ذ. محمد إدوحموش

بسم الله الرحمان الرحيم

تربيتنا

فصلية تربوية

العدد 2 رمضان 1420 – يناير 2000

تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول : عبد الإله الحلوطي

مدير التحرير : عبد السلام الأحمر

المراسلات :

باسم مدير التحرير

الأكاديمية الجهوية لوزارة التربية الوطنية

ص – ب 407 – القنيطرة

الهاتف : 37 36 36 (07)

الفاكس : 12 68 37 (07)

ملف الصحافة 97/6 رقم الإيداع القانوني 97/193

الترقيم الدولي : ردمد 1859-1114

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي صاحبه

"تربيتنا" وآفاق الشمولية

يصدر العدد الثاني من مجلة تربيتنا في حلة جديدة بعد تأخر عن موعده جاوز السنة بسبب ضعف الإمكانيات المادية وتعثر تزويد المجلة بمواد أبواب معينة نحرص على استمرارها وتنوعها وفاء لنهج شمولية التربية الإسلامية الذي اخترناه لتوجيه مختلف الموضوعات وتأطيرها.

وسيلاحظ القارئ تقدما محسوسا في هذا العدد نحو الآفاق الرحبة التي يمكن أن ترتادها الأقلام وهي تستلهم مبدأ الشمولية النابع من طبيعة الإسلام المتميزة.

ففي ملف العدد حول مشكل التخصص في تدريس التربية الإسلامية أدرجنا شهادات أساتذة وتربويين من خارج ميدان المادة الضيق لتأكيد الانشغال العام بقضاياها الحاصل أو المفترض لدى معظم رجال التربية والمثقفين باعتبار ارتباط تربيتنا الشديد بدين الأمة وهويتها التاريخية.

وقد أحدثنا باب تربيتنا في الواقع إيمانا بأن واقعنا هو المجال الواسع والحقيقي لتربيتنا حيث تسعى أو يجب أن تسعى لتغييره نحو الأفضل والارتقاء به إلى مستوى أخلاق الإسلام وقيمه الربانية.

والمقالات التي ضمها هذا الباب تقربنا من واقع المناهج الدراسية لبعض المواد وتكشف عن حاجتها إلى الانسجام مع ذاتنا ومعتقداتنا وأخلاقنا وأعرافنا الحميدة حتى تكون بحق مكونا ايجابيا في تنشئة الأجيال على الفضيلة والاستقامة.

كما أن موضوع تخليق الحياة العامة في الخطاب السياسي المغربي يقتحم بنا مجالا آخر من مجالات تربيتنا وهو مجال الحياة العامة التي ينعكس فيها نتاج تربيتنا بما لها وما عليها، لنتبين من خلاله أن تخليق الإدارة والسياسة والاقتصاد لابد أن ينطلق من تخليق المناهج والمقررات الدراسية كما أن واقع الحياة خارج المدرسة لابد أن يصبح بيئة تربوية تتمم ما بدأته المدرسة وتساعد على ممارسته وتطبيقه وترسيخه وتأكيده.

فالتربية جهد ضخم ومستمر في كيان الإنسان تتضافر للنهوض به الأسرة والمدرسة بكل مناهجها ومراحلها والبيئة الاجتماعية بكل عناصرها ومظاهرها المتعددة، فالبعد التربوي واضح في كل مناشط المجتمعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفنية والعمرانية..فإذا تراجع منشط ما عن دوره التربوي أو شذ عن الوجهة التربوية الأصيلة أدى إلى اختلال المنظومة التربوية واهتزاز أركانها وتعثر نتائجها.

ونحن في تربيتنا سنظل ندعو إلى توحيد الجهود التربوية في إطار مقوماتنا الإسلامية حتى يزول التناقض البارز بين الخلفية النظرية لتربيتنا وبين الممارسات الواقعية في الإدارة والسوق والشارع والمؤسسات العامة.

ومن جهة أخرى بدأنا في ولوج باب علم النفس انطلاقا من هذا العدد تماشيا مع النهج الذي سطرته المجلة لنفسها، حيث لا يمكن لمشروع التأصيل والتجديد الذي ارتضته أن يكتمل وينجح في بلوغ أهدافه دون التعويل في ذلك على معطيات علم النفس في عمومها بل ودون محاولة المساهمة في المجهودات المبذولة لأسلمته وتكييفه مع خصوصيات التربية الإسلامية.

فمن الخلل البين أن يروم أي كان تجديدا في التربية الإسلامية على أسس علم النفس الغربي الذي مهما كابر المبهورون بإنجازاته فإنه لن تكون كل معلوماته ونظرياته صالحة لتبنى عليها تربية إسلامية أصيلة مستوعبة لهدي الشرع الحنيف وملابسات الواقع المعاصر.

إن البحث في مجال علم النفس الإسلامي مازال في خطواته الأولى يتلمس نهجا واضحا يسير عليه ويتطلب الكفاءات الفطرية المستوفية لشروط العلم بالدين والعلم بالنفس البشرية فضلا عن قدرات الإبداع والتنظير إلى جانب الإيمان بأهمية هذا المشروع والعزم الأكيد على المساهمة فيه.

والأمل معقود على أهل الاختصاص في هذا المجال أن يدعموا هذا الاتجاه وألا يبخلوا على المجلة ببحوثهم ومقترحاتهم السديدة.

ونود بصفة عامة أن يساهم كل من اقتنع بمشروعية مشروع شمولية التربية الإسلامية بكتابات وأبحاث تجلي هذا المشروع وتقارب أبعاده من فضاءات مختلفة، فنتطلع إلى أن يخوض في هذا الميدان أصحاب المواد الدراسية المختلفة ليبينوا كيف يمكن لمادة بعينها أن تخدم المقاصد العامة للتربية الإسلامية في مواقع ومجالات معرفية لصيقة بميدان تخصصها، كما نأمل أن ترد إلينا مقالات من ذوي التخصصات الأخرى، من خارج دائرة المدرسة، في مجالات فنية وإبداعية وثقافية وقانونية وطبية وعمرانية تكشف عن عطائها التربوي وإمكانات ربطها بتوجيهات الشرع حتى يكون الأثر الذي تحدثه في النفس ايجابيا ومنسجما مع عقيدتنا وأخلاقنا وتقاليدنا البناءة.

واعتبارا للوجه الآخر لشمولية تربيتنا نشرنا مقالا عن مجاهدة النفس نستهدف به وبأمثاله مستقبلا المساهمة في تحسين علاقة القارئ بالله وتعديل سلوكه حتى يكون منسجما مع هدى الكتاب والسنة وسيرة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وبيانات السلف الصالح من الصحابة والتابعين وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

الجمعية تتلقى رسالة جوابية

من جلالة الملك محمد السادس

على إثر وفاة جلالة الملك الحسن الثاني طيب الله ثراه رفع رئيس الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية برقية تعزية إلى خلف جلالته وابنه البار جلالة الملك محمد السادس أيده الله ووفقه وسدد خطاه وذلك بتاريخ 20 ربيع الآخر 1420 الموافق 3 غشت 1999.

وقد تلقى رئيس الجمعية الأستاذ عبد الإله الحلوطي الرسالة الجوابية الكريمة التالية من أمير المؤمنين محمد السادس نصره الله.

الحمد لله وحده

والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه.

محبّ جنابنا الشريف السيد عبدالاله الحلوطي

السلامُ عليك ورحمةُ الله تعالى وبركاتُه، وبعد،

فقد تلقّينا البرقية التي أعربت فيها لجلالتنا عن عميق تعازيك ومواساتك في وفاة فقيد المغرب العظيم والدنا المنعم جلالة المغفور له الملك الحسن الثاني طيب الله ثراه وأكرم مثواه.

وإنّنا لنبلغك تأثرنا بصدق مشاعرك، وبما عبّرت عنه من ولاء ووفاء لجنابنا الشريف.

كما نطلب منك أن تبلغ رضانا وصادقَ دعائنا لجميع أعضاء هيأتكم التي رفعتَ برقيتك باسمها.

وفقك الله ورعاك، والسلام عليك ورحمة الله تعالى وبركاتُه.

وحُرر بالقصر الملكي بالرباط في يوم الجمعة ٢٥ جمادى الثانية عام ١٤٢٥ه الموافق فاتح أكتوبر سنة ٢٠٠٤م.

محمد السادس
ملك المغرب

مذكرة حول إصلاح التعليم
موجهة من الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية
إلى اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين

إن الجمعية المغربية لأساتدة التربية الإسلامية، وهي تثمن المبادرة الملكية بتكوين لجنة خاصة بإصلاح التعليم ، ستحاول جهد طاقتها أن تكون مساهمتها إنعكاسا لانشغالاتها بقضايا التربية والتعليم عامة وبقضايا التربية الإسلامية خاصة، دلك أن معظم قضايا مادة التربية الإسلامية تحتاج إلى إصلاح شامل وتغيير نوعي يمتد إلى الأسس والاختيارات التي تحكم التربية وتوجه ممارستها في الواقع.

أولا : المبادئ الأساسية لنظامنا التربوي

إن الإصلاح الحالي كسابقيه، يدور بالضرورة حول مجموعة من المبادئ الأساسية ، ينطلق منها ويجدد النظر إليها على ضوء النتائج المحصلة لتطبيقها ، وما يعتريه من خلل يحتاج إلى تصويب ، أو نقصان يحتاج إلى التدارك أو التجديد.

1-الأصالة والمعاصرة

إن أصالتنا ليست قائمة على اجتهادات بشرية تقبلتها الأجيال واحتضنتها خلفا عن سلف، كما هو الأمر عن معظم الأمم والشعوب، وإنما أصالتنا مؤسسة على الوحي القرآني والسنة النبوية ، اللذين جمعا أصول الخير والهداية والفضيلة، واستوعبا قضايا الانسان في الزمان والمكان، باتزان وانسجام، ووسطية واعتدال.

إن أصالة هذا منبعها وتلك مميزاتها، يلزم أن تكون هي الأرضية التي يحرص نظامنا التربوي في المغرب المسلم على الانطلاق منها في صياغة الفلسفة التربوية، وتحديد الغايات والأهداف العامة، وبناء المناهج والمقررات الدراسية. وإذا كانت المشاريع الإصلاحية منذ 1957 لا تفتأ تؤكد المرجعية الإسلامية والأصالة المغربية المنصهرة في بوتقتها، فإن تنزيلها على مستوى الممارسة داخل المدرسة وخارجها، في الحياة العامة، كان دوما دون المطلوب.

وكل تأكيد لأصالتنا، ممثلة في الإسلام واللغة العربية، إذا لم يترجم إلى خطط فعالة وبرامج هادفة، سيظل عديم الأثر في واقع ناشئتنا ، ويكرس غربتها الفكرية والشعورية والسلوكية، في ظروف العولمة الثقافية والإعلامية الحالية، التي تتسم بتجاذب التيارات الحضارية وتداعي القيم الخلقية، واحترام الهويات الثقافية".

والدعوة إلى الاستمساك بأصالة الإسلام في الحياة، تحمل في ذاتها دعوة إلى الانفتاح على ما في العصر من ايجابيات بعقلية واعية انتقائية ، تجيد اقتباس ما يوافق روح مقوماتنا الدينية، وتملك الحصانة ضد كل ما يخالفها، ذلك لأن الإسلام لا يمتد في الواقع البشري إلا من خلال ما ينطوي عليه من حقيقة مطلقة تعانق الصواب في معارف الناس واجتهاداتهم المتجددة عبر الأعصار والأزمان.

إن مناهجنا الدراسية الحالية مليئة بنماذج عديدة لاختلال مقاييس التفاعل البناء مع معطيات الحضارة المعاصرة إذ كثيرا ماتتضمن مقرراتنا أفكارا وسلوكات لا تنسجم مع تعاليم ديننا ولا تبدو أية ضرورة معرفية أو تربوية لإيرادها كما هي دون نقد أو تمحيص.

فالتوفيق بين الأصالة والمعاصرة يبدأ على صعيد الإعلام والثقافة والمناهج الدراسية ليحصل بشكل صحيح لا عوج فيه ولا امتا على مستوى السلوك الفردي بلا إفراط في أي جانب قد يقابله تفريط في الجانب الآخر.

ونرى أن المجال المفتوح على مصراعيه لتحقيق المعاصرة الحقة هو مجال العلوم التجريبية والتكنولوجيا المتطورة عندما يكون هدف تعليمنا هو الوصول إلى امتلاك ناصية الإبداع فيها وليس الوقوف عند حدود الاستهلاك والاتباع.

2 -إصلاح الإنسان والمجتمع شرط لأي إصلاح تعليمي:

لم يعد خافيا أن تربيتنا كما مارسناها منذ الحصول على الإستقلال لم توفق في بناء الإنسان الذي يقدر مسئولياته، وله قدرة على القيام بها على أكمل الوجوه، والملاحظ أن أخلاق وعادات التسيب والاستهتار بالواجب آخذة في الذيوع والانتشار حيث عز معها وجود الإخلاص في العمل، وضمرت روح المبادرة والتضحية في سبيل المصلحة المشتركة.

فالقيم الفاعلة في الأفكار والنفوس والتي توجه الأعمال، وتصنع السلوك، غلبت عليها لوثات الأنانية والفردانية، وحكمتها النظرة المحدودة للكسب العاجل والسعادة الشخصية.

ففي ظل هذا الواقع أصبح إصلاح الإنسان أسبق على أي إصلاح في جانب جزئي من حياته، مهما كانت درجة أهميته، باعتبار أنه إذا لم يتجاوب بما يلزم من الحزم والجدية مع معطيات الإصلاح وانحاز إليها وساندها بقوة، بقيت كلاما فارغا وهيكلا نخرا لا نفع فيه.

ونعتقد أن الإصلاح الذي نتطلع إليه مالم يستهدف المساهمة عن طريق التربية والتعليم في تحرير النفوس من أخلاق السلبية وكساح اللامسؤولية، ويوجهها إلى سبيل الالتزام والانتاج والعطاء، فلن يستقر حاله طويلا دون أن يحتاج إلى إصلاح جديد على المدى القريب.

كما أن التربية، ما هي إلا جزء خاص من النظام العام بحيث تعكس أحوال الإطار الاجتماعي الذي تنتمي إليه، وتظهر عليها سمات النجاح أو الإخفاق الكامنة فيه.

ومن ثم فإن إصلاح نظام التربية، إذا لم يوازه إصلاح في أوضاع المجتمع – الذي هو المجال الرحب لتثبيت السلوك وتنمية الأخلاق وإرساء العادات والتقاليد – فلن يقوى بمفرده على إحداث التغيير الاجتماعي بل والتربوي الذي يرجى من ورائه.

3– التعريب وتدريس اللغات:

إن اللغة العربية بالنسبة إلى المسلم، ليست لغة للتواصل العادي داخل الوطن فحسب ، وإنما هي أكثر من ذلك، لغة يتواصل بها العبد مع خالقه العلي العظيم، يتلو بها كتابه، ويناجيه بها خمس مرات في الصلاة كل يوم ، ويدعوه ويستغفره بألفاظها وعباراتها آناء الليل وأطراف النهار ، وبها يتواصل مع إخوانه في العالمين العربي والإسلامي . بل يتواصل مع أعلام الأمة وأمجادها وتراثها على امتداد أربعة عشر قرنا.

فتواصله مع كل هذه الجهات، يقوى ويضعف تبعا لمستوى إتقانه للغة العربية. فإذا صار جاهلا بها، أو معطلا لها، فلن يستطيع الحفاظ على تواصله مع خالقه، ولا مع أمته ، ولا مع تاريخها المجيد ، فيخسر بضياع كل ذلك منه خسرانا عظيما ، لا يمكن أن يعوضه عنه معرفة لغة أو لغات أجنبية أخرى.

إن تحجيم مجال اللغة العربية في واقع المغاربة المسلمين ، لا يصح أن يوضع إلا في إطار سوء التعامل مع معادلة الأصالة والمعاصرة ، إذ لا يمكن تسويغ ذلك بالعجز المزعوم للغة العربية عن استيعاب العلوم والتكنلوجيا الحديثة ، وهي التي حققت مختلف العلوم في أحضانها تقدما هائلا ، قبل أن تنتقل إلى أوروبا عبر الأندلس،التي تطوعت لغاتها لاستيعاب المضمون العلمي للحضارة العربية الاسلامية .

كما أن الواقع العلمي لتعريب المعارف العلمية والتكنلوجيا في عدة جامعات عربية بل وأسيوية إسلامية، يحصر قضية التعريب في القرار السياسي ويربطها بالإرادة الحضارية ليس إلا.

وإن إطلالة سريعة على نتائج تعاملنا مع اللغات الأجنبية، لا سيما في مجال الإعلام بكل أشكاله ، وداخل الإدارت ، وفي عالم التجارة والاقتصاد ، تكشف عن حجم التدهور الحاصل في استعمال اللغة العربية في التواصل بين جمهور المغاربة، خصوصا لدى الجامعيين والمثقفين والمتعلمين عامة. ويستوي في ذلك المعربون ومزدوجو اللغة، بحيث لا يكاد كلام غالبية المتحدثين، حتى في اللقاءات العامة، والندوات الفكرية والثقافية المعربة، يخلو من كلماتأجنبية

أجنبية منطوقة بطريقة صحيحة، أو بطريقة دارجية، وكثيرا ما يكون إقحام ألفاظ غير عربية في حديث فصيح للتعبير عن مدلولات معربة لا تحتاج إلى ترجمة.

وهذا يعني فيما يعنيه، ضعف الاعتزاز باللغة العربية التي تمثل مقوما أساسيا للهوية الحضارية، ودعامة قوية من دعامات الوطنية.

ولقد تدنى الإحساس بالانتماء إلى الذاتية المغربية عند البعض، إلى حد هجر اللغة العربية واستعمال اللغة الأجنبية بديلا عنها في الخطاب اليومي داخل الأسرة، وفي مقر العمل والشارع.

كما نجد بعض أصحاب المهن الحرة، والمحلات التجارية، لا يقيمون وزنا لأولوية لغتنا العربية فيكتبونها اسفل اللغة الأجنبية على واجهات محلاتهم أو يستغنون عنها تماما.

ومعلوم أنه ما كان لهم ليتجرأوا على هذا الصنيع، إلا بناء على اقتناعهم بهوان اللغة العربية عند الجمهور، وولوعه باللغات اللاتينية ورموزها ودلالتها الحضارية، المترسخة في اللاشعور.

إننا قصدنا من سوق هذه النماذج الصارخة عن تدهور مكانة اللغة العربية على ألسنة المواطنين وفي وجدانهم، لنؤكد ما ألححنا عليه من ضرورة الربط بين إصلاح التربية والتعليم وإصلاح المجتمع وتوسيع نطاق التعريب، ليشمل المرحلة الجامعية بجميع تخصصاتها، وأن يدعمه تعريب للإدارة والإعلام والشارع المغربي والسوق.

فاللغة إنما تسمو أو تنحط على ايدي اهلها، الذين يجعلون منها – إذا عقدوا العزم على ذلك – لغة حية أو لغة ميتة، تحيا بالإستعمال اليومي في مجالات الحياة كلها، وتموت بتقليص ميادين توظيفها، وإسنادها إلى لغات اخرى وافدة.

إن هذا الوضع "يقتضي إعطاء الأولوية لتحسين تدريس لغتنا الوطنية وتمكين أبنائنا من حسن استعمالها، والاهتمام بتراثنا الثقافي في تعدديته الغنية، وروافده المخصبة".

وفي الوقت الذي ندعو فيه إلى تعريب التعليم والحياة الاجتماعية، نرى أن تعلم اللغات الأجنبية، ضروري لتحقيق التواصل مع الشعوب الأخرى، والحضارات المعاصرة، ويجب أن يتم ذلك في ظل تدابير وقائية مانعة من احتلال اية لغة اجنبية للمجال الخاص باللغة الوطنية، باعتبارها وسيلة التعليم والتكوين في فنون المعرفة، وأداة التواصل بين الإدارة والمواطنين مع بعضهم البعض، ولغة للأدب والإبداع الفني، والمعبر البليغ عن همومنا وانشغالاتنا ومشاعرنا القومية.

4- التعميم و التوحيد:

انطلاقا من تعاليم ديننا الداعية إلى طلب العلم وتحصيل المعرفة اللازمة للاستخلاف في الأرض، وتحمل امانة عمارتها وتسخيرها في التنمية الشاملة، فإنه يتعين على نظامنا التربوي أن يوازن بين مطلبين اساسيين: أولهما توفير فرص متكافئة، وحد ادنى من التعليم لكل فرد، بانتشاله من الجهل والأمية، وتمكينه من تربية اساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والخلقية والوطنية، وتجعله نافعا لنفسه وأهله ووطنه. وثانيهما تلبية حاجيات بلادنا المتزايدة إلى العناصر المؤهلة من ابنائها بتمكينها من التوفر على مهارات مهنية ، وأطر تقنية وكفاءات عالية تنهض بأعباء التدبير والتأطير والإنتاج في جميع القطاعات والميادين".

وفيما يتعلق بالتوحيد، نرى أن يكون على أساس تكافؤ الفرص من جهة، وعلى أساس تربوي من جهة أخرى، يضمن تساوي ابناء المغاربة في تلقي مواد الهوية ،وهي التربية الإسلامية والوطنية واللغة العربية وتاريخ المغرب ومادة الشان المحلي إضافة إلى توحيد المناهج والبرامج في التعليم العمومي والخاص على السواء، مع مراعاة انفتاح المدرسة على محيطها، وتجاوبها مع الخصوصيات الجهوية.

5- التعليم والتشغيل:

لا جدال حول ضرورة ربط التعليم بالتشغيل ليؤدي أحد أهم أهدافه، المتمثلة في تأهيل الشباب لخوض غمار الحياة العملية والمساهمة في التنمية بفعالية واقتدار.

وهذا يقتضي إدماج التكوين المهني ضمن المنهاج الدراسي "لتأمين تكوين المتعلم منذ المراحل الأولى من التمدرس تكوينا يؤهله للتمرس بالتقنيات والمهن التي تمس إليها الحاجة.

لكن التشغيل ليس هو كل غاية التعليم التي ينتهي بالوصول إليها، إذ التربية والتعليم حاجة مستمرة ومتجددة لبناء الذات، واكتساب المعرفة، وتعديل السلوك، وفهم الحياة، والوعي بالمسئوليات،وتحصيل العلم بكيفيات ادائها.

وفي هذا الاتجاه تتأكد أهمية فسح المجال أمام من يرغب في التزود بالمعارف الإنسانية اللازمة لتكوين الشخصية، والمشبعة لحاجات الذات، كالتفقه في الدين، وإرضاء الفضول المعرفي، والتعرف على وقائع التاريخ ومكوناته ، ودراسة القانون والاقتصاد والسياسية، والإطلاع على اسرار الخلق وسنن الله في الكون والكائنات، والإلمام ببعض المنجزات الحضارية للأمة ولغيرها من الأمم والشعوب...

إن فسح الطريق أمام الراغبين في الاستزادة من المعرفة لولوج الجامعات والمعاهد العليا من شأنه أن ينشط الحركة الثقافية داخل المجتمع ويؤسس لمبدإ طلب العلم من المهد إلى اللحد، ورفع شعار "العلم قبل العمل وبعده".

فوظيفة المعرفة الأصلية والأسمى هي ترقية الإنسان في أبعاده المختلفة، الفكرية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية والحضارية. ومن ثم فإن حصر غاية التعليم والتربية في التشغيل يعد جناية على العلم والثقافة، وتجنيا على الإنسان عندما يتحول إلى كائن آلي، تتحدد دائرة معرفته بحدود مهنة من المهن.

إن قياس نهضة الأمم قديما وحديثا، يكون بحجم المتعلمين فيها والباحثين، وبمستوى المعرفة التي يحصلها ابناؤها، وبمقدار ما ينشر فيها من الكتب والدوريات في مختلف صنوف العلم.

وفي هذا الصدد، نرى أن نسبة الأمية عندنا مازالت تمثل تحديا حقيقيا وخطيرا أمام نظامنا التربوي، يتعين علينا رفعه بتنظيم الدروس الليلية في مختلف المدارس والإعداديات والثانويات، وتجنيد كل الطاقات المتوفرة، وإشراك المجتمع المدني في هذا الورش الحضاري.

ولقد اعتاد المتعلمون أن يتوقفوا عن التعليم والتحصيل بمجرد إدماجهم في الوظيف حيث تبدأ معلوماتهم في التلاشي سنة بعد سنة، فتتدنى مردوديتهم، ويتراجع مستوى إنتاجيتهم، مما يستدعي وضع نظام قار للتكوين المستمر، لتجديد المعلومات، و تكييف التكوين المكتسب مع الظروف والحاجات المتغيرة.

ولتحقيق أداء تربوي أمثل يحرر نظامنا التعليمي من مظاهر الإخفاق والأزمة، لا بد من بناء نظام للتحفيز قائم على أساس بذل الجهد وتحسين المردودية وزيادة الإنتاج.

ثانيا: مقترحات لإصلاح التربية الإسلامية

1- واقع التعليم الأولي والتعليم الأصيل:

في التعليم الأولي، نرى ضرورة التركيز على تعليم الآداب الإسلامية التي يمكن أن يمارسها الطفل داخل الأسرة ومع الأصدقاء، واستغلال نشاط ذاكرته بحفظ سور من القرآن الكريم وبعض الأحاديث النبوية المتعلقة بالسلوك والأخلاق، حتى تنطبع قيم الإسلام في نفسه ويشب على حبها والعمل بها.

وإن تعليمنا الأصيل، الذي يناط به إعداد الشباب منذ المراحل الأولى للتعليم، للتخصص في العلوم الشرعية، ظل يعاني من مظاهر الإجحاف إلى يومنا هذا، حيث لا يلحق به إلا الفاشلون والمطرودون والعاجزون عن متابعة الدراسة في شعب أخرى.

ونرى أن يوجه التلاميذ إلى هذا التعليم من نهاية السلكين الأساسيين من التعليم العام، مع فتح روافده أمام حفظة القرآن الكريم، والتجاوز عن تقدمهم في السن إلى حدود ست عشرة سنة على الأكثر، أو السماح لهم باجتياز امتحان للالتحاق بالسلك المناسب لمستوى كل واحد.

إن هذا التعليم الذي يتخرج منه العلماء في العلوم الشرعية كان دائما موضع عناية المغاربة وملوكهم عبر التاريخ، فيلزم أن يوجه إليه الاهتمام اللائق حتى يستأنف إشعاعه العلمي والحضاري في ربوع المغرب وعبر إفريقيا.

2- التربية الإسلامية والتنمية:

لعل الحيف الذي طال مادة التربية الإسلامية في نظامنا التربوي، يعود في جانب كبير منه إلى اعتبار أن إسهامها في تحقيق التنمية الشاملة غير واضح، لا سيما ما يتعلق بالتنمية الاقتصادية.

وهذا الاعتبار مجاف للنظرة العميقة، والتحري العلمي الدقيق، ذلك أنه من المعلوم أن الإنسان هو العنصر الفاعل في كل تنمية اجتماعية وثقافية واقتصادية بكل مجالاتها الواسعة، بحيث تكون معتقداته واخلاقه وعاداته ورغباته وطموحاته وكل مكونات منظومة القيم الموجهة للسلوك هي التي تدفع بالتنمية إلى الأمام، أو تعرقل تقدمها عل كل صعيد، عندما تشيع في أفراد المجتمع أدواء التراخي واللامسئولية وتطغى على أخلاقهم آفات الغبن والغش والتزوير ومظاهر الأنانية.

إن الاسلام عقيدة وعبادة وسلوكا، يمد التنمية بالأسس النفسية اللازمة لانطلاقها واستمرارها وتقدمها في الاتجاه الذي يحقق المصلحة العامة ويرتقي بها، حيث يجعل السعي في الأرض واستغلال خيراتها وفق مقاصد الشرع أمانة وعبادة تبتغى بها مرضاة الله تعالى، ويجعل المعاملات بين الناس في مجال الاستثمار والشراكة والعقود، كلها قائمة بالاساس على اخلاق الصدق والوفاء والإخلاص والأمانة ومراقبة الله في الظاهر والخفاء.

كما أن دروس التربية الإسلامية قد تتسع لتشمل إلى جانب العقيدة والأخلاق والمعاملات، موضوعات تتعلق بمجالات حقوقية وبيئية وصحية وإعلامية، مما يساهم في تكوين المواطن الواعي بحقوقه وواجباته المتفاعل مع حاجات التنمية الشاملة بفعالية وإيجابية.

3- مظاهر اختلال التعامل مع التربية الإسلامية:

عرف نظامنا التعليمي تغييرات وإصلاحات عديدة، شملت فلسفته العامة ومناهجه منذ فجر الاستقلال، إلا أن الحصيلة في النهاية تعتبر سلبية كما أكدت ذلك التصريحات الرسمية.

ويعزى فشل تعليمنا إلى أسباب مختلفة أهمها في نظرنا هو تأثره بالاتجاهات العلمانية الوافدة، مما

أفضى إلى تقليص المادة الدينية في المناهج بمختلف المراحل التعليمية التي طغى عليها بحكم اعتماد اللغة الأجنبية في التلقين ما تنطوي عليه من حمولات علمانية غربية مجافية لقيمنا الإسلامية ومقوماتنا الحضارية العريقة.

وصاحب ذلك خلل كبير لاحق مادة التربية الإسلامية من جهات متعددة فكانت تدرس إلى جانب التربية الوطنية خلال ساعة واحدة في صدر الاستقلال، ولم يكن لها معامل ، ولا يمتحن فيها التلاميذ.

وفي سنة 1976 تقرر استثناء بعض الشعب العلمية والتقنية من حصص التربية الإسلامية كما استثنيت من امتحان الباكلوريا وحصر معاملها في واحد.

وظل الطابع العام لمقرراتها هو البعد عن الحاجات التربوية الملحة للمتعلم التي تتجاوب مع واقعه النفسي والاجتماعي.

كما أنها وإلى يومنا هذا ما فتئت تشكو فقرا كبيرا في أطرها المتخصصة، إذ ما زال يدرسها غير أهلها من أساتذة المواد الأخرى كاللغة العربية والفلسفة والاجتماعيات وغيرها.

ورغم حصول تحسن ملموس في وضعية هذه المادة خلال السنوات الأخيرة فإنها تبقى دون المستوى الذي تفرضه مكانتها في قلوب المغاربة باعتبارها أداة للتنشئة الدينية عقيدة وعبادة وأخلاقا، وعاملا أساسيا لتعميق الانتماء وترسيخ خصوصيات هويتنا واصالتنا المتميزة.

وفيما يلي جملة مقترحات لإصلاح وضعية مادة التربية الإسلامية :

3-1- إن التربية الإسلامية بمفهومها الشامل هدف عام لا يمكن الوصول إليه عن طريق مادة بعينها، وإنما تتضافر جميع المواد الدراسية كل واحدة انطلاقا من نهجها المتميز ومحتواها المعرفي الخاص،لتحقيق جانب منه على قدر ما يسمح به مضمونها التربوي .

فالتربية الإسلامية بهذا الاعتبار هي الضامن لوحدة المنهاج، والموجه الأساسي للانسجام والتكامل بين مختلف مكوناته لإخراج نشء متماسك في فكره ووجدانه وسلوكه.

وهذا ما يقتضي أن يكون الهدف المشترك بين جميع المواد التعليمية هو الإسهام في إعداد جيل معتز بدينه مقتنع بعقيدته ممارس لعباداته متخلق بأخلاقه، وأن عليهاأن تكيف طرقها ومحتوياتها مع متطلبات هذا المقصد العام.

3-2- دعم موقع مادة التربية الاسلامية في منهاجنا التعليمي بمختلف مراحله، وذلك بالزيادة في عدد الحصص والتسوية فيها بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، على أن لا تنزل عن حصتين في كل شعبة بالتعليم الثانوي وعن ثلاثة بالتعليم الأساسي.

أما بخصوص المعاملات فنرى إلغاءها بالسلك

الثاني اساسي، حتى لانشعر التلميذ بأن بعض المواد أكثر اساسية في تربيته وإعداده للحياة من مادة التربية الاسلامية. ونرى الزيادة فيها بالثانوي لتكون باعثا على الاهتمام بها والاجتهاد في استيعابها والتفاعل معها.

وفيما يتعلق بأطر التدريس،فنرى أنه آن الأوان لوضع حد للحالة الشاذة التي تعرفها المادة بتكليف غير المتخصصين في المعرفة الشرعية بتدريسها، مما يعتبر تجنيا على من يوكل إليه تلقين مادة غير مؤهل فيها ، وتجنيا على المتعلم الذي لا يوفر له الأستاذ الكفء في مادة ذات شأن عظيم في بناء ذاته ورسم معالم شخصيته.

3-3 وانسجاما مع مبدإ استمرارية التربية الإسلامية في حياة المسلم العملية، نقترح تعميم حصص الثقافة الإسلامية بمختلف الكليات والمعاهد العلمية والتقنية، لإتاحة تعميق ارتباط الطالب بدينه وأمته وهويته المغربية وضمان تكوين أطر مغربية تخدم وطنها بتفان وإخلاص وإحساس بالمسئولية الأخلاقية والحضارية.

3-4 وحتى تكون مقررات هذه المادة محققة بالفعل لأهداف التربية الاسلامية الرامية إلى إحداث تغيير في الفكر والوجدان والسلوك، فإننا نرى ضرورة تعميق البعد التربوي في دروس المادة وذلك بتكييفها مع حاجات التلميذ المرحلية، وقدراته الإدراكية، وتحديات الواقع الاجتماعية والحضارية ، وربطها بالممارسة والتطبيق الموازي للتلقي.

كما يلزم أن تستهدف مضامين المادة تربية النشء على الاقتناع بالإسلام وحسن فهمه، والعمل بتوجيهاته، والقدرة على النقد البناء، واتخاذ المواقف الصحيحة من مختلف القضايا واشكالات الحياة ، وأن تنمي لديه روح المبادرة والتفكير والإبداع، حتى ينتقل من استهلاك المعرفة وترديد الأفكار، إلى تقويمها وإنتاج الجديد المناسب لما يستجد في واقع الحياة.

3-5- وتشجيعا للبحث الديداكتيكي في المادة واستكمالا لشروط الاستقلال الذاتي من حيث مناهج البحث وطرق التدريس ، فإنه يتعين إحداث سلك للتبريز خاص بالتربية الإسلامية لتأهيل باحثين ومؤطرين مقتدرين يسهرون على تكوين أساتذة المادة ويشرفون على إعادة التكوين واستكماله واستمراره.

كما أننا نتطلع إلى دعم محاولات استخدام بعض الوسائل التعليمية الحديثة في الدرس الإسلامي، سعيا إلى تحقيق تجاوب أكبر مع محتوياته وتيسير استيعابها ورسوخها في الذهن دون كبير عناء.

ونرى ضرورة تزويد الخزانات المدرسية بأمهات المصادر والمراجع في المعرفة الإسلامية لتخفيف الجهد اللازم للإعداد القبلي للدروس،

وتوفير الظروف الملائمة للتكوين الذاتي، وإكساب ناشئتنا عادات البحث والقراءة في تراثنا المجيد.

3-6 إن حصص التربية الإسلامية لكي تؤتي أكلها في النفوس، تحتاج إلى بيئة صالحة في المؤسسة وخارجها.

فداخل المؤسسة يجب توفير مناخ تربوي مساعد على دعم القيم والمثل التي يتلقاها التلميذ في دروس التربية الاسلامية ، وذلك بأن يجد لها صدى في سلوك باقي الأساتذة ورجال الإدارة وفي سلوك زملائه، التلاميذ، وأن تكون العلاقات السائدة بين هذه الأطراف كلها قائمة على الاحترام المتبادل، والاعتراف بالفضل لأهله، وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والحفاظ على مرافق المؤسسة وممتلكاتها، ونبذ أعمال الغش والخيانة والبذاءة والشغب ، والمساهمة في استتباب النظام والالتزام بالوقت وتعهد جمال المؤسسة ونظافتها.

ويعتبر المسجد بداخل المؤسسة عاملا أساسيا في تعزيز المضامين التربوية الملقنة وإتاحة تطبيق بعضها كأداء الصلاة وتوطيد أواصر الأخوة الإسلامية.

ومن جهة أخرى فإن الأنشطة الثقافية والرياضية يمكنها أن تملأ الفراغ التربوي الملاحظ في مقرر المادة وتكييفه مع الظروف الطارئة والحاجات المستجدة لتعديل السلوك وتقويمه.

أما خارج المؤسسة فإن الإعلام المسموع والمرئي يجب أن يضطلع بدور تكاملي مع المدرسة وتكون برامجه امتدادا للاتجاهات التربوية داخل المدرسة ، فيتحرى الانسجام الكامل مع أهدافها ويتحاشى الاصطدام بها ، ويساهم في توسيع مجال التكوين الذاتي وتكثير فرصه وإمكانياته.

أنشطة المكتب المركزي:

✔ لقاء الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية مع السيد وزير التعليم الثانوي والتقني

بطلب من الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية تم يوم 28 ابريل 1999 انعقاد لقاء مع السيد وزير التعليم الثانوي والتقني الأستاذ عبد الله ساعف بمقر الوزارة، وقد مثل الجمعية كل من رئيس الجمعية السيد عبد الإله الحلوطي وعضوي المكتب المركزي السيدين محمد الزباخ وعبد السلام الأحمر.

واشتمل جدول اللقاء على محورين أساسيين أولهما: طرح أهم المشاكل التي تعاني منها مادة التربية الإسلامية وعلى رأسها الخصاص في الأطر المؤهلة القادرة على تحقيق أهداف التربية الإسلامية وضمان سير عمليات التعليم والتعلم الجارية في إطارها وفق ظروف ملائمة ومتكافئة.

وقد اعتمد في مقاربة حدة هذا المشكل على معطيات إحصائية وميدانية تعكس أبعاده السلبية في علاقة التلميذ بالمقرر وبالمدرس غير المتخصص، وفي علاقة هذا الأخير بالمادة المدرسة وبالمشرف التربوي.

كما تم إبراز ضرورة التسوية في عدد الحصص بين الشعب العلمية والتقنية والشعب الأدبية باعتبار تساوي الحاجة لدى الجميع إلى تعلم مبادئ الإسلام بغض النظر عن نوع الشعبة المتبعة.

ومن جهة أخرى تم التطرق إلى واقع البرامج الحالية الموغلة في الجوانب العلمية والمعلومات الجزئية والتي لا تخضع في غالب الأحيان إلى هدفية تربوية واضحة.

أما المحور الثاني فتناول آفاق التعاون بين الجمعية والوزارة حيث تم الإعراب عن الاستعداد الكامل للتجاوب مع مبادرة السيد الوزير لتفعيل الجمعيات التربوية العاملة في قطاع التعليم الثانوي وتيسير أنشطتها وتوسيع مجال إشعاعها.

وبعد الاستماع بإمعان لكل القضايا الملحة للمادة في الفترة الراهنة عقب السيد الوزير بتفهم واضح وإيجابية كبيرة ووعد بأنه لن يألو جهدا في تذليل جميع الصعاب التي تجابهها مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي والتقني كما أبدى ارتياحه لأداء الجمعية وحيويتها. وعبر عن نيته في استنفاد كل الامكانيات المتاحة لدعم الجمعيات التربوية الجادة.

✔ نشـرة التواصـل

التواصل

الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية
في لقاء مع السيد الوزير

صدر العدد الأول من نشرة التواصل بتاريخ 23 ذي الحجة 1419 الموافق لـ 10/4/99 عن لجنة الإعلام بالمكتب المركزي وهي نشـرة داخلية تسـعى إلى تقـوية التواصل بـين هيئات الجمعية وأعضائها ونشر أخبـار اللجن الوطنية وأنشـطة مختلف الفروع.

❁ ❁ ❁ ❁ ❁

✔ حضور لقاءات الجمعيات التربوية بالوزارة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني

شـارك أعضاء من المكتب المركزي وهم السـادة عبـد الإله الحلوطي رئيس الجمعية ومحمد الزباخ وعبد السـلام الأحمر عضوا المكتب المركزي في الاجتماع الأول الخاص بـالجمعيات العاملة في قطاع التعليم والذي ترأسه السـيد الوزير المكلف بالتعليم الثانوي والتقني وذلك بتاريخ 30 نونبر 98.

وكان الاجتماع الثاني بـتاريخ 5 فبراير 99 وحضره السيدان عبد الإله الحلوطي وعبد السـلام الأحمر وخصص لتعميق النقـاش في الأهداف والوسائل المتاحة والآفاق المنشودة.

✔ يومان دراسيان حول التكوين المستمر

نظمت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتنسيق مع أكاديمية بن مسيك سيدي عثمان بالدار البيضاء يومين دراسيين حول التكوين المستمر تحت شـــعار " من أجل تكوين مســـتمر فعال وهادف" وذلك بتاريخ 21 و 22 محرم الحرام 1420 الموافق لـــ 8 و 9 ماي 1999.

من اليمين إلى اليسار، ذ. عبدالإله الحلوطي رئيس الجمعية والسيد مدير أكاديمية بن امسيك سيدي عثمان والسيد النائب الإقليمي لنيابة درب السلطان الفداء.

وكان برنامج الجلسات كما يلي :

اليوم الأول: السبت 21 محرم 1420 – 8 ماي 99

• الجلسة الافتتاحية :

15.00 تلاوة القرآن الكريم.

* كلمة السيد مدير اكاديمية بن مسيك سيدي عثمان
* كلمة السيد النائب الإقليمي بنيابة درب السلطان الفداء.
* كلمة السيد ابراهيم الباعمراني عضو المكتب المركزي للجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي.
* كلمة السيد عبد العظيم الغوالي ممثل السيد الوزير المكلف بالتعليم الثانوي والتقني .
* كلمة السيد رئيس الجمعية المغربية لاساتذة التربية الإسلامية .

16.00 • حفلة شـــاي

الجلسة الأولى : استكمال التكوين المعرفي

رئيس الجلسة : محمد طيب مفتش منسق مركزي للتربية الإسلامية.

المقرران: ذ: عبد الرحيم مفكر ذة : أمينة أعريف

17.30 عرض نتائج استمارة حول التكوين المستمر :

ذ علي الأصبحي + ذ احمد آيت إعزة.

17.50 مجالات التكوين المستمر:

ذ : محمد الزباخ مفتش منسق جهوي - أكاديمية القنيطرة.

18.10 مشروع دليل للمصادر والمراجع الشرعية:

ذ: محمد البوزي. مفتش منسق جهوي بأكاديمية مراكش.

18.30 مناهج تعميق المعرفة الشرعية:

ذ: محمد الوكيلي. أستاذ التربية الإسلامية الثانوية التقنية - المحمدية.

18.50 استراحة.

20.00 مناقشة .

اليوم الثاني :الأحد 22 محرم 1420 - 9 ماي 99.

الجلسة الثانية : استكمال التكوين التربوي.

رئيس الجلسة : محمد احسـ ـاين مفتش التربـ ـية الإسلامية بنيابة الخميسات.

المقرران ذ: أمينة اعرف وذ عبد الرحيم مفكر.

9.00 علم النفس وتطويرا لممارسة التربوية

ذ : عبد السلام الأحمر. مفتش مكلف بالمواضيع بأكاديمية القنيطرة.

9.20 التدريس الهادف وأثره على المادة

ذ عز الدين الخمسي مفتش التربية الإسلامية نيابة سطات.

9.40 مقومات الاشتغال الديداكتيكي في الدرس الإسلامي

ذ الشريف العسري العياشي مفتش التربية الإسلامية - نيابة العرائش .

10.00 التعريف بالوسائل التعليمية المتاحة وتقنيات توظيفها

ذ عبد الرحيم أوشن مفتش التربية الإسلامية - نيابة الجديدة.

10.20 التقويم التربوي الواقع وآفاق التطوير :

ذ لحسن أوصغير مفتش التربية الإسلامية- نيابة تزنيت

10.40 المناقشة.

13.00 استراحة.

14.00 الجلسة الختامية.

ملف العدد:

مشكلة التخصص في تدريس مادة التربية الإسلامية

يشتمل هذا الملف على أربعة مواضيع :

الأول:

عرض تاريخي للأطوار التي مرت بها مادة التربية الإسلامية ابتداء من صدر عهد الاستقلال حيث كانت مندمجة في اللغة العربية إلى أن استقلت عنها وأخذت في إثبات ذاتها.

الثاني:

دراسة إحصائية تصور واقع المشكل وتبين أبعاده مع محاولة تحديد جذور الخلل وتحليل أسبابه الذاتية والموضوعية وصولا إلى الاستنتاجات المتأتية.

الثالث:

شهادات وارتسامات في الموضوع لفئة من رجال التربية والتعليم من حقول معرفية مختلفة لها علاقة معينة بمادة التربية الإسلامية وقضاياها التعليمية والتكوينية.

الرابع:

مقاربة للأضرار النفسية والتربوية الناتجة عن عدم التخصص سواء بالنسبة للأستاذ والتلميذ أو بالنسبة للمادة ذاتها التي تفقد أهم شرط من الشروط اللازمة لاستقلاليتها وتميزها المعرفي والتربوي.

