ وجود العقيدة

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة (يمن)، ج١٣، ص٢١.

(٢) الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، مرجع سابق، ص١١٧٦

(٣) مصطفى، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج١، ص٢٨.

(٤) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٩، ص٢٥٥.

(٥) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٤، ص٢٨.

الثابتة -التي تنطلق منها الكينونة الإنسانية في منظومتها المعرفية، وتُماثِل شبكة الإيمان التأسيسية- يُسهِم إسهاماً فاعلاً في رفد الفرد بالمعارف الغيبية التي يتعذَّر تحقُّقها بغيرها؛ ما يعني مركزية العقيدة في الإيمان التي تنعكس تباعاً على النمو المعرفي الإنساني.

**ب- القناة الفطرية الإيمانية المعرفية النقية:**

إنَّ ما يتشكَّل لدى النفس الإنسانية من معارف سوية، بتأثير المُحدِّد الإيماني، في خِضَمِّ المراحل النمائية، إنَّما يأتي خالياً من الشوائب المعرفية التي قد تُكدِّر العقلية الإنسانية. وبعبارة أُخرى، فإنَّ المعارف المُتحقِّقة في ضوء تأثير المُحدِّد الإيماني تكتسي السلامة والصحة، وإحرازها يوجِب مرورها بمسلك مُتَّسِم بالانتظام والتتابعية. والقول بتتابعيتها يقتضي مرورها بقناة مُحكَمة تحوز النفس الإنسانية في خِضَمِّها الجودة المعرفية المنشودة.

وتُعَدُّ الفطرة أُولى محطات هذه القناة وأهمها. وبحضور الفطرة مع القَدْر النمائي المناسب تتحقَّق المحطة الثانية للقناة التي تتمثَّل في الإيمان. وبامتثال النفس الإنسانية للإيمان تحرز المحطة الثالثة التي تتجسَّد في حيازة المعارف الصائبة، علماً بأنَّ هذه المحطات كلٌّ مُتكامِل يُجسِّد جسم القناة الفطرية الإيمانية المعرفية النقية؛ لتعذُّر الفصل فيما بينها؛ إذ إنَّ أيَّ انفصام قد يعتري هذه القناة يُفضي إلى إبطال فاعليتها. وعليه، فإنَّ إرادة النمو المعرفي بصورته السوية تقتضي الوعي بمرور الفرد بهذه القناة، وما تنظمه من محطات متتابعة.

ولكي يتسنّى الفهم السوي لهذه القناة؛ يجب بيان مفهوم الفطرة التي تُشكِّل نقطة انطلاق هذه القناة. تُعرَّف الفطرة لغة بأنَّها "الابتداء والاختراع ... الفطرة الخِلْقة التي يُخلَق عليها المولود في بطن أمه."[1] وهذا يعني أنهَّا الهيئة التي يكتسيها الجنين في الرحم، وما يعقب هذه الهيئة من مُقوِّمات تكوينية ووظيفية تُؤهِّله للاستمرار الحياتي. وعلى صعيد النصوص الشرعية، تتجلّى الفطرة في آية الروم التي سأكتفي بالاستدلال بها؛ لأنَّ التفصيل في أبعاد المفهوم ليس محل الدراسة الحالية.

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة: (فطر)، ج ٥، ص٥٦.

قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ﴾[الروم: ٣٠]. قال الزمخشري: "أنَّه خلقهم قابلين للتوحيد ودِين الإسلام، غير نائين عنه، ولا منكرين له، لكونه مُجاوِباً للعقل، مُساوِقاً للنظر الصحيح."(١) وقال ابن عطية: "واختلف الناس في الفطرة... والذي يُعتمَد عليه في تفسير هذه اللفظة أنَّها الخِلْقة والهيئة في نفس الطفل التي هي مُعَدَّة مُهيَّأة لأنْ يُميِّز بها مصنوعات الله تعالى، ويستدل بها على ربِّه، ويعرف شرائعه، ويُؤمِن به."(٢) أمَّا في شأن مسار نموِّها فقال الألوسي: "حتى لو تركوا لما اختاروا عليه دِيناً آخر."(٣) وقال ابن عاشور: "حتى لو ترك الإنسان وتفكيره ولم يلقن اعتقاداً ضالاً لاهتدى إلى التوحيد بفطرته."(٤) وذهب جملة من علماء السلف إلى تعريف الفطرة بالإسلام.(٥) والحقيقة أنَّ الدراسة الحالية ليست بمعرض مناقشة الآراء المُرتبِطة بالمفهوم، ولكنَّي أطرح الفطرة من حيث ارتباطها بالإيمان والنمو المعرفي على السواء.

إنَّ مفهوم الفطرة يُنظِّم الاستعدادات التي تُجبَل عليها النفس الإنسانية، وهذه الاستعدادات تتمايز في طبيعتها؛ لأنَّ الاستعدادات الوراثية المُتقدِّمة في المُحدِّد الوراثي، مثل التحليل، والتخيُّل...، هي جزء من الاستعدادات الفطرية. بيد أنَّ الاستعداد الفطري الأهم -بوصفه نقطة انطلاق القناة المعرفية النقية- يتجسَّد في صورته الإيمانية، التي تتمثَّل تحديداً في استعداد النفس الإنسانية في بادئ تكوينها لقبول الحق، ورفض الباطل؛(٦) أيْ

---

(١) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٧٩.

(٢) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج٤، ص٣٣٦.

(٣) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج١١، ص٤١.

(٤) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢١، ص٩.

(٥) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، مرجع سابق، ج٢٠، ص٩٧. انظر:

- ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٦، ص٣١٤.

- جلال الدين السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. **الدر المنثور في التفسير المأثور**، بيروت: دار الفكر، (د. ت.)، ج٥، ص٢٩٩.

(٦) الدغشي، "الأساس الفطري في التربية الإسلامية"، مرجع سابق، ص١١. انظر:

- عبد العزيز، أمير. **الإنسان في الإسلام**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٨٤م، ص٢٧.

قبول الدِّين والعمل بمقتضاه؛ ما يعني أنَّ الفطرة هي استعداد رئيس لبلورة المُحدِّد الإيماني، عن طريق تحقُّق الإيمان، الذي يأتي مستنداً إلى هذا الاستعداد الفطري.

إنَّ الفطرة -بوصفها استعداداً ينطوي داخل النفس الإنسانية- تفتقر إلى تفعيل عملها. وللأدلة الكونية بشطريها الآفاقي والأنفسي جُلُّ الأهمية في صقل هذه الفطرة على أرض الواقع وامتثالها إيماناً حقاً، عبر التفكُّر بموجِد هذه الأدلة ومُبدِعها. ومن هنا كانت "الفطرة واحدة من الطرق التي تُوصِلنا إلى الإقرار بوحدانية الله تعالى."[1] فهي تقود الفرد إلى التوحيد الذي يدخل في عِداد قطب الرَّحى لمفهوم الإيمان، ولكنَّ ذلك يقتضي -بالضرورة- أنْ تكون هذه الفطرة بمعزل عن أيِّ مثيرات سلبية قد تعيق سيرها الانتظامي.

قال النبي ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يُهوِّدانه، أو يُنصِّرانه، أو يُمجِّسانه، كمثل البهيمة تُنتَج البهيمة هل ترى فيها جدعاء."[2] قال ابن حجر: "إنَّ الكفر ليس من ذات المولود ومقتضى طبعه، بل إنَّما حصل بسبب خارجي، فإنْ سلم من ذلك السبب استمر على الحق... فكل مَن وُلِد على الفطرة، وكان له أبوان على غير الإسلام نقلاه إلى دِينهما."[3]

إنَّ الحديث الشريف يُؤكِّد تأثير المثيرات البيئية، لا سيَّما الأُسرية، في طمس الفطرة. فالاستعداد لقبول الدِّين موجود لدى عامة الناس، ولكنَّ البيئة تتحكَّم في مدى استجلائه أو طمسه. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ الأمر يقتضي التحرُّز المستمر من البقاء على هذه الفطرة، وإنْ حصل وترعرع الفرد في بيئة طَمست هذه الفطرة، فإنَّ المسؤولية الذاتية للنفس الإنسانية تقتضي الارتداد إلى هذه الفطرة النقية في زمن النضج واشتداد العود، عبر السبر الكوني للمثيرات؛ سعياً إلى الخروج بالنتيجة المبتغاة.

وهذا الاستعداد يأتي في صورة معنوية غير تكوينية أو مادية، خلافاً للاستعدادات الوراثية ذات الطبيعة المادية. وإنَّ الفطرة لتستقي هذا التفرُّد من تفرُّد وظيفتها المعرفية

---

(١) العبادي، خليل عبد الحميد. "الفطرة وإمكانية الاستدلال بها على وجود الله ووحدانيته"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، مجلد٤٣، ملحق١، ٢٠١٦م، ص٤١٥.

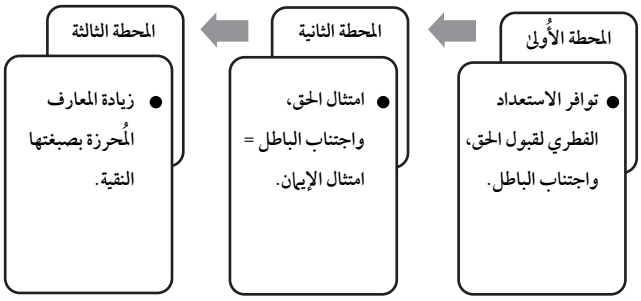
(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم١٣٨٥، ج٢، ص١٠٠ (سبق تخريجه).

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٤٨.

المُتمثِّلة في قبول الحقائق، ودحض كل ما يقدح بهذه الحقائق. وبمعنىً آخر، فإنَّ وظيفتها الرئيسة قبول الحق، ورفض الباطل؛ تجسيداً لمفهوم الإيمان.

ومن المعلوم أنَّ قبول الحق ودحض الباطل يستوجب قَدْراً نمائياً بيولوجياً وفسيولوجياً مناسباً؛ لأنَّ حيازة النفس الإنسانية للمعارف السوية تتطلَّب نضج استعداداتها التكوينية. ومن هنا كانت الفطرة استعداداً لقبول الحق ورفض الباطل، لا بمجيء الذات الإنسانية -بداية- مضطلعة بقبول الحق ودحض الباطل؛ فكلَّما نضجت استعداداتها المادية المساندة لعملها صُقِلت في مسارها الوظيفي السوي، مُتجسِّدةً في الإقبال على الأعمال الإيمانية -على اختلاف مستوياتها- لتُفضي إلى زيادة في النمو المعرفي ذي الصبغة العلمية والشمولية الذي ينتظم المعارف العقدية والتشريعية...، وَفقاً للمنظور التربوي الإسلامي.

وتأسيساً على ذلك، تشكَّلت هذه القناة الفطرية الإيمانية المعرفية ذات الصبغة النقية، التي ينطلق نبعها من وجود الفطرة المُتمثِّلة في استعداد قبول الحق ورفض الباطل، إلى أنْ تُصقَل على أرض الواقع، وتتجسَّد إيماناً يُشكِّل المحطة الثانية من القناة المبتغاة، إلى أن يُفضي هذا الإيمان إلى خاتم محطات القناة المُتمثِّلة في تأثير الإيمان في الذات الإنسانية، بإحرازها التغييرات المعرفية بشطريها التكوُّني والوظيفي؛ ما يعني أنَّ الوشيجة الفطرية الإيمانية المعرفية هي وشيجة نقية، وأنَّ وسْمها بالنقاء تمخَّض عن سلامة المنظومة الفكرية المُتشكِّلة في ضوئها، فضلاً عن تبدّي الانتظام والتتابع بجلاء في هذه القناة. وقد أوْليت الفطرةَ -بوصفها مُكوِّناً رئيساً للقناة- جُلَّ الأهمية، فهي المُوجِّه الأول لسيرها، وبصيانتها تصلح المحطات التي تليها، وطمسها كفيل بتواري ما بعدها من محطات.




الشكل (١٢): محطات القناة الفطرية الإيمانية المعرفية النقية.

**ث- مجالات تأثير المُحدِّد الإيماني في النمو المعرفي:**

تنتظم فاعلية المُحدِّد الإيماني على النمو المعرفي الإنساني في مجالات عِدَّة؛ إذ تُشكِّل هذه المجالات النِّطاقات التي يدور في فَلكها تأثير المُحدِّد الإيماني على القوام الإنساني بجانبه المعرفي. وبالقَدْر الذي يُوظَّف فيه المُحدِّد الإيماني بقضاياه الكلية والجزئية في حياة الفرد العملية -بحسب صورته المبتغاة- بالقَدْر الذي تتَّسِع فيه دائرة هذه المجالات؛ ما ينعكس على ارتقاء الفرد معرفياً، فضلاً عن انعكاسها على الجانب الوقائي، عبر تحرُّزه من الوقوع في هُوَّة الويلات المعرفية التي قد تحدث للنفس الإنسانية جرَّاء النوء عن امتثال المُحدِّد الإيماني. ومن هذا المنطلق اجتهدت في استنباط هذه المجالات من مظانِّها الأصيلة التي يُمكِن عرضها على النحو الآتي:

**- المجال المنهجي:**

أقصد من المجال المنهجي تأثير المُحدِّد الإيماني في بلورة المرجعية التي ينطلق منها الفرد في معالجاته المعرفية للقضايا الحياتية المتمايزة. وبمعنى آخر، فإنَّ معايرته للأمور إنَّما تتحقَّق في ضوء هذه المرجعية، فضلاً عن رسم الخطوط المسلكية التي ينبغي للفرد السير في خِضَمِّها؛ إذ يتعيَّن عبر هذا المُحدِّد أكثر المجالات العلمية أهمية، فالمهم، فضلاً عمّا ينبغي رفضه بالكلية من هذه المسالك. ويُعْنى المجال المنهجي أيضاً بإكساب الفرد الطريقة المثلى التي يتحتَّم الامتثال لها في مناقشة القضايا المعرفية؛ إذ إنَّه يُكسِب الفرد الطريقة العلمية المستندة إلى القرائن؛ ما يعني بلورة عقلية علمية مُشذَّبة تدحض أيَّ آراء تستغفل إمكاناتها، فضلاً عن دوره في تحديد الأهداف الكبرى من النماء المعرفي، التي تُعَدُّ في غاية الأهمية، وذلك لدورها المُسهِم في شدِّ الإمكانات المعرفية الفردية صوب تحقيقها.

قال تعالى: ﴿ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيۡهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيۡنَ أَحَدٖ مِّن رُّسُلِهِۦۚ﴾ [البقرة: ٢٨٥]. قال قطب: "الإيمان بالله في الإسلام قاعدة التصوُّر، وقاعدة المنهج الذي يحكم الحياة، وقاعدة الخَلق، وقاعدة الاقتصاد، وقاعدة كل حركة يتحرَّكها المؤمن هنا أو هناك."[1] وهذا يعني أنَّه المرجعية

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٤١.

الأصيلة للعمليات والوحدات المعرفية جميعها. وقال رضا: "ولا يكون الإيمان أصلاً للبرِّ إلّا إذا كان مُتمكِّناً من النفس بالبرهان، مصحوباً بالخضوع والإذعان."[1] ومن هنا كان الإيمان مُوجِّهاً الذاتَ الإنسانية صوب التفكير العلمي الرصين؛ فإنَّه إذا تبدّى الدليل والبرهان وجب الانقياد والاستسلام. وعلى النقيض من ذلك، فحيثما تتوارَ القرينة تتحفَّظ الذات الإنسانية عن القبول والامتثال، وإنَّ ذلك يقتضي حصول النضج الكافي في الاستعدادات المعرفية اللازمة لهذا الامتثال المنهجي.

ويتبدّى ذلك أيضاً في قوله تعالى: ﴿فَلِذَٰلِكَ فَٱدۡعُۖ وَٱسۡتَقِمۡ كَمَآ أُمِرۡتَۖ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡۖ وَقُلۡ ءَامَنتُ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِن كِتَٰبٖۖ وَأُمِرۡتُ لِأَعۡدِلَ بَيۡنَكُمُۖ ٱللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمۡۖ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡۖ لَا حُجَّةَ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمُۖ ٱللَّهُ يَجۡمَعُ بَيۡنَنَاۖ وَإِلَيۡهِ ٱلۡمَصِيرُ ١٥﴾ [الشورى: ١٥]؛ ما يعني "وحدة الرسالة، ووحدة الكتاب، ووحدة النهج والطريق."[2] ومن وحدة الرسالة والكتاب تُستقى وحدة المنطلقات والأهداف.

وممّا يدل على تأثير المُحدِّد الإيماني في تحديد المضمار المعرفي الذي يتعيَّن السير في وسعه، قوله تعالى: ﴿وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتۡلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلۡكِ سُلَيۡمَٰنَۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيۡمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحۡرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلۡمَلَكَيۡنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنۡ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحۡنُ فِتۡنَةٞ فَلَا تَكۡفُرۡۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنۡهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَزَوۡجِهِۦۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنۡ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمۡ وَلَا يَنفَعُهُمۡۚ﴾ [البقرة: ١٠٢]. قال السعدي: "اتَّبَع اليهود السحر الذي أُنزِل على الملكين الكائنين بأرض بابل من أرض العراق، أُنزِل عليهما السحر امتحاناً وابتلاءً من الله لعباده، فيُعلِّمانهم السحر، ﴿وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنۡ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحۡنُ فِتۡنَةٞ فَلَا تَكۡفُرۡۖ﴾ [البقرة: ١٠٢]؛ أيْ لا تتعلَّم السحر فإنَّه كفر، فينهيانه عن السحر، ويخبرانه عن مرتبته."[3] وعلى هذا، فإنَّ الإيمان يكفُّ النفس

(١) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج٢، ص٩٠.

(٢) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٢٥، ص٣١٥٠.

(٣) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٦١.

الإنسانية عن ارتياد بعض صنوف العلم، مثل تعلُّم السحر؛ نظراً إلى انعكاساته الدنيوية والأخروية على الدائرة الفردية والمجتمعية في الآن نفسه.

إنَّ هذا المجال يجعل سير النمو المعرفي ذا صبغة مُنتظَمة، ومُقنَّنة، وجلية؛ لأنَّ غيابه يجعل النمو المعرفي مستنداً إلى العشوائية، وأسيراً لأهداف مُتبدِّلة، بحكم استمدادها من الحياة الدنيوية ذات الطبيعة المُتغيِّرة، والمنافع الضيِّقة، التي قد يُلْحَظ أنَّها تدفع الفرد إلى النمو المعرفي حيناً، وتخبو به أحياناً، ويحدث ذلك جرّاء تغيُّر التصوُّرات الدنيوية للقضايا على الدوام. بيد أنَّ المجال المنهجي يمنح الفرد المرجعية الثابتة، والأهداف العليا المستمرة والمُتجسِّدة في عبادة الله ﷻ عن طريق مهمة الاستخلاف؛ ما ينعكس على استواء سلوكه. ومن هنا كان على الفرد جُلُّ المسؤولية لتحقيقها، فتطَّرِد في شحذ طاقاته؛ ما يعني أنَّ هذه الأهداف تتأتّى وَفق المنظور التربوي الإسلامي بصورة مُتَّسِمة بالثبات والاستمرارية في آنٍ معاً.

- **المجال الوظيفي:**

لا مناص من أنَّ المجال الوظيفي إنَّما يتحقَّق بوصفه نتيجة حتمية من حضور المجال التكويني؛ ما يعني أنَّ تأثير المُحدِّد الإيماني في المجال التكويني يعني -بالضرورة- التأثير في المجال الوظيفي، ولكنَّ المُراد بالمجال الوظيفي هنا سعة العمليات المعرفية، فضلاً عن جودتها. وهذا يقودنا إلى القول إنَّ اضطلاع الفرد بالأعمال الإيمانية ينعكس على تنشيط عملياته المعرفية.

يتجلّى أيضاً تأثير المُحدِّد الإيماني في إخصاب العمليات المعرفية. قال تعالى: ﴿وَٱذْكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَىٰٓ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّى لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴿٢٤﴾﴾ [الكهف: ٢٤]. قال السعدي: "الأمر بذكر الله عند النسيان، فإنَّه يزيله، ويُذكِّر العبد ما سها عنه."[1] ولمّا كان الذكر من الأعمال الإيمانية القولية، فإنَّه كان دافعاً إلى دينامية المعلومات واتساعها في البِنية المعرفية الإنسانية، ويتجلّى هذا الاتساع على وجه التحديد في عملية التذكُّر التي تُعَدُّ المُناقِض الرئيس للنسيان. ومن هنا بات من الضروري مداومة النفس الإنسانية على الذكر بصوره المتمايزة.

(١) المرجع السابق، ص٤٧٤.

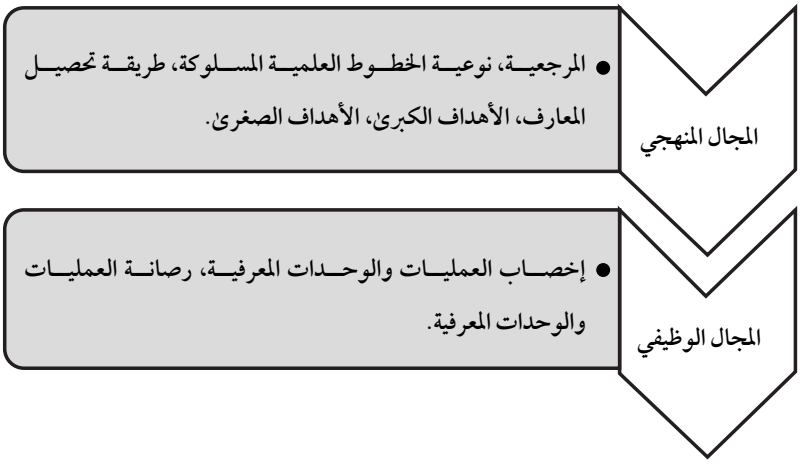
وكذلك يتجلّى تأثير المُحدِّد الإيماني في قوله تعالى: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ٢٨٢﴾ [البقرة: ٢٨٢]. قال أبو جعفر الطبري: "واتقوا الله، وخافوا الله، أيُّها المتداينون في الكتاب والشهود، أنْ تضاروهم، وفي غير ذلك من حدود الله أنْ تُضيِّعوه. ويعني بقوله: "ويعلمكم الله"، ويُبيِّن لكم الواجب لكم وعليكم."[1] إنَّ تمييز النفس الإنسانية بين الواجبات والحقوق نتيجة الامتثال للأمر الإلهي إنَّما يسوق إلى توسيع مداها الإدراكي، عبر النهوض بالتفسيرات السوية لما يعرض عليها من مسائل.

ولمّا كان الأمر كذلك، فإنَّ الوعي بالأثر الإيماني في المجال الوظيفي الإنساني يقود إلى ابتدار امتثال الفرد للأمر الإيماني؛ بُغْيَةَ إحراز الإخصاب والإحكام المعرفي. وإنَّ في الأنبياء والصحابة والتابعين وعلماء الأُمَّة الأوَّلين خير أُسوة لانعكاس الأثر الإيماني على الجانب المعرفي الوظيفي؛ إذ نجد منهم الساسة والمُفكِّرين والنوابغ العلمية التي تصدَّرت قيادة الحضارة الإسلامية بصورتها المشرقة لسنوات طوال؛ إذ كانوا على حيِّز واسع من الإخصاب والإحكام المعرفي، عبر إجادة المعاينة، وإحسان التحليل، وحذاقة التدبير، فضلاً عن المخزون المعرفي الحاضر في مناظراتهم العلمية، والدال على دينامية التذكُّر لديهم، وكذا رجاحة قراراتهم المُتَّخَذة. ومن هنا أضحى جلياً مكانة المُحدِّد الإيماني في المجال المعرفي الوظيفي. وكلَّما كان الفرد على وعي بهذه المكانة كان مبادراً لتقفّي المثيرات الإيمانية، ليتسنّى له بلوغ هذه المبالغ العلمية السامية في إيمانها وفكرها.

إنَّ القول بإحكام العمليات المعرفية وإخصابها عبر المُحدِّد الإيماني لا ينمُّ عن حدوث الكمال المعرفي في الذات الإنسانية؛ لأنَّه من الطبيعي أنْ يلتمس القصور لديها في بعض الجوانب المعرفية؛ سواء أكان ذلك من اتساع، أم إتقان؛ نظراً إلى الطبيعة الإنسانية المحدودة. وهذا يعني أنَّ النفس الإنسانية، وإنْ بذلت جهدها الجهيد بالانقياد للمنظومة الإيمانية بحذافيرها، فإنَّه من الطبيعي أنْ يعتريها الزلل. بيد أنَّ حيِّز هذا الزلل يختلف

(١) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، مرجع سابق، ج٦، ص٩٣.

اختلافاً كلياً عمَّن رفض الخضوع لهذه المنظومة؛ إذ إنَّ النقص في هذه الحالة يبلغ مبلغه الجَسيم، الذي يهوي بالذات الإنسانية إلى بوتقتها المعرفية الغثَّة.




الشكل (١٣): بيان مجالات تأثير المُحدِّد الإيماني في النمو المعرفي.

## ثانياً: مبادئ النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

وسنقدم جملة من المبادئ المنهجية المُجسِّدة لطبيعة النمو المعرفي وَفق الرؤية النفسية الإسلامية؛ وهي بمنزلة القواعد التنظيرية التي تفتقر الذات الإنسانية إلى الوعي بها إذا كانت تروم الاعتلاء المعرفي. ومن هنا يتعيَّن العكوف على هذه المبادئ؛ بُغْيَةَ إجادة توجيه العمليات والوحدات المعرفية، وكذا تنميتها، فضلاً عن تشذيبها، وقد اجتهدت في استنباط هذه المبادئ بصورتها المُتحقِّقة.

### ١- عكوف النشاط المعرفي على الهدف التعبُّدي:

أقصد من مبدأ عكوف الهدف التعبُّدي على النشاط المعرفي، لزوم الهدف الوجودي الأسمى المُتمثِّل في التوجُّه إلى الله ﷻ في العبادة، في خِضَمِّ الأنشطة المعرفية المتمايزة. ويأتي ذلك على اختلاف مستويات هذه الأنشطة؛ البسيطة منها والمُركَّبة، وعلى تباين مدَّتها، الآنية في مداها الضيِّق، والمُركَّزة في مداها المُخصب. وإنَّ هذا اللزوم والاستدارة للنشاط

المعرفي على الهدف التعبُّدي، إنَّما يتمخَّض عن الاستجابة للأمر الإلهي؛ ما يجعل العكوف على الهدف التعبُّدي فاعلاً رئيساً في تشذيب النشاط المعرفي منهجاً ومضموناً، على مدار السنوات العمرية المتمايزة.

ويشير هذا المبدأ إلى ضرورة صَبِّ التغييرات النهائية المعرفية المُتعيَّنة في القناة التعبُّدية التي يتعذَّر نضوبها؛ فهي مستديمة باستدامة الوجود الإنساني على مدار مراحله المتمايزة. وإنَّ أثر هذا التقنين النهائي بصورته الهادفة، إنَّما يعدو حدود الإطار الدنيوي؛ ما يعني أنَّ النشاط المعرفي يروم الأجر الأخروي، فضلاً عن أثر الاضطلاع بالمهمة التعبُّدية في سوية التفكير المنشود. ولمّا كان الأمر كذلك، فقد غدا لزوم الهدف التعبُّدي في مختلف الأنشطة المعرفية شاحذاً للأدوات المعرفية، بعيداً عن أيِّ نشاط معرفي اعتباطي؛ إذ تُفضي هذه الاعتباطية إلى خَبْو الأنشطة المعرفية، وتلعثم سيرها. ومن هنا أضحى الهدف الكلي في عبادة الله ﷻ يُجسِّد روح العمل المعرفي.

قال تعالى ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الذاريات: ٥٦]. والمُراد: "أيْ خلقت لهم حواسَّ وعقولاً وأجساماً منقادة نحو العبادة."[1] قال العلوان: "وما صورتهم على هذه الصور البديعة، وما أودعت فيهم ما أودعت من جوهر العقل المفاض إلّا ليعبدوني، ويعرفوني، ويتحقَّقوا بوحدة ذاتي، وكمالات أسمائي وصفاتي، وباستقلالي في وجودي، وفي عموم تصرفاتي في ملكي وملكوتي، وباستحقاقي للطاعة والعبودية مطلقاً."[2] وإنَّ مرمى النشاط المعرفي بهذه الصورة المُتمثِّلة في ضرورة صبو النفس الإنسانية إلى معرفة موجِدها، واكتناف دلائل عظمته، يقتضي تفعيل الأدوات المعرفية باطِّراد وإحكام؛ ما يجعل الحاجة إلى قصد معرفة الله ﷻ مدعاة لدينامية الحركة المعرفية الإنسانية.

---

(١) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج٥، ص١٨٣. انظر:
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي جميل، بيروت: دار الفكر، ١٤٣٠هـ، ج٩، ص٥٦١.

(٢) علوان، نعمة الله بن محمود. **الفواتح الإلهية والمفاتح الغيبية الموضحة للكلم القرآنية والحكم الفرقانية**، القاهرة: دار ركابي للنشر، ط١، ١٩٩٩م. ج٢، ص٣٥٦.

وعليه، "فليس التفكير في الإسلام لمُجرَّد التفكير فحسب."[1] فهذا التفكير ونماؤه، شأنه شأن بقية أبعاد النمو الإنساني، ينتظم في السياق الخلقي المقاصدي التعبُّدي.[2] وهذه المقاصدية تُجلّي ما يُميِّز النمو المعرفي المُسيَّس بالهدف التعبُّدي وَفق الرؤية الإسلامية، مُبيِّنةً الفرق بين هذه الرؤية والرؤىٰ المادية المنطلقة في حركتها المعرفية من أهداف نفعية مُحتقَنة في الوجود الدنيوي فحسب، بل قد يضيق انحباسها إلىٰ درجة لا تعدو فيها أهدافها وأنشطتها المعرفية حاضرها الآني.

إنَّ الوعي بوجود الهدف التعبُّدي الأكبر يقتضي إدراك ما لهذا الهدف من مساحة تخصُّصية، عبر الأهداف الفرعية المُنبثِقة منه.[3] فمزاولة أيِّ نشاط معرفي، إنَّما ترتبط بهدف مُحدَّد. وتتمايز هذه الأهداف بين اللحظية، والمرحلية، والأبدية، ومن المفترض أنْ تنتظم هذه الأهداف جميعاً في الهدف التعبُّدي الأم؛ ما يجعل العبادة المِشْجَب الثابت الذي يحوي جميع الأهداف المعرفية الفرعية.

فعملية إعداد المناهج التعليمية، وتقرير الأهداف التربوية من قِبَلِ السياسات التعليمية بطابعها السوي، توجِب أنْ تتأتّىٰ جميع هذه الأهداف في كنف الهدف التعبُّدي الأم. فالأهداف التعليمية المتأتية وليدة الموقف التعليمي اليومي، إنَّما ينبغي أنْ تسعىٰ إلىٰ تطويع الأنشطة المعرفية الطلابية للانتظام في الحركة التعبُّدية، عبر توجيه التفكير في مختلف المثيرات، والاستغراق في معالجتها، إلىٰ أنْ يؤول الحال بعزوها إلىٰ باريها ﷻ. وينسحب الحال علىٰ الأهداف المرحلية، إلىٰ أنْ يُفضي ذلك إلىٰ سعي هذه السياسات لتركيز هذا المبدأ في عملها التعليمي علىٰ مدار السنوات الدراسية الدنيا والعليا، في جميع مؤسساتها المدرسية والجامعية؛ ما يدفع العمل المعرفي إلىٰ الارتقاء بأهدافه وأنشطته المبسوطة، في صورة تنعكس فيها حتماً علىٰ أبناء هذه المؤسسات؛ سعياً إلىٰ تأهليهم ليكونوا الرعيل الأصلح في الوجود.

---

(١) أبو العينين، علي خليل. **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبيي، ط٣، ١٩٨٨م، ص١١٥.

(٢) خطاطبة، عدنان مصطفىٰ. "مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد٣٦، عدد٢، ٢٠٠٩م، ص٣٦٥.

(٣) الكمالي، طلال فائق. **التنمية البشرية في القرآن الكريم**، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤م، ص١٧٥.

## ٢- الفروق الفردية المعرفية:

إنَّ تجلية الطاقات المعرفية الكامنة لدى النفس الإنسانية بصورتها المنشودة يقتضي الاستيعاب السوي لمبدأ الفروق الفردية المعرفية، من قِبَلِ النفس الإنسانية الناظمة لإمكاناتها، وكذا من قِبَلِ القائم التربوي المنوط بتأهيلها معرفياً. ومن هنا أعرض -بصورة منهجية- مبدأ الفروق الفردية المعرفية على النحو الآتي:

### أ- تعريف الفروق الفردية المعرفية ودواعيها:

تُعرَّف الفروق الفردية المعرفية بأنَّها التباينات المُكتنَفة للأفراد، من حيث استعداداتهم، وقدراتهم، وحواسُّهم، ومدركاتهم، ومهاراتهم المعرفية المتأتية من الوراثة والبيئة.[١] وعليه، فإنَّ الفروق الفردية المعرفية تشمل ابتداءً الفروق البيولوجية والفسيولوجية المُتحقِّقة في الكيان الإنساني، وكذلك التمايز الحاصل في توظيف كلٍّ من هذه الأدوات في الوسط البيئي الحاضن للقوام المعرفي الإنساني.

ويَردُّ كثير من أهل الاختصاص الفروق الفردية عامة، والمعرفية بوجه خاص، إلى التفاعل الحاصل بين الوراثة والبيئة.[٢] بيد أنيَّ أعزو تحقُّق الفروق الفردية المعرفية بين الأفراد إلى طبيعة المُحدِّدات الوراثية، والبيئية، والإيمانية، ومدى الانسجام المُتعيَّن حدوثه فيما بينها؛ لأنَّه بالقَدْر الذي تتحقَّق فيه إجادة هذه المُحدِّدات، وكذا مفاعلتها معاً بصورة مدروسة، بالقَدْر الذي تطَّرِد فيه الذات الإنسانية بشطرها المعرفي إلى أعلى درجاتها. وأيُّ انفصام قد يتخلَّل هذه المُحدِّدات يُفضي إلى تقهقر في البُعْد المعرفي الإنساني. ولمّا كان الأفراد متباينين على الدوام في التعاطي المعرفي مع هذه المُحدِّدات، فقد غدا بدهياً تحقُّق الفروق الفردية المعرفية فيما بينهم.

---

(١) الزيات، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات**، مرجع سابق، ص٢٧.

(٢) انظر مثلاً:

- الشرايري، سلافة محمد. "الفروق الفردية في التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٣م، ص١٠.
- التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٠٣.

**ب- العمليات المعرفية مظانُّ الفروق الفردية المعرفية:**

تُعَدُّ الفروق الفردية المعرفية فروقاً في إجراء العمليات المعرفية؛[1] أيْ مدىٰ سرعة هذه العمليات أو بطئها، فضلاً عن عمقها أو هامشيتها. ويأتي ذلك من حيث كونها سابرة المثيرَ حال معالجته، أو متعاطية معه بصورة سطحية.

وينكمش مدىٰ الفروق الفردية في العمليات المعرفية الدنيا، مثل: التذكُّر، والإدراك الحسِّي، في حين يتَّسِع هذا المدىٰ في العمليات المعرفية التجريدية، مثل: الاستدلال، والابتكار.[2] ومن هنا غدا التمايز المُتحقَّق في الشطر المعرفي أقلَّ ما يُمكِن في بواكير المراحل النمائية، وما يلبث أنْ يتَّسِع في المراحل المُتقدِّمة. وبعبارة أُخرىٰ، فإنَّ الذات الإنسانية تضطلع بالعمليات المعرفية البسيطة في المراحل الأُولىٰ، مثل: الانتباه، والتذكُّر، وتُمثِّل هذه العمليات روح عملها المعرفي، ولكنَّها تنهض بالعمليات البسيطة والمُعقَّدة في المراحل المُتقدِّمة، مثل: التحليل، وإصدار الأحكام. وإذا كانت الفروق الفردية المعرفية تُرَدُّ -بطبيعة الحال- إلىٰ طبيعة العمليات المعرفية، فمن البدهي أنْ تُفضي زيادة العمليات إلىٰ اتساع في مدىٰ الفروق الفردية الحاصلة لدىٰ النفس الإنسانية.

**ت- الفروق الفردية المعرفية فروق إحكامية لا فروق إيجادية:**

أقصد بالفروق الإحكامية أنَّ التباين الحاصل بين الأفراد، إنَّما يُعْزىٰ إلىٰ مدىٰ إجادة الأفراد للعمليات المعرفية وإتقانها، وليس مردُّ هذه الفروق إلىٰ إيجادها لدىٰ أفراد دون آخرين، ويُستنبَط ذلك من قول النبي ﷺ: "أرحم أُمَّتي بأُمَّتي أبو بكر، وأشدُّهم في دِين الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقضاهم علي بن أبي طالب، وأقرؤهم لكتاب الله أُبي بن كعب، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأفرضهم زيد بن ثابت، ألا وإنَّ لكل أُمَّة أميناً، وأمين هذه الأُمَّة أبو عبيدة بن الجراح."[3] فمعنىٰ "قوله: (وأقضاهم) قيل: هذه

---

(١) الأحمدي، يحيىٰ. **علم نفس الفروق الفردية**، القاهرة: دار الأحمدي للنشر، ٢٠٠٢م، ص٣٢.

(٢) المرجع السابق، ص٣٢.

(٣) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، باب في فضائل أصحاب النبي ﷺ، حديث رقم١٥٤، ج١، ص٥٥. قال الألباني: صحيح.

منقبة عظيمة؛ لأنَّ القضاء بالحق والفصل بينه وبين الباطل، يقتضي علماً كثيراً وقوة عظيمة في النفس. قوله: (وأقرؤهم)؛ أيْ أخرجهم قراءة. قوله: (وأفرضهم)؛ أيْ أكثرهم علماً بالفرائض. وهذا الحديث صريح في تعدُّد جهات الخير في الصحابة، واختصاص بعضها ببعض."[1] وهذا يعني حتمية تحقُّق السمة المعرفية في الذات الإنسانية. بيد أنَّ ثمَّة مَن يضطلع بهذه السمة على وجه أتم. إنَّ كل ما سبق يبعث على القول بأنَّ السمة المعرفية مُتعيَّنة لدى الأفراد عامة، وأنَّ التمايز الحاصل إنَّما يتحقَّق في أفضليتها لأفراد دون آخرين.

وهذا ما تُؤكِّده الدراسات النفسية؛ إذ تشير إلى أنَّ الفروق الفردية هي فروق في الدرجة، لا في النوع. فالصفة موجودة لدى كل الأفراد، والاختلاف يتحقَّق في درجتها؛[2] سواء أكانت مُحكَمة، أم متواضعة. فمثلاً، يُجسِّد التحليل ممتلكاً معرفياً حتمياً للأفراد كافةً، وإنَّما يأتي التمايز بين الأفراد في إتقان التحليل المُفرَز وَفقاً لدرجة الممارسة الفعلية.

**ث- نطاقات الفروق الفردية المعرفية:**

يُراد بهذه النطاقات المجالات التي يتمُّ في خِضَمِّها تحقُّق الفروق الفردية المعرفية. فعلى الرغم من القول بأنَّها مُتحقَّقة بين الأفراد، فإنَّها تتبدّى بصورتها التفصيلية في نطاقات عِدَّة، يُمكِن إجمالها في ما يأتي:

**- النطاق الذاتي:**

يتجلّى هذا النطاق في التمايز الحاصل في العمليات المعرفية لدى النفس الإنسانية داخل المرحلة العمرية الواحدة. وبعبارة أُخرى، فإنَّ العملية المعرفية تشرع في المرحلة النهائية بنمط مُحدَّد، ثم تتغيَّر طبيعتها من حيث مدى إحكامها على مَرِّ السنوات التالية، في خِضَمِّ المرحلة ذاتها.

---

(١) السندي، أبو الحسن نور الدين محمد بن عبد الهادي التتوي. **حاشية السندي على سنن ابن ماجه**، بيروت: دار الجيل، (د. ت.)، ج١، ص٦٨.

(٢) الصفدي، نعيم، والأسطل، عبد اللطيف. "الفروق الفردية في ضوء التربية النبوية"، **مجلة جامعة الأزهر**، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، غزة، ٢٠١٠م، عدد١، مجلد١٢، ص٢٦٩. انظر:

- التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص٣٠٤.

وتختلف العمليات المعرفية لدى الفرد في مراحله النمائية المتمايزة؛ فما يكون عليه من عمليات معرفية في السنوات الأُولى يختلف عنها في السنوات المُتقدِّمة؛[1] أيْ إنَّ الفروق الفردية في العمليات المعرفية لا تُحتقَن داخل المرحلة الواحدة، وإنَّما تتعدّى ذلك لتشمل الفروق الفردية في العمليات المعرفية على مدار المراحل النمائية المتمايزة. وتجدر الإشارة إلى أنَّ هذا النطاق سيتبدّى جلياً في الخصائص النمائية المُرتبِطة بالمراحل النمائية في الفصل المَعني بمراحل النمو المعرفي في الدراسة الحالية.

**- النطاق العمومي:**

تدور رحى هذا النطاق بين عامة الناس، لا سيَّما أبناء الجنس الواحد. ويتجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾ [الزخرف: ٣٢]. قال البقاعي: "ورفعنا بما لنا من نفوذ الأمر بعضهم، وإنْ كان ضعيف البدن قليل العقل فوق بعض، وإنْ كان قوياً عزيز العقل."[2] وقال الرازي: " أوقع الله هذا التفاوت بين العباد في القوة والضعف، والعلم والجهل، والحذاقة والبلاهة."[3] وهذا يعني تقرير التفاوت المعرفي بين الأفراد بوجه عام؛ فمنهم مَن تجود به الحذاقة إلى أعلى العتبات الفكرية، ومنهم مَن يعتريه الوهن المعرفي. ولمّا كان تصريح النص الشرعي بحصول التباين المعرفي بهذا الجلاء، فإنَّ ذلك يُفضي إلى القول بأنَّ هذا الاختلاف يُجسِّد سُنَّة كونية واقعة في كُنْه الأفراد لا محالة، ينبغي تقبُّلها، والعَمَد إلى توجيهها.

**- النطاق الجنسي:**

يتبدّى هذا النطاق نتيجة اختلاف الجنس، من ذكور وإناث، ويستقى ذلك من قوله تعالى: ﴿وَٱسْتَشْهِدُواْ شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ

---

(١) حمام، فادية. ومصطفى، علي. **علم النفس التربوي في ضوء الإسلام**، الرياض: دار الزهراء، ط٣، ٢٠٠٦م، ص٣٠٧.

(٢) البقاعي، **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، مرجع سابق، ج١٧، ص٤٢٢.

(٣) الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٢٧، ص٦٣٠.

ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰۚ﴾ [البقرة: ٢٨٢]. قال السعدي: "فضيلة الرجل على المرأة، وأنَّ الواحد في مقابلة المرأتين؛ لقوة حفظه، ونقص حفظها."[١] فالتمايز المعرفي بين الذكور والإناث إنَّما يأتي على صعيد التذكُّر، وإذا كانت عملية التذكُّر تُشكِّل أساس العمليات المعرفية، ومرتكزها، فإن ذلك يؤول -بالضرورة- إلى تفاوت العمليات المعرفية عامة بين الرجل والمرأة، بتأثير اختلاف هذه العملية.

وتتمايز الإناث عن الذكور، فتتفوَّق على الذكور في القدرات اللفظية، ولكنَّ الذكور يتفوَّقون على الإناث في القدرات المكانية.[٢] إنَّ هذا التباين يُرَدُّ إلى أساس تكويني في الدماغ، من حيث زيادة حجم مناطق القدرات اللغوية عند الأنثى، إزاء زيادة حجم مناطق القدرات المكانية لدى الذكور.[٣] وهذا يدل على ضرورة إلمام المضطلع التربوي بصرف النظر عن دوره الوظيفي في مثل هذه الفروق الفردية المعرفية، لما ينعكس على "تفعيل جميع الطاقات وإشراكها في تحقيق الأهداف."[٤] ومن هنا كان مُهِمّاً الوعي بهذه الفروق، بُغْيَةَ الاختيار المنهجي للتوجيه المعرفي المناسب إزاءها، بحسب طبيعة الأنشطة التعليمية المُقدَّمة للأبناء في المحاضن الأُسرية، وكذا التعليمية؛ إذ يتعيَّن أنْ تراعى القدرات المعرفية المكنونة، ومحل تميُّزها؛ لإجادة صقلها.

## ٣- التغيير التدريجي في ظلِّ الازدياد المرحلي:

يُقصَد بذلك حدوث التغييرات النمائية المعرفية بصورة تصعد فيها النفس الإنسانية تدريجياً على سُلَّم البناء المعرفي، وبطراز متعاقب، غير مُتخلِّلٍ قفزات غير منطقية؛ إذ يجيء

---

(١) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص١١٨.

(٢) الأمارة، أسعد شريف. **سيكولوجية الفروق الفردية: علم النفس الفارقي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٤م، ص٨٣.

(٣) عبد الباقي، **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، مرجع سابق، ص٦١.

(٤) مقبل، أحمد إسماعيل. "الفروق الفردية من منظور إسلامي"، **مجلة جامعة الناصر**، اليمن، عدد٦، مجلد٢، ٢٠١٥م، ص١٣٢.

النمو المعرفي وَفق هذا المبدأ بنمط متسلسل، يُرافِق الذات الإنسانية على مدار المراحل النمائية المعرفية المتمايزة. وبعبارة أُخرى، فإنَّ النمو المعرفي ما هو إلّا نمو معقول؛ وذلك بتأتّيه مُتدرِّجاً، فضلاً عن كونه نمواً نافذاً على الدوام؛ وذلك بتأتّيه مُكتنِفاً النفسَ الإنسانية في مراحلها النمائية بصورة مستمرة ومُطَّرِدة.

إنَّ ما سبق يُجلّي القول بأنَّ انتقال الكينونة الإنسانية من الهيئة المعرفية الغضَّة إلى الهيئة المعرفية الرصينة، إنَّما يتدرَّج معها شيئاً فشيئاً حتى يتحقَّق؛ فإنَّ الفرد يأتي مضطلعاً بعملية الاستدلال في بادئ تكوينه، ثم يزداد الاستدلال بصورة تدريجية ريثما تنضج هذه العملية، وتغدو بصورة مخصبة، وكذا إذا حصل اضمحلال في الاستدلال في سِنِي العمر المتأخرة؛ فإنَّه يحدث بصورة تدريجية.

قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرۡذَلِ ٱلۡعُمُرِ لِكَيۡلَا يَعۡلَمَ مِنۢ بَعۡدِ عِلۡمٖ شَيۡـٔٗا﴾ [الحج: ٥]. "وإنَّما نقلناكم من حال إلى حال، ومن خِلقة إلى خِلقة، لنُبيِّن لكم بهذا التدريج."[1] "ثم نخرجكم؛ أيْ كُلاًّ منكما من بطون أمهاتكم طفلاً، ثم نُربّيكم على التدريج. كل ذلك لتبلغوا أشدَّكم؛ أيْ كمال رشدكم وقوتكم الجسمانية، وتُثمِروا من المعارف والحقائق ما قد جُبِلتم لأجلها إنْ وُفِّقتم من لدنّا، ومنكم مَن يتوفّى بعد ما بلغ أشدَّه ورشده أو قبل بلوغه، ومنكم مَن يُرَدُّ إلى أرذل العمر، وهو سنُّ الكهولة والهرم المستلزم للخرافة، ونقصان العقل، وضعف القوى."[2] ومن هنا يأتي التدرُّج المعرفي الإنساني مُتعيِّناً على مدار المراحل النمائية المتمايزة، بَدءاً بالضعف، ومروراً بالقوة، وانتهاءً بالضعف، منذ بداية خَلْق الإنسان حتى وفاته.

---

(١) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٣، ص١٤٤.

(٢) علوان، **الفواتح الإلهية والمفاتح الغيبية الموضحة للكلم القرآنية والحكم الفرقانية**، مرجع سابق، ج١، ص٥٤٧.

ولمّا كانت هذه المراحل منتظمة بترتيب مُتعاقِب لا يتبدَّل،[1] وما يحتويه هذا الترتيب من تدرُّج حتمي، فقد تمخَّض عن ذلك القول بتراكمية المعارف المُتشكِّلة في هذه المراحل؛ إذ إنَّ المرحلة السابقة تغدو جزءاً من المرحلة اللاحقة.[2] وهذا يعني تداخل المراحل بعضها في بعض تداخلاً عضوياً،[3] وهو تداخل "يستمر مع الذات الإنسانية في مراحلها المتمايزة، فلا يتوقف هذا النمو طالما أنَّ الظروف طبيعية ومناسبة."[4]

من هنا غدا الاضطلاع بإعداد القوام الإنساني بشطره المعرفي لا ينحبس في إطار مرحلته، ولا يُحتقَن في حاله الآني، وإنَّما يتجاوز تلك الحدود في حال تَشرَّب معارف الذات الإنسانية في يومها، فيصبح رصيداً حتمياً داخل بِنيتها المعرفية في غدها القريب والبعيد، الذي يُماثِل المِشْبَك المعرفي المُحكَم المنوط بتذليل صعود النفس الإنسانية إلى مراحلها المعرفية المُتقدِّمة.

إنَّ الوعي بمبدأ التغيير التدريجي في ظلِّ الازدياد المرحلي يُفضي إلى ضرورة الإعداد والتأهيل الآني، لا سيَّما في ما يرتبط بتصميم المناهج التعليمية، التي يستدعي البناء المعرفي التدريجي بصورته السوية مراعاة التدرُّج في مصفوفة مدخلاتها المعرفية؛ إذ يجب مراعاة التدرُّج في المفاهيم والقواعد المبسوطة للمُتعلِّم، التي يتوجَّب انسجامها مع مَوْضِع الذات الإنسانية المرحلي. وإنَّ أيَّ خلل في هذه المدخلات، من حيث زمن الظهور والتدبير، يؤول

---

(١) الطارقي، عبد الله. **تصنيف المراحل العمرية "أطوار خلق الإنسان ونموه في ألفاظ القرآن الكريم والحديث الشريف"**، جدة: مركز قراءات لبحوث ودراسات الشباب، ط١، ٢٠١٧م، ص٧٢. انظر:

- توق، محيي الدين، وعدس، عبد الرحمن. **أساسيات علم النفس التربوي**، نيويورك: جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤م، ص٩٩.

(٢) الزغول، عماد عبد الرحمن. **نظريات التعلم**، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٦م، ط٢، ص٢٤٣. انظر:

- أبو جادو، صالح محمد. **علم النفس التربوي**، عمّان: دار المسيرة، ط٥، ٢٠٠٦م، ص١٤١.

- الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٨٣.

(٣) علوان، "الذكاء بين مفهوم علم النفس الحديث والمفهوم الإسلامي"، مرجع سابق، ص٧٠. انظر:

- توق، **أساسيات علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص٩٩.

(٤) قطامي، يوسف محمود. **مبادئ علم النفس التربوي**، عمّان: دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٩م، ص١١٥.

إلى ارتباك حتمي في البِنية المعرفية المتبلورة لدى الذات الإنسانية. وهذه الرعاية التدرُّجية تدَّخر الكثير من الوقت والجهود المعرفية، بمنع الفرد من التعرُّض لذات المعارف، سالفة الورود، في المراحل اللاحقة؛ إذ يغدو من البدهي أنَّ هذه المعارف قد انتظمت سابقاً في بِنيته المعرفية.

وعلى صعيد التدرُّج الاضمحلالي، فإنَّ تحقُّق الضمور المعرفي بصورة تدريجية في سِنِي العمر المتأخرة يُبرِز المعايرة الإلهية المتزنة لمسيرة البناء المعرفي؛ لأنَّ ظهور الضعف المعرفي في النفس الإنسانية، على نحوٍ مفاجئ، عقب اعتلائها الهرم المعرفي في سِنِي الرشد، سيُفضي إلى انثلام مكتنف للشخصية الإنسانية برُمَّتها؛ إذ إنَّ هذه النقلات السريعة تُثقِل الكاهل الإنساني، فضلاً عن انعكاس هذا الارتداد المعرفي المفاجئ على فقدان الأهلية والثقة بالمُؤهِّلات الفردية للقائم المعرفي، بصرف النظر عن دوره الوظيفي في سِنِي العطاء، وذلك من قِبَلِ الآخرين. فكان مبدأ التدرُّج المتعين في الاطِّراد المرحلي قاعدة رئيسة في تسيير البنى المعرفية، منذ بزوغ النفس الإنسانية في الحياة، ولغاية وأدها، ويُعَدُّ هذا المبدأ إرساءً للسُّنن النفسية المنطقية، لا سيَّما المعرفية منها.

## ٤- فاعلية التجريب المتزن في تركيز المعارف المحرزة:

يُراد من مبدأ فاعلية التجريب المتزن في تركيز المعارف المحرزة التأثيرُ الجلي للتجريب في ترسيخ المعارف المُتحصَّلة في القوام المعرفي الإنساني؛ ما يعني أنَّ تحقُّقها يحول دون تواريها عن بِنية الفرد المعرفية، عبر نسيانها؛ لأنَّ هذه المعارف تتأتّى برعاية عملية. وتتجلّى هذه العملية في التجريب المتزن، الذي يغدو محور ارتكازٍ لارتقاء الذات الإنسانية بشطرها المعرفي إلى العتبة المعرفية المشهودة؛ ما يُفضي إلى ثبات التصوُّرات والأفكار والمفاهيم والقواعد المحرزة لدى الكينونة الإنسانية، وما يؤول إليه هذا الثبات من دوام لهذه الوحدات المعرفية مدَّة أطول في البناء المعرفي الإنساني. وعليه تتبدّى ضرورة تطويع المواقف المعرفية لمصلحة الذات الإنسانية، عبر اشتراك الفرد في الموقف المعرفي بصورة يتعيَّن فيها التأثُّر والتأثير، من دون الانحسار في بؤرة التلقّي الضيِّقة.

وتبرز فاعلية التجريب فيما جاء "عن جابر بن عبد الله رَضِيَٱللَّهُعَنْهُمَا، قال: كنت مع النبي ﷺ في سفر، فكنت على جمل ثفال إنَّما هو في آخر القوم ... فلمّا دنونا من المدينة أخذت أرتحل، قال: "أين تريد؟"، قلت: تزوجت امرأة قد خلا منها، قال: "فهلّا جارية تلاعبها وتلاعبك"، قلت: إنَّ أبي توفي، وترك بنات، فأردت أنْ أنكح امرأة قد جرَّبَتْ خلا منها قال: فذلك ... ."[1] وقوله "(جرَّبَتْ) اختبرت حوادث الزمن، وصارت ذات تجربة وخبرة تقدر بها على تعهُّد أخواتي، وتفقُّد أحوالهن، و(فذلك) شيء حَسَن ومبارك."[2] فالتجربة تمنح أفرادها الاقتدار والتمكين.

إنَّ تقييدي مفهوم التجريب بقيد الاتزان، ليغدو بتركيبته الاصطلاحية "التجريب المتزن"؛ لما لهذا القيد من جُلِّ الأثر في منهجية تسيير التجربة؛ إذ ينبغي أنْ تتأتّى التجربة بصورة دقيقة ومحسوبة، ولا تجنح فيها الأدوات المعرفية عن مسارها الأصيل، وغايتها الثابتة، فهي مُقيَّدة في الفَلك السديد.

ويتجلّى ذلك في ما ورد في السُّنة من "أنَّ النبي ﷺ مرَّ بقوم يلقحون، فقال: لو لم تفعلوا لصلح، قال: فخرج شيصاً، فمرَّ بهم، فقال: ما لنخلكم؟ قالوا: قلت: كذا وكذا، قال: أنتم أعلم بأمر دنياكم."[3] قال النووي: "أنتم أعلم بأمر دنياكم: قال العلماء قوله ﷺ من رأيي؛ أيْ في أمر الدنيا ومعايشها لا على التشريع. فأمّا ما قاله باجتهاده ﷺ ورآه شرعاً يجب العمل به، وليس إبار النخل من هذا النوع، بل من النوع المذكور قبله."[4] وهذا يعني ضرورة التجريب في الأمور الدنيوية لسدِّ الفاقة الحياتية.

إنَّ مُحصِّلة هذه التجارب تنتظم في الحصيلة المعرفية للنفس الإنسانية. بيد أنَّه يتوجَّب تحرُّز الفرد الدؤوب من التجريب في أمور التشريع؛ ذلك أنَّها ليست بعرضة للتجريب

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الوكالة، باب إذا وكَّل رجل رجلاً أنْ يعطي شيئاً، ولم يُبيِّن كم يعطي، فأعطى على ما يتعارفه الناس، حديث رقم٢٣٠٩، ج٣، ص١٠٠.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص١٠٠.

(٣) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، حديث رقم٢٣٦٣، ج٤، ص١٨٣٦ (سبق تخريجه).

(٤) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج١٥، ص١١٦.

والاختبار. ومن هنا أضحى التجريب مُقيَّداً بالالتزام التشريعي؛ ما يجعله أهلاً لأنْ يغدو مُكلَّلاً بالاتزان العملي.

وممّا يشير إلى ضرورة التجريب المتزن ما يتعيَّن التحفُّظ من امتثاله من مناهج تجريبية بحثية تروم الوصول إلى نتائج مُحدَّدة، عبر توظيف النفس الإنسانية في هذه التجارب. ومن ذلك طلب معرفة أثر بعض العقاقير في النفس الإنسانية، التي قد تنظم المواد السامة؛ ما يجعل النفس الإنسانية عرضة للهلاك جرّاء هذه التجارب، وذلك استجابةً لقوله تعالى: ﴿وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾﴾ [البقرة: ١٩٥]. وهذا يستدعي الامتناع عن تجريب كل ما يُلحِق بها الوهن، ويودي بها إلى الهلاك.

وفي الجملة، فإنَّ التجريب بصورته السوية يستدعي تهيئة الفرد للظواهر الكونية المحيطة به؛ بُغْيَةَ الوصول إلى المعرفة التجريبية المبتغاة.[1] وهذا يعني أنَّه بالقَدْر الذي يتمُّ فيه تهيئة هذه الظواهر بصورة مُحكَمة، وكذا بالقَدْر الذي يتمُّ فيه الرفع من عتبة هذه الظواهر من حيث عمقها، بالقَدْر الذي تُصبَغ فيه المعرفة المُتحقَّقة بفعل التجريب بصبغة الصوابية.

إنَّ التفاعل مع الظواهر الكونية، تحت منطلق التجريب، يفتقر إلى صرف الأداة الحسِّية للظاهرة صرفاً دقيقاً، فضلاً عن توظيف كلٍّ من الأدوات العصبية والعقلية على السواء، للعكوف على الظاهرة بجُلِّها ودقيقها.

أوْلت نظريات التعلُّم، لا سيَّما نظرية بياجيه، التجريب جُلَّ الأهمية في النمو المعرفي؛ فالفرد هو كائن مستكشف على الدوام، يختبر بنفسه، لاطِّراد مخزونه المعرفي.[2] ومن هنا يُمكِن تقرير القول بأنَّ "التجارب بما تُزوِّدنا به من حقائق ووحدات لبناء نظريات

---

(١) الزنيدي، **مصادر المعرفة في الفكر الإسلامي والفلسفي**، مرجع سابق، ص٤٣٦. انظر:

– النجار، عبد المجيد عمر. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٩م، ص١٦٢.

(2) Piaget, Jean. *Six études de psychologie*, Genève: Ed. Gonthier, 1964, P 91.

انظر:

– فطيم، لطفي. والجمال، أبو العزايم. **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط١، ١٩٨٨م، ص٢٥٦.

ووجهات متباينة في علم النفس إنَّما تُشبِه في الفيزياء الذَّرّات التي تُبْنى منها الجزيئيات المُكوِّنة للعناصر."[1] إذ إنَّه يتحصَّل عبرها إمكانية صياغة الوحدات المعرفية بشتّى مستوياتها، في ما يرتبط بالكينونة الإنسانية بوجه خاص، والظواهر الكونية عامة.

ومن الأهمية بمكان الوعي بأنَّ التجريب المتزن ما هو إلّا عملية يتمُّ من خلالها تحصيل المعارف الناجعة، والمركزة في البِنية المعرفية على المدى البعيد، التي تنوء بالذات الإنسانية عن معاودة الوقوع في هُوَّة المهالك المعترضة، فضلاً عن دوره في شدِّ الذات الإنسانية صوب المثيرات النافعة. وبعبارة أُخرى، فإنَّ المعارف المُحرَزة عن طريق التجريب المتزن، قد تؤول إلى النفس الإنسانية بانطباع سلبي عن المثيرات الموضوعة في المحكِّ التجريبي، وما يعقب ذلك من ضرورة الكفِّ عن معاودة مباشرة مثل هذه المثيرات. ويتأتّى عبر التجريب المتزن الانطباع الإيجابي عن المثيرات المعترضة، والموضوعة في المحكِّ التجريبي؛ ما يُفضي إلى اطِّراد مباشرتها، وتقفّي مثل هذه المثيرات على الدوام. وهذا التعدُّد الوظيفي للتجريب المتزن يُكسِبه المكانة المركزية في منظومة العمل المعرفي، ويبلوره على أساس أنَّه مبدأ رئيس يُجسِّد قاعدة، ينبغي تقفّيها لمَنْ يبتغي المعرفة بوجهها الفاعل.

## ٥- ضرورة تكامل الأدوات المعرفية لرَوْم المعارف المتمايزة:

أقصد من مبدأ ضرورة تكامل الأدوات المعرفية لرَوْم المعارف المتمايزة، ضرورة تحقيق الانسجام والاندماج الوظيفي بين الأدوات المعرفية، المُتمثِّلة تحديداً في الأدوات الحسِّية، والعصبية، والعقلية؛ لطلب المعارف المتباينة في نوعيتها، التي تتجسَّد في المعارف الحسِّية، والتجريدية، والغيبية؛ ما يجعل هذه الأدوات تُشكِّل هيكل المعارف الرصينة، وَفق المنظور التربوي الإسلامي، التي يتسنّى للذات الإنسانية اكتنافها عبر تكامل الأدوات المعرفية، بأدوارها الوظيفية المُتمخِّضة عنها؛ فلكل أداة معرفية مهمة معرفية مُرتبِطة بها، تتمثَّل في إحراز نوع مُحدَّد من المعارف. والأداة الحسِّية مضطلعة بإحراز المعارف الحسِّية المشهودة، والأداة العصبية منوطة بحيازة المعارف التجريدية بصورتها المادية، والأداة العقلية مضطلعة

(١) عز الدين، **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**، مرجع سابق، ص٢٠٩.

بطلب المعارف الغيبية؛ ما يعني أنَّ تكامل الأدوات المعرفية يُفضي -بالضرورة- إلى تكامل الفهم الوجودي، بشطريه: الدنيوي، والأخروي. وإنَّ أيَّ انفصام في هذه الأدوات يؤدي إلى فقدان معرفي متعين؛ ما يؤول إلى تأهيل الشخصية الإنسانية للتقويض المعرفي.

ولمّا كان الأمر كذلك، فقد غدا النشاط المعرفي مستنداً إلى نقطة ارتكاز متينة، تتمثَّل في البوتقة المعرفية المُتكامِلة بقواها المتمايزة. بيد أنَّه يُلْحَظ تعذُّر تحقيق هذا التكامل في ظلِّ غياب الإيديولوجية السوية. ومن هنا كانت الإيديولوجية الإسلامية الفريدة مُبلوِرة لهذا التكامل؛ فإنَّ من أهم دواعي الاستقرار المعرفي المنشود حضورَ الإيديولوجية الإسلامية السوية المُبلوِرة للتكامل الوظيفي بين الأدوات المعرفية، الحسِّية منها، والعصبية، والعقلية، المُحرِزة للتباين المعرفي، بأنواعه الحسِّية، والتجريدية، والغيبية.

ويظهر هذا التكامل في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا ۚ يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٦٩﴾﴾ [النحل: ٦٩]. قال أبو السعود: "فإنَّ مَنْ تفكَّر في اختصاص النحل بتلك العلوم الدقيقة والأفعال العجيبة المشتملة على حُسْن الصنعة وصحة القسمة، التي لا يَقْدر عليها حذّاق المهندسين إلّا بآلات رقيقة وأدوات أنيقة وأنظار دقيقة، جزم قطعاً بأنَّ له خالقاً قادراً حكيماً يُلهِمها ذلك."[1] وقال القرطبي: "أيْ يعتبرون، ومن العبرة في النحل بامعان النظر وإلطاف الفكر في عجيب أمرها، فيشهد اليقين بأنَّ مُلهِمها الصنعة اللطيفة مع البِنية الضعيفة، وحذقها باحتيالها في تفاوت أحوالها هو الله ﷻ."[2] وهذا يعني أنَّ حضور الفطنة في تعامل الفرد مع مفردات الوجود الإنساني وَفق الرؤية الكلية يَردُّ الصنعة إلى صانعها[3] التي تنبثق من تعاضد الأدوات المعرفية. ويعقب ابن عاشور على الآية نفسها بقوله: "واختير وصف التفكُّر هنا؛ لأنَّ الاعتبار بتفصيل ما أجملته الآية في نظام النحل محتاج إلى إعمال فكر دقيق،

(١) أبو السعود، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، مرجع سابق، ج٥، ص١٢٦.

(٢) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٠، ص١٤٠.

(٣) الدغامين، "التكامل المعرفي في القرآن الكريم"، مرجع سابق، ص١٨٠.

ونظر عميق."[1] وهذا يعني حدوث التكامل بين الأدوات المعرفية المُفضي إلى اكتناف المعارف المتباينة على اختلاف مستوياتها ونوعياتها.

ويتجلّى ذلك أيضاً في قول النبي ﷺ: "إنَّ الشمس والقمر لا ينكسفان لموت أحد، فإذا رأيتموهما، فصلّوا، وادعوا حتى يُكشَف ما بكم."[2] قال ابن حجر: "أيْ علامتان من آيات الله؛ أي الدالة على وحدانية الله وعظيم قدرته."[3] إنَّ الفهم السوي لمثل هذه الظاهرة يفتقر إلى تفعيل الأدوات الحسِّية والعصبية والعقلية على السواء، للإفضاء إلى أعلى سُلَّم البناء المعرفي المُتمثِّل في رحى المعرفة الغيبية المتحققة بالتوحيد.

إنَّ الإقرار بهذه التكاملية يستلزم تفعيل جميع الاستعدادات المعرفية لدى الفرد؛ لأنَّ ذلك يُسهِم في اتساع المدارك والأفهام، واطِّراد النضج الفكري السليم،[4] وهو ما يُجلّي تكاملها، وينفي عنها أيَّ تعارض قد يشوبها؛[5] لأنَّ كل أداة يتمخَّض عنها استعدادات متمايزة عن سواها، إذا صُقِلت فعلياً بصورة منهجية مدروسة غدت عمليات معرفية مُتكامِلة. فالحسِّية تُفرِز السمع والبصر، والعصبية تُفرِز التذكُّر والإدراك والتحليل، والعقلية تُفرِز العمليات المذكورة آنفاً وغيرها كثير، مع ربطها بالمولى ﷻ، وهي تصبُّ -في مجملها- في القناة المعرفية التكاملية المتبلورة بصورة تبتغي المعارف المتمايزة بأنواعها المختلفة.

