

كتاب تربيتنا

التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة

كتاب تربيتنا

سلسلة تربوية تابعة لمجلة تربيتنا
التي تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول: عبد السلام الأحمر
مدير التحرير: أحمد أيت اعزة

هيئة التحرير:
محمد الزباخ

عز الدين الخمسي	محمد احساين
علي الأصبحي	احمد جواهري
محسن الرياحي	إبراهيم خليل أحسن

عنوان المراسلة:
ص.ب. 1362 القنيطرة ر.ب: 14000
البريد الإلكتروني:

Tabiatona@hotmail.com

الهاتف: 0537363637 - الفاكس: 053737681

رقم الإيداع القانوني: 1181 / 2003

ما ينشر بالسلسلة لا يعبر بالضرورة عن موقف الجمعية



تقديم:

الحمد لله الذي يسر لنا إصدار العدد الثاني من سلسلة "كتاب تربيتنا" بعد صدور العدد الأول حيث تهيأت مادته العلمية بتنظيم الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية وجمعية خريجي الدراسات الإسلامية العليا لندوة تحت عنوان: "المادة الإسلامية بالتعليم المغربي وقضية التنمية" بتاريخ 19 و 20 محرم 1422 الموافق لـ 14 و 15 أبريل 2001 بمدرج الشريف الإدريسي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

وقد شارك في تحليل محاور الندوة ثلة طيبة من رجال العلم والتربية من مختلف المواقع وعن مجموعة من مؤسسات التعليم والتكوين الثانوية والجامعية في تخصصات متعددة.

ويأتي اختيار هذا الموضوع في إطار التفاعل مع قضايا التعليم ببلادنا الذي يعرف هذه الأيام مخاض تحول وتغيير في ظل ميثاق التربية والتكوين الذي جعل أولى مجالات التجديد ودعامات التغيير هو مجال نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، ويزيد من أهمية التوقف عند هذا المجال إضافة إلى الأولوية التي حظي بها في بنية الميثاق ما ترتب عليه فيما يبدو من دعوة ملحة إلى الانفتاح على ثقافة العصر واعتبارها وحدها السبيل المؤدي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية المنشودة، يقابل ذلك إهمال مخجل لمكونات هويتنا الثقافية والحضارية ودورها الأساسي في عمليات التنمية المختلفة.

وينقسم هذا الموضوع داخل الكتاب إلى قسمين:

فالقسم الأول يبحث في واقع المادة الإسلامية بالتعليم المغربي انطلاقاً من التعليم الأساسي والثانوي بما فيه التعليم الأصيل وتعليم البعثات الأجنبية إلى التعليم الجامعي سواء ما تعلق منه بتخصص الدراسات الإسلامية أو بالمادة الإسلامية ببعض المعاهد العليا ومدارس التكوين.

ويبرر محاولة تتبع واقع المادة الإسلامية في هذه المراحل والمؤسسات اعتبارات كثيرة منها على

الخصوص:

1. إن الدراسات العلمية لعلاقة المادة الإسلامية بالتنمية تقتضي رصد واقع هذه المادة في مجال التعليم الواسع من الروض إلى الجامعة للوقوف على مدى إمكانية مساهمتها تربوياً في تحقيق انخراط كامل وتلقائي وفعال في مجهودات التنمية.

ولقد اتجهت مداخلات هذا القسم أساساً إلى تحديد حجم وجود هذه المادة في مستويات ومؤسسات معينة والنظر فيما قدر لها من حضور محتشم أو غياب سافر في هذا المجال أو ذاك، أما كيفية الحضور وارتباطه بالتنمية فلم يستأثر بالاهتمام إلا في بعض عروض هذا القسم لأنه ليس هو مقصوده.

2. إن خصوصية المادة الإسلامية تحددها طبيعة المعرفة الإسلامية الشديدة الاتصال بالممارسة المستمرة على مستويات الاعتقاد والعبادة والمعاملات والأخلاق مستغرقة بذلك كل ميادين الوجود الإنساني وممتدة عبر مراحل العمر كلها. فالتحام دين الإسلام بكيان الإنسان يتنامى باستمرار مع تقدم الفكر في أطوار نضجه وانغماسه في صنوف المعارف والعلوم النافعة واحتكاكه بمعضلات الواقع وتحدياته المتوالية.

وهذا الامتياز لا يستكثر على المادة الإسلامية إلا من قبل جاهل بها أوجا حد للأساس الذي قامت عليه وهو ربانية المصدر وما يعنيه ذلك من إحاطة علم الله بحاجات خلقه وما يصلح حالهم في المعاش والمعاد.

3. وعندما نستعرض واقع المادة الإسلامية في بعض المعاهد والمدارس العليا المتخصصة في أحد فنون المعرفة فلنؤكد ما هو أصل فيها باعتبارها متألفة ومتناغمة مع كل علم نافع والذي لا يعدو كونه جانباً من سنن الله في الأنفس والآفاق لا يتأتى تسخيرها في إسعاد الوجود الإنساني إذا لم تتم مدارسها تحت نور الشرع ووفق هديه الإلهي.

إن أية معرفة بشرية مهما حازت من درجات الدقة العلمية لن تغدو قادرة على إيجاد إجابات مقنعة للعقل أو مرضية لفضول الاطلاع على المجهول الذي يطوق الوجود الآدمي فوق الأرض إذا لم نقل إنها تدفع إلى المزيد من التساؤلات المتتابعة أكثر من تقديم حلول أو شروح لكل ما هو في حاجة إلى شرح. مما يجعل دائرة الحيرة والارتباك تتسع ولا تضيق، عند محاولة بناء معلومات وتصورات عن الحياة من خلال مجال معرفي محدود.

ولعل في هذا بعض التفسير لظاهرة إقبال ذوي التخصصات العلمية من تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة مدارس المهندسين وكليات الطب وباقي المؤسسات الجامعية على الإسلام دراسة وسلوكاً وهو ما يلاحظ بوثيرة بارزة في ديار الغرب الملدوغ بأنياب المادية والعلمانية، حيث تزايد الانخراط في دراسة الأديان والانتقال منها إلى ممارسة الشعائر.

فمن أساسيات بناء البرامج في أي مستوى دراسي أو تخصص معرفي مراعاة الحاجات الفكرية والنفسية والسلوكية للفئة المستهدفة والعمل على اختيار ما يشبعها من مضامين معرفية ومهارات عملية.

إن أبعاد الإنسان لا يمكن حصرها في بعده الجسمي فحسب وإنما تتجاوز ذلك إلى البعد الثقافي المنفرع إلى البعد العقدي والبعد القومي والبعد الإقليمي، والبعد الحضاري، فكل هذه الأبعاد تمثل أولوية في منهاج التعليم في جميع الدول المالكة لزمām أمرها الممارسة لسيادتها داخل نطاق شعبها وترابها الوطني.

فمهمة التعليم الأساسية هي ترسيخ الخصوصية الثقافية والحضارية في نفوس الأجيال المتعاقبة وحماية الذات القومية من التلاشي والذوبان في غيرها والتصدي لموجات الغزو الفكري الوافد من وراء الحدود عبر وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية وذلك عن طريق عمليات التحصين التربوية. ومن هذا المنطلق تهتم كثير من الدول بتدريس أيديولوجيتها ومعتقداتها لأبنائها من الروض إلى الجامعة كما كان حاصلًا في الاتحاد السوفيتي الشيوعي وكما هو حاصل في دولة إسرائيل اليهودية لتضمن بذلك الحفاظ على كيانه ومقومات هويته التي هي ركيزة البقاء والاستمرار والإنجاز الحضاري المتميز في مختلف الميادين.

أما القسم الثاني فهو محاولة لرصد المضمون الإسلامي في مواد دراسية بالثانوي حاملة بطبعها للقيم والأفكار وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية ومادة الفكر الإسلامي والفلسفة والعلوم الطبيعية حيث قام متخصصون في تدريسها بتحليل محتوياتها ومناهجها وسار عملهم في اتجاهين اثنين: أولهما دراسة محتوى المادة وبيان مدى حضور المضمون الإسلامي فيه والكيفية التي حصل بها ذلك الحضور وتسجيل ملاحظات دقيقة عليه سواء كانت إيجابية أم سلبية.

وثانيهما الانطلاق من منهاج المادة لتحديد ما تخرّنه من إمكانيات لاحتضان المضمون الإسلامي وتطويعه لتحقيق بعض أهداف التربية الإسلامية التي قد لا يتأتى تحقيقها من خلال مناهج المعارف والعلوم الإسلامية الأخرى.

وإذا أردنا بحث دوافع الخوض في هذا الموضوع وتوسيع نطاق المادة الإسلامية لتشمل مواد أخرى اختلفت أغراضها واختلفت عن أسمائها الصفة الإسلامية فإنه لا بد من تقديم التوضيحات التالية: أولاً: إن التربية الإسلامية ليست عند التحقيق مادة دراسية ضمن مواد أخرى تلزم حدود الحصص المقررة لها وإنما تتجاوزها لتبرز في مجالات معرفية مختلفة.

وتواصل إشعاعها بصور باهرة خلال المناهج الخاصة لمواد متعددة. فالتربية الإسلامية منذ نزول القرآن وهي منهج شامل تنتوع فضاءات تطبيقه حيث لا يكتفي بالهيمنة على معاهد التربية والتعليم والانسباب في جميع مواد الدراسة مشكلاً قلبها النابض وروحها العامة، وإنما أكثر من هذا بكثير ينتظم الحركة الثقافية برمتها مانحاً إيها مسوغ الوجود والاستمرار وطاقة التألق والازدهار.

ويمتد إلى ميدان الخلافة والولاية والحسبة والقضاء عبر تطبيق أحكام الشريعة الغراء في المسجد والطريق والحقل والمرعى والسوق وفي أخلاق الناس ومعاملاتهم في السلم والحرب مع الأقرباء والأجانب على السواء.

فرسالة أمة الإسلام رسالة تربية عالمية لا تقنع أبدا بإشاعة الصلاح والفضيلة والتقوى داخل حياض الإسلام وإنما تتطلع دوماً إلى أن تعم الهداية والرشاد كل أقطار الأرض وتسعى بمجهودات التعليم والتنوير في إنقاذ الشعوب الأخرى من ظلمات الجهل والخرافات والضلال.

فهذه الخاصية حددها القرآن الكريم في قوله عز وجل: (كنتم خير أمة أخرجت للناس تامرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله).

ثانياً: والتربية الإسلامية لم يحكم عليها بالسجن داخل حصص ضيقة خانقة إلا مع اجتياح المستعمر للبلاد والذي فرض نظمه وتصورات العلمانية المسيحية على التعليم الأهلي كما هو الشأن في شتى مجالات الحياة.

فالتربية الدينية في الغرب حصرت نفسها في دائرة جد محدودة هي نتيجة طبيعية للفصل الذي ارتضته الكنيسة بين الدين والدولة والذي رسخته القولة الشائعة "ما كان لله فهو لله وما كان لقيصر فهو لقيصر".

فكان حيفاً عظيماً القبول بإسقاط واقع التربية المسيحية التجزيئي على الطبيعة الشمولية للتربية الإسلامية طيلة مرحلة الاستقلال، ولقد تعمقت أبعاد هذا الحيف بأنواع مختلفة من التهميش والتجيم على مستويات عدة.

إن إطلاق إسم التربية الإسلامية على مادة دراسية بعينها قد تكون فوائده التربوية مؤكدة وواضحة ما لم تنقطع صلة المواد الدراسية بأهداف التربية الإسلامية ومقاصدها وآفاقها الرحبة.

إذ من المعلوم أن تطويع المقررات والبرامج لخدمة التربية الإسلامية عبر المناهج والمضامين الخاصة بها لن يغني أبداً عن وجود مادة تربوية إسلامية خالصة من أغراض تعليمية وتربوية أخرى، ومختصة في بناء قاعدة التدين الصلبة في نفس المتعلم من خلال دروس العقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق. وهذا ما سيظل على الدوام يمثل المسوغ الثابت للعمل الدائب، من أجل ترسيخ وجود مادة التربية الإسلامية في مناهجها الدراسية، وإيلائها مزيداً من العناية على كل المستويات التربوية للرفع من قدرتها على ضمان تنشئة أجيال متوازنة في بنائها النفسي متماسكة تجاه التحديات الخارجية فاعلة داخل عصرها من منطلق خلفيتها المتميزة.

هذا وقد سعينا إلى مراجعة حجم هذه السلسلة حتى تتلاءم مع الظروف العامة لفعل القراءة لدى جمهور المهتمين وتتناسب مع الهامش المادي يخصصونه لمسايرة الإنتاج الثقافي. فنتمنى أن نوقف دائماً لخدمة تربيتنا وإسداء النفع العميم لأجيالنا. وعلى الله اعتمادنا فهو سبحانه مسددنا وهادينا. والحمد لله أولاً وأخيراً

عبد السلام الأحمر

القسم الأول: واقع المادة الإسلامية في المؤسسات التعليمية

واقع التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية

للأستاذ : محمد طيب

(مفتش منسق مركزي لمادة التربية الإسلامية)

خطة البحث:

سيتناول البحث الكلام عن واقع التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية من خلال حصصها، وبرامجها والمستوى التكويني للأطر التعليمية بالأسلاك التعليمية الثلاثة، الأساسي الأول، والثاني، والتعليم الثانوي إلا أنه قبل التطرق لذلك سنتم الإشارة في عجالة إلى ما كانت عليه المادة قبل إصلاح 1986/85، وعليه فإن خطة البحث ستكون كالتالي:

. مدخل حول تحديد المفهوم.

. مكانة التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية قبل إصلاح: 86/85.

. واقع التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية بعد إصلاح: 1986/85.

. عرض لواقع التربية الإسلامية بمناهج بعض الدول العربية.

. خاتمة.

مدخل حول تحديد المفهوم:

إن التربية الإسلامية لم تعد عند إطلاقها تقتصر على الدراسات الأخلاقية وحدها، ولا الدراسات الفقهية وحدها؛ بل أصبحت تعني كل ما يتصل بالدراسات الإسلامية سواء كانت عقيدة، أو فقها تعبدية، أو فقها تشريعيا يتناول المعاملات والأحوال الشخصية، والحدود، أو أخلاقا إسلامية، أو دراسات لها علاقة بالاختصاص، وبكل ما له تأثير على سير الحضارة الإنسانية؛ لأن اهتمامات التربية أو المادة

الإسلامية ينبغي أن لا ينحصر في ربط مواضيعها بأصولها العلمية وتفرعاتها الفقهية؛ بل تتجاوزها إلى خلق ترابط بينها وبين الواقع المعيش، وبالتالي ربط الإسلام بالقيم، والسلوك، والمواقف.

أولاً: التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية قبل إصلاحها: 1986/85.

1-1: مكانة المادة الإسلامية خلال الستينات:

لقد ورث المغرب عموماً منهاجاً تربوياً كان معمولاً به في عهد الحماية؛ ومنذ سنة 1963 عملت وزارة التربية الوطنية على إدخال أول إصلاح على المناهج الدراسية أطلقت عليه "المناهج الحديث"، ويرجعنا إلى الكتب المقررة في مادة التربية الإسلامية بالستينات. في غياب التوجيهات التربوية الرسمية آنذاك استخلصنا عدة ملاحظات أهمها:

□ التنصيص في مقدمة معظم الكتب المدرسية آنذاك على أن الدافع إلى تأليفها هو فراغ السوق من الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية (ويقصد به الكتاب المدرسي المغربي).

□ * التأكيد على البعد القومي للتربية الإسلامية، وبعث حب الإسلام والتمسك بهديه وتعاليمه في نفوس الطلاب عن طريق الكشف عن مبادئه، وأدابه، وأحكامه.

□ العمل من أجل تحقيق الأهداف التالية : - أن يكون الدين غاية في حد ذاته - أن تمتزج العقيدة بالسلوك - تربية الإرادة والسلوك .

□ غياب الترتيب المنطقي والتربوي لمفردات مقررات المادة الإسلامية في الغالب. مع الطابع الاستعجالي في اختيار هاته المفردات، وطغيان طابع التجميع على المضامين المقدمة فيها.

□ غياب منهجية موحدة في تأليف هاته الكتب المدرسية، واعتماد المنهاج التقليدي في تأليفها انعكس سلباً على منهجية التدريس، والتي بقيت محافظة وتعتمد على التلقين، حيث أن سلبات الطريقة التي غرستها في المدرسين على مستوى تدريس وتلقين المادة مازالت قائمة إلى الآن.

□ التركيز على المجال المعرفي، مع ضعف حضور المجال الوجداني، وغياب المجال السلوكي.

وبالرجوع إلى الوثائق المختلفة لوزارة التربية الوطنية في هاته المرحلة يتبين أن المباريات التي كانت تنظمها الوزارة لا تدرج مادة التربية الإسلامية ضمن موادها الكتابية للاختبارات المختلفة : (مباراة شهادة الكفاءة التربوية - مباراة الدخول إلى مدارس المعلمين، والتخرج منها - مباراة الدخول إلى المعهد التربوي للتعليم الثانوي - مباراة الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة العربية بالمعاهد الثانوية...) وكان البعض منها يكتفي بإنشاء في الحضارة والتاريخ الإسلامي في مادة التاريخ، والبعض الآخر يكتفي فيه بسؤال شفوي عند التخرج في القرآن والعبادات بمعامل (1) - امتحان التخرج من مدارس المعلمين -

2-1 : مكانة التربية الإسلامية خلال السبعينيات :

المكونات والحصص 1972/1978 :

المستوى	المكونات	الحصص الأسبوعية	ملاحظات
التعليم الابتدائي	*القران الكريم	5 ساعات في جميع المستويات	- عرفت المناهج الدراسية بالمغرب إصلاحا جديدا ابتداء من الموسم الدراسي : 72/71
	* التربية الإسلامية	30 د في القسم التحضيري	- تحدد كراسة برامج التعليم أهداف مادة التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي والثانوي بسلكيه، وتصب كلها في هدف غائي وهو : (تكوين مواطن مغربي معتز بعرويته وإسلامه وفي نفس الوقت منفتح على العالم ومساهم في ترقيه وحضارته).
التعليم الثانوي بسلكيه	- الأخلاق التربية الإسلامية والتربية الوطنية	30 د في القسم التحضيري 60 د في بقية الأقسام	- حضور المجالات الثلاثة مع التأكيد على المجال الوجداني والعائدي.
	- ساعة واحدة للمادتين بالتناوب	- ساعة واحدة للمادتين بالتناوب	- حضور البعد القومي وصراع الحضارات.
		30 X 30 أسبوعا = 15 ساعة في السنة.	- الدعوة إلى الاستفادة من الغير مع التمسك بالأصالة.
		- مقرر كل سنة 15 درسا.	

ملاحظات

- أول ملاحظة نسجلها بالنسبة لحصص التعليم بسلكيه هو التباين الكبير بين حصص المادة بالتعليم الابتدائي والثانوي.
- المادة في هاته الفترة لم تكن معتبرة في الامتحانات بالتعليم الثانوي بسلكيه.
- الكتب المدرسية للتعليم الثانوي في هاته المرحلة هي امتداد لكتب المرحلة السابقة مع تغيير شكلي بسيط.
- الكتب المدرسية تحقق هدفا معرفيا هو : "تلقى التلاميذ أكثر ما يمكن من المعلومات بأبسط ما يمكن من الجهد". مقدمة كتاب السنة الثانية. ص: 5.
- الكتب المقررة في هاته المرحلة تنعدم فيها الشروط التربوية، وتضطرب فيها المنهجية. مع عدم التوفيق في اختيار المواضيع، وسوء التبويب كما أن المواضيع المقررة في معظمها بعيدة عن حاجيات التلاميذ.

1-3 : مكانة التربية الإسلامية في إصلاح : 1979/1978

1-3-1 : التعليم الإعدادي :

المكونات	الحصص الأسبوعية	ملاحظات
العقائد	حصتان متتاليتان في الأسبوع 60د للحنة ابتداء من السنة الدراسية : 81/80	- صدرت الكتب الجديدة للمادة : 79/78 - مجموع الدروس المقررة تتراوح ما بين : 22/20. - صدور مذكرة رقم : 1979-202 حول مادة التربية الإسلامية ومكانتها . - صدور مذكرة رقم : 170 تنظم طرق استثمار الحصة الثانية في المادة 1987 - أصبحت المادة تحتسب في الامتحانات (*) (الالتحاق بالتعليم الثانوي س: 1-) - وشهادة الدروس الثانية، والتوجيه من السنة الرابعة *السنة الخامسة ابتداء من سنة : 1981/1980.
العبادات		بمعامل : 1
الأخلاق		تجدد طبع الكتب دون أن يدخل عليها أي تعديل.

1-3-2 : التعليم الثانوي :

المكونات	الحصص الأسبوعية	ملاحظات
العقائد	حصتان في الشعبة الأدبية	- ظهرت سلسلة الكتب الجديدة : 79/78
أخلاق ومعاملات	تضعيف الحصة ابتداء من : 81/80	- ابتداء من السنة الدراسية 88/87 تقرر إدخال مادة التربية الإسلامية في امتحان البكالوريا
أحوال شخصية	حصة واحدة في الشعب العلمية	- تجدد طبع الكتب المدرسية عدة مرات دخل عليها بعض التعديلات الشكلية تتعلق بتقديم وتأخير بعض الدروس.
		- المقررات آنذاك كانت تحقق الهدف الغائي الذي حددته الوزارة وهو :
		- إعداد المواطن المسلم الصالح المتماسك بدينه وعقيدته. المتسامي في سلوكه ومعاملته. المتحصن ضد سم الإيديولوجيات وبارق الدعوة الهدامة.

ثانيا : واقع التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية بعد الإصلاح : 86/85.

2. 1 : التعليم الأولي :

يختلف حضور التربية الإسلامية في هاته المرحلة التعليمية باختلاف نوع التعليم :

2-1-2 : الكتابات القرآنية : حضور قوي إلا أنه يقتصر على الجانب المعرفي، ويغفل في الغالب الجوانب العملية والتطبيقية. مع غياب الطرائق والوسائل الديداكتيكية.

2-1-3 : رياض الأطفال يبقى حضور التربية الإسلامية في رياض الأطفال باهتا على العموم، وقد تغيب في المؤسسات التي تتبنى النهج التربوي الغربي.

2-2 : التعليم الأساسي الأول :

2-2-1 : المكونات والحصص :

المكونات	الحصص الأسبوعية	ملاحظة
القران الكريم	حصتان 45 د في كل حصة	مجموع الغلاف الزمني
الحديث والعقائد	- حصة بالتناوب : 30د في كل حصة	المخصص لتدريس المادة أسبوعيا : 3 ساعات
العبادات	- حصة : 30د في كل حصة	
السيرة والآداب الإسلامية	- حصة بالتناوب : 30د في كل حصة	

المستوى	المكون	ملاحظات واقتراحات
السنن 3-4	القران الكريم العقائد والعبادات	- المقرر : مراجعة ما درس سابقا مع دراسة حزب ونصف في س 3، وحزب 3/4 الحزب في السنة الرابعة. - وزع المقرر على 30 أسبوعا.
	*العقائد والعبادات	- وزع مقرر السنن على 30 أسبوعا. - توجد بالمقرر دروس لا تتلائم مع أولويات التعلم مثل : صلاة المسبوق - صلاة القصر - صلاة الجنازة - صلاة التراويح - سجود التلاوة - قضاء الفوائت - الصفات الواجبة والمستحيلة في حقه تعالى - يوم القيامة - أحكام الحكم التكليفي ... - يقترح حذف كل الجزئيات المتعلقة بالعبادات والعقائد، والتي لا يستجيب لأولويات التعلم، مع إعادة توزيع الدروس على السنوات الدراسية لتصبح ملائمة لمستوى المتعلمين.
	* آداب إسلامية	- مقرر السنة الثالثة 30 درسا. - مقرر السنة الرابعة 15 درسا.
السنن 5-6	* القران الكريم	- المقرر : مراجعة ما تقدم حزب واحد في السنة.
	* الدين والعقائد	- مقرر الخامسة في المكونين درس سابقا 30 درسا في 30 الأسبوع - مقرر السادسة في العقائد 3 دروس : - معنى لا اله إلا الله - الأنبياء والرسول - الإسلام دين التوحيد - مقرر السادسة في العبادات 5 دروس كلها للدعم والتثبيت : - الطهارة - الوضوء - الغسل - التيمم - الأذان والإقامة

* آداب إسلامية	- 12 درسا في السنة الخامسة. - 04 دروس في السنة السادسة.
* الحديث الشريف	- 03 أحاديث فقط في السنة : كلمة الإخلاص - العمل والإنتاج - الرفق بالحيوان.
* السيرة بالسنة 06	- 03 دروس فقط في السنة السادسة : ولادته - كدحه - اشتراكه في بناء الكعبة

2-2-2- : البرامج المقررة في كل مستوى :

المستوى	المكون	ملاحظات واقتراحات
المرحلة الأولى من التعليم الأساسي	* القرآن الكريم	- المقرر : الحزب الستون. وزع على 32 أسبوعا
	العبادات	- يتعلق المقرر بأركان الإسلام : الشهادتان - الوضوء - الإقامة - الصلوات الخمس - صلاة الجماعة والجمعة - الصيام - الزكاة - الحج - صلاة العيدين. - وزع المقرر على 32 أسبوعا. منها أسبوع للإعداد في أول السنة وثلاثة أسابيع للدعم تتخلل السنة. - يقترح الاختصار على العناصر المحورية وعدم التطرق للتفاصيل : الصلوات الخمس - صلاة الجمعة - العيدين ...الخ.
	العقيدة والآداب الإسلامية	- وزع المقرر على 27 أسبوعا للأعداد . منها أسبوع للإعداد في أول السنة وأسبوعين للدعم. - درسا : ليس كمثله شيء - الموت والبعث والجزاء فوق مستوى المتعلمين بهذا المستوى.
السنة الثانية	القرآن الكريم	- يتعلق المقرر ب : □ مراجعة مقرر السنة الأولى. □ الحزب 59. - وزع المقرر على 31 أسبوعا.
	السور والآيات المقتضية	- المقرر 15 درسا : تتعلق بسيرة الرسول، وقصص الأنبياء

الأحاديث النبوية الشريفة	- المقرر 15 درسا.
الآداب الإسلامية	- المقرر 15 درسا.
العقيدة والعبادات	- المقرر 30 درسا دروس العبادات كلها مقررة ب.س.1 دعم

ملاحظات واستنتاجات عامة :

على مستوى الأهداف :

- يلاحظ غياب الأهداف العامة من كراستي التوجيهات للسلكين التعليميين الأول والثاني، وما سجل فيهما على أنها أهداف عامة هي أهداف مرحلية ، لذا يقترح بخصوص ذلك :
- تحديد الأهداف العامة بالسلكين تحقيقاً لمبدأ الوحدة والتكامل.
- اعتبار المرتكزات والغايات الكبرى الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين عند تحديد الأهداف العامة.