المراحل التي قطعها تدريس مادة التربية الإسلامية في عهد الاستقلال

ذ. حسن لمعنقش
ذ. ابراهيم الزهيم

شكل الدين دائما لدى المغاربة أساس المقاومة الداخلية للاستعمار لأن الإسلام هو أبرز مقومات الشخصية المغربية وأهم ركائز الهوية الحضارية ومن هذا المنطلق كان مدلول الاستقلال ومنطقه الصحيح يقتضي استرداد الإسلام لدوره في توجيه الحياة العامة و الخاصة أو على الأقل تعزيز مكانته المرموقة في ميدان التربية لبناء الذات وتحصينها ضد الفكر الاستعماري الدخيل.

لكن واقع التعليم في صدر الاستقلال وواقع مادة التربية الإسلامية في منهاجه أخلا إخلالا واضحا بمنطق الاستقلال الحقيقي وبمقتضياته العملية.

فابتداء من سنة 1956 كان تقديم مادتي التربية الإسلامية والتربية الوطنية يتم في حصة واحدة، أي نصف ساعة لكل مادة. " فإذا جمعنا أنصاف الحصص المقدمة في السنة كلها، كان الجميع – بعد طرح أيام العطل – حوالي اثنتي عشرة حصة إلى خمس عشرة حصة في السنة كلها"(1). بالإضافة إلى هذا التهميش الصارخ للمادة، لم تحظ بأي معامل يذكر، ولم تكن مدرجة في الامتحانات وبذلك خلت من عنصر التحفيز، فهانت لدى التلميذ.

واستمر الحال على هذا إلى أن أصدرت وزارة التربية الوطنية كراسة "برنامج مواد اللغة العربية والفلسفة" في أكتوبر 1973، حددت فيها" ساعة واحدة في الأسبوع للتربية الإسلامية والوطنية في كل قسم من أقسام السلكين الأول والثاني"، ونصت على أن "تعطى دروس التربية الإسلامية والوطنية بالتناوب : أسبوع للتربية الإسلامية، وأسبوع للتربية الوطنية"(2) وذلك في السلكين الأول والثاني، مع بقاء المادة غير مدرجة في الامتحانات.

أما عن أهداف المادة، فقد أجملتها الكراسة فيما يلي :

– تسليح أبنائنا بوعي ديني يساير العصر ويحررهم من سموم التقاليد والخرافات والشعوذة المسيئة لمبادئ الإسلام.

– تسليحهم بعقيدة راسخة وإيمان ثابت.

1– الأستاذ عبد الحي العمراوي : "مع محنة التربية الإسلامية، وجاء وقت الحصاد..." مجلة الهدى عدد 10، ص : 54.

2– برنامج مواد اللغة العربية والفلسفة الصادر عن وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1973، ص : 3

– تسليحهم بقومية عربية وإسلامية وبعزيمة قوية وإرادة لا تلين ولا تقبل التواكل ولا تنهار أمام الخطوب والنكبات.

– تسليحهم بسلاح التقنية التي لا تستمد قواها عند الغربيين إلا من العقل، فكيف إذا أصبحت تستمد قواها من العقل والدين ؟(1).

يحدد الكتاب هنا أهدافا كبرى تتضمن كلمات كبيرة مثل : التسليح، الوعي الديني، مسايرة العصر، التحرير من سموم التقاليد، العقيدة الراسخة، الإيمان الثابت، الإرادة التي لا تلين...!!

لقد احتاج الرسول ﷺ –وهو النبي المؤيد بالوحي– إلى ما يزيد على عشر سنوات من العمل الدؤوب الذي لا ينقطع – لترسيخ العقيدة، في حين أن وزارة التربية الوطنية اكتفت بخمس عشرة ساعة في السنة على الأكثر لتعليم النشء الإسلام!!.

وبصدور المذكرة 134 بتاريخ 27-05-1976، تقرر تدريس المادة في جميع الأقسام ما عدا بعض الشعب العلمية والتقنية، وتخصيص حصة كاملة لها (ساعة في الأسبوع)(2)، وذلك ابتداء من الموسم الدراسي 1976-1977، وفي نفس السنة تقرر إدراج المادة في الامتحانات عدا امتحان الباكلوريا، وأعطي لها معامل واحد بناء على المذكرة 215 بتاريخ 12-11-1976، إلا أنها لم تكن تدرج في تقدير مجلس التوجيه في الرابعة والخامسة(3).

وقد تم تعميم ساعة واحدة لكل الأقسام في الإعدادي والثانوي، وكل الشعب في فترة لاحقة.

وطيلة هذه المدة، أي من 76 إلى 1979، لم يكن منهاج المادة إلا "خليطا من الموضوعات التاريخية والحضارية والفقهية، فكنا نجد فيه مثلا : فلسطين : موقعها سكانها الاصليون – هجرة الرسول ﷺ – الخلفاء الراشدون، فتح بيت المقدس"(4)، مع موضوعات فقهية لا تمت إلى واقع التلميذ بصلة، هذا علاوة على غياب كتاب مدرسي للمادة.

وفي سنة 1979 تم عقد لجان عمل بمركز تكوين المفتشين بالرباط لوضع برنامج جديد لمادة التربية الإسلامية، فتم التركيز – في صياغة ذلك البرنامج – على : العقائد – الأخلاق – العبادات. ثم كلفت الوزارة مجموعة من المختصين بالدراسات الإسلامية والمهتمين بالشؤون التربوية لوضع كتاب مدرسي للمادة توجيها لموضوعاتها وتنظيما لها، وتوحيدا للعملية التربوية، وأخيرا درءا للارتجال والغموض في تدريسها.

1 –برنامج مواد اللغة العربية والفلسفة الصادر عن وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1973، ص : 3.

2 – مجلة الرسالة التربوية عدد 11، ص : 101، مقال : "واقع التربية الإسلامية في التعليم الثانوي " للأستاذ محمد أحرميم..

3 –نفسه، ص : 100 (الرابعة تقابل السنة التاسعة أساسي والخامسة تقابل الأولى ثانوي).

4– السعيدي محمد : " الكتاب المدرسي وطريقة الاستفادة منه" مجلة الرسالة التربوية، عدد 12، ص : 31.

– تسليحهم بقومية عربية وإسلامية وبعزيمة قوية وإرادة لا تلين ولا تقبل التواكل ولا تنهار أمام الخطوب والنكبات.

– تسليحهم بسلاح التقنية التي لا تستمد قواها عند الغربيين إلا من العقل، فكيف إذا أصبحت تستمد قواها من العقل والدين ؟ (1).

يحدد الكتاب هنا أهدافا كبرى تتضمن كلمات كبيرة مثل : التسليح، الوعي الديني، مسايرة العصر، التحرير من سموم التقاليد، العقيدة الراسخة، الإيمان الثابت، الإرادة التي لا تلين...!!

لقد احتاج الرسول ﷺ –وهو النبي المؤيد بالوحي– إلى ما يزيد على عشر سنوات من العمل الدؤوب الذي لا ينقطع – لترسيخ العقيدة، في حين أن وزارة التربية الوطنية اكتفت بخمس عشرة ساعة في السنة على الأكثر لتعليم النشء الإسلام!!.

وبصدور المذكرة 134 بتاريخ 27-05-1976، تقرر تدريس المادة في جميع الأقسام ما عدا بعض الشعب العلمية والتقنية، وتخصيص حصة كاملة لها (ساعة في الأسبوع)(2)، وذلك ابتداء من الموسم الدراسي 1976-1977، وفي نفس السنة تقرر إدراج المادة في الامتحانات عدا امتحان الباكلوريا، وأعطي لها معامل واحد بناء على المذكرة 215 بتاريخ 12-11-1976، إلا أنها لم تكن تدرج في تقدير مجلس التوجيه في الرابعة والخامسة(3).

وقد تم تعميم ساعة واحدة لكل الأقسام في الإعدادي والثانوي، وكل الشعب في فترة لاحقة.

وطيلة هذه المدة، أي من 76 إلى 1979، لم يكن منهاج المادة إلا "خليطا من الموضوعات التاريخية والحضارية والفقهية، فكنا نجد فيه مثلا : فلسطين : موقعها سكانها الاصليون – هجرة الرسول ﷺ – الخلفاء الراشدون، فتح بيت المقدس"(4)، مع موضوعات فقهية لا تمت إلى واقع التلميذ بصلة، هذا علاوة على غياب كتاب مدرسي للمادة.

وفي سنة 1979 تم عقد لجان عمل بمركز تكوين المفتشين بالرباط لوضع برنامج جديد لمادة التربية الإسلامية، فتم التركيز – في صياغة ذلك البرنامج – على : العقائد – الأخلاق – العبادات. ثم كلفت الوزارة مجموعة من المختصين بالدراسات الإسلامية والمهتمين بالشؤون التربوية لوضع كتاب مدرسي للمادة توجيها لموضوعاتها وتنظيما لها، وتوحيدا للعملية التربوية، وأخيرا درءا للارتجال والغموض في تدريسها.

1 –برنامج مواد اللغة العربية والفلسفة الصادر عن وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 1973، ص : 3.

2 – مجلة الرسالة التربوية عدد 11، ص : 101، مقال : "واقع التربية الإسلامية في التعليم الثانوي " للأستاذ محمد آحرميم..

3 –نفسه، ص : 100 (الرابعة تقابل السنة التاسعة أساسي والخامسة تقابل الأولى ثانوي).

4– السعيدي محمد : " الكتاب المدرسي وطريقة الاستفادة منه" مجلة الرسالة التربوية، عدد 12، ص : 31.

و كانت منهجيتهم في تأليف الكتاب في الثانوي على الشكل التالي :

– النصوص (آيات وأحاديث).

– المدلول اللغوي والاصطلاحي.

– التحليل.

– أسئلة تثقيفية واختبارية.

– نصوص إضافية في السنة الخامسة والسادسة فقط.

– نص للمطالعة والاستثمار.

– أسئلة حول النص.

– موضوع للمناقشة أو إنشاء في بعض الأحيان.

أما بالنسبة للحصص، فلم تحظ المادة بساعتين في الأسبوع لجميع الأقسام – ما عدا الأقسام العلمية و الثالثة والرابعة إعدادي – إلا بحلول السنة الدراسية 80–1981.

ثم تغير الحال في الموسم الدراسي 83–1984، فأصبح للمادة ساعتان في الأسبوع لكل الأقسام، والشعب باستثناء السنتين السادسة والسابعة من الشعب العلمية والتقنية، مع صدور المذكرة 27 بتاريخ 20 ربيع 4/2 فبراير 1983. وهذا ما ظل عليه الأمر إلى اليوم.

ولا يبدو لنا سر التمييز بين الأقسام والشعب في مقدار الحصة المخصصة للمادة، هل هو كون تلاميذ الشعب العلمية والتقنية أكثر تقوى وإيمانا من أصحاب الشعب الأدبية، مما يغنيهم عن حصة ثانية مساواة مع غيرهم ؟..أم أن في الأمر سرا آخر ؟

إن تخصيص دين الأمة وأساس هويتها الحضارية "بمادة" –مهما ارتفعت حصصها ومعاملها– يعد تقزيما واختزالا له، ومجافاة لطبيعته الشمولية فإن الغيورين من أبنائه ما فتئوا ينادون بالاهتمام بالتربية الإسلامية وإيلائها العناية اللائقة بها، فلجنة التعليم المنبثقة عن المؤتمر التاسع لرابطة علماء المغرب(1) أوصت، بما يلي:

– "بوجوب الاعتناء بمادة التربية الإسلامية في التعليم الثانوي ورد الاعتبار إليها عن طريق رفع معاملها وفرضها كمادة أساسية في امتحان الباكلوريا، وإسناد تدريسها إلى ذوي الكفاءة من الأساتذة والمتخصصين فيها.

– بتمتين مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في الشعب العلمية والرياضية والتجارية وذلك برفع حصصها ومضاعفة معاملها(2).

وفي السنة الدراسية 1988/87، تم إدماج المادة ضمن مواد امتحان الباكلوريا، في سياق نظامها الجديد.

1– انعقد بالرشيدية بتاريخ 27 و 28 جمادى الثانية 1404/ 31 مارس، فاتح أبريل 1984.

2– مجلة الهدى، العدد 10، ص : 58.

أما عن الكتاب المدرسي، فقد عرف هو الآخر تغييرا كبيرا تنفيذا للتوصيات والقرارات التي أفرزها تقويم نظام امتحانات الباكلوريا على مختلف المستويات، خاصة توصيات اللجنة الوطنية التي منها: "تجديد الكتب المدرسية من حيث مضامينها ومنهجيتها لجعلها أكثر انسجاما وملاءمة للتجديدات التي تعرفها البرامج التعليمية والتوجيهات التربوية المختصة".(1)

وابتداء من السنة الدراسية 94-95، شرع في تطبيق البرنامج الجديد للمادة، انطلاقا من السنة الأولى. ومن خصائص الكتاب المدرسي الجديد :

- الاستناد إلى نموذج التدريس الهادف.
- تنظيم المحتوى على طريقة المكونات.

ومع هذا التحسن الطفيف في وضع مادة التربية الإسلامية في السنوات الأخيرة فإنها مازالت تعاني من مشكلين كبيرين.

أولهما : إسناد تدريسها إلى غير المتخصصين في الدراسات الإسلامية.

ثانيهما : ضعف حصصها التي لا تعدو ساعة واحدة أو ساعتين في الأسبوع.

وفي الوقت الذي ينتظر فيه إنصاف هذه المادة الأساسية في تربية ناشئتنا برزت بعض المحاولات لحذفها من الشعب العلمية والتقنية (2) وفيما يلي مقارنة بسيطة بين نصيب المادة من الحصص المقررة، ونصيب كل من مادتي الفرنسية والانجليزية مثلا، ترينا البون الشاسع بين نسب حصص التربية الإسلامية ضمن مجموع الحصص في بعض الشعب ونسب حصص كل واحدة من هاتين المادتين.

1- وزارة التربية الوطنية، حلقات استكمال تكوين الأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي (وثائق خاصة بمادة التربية الإسلامية)، ص : 82.

2 - جاء في "أعمال اللجنة الوطنية لبرامج التعليم الثانوي واللجان الفرعية المنبثقة عنها" (- الصادر عن الكتابة العامة، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، بتاريخ نونبر- دجنبر 1992، يناير 1993-) مقترحات بإدخال تعديلات على المواد المقررة بالتعليم الثانوي. ومن هذه المقترحات : تقليص عدد حصص مادة اللغة العربية وحذف مادة التربية الإسلامية نهائيا من مقررات الثانوي، شعبة العلوم التجريبية، وحذف المادتين معا من السنتين الثانية والثالثة من شعبة العلوم الرياضية.

جدول للمقارنة بين نسب حصص مواد: التربية الإسلامية و الفرنسية و الانجليزية في التعليم الثانوي العام

الشعبة	المستوى	مجموع الحصص	حصة التربية الإسلامية	نسبتها لمجموع الحصص	حصة الفرنسية	نسبتها لمجموع الحصص	حصة الإنجليزية	نسبتها لمجموع الحصص
جذع مشترك	الأولى	27	2	7,40./.	5	18,51./.	5	18,51./.
شعبة الآداب	الثانية	28	2	7,14./.	5	17,85./.	4	14,85./.
	الثالثة	29	2	6,89./.	5	17,24./.	4	13,79./.
تخصص لغات	الثانية	30	2	6,66./.	5	16,66./.	6	20./.
	الثالثة	31	2	6,45./.	5	16,12./.	6	19,35./.
العلوم التجريبية	الأولى	30	2	6,66./.	4	13,33./.	4	13,33./.
	الثانية	30	1	3,33./.	4	13,33./.	3	10./.
	الثالثة	32	1	3,12./.	4	12,5./.	3	9,37./.
العلوم الرياضية	الأولى	30	2	6,66./.	4	13,33./.	4	13,33./.
	الثانية أ	31	1	3,22./.	4	12,90./.	3	9,67./.
	الثانية ب	32	1	3,12./.	4	12,5./.	3	9,37./.
	الثالثة أ	32	1	3,12./.	4	12,5./.	3	9,37./.
	الثالثة ب	33	1	3,03./.	4	12,12./.	3	9,09./.

واقع الخصاص في تخصص مادة التربية الإسلامية
عرض وتحليل

يقتضي التناول الموضوعي لمشكل النقص في الأطر المختصة لأية مادة دراسية، اعتماد طريقة الإحصاء ومنطق الأرقام القادرين أكثر من لغة الألفاظ وحدها على مقاربة حجم الخصاص وأبعاده الحقيقية، وإثارة التفكير في أسبابه الخفية وتأثيراته المتوقفة في تربية النشء وتعليمه وتكوينه.

والذي نتوخاه بسلوك هذا النهج هو الوصول إلى درجة أعلى من الاقناع بحدة المشكل، ثم عرض معطيات البحث فيه بين يدي المسؤولين عن التعليم في مختلف مواقعهم، تعاونا معهم على إنقاذ تربيتنا من بعض الاختلالات التي ما انفكت تعرقل تقدمها وتضعف مردوديتها، وتشوه صورتها لدى الرأي العام.

أولا: حذور المشكل.

قبل الانتقال إلى الإحصاءات المتعلقة بالموضوع، نرى أهمية الرجوع إلى الجذور التاريخية لمشكل الخصاص، وعلى رأسها اندراج الأمة في نوع من الذهول عن الدين باعتباره مصدرا للتشريع ومصدرا أيضا للتربية والثقافة والسياسة وكل القضايا العامة في الحياة. والذي قد ترد أسبابه إلى امتداد عصر الانحطاط حتى فترة الاستعمار الفرنسي الذي لم تكن مقاومة المغاربة للنموذج الحضاري الذي جاء مبشرا به بنفس العزيمة والإباء اللذين قاوموا بهما عسكره وهيمنته الإدارية.

كما قد يكون تطلع النخبة المتنفذة إلى محاكاة الحضارة الغربية، واستنساخ تجربتها إلى الواقع المغربي، هوا لعامل الفاعل في طبع المناهج التعليمية بطابع علماني لم يتح لدراسة الإسلام إلا مثل ما أتيح للمسيحية في التعليم العام الغربي.

وفي ظل هذا المنعطف وملابساته، لم يتكلف المستعمر، لإملاء تصوره العلماني للتربية إلا ضغطا خفيفا بعد أن افلح في تحقيق الإغراء به والانبهار أمامه

وعندما أحرز المغرب على الاستقلال، وشرع في تنظيم الدولة وإرساء قواعدها وتدبير الشأن العام فيها كانت اختيارات الحضارة الغربية

وتوجهاتها في أساسيات الحياة وفروعها حاضرة في أذهان النخبة المسيرة وكانت القوالب التنظيمية والحلول العلمانية ماثلة على أرض الواقع، جاهزة للتبني في سرعة ويسر، بينما كان النموذج المغربي الإسلامي الموروث في التربية والتعليم كما هو الحال في كل ميدان آخر – منظورا إليه نظرة شك وجحود..

فلم تعد التربية الإسلامية منهجا شاملا ينتظم جميع المواد الدراسية ويحدد أهدافها الخاصة، وإنما أصبحت بضعة مواضيع متناثرة في العقيدة والعبادات والأخلاق تحتضنها مادة اللغة العربية ويدرسها أساتذتها.

إن التربية الإسلامية في ظل هيمنة المنظور الغربي للحياة نزلت من موقع الفلسفة العامة التي من شأنها أن تكون مؤطرة لعمليات التنشئة والتثقيف والتوعية الجماهيرية، إلى درك التبعية لمادة كانت دائما خادمة للدين حاملة لقيمه وعطاءاته عبر الأزمان بعدما اكتسحتها لوثات اللادينية وطوحت بها بعيدا عن إطار الإسلام ومذهبيته.

وحينما تقرر إخراج التربية الإسلامية من حجر اللغة العربية، ومنحها الاستقلال بمادة دراسية كسائر المواد، اعترضت سبيل ذلك صعوبات متعددة تتعلق بالأطر البشرية المتخصصة، حيث اصبحت تدرس من طرف قلة من ذوي الاختصاص، خريجي جامعة القرويين وشعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب، وكثرة من أساتذة اللغة العربية استنادا على ما يبدو – إلى سبقهم في تدريس ما سمي بالتربية الإسلامية في وضعها السالف.

ثم إن هذا الوضع الشاذ الذي عرفته هذه المادة صار فيما بعد أساسا يقاس عليه لتكليف أصحاب تخصصات أخرى بتدريسها مثل الفلسفة والفكر الإسلامي والاجتماعيات والحقوق والرياضة البدنية وهلم جرا.

فلو اتجهت إرادة وزارة التربية الوطنية إلى تكوين الأطر المختصة في تدريس التربية الإسلامية كما حصل في جميع المواد لما ظلت هذه المادة وحدها تعاني من مشكل الاختصاص بعد ثلاثة واربعين سنة من عهد الاستقلال، وهي مادة شديدة الصلة بدين الأمة الذي تدين به منذ أربعة عشر قرنا، وتلقى ما لقيت في جوار جامعة القرويين، أعرق جامعات الدنيا التي تخرج العلماء في علوم الدين والشريعة.

ثانيا: الرصد الإحصائي للظاهرة:

اعتمدنا في رصد ظاهرة عدم التخصص في تدريس مادة التربية الإسلامية على المعلومات التي أمكننا الحصول عليها من بعض المشرفين التربويين الذين وافونا بالإحصاءات المتعلقة بمقاطعاتهم.

ولقد ارتأينا عرض نتائج الإحصاء المذكور من المداخل الآتية:

2- مشكل التخصص بين الإعدادي والثانوي .

الأكاديمية	العدد الخاضع للإحصاء		نسبة غير المتخصصين بالسلك الثاني اساسي	نسبة غير المتخصصين بالسلك الثانوي
	الإعدادي	الثانوي		
أكاديمية الرباط	129	72	49,76	55,50
أكاديميات البيضاء	255	126	45,29	23,66
أكاديمية القنيطرة	205	116	25,18	8,33
أكاديمية سطات	220	99	49,54	07,07
أكاديمية الجديدة	135	59	43,70	9,77
مجموع العينة	944	472	42,05	24,78

تكشف أرقام هذا الجدول ارتفاعا كبيرا في نسبة غير المتخصصين في المادة بالسلك الثاني من التعليم الأساسي مقارنة مع السلك الثانوي ولم تشذ عن هذه القاعدة إلا أكاديمية الرباط التي تزيد فيها نسبة غير المتخصصين بالثانوي قليلا عن نسبتهم بالسلك الثاني أساسي ولهذه النسب المرتفعة بالسلك الثاني أساسي انعكاسات سلبية على المتعلم لكونه في أول عهد له بمادة التربية الاسلامية مستقلة بمنهاجها كباقي المواد-خلافا لما جرى عليه الأمر في السلك الأول من التعليم الأساسي-سيتلقاها على يد أستاذ غير متخصص فيها مما سيؤثر على مستوى استيعاب حقائق الدين والتفاعل معها وجدانيا وسلوكيا سيما وأنه في هذه المرحلة يبدأ تفتح التلميذ على الحياة وتزداد قابليته لبناء ذاته وتنمية أفكاره وتميز شخصيته. فالمعلومات الدينية المقدمة من خلال حصص المادة تتدخل بشكل مباشر وفعال في البيئة الفكرية والوجدانية والسلوكية للمرافق لأنها تعانق تطلعاته الفطرية إلى فهم الوجود وإدراك موقعه فيه وتفسير مختلف ظواهر الحياة بما يقنع الفكر ويرضي الفضول المعرفي، ويسكب طمأنينة اليقين في النفس.

3-نسب التخصصات المشاركة في تدريس"التربية الإسلامية"

المرحلة	العدد الخاضع للإحصاء	التربية الإسلامية	اللغة العربية	الفلسفة والفكر الإسلامي	الاجتماعيات	فرنسية	علوم قانونية	علوم اقتصادية	علوم فيزيائية
الإعدادية	959	60.03	32.36	5.59	0.83		0.40	0.38	0.06
الثانوية	537	78.96	18.72	1.88	0.20	0.14			

إن نظرة سريعة على هذا الجدول تفيد اتساع دائرة التخصصات التي يسند إليها تدريس مادة التربية الإسلامية فهي تضم إلى جانب التخصصات الأدبية المعربة تخصص اللغة الفرنسية وتخصص العلوم القانونية الذي ليس له موطئ قدم واحد في التعليم العام إلا عبر بوابة التربية الإسلامية المشرعة والتي لم تمنع اي تخصص من اقتحامها ولو كان هو العلوم الفيزيائية.

والمرحلة الإعدادية هي الأكثر عرضة لفرض مختلف التخصصات على مادة التربية الإسلامية فقد تلغى جميع الشروط المطلوب توفرها في مدرس هذه المادة لدى بعض رجال الإدارة التربوية ليقتصر على شرط واحد وهو مدى استعداد صاحب أي تخصص للمغامرة في خوض التجربة وسد الفراغ الحاصل تنظيميا لا تربويا.

وقد يكون الدافع لقبول تدريس المادة من غير المختص فيها، استسهاله لامرها جهلا بها، وقد يحمل عليه أيضا وجود اهتمام خاص بالدراسات الإسلامية أو رغبة صادقة في الانتقال من مادة التخصص إلىمادة التربية الإسلامية إدراكا لدورها الأساسي في بناء الإنسان السوي.

لكن قد يكون الدافع هو تحقيق مصلحة شخصية محضة لا يقام معها أي وزن لحرمة المادة وحق الأجيال في تلقيها عن ذوي الاختصاص دون تحريف أو تشويه.

ولعل ارتفاع نسبة الموكل إليهم تدريس التربية الإسلامية من أصحاب اختصاص اللغة العربية يجد تفسيره في سابق ارتباطهما في مرحلة الاندماج وكأن ذلك يعوض هؤلاء المدرسين عما يفتقدونه من تكوين متين في العلوم الشرعية وديداكتيكها الخاص.

إن ما يدرسه الطالب في كلية الادب تخصص اللغة العربية وآدابها يكاد يخلو من المعارف الإسلامية والتي لا تعدو في احسن الأحوال ساعتين اسبوعيا لمادة الثقافة الإسلامية التي غالبا ما تتناول قضايا فكرية عامة.

ويمكن تعميم هذه الملاحظة على تخصص الاجتماعيات وتخصص اللغات الأجنبية، أما فيما يتعلق بالفلسفة والفكر الإسلامي فإن برنامج الدراسة بهذا التخصص يحتوي على مادة الفكر العربي والإسلامي والتي يكون مضمونها بعيدا عن موضوعات التربية الإسلامية ومنظورها المتميز.

ولإدراك الفرق في التكوين الشرعي والإسلامي عامة بين خريجي شعب الدراسات الإسلامية وغيرهم في التخصصات الأخرى نقدم جدولا للمواد المدرسة بالسنوات الأربع الجامعية لتحضير الإجازة في الدراسات الإسلامية.

السلك الأول من الإجازة	
المـــــــــواد	ع. س أ.
السنة الأولى	
1- علوم القرآن (مع نصوص)	2
2- علوم الحديث (مع نصوص)	2
3- الفقه وتاريخ التشريع	3
4- التوحيد	2
5- اللغة العربية(نحو صرف وبلاغة)	3
6- لأدب العربي	3
7- تاريخ الإسلام (السيرة النبوية)	2
8- جغرافية العالم الإسلامي	2
9- الحركات الإصلاحية	1
10- لغة أجنبية	2
المجموع	22
السنة الثانية	
1- علوم القرآن والحديث (مع نصوص)	3
2- الفقه الإسلامي	3
3- الأصول	2
4- اللغة العربية (دراسة ونصوص)	3
5- تاريخ الإسلام والحضارة الإسلامية	2
6- تاريخ الفكر	2
7- الفكر الإسلامي	2
8- مدخل إلى علم النفس	2
9- الحركات الإصلاحية	1
10 - لغة أجنبية	2
المجمـــــــوع	22

السلك الثاني من الإجازة	
المـــــــــواد	ع. س أ.
السنة الأولى	
1- درسات عن القرآن (التفسير)	
وعن الحديث	3
2- الأصول و الفقه	3
3- القراءات القرآنية في علم اللغة الحديث	2
4- الفكر الإسلامي تجاه الحضارة الغربية	2
5- اللسانيات (من خلال النصوص)	2
6- تاريخ الإسلام	2
7- جغرافيا إقليمية للعالم الإسلامي	2
8- مدخل إلى علم الاجتماع	1
9- لغة شرقية إسلامية أو سامية	2
10- لغة أجنبية وترجمة	3
الجمـــــــوع	22
السنة الثانية	
1- التفسير	3
2- مقاصد الشريعة	2
3- الفقه المقارن وتاريخ الأديان	3
4- مدخل إلى علم الاقتصاد والنظام الاقتصادي الإسلامي	2
5-التيار الإسلامي في الأدب العربي الحديث و(الاستشراق)	2
6- مناظرات وبحوث (1)	1
7- مناظرات وبحوث (2)	1
8- تاريخ الإسلام المعاصر	3
9- لغة شرقية إسلامية أو سامية	2
10- لغة أجنبية وترجمة	3
المجمـــــــوع	22

ثالثا : استنتاجات وتوضيحات

بعد استعراض مختلف الإحصاءات المتعلقة بالتخصص في تدريس ماة التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية يمكن الخروج بالخلاصات والاستنتاجات الآتية :

1– لقد عرفت مادة التربية الإسلامية بعض التطورات التدريجية ابتداء من الموسم الدراسي 1976–1977 حيث زادت حصتها من ساعة في أسبوعين إلى ساعة أسبوعية ثم إلى ساعتين في الأسبوع بجميع المستويات والشعب عدا الشعب التقنية التي اكتفي فيها بساعة واحدة إلى جانب الثانية والثالثة ثانوي للشعب العلمية. لكن هذه الزيادة في الحصص لم يواكبها تكوين جاد لأطر المادة بالقدر الذي يحقق لها الاكتفاء الذاتي ويعزز استقلالها عن مادة اللغة العربية ويتجه بوضعيتها الشاذة إلى الحالة الطبيعية في أقرب الآجال .

ومما يلاحظ أن محنة مادة التربية الاسلامية تفاقمت حينما أصبحت مجالا لامتصاص الفائض ليس في اللغة العربية وحدها وإنما في التخصصات الأخرى التي أخذت تحل مشاكلها بترسيخ أزمة التخصص في هذه المادة الضحية.

2– لايمكن تبرير مشكل التخصص هذا بضعف الامكانيات البشرية والمادية لمواجهته بحزم وإنهائه في وقت محدد وذلك للإعتبارات الآتية :

ا – إن المنطق الإداري التربوي يقتضي ألا تقدم الوزارة على رفع حصص مادة ما إلا بعد توفير الأطر المؤهلة لشغل تلك الحصص وفق الشروط التربوية الكاملة، ولا يعلم أنها أغفلت ذلك إلا بالنسبة لمادة التربية الإسلامية وحدها.

ب – من المفارقات الغريبة في هذا الصدد أن بعض المواد ذات الحصص المرتفعة (3ساعات أسبوعيا فما فوق) تعرف فائضا مهما ومادة التربية الإسلامية التي حصصها مابين ساعة وساعتين في الأسبوع تعيش أزمة في الأطر المتخصصة لم تعرف أية مادة دراسية أخرى في تعليمنا مثيلا لها.

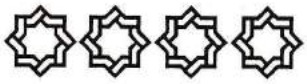
ج– إن بلدنا العريق في انتسابه للإسلام والرائد عبر التاريخ في تعلمه وتعليمه للدول المجاورة أوربية كانت أم افريقية من أعماق الصحراء لاتعوزه الإمكانيات البشرية لتحقيق تربية إسلامية سليمة ورصينة لأبنائه في هذا العصر، وعلى أرضه جامعة القرويين العتيدة بكلياتها الأربعة التي تعززت بشعب الدراسات الإسلامية الموجودة بأربعة عشر كلية بمختلف جهات المملكة. حيث يتخرج منها وحدها ابتداء من يونيو 1984 مايربو عن 1000 مجاز سنويا.

3– ماكان لمشكل التخصص أن يعمر كل هذه المدة دون أن يعرف له حلا عاجلا ومعقولا لولا تراخي الأطر المسؤولة عن المادة سواء في موقع القرار أو في مجال الممارسة الصفية نفسها لأن إسناد مادة ما إلى

غير المتخصص فيها ينطوي على دلالات سلبية كثيرة تزري بمكانة المتخصص فيها العلمية والتربوية وتبسط دوره وتقلل من وزنه التربوي في حياة المتعلم، مما يستنفره للإحتجاج على هذا الوضع اللا تربوي والنضال لتغييره.

ولعل السبب في عدم إلحاح المعنيين بالأمر للإسراع بحل مشكل التخصص هو كون طائفة منهم ليسوا أصلا متخصصين في الدراسات الشرعية وإنما وفدوا إلى ميدان التربية الإسلامية من تخصصات أخرى فنسوا أو تناسوا بأن هذا التحول إن حصل دون معاناة بالنسبة إليهم فهو غير متيسر لكثيرين غيرهم.

4- إن ما يرد بهذا الملف من حقائق حول مشكل التخصص وتداعياته السلبية في تربية أبنائنا وضرورة إنهائه في أقرب الآجال، لايمكن أن يتجاهل الجهود المشكورة والعطاء المتميز لفئة من غير المتخصصين الذين استطاعوا أن يتكيفوا مع المستلزمات المعرفية والتربوية للمادة سواء في إطار المراقبة التربوية أو داخل القسم، فكانوا بحق نموذجا رفيعا للمربي المقتدر الغيور على دينه والحريص على تعليمه وتربية الأجيا ل على مبادئه وأخلاقه السامية.



شهادات وارتسامات
حول مشكل التخصص في تدريس
التربية الإسلامية

انطلاقا من إيماننا بأن قضايا التربية الإسلامية تشغل جميع المغاربة وعلى رأسهم رجال التربية والتعليم في كل التخصصات، ارتأينا أن يتضمن هذا الملف شهادات وارتسامات لثلة من الفاعلين التربويين وهم : استاذان جامعيان في الدراسات الإسلامية العليا، ومفتشان للتعليم الثانوي في مادتي اللغة العربية والفلسفة، واستاذان لمادة التربية الإسلامية أحدهما غير متخصص. وقد عرضنا عليهم إحصاءات حول مشكل التخصص في التربية الإسلامية فوافونا بالانطباعات التالية :

الدكتور احمد اليزيدي
استاذ سابق بالمركز التربوي الجهوي بالقنيطرة
واستاذ حاليا بدار الحديث الحسنية.

" إن نقص الكفاءة في التربية الإسلامية لا يفسد مادة وإنما يفسد عقلا وقلبا، والانحراف فيها هدم، والهدم من الداخل أخطر "

لقد تلقيت ببالغ الاعتزاز دعوة كريمة من لجنة تحرير مجلة "تربيتنا" للإدلاء برأيي في موضوع: مشكل التخصص في تدريس مادة التربية الإسلامية.

أقول راجيا أن أصيب من الداء مفصله:

إنه في يوم من أيام صراعنا من أجل حقوق التربية الإسلامية وبعد أيام من التفكير الفردي والجماعي لفريق البحث استقطب عدة مشاكل واختار من بينها مشكلتين : مشكلة الأستاذ ومشكلة الكتاب المدرسي، ولما عزم الفريق على المعالجة، تشعبت المشاكل فتقرر الاقتصار على معالجة مشكلة واحدة، وقد عبرنا عن تداخل المشاكل في أثناء ديباجة بحثنا لسنة 89-90 م بما يلي:

"كان العزم معقـــودا على أن يتناول بحثنا من مشاكل التربـــية الإســـلامية : الأســـتاذ والكتاب المدرســـي لكن مع مزيد من إجالة النظر، تبـــين أن مشاكلهما متشعبة وأن تناولهما كذلك يتطلب إعادة النظر في هيكلة التعليم من أساسه، وكلما حاولنا أن نضع أيدينا على وثائق البحـــث ازدادت مشـــاكله تشعبا، فتأكد لدينا أن عملية التنظير الفلســـفي لم تعد ذات نفع يذكر وأن تناول كل مشكلة على حـــدة ووضع تقرير مفصل عنها هو أجدى بكثير للقـــارئ والمسؤولين وغيرهم.

ولذا اقـــتصرنا في بحثنا هذا على الاســـتاذ باعتباره بعدا من أبـــعاد العملية التعليمية للتربـــية الإسلامية علما بأنه في حد ذاته مجموعة مشاكل ... الخ" (1).

ولجنة تحرير المجلة أصابـــت مكمن الداء إذ قررت أن تخصص ملفا لمشكل تخصص أستاذ التربية الإسلامية. ومع ذلك نقول: إن مشـــكل التخصص أهون مما بعده بكثير وأن الأيام مع قـــليل من الجهد كفيلة بمعالجته، إذ نقصت نسبـــة غير المتخصصين في ظرف تسع ســـــــنوات بمقدار 13% فقد كانت حســـب استمارة بحثنا لسنة 89-90.55 % وفي الاحصائية المرفقة برسالة مجلة "تربيتنا" لسنة 89-99 تراجعت النسبة 43 %

والاستنتاج واضح :

لذا أقول: عدم التخصص مشكلة وأكبر منها قضية فهم مرامي التربـــية الإســـلامية والإيمان بها والكفاءة في تبليغها لأن نقص الكفاءة فيها لا يفسد مادة وإنما يفسد عقـــلا وقلبـــا والانحراف فيها هدم والهدم من الداخل أخطر. وقـــانا الله وإياكم شـــر الانحراف.

1- بحث تربوي لسنة 89-90 أنجزه فريق البحث، المركز التربوي القنيطرة

محمد بليشير الحسني
استاذ التعليم العالي بشعبة
الدراسات الإسلامية بكلية الآداب بالرباط

«إن تدريس هذه المادة يقتضي أن يكون مدرسها على بينة كاملة من العلوم الإسلامية الأساسية كالقرآن وعلومه والحديث وعلومه والتوحيد والفقه وأصوله».

إنني فوجئت بارتفاع نسبة غير المتخصصين من مدرسي هذه المادة، إذ تبلغ ما يقرب من 40 % من مجموع مدارس النيابات المذكورة. وأتساءل عما يمكن أن تكون عليه هذه النسبة في مجموع مدارس المملكة.

ومهما يكن فهذا أمر غير عادي، وذو سلبية مؤكدة على مستوى تدريس هذه المادة، وعلى مدى اهتمام التلاميذ بها واستفادتهم منها. ذلك أن تدريس هذه المادة يقتضي أن يكون مدرسها على بينة كاملة من العلوم الإسلامية الأساسية كالقرآن وعلومه والحديث وعلومه والتوحيد والفقه وأصوله وأن تكون له دراية واسعة بالمقومات والمناهج الإسلامية، الفكرية منها والتربوية والأخلاقية، وأن يكون ملما بالسيرة النبوية وفقهها.

لذا يصعب على غير المتخصص أن يبلغ لتلاميذه ما لم يحط به علما.

وأتساءل : هل يوجد من المتخصصين في الدراسات الإسلامية من يدرس الفلسفة أو التاريخ أو حتى اللغة العربية؟

فمن نافلة القول التذكير بضرورة تصحيح هذا الوضع بإسناد مادة التربية الإسلامية إلى المتخصصين المتخرجين من شعب الدراسات الإسلامية أو من جامعة القرويين، حتى نحقق الفائدة المرجوة منها في تكوين نشئنا تكوينا إسلاميا صحيحا وفعالا.

محمد أمين الزاري
مفتش التعليم الثانوي
مكلف بالتنسيق المركزي في اللغة العربية
ورئيس الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي

تعميم تدريس المادة بواسطة مختصين ضرورة لتلبية حق المتعلم، وحق التربية وحق العلم.

إن تدريس التربية الإسلامية من لدن مدرسين متخصصين فيها يعتبر في اعتقادنا منطلقا علميا وتربويا يؤدي إلى الارتقاء بمحتوى المادة وطرائق تدريسها كما يمكن من تحصينها علميا وتربويا من أية مجازفة أو أي زيغ عن منهجها القويم.

وإننا إذ نؤمن بجسامة المسؤولية العلمية والتربوية التي ينهض بها من تسند إليه من المدرسين مهمة تربية النشء تربية إسلامية صحيحة ندرك تبعا لذلك شساعة المجال العلمي الذي يمتاح منه هذا المربي مادته،والغنى والتنوع والدقة التي تفرض انخراطا كليا في المادة ، واهتماما متجددا بشؤونها وقضاياها، بالإضافة إلى الإلمام الجيد باللغة وعلومها وآدابها، والفكر والفلسفة الإسلاميين والتشريع و التاريخ والتربية وغيرها من الحقول التي تعتبر روافد لتربية اسلامية شاملة وهادفة. ومن هنا يصبح تعميم تدريس المادة بواسطة مختصين ضرورة لتلبية حق المتعلم، وحق التربية وحق العلم.

إن الجهود التي بذلت في البدايات أدت دورها في تحسيس ابنائنا بأهمية التمسك بالعروة الوثقى، في وقت تعاظم فيه خطر التفسخ من القيم النبيلة ، وأضحت الأمة الإسلامية مستهدفة بعقر دارها في دينها ودنياها، وتمكنت فيه كثير من التيارات الهدامة من بناء قلاعها واستنفار جنودها محاولة طمس الحقيقة التي لا يزيغ عنها إلا هالك أو جاهل . غير أن الأمر في يومنا هذا يوجب عملا منظما وممنهجا عن طريق الأطر التعليمية المختصة والمؤهلة علميا وعمليا، والمزودة بتجربة لامراء في التصاقها بروح التربية الإسلامية وجوهرها وقيمها الخالدة، ويرفع بعض الغبن الذي لحق المادة، وتكوين ابنائها تكوينا ينسجم مع هويتنا وشخصيتنا وقيمنا الراسخة، ويسمح بمحاورة الآخر محاورة تقوم على الاعتداد بالذات . وعلى الأخذ والعطاء في بعديهما الإيجابي والبناء.

وفي انتظار تحقيق هذا المطمح لا بد من العمل في اتجاه ما يلي :

– الاستمرار في رفع جودة منهج المادة– في التعليم الثانوي–والاستفادة من تقويمه...

– الإسراع بإصلاح وتطوير منهاج المادة في التعليم الأساسي بسلكيه.

– تفعيل التأطير التربوي للقيام بمهامه تنشيطا وتكوينا ومراقبة.

– القيام بندوات وطنية وجهوية يشارك فيها ذوو الاختصاص من الوطن وخارجه لفائدة المدرسين والمهتمين، لمعالجة قضايا المادة، والتعريف بالتجارب الرائدة فيها.

– الانخراط في التكوين المستمر بما يضمن الفاعلية التربوية والعلمية ويسهم في تكوين الأساتذة الملتحقين بالمادة على نحو يمكن من مجابهة الارغامات والتحديات المطروحة على المعنيين بالمادة مباشرة وعلينا جميعا.

< إن تدريس مادة التربية الإسلامية كمادة لها خصوصياتها المعرفية والتربوية لا يمكن أن يقوم به على الوجه الأمثل إلا من هو مختص >

علال كوزة
مفتش مادة الفكر الإسلامي والفلسفة
نيابة القنيطرة

تعتبر مسألة التخصص في مجال التدريس بشكل عام، وفي مجال تدريس مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص من القضايا الأساسية الهامة. وذلك لان عملية التدريس تتطلب من المدرس أن يكون ملما بالمادة المعرفية الضرورية وبالنظريات البيداغوجية الأساسية وبالخطوات الديداكتيكية اللازمة.

ومن هنا فإن مدرس مادة التربية الإسلامية يجب عليه أن يكون ملما بالمرجعيات الإسلامية الأساسية من قرآن وحديث وفقه وأصول ... إلخ. هذا على المستوى المعرفي، أما على المستويين البيداغوجي والديداكتيكي فبالإضافة إلى ضرورة إطلاعه على النظريات التربوية ومناهج التدريس الحديثة. فإنه يجب عليه أن يكون مطلعا على

النظريات التربوية الإسلامية وعلى طرق التدريس التي أرسى دعائمها علماء الإسلام الذين مارسوا التعليم. خاصة وان مادة التربية الإسلامية تعتبر من بين المواد التي تحمل ديداكتيكها في ذاتها أي أن منظومتها المعرفية ترتد في جانبها الديداكتيكي إلى حقول معرفية أصيلة كالقراءات والتفاسير والحديث والأصول وعلم الكلام والمناظرات ... إلخ.

وبناء على هذا يمكن القول إن تدريس مادة التربية الإسلامية كمادة لها خصوصياتها المعرفية والتربوية لا يمكن أن يقوم به على الوجه الأمثل إلا من هو مختص . أما اسناد تدريسها لغير المتخصصين فيفتح المجال للاجتهادات التي غالبا ما تكون خاطئة ومسيئة لتعليم وتربية المتعلمين فتدريس هذه المادة في بعض المؤسسات لا زال يقوم به إما أستاذ اللغة العربية اوالاجتماعيات او الفلسفة بدعوى سد الخصاص الناجم عن عدم وجود العدد الكافي من الاساتذة المختصين وذلك رغم وجود زخم من خريجي شعب الدراسات الاسلامية وكليات أصول الدين والشريعة، وفي حين لا يسند تدريس المواد الأخرى لغير ذوي الاختصاص ؟

حقا لا ينبغي انكار الدور الذي قام به بعض الاساتذة في تدريس هذه المادة رغم عدم اختصاصهم، ولا ينبغي انكار الجهود التي بذلوها من أجل تكوين انفسهم والدور الذي لعبه السادة المفتشون في هذا المجال. إلا أنه من باب العدل والانصاف يجب اسناد تدريس هذه المادة لذوي الاختصاص لتتمكن من تحقيق اهدافها اسوة بمختلف المواد الدراسية الأخرى.