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٤، ص٢١٠.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، أبواب الكسوف، باب الصلاة في كسوف الشمس، حديث رقم١٠٤٠، ج٢، ص٣٣.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٢٠.

(٤) الزنتاني، عبد الحميد الصيد. **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، طرابلس: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٣م، ص٥٣٧.

(٥) القرني، عبد الله بن محمد. **المعرفة في الإسلام: مصادرها ومجالاتها**، جدة: مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ط٢، ٢٠٠٣م، ص٢٢.

## ٦- النمو المعرفي السوي ثمرة امتزاج المُحدِّدات المعرفية:

تتمخَّض التغييرات النمائية المعرفية القويمة لدى النفس الإنسانية عن العلاقة التفاعلية القائمة بين المُحدِّدات المعرفية المُتمثِّلة في المُحدِّد الوراثي، والمُحدِّد البيئي، والمُحدِّد الإيماني. وبعبارة أُخرى، فإنَّ الحصيلة المعرفية الفردية إنَّما تشكَّلت من امتزاج المُحدِّد الوراثي -بما ينظمه من استعدادات حسِّية، وعصبية- بالمُحدِّد البيئي بأنواعه المتمايزة؛ الرحمية، والاجتماعية،- والجغرافية، واللغوية، والنفسية؛ وبالمُحدِّد الإيماني بما يشمله من استعداد فطري يروم الحق، ويجانب الباطل، فضلاً عن جميع مفرداته العقدية والتشريعية والأخلاقية الثابتة. ومن هنا غدت المُحدِّدات المعرفية المتمايزة تلتقي في شبكة تفاعلية واحدة، يتمخَّض عنها نمو معرفي مُتَّسِم بالتوازن والإحكام؛ ما يعني أنَّ توخّي الفرد لجميع هذه المُحدِّدات، ومفاعلتها بصورة ذكية، يُفضي إلى اطِّراد معرفي متعين. بيد أنَّ أيَّ ارتباك قد يتخلَّل هذه الشبكة، عبر إغفال أيٍّ من مفرداتها، يؤول -بالضرورة- إلى فقدان النمو المعرفي المنشود.

قال النبي ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها، وهم أبناء عشر، وفرِّقوا بينهم في المضاجع؛"[1] أيْ علِّموهم "الصلاة وما يتعلَّق بها من الشروط (وهم أبناء سبع سنين)؛ ليعتادوا ويستأنسوا بها؛ محافظة لأمر الله كله، وتعليماً لهم."[2] ويشير الحديث إلى ضرورة مفاعلة جميع المُحدِّدات المعرفية؛ بُغْيَةَ إحداث التغييرات النمائية المعرفية السوية؛ إذ يقتضي الأمر وجود الاستعدادات الوراثية بشطريها: الحسِّي والعصبي، مع تقدُّمها التكويني، التي تأتي مترعرعة في مِحْضَنها الأول المُتمثِّل في البيئة الأُسرية المنوطة بكساء هذه الاستعدادات كساء التوازن والإنصاف، عبر إكسابها المفاهيم والقواعد ذات الطبيعة الإيمانية، لا سيَّما ما يرتبط بسنام هذه المفاهيم والقواعد المُتمثِّلة في الصلاة؛ ما يُفضي إلى تكوين أبناء ذوي بِنية معرفية رصينة.

---

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة، حديث رقم٤٩٥، ج١، مرجع سابق، ص١٣٣. قال الألباني: صحيح.

(٢) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٢، ص١١٤- ١١٥.

إنَّ هذا يقود إلى تقرير القول بأنَّ النمو المعرفي ما هو إلّا نتيجة مفاعلة النضج والخبرة.[1] بيد أنَّي أشير إلى مركزية قيد الخبرة المنضبطة لهذه المفاعلة، ليغدو النضج مُجسِّداً للوراثة، والخبرة مُجسِّدة للبيئة، والإيمان مُجسِّداً لنوعية هذه الخبرة.

## ٧- كل مرحلة نمائية وليدة خصائص مُحدَّدة ومتطلبات مُتعيَّنة:

يُقصَد بهذا المبدأ أنَّ كل مرحلة نمائية معرفية، إنَّما نجمت عن جملة من الخصائص المعرفية، تُميِّزها عن عداها من المراحل النمائية، وتنتظم هذه الخصائص في الطبيعة التكوينية للمنظومة الحسِّية، والخلايا العصبية في المرحلة النمائية الواحدة من حيث القَدْر النمائي المتحقق في شكل الخلية العصبية، وكذا في ما يرتبط بطبيعة العمليات المعرفية المُتعيَّنة، التي تتأتّى تبعاً لقَدْر الخلية العصبية النمائي. ويتجسَّد تميُّز خصائص كل مرحلة نمائية من حيث طبيعة العمليات الحسِّية، أو التجريدية، ومدى عموم هذه العمليات وخصوصيتها؛ ما يُفضي إلى تباين سرعة التغييرات المعرفية المُتشكِّلة في خِضَمِّ المرحلة النمائية.

وعلى صعيد متطلبات المرحلة النمائية، فإنَّ الذات الإنسانية تفتقر في كل مرحلة نمائية إلى حاجات مُحدَّدة ينبغي تلبيتها؛ لأنَّها تُماثِل القوت الرئيس لاستقامة عمل أدواتها المعرفية، فضلاً عن دورها في تحقيق الإشباع المعرفي المَصْبُوِّ إليه من قِبَلِ النفس الإنسانية. ولمّا كانت المتطلبات بهذه المركزية في الدفع المعرفي، فإنَّ أيَّ إغفال لمفرداتها يُفضي -بالضرورة- إلى خلل فسيولوجي، واستخلافي مُتعيَّن في الوجود الإنساني.

ويتبدّى هذا التفرُّد المرحلي في أطروحة ابن طفيل الموسومة بـ"حي بن يقظان".[2] فقد بلور ابن طفيل خصائص مُحدَّدة لكل مرحلة، وبيَّن أنَّ لكل مرحلة مهام مُحدَّدة ينبغي الوفاء

---

(١) أبو رياش، حسين. وعبد الحق، زهرية. **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م، ص٩٠. انظر:

- نوفل، محمد. وأبو عواد، فريال. **علم النفس التربوي**، عمّان: دار المسيرة، ط ١، ٢٠١١م، ص١٧٠.

- العتوم، عدنان وآخرون. **نظريات التعلم**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١٧م، ص٢٨٦.

(٢) تُعَدُّ رسالة ابن طفيل إحدى أهم الأطروحات الفلسفية التي بلورت النمو المعرفي للذات الإنسانية بمراحلها المتمايزة.

بها،[1] ويتسنّى للفرد الوفاء بها عبر المتطلبات النمائية. بيد أنَّ قيام البناء المعرفي القويم يتطلَّب الفهم السوي لهذه الخصائص، فضلاً عن اكتناف حدود هذه المتطلبات؛ ما يُفضي إلى العَمَد إلى تلبيتها بصورتها المتزنة من غير إفراط أو تفريط.

فمثلاً، تأخذ الأنشطة المعرفية في خِضَمِّ مراحلها الأُولى الطابع الحسِّي، خلافاً للمراحل المُتقدِّمة التي تتخذ الطابع التجريدي.[2] وتكون التغييرات النمائية في المراحل الأُولى ذات طبيعة عامة، ولكنَّها تأخذ الطبيعة التخصُّصية في المراحل المُتقدِّمة. فيرى الفرد الأشياء الكبيرة في بادئ الأمر، ثم يتسنّى له رؤية الأشياء الصغيرة والكبيرة على السواء.[3] وكذا الحال في ما يرتبط بسرعة النمو؛ إذ يظهر التمايز الحاصل في سرعة النمو المعرفي بين المراحل النمائية، فتمتاز المراحل الأُولى بسرعة التغييرات النمائية، في حين تَتَّسِم المراحل الوسطى ببطء هذه التغيُّرات؛[4] ما يؤول إلى ضرورة انسجام المتطلبات النمائية مع هذه التغيُّرات بصورتها الكمية والنوعية.

## ٨- قبول المعارف العالمية المُتساوِقة مع المعيار الإسلامي:

أقصد من مبدأ قبول المعارف العالمية المُتساوِقة مع المعيار الإسلامي الأخذ بالمعارف العالمية، ومنها الوجهة الغربية؛ بُغْيَةَ الاستفادة منها؛ ما يُفضي إلى ارتقاء الشخصية الإسلامية ببُعْدها المعرفي، وذلك يقتضي حضور الحنكة في عملية معايرة هذه المعارف، للعَمَد إلى قبولها أو تفنيدها؛ ما يستدعي تصفيتها بالمصفاة الإسلامية. وبعبارة أُخرى، فإنَّه من الضروري غربلة هذه المعارف عن طريق ضبطها ومعايرتها بالمعيار الإسلامي، وهي الثوابت والحقائق والمرتكزات التي نصَّ عليها الوحي الإلهي، جملةً وتفصيلاً، في سبيل تربية النفس الإنسانية وتوجيهها. فما إنْ يظهر نفع هذه المعارف،

---

(١) طه، **علم النفس في التراث العربي الإسلامي**، مرجع سابق، ص٤١.

(٢) علاونة، **سيكولوجية التطور الإنساني: من الطفولة إلى الرشد**، مرجع سابق، ص٢٠٨-٢١٨.

(٣) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص٢١٥.

(٤) أبو رياش، **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، مرجع سابق، ص٨٨.

وخلوُّها من أيِّ مساس بالثوابت الإسلامية، حتىٰ يدعو ذلك إلىٰ نفاذها، وتمركزها في المعطيات المعرفية المُهيِّئة للارتقاء المعرفي الإنساني. وعلىٰ النقيض من ذلك، فإنْ تبدَّت هذه المعارف بطرازها الانحرافي عن معيار تقفّي الحق ومجانبة الباطل، فإنَّ ذلك يستوجب -بالضرورة- ردَّها؛ لأنَّها كفيلة بإحداث الأثر الجسيم في النمو المعرفي، عبر اختلال المنظومة الفكرية الفردية، بصورة يفقد حينها الفرد هويته المعرفية الإسلامية.

ويتبدّىٰ هذا القبول العالمي في ما جاء "عن عائشة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا: واستأجر النبي ﷺ، وأبو بكر رجلاً من بني الديل، ثم من بني عبد بن عدي هادياً خريتاً -الخريت: الماهر بالهداية- قد غمس يمين حلف في آل العاص بن وائل، وهو علىٰ دِين كفار قريش، فأَمِناه، فدفعا إليه راحلتيهما، وواعداه غار ثور بعد ثلاث ليال، فأتاهما براحلتيهما صبيحة ليال ثلاث، فارتحلا، وانطلق معهما عامر بن فهيرة، والدليل الديلي، فأخذ بهم أسفل مكة وهو طريق الساحل."[1] قال ابن حجر: "وفي الحديث استئجار المسلم الكافر علىٰ هداية الطريق إذا أَمِن إليه."[2] والشاهد في الحديث وشرحه أنَّ النبي ﷺ استأجر الكافر؛ ما يعني جواز الأخذ بالمعارف العالمية لسدِّ العوز المُتحقِّق في القوام المعرفي. بيد أنَّ إضافة قيد الأمن في الحديث يدل علىٰ ضرورة تنقية هذه المعارف، وحيثما تتحقَّق هذه التنقية، ويؤول الأمر إلىٰ قبولها وحضورها في المعطيات المعرفية، يتبلور الأمن أو الاستقرار المعرفي الإنساني.

تتجلّىٰ هذه العالمية أيضاً في ما جاء عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، قال: "كنّا مع النبي ﷺ يوم الخندق، فقال: ملأ الله قبورهم وبيوتهم ناراً، كما شغلونا عن صلاة الوسطىٰ حتىٰ غابت الشمس، وهي صلاة العصر."[3] قيل: "سُمِّيت الغزوة بالخندق لأجل الخندق الذي حُفِر حول المدينة بأمره ﷺ لمّا أشار به سلمان الفارسي، فإنَّه من مكائد الفرس دون العرب."[4]

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الإجارة، باب استئجار المشركين عند الضرورة، أو: إذا لم يوجد أهل الإسلام، حديث رقم٢٢٦٣، ج٣، ص٨٨.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٤، ص٤٤٢.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الدعوات، باب الدعاء علىٰ المشركين، حديث رقم٦٣٩٦، ج٨، ص٨٤.

(٤) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٧.

وهذا يعني أنَّه لم يُغلِق العقل على نفسه، ولم يرفض معارف غيره، ولم يكن كذلك مُجرَّد وعاء يتقبَّل الأشياء دون فحص أو تمحيص،[1] إنَّما تجلّى بصورته الإيجابية، التي تسوق إلى الوعي بضرورة الاستفادة من التجارب العالمية، لا سيَّما في أوقات الفاقة إلى مثل هذه التجارب؛ نظراً لغيابها عن المخزون المعرفي الفردي والحضاري المحلي.

## ٩- الارتباط الوشيج بين النمو المعرفي وجوانب النمو الأُخرى:

إنَّ العلاقة الواصلة بين النمو المعرفي وسواه من الأبعاد النمائية، إنَّما هي علاقة موجبة لا سالبة.[2] وبعبارة أُخرى، فإنَّ نمو البُعْد المعرفي في النفس الإنسانية يتأثَّر بغيره من الأبعاد النمائية؛ ما يعني الامتزاج النمائي بين أبعاد الشخصية الإنسانية جميعها. وعليه، فإذا أُريد استدامة النمو المعرفي بصورته المنتظمة، فإنَّ ذلك يقتضي صون الأبعاد النمائية الأُخرى من الوهن الذي قد يحدق بها.

إذن، فالبُعْد الجسمي ذو ارتباط وشيج بالبُعْد المعرفي، فضلاً عن التأثُّر بالجانب الاجتماعي؛ فبالقَدْر الذي يتحرَّك فيه الفرد في خِضَمِّ تواصله الإنساني، بالقَدْر الذي يُسنَح له المجال للاستزادة المعرفية، فيستفيد من خبرات الآخرين، عن طريق اكتساب معارف جديدة. وكذا تصحيح معارفه المكنونة لديه، وينسحب الحال على النمو الانفعالي؛ إذ باستقرار عواطفه وانفعالاته، ترتقي مداركه، وتتزن مخرجاته المعرفية، إلى أن يستوعب هذا الارتباط مختلف الجوانب النمائية.

---

(١) خليل، **حول إعادة تشكيل عقل المسلم**، مرجع سابق، ص٦٥.

(٢) محمد، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٠٧.

## الفصل الرابع:

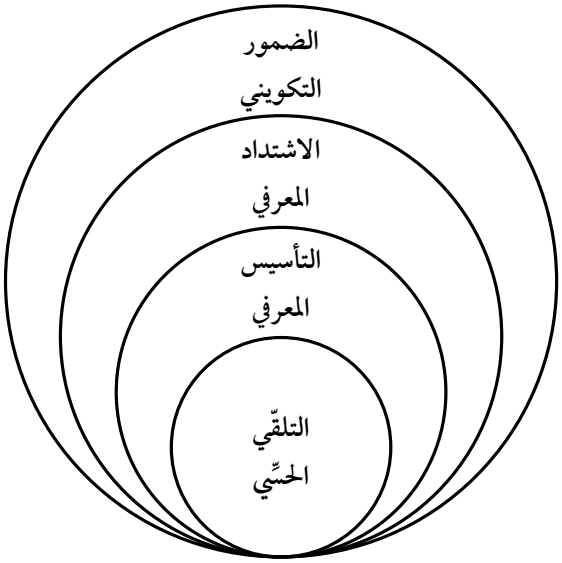
# مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي

تعكف التغييرات النمائية المعرفية على النفس الإنسانية في سِنِيها المتمايزة، من الولادة إلى الوفاة، وبصورة لا يخبو فيها نشاطها المعرفي بالكلية، ولكنَّ ذلك يتأتّى على جولات؛ إذ يشرع بوتيرة منخفضة؛ نظراً إلى غضاضة النفس الإنسانية في سنواتها الأُولى. وفي ظلِّ القيادة الرشيدة للمعطيات المعرفية الإنسانية في خِضَمِّ تقدُّمها الحياتي، فإنَّ من المفترض أنْ ترتفع نبرتها المعرفية، لتغدو سائسة للتفاعل المعرفي، بصورة يُلْحَظ فيها الازدياد الكمي والنوعي للمعارف المُحرَزة، إلى أنْ تعود إلى ضعفٍ من نوع مغاير لضعفها الأول، فتنخفض وتيرة عملها المعرفي بصورة متمايزة من فرد إلى آخر.

واستجابة لدور الوحي التجديدي المضطلع باستثارة الذات الإنسانية لتقديم رؤيتها الاجتهادية، عبر توجيهها لإفراز الجديد في ظلِّ النص الضابط؛ اجتهدت في تصنيف مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي إلى أربع مراحل، استقيتُ معالمها الجليلة والدقيقة من الرؤية الإسلامية، وتُجسِّد هذه المراحل مسيرة النفس الإنسانية في حياتها المعرفية كلها؛ امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾ [الروم: ٥٤]، فتنتظم مرحلة التلقّي الحسِّي، ومرحلة التأسيس المعرفي في الضعف الأول -مع المفارقة بين كلتا المرحلتين، وطبيعة الضعف المحدق بكلٍّ منهما-، ثم مرحلة الاشتداد المعرفي التي تُماثِل المفصل الصُّلْب في المسيرة النمائية؛ إذ تُشكِّل القوة المعرفية حتى تؤصد هذه المراحل بمرحلة الضمور التكويني التي تُجسِّد الضعف الثاني الذي يعتري النفس الإنسانية.

أحاول في هذا الفصل تقديم رؤية منهجية تفصيلية تُجلّي فيها طبيعة النفس الإنسانية بشقِّها المعرفي في خِضَمِّ المرحلة المدروسة من حيث خصائصها المعرفية، وما يتمخَّض عنها من حاجات معرفية يتعيَّن الامتثال إلى سدِّها، باتباع الإجراءات التربوية المضطلعة بتلبيتها،

في محاولة تربوية أمزج فيها بين أصالة النصوص الشرعية، وكذا حداثة الدراسات النفسية المعاصرة؛ استجابة لطبيعة العمل التربوي الإسلامي.




الشكل (١٤): مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي.

## أولاً: مرحلة التلقّي الحسِّي

من المعلوم أنَّ لكل قوام بذرة، وبذرة المراحل النمائية المعرفية تتمثَّل في مرحلة التلقّي الحسِّي، بوصفها البوتقة الأولية لمسيرة المراحل النمائية المعرفية جميعها؛ فأيُّ شروع في التشييد المعرفي القويم يستلزم إجادة المرور في خِضَمِّها. ومن هنا تتبدّى الفاقة الضرورية إلى سبر أغوارها، ويتعيَّن ذلك عبر الاستقصاء المنهجي لملامحها المعرفية، وتوجيهاتها الوظيفية التي تبلور المرحلة بصورة مُقنَّنة، ويتأتّى ذلك بوصفه محاولةً منهجيةً مرصودةً في غضون السياق النفسي الإسلامي.

### ١- التعريف بمرحلة التلقّي الحسِّي:

يتجلّى التمايز الوسمي لهذه المرحلة في وسع المضمار الشرعي، والنفسي، والنفسي الإسلامي؛ إذ تتأتّى هذه المرحلة بمُسمَّيات عِدَّة، تمخَّضت من تمايز منطلقات أصحابها،

ومن ذلك وسمها بمرحلة ما قبل التمييز،[١] وكذا مرحلة الطفولة،[٢] ومرحلة ما قبل المدرسة.[٣] فضلاً عمّا ذهب إليه بياجيه من شطر هذه المرحلة إلى شطرين، وسم الأول منهما بالحسِّ الحركي، والثاني بما قبل العمليات.[٤] إنَّ التعدُّدية الآنفة لمُسمّى المرحلة تُظهِر المُسوِّغ بأنَّ وسم المرحلة ما هو إلا مُضْنٍ للاجتهاد البشري.

لمّا كانت التربية الإسلامية على قَدْر جلي من المرونة، فإنَّها أهَّلت مضطلعيها لإفراز الجديد النافع، في كنف النص الضابط. وقد اجتهدت في استنباط الوسم العلمي المُجَسِّد لأُولى المراحل النمائية، وبصورةٍ تُساوِق شِيات المرحلة المعرفية، بخصائصها، ومتطلباتها، وإجراءاتها، عبر التتبُّع المنهجي للمفردات الراسمة لها من مظانِّها الشرعية الأصيلة؛ ما أفضى إلى وسمها بمرحلة التلقّي الحسِّي. ولأنَّ المُسمّى ذو طبيعة تركيبية؛ فإنَّ المنهجية العلمية السوية تقتضي تحرير مفرداته، لرَوْم التعريف بصورته الدقيقة. وبما أنَّي قد تقدَّمت بتعريف الحسِّ في مَوْضِعه، فقد تبدّى على إثره ضرورة الانحباس عن إيراد تعريفه في المَوْضِع الحالي؛ تحرُّزاً من الإطناب الممل.

---

(١) انظر مثلاً:

- الكبيسي، محمود مجيد. "الصغير بين أهلية الوجوب وأهلية الأداء"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٢م، ص٧.
- الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٠٣.

(٢) انظر مثلاً:

- التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١١٧.
- الطارقي، **تصنيف المراحل العمرية "أطوار خلق الإنسان ونموه في ألفاظ القرآن الكريم والحديث الشريف"**، مرجع سابق، ص١٠٧.

(٣) انظر مثلاً:

- زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٦١.

(٤) انظر مثلاً:

- بخارى، "التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه"، مرجع سابق، ص٣١٢-٣١٣.

**أ- تعريف التلقّي:**

قال ابن منظور: "قال الأزهري: والتلقّي هو الاستقبال."[1] "التلقّي: يقتضي استقبال الكلام وتصوُّره."[2] وهو "الاستقبال بمواجهة."[3] وجاء في النصوص الشرعية قوله تعالى: ﴿قَالُوا۟ يَٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلْقِىَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ نَحْنُ ٱلْمُلْقِينَ ﴿١١٥﴾﴾ [الأعراف: ١١٥]. قال ابن عاشور: "إمّا أنْ تبتدئ بإلقاء آلات سحرك، وإمّا أنْ نبتدئ."[4] قال تعالى: ﴿إِنَّا سَنُلْقِى عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ﴿٥﴾﴾ [المزمل: ٥]. قال الصابوني: "أيْ سننزل عليك يا محمد كلاماً عظيماً."[5]

وأخلُص من المعاني اللغوية والشرعية المُتقدِّمة إلى أنَّ مفهوم التلقّي لغةً يتمثَّل في الاستقبال الحسِّي للمثير، ويأتي ذلك بصورة آنية مباشرة، ثم العَمَد إلى طبعه في الداخل الإنساني عبر تصوُّره. وقد ذهبت المعاني الشرعية إلى اعتباره ما يبسط ابتداءً من المثيرات، وفي المجمل يُلْحَظ التقارب بين المعاني اللغوية والشرعية لمفهوم التلقّي.

**ب- تعريفي الخاص لمرحلة التلقّي الحسِّي:**

عرَّفت مرحلة التلقّي الحسِّي -بوصفها مفهوماً مُركَّباً- بأنَّها "التغيُّرات التدريجية المُكتنِفة لعمليات الطفل المعرفية، بطبيعتها الغضَّة، عبر تفاعله مع المثيرات الحسِّية، التي يتمخَّض عنها مجموعة من الحاجات، تُوجَّه من قِبَلِ تعاليم المنهج التربوي الإسلامي؛ لبلورة جملة من المفاهيم والقواعد الحسِّية، منذ ولادته حتى السنة السادسة من عمره."

يتضح من هذا التعريف ما يأتي:

- تكتنف التغييرات النمائية العمليات المعرفية للطفل، مثل: الانتباه، والإدراك...، من حيث بلورة عملها واطِّراده، وتظلُّ رهْن الضعف والقصور.

---

(١) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة تقي، ج١٥، ص٢٤٥.

(٢) الكفوي، **الكليات**، مرجع سابق، ج١، ص٣١٣.

(٣) قلعجي، محمد. وقنيبي، حامد. **معجم لغة الفقهاء**، بيروت: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٨٨م، ج١، ص١٤٥.

(٤) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٩، ص٤٧.

(٥) الصابوني، **صفوة التفاسير**، مرجع سابق، ج٣، ص٤٤١.

- يتولَّد من العمليات المعرفية متطلبات نمائية، تُمثِّل الحاجات الضرورية، ويتمُّ تلبيتها باتباع الإجراءات التربوية المنبثقة من المنهج التربوي الإسلامي.
- يتمخَّض نظير تغذية العمليات المعرفية والمتطلبات النمائية بالإجراءات التربوية، جملةٌ من المفاهيم والقواعد الحسِّية بصورتها المحدودة.
- يستلُّ الطفل معارفه في هذه المرحلة من المثيرات الحسِّية المتجلية أمام حواسِّه؛ ما يعني تعذُّر الوعي بأيِّ مثير تجريدي.
- يصعب على الطفل إضافة أيِّ ملمح معرفي، بصورة منهجية مقصودة، إلى المعارف التي سبق أنِ استقاها من وسطه الحاضن؛ لأنَّه مُقيَّد بأوهاق الخبرات الحسِّية المستقبلة فقط.
- يُؤطِّر التعريف المدَّة الزمنية المحيطة بالتغييرات النمائية المُواقِعة لحال الطفل؛ إذ تأتي ممتدة من لحظة الولادة إلى انتهاء عامه السادس.

## ٢- خصائص مرحلة التلقّي الحسِّي:

إنَّ الوصف الدقيق لجملة الخصائص النمائية وَفق توجُّه الدراسة الحالية يتمثَّل في طبيعة عمل الأدوات المعرفية من حيث عملياتها المعرفية، وما تُفرِزه في المُحصِّلة من وحدات معرفية في خِضَمِّ المرحلة النمائية المدروسة. وتُجسِّد هذه الخصائص المعالم الرئيسة للمرحلة النمائية التي تُمايِزها عن سواها من المراحل؛ لأنَّه يتبدّى في كل مرحلة نمائية خصائص مُحدَّدة، قد تتوارى في ما يعقبها من مراحل، وقد يستديم بقاؤها، ولكنَّها تتجلّى في صورتها المُخصِبة. وفي المجمل يتعيَّن على إثر مكانة هذه الخصائص بسطها بصورة مُقنَّنة؛ لرَوْم الارتقاء المعرفي المنشود. وقبل الشروع في تبيان خصائص مرحلة التلقّي الحسِّي، تجدر الإشارة إلى قضيتين منهجيتين؛ أُولاهما أنَّ هذه الخصائص كلٌّ مُتكامِل؛ إذ تنصهر بكليتها في بؤرة العمل المعرفي، وما الفصل في ما بينها إلّا لأغراض الدراسة فحسب. وثانيتهما أنَّي سأشرع في تعريف العملية المعرفية أو الخاصية النمائية تعريفاً عاماً. بيد أنَّه إذا تبدَّت ذات

الخاصية في المراحل المتعاقبة، فإنَّي سأنحبس عن إيراد تعريفها؛ تحرُّزاً من تخلُّل الدراسة الإطناب الممل.

**أ- الأفعال الانعكاسية:**

جاءت النفس الإنسانية مُفرَّغة الوفاض من المعارف في بادئ أمرها، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨﴾ [النحل: ٧٨]. قال فخر الدين الرازي: "خُلِقت في مبدأ الأمر خالية عن معرفة أكثر الأشياء."[١] بيد أنَّها جاءت مضطلعة بجملة من الأفعال الانعكاسية، التي يدور العمل المعرفي لهذه النفس في حدودها،[٢] لا سيَّما في الأسابيع الأُولى من هذه المرحلة؛ إذ يأتي الطفل مُزوَّداً بها بصورة فطرية إلى أنْ تتطوَّر وتغدو بطريقة مكتسبة.[٣]

تُعرَّف الأفعال الانعكاسية بأنَّها تحرُّك عضلات الوليد بطريقة آلية، وبنمط لا إرادي[٤] في بادئ أمرها. ويأتي ذلك على إثر التعرُّض لمثير مُحدَّد مُشاكِل لطبيعة العضو الذي انبثق عنه الفعل الانعكاسي.

وبعبارة شارحة لما سبق، يأتي الوليد في حين بزوغه الحياتي منذ الساعات الأُولى مضطلعاً بأفعال مُحدَّدة، يتسنّى له تلبية فاقته الضرورية من خلالها، دون قصده لمَنْ يُملِّكه آليات هذه الأفعال؛ إذ إنَّه من المعلوم أنَّ الأفعال إنَّما تأتي مُفتقِرة -بادئ ذي بدء- إلى اكتناف جذورها التنظيرية، وحيثما يتجلّى الشطر التنظيري لهذه الأفعال، يُشيَّد عندئذٍ الفعل في ظلِّها. بيد أنَّ الطفل يمتثل الفعل المنعكس من دون حيازة هذه الأرضية التنظيرية،

---

(١) الرازي، محمد بن عمر. **كتاب النفس والروح وشرح قوامها**، تحقيق: محمد المعصومي، إسلام أباد: مطبوعات معهد الأبحاث الإسلامية، (د. ت.)، ص٧٩.

(٢) شرقاوي، حاج عبو. "علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه"، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠١٢م، ص١٣١.

(٣) محمد، عادل عبد الله. **النمو العقلي للطفل**، القاهرة: دار الرشاد، ط٣، ٢٠٠٦م، ص٩١.

(٤) العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص١١٧. انظر:
- محمد، **النمو العقلي للطفل**، مرجع سابق، ص٨٧.

وذلك بحكم تبكير التأهيل الإلهي للنفس الإنسانية. وسأكتفي بعرض أكثر المنعكسات ارتباطاً بالشخصية الإنسانية ببُعْدها المعرفي.

**- منعكس المصّ:**

يتجسَّد هذا المنعكس في الرضاعة، التي تُعرَّف بأنَّها "مص الرضيع اللبن من ثدي آدمية في وقت مخصوص."[1] ويبقى هذا الفعل على مدار أول سنتين من حياته؛ لقوله تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ﴾ [البقرة: ٢٣٣]. قال البغوي: "أيْ سنتين."[2] بيد أنَّه يأتي فطرياً من دون الافتقار إلى إعمال العمليات المعرفية الدماغية في بادئ أمره. قال ابن حزم في ذلك: "فحركاته كلها طبيعية، كأخذه الثديين حين ولادته."[3] وهذا يعني أنَّه يمتثل منعكس المص عن طريق رضاعته الطبيعية منذ ساعات الولادة الأُولى له، بصورته الفطرية.

**- منعكس البكاء:**

يبدي الطفل هذا المنعكس منذ اللحظة الأُولى من البزوغ الوجودي له. ويتجلّى ذلك في قول النبي ﷺ: "ما من بني آدم مولود إلّا يمسُّه الشيطان حين يولَد، فيستهل صارخاً من مسِّ الشيطان، غير مريم وابنها... ."[4] قال ابن حجر: "قوله: فيستهل صارخاً من مسِّ الشيطان...؛ أيْ سبب صراخ الصبي أول ما يولَد الألم من مسِّ الشيطان إيّاه. والاستهلال الصياح."[5] وتفسير ابن حجر ينمُّ عن إصابة المولود إصابة معنوية، انبثق إزاءها ردُّ

---

(١) السيواسي، كمال الدين. **شرح فتح القدير**، بيروت: دار الفكر، (د.ت.)، ج٣، ص٤٣٨.

(٢) البغوي، الحسين بن محمد. **تفسير البغوي**، تحقيق: النمر وآخرون، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٤، ١٩٩٧م، ج١، ص٢٧٧.

(٣) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. **الفصل بين الملل والأهواء والنحل**، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٧٥م، ج٥، ص١٠٨.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب أحاديث الأنبياء، باب قول الله تعالى: ﴿وَٱذْكُرْ فِى ٱلْكِتَٰبِ مَرْيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا﴾، حديث رقم٣٤٣١، ج٤، ص١٦٤.

(٥) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٦، ص٤٧٠.

فعل تمثَّل في منعكس البكاء؛ تعبيراً عن المبلغ الجسيم الذي اعترى النفس الإنسانية منذ اللحظات الأُولى من الولادة.

وجاء عزو هذه الصيحة إلى التغييرات التكوينية التي تشوب المولود وَفق التصوُّر النفسي؛ إذ إنَّ "لها وظيفة فسيولوجية مباشرة... هي توسيع الرئتين، بحيث تسمحان بالتنفُّس، وتزويد الدم بكمية الأوكسجين."[١] وهذا يعني أنَّ هذه الصيحة تعكس الألم المُتمخِّض من التغيُّر الفسيولوجي المُحْدَث في جوف الكينونة الإنسانية. وبمجمل الأخذ بكلا التفسيرين -الشرعي والنفسي- فإنَّ تعبير الوليد عن ألمه، وصقله في القناة الصوتية المُتجسِّدة في البكاء إنَّما يدل على فعل معرفي مُسيَّر برعاية الفطرة الإلهية.

ثم يغدو -في ما بعدُ- بصورة إرادية مُقنَّنة "مُعبِّرة عن حالات الفرد ورغباته؛ كالضيق، والألم..."[٢] وهذا يعني قدرته على إيصال جملة حاجاته الضرورية عن طريق صيحاته البكائية.

وهو أيضاً يبدي انعكاساً إثر التعرُّض لمثير حادٍّ كوهج الضوء عن طريق إغلاق العينين؛[٣] ما يعني إحساسه بالمثيرات المباشرة لحواسِّه منذ أيامه الأُولى.

**ب- الانتباه:**

يُعرَّف الانتباه بأنَّه الالتفات إلى شيء معين مجهول أو معلوم،[٤] بمعنى أنَّ الذات الإنسانية تتوجَّه بأدواتها المعرفية نحو مثير معين، بصبغته الحسِّية عبر المنظومة الحسِّية، لا سيَّما الظاهرية منها.

---

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٠١.

(٢) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص١٧٣.

(٣) إسماعيل، **الطفل من الحمل إلى الرشد**، مرجع سابق، ص١٥٤. انظر:

- سيجلر، روبرت س. واجنر اليبالي، مارثا. **تفكير الأطفال**، ترجمة: السيد السمادوني، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٢١.

(٤) السمالوطي، نبيل محمد. **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، جدة: دار الشروق، ط١، ١٩٨٠م، ص١١٧.

تبرز هذه العملية في بادئ المرحلة في ما جاء في قصة سيدنا موسى عليه السلام وهو في حجر فرعون. قال السمعاني في تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧﴾ [طه: ٢٧]؛ ذلك "أنَّ امرأة فرعون جاءت بموسى إلى فرعون، فوضعته في حجره"[١] "وهو طفل فلطمه لطمة، وأخذ بلحيته فنتفها."[٢] وهذا يعني انتباه سيدنا موسى عليه السلام إلى وجه فرعون، ثم تحرُّكه نحوه بيده؛ ما يُجلّي إمكانية توجُّه الطفل في هذه المرحلة إلى المثير المتبدّي في الوسط البيئي، لا سيَّما إذا جاء متبلوراً بصورة جلية.

إنَّ ما سبق يُؤكِّد تفضيل الأطفال الرضع الانتباه إلى الوجوه الإنسانية،[٣] إلّا أنَّ المثيرات البصرية لا تكون واضحة بالنسبة إليهم حتى الشهر السادس.[٤] وعند الولوج في الشهر السادس، فإنَّه يغدو على مقدرة من الانتباه إلى المثيرات المتحركة، والمتباينة في الألوان،[٥] فضلاً عن ازدياد الميل إلى الانتباه إلى المثيرات المُعقَّدة.[٦] أمّا بالنسبة إلى السمع، فيكون الانتباه إلى الأصوات العالية أكثر من غيره في أول المرحلة. وفي ما يتصل بالمثيرات اللمسية، يكون الانتباه لها عالياً.[٧]

وممّا لا شكَّ فيه أنَّه بالقَدْر الذي يتحرَّك فيه الطفل، بالقَدْر الذي تزداد فيه المثيرات التي ينتبه إليها؛ ذلك أنَّ مكتسباته المعرفية مُرتبِطة بحركته،[٨] في خِضَمِّ هذه المرحلة. ومن

---

(١) السمعاني، منصور بن محمد. **تفسير القرآن**، تحقيق: ياسر بن غنيم، الرياض: دار الوطن، ط١، ١٩٩٧م، ج٣، ص٣٢٨.

(٢) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١١، ص١٩٢.

(3) Santrock, John W. *Life-Span Development*, New York: McGraw-Hill Higher Education, 1995, P 165.

(٤) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص١٢٣.

(٥) الطيب، محمد وآخرون. **الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٧٧م، ص٣٢.

(٦) الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال. **هكذا تعتنين بطفلك**، الإشراف الطبي للطبعة العربية: أمين بركات، بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م، ص١٨٢.

(٧) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٠٣.

(٨) جعفر، أضواء بنت محمد. "منهج تربية حواس الطفل في الإسلام وتطبيقاته التربوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ٢٠١٢م، ص٤٥. انظر:

– سيجلر، **تفكير الأطفال**، مرجع سابق، ص٢٣٦.

– سعد الله، الطاهر. "النمو المعرفي عند جان بياجيه"، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة خضر بسكرة، عدد٢، ٢٠٠٢م، ص١٠٢.

هنا تظهر عِلَّة اطِّراد المثيرات التي يُنتبَه إليها في الشهور المتعاقبة على مدار هذه المرحلة كلها. ففضلاً عن استمرار نضج أدواته المعرفية المُتجسِّدة تحديداً في الأدوات الحسِّية والعصبية، فإنَّ تحرُّكه داخل الحجرة التي يتموضع داخلها بوجه خاص، وداخل المنزل عامة، يُسهِم في توجيه انتباهه مزيداً من المثيرات بطبيعتها المتباينة؛ الضوئية، والصوتية، والجلدية، والكيماوية.

ويطَّرِد انتباه الطفل في هذه المرحلة إلى مثيراته المفضلة، ومن ذلك قول "أبي هريرة ﷺ: أخذ الحسن بن علي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، تمرة من تمر الصدقة، فجعلها في فيه، فقال النبي ﷺ: "كخ كخ" ليطرحها، ثم قال: أما شعرت أنّا لا نأكل الصدقة."[1] قال ابن حجر: "سمعت أبا هريرة قال: أخذ الحسن في رواية معمر عن محمد بن زياد أنَّه سمع أبا هريرة قال: كنّا عند رسول الله ﷺ وهو يقسم تمراً من تمر الصدقة، والحسن في حجره، أخرجه أحمد. قوله: فجعلها في فيه، زاد أبو مسلم الكجي من طريق الربيع بن مسلم عن محمد بن زياد، فلم يفطن له النبي ﷺ حتى قام ولعابه يسيل، فضرب النبي ﷺ شدقه، وفي رواية معمر: فلمّا فرغ حمله على عاتقه فسال لعابه، فرفع رأسه، فإذا تمرة في فيه، قوله كخ: كلمة تقال لردع الصبي عند تناوله ما يُستقذَر."[2] وموطن الشاهد في الحديث قيام الحسن لاستلال التمرة؛ ما يدل على إبدائه انتباهاً انتقائياً، أو انتباهاً مُوجَّهاً مقصوداً إلى التمر، الذي يعادل أهم رغباته الغذائية؛ ما يجعل حضور المثير بصورة مُنسجِمة مع اهتمامات الطفل مدعاة للظفر بانتباهه المقصود.

ومن هنا تتمخَّض وجاهة القول بأنَّ "طفل هذه المرحلة ينتبه للأشياء التي تهمه أولاً... ومدى انتباهه لا يزال محدوداً... فعندما يواجه مشكلة ما لا يلفت انتباهه كل التفاصيل."[3] وهذا ممّا كان بالفعل؛ إذ يُلْحَظ توجُّه انتباه الحسن إلى ما يبتغي من

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الزكاة، باب ما يذكر في الصدقة للنبي ﷺ، حديث رقم١٤٩١، ج٢، ص١٢٧.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٥٤.

(٣) الرياوي، محمد عودة. **في علم نفس الطفل**، عمّان: دار الشروق، ط١، ١٩٩٨م، ص١٩٣.

المثيرات، مُتجاهِلاً حيثيات الموقف الأُخرىٰ؛ نظراً إلىٰ محدودية إمكاناته المعرفية عامة، وانتباهه خاصة.

وممّا يُجلّي انحباس انتباه الطفل لمثير واحد، وتعذُّر وعيه بغيره، ما جاء "عن أنس، قال: كان النبي ﷺ أحسن الناس خُلقاً، وكان لي أخ يُقال له أبو عمير -قال: أحسبه- فطيماً، وكان إذا جاء قال: "يا أبا عمير، ما فعلَ النُّغَيْرُ؟" نُغَرٌ كان يلعب به، فربَّما حضر الصلاة وهو في بيتنا، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس وينضح، ثم يقوم ونقوم خلفه فيصلّي بنا."[1] قال ابن حجر: "فطيم بمعنىٰ مفطوم؛ أيِ انتهىٰ إرضاعه. قوله: وكان؛ أيِ النبي ﷺ إذا جاء زاد مروان بن معاوية في روايته إذا جاء لأم سليم يمازحه... فقال: يا أم سليم ما شأني أرىٰ أبا عمير ابنك خائر النفس بمعجمة ومثلثة؛ أيْ ثقيل النفس غير نشيط... فقالت أم سليم: ماتت صعوته التي كان يلعب بها. فقال: أيْ أبا عمير، مات النغير."[2] وهذا يعني استغراق انتباه أبي عمير في موت النُّغَيْر، دون توزيع الانتباه لمثير جليل، كحضور النبي ﷺ، ومواساته له؛ إذ تعذَّر عليه الانصراف عن الانتباه لغير المثير المُتقدِّم.

وعليه يتبدّىٰ ميل الطفل في هذه المرحلة إلىٰ تركيز انتباهه إلىٰ التفاصيل المُتعلِّقة بجانب واحد من الموقف، وعجز صرف انتباهه إلىٰ الجوانب الأُخرىٰ من الموقف،[3] فضلاً عن بروز تفضيل الطفل الانتباه إلىٰ المثيرات الملونة بالألوان اللافتة، مثل: الأحمر، والأزرق.[4] وإنَّ ذلك ممّا يتجلّىٰ في الحديث؛ إذ إنَّ "النُّغَيْر طائر أحمر المنقار. قلت: هذا الذي جزم به الجوهري، وقال صاحب العين والمحكم: الصعو صغير المنقار أحمر الرأس."[5] فالنُّغَيْر كان

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب الكنية للصبي وقبل أنْ يولد للرجل، حديث رقم٦٢٠٣، ج٨، ص٤٥.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١٠، ص٥٨٣.

(٣) محمد، **النمو العقلي للطفل**، مرجع سابق، ص١٣١. انظر:
- العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص٢٠٢.

(٤) زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٨٢.

(٥) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١٠، ص٥٨٤.

ذا سمات جاذبة لأبي عمير؛ ما جعله محط انتباهه واهتمامه. وإنَّ ذلك يسوق إلى ضرورة الوعي بخصائص المثير الفيزيقية عند العَمَد إلى بسطه؛ بُغْيَةَ إحراز انتباه الطفل في خِضَمِّ هذه المرحلة.

ومع الاستمرار في المضي في وسع هذه المرحلة، يتوقع أنْ تطَّرد مدَّة انتباه الطفل إلى المثير دقائق عِدَّة قد تصل إلى خمس عشرة دقيقة.[1] وإنَّ هذا الاطِّراد من شأنه أنْ يجود بالمعالجة الدينامية للمثير تباعاً.

**ت- الإدراك:**

يُعرَّف الإدراك بأنَّه تفسير المعلومات الحسِّية في الدماغ، وإعطاؤها معانيها.[2] فلمّا تحقَّق الانتباه إلى المثيرات الحسِّية، تبعه عَمَدُ الذات إلى تفسير هذه المثيرات وفهم معانيها، عبر عملية الإدراك في المراكز المُتخصِّصة في المخ الإنساني.

ويتبدّى فقدان الإدراك لدى الطفل في بادئ أمره، في ما جاء في قصة سيدنا موسى عليه السلام مع فرعون. قال ابن عطية في تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧﴾ [طه: ٢٧]: "ورُوِي في ذلك أنَّ فرعون أراد قتل موسى وهو طفل حين مدَّ يده إلى لحية فرعون، فقالت له امرأته: إنَّه لا يعقل، فقال: بل هو يعقل وهو عدو لي، فقالت له: نُجرِّبه."[3] وقال البيضاوي: "فقالت آسية: إنَّه صبي لا يُفرِّق بين الجمر والياقوت، فأُحضِرا بين يديه، فأخذ الجمرة ووضعها في فيه."[4] فيبرز تعذُّر إدراك سيدنا موسى عليه السلام لمعاني المثيرات في الواقعة السابقة؛

---

(١) السرور، ناديا. والنابلسي، ساهرة. **دليل نمو الأطفال وتطورهم حتى سن السادسة**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠٠٢م، ص٧٠. انظر:

- سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص١٩١.

(٢) إبراهيم، **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، مرجع سابق، ص١٩٤. انظر:

- عبد الهادي، **علم النفس المعرفي**، مرجع سابق، ص١١١. انظر:

- العتوم، **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٠١.

(٣) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج٤، ص٤٢.

(٤) البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، مرجع سابق، ج٤، ص٢٦.

فما أمكنه قدره النمائي من إعطاء الجمر معناه الحارق والمؤلم، وإعطاء الياقوت معنىٰ السلامة والمَسرَّة. وعليه، فإنَّ الرضيع، لا سيَّما في السنة الأُولىٰ من هذه المرحلة، ليس بنضج وخبرة كافية ليكسي الأحداث معانيها الصائبة.

فعلىٰ مستوىٰ الأطعمة، لا يستطيع التمييز بوضوح بين الأطعمة في بادئ المرحلة، إلىٰ أنْ يتسنّىٰ له التمييز بينها، والإقبال علىٰ الحلو، والعزوف عن المُرِّ والحامض.[١] أمّا بالنسبة إلىٰ المثيرات الضوئية، فبعد الشهر السادس يتسنّىٰ له التمييز الإدراكي بين الوجوه الإنسانية، لا سيَّما المألوفة،[٢] وكذلك يُميِّز بين الأصوات، فيُفضِّل الكلام المُوجَّه إليه.[٣] وفي منتصف السنة الثانية يصبح قادراً علىٰ التمييز بين الطبق والكوب، ويشير إلىٰ بعض أجزاء جسمه.[٤]

إنَّ عملية الإدراك تُماثِل المِعْوَل الجوهري المنوط بإكساء المثيرات معانيها. ومع استمرار الزيادة التكوينية والوظيفية الحاصلة في البُعْد المعرفي الإنساني تشهد هذه العملية تقدُّماً ضيِّقاً؛ لأنَّها تظلُّ في طبيعتها الغضَّة؛ إذ لم يقوَ تكوينها علىٰ ترجمة المثيرات ترجمة سوية؛ بُغْيَةَ نظمها في سياق منظومتها الفكرية المتبلورة.

وممّا يدل علىٰ ضعف الإدراك لدىٰ أبناء هذه المرحلة، قوله تعالىٰ: ﴿أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُواْ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ﴾[النور: ٣١]؛ "أيِ الأطفال الذين لم يعرفوا ما العورة ولم يُميِّزوا بينها وبين غيرها."[٥] وإنَّ تعذُّر تحقُّق القدرة التمييزية لديهم تمخَّض "من الصغر"[٦] المواقع

(١) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٢٤١.

(٢) زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٣٨. انظر:
- سيجلر، **تفكير الأطفال**، مرجع سابق، ص٢١٣.

(٣) المرجع السابق، ص٢٢٥.

(٤) الطيطي، محمد حمد. **النمو العقلي والمعرفي وتطور التفكير**، عمّان: دار النظم، ٢٠٠٦م، ص٤٥. انظر:
- زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٣٨.

(٥) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج٩، ص٣٣٩. انظر:
- الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٣٢.

(٦) البغوي، **تفسير البغوي**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٦.

لأعمارهم، وإنَّ القول بقلَّة الفهم المُتحقِّقة في الطفولة يشير إلى محدودية الإدراك، لا سيَّما في بادئ المرحلة؛ ذلك أنَّ طبيعة النضج العصبي تُسوِّر النشاط المعرفي؛ ما يُفضي إلى هامشية التفسير المُقدَّم للمثيرات الحياتية.

ومع التقدُّم في هذه المرحلة يبدأ إدراك الطفل للرموز،[١] وكذا المفاهيم، مثل: مفاهيم الزمان، والمكان، والعدد، ويأتي ذلك في إطار ضيِّق[٢] بصورة حسِّية غير تجريدية.[٣] وتظهر صعوبة إدراك المفاهيم التجريدية في قول النبي ﷺ: "إذا استجنح الليل أو جنح الليل، فكفوا صبيانكم، فإنَّ الشياطين تنتشر حينئذٍ، فإذا ذهب ساعة من العشاء فَخَلّوهُمْ، وأغلق بابك واذكر اسم الله، وأطفئ مصباحك واذكر اسم الله، وأوكِ سقاءك واذكر اسم الله، وخمِّر إناءك واذكر اسم الله، ولو تَعْرُضُ عليه شيئاً."[٤] قال ابن حجر: "قال ابن الجوزي: إنَّما خيف على الصبيان في تلك الساعة؛ لأنَّ النجاسة التي تلوذ بها الشياطين موجودة معهم غالباً. والذكر الذي يحرز منهم مفقود من الصبيان غالباً، والشياطين عند انتشارهم يتعلَّقون بما يُمكِنهم التعلُّق به؛ فلذلك خيف على الصبيان في ذلك الوقت. والحكمة في انتشارهم حينئذٍ أنَّ حركتهم في الليل أمكن منها لهم في النهار؛ لأنَّ الظلام أجمع للقوى الشيطانية."[٥] وهذا يعني انحباس الأطفال في المسلك التفاعلي الحسِّي من دون الوعي بما قد يكتنفهم من

(١) الرموز: طرائق تحكُّمية تُمثِّل وقائع محسوسة. فمثلاً، السهم رمز يشير إلى الاتجاه. انظر:
- العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص١٩٦.

(٢) عجين، علي إبراهيم. "عناية النبي ﷺ بالطفولة المبكرة في ضوء حديث: يا أبا عمير، ما فعل النغير؟"، **المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٥، عدد٢/ ب، ص٣. انظر:
- محمد، أميرة علي. **المرجع في الطفولة المبكرة**، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٨م، ص٤٢.
- الخوالدة، محمد محمود. **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٣م، ص٢٤.

(٣) أبو بكر، عفاف كمال الدين. "خصائص مرحلة الطفولة المبكرة لرياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور: دراسة تطبيقية على رياض محلية شرق النيل"، رسالة ماجستير، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، السودان، ٢٠١٦م، ص٣٥.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب بدء الخلق، باب صفة إبليس وجنوده، حديث رقم٣٢٨٠، ج٤، ص١٢٣.

(٥) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٤١.

مفاهيم تجريدية؛ لأنَّ مفهوم الشيطان هو مفهوم تجريدي غير حسِّي، وإنَّ التعاطي السوي مع هذا المفهوم يستلزم قَدْراً نمائياً تعوزه الذات الإنسانية في مثل هذه المرحلة.

وعلى الرغم من ذلك، يُلْحَظ إدراك الأطفال في هذه المرحلة لبعض العلاقات والمتعلقات العملية في حدود حسِّية ضيِّقة،[١] لا سيَّما في نهاية هذه المرحلة. وممّا يُؤكِّد إمكانية هذه المتعلقات، ما جاء "عن ابن عباس، قال: قدَّمَنا رسولُ الله ﷺ ليلة المزدلفة أغيلمة بني عبد المطلب، على حُمُرات فجعل يلطخ أفخاذنا، ويقول: "أُبَيْنِيَّ لا ترموا الجمرة حتى تطلع الشمس." قال أبو داود: "اللطخ: الضرب اللين."[٢] "أيْ يضرب بيده ضرباً خفيفاً، وإنَّما فعل ذلك ملاطفة لهم. (أفخاذنا): جمع فخذ (ويقول أبيني) بضمِّ الهمزة وفتح الباء الموحدة وسكون ياء التصغير... وقال في النهاية: الأبيني بوزن الأعيمي تصغيراً لأبناء."[٣] وإنَّ توجيهه للأطفال برمي الجمرات مقروناً بطلوع الشمس إشارة إلى إدراكهم للمتعلقات، وذلك في ضوء الحضور المثيراتي الحسِّي.

إنَّ إدراك الطفل للعلاقات ينعكس على إمكانية الوعي لديه بأوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات إذا كانت هذه المفارقات جلية،[٤] لا سيَّما في ما يتصل بالمثيرات التي سبق له معاينتها، وبصورة متعاقبة؛ ما يجعله أهلاً لاستجلاء التصنيفات الضيِّقة بين المثيرات، مثل: تصنيفها بحسب ألوانها، أو أشكالها المتمايزة.

وبالجملة، يُلْحَظ تمركز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حول ذواتهم؛[٥] إذ يعجز ابن هذه المرحلة أنْ يفهم الأمور بوجهة مُخالِفة لوجهة نظره،[٦] ويتجسَّد ذلك وظيفياً

---

(١) الطيطي، **النمو العقلي والمعرفي وتطور التفكير**، مرجع سابق، ص٤٦.

(٢) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب المناسك، باب التعجيل من جمعٍ، حديث رقم١٩٤٠، ج٢، ص١٩٤. قال الألباني: صحيح.

(٣) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٥، ص٢٩٠.

(٤) الريماوي، **في علم نفس الطفل**، مرجع سابق، ص١٩١.

(٥) عجين، "عناية النبي ﷺ بالطفولة المبكرة في ضوء حديث: "يا أبا عمير، ما فعل النغير؟"، مرجع سابق، ص٤.

(٦) العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص١٩٩.

في تفسيرهم للمثيرات؛ إذ إنَّ التفسير المُقدَّم لطبيعة المثير أنْ يُوازِن الطفل بين القضايا ويُعايِرها من منطلقه الداخلي، دون الوعي بوجود تفسيرات مناظرة للمثير من قِبَلِ الآخر. ومن هنا يتبدّى ضعف الإدراك في هذه المرحلة عبر وجهين؛ أولهما يتمثَّل في الانحباس الحسِّي عند التعاطي مع المثيرات، وثانيهما يتجسَّد في المعالجة المعرفية للقضايا في ظلِّ التصوُّر الذاتي فحسب.

**ث- التذكُّر:**

يُعرَّف التذكُّر بأنَّه عملية ذهنية تتضمَّن تخزين المعلومة، واستدعاءها.[1] وهو يُعَدُّ القاعدة الرئيسة لمنظومة العمليات المعرفية برُمَّتها؛ لأنَّ أيّةَ معالجة دينامية للمثيرات تقتضي استدعاء ما يرتبط بهذا المثير من خبرات سابقة؛ بُغْيَةَ إجادة تبويبه وإدراكه. ويتعيَّن حضور هذه العملية في العمليات المعرفية التجريدية، مثل: التنبُّؤ، والتخطيط، وحل المشكلات، وغير ذلك.

قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَاۚ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦۚ﴾ [البقرة: ٢٣٣]. قال الزمخشري: "أيْ لا تضر والدة بولدها، فلا تسيء غذاءه وتعهده، ولا تفرط فيما ينبغي له، ولا تدفعه إلى الأب بعدما ألفها."[2] والشاهد في ما تقدَّم به الزمخشري قوله: "بعدما ألفها"؛ إذ إنَّ ألفة المثير تقتضي ضرورة تخزين الذات الإنسانية له سلفاً، فضلاً عن إمكانيتها استرجاعه حيثما تستدعي الفاقة لذلك؛ ما يعني انبثاق التذكُّر من الطفل في بدايات هذه المرحلة للمثيرات المعترضة سابقاً، لا سيَّما إذا كانت هذه المثيرات ممّا يرتبط بالطفل ارتباطاً وثيقاً؛ إذ يتحقَّق عبرها سدّاً لحاجاته الضرورية، المُفتقِر إليها على الدوام. ومن هنا كان الطفل في هذه المرحلة مضطلعاً بالتذكُّر الخبراتي، ويأتي بوصفه أحد مُقوِّماته الضرورية للتحرُّك المعرفي الحياتي.

---

(١) الثبيتي، عادل بن عايض. "عمليات الذاكرة لدى طلاب مرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٤٣٣هـ، ص١١.

(٢) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج١، ص٢٨٠.

وعلى الرغم من خَبْو هذه العملية لدى الطفل في الشهور الأُولى؛ فما هو غائب عنه غير موجود،[١] فإنهَّا تنشط في الشهور المتعاقبة، فيتعرَّف قارورةَ اللبن التي يرضع منها، ويتذكَّر أمه عندما تغيب عنه، ويفرح بها حينما يراها، إلى أنْ يتذكَّر مَنْ يحوطه من أفراد بألفاظهم وصورهم،[٢] فضلاً عن تذكُّر الأشياء والبحث عنها إذا اختفت من أمامه،[٣] ولكنَّه يُعَدُّ عرضة لنسيان الأشخاص والأشياء بسرعة أكثر من أيِّ وقت آخر.[٤]

ومع استدامة النهج النمائي المُكتنِف لهذه العملية، يُلْحَظ أنَّها تلحق بركب التغييرات النمائية المُواقِعة للعمليات المعرفية المُتقدِّمة؛ إذ تربو هذه العملية لدى الطفل في هذه المرحلة، عبر مرونة الاسترجاع للصور الذهنية التي سبق أنْ خزَّنها، فيغدو أكثر استحضاراً للمثيرات المُعالَجة من قبلُ. وإنَّ هذا التقدُّم ينعكس على منظومة العمليات المعرفية برُمَّتها؛ نظراً إلى ضرورة استرجاع الخبرات عند الاضطلاع بجُلِّ العمليات المعرفية.

ويبرز اطِّراد التذكُّر في هذه المرحلة في ما جاء "عن محمود بن الربيع، قال: عقلت من النبي ﷺ مَجَّةً مَجَّها في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلو."[٥] قال ابن حجر: "قوله: عقلت هو بفتح القاف؛ أي حفظت، قوله: مجة بفتح الميم وتشديد الجيم، والمج هو إرسال الماء من الفم، وقيل: لا يُسمّى مجاً إلّا إنْ كان على بُعْد، وفعله النبي ﷺ مع محمود إمّا مداعبة منه، أو ليبارك عليه بها، كما كان ذلك من شأنه مع أولاد الصحابة."[٦] وقول محمود ابن الربيع بأنَّه ابن خمس سنين يشير إلى أنه في وسع هذه المرحلة، التي أهَّلته بأنْ يسترجع ما قد مَرَّ به من خبرة سابقة يسهل استحضارها إذا كانت مقرونة بعلامة بارزة، مثل صدور هذا

---

(١) العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، مرجع سابق، ص١٥٤.

(٢) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٣٠٧.

(٣) الرياوي، **علم النفس التطوري**، مرجع سابق، ص٣٠٧.

(٤) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٢٠٧.

(٥) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب متى يصح سماع الصغير، حديث رقم٧٧، ج١، ص٢٦.

(٦) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٧٢.

الفعل من النبي ﷺ. ومن هنا، فإن نوعية الخبرة التي يشهدها الطفل تنعكس تباعاً على مدى دينامية تذكُّر هذه الخبرة، أو جعلها عرضة للنسيان.

وممّا يُسهِم في رفع كفاءة عملية التذكُّر ترابط المدخلات المعرفية فور المعالجة والتخزين؛ إذ استدعاء الموضوعات المُترابِطة يتحقَّق بصورة أكثر جدوى من الموضوعات غير المُترابِطة؛[1] ما يجعل تقديم المثير للطفل بنسق مُتجانِس ومُتكامِل قضية في غاية الأهمية، ومثال ذلك تلقين الطفل بأنَّ النباتات المنزلية مُفتقِرة إلى الماء كافتقار الذات الإنسانية إليه.

### ج- الاستدلال:

يُعرَّف الاستدلال بأنَّه عملية تتضمَّن وضع المعلومات بطريقة مُنظَّمة لحل مشكلة ما،[2] فيتعينَّ على إثرها بلورة العلائقية بين الأحداث والمواقف والأشخاص. وتستدعي هذه العملية قَدْراً ضرورياً من النضج الحسِّي والعصبي لإصابة هدفها.

تنمو هذه العملية في نهاية السنة الأُولى من هذه المرحلة.[3] وإنَّ روح هذه العملية تتمثَّل في وعيه بأنَّ ثمَّة أسباباً تُفضي إلى نتائج مُحدَّدة، فيبدأ الطفل بإزالة "العوائق والصعاب حتى يحصل على الموضوعات التي يرغب بها."[4] وهذا يعنى أنَّه بات بمقدوره الربط بين مثيرين، بصورة تزامنية واحدة، ولكنَّ أحدهما يعتلي قَدْراً وأهمية تغايره عمّا سواه؛ أيْ إنَّ أحد المثيرين غدا غايةً بحدِّ ذاته، وثمَّة مثير يذلل في سبيل الوصول إلى هذه الغاية؛ ما يجعل الطفل أهلاً لأنْ يرتقي في سُلَّم النمو المعرفي في خِضَمِّ هذه المرحلة. ومن الجدير ذكره أنَّ هذه العملية تكون على حيِّز ضيِّق من النشاط المعرفي في بداية هذه المرحلة؛ نظراً إلى عوزها الشديد للنضج النمائي. وبعبارة أُخرى، فإنَّه يبني استدلاله في ضوء المثيرات الماثلة أمامه فقط.

---

(١) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٨٣.

(٢) شحاتة، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مرجع سابق، ص٣٨.

(٣) محمد، **النمو العقلي للطفل**، مرجع سابق، ص١٠٥.

(٤) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٣١.

ولكي يتجلّى ما سبق وظيفياً؛ أضرب مثالاً مؤدّاه أنَّه إذا أمسك الطفل بلعبته وكانت أداة التشغيل منوطة بإحداث الصوت فيها، فإنَّ الطفل سيعمد إلى نقر الأداة لسماع الصوت؛ ما يعني أنَّ أداة التشغيل هي وسيلة، والصوت هو غاية في حدِّ ذاته. وإنْ تعذَّر عليه ذلك، فسيدنو ممَّن يكتنفه؛ لرَوْم الصوت المنبثق من اللعبة، عن طريق نقر الأداة، وقد يكون ذلك عبر إشارته إلى مَوْضِع أداة التشغيل، أو ما شابه ذلك.

ولمّا كانت عملية الاستدلال عملية معرفية ذات طبيعة مُتقدِّمة، يفتقر إليها الفرد بصفة عامة، والطفل خاصة، في وسع معالجاته المعرفية الحياتية، لا سيَّما في ما يُشكِل عليه من مسائل؛ فقد أعقب ذلك تعذُّر بلورة استدلالات مُجدِية وكلية، مُفضِية إلى حلول ناجعة في هذه المرحلة؛ إذ إنَّ القَدْر النمائي للطفل يحول دون انبثاقها منه في مرحلة التلقّي الحسِّي بصورتها القويمة، ولكنَّ الملاحظ أنَّه يشهد بزوغاً لبذورها الأولية.

ومن ذلك ما ورد "عن عبادة بن الوليد قال: خرجت أنا وأبي نطلب العلم في هذا الحي من الأنصار، قبل أنْ يهلكوا، فكان أول مَنْ لقينا أبا اليسر، صاحب رسول الله ﷺ، ومعه غلام له، معه ضِمامة من صُحُف، وعلى أبي اليسر بُرْدة ومَعافِري، وعلى غلامه بُرْدة ومَعافِري، فقال له أبي: يا عَمِّ، إنّي أرى في وجهك سَفْعة من غضب، قال: أجل، كان لي على فلان ابن فلان الحرامي مال، فأتيت أهله، فسلَّمت، فقلت: ثم هو؟ قالوا: لا، فخرج علي ابن له جَفْر، فقلت له: أين أبوك؟ قال: سمع صوتك فدخل أريكة أمي، فقلت: اخرج إليَّ، فقد علمت أين أنت ... ."[1] قال النووي: "الجَفْر هو الذي قارب البلوغ، وقيل: هو الذي قوي على الأكل، وقيل: ابن خمس سنين."[2]، وسواء قوي على الأكل أو كان ابن خمس سنين، فإنَّ ذلك يشير إلى تموضعه في حدود هذه المرحلة. وموطن الشاهد في الحديث هو قول الجَفْر للزائر: سمع صوتك فدخل أريكة أمي؛ ما يعني أنَّ قراءته للمشهد كانت قراءة

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الزهد والرقائق، باب حديث جابر الطويل وقصة أبي اليسر، حديث رقم ٣٠٠٦، ج٤، ص٢٣٠١.

(٢) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج ١٨، ص١٣٥.

مُجتَزأة، واستدلاله منقوص؛ لربطه بين قضيتين قد شهدهما عياناً، ولكن تعذَّر عليه الخروج بربط كلي للمشهد؛ ما جعله حبيساً في بؤرة الاستدلالات الجزئية المحدودة.

وهذا ممّا تشير إليه الدراسات النفسية؛ إذ تبدّى أنَّ استدلال الطفل في هذه المرحلة استدلال ينتقل من الخاص إلى الخاص، من دون قدرته على الاستدلال الاستقرائي، أو الاستنباطي،[1] عن طريق عزو الجزئيات إلى الكليات، وكذا نحت الجزئيات من الكليات.

وبحسب تعبير بياجيه، فإنَّ استدلالات الطفل في وسط هذه المرحلة ونهايتها استدلالات حدسية؛ إذ إنَّه ليس بقادر على حل المشكلات بصورة منطقية؛[2] ذلك أنَّ ربطه للمسائل هو ربط غير واقعي، واستشرافه لما سيحدث يأتي منبثقاً من خياله المسيطر على ذاته؛ ما يتعيَّن على إثره التعاطي المحيطي معه بذكاء، وذلك بإشراكه في التفاعل المعرفي الحياتي، عن طريق منحه الفرصة التي يتسنّى له عبرها إبداء رأيه في القضايا المُشكِلة، دون الأخذ باستدلالاته المنكمشة، ويأتي ذلك بوصفه خطوةً منهجيةً تربويةً تُعزِّز هذه العملية لديه، وتنأى بمحيطه الاجتماعي عن أيِّ حلول محدودة مُستلَّة من مخيلته الغضَّة.

### ح- التخيُّل:

يُعرَّف التخيُّل بأنَّه "عملية عقلية تستعين بإرجاع صور عقلية مختلفة ثم تمضي بعد ذلك لتُؤلِّف منها تنظيمات جديدة تصل الفرد بماضيه، وتمتد به إلى حاضره، وتستطرد إلى مستقبله."[3] وبعبارة أدق، إنهَّا عملية منبثقة من الأداة العصبية في سِنِي العمر الأُولى. وفي المجمل، فإنَّ قوام عملية التخيُّل يتمثَّل في إحداث التوليفات بين الخبرات السابقة، والحاضر المعيش، والمستقبل المنتظر؛ ما يعني أنَّها تفتقر إلى غيرها من العمليات، مثل:

---

(١) بخارى، "التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه"، مرجع سابق، ص٣١٣. انظر:
- البسيوني، مها إبراهيم. **مجلة طفل الروضة ودورها في تنمية قدراته العقلية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٤م، ص٢١.

(٢) سيجلر، **تفكير الأطفال**، مرجع سابق، ص٧٢.

(٣) غزال، عبد الفتاح. **أسس النمو العقلي والمعرفي ونظرياته**، الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠م، ص٣٩.