- التحديد الدقيق للأهداف المرحلية الخاصة بكل سلك تعليمي مراعاة لخصوصيات كل سلك، وتحقيقاً لمتطلبات كل مرحلة تعليمية.
- تعزيز الأهداف النوعية الحالية وإعادة ترتيبها وتوزيعها حسب مراحل التعليم وأولوية التعلم مع التركيز على الأهداف الوجدانية والسلوكية.

على مستوى المضامين والممارسات الصفية :

تؤكد التوجيهات التربوية للمادة الإسلامية على :

- تكامل فروع وحدة التربية الإسلامية، والحفاظ على العلاقة بين الوحدات الدراسية. مع الحرص على إضفاء الطابع الإسلامي عليها جميعاً من حيث التصور والتطبيق.
- مراعاة التدرج العقلي والعمرى للمتعلمين في تلقي المعارف والمضامين التي يقدمها البرنامج.

- ربط المادة بالواقع المعيش للمتعلمين، وبمحيطهم الاجتماعي.

ورغم التأكيدات السابقة، فإنه يسجل بعد الواقع والممارسة العملية عنها. سواء على مستوى بناء المنهاج بمفهومه العام -الأهداف العامة والخاصة والنوعية - مفردات المقرر - الطرائق والوسائل - التقويم، ومراعاة التكامل والتدرج وتوزيع مفردات المقرر على السنوات الست من التعليم الأساسي الأول¹، أو على مستوى الممارسات الصفية والعلاقات التي تربط المدرس بالمتعلمين، من حيث الاهتمام بالجانب النظري والابتعاد في الغالب عن المجال العملي التطبيقي، وتهميش دور المتعلمين في الفعل التربوي.

¹ - كالتنطلق إلى الجزئيات الفقهية التي تتعد عن أولويات التعلم (صلاة الجنازة . الاعتكاف . قصر الصلاة . صلاة المسبوق ... إلخ)، أو تقدم دروس فوق مستوى المتعلمين (الصفات الواجبة والجائزة المستحيلة في حقه تعالى . أقسام الحكم التكليفي إلخ).

3-2-2 : السلك الثاني أساسي :

1-3-2 : البرامج المقررة :

المستوى	البرامج	الحصص	ملاحظات
س:7	- القرآن الكريم - الحديث الشريف - الأخلاق - العبادات - العقائد - السيرة النبوية	حصتان في أس. وزع المقرر على 30 أس.، و60 حصة	- المقرر : الحزب 53 - المقرر : 3 أحاديث - المقرر : 4 دروس - المقرر : 3 دروس - المقرر : 10 دروس - كلها تتعلق بالصلاة دعم س 1 - المقرر : 3 دروس
س:8	- القرآن الكريم - الحديث الشريف - الأخلاق - العقائد - العبادات - السيرة النبوية	حصتان في أس. وزع المقرر على 30 أس.، و60 حصة	- المقرر : الحزب 52 - المقرر : 3 أحاديث - المقرر : 4 دروس - المقرر : 3 دروس - المقرر : 6 دروس 3 تتعلق بالصيام، و3 تتعلق بالزكاة - دعم سلك 1 - المقرر : 4 دروس
س:9	- القرآن الكريم - الحديث الشريف - الأخلاق - العقائد - العبادات - السيرة النبوية	حصتان في أس. وزع المقرر على 30 أس.، و60 حصة	- المقرر : الحزب 51 - المقرر : 3 أحاديث - المقرر : 5 دروس - المقرر : 3 دروس - المقرر : 6 دروس - تتعلق بالحج، والنذر والإيمان والزكاة وأحكامها، وحكم الأطعمة والأشربة. - المقرر : 3 دروس

2-3-2- : الملاحظات والاقتراحات الخاصة بالسلك :

- لقد احترمت المادة في تجزيء مقرراتها الجديدة إلى مكونات ستة التصور الوارد في المنهاج الموحد لمادة التربية الإسلامية الصادر عن منظمة الإيسيسكو.
- بإصلاح 86/85 أصبحت المادة تحتسب في جميع الاختبارات بمعامل 2
- حفاظا على التكامل بين أهداف المادة بالسلكين الأساسيين، وحتى تتسجم مع مرتكزات وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، فإنه ينبغي :
- إعادة النظر في تحديد أهداف المادة على جميع المستويات، لافتقارها إلى التصنيف والترتيب التربوي، ولعدم دقتها.
- وبخصوص مفردات المقررات ومضامينها فإنه يقترح :
- حذف الجزئيات المتعلقة بمكون العبادات لأنها لا تتلاءم مع أولويات التعلم.
- إضافة دروس تتعلق بحقوق الإنسان، والتربية الصحية، والغذائية والبيئة إلى مفردات المقرر.
- إعادة هيكلة الدروس وتوزيعها على السنوات الدراسية لتصبح أكثر وظيفية، وملاءمة لمستوى التلاميذ.

2-2-4 : التعليم الثانوي :

المستوى	المكونات	الحصص الأسبوعية	ملاحظات
س.1.ثا	- العقد درسان - علوم . ق - درسان - علوم . ح درسان - الأحوال .ش 9د - فقه السيرة - درسان - الأخلاق: درسان	- حصة واحدة من 2.س - بالشعبة الأدبية. - حصة واحدة من 1.س - بالشعب العلمية.	- بفضل إصلاح 86/85 أصبحت المادة تحتسب في امتحانات البكالوريا - اخذ منهاج التربية الإسلامية بالمكونات الستة التي اقترحها المنهاج الموحد الصادر عن منظمة الإيسيسكو.

		س.2.ثا - العقائد درسان - علوم . ق درسان - علوم . ح درسان - المعاملات والحدود 8د - الأخلاق درسان - السيرة: درسان	س.2.ثا
		س.3.ثا - العقد درسان - علوم . ق درسان - علوم . ح درسان - الأحوال ش 6د - علم الأصول 7د - السيرة درسان	س.3.ثا

ملاحظات :

- رغم الملاحظات التي وجهت لمقررات التعليم الثانوي من حيث الكم المعرفي لا تتلاءم مع مدة الإنجاز المخصصة للمادة خصوصا في الشعب العلمية ، فإن الإيجابيات التي سجلتها المادة سواء على مستوى تأليف الكتاب المدرسي، أو الإجراءات الديداكتيكية لمن شأنه أن يعزز موقع المادة على مستوى الفعل التربوي.

- بخصوص المستوى التكويني للأطر التربوية المكلفة بتدريس المادة نسجل ما يلي :
 □ بالنسبة للمعلمين الذين يدرسون المادة في السلك الأول أساسي فمعظمهم معرب، ومتخرج من مراكز تكوين المعلمين رغم المجندين والعرضيين . وإن كانت هاته المراكز في السنتين الأخيرتين أصبحت تخرج المعلمين المزدوجين فقط..

□ بالنسبة لأساتذة السلك الأساسي الثاني فمعظمهم غير مجاز، ومتخرج من السلك التربوي والمراكز التربوية.

□ بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي فجميعهم مجازون، ومعظمهم تلقى تدريبه في المراكز التربوية أو السلك الخاص.

ثالثا : واقع التربية الإسلامية بمنهاج بعض الدول العربية

1.3 : حصص المواد الإسلامية المقررة بالمملكة العربية السعودية إصلاح 1968 :

3-1-1 : في المرحلة الابتدائية :

المواد	فروعها	المرحلة الابتدائية					
		س.1	س.2	س.3	س.4	س.5	س.6
العلوم الدينية	القران الكريم	8	8	8	7	3	4
	التجويد	-	-	-	1	1	-
	التوحيد	2	2	2	2	2	2
	الفقه	2	2	2	2	2	2
	الحديث	-	-	-	-	1	1
المجموع		12	12	12	12	9	9

ملاحظة هامة: أصبحت الحصص في إصلاح 1397 هـ 9 في جميع المستويات

3-1-2 : في المرحلة الإعدادية:

المواد	الفروع	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
العلوم الدينية	القران الكريم	1	1	1
	الحديث	1	1	1
	التفسير	2	2	2
	التوحيد	2	2	2
	الفقه	2	2	2
		8	8	8

ملحوظة:

مجموع : العلوم الدينية 8 + اللغة العربية 6 + العلوم الاجتماعية 4 = 18 حصة.

مجموع حصص العلوم العامة (العلوم + الرياضيات + اللغة الأجنبية + التربية الفنية والبدنية = 18 حصة.

المجموع العام = 36 حصة.

3-1-2 . الحصص المقررة في المرحلة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية

المواد الدراسية	فروع المادة	السنة الأولى	الفرع الأدبي	الفرع العلمي		
			السنة 2	السنة 3	السنة 2	السنة 3
العلوم الدينية	تلاوة القرآن	1	1	1	1	1
	الكريم الحديث	1	1	1	1	1
	والثقافة	1	1	1	1	1
	الإسلامية التوحيد الفقه	1	1	-	1	-
	المجموع	4	4	3	4	3

ملاحظة:

- حصص المواد الإسلامية في معظم البلاد الإسلامية لا تقل عن أربع حصص.
- مقرر السنة الثالثة الثانوية بسوريا يضم :
 - قسم التلاوة (سورة النحل في 15 درسا)
 - قسم التفسير والاستحفاظ (انطلاقا من 6 نصوص قرآنية)
 - قسم الحديث (انطلاقا من 9 أحاديث نبوية)
 - قسم البحوث الإسلامية (6 بحوث).

خاتمة:

لقد حافظت التربية الإسلامية على استقرارها، ومكانتها في التقويم منذ إصلاح 86/85 وإن تعزيز آفاق المادة بتعليمنا المغربي رهين ب:

على مستوى الحصص والمعامل:

اعتبارها مادة أساسية في جميع الأسلاك والمستويات التعليمية تمشيا مع مرتكزات الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي يهتدي فيها بمبادئ وقيم العقيدة الإسلامية، ويلتحم بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات الأمة...

على مستوى الأهداف:

- . مراعاة الدقة في تحديد الأهداف: (العامة والخاصة والنوعية).
- . مراعاة مبدئي الترابط والتكامل في أهداف المادة بالأسلاك التعليمية؛ وكذا مبدأ التدرج في تحقيقها.

على مستوى المضامين:

لتلافي النظرة التجزئية التي بني عليها المنهاج الحالي للمادة، وتجنباً لطول المقررات . مما يشكل عائقاً يحول دون تنفيذها بشكل تربوي مقبول .؛ ونظراً لوجود مضامين بالمنهاج الحالي تفوق إدراك المتعلمين، أو لعدم وظيفتها؛ فإنه يقترح:

. إعادة النظر بكيفية شمولية في مضامين وحدة التربية الإسلامية، وذلك:

- بتوزيع هاته المضامين بترتيب على كل المستويات.
- مراعاة مضامين التعليم الأولى عند التفكير في تقديم أية مضامين جديدة بالسلوكين الموالين.
- مراعاة مبادئ الترابط والتكامل والتدرج في تحقيق الأهداف على مستوى المضامين، ودروس مختلف المكونات بالأسلاك التعليمية.
- مراعاة المحور الواسع في تدريس المادة بحيث تكون دروس المكون تخدم نفس المحور دون تباعد بالسلوكين مع التدرج في تحقيق الكفايات والقدرات وتثبيتها.
- تجزئة المقررات الدراسية إلى وحدات تعليمية "مكونات" يمكن التحكم فيها على مدى دورة عوض السنة الدراسية بكاملها (توزيع وحدات ومكونات المقرر السنوي على ثلاث دورات بشكل مناسب).
- مراعاة البعد الوظيفي والتطبيقي والعملي، وخصائص التلاميذ النفسية والاجتماعية، اهتماماتهم في انتقاء مضامين مفردات المقرر الجديد، وكذا عند تحليل هاته المضامين بالكتب المدرسية أو تدريسها. مع تفعيل دور مسجد المؤسسة والأنشطة التكميلية لتحقيق أهداف المادة.
- إعادة النظر في طريقة تأليف الكتب المدرسية، ويقترح في هذا الصدد اعتماد منهجية التأليف المتبعة في كتب التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي. مع تجاوز السلبات المسجلة على هاته الأخيرة.
- التفكير في تأليف كتاب مدرسي خاص بالمعلم والأستاذ.

على مستوى الشكل:

- إصدار توجيهات ومذكرات تربوية إجرائية وعملية.
- اعتماد خطة واضحة في بناء التوزيع السنوي للمحتويات. مع اعتبار عمليتي التقويم والدعم بتخصيص حصص لذلك في التوزيع السنوي.
- مراعاة المناسبات الدينية والوطنية والإنسانية لتقديم بعض الدروس أو تأخيرها، وذلك بإعطاء هامش من الحرية للأستاذ.

. الأخذ بعين الاعتبار الأقسام متعددة المستويات في الوسط القروي أثناء إعداد البرامج أو الوسائل المعينة أو التوزيع السنوي. مع إغناء الخزنة المدرسية بالوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية.

على مستوى تكوين الأطر:

إن إعادة تكوين معلمي وأساتذة وأطر مادة التربية الإسلامية أصبح أمراً ضرورياً ومطلوباً أكثر من أي وقت مضى، وذلك بهدف تحيين معارفهم، والرفع من قدراتهم وكفاياتهم التربوية، وتأهيلهم لمسايرة المستجدات التربوية.

وبخصوص مفردات المقرر ومضامينها فإنه يقترح:

. حذف الجزئيات المتعلقة بمكون العبادات لأنها لا تتلاءم مع أولويات التعلم.

. إضافة دروس تتعلق بحقوق الإنسان، والتربية الصحية، والغذائية، والبيئية، إلى مفردات المقرر.

. إعادة هيكلة الدروس وتوزيعها على السنوات الدراسية لتصبح أكثر وظيفية وملاءمة لمستويات المتعلمين.

واقع التعليم الأصيل

ذ. محمد الرزكي

(رئيس قسم التعليم الأصيل سابقا)

ومدير الشؤون الإسلامية

بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية)

إن التعليم الأصيل ببلادنا قد عرف تطورا كبيرا في الكم والكيف بعد الاستقلال مباشرة، وتضاعفت أعداد تلاميذه بالرغم من كون مؤسساته إذ ذاك لم تكن تزيد على ست عشرة مؤسسة: أي معهدا بنحو خمس أو ست مرات على عددهم الآن.

وجمع في برامج أطواره إلى جانب ما يمتاز به من ارتكاز على المواد الإسلامية كل المواد التي في التعليم العصري من رياضيات وفيزياء وكيمياء وعلوم ولغات، ومواد أخرى وبنفس الحصص والمعاملات. وبما أنه كان معربا فإن تلامذته استطاعوا أن يستوعبوا المواد الجديدة فيه ويتفوقوا فيها بشكل قوي، بفضل تضحيات شيوخه وأطره، وبفضل بعثات الأساتذة الشرقيين.

ولكنه عرف تراجعا كبيرا أوائل السبعينات بعد مضايقات منذ بتر منه الطور الابتدائي بدعوى توحيد التعليم ظلما، والذي ما كان في الحقيقة إلا توحيدا لمصلحة الفرنكفونية الفرنسية، فانعكس ذلك سلبا على الإعدادي والثانوي، وأصبح منذ نحو سبع سنوات يتراوح عدد التلاميذ به ما بين 1 و 12 ألف تلميذا! أغلبهم لا تتوفر فيهم المواصفات المطلوبة، ولا سيما في الثانوي.

وبالرغم من إرجاع هذا الطور إليه بفضل دفاع العلماء عنه سنة 1976 فإنه لم يسترجع تدفقه وانتشاره بسبب عوامل مفتعلة منها: قلة المنح وانعدامها، بعد مؤسساته عن الراغبين فيه . قلة وانعدام الداخليات، اكتساح مؤسسات بتلاميذ التعليم العصري، إسناد الأمور فيه إلى من لا يعرف قيمته مركزيا وجهويا . بل يحاربه . في كثير من الأحيان ! ثم بتر قسم التعليم العالي الأصيل بمصالحه الثلاث، ثم إلغاء مديريته مع قسم وثلاث مصالح في الهيكلة التي صودق عليها بشكل مشبوه في مدة الوزير : ابن المختار . ويشاع الآن أنه سيبقى ممثلا في مصلحتين فقط في الهيكلة التي تهيأ في كتمان شديد الآن، كما حصل في التي قبلها مما يوحي ويؤكد بأن الأمر مشبوه ويسأل في شأنه إلى أين نسير، ولصالح من هذا الالتواء والاحتيال.

وأتوقع أنه عما قريب . لا قدر الله . لن نسمع عن اسمه ولا حقيقته شيئا في وزارة التربية الوطنية كلها !.

- إن غاية التعليم الأصل هي الحفاظ على الكتاب والسنة، وفقه الإسلام في العقيدة والمعاملات والسلوك، والحفاظ على لغتنا العربية القوية والغنية، والتي لا يمكن فهم مراد الله من وحيه بدونها والحفاظ على ثوابتنا الدينية والحضارية.

ولقد فرضت تلك الصورة القاتمة والمعكوسة على تعليمنا الأصل تحديات ومشاكل، لا يكاد يجد حلا لواحد منها حتى يفرض عليه ما هو أخطر.

وهذا يوجب علينا جميعا . وعلى وزارة التربية خصوصا أن نعى به عناية خاصة من حيث أطره الإدارية والتربوية ومن حيث دعمه بالشعب التي يرغب فيها التلاميذ والمنح والداخليات وأنواع التجهيزات العلمية والتربوية والإدارية.

وعندي ما يشبه اليقين بأن التعليم الأصل سيزدهر بحول الله وسيدعم أحب من أحب وكره من كره، لأنه تعليم يخدم ثوابت الأمة الدينية واللغوية والحضارية والوطنية.

والأهم الأصيلة . وأمتنا والله الحمد أصيلة . قد تنهت أحيانا وتتطلي عليها الحيل أطوارا، وتقع تحت ضغوط بين الفينة والأخرى، ولكنها تسترجع ذاكرتها ومقوماتها لتتطلق من جديد في مسيرتها الراشدة.

وهاهو مشروع قانون التعليم العتيق تقع المصادقة عليه بعد لأي ومشاكسات، وأعتقد أنه سيتناغم مع التعليم الأصل ويتكامل، وأنهما معا سيرشدان مسيرة تعليمنا المنحرفة والتي فرضها علينا الاستعمار ومن استلبهم من أبنائنا، وحينئذ سيتطور تعليمنا، ويتعلم فعلا أبنائنا، ونملك ناصية التقنيات والعلوم والفنون التي سبقنا فيها الآخرون.

فروافد التعليم الأصل موجودة وكثيرة والله الحمد، ولكنها تحتاج فقط إلى قليل من الدعم ماديًا ومعنويًا، ولها القدرة الكبيرة على التطور والعطاء الجيد.

وبرامجه سائرت ما حصل من تطورات واستوعبتها؛ والكتب التي ألقت له في الإعدادي والثانوي بكل من المواد الإسلامية والعربية والفرنسية قد فرضت نفسها بجدارة وقوة على المستويين العلمي والتقني، الموضوعي والشكلي، وهي موجودة بالسوق، وملبئة بالعلم السهل المنظم، وأنتم أفضل من يعرف قيمتها، ومن يثمنها بموضوعية.

وأطره التربوية والإدارية مازالت مجموعة منهم تعد في مستوى الخبراء بما تحمله الكلمة من معنى، ومجموعة من الذين جاءوا منهم إليه وهم يجهلون كل شيء عنه استطاع أن يصوغهم من جديد، ويجعلهم يقتنعون بمزاياه.

ولو أن المسؤولين عن التعليم ببلادنا قد استجابوا بنسبة 10 % لرغبات السكان وممثليهم لكان عدد مؤسسات التعليم الأصل التي لا تزيد الآن على نحو 38 مؤسسة، مضاعفا أضعافا كثيرة، ولكان في المناطق ذات الكثافة السكانية كمناطق الدار البيضاء والرباط والقنيطرة وسواها العشرات من مؤسساته، وفي أطواره كلها لأن آفاق العمل بالنسبة للمتخرجين فيه لا ترتبط بالجانب المادي فقط من حياة الأمة، وإنما ترتبط كذلك بهويتها وحقيقتها، وحاضرها وماضيها ومستقبلها. وهذا هو الذي جعل أعداءنا، وأعداء

ديننا وحضارتنا يكيّدون للتعليم الأصل سرًا وعلانية كما يكيّدون الآن للمادة الإسلامية في التعليم العصري، ولشعب الدراسات الإسلامية على علاقتها التي نحن أولى الناس بمعرفتها ونقدها ومحاولة تصحيح المسار فيها.

- ولقد تم مؤخرًا إحداث شعب تدريس مقررات التعليم الأصل ببعض ثانويات التعليم العام والتي انطلقت أوائل السنة الدراسية الحالية، وأصل الفكرة فيها كان استعمارياً رغبة من فرنسا وإسبانيا في امتصاص المقاومة التي انطلقت من مؤسسات التعليم وعلى يد طلابه، وبتأطير من شيوخه، ولذلك رفضها العلماء أواخر أيام الحماية، وأوائل الاستقلال ورفضوها أخيراً حين طرحها الوزير: بلمختار.

إلا أن إحداثها الآن كان بهدف تقريب التعليم الأصل من التلاميذ الناجحين في الإعدادي العصري متابعة دراستهم بالثانوي الأصل، وبهدف تقوية رواده، وتعرف الناس من أولياء وتلاميذ على مقرراته ومواده، وبهدف ترشيد تعليمنا العصري ذي الطابع العلماني في عمقه،، هذا معروف وواقع، والواقع كما يقال لا يرتفع.

وللحقيقة والتاريخ أنه قد تم إنشاء هاته الشعب برغبة من أصحاب التعليم الأصل، ومنهم هذا العبد الضعيف الذي يتكلم معكم الآن، لكن مع اشتراط أن تتوفر لها شروط النجاح، وفي مقدمتها: عنصر التلاميذ الناجحين الراغبين في التعليم الأصل. وليس الفاشلين والمفصولين والمكررين. والأطر التربوية التي تتمثل مقرراته ومواده حتى تستطيع أن تفيد فيها التلاميذ؛ لأن فاقده الشيء لا يعطيه.

. ونظراً لكل ما تقدم من ملاحظات وإشارات فإن من يعرف التعليم الأصل: من علماء تخرجوا في مؤسساته وعلى يد شيوخه ومن أطر إدارية وتربوية تعايشه وتعمل فيه من معلمين وأساتذة ومفتشين وإداريين. كلهم يقترحون لمصلحته حتى يتبوأ مكانته اللائقة به في بلادنا المسلمة ما يلي:

أولاً: أن يعرف المسؤولون هذا التعليم المعرفة الصحيحة السليمة ويدركوا مزاياه على الفرد والأمة وما قام به من خدمات عبر تاريخنا الطويل.

ثانياً: أن يبدلوا النظرة المغلوطة المكذوبة التي صدر بها المستعمر تعليمنا الأصل.