« يمكن القول بأن نشأتي وتكويني وسط بيئة محافظة ملتزمة بكتاب الله وسنة رسوله في جو تسوده القيم الدينية والأخلاقية عقيدة وسلوكا ومعاملات ، جعل تفاعلي مع المادة تفاعلا إيجابيا »

فوزي أعمار استاذ التعليم الثانوي
بثانوية ابن سينا الثقنية القنيطرة
تخصص اللغة العربية مكلف بتدريس التربية الإسلامية

أريد في البداية وأنا أسرد هذه التجربة أن أبين كيف تم تعييني كأستاذ لمادة التربية الإسلامية رغم أن

أن تخصصي هو مادة اللغة العربية ، ففي سنة 1989 تم تعييني أستاذا في إطار الخدمة المدنية بثانوية المغرب العربي بمدينة سلا التي أقطن بها.

وفي سنة 1991 تم تعييني أستاذا للغة العربية بثانوية ابن زيدون بمدينة سيدي يحي، ونظرا لظروف عائلية ولأسباب علمية تتجلى في إتمام بحث جامعي طلبت من السيد النائب أن ألحق بثانوية بالقنيطرة لأنها أقرب إلى مدينة الرباط فكان شرط التحاقي هو تدريس مادة التربية الإسلامية عوض اللغة العربية بثانوية ابن سينا التقنية التي أعمل بها إلى يومنا هذا.

أما عن الصعوبات التي اعترضتني في بداية الأمر، فلا أخفي أنني ترددت في قبول هذا العرض نظرا لعدم التخصص ولأن مادة التربية الإسلامية أصبحت مادة قائمة بذاتها لها منهاجها ومكوناتها المعرفية التي تحتاج إلى دراية ومعرفة عميقة بعلوم إسلامية كعلوم القرآن وعلوم الحديث وعلم أصول الفقه والمعاملات... كما أنها لم تعد ثانوية تلحق بمادة اللغة العربية كما كان عليه الشأن من قبل بل تم إدراجها ضمن المواد التي يتم الاختبار فيها في امتحانات الباكلوريا.

أما الصعوبة الثانية فتتجلى في الجانب البيداغوجي التربوي حيث أن التكوين الجامعي يتسم بطابعه المعرفي النظري ، وعدم المرور من مراكز التكوين ككلية علوم التربية أو المدرسة العليا للأساتذة طرح عدة مشاكل عند مباشرة العملية التعليمية بكل مكوناتها، ومنها كيفية التعامل مع التلاميذ وتوجيههم، والتحكم في تلقين الدروس بإعداد جذابة وفق التعليم الهادف، وحسن التعامل مع الكتاب المدرسي إلى غير ذلك من القضايا المتعلقة بالجانب التربوي، وربما كان هذا الجانب البيداغوجي يشغلني أكثر من الصعوبة الأولى المتعلقة بالجانب المعرفي المتمثل في عدم التخصص.

و يمكن القول بأن نشأتي وتكويني وسط بيئة محافظة ملتزمة بكتاب الله وسنة رسوله وفي جو تسوده القيم الدينية والأخلاقية عقيدة وسلوكا ومعاملات، جعل تفاعلي مع المادة تفاعلا إيجابيا. بل إن علاقتي بالمعرفة الإسلامية توطدت أكثر فأكثر بالتعمق في مباحث علوم الدين والوقوف عند بعض أسرارها التي تسحر الألباب وتسبي العقول، بالإضافة إلى أن الاشتغال بعلوم القرآن والحديث وهي من أجل العلوم وأشرفها على الإطلاق يجعل الصلة بين الإنسان وخالقه صلة قوية حاضرة في كل وقت وحين.

فكل هذه العوامل بالإضافة إلى عوامل أخرى لا يسع المجال لذكرها كانت بمثابة حوافز للإقبال النفسي والعملي على تدريس هذه المادة بكل إخلاص ونزاهة. وقد تم التغلب على الصعوبات التي اعترضتني لان العامل النفسي قد لعب دورا أساسيا في تذليل هذه الصعوبات من خلال امتلاك معرفة بالمبادئ الأولية المتعلقة بهذه العلوم والمعارف

الإسلامية بطريقة تدريجية، ومع مرور الوقت بدأت هذه المحاولة تعطي ثمارها بالمواظبة على القراءة والإطلاع على ما تزخر به المكتبة الإسلامية من أمهات الكتب والمؤلفات في هذه العلوم وهي كثيرة لا يمكن حصرها.

كما أنني استفدت كثيرا من اللقاءات التربوية في إطار برنامج حلقات استكمال تكوين الأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي واللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة التربية الإسلامية سواء بتقديم عروض وندوات أو بحضور دروس تطبيقية نموذجية أو عرض دروس مسجلة في أشرطة تعقبها مناقشات وحوارات جادة استفدت منها الشيء الكثير.

كما استفدت أيضا من توجيهات السادة المراقبين التربويين الذين لم يبخلوا ولم يقصروا في إسداء النصح والتوجيه وإبداء الملاحظات النافعة مما عوض النقص الحاصل في الجانب البيداغوجي التربوي.

وهناك عامل آخر ساعد على مدافعة هذه الصعوبات والمتمثل في العلاقة بين اللغة العربية ومادة التربية الإسلامية، التي تلقن باللغة العربية ولابد للمشتغل بها أن تكون لديه دراية وإلمام بقواعد اللغة وعلومها لأنها ضرورية في استنطاق النصوص الشرعية وفهمها وتفسيرها.

وتظل الرغبة ملحة وحاضرة سعيا وراء تحقيق أفضل النتائج، كما أن البحث متواصل للوصول إلى أرقى السبل والمناهج لتقديم الدرس الإسلامي في حلة تليق بمكانته ودوره الفعال في تكوين الفرد تكوينا إسلاميا رصينا ومتوازنا.

وأنا لو خيرت بين الاستمرار في تدريس التربية الإسلامية أو الانتقال إلى تدريس اللغة العربية فإنني بكل إخلاص وصدق أحببت هذه المادة وتعلقت بها نفسيا ووجدانيا فقد منحتني الشيء الكثير سواء في مجال العقيدة أو الشريعة أو الأخلاق فتحقق قول أحد العلماء " طلبنا العلم لغير الله فأبى أن يكون إلا لله".

أما بخصوص تدريس مادة اللغة العربية فإذا طلب مني ذلك فسألبي هذا الطلب لأن صلتي بهذه المادة لم تنقطع كما أن العلاقة بين المادتين قريبة جدا وهي علاقة تفاعلية.

فأسأل الله تعالى أن يكون عملنا صادقا ومتقنا وخالصا لوجهه سبحانه.

احمد جواهري
استاذ التربية الإسلامية
بثانوية عبد الرحمن الناصر
القنيطرة

« إننا نخشى أن يكون هذا الوضع تجسيدا لنظرة معينة، تكرس مفاهيم مغلوطة ينطلق منها البعض لتهميش هذه المادة »

إن اختيار مجلة " تربـــيتنا " موضوع : " مشكل التخصص في تدريس التربية الإســلامية " كي يكون ملف عددها الثاني أتاح لي فرصة إبداء وجهة نظري – ولو في عجالة – حول هذا الموضوع الهام، مادام دور المدرس يعتبر أساســيا في نظامنا التعليمي عامة ، وفي مادة التربية الإســلامية خاصة، نظرا لطبيعتها وأهميتها في نفس الوقت.

فمدرس هذه المادة مؤتمن علــى نصــوص القرآن الكريم والسنة المطهرة، كما هو مؤتمن على عقول الناشئة وقلوبهم ونفوسهم في آن واحد. ومن ثم يتبــين عظم مســؤولية هذا المدرس ، وخطورة مهمته، وبــالتالي طبــيعة المؤهلات والشــروط الضرورية التي ينبغي توفرها فيه، كي يقوم بمهتمه، سواء في تكوينه العلمي ، أو تمثله العقــلي لمضامين مادته ، أو أمانته العلمية ونزاهته الفكرية...

إن الإحــصائيات المتعلقــة بــتخصصات مدرسي التربية الإسلامية في بعض النيابات كما هي واردة في ملف هذا العدد تصدم المطلــع عليهــا، وتعطيه صورة مفزعة عن الوضع المــزري في هــذا الجانب على الأقل.

إننا نجد أنفســـنا أمام ظاهرة خطيرة غير مسبوقة في أية مادة تعليمية أخرى، إنها ظاهرة تثير في النفس الإستغراب والقلق معا، فهي لا تقتصر على نيابــة معينة، ولكنها تمتد إلى مجموع النيابــات التي شملها الإحصاء، ولا تقف عند نسبــة محدودة، وإنما تتجاوز النصف أحيانا لتصل إلى **61%** بإحدى النيابات.

إنها صورة معبرة بــوضوح عن وضعية هذه المادة، والموقع المتدني الذي آلت إليه، بــل لعلنا إذا اطلعنا على معايير اختيار من تســـند إليهم من غير المتخصصين لزاد استغرابنا، فقد تكون أحــيانا مطية لحل بعض المشــاكل الشــخصية أو الاجتماعية او

الإدارية ..ولو كان ذلك على حســـابها، وتعميق مشاكلها.

إننا نخشى أن يكون هذا الوضع تجســيدا لنظرة معينة، تكرس مفاهيم مغلوطة ينطلق منهــا البعض لتهميش هذه المادة. كاعتبــارها مجرد وعاء زمني يستطيع أيا كان شــغله، أو الظن بــأنها مجرد عموميات بإمكان أي واحد التعامل معها، أو اعتقاد أنها مادة على هامش الحياة لا علاقة لها بالتنمية... إلى غير ذلك من التصورات الخاطئــة الــتي يتوهمهــا أصحابها افتراء عليها وجورا على الإسلام.

لقد بات الأمر ملحا لتصحــيح وضعية هذه المادة، برفع الحيف الذي طالها ورد الاعتبار إليها، و التعامل معها على أســاس أنه لا غنى عنها لدعم أي إصلاح أو تنمية، مادامت غايتها تربــية الإنســان صانع التنمية وأســاس كل إصلاح، فلا إصلاح إلا بصلاحه، ولا تغيير إلا بتغيير ما بنفسه مصداقا لقول الله عز وجل: "إن الله لا يغير ما بقوم حـتى يغير ما بأنفسهم" صدق الله العظيم".

مقاربة للأضرار الناجمة عن إسناد التربية الإسلامية لغير المتخصص

إن إسناد تدريس مادة التربية الإسلامية لغير المتخصصين فيها هو المنبع الرئيسي للكثير من الاختلالات التي عرفتها هذه المادة في العقود الأخيرة فأفرزت عدة مشاكل تربوية ظلت تشكو منها و لا زالت، فأضرت بجميع مكونات العملية التربوية الجارية في هذا الإطار .

أولا : الأضرار اللاحقة بالمادة ذاتها :

عندما يكلف مدرس بتعليم ما لا يعلمه وتوضيح ما لا يفهمه فما ينتظر بعد ذلك للمادة المعنية بهذا الخلل إلا أن تقلب حقائقها رأسا على عقب ويضطرب نسقها الفكري ويستعصي على الأفهام وتوضيح ذلك فيما يلي :

1) الإزراء بالمكانة العلمية للمادة :

ويعظم شأن خلل من هذا النوع بحسب طبيعة المادة ومدى احتمالها لأخطاء من يقدمها وقصوره المعرفي . فكما أننا لا نتصور أن يدرس الرياضيات غير المتخصص فيها لأن طبيعة منهجها الصارم يقتضي دراية عميقة ودربة طويلة والا استحال عليه أن يقيم برهانا واحدا دون خبط وتخليط، فإنه من باب الأحرى والأولى أن لا نتصور إمكان تدريس غير المتخصص في العلوم الشرعية لمواضيع منتخبة منها أو متوقفة على معرفة دقيقة بها. لأنها تتعلق بالفهم عن الله وعن رسوله صلى الله عليه وسلم واستيعاب منهج الدين وأحكامه التشريعية ومقاصده العامة التي أنيط بالعلم بها والعمل على هديها نيل السعادة في الدنيا والآخرة .

فللدين قداسته التي لا تسمح أبدا بأن يوكل تعليمه والكلام عنه وباسمه لأي كان دون تحر شديد في مؤهلاته العلمية ومزاياه الأخلاقية. فهو أول مضمون علمي وعملي يلزم الدولة الإسلامية أن تجند إمكاناتها المادية والبشرية لتعليمه لأبنائها صحيحا نقيا سالما من أي نقص أو تحريف ولقد ظل

تعلم الدين هوالهدف الأساس لدى عموم المسلمين من إقامة المدارس والمعاهد وتحبيس العقارات للإنفاق عليها والدفع بفلذات الأكباد إلى ولوجها والانخراط في أسلاكها. لكن هذا التوجه عرف ضمورا متزايدا مع تهميش المواد الشرعية في المناهج الحديثة وإسناد تدريسها لعديمي الكفاءة في تخصصها.

فأبلغ اختلال لحق بالعلم الشرعي في المدرسة المغربية هو عندما نزعت عنه خصوصيته العلمية وأتيح الخوض في موضوعه لمن يجهله ولا يرعى حرمته.

فأغلب من أسند إليهم تدريس التربية الإسلامية من اصحاب التخصصات الأخرى لم يكن زادهم المعرفي من العلم بالدين كفيلا بأن يجعلهم قادرين على تحقيق الحد الأدنى من أهداف التربية الإسلامية، لأنهم تخرجوا على مناهج دراسية في المرحلتين الثانوية والجامعية حائدة عن اتجاه الإسلام بل ومشاكسة لمبادئه الربانية ونظمه الشمولية.

فأجيال ما بعد الاستقلال تكونت على مواد اريد منها تحت ضغط الفكر المادي الإلحادي أن تجابه الإسلام في عقر داره وتطارده في النفوس وداخل المؤسسات التعليمية العليا عبر مذاهب وافدة في الأدب والفن والفكر والتربية. والقانون والتاريخ وغيرها.

فيصعب جدا على من تعمق في دراسة هذه التخصصات واختار التشبع بتوجهاتها الإيديولوجية وقيمها السلوكية وهو لا يعرف عن الإسلام إلا شبه المستشرقين ومفتريات المتشككين أو ما يشيع في الأوساط الشعبية من ضلالات وعادات بدعية وخرافية، يصعب عليه أن يقدم مضمونا إسلاميا بسيطا خاليا من لوثات الفكر الوضعي وبصماته اللادينية ولو كان قصده حسنا ولا ينطوي على نية مبيتة لتحويل اتجاه التربية الإسلامية إلى ما يعاكسها تماما.

والفئة التي يمكنها أن تمارس تدريس المعارف الشرعية دون أن تضر كثيرا بنهجها ومضمونها تمثل قلة قليلة واستثناء للقاعدة العامة فهي تتكون من أولئك الذين يمتلكون حصانة إسلامية اكتسبوها بجهد ذاتي قبل المرحلة الجامعية.

2-نماذج لهفوات غير المتخصص خلال الممارسة:

وإذا كان من العسير الإحاطة بجميع الأخطاء والهفوات أوالإنحرافات التي تصبح المادة مسرحا لها عندما يكلف بتدريسها من ليس أهلا لها، فلا أقل من أن نسوق بعض النماذج التي تعطي صورة عن عمق الخلل ومداه على المستوى التربوي.

2-1- التعامل مع القرآن الكريم:

من المعلوم أن القرآن الكريم هو أساس التربية الإسلامية ومحورها الرئيسي الذي تدور حوله موضوعاتها في العقيدة والعبادة والأخلاق والمعاملات فكل قصور في فهمه وحسن تعليمه

والتعامل معه ينعكس سلبـــــا في نفوس التلاميذ وسلوكهم .

فمن الثغرات الملاحـــــظة لدى غير المتخصصين في الدراسات الإسلامية نقدم على سبيل المثال لا الحصر النماذج التالية :

2-1-1 الإخفاق في قراءة النص القرآني قراءة سليمة خالية من اللحن والتحـــريف مراعية لمخارج الحروف وقواعد القراءة برواية ورش عن عاصم. فالذي لم يتلق مبادئ القراءة الصحيحة ولم يتدرب عليها تقع منه زلات فادحة عندما يتلو نصا قـــرآنيا نظرا الوجود خلافات عديدة تميز الرسم القـــرآني عن الرسم المعتاد في الكتب المطبوعة.

2-1-2 تحريف معنى الآيات والاعتماد في فهمها على الدلالة اللغوية المتبادرة إلى الذهن. واقتحام باب التأويل استنادا إلى غالب الظن والنظر العقـــلي في غياب العلم بقواعد التفسير ومناهجه مما يوقـــع في الضلال و التضليل.

2-1-3 عدم التفريق أحيانا بين النص القـــرآني والنص الحديثي، الناجم عن ضعف الاحـــــتكاك بالقرآن الكريم والذي يؤدي ايضا إلى تحريف النص القرآني عند محاولة الاستشهاد به.

2-2 التعامل مع الحديث النبوي :

للحديث النبـــوي دور أساســـي في المعرفة الإســـلامية على اختلاف مجالاتها حـــيث يحضر إلى جانب القرآن في تحديد مفاهيم الدين وإبراز مبادئه العامة وبيان أحـــكامه وتوجيهاته في كل شـــؤون الحياة.

وكل خلل يتســـرب إلى العلم بـــه ينعكس اضطرابـــا وانحرافا على المعلومات والأفكار التي تبنى على نصوصه ودلالاتها.

فمن الثغرات الملاحظة في توظيف الحديث لدى غير المتخصصين ما يلي :

2-2-1 تنزيل الأحاديث المنسوبـــة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم في درجة واحدة دون التمييز بين الصحيح والضعيف والموضوع، واكثر ما يبرز ذلك أثناء شرح الدرس الذي قـــد تحشـــر فيه بعض الأحاديث الجارية على الألسن وهي مكذوبة على الرسول ﷺ .

2-2-2 الإنســـياق في فهم متن الحديث وراء الدلالة اللغوية دون الارتكاز على أقـــوال الفقهاء بـــالرجوع إلى مصنفاتهم في فقـــه الحديث وشرحه.

وتحميل عبـــارة الحديث ما لا تحتمله من التأويلات البـــعيدة والأفكار الجامحة عن روح الإسلام ومقاصده.

2-3 التعامل مع السيرة النبوية :

تعتبر السيرة النبوية في مداها الواســـع هي الجانب العملي للإسلام وهي المنبـــع الثري للمثل الأعلى والقدوة الصالحة من الرسول المســـدد عليه الصلاة والسلام ومصدر بياناته القولية والعملية

إذا أحسن تقديمها للمتعلم كانت تربيته إسلامية سوية وإذا شابها خلل ماكانت آثارها عكسية تماما.

فمن الاختلالات في التعامل التربوي معها والذي يكون نتيجة عدم التخصص ما يلي :

2-3-1 ضعف القدرة على الترتيب الزمني لأحداث السيرة لفهم العلاقة بين المتقدم منها والمتأخر وغياب الدراية بمضانها الصحيحة الأمر الذي يلجئ غالبا إلى اجترار ما في الكتاب المدرسي دون إمكان تاطيره وإغنائه بالمعلومات الضرورية والمناسبة.

2-3-2الانزلاق في تفسير أحداث السيرة إلى ترداد أفكار المستشرقين خاصة منها ما كان ظاهره امتداح الإسلام وكتابه ورسوله وباطنه نشر الشبه وترسيخها في الأذهان لبناء قناعات معينة مجافية لطبيعة الإسلام وحقائقه الربانية.

ودائما كانت فئة المثقفين قليلي البضاعة من العلم الشرعي مروجين أوفياء لدسائس المستشرقين واقتراءاتهم الخفية عن الإسلام.

3-التعامل مع باقي العلوم الأخرى .

لا يكاد تلقين دروس المكونات الأخرى من فقه وأصول وعقيدة وعبادات وأخلاق .. يشد عن نوع التعامل الذي بيناه سابقا فتدريس كل واحد منها يتطلب إلماما كافيا بمناهجها الخاصة والمجال المعرفي المؤطر لها حتى يمكن تقديم معطياتها العلمية خالصة من كل عيب .

والمدرس لها في غياب المعرفة الصحيحة بهذه المجالات يجد نفسه مضطرا للاعتماد على مافي جعبته من جزئيات الحقائق وشتات المعلومات المبتوتة عن أصول الإسلام الكلية وروحه العامة.

4- اختلال شرط التخصص موقع في التهاون

عندما يجد المدرس نفسه مكرها على تعليم مادة التربية الإسلامية التي لا يملك فيها تأهيلا ولو في حدوده الدنيا وقد يقوم بمحاولات التكيف مع حاجات المادة المفروضة عليه ثم يخفق في ذلك أو يحقق تحسنا طفيفا لا يرضيه فإنه غالبا ما يستسلم لقسوة هذا القدر الذي جعله مضطرا لإعطاء ما يفقده وتعليم ما لا يعلمه ويستوي مع من يعلمهم في الافتقار إلى تعلمه.

هذا كله يدفعه إلى ترك بذل المجهود الكفيل بجعله يستدرك ما فاته من العلم بالدين ويلوذ بقولة "فوق طاقة الإنسان لا يلام" ويتمسك بعبارة "أنا لست مختصا وما أفعله تضحية مني وتفضل" ليرفعها في وجه كل من يحاول أن يحاسبه أو يعاتبه سواء كان إداريا أو وليا لتلميذ أو مراقبا تربويا.

فملاحظات السيد المفتش لا يمكن أن تتجاوز الجوانب التربوية العامة وبعض التعليمات التقنية الروتينية وتتعداها إلى المعلومات والمعارف الشرعية لأن الرد عليها سيكون سريعا ومفحما وهو عدم الاختصاص.

وبعض هؤلاء يرى أن يضع الإدارة والمراقبة

التربوية بين خيارين فإما أن يخلي بينه وبين تدريس المادة انطلاقا من قناعاته وتصوراته الشخصية التي لا تكون بالضرورة متقيدة بالمرجعية الإسلامية وإما يعاد إلى مادته الأصلية.

وبعضهم يفضل أن يظل متشبثا بالتكليف ما دام يخول له أن يتحلل من الالتزامات التربوية خاصة في شقها المعرفي. كلما اضطر إلى ذلك أو رغب فيه.

كما أنه قد يرى نفسه غير مطالب بحسن السيرة والسلوك ومقتضيات القدوة الصالحة ما دام هذا الشرط شأنه المعرفة الشرعية من اختصاص أساتذه المادة دون المكلفين بها. فهو له نظرته الخاصة للأمور وله عاداته وأخلاقه التي يراها منسجمة مع تخصصه ، والخلل لا يكمن في كونه غير ملائم لتدريس هذه المادة وإنما يكمن في فرضها عليه وهوالذي لا شأن له بها ولا شأن لها به، ولكل وجهة هو موليها.

ثانيا : الأضرار اللاحقة بالتلميذ :

إن التلميذ هوا لضحية في نهاية المطاف لكل الاختلالات التي تعرفها مادة التربية الإسلامية حيث يضيع حقه في تلقي تعاليم الدين الحنيف صافية من كل غش سالمة من كل غموض أو نقصان بيان.

ثم إن إدخال طائفة من غير المتخصصين على المادة يحرم مبدأ تكافؤ الفرص في مادة هي أساس بناء شخصية المواطن المغربي المسلم المنسجمة مع ذاتها وأصالتها وكيانها الحضاري.

فكل تراخ في إعداد مدرس الدين الكفء يعد كارثة تربوية عظمى لأن الخسائر الناجمة عنها لا تقدر بالمال وإنماتقدر بالأنفس أو بتعبير أصح بالأجيال التي تخسر نفسها عندما تزيغ عن هدي الله فتشقى في الدنيا قبل الآخرة ويخسرها المجتمع عندما يموت فيها ضمير الإيمان والإحساس بالمسؤولية بين يدي الله العليم الرقيب فتحون وطنها وتزيده أزمة وتأخرا وإفلاسا.

إن من أهم وظائف المدرسة أن تغرس في نفس التلميذ حب الدين والوطن وكل مقومات النظام الاجتماعي بكل الطرق والوسائل الكفيلة ببلوغ هذه الغاية الكبرى وهذا ما لا يبدو مراعى بالنسبة للتربية الإسلامية – التي تدرس ابناءنا أمور دينهم – عندما يدرك المتعلم أن جميع المواد لا ينتهك مجالها الغرباء عنها ما عدا هذه المادة.

فكل تلميذ يمكن أن تكون له ردود فعل غير محمودة تجاه هذا الواقع والذي قد يدفع به إلى أن ينقم على النظام التربوي برمته ويسحب ثقته منه، ويعول في تعلم دينه على جهات أخرى خارج المدرسة قد يحسن اختيارها وقد لا يحسن. وقد يعتمد على مجهوداته الذاتية فيصيب مرة ويخطئ مرات أخرى.

وقد يساير هذا الواقع فيسقط هذه المادة من الاعتبار ويتبع ذلك بإهمال أمر الدين وتجاهله في دراسته كما في فكره وسلوكه فيضحى معرضا

للإندماج في ما يعج به العالم من إيديولوجيات ونحل وملل غريبة عن الذاتية المغربية.

ومن جهة أخرى فإن غير المختص لا يملك سلطة المعرفة بالشرع التي تقنع المتعلم وتجعله يتأثر بالمضامين الملقنة، ولعل مما يضعف احتمال ذلك أن بعض الأساتذة يصارحون التلاميذ بأنهم ليسوا من ذوي الاختصاص حتى يكونو في منآى من انتقاداتهم ولا يسقطون في أعينهم جراء الأخطاء المبينة لقلة بضاعتهم من العلم بالدين لا سيما إذا كان سلوكهم مكرسا لذلك ودليلا ساطعا عليه.

فكل هذه الثغرات توهن كليا أو جزئيا علاقة التلميذ بمضامين الإسلام وأخلاقه على مستوى الفهم والاستيعاب كما على مستوى الالتزام والسلوك وتساهم في اهتزاز شخصيته وتعثر استقامته.

ثالثا : الأضرار اللاحقة بالأستاذ المكلف بالمادة :

عندما يكلف أستاذ من غير المتخصصين بتدريس مادة التربية الإسلامية وهو كاره فإنه يتعرض لمعاناة عديدة نذكر منها مايلي :

1- إن نقله من مادة تخصصه يجعله يشعر بأنه قد استغنى عنه في تدريسها وأنه غير مسموح له بمزاولة العمل الذي هو مؤهل للقيام به، وتجريده منه يعد هدرا لحقه المشروع في أداء مهنته على الوجه العادي الذي يرتاح إليه.

فمن المعلوم أن من سعادة المرء توفره على خبرة مهنية يساهم بها في خدمة بلده وسد بعض حاجاته وكلما تعرقل نفعه للمجتمع بما معه من تكوين أحس بقيمته تتراجع، وتملكه احساس بالخيبة وانعدام الجدوى.

2- إن بعض ذوي الاختصاصات الأخرى يرى في إسناد مادة التربية الإسلامية إليه تقهقرا عما تمنحه إياه مادة تخصصه من مكانة معرفية ودرجة اجتماعية انطلاقا من تصورات واهمة تنشأ أحيانا عن مكانة الدين في نفسه كما تنشأ غالبا عن حالة التهميش التي توجد عليها المادة في المنظومة التعليمية.

3-من المعلوم أن كل أستاذ يحرص على أن تكون له صورة مشرفة أمام تلاميذه يرسمها في أذهانهم بما يملكه من درجات علمية وقدرات فكرية وخبرات واسعة تبرزها الممارسة، الأمر الذي يمنحه عليهم سلطة أدبية تفرض له في نفوسهم تقديرا واحتراما وتجعل تأثيره فيهم مضمونا وتجاوبهم معه كبيرا فيكون ذلك من الأسباب الأساسية لسعادته في مهنته وحياته معا. لكن عندما توكل إليه مادة خارجة عن مجال تخصصه فإن يحرم من كل المزايا والامكانيات التي يوفرها له تخصصه، ويجازف بكرامته وشخصيته بأن يعرضها للإهانة واللامبالاة من طرف تلاميذه كما يعرضها لملاحظات السيد المشرف التربوي وامتعاضه وتأسفه.

4- إن أي أستاذ وهو يدرس تخصصه يحتاج إلى بذل مجهود متواصل في تحضير الدروس وإغنائها وتنقيحها وتطويرها على الدوام لكي يشعر في قرارة نفسه بأنه أدى الأمانة على أحسن وجه وذلك ما لا يبلغه إلا ذوو الهمة العالية والعزيمة القوية والإحساس بمراقبة الله قبل مراقبة بشرية .

ومن ثم فإن التكليف بتدريس مالا يدخل في التخصص يؤدي إلى أحد أمرين أحلاهما مر . فإما الاكتفاء بقدر الجهد الذي يبذل عادة داخل التخصص والذي لن يكون كافيا ويؤدي إلى الإحساس بالفشل في المهمة الموكولة والتعرض إلى تأنيب الضمير حينا بعد حين، مما قد ينغص الحياة ويعكر صفوها.

وإما إلزام النفس بأعلى درجة ممكنة من الاتقان وفي ذلك زيادة الأعباء عليها بتحصيل ماتفتقده عبر التكوين الذاتي ، ومع ذلك فإن هذه المحاولة قد لا تسفر عن نتائج مرضية مما يجعل المعاناة مستمرة.

5- الأستاذ الذي يغادر تخصصه إلى غيره يكون في حقيقة الأمر قد ضيع مادته الأصلية لانشغاله عنه بالمادة الثانية المستندة إليه، بحيث تضمحل معلوماتها في ذاكرته، وتتقادم بعدم مواكبة الجديد فيها معرفيا وتربويا، وعندما يعود لتدريسها يجد نفسه عاجزا عن ذلك و يحتاج إلى سنوات للإستئناس بها من جديد.

كما أنه يضيع المادة التي انتقل إليها لأنه مهما جاهد واجتهد فلن يقوى على سد جميع الثغرات الموجودة لديه في هذا المجال. وسيكتشف بين الفينة والأخرى أن الممارسة الطويلة ومحاولات التكوين الذاتي لم يبلغا به مستوى التخصص. ومن جهة أخرى فإنه في غير تخصصه يشعر دائما بعدم الاستقرار إذ يكون معرضا باستمرار للرجوع إلى مادة تخصصه مما يمنعه من الانخراط في برامج التكوين الذاتي طويلة الأمد واقتناء المراجع والكتب التي تفيده في مادة التربية الإسلامية.

فهذه المعاناة كلها أوجلها تفعل فعلها في نفس المدرس غير المتخصص وتترجم في الممارسة الفصلية إلى عوائق حائلة دون بذله للعطاء القليل الذي يمكنه تقديمه في ظل وضعية غير عادلة بكل المقاييس وشاذة على جميع المستويات.

تخليق الحياة العامة في الخطاب السياسي المغربي

مصطفى الخلفي
باحث في العلوم الانسانية

بعد عقود من الممارسة السياسية والعمل الحزبي ببلادنا، اتسع حجم الاقتناع بعمق الخلل الأخلاقي في الحياة العامة. مما جعله إحدى أولويات التصريح الحكومي لأبريل 1998، ويمثل بالتالي أحد أبرز الأوراش الاستعجالية لتأهيل بلادنا للقرن الواحد والعشرين.

إلا أنه، رغم حصول هذا الوعي وتبلور إرادة سياسية لجعل التخليق واقعا ملموسا، تبقى الحصيلة دون المستوى المطلوب، هذا إذا لم تسجل حصول تراجعات وانتكاسات خطيرة في بعض فضاءات الحياة العامة وخصوصا أثناء المحطات الانتخابية وماتشهده من سلوكات وممارسات لا علاقة لها، لامن قريب ولا من بعيد، بإرادة تخليق الحياة العامة.

والأنكى أن تكون هذه السلوكات معبرة عن اتساع دائرة التساقط الأخلاقي والتحاق فئات وشرائح، كنا نظنها إلى وقت قريب، في منأى من هذه الكوارث(*).

ثمة تساؤلات تفرض نفسها على الباحث، وهو يتطرق لموضوع تخليق الحياة العامة في الظرفية الراهنة لمجتمعنا وذلك من قبيل البحث في الخلفيات المحركة لهذا المطلب؟ والمرجعية التي يرتكز عليها ؟ونوعية الإجراءات والأدوات التي اعتمدت من أجله؟ وكذا المقاربات التي وجهت النظرة إليه لاسيما المقاربتين العلمانية والإسلامية ؟وفي تقديرنا إن الإجابة عن مجمل هذه التساؤلات تقتضي عرض الخطاب الحزبي السياسي في الموضوع.

(*) نقصد تحديدا، قيام بعض مرشحي أحزاب الكتلة الديموقراطية بتوزيع المال لشراء أصوات الناخبين، ورغم أن أعدادهم قليلة، إلا أنه يتنامى من محطة انتخابية إلى أخرى.

- الخطاب السياسي المغربي وقضية التخليق

طرحت قضية التخليق في الخطاب السياسي المغربي على مستويين، مستوى يتعلق بتعامل الجهاز الإداري للدولة مع المواطنين، ومستوى يتعلق بمنطق إدارة التوازنات السياسية وخصوصا ما يرتبط بتشكيل الخريطة السياسية عند الانتخابات أو ما يرتبط بتوجيه المواقف السياسية للقوى الحزبية.

المستوى الأول، مستوى اجتماعي ويحيلنا على مظاهر الفساد الإداري من انتشار للرشوة واستغلال للنفوذ وصرف المال العام في غير أوجهه الحقة أو البذخ والتبذير في الانفاق العمومي وتفشي المحسوبية والزبونية، ويمكن القول بأن هذا المستوى يعرف اقرارا به من طرف مختلف الفاعلين وعلى أعلى المستويات.

فمن جهة، نجد البرامج الانتخابية لمختلف الأحزاب، على اختلاف مرجعياتها الفكرية وموقعها السياسي، تتحدث عنه، بل وتجعله إحدى الأولويات والأوراش، حيث افردت لذلك فقرات خاصة في البرامج الانتخابية لهم.

ومن جهة أخرى شهدت بلادنا في منتصف عقد التسعينات حملة تطهير في عدد من القطاعات، والتي رغم محدوديتها وظرفيتها وجزئيتها، أعطت انطباعا بوجود وعي بضرورة محاربة هذه الظاهرة بشكل صارم، وهو ما أكده التقرير الشهير للبنك الدولي حول المغرب وأكده التصريح الحكومي الذي تقدمت به الحكومة الحالية في أبريل 1998 عندما نصت على تخليق الحياة العامة، يهدف إصلاح الإدارة وعصرنتها وأعلنت عن ميثاق حسن التدبير بمنطلقاته الثلاث: المنطلق الأخلاقي، بالدعوة لمحاربة كل أشكال الانحراف واستغلال النفوذ والتسيب، ومنطلق الترشيد بالدعوة إلى تدبير الأموال العامة وفق مبادئ الدقة والشفافية والاقتصاد ثم منطلق التواصل، فضلا عن الحديث عن إلغاء الامتيازات (انظر الصفحات 6-7-8- من التصريح الحكومي). وقد شكل الملتقى الوطني الموسع حول محاربة الرشوة الذي نظمته وزارة الشؤون العامة للحكومة بتعاون مع البنك الدولي في النصف الثاني من يونيو 1999 محطة عبر فيها فاعلون من مختلف القطاعات عن مدى استفحال الرشوة في تعامل الإدارة، على تباين المجالات (الصحة، الأمن، التسيير الجماعي البلدي ، الاقتصاد...).

وهذا المستوى الاجتماعي المرتبط بتعامل الإدارة مع المواطنين، يهيمن بشكل مفرط على الخطابات الداعية لتخليق الحياة العامة، وهو ما يبرز بوضوح في الندوة التي نظمها حزب الاستقلال حول "تخليق الحياة العامة في المغرب ... أية آفاق"، في بداية يوليوز 1999.

أما المستوى الثاني، فهو مستوى سياسي

يحيل على فساد العلاقة بين الفاعلين السياسيين والفئات الاجتماعية، هذا الفساد الذي يبرز بشكل صارخ في المحطات الانتخابية حيث يقع الانزلاق نحو شراء أصوات الناخبين وتزوير العمليات الانتخابية واللجوء إلى العنف واستباحة الاعراض والذمم وعدم التورع عن الكذب والقذف وغيرها من الموبقات الأخلاقية .

وإذا كان المستوى الأول أي المستوى الاجتماعي، يجد تفسيره في الأزمة الاقتصادية والاجتماعية، التي تدفع المرء إلى البحث عن مصادر إضافية للدخل لاسيما وأن الثقافة السائدة تعلي من قيم الاستهلاك والفردانية وفق النموذج الغربي المادي العلماني، فإن المستوى الثاني، يصعب إيجاد تفسيرات أو بالأحرى مبررات تشفع لأصحابها جزئيا اللهم إلا إذا كان المبرر هو الإيمان بدونية الشعب وأن الاستبداد والوصاية هو أسلوب الحكم الأسلم له، وهو مبرر أقبح من الزلة.

الفساد السياسي، المعبر عن منطق فرعوني في العلاقة وبين النخبة السياسية بين عموم الشعب، وجذوره تضرب في أعماق التاريخ، ومن أبرز الكتابات التي شرحها كتاب "الأمير" لميكيافيلي الذي اعتبر أن الغاية تبرر الوسيلة وأباح للأمير اعتماد أساليب الخداع والمكر والكذب لتأمين سلطانه واستبداده. وهو نفسه المنطق الذي يستنكر على الصلحاء والشرفاء ولوج باب المشاركة السياسية. خشية أن يتدنسوا، فلا أخلاق في السياسة، وعالم السياسة هو عالم المناورات والدسائس والتآمر وسوء الظن، ورغم الوعي بهذا المستوى فإنه ضامر في الخطاب السياسي ولا يحضر إلا عند الصراع السياسي عندما تصدر الاتهامات لهذا الطرف أو ذاك بانتهاجه لأساليب غير شريفة في التنافس والتدافع السياسي، كما أنه يحضر عند الحديث عن توفير المصداقية للعمليات الانتخابية والاستشارات الشعبية بضمان نزاهة الاقتراع ومحاربة أساليب الصراع غير الأخلاقية.

يثير ماسبق من الخطاب السياسي حول موضوع التخليق عدة تساؤلات وملاحظات نقدية نبسط أهمها في المحور الموالي من المقال.

التخليق : خلفيات وملاحظات

النقاش حول موضوع التخليق كهدف من أهداف الائتلاف الحكومي الحالي، يفرض ضرورة الوقوف على الخلفيات التي حكمته. وفي تقديرنا، إن التخليق طرح استجابة لعدد من المطالب نجملها في:

-مطلب شعبي مستعجل، الباعث عليه هو تحول الإدارة من مؤسسة لخدمة المواطن وحل مشاكله إلى مؤسسة لاستنزافه وتعقيد قضاء حاجاته، بحيث أصبحت سببا من أسباب التبرم الاجتماعي والاحتجاج الشعبي وطبيعي أن تعمل القوى الحزبية على تبني هذا المطلب لجلب الرضى الجماهيري عليها.

-مطلب دولي، يعتبر قدوم الاستثمارات الأجنبية إلى البلاد رهينا بالقضاء على الفساد الإداري، بحيث أن الإدارة تحولت إلى عائق من عوائق التنمية الحقة. ولهذا نجد البنك الدولي ساهم في تمويل الملتقى الوطني الموسع حول محاربة الرشوة (يونيو 99).

كما دعت عدة أصوات خارجية إلى ضرورة الترخيص للجمعية المغربية لمحاربة الرشوة، وهو ما تم في بداية 1998.

أما بخصوص الإجراءات، فهناك عدة طروحات ومقترحات تفصيلية، نذكر منها :

-اعتماد اجراءات صارمة تجاه ظاهرة الرشوة، فصلتها الجمعية المغربية لمحاربة الرشوة في إطار "ميثاق مغربي، بدون رشوة من أجل قيم الاستقامة والشفافية" وتضمن أربعة محاور : محور الإعلام والذي يهم الكشف عن نتائج التحقيقات والمتابعات وكذا عمليات تدقيق الحسابات والمراقبة، وإبلاغها لعموم الرأي العام ومحور التحسيس القاضي بتشجيع النقاش حول الرشوة وإدماج دروس خاصة بها في برامج التعليم الرسمي، ثم محور ثالث حول الدعم المؤسساتي خاص بالحكومة وينص على وضع نظام وطني للنزاهة والإعلان عن خطة وطنية يتم تعبئة المواطنين للإنخراط فيها، وأن يقع خلق تقنيات للوقاية والاقناع ومراقبة التدبير والعقاب، كما يجب رفع القيود عن الجمعيات الملتزمة بمحاربة الرشوة ويضاف لذلك ربط مصالح زجر الغش بمصالح القضاء ودعم استقلاليتها، وإصلاح قانون الصفقات العمومية وقانون التدبير المنتدب للمرافق العامة وتأسيس تقليد التصريح بالممتلكات المتجدد والعمل بنظام تحريك الأطر المكلفة بمناصب أو مسؤوليات معرضة لإغراءات الارتشاء. أما المحور الرابع فيهم الاصلاحات القانونية. (انظر بيان اليوم 25/6/99).

- ما طرحته بعض الأحزاب في مستهل الولاية التشريعية 77-1983 بخصوص قانون التصريح بالممتلكات والذي لم يصادق عليه إلا في أبريل 1992 بعد حذف الأزواج من إلزامية التصريح. وطرحته كذلك لأهمية التربية الدينية وكذا التربية الوطنية في عملية التخليق ومحاربة ظواهر الرشوة وغيرها.

- اعتماد الحكومة لميثاق حسن التدبير ولإجراءات تفصيلية خاصة بفتح عملية التطهير من جديد.

وعلى أهمية وحيوية الإجراءات المعلن عنها. إلا أن الواقع العملي يكشف عن قصور بالغ في تطبيقها بل إنه على العكس من ذلك، تجده يتطور في اتجاهات سلبية.

الخلفيات والإجراءات الآنفة الذكر، رغم وجاهتها وأهميتها إلا أنها تبقى قاصرة عن بلورة حل جذري لظواهر الفساد على اختلاف

مستوياته وذلك للاعتبارات التالية:

*النظرة إلى التخليق كعملية جزئية، رغم أن الخطابات العلنية للقوى السياسية والاجتماعية لا تصرح بذلك وتعتبره عملية شاملة، والجزئية المقصودة هنا هي عدم ربطه بمشروع شامل في التربية الأخلاقية والتنشئة الاجتماعية في إطار مصالحة كلية مع الهوية الإسلامية للشعب المغربي. ذلك أن مرتكز التخليق هو الانسان بغض النظر عن موقعه الاجتماعي أو السياسي. بمعنى أن التخليق يستهدف تغيير المنظومة القيمية للمواطن وخصوصا على صعيد المسلكيات اليومية له، ولا يمكن أن ينجح تغيير جانب من الجوانب بمعزل عن الجوانب الحياتية الأخرى، وهذا لا يعفي المسؤولية الفردية "إن الله لايغيرما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم "(الآية).

*إن التخليق، قبل أن يقاس بالعائد الاقتصادي (التنميةوالرفاه) والعائد الاجتماعي والعائد السياسي يجب أن يقاس بالعائد الفردي الديني المتعلق بنجاة المرء غدا يوم القيامة. لقد قامت دعوة الرسول(ﷺ) على البعد الأخلاقي"إنما بعثت لاتمم مكارم الأخلاق" وتفرع عن ذلك صلاح باقي أحوال الأمة، فالنظرة إلى التخليق يجب أن تتجاوز النظرة البراغماتية النفعية بحيث تختزل في مجموعة أدوات ووسائل لتحقيق أهداف اقتصادية، وهو ماجعل التخليق عبارة عن إجراءات ومساطر بيروقراطية جامدة يسهل الالتفاف عليها وإفراغها من محتواها.

*جوهر التخليق يرتبط بالرؤية الإسلامية لإصلاح الفرد والمجتمع، والقائمة على التزكية التربوية الدائمة للفرد، وجعل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإسداء النصيحة إحدى صمامات الأمان داخل المجتمع تقيه من الانحراف. وأساس ذلك الإيمان العميق بالله واستشعار رقابته وحسابه. بحيث إن التخليق في إطار المرجعية الإسلامية يصبح عملية دائمة ووظيفة تلقائية في أحشاء المجتمع الإسلامي.

* إن تغييب أوتجاهل الرؤية الإسلامية يفرض على دعاة المشروع الإسلامي تحمل مسؤوليتهم في طرحها والريادة بها لا سيما وأنهم مؤهلون بحكم نظافة مسلكيتهم ومصداقيتهم، للتأثير في الناس ودعوتهم إلى الابتعاد عن مختلف مهاوي الانحراف والفساد على اختلاف أنواعه (أخلاقي، سياسي، إداري، إجتماعي...) وهذا المعطى هو مسألة اساسية تفسر ضعف مردودية عمليات التخليق وحملات التطهير، فلا يتصور "من الذئب أن يحمي الأغنام".

الخلاصة هي أن بلورة آليات وإجراءات مسطرية وزجرية لتخليق الحياة العامة، يبقى قاصرا إذا لم ينطلق من المرجعية الإسلامية الحضارية للشعب المغربي ولم يندرج ضمن مشروع شامل للتغيير الاجتماعي ويقع إعداد الأطر القدوة في سلوكها، لتطبيق برامج التخليق في هذا القطاع أو ذلك.