التذكُّر، والربط. فمثلاً، تخيُّل إنتاج الفرد هاتفاً محمولاً ذا سمات فريدة يقتضي استدعاءه للهواتف المُصنَّعة سلفاً في هذا المضمار، واستدعاء ما تنظمه هذه الهواتف من خصائص تكوينية، ثم العَمَد إلى أنْ يربو على هذه الخصائص، بخصائص لم يسبق أنْ شوهدت من قبلُ، ليصقلها في المنتوج المنشود، وذلك في خِضَمِّ وجوده في الحاضر. وقد تقتصر هذه العملية فقط على التوليف بين الماضي والحاضر، مثل استدعاء الخبرات السابقة، وامتثالها حاضراً.

ويُعَدُّ خيال الطفل في هذه المرحلة خيالاً جامحاً، غير واقعي؛ نظراً إلى عدم تقيُّده بقوانين البشر والطبيعة.[1] وتسيطر هذه العملية على الطفل بعد عامه الثاني بصورة ملحوظة، والتي يُفرِّغها غالباً في اللعب.[2] ومن أبرز أنواع اللعب التي يمارسها الطفل في هذه المرحلة اللعب التمثيلي، أو لعب الأدوار، مثل امتثال دور الطبيب أو البائع.[3] ومن ذلك قوله تعالى: ﴿أَرۡسِلۡهُ مَعَنَا غَدٗا يَرۡتَعۡ وَيَلۡعَبۡ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ١٢﴾ [يوسف: ١٢]. قال الشعراوي: "ويوسف في أوان الطفولة؛ واللعب بالنسبة له أمر مُحَبَّب ومسموح به؛ لأنَّه ما زال تحت سنِّ التكليف، واللعب هو الشغل المباح لقصد انشراح النفس، ويُفضِّل الشرع أنْ يكون اللعب في مجال قد يطلبه الجدُّ مستقبلاً؛ كأنْ يتعلَّم الطفل السباحة، أو المصارعة، أو إصابة الهدف؛ وهي الرماية."[4] إنَّ ممارسة السباحة والمصارعة وغيرهما تستدعي من الطفل القيام بلعب الأدوار؛ فمَنْ يضطلع بالسباحة هو محاكٍ لدور السبّاح.

تجدر الإشارة إلى أنَّ الأدوار التي يمتثلها الطفل في هذه المرحلة تكون مستقاة ممّا يكتنفه من أدوار حياتية يقوم بها الأفراد، وقد سبق له أنْ عاينها بنفسه. فالبنت تحاكي دور

---

(١) كفافي، علاء الدين. **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٩م، ص٢٥٨.

(٢) العارضة، **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص٢١٥.

(٣) العامري، عامرة خليل. "أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض"، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، عدد٥٣، ٢٠٠٨م، ص٣٧٩.

(٤) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١١، ص٦٨٧٦.

أمها في إيلاء لعبتها الاهتمام؛ امتثالاً لصنيع أُمها مع طفلها، والصبي يحاكي دور والده في قيادة المركبة؛ حذواً بفعله.

إنَّ التخيُّل المصقول في اللعب يُسهِم في تحفيز الذاكرة، وتقنين التركيز، واستكشاف الافكار الجديدة؛[١] إذ إنَّ ممارسة هذه الأدوار توجِب استرجاع الصور الذهنية السابقة، فضلاً عن ضرورة تركيز الانتباه في الحركات الممارسة، وكذا إضافة الجديد من الحركات إلى هيكلها السابق، وينتظم جُلُّ ذلك في أنشطة اللعب. ومن هنا غدا من الضروري إشراك الأطفال في خِضَمِّ اللعب الفردي والجماعي؛ للارتقاء بمنظومتهم المعرفية.

### خ- اللغة:

ترتبط اللغة ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي، وتشهد اللغة المنطوقة حالة كمون في بادئ المرحلة. ويتجلّى ذلك في قول النبي ﷺ: "إنّي لأقوم في الصلاة أريد أنْ أطول فيها، فأسمع بكاء الصبي، فأتجوز في صلاتي كراهية أنْ أشق على أمه."[٢] إذ يُعَدُّ الصراخ المادة الأولية للغة[٣]، وبوسعه يُعبرِّ الطفل عمّا يريد، ومع نهاية عامه الثاني يُكوِّن الطفل كلمتين،[٤] ويفهم ما يعدو مئتي مفردة في نهاية هذه المرحلة.[٥]

وتتَّسِع دائرة النشاط اللغوي للطفل في وسط المرحلة،[٦] ويأتي ذلك على صعيد اللغة الاستقبالية والتعبيرية على السواء؛ إذ يغدو أكثر قدرة على فهم المفردات المتمايزة، فضلاً عن وسعه التحدُّث بمفردات بيئته بصورة مُحصِبة.

---

(١) شواهين، خير سليمان. **علم أصول التربية لمرحلة ما قبل المدرسة**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠١٨م، ص١٥.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأذان، باب مَنْ أخف الصلاة عند بكاء الصبي، حديث رقم٧٠٧، ج١، ص١٤٣.

(٣) الأشول، **نمو الإنسان من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٠٨.

(٤) التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٢٦.

(٥) زهران، **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٧٢.

(٦) النوايسة، **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**، مرجع سابق، ص١٠٨. انظر:
- الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص١٣٥.

ويصل الأمر إلى أنْ يحكي الطفل قصة كاملة عند مقاربته من إنهاء المرحلة.[١] ويتبع هذا التطوُّر اللغوي الإكثار من الأسئلة المُوجَّهة إلى مَنْ يحوطه. إنَّ كثرة الأسئلة الصادرة عنه في نهاية هذه المرحلة دعت أهل الاختصاص النفسي إلى وسمها بمرحلة السؤال. ومن أهم الأسئلة التي قد يبديها الطفل سؤاله عن الإله والوجود،[٢] وهذا يقتضي الفطنة من المُربّي في إجادة إجابة الطفل عن مثل هذه الأسئلة؛ حذراً من اللجوء إلى مظانَّ غير موثوقة، عبر تقصيه لإجابة هذه الأسئلة.[٣]

## ٣- متطلبات مرحلة التلقّي الحسِّي وإجراءاتها التربوية:

إنَّ التطلُّع إلى بلورة المُنتَج المعرفي الإنساني بسماته الفريدة، وبصورة لا يناهزها موجود أرضي إنَّما يقتضي اكتناف متطلباته الضرورية؛ بُغْيَةَ العَمَد إلى صقل الجهود التربوية الجسيمة في تسيُّسها سياسة حكيمة. وتتجسَّد هذه المتطلبات وَفق توجُّه الدراسة الحالية في منظومة الحاجات الإنسانية المعرفية، التي تُسهِم في التجلية القويمة للطاقات المعرفية الكامنة، إذا تمَّ تلبيتها في خِضَمِّ المنهج التربوي الإسلامي. وتؤدي المتطلبات دوراً محورياً في تأهيل الأفراد للاضطلاع بالمهمة الاستخلافية على الوجه الأتم؛ ما يسوق إلى سوية مخرجهم السلوكي. ومن هنا يتمخَّض عن كل مرحلة مُحدَّدة متطلبات متعينة، مُساوِقة لخصائصها المعرفية؛ ما يجعلها في مقدمة الأولويات الوظيفية التي يستدعي المقام التربوي القويم الانبراء لتحقيقها؛ انطلاقاً من ضرورتها الحتمية.

ولمّا كانت التربية الإسلامية أداة الارتقاء الرئيسة؛ نظراً إلى مهمتها الوظيفية، فقد جاءت فكرة الإجراءات التربوية التي تُمثِّل الكيفية الوظيفية التفصيلية المُوجَّهة للوفاء بالمتطلبات المُتمخِّضة عن المرحلة النمائية، وتتأتّى منبثقة من تعاليم المنهج التربوي

---

(١) الزنتاني، **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، مرجع سابق، ص٦٠.

(٢) التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٢٦.

(٣) الأنصاري، فاطمة محمد. "غرس العقيدة الإسلامية في قلوب أطفال المسلمين في الغرب"، رسالة ماجستير، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٦م، ص٤٥.

الإسلامي. ويُلْحَظ خصوبة الدائرة الاجتهادية الناظمة لهذه الإجراءات؛ لأنَّي أطرح جملة من الإجراءات للمتطلب الواحد بوصفها نماذج وظيفية، لتحقيق النمو المعرفي للمرحلة محل الدراسة، ولكن يتسنّى الخبير التربوي التوسُّع بها حيثما اقتضى المقام التربوي ذلك. وعليه، فثمَّة جملة من المتطلبات للنمو المعرفي لمرحلة التلقّي الحسِّي، فضلاً عن إجراءاتها التربوية، ويمكن تبيانها عن طريق:

**أ- التماس بذور الوجهة الإسلامية:**

أقصد من هذا المتطلب ضرورة إيجاد مفردات الإسلام العامة في جوف الكينونة الإنسانية في بادئ أمرها؛ لأنَّ الوجهة الإسلامية هي أصل المعارف الصائبة، لما تنظمه من صفات جوهرية تُؤهِّل النفس الإنسانية لأنْ تُحرِز المعارف المُراد تملُّكها على مدار سنوات العمر المتمايزة، وإنَّ النمو المعرفي للقوام الإنساني يستلزم نثر بذورها في بادئ بزوغه، وعدم الخَبْو إلى المراحل المتعاقبة لمباشرة بثِّ مفردات الإسلام. ونظراً إلى الإقرار بفاعلية العمليات المعرفية في خِضَمِّ هذه المرحلة؛ فقد تعيَّن على إثر ذلك أنْ تغدو انطلاقتها الرئيسة من معالم الإسلام المركزة.

قال النبي ﷺ: "ما من مولود إلّا يولَد على الفطرة، فأبواه يُهوِّدانه، أو يُنصِّرانه، أو يُمجِّسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسّون فيها من جدعاء."[1] قال ابن حجر: "المُراد من التركيب أنَّ الكفر ليس من ذات المولود ومقتضى طبعه، بل إنَّما حصل بسبب خارجي، فإنْ سلم من ذلك السبب استمر على الحق."[2] ومن هنا تولَّد تقرير مباشرة إيجاد جذور الهوية الإسلامية لدى المولود لأنْ يلتمس الإسلامَ بصورته السوية والوظيفية.

ولا غَرْوَ أنَّ النوء عن المنطلق الإسلامي السوي في بادئ الترعرع الإنساني يُعَدُّ إرهاصاً على افتعال التفريط بهذا المتطلب في ما يأتي من مراحل؛ إذ إنَّ فقدان الصبغة الإسلامية أو تأخيرها ينعكس -بالضرورة- على تقهقر البناء المُشيَّد، أو صعوبة كسوته بالطراز

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم١٣٥٩، ج٢، ص٩٥ (سبق تخريجه).

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٤٨.

المنشود. وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ التماس الطفل لهذه الوجهة إنَّما يُسهِم في تسهيل مهمة نظم المنظومة المعرفية لاحقاً.

إنَّ الهدف من هذا المتطلب في خِضَمِّ هذه المرحلة هو أنْ يألف الطفل شعائر الإسلام الماثلة أمام حواسِّه، فإذا تبدّى أنَّه يُدرِك في هذه المرحلة الهيئات المتعاقبة أمامه بصورة متعاقبة، فإنَّ ذلك مدعاة لأنْ يلتمس الهيئات الإسلامية أمامه؛ لكي يبني جسور الألفة بينه وبينها. وتطَّرِد هذه الوشيجة – بين الطفل والشعيرة الماثلة أمامه– إذا اقترنت بحاجاته الضرورية، مثل ارتداء الأم ثوب الستر أمام الطفل لإخراجه من المنزل؛ ما يجعل الستر أكثر ثباتاً في ذهنه، وأشد ارتباطاً بالخروج من المنزل.

ولمّا غدت التغييرات النمائية المعرفية المواقعة لحال الطفل في هذه المرحلة ذات طبيعة محدودة، فقد استدعى ذلك ابتدار الخبير التربوي إلى تلقين الطفل أصول التوجيهات الإسلامية؛ ما يقتضي تحجيم الأبجديات المُلقَّنة له؛ إذ إنَّ المقام التنموي المتزن يستوجب خطَّ الملامح الأولية للوجهة الإسلامية، دون الاستغراق في تفصيلات هذه الوجهة؛ لأنَّ الاستغراق يعدو القدرات المعرفية المنتظمة في ذاته.

**– الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**ابتدار تلقين الطفل أشرف المعارف الإنسانية:**

إنَّ تقرير الوجود الإلهي واستحقاقه الأوحد في العبادة يوجِب ضرورة المسارعة إلى تلقين المولود بهذا الإقرار، بوصفه أوَّلَ مَعْلم معرفي يُخَطُّ في منظومة الأدوات المعرفية؛ لأنَّ توحيد الله ﷻ يتبوَّأ هرم المعارف الإنسانية، والمُراد إحرازها على مدار السنوات العمرية كلها، ممّا يتعيَّن تلقينه للمولود بأنْ يُؤذَّن في أُذنيه، ليغدو الاستفتاح المعرفي للوجود الإنساني الأول منطلقاً من هذه القاعدة المعرفية الكبرى. وعلى الرغم من تعذُّر وعي المولود لما يُلقى في أُذنيه ابتداءً، فإنَّه من الضروري شَقُّ الأداة المعرفية الأُولى المُتمثِّلة في السمع، بمفردات الإيمان الفريدة في مبانيها ومعانيها، التي تتأتّى مُساوِقة لفطرته المكنونة في داخله؛ ما يعني انسجام أقطاب التلقين المعرفي الأول، عبر وفرة الاستعداد الفطري الداخلي، والتكوين البيولوجي

السمعي، والمثير الإيماني المُتجسِّد في الأذان. ومن هنا كانت الشخصية الإسلامية ببُعْدها المعرفي شخصية رصينة في مضمونها المعنوي (الفطرة)، وكذا المادي (السمع)، وكذا فاقتها المعرفية الأُولىٰ (مفردات التوحيد عبر الأذان) في هذه المرحلة.

وتتجلّىٰ ضرورة الأذان فيما جاء "عن عبيد الله بن أبي رافع، عن أبيه، قال: رأيت رسول الله ﷺ أذَّن في أُذن الحسن بن علي حين ولدته فاطمة بالصلاة."[1] قال ابن القيِّم: "وسر التأذين -والله أعلم- أنْ يكون أول ما يقرع سمع الإنسان كلماته المتضمنة لكبرياء الرب وعظمته والشهادة التي أول ما يدخل بها في الإسلام، فكان ذلك كالتلقين له شعار الإسلام عند دخوله إلىٰ الدنيا، ومعنىٰ آخر وهو أنْ تكون دعوته إلىٰ الله، وإلىٰ دِينه الإسلام، وإلىٰ عبادته، سابقة علىٰ دعوة الشيطان كما كانت فطرة الله التي فطر عليها سابقة علىٰ تغيير الشيطان لها."[2] وكلا المعنيين اللذين ذهب إليهما ابن القيِّم يعضدان القول بأنْ ينتظم التلقين المعرفي الأول شعار الإسلام الأول.

**إكساب الطفل مفردات اللغة العربية:**

إنَّ وجود الطفل في سياقه الأُسري يعني -بالضرورة- تشرُّبه لمتلكاتهم الفكرية، والقولية، والسلوكية عامة؛ ما يعني اكتسابه اللغة من مظنِّها الأُسري. ولهذا كان مُهِمّاً أنْ يكتسب هذه اللغة في نمط منهجي سوي منبثق من منهج الإسلام القويم. وكذلك تتجلّىٰ ضرورة ابتدار بسط مفردات اللغة العربية الأصيلة علىٰ مسامع الطفل.

وتبرز إصالة اللغة العربية في قوله تعالىٰ: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾ [الشعراء: ١٩٥]؛ فعن طريقها يستوعب ما يحوطه من مثيرات، وبوساطتها سيتسنّىٰ له صقل أفكاره علىٰ أرض الواقع لاحقاً؛ ما يجعل خصوبة الوعي بها مدعاة لخصوبة المعارف المُتشكِّلة لديه. وعلىٰ

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، ج٤، أبواب النوم، باب في الصبي يولد فيؤذن في أُذنه، حديث رقم٥١٠٥، ص٣٢٨. قال الألباني: حسن.

(٢) ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. **تحفة المودود في أحكام المولود**، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، دمشق: دار البيان، ط١، ١٩٧١م، ص٣١.

النقيض من ذلك، فإنَّ اضمحلال المفردات المُكتسَبة في كينونة الطفل يُفضي إلى اضمحلال المنظومة المعرفية المتبلورة لديه.

ويمكن تقرير القول بضرورة توخّي البقاء في خِضَمِّ السياق اللغوي الأصيل، والديمومة المدروسة من الوسط البيئي الحاضن للطفل؛ حذراً من إحالته إلى لغات تعدُّدية ثانوية قبل إكسابه اللغة العربية، فضلاً عن التنبُّه الدؤوب من الوقوع في هُوَّة اللهجات الشعبية الممتثلة من قِبَلِ كثير من الأُسر؛ ما قد يُسهِم في تكدُّر المعاني لديه. فالصدارة هي لاكتساب اللغة العربية ابتداءً، حتى لو رقدت الأُسرة في البلاد الغربية؛ فإنَّ أيّةَ لغة أُخرى هي لغة تبعية. ولمّا تجلَّت أهمية اللغة العربية، تبدّى على إثره ضرورة اطِّراد التحدُّث إلى الطفل بمفرداتها القويمة ما أمكن ذلك.

**الامتثال الذكي للصلوات إزاء الطفل:**

يتجسَّد هذا الإجراء في ضرورة أداء المُربّي الصلوات (الفرائض، والنوافل)، وبصورة ذكية، على مرأى من أعين الطفل في هذه المرحلة. ويتحقَّق الامتثال الذكي للصلوات عبر أداء حركات الصلاة على مقربة من الطفل، فضلاً عمّا يتعيَّن توافره من شِيات لونية في الملابس المرتادة للصلاة؛ إذ يجب أنْ تُصبَغ بالألوان الجاذبة له، مثل الأحمر والأزرق، ويتأتّى ذلك غالباً من قِبَلِ الأم.

إنَّ العَمَد إلى تنقية المكان من المثيرات المتحركة والملونة بالألوان الجاذبة سيُفضي -لا محالة- إلى تشتُّت انتباه الطفل بالكلية. وعلى الرغم من صعوبة السيطرة على انتباهه مدَّة طويلة، فإنَّ الأهم من هذا الإجراء هو أنْ يألف حركات الصلاة، ويعتاد انبثاقها ممَّن يكتنفه شيئاً فشيئاً.

ويتجلّى امتثال الصلاة أمام الطفل بصورة عامة في ما ورد "عن أبي قتادة الأنصاري، قال: رأيت النبي ﷺ يؤم الناس وأمامة بنت أبي العاص، وهي ابنة زينب بنت النبي ﷺ، على عاتقه، فإذا ركع وضعها، وإذا رفع من السجود أعادها."[1] ومن هنا يُلْحَظ حضور

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب جواز حمل الصبيان في الصلاة، حديث رقم٥٤٣، ج١، ص٣٨٥.

أبناء هذه المرحلة في التربية النبوية؛ ما يعني ضرورة حضور الفطنة لدى القائم التربوي للفت انتباه الطفل إلى حركات الصلاة؛ لرَوْم تخزينها في حصيلته المعرفية، لتغدو أحد التصوُّرات الذهنية المُتشكِّلة لديه في هذه المرحلة.

**رصد قصار السور القرآنية في ذاكرة الطفل:**

يتركَّز هذا الإجراء في السنتين الأوليين من عمر الطفل. والمُراد عَمَدُ المُربّي إلى تأطير السور القرآنية القصيرة المُراد تحفيظها للطفل في سِنِي المرحلة المُتقدِّمة، عبر التبكير في تسجيلها في ذاكرته تسجيلاً أولياً، عن طريق إملائها عليه باطِّراد وإحكام؛ بُغْيَةَ تركيز القرآن الكريم في كينونته تركيزاً ممنهجاً هادفاً. فتعريض الطفل لذات السور التي سيعمد إلى حفظها في ما يأتي من سنوات، يُسهِم بصورة جلية في توثيق العُرى بين المدخلات المعرفية لديه، وسهولة معالجتها لاحقاً؛ نظراً إلى تكوينه وشيجة ثابتة معها، تتحقَّق عبر تعاقب سماعها.

ويُفضَّل أنْ يُملي المُربّي السورة القرآنية على الطفل بنفسه؛ ليتسنّى له الاضطلاع بالتعاضد الحسِّي عبر تآزر السمع والبصر في الآن نفسه. بيد أنَّه إذا تعذَّر تحقيق ذلك فيكتفى بسماعها من أحد الوسائل الصوتية؛ لنيل الغاية من السماع، وهي بسط السورة بسطاً حسِّياً أمام الطفل. وتجدر الإشارة إلى ضرورة التقليل من السور المرصدة في الذاكرة الإنسانية؛ ليتسنّى تكرار السور نفسها على مسمع الطفل؛ ما ينعكس إيجاباً على حاسَّة السمع لديه، ويجعل هذا الإجراء خطوة وظيفية لوصل الجسور المعرفية الهادفة بين المثير القرآني والذاكرة الإنسانية. ويأتي ذلك بصورة مُقنَّنة في خِضَمِّ السنة الثانية من هذه المرحلة.

**الالتفات إلى الوجود الإلهي:**

يأتي الطفل إلى الحياة مُمتلِكاً جملة من المُؤهِّلات المعرفية التكوينية والوظيفية، تُسهِم في بلورة منظومته الفكرية، ويتسنَّم هذه المُؤهِّلات الفطرة الإنسانية، وهي المستقصي الدؤوب عن موجِد النفس الإنسانية خاصة، والوجود عامة؛ ما يجعل استثمار هذه الفطرة -عبر توجيهها إلى موجِد هذا الكون بشطريه: الآفاقي، والأنفسي- أمراً في غاية الأهمية؛ إذ

يأتي المُربّي وهو منوط بلفت انتباه الطفل إلى أنَّ الله ﷻ خالق كل هذا الوجود، وأنَّه القوي الذي لا تُماثِله قوة في الحياة.

وعلى الرغم من تعذُّر إدراك الطفل المفاهيم التجريدية، فإنَّ الموقف يستدعي -في خِضَمِّ هذه المرحلة- الاكتفاء بلفت انتباهه إلى الوجود الإلهي، وإنْ كانت عملية إدراك هذا المفهوم ستأتي تباعاً. فالغاية هي إيلاج المعلومة بوصفها مدخلاً تربوياً ضرورياً تطلبه الفطرة السوية، وذلك في سبيل الإعداد الأولي للعقلية الإنسانية. بيد أنَّه من الأهمية تحرُّز المُربّي من الاستطراد في التعاطي مع الطفل عند تلقينه هذه الحقيقة، ويأتي ذلك مصداقاً لقول النبي ﷺ:"يأتي الشيطان أحدكم فيقول: مَنْ خلق كذا؟ مَنْ خلق كذا؟ حتى يقول: مَنْ خلق ربك؟ فإذا بلغه، فليستعذ بالله، ولينتهِ."[1] قال ابن حجر: "لينتهِ؛ أيْ عن الاسترسال."[2] ولعلَّه من المُجْدي صرف انتباه الطفل إلى مثير آخر إذا أراد الاستزادة في الخبرات عن حقيقة الله ﷻ وحقيقة الوجود؛ فهذه الخبرات تُماثِل الجرعة الدوائية المُقدَّمة للمريض، وإذا أربى المُربِّي على الجرعة المُحدَّدة، فإن ذلك قد يُخلِّف آفات جَمَّة؛ إذ تغدو مفاهيم الإله مفاهيم مُعقَّدة لأنَّها تعدو إمكاناته؛ ما يُخلِّف النفور من الإقبال على مباشرتها لاحقاً. ومن هنا أضحت السيطرة القويمة على الموقف تقتضي تحرُّز المُربّي، عبر لفت انتباه الطفل دون الاسترسال معه في التفاصيل الدقيقة. ويتعيَّن العمل على ممارسة هذا الإجراء في نهاية هذه المرحلة.

**تلقين الطفل مُقدِّمات السلوكات الضرورية:**

لمّا كان السلوك الإنساني العملي متأتياً برؤية فكرية سابقة لوجوده، فقد بات تقنين السلوك المُراد ممارسته مُفتقِراً إلى تقنين الفكرة المُوجِّهة لهذا السلوك. ومع امتثال الطفل لجملة من السلوكات العملية بصورة يومية، يتجلّى المُسوِّغ لتبكير تعليم الطفل المُقدِّمات

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب بدء الخلق، باب صفة إبليس وجنوده، حديث رقم٣٢٧٦، ج٤، ص١٢٣.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٤٠.

النظرية لهذه السلوكات، انطلاقاً من فاقته المُطَّرِدة إلى الاضطلاع بها على الدوام؛ ما يجعل وعيه بمُقدِّمات هذه السلوكات إجراءً تنموياً يرتقي بالشخصية الإسلامية بصورة مُتجانِسة مع مُراد الشارع الحكيم. ومن هذه السلوكات قصد الطفل لسلوك الأكل، أو الشرب، أو النوم.

ومن ذلك أنَّ "عمر بن أبي سلمة، كان يقول: كنت غلاماً في حجر رسول الله ﷺ، وكانت يدي تطيش في الصحفة، فقال النبي ﷺ: "يا غلامُ، سمِّ الله، وكُلْ بيمينك، وكُلْ ممّا يليك."[1] قال ابن حجر: "قوله: كنت غلاماً؛ أيْ دون البلوغ. يُقال للصبي من حين يولَد إلى أنْ يبلغ الحُلُم: غلام."[2] وقال النووي: "وفي هذا الحديث بيان ثلاث سُنن من سُنن الأكل، وهي: التسمية، والأكل باليمين، وقد سبق بيانها، والثالثة: الأكل ممّا يليه."[3] ولهذا ينبغي تلقين الطفل ذكر الله ﷻ عند الشروع في الطعام، فضلاً عن الهيئة التي يتعيَّن الانقياد إليها حال مباشرته الطعام. وفي ما يرتبط بسلوك النوم، فقد قال النبي ﷺ: "إذا أتيت مضجعك، فتوضَّأ وضوءك للصلاة، ثم اضطجع على شِقِّك الأيمن، ثم قل: اللهم أسلمت وجهي إليك، وفوَّضت أمري إليك، وألجأت ظهري إليك؛ رغبةً ورهبةً إليك."[4] وهذا يعني ضرورة تلقينه دعاء النوم، وتمكين حفظه في داخله؛ ليشرع بذكره عند ولوجه الفراش.

وسواء ارتبط السلوك بالأكل أو النوم، فإنَّ إسقاط المُقدِّمات على بِنية الطفل المعرفية يستلزم نمو الإدراك والتذكُّر واللغة والاستدلال لدى الطفل؛ ليغدو مُؤهَّلاً بأنْ يجود بهذه المُقدِّمات عند امتثالها. وعليه، فإنَّ صبو انبثاقها من الطفل يتجلّى في وسط المرحلة ونهايتها؛ نظراً إلى اطِّراد نمو الأدوات المعرفية المُتلقِّية لهذه المُقدِّمات.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأطعمة، باب التسمية على الطعام والأكل باليمين، حديث رقم٥٣٧٦، ج٧، ص٦٨.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٩، ص٥٢١.

(٣) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج١٣، ص١٩٣.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الوضوء، باب فضل مَنْ بات على الوضوء، حديث رقم٢٤٧، ج١، ص٥٨.

**التزامن المدروس لخروج الوالد من المنزل حال سماع الأذان:**

يأتي هذا الإجراء بوصفه محاولةً لتعزيز عملية الاستدلال الجزئي، أو الاستدلال من الخاص إلى الخاص، ويستلزم ذلك توافر مثيرين ينتقل الطفل من أحدهما إلى الآخر في الآن نفسه. ويتمثَّل المثير الأول -في هذا الإجراء- في محاولة تعريض الطفل لسماع الأذان؛ سواء من المسجد مباشرة، أو بأحد الوسائل التقنية الصوتية، ثم خروج الوالد تزامناً مع صوت الأذان قاصداً المسجد على مرأى من أعين الطفل. ويأتي ذلك مقروناً بتوجيه الأم لهذا التزامن، عبر تلقين الطفل أنَّ خروج الوالد، إنَّما هو خروج للصلاة في المسجد، جرّاء استجابته لصوت الأذان المسموع. وبالقَدْر الذي يستديم فيه تعريض الطفل لهذا الإجراء على مدار الصلوات الخمس، بالقَدْر الذي يترسَّخ فيه هذا الامتثال، ويضحي استدلالاً طبيعياً وحتمياً فيما بعدُ.

إنَّ الامتثال لمثل هذا الإجراء يُسهِم في إحراز الطفل أكثر من خبرة معرفية في الوقت نفسه؛ لوعيه أنَّ الصلاة تأتي مقرونة بالأذان، فضلاً عن ضرورة قصد الوالد للمسجد حال سماع الأذان. ومن السهولة بمكان انتقال الطفل بين هذه المفردات الجزئية، أو الانتقال من قضية جزئية إلى أُخرى في هذه المرحلة، لا سيَّما في خواتيمها. وهذا يُجسِّد شروعاً بتعليم الطفل معطيات الصلاة. ومثل هذا السلوك سيدعو الطفل إلى أنْ يحذو حذوه، ويقصد المسجد للصلاة بذاته.

**الفطنة التربوية في تمكين الحفظ القرآني:**

إنَّ تحفيظ الطفل آيات القرآن الكريم وسوره في هذه المرحلة أمر مُهِمٌّ جدّاً، لتأسيس رعيل صالح حافظ لكتاب الله ﷻ في الصدور، كحفظه في السطور. ويأتي ذلك استجابة لمقدرة الطفل على الحفظ في هذه المرحلة؛ إذ جاء "عن محمود بن الربيع، قال: عقلت من النبي ﷺ مَجَّةً مَجَّها في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلو."[1] قال ابن حجر: "قال أبو عاصم: ولا بأس بتعليم الصبي الحديث والقرآن وهو في سن الخامسة، يعني إذا كان فهماً. وقصة

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم٧٧، ج١، ص٢٦. (سبق تخريجه).

أبي بكر بن المقرئ الحافظ في تسميعه لابن أربع بعد أنِ امتحنه بحفظ سور من القرآن."[1] وممّا لا شكَّ فيه أنَّ إتقان الأطفال الحفظ القرآني يقتضي توافر جملة من الشروط التي تزيد كفاءة الحفظ لديهم، ومن ذلك تقدير المُربّي ضرورة الشروع في تحفيظ الطفل قصار السور القرآنية، لا سيَّما سورة الفاتحة، التي سيعمد الطفل إلى امتثالها في صلاته في المرحلة اللاحقة، فضلاً عن قصار السور القرآنية التي يُفسِح المدى للمضطلع التربوي انتقاءها لطفله. وهذه الغاية هي حضور النص الشرعي في ذاكرة الطفل، وكذا حذاقة المُربّي في الامتناع عن الخروج من أيِّ سورة قد شرع في تحفيظها للطفل إلّا حين الانتهاء منها.

**ب- الإنبات الصحي:**

أقصد من هذا المتطلب حاجة الطفل إلى تنمية الأدوات الحسِّية والعصبية بصورة صحية، عبر تقفّي الاحترازات اللازمة لضمان السلامة الصحية لأبناء هذه المرحلة، لا سيَّما أنَّ هذه الأدوات تتأتّى إلى الوجود الحياتي بطراز غضٍّ مُفتقِر إلى التذكية والتشذيب على السواء، فضلاً عن حساسية هذه المرحلة من حيث حجم الرعاية الصحية المُتعيَّن توافرها؛ لتُسهِم في الدفع المعرفي القويم.

إنَّ المُستقرِئ لتراث الأُمَّة الإسلامية، بما ينظمه من القرآن الكريم والسُّنة النبوية الشريفة، والفكر التربوي الإسلامي المُرتبِط بعلماء السلف الأولين؛ يَلْحظ حضور التوجيهات الصحية الضابطة للأدوات الحسِّية والعصبية، منذ الساعات الأُولى للمولود، وعلى مدار المرحلة كاملة؛ ما يعني امتلاك السياسات التربوية الإسلامية، لا سيَّما أنَّ الأُسرة هي الرصيد السلوكي السليم بصبغته الصحية المذلل في سبيل النمو المعرفي الإنساني.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الرضاعة الطبيعية:**

تُعَدُّ الرضاعة الطبيعية الركيزة الأُولى في التشييد الصحي القويم؛ إذ لها جُلُّ الأثر في إحداث السلامة الصحية للأدوات الحسِّية والعصبية؛ لأنَّها ترفد الطفل بالمواد الضرورية

(١) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٧٣.

لديمومة مناعته، مثل البروتين الذي يُماثِل القوت الضروري لعمل الأدوات المعرفية، فيتبدّى على أثره انعكاس وفرة الحليب الطبيعي على إحكام الشطر التكويني المُنعكِس على عضده الوظيفي. ويستقى هذا التفرُّد الوظيفي للرضاعة الطبيعية من كونها مُعَدَّة بصورة فطرية، لاشتداد عود الطفل بفعلها. ولمّا كانت الرضاعة الطبيعية مُؤهَّلاً ربانياً مكنوناً في معطيات الأمومة، فقد بات لزاماً ابتدار إرضاع الأبناء رضاعة طبيعية، بوصف ذلك خطوةً احترازيةً لدرء الطفل عن هُوَّة الأمراض المُعترِضة له في خِضَمِّ هذه المرحلة.

قال تعالى: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ﴾ [البقرة: ٢٣٣].

قال ابن عاشور: "وفي عصرنا أصبح الأطباء يعتاضون لبعض الصبيان بالإرضاع الصناعي، وهم مع ذلك مُجمِعون على أنَّه لا أصلح للصبي من لبن أمه، ما لم تكن بها عاهة، أو كان اللبن غير مستوفٍ الأجزاء التي بها تمام تغذية أجزاء بدن الطفل. والإرضاع الصناعي يحتاج إلى فرط حذر في سلامة اللبن من العفونة: في قوامه، وإنائه."[1] ومن هنا تتجلّى صعوبة مُماثَلة أيِّ لبن للبن الأم، ولكن إذا تعذَّر وجوده بصورته السوية لدى الأم، فينبغي تقفّي ما يُكمِل عقد هذا النقص، مع التأكُّد أنَّ اللبن المستوفي في أوج سلامته؛ لكيلا يُلحِق بالطفل أيَّ آفة صحية، تتحقَّق على إثر الانحراف التكويني للبن البديل أو المُكمِّل.

إنَّ لمدَّة الرضاع جُلَّ الأثر في النمو المعرفي؛ فكلَّما زادت مدَّة الرضاعة كان معدل الذكاء أكثر.[2] وبعبارة أدق، فإنَّه بالقَدْر الذي تطَّرِد فيه مدَّة رضاعة الطفل، بالقَدْر الذي يسنح له المقام بإحراز الغذاء المُفعَم بالبروتين، وينعكس تباعاً على منظومة عمله الفسيولوجي داخلياً.

**المكافأة الذوقية الغائية:**

لمّا كان إقبال المولود على المواد الحلوة أكثر من سواها، فقد غدا من المهم استقبال المولود بما يسرُّه من هذه المواد، عبر ابتدار تحنيكه بوساطة التمر ذي المذاق الحلو؛ ما يعني مكافأة المولود على ما اعتراه من آلام نتيجة عملية الولادة، بما يرضي ذوقه. وتأتي هذه

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٣١.

(٢) علي، نبيل سليم. **الطفولة ومسؤولية بناء المستقبل**، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ٢٠٠٣م، ص٥٥.

المكافأة بصورة صحية غائية، وتتجلّى غائيتها في أنَّها سترتد إيجاباً على سلامة الأدوات الحسِّية والعصبية عامة.

"فعن عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قالت: أول مولود وُلِد في الإسلام عبد الله بن الزبير أتوا به النبي ﷺ، فأخذ النبي ﷺ تمرة فلاكها، ثم أدخلها في فيه، فأول ما دخل بطنه ريق النبي ﷺ."[1] وفضلاً عن مكانة التحنيك في الاستمتاع الذوقي للمولود، فإنَّه يُسهِم في "تقوية عضلات الفم بحركة اللسان مع الحنك والفكين بالتلمُّظ حتى يتهيأ المولود للقم الثدي وامتصاص اللبن بشكل طبيعي."[2] ومن هنا كان للمكافأة الذوقية الأثر في بزوغ الحاسَّة الذوقية بنمطها الأمثل؛ لما ترتَّب عليها من تنمية استقبال المثيرات الكيماوية الذوقية، التي ترتقي بالأدوات الحسِّية والعصبية، عبر انعكاسها على استواء الرضاعة الطبيعية.

**الإطلاق الصوتي المعتدل:**

يتمثَّل ذلك في تسريح صوت المولود عن طريق البكاء؛ بُغْيَةَ تفعيل نشاط الأداة العصبية في القوام المعرفي في هذه المرحلة. قال ابن القيِّم في ذلك: "لا ينبغي أنْ يشق على الأبوين بكاء الطفل وصراخه ... فإنَّه يُروِّض أعضاءه، ويُوسِّع أمعاءه، ويُفسِح صدره، ويُسخِّن دماغه، ويحمي مزاجه، ويثير حرارته الغريزية، ويُحرِّك الطبيعة لدفع ما فيها من الفضول، ويدفع فضلات الدماغ من المخاط."[3] ولتخلُّص الدماغ من فضلاته عن طريق البكاء إسهام بيِّن في دينامية النشاط العصبي؛ ما يعني ضرورة التفريج الصحي عن المولود، وإفساح المجال أمامه لإخراج صيحاته المتمايزة في عِلَّة انبثاقها، وما يُسوِّغ ذلك رَوْم تجديد الأداة العصبية. بيد أنَّه من الضروري التعاطي المتزن مع هذا الإجراء؛ ما يعني عدم الإفساح المُطوَّل للمولود في البكاء؛ حذراً من أنْ يُفضي ذلك إلى خلل فسيولوجي لديه.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم ٣٩١٠، ج٥، ص٦٢ .

(٢) الشريفين، عماد عبد الله. "نماذج من حقوق طفل ما قبل المدرسة وأثرها في بناء شخصيته"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد٤١، ملحق١، ٢٠١٤م، ص٤١٣.

(٣) ابن القيم الجوزية، **تحفة المودود في أحكام المولود**، مرجع سابق، ص٢٣٢.

**التنقية الدؤوبة للنوافذ الحسِّية:**

يتعيَّن على المُربّي القيام بتصفية مستمرة للنوافذ الحسِّية المُتشكِّلة لدى الطفل في هذه المرحلة، انطلاقاً من الوعي بمكانتها الجوهرية في رفد الذات الإنسانية بالتصوُّرات المتمايزة في نوعيتها؛ إذ تُشكِّل هذه النوافذ صلة الوصل الأُولى بين الطفل وعالمه الخارجي، وبصفائها تصفو المعارف المتبلورة لديه، وبتكدُّرها تُحال المعارف إلى وضعها الضبابي. قال ابو عباس البلدي في ذلك: "فيجب أنْ تكون هذه المداخل والمخارج سليمة منضجة بتنقيتها وتنظيفها؛ لئلّا يحتقن فيها فضل يسدُّ؛ لئلا يسهل خروج ما يخرج منها، ودخول ما يدخل منها."[1] ومن هنا أضحى حفظها من أيِّ فضل قد يقع في مكنونها دافعاً بصورة مباشرة إلى نقاء المسرب المعرفي الدقيق المُتشكِّل في خِضَمِّها.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ إجراء تنقية هذه النوافذ يستلزم الحذر عند مباشرة تنقيتها؛ لئلّا تؤدي أيُّة مغالطة في آلية التنقية إلى إلحاق الضرر بأيِّ عضو منها، عبر الاندفاع الزائد عند التنظيف، أو التنظيف بأيِّة أداة قد لا تكون أهلاً لمثل هذه العملية. وعليه تتجلّى ضرورة رصد الأدوات اللازمة لعملية التنقية، مع ضمان خلوِّها من أيِّة جرثومة قد تُكدِّر تكوينها ووظيفتها، فضلاً عن التوخّي والتأنّي وتوافر الحنكة اليدوية عند استخدام هذه الأدوات حيثما يروم الفرد هذه التنقية، كالاستخدام المتأنيّ للقطن النقي في تنظيف الأذنين والعينين.

**تقفّي السلامة الغذائية والتنفُّسية:**

تتحقَّق هذه الاستقامة عن طريق الأطعمة التي ينبغي توفيرها للطفل في هذه المرحلة،[2] والتغذية المتوازنة من حيث الكم، بلا إفراط ولا تفريط، وكذا من حيث

---

(١) أبو العباس البلدي، أحمد بن محمد. **تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة**، تحقيق: محمود محمد، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط٢، ١٩٨٧م، ص١٨٥.

(٢) عبابنة، "الأحكام المرتبطة بالنمو الجسمي والنفسي للطفل في مرحلة ما قبل التمييز في قانون الأحوال الشخصية الأردني"، مرجع سابق، ص٢٩٨. انظر:

- الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١١٩.

المحتوى بأنْ تحتوي على البروتينات والدهنيات والنشويات ونحوها ممّا يستلزم،[1] فضلاً عن ضرورة لزوم الماء للطفل؛ حتى يتسنّى له الاحتساء بما يكفيه عند الفاقة؛ نظراً إلى أهميته في دينامية العمل المعرفي، بعيداً عن أيِّ جفاف قد ينال من سوية الأدوات المعرفية. وينبغي ضمان الوفرة اللازمة للأكسجين بوصفه مدخلاً ضرورياً، لضمان العمل الفسيولوجي المستمر، ويتسنّى تحقيق ذلك بتنقية الهواء المُكتنِف للطفل في مختلف المواضع التي يحطُّ بها.

**ت- استكشاف الملامح الظاهرية للبيئة الحاضنة:**

تكتنف الطفل جملة من المثيرات، تتكامل في ما بينها لتُشكِّل المِحْضَن الخصب لوجود الطفل الحياتي، وتتمايز هذه المثيرات في طبيعتها، لتنتظم في معقلها الخاص. وبمعنى آخر، فإنَّ ما يحوط الطفل من مثيرات إنَّما يأتي مُلتحِقاً ببيئة معينة؛ فما يكتنفه من أفراد ما هم إلّا مفردات نفسية، وما يحوطه من معدات وأدوات ونباتات ما هي إلّا مفردات آفاقية، تُشكِّل -في مجملها- البيئة النفسية والآفاقية المستوعبة للطفل. فالتعرُّف إلى إخوانه وأقربائه، إنَّما يدل على إدراكه البيئة النفسية المحيطة، وتعرُّف الألوان والأشكال والنباتات التي تحوطه في منزله إنَّما يعني إدراكه البيئة الآفاقية؛ ما يستلزم وعي الطفل بما تبدّى من ملامح بيئية، في محاولة منهجية ضرورية لإحكام التعاطي مع وسطه الحاضن؛ حاضراً، ومستقبلاً.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**التجريب المثيراتي المُوجَّه:**

المُراد من هذا الإجراء مباشرة الطفل المثيرات البيئية بمعزل عن أيِّ حائل قد يُعوِّق تفاعله مع المثير البيئي، مع حضور التوجيه التربوي الرشيد لهذا التجريب. وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ النمو المعرفي هو نمو وظيفي مُستنِد إلى التجريب، ويأتي هذا التجريب بقيادة المُربّي؛ إذ إنَّه يقود جُلَّ المواقف التي يخوض ضمارها الطفل في هذه المرحلة؛ نظراً إلى ملازمته الدؤوبة له.

---

(١) خياط، محمد هيثم. **فقه الصحة**، القاهرة: منظمة الصحة العالمية/ المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، ١٩٩٦م، ص١٦.

وتتجلّى القيادة الرشيدة للتجريب المثيراتي في وجهين؛ أولهما يتمثَّل في توخّي المُربّي الحيطة من أيِّ مثير يلقى بين يدي الطفل؛ حذراً من أيِّ انفلات مثيراتي قد يُفضي إلى آفات جَمَّة بصحة الطفل، أو قد يودي بحياته، مثل العبث بأسلاك الكهرباء. وثانيهما يتجسَّد في تلقين الطفل أسماء وسمات المثير المُدخَل في مَوْضِع التجربة، فيُعهَد إلى المُربّي تلقين الطفل اسم المثير، فضلاً عن طبيعته، مثل إفساح المجال أمام الطفل لفتح صنبور الماء وتلقينه أنَّ هذا ماء، وأنَّه ماء بارد.

ومع اطِّراد المُربّي حذو هذا الإجراء يكون الطفل قد ألمَّ بشطري النماء المعرفي المنشود؛ ذلك أنَّه حاز الفهم السليم للشطر النظري للمثير، من حيث معرفة اسمه، وصفاته، فضلاً عن الاضطلاع بالشطر الوظيفي عبر المعاينة الحسِّية المباشرة للمثير؛ ما يُخلِّف الأثر المعرفي المنشود في الطفل، عبر تشكُّل تصوُّر واضح ومُقنَّن في بِنية الطفل المعرفية، مُوجَّه صوب البيئة المكتنفة لكيانه.

**تعاقب المشاهدة للأرحام:**

ينبثق إجراء تعاقب المُشاهدة للأرحام من ضرورة الإلمام بالمعرفة الاجتماعية، لا سيَّما المُرتبِطة بأبناء بيئة الطفل الإنسانية، وما تنطوي عليه من أفراد مُقرَّبين إليه، مثل: إخوانه، وأعمامه، وعمّاته، وأخواله؛ إذ يتسنّى له عبر هذا الإجراء تخزين الصور الذهنية المُرتبِطة بالأشخاص، ويأتي ذلك استجابةً لقوله تعالى: ﴿فَهَلۡ عَسَيۡتُمۡ إِن تَوَلَّيۡتُمۡ أَن تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَتُقَطِّعُوٓاْ أَرۡحَامَكُمۡ ٢٢﴾ [محمد: ٢٢]. قال قطب: "احذروا فإنَّكم منتهون إلى أنْ تعودوا إلى الجاهلية التي كنتم فيها، تفسدون في الأرض وتقطعون الأرحام، كما كان شأنكم قبل الإسلام."[1] واستدامة صلة الأرحام تقتضي في بادئ الأمر تعرُّف صورهم الظاهرية؛ ما يعني لزوم المُربّي في ترتيب اللقاءات الممنهجة التي يلتقي الطفل من خلالها بأصحاب الوشائج المُقرَّبة إليه؛ سواء يومياً، أو أسبوعياً. فالمُراد هو إدراك الطفل أنَّ هؤلاء الأفراد ما هم إلّا جزء من سياقه البيئي؛ ما يجعلهم عناصر رئيسة في وحداته المعرفية المُخزَّنة

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٢٦، ص٣٢٩٧.

في ذاكرته. وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ النوء بالطفل عن أفراد بيئته الاجتماعية، ذوي الصلات الوثقى به، إنَّما يُولِّد لديه شعوراً بالغربة حال مناظرتهم، ممّا يحول دون انخراطه في وسطهم؛ نظراً إلى جهله بوجودهم في منظومته الحياتية عامة، والفكرية بوجه خاص.

**تبدّي الكتاب الورقي في الدائرة البيئية:**

يُشكِّل الكتاب الورقي حجر الزاوية في النمو المعرفي السوي لأبناء هذه المرحلة بصورة خاصة، وسواها من المراحل عامة. ولعلَّ وجود الكتاب بصورة دؤوبة في الوسط البيئي المُحتضِن للطفل يجعله مُدرِكاً أنَّ الكتاب يُماثِل باكورة البيئة الفيزيقية؛ شرط أنْ يُحسِن تقديمه، عبر معاينة الطفل للكتاب بهيئات مغايرة؛ إذ ينبغي أنْ يراه مركوناً في المكتبة، فضلاً عن ضرورة مشاهدة الطفل لمَنْ يرعاه قارئاً لهذا لكتاب؛ بُغْيَةَ الفهم السليم للدور الوظيفي الذي وُجِد من أجله.

ومن المهم أنْ يُعايِن الطفل الكتب في مختلف أركان المنزل، دون انحباسها في مَوْضِع مُخصَّص لها في المنزل فحسب،[1] بأنْ يُسمَح للطفل بمشاهدة الكتاب في المطبخ، أو غرفة الجلوس، وكذا في غرفة النوم، فضلاً عن وجوده داخل المنزل، وفي الحديقة الخارجية على السواء؛ ما يُفضي إلى إدراك الطفل أنَّ الكتاب مثير مُرتبِط بتفاصيل الحياة جميعها، فضلاً عن انعكاس ذلك على ما سيبديه الطفل من رغبة في اقتناء الكتاب؛ اقتداءً بأفعال مَنْ يحيطون به. وحريٌّ بالمُربّين استثمار هذه المحاكاة عبر توفير الكتب المُتجانِسة مع خصائص أبناء هذه المرحلة، من حيث انتظامها للصور الملونة، والأشكال المتمايزة؛ بُغْيَةَ إشباع رغباتهم القرائية. وفي المُحصِّلة، فإنَّ الهدف من هذا الإجراء هو تعريف الطفل بخصائص الكتاب الظاهرية، ودوره الوظيفي في الحياة العملية. وعلى الرغم من أنَّ هذه المعرفة مُنتقَصة، فإنَّ المهم هو تمكين وجوده في البِنية المعرفية.

---

(١) بكار، عبد الكريم. **طفل يقرأ**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م، ص٤٦. انظر:

– باحارث، عدنان حسن. **مسؤولية الأب المسلم في تربية الأبناء في مرحلة الطفولة**، المدينة المنورة: دار المجتمع، ط١٠، ٢٠٠٥م، ص٣٤٥.

**وفرة المثيرات لإفراز التصنيفات:**

إنَّ استجلاء ملامح البيئة المحيطة يوجِب إمداد الطفل بالمثيرات على اختلاف أنواعها الفيزيقية والسلوكية، ثم توجيهه لبلورة التصنيفات المتمايزة من هذه المثيرات؛ ما يجعله مُستدعِياً خصائص هذه المثيرات في بادئ الأمر، فضلاً عن محاولته إيجاد أوجه التشابه والاختلاف في ما بينها.

ومن ذلك طلب الأم إلى الطفل فرز الأطباق عن الكؤوس عن المعالق،[1] وتكليفه تصنيف أنواع الخضار؛ كل نوع على حِدَة، في محاولة لترسيخ صنوف هذه المثيرات في ذاكرة الطفل. وفي حال تبدَّت مغالطة من الطفل في تصنيفاته المُحْدَثة، فإنَّه يتعيَّن على المُربّي تصويب هذه المغالطات، وما تقدَّم إنَّما يأتي على الصعيد الفيزيقي. أمّا على الصعيد السلوكي فيجب تعريض الطفل لجملة من السلوكات المُنبثِقة من التفاعلات الإنسانية، ثم قصد الطفل لاستجلاء طبيعة هذه السلوكات بحسب مدى صوابيتها أو مغالطتها، في ضوء أبجديات الوجهة الإسلامية المُدخَلة سابقاً. وممّا يُجسِّد ذلك وظيفياً مشاهدة الطفل مقطع فيديو يُعايِن فيه فرداً يلتقم الطعام من وسط الطبق، واستنطاق الطفل في ما إذا كان قد حذا سلوكاً سوياً أم لا، وضبطه موطن الخلل. ويتأتّى ذلك غالباً في نهاية المرحلة، بوصفه محاولةً تربويةً لإفراز هيكلة أولية لطبيعة السلوكات السلبية والإيجابية المُركَّزة في قوامه المعرفي.

**ث- بزوغ مفهوم الذات وتشذيبه:**

يفتقر التشكيل السوي لمفهوم الطفل عن ذاته إلى الجهود التربوية المنشودة؛ نظراً إلى إمكانية جنوح الظهور الأولي لهذا المفهوم في نفس الطفل عن مساره القويم، من حيث الضمور الزائد، أو الإخصاب المُطَّرِد؛ ما يستدعي تزجيج هذا المفهوم لدى الطفل ليضحي بصورته المتزنة، وينبثق ذلك من الفهم السليم لمكانة النفس الإنسانية التي تتراوح بين القوة والضعف في آنٍ معاً؛ فقد خلق الله ﷻ النفس الإنسانية مُكرَّمة وقادرة، عبر رفدها بطاقات

(١) شواهين، **علم أصول التربية لمرحلة ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص٣٥.

متمايزة؛ ما جعلها في حضور فاعل في المنظومة الوجودية عامة، إلّا أنَّها جاءت محاطة بسياج المحدودية والضعف؛ ما يعني أنَّها في عوز الآخر على الدوام. ومن هنا ينبغي إعداد الطفل إعداداً تُخَطُّ فيه ملامح ذاته بطراز مُنصِف. وقد يصعب على المُربّي إيجاد ثمرة هذا الإعداد الذاتي بين ليلة وضحاها؛ إذ إنَّ ترسيخ مفهومٍ مثل مفهوم الذات بصورة معتدلة في خِضَمِّ مرحلة التلقّي الحسِّي، إنَّما يستلزم الجهود المستمرة والحكيمة.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**حضور مرآة إدراك الذات:**

يُقصَد بذلك أنْ يُدرِك الفرد ذاته، ويعي بوجودها في خِضَمِّ هذه المرحلة عبر مناظرته لصورته إزاء المرآة. "فعندما يرى نفسه في المرآة، أشيري إليه، واذكري اسمه عالياً، وكرِّريه على مسامعه."[1] فمن شأن هذا الإجراء أنْ يُركِّز اسم الطفل وصورته في كينونته. وفي ذلك إشارة إلى ضرورة التبكير في بسط سمات الطفل، في مرأى عينيه، وعلى مسامعه؛ ذلك أنَّ النمو المعرفي السوي يهدف إلى تكوين منظومة شمولية من المعارف المتمايزة والهادفة؛ ما يعني أنَّ من أَولى المعارف التي ينبغي ترسيخها هي معرفة الذات. وبعبارة أدق، معرفة تحقُّق وجود الطفل كياناً جلياً في البوتقة الأُسرية.

**تقرير الوجود الفكري للطفل:**

لمّا كان من الطبيعي الاعتراف بوجود الطفل كياناً بيولوجياً مُتبدِّياً للعيان، فإنَّه من الواجب الإقرار بفاعلية تفكير الطفل في سياق أنشطته الحياتية المتمايزة. ومن هنا تتولَّد ضرورة احترام التفكير الطفولي، ومحاولة استجلائه على أرض الواقع، حتى يتسنّى للطفل العلم أنَّه ذو وجود فكري مستقل عن ذويه؛ ما ينعكس تباعاً على عطائه المعرفي المنشود.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ هذا الإقرار يتخلَّل الممارسات السلوكية المنبثقة من المُربّي، ويتسنَّم هذه الممارسات إنصات المُربّي إلى الطفل حال مباشرته الكلام، وبصورة يُذلِّل فيها جميع

(١) الوحش، مي محمد. **موسوعة الطفل المبدع من الألف إلى الياء**، بيروت: دار يوسف، ٢٠٠٧م، ص٢١٣.

جوارحه للطفل، ليَلْحظ أنَّه ذو فكر مسموع. ويتجلّى هذا التقرير عن طريق إشراك الطفل في القرارات المُرتبِطة بذاته، مثل انتقائه الألعاب، فضلاً عن تخيُّر الطعام المُقدَّم له، وما يُحبِّذ من المواقع التي يود التوجُّه إليها. فكل هذه الأنشطة تُنمّي في الطفل إدراكه لذاته، وتُنمّي لديه عملية إصدار الأحكام؛ ما يعني ضرورة الإقرار بفاعليته الفكرية في نسقه الاجتماعي، مع حذر المُربّي أنْ يأخذ بقراراته إذا تبدّى انعكاسها الإيجابي على شخصه. وفي حال برز ضرر هذه القرارات؛ سواء على ذاته، أو محيطه البيئي، فإنَّ الحكمة التربوية تقتضي تحجيم قراراته الذاتية.

**لزوم الأخذ بالمشاطرة الوظيفية:**

يُعَدُّ هذا الإجراء مُهِمّاً جدّاً؛ نظراً إلى طبيعة التكوين الإنساني في مرحلة التلقّي الحسِّي. ويُقصَد به ضرورة مداومة الطفل على الانقياد إلى الأدوار المُخصَّصة له من قِبَلِ المُربّي، بحيث تأتي مناصفة مع مَنْ يكتنفه؛ إذ يقتضي الأمر أنْ يُقاسِم مَنْ يعوله في بعض الأدوار القولية والعملية. ويأتي ذلك بُغْيَةَ إخراجه من الدائرة الذاتية التي قد يطيل التقوقع في وسعها على مدار هذه المرحلة.

إنَّ رحى هذا الإجراء يدور في فَلك الاعتراف بالآخر، فيتكوَّن في فكر الطفل -في بادئ الأمر- أنَّ الآخر هو كيان موجود، فضلاً عن ضرورة الانصياع لرغبات هذا الآخر إذا استوجب المقام ذلك. وإنَّ حذاقة المُربّي تتجلّى في محاولة الظفر في إخراج الطفل من ذاتيته، ومحاولة استجلابه، ليجد له مَوْضِعاً في الدائرة التفاعلية الإنسانية الخصبة. ومن ذلك سحب الطفل لمجالسة أترابه، وذويه، والعَمَد إلى تخصيص الأدوار لتناوب أطراف الكلام. وحيثما يلوح الزمن المُخصَّص للطفل بالحديث يُسنَح له بذلك، وحالما يتكلم الآخر فإنَّ عليه التزام الصمت والإنصات.

وإنَّ "الخطاب الموجز للطفل لهُو من تمام مراعاة مقتضى الحال، فهو مناسب لقدراته العقلية، وحصيلته اللغوية القليلة، ممّا يورث سرعة الحفظ، ومن ثم الفهم والاستيعاب."[1]

(١) يوسف، علي محمد. "أحاديث الرسول ﷺ مع الأطفال: دراسة بلاغية تحليلية"، رسالة ماجستير، قسم الأدب والبلاغة، كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ١٤٣٧هـ، ص٢٢.

وهذا يُقيِّد الطبيعة اللغوية التي يبديها الآخر؛ حذراً من أنْ يكون الإنصات عقيم الثمرة؛ لأنَّه إذا تحقَّق بصورة تعدو قدرات الطفل المعرفية عامة، واللغوية خاصة، فإنَّه يغدو عندئذٍ عديم الفائدة المعرفية. فضلاً عن ذلك ينبغي ضرورة إسناد الطفل ببعض الأنشطة العملية المُرتبِطة بغيره، مثل محاولة مساندة الأم في ترتيب المطبخ، أو حمل الأغراض مع الأب؛ شرط أنْ تكون هذه الأنشطة في حدود إمكاناته الجسمية، ممّا يُفضي إلى مشاطرة مُربّيه مهامه اليومية؛ فإنَّ ذلك من شأنه أنْ يشغل فكره بالأنشطة المُخصَّصة للمُربّي الذي ينبري لإعداده، ومن ثَمَّ يتمخَّض لديه الوعي بوجود الآخر تكويناً ووظيفةً. ولعلَّه من المفيد ترتيب المكافأة للطفل نتيجة اضطلاعه بهذه الأنشطة القولية والفعلية؛ لأنَّ ترتيب الجزاء المُحبَّب للطفل نتيجة إنصاته إلى الآخر، وكذا منحه المكافأة حال لزومه المهام العملية المُرتبِطة بذويه، فذلك يُولِّد لديه الصبر على امتثال هذه الأنشطة؛ لما يصبو إليه من مكافأة منشودة.

### ج- اللعب المُتقَن:

لا غَرْوَ أنْ يتبوَّأ اللعب مكانة محورية في بوتقة التفاعل المعرفي المنتظمة للطفل في خِضَمِّ هذه المرحلة؛ لأنَّه يُماثِل الغذاء المعرفي الضروري له في سِنِيه الباكرة، انسجاماً مع عملية التخيل المُطَّرِدة؛ ما يجعل تلبيته وبسطه للطفل بصورة مُحكَمة إنَّما يُجسِّد فاقة ضرورية يجدر بالمُربّي أنْ يُسدِّدها، بل يعدو الأمر إلى إيعاز المُربّي إلى الطفل بضرورة الاضطلاع باللعب إذا تبدّى خَبْوه وانعزاله عن هذا النشاط الهادف؛ نظراً إلى ما يُخلِّفه من انعكاسات إيجابية على دينامية العمليات المعرفية المُتحقِّقة لدى الطفل، ويتمخَّض على إثره التيقُّظ لحاجة الطفل إلى هذا النشاط في بادئ الأمر، فضلاً عن ضرورة إتقان معطياته. بمعنى أنْ يُقدَّم اللعب للطفل بصورة مُحكَمة يتسنّى له عن طريقها إحراز أفضل التغييرات النمائية المعرفية المُمكِنة.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**حذق انتقاء البِنية التحتية المُذلِّلة للعب:**

المُراد بالبِنية التحتية التجهيزات المادية التي يقتضي النشاط اللعبي الاستناد إليها؛

ليغدو مُستقطِباً الأطفال كافةً في هذه المرحلة. والحقيقة أنَّ ما يعوزه الطفل من تجهيزات عينية، إنَّما يتمايز بصورة يضيق حصرها في المقام الحالي؛ ما يعني خصوبة البِنية التحتية المُذلِّلة للعب. وبطرحٍ أكثر تخصُّصية، فإنَّ المُراد هو توجه المُربّي إلى بثِّ الألوان، والرسوم، والأشكال الهندسية، والمكعبات، والدمى، وألعاب السيارات؛ إذ تنصهر هذه المعدات -وغيرها كثير- في بؤرة المعطيات الأولية الخاضعة لتحكُّم الطفل؛ صبواً أنْ يجود في نشاطه اللعبي. ويتجلّى -فضلاً عن ذلك- ضرورة وفرة الأماكن الواسعة والمفتوحة التي تتأتّى مُستوعِبة نشاط الأطفال اللعبي في هذه المرحلة، انطلاقاً من الإيمان بدورها في توسيع الأُفق الإدراكي للطفل. ومن هنا ينبغي ابتدار الطفل للتموضع في الأماكن الخصبة والمكشوفة والغزيرة بمعداتها الطفولية ما أمكن ذلك.

"فعن أنس، قال: كان النبي ﷺ أحسن الناس خُلقاً، وكان لي أخ يُقال له أبو عمير -قال: أحسبه- فطيماً، وكان إذا جاء قال: "يا أبا عمير، ما فعلَ النُّغَيْرُ؟" نُغَرٌ كان يلعب به، فربما حضر الصلاة وهو في بيتنا، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس وينضح، ثم يقوم ونقوم خلفه فيصلّي بنا".[1] قال ابن حجر: "وجواز لعب الصغير بالطير، وجواز ترك الأبوين ولدهما الصغير يلعب بما أبيح اللعب به، وجواز إنفاق المال فيما يتلهّى به الصغير من المباحات."[2] وهذا يعني تمايز البِنية التحتية بين النمط الفيزيقي مثل الدمى، والنمط الحي المتفاعل مع الطفل مثل الحيوانات الأليفة التي يأمن المُربّي ضررها على الطفل. وفي الجملة، فإنَّ محاولة استثمار ما يُكِنُّه ذوو الطفل من موجودات لسدِّ عوزه في اللعب يُعَدُّ أمراً في غاية الأهمية؛ إذ يُمكِن للأم إعادة تدوير ما أُتلِف من أوعية صُلْبة لتغدو باكورة يستند إليها الطفل في لَعبه. وكذا تذليل ما تحويه الأُسر من حيوانات أليفة، مثل القطط، لتعاشر الطفل، فيكتسب من هذه الموجودات المعارف الخصبة من طبيعتها، فضلاً عن إثراء عملياته المعرفية، بتنشيطها في ظلِّ مباشرة تعاطيه معها.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ التنمية المعرفية الهادفة للطفل في مرحلة التلقّي الحسِّي تقتضي

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم٦٢٠٣، ج٨، ص٤٥ (سبق تخريجه).

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١٠، ص٥٨٤.

مهارة اختيار هذه الألعاب؛ بُغْيَةَ استثمار ارتباطه بها بصورة تصقل عملياته المعرفية المتمايزة، لا سيَّما ما يتصل بعملية الاستدلال؛ لأنَّ تفعيل هذه العملية يُفضي إلى تنشيط كلٍّ من عملية الانتباه والإدراك على السواء. ويتحقَّق صقل الاستدلال عبر انتقاء الألعاب بصورة مدروسة، وذلك بالعمد إلى جلب الألعاب التي يستوجب عملها الضوئي أو الحركي أو الصوتي نقر بعض العناصر والأدوات الموجودة في جسم اللعبة؛ لأنَّ هذه الألعاب تُسهِم في ربط الطفل بين وسيلته وغايته، فما هذه الأدوات إلّا وسيلة يُراد بها الإفضاء إلى الغاية، وهي إحداث المثير المنشود (الصوت ...).

ويتجلّى ذلك على صعيد الأماكن الخصبة والمفتوحة في ما "قال أنس: كان رسول الله ﷺ من أحسن الناس خُلقاً"، فأرسلني يوماً لحاجة، فقلت: والله لا أذهب، وفي نفسي أنْ أذهب لما أمرني به نبي الله ﷺ، فخرجت حتى أمرَّ على صبيان وهم يلعبون في السوق، فإذا برسول الله ﷺ قد قبض بقفاي من ورائي، قال: فنظرت إليه وهو يضحك، فقال: «يا أنيس، أذهبت حيث أمرتك ... ."[1] وموطن الشاهد في الحديث أنَّه مرَّ على صبيان وهم يلعبون في السوق، ومن المعلوم أنَّ الأسواق غالباً ما تَتَّسِم بالانفتاح والخصوبة؛ ما يعني أنَّها بمنزلة الميدان العملي، لاستيعاب الأنواع المتمايزة من اللعب المنبثقة من الصبيان.

**اللعب عن طريق التفاعل الجماعي:**

إنَّ امتثال النشاط اللعبي في وسع التفاعل الإنساني الجماعي، يُسهِم في شدِّ العمليات المعرفية إلى درجة أكثر تقدُّماً؛ إذ يعمل على تفعيل الانتباه المُوزَّع، وتقنين الإدراك عبر التمييز بوجود الذات، ووجود الطرف الآخر، المُتفاعِل مع الطفل في اللعبة نفسها، ويطَّرِد من المخزون اللغوي بمحادثة أطراف اللعبة، ونحو ذلك من التغييرات النمائية للعب الجماعي، التي لها جُلُّ الأثر في هذه العملية.

يتبدّى اللعب الجماعي في قوله تعالى: ﴿أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴿١٢﴾﴾ [يوسف: ١٢]، قال رضا: "نرتع ونلعب بنون الجماعة، وهي مفهومة من قراءة الياء؛ فالمراد من

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الفضائل، باب كان رسول الله ﷺ أحسن الناس خلقاً، حديث رقم٢٣١٠، ج٤، ص١٨٠٥.

خروجه معهم مشاركته إيّاهم في رياضتهم، وأُنسهم، وسرورهم بحرية الأكل واللعب والرتوع."[1] وكذا في ما جاء "عن أنس بن مالك أنَّ رسول الله ﷺ أتاه جبريل ﷺ وهو يلعب مع الغلمان، فأخذه فصرعه، فشقَّ عن قلبه، فاستخرج القلب، فاستخرج منه عَلَقة، فقال: هذا حظُّ الشيطان منك، ثم غسله في طَسْت من ذهب بماء زمزم، ثم لأَمَه، ثم أعاده في مكانه، وجاء الغلمان يسعون إلى أمه -يعني ظِئْره- فقالوا: إنَّ محمداً قد قُتِل، فاستقبلوه وهو مُنتقَع اللون."[2] "مُنتقَع اللون؛ أيْ مُتغيرٌ اللون."[3] وهذا يشير إلى أثر اللعب الجماعي في تركيز الانتباه؛ إذ عاينوا تغيُّر لونه. وكذا إدراك وجود النبي ﷺ من عدمه، فضلاً عن الاستدلال الجزئي؛ إذ ربط تعذُّر وجوده بموته.