ثالثاً: أن يدعموا روافده التي تتوفر على المواصفات المطلوبة فيه: بالإنصاف/ والمنح والداخليات، وبتقريب مؤسساته منهم ومن سكنى أوليائهم.

رابعاً: أن يسندوا أموره إلى الأطر التربوية والإدارية التي تناسبه وتخلص له، لا إلى من يخربه من الداخل.

خامساً: أن تحدث شعب بمراكز التكوين المختلفة يتخرج فيها ويستفيد منها من يوجه للعمل به مستقبلاً.

سادساً: أن يعترفوا بما للمواد الإسلامية فيه بحصصها ومعاملاتها من تأثير قوي وجيد على المواد الأخرى لغزارة مضمونها، وتكامل محتوياتها، وانجذاب المواد العربية والاجتماعية وسواها لها وتفاعلها معها.

سابعا: أن يعترفوا بما قدمه التعليم الأصيل من أطر قوية على مختلف الأصعدة، وما ساهم به رجاله وأطره في قضية التعريب والمغربة، ومن مقاومات للانحراف والاستعمار.

ثامنا: أن يوقنوا بما له من قدرة على تنمية الإنسان بشكل سوي . حيث لا إفراط ولا تفريط، ولا استلاب ولا إحداد وإنما وسطية الإسلام وفطرته الطبيعية التي فطر الله الناس عليها.

تاسعا: أن نقدر ونعترف جميعا بما للمواد الإسلامية في التعليم الأصيل بكل أطواره من قابلية للتوظيف اليومي بتلقائية وعفوية، ومن دعم لجانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي يلهث الكثيرون وراءها بأساليب غريبة عنا بما فيها من ربا واحتكارات ومحرمات منعها ديننا الحنيف.

عاشرا: لنا الثقة الكاملة في الله عز وجل، بأن للبيت ربا يحميه والثقة الكاملة في أمير المؤمنين: مولانا محمد السادس، رشد الله خطاه، وخلصه في الصالحات ذكره أنه سينصف تعليمنا الأصيل، ويعمل على ترشيد مسيرة تعليمنا ككل، والثقة التامة في الرشاء المخلصين من أبناء أمتنا، "فإنه كما قال صلى الله عليه وسلم: "لاتزال طائفة من أمتي . من أهل المغرب . ظاهرين على الحق لا يضرهم من خالفهم حتى يأتيهم أمر الله وهم على ذلك" أو كما قال عليه السلام.

الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية:

دواعي إنشائها، أهدافها، آفاقها

1. دواعي الإنشاء:

سبق وأن كانت الجامعات الإسلامية العتيقة كالقرويين والأزهر والزيتونة تدرس، بجانب العلوم الشرعية، العلوم البحتة والفلكية والطبية والفكرية من منطق وفلسفة وعلم كلام. ذلك أن الإسلام، ببعيدته وشريعته ونظمه، يشكل منظومة متناسقة الأجزاء بمنهجيتها وضوابطها للسنن الكونية وللمسيرة البشرية بجميع أبعادها، وفي مختلف نشاطها السياسي والاجتماعي والثقافي والتربوي. فالإسلام دين ودستور للحياة الفردية والاجتماعية بشمولية في التصور والنظر، وواقعية في التدبير والتنفيذ.

ومع تخلف العالم الإسلامي وتقدم العالم الغربي، اقتضت الدراسة في الجامعات المذكورة على العلوم الشرعية واللغوية وما يتصل بهما.

وفي أواخر الستينات وبداية السبعينات، برزت إشكالية أسلوب إصلاح هذه الجامعات الثلاث، بعد الشعور بالنقص الهام في تدريس الإسلام بكامل مكوناته، وبضرورة العودة، في الجامعات الإسلامية، إلى النظرة الإسلامية لمختلف العلوم، وكذلك ضرورة اقتحام الإسلام لمعركة الحياة العلمية والاجتماعية، انطلاقاً من مقاصده ومقوماته. فاختارت جامعة الأزهر أسلوب إحداث كليات متخصصة بجانب الكليات الشرعية، ومقوماته. فاختارت جامعة الأزهر أسلوب إحداث كليات متخصصة بجانب الكليات الشرعية، ككلية الطب وكلية الزراعة وغيرها. أما جامعتا القرويين والزيتونة فقد حاول المسؤولون عنهما في ذلك الوقت تطعيم الكليات الشرعية واللغوية بكلية للفكر والحضارة، ولكنهم لم يفلحوا.

ومنذ ذلك التاريخ بدأت تنشأ في العالم الإسلامي والعربي كليات، بل وجامعات إسلامية على منوال الأزهر، أو كليات متخصصة في علوم لم تكن مدرجة في الجامعات العصرية، كالاقتصاد الإسلامي، كما أنشأت معاهد ومجامع للبحوث الإسلامية ومراكز للبحث العلمي في قضايا اجتماعية واقتصادية وطبية من المنظور الإسلامي.

وبقي السؤال مطروحا بالنسبة لبلادنا، علماً بأن جامعة القرويين لعبت، طوال اثني عشر قرناً، دوراً علمياً أساسياً في الغرب الإسلامي بكامله وفي إفريقيا الغربية. ونظراً لمكانة المغرب المتميزة على الصعيد العربي والإسلامي، ولموقعه الجيوسياسي الهام، ونظراً لتقلص دوره في المبادرة والمساهمة في النهضة العلمية الإسلامية، وهي تقطع المراحل تلو المراحل.....

ومن أجل إثارة الانتباه إلى إشكالية مسار الدراسات الإسلامية في بلادنا وتفعيل دورها في الصحة العلمية الإسلامية البناء، مع مسايرة قضايا العصر، واتباع منهج التجديد والتحديث والاجتهاد، أنشئت شعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، ووضعت لها برامج ومناهج ملائمة لهذا التوجه الذي يُدرس فيه الإسلام بكامل مكوناته من عقيدة وشريعة ومقومات فكرية وحضارية ومنهجية، كما يُدرس فيه تاريخ المسلمين وأوضاعهم في الماضي والحاضر وآفاق المستقبل.

2. أهداف الدراسات الإسلامية:

تهدف هذه الدراسات إلى تحقيق المرامي التالية:

- أ . إخراج العلوم الإسلامية من عزلتها ورتابتها، بإنزالها إلى واقع المسيرة العلمية والفكرية والحضارية لنقوم بدورها في المشاركة وفي التقييم والترشيد.
- ب . مواصلة الإنتاج العلمي والفقهى لربطه مع التراث الإسلامي، وذلك بالاعتماد على الاجتهاد في التحديث والإبداع، وبالوسائل والآليات الحديثة.
- ج . المشاركة في البحث العلمي المتعلق بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وبعض العلوم التطبيقية التي تنعكس بعض نتائجها على المجال الشرعي، وذلك انطلاقاً من المنظور الإسلامي النابع من مقاصد الشريعة ومصدرها الأساسيين القرآن والسنة.
- د . تكوين الأطر المتعددة والمختلفة التي يحتاج إليها المجتمع المغربي وجاليته في الخارج، في مجالات الشؤون الإسلامية والشعائر الدينية والرعاية الاجتماعية وقضايا الشباب، وفي الثقافة والعدالة والإعلام.

هـ . العمل على نشر الثقافة الإسلامية وتوضيح معالمها وإبراز خصائصها وأبعادها. إن الدراسات الإسلامية، باعتمادها المقومات الإسلامية، تستطيع أن تسهم مساهمة فعالة في تحصين المجتمع المغربي وتجنبه الزيغ عن السبيل القويم، إذا ما أُشرك إخصائيو الدراسات الإسلامية في البحث عن الحلول الناجعة لحل مشاكله المستعصية كالفقر والأمية والبطالة والفساد. فاستثمار مؤسستي الزكاة والوقف مثلاً، من شأنه أن يساعد في الرعاية الاجتماعية والتنمية البشرية، سواء تعلق الأمر بالواجب أو بالتطوع. وفي الوقت الذي يُنادى، في مجتمعنا المغربي، بالحفاظ على الهوية، وتخليق المجتمع وتقويم اعوجاجه، لا يُمكن أن يتم ذلك بدون تنمية الروح الوطنية والإسلامية وترسيخها في المجتمع.

3. بعض إنجازات شعب الدراسات الإسلامية

نظمت بعض الشعب، وخاصة شعبة الرباط، العديد من الندوات السنوية والمناظرات والتدريبات التكوينية، بتعاون مع كلية الطب بالرباط وكلية علوم التربية وكليات العلوم بالرباط وفاس والقنيطرة وكلية الحقوق بالرباط وفاس والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن، كما عقدت لقاءات علمية مشتركة مع شعب أخرى بكلية الآداب والمدارس العليا للأساتذة بتطوان وأكادير وفاس.

واهتمت بعض شعب الدراسات الإسلامية بقضايا وطنية، فعقدت مناظرات حول الدراسات الإسلامية والتنمية، والدراسات الإسلامية والمجتمع، والدراسات الإسلامية والتكافل، فضلا عن مناظرات تدخل في صميم اختصاصها كالاقتصاد الإسلامي والزكاة ومقاصد الشريعة إلخ..

وشارك عدد من أساتذة الدراسات الإسلامية في ندوات ومؤتمرات وطنية وإقليمية ودولية وتخرج من شعب الدراسات الإسلامية، منذ نشأتها سنة 1980 آلاف الأطر على مستوى الإجازة ودبلوم الدراسات العليا والدكتوراه، من بينهم عدد من الأجانب من دول إفريقية وأسيوية. وكثير من رسائل الدبلوم والدكتوراه كانت في مستوى رفيع، منها من قامت بطبعها كليات الآداب المغربية أو جهات علمية أخرى.

ونظرا لسعة التكوين الإسلامي لدى المتخرجين من شعب الدراسات الإسلامية، فإن العديد ممن تخرجوا ولجوا قطاعات مختلفة كالتدريس والأوقاف والإعلام والشؤون الاجتماعية ومهنة العدول وغيرها، كما يعتمد عليهم في التدريس لتلاميذنا في المهجر وفي إرشاد جاليتنا وتنويرها، خاصة في شهر رمضان.

4. حاجة الدراسات الإسلامية إلى مساعدة الدولة

وحتى تستطيع الدراسات الإسلامية الاستمرار في القيام بالأدوار السالفة الذكر ومضاعفة مساهمتها في التنمية البشرية والاجتماعية، يجب على الدولة أن تفتح لها المجال من خلال التدابير التالية:

- مساعدتها على تحديث وتحسين برامجها ومناهجها، بهدف تكييفها مع حاجيات المجتمع ومصلحه، وذلك بتوسيع وتنويع تخصصاتها ومسالكتها ووحداتها في اتجاه تكونات أخرى، الأمر الذي سيمكنها من المساهمة في تخليق المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى في تمكين ما يربط بين عجلة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية من منظور إسلامي. فالحديث بالذکر أن للإسلام اهتماما أساسيا بالإنسان من حيث طبيعته وتصرفاته، فردا وجماعة، بناء على ما زخر به القرآن والسنة والتراث الإسلامي عموما في هذا الشأن.

- تمكينها من إحداث مسالك بين الدراسات الإسلامية ودراسات جامعية أخرى، كالدراسات القانونية والاقتصادية والسلوكية، الأمر الذي ينجم عنه فوائد مشتركة ويفتح مجالات جديدة للبحث العلمي في هذه الحقول.

- إشراكها في تحديث وتحسين برامج التربية الإسلامية والفكر الإسلامي في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

- تشجيع الجمعيات العلمية الهادفة للبحث عن الحلول الناجعة لقضايا التنمية والبيئة وغيرها والمستعينة بالتوجه الإسلامي. وتوجد جمعيات من هذا النوع أنشئت على إثر الندوات السنوية التي كانت تقيمها شعب الدراسات الإسلامية، كجمعية ملتقى العلوم والمجتمع، وجمعية الدراسات والبحوث في الاقتصاد الإسلامي، وجمعية الدراسات والبحوث في الزكاة.. إلخ.

- العمل على إنشاء معاهد أو مراكز للبحوث الإسلامية تكون بمثابة فضاءات لبحوث مشتركة بين جهات علمية مختلفة، كمركز لفقه السنن يشترك فيه باحثون في العلوم الإسلامية وآخرون في علم النفس

والطب النفسي (بالنسبة للجانب النفسي في السنن) وآخرون في التاريخ وعلم الاجتماع (بالنسبة للتاريخ والسوسيولوجيا) وآخرون في البيئة (بالنسبة للمحيط الإنساني والمحيط الطبيعي).

إننا نعتقد أن هذه التدابير سيكون فيها خير عميم للبلاد، لما تتمتع به من سمعة طيبة وما تحتله من مكانة رفيعة في العالم الإسلامي، ولما تعلقه عليها بعض الدول الإفريقية من آمال. كما نعتقد أن تشجيع الدراسات الإسلامية من شأنه أن يساعد على ربح هذا الرهان.

□ ملحق:

نقدم فيما يلي اقتراحات لبعض المسالك التي يُمكن أن يكون فيها مشاركة بين الدراسات الإسلامية وغيرها:

- الإسلام والقضايا الاجتماعية: مسلك تدرس وحداته بكليتي الآداب والحقوق وتجري أشغاله التطبيقية بشراكة مع مختلف المؤسسات الاجتماعية.

- الإسلام والتربية: مسلك تدرس وحداته بكليتي الآداب وعلوم التربية وتجري أشغاله التطبيقية بشراكة مع المؤسسات المهمة بالتربية والتعليم في القطاعين العام والخاص ومؤسسات تكوين الأطر.

- القرآن الكريم والبحث العلمي: مسلك تدرس وحداته في مختلف المؤسسات الجامعية ذات الصلة، وتجري أشغاله التطبيقية في مختلف مؤسسات البحث العلمي وفي مراكز الإعلاميات.

- الإسلام والغرب: مسلك يهدف إلى التعريف بالإسلام وتحسين هوية المهاجرين، وتحري أشغاله التطبيقية بشراكة مع الجهات المختصة والمؤسسات المهمة بالقطاع.

- وقد نتفق مع زملائنا في الطب والعلوم الاجتماعية والاقتصادية والقانونية بل وحتى العلوم البحتة على مجالات متعددة تُقترح في شأنها مسالك للدراسة أو البحث المشترك، بما في ذلك مساهمة علماء المسلمين في مختلف الميادين العلمية والحضارية والفنية، وبما في ذلك قضايا حيوية للبلاد كقضية التنمية الشاملة المندمجة.

المضمون القيمي بين تعليم البعثات والتعليم العمومي

ذ. محمد يتييم:

أستاذ بمركز تكوين المعلمين ببني ملال

هذه الورقة هي عرض لبعض النتائج التي توصلت إليها في بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية من كلية علوم التربية بالرباط تحت عنوان: دراسة تحليلية مقارنة للمضمون القيمي للخطاب المدرسي كما تقدمه نصوص المطالعة الإعدادية في التعليم العمومي المغربي وتعليم البعثة الفرنسية ولموقف المراهق المغربي منه.

وارتكزت الدراسة على تحليل مضمون 349 نصا من نصوص كتب المطالعة للسنتين الثالثة والرابعة (آنذاك) أي ما يوازي اليوم الثانية والثالثة إعدادي باللغة العربية والفرنسية و 587 نصا من كتب المطالعة للسنوات الموازية في تعليم البعثات الفرنسية.

ومن الناحية المنهجية تم الاعتماد على تقنية تحليل المضمون بجميع خطواتها سواء على مستوى تحديد المتن أو على مستوى ترميزه أو على مستوى استخراج تراتب القيم داخله وتحليل ذلك التراتب كما وكيفا. وقد اعتمدنا في رصد تراتب القيم المذكور على سلم معروف يسمى سلم وايت للقيم منطلقين من فرضية أساسية هو الاختلاف بين المنظومة القيمية التي يقدمها الخطاب المدرسي في نصوص المطالعة الإعدادية سواء على مستوى الأهمية التي يعطيها كل مكون من مكونات ذلك الخطاب لهذه القيمة أو تلك أو على مستوى الدلالات التي تتخذها القيم في كل متن على حدة، مفترضين أيضا أن التفاوت بين المضامين القيمية لا يقتصر بين التعليم العمومي وتعليم البعثات بل إنه يمس أيضا التعليم العمومي المغربي كلما انتقلنا من كتب المطالعة العربية إلى كتب المطالعة الفرنسية، بما يعني أن التباين في المضمون القيمي له علاقة وثيقة بلغة الخطاب المدرسي.

تراتب القيم ومكانة القيم الدينية:

وهكذا فإن أول ملاحظة استوقفتنا هو التباين الواضح على مستوى تراتب القيم في كل من الكتاب المدرسي للتعليم العمومي وتعليم البعثة حيث تحضر بشكل بارز في الأول بينما تحضر بشكل أقل بروزا في الثاني. والملاحظة الأكثر بروزا أيضا هو أن القيم الدينية أقل حضورا منها في المتن المغربي الفرنسي اللغة منها في المتن المغربي العربي اللغة، فبينما احتلت مجموعة القيم الدينية في كتب المطالعة العربية المرتبة الأولى حيث تكررت 84 مرة في النصوص المحللة بنسبة 26% من مجموع القيم المتضمنة في النصوص، وجدنا أنها جاءت في المرتبة السابعة في كتب المطالعة الفرنسية، في التعليم العمومي

المغربي أي بنسبة 6.82% من مجموع القيم وتأتي في المرتبة الأخيرة مجموعة القيم الوطنية في حين تسبقها مجموعة القيم الجسمانية ومجموعة القيم العملية الاقتصادية ومجموعة القيم المعرفية ومجموعة قيم تكامل الشخصية ومجموعة القيم الاجتماعية ومجموعة القيم الترويحوية التي جاءت في المرتبة الأولى في كتب المطالعة الفرنسية في التعليم العمومي المغربي.

غير أننا لم نقف فقط عند رصد تكرار القيم في الكتب المذكورة وترتيبها أي عند المستوى الكمي بل ذهبنا نقيم المقارنة على المستوى الكيفي نفسه أي عند طبيعة الخطاب الديني الذي يتضمنه الكتاب المدرسي سواء في التعليم العمومي أو تعليم البعثة وخلصنا إلى النتائج التالية:

- القيم الدينية في الخطاب المدرسي المغربي تدور حول العقيدة أي الإيمان بالله والرسول (ص) والعقائد الأخرى واحترام الشعائر الدينية والتأكيد على قيم دينية أخرى كالورع والاستقامة والتقوى وخشية الله والتفكير في مخلوقاته.

- القيم الدينية قيم مركزية تشكل مرجعية للقيم الأخرى كما سنبين لاحقاً.

- القيم الدينية كما تضمنها خطاب البعثة الفرنسية جاءت تحمل بصمات الرؤية الغربية للدين:

□ فهي تنظر إلى الدين كممارسة فردية لا سلطان لها على الحياة السلوكية اليومية للفرد ولا على الحياة الاجتماعية والاقتصادية... بل إن الدين هنا هو الدين بصورته الكنيسية المسيحية (دعاء للسيدة العذراء، مدح المبشرين والإشادة بهم، مناجاة الأب المسيح، الاعتراف أمام الراهب،...).

□ تساكُن تصورات دينية إيمانية مع تصورات إلحادية من خلال حضور نصوص لفلاسفة وجوديين

مثل البيركامو A . CAMUS

□ تساكُن تصورات دينية إيمانية ذات أصل توحيدي مع تصورات وثنية وتصورات تقوم على تعدد الآلهة مما يبين أن المجال الديني في نص البعثة الفرنسية ليس محتكراً من طرف تصور ديني أو عقدي واحد كما هو الشأن في النص العربي حيث التوحيد كعقيدة يستبعد أي صورة من صور الاعتقادات الأخرى التي ينظر إليها على أساس أنها ضلالة وشرك.

□ حضور الدين في الخطاب المدرسي للبعثة كما تجسده نصوص المطالعة يأخذ أحيانا

طابعا انثروبولوجيا حيث يفقد طابع القدسية ويتناول كجزء من رموز الإنسانية. فمحور السماء (Le ciel) كما ورد في أحد الكتب التي حللناها يتم تناوله كموضوع فني ورؤية شعرية وموضوع جمالي في اللوحات التشكيلية وفي تحليلات الأدباء والكتاب، ويتم تناوله كأسطورة حول خلق العالم، ويتم تناوله كموضوع للصراع بين التصورات التتويرية والتصورات الكلاسيكية غير العلمية من خلال نصوص لمفكري القرن 18 و 19 مثل فولتير وفيكتر هيجو.

□ المرجعية المؤسسة للخطاب القيمي:

من خلال دراستنا للمرجعية التي يؤسس عليها الخطاب المدرسي الذي تضمنته كتب المطالعة خرجنا

بالملاحظات التالية:

1 . إن المتن المغربي العربي اللغة أكثر إحالة في تأسيس خطابه القيمي على المرجعية التراثية حيث سجلنا أن النص المغربي باللغة العربية قد لجأ إلى التراث 106 مرة في تبرير خطابه القيمي بينما النص المغربي الفرنسي اللغة لم يلجأ إلى هذا النوع من التبرير سوى 39 مرة، ويمكن تقسيم هذه الإحالة على المرجعية التراثية على الشكل التالي:

□ التراث العربي قبل الإسلام: وحضور هذه المرجعية ضعيف بالمقارنة مع مرجعية القرآن والسنة وأقوال الصحابة والسلف.

□ التراث الإسلامي: وتدخل في هذه المرجعية كل إحالة على أقوال الصحابة أو السلف أو العلماء أو المفكرين العرب والمسلمين أو القادة العرب المسلمين أو على مواقفهم وسلوكاتهم في تبرير قيمة معينة وتأكيد أهميتها إضافة إلى الإحالة على مختلف مظاهر الحضارة العربية الإسلامية وتجلياتها في ميدان الآداب والفنون والعمران. وقد وجدنا أن 21 نصا يحيل على هذا النوع من المرجعية مما يجعل الكتاب المدرسي في التعليم العمومي في "المطالعة" ضمن 99 نصا قد أحال على مرجعية دينية تراثية 43 مرة. أما في الكتاب المدرسي المغربي "الفرنسي اللغة" فتكاد تنعدم الإحالة على نصوص دينية في تبرير المضمون القيمي الذي تحمله النصوص، وهي على ندرتها لا تتم بطريقة صريحة بل تتم بطريقة ضمنية. أما الإحالة على التراث فتتخذ مظاهر متعددة منها إبراز بعض القيم في إطار الحديث عن بعض مظاهر الحياة الإسلامية خاصة على المستوى العمراني، أو من خلال بعض القصص والمواقف من التراث العربي الإسلامي.

2. نوعية المرجعية التراثية التي يحيل عليها متن البعثة الفرنسية:

من خلال تحليلنا لمتن النصوص ولنوعية الحجاج الذي يقوم عليه مضمونها القيمي وجدنا أن متن البعثة الفرنسية يحيل على المرجعيات التالية:

. مرجعية نصية دينية إنجيلية وإن كان حضورها ضعيفا جدا (ثلاثة نصوص).

. التراث اليوناني والروماني وحضوره أكبر من حضور المرجعية السابقة.

. التراث الأدبي والفلسفي الفرنسي: انطلاقا من عصر النهضة ومرورا بفلسفة الأنوار ومفكري الثورة الفرنسية وانتهاء بأدب القرن التاسع عشر ويمثل هذا النوع من الإحالة الغالبية العظمى من الإحالات التراثية في متن البعثة الفرنسية إذ نجده حاضرا فيما يقارب تسعين نصا من النصوص المكونة الذي عمدنا إلى تحليله.

- التراث الأوروبي غير الفرنسي: هذا النوع من الإحالة إلى التراث الأوروبي غير الفرنسي يعتبر حضوره ضعيفا بالمقارنة مع التراث الفرنسي، حيث تتم الإحالة في بعض النصوص إلى التراث الإسباني على الخصوص في القرن السادس عشر (14 نصا) والأدب الإسباني خلال القرن السابع عشر.

النموذج القيمي بين التعليم العمومي والتعليم البعثة:

نقصد بالنموذج القيمي تمثلاً للشخصية يتميز بطابعها المعياري (المثالي) والذي يستخدم تربوياً من أجل توجيه سلوك المتعلم إلى أشكال مرغوبة من السلوك من خلال تجسيده في شخص معين. وهكذا قمنا من أجل استخراج النموذج القيمي في التعليمين بخطوتين أساسيتين:

الأولى: رصد أنواع الشخصيات التي تجسد قيماً معينة وبيان الأهمية الكمية التي تحتلها داخل المتن.

الثاني: بناء نموذج نظري قيمي من خلال إبراز أهم القيم التي يقع التركيز عليها في المتن، وهذه بعض النتائج ذات الصلة بالمضمون الديني في المتن:

□ احتلت الشخصيات الدينية المرتبة الثانية في المتن المغربي باللغة العربية حيث تكررت أربع عشر مرة بنسبة 19.60%، من مجموع الشخصيات الحاضرة.

□ بينما جاءت في الرتبة السابعة في المتن المغربي الفرنسي اللغة بحيث لم تظهر إلا مرة واحدة أي بنسبة 1.35%.