الأدب حين يكون تأديبا وحين يكون انحلالا

محمد بوبلي
أستاذ اللغة العربية بالثانوي

مقدمة : لقد طغى على الإبداع الأدبي في العصر الحديث على الخصوص ما انطوت عليه نفوس غالبية المبدعين من اتجاهات فكرية ومواقف مبدئية تنعكس فيما يسود في الواقع المادي اللاديني من مجون، عات وركض وراء إشباعات الغرائز المستعرة، وحيرة وتيه وعبثية.

وكان من نتيجة هذو الأدب عندنا هذو الأدب عند الغرب أن تخلى عن وظيفته التربوية الأصيلة الرامية إلى الارتقاء بالذوق الجمالي الرفيع وتنمية النزوع إلى الفضيلة والتسامي بالنفس عن الدنايا وإيقاظ الضمير للقيام بالواجبات.

معنى الأدب :

ورد لفظ الأدب في اللغة العربية ليدل على معاني كثيرة ومختلفة، ومن ضمنها : "أدبه" بمعنى : هذبه وراض أخلاقه . وقد دلت الكلمة في الجاهلية على الخلق النبيل الكريم، وما يتركه من أثر في الحياة العامة والخاصة. ثم أطلقت اللفظة في الإسلام بالإضافة إلى ما ذكر : على تهذيب النفس وتعليم المرء ما اثر في المحامد والمعارف والشعر، لتستقر دلالة اللفظة أخيرا على معنيين أساسيين :

1- تهذيب النفس وترويضها على الخلق النبيل الكريم .

2- الشعر والنثر .

والعلاقة بينهما أن الأدب بمعناه الثاني يتناول من ضمن ما يتناول من القيم الإنسانية الخالدة التوجيه إلى الخلق الفاضل، جاء في لسان العرب : "الأدب بمعناه الذي يتأدب به الأديب من الناس يسمى أدبا، لأنه يأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح" .

موقف الإسلام من الأدب :

وما أشيع من أن الإسلام وقف ضد الأدب – ولا سيما الشعر منه – لا أساس له من الصحة، فنفي القرآن الكريم الشعر عن القرآن والشاعرية عن النبي عليه السلام (1) لا يعني ذما للشعر، وإنما هو أمر له علاقة بخصوصية الرسالة.

(1) انظر سورة يس الآية 69، سورة الطور الآية 30، وسورة الحاقة الآية 41.

وقد تناولت آية سورة الشعراء الشعراء فصنفتهم إلى صنفين :

1- صنف مرفوض ليس لأنه شاعر، بل لأنه سخر شعره في أودية لا تنهض بالمجتمع .

2-صنف محمود: لأنه يسخر الروائع الفنية السامية فيما فيه مصلحة مجتمعه(1).

والمعنى نفسه أكده الحديث الشريف الذي ورد فيه قول النبي ﷺ :" إنما الشعر كلام مؤلف، فما وافق الحق منه فهو حسن، وما لم يوافق الحق منه فلا خير فيه "(2).

وهذا التسخير للروائع الفنية من أجل تهذيب النشء هو الذي يعنيه عبد الملك بن مروان عندما قال لمعلم أولاده: "أدبهم برواية شعر الأعشى: فإنه أعذب بحرا واصلب صخرا".

شعراء العهد الأول يسخرون الأدب من أجل التأديب.

وقد فهم شعراء العهد الأول هذا التوجه فسخروا شعرهم لنصيحة الناس وهديهم إلى صراط العزيز الحميد، كما يدل على ذلك ما يأتي من النماذج، والتي تنصب كلها حول الوعظ والإرشاد:

1- قال صرمة بن أبي أنس الأنصاري في لاميته وهو ينصح أبناءه :

واجمعوا أمركم على البر والتقوى وترك الخنا وأخذ الحلال. (3)

2- وقال كعب بن زهير في دعوة مخلصة لقومه:

رحلت إلى قومي لأدعو جلهم
إلى أمر حزم أحكمته الجوامع
سأدعوهم جهدي إلى البر والتقى
وأمر العلا ما شيعتني الأصابع
فكونوا جميعا ما استطعتم فإنه
سيلبسكم ثوب من الله واسع (4)

3) وقال النابغة الشيباني في وصيته له :

اتق الله ما استطعت وأحسن
إن تقوى الإله خير الخلال. (5)

وبقي أدباء كل عصر وكل مصر يقتربون من هذا الفهم أو يبتعدون عنه تبعا لاقترابهم من هدي الإسلام أو بعدهم عنه.

الخلف يسير على نهج السلف :

ولما جاء العصر الحديث وأحيا أدباء مؤمنون صادقون نظرة الإسلام إلى الكون والحياة والإنسان في انتاجاتهم الأدبية، من خلال ما اصطلح عليه "بالأدب الإسلامي"، عاد الأدب- بما يملكه من طاقة

1- اقرأ في سورة الشعراء الآيات : 224 إلى 227

2- العمدة في محاسن الشعر ونقده - الجزء الأول - ص 27

وعن أبي بن كعب أن رسول ﷺ قال " إن من الشعر حكمة"

3- "الإسلام والشعر" لسامي مكي العاني - ص : 85-سلسلة "عالم المعرفة" العدد 66 يونيو 1983.

4- نفسه، ص:85.

5- نفسه، ص:89.

تمس شغاف القلوب – يذكر الناس من جديد بالتقوى بعد أن ذبلت زهرة الإيمان في نفوسهم، وسخر المبدعون ما وهبهم الله من طاقة فنية خلاقة في كشف عوار الفساد، قال الأديب المبدع الدكتور نجيب الكيلاني رحمه الله :

عشقت الفن لا للفن لكن الذي أسمى
وسودت قصيد الشعر في قلب الخناسهما(1)
ونلمس ذلك من خلال نماذج كثيرة جدا،

أكتفي بإيراد نموذجين شعريين منها :

1) قال أحمد محرم في قصيدة له بعنوان: "أدب الناشيء"، مبينا دور الأخلاق في حياة الأمم والأفراد:

العلم تنصر بالأخلاق دولته
فاقهر بها دولة الأهواء والفتن
لا يصلح المرء إن ساءت خلائقه
فاعمد إلى كل خلق صالح حسن
لم يشرع الله دينا في خليقته
إلا على صالح الآداب والسنن(2)

2) وقال الدكتور نجيب الكيلاني في قصيدة"الطريق إلى يثرب" يصف الواقع المأساوي للأمة، وما يعيشه أبناؤها من تيه وضياع:

يا نبي الله جئنا أمة
هدها الخلف، وأدماها المجون
وسرى الخوف إلى أربعها
كولوغ الداء في القلب الحزين
نسيت تاريخها وانفلتت
تسأل الأشباح عن معنى اليقين
وتراث الدين أضحى كومة
من دمار وضياع وظنون(3)

المدرسة المغربية تتنكر للأدب الذي يستهدف التأديب :

غير أننا إذا دخلنا إلى المدرسة المغربية نرى الأدب الذي اختير لتتربى الأجيال على أساسه مضمونا وقيما فنية، نجده في معظمه من النوع الذي لا يهذب الغرائز ولا يسمو بالأجيال إلى المثل الفاضلة، بل على العكس من ذلك يخلد بالناس إلى الأرض ويمجد الشهوات، ويغازل الشباب ليخلو معه إلى ما اختاره من الخلال ووصف للجانب الهابط من الحياة.

فتصفح إن شئت ما اختير من نصوص ليكون أساسا لدراسة المؤلفات في السنتين الأولى والثانية ثانوي– الشعبة الأدبية، فستجد نماذج تتملق الغرائز

1– ديوان "عصر الشهداء" ص 14، مؤسسة الرسالة ط2 1986
2– شعراء الدعوة الإسلامية في العصر الحديث "لأحمد عبد اللطيف الجدع وحسنين أدهم جدرات الجزء : 4– ص : 69 مؤسسة الرسالة – الطبعة الأولى 1978
3– ديوان "عصر الشهداء" ص 31

الهابطة وتستفز الجانب الحيواني من الإنسان، وحتى النماذج المختارة في "درس النصوص" ليست أحسن حالا مما وصفنا.

وتبقى النصوص الإبداعية الخالدة سجينة الدواوين الشعرية والكتب الأدبية، سواء تعلق الأمر بالتراث أو بالأدب الحديث. وكأن الطبقة المتنورة لدينا والتي تسطر هذه البرامج لا يعنيها تربية الأجيال على الفضائل والسمو بها نحو الحق والخير والجمال، ونسي هؤلاء أن ما يعيشه الشباب في الواقع، وما يقدم إليه من خلال وسائل الإعلام كاف ليثاقل به إلى الأرض، فما الذي يسمو بنفسه إن لم تنو المدرسة هذه المسؤولية.

إن وظيفة الأدب الأولى، قبل تنمية الرصيد اللغوي للمتأدب، وقبل توريثه القيم الفنية والجمالية، وقبل تزويده بتجارب حياتية هي أن يأخذ بأيدي الأجيال إلى المكرمات، وبذلك يساهم حقا في تنمية المجتمع.

مسؤوليتنا تجاه الأجيال:

فمتى نتنبه لهذه الحقيقة فنختار لأبنائنا الأدب السامي الرفيع بعيدا عن النماذج الرديئة من مثل "الخبز الحافي" و"رماد سوس" وغيرهما من الأعمال التي تتسلل إلى الناس تحت ستار حرية التعبير، وننسى أن ترك القارئ الذي لا زال عوده غضا طريا فريسة لهذه النماذج السخيفة ظلم له. وقد أبدع المرحوم علال الفاسي عندما تحدث في كتابه "النقد الذاتي" عن "حرية التفكير" وعن "حرية التعبير"، لأن الشخص عندما يعبر يكون الآخرون ضحية لتعبيره إذا كان ساما، وبالتالي لا يجب أن يعبر إلا بما يليق.

قراءة إسلامية لمنهاج اللغة الفرنسية للتعبير الشفوي
السنة السادسة – تعليم أساسي

عبدا لمجيد بنمسعود

مقدمة :

لايخفى على المهتمين بالميدان التربوي، ما للمنهاج من أهمية بالغة وشأن خطير ضمن مختلف أركان العملية التربوية وعناصرها في صياغة عقول الأجيال المستهدفة بالتربية والتعليم، وبناء شخصيات أفرادها.

وإذا كان المدرس يكتسي مقاما رفيعا من حيث قدرته على تكييف المنهاج مع أهداف محددة قد تختلف قليلا أو كثيرا مع ما يقوم عليه من مقاصد وأهداف، وذلك خلال الإنجاز الميداني، فإن المنهاج يتمتع بشخصيته المستقلة، نسبيا، خاصة إذا علمنا أنه متداول بين فئات المتعلمين التي تتعامل معه خارج فصول الدراسة وتتفاعل مع مضامينه وإيحاءاته، بما يعنيه ذلك من حدوث تغيرات في سلوكها وتصوراتها. وبناء على المعطيات والحقائق السالفة، فقد بات من الأهمية بمكان، أن تبذل جهود جادة ومخلصة في تقويم المناهج التربوية، وذلك بقصد التنبيه إلى ما يعتريها من قصور، أو تناقض مع الغايات والمقاصد المعلنة على مستوى الخطاب الرسمي الذي يفترض أن تسير المناهج على هديه، وأن تكون أمينة لفلسفته وتوجهه، خاصة وأنه خطاب يستلهم مبادئ الفلسفة التربوية الإسلامية التي تشكل أساس البناء الحضاري للأمة.

تحديد الإطار الذي يجرى فيه التقويم

وإنه من الأهمية بمكان أن أقوم بتحديد الإطار الذي سيتم فيه تقويم المنهاج المشار إليه من أجل أن تكون الرؤية واضحة والمعايير مضبوطة لكل من له علاقة بهذا المنهاج بوجه من الوجوه.

مستويات للتقويم

فعملية التقويم قد تتم استنادا إلى رؤية فلسفية مختلفة تماما مع الرؤية التي يتبناها المنهاج ويستلهم مبادئها، وقد تتم بالاعتماد على الرؤية الفلسفية نفسها، التي يتم الإعلان في الوثائق الرسمية أنها تمثل أساس المنظومة التعليمية برمتها، والتي يتحتم أن تكون كل مكوناتها وعناصرها متوفرة على شرط المصداقية والتطابق... والانسجام مع مقتضيات تلك الرؤية.

والحالة التي نحن بصددها تنتمي إلى هذا النوع الأخير، فالإطار الذي ستتحرك ضمنه عملية التقويم تمثله الرؤية الفلسفية التربوية الإسلامية، التي تدعو إليها الوثائق التربوية الرسمية بشكل صريح. جاء في كراسة وثائق تربوية عامة "الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج (1991)" في سياق الحديث عن الأساس الديني كواحد من أسس التعليم الأساسي، ما يلي : "يعتبر الدين الإسلامي السمح شريعةالمملكة المغربية وعقيدتها الراسخة، وتتجلى على جميع الأصعدة والمجالات، وتستلهم مبادئها وتعاليمها في التفكير والتخطيط والتنفيذ والتقويم. لذا فالتعليم الأساسي يسعى لطبع أهدافه ومضامينه بروح الشريعة الحنيفية ومقاصدها. فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها وتمثل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها، اعتقادا وسلوكا ومعاملات".

تقويم المناهج :

أقرر في البداية أن الطريقة التي سأنهجها في هذا التقويم تتمثل في التنبيه على بعض المآخذ التي تتعلق بالمنهاج في ضوء التصور الإسلامي والفلسفة التربوية الإسلامية التي تعتبر قوام المنظومة التعليمية المغربية على مستوى المقاصد والغايات والأغراض وسأتتبع ذلك عبر الوحدات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي في تسلسله. مع نوع من التصرف في التسلسل كلما رأيت داعيا لذلك.

الوحدة الديداكتيكية الثالثة : المناخ والفصول (ص: 21)

يجري الحوار على الشكل التالي :

– أي فصل تفضل يا أحمد ؟

– أفضل فصل الربيع، ففيه تكون الشمس جميلة والهواء طيبا وفيه تورق الأشجار وتخضر الحقول. وفي الربيع يكون النهار أطول، وتستأنف العصافير شقشقتها" هـ.

إن ما يلاحظ على هذا الحوار أنه يغيب الرؤية الشمولية التكاملية لمظاهر الطبيعة والكون، والتي يعد تركيزها في البناء العقلي للتلميذ مطلبا تربويا ساميا. فكان بالإمكان أن يكون الحوار حول الفصول فرصة هامة لإبراز تلك الشمولية وذلك التكامل. فمن المعلوم أن الربيع يخرج من جوف الشتاء، ومن ثم فلا بد أن يدرك التلميذ هذه العلاقة السببية، التي تعتبر أساسا من أسس التربية العقلية. إن إدراك المتعلم لوظيفة فصل الشتاء وما يكتنفه من تغيرات جوية، تتجسد في هبوب الرياح وتلبد السماء بالسحب وقصف الرعود وهطول الأمطار، كثمرة لكل ذلك – وبتقدير من الله عز وجل – أمر تقتضيه النظرة الشاملة والفكر الناضج الذي لا يفصل الثمار عن أشجارها والنتائج عن مقدماتها فالحوار كما جرى في الكتاب المدرسي حوار ناقص مبتور، إذ لم يكد أن يبتدئ حتى تجمد في مكانه قانعا بالرأي الواحد الذي ينزع إلى تفضيل فصل الربيع، وكأنه معزول عن مقدماته وإرهاصاته وكذا عن توابعه ونهاياته.

الوحدة الديداكتيكية الرابعة: وسائل النقل:

في حوار بين أب وابنه الذي سافر إلى الخارج عبر القطار وعاد عبر الطائرة يسأل الأب ابنه :

"لماذا لم تستقل القطار في رجوعك" ؟

فيجيب الإبن قائلا:

"سأعود عبر القطار لزيارة مدريد " 1(ص 22)

ألم يكن الأولى بالمؤلفين أن يجعلوا محل مدريد بلاد الأندلس، وتكون تلك فرصة ثمينة للعودة بذاكرة التلميذ إلى أمجاد أجداده التليدة، وربط وجدانه بما يعزز حسه التاريخي من قدرة على الاعتبار بدورات التاريخ، وصعود الحضارات وتألقها وانهيارها وأفول نجمها؟ إن الأسباب وراء انعدام التفات المؤلفين إلى هذا الأمر واضحة بينة، فالقلم يجري بوحي مما تحمله النفس من تصورات وتصطبغ به من مشاعر وأحاسيس تشكل قوام ولائها وتحكم نزاعاتها ومواقفها تجاه الكون والحياة والإنسان، ومن ثم فإن مرادي من وراء هذا التساؤل إنما هو إثارة مسألة ذات بال، وهي مسألة الشروط والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر فيمن يتجردون لمهمة تخطيط المناهج وما يلحق بها من تأليف مدرسي للأجيال الناشئة.

وفي الصفحة (24) وضمن نفس الوحدة الديداكتيكية (وسائل النقل) يظهر على الصورة رجل إلى جانب امرأة في إحدى وسائل النقل العمومية، وهي صورة تكرس فكرة الإختلاط وترسخها في وجدان المتعلم وشعوره كأمر واقع ينبغي قبوله واستساغته، وهو أمر يتنافى مع قيمة من القيم التنظيمية في التصور الإسلامي والحضارة الإسلامية. إن ذلك المظهر، وهو يتكرر بشكل مكثف، عبر صور الكتاب ومشاهده، يمثل تزكية لطابع التغريب الذي أصبح سمة ملازمة لحياتنا الاجتماعية وعلاقاتنا اليومية.

الوحدة الديداكتيكية الخامسة :

في الصفحة 27 تبدو على الصورة ساحة "جامع لفنا" ، ويظهر في أحد جوانبها أحد المشعوذين ينفخ في مزماره الذي تتحرك على نغماته وتتراقص الأفاعي، ويقف أمامه سائحان يتأملان المشهد. ولاشك أن الصورة في كليتها لا تمثل مظهرا مشرفا، ولا تشكل مثار اعتزاز بالنسبة للتلميذ الذي لا شك في أنه سينظر إلى المشعوذ باعتباره رمزا للتخلف والدونية، بينما ينظر إلى السائحين على أنهما يجسدان مظهرا للتمدن والتحضر، وغير خاف مايخلفه ذلك من تعميق الشعور بالإحباط لدى التلميذ، وبخليط من الانطباعات التي تفت في كيانه وتطعن كبرياءه. وهناك احتمال آخر، لأن تنمي مثل تلك المشاهد نزعة فلكلورية لدى المتعلمين، تورثهم تبلدا في الحس يفقدهم الإحساس بالكرامة الإنسانية وتجعلهم ينظرون إلى مظاهر التهميش على أنها مظاهر عادية مألوفة لا تبعث على الاستياء أو الاستهجان، في الوقت الذي يطلب فيه من المناهج التربوية لمختلف المواد أن تتضافر في سبيل بناء الشخصية الإسلامية اليقظة التي تعتز بهويتها الحضارية وترعى للإنسان قدره وحرمته، وتحرره من عقد الدونية والنقص، وتنطوي على استعداد قوي للمشاركة الوجدانية والفعلية في حياة المجتمع.

الوحدة الديداكتيكية السادسة : مهن الماضي والحاضر :

في هذه الوحدة الديداكتيكية يوجد خلط واضح بين المهن والوسائل، حيث نجد مكتوبا على صفحة (32) مايلي: "منذ قرن من الزمان، تطورت المهن كثيرا. آلة الحصاد والدرس حلت محل المناجل، وسائق الطاكسي حل محل سائق العربة، والصيادلة حلوا محل المعالجين بالأعشاب. " وتختم الصفحة بهذه العبارة: "بعض المهن انقرضت تماما" وهي بمثابة استخلاص تؤكده الصور المضروب عليها والتي تمثل: المنجل، العربة التي يجرها حصان، قافلة الجمال، العشاب وهو في حالة تحضير بعض الأدوية.

كما سبق أن أشرت هنالك نوع من الخلط في المفاهيم. فإذا كانت سياقة "الطاكسي" تمثل مهنة وكذا الصيدلية، فإن المنجل، والحصادة –الدراسة، يمثل كل منها وسيلة وليس مهنة، فعملية الحصاد ، تدخل ضمن سلسلة العمليات التي تتطلبها الفلاحة. وقل مثل ذلك على قافلة الجمال، التي هي وسيلة أيضا.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ما سمي منقرضا، ليس كذلك في الواقع إذ أننا نجد كثيرا من الوسائل يعايش بعضها بعضا وكذلك بعض المهن، ومنها هذه التي ذكر أن بعضها حل محل بعض وألغاه.

إن تحديد المفاهيم بدقة أمر بالغ الأهمية في بناء عقلية المتعلم، وتجنيبه الضبابية والغموض.

الوحدة الديداكتيكية السابعة :

اللباس :

في اسفل الصفحة 39 يدور حوار بين صبي وصبية حول كيفية ارتداء الملابس. لا تخطىء العين الناقـــــدة والحس المرهف والذوق الرفيع، صفة التكلف والابتذال فيه، يقول الصبي: "وأنت يا مينة كيف ترتدين الثياب (أو ما طريقـتك في اللبـــاس) وتجيب هي قائلة : " في البـــداية أرتدي القـــميص الداخلي (combinaison) ثم أضع الفســتان، وأخيرا ألبـــس الجوارب والحذاء. ومن المعلوم أن الحوارات مصورة في الكتاب، مما يزيد تأثيرها حدة وخطورة. فلا يخفى على المربـــين ما تختزنه الصورة –وخاصة الملونة – من شحنات، ومن قـــدرة على الإيحاء والنفاذ إلى أعماق وعي الإنســـان، وخاصة من هم في عالم الطفولة الزاخر بالمشاعر والأحـــلام والأخيلة. فعلى الصفحة سلسلة من الصور منذ ارتداء مينة لقـــميصها الداخلي إلى ارتدائها الحذاء، فهي تظهر بقميصها (combinaison) شبه عارية وتظهر في صورة أخرى وهي منحنية لعقـــد خيوط حذائها، ويترتب على ذلك انكشـــاف لأجزاء من جسدها، خاصة وأن فســتانها من النوع القـــصير الكاشف.

إنه لأمر غريب حقـــا، وتتجلى الغرابـــة في النواحي التالية :

الناحية الأولى : وتكمن في أن الموضوع محور الســـــؤال ليس من المواضيع التي ألف الناس أن يتحاوروا حولها، لأنها تدخل في نطاق ما هو معروف بحكم الإلف والعادة، وإن كان لابـــــد من إجراء الحوار حول موضوع اللباس –جريا وراء الأسلوب المتبـــع في الكتاب، ما دام الأمر يتعلق بالتعبـــير الشفوي– فإن هناك طريقا أنسب لذلك وهو إدارة الحوار بين شخصين يسأل أحدهما عن أنواع الثياب التي يرتديها الإنســـــان على العموم، في مختلف الفصول، ويجيب الثاني بـــــتعديد تلك الثياب وأنواعها، على أن تراعي قـــــيم المجتمع الأصيلة وضوابطه الشرعية التي تشـــكل أحـــد المقـــومات الأساســـية في نســـيجه الحضاري الأمر الذي تمثل الملابس المعروضة وطريقـــة اللبـــاس، وخاصة لدى النساء نقيضه تماما.

أما الناحـــية الثانية، وهي أكثر حـــدة ولفتا للانتباه، فتتمثل في اختلاف الحوار وأسلوبـــه بـــين مشهدين في نفس الصفحة (ص 39) حيث إن الحوار حينما تم في الجزء العلوي للصفحة بين طفلين، اكتفى المؤلفون بعرض الملابس المختلفة (قميص داخلي – قميص خارجي– سروال– جوارب– حذاء) دون حاجة إلى تشخيص ذلك، أما في الجزء الســـفلي من الصفحة، فإنه لم يكتف بعرض ملابـــس الفتاة مجردة كما فعل بملابس الفتى في أعلى الصفحة، بل دعت الحاجة عند المؤلفين إلى تشـــخيصها بـــــالصورة

كما تمت الإشارة إليه من قبل. ولا أدري بالضبط وجه الحاجة والمسوغات التي استند إليها هؤلاء المؤلفون في هذا التمييز. أهي الصدفة، أم هو اللاشعور، أم هو هدف محدد توخى هؤلاء تحقيقه من وراء ذلك؟ إني أرجح الاحتمال الأخير. ولكني لا أزكيه، لأنه يتناقض مطلقا مع قيم الحشمة والحياء التي تحث عليها التربية الإسلامية، وتعلي شأنها، لانها من شعب الإيمان، ولأنها الخلق الذي يحجز صاحبه عن اقتراف المعاصي واختراق الحدود.

وضمن نفس الوحدة الديداكتيكية (ص: 41) يجري الحوار بين طفل وصديق له عبر الهاتف. يسال أحدهما الآخر: " ماذا تلبس الآن ؟ – ماذا تلبس مستقبلا عندما يكون عمرك عشرين سنة ؟ – ماذا كنت ترتدي عندما كنت ابن اربع سنين ؟ وماذا كان يلبس أبوك ؟.

هذا الحوار كسابقه ينطوي أسلوبه على نوع من التكلف والافتعال، ويزيده غرابة كونه قد تم عبر الهاتف. إن من جملة المبادئ التي يلزم أي منهج أصيل استحضارها في بنائه وأنشطته، مبدأ الواقعية واستلهام قوانين الفطرة الإنسانية التي لابد أن يحسب لها حسابها وإلا صادفته عوائق واحباطات، وكان عاملا من عوامل الهدم بدل البناء.

الوحدة الديداكتيكية التاسعة :
الشجرة والغابة :

في الصفحة 48 تمثل الصورة صبيا وصبية يتحادثان في موضوع الشجرة والغابة انطلاقا من يوم الغابة. تسأل الصبية عن أهمية الشجرة وفائدتها، فينصحها الفتى بالإطلاع على الوثائق والمقالات التي تتحدث عن فوائدها، فتسأله عن إمكانية التعاون معه في الموضوع ، فيرحب بالفكرة ويجيب: "بالتأكيد". إن هذا المشهد يكرس سلوك الخلوة بين الذكر والأنثى بكل ما يعنيه ذلك من إضفاء الشرعية على هذه الوضعية التي لا تعزب عن العاقلين عواقبها الوخيمة. لماذا ياترى لم تجر لجنة التأليف الموقرة، الحوار بين تلميذين ؟ أم أن المقصد لم يكن متمثلا في مضمون الحوار، بقدر ما كان متمثلا في تثبيت صورة العلاقة التي تم عبرها ذلك الحوار. ويؤكد هذا الاستنتاج واقع اطراد العلاقة المشار إليها عبر صور الوحدات ومشاهدها. إن ماأصبح يتناهى إلى أسماعنا ويرى أمام أبصارنا من انحرافات وممارسات منكرة، خليق بأن يصدع في آذاننا بناقوس الخطر، فنعود إلى رشدنا ونكون أمناء لما تقتضيه الفلسفة التربوية الإسلامية، ومنسجمين مع ما هو مشتق منها من مبادئ وأغراض ومقاصد تحفل بها وثائقنا التربوية. أما إذا جعلنا أصابعنا في آذاننا، فما علينا إلا أن ننتظر الطوفان الذي يجرف الجميع مصداقا لقوله تعالى: "واتقوا فتنة لا تصيبن الذين ظلموا منكم خاصة" (1).

1 – الأنفال الآية 25.

الوحدة الديداكتيكية العاشرة: الماء:

في الصفحة (54) تعرض يد تمتد إلى حنفية قصد إغلاقها وكتب تحت الصورة مايلي: "من أجل التعويض عن الجفاف ينبغي أن نقتصد في استعمال الماء" وفي الصفحة (55) كتب مايلي: "إن اقتصاد الماء هو الحل الفاعل (الناجع) لتلبية حاجياتنا الراهنة والمستقبلية من الماء" "الجفاف ظاهرة طبيعية" أما التبذير فنحن مسؤولون عنه.

نعم نحن متفقون على أن الاقتصاد في استعمال الماء أمر محمود، لكن هل ينحصر هذا السلوك في وقت الشدة والأزمات؟ كلا إن هذا الاعتقاد ينطوي على خلل منهجي ومنطقي، من منظور التصور الإسلامي، لان الجفاف في حقيقة أمره نتيجة لمجانبة التقوى والإغراق في المعاصي وعدم شكر النعم. إن مبدأ اقتصاد الماء والاعتدال في استعماله، أو استعمال غيره من الثروات، ينبغي أن يكون مبدأ راسخا في سلوك الناس وهيأتهم النفسية، لأن الله سبحانه وتعالى ينهى عن التبذير في الشدة والرخاء. يقول عز من قائل: "ولا تبذر تبذيرا، إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين، وكان الشيطان لربه كفورا" (1) والجفاف ليس ظاهرة طبيعية مفصولة عن الإرادة الإلهية، وإنما هو بتدبير من العلي القدير يختبر به أقواما ويعذب به أقواما، جزاء صدوفهم عن الحق، وازورارهم عن السبيل، ولذلك فإن معالجة هذه الأزمة لابد أن تمر عن طريق الأوبة إلى الله والاستغفار، والإيمان والتقوى وذلك انسجاما مع قوله تعالى: "ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض" (2) وقوله عز وجل: "فقلت استغفروا ربكم إنه كان غفارا يرسل السماء عليكم مدرارا ويمددكم بأموال وبنين ويجعل لكم جنات ويجعل لكم أنهارا مالكم لا ترجعون لله وقارا وقد خلقكم أطوارا" (3)

إن هذه المفاهيم الإسلامية غائبة تماما من عبارات الحوار. ويؤكد هذا الغياب العبارات التالية: "إن الماء ثروة نادرة ومحدودة. إذا تجنبنا تبذيرها وعقلنا استعمالها، فإننا سنحمي أنفسنا من عمليات قطع الماء".

"باقتصادنا للماء، نعدل من مفعول الجفاف ونوفر احتياطنا من الماء باستعماله فيما بعد".

إن التلميذ عليه أن يعرف، وقبل ذلك علينا أن نعرفه بأن خزائن الله عامرة وخيراته لا تنفذ، وأن مسألة الندرة لا موضوع لها في التصور

1- سورة الإسراء الآيتان 26-27

2- الأعراف 96

1- نوح (10-14)

الوحدة الديداكتيكية الحادية عشر :

الرياضة :

في الصفحة (73) يجري الحوار كالتالي بين فتاة وزميلاتها:

– أنظرن إلى هؤلاء الفتيان الذين يلعبون كرة القدم

تجيب ثانية :

– إنهم يظنون أنفسهم الأقوى.

ترد الثالثة :

– ينبغي أن نجعلهم أقل اعتدادا بأنفسهم وأن نلزمهم بتعديل سلوكهم تجاهنا.

تعقب الرابعة :

– لنتحدهم، هيا نمارس رياضة مخصصة للفتيان.

– نعم، لنتدرب إذن بجدية.

– لنعد أيضا خطة للهجوم.

– لنلعب لعبا جماعيا من أجل أن ننتصر عليهم.

– أجل لنلعب سويا لننتصر عليهم.

إن الفكرة التي يقوم عليها هذا الحوار والتي يراد تمريرها إلى عقول الفتيات وترسيخها في بنائهن الشعوري واللاشعوري، هي فكرة المنافسة غير البريئة، فكرة الصراع التي تجعل الفتاة في مواجهة الفتى، ومن ثم المرأة في مواجهة الرجل. فالحوار ينبني على نية مبيتة تستبطنها الفتيات مفادها أن الفتيان يشعرون بامتيازهم على الفتيات ويعتقدون أنهم الأقوى.

إن هذا الحوار يتصف بكونه غير واقعي وغير بناء.

فهو غير واقعي لكونه يقوم على افتعال وتعسف واضحين، لأننا يمكن أن نقول بكل اطمئنان، إن فكرة الصراع يبعد أن تكون موجودة في المجال الذهني الشعوري للفتيات في هذه المرحلة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كان إدخال فكرة الصراع، إلى نفوس الفتيات هدفا مقصودا، أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد تسلية !

وهو غير واقعي أيضا لأن لعبة كرة القدم تكاد تكون لعبة خاصة بالرجال تناسب تكوينهم الفيزيولوجي، وهو ما يؤكد لنا أن سلوك الفتيات في الحوار– يتعلق بنزعة عنادية صراعية لدى الفتاة، تمعن فيها إلى الحد الذي لاتشعر بذاتهاإلا وهي تقتحم كل مجال يرتاده الرجل، حتى على مستوى الألعاب والرياضات. وهذه النزعة المرضية من شأنها، إن استفحلت، أن تحول العلاقة بين الرجل والمرأة إلى صراع مرير وحرب مستديمة، لا يستقيم معها بناء اجتماعي ولا تقوم في ظلها حضارة راشدة.

وحتى لو فرضنا وجود تجليات أو بذور هذه الفكرة في عالم الكبار بفعل النظريات الصراعية والمذاهب الفكرية الغريبة عن مجالنا الحضاري وقيمنا

الثقافية الأصيلة، فإن دور المؤسسات التربوية ومنها المدرسة على وجه الخصوص، يكمن في تلقيح المتعلمين ضد الأفكار والقيم المنافية لهويتنا الحضارية. أما أن تعمل على التمكين لتلك الأفكار والقيم الشاردة، وإعادة إنتاجها عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهذا-لعمري- انحراف عن الوظيفة السامية للمدرسة كمؤسسة ذات تأثير خطير في بناء الأجيال.

إن العلاقة بين الرجل والمرأة في ظل التصور الإسلامي الذي تدعو الوثائق التربوية إلى صبغ التعليم بصبغته، هي علاقة تكاملية تتكامل فيها وظيفة الرجل ووظيفة المرأة، ولا يمكن أن يحل الواحد منهما محل الآخر في جميع الأحوال. وإن أي اتجاه في هذا المسلك من شأنه أن يتسبب في اختلال الحياة وفساد الفطر وإنهيار الحضارة. إن التصور السليم يقتضي أن يكشف المؤلفون عن معاني سامية يقتنع فيها الفتيان والفتيات بأن قوة الإنسان والمجتمع، إنما تتمثل في التكامل والتعاون بين الجنسين، وأن تلك القوة لا بد أن تقوم على تقدير كل من الرجل والمرأة لوظيفته واحترامه لطبيعته وخصائصه التي جبله الله عليها لحكمة محددة وغاية مقدرة.

إن الصورة المعروضة على الصفحة (73) تعبر بشكل سافر عن مظهرين اثنين: المظهر الأول هو مظهر فكرة الصراع، بل وانتهاؤه بانتصار الفتاة على الفتى (المرأة على الرجل). أما المظهر الثاني فهو مظهر الإمعان في الاستهتار بقيم الحياء التي تتضافر كل صور الكتاب على تكسيرها وطمسها تماما في نفسيات المتعلمين فعلى الصورة تظهر فتاة بالتبان (Short)، أثناء تسجيلها للإصابة بينما يبدو الفتى – حارس المرمى – فاغرا فاه في وضعية انهزام تدعو إلى الإشفاق. إنه من غير المقبول أن تسقط المناهج التربوية التي هي وسيلة لتربية الأجيال وصياغة العقول، في أحابيل هذه الأفكار المبتذلة، وتنزلق إلى مثل هذا الإسفاف. فهل تكمن وظيفة التربية ياترى في تطبيع الأجيال مع الأفكار والقيم الفاسدة، أم تكمن – على النقيض من ذلك- في تلقيحها والسمو بها والسير بها على هدى نموذج -تصوري سلوكي- يحقق لها التوازن ويضعها في الطريق الصحيح الذي يؤهلها للمساهمة الفعالة في البناء الحضاري السليم.

الوحدة الديداكتيكية الخامسة عشر : عطلة سعيدة ولكن حذار:

في الصفحة (82) تسأل الزوجة زوجها :

– "متى سنذهب في عطلة ؟"

– "خلال غشت بالتأكيد " .

إن الجواب بهذه الصيغة الجازمة "بالتأكيد" يتنافى مع قيم المسلم التي تمنعه الجزم بالأمور التي ينوي فعلها في المستقبل، بل وتربطه بمشيئة الله عز وجل، فيردف كل ما يزعم، أو يؤمل القيام به في

المستقبل القريب أو البعيد بعبارة "إن شاء الله ". إن ذلك يرتبط بالقيمة الكبرى في حياة المسلم، وهي قيمة التوحيد التي تدفعه إلى الاعتماد على الله وإرجاع كل أمر إليه.

وعندما يسأل الطفل أباه قائلا :

– "لو أمكننا أن نذهب إلى دولة أجنبية لكان أفيد"

يجيب الأب بقوله :

– " إن سيارتنا ليست في حالة جيدة، إننا لا نستطيع أن نقوم بسفر طويل، سنفعل ذلك في السنة المقبلة". إن نفس الملاحظة السالفة الذكر حاضرة هنا في هذا المقطع، فالأب يتحدث عما سيفعله في المستقبل وكأنه يملك زمامه ويتحكم في مجرياته، وكأننا أمام أب أوربي، علماني، وليس أمام أب يعيش في مجتمع مسلم يعتنق مذهبية تقوم على الاعتقاد بأن الغيب بيد الله ومرجع كل شيء إلى الله عز وجل. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد كان على الأب أن يقنع ولده بأن السياحة في بلده أولى وأفيد في هذه المرحلة، وأنه من غير المعقول أن يتعرف الإنسان على بلدان أجنبية، بينما بلده الأصلي وموئل آبائه وأجداده مجهول لديه. وهناك ملاحظة أساسية لابد أن يسجلها القارئ الفطن لمحاورات هذه الوحدة الديداكتيكية الخاصة "بالعطلة"، وتتمثل في أن مفهوم العطلة ومفهوم أوقات الفراغ، السائد فيها هو المفهوم الغربي، بما يتسم به من السلبية والاستسلام لحياة العبث واللهو التي لا تحدها ضوابط أوتحكمها قيم. فالصور والأماني والاقتراحات التي تعيش في المجال الذهني والشعوري للأشخاص الذين جرى بينهم الحوار في هذه الوحدة، لا تخرج عن دائرة الشواطئ، حيث يعبر كل منهم عن رأيه في الأماكن الصالحة للإصطياف وعن الشواطئ المفضل لديه، وتظهر صور ممثلة للشواطئ التي ترتمي فوقها أجساد عارية، وباستثناء لقطة واحدة تعبر فيها إحدى الفتيات بأن العطلة تعني بالنسبة إليها الاستقرار في البيت وانتهاز الفرصة للقراءة ومشاهدة برامج التلفزيون– باستثناء ذلك على علاته–" فإن الجو الغالب، هو جو الغفلة الذي يبتعد بأصحابه عن أي أفكار راقية أو مشاريع بناءة (1).

إنني أتساءل من جديد، هل وظيفة المدرسة تكمن في عكس المجتمع بجميع تجلياته ومظاهره القاتمة، وإعادة انتاجها من خلال نقلها إلى بنى التلاميذ العقلية والوجدانية،أم أن وظيفتها هي تحرير المتعلمين من سلطان تلك التجليات والمظاهر، وبذر بذور الخير والتسامي في نفوسهم ليكونوا من حملة مشعل التغيير إلى الأفضل والأرقى؟ إن هذا السؤال الإنكاري يحبل بشحنات من الاستغراب

1– إن للإسلام مفهومه المتميز لأوقات الفراغ، الذي ينسجم بطبيعة الحال مع مقتضيات وظيفة الاستخلاف التي تحتاج إلى تجنيد كل الطاقات وتجنب اي هدر أو إتلاف لها. وسورة الشرح تبين ذلك المفهوم في قوله تعال : "فإذا فرغت فانصب وإلى ربك فارغب " .

والحيرة، على أساس أن الوظيفة التهذيبية النقدية للمدرسة تكاد تكون من الأمور البديهية، لأن الاقتصار على محو الأمية الأبجدية بعيدا عن حملالرسالة الحضارية للأمة، لا يمكن على الإطلاق أن يكون مبررا لكل ما ينفق من أموال، ويبذل من جهود وطاقات، من أجل إدارة المؤسسة التربوية، وتأطير أنشطتها. إننا في حاجة ملحة إلى أن نقف وقفة تأمل ومراجعة عميقة نطرح فيها التساؤل: على أية أرضية نقف ؟ وأي انسان نريد، وأي مستقبل ننشد؟ حتى نمضي في مسيرتنا التربوية على وعي وبصيرة وبخطى واثقة وثابتة .

خاتمة

إن وضع المناهج الدراسية للأجيال الناشئة أمانة عظمى لابد أن يختار لها الخبراء العارفون الذين ينضبطون بمعايير صارمة تنبثق من فلسفة الأمة وأهدافها العليا. وفيما يلي بعض الحقائق الأساسية المرتبطة بذلك كما أوردها الدكتور طه الحاج إلياس:

1) ملاءمة المادة المختارة ومحتواها لسن المتعلمين ومراحل نموهم .

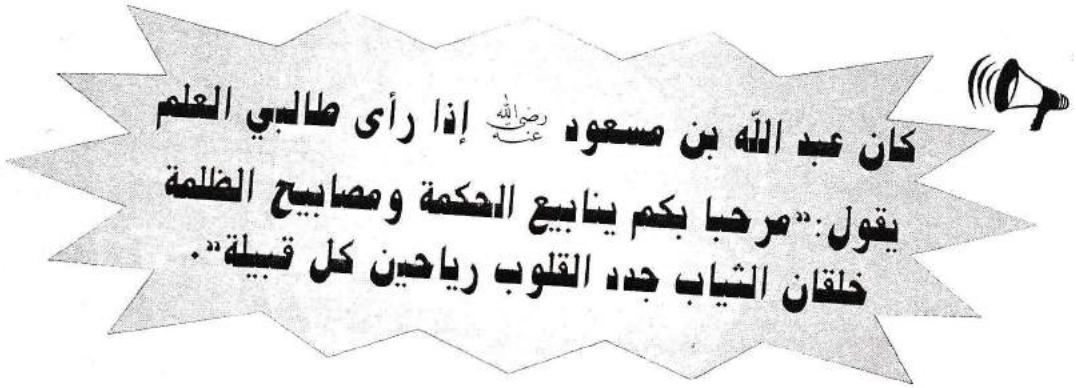
2) انسجام المادة مع الأهداف المحددة والمتوقعة للمرحلة الدراسية المعينة .

3) تدرج المادة العلمية وارتباطها مع ما قبلها وما يليها .

4) علاقة المادة المعينة بالمواد الأخرى التي تدعمها وتعززها وتستفيد منها .

5) توازن المادة ومتطلباتها مع المواد الأخرى.

6) توافق المادة مع متطلبات المجتمع وأهدافه وخدمتها له. (1)



1- المناهج بين الثوابت والمتغيرات ط 1990/1410/1 مكتبة الأقصى عمان الأردن ص : 55 بتصرف

مكون العبادات بالسنة السابعة أساسي
الإفادات الإضافية واسئلة البحث والإستثمار
دراسة وتطوير

محمد منصف العسري

مقـــدمة

إن التعليم الحقيقـي هو الذي يغذي العقل لكي يؤدي وظيفته على أتم وجه فيفكر ويجتهد ويبتكر.

ولـلأسـف فإن مناهجنا التربـوية مازالت لم تع هذه الحقيقة، فهي تهمل تعويد الناشئة الاعتماد على أنفسهم والاستقلال في تفكيرهم، مما يؤدي بالكثيرين فيما بعد إلى الإخفاق في مجالات الحياة المتشابكة والمليئة بالعلاقات التي لاينفع في النجاح فيها مجرد الحفظ واتباع ما عليه الآخرون دون معرفة دليله وإدراك مراميه.

ولتجاوز هذا الوضع لابد من تطوير مناهجنا التربـوية ومن ذلك المنهاج الدراسي، ولابد لهذا التجديد أن يمس كل المواد الدراسية وعلى رأسها مادة التربية الإسلامية، التي نحاول من خلال هذه الدراسة أن نرسم ملامح تطوير أحد مكوناتها من خلال النظر في مدى علاقة أسئلة البحث والاستثمار وعناصر الإفادات الإضافية بمضامين دروس مكون العبادات.

1- الإطار النظري للدراسة:

1-1- دواعي دراسة هذا الموضوع:

إن أي موضوع يختار للدراسة والبحث إلا وتكون وراءه مجموعة من البواعث والأسباب الذاتية والموضوعية، ونظرا لتداخل الموضوعي والذاتي في هذا الموضوع فإننا سنعمل على إجمال تلك البواعث فيما يلي:

-اهتماماتنا الشخصية بالمجال الفقهي في حقل الدراسات الإسلامية والمعاناة التي نلمسها في تعاملنا مع الفقه عند رجوعنا للمصادر والمراجع التي ألفها علماؤنا الأوائل، فعلى الرغم مما تزخر به من ثروة فقهية نفيسة فإنها للأسف لم تحظ بعد بالتطوير والتجديد المطلوبين، تجربتنا في مجال الإشراف التربوي (التفتيش) حيث لاحظنا فيها أن

الموضوعات الفقهية في مكون العبادات يغلب عليها التجزيء والتفريع مما يجعل التلميذ أحيانا ينفر منها ويكاد لا يشعر بفائدة دراستها بما في ذلك أسئلة البحث والاستثمار وعناصر الإفادات الإضافية مما ينعكس سلبا على الثمرات المرجوة من تدريس هذا المكون .

-التطور الذي تشهده المناهج الدراسية والمواد التعليمية في العقود الأخيرة، حيث مست تلك التطورات والمستجدات مختلف مكونات العملية التعليمية انطلاقا من تجديد بنياتها المعرفية إلى تطوير منهجية تدريسها، فكان هذا حافزا لنا على الإدلاء بدلونا في هذا التطوير في مكون العبادات الذي يعتبر بحق من أهم مكونات مادة التربية الإسلامية.