وفي هذا السياق، يُمكِن توزيع الأدوار على أفراد المجموعة عند اللعب الجماعي؛ لتحقيق التكامل في ما بينهم.[4] وإنَّ هذا الانسجام يقتضي انتداب أحد الأطفال أنْ يكون أكبرهم سناً -مثلاً- لكي يدير التفاعل الجمعي عن طريق ضبط المجموعة، وردِّ الأدوار إلى مسلكها المُحدَّد سلفاً، إذا خرجت عن أُطرها المُقنَّنة؛ إذ يلتزم كل طفل بدوره المُخصَّص له، إلى حين إحداث التغييرات الجمعية في منظومة الأدوار برُمَّتها.

### ح- الرعاية الدورية من قِبَلِ الجهات الخارجية:

أقصد من هذا المتطلب ضرورة تقديم العناية المستمرة لأبناء هذه المرحلة، وبصورة متقنة موزونة، من قِبَلِ الجهات المَعنية خارج النطاق الأُسري؛ ما يعني توسيد الرعاية إلى المجتمع بشرائحه المتمايزة؛ الرسمية منها وغير الرسمية؛ تقديراً منها لضرورة تقديم الدعم الممنهج والمدروس بشطريه: المادي والمعنوي للأطفال في هذه المرحلة؛ لرَوْم ارتقائهم الفكري. ويأتي ذلك استجابة لحديث النبي ﷺ: "كلكم راعٍ، وكلكم مسؤول عن رعيته،

---

(١) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج١٢، ص٢١٨.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب الإسراء برسول ﷺ إلى السماوات وفرض الصلوات، حديث رقم١٦٢، ج١، ص١٤٧.

(٣) المرجع السابق، ج١، حديث رقم١٦٢، ص١٤٧.

(٤) صبحي، سيد. **النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط١، ٢٠٠٣م، ص٦٤.

الإمام راعٍ ومسؤول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راعٍ في مال سيده ومسؤول عن رعيته."[1] قال ابن حجر: "قوله: كلكم راعٍ يعمُّ جميع الناس."[2] وهذا يعني شمولية المسؤولية المجتمعية تجاه الأبناء؛ بُغْيَةَ تعاضد الجهود، ممّا ينعكس إيجاباً على مضاعفة النتائج المنشودة.

ولمّا كان الأمر كذلك، فقد تعيَّن على هذه الجهات إعمال الفكر الارتقائي والتجديدي؛ بُغْيَةَ تقديم الدعم للأبناء في وسع مرحلة التلقّي الحسِّي، برصد الملامح اللازمة لمثل هذه الرعاية، سواء من أوقات التقديم، والنوعية، والكمية الواجب توافرها من الجهود والأموال، فضلاً عن القرارات الرسمية المُصادَق عليها إذا استدعى المقام ذلك، وذلك ينمُّ عن ضرورة تبكير العناية المعرفية بالأطفال من قِبَلِ المجتمع عامة، وعدم احتقانها في البوتقة الأُسرية فحسب؛ نظراً إلى اعتبارهم شريحة مركزية في المجتمع. وإنَّ لهذه العناية المخصبة والمستمرة جُلَّ الأثر في تجلية طاقاتهم الكامنة.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**بسط الجهود الفكرية والمادية لتأهيل دور الحضانة:**

يحدث أنْ يلج الأطفال دور الحضانة في سنٍّ مُبكِّرة، لا تعدو الأشهر الأُولى لولادتهم؛ إذ قد تلتحق الأم بعملها، فيقضي الطفل في هذه المحاضن ساعات طوالاً قد تمتد حتى سنوات عِدَّة. ومن هنا تتولَّد ضرورة إيلاء هذه الأماكن جُلَّ الأهمية، على الصعيدين: الفكري والمادي. ويرتبط الشطر الفكري من التأهيل بسمات الحاضنة المضطلعة بأمر الأطفال، وما ينبغي أنْ تكون عليه من إيديولوجية سوية، تُسهِم في بثِّها لدى الأطفال، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وكذا الحال في ما يتعيَّن أنْ تكون عليه من مُؤهِّل علمي ذو صلة وُثقى بمضمار تربية الأطفال؛ بُغْيَةَ تذليل سبيل التعاطي المعرفي مع الأبناء. وإذا تعذَّر إدراك ذلك فينبغي الإيعاز إليها بضرورة الالتحاق بدورات لامنهجية مُحدَّدة، تتيح لها -في ضوء التحاقها بها- الإلمام بركائز تنمية الأطفال تنمية معرفية قويمة.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، حديث رقم٨٩٣، ج٢، ص٥.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٣٨١.

أمّا الشطر المادي فيتجسَّد في تأهيل المحاضن التي تُنظِّم أحوال الأطفال، من حيث التهوية، والتدفئة، ووفرة الألعاب، والديكور الفني المُصمَّم بهيكلة مُنسجِمة مع أعمارهم؛ نظراً إلىٰ أهمية هذه العناصر في اطِّراد نشاط الأطفال الحسِّي والعصبي. ومن المُتعيَّن أنْ تناط هذه الجهود الفكرية والمادية بمؤسسات مُتخصِّصة في النظام الرسمي المحلي، من قِبَلِ جهات رسمية مُحدَّدة سلفاً، تعمل علىٰ تقديم هذه الجهود للأطفال، فضلاً عن دورها في تنشيط الحركة الرقابية الدؤوبة، بعمل جولات تفقدية أسبوعية أو شهرية؛ لتوخّي سلامة دور الحضانة.

**النشاط المجتمعي المفتوح:**

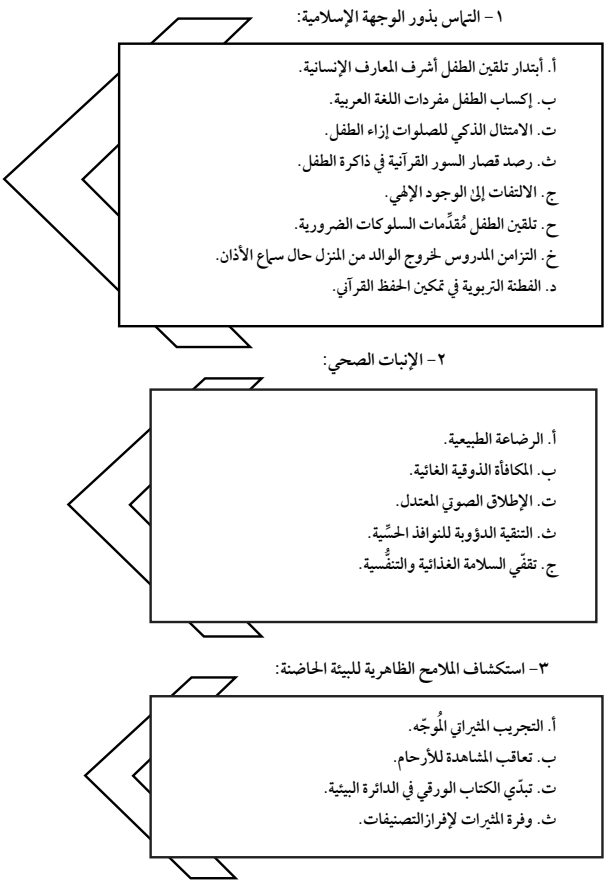
ينبغي للسياسات المحلية الرسمية، مثل دوائر التنمية الاجتماعية، تنظيم الأنشطة المجتمعية المفتوحة، التي تتمثَّل في عقد لقاءات جماعية مفتوحة بين الأفراد في المكان الناظم للأطفال، برفقة مُربّيهم؛ شريط أنْ تكون هذه اللقاءات مبثوثة في مختلف أرجاء المدينة أو القرية التي يسكنها الأطفال؛ بُغْيَةَ إتاحة الفرصة لجميع شرائح الأطفال من الوصول إليها. ويجب رسم هذه اللقاءات بصورة دورية أسبوعية، يشارك فيها الطفل مع محيطه الاجتماعي؛ للنوء به عن أيِّ تقوقع قد يعتريه بسبب الخَبْو داخل الدائرة الأُسرية المحدودة.

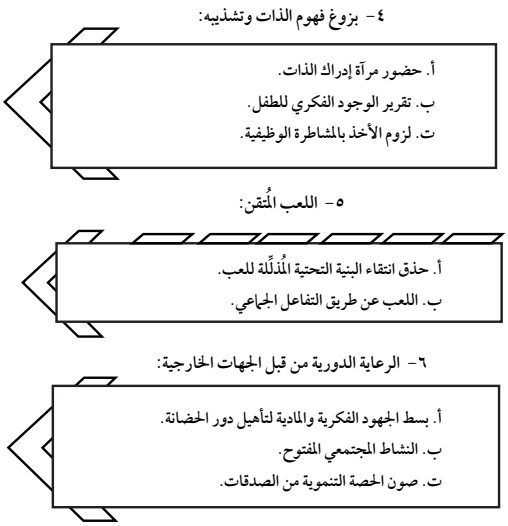
ومن المُهِمِّ أيضاً هيكلة المكان الذي يُنظِّم النشاط من حيث التوزيع المتزن للأطفال، حتىٰ يُسنَح لهم التعاطي مع أقرانهم، دون إفراط مُخِلٍّ، ممّا يعني الافتقار إلىٰ تجهيز عِدَّة حجرات لهذه الغاية. فضلاً عمّا يجب توافره في المكان من مثيرات جاذبة للأطفال، تُشبِع ما لديهم من حُبِّ الاستطلاع. فقد لا يتسنّىٰ لهم مشاهدة هذه المثيرات في المنزل؛ نتيجة الدواعي الاقتصادية التي تعانيها كثير من الأُسر المُكتنِفة لأطفال هذه المرحلة.

ويتعيَّن شطر النشاط أو اللقاء إلىٰ شطرين؛ الأول: داخل الحجرات ذات الشِّيات الآنفة، والثاني: خارج هذه الحجرات، وذلك في رحاب الكون، المصدر الدينامي للمعارف، ليسنح لهم تعرُّف مظاهر هذا الكون، وما يتخلَّلها من مثيرات طبيعية جاذبة للأطفال. وكذا مُشجِذة لتفتُّح المدىٰ الحسِّي لديهم بصورة خاصة، والفكري عامة. مع توخّي الحيطة من أيِّ مثيرات قد تُلعثِم مسيرهم، أو تُلحِق بهم الضرر.

**صون الحصة التنموية من الصدقات:**

يرتبط هذا الإجراء بالجهات المُنفِقة للأموال في سبيل الله ﷻ؛ إذ إنَّه ممّا يتوجَّب عليهم عند الشروع في إعداد الصدقات، لا سيَّما إذا كانت ممّا سيُبسَط إلى الأُسر الفقيرة بصورة فيزيقية عيانية لا نقدية، إضافةً إلى ضرورة إفراد أطفال هذه المرحلة بحصة خاصة بهم، يُلبّى بها فاقتهم المعرفية، عن طريق توفير المواد الغنية بالبروتين المناسب لأعمارهم. فضلاً عن ضرورة نظم هذه الصدقات للألعاب، والألوان، وما شابه ذلك ممّا يُحفِّز أدواتهم الحسِّية والعصبية. ومن هنا غدت حصة التنمية المعرفية للأبناء على قَدْر جلي من الأهمية؛ ما يجعل تلبيتها وحفظها على الدوام عن طريق الصدقات الخارجية، في مُقدِّمة أولويات النفوس الزكية، والعقول الرشيدة.






الشكل (١٥): متطلبات مرحلة التلقّي الحسِّي وإجراءاتها التربوية.

## ثانياً: مرحلة التأسيس المعرفي

تستديم التغييرات النمائية المُدركِة لكيان الطفل المعرفي؛ لتُفضي إلى التغييرات المنتظمة في مرحلة التأسيس المعرفي؛ ما يتسنّى للطفل في غضونها الاستقاء المنهجي لأُسس المعارف الحياتية من مظانِّها الأصيلة. وتتأتّى هذه التغييرات بصورة متلاحمة مع بعضها، فضلاً عن مواءمتها للتغييرات المُتقدِّمة في مرحلة التلقّي الحسِّي؛ لتُشكِّل -في مجملها- قاعدة التبوُّء المعرفي المنشود. ومن هنا تتجلّى أهمية الوعي بمكنونات مرحلة التأسيس المعرفي.

### ١- التعريف بمرحلة التأسيس المعرفي:

يَلْحظ المُستقرِئ للأدب التربوي النفسي بصورة عامة، والنفسي الإسلامي خاصة، تفاوت مُسمَّيات هذه المرحلة؛ ومن ذلك وسمها بمرحلة التمييز.[١] وقد شطرها بعض الدارسين إلى شطرين، أطلقوا عليهما مرحلة التمييز، والمراهقة،[٢] في حين وسمها آخرون

(١) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٢٧.

(٢) الطارقي، **تصنيف المراحل العمرية "أطوار خلق الإنسان ونموه في ألفاظ القرآن الكريم والحديث الشريف"**، مرجع سابق، ص١١٣- ١١٩.

بمرحلة التأديب،[١] وكذا مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة،[٢] فضلًا عن وسم بياجيه حياة الطفل من سنِّ السابعة إلى سنِّ الثانية عشرة بمرحلة العمليات المحسوسة.[٣] ولعلَّ هذه المُسمَّيات انبثقت من تمايز رؤى أصحابها؛ ما يجعل الاجتهاد في بلورة مُسمّى المرحلة مدعاة لاستقطاب التوجُّهات البحثية المتمايزة.

ولمّا كان النص الشرعي أصل الرفد المعرفي، فقد ارتأيت توظيفه في استنباط المُسمّى المرحلي. وبعد إنعام النظر في خصائص المرحلة ومتطلباتها، يُمكِن تقرير المُسمّى بالتأسيس المعرفي، وسأنحبس عن تعريف المعرفة؛ نظراً إلى تقدُّمه في مَوْضِعه.

**أ- تعريف التأسيس:**

مفردة (التأسيس) مُشتَقَّة من مادة (أسس). و"الأُسّ والأساس: أصل البناء."[٤] و"التأسيس: عبارة عن إفادة معنى آخر لم يكن أصلاً قبله."[٥] وجاء في النصوص الشرعية قوله تعالى: ﴿لَا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا ۚ لَّمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى ٱلتَّقْوَىٰ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ ۚ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا۟ ۚ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُطَّهِّرِينَ ﴿١٠٨﴾ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَٱنْهَارَ بِهِۦ فِى نَارِ جَهَنَّمَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿١٠٩﴾﴾ [التوبة: ١٠٨-١٠٩]. قال الراغب: "أسَّس بنيانه: جعل له أُسّاً، وهو قاعدته التي يُبتنى عليها."[٦] وقال القرطبي: "أيْ بُنِيت جُدُره، ورُفِعت قواعده."[٧] وقال الزمخشري: "أفمن أسَّس بنيان دِينه على قاعدة قوية مُحكَمة."[٨]

---

(١) التل، شادية أحمد. "مراحل النمو الإنساني ومطالبها التربوية"، في: **بحوث المؤتمر التربوي: نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩١م، ج١، ص٣٤٣.

(٢) أبو جادو، صالح محمد. **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٤م، ط١، ص٣٤٠.

(٣) سلامة، عادل أبو العز. "نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي"، **رسالة التربية**، عدد٣، ١٩٨٦م، سلطنة عُمان، ص١٦٦.

(٤) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج٦، ص٦.

(٥) الجرجاني. **التعريفات**، مرجع سابق، ص٥٠.

(٦) الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، مرجع سابق، ص٧٥.

(٧) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٨، ص٢٥٩.

(٨) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٢، ص٣١٢.

ممّا سبق يتبيَّن أنَّ التأسيس لغةً يُجسِّد عِماد الشي وأصله، ويُعَدُّ إحراز معرفة حديثة لدىٰ الفرد، لم تكن مسبوقة من قبلُ، ويأتي ذلك انسجاماً مع ما ذهبت إليه التفسيرات الشرعية للنص؛ إذ جعلت التأسيس بمنزلة التقعيد، بمعنىٰ وضع القواعد المُتقنة للشيء.

ومن هنا جاءت تسمية المرحلة الحالية بمرحلة التأسيس المعرفي؛ إذ بوسع هذه المرحلة بلورة المفاهيم والقواعد المعرفية الأساسية لدىٰ منظومة الطفل الفكرية ذات الصبغة المُحكَمة. وأقصد بالإحكام بناءَ المفاهيم والقواعد المعرفية عن فهم مُتمخِّض من قِبَلِ الطفل، إثر تشرُّبه هذه المفاهيم والقواعد من الخبير التربوي؛ ما يتسنّىٰ له من خلالها شدَّ الوثاق فيما بينها، فيغدو ممتلكاً المعول الثابت الذي يستند إليه في ارتقائه المعرفي الدؤوب.

إنَّ ما تقدَّم يُجلّي عوز المرحلة السابقة إلىٰ هذا الفهم والتنظيم. فعلىٰ الرغم من إحراز الطفل جملةً من المعارف، فإنَّها لا تتأتّىٰ بسياق فكري منتظم؛ فضلاً عن احتقانها في المسلك الحسِّي فحسب، ولهذا كان وسْم مرحلة التأسيس المعرفي مُساوِقاً لمعطياتها. وفي المُحصِّلة، فإنَّ هذه المرحلة تُمثِّل مع سابقتها التأهيل المعرفي للطفل؛ ليغدو في أوج نشاطه المعرفي في مراحل ما بعد التكليف الشرعي.

**ب- تعريف مرحلة التأسيس المعرفي وَفق تصوُّري:**

عرَّفتُ مرحلة التأسيس المعرفي بأنَّها "التغييرات التدريجية المُكتنِفة لعمليات الطفل المعرفية، بطبيعتها المحدودة، عبر تفاعله مع المثيرات الحسِّية والتجريدية، التي تتمخّض عنها مجموعة من الحاجات، تُوجَّه من قِبَلِ المنهج التربوي الإسلامي؛ بقصد بلورة جملة ارتكازية من المفاهيم والقواعد الحسِّية والتجريدية، وذلك منذ السنة السابعة من عمره، ولغاية بلوغه."

يتجلّىٰ من التعريف المُتقدِّم ما يأتي:

- تغيُّر العمليات المعرفية، من حيث اطِّراد عملها، وارتقاء جودتها، فضلاً عن تبدّي عمليات معرفية جديدة. فمثلاً، تغدو عملية الانتباه أكثر فاعلية، وتتبلور عمليات حديثة، مثل الإبداع، في إنتاج الأفكار، ولكنَّها تظلُّ مقولبة في قالب مُحدَّد، يتمثَّل

في تعذُّر إخصاب هذه العمليات، فضلاً عن تعذُّر الإفضاء إلى المعرفة الغيبية من تلقاء ذاته (الطفل).

- تولُّد متطلبات نمائية عن العمليات المعرفية تُمثِّل الحاجات الضرورية، وتُلبّى من خلال الإجراءات التربوية المُوجَّهة من قِبَلِ المنهج التربوي الإسلامي.
- تمخُّض جملة ارتكازية أساسية من المفاهيم، والقواعد الحسِّية والتجريدية نظير تغذية العمليات المعرفية، والمتطلبات النمائية بالإجراءات التربوية.
- إفساح المجال أمام الطفل للتعامل والتعاطي مع بعض المثيرات التجريدية، وإنْ كانت بصورتها المحدودة.
- تأطُّر المدَّة الزمنية المُكتنِفة لهذه المرحلة منذ سنِّ السابعة حتى بلوغ الطفل.

## ٢- خصائص مرحلة التأسيس المعرفي:

تجود الخصائص النمائية المعرفية للطفل في هذه المرحلة عمّا كانت عليه في السابق، وذلك بشطريها الرئيسين: العمليات المعرفية، والوحدات المعرفية؛ إذ تشهد العمليات المعرفية، مثل الانتباه والإدراك، تغييراً ملحوظاً في طبيعتها؛ ما ينعكس تباعاً على تغييرات الوحدات المعرفية المتبلورة، مثل المفاهيم والقواعد المعرفية. وسأعمد إلى تضمين تغييرات الوحدات المعرفية في تغييرات العمليات المعرفية كونها نتيجة حتمية من العمل المعرفي الممتثل، ويُمكِن تجلية هذه الخصائص من خلال:

### أ- الانتباه:

تتابع عملية الانتباه بالتقنين والإحكام في مرحلة التأسيس المعرفي. ويتجلّى ذلك في قول النبي ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرِّقوا بينهم في المضاجع؛"[١] أيْ مروهم "بالصلاة وما يتعلَّق بها."[٢] ومن هنا

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، حديث رقم ٤٩٥، ج١، ص١٣٣. قال الألباني: حسن صحيح. الغلام: الصبي دون البلوغ.

(٢) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٢، ص١١٥.

يُمكِن القول بزيادة مدَّة انتباه الطفل وحدَّته في هذه المرحلة؛[1] لأنَّه لمّا كان تركيز الانتباه في وسع الصلاة أحد أهم أركانها، فقد غدا طبيعياً مقدرة الطفل على تثبيت الانتباه، وإطالته في هذه المرحلة؛ إذ يتأتّى الأمر التشريعي ضمن الإمكانية البشرية.

ويبرز الانتباه المقصود صوب المثيرات لدى أبناء هذه المرحلة في ما جاء "عن أنس ابن مالك، أنَّ رسول الله دخل حائطاً، وتبعه غلام معه ميضأة، هو أصغرنا، فوضعها عند سدرة، فقضى رسول الله ﷺ حاجته، فخرج علينا وقد استنجى بالماء."[2] قال عبد الباقي: "الحائط هو البستان، ميضأة هو الإناء الذي يُتوضَّأ به كالركوة والإبريق وشبههما، السدرة شجرة النبق."[3] وموطن الشاهد في الحديث توجيه انتباه الغلام إلى المَوْضِع الذي يتعينَّ وضع الإبريق في خِضَمِّه، وذلك في وسع البستان؛ ما يعني "استطاعة الطفل الانتباه إلى ما هو مهم، وتجاهل ما هو غير منبت الصلة"[4] بالموقف الممتثل.

ويُمكِن للطفل في هذه المرحلة الانتباه إلى التفاصيل الدقيقة التي تتضمَّنها المثيرات؛ ما ينعكس تباعاً على إدراك أوجه التشابه والاختلاف في المثيرات بصورة دقيقة.[5] ومردُّ ذلك إلى استطراد نمو نوافذ الطفل الحسِّية، واستمرار نمو مراكز الدماغ المُتخصِّصة، فضلاً عن تراكم الخبرات المشهودة لدى الطفل، في سِنِيه السابقة؛ ما يجود بانتباهه.

**ب- الإدراك:**

يتبلور اضطلاع الطفل بعملية الإدراك في مرحلة التأسيس المعرفي في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسۡتَـٔۡذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُمۡ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَبۡلُغُواْ ٱلۡحُلُمَ مِنكُمۡ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٖۚ مِّن قَبۡلِ صَلَوٰةِ ٱلۡفَجۡرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعۡدِ صَلَوٰةِ ٱلۡعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوۡرَٰتٖ لَّكُمۡۚ﴾ [النور: ٥٨]. قال قطب:

---

(١) عامر، أحمد محمد. **علم نفس الطفولة في الإسلام**، جدة: دار الشروق، ط١، ١٩٨٣م، ص١١١. انظر:
- التل، "مراحل النمو الإنساني ومطالبها التربوية"، مرجع سابق، ج١، ص٣٤٦.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الطهارة، باب الاستنجاء من التبرُّز، حديث رقم٢٧٠، ج١، ص٢٢٧.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٢٢٧.

(٤) الأشول، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٥٩.

(٥) أبو جادو، **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٣٦٥.

"والأطفال المميزون الذين لم يبلغوا الحُلُم."[1] وقال ابن عطية: "والأطفال الذين لم يبلغوا إلّا أنَّهم عقلوا معاني الكشفة ونحوها، يستأذنون على أهليهم في هذه الأوقات الثلاثة، وهي الأوقات التي تقتضي عادة الناس الانكشاف فيها."[2]

إنَّ النص المُتقدِّم يشير إلى مقدرة الطفل على إدراك المثيرات، من حيث تفسيرها، ومنحها معانيها الصحيحة، وإنْ كانت بصورتها المحدودة؛ إذ يغدو الطفل مُميِّزاً لعورة الفرد من سواها؛ لذا جاء الأمر -على إثره- بضرورة الاستئذان، فضلاً عن تجلّي إدراك الطفل لمفاهيم الزمان والمكان بصورة دقيقة؛ ذلك أنَّ إيعاز النص إلى الطفل بالاستئذان في ثلاثة أوقات من النهار، إنَّما يدلُّ على مبيت الطفل مُميِّزاً لهذه الأوقات من غيرها، وكذا تقديره لخصوصية الأماكن التي يتعيَّن عليه الاستئذان حال إرادة دخولها؛ ما يعني وعيه بسمات الأماكن. ومن هنا أضحت عملية الإدراك ذات بُعْد أعمق ممّا كانت عليه في السابق.

ويُخصِب إدراك الطفل، ليُدرِك الأدوار الاجتماعية بأوجهها المتباينة،[3] ويتبدّى ذلك في ما ورد من "أنَّ النبي ﷺ أُتِي بشراب فشرب منه، وعن يمينه غلام، وعن يساره الأشياخ، فقال للغلام: أتأذن لي أنْ أعطي هؤلاء؟ فقال الغلام: والله يا رسول الله، لا أُوثر بنصيبي منك أحداً، قال: فَتَلَّهُ النبي ﷺ في يده."[4] قال ابن حجر: "أنَّ الغلام كان ابن عمِّه."[5] وهذا يعني أنَّ القَدْر النمائي المُتحقِّق في الغلام أهَّله أنْ يكون مُدرِكاً لتعدُّدية الدور الذي يشغله النبي ﷺ. فعلى الرغم من أنَّ النبي ﷺ ابن عمِّ الغلام، فإنَّه كان واعياً بأنَّ الذي بجانبه رسول الله ﷺ؛ ما جعله يتحفَّظ عن التنازل بحقِّه في الاحتساء خلفاً للنبي ﷺ.

---

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج١٨، ص٢٥٣٢.

(٢) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، مرجع سابق، ج٤، ص١٩٤.

(٣) إسماعيل، **الطفل من الحمل إلى الرشد**، مرجع سابق، ص٤٤٧.

(٤) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأشربة، باب: هل يستأذن الرجل من عن يمينه في الشرب ليعطي الأكبر؟، حديث رقم٥٦٢٠، ج٧، ص١١١.

(٥) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١٠، ص٨٦.

ويتسنّى للطفل إدراك التصنيفات المتمايزة في هذه المرحلة[1] بإدراك أنَّ المفردات تنتظم في فئات مُحدَّدة،[2] وتتفاوت التصنيفات التي يتمكَّن من إفرازها. ويأتي ذلك من حيث طبيعتها، فضلاً عن عمقها. وإنَّ ذلك ممّا يبرز في النص المُتقدِّم؛ إذ يشير إلى وسع الغلام مفارقة الحقوق من الواجبات، فقد كان على وعي بحقِّه في الشراب خلف النبي ﷺ. ولا يحتقن دوره في إفراز الحقوق من الواجبات فحسب، بل يعدو الأمر إلى اكتناف التفصيلات المُتمخِّضة عن هذه الفئات. ومن هنا يُمكِن تقرير الاستطاعة المُتحقِّقة لدى الطفل في إفراز التصنيفات المتمايزة. فمثلاً، يعي أبناء هذه المرحلة أنَّ الذهاب للمدرسة هو واجب أولي مُقدَّم على زيارة الأتراب؛ نظراً إلى كونه واجباً ثانوياً. ومن هنا ينبغي تقنين فئات الطفل المُصنَّفة في مساربها، برفقة الترشيد التربوي الإسلامي.

وكذلك يغدو الطفل قادراً على إدراك المفاهيم التجريدية في حدود هذه المرحلة، وإنْ كان ذلك بصورة ضيِّقة. فقد انطلق "عمر مع النبي ﷺ في رهط قبل ابن صياد، حتى وجدوه يلعب مع الصبيان عند أطم بني مغالة، وقد قارب ابن صياد الحُلُم، فلم يشعر حتى ضرب النبي ﷺ بيده، ثم قال لابن صياد: "تشهد أنّي رسول الله؟"، فنظر إليه ابن صياد، فقال: أشهد أنَّك رسول الأميين، فقال ابن صياد للنبي ﷺ: أتشهد أنّي رسول الله؟ فرفضه، وقال: آمنت بالله وبرسله... ."[3] والشاهد في الحديث قول ابن الصياد: رسول الأميين. ومن المعلوم أنَّ مفهوم الأميين مفهوم تجريدي غير محسوس، وقد حدث ذلك قرابة احتلامه. ومن هنا يُمكِن القول: إنَّ شروع الفرد بإدراك المفاهيم التجريدية إنَّما يتحقَّق في مرحلة التأسيس المعرفي، لا سيَّما في خواتيمها. فضلاً عن ذلك، فإنَّ إدراكه المفاهيم التجريدية المحدودة، يقتضي مرورها في حلقة تفاعلاته المعرفية السابقة؛ أيْ مرور

---

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٦١.

(٢) شحاتة، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مرجع سابق، ص١٠٤. انظر:
- محمد، **النمو العقلي للطفل**، مرجع سابق، ص١٤٧.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات، هل يُصلّى عليه؟ وهل يعرض على الصبي الإسلام؟، حديث رقم١٣٥٤، ج٢، ص٩٣.

هذه المفاهيم في خبرته سابقاً. في حين يغدو "من الصعوبة بمكان أنْ يُدرِك معاني المفاهيم التجريدية التي لم يسبق وأنِ اعترضت له."[١] وفي المُحصِّلة، فإنَّ إدراك الطفل مفاهيم المنظومة الإيمانية، مثل: الإله، والملائكة، والجنة، والنار، إنَّما تُجسِّد خبرات معرفية تقع ضمن دائرة الإمكانات المعرفية المتاحة للطفل، لا سيَّما إذا بلورها المُربّي. وعلى إثر هذا الشروع التجريدي للمفاهيم، فقد تبدّى لي تبلور الأُسس الرئيسة للنمو المعرفي في هذه المرحلة، وتكاملها في بِنية الطفل المعرفية؛ لتُشكِّل الأرضية المتينة التي ينطلق منها إلى توجُّهاته الفكرية الناضجة.

إنَّ مقدرة الطفل على استيعاب المفاهيم التجريدية بصورتها المحدودة،[٢] إنَّما تمخَّض عن اضطلاعه بتنظيم المعطيات المعرفية بمنهجية منطقية؛[٣] ما يعني تحرُّره من التمركز الذاتي الذي كان يُخيِّم عليه في ما سبق.[٤] وعلى الصعيد الحسابي، فإنَّه أصبح قادراً على تعلُّم العمليات الحسابية الأربع.[٥] واللافت أيضاً أنَّ حاسَّة اللمس تبلغ لديه ضعف حاسَّة الراشد.[٦]

وعلى الرغم من التقدُّم الإدراكي المُتحقِّق في قوام الطفل المعرفي، فإنَّ ثمَّة غضاضة لا تزال مُعترِيةً حاله؛ نظراً إلى تعذُّر وصول إمكاناته المعرفية المتمايزة إلى نضجها التام، لا سيَّما في ما يرتبط بالمعالجات التجريدية التي تتأتّى مُفتقِرة إلى النضج الفسيولوجي بصورة جلية؛

---

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٢٦٢.

(٢) كفافي. **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٢٥٦.

(٣) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٣٥٧. انظر:

- عبد المعطي، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٣٦٦.

(٤) النوايسة، **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**، مرجع سابق، ص١١١.

(٥) القضاة، محمد. والضامن، منذر. "رعاية الطفولة في التربية الإسلامية"، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، مجلد١١، ١٩٩٩م، ص١٤٨.

(٦) المرجع السابق، ص١٤٨. انظر:

- كفافي، **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٢٥٣.

ما يعني ضرورة انبراء المُربّي، لصهر إمكانات الطفل المتمايزة في الأنشطة المعرفية الواقعة ضمن الأطر المتاحة لديه.

**ت- التذكُّر:**

تطَّرِد عملية التذكُّر لدىٰ الطفل في هذه المرحلة بصورة ملحوظة، ويتبدّىٰ ذلك في ما جاء "عن عمرو بن سلمة، قال: كنّا بحاضر يمر بنا الناس إذا أتوا النبي ﷺ، فكانوا إذا رجعوا مروا بنا، فأخبرونا أنَّ رسول الله ﷺ، قال: كذا وكذا وكنت غلاماً حافظاً فحفظت من ذلك قرآناً كثيراً، فانطلق أبي وافداً إلىٰ رسول الله ﷺ في نفر من قومه فعلَّمهم الصلاة، فقال: "يَؤُمُّكُمْ أَقْرَؤُكُمْ" وكنت أقرأهم لِما كنت أحفظ فقدَّموني فكنت أؤمُّهم وعليَّ بُرْدة لي صغيرة صفراء، فكنت إذا سجدت تكشَّفت عني، فقالت امرأة من النساء: واروا عنّا عورة قارئكم، فاشتروا لي قميصاً عمانياً، فما فرحت بشيء بعد الإسلام فرحي به، فكنت أؤمُّهم وأنا ابن سبع سنين أو ثمان سنين."[1] ومن هنا تبدَّت خصوبة عملية التذكُّر لدىٰ عمرو بن سلمة؛ ما يُؤكِّد إمكانية الاتساع والإحكام، لما يحفظه الطفل من خبرات معرفية في هذه المرحلة.

وذلك ممّا تُؤكِّده التوجُّهات النفسية؛ إذ تشير إلىٰ نمو هذه العملية لدىٰ الطفل في هذه المرحلة نمواً هائلاً، ولكنَّها تكون -في بادئ أمرها- بصورة آلية دون فهم، لتغدو مع تقدُّم الطفل في خِضَمِّها متفهماً لما يحفظ.[2] ولا شكَّ في أنَّ الحنكة التربوية تستدعي إحكام الثراء الحفظي المُتحقِّق في الطفل لمختلف المثيرات، عن طريق بسط المعاني الشارحة لما يُراد تحفيظه إيّاه؛ بُغْيَةَ استيعابه جملة المحفوظات المُتشكِّلة لديه؛ ما يُسهِم في تركيزها في ذاكرته بصورة ناجعة.

---

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، كتاب الصلاة، باب مَنْ أحق بالإمامة؟، حديث رقم٥٨٥، ج١، مرجع سابق، ص١٥٩. قال الألباني: صحيح.

(٢) عامر، **علم نفس الطفولة في ضوء الإسلام**، مرجع سابق، ص١١١. انظر:

- كفافي، **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٢٥٨.

**ث- الاستدلال:**

يتيح القَدْر النمائي للطفل في مرحلة التأسيس المعرفي أنْ يُفرِز استدلالات مغايرة لما كانت عليه سابقاً؛ نظراً إلى ما تشهده من تقدُّم جلي. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ هذه الاستدلالات لا تفتأ عن غضاضتها التكوينية. وممّا يُجلّي استدلالات الطفل "أنَّ ابن عمر قال: إنَّ رجالاً من أصحاب رسول الله ﷺ كانوا يرون الرؤيا على عهد رسول الله ﷺ، فيقصّونها على رسول الله ﷺ، فيقول فيها رسول الله ﷺ ما شاء الله، وأنا غلام حديث السن، وبيتي المسجد قبل أنْ أنكح، فقلت في نفسي: لو كان فيك خير لرأيت مثل ما يرى هؤلاء، فلما اضطجعت ذات ليلة قلت: اللهمَّ إنْ كنت تعلم فيَّ خيراً فأرني رؤيا... ."[1] وموطن الاستدلال في الحديث قوله: لو كان فيك خير لرأيت مثل ما يرى هؤلاء؛ إذ يتبدّى ربط ابن عمر صلاح الفرد واستقامته بمعاينة الرؤيا في المنام. وفي ذلك استقراءٌ واستنباطٌ للموقف في آنٍ معاً، وإنْ كان بصورة محدودة. فقد تجلّى استنباطه من رسمه للقاعدة الكلية، التي مؤدّاها أنَّ الخير والصلاح ذو ارتباط وشيج بمشاهدة الرؤيا. في حين تبلور استقراؤه من معاينته مفردات الموقف الجزئية المُتمثِّلة في حال أصحابه؛ كل على حِدَة، ومشاهدتهم الرؤيا؛ ما أفرز القاعدة الكلية المُتقدِّمة. وهذا يُؤكِّد قدرة الطفل على الربط بين المثيرات المشهودة؛ إذ تُنسَج بمنهجية يتشكَّل على إثرها استدلالات متوارية.

**ج- التخيُّل:**

تنمو عملية التخيُّل لدى الفرد في هذه المرحلة نمواً بيِّناً، فقد جاء "عن عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قالت: قدم رسول الله ﷺ من غزوة تبوك، أو خيبر وفي سهوتها ستر، فهبَّت ريح فكشفت ناحية الستر عن بنات لعائشة لُعَبٍ، فقال: "ما هذا يا عائشة؟" قالت: بناتي، ورأى بينهن فرساً له جناحان من رقاع، فقال: "ما هذا الذي أرى وسطهن؟" قالت: فرس، قال: "وما هذا الذي عليه؟" قالت: جناحان، قال: "فرس له جناحان؟" قالت: أما سمعت أنَّ لسليمان خيلاً لها أجنحة؟ قالت: فضحك حتى رأيت نواجذه."[2] وقولها: "(من رقاع) بكسر الراء

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب التعبير، باب الأمن وذهاب الروع في المنام، حديث رقم٧٠٢٨، ج٩، ص٤٠.

(٢) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب في اللعب بالبنات، حديث رقم٤٩٣٢، ج٤، ص٢٨٣.

جمع رقعة، وهي الخرقة، وما يُكتَب عليه."[1] فيُلْحَظ انعكاس توظيف السيدة عائشة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا عملية التخيُّل في بلورة مُنتَج إبداعي فريد؛ إذ عَمَدَتْ إلى تركيب الأجنحة ذات القماش المنقوش على جسم بناتها من الألعاب.

إنَّ امتشاق الإبداع بهذه الصورة لم يتولَّد من فراغ، إنَّما جاء من روح الواقع، وذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُۥدَ سُلَيْمَٰنَ ۚ نِعْمَ ٱلْعَبْدُ ۖ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٌ ۝٣٠ إِذْ عُرِضَ عَلَيْهِ بِٱلْعَشِىِّ ٱلصَّٰفِنَٰتُ ٱلْجِيَادُ ۝٣١﴾ [ص: ٣٠-٣١]. قال النسفي: "الصافنات: الخيول القائمة على ثلاث قوائم."[2] وقال القرطبي: "قال الضحاك: إنَّها كانت خيلاً أُخرِجت لسليمان من البحر منقوشة ذات أجنحة."[3] وهذا يدل على تزاوج تخيُّل عائشة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا مع الواقع النبوي السليماني؛ إذ إنَّ قماشها الذي عَمَدَتْ إلى تركيبه لبناتها، إنَّما كان منقوشاً، كنقش خيل سليمان عَلَيْهِ السَّلَامُ. ومن هنا تتغاير طبيعة عملية التخيُّل؛ "إذ تنمو من الإيهامية إلى الابتكارية والواقعية."[4] بمعنى أنَّها تتأتّى بصورة مُساوِقة للواقع؛ نظراً إلى المنهجية المنطقية التي تتأتّى للطفل وهو مُتَّسِمٌ بها في مرحلة التأسيس المعرفي. وقد أشارت النصوص المُتقدِّمة إلى ضرورة عكوف الخبير التربوي على الموروث الإسلامي؛ لإحكام بسطه للطفل؛ بقصد إفراز ما يُشابِه ذلك من الإنجازات الريادية من قِبَلِ أبناء هذه المرحلة.

### ح- اللغة:

لا مناصَ من أنَّ الأُسس الرئيسة للوعي اللغوي إنَّما تُخَطُّ في مرحلة التلقّي الحسِّي، مع إفساح المجال أمام الطفل للتقدُّم النمائي اللغوي، فيغدو مُكتنِفاً جُلَّ المفردات اللغوية ومعانيها في هذه المرحلة. وبعبارة أدق، فإنَّه يبيت محيطاً بالمفردات اللغوية التي سبق أنْ مرَّت بدائرة خبرته، ويتجلّى نمو اللغة لديه في إبدائه إيّاها، وكذا وعيه بها ابتدر من غيره.

---

(١) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج١٣، ص١٩٠.

(٢) النسفي، عبد الله بن أحمد. **مدارك التنزيل وحقائق التأويل**، تحقيق: يوسف علي بديوي، بيروت: دار الكلم الطيب، ط١، ١٩٩٨م، ج٣، ص١٥٤.

(٣) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٥، ص١٩٣.

(٤) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٢٦٧.

قال تعالىٰ: ﴿خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾ [الرحمن: ٣-٤]. قال ابن عاشور: "أيْ علَّم جنس الإنسان أنْ يبين عمّا في نفسه؛ ليفيده غيره، ويستفيد هو."[١] وهذا مقتضىٰ النمو المعرفي السوي المُتمثِّل في البناء علىٰ خبرات الآخر المعرفية، فضلاً عن ضرورة إشراك الآخر في خبرات الفرد الذاتية. وقال الألوسي في معرض توجيهه للنص: "البيان أسماء الأشياء كلها وقيل: التكلُّم بلغات كثيرة."[٢] والطفل في هذه المرحلة يكون علىٰ دراية بأسماء الأشياء وسماتها، فضلاً عن قدرته علىٰ اكتناف أكثر من لغة في آنٍ معاً، دون إحداث أيِّ تكدُّر في لغته العربية الأم. وهذه القدرة إذا صُقِلت علىٰ أرض الواقع، فإنَّها تغدو بمنزلة التأهيل التربوي للاستفادة من الخبرات المعرفية في مختلف أنحاء المعمورة، فضلاً عن أثرها في إعداد الطفل بصورة ينحو فيها إلىٰ بثِّ منتوجاته الفكرية في مختلف الأصعدة اللغوية.

ومن إشارات التقدُّم اللغوي للطفل قدرته علىٰ فهم الأبنية اللغوية التركيبية، مثل المقارنات (أطول، وأعمق)، وكذا الصيغ الشرطية، إضافةً إلىٰ فهم عددٍ من الصيغ المجازية،[٣] مثل الوعي بأنَّ مَنْ لا يقرأ القرآن كالبيت الخرب. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ قضية بثِّ الصيغ المجازية علىٰ مسامع الطفل إنَّما تستدعي الحنكة والحيطة؛ إذ يتعيَّن بلورة صيغة مجازية ذات طابع حسِّي، لتغدو أقرب من تصوُّر الطفل، فضلاً عن ضرورة تمثيل الصيغ المجازية بمفردات مرَّ بها في ما مضىٰ؛ بُغْيَةَ استيعابه رحاها.

### خ- الإبداع:

يُعرَّف الإبداع بأنَّه "نشاط ذهني هادف ومُوجَّه لإيجاد حلول أصيلة."[٤] ويُعرَّف أيضاً بأنَّه "تكوين علاقات جديدة تُحدِث تغييراً في الواقع."[٥] ويُعَدُّ الإبداع إحدىٰ العمليات

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٧، ص٢٣٣.

(٢) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع والثماني**، مرجع سابق، ج١٤، ص٩٩.

(٣) أبو جادو، **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٣٧٩.

(٤) محمد، عبد الله محمد. "تنمية مهارات التفكير في القرآن الكريم"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان، ٢٠١٤م، ص٨٠.

(٥) شحاتة، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مرجع سابق، ص١٥.

المعرفية المُركَّبة؛ إذ يفتقر إلى تفعيل جملة العمليات المعرفية المُتقدِّمة؛ لكي يتسنّى للطفل إفراز الجديد النافع.

ويتبدّى بزوغ الإبداع في هذه المرحلة عبر طلاقة الأفكار التي تُعْنى بإنتاج أكبر قَدْر من الحلول والمقترحات.[1] وممّا يُجلّي ذلك ما ورد في السُّنة الشريفة من أنَّ "النبي ﷺ أرسل إلى امرأة من المهاجرين، وكان لها غلام نجّار، قال لها: مُرِي عبدك فليعمل لنا أعواد المنبر، فأمرت عبدها، فذهب فقطع من الطَّرْفاء، فصنع له منبراً، فلمّا قضاه، أرسلت إلى النبي ﷺ إنَّه قد قضاه، قال ﷺ: أرسلي به إليَّ... ."[2] قال النووي: "الطَّرْفاء: مَوْضِع معروف من عوالي المدينة."[3] والنص المُتقدِّم يشير إلى فاعلية الطلاقة الفكرية لدى الغلام؛ إذ عَمَد إلى الغابة لاستلال الأعواد المُنسجِمة مع طبيعة المنبر المقصود في الصُّنْع، وذلك دونما توجيه من النبي ﷺ للغلام لمثل هذا الإجراء. وعليه، فكلَّما أُطلِق العنان المعرفي لأبناء هذه المرحلة، تمخَّض عن ذلك إنتاج أفكار إبداعية. وفي المقابل، فإنَّ الأفكار الإبداعية المفروزة في هذه المرحلة، قد يتعذَّر تبوُّؤها قَدْراً جسيماً من الإحكام، وما يُسوِّغ ذلك هو الحصيلة الخبراتية المتواضعة في المضامين التخصُّصية، فضلاً عن العوز إلى النضج الفسيولوجي التام.

ويبرز الإبداع أيضاً في المرونة التي تُمثِّل الاضطلاع بتغيير الحالة الذهنية تبعاً لتغيُّر الموقف.[4] وتنجم هذه العملية عن تحرُّر الطفل من التمركز حول الذات؛ ذلك أنَّه بات قادراً على معاينة الموقف من جانب مُغايِر لجانبه؛ ما يعني أنَّه في وضعية تسنح له بتحوير الممتلكات الذهنية.

---

(١) محمد، "تنمية مهارات التفكير في القرآن الكريم"، مرجع سابق، ص٨١.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الهبة وفضلها والتحريض عليها، باب مَنِ استوهب من أصحابه شيئاً، حديث رقم٢٥٦٩، ج٣، ص١٥٤.

(٣) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٥.

(٤) مسري، محمد. "مهارات التفكير الإبداعي من المنظور الإسلامي ودور الأسرة في تنميتها لدى الأطفال في سلطنة عُمان"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٢م، ص٥٤.

وممّا جاء في مرونة الطفل في هذه المرحلة أنَّ "أنس ﷺ، قال: كان غلام يهودي يخدم النبي ﷺ، فمرض، فأتاه النبي ﷺ يعوده، فقعد عند رأسه، فقال له: أسلم، فنظر إلى أبيه وهو عنده، فقال له: أطع أبا القاسم ﷺ، فأسلم، فخرج النبي ﷺ وهو يقول: الحمد لله الذي أنقذه من النار."[1] فإنَّ الغلام كان قائماً بالمرونة الفكرية، عبر تغيير توجُّهه العقدي من الكفر إلى الإسلام، لا سيَّما أنَّ المثير الفاعل إنَّما تأتّى من مُربٍّ حكيم مُتجسِّد في شخص النبي ﷺ؛ ما يستقى منه أنَّه بالقَدْر الذي يُحكَم فيه هيكل المثير، بالقَدْر الذي يجد أثره في الأطفال، وذلك من حيث تغيير توجُّهاتهم الفكرية؛ إذ إنَّ هيئة جِلسة النبي ﷺ، وكذا التوقيت الذي عرض فيه النبي ﷺ الإسلام على الغلام، إنَّما ينمُّ عن ضرورة تذليل جميع العناصر البيئية، في سبيل إحكام المثير؛ لإحراز النتيجة المنشودة.

## ٣- متطلبات مرحلة التأسيس المعرفي وإجراءاتها التربوية:

لمّا كانت حاجات الطفل المعرفية تتأتّى من المتطلبات النمائية، فقد بات لزاماً بسط المتطلبات النمائية المكنونة في ذات الطفل في غضون مرحلة التأسيس المعرفي، فضلاً عن ضرورة بلورة المنهجية الإسلامية السوية المضطلعة بتلبية هذه المتطلبات المُتجسِّدة في الإجراءات التربوية. إنَّ الوفاء بهذه المتطلبات بصورة حكيمة سيجعل منتوجها أشبه بثوابت راسخة في القوام المعرفي للطفل، ترافقه على مدار سِنِي العمر المتعاقبة. ومن هنا نبسط متطلبات مرحلة التأسيس المعرفي وإجراءاتها التربوية في ما يأتي:

### أ- رفع القواعد الإيمانية لترشيد العمل المعرفي:

يعتلي هذا المتطلب قمَّة الحاجات الأساسية التي تُسهِم في النمو المعرفي السوي للطفل في مرحلة التأسيس المعرفي. والمُراد هنا هو عوز الطفل إلى منظومة القواعد الإيمانية الراسخة المبنية في قوامه، بصورة يفهم معانيها، وإنْ كانت بصورتها المحدودة، عبر تلقّيها من القائم التربوي. تُعْنى هذه القواعد بتوجيه مسار العمليات المعرفية؛ من:

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات، هل يُصلّى عليه؟ وهل يعرض على الصبي الإسلام؟، حديث رقم١٣٥٦، ج٢، ص٩٤.

انتباه، وإدراك، واستدلال، وتذكُّر، ونحو ذلك، عبر صقلها في مساربها القويمة، فضلاً عن دورها في تنشيط منظومة العمليات المعرفية كلها؛ ما يَحول دون أنْ ينحي الطفل عن أيِّ خَبْو معرفي قد يعتريه.

ولكي يتسنّى للقائم التربوي أنْ يُركِّز هذه القواعد الإيمانية في قوام الطفل المعرفي، ويجد ثمارها المنشودة؛ يجب الوعي بسماتها الارتكازية المُتجسِّدة في الصحة؛ إذ ينبغي أنْ تكون هذه القواعد مستقاة من النص الشرعي؛ لقوله تعالىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡ﴾ [الأنفال: ٢٤]. أمّا إذا كانت ذات طبيعة اجتهادية فيتعيَّن أنْ تتأتّىٰ مُتوافِقة والنص الشرعي، وتَتَّسِم بالمنطقية، بأنْ تكون في حدود إمكانات الطفل المعرفية، فلا تعدوها؛ لقوله تعالىٰ: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ﴾ [البقرة: ٢٨٦]، فضلاً عن حضور الحنكة التقديمية من حيث حذاقة المُربّي في تثبيت هذه القواعد بصورة يُدرِك الطفل من خلالها أنَّ هذه القواعد مُسيِّرة لعمله المعرفي، وأنَّ أيَّ انتقاص في وجودها إنَّما هو انتقاص معرفي مُتحقِّق في ذاته لا محالة. وتجدر الإشارة إلىٰ أنَّ ما سيأتي تباعاً من متطلبات وإجراءات، يُفترَض أنْ ينتظم في دائرة الإيمان، وأنَّ الفصل بينها هو لأغراض الدراسة فحسب.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**ترسيخ مفهوم الإله كونه مدعاة إلىٰ الجودة المعرفية:**

أقصد من هذا الإجراء وجوب تركيز مفهوم الإله في منظومة الطفل الفكرية؛ طلباً لإتقان العمليات المعرفية لديه. وبصورة وظيفية مُجلِّية لما سبق، فإنَّ وعي الطفل بأنَّ الله ﷻ -المُستحِق الأوحد للعبادة علىٰ الدوام، يلزم انبراءه في التفكير باطِّراد في مختلف المناشط الحياتية؛ إذ إنَّ التفكير يُمثِّل محض العبادة، وتقدير الطفل أنَّ الله ﷻ مُتَّسِم بالعدل المُطلق يُسهِم في استدامة تطوُّره المعرفي، عن طريق التقفّي الدؤوب للمفردات العلمية حيثما يسنح المقام التفاعلي بذلك؛ لأنَّ الله ﷻ يجازي الساعي إلىٰ المعرفة بقَدْر سعيه. وهذا الجزاء مُستوعِب للحدود الدنيوية والأخروية.

إنَّ وعي الطفل بأنَّ الله ﷻ هو المُعِين يُعَدُّ دافعاً إلىٰ بسط جهوده المعرفية البسيطة والمُركَّبة؛ لكي يغدو لائقاً بعون المولىٰ ﷻ. وفي المجمل، فإنَّ تركيز مفهوم الإله يتجلّىٰ في

قول النبي ﷺ: "يا غلام، إنّي أُعلِّمك كلمات، احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أنَّ الأُمَّة لو اجتمعت على أنْ ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلّا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أنْ يضروك بشيء لم يضروك إلّا بشيء قد كتبه الله عليك."[1] ولا غَرْوَ إنْ قيل إنَّ هذا الإجراء يُمثِّل روح العمل المعرفي بصورته المُحكَمة؛ لأنَّه يجعل حضور الله ﷻ مُؤدّىً إلى جميع العقبات التي قد تعتري مجريات الطفل العلمية، التي لا مناص أنَّ الطفل مُعرَّض لها حاضراً ومستقبلاً؛ ما ينعكس على استمرار العطاء المعرفي بمختلف صوره.

**اكتناف الآلية الدقيقة للصلاة وممارستها:**

ينبثق هذا الإجراء من أنَّ الصلاة "تعميق لمعاني العبودية والتوحيد والشكر."[2] وينشطر هذا الإجراء إلى وجهين؛ أولهما يتمثَّل في ضرورة معرفة المنهجية الدقيقة لأداء الصلاة، عن طريق الإلمام بتفاصيلها الدقيقة، ونسقها المنتظم؛ لقول النبي ﷺ: "صلّوا كما رأيتموني أُصلّي ... ."[3] ولهذا يتعينَّ على الطفل أنْ يُدرِك شروطها وأركانها، ويتحقَّق ذلك بتلقّيه هذه التفاصيل من المُربّي. أمّا الوجه الآخر فيتمثَّل في امتثال الصلاة سلوكاً؛ لقول النبي ﷺ: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرِّقوا بينهم في المضاجع."[4]

إنَّ أثر أداء الصلاة إنَّما ينعكس على النشاط المعرفي. ومن ذلك: "حصر الذهن عند الطفل؛ وتُعِين على تحديد الغاية بما فيها من خشوع."[5] وهذا يجعل ابتدار الطفل إلى المداومة عليها

---

(١) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **سنن الترمذي**، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م، أبواب صفة القيامة والرقائق والورع، حديث رقم٢٥١٦، ج٤، ص٢٤٨. قال الألباني: حسن صحيح.

(٢) حوى، سعيد. **المستخلص في تزكية الأنفس**، القاهرة: دار السلام، ط١١، ٢٠٠٥م، ص٣٣.

(٣) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم، حديث رقم٦٠٠٨، ج٨، ص٩.

(٤) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، حديث رقم ٤٩٥، ج١، ص١٣٣. قال الألباني: حسن صحيح (سبق تخريجه).

(٥) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٣٨.

من أهم المُسوِّغات، لتشذيب النشاط المعرفي وشحذه؛ لما تنظمه من تركيز، واستذكار، وتنظيم تسلسلي، بَدءاً بالاستفتاح، وانتهاءً بالتسليم، ونحو ذلك من الآثار المعرفية.

**توجيه البوصلة الأخلاقية للنشاط المعرفي:**

إذا أراد الطفل مباشرة المعالجة المعرفية القويمة للمثيرات التي تتعاقب على دائرة حراكه الحياتي عامة، والعلمي بصفة خاصة، فإنَّ ذلك يقتضي استحضار المنظومة الأخلاقية المُدخَلَة في بِنيته المعرفية؛ ليتسنّى له من خلالها أنْ يُعايِن المثير المعرفي بعينه. وفي حال صادقت الأخلاق على صلاحية المثير، فإنَّها تمنح النشاط المعرفي تأشيرة المعالجة الفورية له. أمّا إذا أقرَّت الأخلاق بفساد المثير، فإنَّها تُسهِم في كَفِّ نشاطه المعرفي بالكلية، وصرفه إلى مثير مُغايِر. وتتأتّى هذه المكانة للأخلاق من قوله تعالى مادحاً النبي ﷺ: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ۝٤﴾ [القلم: ٤]. ومن هنا تتبدّى أهمية الأخلاق في العمل المعرفي؛ إذ تُجسِّد البوصلة المُركَّزة التي تُحدِّد مسار النشاط المعرفي. فمثلاً، إذا ابتغى الطفل الانتباه إلى ورقة أحد أقرانه في الامتحان، فإنَّ خُلق الصدق يُسهِم في كَفِّ انتباه الطفل، وشدِّ معالجته المعرفية إلى دائرتها السوية، انطلاقاً من منظومته الإيمانية عامة، والأخلاقية بوجه خاص.

**التفكير في الدورة الكونية وعزوها إلى باريها ﷻ:**

يتعيَّن على المُربّي أنْ يُوجِّه العمليات المعرفية المنبثقة من الطفل إلى المنشط الكوني الكلي إذا كان يصبو إلى أنْ يجوّد في معالجات الطفل المعرفية ومخرجاته. ويتحقَّق ذلك عن طريق استنفار العمليات المعرفية، وصقلها في مفردات الكون المتمايزة. وبعبارة أُخرى، يجب على الطفل أنْ يلتمس جريان التفكير عبر حركة دائمة منتقلة من السماء إلى الأرض إلى الأفراد ونحو ذلك من الموجودات؛ لتنسج خيوطها معاً بالكلية، بصورة يُقِرُّ الطفل من خلالها أنَّ الله ﷻ هو خالق هذه المفردات، وَفق منطقية واضحة للعيان، وحكمة جلية. ويُستنبَط هذا الإجراء من قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ﴾ [إبراهيم: ٣٢]. والمُراد: "أنزل من السماء بعض الماء، فأخرج به بعض الثمرات، ليكون بعض رزقكم."[1] فالمطر ينزل لينبت النبات، وينبت

(١) أبو السعود، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، مرجع سابق، ج٥، ص٤٧.

النبات، ليأكل الحيوان، ويأكل الحيوان، ليتغذّى الإنسان بالحيوان والنبات على السواء. ومن هنا تبرز ضرورة تنشيط التفكير في دورة كونية مُتكامِلة يعتلي رأسها عزو مفرداتها واحتكامها إلى قدرة الله ﷻ، وذلك من شأنه أنْ يُخصِب من انتباه الطفل، ويُنزِّل إدراكه منازله الصائبة، ويطَّرِد من استدلالاته، ويُغذّي مُخيِّلته بما يُعايِنه من مشاهدات، وغير ذلك من انعكاسات معرفية. ويُعوَّل في إجادة هذا الإجراء على حضور الخبير التربوي، وإسدائه الملحوظات التوجيهية للطفل. ولعلَّ مواظبة الطفل على هذا التطبيق بصورة يومية تجعله ذا مردود ناجع؛ إذ يغدو التفكير في الكون وحركته الدؤوبة بمنزلة السلوك الحياتي الضروري، الذي يُدِرُّ عليه الجديد من المعارف المتمايزة على الدوام.

**بثُّ عبارات الذِّكر في حجرات البناء المعرفي:**

يتمثَّل هذا الإجراء في ضرورة نشر عبارات ذِكر الله ﷻ في الأماكن التي غالباً ما يتمُّ في خِضَمِّها الإنتاج الفكري. وبصورة أكثر تخصُّصية، فإنَّه يُحبِّذ نشرها في الحجرات التدريسية في المدارس والجامعات، وكذا في مواطن المذاكرة في المنزل. ويتمخَّض هذا الإجراء عن أثر ذِكر الله ﷻ في استذكار الخبرات المعرفية المُخزَّنة سابقاً، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَٱذۡكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ﴾ [الكهف: ٢٤]؛ ما يجعل دينامية الذاكرة الإنسانية في ارتباط وشيج مع العبادة القولية الذِّكرية. فمثلاً، إذا عُلِّقت آية الكرسي على جدار الحجرة الصفية؛ وعَمَد الطالب إلى قراءتها حال تواري المعلومات من ذهنه، فإنَّ ذلك ينعكس على استذكاره هذه المعلومات، لا سيَّما في أوقات العوز الشديد لها، مثل أوقات الامتحانات المنهجية. وتتمايز هذه العبارات في طبيعتها، مثل: الآيات القرآنية، والأدعية النبوية المأثورة، وغير ذلك.

**ب- تأمين مفردات المنظومة الصحية:**

يرتبط هذا المتطلب بصورة وشيجة بالتكوين الفسيولوجي للطفل؛ إذ إنَّه باستواء مفردات المنظومة الصحية ووفرتها، يسلك النشاط العصبي مسلكه الصحي. وإنَّ تواري أيٍّ منها يُحدِث خللاً بنائياً ووظيفياً له، وقد يُفضي الأمر إلى تقويض النشاط المعرفي؛ ما

يعني ضرورة تقفّي السلامة الصحية المُتجسِّدة في هذه المفردات، عبر توافر الحذاقة في انتقائها، فضلاً عن التقدير السليم لزمان تقديمها للطفل. ومن هنا، فإنَّ الإعداد الصحي للنمو المعرفي في هذه المرحلة يقتضي عكوف الجهود التربوية الإسلامية، وتعاضدها لتفعيل الجانب الوقائي للطفل من أيِّ خلل فسيولوجي قد يُحْدِق به. ولا مناص أنَّ المنهج التربوي الإسلامي رسم المعالم الرئيسة المُجلِّية لصيانة الطفل الصحية، بهيكلها المتزن؛ ما يستدعي السير المنتظم في سبيل هذه المعالم.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**إجادة التغذية نوعاً وكَمّاً:**

تُمثِّل الأطعمة والسوائل قطبي الرَّحى لتغذية الطفل عامة؛ لأنَّهما صنوان لا ينفكّان، ممّا يقتضي أنْ يُحكَم انتقاؤها. وتتبدّى هذه الأهمية في قول النبي ﷺ: "ثلاثة يؤتون أجرهم مرتين: رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه، وأدرك النبي ﷺ فآمن به واتَّبعه وصدَّقه، فله أجران، وعبد مملوك أدّى حق الله تعالى وحق سيده، فله أجران، ورجل كانت له أَمَة فغذّاها، فأحسن غذاءها، ثم أدَّبها فأحسن أدبها."[1] ولعلَّ لأطعمة البيض واللبن والتين وغيرها أثراً كبيراً في تنشيط السيالات العصبية.[2] وفي المجمل، ينبغي توافر الأطعمة المنتظمة للبروتين، والكالسيوم، والحديد، ونحو ذلك من العناصر الضرورية لنمو الطفل بصورة صحية في هذه المرحلة. أمّا بالنسبة إلى السوائل فيتعيَّن تقديم الماء على سائر نظائره من السوائل؛ لأنَّ الحياة العصبية خاصة، والإنسانية بوجه عام، إنَّما تتأتّى مُرتبِطة به. ولعلَّه من المجدي تذكير المُربّي للأطفال بضرورة تناولهم الماء بين الحين والآخر. ويُفضَّل احتساء الأطفال العصائر الغنية بالفيتامينات الضرورية.

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب وجوب الإيمان برسالة نبينا محمد ﷺ إلى جميع الناس، ونسخ الملل بملته، حديث رقم١٥٤، ج١، ص١٣٤.

(٢) الصالح، خولة علي. "دور الغذاء في السلوك الإنساني من منظور إسلامي"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م، ص٧٢.

**مباشرة الرياضات البدنية:**

يُمثِّل الأكسجين والدم والغذاء مُحرِّكات العمل الفسيولوجي الرئيسة؛ لذا يتبدّى أثر الممارسات الرياضية البدنية في شحذ طاقات الطفل المعرفية؛ نظراً إلى مكانتها الجوهرية في تحريك الدورة الدموية، وكونها مدعاة إلى السلامة التنفُّسية المنشودة. وقد تأكَّد مباشرة الرياضات البدنية في التاريخ النبوي؛ إذ جاء "عن عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أنَّها كانت مع النبي ﷺ في سفر، قالت: فسابقته فسبقته على رجلي، فلمّا حملت اللحم سابقته فسبقني، فقال: هذه بتلك السبقة."(١) ومعنى "فسابقته؛ أيْ غالبته في السبق؛ أيْ في العَدْو والجري."(٢) ولعلَّ الجري من أكثر الرياضات فاعلية في الرفع من جودة المُنتَج المعرفي؛ لأنَّه يُسهِم في بثِّ الدم في الخلايا العصبية بصورة مرتفعة؛ ما يطَّرِد من عملها. وفي المجمل، فإنَّ انعكاس الرياضات على المردود المعرفي للطفل يُسوِّغ ضرورة إقحام الطفل في الرياضات بأنواعها المتمايزة، لا سيَّما تلك التي تجد قَبولاً لديه، فضلاً عن ضرورة الإيعاز إلى مُصمِّمي المناهج المدرسية أنْ يتخلَّل النشاط الرياضي المُقرَّر المدرسي المنهجي، إضافةً إلى تفضيل إشراك الطفل في النوادي الرياضية التي تمتثل في كنفها ممارساته الرياضية. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ ثمار النشاط الرياضي تبرز بصورة ناجعة إذا جيء في أوقات النهار الباكرة؛ لأنَّ الطفل يكون في أوج نشاطه. وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ الإعداد الإلهي لأوقات الليل؛ وما تنظمه من سكون إنساني، يدعو الطفل إلى جعله موطن الراحة والخَبْو.

**ت- الإعداد المنهجي لإحراز المعارف الأولية:**

ثمَّة جملة من المعارف الأساسية تُشكِّل -في مجملها- حجر الأساس الذي يُعوِّل عليه الطفل في سِنِي الارتقاء المعرفي المُتقدِّمة؛ فتُعَدُّ هذه المعارف في عِداد الرصيد المعرفي الضروري للنمو المعرفي بصورة عامة، وتُبسَط للطفل في مرحلة التأسيس المعرفي بصورة منهجية رسمية من قِبَلِ المؤسسات التربوية الإسلامية. وبصورة أكثر تخصُّصية، فإنَّ الأُسرة

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الجهاز، باب السبق على الرجل، حديث رقم٢٥٨٧، ج٣، ص٢٩. قال الألباني: صحيح.

(٢) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٧، ص١٧٤.

والمدرسة تضطلعان بتمليك الطفل منظومةً من المعارف؛ ليتسنّى له أنْ يقتات من خلالها في خِضَمِّ حراكه العلمي، فضلاً عن ضرورة اطِّراد الإعداد المنهجي على مدار المرحلة كاملة. ومن المُهِمِّ أيضاً العناية بالمستوى العلمي المُتحقِّق في المضطلعين بالإعداد المنهجي؛ آباءً كانوا، أو مُدرِّسين، أو واضعي مناهج؛ لأنَّه من المعلوم أنَّ فاقد الشيء لا يعطيه. وحتى يتسنّى لهم إعداد الطفل منهجياً، لكي يُحرِز المعارف الأولية، يجب إجادة القائم التربوي هذه المعارف، من حيث المضمون، وأسلوب العرض.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**تعليم الطفل الكتابة:**

يتمركز هذا الإجراء في طليعة الإعداد المنهجي المعرفي؛ نظراً إلى أنّ الكتابة الأداة الرئيسة للتعبير عن أفكار الطفل المعرفية في البيئة المُكتنِفة له بصورة خاصة، وفي مختلف أنحاء المعمورة تباعاً بصورة عامة. قال تعالى: ﴿ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤﴾ [العلق: ٤]. قال القرطبي: "بأنَّه علم عباده ما لم يعلموا... ونبَّه على فضل علم الكتابة؛ لما فيه من المنافع العظيمة، التي لا يحيط بها إلّا هو، وما دونت العلوم، ولا قيدت الحكم، ولا ضبطت أخبار الأولين ومقالاتهم، ولا كتب الله المنزلة إلّا بالكتابة، ولولا هي ما استقامت أمور الدين والدنيا."[1] ومن هنا يتجلّى انعكاس الاضطلاع بالكتابة في تحصيل المعارف، وكذا في بسطها.