□ احتلت هذه الشخصيات في متن البعثة الفرنسية المرتبة السادسة حيث ظهرت 4 مرات بنسبة 3.50%.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الشخصيات الذي تجسد قيماً أخرى كالعرفية تأخذ هي الأخرى في النص المغربي العربي أبعاداً دينية تراثية في حين تغيب الإحالة على المرجعية الدينية أو التراثية لقيمة العلم التي تجسدها الشخصيات المقدمة في المتن المغربي الفرنسي اللغة، وفي متن اللغة الفرنسية. وباختصار فإن النموذج القيمي كما استخلصناه من خلال بناء ملامح الشخصية النموذجية اعتماداً على أهمية حضور الشخصيات المجسدة للقيم في كل من التعليمين العمومي والتعليم البعثة ويتميز بالمواصفات التالية:

- في المتن المغربي العربي اللغة: نموذج مغربي وطنياً، وخلفيته المرجعية عربية إسلامية تراثية، فالبيان مجال إبداعه الأساسي، وهو مسلم فكرياً وعقيدة وأخلاقاً يستمد أسس سلوكياته وعلاقاته الاجتماعية من مفاهيم الدين القائمة على معاني البر والصدقة والإحسان إلى الغير، كما تشكل علوم الدين ومعارفه الحقل الإبيستيمولوجي الذي يتحرك فيه نشاطه الذهني.

- في المتن المغربي الفرنسي اللغة: نموذج يجسد ارتباطاً بقيم انفعالية ووجدانية ذاتية وقيم معرفية إبداعية معاصرة، غير أنه مقطوع الصلة بانتمائه الحضاري والثقافي والديني، وببعد عن هموم مجتمعه الوطنية والقومية، وتبدو الشخصية النموذجية أكثر تجسيدا للبعد الفردي الذاتي، (الأمن والتكيف الانفعالي، التحصيل والنجاح، الثقة في الذات وتجاوز العوائق المحيطة به، المغامرة والمخاطرة، الإنتاج والمساهمة في الحياة العملية).

في متن البعثة الفرنسية: نفس المواصفات السابقة تنطبق على النموذج القيمي الذي يقدمه تعليم البعثة الفرنسية مما يؤكد وجود علاقة واضحة بين النموذج المدرسي ولغة الخطاب القيمي.

خلاصة: هذه بعض الخلاصات السريعة حول المضمون القيمي للخطاب المدرسي بين التعليم العمومي والتعليم البعثات وهي تؤكد أنه يحمل خطابا قيميا مختلفا تماما عن نظيره المغربي، ويبدو هنا أكثر وضوحا في مضامينه القيمة الدينية وفي نوع المرجعية التي يؤسس عليها خطابه القيمي في مجال القيم الأخرى ذات الصبغة المعرفية أو الاجتماعية أو الجسمية أو الانفعالية أو غيرها. والأكثر إثارة للانتباه هو أن هذه الملاحظة تنطبق أيضا على المضامين القيمة التي تحملها كتب المطالعة المغربية الفرنسية اللغة.

المادة الإسلامية في مدرسة استكمال تكوين الأطر

د. أحمد اليزيدي

أستاذ بدار الحديث الحسنية

مقدمة:

تندرج مداخلتي في محورين:

أولهما: تقديم انطباعات تثار عندما يتحدث عن ماضي وحاضر ومستقبل المادة الإسلامية.

وثانيهما: عرض وصفي أكثر منه تحليلي للمادة الإسلامية بمدرسة استكمال تكوين الأطر.

قبل تناول موضوع مداخلتي والتي موضوعها المادة الإسلامية في مدرسة استكمال تكوين الأطر أعبر عن اندهاشي الشديد لكون المادة الإسلامية غريبة بين أهلها ومازالت تبحث عن موقعها إسمًا ومسمى ومنهجًا. فمنذ كنا ندرس في التعليم الثانوي والمراكز التربوية ونحضر اللقاءات التربوية ونمارس البحث في مشاكل المادة الإسلامية التي أعطيت إسم مادة التربية الإسلامية وانتقد هذا الإسم واقترح لها إسم الدراسات الإسلامية، والآن قد نستحسن هذا الإسم الجديد وهو المادة الإسلامية الذي يجمع بين مختلف ما يُدرس بمراحل التعليم من المواد التي تحمل نسبة الإسلامية.

وأود إثارة قضية ضرورة التكامل بين المادة الإسلامية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى واعتبر التناظر المحتمل بينها راجع إلى طبيعة الواقع الذي قد يتجه بها نحو التكامل والانسجام أو نحو التناظر والصدام. لأن المضمون الإسلامي في حقيقة الأمر لا يمكن أن يتناظر إلا مع ما ليس سليما من المناهج والبرامج.

أما موضوع المادة الإسلامية في مدرسة استكمال تكوين الأطر فإن تناولي لهذا الموضوع يغلب عليه طابع الإخبار والوصف كما أشرت سابقا فنظام المدرسة شبه عسكري، والمادة المعنية بحديتها هي مادة الفكر الإسلامي، وإدراج هذه المادة في منهاج التكوين له جانبان: جانب واقعي عملي حيث إن المستهدفين بالتكوين في هذه المدرسة يتخرجون قوادا يعينون بمصالح وزارة الداخلية المركزية، وخارجها في قيادات بالمدن والقرى.

ولقد دخلت هذه المادة عمليا ابتداء من سنة 1994 ورسميا بشكل قانوني في السنة الموالية بقرار مجلس التنسيق بالمدرسة الذي انعقد بالرباط تحت رئاسة وزير الداخلية في 95/04/18.

وكانت مدة التكوين بهذه المدرسة تستغرق سنتين وأصبحت منذ مدة ثلاث سنوات. أما الحصّة الزمنية لمادة الفكر الإسلامي فهي بالرغم من كثافة البرنامج العام حوالي ثلاث وستين ساعة على امتداد مدة التكوين كلها، أي بمعدل سبع حصص مدة كل واحدة منها ثلاث ساعات أي إحدى وعشرون ساعة في كل سنة.

وفيما يخص المواضيع المدروسة فهي متروكة لاختيار الأستاذ سواء من حيث المضامين أو طريقة عرضها، أما المدرسة فهي لا تتدخل بتاتا في المنهاج المتبع، ولكنها تتبّعه بصرامة.

ولقد حدا هذا التعامل المرن ببعض الطلبة في حوارهم المفتوح مع الأستاذ إلى التساؤل عما إذا كان في الفكر الإسلامي خط أحمر لا يسمح بتجاوزه، فجاء ردي سريعا بالنفي إلا حيث يقع التأكد من أن المحاور عابث أو مكابر معاند.

وهذا التساؤل فرضته اعتبارات موضوعية تستحضر خصوصية التكوين الموجه إلى فئة مخصوصة هي رجال السلطة الذين سيزاولون مهامهم بعد التخرج في مواقع التسيير والإدارة، حيث تقتضي طبيعة مسؤولياتهم أن تكون عندهم حدود معينة يقفون عندها في دراسة الفكر الإسلامي، لكن الفكر الإسلامي نفسه يأبى القيود ويضيق بعوامل الخنق أو الكبح، وبالتالي فليست لدراسته أو حتى ممارسته خطوط حمراء تمنعه من الانطلاق بحرية لسبر أغوار مختلف القضايا الإنسانية على هدي آيات بينات من القرآن الكريم وأحاديث شريفة من السنة النبوية المطهرة.

فالبرنامج المعتمد يراعي التنوع في موضوعاته فيشمل قضايا هامة ترجح أهمية معرفتها والإلمام بها بالنسبة للمكونين، ويشمل أحداثا من التاريخ القريب أو البعيد تكون لها قيمة فكرية وعلمية بارزة.

فليس هناك ثبات في المقرر وإنما يتغير بحسب ما تمليه التجربة العملية وملابسات الواقع المعيش. فكثيرا ما يقع الاختيار على قضية معاصرة، أو واقعة لها حساسية في الحاضر، فنفتح مثل هذه المواضيع ويفتح فيها حوار هادئ ومتمرن يتوخى بالأساس تقعيد مناهج التفكير السليم وتبين أصول النظر العقلي الأقرب للصواب والأبعد عن الخطأ استنادا إلى كليات الشرع ومقتضياته.

ومن القواعد التي نواصل العمل على تثبيتها أن الفكر الإسلامي ليس معناه دراسة التاريخ فقط أو دراسة فكر المسلمين عبر أطواره وحقبه، ولكن الفكر الإسلامي أوسع من ذلك وأشمل فهو يرمي إلى تحوير المادة العلمية في شتى ميادين الحياة سواء في مجال التشريع أو في مجال السياسة أو في مجال الاجتماع أو في أي مجال آخر وجعلها قابلة للتطبيق والتكييف مع المتغيرات والأوضاع المستجدة.

فكان التركيز على مسلمات منها استحضار التوجه الإسلامي في التشريع عند كل محاولة لمعالجة قضية من القضايا.

فمن نماذج تلك القضايا أننا لاحظنا وجود بعض المشاكل في التعامل مع بعض الوعاظ المكلفين بالخطابة والوعظ تطراً عندما يواجهون بأسئلة واستفسارات من طرف رجال السلطة، مما يعتبر أنه داخل في مهام تتبع ومراقبة ما يجري في نطاق دائرة سلطتهم.

ولذا يتجه التكوين إلى ترسيخ مبدأ استحضار روح الشرع الإسلامي عند مواجهة كل قضية من القضايا التي غالبا ما تتأسس على حثيات شرعية محددة.

ومن جهة أخرى يركز على تهذيب فكر رجل السلطة لتتحية ما هو سلبي فيه حتى يصير منسجما مع الفكر الإسلامي القائم على ضوابط السياسة الشرعية المرنة.

أما من حيث تجاوب المكونين مع هذا المنهاج فهو حاصل لدرجة كبيرة، لعل من أسبابه البارزة أن الفئة المستهدفة بهذا التكوين لها مستوى ثقافي رفيع فحوالي 90% منهم حاصلون على دبلوم الدراسات المعمقة وثلة واسعة من هذه النسبة مسجلة في بحث الدكتوراة الوطنية.

فهم ينحدرون من كليات ومعاهد عليا ويحملون معهم بعض المكتسبات العلمية في مجال الثقافة الإسلامية تحفزهم للإقبال على دراسة المادة الإسلامية قصد التحيين والإضافة.

فالشواهد متضافرة على وجود رغبة حقيقية في الاعتراف من نبع المعرفة الإسلامية في جانبيها الفكري والشرعي على اعتبار أنها مكون أساسي في فهم الواقع المغربي والتعامل معه برزانة وكياسة وحكمة تمثل كلها زادا ضروريا لرجل الإدارة والسلطة.

وهذا ما يقوي الأمل في التحام هذه النخبة من أصحاب القرار والتنفيذ بالهوية المغربية والمساهمة في دعمها والحفاظ عليها.

ولقد لوحظ تغيير كبير في معالجة رجال السلطة لمختلف القضايا بدليل أن الكثير منهم طلبوا الحصول على القوانين التي تنظم بها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إدارة المساجد حتى لا يقدمون على تصرف يكون فيه إخلال بالأنظمة الجارية في هذا القطاع الذي لا تخفى حساسيته لدى شرائح المجتمع.

إن التجربة قد أكدت وسوف تؤكد أكثر من خلال الممارسة الميدانية أهمية المادة الإسلامية في منهاج التكوين بهذه المدرسة نظرا لارتباط رجل السلطة بمختلف فئات الشعب والتعويل عليه في فض طائفة غير يسيرة من النزاعات الطارئة بين الأفراد والجماعات، والتي غالبا ما لا تعرف لها الحل الأمثل إلا استنادا إلى معرفة معينة بمبادئ الإسلام وأخلاقه السمحة التي تشكلت بها العقلية المغربية على مدار خمسة عشر قرنا، والتي يكون ولاؤها لها وخضوعها لأحكامها أكبر من خضوعها لأي قانون وضعي في أي مجال من مجالات الحياة العديدة.

وأخيرا أعترف . بناء على تجربتي مع المادة ابتداء من الطور الثاني للتعليم الأساسي ثم التعليم الثانوي، ثم المراكز التربوية، ثم التعليم الجامعي ومدرسة استكمال تكوين الأطر . بأن الطلبة المستهدفين بهذه المادة والقائمين على التكوين بهذه المدرسة يحترمون هذه المادة ويعطونها حقها، ويتجاوبون معها تجاوبا تاما.

التراث العلمي وسُبل توظيفه في المرحلة الجامعية

د. عبد الخالق الشدادي

أستاذ بالمدرسة المحمدية للمهندسين بالرياض

واقع الثقافة العربية الإسلامية في المعاهد العلمية العليا

سيكون من قبيل تحصيل الحاصل أن نشير إلى أن الثقافة العربية الإسلامية غائبة تماماً أو تكاد عن المؤسسات العليا لتكوين المهندسين من مدارس ومعاهد؛ وسنركز كلامنا على هذه المعاهد والمدارس، وإن كان يشمل في الحقيقة كليات العلوم وكليات العلوم والتقنيات. ليس ذلك فقط، بل إن المواد "الإنسانية" عموماً نادرة في هذه المؤسسات. ويبدو الأمر كما لو أن فلسفة نظام التدريس في هذه المؤسسات تركز على اعتماد تصنيف للعلوم يضع الرياضيات على رأس القائمة، ثم علوم الفيزياء والكيمياء فعلوم الحياة، وتأتي العلوم الإنسانية في المؤخرة (1). وهو التصنيف الخاص بالإبستمولوجيا الوضعية كما تصورها أوغست كونت في القرن التاسع عشر الميلادي. وتلقى محاولات إعطاء العلوم الإنسانية مزيداً من الاهتمام في الشعب العلمية والتقنية في التعليم العالي كثيراً من المقاومة، ليس بالضرورة من طرف المسؤولين عن البرامج فقط، بل أيضاً من طرف شريحة عريضة من الأساتذة أنفسهم وفي المعاهد التقنية ومدارس المهندسين، تجابه هذه المحاولات على أساس أنها لا تفيد المهندس في شيء، ويحتاج في هذا الصدد بأن إعطاء حصص لهذه المواد سيكون على حساب المواد التقنية. وكانت مدارس المهندسين في السابق تخصص حصصاً للترجمة على أساس تعريف المهندس بالمصطلحات العلمية والتقنية العربية بحكم تلقيهم تكويناً باللغة الفرنسية، لكن بعد وصول أفواج الطلبة الذين تلقوا تعليمهم العلمي الثانوي بالعربية، وأيضاً بعد إحداث نظام الأقسام التحضيرية لمدارس المهندسين (2)، لم تعد هناك في أغلب المدارس حصص تدريس تُتداول فيها اللغة العربية بشكل من الأشكال. نعم هناك حصة للعربية في الأقسام التحضيرية، لكنها ليست في الثقافة أو الأدب أو تحليل النصوص بل في الترجمة. أما حصة الفرنسية فهي مخصصة لدراسة المؤلفات باللغة الفرنسية ولتداول مواضيع ذات طابع فلسفي. ومنذ نحو ست سنوات تمت مضاعفة معامل الفرنسية بينما بقي معامل العربية والإنجليزية على حالهما (3). والنتيجة أن طالب الهندسة لا يكاد يتلقى شيئاً بلغة بلاده الرسمية، أو يدرس ما يتعلق بمحيطه ومجتمعه، وذلك طيلة السنوات الخمس التي تمتد من حصوله على البكالوريا إلى حين تخرجه مهندساً. وبهذه الطريقة يتم تكوين شريحة عظيمة من الأطر العليا دون أدنى اهتمام بجوانب غير تلك المتعلقة

بتخصصهم الدقيق، والحال أن هؤلاء هم الذين سيصبح كثير منهم في غضون سنوات في مراكز القرار وتحمل المسؤوليات.
بصيص أمل.

لقد تنبّهت مدارس المهندسين الفرنسية . والحديث عنها لأن مدارسنا كثيرا ما تحاكيها . إلى موطن الخلل العائد أساسا كما ألمحنا سابقا إلى الفصل بين العلوم الإنسانية والعلوم البحتة والتطبيقية. وشرعت منذ نحو عقدين من الزمن في فرض المزيد من الوحدات غير التقنية في نظم التدريس التي تعتمد عليها. ولا شك أن مسألة التعليم وإصلاحه ليست مسألة إجرائية فقط، بل إنها بدرجة أولى مسألة عقلية، وبالتالي فمن العسير تجاوزها في زمن قصير، إلا أننا نأمل أن تنتبه مدارسنا أيضا إلى هذا الخلل وتباشر إصلاحه قريبا.

في مجال تكوين المهندسين، تعتبر المدرسة المحمدية للمهندسين رائدة. وبفعل تراكم الخبرات على عدة مستويات عند هيئة التدريس في هذه المؤسسة، فإن كثيرا مما تشرع في تطبيقه من إصلاحات أو تجديدات تربوية يتم اعتماده لاحقا في مدارس أخرى. وفي المدرسة المحمدية تبلور تصور جديد لمادة العربية انتقل بها من حصة للترجمة والتعريف بالمصطلحات التقنية إلى دراسة التراث العلمي العربي الإسلامي، وذلك بعد أن انتفت الحاجة إلى حصة الترجمة تلك. وتؤدي الحصص الجديدة في الواقع عدة وظائف، أهمها تأكيد حضور اللغة العربية ثم استمرار احتكاك الطالب المهندس بالثقافة العربية الإسلامية وهو احتكاك وإن كان قاصرا عن المطلوب . حيث إن الحيز الزمني المتاح لا يتعدى 36 ساعة مقسمة على السنتين الأولى والثانية . فإنه لاشك ضروري. وتؤدي هذه الحصص وظائف أخرى هي من مزايا دراسة تاريخ العلوم بصفة عامة.

أهمية دراسة تاريخ العلوم

لا تلقى دراسة تاريخ العلوم للأسف الاهتمام الكافي، بل لا تلقى اهتماما على الإطلاق في المناهج الدراسية لمدارس المهندسين وفي كليات العلوم على حد سواء. وقد يبدو الأمر مثيرا لكثير من الدهشة إذا اعتبرنا أن التساؤل عن مشروعية العلم الحديث . الذي هو قطب الرّحى في هذه المؤسسات . هو تساؤل يفرض نفسه بإلحاح. فالعلم يُبالَغُ في تعظيمه أحيانا والثقة به بإفراط واعتباره الوسيلة المثلى والوحيدة لتحقيق التقدم المادي واللاحق بركب المدنية. وأحيانا أخرى يُهاجم دون هوادة ويوجّه النقد الشديد إلى أسسه ومركزاته. كيف نوازن بين هذين الاتجاهين، وكيف ندرس العلوم ونحن واعون بهذه التناقضات؟ إن دراسة تاريخ العلم، عبر التعرف على مراحل تكونه وتطوره، تمكننا من وضعه في المكانة اللائقة به دون تهويل ولا ازدراء.

الغالب في مناهج تدريس العلوم هو عرض قوانينها ونظرياتها كمنظومات متناسقة مرصوفة البنيان لا يرقى إليها الشك. فالعلم كما يُستفاد من هذه المناهج، يفسر الواقع بأن يصفه وصفا حقيقيا عن طريق صياغة قوانين علمية مطلقة. وعلى مطابقة هذه القوانين للوقائع المحسوسة والظواهر، ويبني العلم الحديث

دعواه بأنه ضربٌ من المعرفة متفوق على جميع المعارف الأخرى. في المراحل الجامعية، يبدو من الضروري توفير أدوات للتحليل والنقد يستعملها الطالب في إضفاء صورة نسبية على هذه الطريقة في تناول القوانين العلمية. فالمفاهيم العلمية التي يتضمنها قانون علمي لا يمكن أن تدرك وتصور بأمانة إلا إذا وضعت في سياق تطورها، لأن معاني تلك المفاهيم مرتبطة دائماً بتاريخ ومسار معينين. ويحدث في تدريس العلوم أن كثيراً من القوانين تعرض اليوم تبعاً لمفاهيم إنما كانت سائدة في وقت سابق، ويمكن أن تكون هناك مبررات بيداغوجية تفسر هذا المنحى. من جهة أخرى، فإن إلقاء الضوء على تطور النظريات العلمية يعمل أيضاً على نزع صفة القداسة التي تكاد تلتصق اليوم بالعلم الحديث في كثير من الأوساط. ومن المؤسف بكل تأكيد فضلاً عن كل هذا أن يتخرج المهندسون والمُجاز في العلوم وهما لا يعرفان ما هو مفهوم النموذج في الفيزياء مثلاً، وما هو الدور الذي يؤديه في تفسير الظواهر، أعلى الحقيقة أم على المَجاز؟. وما هي العناصر التي يجب أن تتوفر في نظرية ما لتستحق صفة "النظرية العلمية"، وما حدود النظرية، وكيف تُعَلَّل ولماذا قد يُتَخَلَّى عنها وكيف يتم ذلك؟ هذه الأسئلة وأسئلة أخرى كثيرة من المفروض أن تحتل حيزاً غير منعدم من المقررات المتبعة في مدارس المهندسين وكليات العلوم.

قد يقال إن المواد العلمية قابلة لتطعيمها بالعناصر الإستمولوجية والمسألة تتوقف على الأستاذ، ولا شيء يمنعه من التطرق لتاريخ العلوم التي يدرّسها. هذا صحيح، لكن المسألة مسألة توجه عام بالدرجة الأولى. والواقع أن الغالبية العظمى من المدرسين لا يولون الأمر أية أهمية. ومن جهة أخرى فإن اتساع مجال الأسئلة التي طرحناها قبل أسطر قليلة، والعمق الفلسفي لهذه الأسئلة أيضاً، يحتمان تخصيص حصص منفصلة لتحسيس الطلبة بأهمية هذه الأسئلة، ولتناولها بالشكل الموسع المطلوب.

أهمية التراث العلمي العربي

تشكل دراسة التراث العلمي العربي جزءاً من دراسة تاريخ العلم العام، كمرحلة هامة من مراحل تطور العلم طالما أهملت أو استصغر شأنها. ودراسة هذا التراث نصّح فكرة قصر العلم على الحضارة المسمّاة أوربية، والتي ترتكز منذ القرن التاسع عشر على افتراض معجزتين في تاريخ العلوم: المعجزة الإغريقية، ومعجزة النهضة الأوربية. فقبل الإغريق لاشيء، وبعدهم لاشيء حتى عصر غاليليو. وقد أصبحت هذه النظرة . بهذا الشكل المختزل . متجاوزة اليوم في الأوساط الجادة في الشرق والغرب على السواء. وكان مؤرخ العلوم جورج سارتون من أوائل الذين عملوا على تقويض هذه الفكرة من أساسها في أوائل القرن العشرين، حيث لم يتردد في أن يكتب أن "من سذاجة الأطفال أن نفترض أن العلم بدأ في بلاد الإغريق، فإن "المعجزة اليونانية" سبقتها آلاف الجهود العلمية في مصر وبلاد ما بين النهرين وغيرهما"(4). لكن مازالت هذه الأفكار والتصورات عن تاريخ العلم هي السائدة على الصعيد العام في الغرب، أي في وسائل الإعلام بشكل خاص، وحتى في المناهج الدراسية العامة.

وليست هذه هي الغاية الوحيدة من دراسة التراث العلمي، بل إننا نريد أن ندرسه كجزء من تاريخنا. وحين نفعل ذلك، فإننا نصّح جملة من الأفكار كثيراً ما أطلقت دون تمحيص. وأول ما نصّحه فكرة

دخول الحضارة الإسلامية عصر الانحطاط في نهاية العصر العباسي. لقد لاحظ سيد حسين نصر بحق أن "هذا التفسير للتاريخ الإسلامي كان من عمل المستشرقين الذين لم يستطيعوا أن يتقبلوا الحضارة الإسلامية إلا على أنها مرحلة من مراحل تطور حضارتهم هم" (5). وفي المجال الذي يهتما هنا، يتضح تهافت مقولة الانحطاط المبكر هذا إذا تساءلنا عن مدى جدية إضفاء صفة الانحطاط على حضارة أنجبت بعد العصر المذكور بكثير الفلكي الفذ مؤيد الدين العُرضي، وأنجبت ابن الياسمين وغيره من الرياضيين المغاربة واضعي الرموز في علم الجبر؟ (6).

أيضا فإن الكثير من الطلبة يدركون تفوق العرب والمسلمين في الجبر والهيئة والطب قديما. لكن كم منهم يستطيع أن يحدد بالفعل ما هي إنجازاتهم في هذه المجالات؟ وكم من الطلبة يستطيع تجاوز تلك "الإكليشاهات" الجاهزة عن اختراع العرب للأرقام ووضعهم الصفر ومعرفتهم بقوانين الجاذبية؟ وكنت قد وجهت سؤالا إلى طلبة في مستوى السنة الرابعة بعد البكالوريا عن ابن رشد فتبين من الأجوبة أن عددا غير قليل منهم يحسبونه مشرقيا عاش في العصر العباسي !.