-احساسنا بنفور فئات من التلاميذ من بعض الموضوعات المقررة وطريقة عرضها في الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية عامة وفي مكون العبادات منها خاصة، ذلك أن عملية النقل الديداكتيكي للمعارف الفقهية في هذا المكون لم تستحضر شخصية المتعلمين في أبعادها النفسية والاجتماعية والعمرية.

-إدراكنا لإعراض التلاميذ عن المنهج التقليدي المتبع في نظامنا التعليمي حيث يعتمد فيه على التحصيل وتخزين المعلومات في صفحات الذاكرة، ورغبتهم في اكتساب مهارات الفهم والتحليل والنقد، مما يتطلب إعادة النظر في كيفية عرض الموضوعات الفقهية في مكون العبادات بما في ذلك أسئلة البحث والاستثمار وعناصر الإفادات الإضافية شكلا ومضمونا بما يخدم صقل مهارات الفهم والتحليل والنقد البناء.

1-2- أهمية الموضوع وأهداف البحث فيه:

لعل أهمية دراسة هذا الموضوع تظهر في كونه موضوعا جديدا لم يسبق -حسب علمنا- أن عالجه الدارسون والباحثون، مما يتيح لنا الإتيان فيه بالجديد، وهو أمر مطلوب في مجال البحث العلمي والتربوي.

إن الأدبيات التربوية أصبحت تتجه حديثا نحو الاهتمام بتشكيل المنهج الدراسي وفق أساسيات المعرفة، بل تذهب إلى أبعد من ذلك فتصوغ المواد الدراسية في شكل منهج المجالات الواسعة. بعدما كانت المناهج السابقة والمتمثلة خاصة في منهج المواد المنفصلة في شكله التقليدي تركز على اكتساب المعلومات الجزئية وتفصيلها مما كان يتطلب العرض التفصيلي المرتبط بالحفظ والتحصيل . أما منهج المجالات الواسعة فنظرا لكونه يعتبر التعليم عملية إدراك شمولي، فإنه يرمي إلى تنظيم المادة الدراسية في إطارها الكلي مركزا في ذلك على الفهم المنظم وعلى العلاقات الرابطة بين عناصر مواد الدراسة.

وإن موضوع هذه الدراسة يسير وفق ما يرمي إليه منهج أساسيات المعرفة من التركيز على القدر الضروري من المعارف في المادة الدراسية دون الخوض في التفاصيل والجزئيات التي يتيه فيها الدارس، وهذا يناسب ايضا منهج المجالات الواسعة ويخدمه، فنحن نطمح في هذه الدراسة إلى رسم خطة لتدريس الموضوعات الفقهية المقررة في مكون العبادات متخلصين في ذلك من التفريعات الجزئية سواء في تحليل الدروس أو في الإفادات الإضافية التي تعقبها ، تلك التفريعات التي غلبت على دراسة الفقه مدة قرون طويلة وانتقلت من ذلك إلى مناهجنا التعليمية المعاصرة مما أفسد الفقه وأخرجه عن وظيفته التي تتمثل خاصة في تربية ملكات الفهم والتعليل والاستنباط والتخريج...، ونزل به إلى حضيض التقليد الأعمى والحفظ والترديد ...

ومن هنا فإن هذه الدراسة ستساعد المهتمين على تجديد صياغة مكون العبادات في الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بأقسام السلك الثاني من التعليم الأساسي، ومن ثمرات المشروع الذي نقدمه من خلال هذه الدراسة – بعد أخذه بعين الاعتبار من طرف المهتمين بتطوير المناهج– أن يساعد الأساتذه على تخطي مجموعة من المصاعب المنهجية والديداكتيكية التي تواجههم في تدريس مكون العبادات في المقرر الحالي . حيث سييسر لهم الأخذ بهذا التوجه تدريس فقه العبادات في ثوب جديد يسير وفق الأصول الشرعية مع عدم إغفال متطلبات التطورات التي عرفها العصر في المجال ا لتربوي.

1–3– الأسس العامة لتجديد مكون العبادات:

سنحاول في هذا العنصر أن نشير إلى بعض القضايا ونبدي بعض الملاحظات فيما يخص تجديد الفقه بصفة عامة وما يرتبط بذلك من تجديد مكون العبادات في مادة التربية الإسلامية.

1–3–1– العودة إلى الأصلين الأولين:

ونقصد بالأصلين القرآن الكريم والسنة النبوية، فإن أول وأهم علة اصيب بها الفقه الإسلامي هو ابتعاد ه شيئا فشيئا عن هذين الأصلين من حيث الانطلاق منهما والبناء عليهما والاستدلال بهما.

وقد اعتبر الدكتور حسن الترابي أن العلة الأولى في الفكر الإسلامي بصفة عامة، هي انقطاعه عن أصوله الشرعية، وبعد أن ضرب لذلك امثلة في مجال العقيدة قال: فالمجال أوسع بكثير في مجال الشريعة ويترتب على ذلك أن فقهنا الشرعي لا يتسع لعلاج قضايا المجتمع المعاصر... ففكرنا الفقهي قد تقادم وينبغي له أن يتجدد بالرجوع إلى الأصول مرة أخرى... فالفقيه الإسلامي هو الملتزم للأصول ...ونحن ننتقد الذين يهمهم أ ن يكونوا قليلي الحظ من القرآن والسنة ويحلو لهم أن يفكروا

في الإسلام بغير مرجع إلى الكتاب أو إلى سنة الرسول ﷺ، فالتجديد ينبغي أن يكون عودة إلى الأصول(1) بل إن الدكتور عمر مختار القاضي يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يقول: إن هذه العقلية تعودت اليوم ألا تنظر إلى القرآن والسنة إلا من خلال الفقه القديم وأصبح الفقه القديم يمثل غماما على الحقيقة الواجبة الاتباع، وهي تدبر القرآن لفهم الحلول المناسبة لواقع اليوم الذي أصبح مختلفا اختلافا جذريا عن واقع الأمس البعيد في زمان الفقه الإسلامي القديم. ولو بددنا هذا الغمام بتدريب العقل الإسلامي على التعمق في فهم المعاني والأغراض التي ترمي إليها نصوص القرآن والسنة، ولن يكون ذلك إلا بالرجوع المباشر لهذه النصوص دون وساطة – أكثر من التفسيرات وأسباب النزول، لأصبح الفكر الإسلامي قادرا على تكوين فقه إسلامي حديث، شامل، مناسب لليوم ومستقل تمام الاستقلال عن الفقه القديم (2).

1-3-2- ربط الفقه بأدلته النقلية والعقلية:

إن من الأمور التي أضعفت الفقه الإسلامي هو ما شاع في تأليفه وتدريسه في قرون التقليد من تجريده من أدلته النقلية والعقلية.

يقول الأستاذ محمد الحجوي: "ومن الغريب في أحوال القرون الأخيرة أن النحو الذي لا تدعو ضرورة لإقامة أدلة على قواعده افتعلوا له أدلة(...)

والفقه الذي تتأكد معرفة أدلته، تركوه وضخموه بكثرة الاختصار وكثرة المسائل النادرة، (...)، فطلاب الفقه محتاجون إلى كتاب بين الصراحة واضح، لا يحتاج إلى شرح جامع للمسائل الكثيرة الوقوع من كل باب دون النادرة والمستحيلة، فبهذا تكون الدراسة والتعليم وهذا الذي يفيد المبتدئين بل والمتوسطين، وإن كثيرا من الناس تراهم يحفظون المختصر عن ظهر قلب وليسوا فقهاء، بل إذا احتاجوا في العبادة لمسألة راجعوا الشراح أو الفقهاء لعدم فهم ألفاظه إلا بشرح في كثير من أبوابه" (3).

والملاحظ أن الفقه الإسلامي بدأ يتخلص من هذه العلة – كما بدأ يتخلص من بعض علله الأخرى– في الكتابات المعاصرة بما في ذلك الكتب المدرسية التي صدرت في السنوات الأخيرة، والتي حاولت تجديد الفقه بما يوافق طرق البحث العلمي ومقتضيات العصر الحاضر وإن كانت الكتب المدرسية ما زالت تفتقر إلى مزيد من التنقيح وإعادة النظر في كيفية عرض المادة المعرفية للدروس ومحتويات نصوص الإفادات الإضافية التي لا تعدوا أن تكون متونا منقولة عن منظومة عبد الواحد بن عاشر بالنسبة لمكون العبادات الذي ختم بأسئلة

1- انظر تجديد الفكر الإسلامي ص: 6

2- إحياء الإجتهاد في الثقافة الإسلامية ص 11.

3- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي ج2 (ق4) ص 402.

البحث والاستثمار ضعيفة الصلة بمضامين دروس هذا المكون بحيث لا تؤدي الأهداف المرجوة منها.

ومن نماذج التجديد الموافق لطرق البحث العلمي ومقتضيات هذا العصر، ما نجده عند الدكتور وهبة الزحيلي في إطار بيانه لمنهج تأليفه لكتاب "الفقه الإسلامي وأدلته" حيث بين اعتماده فيه على أدلة النقل والعقل، مشيرا إلى مزايا هذه الطريقة بقوله: "إنه كتاب فقه الشريعة الإسلامية المعتمد على الدليل الصحيح من القرآن والسنة والمعقول. لا فقه ولا سنة وحدها، ولا فقه الرأي وحده، إذ ليس عمل المجتهد معتبرا من دون الاعتماد على القرآن والسنة، ومعرفة أحكام الشرع الفقهية التي هي: مجرد أمر وصفي وبيان مسلمات، لا تكون قناعة عقلية ولا متعة نفسية، ولا طمأنينة للعالم والمتعلم إذا جاءت من غير دليل، كما أن العلم بديل الحكم يخرج من ربقة الجمود على التقليد المذموم في القرآن إلى الاتباع المقرون بالبصيرة الذي اشترطه الأئمة فيمن يتلقى العلم عنهم، ثم إن أدلة الأحكام هي روح الفقه ودراستها رياضة للعقل، وتربية له، وتكوين الملكة الفقهية لدى كل متفقه (1).

1-3-3- الحد من التفريعات الفقهية :

يقصد بالتفريعات الفقهية أو الفروعية في الفقه - كما بين ذلك الدكتور الترابي- ما اعتاده الناس حينما يشرحون الفقه من الإيغال في التفاصيل، بأن يكتب الكاتب المتن، فيأتي الشارح فيفصل هذا المتن ويأتي المحشي فيفصل هذا الشرح ويأتي المعلق فيزيده تفصيلا وتفريعا وهكذا يتدنى الفقه نحو الفروع.

وإذا أردت أن تقرأ الإسلام لا يمكن أن تنظر إليه نظرة كلية فتضطر إلى النظرة الجزئية، مثلا تجد أحكاما للطهارة وأحكاما للوضوء لكن ما هي الصلاة جملة؟ هذا سؤال كلي قد لا نجد له جوابا.

ويتحدث الفقهاء عن تعداد فرائض الصلاة ومندوباتها ومكروهاتها وهكذا يأخذون كل أحكام الدين من حيث هي فروع منثورة، فإذا سألت الفقيه ما هو نظام الإسلام الاقتصادي ؟ لزم الصمت أو انطلق يحدثك عن أحكام المزارعة والمساقاة وعن فروع الربا وعن البيع والإجارة...

فلا يكاد الفقيه التقليدي اليوم يتصور ما هو الإسلام، ولا يكاد ينظر للإسلام من مقاصده ومعانيه ومبادئه العامة(2) . وقد تنبه بعض العلماء منذ القديم إلى مساوئ الاهتمام بكثرة التفريعات في الفقه، فحذروا من إفناء العمر في تتبع الفروع وحفظها ودعوا إلى نظم تلك الفروع في قواعد كلية وطبقوا ذلك في كتاباتهم .

1- الفقه الإسلامي وأدلته ج 1 ص 8.

2- تجديد الفكر الإسلامي ص:6

ونحن نسجل هنا مضمون ما قاله الإمام القرافي – المتوفى سنة 684 هـ – عن هذه القضية في التقديم الذي بدأ به كتابه "الفروق" فقد اعتبر القواعد الفقهية هي الأصل الثاني من أصول الشريعة إلى جانب الأصل الأول الذي هو أصول الفقه، وبين أن تلك القواعد هي الأسلوب الوحيد والأمثل لجمع شتات الفروع الفقهية المتشعبة والتي لا تتناهى، مما يسهل على الفقيه عمله خاصة عند تقلده الافتاء في نوازل الناس، لأن من ضبط الفقه بقواعده استغنى عن حفظ أكثر الجزئيات لاندراجها في الكليات (1).

وقريب من هذا المعنى ما نجده عند الإمام ابي حامد الغزالي المتوفى سنة 505 هـ في الإحياء حيث نص على أن الفقهاء تصرفوا في الفقه فخصصوه بمعرفةالفروع الغريبة في الفتوىوالوقوف على دقائق عللها واستكثار الكلام فيها وحفظ المقالات المتعلقة بها، فمن كان أشد تعمقا فيها وأكثر اشتغالا بها يقال هو الأفقه ، ولقد كان اسم الفقه في العصر الأول مطلقا على علم طريق الآخرة ومعرفة دقائق آفات النفوس ومفسدات الأعمال والإحاطة بحقارة الدنيا والتطلع إلى نعيم الآخرة، دون تفريعات الطلاق والعتاق واللعان والسلم والإجارة التي يؤدي التجرد لها إلى قسوة القلب ونزع الخشية منه (2).

ومن خلال الدراسة الوثائقية لمكون العبادات بكتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي سيتبين أنه مازال يعاني من علة كثرة التفريعات والاعتماد على المتون في الإفادات الإضافية وغير ذلك من العلل التي عانى منها الفقه الإسلامي مدة قرون ومازال يعاني من بعضها.

2-الدراسة الوثائقية :

2-1- الأهداف النوعية لمكون العبادات والأساس الذي بنيت عليه إفاداته الإضافية وأسئلة البحث والاستثمار:

2-1-1- الأهداف النوعية لمكون العبادات:

ورد في مقدمة الكتاب للسنة السابعة من التعليم الأساسي إشارة إلى الأهداف النوعية المتوخاة من تدريس كل مكون من مكونات المادة ومما ورد في ذلك بشأن مكون العبادات : "اتقان أداء العبادات والتعود على أدائها والتعرف على أحكامها إجمالا وتفصيلا "(3). ثم يضيف الكتاب المدرسي أنه يستهدف في هذا المكون إقدار المتعلم على الالتزام بمبادئ الإسلام وأحكامه في ظل المذهب المالكي في العبادات (4).

1- الفروق ج 1 ص 2- 3.

2- احياء علوم الدين ج1 ص 44.

3- كتاب التربية الإسلامية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ص 3.

4- كتاب التربية الإسلامية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ص 3.

2-1-2- الأساس الذي بنيت عليه الإفادات الإضافية وأسئلة البحث والاستثمار :

ينص الكتاب المدرسي في مقدمته على أن تتويج دروس مكون العبادات بإيراد أبيات من منظومة العلامة المغربي عبد الواحد بن عاشر أساسه ومرتكزه هو ربط تلامذتنا بتراثنا الفكري الأصيل في مجال فقه العبادات.

ومن جهة أخرى تنص مقدمة الكتاب المدرسي على أنه " رغبة في تأكيد الجانب العلمي ختم كل مكون ببحث واستثمار يحفزان المتعلم استكمال جوانب معارفه، والتنقيب عن معلومات طريفة تركز محتويات الدروس، وتربطها بواقع الحياة" (1)

ونحن نتساءل هنا عن مدى وفاء مكون العبادات بما نصت عليه مقدمة الكتاب المدرسي سواء فيما يتعلق بأهداف المكون أو فيما يخص مرتكز الإفادات الإضافية، والبحث والاستثمار؟ ثم مدى علاقة الإفادات الإضافية والبحث والاستثمار بمحتوى مكون العبادات؟ وأخيرا ما مدى حظ كل ذلك مما ندعو إليه من تجديد مكون العبادات والأسس العامة التي ينبني عليها ذلك التجديد؟.

ولابد للإجابة عن هذه التساؤلات من البدء أولا باستعراض محتوى مكون العبادات بالكتاب المدرسي.

2-1-3- عرض محتويات مكون العبادات بالكتاب المدرسي :

يتضمن مكون العبادات دراسة موضوع الصلاة من خلال إحدى عشر درسا:

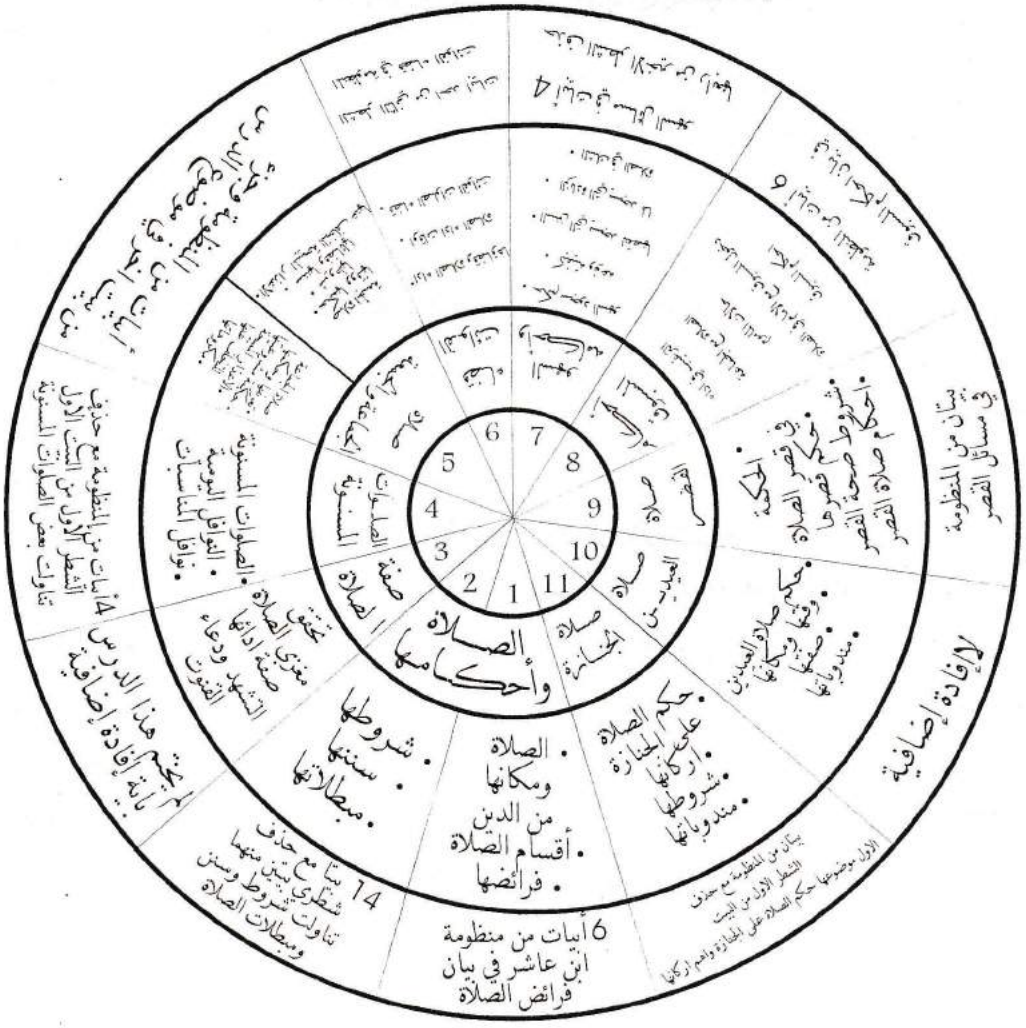
2-1-3-1 : الدرس الأول والثاني: الصلاة وأحكامها:

ويتضمن هذان الدرسان العناصر التالية: الصلاة ومكانها من الدين -أقسام الصلاة- فرائضها-شروطها-سننها-مبطلاتها، وقد ختم الدرس الأول منهما بستة أبيات من منظومة ابن عاشر في بيان فرائض الصلاة وختم الدرس الثاني منهما بأربعة عشر بيتامن نفس المنظومة مع حذف شطري بيتين منهما، وموضوع تلك الأبيات بيان شروط وسنن ومبطلات الصلاة، وكما هو واضح فقد تم إيراد هذه الأبيات في إطار الإفادات الإضافية لكل من الدرسين.

3- كتاب التربية الإسلامية للسنة السابعة من التعليم الأساسي ص 4 .

محتويات مكون العبادات بالكتاب المدرسي

ما عدا أسئلة البحث والاستثمار



ملاحظة: جميع الافادات عبارة عن أبيات من منظومة ابن عاشر

خاتمة المكون :البحث والاستثمار.

وختم هذا المكون بأسئلة للبحث والاستثمار وهي تدور حول المطالبة بذكر المذاهب الثلاثة غير المذهب المالكي، وذكر مؤلف كل من "الرسالة" و"القوانين الفقهية" و"المرشد المعين" والتعريف بصلاة الخوف وصلاة الغائب، وإحصاء الآيات التي يسجد فيها سجود التلاوة(1).

2-3- ملاحظات واستنتاجات :

سنحاول بيان ما استنتجناه من خلال دراسة مكون العبادات بالكتاب المدرسي للسنة السابعة وما لنا عليه من ملاحظات في العناصر التالية :

2-3-1 :ملاحظات عامة على مكون العبادات:

باستقرائنا لمحتويات مكون العبادات بالكتاب المدرسي موضوع الدراسة لاحظنا ما يلي:

أ - تسمية المكون ب"مكون العبادات" قد يكرس النظرة التجزيئية للفقه الإسلامي ، خاصة إذا علمنا أن هذه التسمية تشمل كتب السلك الثاني من التعليم الأساسي لكنها تغيب في كتب التعليم الثانوي لتظهر مكانها تسميات أخرى مثل: الأحوال الشخصية - المعاملات والحدود، وإن كان هذا التجزيئ يتناسب مع الموضوعات الفقهية المقررة في كل مستوى، إلا أننا نفضل أن يكون هذا المكون محتفظا اسمه دائما بالمصطلح الأصلي الجامع لشتى الأبواب الفقهية وهومكون الفقه حتى يكون إسم المكون قارا في مختلف المستويات على غرار سائر مكونات مادة التربية الإسلامية بدل تغييبه وتعويضه بتسميات مختلفة.

ب- الموضوعات الفقهية تمت معالجتها بكيفية يغلب عليها التجزيئ والتفريع وهو أمر مطرد في جل دروس هذا المكون.

ج- إفراد بعض الجزئيات الفقهية بدروس مستقلة مثل : قضاء الفوائت- السهو وأحكامه- أحكام المسبوق- صلاة القصر- صلاة العيدين - صلاة الجنازة. وهذا أمر لا حاجة إليه إذ يكفي الإشارة إلى تلك الدروس في إطار دروس أشمل أو في إطار الإفادات الإضافية.

د- هناك شبه غياب لمقاصد الشريعة الإسلامية من الأحكام الفقهية الواردة في هذا المكون، إذ يقتصر ذكر تلك المقاصد على بعض الإشارات الموجزة عند الكلام عن حكمة مشروعية بعض الأحكام الشرعية .

وهو أمر يغيب الجانب التربوي لهذا المكون، ولأهمية هذه النقطة سنفصل القول فيها في العنصر التالي:

2-3-2 : ما يمكون العبادات من إشارات مقاصدية وحكم تشريعية :

سبق القول إن الكتاب المدرسي يكاد يخلو

1- انظر الكتاب المدرسي للسنة السابعة من التعليم الأساسي من ص 115 إلى ص 179.

من المقـــاصد والحكم التي جاءت بها الشـــريعة في موضوعات العبادات المقررة بـــه، وسنحـــاول هنا إبراز ذلك الدرر القليل الذي احـــتوى عليه في هذا المجال فيما يلي:

أ- في درس "صفة الصلاة" وبالضبـــــط في عنصر "تحقـــق مغزى الصلاة" توجد إشـــارة طفيفة لبـــعض مقـــاصد الصلاة المتمثلة في كونها تنهى عن الفحشاء والمنكر وتدفع بمؤديها إلى محاسبـــة نفســـه وطلب رضى ربه وإخلاص العبادة له(1).

ب- في درس "صلاة الجماعة والجمعة" نجد عنصرا خاصا بحكمة مشروعية صلاة الجماعة، حيث ورد فيه: "حث الإسلام على الصلاة مع الجماعة لما يتحقـــق من تعارف المســـلمين، وتعلم جاهلهم من عالمهم ولما يترتب عنها من التحابـــــــب والتعاون والقـــــــرب من الله عز وجل ومضاعفة الأجر والثواب"(2).

ج- في درس "صلاة القـــصر" هناك عنصر خاص بالحكمة من قصر الصلاة أشير فيه إلى مبـــدأ رفع الحرج في التشـــريع الإســـلامي من تشـــريع الرخص في العبادات، ثم ذكرت الحكمة من قـــصر الصلاة التي هي رفع الحرج والمشقة عن المســـافر لما يلحقه من عناء قـــد يتخذه ذريعة لتأخير الصلاة إلى حين عودته من الســـفر فيحـــرم من ثواب أدائها في وقتها.

2-3-3- : ملاحـــظات على الإفادات الإضافية الواردة في مكون العبادات :

تتلخص الملاحظات التي يمكن إبداؤها على تلك الإفادات الإضافية في النقاط التالية :

أ- باستقـــرائنا لكل الإفادات الإضافية التي ختمت بها دروس هذا المكون لاحظنا أنها كلها عبارة عن أبيات مقتطفة من منظومة عبد الواحد بن عاشر، مما يعكس مجموعة من السلبيات منها: الرتابة وتكرار نفس النمط في تلك الإفادات، وتكريس فقه المتون الذي سيطر على الفقه الإسلامي مدة قـــرون وكان من أسباب تدهوره وبعده عن أصوله الأولى والتركيز على ما يشغل صفحات الذاكرة بـــالحفظ والترديد على حساب ما يصقل العقل ويربي النفس.

ب- يلاحظ أن مؤلفي الكتاب المدرســـي اقتصروا عند إيراد تلك الأبيات على ما يرون أنه محل الشاهد، مما أدى بهم في عدة أحيان إلى بتر الأبيات من البداية أوالوسط أو الأخير بحذف شـــطر من بـــيت أوكثر مما يفقد تلك الأبيات التناسق الذي نظمها به الناظم، بـــل إن ذلك يجعل من الصعب على التلميذ حفظها فيذهب بـــذلك الهدف الوحـــيد أو الفائدة الوحيدة التي كان من الممكن أن ترجى منها.

ج-لوحظ أن بـــعض الدروس يخلو تماما من أي إفادة إضافية مثل ما هو الشـــأن في درس "صفة

1- كتاب التربية الإسلامية للسنة السابعة أساسي ص 131.

2- نفس المرجع ص 163-164

الصلاة" ودرس "صلاة العيدين" ولسنا ندري ما تعليل غياب تلك الإفادات في هذين الدرسين ؟ أهو عدم وجود أبيات في منظومة ابن عاشر تناسبهما أم غير ذلك؟.

د- وأخيرا يمكن القول إنه بالنظر إلى أهداف المكون المسطرة في مقدمة الكتاب المدرسي والأساس الذي بنيت عليه الإفادات الإضافية كما نصت عليها مقدمة الكتاب. فإن الإفادات الإضافية بشكلها ومضمونها الحالي لا تفي بالمطلوب سواء فيما يخص ما يفترض فيها من خدمة أهداف المكون، أو فيما يتعلق بالأساس الذي بنيت عليه تلك الإفادات ذلك أن التراث الفكري الأصيل في مجال فقه العبادات الذي يفترض أن تكون الإفادات هي الواسطة في ربط التلاميذ به : لا يقتصر على أبيات من منظومة ابن عاشر، بل في تراثنا ما هو أفيد وأهم منها معرفيا ومنهجيا وتربويا ونذكر هنا على سبيل المثال الموطأ للإمام مالك الذي يمكن أن تقتطف منه نصوص كإفادات إضافية.

2-3-4 : ملاحظات على أسئلة البحث والاستثمار التي ختم بها مكون العبادات :

تم الوفاء بما نصت عليه مقدمة الكتاب من حيث ختم هذا المكون ببحث واستثمار على غرار سائر المكونات لكننا نتساءل هنا عن مدى وفائه بتحفيز التلميذ على استكمال معارفه والتنقيب عن هذه الأغراض التي نصت عليها مقدمة الكتاب، ونفس الشيء يقال بالنسبة لمطالبة التلميذ بذكر مؤلف كل من "الرسالة" و "القوانين الفقهية" و "المرشد المعين" و التعريف بصلاتي الخوف والغائب، وإحصاء آيات سجود التلاوة.

ومما يلاحظ على هذا السؤال الأخير أنه كان من الممكن أن يوضع في مكون القرآن الكريم لعلاقته به أكثر، ولأن التلميذ سيتعرف من خلاله على مواطن السجود عند تلاوة القرآن.

وخلاصة القول أن أسئلة البحث والاستثمار بعيدة عن محتويات المكون وضعيفة الصلة بمضامين دروسه وبذلك فهي لا تؤدي الأهداف المرجوة منها.

3- الخطة المقترحة لتعديل مكون العبادات وما يضمه من إفادات إضافية وبحث واستثمار :

إن نتائج الدراسة الوثائقية تجعلنا نزداد اقتناعا بضرورة رسم خطة تعليمية لتدريس مكون العبادات ويمكن أن نرسم ملامح هذه الخطة التي نقترحها ليحقق هذا المكون ما يرجى منه من أهداف معرفية ومنهجية وتربوية من خلال ما يلي:

3-1 : اقتراح تعديل دروس مكون العبادات:

لما كان تتبع دروس مكون العبادات بالكتاب المدرسي أفضى إلى استنتاج أنه يحضر فيها الجانب التعليمي ويطغى على حساب الجانب التربوي، فإننا

نقول إن باب العبادات يمكن أن نميز فيه بوضوح بين جانبين اثنين يختلفان اختلافا تاما في طبيعتهما ونتائجهما: أما الجانب الأول فهوالجانب التعليمي، وأما الجانب الثاني فهو الجانب التربوي، ولا يعزب عن بالنا أن الجانب التعليمي ، يمكن أن يكون دراسة عقلية محضة دون أن يكون لها أي أثر في الجانب التربوي وأنه يستطيع أن يجيد الناحية التعليمية من ليس له نصيب من العقيدة، وقد يتاح لمثل هذا أن يحسن دراسة أبواب الفقه ويمهر في ذلك ويحسن تصنيفها وعرضها عرضا دقيقا بارعا دون أن يكون لتلك الدراسة أي أثر في خلقه وشخصيته (1) .

ولذلك فلكي نسير على هدى يجب علينا أن نعرف هدفنا من التعليم وهو أن نحبب رب الناس إليهم حتى يعبدوه عبادة شكر وحب، لاعبادة مراسيم وأشكال، وأن نوجههم إلى روح العبادة لا صورة العبادة فحسب وبعبارة أخرى أن يكون همنا فقه العبادة لا علم العبادة، والفقه معنى فوق العلم ...العلم يتعلق بالعقول والرؤوس، والفقه يتجاوز ذلك إلى القلوب والنفوس(2).

وبناء عليه فإننا نرى أن المنهج الأنسب لتدريس الفقه عامة والعبادات خاصة هو المنهج الذي يدور حول أساسيات المعرفة، فعند دراسة العبادات من الأفيد أن نبين للتلاميذ أسرارها وحكمها ومقاصد الشارع الحكيم من فرضها على الناس، ثم لا بأس بعد ذلك من الحديث عن أركانها وشروطها وفرائضها وغير ذلك من الأحكام التي لا تصح إلا بها وليس معنى هذا أننا نريد أن نطور العبادات، فهي لا تقبل التطور ولا تتغير بتغيير الزمن ولا تخضع لاجتهاد أو قياس، فكل ما نريده هو تغيير منهج تعليمها وهمنا من وراء هذا التغيير في المنهج هو الوصول إلى فقه العبادة لا علم العبادة.

ونود هنا أن نشير إلى ملمح التعديل الذي نرجو إدخاله على تدريس العبادات بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، حيث يخصص للسنة السابعة مبحثا الطهارة والصلاة على أساس أن يتم في مبحث الطهارة التذكير بما درس التلميذ فيما سبق إجمالا، ثم يدرس مبحث الصلاة بتفصيل، ويخصص للسنة الثامنة مبحثاالصيام والزكاة، ويخصص للسنة التاسعة مبحث الحج ومبحث يتعلق بالحديث عن مقاصد الشريعة الإسلامية من العبادات ككل. على أنه ينبغي التركيز في تلك المباحث على جانب مقاصد الشريعة من فرضها وايجابها على المسلمين. مع إيراد بعض الأحكام والشروط المتعلقة بها والتي تدخل فيما ينبغي أن يعلم من الدين بالضرورة ويتجنب الدخول في تفاصيل وجزئيات تلك الفرائض والشروط.

1-لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها : محمد أمين المصري ص 231.

2- العبادة في الاسلام : يوسف القرضاوي ص 300.

واختيارنا لهذه المواضيع وترتيبها على هذا الشكل يرجع إلى أن التلاميذ في مرحلة السلك الثاني من التعليم الأساسي قد قاربوا أو دخلوا مرحلة التكليف الشرعي، لذا وجب أن يعرفوا العبادات التي فرضها الله تعالى وتمثل جميع الأحكام والشروط والحيثيات التي لا تصح إلا بها، مع معرفة مستفيضة بمقاصد الشارع من فرضها لكي يحصل لهم الإطمئنان القلبي والميل إلى إرضاء الله عز وجل بالسعي إلى أدائها بعد إدراك أسرار الشارع الكامنة وراء إقرارها وفرضها على عباده.

ولكي يحقق مكون العبادات بالسنة السابعة من التعليم الأساسي ما نطمح إليه في هذه الخطة لابد من إدخال تعديلات على بعض الدروس المقررة بالكتاب المدرسي الحالي فتصير دروس هذا المكون على الشكل التالي : – الدرس الأول في الطهارة، فيتم تناولها إجمالا مع الإشارة إلى الطهارة الباطنة والتركيز على الوضوء والغسل والتيمم.

– الدرس الثاني في مقاصد الصلاة. تبين فيه الأهداف التي يرمي إليها الشارع منها في الجوانب النفسية والإجتماعية والسلوكية وغيرها.

–الدرس الثالث في أحكام الصلاة، يشار فيه إلى أقسامها ، ثم يفصل في فرائضها وشروطها وسننها ومبطلاتها.

– الدرس الرابع في صفة الصلاة وأدائها جماعة توضح فيه صفتها أقوالا وأفعالا بما يحقق مغزاها ومقاصدها، ثم يتم بيان حكمة صلاة الجماعة وأهم أحكامها.

– الدرس الخامس في صلاة الجمعة والعيدين، مع ضرورة بيان حكم كل منهما وتفصيل القول في حكمهما وأحكامهما.

– الدرس السادس في الصلوات المسنونة، يتم تناولها مختصرة دون الخوض في تفاصيل أحكامها.

– الدرس السابع في جبر الصلاة، ويشمل أحكام السهو وأحكام المسبوق، وقضاء الفوائت، على أن تدرس بشكل مبسط بعيد عن التعقيد والخوض في التفاصيل، مع ربطها بمبدأ رفع الحرج في الدين.

وأما صلاة القصر وصلاة الجنازة فيمكن الاكتفاء بالإشارة إليهما ضمن الإفادات الإضافية.

3–2 : اقتراح نماذج للإفادات الإضافية :

لماكان هدفنا من هذه الرسالة هوا لكشف عن السلبيات التي يعاني منها مكون العبادات وإعطاء البدائل التي نرى أنها تتجاوز تلك السلبيات وتذلل الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة عند تدريسهم للعبادات فتنعكس سلبا على تحصيل التلاميذ وفهمهم وتمثلهم لما درسوه، فإننا سنقدم هنا بعض النماذج التي يمكن النسج على منوالها عند إعادة تأليف الكتاب المدرسي، وهي عبارة عن نصوص نقتطفها من بعض الكتب ذات القيمة الكبيرة في المجالين التشريعي والتربوي، مع

إشـــارتنا إلى الدرس الذي يتناســـب مع كل إفادة إضافية.

أ – إفادة إضافية لدرس الطهارة :

يقول الإمام أبو حامد الغزالي المتوفي ســـنة 505 هـــ :

"تفطن ذوو البـــصائر (...) أن أهم الأمور تطهير السرائر إذ يبعد أن يكون المرادبقوله صلى الله عليه وسلم "الطهور نصف الإيمان" عمارة الظاهر بالتنظيف بإضافة الماء وإلقائه وتخريب الباطن وإبقائه مشحونا بالأخبـــاث والأقـــدار، هيهات هيهات. والطهارة لها أربع مراتب :

المرتبة الأولى : تطهير الظاهر عن الأحـــداث وعن الأخباث والفضلات

المرتبـــة الثانية : تطهير الجوارح عن الجرائم والآثام .

المرتبة الثالثة : تطهير القـــلب عن الأخلاق المذمومة والرذائل الممقوتة .

المرتبة الرابعة : تطهير السر عما ســـوى الله تعالى وهي طهارة الأنبـــــياء صلوات الله عليهم والصديقين (1)

ب– إفادة إضافية لدرس صفـــة الصـــلاة وأدائها جماعة :

يقول الإمام ابن قيم الجوزية المتوفى ســـنة 751 هـــ: "الصلاة قد وضعت على أكمل الوجوه وأحسنها التي تعبد بها الخالق تبارك وتعالى عباده من تضمنها للتعظيم له بأنواع الجوارح من نطق اللسان وعمل اليدين والرجلين والرأس وحواســـه وســـائر أجزاء البـــــدن كل يأخذه لحظة من الحكمة في هذه العبادة العظيمة المقدار مع أخذ الحواس الباطنة بحظها منها، وقيام القلب بـــواجب عبـــوديته فيها. فهي مشـــتملة على الثناء والحمد والتمجيد والتسبـــيح والتكبير وشهادة الحق والقيام بين يدي الرب مقـــام العبد الذليل الخاضع المدبر المربوب، ثم التذلل له في هذا المقام والتضرع والتقرب إليه بكلامه، ثم انحناء الظهر ذلالة وخشوعا واستكانة ثم استواؤه قـــائما ليســـتعد لخضوع أكمل له من الخضوع الأول وهو السجود من قيام فيضع أشرف شيء فيه وهو وجهه على التراب خشوعا لربـــه واســـتكانة وخضوعا لعظمته وذلا لعزته قد انكسر له قلبه وذل له جسمه وخشعت له جوارحه، ثم يستوي قـــاعدا يتضرع له ويتذلل بين يديه ويسأله من فضله، ثم يعود إلى حاله من الذل والخشوع والاستكانة، فلا يزال هذا دأبه حتى يقـــضي صلاته فيجلس عند إرادة الانصراف منها مثنيا على ربه مسلما على نبيه وعلى عبـــاده ثم يصلي على رسوله ثم يســـأل ربـــه من خيره وبـــره وفضله، فأي شيء بعد هذه العبادة من الحســـن وأي كمال وراء هذا الكمال وأي عبودية اشرف مـــن هـــذه العبودية (2).

1– إحياء علوم الدين ج 1 ص 150.

2– مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة ج 2 ص 353–354

ج– إفادة إضافية لدرسي صلاة الجمعة والعيدين:

ورد في الموطإ للإمام مالك المتوفى سنة 179هـ –"إن عبد الله بن مسعود قال لإنسان، إنك في زمان كثير فقهاؤه، قليل قراؤه، تحفظ فيه حدود القرآن، وتضيع حروفه قليل من يسأل، كثير من يعطي ، يطيلون فيه الصلاة ويقصرون الخطبة يبدون أعمالهم قبل أهوائهم، وسيأتي على الناس زمان قليل فقهاؤه كثير قراؤه يحفظ فيه حروف القرآن وتضيع حدوده، كثير من يسأل، قليل من يعطي ، يطيلون فيه الخطبة، ويقصرون الصلاة، يبدون فيه أهواءهم قبل أعمالهم" (1).

نكتفي بهذه النماذج الثلاثة للإفادات الإضافية لننتقل إلى عنصر البحث والاستثمار.

3–3 اقتراح نماذج للبحث والاستثمار:

معلوم أن فحوى أهداف البحث والاستثمار هو الدعم والتوسع فيما ورد في دروس المكون فإننا نقترح أن تكون أسئلة البحث والاستثمار عقب كل درس حتى تكون أكثر ارتباطا بمضامين الدروس ويستفيد منها التلميذ أكثر لتوزيعها على تلك الدروس التي تتم دراستها في فترة زمنية طويلة من السنة الدراسية عوض تركيزها في آخر المكون، على أن ذلك لا يمنع من إيراد أسئلة للبحث والاستثمار في نهاية المكون تشكل تقويما إجماليا لما سبق وتجمع شتاته أو تثير قضية رئيسية كبرى تتعلق بدروس المكون عامة.

وفيما يلي نورد بعض النماذج لأسئلة البحث والاستثمار تتناسب مع بعض دروس مكون العبادات، ونتبعها بنموذج نقترحه للمكون عامة ليوضع بآخره.

أ – بحث واستثمار لدرس الطهارة :

–لقضاء الحاجة آداب، ابحث عنها بالنظر إلى ما يلي:

أولا: ما ينبغي مراعاته قبل التخلي.

ثانيا: مايراعى في الاستجمار الاستنجاء.

ثالثا: ما ينبغي بعد الفراغ.

–من يسر الإسلام تشريعه المسح على الخفين والجبائر، فما هي شروط المسح على كل منهما ؟.

ب– بحث واستثمار لدرس صفة الصلاة وأدائها جماعة :

– ابحث عن مدى صحة إمامة كل من هؤلاء : الصبي – المرأة– الأعمى – المتيمم – المسافر.

– قال الرسول ﷺ : " إذا أذنت فترسل وإذا أقمت فاحدر " (1) وضح معنى هذا الحديث .

– ماذا عليك أن تقول عند سماعك الآذان؟ وما تقول بعد انتهائه ؟

2– الموطأ ج 1 ص 157.

1– الترمذي كتاب الصلاة.

ج–بحث واستثمار للدرس صلاة الجمعة والعيدين:

–ابحث عن الحديث الذي يذكر فيه الرسول صلى الله عليه وسلم فضل يوم الجمعة .

– ماهي الآداب التي ينبغي أن يتأدب بها المسلم يوم الجمعة ؟ وما ينبغي أن يأتي فيه من الأعمال؟

د– بحث واستثمار لدرس الصلوات المسنونة:

– ابحث عن الحديث الذي ورد فيه دعاء صلاة الاستخارة .

– ابحث عن حديث ورد فيه دعاء صلاة الحاجة .

هـ– بحث واستثمار يوضع عقب المكون :

قال الله تعالى : " فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فإخوانكم في الدين "(1).

وقال ﷺ :" لايحل دم امرئ مسلم إلا باحدى ثلاث : كفر بعد إيمان، أو زنا بعد إحصان، أو قتل نفس بغير نفس "(2). وروى عنه ﷺ أنه قال: "العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة فمن تركها فقد كفر " (2) وقال أيضا : " بين العبد وبين الكفر – أو قال الشرك – ترك الصلاة " (2) . وقال عليه السلام أيضا : أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام "(5).

في ضوء هذه النصوص بين حكم تارك الصلاة جحودا لفرضها وموقف العلماء من تاركها عمدا تهاونا بها دون جحود لها. وماتراه اصلح لعلاج هذه الظاهرة التي فشت بين كثير من الناس في هذا العصر.

1– التوبة الآية 11

2– متفق عليه

3– صحيح ابن ماجة كتاب إقامة الصلاة .

4– الترمذي كتاب الإيمان وقال حسن صحيح.

5– متفق عليه .

لائحة المصادر والمراجع

1-القرآن الكريم برواية ورش عن نافع بالعد المدني .

2-إحياء الاجتهاد في الثقافة الإسلامية : الدكتور عمر مختار القاضي – دار النهضة العربية – القاهرة 1414 هـ 1993 م.

3-إحياء علوم الدين : الإمام أبو حامد الغزالي – وبذيله المغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار للعلامة عبد الرحيم بن الحسين العراقي – دار الفكر – بيروت لبنان 1414 هـ 1994 م.

4- بداية المجتهد ونهاية المقتصد : الإمام أبو الوليد محمد بن رشد دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – الطبعة العاشرة 1408 هـ 1988 م.

5- تجديد الفكر الإسلامي : الدكتور حسن الترابي – دار القرافي – المغرب الطبعة الأولى 1993م.

6- كتاب التربية الإسلامية للسنة السابعة من التعليم الأساسي : وزارة التربية الوطنية –المملكة المغربية – نشر سوما كرام – الدار البيضاء الطبعة الثانية 1992 – 1993م.

7- لمحات في وسائل التربية الإسلاميةوغاياتها: لأستاذمحمد أمين المصري – دار الفكر – بيروت/القاهرة الطبعة الرابعة 1398 هـ 1978 م .

8- منهاج المسلم : أبو بكر جابر الجزائري– مكتبة العلوم والحكم المدينة المنورة –السعودية– الطبعة الخامسة 1417 هـ 1997م.

– مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة: الإمام ابن قيم الجورية – تحقيق : سيد ابراهيم وعلي محمد – دار الحديث – القاهرة الطبعة الأولى 1414 هـ 1994 م .