إنَّ تعلُّم الطفل الكتابة، إنَّما يتحقَّق في مطلع مرحلة التأسيس المعرفي، إلى أنْ يجود بها مع التقدُّم في سِنِي المرحلة المُتقدِّمة. ولتحقيق الغاية المُتقدِّمة، فإنَّه يتبدّى دور المُربّي في رفد الطفل بالأوراق والألواح والأقلام الملونة، فضلاً عن ضرورة حضور النماذج المُجسِّدة للحروف والأرقام؛ لما لهذه المعدات من أثر في تحفيز الطفل إلى الإقدام على تعلُّم الكتابة. ومن الضروري تكليف الطفل بالمهام الكتابية ذات الخيوط المشدودة مع التقدُّم في المرحلة. وبعبارة أُخرى، فإنَّ فراغ الطفل من تعلُّم كتابة الحروف والكلمات والجمل يوجِب

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٢٠، ص١٢.

عليه أنْ يكتب الموضوعات التعبيرية المنهجية؛ ذلك أنَّها تُسهِم في تمرُّسه على الكتابة؛ ما يجعله يشرع في الكتابة الرصينة تباعاً.

**تعليم الطفل القراءة:**

القراءة والكتابة صنوان لا ينفكّان. ولمّا كان ما يخطُّه الآخرون من مفردات لغوية يأتي مُفتقِراً إلى الذوات القارئة له، فقد بات ضرورياً صقل إمكانية الطفل القرائية عبر فكِّه الرموز اللغوية المكتوبة؛ بُغْيَةَ تقفّي الاستفادة المعرفية المتلاحمة مع إمكاناته المعرفية. ولعلَّ التبكير في صدور الأمر الإلهي بالقراءة يُمثِّل إرهاصاً جلياً على مكانتها في منظومة المعطيات المعرفية المُذلِّلة للارتقاء المعرفي، ويتبدّى ذلك في قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾ [العلق: ١]. يشير النص المُتقدِّم إلى ضرورة توجيه الطفل إلى مباشرة العمل القرائي لآيات القرآن الكريم؛ لأنَّها المشرب الرئيس لأمهات المعارف المتمايزة؛ ما يجعل قراءة الطفل للآيات القرآنية برفقة معانيها المُبسَّطة مدعاة إلى أنْ يُخصِب من دائرة مكتسباته المعرفية، لا سيَّما في خواتيم هذه المرحلة. وينسحب الحال على قراءة الطفل للأحاديث النبوية الواضحة، وكذا قراءته لجملة القصص النبوية، والخيالية المُسهِمة في شحذ عملياته المعرفية، فضلاً عن قراءته الدورية لما يتمُّ تقريره عليه من مُقرَّرات دراسية، تُعَدُّ من جسم المنهج التربوي المدرسي؛ فتنصهر جميع قراءاته في بوتقة واحدة، تجعله مُلِمّاً بأُسس المعارف الحياتية.

**عملية المادة التعليمية المُقدَّمة وشموليتها:**

يقاس التقدُّم المعرفي المُنشود للأفراد بمدى إحرازهم المعارف الحياتية القابلة للامتثال العملي، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَٱلۡعَصۡرِ ۝١ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَفِي خُسۡرٍ ۝٢ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلصَّبۡرِ ۝٣﴾ [العصر: ١-٣]. فقد ربط المولى ﷻ الصلاح الدنيوي، والأخروي بالتطبيق السلوكي. ومن هنا يجب على المؤسسات التربوية المختلفة نظم المعارف التي طالما افتقر إليها الطفل في هذه المرحلة وغيرها من المراحل. ويتجلّى ذلك بصورة خاصة في المادة المنتظمة في المنهج المدرسي، وكذا المُقدَّمة من قِبَلِ المِحْضَن الأُسري.

ومن هذه المعارف تعليم الطفل أولويات الدين الإسلامي، إضافةً إلى آليات التعامل مع مَنْ يحوط به من الآباء، والأخوة، والأقران، وكذا تعليمه سمات الكائنات الحية التي تكتنفه، وحجم انعكاساتها على وجوده، وكذا مسؤوليته تجاهها. فضلاً عن تعليم الأطفال الإناث المفاهيم ذات الارتباط الوشيج بدورهن الأنثوي في الحياة، كتعليمها أُسس أعمال المطبخ، وكذا تعليم الأطفال الذكور المفاهيم المُرتبِطة بدورهم الذكوري، كتعليمهم أُسس انتقاء المشتريات؛ لتتكامل المعارف المُتقدِّمة، وغيرها كثير في بؤرة المادة العلمية العملية ذات الطبيعة الشمولية؛ نظراً إلى شمولها النطاقات الحياتية الوظيفية المتمايزة. ومن الضروري أنْ تراعي المؤسسات التربوية -عند بسطها المادة المُتقدِّمة- طبيعة نضج الأطفال في هذه المرحلة؛ فتكون في حدود الإمكانات المتاحة لديهم.

**الحوار الأُسري الهادف:**

إنَّ لحضور البيئة الأُسرية الغنية بأفكارها العلمية -التي تتأتّى مستقاة من ثنايا الإرث الإسلامي، بأقطابه: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، وتراث العلماء الأولين، فضلاً عن الاستلال الواعي للأفكار المستجدة في الواقع المعاصر- التأثير الفاعل في تشكيل بِنية الطفل المعرفية الناضجة؛ ذلك أنَّ الطفل إنَّما يتغذّى فكرياً من أفكار مَنْ يكتنفه من الأفراد. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ وجود حوارات علمية هادفة بين أفراد الأُسرة لتبادل هذه الأفكار، وإشراك الطفل في خِضَمِّها، يُعَدُّ ضرورة مُلِحَّة في سبيل إعداده المعرفي السوي.

وتطَّرِد الثمرة العلمية المنشودة للطفل من هذه الحوارات إذا جاءت بصورة دورية، في جلسات لتبادل الأفكار منهجياً، بصورة يومية أو أسبوعية.[1] إنَّ وجود التواصل العائلي عن طريق الحوارات العلمية الدورية، إنَّما يُحقِّق للطفل جملة من الأهداف المعرفية؛ إذ يصبح على وعي خصب بتراث أُمَّته الإسلامية، ويغدو مضطلعاً على مستجدات حاضره؛ ما قد يؤول إلى بزوغ الأفكار الريادية المنبثقة من الطفل؛ نظراً إلى إمكانية نسجه الإبداع

(١) بكار، عبد الكريم. **تأسيس عقلية الطفل**، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٢م، ص٢٣. انظر:
- الخالدي، جمال. **تربية الأطفال في الإسلام: أسسها وتطبيقاتها**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠١١م، ص١٠٠.

من روح الأصالة والمعاصرة معاً، فضلاً عن إدراكه آليات المناقشات العلمية، التي تأتي مُسدَّدة بالأدلة والبراهين؛ ما يجعله يعتلي المناقشات الكبرىٰ، والمناظرات التخصُّصية تباعاً. وعليه، تتجلّىٰ أهمية التواصل الأُسري الهادف في الدفع المعرفي المنشود.

**التأسيس العلمي للمكانة التخصُّصية المنشودة:**

علىٰ الرغم من أنَّ مَوْضِع الطفل في هذه المرحلة هو في المقاعد الدراسية الأساسية، فإنَّه من الطبيعي أنْ يطمح لأنْ يتبوَّأ حيِّزاً تخصُّصياً مُحدَّداً في غَدِه المنتظر؛ ما يعني ضرورة الشروع المنهجي في إعداده لهذا التخصُّص، فقد بات مُهِمّاً رفده بأبجديات هذا التخصُّص. وبعبارة أُخرىٰ، إذا أراد الطفل أنْ يسلك مسرباً تخصُّصياً ما، فإنَّه يتعيَّن وضع الركائز الأساسية الشارحة لطبيعة هذا التخصُّص، وما إنْ يتقدَّم في هذه المرحلة والمراحل المتعاقبة حتىٰ يغدو علىٰ معرفة أكبر بمكنوناته.

وقد جاء في الحديث النبوي "أنَّ النبي ﷺ مرَّ بغلام وهو يسلخ شاة، فقال له رسول ﷺ: تنحَّ حتىٰ أريك، فأدخل يده بين الجلد واللحم، فدحس بها حتىٰ توارت إلىٰ الإبط، ثم مضىٰ فصلّىٰ للناس ولم يتوضأ."[1] "قال الخطابي: ومعنىٰ أريك: أُعلِّمك."[2] فقد دعا النبي ﷺ الغلام إلىٰ أنْ يرمي بانتباهه إليه؛ بُغْيَةَ ملاحظة الأُسس الرئيسة التي يلزمه أنْ يُزاوِل في ضوئها عمله الوظيفي. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ تأسيس الأبناء علمياً للتخصُّصات المستقبلية، إنَّما يتمُّ في ضوء ما "يناسب ما لديهم من قدرات ومهارات."[3] وكذلك ما يُكَنُّ في داخلهم من رغبات، فضلاً عن مراعاة حاجة مجتمعهم الحاضن، مع ضرورة اتساقه مع الأطر الإسلامية المرسومة للمضامين العلمية، من حيث قبولها، أو ردُّها. وفي المُحصِّلة، فإنَّ إلمام الطفل بالمفردات الأولية للتخصُّص المستقبلي، في خِضَمِّ هذه المرحلة، إنَّما يدخر عليه الكثير من الجهد والوقت.

---

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الطهارة، باب الوضوء من مس اللحم النيء وغسله، حديث رقم١٨٥، ج١، ص٤٧. قال الألباني: صحيح.

(٢) العظيم آبادي. **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢١.

(٣) عبابنة، لؤي محمد. "التربية المعرفية للأطفال في الإسلام"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠١م، ص١٢٦.

فمثلاً، مَنْ يرغب أنْ يغدو مُدرِّساً ينتهج لتعليمه الخطوط العريضة لأساليب التدريس، ومَنْ يرغب أنْ يصبح نجّاراً يجب تعليمه أنواع الخشب وخصائصه، وغير ذلك من الأولويات المعرفية. وتجدر الإشارة إلى أنَّ التأسيس العلمي للمكانة التخصُّصية لا يُحتقَن في الإعداد المدرسي فحسب؛ إذ تُسهِم الأُسرة في بلورة الشطر العلمي، باطِّلاعها الدؤوب على مفردات التخصُّص، وتزويد الأبناء بأبرز هذه المفردات.

**تجسيد المفاهيم التجريدية:**

قد يُرفَد الطفل بجملة من المفاهيم التجريدية غير المحسوسة، مثل: الصبر، والذكاء، من قِبَلِ محيطه الأُسري والمدرسي، وذلك في خِضَمِّ مرحلة التأسيس المعرفي، على الرغم من محدودية هذه المفاهيم؛ نظراً إلى تعذُّر اكتمال نضج الطفل، بصورة تجعله أهلاً للقيام بالمعالجات التجريدية على وجهها الأتم. بيد أنَّ المعالجة السوية لهذه المفاهيم تفتقر إلى محاولة تجسيمها للطفل؛ إذ إنَّ البزوغ الأولي لهذه المفاهيم، إنَّما يتمُّ في وسعها؛ ما يقتضي توظيف الأدوات البيئية المتوافرة؛ بُغْيَةَ ترسيخ هذه المفاهيم في بِنية الطفل المعرفية. ويتبدّى هذا التجسيد في ما جاء عن عبد الله بن مسعود ﷺ، قال: "خطَّ النبي ﷺ خطاً مربعاً، وخطَّ خطاً في الوسط خارجاً منه، وخطَّ خططاً صغاراً إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط، وقال: "هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به، وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإنْ أخطأه هذا نهشه هذا، وإنْ أخطأه هذا نهشه هذا."[1] قال ابن حجر: "الخط الرسم والشكل والمربع المستوي الزوايا ... هذا الخط هو الإنسان على التمثيل."[2] وهذا يعني تمثيل النبي ﷺ جملةً من المفاهيم التجريدية، مثل: الأمل، والأجل. وإذا كان ذلك مُستهدِفاً الصحابة ﷺ، والذين يتموضعون في زمن النضج، ويزخرون بخبراتهم المعرفية، فإنَّه يدل على أنَّ الأطفال في هذه المرحلة أشد افتقاراً إلى هذا التجسيم؛ ما يدعو الخبير التربوي إلى أنْ ينحو نحو النبي ﷺ، بتجسيد مفاهيم الدرس الوارد في المنهج المدرسي، وكذا تجسيد الآباء للمفاهيم التجريدية الحياتية الأساسية.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الرقاق، باب في الأمل وطوله، حديث رقم٦٤١٧، ج٨، ص٨٩.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١١، ص٢٣٨.

**ث- الإعداد المنهجي لإحراز المعارف المُتقدِّمة:**

إنَّ مقتضىٰ النمو المعرفي السليم، وَفق المنظور الإسلامي، يتمثَّل في الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية؛ بُغْيَةَ إنضاج الشخصية الإنسانية ببُعْدها المعرفي، ولا مناص أنَّه يصعب إيجاد رعيل من الناشئة الذين يتبوَّؤون المكانة الإبداعية المشروعة إذا احتُقِن الإعداد المنهجي في تمكين الأطفال من المعارف الأساسية فحسب. ولهذا ينبغي العَمَد إلىٰ الإعداد المُطَّرِد في هذه المرحلة، بصورة يتسنّىٰ فيها للأطفال إحراز المعارف المُتقدِّمة التي تُثْري تفكيرهم، وتُنشِّط إمكاناتهم، وترتقي بهم في سُلَّم البناء المعرفي.

إنَّ الغاية المُتقدِّمة، إنَّما تستدعي تعاضد الجهود الأُسرية، والمدرسية، والإعلامية، وغيرها من الجهات التربوية التي تمتاز بالخصوبة التأثيرية في التشكيل الفكري للأطفال في مرحلة التأسيس المعرفي. والحقيقة أنَّ المجال أصبح واسعاً، لتحقيق هذا المتطلب في ظلِّ التطوُّرات التكنولوجية الحديثة؛ إذ بات بمقدور المضطلع التربوي إشراك الطفل في تحصيل المعرفة عبر توظيفها بفاعلية، دون انحباسه في دائرة التلقّي الضيِّقة؛ ما ينعكس تباعاً علىٰ غنىٰ مكنوناته المعرفية.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**السؤال الاستقصائي الأسبوعي:**

ينبثق هذا الإجراء من ضرورة بلورة مهارات تجميع المعلومات لدىٰ الأطفال، وعَمَدهم إلىٰ شدِّ وثاقها معاً، ليتمخَّض عن ذلك خبرة معرفية حديثة ليست مسبوقة الوجود. ومُؤدّىٰ السؤال الاستقصائي الأسبوعي يتمثَّل في طرح المُدرِّس سؤالاً أسبوعياً مُستقىً من موضوعات المنهج المدرسي الرئيسة، إذ يتعيَّن علىٰ إثره تقصّي الطلبة الإجابة بذواتهم، ويطَّرِد تنقيبهم لرَوْم تشكيل إجابة سوية لهذا السؤال علىٰ مدار الأسبوع الدراسي كله. ولعلَّه من المفيد توظيف الطلبة المواقعَ الإلكترونية المُبسَّطة، وكذا الاستفادة من الخبرات الأُسرية المُكتنِفة لهم؛ نظراً إلىٰ ما تقرَّر سابقاً من أنَّ موضوعات المنهج المدرسي هي من روح العمل الحياتي. وحيثما يحين الوقت المُقرَّر لتسليم الإجابة يقصد الطالب

صياغتها؛ ما يقتضي معاينتها من قِبَلِ المُدرِّس، وإعلان الإجابة الصحيحة التي تستدعي تقديم المكافأة المعنوية والمادية لأربابها؛ بُغْيَةَ تحفيز بقية الطلبة إلى أنْ ينحوا منحى المُتقدِّمين من زملائهم، مع ضرورة تزويد المُدرِّس الطلبةَ بالخبرة المعرفية التي تُسهِم في إبعاد أيِّ خَبْو قد يعتريهم، وتتمثَّل في أنَّ مكافأة الله ﷻ عن إجاباتهم الصحيحة وغير الصحيحة قد تحصَّلت؛ لقول النبي ﷺ: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر."[1] وهذا يعني زيادة مخزون الحسنات لدى مَنْ أصاب وأخطأ؛ ذلك أنَّهم أجروا النشاطات المعرفية التعبُّدية في سلوكهم الحياتي.

**معاينة أفلام الكرتون المفتوحة:**

يُسنَد هذا الإجراء إلى المؤسسات الإعلامية الرسمية بالدرجة الأُولى؛ إذ ينبغي أنْ تتجلّى حذاقة السياسات الإعلامية المَعنية باطِّراد معارف الأطفال في هذه المرحلة، عن طريق بثِّ أفلام الكرتون المفتوحة التي تتخلَّلها مشكلة مُحدَّدة تفتقر إلى حلٍّ. وعلى الرغم من ضرورة توجيه مجريات أحداث الفلم بصورة تتبدّى فيها محاولات حلِّ المشكلة، فإنَّه من المُهِمِّ عدم إعطاء حلٍّ واضح ونهائي للمشكلة المطروحة؛ ما يقود الطفل في أثناء مشاهدته إلى إطلاق الحلول المعالجة للمشكلة، لا سيَّما إذا ابتدر المُربّي إلى استنطاق الطفل، ومحاولة استجلاب هذه الحلول؛ ما ينعكس على تفعيل منظومة عملياته المعرفية بالكلية؛ إذ يغدو منتبهاً لتفاصيل الفلم، وكذا تفسيرها، فضلاً عن إخصاب جانب التخيُّل لديه، إلى غير ذلك من الانعكاسات المعرفية. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ لحضور التقنيات التكنولوجية المتمايزة جُلَّ الأثر في تفعيل هذا الإجراء؛ إذ لا تنحبس هذه الأفلام في حدود الشاشة التلفزيونية فحسب، بل بات مُمكِناً معاينة هذه الأفلام عن طريق المواقع الإلكترونية المختلفة.

**مباشرة الألعاب المُستنفِرة للعمليات المعرفية:**

يطَّرِد عكوف الطفل على ممارسة الألعاب في مرحلة التأسيس المعرفي؛ فقد جاء " عن عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أنَّ النبي ﷺ تزوَّجها وهي بنت سبع سنين، وزُفَّت إليه وهي بنت تسع

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، حديث رقم٧٣٥٢، ج٩، ص١٠٨ (سبق تخريجه).

سنين، ولعب معها، ومات عنها وهي بنت ثمان عشرة."[1] وموطن الشاهد في الحديث أنَّها زُفَّت رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا إلى النبي ﷺ ولها من العمر تسع سنين، وهي مُرتبِطة ارتباطاً وشيجاً بألعابها؛ ما يشير إلى مركزية اللعب في هذه المرحلة. بيد أنَّه من الضروري أنْ تتبدَّل طبيعة الألعاب الممتثلة من قِبَلِ الطفل؛ لترتقي بعملياته المعرفية المُتقدِّمة، عن طريق انتقاء الألعاب التي تغني تفكيره؛ بتفعيل حركته المُتقدِّمة والمُتكامِلة، مثل: الألعاب الذكية المتوافرة في الهواتف المحمولة، التي يُلْحَظ غالباً ميل الأطفال إليها؛ إذ إنَّها مدعاة التسلية لديهم، وهو ما يوجِب استثمارها لارتقائهم المعرفي المنشود. بيد أنَّ استخدام الفرد لهذه الألعاب إنَّما يأتي مشروطاً بمعايير متعينة، ومن ذلك تخصيص وقت مُحدَّد لهذا الاستخدام دون الإفراط المُخِلِّ، وكذا وجوب التنويع في الألعاب المستخدمة؛ تجنُّباً لبرمجة الذهن البشري على النسق الفكري نفسه، فضلاً عن أهمية المصادرة الشرعية على نوعية الألعاب المستخدمة؛ بألّا يُنظَّم في محتواها –صراحةً، أو ضمناً– ما يُخِلُّ بالضوابط الشرعية الراسخة.

### ج- العناية الحكيمة بالنخب العلمية:

لمّا تقدَّم الإقرار بتحقُّق الفروق الفردية في الذوات الإنسانية، فقد بات من الطبيعي تبدّي جملة من الأطفال المُتفوِّقين على أترابهم، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ [الزخرف: ٣٢]. قال الرازي: "إنّا أوقعنا هذا التفاوت بين العباد في القوة والضعف، والعلم والجهل، والحذاقة والبلاهة،"[2] ومن هنا تتجلّى ضرورة اكتناف النوابغ العلمية برعاية غزيرة وحكيمة، تُسهِم في بزوغ طاقاتهم على الوجه الأتم، عن طريق التوجيهات التربوية المُكثَّفة التي تستنفر إمكاناتهم المعرفية، وتصقلها في مَوْضِعها السليم، في محاولة لأنْ ترتقي بهم نحو إنتاج الإبداعات المُسدِّدة لفاقة المجتمعات الأساسية؛ ما يجعلهم نبراساً مُجلِّياً لفرادة العقلية الإنسانية الإسلامية وفاعليتها المنضبطة. إنَّ المتطلب الحالي يُجسِّد الشروع التربوي الأولي في إعداد هذه العقلية، دون تكوينها بالكلية؛ نظراً إلى

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب تزويج الأب البكر الصغيرة، حديث رقم١٤٢٢، ج٢، ص١٠٣٩.

(٢) الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٢٧، ص٦٣٠.

تعذُّر اكتمال الإمكانات الفسيولوجية لدى الطفل بالكامل. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ إيلاء هؤلاء النخب جُلَّ الاهتمام، إنَّما يُجسِّد ضرورة مُلِحَّة؛ بُغْيَةَ تمليكهم أُسس الريادة العلمية.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الكشف عن طريق توظيف المواقف التفاعلية:**

تتطلَّب الحكمة التربوية المُتطلِّعة لتجلية النخب العلمية الوعي بوجود هذه النخب في بادئ الأمر؛ ذلك أنَّ أيَّ شروع في العناية بها، إنَّما يقتضي الكشف عنها بدايةً. يُستنبَط هذا الإجراء من موقف ابن عباس ﷺ؛ إذ ورد "عن ابن عباس ﷺ قال: أنَّ النبي ﷺ دخل الخلاء، فوضعت له وضوءاً، قال: مَنْ وضع هذا؟ فأُخبِر، فقال: اللهمَّ فقِّهْه في الدين."[1] "وإنَّ مبادرة غلام كابن عباس لمثل هذا التصرُّف علامة نبوغه، فبادره النبي ﷺ بالدعاء له بالفقه في الدين."[2]

يتأتّى ذلك تبعاً لمعاينة النبي ﷺ لذكاء ابن عباس ﷺ؛ إذ برز عن طريق الموقف المُتقدِّم حنكته؛ ما يعني أنَّ الترشيد التربوي السوي للمُتفوِّقين، إنَّما يستلزم توظيف هذه المواقف التفاعلية؛ بُغْيَةَ استجلاب ما عند الطلبة من مكنونات فريدة؛ للمُضِيِّ بها قُدُماً. إنَّ من هذه المواقف ما ينبغي أنْ يُبسَّط بصورة منهجية مدروسة من قِبَلِ القائم التربوي؛ إذ من الضروري التنويع في المواقف العلمية المُجلِّية للتفوُّق العلمي؛ لإحسان التعاطي مع المُتفوِّقين لاحقاً، عن طريق تذليل الوسائل الارتقائية، والشخصيات الفذَّة، المُنسجِمة مع طبيعة القدرات الريادية؛ بقصد تقفّي النمو المعرفي التخصُّصي المنشود لهؤلاء النخب. فمثلاً، مَنْ يضطلع بمقدرة عالية على الاستدلال يفتقر إلى القائم التربوي الحاذق بالاستدلال، القادر على تجلية الاستدلالات السابرة، حتى يتسنّى له من تطوير تلاميذه، ممَّن تبدّى إجادتهم بالعملية الاستدلالية.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الوضوء، باب وضع الماء عند الخلاء، حديث رقم١٤٣، ج١، ص٤١.

(٢) عجين، علي إبراهيم. "رعاية الموهوبين في السنة النبوية: ابن عباس نموذجاً"، **المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٤، عدد٤، ٢٠٠٨م، ص١٦٢.

**تكثيف المثيرات المُعزِّزة:**

يُعَدُّ هذا الإجراء المنبع الخصب المُمهِّد لبلورة النخب العملية، بصورة تتمتع بالثراء والإحكام العلمي على السواء؛ ذلك أنَّه يتعيَّن، إزاء الإقرار بوجود النخب العلمية عبر الإجراء السابق، العمل على طرح المثيرات البيئية بصورة مخصبة وموسعة؛ ما يدعم مظانَّ تفوُّقهم. وهذا يستلزم تفاعل الأطفال الرياديين مع هذه المثيرات؛ ما يُغْني لديهم الأرضية العلمية، عبر رفدها بمفردات منشط التميُّز. فمثلاً، مَنْ يمتاز بالتخيُّل يفتقر إلى المثيرات المفتوحة؛ ذلك أنَّها تستدعي اكتمال عقدها عن طريق تفعيل مُخيِّلة الطفل، مثل: طرح الأسئلة المفتوحة، ومحاولة امتشاق الإجابات من مكنونه الخيالي، وكذا بسط البدايات من القصص الواقعية والخيالية، ثم إيعازه بمحاولة إيجاد النهايات المنطقية لها.

تتجلّى ضرورة خصِّ النخب العملية بمزيد من المثيرات البيئية في قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: ٩]. قال ابن عاشور: "والمراد: تفضيل الذين يعلمون على الذين لا يعلمون."(١) وممّا لا شكَّ فيه أنَّ مقتضى التفضيل يستدعي تقديم "المزيد من الخبرات التعليمية التي لا تُقدَّم إلى مَنْ دونهم من ذوي القدرات الوسطى، أو الضعيفة."(٢) ومن هنا يتعينَّ تكريس المثيرات الإثرائية التي تمُايِزهم عن سواهم من الأقران، انطلاقاً من مردود هذه العناية العلمية على الأُمَّة الإسلامية برُمَّتها إذا اطُّرِد توجيهها للطفل في خِضَمٍّ مداه البعيد.

**التوطين في مواضع الصدارة الحسّاسة:**

المُراد أنْ يساق الطفل من المُربّي الأكاديمي؛ ليقيمه في مصافِّ البيئات العلمية ذات الطبيعة التأثيرية؛ إذ إنَّ لوجود الطفل في هذه البيئات انعكاس مباشر على اطِّراد تفوقه، نظراً لحساسيتها؛ ما يعني قدرتها على التأثير. وفي الجهة المناظرة، فإنَّ توظيف الطفل في بيئات تَتَّسِم بالسبق العلمي يُسهِم في توظيف أفكار الطفل الريادية في خِضَمِّ البيئة الارتقائية؛ ما

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٣، ص٣٤٨.

(٢) طوالبة، خالد عبد الرحمن. "رعاية المتفوقين من منظور إسلامي وانعكاساتها التربوية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م، ص٧١.

يطَّرِد من تفرُّد البيئة، واستدامة صدارتها، ومن ذلك ما ورد "عن أنس، قال: لما قَدِم رسول الله ﷺ المدينة، أخذ أبو طلحة بيدي، فانطلق بي إلى رسول الله ﷺ، فقال: يا رسول الله، إنَّ أنساً غلامٌ كيِّسٌ فليخدمك، قال: فخدمته في الحضر والسفر، فوالله ما قال لي لشيء صنعته: لِمَ صنعت هذا هكذا، ولا لشيء لَمْ أصنعه: لِمَ لَمْ تصنع هذا هكذا."[1] يشير النص إلى إجادة التوطين للنوابغ العلمية؛ إذ ساق أبو طلحة أنساً رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا إلى النبي ﷺ؛ نظراً إلى تفوُّق أنس ﷺ، وجلاء ذكائه. إنَّ التوظيف الأمثل لهذا التفوُّق تحصَّل عبر تبوُّئه خدمة النبي ﷺ؛ لما للنبي ﷺ من طبيعة تأثيرية واسعة، فيؤول وجوده في هذا المكان إلى الارتقاء بذكائه، فضلاً عن أثر ذكائه في خدمة النبي ﷺ؛ إذ يدخر على النبي ﷺ بعض التوجيهات التفصيلية التي قد تتخلَّل الأداء الوظيفي لأنس ﷺ عبر اضطلاعه بالخدمة؛ لما يَتَّسِم به من ذكاء فاحص، يجعله مُلِمّاً بهذه التفصيلات. ومن هنا تتبدّى ضرورة اعتلاء المُتفوِّقين مواطن الصدارة العلمية ذات الانعكاسات الثرية على تفوُّقهم. فمثلاً، مَنْ يجود من الأطفال المُتفوِّقين باستدلالاته، فإنَّه يُوظَّف في مواطن القضاء، ولو بصورة أولية؛ بُغْيَةَ تنمية مكتسباته، فضلاً عن أثر هذ التوظيف في إمكانية استثماره في وسعها مستقبلاً؛ ما يُفضي إلى إجادته نحت القرارات المتمايزة. إذ بعد الفراغ من تعزيز هذه الموهبة، يتعيَّن إيجاد بيئة ريادية تكتنف الطفل من جنس موهبته، ليخدم في وسعها.

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الوصايا، باب استخدام اليتيم في السفر والحضر إذا كان صلاحاً له، ونظر الأم وزوجها لليتيم، حديث رقم٦٩١١، ج٩، ص١٢.

الشكل (١٦): متطلبات مرحلة التأسيس المعرفي وإجراءاتها التربوية.

## ثالثاً: مرحلة الاشتداد المعرفي

تُنشَد القوة المعرفية في وسع مرحلة الاشتداد المعرفي، ولا غَرْوَ؛ ذلك أنَّ جُلَّ التغيُّرات النمائية، بخصوبتها، وشموليتها، ورصانتها، إنَّما يتحقَّق في وسع مرحلة الاشتداد المعرفي؛ ما يسوق إلى ضرورة إجادة حضِّ الذات الإنسانية على صقل طاقاتها المعرفية الكامنة في مسالكها التفاعلية، عن طريق التقدير الواعي لمعطيات هذه المرحلة، الذي ينتج من الرؤية التربوية الإسلامية. وسنبسط معالم مرحلة الاشتداد المعرفي؛ بمفاصلها: الوصفية، والتفسيرية، والتوجيهية.

## ١- التعريف بمرحلة الاشتداد المعرفي:

ذهب جملة من أبناء الاختصاص النفسي الإسلامي إلى شطر هذه المرحلة إلى شطرين؛ أولهما: مرحلة البلوغ التي تنتهي في سنِّ الثامنة عشرة، وثانيهما: مرحلة الأشد والرشد التي تنتهي في سنِّ الأربعين.[١] وقد ذهب بياجيه إلى تقرير بدايتها في سنِّ الثانية عشرة، وأطلق عليها اسم مرحلة العمليات التجريدية، وتُعَدُّ آخر المراحل النمائية التي يحطُّ بها الفرد.[٢] وأنحو في هذه المرحلة منحى المراحل السابقة، باستقاء مُسمّى المرحلة من رحم النصوص الشرعية، المبلورة لطبيعة المراحل النمائية، وقد وسمتها بمرحلة الاشتداد المعرفي.

### أ- تعريف الاشتداد:

ورد في اللغة: "الاشتداد: اشتدَّ: إذا قوي، واشتدَّ بعد اللين: أيْ صار شديداً."[٣] قال الزبيدي: "الشِّدَّة، بالكسر: اسم من (الاشتداد)، وهي الصلابة."[٤] و"الأشد مبلغ الرجل الحنكة والمعرفة."[٥] وعلى صعيد النصوص الشرعية، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ مَالَ ٱلْيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُۥ﴾ [الأنعام: ١٥٢]. قال رضا: "قال الشعبي ومالك وآخرون من علماء السلف: يعني حتى يحتلم، والاحتلام يكون غالباً بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة."[٦] وقال القرطبي: "(حتى يبلغ أشده) يعني قوته، وقد تكون في البدن، وقد تكون في المعرفة بالتجربة، ولا بُدَّ من حصول الوجهين."[٧] وقال ابن عاشور: "بلوغه القوة التي

---

(١) التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٣٦-١٤٢. انظر:
- الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٤٨-١٦٥.
- محمد، **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٢٣-٢٢٤.

(٢) سلامة، "نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي"، مرجع سابق، ص١٧٠. انظر:
- بخارى، "التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه"، مرجع سابق، ص٣١٤.

(٣) اليمني، نشوان بن سعيد. **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٩٩٩م. ج٦، ص٣٣٥١.

(٤) الزبيدي، **تاج العروس**، مرجع سابق، ج٨، ص٢٣٩.

(٥) المرجع السابق، ص٢٤٨.

(٦) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج ٨، ص١٦٧.

(٧) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٧، ص١٣٤.

يخرج بها من ضعف الصبا، وتلك هي البلوغ مع صحة العقل."[1] وتجلّى ذلك أيضاً في قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرۡبَعِينَ سَنَةً﴾ [الأحقاف: ١٥]. قال الزمخشري: "بلوغ الأشد: أنْ يكتهل، ويتم السن التي تستحكم فيها قوته وعقله وتمييزه ... وغايته الأربعين."[2]

أخلُص ممّا تقدَّم إلى ولوج النفس الإنسانية مرحلة الأشد عند البلوغ، إلى أنْ تبلغ منتهاها في الأربعين. وتُشكِّل هذه المرحلة ذروة النشاط الإنساني عامة؛ نتيجة النضج التكويني المُتحقِّق، فضلاً عن تراكم الخبرات الحياتية.

وتأسيساً على ذلك، وسمت المرحلة الحالية بمرحلة الاشتداد المعرفي؛ إذ يتبدّى فيها كمال النضج المادي، بما ينظمه من نضج حسِّي، وكذا عصبي، مع اطِّراد الخبرات المُتحقِّقة لديه؛ ما يجعل الفرد في أوج نشاطه المعرفي، عن طريق إخصاب العمليات المعرفية وإحكامها؛ ما يؤول إلى بلورة الوحدات المعرفية بصورتها الارتقائية؛ إذ يغدو الفرد قادراً على تشكيل المفاهيم التجريدية، والقواعد، والنظريات، والقرارات، وغيرها. وتشرع النفس الإنسانية في الولوج في حدودها منذ البلوغ، وتنتهي منها في الأربعين من عمرها. إنَّ اطِّراد النضج والخبرات يجعل الفرد أهلاً لأنْ يمتلك العقل السائس الرشيد لمختلف أنشطته المعرفية.

**ب- تعريفي لمرحلة الاشتداد المعرفي:**

أعرِّف مرحلة الاشتداد المعرفي بأنَّها "التغييرات التدريجية المُكتنِفة لعمليات الذات الإنسانية المعرفية، بصورتها الشمولية والرصينة، التي يتمخَّض عنها جملة من الحاجات، تُوجَّه من قِبَلِ تعاليم المنهج التربوي الإسلامي لتلبيتها؛ بقصد بلورة مختلف المفاهيم والقواعد والنظريات المعرفية، وذلك منذ البلوغ، ولغاية الأربعين من عمره."

يتجلّى من التعريف المُتقدِّم ما يأتي:

- تتغيَّر العمليات المعرفية من حيث استدامة عملها، وارتقاء جودتها؛ إذ تغدو في أوج نشاطها.

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٨، ص١٦٤.

(٢) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٤، ص٣٠٢.

- يتسنّى الاضطلاع بالأنشطة العقلية القادرة على رفد الذات الإنسانية بالمعارف التجريدية العليا، فيغدو الفرد مستوعباً المعارف الغيبية، وناظماً لها في بِنيته المعرفية، عبر مفاعلة أدواته المادية مع توجيهات الوحي الإلهي.
- تتولَّد عن العمليات المعرفية متطلبات نمائية تُمثِّل الحاجات الضرورية، التي تُلبّى عن طريق الإجراءات التربوية المُوجَّهة من المنهج التربوي الإسلامي، وتتأتّى بصورة أكثر تخصُّصية عن سابقتها في خِضَمِّ هذه المرحلة.
- يتمخَّض إزاء تغذية العمليات المعرفية والمتطلبات النمائية بالإجراءات التربوية، مختلف الوحدات المعرفية، بما في ذلك المفاهيم، والقواعد المعرفية، والنظريات، بصورة مُلِمَّة بالمعارف التجريدية والغيبية، غير مرتهنة بالمعطيات الحسِّية فحسب.
- تتأطَّر المدَّة الزمنية المُكتنِفة لهذه المرحلة من البلوغ إلى سنِّ الأربعين.

يتأتّى ذلك مُنسجِماً مع قول النبي ﷺ: "رُفِع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل."[1] وهذا يعني ارتباط فرض التكليف الشرعي ببلوغ الذات الإنسانية؛ نظراً إلى ضرورة الوعي بالتكليف وعِلل وجوبه، التي تدور في الفَلك التجريدي الارتقائي؛ ما يعني عوز الذات إلى النضج العصبي المهيَّأ بذلك. وهو ما يحدث فعلاً؛ إذ يصل الجهاز العصبي المركزي المنوط بالأنشطة المعرفية -في خِضَمِّ هذه المرحلة- إلى ذروته الحيوية.[2]

## ٢- خصائص مرحلة الاشتداد المعرفي:

لمّا باتت النفس الإنسانية في أوج نشاطها المعرفي في مرحلة الاشتداد المعرفي، فقد غدا طبيعياً تقرير القول بأنَّها تزخر بالعمليات المعرفية، بمستوياتها البسيطة والمُركَّبة؛ ما يُعوِّق حصر جُلِّ هذه العمليات ودقيقها في المَوْضِع الحالي. وعليه سنجلّي العمليات

---

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الحدود، باب في المجنون يسرق أو يصيب حدّاً، حديث رقم٤٤٠٣، ج٤، ص١٤١. قال الألباني: صحيح.

(٢) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٣١٦.

المعرفية الكبرى المُسهِمة في حيازة المعارف المتمايزة، التي لها الدور الأبرز في بلورة أوتاد الوحدات المعرفية.

**أ- الانتباه:**

في ظلِّ تحرُّر المكنونات الوظيفية للعقل الإنساني في هذه المرحلة، يتعيَّن انتباه الفرد للمثيرات بصورة متمايزة عمّا كانت عليه في السابق، لا سيَّما في ما يرتبط بالانتباه السمعي، وكذا البصري؛ نظراً إلى انطلاق الذات الإنسانية من إيديولوجية إسلامية راسخة، تُوجِّه الانتباه إلى مثيرات مُحدَّدة، يُحرَز عبرها معرفة مُجلِّية للحق، فضلاً عن دورها في كفِّ الانتباه إلى المثيرات الداعية إلى حيازة معرفة مرتدة بنكوص معرفي على ذات الفرد، مُتمخِّض عن نهي الشارع عن مباشرة هذه المثيرات. وفي المجمل، يمكن القول: إنَّه غدا باستطاعة الذات الإنسانية التحكُّم في الانتباه، عن طريق صقله في مساربه المعرفية الهادفة.

وممَّا يُجلّي إمكانية توجيه الانتباه إلى المثيرات البيئية قوله تعالى: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ﴿٢٤﴾ أَنَّا صَبَبْنَا ٱلْمَآءَ صَبًّا ﴿٢٥﴾ ثُمَّ شَقَقْنَا ٱلْأَرْضَ شَقًّا ﴿٢٦﴾ فَأَنۢبَتْنَا فِيهَا حَبًّا ﴿٢٧﴾ وَعِنَبًا وَقَضْبًا ﴿٢٨﴾ وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا ﴿٢٩﴾﴾ [عبس: ٢٤-٢٩]. قال القرطبي: "أيْ فلينظر كيف خلق الله طعامه، وهذا النظر نظر القلب بالفكر؛ أيْ ليتدبر كيف خلق الله طعامه الذي هو قوام حياته."[(١)] إنَّ النظر إلى الطعام بهذه الصورة الغائية، إنَّما يُدلِّل على "ضرورة التدرُّب على توجيه الانتباه بوعيٍ إلى ما حولنا."[(٢)] فيغدو الانتباه مَبْعثاً إلى العلم بوجود الموجود لهذه المثيرات، المُتمثِّل في الله ﷻ، مع ملاحظة دقيق صنعه، وحكمة تدبيره.

يزداد تركيز الانتباه صوب المثير البيئي، وبصورة معمقة، عند الشروع في هذه المرحلة؛[(٣)] إذ يصبح مُمكِناً الالتفات إلى المثير بصورة دقيقة، ويبرز ذلك في ما جاء عن "سلمة بن الأكوع ﷺ، قال: مرَّ النبي ﷺ على نفر من أسلم ينتضلون، فقال النبي ﷺ:

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٩، ص٢٢٠.

(٢) الهيشان، محمود محمد. "جوانب الفكر والتفكر في القرآن الكريم"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٦م، ص٩٩.

(٣) محمد، عبد رب الرسول سليمان. "منهج الإسلام في تربية المراهق: دراسة تحليلية تربوية"، **مجلة كلية التربية**، بورسعيد، عدد٣، ٢٠٠٨م، ص١٤٠.

ارموا بني إسماعيل، فإنَّ أباكم كان رامياً، ارموا، وأنا مع بني فلان، قال: فأمسك أحد الفريقين بأيديهم، فقال رسول الله ﷺ: ما لكم لا ترمون؟، قالوا: كيف نرمي وأنت معهم؟ قال النبي ﷺ: ارموا فأنا معكم كلكم."[1] قال ابن حجر: "بينما محجن بن الأدرع يناضل رجلاً من أسلم يُقال له نضلة ... فقال نضلة وألقى قوسه من يده: والله لا أرمي معه وأنت معه."[2] والشاهد في الحديث تنافس الصحابة في رمي الأقواس. ومن المعلوم أنَّ النشاط المهاري، مثل رمي الأقواس، إنَّما يستدعي التقدير الدقيق لهذا الرمي من قِبَلِ الذات الإنسانية، عن طريق الانتباه المُركَّز صوب الهدف المنشود، فضلاً عن مقدرة أبناء هذه المرحلة على إخصاب مدى الانتباه. وقد تجلّى ذلك من النص المُتقدِّم، بالرمي على مدى مسافة واسعة تفصل الصحابة ﷺ عن المرمى.

يتسنّى لأبناء هذه المرحلة زيادة مدَّة الانتباه لمثير بعينه، مثل: الانتباه لمحاضرة مُطوَّلة، أو قصة طويلة،[3] تتفاوت في مدَّتها الدقيقة تبعاً للطبيعة الفردية بين الذوات الإنسانية. ويُرَدُّ ذلك إلى طبيعة انتظام المثير في دائرة أولويات الفرد، وقضاياه المَعنية، أو عدمه؛ ما ينعكس على اطِّراد الاقبال على المثير، أو الإعراض عنه. ومن هنا تتبدّى ضرورة تعرُّض الفرد للمثيرات المُوجَّهة صوب إمكاناته واهتماماته، مثل: المحاضرات العلمية المُركَّزة، والمناقشات المُطوَّلة؛ لرَوْم الإفادة الحقيقية من هذه المثيرات.

**ب- الإدراك:**

لا يخفى على مُبصِر ضرورةُ تجلّي حذاقة عملية الإدراك عند التعاطي مع النصوص الشرعية المتمايزة؛ ذلك أنَّ الفهم السليم للنصوص الشرعية المسطورة، وكذا مفردات الكون المنظورة، إنَّما يستوجب خصوبة الإدراك وإحكامه. ولمّا كان الخطاب الشرعي مُوجَّهاً إلى

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجهاد والسير، باب التحريض على الرمي، حديث رقم٢٨٩٩، ج٤، ص٣٨.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٦، ص٩٢.

(٣) التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٤٠. انظر:
- محمود، حمدي شاكر. **مبادئ علم نفس النمو في الإسلام**، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٩٨م، ص٢٦٢.

المُكلَّفين، بمَنْ فيهم أبناء هذه المرحلة، فقد تبعه تملُّكهم لمُؤهِّلات الإدراك لهذا الخطاب؛ بشطرها المادي (الأدوات الحسِّية والعصبية)، وشطرها المعنوي (الأداة العقلية). ومن هنا أضحى من البدهي تقرير القول بارتقاء الإدراك إلى أوجه في هذه المرحلة.

ويتمايز إدراك الفرد في هذه المرحلة؛ إذ يتأتّى بصورة مستعجلة في بادئ الأمر، بإطلاق التفسيرات السريعة المُفرِزة للقرارات المُجتزِئة، إلى أنْ تغدو أكثر واقعية وأناة بصورة مُعمَّقة.[1] ويتجلّى ذلك في قصة أصحاب الكهف، في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ بَعَثْنَٰهُمْ لِيَتَسَآءَلُواْ بَيْنَهُمْۚ قَالَ قَآئِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْۖ قَالُواْ لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍۚ قَالُواْ رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثْتُمْ فَٱبْعَثُوٓاْ أَحَدَكُم بِوَرِقِكُمْ هَٰذِهِۦٓ إِلَى ٱلْمَدِينَةِ فَلْيَنظُرْ أَيُّهَآ أَزْكَىٰ طَعَامًا فَلْيَأْتِكُم بِرِزْقٍ مِّنْهُ وَلْيَتَلَطَّفْ وَلَا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا ﴿١٩﴾﴾[الكهف: ١٩]. قال الرازي: "قال المُفسِّرون: إنَّهم دخلوا الكهف غدوة، وبعثهم الله في آخر النهار، فلذلك قالوا: لبثنا يوماً، فلمّا رأوا الشمس باقية، قالوا: أو بعض يوم، ثم قال تعالى: قالوا ربكم أعلم بما لبثتم، قال ابن عباس: هو رئيسهم يمليخا ردَّ عِلْمَ ذلك إلى الله تعالى؛ لأنَّه لمّا نظر إلى أشعارهم وأظفارهم وبشرة وجوههم رأى فيها آثار التغيُّر الشديد، فعلم أنَّ مثل ذلك التغيُّر لا يحصل إلّا في الأيام الطويلة."[2] تبرز عجالة الفهم والتفسير لهذا المشهد من قِبَلِ بعض الفتية، بتقريرهم أنَّهم رقدوا جزءاً من النهار، في حين يتجلّى الإدراك الواقعي المُتأنّي من سائسهم، عن طريق معاينته تفاصيل المشهد بالكلية؛ ما آل به إلى استيعاب الموقف بصورة ناجعة، فتسنّى له بسط تفسير سابر، بعزو علم الواقعة إلى الله ﷻ. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ اطِّراد المُضِيِّ في خِضَمِّ هذه المرحلة يشحذ الأفراد على بلورة تفسيرات مُقنِّنة للقضايا، وبصورة منطقية، لا سيَّما إذا جاءوا مُتملِّكين ركائز هذا الإدراك السابر، بدءاً بالإيديولوجية السوية المُركَّزة، فضلاً عن تحقُّق النضج المطلوب، وتراكم الخبرات المعرفية المنصرمة على مسيرة الفرد النمائية، لتُسهِم هذه الركائز بجُلِّها ودقيقها في الارتقاء بتفسيرات الذات الإنسانية، واحتوائها لما يباشرها من مسائل حياتية احتواءً كلياً ما أمكن ذلك.

---

(١) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٤٦.

(٢) الرازي، **مفاتيح الغيب**، مرجع سابق، ج٢١، ص٤٤٥.

وممّا يبرز الإدراك الحذق لأبناء هذه المرحلة، قول النبي ﷺ: "يا معشر الشباب، مَنِ استطاع منكم الباءة فليتزوج، ومَنْ لم يستطع فعليه بالصوم، فإنَّه له وجاء."[1] وهذا يعني أنَّه بمقدور الفرد التوسُّع في تكوين المدركات التجريدية، عن طريق بلورة المفاهيم التجريدية الخصبة؛[2] ذلك أنَّه غدا مضطلعاً باستيعاب المفهوم الكلي للزواج، وما ينظمه من حقوق وواجبات حسِّية وتجريدية، ويسوق الحديث إلى مقدرة الفرد على "فهم المشاكل الطويلة والمُعقَّدة."[3] فتعذُّر إمكانية الزواج، إنَّما يُماثِل المشكلة المعقودة التي قد تحدق بأبناء مرحلة الاشتداد المعرفي؛ ما يعني ضرورة المعايرة المُتزِنة إزاءها؛ إذ يتعيَّن الوعي بتحقُّق إمكانية الزواج، أو عدمها؛ بُغْيَةَ تقفّي الحلول المُنسجِمة، وطبيعة الحال التي يقع الفرد في دائرتها، وهو ما يَردُّ النفع إلى الفرد على دنياه وآخرته على السواء.

يَشرع أبناء هذه المرحلة في تقديم التفسيرات للمثيرات المبسوطة بصورة تعكس وجهات نظرهم فحسب. ومع مُضِيِّهم في المرحلة، فإنَّهم يأخذون باستيعاب وجهات نظر الآخرين.[4] وما يُسوِّغ سعة وعائهم الاستيعابي في ما بعدُ خوضهم في الحراك الحياتي، وانتهالهم الخبرات الحياتية المتمايزة من مشاربها الأصيلة؛ ما يُسهِم في اشتداد عودهم الفكري، ويؤول إلى ذبِّ التصوُّرات الذاتية المجتزأة عن مخرجاتهم المعرفية، ويأتي ذلك في محاولة لقصد المعرفة بصورتها التكاملية.

وتجدر الإشارة إلى انصهار النصوص الشرعية التي عُنِيت بتوجيه الذات الإنسانية إلى التعقُّل، والتفقُّه، والتدبُّر، وسواها من العمليات العقلية؛ في بوتقة الإدراك الواعي. وبعبارة أُخرى، فقد بات بمقدور الفرد أنْ يتبوَّأ الفهم السليم للنصوص الشرعية، والموجودات الكونية؛ لأنَّها جاءت مُستهدِفة المُكلَّفين عامة. ومن هنا، فإنَّ اضطلاع الذات الإنسانية

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب قول النبي ﷺ: "من استطاع منكم الباءة فليتزوج؛ لأنَّه أغض للبصر، وأحصن للفرج»، وهل يتزوج مَنْ لا أرب له في النكاح؟"، حديث رقم٥٠٦٥، ج٧، ص٣.

(٢) التل، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٤٠.

(٣) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٦١.

(٤) بكار، عبد الكريم. **المراهق: كيف نفهمه؟ وكيف نوجهه؟**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٣.

بعملية الإدراك، بسمته المُحكَمة، عبر الفهم السوي والشمولي إزاء ما يعترض الذات من قضايا، إنَّما يقع في دائرة الاستطاعة المتوافرة في القوام الإنساني، التي يتعيَّن عكوف الذات على امتثالها، ويأتي ذلك على مدار سِنِي المرحلة الحالية، وما يعقبها تباعاً من سنوات نمائية.

**ت- التذكُّر:**

تنحو عملية التذكُّر منحىً مُغايِراً عمّا كانت عليه في السابق، ويتبدّى ذلك في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِۦ فَأَرْسِلُونِ ﴿٤٥﴾﴾[يوسف: ٤٥]. قال الزمخشري: "ادَّكر، أيْ تذكَّر."[١] وقال الشعرواي: "وكان الذي نجا من السجينين يسمع مقالة الملك ورد الملأ، فاسترجع بذاكرته ما مرَّ عليه في السجن، وكيف رأى الرؤيا، وكيف قام يوسف بتأويلها، يعني: أنَّه أجهد عقله وذهنه، وافتعل التذكُّر؛ لأنَّ فترة لا بأس بها من الزمن قد مرَّت، وكلمة "أُمَّة" تعني فترة من الزمن."[٢] إنَّ ذلك يُؤكِّد أنَّ التذكُّر في هذه المرحلة يتجلّى بصورة علائقية؛[٣] إذ إنَّ استدعاء الفرد للخبرات المعرفية المُخزَّنة مسبقاً ذات العلاقة بالمثيرات التي تعرض عليه في حاضره، يتبلور بصورة ناجعة في مرحلة الاشتداد المعرفي. وما يبرز هذه العلائقية تشابه المثير المبسوط للفتى في حاضره مع مخزونه المعرفي السابق.

فلمّا افتقر الملك إلى مَنْ يُترجِم له رؤياه، أثار دينامية التذكُّر لدى الفتى، عن طريق استدعاء ما مرَّ به في خِضَمِّ موطنه في السجن من ترجمة يوسف عليه السلام لرؤياه؛ وبذا يتجلّى "التذكُّر القائم على الفهم لا مُجرَّد الحفظ"[٤] في سياق هذه المرحلة؛ ما يعني ضرورة حرص الذات الإنسانية على استيعاب مدخلاتها المعرفية استيعاباً دقيقاً؛ نظراً إلى ما يعكسه ذلك تباعاً على إجادة الاضطلاع بعملية التذكُّر.

---

(١) الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٧٥.

(٢) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١١، ص٦٩٧١.

(٣) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٦١.

(٤) محفوظ، محمد جمال الدين. **تربية المراهق في المدرسة الإسلامية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢، ١٩٨٤م، ص٣٢.

ويبرز التذكُّر الواعي في قول النبي ﷺ: "نضَّر الله امرأً سمع منّا شيئاً فبلَّغه كما سمع، فرُبَّ مُبَلَّغٍ أوعى من سامع."[1] قال المباركفوري: "ولو لم يكن في طلب الحديث، وحفظه، وتبليغه فائدة سوى أنْ يستفيد بركة هذه الدعوة المباركة لكفى ذلك فائدة... والمراد: رُبَّ مبلغ عني أوعى؛ أيْ أفهم لما أقول من سامع مني."[2] والمراد بالوعي الفهم السليم والشمولي؛ فتخزين المثير عن فهم سوي شامل لحقيقته، إنَّما يُمثِّل مدعاة لاستدعائه لاحقاً.

وممّا يشير إلى إحكام التذكُّر وديناميته ما أورده حمّاد ووليد في ما يرتبط برواة أحاديث السُّنة النبوية من أبناء هذه المرحلة؛ إذ يقولان: "سائر السبعة المكثرين الذين رووا أكثر من ثلثي السُّنة النبوية... كانوا شباناً؛ إذ لم يتجاوز معظمهم الثلاثين من عمره عند وفاة النبي ﷺ، فأبو هريرة ﷺ كان في السابعة والعشرين من عمره،[3] وعبد الله بن عمر ﷺ كان ابن إحدى وعشرين،[4] وأنس بن مالك ﷺ في العشرين،[5] وعائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا كانت بنت ثماني عشرة سنة،[6] وابن عباس ﷺ لم يتجاوز خمس عشرة،[7] وأبو سعيد الخدري ﷺ كان في نحو العشرين من عمره،[8] وعبد الله بن مسعود ﷺ كان دون الأربعين."[9][10]

---

(١) الترمذي، **سنن الترمذي**، مرجع سابق، أبواب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السامع، حديث رقم٢٦٥٧، ج٥، ص٣٤. قال الألباني: صحيح.

(٢) المباركفوري، محمد عبد الرحمن. **تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي**، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.)، ج٧، ص٣٤٩.

(٣) الذهبي، محمد بن أحمد. **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠٢هـ، ج٢، ص٥٧٨. بتصرف.

(٤) المرجع السابق، ج٣، ص٢٠٣. بتصرف.

(٥) المرجع السابق، ج٣، ص٣٩٥. بتصرف.

(٦) المرجع السابق، ج٢، ص١٣٥. بتصرف.

(٧) المرجع السابق، ج٣، ص٣١٣. بتصرف.

(٨) المرجع السابق، ج٣، ص١٦٨. بتصرف.

(٩) المرجع السابق، ج١، ص٤٦١. بتصرف.

(١٠) حماد، نافذ. والغرباوي، وليد. "الشباب في السنة النبوية"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة، مجلد١٩، عدد١، ٢٠١١م، ص١٦.

ومن المعلوم أنَّ ما يعوزه رواة الحديث هو تشرُّب الحديث، عبر استيعابه وتخزينه، بدقائقه المنضبطة والمُركَّزة، واستدعائه بحذافيره؛ لمكانته في منظومة الوحي الإلهي. لقد كان الصحابة ﷺ مضطلعين بتفعيل هذه المرحلة في ما مضىٰ من مراحل، عن طريق حفظ كتاب الله ﷻ، وسُنَّة نبيه ﷺ؛ ما انعكس علىٰ فاعلية التذكُّر لديهم في هذه المرحلة. وهذا يعني أنَّه بالقَدْر الذي يتحقَّق فيه تنشيط هذه العملية، لا سيَّما في المراحل الأُولىٰ، بالقَدْر الذي ترتقي بصاحبها في خِضَمِّ هذه المرحلة؛ إذ يُسهِم تفعيلها السابق في مَدِّ الأرضية العصبية المُسندَة إلىٰ تفعيلها الآني.

**ث- الاستدلال:**

يتجلّىٰ النمو البليغ لعملية الاستدلال في مرحلة الاشتداد المعرفي؛ إذ تتضح الجودة العلمية التي يضطلع بها الفرد، عن طريق الاستدلالات التي يتسنّىٰ له إفرازها في خِضَمِّ هذه المرحلة، فيغدو بإمكان الفرد "أنْ يأخذ في اعتباره جميع الحلول الممكنة بالنسبة لمشكلة ما، قبل أنْ يُقرِّر أيُّ الحلول ينطبق بالفعل علىٰ ذلك الموقف المُشكِل، وهو بذلك يتبع المنهج الفرضي الاستدلالي في التفكير؛ إذ يختبر المعطيات الموجودة أمامه، ثم يفترض فرضاً يُفسِّر في ضوئه هذه المعطيات، ثم يستنتج بناءً علىٰ ذلك إذا كان الفرض الذي وضعه صحيحاً أم لا."[1] ومسألة اختبار هذه الفروض، إنَّما تتحقَّق عبر توظيف الأدلة المتاحة،[2] وإنَّ ذلك يُجسِّد روح المنهج العلمي الذي تُبْنىٰ في كنفه جُلُّ الدراسات العلمية التخصُّصية. ولكي يتضح وظيفياً ما سبق؛ فإنِّي أضرب مثالاً يتمثَّل في اضطلاع الأفراد بإجراء دراسة تُعْنىٰ بدور تلاوة القرآن الكريم في تحقيق الاستقرار النفسي للذات الإنسانية، وإنَّ ذلك يقتضي الإلمام بحواف الموضوع، للإفضاء إلىٰ فرضية مؤدّاها أنَّه بالقَدْر الذي تُتلىٰ فيه آيات القرآن الكريم بتدبُّر، بالقَدْر الذي يزداد فيه الاستقرار النفسي لدىٰ الذات الإنسانية؛ ما يستدعي الدخول في المختبر العلمي، لفحص سلامة الفرضية من عدمها. وبعد جمع جملة الأدلة المُرتبِطة بالموضوع، يتمُّ اعتماد صحة الفرضية، أو نفيها.

---

(١) إسماعيل، **الطفل من الحمل إلىٰ الرشد**، مرجع سابق، ص٥٨١.

(٢) محمد، **النمو العقلي للطفل**، مرجع سابق، ص١٧٩.

ولمّا كانت عملية الاستدلال عملية مُركَّبة، فإنَّ إخصابها وإحكامها يقتضي -بالضرورة- إخصاب الأفق المعرفي بصورة عامة؛ سواء تضمَّن ذلك: الانتباه، والإدراك، والتخيُّل، وغيرها؛ ما يؤول إلى إمكانية صياغة الفروض العلمية، أو التخمينات الذكية ذات الصلة بالقضايا المطروحة، ثم العمل على كشف صحتها، أو مغالطتها.

ولعلَّ من أبرز ما يُظهِر الاستدلال الفرضي في هذه المرحلة قوله تعالى: ﴿وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَٰمَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا۟ مُدْبِرِينَ ﴿٥٧﴾ فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿٥٨﴾ قَالُوا۟ مَن فَعَلَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَآ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٥٩﴾ قَالُوا۟ سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُۥٓ إِبْرَٰهِيمُ ﴿٦٠﴾ قَالُوا۟ فَأْتُوا۟ بِهِۦ عَلَىٰٓ أَعْيُنِ ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿٦١﴾ قَالُوٓا۟ ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ ﴿٦٢﴾ قَالَ بَلْ فَعَلَهُۥ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَسْـَٔلُوهُمْ إِن كَانُوا۟ يَنطِقُونَ ﴿٦٣﴾ فَرَجَعُوٓا۟ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوٓا۟ إِنَّكُمْ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴿٦٤﴾﴾ [الأنبياء: ٥٧-٦٤]. قال المراغي: "أيْ فتولَّوا فأتى إبراهيم الأصنام فجعلهم قطعاً قطعاً إلّا كبيراً لهم لم يكسره، ﴿لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ﴾، أيْ لعلَّ هؤلاء الضُّلال يرجعون إلى الكبير كما يُرجَع إلى العالِم في حلِّ المشكلات، فيقولون له: ما لهؤلاء مكسورة، ومالك صحيحاً، والفأس في عنقك أو في يدك؟ وحينئذٍ يستبين لهم أنَّه عاجز لا ينفع ولا يضر، ويظهر لهم أنَّهم في عبادتهم على جهل عظيم. وقد كان هذا بناءً على ظنِّه في أمرهم لمّا جرَّب وذاق من مكابرتهم لعقولهم في آلهتهم وتعظيمهم لها، فلمّا عادوا إلى أصنامهم كانت على تلك الحال."[1] وقال الطبري: "نظر بعضهم إلى بعض ... ثم غلبوا في الحجة."[2] فإنَّ حذاقة الاستدلال وإحكامه تتبدّى في تفكير سيدنا إبراهيم عليه السلام؛ إذ جمع معطيات القضية بكليتها، فتمكَّن من بناء تخمين ذكي، تمثَّل في بيان مغالطتهم حال معاينتهم الموقف برُمَّته. وبذلك أصبح مُمكِناً في حدود هذه المرحلة، بناء الفرضيات القابلة للاختبار والتجريب، للإفضاء إلى النتائج المنشودة.

وتبرز إمكانية إفراز الاستدلالات الغائرة في هذه المرحلة في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا

(١) المراغي، أحمد بن مصطفى، **تفسير المراغي**، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٤٦، ج١٧، ص٤٧.

(٢) الطبري، **جامع البيان في تأويل القرآن**، مرجع سابق، ج١٨، ص٤٦٢.

قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾﴾[الأنعام: ٧٥-٧٩]. إنَّ المشهد المُتقدِّم يُمثِّل "بياناً لكيفية استدلال إبراهيم عليه السلام ووصوله إلى رتبة الإيقان."[١] وذلك عقب صياغته جملة من الفروض؛ ذلك أنَّ "قوله: هذا ربي ... على سبيل الفرض."[٢] إلى أنْ تبدّى «له وصف الإيقان في أمر التوحيد كله بالنسبة إلى جميع الجزئيات لما أريناه ببصره وبصيرته."[٣] فتحقَّق لديه حقيقة التوحيد نتيجة استقرائه جملة من الجزئيات، حتى خَلُص إلى صياغة القاعدة الكلية للموقف المُشكِل.

وبذلك يبرز ما يتسنّى للفرد من نظم أفكاره في سياق مُترابِط؛[٤] ليغدو قادراً على بناء المفاهيم، والقواعد،[٥] والنظريات.[٦] ومن هنا يتضح أنَّ هذه المرحلة هي مرحلة التشييد العلمي؛ لما تنظمه من عمليات شديدة، وما يتخلَّلها من استدلالات عميقة، وما تُنتِجه من وحدات توجيهية؛ لذا حَرِيٌّ بهذه الجهود المعرفية الانطلاق من المصدر المعرفي الرئيس المُتمثِّل في الوحي الإلهي، فضلاً عن سبرها أغوار المصدر الكوني؛ لما لها من أثر بليغ في بلورة صنوف العلم المنضبطة.

### ج- اللغة:

تنمو اللغة لدى الفرد لترتقي إلى أوجها؛ فهماً، واستنطاقاً، بحيث يصبح أكثر قدرة على التعبير اللغوي اللفظي الدقيق،[٧] الذي يأتي مُدعَّماً بالأدلة ما أمكن؛ لإقناع

(١) الألوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، مرجع سابق، ج ٤، ص١٨٧.

(٢) المرجع السابق، ج٤، ص١٨٧.

(٣) البقاعي، **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، مرجع سابق، ج٧، ص١٥٨.

(٤) أبو جادو، **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٤٢٩.

(٥) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٣٦١.

(٦) أبو جادو، **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٤٢٩.

(٧) محمود، **مبادئ علم النفس النمو في الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٦٢.

المُتلقّي، فضلاً عن استيعابه الصور البيانية، والتشبيهات المتمايزة.[1] ولا شكَّ في أنَّ هذا التقدُّم؛ سواء على صعيد الفهم، أم على الصعيد التعبيري، يُسهِم في تخصيب دائرته المعرفية بصورة جلية.

وبطرح أكثر تخصُّصية، فإنَّ اطِّراد وعي النفس الإنسانية بمفردات اللغة العربية ومكنوناتها، إنَّما يسوق إلى استقاء المعارف المتمايزة من مشاربها الأصيلة، لا سيَّما المشرب الرئيس المُتجسِّد في الوحي الإلهي؛ إذ تُبْنى العلوم التخصُّصية في ضوء الفهم السليم لمفردات القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، وما يعقب ذلك من علوم تبعية، مُتجلِّياً في قوله تعالى: ﴿كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ۝٣﴾ [فصلت: ٣]. قال الشوكاني: "لقوم يعلمون؛ أيْ يعلمون معانيه ويفهمونها."[2] فلمّا بدا هذا الارتباط الوشيج بين بناء العلوم السوية والاكتناف الكلي لخبايا اللغة العربية؛ بات لزاماً على الذات الإنسانية ابتدار تعلُّمها، لا سيَّما أنَّها في حدود إمكاناتها؛ ما يجعلها أهلاً لرَوْم الاجتهاد والاضطلاع به وَفق معاييره المنضبطة.

ويتبدّى فهم الفرد في استعمال مفردات لم تكن قد مَرَّت بخبرته من قبلُ؛[3] أيْ يتسنّى له تكوين معنى لبعض المفردات اللغوية المطروحة عليه، التي لم يعرفها قبلُ، ويتأتّى ذلك استناداً إلى المنظومة اللغوية المُتشكِّلة لديه سابقاً.

### ح- التخيُّل:

يظهر التخيُّل جلياً لهذه المرحلة في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَؤُنَبِّئُكُم بِخَيْرٍ مِّن ذَٰلِكُمْ ۖ لِلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَٰجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَرِضْوَٰنٌ مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ بَصِيرٌۢ بِٱلْعِبَادِ ۝١٥﴾ [آل عمران: ١٥]. قال قطب: "فالذين اتقوا ربهم حين يتطلعون إلى هذا المتاع ... يرتفعون بالتطلع إليه وهم على الأرض."[4] وقال ابن عاشور: "ومعنى المطهرة المنزهة

(١) الرياوي، **علم النفس التطوري**، مرجع سابق، ص٤٥٤.

(٢) الشوكاني، **فتح القدير**، ج٤، مرجع سابق، ص٥٧٩.