مشروعية توظيف التراث العلمي

هل يمكن أن تتحول دراسة التراث العلمي إلى مجال لاستخلاص العبر واستجلاء مكارم الأخلاق من سير العلماء وتراجهم؟ أليس يجب أن يظل تاريخ العلوم حقلا إبيستمولوجيا بامتياز؟ لاشك أن لهذه المسألة بصفة عامة عمقا لا ينكر، خاصة إذا وضعناها في الإطار الأوسع لمشاريع قراءة التراث. كذلك، يمكن أن نعتبر مع عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت بخصوص درس الإبيستمولوجيا أن "ليس الغاية من هذا الدرس استخلاص العبرة والموعظة بمعناها الأخلاقي من العلم، بل إبراز القيم الإبيستمولوجية لهذا الأخير من خلال الوقوف عند التحولات الأساسية التي عرفها..." (7). بيد أن هناك مستويات في درس تاريخ العلوم، ولا مانع مبدئيا من توظيفه في اتجاهات عدة بمراعاة شروط ذلك التوظيف. فجون د. برنال مثلا يوظفه في الإجابة عن السؤال: "كيف يمكن استخدام نتائج العلم أفضل استخدام لصالح الإنسانية؟" ومن أجل الوصول إلى الإجابة يقول إنه أجرى "هذا البحث كله حول مكانة العلم من المجتمع" في كتابه "العلم في التاريخ"، ثم يضيف، "والحلول موجودة في القصة الحقيقية للعلم، إذا قرأت القراءة الصحيحة". ويعتبر أن سبيل تشجيع العلم اليوم على النمو والازدهار يكون بأن "تجد الشروط الداخلية والخارجية التي ساعدت على تقدم العلم في الماضي، وأن نستبق الاحتياجات المتغيرة في الحاضر والمستقبل (8)". ومع أننا لسنا هنا بصدد مناقشة أفكار برنال، فقد سقنا كلامه فقط للتدليل على أن توظيف تاريخ العلوم واستخلاص أنواع من العبر منها لا يمكن أن يكون مرفوضا ابتداء وبإطلاق.

وفيما يخصنا هنا، يمكن أن نلاحظ بسهولة هزال كثير من المؤلفات العربية التي أرخت للعلوم عند العرب، والتي للأسف تكاد تنتفي عنها الصفة العلمية في كثير من الأحيان. هذا فضلا عن محاولات نسبة كل سبق علمي وكل اكتشاف قديم . وحتى حديث أحيانا !. إلى العلماء العرب والمسلمين، فضلا عن

الأضاليل وما لا أصل له. فحسب أحد هذه المؤلفات وهو منشور تحت أسماء ثلاثة، فإن الكيميائيين المسلمين توصلوا "إلى كشف الإكسير الذي يعيد الشباب وإلى الحجر الذي يحول المعادن إلى ذهب". وقد جعلت كثير من هذه المؤلفات . عن حسن نية في الغالب . ديدنها اتخاذ خطاب وعظي مباشر لا يصيب. وهذه معضلة كبرى في الحقيقة، إذ لا يكاد يوجد اليوم باللغة العربية مراجع جادة في هذه المادة، تنطبق عليها معايير الموضوعية والصرامة العلمية، إلا القليل ومنه ما ترجم من لغات أجنبية كالموسوعة القيمة التي أشرف على إخراجها مؤخرًا في لندن رشدي راشد(9).

عندما نتحدث عن توظيف التراث، فليس الغرض خدمة أيديولوجية معينة في إطار مشروع ما، بل إن الأمر يتعلق بكل بساطة بإحياء جزء مهم من الثقافة العربية الإسلامية. وهذا عمل مشروع، بل هو من قبيل الواجب. إذ كيف يمكن تكوين إنسان واع بماضيه الحضاري . وهذا أمر أطبقت الآراء المنصفة على أنه من مستلزمات التنمية الحقة . دون استحضار الشق العلمي في هذه الحضارة؟ وقد أحسنت اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين حين أكدت في "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" على المقومات الحضارية والتراث الثقافي(10).

وإحياء هذا الجانب من ثقافتنا يمر عبر الكشف عن عوامل تطور النشاط العلمي في ظل الحضارة العربية، وتبيين خصائص هذا التراث التي تميزه عن مسيرة العلم في حضارات أخرى. وعلى رأس هذه الخصائص اعتماد هذا التراث في مجمله مبدأ التوحيد. فمع اختلاف العلماء فيما بينهم في كثير من المسائل . والمراسلات بين بعضهم مشهورة . فإنه تبقى للعلم العربي وحدة جوهرية تركز على التوحيد(11). وبعبارة أبي نصر الفارابي الوجهية في هذا الصدد، فإن الحكماء لم "يعاندوا الملة نفسها"(12).

إن تدريس التراث العلمي يمكن أن يبرز إذا القيم الكامنة في هذا الصرح العظيم، وعلينا أن نتبنى هذه الغاية ابتداء. إذ إذا اعتمدنا التأريخ الغربي للعلم، فإننا أولاً نجد كثيرًا من المؤرخين لا يهتمون بالضرورة بالحمولات المعنوية، ثم إنهم كثيرًا ما يسقطون النتائج التي انتهوا إليها بالنسبة للغرب على فضاءات حضارية أخرى، مثل فضائنا العربي الإسلامي، فيفترون مثلًا أنه قد فرضت قيود صارمة على حرية البحث العلمي وقامت خصومات ومعاندات ذات توتر عال بين العلم والدين. في هذا الإطار أمكن لإرنست رينان أن يحاضر في السوربون عن "الدور السلبي للدين الإسلامي" في إعاقته للفلسفة والعلم، وعن كون "ما يتميز به المسلم هو بغضه للعلوم واعتقاده أن البحث كفر وقلة عقل ولا فائدة فيه"(13). وموقف رينان هذا من المفيد مقارنته بالترحيب والتبجيل اللذين قوبل بهما العلم العربي في أوروبا في عصور ترجمته إلى اللاتينية ابتداء من القرن الحادي عشر الميلادي تقريبًا(14). وهذه المقارنة نفسها يمكن اعتبارها من بين الفوائد التي نجنيها من دراسة تاريخ العلوم العربية وانتقالها إلى أوروبا. ويسجل محمد عابد الجابري أنه لما له دلالة خاصة "أن تخلو الحضارة العربية الإسلامية مما يشبه تلك

الملاحظات ومحاکمات التي تعرض لها العلماء، علماء الفلك والطبیعیات، في اليونان القديمة كما في أوربا الحديثة بسبب آرائهم العلمية" (15).

ومن المميزات الأخرى للمسار العلمي في الحضارة العربية الإسلامية قدرة هذه الحضارة على هضم الإرث العلمي الذي استمدته من الحضارات الشرقية القديمة، ومزجها لكم هائل من العناصر التي جاءت من الأمم المختلفة ثم إعادة إنتاجها وتوظيفها في صنع إرث جديد للإنسانية مصبوغ صبغة عربية إسلامية، وهذا راجع في الدرجة الأولى إلى عدم رفض هذه الحضارة الأخذ عن الحضارات الأخرى في شتى الحقول المعرفية. وعدم نبذها ابتداءً، بحجة أنها من نتاج أم غارقة في الضلال. فقد بين أبو حامد الغزالي أن: "العقل يعرف الحق ثم ينظر في نفس القول، فإن كان حقا قبله سواء كان قائله مبطلا أو محقا. بل ربما يحرص على انتزاع الحق من أقاويل أهل الضلال عالما بأن معدن الذهب الرخام" (16). ويتفق معه ابن رشد في كيفية التعامل مع مؤلفات القدماء فيعتبر أنه "ينبغي أن نضرب بأيدينا إلى كتبهم فننظر فيما قالوه من ذلك وإن كان كله صوابا قبلناه منهم، وإن كان فيه ما ليس بصواب نبهنا عليه (...)"، ويجب علينا إن ألقينا لمن تقدمنا من الأمم السالفة نظرا في الموجودات واعتبارا لها بحسب ما اقتضته شرائط البرهان أن ننظر في الذي قالوه من ذلك، وما أثبتوه في كتبهم، فما كان منها موافقا للحق قبلناه منهم وسررنا به وشكرناهم عليه، وما كان منها غير موافق للحق نبهنا عليه وحذرنا منه وعذرناهم" (17). هذه المواقف من كبار مفكري الإسلام وعلمائه توضح انفتاح الحضارة العربية الإسلامية على ثقافات الأمم الأخرى، ورغبة هذه الأمة في مد جسور التواصل مع الحضارات الأخرى.

شروط عامة لتوظيف التراث العلمي

ولكي يكون توظيف التراث مقبولا ومفيدا، لابد من شروط أحاول هنا صياغة بعضها:

1. الابتعاد عن تعداد المؤلفات والإنجازات وسرد الأحداث العلمية وكأنها وقائع مجردة. وقد تصلح دراسة شخصيات بعينها وإنجازات في ميدان ما في التعليم الثانوي. أما في المرحلة الجامعية، فمن الأنسب الاستعاضة عن ذلك بدراسة النصوص الأصلية وتحليلها.
2. الابتعاد عن الخطاب الإنشائي الذي يوقع في تمجيد الذات، ويفضي إلى الانغماس في الماضي، وينتج في النهاية قراءة مزيفة للعلم العربي. هذا فضلا عن المخاطر التي يحملها عادة هذا الخطاب وعلى رأسها تنامي وهم استمداد الحلول الجاهزة للتطبيق آليا على مشاكلنا العلمية والتنموية والثقافية في عالم اليوم.
3. بالمقابل يجب التركيز على دراسة الأسس المعرفية والمفاهيم والتصورات، والكشف عن مصادرها ومرتكزاتها وتتبع تطورها.

4. بالمقابل أيضا، يجب إبراز أصالة الإنجاز وعدم الوقوف عند الإنجاز وحده. على سبيل المثال، هناك محاولة لقياس ارتفاع طبقة الجو فوق الكرة الأرضية قام بها ابن معاد الجبائي الأندلسي في القرن الحادي عشر الميلادي. ومع أن النتيجة التي قدمها ابن معاد خاطئة، فإن أصالة عمل هذا

العالم الفذ تتضح عندما نحلل المنهج الذي اعتمدته، ونفحص الفرضيات التي انطلق منها، ونضع كل ذلك في إطار الجو العلمي الذي كان سائدا في المجتمع الأندلسي في ذلك العصر. ثم نتساءل: ما الذي جعل عالمنا وهو قاض يهتم بهذه المسائل الفيزيائية؟ وما الذي حدا به إلى تأليف مؤلف جليل في علم المتثلثات الكروية هو "مجهولات قسي الكرة"؟ وهل باتجاهه ذلك كان بدعا بين بني عصره أم إن الجمع بين العلوم المسماة عقلية تلك المسماة عقلية كان سمة رائجة في تلك الأزمنة؟.

5. توخي الموضوعية في إبراز خصائص الحضارة الإسلامية ومميزاتها المتعلقة بالتشجيع على العلم والتعلم.

6. دراسة جميع العصور، وليس فقط ما يسمى بالعصر الذهبي للحضارة الإسلامية، وربط هذه الدراسة بالتعرف على مواطن الخلل والضعف واستقراء أسباب توقف ذلك التوهج العلمي الفريد في العصور المتأخرة.

7. إغارة جانب من الاهتمام للخلفيات التاريخية الصرفة التي يمكن أن تكون أحيانا من محددات انتشار العلوم أو انحسارها في حقبة معينة.

8. التزام أصول البحث العلمي وانتهاج الصرامة الأكاديمية في الإحالات وضبطها. ختاماً، أقول:

إن نجاح عملية التنمية التي يشدها الجميع متوقف على قدرتنا كمربين على تفجير الطاقات الإبداعية في رجال المستقبل، وتوجيهها التوجيه السليم الذي لا يتحقق إلا بالافتتاح التام بالأهمية القسوى للقيم الحضارية والوعي بهوية الأمة. وأرجو أن أكون قد أوضحت أن دراسة التراث العلمي تشكل إحدى البوابات النادرة . وربما الوحيدة في المستقبل المنظور . لتحسيس طلبة المعاهد العلمية ومدارس المهندسين بهذه العناصر .

ولهذه الأسباب أدعو إلى إدراج هذه المادة كوحدة إجبارية في المناهج المقربة في هذه المؤسسات . والله من وراء القصد .

الهوامش:

1 . عبد الخالق الشداوي: "هيمنة الرياضيات على تكوين المهندس" ورقة أعدت لتلقى ضمن أعمال "أيام الديداكتيك" التي نظمتها أكاديمية الجديدة في أبريل 1995.

2 . للتذكير، فقد تم في أواسط الثمانينات إحداث هذا النظام المأخوذ عن النظام الفرنسي، وبموجبه يقضي الطالب بعد البكالوريا سنتين في هذه الأقسام (الرياضيات العليا ثم الخاصة) قبل أن يجتاز مباراة لولوج مدارس المهندسين. وأصبحت مدة الدراسة بهذه المدارس تقتصر على ثلاث سنوات عوض خمس في الماضي.

3 . يسفر هذا الوضع في الواقع عن إعطاء فرص أقوى للطلبة غير القادمين من التعليم الحكومي المغربي، إذ لا يمكن للطلاب القادم من هذا السلك تدارك نقصه في اللغة الفرنسية في بحر سنتين يدرس خلالها الأدب الفرنسي العالي.

4 . جورج سارتون: تاريخ العلم، الجزء الأول، القاهرة، ط4، 1979، ص: 20.

- 5 . سيد حسين نصر: "تدريس الفلسفة"، مضمن في: الفلسفة والأدب والفنون الجميلة من وجهة النظر الإسلامية، منشورات عكاظ، جدة، ط1، 1404 . 1984، ص: 21.
- 6 . عن الرياضيات في بلاد المغرب، وهو فصل يكاد يكون مجهولا من الرياضيات العربية، قدمنا ورقة إلى المؤتمر الدولي لتاريخ الرياضيات في هردوار بالهند، بدعوة من الجمعية الهندية لتاريخ الرياضيات.
- A.Cheddadi : *Mathematics in the Maghrib XI – XVI c. An Overview*, Int.conf. on history of Mathématiques, Hardwar (India), December 16 – 19, 1999.
- 7 . عبد السلام بنعبد العالي وسالم يفوت: درس الإبيستمولوجيا، دار توبقال، الدار البيضاء، 1985، ص: 5.
- 8 . ج.د. برنال: العلم في التاريخ، المجلد الرابع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1982، ص: 318.
- 9 . R. Rached : *Encyclopedia of the history of Arabic Science*, ed. Routledge, London, 1996.
- ترجمت الموسوعة إلى العربية ونشرها في ثلاثة مجلدات مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت.
- 10 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص: 9.
- 11 . لاحظ ذلك بالنسبة للفلسفة ومدارسها الإسلامية المختلفة سيد حسين نصر، مصدر سابق، ص: 19 . 20.
- 12 . نقلنا العبارة عن محمد ألوزاد: "في الرشدية العربية المعاصرة . مقاربات "الكشف عن مناهج الأدلة" نموذجاً"، مجلة مقدمات، عدد 15، شتاء 1998، ص: 29. وقد وردت هذه العبارة عند الفرابي في كتاب الحروف.
- 13 . أحمد أمين: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت، ص: 87.
- 14 . كان ينظر إلى العرب في ذلك العصر على أنهم ممثلوا العقلانية والفلسفة، وكانوا يمنحون نفس التعظيم والإجلال الذي كان يمنح لمفكري الإغريق واللاتين إن لم يكن يفوقه. ويحدثنا دانييل مورلي كيف هرع إلى طليطلة حيث العلم العربي لكي يستمع إلى أعظم فلاسفة الدنيا، بعد أن وجد أن باريس يسودها الجهل والغرور.
- CH-H Haskins : *Studies in the history of Mediaeval Science*, Cambridge, 1924, p/ 127.
- 15 . محمد عابد الجابري: تكوين العقل العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 1987، ص: 345.
- 16 . أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضلال، دار العلم للجميع، د.ت، ص: 53 . 54.
- 17 . أبو الوليد بن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال المكتبة المحمودية التجارية، ط2، 1353 . 1935، ص: 12 . 13. (أعادت نشره دار العلم للجميع، بيروت، د.ت).

القسم الثاني: المضمون الإسلامي في المواد الدراسية بالتعليم الثانوي

المضمون الإسلامي في مواد اللغة العربية بالتعليم الثانوي

ذ. مصطفى بنان

. أستاذ اللغة العربية بالبيضاء .

قد يتوهم البعض أن بث المضمون الإسلامي وغرس تصوراته وقيمه في النشء هي مهمة مادة بعينها بين ما باقي المواد التعليمية، إذا قامت بها بعضا أو كلا فقد سقط التكليف عن باقي المواد والقائمين عليها. وليس الأمر كذلك فإن التربية هي رسالة المؤسسة بسائر موادها وبرامجها على حد سواء. واللغة العربية التي هي وعاء القرآن والحضارة الإسلامية لا يمكن أن تفصم عن المضمون الإسلامي إلا قهرا وبغيا. فما شأن هذا المضمون في برامج اللغة العربية بتعليمنا الثانوي؟

1. قراءة في أسس ومقاصد منهاج اللغة العربية بالثانوي والميثاق الوطني للتربية والتكوين

أشار منهاج اللغة العربية بالثانوي الصادر سنة 1956 إلى القيم الدينية والأخلاقية كواحدة من الأسس الاجتماعية والثقافية للمجتمع المغربي علما بأن منهاج يقوم . حسب زعمي . على أسس ثلاث . اجتماعية ثقافية ونفسية وأخرى معرفية¹.

وعن عرضه لمصادر منهاج ذكر منها سبعا منها الإرث الثقافي المغربي والعربي والإسلامي والإنساني، فهو يستقي محاوره ونصوص ومحتوياته كما يذكر من " . الثقافة العربية قديمها وحديثها . الثقافة العربية الإسلامية قديمها وحديثها، وبمختلف أقاليمها"².

وعند تقديم منهاج لمقاصده من تدريس اللغة العربية نص على إقدار المتعلمين على التواصل والتعبير بلغة عربية سليمة والتمكن من تقنيات تحليل النصوص الأدبية وغيرها "ومن ثم الوصول بهم إلى امتلاك ثقافة مغربية عربية إسلامية أصيلة ومنفتحة على المجتمع المعاصر..³

¹ - انظر منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي (1996)، ص: 6.

² - نفسه ص: 9.

³ - نفسه ص: 10.

إن المتأمل لمنطوق هذه الأسس والمصادر والمقاصد يفاجأ بأنها تعوم المضمون الإسلامي ضمن غاية ملتفة من الأبعاد الأخرى، أبعاد لا يلغيها المضمون الإسلامي ولا يتعارض معها. لكنه يعلو عليها ويستوعبها، إن لم يكن برحابه الإسلام وعظمته، فعلى الأقل بحكم إسلامية الدولة دستوريا. إلا أن يكون واضعوا المنهاج ممن ينظرون إلى المضمون الإسلامي، على أنه مجرد قيم أخلاقية وليس رؤية شاملة ومشروعا حضاريا متكاملًا، أي عقيدة وشريعة، ومما يؤكد هذا المنطوق أن فحواه جاءت مطابقة في تحديد مضامين مقررات اللغة العربية بالتعليم الثانوي كما سنرى في فقرات لاحقة.

إن منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي (1996) ظل قاصرا عن ترسيخ المضمون الإسلامي وتنميته وتطويره في نفوس الناشئة بما يحفظ عليهم هويتهم الحضارية ويجعلهم في مستوى محاورة العولمة دون مركبات نقص وتحدي طوفان الغزو الحضاري. ولعل هذا عامل ضمن عوامل أخرى تفسر ما عليه تلامذتنا من استيلاء متعدد المظاهر. والحالة هذه، يحق لنا أن نتساءل، هل تدارك ميثاق التربية والتكوين هذا الخلل وقدم بديلا أفضل؟!

نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) على خمس مرتكزات ثابتة، تتصل أربع منها بالمضمون الإسلامي كآتي:

1. "يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصالح..."

2. "يلتزم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية..."

3. "يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد..."¹.

وينص المرتكز الرابع على "التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة وجعل المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل وانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية..."².

وينص الميثاق ضمن الغايات الكبرى التي يروم تحقيقها في المتعلمين على: "استيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية"³.

كما ينص ضمن حقوق وواجبات الأفراد على حقوق كثيرة منها "للمجتمع المغربي الحق في الاستفادة من نظام للتربية والتكوين يحفظ ويرسخ مرتكزاته الثابتة"⁴.

إن المرتكزات التي أعلنها الميثاق تشكل مقدمة مقبولة مبدئيا لتأسيس إصلاح يعيد الاعتبار للمضمون الإسلامي في كافة مقرراتنا ضمنه اللغة العربية بالتعليم الثانوي. لكن ما يعطيه الميثاق بيمينه

¹ - الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ص: 9.

² - نفسه ص: 9. 10.

³ - نفسه ص: 10.

⁴ - نفسه ص: 12.

يسحبه بشماله في قضايا جوهرية كمسألة التعليم والتعليم الأصيل ومستقبل الدراسات الإسلامية في الجامعة، مما يجعل تخوفنا مشروعا من أن تظل هذه المرتكزات مجرد كلام فضفاض لن يكون له كبير تأثير في أجرأة الميثاق، حيث نخشى أن تزيد من إضعاف المضامين الإسلامية بالمناهج التعليمية بالنظر إلى السطوة العلمانية المتنفذة بالداخل وفخ العولمة المنسوب من الخارج.

2. محاور المقررات وحضور المضمون الإسلامي.

لا ينحصر المضمون الإسلامي . مبدئيا . في النصوص الدينية وما له طبيعة وعظية وإنما هو ما يتفق مع الرؤية الإسلامية عامة ويحقق أهدافها ولا يتنافى مع مقاصدها.

2. 1. في مناهج الشعب الأدبية "درس النصوص نموذجا".

خصصت السنة الأدبية الأولى للقيم الإنسانية والجمالية¹، حيث افتتح المقرر بالقيم الإنسانية في القرآن الكريم ثم مضى بعد ذلك في تقديم الإنسان في علاقاته مع الطبيعة ومع الحب ومع الحرية، ثم مع الحياة، وخصصت السنة الثانية للشعر القديم في أصوله وامتداداته، ثم لنماذج من النثر القديم. وخصصت السنة الثالثة للأدب العربي الحديث بمدارسه المختلفة "البحث والإحياء، الرومانسية، الحداثة، ثم تطور الأشكال النثرية، ونماذج من القراءات النقدية".

يبلغ عدد النصوص الأدبية الرئيسية في السنوات الثلاث 44 نصا موزعة على 22 غرضا.

. الغزل: 7 نصوص بنسبة 16 في المائة.

. الشعر الغنائي: 4 نصوص بنسبة 9 في المائة.

. الشعر الوطني: 4 نصوص بنسبة 9 في المائة.

. المقالة النقدية: 4 نصوص بنسبة 9 في المائة.

. شعر الطبيعة: 3 نصوص بنسبة 7 في المائة.

. السرد: 3 نصوص بنسبة 7 في المائة.

. المديح: نصاب بنسبة 4.5 في المائة.

. رثاء الأشخاص والممالك: نصاب بنسبة 4.5 في المائة.

. الحنين: نصاب بنسبة 4.5 في المائة.

. نص قرآني: نص واحد بنسبة 2.27 في المائة.

ومثلت الأغراض الآتية بنص واحد أيضا: شعر الدعوة، المديح النبوي، النقائض، الأمثال، المقامة،

السيرة الذاتية، الرحلة، الخطابة، المناظرة، الرسالة، الفخر، المسرحية.

وقد بلغت النصوص الشعرية 59% مقابل 38% للنصوص النثرية، وتساوت نسبتا النصوص

القديمة والمعاصرة، في الوقت الذي لا يتجاوز حضور النص القرآني 2.27%، وهو الذي لا تتقضي

فضائله، فإن نسبة النصوص الرومانسية تبلغ 13.63%. والحداثة 11.36%، وكان من الممكن أن

¹ - النص هو سورة يوسف.

يكون نصيب الحادثة أكبر لولا ما تطرح هذه النصوص من صعوبات في استغلالها وتفجيرها لبنية الدلالة، ورغم ذلك فالمقررات القادمة تعد بالمزيد، والمثير حقا هو أن يتربع الغزل على قمة الترتيب بنسبة 16% ورغم أن النسيب لائق بالقلوب كما يقول ابن قتيبة، فإن هذه النسبة غير بريئة خاصة إذا أضيف إليها مضمون المؤلفات.. إنها دعوة للانطلاق تتناص مع حمى المسلسلات المكسيكية.

2.2. في مناهج الشعب العلمية.

يقوم برنامج اللغة العربية للسنوات العلمية الثلاث على قيم إنسانية (الإنسان وقيم العلم، والأرض والحياة، والطبيعة والحب) وعلى نماذج في أشكال الخطاب (سرد، وصف، حجاج، شعر، ترتيل). وقد افتتح مقرر السنوات الثلاث بنص قرآني واحد ووحد ضمن النصوص الرئيسية بنسبة 2.5% وكأنها زكاة المقرر¹.