10– الموطأ : الإمام مالك بن أنس – تعليق محمد فؤاد عبد الباقي – دار الحديث–القاهرة.

11– العبادة في الإسلام:د. يوسف القرضاوي – مؤسسة الرسالة – بيروت الطبعة الثانية عشرة 1405 هـ 1985م.

12– الفقه الإسلامي وأدلته: الدكتور وهبة الزحيلي – دار الفكر– دمشق – سورية – الطبعة الثالثة 1409هـ 1989م.

13– الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي : للأستاذ محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي– تعليق : عبد العزيز بن عبد الفتاح القارئ – المكتبة العلمية – المدنية المنورة – الطبعة الأولى 1396 هـ.

14– الفروق: الإمام شهاب الدين أبو العباس القرافي – دار المعرفة بيوت – لبنان.

مجاهدة النفس أساس التربية الذاتية

عبد السلام الأحمر

يمكن تقسيم المجهود الذي كلف الإنسان ببذله في الحياة الدنيا حتى يظفر بالسعادة الأخروية، إلى جهد يصرفه إلى مدافعة الشر الواقع خارج الذات، وهو ما يسمى جهادا بالمعنى الواسع، وإلى جهد يخصصه لتزكية نفسه وتحسين أخلاقها ويسمى مجاهدة.

مفهوم المجاهدة :

عن فضالة بن عبيد رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (المجاهد من جاهد نفسه)(1). وجهاد النفس أشق على النفس من جهاد العدو. قال النبي ﷺ لقوم قدموا من الجهاد: "مرحبا بكم قدمتم من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر قيل يارسول الله وما الجهاد الأكبر قال جهاد النفس)(2).

وجاء في كتاب التعريفات للجرجاني: "المجاهدة" في اللغة: المحاربة، وفي الشرع محاربة النفس الأمارة بالسوء بتحميلها ما يشق عليها بما هو مطلوب في الشرع.(3)

ويلاحظ حضور معاني مواجهة النفس وأهوائها في تعاريف أخرى يقول عبد القادر الجيلاني (561 هـ) "الأصل في المجاهدة مخالفة الهوى، فيفطم النفس عن المألوفات والشهوات واللذات ويحملها على خلاف ما تهوى في عموم الأوقات"(4). وجاء عموما في الرسالة القشيرية: "واعلم أن أصل المجاهدة وملاكها فطم النفس عن المألوفات، وحملها على خلاف هواها في عموم الأوقات". (5)

فهذه التعاريف كلها تؤكد أن المجاهدة ممارسة لمسئولية تغيير أخلاق النفس من سيء إلى حسن ومن حسن إلى أحسن. وهذه الممارسة تتخذ من الذات الإنسانية مجالها الذي تفعل فيه مما يتضح معه مسئولية النفس عن نفسها، وأنها منطلق كل تحول أو تبديل في أحوال الإنسان الأخلاقية وتبعا لها أوضاعه الإجتماعية والحضارية.

---

1 – جامع الترمذي، فضائل الجهاد، باب ماجاء في فضل من مات مرابطا. وقال حديث حسن صحيح.

2 – رواه البيهقي في الزهد من حديث جابر وقال هذا إسناد فيه ضعف.

3 – كتاب التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت ط 3 ن 1408هـ – 1988م.

4 – الغنية لطالبي طريق الحق في الأخلاق والتصوف والآداب الإسلامية، ط 3 القاهرة، مصطفى البابي الحلبي، 1956، ج 2 ص 84

5 – الرسالة القشيرية، عبد الكريم القشيري تحقيق وإعداد معروف زريق، علي عبد الحميد بلطجي، دار الخيل بيروت ط 2، 1990م، ص 99

فالمجاهدة تسعى إلى تطبيع النفس بما ليس فيها من الطباع الحميدة والأخلاق الفاضلة، وذلك عن طريق التكلف المتكرر زمانا طويلا حتى تصدر عنها هذه الأخلاق المكتسبة بتلقائية ويسر كما لو كانت مجبولة عليها. يقول الإمام الغزالي "من أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع وقد غلب عليه الكبر فطريقه أن يواظب على افعال المتواضعين مدة مديدة، وهو فيها مجاهد نفسه متكلف إلى أن يصير ذلك خلقا له وطبعا، فيتيسر عليه. وجميع الأخلاق المحمودة شرعا تحصل بهذا الطريق. وغايته أن يصير الفعل الصادر منه لذيذا، فالسخي هو الذي يستلذ بذل المال الذي يبذله دون الذي يبذله عن كراهة، والمتواضع هو الذي يستلذ التواضع " (1).

إن كل مسلم يمارس مجاهدة النفس من خلال عمله بالشرع قياما بالواجبات واجتنابا للمحرمات، أما فيما سوى ذلك من تحسين السلوك وترقية الأخلاق، فإنه يمارسها بدافع إحساسه العميق بالمسئولية تجاه ذاته، والتدرج بها في مراقي الكمال، الذي هو مطمح كل نفس سوية.

ومن ثم يتبين أن المجاهدة، سواء مورست في إطار المفروضات الشرعية بهدف بلوغ درجة الإتقان فيها، أو مورست في إطار الأخلاق حرصا على الاتصاف بكمالاتها، فإنها تظل دائما ثمرة لقوة الإحساس بأمانة تزكية النفس وتهذيبها بآداب الإسلام، تحقيقا للفلاح الدنيوي والأخروي.

وسائل المجاهدة:

إن المجاهدة كما يوحي بذلك اسمها تعتمد على الجهد الشخصي الذي يقوم به المجاهد لنفسه في كل طور من أطوارها، وعند استخدام كل طريقة من طرقها، أو توظيف أية وسيلة من وسائلها مهما كانت فعاليتها وقوة تأثيرها. وذلك ما سنحاول إبرازه من خلال استعراض أهمها:

1 – الإرادة:

إذا اختار المكلف أن يزيد التزامه بالدين، ويستبدل بأخلاقه الفاسدة وعاداته المذمومة أخلاقا محمودة وقدرات جديدة، فإن أول شرط يكون عليه أن يحققه في نفسه هو الإرادة الصادقة النابعة من استشعار مسئولية التغيير لما بنفسه.

ويعتبر تكوين الإرادة، خطوة حاسمة في نجاح المجاهدة والتغلب على صعوباتها اللاحقة. فعلى قدر صدقها وقوتها يتمكن المريد للمجاهدة من الاستمرار عليها حتى تترسخ في السلوك، وتستأنس بها النفس.

وليس شيء بليغ الأثر في نشأة إرادة المجاهدة، مثل تقدير المسئولية الملقاة على عاتق الآدمي، وماله عند القيام بها من نعيم أبدي، وما عليه حال الإخلال بها من شقاء دائم وخزي

---

1 إحياء علوم الدين، دار إحياء الكتب العربية، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، مصر، د.ت. ج 3 ص 56-57.

في الدنيا والآخرة.ولـــلإرادة مكانـــة خاصـــة في المجاهدة حيث إن كثيرا من الأخلاق الحميدة، تنشأ بانشائها، وكثيرا من الأخلاق القبيحة تعدم بإعدام الإرادات الموجهة إليها، بدءا بالخواطر الباعثة عليها أول الأمر.

والإرادة تعبير عن الرغبة في التحـــرر من ضغوطات العوائد الســـائدة في المحيط الاجتماعي، وتكوين موقف مخالف لما يتحكم في ســـلوك الناس من أفكار واتجاهات عامة. "فاكثر المشايخ قـــالوا: الإرادة ترك ما عليه العادة، وعادة الناس في الغالب التعريج في أوطان الغفلة والركون إلى اتبـــاع الشهوات، والإخلاد إلى ما دعت إليه المنية، والمريد منســـــلخ عن هذه الجملة، فصار خروجه أمارة ودلالة على صحة الإرادة . فســـميت تلك الحالة إرادة، وهي خروج عن العادة، فإن تـــرك العـــادة أمارة الإرادة، وأما حقيقتها فهي نهوض القلب في طلب الحق سبحانه وتعالى " (1).

ويستعان على تصحـــيح الإرادة وتكييفها مع مطلوب الشرع بإخضاعها للفكر المبـــني على العلم بمراد الله من العباد، لأنه " إذا حصل العلم في القلب تغير حال القلب وإذا تغير حال القلب تغيرت أعمال الجوارح، فالعمل تابـــع الحال والحال تابـــع العلم، والعلم تابع الفكر، فالفكر إذن هو المبدأ و المفتاح للخيرات كلها". (2)

فبالتفكير تتحدد المسئولية الشـــخصية، ويتم الاقـــتناع بتحـــملها بـــعد إدراك درجتها في الشرع ومغنمها ومغرمها في الدنيا والآخرة، وتذكير النفس بعذاب الله اللاحق بالمقصرين ونعيمه الموعود للعاملين وكل هذا إنما يحصل بـــــالذكر والفكر في العاقبة لأن الله عز وجل قد علم أن هذا العبـــد إذا غيب عنه ما قـــد خوفه ورجاه لن يخاف ولم يرج إلا بالذكر والفكر لأن الغيب لا يرى بـــالعين وإنما يرى بالقلب في حقائق اليقين " (3).

فإذا توجهت الإرادة إلى اكتســـاب خلق أو نبذ آخر، تعبأت طاقات النفس لذلك وطغى عليها حب الخلق المحمود وبـــغض الخلق المرذول، فغدت مطاوعة للتحلي بما تحب، والتخلي عما تكره، بأدنى جهد وأقل عناء.

إن استعداد النفس لأمر ما واعتقاد صوابه ، والاجتهاد في طلبه، يجعله سهل المنال قليل الكلفة. ولقد أبرزت الدراســـات النفســـية المعاصرة أثر الاعتقـــادات ولو كانت واهمة في إخضاع وظائف الجســـم والتأثير على عملها : "منها ظاهرة الحمل الكاذب **Pseudocyesis** التي تعتقـــد فيها المرأة العاقر بأنها حامل، فتتوقـــف لديها العادة الشـــهرية

1- الرسالة القشيرية ، ص 201-202

2- إحياء علوم الدين ، ج 4 ص 389

3- الرعاية لحقوق الله ، الحارث بن أسد المحاسبي ، تحقيق عبد القادر أحمد عطاء ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط 1 ، 1990 ، ص 64.

وينتفخ البطن بنسبة مشابهة تماما للحمل الطبيعي، ويتضخم حجم الثديين، وتنشط الغدد التي تفرز اللبن، بل إن بعض السيدات – كما يقول الطبيب Benson– كن يشعرن بتحركات الجنين في أرحامهن خلال الشهر الرابع أو الخامس للحمل المزعوم.

وما أن تكتشف المرأة حملها " نفسي" حتى تختفي جميع هذه التغيرات الفزيولوجية بسرعة مذهلة (1).

فالإرادة الصادقة القوية ترفع من قدرات النفس وتوحد طاقاتها وتجعلها تتكيف في اتجاه تحقيق الهدف المنشود تحقيقا كاملا. الأمر الذي يؤكد أساسيتها في المجاهدة و تغيير الأخلاق.

2– التعرف على عيوب النفس:

من عيوب النفس ما يكون ظاهرا جليا، تحس عوجه وتدرك قبحه، ومنها ما يكون خفيا غير معلوم لها ولا تشعر بفداحته. وهو ظاهر لغيرها من الناس كلما اقتربوا منها واتسعت علاقتهم معها. وهذا ما كشف عنه أبو حيان التوحيدي على لسان أستاذه أبي سليمان الذي قال: " إن كثيرا من أخلاق الإنسان تخفى عليه، وتطوى عنه وذلك جلي لصاحبه وجاره وعشيرته، وهو يدرك أخفى من ذلك على صاحبه وجليسه، وكأنه في عرض هذه الأحوال عالم جاهل، متيقظ غافل... وحليم طائش، يرضى عن نفسه في شيء هو المغتاظ على غيره من أجله "(2).

ويرجع خفاء عيوب الشخص عليه، إلى عدم قدرة النفس على إبصار عيوب متلبسة بها تكيف رؤيتها، وتتدخل في صنع أحكامها على الأشياء، فضلا عن استئناس الذات بالأخلاق السارية في سلوكها، وعزوف الإنسان عن اتهام نفسه بما يبدو لها خللا هينا أو سجية مقبولة.

ومن ثم فلا استغناء للإنسان عن الالتجاء إلى شخص آخر يستطيع أن يدله على عيوبه الخفية حتى يجعلها موضع مجاهدته.

ولقد حدد الإمام الغزالي أربع طرق لمن يريد معرفة عيوب نفسه وهي:

أولا: أن يجلس بين يدي شيخ بصير بعيوب النفس، مطلع على خفايا الآفات، ويحكمه في نفسه ويتبع إشاراته في مجاهدته.

ثانيا: أن يطلب صديقا صدوقا بصيرا متدينا، فينصبه رقيبا على نفسه، ليلاحظ أحواله وأفعاله، فما كره من أخلاقه وأفعاله وعيوبه الباطنة والظاهرة، ينبهه عليها. فهكذا كان يفعل الأكياس

1 – التفكر من المشاهدة إلى الشهود (دراسة نفسية إسلامية)، الدكتور مالك بدري. المعهد العالمي للفكر الإسلامي دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع – المنصورة ط 2 (1413–1992) ص 43

2 – أبوحيان التوحيدي، زكريا ابراهيم، سلسلة أعلام العرب، ص 71.

والأكابر من أئمة الدين.

كان عمر ﷺ يقول رحم الله امرأ أهدى إلي عيوبي. وكان يسأل سلمان عن عيوبه فلما قدم عليه قال له ما الذي بلغك عني مما تكرهه ؟ فاستعفى، فألح عليه فقال: بلغني أنك جمعت بين إدامين على مائدة، وان لك حلتين، حلة بالنهار وحلة بالليل. قال وهل بلغك غير هذا؟ قال لا. فقال أما هذان فقد كفيتهما.

وكان يسأل حذيفة ويقول له أنت صاحب سر رسول الله ﷺ في المنافقين، فهل ترى علي شيئا من آثار النفاق؟ فهو على جلالة قدره وعلو منصبه، هكذا كانت همته لنفسه ﷺ.

ثالثا : أن يستفيد معرفة عيوب نفسه من ألسنة أعدائه فإن عين السخط تبدي المساوئ.

رابعا : أن يخالط الناس فكل ما رآه مذموما فيما بين الخلق، فليطالب نفسه به وينسبها إليه، فإن المؤمن مرآة المؤمن، فيرى من عيوب غيره عيوب نفسه (1).

وأرى أن الإنسان لا يمكنه التعرف على عيوبه إذا كان يحسن الظن بنفسه ويسيء الظن بغيره، ممن يتاح لهم أن يدلوه على عيوبه، سواء كانوا أصدقاءه أو أقاربه – مبادرة منهم بطلب منه – أو كانوا أعداء واجهوه بأقبح ما فيه. لكنه إذا كان متهما لنفسه، متقللا لمزاياها مستكثرا لمساوئها، تقبل نصح من ينصحه، وصدق من يرشده إلى عيوبه، وربما اعتبره مقصرا في ذكر كل ما يظهر له منها وطالبه بالمزيد.

والمراقب لأخلاقه يرى في كمالات غيره نقائص نفسه، كلما خالط أهل العلم والعمل، وذوي الفضل والمروءة. ويعتبر التوصل إلى عيوبه خطوة على طريق الكمال الخلقي، والقيام بمسئولية التزكية والاستقامة على دين الله تعالى، ويتنافس مع من زاد عنه درجة في الخلق والأدب.

3– رياضة النفس :

جاء في تعريفات الجرجاني: " الرياضة عبارة عن تهذيب الأخلاق النفسية ، فإن تهذيبها تمحيصها عن خلطات الطبع ونزعاته " أما صاحب* "منازل السائرين " فقال: " هي تمرين النفس على قبول الصدق "(2).

فغاية الرياضة هوا لتغيير الأخلاقي في الاتجاه الإيجابي، وتعتمد في ذلك طريقة تكلف العمل المتعلق بالخلق المراد اكتسابه وتمرين النفس عليه مرارا وتكرارا حتى تعتاده وينطبع فيها فيزول التكلف ويحل محله التخلق، واستلذاذ الممارسة الطوعية للخصال المكتسبة.

1– إحياء علوم الدين، ج 3 ص 56

2– مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد حامد الفقي، دار الوشاد الحديثة،الدار البيضاء ن د–ت، ج 1 ص 476.

* هو أبو اسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الهروي المتوفى سنة 481هـ

فالرياضة توظف علاقة التأثير المتبادل بين النفس والجسم، وذلك بالتأثير في النفس عن طريق الممارسة التي تستخدم فيها الجوارح. يقول أبو حامد الغزالي في هذا الباب: " إن هذه الأخلاق الجميلة يمكن اكتسابها بالرياضة، وهي تكلف الأفعال الصادرة عنها ابتداء لتصير انتهاء، وهذا من عجيب العلاقة بين القلب والجوارح. أعني النفس والبدن فإن كل صفة تظهر في القلب يفيض اثرها على الجوارح حتى لا تتحرك إلا على وفقها لا محالة، وكل فعل يجري على الجوارح فإنه يرتفع منه أثر إلى القلب"(1).

فما تمارسه الجوارح من أعمال، يشغل النفس ويحوز تقبلها مع المداومة عليه، لشدة الاتصال وقوة الترابط بين البدن والنفس. فعندما تقلع الجوارح عن ممارسة العمل الذي يقتضيه خلق ذميم، وتشتغل في ممارسة العمل الذي يتصل بخلق حميد، فإن معالم الخلق الذميم تتلاشى في النفس، وتقوض أسسه، ويقوم مكانه الخلق الحميد على أسس جديدة راسخة.

فتوظيف هذه الخاصية يتيح ترويض النفس على ما تشاء من الفضائل، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا شكا إلى النبي ﷺ قسوة قلبه فقال له: (امسح رأس اليتيم وأطعم المسكين)(2).

وترتبط نتيجة المجاهدة بالاستمرار في التكلف آمادا طويلة، حيث تعاني خلالها النفس مشقة المحاولات المتكررة لعمل غريب عنها غير معتاد لديها، ومشقة الانقطاع عن خلق امتزج بإحساسها وتأصل في أعماقها.

وثمة شهوات رئيسية في البدن ترتبط بإشباعها عادات وأخلاق دنيئة، فتزيد من هذه الناحية تمكنا في السلوك وترسخا، بحيث إنها تمثل المجال الأساسي للمجاهدة منفردة كانت أو مختلطة بأخلاق أخرى. ولقد حددها يحي بن معاذ الرازي (ت 258 هـ) بقوله: "جاهد نفسك بأسياف الرياضة، والرياضة على اربعة اوجه: القوت من الطعام ، والغمض من المنام والحاجة من الكلام وحمل الأذى من جميع الأنام، فيتولد من قلة الطعام موت الشهوات، ومن قلة المنام صفو الإرادات، ومن قلة الكلام السلامة من الآفات، ومن احتمال الأذى البلوغ إلى الغايات "(3).

فالمجاهدة لا تطيقها إلا نفس ذات عزيمة ، ولها قدرة على الالتزام بطريقة الرياضة والصبر على معاناتها الشديدة.

2- مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق محمد حامد الفقي، دار الرشاد الحديثة،الدار البيضاء ن د-ت، ج 3 ص 58

2- مسند الإمام أحمد رقم الحديث 9028. والترغيب والترهيب ج 3 ص 349.

3- إحياء علوم الدين، ج 3 ص 64

وهذا ما لا يتأتى لها إلا بتقدير كبير لمسئولية تربية النفس، وتزكية أخلاقها.

قال أبو طالب المكي: " وأصل قلة الصبر ضعف اليقين بحسن جزاء من صبرت له، لأنه لو قوي يقينه كان الآجل من الوعد عاجلا إذا كان الواعد صادقا، فيحسن صبره لقوة الثقة بالعطاء. ولا يصبر العبد إلا بأحد معنيين: مشاهدة العوض وهذا مقام اصحاب اليمين، والنظر إلى العوض وهذا مقام المقربين "(1) وبعد العزيمة الناشئة عن استشعار المسئولية، تحتاج المجاهدة لضابط العلم الشرعي حتى تتقيد بأهدافه و تستنير بتوجيهاته. قال ابن القيم" أما تهذيب الأخلاق بالعلم فالمراد به إصلاحها وتصفيتها بموجب العلم، فلا يتحرك بحركة ظاهرة أو باطنة إلا بمقتضى العلم، فتكون حركات ظاهره وباطنه موزونة بميزان الشرع " وهذا عن رياضة العامة ثم أورد قول صاحب المنازل " ورياضة الخاصة حسم التفرق وقطع الالتفات إلى المقام الذي جاوزه، وإبقاء العلم يجري مجراه" فذكر في شرحه "وأما إبقاء العلم يجري مجراه فالذهاب مع داعي العلم أين ذهب به، والجري معه في تياره أين جرى. وحقيقة ذلك تسليط العلم على الحال، وتحكيمه عليه، وأن لا يعارض به.

وهذا صعب جدا إلا على الصادقين من أرباب العزائم، فلذلك كان من أنواع الرياضة، ومتى تمرنت النفس عليه وتعودته صار خلقا(2).

ويؤكد الإمام ابن حزم أهمية العلم في تغيير الأخلاق فيقول: "منفعة العلم في استعمال الفضائل عظيمة وهو أنه يعلم حسن الفضائل فياتيها ولو في الندرة، ويعلم قبح الرذائل فيتجنبها ولو في الندرة. ويستمع الثناء الحسن فيرغب في مثله، والثناء الرديء فينفر منه، فعلى هذه المقدمات وجب أن يكون للعلم حصة في كل فضيلة، وللجهل حصة في كل رذيلة. ولا يأتي الفضائل من لم يتعلم العلم إلا صافي الطبع جدا فاضل التركيب، وهذه منزلة خص بها النبيون عليهم الصلاة والسلام لأن الله تعالى علمهم الخير كله دون أن يتعلموه من الناس"(3)

ولا يجادل أحد في فائدة العلم للمجاهدة ، إذ تحسين الخلق وتهذيب الطباع هو غايته الأسمى، التي جعله الله وسيلة لتحقيقها، فمن ظفر منه بحظ وافر ، كان له عونا على ارتياد آفاق الصلاح السلوكي والكمال الأخلاقي.

لكن تعلم العلم لا يجدي شيئا في تزكيةالنفس، إذا لم تصحبه إرادة صادقة، تستعمله في إدراك الفضائل والتحلي بمكارم الأخلاق. كما أن

1- قوت القلوب، نقلا عن كتاب الصبر في القرآن الكريم، الدكتور يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة بيروت ط 2 1404 هـ 1984 م ص 476.

2- مدارج السالكين، ج 1 ص 476.

3- رسائل ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد بن حزم الأندلسي، تحقيق د . إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1 سنة 1980 ص:346.

الحرمان من العلم لا يوصد أبواب التقوى والسمو الأخلاقي في وجه من يطلبها بعزيمة أكيدة وتوجه نفسي خالص. فالله سبحانه يهدي الصادقين من عباده بصدقهم ولو قل علمهم، ويفتح لهم أبواب معرفته والتقرب إليه كما سبق منه الوعد لعباده (**يأيها الذين آمنوا إن تتقوا الله يجعل لكم فرقانا**).(1)

وهذا ما أكده ابن حزم نفسه حيث قال:" وقد رأيت من غمار العامة من يجري من الاعتدال وحميد الأخلاق إلى ما لا يتقدمه فيه حكيم عالم، رائض لنفسه، ولكنه قليل جدا، ورأيت ممن طالع العلوم وعرف عهود الأنبياء عليهم السلام ووصايا الحكماء، وهو لا يتقدمه في خبث السيرة وفساد العلانية والسريرة شرار الخلق، وهذا كثير جدا فعلمت أنهما مواهب وحرمان من الله تعالى"(2).

وهذه الملاحظة من ابن حزم لم تتجاوز الوصف، لإبراز دور استشعار المسئولية عند تكوين لإرادة وعند استعمال العلم، حتى يكسبها الفاعلية المحققة للاستقامة السلوكية، مع تخصيص الإرادة بإمكانية التأثير منفردة دون التحصيل العلمي الكثير.

إن ما يتحقق للإنسان من تحسن في أحواله عن طريق المجاهدة يكون حافزا له على سلوكها في الارتقاء بنفسه درجات أخرى نحو باقي المحاسن الأخلاقية والشيم العالية، واعتمادها في إنجاز مأمورات الدين كلها ومباعدة منهياته.

تفضل على من شئت وأعن بأمره
فأنت ولو كان الأمير أميره
وكن ذا غنى عن من تشاء من الورى
ولو كان سلطانا فأنت نظيره
ومن كنت محتاجا إليه وواقفا
على طمع منه فأنت أسيره

1- الأنفال 29.

2- المرجع السابق، ص 346.

نحو وجهة إسلامية لعلم النفس

الحلقة الأولى

د. فؤاد أبو حطب

اعتبارا للارتباط الوثيق بين التربية وعلم النفس فإن مجلة تربيتنا آلت على نفسها العمل على نشر مقالات وابحاث في علم النفس الإسلامي انطلاقا من قناعة راسخة، باحتياج عمليات تأصيل التربية الإسلامية وتطويرها إلىبذل جهد مواز في حقل علم النفس باتجاه أسلمته والتعريف بعطاءات تراثنا القيمة لبناء علم نفس مشبع بروح الإسلام مستهد بتوجيهاته الربانية.

والمقال الذي نقدمه لقرائنا الأعزاء في حلقات، عبارة عن بحث مقدم إلى " ندوة علم النفس" التي نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالاشتراك مع الجمعية العربية للتربية الإسلامية بالقاهرة سنة 1989. وسبق نشره في مجلة المسلم المعاصر ابتداء من العدد 62.

مشكلة البحث:

لعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا : إن علما من العلوم الإنسانية أو السلوكية أو الاجتماعية لم يلق في تاريخه ما لقيه علم النفس من غارات الهجوم الضارية.

وكانت أشد هذه الحملات قسوة وعنفا في السنوات الأخيرة تلك التي صدرت عن فريق من الكتاب الإسلاميين . وعلى عكس الحال في المجالات الأخرى كالاقتصاد والاجتماع والفلسفة والتربية: لم يجد هذا العلم إلا قلة من رجاله ، هم الذين تصدوا لأعباء الدفاع، وأقل القليل هم أولئك الذين توجهوا لمهام أكثر إجابية في مجال الإبداع. وقد واجه الفريقان مشقة المسألة، ووعورة الطريق على نحو كان يمكن أن يؤدي بهم جميعا إلى ضيق العيش لولا فسحة الأمل .

وبالطبع اختلفت – كيفيا– المشكلات التي واجهها كل فريق. ونبدأ بمشكلات الذين اختاروا جبهة الرد أو المقاومة، وأخطرها أنهم لم يكد يستمع إليهم أحد.

وكانت أسباب ذلك كثيرة يرجع بعضها إلى فيلق الهجوم ويعود بعضها الآخر إلى كتيبة الدفاع.

وأقوى أسباب نجاح فريق الكتاب الإسلاميين المهاجمين ما يمكن أن نسميه "خصوصية الظرف والوقت " ، فالعالم العربي والإسلامي يمر في أحواله الراهنة وزمنه الحالي بما اصطلح على تسميته "الصحوة الإسلامية" ، وفي مثل هذا الظرف المؤيد، والوقت المدعم – : تصبح كل إشارة إلى "الإسلام" لها جاذبية خاصة ووقع مميز . ولعلي لا استبق بعض ما سوف يأتي به هذا البحث – ونحن لا نزال في مطلعه – : إذا قلت : إن قليلا مما كتب ونشر وأذيع في السنوات الأخيرة حول " علم النفس الإسلامي" أو " أسلمة علم النفس" فيه كثير من

الحق الذي أريد بـــه وجه الحق فعلا، وإن كثيرا من هذا الذي قرأه الناس أو سمعوه لا يتجاوز حـــدود اســـتغلال "الظرف الخاص" واســـتثمار "الوقـــت المميز".

أما السبب الثاني لنجاح الهجوم الإسلامي على علم النفس فيرجع إلى المكانة الرفيعة لبـــعض المشـــاركين فيه، ولعلي اكتفي في هذا الصدد بمثال واحد يغني عن الكثير، فالأســـتاذ محمد قـــطب – بمكانته ككاتب إسلامي متميز وبصلة الرحم التي تربطه بالداعية والمفكر الإسلامي الكبير الشهيد سيد قطب – هو أول من قاد هذا الهجوم. وقد انتقـــلت معظم أفكاره إلى كثيرين غيره، أشـــار بـــعضهم إلى مصدرها الأصلي، وتبناها آخرون على أنها أفكارهم الخاصة وفي جميع الحالات كانت حجية "الشخصية" ملزمة للكثيرين.

والسبب الثالث – في رأينا– لنجاح الحملة الإسلامية على علم النفس هو كفاءة بعض المهاجمين في استغلال وسائل العصر، ولعل أشـــهر الأمثلة في هذا الصدد الكاتب والأديب الذائـــع الصيـــت الطبيب مصطفى محمود. فاستخدام الإعلام الحديث –وخاصة الصحـــف الســـيارة والمجلات والكتب الخفيفة والتلفزيون والإذاعة – في شن الحملة على علم النفس امتد بأثره إلى قطاعات عريضة من عامة المسلمين لا تصل إليها عادة وســـائل الثقـــافة التي اســـــتخدمها المدافعون (الكتب الجادة، وبحوث المؤتمرات العلمية وغيرها). ولعل هذه النتيجة تمثـــل أحد أوجه الصراع بين الإعلام والثقـــافة في عصرنا، وهو صراع يتخذ في بـــعض وجوهه التناقـــض في المحتوى بين الخفة والعمق، وفي الشكل بين الاقـــناع الوجداني والإقتناع العقلي.

أما أسباب فشـــل المدافعين فترجع في كثير منها، إلى أسباب نجاح فريق الهجوم بالطبـــع، مضافا إليها مجموعة اخرى من العوامـــل تخـــص الذيـــن استجابوا لهذا النقـــد أنفســـهم. وعلى رأس هذه العوامل أن معظم الأصوات الحادة التي ســـــــعت للدفاع عن علم النفس أحبطت أو توقفت، بـــينما سادت على الســـطح بـــضعة اتجاهات لا تنتمي إلى "الدفاع" بقـــدر انتســـابها إلى "الحيل الدفاعية"، إذا اســـتخدمنا لغة ســـيكولوجية ينفر منها نقـــاد علم النفس.

ولكي نوضح ما حدث نقـــول: إن النقـــد العنيف الذي وجهه الكتاب الإســـلاميون إلى علم النفس أحدث لدى بعض السيكلوجيين المســـلمين والعرب حـــالة من التنافر المعرفي **Dissonance congnitive** الذي يعود الفضل في اكتشافه إلى ليون فستنجر **L. Festinger** عام **1957**. وهي الحالة التي تنشأ من تعامل المرء مع النقائض(ســـيد عثمان، فؤاد أبو حـــطب، **1978**). وكان أول من توصل إلى هذا التشخيص – في حـــدود علمنا – مالك بدرى (**1987**).

ومنشـــأ ذلك أن الحالة التي عليها علماء النفس في العالمين العربي والإســـلامي ظلت – ولسنوات طويلة تمتد إلى النشأة الأولى الحديثة لعلم النفس منذ أكثر من قرن، هي ما يمكن أن نسميه حالة التوافق Adaptation أو التكييف adjustment أو الاتزان والاستقـــرار stability أو التوازن equilibrium أو الهميوستازية homeostasis أو التآلف consonance (وكلها من المفـــردات اللغوية لعلم النفس الحديث). فعلم النفس الـــذي ينتسبون إليه هو من الســـمات البـــارزة للقـــرن العشرين كما كانت العلوم البيولوجية سمة القـــرن التاســـع عشـــر والعلوم الفيزيائية والكيميائية سمة القرون التي تلت عصر النهضة الأوربـــية (يوســـف مراد، 1947). كما أن العلم الذي سيحقـــــق للإنسان القدرة على الضبط الذاتي ، وسيســـهم في تحقيق الضبـــط الاجتماعي ليتوازنا مع قـــدرته على ضبط ا لقوى المادية (جيلفورد، 1950). وهو العلم الذي أصبح (داخل أسرة العلوم الطبيعية، (مصطفى ســـويف، 1967). وهو العلم الذي تزداد صورته لدى جمهرة الناس بهاء، بالرغم من قصور الإمكانات والموارد(مصطفى سويف،1970).

وحين تعرضت هذه الصورة المشرقـــة لعلم النفس للنقـــــــد، وخاصة من جانب الكتاب الإسلاميين-: حدث لدى علماء النفس المســـلمين التنافر المعرفي، الذي أشرنا إليه، وما يصاحبه من قلق وصراع داخلي. وكانت معظم الاستجابـــات التي صدرت عنهم لحل هذا التنافر المعرفي من نوع "الحيل النفســـية" أو "ميكانيزمات الدفاع". ويعود الفضل على وجه الخصوص إلى هيشـــنيوما Hishinum 1987 في اكتشاف أوجه التشابه بين الحيل الدفاعية وطرق حـــل التنافرالمعرفي، وهي جميعا – كما يعلم السيكولوجيون قبل غيرهم – قد تكون طرقا خائبة في حـــل الصراعات ومنها الصراعات المعرفية، وهي طرق أقرب إلى المساومات السلبـــية منها إلى الحلول الإيجابية، وبـــالتالي كان أثرها على علم النفس أكثر خطرا من نقد النقاد أنفسهم.

ولم يبـــق أمامنا من سبـــيل لتجاوز المحنة إلا بالجهد الإبجابي الإبداعي من علماء النفس المسلمين. وقد أشرنا في البداية إلى أن هذا الجهد تكتنفه أيضا المشـــكلات والعوائق التي قـــد يكون دونها خراط القتاد، ولعل أخطر هذه المشكلات ما يسود الميدان في وقـــتنا الحاضر ما يمكن وصفه بتقســـيم العمل العلمي، ففريق ينتمي بحكم التخصـــص إلى ميـــدان العلوم الإســـلامية، وينتمي الفريق الآخر إلى ميدان علم النفس، ولهذا ظلت الجهود تتسم بـــأنها تطوعية اختيارية تحكمها المصادفات، بينما المهمة أرفع وأجل من أن تقتصر على جهد فرد أو بضعة أفراد.

ولابد أن تتوافر عليها العصبة أولو القوة التي يلم أفرادها بـــالموضوعين إلماما عميقـــا وواســـعا. فالمتخصص في علم النفس الذي يتناول هذا

الموضوع لا يجب أن يقتصر على ذخيرته من المعرفة في علم النفس وإنما عليه أن يلم إلماما دقيقا بخصائص الإسلام عقيدة وشريعة دون الاقتصار على جانب دون الآخر.

وهذا ما يجب أن يقال أيضا على رجال الدين الذين يتناولون المسائل النفسية من وجهة نظر الاسلام. أي أن الأمر يجب أن يتجاوز ما يسميه علم الاجتماع الحديث "توزيع العمل في الدراسة العلمية" (عمر حليق، 1951).

والجهد الإيجابي الأساسي المطلوب – في رأينا– لتخطي الأزمة، والذي يجب أن تكرس له الجهود في المرحلة الراهنة هو محاولة بناء "وجهة" إسلامية **Paradigm islamic** لعلم النفس تحدد "موجهات" العمل في الميدان، وتضع استراتيجيات ما سبق أن أسميناه "التوجيه" الإسلامي لعلم النفس (فؤاد ابو حطب، 1978). وهذا الجهد الإيجابي، إذا نجح علماء النفس المسلمون في إنجازه – لن يعود بآثاره عليهم أنفسهم فحسب فيحل مشكلات تناقضاتهم المعرفية وإنما سوف تمتد هذه الآثار في رأينا إلى علم النفس الحديث كما يعيشه عالم اليوم فيقدم حلولا لمشكلات مزمنة فيه عجزت عنها حتى الآن فلسفة العلم.

والبحث الراهن هو جهد المقل في هذا الموضوع الهام. وقد سعينا نحو هذه الوجهة نتناول أولا الموضوعات الآتية :

1– تحليل ومناقشة حجج النقاد الإسلاميين لعلم النفس.

2– ردود الفعل "الدفاعية" التي صدرت عن بعض علماء النفس المسلمين.

3– بعض الاستجابات الإيجابية لعلماء النفس المسلمين.

ثم نخصص الجزء الأكبر من الدراسة لعرض معالم الوجهة الإسلامية لعلم النفس وفي سبيل تحقيق ذلك نعرض ما يلي:

1– مفهوم الوجهة **Paradigm** في العلم.

2– بعض وجهات علم النفس الحديث.

3– معالم الوجهة الإسلامية لعلم النفس. والله وحده هو الموفق والمستعان و الهادي إلى سواء السبيل.

حجج النقاد الإسلاميين لعلم النفس : تحليل ومناقشة.

في بحث سابق (فؤاد أبو حطب، 1978) عرضنا لحجج نقاد علم النفس من وجهة نظر إسلامية. وكان أكثر النقاد شهرة حينئذ –ولا يزال– الكاتب الطبيب مصطفى محمود، إلا أنه بعد انقضاء أكثر من عشر سنوات على عرضنا السابق وجدنا من المناسب أن نعيد تناول الموضوع بعد أن اقتحم الميدان نقاد جدد، واضيفت إلى الانتقادات حجج جديدة، ونعرض فيما يلي تحليلا ومناقشة لهذه الحجج.

1- الشك في علمية علم النفس :

لعل أول الحجج وأولاها بالتحليل والمناقشة تلك التي تطعن طعنا مباشرا في "علمية" علم النفس، وتشكك في إمكان قيامه كعلم. فعلم النفس عند النقاد ليس علما بالمعنى المتعارف عليه للعلم. بل لا تنطبق عليه شروط العلم الواجبة، وأهمها – عندهم – اليقين والموضوعية.

وكان أول من أثار هذه الحجة مصطفى محمود (1976)، ثم أعاد طرحها حديثا (1988)، وفي الحالتين كان التناول – على طريقته – على المستوى الإعلامي العام، والصحف اليومية، والكتب الخفيفة . أما أول من طرح هذه القضية على المستوى الأكاديمي فكان إسماعيل الفاروقي (Al-Faruqui ،1977) حين دمغ العلوم الاجتماعية بصفة عامة – ومنها علم النفس – بأنها جميعا علوم زائغة. ويشبه ذلك الموقف الفلسفي لتوفيق الطويل(1983) الذي أنكر أيضا على علم النفس علميته بسبب نقص موضوعيته ولعل هذا مادفع محمد رشاد خليل (1987)إلى القول بأن إنكار قيام العلوم الإنسانية جاء أولا من الفكر الغربي ذاته مستندا في ذلك إلى آراء فيلسوف العلم الفرنسي موى (1961) ، على الرغم من أنه كانت لديه حجة أقوى عند فيلسوف الوضعية الأشهر أوجيست كونت الذي رأى منذ قرنين من الزمان أن علم النفس ماهو إلا مجموعة من المعارف يمكن أن تتوزع على نحو أفضل بين علوم أكثر موضوعية هي البيولوجيا (علم الأحياء) والسوسيولوجيا (علم الاجتماع).

والواقع أن رفض علم النفس لأنه –كما يقال– لا تنطبق عليه شروط العلم الواجبة كاليقين والموضوعية حجة متخلفة.

وحسبنا أن نشير إلى أن مفاهيم اليقين والموضوعية – في الأبستمولوجيا المعاصرة – تتعرض لتطور كبير إلى حد يدفعنا إلى القول بأنه لا يوجد في فرع من فروع التجريبي – ومنه العلوم الفيزيائية– يؤدي إلى المعرفة اليقينية، ولا توجد ملاحظة بشرية معصومة من الخطأ **Infallible** . وكل ما تطمح إليه العلوم التجريبية في الوقت الحاضر أن يكون ما يقرر الملاحظ حدوثه أكثر احتمالا في الحدوث بنسبة عالية من "اليقين"، كما أن ما يلاحظه يكون أكثر احتمالا في الاتفاق عليه مع غيره من الملاحظين بنسبة كافية من "الموضوعية" . وكل ذلك يعتمد على ما يمكننا أن نستنتجه من دقته وثباته وغير ذلك من الحقائق المتعلقة بعملية الملاحظة .

والرفض بحجة اللاموضوعية واللايقين في علم النفس ذاته له تاريخ قديم، بل وكانت صورته أكثر عنفا من نقد النقاد.

وأشهر أمثلته التطرف السلوكي في أطواره المتعددة . وقد ناقشنا هذا الاتجاه في موضع آخر، وبينا آثاره في علم النفس الحديث، ومعظمها آثار سلبية وصل بعضها إلى مستوى "المحنة" وليس أقلها

اهتمام هذا العلم- في إطاره السلوكي- بالصور الدنيا والبسيطة من السلوك ، وإهمال النشاط العقلي المعرفي الراقي للإنسان (فؤاد أبو حطب، 1963).

وبالطبع فإن هذه الحجة عند نقاد علم النفس من الكتاب الإسلاميين لا يقصد بها الدعوة إلىمزيد من التطرف "الموضوعي" ومزيد من التشدد "اليقييني " كما فعل السلوكيون وأشياعهم، وإنما تتضمن نوعا من الحكم "بالإعدام" على هذا العلم، مادامت تعوزه الموضوعية، وما دام لا يستطيع تحقيقها.

وقد أشرنا إلى تهافت هذه الحجة في ضوء طبيعة الملاحظة في العلم عامة، ونشير إلى تهافتها أيضا في ضوء التناقض الذاتي الذي وقع فيه بعض الكتاب في دعوتهم إلى "إلغاء" علم النفس بسبب لا موضوعيته ولا يقينه، وإلى "بناء" علم نفس إسلامي في وقت واحد، فهل يعني ذلك أن دعوة البناء عندهم تتضمن أن يقوم "علم النفس الإسلامي" على الأسس الموضوعية للعلوم الطبيعية مادام علم النفس الذي ينقدونه لا تتوافر فيه هذه الأسس؟.

إن الإجابة على هذا السؤال ليست بالإيجاب قطعا. وكل ما نستخلصه من كتابات النقاد الذين استخدموا هذه الحجة بإسراف شديد أنهم يرفضون "المنحى الإمبريقي" **Empirical** الذي غلب على علم النفس الحديث منذ نشأته، وهو موقف يوافقهم عليه معظم الكتاب المحدثين في علم النفس، وفي نظرية المعرفة، ومنهم أقطاب إمبريقيون قدامى لهم باع طويل من أمثال كارناب وبردجمان. ويكفينا أن نشير إلى اهتمام فلسفة العلم المعاصر بالعوامل "الشخصية" و"الذاتية" في المعرفة كالحساسية والتمييز والاستبصاروالحكم الشخصي والحدسي بالإضافة إلى ما أسماه بولاني (1958، Polany) بالمعرفة الضمنية **Tacit** والاندماج **Indwelling**، وما دعا إليه بردجمان – مؤسس الإجرائية- في سنواته الأخيرة من ضرورة العودة إلى الاهتمام بالاستبطان وملاحظة شاهد العيان.

أضف إلى ذلك أن "تيار العلم الطبيعي" الذي يعتبره نقاد علم النفس محكا "لعلمية" هذا العلم أو "لاعلميته" إنما يعتمد على "تيار" ذلك العلم الطبيعي كما كان في القرن التاسع عشر، وهو يختلف عن مفهوم "العلم الطبيعي" نفسه كما يقدمه علماء العصرالحاضر. فعلم القرن التاسع عشر-رغم اعتماده بالطبع على الملاحظة- إلا أنه استبعد الملاحظ استبعادا كاملا ، ولكن علماء الفيزياء المحدثين من أصحاب نظرية الكم والنظرية النسبية أكدوا أن الملاحظ لا يمكن تجاهله. ومن ذلك مثلا أن مقياس الزمن الذي يلعب دورا هاما في كل العلوم الطبيعية إنما هو "نوع من الزمن الخاص بالملاحظ". وفي ذلك يذكر أستاذ الفيزياء الشهير بوندي **Bondi** أنه في حالة السرعة العالية فإن الذي يعنينا

هو الأزمنة الخاصة التي لا تقع تحت حصر والتي تتحدد في زمن عام مستقل " (عن Burt 1964).

عجيب إذن موقف النقاد الإسلاميين لعلم النفس من قضية الموضوعية واليقين في هذا العلم، إنهم يرفضونه بسبب نقص"موضوعيته"، وزيادة "ذاتيته" على عكس خصائص العلوم الطبيعية –كما يتصورونها، في الوقت الذي نجد الفروع ا لمتقدمة من علم الفيزياء تتحول تدريجيا إلى"الذاتية".

2– مادية علم النفس :

الحجة الثانية التي يطرحها النقاد الإسلاميون لعلم النفس هي غلبة الاتجاه المادي عليه بحيث جعله يتصور "النفس الإنسانية" تصورا ماديا. فالإنسان عند سيجموند فرويد هو مجموعة "غرائز" تتطلب الإشباع المادي المباشر (مصطفى محمود، 1975– 1988)، وهو عند السلوكيين "آلة ميكانيكية معقدة لا تحركه دوافع موجهة نحو غاية، بل مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغدية مختلفة" (محمد رشاد خليل 1987).