(٣) قشقوش، إبراهيم زكي. **سيكولوجية المراهقة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م، ص١٨٠.

(٤) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٧٥.

ممّا يعتري نساء البشر ممّا تشمئز منه النفوس، فالطهارة هنا حسِّية لا معنوية، وعطف رضوان من الله على ما أعدَّ للذين اتقوا عند الله؛ لأنَّ رضوانه أعظم من ذلك النعيم المادي؛ لأنَّ رضوان الله تقريب روحاني."[1] فالنص القرآني نصب مشهداً من مشاهد الآخرة جاء مُلِمّاً بشطري الحسِّ والتجريد على السواء؛ إذ دلَّت صورة الجنان وطهارة الأزواج على ضرورة التخيُّل بطابعه الحسِّي، في حين أشار الخلود في هذه الجنان والظفر برضوان الله ﷻ إلى ضرورة التخيُّل بطابعه التجريدي. ومن هنا يتمخَّض القول "بتوجُّه التخيُّل من الحسِّي إلى المُجرَّد،"[2] في خِضَمِّ هذه المرحلة؛ إذ لا يُحتَقَن نشاط التخيُّل في الشطر المادي فحسب، بل يعدو هذا الشطر، ليستوعب الشطر المادي والمعنوي في آنٍ معاً.

وممّا يُلْحَظ على التخيُّل في هذه المرحلة أنَّه يشرع جامحاً، إلى أنْ يغدو واقعياً، بحيث يُمثِّل الآلية لتحقيق الأهداف المُحدَّدة.[3]وبعبارة أُخرى، ينشط التخيُّل في بادئ الأمر بصورة غير منطقية، فيبني الفرد مشاهد محسوسة وتجريدية بصورة يصعب تحقيقها. بيد أنَّه ينسحب شيئاً فشيئاً إلى الواقع المعيش، فيغدو تخيُّله ضمن الأطر المعقولة؛ نظراً إلى انطلاقه من أهداف مُحدَّدة، ممّا يُفضي إلى محاولة صقل الخيال على أرض الواقع بمختلف الإمكانات المتاحة. فنصب الهدف الأخروي -مثلاً- المُتجسِّد في قصد الظفر بالجنة يستلزم تخيُّل هذه الجنة. وهذا يقتضي تفعيل العمل الإنساني كاملاً بوجهه الصائبِ، لبلوغ هذا الهدف.

ولا يجد المُستقرِئ لآيات القرآن الكريم والسُّنة النبوية جهد كبيراً حتى يتسنّى له التماس المثيرات المُستنفِرة لعملية التخيُّل لديه، بصورة تروم سياسة هذه العملية سياسة حكيمة، وتتجلّى الحكمة في تلاحمها مع مُراد الشارع الحكيم. وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ النصوص الشرعية جاءت في كثير من المواطن القرآنية والسُّنية راسمة طبيعة اليوم الآخر، وما ينظمه من بعث، وجزاء، وجنة ونار؛ لتُمثِّل هذه المواطن نبراساً يضيء خيال الذات

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٣، ص١٨٤.

(٢) محمد، "منهج الإسلام في تربية المراهق"، مرجع سابق، ص١٣٩.

(٣) كفافي، **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص٢٩٥.

الإنسانية، وهو ما يؤول بها إلى تقفّي الاستواء في النشاط الفكري بصورة خاصة، وفي النشاط السلوكي عامة؛ لتتبوَّأ المكانة المنشودة في الآخرة.

وعلى صعيد توليد المُنتَجات الإبداعية، فإنَّ "التخيُّل بوجه عام للراشد هو متعة وإنتاج؛ فكل مشروع نشاهده اليوم كان خيالاً في أذهان الناس قبل أنْ يصبح حقيقة واقعة. فواقع اليوم كان خيال الأمس، وخيال اليوم هو واقع الغد."[1] وهذا يعني أنَّ جُلَّ المشاريع العلمية الابداعية الجليلة والدقيقة، إنَّما تفتقر -بادئ ذي بدء- إلى تفعيل عملية التخيُّل بصورتها المُتزِنة؛ ذلك أنَّه "إذا زاد التخيُّل وامتد، فإنَّه ملهاة عن الواقع، وإهمال للحاضر الذي يليه فشل المستقبل."[2] ومن هنا يتعينَّ ضبط عملية التخيُّل، فضلاً عن تقفّيها بهيكلها الواقعي.

## خ- الإبداع:

على الرغم من بروز بوادر الإبداع في نهاية المرحلة السابقة،[3] فإنَّ التقدُّم المشهود للعمليات المعرفية، ينعكس على بلورة الإبداعات الخصبة لدى أبناء هذه المرحلة؛ إذ تتَّسِع مساحة الإبداع، ويغدو مُمكِناً إنتاج الأفكار الفريدة، وبمرونة مُتجلِّية للعيان. ويتمخَّض ذلك عن توظيف النضج، وكذا الخبرات المُنقضِية على دائرة الفرد؛ إذ يتأتّى هذا الإبداع على مختلف الأصعدة التخصُّصية، فيصبح بالمقدور تخريج الإبداعات المتمايزة والمنبثقة من الذات الإنسانية، في خِضَمِّ انتسابها إلى النطاق العلمي والعملي التخصُّصي.

قال تعالى: ﴿وَتَنْحِتُونَ مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا فَٰرِهِينَ ﴿١٤٩﴾﴾[الشعراء: ١٤٩]. قال الشعراوي: "الفاره: النشط القوي ظاهر الموهبة."[4] وقال ابن عاشور: "وفرهين صيغة مبالغة في قراءة الجمهور بدون ألف بعد الفاء، مُشتَق من الفراهة، وهي الحذق والكياسة؛ أي عارفين حذقين بنحت

(١) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أُسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٢٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٠٢.

(٣) كفافي، **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص١٨٥.

(٤) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١٧، ص١٠٦٥١.

البيوت من الجبال، بحيث تصير بالنحت كأنها مبنية."[1] ولمّا كانت مرحلة الاشتداد المعرفي مرحلة القوة البدنية والعقلية على السواء، فإنَّ إبداعهم في نحت البيوت، إنَّما نتج -بالضرورة- من إبداعهم الفكري ابتداءً.

وممّا يُجلّي الإبداع المُسهِم في سَدِّ الفاقة المجتمعية ما جاء عن ابن عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: "أنَّ رسول الله ﷺ عرضه يوم أُحد، وهو ابن أربع عشرة سنة، فلم يجزني، ثم عرضني يوم الخندق، وأنا ابن خمس عشرة سنة، فأجازني."[2] قال ابن حجر: "تسميتها الخندق فلأجل الخندق الذي حُفِر حول المدينة بأمر النبي ﷺ، وكان الذي أشار بذلك سلمان فيما ذكر أصحاب المغازي، منهم أبو معشر قال، قال سلمان للنبي: ﷺ إنّا كنّا بفارس إذا حوصرنا خندقنا علينا، فأمر النبي ﷺ بحفر الخندق حول المدينة، وعمل فيه بنفسه ترغيباً للمسلمين، فسارعوا إلى عمله حتى فرغوا منه."[3] وممّا لا شكَّ فيه أنَّ ما جاء به سلمان الفارسي رضي الله عنه إنَّما يُماثِل أصالة الفكرة؛ ذلك أنَّه استدعى خبرة سابقة؛ بُغْيَةَ توظيفها في موقف مُغايِر، بما ينظمه من معطيات زمانية، ومكانية، وشخصية، فضلاً عن تجلّي المرونة في تفكيره؛ إذ ذهب بتفكيره إلى ما يُغيِّر الحال التي تعتريهم. وبذلك يتسنّى للفرد تكوين أفكار إبداعية مُساوِقة لطبيعة الحال المُكتنِفة له، وإنَّ قبول النبي ﷺ فكرة سلمان الفارسي رضي الله عنه إنَّما يشير إلى ضرورة إفساح المدى لبزوغ الأفكار الريادية، والعَمَد إلى امتثالها إذا بدا استواؤها.

إنَّ حضَّ الشارع الحكيم على توليد الجديد النافع، بصبغته الإبداعية المشروعة، إنَّما يدل على تحقُّق هذه المقدرة لدى أبناء هذه المرحلة، ومن ذلك قول النبي ﷺ: "مَنْ سَنَّ في الإسلام سُنَّة حسنة، فله أجرها، وأجر مَنْ عمل بها بعده."[4] قال النووي: "فيه الحثُّ على الابتداء

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٩، ص١٧٦.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الشهادات، باب بلوغ الصبيان وشهادتهم، حديث رقم٢٦٦٤، ج٣، ص١٧٧.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٧، ص٣٩٣.

(٤) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة ولو بشق تمرة، أو كلمة طيبة وأنَّها حجاب من النار، حديث رقم١٠١٧، ج٢، ص٧٠٤.

بالخيرات، وسَنُّ السنن الحسنات، والتحذير من اختراع الأباطيل والمستقبحات."[1] وهذا يعني أنَّ الإبداعات المنتظرة من أبناء هذه المرحلة بصورة خاصة، وسواها من المراحل بصورة عامة، إنَّما تتأتّى محاطة بسياج ضابط من أيِّ انفلات قد يعتريها.

## ٣- متطلبات مرحلة الاشتداد المعرفي وإجراءاتها التربوية:

لمّا بدا عكوف النمو المعرفي على الذات الإنسانية في مرحلة الاشتداد المعرفي، عبر التقدم الملحوظ لطبيعة الخصائص النمائية المُكتنِفة لها، تجلّى على إثر ذلك إخصاب المتطلبات النمائية المُنبثِقة منها؛ ما يعني ضرورة إحكام تلبيتها. إنَّ امتشاق الآلية السوية لتلبية هذه المتطلبات، إنَّما يتمثَّل في حذو الذات الإنسانية للمنهج التربوي الإسلامي. ولهذا نبيّن متطلبات مرحلة الاشتداد المعرفي، وإجراءاتها التربوية وَفق المنظور التربوي الإسلامي.

### أ- تبيُّن مكنونات الوحي:

لمّا تجلّى ما يحتويه الوحي الإلهي بشقَّيه: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية من معارف غيبية، ومشهودة، تفتقر النفس الإنسانية إليها على الدوام، في مساربها الدنيوية والأخروية على السواء؛ فقد بات ضرورياً استجلاء هذه المعارف، عن طريق الفهم السليم لمعاني الوحي الإلهي الجَمَّة، دون الانحباس في مبانيه الظاهرية، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: ٣٨]. قال رضا: "أيْ ما تركنا في الكتاب شيئاً، ما من ضروب الهداية التي تُرسَل الرسل لأجلها إلّا وقد بيَّناه فيه، وهي أصول الدين وقواعده وأحكامه وحكمها، والإرشاد إلى استعمال القوى البدنية والعقلية في الاستفادة من تسخير الله كل شيء للإنسان، ومراعاة سُننه تعالى في خلقه التي يتمُّ بها الكمال المدني والعقلي. فالقرآن قد بيَّن ذلك كله بالنص أو الفحوى."[2] إنَّ تلاوة القرآن الكريم بتدبُّر واستحكام، وكذا الوقوف على السُّنة النبوية -الرديف الرئيس للقرآن الكريم- بفهم وأناة؛ يُدِرُّ على الفرد العلوم المتمايزة، بما في ذلك من هيكلة لماضيه، وسياسة لحاضره، وإخبار بمستقبله.

---

(١) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج٧، ص١٠١.

(٢) رضا، **تفسير المنار**، مرجع سابق، ج٧، ص٣٣٠.

ولمّا كانت النفس الإنسانية في أوج نشاطها المعرفي في هذه المرحلة، فقد تبدَّت مقدرتها على التوظيف الأمثل لهذه النصوص، عن طريق تلقّي المعارف المباشرة، فضلاً عن إنتاج المعارف الاجتهادية المُستصحَبة بالنص الضابط. وعلى الرغم من أنَّ مختلف المتطلبات المتأتية تبعاً لهذا المتطلب، إنَّما تتأتّى منبثقة بالدرجة الأُولى من توجيهات الوحي الإلهي، فإنَّ المُراد هو ما يُمثِّله تدبُّر الوحي الإلهي من ضرورة حياتية ينبغي امتثالها بصورة يومية.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**التخصيص المدروس للحقبة الزمنية المُستوعِبة لتبيُّن الوحي:**

أقصد من هذا الإجراء أنَّه يجب تعيين مدَّة زمنية مُحَدَّدة، للاضطلاع بالكشف عن الوحي ومعانيه خلال الجدول الحياتي اليومي، ويتأتّى هذا التحديد عبر تقفّي الأوقات الزمنية التي يتجلّى فيها تفتُّق الطاقات الذهنية الكامنة، وأحرى ما تكون في ساعات الصباح الباكرة؛ نظراً إلى ما جاء عن صخر الغامدي؛ إذ قال: قال النبي ﷺ: "اللهم بارك لأُمَّتي في بكورها". قال: وكان إذا بعث سرية، أو جيشاً بعثهم في أول النهار، قال: وكان صخر رجلاً تاجراً، فكان يبعث تجارته في أول النهار، فأثرى وكثر ماله."[1] فأوقات الإصباح أكثر مُناسَبةً للإنتاج عامة، والإنتاج الفكري بصورة خاصة، ولا سيَّما أنَّ الغاية الرئيسة من التفكُّر في مكنونات الوحي، هي استقامة السلوك الإنساني، وأنَّ الشروع بتبيُّن هذه المكنونات صباحاً، ينعكس على سلوكات الأفراد طوال اليوم.

**الاضطلاع بالقراءة السابرة:**

يتعيَّن على الفرد المواظبة على القراءة السابرة ذات العمق الاستيعابي، إذا أُريد الكشف السوي عن معاني مفردات الوحي الإلهي. ويتأتّى ذلك استجابة لقوله تعالى: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ مُبَٰرَكٞ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٢٩﴾ [ص: ٢٩]. قال أبو السعود: "ليدبروا آياته مُتعلِّق بـ "أنزلناه"؛ أيْ أنزلناه ليتفكروا في آياته، التي من جملتها هذه الآيات المُعْرِبة عن أسرار التكوين والتشريع، فيعرفوا ما يُدبِّر ظاهرها من المعاني

(١) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، باب ما يرجى من البركة في البكور، حديث رقم٢٢٣٦، ج٢، ص٧٥٢.

الفائقة والتأويلات اللائقة."[1] فلمّا غدا الفرد قادراً على الإدراك الشمولي، والاستدلال الاستقرائي والاستنباطي، فقد بات لزاماً تفعيل هذه الطاقات بفهم النصوص الشرعية، ومحاولة ربطها بالواقع المعيش؛ لما لهذا الربط من أثر كبير في إفراز العلوم الحديثة، الواقعة بين دَفَّتي الأصالة والمعاصرة. ويتسنّى التحقيق الأمثل لذلك عن طريق التقفّي الدؤوب لمعاني النصوص الشرعية من التفاسير المتصلة بالقرآن الكريم، والشروحات المُرتبِطة بالسُّنة النبوية. وبعبارة أُخرى، فإنَّ التعرُّض للنصوص الشرعية، ورَوْم فهمها، يقتضي -بالضرورة- الوقوف على أقوال مُفسِّريها من العلماء الأولين، وكذا الوقوف على أقوال الشُّرّاح الأولين للأحاديث النبوية. ولعلَّه من المنطقي ما يتعيَّن إيجاده في انسيابية هذه التفاسير والشروحات؛ إذ يجب أنْ يشرع في بداية المرحلة في العكوف على التفاسير المُبسَّطة، إلى أنْ يؤول به الأمر -بعد المُضِيِّ في سِنِي المرحلة- ليقف على جُلِّ أقوال العلماء السابقين في النص المطروح. ومن هنا، فإنَّ العبرة بطبيعة فهم النصوص الشرعية، لا بِكَمِّ النصوص التي يضطلع الفرد باستقرائها.

**القراءة العلائقية للوحي:**

على الرغم من أنَّ القراءة السابرة المذكورة آنفاً تُماثِل حجر الزاوية في التعامل مع نصوص الوحي الإلهي، فإنَّه من الضروري توسيع الأفق الاستدلالي إزاء هذه النصوص، عن طريق المحاولة الممنهجة، لبناء شبكة من العلاقات الناظمة للمعاني المُستخلَصة من النصوص؛ بُغْيَةَ التناول الشمولي للوحي. قال العلواني في ذلك: "فمن الممكن التدرُّب على أخذ سورة من سور القرآن التي تعدَّدت نجومها، وتنوَّعت موضوعاتها، ثم نتبع آياتها آية بعد آية، ومجموعة بعد آخرى؛ لنتفكَّر في بدايتها ومسيرتها وانسيابيتها حتى نبلغ خواتيمها، ونعود من الخاتمة إلى البداية، وننظر في العلاقات بين اسمها وتسويرها، لتُكوِّن سورة مستقلة، ثم علاقتها بما قبلها وما بعدها، فتنكشف شبكة من العلاقات."[2]

---

(١) أبو السعود، محمد بن محمد. **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٣م، ج٧، ص٢٢٥.

(٢) العلواني، طه جابر. **الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون**، القاهرة: مكتبة الشروق، ط١، ٢٠٠٦م، ص٣٦.

لا شكَّ في أنَّ الاضطلاع بقراءة القرآن بهذه الصورة، إنَّما يعوزه الجهد الفكري الجسيم؛ إذ إنَّ بناء العلاقات بين مفردات السورة ومعانيها، وكذا بناء الجسور التواصلية بين السورة والأُخرى، إنَّما يفتقر إلى رؤية شمولية فاحصة للآيات القرآنية.

وأضيف إلى ما تقدَّم به العلواني، ضرورة إيجاد القنوات التواصلية بين نصوص القرآن الكريم، والسُّنة النبوية ذات الوشيجة الواحدة. وبعبارة أُخرى، فإنَّه يتعيَّن إيجاد علاقة قائمة بين آيات القرآن الكريم، وأحاديث السُّنة النبوية ذات الطرح الموضوعي الواحد؛ إذ يُسهِم هذا الإجراء في الوعي بمكنونات الوحي الإلهي بصورة جلية، فضلاً عن دوره في إكساب المُفكِّر الإسلامي عمق التفكير، وشمول التناول، وانتظام العناصر؛ ما يرتقي بعملياته المعرفية، لا سيَّما ما يرتبط بعملية الاستدلال، وما تؤول إليه من بلورة العلاقات المتمايزة بطبيعتها الإبداعية. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الكثير من الدراسات العلمية ذات الطابع التربوي الإسلامي، إنَّما تُؤطَّر في حدود هذه العلاقة؛ أيْ إنَّ الدراسات التأصيلية للموضوعات البحثية المتمايزة، إنَّما تفتقر إلى هذا النوع من القراءة.

**ب- وفرة المُحرِّكات الصحية:**

لا غَرْوَ من طرحي البُعْد الصحي في مختلف المراحل النمائية؛ ذلك أنَّه البُعْد الرئيس المُسهِم في تنشيط عمل الأدوات الحسِّية والعصبية. فأيُّ فقر أو خلل صحي قد يعتري الذات الإنسانية يسوق -بالضرورة- إلى تعطُّل معرفي مُتحقِّق؛ ما يُؤكِّد وجوب وفرة المُحرِّكات الصحية الفاعلة في دينامية الأنشطة المعرفية.

تأخذ هذه المُحرِّكات الصبغة المسلكية والتوقيفية في آنٍ معاً؛ أيْ إنَّه يتعيَّن امتثال بعض السلوكات الصحية حتى يتسنّى الحراك المعرفي في الداخل الإنساني. وعلى صعيد آخر، فإنَّه يجب الكفُّ عن بعض السلوكات التي تبلور الوهن الصحي للذات الإنسانية إذا امتثلت؛ ما يؤول إلى تثبيط النشاط المعرفي.

**الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب**

**الممارسة السلوكية:**

ثمَّة مُحرِّكات صحية رئيسة يعوزها النمو المعرفي السليم؛ ما يعني ضرورة تقفّيها وامتثالها في السلوك الحياتي اليومي. وتتجسَّد هذه المُحرِّكات في الغذاء والماء بصورتها المُتزِنة؛ لقوله تعالىٰ: ﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ٣١﴾ [الأعراف: ٣١]. قال ابن عاشور في شأن الإسراف: "وهو تجاوز الحدِّ المتعارف في الشيء؛ أيْ: ولا تسرفوا في الأكل بكثرة، أكل اللحوم والدسم؛ لأنَّ ذلك يعود بأضرار علىٰ البدن، وتنشأ منه أمراض معضلة."(١) فضلاً عن ضرورة الأخذ بالقَدْر الكافي من النوم، لا سيَّما في الليل؛ ليتسنّىٰ للفرد النهوض بالأنشطة المعرفية المتمايزة، إلىٰ جانب سلوك الرياضات البدنية المُتجانِسة مع طبيعة المرحلة، ومن ذلك ما جاء في صحيح البخاري، من أنَّ "أبا النجاشي صهيب مولىٰ رافع بن خديج، قال: سمعت رافع بن خديج، يقول: «كنّا نُصلّي المغرب مع النبي ﷺ، فينصرف أحدنا وإنَّه ليبصر مواقع نَبْلِه."(٢) قال ابن حجر: "قوله: وإنَّه ليبصر مواقع نَبْلِه بفتح النون وسكون الموحدة؛ أيِ المواضع التي تصل إليها سهامه إذا رمىٰ بها."(٣) يشير الحديث إلىٰ امتثال الصحابة ﷺ لرمي الأقواس.

إنَّ لهذه الأنشطة جُلَّ الأثر في النشاط المعرفي؛ إذ يتبدّىٰ أثرها في الشطر التكويني، عن طريق رفد الجملة العصبية بالدم والأكسجين، فضلاً عن دورها في تنشيط الشطر الوظيفي، بتفعيل العمليات المعرفية؛ من: انتباه، وإدراك، وغير ذلك. ولعلَّه من المفيد اضطلاع الفرد بالأنشطة البدنية، مثل المشي والجري، حيثما يتخبَّط في المشكلات الحياتية. وبعبارة أُخرىٰ، إذا تعرَّض الفرد لبعض المشكلات المُفتقِرة إلىٰ الحلول، فحَرِيٌّ به امتثال مثل هذه الممارسات حال التفكير بها؛ نظراً إلىٰ انعكاسها علىٰ النشاط المعرفي الإنساني، عن طريق زيادة فاعليته؛ ما يُسهِم في إحكام جودة الحلول النهائية.

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٨، ص٩٥.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب مواقيت الصلاة، باب وقت المغرب، حديث رقم٥٥٩، ج١، ص١١٦.

(٣) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٢، ص٤١.

**الامتناع السلوكي:**

يتأتّى هذا الإجراء على العكس من سابقه؛ إذ ثمَّة سلوكات إذا امتثلتها الذات الإنسانية، فإنَّها كفيلة بتكدُّر النشاط المعرفي لديها؛ ما يجعل الامتناع عن هذه السلوكات بمنزلة مُحرِّك صحي يُفضي إلى استدامة العمل المعرفي بصورة عامة، ويأتي في مُقدِّمتها تناول المُسكرات؛ لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٩٠﴾ [المائدة: ٩٠]. قال الشعراوي: "ولم يقل إنَّ الخمر هي عصير العنب، أو عصير التفاح، إنَّما جاء بالخمر التي تشمل كل ما يُخامِر العقل ويستره."[١] وبصورة أكثر تفصيلاً، فإنَّ هذه المشروبات تُؤثِّر في الأعصاب والعقل؛[٢] إذ تبدّى أنَّ الخمر وبعض العقاقير تُسهِم في اضطراب المخيخ، وهو المنوط الرئيس بحفظ التوازن الإنساني؛ فيفقد الفرد الاتزان، مثل: فقدان النطق السوي، والحركة، وغير ذلك،[٣] فضلًا عن انعكاسه على تشويش المدخلات الحسِّية؛ نظراً إلى اختلال التوزان المُتحقِّق، فتغدو المدخلات البصرية، والسمعية، وغيرها في أوج اضطرابها؛ ما يؤول إلى اضطراب النشاط المعرفي عامة.

يَلِجُ في الامتناع السلوكي الامتناع عن تعاطي المخدرات؛ نظراً لكونها تواري العقل، وباتت تَعْرض للفرد في بعض الحواضن التربوية؛ ما يُجلّي خطورتها، انطلاقاً من التحريم الشرعي، الذي يتأتّى مُساوِقاً للغضاضة النفسية التي تتحقَّق بتعاطيها. فكان "لا بُدَّ أنْ يُقدِّم الإرشاد الطلابي الجامعي، والمدرسي، المحاضرات التوعوية للآباء والطلاب من خطر المخدرات وآثارها المُدمِّرة على الشباب، والأهم طرق تعرّف سلوك المتعاطي وكشفه بصورة مبكرة، من قبل مختصين."[٤] فقد يتسنّى العلاج الناجع للمتعاطي إذا تمَّ الكشف عنه مُبكِّراً. وتبعاً لما سبق، فإنَّ الوقاية خير من قنطار علاج؛ ما يعني ضرورة حيازة الصحة

---

(١) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٣٦٧.

(٢) الزعبي، محمد. والشريفين، عماد. "تطوير مقياس للصحة النفسية من وجهة نظر تربوية إسلامية"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد٢، ٢٠١٨م، ص٥٢٠.

(٣) كحلة، **علم النفس العصبي**، مرجع سابق، ص٣٤.

(٤) الرفاعي، سميرة عبد الله. "العلاقة التكاملية بين الإرشاد الطلابي والأسرة في مجال الوقاية من المخدرات"، **المجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد٤، ٢٠١٨م، ص١٤.

النفسية المتأتية من تعاليم المنهج الإسلامي، عن طريق التحرُّز من الوقوع في بؤر المُحرَّمات الشرعية المُجلِّية للاختلالات المعرفية.

**ت- اكتناف المعارف المُسيِّرة للسلوكات الحياتية:**

إنَّ من مُقوِّمات العيش الحياتي القويم، بما يتخلَّله من سلوكات عملية يومية، الاستناد إلى الإطار العلمي المُوجِّه لهذه السلوكات. وبعبارة أُخرى، فإنَّ النفس الإنسانية تضطلع بأنشطة متمايزة، تتجلّى في قول النبي ﷺ: "إنَّ لربك عليك حقاً، ولنفسك عليك حقاً، ولأهلك عليك حقاً، فأعطِ كل ذي حقٍّ حقَّه،" فأتى النبي ﷺ، فذكر ذلك له، فقال النبي ﷺ: صدق سلمان.(١) وأرى أنَّ الحديث المُتقدِّم هو بمنزلة هيكلة لفئات السلوكات الإنسانية؛ فمنها ما يُعْنى بدائرة الفرد التعبُّدية الصرفة؛ أي العبادات التي ينتصب الفرد لأدائها، علماً بأنَّ ما يتبعها من دوائر، إنَّما ينتظم في مرماها. ومنها ما يُعْنى بدائرة الفرد الذاتية فحسب، ومنها ما يتأتّى في خِضَمِّ الدائرة التفاعلية المُرتبِطة بدائرة التفاعل الإنساني والآفاقي، لتنصهر -في مجملها- في بؤرة السلوكات الإنسانية المتأتية بصورة تعوز من خلالها إلى التوجيه الرشيد لكيفية القيام بها على الوجه الأتم، عن طريق الوعي العلمي بكُنْهها. ويُستنبَط هذا الوعي من الرؤية القرآنية والنبوية، وكذا رؤية العلماء الأولين لهذه السلوكات، فضلاً عن ضرورة قصد ما توصَّلت إليه الدراسات المعاصرة في ما يرتبط بهذه الأنشطة. ويتأتّى هذا المتطلب من كون النفس الإنسانية جاءت مرفودة بمنهج إسلامي شمولي، يُنظِّم لها سائر تفاصيل حياتها، ويُجنِّبها أيَّة عشوائية سلوكية قد تحدق بها.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**حيازة الذكاء التعبُّدي:**

إنَّ الإقرار بتحقُّق العمليات المعرفية، في هيكلة تبلغ فيها أوج نشاطها، يقتضي -بالضرورة- التوظيف الأمثل لهذه الطاقات، في مسربها التعبُّدي؛ لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ [الذاريات: ٥٦]. ويتجلّى ذلك في معرفة طبيعة العبادات

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الصوم، باب مَنْ أقسم على أخيه ليفطر في التطوع، ولم يرَ عليه قضاء إذا كان أوفق له، حديث رقم١٩٩٨، ج٣، ص٣٨.

المُستدعَية من الفرد حال بلوغه، والعكوف على جميع ملامحها الظاهرية والباطنية، والوعي بدرجيتها؛ ما يؤول إلى ضرورة استثمار الطاقات العقلية في المعايرة المُتزِنة بين العبادات؛ بُغْيَةَ تقفّي عظم الأجور في العبادات المضطلعة بذلك، مثل: وعي الفرد بفضل طلب العلم، ومفاضلته على الذكر؛ لقول النبي ﷺ: "مَنْ سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهَّل الله له طريقاً إلى الجنة، وإنَّ الملائكة لتضع أجنحتها رضاً لطالب العلم، وإنَّ طالب العلم يَستغفر له مَنْ في السماء والأرض، حتى الحيتان في الماء، وإنَّ فضل العالِم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب ...."[1] فضلاً عن تتبُّع الأوقات الفضلى في التعبُّد، عبر تذليل الأساليب المناسبة، وبصورة وظيفية. فمثلاً، يتعيَّن على الفرد التحفُّظ عن تناول المُنبِّهات ليلاً، بُغْيَةَ ولوج النوم مُبكِّراً، ليتسنّى للفرد اليقظة في ثلث الليل الأخير؛ لرَوْم الاستغفار، وكذا تفطُّن الفرد للأوقات الأحرى بالإجابة، عبر الفراغ من الأعمال الشاغلة له في هذه الأوقات؛ لقصد الدعاء، علماً بأنَّ هذا الاستثمار يقتضي فاعلية العمليات المعرفية كلها.

**التفطُّن للتفصيلات الفردية:**

إنَّ العقلية الإنسانية الناضجة تستدعي تعلُّم الخريطة العلمية التي ترسم لها طبيعة تفصيلاتها الحياتية اليومية، ذات الوشيجة بذاتها بصفة خاصة، ويُستنبَط هذا التفطُّن ممّا جاء "عن علي بن أبي طالب، قال: كنت رجلاً مَذّاءً فأمرت المقداد بن الأسود أنْ يسأل النبي ﷺ فسأله، فقال: فيه الوضوء."[2] وكذلك حين "جاءت أم سليم إلى رسول الله ﷺ فقالت: يا رسول الله، إنَّ الله لا يستحيي من الحق، فهل على المرأة من غسل إذا احتلمت؟ قال النبي ﷺ: إذا رأت الماء."[3] قال بكار في ذلك: "المهم أنْ يُفاتِح الأب ابنه، والأم ابنتها بشؤون الاحتلام، والدورة الشهرية، وكيفية التطهُّر، بالإضافة إلى مسائل الغريزة،

---

(١) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم٢٢٣، ج١، ص٨١. قال الألباني: صحيح.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب مَنِ استحيا فأمر غيره بالسؤال، حديث رقم١٣٢، ج١، ص٣٨.

(٣) المرجع السابق، كتاب العلم، باب الحياء في العلم، حديث رقم١٣٠، ج١، ص٣٨.

والميل للطرف الآخر."[1] وكذا ما يرتبط بالاستمناء، ومُقوِّمات الفطرة السوية، مثل: حلق العانة، ونتف الإبط، وغير ذلك من تفصيلات يتعيَّن العلم بها قبل التماسها؛ إذ يتعيَّن -بادئ الأمر- العلم بوجودها، وطبيعتها، ثم الوعي بكيفية التعاطي الوظيفي معها.

**تركيز الخلفية العلمية للتواصل الإنساني والآفاقي:**

يستدعي النمو المعرفي المنشود احتضان الفرد للمعارف المُرتبِطة بالمفردات الإنسانية التي تكتنفه، لا سيَّما المُقرَّبة منه، وكذا الإلمام بالمعارف المتصلة بما يحوطه من عناصر آفاقية؛ لضمان التناول الشمولي للعناصر الحياتية. ومن هنا، فإنَّ التقدُّم النمائي المعرفي السوي يستدعي تملُّك الفرد مفاتيح التواصل الإنساني، عن طريق تعرُّف الملامح العلمية الرصينة الموجهة لتفاعل الذات الإنسانية مع الأفراد. فيلج في هذا الوعي التفاعلي، إدراك التواصل السوي مع والديه، وكذا أبنائه، وزوجه، وأترابه، ونحو ذلك من عناصر إنسانية، تتبدّى في المَوْضِع التفاعلي لديه، ويتأتّى ذلك من حيث طبيعة حقوقهم عليه، وكذا ضرورة إيجاد آليات الحوار المُنسجِمة مع طبيعة كلٍّ منهم، فضلاً عن ضرورة معرفته بما يضرهم وما ينفعهم. فمثلاً، يتعيَّن على الفرد معرفة أُسس الرعاية الصحية والنفسية لوالديه؛ استجابةً لما يعتريهم من تغيُّرات نمائية في سِنِيهم المُتقدِّمة؛ لقوله تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿٢٣﴾ وَٱخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِى صَغِيرًا ﴿٢٤﴾﴾[الإسراء: ٢٣-٢٤]، فضلاً عن الإحاطة بأساليب التربية الرشيدة؛ ذلك أنَّه لمّا بدا ضرورة انبراء الفرد لتربية أبنائه في هذه المرحلة، تجلّى ما يتعيَّن عليه من وعي علمي في خِضَمِّ اضطلاعه بهذه المهمة. فمثلاً، يتحتَّم على مَنْ يضطلع بسياسة أبنائه الصغار، العكوف على ماهية تفكيرهم، وآليات تطويرهم.

إنَّ اضطلاع الفرد بالمهمة الاستخلافية المُؤصَّدة على الموجودات الكونية، تُلزِمه العناية الدؤوبة بما يحوطه من مفردات آفاقية، مثل: النباتات، والحيوانات، ويتأتّى ذلك من

---

(١) بكار، **المراهق: كيف نفهمه؟ وكيف نوجهه؟**، مرجع سابق، ص٧٥.

حيث زمن ريِّ النبات، وكذا المواد الضرورية التي يقتضي اشتداد عودها التغذية عبرها، فضلاً عن الإلمام بما تأكله الحيوانات المقتناة، وما ينفعها، وما يضرها. وينطلق ذلك من أنَّ العقلية الإنسانية الناجعة تُحتِّم على صاحبها استيعاب التدبير لما يحوطه من موجودات كونية، تتأتّى في عوز عقليته الناضجة، ورعايته الدؤوبة.

**ث- ارتياد المسلك التخصُّصي:**

يُعْنى هذا المتطلب بحاجة الذات الإنسانية إلى قصد تخصُّص بعينه، ولعلَّه من الملاحظ أنَّ المرحلة السابقة تشهد بزوغاً للخطوط الرئيسة لهذا المتطلب، عن طريق رسم الملامح العامة لهذا التخصُّص في عقلية الفرد، فيعمد إلى سبر أغواره في مرحلة الاشتداد، عبر الوعي الشمولي بمكنوناته المتمايزة، ليغدو الفرد مرجعاً في المضمار التخصُّصي المقصود. ويتأتّى ذلك استجابة لقوله تعالى: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿٤٣﴾﴾ [النحل: ٤٣]. قال القرطبي: "أهل الذكر أهل القرآن، وقيل: أهل العلم."[1] وقال السعدي: "وعموم هذه الآية فيها مدح أهل العلم، وأنَّ أعلى أنواعه العلم بكتاب الله المنزل. فإنَّ الله أمر مَنْ لا يعلم بالرجوع إليهم في جميع الحوادث، ومن ضمنه تعديل لأهل العلم، وتزكية لهم حيث أمر بسؤالهم."[2] وكذلك ما قاله النبي ﷺ: "أرحم أُمَّتي بأُمَّتي أبو بكر، وأشدُّهم في دِين الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقضاهم علي بن أبي طالب، وأقرؤهم لكتاب الله أُبي بن كعب، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأفرضهم زيد بن ثابت، ألا وإنَّ لكل أُمَّة أميناً، وأمين هذه الأُمَّة أبو عبيدة بن الجراح"[3]. إذ تتبدّى التخصُّصية في شخصيات الصحابة رضوان الله عنهم. وإنَّ طبيعة الحياة، وما فيها من معطيات شمولية، إنَّما تقتضي تنوُّع التخصُّصات العلمية المُسيِّسة لهذه المعطيات. وأشير إلى قضية منهجية مؤدّاها أنَّ التوقيت المنهجي لهذا السبر التخصُّصي إنَّما يتباين من سياسة تعليمية إلى أُخرى، فهناك مَنْ يُبكِّر في هذا السبر، وهناك مَنْ يُؤخِّر، وتبقى القضية مرتهنة في الأطر المسنونة في الدولة الناظمة للذات الإنسانية.

---

(١) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٠، ص١٠٨.

(٢) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٤٤١.

(٣) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، كتاب المقدمة، باب في فضائل أصحاب النبي ﷺ، حديث رقم١٥٤، ج١، ص٥٥. قال الألباني: صحيح.

- التطبيقات التربوية لتلبية المتطلب:

**التشرُّب النظري للتخصُّص بصورته التسلسلية:**

المقصود بذلك أنْ يعمد الفرد إلى الاطلاع على ما تمَّ تقديمه في تخصُّصه، عبر قراءته قراءة سابرة، وتتأتّى هذه القراءة بصورة متسلسلة؛ إذ يتعيَّن أنْ يُراعى فيها أولوية المصادر الطارحة للتخصُّص، فيشرع في الأهم، ثم المهم، فيقصد الوحي بشقَّيه: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية أولاً، لينطلق من البوتقة النقية المُرشِدة إلى التصوُّر التخصُّصي، مروراً برؤى علماء السلف الأولين، وصولاً إلى المنتوج العلمي الحديث؛ لإتمام عقد التصوُّر التخصُّصي في تكوينه المعرفي. وأستقي هذا التطبيق في ما جاء عن "علي، قال: بعثني ﷺ إلى اليمن، فقلت: يا رسول الله تبعثني وأنا شاب أقضي بينهم، ولا أدري ما القضاء؟ قال: فضرب بيده في صدري، ثم قال: اللهم اهدِ قلبه، وثبِّت لسانه، قال: فما شككت بعدُ في قضاءٍ بين اثنين."[1] ومعنى "قوله: ولا أدري ما القضاء: لم يرد نفي العلم بالقضاء مطلقاً، وإنَّما أراد نفي التجربة بكيفية فصل الخصومات، وكيفية دفع كلٍّ من المتخاصمين كلام الآخر، ومكر أحدهما بالآخر؛ أيْ إنّي ما جرَّبت ذلك قبل هذا، وإلّا فهو كامل للعلم بأحكام الدين وقضايا الشرع."[2] فالقول بتحقُّق كمال العلم لديه، قبل الشروع في الشطر الوظيفي بصورة رسمية، يشير إلى ضرورة التشبُّع من المضمار التخصُّصي عبر الإلمام النظري؛ لكونه البوصلة التي يرتكز عليها الفرد عند اضطلاعه الوظيفي.

**الاستقاء النقي للحصيلة المعرفية عبر الدقة المرجعية:**

يتأتّى هذا الإجراء تبعاً للتطبيق السابق؛ إذ إنَّ عملية المسح التنظيري عن معطيات التخصُّص تقتضي تحرّي الدقة في المراجع التي ترفد الذات الإنسانية بالمعارف المتمايزة، لا سيَّما في ما يرتبط بنصوص السُّنة النبوية، فضلاً عمّا يتعيَّن تحرّيه من دقة في المنتوج العلمي الحديث؛ نظراً إلى تأتّيه بصورة تنظم الغث والسمين، وتتجلّى وفرتها في الميادين

(١) ابن ماجه، **سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، كتاب الأحكام، باب ذكر القضاة، حديث رقم ٢٣١٠، ج٢، ص٧٧٤. قال الألباني: صحيح.

(٢) السندي، **حاشية السندي على سنن ابن ماجه**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٩.

الورقية والإلكترونية؛ ما يجعل تقفّي سويها، واجتناب غضِّها ضرورة تخصُّصية. وأصالة هذا التطبيق تبرز جلية "لمّا أراد النبي ﷺ أنْ يكتب إلى الروم، قيل له: إنَّهم لا يقرأون كتاباً إلّا أنْ يكون مختوماً، فاتخذ خاتماً من فضة، فكأنّي أنظر إلى بياضه في يده، ونَقَشَ فيه: محمد رسول الله."[1] قال ابن حجر: "...أنَّ شرط العمل بالمكاتبة أنْ يكون الكتاب مختوماً، ليحصل الأمن من توهُّم تغييره، لكن قد يستغنى عن ختمه إذا كان الحامل عدلاً مؤتمناً."[2] يُستقى من الحديث وشرحه طبيعة الاستقصاء المنهجي عن المعلومة؛ إذ يستلزم الأمر أنْ يتفطَّن الفرد لطبيعة المراجع المُستنَد إليها، وذلك من حيث صوابيتها أو مغالطتها، ولعلَّه ممّا يُستشَفُّ من الحديث أنَّه من أمارات صوابيتها حضور البراهين المُدعِّمة لها، فضلاً عن تبدّيها من قِبَلِ الرموز التخصُّصية المُحنَّكة؛ إذ من شأنهم أنْ يكونوا مظنة السلامة المرجعية، وكذا ما يرتبط بمنطقية المعلومة الواردة في المرجع المتتبع.

**إحالة المنتوج النظري التخصُّصي إلى ميدانه الوظيفي:**

يُعْنى هذا الإجراء بنقل المُحصِّلة العلمية النظرية التخصُّصية إلى ميدانها العملي؛ أيْ إنَّ النمو المعرفي الرشيد لأبناء مرحلة الاشتداد المعرفي يقتضي امتثال ما تمَّ تحصيله نظرياً في المضمار التجريبي الحياتي؛ نظراً إلى الأثر الجلي للتجريب في تركيز المعارف، انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ أَرِنِى كَيْفَ تُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾﴾ [البقرة: ٢٦٠]. قال البغوي: "ولكن ليطمئن قلبي؛ أيْ ليسكن قلبي إلى المعاينة والمشاهدة، أراد أنْ يصير له علم اليقين عين اليقين؛ لأنَّ الخبر ليس كالمعاينة."[3] وهذا يعني طلب إحالة ما تحصَّل لسيدنا إبراهيم عليه السلام من حال المعرفة التنظيرية إلى حال الخبرة التجريبية. ويُعَدُّ هذا التطبيق شطراً ملازماً للشطر التنظيري،

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجهاد والسير، باب دعوة اليهود والنصارى، وعلى ما يقاتلون عليه، وما كتب النبي ﷺ إلى كسرى، وقيصر، والدعوة قبل القتال، حديث رقم٢٩٣٨، ج٤، ص٤٥.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٥٦.

(٣) البغوي، **تفسير البغوي**، مرجع سابق، ج١، ص٣٢٢.

وبصورة دورية؛ ذلك أنَّه قد تغدو المعرفة عرضة للنسيان بصورة أكبر إذا احتُقِنت في المسلك التنظيري فحسب. فضلاً عن دوره في دحض الكثير من المعارف التنظيرية؛ إذ قد يتبدّى جنوح بعضها عن جادة الصواب إذا وُضِعت في المحك التجريبي. ومن هنا يتعيَّن ابتدار الفحص التجريبي للمعارف التنظيرية التخصُّصية ما أمكن ذلك، ورفد الذات الإنسانية بالمعدات اللازمة لمثل هذه الإحالة؛ إذ إنَّ التجارب التخصُّصية -على اختلاف أنواعها- تفتقر إلى المُؤهِّلات المادية المُشيِّدة لها.

**مطارحة الحديث مع أهل الاختصاص:**

على الرغم من أهمية الرصيد التخصُّصي المُتحقِّق عن طريق الإحراز الفردي للمنتوج التخصُّصي، فإنَّ مطارحة الذات الإنسانية لما تُكِنُّه من نتاج علمي مع أهل الاختصاص تتبوَّأ حيِّزاً واسعاً من الأهمية؛ ذلك أنَّه تتجلّى فيها المثيرات التي قد يُغفِلها الفرد، وتتبدّى فيها سعة الأُفق الإدراكي، عن طريق معاينة القضايا من أكثر من تصوُّر، فضلاً عن تنشيط الاستدلالات عبر تتبُّع الأدلة التي ينبري الفرد لطرحها؛ بُغْيَةَ الخروج بالنتائج الدقيقة، لا سيَّما إذا جاءت هذه المطارحات بصورتها المنضبطة؛ لقوله تعالى: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ﴾ [النحل: ١٢٥]. قال البيضاوي: "بالحكمة بالمقالة المُحكَمة، وهو الدليل المُوضِّح للحق المزيح للشبهة، والموعظة الحسنة الخطابات المقنعة والعبر النافعة... بالطريقة التي هي أحسن طرق المجادلة من الرفق واللين وإيثار الوجه الأيسر."[1] وهذا يعني ضرورة العكوف على المعايير المُسيِّرة لهذه المطارحات؛ لفاعلية توظيفها. ولمّا باتت قضية تبادل الآراء التخصُّصية بصورتها الهادفة رديفاً ضرورياً لإحكام التصوُّرات التخصُّصية المتبلورة، فقد أضحى ضرورياً ابتدار تفعيلها في مختلف المناشط التخصُّصية.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الاختلاف في وجهات النظر يُحفِّز الفرد على التفكير والبحث. ومن هنا ينبغي للقائمين بهذه المطارحات، مثل المُدرِّس المُتخصِّص، تقبُّل الآراء؛ وإن

(١) البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٤٥.

كانت مخالفة لآرائهم.[1] فمثل هذه التفاوتات الحاصلة، إنَّما تؤول إلى اطِّراد في فرك الأذهان، ومحاولة الارتداد إلى المعايير الضابطة للمطارحة؛ لاستجلاء الصواب في ضوئها.

### ج- أصالة الجهود المُقنَّنة من قِبَلِ المؤسسات التربوية:

المُراد من هذا المتطلب أنْ تحرص المؤسسات التربوية التعليمية، وغير التعليمية على التعامل باقتدار وتفرُّد حال بسطها الجهود الداعمة لأبناء هذه المرحلة. وبعبارة شارحة لما سبق، فإنَّ ثمَّة جهات تتأتّى مُلزمَة بتقديم المساندة المادية والفكرية للشباب في مرحلة الاشتداد المعرفي. ويتعيَّن التماس هذه المساندة بصورة مسنونة؛ أو مُؤطَّرة بقوانين مُحدَّدة، وتتأتّى هذه القوانين مُتَّسِمة بالأصالة؛ إذ تتبدّى فيها أصالة الفكرة، وكذا أصالة المنهج الإسلامي، فهي مستقاة من روحه، فلا تجنح عن أطره المرسومة. ويتسنَّم هذا المتطلب قَدْراً وفيراً من الأهمية؛ نظراً إلى تعذُّر إدراك هذه الجهود من قِبَلِ الذات الإنسانية وحدها، أو من قِبَلِ الوعاء الأُسري الحاضن لها. وكذلك تُسهِم هذه الجهود المُقنَّنة في شحذ الطاقات المعرفية بصورة مدروسة؛ إذ من المفترض أنْ تعي المؤسسات التربوية ما ينبغي تحرّيه من حرفية في منهجها، عن طريق استنفار طاقات الشباب، لا سيَّما الطاقات الإبداعية المبثوثة في حنايا هذه المؤسسات؛ بُغْيَةَ الارتقاء بها إلى أعلى سُلَّم البناء المعرفي، وبصورة منضبطة مع تعاليم المنهج التربوي الإسلامي. وتتجسَّد هذه المؤسسات في المدارس، والجامعات، ووزارات الأوقاف، وكذا صناديق الزكاة، فضلاً عن المؤسسات المَعنية بتطوير البحث العلمي، وسواها من المؤسسات ذات الوشيجة بالأمر.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الدعم المادي لطلبة العلم من صناديق الزكاة:**

يُقصَد بذلك ضرورة صرف المعونة المادية من صناديق الزكاة لطلبة العلم، الذين لا يجدون ما يسدُّ عوزهم على طلب العلم؛ لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلۡفُقَرَآءِ وَٱلۡمَسَٰكِينِ

(١) أبو خاطر، منار سالم. "دور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها في ضوء السنة النبوية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م، ص٥٩.

وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ۖ فَرِيضَةً مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴿٦٠﴾ [التوبة: ٦٠]. قال السعدي: "والسابع: الغازي في سبيل الله، وهم: الغزاة المتطوعة، الذين لا ديوان لهم، فيعطون من الزكاة ما يُعِينهم على غزوهم، من ثمن سلاح، أو دابَّة، أو نفقة له ولعياله، ليتوفَّر على الجهاد، ويطمئن قلبه، وقال كثير من الفقهاء: إنْ تفرَّغ القادر على الكسب لطلب العلم، أعطي من الزكاة؛ لأنَّ العلم داخل في الجهاد في سبيل الله."[1] ومن هنا تتجلّى ضرورة إجراء قناة مصرفية بصبغتها المادية التي يتأتّى منبعها من صناديق الزكاة المُجهَّزة لهذه الغايات، ومرماها طلبة العلم؛ في محاولة لترشيد تعليمهم، لا سيَّما ما يرتبط بتعلُّمهم الجامعي. وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الفاقة تزداد لتقديم هذا الدعم، إذا كان فقراء طلبة العلم ومساكينهم ممَّن تبدّى بزوغهم الفكري، وريادتهم؛ إذ يصبح لزاماً العَمَد إلى تسديد خطاهم العلمية؛ ذلك أنَّه حيثما تبرز هذه النماذج، فإنَّها تغدو حينئذٍ بمنزلة الجذوة التي تئد منابع الجهل المجتمعي؛ ما يُحتِّم استثمار فكرهم، بتذليل الدعم اللازم لهم.

**الهرم المرجعي الباني للمكتبات الجامعية:**

المقصود من هذا الإجراء ضرورة إعداد لجان علمية مُتخصِّصة تعمد إلى بناء المكتبات الجامعية وَفق الهرم المرجعي. ويُعْنى الهرم المرجعي بفرز المراجع التخصُّصية بصورة مُتدرِّجة؛ ذلك أنَّه من المعلوم طبيعة التباين المُتحقِّق في كتابات المُؤلِّفين التخصُّصية. ولقصد الإفادة المُثلى للباحث العلمي العاكف على هذه المكتبات؛ يتعيَّن انتظام كل جناح مُرتبِط بتخصُّص مُحدَّد على مستويين: الأول يُنظِّم صفوة المراجع، والثاني يُنظِّم المراجع العامة. وتُقرَّر هذه المستويات في ضوء لجان ذات ارتباط بالتخصُّص. وفي المُحصِّلة، فإنَّ الهدف من هذا الإجراء ادخار الجهد الشديد للباحث العلمي عبر الاستغراق في المراجع الناظمة للغث والسمين. وبهذه الصورة يتمُّ ذبُّ المراجع الغثة عن الباحث العلمي بصورة كلية؛ حذراً من تشويه الخبرة العلمية لديه، فضلاً عن استفادته من مراجع الصفوة منهجاً

(١) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٣٤١.

ومضموناً، وكذا توسيع أُفقه العلمي، عبر الدوران في فَلك المراجع العامة؛ ليصقل المستويين في الركن التأسيسي المتين الذي يستند إليه الباحث العلمي، لبلورة رؤيته الكلية المُرتبِطة بالموضوع محل الدراسة.

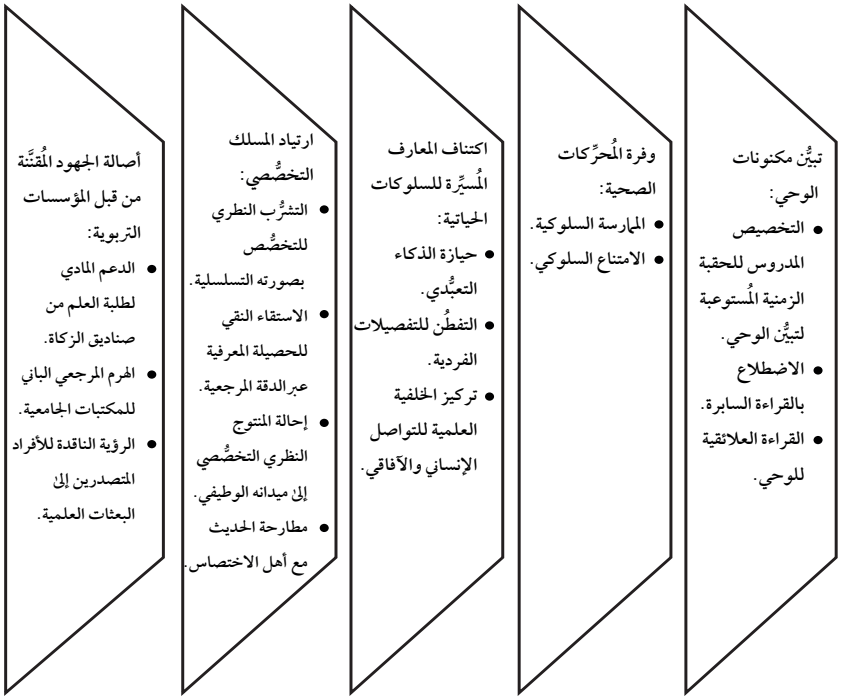
**الرؤية الناقدة للأفراد المبتعثين إلىٰ البعثات العلمية:**

لا شكَّ في أنَّ ابتعاث جملة من طلبة العلم إلىٰ البلاد الخارجية؛ للاستقاء العلمي المنهجي، يُمثِّل مطلباً أساسياً تفتقر إليه العقليات الناضجة بصورة خاصة؛ لاطِّراد نضجها، وتعوزه الحضارة الإسلامية بصورة عامة؛ لتبدّي تفرُّدها. من هنا تولَّد القول بضرورة ابتعاث جملة من طلبة العلم إلىٰ هذه البعثات العلمية، ولكن بعد الكشف الفاحص من التربويين المَعنيين للطلبة محل للابتعاث، عن طريق معاينة استقرارهم الديني، وكذا تميُّزهم العلمي؛ لما يُمثِّله ذلك من مُقوِّمات الوقاية التي تجعلهم أهلاً لأنْ يصبحوا معول بناء، لا معول هدم؛ لأنَّها تقيهم من اضطراب الهدف والمنهج تباعاً، وذلك انطلاقاً من قول النبي ﷺ: "إنَّما الأعمال بالنيات، وإنَّما لكل امرئ ما نوىٰ، فمَنْ كانت هجرته إلىٰ الله ورسوله فهجرته إلىٰ الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها، أو إلىٰ امرأة ينكحها، فهجرته إلىٰ ما هاجر إليه."[1] قال ابن حجر: "فذكر الدنيا مع القصة زيادة في التحذير والتنفير، وقال شيخنا شيخ الإسلام: فيه إطلاق العام، وإنْ كان سببه خاصاً، فيستنبط منه الإشارة إلىٰ أنَّ العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب."[2] وهذا يعني صيانة الهدف من أيِّ تكدُّر نفعي محُتقَن في الإطار الدنيوي فحسب. ولمّا كان خروجهم يعرض لبعض المثيرات الغربية، التي قد تُقوِّض هويتهم الإسلامية، فقد بات ضرورياً أنْ يتبوَّءوا قَدْراً من الرسوخ الإيماني، والنضج العقلي؛ لما سينعكس تباعاً علىٰ تشذيب المعارف المُحرَزة. ويتسنّىٰ التماس هذه الرؤية النقدية عن طريق تقفّي حالهم؛ سواء في دوائرهم التعليمية، أو الاجتماعية.

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الإيمان، باب ما جاء إنَّ الأعمال بالنية والحسبة، ولكل امرئ ما نوىٰ، حديث رقم٥٤، ج١، ص٢٠.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٨.




الشكل (١٧): متطلبات مرحلة الاشتداد المعرفي وإجراءاتها التربوية.

## رابعاً: مرحلة الضمور التكويني

يُستكمَل عقد المراحل النمائية المعرفية بمرحلة الضمور التكويني، التي تُماثِل انطلاقة الوهن المعرفي التي وصفها الله ﷻ بقوله: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾[الروم: ٥٤]. قال ابن كثير: "ثم يشرع في النقص فيكتهل، ثم يشيخ ثم يهرم، وهو الضعف بعد القوة."[(١)] ومن هنا كانت هذه المرحلة بمنزلة الضعف الثاني الذي يعتري النفس الإنسانية، في مسيرتها الحياتية. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ كُنْه المرحلة يُؤكِّد أنَّ النفس الإنسانية، إنَّما هي في حراك معرفي مستديم يتعذَّر نضوبه. وسنستجلي المعالم المتمايزة لمرحلة الضمور التكويني وَفق المنظور التربوي الإسلامي.

(١) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٢٧.

## ١- التعريف بمرحلة الضمور التكويني:

في ظلِّ التركيز المستمر على مُسمَّيات هذه المرحلة في الأدب النظري، فإنَّه يتبدّى تمايز حدودها، وكذا مُسمَّياتها، فقد عَدَّها بعض الباحثين بداية مرحلة الشيخوخة،[١] وذهب بعضٌ آخرُ إلى شطرها شطرين؛ الأول: من سنِّ الأربعين إلى سنِّ التقاعد، في ما يُعرَف بمرحلة وسط العمر. والثاني: من سنِّ التقاعد على اختلاف في تحديده، وقد أُطلِق عليه اسم الشيخوخة.[٢] وذهب آخرون إلى شقِّها شقَّين؛ أولهما يتمثل في الكهولة، وثانيهما يتجلّى في الشيخوخة.[٣] وذهب نفرٌ إلى عَدِّ المدَّة الواقعة بين الأربعين والستين مرحلة الرشد.[٤] من دون استكمال للسنوات العمرية المُتبقِّية.

وأخذت على مَنْ ذهبوا إلى تسمية المرحلة بمرحلة الرشد، أنَّ التفسير العلمي للنص القرآني يخالف انتظام هذه المرحلة في الرشد، وتأخذ على مَنْ عَدّوها مرحلتين (الكهولة، والشيخوخة)، عدم تقديم ملامح واضحة لمرحلة الكهولة، تُؤهِّلها لأنْ تنفرد بمرحلة مستقلة. وبالجملة، فإنَّي أطرح مفهوم المرحلة من منطلق البُعْد المعرفي للشخصية الإنسانية، مع الحرص على استمداد المفهوم من النصوص الشرعية. وعليه أطلِق مُسمّى الضمور التكويني على المرحلة الحالية، ويُمكِن تجلية مفهوم الضمور بما يأتي:

### أ- تعريف الضمور:

الضمور مُشتَق من مادة "ضمر التي تدل على دقة في الشيء."[٥] و"يضمره؛ أيْ يُضعِفه ويُقلِّله، من الضمور."[٦] وقوله: "ضمر الفرس وغيره ضموراً، وذلك من خفة اللحم،

---

(١) القاضي، **علم النفس التربوي في الإسلام**، مرجع سابق، ص١٣٠. انظر:
- محمد، **علم النفس المعاصر في الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٢٤.

(٢) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٤١٩-٥٠٩.

(٣) الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٧٧- ١٧٩.

(٤) محجوب، عباس. "التربية الإسلامية ومراحل النمو"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المدينة المنورة، عدد١٣، ١٤٠١هـ، ص١٣١.

(٥) الرازي، **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٧١.

(٦) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة ضمر، ج٤، ص٤٩١.

وقد يكون من الهزال... ورجل ضمر: خفيف الجسم."[1] وعلى صعيد النصوص الشرعية، يتبدّى المفهوم في قوله تعالى: ﴿وَأَذِّن فِي ٱلنَّاسِ بِٱلْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ﴿٢٧﴾﴾[الحج: ٢٧]. قال القرطبي: "الضامر: البعير المهزول الذي أتعبه السفر، يُقال: ضمر يضمر ضموراً، فوصفها الله تعالى بالمآل الذي انتهت عليه إلى مكة، وذكر سبب الضمور فقال: يأتين من كل فج عميق؛ أيْ أثَّر فيها طول السفر."[2] وقال ابن عاشور: "والضامر: قليل لحم البطن ... والضمور من محاسن الرواحل والخيل؛ لأنَّه يُعِينها على السير."[3] وقال السعدي؛ "أيْ ناقة ضامر، تقطع المهامة والمفاوز، وتواصل السير، حتى تأتي إلى أشرف الأماكن."[4]

وأخلُص من المعاني اللغوية والشرعية المُتقدِّمة إلى أنَّ مفهوم الضمور يُعْنى بالنقص الذي يعتري النفس؛ سواء كانت إنسانية، أو غير إنسانية. وتتأتّى انعكاسات هذا النقص بصورة سلبية وإيجابية في آنٍ معاً؛ إذ تتجلّى سلبياته -كما أشار القرطبي- في كونه يكتنف النفس بالتعب نتيجة بذل المسافة الزمنية والبدنية في سبيل وصول الغاية، وتتجلّى إيجابياته -كما أشار السعدي- في أنَّه حيثما يصيب النفس، فإنَّها تغدو حينئذٍ مُستمسِكة بغرضها.

وقصد بالتكويني ضعف الأداة الحسِّية، والعصبية من حيث التكوين في هذه المرحلة. وعلى الرغم من انعكاس الضعف المعتري الشطر التكويني على الشطر الوظيفي، فإنَّ طبيعة الخبرات المنقضية على الفرد تُحدِث الفاعلية اللازمة في العمليات المعرفية المتمايزة؛ سواء كان ذلك إدراكاً، أو استدلالاً، أو نحوهما.

ومن هنا، فقد وسمت هذه المرحلة بمرحلة الضمور التكويني؛ لما تَبْلغه النفس الإنسانية من تعب مادي، لا سيَّما في ما يرتبط بالحواسِّ والأعصاب. ويتأتّى ذلك نتيجة بذل المسافة العمرية في خِضَمِّ استخدامها؛ ما آلَ إلى ضعفها. بيد أنَّه حيثما تصل النفس

(١) الرازي، **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٣، ص٣٧١.

(٢) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٢، ص٣٩.

(٣) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٧، ص٢٤٤.

(٤) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٥٣٦.

الإنسانية هذه المرحلة، فإنَّه يتعيَّن أنْ تبلغ هدفها المعرفي الأسمى، عن طريق استكمال عقد معارفها الحياتية، وإنتاج مشروعها الحياتي، المُخلِّد لمجهودها المعرفي العمري، على مدار السنوات العمرية التي انقضت.

**ب- تعريفي لمرحلة الضمور التكويني:**

أعرِّف مرحلة الضمور التكويني بأنَّها "التغييرات التدريجية المُكتنِفة لعمليات الذات الإنسانية المعرفية، الناتجة من التراكم الخبراتي، فضلاً عن الضعف الحسِّي والعصبي؛ ليتمخَّض عنها جملة من الحاجات، تُوجَّه من المنهج التربوي الإسلامي، بقصد بلورة مختلف المفاهيم والقواعد والقرارات والنظريات المعرفية، وذلك منذ الأربعين، ولغاية الوفاة."

يتجلّى من التعريف المُتقدِّم ما يأتي:

- تُسهِم الخبرات السابقة إسهاماً فاعلاً في تسييس العمل المعرفي ومخرجاته.
- تصاب الحواسُّ والأعصاب بالوهن التكويني في هذه المرحلة.
- يتولَّد عن العمليات المعرفية متطلبات نمائية، تُمثِّل الحاجات الضرورية، ويتمُّ تلبيتها عن طريق الإجراءات التربوية المُوجَّهة من المنهج التربوي الإسلامي.
- ينتج من تغذية العمليات المعرفية والمتطلبات النمائية للإجراءات التربوية، مختلف الوحدات المعرفية، بما في ذلك المفاهيم، والقواعد، والقرارات، والنظريات.
- يُنتظَر أنْ تظفر النفس الإنسانية بإنجازها المعرفي الأهم في هذه المرحلة؛ نظراً إلى تعاقب الخبرات المعرفية، في خِضَمِّ سنواتها العمرية المنقضية.
- تتأطَّر المرحلة الزمنية المُكتنِفة لهذه المرحلة منذ سنِّ الأربعين حتى الوفاة.

## ٢- خصائص مرحلة الضمور التكويني:

قبل شروعي في تبيان الخصائص المعرفية لمرحلة الضمور التكويني، يجدر القول: إنَّ الضعف المعرفي الذي يصيب النفس الإنسانية، إنَّما يتحقَّق بصورة تدريجية وحتمية،[1] وإنَّ

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٤٢٥.

القول بتدرُّجية الضعف يسوق إلى الوعي بأنَّه قد لا يتبدّى في بادئ المرحلة إلى أنْ يتجلّى مع التحرُّك في خِضَمِّها.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ تمايز دواعي هذا الوهن يُلْحَظ بصورة جلية؛ إذ تتمثَّل أُولى هذه الدواعي في التدهور الحسِّي. فمع ولوج الفرد في الأربعينات من عمره يتراجع السمع لديه، وأول ما يكون ذلك في الموجات العالية، فضلاً عن تراجع مقدرة العين على التركيز في الصور المرئية،(١) ولكن ذلك يبدو جلياً في الخمسين،(٢) وكذا في ما يرتبط بالتدهور العصبي.

فعلى الرغم من وقوع الخسارات في الخلايا العصبية منذ السنوات الأُولى من العمر، التي تتراكم على مدار السنوات المنصرمة على الفرد، فإنَّه يتزايد حجم هذه الخسارات بَدءاً من الأربعينات،(٣) فضلًا عن انخفاض كمية الدم المُتدفِّقة إلى الدماغ؛ نتيجة لضعف ضخ الدم من القلب؛ لما يعتريه من مجهود حياتي،(٤) فضلاً عن تناقص السعة الحيوية للرئتين؛ ما يُقلِّل من سوية التنفُّس،(٥) فيؤول إلى تناقص الأكسجين المنتقل إلى الدماغ،(٦) لا سيَّما إذا تدنّى المستوى التعليمي للفرد.(٧) ففي دارسة أُجرِيت للكشف عن مستويات الذكاء، وصُنِّف أفرادها البالغون إلى أربع مجموعات، تبيَّن أنَّ الأفراد الذين بلغوا سنَّ السبعين، وكانوا قد استمروا في تعليمهم إلى ما بعد الشهادة الجامعية، يحظون بمتوسط ذكاء أعلى منه لدى أبناء العشرين الذين لم يتعدَّ تعليمهم مستوى الدراسة الابتدائية؛(٨) ذلك أنَّ التعليم

---

(١) الريماوي، **علم النفس التطوري**، مرجع سابق، ص٥١٦. انظر:
– السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٣٢١.

(2) Pressey, S. L. "A dulthood and Old", In *Encyclopedia of Educational Research*, American Educational Research Association, New York: Macmillan, 1960, P. 43.

(٣) الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٦٤٠.

(٤) المرجع السابق، ص٦٦٢.

(٥) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٥٣٥.

(٦) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤٥٧.

(٧) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٣٣٢.

(٨) ملحم، **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، مرجع سابق، ص٤١٦. انظر:
– صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٤٣٥.