وبلغت نسبة النصوص النثرية 70% في مقابل 27.5% للشعر ونسبة النصوص المعاصرة 72.5% في مقابل 27.5% للنصوص القديمة، وبلغت نسبة النصوص الحداثية 12.5% والرومانسية 7.5%.

خلاصة: إذن ليس من قبيل الصدفة أن يمثل النص القرآني بهذه النسبة المتدنية التي لا تتجاوز 2.5% رغم مظاهر الإعجاز البياني والعلمي والحسابي في هذا الكتاب الكريم. وحتى لو أضفنا إلى النص القرآني نص المديح النبوي وشعر الدعوة وخطبة لسان الدين بن الخطيب، ونص الشرقاوي عن "مديح رسول الحرية" فإن النصوص ذات المضامين الإسلامية المباشرة تظل في حكم الأقلية.

3. مدى حضور المضامين الإسلامية ونقائضها في المقررات.

3-1. بالشعبة الأدبية.

لقد ظل حضور النص القرآني بالمقررات ضئيلا ومعزولا للافتتاح وكفى. وتحكمت في اختيار النصوص نزعة تقنية لتمثيل المحاور المقررة، وإن وجد فيها شيء من المضمون الإسلامي فاتفقا وحسب، غير أن هذه النصوص الرئيسية لم تتضمن ما يعادي المضمون الإسلامي صراحة، فحتى النصوص الغزلية لم تنزلق إلى الفحش البذيء. وهذا أمر ينبغي أن يحسب لواضع المقرر إنصافا. غير أن نصا في التقويم الإجمالي لغسان كنفاني شد عن هذه القاعدة وتضمن سبا مدقعا في ذات الله تعالى ما كان ينبغي أن يرد على علاقته في كتاب تعليمي لأبناء المسلمين، يقول غسان: "... بل إنني أنا أيضا الطفل الذي نشأ في مدرسة دينية متعصبة كنت ساعتذاك أشك في أن هذا الله يريد أن يسعد البشر حقيقة، وكنت أشك أن في أن هذا الله يسمع كل شيء... ويرى كل شيء... إن الصور الملونة التي كانت توزع علينا في كنيسة المدرسة، والتي كانت تمثل الرب يشفق على الأطفال ويبتسم في وجوههم، وبدت هذه الصور كأنما هي الأخرى أكذوبة من أكاذيب الذين يفتحون مدارس محافظة كي يقبضوا أقساطا

¹ - النص القرآني المقرر من سورة المومنون (الآيات: 12 - 22).

أكثر... لم أعد أشك في أن الله الذي عرفناه في فلسطين قد خرج منها هو الآخر، وأنه لاجئ حيث لا أدري"¹.

ولا عبرة بأن الذي شتم هو إله المسيحيين . فإنما الله إله واحد ..

وفي مقرر الشعبة العلمية للسنة الأولى لا يفوت طه حسين أن يفرغ ما في جعبته من حقد وسخرية من "سيدنا" مدرس الكتاب، وفي ذلك ما فيه من إحياءات تنقص من شأن القائمين على تدريس أو تعليم كتاب الله².

وقد تبدو النصوص الرومانسية التي مثلت في مقررات الشعبة الأدبية نسبة 13.63% وفي مقررات الشعبة العلمية 7.5% من النصوص ذات مضامين بريئة عادية والأمر ليس كذلك في العمق، فقد ازدهرت الرومانسية في أوروبا في ظل الفصام مع الدين الكنسي، وهي إلى ذلك نزعة بالغة السلبية تقوم على الفردانية المفرطة والالتداد بالألم والحزن والتمرد على الواقع وعالم الناس والتتصل من أي التزام واللجوء إلى عالم الغاب بحثاً عن المثل الخالصة والجمال الخالص، وهذا العالم لا وجود له إلا في خيال الرومانسيين، وذلك أن ترى هذه المميزات مجتمعة في إحدى أشهر القصائد الرومانسية التي أوردها مقرر السنة الثالثة الأدبية وهي قصيدة المواكب لجبران خليل جبران، ولا يبعد أن يستبطن دارسوا هذه النصوص هذه القيم بشكل واع أو لا واع إن تعمقوا فهمها والاتجاهات الهامشية والهيبيز في أوربا على نسب من الرومانسية.

والاتجاه الحداثي الحاضر في المقررات بنسب تتراوح بين 12.5% و 11.36%، أكثر تمرداً وهماً لكل ما هو قائم في سياق تجاوز محموم، تجاوز التراث والقيم واللغة المتواضع عليها ولما انخرطت جهود كبيرة لرواد الأدب الإسلامي في قصيدة التفعيلة وفي التجارب السردية القيمة لم تلتفت المقررات إليها مكرسة انتقائية غير مبررة.

3-2. في درس المؤلفات.

. شهرزاد: مسرحية تقدم الطاغية شهريار الذي خرج مسافراً يبحث عن الحقيقة بينما زوجته شهرزاد تعاقبه بخيانتته مع عبد حقير في القصر.

- بداية ونهاية: حميدة تفقد عذريتها حين غرر بها صبي بقال وهجرها فألقت بنفسها إلى مستنقع الدعارة إلى أن ضبطت فدفعها أخوها الضابط حسنين إلى الانتحار وانتحر هو الآخر.

- قنديل أم هاشم: تحكي ثورة طبيب شاب تعلم في إنجلترا على تقاليد التبرك البالية وعلاج مرض العيون بزيت قنديل معلق بمقام السيدة زينب واضطراره في الأخير إلى قبول هذا الواقع، وفسر ذلك على أنه توفيق بين العلم والدين.

¹ - كتاب اللغة العربية السنة الثالثة الثانوية "الشعبة الأدبية"، ص: 171.

² - كتاب اللغة العربية السنة الأولى الثانوية، الشعبة العلمية، ص: 123 - 131.

. لعبة النسيان: يخصص برادة فصل "قلت وكم يهواك من عاشق"¹، لتصوير سياحة جنسية فيما وراء البحار في القاهرة ومدرّد وباريس بتفاصيل مخجلة يقرؤها التلاميذ والتلميذات.

. أوراق: تعرض حياة شخص مثقف عاش حياة قصيرة مثقلة بالإحباطات بين فترة الاستعمار ومطلع الاستقلال، قرأ الفكر الغربي وتبناه من الوجودية النتشوية إلى الديكارتية إلى ماركسية مبسطة. لكن ثقافته الإسلامية ظلت ضحلة، هذا الشخص تبنى الوطنية في البدء كفوران للذات الفردية المتعالية، لكن آماله السياسية خابت فحاول أن يحب ففشل... ثم مات تاركاً أوراقاً مبعثرة.

إن من حقنا أن نتساءل ما هي القيم التي ترمي الذين اختاروا هذه الأعمال السردية إلى ترسيخها في الناشئة؟

4. مراجعة برامج اللغة العربية بالثانوي: توقعات وتوصيات

شرع في أجراء ميثاق التربية والتكوين وانطلقت مراجعة البرامج والمناهج التعليمية وعينت في ظروف غير واضحة لجنة لوضع التوجهات الكبرى للمقررات وأعقبها تعيين لجنة بيسلكية لصياغة الاختبارات والبرامج والذي يطلع على لائحة الشخصيات المعينة في اللجنتين لا يمكن إلا أن يبدي خشية مشروعة على مستقبل تعليمنا وحضور المضمون الإسلامي فيه، فأغلب القوم علمانيون ممن لا يحفلون بهذا المضمون أو يناوئونه بلا هوادة. وأيا كان فإن على كل من يهمله أمر البلاد والعباد أن يناضل من أجل: . ضمان حضور مقبول للنص القرآني والحديثي ضمن نصوص اللغة العربية باعتباره مورد إعجاز متعدد الوجوه.

. مراجعة المحاور والنصوص في ضوء المرتكزات الثابتة التي أعلنها الميثاق، وحذف كل ما يمس العقيدة الإسلامية أو يخدش الأخلاق.

. اختيار النصوص باعتبار قيمتها الأدبية والفنية وتمثيلها للاتجاهات المختلفة وترسيخها لقيم وجدانية إيجابية.

. التركيز على النحو التعليمي لتقويم الألسن التي فشا فيها اللحن والعامية، وعلى الدرس البلاغي للحاجة الوظيفية إلى ظواهر في تحليل النصوص الأدبية مع الاستفادة المتيسرة في الدرس اللساني والسميائي وغيره.

. مراجعة شاملة للمؤلفات باختيار المؤلفات الممتازة والروائع الأدبية عربية ومغربية، لتكسب المتعلم أصول الفنون والأجناس المختلفة وترسخ القيم التربوية الإيجابية.

(والله يقول الحق وهو يهدي السبيل).

¹ - محمد برادة، لعبة النسيان، ص: 85 - 96.

تأملات في برنامج الفكر الإسلامي والفلسفة

ذ. الفضيل العسري

أستاذ الفلسفة بالبيضاء

- ما مدى حضور الفكر الإسلامي في البرنامج؟ وكيف يحضر فيه؟

بين يدي الموضوع"

إن التنمية البشرية أسس التنمية وأساسها، ولا تنمية بتعليم لا يعطي قيمة لهوية المجتمع وثقافته وقيمه، فما بالنّا إن كان يدمرها، أو يسعى إلى تدميرها إلى جانب وسائل أخرى، أصبح تأثيرها السلبي التخريبي للإنسان وشخصيته واضحا.

وإذا كان التعليم بنية أو نسقا من المفترض أن تتكامل مواده، فإن تدريس الفلسفة له بالغ التأثير في التوجه الفكري والممارسة السلوكية لعشرات الآلاف من التلاميذ في مرحلة المراهقة، مرحلة الأسئلة الكبرى. ولذلك ينبغي أن تكون المدرسة تعبر عن "الشخصية الأساسية"¹ للمجتمع، وليس جهازا إيديولوجيا في يد حزب أو فئة مهيمنة لنشر أفكار ومفاهيم ومواقف وقيم يراد تسويقها.

وإن الموضوع الذي أتناوله سأنتقل فيه من الأسئلة الآتية:

- أي استراتيجية يتبناها واضعوا برنامج "الفكر الإسلامي والفلسفة" في موقفهم من الفكر الإسلامي، وما يرتبط به من مفاهيم ومضامين؟.

- هل مهمة الفلسفة هي تقويض التراث الفكري للمجتمع والأمة، باعتباره عائقا؟.

- وهل يهدف واضعوا البرنامج إلى تصفية الحساب نهائيا مع الفكر الإسلامي؟.

لما نلقي نظرة على آخر التوجيهات الخاصة بتدريس مادة "الفكر الإسلامي والفلسفة" نجدها لا تعبر في الأهداف والمنطقات عما تضمنته مذكرات وزارية² سابقة من ضرورة ربط تدريس الفلسفة بمعطيات الواقع الوطني والتراث العربي الإسلامي. وكذلك تهىئ التلميذ للاندماج الاجتماعي والثقافي، ففي الوثائق³ الخاصة بالسنة الثانية والسنة الثالثة من الثانوي لا نجد ذكر للفكر الإسلامي أو ما يتعلق به في عرض الأهداف. هذا الإلغاء أو الإقصاء يتجلى حتى في العناوين الخاصة بالأهداف ففي كتيب التوجيهات الخاص بالسنة الثانية (آداب علوم) تم وضع الأهداف تحت عنوان: "أهداف تدريس الفلسفة والفكر الفلسفي في السنة الثانية (أدبية . علمية) (ص: 23). وفي كتيب السنة الثالثة الذي صدر بعد سنة من ذلك تأكد هذا تحت عنوان: "أهداف تدريس الفلسفة في مستوى الثالثة الثانوية الأدبية والعلمية" (ص: 5). وقد تم فيه عرض سبعة أهداف لا ذكر فيها للفكر الإسلامي. وهنا يثار سؤال كبير: هل يعقل إدراج الفكر الإسلامي أو درس واحد منه، كما هو واقع الأمر، في برنامج تعليمي دون أن يتم تحديد أهداف لذلك بين الأهداف العامة؟.

الفكر الإسلامي والفلسفة في التعليم الثانوي:

إن الحديث عن الفكر الإسلامي والفلسفة في التعليم الثانوي والعلاقة بينهما يقتضي موضوعا خاصا، لما وقع من تحولات. لكن آخر ما آل إليه الأمر هو تقديم الفكر الإسلامي كفكر محنط، ينتمي إلى "القرون الوسطى"، وهو فكر متجاوز في نظر البعض، لا يستحق حتى أن يقارن بفكر الآخر المهيمن ثقافيا وحضاريا الآن. وهناك من يذهب أبعد من هذا ضمن استراتيجية ترمي إلى تصفية الحساب نهائيا مع التراث، ولو كمكبوتات لا شعورية" حسب تعبيرهم. فهؤلاء يرون ضرورة تصفية الحساب مع اللاشعور الجماعي للمجتمع، ومع تصورات وقيمه. وتبقى "الفلسفة الغربية" هي البديل.

إن "الفكر الإسلامي" في نظر هؤلاء خاص بقوم، وخاص بعصر هو "العصر الوسيط"، بينما "الفلسفة الغربية" ذات طابع كوني، تتجاوز حدود الزمان والمكان. ومن هذا المنطلق تتحول الفلسفة إلى فكر محايد سياسيا واجتماعيا وأخلاقيا، فهي فكر إنساني عقلاني كوني. ولا أدري أية عقلانية هذه التي لن تؤدي بالتلميذ إلى الوعي بذاته وهويته وإدراك الآخر وفهمه وتحديد طبيعة العلاقة معه، سواء أكانت من الناحية المبدئية أو من الناحية الواقعية التي يفرضها الآخر اليوم! فكيف نجرد الفلسفة من شروطها السياسية والاجتماعية والفكرية أو السوسيوثقافية أليس هذا تعبيرا عن نزعة لا تاريخية تريد من حيث تعي أو لا تعي عولمة فكر أو ثقافة ما بعيدا عن سياقها التاريخي والاجتماعي والثقافي؟ أليس هذا خدمة مجانية لإيديولوجيا "الكونية" ذات النزعة الهيمنية على كل الثقافات؟ أليس هذا رضوخا لثقافة "السيد"، وترسيخا لهيمنتها؟

وللتحقق من فرضية "إقصاء الفكر الإسلامي وتهميشه" نطرح السؤال الآتي: ما مدى حضور الفكر الإسلامي، وكيف يحضر في برامج السنة الثانية والثالثة من الثانوي في المرحلتين الأخيرتين خلال التسعينات، وإلى يومنا هذا؟.

قبل الإجابة عن هذا السؤال لابد من الإشارة إلى المنطلق الذي كان الاتفاق عليه هو تخصيص وحدات خاصة بالفكر الإسلامي ودمج مواقف الفلاسفة الإسلاميين ضمن كل وحدات البرنامج المتبقية. وهذا كما ينطبق على المرحلة السابقة ينطبق على المرحلة الحالية. ففي تقرير عن "لقاء وطني حول البرامج والكتب المدرسية" ورد ما يلي: "أما بخصوص الفلسفة والفكر الإسلامي فقد تم الاتفاق على تخصيص وحدات خاصة بالفكر الإسلامي، مع الحرص على تناولها فلسفيا، مع دمج مواقف لفلاسفة إسلاميين ضمن وحدات البرنامج الباقية كلما أمكن ذلك⁴...".

وهذا الاتفاق يدفعنا إلى إثارة سؤالين:

. ما حدود تنفيذ هذا الاتفاق والالتزام به؟.

. وهل كان من الضروري الاكتفاء فقط بفلاسفة إسلاميين، رغم أن الفكر الغربي لم يتم الالتزام فيه بشرط أن يكون أصحابه فلاسفة، ولا أن يتم تناول فلسفيا.

. مقارنة إحصائية لتحديد مدى حضور الفكر الإسلامي في البرنامج:

سنعتمد في هذه المقاربة على المقارنة بين البرنامج السابق الذي صدر تباعا في الموسمين الدراسيين (1991 . 1992) و(1992 . 1993)، وبين البرنامج الحالي الذي صدر في الموسم الدراسي (1995.1996) وقد كان من المطلوب أن يتم الدمج بين الفكر الإسلامي والفلسفة، بالإضافة إلى الوحدة الخاصة بالفكر الإسلامي كما بينا سابقا. فما مدى تحقق هذا الدمج في المرحلتين معا؟.

1. برنامج مستوى السنة الثانية آداب عصرية في المرحلتين الأخيرتين:

أ. برنامج سنة 1991 . 1992 (التدريس بالنص).

1. الجدول الأول: النصوص المبرمجة: 2. الجدول الثاني: الدروس المبرمجة:

تصنيف النصوص	مجموعها	نسبتها	تصنيف الدروس	عددتها	نسبتها
نصوص الفكر الإسلامي	22=6+16	47.9%	دروس الفكر الإسلامي	1	33.3%
نصوص الفكر الغربي (الفلسفة)	24	52.1%	دروس الفلسفة	2	66.6%
المجموع:	46	100%	المجموع:	3	100%

ب. برنامج سنة (95 . 96): (توظيف أو استثمار النص)

3. الجدول الثالث: النصوص المبرمجة: 4. الجدول الرابع: الدروس المبرمجة

تصنيف النصوص	مجموعها	نسبتها	تصنيف الدروس	عددتها	نسبتها
نصوص الفكر الإسلامي	07 = 2+5	11.5%	دروس الفكر الإسلامي	1	16.6%
نصوص الفكر الغربي (الفلسفة)	54	88.5%	دروس الفلسفة	5	83.3%
المجموع:	61	100%	المجموع:	6	100%

ملاحظات واستنتاجات:

1. في تصنيفنا للنصوص أشرنا إلى نصوص الفكر الغربي عموما، لأن دروس الفلسفة لا تعتمد النصوص الفلسفية فقط، بل تتضمن نصوصا سوسيولوجية وأنتروبولوجية، وسيكلوجية، وغيرها.
2. بغض النظر عن مفهوم الدمج وأهدافه ومنطلقاته وظروف اقتراحه، نشير إلى أن عملية الدمج اعترتها نقائص كثيرة، سنبرهن عليها في الملاحظات الموالية.
3. إن عملية الدمج كما كانت متصورة هي دمج نصوص ومواقف ورؤى من الفكر الإسلامي في دروس الفلسفة، وذلك خارج الدروس الخاصة بالفكر الإسلامي، لكن حتى في المرحلة السابقة حيث كان هذا الأمر مطروحا بحدّة، يظهر من الجدول الأول أن عملية دمج نصوص من الفكر الإسلامي في

الفلسفة كانت ضعيفة، إذ نجد 6 نصوص فقط إلى جانب 24 نصا من الفكر الغربي، وهو ما يشكل نسبة 20 %. هذا مع العلم أن بعض الأكاديميات اعتمدت نصا واحدا فقط من النصوص الستة في عملية التدريس، فأصبحت نسبة الدمج في التدريس 1/30، وهو ما يساوي 3.33%.

4 . أما في البرنامج الحالي أو المرحلة الحالية، فإن المبرمجين للحفاظ على الدمج، أدمجوا نصا واحدا من الفكر الإسلامي في درس "الطبيعة"، ونصا واحدا في درس "العدالة". كما أدمجوا درسا في برنامج السنة الثانية (شعبة الآداب) من مجموع ستة دروس.

5 . وللتدقيق في عملية الدمج وتوضيحها أكثر نقول: إن هناك 61 نصا مبرمجة في السنة الثانية آداب عصرية، منها ما هو أساسي للتحليل، ومنها ما هو للاستثمار فقط. ومجموع نصوص الفكر الإسلامي من بينها سبعة، وفيها خمسة نصوص في درس "الفاعل"، الدرس الوحيد في الفكر الإسلامي بمعنى أنه يبقى نصان موزعين على درسين، وثلاثة دروس من الفلسفة لا يوجد فيها أي نص من الفكر الإسلامي، هذا مع العلم أن النصين الموزعين على درسي الطبيعة والعدالة هما من النصوص الثانوية، الموضوع أصلا للاستثمار وليس للتحليل، كما أنهما معا نصان تعريفيان، واحد يُعرف مفهوم الطبيعة، والآخر يُعرف مفهوم العدل.

وهكذا تكون عملية دمج نصوص الفكر الإسلامي في دروس الفلسفة تمثل 2/56 أي ما نسبته 3.6 %. وتمثل نصوص الفكر الغربي في الكتاب المدرسي 54/61، وهو ما نسبته 88.5%. وهنا نتساءل: أي دمج نتحدث عنه التوجيهات والمذكرات الوزارية؟! وأي حضور للفكر الإسلامي في برنامج الفكر الإسلامي والفلسفة؟.

إنه في المرحلتين الأخيرتين فقط تراجع حضور الفكر الإسلامي دروسا ونصوصا:
- فمن حيث الدروس، كان الفكر الإسلامي في المرحلة السابقة حاضرا بدرس من بين ثلاثة دروس في البرنامج. وأصبح في المرحلة الحالية حاضرا بدرس واحد من بين ستة دروس. وهو تراجع من نسبة 33.3% إلى نسبة 16.6%.

- ومن حيث النصوص، كان حاضرا بـ22 نصا من 46 في البرنامج، وأصبح حاضرا بـ7 نصوص من 61 نصا. وهو تراجع من نسبة 47.9% إلى نسبة 11.5%.

فإلى أين الاتجاه تبعا لهذا الخط التنازلي؟ وما مصير الفكر الإسلامي كما وكيفا؟.
إن من يتابع المشاريع الحالية في "تقرير حول نتائج أشغال اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات" (23 أبريل 2001)، سيجد الجواب كافيا شافيا... ! ففي 12 شعبة لم يرد ذكر للفكر الإسلامي، بالإضافة إلى شعبة أخرى من شعبي قطب التعليم الأصيل.

مقاربة مضمونية:

على الرغم مما تستدعيه المقاربة المضمونية من آليات وشروط، فإنني سأكتفي وبشكل مختصر بعرض ملاحظات توطر ما يتحكم في المضمون ويوجهه ويهدف إليه:

1 . النظرة إلى "الفكر الغربي" باعتباره فكرا كونيا، ينبغي فرضه وتعميمه كفكر وثقافة ومواقف وقيم. وهذه النظرة ترسخ عملية فصل "القول الفلسفي" والموقف الفلسفي عن سياقه التاريخي والسوسيولوجي والثقافي.

2 . وهذه النظرة تسقط أصحابها في موقف تغريبي، قائم على استيراد فكر أو موقف بكل حمولاته. وهذا ما عبر عنه الدكتور محمد عابد الجابري قائلا: "عندما نستورد . ونحن نستعمل كلمة استيراد لأننا فعلا نستورد . نستورد الفكر بكل مضمراته الإيديولوجية، وبكل أسسه المادية وحتى بعض تطلعاته، لماذا؟ لقد كان من الممكن أن يمر هذا الاستيراد بإعادة تحويل داخل بلدنا لو أننا نتنتج العلم، لو أننا نتنتج الفلسفة، لو أننا نتنتج الفكر. إلا أن المشكل هو أننا نستهلك فقط... لأننا كحاضر مازلنا غير موجودين، ولأن حاضرا مازلنا فارغا كحاضر منتج، كحاضر مستقل، كشخصية تبني نفسها بذاتها"⁵.

أما الدكتور "مصطفى محسن" فسيعتبر ذلك "واقعة سوسيولوجية" سواء أعلق الأمر بالفكر العربي المعاصر، أو بالفلسفة المدرسية، فهو يلاحظ في الكتب والمقررات المدرسية عندنا "تبعية بارزة للمناخ الثقافي الفلسفي الغربي، ومُماشاته في تياراته المستحدثة وموضاته الفكرية"⁶. ويرى كذلك أن "التأليف المدرسي الفلسفي في المغرب، ومنذ أواخر الستينات حتى الآن، يعكس هذا المنحى "الاستغرابي" في الخطاب الفلسفي"⁷. وأنه لا يتم ربط هذا الفكر الغربي، بوعي، بخلفيته الاجتماعية التاريخية التي أنتجته، ولا يتم في نفس الوقت مراعاة مُعطيات وخصوصيات الواقع والمستقبل لهذا الفكر.

وهنا نتساءل كيف يتكون فكر نقدي عند المتلقي (التلميذ) باستجلاب واستيراد فكر جاهز بفلسفاته واتجاهاته؟ وكيف نمكنه من الأدوات المعرفية والمنهجية التي تجنبه الارتداء اللاتقدي في أحضان الأفكار والمواقف الجاهزة المستوردة؟ أليس هذا خنقا لحرية التلميذ في الحكم والاختيار، وحرمانا له من حقه الطبيعي بما يُمارَس عليه من حصار وعنف رمزي، لما يصبح عقله وتفكيره مسيحا بالفكر الغربي الجاهز أو بعض اتجاهاته، خاصة عندما يطرح "كفكر مطلق" معزول عن شروطه الاجتماعية والثقافية والتاريخية؟.

3 . بغض النظر عن مقارنات واستنتاجات مغلوطة وتعسفية أحيانا، عندما يتعلق الأمر بمفاهيم يتم تحديدها انطلاقا من قواميس عربية قديمة، في مقابل أحدث القواميس الفرنسية، نجد بتورا لتعريفات ونصوص، ليست حذفا بهدف الاختصار. وأحيانا لا يشار إلى وجود الحذف تماما.

وإذا اعتمدنا المرحلتين معا، والمستويين معا نجد أمثلة كثيرة، سأكتفي بواحد منها يوجد في الكتاب المدرسي للسنة الثانية في المرحلة السابقة وهو النص رقم 13 في صفحة 72 لأبي سليمان السجستاني المنطقي. فهذا النص توجد به بتور كثيرة تتعلق بالأفكار الآتية: - موقف السجستاني من المرتابين في الشريعة.

- استغناء النبي بالوحي عن رأي أصحاب الفلسفة في شيء من الدين.

- إعطاء قيمة للوحي من خلال المقارنة بين الوحي والعقل. والبتير تعلق بطرف الوحي في المقارنة.

- بتر مقارنة السجستاني بين النبي والفيلسوف، ووظيفة الفيلسوف تجاه الشريعة والمشكلة ليست فقط في إخفاء هذه الأفكار والمواقف التي يتحمل السجستاني مسؤولياتها، سواء ألتقنا معه أو لم نتفق، وإنما المشكلة في بتر السياقات، وبتر أطراف المقارنات، وانعكاس ذلك على الفهم. وهذا وما شابهه مخالف للأمانة العلمية والنزاهة الخلقية. فبعد أن يتساءل "السجستاني" قائلا: "أين الدين من الفلسفة؟ وأين الشيء المأخوذ بالوحي النازل من الشيء المأخوذ بالرأي الزائل؟" نجد بترًا يتعلق بالوحي، واكتفى مقترحوا النص بالتطرق للعقل. فكيف يتم الجواب عن السؤال السابق؟ وكيف تكون المقارنة من دون أحد طرفيها؟

لقد ورد في الفقرة الأخيرة من النص ما يلي: "فإن أدلوا بالعقل (والصواب هو: "إذا أدلوا بالعقل" أي استدلوا وجعلوه دليلاً)، فالعقل موهبة من الله عز وجل لكل عبد، لكن بقدر ما يدرك به ما يعلوه، كما لا يحظى به (والصواب هو: "لا يخفى به") عليه ما يتلوه.. على أن منازل الناس متفاوتة في العقل، وأنصباؤهم مختلفة فيه، فلو كنا نستغني عن الوحي بالعقل، كيف كنا نصنع؟" وهنا نجد فيما وضع فيه نقط الحذف بترًا لطرف المقارنة وهو الوحي حيث يقول السجستاني فيما بُتر: "وليس كذلك الوحي (والجملة الأولى هنا تبين أن الأمر يتعلق بمقارنة...)، فإنه على نوره المنتشر وبيانه الميسر.

قال: وبالجملة، النبي فوق الفيلسوف، والفيلسوف دون النبي، وعلى الفيلسوف أن يتبع النبي وليس على النبي أن يتبع الفيلسوف لأن النبي مبعوث والفيلسوف مبعوث إليه، قال: ولو كان العقل يكتفي به لم يكن للوحي فائدة ولا غناء"، (على أن منازل الناس متفاوتة في العقل، وأنصباؤهم مختلفة فيه. فلو كنا نستغني عن الوحي بالعقل، كيف كنا نصنع؟)".

إن هذا الذي وضعته بين قوسين يوجد في النص بعد البتر مباشرة، وإنه لا يمكن أن يفهم إلا في إطار هذه المقارنة المبتورة، فالحديث عن تفاوت الناس في العقل أتى في سياق الرد والتعليل، والتساؤل عن الاستغناء عن الوحي إنما ورد في سياق التساؤل عن الاكتفاء بالعقل، ولذلك قال: "فلو كنا نستغني عن الوحي بالعقل، كيف كنا نصنع؟". وهذا ما سيعمق نقاشه بعد هذا السؤال.

وكان من الممكن أن نقوم بتحليل لكل ما سبق، لكن أترك مرة أخرى لنباهة القارئ أن يحكم لماذا وقع هذا البتر؟ وهل من مجوزات له؟، وأين نحن من النزاهة الخلقية، والأمانة العلمية؟ وأين نحن من الموضوعية في عرض مواقف أصحابها، مع البتر والتحريف، إلى درجة حذف العلة عن المعلول، وذكر العلة وحذف الحكم المتعلقة به؟!.

هذا وإن هناك جملاً أخرى محذوفة أو مبتورة من هذا النص، وهي من الأهمية بمكان تتحدث عن وظيفة الفيلسوف وتكليفه تجاه الشريعة.

4 . نظرة انتقاصية "للفكر الإسلامي"، فهو في مقابل "الفكر الغربي الكوني" نتاج تراثي خاص، ينتمي إلى العصر الوسيط، مما يحتم تجاوزه. وهذا ما يؤكد كتاب التوجيهات في درس "الفاعل". فهو كما قيل عنه يطرح "قضية خاصة بالفكر الإسلامي الوسيط تتعلق بمفهوم الفاعل كما بلورته كتابات علماء

الكلام والفلاسفة وبعض فقهاء اللغة" (ص:17). ويتأكد هذا مرة أخرى فيما سطر من أهداف للدرس، رغم أن الدرس كما في الكتاب المدرسي لا يحقق حتى تلك الأهداف.

وهكذا تصبح قضية الخلق وعلاقته بالخالق وقضية المسؤولية في علاقة الإنسان بالله من قضايا العصر الوسيط والفكر القديم، ولا يهم التلميذ منها إلا التعرف عليها كتراث فكري، والاستفادة من مهارات التفكير والحجاج، إن وجدت بالدرس.

5 . المزج بين اجتهادات المتكلمين وآرائهم وبين العقائد الإسلامية في حد ذاتها في إطار تقديم أحكام جاهزة تعبر عن "المصادرة على المطلوب" خاصة في المحور الأخير تحت عنوان: "الفاعل بين التصور الفلسفي والتصور الكلامي". فعندما قارن الدرس بين نتائج علم الكلام والفلسفة الإسلامية، اعتبر أن ظنية نتائج علم الكلام تأتي من كونها كما قال: "تتعلق بموضوعات عقائدية يصعب الحسم فيها بالصدق والكذب، أو التمييز فيها بين الخطأ والصواب".

وهذا النوع من التعميم المرتكز على النكرة يجعل كل ما في العقيدة من مواضيع ظنيا يحتمل الصدق والكذب.!

وكي يؤكد هذه الظنية يقول صاحب الدرس: "إن البرهنة على المواقف العقائدية المتعلقة بالفاعل يصعب الانتقال بها إلى مستوى القياس البرهاني".

وهنا أكتفي بالتساؤل الآتي: أين يصنّف موقف ابن رشد من القضايا العقائدية المتعلقة بالفاعل؟ وهل تناوله الفلسفي لتلك القضايا يخرجها عن كونها عقائدية؟ وهل المنهج الذي اعتمده ابن رشد في ذلك ليس برهانياً؟.

II . برنامج مستوى الثالثة آداب عصرية في المرحلتين الأخيرتين:

أ . البرنامج الصادر في موسم (1992 . 1993): (التدريس بالنص).

1 . الجدول الأول: النصوص المبرمجة. 2 . الجدول الثاني: الدروس المبرمجة

تصنيف النصوص	مجموعها	نسبتها	تصنيف الدروس	عددتها	نسبتها
نصوص الفكر الإسلامي	16+26=42	21.6%	دروس الفكر الإسلامي	1	12.5%
نصوص الفكر الغربي (الفلسفة)	106	78.4%	دروس الفكر الغربي (الفلسفة)	7	87.5%
المجموع:	148	100%	المجموع:	8	100%

ب . البرنامج الصادر في موسم (1995 . 1996): (نصوص للتوظيف في الدرس).

3 . الجدول الثالث: النصوص المبرمجة. 4 . الجدول الرابع: الدروس المبرمجة

تصنيف النصوص	مجموعها	نسبتها
نصوص الفكر الإسلامي	11+2=13	12.5%
نصوص الفكر الغربي (الفلسفة)	91	87.5%
المجموع:	104	100%

تصنيف الدروس	عددتها	نسبتها
دروس الفكر الإسلامي	1	11.1%
دروس الفكر الغربي (الفلسفة)	8	88.8%
المجموع:	9	100%

- ملاحظات واستنتاجات:

- 1 . في تصنيفنا للنصوص أشرنا إلى نصوص الفكر الغربي عموماً، لأن دروس الفلسفة لا تعتمد النصوص الفلسفية فقط، بل تتضمن نصوصاً سوسيولوجية وأنتروبولوجية وسيكلوجية وغيرها.
- 2 . إن عملية الدمج بغض النظر عن مفهوم الدمج وأهدافه ومنطلقاته وظروف اقتراحه . كما كانت متصورة .، هي دمج نصوص ومواقف ورؤى من الفكر الإسلامي في دروس الفلسفة، وذلك خارج الدروس الخاصة بالفكر الإسلامي. لكن حتى في المرحلة السابقة حيث كان هذا الأمر مطروحاً بحدّة، يظهر من الجدول الأول أن عملية دمج نصوص الفكر الإسلامي كانت ضعيفة، إذ نجد 16 نصاً إلى جانب 106 نصاً من الفكر الغربي. وهو يشكل نسبة 13.1%.
- هذا مع العلم أن بعض الأكاديميات اعتمدت 4 نصوص فقط من 16 نصاً في عملية التدريس، فأصبحت نسبة الدمج في التدريس 2/61، وهو ما يساوي 3.2%.
- 3 . أما في البرنامج الحالي في المرحلة الحالية، فإن المبرمجين، للحفاظ على الدمج، أدمجوا نصاً واحداً من الفكر الإسلامي في درس اللغة للجرجاني، ونصاً واحداً في درس الشخصية لعلي حرب (وهو من المعاصرين...)، كما أدمجوا درساً واحداً من الفكر الإسلامي في برنامج السنة الثالثة (شعبة الآداب) من مجموع 9 دروس.
- 4 . وللتدقيق أكثر، فهناك 104 نصاً مبرمجة في السنة الثالثة آداب عصرية، تجمع بين ما هو مخصص للتحليل وما هو مخصص للاستثمار فقط، يوجد فيها 13 نصاً من الفكر الإسلامي، ومنها 11 نصاً في درس "السعادة" الذي يعتبر الدرس الوحيد في الفكر الإسلامي، وبذلك يبقى نصان موزعين على درسين، بينما هناك ستة دروس لا يوجد بها أي نص من الفكر الإسلامي.
- وهكذا تكون عملية دمج نصوص الفكر الإسلامي في دروس الفلسفة تمثل 02/93، أي نصان من الفكر الإسلامي إلى جانب 91 نصاً من الفكر الغربي، وهو ما نسبته 2.1%، بينما تمثل نصوص الفكر الغربي في الكتاب المدرسي 91/104، أي ما نسبته 87.5%.
- وهنا نتساءل كذلك عن أي دمج تتحدث التوجيهات والمذكرات الوزارية؟ وأي حضور للفكر الإسلامي في برنامج "الفكر الإسلامي والفلسفة"؟.

إن المتأمل في الجداول السابقة يدرك بوضوح التراجع الكبير في حضور الفكر الإسلامي في البرنامج دروساً ونصوصاً:

- فمن حيث الدروس كان الفكر الإسلامي حاضراً في المرحلة السابقة بدرس واحد من 8 دروس، وهو درس "البيان والمعرفة" الذي كان يتضمن 26 نصاً، وأصبح اليوم حاضراً بدرس واحد من 9 دروس، وهو درس "السعادة" الذي يتضمن 11 نصاً أي أن التراجع تم من نسبة 12.5% إلى نسبة 11.1%. وإذا كانت النسبة لا تظهر فرقاً كبيراً، فإن الفرق هنا أساساً في حجم الدرس وصفحاته، وعدد نصوصه كما أشرنا أعلاه.

- بينما من حيث النصوص كان حضور الفكر الإسلامي بـ42 في البرنامج السابق وأصبح حاضراً بـ13 نصاً من 104 نصاً في البرنامج الحالي. وهو تراجع من نسبة 21.6% إلى 12.5%.

ومن أراد أن يعرف مآل هذا الخط التنازلي والإقصائي للفكر الإسلامي في ظل فلسفة التسامح التي تحترم الغير ولا تحترم الذات، فلينظر إلى لمشايخ الحالية في "تقرير حول نتائج أشغال اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات" (23 أبريل 2001)، وسيجد الخبر اليقين...

5. ومن حيث المضمون نجد القيام بمقارنات مغلوبة أو "مغالطية" (نسبة إلى القياس المغالطي)، مثل المقارنات التي تتم بين تحديدات المفاهيم والألفاظ انطلاقاً من قواميس عربية قديمة وبين تحديدات انطلاقاً من قواميس فرنسية معاصرة في أحدث طبعاتها. وإنه لا يعلق الأمر برصد التغير والتطور الذي يلحق الألفاظ والمفاهيم... فهذا بحث علمي، لكن المشكلة هي أن يبنى على تلك المقارنات استنتاجات تعسفية تهدف إلى إعطاء قيمة لما يقدمه الفكر الغربي، ولو من خلال التحديدات اللغوية، وتهدف في المقابل إلى الانتقاص مما يوجد في اللسان العربي. ويزداد الأمر فداحة وفظاعة لما يتعلق الأمر بمفهوم معاصر، مثل مفهوم "النظرية" أو مفهوم "الشخصية" وما شاكلهما.

6. وأحياناً لا يكتفي من أنجز الدرس في الكتاب المدرسي بالتعسف في الاستنتاج، بل يلجأ إلى بتر التعريف أو الإضافة، مثلاً نجد في مفهوم "الحقيقة" ومفهوم "الحق". وهنا لابد من الإشارة إلى أن عناوين الدروس هي مفاهيم، ومضامينها أو محاورها عبارة عن إشكالات تتعلق بهذه المفاهيم.

7. إن عملية البتر لم تطل التعريفات فحسب، وإنما طالت النصوص كذلك، ولأهداف إيديولوجية واضحة. وهذا وقفنا عليه في الكتب المدرسية الحالية، كما وجدناه في الكتب المدرسية في المرحلة السابقة. والغريب في الأمر، أننا أحياناً نجد بتر لا يشار إليه، فحتى لو كان الأمر اختصاراً فكان ينبغي أو توضع نقط الحذف.

ورغم أن هذا الأمر يصعب تتبعه لوجود عشرات النصوص، ولتعدد مصادرها فإننا استطعنا أن نقف على نماذج، منها ما يتعلق بالفكر الإسلامي، ومنها ما يتعلق بالفلسفة. وسأكتفي هنا بعرض مثال واحد من المرحلة الحالية:

- ففي المرحلة الحالية، نجد في درس الحق لمستوى الثالثة آداب وعلوم نصا طويلا، هو أول نص للتحليل، (ص:181 وص:182 من الكتاب المدرسي) بُتر مرتين، دون وضع نقط الحذف. مرة في نهاية الفقرة الأولى، ومرة في نهاية الفقرة الثانية. ورغم أن هذا البتر يحتاج إلى تحليل مطول، فإنني سأكتفي هنا بإشارات:

أ. إن النص هو نص "لسبينوزا" من كتابه "رسالة في اللاهوت والسياسة". والعنوان وحده يحتاج إلى وقفات خاصة لفهم خطورة البتر، لكن ليس هذا محله الآن.

ب. إن البتر لحق مفهومين مركزيين في النص، هو مفهوم "الطبيعة". فبعد أن تحدث اسبينوزا عن الحق الطبيعي، وقدم مثالا يبين فيه خضوع الأسماك لقانون طبيعي وتصرفها طبقا له يقول: "والواقع أننا إذا نظرنا إلى الطبيعة في ذاتها، نجد أنها تتمتع بحق مطلق على كل من يدخل تحت سيطرتها أي أن حق الطبيعة يمتد بقدر امتداد قدرتها". وهنا توقفت الفقرة دون نقط حذف، وبترت جملة توضيحية تحليلية أساسية هي قول اسبينوزا "لأن قدرة الطبيعة هي قدرة الله نفسه الذي له حق مطلق على كل شيء".

وأترك بعد تبين المحذوف أو المبتور لنباهة القارئ استنتاج مبررات البتر، وأكتفي هنا بالملاحظات العلمية التي يقتضيها الفهم والتحليل، وتقتضيها الأمانة العلمية قبل ذلك. وأضيف إلى ما سبق أن ما سيرد في الفقرة الثانية لا يمكن فهمه دون هذه الجملة المبتورة، حيث يتحدث اسبينوزا عن "قدرة الطبيعة الشاملة" وما يترتب عنها في إطار الحق الطبيعي المطلق لكل موجود فهل يصل التعصب الإيديولوجي بالإنسان إلى حدود طمس الأفكار والمواقف، وتحريف المفاهيم؟.

ونجد بترا آخر في نفس النص في نهاية الفقرة الثانية، ودون نقط الحذف كذلك. وهذا المحذوف يبين فيه اسبينوزا بعدا دينيا يرتبط بعقيدة بولس، ويوضح علاقة الحق الطبيعي بالشهوة، وعلاقة الشهوة بالخطيئة، كما يميز بين مرحلة ما قبل الشريعة ومرحلة ما بعد الشريعة. وبمثل هذه العبارات المحذوفة أو المبتورة بشكل قصدي من طرف واضعي النصوص تظهر علاقة اللاهوت بالسياسة في فكره وفلسفته. فبأي حق نبتر نصا ونبتسر فكرا ونشوه فلسفة سواء كنا متقنين مع صاحبها أو مختلفين معه؟! وأين نحن من شعارات: حق الاختلاف، واحترام الفكر الإنساني، وموضوعية التحليل والنقد؟ وهل من الممكن لمن لا يحترم ذاته وتراثه ودينه أو دين مجتمعه وأمنه أن يحترم غيره ويحترمه غيره؟

إن الإنسان الذي يمتلك كرامة، كقيمة داخلية مطلقة، في نظر "إمانويل كانط" هو الذي يفرض على الآخرين احترام ذاته، ويتبادل معهم نفس الاحترام، وإنني أرى أن ما ينطبق هنا على الإنسان كشخص ينطبق على المجتمعات والدول والهيئات والمؤسسات.

وإذا كان ينبغي ألا يكون سؤالنا، هل يحضر الفكر الإسلامي في برامجنا، أم لا يحضر؟ فإن السؤال الذي يظل قائما هو: لماذا ينبغي أن يحضر، وكيف؟ وما علاقته بشخصية التلميذ وبمواصفات المتعلم؟.

الهوامش:

- 1 . "الشخصية الأساسية" عند العالم الأنتروبولوجي "رالف لنتون" هي شكل: "يمنح أفراد المجتمع... قيما مشتركة، ويمكنهم من الاستجابة الوجدانية الموحدة التي تهتم قيمهم المشتركة"، بحيث يكون لأفراد المجتمع نفس الموقف من قيمهم، واستجابات متشابهة في سلوكهم. فهو يقول: "فرجال مجتمع ما ونساؤه قد يكون لهم نفس الموقف من حياء الأنثى أو شجاعة الذكر..".
- 2 . المذكرة الوزارية رقم 179 (28 . 9 . 1976) . والمذكرة رقم 190 سنة 1976، ص:1.
- 3 . انظر كتيب "وثائق خاصة بالسنة الثانية الثانوية" 1995م.
- 4 . انظر كتيب "وثائق خاصة بالسنة الثالثة الثانوية" 1996م.
- 4 . كتيب "اللقاءات التربوية..." الصادر سنة 1995م، ص:17.
- 5 . حوار مع الدكتور محمد عابد الجابري . مجلة "الثقافة الجديدة" . عدد 21، السنة 1981 . ص:14.
- 6 و 7 . الدكتور "مصطفى محسن" . كتاب "المعرفة والمؤسسة" وهو خلاصة لأطروحة السلك الثالث . دار الطليعة بيروت . الطبعة الأولى 1993م . ص: 91.

تدريس اللغة الفرنسية وقضية الهوية

ذ. محمد عيش،

مفتش منسق جهوي للغة الفرنسية

لأكاديمية القنيطرة

بادئ ذي بدء أود توجيه تحياتي وشكري إلى كلتا الجمعيتين: الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية وجمعية خريجي الدراسات الإسلامية العليا؛ إذ يرجع لهما الفضل في تنظيم هاته التظاهرة المباركة مع إحاطتها بكل الظروف المواتية من عناية واهتمام. إن لقاء مثل هذا لتهفو إليه القلوب وتفرح له النفوس لأنه يمكن من التعارف والتفتح وربط أواصر الإخاء والمحبة بين أناس لهم نفس الاهتمامات، يشغلون في نفس الحقل وينتمون لنفس الأسرة، همهم الواحد تربية الأجيال وتنمية المجتمع والمساهمة في رقي هذا الوطن العزيز كل قدر استطاعته وحسب تخصصه.

وهاته المداخلة المتواضعة تتمحور كما هو مسطر في برنامج هذه الندوة حول تدريس اللغة الفرنسية في علاقتها بقضية الهوية في منظور تنموي اجتماعي واقتصادي انطلاقا من توجهات تربوية سواء تعلق الأمر بالميدان الأدبي أو العلمي أو التقني.

وحتى لا أطيل نظرا لضيق الوقت فسوف أكتفي بإبراز الخطوط العريضة لهاته المداخلة راجيا منكم العفو والصفح بسبب الهفوات اللغوية أو المنهجية أو الأكاديمية أو الإلقائية علما بعدم تمكني من اللغة العربية وعدم قدرتي على الغوص في أعماق اللغة للتمتع بكنوزها وإظهار مكنوناتها فيما يخص دقائق الأمور وتعقيدات الحقائق التي أود إبرازها والوقوف على تفاصيلها سوف أتطرق إذن في عجلة إلى النقط الآتية:

1. لمحة مختصرة عن مجرى تدريس اللغة الفرنسية.
2. قضية الهوية انطلاقا من الغايات ووصولا إلى الأهداف.
3. الإشكالية الحالية لتدريس اللغة الفرنسية
4. آفاق تدريس اللغة الفرنسية والترجمة في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

1. لمحة مختصرة عن مجرى تدريس اللغة الفرنسية

كانت اللغة الفرنسية تدرس في عهد الاستعمار الفرنسي وبعد الاستقلال ببضع سنين في إطار شامل يجعل منها لغة التعبير والتواصل ولغة الخطاب العلمي والتقني ولغة المؤلفات الأدبية. إذ كانت تشكل الأداة الرئيسية والرسمية للخطاب والتواصل ولقد أريد للغة العربية آنذاك أن تلعب دورا ثانويا باعتبارها لغة

الشعر والدين والخطابة واتهامها بنوع من القصور حينما يتعلق الأمر بحمل الرسالة العلمية والتقنية وما تتطلبه من مصطلحات مدققة ومراجع متعددة وشروط لوجيستكية مادية وبشرية ضخمة... لقد كانت مقررات الفرنسية والمواد العلمية والفلسفية والاجتماعيات وحتى والمواد الأدبية صورة طبق الأصل للمقررات المعتمدة في المؤسسات الفرنسية باستثناء بعض المواد الدينية والاجتماعية والقومية التي كانت تدرس باللغة العربية، فكان آنذاك تعليم الفرنسية والتعليم بالفرنسية.

وبعد الاستقلال وبالخصوص في نهاية الستينات وأوائل السبعينات بدأت الأمور تسير في اتجاه التعريب بكيفية تدريجية في المواد الاجتماعية وبعد ذلك خلال الثمانينات في المواد العلمية فنتج عن هذا التغيير الانتقال من طور تدريس الفرنسية في إطار حملتها الفكرية والثقافية والحضارية من خلال دراسة النصوص والمؤلفات والتيارات الأدبية والفنية والفكرية في تعاقبها وتدافعها إلى طور آخر أصبحت فيه اللغة الفرنسية تعتبر اللغة الثانية (Langue seconde) ثم في مرحلة ثالثة مرحلة التعليم الأساسي لغة أجنبية أولى (1ère langue étrangère) فوق التخلي عن المؤلفات واعتماد نصوص منعزلة مستقاة من مصادر شتى أدرجت في مختلف الوحدات الديداكتيكية حسب ترتيب تيمى (Thématique) أو تواصلى: (Communicatif). وفي هاته الحالة أصبحت اللغة الفرنسية تدرس لذاتها ولم تعد تستعمل كوسيلة لحمل الشحنات الفكرية والثقافية، إذن أصبحت اللغة غاية لا وسيلة وأصبح النص المعتمد يختار لا لقيمته الفكرية ولكن بالأساس لفائدته أو وظيفته اللغوية...

II . فما هي يا ترى الأهداف المسطرة لتدريس اللغة الفرنسية في منظور الهوية؟

هناك هدف عام يتعلق باكتساب اللغة الفرنسية فهما وتعبرا Expression , Compréhension على المستويين: الشفاهي والكتابي Oral et Ecrit.

ويقصد من التمكن من هاته اللغة المسار في اتجاهين اثنين:

- تعريف الآخر خارج الوطن بالهوية المغربية على وجهها الحقيقي وفي شكلها المشرق الوضاء تلميعا لصورتها الحضارية وتصحيحا للأخطاء المتعمدة والتشويهات المغرضة التي تمس في بعض الأحيان قيمنا الدينية وثقافتنا وحضارتنا بشكل عام... فالمطلوب هو التمكن من اللغة الفرنسية بهدف التواصل والحوار المثمر والبناء مع الحضارات الأخرى ليس بالضرورة الحضارة الفرنسية وحدها بل الحضارات الأخرى المستقطبة والمستهدفة حاليا من لدن الزحف الفرنكوفوني: بلجيكا سويسرا، كندا. Quebec ودول أخرى إفريقية وآسيوية. فيمكن التواصل مثلا مع دول إفريقية مثل ساحل العاج: Côte d'Ivoire والسنغال، والكامرون.. عن طريق اللغة الفرنسية، فهناك ما يقارب 110 دولة تعتمد الفرنسية كليا أو جزئيا في منظومتها التربوية..

- الاتجاه الثاني هو التمكن من اللغة الفرنسية بهدف الاطلاع على ما يجري في البلدان المتقدمة علميا وتقنيا، ونحن في حاجة إلى لغة وظيفية تعتمد الكتابي أكثر من الشفوي. هناك مستجدات في الساحة العلمية لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق اللغة الإنجليزية ولكن لا ننس بأن هناك عامل

الترجمة من طرف الفرنسيين أنفسهم، وهذا ما من شأنه تسهيل المأمورية باكتساح هاته الآفاق ولو بكيفية غير مباشرة. فالرهان الحالي للتنمية لا يسمح بالانتظار والتريث والتفوق على أنفسنا، فلنا قوة روحية هائلة وقوتنا المادية يمكن أن نخطط للتمكن منها واكتسابها عن طريق اللغة الفرنسية واللغات الأجنبية الأخرى مثل الإنجليزية والألمانية والإيطالية وحتى الإسبانية وإطار هذا التوجه هو كما يعرف الجميع: تكوين المواطن المغربي العربي . الإفريقي . المسلم المتشبث والمعتز بقيمه وحضارته والفاعل تنمويا: علميا وتقنيا وصناعيا...

وبهذا يمكن بناء المواطن القوي والمجتمع القوي الذي يستمد قوته وعونه من هدي القرآن والسنة النبوية الشريفة المبنية على أساس "واعدوا لهم ما استطعتم من قوة" بكل ما تحمل كلمة "قوة" من معنى: - قوة جسدية، بدنية، مادية توفر عن طريق شروط عدة: تغذية، نظافة ممارسات رياضية، تكنولوجيا....

- قوة علمية مبنية على أسس المعرفة واكتساب المهارات العلمية والتقنية..

- قوة روحية مستقاة من الدين الإسلامي الحنيف....

لكن شتان ما بين رسم هاته الأهداف وأجرائها على أرض الواقع باعتماد المقومات الضرورية لبلوغها من تعليمات بيداغوجية Instructions ou Recommandations Pédagogiques وما يصاحبها من مذكرات وزارية وكتب مدرسية ومنشورات ديداكتيكية ومعدات لوجيستكية على جميع الأصعدة... III . ما هي إذن الإشكالية الحالية لتدريس اللغة الفرنسية؟

هل تدرس اللغة الفرنسية في علاقتها بالحمولة الحضارية ومحيطها السوسيوثقافي: فمن إيجابيات هذا التوجه التمكن من اللغة ومن ممارساتها المبنية على معرفة الآخر معرفة معمقة ومن سلبياته: إمكانية الاستيلاء في حالة عدم توفر المناهضة المطلوبة سيما وأن الأمر مرتبط بمتلقين في طور الطفولة أو المراهقة حيث القابلية للتأثير تكون على أشدها ويمكن الخضوع بكيفية شعورية أو لا شعورية لخطاب مدمر يتجلى عبر صور براقعة، مغرضة، تستهوي النفس الأمانة بالسوء وتسخر في تحريكها وزحفها جميع الوسائل الهدامة والفتاكة من أشرطة سينمائية وبرامج تلفزيونية ومواقع عبر الانترنت وقنوات إعلامية والإلكترونية D.V.D CD وغيرها.

- أم المطلوب هو إفراغ اللغة من حمولتها ودراساتها لذاتها والأخذ بعين الاعتبار محيط المتلقي، وقد ينتج عن هذا التوجه استيلاء من نوع آخر: استعمال اللغة في مواقع غير مألوفة... بل في بعض الأحيان مشوهة مثل La fête du mouton... استعمال أسماء عربية في نصوص فرنسية علي يصبح Ali، فاطمة تصبح Faty، عز الدين يصبح Izzdine...

الإشكالية الثانية ترتبط باختيار نوع المنهجية المتبعة: هل لابد من اللجوء إلى التواصل الشفوي: فهم . إنتاج شفوي كما هو الأمر حاليا عن طريق برمجة ما يسمى بالأنشطة الشفوية Activités orales et actes de communication أو العمليات التواصلية... هل نحن بحاجة إلى هذا النوع من التعليم؟

الملاحظ هو أنه بالنسبة لبعض الفئات الاجتماعية التواصل بالفرنسية في البيت وخارج البيت هو أمر ملموس، وتعد شراكات مع مؤسسات فرنسية تتم عقبا زيارات متبادلة بين تلاميذ (فتيان وفتيات) مغاربة وفرنسيين.. فهل يمكن أن يتم تبادل هاته الزيارات دون عواقب التغيير والانجراف نحو نموذج مستورد قد يكون هو الغالب في ظل الصراع الغير المتكافئ مع ما قد ينتج عن هذا التواصل من فوائد؟ أم الأمر مرتبط بنهج آخر وذلك بالتركيز على الجانب الكتابي: فهما وتعبيرا سيما وأن المطلوب هو التمكن من العلم والمعرفة التقنية الكفيلتين بضمان النمو والرفي للبلاد..

حيث إن ما وصل إليه العلم حاليا هو ملك الإنسانية جمعاء وهو كالهواء لا يمكن حصره بإقامة حدود وعراقيل تقف حجر عثرة في وجه تنقله وانتشاره..

- الإشكالية الثالثة ترتبط بالتركيز على المضمون أو على الكفاءات أو المهارات اللغوية... والتوجيه الحالي يركز على المهارات اللغوية بقطع النظر عن المضامين التي تعتبر ذريعة للتعبير لا أقل ولا أكثر...

فما هي آفاق تدريس اللغة الفرنسية؟

لابد من بناء منهاج عام يأخذ بعين الاعتبار التوجه الإسلامي على مستوى جميع مكوناته: توجيهات تربوية كتب مدرسية وجميع المقومات الأخرى...

- تكريس موقع اللغة الفرنسية انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إذ يتم اعتمادها ابتداء من السنة الثانية أساسي.

- شراكة المغرب مع فرنسا...

وتسخير وسائلها لخدمة أهدافنا علما بأن في هذا البلد يأتي الدين الإسلامي في المرتبة الثانية رغم المضايقات والعراقيل المختلفة التي تقف في وجهه.

المضمون الإسلامي في تدريس العلوم الطبيعية حاليا

الأستاذ: أوس الرمال

مفتش التعليم الثانوي

مادة العلوم الطبيعية نيابة تاونات

تقديم: ظل تدريس العلوم الطبيعية في المغرب . خلال فترة طويلة . يمارس باللغة الأجنبية ومن خلال المقررات والمناهج الفرنسية في غياب تام لأية غاية محددة، وقد كانت هذه المناهج تتمحور حول النظريات ذات المرجعية الغربية المحضة التي لا تغير أدنى انتباه للتصور الإسلامي للكون والحياة والطبيعة والبيئة، بل والتي تصطدم معه في كثير من الأحيان، مثل: نظرية أصل الحياة، ونظرية التطور والارتقاء...

مرحلة المغربية

لما جاءت مرحلة المغربية (مغربة الأطر)، استلمت المغربية مشعل تدريس العلوم الطبيعية لكن تكوين الأساتذة استمر باللغة الأجنبية وعلى المناهج الفرنسية باعتبار أن التدرج اقتضى الإبقاء على مهام التفقيش والتأطير التربوي بيد الأجانب. فبرزت تناقضات صارخة بين المرجعية التصورية *Référence conceptuelle* التي تهيمن على المفتش والمؤطر الأجنبي من جهة، والتي تسكن وجدان المدرس والتلميذ من جهة أخرى.

مرحلة التعريب

بعد ذلك جاءت مرحلة التعريب . في نهاية الثمانينات . التي شملت تدريس العلوم الطبيعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ولكن هذا تم دون غايات مصرحة لمنظومة التربية والتعليم ومع الإبقاء دائما على اللغة الأجنبية والمناهج الفرنسية كلغة وبرامج أساسية ووحيدة في تكوين وتخريج الأساتذة في مختلف الأسلاك والتخصصات. هذا مع الإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة أساسية ووحيدة لتدريس العلوم في الجامعات التي يلجها حملة البكالوريا العلمية، وهو ما كان دائما سببا مباشرا . وقد أقول وحيدا . في الصعوبات التي اعترضت ولحد الساعة تعترض سبيل عموم أبنائها الذين يحصلون على البكالوريا في مؤسسات التعليم العمومي، ولذلك كان دائما نقطة بارزة على جداول أعمال جمعيات وفدراليات جمعيات وأولياء التلاميذ.

مرحلة اعتماد نظام التعليم الأساسي

في سنة 1991 تم اعتماد نظام التعليم الأساسي Enseignement fondamental بالمغرب، فكانت تلك فرصة ليضع المغاربة . لأول مرة . أسسا وغايات لنظامهم التعليم، فأصدرت وزارة التربية الوطنية كتيباً تحت عنوان "وثائق تربوية عامة" يحدد أسس التعليم الأساسي وأهدافه وبنيته لكل المستويات والتخصصات، فكان الأساس الديني هو الأساس الأول المنصوص عليه. حيث جاء فيه ما نصه (الأساس الديني: يعتبر الدين الإسلامي السمح شريعة المملكة المغربية وعقيدتها الراسخة، تتجلى على جميع الأصعدة والمجالات، وتستلهم مبادئها وتعاليمها في التفكير والتخطيط والتنفيذ والتقييم. لذا فالتعليم الأساسي يسعى لطبع أهدافه ومضامينه بروح الشريعة الحنيفة ومقاصدها. فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها وتمثّل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها، اعتقاداً وسلوكاً ومعاملات)¹.

وبالفعل، لما صدرت التوجيهات التربوية الرسمية الخاصة بمواد التدريس نصت كلها في أولى الغايات على ما يلي: (تثبيت العقيدة الإسلامية المبنية على الكتاب والسنة ووحدة المذهب المالكي. وغرس القيم الروحية في نفوس الناشئة، للتشبيث بفضائل الإسلام وأحكامه حتى تكون الموجه للسلوك الذاتي للفرد ولعلاقته بغيره)².

وتصدّرت هذه الغاية كُتَيْب "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس العلوم الطبيعية" في صفحته الأولى. وكان من المفروض أن تنعكس هذه الغاية على المضامين العلمية لهذه المقررات والمناهج بحيث يكون التصور الإسلامي مهيمناً عليها وتكون آيات التفكير والتدبر في القرآن منطلقها. إلا أن هذا لم يحدث، وظلت المفاهيم العلمية المحورية (الوظائف الكبرى لجسم الإنسان . مبدأ استمرارية الحياة عند الحيوان والنبات . تصنيف المخلوقات . العلاقات بين الكائنات الحية . التوازنات الطبيعية . مشاكل البيئة . الظواهر الجيولوجية الباطنية والخارجية . الكوارث الطبيعية الكبرى الدورات الطبيعية....) وغيرها من الآيات الكونية التي أمر الخالق سبحانه بتدبرها والتفكير فيها، ظلت تُدرس في معزل عن التصور الإسلامي وفي جفاء تام لنصوص القرآن والحديث، ولمّا ساهم به علماء المسلمين من جهود جبارة في تطوير العلوم، اللهم إلا ما بقي موكولاً للمدرس الذي غلب عليه التيه والحيرة من جراء التناقض الصارخ بين ما يحس به في وجدانه من عمق قرآني دون أن يتوفر على الزاد البيداغوجي اليداكتيكي لتفعيله، وبين الوسائل والطرق والمنهجيات الغربية التي تكون عليها ولم يعرف عنها بديلاً.

على مستوى التعليم الثانوي

انطلاقاً من سنة 1994 تواصلت إجراءات الإصلاحات بالتعليم الثانوي فأصدرت الوزارة التوجيهات الرسمية المتعلقة بهذا السلك نصت فيها على الغرض التالي: (جعل المتعلم متشبثاً بعقيدته الإسلامية وفق

¹ ص: 5 كتيب: "وثائق تربوية عامة" الصادر عن قسم البرامج في مديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية سنة 1991.

² - ص: 1، كتيب: "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس العلوم الطبيعية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي الصادر عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية سنة 1991.

المذهب المالكي، قادرا على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية)¹. إلا أنه لما أُعدت الوثائق الخاصة بكل مادة على حدة جاءت الوثائق الرسمية الخاصة بالعلوم الطبيعية خالية للأسف من كل غاية أو غرض يحيل على المرجعية الإسلامية في معالجة المضامين.

فبالنسبة للسنة الأولى ثانوي هناك غياب تام لغايات التعليم والاقتصار على الأهداف التي تنم عن قطيعة كاملة بين تدريس العلوم والمرجعية الإسلامية²، وكأن صاحب الصياغة لا يتصور علاقة ممكنة بين تدريس العلوم الطبيعية وترسيخ العقيدة الإسلامية. وبالنسبة للسنة الثانية: نفس الشيء³.

وفي سنة 1996 تم استدراك المرجعية الإسلامية ولكن بصياغة جد متواضعة في صيغة غرض جاء فيه: (تكوين المواطن المعتز بمغربيته وعرويته وإسلامه)⁴.

كل هذا لم يمنع عددا من الغيورين . في عدة مواقع من مستويات الفعالية في هذا التخصص . من الحرص على تجلية الغايات الموضوعية للتعليم كلما توفرت الفرصة لمراجعة البرامج والمناهج إن في مستوى الصياغة أو في مراحل الاشتقاق، وذلك على الأقل من خلال العمل على تنقية المقررات من النظريات والأفكار التي تتنافر صراحة مع روح الفكر الإسلامي.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

لما صدر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في يناير 2000، جاء في أول المرتكزات الثابتة من القسم الأول الذي يذكر المبادئ الأساسية: (يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، والشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع)⁵.

إلا أنه لا يكفي صياغة الغايات والأغراض والمرتكزات، وهناك خطوات تكميلية لابد منها.

خطوات تكميلية أساسية

إن المشوار ما يزال طويلا أمام تحقيق المبتغى الذي هو هيمنة التصور الإسلامي على تدريس مضامين العلوم الطبيعية. وهذا المشوار يبتدئ بإعادة صياغة الغرض الأساسي من تدريس العلوم الطبيعية، وكذا مناهج وبرامج المادة مع إعادة تكوين المؤطرين والمدرسين وفق منهجية جديدة تُمدّهم بالثقة الكاملة في لغتهم الأصلية وبالقناعة الراسخة بما يزخر به قرآنهم من آيات قادرة على تأطير دراسة

¹ - كتيب هيكلية التعليم الثانوي الصادر عن وزارة التربية الوطنية، 1994.

² - انظر كتيب "وثائق تربوية في مادة العلوم الطبيعية" الصادر عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية سنة 1994.

³ - انظر كتيب "الوثائق الخاصة بالسنة الثانية الثانوية" علوم طبيعية، الصادر عن قسم البرامج في مديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية سنة 1995.

⁴ - ص/ 4 من "منهاج مادة العلوم الطبيعية بالتعليم الثانوي"، الصادر عن قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية بمديرية التعليم الثانوي التابعة للمديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية سنة 1996.

⁵ - ص: 9 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

كل الظواهر الطبيعية والكونية بما يصون وجودهم عن العبث وبما يضمن لوجدانهم المجال الواسع والخصب للتفتح والعطاء في انسجام تام مع مقدساتهم وقيمهم الدينية التي كانت وما تزال وستظل إلى الأبد الضامن الأساسي لتوازنهم الفكري والعقلي والروحي هم والناشئة التي تتربى على أيديهم.

المقترحات

الغرض الأساسي المقترح لتدريس مادة العلوم الطبيعية

إن دراسة العلوم الطبيعية في نظر الإسلام لا تقل أهمية عن دراسة علوم الشريعة والعلوم الإنسانية، حتى جاء في تعريف سيد قطب رحمة الله عليه لـ: "العلماء" في معرض تفسيره لقوله تعالى: (ألم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى الله من عباده العلماء إن الله عزيز غفور)¹ ما يلي: (والعلماء هم الذين يتدبرون هذا الكتاب العجيب، ومن ثم يعرفون الله معرفة حقيقية. يعرفونه بآثار صنعته، ويدركونه بآثار قدرته، ويستشعرون حقيقة عظمتة برؤية حقيقة إبداعه. ومن ثم يخشونه حقاً، ويتقونه حقاً، ويعبدونه حقاً، لا بالشعور الغامض الذي يجده القلب أمام روعة الكون ولكن بالمعرفة الدقيقة والعلم المباشر...) ومن ثم وجب العناية بالعلوم الطبيعية وصياغتها وفق تصور إسلامي يؤدي إلى تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة والمتوازنة المؤمنة بأنه لا يمكن أن يكون هنالك تعارض بين الإسلام وأي حقيقة علمية تؤكد عظمة الخالق. وهذا هو الذي يؤكد ما للعلم من أثر في تقوية خشية الله في قلب المؤمن.

لأجل ذلك كله يجب أن يكون غرض تدريس العلوم الطبيعية في إطار الغاية الإسلامية السابقة الذكر في الوثائق التربوية العامة 1991 هو:

(حث الإنسان على التبصر والتفكر في الكون وفي طبيعة المخلوقات، واكتشاف سنن الله في الكون واستخدامها في عمران الحيات على الأرض، والقيام بواجبات خلافة الله عز وجل فيها، والتعرف على قدرته، مما يحقق معنى عبودية الإنسان لله).

بعد ذلك يجب العمل على أن يصبح هذا الغرض هو الروح التي تسري في كل جوانب العملية التعليمية التعلمية ابتداء من صياغة المقررات إلى تكوين وإعادة تكوين المدرسين مروراً ببرامج أعمال هيئة التأطير والمراقبة التربوية... وفي هذا الصدد يمكن على سبيل الاستئناس اقتراح الخطوات التالية: خطوات ضرورية²:

1. يجب اتخاذ الوسائل اللازمة لإعادة كتابة العلوم الطبيعية كتابة تجعلها منسجمة مع التصور الإسلامي للحياة والكون والطبيعة.

¹ - فاطر: 8.

² - بتصرف من توصيات لجنة العلوم الطبيعية، المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي المنعقد في مكة المكرمة؛ من 12 إلى 20 ربيع الثاني 1397هـ الموافق من 31 مارس إلى 8 أبريل 1977.

2. تزويد المؤلفين والمترجمين بما يلزم من التوجيهات والإرشادات التي تعينهم على جعل الكتب والمراجع الدراسية العلمية تتفق ومبادئ الإسلام.
3. يجب التزام الدقة البالغة في الكتابات العلمية بحيث لا تختلط الحقائق العلمية مع النظريات والفرضيات التي تتغير بتغير الزمن.
4. يجب اعتماد النصوص القرآنية في مقارنة محاور مقررات العلوم الطبيعية مع تجنب التعسف في تفسير القرآن في ضوء النظريات والفرضيات العلمية.
5. يجب الاهتمام بتدريس تاريخ العلوم عند المسلمين وإنجازاتهم في مجالات التقدم العلمي والحضاري وأثر ذلك على الحضارات الغربية.
6. لابد من إدخال الدراسات الإسلامية في مناهج دراسات العلوم البحتة والتطبيقية في مختلف مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والعالى، ومن جعل موضوعات العلوم الطبيعية محلاً للدراسة في كليات الدراسات الإنسانية.
7. يجب تحديد السياسة العلمية الخاصة بالعلوم الطبيعية والأبحاث في مجالها على أساس من احتياجات الأمة الإسلامية ومصلحتها.
8. لابد من الاهتمام بترجمة أمهات الكتب العلمية في مختلف مجالاتها إلى اللغة العربية، مع إضافة هوامش للمترجمين المتخصصين تصحح الأخطاء العلمية، والإشارات التي قد يفهم منها خطأ أن هناك تعارضاً بينها وبين وجهة النظر الإسلامية.
9. لابد من أن يكون تدريس العلوم الطبيعية باللغة العربية في جميع المستويات، وأن يعم ذلك التعليم الجامعي والعالى.
10. على المعنيين بالأمر اتخاذ الخطوات اللازمة لوقف هجرة العقول والمواهب الإسلامية إلى الخارج، ووضع الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع من هاجروا على العودة إلى بلادهم والبقاء فيها.
11. لابد أيضاً من تبادل الخبرات والتجارب الفنية والتقنية والعلمية مع مختلف دول العالم الإسلامي.

المراجع والمصادر:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية؛ سند بن لفاي الشاماني الحربي، سلسلة الرسائل العلمية الموصي بطبعها؛ عدد 3، الطبعة الأولى؛ معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي؛ مكة المكرمة.
- غزو في الصميم؛ عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، سلسلة أعداء الإسلام، عدد 5، الطبعة الأولى 1406هـ. 1982م دار القلم دمشق بيروت.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ النسخة الرسمية الموزعة من طرف وزارة التربية الوطنية.

- Introductions et programmes officiels Sciences naturelles طبعة 1979 الصادر
عن وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر مطبعة المعارف الرباط.
- التعليمات والبرامج الرسمية. العلوم الطبيعية؛ طبعة 1985 الصادر عن قسم البرامج والتفتيش
المختص بمديرية التعليم الثانوي والتقني لوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- وثائق تربوية عامة؛ طبعة 1991؛ الصادرة عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية
الوطنية للمملكة المغربية.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس العلوم الطبيعية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي؛ طبعة
1991؛ الصادرة عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- وثائق تربوية خاصة بمادة العلوم الطبيعية؛ السنة الثامنة من التعليم الأساسي؛ طبعة 1992؛ الصادرة
عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- وثائق في مادة العلوم الطبيعية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم
الأساسي؛ طبعة 1993، الصادرة عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية المغربية.
- وثائق تربوية في مادة العلوم الطبيعية؛ طبعة 1994؛ الصادرة عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي
لوزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية.
- هيكلية التعليم الثانوي؛ طبعة 1994؛ الصادرة عن وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- وثائق خاصة بالسنة الثانية الثانوية، عن اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة العلوم الطبيعية، طبعة
1995؛ الصادرة عن قسم البرامج بمديرية التعليم الثانوي لوزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية.
- منهاج مادة العلوم الطبيعية بالتعليم الثانوي؛ طبعة 1996؛ الصادر عن قسم البرامج والمناهج
والوسائل التعليمية بمديرية التعليم الثانوي؛ المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.
- تقويم الأيام التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي مادة العلوم الطبيعية؛
طبعة 1996؛ الصادر عن قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية بمديرية التعليم الثانوي؛ المديرية العامة للشؤون
التربوية بوزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية.

فهرس كتاب: المادة الإسلامية في التعليم المغربي، التحديات وآفاق الشمولية

تقديم.....3

القسم الأول: واقع المادة الإسلامية في المؤسسات التعليمية

واقع التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية

ذ. محمد طيب.....7

□ واقع التعليم الأصيل: ذ. محمد الرزكي.....22

□ الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية دواعي إنشائها

. أهدافها . آفاقها. ذ. محمد بلششير الحسني.....26

□ المضمون القيمي بين تعليم البعثات

والتعليم العمومي ذ. محمد يتيم.....30

□ مادة الفكر الإسلامي بمدرسة استكمال

تكوين الأطر. د. أحمد اليزيدي.....35

□ التراث العلمي وسبل توظيفه بالكليات

والمعاهد العلمية. د. عبد الخالق الشدادي.....38

القسم الثاني: المضمون الإسلامي في المواد الدراسية بالتعليم الثانوي

□ المضمون الإسلامي في مواد اللغة العربية.

ذ. مصطفى بنان46

□ تأملات في برنامج "الفكر الإسلامي والفلسفة"

ذ. الفضيل العسري.....52

□ تدريس اللغة الفرنسية وقضية الهوية. ذ. محمد عيش.....63

□ المضمون الإسلامي في تدريس العلوم الطبيعية حالياً.

ذ. أوس رمال.....67

الفهرس.....73