وحتى تتضح لنا الأمور ولا تختلط أمامنا الأوراق علينا أن نعود بالمسألة إلى أصولها في ثنائية المثالية Idéalism والواقعية Réalism، والتي يردها معظم مؤرخي الفلسفة إلى افلاطون "المثالي"، وأرسطو "الواقعي"، ولو أن المسألة في رأينا لها جذورها في الفكر الإنساني منذ نشأته في الحضارات "القبل–يونانية"(وهذا موضوع لا يتسع البحث الحالي لتناوله وتفصيله). وقد نشأت عن هذه الثنائية الأساسية معظم الثنائيات الأخرى في تفكير الإنسان: الروح والمادة، العقل والجسم، العلم والدين، الفطرة والخبرة وغيرها مما سنعرض له بالتفصيل في هذا البحث فيما بعد.

وفي محاولة حل مشكلة العلاقة بين طرفي الثنائية (أو الثنائيات) قدمت حلول كثيرة يمكن تصنيفها إلى فئتين أساسيتي :

الأحاديةMonism والثنائية Dualism

وفي كل منهما فئات فرعية كثيرة كان لها جميعا أثرها وصداها في العلم عامة، وفي علم النفس خاصة. ولتناول المسألة في إطار يخصنا وهو إطار العلاقة بين العقل والجسم.

يلخص ماريو ينجى (Bunge، 1980) الحلول المختلفة التي قدمها فلاسفة الغرب ومفكروه لهذه المشكلة في عشرة حلول يوضحها الجدول رقم (1) وهي حلول مصنفة إلى القسمين الأساسين: الأحادية السيكوفيزيائية، والثنائية السيكوفيزيائية وفي كل منهما خمسة حلول مختلفة ويشمل الجدول أشهر الممثلين لكل اتجاه في العصر الحديث.

.جدول رقم () : الحلول المختلفة التي قدمت لمشكلة العلاقة بين العقل والجسم

Bunge 1980

الأحادية السيكوفيزيائية	الثنائية السكوفيزيائية
(1) كل شيء هو العقل ('المثالية، الظاهراتية أو الفينومينولوجيا) : بر كلي، فخته، هيجل، ماخ، وليم جيمس، وايتهد، كارل روجرز، ماسلو.	(1) العقل والجسم مستقلان. لا يوجد لهذا الاتجاه أنصار في العصر الحديث سوى فتجنشتين.
(2) كل من العقل والجسم (المادة) ليسا إلا مظاهر مختلفة لشيء واحد (الأحادية المحايدة، وجهة النظر المزدوجة):	(2) العقل والجسم متوازيان (التشاكلية السيكوفيزيائية): ليبنتز، لوتز، جاكسون، بعض أصحاب نظرية الجشطالت في علم النفس.
اسبينوزا، وليم جيمس أيضا، برتراند رسل، كارناب شليك، فيجل.	(3) الجسم (المادة) يؤثر في العقل أو يسببه أو حتى يفرزه(الظاهرياتية المضافة): فوجت، برود، آير، بتشتي، هكسلي.
(3) لا يوجد شيء اسمه العقل ولا يوجد سوى الجسم أو المادة (مادية"الحذف أو الاستبعاد" السلوكية في علم النفس):	(4) العقل يؤثر في الجسم (المادة) ويسببه أو يتحكم فيه أو يحييه (مذهب حيوية المادة): سيجموند فرويد، سيرى، كارل بوبر، تولمين.
واطسون، سكنر، ترنج، رونزى، كوين.	(5) العقل والجسم (المادة) متفاعلان (التفاعلية) ديكارت، وليم مكبد وجل، ايكلس، كارل بوبر ايضا، مارجوليس.
(4) العقل مادة أي جسم (المادية الاختزالية أو الفيزيائية): توماس هوبز، لاشلي، سمارت، أرمسترونج، فيرابند، واطسون والسلوكيون أيضا.	
(5) العقل هومجموعة من الوظائف أو الأنشطة المنبثقة من المخ وهو مادة (المادية الانبثاقية) : ديدور، تشارلز داروين، شنيرلا، دونالدهب، بندرا.	

وهكذا يتضح لنا أن مادية واطسون مؤسس السلوكية في علم النفس تختلف عن "مادية" فرويد مؤسس التحليل النفسي، وهما اللذان صنفا عند النقاد الذين استخدموا حجة "مادية علم النفس" على أنهما في فئة واحدة. بل حقيقة الأمر أنه إذا كان واطسون ماديا مسرفا (مادية الحذف والاختزال معا) فإن فرويد ينتمي إلى الاتجاه الثنائي أو الاثنيني مع جعل الأولوية النسبية للعقل (أي ما ليس ماديا). أضف إلى ذلك أنه لا تقتصر الاتجاهات في علم النفس الحديث في النظر إلى هذه المسألة على هذين الاتجاهين وحدهما. فجميع الاتجاهات المتضمنة في الجدول رقم (1) لها ممثلوها في هذا الميدان ابتداء من المادية المسرفة عند واطسون وحتى المثالية المسرفة عند وليم جيمس من قبل والفينومينولوجيين من بعد.

وعلى هذا فإن تلخيص الموقف النظري الراهن لعلم النفس على النحو الذي عرضه النقاد في مطلع هذه الفقرة يبسط الأمور على نحو يخل بالحقيقة من ناحية، ويظلم هذا العلم من ناحية أخرى.

ومن الطريف أن بعض هؤلاء النقاد (مصطفى محمود، 1976، 1988، وحسن الشرقاوي،1988) يقبلون في نفس الوقت العلم "الطبيعي" بصورته كما يأتي بها الغرب، فهذا العلم عندهم "محايد"والحقائق العلمية فيه"واحدة" (مصطفى محمود، 1976)، وهو علم من النوع التكنلوجي المسخر ليس حكرا على أحد دون غيره. بل هو علم يشترك فيه "الإنسان المؤمن وغير المؤمن" (حسن الشرقاوي، 1988).

ولا ندرى كيف غاب عنهم، وهم ينتقدون بضعة اتجاهات في علم النفس الحديث غلب عليها الطابع "المادي" أن "المادية" فلسفة حياة. وإذا كانت قد تركت بصماتها صريحة – بحيث استطاع هؤلاء النقاد إدراكها– في بعض اتجاهات علم النفس– وربما غيره من العلوم الإنسانية والاجتماعية– فإن "جراثيمها" مضمرة خفية في العلوم "الطبيعية" التي يقبلونها ويتحمسون لها.

ولا ندري كيف لا يدرك هؤلاء النقاد وغيرهم ما أحدثته منابع العلم الطبيعي ومراجعه الأصلية "المحايدة–كما يقولون – من صراع بين "العلم" و"الدين" لدى المسلمين من المثقفين والعامة. وقد أشار إلى هذه المسألة أحد علماء الجيولوجيا المسلمين المعاصرين(زغلول النجار، 1976) حين حلل مصادر التحدي الحضارى الذي يتعرض له المسلمون اليوم، وخص منها "ما يحمله تيار العلم – الوافد إلينا من الغرب، ومن الشرق – من خلفية إلحادية واضحة في طياته، جعلت من الكفر بكل ما هو غير مادي سمة هذا العصر".

وهذه "المادة العلمية" التي ترى أن الحقيقة كلها تكمن في المادة تمثل ما يسميه مؤرخ الحضارة الشهير توماس بري Thomas Berry (في أغروس

وستانسيو، 989 : 15) "النظرة القديمة للعلم"، والتي تأسست على يد نيوتن في القرن السابع عشر، وتأصلت على يد هولباخ في أواخر القرن الثامن عشر وأحرزت تقدما هائلا في القرن التاسع عشر، ومفهوم النظرة عنده أشبه بمفهوم الوجهة أو المنظور Paradigm عند توماس كون Kuhn 1970). إلا أن العلم منذ مطلع القرن العشرين تعرض لتغيرات جوهرية مثلت على حد تعبير بسري "نظرة جديدة للعلم" أو "وجهة جديدة" له على حد تعبير كون. وكان أقطاب التغيير عديدين ابتداء من أينشتين، وهايز ينبرج، ورذر فؤرد في الفيزياء، ثم بنفيلد في مجال فسيولوجيا المخ، وحتى ماسلو في ميدان علم النفس.

وقد تغيرت نتيجة لذلك الأسس الفلسفية للعلم، وبدأ التمييز في العلوم الطبيعية ذاتها بين الوجود الواعي والوجود المادي.

وأصبح اختزال أولهما في ثانيهما محض عبث ميتافيزيقي. وأدلة بنفيلد النيرولوجية على وجه الخصوص أكدت ذلك. فالمخ هو "مقر الإحساس والذاكرة والعواطف والقدرة على الحركة، ولكنه فيما يبدو ليس مقر العقل أو الإرادة، ومعنى ذلك "أن العقل البشرى والإرادة البشرية ليس لهما أعضاء جسدية " ('أعروس، ستانسيو، 1989: 39) ، وأن العقل لا المخ هوالذي يراقب ويوجه في وقت واحد. والعقل هوالمسئول عن "الوحدة التي نحس بها في جميع أفعالنا وأفكارنا وأحاسيسنا وعواطفنا" (المرجع السابق: 42).

ويرى بنفيلد أن تشبيه المخ بالكمبيوتر هو تشبيه صحيح، ومادام الأمركذلك فإن هذا الكمبيوتر البيولوجي لابد من أن تبرمجه قوة قادرة على الفهم المستقل وهو بالطبع هنا العقل. ويسخر من "المادية " سخرية لاذعة هنا حين يقول: إن توقع العثور على العقل في أحد أجزاء المخ أو في المخ كله أشبه بتوقع كون المبرمج جزءا من الكومبيوتر (المرجع السابق: 42)، وأي توقع بأن يقوم المخ أو بعض أجزائه –مهما تعقدت– بما يقوم به العقل أمر مستحيل تماما. وبنفس الدرجة من الاستحالة توقع انبثاق العقل من المادة. وعلى ذلك فإن العقل جوهر متميز ومختلف عن الجسم.

ويخلص عالم النيرولوجيا الشهير وفيلسوف العلم الأشهر والحائز على جائزة نوبل في الطب السيرجون إكليس J. Eccles من هذه النتائج إلى أن العقل والإرادة (والروح بالطبع) حقيقتان غير ماديتين، وبالتالي فهما لا تخضعان بالموت للتحلل الذي يطرأ على الجسم والمخ كليهما. وهكذا تحقق نبوءة كريس مريسون منذ بضعة عقود بأن "العلم يدعو للإيمان".

ونموذجا السلوكية والتحليل النفسي – موضع نقد النقاد – ينتميان إلى "الوجهة القديمة للعلم"، وبالطبع كان لابد "للوجهة الجديدة" أن

تنعكس بـــآثارها على علم النفس في عصرنا الحالي. ولنأخذ شهادة اثنين من غير أهل الاختصاص حـــتى يكون موقـــفنا أكثر حـــيادا. لقـــد تناول(أغروس ستانســـــيو،1989) اثر النظرة الجديدة على علم الفيزياء (نظرية النسبية وميكانيكا الكم) في التركيز على محورية العقل، وعلى فسيولوجيا المخ التي أثبتت استقـــلال العقـــل واستحـــالة اختزاله إلى مادة، ثم ينتقلان إلى علم النفس فيقولان :

"وفي علم النفس المعاصر حـــركة تتجه إلى النتيجة ذاتها، وهي أولية العقل. ففي أعقـــاب الحرب العالمية الثانية شـــعر كثيرون من علماء النفس أن إخضاع العقل للغريزة في طريقة التحـــليل النفســـي، وإلغاء العقل في السلوكية، قد افضيا إلى تجريد الإنسان من إنسانيته في علم النفس، معتبرين أن هذا موقـــف لا يطاق في فروع من فروع المعرفة مكـــرس لخدمـــة الجنس البشري. وأخيرا التحمت في الخمسينات من هذا القرن قوة ثالثة في علم النفس إلى جانب القوتين الأخريتين: التحليل النفســـي و"الســـلوكية" (ص 85-86).

وهذه "القوة الثالثة" هي التي أطلق عليها فيما بعد (في مطلع السبعينات) اسم "علم النفس الإنساني " Psychology Humanistic ، وفيه تحتل "القيم" محور الاهتمام، فإذا أضفنا إلىذلك ما شهده العقـــــدان الأخيران من تطور في مجال "علم النفس المعرفي Congnitive Psychology – :

نجدنا بـــالفعل بـــازاء ثورة حقيقـــية في علم النفس الحديث، يمكن اســـــتثمارها على نحو افضل في أي محاولة لبناء وجهة إسلامية لعلم النفس. وهذا ما فعله فراجر (Frager 1987) بالنسبة لعلم النفس الإنساني علىوجه الخصوص.

... يتبع

حـــوار مع الدكتور حسن فتحي ملكاوي

المدير التنفيذي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن

حاوره أحمد الديني وعبد السلام الأحمر

جرت العادة أن نقدم للحوار بتعريف موسع بالشخصية المحاورة، فالمطلوب منكم تعريف القراء على شخصكم الكريم والأطوار التي قطعتموها في مشواركم العلمي والعملي وإنجازاتكم العلمية.

يسعدني أن ألتقي بالإخوة في إدارة الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، وأشكر لهم فرصة اللقاء مع أعضاء الجمعية وغيرهم على صفحات مجلتهم "تربيتنا".

الاسم : فتحي حسن ملكاوي، من مواليد ملكا في شمال الأردن عام 1943. حصلت على الباكلوريوس "الإجازة" في الكمياء والجيولوجيا من جامعة دمشق، ثم دبلوم الدراسات العليا في تدريس العلوم من جامعة ردينغ في بريطانيا، وماجستير علم النفس التربوي من الجامعة الأردنية، ودكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميشجان بالولايات المتحدة الأمريكية.

عملت في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية وكليات إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها في وزارة التربية والتعليم بالأردن لمدة إثنتي عشرة سنة، وأستاذا للتربية في جامعة اليرموك في الأردن لمدة أثنتي عشرة سنة أخرى، وتفرغت للعمل مديرا تنفيذيا للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في الولايات المتحدة منذ ثلاث سنوات.

نشرت عددا من البحوث في الدوريات العلمية المتخصصة في مجال تدريس العلوم والتربية الإسلامية، وشاركت في تأليف العديد من الكتب المدرسية والجامعية في تدريس العلوم، شاركت في التخطيط والتنفيذ لعدد كبير من المؤتمرات والندوات والدورات العلمية الخاصة بقضايا الفكر الإسلامي، كما حررت أعمال العديد منها، وأشرفت على نشرها.

سؤال: نعرف أن المشروع الفكري للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن الذي تشتغلون مهمة مديره التنفيذي هو أسلمة العلوم الإنسانية، فهل لكم أن تبرزوا للقراء في عجالة الخطوط العامة لهذا المشروع وهل ينتظمها منهج واضح المعالم أم أن هذا المنهج مازال في طور التأسيس والاكتمال؟

جواب : ارتبط مشروع إسلامية المعرفة بـكثير من التشويش وسوء الفهم عند كثير من الناس سواء ممن حاول مقاربته من المسلمين أو حـاول مواجهته من غيرهم. فقد حاول العديد من الأشخاص وبـعض المؤسسات التعبـير عن فهمهم للتغيير المطلوب في واقع الأمة المسلمة فكرا وحياة، وذلك باسـتعمال عناوين مختلفة للإصلاح والتغيير والتجديد، وكـان من بين هذه العناوين أسلمة المعرفة أو إسـلاميتها، وتوجيه العلوم توجيها إسـلاميا، وصياغة العلوم صياغة إسلامية أو صبـغها بالصبـغة الإسـلامية، والتأصيل الإسـلامي للعلوم والمعارف وغير ذلك. وثمة دلالات عديدة تتفاوت في اقترابها أو ابتعادها من بعضها بعضا، الأمر الذي أحدث ما أشـرنا إليه من تشويش وسوء فهم للمفهوم والمصطلح.

وقد ارتبط كثير مما أنتج من أدبيات تحت هذه العناوين بجهود المقاربات التي كانت تستهدف إلحاق الفضائل التي قـادت إليها الحداثة الغربـية في عالم الاقـتصاد والسياسـة والاجتماع بما يقابـلها من مصطلحات ومفاهيم إسلامية، أو بجهود المقـارنات التي كانت تستهدف تفضيل الإسلام وإبراز سبقـه للحـداثة الغربـية أو بجهود الاسـتعلاء والتميز الإسلامي الذي لا يدع مجالا أو حاجة للمقاربـة أو المقارنة.

أما مشروع إسلامية المعرفة الذي تقـدم بـه المعهد العالمي للفكر الإسلامي إلى الأمة فقد قصد به أن يكون الإطار الفكري للمشـروع الحضاري الإسـلامي المتكامل، بحيث يمثل هذا الإطار الجانب المعرفي والمنهجي من ذلك المشروع.

ويستهدف الإسـهام مع العاملين في مجالات الإصلاح الأخرى لتمكين الأمة من استعادة هويتها الحضارية وإبلاغ رسالتها الإنسانية وتحقيق حضورها العالمي، وبالتالي الإسهام في مسيرة الحضارة الإنسانية وتوجيهها بهداية الوحـي الإلهي. والمشـروع بهذه الصورة لا يستهدف إصلاح واقـع الأمة المسـلمة فحسـب وإنما يتجاوز ذلك إلى ترشـيد الحضارة العالمية.

ويتعامل المشروع مع أصناف العلوم الرئيسية الثلاثة، العلوم النقلية بتأكيد حـاجتها إلى الاجتهاد والتجديد في ضوء المرجعية الأساسـية، المتمثلة في القرآن الكريم وبيانه الملزم في السنة النبوية الشريفة، والعلوم الاجتماعية والإنسانية التي شـوهت صورة الإنسان بنظرياتها الأحادية الجزئية، وضرورة ربطها بالقـيم وبـغاية الحق من الخلق، والعلوم الطبـيعية والتقانية وضرورة تسخيرها لتمكين الإنسـان من عمران الأرض وتوجيهها لخير البشـرية في الدنيا والآخرة.

وللمشروع محاور أربـعة يتناول الأول منها الرؤية الكلية الخاصة ببـناء النظام المعرفي والمنهجية الإسلامية المنبثقـة عنه ويتناول الثاني من هذه المحاور منهجية التعامل مع المصادر الرئيسـية للإسـلام

والقرآن الكريم باعتباره المصدر المنشئ، والتعامل مع السنة النبـــوية باعتبـــارها البـــيان الملازم للكتاب. ويتناول المحور الثالث التراث الإســـلامي بشقـــيه الإسلامي والإنساني، أما المحور الرابع فهو التعامل مع الواقع بشقيه، واقع الأمة وواقع العالم.

والمشـــــروع ينتظمه منهج عام يضع أهدافا محددة وأســـاليب لتحقيقـــها وســـــلم أولويات بالموضوعات البحثية، ويتوجه المشروع بالخطاب إلى أساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا وأمثالهم من الباحثين والمهتمين بـــالفكر والثقـــافة. ويعمل على الساحة العالمية في بلدان المسلمين وغيرها، ويتجنب الاشـــتغال بـــــالهموم المحلية أو الخضوع للظروف القطرية، أو الانحصار في الأشكال الفئوية والحزبية.

ويتصف المشـــروع بـــكونه مرنا ومفتوحـــا لإسهامات المفكرين من أبناء الأمة وإنجازاتهم ويحاول الاســـتفادة من الفرص المعاصرة المفتوحـــة للفكر الإسلامي والتصدي للتحديات التي تواجهه.

سؤال: من المعلوم أن مشروعا علميا بهذا الحجم يحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية ضخمة، فما هي إمكانيات المعهد ووســـائله الحالية وماهو تقييمكم لها ؟

جواب : المعهد يعمل بـــإمكانيات مادية وبشـــرية محدودة ومتواضعة للغاية. ففي الناحـــية المالية يعتمد المعهد على أوقاف مالية استثمارية خاصة بـــه تكفي لإدارة الحد الأدنى من النشـــــاطات العلمية. لكن المعهد يمارس القدر الأكبر من نشاطاته بـــالتعاون مع العلماء والباحـــثين في مواقـــع عملهم في الأقـــطار المختلفة وتتفاوت هذه الأنشطة في المدى الجغرافي بين المحلية والإقـــليمية والعالمية؛ الأمر الذي أتاح المجال للتعارف واللقاء والتعاون بـــين أعداد كبـــيرة من العلماء والباحثين. ومما يوضح طريقة انتشار الأفكار أن عددا من الأســـاتذة في تخصص معين ممن تعاونوا مع المعهد في عدد من المشـــاريع البحـــــثية، حملوا اهتماماتهم إلى تلاميذهم في الدراسات العليا، فأنجزت أطروحـــات جامعية عديدة في بحوث الماجســـــتير والدكتوراه ضمن موضوعات إســـــلامية المعرفة، وسرعان ماحتل هؤلاء التلاميذ مواقعهم فأصبحوا أساتذة في الجامعات، وتواصلت عملية نقـــل الأثر والاهتمام...فيبارك الله في الجهد القليل الذي يبـــدأ من نقطة ثم يتشعب ويتعدد ويتكاثر.

سؤال: نعود إلى مشروع الأسلمة لنسألكم عن حـــظ التربـــية فيه و هل توجد لديكم مخططات مستقبلية في مجال أسلمة التربية خاصة ؟

جواب : تعد العملية التربوية أداة المجتمع في تعميم الأعراف والمبادئ وقد كانت الأسرة والمؤسســـات التعليمية تقومان بـــالجزء الأكبر من مهمة التنشـــئة والتربية، لكن قدرة الأسرة والمؤسســـات التعليمية على القـــيام بهذه المهمة تراجعت كثيرا في العقـــود الأخيرة لصالح النظام الاجتماعي العـــام وأدواتـــه

وأجهزته المعقدة وفاعليتها في الترغيب والترهيب.

لذلك فإننا ننظر إلى التربية باعتبارها العملية الشاملة التي يتم فيها صياغة شخصية الإنسان في بعدها الفردي والجماعي، وتكون نتيجة لتفاعل الأدوار التي تقوم بها مؤسسات الأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام والقوى الأخرى المؤثرة في عقلية الإنسان ونفسيته سلبا أو إيجابا. ومن المهم إبراز وظيفة الأسرة والمرحلة الأولى من التعليم المدرسي وأهميتهما في صياغة شخصية الطفل بشكل يحدد كثيرا طبيعة هذه الشخصية وخصائصها، ومن المهم في نفس الوقت إبراز وظيفة مؤسسات التعليم العالي وبخاصة كليات التربية وإعداد المعلمين/المدرسين، باعتبار أن خريجي هذه المؤسسات يتولون مباشرة مهمة التعليم المدرسي ومهمة بناء الأسرة الجديدة، وبالتالي فإن مقدار نجاحهم في هاتين المهمتين يرتبط إلى حد كبير بمقدار النجاح في إعدادهم وتدريبهم.

وقد التفت مشروع إسلامية المعرفة منذ وقت مبكر إلى بعدين أساسيين في العمل التربوي: البعد المرتبط بطبيعة العمل التربوي وآليات فعله في بناء المجتمعات وتغييرها، وبطبيعة الثقافة التي يراد أن تكون موضوعا للعمل التربوي. وقد لاحظ المشروع خطورة الازدواجية في نظام التعليم الذي تعرض له أبناء الأمة في مواقعها كافة، حيث يعمل نظام التعليم والتوجيه الديني ونظام التعليم المدني والتوجيه الاجتماعي في مواجهة بعضهما بعضا، سواء في المؤسسة التعليمية الواحدة (أي دروس الدين ودروس الدنيا) أو في نوعين متمايزين من المؤسسات وأصبح المجتمع يربي شخصيات مزدوجة في مرجعياتها ومعايير سلوكها غير قادرة على البناء والفعل الحضاري، واتصفت مجتمعات المسلمين بفقدان المبادءة والإبداع وتعمقت مظاهر التخلف والتبعية.

وقد نظم المعهد عددا من المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية حول قضايا التربية في العالم الإسلامي وتعاون في ذلك مع مؤسسات تربوية وتعليمية عديدة. ونشر عددا من البحوث والكتب. لكن دوره الأهم كان في جهود العديد من الأساتذة الجامعيين الذين عمقوا الوعي بالقضية التربوية وموقعها الإصلاحي لدى طلبتهم، وأشرفوا على مئات الأطروحات الجامعية التي تناولت مصادر التربية الإسلامية وتاريخها وتحدياتها.

ونظرا لأهمية هذه القضية وخطورة شأنها وحاجتها إلى تواصل الجهود، فإن المعهد يحاول تطوير مشروع تربوي متعدد المحاور والمراحل والمستويات، ويأمل في التعاون في هذا الشأن مع علماء التربية وعلم النفس والاجتماع والباحثين والمهتمين. وهو مشروع مفتوح يتيح المجال لمبادرات الأفراد والمؤسسات في أوجه التعاون ومستوياتها.

ســـــؤال: من المعلوم أن علم النفس من المجالات المســـــــتهدفة أكثر من غيرها بمشروع الأسلمة، فما الذي حققه المعهد إلى يومنا هذا في هذا الجانب؟

جواب : لاحظ مشروع إســـلامية المعرفة أهمية علم النفس وضرورة فهم معطياته المعاصـــرة في ضـــوء المصادر الإسلامية ووفقـــا للمقـــاصد الإســـلامية فاستنفر منذ وقت مبكر الباحثين لتكشيف الموضوع في القرآن الكريم والسنة النبوية ومراجعه في التراث الإسلامي. كما دعا إلى تطوير دراســـات متعمقـــة تنطلق من المصادر وتســـتلهم التراث وتســـتوعب معطيات العصر لتصوغ رؤية إسلامية متكاملة حول طبيعة النفس البشرية، والشخصية الإنسانية ودوافع سلوكها، في صحـــتها ومرضها، وفي مراحـــل نموها وتطور أحوالها.

وقد أصدر المعهد موسوعة المفاهيم النفسية في التراث الإسلامي في ثلاثة مجلدات، وأصدر كذلك مجموعة من البحوث المتميزة في قضايا إســـلامية علم النفس. وقد أعد المعهد عددا من مشاريع البحـــوث المتعلقة بإسلامية علم النفس، وأحال بعضها إلى عدد من أعلام علم النفس في الجامعات الإسلامية ليتولوا مع غيرهم من الباحثين وطلبـــة الدراســـات العليا إنجازها على مســـتويات ثلاثة: بحوث علمية أصيلة للنشـــــــر في دوريات المعهد، أو كتب منهجية متخصصة، أو أطروحات جامعية :

ســـؤال: يســـاهم المعهد في تأطير بـــعض الدورات التدريبـــــية لفائدة المؤطرين في مراكز التكوين والجامعات فهل لكم شراكات مع بـــعض هاته الجهات؟ وما هو مضمون الإضافة والخبرة التي يقدمها المعهد عبر هذه الشراكات؟

جواب : ينظر المعهد إلى الدورات التدريبـــــية باعتبـــارها أسلوبـــا مهما في إعداد الباحـــثين والمتخصصين لتطوير قدرتهم على البحث والممارسة ضمن رؤية إســـلامية المعرفة. وتكون هذه الدورات عادة فرصة ثمينة للمعايشة مع الخبراء المتخصصين في موضوع الدورة مدة مناسبة لاستيعاب هذه الخبرات ومناقشتها وتقويمها وتعميق الاستفادة منها. وتنظم هذه الدورات غالبا بالتعاون مع مؤسســـات علمية أخرى تلتقي مع المعهد في أهداف مشتركة.

سؤال : تعنى الجمعية المغربية لأساتذة التربـــية الإســـلامية بالدراســـات التعليمية التطبيقـــية والدورات التدريبـــية الخاصة بالمجال التربوي ماهي توجيهاتكم للجمعية في هذا السبيل ؟

جواب : يســـعدني أن أعلم أولا أن هناك جمعية من هذا النوع،جمعية علمية – وليست جمعية نقابـــية – تهتم برفع مستوى المشاركين والعاملين في هذا

المجال. هذا في حد ذاته دليل على أن هناك إمكانات، يمكن لهذه الجمعية أن تحققها لأعضائها . ما يمكن أن يخطر في البال أولا هو : السعي الدائم في الرفع من مستوى العاملين في التعليم ، من خلال الوعي غيرها، بسبب ضيق الوقت، وقلة الفرص، والامكانات المتاحة. لابد من اختيار ما يتعلق بفرص النمو الدائم لهؤلاء الأساتذة ، من خلال قراءة الجديد، والاطلاع عليه من خلال بحوث ودراسات تتبع مظانها: من دوريات ومجلات ، وكتب وما إليها.

الأمر الثاني : هو الدورات المتخصصة والنوعية ، الدورات التي تتعلق بجزئية محددة، يكون فيها تدريب لرفع الكفاءة، وتدريب على خبرة جديدة في هذا الميدان وتمكن المشاركة في مثل هذه الدورات من استخدام مفاتح المعرفة في ميادين قد لا يكون التدريب المسبق تناولها. وتمكن الإنسان من أن يتابع تكوين نفسه بعد ذلك.

سؤال : باعتبارك باحثا أردنيا ، عايشت التجربة التعليمية الأردنية . ماهي تجربة هذا البلد في تكوين المدرسين في الإعدادي والثانوي والجامعي ؟

جواب : يصح القول إن نمو التكوين التربوي في الأردن كان متلاحقا في وقت مبكر بالقياس إلى بلدان العالم العربي فمنذ بداية الستينات كانت هناك خطة مستمرة تتطور وتتجدد من فترة إلى أخرى لتنمية كفاءات العاملين في القطاع التعليمي في المستويات المختلفة، تقريبا في كل عشر سنوات يعقد مؤتمر للتطوير التربوي، يشمل مختلف أوجه الخبرة التربوية ، بما في ذلك الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة، التي يجري تطويرها في بلدان العالم المختلفةوانفتاح الأردن – في وقت مبكر– على التجارب والخبرات العالمية في هذا الميدان اكسبه قدرة على الاستفادة من هذه الخبرات من خلال مشاركات المعنيين في الوزارة ، بحضور ميادين الخبرة التربوية المختلفة : من دورات، وبرامج جامعية وما إلى ذلك. بالفعل هذه المتابعة أدت إلى أن يستفاد منها في الواقع التعليمي من جهة، وحتى توفير فرصها لكثير من العاملين في القطاع التعليمي في البلدان العربية الأخرى .

ومساهمة الأردن في هذا المجال في تدريب قطاعات تربوية للبلدان العربية الأخرى مساهمة كانت مقدرة منذ وقت مبكر، وظهرت في فترة اشتغال الأساتذة الأردنيين في هذه الميادين المختلفة، وفي مستويات تعليمية حتى الجامعية منها، كما ظهرت في اعتبار ميدان التعليم في الأردن استثمارا ورأسمالا رئيسيا، باعتبار أن الموارد الأخرى غير متوفرة أومحدودة، وكان الاستثمار في الطاقة البشرية في مجال االتعليم في مستويات مختلفة منذ وقت مبكر ولعل هذا كان دافعا أساسيا في جعل

العاملين بالميدان التربوي بـــالأردن قـــادرين على التفاعل مع المعطيات الجديدة، ونأمل أن يســـــتمر ذلك.

سـؤال : اســتفاد المشــرق العربـــي من الدراســات التربــوية الإنجليزية والأمريكية الحــديثة ، ماهي حــدود هذه الاســـتفادة بالمقارنة مع استفادة المغرب العربي من

جواب : أقدر أن الفرق ليس فرقا كبيرا، كل ما هناك كانت المعرفة بالثقافة الفرنكفونية ميسرة للاقتبـــاس من الخبرة والتجربة المكتوبتين باللغة الفرنسية، وفي المشـــرق العربي كانت الاستقـــــادة من الخبرات المأخودة من اللغة الانجليزية وفي كلا الحالتين كانت تمثل هذه الصورة من التفاعل وجهين من التناقض بين الحاجة إلى الإطلاع على ما يدور في العالم الآخر، وبين الاعتمادية التي تكاد تكون كبـــيرة أو كاملة على هذه المصادر الاجنبـــية والذي ولد ضربـــا من الاغتراب في نوع الثقافة التربوية السائدة في بلدنا ، الأمر الذي يؤكد على الحاجة إلى عملية التأصيـــل وفنونه، في هذه الفترة، والفترات اللاحقة .أكثر من مجرد النقل والاقتباس من الاخرين، ولقد وصلنا إلى درجة نقدر فيها مسئولية الخروج من أزمة التبعية، والتحـــرر من الاعتماد على ما يدور في الثقـــافات والحضارات الأخرى، وبدأنا نشعر بحاجة ماســـة إلى الاعتماد على الثقافة المحلية الخاصة، نستمدها

يقول الامام ابن قيم الجوزية في كتابه إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان: "من علامة صحة القلب أن يكون أشح بوقته أن يذهب ضائعا من أشد الناس شحا بماله".

مدى ملاءمة التدريس الهادف لمادة التربية الإسلامية

"مدى ملاءمةوافع النظام التعليمي المغربي للتدريس الهادف"

ذ. أحمد أيت إعزة

"إن المدرس الذي لا يحدد سبقا ما يطمح أن يصبح تلاميذه قادرين عليه، لهو المضيع جهوده سدى"

1- تمهيد

أرى، وقبل الشروع في مناقشة قضية مدى ملاءمة التدريس الهادف لمادة التربية الإسلامية الإشارة إلى أن التربية الإسلامية، في حقيقتها الموضوعية - غير المتخيل و المرتجى - مادة من مواد التعليم العمومي المغربي. تحكمها ضوابطه و غاياته، و تتأثر سلبا بإكراهاته المالية و التنظيمية و من الضروري أن تخضع لاختياراته البيداغوجية، منها نموذج التدريس الهادف، المتبنى منذ إصلاح 1985، الذي كانت وراءه أسباب اقتصادية محضة تأثرت بوضوح بالتزامات الحكومة مع صندوق النقد الدولي و البنك العالمي(1) و من هنا يبدو -على الأقل ظاهريا- أن القضية ليست تربوية و لا ايديولوجية و لا فلسفية خالصة. و لا تستهدف مادة بعينها و لكنها محاولة تصحيحية، تهدف إلى تنظيم و عقلنة النظام التعليمي؟

قد لا يكون هذا صحيحا، و لكن الإشكال المطروح سابقا، يوهم بضرورة البحث عن العلاقة الموجودة بين النموذج و بين مادة التربية الإسلامية. و هي مسألة جزئية في تقويمنا للنموذج، حيث الحديث يجب أن يكون عن أصوله النظرية و شروطه الاجتماعية و السياسية في علاقتها بالمحيط الاجتماعي و السياسي و الثقافي المستقبل له.

1- مكي المروني (الإصلاح التعليمي بالمغرب) 1996- ص 160

2- حقائق لا يمكن تجاهلها :

توطئة لتوسيع دائرة إشكال هذه القضية، هناك حقائق كثيرة يتم الحديث عنها تلميحا، أو تبث بين السطور ليفهمها اللبيب، أو تفصح عنها الإجراءات المتخذة في الوثائق الرسمية للتنبيه عن (وعي) بمخاطر اقتباس النماذج وشروط زرعها في وسط اجتماعي وثقافي مخالف لنشأتها، أو محاولة لإسكات الردود التي يمكن ورودها، فلا بد من ذكر هذه الحقائق وبيان علاقتها بقضيتنا.

2-1- السلوكية أساس التدريس الهادف، وأمريكا موطنهما :

لا يخفى على أحد الارتباط الوثيق بين بيداغوجيا الأهداف، وبين النظرية السلوكية. فكلاهما منتوج أمريكي صرف، تأسيسا ومحيطا. فأهم مؤسسي المدرسة السلوكية أمثال: (واطسون، وثورندايك، وكاتري، ومورر، وكلارك هل، وسكينر...) وكذلك أعلام نموذج التدريس الهادف كـ (رالف تايلر، وبنيامين بلوم وايزنر، وبوهام، وروبر ماجر...). " فظروف نشأتهما مماثلة، لأنهما ينتميان إلى نفس الإطار الثقافي والجغرافي، كما أن الأسس العامة، التي انطلقتا منها تعود أساسا إلى نفس الاتجاه الفلسفي المعرفي، والمتمثل في الفلسفة التجريبية الاختبارية والوضعية".(1)

فهذه الحقيقة لا يجب أن تثير إشكال الملاءمة ، ولكن اشكال شروط نقل النموذج وزرعه في محيط آخر وهذا يعني أن القضية لا تنحصر في علاقة النموذج بطبيعة مادة التربية الإسلامية وحدها، أو بأي محتوى آخر ولو كان يقبل النموذج – كالرياضة والعلوم– ولكن بعلاقة الأصول الفلسفية وتطبيقاته بالمجتمع المحتضن ومكوناته وامكاناته. لأن "الزرع التربوي له شروطه ومواصفاته، التي تجعل من الضروري التبصر بما بين أنواع (التربية الحضارية) من اختلافات وتباينات، وإلا أصيب الزرع بالضمور"(2).

2-2 – النموذج انعكاس لتطور المجتمع وتراكم تجاربه التربوية

انطلاقا من انتقاد (بيلانجي) الذي يعتبر التدريس الهادف انعكاسا لأزمة التعليم الأمريكي. حيث تم التعامل مع المدرسة كما يتعامل مع مؤسسة صناعية من أجل تخليص العمل التربوي بصفة عامة من الممارسة العفوية(3). تفهم أن تطور المجتمع وحركيته هما اللذان يدفعان إلى استبدال نموذج أكثر ملاءمة واستجابة لحاجات المجتمع

1- مجلة سلسلة علوم التربية ع 5- ص 74.

2- سعيد اسماعيل (فلسفات تربوية معاصرة) عالم المعرفة. 1995سنة، ع. 198 – ص 11.

3- انظر(الأهداف التربوية) سلسلة علوم التربية ع 1-1992-ص 30.

وتطلعاته بالنموذج التقليدي. إذ يكون المجتمع مهيأ للتغير وتكون شروط نجاح البـــديل متوافرة. فتكون هناك عملية تعاقب بين الأشكال التطورية للمجتمع وبين النماذج التعليمية المصاحبـــة للتغيير. وهذا ما حاول (لويس نوط) إبـــرازه في ترتيبـــه للتيارات التربوية التي شهدها الغرب، منذ التيار التقليدي (1) الذي يكون فيه المدرس هو العنصر النشيط، ثم التيار المتأثر بكتابـــات روســـو وغيره، المتمركز حـــول المتعلم(2) ثم التيار الاجتماعي الذي ظهر مع بـــداية القرن العشرين بعد التغييرات الاجتماعية التي عرفها الغـــرب مـــع الحـــرب العالميـــة الأولى (3). ثم التيارالتكنلوجي المعاصر الذي أعطى أبعادا جديدة للتعليم، مثل التعليم بالبـــــــطائق(4)، والتعليم المبرمج(5)، وأخيرا بيداغوجيا الأهداف.

المهم أن هناك علاقـــة جدلية بـــين بـــلورة النماذج التعليمية وبـــين تطور المجتمع. وهذه هي الحلقة المفقودة في حالنا. حيث لا يســـتطيع أحـــد الادعاء أن المجتمع قـــــد طرأت فيه تحولات تدفع ضرورة إلى تبـــني نموذج التدريس الهادف، ولا أن النخبة المغربية حققـــت تراكما في ميدان التربـــية والتعليم يؤهلها لخوض غمار هذه التجربة فلســـفيا وعمليا .!! ؟

كل ما في الأمر أن (الآخر) لاحظ تبـــديدا للمال وضياعا للجهد وارتجالا في التنظيم ، فاقـــترح للحد من الهدر والتبذير والفوضى، وسيلة يعرفها هو ، ونجحت في محيطه هو .

فالمســـألة لا تكمن في علاقـــــة النموذج (الغربي) بالمادة (الشرعية). ولكن في علاقة النموذج بالنظام التعليمي خاصة ، وبنية المجتمع المغربي عامة. وإذا سلمنا جدلا، أنه وسيلة فإنك لا تكاد تقف في الوثائق الرسمية على الإجراءات والتدابـــير المتخذة لأجرأة هذه الوسيلة ، أعني على مســـتوى معرفتها ونقدها. وهذا أحد الأسباب الرئيسية في فشـــــل النموذج عندنا. إضافـــة إلى غيـــاب شـــــروط نجاحـــه، ســـــواء على المستوى الاجتماعي الذي يستحيل معه تحقق مبدأ التعلم الذاتي بسبب انتشـــار

1- Louis Not, et col, la pédagogie contemporaine. EUS 1988 p 12.

2- المصدر السابق 14.

3- نفسه 17

4- وهو" طريقة (ونيتكا) المنشأة منذ 1910. والمطبقة من طرف (وشبورن) ، وهي مؤسسة على التنظيم المعقـــلن الذي يتضمن تحديدا منهجيا للأهداف، وبحثا تجريبيا للوسائل ، وتحكما كليا بالنتائج" نفسه 22.

5- أدت إليه أبحاث (سكينر) ومجملها: أنه يمكن تعليم أي شيء للكائن الحي، بشرط أن كل ما ينجزه يجازى عنه تدعيما للصواب. وهذا يستدعي تنظيم أعماله بشكل يتوافق والتعليم الذي نريد تحقيقه لديه" نفسه 23.

الأمية مما أفضى إلى انعدام متابعة الآباء لتعلم الأبناء. أو على المستوى الاقتصادي لانتشار الفقر حيث تنعدم في جل البيوت المغربية المكتبات المنزلية وشروط استمرار التعلم. أو على المستوى التعليمي حيث لم تنضج بعد الممارسة التعليمية إلى مستوى الإشتغال بالأهداف في التدريس أو تحقيق الدعم من خلال اعتماد الأهداف معيارا للتقويم بدل المحتويات . نظرا لغياب التأطير الناجح والافتقار إلى الوسائل المناسبة. أو على المستويين الثقافي والسياسي إذ ينعدم الوعي اللازم للتخلص من كل ما يثقل كاهل النظام التعليمي من نفقات زائدة ومواد منفصلة وبرامج مرتجلة خاضعة لقرارت لا تعليمية. ولاتخدم المصلحة العامة. لأسباب سياسية حزبية أو لضغوط لوبيات داخلية وخارجية. مثل مشكل التعريب وتدريس اللغات الأجنبية، وتغييب الهوية المغربية الإسلامية في بعض البرامج التعليمية.

3-3 الإحساس بمشكلة المرجعية الايديولوجية للنموذج حاصل في الوثائق الرسمية ولكن...

أكبر دليل على صدق هذه الدعوى، هو ما أشار إليه كاتب المقال السابق. من محاولة هذه الوثائق الاستدلال على مشروعية النموذج بالآيات والأحاديث وآراء أعلام التربية المسلمين، دفعا للتناقض. وتكفي نظرة عابرة للوثيقة الرسمية(1991) المصاحبة لدخول الإصلاح الجديد للإعدادي (س2أ) لنصطدم بهذا (الوعي) بعمق المشكلة. حيث نجد عناوين مثل : (مدى امكانية تدريس مادة التربيةلإسلامية بواسطة الأهداف الإجرائية) (1) ، أو (لماذا بيداغوجيا الأهداف)(2). فهذا يعني أن الوثائق الرسمية قد شعرت بالإشكال وحاولت التقليل من آثاره الجانبية ؟

وفي الحقيقة فهذا وعي زائف، لأنه انحراف عن الاشكال الرئيسية لقضية الاقتباس. كما سنبين لاحقا. ومن مظاهر هذا الزيف أن الوثيقة نفسها تؤكد أنه على الرغم من ضرورة احترام خصوصية المادة ، فإن ذلك لا يمنع من الاستفادة من المعطيات التربوية الحديثة، بعد تفريغها من محتواها الايديولوجي والفلسفي (3). فإضافة إلى أنه لا أحد يسلم لهم بهذه الامكانية – نظرا لتخلف البنية المستقبلة حضاريا وثقافيا ... عن المحيط الذي نشأ فيه النموذج – فإنك لا تكاد تجد ترجمته لهذا الوعي على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

1- وزارة التربية الوطنية (وثائق تربوية خاصة بمادة التربية الإسلامية) 1991-ص 20

2- المصدر السابق 21.

3- نفسه 20.

وهناك وجه آخر للمسألة، وهو اشد خطورة ، وهو اعتبار التدريس الهادف الوسيلة الأساسية والضرورية لتطوير تدريس المادة ، لأن من "شأنه أن يربط المادة بالتطبيق والعمل، ويجعلها مجالا للممارسة بدل بقائها في ضمير الأجيال" (1)؟

وانطلاقا من وجهة النظر هذه وعلى الرغم من الجدل المثار نظريا والمقاومة المعلنة في الممارسة ، حسموا الأمر فقالوا : "إننا نؤكد على أن صياغة الأهداف في مادة التربية الإسلامية والتدريس بواسطة الأهداف، أصبحت عبارة عن اختيار وقناعة..." (2).

ومن الطبيعي ، وكما هو حال القضايا الحية والمتنوعة المكونات والمتعددة المتغيرات، كالتعليم ، والتي تملى عليها الآراء الفردية والمقاربات التسلطية أن يفشل النموذج قبل تطبيقه الفعلي. ومن أهم سمات هذا الفشل : الفردية ، والارتجال والجمود. وسأشرحها فيما يلي :

4- نسبية الاقتباس :

نقصد بها، أن الوثائق الرسمية صرحت أنها تتبنى "نموذج التدريس الهادف في حدود إذ كان من اللازم أن يكيف مع طبيعة المادة التي تتأسس على المصدرين الأصليين : القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف..." (3) وطبعا فهذا الكلام تحصيل حاصل، ومعركة لا تضر فيها هزيمة ولا ينفع فيهانص ما لم تدخل في حساب الحرب الكبرى (النموذج بخلفياته وتطبيقاته وطبيعة المجتمع وخصائصه).

المهم أن هذه النسبية – التي تنم عادة عن وعي المقتبس – كانت وهمية، حيث لم يتم التصريح بحدود التبني، ولم يتم تحديد آليات الإشتغال، ومعايير قبول أو رفض مكونات النموذج ، ولم يتم أجرأة أدوات التنفيذ ووسائله. ومن ثم فبدل أن تؤدي هذه النسبية إلى تيسير عملية تأقلم النموذج مع المحيط المستقبل، أدت إلى الاضطراب في الفهم والارتجال في التطبيق. حيث ظلت الممارسة التدريسية تتأرجح بين النموذج والمرجعية (التقليدية) للمادة ، حسب ميول العناصر المكلفة بالتوجيه، أو المكلفة بالتأليف، إلى درجة التناقض بين التوجيهات العامة وبين الكتب المدرسية، كما هو الحال بين وثيقة (منهاج التربية الإسلامية 1996) وبين كتابي السنة الثانية والثالثة ثانوي. بل ظهر التناقض بين كتب المرحلة الثانوية، وخاصة بين كتاب السنة الأولى الذي حاول الالتزام بالأهداف، وكتاب السنة الثانية الذي أغرق في المضامين وحشر الجزئيات.

1- وزارة التربية الوطنية (وثائق تربوية خاصة بمادة التربية الإسلامية) 1991-ص 20

2- وزارة التربية الوطنية (وثائق خاصة بالسنة الثانية الثانوية) 1995-ص 25.

3- وزارة التربية الوطنية (منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي) 1996. ص 14

5 تشويه النموذج في التطبيق

بسبب ارتجال الاقتباس . وتباين الأفهام، والإنفراد بالقرار، وعدم تكامل التجارب، جاء الزرع ضامرا والثمر مرا. وكانت نتائج التطبيق كالتالي :

5-1- تناقض الوثائق الرسمية :

بما أني لا أميل إلى توضيح الواضحات. فسأكتفي بالإشارة إلى مثالين بارزين في الوثائق الموجهة للأساتذة في عملية التحضير – وهي عملية أساسية في التطبيق. والوجه الذي تبرز فيه مكونات النموذج وخصائصه ومصطلحاته- الأول بين جذاذة نمطية في مكون القرآن (الثمن 4، ج 52)(1) تظهر الجانب البيهافيولي للنموذج. وعلى بعد صفحات نجد الثاني يقدم جذاذة مضمونية تكرس النموذج التقليدي في مكون الحديث (حقوق الإنسان في الإسلام)(2). فهذا تناقض صارخ في وثيقة توجيهية واحدة، وفي مستوى موحد (8أ). كأن الموجهين لم تكن لهم وجهة واحدة، ولا يجمعهم جامع ؟

وإذا كانت هذه حال التوجيهات فما تنتظر من الممارسات؟

5-2- تغليف الممارسة التقليدية بمسوح مصطلحات النموذج ومفاهيمه.

وهذا دليل آخر على ضرورة تقديم تغيير العقليات على تغيير النماذج ، حتى تكون الظروف الموضوعية مستعدة لتقبل التغيير والتفاعل معه، لا أن يفرض عليها بإملاء خارجي، فتتفعل معه حسب مواقعها وأهوائها، فتحاول تجميل الممارسة التقليدية بمظاهر شكلية تجديدية وأسوق للتدليل على هذا تجربة كتب التربية الإسلامية للسلك الثاني من التعليم الأساسي، التي أدركها موج التدريس الهادف، فبنت له قبة لتتبرك به ونذكره في الاجتماعات وفي الوثائق و المناسبات ، وأبقت على الممارسة التدريسية التقليدية نفسها. وعلى البرنامج نفسه – تقريبا– وعلى تصميم الدروس نفسه. وغيرت الشكل والألوان والصور، لأن المحتوى كان قبل الأهداف.

ومن ثم أنزلت الأهداف–وهي المكون الرئيسي للنموذج–منزلا هامشيا فسهل التحاليل عليها، وتحولت من ضرورة التصريح بها وتتبع مدى تحققها ودعمها، إلى إضمارها قبل الحصة، وإغفالها أثناء التدريس، وتذكرها في نهايته ب (هل فهمتم) .

1- وزارة التربية الوطنية (نحو نظام تربوي جديد) 1992- ص 21-27

2- نفسه 33-37

فلا يعمل بها المدرس الإ إذا حـــضر المفتش، ولا يذكرها هذا الأخير إلا في الندوات واللقاءات، كما لا تشتغل بها لجنة التأليف إلا في الوثائق التوجيهية..

ولعل تعدد المشكلات المثارة حول النموذج وتضارب الأفهام حوله وضآلة، نسبة تطبيقه في واقع الممارسة-ما يجعلنا موضوعيا- ندعي أننا لا نستطيع أن نزعم أن هذا النموذج يصلح أو لا يصلح، يلائم أو لا يلائم ما لم يدخل -بشكل صحيح- إلى واقعنا التعليمي.. وأخشى أن أصدق إن قلت إنه مازال هناك عدد كبير من هيأتي الإشراف والتدريس لا يعرف نموذج التدريس الهادف حق المعرفة ؟.

5-3-عدم استكمال مكونات الإصلاح التعليمي :

كانت مشكلة الإهدار المدرسي- التكرار والتأخر الدراسيين - الحمل الثقيل الذي أثقل كاهل ميزانية التعليم وبدد جهود رجاله، والسبب ا لكامن وراء العمل بنظام التعليم الأساسي عام 1985، من أجل عقلنة النظام التعليمي وترشيد نفقاته وتحسين مردوديته. وكان من بين التدابير المتخذة للحد من مشكلة الإهدار تبني بيداغوجية الدعم والتقوية. باعتبارها مجموعة من الأنشطة التربوية الرامية إلى تقديم الدعم الملائم للتلاميذ الذين يعانون من التعثر الدراسي(1).

وكان هذا يعني ضرورة العمل على بناء منهاج واضح ومؤسس على أهداف عملية وواقعية ومترابطة . بحيث إذا لم تستطع فئة تلاميذية معينة التدرج في مراقي المنهاج. أن يقدم لها الدعم والتقوية المناسبين للتمكن من الأهداف المحددة لكل مراحله.

ولكن الذي حدث أنه لم يتم تطبيق هذا الجزء الأساسي من الإصلاح ولم نسمع عنه إلا في السنتين الأخيرتين حيث ظل لحد الآن "عبارة عن أفكار ومشاريع نظرية لم تطبق بشكل فعلي على صعيد الممارسة التربوية والتجربة الميدانية "(2) وكل المحاولات التي أنجزت إنما كانت تنحصر في المراجعة المتمركزة حول استذكار المعلومات. وهذا مخالف للمعنى الحقيقي للدعم المنصب أساسا على الأهداف، والشامل لكل مراحل الدرس من خلال التقويم التشخيصي والتكوين الإجمالي.

ونلاحظ هنا أيضا أن التدريس الهادف يفقد دعامة أساسية لإ نجاحه , وهي أن نظام التعليم الأساسي الذي احتضنه كان ناقصا إن لم نقل أعرجا.

1- وزارة التربية الوطنية (نحو نظام تربوي جديد) 1980. ص 18

2- عبد الله أيت الخيار -مجلة علوم التربية ع 4 - س 3- مارس 1993 - ص 67.

وهذا تناقض آخر يعمق الهوة بين ما نتبناه وبين كيف نفهمه ونمارسه، بين ما في الوثائق والمشاريع وبين ما في الواقع. فالوثائق عندنا مفتقرة إلى التنظيم والواقعية، والممارسة تحتاج إلى التسديد والترشيد.

6 آفة الاقتباس الجمود والتحجر

لم يكن العيب فقط في اقتباس نموذج التدريس الهادف، دون توفير شروط نجاحه، ولكن في الجمود على مرحلة معينة من تطوره، وفي عدم الإفادة من كل الدراسات التي انجزت حوله. والانتقادات التي وجهت له(1) والتعديلات التي أضيفت إليه. حيث لم يتم اتخاذ قرارات واضحة فيما يخص أهم المشكلات المثارة حول الاشتغال بالأهداف(2)، مثل : مشكلة الصياغة، ومشكلة الانتقاء، ومشكلة التصنيف، ومسكلة التقويم. ولم يتعاملوا بمرونة ووعي مع معايير صياغة الأهداف الإجارئية [*الفعل السلوكي * المحتوى المرجعي * ظروف الأداء * مستوى الأداء , وفيه الحد الزمني والعددي ودرجة الإتقان] التي اثبتت بعض الدراسات(3) أنه لا يطلب دوما توافرها جميعا في صياغتها، ولكن يكفي الشرطان الأول والثاني . بل إنك ستجد في بعض الوثائق جذاذات نمطية تلتزم خطيا بالتصور السلوكي لمفهوم التخطيط دون التساؤل عن إمكان نجاحه في واقعنا التعليمي، أو على الأقل محاولة الإفادة من الأبحاث الجديدة في الاتجاه الكونيتيقي لمفهوم التحضير الذي يتجه نحوا لتمركز حول السيرورة المعرفية والوجدانية الموظفة من طرف المدرس(4).

المهم أنه كان من الممكن أن يفيد هذا النموذج – أو غيره – المادة، ولو على صعيد تنظيمها وتدريسها، لو استمر البحث وتطوير النموذج بمسايرة المستجدات التربوية والتعامل معه بليونة ونسبية، بدل الجمود والتقديس وفرضه بسلطة المذكرات.

1– انظر مثلا دراسة علم الدين الخطيب (الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي) حيث يورد أقوال المعارضين والمؤيدين . مكتبة الفلاح . الكويت 1988–ص 207–215

Decarte , et coll (les fondements de l'action didactique) de boeck - 1979- Bruxelles . - 2 p. 47.

3– المصدر السابق

4– انظر مثلا المقارنة بين الاتجاهين ، والتمييزين التحضير والتخطيط عند :

M. ALTET (Préparation et planification) la pedagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui . 1993 . ESF. Paris . p 77-88.

7 خلاصـــة

أرى أن أهم ما أضر بواقع مادة التربية الإسلامية وبفعالية طرق تدريسها ، أنها كانت ضحـية صراع وهمي غير مصيري ، بين فئتين : فئة تعتبر امتدادا طبيعيا – وضروريا– للقـناة الرسمية, تقبـل النماذج التعليمية وتشرحها وتزكي مشروعيتها بالنصوص الشرعية وغيرها.

وفئة ترفض هذه النماذج في واقع الممارسة بـدافع الحفاظ على الهوية ، وعلى خصوصيات المادة دون دراسة علمية فاحصة، أو تجريب واع للمقترحات وتقويمها.

في خضم هذه الأهواء – التي ينعدم بينها الحوار الحقيقي والجاد–تنبت جماعات متكاسـلة ، وأخرى تستغل الوضعية الهامشية للمادة في واقع نظامنا التعليمي فتعيث في عقول ناشئتنا فسادا.

وعموما فإن العيب ليس في اقتبـاس نماذج تربـوية شرقـية أو غربـية، ولكن في مصادرتها دون علم أوتبجيلها دون فحص وملاءمة. وفي غياب حوار حقيقي وفعال بين جميع الفاعلين في قـطاع التعليم ، ومع جميع المواد على حد سواء.

أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإسلامية

تأليف : الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

عرض : عبد الرحيم مفكير

صدر مؤخرا للدكتور ماجد عرسان الكيلاني ضمن سلسلة إسلامية المعرفة التي يشرف عليها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالولايات المتحدة الأمريكية كتاب بعنوان "أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإسلامية "

صدر للكتاب د. طه جابر العلواني رئيس المعهد وختم بتوصيات والكتاب من الحجم الكبير يقع في 600 صفحة في طبعة ثانية 1417/ 1997 م ويشتمل على ستة أبواب جاءت على الشكل التالي :

1) أهمية البحث في أهداف التربية الإسلامية
2) تربية الفرد المسلم أو الإنسان الصالح
3) إخراج الأمة المسلمة
4) مكونات الأمة المسلمة
5) صحة الأمة المسلمة ومرضها وموتها
6) تنمية الإيمان بوحدة البشرية والتآلف بين بني الإنسان.

وصاحب الكتاب باحث تربوي مدرك للمناهج التربوية لا سيما المنهج القرآني منفعل بكثير من جوانبه قدم للمكتبة التربوية سلسلة من الدراسات المتميزة بأسلوبها وقضاياها ومن أهمها "التربية والوعي والتجديد "، "تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية " ،" الفكر التربوي عند ابن تيمية"، "فلسفة التربية الإسلامية"، "اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية "، "التربية الإسلامية بين الفقه المعرفي والسنني" وتعد هذه الدراسة في أهداف التربية الإسلامية" حلقة هامة في سلسلة دراساته.

ومن المعروف لدى المهتمين بالدراسات الانسانية أن الشخصية الإنسانية، قوامها قاعدتان أساسيتان: أولاهما العقلية الانسانية فهي شطر الشخصية الذي لاقوام لها بدونه. وثانيتهما: النفسية الانسانية وهي الشطر الأساسي الآخر وتفقد الشخصية الانسانية كينونتها، إذا اهتز أحد الجانبين أو خرج عن طبيعته التي حددها له الباري العظيم أو لم ينل نصيبه من تعليم الكتاب والحكمة والتزكية.

وقوام "العقلية" العلوم والتجارب والمعارف

والخبرات وقـــوام "النفســـــية" الفنون والآداب بأنواعها الهادفة. والأمة التي لا علوم لها ولا معارف ولا خبرات ولا تجارب كونتها في دائرة هذه العلوم، لا يمكن أن تبني حضارة ولا أن تقـيم عمرانا ... والأمة الإســـلامية لا عذر لها لأن الإســـلام منذ البداية أعلن عن مقاصده التربوية وأهدافه في التربية وغاياته وقيمه الحاكمة، ووضع ذلك كله في مراتب يأخذ بعضها بعضد بعض حتى تبلغ تلك الغاية الأسمى ألا وهي سعادة الإنســـان في الدارين بشـــروطها وأركانها وضوابطها. وأعلى المقاصد الشرعية وأسمى القيم الحاكمة ثلاثة هي التوحيد والتزكية والعمران.

الباب الأول : وهو عبـــارة عن مقـــدمة "أهمية البحث في أهداف التربية الإســـلامية" :حـــاول فيه الباحث إبراز أسباب أهمية البحـــث في أهداف التربية الإســـلامية ففي الفصل الأول يبـــين دور الأهداف ومكانتها في العملية التربـــــوية كلها. وقسمها إلى قسمين رئيسيين (الأهداف الأغراض) و(الأهداف الوسائل) ولا غنى لأي من القسمين عن الآخر، وكل هدف يفضي إلى الهدف الـــذي يليـــه ويرتبط به روحا ومنطقـــا حـــتى ينتهي التدرج إلى تحقيق الأهداف الأغراض. وبين ذلك بمثال الأهداف المتولدة عن علاقة "التسخير" أي علاقة الإنســـان بالكون، حيث يكون التدرج في الأهداف الوسائل لبلوغ شكر الله الذي هو غرض المؤمن النهائي.

أما السبب الثاني، فأوضحـــه في الفصل الثاني وهو الأزمة التي تعاني منها التربية المعاصرة في ميدان الأهداف واحتدام الخلافات حولها طبقـــا لاختلاف الفلسفات التربوية و المصالح المادية والغايات العرقية والطبقية... وتتمركز مظاهر أزمة الأهداف في أمور عديدة هي مشكلة ماهية الأهداف الأساسية للتربية، ومشكلة أهداف تربية الفرد ومشكلة التناقض بين أهداف تربـــــــية الفرد والأهداف الاجتماعية الاقتصادية ومشكلة التناقض بين أهداف تربية الفرد والأهداف المتعلقة بالفضائل الأخلاقية.

وفي الفصل الثالث أبـــرز السبـــب الثالث ويتجلى في عدم وضوح الأهداف في المؤسســـــات التربوية القائمة في العالم العربي والإسلامي المعاصر. فإن النظم والمؤسسات التربوية التي أنشئت في هذه الأقـــــطار على النمط الأوربي والأمريكي ما زالت مغتربة ثقافيا ومشدودة تربويا إلى هاتين القـــارتين. وهي في هذا الإغتراب والتقليد تحتفظ دائما بفجوة تربوية واسعة بينها وبين النظم التي تقلدها. كما يتم تلقين هذه الأهداف تلقينا يشبـــه تلقـــين النصوص المقدســـة وتتجاهل الظروف الاجتماعية والعلمية والمرحلة الحضارية التي صاحبـــت هذه الأهداف في مواطن نشأتها.

الباب الثاني: تربية الفرد المسلم أو "الإنسان الصالح": تبدأ أهداف التربية الإسلامية بإخراج الفرد المسلم وهو الانسان العامل الذي يقـــوم بـــالعمل الصالح ويتقـــنه. لأن العمل الصالح هو علة الخلق والإيجاد.

وهو مادة الابتلاء والاختبار في قاعة الحياة الدنيا ومقياس النجاح في الآخرة. والعمل يتكون من حلقات ثلاث: عمل الإرادة وعمل الفكر، وعمل الأعضاء ... وقد تكتمل كل حلقة من حلقات العمل الثلاث وتتكامل فيولد العمل ناجحا، ولكن قد تتعرض بعض الحلقات للنقص فيولد مشوها غير ناجح، وقد يولد العمل صالحا أو يولد غير صالح. وأكد الباحث على أن مفهوم العمل الصالح لم يبق على شموله وأصالته وإنما تعرض خلال عصور التعصب المذهبي والجمود والاستبداد السياسي والاضطراب الفكري للتجزئة، وتطبيق المعنى وتشويه المحتوى حتى حصرته الاستعمالات الجارية في الوعظ والتأليف والتدريس الديني والمخاطبات العامة في دوائر محدودة من العبادات والصدقات والأخلاق الفردية البسيطة ... مما دفع الباحث لتحديد هذا المفهوم انطلاقا مما جاء به جودت سعيد في كتابه "العمل" مع تقديم نماذج وأمثلة للعمل كما ورد في القرآن الكريم أهمها: العمل العلمي والثقافي – العمل الديني –العمل السياسي الشامل–العمل الزراعي –العمل المهن–العمل الصناعي– الوظيفي –الفكري التربوي–الاقتصادي– الاجتماعي– العسكري–الديني والأخلاقي مستمدا ذلك من كتاب الله تعالى. وفي الفصل الخامس"عناصر الإنسان الصالح المولدة للعمل الصالح" أجاب عن سؤال: كيف تعمل التربية الإسلامية على إخراج الإنسان الذي يقوم بالعمل الصالح بكفاءة كاملة ؟ فالعمل إذن حسب تعريفه هو حركة وهدف والقرآن يسمي الحركة المتوجهة نحوالهدف "إرادة" وتوصف الإرادة ب"العزم والإخلاص" إذا تحركت إلىالدرجة التي تحقق الهدف، ويوصف الهدف بـ"الصواب" إذا اتفق مع سنن الخلق وقوانينه، ويوصف بـ "الخطأ" إذا خالفها ويسمى مقترفه" خاطئ" وثمرته "خاطئة".

وفي الفصول الموالية قدم الباحث إشارات للمتخصصين كي يبحثوا في مجال إحكام تنمية مكونات العمل الصالح وتنسيقها وإحكام التفاعل بينها لإنجاب مركب "العمل الصالح" الذي يأتي كإحدى مظاهر "طريقة الحكمة" في التربية الإسلامية التي وجه القرآن إلى ضرورة تكاملها مع كل من طريقة الوعظ الحسن وطريقة الجدال الحسن . وهذا يستلزم إحكام تربية القدرات العقلية وتربية الفرد علىتعشق المثل الأعلى وتنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد، إضافة إلى تربية الإرادة عندالفرد، وإحكام تنمية القدرة التسخيرية.

وتقديمه لأمثلة للقدرات العقلية لا يعني أن المنهج الملائم للكشف عن هذه القدرات والوقوف على دقائقها ووظائفها هو من خلال البحث النظري في القرآن أو من خلال الاشتقاقات اللغوية ... وإنما يسترشد بالإشارات القرآنية العامة كمقدمة توجه إلى ضرورة قيام المتخصصين بالتجارب العلمية التي

تهدف إلى الوقوف على القدرات العقلية ووسائل تنميتها والتدريب على استعمالها.

كما بين المكونات الرئيسية التي يتضمنها منهج التفكير الذي تتطلع إليه التربية الإسلامية وخطوات التفكير وأشكاله وأنماطه. والتي من خلالها يتدرب المتعلم على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري، والشامل بدل الجزئي، والتجديدي بدل التقليدي، والعلمي بدل الظني والهوى، والجماعي بدل الفردي، والسنني بدل الخرافي والخوارقي، ولن يتأتى هذا إلا بتوفر البيئة المناسبة لنمو القدرات العقلية نموا سليما. وسمات هذه البيئة تتجلى في أمرين: أولا الحرية وثانيا الممارسة والتدريب على التفكير الحر. ليحدد فيما بعد معنى "المثل الأعلى" وأهميته ومستوياته وأنواعه، ومعنى الخبرة وأهميتها وميادينها (خبرات كونية واجتماعية ودينية)، ومعنى الإرادة ووظيفتها ومستوياتها ونضجها وفقدانها وضعفها، ومعنى "القدرة التسخيرية" ودرجتها وحدود الخبرة المربية وأهمية تنمية القدرات التسخيرية. فحين تغفل أو تجهل تنمية القدرات التسخيرية عند المتعلمين إلى المستوى اللازم الذي تستدعيه حاجات العصر وخبراته، في الوقت الذي تجد وتنجح في تنمية الإرادات العازمة والنبيلة إلى درجة التضحية بالمال والنفس، فإن الأفراد في كل عمل يمارسونه ينتهون إلى الفشل والإحباط. وهذه هي حالة الأفراد الذين تخرجهم مؤسسات التربية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية ومثلها المؤسسات التربوية الموازية كالأحزاب والجماعات والمساجد وبرامج الإعلام الديني والوطني ... لأنها تهمل إهمالا يكاد يكون كليا الخبرات المربية والقدرات العقلية اللتين ينتج عن تفاعلهما القدرات التسخيرية.

فماهي مشكلة تربية الفرد في أهداف التربية الحديثة؟ وأين تتمثل مظاهر القصور؟ هذا ماتمت الإجابة عنه في الفصل الثاني عشر حيث تم تحديد مظاهر القصور في 1) تضييق مفهوم العمل الصالح وحصره في الانتاج المادي، 2) تدني مستوى المثل الأعلى، إلى مستوى تلبية حاجات الجسد البشري، 3) حصر الإرادة في مستوى الرغبات والشهوات، 4) حصر الخبرات في الكونية والاجتماعية دون الدينية والأخلاقية، 5) حصر القدرات في العقلية والجسدية دون الأخلاقية.

وفي الفصل الثالث عشر حدد مظاهر أزمة تربية الفرد في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية الإسلامية المتمثلة في:

أ) مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية، 1)انحسار مفهوم العمل الصالح وحصره في ميدان العبادة والأخلاق الفردية، 2) غموض نموذج "المثل الأعلى".

ب) مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الحديثة، 1)حصر مفهوم "العمل الصالح" في القدرات والمهارات المادية، 2)اضطراب مفهوم المثل الأعلى.

لذلك يكون نمط الشخصية التي تخرجها هذه المؤسسات هي مزيج من الشخصية "البوهيمية" والشخصية "المقولبة" التي تعاني من العجز وفقدان الهوية. ويقوم إلى جانب النظم والمؤسسات التربويةالتقليدية والحديثة مؤسسات وجماعات وفئات تمارس أدوارا من التربية الموازية كالسينما والتلفزيون والصحافة والأحزاب والجمعيات والمساجد والزوايا الصوفية والأسر و العائلات العشائرية. وهي تعاني نفس المشاكل وتزيد في الارتجالية والعشوائية ...ةوالتربية فيها تقدم نماذج مفككة غير مترابط ومختلط غ متجانس.

الباب الثالث : إخراج الأمة المسلمة :

وهو الهدف الثاني من أهداف التربية الإسلامية. وما لم توجه العناية إلى بلورة هذا الهدف وتربية "إنسان التربية الإسلامية" عليه، فإن الجهود التي تبذل لتحقيق الهدف الأول، هدف تربية الفرد المسلم لن تكون ذات قيمة، لأن الأفراد الصالحين المصلحين هم عنصر واحد من عناصر تتفاعل "لتجسيد الأمة المسلمة " في بناء اجتماعي واقعي يلبي الحاجيات و يواجه التحديات القائمة. وإلى هذا البناء كانت الإشارة في الحديث النبوي "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا" والحاجة اليوم ماسة وشديدة إلى استكشاف "فقه إخراج الأمة المسلمة" وبلورة أصوله وتنبيه الباحثين الإسلاميين إلى دخول ميدانه في ضوء الغايات العليا التي ترشد إليها توجيهات القرآن الكريم والسنة الشريفة والشؤون المتجددة في الآفاق والأنفس. وهذا ما قصد الباحث إلى الإسهام فيه في فصول هذا الباب حيث حدد مفهوم "الأمة" وبدء ظاهرة "الأمة المسلمة" ونشأتها وأهمية إخراجها.

الباب الرابع : تعرض إلى الإطار العام الذي يحدد المكونات الرئيسية لنموذج الأمة الإسلامية قال تعالى: "إن الذين آمنوا وهاجروا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله والذين آووا ونصروا أولئك بعضهم أولياء بعض" (الأنفال 72) هذه مكونات الأمة المسلمة، أفراد مؤمنون، وهجرة ومهجر وجهاد ورسالة ونصرة. وولاية، مثل لهذه المكونات بالمعادلة التالية:

أفراد مؤمنون + هجرة وتجمع في مهجر واحد + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة = أمة مسلمة ذات ولاء متبادل

ليحدد فيما بعد المفاهيم التالية : مفهوم الهجرة – الجهاد– الرسالة–الإيواء– النصرة –الولاية –

الولاء مع إبراز دور التربية في بلورة عنصر الهجرة وتعزيز الرسالة ومسؤولية التربية إزاء عنصر الإيواء والتربية ورباط النصرة ورباط الولاية.

إن تجسيد عناصر الإيمان والهجرة والجهاد والرسالة والنصرة في حياة مجموعة من الناس يلبي حاجات فطرية في الإنسان ويفجر طاقاتهم في العمل ويؤدي إلى ميلاد أمة وقيام حضارة. والعبث بهذه العناصر في أمة قائمة أو تسرب الخلل إليها يحرم الإنسان من حاجاته الفطرية فتموت فاعليته وينتهي إلى العجز و الكسل مما يؤدي إلى ضعف الأمة القائمة وانحلالها وموتها، وقضية ظاهرة الحاجيات الإنسانية أولاها علم النفس الحديث عنايته وتناولتها علوم الإدارة والسياسة والتربية بالتطبيق، وأهم نظرية معتمدة في هذا المجال نظرية سلم الحاجيات عند أبراهام ماسلو Abraham Maslow رائد مدرسة علم النفس الإنساني... Humanistic Psychology التي تقول بتفرد الإنسان وترفض المقررات التي تسوي بينه وبين الحيوان. واستعرض الباحث التوازي القائم بين هذه النظرية وبين عناصر الأمة المسلمة.

الباب الخامس : صحة الأمة ومرضها وموتها:

الأمم كالأفراد تنتابها حالات الصحة والمرض و الوفاة ولها أعمار وآجال وحين تمضي الأمم في مراحل الصحة والمرض فالموت فإنها تسير طبقا لقوانين محددة ومراحل مقدرة تحكمها"الأسباب والنتائج" وتصاحبها "الأعراض والمضاعفات " حتى تنتهي الأمة إلى أجلها ومصيرها المحتوم . قال تعالى : **"ولكل أمة أجل فإذا جاء أجلهم لا يستاخرون ساعة و لا يستقدمون** (الأعراف 34).

ومثل لمراحل صحة الأمة ومرضها ووفاتها في فصول أهمها: مرحلة صحة الأمة وعافيتها (مرحلة الدوران في فلك الأفكار) –مرحلة مرض الأمة (مرحلة الدوران في فلك الأشخاص) مرحلة وفاة الأمة (مرحلة الدوران في فلك الأشياء). كما قدم ملاحظات حول مفهوم الأمة المسلمة في القرآن الكريم والتطبيقات الخاطئة له وعناصرها في الماضي وفي الحاضر. ليختم هذا الباب بفصل عن مشكلة التناقض بين "إعداد الفرد" و"إخراج الأمة" في أهداف التربية الحديثة وا لراجعة لبشرية مصدرها.

الباب السادس : تنمية الإيمان بوحدة البشرية والتآلف بين بني الانسان والعمل على تحقيق وإرساء قواعد التعايش السلمي بين البشر وهوالهدف العام الثالث من أهداف التربية الإسلامية، والإيمان بهذا الهدف ثم العمل لتحقيقه لا ينبعان فقط من التصورات المثالية القائمة على الالتزام العقائدي والأخلاقي عند فئة محدودة من الناس تجمعت حول رسول أو نبي مثالي ونفر من صحبه المغرقين في تعشق المثالية وحياة القديسين، ولكن الإيمان بهذا الهدف والعمل لتحقيقه هو أمر حتمي واقعي تقتضيه طبيعة

الطور الاجتماعي الذي بلغته البشرية وجاءت الرسالة الإسلامية على أبوابه ... كما جاءت على أبواب الطور العالمي للمجتمع البشري وهوطور تحددت أسسه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه وأصبحت الوحدة الإنسانية فيه ضرورة معيشية ومطلبا تفرضه دواعي السلم والاستمرار في الحياة.

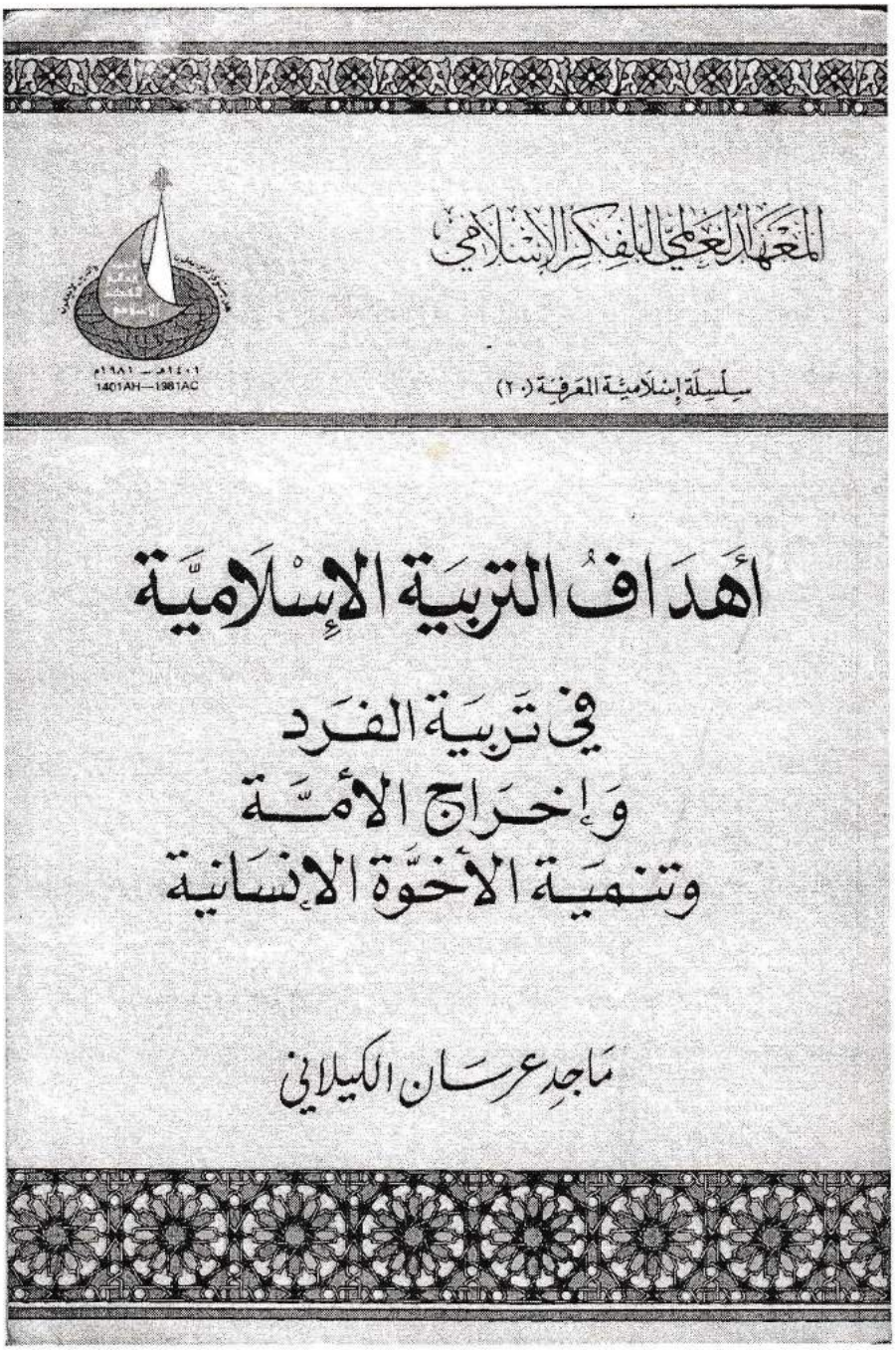
وتم استعراض أسباب هذه الضرورة العالمية ومظاهرها في الحياة المعاصرة على الشكل التالي: ضرورة التآلف كهدف من أهداف التربية المعاصرة، حيث اتخذت الدعوة إلى "عالمية التربية" اتجاهين رئيسيين هما: المدرسة المثالية واتجاه المدرسة الواقعية، ثم التربية الإسلامية ووحدة الجنس البشري: فالتربية الإسلامية تعمل للوصول إلى وحدة الجنس البشري من خلال أمرين اثنين الأول: غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والتعريف بالأصول العقدية والاجتماعية لهذه الوحدة. والثاني: اتخاذ الخطوات العملية وتوفير الأساليب التربوية التي تحول هذه النظرية إلى ممارسات عملية في واقع الإنسانية كلها.

وقبل تسطيره للتوصيات – في شكل اقتراحات عملية – أبرز التناقضات القائمة بين مفاهيم التربية الإسلامية والتطبيقات الإقليمية الجارية في العالم الإسلامي.

يأتي هذا الكتاب ثمرة مجهود لتصور مبني على أساس عقدي متين وتجربة متميزة في الحقل التعليمي، في فترة تعيش فيها البشرية أزمة تربوية ويحتد الصراع بين الاتجاهات المتعددة لتأكيد صلاحية منهج دون آخر والكتاب المشروع في عمقه امتداد لكتاب فلسفة التربية الإسلامية. وأصبح لزاما الاعتناء به من طرف المهتمين لا سيما مدرسي مادة التربية الإسلامية وكذا الأطر العاملة في الحقل التربوي لما اشتمل عليه من معارف ومفاهيم وطرق ناجعة تحتاج إلى إنزالها إلى أرض الواقع، واستكشاف "فقه إخراج الأمة المسلمة" من أزمتها مساهمة في المشروع التغيري.

إن إلهية المصدر في أهداف التربية الإسلامية يجب أن تكون مقرونة بتنمية قيم التقوى والإحساس الشديد برقابة الله. ذلك أن التربية الإسلامية تنمي علاقة القيام بالمسؤولية الإجتماعية نحو الآخر بدل توجيه الفرد لحقوقه وحاجاته ورغباته وفي الختام نقول مع صاحب المشروع كيف يمكن تحويل التصورات النظرية إلى تطبيقات عملية تمكن مؤسسات التربية من تحويل الطموح إلى واقع ملموس؟.

فهل سيحظى هذا الكتاب/المشروع ككل والتوصيات المقترحة في خاتمته بالدراسة والتحليل؟ ذلك ما نأمله.


المعهد العالمي للفكر الإسلامي
سلسلة إسلامية المعرفة (٢٠)
١٤٠١هـ - ١٩٨١م
1401AH—1981AC
أهداف التربية الإسلامية
في تربية الفرد
وإخراج الأمة
وتنمية الأخوة الإنسانية
ماجد عرسان الكيلاني

بيبليوغرافيا البحوث التربوية :

إعداد : محمد الزباخ

الجزء الثاني الخاص بالبحوث المنجزة بالمركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم بالرباط – بسلك التعليم الثانوي شعبة التربية الإسلامية وذلك خلال سنوات 1990-1991-1992.

المجال	عنوان البحث	صاحبه	السنة
ديداكتيك مادة التربية الإسلامية	العلاقة بين المدرس والمتمدرس في التربية الإسلامية	عبد الرحمان أيت أبو الحسن	91
	التربية الإسلامية على ضوء النماذج الحديثة في الديداكتيك : اقتراح نموذج العمل .	ادريس عزيز الوزاني	92
	نموذج التدريس الهادف لبرمجة النشاط التعليمي مادة التربية الإسلامية نموذجا .	ع السلام الوزاني التهامي محمد فتوحي محمدنا سعيد الكريم	92
	تدريس نصوص التربية الإسلامية في التعليم الثانوي بين الواقع والمأمول.	حسن البقالي	92
	الوسائل التعليمية والأساليب التربوية المناسبة لتدريس مادة التربية الإسلامية بالإعدادي والثانوي .	ع الله الحداد ع السلام خليفي الشريف قاسمي	92
التقويم	تقويم واقع الامتحانات بالتعليم الثانوي من خلال نظام الأكاديميات .	عبد الوهاب نيرا	92

المجال	عنوان البحث	صاحبه	السنة
دراسات مقارنة وميدانية	النظام التربوي عند الغزالي وابن رشد : دراسة مقارنة	أحمد الساعي	90
	البعد المعرفي بين الدرس الفلسفي والعلمي والإسلامي في التعليم الثانوي .	مصطفى الكنوني لحسن لشكر	90
	مناهج التربية الإسلامية في المغرب – الجزائر – تونس ليبيا – دراسة تحليلية مقارنة .	علي أيت الحاج محمد حافظ	91
	التربية الإسلامية : واقع وآفاق : دراسة ميدانية في بعض المؤسسات بالثانوي .	لحسن أوصغير محمد الزباخ	91
دراسات قرآنية : علم القراءات وفن التجويد	دور مدرسة ولي العهد بطنجة في إحياء القراءات	محمد الخفياني	90
	جهود قراء الغرب الإسلامي في دراسة هذا الفن ومنهجهم في تبليغه : الشاطبي نموذجا .	محمد الغالي	90
	مناهج القراء ووسائل إبلاغ الدرس القرآني في المدارس العتيقة بسوس	ابراهيم الخديري محمد سالم الفيلالي	90
	علم التجويد وتأثيره في نفسية المتعلم	عبد السلام الموذن	91
	قراءة نافع وتدريس النص القرآني بالمدرسة المغربية	التوفيق التضمين أحمد العمراوي	91
	أمهات التفسير ومناهج المفسرين وأهميتها في تدريس القرآن الكريم .	حسن اللويزي	91
	التقيد بالرسم المصحفي في كتابة النصوص القرآنية : حكمه الشرعي وانعكاساته على التعليم والمتعلم.	عبد المالك حماني علي حمضي	92

المجال	عنوان البحث	صاحبه	السنة
دراسات تربوية مختلفة	مدخل إلى التربية الذاتية في الإسلام	عبد السلام الأحمر	90
	الإسلام والتربية المستمرة	أحمد بلعلي	90
	مظاهر العناية بتربية الطفل في القرآن الكريم	محمد اللويزي	90
	تخريج أحاديث كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الإعدادي	العيد أبو ريشة	90
	أثر التعليم الأولي على الطفل المسلم	محمد علوي يوسف	91
	الآراء التربوية عند الشوشاوي والمغراوي من خلال كتابيهما.	لحسن اكنفار محمد أبناصر	91
	قراءة نقدية في الفكر التربوي الخلدوني من خلال المقدمة	عبد الغني بوستة	91
	الفكر التربوي عند الماوردي من خلال كتابه أدب الدنيا والدين.	الحسين الفيلالي	91
	المتعلم في منظور الحسن اليوسي من خلال كتابه القانون	الحسن الحسني غيلان	91
	التصوف والتربية الإسلامية : زاوية آل ريسون نموذجا.	البشير الريسوني	91
	النفس الإنسانية في القرآن	مولاي احمد نفزي	91
	دور الفقهاء في الفكر التربوي الإسلامي من خلال آرائهم التربوية	محمد طابخ الحسين بنعزوزة عبد السلام البقالي	92
	أهمية مصطلح الحديث من خلال المتصل الراوي لابن ماجة وعلاقته بتدريس النصوص الحديثية	عمر اللويزي	92

المحتويات

كلمة التحرير : "تربيتنا" وآفاق الشمولية. 2

أصداء تربوية : الرسالة الملكية الجوابية. 4

– مذكرة إصلاح التعليم الموجهة للجنة المكلفة بالتربية والتكوين. 5

– أنشطة المكتب المركزي 15

ملف العدد : مشكل التخصص في تدريس التربية الإسلامية 19

- المراحل التي قطعها تدريس مادة التربية الإسلامية : حسن المعنقش 20
- واقع الخصاص في تخصص مادة التربية الإسلامية : التحرير. 25
- شهادات وارتسامات حول مشكل التخصص. 32
- مقاربة للأضرار الناجمة عن إسناد التربية الإسلامية لغير المتخصص : التحرير. 42

تربيتنا في الواقع :

- تخليق الحياة العامة في الخطاب السياسي المغربي : مصطفى الخلفي 49
- الأدب حين يكون تأديبيا وحين يكون انحلالا : محمد بوبلي. 54
- قراءة إسلامية لمناهج اللغة الفرنسية 58

التعبير الشفوي السنة السادسة تعليم أساسي : عبد المجيد بنمسعود.

ديداكتيك:

مكون العبادات بالسنة السابعة أساسي : محمد منصف العسري 69

دراسات نفسية وتربوية:

✓ مجاهدة النفس أساس التربية الذاتية عبد السلام الأحمر. 86

✓ نحو وجهة إسلامية لعلم النفس الدكتور فؤاد أبو حطب. 94

حـــوار

حوار مع الدكتور حسن فتحي الملكاوي. أحمد الديني وعبد السلام الأحمر 105

قضية للمناقشة

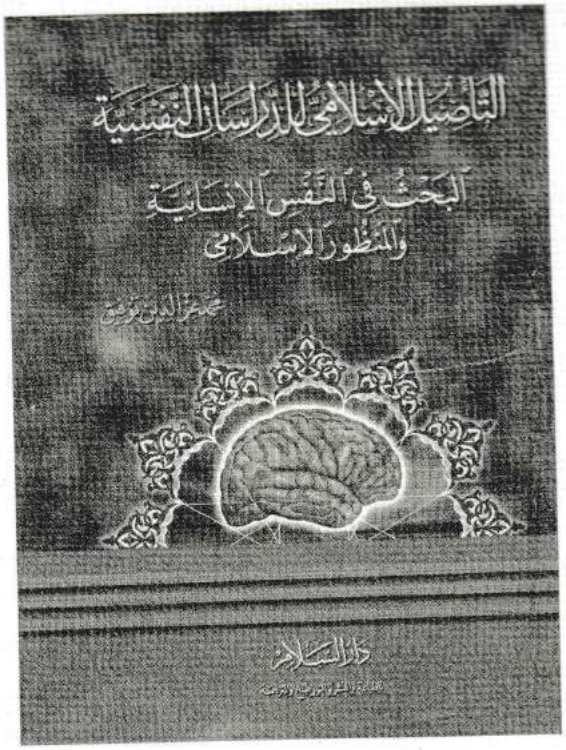
مدى ملاءمة واقع النظام التعليمي المغربي للتدريس بالأهداف : احمد أيت إعزة 112

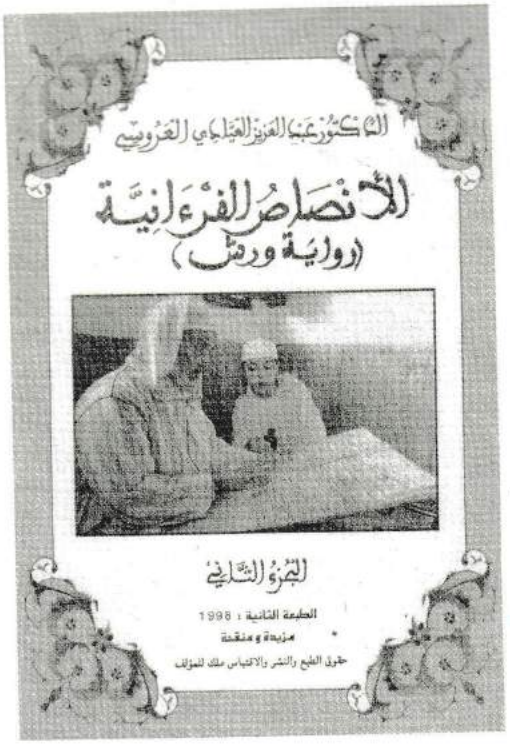
عرض كتاب

أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة : عبد الرحيم مفكير 121

بيبليوغرافيا : محمد الزباخ 129

المحتويات 132





القيم الإسلامية التربوية
والمجتمع المعاصر

عبد المجيد بن مسعود