يُؤسِّس لمشابك عصبية متينة في بِنية الفرد الدماغية. وبالجملة، فإنَّ هذه الدواعي تنصهر في بوتقة الأسباب الرئيسة للضعف المعرفي، التي تنعكس على سرعة الاستجابة للمثيرات؛ إذ بفعلها تقل سرعة الاستجابة للمثير،[1] لا سيَّما في ما يرتبط بالمثيرات الحديثة في دائرة الفرد؛ ما يعني قلَّة المعارف المُتحصِّلة في هذه المرحلة؛ ذلك أنَّ القول ببطء الاستجابة للمثيرات، يشير إلى أنَّ النفس الإنسانية تحتاج إلى وقت أطول لمعالجة المثير؛ ما يؤول إلى نقص في كَمِّ المعارف المُحرَزة. ومن هنا لم يعد بإمكانها تحصيل الكَمِّ والكيف المعرفيين، اللذينِ كانا متوافرين لديها في السابق.

وأخلُص ممّا سبق إلى أنَّ ولوج الفرد في هذه المرحلة يكون مصحوباً بضعف في الحواسِّ، وتراكم الفضلات العصبية المُتمخِّضة عن الخسارات العصبية، فضلاً عن ضعف عمل القلب والرئتين؛ ما يُؤثِّر في تناقص وَقود العمل المعرفي الرئيسة، المُتمثِّلة هنا في الدم والأكسجين؛ ما يُسهِم في تراجع النشاط المعرفي من حيث سرعة أدائه، ويبقى ذلك في أطر الخبرات التعليمية المنقضية على الفرد؛ ذلك أنَّه لمّا سبق الإقرار بأنَّ وفرة من الخبرات المُقدَّمة للفرد بصورة منهجية تُسهِم في الحدِّ من حجم الخسارات العصبية، فقد تبدَّت استدامة اضطلاع الأفراد بالعمل المعرفي بصورة جيدة، خلافاً لَمَنْ أهمل التعرُّض للخبرات؛ ما يُفضي إلى تكديس الخسارات العصبية، وبلوغها منه مبلغها الجسيم، فينعكس ذلك تباعاً على تلعثم مسيرة النشاط المعرفي في الدماغ.

ويُمكِن تجلية أبرز العمليات المعرفية المُفرِزة أهم الوحدات المعرفية بما يأتي:

**أ- الانتباه:**

تضعف مدَّة الانتباه وحدَّته.[2] ويتجلّى ذلك في قول النبي ﷺ: "يا أيُّها الناس إنَّ منكم مُنفِّرين، فأيُّكم ما صلّى بالناس فليوجز، فإنَّ فيهم الكبير، والضعيف، وذا

(١) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٣٣٤. انظر:
- الأشول، **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٦٤٠.

(٢) محمود، **مبادئ علم نفس النمو في الإسلام**، مرجع سابق، ص٢٩٨. انظر:
- سليمان، سناء محمد. **مرحلة الشيخوخة وحياة المسنين بين الآمال والآلام**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨م، ص٣٨.
- الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٨٢.

الحاجة."[1] ومن المعلوم أهمية تركيز الانتباه وإطالته في الصلاة، وإنَّ ذلك ممّا يفتقر إليه أبناء هذه المرحلة، لا سيَّما مع المُضِيِّ في حدود المرحلة. وممّا يُؤكِّد ذلك في التاريخ النبوي حضُّ النبي ﷺ على الاستمرار في الرمي وركوب الخيل؛[2] فقد جاء عن "عبد الرحمن بن شماسة، أنَّ فقيماً اللخمي، قال لعقبة بن عامر: تختلف بين هذين الغرضين وأنت كبير يشق عليك، قال عقبة: لولا كلام سمعته من رسول الله ﷺ لم أعانيه، قال الحارث: فقلت لابن شماسة: وما ذاك؟ قال: إنَّه قال: "مَنْ علم الرمي، ثم تركه، فليس منّا."[3] والمُراد بالرمي رمي الأقواس.[4] وموطن الشاهد في النص المُتقدِّم ظهور مشقة الرمي على كبير السن. ومن المعلوم افتقار الرمي إلى الانتباه؛ إذ يعوزه دقة الانتباه، فضلاً عن تعذُّر توزيع الانتباه مع التقدُّم في المرحلة. ويتبيَّن ذلك في ما جاء "عن الأزرق بن قيس، قال: كنّا على شاطئ نهر بالأهواز، قد نضب عنه الماء، فجاء أبو برزة الأسلمي على فرس، فصلّى وخلّى فرسه، فانطلقت الفرس، فترك صلاته وتبعها حتى أدركها، فأخذها، ثم جاء فقضى صلاته، وفينا رجل له رأي، فأقبل يقول: انظروا إلى هذا الشيخ، ترك صلاته من أجل فرس، فأقبل فقال: ما عنَّفني أحد منذ فارقت رسول ﷺ، وقال: إنَّ منزلي متراخٍ، فلو صلَّيت وتركته، لم آتِ أهلي إلى الليل."[5] وموطن الشاهد أنَّه باشر صلاته، وخلّى فرسه دون أنْ يلتفت إلى رباطه؛ ما يعني اضمحلال عملية الانتباه لديه.

ومن هنا، تتبدّى ضرورة المعايرة المُتزِنة لطبيعة المثير حال تقديمه؛ لينسجم وطبيعة القدرات المعرفية لدى أبناء هذه المرحلة، منذ بداياتها حتى خواتيمها، مع ضرورة استدامة

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأحكام، باب هل يقضي القاضي أو يُفتي وهو غضبان، حديث رقم٧١٦٩، ج٩، ص٦٥.

(٢) الشيباني، **مسند الأمام أحمد بن حنبل**، مرجع سابق، ص٢٨.

(٣) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الأمارة، باب فضل الرمي والحث عليه، وذم مَنْ علَّمه ثم نسيه، حديث رقم١٩٩١، ج٢، ص١٥٢٢.

(٤) الشيباني، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، مرجع سابق، ص٢٧.

(٥) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب قول النبي ﷺ: "يسروا ولا تعسروا"، حديث رقم٦١٢٧، ج٨، ص٣٠.

اضطلاع الفرد بالمسؤولية التعبُّدية، عبر توجيه الانتباه إلى ما حضَّ الشارع إلى مباشرته، وكفِّه عمّا نهى عنه الشارع.

**ب- الإدراك:**

تتمايز عملية الإدراك في طبيعتها عند أبناء هذه المرحلة، لتنحو منحيين؛ أولهما يمتثل في الصوابية، بغضِّ الطرف عن السرعة. ويتجلّى ذلك في حوار لقمان مع ابنه في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٤﴾ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٥﴾ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴿١٦﴾ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴿١٧﴾﴾ [لقمان: ١٣-١٧]. قال السعدي: "وهذا يدل على تفسير الحكمة، بأنَّها العلم بالأحكام، وحكمها، ومناسباتها، فأمره بأصل الدين، وهو التوحيد، ونهاه عن الشرك، وبيَّن له الموجب لتركه وإقامة الصلاة، وبالصبر اللذين يسهل بهما كل أمر كما قال تعالى. فحقيقٌ بمَنْ أوصى بهذه الوصايا، أنْ يكون مخصوصاً بالحكمة، مشهوراً بها."[1] يشير النص إلى اضطلاع لقمان في وصف المسائل، وتفسيرها، وكسوها معانيها الصائبة. وما يُسوِّغ ذلك أنَّه قد انصرم على دائرته المعرفية مثيرات جَمَّة ذات طبيعة مُحكَمة؛ ما أسَّس لبِنية معرفية متينة لديه، أهَّلته لأنْ يتعاطى مع المثيرات الحديثة في ضوئها. وعلى النقيض من ذلك يتجلّى المنحى الآخر، فيتبدّى التقهقر في هذه العملية لمَنْ لم يحظَ بالقَدْر الوافر من الخبرات التي تُؤهِّله لأنْ يتقلَّد هذه العملية بوجهها التام. وفي كلتا الحالتين، يُؤثِّر الانحدار الحسِّي والعصبي في العملية الإدراكية، ولكنَّ المعيار الأهم في اضمحلال هذه العملية يتجسَّد في طبيعة الخبرات المنقضية على الفرد.

---

(١) السعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٦٤٨.

وتأسيساً على ذلك، خلُصت إلى أنَّ عملية ترجمة المثيرات وإدراكها، إنَّما تتمُّ في خِضَمِّ الخبرات السابقة؛ فإذا تمتَّع الفرد بادخار رصين من هذه الخبرات، فإنَّ ذلك يسوق إلى إجادة هذه العملية على الرغم من بطئها. وبالمقابل، فإنَّ الفقر في الخبرات المنقضية يُجلّي هشاشة هذه العملية، من حيث مضمونها، وسرعتها.

**ت- التذكُّر:**

تضعف عملية التذكُّر في هذه المرحلة بصورة جلية،[1] فتضعف القدرة على التخزين والاسترجاع.[2] ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾ [الروم: ٥٤]. قال الشعراوي: "وهذا الضعف يسري في كل الأعضاء، حتى في العلم، وفي الذاكرة."[3] وقد جاء عن "يزيد بن حيان، قال: انطلقت أنا وحصين بن سبرة، وعمر بن مسلم إلى زيد بن أرقم، فلمّا جلسنا إليه قال له حصين: لقد لقيت يا زيد خيراً كثيراً، رأيت رسول الله ﷺ، وسمعت حديثه، وغزوت معه، وصلَّيت خلفه. لقد لقيت يا زيد خيراً كثيراً، حدِّثنا يا زيد ما سمعت من رسول الله ﷺ، قال: يا ابن أخي، والله لقد كبرت سِنّي، وقدم عهدي، ونسيت بعض الذي كنت أعي من رسول الله ﷺ، فما حدَّثتكم فاقبلوا، وما لا، فلا تكلفونيه."[4] وموطن الشاهد ربط زيد ﷺ النسيان بالكبر؛ ما يشير إلى تراجع هذه العملية في خِضَمِّ هذه المرحلة، ولعلَّ ما يُسوِّغ ذلك كثرة المثيرات المنصرمة على الذات الإنسانية؛ ما يجعل الخلط بين الخبرات المتراكمة ممكناً.

---

(١) مياس، لينة محمد. "منهج التربية الإسلامية في التعامل مع كبار السن"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٨م، ص١٦٤. انظر:

- الشريفين، "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، مرجع سابق، ص١٨٢.

(٢) الزبيدي، هيفاء محمد. "رعاية المسنين في التشريع الإسلامي"، **مجلة كلية التربية الأساسية**، بغداد، عدد٧٥، ٢٠١٢م، ص١٥٩.

(٣) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١٨، ص١١٥٣٠.

(٤) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الفضائل، باب من فضائل علي بن أبي طالب ﷺ، حديث رقم٢٤٠٨، ج٤، ص١٨٧٣.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ قدرة الفرد على تذكُّر الأحداث القريبة تتناقص،[1] في حين يغدو أكثر قدرة على تذكُّر الأحداث البعيدة، ولعلَّ مردَّ ذلك إلى تعلُّمه القديم منذ زمن بعيد، وتدرُّبه عليه طوال أحاديثه، وأعماله اليومية، في حين لم تحظَ الأحداث القريبة بمستوى التدريب نفسه الذي حَظيت به الأحداث البعيدة.[2]

وأرى أنَّ اختلال عملية التذكُّر في هذه المرحلة ينعكس على المعالجة المعرفية عامة؛ نظراً إلى افتقار الفرد إلى التذكُّر عند النهوض بجُلِّ العمليات المعرفية؛ ذلك أنَّه إذا عَمَد إلى معالجة المثير، فإنَّه يفتقر إلى تذكُّر ما انقضى عليه من خبرات ذات ارتباط وشيج بالمثير المعالج. ومن هنا يتعيَّن امتثال الخبرات المعرفية الركائزية بصورة يومية؛ في محاولة لتسهيل عملية استرجاعها لاحقاً، مثل: الاضطلاع بقراءة آيات القرآن الكريم يومياً، وامتثالها سلوكاً عملياً؛ ما يجعلها حاضرة في ذاكرة الفرد.

**ث- الاستدلال:**

يأتي الضعف المعتري استدلالات النفس الإنسانية بصورة محدودة،[3] يُؤكِّد ذلك ما جاء في قصة سيدنا موسى عليه السلام. قال تعالى: ﴿فَجَآءَتْهُ إِحْدَىٰهُمَا تَمْشِي عَلَى ٱسْتِحْيَآءٍ قَالَتْ إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا ۚ فَلَمَّا جَآءَهُۥ وَقَصَّ عَلَيْهِ ٱلْقَصَصَ قَالَ لَا تَخَفْ ۖ نَجَوْتَ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٢٥﴾﴾ [القصص: ٢٥]. قال ابن عاشور: "فطمأنه شعيب بأنَّه يزيل عن نفسه الخوف؛ لأنَّه أصبح في مأمن من أنْ يناله حكم فرعون؛ لأنَّ بلاد مدين تابعة لملك الكنعانيين، وهم أهل بأس ونجدة. ومعنى نهيه عن الخوف نهيه عن ظن أنْ تناله يد فرعون."[4] فقد كان سيدنا شعيب عليه السلام في إطار هذه المرحلة، وآلَ به تفاعله مع المشكلة المطروحة إلى استقراء المعطيات الرئيسة للموقف، من حيث جمعه موطن وجود سيدنا موسى عليه السلام، وكذا ما

(١) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٣٠٦.

(٢) السيد، **الأسس النفسية للنمو**، مرجع سابق، ص٣٣٩.

(٣) عبد الخالق، أحمد. وعبد الفتاح، دويدار. **علم النفس: أُصوله ومبادئه**، مصر: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م، ص٢٧٦.

(٤) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٠، ص١٠٤.

يتمتع به أهل البلاد من عدل، ليُفضي إلى تقرير قاعدة مؤدّاها أنَّه غدا في مأمن من فرعون. بيد أنَّه من الممكن أنْ تضعف الاستدلالات؛ سواء أكان ذلك على صعيد الاستنباط، أم الاستقراء، لا سيَّما مع التقدُّم في المرحلة.[1] ويتجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِي غُلَٰمٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ ٱلْكِبَرُ وَٱمْرَأَتِي عَاقِرٌ ۖ قَالَ كَذَٰلِكَ ٱللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَآءُ ﴿٤٠﴾﴾ [آل عمران: ٤٠]. قال القرطبي: "وقيل: المعنى بأيِّ منزلة أستوجب هذا وأنا وامرأتي على هذه الحال.. وكان يوم بُشِّر ابن تسعين سنة وامرأته قريبة السنِّ منه."[2] فقد توارت بعض المعطيات لدى سيدنا زكريا عليه السلام حال استقرائه للموقف المُتقدِّم؛ إذ جمع بين بلوغه الكبر، وحضور المانع الصحي لديه عليه السلام ولدى زوجه. بيد أنَّه كان لزاماً أنْ يكتمل عقد الاستقراء عبر تذكُّر المعطى الأهم، وهو قدرة المولى عزَّ وجلَّ. ولعلَّ ما يُسوِّغ ذلك ما قد اعتراه من كبر، فضلاً عن جدة المثير وندرته؛ ما استدعى منه الجهد المعرفي الدؤوب، لبناء العلاقة المُتزِنة بين المثير المُحْدَث وسواه من الخبرات المُخزَّنة لديه.

## ج- الإبداع:

لمّا سبق الإقرار بأنَّ المرونة في التفكير تُجسِّد أحد أقطاب الرَّحى للعملية الإبداعية، فقد غدا ممكناً القول بتحقُّق المرونة في هذه المرحلة، ويبرز ذلك في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُواْ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣٨﴾﴾ [الشورى: ٣٨]. قال ابن عاشور: "وأمّا الاستجابة لله فهي ثابتة لجميع مَنْ آمن بالله؛ لأنَّ الاستجابة لله هي الاستجابة لدعوة النبي صلى الله عليه وسلم.. والسين والتاء في استجابوا للمبالغة في الإجابة؛ أيْ هي إجابة لا يخالطها كراهية ولا تردُّد، ولام له للتقوية، ويُقال: استجاب له كما يُقال: استجابة، فالظاهر أنَّه أريد منه استجابة خاصة، وهي إجابة المبادرة مثل استجابة خديجة."[3] فاستجابة السيدة خديجة رضي الله عنها خير قرينة على مقدرة الفرد على تحوير أفكاره في هذه المرحلة، لا سيَّما إذا أهَّلته حصيلته المعرفية لذلك، فضلاً عن دور إحكام المثير في تجلية هذه المرونة.

---

(١) صادق، **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مرجع سابق، ص٥٦١.

(٢) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٤، ص٧٩.

(٣) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٥، ص١١١.

إنَّ تراكم الخبرات والتجارب في بِنية الفرد المعرفية يجعل بالإمكان اعتبار هذه المرحلة مرحلة الإنتاج الفكري العميق؛ ذلك أنَّ أكثر القادة والعلماء والمُفكِّرين إنَّما كانوا أبناء هذه المرحلة.[1] ويتجلّى الإنتاج الابداعي العميق في مشورة أم سلمة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا للنبي ﷺ يوم الحديبية؛ ذلك أنَّه "قال رسول الله ﷺ لأصحابه: "قوموا فانحروا ثم احلقوا"، قال: فوالله ما قام منهم رجل حتى قال ذلك ثلاث مرّات، فلمّا لم يقم منهم أحد دخل على أم سلمة، فذكر لها ما لقي من الناس، فقالت أم سلمة: يا نبي الله، أتحب ذلك، اخرج ثم لا تكلم أحداً منهم كلمة، حتى تنحر بُدْنك، وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج فلم يكلم أحداً منهم حتى فعل ذلك: نحر بُدْنه، ودعا حالقه فحلقه، فلمّا رأوا ذلك قاموا، فنحروا، وجعل بعضهم يحلق بعضاً."[2] يشير الحديث إلى أصالة الفكرة وفرادتها من أم سلمة رَضِيَٱللَّهُعَنْهَا، وقد تمخَّض ذلك عن حصيلتها المعرفية السابقة؛ ما جعلها بمنزلة البوتقة الارتكازية التي يستند إليها الفرد، لتصدير الإبداعات، وذلك يُؤكِّد أنَّ هذه العملية "ليست بحتمية؛ فالفرد السطحي في تفكيره لا يزيده تقدُّم العمر إلّا سطحية، وإنَّما المعول على ذلك التجارب السابقة، من حيث كَمُّها، ونوعها."[3]

### ح- التخيُّل:

يبلغ الفرد قَدْراً جيداً من التخيُّل في هذه المرحلة؛ إذ يبقى قائماً بهذه العملية بصورته الحسنة. ويتأتّى ذلك نظراً إلى تعاقب الخبرات الحسِّية والمُجرَّدة على دائرة الفرد؛ ما يُسهِم في خصب هذه العملية،[4] على الرغم من أنَّ خياله لا يتصف بالخصب الذي تمتَّع به في المرحلة السابقة.[5] وقد يُعْزى ذلك إلى ضعف عملية التذكُّر؛ إذ يستند التخيُّل إلى استرجاع

---

(١) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٣٣٨.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط، حديث رقم٢٧٣١، ج٣، ص١٩٣.

(٣) الهاشمي، **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلى الشيخوخة**، مرجع سابق، ص٣٣٨.

(٤) الميلادي، عبد المنعم. **الأبعاد النفسية للمسن**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ٢٠٠٦م، ص٤٣.

(٥) أسعد، يوسف ميخائيل. **رعاية الشيخوخة**، القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٠م، ص٧٥.

الصور القديمة. ومن هنا، فقد لا يتسنّى للفرد استرجاع القَدْر السمين من الصور الذهنية المُخزَّنة سلفاً.

إنَّ مباشرة كثير من الخبرات العلمية والحياتية يجعلها رصيداً مُذلِّلاً لهذه العملية في هذه المرحلة؛ فتغدو الشرارة الأُولى لإطلاق المنتوجات العلمية الريادية، مثل المُؤلَّفات العلمية. فضلاً عن ذلك، تتبدّى الضرورة لاستمرار الفرد في القراءة السابرة للنصوص الشرعية المُهيكِلة لطبيعة اليوم الآخر؛ ما يُعزِّز لديه هذه العملية، وينحو به إلى الامتثال التعبُّدي السوي؛ الذي ينعكس على استواء مخرجه السلوكي. ويتأتّى ذلك نظراً إلى وعيه بما يدور في مُخيِّلته؛ فقد أضحى من حتميات الوقوع في الغد القريب.

### خ- اللغة:

تطرأ بعض التغييرات على اللغة في هذه المرحلة؛ إذ يتغيَّر الصوت البشري تبعاً لزيادة السن، فتختلف طريقة نطق الكلمات، وقد يكون سبب ذلك خسارة عدد من الأسنان مع تقدُّم العمر؛[1] فضلًا عن تناقص مرونة غضاريف الحنجرة؛ ما يؤول إلى ارتفاع طبقة الصوت. وقد يغدو الكلام بطيئاً.[2] والقول ببطء الكلام ينعكس تباعاً على طبيعة التواصل الإنساني؛ لأنَّه يُخفِّض من كَمِّ التواصل اللغوي بين الأفراد، فيؤول إلى تقتير كَمِّ المعرفة المُتناقَلة بين المتناظرين. وممّا لا شكَّ فيه أنَّه يُلْحَظ التمايز في هذه التغييرات؛ فقد تعتري بعض الأفراد دون آخرين.

## ٣- متطلبات مرحلة الضمور التكويني وإجراءاتها التربوية:

تتمخَّض إزاء الخصائص النمائية المُتقدِّمة جملةٌ من الحاجات الإنسانية المعرفية، يتعذَّر تلبيتها عبر الإجراءات التربوية. ويتأتّى ذلك من منطلق القول بأنَّ النفس الإنسانية جاءت مُكرَّمة بالتوجيه، والتنمية، والتشذيب على مدار سِنِي حياتها المختلفة، وَفق المنهج التربوي الإسلامي. ومن هنا سنبيّن متطلبات مرحلة الضمور التكويني، وإجراءاتها التربوية.

---

(١) سليم، **علم نفس النمو**، مرجع سابق، ص٥٠٦.

(٢) إسماعيل، عزت سيد. **الشيخوخة: أسبابها، مضاعفاتها، والوقاية والاحتفاظ بحيوية الشباب**، الكويت: وكالة المطبوعات، ط١، ١٩٨٣م، ص١٢٠.

**أ- التدبير الصحي المدروس:**

لمّا شهدت هذه المرحلة جملة من التغييرات النمائية؛ بما في ذلك ضمور بعض الأبعاد الجسمية، فقد بات ضرورياً تزجيج هذه الأبعاد بالرعاية المناسبة؛ نظراً إلى تقرير الارتباط الوشيج بين الصحة الجسمية والنمو المعرفي. وعليه تتبدّى ضرورة إيلاء البُعْد الجسمي جُلَّ الأهمية من قِبَلِ الكبير؛ امتثالاً لقول النبي ﷺ: "إنَّ لجسدك عليك حقاً، وإنَّ لعينك عليك حقاً، وإنَّ لزوجك عليك حقاً."[1] إنَّ التحقيق الأمثل لهذه الرعاية، إنَّما يقتضي الوعي الدوري بالمستجدات الصحية التي تعتري النفس الإنسانية في هذه المرحلة، ومحاولة الاستجابة لها عن دراية مُستمَدة من رحم المسرب العلمي الصحي؛ حذراً من التعاطي معها بصورة اعتباطية، قد تؤول إلى انعكاسات سلبية على الذات الإنسانية. ومن هنا يتعيَّن التدبير الصحي المدروس من قِبَلِ الكبير، بوصفه متطلباً ضرورياً تتجلّى أهميته في ذبِّ الخَبْو المعرفي عن الفرد في هذه المرحلة بصورة خاصة، وسواها من المراحل بصورة عامة عن النفس الإنسانية.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الكشف الدوري للطاقم الطبي:**

يتعيَّن على الكبير في هذه المرحلة أنْ يتابع حالته الصحية بصورة مستمرة، عن طريق الكشف الدوري من الطبيب لمواجهة ما قد يصيبه من أمراض.[2] ويتأتّى ذلك بوصفه خطوةً وظيفيةً احترازيةً من الوقوع في سيل الأمراض الصحية، دون الوعي بوجودها في القوام الإنساني، فضلاً عن أهمية الكشف المُبكِّر عن بعض الأمراض، مثل: السُّكري، والضغط؛ ذلك أنَّ العلم بها مُبكِّراً يُسهِم في إجادة السيطرة عليها، ومحاولة تأطيرها في أقل

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب لزوجك عليك حق، حديث رقم٥١٩٩، ج٧، ص٣١.

(٢) مياس، "منهج التربية الإسلامية في التعامل مع كبار السن"، مرجع سابق، ص٦١. انظر:

- الحربي، جواهر بنت شياب. "المشكلات الاجتماعية المترتبة على الانسحاب الاجتماعي للمسنين ودور الخدمة الاجتماعية في التخفيف منها: دراسة مطبقة بدور كبار السن بمنطقة القصيم"، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، ٢٠١٣م، ص٥٢.

الانعكاسات الصحية المتبلورة؛ ما ينعكس على محاولة صون العمل المعرفي من التقويض قَدْر الإمكان.

**استدامة العمل الرياضي:**

من المعلوم ما تفتقر إليه الممارسات الرياضية من مجهود بدني، يتعيَّن على الشخص الممارس بذله. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ من الضروري أنْ يستمر الفرد في ممارستها في هذه المرحلة؛ استكمالاً لسلوكه إيّاها في مراحل سابقة. ويتجلّى ذلك في سيرة النبي ﷺ "في قول عائشة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أنَّها كانت مع النبي ﷺ في سفر، قالت: فسابقته فسبقته على رجلي، فلمّا حملت اللحم سابقته فسبقني، فقال: هذه بتلك السبقة."[1] والمُراد «تقدُّمي عليكِ في هذه النوبة في مقابلة تقدُّمكِ في النوبة الأُولى."[2] وذلك يدل على استمرارية اضطلاع النبي ﷺ بممارسة الرياضة في هذه المرحلة. ولعلَّ ما يعتري الفرد من تغييرات تنفُّسية وقلبية تجعله أحوج إلى ممارستها؛ ذلك أنَّ الرياضة "تُوفِّر الأوكسجين والغلوكوز للخلايا العصبية."[3] وهو ما يطَّرِد من فاعليتها؛ لينعكس تباعاً على وظائفها المعرفية. بيد أنَّه من الضروري أنْ تتأتّى الرياضة بصورة مُنسجِمة مع الوضع الصحي؛ فإذا تبدَّت الصحة الجيدة، وجب الامتثال إلى سلوك النبي ﷺ، عن طريق الجري. أمّا إذا لوحظ تثبيط الوضع الصحي فيتعيَّن التركيز على "التمرينات البطيئة نظراً لانخفاض إنتاج القوة البدنية."[4] ولا يخفى على كل ذي لُبٍّ ما قد يُلْحَظ من تمايز في الرياضات البدنية التي يُمكِن سلكها، لا سيَّما إذا انتظم الفرد في النوادي المضطلعة بهذه المهمة. وفي المُحصِّلة، فإنَّ الغاية من هذا التطبيق صون الحصة الرياضية في جدول الأعمال الحياتية؛ لمردودها المعرفي.

---

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الجهاد، باب في السبق على الرجل، حديث رقم٢٨٧٥، ج٣، ص٢٧. قال الألباني: صحيح.

(٢) العظيم آبادي، **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، مرجع سابق، ج٧، ص١٧٤.

(٣) ساندرا، **تعرف إلى دماغك**، مرجع سابق، ص١٧٢.

(٤) ربيع، طارق علي. **فسيولوجيا رياضة كبار السن: بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية: دار الوفاء، ط١، ٢٠٠٨م، ص١٢٣.

**غربلة مفردات التغذية:**

المُراد أنَّه يجب تنقية العناصر التي يتعاطى معها الفرد في سبيل تغذيته في هذه المرحلة، من حيث امتثال ما يتناسب مع وضعه الصحي، والنوء عن أيِّ معطيات تغذوية تودي بصحته. فمثلاً، مريض السُّكري يبتعد عن السُّكريات؛ حذراً من تفاقم النكوص الصحي ابتداءً، والنكوص المعرفي تباعاً.

ويجدر في هذه المرحلة أنْ يُقْبِل على الفواكه والخضار المَعنية بصحة الدماغ، مثل: البندورة، والفراولة، والعنب الأحمر، والكرز، والحمضيات، والبروكلي، والملفوف، والسبانخ، والباذنجان، والبصل، والثوم. وتنتج فائدة تناول الخضار والفواكه من احتوائها على مواد مضادة للأكسدة، تحدُّ من عملية التأكسد التي ينجم عنها تلف الخلايا الدماغية. أمّا تناول السمك بصورة أسبوعية فيُسهِم في المحافظة على صحة الشرايين، وبخاصة تلك المُغذِّية للدماغ؛ لأنَّه يحتوي على (أوميغا-٣) التي تزيل الترسُّبات الموجودة في الأوعية الدموية.[1] يضاف إلى ذلك وجوب شرب كميات كافية من الماء خاصة، وتناول السوائل الغنية بالمواد الصحية بصورة عامة.

**ب- التواصل داخل الوشيجة الأُسرية للاصطفاء المعرفي:**

يتبوَّأ هذا المتطلب قَدْراً كبيراً من الأهمية؛ لما يُوفِّره للنفس الإنسانية من نمو معرفي شمولي، إذا تمَّ تلبيته بصورة ذكية؛ ذلك أنَّ وصول الفرد إلى هذه المرحلة يجعله المحْضَن المُستقطِب لأفراد أُسرته؛ سواء أكانوا أبناءً أم أحفاداً؛ ما يُؤكِّد وجوب استثمار هذا الاحتضان عبر اصطفائه للمعارف الموجودة في حناياهم، فضلاً عن ضرورة اطلاعه على مسارهم الحياتي؛ بُغْيَةَ تقويمه إذا لزم الأمر، استجابةً لقول المولى ﷻ: ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱصْطَبِرْ عَلَيْهَا ۖ لَا نَسْـَٔلُكَ رِزْقًا ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكَ ۗ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلتَّقْوَىٰ ﴿١٣٢﴾﴾ [طه: ١٣٢]. و من هنا يتعيَّن بلورة التواصل الإنساني داخل الصلة الأُسرية بصورة تبادلية، بحيث تتمُّ الإفادة في هذا التواصل.

---

(١) حجازي، أحمد توفيق. **تقدم العمر ببراعة**، عمّان: كنوز المعرفة، ط١، ٢٠١٢م، ص١٨١-١٨٢.

لقد أفردت هذا التواصل في متطلب مستقل؛ لأنَّ الفرد في هذه المرحلة قد يفقد عضويته في بعض المحاضن التربوية، مثل: محاضن التعليم، والعمل، فضلاً عمّا يحدق بأبناء هذه المرحلة من أوضاع صحية، قد تحدُّ من حراكهم الحياتي في الدائرة التفاعلية الإنسانية عامة؛ ما يجعل ابتدار تفعيل هذا التواصل في الأطر الممكنة والمتوافرة دائماً، ضرورة مُلِحَّة لسدِّ الخلل، وكذا إدارتها بصورة دورية يومية أو أسبوعية؛ فالمهم هو منهجة التواصل الأُسري؛ لرَوْم الاصطفاء المعرفي.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الحِرفية في لمِّ الشمل الأُسري:**

ممّا لا يُغَضُّ الطرف عنه، ما يكتنف الأبناء والأحفاد من مشاغل حياتية، قد تمنع التواصل الأُسري الدؤوب في ما بينهم. وهذا يقتضي تبوُّؤ الكبير للمهارة المُسهِمة في سحب أفراد أُسرته من عجلة الحياة المستديمة؛ لصهر وجودهم في بوتقة الوشيجة الأُسرية، ضمن أوقات مُحدَّدة. وهو ما يستدعي تذليل الممتلكات المادية والفكرية من قِبَلِ النفس الإنسانية لجمع شتات الأُسرة؛ للعكوف على طاولة الحوار الهادفة. فقد جاء "عن سهل ابن سعد ﷺ أنَّه قال: إنّا كنّا نفرح بيوم الجمعة، كانت لنا عجوزٌ تأخذ من أصول سِلْق لنا كنّا نغرسه في أربعائنا، فتجعله في قِدْر لها، فتجعل فيه حبّات من شعير ليس فيه شحم، ولا وَدَك، فإذا صلَّينا الجمعة زرناها فقرَّبته إلينا، فكنّا نفرح بيوم الجمعة من أجل ذلك، وما كنّا نتغدّى ولا نقيل إلّا بعد الجمعة."[1] لقد تبدّى لنا ما تضطلع به العجوز من ذكاء اجتماعي؛ إذ جعلت ما تُعِدُّه من غذاء للصحابة ﷺ بمنزلة معول جذب لوجودهم في معقلها؛ ما يؤول إلى استفادتها من خبراتهم الإيمانية خاصة، والحياتية بوجه عام، لا سيَّما في وقت تغدق فيه حصيلتهم المعرفية بالخبرات، بعد الفراغ من خطبة الجمعة، وما تنظمه من خبرات معرفية. إنَّ ذلك يسوق إلى ضرورة توظيف الآباء والأجداد للتعزيزات المادية،

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب المزارعة، باب ما جاء في المزارعة، حديث رقم٢٣٤٩، ج٣، ص١٠٨.

مثل: الهدايا والأموال، وكذا المعنوية، مثل: الثناء والمديح، في سبيل لمِّ شمل عناصرهم الأُسرية؛ للشروع في التفاعل المعرفي المُراد إحداثه.

**قيادة التواصل الأُسري:**

يتعيَّن على النفس الإنسانية في هذه المرحلة أنْ تتسلَّم زمام التفاعل الأُسري، عبر توجيهه وتشذيبه بالصورة المطلوبة؛ إذ ينبغي للكبير أنْ يشرع في الحديث؛ ما يعني تسنُّمه الصلاحية في تسديد الحوار إلى النقطة التي يقصدها. فقد ورد "أنَّ عبد الله بن سهل ومحيصة بن مسعود أتيا خيبر، فتفرَّقا في النخل، فقُتِل عبد الله بن سهل، فجاء عبد الرحمن بن سهل وحويصة ومحيصة ابنا مسعود إلى النبي ﷺ، فتكلموا في أمر صاحبهم، فبدأ عبد الرحمن، وكان أصغر القوم، فقال له النبي ﷺ: كَبِّر الكُبَر. قال يحيى: يعني: ليَلِيَ الكلامَ الأكبرُ، فتكلموا في أمر صاحبهم.. ."[1] ومن هنا يأتي تقرير النبي ﷺ في أحقية الكبير في الشروع الكلامي، واضطلاعه بهذه المهمة؛ إذ ينعكس تباعاً على طبيعة الموضوعات التي يود التحدُّث في خِضَمِّها. ومن هنا تتجلّى ضرورة شروعه في طرح الأهم ثم المهم، فلمّا باتت المدَّة الزمنية المُحتضِنة لهذا التواصل مُؤطَّرة بحكم المشاغل الحياتية، تجلَّت ضرورة إجادة الفرد للطرح الموضوعي؛ لينتقي الأكثر إفادة لذاته، ولغيره من أفراد التواصل الأُسري.

**انتقاء الخبرات الفاعلة لحل المشكلات:**

إنَّ النفس الإنسانية مُعرَّضة للمشكلات الجليلة والدقيقة، التي تزيد من تكدُّر العيش الحياتي؛ ما يجعل حلها بكل السُّبُل المتاحة أمراً ضرورياً . ولمّا بُنِيت الحوارات الأُسرية بصورة تُحقِّق النفع لكبير السنِّ بالدرجة الأُولى، فقد تجلَّت أهمية توظيفها عبر الأخذ بخبرات الأبناء والأحفاد، لا سيَّما إذا جاءت هذه الخبرات بصبغة نافعة، ومُدعَّمة بالقرائن المُسنِدة لها؛ لحل المشكلات العارضة، ويبرز ذلك في قوله تعالى: ﴿وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ إِبۡرَٰهِيمَۚ إِنَّهُۥ كَانَ صِدِّيقٗا نَّبِيًّا ۝٤١ إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعۡبُدُ مَا لَا يَسۡمَعُ وَلَا يُبۡصِرُ وَلَا يُغۡنِي عَنكَ شَيۡـٔٗا ۝٤٢ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي مِنَ ٱلۡعِلۡمِ مَا لَمۡ يَأۡتِكَ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ۝٤٣﴾ [مريم: ٤١-٤٣]. قال

(١) المرجع السابق، كتاب الأدب، باب إكرام الكبير، ويبدأ الأكبر بالكلام والسؤال، حديث رقم٦١٤٢، ج٨، ص٣٤.

قطب: "فليست هناك غضاضة في أنْ يتبع الوالد ولده، إذا كان الولد على اتصال بمصدر أعلى."[1] وهذا يعني وجوب تقفّي الحلول للمشكلات من الأبناء، لا سيَّما إذا كانوا من ذوي الشخصيات الارتقائية، ذات التكوين المعرفي المُحكَم. ويتجلّى ذلك في مشورة إحدى بنات سيدنا شعيب عليه السلام في استئجار سيدنا موسى عليه السلام. قال تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ۝٢٦﴾ [القصص: ٢٦]. قال ابن عاشور: "فلمّا رأت أمانته وورعه، رأت أنَّه خير مَنْ يُستأجر للعمل عندهم؛ لقوَّته على العمل، وأمانته."[2] وذلك يقتضي حضور المرونة في شخصية الكبير، والتهيُّؤ العقلي لقبول الجديد النافع، بمنأى عن أيِّ تصلُّب في آرائه. وبالمقابل، يتعيَّن على الأبناء والأحفاد أنْ يُحسِنوا بسط حلولهم وأفكارهم بما يتناسب وخصائص الآباء والأجداد؛ إذ يجب أنْ يعمدوا إلى البسط التسلسلي بصورة متأنية، ليتسنّى للكبير التفاعل مع المثير، وإجادة إدخاله، ومعالجته معالجة فاعلة.

**الوعي بالأحوال الأُسرية، لتعزيزها وتشذيبها:**

يتعيَّن على الكبير أنْ يُنعِم النظر في أحوال أُسرته، لا سيَّما ما ارتبط منها بقضايا الدين، فضلاً عن مسائل حياتهم الشخصية، التي تتأتّى في عوز التوجيه والتعزيز والتشذيب، ويُستنبَط ذلك من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ۝١٣﴾ [لقمان: ١٣ ]. قال الشعراوي: "فصغره تصغير التلطُّف والترقيق، ويوحي له إنَّك لا تزال في حاجة إلى نصائحي، وإيّاك أنْ تظن أنَّك كبرت وتزوَّجت فاستغنيت عنّي، وأول عِظَة من الوالد للولد لا تشرك بالله، وهذه قمَّة العقائد."[3] وينتج ذلك من الوعي بالدور التربوي الذي يضطلع به الكبير في خِضَمِّ عضويته الأُسرية؛ إذ يتحتَّم عليه أنْ يعمد إلى ترشيد مسالكهم الإيمانية خاصة، والحياتية بوجه عام، عبر ما يتبدّى لديه من أحوال تُمثِّل إرهاصات استقامتهم أو انحرافهم؛ ما يؤول إلى تعزيز الكبير أبناءه في حال الاستقامة،

(١) قطب، **في ظلال القرآن**، مرجع سابق، ج١٦، ص٢٣١١.

(٢) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٠، ص١٠٥.

(٣) الشعراوي، **تفسير الشعراوي**، مرجع سابق، ج١٩، ص١١٦٣٦.

وتزجيجه إيّاهم في حال الانحراف. فغدت هذه المعرفة من ضروريات المعارف التي يستدعي المقام التفاعلي الأُسري أنْ يعلم بها الكبير في مرحلة الضمور التكويني.

### ت- إنتاج المشروع الحياتي في المسلك التخصُّصي:

يتفاوت الوهن المعرفي الذي يعتري النفس الإنسانية في هذه المرحلة، من حيث السعة والضيق. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ تراكم الخبرات المعرفية المنقضية على الفرد، على مدار سِنِي العمر السابقة، يجعلها مدعاة لمحاولة إنتاج المشروع الحياتي المنبثق من رحم المضمار التخصُّصي. ويتأتّى ذلك تبعاً للإقرار بضرورة سبر المسلك التخصُّصي في المرحلة السابقة، وتشرُّبه في أطره النظرية والوظيفية. ويتمخَّض هذا المتطلب من ضرورة تخريج الجديد النافع للحضارة الإسلامية، وذلك يُساوِق طبيعة المرحلة، من حيث القول: إنَّها المرحلة التي يتمُّ في خِضَمِّها حصد الهدف المعرفي المنشود. وبالجملة، تظهر ضرورة إنتاج هذا المشروع في قول النبي ﷺ: "مَنْ سَنَّ في الإسلام سُنَّة حسنة، فله أجرها، وأجر مَنْ عمل بها بعده."[1] قال النووي: "فيه الحثُّ على الابتداء بالخيرات، وسَنُّ السُّنن الحسنات، والتحذير من اختراع الأباطيل والمستقبحات."[2] فالعقلية الإنسانية ليست عالة على تخصُّصها الحاضن؛ ذلك أنَّ معاودة محاكاة ما بُسِط في الحقل التخصُّصي بصورة تقليدية، إنَّما يُماثِل الحشو العلمي المستغنى عنه. ومن هنا يتعيَّن على العقلية الإنسانية بلورة رؤيتها للمضمار الذي تسبر أغواره، بصورة تَتَّسِم بالفرادة والجدة والأصالة في آنٍ معاً. وما يُجلّي إمكانية هذا الفضل المنشود حضورُ الرؤية النقدية للخرسانة العلمية التي يبني عليها الفرد مشروعه الحياتي؛ إذ إنَّه بالقَدْر الذي يُعايِن فيه البِنية التحتية التي تسند منتوجه، من حيث فحصها، والأخذ بمُحكَمها، ودحض غضِّها، بالقَدْر الذي يرتقي في منتوجه العلمي المنتظر.

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة ولو بشق تمرة، أو كلمة طيبة، وأنَّها حجاب من النار، حديث رقم١٠١٧، ج٢، ص٧٠٤.

(٢) النووي، **شرح النووي على مسلم**، مرجع سابق، ج٧، ص١٠٤.

- **الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**الشروع في تقييم الممتلكات المعرفية:**

إذا أُريد الإنتاج الرصين للمشروع الحياتي، فينبغي أنْ تنطلق الذات الإنسانية من التقدير الحكيم لممتلكاتها المعرفية في هذه المرحلة، من حيث ما تملكه من خبرات معرفية حياتية، متأتية من قدراتها الفريدة التي تظهر في قوله تعالىٰ: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۝٤﴾ [التين: ٤]. قال ابن العربي: "ليس لله تعالىٰ خَلْق هو أحسن من الإنسان؛ فإنَّ الله خلقه حياً عالِماً، قادراً، مريداً، متكلماً، سميعاً، بصيراً، مدبراً، حكيماً."[١] ولعلَّه من الواضح إمكانية تجلّي الحكمة في هذه المرحلة؛ نظراً إلىٰ ما يحتويه الفرد من كَمٍّ خبراتي، يُعَدُّ في عِداد الرصيد المتين للإبداع التخصُّصي؛ ما يعني أنْ يكون واعياً لنقاط التميُّز ذات الارتباط الوشيج بالبُعْد المعرفي لديه.

وبالمقابل، يتعيَّن عليه أنْ يتفطَّن للضعف الذي يحدق به، ويبرز ذلك في ما تحدثنا عنه سابقاً من الحديث عن الحالة الذهنية التي أصابت زيد بن أرقم من ضعف للذاكرة ومن ثمَّ إعطاء المعلومة على الوجه المطلوب، وكانت عبارته دقيقة، "والله لقد كبرت سِنّي، وقدم عهدي، ونسيت بعض الذي كنت أعي من رسول الله ﷺ، فما حدَّثتكم فاقبلوا، وما لا، فلا تكلفونيه."[٢] فيعي الفرد الضعف الحسيِّ، وضعف التذكُّر. والهدف من هذا الإجراء "أنْ يُدرِك حدوده... وقدراته ومهاراته،"[٣] لما سينعكس علىٰ منهجية الإعداد للمشروع الحياتي؛ إذ إنَّ اكتناف نقاط القوة يجعله منتصباً علىٰ الدوام في محاولة تجليتها، وكذلك شدها إلىٰ الأعلىٰ؛ لإنتاج المشروع. وعند الوعي بنقاط الضعف، فإنَّه يغدو صبوراً، لتحقيق ما يصبو إليه، مُحاوِلاً مُناظَرة هذا الضعف بما يُسنِده من آليات.

---

(١) ابن العربي، محمد بن عبد الله. **أحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، ٢٠٠٣م، ج٤، ص٤١٥.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الفضائل، باب من فضائل علي بن أبي طالب ﷺ، حديث رقم٢٤٠٨، ج٤، ص١٨٧٣.

(٣) الخرشة، منذر جمال. "فاعلية برنامج إرشادي يستند إلىٰ الاتجاه المعرفي السلوكي في خفض قلق الموت والاكتئاب لدىٰ عينة من كبار السن"، أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، عمّان، ٢٠١٤م، ص٢١.

فمثلاً، قد يعمد إلى الفحص الدوري للعينين؛ ليبتدر إلى سَدِّ الخلل إذا تجلّى، ويذهب إلى معاينة المثيرات الحديثة بأناة وروية، لما يَتَّسِم به من بطء الاستجابة؛ فيغدو مقيماً لممتلكاته المعرفية، بصحيحها، وسقيمها؛ ليُفضي إلى هدفه المنشود.

**ملازمة الشخصيات المستثيرة للهمَّة العلمية:**

لمّا كانت النفس الإنسانية قد بلغت مواطنها العلمية والعملية في هذه المرحلة، بعد سنوات من التعلُّم الدؤوب، فقد تفتر همَّتها في طلب العلم، من منطلق الضعف الذي يعتريها. ويتجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً﴾ [الروم: ٥٤]. قال ابن كثير: "فتضعف الهمَّة."[1] فقد تخبو العزيمة على قصد التعلُّم. ومن هنا تمخَّضت الحاجة إلى العكوف على الشخصيات التي تُماثِل النماذج التحفيزية، وإذا تطلَّع الفرد إلى مساعيها العلمية، ومواطنها الريادية، فإنَّه وقتئذٍ بحق سينبري لفعل الممكن لتقفّي غاياته العلمية، ويستقى ذلك من قوله تعالى: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنۢبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا ۖ كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا ٱلْمِحْرَابَ وَجَدَ عِندَهَا رِزْقًا ۖ قَالَ يَٰمَرْيَمُ أَنَّىٰ لَكِ هَٰذَا ۖ قَالَتْ هُوَ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ يَرْزُقُ مَن يَشَآءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴿٣٧﴾ هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥ ۖ قَالَ رَبِّ هَبْ لِى مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً ۖ إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ ﴿٣٨﴾﴾ [آل عمران: ٣٧-٣٨]. لقد كانت السيدة مريم عليها السلام، أشبه بشخصية ارتقائية، استثارت همَّة سيدنا زكري عليه السلام في قصد الدعاء. ومن هنا ينبغي تقفّي الذوات المُحرِّكة للهمم؛ ما يُفضي إلى استمرار الكبير في البحث التخصُّصي، ويتأتّى ذلك مع توخّي الحذر من الاختلاط بالبيئات التثبيطية التي تقيله عن العمل المعرفي المنشود.

**الاكتفاء المنتقى:**

يتعذَّر على الفرد الإحاطة بدقيق العلم وجليله ضمن مسلكه التخصُّصي، وبصورة مسحية كلية؛ نظراً لما تُسوَّر به النفس الإنسانية من سياج المحدودية الذي لا يفتأ عن كُنْهها. ولذلك، يجب على مَنْ يرتئي إعداد مشروعه الحياتي في مسلكه التخصُّصي، أنْ يُحسِن

(١) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٢٧.

الاختيار والاطلاع؛ إذ من المفترض أنْ يعمد إلى سبر البِنية التحتية لعمله بصورة انتقائية، في محاولة لأنْ يتتبَّع صفوة ما قدَّم من أبناء الاختصاص، وكذا ما بسطه عامتهم، دون الاستغراق في المنتوجات الهشَّة البيِّن ضعفها، إلى أنْ يفرغ من هذا التقفّي العلمي المنتقى؛ ليصل مرحلة الاكتفاء، وحينئذٍ يشرع في تقديم رؤيته الفريدة. قال ابن الجوزي في ذلك: "ثم يبتدئ بعد الأربعين بالتصانيف والتعليم، هذا إذا كان قد بلغ مع ما يريد من الجمع والحفظ، وأُعين على تحصيل المطالب، فأمّا إذا قلَّت الآلات عنده من الكتب، أو كان في أول عمره ضعيف الطلب، فلم ينل ما يريده في هذا الأوان، أخَّر التصانيف إلى تمام خمسين سنة."[1] يشير ابن الجوزي إلى ضرورة الوفرة في الكتب والاطلاع؛ لكي يتسنّى للفرد إنتاج مشروعه التأليفي؛ على أنْ تتحقَّق هذه الوفرة بمنهجية مدروسة؛ إذ ينبغي الانتقاء الفاحص لهذه الكتب، والوقوف على أهمها، ثم ما يليها من الأهمية، في كنف الاستبعاد لغضِّها؛ ما يُؤسِّس لخرسانة علمية متينة مُعزِّزة لمشروعه المنشود.

**ث- المساندة المؤسسية:**

أقصد من المساندة المؤسسية تقديم الدعم المنهج من المؤسسات التربوية المتمايزة، التي تُماثِل الأُسرة والمناشط التعليمية، والعملية، والإعلام أقطاب الرَّحى فيها. فتنبري هذه المؤسسات لبسط الجهود الفكرية والمادية، في سبيل استثمار أبناء هذه المرحلة، وتسديد نموهم المعرفي. ويتأتّى هذا المتطلب نظير ما قد يحدق بكبار السنِّ من التخلّي المؤسسي عن الرعاية الحكيمة بهم، انطلاقاً من الظن السائد بأنَّهم قد استنزفوا طاقاتهم، فضلاً عن القول بأنَّهم قد استكملوا عقد المعارف الحياتية، وأنَّ ما يتمُّ تعلُّمه في هذه المرحلة، إنَّما هو فضلة على هذه المعارف. ويتأتّى إحراز هذه الفضلة من كبير السن؛ فهي مسؤولية فردية منوطة به فحسب. ومن هنا تُعْنى المساندة المؤسسية بتوطين الكبير في مجريات القناة المعرفية المفتعلة بصورة مؤسسية غرضية؛ إذ يتجلّى غرضها في توظيف الخبرات السابقة لأبناء هذه المرحلة لتحقيق الإفادة منهم، فضلاً عن ضرورة تقديم ما يفتقرون إليه من معارف، تُيسِّر لهم سُبُل

(١) ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، مرجع سابق، ص٢٤٢.

العيش اليسير، بتوجيههم إلى كيفية التعامل مع أحداث الحياة المستجدة. يضاف إلى ذلك أنَّ التقدير التربوي الحكيم من المؤسسات التربوية، يقتضي العلم بأنَّ هذه الفئة قد باتت على مقربة من الانتهاء الحياتي؛ ما يجعل سحبهم إلى العضوية التعليمية والعملية ضرورة مُلِحَّة؛ نظراً إلى كونها من أعظم القربات التعبُّدية التي تُقوِّم سلوكهم.

**- الإجراءات التربوية لتلبية المتطلب:**

**التركيز على الرخص الشرعية:**

يتعيَّن على أعضاء المؤسسات التربوية (مثل: الأبناء، والعاملين في المؤسسات الإعلامية) تركيز الاهتمام عند العرض التربوي على الرخص الشرعية التي أقرَّها الشارع الحكيم، بصورة تنسجم وطبيعة الضعف الجسمي الذي قد يصيب النفس الإنسانية في هذه المرحلة. فمن المعلوم أنَّ كبار السنِّ يصابون ببعض الأمراض، مثل: السُّكري، وصعوبة الحركة؛ ما يجعل ابتدار بلورة الرخص المُقرَّة بحقِّهم في مثل هذه الأحوال ضرورة مُلِحَّة؛ نظراً إلى أهمية فهمهم السوي للأحكام الشرعية، ويبرز ذلك في قوله تعالى: ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ ۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ۚ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ ۖ﴾ [البقرة: ١٨٤]. والمُراد كما قال أبو السعود: "يتكلفونه على جهد منهم وعسورهم الشيوخ والعجائز، وحكم هؤلاء الإفطار والفدية."[1] فيشرع أفراد المؤسسات التربوية في استيعاب هذه الأحكام؛ لكي يُحكِموا تقديمها لذويهم من الكبار. وعلى الرغم من إمكانية تشرُّب أبناء هذه المرحلة لهذه الأحكام دون المساندة المؤسسية، فإنَّ ما يُسوِّغ التركيز المؤسسي على هذه الأحكام، ما قد يَتَّسِم به بعض أبناء هذه المرحلة من بساطة في العلم بالأحكام الشرعية، لا سيَّما إذا ما كانوا من عامة الناس؛ ما يُجلِّي ضرورة سبر النصوص؛ لرَوْم فهمها، وبسطها للكبير. ويتجلّى هذا الإجراء في "أنَّ رجلاً قال: لعبد الله بن عمر، بين الصفا والمروة: يا أبا عبد الرحمن، إنّي أراك تمشي والناس يسعون. قال: إنْ أمشِ فقد رأيت رسول الله ﷺ يمشي، وإنْ أسعَ فقد رأيت رسول الله ﷺ

(١) أبو السعود، **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، مرجع سابق، ج١، ص١٩٩.

يسعى، وأنا شيخ كبير."[1] فالشيخ الكبير استقى الرخصة في المشي من سلوك النبي ﷺ؛ ما يعني ضرورة تجلية هذه الرخص لأصحابها. فمثلاً، يجدر بالمؤسسات الإعلامية تقديم مواد إعلامية تُوضِّح فيها كيفية امتثال الترخيص الشرعي لكبير السنِّ (المعتمر، والحاج) في مواسم العمرة والحج.

**التقلُّد المشروط للمناصب الريادية:**

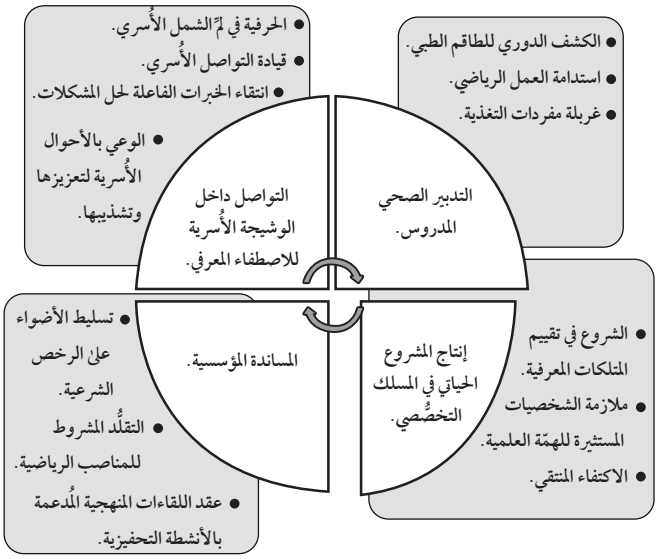
يجب استثمار الخبرات المعرفية المُتشكِّلة لدى الفرد في هذه المرحلة، عبر تولّيه المناصب الريادية المُنسجِمة مع طبيعة المسلك التخصُّصي الذي ينتظم إليه؛ إذ بات الفرد أهلاً لأنْ يغدق على مؤسسته الحاضنة بخبراته الحياتية، ليُقدِّم الإفادة لها، ويستقي الجديد من المعارف في الميدان الوظيفي الناظم له؛ ما يجعله في استدامة استكشافية، يبتغي المعارف المتمايزة من خلالها. بيد أنَّ هذا التقلُّد للمناصب إنَّما يتأتّى وَفق معايير مُحدَّدة؛ ذلك أنَّه يتعيَّن اختيار الشخصيات الغنية بالخبرات المعرفية المُحكَمة. وفي الوقت نفسه، يجب أنْ تذبَّ هذه المناصب عن الشخصيات المُتَّسِمة بالغضاضة المعرفية؛ نظراً إلى فقرها الخبراتي. وفي هذا السياق، يتعيَّن على المؤسسة الناهضة بالفرد استيعاب سماته الرئيسة، بوصف ذلك محاولةً منهجيةً لتهيئة البيئة الحكيمة المُجلِّية لمكنوناته، والواعية بعوزه إلى الأناة في معالجاته المعرفية.

**عقد اللقاءات المنهجية المُدعَّمة بالأنشطة التحفيزية:**

يتعيَّن على المؤسسات التعليمية الرسمية عقد اللقاءات التعليمية بين أفراد هذه المرحلة وسواها من المراحل بصورة منتظمة ودورية؛ لتبادل الخبرات المعرفية بين أطرافها، ويتسنّى تحقيق ذلك عن طريق بسط جملة من الأنشطة التحفيزية التي تهدف إلى استثارة دافعية كبار السنِّ خاصة، وسواهم من الأفراد بصورة عامة، لأنْ يعمدوا إلى تحريك أذهانهم؛ ما يُفضي إلى سوية نموهم المعرفي. وما يُجلِّي سوية هذا النمو هو استقاء الكبير للخبرات المعرفية من أبناء جيله من الكبار أولاً، فضلاً عمّا يُمكِن تحصيله من الأعضاء الشباب؛ ما يؤول إلى استقطاب خبرات معرفية مُتَّسِمة بالأصالة والمعاصرة في آنٍ معاً؛ ما ينعكس على إخصاب

(١) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب المناسك، باب أمر الصفا والمروة، حديث رقم١٩٠٤، ج٢، ص١٨٢. قال الألباني: صحيح.

أُفقهم المعرفي. ويُستنبَط هذا من قول "ابن عمر ﷺ أنَّ النبي ﷺ قال: إنَّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنَّها مثل المسلم، فحدِّثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله: ووقع في نفسي أنَّها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدِّثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: هي النخلة."[1] قال ابن حجر: "قوله: فاستحييت... أردت أنْ أقول هي النخلة، فإذا أنا أصغر القوم... ورأيت أبا بكر وعمر لا يتكلمان، فكرهت أنْ أتكلم، فلمّا قمنا... حدَّثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: لأنْ تكون قلتها أحب إلي من أنْ يكون لي كذا وكذا."[2] وموطن الشاهد مشاركة أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب ﷺ، وهم في هذه المرحلة، جيل الشباب في مثل هذه اللقاءات، فضلاً عن تخلُّل اللقاء للأسئلة التحفيزية المُستنفِرة للطاقات المعرفية. وعليه يقتضي التفعيل الممنهج للكبار عقد جملة من اللقاءات الدورية المُدعَّمة بالمواد التعليمية الإثرائية، في وسط بيئي غني بالراحة الفيزيقية والنفسية.




الشكل (١٨): متطلبات مرحلة الضمور التكويني وإجراءاتها التربوية.

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب قول المحدث: حدثنا، وأخبرنا، وأنابنا، حديث رقم٦١، ج١، ص٢٢.

(٢) ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري في شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج١، ص١٤٦.

# الخاتمة

تشمل الخاتمة النتائج، والتوصيات، والمقترحات، ويُمكِن تجليتها على النحو الآتي:

## أولاً: النتائج

تمخَّض عن الدراسة الحالية جملة من النتائج، تتمثَّل في ما يأتي:

١- تمثيل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي التغييرات التدريجية الحاصلة في العمليات المعرفية المنبثقة من الأدوات الحسِّية، والعصبية، والعقلية، المُوجَّهة من المنهج التربوي الإسلامي، للخروج بمنظومة من المفاهيم، والقواعد، والقرارات، والنظريات، تُسدِّد السلوك الحياتي إلى وجهه الأصلح، من الولادة إلى الوفاة؛ للفوز بالجزاء المحمود في الآخرة.

٢- إحداث الوحي التغييرات النمائية المعرفية بصورتها المنشودة، في حال امتثلت النفس الإنسانية لمعارفه منهجاً وتفصيلاً، من خلال الدور التلقيني، والدور التجديدي. وينظم الأخير الدور الاستثاري، والدور المُوجِّه إلى سبر المجالات المعرفية، والدور الضابط.

٣- النظر إلى أدوات النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي، بوصفها العناصر المعرفية المتوافرة في الذات الإنسانية. وهي تأخذ الطبيعة المادية، كما في الأدوات الحسِّية والعصبية؛ ذلك أنَّها ذات وجود تكويني في الذات الإنسانية، تضطلع بجملة من الوظائف المعرفية. وتُعَدُّ هذه الأدوات من الأدوات التشاركية بين المؤمن والكافر؛ إذ إنَّ كليهما مُمتلِك لها، ومُوظِّفها، فضلاً عن حيازة الصغير والكبير إيّاها، إلى أنْ تتأتّى الأداة القائدة للأدوات السابقة التي تتمثَّل في الأداة العقلية، بطبيعتها المعنوية والارتقائية، فينفرد فيها المؤمن دون الكافر؛ لأنَّ الكافر عَمَد إلى تعطيلها، وينفرد فيها الكبير دون الصغير؛ لافتقارها إلى النضج الكافي الذي يتعذَّر التماسه في الصغير.

٤- ضرورة الفقه القويم للمُحفِّزات البيئية من قِبَلِ المؤسسات التربوية عامة؛ إذ تؤدي هذه المُحفِّزات دوراً مركزياً في إحداث النمو المعرفي بصورته القويمة، لا سيَّما إذا زخرت البيئة المُكتنِفة للنفس الإنسانية بها في المراحل النمائية الأُولىٰ؛ ذلك أنَّ الدماغ يتكوَّن من ملايين الخلايا العصبية، التي تتأتّىٰ منفكة عن بعضها في طبيعتها. ومع حضور المُحفِّزات البيئية، تتكوَّن المشابك العصبية التي تعكف علىٰ بناء بِنية عصبية دماغية، تُشكِّل البِنية الأرضية للعمل المعرفي.

٥- علاقة الأداة العقلية بالوحي هي علاقة انطلاق (انطلاق الأداة العقلية من الوحي)؛ إذ يُجسِّد النص المحْضَن الرئيس لتشكيل العقلية الإنسانية، فهو الانطلاقة الأولية لهذه العقلية، ويتحقَّق ذلك عن طريق الأخذ بتوجيهاته الثابتة. وهي أيضاً علاقة ارتداد (ارتداد الأداة العقلية إلىٰ الوحي)؛ ذلك أنَّه إذا عَمَدَتِ العقلية الإنسانية المنطلقة من النص الشرعي إلىٰ سبر المسالك الحياتية المتمايزة، فلا مناص أنَّها ستحوز النتيجة ذاتها التي أقرَّها النص الشرعي في بادئ الأمر، فترجع إلىٰ النص بيقينية مشهودة.

٦- إنَّ ما يتحقَّق في القوام المعرفي الإنساني علىٰ اختلاف مراحله النمائية؛ سواء أكان بناءً، أم انثلاماً معرفياً، إنَّما يُرَدُّ بالدرجة الأُولىٰ إلىٰ جملة من المُحدِّدات المعرفية، التي تُشكِّل -في مجملها- العوامل ذات التأثير الجلي في إحكام تفعيل الأدوات المعرفية وابتدارها، أو إحداث التكدُّر والخَبْو فيها، مُمثَّلة في المُحدِّد الوراثي، والبيئي، والإيماني، بما تنظمه من مفردات تفصيلية.

٧- تصنيف مراحل النمو المعرفي في المنظور النفسي الإسلامي إلىٰ أربع مراحل، تنتظم مرحلة التلقّي الحسِّي، ومرحلة التأسيس المعرفي في الضعف الأول المنصوص عليه، مع المفارقة بين كلتا المرحلتين، وطبيعة الضعف المحدق بكلٍّ منهما. ثم مرحلة الاشتداد المعرفي التي تُماثِل المفصل الصُّلْب في المسيرة النمائية؛ إذ تُشكِّل القوة المعرفية، إلىٰ أنْ تغلق هذه المراحل بمرحلة الضمور التكويني، التي تُجسِّد الضعف الثاني، الذي يعتري النفس الإنسانية.

٨- مطالبة المؤسسات التربوية عامة، والأُسرية بوجه خاص بالنزوع إلى تلبية متطلبات مرحلة التلقّي الحسِّي؛ نظراً إلى مكانتها في توجيه الطور النمائي، وتسديده إلى المكانة المنشودة. ويتأتّى في طليعة هذه المتطلبات، التماس بذور الوجهة الإسلامية وإيجادها في بِنية الطفل الفكرية.

٩- وجوب انبراء السياسات التعليمية بعمومها؛ لإعداد النخب العلمية، والعقليات الريادية؛ استجابة لمتطلب العناية الحكيمة بالنخب العلمية في مرحلة التأسيس المعرفي. وتنبثق هذه الضرورة من الإيمان العلمي بأنَّ طلائع العقليات الناشئة، إنَّما تُجسِّد باكورة الارتقاء الإنساني والحضاري المنشود؛ ما يجعل تقديم الدعم المنهجي لها بجميع صوره ضرورة مُلِحَّة.

١٠- حدوث جُلِّ التغييرات النمائية المعرفية بصورتها المُخصِبة والرصينة في مرحلة الاشتداد المعرفي؛ لذا تقتضي الحكمة التربوية النزوع إلى استثمارها، بما يخدم الواقع وسوق العمل، عن طريق إشراك أبنائها في صناعة القرار، ليتسنّى لهم تقديم الحلول الإبداعية؛ ما يُسهِم في تجاوز عقبات الواقع المعاصر، ويُنبِئ بمستقبل مشرق لحال الأُمَّة الإسلامية.

١١- ضرورة اهتمام المؤسسة الإعلامية -بصورها الوظيفية- بأبناء مرحلة الضمور التكويني، مُوظِّفة لذلك أنماط الإعلام المقروءة، والمسموعة، والمرئية في نشر الوعي بين أبناء هذه المرحلة، الذين يُمثِّلون غالباً المرجعية الإنسانية المعرفية؛ ذلك أنَّ الخبرات السابقة تؤدي دوراً فاعلاً في تسييس العمل المعرفي ومخرجاته في هذه المرحلة؛ ما يُسهِم في الإفادة من مخزونهم الخبراتي والمعرفي.

## ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

١- إيلاء الباحثين مشكلات النمو المعرفي مزيداً من الأهمية، عن طريق إجراء الدراسات العلمية، التي تسبر أغوارها من المنظور التربوي الإسلامي.

٢- إيلاء الباحثين مرحلة الضمور التكويني جُلَّ الأهمية، عن طريق إعداد دراسات تُعْنىٰ ببسط ملامحها؛ وصفاً، وتفسيراً، وتوجيهاً بصورة مُعمَّقة، مستقاة من التراث التربوي الإسلامي الأصيل؛ لأنَّها من أقل المراحل النمائية حظاً من حيث الدراسة والتفصيل.

٣- إجراء دراسات علمية تُعْنىٰ بسبر النمو الإيماني من المنظور التربوي الإسلامي؛ للارتباط الوشيج الملحوظ بينه وبين النمو المعرفي.

٤- عقد ندوات توعية للقائمين علىٰ السياسات التربوية والتعليمية؛ لإدراك منظومة الخصائص المعرفية المُكتنِفة للنفس الإنسانية في مختلف مراحلها النمائية، وصولاً إلىٰ إجادة توجيهها، وتنميتها في ضوء التربية الإسلامية.

٥- إعداد الدورات التدريبية التي تُعْنىٰ بتأهيل التربويين لمنهجية استخدام الوسائل والأدوات المتاحة في البيئة المحيطة، وبصورة تجديدية ذكية في سبيل إعداد الأبناء فكرياً، ومحاولة بناء العقلية الذهنية النشيطة المُقْبِلة علىٰ المثير البيئي.

٦- إنشاء المبادرات الخلّاقة التي تنبري، لتقديم التعزيز المادي والمعنوي للنخب العلمية؛ سواء أنشأتها بصورة منهجية رسمية السياساتُ التعليمية، أو الجهات الفردية ذات النفوس الكريمة، في محاولة لضمان استمرار الريادة، والمحافظة علىٰ التفكير الإبداعي الخلّاق لدىٰ أبناء الحضارة الإسلامية، والحذر من إطفائه عبر إهماله.

٧- التدريب الممنهج لأبناء الأُمَّة الإسلامية علىٰ منهجية التعامل مع الوحي في المراحل النمائية المعرفية، لا سيَّما في مرحلة التأسيس المعرفي، وما يعقبها من مراحل؛ إذ يُشكِّل الوحي المرجعية الرئيسة التي تُلازِم النفس الإنسانية في سِنِيها العمرية المتفاوتة. ولهذا، يتعيَّن إجادة تقديم المحتوىٰ القرآني، والنبوي من قِبَلِ القائمين علىٰ المؤسسات التربوية المتمايزة.

## ثالثاً: المقترحات

تقترح هذه الدراسة عمل دراسات ميدانية تقيس مدىٰ التوجيه التربوي المُوجَّه إلىٰ أبناء المرحلة النهائية الواحدة من قِبَلِ الخبراء التربويين؛ بُغْيَةَ الإلمام بمدىٰ الوعي العلمي المُتحقِّق لديهم، في محاولة لتعزيزه أو تشذيبه.

# المراجع

## قائمة المراجع العربية


١. إبراهيم، سليمان عبد الواحد. **علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيروسكيولوجية للعمليات العقلية المعرفية**، القاهرة: إيتراك، ط١، ٢٠١٠م.

٢. إبراهيم، ناديا. "مدخل تدريسي مقترح لتنمية الإبداع من منظور إنساني وتقنينه من خلال الفنون البصرية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م.

٣. أحمان، لبنى. "الأسس البيولوجية والعصبية للعمليات العقلية المعرفية"، **مجلة دراسات وأبحاث**، الجزائر، عدد٢٤، ٢٠١٦م.

٤. أحمد، السيد علي سيد. وبدر، فائقة محمد. **الإدراك الحسي: السمعي والبصري**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط١، ٢٠٠١م.

٥. الأحمدي، يحيى. **علم نفس الفروق الفردية**، القاهرة: دار الأحمدي للنشر، د.ط، ٢٠٠٢م.

٦. الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. **تهذيب اللغة**، تحقيق: محمد مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٨م.

٧. أسعد، يوسف ميخائيل. **رعاية الشيخوخة**، القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٠م.

٨. إسماعيل، عزت سيد. **الشيخوخة: أسبابها، مضاعفاتها، والوقاية والاحتفاظ بحيوية الشباب**، الكويت: وكالة المطبوعات، ط١، ١٩٨٣م.

٩. إسماعيل، فاطمة إسماعيل. **القرآن والنظر العقلي**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٣م.

١٠. إسماعيل، محمد عماد الدين. **الطفل من الحمل إلى الرشد**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م.

١١. إسماعيل، محمد. وغالي، أحمد. **الإطار النظري لدراسة النمو**، الكويت: دار القلم، ط١، ١٩٨١م.

١٢. الأسمر، أحمد رجب. **فلسفة التربية في الإسلام: انتماء وارتقاء**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٩٧م.

١٣. الأشول، عادل عز الدين. **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (د.ت.).

١٤. الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال. **هكذا تعتنين بطفلك**، الإشراف الطبي للطبعة العربية: أمين بركات، بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م.

١٥. آلن، بيم. **نظريات الشخصية**، ترجمة: علاء كفافي وآخرون، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م.

١٦. الألوسي، محمود بن عبد الله. **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ.

١٧. الأمارة، أسعد شريف. **سيكولوجية الفروق الفردية: علم النفس الفارقي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٤م.

١٨. أمودت، ساندرا. وانغ، سام. **تعرف إلى دماغك**، ترجمة: رفيق غدار، بيروت: دار الثقافة، ط١، ٢٠١٠م.

١٩. أندرسون، جون. **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، تعريب: مفيد حواشين وآخرون، عمّان: دار الفكر، ط١، (د. ت.).

٢٠. الأنصاري، فاطمة محمد. "غرس العقيدة الإسلامية في قلوب أطفال المسلمين في الغرب"، رسالة ماجستير، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٦م.

٢١. أيوب، حسن. **السلوك الاجتماعي في الإسلام**، بيروت: دار الندوة: ط١، ١٩٨٣م.

٢٢. باحارث، عدنان حسن. **مسؤولية الأب المسلم في تربية الأبناء في مرحلة الطفولة**، المدينة المنورة: دار المجتمع، ط١٠، ٢٠٠٥م.

٢٣. بخارى، إشراق. والقرشر، هدى. "التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه"، **مجلة كلية التربية**، أسيوط، مصر، مجلد:٣٠، ٢٠١٤م.

٢٤. البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الناصر، بيروت: دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ.

٢٥. بدري، مالك. **التفكر من المشاهدة إلى الشهود**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٨١م.

٢٦. البسيوني، مها إبراهيم. **مجلة طفل الروضة ودورها في تنمية قدراته العقلية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٤م.

٢٧. البغوي، الحسين بن محمد. **تفسير البغوي**، تحقيق: النمر وآخرون، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٤، ١٩٩٧م.

٢٨. البقاعي، إبراهيم بن عمر. **نظم الدرر في تناسب الآيات والسور**، القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، ١٩٨٤م.

٢٩. بكار، عبد الكريم. **تأسيس عقلية الطفل**، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٢م.

٣٠. بكار، عبد الكريم. **تكوين المفكر: خطوات عملية**، القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠١٠م.

٣١. بكار، عبد الكريم. **طفل يقرأ**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م.

٣٢. بكار، عبد الكريم. "قصور العقل"، **مجلة البيان**، لندن، عدد١٧٢، ٢٠٠٢م.

٣٣. بكار، عبد الكريم. **مدخل إلى التنمية المتكاملة**، دمشق: دار القلم، ط١، ١٩٩٩م.

٣٤. بكار، عبد الكريم. **المراهق: كيف نفهمه؟ وكيف نوجهه؟**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١٠م.

٣٥. أبو بكر، عفاف كمال الدين. "خصائص مرحلة الطفولة المبكرة لرياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور: دراسة تطبيقية على رياض محلية شرق النيل"، رسالة ماجستير، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، السودان، ٢٠١٦م.

٣٦. بليل، عبد الكريم. **مختصر المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٦م.

٣٧. بني عيسى، عبد الرؤوف أحمد. "النمو المعرفي عند الإمام الماوردي في كتابه: أدب الدنيا والدين"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، عمّان-الأردن، مجلد٤١، ملحق١، ٢٠١٤م.

٣٨. بني يونس، أسماء عبد المطلب. **دليل المبتدئ إلى المناهج العامة في البحث العلمي**، عمّان: دار النفائس، ط١، ٢٠١٨م.

٣٩. البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر. **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، تحقيق: محمد المرعشلي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ.

٤٠. التخاينة، بهجت حمد. "أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس عمّان"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد١، ٢٠١٨م.

٤١. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **سنن الترمذي**، تحقيق بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م.

٤٢. التل، شادية. **الشخصية من منظور نفسي إسلامي**، إربد: دار الكتاب الثقافي، ط١، ٢٠٠٦م.

٤٣. التل، شادية. **علم النفس التربوي في الإسلام**، عمّان: دار النفائس، ط١، ٢٠٠٥م.

٤٤. التل، شادية أحمد. "مراحل النمو الإنساني ومطالبها التربوية"، في: **بحوث المؤتمر التربوي: نحو بناء نظرية تربوية اسلامية معاصرة**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩١م.

٤٥. التنجي، عمر. "النشاط العصبي العلوي"، **مجلة الفكر العصبي المعاصر**، لبنان، عدد٦٥، ١٩٨٩م.

٤٦. توفيق، محمد عز الدين. **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية**. القاهرة: دار السلام، ط٢، ٢٠٠٢م.

٤٧. توفيق، محمد عز الدين. **دليل الأنفس بين القرآن الكريم والعلم الحديث**، القاهرة: دار السلام، ط١، ١٩٨٦م.

٤٨. توق، محيي الدين. وعدس، عبد الرحمن. **أساسيات علم النفس التربوي**، نيويورك: جون وايلي وأولاده، ١٩٨٤م.

٤٩. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. **مجموع الفتاوى**، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٩٩٥م.

٥٠. ابن تيمية. أحمد بن عبد الحليم. **النبوات**، تحقيق: عبد العزيز الطوبا، الرياض: أضواء السلف، ط١، ٢٠٠٠م.

٥١. الثبيتي، عادل بن عايض. "عمليات الذاكرة لدى طلاب مرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٤٣٣هـ.

٥٢. أبو جادو، صالح محمد. **علم النفس التربوي**، عمّان: دار المسيرة، ط٥، ٢٠٠٦م.

٥٣. أبو جادو، صالح محمد. **علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٤م.

٥٤. جاسم، رفعت وآخرون. "علم الأعصاب المعرفي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، عدد ٩٦، ٢٠١٣م.

٥٥. الجرجاني، علي بن محمد. **التعريفات**، ضبطه وصححه مجموعة من العلماء، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٣م.

٥٦. الجسماني، عبد العلي. **المنهج القرآني والتهذيب الوجداني**، بيروت: الدار العربية للعلوم، ط١، ١٩٩٦م.

٥٧. جعفر، أضواء بنت محمد. "منهج تربية حواس الطفل في الإسلام وتطبيقاته التربوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ٢٠١٢م.

٥٨. الجوزو، محمد علي. **مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٨٣م.

٥٩. ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. **صيد الخاطر**، دمشق: دار القلم، ط١، ٢٠٠٤م.

٦٠. الحاجي، جعفر عباس. **نظرية المعرفة في الإسلام**، الكويت: مكتبة الألفين، ط١، ١٩٨٦م.

٦١. حجازي، آندي محمد. "دور الألعاب الإلكترونية في نمو الطفل وتعلمه"، **مجلة الطفولة العربية**، الكويت، مجلد١١، عدد٤٣، ٢٠١٠م.

٦٢. حجازي، أحمد توفيق. **تقدم العمر ببراعة**، عمّان: كنوز المعرفة، ط١، ٢٠١٢م.

٦٣. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

٦٤. الحدري، خليل عبد الله. "منهجية التفكير العلمي في القرآن الكريم وتطبيقاتها في المؤسسات الجامعية المعاصرة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٤٢٢هـ.

٦٥. الحربي، جواهر بنت شياب. "المشكلات الاجتماعية المترتبة على الانسحاب الاجتماعي للمسنين ودور الخدمة الاجتماعية في التخفيف منها: دراسة مطبقة بدور كبار السن بمنطقة القصيم"، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، ٢٠١٣م.

٦٦. أبو حطب، فؤاد " **معالم الوجهة الإسلامية لعلم النفس**"، مجلة المسلم المعاصر، عدد٦٤، ١٩٩٢.

٦٧. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. **الفصل بين الملل والأهواء والنحل**، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٧٥م.

٦٨. حسان، شفيق فلاح. **أساسيات علم النفس التطوري**، عمّان: مكتبة الرائد العلمية، ط١، ١٩٨٩م.

٦٩. أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٥، عدد٢، ٢٠١٦م.

٧٠. حماد، نافذ. والغرباوي، وليد. «الشباب في السنة النبوية»، **مجلة الجامعة الإسلامية**، غزة، مجلد١٩، عدد١، ٢٠١١م.

٧١. حمام، فادية. ومصطفى، علي. **علم النفس التربوي في ضوء الإسلام**، الرياض: دار الزهراء، ط٣، ٢٠٠٦م.

٧٢. أبو حمدة، عطا عبد الغني. "علاقة النمو المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي بحل المسائل الكيميائية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٩م.

٧٣. الحمود، محمد حسن، وآخرون. **علم بيولوجيا الإنسان**، عمّان: الأهلية للنشر، ط٢، ٢٠٠٢م.

٧٤. حنين، رشدي عبده. **سيكولوجية النمو**، الإسكندرية: دار النهضة المصرية العامة، ١٩٨٠م.

٧٥. حوى، سعيد. **المستخلص في تزكية الأنفس**، القاهرة: دار السلام، ط١١، ٢٠٠٥م.

٧٦. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي جميل، بيروت: دار الفكر، ١٤٣٠هـ.

٧٧. أبو خاطر، منار سالم. "دور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها في ضوء السنة النبوية من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م.

٧٨. الخالدي، أديب. وعبد العزيز، مفتاح. **علم النفس العصبي**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠١٠م.

٧٩. الخالدي، جمال. **تربية الأطفال في الإسلام: أسسها وتطبيقاتها**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠١١م.

٨٠. الخرشة، منذر جمال. "فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في خفض قلق الموت والاكتئاب لدى عينة من كبار السن"، أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، عمّان، ٢٠١٤م.

٨١. خطاطبة، عدنان مصطفى. "مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد٣٦، عدد٢، ٢٠٠٩م.

٨٢. خطاطبة، عدنان مصطفى. **مشروع تصميم النظرية التربوية الإسلامية**، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٢٠م.

٨٣. خطاطبة، عدنان مصطفى. "مقومات التفاعل المجتمعي المتزن لشخصية المتعلم من منظور تربوي إسلامي"، **مجلة المنارة**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٢٠، عدد١، ٢٠١٤م.

٨٤. خطاطبة، عدنان مصطفى. **النظرية التربوية الإسلامية "النسق التكويني الكلي"**، مصر: دار الإيمان، ط ١، ٢٠٢٠م.

٨٥. خليفة، عمر هارون. **علم النفس التجريبي في التراث العربي الإسلامي**. الخرطوم: (د. ن.)، ٢٠٠٥م.

٨٦. خليل، عماد الدين. **حول إعادة تشكيل العقل المسلم**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٨٥م.

٨٧. الخوالدة، محمد محمود. **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٣م.

٨٨. خوالدة، محمود عبد الله. **علم النفس الإسلامي**، عمّان: دار الفرقان، ٢٠٠٤م.

٨٩. الخوالدة، ناصر أحمد. "نظرية النمو المعرفي عند ابن الجوزي في كتابه: صيد الخاطر"، **مجلة المنارة**، المفرق–الأردن، مجلد٢١، عدد٢، ٢٠١٥م.

٩٠. خوجلي، هشام عثمان. **علم نفس النمو: الخلفيات العلمية**، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م.

٩١. خياط، محمد هيثم. **فقه الصحة**، القاهرة: منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، ١٩٩٦م.

٩٢. أبو داود، سليمان بن الأشعث. **سنن أبي داود**، تحقيق: محمد عبد الحميد، بيروت: المكتبة العصرية، (د. ت.).

٩٣. دراز، محمد عبد الله، **النبأ العظيم**، السعودية: دار طيبة، ط١، ٢٠٠٠م.

٩٤. الدغامين، زياد خليل. "إعمار الكون في ضوء نصوص الوحي"، **إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عدد٥٤، ٢٠٠٨م.

٩٥. الدغامين، زياد خليل. "التكامل المعرفي في القرآن الكريم"، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٩، عدد١، ٢٠١٣م.

٩٦. الدغشي، أحمد محمد. "الأساس الفطري في التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٥م.

٩٧. الدغشي، أحمد محمد. **نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية**، دمشق: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٢م.

٩٨. دفضع، بسام. **الكون والإنسان بين العلم والقرآن**، دمشق: دار اليمامة، ط١، ١٩٩٤م.

٩٩. د ن، ل. س. ودوبزهانسكي، ث. **الوراثة والسلالة والمجتمع**، ترجمة: عز الدين فراج، مصر: دار مصر للطباعة، ط٢، ١٩٥٦م.

١٠٠. دوبرواز، آن. "خفايا الدماغ"، ترجمة: زينة دهيبي، **المجلة العربية**، الرياض، رقم (١٥٣)، ط١، ٢٠١٥م.

١٠١. الذهبي، محمد بن أحمد. **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠٢هـ.

١٠٢. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. **مختار الصحاح**، تحقيق: يوسف محمد، بيروت: الدار النموذجية، ط٥، ١٩٩٩م.

١٠٣. الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **كتاب النفس والروح وشرح قوامها**، تحقيق: محمد المعصومي، إسلام أباد: مطبوعات معهد الأبحاث الإسلامية، (د. ت.).

١٠٤. الرازي، فخر الدين محمد بن عمر، **مفاتيح الغيب**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ٣، ١٤٢٠هـ.

١٠٥. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد أبو زيد العجمي، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٧ م.

١٠٦. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق: صفوان الداودي، بيروت: دار القلم، ١٩٩٧م.

١٠٧. ربيع، طارق علي. **فسيولوجيا رياضة كبار السن: بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية: دار الوفاء، ط١، ٢٠٠٨م.

١٠٨. الرشدان، لبنى حسين. "دور الأم في إعداد العلماء"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

١٠٩. رضا، محمد رشيد. **تفسير المنار**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.

١١٠. رضا، محمد رشيد. **الوحي المحمدي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠٥م.

١١١. الرفاعي، سميرة عبد الله. "العلاقة التكاملية بين الإرشاد الطلابي والأسرة في مجال الوقاية من المخدرات"، **المجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد٤، ٢٠١٨م.

١١٢. رفعت، جاسم وآخرون. "علم الأعصاب المعرفي"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق، عدد٩٦، ٢٠١٣م.

١١٣. ركيزة، سميرة. "الأسس العصبية للمعرفة"، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، الجزائر، عدد١١، ٢٠١٧م.

١١٤. أبو رياش، حسين. وعبد الحق، زهرية. **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، عمّان: دار المسيرة، د.ط، ٢٠٠٧م.

١١٥. الريماوي، محمد عودة. **علم النفس التطوري**، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، ط١، ٢٠٠٩م.

١١٦. الريماوي، محمد عودة. **في علم نفس الطفل**، عمّان: دار الشروق، ط١، ١٩٩٨م.

١١٧. الزبيدي، محمد بن عبد الرزاق. **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت: دار الهداية، ١٩٦٥م.

١١٨. الزبيدي، هيفاء محمد. "رعاية المسنين في التشريع الإسلامي"، **مجلة كلية التربية الأساسية**، بغداد، عدد٧٥، ٢٠١٢م.

١١٩. زريق، معروف. **علم النفس الإسلامي**، دمشق: دار المعرفة، ط١، ١٩٨٩م.

١٢٠. الزعبي، محمد. والشريفين، عماد. "تطوير مقياس للصحة النفسية من وجهة نظر تربوية إسلامية"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٦، عدد٢، ٢٠١٨م.

١٢١. الزعبي، محمود أحمد. "العقل في ضوء التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٧م.

١٢٢. الزغول، رافع. و الزغول ، عماد، . **علم النفس المعرفي**، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٩م.

١٢٣. الزغول، عماد عبد الرحمن. **نظريات التعلم**، عمّان: دار الشروق، ط٢، ٢٠٠٦م.

١٢٤. الزمخشري، جار الله محمود بن عمر. **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ.

١٢٥. الزنتاني، عبد الحميد الصيد. **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، طرابلس: الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٣م.

١٢٦. الزنيدي، عبد الرحمن زيد. **مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي**، الرياض: مكتبة المؤيد، ط١، ١٩٩٢م.

١٢٧. زهران، حامد عبد السلام. **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، القاهرة: عالم الكتب، ط٥، ١٩٨٥م.

١٢٨. الزيات، فتحي مصطفى. **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط١، ١٩٩٨م.

١٢٩. الزيات، فتحي مصطفى. **الأسس المعرفية للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات**، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط٢، ٢٠٠٦م.

١٣٠. زيتون، عايش. **بيولوجيا الإنسان: مبادئ في التشريح والفسيولوجيا**، عمّان: دار عمار، ط٣، ٢٠٠٠م.

١٣١. زيتون، عايش. **مدخل إلى بيولوجيا الإنسان**، عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٢م.

١٣٢. زيدان، محمد مصطفى. **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**، لبنان: دار ومكتبة هلال، ٢٠٠٧م.

١٣٣. الزين، سميح عاطف. **معرفة النفس الإنسانية في القرآن والسنة**، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٩١م.

١٣٤. السحمراني، أسعد. وكنعان، أحمد. **عقل الإنسان في الفلسفة والطب والقرآن**، دمشق: دار النفائس، ط٢، ٢٠٠٥م.

١٣٥. السرور، ناديا. والنابلسي، ساهرة. **دليل نمو الأطفال وتطورهم حتى سن السادسة**، عمّان: دار وائل، ط١، ٢٠٠٢م.

١٣٦. سعد الله، الطاهر. "النمو المعرفي عند جان بياجيه"، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة خضر بسكرة، عدد٢، ٢٠٠٢م.

١٣٧. السعدي، ناصر بن عبد الرحمن. **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، د. م: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٠م.

١٣٨. أبو السعود، محمد بن محمد. **إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٣م.

١٣٩. سلامة، عادل أبو العز. "نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي"، **رسالة التربية**، عدد٣، ١٩٨٦م، سلطنة عُمان.

١٤٠. سليم، مريم. **علم نفس النمو**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١، ٢٠٠٢م.

١٤١. سليمان، سناء محمد. **مرحلة الشيخوخة وحياة المسنين بين الآمال والآلام**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨م.

١٤٢. السمالوطي، نبيل محمد. **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، جدة: دار الشروق، ط١، ١٩٨٠م.

١٤٣. السمعاني، منصور بن محمد. **تفسير القرآن**، تحقيق: ياسر بن غنيم، الرياض: دار الوطن، ط١، ١٩٩٧م.

١٤٤. السندي، أبو الحسن نور الدين محمد بن عبد الهادي التتوي. **حاشية السندي على سنن ابن ماجه**، بيروت: دار الجيل، (د. ت.).

١٤٥. سويف، مصطفى. **دراسات نفسية في الإبداع والتلقي**، القاهرة: منشورات الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ٢٠٠٤م.

١٤٦. سيجلر، روبرت س. واجنراليبالي، مارثا. **تفكير الأطفال**، ترجمة: السيد السمادوني، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠١٠م.

١٤٧. السيد، فؤاد البهي. **الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلى الشيخوخة**، الكويت: دار البحوث العلمية، ط٢، ١٩٧٥م.

١٤٨. السيواسي، كمال الدين. **شرح فتح القدير**، بيروت: دار الفكر، د.ط، د.ت.

٩٤١. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج**، تحقيق: أبو إسحق الحويني الأثري، الخبر: دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٦م.

١٥٠. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الدر المنثور في التفسير المأثور**، بيروت: دار الفكر، د. ت.

١٥١. الشاطبي، إبراهيم بن موسى. **الاعتصام**، تحقيق: سليم الهلالي، الخبر: دار ابن عفان، ط١، ١٩٩٢م.

١٥٢. الشامي، محمد ذيب. "الذات الإنسانية منشؤها الدماغي"، **مجلة صوت الجامعة**، الجامعة الإسلامية في لبنان، عدد٣، ٢٠١٢م.

١٥٣. شحاتة، حسن. والنجار، زينب. **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط١، ٢٠٠٣م.

١٥٤. الشرايري، سلافة محمد. "الفروق الفردية في التربية الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٣م.

١٥٥. شرقاوي، حاج عبو. "علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه"، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠١٢م.

١٥٦. الشرقاوي، حسن. **التربية النفسية في المنهج الإسلامي**، مكة: إدارة الصحافة، ١٩٩٠م.

١٥٧. شريف، مروان محمد. "طرائق تنمية التفكير في القرآن الكريم"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٤م.

١٥٨. الشريفين، أحمد. وفرح، عدنان. "فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، عدد٢٣، ١٤٣٣هـ.

١٥٩. الشريفين، عماد عبد الله. "نماذج من حقوق طفل ما قبل المدرسة وأثرها في بناء شخصيته"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد٤١، ملحق١، ٢٠١٤م.

١٦٠. الشريفين، عماد عبد الله. "النمو الإنساني من منظور إسلامي"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٦١. الشريفين، عماد. ومطالقة، أحلام. "أثر الوراثة والبيئة في بناء الشخصية الإنسانية في السنة النبوية والفكر التربوي المعاصر"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية**، الشارقة، مجلد٦، عدد١، ٢٠٠٩م.

١٦٢. الشعراوي، محمد متولي. **تفسير الشعراوي**، القاهرة: مطابع أخبار اليوم، ١٩٩١م.

١٦٣. أبو شهبة، هناء يحيى. **الإسلام وتأصيل علم النفس**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٧.

١٦٤. الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم. **الملل والنحل**، د.م: مؤسسة الحلبي، د.ط، د. ت.

١٦٥. شواهين، خير. **أجهزة الإحساس عند الإنسان**، إربد، دار الأمل، ط١، ٢٠٠٥م.

١٦٦. شواهين، خير. **علم أصول التربية لمرحلة ما قبل المدرسة**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠١٨م.

١٦٧. الشوكاني، محمد بن علي. **إرشاد الفحول إلى علم الأصول**، تحقيق: محمد البدري، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٢م.

١٦٨. الشوكاني، محمد بن علي. **فتح القدير**، بيروت: دار ابن كثير، ط ١، ١٤١٤هـ.

١٦٩. الشيباني، أحمد بن حنبل. **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠١م.

١٧٠. الشيباني، عمر التومي. **فلسفة التربية الإسلامية**، طرابلس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٨م.

١٧١. الصابوني، محمد علي. **صفوة التفاسير**، القاهرة: دار الصابوني للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٧م.

١٧٢. صادق، آمال. وأبو حطب، فؤاد. **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، د.ت.

١٧٣. صالح، خولة علي. "الإرشاد السلوكي في التصور الإسلامي"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م.

١٧٤. صالح، خولة علي. "دور الغذاء في السلوك الإنساني من منظور إسلامي"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٧٥. صبحي، سيد. **النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط١، ٢٠٠٣م.

١٧٦. صبرة، غروب خالد. "دراسة نظرية لبعض الجوانب المرتبطة بالذكاء والغذاء من وجهة نظر علم النفس التطوري"، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، جامعة الأزهر، مصر، عدد١٦٨، ج١، ٢٠١٦م.

١٧٧. الصفدي، نعيم. والأسطل، عبد اللطيف. "الفروق الفردية في ضوء التربية النبوية"، **مجلة جامعة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية، غزة، ٢٠١٠م، عدد١، مجلد١٢.

١٧٨. الصنيع، صالح بن إبراهيم. **دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس**، الرياض: عالم الكتب، ط١، ١٩٩٥م.

١٧٩. الصوفي، حمدان عبد الله. الوظائف العقلية المستفادة من آيات العقلان في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠م.

١٨٠. الطائي، محمد باسل. **صيرورة الكون: مدارج العلم ومعارج الإيمان**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ٢٠١٠م.

١٨١. الطارقي، عبد الله. **تصنيف المراحل العمرية "أطوار خلق الإنسان ونموه في ألفاظ القرآن الكريم والحديث الشريف"**، جدة: مركز قراءات لبحوث ودراسات الشباب، ط١، ٢٠١٧م.

١٨٢. الطبري، محمد بن جرير. **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٠م.

١٨٣. طه، الزبير بشير. **علم النفس في التراث العربي الإسلامي**، (د. م.): إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية رقم (٢١)، ٢٠١١م.

١٨٤. طه، الزبير بشير. "النمو العقلي بين ابن طفيل وجان بياجيه: دراسة نفسية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلد٧، عدد٨، ١٩٩٢م.

١٨٥. طوالبة، خالد عبد الرحمن. "رعاية المتفوقين من منظور إسلامي وانعكاساتها التربوية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، قسم الدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٧م.

١٨٦. الطيب، محمد وآخرون. **الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٧٧م.

١٨٧. الطيطي، محمد حمد. **النمو العقلي والمعرفي وتطور التفكير**، عمّان: دار النظم، ٢٠٠٦م.

١٨٨. الطيطي، مسلم يوسف. "أثر برنامج تعليمي مستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مجلد٢٣، عدد١، ٢٠١٤م.

١٨٩. العارضة، محمد عبد الله. **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته وتطبيقاته**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٣م.

١٩٠. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م.

١٩١. عامر، أحمد محمد. **علم نفس الطفولة في الإسلام**، جدة: دار الشروق، ط١، ١٩٨٣م.

١٩٢. العامري، عامرة خليل. "أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض"، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، عدد٥٣، ٢٠٠٨م.

١٩٣. العاني، نزار. **الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٨م.

١٩٤. عبابنة، محمد. والشريفين، عماد. "الأحكام المرتبطة بالنمو الجسمي والنفسي للطفل في مرحلة ما قبل سن التمييز في قانون الأحوال الشخصية الأردني"، **مجلة المنارة**، المفرق–الأردن، مجلد٢٢، عدد٣، ٢٠١٦م.

١٩٥. عبابنة، لؤي محمد. "التربية المعرفية للأطفال في الإسلام"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠١م.

١٩٦. العبادي، خليل عبد الحميد. "الفطرة وإمكانية الاستدلال بها على وجود الله ووحدانيته"، **مجلة دراسات؛ علوم الشريعة والقانون**، الجامعة الأردنية، مجلد٤٣، ملحق١، ٢٠١٦م.

١٩٧. أبو العباس البلدي، أحمد بن محمد. **تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة**، تحقيق: محمود محمد، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط٢، ١٩٨٧م.

١٩٨. عبد الباقي، شذى. وعيسى، مصطفى. **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١١م.

١٩٩. عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن**، القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠١م.

٢٠٠. عبد الحميد، إبراهيم شوقي وآخرون. **علم النفس في التراث الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٨م.

٢٠١. عبد الخالق، أحمد. وعبد الفتاح، دويدار. **علم النفس: أُصوله ومبادئه**، مصر: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م.

٢٠٢. عبد العال، حسن إبراهيم. **مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية**، الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٥م.

٢٠٣. عبد العزيز، أمير. **الإنسان في الإسلام**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٨٤م.

٢٠٤. عبد العزيز، محمد كمال. **إعجاز القرآن في حواس الإنسان**، القاهرة: مكتبة القرآن، د.ت.

٢٠٥. عبد القادر، خالد فايز. "تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلد٢٥، عدد٢، ٢٠١٧م.

٢٠٦. عبد الله، عبد الرحمن صالح. "العمليات العقلية في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية"، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، مجلد٧، ١٩٩٥م.

٢٠٧. عبد الله، مجدي أحمد. **أسس علم النفس العصبي الإنساني**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط١، ٢٠١٠م.

٢٠٨. عبد المعطي، حسن. وقناوي، هدى. **علم نفس النمو**، القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠م.

٢٠٩. عبد الهادي، فخري. **علم النفس المعرفي**، عمّان: دار أسامة، ط١، ٢٠١٠م.

٢١٠. العتوم، عدنان يوسف. **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار المسيرة، ط٣، ٢٠١٢م.

٢١١. العتوم، عدنان وآخرون. **نظريات التعلم**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١٧م.

٢١٢. عجين، علي إبراهيم. "رعاية الموهوبين في السنة النبوية: ابن عباس نموذجاً"، **المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٤، عدد٤، ٢٠٠٨م.

٢١٣. عجين، علي إبراهيم. "عناية النبي ﷺ بالطفولة المبكرة في ضوء حديث: "يا أبا عمير، ما فعل النغير؟"، **المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، الأردن، مجلد٥، عدد٢/ ب.

٢١٤. ابن العربي، محمد بن عبد الله. **أحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، ٢٠٠٣م.

٢١٥. ابن عطية، عبد الحق بن غالب. **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السلام محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ.

٢١٦. العسافي، زين عزيز. "الحواس الخمس في القرآن الكريم"، **مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية والتطبيقية**، صنعاء، مجلد٤، عدد٧، ٢٠١١م.

٢١٧. العظيم آبادي، محمد أشرف بن أمير. **عون المعبود وحاشية ابن القيم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤١٥هـ.

٢١٨. علاونة، شفيق فلاح. **سيكولوجية التطور الإنساني: من الطفولة إلى الرشد**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠٠٤م.

٢١٩. علاونة، شفيق فلاح. **سيكولوجية النمو الإنساني**، عمّان: دار الفرقان، ط١، ١٩٩٤م.

٢٢٠. علوان، عامر إبراهيم. **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، عمّان: دار صفاء، ط١، ٢٠١٢م.

٢٢١. علوان، نعمان شعبان. "الذكاء بين مفهوم علم النفس الحديث والمفهوم الإسلامي"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، الخرطوم، السودان،١٩٩٦م.

٢٢٢. علوان، نعمة الله بن محمود. **الفواتح الإلهية والمفاتح الغيبية الموضحة للكلم القرآنية والحكم الفرقانية**، مصر: دار ركابي للنشر، ط١، ١٩٩٩م.

٢٢٣. العلواني، طه جابر. **الجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الكون**، القاهرة: مكتبة الشروق، ط١، ٢٠٠٦م.

٢٢٤. علوي، إسماعيل إسماعيلي. "الدماغ والسلوك: مقدمة في علم النفس العصبي المعرفي"، **مجلة مقاربات**، المغرب، عدد١٤، ٢٠١٤م.

٢٢٥. علوي، إسماعيل. "العلوم العصبية والتربية: أية علاقة"، **مجلة علوم التربية**، الرباط، عدد٦٤، ٢٠١٦م.

٢٢٦. علي، نبيل سليم. **الطفولة ومسؤولية بناء المستقبل**، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ٢٠٠٣م.

٢٢٧. العمرو، صالح بن سليمان. "مكانة الحواس من المعرفة في الإسلام وتحقيقها في المدرسة"، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١١هـ.

٢٢٨. أبو العينين، علي خليل. **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبيي، ط٣، ١٩٨٨م.

٢٢٩. غرينفيلد، سوزان. **رحلة في أسرار العقل**، ترجمة: شريف الحواط، دمشق: منشورات دار علاء الدين، ٢٠٠٩م.

٢٣٠. غزال، عبد الفتاح. **أسس النمو العقلي والمعرفي ونظرياته**، الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠م.

٢٣١. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **معارج القدس في مدارج معرفة النفس**، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٥م.

٢٣٢. فائق، أحمد. وعبد القادر، محمود. **مدخل إلى علم النفس العام**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

٢٣٣. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي. **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، د.م: دار الفكر، د.ط، ١٩٧٩م.

٢٣٤. فرفور، محمد عبد اللطيف. "زراعة خلايا الجهاز العصبي وبخاصة المخ"، **مجلة المجمع الفقهي الإسلامي**، منظمة المؤتمر الإسلامي، ١٩٩٠م.

٢٣٥. فطيم، لطفي. والجمال، أبو العزايم. **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**، مصر: مكتبة النهضة المصرية، ط١، ١٩٨٨م.

٢٣٦. الفكي، فاطمة مهدي. "التربية العقلية في السنة النبوية: صحيح البخاري أنموذجاً"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السعودية، ٢٠١٢م.

٢٣٧. الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر. **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٨، ٢٠٠٥م.

٢٣٨. أبو الفيض، محمود. **الوجود**، القاهرة: مطبعة الحجازي، د.ط، ١٩٤٧م.

٢٣٩. القاضي، يوسف، ويالجن، مقداد. **علم النفس التربوي في الإسلام**، الرياض: دار المريخ، ١٩٨١م.

٢٤٠. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. **تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن)**، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢، ١٩٦٤م.

٢٤١. قرني، إسماعيل محمد. **الكون في القرآن الكريم**، بغداد: دار دجلة، ط١، ٢٠٠٩م.

٢٤٢. القرني، عبد الله بن محمد. **المعرفة في الإسلام: مصادرها ومجالاتها**، جدة: مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ط٢، ٢٠٠٣م.

٢٤٣. قشقوش، إبراهيم زكي. **سيكولوجية المراهقة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.

٢٤٤. القضاة، محمد، والضامن، منذر. "رعاية الطفولة في التربية الإسلامية"، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، السعودية، مجلد١١، ١٩٩٩م.

٢٤٥. قطامي، يوسف محمود. **مبادئ علم النفس التربوي**، عمّان: دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٩م.

٢٤٦. قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط٣٢، ١٩٦٨م.

٢٤٧. قطب، محمد. **دراسات في النفس الإنسانية**، القاهرة: دار الشروق، ط١٠، ١٩٩٣م.

٢٤٨. قلعجي، محمد، وقنيبي، حامد. **معجم لغة الفقهاء**، بيروت: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٨٨م.

٢٤٩. ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. **تحفة المودود في أحكام المولود**، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، دمشق: دار البيان، ط١، ١٩٧١م.

٢٥٠. ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

٢٥١. الكبيسي، محمود مجيد. "الصغير بين أهلية الوجوب وأهلية الأداء"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،١٩٨٢م.

٢٥٢. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: محمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ.

٢٥٣. كحلة، ألفت حسين. **علم النفس العصبي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٢م.

٢٥٤. الكردي، راجح. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومكتبة المؤيد، ١٩٩٢م.

٢٥٥. الكرمي، زهير وآخرون. **الأطلس العلمي: فيزيولوجيا الإنسان**، تحقيق: عصام المياس وحافظ قبيسي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، (د.ت.).

٢٥٦. كرين، وليام. **نظريات النمو: مفاهيم وتطبيقات**، ترجمة: محمد الأنصاري ورجاء أبو علام، الكويت: الجمعية الكويتية، ١٩٩٦م.

٢٥٧. كفافي، علاء الدين. **علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٩م.

٢٥٨. الكفوي، أيوب بن موسى. **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٨م.

٢٥٩. الكمالي، طلال فائق. **التنمية البشرية في القرآن الكريم**، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٤م.

٢٦٠. كنجو، خالص جلبي. **الطب محراب الإيمان**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م.

٢٦١. الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية**، دبي: دار القلم، ط١، ٢٠٠٥م.

٢٦٢. الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، دبي: دار القلم، ٢٠٠٩م.

٢٦٣. الماجد، كلثم عمر عبيد. "الإدراك الحسي في القرآن الكريم"، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٩م.

٢٦٤. ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. **سنن ابن ماجه**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، د.م: دار الرسالة العالمية، ط١، ٢٠٠٩م.

٢٦٥. الماوردي، علي بن محمد. **أدب الدنيا والدين**، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٦م.

٢٦٦. المباركفوري، محمد عبد الرحمن. **تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي**، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.).

٢٦٧. مجاهد، عماد. **الكون طريقي إلى الله**، عمّان: دروب للنشر والتوزيع، د. ط، ٢٠١٠م.

٢٦٨. محجوب، عباس. "التربية الإسلامية ومراحل النمو"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المدينة المنورة، عدد١٣، ١٤٠١هـ.

٢٦٩. محجوب، وجيه. **فسيولوجيا التعلم**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٢م.

٢٧٠. محفوظ، محمد جمال الدين. **تربية المراهق في المدرسة الإسلامية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢، ١٩٨٤م.

٢٧١. محمد، أميرة علي. **المرجع في الطفولة المبكرة**، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٨م.

٢٧٢. محمد، ختاش. "نظرية التعلم المتناغم مع الدماغ وتوظيفاتها في التعلم والتعليم الجامعي"، **مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية**، الجزائر، عدد٢٤، ٢٠١٥م.

٢٧٣. محمد، شذى. وعيسى، مصطفى. **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمّان: دار المسيرة، ط١، ٢٠١١م.

٢٧٤. محمد، عادل عبد الله. **النمو العقلي للطفل**، القاهرة: دار الرشاد، ط٣، ٢٠٠٦م.

٢٧٥. محمد، عبد الله محمد. "تنمية مهارات التفكير في القرآن الكريم"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان، ٢٠١٤م.

٢٧٦. محمد، عبد رب الرسول سليمان. "منهج الإسلام في تربية المراهق: دراسة تحليلية تربوية"، **مجلة كلية التربية**، بورسعيد، عدد٣، ٢٠٠٨م.

٢٧٧. محمد، محمد محمود. **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام**، بيروت: دار الشروق، ٢٠٠٧م.

٢٧٨. محمود، حمدي شاكر. **مبادئ علم نفس النمو في الإسلام**، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٩٨م.

٢٧٩. محمود، علي عبد الحميد. **النفس في الإسلام**، القاهرة: دار التوزيع، ط١، ٢٠٠٥م.

٢٨٠. المدرسي، آية الله السيد محمد. **المنطق الإسلامي: أصوله ومناهجه**، بيروت: دار البيان العربي، ١٩٩٢م.

٢٨١. مدلول، محمد طالب. **الحواس الإنسانية في القرآن الكريم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧م.

٢٨٢. المراغي، أحمد بن مصطفى، **تفسير المراغي**، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٤٦م.

٢٨٣. المرساوي، حسين الدسوقي. "الجهاز العصبي وبعض العمليات العقلية في الإنسان"، **مجلة رسالة التربية**، عُمان، عدد٦، ١٩٨٨م.

٢٨٤. مسري، محمد. "مهارات التفكير الإبداعي من المنظور الإسلامي ودور الأسرة في تنميتها لدى الأطفال في سلطنة عُمان"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٢م.

٢٨٥. مسلم. أبو الحسن بن الحجاج بن مسلم القشيري. **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د. ت.

٢٨٦. مصطفى، إبراهيم وآخرون. **المعجم الوسيط**، القاهرة: دار الدعوة، د. ت.

٢٨٧. المغيض، عمر أحمد. "الدور التربوي للعقل الإنساني في سياق القرآن الكريم في المجتمع المسلم"، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م.

٢٨٨. مقبل، أحمد إسماعيل. "الفروق الفردية من منظور إسلامي"، **مجلة جامعة الناصر**، اليمن، عدد٦، مجلد٢، ٢٠١٥م.

٢٨٩. ملحم، سامي محمد. **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، عمّان: دار الفكر، ط١، ٢٠٠٤م.

٢٩٠. ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م.

٢٩١. ملكاوي، فتحي حسن. **نحو نظام معرفي إسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م.

٢٩٢. ابن ملوكه، شهيناز. **ميكانزمات نمو المعارف الفردية وبنيات التفكير عند جان بياجيه منذ الولادة إلى سن الرشد**: قراءات للنماذج المعرفية في مجال العلوم الإنسانية، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ٢٠١٨م.

٢٩٣. منصور، طلعت وآخرون. **أسس علم النفس العام**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، ١٩٨١م.

٢٩٤. ابن منظور، محمد بن مكرم. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٣هـ.

٢٩٥. مياس، لينة محمد. "منهج التربية الإسلامية في التعامل مع كبار السن"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢٩٦. الميلادي، عبد المنعم. **الأبعاد النفسية للمسن**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ٢٠٠٦م.

٢٩٧. نجاتي، محمد عثمان. **الحديث النبوي وعلم النفس**، القاهرة: دار الشروق، ط٥، ٢٠٠٥م.

٢٩٨. نجاتي، محمد عثمان. **القرآن وعلم النفس**، القاهرة: دار الشروق، ط ٧، ٢٠٠١م.

٢٩٩. نجاتي، محمد عثمان. «منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس»، **مجلة المسلم المعاصر**، عدد٥٧، ١٩٩٠م.

٣٠٠. النجار، زغلول. **خلافة الإنسان بين الوحي والعقل**، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩٣م.

٣٠١. النجار، عبد المجيد عمر. **عوامل الشهود الحضاري**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٩م.

٣٠٢. النجار، مسعد أحمد. "نحو نظرية إسلامية في الشخصية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٥م.

٣٠٣. النسائي، أحمد بن شعيب. **السنن الصغرىٰ للنسائي**، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ط٢، ١٩٨٦م.

٣٠٤. النسفي، عبد الله بن أحمد. **مدارك التنزيل وحقائق التأويل**، تحقيق: يوسف علي بديوي، بيروت: دار الكلم الطيب، ط١، ١٩٩٨م.

٣٠٥. النعيم، عبد الله، والشريف، جمال الدين. **مصادر المعرفة الإسلامية**، الخرطوم: جامعة الجزيرة- معهد إسلام المعرفة، ٢٠٠٧م.

٣٠٦. النعيم، عبد الله محمد. **مقدمة في نظرية المعرفة**، عمّان: دار الأبرار، ط١، ٢٠٠٣م.

٣٠٧. النوايسة، أديب، والقطاونة، إيمان. **النمو اللغوي والمعرفي للطفل**، عمّان: مكتبة المجتمع العربي، ط١، ٢٠١٠م.

٣٠٨. النور، عمار محمد. "الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية: حواس الإنسان أنموذجاً"، رسالة ماجستير، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠١٧م.

٣٠٩. نوفل، محمد. وأبو عواد، فريال. **علم النفس التربوي**، عمّان: دار المسيرة، ط ١، ٢٠١١م.

٣١٠. النووي، يحيىٰ بن شرف. **شرح النووي علىٰ مسلم**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ.

٣١١. الهاشمي، عبد الحميد. **أصول علم النفس العام**، جدة: دار الشروق، ١٤٠٤هـ.

٣١٢. الهاشمي، عبد الحميد. **علم النفس التكويني: أسسه وتطبيقاته من الولادة إلىٰ الشيخوخة**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٨٦م.

٣١٣. الهيشان، محمود محمد. «جوانب الفكر والتفكر في القرآن الكريم»، رسالة ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٦م.

٣١٤. وادي، علي. والجنابي، إخلاص. **أساسيات علم النفس الفسيولوجي**، عمّان: دار جرير، ط١، ٢٠٠٥م.

٣١٥. الوحش، مي محمد. **موسوعة الطفل المبدع من الألف إلى الياء**، بيروت: دار يوسف، ٢٠٠٧م.

٣١٦. ودورث، روبرت. **مدارس علم النفس المعاصرة**، ترجمة: كامل الدسوقي، بيروت: دار النهضة العربية، ط، ١٩٨١م.

٣١٧. وقفي، راضي. **علم النفس العصبي**، عمّان: كلية الأميرة ثروت، ط٢، ١٩٩٨م.

٣١٨. اليمني، نشوان بن سعيد. **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٩٩٩م.

٣١٩. يوسف، علي محمد. "أحاديث الرسول ﷺ مع الأطفال: دراسة بلاغية تحليلية"، رسالة ماجستير، قسم الأدب والبلاغة، كلية اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ١٤٣٧هـ.

## قائمة المراجع الأجنبية

1- Howard. P. J. & Worrell. C. H. "Premature Infants" in *later life; study of intelligence and personality of 22 premature infants at ages 8 to 19 years*, Pediatrics, 1952 May.

2- James O. Lugo & Gerald L. *Hershey. Human Development: A Psychological, Biological, and Sociological Approach to the Life Span*, New York: Macmillan, 2nd edition, 1979.

3- Marieb, E. & Hoehn, K. *Humain Anatomy & Physiology*, London: Pearson, 9th ed., 2013.

4- Piaget, Jean. *La Psychologie de L'intelligence*, Paris: Collection Armand Colin, 1956.

5- Piaget, Jean. *Six études de psychologie*, Genève: Ed. Gonthier, 1964.

6- Pressey, S. L. "A dulthood and Old", In *Encyclopedia of Educational Research*, American Educational Research Association, New York: Macmillan, 1960.

7- Santrock, John W. *Life-Span Development*, New York: McGraw-Hill Higher Education, 1995.

8- Sousa, D. *How the Brain learns*, California: Corwin press ,3rd ed., 2006.

9- Squire, Larry. [et al.] (eds). *Fundamental Neuroscience*. San Diego, CA: Academic Press Books - Elsevier, 3ed edition, 2008.

# الكشاف


أ

إبداع: ٢٥، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٦٠، ٧٨، ٨٣، ٩١، ١٢٠، ١٢٦، ١٣٦، ٢٢٥، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٤٥، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٤، ٢٨٤، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٧، ٣١٥، ٣١٦.

اتجاهات: ٣٥.

أداة عصبية: ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٦، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ١٢٢، ١٢٣، ١٣١، ١٦٨، ١٩٤، ٢٠٨.

أداة عقلية: ١٨، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٦١، ٧٦، ٧٨، ٩٤، ٩٥، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ٢٦٠، ٣١٣، ٣١٤.

إدارة حسية: ٤٠.

إدارة عصبية: ٤٠.

إدارة عقلية: ٤٠.

استدامة: ١٥٥، ١٧٤، ١٩١، ٢١١، ٢٣٧، ٢٥٣، ٢٥٦، ٢٧٦، ٢٩٢، ٢٩٣، ٣٠١، ٣١١، ٣١٢.

استدلال: ٤٠، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١١٢، ١٢١، ١٤٦، ١٥٨، ١٦٢، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢١٨، ٢١٩، ٢٣٢، ٢٣٧، ٢٤٠، ٢٥١، ٢٥٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٨٣، ٢٨٩، ٢٩٦، ٢٩٧.

استواء: ٥٢،١٥٢، ٢٠٨، ٢٤٠، ٢٦٩، ٢٩٩.

استواء عصبي: ٩٢، ٩٤.

استواء منهجي: ١٢، ١٤١.

اشتداد العود: ٧١، ١٤٨، ٢٠٧، ٢٦١، ٢٨٠.

اشتداد معرفي: ٥٦، ١٧٥، ١٧٦، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٤، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٨٢، ٢٨٤، ٢٨٧، ٣١٤، ٣١٥.

أصالة: ١٣٦، ١٣٨، ١٧٦، ٢٤٦، ٢٧٠، ٢٧٣، ٢٨٢، ٢٨٤، ٢٨٧، ٢٩٨، ٣٠٦، ٣١١.

اصطفاء معرفي: ٣٠، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣١٢.

إعاقة عقلية: ١٣٢.

افتقار: ١٣، ٥٩، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٩٣، ١٨١، ١٩٢، ٢٢١، ٢٤٧، ٢٩٣، ٢٩٦، ٣١٣.

افتقار عصبي: ٧٧، ٧٨.

افتقار عقلي: ٧٧، ٧٨، ١١١.

أفعال انعكاسية: ٨٦، ١٣٤، ١٨٠، ١٤٥، ١٦٨، ١٨٠، ٢١٢.

الإلهام: ١٥، ٣٠، ٤١، ٤٢.

امتزاج: ٥٢، ١٧٠.

امتزاج نمائي: ١٧٤.

إمكانات: ٣٥، ٤٤، ٥٨، ٨٥، ٩٢، ١٠٤، ١٠٥، ١١٣، ١٢٦، ١٣١، ١٤٣، ١٤٤، ١٥٠، ١٥٧، ١٥٨، ٢٠٣، ٢١٦، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٧، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٩، ٢٦٧، ٢٦٨.

إمكانات عقلية: ١٠٥.

انتباه: ٣٩، ٤٠، ٤٧، ٦٠، ١٣٦، ١٥٨، ١٧٨، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٦، ١٩٦، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤٦، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٥، ٢٧٥، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٤.

انتقاء: ٣٦، ١٠٩، ١٢٥، ١٤٤، ٢٠٦، ٢١٦، ٢١٨، ٢٢٣، ٢٤٥، ٢٥٠، ٣٠٤، ٣٠٩، ٣١٢،

انفعالية: ١٥، ٢٥، ٣٥، ٣٧.

إيحاء: ٤٢.

## ب

بدري، مالك: ١٤، ١٥، ١٦.

بلوغ: ٢٤، ٨٥، ٩٦، ٩٩، ١١٠، ١٥٣، ١٦٢، ١٩٣، ٢٠٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦٨، ٢٧٠، ٢٧٨، ٢٩٢، ٢٩٧.

بيئة: ٣٥، ٨٠، ٨٩، ١٠٣، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٥، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٨، ١٥٧، ١٧٠، ١٧١، ٢١٠، ٢١١، ٢١٢، ٢١٣، ٢٢٢، ٢٤٣، ٢٤٥، ٢٥٢، ٢٥٣، ٣١١، ٣١٤، ٣١٦.

بيئة اجتماعية: ١٢٩، ١٣٠، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٨، ١٤٢، ١٤٣.

بيئة أسرية: ١٣٣، ١٧٠، ٢٤٥،

بيئة تعليمية: ١٣٣، ١٣٥،

بيئة جغرافية: ١٣٠، ١٣٧، ١٤٣،

بيئة رحمية: ١٣١، ١٤٢،

بيئة لغوية: ١٣٨، ١٤٢، ١٤٣،

## ت

تأسيس معرفي: ١٧٥، ١٧٦، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٣٦، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٤، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦.

تأمل: ١٤، ٤٥.

تأهيل: ٦١، ٨١، ١٢١، ١٤٢، ١٥٧، ١٦٣، ١٦٨، ١٨١، ١٩٧، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٣٤، ٣١٦.

تجريد: ١٥، ٥١، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٧٩، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٩٩، ١٠٨، ١١١، ١١٥، ١٥٨، ١٦٧، ١٦٨، ١٧١، ١٧٢، ١٧٩، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ٢٠٣، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٤٧، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦١، ٢٦٨.

تحفيز: ٤٦، ١٢٦، ١٩٦، ٢٤٣، ٢٤٩، ٣٠٨، ٣١١، ٣١٢.

تخيل: ٤٧، ٨١، ٨٣، ٨٧، ١٢٠، ١٢١، ١٣٦، ١٤٧، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ٢١٦، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٤٩، ٢٥٢، ٢٦٥، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٩٨.

تدبير: ٩٣، ١٢٥، ١٥٣، ١٦٣، ٢٠٩، ٢٥٨، ٢٨٠، ٣٠٠، ٣١٢.

تذكّر: ٢٥، ٧٨، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ١٠٧، ١٢٠، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٨، ١٦١، ١٦٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ١٩٥، ٢٠٤، ٢٣١، ٢٣٧، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٩٥، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٧.

تزكية: ٥٣، ٧٠، ٧٦، ٢٨٠.

تطور: ٢٤، ٢٦، ٣٧، ٣٨، ٦٥، ٧٦، ٧٧، ١٨٠، ١٩٧، ٢٣٧، ٢٤٨.

تعلّم: ٢٥، ٢٨، ٦٥، ٧٠، ٨٤، ٨٩، ٩١، ١٣٥، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٢، ١٥١، ١٥٢، ١٦٣، ١٦٦، ١٩٥، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٤٣، ٢٦٧، ٢٧٨، ٢٨٥، ٢٩٦، ٣٠٨، ٣٠٩.

تفاعل حسي رشيد: ٧٦.

تفكُّر: ١٤، ٢٧، ٥٦، ١٠٧، ١٢١، ١٤٨، ١٦٨، ١٦٩، ٢٧٢، ٢٧٣.

تفكير: ١١، ١٤، ٣٨، ٥٨، ٨٠، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٧، ٩١، ١٠١، ١٠٢، ١٠٥، ١١٢، ١١٦، ١٢٦، ١٣٦، ١٤١، ١٤٧، ١٥١، ١٥٥، ١٥٦، ٢١٤، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٥٤، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٧٠، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٩، ٢٨٣، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣١٦.

تكامل: ٢٥، ٢٩، ٣٥، ٤٠، ٤٤، ٤٦، ٥٥، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٧٢، ٨٠، ٨٦، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٤، ٩٥، ٩٩، ١٠٩، ١٢٧، ١٤٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٩، ١٩٢، ٢١٠، ٢١٩، ٢٣٠، ٢٤٠، ٢٤٥، ٢٥٠، ٢٦١.

تكليف: ١٩٥، ٢١٣، ٢٢٥، ٢٤٣، ٢٥٧.

تلقي: ٢٩، ١٦٤، ١٧٥، ١٧٦، ١٧٨، ٢٠٤، ٢٣٦، ٢٣٨، ٢٤٨، ٢٦٧، ٢٧٢.

تلقي حسي: ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٧، ٢٢٠، ٢٢٣، ٢٣٣، ٣١٤، ٣١٥،
تلقين: ٤٤، ٤٦، ٥٠، ٥٧، ١٠٤، ١٣٦، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢١١، ٢٢٢، ٣١٣.
تنشيط: ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ١١٢، ١١٨، ١٣١، ١٣٦، ١٣٧، ١٥٢، ٢١٧، ٢١٨، ٢٢١، ٢٣٧، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٦٤، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٨٣،
تنمية: ٩، ٢٢، ٤٠، ٨٨، ١٣٥، ٢٠٦، ٢٠٨، ٢١٧، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٥٣، ٢٩٩.
تهذيب: ١٠، ٤٠، .
توجيهية: ٩٨،٩٥،٧٢،٤٤، ٩٩، ١٠٣، ١٠٥، ١٠٨، ١٠٩، ١١٢، ١٤٢، ٢٤٠، ٢٥٤، ٢٦٦.
توليد: ٢١، ٥٦، ٥٩، ٦٠، ٨٠، ٢٦٩، ٢٧٠.
توليف: ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٨٠، ٨٤، ١٩٤، ١٩٥.

## ج

جسمية: ٢٥، ٢٧، ٣٥، ١١٨، ١٣١، ٢١٦، ٣٠٠.
جنوح: ٢١٣، ٢٨٣.
جنوح معرفي: ٤٩.
جوانب عقلية: ٢٥، ٣٥.

## ح

حالة ذهنية: ٢٣٥، ٣٠٧.
حدس: ٢٩، ٣٠، ١٩٤.
حضانة: ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٣.
حفظ: ٦٤، ٨٣، ٨٥، ٨٦، ١٠٤، ١٠٩، ١١٤، ١١٩، ١٢٢، ١٢٦، ١٣٦، ١٥١، ١٦١، ١٦٦، ١٩١، ٢٠٢، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٩، ٢١٥، ٢٢٢، ٢٢٨، ٢٣١، ٢٣٨، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٧٦، ٢٧٨، ٣٠٩.
حنكة: ٩١، ١٢٥، ١٧٢، ٢٠٩، ٢٣١، ٢٣٤، ٢٣٧، ٢٥٥، ٢٨٢.
حوار: ١٣٩، ٢٤٥، ٢٥٤، ٢٧٩، ٢٩٤، ٣٠٣، ٣٠٤.
حواس: ٢٧، ٤٣، ٥١، ٦٢، ٦٣، ٦٧، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٩٢، ٩٤، ١٠١، ١٣٢، ١٥٥، ١٥٧، ١٧٩، ١٨٢، ١٩٩، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٢.

## د

دائرة آفاقية: ١١٥، ١١٦.
دائرة اجتماعية: ١١٣، ١١٤، ١١٦.
دائرة ذاتية: ١١٢، ١١٣، ١١٦، ٢١٥.
دور استثاري: ٤٤، ٤٦، ٣١٣.
دور تجديدي: ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٥٠، ٢١٣.
دور تلقيني: ٤٤، ٥٠، ١٠٤، ٣١٣.
دور ضابط: ٤٤، ٤٨، ٥٠، ٣١٣.
دور موجه: ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٣١٣.
ذاكرة: ٧٨، ٨٠، ١٠٠، ١٢٣، ١٩٦، ٢٠٢، ٢٠٦، ٢١٣، ٢٢٢، ٢٤٠، ٢٩٥، ٢٩٦، ٣٠٧.
ذكاء: ٥٦، ١٢٤، ١٢٥، ١٩٤، ٢٠٧، ٢٤٧، ٢٥١، ٢٥٣، ٢٧٧، ٢٨٧، ٢٩١، ٣٠٣.

## ذ

ذهن: ١٨، ٢٧، ٣٠، ٥١، ٧١، ٨٧، ١٩٠، ١٩١، ١٩٦، ١٩٩، ٢٠٢، ٢١١، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٨، ٢٤٠، ٢٥٠، ٢٦٢، ٢٧٢، ٢٩٩، ٣٠٧، ٣١٦.

## ر

رشد: ٣٦، ١٠٤، ١٦٢، ١٦٤، ٢٥٥، ٢٨١، ٢٨٨.
ركن دماغي: ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٤، ٩٥.
روح: ٢٤، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ١١٠، ١١١، ١١٧، ١٥٥، ١٥٨، ١٩٢، ٢٣٣، ٢٣٨، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٦٤، ٢٦٨، ٢٨٤.
ريادة: ١٢، ٦٠، ٢٥١، ٣١٦.

## س

سلوك: ١١، ١٢، ١٨، ٢٦، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٥٥، ٥٩، ٦٧، ٩٥، ٩٩، ١٠١، ١٠٢، ١٠٩،

١٣٠، ١٥٢، ١٥٤، ١٩٧، ٢٠٠، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢١٣، ٢١٤، ٢٢٢، ٢٣٨، ٢٤٠، ٢٤٤، ٢٤٩، ٢٦٩، ٢٧٢، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٩٦، ٢٩٩، ٣٠١، ٣١٠، ٣١١، ٣١٣.

سمة عقلية: ١١٨، ١١٩.

ض

ضمور تكويني: ١٧٥، ١٧٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٩، ٣٠٦، ٣١٢، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦.

ضمور معرفي: ٥٦، ١٦٤.

ط

طاقات: ٣٥، ١١٠، ١٣٤، ١٣٥، ١٤٤، ١٥٢، ١٥٧، ١٦١، ١٩٧، ٢١٣، ٢٢٠، ٢٤٢، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٥٤، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨٤، ٣٠٩، ٣١٢.

طاقات عقلية: ٢٧٨.

طه، الزبير بشير: ١٤، ١٦.

ع

عقلية إسلامية: ٦٨.

عقلية إنسانية: ٣٠، ٤٥، ١٠٣، ١٠٤، ١١٠، ١١٥، ١١٦، ١٣٦، ١٤٠، ١٤١، ١٤٣، ١٤٦، ٢٥٠، ٢٧٨، ٣٠٦، ٣١٤.

عمليات عقلية: ٣١، ١٠٧، ١١٦، ١٢٣، ٢٦١، ٣١٣.

غ

غربلة: ١٧٢، ٣٠٢، ٣١٢.

غيب: ٤٣، ٤٥، ٥١، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٧٨، ١١١، ١٤٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٩١، ٢٢٦، ٢٥٧، ٢٧١.

ف

فروق فردية: ١٤، ١٥، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ٢٥٠.

فطرة: ٦٩، ١٣٣، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٨٢، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٧٩.

ق

قدرات عقلية: ٣٨، ٢١٥.

قدوة: ١٣٤.

قرائن: ١٠٠، ١٠١، ١١١، ١٥٠، ٣٠٤.

قصور حسي: ٧٦، ٧٨.

قطب الرحى: ٣٩، ٦٣، ٨٢، ١١٥، ١٣٣، ١٤٨، ٢٤١.

قطب، سيد: ٥٨، ٧٥، ٩٢، ١١٥، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٥٠، ١٥١، ٢١١، ٢٢٨، ٢٦٧، ٣٠٥.

قطب، محمد: ٣٥، ٣٦.

قلب: ٣١، ٤٣، ٩٤، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٧، ١١٤، ١٤٥، ٢١٩، ٢٥٨، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٥، ٢٩١، ٢٩٢، ٣٠١.

قوى عقلية: ٣٤، ٤٨، ١٠٠، ١٠٤، ١١٠، ٢٧٠.

قيادة: ١١١، ١١٤، ١٥٣، ١٧٥، ١٩٦، ٢١٠، ٢١١، ٣٠٤، ٣١٢.

قيمة عقلية: ١١٠.

ك

كلام خفي: ٤١، ٤٢.

كمّي: ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٤٤، ٤٨، ٥٣، ٦٨، ٨٥، ٨٩، ١٢٦، ١٣٢، ١٤٤، ١٧٢، ١٧٥، ١٨٢، ٢٢٠، ٢٩١، ٣٠٢.

ل

لعب: ١٨٥، ١٩٣، ١٩٥، ١٩٦، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٣، ٢٢٩، ٢٣٢، ٢٣٧، ٢٥٠.

لغة: ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٤١، ٤٢، ٥٠، ٥١، ٦٢، ٧٩، ٨٠، ٩٥، ٩٦، ١٢٩، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٢، ١٤٥، ١٤٦، ١٧٨، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٤، ٢٢٢، ٢٢٥، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٥٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٩، ٢٩٩.

لهجات: ١٣٨، ٢٠١.

م

محاضن: ١٦١، ٢٢٠، ٢٢١، ٣٠٣.

محاضن تعليم: ٣٠٣.

محفّز: ٨١، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٣، ٣١٤.

مرونة: ١٣٢، ١٧٧، ١٩١، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٥.

مشاعر: ٣٥، ٦٢، ٧٧، ١٠٢، ١٢٥.

مصادرة عقلية: ٩٤.

معايرة عقلية: ٩٤.

معرفة عقلية: ١٠١، ١٠٢.

معطيات عقلية: ٥٥.

منظور نفسي: ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٦١، ٩٥، ١١٧، ١١٨، ١٢٩، ١٤٥، ١٥٤، ١٧٥، ١٧٦، ٣١٣، ٣١٤.

منظومة: ٣٧، ٤٥، ٦٤، ٧٢، ٧٣، ٧٥، ٩٤، ١٠٩، ١٣٤، ١٣٥، ١٤٢، ١٤٤، ١٤٩، ١٥٤، ١٧٣، ١٨٢، ١٩٩، ٢٠١، ٢١٤، ٢٣٠، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٥٤، ٢٦٧.

منظومة تعليمية: ١٣٥.

موهبة: ٢٥٣، ٢٦٩.

ن

نخب علمية: ١٢٥، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٤، ٣١٥.

نشاطات عقلية: ١٣٧، ٢٥٧.

نمو انفعالي: ١٧٤.

نمو بيولوجي: ٥٧.

نمو جسمي: ٢٥.

نمو عقلي: ١٤، ١٥.

نمو فكري: ١٦.

نمو معرفي إسلامي: ٥٦.

نمو وظيفي: ٢١٠.

هـ

الهام: ١٥، ٣٠، ٤١، ٤٢.

هرم مرجعي: ٢٨٥، ٢٨٧.

و

وراثة: ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٤٤، ١٥٧، ١٧١.

وظائف عقلية: ٢٥،

وقت: ٣٤، ٥٣، ٧١، ٧٢، ٨١، ٩٠، ٩١، ١١٤، ١١٦، ١٢٨، ١٦٤، ١٨١، ١٨٨، ١٩١، ٢٠٥، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٩٢، ٣٠٣، ٣٠٨، ٣١١.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT

## هذا الكتاب

يعدّ الكتاب محاولة منهجية في تناول الجوانب النفسية برؤية إسلامية، بعد أن كانت تدرّس في جامعات العالم الإسلامي بمناهج غربية من حيث فلسفتها ووجهتها. وبذا يغدو الكتابَ لبِنَة في سلسلة البناء التأصيلي للعلوم والمعارف، وحلقة مهمة في بناء الشخصية الإسلامية المعاصرة.

تناولت الباحثة موضوع النمو المعرفي وفق التصور النفسي الإسلامي من حيثُ مفهومه ومصادره وأدواته ومحدداته ومراحله؛ إذ إنّ قيامه على هذا الأساس يفضي إلى كيان إنساني حضاري وفق الأسس والقواعد الإسلامية. وتأسيساً على ذلك، يمكن القول: إنّ هذا الكتاب جاء وفق التصور النفسي الإسلامي؛ ذلك لأنه التصور المنهجي المتزن المعنيّ بوصف المعطيات الإنسانية المعرفية وتفسيرها، فضلاً عن توجيهها وتنميتها، لكي تغدو مؤهّلة للريادة العلمية المنشودة للحضارة الإسلامية الأصلية.

وللكتاب إسهامٌ مميز في توثيق معالم الاستيعاب والتجاوز اللازمين لبناء العلوم من منظور إسلامي حضاري، بالاتكاء على الأصول التأسيسية بوصفها المرجعية الأساس، وبالإفادة من الإرث الحضاري في التربية وعلم النفس، وبالتفاعل مع حكمة الآخرين وتراثهم المعرفيّ المعاصر.

ISBN 978-1-56564-835-7
9 781565 648357 >
المطابع المركزية
عمان - الأردن
المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT