تربيتنا

عدد مزدوج
6/7
ربيع الثاني 1430 هـ
أبريل 2009م

حوار مع د. خالد الصمدي

ملف العدد

منهجية تدريس التربية الإسلامية وتوظيف الكتب المدرسية الجديدة

"في رحاب التربية الإسلامية" بسلك الباكلوريا.

- في التعليم غياب القضية هو القاضية
- ملتقى تدريس التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة
- التزكية تربية على المسؤولية
- التربية والثقافة في زمن العولمة
- الانفتاح البيداغوجي على العلوم الإنسانية ومشكل التكييف

تربيتنا

فصلية تربوية

عدد مزدوج 6/7 - ربيع الأول 1430 - مارس 2009

تصدرها

الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول

عبد السلام الأحمر

رئيس التحرير

محمد منصيف العسري

هيئة التحرير

أحمد ايت اعزة * محمد أحساين

محمد الزباخ * عز الدين الخمسي

محسن الرياحي * ابراهيم الخليل علي

الأصبحي * أحمد جواهري

عنوان المراسلة

ص- ب .1362- القنيطرة

الهاتف

06.66.83.97.50 - 05.37.36.36.37

الفاكس

05.37.37.68.12

ملف الصحافة : 6/97

رقم الإيداع القانوني : 193/ 97

رد مد: 1839- 1114

الثمن: 15 درهم

محتويات العدد

- **الافتتاحية** : في التعليم غياب القضية هو القاضية ـــ 01
- **ملتقى** : "تدريس التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة" ـــ 04
- **ملف العدد** : " منهجية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المنهاج الجديد" ـــ 12

بمشاركة الأساتذة : توفيق التضمين - عبد السلام الأزعر - محمد منصف العسري - أحمد عروبي - يوسف بنعجيبة - محمد بنوار - علي الأصبحي - إسماعيل أمزاورو

- **حوار** : مع الدكتور/ خالد الصمدي ـــ 62
- **تربيتنا في الواقع** :

التزكية تربية على المسؤولية ـــ 70

ذ. عبد السلام أبو صفاء

الفقيه البشير توفيق والدروس التي لا تنسى ـــ 81

ذ. محسن الرياحي

- **تربيتنا في أدبنا** ـــ 85
- **دراسات**

- الانفتاح البيداغوجي على العلوم الإنسانية ـــ 92

ذ. محمد احساين

- مقاربة مضامين وقيم الكتب المدرسية ـــ 100

ذ. زكية مازغ

- أي توازن بين تقييم عام للكفاية وبين اللجوء إلى المعايير؟ - 109

ذ. أحمد أيت إعزة

- **قراءة في كتاب**

- التربية والثقافة في زمن العولمة ـــ 113

ذ. حسن حماني

- **قطوف تربوية** ـــ 119
- **أصداء** ـــ 121

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة العدد

في التعليم : غياب القضية هو القاضية

بهذا العدد تواصل مجلة "تربيتنا" صدورها بعد توقف، نرجو أن تتوارى أسبابه بصفة نهائية، إذ ما أحوج تعليمنا إلى ما يذكره بتربيتنا في بعدها الإيماني وقيمها الربانية الخالدة، والتي هي البلسم الشافي للعلل المزمنة التي أصبحت تنخر جسم منظومتنا التعليمية في خط تصاعدي منذ فجر الاستقلال ، حيث لم يوقف تدهورها كل الإسعافات والعلاجات العادية والمستعجلة، التي انتهى بنا المطاف إلى اعتمادها، بعد أن ارتفعت وتيرة الإخفاق وازدادت حدتها، وغدا وقت حديثنا عن الإصلاح وفشله متلازمين لا يكاد يفصل بينهما زمان. بل إن بعض المتتبعين وحتى كثيرا من عامة الناس لم تعد كلمة الإصلاح تعني بالنسبة إليهم غير مزيد من الفشل وهاجس فقدان ما يمكن اعتباره مكاسب متحققة، فأصبحنا نسمع من يقول إننا نحتاج إلى سنوات من العمل الجاد لإرجاع ما فقد من تعليمنا إليه.

كما أن إطلالة سريعة على توجهات كل إصلاح كافية لمن ألقى السمع وهو شهيد ليكتشف أن هذا الإصلاح قد لا تكون له علاقة بالإصلاح المنشود إلا من حيث الاسم. ذلك أنه كلما تقرر القيام بإصلاح أطلت علينا بعض الصيحات المطالبة بتقليص المادة الدينية ، وبرزت الجرأة على حذف التربية الإسلامية تماما أو الإبقاء عليها بالمرحلة الابتدائية ليس إلا ، وتناهى إلى الأسماع حماس منظري الإصلاح المتحفزين لاستنساخ تربيات الغير بما لها وما عليها، واستدعاء نماذجها الفكرية والسلوكية لتملي فرض ما يسايرها مما عندنا فيبقى عليه! ورفض ما يتعارض معها فيزال! أو يتحايل عليه بتركه في حالة شكلية عديمة التأثير والتضييق عليه بتقوية المضامين المعاكسة في مواد معينة ورفع حصصها ومعاملاتها!.

إن ما يقلق حقا هو إصرارنا على تكرار تجارب مدمرة أوصلتنا إلى الكارثة، فماذا نحتاج بعد ذلك لكي نقتنع بأننا ممعنون في الخطإ، متنكبون طريق صلاح البلاد والعباد، مما يناسب أمجادنا وريادتنا العريقة عبر التاريخ ، وينتشلنا من منحدر التخلف، ويفك عنا قبضة الأزمات المتشابكة.

ولن أقف مع تقارير البنك الدولي رغم أنها دقت ناقوس الخطر بقوة عندما رتبت المغرب في المؤخرة بعد دول كنا نعدها أكثر تخلفا منا، مع العلم أن تقاريره هي التي ما تنفك تنصح و تملي كيف تعدل المنظومات التعليمية للحاق بركب الدول الناهضة والمتقدمة.

الافتتاحية

وسأكتفي بسوق بعض المؤشرات الواقعية التي لا أظن أحدا يماري في توافرها ووضوح دلالتها على هول مصيبتنا في تعليمنا؛ فهيا بنا نستعرض ملامح من المحصلة الأخلاقية لتربيتنا التي تعد المدرسة المسؤول الأساسي عنها وعن السعي للارتقاء بها. ولن أدخل في الاعتبار من لم يلتحق بالمدرسة أو غادرها مبكرا فصار لواقع المجتمع نصيب أكبر في تشكيل قيمه وسلوكه، وإنما أقف مع النخبة المثقفة التي حازت شهادات عليا من معاهدنا وجامعاتنا، فأتساءل هل يرضينا دينها ووطنيتها وأخلاقها التي قال عنها شوقي:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا.

إنه باستثناء نسبة قليلة جدا من الفئة المتعلمة، نجد الاتجاه الطاغي الذي يرسم معالم الشخصية المغربية حاليا هو اللامسؤولية وتدني الإحساس بالانتماء للوطن، وفقدان الاعتزاز بمقومات الهوية المغربية، مع تنامي إيثار المصلحة الشخصية على ما سواها واختفاء قيم الأمانة والتضحية، وغيرها من أعراض سوء التربية وموت الضمير، المفضية لا محالة إلى خراب البلاد والعباد، إذا لم يتم تدارك الأمر قبل فوات الأوان.

وهكذا أسفرت عقود متوالية من منظور هجين للتربية إلى إخراج أجيال غريبة عن ذاتها مجافية لخصوصياتها الثقافية، مولعة بقشور الحضارة الغربية وسلبياتها دون جوهرها وإيجابياتها ومكامن القوة والرقي فيها، ولا تكاد تحس في خطابها ولا في سلوكها غاية في الحياة تسمو بها عن الدنايا وتعبئها في معركة البناء والصلاح، مع القول بأنك قد تراها في مواقع معينة ولاعتبارات شخصية محضة تنتقد الأوضاع المزرية وتدعو إلى ضرورة الإصلاح والتغيير والتزام الصدق والإخلاص! فتقول ما لا تفعله وما لا تؤمن بفائدته!.

فالتعليم الذي لا ينشأ عن رؤية رسالية واضحة ولا يستمد وجوده من الانطلاق منها وترسيخ مقوماتها في النفوس، أنى له أن يربي النشء على قيم المسؤولية والتضحية ومكارم الأخلاق! ومن يتمعن في المناخ العام للمجتمع يجده مشحونا بالكثير من الظواهر والسلوكات الخانقة لكل البوادر الفردية والجماعية التي تروم مغالبة التدهور الأخلاقي والتردي القيمي، وتسعى إلى إيقاظ الضمائر وشحذ الهمم.

فلو سألت خريج مدارسنا: "ما هي قضيتك في هذه الحياة، والتي تبلورت في نفسك وأنت تترعرع على كراسي الدرس والتحصيل"؟! لما ظفرت منه بشيء! وإن صدقك قال إنه لا يعلم له قضية علمته إياها المدرسة، وأن كل ما في الأمر أنه يهدف إلى الحصول على عمل مناسب ليمتلك دارا وسيارة وزوجة في أحسن الأحوال، ومن كانت غايته هينة هان عليه امتطاء كل السبل لتحقيقها غير مبال بمشروعية الوسيلة وسلامة المسلك.

فوجود قضية وطنية منبثقة من ثقافتنا وخصوصيتنا ومراعية للتحديات المعاصرة، هادفة إلى بناء شعب متماسك معتز بهويته الدينية والوطنية، مؤهل لصناعة مستقبل زاهر واستئناف التجربة الحضارية المغربية الفريدة، هذه القضية عندما تكون حية في الضمائر وليست مجرد مقدمات تزين بها ديباجة المشاريع الإصلاحية! هي التي من شأنها تعبئة إمكانياتنا المادية والبشرية للخروج من حالة الإخفاق والكساح وتبديد الجهود في صياغة الرؤى والتوجهات التي تحاول ملء الفراغ بتبني قضايا غريبة عن الذات المغربية، معاكسة لتطلعات أغلبية الشعب، معارضة لقيمه الأصيلة.

الافتتاحية

إن مصدر فشل منظومتنا يعود بالأساس إلى غياب قضية كبرى، تنطلق من توابثنا الراسخة عندما أصبحت هذه الثوابت موضع تبرم وجحود من فئات مجتمعية يرجع إليها عند انطلاق عمليات الإصلاح، فينخرم الإجماع حول تلك الثوابت أو يحتفظ بها في مستوى الشعار المرفوع إعلاميا والمخفوض عمليا على مستوى التنفيذ الحازم للبرامج الدراسية داخل المدرسة، والمشوش عليه في وسائل الإعلام ومختلف مجالات الحياة العامة باتجاهات موهنة لروحه، وكاسفة لإشعاعه.

وإذا كان تعدد الرأي واختلاف الرؤى ينضج القرارات الكبرى وتتسع به دائرة الاختيار وتتدنى نسبة الاختلال والزلل سيما في القضايا الوطنية المصيرية، فإنه عندما يمتد إلى الثوابت والمقومات الأساسية للوجود المجتمعي، ينقلب وبالا وخبالا وضعفا، وينزل بالمتفق عليه إلى درك المختلف حوله، ويحيل الثابت الخالد متغيرا عابرا.

إن قوة كل أمة أو شعب من الشعوب كامنة في ذاتيته التي تزوده بالطاقة المحركة للإبداع والإنتاج والعطاء المستمر، فإذا ضاعت طاقته الذاتية لم تستطع طاقات غيره المستوردة أن تمنحه الديناميكية المطلوبة أو تصلح ما لحقه جراء ذلك من أعطاب بليغة.

فلو كانت لنا قضية واضحة في أذهاننا حية في مشاعرنا، لما فشل الميثاق الوطني للتربية والتكوين قبل استكمال عشريته الأولى! ولأمكننا تجاوز ما قد يكون فيه من خلل أو قصور بروح متفائلة وعزيمة نافذة! لا ترضى بديلا عن النجاح، ومقارعة الصعاب والتحديات، وقهرها والانتصار عليها. وما لم نحشد كل ما عندنا من قوى معنوية ومادية لنصنع لأنفسنا قضيتنا الخاصة بنا؛ نبنيها بمقدراتنا وعقولنا، وتجسد طموحاتنا في غد أفضل، وتكون قادرة على تعبئتنا جميعا كفرد واحد لخوض ملحمة البناء والنماء، فإن أي ميثاق لأي إصلاح لن يكون مآله إلا الفشل وتكريس العجز والوهن.

إن الأستاذ الذي يأتي إلى القسم ولم يهيئ درسه أو يهيئه دون إتقان، والذي يقدم درسه بصورة سطحية، ويبخل بما عنده من معرفة على تلامذته ولا يحمل هم إفادتهم والنصح لهم ولا يعبأ بالصورة المشينة التي يكونها الفصل عنه، أو يدمن ارتكاب أي خطإ تربوي آخر، أكيد أنه غير منخرط في إنجاح المشروع الإصلاحي، ليس ذلك تأسيسا على موقف سلبي اتخذه إزاءه، وإنما لكونه تعود أن يغش أو يتراخى في عمله ولا عهد له بالأمانة والإتقان، ولم يتشبع بقيم المسؤولية وحب العمل والإخلاص فيه، لا في المدرسة ولا في الشارع أو من الإعلام والثقافة السائدة، ولم يجد في محيطه نماذج مثالية للصدق والجدية إلا نادرا حتى يتبين من خلالها أنه مقصر ومفرط ومعاكس لتوجه مجتمعه!

ويرى نفسه غير معني في شيء بتقدم مجتمعه ونهضته أو المساهمة في رفع تحدياته، فذلك ليس في وعيه أنه من الواجبات الملزمة وربما اعتبره من الواجبات التي دأب على تضييعها والتملص منها، ولو عرضا حاول أن يقوم بالمهمة التربوية على أحسن وجه لفتح على نفسه أبوابا واسعة من النقد والقدح والتهكم والمضايقات من كل جهة؛ لأن فعله حينئذ يصبح شذوذا عن القاعدة العامة داخل المجتمع، وخروجا عن النمط المهيمن، فكم هم الجادون في مختلف المواقع الذين تم إعفاؤهم من مزاولة مهامهم بذريعة أنهم لم يحسنوا التكيف مع ظروفهم.

فعلينا إذن أن نسعى لبناء قضية مجتمعية جادة وصادقة، تعبر عن الذات المغربية العريقة وتجسد آمالها الكبرى وطموحاتها المشروعة وتنفتح على إيجابيات العصر وترفع تحدياته! وساعتها سنجد الإرادات الواعدة والاستعدادات اللازمة لتحقيق كل الغايات ودفع كل المعيقات والتصدي لكل العقبات! وإنجاح كل الخطط والمشاريع! والله الموفق للصواب والمعين عليه.

المدير المسؤول

يوم دراسي
تدريس التربية الإسلامية
والتحديات المعاصرة

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني- الرباط
الأحد 27 ربيع الثاني 1429، 4 مايو 2008

الجلسة الافتتاحية

افتتح اليوم الدراسي بتلاوة آيات من الذكر الحكيم من سورة الأنبياء، تلاها الدكتور حسن حميتو، ثم كلمة ترحيبية لمسير الجلسة الأستاذ عبد السلام الأحمر، النائب الأول لرئيس الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، شكر فيها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن، والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية بتطوان على تعاونهما مع الجمعية لإنجاز هذا اليوم الدراسي، كما شكر جميع المساهمين في إنجاحه بالتنظيم والتأطير والحضور، و وضع هذا الملتقى في سياقه العام التربوي والثقافي والإشعاعي.

وفي كلمة رئيس الجمعية الأستاذ عبد الكريم لهوايشري، ركز على أهمية معالجة هذا الموضوع، وظرفيته، وتزامنه مع صدور تقرير المجلس الأعلى للتعليم، حول الوضعية الراهنة للمنظومة التعليمية ببلادنا، كما ذكر بتعدد التحديات وخطورتها وتعدد أساليبها وطرقها وتأثيرها على الناشئة، مشيرا إلى تحدي التناقض الصارخ

بين التنظير والممارسة، معرجا على ذكر بعض التحديات الداخلية والخارجية المرتبطة بالمادة وتدريسها.

تناول الكلمة بعده المستشار الأكاديمي للمعهد العالي للفكر الإسلامي : الدكتور خالد الصمدي. قدم فيها تعريفا مركزا بالمعهد؛ وأهداف الشراكة التي يعقدها مع مختلف الجهات الفاعلة في الساحة الفكرية والتربوية والمؤسسات والجمعيات التربوية المهنية والثقافية. وأكد أن الغاية منها تتمثل أساسا في التعاون، والانفتاح على الجمعيات والجامعات والتواصل معها، لخدمة الفكر والتربية، والاهتمام بالتحديات الداخلية لاسيما المرتبطة منها بمنظومة القيم. كما نوه بتجربة الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية المتميزة، ودورها الرائد على مستوى الوطن وإشعاعها المتواصل.

أما كلمة رئيس المجلس العلمي المحلي بالرباط الأستاذ عبد الله أكديرة، فتعرض فيها للمميزات والخصائص التي تتميز بها التربية الإسلامية؛ باعتبارها صمام الأمان للأمة الإسلامية، والحامي لها من عوادي الزمن، ومن ثم وجب الاهتمام بها كمادة تتغيى تكوين الشخصية المغربية المسلمة، ودعا إلى تمثل التربية الإسلامية في السلوك وتطبيقها في المعاملات، وأكد ضرورة مواجهة التحديات بامتلاك صفات القوة والاعتزاز بالانتماء إلى الإسلام ونبذ عقلية الهزيمة والضعف والوهن والتبعية، والعمل على تخليصها من التخبط العقائدي والمفاهيم الدخيلة، وألح على الإدراك السليم لغاياتها ومقاصدها، كما نبه إلى خطورة التفريط والإفراط والجمود والجحود، وأهمية الوسطية في بناء الشخصية المسلمة المرتبطة بقيمها وحضارتها وأصالتها مع ضرورة الانفتاح على مناهج وتجارب الغير والاستفادة من إيجابياتها وتجاوز سلبياتها.

وتناول الكلمة الدكتور سعيد بن البشير الحسني وزير الثقافة السابق والباحث الأكاديمي، ركز فيها على كون قضية التربية الإسلامية قضية مجتمع وقضية أمة، ووجوب تحديد مفهوم التربية الإسلامية انطلاقا من مقاصدها وغاياتها، يقدم الإسلام من خلالها منظومة ومنهجا للحياة في شتى مجالاتها الدنيوية والدينية، الفردية والاجتماعية. مع الاهتمام بالتكوين: تكوين الإنسان الصالح والمصلح في آن واحد. وسجل ضعف المادة الإسلامية في الجامعات وفي كثير من التخصصات.

وبالنسبة للجانب المنهجي قدم مجموعة ملاحظات على البرامج والمناهج وطرق التدريس منها:

عدم الاكتفاء بالتلقين وضرورة إشراك المتعلم ومحاورته وإكسابه المهارات المختلفة والقيم الفكرية والسلوكية ووجوب إعادة النظر في طرق التقويم وصيغ الامتحانات.

وخلص في النهاية إلى أن الإسلام ليس مجموعة أبواب متفرقة كما هو الشأن في الكتب الفقهية بل منظومة شاملة، منظومة تربوية وأخلاقية، واقتصادية واجتماعية وسياسية سامية.

وجاءت الكلمة الأخيرة لممثل الجمعية المغربية لأساتذة العلوم الفيزيائية، الأستاذ محمد تغزاوي متمحورة حول تثمين هذا اليوم الدراسي والمطالبة بتفعيل الشراكة بين الجمعيات المهنية التخصصية. ثم ضرورة تغيير عقلية من يعتبر مادة التربية الإسلامية، مجرد مادة تعليمية مرتبطة بالنفعية والظرفية.

ووجه الدعوة إلى توفير آليات ووسائل التدريس في هذه المادة، وتعبئة المجتمع للرفع منها على كافة المستويات، مع الإشارة إلى أن التحديات التي تجابه مادة وأستاذ التربية الإسلامية هي تحديات تشمل جميع المواد وكل أعضاء الأسرة التعليمية.

جلسة العروض

افتتحت جلسة العروض بتذكير مسيرها الأستاذ محمد احسابن بالسياق العام لهذا اليوم الدراسي الهام، وبطرح إشكالية التحديات التي تواجه مادة التربية الإسلامية، معلقا آمالا على هذا الملتقى- من خلال عروض الباحثين والمؤطرين التربويين- للوقوف عند الإشكالات المحددة لطبيعة هذه التحديات، ورسم آفاق لتجاوزها داخليا وخارجيا أو على الأقل التخفيف منها.

العرض الأول: التربية الإسلامية بين التحديات الداخلية والخارجية

د.محمد بولوز
مشرف تربوي وكاتب إعلامي.

فبعد تأكيد أن قوة الأمة رهينة بقوة منظومتها التربوية، أشار إلى توالي التحديات المختلفة التي تواجه المدرسة المغربية عموما، ومادة التربية الإسلامية خصوصا، وهي تحديات منها ما هو خارجي ويتمثل في طمس الهوية، بالضغط السافر لتغيير البرامج، وحذف بعض النصوص الشرعية.

ومنها ما هو ذاتي يتجسد في المدرسة نفسها بكل مكوناتها، حيث غياب الدور التربوي الذي ينبغي أن تضطلع به، وفقدان أو ضعف الهم التربوي الذي يلزم أن يكون متقاسما بين جميع المعنيين، وبين هذا وذاك تحديات من نوع آخر مرتبطة بالنفس والوعي والثقافة والعادات، ومنها تحدي الكسل والخمول، تحدي مظاهر الانحراف كالمخدرات داخل وخارج المؤسسات، تحدي العلمانية، تحدي قوة التمسك بالدنيا وإهمال الآخرة، تحدي التفريط في العبادات، تحدي الخرافة والابتداع، تحدي التطرف والغلو، تحدي العنصرية، تحدي العقائد الشاذة (عبدة الشيطان – الشذوذ) تحدي ضعف حب الوطن والاعتزاز بالهوية، تحدي الإرادة المحمومة لتوجيه وتغيير مسار التربية نحو موجة الحداثة المطلقة.

ثم اقترح لتجاوز هذه التحديات بنوعيها ما يلي:

1- وجوب إعطاء المكانة الأساسية لمادة التربية الإسلامية، باعتبارها الحاملة لرسالة الأمة، والأداة الكفيلة بتحقيق هذه الرسالة.

2- إعادة النظر في المناهج والبرامج؛ بما يحقق المقاصد العامة، ويجعلها مادة تسري روحها في مجمل المنظومة التعليمية وإحداث التجانس والتكامل بين كل المواد.

3- استحضار المقاصد وتهيئ الوسائل المحققة لها؛ مع استحضار المدخلات والمخرجات التربوية والعلمية والأخلاقية والتنموية.

4- إعادة الاعتبار للمدرسة المغربية وتأهيلها لأداء دورها التربوي.

العرض الثاني : الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية بين خصوصية المحتوى وتحديات تجديد الخطاب:

وقد تطرق في البداية إلى خصوصية المحتوى في مادة التربية الإسلامية، والمتمثلة في كونها مادة تعليمية ناقلة لمعارف الوحي، وتستند في الاستدلال والبرهنة على النص المقدس، وناقلة للقيم والمفاهيم بامتياز، ويضيق فيها هامش النقد، وينحصر فيها البحث عن العلل والمقاصد، وتحصر فيها الأحكام المتعلقة بأفعال المكلفين في حياتهم اليومية خارج فضاء المؤسسة، وقد أبرز الأستاذ المحاضر أن هذه الخصوصيات وخصوصيات أخرى، سلاح ذو حدين يترتب عنه موقفان متعارضان؛ مرتبطان أساسا بحسن أو سوء التوظيف والتطبيق.

وبين أن الخطاب التعليمي المتداول عموما في مادة التربية الإسلامية خطاب سجالي دفاعي يبرر المعرفة ولا يبنيها، وتطغى عليه اللفظية ويقل فيه هامش الإنجاز العملي التطبيقي، ولا يحضر فيه الفكر المخالف، ومن ثم فلا ينمي القدرة على النقد، وفيه خلط بين النص الشرعي، وفهم النص الشرعي، ثم هو خطاب لا ينمي المهارات (التحليل – النقد – التطبيق..).

وفيما يخص دواعي تجديد الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية، فصنفها إلى دواعي ذاتية تشتمل على حاجة المادة المستمرة إلى ملاءمة خطابها التربوي مع التطورات الحاصلة. و حاجة الناشئة إلى خطاب يستجيب لحاجياتها، وإلى لغة مناسبة لمستوى التلاميذ الإدراكي، ثم حاجة المادة إلى إدماج قضايا جديدة يفرضها العصر الحالي.

وأما الدواعي الخارجية فتتمثل في خطاب لم يعد محليا بسبب تكنولوجيا الإعلام والتواصل. إلى جانب خشية الآخر من سلطة الخطاب المستند إلى المرجعية الإسلامية. وكذا ضغط المرجعية الدولية على البلاد التي لا تمتلك القدرة على تمويل نظامها التعليمي.

وانتقال الصراع في العالم إلى صراع المفاهيم والقيم. وأيضا طرح سؤال المرجعية داخليا.

د. خالد الصمدي

وأوضح أن تجديد الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية يكون من خلال ما يلي:

خطاب يراعي قدرات المتعلم وحاجاته، ويقدم صفة الرحمة على العقاب.

خطاب يقدم التكاليف الشرعية في طبيعتها العبادية لا العبودية فحسب.

خطاب يعتبر المعرفة وسيلة وليست غاية.

خطاب يستفيد من الإنتاج الإسلامي، والإجابة عن أسئلة الواقع، ويستحضر تطورات المحيط العام والخاص مع التميز بالحكمة.

وبخصوص تحديات التجديد في الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية فحصرها فيما يلي:

- هاجس الخوف من التجديد والدعوة لتقوية الممانعة والمحافظة على الثوابت.
- الضغط في اتجاه الانفتاح على موضة الحداثة وتياراتها المختلفة والتنازل عن الثوابت.
- هاجس الإملاءات الخارجية في التعامل مع المعارف والمفاهيم المقدمة في المادة.
- إشكالية ضعف وتشوه الرؤية الكلية الشاملة للمعرفة الإسلامية لدى كثير من المشتغلين بها.

العرض الثالث: التوظيف التربوي للتحديات المعاصرة في الدرس الإسلامي.

وقد تناول الموضوع من زاويتين:

زاوية نظرية تأصيلية.

ركز فيها على تقديم نماذج للتحديات التي واكبت ظهورالإسلام وطبعت مسيرته وتطوره. ففي مكة ووجهت الدعوة الإسلامية بموجة عاتية من العداء والرفض والتشويه والتسفيه والحصار والمقاطعة والتنكيل بالأتباع.

ذ.عبد السلام الأحمر

وكان من نتائجها المبينةعلى أرض الواقع وفي مسار الدعوة : تأكد قوة الإسلام وثباته في وجه كل العراقيل وانتصاره على جميع المضايقات وفي الحرب المفتوحة على القرآن والرسول (ص) والمؤمنين. كما أدى هذا الصراع بين الاتجاهين المتعارضين إلى انكشاف الباطل وتبين الحق مما هيأ أسباب تغيير القناعات لدى المعايشين لكل هذه الأحداث، وترسيخ عقيدة المعتنقين للإسلام.

ولقد تميز مسلك القرآن في رفع تلك التحديات بالإجرات العملية المفندة لكل الاعتراضات الزائفة منها:

- إيراد مواقف الخصوم كما هي دون زيادة أو نقصان ودحضها بالدليل العقلي والحجة الدامغة.
- اعتماد الحوار الهادئ لإقناع الآخر وتبصيره بالصواب.
- إنصاف الخصم بذكر محاسنه إلى جانب مساوئه وصوابه مع خطئه.
- احترام حرية الإنسان واعتبار مسؤوليته الكاملة عن أوضاعه الراهنة ومصيره في العاجل والآجل.

زاوية تطبيقية عملية.

تناول فيها التوظيف التربوي للتحديات المعاصرة في الدرس الإسلامي، في جانبيها المحلي والخارجي:

أ. التحديات المحلية:

وتتجسد في مختلف السلوكات الشائعة في البيئة الاجتماعية المحيطة، والتي تتعارض وتعاليم الإسلام وأخلاقه الحميدة، مثل خيانة الأمانات والاستهانة بالواجبات؛ وعموم ظاهرة الوهن والعجز، وضعف الإحساس بالمسؤولية، وغيرذلك من الاختلالات التي تنطوي على سلبيات وعيوب واضحة، وتكون لها نتائج وخيمة في حياة الأفراد والمجتمع؛ وتدفع بالمتأمل فيها إلى بغضها والانخراط في مناهج مواجهتها واستئصال شأفتها من الوجود.

وبهذا يتحقق ارتباط الدرس بالواقع في مختلف مجالاته، وارتباطه بحاجات المتعلم المتولدة عن احتكاكه بالمجتمع ومعاينته لتناقضاته، ومعاناته لآثارها في نفسه وفي الأوضاع العامة، مما يضمن مشاركته في بناء الدرس والتفاعل معه والخروج منه بمواقف ايجابية، تجاه مختلف التحديات بدل الانهزام النفسي إزائها والوقوع ضحية لها.

وهذا ما يتماشى واعتماد الطرق الفعالة ومنها بيداغوجية الكفايات التي تركز على الوضعيات المشكلة، وتشد انتباه المتعلم إلى الدرس، وتثير حاجته إلى التعلم؛ وتفضي به إلى بناء القناعات وتغيير السلوكات وتأسيس المواقف الرشيدة.

ب – التحديات الخارجية:

وهي التي تفد على الأمة من وراء حدودها، متمثلة في الفضائيات والأنترنيت، والكتب والمجلات؛ إلى جانب الضغوطات الخارجية والحملات الهوجاء على الإسلام ورموزه، حيث أبرز إمكانيات استثمار كل ذلك في تعرية ما فيها من انحرافات وشذوذ عن الحق والعدل والموضوعية والرشد، وتوظيفها بشكل صحيح في استنهاض همة الأمة، وتذكيرها بواجبها ومسؤولياتها الجسيمة.

المناقشة

أهم القضايا والإشكالات التي طرحها المناقشون نجملها فيما يلي:

- تأكيد أهمية وواقعية التحديات المطروحة في العروض: سواء الداخلية أو الخارجية، مع تساؤلات عن ما بعد هذا الرصد والتشخيص، ومنطلق البداية في إيجاد الحلول الجذرية والفاعلة بدل الحلول والإصلاحات الاستعجالية المناسباتية والترقيعية.
- إشكالية الاختلاف حول المداخل في العملية التعليمية التربوية، وما صاحبها من سلبيات على مستوى: المحتوى والمنهجية والتطبيق والتأثير، من أهمها: التجزيء بدل التوحيد، واعتبار النص الإسلامي محكوما وليس حاكما، وهذه المداخل هي: مدخل العلوم الشرعية – مدخل الحقوق والحريات الإنسانية – المدخل التربوي.
- تحدي تعريف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والحياد أوالابتعاد عن الثوابت والمرتكزات الأساسية والمصرح بها، والتي جاءت خادمة ومحققة لأهداف المادة.
- العمل على تطوير المادة بشكل ملح، واعتماد وقفة نقدية لذواتنا، فالمسؤولية ملقاة على عاتقنا نحن أولا، والسؤال المطروح: كلنا يحس بالمعاناة لكن من أين نبدأ؟.
- كيفية التوفيق بين أهداف التعليم ومتطلبات المتعلم.
- تضمين الآراء المخالفة في الخطاب التعليمي للمادة: يؤثر سلبا على المتعلم خاصة في هذه المرحلة، وأمام ضعف بعض الأساتذة على المستوى العقدي والفكري والمعنوي، الذي يجعلهم غير قادرين على حسن استثمار هذا المسلك التربوي.
- هل يقوى أستاذ مادة التربية الإسلامية على مواجهة التحديات الكثيرة والكبرى التي تواجه المادة؟ إن ما يطلب من الأستاذ كثير جدا ولا يستطيع تحمله وحده.
- مدى قدرة مادة التربية الإسلامية على مواجهة العلمانية والحداثة خاصة في ظل تطور مختلف أنواع الاتصال والإعلام، واكتساح عالم الإنترنيت...
- إشكالية ضعف استعمال اللغة العربية في علاقتها وارتباطها الوطيد بالتربية الإسلامية، باعتبارها لغة القرآن.
- وجوب تحديد المسؤوليات في رفع التحديات المرصودة.
- الفضاءات التعليمية لا تستجيب للحد الأدنى من شروط الفعل التربوي.
- ضرورة تغيير نمط التفكير عند أستاذ التربية الإسلامية، والاعتماد على الأدوات العلمية لتبليغ خطاب مادة التربية الإسلامية القائم على الوسطية واليسر ونبذ العنف والتشدد....

مناقشة أطروحة دكتوراه

ناقش الأخ مصطفى الصادقي أستاذ التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي وعضو المكتب الوطني للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، يوم الثلاثاء 5 ربيع الأول 1430 موافق 3 مارس 2009 في رحاب مؤسسة دار الحديث الحسنية، أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه في الدراسات الإسلامية تحت عنوان: (نحو بناء نظرية معاصرة لتدريس الفقه انطلاقا من التراث الفقهي بالغرب الإسلامي) وكانت لجنة المناقشة مكونة من الأساتذة د. عبد الحميد عشاق رئيسا ومشرفا ود.محمد المصلح ود. أحمد العمراني أعضاء، وقد صادقت على منحه هذا اللقب بميزة مشرف جدا.

ردود أصحاب العروض

- التأكيد على أن ردود الفعل المسجلة أكبر دليل على نجاح اليوم الدراسي.
- الإلحاح على ضرورة الانخراط الإيجابي في العمل على رفع التحديات المرصودة.
- تصنيف التحديات الخاصة بالمادة وكذا المشتركة بين جميع المواد.
- ضرورة إعطاء الأولوية لورشين كبيرين :

  الأول: البحث العلمي والحرص على وضع برنامج مبني على المقاصد....

  الثاني: التكوين الأساسي والتكوين المستمر.
- وجوب قيام أستاذ المادة بواجبه.
- الدعوة إلى الكتابة بأسلوب علمي والمكاتبة بخصوص الكثير من القضايا الملحة والمخالفات القيمية، التي تتضمنها الكتب المدرسية المصادق عليها في مختلف المواد.

الجلسة الختامية

❶ قراءة التوصيات المنبثقة عن هذا اليوم الدراسي والتي جاءت على الشكل التالي:

توصيات

نظمت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، بتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي يوما دراسيا، في موضوع "تدريس التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة" يوم الأحد 27 ربيع الثاني 1429 موافق 04 ماي 2008. بمقرالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بالرباط، واختتم بالتوصيات التالية:

أولا: توصيات موجهة للوزارة:

دعوة وزارة التربية الوطنية إلى العمل على جعل مادة التربية الإسلامية محققة لأهدافها التربوية؛ المتمثلة في تحصين النشء ضد الانحرافات الفكرية والسلوكية، وتعميق انتمائه إلى هويته الإسلامية، مع إكسابه لقيم الإيمان والمسؤولية والتضحية، ومطالبتها بما يلي:

1 – توظيف التحديات المعاصرة في منهجية بناء البرامج وبيداغوجية التدريس.

2 – مراعاة شرط التكامل بين المواد الدراسية ودرء التناقض بينها وبين قيم ديننا الحنيف وأساسياته في الاعتقاد والأخلاق والسلوك.

3 – رفع حصص التربية الإسلامية؛ وإسناد تدريسها لذوي الاختصاص والكفاية العلمية والتربوية؛ إلى جانب القدو الصالحة.

4 – إشراك أطر المادة مشرفين وأساتذة، في بناء المناهج الجديدة؛ وإخضاعها للنقد والحوار والتجريب؛ قبل الاعتماد النهائي لها.

ثانيا: توصيات موجهة للأستاذ:

دعوة الأستاذ باعتباره قطب الرحى في العملية التربوية إلى القيام بمسؤولياته كاملة لمواجهة التحديات

المعاصرة، وتوظيفها في عملية التدريس بما يقوي اعتزاز ناشئتنا بخصوصياتنا ومقوماتنا الحضارية.

وفي هذا الصدد نطالبه بما يلي:

1 – العمل على توظيف التحديات المعاصرة في التدريس بكشف ما تنطوي عليه من سلبيات وأضرار ماحقة للفرد والمجتمع، لتحصين النشء ضد آثارها السيئة في الفكر والسلوك.

2 – التركيز في تقديم المضامين على البناء المنهجي وإكساب المتعلم قيم المسؤولية والفضيلة والوسطية.

3 – ربط الدرس بالواقع باستحضار معضلاته، والتوجيه إلى تحديد موقف إيجابي منها، يدفع للانخراط في رفع تحدياتها وتكوين موقف صحيح تجاهها.

ثالثا: توصيات موجهة للجمعية:

واعتبارا للدور الكبير الذي تضطلع به الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية؛ في تعزيز موقع مادة التربية الإسلامية بالمنظومة التعليمية ؛على مستوى البرامج وطرق التدريس والتوعية بالتحديات المواجهة لها، فإن المشاركين يطالبونها بما يلي:

1 ـ تكثيف اللقاءات التحسيسية بمستلزمات الفعل التربوي وتحدياته؛ وتنظيم دورات تكوينية حول مستجدات الممارسة التربوية.

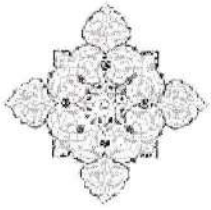
2 ـ تعميم محتويات الأنشطة المنجزة على جميع الفروع، عبر أقراص مدمجة، وتطوير منشورات الجمعية وتفعيل موقعها الإلكتروني.

3 ـ العمل على تنمية إحساس أطر المادة بالمسؤولية التربوية الملقاة على عاتقهم، واستنهاض هممهم للقيام بواجباتهم دون تراخ أو تهاون إبراء للذمة وخدمة للنشء والوطن.

❷ كلمات ختامية:

تناول الكلام بعد ذلك كل من السيد رئيس الجمعية والمستشار الأكاديمي للمعهد فجددا فيها الشكر والتقدير للذين ساهموا في إنجاح هذا اليوم الدراسي: اللجنة التنظيمية والمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني والمشاركين في الجلسة الافتتاحية وجلسة العروض والمساهمين بالحضور والنقاش وكذا فضائية السادسة التي قامت بتغطية جميع الجلسات كما دعيا إلى الإكثار من مثل هذه الأنشطة خدمة للناشئة والأستاذ والتربية الإسلامية، وللمنظومة التعليمية والمجتمع عموما.

وكان مسك الختام تلاوة مباركة من خواتم سورة البقرة.



إصدارات

صدر حديثا كتاب "الفكر المقاصدي عند الإمام مالك وعلاقته بالمناظرات الأصولية والفقهية في القرن الثاني الهجري" للدكتور محمد منصيف العسري، نشر: مركز التراث الثقافي المغربي - الدار البيضاء ودار الحديث - القاهرة، في طبعته الأولى سنة 1429هـ - 2008م.

وأصله أطروحة جامعية نوقشت بتاريخ 06 ذي الحجة 1424هـ - 28 يناير 2004م، نال بها المؤلف الدكتوراه في شعبة الدراسات الإسلامية، بميزة مشرف جدا، من جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط - المغرب.

وهو يضم بين دفتيه 768 صفحة، طرح خلالها المؤلف قضية استحضار المقاصد الشرعية ومراعاتها عند الإمام مالك؛ بالكشف عن فكره المقاصدي في آرائه الفقهية ومنهجه الاجتهادي، والنظر في مدى ارتباط تفاوت درجات اعتبار المقاصد في الاجتهاد الفقهي بالخلافات التي دفعت إلى التناظر التشريعي بين العلماء، وإلى أي حد كان مالك وفيا للنهج المقاصدي وموفقا في عدة قضايا أصولية ومسائل فقهية كانت محل خلاف وتناظر بين العلماء في عصره.

مائدة مستديرة

منهجية تدريس التربية الإسلامية

في ضوء المنهاج الجديد

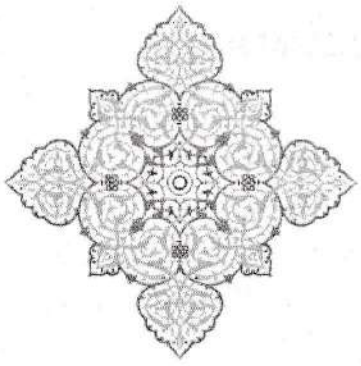
من خلال كتابي سلك الباكلوريا : " في رحاب التربية الإسلامية "

يتكون ملف هذا العدد من مجموع مداخلات هذه المائدة المستديرة ومناقشاتها

كلمة الافتتاح للأستاذ : عبد السلام الأحمر

يسعدني أن أرحب بكم أيها الإخوة الكرام، في هذه المائدة المستديرة التي تنظمها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، في إطار العمل الذي سيكون المادة الأساسية لملف العدد القادم لمجلة "تربيتنا" حيث ارتأت لجنة المجلة أن تسير في هذا النهج، فتنظم ندوات مصغرة وموائد مستديرة، تكون مرتبطة بالممارسة الفصلية، حتى تستجيب لحاجات الأستاذ في الميدان، ومن ثمة تكون المجلة قد قامت بمسؤوليتها وبدورها في تأطير الأستاذ وتكوينه، وفي تقديم الحلول لبعض الإشكالات والعوائق التي تعترضه في الممارسة التربوية داخل الفصل، وهذه البادرة التي نبتدئها اليوم سنحاول إن شاء الله تعالى أن نسير على منوالها فيما يأتي من الأعداد وفيما سنقوم به من أنشطة أخرى أيضا، وأرجو أن تكون هذه المائدة مائدة علمية موفقة، وأن تكون محطة لتبادل الآراء وتلاقح الأفكار، وتبادل الخبرات والتجارب بين مجموعة من الفاعلين التربويين في مجال التربية الإسلامية، حتى نغني الممارسة التربوية ونساهم في تطويرها و رفع الإشكالات والتحديات التي تواجه المؤطرين والأساتذة على السواء، فيما يتعلق بهذه المستجدات التربوية التي ظهرت دون أن يسبقها أويواكبها تكوين حقيقي، يؤهل كلا من المشرف التربوي والأستاذ، لمواجهة المعضلات التي تطرحها المناهج الجديدة.

و على الرغم مما يقال عن هذه التجربة المتعلقة بالمنهاج الجديد والكتب المدرسية التي ظهرت في إطاره؛ فإني أرى أنها فسحت المجال واسعا للنقاش وللإبداع، و رأينا الدرس الإسلامي يعرف تغيرات جذرية، حيث انفسح المجال أمام الكثير من الأفكار والإبداعات الجديدة، فكان للتربية الإسلامية دور رائد في هذا المجهود، وكتبها شاهدة على ذلك، لأننا إذا نظرنا نظرة عامة إلى هذه الكتب سنجد فيها تجديدا وابتكارا وتطويرا ومواكبة لما تعرفه الساحة التربوية من تطور، ومن تجديد في الوسائل وطريقة التدريس. فأتمنى لهذه المائدة المستديرة المباركة كامل التوفيق وللمشاركين فيها تمام الإفادة والاستفادة.



تقديم مدير المائدة الأستاذ: محمد احساين

1 – سياق المائدة المستديرة :

مع بداية إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا وأجرأة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي وضع الأسس العامة لعصرنة نظام التربية والتكوين، وقع تطوير المناهج الدراسية، وحددت بيداغوجيا الكفايات مدخلا لبناء هذه المناهج، وشملت تطوير كل مناهج المواد ومن ضمنها منهاج التربية الإسلامية، الذي عرف عدة مستجدات على مستويات مختلفة، من بينها تجديد وإعادة الكتب المدرسية، وحاول الكتاب المدرسي للمادة بلورة هذه المستجدات البيداغوجية وتنزيلها ديداكتيكيا.

وها نحن مع نهاية العشرية الأولى للإصلاح - وقد أصبح المسؤولون على قطاع التربية يصرحون بضرورة إعادة النظر في إصلاح ومراجعة الميثاق - يحق لنا كفاعلين في الميدان، أن نقف لمساءلة منهاج التربية الإسلامية في سيرورة الإصلاح عن مدى التعاطي الإيجابي أو السلبي مع هذه السيرورة.

والجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، انطلاقا من أهدافها الرامية إلى العمل على الرفع من مستوى تدريس هذه المادة وتطوير مناهجها وطرائقها البيداغوجية، وتعزيز مكانتها في المنظومة التعليمية، وتنفيذا للمخطط الاستراتيجي الذي أقره المجلس الوطني، تضع موضوع : " منهجية تدريس التربية الإسلامية وتوظيف الكتب المدرسية الجديدة " بين أيدي هذه المجموعة من الأساتذة والفاعلين والمهتمين بشأن تدريس المادة للمناقشة وتبادل الآراء والخبرات في هذه المائدة المستديرة التي تنظمها مجلة "تربيتنا".

2 – إشكالية الموضوع المقترح:

الموضوع المقترح لهذه المائدة، يضعنا أمام تساؤلات عدة، تحاول الإحاطة ببعض الإشكاليات المطروحة على مادة التربية الإسلامية في جانبها المنهجي والمنهاجي، والتي يمكن اختزالها في التساؤلات التالية:

- ما هو منظور منهاج التربية الإسلامية : ثوابته ومتغيراته ؟
- ما هي المستجدات التي عرفها هذا المنهاج : الكفايات وكيفيات الاشتغال بها؟
- كيف يشتغل المنهاج الجديد على مستوى التدريس، والتقويم : الجانب التطبيقي للكفايات؟
- كيف بلورت الكتب المدرسية مستجدات منهاج التربية الإسلامية منهجيا؟
- ما هي الصعوبات / الإشكالات المطروحة على مستوى توظيف الكتاب المدرسي في علاقة متناغمة بين أقطاب المثلث البيداغوجي ؟
- وأخيرا ما هي اتجاهات التلاميذ نحو الكتب المدرسية ؟

هذه التساؤلات وغيرها تفصح عن وجود إشكالية ثلاثية الأبعاد، (منهاج المادة - المستجدات البيداغوجية -التوظيف الملائم)، ومدى العلاقة الناظمة بين هذه العناصر مما يسمح لنا بصياغة الإشكالية على الشكل التالي:

"إلى أي حد عملت المستجدات التربوية على تطوير مادة التربية الإسلامية موضوعا ومنهجا ؟

" وكيف يمكن بناء ديداكتيك للمادة وتطوير أدائها بشكل ينسجم مع مدخل الكفايات، ويتلاءم مع خصائص منهاج المادة، ويحترم خصوصية المعرفة الإسلامية؟"

3 – افتراضات لحل الإشكالية:

هذه الإشكالية سوف نحاول جميعا مناقشتها في هذه المائدة، انطلاقا من افتراضات تبلورها المداخلات التي يقدمها الأساتذة مشكورين. على أن مناقشة هذه المداخلات لها أهميتها في إنجاح هذه المائدة.

ملف العدد

القسم الأول

منظور تدريس التربية الإسلامية في المنهاج الجديد

التعليم الثانوي التأهيلي نموذجا

المداخلة الأولى

حول منهاج السلك الثانوي التأهيلي، تحاول المداخلة الأولى رسم الخطوط العريضة لمنظور التربية الإسلامية، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:
- ما هو منظور التربية الإسلامية في المنهاج؟
- ما هي مرجعياته ومميزاته؟
- ما هي محدداته المنهجية والزمنية؟

الأستاذ توفيق التضمين
مفتش منسق مركزي

مدخل:

تندرج مراجعة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية لمادة التربية الإسلامية في سياق المقاربة الجديدة المعتمدة رسميا في إصلاح نظام التربية والتكوين بشكل عام، وهي مقاربة تعكس الانتقال من مفهوم البرنامج التقليدي نحو مفهوم المنهاج التربوي كخطة عمل تربوية تكوينية نسقيه متكاملة المكونات والعناصر، كما تعكس الانتقال من التلقين والتعليم إلى التعلم.

ولم تكن مادة التربية الإسلامية لتشذ عن هذه القاعدة المعتمدة في إصلاح منظومة التربية والتكوين الوطنية، بل انخرطت فيها بكل مسؤولية وتبصر وحكمة، وبرغبة ملحة في الرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية، وهو مشروع كبير وطموح لإخراج المادة وتدريسها من حالة التردي البينة، التي أصبحت تطبعها بشكل بارز، سيما بعد الإصلاحات التي عرفتها المنظومة، سواء على مستوى مكونات منهاج المادة، أو على مستوى أساليب وطرق تدريسها وتبليغ محتوياتها للمتعلمين، أو على مستوى القيمة المضافة من الناحية الوجدانية والمعرفية و المهارية التي ينتظر أن تخلفها محتويات المادة في صيغتها الجديدة لدى الناشئة، كما تنص على ذلك المرجعيات الرسمية المعتمدة، إلى غير ذلك من الوضعيات البيداغوجية، وذلك عبر منهاج متكامل المضامين، متناسق الوحدات و مفرداتها المقررة في كل مستوى من مستويات سلك الثانوي التأهيلي.

وقد جاء منهاج الثانوي التأهيلي في صيغته المقترحة مؤسسا على أساس الانفتاح على باقي المواد المدرسة، وتفعيل الحياة المدرسية، وجعل المتعلم في بؤرة التعلم، على أساس تمكينه من تقنيات وأدوات العمل والممارسة الجماعية والفردية، وغيرها من الأسس.

وبعد تقديم المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي من خلال البرنامج المقرر(الوحدات المكونة للمادة) للجذوع المشتركة والسنتين الأولى والثانية من سلك الباكلوريا باستعراض عناوين الدروس الواردة في كل وحدة بالنسبة للدورة الأولى والدورة الثانية. والتنبيه إلى إدراج دراسة مؤلف "السيرة النبوية دروس وعبر" لمصطفى السباعي ضمن مكونات برنامج السنة الثانية بكالوريا مسلك العلوم الإنسانية، إلى جانب البرنامج الرسمي، لتفادي الغياب التام لمكون السيرة ضمن منهاج التأهيلي، تم استنتاج أنه يمكن رصد الامتدادات والعلاقات المعرفية التي تربط بين مفردات الوحدات المقررة في المستويات الثلاث، كما أنه يمكن بيسر وضع اليد على الخيط الناظم لها، وتمييز مدى التناسق والتماسك الداخلي والخارجي الموجود بين مكونات كل الوحدات المقررة ضمن المنهاج، إلى غير ذلك من الملاحظات الأولية التي يمكن رصدها.

وحتى يتسنى التطبيق الناجح للمفردات المقررة على الميدان، لابد من معرفة خلفيات ومرجعيات بناء منهاج سلك التأهيلي، ومعرفة غاياته وكفاياته، وأهدافه التعلمية بشكل عام، وذلك من خلال ما يلي :

1/ خصائص ومميزات منهاج التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي :

يتميز منهاج مادة التربية الإسلامية بالتأهيلي بعدة ميزات وخصائص تجعل منه منهاجا ينسجم مع الاختيارات والتوجهات العامة للإصلاح ومع الهندسة البيداغوجية في صيغتها الجديدة من جهة، ويراعي في الآن نفسه خصوصيات المادة وأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية المطلوبة كمخرجات بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة التعليمية الهامة، المؤهلة له لمتابعة دراسته بالتعليم العالي أو الخروج للحياة العملية أو العامة، وهو مزود بالحد الأدنى من الكفايات النظرية والعملية، ومن القيم التي تمكنه من متابعة مسيرته العلمية والعملية في الحياة بنجاح.

ومن بين أهم الخصائص المراعاة أيضا في بناء منهاج المادة بالثانوي التأهيلي نذكر ما يلي :

⇦ تغطية أكبر قدر ممكن من الوحدات المقررة بسلك الثانوي التأهيلي الواردة بالكتاب الأبيض والوثيقة الإطار، مع التزام تحقيق أكبر قدر من الانسجام بينهما، ومناسبتهما للمستوى الإدراكي والعمري للمستهدفين.

⇦ اعتماد المدخل المقاصدي في اقتراح مفردات برنامج كل مستوى دراسي كخلفية نظرية أساسية، تنسجم مع روح العقيدة والتشريع الإسلامي ومع غايات ومقاصد الإصلاح.

⇦ اعتماد اختيار الكفايات في عرض وتحليل هذه المفردات على مستوى الكتب المدرسية تأسيسا على دفتر تحملات دقيق ومرن.

⇦ اعتماد مدخل القيم بشكل عام والقيم التربوية الإسلامية كمرجع أساسي في عرض ومعالجة المعرفة وفي مختلف الأنشطة التعلمية المقترحة.

⇦ الحرص على بناء المعارف بشكل متدرج حسب المستويات الدراسية، وعلى بناء المواقف واقتراح البدائل.

⇦ استحضار ومراعاة تحقيق مبدأ الترابط والامتداد الطبيعي بين سلك التعليم الابتدائي وسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي من جهة، وبينها وبين التعليم العالي والتكوين المهني كامتداد طبيعي للتعلم مدى الحياة.

⇦ ربط المنهاج بكفايات وأهداف السنة الثانية بكالوريا باعتبارها محطة نهائية، وتكييف المحتويات والمضامين حسب حاجات المتعلمين الآنية والمستقبلية باستحضار حاجات المجتمع والوسط والمحيط السوسيو اقتصادي، ما دام المنهاج في نهاية المطاف ليس إلا خادما فاعلا وعاملا مهما لتحقيق تنمية شاملة بالنوعية المطلوبة نسبيا.

⇦ اعتماد تغليب مبدأ الكيف على الكم، وذلك بالتخفيف من الدروس النظرية، لفائدة الدروس التطبيقية، والأنشطة التعلمية ذات البعد الوظيفي العملي.

⇦ مد الجسور مع التعليم العالي من خلال معالجة مواضيع فكرية نظرية وأخرى عملية تطبيقية تشكل مواضيع الساعة.

⇦ تمكين المتعلم وبشكل تدريجي من أدوات البحث والاشتغال، وآليات التحليل والتصنيف والنقد وإبداء الرأي واقتراح الحلول والبدائل، وتمكينه من آليات وأدوات التواصل المختلفة، وتدريبه وتمهيره على توظيفها واستثمارها في تعامله مع المادة، واستحضار مقاصد الشريعة في الحياة الخاصة والعامة...الخ

وقد ركزنا على هذا السلك بالذات في عرضنا هذا، لكون منهاج سلك الثانوي الإعدادي سيخضع لاحقا لعملية تقويم شاملة، ينتظر أن تقدم عليها الوزارة الوصية على المدى القريب جدا، ما سيسمح بإعادة النظر في مفردات برامج مستوياته الثلاثة بشكل بنيوي وظيفي، حتى يتناسق بشكل تكاملي مع منهاج سلك التأهيلي بما يحقق غايات التربية المنشودة لمنظومتنا التعليمية على مستوى مادة التربية الإسلامية ذات الخصوصية المتميزة على مستوى مرجعيات المنهاج وأسسه ومنطلقاته.

2 / تدبير الغلاف الزمني الخادم للمنهاج :

الدورات	الدروس النظرية	التطبيقيات	الأنشطة
الدورة الأولى	12 ساعة	06 ساعة	12 ساعة
الدورة الثانية	12 ساعة	06 ساعة	12 ساعة
التقويم	4 ساعات / ساعة واحدة في منتصف كل دورة وأخرى في نهايتها		
المجموع	28 ساعة	12 ساعة	24 ساعة
المجموع السنوي	64 ساعة		

على الرغم من تقليص حصص المادة من أربع كما هو منصوص عليها في الكتاب الأبيض، إلى حصتين أسبوعيا كما جاء في الهندسة البيداغوجية الجديدة (1)، مع تسجيل عدم الإسقاط النهائي لمطلب الرفع من حصصها ومعاملها، فإن المنهاج الجديد بالثانوي التأهيلي حاول التوفيق بشكل ناجح - في اعتقادنا - بين هذا الغلاف الزمني الرسمي على ضيقه، وبين وحدات المنهاج ومحتويات مفرداتها المقترحة لهذا السلك، بما يضمن تحقيق نسبة مهمة من الكفايات العامة لمنظومة التربية والتكوين مجسدة في الكفايات الخمس المعروفة، عبر تحقيق الكفايات النوعية الخاصة للمادة، وذلك بتوزيع الغلاف الزمني المتوفر وبشكل متوازن بين حصص نظرية، وأخرى تطبيقية، وحصص للأنشطة العامة الخاصة بكل مفردة من مفردات الوحدات المقررة، مع اقتراح أنشطة توليفية خاصة بكل وحدة دراسية وأخرى عامة دورية.

ويسعى هذا التوجه إلى تحقيق جملة من المكاسب المعرفية والمهارية العملية لفائدة المتعلم، ويوفر له من الظروف المناسبة للعمل ما يساعده ويؤهله لممارسة تعلماته ومهاراته وخبراته المكتسبة في وضعيات جديدة، ما يتيح أمامه فرصا سانحة لتعميقها وتحويلها في الحياة العملية العامة والخاصة، وإذا كان بعض الأساتذة الممارسين وبعض المؤطرين قد يستصعبون هذا التوجه على المستوى العملي الميداني، فإنهم معذورون في ذلك، في غياب تكوين رسمي ووظيفي حول اختيار الكفايات كفلسفة وممارسة، أو حول أهم تقنيات التواصل والتنشيط التربوي، أو سبل وآليات تقويم الكفايات وفق الأطر المرجعية المقترحة رسميا، وما إلى ذلك من أساسيات تدريس وتعلم الكفايات تقييما وتقويما. تكوين يهدف إلى الحد من الهفوات التنظيمية والتنفيذية أو التقليل منها ما أمكن، ومن هذا المنبر نلح على ضرورة التعجيل بإطلاق الأوراش التكوينية واستكمال التكوين في هذا المجال في أحسن الظروف وأقرب الآجال وفق دفتر تحملات موحد، لكسر جبل الجليد الذي يحول دون مدرسينا وتغيير رؤيتهم وأساليبهم في التدريس وفق هذا الاختيار الجديد.

3 / الأهداف التعلمية لمنهاج الثانوي التأهيلي:

من بين أهم الأهداف التربوية والتعليمية التي ينشدها منهاج التربية الإسلامية في صيغته المطروحة رسميا، يمكن أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

- جعل المتعلم في بؤرة العملية التعليمية والتربوية بامتياز، والتقليل من سلطة المدرس المعرفية لفائدة المتعلم.
- مساعدة المتعلم على الارتقاء بأدائه التعلمي من خلال تمارين وأنشطة مناسبة.
- تشجيع المبادرة التلقائية للمتعلم للمشاركة في بناء تعلماته بنفسه من خلال تطبيق مؤهلاته وخبراته ومعارفه التي راكمها من قبل في مختلف المواد، من خلال وضعيات تعليمية يتم اقتراحها في الكتاب المدرسي.
- اكتساب وصقل أدوات وآليات عمل جديدة تيسر له سبل معالجة المعلومة في مجالها، وتتجاوز به إلى إنتاجها.

1 / المذكرة رقم 43 حول تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006 عن الكتابة العامة.

- مناقشة قضايا في صلب اهتماماته المحلية والوطنية والدولية، وإتاحة فرص كثيرة أمامه للإدلاء برأيه فيها بشكل ديمقراطي.
- الانفتاح بشكل أوسع على محيطه الثقافي والاجتماعي، وتنويع طرق التواصل مع وسطه وفق معايير قيم وتعاليم ديننا الحنيف.
- إشاعة ثقافة الحوار على أساس الإقناع والاقتناع كأساس عملي في بناء المواقف والاتجاهات.

مكونات منهجية :

- تباين الأنشطة المقترحة وتنوعها إنما هو إتاحة لأكبر الفرص أمام المتعلم لممارسة فعلية لمهام تنظيمية وأعمال ميدانية أحيانا مع التركيز على العمل الجماعي، تسمح له بتحويل مكتسباته ومهاراته السابقة وتطبيقها لتحقيق إنجازات قابلة للتقويم في مجالات ووضعيات مختلفة.
- جعل حصة التطبيق وأنشطتها مجالا هادفا إلى تعميق المعارف حول قضية الدرس النظري وتوسيعها وفرصة لممارسة المهارات المكتسبة وصقلها في جانب من جوانب القضية المحورية للوحدة ككل، والدرس النظري كجزء.
- ويبقى الدرس النظري بالنسبة للمتعلم هو البوابة الرئيسية لاتصاله وانفتاحه على الموضوع والمادة المعرفية المرتبطة به، فهو مناسبة لإثراء المعارف النظرية والعملية حول الموضوع، وأرضية للانطلاق في مناقشات وتوافقات مسؤولة، تؤدي إلى إدراك العديد من الحقائق النافعة فيما يستقبل من الأيام من إشكالات في الحياة العلمية والعملية.
- ويبقى التحليل المقترح في الدرس النظري وسيلة عملية لبسط المعلومة وشرحها، أو دعوة إلى وضع اليد عليها، وتبقى مقترحات الكتاب المدرسي مجرد سيناريو من بين العديد من السيناريوهات البديلة الممكنة.
- وفي طي هذا التحليل سيجد المتعلم مرفقات لافتة، تدعوه إما لإغناء وتوسيع مكتسباته، أو لمناقشة فكرة أو قضية ذات صلة بموضوع الدرس.
- ومن شأن الخطاطات الناظمة لمفاهيم ومعارف الدرس أن تساعد على تثبيت وتركيز بناء المعرفة كمهارة تدعم المواقف، بتكوين خلفية نظرية موثوقة في المجال المدروس يساهم في حل الإشكالات المرتبطة به وما إلى ذلك.

خاتمة :

إذا كانت غاية التدريس وفق بيداغوجيا الكفايات تتلخص في تمكين المتعلم من جملة من المعارف والمهارات المختلفة، ومساعدته على صقل المكتسب منها وتعميقه، حتى يصبح مؤهلا بشكل يتلاءم وحاجات محيطه بكل مكوناته انطلاقا من مكونات المنهاج، فإن دور المدرس باعتباره مطبقا للمنهاج ينبغي أن لا يقتصر على مهمة نقل المعرفة الإسلامية دون المهارات الأساسية المساعدة له على معالجة هذه المعرفة واستثمارها في إنتاج معارف جديدة ترتبط بالمجالات التي يقترحها المنهاج.

وبناء عليه، فهو مدعو إلى تطوير أدائه العملي، واستثمار خبراته الميدانية المكتسبة، ومن شأن تكوين مستمر متماسك وعملي أن يسهم في رفع اللبس عن كثير من القضايا المرتبطة ببيداغوجيا الكفايات تنظيرا وممارسة، وتبقى الممارسة الاجتهادية التجريبية، هي السبيل الوحيد لإخراج الممارسة الصفية من العقم الملاحظ على الساحة، وأنا على يقين أنه متى تمكن المدرس من مختلف تقنيات التنشيط الملائمة لهذه البيداغوجيا، فإنه سوف لن يبغي عنها حولا بإذن الله تعالى لما سيلمسه من تغيير عميق على أدائه وأداء تلامذته ونتائجهم بشكل تدريجي، وهذا ما نطمح إليه بعون منه تعالى، إنه هو الموفق للمكرمات.

المداخلة الثانية

قواعد عامة
في إطار تدريس المادة بواسطة الكفايات

إن ما يساعد على بناء ديداكتيك أي مادة هو النظر في مراعاتها لمجموعة من القواعد والمبادئ الإجرائية التي تخضع لها في طرائقها التدريسية، وإذا كانت مناهجنا قد تبنت رسميا التدريس بالكفايات..
فما هي القواعد العامة التي يمكن من خلالها القول بأننا ندرس بالكفايات؟

د.محمد منصف العسري
مفتش التعليم الثانوي

تقديم:

إن التجديد الذي عرفته الساحة التربوية بالمغرب في السنوات الأخيرة تميز بمراجعة المناهج التعليمية؛ بتبني نهج التدريس بواسطة الكفايات باعتباره اختيارا استراتيجيا لتفعيل التوجهات التربوية العامة.
والكفايات تتلخص في كونها تركيبا من القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية، التي تمكن صاحبها من إنجاز مهام وحل مشكلات، بالإضافة إلى إمكان توظيفها فيما يستجد من مواقف، وهذه الكفايات تتكون بكيفية تراكمية، وهي بالتالي تتيح للمدرس أن يكون فاعلا نشيطا، كما تساعده على أن يكون مرنا في تنفيذ البرامج الدراسية، ولا يكون عمله محصورا في تزويد المتعلم بالمعارف الجزئية؛ بل يصير مهتما بتكوين القدرات والمهارات والاتجاهات لدى المتعلم إلى جانب المعارف.

ومن هذا المنطلق فإن ترسيخ الكفايات المطلوبة من تدريس مادة التربية الإسلامية؛ يقتضي اعتماد مجموعة من الأسس في علاقة المدرس بالمعرفة وفي طرق التدريس وفي كفاياته المهنية عامة؛ ومن ثمة فالتدريس بواسطة الكفايات يقتضي اعتماد مجموعة من القواعد، التي من شأنها أن تساعد المدرسين بصفة عامة - ومنهم أساتذة المادة - على أداء مهمتهم بكيفية أحسن في إطار المنهاج الجديد، الذي يقوم على نموذج التدريس بالكفايات.

وتلك القواعد تتحدد إجمالا في ثمانية؛ وهي المكونة للعناصر الآتية :

القاعدة الأولى : وضع تخطيط مرن يسمح بالتصرف مع حسن تدبير الوقت :

يمكن للمدرس أن يضع تخطيطا أوليا للسنة الدراسية، يقوم على سلسلة من الحلقات الإشكالية الصغرى التي يشد بعضها بعضا، والتي تتم معالجتها بكيفية متدرجة، ويستحسن التركيز على مشاريع

قصيرة الأمد حتى يتم إنجازها والمرور إلى أخرى اتضح أن التلاميذ في حاجة إليها . علما بأننا حين نعمل بواسطة المشاريع أو حل المشكلات؛ فإننا نستطيع أن نحدد الوقت الذي تنطلق فيه الأنشطة، لكن يصعب علينا ضبط كيف ومتى ستنتهي تلك الأنشطة، مما قد يجعلها تتوسع على حساب أجزاء أخرى من المنهاج الدراسي؛ مما يفرض على المدرس مجموعة من الإجراءات تتلخص فيما يأتي:

أولا : التحلي بالمرونة في التخطيط ووضع بعض الاحتمالات الممكنة، مع مراعاة عدم الإخلال بتحقيق الكفايات المستهدفة من البرنامج السنوي.

ثانيا : ضبط اختيار الوضعيات المشكلات وسيرورة المشاريع المترتبة عنها، أخذا بعين الاعتبار ما تم اكتسابه وما يحتاج إلى مجهودات إضافية.

ثالثا : قراءة محتويات المادة قراءة نقدية عن طريق الرجوع للمصادر المنقول عنها، واستخلاص المهم تلافيا للوقوع في متاهات المعارف الجزئية، وهو ما يحيلنا على ضرورة اهتمام المدرس بالتكوين المستمر في مادة تخصصه.

ويضاف إلى التخطيط السابق تخطيط الوقت وحسن تدبيره؛ حيث يعتبر هذا التخطيط من الأمور المهمة في التدريس عامة وفي تدريس هذه المادة خاصة؛ ومن ثمة ينبغي تحديد مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية في ضوء الوقت المخصص لكل وحدة ولكل درس، كما ينبغي توزيع الوقت بكيفية سليمة على مختلف المراحل والأنشطة التي يتضمنها الدرس، بما يحافظ على التوازن والتكامل بين مكونات التدريس ويساعد على بلوغ غاياته. مع الأخذ بعين الاعتبار حصول الكفاية المطلوبة من التعلم؛ ومن ثمة فإن عامل الوقت لا يكون ثابتا بالنسبة لجميع عناصر الفئة المستهدفة احتراما للفروق الفردية؛ حيث تختلف المدة الزمنية اللازمة لتحقيق مستوى الكفاية من تلميذ لآخر.

يمكن للمدرس أن يضع تخطيطا أوليا للسنة الدراسية، يقوم على سلسلة من الحلقات الإشكالية الصغرى التي يشد بعضها بعضا، والتي تتم معالجتها بكيفية متدرجة، ويستحسن التركيز على مشاريع قصيرة الأمد حتى يتم إنجازها والمرور إلى أخرى اتضح أن التلاميذ في حاجة إليها

القاعدة الثانية: الاهتداء بالكفايات المستهدفة مع اعتبار مكتسبات التلاميذ وحاجاتهم:

إن الكفايات المستهدفة من الوحدات ومن الدروس المندرجة تحتها هي التي تهدي المدرس في خطوات عمله؛ بما فيها مرحلة التحضير ومرحلة الإنجاز، وبعد ذلك يشتق منها القدرات المعرفية والوجدانية والمهارية. علما بأن القدرات المقترحة في البرامج كما جاءت في الكتب المدرسية - على سبيل المثال - يمكن للمدرس أن يأخذها بعين الاعتبار، لكن له أن يقوم بتعديلها أو تغييرها بما يحقق تلاؤما أكثر مع خصوصية الموقف التعليمي، الذي يتحدد ببعض الخصوصيات والمتغيرات المتعلقة بالفئة المستهدفة ومستوياتها وحاجاتها.

ولذلك لابد أيضا من تحديد المكتسبات السابقة للتلاميذ ذات الصلة بالوحدة وبموضوع الدرس على وجه الخصوص؛ لأن ذلك يساعد على صياغة القدرات التي سيكتسبها أولئك التلاميذ وتخطيط ما يناسبها من طرق التدريس ووسائله، كما أنه يفيد في تفويج التلاميذ إلى مجموعات عمل داخل القسم حسب مكتسباتهم القبلية واختلاف مستويات تمكنهم من المهارات المرتبطة بها، ومن ثمة يعمل المدرس مع كل مجموعة بالوثيرة المناسبة لها.

ونظرا لما في اعتبار حاجات المتعلمين النفسية والتربوية من أهمية في التدريس عامة، وفي بلوغ الغايات المرجوة من تدريس المادة خاصة - باعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية - فإنه ينبغي للمدرس الاهتمام بها ومراعاتها، إلى جانب مراعاة المرحلة العمرية باعتبار النمو الإدراكي والعاطفي والجسمي للتلميذ؛ حتى لا تتعثر عمليات التعليم والتعلم وتفقد بذلك فاعليتها؛ لأن التجاوب مع حاجات الفئة المستهدفة بالعملية التعليمية يمثل

أبرز وأهم العوامل الدافعة لها للتعلم، بما يحقق لدى هذه الفئة اكتساب الكفايات المطلوبة.

القاعدة الثالثة : إقامة عقد ديداكتيكي جديد يقنع التلاميذ بتغيير وظيفتهم:

إذا كان دور التلميذ في إطار البيداغوجيا المتمحورة حول المعارف يتحدد في الإنصات ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين واستظهار ما حفظه من مضامين الدروس بشكل كتابي أو شفوي، فإن دوره في إطار بيداغوجيا الوضعيات - المشكلات يتميز بالانخراط التلقائي في العمل وبالمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق مشروع، وللعمل في نفس الوقت على بناء كفايات جديدة، كما أنه يتمتع بهامش أكبر في المحاولة وفي الخطأ؛ لأنه مطالب بالكشف عن طرقه الخاصة في الاستدلال العقلي، وأن يكون على وعي تام بالكيفيات التي يحصل له بها الفهم والحفظ والتواصل وغيرها من القدرات.

وهذا العقد الديداكتيكي الجديد يطرح إشكالا يتعلق بكيفية تخلص المدرس من ثقافته المهنية الفردية وهو يوجه دعوة العمل الجماعي لتلاميذه، ولعل الجواب عن هذا الإشكال يتضمن احتياج المدرس لكفايات مهنية؛ تتلخص في انخراطه الشخصي في العمل، مع قدرته على توضيح مكونات هذا العقد الديداكتيكي الجديد للتلاميذ، وتوجيهه وتشجيعه لمحاولاتهم وقبول أخطائهم وفهمها وتحليلها بغية تصحيحها، بالإضافة إلى تثمين وتعزيز التعاون بينهم.

وإذا كان هذا العقد الديداكتيكي من شأنه أن يساهم في دفع التلاميذ لتغيير وظيفتهم؛ فإنه لابد من إقناعهم بذلك التغيير، وذلك يتطلب إقناعهم بالتعلم بكيفية مغايرة لما ألفوه في السابق حتى لا يعرقلوا سيرورة الإصلاحات التعليمية؛ وذلك يعني إقناعهم بتبني موقف إيجابي وانخراطهم في تفعيل مبادئ العقد الديداكتيكي المقترح عليهم والقائم على احترام شخصياتهم وآرائهم، فيتحولون إلى شركاء نشيطين ومبدعين يتعاونون مع مدرسهم بغرض ابتكار وضعيات - مشكلات ملائمة أو بهدف التفكير في مشاريع جديدة. ومن ثمة لابد أن يكون المدرس مقتنعا بجدوى الإصلاحات ليتمكن من تحفيز التلاميذ على المشاركة والاندماج في الوضعيات الجديدة، وذلك يتطلب إطلاعهم على المبادئ والمواصفات التي تستدعيها منهم المقاربة بواسطة الكفايات؛ وهي تتلخص فيما يأتي :

أولا : المشاركة الفعلية في عملية التعلم؛ فيلزم أن يتحلى التلميذ بدافعية تتجاوز التحفيز المدرسي التقليدي؛ لأجل انخراطه بشكل تلقائي في إنجاز المهام المنتظرة منه، ومن شأن هذا الالتزام أن يحول دون انكماش التلميذ على نفسه في سلبية ميتة.

ثانيا : التعاون مع زملائه؛ حيث لا تسمح المقاربة بواسطة الكفايات للتلميذ بالانعزال؛ وذلك لضرورة تظافر جهود الجماعة في إطار تقسيم للعمل يقوم على التنسيق بين المهام المسندة لكل فرد، كما أن الصورة الإيجابية للتلاميذ النشيطين تؤثر في الآخرين الأقل نشاطا، وتقلل من أثر الإكراهات المؤسسية الداعية للاجتهاد والمثابرة.

ثالثا : المسؤولية تجاه الآخرين؛ فإن التعليم بالكفايات ينطلق من مشاكل مستمدة من واقع الحياة وتتعلق بأشخاص قد لا ينتمون للفصل الدراسي ولكنهم مستهدفون بالمشروع؛ ومن ثمة يكون التلميذ متحملا لمسؤوليته إزاءهم، كما أنه يتحملها إزاء زملائه؛ إذ أن عدم التزامه بإنجاز المهمة الموكولة إليه سيلحق الضرر بباقي أفراد المجموعة، وهذا من شأنه إدماج التلميذ في سيرورة تضامنية تحد من إهماله وتحسسه بالتزاماته.

رابعا : طول النفس في إنجاز الأنشطة التعلمية؛ فإنه في إطار المقاربة بالكفايات يصير الاستثمار البيداغوجي للأنشطة بعيد المدى؛ ولذلك يطالب التلاميذ بالتركيز على الغايات البعيدة المرجوة منها؛ مما يدفع إلى الاستمرار في العمل عبر مراحل إلى الانتهاء الكلي منه، وذلك قد يتطلب مدة طويلة.

القاعدة الرابعة : الانطلاق من الوضعيات - المشكلات وتنويع الأنشطة التعلمية :

فلا يقدم الأستاذ للتلاميذ دروسا جاهزة، ولكنه يضعهم في مواقف تفرض عليهم بلوغ هدف أو

أبرز وأهم العوامل الدافعة لها للتعلم، بما يحقق لدى هذه الفئة اكتساب الكفايات المطلوبة.

القاعدة الثالثة : إقامة عقد ديداكتيكي جديد يقنع التلاميذ بتغيير وظيفتهم:

إذا كان دور التلميذ في إطار البيداغوجيا المتمحورة حول المعارف يتحدد في الإنصات ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين واستظهار ما حفظه من مضامين الدروس بشكل كتابي أو شفوي، فإن دوره في إطار بيداغوجيا الوضعيات - المشكلات يتميز بالانخراط التلقائي في العمل وبالمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق مشروع، وللعمل في نفس الوقت على بناء كفايات جديدة، كما أنه يتمتع بهامش أكبر في المحاولة وفي الخطأ؛ لأنه مطالب بالكشف عن طرقه الخاصة في الاستدلال العقلي، وأن يكون على وعي تام بالكيفيات التي يحصل له بها الفهم والحفظ والتواصل وغيرها من القدرات.

وهذا العقد الديداكتيكي الجديد يطرح إشكالا يتعلق بكيفية تخلص المدرس من ثقافته المهنية الفردية وهو يوجه دعوة العمل الجماعي لتلاميذه، ولعل الجواب عن هذا الإشكال يتضمن احتياج المدرس لكفايات مهنية؛ تتلخص في انخراطه الشخصي في العمل، مع قدرته على توضيح مكونات هذا العقد الديداكتيكي الجديد للتلاميذ، وتوجيهه وتشجيعه لمحاولاتهم وقبول أخطائهم وفهمها وتحليلها بغية تصحيحها، بالإضافة إلى تثمين وتعزيز التعاون بينهم.

وإذا كان هذا العقد الديداكتيكي من شأنه أن يساهم في دفع التلاميذ لتغيير وظيفتهم؛ فإنه لابد من إقناعهم بذلك التغيير، وذلك يتطلب إقناعهم بالتعلم بكيفية مغايرة لما ألفوه في السابق حتى لا يعرقلوا سيرورة الإصلاحات التعليمية؛ وذلك يعني إقناعهم بتبني موقف إيجابي وانخراطهم في تفعيل مبادئ العقد الديداكتيكي المقترح عليهم والقائم على احترام شخصياتهم وآرائهم، فيتحولون إلى شركاء نشيطين ومبدعين يتعاونون مع مدرسهم بغرض ابتكار وضعيات - مشكلات ملائمة أو بهدف التفكير في مشاريع جديدة. ومن ثمة لابد أن يكون المدرس مقتنعا بجدوى الإصلاحات ليتمكن من تحفيز التلاميذ على المشاركة والاندماج في الوضعيات الجديدة، وذلك يتطلب إطلاعهم على المبادئ والمواصفات التي تستدعيها منهم المقاربة بواسطة الكفايات؛ وهي تتلخص فيما يأتي:

أولا : المشاركة الفعلية في عملية التعلم: فيلزم أن يتحلى التلميذ بدافعية تتجاوز التحفيز المدرسي التقليدي؛ لأجل انخراطه بشكل تلقائي في إنجاز المهام المنتظرة منه، ومن شأن هذا الالتزام أن يحول دون انكماش التلميذ على نفسه في سلبية ميتة.

ثانيا : التعاون مع زملائه: حيث لا تسمح المقاربة بواسطة الكفايات للتلميذ بالانعزال؛ وذلك لضرورة تظافر جهود الجماعة في إطار تقسيم للعمل يقوم على التنسيق بين المهام المسندة لكل فرد، كما أن الصورة الإيجابية للتلاميذ النشيطين تؤثر في الآخرين الأقل نشاطا، وتقلل من أثر الإكراهات المؤسسية الداعية للاجتهاد والمثابرة.

ثالثا : المسؤولية تجاه الآخرين؛ فإن التعليم بالكفايات ينطلق من مشاكل مستمدة من واقع الحياة وتتعلق بأشخاص قد لا ينتمون للفصل الدراسي ولكنهم مستهدفون بالمشروع؛ ومن ثمة يكون التلميذ متحملا لمسؤوليته إزاءهم، كما أنه يتحملها إزاء زملائه؛ إذ أن عدم التزامه بإنجاز المهمة الموكولة إليه سيلحق الضرر بباقي أفراد المجموعة، وهذا من شأنه إدماج التلميذ في سيرورة تضامنية تحد من إهماله وتحسسه بالتزاماته.

رابعا : طول النفس في إنجاز الأنشطة التعلمية؛ فإنه في إطار المقاربة بالكفايات يصير الاستثمار البيداغوجي للأنشطة بعيد المدى؛ ولذلك يطالب التلاميذ بالتركيز على الغايات البعيدة المرجوة منها؛ مما يدفع إلى الاستمرار في العمل عبر مراحل إلى الانتهاء الكلي منه، وذلك قد يتطلب مدة طويلة.

القاعدة الرابعة : الانطلاق من الوضعيات - المشكلات وتنويع الأنشطة التعلمية :

فلا يقدم الأستاذ للتلاميذ دروسا جاهزة، ولكنه يضعهم في مواقف تفرض عليهم بلوغ هدف أو

حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو الكشف عن حكم شرعي...؛ فإن اكتساب التلاميذ للكفايات يتحقق عن طريق مواجهتهم الدائمة لمشكلات كثيرة تتميز في نفس الوقت بتعقيدها وواقعيتها، وتهدف إلى استنفار أصناف متنوعة من الآليات والوسائل الإدراكية.

وهنا يتعين على المدرس معرفة الغايات التي يسعى إلى تحقيقها، وضبط العوائق المعرفية التي يريد أن يضع التلاميذ في مواجهتها، وينبغي أن يكون العائق واضحا ومحددا ومحفزا للتلاميذ على استثمار مكتسباتهم السابقة وإعادة النظر فيها؛ لأجل امتلاك معارف وقدرات ومهارات جديدة. كما أن المدرس مطالب بتضمين الوضعية المشكلة بعض المؤشرات المساعدة على تلمس طريق الحل؛ تلافيا لأحاسيس العجز التي قد يشعر بها المتعلمون. بالإضافة إلى ضرورة تناسيه لخبرته الخاصة، بهدف التموضع مكان المتعلم لفهم ما يعوق تعلمه، على اعتبار أن المدرس بحكم طول مراسه ينتهي إلى القفز على مراحل تشكل مفاهيم المادة؛ فتبدو له تلك المفاهيم بديهية والعوائق سهلة التجاوز. ويضاف إلى ذلك قدرة المدرس على التواصل مع تلاميذه، ومساعدتهم على التعبير عن المشاكل التي تعترض طريقهم، مع ما يستلزمه ذلك من قدرة على تسيير الفصل الدراسي؛ حيث يكون عمل التلاميذ أحيانا في إطار مجموعات.

ولابد هنا من التأكيد على أن العمل انطلاقا من مشكلات مطروحة ينبغي أن يوازيه تنويع في الأنشطة التعلمية؛ ذلك أن الأنشطة التي تلائم العمل الفردي تختلف عن الأنشطة التي تناسب العمل الجماعي، وتلك التي تلائم التلاميذ بطيئي التعلم ليست هي التي تناسب المتفوقين، كما أن الأنشطة التي توظف مع وجود وسائل تعليمية مساعدة قد تتغير أو يقع تعديلها عند انعدام تلك الوسائل.

وبصفة عامة تشمل الأنشطة التعليمية - التعلمية كل الإجراءات التي من شأنها العمل على تحقيق غايات التعليم؛ ومن ثمة فإن المدرس يختار لتنظيم نشاطه التعليمي الطرق الملائمة للكفايات المستهدفة، مراعيا في ذلك مستويات التلاميذ ومكتسباتهم السابقة.

ولما كان من أساسيات مدخل الكفايات في التعليم الإعتناء بالفروق الفردية بين التلاميذ؛ فإن المدرس يحتاج إلى تخطيط الأنشطة وتحديدها بناء على اختلاف التلاميذ في مكتسباتهم وسرعة تحصيلهم؛ ولذلك لابد له من تقسيمهم إلى مجموعتين أو أكثر؛ لأن عدم التقسيم يفضي إما إلى العمل مع الأقوياء منهم مما يجعل الضعاف لايستفيدون، وإما إلى العمل مع الضعاف مما يجعل الأقوياء لا يستفيدون، رغم ما يبذله المدرس من مجهودات مضاعفة مع الضعاف؛ ومن ثمة تظهر ثمرة الاهتمام بالصنفين معا في التعليم المندمج؛ حيث يستفيد ويتقدم في التعلم كلاهما، وإن كان هذا النمط من التعليم يتطلب تنظيما خاصا لوضعيات التعليم والتعلم، بما فيها المحتويات والأنشطة وتفويج التلاميذ وغير ذلك.

ويستطيع المدرس عند تنظيمه للتلاميذ في الفصل اعتماد المعيار المناسب لهم؛ بتنظيمهم في مجموعات حسب قدراتهم التحصيلية، أو حسب مستويات ذكائهم واستعدادهم، أو حسب مصادر الإدراك لديهم؛ كأن يكون سماعيا مباشرا من المدرس أو من مسجل أو متفاعلا مع الأقران أو بصريا بالقراءة أو بمشاهدة الوسائل المرئية، أو حسب رغبتهم في اختيار أقرانهم والدراسة معهم، أو حسب هدف التعليم؛ كمنافسة أفراد لبعضهم البعض أو تنمية تعاونهم مع بعضهم، أو حسب خصائصهم النفسية والاجتماعية؛ كالمتفوقين والمستقلين تحصيليا والاجتماعيين والمنعزلين والهادئين الصامتين والمعتمدين على الغير، أو حسب أسلوب التعليم؛ كالمناقشة أو المحاضرة أو غيرهما.

إذا كان دور التلميذ في إطار البيداغوجيا المتمحورة حول المعارف يتحدد في الإنصات ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين واستظهار ما حفظه من مضامين الدروس بشكل كتابي أو شفوي، فإن دوره في إطار بيداغوجيا الوضعيات ـ المشكلات يتميز بالانخراط التلقائي في العمل وبالمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق مشروع.

ويضاف إلى ذلك ضرورة اهتمام الأستاذ بالأنشطة التعليمية - التعلمية التي تتم خارج الفصل؛ حيث تلعب فيها أطراف أخرى دورا تعليميا يدعم جهوده، وذلك بالخروج من حجرة الدرس للقيام بزيارات وتداريب وأنشطة تربوية في بعض المؤسسات؛ كالمستشفيات والخيريات والخزانات والمجالس العلمية المحلية وبعض المرافق العمومية وغيرها. وذلك وفق نهج يسعى لإشراك أولياء أمور التلاميذ وغيرهم من الفعاليات المحلية بكيفية مستمرة في إطار علاقات التعاون ودعم العملية التعليمية.

القاعدة الخامسة : التركيز على أساسيات المعرفة واستغلالها بكيفية جيدة :

هذا النهج يسير وفق مناهج المواد الدراسية التي تدور حول أساسيات المعرفة، ذلك أن معارف المادة كثيرة ومتشعبة شأن سائر المواد، ولما كانت المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ كثيرة؛ فإننا ندرك أنه من المتعذر عليهم الإلمام بتفاصيل حقائق العلوم والمعارف المرتبطة بكل مادة - ومن ذلك المعارف المرتبطة بمادة التربية الإسلامية - ولو في نطاق البرنامج الدراسي المقرر، مهما حاول المدرس بذل جهده في سبيل ذلك؛ ومن ثمة أصبح من الضروري الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها، بدلا من حشد أذهان التلاميذ بالمعارف وتفاصيلها، وذلك بتحديد المفاهيم الأساسية في كل درس وفي كل وحدة، تلك المفاهيم التي تربطها علاقات عضوية بحيث يتكون منها الهيكل البنائي للمادة. وبناء على ذلك يكون على المدرس مساعدة التلاميذ في التعرف على أساسيات المحتوى في كل درس ضمن الوحدة التي يندرج فيها وهيكله البنائي، وطريقة الوصول إلى مفاهيمه بالبحث والتفكير وغيرهما من الأساليب المناسبة، مع تقديم القدر الملائم من الحقائق الذي يساعد على ترسيخ المعاني ووضوحها والقدرة على توظيف تلك المكتسبات في مواقف جديدة. وكما هو واضح فهذا النهج يساعد على إدراك العلاقات بين المعارف والمفاهيم مع التركيز على الأساسيات؛ مما يساعد على تكامل المعرفة وحسن الانتفاع بها، كما أن هذا النهج يعين على إيجاد مزيد من الترابط والتكامل بين المواد، مع الربط بين المادة الدراسية وواقع الحياة إذا أحسن الأستاذ العمل به إعدادا وإنجازا.

والاستغلال الجيد للمعرفة في ضوء هذا النهج يتطلب من المدرس عدم النظر للعلاقة النفعية بالمعرفة؛ وهذا يقتضي إعادة بناء علاقته بالمعرفة بما يجعله يبتعد عن المعرفة النظرية المجردة والبعيدة عن الواقع، ويركز على الاهتمام بالمعرفة المنحدرة من التجربة حيث ترسخها الأفعال وتتفاعل مع الواقع. مع التسليم بنسبية المعارف البشرية وعدم اكتمالها؛ فالعمل على بناء الكفايات يعني قبول تقديم الحد الأدنى من المعارف، علما بأن إدراك ما تبقى يمكن تداركه في فرص أكثر ملاءمة. كما أنه لاحاجة في هذا النهج إلى الاهتمام كثيرا بتنظيم المعارف في أذهان التلاميذ؛ لأن التدريس بالكفايات يقتضي أن المشكل المعالج هو الذي ينظم المعارف ويبنيها وليس خطاب الدرس؛ حيث تصبح وظيفة المدرس كوظيفة المدرب الذي لا تقوم كفاءته على عرض المعارف بطريقة خطابية، ولكن على إقامة روابط بين المعارف والوضعيات المناسبة لها، بالإضافة للتوجيه والتخطيط والتحفيز ويضاف إلى ذلك الحاجة إلى توفر الأستاذ على بعض الإسهامات الشخصية في مجال استعمال المعارف وتوظيفها مع تمثلها؛ فالمدرس الذي لا يتمثل القيم والمبادئ الشرعية التي يدرسها، أو الذي لا يعبر عن أفكاره ولا يشارك في النقاشات في الندوات وغيرها من الأنشطة؛ فإنه يفتقر لمدلولات واضحة عن المفاهيم التي تقوم عليها مكونات تدريسه. ومما يساعد على هذا النهج ويسير في إطاره؛ ضرورة اهتمام الأستاذ بوظيفة مضمون المادة بنقل المعرفة من مجالها الأصلي داخل العلم الشرعي إلى المجال التربوي وخدمة أهدافه.

القاعدة السادسة : الربط بالواقع وبين محتويات المادة وسائر المواد :

إن كثيرا من الصعوبات في مجال التدريس تأتي من الاستعمال الضيق للمواد الدراسية، والذي لا يقوم على رؤية نافذة للعمق التكويني للمادة وللقواسم المشتركة التي تربط بينها وبين مواد أخرى.

ولتجاوز هذه الصعوبات في تدريس المادة لابد من الربط بين محتوياتها والواقع المعيش، ليحصل لها الامتداد المطلوب في الواقع. وهذا الربط بالواقع يندرج فيه ربط الدروس بالانشغالات الشخصية للمتعلم وحاجاته النفسية والتربوية بما في ذلك حسن استثمار ميله للتدين، مع ربط المحتويات أيضا بانشغالات البيئة الاجتماعية سواء منها الاهتمامات المستمرة كالقضايا العامة للأمة والآفات والمفاسد السلوكية، أو الحوادث الطارئة غير المستمرة مما يحقق مجموعة من الأغراض: منها تقريب الموضوعات الدراسية من اهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم، وتشجيع توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في حياتهم ومحيطهم الذي يتفاعلون ويندمجون معه، مع جعلهم يدركون التفاعل القائم بين ما هو نظري وما هو عملي.

ومن هذا المنطلق لابد أن يضمن الأستاذ في تحاضير الدروس الجوانب التي تربط بين المحتويات المعرفية والمهارية وبعض الانشغالات المشار إليها. كما أنه لابد من تذكيره بتلك الارتباطات عند إنجازه للدروس وتهيئ التلاميذ لذلك باستمرار.

وبالإضافة للربط بالواقع فإنه على المدرس أن يسجل كيف ترتبط عناصر كل درس بعناصر مماثلة في دروس أخرى: سواء في نفس المادة أو عبر مواد أخرى، وكيف تتقاطع المعارف والمهارات في إطار كفايات ممتدة: أي الامتداد عبر المواضيع والمواد؛ بحيث أن كثيرا من مكتسبات التلاميذ تصلح لحل مشاكل جديدة في مجالات ومواد متعددة، وهذا الربط بين محتويات المادة يكون كلما أمكن ذلك بين المواضيع: سواء فيما يخص دروس نفس الوحدة أو الوحدات الدراسية المختلفة أو النظر في علاقتها بالدعامات القرآنية والحديثية، مع عدم إغفال الامتداد عبر بعض المواد الأخرى كما أشرنا لذلك.

على أن انفتاح المواد على بعضها البعض يستدعي توفر المدرسين على تكوين عميق في تخصصاتهم، ليتمكن المدرس من فك العزلة عن مادة تخصصه من خلال مد جسور التساند الوظيفي بين مكونات المادة ومكونات مواد أخرى تشتغل بنفس الآليات المعرفية والمنطقية. كما أنه لابد لأستاذ المادة - في إطار ربطها ببقية المواد - أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات المهنية: التي تتلخص في ضرورة إحساسه بأنه مسؤول عن التكوين الشمولي للتلميذ، فيبعد عن دائرة اهتمامه الدور التقليدي المتمثل في إحصاء كمية المعارف التي يمتلكها التلميذ في مادة تخصصه فقط. مع حرصه على اغتنام الفرص السانحة للخروج عن نطاق تخصصه كي يناقش زملاءه المدرسين لمواد أخرى في قضايا منهجية ذات علاقة بتطوير مجموعة من المهارات المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية: سواء أكانت مهارات عقلية أو عملية أو اجتماعية، وعمله معهم أيضا انطلاقا من جرد معارف وكفايات موحدة على صعيد مواد متعددة. وكما هو واضح فهذا يتطلب إدراكه وتقديره لحجم التداخل الموجود بين مادة تخصصه وبين سائر المواد الدراسية، وكذا بين الأنشطة الديداكتيكية المتعلقة بمختلف المواد. ومن ثمة لا يتهيب من المشريع التي تقتضي الوضعيات المشكلات في إطار إنجازها استحضار مادة أخرى أو أكثر، بل والعمل على مضاعفة هذا النوع من المشاريع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التكامل والربط بين الموضوعات والمواد له مجموعة من الإيجابيات: فهو يخدم التكامل المطلوب في الشخصية من جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية. كما أنه يهيئ لنوع من المرونة في الانتقال من تكوين إلى آخر ومن مجزوءة إلى أخرى ومن مهارة إلى أخرى؛ ومن ثمة فإنه لابد من تعزيز المجزوءات المشتركة، وكذا دعم نوع من الشراكة بين المواد.

على أن نجاح عملية الربط يقتضي إعادة النظر في ترتيب المحتويات: بما فيها الموضوعات والأنشطة بكيفية تراعي عدم التكرار وتتوخى التكامل: حيث تخدم محتويات وحدة محتويات وحدة أخرى في نفس المادة أو عبر مواد أخرى، وبالتالي تخدم الكفايات المستهدفة في المادة كفايات مستهدفة في مواد أخرى؛ بما يغني ويرسخ الكفايات الممتدة ضمن مكتسبات التلاميذ: فيساعد اكتساب بعض المفاهيم والمهارات في مادة على اكتساب ما يتلاءم معها من ذلك في مادة أخرى.

القاعدة السابعة : التجديد والتنويع في الوسائل التعليمية:

لا ريب أن الوسائل التعليمية هي ممارسات تهدف إلى تحسين العملية التعليمية - التعلمية ورفع مستوى أداء المدرس وتوفير الوقت والجهد عليه، مع ما

تؤدي إليه من زيادة في قدرة التلاميذ على الإدراك والفهم، فضلا عن تأثيرها الإيجابي على مستوى تحبيب المادة وتقريبها إلى نفوسهم، بما يساعد على تحقيق الجودة المطلوبة وبلوغ الغايات المنشودة.

ومن ثمة لابد أن يختار المدرس من بين الوسائل التعليمية ما يثبت التخطيط لسائر العمليات الضرورية إمكان الاستفادة منه، انطلاقا من تفعيل توظيفه واستثماره ضمن إطار من الخطوات المتكاملة؛ لأن استخدام تلك الوسائل في التدريس ينبغي أن يراعى فيه توفر التلاؤم المطلوب ليحقق غايته؛ ذلك أنها مختلفة فمنها الواقعية ومنها الحسية ومنها المجردة. فيحسن في التخطيط للدرس أن ينظر المدرس في الوسائل الواقعية: هل هي مناسبة للتلاميذ ومناسبة لموضوع الدرس وكافية كميا ومتوفرة عند التدريس وصالحة للاستعمال مع القدرة على استعمالها. فإذا كانت مناسبة من هذه النواحي تم توظيفها، وإلا تم الانتقال إلى وسائل حسية والنظر فيها بنفس المعايير ليتم توظيفها، وإلا تم الانتقال إلى وسائل مجردة، وقد يلتجئ المدرس للجمع بين نوعين من هذه الوسائل أو أكثر عند الحاجة. وفي حال توفر الوسيلة المطلوبة ينبغي أن تكون لها مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة، وأن تتوفر لها أجهزة عرضها إذا كانت بحاجة إلى ذلك، ومن هنا تأتي ضرورة حسن تدبير استعمال هذه الوسائل.

وإذا كانت أبرز الوسائل التعليمية تتلخص عامة في : السبورات،والكتب،والمجلات،وقصاصات الجرائد والوثائق، والشفافات، والخرائط، والخطاطات، والجداول، والصور، والرسوم، والمجسمات، والعينات، والأشرطة السمعية، والأفلام القصيرة، والبرامج الاستطلاعية، والمقتطفات من برامج مختلفة، والحاسوب مع توظيف شبكة الأنترنت، والقيام بالزيارات الميدانية....

وإذا علمنا أيضا أن تلك الوسائل تدعم الأنشطة التعليمية - التعلمية وتساعد على تحقيق الكفايات: فإن بعض المواقف تحتاج إلى كتب ووثائق أو رسوم وخطاطات أو صور وخرائط، في حين تحتاج مواقف أخرى إلى أشرطة أو شفافات أو مجسمات وعينات من البيئة المحلية، أو غيرها؛ ومن ثمة ينبغي تحديد أنسب هذه الوسائل ودور كل منها وكيف ومتى ستوظف.

على أنه يجدر التنبيه هنا على صعوبة اعتماد الوسائل التعليمية التقليدية في إطار العمل بالوضعيات المشكلات؛ لأن تلك الوسائل إنما وجدت لخدمة ظروف مغايرة، لذلك لن يحتاج المدرس لجذاذات كثيرة بشكلها التقليدي، ولكنه يحتاج لوضعيات مفيدة تأخذ بعين الاعتبار سن ومستوى التلاميذ والخصص المتوفرة والكفايات التي يسعى إلى بنائها وتطويرها.

علما بأن جميع الوسائل المشار إليها ينبغي أن تخضع لما يساعد على تفعيل ما تختار من أجل تسهيله وتمريره أو دعمه وتعزيزه أو ضبطه وتوضيحه، وأن تعامل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة المرجعية له وأسلوب التعليم، لا مجرد وسائل إيضاح أو وسائل معينة يستطيع المدرس إهمالها والاستغناء عنها.

ولما كان من أساسيات مدخل الكفايات في التعليم الاعتناء بالفروق الفردية بين التلاميذ؛ فإن المدرس يحتاج إلى تخطيط الأنشطة وتحديدها بناء على اختلاف التلاميذ في مكتسباتهم وسرعة تحصيلهم

وفيما يخص الكتاب المدرسي - الذي يعتبر من أهم الوسائل التعليمية - فإنه لابد من تقوية العلاقة بين مضامينه وبين التلميذ؛ وذلك بتعويد هذا الأخير على توظيفه بما يدعم التركيز على التعلم الذاتي، علما بأن طريقة التناول للدرس التي تعتمد الترسيمات والجداول والخرائط والصور وغيرها؛ كلها من العوامل المساعدة على تحقيق ذلك الغرض وتنويع الأنشطة التعلمية والتطبيقية. وبهذا الخصوص نلاحظ أن أنشطة التعلم والتطبيق والتقويم التي توجد في الكتب المدرسية الجديدة يمكن استعمالها - بعد توجيهها بشكل لائق - لخدمة أهداف المقاربة بواسطة الكفايات.

القاعدة الثامنة : اعتماد تقويم مساعد على التكوين والدعم :

ينبغي للمدرس أن يضمن تحضير الدروس تحديدا للأسلوب الذي سيعتمده لمعرفة مدى تحقق الكفايات المنشودة. فتكون أنشطة التقويم متمحورة حول الكفايات المحددة سلفا؛ ومن ثمة يختار أسلوب التقويم المناسب لقياس مدى تحقق الكفايات لدى التلاميذ: فيستعمل

الاختبارات الشفوية،أوالاختبارات الكتابية المقالية، أوالكتابية الموضوعية، أو اختبارات الأداء.

ولابد لكي يكون التقويم مساعدا على التكوين من استحضار بعض المبادئ التي تتلخص في جعل التلاميذ يخضعون لاختبارات تشخيصية ومرحلية تطويرية وإجمالية، مع ضرورة الاندماج الطبيعي للتقويم التكويني في الوضعيات المشكلات، وإجراء التقويم من خلال الملاحظة لممارسة التلميذ في إطار مهمة من المهام وقبول الإنجازات الجماعية، وعدم اللجوء لاحتساب مجهودات كل فرد داخل المجموعة إلا للتعرف على الصعوبات الخاصة بكل تلميذ والتركيز في تقويم المعارف والقدرات والمهارات عامة على وضعها في سياقها وفي إطار الوضعيات التي أدت إليها، كما أن أشكال التقويم التي تعتمد خلال فروض المراقبة المستمرة ينبغي استيحاؤها من الأجواء العامة للوضعيات التدريسية ترسيخا لنهج التدريس بالكفايات.

وهذا المسلك في التقويم يؤدي إلى نوع من الشفافية؛ حيث تسمح المقاربة بواسطة الكفايات بالكشف عن مجهودات التلاميذ وعن طرق التفكير لديهم... وبالتالي ينصب تقويم التلميذ على مدى إسهامه في تقدم العمل الجماعي بشكل واضح؛ بناء على معايير تعطي الأهمية للمهام الجماعية، خلافا للتقويم التقليدي الذي يكون وقت الاختبار بناء على معايير مجردة.

و لكي يؤدي التقويم دوره في التكوين فإنه يحتاج للقيام بأنشطة تشجع التقويم الذاتي وتدفع للاهتمام بالتصحيح الجماعي، مع استخراج الصعوبات التي يعاني منها بعض التلاميذ ومناقشتها معهم فرديا وجماعيا، وتشخيص أسباب التعثر وبطء التعلم عند بعضهم، ثم استثمار نتائج التقويم بوضع لوائح التلاميذ حسب نتائجهم، وتفويجهم لتشكيل مجموعات عمل قارة نسبيا بناء على اختلاف مستوياتهم وسرعتهم في التحصيل؛ خاصة إذا تبين من التقويم تميز واضح بين الضعاف والمتفوقين.

وبالنسبة للدعم ينبغي الاستعداد في البرمجة لتخطيط الفترات والحصص الخاصة بالدعم لفائدة الفئات التي تظهر حاجتها للدعم؛ ومنها حالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة عابرة بسبب غياب أو شرود، وفي إطار الأنشطة العادية للقسم يمكن برمجة تشكيل مجموعات مؤقتة على أساس احتياجات التلاميذ ومستوياتهم، واللجوء إلى العمل التعلمي الجماعي بين التلاميذ بما يحفزهم أكثر على التعلم، مع تعويدهم على استثمار الخزانة المدرسية، وتتبع وثيرة التعلم لديهم من خلال التقويم المستمر لمكتسباتهم وفتح حوار دائم معهم حول النتائج التي يحصلون عليها. وبالنسبة لفئة المتعثرين يمكن تخصيصهم بأسئلة خاصة شفوية أو كتابية مع تكليفهم ببعض الأنشطة والواجبات المنزلية لدعم تعلماتهم وتعزيز ذلك بزرع الثقة في نفوسهم من خلال توجيههم بتوجيهات دقيقة وهادفة مع إعطاء قيمة لمجهوداتهم وعدم تضخيم أخطائهم.

ويتم تتويج كل ذلك بمراجعة الإستراتيجيات المتبعة لتصحيح مسار الأنشطة التعليمية التعلمية، وإدخال التعديلات اللازمة في طرق التدريس ووسائله؛ بما يكفل تحقيق الكفايات المستهدفة.

خاتمة:

إن تلك القواعد التي فصلنا القول فيها هي اجتهاد يبتغي تطوير تدريس المادة؛ بما يساهم في جعله يسير وفق نهج التعليم بواسطة الكفايات، وهي قواعد قابلة للزيادة أو التعديل فيها أو على الأقل التخريج عليها وتفريعها حسب ما تدعو إليه الممارسة الفعلية للتدريس.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لتفعيل تلك القواعد واستثمارها بكيفية أحسن في سبيل بلوغ الكفايات المستهدفة وتحقيق الجودة المطلوبة؛ لابد من توفر مجموعة من الشروط في المنهاج والظروف المساعدة على نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ ومن ذلك إبراز كفايات مرجعية واضحة حسب متطلبات كل مستوى تعليمي وخصوصيات كل مادة، ومراجعة مختلف الكتب المدرسية الجديدة، مع التخفيف من محتويات البرامج المقررة، والتخفيف أيضا من الاكتظاظ الحاصل في الأقسام؛ بما يساعد المدرس على الاشتغال على أساس وضعيات حل المشكلات، مع عدم إغفال التكوين المستمر الذي يستجيب لحاجات الإصلاحات الجديدة وما تطرحه من متغيرات، بما يفيد في التعرف على البيداغوجيا الجديدة وحسن التعامل معها لتحقيق التطوير المنشود.

المداخلة الثالثة

كيف نشتغل بالكفايات في الدرس الإسلامي ؟

إذا كانت المداخلة الأولى ركزت على منظور التربية الإسلامية، وركزت المداخلة الثانية على قواعد التدريس بالكفايات، فكيف يمكن الملاءمة بين الموضوعين وفق مقاربة تجيب عن سؤال:
كيف نشتغل بالكفايات في الدرس الإسلامي؟

ذ.عبد السلام الأزعر
مفتش التعليم الثانوي سابقا

مدخل: وضعية – مشكلة:

أثناء فترة الاستراحة، بدا أستاذ التربية الإسلامية منشرحا، فسأله أستاذ مادة الرياضيات عن سبب فرحه، فأجابه: لقد حققت هذا الأسبوع مع تلاميذي كفايات متنوعة، لقد حفظوا جميع أحكام الصلاة، وأصبحوا يجيدون كيفية أدائها قياما وركوعا وسجودا وقراءة... والذي أثلج صدري هو أن أغلبهم التزم بأداء الصلوات. "هنيئا لك"، أجابه أستاذ مادة الرياضيات، ولما استقر التلاميذ في مقاعدهم ذكرهم بأن لهم فرضا محروسا كما كان متفقا عليه، فتح الأستاذ السبورة وقرأ الأسئلة وطلب من التلاميذ التزام الهدوء وعدم محاولة الغش... شرع التلاميذ في الانجاز فتظاهر الأستاذ باشتغاله في كتابة شيء ما... مر قليل من الوقت المحدد للفرض فبدأ أغلب التلاميذ يحاولون الغش، استمر الأستاذ في إظهار انشغاله واستمر التلاميذ في اغتنام الوضعية وانتهى وقت الفرض جمع الأستاذ الأوراق، ثم سأل التلاميذ: من منكم يعرف فرائض الصلاة ؟ رفع الجميع أيديهم، طيب، من منكم يصلي ؟ رفع أغلب التلاميذ أصابعهم، جيد، من منكم غش في هذا الفرض؟ سكت الجميع.

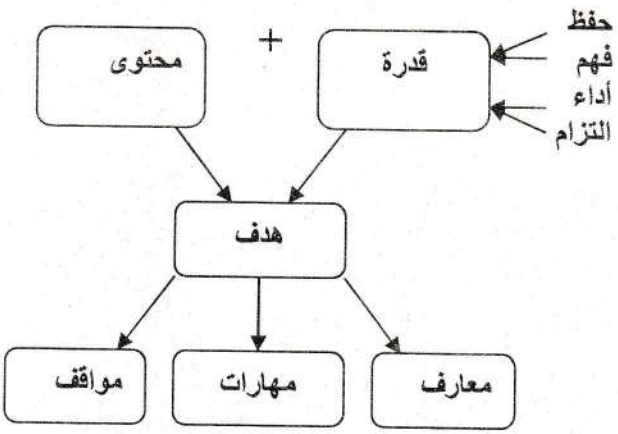
تكلم الأستاذ بصوت منخفض لم يفهمه التلاميذ وقال: هل فعلا حقق أستاذ التربية الإسلامية : الكفايات المطلوبة؟ لو أن هؤلاء التلاميذ تربوا تربية إسلامية أكانوا يغشون كما فعلوا اليوم ؟ ولكن ما هي الكفايات ؟ وما هي التربية الإسلامية. وهل هناك علاقة تربطهما ؟ وكيف يمكن أن تحقق الكفايات أو التربية الإسلامية ؟ ألا يمكن أن نستغني بالتربية الإسلامية عن الكفايات ؟ وهل يمكن أن نستغني بالكفايات عن التربية الإسلامية ؟ هذه الأسئلة لا بد لي أن أناقشها أنا أستاذ مادة الرياضيات مع أستاذ

التربية الإسلامية، وفي انتظار الوقت المناسب للقاء، لابد أن أهيئ ورقة كأرضية للمناقشة، أسجل فيها كفاياتي حول هذه التساؤلات :

1) ماذا حقق أستاذ التربية الإسلامية ؟

لقد حقق أستاذ التربية الإسلامية الحفظ والفهم وحسن الأداء والالتزام، وكلها قدرات، والقدرة إذا مورست على محتوى أصبحت هدفا، فالتلاميذ أصبحوا قادرين على حفظ أحكام الصلاة وفهمها وأداء الصلاة بمهارة والتزموا بأدائها.

ويمكن تحليل ما حققه التلاميذ على الشكل التالي:

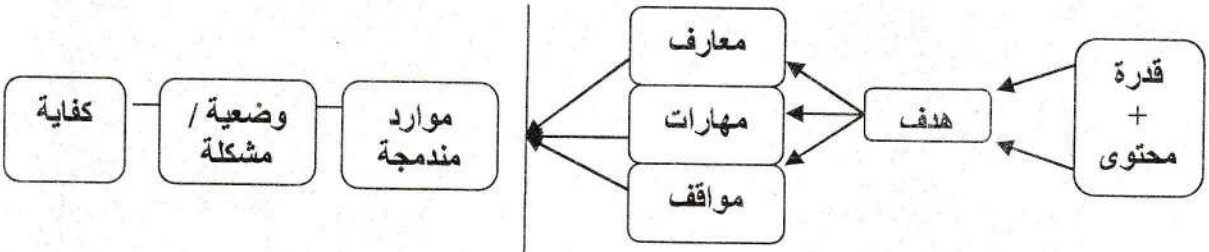


لقد حقق الأستاذ إذن معارف ومهارات ومواقف، حقق أهدافا.

2) فما هي الكفايات إذن ؟

لاشك أن أستاذ التربية الإسلامية قد تعرف على تعاريف الكفايات المتنوعة ولاحظ نقط الاتفاق ونقط الاختلاف بين هذه التعاريف، وعليه فسأختار تعريفا واحدا أبني عليه تصوري حول الكفايات إنه تعريف روجرس الذي يقول فيه : الكفاية هي إمكانية تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف) بكيفية مستنبطة بهدف حل فئة من الوضعيات المسائل[1]

منفصلة، كان يحقق الأستاذ في حصة الأهداف المعرفية، وفي أخرى الأهداف الحس - حركية، بينما تحقيق الكفايات يبدأ من عملية إدماج هذه الأهداف (موارد مندمجة) ثم تعبئتها وتوظيفها في الحياة والتغلبّ بواسطتها على حل مشاكل الحياة، ويمكن توضيح ذلك عبر الخطاطة التالية :



ما حققه أستاذ التربية الإسلامية

ما كان ينقصه ليحقق الكفايات.

وانطلاقا من هذا التعريف فإن زميلي أستاذ التربية الإسلامية لم يحقق الكفايات وإنما حقق أهدافا فقط، وهذه الأهداف غالبا ما تتحقق في واقعنا التربوي

وخلاصة القول فإن الذي كان ينقص أستاذ التربية الإسلامية هو دمج الأهداف، ثم تحويلها إلى موارد مندمجة، ثم جعل التلاميذ يعيشون هذه الموارد المندمجة في حياتهم. ولنترك الكفايات جانبا إلى حين، فلو أن الأستاذ حقق التربية الإسلامية أكان تلاميذه

1 - روجرس بيداغوجية الإدماج بروكسيل دوبوك 2000 ص: 66.

يغشون ؟ كلا ولكن ما هي التربية الإسلامية ؟ سألت أحد أساتذة التربية الإسلامية عن مفهوم التربية الإسلامية وخصائصها وعلاقتها بالكفايات. فكتب ما يلي:

التربية الإسلامية هي: "التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كليا في حياة الفرد والجماعة"[1]

"، أي في كل مجالات الحياة... فالتربية الإسلامية - على هذا - عملية تتعلق قبل كل شيء بتهيئة عقل الإنسان وفكره وتصوراته عن الكون والحياة وعن دوره وعلاقته بهذه الدنيا وعلى أي وجه ينتفع بهذا الكون وبهذه الدنيا، وعن غاية هذه الحياة المؤقتة التي يحياها الإنسان..."[2]

"، ويؤدي تنفيذها إلى أن يسلك الإنسان سلوكا يتفق مع عقيدته"[3]

فالتربية الإسلامية بهذا المعنى سلوك مؤطر بتعاليم الإسلام، وتوجيه لهذا السلوك الإنساني في ضوء قيم الإسلام وتعاليمه الخالدة، كما ترمي إلى تحقيق تطبيق الإسلام في حياة الفرد والجماعة وذلك لتحقيق العبودية لله عز وجل في كل شيء.

وبناء على ما تقدم نستنتج أن التربية الإسلامية ليست محتويات تحفظ وتستظهر يوم الامتحان، وإنما هي إدماج وتحويل هذه المحتويات إلى سلوك، إلى علم وعمل.

وعلى هذا الأساس فالتربية الإسلامية تمتاز عن غيرها من أنواع التربية بخصائص منها:

أ - اقتران التربية العقلية والعلمية بالتربية الاعتقادية الإيمانية

حيث أشار القرآن الكريم في مواضيع كثيرة إلى أن العلم والدين يتكاملان ويتعاونان في كشف الحقائق وتقويم السلوك، بل اعتبر القرآن الكريم العلم أساس الإيمان؛ قال تعالى: " إنما يخشى الله من عباده العلماء " (فاطر 28).

ب - شمول التربية الإسلامية لمختلف أبعاد الشخصية الإنسانية واستعداداتها الروحية والمادية

فهي تسعى لتنشئة الفرد في جميع نواحيه الروحية والعقلية والجسمية في تكامل وتوازن واعتدال بحيث لا يتم الاهتمام بجانب على حساب الاهتمام بالجوانب الأخرى، وعليه فأستاذ التربية الإسلامية عنصر من عناصر التربية الإسلامية، بحيث ينبغي لجميع الأساتذة أن يسهموا في تربية النشء تربية إسلامية بما فيهم أستاذ التربية البدنية على سبيل المثال.

ج - اقتران الإيمان بالسلوك والعلم والعمل فيها،

فهي تربية عملية تطبيقية تقوم على الفعل والممارسة، ويمثل هذا الجانب جوهر التربية الإسلامية ومحك نجاحها، فالإيمان تصديق بالقلب ولكن لا يكتمل معناه إلا إذا انعكس على سلوك الإنسان، وعليه فالتربية الإسلامية تسعى أن تحول الإيمان والفكر والخلق إلى واقع حي يعيشه الناس وينتفعون به، فقد أمر الإسلام بالالتزام بالعلم والعمل معا، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم - فيما أخرجه الدارمي في سننه -: "تعلموا العلم وانتفعوا به ولا تتعلموه لتتجملوا به".

ومما تقدم يمكن أن نستخلص أن الغاية الأساسية من التربية الإسلامية هي أن تجعل من الدين شيئا ذا قيمة في حياة المتعلمين بحيث تظهر آثاره في سلوكهم وأنماط تعاملهم مع المجتمع، فليس المقصود بالتربية الإسلامية كما هو متداول، حفظ النصوص وفهمها وجمع المعلومات والأحكام الشرعية ثم استظهارها كتابيا أو شفهيا يوم الامتحان، فالحفظ والفهم أمران ضروريان لكن التربية الإسلامية لا تقتصر على تحقيقهما كغاية قصوى وإنما ليكونا وسيلة لتحقيق الأهم وهو تحويل المحفوظ والمفهوم إلى طاقة قادرة على تشكيل الإرادات واكتشاف الطاقات والتعرف على القابليات والميول، والتزود بالمهارات التي تجعل

---

1 - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ص: 20، دار الفكر.

2 - عبد الرحمن النحلاوي، مرجع سابق ص: 26.

3 - التربية الإسلامية وفق التدريس عبد الوهاب عبد السلام ط 1، ص: 11 دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع 1997.

الإنسان قادرا على التعامل مع الواقع وحل المشاكل التي تواجهه في حياته، فيسلك سلوكا حميدا... وكذا في توفير الأمن والطمأنينة لنفسه ولمجتمعه، وذلك بتحسين علاقته بربه أولا ثم بنفسه ثانيا، ثم بمجتمعه ثالثا. وتلك هي ثمرة التربية الإسلامية، وعليه فالتربية الإسلامية ليست مادة تدريس وإنما هي نتيجة تربية يسهم في تحقيقها كل من المدرس والبيت والمجتمع...

3) هل للكفايات علاقة بالتربية الإسلامية ؟

مما هو معلوم أن الرسول ﷺ هو المربي الأول للبشر فقد أدبه ربه فأحسن تأديبه ولذلك فهو قدوة كل مربي، فكيف ربى الرسول ﷺ الصحابة، بل كيف أخرجهم من الظلمات إلى النور، فكانوا خير أمة أخرجت للناس؟

أولا تحول ﷺ إلى قرآن يمشي على رجلين كما أخبرت عائشة رضي الله عنها حين سئلت عن خلقه فقالت : " كان خلقه القرآن". كما كان ﷺ يعلم أصحابه آيات معدودات من القرآن الكريم يحفظهم إياها ثم يفهمهم معانيها، فإذا أدركوا فقهها وسبروا أغوارها استفادوا منها في جميع مجالات حياتهم، ثم يتابعون حفظ غيرها من الآيات ليحولوا كل ما تعلموه خلقا ومعاملات.

يقول عبد الرحمن السلمي : " حدثنا الذين كانوا يقرءوننا القرآن، والذين منهم عثمان بن عفان وعبد الله بن مسعود وغيرهما أنهم كانوا إذا تعلموا من النبي صلى الله عليه وسلم عشر آيات لم يتجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل... فقالوا تعلمنا العلم والعمل جميعا "[1]. وهو ما يسمى في التربية الحديث بالتربية بالممارسة والعمل.

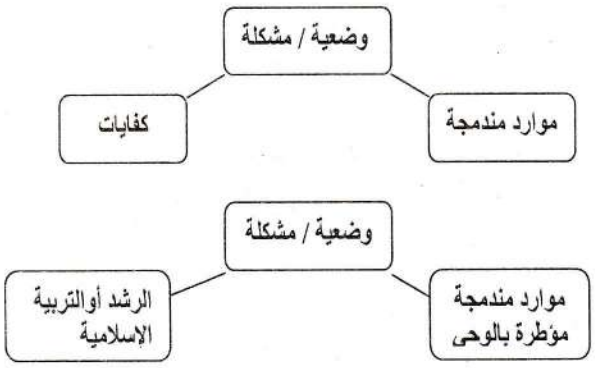
وروى الأعمش عن أبي وائل عن عبد الله بن مسعود قال : " كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يتجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن "[2]

من هنا يتضح أن نظام تحقيق العلم والعمل نظام تربوي أصيل في التربية الإسلامية، فالتربية الإسلامية لا تقتصر على حفظ وفهم المعلومات والمعارف والأحكام الشرعية، وإنما غايتها هي تحويل كل ذلك إلى سلوك، وقد حذر الرسول ﷺ من العالم الذي لا يعمل بعلمه فقال في الحديث الصحيح : " لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع " - ومن هذه الأربع - " عن علمه ماذا عمل به ".

وفي هذا السياق يقول الحسن البصري : " والله ما تدبره بحفظ حروفه وإضاعة حدوده حتى إن أحدهم ليقول : والله لقد قرأت القرآن فما أسقطت منه حرفا، وأسقطه كله ما يرى للقرآن عليه أثر في خلق ولا عمل".

هذا المفهوم التربوي تؤكده العبادات في الإسلام، فالصلاة التي هي عماد الدين تنهى عن الفحشاء والمنكر، ومن لم تنهه صلاته عن الفحشاء والمنكر فلا صلاة له، والصيام جنة من المعاصي في الدنيا ومن عذاب الله في الآخرة، ولذلك قال صلى الله عليه وسلم صلى الله عليه وسلم : "من لم يدع قول الزور والعمل به فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه" والزكاة طهر للمال والنفس من الشح والبخل ومجلبة لدعاء الرسول، والحج مدرسة يتعلم فيها المسلم الصبر والرحمة واجتناب الرفث والفسوق والجدال... ومجمل القول فإن شعائر العبادات في الإسلام وسيلة لتحقيق العبادة التعاملية أي حسن الخلق وحسن التصرف أو الرشد.

والخطاطة التالية تبين علاقة الكفايات بالتربية الإسلامية :



وبقراءة سريعة لهذه الخطاطة يتضح أن هناك علاقة للكفايات بالتربية الإسلامية مع التحفظ على ما يلي:

1 - الغاية لا تبرر الوسيلة في التربية الإسلامية.

---

1 - طبقات ابن سعد ج 6، ص: 113

2 - مقدمة في التفسير لابن تيمية

2 - الموارد المندمجة يجب أن تكون في إطار الوحي، وإذا خالفته و خرجت عن إطاره فلن تنتج تربية إسلامية وقد تنتج كفايات، ومثال ذلك أن يكون شخص في وضعية اقتصادية صعبة، فإذا كان غير مسلم وله كفايات فإنه سيبحث عن حل للمشكلة باستعمال جميع موارده المكتسبة لحل مشكلته الاقتصادية ولا يهمه إن كان ذلك بطرق مشروعة أم لا. أما المسلم الذي تربى تربية إسلامية فسيعمل هو الآخر على حل ضائقته الاقتصادية، ولكن بما اكتسبه من تعاليم دينه ومن خبرات ووسائل مشروعة، وهنا يكمن الفرق بين التربية التربية الإسلامية والكفايات من منظور غربي، رغم اتفاقهما في جعل الموارد المندمجة وسيلة لحل الوضعيات - المشاكل. فالمسلم الرشيد هو الذي يبني مواقفه ويحل مشاكله بما اكتسبه من تعاليم الإسلام، فقد كان السلف الصالح رضي الله عنهم لا يقدمون على فعل شيء حتى يعلموا حكم الله فيه.

إنها الكفايات ولكن بمعناها الإسلامي الصحيح، إنها الرشد، فلو أننا ربينا أبناءنا وبناتنا التربية الإسلامية الحقة كما ربى بها الرسول ﷺ الصحابة الكرام لكنا نحن الأحق بتصدير منهجيات وطرق التربية إلى العالم، ولاستغنينا عن منهجيات وطرق غيرنا، لكن إذا جاء التنبيه والتذكير من غيرنا، فليس عيبا أن نتذكر وإنما العيب أن نضيع ما لدينا وأن نرفض ما عند غيرنا مما لا يناقض أصولنا وثوابتنا.

التربية الإسلامية هي تنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه، وعواطفه على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة

والآن نصل إلى السؤال المحوري : كيف نحقق التربية الإسلامية / الرشد أو الكفايات التي توافق تربيتنا؟

يمكن الاتفاق بين الأساتذة لتحقيق ذلك على ما يلي :

1 – يسجل كل واحد مكتسباته السابقة حول الوضعية - المشكلة.

2 – يضع كل واحد منهجية درسين في تخصصه.

3 – يجرب كل واحد الدرسين مع تلاميذه.

4 – يسجل كل واحد ملاحظاته والنتائج التي توصل إليها.

5 – يتم اللقاء بعد شهر لدراسة النتائج والبحث عن وسيلة لتعميمها.

فيلتزم أستاذ الرياضيات اعتماد منهجية تحقيق الكفايات من منظور غربي، ويلتزم أستاذ التربية الإسلامية بالبحث في القرآن الكريم والسنة النبوية عن منهجية لتحقيق الرشد / التربية الإسلامية، ويتكلف الأستاذ الذي كان سببا في هذا المشروع بكتابة وطبع كل ما تم إنجازه، وفيما يأتي عرض ما توصل إليه أستاذ التربية الإسلامية في هذا الإطار.

ماذا أعرف عن الوضعية - المشكلة في التربية الإسلامية ؟

إن أكبر وضعية - مشكلة عرفتها الإنسانية هي الحياة، مصداقا لقوله عز وجل :" الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا "[1]. فالحياة دار ابتلاء ومن أحسن فيها العمل وأحسن التصرف فقد وجد الحل وفاز في الدنيا والآخرة، وحسن التصرف هنا هو ما كان خالصا لله موافقا للشرع، وقد سماه القرآن الكريم رشدا، أما حسن التصرف عند الغرب فلا يشترط فيه إخلاص ولا إتقان، ولذلك قد يحسن التصرف أحدهم في الدنيا ويخسر في الآخرة، ثم، قال تعالى "ونبلونكم بالشر والخير فتنة " فالشر والخير امتحانان يختبر الإنسان بهما كما في قوله عز وجل : " واعلموا أنما أموالكم وأولادكم فتنة " اعتبارا بما ينال الإنسان من الاختبار بهم، ولما كانت سنة الله في الخلق أن يعيش ابتلاءات وامتحانات ومشاكل، فلماذا لا نربي الناشئة على مهارات التعامل مع هذه الحياة بما فيها من مشاكل؟ فلو تدرب الإنسان على حل المشاكل واتخاذ القرارات بناء على ما اكتسبه من خبرات ومن موارد مندمجة لسهلت عليه الحياة ولاستطاع أن يتغلب على جميع مشاكلها اقتداء بأنبياء الله ورسله والصالحين من عباده، ولنا في قصة موسى عليه السلام وسيدنا الخضر خير مثال : فقد علم الله العليم

1 - الملك من الآية 1.

الحكيم العبد الصالح علما خاصا لا يعلم إلا بتوفيق الله، علمه " العلم اللدني " الذي يورثه الله لمن أخلص العبودية له، ولا ينال بالكسب والمشقة وإنما هو هبة من الرحمن، وموسى عليه السلام لما علم بذلك " قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا " أي هل تأذن لي في مرافقتك لأقتبس من علمك ما يرشدني في حياتي، فلو كان وهذا المفهوم يؤكده قول الله عز وجل: " وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم"[1]. المطلوب هو المعرفة لقال "مما علمت علما " لأنه يريد الرشد الذي " يسترشد به الإنسان من علم نافع وعمل صالح ".[2]

فاليتامى عندما يبلغون سن النكاح يختبرون، أي أنهم يوضعون في وضعيات - مشاكل، فإذا ظهر منهم صلاح التصرف وحسنه في الدين والدنيا، تعطى لهم أموالهم، فكيف نختبرهم إذن، هل بالأسئلة أم بالوضعيات - المشاكل ؟ وكذلك عندما وجد لوط عليه السلام في وضعية - مشكلة تسبب فيها قومه الفاسقون الذين أرادوا الفاحشة بضيوفه الكرام، قال كما أخبر الله عز وجل عنه : " أليس منكم رجل رشيد " رجل له علم وعمل، رجل يحسن التصرف، رجل يعبئ موارده المندمجة ليرد هؤلاء إلى سواء السبيل، ليجد الحل المناسب لهذه المشكلة الخطيرة.

هذه الأسس التربوية الربانية تجعلنا نتساءل، كيف يمكن أن نربي ناشئتنا على الرشد ؟ أو كيف يمكن أن نحقق التربية الإسلامية، ولم لا كيف يمكن أن نحقق الكفايات بمنظورها الإسلامي ؟

لنرجع إلى سورة الكهف ولننظر ماذا علم الخضر موسى عليهما السلام، علمه أشياء كثيرة فعلا، يمكن تلخيصها فيما يلي : قدرة الله عز وجل، علمه، رحمته بالصالحين، إرادته، إلى غير ذلك من صفات الله الحسنى التي أظهرها الله على يد سيدنا الخضر، ثم هناك أمر آخر لا يقل أهمية عما سبق وهو أن عقل الإنسان قاصر، فبمنطق الإنسان العقلي، السفينة إذا خرقت تغرق، وعقلا وشرعا لا يجوز قتل نفس بغير حق، وبالمنهج النفعي فالإنسان إذا لم يحسن إليك وأنت في أمس الحاجة إليه ليس عليك إثم إذا لم تحسن إليه، لكن علم الله فوق كل ذلك فهو سبحانه لا يأمر إلا بما فيه خير البشر حتى ولو ظهر للإنسان عكس ذلك، هذا الكلام وهذه المعاني لم يعلمها الخضر إلقاء لموسى عليه السلام، وإنما تم ذلك بوضعيات - مشاكل عاشها موسى عليه السلام وأستاذه الخضر الذي لم يفعله عن أمره وإنما وحيا من الله، الرب العظيم، فالتربية بالوضعيات- المشاكل تربية إسلامية إذن.

وفي إطار هذه الوضعية ـ المشكلة الكبرى تتفرع الحياة لوضعيات ـ مشاكل متنوعة جدا، فلا يوجد نبي أو رسول لم يوضع في وضعيات ـ مشاكل، ولا يوجد بشر لم يوضع في وضعيات – مشاكل، وقد يعبر عنها في القرآن الكريم بلفظ الفتنة أو الابتلاء

وإذا سلمنا بأن التربية بالوضعيات - المشاكل من أجل تحقيق الرشد تربية إسلامية، فهل يمكن أن نستخلص من القرآن الكريم منهجية يمكن اتباعها في الدرس الإسلامي، ولم لا في جميع التخصصات؟

من المعلوم أن كثيرا من المسلمين يقرأون كل يوم جمعة سورة الكهف، لكن هل نستفيد من قراءاتنا للقرآن الكريم في كل مجالات حياتنا ؟ لما ظهر التدريس بالكفايات، واتضح أن للتدريس بالكفايات علاقة بالمنهج البنائي، واعتمد المدرسون مراحل المنهج البنائي التي تركز على التعاقد الديداكتيكي، ثم وضع التلاميذ في وضعية - مشكلة ثم طرح فرضيات / حلول المشكلة ثم تمحيصها ثم استنتاج الحل الملائم ثم تعميمه ثم التقويم.. هذه الخطوات حددناها في ندوات ولقاءات تربوية، وبعد أن جربناها مع التلاميذ وأصبحت مكتسبة عندنا، وقفت يوم الجمعة وأنا أقرأ سورة الكهف، عند قوله عز وجل : " قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا قال لن تستطيع معي صبرا وكيف تصبر على مالم تحط به خبرا قال ستجدني إن شاء صابرا ولا

1 - سورة النساء الآية :6.

2 - مختصر تفسير لابن كثير الجزء الثاني ص: 428.

أعصي لك أمرا قال فإن اتبعتني فلا تسألني عن شيء حتى أحدث لك منه ذكرا، فانطلقا حتى إذا ركبا في السفينة خرقها..." إلى قوله عز وجل " وما فعلته عن امري ذلك تاو يل ما لم تسطع عليه صبرا "[1]. فتذكرت المراحل والخطوات التي اتفقنا عليها في إحدى الندوات التربوية، كتبتها عموديا وحاولت أن أربط كل مرحلة بآية قرآنية مناسبة، فأعطت النتائج التالية :

* الحفز: الآية 60 تقول : " وإذ قال موسى لفتاه لا أبرح حتى أبلغ مجمع البحرين أو امضي حقبا "

فموسى عليه السلام عازم على بلوغ مجمع البحرين حتى ولو تطلب ذلك زمنا طويلا وهو دليل على رغبته الأكيدة في التعلم ولكن يزيده معلمه حفزا على رغبته قال له : " إنك لن تستطيع معي صبرا " إنه فن الحفز بعد الرغبة.

* العقد الديداكتيكي: " قال إن اتبعتني فلا تسألني عن شيء حتى أحدث لك منه ذكرا " فالمعلم هنا يشترط على المتعلم، والمتعلم يقبل شرط معلمه، إنه العقد الديداكتيكي الذي يجب أن يلتزم به الطرفان، المعلم والمتعلم.

إن النظرية التربوية الإسلامية تستمد محتواها من المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عددا من المفاهيم والإجراءات التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد

* طرح المشكل، وجعل المتعلم في وضعية-مشكلة : "فانطلقا حتى إذا ركبا في السفينة خرقها" فالوضعية - المشكلة كما عرفنا ها تشكل تحديا للمتعلم ومحفزا له على التعلم الذاتي وتتطلب لحلها تشغيل التعلمات بكيفية مندمجة، وهذا ما جعل موسى عليه السلام يستثمر جميع مكتسباته وخبراته ويقرر استنكار هذا العمل الذي قام به معلمه فاستنكار موسى عليه السلام مبني على الموارد المندمجة التي فيها علم الفيزياء، وربط السبب بمسبباته، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لكن الذي كان ينقص موارده هو أن الله فعال لما يريد وأنه لا يفعل شيئا إلا لحكمة، لا شك أن هذا الأمر لم يكن ليخفى عن موسى، ولكن الوضعية - المشكلة التي عاشها ستسهم في اكتسابه شيئا مضافا لم يكن ليكتسبه بطريقة الإلقاء، وهكذا وضع الخضر موسى في ثلاث وضعيات - مشاكل كل واحدة تحقق كفايات مختلفة عن الأخرى.

* تمحيص الفرضيات أو طرح حلول للمشكل : لقد افترض موسى عليه السلام في المشكل الأول أن سيدنا الخضر قد أخطأ حين خرق السفينة لأناس أحسنوا إليهما وأنه سيتسبب بذلك في غرق السفينة ومن عليها.

ثم ارتأى كحل للمشكلة الثانية أن الخضر قتل نفسا بغير حق وهو منكر وظلم ظلم به ذلك الفتى، أما حل المشكل الثالث فقد ارتأى موسى عليه السلام أن الخضر كان عليه أن لا يحسن إلى أناس أساؤوا إليهما.

وبطريقة مقارعة الأفكار وتوليدها أول الخضر عليه السلام الحلول الملائمة للمشاكل الثلاث وأنبأ بها تلميذه.

الاستنتاج : ثم استنتج أن ذلك أمر الله فهو سبحانه فعال لما يريد وأنه عز وجل خبير حكيم، لكن معنى حكيم خبير التي عاشها موسى في هذه الوضعيات الثلاث ليس هو المعنى الذي يشرح عن طريق الإلقاء وهنا تكمن أهمية التدريس بالوضعيات - المشاكل.

* التعميم : لو أن أي مؤمن عاش هذه الوضعيات - المشاكل الثلاث وحدد موقفه من حلولها وتبين له خطأه وتيقن من الصواب لاعتقد اعتقادا جازما أن كل ما جاء من عند الله خير كثير حتى ولو كان في ظاهره شر متعارف عليه بين الناس.

* التقويم : لو أننا سألنا أي مسلم هل الله تعالى حكيم خبير ؟ لأجاب بنعم، لكن لو ابتلي هؤلاء الذين أجابوا بنعم، بشر لما قالها إلا القليل منهم، فالذين سيقولونها هم أصحاب الرشد / التربية الإسلامية، وقل الكفايات، "وبشر الصابرين الذين إذا أصابتهم مصيبة قالوا إنا لله وإنا إليه راجعون " وإليكم نماذج دروس بالوضعية - المشكلة تطبيقا للمراحل التي ذكرنا، فجربوها مع تلامذتكم وسجلوا ملاحظاتكم واقتراحاتكم في تطوير الدرس الإسلامي.

1 - الكهف من الآية 66 إلى الآية 82.

.الوحدة الحقوقية – رعاية الإسلام للحق العام

* كفاية الوحدة : إسهام التلاميذ في رعاية الحقوق تنفيذا لأمر الله واقتداء برسول الله ﷺ.

* كفاية الدرس : إسهام التلاميذ في رعاية الحق العام.

* الموارد المراد اكتسابها:

- استكشاف ما يعرفه التلاميذ عن موضع الحق العام.
- تنمية مهارات المناقشة مثل الاستماع والتحدث.
- تدريب التلاميذ على صياغة المواقف والدفاع عنها.
- تحليل نص شرعي والتعود على توظيف مضمونه.
- التدرب على تحمل المسؤولية.

* التعاقد الديداكتيكي:

- استمع لزملائك بانتباه وانتظر إلى أن يفرغوا من كلامهم
- أضف شيئا إلى الأفكار التي يطرحها غيرك.
- لا تسارع بتقييم أفكارك قبل طرحها على زملائك.

* مشكلة الدرس : يوم الأحد كان عبد الله وعبد الحق يلعبان كرة القدم بجانب المؤسسة التي يدرسان بها، فجأة وقع شجار بين عبد الحق وتلميذ من الفريق الخصم، فأخذ عبد الحق حجرا ورمى به صوب التلميذ، لكن وقع الحجر في زجاج نافذة المؤسسة فكسرها. تفرق الأطفال بسرعة، وفي الطريق قال عبد الله لعبد الحق، لقد قمت بعمل مقيت ما كنت أظنك تعمله. أجابه عبد الحق: وماذا فعلت كسرت زجاجا ولم يرني أحد ثم إنها مؤسسة الدولة وماذا يضرك أنت ؟ فعلا هي مؤسسة الدولة، لكن الذي يضرني كثير ومؤلم، ولذلك يجب أن أفعل شيئا...

* سير الدرس:

* قراءات المشكلة وتحليلها :

* استخراج شخصيات المشكلة تحديد عقدة المشكلة : (عبد الحق لا يحس بمسؤولية رعاية الحق العام).

* تحديد الأسئلة المركزية :

- لماذا لا يحس بعض الناس بمسؤولية رعاية الحق العام ؟
- كيف يمكنك أن تسهم في رعاية الحق العام، ولماذا؟

* اقتراح الحلول من طرف التلاميذ : (تسجل على السبورة) (حوار – توليد الأفكار).

* تمحيص الأفكار : - ينطلق الأستاذ من اقتراح فيه عبارة " الحق العام ".

- يسجله على السبورة بشكل بارز ويطلب من التلاميذ أن يذكروا كل ما يعرفونه.
- يصحح أفكار التلاميذ عبر الحوار الأفقي.
- يعود إلى الاقتراحات ويمحصها تدريجيا عبر الطرق التالية :
  - طريقة المناقشة (الحوار العمودي والأفقي).
  - مقارعة الأفكار وتوليدها.
  - تمثيل الأدوار (يمثل تلميذ دور عبد الله وآخر دور عبد الحق ويدافع كل واحد عن موقفه، ويستنتج خلاصة يجمع فيها أسباب عدم الإحساس بمسؤولية رعاية الحق العام وربطها بموقف الإسلام من ذلك ثم إظهار مسؤولية رعاية الحق العام على الجميع).

فالإيمان تصديق بالقلب ولكن لا يكتمل معناه إلا إذا انعكس على سلوك الإنسان، وعليه فالتربية الإسلامية تسعى أن تحول الإيمان والفكر والخلق إلى واقع حي يعيشه الناس وينتفعون به

* تعميم الاستنتاج :

- الحق العام من البسيط إلى دمار الحضارات وقتل الشعوب
- مسؤولية الحفاظ عليه من الفرد إلى الجماعة إلى الأمة.

* التقويم : تحليل قول الرسول ﷺ: " إياكم والجلوس في الطرقات..." بعد استكشاف أن الطريق حق عام، يقسم التلاميذ إلى مجموعتين : واحدة تذكر خروق هذا الحق العام في الواقع، وأخرى تعطي كيفية الحفاظ عليه (مقارعة الأفكار وتمثيل الأدوار).

الدرس النظري: فقه الصيام

* الموارد المراد اكتسابها:

- تمثل التلميذ المفهوم الشرعي للصيام وحكمه.

- مقارنته بين صيام العادة وصيام العبادة عند المسلمين
- تيقنه من فضل الصيام وآثاره الإيجابية في مجالات الاقتصاد والاجتماع...
- مناقشته واقع استعدادت المسلمين لاستقبال شهر رمضان.
- امتلاكه المعايير الشرعية لتقويم العادات السيئة التي تظهر في رمضان.
- اكتشافه مؤشرات الصيام المقبول وغير المقبول.
- حفظه لقوله تعالى: " يأيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام..لعلكم تتقون".
- حفظه لقوله ﷺ" من لم يدع قول الزور والعمل به..."

مشكلة الدرس :

رجع أحمد إلى البيت فوضع محفظته في مكانها المعتاد ثم صاح : أماه، أين أنت ؟ أنا في المطبخ يابني، وماذا تفعلين في المطبخ؟ ألم يكفك أسبوعان لتحضير" شهوات " رمضان ؟ يابني ألا تعلم أن رمضان كرم؟ إنه الصيام يابني. لقد جئت في وقتك اذهب واشترلي ما في هذه الورقة، خرج أحمد فرأى في طريقه جماعة من الناس، اقترب بسرعة فإذا برجل يسب ويشتم ويلعن كل شيء وإذا بالآخر يرد عليه الصاع صاعين، وكل منهما يهدد بقتل الأخر. اقترب أحمد من شيخ كان يراقب المشهد عن بعد فسأله : ما لهذين يتخاصمان ياعم؟ فأجابه الرجل ودموع الأسى والأسف تترقرق في عينيه : إنه الصيام يابني...

*استخراج شخصيات النص – عن طريق الحوار العمودي (أحمد – أمه – المتخاصمان – الشيخ)
* تحديد الظرف الزمني للمشهد، (شهر رمضان)
* تحديد العبادات الدالة على عقدة المشكلة : (حوار عمودي) أسبوعان للتهيئ – إنه الصيام – يسب ويشتم...
* تحديد عقدة مشكلة المشهد : الفهم السيئ للصيام، استعداد سيئ، عدم ظهور آثار الصيام على الصائمين
* إتمام ما كان الشيخ يريد قوله : إنه الصيام... الذي ضاع فهمه عند الناس، الذي لا ينفع أصحابه في الدنيا والآخرة، صيام العادة وليس صيام العبادة...
* البحث عن حلول المشكلة، (حوار عمودي) : حلول مشكلة الاستعداد السيئ للصيام، وحلول مشكل الفهم السيئ للصيام، واقتراح كيفية الاستفادة من عبادة الصيام.
* تمحيص الحلول (حوار عمودي + توليد الأفكار).
* الاستنتاج : المفهوم الشرعي للصيام، حكمه، فضله مؤشرات قبوله، عواقب التفريط فيه.
* التعميم : العبادات كل لا يتجزأ وعدم ظهور آثارها في السلوك مؤشر على عدم قبولها.
* مشكلة التقويم : يصلي المسلم أو المسلمة ويصوم رمضان ومع ذلك قد يلقى ربه وهو مفلس، حلل، وناقش، (عمل جماعي يسيره الأستاذ عبر حوار عمودي).

المقاربة بالكفايات، توجيهات وإرشادات :

* الموارد المراد إدماجها : إضافة إلى الأهداف المعرفية الخاصة بكل درس يمكن أن نختار ما يناسب مما يلي:
- استكشاف ما يعرفه التلاميذ عن موضوع الدرس.
- تنمية قدرات المناقشة مثل الاستماع والتحدث.
- التدرب على صياغة المواقف والدفاع عنها بالأدلة.
- تجميع أفكار متعددة يستفاد بها في المناقشة أو الإجابة عن السؤال.
- اكتساب التلقائية، والمواقف عوض رد الأفعال.
- التدرب على طرق تحليل سلاسل النتائج وتجميعها.
- الارتباط ذهنيا بخبرات الآخرين.
- التعود على التفكير السليم.
- ممارسة حرية التفكير وحرية التعبير في إطارهما الإسلامي.
- تنمية القدرة على تبني الأفكار الأكثر إقناعا.
- التدرب على تحمل المسؤولية.
- التدرب على التعبير الشفهي والكتابي.
- اكتساب القدرة على المشاركة المتوازنة والمناقشة الجيدة.

* العقد الديداكتكي في بداية كل درس : ضع القاعدتين التاليتين أمام أعين التلاميذ في بداية كل درس وبعدئذ تستطيع أن تشير إليهما إذا استلزم الأمر في خصم حرارة المناقشة الحافزة.

1 – استمع للآخرين باتنباه وانتظر إلى أن يفرغوا من كلامهم.

2 – لا حرج أن تختلف مع أراء الآخرين، ولكن عليك أن تعاملهم وتعامل آراءهم باحترام.

3 – لنحدد عقدة المشكلة ولنكتب السؤال أو الأسئلة محل المناقشة على السبورة.

* الطرق الملائمة لتحقيق الكفايات (أثناء الدرس):

1 – المناقشة والحوار. 2 – مقارعة الأفكار. (مقارعة الأفكار أسلوب يشجع التفكير الأصيل عن طريق خلق جو يتم فيه إرجاء إصدار الأحكام ويتيح الفرصة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار خلال فترة زمنية محددة كما يسمح لأكبر عدد التلاميذ باقتراح حلول متعددة للمشكلة، ويستطيع التلاميذ بعد ذلك تلخيص المعلومات وتقديم جواب مشترك). 3 – تمثيل الأدوار.

* كيف نتصدى لصعوبة الدرس ؟

- إذا كانت أجوبة التلاميذ غير مرتبطة بالموضوع يمكن للأستاذ أن يتوقف ويعيد تحديد عقدة المشكلة بأكبر قدر ممكن من الوضوح، ثم يستأنف المناقشة.

- إذا وجدت صعوبة في الإجابة لأن الموضوع غير مألوف عندهم، يمكن للأستاذ أن يطرح جوابا يحاول من خلاله تنشيط أفكارهم، ثم يشجعهم على الإسهام في المناقشة بدعوتهم لإضافة مزيد من الأفكار أو سؤالهم عما إذا كانوا يتفقون مع الآخرين في المجموعة أم يختلفون معهم.

* التقويم : ماذا نقوم ؟

- نقوم مدى قدرة التلاميذ على تحديد ما يعرفون عن الموضوع وإشراك الآخرين فيه.

- نقوم مدى استجابة التلاميذ واستعمالهم لأفكار غيرهم.

- نقوم مدى نجاح التلاميذ في توليد الأفكار.

- نقوم قدرة التلاميذ على التمحيص والاستدلال والدفاع عن الرأي.

- نقوم قدرة التلاميذ على تلخيص قائمة الأفكار المشتركة.

لذلك ينبغي : - وضع التلاميذ أمام وضعيات - مشاكل ثم تقويم مدى استحضارهم لمحتويات موضوع الدرس عند معالجتهم لتلك الوضعيات - المشاكل.

- اعتبار المضامين المعرفية أداة تساعد على اكتساب الكفايات وليست هدف التقويم في حد ذاتها.

- التركيز في التقويم على مدى توظيف التلاميذ للمعارف والاقتناع بها واعتمادها كمرجعية للسلوك والتفاعل في الواقع المعيش.

فلو أننا ربينا أبناءنا وبناتنا التربية الإسلامية الحقة كما ربى بها الرسول ﷺ الصحابة الكرام لكنا نحن الأحق بتصدير منهجيات وطرق التربية إلى العالم، ولاستغنينا عن منهجيات وطرق غيرنا.

غربيات على درب النور لماذا وكيف اسلمن؟؟

صدر للأستاذة الأديبة نبيلة عزوزي هذا الكتاب الذي ينقلنا إلى تجارب البحث عن نور الهداية وبرد اليقين لثلة من النساء الغربيات والإسبانيات تحديدا واللاتي انتهي بهن المطاف لاعتناق الإسلام الديانة الأكثر جاذبية في عالم اليوم بعد فشل الحضارة المادية في إسعاد الإنسان وإدخال الطمأنينة والسلام في قلبه رغم ما استطاعت تقديمه من وسائل الرفاهية الجسدية والتي لم تزد معها الروح إلا خواء واختناقا وضنكا وشقاء . فقراءة الكتاب يولد في النفس إحساسا بعظيم فضل الله ونعمته على الناس بالإسلام الخالد، ويزيدها يقينا بأن المستقبل لهذا الدين الشامل والمتجدد في الزمان والمكان، والهادي لخيري الدنيا والآخرة .

المداخلة الرابعة

الوضعية – المشكلة
في مادة التربية الإسلامية
لماذا؟ وكيف؟

من أهم المفاهيم المرتبطة بالكفايات وبالتدريس بها، نجد مفهوم الوضعية ـ المشكلة التي تعتبر في بيداغوجيا الكفايات منطلق بناء التعلمات ومحطة تقويمها، وإذا كان لها هذا البعد الديداكتيكي الاستراتيجي؛ فإنه يحق لنا أن نتساءل عن أهداف الوضعية ـ المشكلة وكيف يمكن توظيفها في مادة التربية الإسلامية؟.

ذ. أحمد عروبي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

تقديم

يؤكد أغلب الخبراء التربويين (الغربيين خاصة) على كون الوضعية المشكلة ذات دور مركزي في طرق التدريس وفق مدخل الكفايات، لكن على مستوى واقع العمل في المدرسة المغربية ما يزال توظيفها شبه غائب، وفي مادة التربية الإسلامية خصوصا شبه منعدم، وهذا يدفع إلى طرح التساؤلات التالية: هل يعزى السبب إلى سوء الفهم؟ أم مرده إلى صعوبة التطبيق؟ أم يرجع إلى توقف الدراسات والبحوث عن مواكبة التحليل المنهجي والتنزيل العملي للتدريس بالوضعية المشكلة؟

إن هذه ورقة أولية تحاول مقاربة المسألة بمقترحات عملية قابلة للتطوير والتعديل، وذلك عبر محورين.

المحور الأول: توظيف الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية..لماذا؟

إن تخصيص القول بمادة التربية الإسلامية راجع إلى عدة أسباب منها:

- تعزيز أكثر لمكانة المادة في المنظومة التعليمية.
- إظهار قابليتها لمواكبة كل المستجدات التربوية على الساحة العالمية.
- الغياب شبه التام لتناول الموضوع بخصوص المادة.
- قصور التصور الواضح عن الكيفية الصحيحة لتوظيف الوضعية المشكلة.

ونرى أن مطلب توظيف الوضعية – المشكلة في مادة التربية الإسلامية يرتكز على ثلاثة أسس:

1/ الأساس التصوري:

إذا علمنا أن المعرفة في الإسلام مرتبطة دائما بما تحقق من أثر عملي يخدم مصلحة الإنسان في عاجله وآجله، تبين أن الكفايات المقصودة في مادة

التربية الإسلامية يجب أن تلتزم المنهجية المناسبة المحققة للمقاصد الكبرى للمعرفة في الإسلام. ومن ثم كان أنسب المنهجيات في التدريس هي منهجية التدريس بالوضعية- المشكلة.

إنها تحمل المتعلم على اكتساب المعارف الإسلامية كسبا متيسرا و فعالا، وتجعل المعارف والقيم شأنا ذاتيا، وتهدم الهوة المفتعلة أو النفاقية بين الاعتقاد والعمل، وتبعد الوهم الشائع عن الدين في كونه ذا مطالب مثالية لا يستطيع تطبيقها إلا القليل من الناس وفي ظروف معينة وخاصة. إن التربية على قيم الإسلام وعقائده الربانية تجاه الإنسان والكون و الحياة لا تثبت فعاليتها إلا إذا صارت سلوكا أو "عادة " ذات طابع شخصي، ولا يتم هذا النقل التربوي إلا عبر مرحلة "التطبع" أو "التكلف" حيث يحمل فيها الإنسان على الالتزام بالقيمة تصورا وجدانا وسلوكا، وحيث "يذوق" لذتها، ويحمد غبها، ويلمس إمكان أن تكون جزءا من شخصيته لا تكمل إلا بها. ولعل هذا ما يشير إليه قول النبي ﷺ: "إنما العلم بالتعلم "[1]

وعلى هذا يتأسس مطلب التدريس بمنهجية الوضعية- المشكلة بهدف امتلاك الكفايات الممتدة والنوعية المستهدفة من مادة التربية الإسلامية.

2/ الأساس البيداغوجي:

لقد أصبح معلوما ومقررا أن مدخل الكفايات خيار أساس في البناء التعليمي بالمدرسة المغربية. ولا يخفى أن هذا ناتج عن التأثر بمنتجات الخبرة التربوية الأوروبية التي استمدت هذا المفهوم بدورها من أدبيات المقاولة.

وإذا عدنا إلى أعمال الخبرة الفرنسية خصوصا في هذا المفهوم نجدها تجعل الوضعية- المشكلة طريقة أساسية في التدريس، لما بين هذه الطريقة وبين الكفايات من علاقة مركزية، فلا عجب أن ترى المؤلفات الكثيرة العامة والمتخصصة في مادة معينة، وأن تجد مواقع خاصة بالكفايات وبالوضعية-المشكلة، ولكن الغريب أن تجد المكتبة المغربية فقيرة في هذا الجانب، بل لا تكاد تجد كتابا خاصا بالوضعية-المشكلة وطرق توظيفها في التدريس بصفة عامة أو خاصة بمادة معينة، وان وجدنا بحوثا متفرقة من الناحية النظرية خصوصا في الوثائق الرسمية الصادرة عن الأكاديميات الجهوية بالمغرب في إطار برامج التكوين المستمر غير أن أغلبها يقف عند حدود الترجمة في الغالب.

إن نقص الكتابات والبحوث التربوية في مجال الكفايات وعلاقتها بالوضعية المشكلة خصوصا على المستوى العملي لمن أهم الأسباب - في نظرنا- في عدم تحقق الآمال التي كانت معقودة على هذا المفهوم منذ سنين.

إن مقصود التربية في الإسلام هو أن يكتسب المتعلم ما يفترض أن يبني شخصيته المتكاملة في مستقبل حياته المهنية أو الجامعية. والتلميذ عندما يبني معارفه ويكتسب كفايته ذاتيا عبر بيداغوجيا الوضعية-المشكلة يكون أقرب إلى امتلاك الأهلية الكافية والقابلة للنمو في مواجهة وضعيات متجددة، لأنا قد لا نضمن بقاء المعلومات كاملة، ولكن قد نضمن إلى حد كبير ترسخ الكفاية /الأهلية الاستراتيجية لاتخاذ المواقف، سواء منها الكفايات الممتدة أو النوعية.

إن الوضعية المشكلة تحشر التلميذ في غمار المهمة التي يحس خلالها بأنها جزء منه، يستدعي لها كل طاقته لمحاولة الانجاز. إنه يقتنع أن المعرفة ليست أمرا خارجا عن ذاته ينتظر أن يتلقاها جاهزة من خبير أكثر منه علما أو سنا، وإنما منبعها الأصلي من ذاته هو، وأن عليه فقط استكشافها واستثمارها في الظرف الخارجي الضروري الذي هو الوضعية المشكلة.

ولعل تغير طرائق التدريس عبر اعتماد منهجية الوضعية- المشكلة جزء لا يستهان به في تصحيح مسار المدرسة في أداء دورها الاستراتيجي لتأهيل الشباب.

المحور الثاني : كيف نوظف الوضعية المشكلة في درس التربية الإسلامية؟

أولا: الوضعية المشكلة وعلاقتها بالكفايات

1/ الوضعية المشكلة:

هو مصطلح عبارة عن ترجمة أو تعريب لأصله الفرنسي problème situation la ، ويعرفه فيليب

1- أخرجه البخاري معلقا ووصله ابن أبي عاصم والطبراني من حديث معاوية حسنه ابن حجر في الفتح 1/108

ميريو philipe meirieu الذي كان صاحب السبق في تشهير هذا المفهوم[1] بأنه :" وضعية ديداكتية يتعرض خلالها المتعلم إلى مهمة لا يمكن أداؤها إلا بتعلم محدد، هذا التعلم الذي يبني حقيقة هدف الوضعية-المشكلة، ويسعى لإزالة العائق أثناء تحقيق المهمة"[2] كما تعرف أيضا بكونها: " وضعية للتعلم يوضع فيها المتعلم أمام لغز(عائق) لا يمكن حله إلا بتعديل تمثلاته أو باكتساب كفاية كان يفتقدها"[3] فهي طريقة في التعلم تحمل التلميذ على تحمل مسؤوليته في بناء التعلم، وهو يسعى لتجاوز العائق بعد أن أحدث له رجة على مستوى تمثلاته ومعارفه، وفرض عليه أن يعبئ مكتسباته من الكفايات أو يكتسب كفايات جديدة، وأن يدمج تعلماته بشكل تلقائي ومنظم بهدف إنجاز المهمة. وتحيل هذه الطريقة في التعلم على "بيداغوجيا المشكلة".

في مقابل "بيداغوجيا الجواب"[4] التي تنبني على اعتبار أن الدرس بمحتوياته وأهدافه عبارة عن جواب أو حل لمشكلة وقعت أو يفترض أن تقع، فيتلقى المتعلم الدرس/الجواب بحيث ينتظر أن يحل به مشكلة ما قد تواجهه في الواقع، الشيء الذي لا يمكن تحققه إلا بنسب ضعيفة جدا متوقفة على شروط خاصة، ومرد هذه الصعوبة إلى أن المتعلم يحتاج مرة أخرى إلى أن يتعلم كيف يعبئ الجواب المطلوب في الوقت المناسب بمعنى أن يكتسب الكفاية الضرورية.

إن الوضعية المشكلة تحشر التلميذ في غمار المهمة التي يحس خلالها بأنها جزء منه، يستدعي لها كل طاقته لمحاولة الانجاز. إنه يقتنع أن المعرفة ليست أمرا خارجا عن ذاته ينتظر أن يتلقاها جاهزة من خبير أكثر منه علما أو سنا، وإنما منبعها الأصلي من ذاته هو.

2/ علاقة الوضعية- المشكلة بالكفايات:

إذا كانت الكفاية تعني كما عند روجيي (roegiers):" إمكان تعبئة مجموعة من الموارد بكيفية مستبطنة (تلقائية) بهدف حل فئة من الوضعيات/مسائل"، فلا يخفى إذا أن الاشتغال الأساسي للكفاية إنما هو على الوضعية-المشكلة، كما تدل على ذلك بحوث الخبراء التربويين الغربيين ومنهم فيليب ميريو وروجيريس و دو كيتيل وغيرهم، فالتدريس بالوضعية المشكلة هو الذي يكسب المتعلم استراتيجيات حسن التصرف عند مواجهة وضعيات الحياة العملية والمهنية المتنوعة[5].

ثانيا : مكونات الوضعية المشكلة

تتركب الوضعية-المشكلة حسب De Ketel[6] من ثلاث مكونات هي : دعامة ومهمة أو مهمات/ أنشطة، وتوجيه.

1- الدعامة : مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم: نصوص مكتوبة أو مصورة- أدوات- صور.. وتحدد بثلاثة عناصر:

- المجال الذي يصف البيئة التي يوجد فيها.
- المعلومات التي سيعتمدها المتعلم، وقد تضم حسب الأحوال معلومات غير كاملة أو زائدة أو مشوشة.
- الوظيفة التي تحدد في أي هدف يحقق المنتوج.

2- المهمة :وهي العمل المطلوب إنجازه لتجاوز العائق.

3- التوجيه: مجموع التعليمات المرشدة للمتعلم لتسهيل المهمة.

وهنا ننبه إلى أمرين :

1. De Luc Peeters. Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe. Publié 2005.p 172.
2. philipe meirieu. Apprendre..oui. mais comment. Paris.ESF ? 1989
3. Revue Française de Pédagogie n°106
4. philipe meirieu guide pegogique de l'élaboration de la situation probléme 1988

5- ومن الغريب حقا أن الكتابات الأولى في المجال "كالكفايات في التعليم" للأستاذ الدريج و"الكفايات واستراتيجية اكتسابها" للأستاذ عبد الكريم غريب لم تتعرض إلى طريقة الوضعية- المشكلة من قريب أو بعيد، وخصوصا بالنسبة للثاني لكون موضوعه الرئيس متعلق باستراتيجيات اكتساب الكفايات.

6 .Xavier. Une pédagogie de l'intégration Compétences

أحدهما : يتبين انطلاقا من تعريف الوضعية المشكلة ومكوناتها أنها وضعية تعلمية وديداكتيكية بالأساس، بمعنى أنها أساس بناء الدرس كله - كما سنوضحه في المقترح بعد - غير أن أكثر البحوث الصادرة من الأكاديميات المشيرة إلى مفهوم الوضعية المشكلة تقف عند حدود التعريف وتحديد العناصر، ولكنها عند التمثيل تميل في الأكثر إلى اعتبارها مجرد منطلق للدرس بمعنى أنها تقف فقط عند "عرض المشكلة".

الثاني : أن الوضعية المشكلة لا تكون في التقويم لأنها مفتوحة وتتعلق بمهمة تتطلب كفايات جديدة، بينما التقويم يختبر مدى تحقق الكفاية المكتسبة.

ثالثا : أساسيات التدريس بالوضعية-المشكلة

1. يستلزم هذا النوع من التدريس اعتماد بيداغوجيا المجموعات حتى يتحقق شرط التعلم التعاوني، ويتكامل جهد المتعلم مع أقرانه في بناء الكفاية المقصودة من الدرس.
2 - أن يتمتع المدرس بالكفايات الضرورية في فن التواصل وتدبير التعلم المتمركز حول المتعلم.
3 - توفر البيئة التعليمية المناسبة (عدد التلاميذ- طاولات- أجهزة العرض الرقمية...) وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأساسيات هي في الوقت نفسه تحديات أمام التدريس بالوضعية المشكلة في ظل الأوضاع غير الملائمة في نظامنا التعليمي.

ولعل تغير طرائق التدريس عبر اعتماد منهجية الوضعية المشكلة جزء لا يستهان به في تصحيح مسار المدرسة في أداء دورها الاستراتيجي لتأهيل الشباب..

وإنما المعول على اجتهاد المعنيين في البحث عن الطرق و الكيفيات المناسبة، دافعهم في ذلك الرغبة المخلصة في إرساء دعائم المادة أمام الدعوات - في الداخل والخارج - المناهضة لوجودها أو رسوخها.

رابعا : مقترح تخطيط درس بالوضعية-المشكلة بالمستوى الثانوي التأهيلي

نتقدم بهذا المقترح مستفيدين من الخبرة الفرنسية العملية في تخطيط الدرس وتقديمه بالوضعية -المشكلة، وبعد أن قمنا بتجريبه بمستوى الجذع المشترك شعبة الآداب،وكانت له نتائج ملموسة، على الرغم من الصعوبات الكثيرة على مستوى البيئة التعليمية.

أ- على مستوى الإعداد :

الكفايات :

-تحديد الكفاية النوعية المقصود اكتسابها من الدرس ضمن الكفايات النوعية للوحدة.
-تحديد الكفايات المكتسبة في المادة أو في مواد أخرى قصد البناء عليها.
-تحديد الكفايات الممتدة المقصود تنميتها من خلال الدرس.

صياغة المشكلة :

✓ أن تكون ذات معنى لدى المتعلم بأن تكون:

- مستمدة مما يعانيه أو يعايشه المتعلم اجتماعيا أو اقتصاديا أو نفسيا، ومتعلقة بتطلعاته وآماله، وتناسب مستواه العقلي والنفسي والتعلمي.
- أن تعرض تحديا / عائقا يدفع المتعلم إلى : أن يصحح تمثلاته عن الموضوع، وأن يكتسب الكفاية او الكفايات الجديدة المطلوبة لحل المشكلة، وأن يتخلخل توازنه أمام دهشة المشكلة.

الدعامة :

وهي مجموع الملفات والمعطيات التي يعتمدها المتعلم لأداء المهمة، تنتقى بعناية، وترتب بطريقة مفيدة لاكتساب الكفاية، متوفرة على عنصر التشويش(معلومات زائدة عن الحاجة او ناقصةاو خاطئة...) الذي يختبر التلميذ في التمييز بين ما ينفعه في المهمة وما لا ينفعه،وتتنوع حسب نوع المهمة، ويمكن أن تتضمن في التربية الإسلامية :

- الكتاب المدرسي
- مقطعا من صفحة :

-من المصحف تتضمن آية أو آيات متعلقة بالموضوع.
-من كتاب يتضمن نصا أو نصوصا في الموضوع.

- من كتاب الحديث كالبخاري أو مسلم أو الترمذي.
- من جريدة أو مجلة.
- معطيات إحصائية أو بيانية.
- صور لموقع أو خريطة.
- .....

ب – على مستوى الإنجاز :

الحصة الأولى:

الخطوات	إجراءات التنشيط	المدة بالدقيقة
1- انطلاق الوضعية	المدرس يعرض على المتعلمين المشكلة، بشكل محفز بعد أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات بمراعاة التجانس حسب الإمكان.	10
2- المهمة. 3- شروط الإنجاز	محددة بشكل مناسب من طرف المدرس	
4- تحديد المشكلة	من طرف المجموعات بشكل تعاوني	10
5-اقتراح فرضية أو فرضيات للحل أو خطوات الحل	من طرف المجموعات بشكل تعاوني	15
6- فتح الحوار حول تقويم الفرضيات	من طرف المدرس مع المجموعات بشكل تعاوني.	15

الحصة الثانية:

1- تقديم الدعامات	من طرف المدرس : – توزيعها منسوخة في صفحة أو صفحتين. – تدريجيا أو دفعة واحدة حسب الحاجة.	10
2-إنجاز المهمة المطلوبة	من طرف المجموعات بشكل تعاوني.	25
3- تقويم الإنجاز	من طرف المجموعات بشكل تعاوني بتوجيه وتسيير من المدرس.	15

ج – نموذج درس لمستوى الجذع المشترك:

عنوان الدرس: الخصائص العامة للإسلام: العالمية والتوازن والاعتدال.

عنوان الوضعية : رسالة من جاك

المشكلة: فتحت بريدك الالكتروني فوجدت رسالة بتاريخ 12/12008 من صديقك الفرنسي (جاك) يقول فيها " أنا متردد بين الأديان، لا أدري أي دين يمكن أن يتسم بالعالمية وأستطيع أن أتبعه دون أن أجد صعوبة فيه بين العبادة وبين حاجاتي وطموحاتي. أرجوك لا تتأخر علي بالجواب"

المهمة : كتابة رسالة فيها الجواب الكافي لمشكلة جاك.

الشروط: - احترام مواصفات الرسالة.

- لا تتجاوز صفحة واحدة من الحجم الكبير.

تحديد المشكلة : رغبة جاك في الدين الذي يحمل قيم العالمية والتوازن.

الفرضية : يمكن أن يكون ديني الإسلامي هو الحل لمشكلة جاك لما يحمله من قيم العالمية والتوازن.

الدعامة - الكتاب المدرسي- نصوص من القرآن ومن السنة – نصوص فكرية.

الإنجاز: كتابة الرسالة تتضمن مواصفات الرسالة بخطاب معتدل تبين ما يحمل الإسلام من القيم العلمية والتوازن مع الأدلة والأمثلة.

التقويم: يقوم مدى تحقق المهمة بشروطها، عن طريق تقديم الملاحظات من طرف المتعلمين، بتوجيه الأستاذ

خاتمة :

أرادت هذه الورقة أن تشير إلى أهمية التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية، فلعلها تكون قد وفقت في ذلك، على أننا نقترح على المعنيين المزيد من البحث والتطبيق في المجال التربوي عموما وفي التربية الإسلامية خصوصا، عن طريق المؤلفات والدوريات والمواقع الالكترونية، والأهم من هذا إنشاء مركز متخصص بالبحث التربوي مرتكزا على المعطيات الحضارية العربية والمغربية الإسلامية ومستفيدا من الخبرات الأجنبية، بغية إنتاج مشاريع منسجمة مع منظومتنا الحضارية، لأن ذلك هو السبيل الوحيد لإصلاح التعليم ببلادنا إن شاء الله تعالى.

المناقشة

الأستاذ محمد بنوار

في كل مرة سنقول إن الكلام الذي نسمعه جيد جدا، يعجبنا كثيرا ولكنه للأسف يحتاج إلى عرض مثالي وتطبيقي، أنا حاولت أن أطبق هذا الكلام الذي اقتنعت به منذ ولوجي مدرسة الأساتذة للسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية الإسلامية، أطلب بكل بساطة، أن أعرض بعض التجارب أو الأمثلة التي قمت بها، في التقويم مثلا، ولندرس أيخضع لهذه الشروط أم لا؟ فالكلام النظري كثير جدا،و إيجابي أيضا، ولكن أتمنى أن نستطيع ممارسته لكي ننتقل من النظري إلى التطبيقي وشكرا.

الأستاذ أحمد أيت إعزة

بالنسبة لي أطرح سؤالا ما التغيير الحقيقي الذي طرح على المادة التربية الإسلامية في منهجها الجديد، أظن هذا هو المحور الأساس، أو بشكل آخر ما السلبي في هذا التغيير وما الإيجابي فيه، في الحقيقة بعد ما استمعنا إلى هذه العروض، بالنسبة لمادة التربية الإسلامية لا أعرف أو لم أقف على تغيير يستحق التنويه فيما يتعلق بمنهاج السلك الإعدادي، هذا رأيي الشخصي فقط.

بل يمكن إذا استثنينا المضامين الجديدة والمجالات المعرفية الجديدة كالبيئة والتواصل والإعلام والصحة، إذا استثنينا هذه المجالات يمكن أن أقول أن هذا المنهاج قد مثل عائقا أمام ممارسة الأستاذ وأثر سلبا على ممارسته الشخصية، حيث انتقلنا من ستة وعشرين درسا إلى خمسين درسا، لأن أستاذ الإعدادي شغله الشاغل هو إنجاز البرنامج، وقضينا على كل ما يمكن أن ينفتح على مستويات الإبداع والتطوير والمرتبطة أساسا بالمقاربة الجديدة، أما بالنسبة للثانوي التأهيلي بشكل أساسي، يمكن أن نحصر الجديد الذي أثر في الاشتغال في أربعة قضايا:

- **أولا:** التقسيم الجديد لمادة التربية الإسلامية، حيث سارت تتكون من أربعين في المائة فقط، من النظري، وستين في المائة دخل في الملاءمة لأن المنهاج لم يحدد التطبيقات ولم يحدد مضمون الأنشطة، فهي تركت للأستاذ أو للممارس ليشتغل بنوع من الحرية مما فسح له مساحة كبيرة للإبداع.
- **ثانيا:** في الحقيقة نحن لا نهتم بهذا المجال، أنا قد أنتجت وثائق تربوية جديدة، وصار هناك خطاب بيداغوجي جديد انطلاقا من الجذع المشترك والسنتين الأولى والثانية باكالوريا، وهذا التراكم يجب أن نلتفت إليه ونبحث عن الجديد فيه لأنه تأصيل جديد لمفاهيم جديدة في هذا المجال.
- **ثالثا:** المسألة الثالثة هي إنتاج كتب مدرسية بين قوسين (مجددة) وفي الأخير هناك أطر مرجعية جديدة وخاصة السنة الثانية باكالوريا

بالنسبة للأحرار، حيث وصلنا إلى مستوى تحديد ما الوضعية التقويمية، وما هي مكوناتها الرئيسية، إذن هذه المتغيرات الإيجابي فيها، أنها أحدثت خلخلة وإن لم نقل في بعض الحالات ضيقا من طرف بعض الممارسين في ممارستهم الصفية.

- وأخيرا الناس الذين قبلوا أو استعدوا أو أبدوا رغبة في التغيير، طرح سؤالان رئيسيان؟ كانا موضوع هذه الجلسة وهما أولا الوضعية المشكلة، والتقويم، بالنسبة لنا تحدثنا كثيرا عن وضعية مشكلة، وأعتقد أن وضعية مشكلة مازالت تطرح سؤالا لم أسمع جوابا عنه أتمنى من الإخوة إذا كان لديهم توضيح في الموضوع، المطلوب من الوضعية المشكلة أن تتحول إلى قضية جزئية أو تمرين، الوضعية المشكلة الآن: ننجزها في خمس ساعات، سؤال بسيط جدا، كيف يبني الأستاذ وضعية مشكلة فيها خمس ساعات، وبدقة ما هو العائق الذي يستطيع الأستاذ أن يبنيه ويضعه أمام التلميذ فيعجز عن حله إلا بعد خمس ساعات وشكرا.

الأستاذ محمد الزباخ

أساتذة التربية الإسلامية سمعوا كثيرا عن الكفايات وعن الوضعية المسألة، من الناحية النظرية والتنظيرية بين قوسين، وينتظر من الجمعية ومن غير الجمعية، أن يأتوا أونخرج - خاصة من هذه المائدة - بمقاربة تساعد الأساتذة على تلمس هذه القضايا النظرية على المستوى الإنجازي الصفي داخل الأقسام رغم المعيقات والمبررات التي نجدها أحيانا سببا لتملص الأساتذة من الخوض في غمار هذه المقاربات، ولهذا أتمنى من هذه المائدة المستديرة أن تخرج على الأقل بتصور لكي يوحد لنا هذه الآراء التي يمكن أن تساعد الأستاذ نسبيا لا أقول تقدم حلا، للأننا لا نريد حلول نهائية أو وصفات جاهزة، ولكن على الأقل توضيح الأمور نسبيا.

التعقيب أو التصحيح على ما ورد في مداخلة أحمد عروبي مشكورا، وهو أن الكتاب المدرسي أصبح وسيلة من الوسائل، وهذا صحيح، أتفق معه لأن الكتاب المدرسي هو وسيلة من الوسائل المتعددة، التي يمكن اعتمادها من طرف الأستاذ لكن التصويب هو: الإطار المرجعي ليس هو الأساس كما ورد، وإنما الأساس هو المنهاج، منهاج مادة التربية الإسلامية، هو الأساس هو المنطلق، وباقي الأشياء الأخرى من كتاب ومن تقويم ومن إطار مرجعي هي وسائل لخدمة هذا المنهاج، ولتوظيف هذا المنهاج، يبقى الإطار المرجعي أساسا في التقويم، وبالخصوص في الامتحانات الإشهادية، هذا هو التصويب الذي أريد أن أصوبه ؟ الأساسي والذي يحكمنا والعقد الذي بين الأساتذة والإدارة والوزارة هو المنهاج في خطوطه العريضة، مفردات - مقررات - وسائل - أهداف - كفايات - هذا هو الأساس، الإطار المرجعي ليس أساسا، وإنما هو أساسي في مجال معين في مجال التقويم وشكرا.

الأستاذ أحمد عروبي

الأستاذ أحمد أيت إعزة طرح مشكلة الوضعية والورقة التي قدمتها هي محاولة لمقاربة تنزيلية للوضعية المشكلة، أو إن شئت أن تقول تصحيح فهم معنى وضعية مشكلة؟ وضعية مشكلة تركز على المهمة، وما معنى العائق؟ العائق ليس مشكلة معقدة، العائق هو الشيء المجهول عند التلميذ، ويجب أن يكتسبه فقط هذا هو معنى العائق.

فيما يتعلق بالإطار المرجعي جزا الله الأخ الزباخ على هذا التصويب، لكن نحن كمدرسين في علاقتنا مع التلاميذ ما الذي نلتزمه، النظام الذي كان سابقا والتزام الكتاب المدرسي بكل جزئياته وتفاصيله، اليوم سنلتزم كما قال الأستاذ المنهج العام، لكن الذي بين أيدينا مفصلا هو الإطار المرجعي، لأن الحساب الذي يحسبه المدرس أكثر هو عند التقويم؟

الأستاذ مسعود الداودي

في الحقيقة أكون مسرورا عند ما أجد نفسي في مثل هذا المجلس ومع الإخوة المربين. طبعا ما يقال عن الكتاب المدرسي هو كثير جدا. لكن أحببت أن أشير إلى بعض الأمور التي ينبغي أن تناقش. فيما يتعلق بالكتاب المدرسي. لأن الكتاب المدرسي أتى فعلا بالجديد. ولكن ليس كل ما هو جديد مقبول. الجديد فيه ما يقبل وفيه ما يرد. فيما يتعلق بمضامين الكتاب المدرسي هذا فيه نقاش طويل. ولكن من الناحية الشكلية. استفزتني بعض الأشياء مثلا نجد في بعض الكتب هناك ما يسمى بالإشكالية. أنا أقول هذا المصطلح هل نقبله أم لا. لأن الإشكالية ما هي ؟

الإشكالية هي التي ليس لها حل. أما نحن فنقول بالمسألة. وأريد من الإخوة الحاضرين أن يوضحوا لي هذا الأمر قد أكون مخطئا. كذلك أنا أناقش المضمون من الناحية الشكلية مثلا نجد في كتاب مادة التربية الإسلامية صورا لنساء متبرجات. هل هذا نقبله ؟ طبعا لا نقبله وشكرا.

درس في التربية

الأستاذة نبيلة عزوزي

قاصة مغربية – عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية

تمددت الطفلة على فراشها، تقاوم النوم ... عاد الأب ... قبل جبينها... وجلس أمامها كعادته يعد النقود ويصفها في رزم، وهي ترقبه... ثم أخذ أجرته ... دريهمات قدلا تتعدى العشرين !

كان الأب يشرف على تسيير مشروع تجاري لصديق له، ورغم صغرها، كانت تحس مدى معاناة الأب لتوفير ضروريات العيش لأسرته الصغيرة، تساعده الأم التي لا تبرح آلة الخياطة إلا لماما !

وكانت تدرك اختلال الميزان بين مستويين الأب وصديقه ... فلهذا الأخير، سيارة وبيت كبير يتوسط ضيعة فلاحية ... ما زال الوالد يعد النقود، وهي تقاوم النوم ... قررت أن تقول له كل ما يختلج بداخلها ...

وأخيرا، انتهى الأب من عد النقود ... فقالت :

- أبت، لم لا تأخذ إلا النذر القليل، وتدع لصديقك مبالغ يرهقك عدها ...؟!
- فرد الأب وهو يداعب خصلات شعرها
- ذاك حقه بنيتي!
- أي حق ؟! أنت تتعب منذ الفجر إلى الليل، ولا تأخذ إلا القليل من المال ... هيا أبي أمامك مال كثير ... خذ منه أكثره!

أجلسها الأب على ركبته، ورد بهدوء

- لا حبيبتي!!
- لا تخف أبي ... لن أذيع سرك ... لا أحد يراك!!
- بلى بنيتي هناك من يراني!!

تلفتت الطفلة بمنة ويسرة، وقالت :

- يأبي، نحن بين الجدران، وتحت السقف، والأبواب والنوافذ موصدة فمن يرانا؟!
- الله ... نعم الله يرانا!!
- لكن الأبواب والنوافذ موصدة يا أبي، فكيف يرانا الله؟!
- أي حبيبتي الله يرانا ... بصره غير بصرنا .... لا ينام أبدا ولا يغفل، يرانا ولو كنا تحت الأرض، أو تحت البحر، أو في السماء ... بل إنه يرى حتى الدودة الصغيرة في قلب فاكهة، أو تحت التراب ...!

كبرت الطفلة وكبرت بداخلها رقابة الله عزوجل ... كانت كلما همت با ختلاس حلوى من المطبخ، رن بداخلها صدى صوت أبيها (الله يرانا !!) ... وإن خافت الظلام رددت الله معي الله يراني ...!

كبر معها إحساسها بوجود الله دائما أينما كانت ... وكبرت سعادتها أنه عزوجل أنيسها... حتى حينما أفاقت من عملية جراحية دقيقة ... كانت وحدها في غرفة العناية المركزة.. ابتسمت هامسة: ما دمت معي الله، فإني سعيدة، غير آبهة بالأم... !

والأجمل، أن تقديرها للأب الطيب الأمين يكبر معها... فقد لقنها درسا لن تنساه أبدا... !

ملف العدد

القسم الثاني

قراءة في الكتب المدرسية

(منهجية التأليف ومقاربات التوظيف)

المداخلة الخامسة

إذا ما حاولنا استقراء واقع التدريس، سنجد أن المشكل الأساسي الذي يطرح علينا تحديا ديداكتيكيا هو مدى الإنسجام بين ما نفكر فيه وننظر له من مداخل بيداغوجية وخلفيات نظرية، وما يمارسه الأستاذ داخل القسم، إن مشكل التطبيق يطرح نفسه بحدة على مستوى ممارسة فعل التدريس، خاصة في العلاقة الضرورية بين مكونات المثلث البيداغوجي (أستاذ – تلميذ – كتاب مدرسي).

ذ يوسف بن عجيبة

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

وعضو فريق تأليف الكتاب المدرسي

في رحاب التربية الإسلامية

تقديم:

القراءة التي قمت بها حاولت أن أستدعي خلالها خبراتي المتواضعة في مجال وضع برامج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، ومجال تأليف الكتب المدرسية والكتب الموازية، ومجال التدريس الذي درست فيه بثلاثة أجيال من الكتب المدرسية وثلاثة أجيال من البرامج وجيل ممتد من بيداغوجيا التدريس الهادف إلى جيل التدريس بالكفايات المعمول به حاليا.

إن قراءة الكتب المدرسية لا يمكن أن تتم في غياب تسلح القارئ بالأدوات المنهجية والعلمية البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية. فهي قراءة ذات خلفية إستراتيجية. وفي المقابل لا يمكن لهذه القراءة أن تكون ذات مصداقية إلا من خلال تجريب هذا الكتاب المدرسي في التدريس والتقويم ومجال التعليم والتعلم، وقياس مدى قابليته لمعايشة الصعوبات التي يواجهها كل من المدرس والمتعلم في استيعاب أنساق هذا الكتاب وتحويلها إلى قيم وكفايات ومواقف ومهارات.

فإنه مطالب بفهم المنهاج أولا ثم فهم الكتاب المدرسي، ثم من هنا يبدو جليا أن قراءة مفصلة للكتب المدرسية تحتاج إلى كتاب كامل ولا يمكن الإحاطة بها في مداخلة محدودة في الزمن تحكمها أدبيات المائدة المستديرة. لذا سيكون الطابع الغالب على هذه القراءة الشمولية في وضع الإشكاليات والعمومية في طرح مقترحات الحلول.

1ـ درس التربية الإسلامية بين نسقية البناء وتنوع طرق الإنجاز:

البناء التوليفي للأنساق:

تقوم الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية على معايير نصت عليها دفاتر التحملات للوزارة الوصية على مستوى المضامين والقيم، وعلى المستويات البيداغوجية والتقنية والفنية، مما جعل الكتاب المدرسي فضاء لشبكة من الأنساق تقاطعت فيه خيوط مفردات البرنامج مع خيوط المعايير المنهجية والعلمية والديداكتيكية. إن المدرس عندما يتعامل مع جسم معرفي ومنهجي بهذا الحجم من التركيب يشعر بعبء المسؤولية الثقيل إزاء هذه الأمانة الملقاة على عاتقه، فهو يعي بأن الكتاب لا يعكس إلا اجتهاد الوزارة في المنهاج الذي أرادته، وبالتالي وضع خطة للاشتغال بهما معا في إطار ملاءمة المعرفة مع واقع المتعلم من خلال وضعيات - مشاكل تسائل واقع المتعلم وتستجيب لحاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية.

ـ تفكيك الأنساق من التحليل إلى التنزيل العوائق والحلول:

* نسق القيم: هو نسق نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتكون من قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية بما تحمله هذه القيم من تقاطعات ونقط التقاء أحيانا، وما تزخر به من خصوصيات وتناقضات أحيانا أخرى.

ـ تحليل نسق القيم وتنزيله:

ـ عائق خفاء القيم:

ـ غياب شبكة القيم المنبثقة من أهداف البرنامج:

من الملاحظ أن نسق القيم لم تفكك مضامينه في شكل عناوين كبرى في مدخل كل وحدة على غرار الكفايات، وترك هذا الأمر للمدرس كي يدبره رغم أن الكفايات النوعية العامة والخاصة تحمل بعضا من تلك القيم ذات الارتباط المباشر بموضوع الوحدة.

ـ غياب الآليات المنهجية لبناء شبكات الحاجات القيمية:

تتنوع طرق المدرسين في تشخيص الحاجات الأخلاقية والقيمية لدى المتعلمين بسبب غياب آليات منهجية لتشخيص مثل هذه الحاجات مما يعرض بعض المدرسين إلى إهمال البحث عن هذه الحاجات وتركها بحجة عدم الاختصاص علما أن دور أستاذ التربية الإسلامية دور المربي قبل كل شيء.

ـ خطوات في طريق البحث عن الحل:

فالمدرس مدعو إذا للبحث في ثنايا مفاهيم الوحدة وإشكالياتها، وطرق التعلم المقترحة لصياغة عناصر هذه الشبكة؛ لأن المدرس في نهاية الأمر مطالب بالتربية عن طريق التعليم وتصحيح المفاهيم قبل إكساب المفاهيم من هنا تكمن قيمة الوعي بوظيفية المعرفة والقيم في مادة التربية الإسلامية، كما أن تشخيص حاجات المتعلم الملحة من القيم، من خلال ملاحظة سلوكه داخل الفصل وفي فضاء المؤسسة، وكذا الإنصات لأسئلة المتعلمين التي تشكل مؤشرات على حاجاتهم العقلية والنفسية والأخلاقية، تمثل وسائل ناجعة لتشخيص هذه الحاجات.

إن قراءة الكتب المدرسية لا يمكن أن تتم في غياب تسلح القارئ بالأدوات المنهجية والعلمية البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية. فهي قراءة ذات خلفية إستراتيجية. وفي المقابل لا يمكن لهذه القراءة أن تكون ذات مصداقية إلا من خلال تجريب هذا الكتاب المدرسي في التدريس والتقويم

وبناء على هذه الخطوات يمكن للمدرس أن يكون قاعدة بيانات أولية تمكنه من بناء وتصنيف شبكة للقيم المرتبطة بمضامين البرنامج والقيم النابعة من احتياجات المتعلم الدائمة والمستمرة، وتمكنه من البحث عن تقنيات لاستدماج هذه القيم في العملية التعليمية - التعلمية، وفي ثنايا المهام التعليمية والوضعيات - المشكلات ومضامين الدروس، بشكل يناسب مقاس كل مجموعة من مجموعات الفصل.

- نسق الكفايات:

هو نسق نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتكون من الكفايات المنهجية، والكفايات التواصلية، والكفايات الإستراتيجية. وتتفرع عنه كفايات نوعية خاصة بكل وحدة. وقد أتاحت الكتب المدرسية للمدرس وللتلميذ فرصة الاطلاع على مقاربات بيداغوجية متنوعة تختلف من كتاب لآخر، أسهمت جميعها في وضع بيداغوجيا الكفايات على المحك العملي الأول المتمثل في بناء كتاب مدرسي وفقها، وقدمت صيغا ديداكتيكية متفاوتة في بناء الأنساق الإشكالية والمهارية وبناء المهام التعلمية، كما تباينت في تقديم الدرس النظري والدرس التطبيقي والأنشطة. مما جعل المدرس أمام صيغ متعددة تمكنه من انتقاء أنجعها في بناء المهارات وتحقيق التعليم التشاركي.

- العوائق والحلول: إن هذا التنوع والتعدد بقدر ما أتاح للمدرسين الخروج من نمطية المقاربتين البيداغوجية والمنهجية خلق للبعض منهم متاعب اختيار الأجود من تلك المقاربات، فالمدرس أمام خيارات متعددة:

أولها: تدريس كل كتاب بالمقاربة التي وضع بها.

ثانيها: وضع مقاربة تركيبية تجمع بين المقاربات المتعددة.

ثالثها: التخلي عن مقاربات الكتب جميعا وتبني مقاربة بيداغوجية مرنة تنتقي الأجود من كل هذه الاجتهادات.

- الحلول: لا يمكن إعطاء جواب نهائي ولكن الأسلم في مجال التدريس تكوين خطة عمل مرنة تسمح للمدرس بالمناورة وتوظيف مهاراته في انسجام تام مع البرنامج ومع إمكانيات المتعلمين العقلية وقدراتهم ومؤهلاتهم، دون أن يلغي الكتاب المدرسي كمحطة أولى لتنزيل البرنامج، فالشأن الأهم في هذا المقام هو فسح المجال أمام المتعلمين على صيغ أرحب للتعلم بدءا من القراءة المتفاعلة مع المعرفة عن طريق المهام التعلمية والوضعيات - المشكلات المنبثقة من واقع المتعلم، التي تستفز رغبته في التعلم وتدفعه للبحث عن أجوبة تمكنه من المشاركة في بناء العملية التعليمية وتحرره من دوامة اكتساب المعرفة ومراكمتها لمواجهة كابوس الامتحان.

استراتجية إعداد الوحدة			
	الدرس 1	الدرس 2	الدرس 3	إدماج القيم والمعارف والكفايات
القيم	قيم ذات أولوية لتقويم سلوك المتعلم			قيم مؤسسة وقيم داعمة
المعارف	مفاهيم جزئية تبني نسقا يراكم المعرفة المنفتحة على السلوك			معرفة وظيفية تنمي القيم وتكتسب بإنجاز المهام
الكفايات	مهارات قائمة على القراءة والتفكير والتحليل والنقد والمبادرة			بحث علمي وإنجاز لمهام دقيقة وواضحة

- نسق المفاهيم: يتكون النسق المفاهيمي من مفاهيم كلية موزعة على دروس الوحدة ومحاورها، بشكل ممتد يعمق المفهوم المكتسب بنفس الوحدة في سنوات التعليم الثانوي الإعدادي. ويفتح المتعلم على آفاق أرحب من المعارف الوظيفية التي تزوده بإمكانات فكرية وعقلية للاندماج في الحياة العامة بمفاهيم صحيحة عن الذات والكون والحياة وما بعد الممات، وتؤهله لحسن تدبير تناقضات الحياة وصعوباتها من خلال تصحيح المفاهيم الخاطئة وتعميق المفاهيم الصحيحة وتحويل المعرفة إلى شأن ذاتي وقضية شخصية.

- عوائق تدريس المفهوم: أهم صعوبات تدريس المفهوم جنوح المدرس أو المتعلم إلى المعرفة النظرية بدل اعتماد المعرفة الوظيفية، بسبب غياب مهام تعلمية واضحة ببعض الكتب المدرسية، أو بسبب إهمال التنبيه إليها وإغفالها من طرف المدرس أو المتعلم والاقتصار على قراءة المادة المعرفية دون إيلاء الاهتمام اللازم لأنشطة بناء التعلمات والمهام، من هنا تبرز إشكالية إستراتيجية إعداد الوحدة وسيناريو إعداد الدرس

- الحلول: لا يمكن تدريس المفهوم في غياب تشخيص المفاهيم المسبقة والأحكام الجاهزة عند المتعلمين بغرض تصحيحها، كما لا يمكن بناء مفهوم سليم على أرضية مفاهيمية هشة؛ إذ لابد من تصحيح المفاهيم الخاطئة وإقرار الصحيحة قبل الانتقال إلى تعميقها. وبناء على هذا العمل يمكن

للمدرس أن يكون رصيدا معرفيا وتربويا في تشخيص المفاهيم، وهي فرصة لكي يبحث عن مكامن الخلل في هذه المفاهيم الخاطئة، كي لا يقتصر عمله على تصحيحها، بل يتعداه إلى تصحيح طرق التفكير المفضية إليها.

ـ إستراتيجية إعداد الدرس: الصعوبات والحلول الممكنة:

	إستراتيجية إعداد الدرس			
الدرس	المعرفة	المهام	الوضعيات	الوسائل
النظري	وضع مهام دقيقة تعمق مفاهيم مكتسبة وتصحح مفاهيم خاطئة			مهام + وضعيات
التطبيقي	وضع مهام لقراءة النص وتحليله تدريب المتعلم على وضع النص في سياقه الموضوعي ونسقه المعرفي			التقنيات اللغوية والمنهجية لتحليل النص
الأنشطة	نقل المعارف والمهارات إلى مشاريع تنمي في المتعلم روح المبادرة ومهارات التواصل			عمل الفريق بيداغوجيا التعاون

تكمن صعوبة إعداد الدرس في الحفاظ على انسجام خيوط هذه الأنساق السالفة الذكر، وتكمن أيضا في صياغة وضعيات - مشكلات تستثير اهتمام المتعلمين وتشحذ هممهم للتعلم الفعال والمشاركة الإيجابية في بناء المعرفة، لذا فإن المدرس مدعو لبذل جهد في قراءة الكتاب، ووضع خطة لإقرائه، واستدعاء شبكات القيم والكفايات والمفاهيم المكتسبة الصحيحة والخاطئة لبناء وضعيات - مشكلات تستفز قناعاته الجاهزة وتستثير رغبته في التعلم، وإلا فإن إعداد المتعلم للدرس لن يتجاوز المطالعة السطحية والتي لن تفيده في فهم المعرفة،فكيف بنقلها إلى سلوك ومهارات. لذا فإن عملية أجرأة الكفايات النوعية وتحويلها إلى مهام تعلمية دقيقة قابلة للإنجاز عملية ضرورية لحل المشكلات وتنزيل المعرفة والقيم إلى واقع المتعلم، وهي عملية تنمو بالمراس وتنمي فيه مهارات مراقبة الذات ومساءلتها، وترسخ في اعتقاده إمكانية تطوير قدراته وتحسين أخلاقه.

ـ القراءة الموجهة من القراءة إلى الإقراء: تعتبر القراءة أول خطوة للتعلم وأساس كل إعداد للدرس، إلا أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ: فالقارئ الفعال باحث ومتفاعل، على أن فاعلية القراءة تزيد وتنقص بامتلاك الأدوات المنهجية واللغوية للقراءة وغيابها، فلا بد إذا من تسليح المتعلم بتلك الأدوات، فتكون القراءة موجهة.

ـ الكتاب المدرسي بين إشكالية القراءة وأشكالها:

ولكي نتحرر من سلبية القراءة إلى فاعليتها يمكن الاستعانة بالآليات التالية:

- صياغة شبكات للمهام التعلمية باستثمار الأنشطة التعلمية المضمنة في الدروس النظرية والتطبيقية ودروس الأنشطة وإحالتها على حل المشكلات والوضعيات.
- صياغة وضعيات - مشكلات وربطها بالقيم المناسبة لموضوع الدرس وحاجات المتعلم وبالمهام التعلمية.
- إعطاء أهمية قصوى للإعداد القبلي لأنه قاطرة التعلم الذاتي داخل الفصل وخارجه.
- تجميع المهام المنجزة من طرف المتعلمين وتنقيحها بهدف تركيب نتائج وخلاصات الدرس.

ـ ضوابط الإنجاز:

- الإيجاز وإدماج القيم.
- الربط بالمصادر الشرعية : القرآن والسنة والفقه.
- المقاربة الإشكالية للدرس النظري.
- المرونة في ابتكار الوضعيات .
- التحرر من نصية إشكالية الكتاب المدرسي.
- بناء المرجعية والبحث عن مصادر الحل.
- الربط بين مضمون النص وسياق الدرس.
- تدريب المتعلم على استثمار النص الشرعي في حل المشكلات ومعالجة الوضعيات.
- توظيف كل من الإحصائيات الصور.

الدرس التطبيقي من القراءة إلى الإقراء:

- مفهوم الدرس التطبيقي: هو استمرار في معالجة قضية الوحدة ومحطة لاكتساب مفاهيم وتصحيح أخرى .

- ميزاته : يعتمد النص موضوعا أساسيا له، والتقنيات المنهجية واللغوية وسيلة، ويستهدف إكساب المتعلم القدرة على البحث في المصادر والمراجع، ويمكنه من قدرات الربط بين النص وسياقه الموضوعي، ويكسبه محبة المطالعة وملكة البحث والاستقصاء.

- إعداد الدرس التطبيقي: صياغة مهام دقيقة، وموجهة للقراءة، تمكين المتعلم من الآليات اللغوية والمنهجية لتحليل النص وفهمه.

- مهام موجهة للتحليل: إقداره على استخلاص الأفكار وفهم قصد صاحب النص، وتنبيهه إلى حسن توظيفها في بناء معرفة الدرس والوحدة.

- مهام موجهة للربط: إقداره على ربط مضمون النص بالسياق المفاهيمي للدرس التطبيقي وبالنسق المفاهيمي للدرس وللوحدة.

- درس الأنشطة :

- مفهوم درس الأنشطة :

هو شكل متميز للتعلم يعتمد عمل الفريق والعمل في مجموعات.

- ميزاته: إتاحة الفرصة للمتعلم لنقل تعلماته من المعرفة المجردة إلى السلوك وتقويم السلوك .

- أساليب تصريفه : استثمار المعرفة والقيم في إنجاز مشاريع فكرية واجتماعيةعن طريق التعاون وعمل الفريق.

- الصعوبات : ولا شك أن من بين أهم الصعوبات التي تعترض المدرس في تدبير هذا الدرس: خوف المتعلم من الاشتغال في فريق وإحساسه بصعوبات التواصل والاندماج في الفريق، ومشكل تنظيم الفضاء.

- الحلول: إعداد فرق في بداية السنة الدراسية وتوزيع دروس الأنشطة حسب رغبات الفرق وإعداد توقعات للصعوبات، وكذا تنظيم الفضاء بإعداد تصميم الوضعيات وبالتوجيه التربوي.

إن هذا النمط في الاشتغال نمط صعب لكنه ليس مخيفا، فالأجدر بالمدرس أن يستثمر الكتاب بشكل إيجابي ويقرأه قراءة فعالة ومتفاعلة قبل أن يقرئه لتلاميذه فيصحح خطأه ويكمل نقصه وييسر عسيره. والله ولي التوفيق والهادي إلى سبل الرشاد.

مغربيات حافظات للقرآن

صدرت أخيرا للصحافية المغربية حبيبة أوغانيم الطبعة الثانية من كتاب "مغربيات حافظات للقرآن" بعد أن نفذت الطبعة الأولى التي صدرت خلال رمضان 1428 .

ويتضمن الكتاب 20 نموذجا لنساء من مختلف الفئات الاجتماعية استطعن أن يحفظن القرآن كاملا، وتتميزهذه الطبعة عن سابقتها، بتقديم تفضل به الشيخ عمر القزابري إمام مسجد الحسن الثاني بالدار البيضاء، وبإضافة حلقة للحافظة وفاء بنزاكور ليبلغ عدد الحافظات في الكتاب عشرين حافظة يمثلن مختلف الفئات الاجتماعية والعمرية بالمغرب.

وجاء في تقديم الشيخ عمر القزابري إمام مسجد الحسن الثاني بالدار البيضاء للطبعة الثانية: "إن هذا الكتاب فريد في موضوعه، ممتع في طريقة تناوله، خصوصا وأننا في زمن عزف فيه أغلب الناس عن كتاب الله، تعليما وتعلما، وتقديما وتقويما فجاء هذا الكتاب ليزيح ستار اليأس وليبعث الأمل وليذكي جذوة العمل، وليذكرنا بحقيقة ربما طمسها غبار الفتن وهي أن هذا القرآن هو كلام الله الذي تعهد بحفظه بمقتضى قوله "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون."

ويبقى الكتاب محفزا لكل راغب في نيل شرف حفظ القرآن نظرا لما يحتويه من نماذج حية تحدت كل الصعاب وحفظت القرآن الكريم.

المداخلة السادسة

إشكالية الامتحانات الموحدة في ظل تعدد الكتب المدرسية

ذ /علي الأصبحي
منسق جهوي تخصصي

كل عمل بيداغوجي لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال أداء للأستاذ تتوفر فيه مواصفات تقويم يراعي الموضوعية والشمولية وتكافؤ الفرص، لكن أمام تعدد الكتب المدرسية نجد الحاجة ماسة إلى ضرورة الاعتماد على مرجعية للتقويم، توجهنا إلى كيفية التعامل مع الامتحانات الموحدة والمراقبة المستمرة، هذه الكيفية هي التي سيحاول الأستاذ علي الأصبحي تحديدها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية : ما هو المتغير الجديد في الامتحانات الموحدة والمراقبة المستمرة؟ كيف يمكن توظيف الأطر المرجعية؟ ما هي إيجابيات وسلبيات هذا المتغير؟

تقديم:

أثارت الامتحانات الموحدة الجهوية في السلكين : الثانوي الإعدادي والتأهيلي تساؤلات كثيرة سواء لدى الممارسين في الصفوف الدراسية، أو لدى لجن إعداد مواضيع هذه الامتحانات أهمها : كيف نتعامل مع الامتحانات الموحدة في ظل مبدإ تعدد الكتاب المدرسي الذي جاء به الإصلاح الجديد لمناهج المنظومة التربوية؟ أو بعبارة أخرى، ما السبيل إلى التوحيد والكتاب المدرسي غير موحد ؟

وللإجابة عن هذا السؤال الإشكالي لإيجاد المخرج من هذه الثنائية العجيبة سأتناول الموضوع من خلال تحليل الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما هو المتغير الجديد في الامتحانات الموحدة ؟
- كيف نوحد الامتحانات والكتاب المدرسي متعدد ؟
- ما هي إيجابيات وسلبيات اعتماد الأطر المرجعية في بناء مواضيع الامتحانات الموحدة ؟

☜ المتغير الجديد في الامتحانات الموحدة

إن التقويم الذي كان معتمدا في المنهاج السابق قبل الإصلاح، وفي ظل وحدة الكتاب المدرسي كان تقويما انطباعيا، باعتماده مضامين ذلك الكتاب لدرجة اعتبارها هي المنهاج، ومن ثم كانت أدوات التقويم متباينة، والمهارات غير محددة .

ولما جاء إصلاح المنظومة التربوية بمنطلقات وأهداف ورؤى ومفاهيم ومناهج جديدة وإجراءات ديداكتيكية يقتضيها المنهاج بالتصور الجديد : برز المتغير الجديد في التقويم بشقيه (الامتحانات الموحدة والمراقبة المستمرة) ألا وهو المنهاج الذي يعتبروحده موضوعا للتقويم ومعيارا له بحيث يكون المستهدف من عملية التقويم : مهارات وكفايات المتعلم الأساسية، يتم توظيف الحد الأدنى المتوفر منها وتعزيزها وتطويرها عبر محطات ومسارات مختلفة، سواء أثناء الإنجازات الصفية في المؤسسات التعليمية أو خارجها، وتتظافر في تحقيقها مواد أخرى سواء كانت متآخية أو غير ذلك، للوصول إلى كفايات معينة على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد، حسب وثيرة الإنجاز، ومدى توفر شروطه الموضوعية.

أما المضامين والدعامات والوثائق وغيرها من المعينات المعتمدة من قبل المدرس في بناء دروسه فإنها موضوع لحرية التصرف والتبديل والتغيير بما يقتضيه المنهاج نفسه في سياق معين .

☜ الإطار المرجعي وتعدد الكتاب المدرسي

إن منظور الإصلاح الجديد للكتاب المدرسي يختلف - تماما- عن منظور المنهاج السابق للكتاب نفسه ؛ بحيث اعتبره كتاب التلميذ، وفي أحسن الأحوال أداة مشتركة بين التلميذ والأستاذ يقدم مضامين معرفية، وملامح الطرائق الديداكتيكية، ووسيلة من الوسائل التعليمية. كما حدد وظائفه التربوية في :

- تقديم أرضية لوضعيات استشكالية (الوضعية – المسألة)
- توفير دعامات بيداغوجية
- تشجيع المتعلم على التفكير في الأنشطة والمهام التي يقدمها
- تشجيعه على بناء مكتسبات جديدة انطلاقا مما يعرضه الكتاب من مفاهيم جديدة
- التشجيع على تطوير كفايات ذهنية عليا لديه
- الإعانة على الانفتاح على المحيط المحلي والدولي من خلال ما يعرضه من صور وخرائط ووثائق.

ولم يكتف الإصلاح بتقديم تصور جديد للكتاب المدرسي ووظائفه فحسب، بل أقر تعدده، الأمر الذي أحدث انقلابا في النظرة إلى الكتاب المدرسي، كما أحدث إرباكا لدى الممارسين حول كيفية توحيد الامتحانات في ظل هذا التعدد، مما استدعى – ضرورة – بناء أطر مرجعية للامتحانات الموحدة تستند إلى المعايير الآتية :

المجـــــالات	النسب المئوية
الدروس النظرية	40% (8 ن)
التطبيقات	10% (2 ن)
الأنشطة	20% (4 ن)
الفرائض	30% (6 ن)

التغطية : تغطية كل المجالات المضمونية المحددة

- التمثيلية : وذلك باعتماد درجة الأهمية على المستويين : المضموني والمهاري
- المطابقة : مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي.

*وباعتماد الأطر المرجعية في الامتحانات الجهوية الموحدة يصبح التوحيد أمرا متيسرا بالرغم من تعدد الكتاب المدرسي .

وتدقيقا لهذه المعايير، وضبطا لمكونات مواضيع الامتحانات، وحرصا على تحقيق المصداقية وتكافؤ الفرص بين الأكاديميات الجهوية بل بين الممتحنين، تم حصر مكونات موضوع التقويم ومجالاته المضمونية ونسبها:

- بالنسبة لامتحان السنة الثالثة ثانوي إعدادي:

لم يكتف الإصلاح بتقديم تصور جديد للكتاب المدرسي ووظائفه فحسب، بل أقر تعدده، الأمر الذي أحدث انقلابا في النظرة إلى الكتاب المدرسي، كما أحدث إرباكا لدى الممارسين حول كيفية توحيد الامتحانات في ظل هذا التعدد ..

المجالات	النسب المئوية
دروس الوحدات	70% (14 ن)
دعامة القرآن الكريم	20%(4 ن)
دعامة الحديث النبوي الشريف	10% (2 ن)
المجموع	100% (20 ن)

- بالنسبة للامتحان الجهوي:
- السنة أولى باكالوريا (رسميون)
- السنة ثانية باكالوريا (أحرار)

المجالات	المسالك / النسب		
	مسلك العلوم الإنسانية	مسلك الآداب	مختلف المسالك العلمية والتقنية
الدروس النظرية	40 % (8ن)	60 %(12 ن)	80 % (16 ن)
التطبيقات	10 % (2ن)	20% (4ن)	———
الأنشطة	20% (4ن)	20% (4ن)	20 % (4ن)
المؤلفات	30 % (6ن)	———	———

وأكيد أن الالتزام بهذه المكونات والمجالات والنسب من طرف الأساتذة في اقتراحات المواضيع الجهوية، ومقاربتها بمرونة في فروض المراقبة المستمرة من جهة، ومن طرف لجان المواضيع الجهوية بالأكاديميات من جهة أخرى، سيحد ـ إن لم نقل سيقضي نهائيا ـ من حدة الإرباك أو التخوف على التلاميذ الذين اعتمدوا في دراستهم وإعدادهم للامتحان على كتب معينة دون أخرى وهي في الواقع تتوحد في المواضيع (عناوين الدروس)، والأهداف والكفايات مهما اختلفت في الصياغة والمقاربة بل وحتى في النصوص الأساسية أو الدعمية.

☜ إيجابيات وسلبيات اعتماد الأطر المرجعية في بناء الامتحانات الموحدة :

أولا : ـ الإيجابيات :

- **على مستوى تنفيذ المنهاج وإتمام مفردات المقرر:**

- إن تأكيد الأطر المرجعية على ضرورة توفر المعايير الثلاثة المشار إليها سابقا (التغطية - التمثيلية - المطابقة)، وإقرار نسب محددة لكل مجال مضموني حذا بل أجبر المدرسين على إتمام مفردات مقرر السنة الثالثة إعدادي بنسبة 100% وهذا ما يساعد على ملامسة مختلف الوحدات والدعامات المقررة بغض النظر عن الكيفية أو النوعية عكس ما يسجل في السنتين الأولى والثانية إعدادي من عدم إتمام المقرر بنسب متفاوتة وبحجج ودعاوى غير مبررة، أو مبررة ولكنها غير مقنعة.

- **على مستوى التقويم:**

* توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بإعداد الامتحانات الموحدة بصرف النظر عن تعدد الكتاب المدرسي ، لأنها تقدم تصورا واضحا ودقيقا لما ينبغي التركيز عليه في بناء أسئلة هذه الامتحانات في المجالين : المضموني والمهاري :

أ) - على المستوى المضموني : ركزت (الأطر) على المفاهيم والعلاقات فيما بينها والتصنيف وتحديد الأنواع وكيفية التوظيف واستخراج بعض المظاهر.. مع بيان نسبة الأهمية لكل مجال من المجالات المكونة للمادة

ب) - على المستوى المهاري : عرضت المهارات الأساسية التي يمكن استهداف تنميتها أو تقويمها لدى المتعلم مع بيان نسبة الأهمية لكل منها، بل أكثر من هذا قدمت الأطر المرجعية لوحة تدقيق محتويات كل من المجالين المذكورين، الأمر الذي لا يدع أمام الممارس وأمام لجن إعداد المواضيع مجالا للاعتماد على المضامين في بناء مواضيع الامتحانات أو المراقبة المستمرة في ظل تعدد الكتاب المدرسي، أو الاحتجاج به على الامتحانات المبنية انطلاقا من الأطر المرجعية.

* توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين : مدرسين وتلاميذ ولجن إعداد المواضيع لتأسيس تلك الامتحانات على تعاقد واضح بين جميع هؤلاء المتدخلين

* إيجاد سند لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية باعتبارها -هي أيضا- موضوعا للتقويم

* توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها ؛ لأن المراقبة المستمرة يتعين أن

تحمل نفس مواصفات الامتحانات الموحدة لكونها أداة من أدوات التقويم التي تعد لهذا النوع من الامتحانات.

* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أفراد الفئة المستهدفة وطنيا.

* تعين هذه الأطر على ملاءمة منهجيات التدريس لأساليب التقويم ؛ لأن هذا الأخير يجب أن يعكس – حقيقة – أساليب التدريس وينسجم معها في الانطلاق من الوضعيات واستهداف القدرات والقيم والأهداف المحددة للمنهاج.

ثانيا : – السلبيات :

لا تحمل الأطر المرجعية في بنائها سلبيات تذكر إلا إذا استثنينا بعض النسب التي تحتلها بعض المهارات مثل مهارة (التحليل) التي حددت لها على أهميتها- نسبة 10 % في مقابل 20 % لمهارة (الفهم) التي تعتبر دون سابقتها في المرقى. لكن إذا نظرنا إليها من زاوية الممارس فإننا نسجل الملاحظات التالية:

* نظرا لحرمان الممارس من حقه في التكوين المستمر على المستجدات التربوية فإن رد فعله الطبيعي هو التمسك بالممارسة التقليدية تدريسا وتقويما هروبا من التكاليف، وهذا يؤثر سلبا على تنفيذ المنهاج وبلورة المستجدات بالصيغ التي تقتضيها.

* وبحكم تعدد الكتاب المدرسي واختلاف مقاربات بنائه؛ فإن الممارس يجد صعوبة في تطبيق الأطر المرجعية بتدقيقاتها في بناء مواضيع الامتحانات الموحدة وكذا فروض المراقبة المستمرة، لكن يمكن تجاوز الإشكالات التي يطرحها توحيد الامتحانات الجهوية في ظل تعدد الكتاب المدرسي إذا اعتمدت لجن إعداد مواضيع الامتحانات الموحدة، وكذا المدرس في بناء فروض المراقبة المستمرة، الأطر المرجعية في أبعادها المضمونية والمهارية والقيمية للارتقاء بالتقويم من مستواه المضموني إلى مستواه المعياري.

صدر حديث

إضاءات لتقريب دراسة المؤلفات

السيرة النبوية – دروس وعبر للدكتور مصطفى السباعي

كتاب متوسط الحجم يهدف إلى تلبية حاجات أستاذ وتلميذ مادة التربية الإسلامية بالسنة الثانية تأهيلي مسلك العلوم الإنسانية في تجاوز بعض عوائق تنفيذ حصص دراسة المؤلفات على مستوى مادة الكتاب ومنهجية دراسته وتدريسه من خلال دراسة وفهم وتحليل الكتاب المقرر باستحضاره للحدث السيري وتحليله واستنباط أهم عبره ودلالاته التربوية والقيمية ...مما يمهد الطريق للمتعلم للإحاطة بأحداث ووقائع ومراحل حياة رسول الله * انطلاقا من نص مكتوب يشتغل عليه بمنهج قرائي تحليلي موضوعي بعيد عن كل إسقاط إيديولوجي .

والكتاب قراءة من داخل النص تحافظ على براءته الأصلية وتمر عبر مراحل ..تنطلق من تمثل الحدود الدينية والفكرية والزمنية والجغرافية والاصطلاحية للحدث السيري والاندماج الوجداني فيه ...إلى مرحلة تحليلية تعتمد تفكيك النص إلى عناصره الأساس مع إبراز القيم والمبادئ الموجهة للحدث السيري لاكتشاف كنوز وفقه السيرة المؤسسة للبناء الحضاري الإسلامي ...مما يتيح للمتعلم حسن استدماج القيم والعبر المستنبطة منه في سلوكه الخاص والعام .

والكتاب معزز بخرائط توضيحية ولائحة بأهم المصادر والمراجع والتعريف بأهم الأعلام الواردة في الكتاب إضافة إلى جدول توضيحي لأهم الأحداث والغزوات في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم..ويقدم اضاءات على أربعة مستويات :

- اضاءات لتقريب موضوع السيرة النبوية
- اضاءات لتقريب شخصية المؤلف وكتابه السيرة النبوية – دروس وعبر
- اضاءات منهجية لتقريب التعامل الديداكتيكي مع الكتاب
- اضاءات تقويمية

للمزيد من المعلومات الاتصال : 0664445864 - 0537360692

المداخلة السابعة

التقويم
والوضعية/المشكلة

ذ. محمد بنوار
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

إذا كان المفترض في الكتاب المدرسي أن ينطلق في بناء دروسه من وضعيات مشكلة حتى يثير فضول المتعلمين وحماسهم للبحث عن حلول مناسبة تكون خطوات نحو اكتساب كفايات عملية ذات صلة وثيقة بمواجهة الواقع والتغلب على معضلاته، فماذا عن دور الوضعية/المشكلة في تقويم المكتسبات والتأكد من تحقق الكفايات؟

بداية أشير إلى أنه في الوضعيات - المشكلات يحتاج المتعلم إلى توظيف ما درسه في حل هذه المشكلات، ولكن لهذا الأمر سلبيات ينبغي أن نكون على علم بها، وأنا أفرق بين نوعين من الوضعيات / المشكلات، الوضعية / المشكلة التي نعمل بها لتوسيع الدرس أو لبنائه، والوضعية - المشكلة التي سأتحدث عنها تكون أثناء التقويم؛ فسابقا كان التقويم سهلا، حيث يمكن أن يأتي الأستاذ من سفر ويبتكر فرضا بسرعة، بطرح مثل هذه الأسئلة : ما هو كذا؟ ويمكن أن يزيد : علل جوابك. ولكن الآن لكي يبتكر وضعية - مشكلة يحتاج إلى عمق التأمل، أضف إلى ذلك لكي يبتكر وضعية - مشكلة ويضع لها إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وليكون هذا الفرض على شكل اختيار من متعدد، يتطلب مني حوالي ثلاثة أيام من العمل.

في لقاء تربوي جمعنا بالسيد المؤطر تعلمت أمرا جديدا، وهو إمكان القيام بفرض "جماعي"، فهذه الطريقة جديدة، وطبعا الوضعية - المشكلة تبدو واضحة لجميع الناس فيما يتعلق بدروس الاختلاف والتواصل والحوار؛ تتجلى مثلا في حالة العرب فرغم أن كثيرا من الأشياء تجمعهم، نجدهم يختلفون في كثير من الأمور، وبالمقابل الأوربيون يفترقون في كثير من الأمور، كالدين واللغة... ومع ذلك بحسن استعمالهم لأدب الاختلاف توصلوا إلى اتحاد أوربي قوي.

فهذه وضعية مشكلة، وظفتها في فرض يشكل العمل الجماعي، وهذا ينسجم مع منهج التدريس بالكفايات حيث يتحمل كل إنسان مسؤوليته، ومن ثمة يجب أن يشارك في هذا العمل الجماعي، الذي وجدت نفسي فيه مضطرا لإضافة فرض آخر، فالفرض الفردي والفرض الجماعي كونا فرضا واحدا، وهذه مشكلة أخرى للأستاذ لأنه سيصحح فرضين ويحتسبهما فرضا واحدا.

مثال آخر يتمحور حول قولة لمفكر عربي تتلخص في ادعائه أن الأوروبيين متقدمون لأن لديهم التعددية والديموقراطية: عدة آلهة وعدة كتب، في حين نحن متخلفون لأننا لدينا الديكتاتورية: إله واحد وكتاب واحد ورسول واحد، ما تعليقك على هذا القول؟

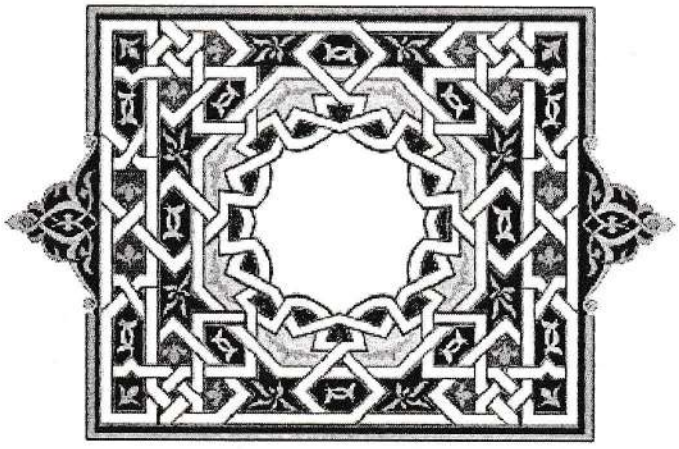
فهذا الفرض هو بمثابة عمل جماعي يقوم به التلاميذ، والمطلوب منهم أن يردوا على هذه القولة باستعمال ما درسوه.

وهناك فرض آخر أنجزه التلاميذ، ينبني على قصة حوار هرقل وأبي سفيان، وكلاهما زعيمان للكفر تحاورا والتزما بأدب الحوار والاختلاف، فوصلا إلى الحق، وأن النبي صلى الله عليه وسلم دعوته حق، فمثلا التزما الرغبة في التعرف على هذا الدين، مع وجود عوائق للتواصل مع الحق؛ مثلا بالنسبة لهرقل يمنعه خوفه على منصبه، وأبو سفيان يمنعه جحوده. وهنا يطبق التلميذ ما درسه بهذا الخصوص ليستنتج أن الحوار إذا ألتزم فيه بالآداب تكون نتيجته إيجابية.

وبخصوص الكتاب المدرسي؛ أذكر هنا أن هذا كتاب التلميذ وليس كتاب الأستاذ، الذي ينبغي أن يتحرر من الحرفية في التعامل معه ونحن في عصر توفر المعلومات. إذن إذا قلت في أول ملاحظة عن الكتاب المدرسي أنه ينبغي أن ينطلق من وضعية /مشكلة وليس من إشكالية، فالوضعية / المشكلة يأتي بها الأستاذ، أما التلميذ فربما قد تناسبه الإشكالية؛ وهي عدد من التساؤلات.

هذه الملاحظة تخص الكتاب المدرسي في رحاب التربية الإسلامية للأولى باكلوريا، أما بالنسبة لكتاب الثانية باكلوريا فهو قد تدارك هذا الأمر، وجاء بوضعيات - مشكلات مهمة ومناسبة لهذا العصر، ويبدو أن أصحاب الكتاب يقصدون فعلا مواجهة المشاكل الحقيقية، فعلى سبيل المثال نجد في الدرس الأول مواجهة مشكل يتعلق بالسنة النبوية وتخص من يعتمد على حديث واحد فيكفر به غيره أو يبدعه، وهناك مشاكل أخرى ربما نحتاج إلى التعاون في دراستها.

على أنه في دراسة متواضعة لاستطلاع رأي التلاميذ حول الكتاب المدرسي فيما يخص مستوى الثانية بكالوريا تبين لي عموما بالمقارنة بين مواقفهم أنهم يتوافقون مع الكتاب المدرسي.



المداخلة السابعة

ملاحظات حول كتاب السنة الثانية باكالوريا

في رحاب التربية الإسلامية

د. إسماعيل أمزاورو
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

الغرض من هذا المقال كشف بعض الهفوات الواقعة في مقرر السنة الثانية بكالوريا الخاص بمادة التربية الإسلامية على وجه النصيحة الممزوجة بالاحترام والتقدير الفائقين للجنة التأليف التي عانت الإكراهات في تجويد محتواه وإخراجه الفني، ولكن لكل فارس كبوة، وقد جل من لايخطئ، والكمال لله عز وجل، والعصمة لصفوة خلقه من الأنبياء والرسل، وهذه الأخطاء المراد ذكرها جلها معرفية مغمورة في بحر حسنات المؤلفين، وسأسوقها على جهة الاختصار ما أمكنني ذلك، والإشارة تكفي اللبيب.

1) - ص: 157 من الكتاب تضمنت التوزيع الدوري لدروس السيرة النبوية، والخطأ أنه أدرج في الدورة الثانية ثلاثة دروس، من الحصة 9 إلى 14 موجودة في مقدمة المقرر أعني " كتاب السيرة النبوية دروس وعبر " لمصطفى السباعي ص: 13 وهي الفصل الثامن والتاسع والعاشر، ولكن مصطفى السباعي رحمه الله توقف عند وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، فانظر ص: 208 أو آخر الفهرست من السيرة المقررة للدراسة تعلم أن الفصول الثلاثة غير موجودة لأن المؤلف لم يستكمل كتابه لشدة مرضه رحمه الله.

2) - التعبير عن فكرتين مختلفتين بعبارة متشابهة توهم التناقض:

2-1- ص: 13 ما نصه: " للمعرفة مصدران رئيسان متكاملان: الوحي..... والوجود الكوني.

2- 2- ص: 60 ما نصه: " الحس هو المصدر الأول للمعرفة البشرية ".

3) - عدم وضوح معيار التقسيم أو اعتبار التقسيم:

ص: 69 في تقسيم أنواع القيم:

3-1- أساس المقصد: والصواب باعتبار مرتبتها في العمل والإنجاز.

3- 2- أساس الشدة : والصواب حكم العمل بها .

4) - عدم اختيار النص المناسب: " حدثوا الناس بما يفهمون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله ".

ص: 54 فكرة الشهود والعيان بعيدة عن التصور والإدراك إلا لمن خاض تجربة التصوف، وهي تعبير

مجازي عن ذوقيات روحانية يمسك عن ذكرها أولوا العرفان أنفسهم.

5) - تعريف الغامض بما هو غامض مثله:

ص: 69 قيل في تعريف الحضارة الحديثة: هي ما أنتجته الإنسانية الحديثة من حضارة ؟ كأنه قيل: الحضارة هي الحضارة. كقولك مثلا : الاجتهاد شرعا: هو ما يبذله العالم من اجتهاد؟

6) - سوء الاستدلال بالنص أو عدم بيان المستدل عليه بيانا شافيا:

ص:59 أستدل بالآية 29 من سورة الكهف على حرية الإنسان في اختيار العقيدة التي يؤمن بها هكذا بإطلاق. والآية قيدت تخيير الإنسان بين الإيمان والكفر بقيدين وهما :

أولا الإخبار بأن الإيمان هو الحق حتى تقوم الحجة على المخير وهو قوله عز وجل (وقل الحق من ربكم) .

والقيد الثاني : الوعيد والتهديد من سوء العاقبة لمن اختار الكفر في قوله جل ثناؤه (إنا أعتدنا للظالمين نارا...) وهذان القيدان ضروريان ليعلم المخير أن له الحق والحرية في الاختيار بين حق وباطل. وليس بين حق وحق آخر.

7) - الاستشهاد بأحاديث من غير الصحيحين دون ذكر درجتها من الصحة أو الضعف أو غير ذلك:

7 –1 – حديث (من قال في القرآن برأيه .....) قيل أخرجه الترمذي ؟ ص: 18

7– 2 – حديث (إنما أنا رحمة مهداة) قيل : مستدرك الحاكم .' ص: 23

7 – 3 – حديث (تفكروا في آلاء الله ....) أخرجه الطبراني في المعجم الأوسط ص: 49

7– 4 – حديث (أحبوا الله لما يغذوكم.....) مستدرك الحاكم.' ص: 50

7 – 5 – حديث (اللهم إني أسألك.....) سنن ابن ماجه .' ص: 62

7 – 6 – حديث (إن الله يبغض الفحش.....) مسند أحمد .' ص: 68

8) - سوء تخريج الحديث : نقل من كتاب وسيط لا من مصدره:

ص: 22 حديث (يحمل هذا العلم ....) قيل : أخرجه الحافظ الهيثمي في مجمع الزوائد ج1/ 26.

9) - عدم الدقة في تخريج الحديث :

ص: 32 حديث (إن الله لا يقبض العلم.....) الرواية هذه المذكورة هنا بلفظ (..... من الناس ..... رؤوسا ....) ليست في كتاب العلم من صحيح البخاري: باب كيف يقبض العلم. وإنما الرواية التي فيه بلفظ :(.... من العباد .... حتى إذا لم يبق .... رؤوسا....)

10) - إغفال بيان علم مذكور في متن أثر أو إغفال ذكر سند أثر مع الحاجة إليه لتمييز علم مذكور في متنه:

ص: 16 الأثر عن عبد الله بن مسعود (كنا إذا تعلمنا.....قيل لشريك من العمل ؟....)

والصواب: قيل لشريك - وهو راو من رواة هذا الأثر أو الحديث - : من العمل ؟....

أو سوق الأثر كاملا بسنده ومتنه أو بعض سنده هكذا:

..... حدثنا شريك عن عطاء بن السائب عن أبي عبد الرحمن عن عبد الله بن مسعود .... قيل لشريك: من العمل ؟....

11) - عدم بيان وجه ترجيح تفسير محتمل لكلمة من القرآن :

ص: 13 كلمة " الأسماء " في قوله تعالى (وعلم آدم الأسماء كلها) الآية 31 من سورة البقرة. تحتمل أن تكون من علم الفطرة كما تحتمل أن تكون من علم النبوة. وأد رجت الآية في القسم الأول أعني العلم الفطري دون مرجح: وراجع إن شئت زاد المسير لابن الجوزي .

12) - بتر النص عن سياقه مما يوقع في مغالطة خطيرة:

ص: 34 توظيف المكتسبات: اقرأ نص الاجتهاد الجماعي في التشريع الإسلامي ص: 28 بتصرف؟ ووجه المغالطة تسويغ فصل الاجتهاد الفكري عن الاجتهاد الفقهي التشريعي فيمكن للمسلم المفكر أن يبدع خارج أصول الشرع ومبادئه ومقاصده. والعبارة تدل كما هي في النص المتصرف فيه على ذلك : " وعندي أنه بالإمكان .... تقسيم الاجتهاد – هكذا بإطلاق – إلى اجتهاد فكري واجتهاد فقهي تشريعي "، ولو قسم الاجتهاد الشرعي إلى اجتهاد شرعي في تخصص الفكر الإسلامي، واجتهاد شرعي في فروع الفقه، لما كان لي أي اعتراض.

13) - عدم الدقة في المصطلحات المتقابلة:

ص: 35 وضع في مقابل المجتهد المطلق المجتهد المنتسب، والصواب: المجتهد المقيد،لأن الانتساب قد يحمل بوجه ما على المجتهد المطلق على معنى انتسابه إلى الإسلام وأصوله ومبادئه، بينما التقييد لا يجتمع مع الإطلاق.

14) - تعريف غير دقيق لمصطلح علمي:

ص: 35 تعريف المجتهد المطلق، قيل هو:" من يعتمد على مداركه في استخراج أصول الاجتهاد العامة ومسالك الاستدلال وقواعد تفسير النصوص، ودلائلها وأحكامها " ومثلوا لهذا الصنف بالأئمة الأربعة، ورده من وجهين على الأقل: الوجه الأول لا يوجد إمام اعتمد على مداركه الخاصة، حتى الأئمة الأربعة استفاد لاحقهم من سابقهم، والإمام أبو حنيفة أخذ عن فقهاء العراق وتتلمذ لمدرسة عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، والإمام مالك تتلمذ لمدرسة فقهاء المدينة الذين أخذوا بفتاوى عمر بن الخطاب وابنه عبد الله، وغيرهما.

والوجه الثاني : أن المجتهد المطلق، بعد استقرار المذاهب المشهورة الأربعة، هو الذي يستفيد من جميع المدارس الفقهية ويوازن بينهما، ولا يلتزم بأصول مدرسة واحدة، بل يبحث عن أقوى الأصول والأدلة وأرجحها في كل مسألة فقهية تعرض عليه، وهو بهذا أيضا يبني على ما قرره النظار قبله من أصول ولا يستقل أو ينفرد بوضع الأصول جميعها، وإن كنت لا أنفي أن يبلغ به رسوخه في العلم أن يضع ويبدع أصلا جديدا.

15) - اختصار بعض الشروط المهمة اختصارا مخلا بالبيان:

ص:36 شروط صحة الاجتهاد: أما في معرفة الكتاب : فقيل " ..... ولا يشترط في المجتهد أن يكون حافظا للقرآن الكريم" وأما في معرفة السنة النبوية فقيل : ولا يلزمه حفظ جميع الأحاديث، وإنما يكفيه أن يعرف الأحاديث ومظانها بحيث يكون قادرا على الرجوع إليها عند الاستنباط ". الملحظ الأول : إطلاق اشتراط عدم حفظ القرآن دون تقييد بكليته أو بعضه، وتقييد اشتراط عدم حفظ الأحاديث بكليتها، هذا ما يمكن أن يفهمه التلميذ بحسب ظاهر القول، وإلا فإن أل الجنسية المعرف بها القرآن تفيد الاستغراق والعموم، وفي هذا تهوين من شأن حفظ القرآن كله أو جله أو حتى بعضه، وتهوين أيضا من شأن حفظ الأحاديث النبوية. الملحظ الثاني : تعميم الشرط على جميع آيات القرآن وجميع أحاديث السنة دون تخصيص بآيات وأحاديث الأحكام.

الملحظ الثالث : عدم التنبيه على أن هذا الشرط يدخل في باب الرخصة والتخفيف والشرط الأدنى لا الأعلى، فراجع إن شئت المستصفى ومختصره لابن رشد ص: 137.

16) - تداخل قسمين يدعى تباينهما وتغاير محتوياتهما:

ص: 15 تقسيم الضوابط في المحور الثالث والموضوعة لتدبر القرآن إلى قسمين : الضوابط السلوكية والمنهجية دون بيان وجه انفصالهما أو تميزهما ولم يصرح باصطلاح خاص لهذين الكلمتين، ويكفيك لتبين تداخل القسمين النظر في بعض ما

اعتبر خاصا بالضوابط المنهجية مثل ترتيل القرآن : ألا يعتبر ترتيل القرآن سلوكا ؟ وإن شئت: ألا تعتبر التكرار والتجاوب مع القرآن سلوكا؟ ولو تم الفصل بين النوايا أو الاعتقادات والأقوال والأفعال لكان واضحا كما نميز بين أقوال الصلاة وأفعالها.

17) - سوء التقسيم وعدم صحته أيضا:

ص: 70و71 : قيل الإنسان مؤطر بأربعة أبعاد لا ينفك عنها : البعد البدني والبعد الأخلاقي والبعد العقلي والبعد الديني، والصواب : البعد البدني أو الجسمي الفسيولوجي، والبعد العقلي، والبعد الروحي أو النفسي، وهذا التقسيم إنما هو لغاية فهم أبعاد الإنسان ومكوناته، وليس الغرض منه تقرير حدود وفواصل بين تلك الأبعاد في تأثيرها وتأثرها ببعضها البعض، وهنالك ما هو عقدي وتشريعي وأخلاقي .

18) - صور غير مناسبة أو غير معبرة عن الأصالة والمعاصرة.

ملف العدد

المناقشة

التدخل الأول للأستاذ عبد السلام الأزعر

مضمون التربية الإسلامية هو أن يتربى المسلم على تحويل أحكام الشريعة الإسلامية إلى سلوك وأخلاق. وإذا نظرنا للفرائض كلها من صلاة وزكاة وصيام وحج نجدها وسائل لتحقيق العبادة في مجال المعاملات. ومن ثم إذا أتى مثلا مفكر غربي وقال بأن الكفاية هي أن يحول المتعلم المعارف والمهارات والمواقف التي تعتبر مواد مندمجة إلى سلوك وأخلاق. فهذا يوافق ما عندنا في الأصل: أي أن هذا التعريف موجود عندنا قبل أن يخرج إلى الوجود عند هؤلاء الغربيين من حيث التأصيل.

بالنسبة للرشد : الرشد ليس المقصود به البلوغ بصريح الآية، التي قال فيها الله تعالى : "وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح" فالرشد هو حسن التصرف، وهو أمر ينطبق على الابن والبنت. ويتضح معنى الرشد في قصة لوط حيث أنه لما وجد عليه السلام في مشكلة قال : "أليس منكم رجل رشيد". ولم يقل رجل بالغ، أو رجل يحسن التصرف. إذن معناه رجل يربي الأجيال على حسن التصرف. فهذه التربية على حسن التصرف التي ينادي بها الغرب الآن، يوجد عندنا أصلها. ومن ثم نعلم أنه لا بأس أن يوافق ما عند الغرب ما عندنا. وبالتالي إذا عمل أستاذ التربية الإسلامية بالكفايات سيكون مقتنعا بها؛ لأن المقصود هو أن لا نقف عند حدود المعارف والمهارات والمواقف. بل نحولها إلى سلوك عملي وإلى أخلاق يعيش بها الإنسان. والرسول ﷺ علمنا أن نتعوذ من علم لا ينفع. وندعو الله أن ينفعنا بما علمنا.

هذا توضيح حول تأصيل التربية الإسلامية. ولو أننا أخذنا من حديث : "كان خلقه القرآن" منهجية وعلمناها تلاميذنا لعرفوا أن يعيشوا بها. فهذه الأشياء التي يتعلمها التلاميذ إذا استثمروها في حياتهم فذلك هو المقصود بالتربية الإسلامية. وهنا عندي تساؤل مفاده: هل يمكن لنا أن نستغني عن التربية الإسلامية؟

الواقع أن كلا من المعارف والمواقف وغير ذلك تعتبر وسيلة لبلوغ النتيجة المرغوب فيها؛ وهي تحقيق التربية الإسلامية التي تعتبر أشمل وأوسع.

التدخل الثاني للأستاذ أحمد جواهري

إن المطلوب من المتعلم أن يفهم دينه ويلتزم به. والمشكلة ليست في الانفتاح على الغير أو في التجديد. فكلاهما مطلوب. لكن المشكلة في نقل تجارب الغير دون فهمها ودون تمييز بين الإيجابي والسلبي. وإذا كان التجديد مطلوبا فلابد أن يشارك فيه كل الأطراف المعنية. وأن يكون ذلك عن وعي وفهم. ومن ثم ينبغي قبل محاولة تطبيق الكفايات أن ندرك حقيقتها وكيفية الاشتغال بها.

التدخل الثالث للأستاذ توفيق التضمين

أريد أن أرجع إلى ما ثار في النقاش، حول موضوع الرشد والرشاد والكفايات .... فعندنا في الإسلام مصطلح واسع يشمل الكفاية وحسن التصرف وغير ذلك، وهو مفهوم الإحسان. وإذا رجعنا إلى عدد مرات ذكر كل من الكلمتين أو المصطلحين : الإحسان والرشد أو الرشاد، وما يتفرع منهما. نجد الإحسان أكثر ذكرا من الرشد في القرآن. وبالتالي فإن الإحسان هو حسن التصرف وزيادة. وبهذا ندرك أن حسن التصرف هو تعريف الكفاية بكلمتين فقط. نجمعهما في كلمة واحدة تسمى في المصطلح الشرعي الإحسان. هذه نقطة أولى أردت أن أوضحها.

والثانية تتعلق بالوضعية - المشكلة والنقاشات التي دارت حول هذا الموضوع. فلا بد أن نميز بين وضعية - مشكلة. ووضعية - مسألة. فلا يمكن أن نجمعهما في خانة واحدة. لأن كل حالة لها وضعية. فالوضعية - المشكلة قد تعالجها وحدة كاملة. ولكن الوضعية - المسألة. قد تكون جزءا من الدرس. كما هو الشأن في المواريث. فتكون عندنا وضعيات -

مسائل، لكن الوضعية - المشكلة مثل قضية الاستنساخ وما يطرحه من إشكالات قيمية وقانونية وغير ذلك، فهذه مشكلة، ومن ثم يجب أن نميز بين هذين المصطلحين.

وأخيرا فهذا الحوار الساخن، مرده إلى أن كل واحد منا يجتهد من موقعه، والذي يعاني: هو الأستاذ، الذي يطبق هذا المنهاج، وبالتالي فلا بد من تكوين وظيفي عملي له، لأنه قد بذلت جهود على مستوى صياغة المنهاج، وبذلت جهود لتطبيق هذا المنهاج على مستوى الكتب المدرسية، وبقي الأستاذ الممارس في القسم، وكذا بعض الإخوة المؤطرين/المفتشين بعيدين عن صورة واضحة متكاملة لهذه البيداغوجيا المهمة، وحينما يتمكن المدرس والمؤطر من امتلاك ناصية هذه الكفايات، وتطبيقها في الميدان، سيشعر الأستاذ بالراحة وسيتحسن أداؤه، وسترتفع مردودية التلاميذ، ولذلك لابد من التفكير في صيغ تكوينية عملية وظيفية، لفائدة الأساتذة في الميدان.

التدخل الرابع للأستاذ أحمد عروبي

الهم الذي يجمعنا ويشغلنا، هو كيف يمكن أن تؤدي هذه المادة رسالتها، في ظل التحديات الكبيرة على مستوى الواقع، وكيف يمكن أن نخرج المتعلم من هذه الظروف، إلى ظروف أحسن، وكيف يمكنه أن يواجه التحديات المختلفة، بمواقف صحيحة وبحسن التصرف؟ هذه أسئلة كبيرة جدا، لأن المتعلم عند ما يأتي عندنا، لا يأتي فارغا، أو معزولا عن علاقات متعددة، وبالتالي نحن نخطئ في إعطاء بعض الملاحظات، بناء على سوء فهمنا للظروف التي تحيط بالمتعلم، هذه مقدمة، أشير بعدها لتجربة الفرض الجماعي التي تم تقديمها، وأول ملاحظة إيجابية هي سرعة التقويم، لكن بالمقابل هناك ملاحظة بيداغوجية لا بد من الإشارة إليها تتلخص في التساؤل عن إمكان التحدث عن الفرض الجماعي، وفي نظري يمكن أن نتحدث عن تقويم جماعي، و لا نتحدث عن فرض جماعي. فيمكن أن نتحدث عن تقويم المعارف والكفايات على مستوى المجموعات، ولكن تبقى هذه على كل حال تجربة مقبولة.

وهنا أقفز إلى المقترحات، فالذي نحتاجه هو إنشاء مراكز متخصصة، حيث لا توجد عندنا مراكز تنتج خلافا لما يوجد عند الغرب من مواقع للمتخصصين وهي مراكز متخصصة تنتج أعمالا ولها مراصد، ولذلك فمثل هذا العمل المتعلق بكيفية التقويم وغيره يمكن أن تجمع وتجعل منه تجارب وعينات... وبهذا نخرج بأعمال واقعية في آخر السنة، ويمكن أن يكون هذا المركز أو المرصد التربوي الذي أدعو لإنشائه خاصا بالمادة كبادرة لتطوير أكثر لعملنا التربوي.

التدخل الخامس للأستاذة زهور صنهاجي

الأساتذة يشتكون من غياب التكوين المستمر بشكل منظم، ومن ثمة ندعو إلى التعاون، لأننا نلاحظ أن أغلب الأساتذة ما زالوا متبعين للتدريس بالأهداف، وأما الكفايات فما هو إلا مصطلح نستعمله في إطار بعض النقاشات للتعبير عن مواكبتنا للمستجدات التربوية، وبالتالي فهناك نقص كبير في الجانب النظري، فما بالك بالتطبيق.

والأمر الثاني الذي أريد الإشارة إليه: هو أن موضوع الامتحانات لا بد أن يواكب المستجدات، فلا يمكن ونحن نتكلم عن مركزية المتعلم وعن المهارات، والمواقف والمعرفة الوظيفية، أن نستمر على إجراء التقويم في المادة بالكيفية التقليدية دون مراعاة هذه المستجدات معتذرين بأن التلاميذ سيفاجئون بتقويم مغاير لما عهدوه، فهذا مبرر مرفوض. وهنا أشير – على هامش التجربة المعروضة علينا بخصوص التقويم الجماعي – إلى ضرورة الاهتمام بجانب الأنشطة التي ينجزها التلاميذ وتقويمهم من خلالها.

التدخل السادس للأستاذ مسعود داودي

فيما يتعلق بالتقويم والتقييم أريد أن أوضح الفرق بين المصطلحين، فالامتحان تقييم، من إعطاء حكم قيمة، أما التقويم فهو التصحيح مع التلاميذ لأنه من تقويم الاعوجاج.

وفيما يتعلق بالكتاب المدرسي هناك ملاحظات كثيرة عليه ولكن أهمها بالنسبة لي: هو أن الكتاب المدرسي يطبعه الطابع الفكري وهذا هو المنزلق الخطير في هذا الكتاب الجديد، إضافة إلى أن بعض الدروس نجد أنها عبارة عن خليط من معلومات بسيطة جدا، ومعلومات معقدة تحتاج إلى دروس مستقلة؛ كالمقاصد والضروريات الخمس إلى غير ذلك، وأنا أحيلكم على درس التجديد والانفتاح على القضايا المعاصرة بمستوى الجذع المشترك، فهذا الدرس خليط من معلومات بسيطة ومعلومات فضفاضة جدا، هذا بالإضافة إلى الأخطاء المعرفية بالكتاب المدرسي؛ ومن ذلك على سبيل المثال تعريف العاصب بالغير.

التدخل السابع للأستاذ يوسف بن عجيبة

إذا كان الأستاذ يحتاج إلى تكوين على مستوى التدريس بالكفايات، فهو يحتاج أيضا إلى تدريب على صيغة للتقويم تسير وفق هذا النهج، ونموذج التقويم المعروض في الفرض الجماعي يتطلب نقله من مستوى العمل الفردي إلى العمل الجماعي من طرف الجمعية بالتواصل عن طريق الانترنت وغيره، ليحصل تبادل التجارب في مجال الأسئلة، وفيما يخص الكتب المدرسية، أذكر أن الأستاذ غير ملزم بالتقيد الحرفي بها، فالأستاذ سيد نفسه وسيد قسمه، يمكن أن يطور مهارته ومعارفه انطلاقا من مجهوده الشخصي، ومن نماذج هذا التحرر ما قمت به بخصوص تقويم التلاميذ في مجال العقيدة وعلاقته بالأثر النفسي والسلوكي عليهم، فحاولت أن آخذ اسما من أسماء الله الحسنى وأدرس أثره في نفس المتعلمين، الذين كان كل واحد منهم يكتب تجربته الشخصية مع اسم من أسماء الله الحسنى، وهذه المهارة لا تتحدث عنها الكفايات في كتاب التربية الإسلامية ولا البرنامج، فأستاذ المادة مطالب بأن يبحث عن كفايات خاصة به.

التدخل الثامن للدكتور محمد منصف العسري

المسألة التي أريد أن أشير إليها تتعلق ببعض الأمور التقنية في التدريس والتي تحتاج لبعض المرونة في تطبيقها، وأنا من أنصار المرونة فيها، وهذا يعني أننا لا نتشدد فيها ولا نلتزم تطبيقها كما هي دون تغيير أو تعديل ولو أدى ذلك إلى مشاكل في التطبيق، فهذه فكرة كلية يتفرع عنها مسألتان:

- المسألة الأولى: أثارها أحد الأساتذة في تعقيبه على العرض الذي ألقيته، فيما يخص العنصر المتعلق بالتجديد والتنويع في الوسائل التعليمية؛ بخصوص الجذاذة، لكي لا يفهم من الكلام الذي ذكرته عن الجذاذة أني أريد إلغاءها، فليس هذا هو المقصود، وإنما أريد أن لا يتقيد الأستاذ بجذاذة نمطية تقليدية، بمعنى أننا نفتح له المجال للتنويع في الوسائل التعليمية وأن لا يكون حبيس الجذاذة، لأن كثيرا من الأساتذة يسطرون أمورا في جذاذة دروسهم ويصبحون مقيدين بها، فلا يتركون لأنفسهم المجال للتنويع في الوسائل...

- المسألة الثانية: تتعلق بالتقويم الجماعي الذي تفضل الأستاذ بنوار ببيان النموذج الذي أنجزه في إطاره، سيرا مع الاقتراح الذي سبق أن أشرت به على الأساتذة في لقاء تربوي، علما بأنها ليست المرة الأولى التي اقترحت فيها على الأساتذة قضية التقويم الجماعي، كما أن هذا ليس هو المقترح الوحيد بخصوص التقويم؛ وإنما هذا حل من الحلول التي أقدمها للأساتذة عندما يحتجون باكتظاظ التلاميذ في الأقسام، وكثرة الأقسام المسندة إلى كل منهم، وغيرها من العوائق والصعوبات التي تقف أمام إنجاز فرضيّ كتابيين في الدورة... فأقترح مجموعة من الحلول من بينها قضية التعاون بين الأساتذة في إعداد الفروض، وقضية التقويم بطريقة جماعية؛ فيكون هذا من الأمور التي يلتجئ إليها المدرس، لما فيها من المرونة لكي لا يبقى حبيس طريقة واحدة في التقويم، ويفسح لنفسه المجال للتنويع وفق ضوابط تجعل هذا النوع من التقويم محققا لغاياته، وبطبيعة الحال هذه أمور اجتهادية قابلة للتعديل وإعادة الاجتهاد فيها وليست مسائل إلزامية.

التدخل التاسع للأستاذ محمد بنوار

يجب أن تكون طريقة التدريس تعود على الإنسان بالنفع، وينبغي العمل بالمنهج الإسلامي المعتمد على التجديد، ثم ينبغي تنزيل الكلام النظري في الواقع؛ لأن التطبيق هو المهم، ومن ذلك التجربة التي أنجزتها مع التلاميذ في الفرض المشار إليه؛ حيث أقنعت التلاميذ بأن ما درسوه في التواصل والحوار والاختلاف، المهم فيه أن نطبقه، ومن ثمة قلت لهم إنه سيكون امتحان جماعي في هذا الموضوع وسيكون التقويم منصبا على مدى تطبيق مبادئ الإسلام في ذلك المجال...

وفي الختام تناول الكلمة الأستاذان محمد احساين وعبد السلام الأحمر لشكر المشاركين على مداخلاتهم ونقاشاتهم الجادة التي أثرت هذه المائدة وحققت تميزها ونجاحها.

حوار

الدكتور خالد الصمدي

- ✓ أستاذ التعليم العالي ورئيس قسم الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان.
- ✓ رئيس المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.
- ✓ خبير مستشار لدى منظمات تربوية وطنية ودولية في تقويم وإنجاز وتطوير المنظومات التربوية، وتأطير دورات تدريبية في مناهج التربية الإسلامية داخل المغرب وفي دول متعددة.
- ✓ المستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالمغرب.

من مؤلفاته المطبوعة :

- مدرسة فقه الحديث بالغرب الإسلامي في جزأين منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
- حركة الحديث بقرطبة خلال القرن الخامس الهجري منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
- منهج التعامل مع خبر الآحاد منشورات سلسلة دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بتطوان
- البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية
- خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية
- القيم الإسلامية في المناهج الدراسية منشورات منظمة الإيسيسكو
- تكوين المكونين في المدارس العربية الإسلامية منشورات منظمة الإيسيسكو
- تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية منشورات الإيسيسكو
- مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي منشورات الإيسيسكو
- أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي منشورات دار الفكر لبنان

كان على رأس أهداف المدرسة الإسلامية عبر التاريخ إكساب المتعلمين الأخلاق الإسلامية الحميدة، هل تعتقدون أن مدرستنا اليوم ما زالت وفية لهذا الهدف؟ ولماذا؟

من الواضح أن تلازم التربية والتعليم في المدرسة الإسلامية من الناحية التطبيقية نابع من الأسس النظرية التي تعتمد عليها وهي نصوص القرآن والسنة والسيرة النبوية والتي تشد الوثاق بين القيم والمعرفة، وكذا في فلسفة العلوم في الإسلام والتي تتحدد فيها الغايات الكبرى للتعلم في معرفة الخالق وسياسة الكون بمبدإ الاستخلاف، وهذا واضح في كتابات الغزالي وابن خلدون وغيرهما من منظري فلسفة العلوم وفق الرؤية الكلية الإسلامية، وقد تجلى هذا الترابط في المدرسة الإسلامية سواء في المحتوى التعليمي أو في سياسة الصبيان أو في أدب العالم والمتعلم أو في غير ذلك من عناصر العملية التعليمية.

ومما يؤسف له أن النظام التربوي الإسلامي المعاصر يعاني من تصدع بين الغايات التربوية والقيمية والغايات المعرفية في منظومته التربوية رغم وجود تلازم بين المعرفة والقيم في الأساس النظري للمنظومة خاصة في المقاصد والغايات، إلا أن ذلك لا يترجم عمليا في التنزيل سواء في إعداد المناهج أو التأليف المدرسي أو طرق التدريس والتقويم أو الأنشطة التعليمية الموازية، فأصبحت الغايات المعرفية الصرفة تشكل هاجس المدرس والمتعلم على حد سواء، وانزوت الغايات التربوية والقيمية إلى الخلف فضعف التأثير التربوي الإيجابي للمؤسسة التعليمية، وظهرت مؤشرات سلبية في سلوكات المتعلمين، وفي الحياة المدرسية، وفي محيط المؤسسة التعليمية تثير القلق، مما يجعل التفكير في إعادة اللحمة بين التربية والتعليم أمرا عاجلا ومؤكدا ومسؤولية مشتركة بين كافة أطراف العملية التربوية.

من معطيات الحياة الواقعية اليوم في بلادنا، تردي السلوك الفردي وبعده عن الروح الجماعية وضعف الإحساس بالانتماء إلى الوطن والأمة، وتلاشي معنى المصلحة العامة أمام طغيان الفردانية والأنانية، فما مسؤولية المدرسة عن هذا التردي الأخلاقي؟

إن هذه القيم المركزية تشكل صلب رسالة المؤسسة التعليمية، وتتقاسم المسؤولية في ذلك مع المؤسسات الأخرى، إلا أن ضعف هذه القيم في نفوس المتعلمين الذين سيشكلون نخبة المستقبل يجعلنا نحس بخطورة هذا الانفلات القيمي في تكوين شخصية المتعلمين، فالأرقام المقلقة حول ارتفاع نسبة انتشار التدخين بالمؤسسات التعليمية، واستهلاك المخدرات، وتعدد أشكال العنف المدرسي، وانعكاس ذلك على الجانب النفسي والعاطفي للناشئة، بالإضافة إلى عقم النظام التعليمي، وعجزه عن تمكين المتعلمين من مهارات وقدرات عملية، وضعف النسيج الاقتصادي الذي يمتص الخريجين ويدمجهم في سوق الشغل، كل ذلك يجعل المتعلم يشعر بنوع من الضيق فيتقوقع على نفسه حين تنسد أمامه الآفاق، ويفكر بأنانية في حل مشكلته الشخصية دون إعارة أي اهتمام للتفكير الجماعي والعمل الجماعي والمصلحة العامة، وينعكس ذلك كلية على القيم الجماعية الدينية والوطنية.

ومن هنا نقول أن النظر إلى الواقع التربوي بمؤسساتنا التعليمية لا ينفك فيه الجانب الأخلاقي عن الجانب المادي والنفسي، ولا ينبغي أن ننظر إلى هذا الواقع بعين واحدة حتى وإن كانت عين الأخلاق والقيم، ومن هنا وجب النظر إلى الإشكال في شموليته حتى تكون الحلول واقعية وتتميز بنوع من المرونة والمصداقية.

لمواجهة الإخفاقات التربوية السالفة، تصاغ اقتراحات مواد لعلاج الظاهرة مثل مادة الشأن المحلي، والتربية على حقوق الإنسان، والتربية على المواطنة، ورفع شعارات ترمي إلى ترسيخ السلوك المدني، فهل ترى أن برامج من هذا القبيل قادرة فعلا على إصلاح الأوضاع وتصحيح المسار؟

إن الأمر كما أسلفت لا يرتبط بجانب دون آخر، وبالتالي فالتدخلات التي سجلناها على مستوى المناهج التعليمية بالخصوص من قبيل إدماج مواد ذات حمولة قيمية كالشأن المحلي، والتربية على المواطنة، والتربية الأسرية، أو الاشتغال على مشاريع مندمجة في مواد حاملة مثل التربية السكانية،أو التربية على حقوق الإنسان، أو مبادئ مدونة الأسرة،أوالتربية على السلوك المدني.

كل هذه التجارب على أهميتها تبقى محدودة التأثير، ما دامت لم تدرج ضمن خطة إستراتيجية بعيدة المدى تخضع للتقويم والمتابعة وترصيد المكتسبات واستئناف الإنجاز، ومادامت هذه المشاريع مرتهنة بالتعاون الدولي الذي يفرض أحيانا أجندته ومشاريعه، فيظهر المشروع لمدة معينة ثم يختفي باختفاء التمويل وانقضاء آجال اتفاقيات الشراكة والتعاون، وأحيانا يختفي باختفاء الأشخاص وتغير مواقع المسؤولية، مما يجعل هذه المشاريع

تتوقف في منتصف الطريق والأمثلة من ذلك كثيرة.

بالإضافة إلى ذلك إذا لم يكن هناك اقتناع للمدرس بأهمية الموضوع باعتباره رسالة وأمانة، وإذا لم يتم إشراكه وإدماجه في العملية برمتها باعتباره الناقل المباشر لهذه القيم إلى المتعلمين، ثم توفير الإمكانات والوسائل التي تسهل له القيام بهذه المهام النبيلة، فإن ذلك يحد بالتأكيد من تأثير المشروع في المتعلمين.

ومن ثم نقول إن إدماج القيم في المنظومة التربوية يحتاج إلى تحديد واضح لمنظومة القيم المراد نقلها إلى المتعلمين وفق مرجعية البلد وهويته الدينية والثقافية، ثم وضع إستراتيجية للتنفيذ تستفيد من التعاون الدولي ولا ترتهن به وإليه، ثم إشراك جميع الفاعلين التربويين ومؤسسات المجتمع المدني وجمعيات الآباء والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين في بلورة مشروع التربية على القيم في المنظومة التربوية كل ذلك سيجعل من التربية على القيم صلب مشروع المؤسسة التعليمية وجزءا لا يتجزأ من رسالتها التي لا تقوم بدونها.

في الدخول التربوي للموسم 2008-2007 رفعت وزارة التربية الوطنية شعار (الأسرة والمدرسة معا لترسيخ السلوك المدني). في حين يدل واقع المدرسة على أنها عاجزة عن رفع هذا التحدي. فما رأيكم؟

رغم جمالية هذا الشعار وأهمية مضمونه إلا أنه يعكس في العمق جانبا من أزمة نظامنا التربوي والتعليمي بالنظر إلى محدودية إشراك الأسر في تخطيط وتدبير المنظومة التربوية، إن إشراك الأسرة ليس شعارا مناسباتيا ولا مرحليا ولكنه العمق الاستراتيجي لنجاح العملية التربوية برمتها، فالأسرة شريك ومراقب ومقوم للمنتوج التربوي، والناظر المتتبع اليوم إلى دور الأسرة في بناء وتفعيل وتقويم المنظومة التربوية يقف عند ضعف حضور الأسرة في تخطيط وتدبير المنظومة التربوية، ويمكننا أن نرجع أسباب ذلك إلى جوانب متعددة لعل أهمها ضعف المستوى التعليمي لكثير من الأسر، وانشغالها بتدبير هموم العيش اليومي في ظل سيادة ثقافة الاستهلاك وارتفاع مستوى المعيشة، بالإضافة إلى عجز المدرسة عن الانفتاح على محيطها من خلال مشاريع تربط الأسرة بالمدرسة مثل دورات تكوينية للآباء والأمهات، وإصدار دلائل توجيهية لهم بالموازاة مع المقررات الدراسية للأبناء كما هو معمول به في الأردن ولبنان وغيرها من البلدان العربية على سبيل المثال، وجعل فضاء المؤسسة مكانا لممارسة الأنشطة الاجتماعية التي تتيح فرص التقاء الأسر فيما بينهم ومناقشة المشاكل التعليمية والتربوية التي يعاني منها الأبناء، وقد تكون أحيانا أنشطة اجتماعية وتربوية وترفيهية مدرة للدخل تستفيد منها المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى تفعيل النصوص التي تتضمنها القوانين المنظمة للمؤسسة التعليمية ومجالسها وعلى رأسها مجلس التدبير، بما يضمن الحضور الوازن لممثلي الأسر في الاقتراح والإنجاز والتقويم والمراقبة، وعدم حصر هذا الدور في الحضور الشكلي للاجتماعات ومساعدة المدرسة على البحث عن تمويل لصباغة الأبواب أو تبليط الجدران وإصلاح الزجاج المكسر، فهذه النظرة السائدة للأسف هي التي تحول الشعار الذي ذكرتموه في سؤالكم فارغا من مضمونه.

يرى بعض الملاحظين أن السلوك المدني يقدم في بلدان أخرى على أنه بديل عن التربية الدينية، فهل من توضيحات في هذا الموضوع؟

تعتمد بعض الدول في منظومتها التربوية مثل فرنسا مادة تعليمية خاصة تحت إسم التربية المدنية منفصلة عن أي مرجعية دينية وذلك اعتبارا للنظام العلماني السائد في البلد، الذي يرفع شعار(دع ما لله لله وما لقيصر لقيصر)، ولم تجد الجمهورية الإسلامية الموريتانية على سبيل المثال غضاضة في تسمية مادة تعليمية في نظامها التربوي بالتربية الإسلامية والمدنية، وهذا الربط بينهما في مادة واحدة مرجعه هوية البلد الإسلامية، هذه الأمثلة وغيرها تعطينا نموذجا لتأثير هوية البلد في خياراته التربوية، مما يجعلنا نقول أن مفهوم السلوك المدني يتحدد بحسب هوية كل بلد وثقافته، وبالتالي فالأهم أن يتم تحديد قيم السلوك المدني التي ينبغي تثبيتها

في سلوك المتعلم مع تحديد الخيارات الممكنة لذلك، ثم يترك لكل بلد استثمار خصوصياته الدينية والحضارية في تنزيل هذا السلوك في المنظومة التربوية.

وانطلاقا من ذلك فإن السلوك المدني أي الحضاري جزء لا يتجزأ من منظومة القيم في التربية الإسلامية التي تشمل كل سلوك راشد مع الله ومع النفس ومع الغير ومع الكون والطبيعة، ولا أعتقد أن مشروع التربية على السلوك المدني يخرج عن هذا، وميزة ربطه بالعقيدة الإسلامية تكمن في كونها دافعا داخليا لممارسة هذا السلوك، وهي بذلك تلتقي مع كل المرجعيات التي تستهدف نفس الغاية، فتكون بذلك عامل إغناء وتحفيز لتمثل السلوك المدني، أما من يضع السلوك المدني في الصف النقيض مع السلوك الديني في بلد حسم تاريخيا هويته الحضارية كالمغرب، فإنما يسعى إلى فصل ما لا ينفصل (القيم ومرجعيتها) وهذا ما أكده جلالة الملك في رسالته السامية إلى الندوة التي عقدها المجلس الأعلى للتعليم في مايو2007 حيث حدد مرجعية وأهداف إدماج السلوك المدني في منظومتنا التربوية حيث قال جلالته " إن الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته المدرك لواجباته وحقوقه، كما تستهدف تربيته على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ليساهم في الحياة الديمقراطية لوطنه بثقة وتفاؤل في اعتماد على الذات وتشبع بروح المبادرة".

وهذا هو المسعى الذي يترسمه المجلس الأعلى للتعليم في مبادرته الهادفة إلى ترسيخ السلوك المدني في المدرسة المغربية.

أما من الناحية التربوية فأعتقد أن المشروع يسير في اتجاه كونه قيما انسيابية في مختلف الأنشطة التعليمية كما كان الشأن بالنسبة للتربية السكانية والتربية على حقوق لإنسان وإدماج قيم ومبادئ مدونة الأسرة، ولا يمكن بحال أن يكون مادة جديدة إضافية على حساب أي مادة أخرى.

وبذلك يكون من يسعى إلى إيجاد قطيعة بين السلوك المدني والسلوك الديني أو يسعى إلى تعويض مادة بمادة أخرى مناقضا للقواعد العلمية والتربوية في آن واحد، والتي تفصلها أدبيات إدماج القيم في المنظومة التربوية.

هناك مفارقة كبيرة تواجه المتتبع للوضعية التربوية في الشرق الإسلامي والغرب العلماني؛ حيث يجد أخلاق المسلمين متدنية مع أن الإسلام جاء بإتمام مكارم الأخلاق، وأخلاق الغربيين إيجابية وبانية مع كون منطلقاتها مادية ومستقلة عن الدين. فما هي وجهة نظركم في تفسير هذه المفارقة؟

إن الأمر يتعلق بوضوح المشروع ووضوح الرؤية والعمق الاستراتيجي في التخطيط وتحديد الخيارات والأولويات ثم امتلاك القدرة على التنفيذ بالاعتماد على الإمكانات الذاتية التي تصون الاختيارات، وفي هذا السياق أذكر أن خيار اعتماد المرجعية الحضارية للأمة في صياغة مناهج التعليم ليس بالأمر الهين في دول لا تستطيع تمويل بناء وإصلاح نظامها التربوي، وتعتمد على مساعدات الدول المانحة التي تفرض أجندتها وخياراتها مع كل دولار تقدمه كمساعدات للدول النامية.

ومن هنا تجد هذه الدول نفسها بين الخيارات التي تحكم أنظمتها التربوية والمتمثلة في تجذير الهوية والخصوصيات الحضارية والانفتاح الموزون على التجارب العالمية في تطوير المنظومات التربوية، وبين عدم قدرتها على حماية هذا الخيار لأنها لا تستطيع تحمل كلفة الإصلاح، فتكتفي بذكر القيم الحاكمة لنظامها التربوي في الديباجة وفي الأهداف العامة ثم لا تجد لذلك تنزيلا عمليا في الواقع لأنها بكل بساطة تجد نفسها أمام توصيات الدول الداعمة التي تسعى إلى التمكين للغتها وربط مستقبل التعليم في البلد النامي الذي استعمرته سابقا بمصالحها

الاقتصادية ولم لا حتى بقيمها ومبادئها.

أما الدول التي حسمت خياراتها التربوية ولا تعتمد في تنفيذها على أي جهة أخرى خارج إمكاناتها الذاتية يمكنها أن تنجح في إنتاج النموذج الذي تريد سواء على مستوى المعارف أو القيم والأخلاق. فنحن لا نفتقد منظومة قيمية وأخلاقية ولا تعوزنا الأدبيات النظرية في صياغتها، ولكننا نفتقد إمكانات تنزيل وصيانة وتحصين خياراتنا التربوية لكي ننتج النموذج الذي نريد لخدمة وطننا وهويته الحضارية. وفي هذا الإطار لا يمكن لمنظومة تربوية تعيش هذا الخلل بين النظر والتنفيذ إلا أن تخرج نموذجا هجينا لا طعم له ولا لون.

تشير كثير من الأوراق التأسيسية لمنظومة التربية والتكوين إلى أهمية ترسيخ الإحساس بالمسؤولية لدى النشء، فهل تتصورون إمكانية ذلك في ظل تربية إسلامية بحصص قليلة وغياب مضامين مساهمة في إبراز وتعميق هذا الاتجاه بالمواد الدراسية الأخرى؟

لا يمكن إلا أن نقدر المجهودات المبذولة أخيرا في الارتقاء بمضامين التربية الإسلامية وإن كان ذلك دون الطموح الذي كان مأمولا خاصة على مستوى الحصص ونظام التقويم، فمن حيث المضامين انتقلت المادة من مادة علمية إلى مادة تعليمية تربوية مرتبطة أكثر بسلوك واهتمامات المتعلمين، وأصبحت لها امتدادات أكبر مع مختلف المواد الدراسية الأخرى، وتطور التأليف المدرسي ليركز على أنشطة التعلم وبناء المعارف والمهارات وترسيخ القيم، إلا أن ضعف البنية التحتية والتجهيزات في المدرسة المغربية عموما، بالإضافة إلا قلة فرص التكوين المستمر للمدرسين وفق النمط الجديد للتدريس (مقاربة التدريس بالكفايات) والمقاربة الجديدة لبناء المنهاج التعليمي للمادة الذي انتقل من نظام الدروس إلى نظام المجزوءات، كل ذلك جعل المدرسين يتعاملون مع منهاج جديد ومع مقاربة جديدة في التدريس بنمط قديم، وقد حد ذلك نسبيا من الإشعاع الذي كان منتظرا للمنهاج الجديد للمادة، وخاصة على مستوى بناء منظومة القيم لدى المتعلمين ومنها قيم المبادرة والمسؤولية والقيام بالواجب وغيرها، وقد أكدت الدراسة التقويمية الميدانية التي أنجزها المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية سنة 2007 هذه النتائج.

إلا أنه لا يمكننا أن نغفل رغم ذلك المجهودات التي يبذلها أساتذة المادة ومؤلفوا الكتب المدرسية ومفتشوا المادة جهويا ومركزيا والأساتذة الباحثون بمراكز التكوين للارتقاء بمستوى المادة وترسيخ دورها في المنظومة التربوية حتى تؤدي الرسالة المرجوة منها، مما أحدث حركية جديدة أحدثت تغيرات ملموسة على واقع المادة مقارنة مع وضعها السابق، وكل طموحنا أن تستمر هذه الجهود لتدارك هذه النقائص والثغرات.

ولا نشك أن هذه الحركية المستمرة والمتجددة ستكون لها آثار إيجابية في بناء وتصحيح المفاهيم الإسلامية في أذهان التلاميذ، كما ستؤثر ولا شك في تمثلهم للقيم الفاضلة، شريطة استمرار تكاثف وتظافر الجهود التي تهدف إلى الارتقاء بالمادة وتجاوز ما يعترض رسالتها من صعوبات.

بعد تبني البرنامج الاستعجالي لإصلاح التعليم، يرى بعض المتتبعين لمسار التعليم ببلادنا أنه في حاجة إلى تصور جذري- وليس إلى مجرد برنامج استعجالي – قادر على تجاوز حالة الإخفاق الكبير الذي تعاني منه منظومة التربية والتكوين، دون أن يتمكن الميثاق الوطني الحالي من تحقيق ما علق عليه من آمال عريضة؟

أما التصور الجذري فموجود بتفصيل في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي للأسف لم توفر له الشروط المادية والإدارية والإرادة السياسية الشجاعة ليحقق أهدافه، فجاء المخطط الاستعجالي كإطار يسرع وثيرة التنفيذ في مجالات محددة ليس إلا، علما بأن الميثاق لا زال يعتبر المخطط

المتوسط المدى للإصلاح ويمكن أن يحين بخماسية استدراكية.

هذا النفس الاستدراكي هو الذي ينبغي أن يطبع تنفيذ المخطط وليس النفس الاستعجالي، لأن النفس الاستعجالي الذي اتبع في تنفيذ بعض مقتضيات الميثاق هو الذي حد من تحقيق أهدافها المسطرة (تعميم التمدرس على سبيل المثال) وخلافا لتقارير وزارة التعليم السابقة والتي كانت تضع المغاربة قاب قوسين أو أدنى من تحقيق أهداف الميثاق في الآجال المحددة، نعتبر أن تقرير نصف عشرية إصلاح التعليم والذي أصدرته اللجنة الخاصة في نهاية 2005، وتقرير المجلس الأعلى للتعليم الأخير، تسلحا بقدر محترم من المصداقية ، من أجل تشخيص دقيق لواقع منظومتنا التربوية وفسح المجال أما الفاعلين لاقتراح الحلول المناسبة.

إلا أن ما يؤاخذه جل المتتبعين على هذا المخطط يكمن في طريقة إعداده وتنزيله، وليس في محتواه لأن كل ما فيه من ملفات ومشاريع مطلوب تنفيذه بدقة وحكمة ورؤية يضيق فيها هامش المحاولة والخطأ، ولكي يضيق هذا الهامش لا بد من إشراك واسع للطاقات والخبرات الوطنية في الاقتراح والتنزيل وليس في التنفيذ فقط، لأن التعبئة والانخراط التي يتحدث عنها المخطط الاستعجالي ينبغي أن تبدأ من الخطوة الأولى (الإعداد) وهو ما لم يقع بالشكل المطلوب مع كامل الأسف .

إلا أن الإحساس بالمسؤولية الوطنية جعل كثيرا من الطاقات تنظر بإيجابية إلى المخطط الاستعجالي خاصة وأنه استند إلى تشخيص واقعي، وينطلق من وثيقة مرجعية (الميثاق) وجاء بإجراءات تنفيذية في شكل مشاريع محددة في الزمان والمكان مما سيسمح للمتتبعين بالمتابعة والتقويم .

وانطلاقا من هذه الروح الإيجابية نعتقد أن الملفات الكبرى التي جاء بها المخطط الاستعجالي وخاصة التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم، وحفز المبادرة والتفوق والتنوع في المنظومة التربوية وخاصة في التعليم التأهيلي والجامعي، وتقوية روح الانخراط لدى مختلف الفاعلين في مسيرة الإصلاح، والحكامة الجيدة داخل القطاع وفي القطاعات الموازية وذات الصلة، وتعبئة الموارد الذاتية بشريا وماديا لتمويل الإصلاح، كلها أولويات لا غبار عليها، إلا أن التنزيل على أرض الواقع ستعترضه بالتأكيد صعوبات توقعها المتتبعون لميلاد المخطط الاستعجالي، فمختلف الأكاديميات التعليمية اشتغلت في بداية الدخول المدرسي 2009/2008 (سنة بداية دخول المخطط حيز التنفيذ) بسياسة تدبير الأزمة، ولم تستطع ولو إعطاء إشارات أولية على قدرتها على حل مشكل الاكتظاظ ، والهدر المدرسي، والرفع من مستوى الجودة على المدى المتوسط ، علما بأن هذه الملفات لا يمكن بإجماع العقلاء أن تحل بمخطط استعجالي مدته سنتان أو ثلاثة، ولن تظهر النتائج على المستوى القريب (2012) إلا بمجهودات استثنائية وخارقة . وهو ما لا نتوقعه بالنظر إلى المؤشرات والنسب المعلن عنها في المخطط . والممارسة العملية في الواقع .

يعتبر العنصر البشري أساسيا في تنفيذ أي إصلاح لكن ما يلاحظ على مشاريعنا الإصلاحية أنها تربط الإصلاح دائما بما هو تنظيمي وإداري فحسب دون تعبئة مختلف الفاعلين فما رأيكم؟

تعتبر الحكامة عنصرا أساسيا في تنفيذ أي مشروع إصلاحي إلا أن ما تعاني منه قطاعاتنا التنموية بصفة عامة، ومنها قطاع التربية والتكوين على وجه الخصوص هو تعقد وتداخل - بل وأحيانا تناقض - المساطر القانونية والإجراءات الإدارية، وتعدد مراكز اتخاذ القرار، رغم وجود تنظيم إداري وقوانين منظمة ، ومن الممكن أن نقول إن ذلك يعتبر من بين الأسباب الرئيسة لتأخر تحقيق أهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على اعتبار أن قطاع التعليم منذ انطلاق تنفيذ الميثاق كان مبلقنا وموزعا على أكثر من حزب سياسي متناقض في التوجه الإيديولوجي وفي الرؤية الإصلاحية لملف التربية والتكوين (التعليم الابتدائي / التعليم الثانوي والتقني / التعليم العالي /

البحث العلمي / محو الأمية / التكوين المهني / وزارة الأوقاف /).

لذلك نرى أن الحكامة تقتضي أولا توحيد الإشراف على القطاع من أجل ترشيد الموارد البشرية والمادية،وتوحيد الرؤية الإصلاحية، وفقا لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي نص صراحة على ذلك، مما ينتج عنه تبسيط المساطر الإدارية، وتوضيح العلاقات بين المصالح، وتوزيع الاختصاصات حتى نخفف من المركزية، والشفافية في تدبير الصفقات المالية سواء تعلق الأمر بإنجاز الدراسات أو بالتجهيزات والبنيات التحتية أو غيرها، بالإضافة إلى تأهيل الموارد البشرية التربوية والإدارية وتحفيزها إلى الانخراط في صيرورة الإصلاح ، وهذه العناصر الثلاثة تعتبر أساسية في نجاح تدبير الملف .

والمخطط (الاستعجالي) أولى - نظريا - الاهتمام بمسألة ترسيخ مبدأ الحكامة في جميع المؤسسات، (الحوض المدرسي، النيابات، الأكاديميات الجهوية والجامعات، الإدارة المركزية)، وركز على ضرورة تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الفعلي لدعامات اللامركز واللاتركيز، كما ألح على ضرورة تفعيل عمل مجالس التدبير بالمؤسسات التعليمية من خلال القيام بتشخيص حول نسبة تغطية المؤسسات التعليمية بهذه المجالس وتفعيل دورها في تقويم مردودية النظام التربوي ؛ كما ركز على ضرورة إعداد مخططات عمل خاصة بالمؤسسات قابلة للإنجاز والتقويم، والمصادقة عليها من طرف المصالح المختصة في إطار منح نوع من الاستقلالية البيداغوجية والمالية المتدرجة، وغير ذلك من الإجراءات التي ترفع من فعالية وجاهزية نظامنا التربوي.

إلا أن المستوى العملي التطبيقي يبقى الهاجس الأكبر نظرا لتجذر عقليات سائدة تجر عقودا من نفسية الإحباط واستبعاد نجاح أي مخطط للإصلاح، وثقافة إلقاء المسؤولية على الآخرين، مما يتطلب رؤية شمولية لتأهيل وتفعيل الموارد البشرية العاملة في قطاع التربية والتكوين تأخذ بعين الاعتبار الجوانب المادية والنفسية أولا، من أجل إعادة الاعتبار لشرف مهنة التعليم،ولرجل التعليم ومكانته في النسيج المجتمعي وإعادة النظر في برامج تكوينه الأساسي والمستمر، وإعادة الثقة إلى علاقة المؤسسة التعليمية بالأسرة والمجتمع.

كل ذلك يعتبر من أولى الأولويات من أجل في تنزيل مبادئ الحكامة المعلن عنها نظريا لأن الأمر يعود في نهاية المطاف على مستوى التنفيذ في الميدان إلى العنصر البشري .

تشير الإحصائيات إلى تزايد الخصاص من الأطر التربوية فهل ترون أن وتيرة التكوين الحالية قادرة على سد الخصاص في المدى القريب؟

إذا كان المخطط يولي أهمية كبرى لإدماج التعليم الأولي ومحاربة الهدر المدرسي وضمان تمدرس كل الأطفال المغاربة إلى مستوى الثانوي الإعدادي، وتوسيع قاعدة التعليم الثانوي التأهيلي، فإن ذلك - ولا شك - سيجعل الحاجة ماسة إلى ما يفوق خمسة عشر ألف إطار تربوي وإداري جديد، مع تجديد العدة التربوية والإدارية للعاملين في القطاع بنسبة الثلثين على الأقل في إطار برامج التكوين المستمر في أفق 2012، وهو ما يعتبر تحديا حقيقيا بالنظر إلى وتيرة المناصب المالية المخصصة للقطاع، وكذا وتيرة التكوين في مؤسسات تكوين الأطر والتي لن تتعدى 2000 إطارا سنة 2009/2008 في أحسن الأحوال.

هذا على مستوى الكم، أما على مستوى النوع فإن مؤسسات التكوين لا زال وضعها مضطربا لحد الساعة بين مدارس عليا للأساتذة التحقت بالجامعة ولم تعد تربطها بالوزارة الوصية إلا علاقة تعاقد تنتظر التوضيح بقوانين تطبيقية ، ومؤسسات أخرى للتكوين لا زال وضعها غامضا بين إطار جهوي لمؤسسات التكوين التربوي، والاستمرار في نفس الوضعية الحالية، كما أن مناهج التكوين لم تعرف أي تحيين يواكب التطورات الحاصلة في البرامج والمناهج منذ 1983، بالإضافة إلى أن المدارس العليا للأساتذة وكلية علوم التربية لا تشرك في برامج التكوين المستمر التي تشرف عليها الأكاديميات التعليمية نظرا لعدم

وجود إطار قانوني مشترك (القانون الإطار 01/00 و 07/00).

كل هذه الاضطرابات تجعل تحدي تكوين الموارد البشرية حقيقيا وحادا، ورغم الإجراءات التي نص عليها المخطط الاستعجالي إلا أننا نعتقد أنها لن تمكن إلا من توفير 50 في المائة من الحاجيات المطلوبة في المدى الزمني المحدد للمخطط، في أحسن الأحوال، مما يجعل شبح الاكتظاظ وضعف الجودة قائما. هذا على مستوى الكم، أما على مستوى الكيف فلا زال الطريق شاقا وطويلا ويحتاج إلى مقاربة جذرية.

هل لكم من كلمة أخيرة في الختام؟

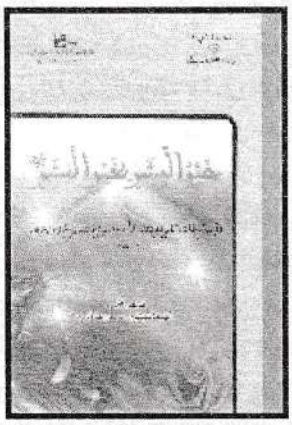
نؤكد في ختام هذا اللقاء على أهمية تشجيع ودعم البحث التربوي في الارتقاء بالمنظومة التربوية عموما وبمادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص، ونطمح أن تفتح الوضعية القانونية الجديدة للمدارس العليا للأساتذة بعد التحاقها بالجامعة الفرصة أمام الطلبة للتكوين في سلك الماستر والدكتوراه المتخصصة في التربية وطرق التدريس، فمن شأن ذلك أن يفتح الفرصة للارتقاء بالمنظومة التربوية بناء على نتائج البحث العلمي النظري والميداني،

كما أن الإعلام التربوي ينبغي أن يدعم حتى يقوم بواجبه في التكوين. وفي هذا السياق لا يسعني إلا أن أشيد بالجهود المبذولة لاستمرار مجلتكم التربوية (تربيتنا) والتي تسد ثغرات في التواصل والتداول بين المهتمين والباحثين في قضايا التربية الإسلامية وإشكالاتها، كما أدعو إلى نقل موقع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية على شبكة الإنترنيت من مجرد موقع إخباري إلى موقع للتكوين عن بعد.

متمنياتي لكم بالتوفيق.

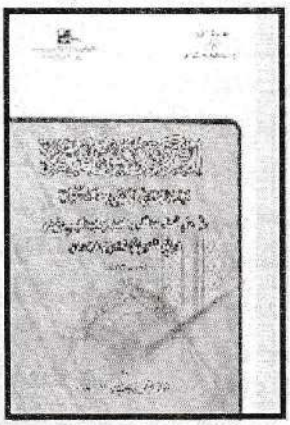
من منشورات مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث

بالرابطة المحمدية للعلماء



☐ **خير البشر بخير البَشر**

ابن ظفر الصقلي



☐ **التذكرة في قبول المعذرة**

ابن أبي العيش الأنصاري

☐ **مناسك الحج**

الشيخ خليل

تربيتنا في الواقع

التزكية

تربية على المسؤولية

عبد السلام أبو صفاء

يعاني مفهوم التزكية في واقع الممارسة اختلالا كبيرا، تعددت صوره ومظاهره، فنجدها تمارس بأعمال وقربات قائمة على أسس غير شرعية ولا معهودة في سيرة رسول الله ﷺ ومن سار على نهجه من الصحابة والتابعين، كما أنها قد تستند إلى عبادات وأخلاق معلومة لكنها وفق تصورات غير موصلة بالروح العامة للإسلام ولا منضبطة بمقاصده الرامية إلى تنمية مؤهلات الاستخلاف وما يقتضيه من مسؤولية إعمار الأرض بالصلاح والفضيلة وقيم الأمانة والحرية والعدل.

وفي هذا الاتجاه تم اختيار هذا العنوان: { التزكية تربية على المسؤولية } لبيان العلاقة الوطيدة بين التزكية الحقة وتربية النفس على المسؤولية منظورا للحياة وممارسة للدور الإنساني التعبدي في رحابها.

التزكية في واقعنا

ما من شك أن مفهوم التزكية شابه كثير من الغبش مرده إلى ضعف التفقه في الدين، الذي ورثته الأجيال الحالية عن عصور خلت تقلص فيها ظل الفهم الصحيح للدين والسلوك السديد على نهجه، وإذا كانت مظاهر الميل عن الممارسة السليمة للتزكية كثيرة لا يتسع المجال هنا لاستقصائها، فإن ذكر أهمها قد يفي بغرض هذا الموضوع؛ وهو لفت الانتباه إلى ضرورة مراجعة كيفيات التزكية، اعتمادا على الغاية الأساسية منها، والتي تنسجم مع مقاصد الإسلام الكبرى.

أولا: ربط التزكية بأعمال محدودة

لما كانت حقيقة التزكية هي القيام بأعمال قلبية وأخرى جسمية، تستغرق جميع ما يدخل في مقدور المكلف من مفروضات الدين إن لم تتأت الزيادة عليها من السنن والتطوعات. فقد اتجهت فهوم بعض العباد إلى الاقتصار على ما سهل من العبادات مثل الأذكار والنوافل، دون ذات الشوكة مثل الإنفاق من نفيس المال وأحبه، والجهاد في سبيل الله، وكظم الغيظ والعفو عن الناس واحتمال أذاهم. وصار ينظر إلى من حج على أنه لا تتريب عليه بعد ذلك أن يقترف الصغائر وحتى الكبائر، وأن من يحفظ القرآن بغض النظر عن مدى فهم أحكامه والوقوف عند حدوده، فهو ناج من نار جهنم مع والديه وأقربائه، كما يعتبر من أطاع والديه وطاوعهما فيما يطلبانه منه ولو كان بين الحرمة، أو كان هو تاركا للصلاة ومعاقرا للخمر، فإنه يصير مرضيا عند الله ومستحقا للفوز في الدنيا والظفر بسعادتها قبل جزاء الخلد في نعيم الجنان.

فمثل هذه الأعمال الجزئية والتي لاتمثل إلا جوانب معينة من التكليف، يراها بعض الناس كافية لتزكية أنفسهم، وتطهيرها الدائم من كل إثم وذنب من الموبقات العظام، ويستندون في ذلك إما إلى مأثورات غير

صحيحة، أو فهوم معوجة في نصوص شرعية، وأحيانا يكون منطلقهم مجرد التشهي والتمني ليس إلا.

فكل الأعمال المذكورة على سبيل المثال، لا مراء في فضلها ما لم يعول عليها وحدها، فتنقلب وكأنها إيمان ببعض الكتاب وكفر ببعض، وتجعل وزر ما أهمل من الدين وما اقترف من محظوراته، مدنسا للقلب ومنكسا له في وحل الدنايا والآثام.

ثانيا: فصل التزكية عن الأمانة إن المعنى الأول المتبادر من كلمة التزكية هو الأمانة فكل من تزكى فهو أمين وأهل للثقة في حمل كل أمانة صغيرة كانت أوكبيرة، فعلى قدر نماء حس الأمانة ومراقبة الله تعالى في النفس يكون حظها أوفى وأعلى من التزكية، لكن كثيرا من الناس لايدركون هذه العلاقة الواسعزكززززززززز والقوية بين التزكية والأمانة، فتراهم نشيطين في العبادات صلاة وزكاة وصياما وقياما وحجا واعتمارا، فإذا تولوا مسؤوليات تراخوا في القيام بما يلزم فيها من الإحسان والإتقان، أو تواطأوا مع من يخون الأمانة ويغش في المعاملة، وعدوا ذلك من الصغائر التي لا تصم تدينهم بالفساد أو تخدش صوابية مسلكهم. فعن ثوبَان عَن النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ قَالَ: "لأَعْلَمَنَّ أَقْوَامًا مِن أُمَّتِي يأْتُونَ يوم القِيامَةِ بِحَسَنَاتٍ أَمْثَالِ جِبَالِ تِهَامَة بِيضًا فيجْعَلُهَا اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ هَبَاءً منثُورًا قَالَ ثَوبَانُ يا رَسُولَ اللَّهِ صِفْهُم لَنَا جَلِّهِم لَنَا أَن لا نَكُونَ مِنْهُم وَنَحْنُ لا نَعْلَم قَالَ أَما إِنَّهُم إِخْوَانُكُم وَمِن جِلْدَتِكُم وَيأْخُذُونَ مِن اللَّيْلِ كما تأْخُذُون ولَكِنَّهُم أَقْوَامٌ إِذَا خَلَوا بِمَحَارِمِ اللَّهِ انْتَهَكُوهَا"[1] فالدين شرع ليكف به الإنسان نفسه عن أرجاس الأقوال والأفعال والمشاعر وأخصها ضياع المسؤوليات وخيانة الأمانات في جميع صورها، فحوله من أساؤوا فهمه وممارسته إلى خليط من ذا وذاك وهم مطمئنون إلى أنهم على نهج الحق سائرون.

فأول ما تتزكى به النفس إعلانها الخروج من حال الغفلة والضلال والكفر والشرك واللامسؤولية أمام الخالق بإرادة صادقة وعزيمة ثابتة، كما أن أول دنس يجب أن تتطهر النفس وتتزكى منه؛ هو دنس الجهل بالله والإعراض عن هديه وحكمته من خلق البشر وتكليفهم بأمانة الاستخلاف في الأرض.

مفهوم التزكية :

الغالب على معنى التزكية في كتابات العلماء هو كونها تطهر من الأرجاس والآثام والذنوب والقيام بالطاعات والعبادات وتحسين السلوك، لكن التمعن في مواردها من القرآن يبين أنها تدل على الإيمان الصحيح المقتضي للعمل الصالح ومراقبة الله تعالى واستشعارالمسؤولية بين يديه.

وهذا ما نستنتجه من النظر في قوله تعالى"عَبَسَ وتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الأَعْمَى وما يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّى وما عَلَيْكَ أَلَّا يَزَّكَّى"[2]

فعندما "كان رسول الله ﷺ يوماً يناجي عتبة بن ربيعة ، وأبا جهل بن هشام ، وأمية وأُبَيّاً ابني خلف ، ويدعوهم إلى الله تعالى ، ويرجو إسلامهم ، جاء ابن أم مكتوم الأعمى ، فقال : علّمني يا رسول الله مما علّمك الله ..فأعرض عنه ﷺ، وأقبل على القوم يكلّمهم ، فنزلت هذه الآيات .. وذهب قوم ، منهم مقاتل ، إلى أنه إنما جاء ليؤمن ، فأعرض عنه النبي ﷺ اشتغالاً بالرؤساء ، فنزلت فيه هذه الآيات"[3] .

فحسب الذين ذهبوا إلى كون ابن أم مكتوم جاء يريد الإيمان بعد التعرف على ما يدعوه لذلك من بيان رسول الله ﷺ يكون المقصود بالتزكية الإيمان الصادق والإسلام التام لله بنية الالتزام العملي بهديه، ويؤكد هذا المعنى قوله تعالى لنبيه عن المشركين الذين أقبل عليهم يدعوهم للدخول في الإسلام " أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّى وما عَلَيْكَ أَلَّا يَزَّكَّى" فواضح أن التزكية هنا أخذت مفهوم تحمل مسؤولية الانخراط في الإسلام عن رضى واقتناع. كما في قوله تعالى:" ومن تزكى فإنَّما يتزكى لِنَفْسِهِ وإِلَى اللَّهِ المَصِير" فعندما يتزكى الإنسان يفعل ذلك بدافع الحرص على

[1] - رام ابن ماجه وصححه الألباني

[2] - سورة عبس 1-7

[3] - زاد المسير ابن الجوزي

مصلحة نفسه وخشية الحساب أمام الله الذي إليه ينتهي مصير كل آدمي، قال سيد طنطاوي في تفسير هذه الآية " أي ومن تطهر من دنس الكفر والفسوق والعصيان . وخص نفسه بالإيمان ، والعمل الصالح ، والتوبة النصوح ، فإن ثمرة تطهره إنما تعود إلى نفسه وحدها"[1] .

فأول ما تتزكى به النفس إعلانها الخروج من حال الغفلة والضلال والكفر والشرك واللامسؤولية أمام الخالق بإرادة صادقة وعزمة ثابتة، كما أن أول دنس يجب أن تتطهر النفس وتتزكى منه؛ هو دنس الجهل بالله والإعراض عن هديه وحكمته من خلق البشر وتكليفهم بأمانة الاستخلاف في الأرض، قال تعالى:" إِنَّمَا الْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ فَلَا يَقْرَبُوا الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ بَعْدَ عَامِهِمْ هَذَا"[2] فإذا حصلت هذه التزكية على وجهها الصحيح صح ما يأتي بعدها من التزكيات التفصيلية اعتقادا وعبادة وأخلاقا. ففي ضوء هذا الفهم تدرك دلالات التزكية في باقي آيات القرآن، ونقتصر في بيان ذلك على الآيات التالية:

1 – "ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها".[3]

فهي تؤكد ما ركب في نفس الآدمي من قابليتي التقوى والفجور، وتحمله مسؤولية اختيار أحد اتجاهين اثنين، اتجاه الارتقاء في مدارج الكمال والجمال والجلال، والذي سماه القرآن تزكية لأنها تستوعب كل معاني القوة والتنمية والزيادة والصعود والتطهر والاستقامة والتضحية والإيجابية، والاتجاه الآخر المقابل وهو اتجاه الانتكاس والانحطاط والتردي إلى دركات الدونية والخسران والعجز والبشاعة والوضاعة، والذي سماه القرآن التدسية، والتي تشمل كل معاني النكارة والعماية والكبت والنقصان والتراجع والانحدار والسلبية.

قال ابن قتيبة في هذه الآية: " يريد أفلح من زكى نفسه، أي نماها وأعلاها بالطاعة والبر والصدقة واصطناع المعروف، وقد خاب من دساها أي نقصها وأخفاها بترك عمل البر وركوب المعاصي، والفاجر أبدا خفي المكان .. غامض الشخص ناكس الرأس، فمرتكب الفواحش قد دس نفسه وقمعها، ومصطنع المعروف قد شهر نفسه ورفعها".[4]

ولقد أوضحت الآية أن ترقي الإنسان وفلاحه وسعادته لا يدرك شيء منه إلا بسلوك مسلك التزكية على هدي القرآن والسنة، وأن أي اتجاه آخر غير اتجاه التزكية يؤدي حتما إلى انطماس النفس وانحرافها وشقائها وخيبتها.

2 – "لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ"[5].

فورود التزكية بعد تلاوة آيات الله مباشرة، وقبل تعليم أحكام الكتاب العملية وكذا الحكمة، وهي أسرار تلك الأحكام ومقاصدها، دليل على أنها في هذا السياق لا تعني إلا إعطاء النفس ما يلزم من أساسيات الاعتقاد في وحدانية الله وأنه الخالق المدبر لكل أمر، والملك المحاسب للخلق والمثيب للمحسنين والمعاقب للمسيئين.

وهكذا يتضح أن التزكية تنطلق مع الإيمان في حالته الاعتقادية وتنمو معه عبر مقتضياته العملية، وليست دائما تالية له أو متحققة ضرورة بعده عندما يسعى المكلف إلى ذلك ويجاهد نفسه عليه. فهذه الصورة الثانية هي ما ترسمه الآية الموالية:"رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ"[6] ، والذي يتبادر إلى الفكر من هذه الآية حسب موقع التزكية فيها بعد تلاوة الآيات وتعليم الكتاب والحكمة، أن المقصود بالتزكية هو نفخ روح الإخلاص ومراقبة الله واستشعار المسؤولية أمامه والافتقار إليه، في قلب المؤمن إزاء جميع مشمولات الدين من عقيدة وعبادات ومعاملات وأخلاق. وهذا المفهوم الأخير هو الغالب في معنى التزكية وهو لبها وغايتها ، وليست تصورات تسكن الذهن فحسب أو أفعال لها ظاهر العبادات والذكر والطاعات المشروعة، وهي خالية من صدق

[1] - التفسير الوسيط - محمد سيد طنطاوي تفسير سورة فاطر الآية18.
[2] - التوبة 28.
[3] - الشمس 107
[4] - إغاثة اللهفان ص:51
[5] - آل عمران 164
[6] - البقرة 129

القصد وإخلاص التوجه إلى الله واستشعار الرهبة من عذابه في النار والرغبة في نعيم الخلد ونيل الفوز بحياة الجنان الباقية.

ولقد كان مشركو قريش يرفضون النطق بالشهادتين ليقينهم بما تعنيه من انقلاب شامل في معتقداتهم وسلوكهم ونظرتهم إلى الوجود.

وما يؤكد هذا الفهم أن بعض الناس تعلموا الإسلام الصحيح وما ينطوي عليه من انقياد تام لأمر الله وإدراك صحيح لمراده من العباد، وتطهر كامل من المعتقدات الباطلة والأخلاق الجاهلية، والاستمساك بهديه المبين، واستعداد كبير للتضحية بالنفس والنفيس في سبيل الله، وكل ذلك حصل ضربة واحدة مع إعلان الدخول في دين الله عن حجة ويقين بأنه الحق والرشد

فهؤلاء سحرة فرعون تعلموا دين الله من حادث المواجهة مع موسى، واكتشفوا أن انقلاب عصاه حية ليس من السحر في شيء، وإنما هو معجزة مؤيدة من الله لصدق رسالته، فأعلنوا إيمانهم بدين موسى ولم يعبئوا بتهديد فرعون وتعذيبه إياهم، " وَأَلْقِ مَا فِي يَمِينِكَ تَلْقَفْ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدُ سَاحِرٍ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى فَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ هَارُونَ وَمُوسَى قَالَ آمَنتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى قَالُوا لَن نُّؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا إِنَّا آمَنَّا بِرَبِّنَا لِيَغْفِرَ لَنَا خَطَايَانَا وَمَا أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ السِّحْرِ وَاللَّهُ خَيْرٌ وَأَبْقَى"[1]

فتزكية نفوسهم من عمل السحر، وتأليه فرعون والخنوع والخضوع لجبروته وضلاله، حصلت دفعة واحدة مع تبين الحق وجلائه أمام أنظارهم، كما أن استشعارهم للمسؤولية بين يدي الله ارتفع إلى أعلى مستوياته، فحملهم على النطق بالحق صريحا مجلجلا وإبداء الاستعداد للالتزام به، وتحمل كل النتائج المترتبة على ذلك بإصرار وثبات.

التزكية بين المفروض والمرفوض

تنقسم التزكية إلى نوعين: نوع مفروض يجب السعي لتحقيقه من خلال ممارسة الأمر والنهي الشرعيين ومفهوم مرفوض يجب التفطن من الوقوع في صوره العديدة والتي تؤدي إلى الاستئناس بحال النفس الرضى به والذهول عن معايبها.

أ- التزكية المفروضة

يدور مدلول التزكية حول معاني النماء والطهر والبركة والصلاح، وإذا أطلقت التزكية قصد بها في الغالب تنمية ذات الإنسان في شقها النفسي، حيث القلب المخاطب بتربية الرسائل السماوية وهديها والتدرج في مراتب الإيمان والإحسان باكتساب أوصافهما الحميدة وأخلاقهما العالية.

ويدل على فرضية التزكية أن الله ربط فلاح الإنسان بحصولها وخيبته وخسرانه بتركها في قوله تعالى:"وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا" 2 و جاء ذكر الفلاح مرتبطا بالتزكية إلى جانب أداء أركان الإسلام ومفروضاته، في مواضع عدة من القرآن منها "قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّى وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى"3.

أورد ابن الجوزي:في قوله تعالى: (من تزكى) خمسة أقوال: أحدها : من تطهَّر من الشرك بالإيمان ، وهو قول ابن عباس، والثاني : من أعطى صدقة الفطر، والثالث : من كان عمله زاكياً، والرابع : أنها زكوات الأموال كلها، والخامس : تكثَّر بتقوى الله.

وأما في قوله تعالى : (فصلَّى) فذكر ثلاثة أقوال:أحدها : أنها الصلوات الخمس، وهو قول ابن عباس، والثاني : صلاة العيدين، والثالث : صلاة التطوع. ثم قال:"والقول قول ابن عباس في الآيتين ، فإن هذه السورة مكية بلا خلاف ، ولم يكن بمكة زكاة ، ولا عيد"[4].

فالتزكية التي تتم عند التسليم بأصول الدين الاعتقادية متبوعة بمفروضاته ومسنوناته تعد من أولى مفروضات الدين وأهمها، وليست أمرا تكميليا أومندوبا

---

[1] - طه 69 - 73

[2] - الشمس 7- 10

[3] - الأعلى 14 - 15

[4] - انظر زاد المسير تفسير سورة الأعلى.

إليه غير ملزم، كما قد يتبادر إلى الذهن في غياب التحقيق والتدقيق.

ويرتبط فلاح المكلفين بعد الإيمان، بفعل المفروضات المختلفة وإتقانها، كما هو واضح من الآيات:"قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون والذين هم عن اللغو معرضون والذين هم للزكاة فاعلون والذين هم لفروجهم حافظون إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فإنهم غير ملومين فمن ابتغى وراء ذلك فأولئك هم العادون والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون والذين هم على صلواتهم يحافظون أولئك هم الوارثون الذين يرثون الفردوس هم فيها خالدون"[1]

فقد اشتملت هذه المفروضات على الإيمان والعبادات (الصلاة أساسا التي ذكرت مرتين لأهميتها في تحقيق التزكية ثم الزكاة) والأخلاق (الإعراض عن اللغو والعفة عن الفواحش) والاستشعار الدائم لمراقبة الله وممارسة مختلف المسؤوليات (الوفاء بالأمانات والعهود ورعايتها)، "والعهود : جمع عهد . ويتناول كل ما طلب منك الوفاء به من حقوق الله - تعالى - وحقوق الناس"[2].

وقال القرطبي : "والأمانة والعهد يجمع كل ما يحمله الإنسان من أمر دينه ودنياه ، قولاً وفعلاً ، وهذا يعم معاشرة الناس والمواعيد وغير ذلك . وغاية ذلك حفظه والقيام به . والأمانة أعم من العهد "[3].

ويقول سيد طنطاوي:" من صفات هؤلاء المفلحين . أنهم يقومون بحفظ ما ائتمنوا عليه من أمانات ، ويوفون بعهودهم مع الله - تعالى - ومع الناس ، ويؤدون ما كلفوا بأدائه بدون تقصير أو تقاعس. وذلك لأنه لا تستقيم حياة أمة من الأمم . إلا إذا أديت فيها الأمانات ، وحفظت فيها العهود ، واطمأن فيها كل صاحب حق إلى وصول هذا الحق إليه"[4].

فالذين يحرصون على أداء العبادات والإكثار منها، ثم إذا أقبلوا على الأمانات مثل البيع والشراء ومزاولة الحرف، والنصح فيما وكل إليهم من مهام ضيعوها وتقاعسوا في النهوض بها، لا يصنفون في عداد المتزكين وبالتالي لا يعدون من الفالحين لكونهم راموا لباب الطاعات ولم ينفذوا إلى لبها ويستوعبوا غايتها، فربما تكاثرت صلواتهم وزادت أذكارهم، لكن قلوبهم لم تنم فيها مراقبة الله وخشيته واستعظام حقوقه وواجباته.

يقول ابن قيم الجوزية : (فيتغذى القلب من الإيمان والقرآن بما يزكيه ويقويه ويؤيده ويفرحه ويسره وينشطه ويثبت ملكه، كما يتغذى البدن بما ينميه ويقويه، وكل من القلب والبدن محتاج إلى أن يتربى فينمو ويزيد حتى يكمل ويصلح، فكما أن البدن محتاج إلى أن يزكو بالأغذية المصلحة له والحمية عما يضره، فلا ينمو إلا بإعطائه ما ينفعه ومنع ما يضره، فكذلك القلب لا يزكو ولا ينمو ولا يتحقق صلاحه إلا بذلك، ولا سبيل له إلى الوصول إليه إلا من القرآن، وإن وصل إلى شيء منه من غيره فهو نزر يسيرلا يحصل له به تمام المقصود).[5]

إن المعنى الأول المتبادر من كلمة التزكية هو الأمانة فكل من تزكى فهو أمين وأهل للثقة في حمل كل أمانة صغيرة كانت أوكبيرة، فعلى قدر نماء حس الأمانة ومراقبة الله تعالى في النفس يكون حظها أوفى وأعلى من التزكية.

فنماء القلب إنما يكون بفعل الطاعات واجتناب المعصيات، وزيادة خشية الله ومحبته، والحذر من مخالفته فيما دق أو جل من أمره، والمداومة على ذلك بوتيرة ثابتة، حتى يتخلص من أدرانه وعيوبه المعيقة لحيويته، ونمو تعظيم الأمانة الملقاة على عاتقه، والرهبة من هول يوم المحاسبة عليها في الدار الآخرة.

والنفس لها قابلية التحول والتسامي والتنمية بالإيمان والعمل الصالح، كما لها قابلية

---

[1] - المومنون 1-11.

[2] - التفسير الوسيط ، مرجع سابق ، تفسير سورة المومنون الآية 8.

[3] - الجامع لأحكام القرآن، تفسير سورة المومنون الآية 8

[4] - المرجع السابق.

[5] - إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان ، ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد حامد الفقي ص 46 مع تصرفطفيف، ط 1975

التردي والانحطاط والتدني بالكفر وفعل القبائح والسيئات، أكثر مما للجسد قابلية النمو بالتغذية الجيدة والعناية الصحية، وقابلية الضعف والسقم والضمور بتناول الأغذية الفاسدة، وإهمال الوقاية والنظافة والعلاج.

والمسلم مطالب بتحصيل التزكيتين لما يوجد بينهما من الارتباط القوي، حيث كل منهما تعين على تحقيق الأخرى، وتتضافران وتتوحدان لإخراج الإنسان القوي الأمين القادر على إنجاز الأعمال الصالحة النافعة له وللناس من حوله في الدنيا والآخرة.

فالاضطلاع بمهام الاستخلاف يتطلب شرطين أساسيين هما:

- الأمانة وأخلاقها وتحصل بتزكية النفس عن طريق العلم بالله وبشرعه والعمل بهديه.
- والقوة وتضم سلامة البدن وصحته، واكتسابه للمهارات والقدرات والكفاءات الضرورية للعمل والإنجاز، إلى جانب ما يمكن إعداده من أسباب القوة المادية، وما يتأتى تسخيره من التجارب البشرية في ميدان الصناعة والعمران.

وتمت الإشارة إلى هذين الشرطين في القرآن الكريم على لسان ابنة شعيب وهي تحدث أباها عما خبرته لدى موسى عليه السلام "قالت إحداهما يا أبت استأجره إنّ خير من استأجرت القويّ الأمين"[1] وعلى لسان يوسف عليه السلام حينما طلب إدارة مالية الدولة من ملك مصر لأنه مستوف للشرطين المطلوبين " وقال الملك ائتوني به أستخلصه لنفسي فلمّا كلّمه قال إنّك اليوم لدينا مكين أمين قال اجعلني على خزائن الأرض إنّي حفيظ عليم" (يوسف 54 – 55).

ونفس الشرطين توفرا في طالوت وأهلاه للملك والقيادة في بني إسرائيل خلافا لما اشترطوه من السعة في الثروة والمال، "وقال لهم نبيّهم إنّ الله قد بعث لكم طالوت ملكا قالوا أنّى يكون له الملك علينا ونحن أحقّ بالملك منه ولم يؤت سعة من المال قال إنّ الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في العلم والجسم والله يؤتي ملكه من يشاء والله واسع عليم"[2] فقد زكى الله قلبه بالعلم الرباني وبالصواب والمصلحة الفردية والجماعية وزكى جسمه بما بسط فيه من القوة والقدرات اللازمة للقيادة الناجحة.

من هنا نتبين الخلل الشائع في ممارسة التزكية في الواقع المعاصر بحصرها في جانبها النفسي وإهمال تزكية الجسم بمزاولة الرياضات البدنية، حيث تراجع استخدام الناس لعضلاتهم بعد أن عوضتها الآلات والماكنات المختلفة.

وكان رسول الله ﷺ يسأل الله التوفيق في تزكية نفسه وهو النبي المعصوم فيقول: (اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل، والهرم والجبن والبخل وعذاب القبر، اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها، اللهم إني أعوذ بك من قلب لا يخشع، ومن نفس لا تشبع، ومن علم لا ينفع ودعوة لا يستجاب لها).[3]

فالتزكية التي تتم عند التسليم بأصول الدين الاعتقادية متبوعة بمفروضاته ومسنوناته تعد من أولى مفروضات الدين وأهمها، وليست أمرا تكميليا أومندوبا إليه غير ملزم، كما قد يتبادر إلى الذهن في غياب التحقيق والتدقيق.

ففي هذا الدعاء تعوذ من أحوال ضعف الذات روحا وجسدا، والتي تفضي بها إلى التدسية وما تشمله من التراجع والوهن وانحدار القدرة والعطاء، وتعوذ من نتائجها في الآخرة خاصة عذاب القبر الذي قد يكون عقابا عن تقصير في القيام بواجبات هامة، وانتهاك محظورات كبرى نتيجة العجز والكسل والهرم والجبن والبخل، التي لا يقتصر أثرها على تدني قدرة الذات في إحراز مكاسب مادية في الحياة الدنيا، وإنما فوق ذلك تمنع من فعل مأمورات واجتناب منهيات شرعية جالبة للخسران الأخروي.

وسؤال رسول الله ﷺ التقوى والتزكية معا لأن التقوى جزء أساسي في التزكية باعتبارها قدرة النفس

---

[1] - القصص 26.

[2] - البقرة 247

[3] - رواه مسلم

خاصةعلى مجانبة المعاصي والآثام، مع قدرتها على فعل الطاعات والمبرات، لكن التزكية تشمل قدرات وأوصافا أخرى زيادة على التقوى، والله وحده المزكي للنفس البشرية كما هو واضح في قوله سبحانه:" بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي من يشاء"[1] ثم تعوذ رسول الله ﷺ من موانع التزكية الأشد من الأولى وهي القلب الذي لا يخشع والنفس التي لا تشبع والعلم الذي لا ينفع والدعاء الذي لا يستجاب، فالتزكية ترمي إلى رفع كل هذه العوائق وإطلاق طاقات الروح لكي تخشع وتقنع وتسمع وتسمع من ربها حال ضراعتها له سبحانه.

ب- التزكية المرفوضة

وللتزكية مفهوم آخر مذموم وهو المدح، أي مدح النفس، المنافي تماما للأساس الذي تقوم عليه التزكية، وهو نكران الذات ومخالفة هواها، ومداومة اتهامها بمجانبة الصواب والتقصير في أداء الواجبات، قال تعالى:" فلا تزكوا أنفسكم هو أعلم بمن اتقى،[2] وقال : ألم تر إلى الذين يزكون أنفسهم بل الله يزكي من يشاء ولا يظلمون فتيلا."[3] ومن الانحراف الشائع في الآدميين ابتداعهم مناهج للتزكية لا أساس لها من هدي الوحي، يتبوأون بها مكانة موهومة بين الناس تحتوي على تصورات باطلة وسلوكات مشينة ترفضها الفطرة السليمة وتحظرها تعاليم السماء."

وتزكية النفوس أصعب من علاج الأبدان وأشد: فمن زكى نفسه بالرياضة والمجاهدة والخلوة التي لم يجيء بها الرسل فهو كالمريض الذي يعالج نفسه برأيه، وأين يقع رأيه من معرفة الطبيب فالرسل أطباء القلوب، فلا سبيل إلى تزكيتها وصلاحها إلا من طريقهم وعلى أيديهم وبمحض الانقياد والتسليم لهم"[4]

فتزكية النفس ولو انطلقت على نهج رباني فهي معرضة باستمرار للزيغ عن حقيقتها وغاياتها، والانزلاق إلى العلل النفسية والآثام الموبقة، التي يلزم التطهر منها مثل الكبر والعجب والغرور وكل صور الأنانية المقيتة: التي هي أصل كل نقيصة وخطيئة، حيث تجعل الإنسان واقعا في الزلل والانحرافات الشنيعة كما هو ملاحظ في واقعنا إذ شاعت فينا مجموعة من الاختلالات في رؤيتنا للتزكية وممارستها نذكر منها على الخصوص:

1- الميل إلى تنزيه الذات عن النقائص والعيوب أو استصغار شأن تلك العيوب، مقابل تتبع أخطاء الناس واستعظامها والاستماتة في استقباحها، وإسقاط أعذارهم في اقترافها وحسن الظن بالنفس واستقلال عيوبها، ورؤية قدرها فوق أقدار الآخرين، والتطلع إلى ثناء الناس وتقديرهم إما لعلمه أو منصبه أو عبادته، و"كان من علامات أهل العلم النافع أنهم لا يرون لأنفسهم حالا ولا مقاما ويكرهون بقلوبهم التزكية والمدح ولا يتكبرون على أحد"[5]

2- الإمعان في تبرئة النفس من مسؤولياتها القائمة، ونفي صلتها بها أو التهوين من نصيبها فيها، عند افتقاد مسوغات إنكارها واستبعادها بالمرة، والحرص إلى جانب ذلك على استعراض مسؤوليات الآخرين دون كلل أو ملل، ودون أدنى تحر أو تحقيق والحكم بتقاعسهم في القيام بها.

3- الوقوع نتيجة الاتجاهين السابقين في الاستئناس بأحوال النفس الوضيعة لعدم إبصار وضاعتها، والعزوف بسبب ذلك عن القيام بأي محاولة جادة لإصلاحها وتطهيرها من أدرانها.

وتزكية النفس عن طريق الرضى بما هي عليه من طاعة واستقامة، حالة معرقلة لمواصلة التزكية الحقة، وارتداد عن نهجها الذي يروم تحقيق سمو

وتزكية النفس عن طريق الرضى بما هي عليه من طاعة واستقامة، حالة معرقلة لمواصلة التزكية الحقة، وارتداد عن نهجها الذي يروم تحقيق سمو النفس، والذي لايتأتى إلا بإدمان اتهامها وإبصار نقائصها وجوانب تقصيرها في القيام بالواجبات عينية وكفائية، والورع عن الممنوع حرمة وكراهة.

[1] - النساء 49.
[2] - النجم32
[3] - النساء 49
[4] - مدارج السالكين 315/2
[5] - فضل علم السلف على الخلف ابن رجب الحنبلي

النفس، والذي لايتأتى إلا بإدمان اتهامها وإبصار نقائصها وجوانب تقصيرها في القيام بالواجبات عينية وكفائية، والورع عن الممنوع حرمة وكراهة، وارتقاء المراتب العليا للإحسان والكمال، والتي مهما جد المرء في طلبها وتيسرت له أسبابها، ازداد يقينه بأنها غاية لايدركها من بني البشر إلا الأنبياء والمرسلون. قال سهل بن عبد الله التستري: " شيئان يذهبان خوف الله من قلب العبد: أصل الدعوى والمعصية. وصاحب المعصية إذا خوفته واحتججت عليه بالإيمان ينقاد ويخضع ويقر بالخوف. وصاحب الدعوى لا يقر بالحق ولا ينقاد للخوف البتة. ولا يوجد قلب أخلى من الخير ولا أقصى ولا أبعد من خوف الله من قلب المدعي. وقال: أصل الهلاك الدعوى وأصل الخير الافتقار"[1]. ولذلك فإن الابتهاج بفعل الطاعة قد يكون أضر على النفس من ارتكاب المعصية لما يمكن أن يتطور إليه من تزكية النفس والرضى بحالها.

التزكية من خصوصيات التربية الإسلامية:

إن تزكية النفس تعد غاية التربية الإسلامية، الرامية إلى التدرج بالإنسان في مراقي الإيمان والعبودية الكاملة لله الخالق العليم، وذلك بتحرير النفس من أغلال أهوائها وغوائل عيوبها، وجعلها مؤثرة لطاعة ربها متحرية لتقواه، مراقبة له في السر والعلن.

وهذه المزايا لا يمكن اكتسابها بغير نهج التزكية، الذي يمثل لب الإسلام عقيدة وعبادة وأخلاقا، فما أن يخلو المنهج التربوي المتبع من حقيقة التزكية، حتى ينعكس في السلوك أثر ذلك ضعفا أخلاقيا ، وتراخيا في العبادات، وفتورا في الالتزامات واستشعار ثقل المسؤوليات.

فالتزكية بهذا الاعتبار غاية كل مسلم، حريص على اتقاء شر نفسه والفوز بالجنة والنجاة من النار، ولا يمكن عدها أمرا مستحبا تمارسه الخاصة من المومنين،ولكنها أسلوب السير على درب الإيمان يتنقل المكلف في مراتبها على قدر استطاعته، دون تردد أو تهاون.

مكانة التزكية من الدين:

يمكن بيان مكانة التزكية من الدين بعبارة وجيزة، وهي أن التزكية غاية الدين كله، وتوضيح ذلك في النقاط التالية:

1) إن النفس البشرية هي مجال التكليف الأهم الذي يمارس فيه الإنسان مسؤوليات الدين الأساسية وأصوله الإيمانية الاعتقادية، التي هي منطلق غيرها من الأعمال القلبية الباطنية، والسلوكية الظاهرية، فإذا نجح في تزكيتها لم يعجزه بعد ذلك صلاح ولا فلاح في الدنيا والآخرة، فتزكية النفس هي المدخل الطبيعي لكل عمل خارجها ومتوقف عليها، مما يخص الفرد في ذاته أو يتعداه إلى غيره.

وكل خطوة يخطوها الإنسان على الأرض باتجاه أي إنجاز اجتماعي أو حضاري يلزم دينا وعقلا وتجربة، أن تسبقها خطوات ضرورية مناسبة لها على مستوى النفس قال تعالى :(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم.)[2] وقال: (إن الله لا يصلح عمل المفسدين).[3]

2) لقد تضافرت النصوص الشرعية على استهداف تزكية النفس من وراء الائتمار بجميع الأوامر مفروضها ومندوبها والانتهاء عن جميع المنهيات محرمها ومكروهها، وبيان ذلك:

- تقدم بأن الإيمان الذي هو أصل الإسلام وأول أركانه يعد أعظم ما يزكي القلب من رجس الشرك والضلال والجهل بالله ومراده من الخلق وتعريفه بمسؤوليته بين يدي الله تعالى.
- والصلاة التي تمثل عماد الدين هي بعد ذلك خير ما يزكي النفس ويطهرها من الأدران والنزوع إلى المناكر قال تعالى: " لمسجد أسس على التقوى من أول يوم أحق أن تقوم فيه، فيه رجال يحبون أن يتطهروا والله يحب المطهرين"،[4] وقال أيضا: " وأقم الصلاة إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر ولذكر الله أكبر والله يعلم ما تصنعون"،[5] قال ابن عطية : وعندي أن المعنى ولذكر الله أكبر على الإطلاق، أي هو الذي ينهى عن الفحشاء والمنكر، فالجزء الذي منه في الصلاة يفعل ذلك، وكذلك يفعل في غير الصلاة، لأن الانتهاء لا يكون إلا من ذاكر لله مراقب له، وقال الرسول ﷺ " أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمس مرات هل

---

1 - حلية الأولياء – 345/4

2 - الرعد 11

3 - يونس 81

4 - التوبة 108

5 - العنكبوت 45

يبقى من درنه شيء؟ قالوا لايبقى من درنه شيء، قال: فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا".[1]

• وأما الزكاة وغيرها من النفقات التطوعية فمقصدها الأول هو تزكية النفس بجعلها سخية جوادة منفقة، وتطهيرها من رذائل الشح والبخل والحرص والجشع. قال تعالى: " خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها".[2]

• والصوم المفروض والمسنون يزكي النفس ويزيد من تقواها ويرفع قدرتها على الامتناع عما نهى الله عنه وحرمه، كما هو منصوص عليه في القرآن الكريم: "يأيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون".[3]

• والحج والعمرة يشتملان على مناسك متعددة، ذات أثر عميق في تزكية النفس وتنمية إيمانها واستقامتها. "الحج أشهر معلومات فمن فرض فيهن الحج فلا رفث ولا فسوق ولا جدال في الحج، وما تفعلوا من خير يعلمه الله وتزودا فإن خير الزاد التقوى واتقون يا أولي الألباب ".[4]

• وكل الطاعات والعبادات المشروعة والأخلاق الحميدة المطلوبة تعتبر وسائل متكاملة لتحقيق تزكية النفوس واكتسابها الكمالات البشرية المتاحة.

وكل الطاعات والعبادات المشروعة والأخلاق الحميدة المطلوبة تعتبر وسائل متكاملة لتحقيق تزكية النفوس واكتسابها الكمالات البشرية المتاحة.

بم تكون تزكية النفس؟

إن أي برنامج للتزكية لا بد أن يشتمل على المكونات الأساسية الموالية:

1) إتقان الفرائض والاجتهاد في النوافل: فمن يروم تزكية نفسه، عليه أن يبدأ بما يلح عليه الشرع ويقدمه من المفروضات التي عدها الشرع أولى درجات الفلاح في الدنيا والآخرة وأقوى وسائل التزكية بدءا بالعقيدة الصحيحة كما هو واضح من قوله تعالى: (اذهب إلى فرعون إنه طغى فقل هل لك إلى أن تزكى وأهديك إلى ربك فتخشى).[5] وكل زيادة في النوافل المندوبة، يلزم أن تنعكس عليها بمزيد الإتقان والإحسان، كما أن النوافل داعمة للفرائض بحيث تكون المواظبة عليها معينة على حسن تقدير الفرائض، وإيلائها ما يلزم من العناية الزائدة عما يجب للنوافل، ثم إن اعتياد الجمع بينهما يقف بحالة الفتور الطارئة على عبادة الشخص عند حدود النوافل، ويحول دون تضييع الفرائض أو النزول عن الدرجة الدنيا من التزكية.

2) ملازمة ذكر الله آناء الليل وأطراف النهار والقدر المجزئ منه هو تلاوة ورد من القرآن في كل يوم مع شيء من التدبر، كما أن مدارسة سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم تأتي في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم، ثم التسبيح والاستغفار والأدعية المأثورة.

وإذا كان بالقلب نبض حياة تذكر واتعظ، واعتبر بكل ما تقع عليه عينه، ويستوعبه فكره، ويجيش به وجدانه.

3) التفكر في آيات الله في الأنفس والآفاق؛ والذي يأخذ صورا متعددة منها على سبيل المثال: مدارسة سير الأنبياء، والمعجزات التي أجريت على أيديهم ، والتأمل في مصائر الطغاة والجاحدين والمعرضين عن هدي السماء قديما وحديثا، واغتنام كل فرصة متاحة للوقوف على عجائب الكون والمخلوقات في البر والبحر، ويحسن تسجيلها بالفيديو واقتناء الأقراص المدمجة الخاصة بهذه المواضيع ومشاهدتها على فترات متقاربة، وأولى هذه المواد بالمتابعة تلك التي لها صلة بالإعجاز العلمي في القرآن، لما لها من أثر بليغ في تقوية الإيمان بربانية مصدر القرآن، وصدق رسالة النبي الخاتم وغيره من الرسل عليهم السلام.

4) تخصيص سويعات لذكر الموت والحساب، وما أعد للعصاة من العذاب الأليم في نار جهنم، وما أعد للطائعين من المتاع الأبدي في رحاب الجنان ،

---

[1]- الترمذي، وقال حسن صحيح

[2]- التوبة103

[3]- البقرة 10

[4]- البقرة196

[5]- النازعات17- 19

والاعتبار بزوال الدنيا وفناء ملذاتها مع بقاء الأعمال حسنها وسيئها التي هي موضوع الحساب يوم القيامة، المفضي إلى الثواب أو العقاب ، والحرص على السير وراء الجنائز وزيارة المقابر مرتين في الشهر على الأقل، والمداومة على تلقي المواعظ وإلقائها على الناس أفرادا وجماعات وانتهاز كل فرصة مواتية في سبيل ذلك داخل الأسرة وفي السفر وأثناء الحديث مع الأصدقاء.

5) تعميق المعرفة بالنفس البشرية وآفاتها ورعوناتها، وطرق إصلاحها ومداواتها وتزكيتها ومجاهدتها، وفق توجيهات الشرع الحكيم واجتهادات العلماء الربانيين وأئمة الدين المهتدين، والإلمام بمداخل إبليس وتلبيساته وتزييناته، وكيفيات مواجهاتها وصون النفس من مكرها، وموازاة مع ذلك يولى اهتمام خاص لمعرفة الله تعالى بأسمائه العلى وصفاته الحسنى، كما حدثنا سبحانه وتعالى عن نفسه في كتابه، وحدثنا رسوله صلى الله عليه وسلم في صحيح سننه.

6) مجاهدة النفس انطلاقا من الاعتراف الصادق بعللها، والسعي الحثيث لكشف نقائصها وتقصيرها في تحمل الأمانات وأدائها بإحسان، والتزام محاسباتها بما يتطلبه إصلاحها من الحزم والجدية، والاعتماد في ذلك على مبادئ أصيلة في التربية الإسلامية وهي لوم النفس كلما مالت إلى الانسلاخ من مسؤوليتها، وعند محاولة إثبات مسؤولية الآخرين ومخالفة هواها الذي يشذ بها عن جادة الحق وهديه المبين. فلكل شخص مهما استقام سيره على الصراط المستقيم هنات وعيوب، عليه أن يحذر من اختفائها في خضم حسناته وتواريها وراء صالح أعماله وكرم خصاله، أخطرها وأخوف ما يخشى منها على العلماء العاملين والدعاة المرموقين والزهاد المتبتلين، هو تزكية النفس باستبعاد وقوعها في فهم خاطئ لقضية معينة، أو الركون إلى رأي مرجوح أو اجتهاد معلول، أو تبرئة النفس من أي تقصير في المسؤوليات المترتبة عليها، وثاني ما يخشى على من أكرمه الله بالانتماء لإحدى هذه الفئات هو استئناس النفس بما تحصله من مكاسب دنيوية من وراء تدينها وسعيها لإعلاء منهج الإسلام في الأرض، ثم تحوله إلى محرك أساسي لجهادها واجتهادها.

7) طلب الزيادة من التفقه في الدين وأقل درجاته ما يصح به فهم أساسيات الدين ومقاصده العامة وروحه المتميزة، مما تكون به النفس أقرب إلى إدراك مسؤولياتها الشرعية في هذه الحياة والتي تناط بها سعادتها دنيا وأخرى، وأبعد عن الغفلة عنها أو التهاون في أدائها. ويستعان على ذلك بدراسة منهجية للعقيدة والعبادة والمعاملات والأخلاق والسياسة الشرعية، في ضوء ما يعرفه الفكر الوضعي من تيه وخبط ومن جوانب الرشد والصواب.

8) الثبات عند الفتن والابتلاءات : إن كل فتنة تعرض على النفس فتواجهها بثبات على الاستقامة وإيثار لمرضاة الله وحذر من سخطه وعذابه، تكسب القلب قدرة إضافية على التقوى والعفة والورع مما يجعله لايضعف أمام الشهوات ولا يلين أمام الأطماع والمغريات المحظورة. فعن حُذَيفَةَ قال: سَمِعتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يقُولُ: "تعْرَضُ الفِتَنُ عَلَى القُلُوبِ كَالحَصِيرِ عُودًا عُودًا فَأَيُّ قلبٍ أُشرِبَهَا نُكِت فِيهِ نُكتَةٌ سَوداءُ وأَيُّ قلبٍ أنكَرَها نُكِت فِيهِ نُكتَةٌ بَيضاءُ حَتَّى تصِيرَ عَلَى قلبَينِ عَلَى أبيضَ مِثلِ الصَّفَا فَلا تضُرُّه فِتنَةٌ ما دامت السَّماوات والأرضُ والآخَرُ أسودُ مُربَادًّا كَالكُوزِ مُجَخِّيًا لا يعرِفُ مَعرُوفًا ولا يُنكِرُ مُنكَرًا إلَّا ما أُشرِبَ مِن هواهُ"[1] وهذه الصفة لاتتحقق إلا فيمن يواظب على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فهو إذا لم يستجب لأمره ونهيه من يتوجه إليهم بالخطاب فإنه يجني من وراء ذلك

مجاهدة النفس انطلاقا من الاعتراف الصادق بعللها، والسعي الحثيث لكشف نقائصها وتقصيرها في تحمل الأمانات وأدائها بإحسان، والتزام محاسباتها بما يتطلبه إصلاحها من الحزم والجدية.

[1] - مسلم

تحصين نفسه من المناكر واستحثاثها على المعروف وتزكية قلبه فيتقوى على مجابهة الفتن والخروج منها طاهرا مظفرا.

أما الابتلاءات فتحمل النفس على توظيف ما اكتسبته من قوة الإيمان واليقين وحسن الظن بالله وما تحلت به من الصبر والرضى بقدر الله ورجاء لطفه وفضله وإحسانه دنيا وأخرى.

فالابتلاءات والفتن محك لايخطئ في تمحيص النفوس وكشف مستوى ما نالته من التزكية وما تتوفر عليه من ثمارها ونتائجها، فهي مناسبة للتعرف على ما تحقق للنفس على طريق التزكية وما لم يتحقق بعد، مما يدفع بالمكلف لمضاعفة العمل وإعادة النظر في أمره وتصحيح سيره إلى الله.

9) إيجاد بيئة صالحة للتزكية يشيع فيها نفس التطهر ومجاهدة النفس، ويعم فيها التواصي بالاستقامة على الدين والتنافس في اكتساب الأخلاق الكريمة والصفات المثلى، والتسابق إلى فعل المبرات وإجاز الصالحات، وهذا يتأتى باتباع الخطوات الآتية:

طلب الزيادة من التفقه في الدين وأقل درجاته ما يصح به فهم أساسيات الدين ومقاصده العامة وروحه المتميزة، مما تكون به النفس أقرب إلى إدراك مسؤولياتها الشرعية في هذه الحياة والتي تناط بها سعادتها دنيا وأخرى.

- اعتماد برنامج فردي يشتمل على مختلف الطاعات المفروضة والمسنونة من صلاة وإنفاق وصيام وتلاوة القرآن، والمواظبة على الأدعية المأثورة في أحيانها، وعلى ورد يومي للذكر الثابت في السنة الصحيحة.

- تنمية الأخلاق الاجتماعية وذلك بالوفاء بحقوق الناس الأقرب فالأقرب بدءا ببر الوالدين، وحسن العناية بتربية الأبناء وإكرام الزوجة إلى تعهد الجيران وصلة الأرحام، والبرور بالإخوان والأصدقاء والمعارف والإحسان إلى عامة الناس والصبر على أذاهم والحلم في معاملتهم، والتضحية بالوقت والمال في سبيل إسعاد الناس في دنياهم وأخراهم.

في مدح الموت

في القرآن:

عن أبي الدرداء رضي الله تعالى عنه قال: (ما من مؤمن إلا والموت خير له، وما من كافر إلا والموت شر له.فمن لم يصدقني فإن الله تعالى يقول: (وما عِندَ اللَّهِ خَيرٌ لِلأَبرارِ) ويقول: (ولا يحسَبنَّ الَّذين كَفَروا أَنَّما نُملي لهُم خَيرٌ).

وعن ابن مسعود قال: ما من بر ولا فاجر إلا والموت خير له من الحياة إن كان براً، فقد قال الله تعالى: (وما عِندَ اللَّهِ خَيرٌ لِلأَبرارِ) وإن كان فاجراً.فقد قال الله تعالى: (ولا يحسَبنَّ الَّذين كَفَروا أَنَّما نُملي لهُم خَيرٌ لِأَنفُسِهِم إِنَّما نُملي لهُم لِيَزدادوا إِثماً ولهُم عَذابٌ مُهين).

في السنة:

عن أنس قال: قال رسول الله ﷺ: "الموت كفَّارة لكل مسلم".(شعب الإيمان للبيهقي)

وعَن أَبِي مالِكٍ الأَشعَرِيِّ ، قال : قال رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيهِ وسَلَّم : " اللَّهُمَّ حَبِّبِ المَوت إِلى من يعلم أَنِّي رَسُولك ". (المعجم الكبير للطبراني).

أقوال:

- أوصى أبوبكر الصديق عمر بن الخطاب رضي الله عنهما،حين حضرته الوفاة بوصية قال في آخرها: "فإن أنت حفظت قولي هذا فلا يكن غائب أحب إليك من الموت ولا بد لك منه ، وإن أنت ضيعت قولي هذا فلا يكن غائب أبغض إليك منه ولن تعجزه".
- وعن الربيع بن خثيم قال: "ما من غائب ينتظره المؤمن خير له من الموت.
- وعن مالك بن مغول قال: بلغني أن أول سرور يدخل على المؤمن الموت، لما يرى من كرامة الله تعالى وثوابه.
- وعن ابن مسعود قال: ليس للمؤمن راحة دون لقاء الله.
- وعن حبان بن الأسود قال: (الموت خير يوصل الحبيب إلى الحبيب).
- عن مسروق قال: (ما من شيء خير للمؤمن من لحد، فمن لحد فقد استراح من هموم الدنيا وآمن من عذاب الله).
- عن طاووس قال: (لا يحرز دين الرجل إلا حفرته).
- وعن سفيان قال: "كان يقال للموت راحة للعابدين".

شعر:

جزا الله الموت عنا كل خير
فهو أبر بنا من كل بر وألطف
يعجل تخليص النفوس من الأذى
ويدني للدار التي هي أشرف

الأستاذ الفقيه
البشير بن عبد الرحمن توفيق
والدروس التي لا تنسى

الكلام وحده في مجال التربية لا يجدي حتى يرتبط بالعمل، ذلك الارتباط الذي لا تدرك فائدته، ولا يكون له أي أثر تربوي في النفس المتلقية، حتى يتجسد في خصال وأخلاق أشخاص بعينهم، استطاعوا أن يردموا الفجوة بين القول والعمل، ويحيلوا النظريات سلوكا يهدي، وأفعالا تنفع.

اقتناعا منا بهذه الحقيقة، أحدثنا هذا الباب لنقدم من خلاله نماذج تربوية من واقعنا المعيش، شهد لهم معارفهم في حياتهم بأن تربيتهم كانت بالإسلام وعلى نهجه، فخلفوا في الناس ذكرا حسنا ومثالا يحتدى.

ذ. محسن الرياحي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

أولا : مولده ونشأته ووفاته :

ولد الفقيه البشير توفيق بمدشر أولاد عيسى، بقبيلة المنابهة الواقعة شمال شرق تارودانت عام 1343 للهجرة . وتاريخ ميلاده الرسمي هو سنة 1925 ميلادية تعلم القراءة والكتابة، وحفظ القرآن الكريم في مسقط رأسه ، على يد أستاذه الشيخ محمد الإبراييمي، بروايات ورش وقالون وابن كثير المكي، وبعد ختمه للقرآن الكريم تاقت نفسه إلى تحصيل العلوم الشرعية واللغوية، فالتحق بالأستاذ الفاضل والنحوي الماهر أحمد توفيق الوفقاوي بمسجد " آيت ماعلا " ثم قصد بعد ذلك الفقيه الفرضي عبد الله بن مبارك في مدرسة التمليين، وعلى يده تلقى جل المتون العلمية خلال ثلاث سنوات ، وبتوجيه من العلامة محمد المختار السوسي التحق بالفقيه محمد بن أحمد العتيق الإلغي بقبيلة آيت باكو، وأخذ عنه ثم عاد عند شيخه الوفقاوي في مدرسة " التمنار الحاحية " وبقي هناك إلى أن تخرج وختم رحلته الدراسية .

وبعد أن ختم رحمه الله مرحلة الطلب اتجه إلى مرحلة العطاء، وشارط لهذه الغاية في عدة مساجد، ثم عمل بمدرسة "التمنار" حيث خلف الشيخ الوفقاوي الذي التحق بمراكش.

بقي رحمه الله بمدرسة " التمنار" إلى حدود سنة : 1958 حيث التحق بالمعهد الإسلامي لتارودانت، وذلك بدعوة من جمعية علماء سوس ، وأسند إليه الإشراف على

فرع المعهد بتاليوين، وبقي يجاهد في ذلك الثغر إلى أن توقف هذا الفرع عن العمل سنة : 1964. فانتقل إلى المعهد الإسلامي بتارودانت وتولى مهمه تدريس المواد الشرعية بمختلف الأسلاك إلى أن أحيل على التقاعد الإداري سنة: 1986 .

مارس رحمه الله الوعظ والإرشاد بمساجد تارودانت وكان خطيبا للجمعة بأعرق مساجدها، وهو مسجد سيدي وسيدي، لبى نداء ربه، وانتقل إلى عفوه وكرمه، بعد مرض لازمه لعدة سنوات، يوم الأربعاء 18 رمضان عام : 1427 للهجرة الموافق : 11 أكتوبر 2006 ميلادية عن سن تناهز الرابعة والثمانين، رحمه الله وأسكنه فسيح جناته .

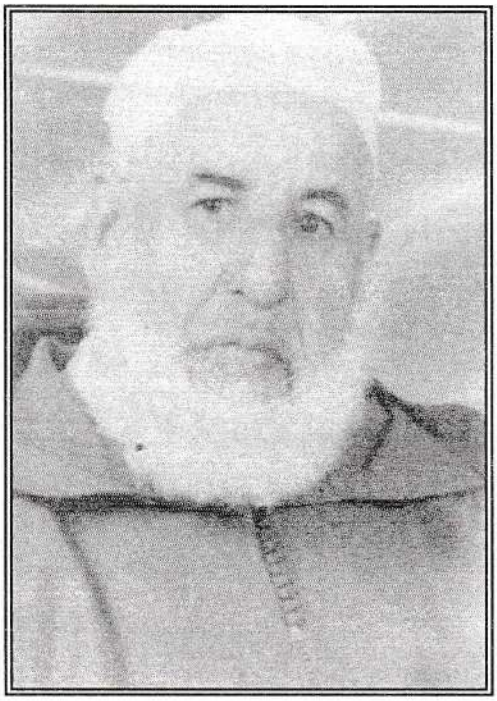
ثانيا : الفقيه البشير توفيق مدرسا :

كان البشير توفيق موفقا في تأدية رسالته التربوية والتعليمية،ونجح فيها نجاحا منقطع النظير؛ فقد خلقه الله للتعليم ، وهيأه لهذه الرسالة، وزوده بمقومات ذلك، فأعطاه الكفاءة العلمية والخلقية والتربوية، وكل من أسعفه الحظ بالأخذ عنه يدرك ذلك ويقر به.

وأما أخلاقه : فقدعرف بالجود والكرم والحلم والإغاثة، والوسطية والاعتدال، واللين واللطف مع الخاص والعام ،وهي ذات الصفات التي أوردها الإمام اليوسي في آداب العالم"ومنها أن يثبت علمه للناس،ويودعه صدور الرجال ،فبذلك تنبت شجرة العلم،وتتصل مادته،وذلك بالتدريس والتلقين، والإفتاء والتصنيف.وقد قال النبي • لعلي يوم خيبر:"لأن يهدي الله بك رجلا خير لك من أن يكون لك حمر النعم"[1]

وأما كفاءته التربوية فتتجلى فيما حباه الله به من موهبة يستطيع بها أن ينقل علمه إلى التلاميذ بسهولة ويسر.

ويكفي أن نعلم أن التلاميذ الذين يكون من نصيبهم، عندما تسند المواد الدراسية إلى الأساتذة في بداية كل موسم يشعرون بسعادة غامرة، ويتبادلون التهاني فيما بينهم، بينما الذين لم يكن من نصيبهم، يشعرون بالأسى والحسرة، ذلك أن التلاميذ يفهمون دروسه بسهولة، وفي كثير من الأحيان لا يحتاجون إلى مراجعة ما أخذوا عنه من دروس، لأنه رحمه الله كان يوضحها توضيحا كافيا، فلا يتركهم إلا وقد استوعبوها استيعابا شافيا بفضل ما كان يوفر لدروسه من تشويق عبر" الحفاظ على درجة التحفيز لدى التلاميذ ،لأن الإعلان عن الهدف من الدرس من شأنه أن يوجه انتباه التلاميذ نحو الموضوع ،وأن يجعل تهيأهم للإقبال على عملية التعلم مستمرا على درجة لاتعرف الفتور"[2]



وإذا كانت بيداغوجيا الكفايات التي هي أحدث نظرية تربوية تنبني على الأسلوب الديمقراطي في مجال التنشيط التربوي، فإن شيخنا قد بلغ شأوا كبيرا في هذا المجال من غير أن يعرف تفاصيل هذه النظرية ولاغيرها من المفاهيم الجديدة.

كان آية في توضيح الغامض، وتقريب البعيد وتشخيص المجرد ، ساعده في ذلك هدوؤه النفسي وحبه لتلاميذه، وحرصه على إفادتهم وتنوير عقولهم، وقدرته على التشويق وجلب الانتباه، وبشهادة مستفاضة من تلاميذه فإن دروسه تبقى راسخة في الذهن أبد الدهر، إنها الدروس التي لا تنسى ، يقول الدكتور الحسين الحيان – وهو واحد من تلاميذه : "وإذا كان من المتعذر استقصاء جوانب الإبداع والتأليف في دروس شيخنا الحاج البشير توفيق، فإن السمات العامة لها يمكن إجمالها في الآتي:

- الانسجام التام بين فقه النص وفقه الواقع .

[1] - القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم للإمام أبي المواهب الحسن بن مسعود اليوسي - ص 329

[2] - استراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها - عبد الكريم غريب- ص162

- توظيف النكتة الهادفة، والدعابة المرحة في تقريب محتوى الدروس إلى الإفهام .
- اعتماد أسلوب الحوار العميق، والنقاش البناء.
- الدروس يغمرها الطابع الروحي والبعد الوجداني .
- دروس ترسخ بقوة في الأذهان ، وتنطبع في الوجدان"[1]

وكان فريدا في شخصيته، أصيلا في تكوينه ، كريما في سجاياه ، ربانيا في صلاحه وتقواه ، متفانيا في جهاده وكفاحه محتسبا في إقباله وإدباره، شكورا صبورا في سرائه وضرائه، ويلف التواضع المشمول بالعزة سائر حركاته وسكناته، لقد كانت دروسه بمثابة مجالس علمية من الطراز الممتاز، يسودها الربط المحكم بين ما مضى وما لحق ، والتسلسل المنطقي الرفيع ، وتطبعها السلامة والعفوية والانسياب تشارك الحواس والأطراف في الإلقاء وحسن البيان : فلا تقطيب في قسمات الوجه ، ولا استعجال ، ولا تشويش في المنطق ولا غموض ولا خلط فيه ولا فضول ، الكلمات بحساب ، والجمل معدودة مركزة دالة باقتصاد، تمكن المتلقي من ضبط المصطلح والوقوف على الجديد المفيد.

لم يكن عمله محصورا في تزويد التلاميذ بالمعارف الجزئية بل يتعدى ذلك إلى الاهتمام بتكوين القدرات والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ، وهذا عين ما تدعو إليه البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة سيما بيداغوجيا الكفايات الحاضرة ضمنيا وبعفوية في دروسه " ففي بيداغوجيا الكفايات لم يعد ينظر إلى المدرس كملقن للمعرفة بقدر ما ينظر إليه كمكون ومسهل لعملية التعليم ومساعد للمتعلم على بلوغ الأهداف واكتساب الكفايات "[2]

وكان يساعده على ذلك ذهن وقاد، وعقل متزن ، وبديهة حاضرة، وذاكرة قوية، ولسان طلق بليغ ، وبراعة نادرة في سوق الطرفة، واختيار النكتة ، وحسن الاستطراد، وجمال الاستشهاد .

ثالثا : الأستاذ البشير توفيق واعظا ومرشدا وخطيبا :

مارس رحمه الله الوعظ والإرشاد عدة سنوات في مسجد الخزازة بتارودانت،وكان خطيبا للجمعة بمسجد سيدي وسيدي، ونجاحه في الوعظ والإرشاد والخطابة ، كنجاحه في التدريس سواء بسواء، ولذلك كثر المستفيدون من وعظه وإرشاده، وما زال الناس الذين كانوا يتحلقون حوله في المسجد يتحدثون عن دروسه الوعظية بكثير من الإطراء، ويدعون له ويذكرونه بخير.

كان لوعظه وإرشاده نكهة خاصة ، تجعل المستمع يستمتع بما يسمع، وقد سجل بعض رواد مجالسه الوعظية تلك الدروس الشيقة النافعة في الأشرطة السمعية، فأصبحت متداولة بين الناس، ينتفعون بها إلى ما شاء الله .

يقول الدكتور مصطفى المسلوتي: " إن طريقة العلامة البشير توفيق في إلقاء مواعظه نموذجية ، تستحق أن تدرس من جميع الجوانب ، وتستخرج عناصرها الأساسية ليستفيد منها الوعاظ والدعاة في دروسهم ومواعظهم ".[3]

ومن أبرز خصائص طريقته الوعظية : براعة الاستهلال وتحليل النصوص الشرعية ، والربط بالواقع، وتنويع الأساليب الخطابية : باعتماد الإقناع والحوار ، والتصوير الجيد للمسائل ، والتفاعل مع مضمون الموعظة، وتوظيف القصة والطرائف الهادفة ، والأمثال .

ومن أعماله الصالحة التي بقي أثرها ، ورسخ صداها في قلوب أهل تارودانت وعقولهم ما كان يبثه فيهم من معالم الخير والرشاد خلال خطب الجمعة والتي كانت تتميز بالخصائص التالية :

- التزام براعة الاستهلال.
- اغتنام المناسبات والنوازل وتوظيفها فيما ينفع الناس.
- التنبيه إلى الانحرافات، ووضع اليد على مواطن الداء، والتحذير من المخاطر التي تهدد المجتمع في هويته الدينية.
- غرس الأمل في النفوس، واتقاء أساليب التيئيس.
- عمق المعاني، وتحري الحكم الدقيقة، واستخراج المقاصد الشرعية.
- تحري السهولة والوضوح، واتقاء الإسفاف والتكلف.
- الاختصار، وإيراد النصوص الدالة والمناسبة.

واستطاع بفضل جهاده العلمي والتربوي أن يستقطب جموعا غفيرة من الناس ويؤثر فيها تأثيرا بالغا،

---

[1]- أعمال الندوة التكريمية، مطبوعات المجلس العلمي المحلي لتارودانت 2007، مطبعة طوب بريس ، الرباط ، ص . 114 .

[2] - المجلة التربوية، عدد مزدوج: التاسع والعاشر"من الأهداف إلى الكفايات" - ذ . إبراهيم تيوشي- ص .73.

[3] - أعمال الندوة التكريمية مرجع سابق ص121.

من خلال توجيهاته الصادقة، وأسلوبه الفذ، ومنهجيته الرفيعة، وبهذا يكون قد قدم الدليل العلمي الملموس على أن المسجد في الإسلام هو مركز التنمية البشرية، فمنه تنتشر الفضيلة، وقيم المسؤولية والتسامح والحواروالوسطية ، واليسر ورفع الحرج ، إنه موئل الأمن الروحي ، ومدرسة لتصحيح الأخطاء الدينية والسلوكية .

يقول الدكتور أحمد فكيز: "لقد عاش العلامة البشير توفيق رحمه الله مجاهدا على ثلاث واجهات: التعليم، والوعظ، والخطابة.

أما التعليم فهو الذي قضى فيه زهرة شبابه ، وأفنى فيه عمره ، وأمضى شطرا كبيرا منه بالمعهد الإسلامي في تارودانت، وتخرجت على يديه أجيال وأجيال ما زالت تدين له بالفضل الكبير في تعليمها وتوجيهها، وكانت له فيه طريقة متميزة، هي "الطريقة البشيرية" – إن صح التعبير – التي تمزج بين الجد والهزل ، وتقرب عويص المسائل العلمية بأسلوب سهل ، يجعلك تخرج من الدرس وقد هضمته من أوله إلى آخره ، كما حدث بذلك أكثر من واحد من تلاميذه "

المسجد في الإسلام هو مرتكز التنمية البشرية، فمنه تنتشر الفضيلة، والوسطية وقيم التسامح والحوار، واليسر ورفع الحرج ، إنه موئل الأمن الروحي ، ومركز لتصحيح الأخطاء الدينية والسلوكية .

فما أحوج تعليمنا لمثل هذا النموذج الفذ الذي جمع بين التمكن العلمي والإبداع البيداغوجي والقدوة الأخلاقية إلى جانب الانخراط في إصلاح المجتمع والارتقاء بواقعه من منابر الخطابة والوعظ والإرشاد.

العلم النافع والعلم غير النافع

كان الإمام أحمد رحمه الله يقول: فأصل العلم بالله الذي يوجب خشيته ومحبته والقرب منه والأنس به والشوق إليه. ثم يتلوه العلم بأحكام الله وما يحبه ويرضاه من العبد من قول أو عمل أو حال أو اعتقاد: فمن تحقق بهذين العلمين كان علمه علماً نافعاً وحصل له العلم النافع والقلب الخاشع والنفس القانعة والدعاء المسموع.

ومن فاته هذا العلم النافع وقع في الأربع التي استعاذ منها النبي صلي الله عليه وسلم وصار علمه وبالا وحجة عليه فلم ينتفع به لأنه لم يخشع قلبه لربه. ولم تشبع نفسه من الدنيا بل ازداد عليها حرصاً ولها طلباً. ولم يسمع دعاؤه لعدم امتثاله لأوامر ربه. وعدم اجتنابه لما يسخطه ويكرهه.

هذا إن كان علمه علماً يمكن الانتفاع به وهو المتلقى عن الكتاب والسنة. فإن كان متلقى من غير ذلك فهو غير نافع في نفسه ولا يمكن الانتفاع به بل ضره أكثر من نفعه. وعلامة هذا العلم الذي لا ينفع أن يكسب صاحبه الزهو والفخر والخيلاء وطلب العلو والرفعة في الدنيا. والمنافسة فيها. وطلب مباهاة العلماء ومماراة السفهاء وصرف وجوه الناس إليه وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم (إن من طلب العلم لذلك فالنار النار) وربما ادعى بعض أصحاب هذه العلوم معرفة الله وطلبه والأعراض عما سواه وليس غرضهم بذلك إلا طلب التقدم في قلوب الناس من الملوك وغيرهم وإحسان ظنهم بهم وكثرة اتباعهم. والتعظم بذلك على الناس.

وعلامة ذلك إظهار دعوى الولاية كما كان يدعيه أهل الكتاب. وكما ادعاه القرامطة والباطنية ونحوهم. وهذا بخلاف ما كان عليه السلف من احتقار نفوسهم وازدرائها باطناً وظاهراً وقال عمرو من قال إنه عالم فهو جاهل ومن قال إنه مؤمن فهو كافر ومن قال هو في الجنة فهو في النار.

ومن علامات ذلك عدم قبول الحق والانقياد إليه والتكبر على من يقول الحق خصوصاً إن كان دونهم في أعين الناس. والإصرار على الباطل خشية تفرق قلوب الناس عنهم بإظهار الرجوع إلى الحق وربما أظهروا بألسنتهم ذم أنفسهم واحتقارها على رؤوس الأشهاد ليعتقد الناس فيهم أنهم عند أنفسهم متواضعون فيمدحون بذلك وهو من دقائق أبواب الرياء كما نبه عليه التابعون فمن بعدهم من العلماء ويظهر منهم من قبول المدح واستجلابه ما ينافي الصدق والإخلاص فإن الصادق يخاف النفاق على نفسه ويخشى على نفسه من سوء الخاتمة فهو في شغل شاغل عن قبول المدح واستحسانه.

تربيتنا في أدبنا

...جـــــــراح

مَـــا للحَـــوَادِثِ لا تَنْفَـــكُّ تـــؤْذِينـــا ... كأنَمَـــا هِـــيَ بـــالأتراح تكوينـــا

آلـــت علـــى نفـــسهَا أنْ لا تفارقنـــا ... حـــتى تـــصَافِحَ مـــن بالحقـــد يرمينـــا

فكيـــف نـــسعدُ والأحْـــزَانُ تَقرَعُنـــا ... وكيـــف نـــضحكُ والأيـــام تُبكينـــا

كأنَّنـــا وَصُـــرُوفُ الـــدهْرِ تَـــسْحَقُنا ... حبـــاتُ قمـــحٍ رَحَـــى الأيَّـــامِ تطوينـــا

فِـــي كـــلِّ يـــومٍ ســـحابُ الحُـــزنِ يُمْطِرُنَـــا ... حِينـــاً يُـــصَبّحُنَا حِينـــاً يُمَـــسّينا

يَـــا وَيـــحَ قـــوْمِي أذلَّ الـــدَّهْرُ عِـــزَّتَهم ... بـــاعُوا هويَّتَـــهُمْ وَاسْتَبْخَـــسُوا الـــدِّينَا

أغـــافلون هـــمُو؟؟ لا بَـــلْ هُمُـــو غُفَـــلٌ ... نَـــامُوا وَقَـــدْ لَقنُـــوا الأحـــلامَ تلقينـــا

مَـــنْ لِلْجـــرَاحِ الَّـــتي أرْسَـــتْ مَرَاكِبَهـــا ... في شَـــط غـــزَّةَ قَـــدْ أدْمَـــتْ فلـــسطينا

ومـــن لأمٍّ بكَـــتْ مِـــن مَـــوتِ طِفلتـــها ... قـــد خَـــضَّبَتْهَا بـــدَمْعِ العَـــيْنِ تأبينـــا

ومَـــنْ لأنـــةِ طفـــلٍ بـــاتَ مُنفـــرداً ... بـــين الحِـــصَارِ وبـــينَ النَّـــارِ مِـــسْكينا

فالقـــصفُ والقتـــلُ أشـــباحٌ تؤرّقنـــا ... والـــدَّمعُ مـــن مُقلَـــةِ الأيتـــام يُـــدْمِينـــا

أيَـــأمَنُ العُـــرْبُ مَكْـــرَ الغـــرْبِ؟ لا أبَـــداً ... !أنى يَكُونـــوا لنـــا أزْراً مُحِبّينـــا

ويـــلٌ لِمَـــنْ بَـــاعَ لِلأنـــذَالِ عِزَّتَـــهُ ... وَصـــيَّرَ الـــسِّلْمَ لِلإِسْـــلامِ سِـــكِينا

لا بـــارَكَ اللهُ في رُوحٍ مُدنَّـــسةٍ ... بِالْغـــدرِ وَالْمَكـــرِ كالحِرْبَـــاءِ تَلْوِينـــا

يَحـــزُ فِـــي قلْبِنَـــا المَفـــؤُودِ مَـــا صَـــنَعَتْ ... كَـــفٌّ كِنَانِيـــةٌ بالـــسُّم تَرْوِينـــا

إذْ لَطخَـــتْ بِـــدمِ الأحـــرَارِ رَاحَتَـــهَا ... غُلـــتْ وَشُـــلتْ يـــدٌ لِلـــذبحِ تَهْـــدِينا

حَاكَـــتْ لإخوَتِنـــا الألْغـــامَ قَاتِلَـــةً ... أرَاقَـــتِ الـــدمَ وَاسْـــتَبْكتْ مَلايِينـــا

وَأبـــدَتِ الأنـــسَ للـــصَّهيُونِ في صِـــغر ... تَبـــاً لَهَـــا شَـــجَّعتْ بِالقـــدسِ تَوْطِينـــا

يَـــا أهـــلَ مِـــصْرَ وَيَـــا أهْـــلَ الْحِجَـــازِ وَيَـــا ... فالـــصَّمْتُ يُبْلِينـــا!!مَـــنْ بـــالْخَلِيجِ كَفَـــى

أيـــنَ الأبَـــاةُ الألى إنْ طِفلـــةٌ صَـــرَخَتْ ... هَبـــوا لِنَجْـــدَتِهـــا شوســـاً مُلَبِّينـــا

بـــالأمْسِ كنَّـــا كَأسْـــد الغـــابِ تَرْهَبُنـــا ... بُغَـــاةُ صَـــهْيُونَ لَـــمْ نَـــرْضَ الـــرَّدَى فِينـــا

أعِـــزَّةٌ وَبـــلادُ القـــدْسِ تَعْرِفُنـــا ... أيـــامَ كَـــانَ الهـــدَى شَـــرْعاً يُقَوِّينـــا

واليَـــوْمَ صِـــرْنَا إلى ذلٍّ يُلَـــمُّ بِنـــا ... فمَـــنْ لنـــا يَاأخَـــا الإسْـــلامِ يَحْمِينـــا

إنْ لمْ يَكـــنْ فِـــي حِمَـــى أوْطانِنَـــا شَـــرَفٌ ... فَـــالْمَوْتُ يَـــا صَـــاحِبِي صَـــوْتٌ يُنَادِينـــا

عمر الصايم

أيا غزة الأبطال

أرى جنـــد صـــهيون يعيـــث بغـــزة ... يحـــرق أطفـــالا بحقـــد وقـــسوة

يقطعهـــم أشـــلاء مـــن غـــير رحمـــة ... ويعبـــث في أوصـــالهم دون رأفـــة

حنانيـــك "غـــزة " فأنـــت شـــهيدة ... وأهلـــك قـــد فـــدوك يـــا خـــير تربـــة

بكتـــك الجمـــوع بالـــدموع غزيـــرة ... وكنـــت مثـــالا للـــصمود بقـــوة

فأنـــت ضـــحية لغـــدر وخـــسة ... تعـــاورك الأنـــذال مـــن كـــل وجهـــة

أيـــا "غـــزة " الأبطـــال كـــوني قويـــة ... ردي العـــدا واسترخـــصي دم مهجـــة

يـــا مجلـــس الأمـــن الـــذي بـــان عجـــزه ... وضـــيع حقـــا للحبيبـــة غـــزة

خـــضعت لـــرأي المعتـــدين ولم تـــصن ... كرامـــة شـــعب مـــستهان لطغمـــة

فـــأين حقـــوق تـــدعون احترامهـــا ... وقـــد ضـــيعت بالقـــصف مـــن شرعـــصبة

يهـــود تمـــادوا واســـتباحوا مـــساجدا ... ودكـــوا مدارســـا تعـــج بنـــسوة

فيـــا حـــسرتا مـــن موقـــف متـــردد ... يؤيـــد مـــن يـــسعى لـــشر وقتلـــة

أيـــا إخـــوة الإســـلام هبـــوا لنجـــدة ... وصـــونوا تـــراث المـــسلمين بغـــزة

ألم تـــسمعوا الآمـــات يـــصرخن حـــسرة ... ويرجـــون مـــن إخـــوانهم كـــل رحمـــة

تربيتنا في أدبنا

حنانيك يا أماه أنت ضحية ... لذئب حرون يشتهي دم طفلة

فأين أباة العرب يحمون حقها ... فيحظون بالتقدير من كل أمة

هنيئا لمن حاز الشهادة في الوغى ... وفاز برضوان وحوض وجنة

فصبرا فلسطين فنصرك قادم ... يزيل ظلام الليل عن كل حومة

شهيدك في الجنان يحظى بكوثر ... وينشق عطرا من روائح جنة

فلا تيأسي فالله ناصر جنده ... وحافظهم يوم اللقاء بغزة

لقد حز في نفسي تخاذل يعرب ... ولم يستطيعوا أن يقوموا لنجدة

فأين صلاح الدين يجمع شملنا ... ويحفزنا كيما نقوم بوحدة

فما ضاع حق من ورائه طالب ... ولا خاب من يسعى لتحرير أمة

تباتا حماس حتى يحقق مطمح ... وينصر جند الله في كل غزوة

تأسوا "بحطين" وما كان قبلها ... ولا تستكينوا للعدو بذلة

أراكم بغزة جنودا أشاوسا ... تصدون نار الشر عن كل بلدة

فسيروا فعين الله تكلأ جندكم ... تحميكم من كل شر وفرقة

تأسوا بمن مضى ولا تتنازعوا ... وكونوا على الأعداء أشجع فتية

محمد مرشد

إحصائيات

✓... على الرغم من وصف العديد من الفرنسيين أنفسهم بأنهم كاثوليك فإن نصفهم أكدوا عدم إيمانهم بالله ، أو ليس لديهم دليل على وجوده، ووصف 71 % من الفرنسيين أنفسهم بأنهم كاثوليك، مقابل 2% بروتستانت، و 4% مسلمين، و1% يهود و1% ديانات أخرى، بينما لا يومن 19 % بأي ديانة.

كان الأمريكيون أكثر الشعوب المشاركة في الاستطلاع تدينا وتأييدا لتدخل الزعماء الدينيين في قرارات الحكومة، وأعرب ثمانية أمريكيين من بين كل عشرة إيمانهم المطلق بالله دون أن تنتابهم الشكوك في ذلك، وقال تسعة أشخاص من بين كل عشرة إن الدين مهم في حياتهم الشخصية، وأعرب أربعة أشخاص من بين كل عشرة 37 % عن تأييدهم لمحاولة تأثير الزعماء الدينيين على قرار الحكومة، وهي أعلى نسبة من نوعها بين الدول التسع الأخرى، بينما عارض أي تدخل للزعماء الدينيين 61 % ولم يحسم 2 % رأيهم

✓أشار تقرير أصدرته وزارة الصحة الفرنسية إلى أن مواطنا واحدا من كل 10 مدمن على الخمور، وأن خمسة أشخاص يموتون يوميا بحوادث متصلة بالكحول.

وأظهر تقرير كتبه مدير وكالة (كابا) التلفزيونية (إرفيه شاباليه) الذي عانى شخصيا من الإفراط بالخمور، أنها هي السبب الأول في الوفاة بين الشبان، وأن (700 – 3000) طفل من أصل (750 ألفا) يولدون سنويا يتعرضون للإصابة بأعراض الإدمان الجنيني الخطير على الكحول، التي يمكن أن تسبب إصابتهم بإعاقة؛ لأن أمهاتهم أدمن على الخمور خلال فترة الحمل، ويقول الخبراء:

إن الخمور تقتل مباشرة (23 ألف شخص) سنويا وهي سبب ل: 45 ألف وفاة إذا ما أخذ بالاعتبار أيضا عناصر أخرى كالعنف والحوادث، ويعتبر السكر سببا فيما بين 10 % و 20 % من حوادث العمل، ويتسبب في مقتل 2700 شخص في حوادث السير سنويا.

تلك الدماء

أبيات من القصيدة

ماذا يريد الغاصبون من أرضنا ... والأرضُ تشهدُ أنّنا مُلّاكُها

بالأمسِ حلّوا خفيةً في غفلةٍ ... من ملّةٍ ما أنشبتْ أشواكُها

واليومَ تقذفُ حقدَهمْ دبّابةٌ ... وتحاصرُ الشّعبَ الأبي أسلاكُها

والطّفلُ يصرُخُ والزّمانُ مؤنّبٌ ... مَامَا، ومَامَاهُ انطفا إدراكُها

وطوابقُ الإسمنتِ تعصرُ أسرةً ... لا عُربُها تنجي ولا أتراكُها

وتفتّقتْ قِمّاتنا عن خطبةٍ ... جوفاءَ عن رَدْعٍ بدا إمساكُها

الشّعبُ فعلٌ والرّؤوسُ جوازمٌ ... والعُربُ يجزمُ فعلَها سقّاكُها

من مثلُ (شافيزَ) العظيمِ، ومَنْ لنا ... في أمّةٍ أزرى بها شكّاكُها

الرّاضعونَ ثديَّ أمريكا، وقد ... قطّعتْ مطامعَ روحِهمْ أبناكُها

الخانسونَ إذا أطلّ المعتدي ... في غزّةٍ أو اعتدى فتّاكُها

لولا كُفوفُ النّصرِ يستلبُ الرّبا ... وتئنُّ من دنسِ العِدَى أملاكُها

لولا الّذينَ يَرَوْنَ في لهبِ الرّدَى ... بَرْداً لهدَّ ديارَنا إنهاكُها

رُعبٌ أخيرٌ ثمّ تكنسُنا الدُّنا ... زَبَداً وتحفظُ ذكرَنا نُسّاكُها

نومٌ أخيرٌ ثمّ ندفنُ أمّةٌ ... كمْ ضيّعتْ بَدَداً هُنا أفلاكُها

وسنطلقُ النّصرَ المؤجّلَ ربّما ... تلك الدماءُ فيستطابُ فِكاكُها

وسيصرخُ الكونُ الرحيبُ مردّداً ... الأرضُ تشهدُ أنكمْ مُلّاكُها

مولاي الحسن الحسيني

هبة الأقصى الجريح...

إلى الطفل الغزاوي الشهيد

سموت هلال يمن بالجهاد ... فأيقظت الهجوع من الرقاد
وطفت بعزمة تغشى أثيرا ... تنادي العرب هبوا للجهاد
وصغت من الشهادة سفر مجد ... وسطرت العلا بدم مداد
سخرت من الرصاص وأنت طفل ... على درج الحياة بلا عتاد
وللأعداء زخات تهاوت ... بفجرك تنطفي مثل الرماد
وروحك تبتغي دوما فداء ... وبعث الضوء في حلك السواد
فكنت المطرة الأولى بمحل ... أظل ببؤسه قيم الرشاد
وكنت شرار إيقاظ وبعث ... أضاء الخافقين بلا زناد
وكنت الفجر يعقبه شروق ... من الأقصى يزغرد في البلاد

**

فيا أرجا يعطر درب جيل ... تشرب حزنه رجع القتاد
تردى القهر تاريخا زعافا ... وجز وجوده نصل الفساد
وأورثه شتاتا في متاه ... وأسكنه مفازات بعاد
وكانت خيله بالنصر تعدو ... فأضحى سعده زلق الجياد
ودالت صولة بالعز تزهو ... وأعشى سفنها رهج السواد
وضرج فتحه بدم شهيد ... وأضرح مجده جشع الأعادي
جنائز مصعدات في شجون ... يصم هديرها سمع الوهاد
جنائز تزدهي بالدر طوقا ... يزين مفرقيها باتقاد

جنـــائز تـــصطفي للمـــوت طـــيرا ... تحلـــــق في فـــــراديس رغـــــاد
جنـــائز قـــد تلـــت للمـــوت ســـفرا ... وســـطرت الخلـــود لكـــل شـــادي

**

فواهـــا كيـــف تعركنـــا يهـــود ... وتـــصلي شـــعبنا حـــزن البعـــاد
وواهـــا كيـــف تـــذرونا ريـــاح ... وتقـــضم عودنـــا قـــضم الجـــراد
وواهـــا كيـــف نقتـــات الخطايـــا ... ويـــسفح طهرنـــا خطـــل الفـــساد
وواهـــا كيـــف نحميهـــا عروشـــا ... تمـــادت في الخنـــا شـــر التمـــادي
تبيـــع جراحنـــا والـــدمع ســـكب ... وتـــرهن عزنـــا ليـــد المـــزاد
وواهـــا كيـــف تهزمنـــا المآســـي ... وتحجـــب بـــدرنا ظلـــم الـــسواد
فمـــد يـــديك للقـــسام ســـيفا ... يـــدك قـــلاع بغـــي بالجهـــاد
وســـعر هبـــة للجيـــل يـــشدو ... أغاريـــد الـــشهادة بانقيـــاد
وأجـــج زحفـــك المرهـــوب نـــارا ... يـــشب لهولهـــا ضـــرم الجمـــاد
يـــنير المـــشرقين هـــدى منـــارا ... ذبالتـــه مـــن الأقـــصى تنـــادي

**

فيـــا درا يـــزين ســـاعديها ... ويـــا أمـــلا يحلـــق في الـــبلاد
بعثـــت لـــك القـــوافي نائحـــات ... يجلـــل نظمهـــا كفـــن الحـــداد
فـــأبن مـــن العـــزاء مهلـــلات ... وبـــشرى النـــصر تهمـــي في الفـــؤاد
وللأقـــصى أذان في حبـــور ... وللأقـــصى أغاريـــد لـــشادي
وللأقـــصى يـــد تحنـــو بلطـــف ... لتـــودع قـــبره مهـــج العبـــاد
فتنـــصبه منـــارا للحيـــارى ... وللـــسرب المحلـــق خـــير هـــادي

جمال أمين

غـــــزَّة غزَّة....

أبيات من القصيدة

غـــــــــزةٌ غـــــزةٌ ... لمـــا تبكينـــا
وتـــــنادينا ونـــــحن بـــــــلينا

غـــزةٌ مـــاذا تطلـــبين مـــــــن العـــزْ
ب وهـــمْ قـــد رضـــوا بـــــأن تـــقتلينا

وتـــــصيرين جـــــــثة في عـــــراء
وعـــــلى القـــدس يومهـــا تـــشنقينا

غـــــــزةٌ لا تـــــــحاولي أبـــــدا أن
تـــــــسمعي منـــا لفظـــة ودعـــينا

فلِـــدِي إن شـــــئت الـــولادة يـــوما
نـــــسوةً فالرجـــال لا يـــــسكتونا

ويـــــبيعون الـــروح ســـيدتي, فـــي
كـــل أرض يـــــــستقبلون المَنونـــا

إنـــــهم أبطـــالٌ فـــــلا تلـــديهم
تـــل أبيـــب تـــــخافهم أجـــمعينا

يـــــتحاشانا الـــموت في كـــل يـــوم
يـــا تـــرى مـــــن ذا يقبـــل الـــخائنينا

فمآســـينا قـــــطعة مـــــن نهـــار
وجميـــع الـــمساوئ الـــيوم فينـــا

عبد الله أيت الصديق

دراسات

الانفتاح البيداغوجي على العلوم الإنسانية وإشكالية التكييف

من أجل مقاربة بيداغوجية تشتغل على الكفايات وتنسجم مع مادة التربية الإسلامية

الكفايات ذلك المفهوم الذي أصبح كل فاعل تربوي يحاول الاقتراب منه يجده أكثر انفلاتا، وصفه البعض بأنه حربائي بشر به الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، وتبناه الكتاب الأبيض، وتركت فيه الساحة مفتوحة لاجتهادات المؤلفين والمؤطرين والأساتذة...

الكفايات ذلك الدخيل المستورد على نغمات العولمة ، والذي لم تهيأ له التربة الصالحة لاستقباله والترحيب به ، والتعريف به عبر سياسة تكوينية هادفة .

الكفايات ذلك المولود الذي ولد بين أحضان المقاولة وتبنته العلوم الإنسانية ودعمته نظرية الذكاءات المتعددة في علم النفس المعرفي لتقترحه مدخلا بيداغوجيا في علوم التربية، يوجه فعل التدريس عبر طرائق معينة...، مما يجعل الفاعل التربوي- وهو يحاول تجديد / تطوير ممارسته البيداغوجية – يعيش إشكالية الانفتاح والتكييف، وجدير بأستاذ مادة التربية الإسلامية أن يبحث عن أسس الانفتاح على مستجدات العلوم الإنسانية في بعدها البيداغوجي والديداكتيكي، وكيفية تكييف طرائقه بما يتجاوز منزلقات العلوم الإنسانية ويحافظ على خصوصية المادة وطبيعة المعرفة الإسلامية .

ذ. محمد احساين

مفتش التعليم الثانوي

1) منزلقـات العلـوم الإنـسانية ومنطلقـات التكييف

لا مجال هنا لمناقشة أهمية الدراسات والبحوث في مجال العلوم الإنسانية، وما توصلت إليه من نتائج على مستوى موضوع العلوم ومناهجها. وإذا كان المربي المسلم في حاجة دائما إلى طلب الحقيقة والاستفادة من المعرفة الكونية، فإنه اليوم بحاجة إلى التأصيل المنهجي للعلوم الإنسانية، من خلال هيكلة هذه العلوم، وإعادة صياغة جهازها المفاهيمي في ضوء متطلبات النسق الفكري المنسجم مع طبيعة المعرفة الإسلامية، ومنهجية اكتسابها ، باعتبار أن الأنساق الفكرية تتنوع في مرجعياتها وخلفياتها وبالتالي تنعكس هذه الخلفية على طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، وهنا لابد من مراعاة المنطلقات والمسلمات التالية في سيرورة الانفتاح البيداغوجي على المستجدات في العلوم الإنسانية.[1]

1- التوحيد كأساس لبناء العقيدة وفتح مغاليق دروب العلم والعمل، وضابط لسلوك الإنسان وفق ما أراد الله.

2- أصل الإنسان: إذا كان الإنسان الغربي لا زال يبحث عن أصله في محاولات النظريات والفرضيات التي يجدها في الدراسات فلا يجد أمامه إلا تكرارا لفرضية داروين، فإن الإنسان المسلم تكفل الوحي بالإجابة عن أصله وهدفه في الحياة ومصيره بعد الممات.

3- مكونات الإنسان: حيث يتكون الإنسان من جسم وروح، كما يدخل في تركيبه الجانب العقلي والجانب الوجداني... وهو مطالب بالإشباع المعتدل للجوانب الأربعة.

4- غاية وجود الإنسان: وهو سؤال يتهرب منه كثير من الفلاسفة، وهذا دليل على عجزهم عن الإجابة، لكن المسلم يجد الإجابة الواضحة في نصوص الوحي.

5- وظيفة الإنسان: الخلافة وعمارة الأرض وفق مبدأ التخيير والاستخلاف.

6- وحدة المعرفة (الغيب والشهادة): مصدرها واحد (الله) ومجالها عالم الغيب ومصدر معرفته الوحي، وعالم الشهادة وأدوات معرفته العقل والحواس.

7- وحدة الحياة (الدنيا والآخرة) إذ المسلم يؤمن بأن الحياة لا تنتهي بالموت، بل ممتدة منذ الولادة فحياة الدنيا، فحياة البرزخ، ثم الحياة الأخروية.

8- السنن الكونية التي تقدم دليلا على وحدانية الله وتدعو الإنسان إلى إخلاص العبادة لله.

9- السنن الاجتماعية التي تسيرها حياة الأمم وأسس تطويرها.

وإذا كانت مناهج العلوم الإنسانية من زاويتها الغربية تأسست على منطلقات فكرية قوامها اختزال الحقيقة الإنسانية في جوانبها المادية، واختزال المنهج العلمي في بعده التجريبي الحسي، وتحويل العلم إلى موقف عقائدي، واعتبار النسبية في مجال الثوابت، والفصل بين العلم والقيم، وإقصاء عالم الغيب والدين من البحث العلمي، حيث قطع العلماء في بعض المجتمعات علاقاتهم بالدين، وأطلقوا العنان لعقولهم في البحث عن الحقيقة مؤمنين بأن العقل وحده عن طريق البحث العلمي المنظم هو السبيل الوحيد لتحصيل المعرفة وللوصول إلى الحقيقة [2]

فإن من شأن الالتزام بالمنهج العلمي وفق الخلفية الفلسفية، القائمة على التصور البركماتي العلماني، الذي أفرز طريقة "حل المشكلات" أن ينعكس سلبا على المعرفة الإسلامية، وخاصة تدريس مادة التربية الإسلامية، باعتبارها مادة قيمية، تتأسس على منهج ثلاثي الأبعاد (نقل وعقل وخبرة وتجريب)، ويتوخى تحقيق التوازن الروحي والعقلي والمادي ...

لذا لابد من تكييف ومواءمة طريقة التدريس مع طبيعة المادة وخصوصياتها، وذلك انطلاقا من نصوص الوحي باعتبارها المصدر الأول لاكتساب المعرفة، وعدم الفصل بين المعرفة والقيم الإسلامية بدعوى الحياد.

وهذا من شأنه إحياء العلاقة الكائنة بين الوحي والعلوم الإنسانية، ومساعدة هذه الأخيرة على التحرر في البحث واكتشاف المعرفة، حيث تنتظم الإجابة عن الفرضيات، وتفسر الوضعيات والمشكلات والظواهر...

---

[1] - صالح بن إبراهيم الصنع - دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس - عالم الكتب : الرياض، ط 1 ، 1995 ص: 48 .

[2] - محمد عثمان نجاتي - منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس - مجلة جامعة الإمام محمد بنسعود ع 3 ،رجب 1410 ه،ص :375

ويتم اكتشاف أثر قدرة الله تعالى في الحلول المتوصل إليها.

2) فعل التدريس وتنوع المناهج وتعدد المقاربات البيداغوجية

بما أن العلم أسلوب في المعرفة يهدف إلى اكتشاف الحقيقة، ولا بد أن تتوفر خصائص معينة في النتائج التي يقررها حتى تأخذ صفة العلمية، كالصدق والموضوعية والتعميم.. فقد أدرك علماء المناهج الفوارق الموجودة بين مجالات العلوم وحقول المعرفة، مما يحتم ضرورة تنوع المناهج العلمية المتبعة في التحليل والدراسة والاكتساب، التي تمد الباحث والمدرس والطالب بقواعد وآليات وضوابط مرتبة منطقيا، تشكل طرائق للبحث والتدريس، ولا شك أن الأساليب والطرائق التعليمية المستندة إلى سيطرة المدرس الذي ينزل بسلطته المعرفية، ليضع المتعلمين في موقف سلبي، أصبحت تكرس تعليما غير مرغوب فيه، خاصة في وقت ثورة المعلوميات، وغزو العولمة ، وتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والنزعة إلى تطوير العملية التعليمية-التعلمية، مما يحتم تشجيع البرامج والطرائق التي تركز على المتعلم، والبيداغوجيا النشيطة ، والتعليم التعاوني، وتنمية التفكير النقدي، ومهارة حل المشكلات، ومن هنا كانت الاختلافات في طرائق التدريس، والتنوع في المقاربات الديداكتيكية، انطلاقا من تنوع المناهج وخلفياتها الفكرية والفلسفية، مثل:

-المنهج الفلسفي التأملي الذي يقوم على صياغة الفروض للوصول إلى تعميمات نظرية .

-المنهج التاريخي الاسترادي الذي يقوم على الوثائق ونقدها، وتحقيق وتفسير الواقع ...

-المنهج النقلي الذي تميزت به الحضارة الإسلامية حيث أصله علماء الحديث وحددوا ضوابطه في الرواية والنقل والتوثيق والاسناد، للوصول إلى تحقيق المرويات من جهة المتن والسند .

-المنهج الاستقرائي الذي يعتمد طريقة الوصول إلى المعارف انطلاقا من الحواس والتجربة ليصل إلى المجردات العقلية، حيث يعطي الأهمية لكل نشاط حسي قائم على الملاحظة والتجربة .

-المنهج الاستنباطي وهو منهج يدفع المتعلم إلى ممارسة طريقة منطقية استنتاجية، للوصول إلى المعارف والمحتويات المرغوب فيها، انطلاقا من فهم واستيعاب معطيات عامة (مسلمات - مقدمات - قواعد - قضايا ...) وإعمال الفكر لتحليلها لاستنتاج المعرفة، أو بنائها، وهو منهج يعطي الأهمية للمنطق والعقل.

> لابد من تكييف ومواءمة طريقة التدريس مع طبيعة المادة وخصوصياتها، وذلك انطلاقا من نصوص الوحي باعتبارها المصدر الأول لاكتساب المعرفة، وعدم الفصل بين المعرفة والقيم الإسلامية بدعوى الحياد

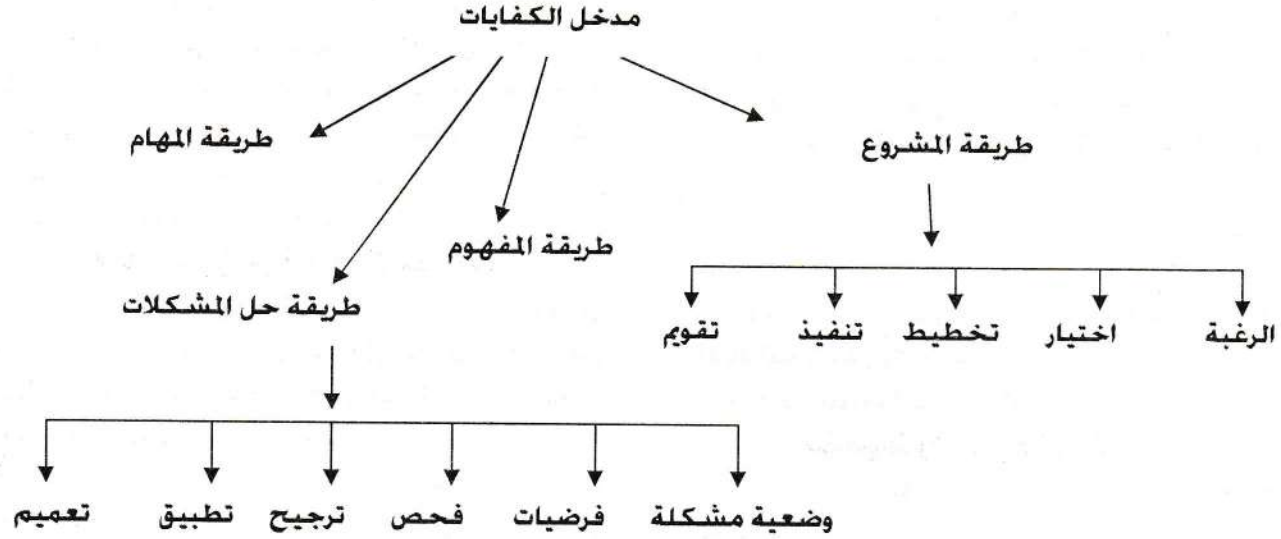
وبما أن هذين المنهجين الأخيرين يتسمان بالخطية التي تقوم على أفضلية / أولوية العقل والحواس، وحيث إن المعرفة عملية بناء واكتشاف باعتبار أن ذات المتعلم لا تمارس النشاط التعليمي المعرفي بمجرد أنها تسير حسب خطة مقننة، بل لأنها تبني المعرفة كجواب على مشكلة محددة، أو وضعية مشكلة تستدعي حلا معينا، فإن طبيعة التدريس بالكفايات تتطلب التكامل في المناهج بحيث يتكامل الاستقراء والاستنباط .

وبما أن الكفايات تركز على المواقف والقيم والاتجاهات باعتبارها خصوصية مادة التربية الإسلامية، فإن المنهج هنا يتضمن ثلاثة أبعاد أساسية : الوحي والعقل والتجربة والملاحظة، وبالتالي نكون أمام منهج متكامل، ذلك هو المنهج البنائي الذي يخضع لدينامية أساسها التطور والوعي بمشكلة ما (نظرية أو واقعية) وفحواها الانطلاق من وضعية - مشكلة " للقيام بنشاط يعمل فيه العقل بنماذجه وبنياته المختلفة، إلى جانب الفعل الحسي- الحركي ، للتأثير على أشياء وموضوعات، والوصول بالتالي إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف جديدة، وقد يؤدي النشاط المعرفي إلى تعديل النماذج والبنيات العقلية "[1]

واعتبارا لطبيعة ومميزات بيداغوجيا الكفايات التي تركز أساسا على فعالية المتعلم في قدرته على تعبئة معارف

[1] - عبد الكريم غريب وآخرون في طرق وتقنيات التعليم - سلسلة علوم التربية - الشركة المغربية للطباعة والنشر ص: 170.

ومهارات وقيم، لمواجهة وضعية - مشكلة، واتخاذ مواقف وقرارات، فإن المقاربات الديداكتيكية التي تمكن من تحقيق ذلك تتخذ أشكالا متنوعة، وكلها تنطلق من مبدأين أساسيين مركزية المتعلم في العملية التعليمية - التعلمية، ووظيفة المعرفة، وهنا يمكن الحديث عن مجموعة من الطرائق منها: طريقة " حل المشكلات " والطريقة التي تنظم التعلمات حول مشروع معين (بيداغوجيا المشروع) أو حول نشاط وظيفي (القيام بوظيفة / مهام معينة) وطريقة التدريس بالمفهوم...



وإذا كان من واجبات المدرس التخطيط وتطوير الطرائق اللازمة، فإن واقع التدريس وبعده الجدلي يرفض النمذجة، والتزام طريقة واحدة واعتبارها مثالية، إذ أن هناك طرائق متعددة، ولكل طريقة فوائدها وسلبياتها، كما أن لها خصائصها وأهدافها، إلا أن تطوير طريقة التدريس واختيارها يمكن أن يخضع لمعايير مختلفة، مثل:

-هل تتسع الطريقة لكل أساليب التدريس المتنوعة (إلقاء / حوار / مناقشة / حل المشكلات ...)؟

-هل تتناسب الطريقة وطبيعة المادة الدراسية ومحتوياتها ؟

-هل تتفق وأساسيات التعلم ؟

-هل تتطلب أدوات ودعامات ومعدات معينة ؟

-هل تتناسب وحاجات المتعلم المعرفية والمنهجية؟

-هل تتناسب والاختيار البيداغوجي الذي تبنته المنظومة التربوية ؟

وإذا كانت منظومتنا التربوية قد تبنت مدخل الكفايات كاختيار بيداغوجي، فإن الفاعل التربوي الميداني مطلوب منه:

-امتلاك كفايات التدريس .

-معرفة مدى ملاءمة الطريقة للنظام التعليمي المدرسي وخصوصيته .

-معرفة الطرائق المناسبة للتدريس بالكفايات .

3) حل المشكلات من أشكال العمل البيداغوجي المشتغل على الكفايات

هي من الطرائق التي انبثقت من مفهوم المنهج الحديث، المنهج البنائي الذي يركز على نماء وتنمية الكفايات، ويحاول تجاوز سلبيات كل من المنهج الاستقرائي والاستنباطي، ويعمل على تكاملهما، حيث تتاح للمتعلم الفرص لإبداع أنواع النشاط الذهني والعقلي والعاطفي والحركي الموجه نحو دراسة مشكلة أو قضية اجتماعية إنسانية، أو شرعية دينية معينة، ومن هنا كان التركيز عليها في التدريس لمساعدة المتعلمين على إيجاد الحلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، إذ القدرة على حل المشكلات مطلب أساسي لاستمرار حياة الإنسان لكثرة المشكلات التي يواجهها يوميا وتنوعها ، لذا فالإلمام بالأساليب المختلفة في مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول

لها، باستخدام مهارات التفكير يعتبر من الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان، حتى يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنمو السوي، مما يدعو المتعلم إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من حل تلك المشكلات.[1]

وطريقة حل المشكلات من أهم المقاربات الديداكتيكية التي تركز عليها بيداغوجيا الكفايات، وتستخدم لجعل المتعلم في وضعية- مشكلة، فيقوم بعدة عمليات تمكنه من مواجهة المشكلة من خلال تحليل الوضعية، ووضع الفرضيات ثم فحصها واختبارها للوصول إلى نتائج معينة .

مجال تطبيق طريقة حل المشكلات :

طريقة حل المشكلات تنطلق من مسلمة أن التلميذ يستوعب المشكل بشكل أفضل إذا فكر هو نفسه فيه، حيث يتعلم أساليب التفكير والتمحيص والتجريب، ويكتسب الحس العلمي، والفضول والرغبة في البحث،وكلها قدرات تسهم في تطوير الكفايات والكفايات الممتدة، مما يجعل تطبيق طريقة حل المشكلات في كافة المواد والتخصصات، لأن المشكل قد يكون مسألة رياضية أو فيزيائية أو طبيعية ا وقيمية...؛ إذ تعتبر طريقة أنجع لخدمة المهارات العقلية العليا، نظرا للمبررات والأسس التربوية التي تستند إليها ومن ذلك أنها:[2]

- تتماشى مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي الهدفية.
- تتفق مع مواقف البحث العلمي ومنهجه، حيث تنمي روح التقصي والبحث ...
- تجمع في إطار واحد بين شقي العلم، بمادته وطريقته، حيث المعرفة العلمية وسيلة للتفكير العلمي، ونتيجة له في نفس الوقت، وهذه الخاصية من خصوصيات مناهج العلوم الإسلامية، التي ينكب الطالب فيها على دراسة العلم موضوعا ومنهجا.
- تتضمن اعتماد المتعلم على النشاط الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة .

تنظيم وضعية تعليمية لتنمية الكفايات من خلال الوضعية ـ المشكلة :

تنظيم الوضعية - المشكلة:

- تحليل درس من البرنامج الدراسي لاستنباط وضعية - مشكلة ذات علاقة بحياة المتعلم
- طرح المشكل على التلاميذ بمواصفات معينة .
- مشكلة مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم، تتضمن تحديا، لكنها غير مثبطة أو معجزة .
- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلة وارتباطها بحاجاته واهتماماته.
- مشكلة متمحورة حول المعارف / الكفايات الأساسية للمادة .
- يمكن أن تتضمن حلولا متعددة تشجع على المناقشة والحوار والاختيار.
- اعتبار ظروف المدرسة وشروط التدريس .

الكفايات والأهداف المنتظرة :

- القدرة على بناء خطط تمكن من معالجة مشكلات تعلمية .
- التمكن من آليات وتجريب الفرضيات، والتأكد من صلاحياتها.
- التمرس بآليات البحث وبوسائل الاستقصاء والاتصال.
- اكتساب قيم المبادرة، والفضول العلمي والحس النقدي.
- التمكن من ربط التعلمات بالحياة.
- اكتساب القدرة على حل مشكلات بواسطة خطوات منهجية.

4) حل المشكلات استراتيجية لبناء المفاهيم،وتصحيح التمثلات، وترسيخ القيم (بناء الكفايات)

بما أن طريقة حل المشكلات تهتم أساسا بتدريس التفكير الناقد، وبناء الشخصية، وتعزيز الهوية والانتماء، فإنها بذلك تساعد على تعلم النقد والاختيار... وهو خير لقاح ضد أوبئة كثيرة كالتكفير والإلحاد والخيانة الوطنية والغلو... والسلوكات اللامدنية، لأن هذه الطريقة تنطلق من وضعية - مشكلة، وأثناء مجابهة المتعلم للمواقف

---

[1] - مجدي عزيز إبراهيم : التفكير من منظور تربوي ،ص:67 .
[2] - التفكير من منظور تربوي المرجع السابق ص: 68

الإشكالية قد تظهر عدة عوائق انطلاقا من منظومة القيم والعادات والتمثلات والمفاهيم والتصورات التي يكتسبها أو تغزو فكره وتسيطر عليه، ولما كان من مهام المدرسة الجديدة بناء الشخصية من خلال تصحيح التمثلات والمفاهيم والقيم...؛ فإن تجاوز هذه العوائق يمكن أن يتم أثناء مواجهة الوضعية – المشكلة بما يأتي:[1]

- التشكيك في تصورات ومفاهيم المتعلم: حيث يتدخل المدرس بأدلة مختلفة بإمكانها تشكيك المتعلم في ما يحمله من تمثلات وتصورات وقيم ... بهدف تحطيم الخاطئ منها.

- كما يمكن للمدرس خلق حوارات متعارضة انطلاقا من وضعيات معينة، تفضي إلى ظهور صراعات معرفية، تستثمر لإعادة بناء المفاهيم وتصحيحها وتنظيمها.

- مجابهة معرفة المتعلم بالمعرفة العلمية الحقيقية، للكشف عن تفاوت المعرفتين وإبراز إجرائية المعرفة الصحيحة من حل المشكل المطروح.

إذا كان من واجبات المدرس التخطيط وتطوير الطرائق اللازمة، فإن واقع التدريس وبعده الجدلي يرفض النمذجة، والتزام طريقة واحدة واعتبارها مثالية.

المراحل الأساسية لاكتساب المعرفة :

1 – فترة بناء التعلمات الأساسية المرتبطة بالكفاية والتدريب على توظيفها.

2 – فترة إدماج التعلمات.

3 – فترة التقويم والدعم.

يتم بناء المعارف والمهارات والقيم (المواقف والاتجاهات) المرتبطة بالكفايات المنشودة في مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي التأهيلي من خلال عدة أنشطة:

أ - أنشطة الاكتساب (مرحلة معرفية):

- تقديم وضعية ديداكتيكية مصحوبة بالتعليمات (ملاحظة ، استكشاف ، محاولة تملك).

- التعرف على المفاهيم والمعارف الأساسية .

- البحث عن المعطيات / المعلومات والمعارف، وتحليلها وتركيبها ، لاكتساب المعارف والمفاهيم الجديدة .

- مساءلة المعارف (استنتاج القواعد والأحكام والمبادئ والقيم).

ب- أنشطة التدريب :

- أنشطة ترتكز على مكتسبات المتعلم في المرحلة السابقة (حصص التطبيقات) وتنطلق من وضعيات، وتمارين تطبيقية، لإعادة صياغة المعارف المكتسبة.

- أنشطة الإدماج الجزئي : لربط التعلمات السابقة بالجديدة ، تمكن المتعلم من تعبئة جزء من موارده، واستثمارها في وضعيات - مشاكل.

- أنشطة إدماج التعلمات المرتبطة بالكفاية : توظيف المكتسبات لمواجهة وضعيات جديدة مرتبطة بالكفاية، وفي إطار الوحدة التعليمية وفترة التقويم .

5) منهجية التدريس بطريقة حل المشكلات

1- الشعور بالمشكلة : الدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة، من خلال :

- تنشيط وإثارة عمليات البحث والتفكير.

- وجود المتعلم أمام وضعية تثير لديه حالة من التوتر النفسي والاضطراب الفكري ... (اختلال معرفي / اهتمام / حاجة) .

- انشغاله بالموضوع / المشكلة .

- تقديم المشكلة وعرضها مع توجيه انتباه المتعلمين .

- المدرس يهيئ مواقف / مشكلات تجعل المتعلم يحس برغبة في طرح الأسئلة، التي تتضمن التأمل والتفكير والتفسير ...

2 - تحديد المشكلة :

خطوة تقتضي حصر الجوانب النظرية والواقعية المتعلقة بها، والمجال الذي تنتمي إليه، ونوعية المتغيرات التي سيتركز عليها البحث، من خلال وضعها في إطارها الخاص، والتساؤل حول العناصر التي تثير

[1] - مجلة علوم التربية ع 24 مارس 2003 .

الغموض فيها، للتوصل إلى طرح سؤال أساسي يعبر بدقة عن المشكلة إجرائيا كما يلي:

-يطلب المدرس من المتعلمين استحضار المشكلة في أذهانهم، والتفكير فيها بعمق.

-بيان عناصرها .

-تشجيعهم على صياغة المشكلة في شكل سؤال محدد له عدة إجابات.

-وضع خطوط تحت الكلمة أو الكلمات المهمة في المشكلة .

-تسجيل صياغات المتعلمين على السبورة، وتوجيه أسئلة لتصحيح الصياغة .

3 – جمع البيانات والمعلومات:

- الإشارة إلى أن اقتراح حلول للمشكلة يتطلب جمع البيانات والمعلومات، وتحديد العناصر المعينة بجمع المعلومات، وتوجيه المتعلمين فرادى وجماعات إلى مصادر المعلومات، لاستخلاص المعلومات وترتيبها، وتنظيمها، وتحليلها ومناقشة ما توصلوا إليه وتلخيصه.

- مصادر جمع المعلومات متعددة ومتنوعة منها: خبرات ومكتسبات المتعلم / الكتاب المدرسي / المرجع المناسب / الوثائق والوسائل السمعية البصرية ...

مهارات جمع المعلومات:

- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات المرتبطة بالمشكلة وغيرها .
- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات الموثوقة وغيرها.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة العلمية والحكم الشرعي ...
- القدرة على الاستفادة من الخبرات والتعلمات السابقة والحاضرة بما يخدم المشكلة .

4- وضع الفرضيات والحلول المؤقتة:

مرحلة تفسير أولي للمشكلة، من خلال تحديد العلاقات المفترضة بين مختلف المتغيرات التي تتكون منها المشكلة، وذلك بمهاجمة المشكلة ذهنيا (العصف الذهني): حيث يتم توليد أكبر عدد من الأفكار لحل المشكلة بشكل تلقائي، وفي مناخ مفتوح غير نقدي، يسهم الجميع في تصنيف الأفكار، وصياغتها في شكل عبارات دقيقة (الحلول المؤقتة / الافتراضات).

ولما كان من مهام المدرسة الجديدة بناء الشخصية من خلال تصحيح التمثلات والمفاهيم والقيم ...؛ فإن تجاوز هذه العوائق يمكن أن يتم أثناء مواجهة الوضعية – المشكلة.

5 – المفاضلة بين الحلول:

- القيام بمجموعة من العمليات التي تسمح بالحكم على صدق وصحة العلاقة المفترضة بين المشكلة وعواملها، حتى يتم الوقوف على الفرضيات الأنسب، التي يمكن الاحتفاظ بها (من مواصفات الفرضية الجيدة ارتباطها بالمشكلة، اتفاقها مع الواقع ، عدم معارضتها لنص شرعي ، قابليتها للاختبار، وضوح صياغتها).

6 – اختيار الحل / الفرضية الراجحة:

- الإشارة إلى أن الحل السابق مجرد فرضية، فهو حل احتمالي قد يكون هو الحل الصحيح، وقد لا يكون.

- التحقق من صحة الحل من خلال استدعاء المعلومات والنصوص والمبادئ والأحكام، ومراجعة المصادر والمراجع...

7– الاستنتاجات والتعميمات:

- استنتاج الفرضية الراجحة باعتبارها حلا للمشكلة .

- دعوة المتعلمين لتطبيق تعميمها على جميع المواقف والوضعيات المشابهة .

6) الخصائص المميزة لطريقة " حل المشكلات":

الإيجابيات:

-تساعد في نماء القدرة على التفكير لدى المتعلم .

-تسهم في بناء ونماء مهارات استخدام المصادر والمراجع العلمية.

-تبرز شخصية المتعلم في العملية التعليمية .

-تسهم في تكوين وتنمية المنهج العلمي .

-تثير لذة طبيعية في الدرس، مما يجعل ذهن المتعلم فعالا ويقظا.

-يمكن تكييفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية.

السلبيات:

-تتطلب زمنا طويلا، مما يعيق المتعلم من دراسة المفردات الدراسية.

-قد تسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العلمية، وخلل في بناء المعرفة والخبرة للسلبية السابقة.

-تتطلب تنوعا في المصادر والمراجع وسهولتها ...

مميزات المدرس في تطبيق "حل المشكلات":

1- الاتجاه الإيجابي نحو حل المشكلة، بتوفر القناعة والثقة بإمكان التغلب على المشكلات.

2- الحرص على الدقة: الحرص على فهم الحقائق والعلاقات داخل المشكلة، من خلال قراءتها وحسن فهمها.

3- تجزيء المشكلة: تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات، أو مشكلات أصغر، ثم بدء الحل من النقطة الأكثر وضوحا.

4- التأمل وتجنب التخمين: عدم التسرع، واستعجال الاستنتاجات، وعدم تخمين الإجابات، قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة.

5- الحيوية والنشاط:

-شخصية فاعلة ومتفاعلة مع جزئيات المشكلة.

-التمتع بقاعدة معرفية قوية في مجال التخصص.

- المعرفة الواسعة باستراتيجيات "حل المشكلات".

مداواة النفس

العقل رفيق القلب، والطبع قرين النفس، فلا تقارب بين النفس والقلب، فرب جار جار، سرادق القلب على أطناب العقل، وخيمة النفس على أوتار الهوى، اكسر حدة خمر الطبع بمزاج ماء الرياضة، اشددن أزر العقل بحبال التقى، ماء طبعك أجاج، وماء شرعك عذب، وقد مرج الإبتلاء بينهما، نور العقل يضيء في ليل الطبع، فتتبين جادة الصواب للسالك، وزناد الفكر حين يوري يرى عواقب الأهوال.

مجاهدة النفس

يا مقهورا بغلبة النفس، صل عليها بسوط العزيمة، فإنها إن عرفت جدك إستأسرت لك، وامنعها ملذوذ مباحها ليقع الإصطلاح على ترك الحرام، فإذا صبرت على ترك المباح (فإما منّاً بَعدُ وإما فداء) الدنيا والشيطان خارجان عنك، والنفس عدو مباطن، ومن أدب الجهاد (قاتِلوا الَّذينَ يَلونَكُم) إن مالّت إلى الشّهوات فاكبحها بلجام التّقوى، وإن أعرضت عن الطاعات فسقها بسوط المجاهدة، وإن استحلت شراب التواني، واستحسنت ثوب البطالة فصح عليها بصوت العزم، فإن رمقت نفسها بعين العجب فذكرها خساسة الأصل، فإنك والله ما لم تجد مرارة الدواء في حلقك، لم تقدر على ذرة من العافية في بدنك، وقد إجتمعت عندك جنود الهوى في بيت النفس، فأحكمت حصن البطالة، فيا حزب التقى جردوا سيوف العزائم، وادخلوا عليهم الباب.

الغفلة عن الآخرة

يا هذا حب الدنيا أقتل من السم، وشرورها أكثر من النمل، وعين حرصك عليها أبصر من الهدهد، وبطن أملك أعطش من الرمل، وفم شرهك أشرب من الهيم، وإن خضت في حديثها فأنطق من " سحبان " وإن انتقدت دنانيرها فأنسب من " دغفل " حلينك في تحصيلها أدق من الشعر، وأنت في تدبيرها أصنع من النحل، تجمع فيها الدر جمع الذر.

يا رفيقا في البليه لدود القز ..... واعجبا! ما انتفعت بموهبة العقل؟!!

فأنتَ كَدودِ القَزّ يَنسِجُ دائِماً ..... ويَهلكُ غَماً وَسطَ ما هوَ ناسِجُهُ

حرصك بعد الشيب أحر من الجمر، أبقي عمر يا أبرد من الثلج؟ والدنيا في قلبك أعز من الروح، وستصير عند الموت أهون من الأرض، أنت في الشر أجرى من جواد، وفي الخير أبطأ من أعرج، معاصيك أشهر من الشمس، وتوبتك أخفى من السها، الزكاة عندك أثقل من "أحد" والصلاة عليك كثقل صخر على صدر طريق المسجد في حسبان كسلك، كفرسخي " دير كعب " صدرك عند حديث الدنيا أوسع من البحر، ووقت العبادة أضيق من عقد التسعين.

يا من هو عن نجاته أنوم من فهد، ضيعت وقتا أنفس من الدر، وإن عرضت خطيئة وثبت وثوب النمر، فإذا لاحت طاعة رغبت روغان الثعلب، فإذا عاملت الناس استعملت غدر الذئب، تقدم على الظلم إقدام الأسد، وتختطف الأمانة اختطاف الحداة.

(كتاب اللطائف – ابن الجوزي)

مقاربة مضامين وقيم الكتب المدرسية

في ضوء التحولات التي يعرفها المجتمع المغربي

الأستاذة: زكية مازغ
مفتشة منسقة
بالأكاديمية الجهوية بالرباط

يعتبر إصلاح البرامج والمناهج التربوية خطوة جديدة نحو إصلاح وتطوير المجال التربوي في المغرب، حيث عرف نظامنا التعليمي عدة تغييرات، شملت هيكلته ومناهجه وبرامجه، ومنظوره بصفة عامة، على مستوى التعليمين الأساسي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، فمن التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف، أو ما يسمى ب :"التدريس الهادف"، الذي كان الغرض منه، تجاوز عيوب النظام القائم على طرق الإلقاء والتلقين، فلم يستطع تحقيق الأهداف، لأسباب عدة، وبقيت الممارسة الأكثر شيوعا، اكتساب المتعلم كثيرا من المعارف، وقليلا من المهارات، بينما أهملت القيم إهمالا كاملا، حتى أصبحت البعد الغائب في مناهجنا، من الأساسي إلى الثانوي إلى الجامعي، رغم اعتبارها مرتكزا أساسيا عند صياغة أغراض التعليم، في مختلف المناهج التعليمية القديمة والحديثة. ولإبراز ذلك نعرض مقتطفات من بعض الوثائق التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية عبر مراحل التغيير:

1) وثيقة برنامج مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية (شتنبر 1979):

في التعريف بمادة التربية الإسلامية تقول الوثيقة: " ولكي تنشأ أجيالنا متمسكة بدينها، معتزة بالانتساب إليه؛ يجب أن ندرك -بعمق- ما تمتاز به أحكامه وتعاليمه من أسرار وحكم ولطائف، وما تهدف إليه تشريعاته من نبيل المقاصد، وشريف الغايات.

وإذا كانت أهمية المواد تقاس بمدى تأثيرها في نفسية التلميذ وتشكيل شخصيته، فإن مادة التربية الإسلامية تأتي في طليعة ما يتلقاه التلميذ المسلم". ص 3.

وفي عرض أهداف المادة نجد الدعوة إلى التربية على القيم واضحة فيما يلي: " التربية الإسلامية تعنى بجانب من حياة الناشئة لا تعنى به العلوم المادية الأخرى وهو الجانب الروحي، فهي تزود ناشئتنا بالحصانة الواقية من كل خطر، وتعطينا السلاح القوي للدفاع عن عقيدتنا وأصالتنا وقيمنا؛ مما يغزوها من دعوات هدامة، وإيديولوجيات مشككة، ومغريات منفرة...

التربية الإسلامية تبصر النشء بالحياة وتجعله

يتفاعل معها، وتعلمه أن هذه الحياة قائمة على العلم والعمل ، والعدل والحق والمحبة والإخاء" ص 4.

ومن أهداف التلاوة والمحفوظات في السلك الأول نذكر: تربية روح التذوق والنقد لدى التلميذ، وتعويده إعمال الفكر واتخاذ الموقف الشخصي في كل ما يقرأ.

- ونظرا لأهمية هذه المادة، ولمكانتها من بين دروس اللغة العربية باعتبارها رافدا مهما تلتقي مع بقية المواد في درس الإنشاء، فإن الاستفادة منها فيما يكتبه التلميذ، ولا تتم إلا بخلق القدرة على الابتكار والإبداع، وتجنب التقليد المطلق لما يطلع عليه من المعاني والأساليب". ص39.

2) وثيقة البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي 1990

من الأهداف المتوخاة "الهدف الوجداني: يتحقق هذا الهدف عبر فاعليات وجدانية وعقلية تسعى إلى توثيق صلة المتعلم بالإسلام ، واطمئنانه إليه، واقتناعه به، وإصراره على ولائه له، وانتسابه إليه، وحماسته في الدفاع عنه.

3) إن تحصيل المعارف، وتصحيح المواقف،

ومختلف الممارسات الإسلامية العملية المدرسية أو الممتدة خارج المدرسة تتم في إطار هدف غائي يتحراه المعلم، ويستحضره المتعلم، وهو" مرضاة الله سبحانه وتعالى".

" الهدف السلوكي: هو هدف تتجه به المواد الإسلامية صوب الممارسة العملية. فالتربية الإسلامية تعني الحياة الإسلامية، حيث تهدف إلى الامتداد في حياة المتعلم الشخصية، وحياة الجماعة التي ينتسب إليها، وإن الأنشطة التعليمية والممارسات الصفية (داخل القسم أو داخل المؤسسة) الفردية والجماعية وسيلة أساسية لتحقيق هذا الهدف". ص4.

الهدف الوجداني: يتحقق هذا الهدف عبر فاعليات وجدانية وعقلية تسعى إلى توثيق صلة المتعلم بالإسلام ، واطمئنانه إليه، واقتناعه به

4) وثيقة الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي (وثائق تربوية)1991 :

في الحديث عن أهداف التعليم الأساسي يأتي الحديث عن القيم في عدة أهداف نذكر منها:

- إتاحة الفرصة للمتعلم للتزود بقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات ، والقيم التي تكفل له تنشئة صالحة، متوازنة.
- تثبيت العقيدة الإسلامية المبنية على الكتاب والسنة ووحدة المذهب المالكي، وغرس القيم الروحية في نفوس الناشئة، للتشبث بفضائل الإسلام وأحكامه، حتى تكون الموجه للسلوك الذاتي للفرد ولعلاقته بغيره.
- تنشئة المتعلم محبا لوطنه، معتزا بأمجاده، مخلصا له، مساهما في خدمته وتقدمه، متمسكا بمقدساته، مؤمنا بعروبته، مدركا لانتمائه الإفريقي والإنساني.

لضمان تفتحه على العالم الخارجي، وتنمية رصيده العلمي والثقافي، ولتأهيله للتوفيق بين

- مساعدة المتعلم على اكتساب استقلاله المعنوي، والثقة بنفسه والاعتماد عليها قصد غرس روح الإبداع والمبادرة، والتنافس البناء ، والاندماج.
- ربط التعليم بالتنمية الشاملة، وإكساب المتعلم القدرة على التفاعل مع العالم الخارجي أخذا وعطاء؛ بفكر متفتح سموح ، وعقل واع متوقد..." ص6

5) وثيقة هيكلة التعليم الثانوي 1994

تحدد الوثيقة أغراض التعليم في جعل المتعلم:

- ✓ متشبعا بعقيدته الإسلامية وفق المذهب المالكي، قادرا على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والمادية.
- ✓ معتزا بمغربيته وبأصالة حضارته ، وبانتمائه

إلى الأمة الإسلامية والوطن العربي وإفريقيا، واعيا بضرورة تحقيق وحدة المغرب العربي كمرحلة نحو تحقيق الوحدة العربية المنشودة.

- ✓ قادرا على تنمية كفايته في اللغة العربية باعتبارها لغة الدين والحضارة واللغة الرسمية للوطن، وفي بعض اللغات الأجنبية الأصالة والمعاصرة.
- ✓ قادرا على تحقيق ذاته وإنماء شخصيته إنماء متكاملا ومتوازنا، والاستقلال في رأيه حتى يتمكن من تحمل المسؤولية، ومواجهة مواقف الحياة اليومية.
- ✓ مقدرا للبيئة، ومقتنعا بضرورة المحافظة على توازنها من خلال إدراكه لعلاقاتها، وحرصا على تجنب تبذير الثروات الطبيعية والطاقات الاقتصادية.
- ✓ ...

6) وثيقة "منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي (التأهيلي حاليا)"1996 :

تشير هذه الوثيقة إلى أن الصياغات المعبرة عن الأغراض المحددة تتمثل في جعل المتعلم :

- ❖ متشبعا بعقيدته الإسلامية، وفق المذهب المالكي، قادرا على تحقيق التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.
- ❖ معتزا بمغربيته، وبأصالة حضارته، وبانتمائه إلى الأمة الإسلامية والوطن العربي والإفريقي، واعيا بضرورة تحقيق وحدة المغرب العربي، كمرحلة نحو تحقيق الوحدة العربية المنشودة.
- ❖ متمكنا من اللغة العربية باعتبارها لغة الدين والحضارة، واللغة الرسمية للوطن ، ومن بعض اللغات الأجنبية لضمان تفتحه على العالم الخارجي... ص7.

ومما تقدم نلاحظ حضور القيم في كل الأغراض، وبروز الارتباط القوي بالعقيدة الإسلامية كمدخل للتربية والتعليم.

إلا أن المنهجيات المقترحة لتدريس المقررات بقيت حبيسة نقل المعرفة من المعلم للمتعلم، واعتبرت الكتاب المدرسي أداة أساسية لنقل هذه المعرفة باعتباره قاسما مشتركا بين التلميذ والأستاذ، ففي هذه الوثيقة الأخيرة نجد الحديث عن المنهجية ينطلق من الحديث عن الكتاب المدرسي، فلنقرأ ما ورد في ذلك:" يعتبر الكتاب المدرسي في مادة التربية الإسلامية أهم وسيلة لفظية في مقاربة وتدريس هذه المادة، بحيث يطغى على سائر الوسائل الأخرى، وهو بذلك يكتسي بعدين أساسيين: بعد ابستيمولوجي يعمل على تنظيم المادة المعرفية وترتيبها وفق منهجية معينة. وبعد ديداكتيكي يعمل على تنظيم المادة وفق صيغ تعلمها وتمثلها حسب طريقة أو طرق معينة" ص 14.

والمطلع على هذه الكتب يجدها عاجزة عن تحقيق أهداف التربية كما وردت في الوثائق الرسمية، لاعتمادها المعرفة مدخلا لها، في غياب الأنشطة والوضعيات ... واستدراكا لهذا الخلل، جاء إقرار مدخل التربية على القيم وتنمية الكفايات، والتربية على الاختيار كمدخل للتدريس باعتباره الخيار الأفضل لتحقيق التوازن في التعلمات بين المعارف والمهارات والقيم.

ففي الخطاب الملكي الصادر في 1999/10/8 بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم أشار صاحب الجلالة إلى الغاية من التعليم في قوله:" إن غايتنا هي تكوين مواطن صالح قادر على اكتساب المعارف والمهارات مشبع في نفس الوقت بهويته التي تجعله فخورا بانتمائه مدركا لحقوقه وواجباته..."(ص2 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين).

كما نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مبادئه الأساسية على مجموعة من المرتكزات الثابتة المتجلية في القيم الروحية والأخلاقية والوطنية والاجتماعية والعلمية والتقنية ومن أمثلة ذلك نذكر ما يلي:

المرتكز الأول: يهتدي نظام التربية للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح المتسم بالاعتدال والتسامح الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما والمتوقد للاطلاع والإبداع والمطبوع

بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.

المرتكز الثاني : يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.

المرتكز الثالث:..تنشئة المتعلم على الاندماج الاجتماعي واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

المرتكز الرابع: وتأسيسا على الغاية السابقة ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة اتجاه الأفراد والمجتمع وذلك:

- بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية وفرصة مواصلة التعلم...

هذا ولا يكاد يخلو بند من هذه البنود من إشارة إلى مجموعة من القيم الأساسية والثابتة المرغوب فيها, (الميثاق الوطني للتربية والتكوين الرباط 8 أكتوبر 1999)

وما لاحظناه من اهتمام كبير بالقيم في الميثاق الوطني نلاحظه في الكتاب الأبيض ففي مقدمة الكتاب تطرح الصعوبات التي تواجه المناهج ومنها صعوبة ثنائية الثابت والمتغير في القيم التي ينبغي أن تؤطر المناهج التربوية ويوضع من بين الاعتبارات الأساسية للحديث عن النظام التربوي اعتبار:" مجتمع المتعلمين والأطر التربوية على اختلاف فئاتهم ومواقعهم والذي يكاد يبلغ حوالي خمس ساكنة البلاد النواة الصلبة والقلب النابض للمجتمع المغربي في ضمان الاستقرار الاجتماعي والثقافي وتطوير الديمقراطية وحقوق الإنسان وإنتاج المعرفة والرأي وتنمية روح المبادرة والقدرات الإنتاجية والإبداعية وتحصين الهوية المغربية والارتقاء بها..."(الكتاب الأبيض ج1 ص6 ط2002).

كما نجد الاختيارات والتوجهات العامة الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين هي أيضا تنطلق من مجموعة من القيم نذكر من بينها:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي تقوم على معرفة دينه وذاته ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه"

- استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني والبعد المهاري والبعد المعرفي وبين البعد التجريبي والتجريدي، كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي.

- اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.

وختمت هذه الاختيارات بعبارة" ولتفعيل هذه الاختيارات فقد تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين."

كما جاءت الاختيارات والتوجهات في مجال القيم قائمة على المرتكزات الثابتة الواردة في الميثاق الوطني والمتجلية في:

- قيم العقيدة الإسلامية
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.(الكتاب الأبيض ج1ص12 ط2002).

وبناء على هذه الاختيارات والتوجهات جاءت مواصفات المتعلمين في نهاية سلكي التعليم الأساسي والثانوي الإعدادي انطلاقا من مجموعة من الاعتبارات منها:

- اعتبار درجات التوفيق والتكامل والتركيب بين عمليات النقل والتفاعل والتحول في مجال القيم الإسلامية والحضارية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان.(الكتاب الأبيض ص18).

بينما تخفت هذه القيم وتتحول نحو القيم الفنية والإبداعية في التعليم التأهيلي فترتبط بالتخصص أكثر من ارتباطها بالسلوكات العامة للمتعلمين.

هذا وإن كنا نؤمن بأن القيم لا ترتبط بدرس أو مادة بل إنها ذات طبيعة شاملة ومتداخلة بين المواد وليس من السهل تصور موقف من مواقف التعليم

والتعلم ليس له بعد قيمي فلكل موضوع ولكل فعل قيمة لذا يبقى التنصيص على القيم وتحديدها هو توجيه لأهميتها وسبيل للتحكم فيها وضبطها وتوزيعها حسب الحاجة.

وإذا لاحظنا أن البعد القيمي كان حاضرا بقوة وكثافة على مستوى المرتكزات الأساسية والاختيارات والتوجهات العامة ومواصفات المتعلمين فإن الكفايات تحل محلها عند التأليف المدرسي فيصبح الاهتمام منصبا على القدرات التي تخدم هذه الكفايات التي حددت في خمس: الاستراتيجية والمنهجية والثقافية والتواصلية والتيكنولوجية. وتبقى القيم ضمنية في الكثير من المقررات خاصة منها مقررات المواد العلمية (الفيزياء والرياضيات وعلوم الحياة والأرض).

أهمية التدريس بمدخل التربية على القيم

تأتي أهمية التدريس بمدخل التربية على القيم، لموقعها في البنية الثقافية والحضارية للمجتمع باعتبارها "رأس ماله، وأساس أي إصلاح تربوي فيه، ولا تتحمل المؤسسة التعليمية - ولا شك- مسؤولية التنشئة على القيم والمحافظة عليها، وإنما تتحمل أيضا مسؤولية نشرها وتعميمها، لأن دور النظام التعليمي التربوي يكاد يكون الأكبر والأخطر في غرس القيم.

ومن المؤكد أن المتعلم وإن كان يتزود بالمعارف، فإن ذلك لا يمكن أن يتم في حقيقة الأمر إلا في إطار من القيم تحدد سلوكه وتوجهاته في الحياة ونحو المجتمع، وتنظيم هذه القيم وضبطها. والقصد في تدريسها يجعلها هادفة، وذات بعد تكويني، ومن ثم فإن تبني مدخل التدريس بالقيم يعد من أولى الأولويات لتحقيق الإصلاح.

فما المقصود بالقيم؟ وما موقعها في الكتب المدرسية الجديدة؟

سوف لن ندخل في تفاصيل التعريف اللغوي للقيم، وسنكتفي بالتعريف الاصطلاحي للمفهوم.

القيم "مجموعة من المثل والمبادئ والضوابط الأخلاقية الموجهة لسلوك الفرد".

ويمكن تعريف القيم من المنظور الإسلامي، لاعتبارها أول مرتكز للمناهج التربوية، بأنها: "تلك المرتكزات التي تقوم عليها الحياة كما حددها الوحي المعصوم في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء، [فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم] الروم آ 30." (خالد الصمدي، القيم في المناهج التربوية ص14)

موقع القيم في الكتب المدرسية

إن المتفحص لدليل الأستاذ في جميع المواد وبدون استثناء، يجده لا يخلوا من التنصيص على مجموعة من القيم المتمثلة في المحافظة على الهوية الإسلامية، والمواطنة وتنمية الوعي بالواجبات والمسؤوليات، والتشبع بروح المسؤولية، وغيرها من القيم الإنسانية والوطنية.

ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة اتجاه الأفراد والمجتمع وذلك:
- بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم

وانسجاما مع التوجهات الرسمية وعملا على بلورة هذه القيم، تم إدراجها بشكل صريح أو ضمني في ثنايا الدروس المقررة، والأنشطة الموازية في كتب التلاميذ بنسب مختلفة من مادة لأخرى حسب طبيعة المادة.

ومما يؤكد التحول الحاصل في الكتب المدرسية لفائدة خدمة القيم، ما نلمسه من تطور على صعيد المنهجيات المعتمدة في بناء الدروس القائمة في أغلبها على:

*اختيار التدريس بالكفايات

باعتبارها مدخلا استراتيجيا يضع المتعلم ضمن بؤرة الاهتمام في كل الأنشطة التربوية، وهو ما يفسح المجال لاكتساب القيم والمعارف والمهارات

الكفيلة بتأهيل المتعلم للحياة، وينحو إلى التفاعل معها بالتأثير فيها والتأثر بها.

* اختيار التدريس بالوضعيات التعليمية/ التعلمية

لكونها مجالا خصبا لاكتساب الكفايات، وتنميتها وإغنائها. لقيامها على العلاقة التفاعلية بين العناصر الثلاثة: المدرس / المتعلم / المادة التعليمية بهدف امتلاك المعرفة وتوظيفها في الحياة اليومية.

* التعلم النشيط:

الذي يدفع المتعلم إلى:

- التفكير فيما يعمل.
- ربط التعلمات بالخبرات المكتسبة، وتوظيفها في المواقف الجديدة الممكن أن تنطبق عليها.
- الربط بين تعلماته في مادة معينة، ومادة أخرى كالربط بين معارفه في مادة علوم الحياة والأرض، موضوع: "التوازنات الطبيعية" ودرس " الإيمان وأثره في حياة الإنسان" أو درس " عناية الإسلام بالبيئة" في التربية الإسلامية، وهكذا.
- تنويع الأنشطة والتمارين التي سينفذ البرنامج بواسطتها (بين أنشطة تمهيدية- أنشطة التجريب- أنشطة التحليل والتركيب- أنشطة استثمار التعلمات- أنشطة وثائقية - أنشطة دعمية- أنشطة البحث/ تمارين تطبيقية/- تمارين توليفية/ تمارين للتقوية...)
- تبني الأنشطة المنفتحة على المحيط التي تساعد المتعلم على تحقيق درجة أعلى من التكيف مع محيطه، ببحثه في مشكلات واقعية ترتبط بالحياة اليومية من جهة، وتعمل على انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والثقافي من جهة أخرى.
- وهذا التنويع في الأنشطة والتمارين من أهم الوسائل لبناء المعرفة وتنمية المهارات عند المتعلم، وغرس القيم لديه، ولها دور فعال في تحويل وجهة التعليم إلى التعلم، إن توفرت الظروف الملائمة لإنجاح ذلك.

إن المتفحص لدليل الأستاذ في جميع المواد وبدون استثناء، يجده لا يخلوا من التنصيص على مجموعة من القيم المتمثلة في المحافظة على الهوية الإسلامية، والمواطنة وتنمية الوعي بالواجبات والمسؤوليات، والتشبع بروح المسؤولية، وغيرها من القيم الإنسانية والوطنية.

ومما يبرز أيضا التحول إلى التربية على القيم:

* الصيغ التي اعتمدها المؤلفون في التوجه للمعنيين، حيث نجد الخطاب يوجه للأستاذ والأستاذة وإلى التلميذ والتلميذة بصريح العبارة، للتعبير عن الاهتمام بالجنسين معا، ومساواتهما لبعضهما في المسؤولية.
* استعمال أفعال المضارعة في الأنشطة الموجهة للتلميذ، بدل أفعال الأمر التي توحي بالإلزام .
* التحري في اختيار الصور والرسوم , باختيار الصور المعززة لحقوق الإنسان , والموحية بالقيم المستهدفة , كرسم اليد وبداخلها عبارة" ما تقيش بلادي" الشعار الذي اتخذته الدولة في حملتها ضد الإرهاب، في درس أحبك يا وطني , في مادة التربية التشكيلية، وصور لتشخيص حرية التعبير وحق الدفاع عن النفس، وصورة لجلسة حوار بين الحكومة والنقابات، وتظاهرة فاتح ماي في مادة التربية على المواطنة، وصورة لحملة تطوعية لتنظيف الشاطئ في درس محاربة التلوث في مادة التربية الإسلامية، وصورة الرجل الذي يرضع الطفل في درس تغذية الرضيع في مادة التربية الأسرية، وغيرها من الصور التي تزخر بها الكتب المدرسية الجديدة , بالموازاة مع المضامين الحاملة للقيم الإيجابية مثل التضامن والعدل والمساواة والمسؤولية والحرية والحق والأمانة والكرامة والتوازن والاعتدال والتسامح والالتزام والتواصل والمحافظة على الفطرة والحس الجمالي , وغيرها كثير تحتاج إلى من يرسخها لتظهر في السلوك.

هذا وتبرز القيم بشكل واضح وعلني، وتتنوع بين قيم روحية ومادية في المواد (الأدبية)، وتبقى - في الغالب- مضمرة في المواد (العلمية). ومنحصرة في القيم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

ففي مادة التربية الإسلامية نجد وحدات المقرر كلها مؤسسة على القيم: التربية العقدية/ التربية

الصحية / التربية البيئية / التربية الجمالية / التربية الحقوقية/ التربية الفنية...

وفي مادة اللغة العربية نجد: وحدة القيم الإسلامية/ وحدة القيم الوطنية والإنسانية, وكل وحدة تتضمن موضوعات تستهدف قيما معينة, مثل قيم التضامن والتسامح وقيم المواطنة "الإسلام دين التسامح" " الجراد في المدينة"..." وطني الجميل"...

وفي مادة التربية الأسرية نجد التربية الصحية والبيئية , من مثل رعاية الأم والطفل, والأمراض المنقولة, وقيمة نظافة الجسم والأغذية...

وفي مادة التاريخ نجد العديد من القيم المتمثلة في دروس التاريخ من خلال دراسة " إشعاع الحضارة الإسلامية في العصر الوسيط , ودراسة الحضارات القديمة مثل حضارة بلاد الرافدين وحضارة الإغريق, ودراسة الحروب الاستعمارية.

وفي مادة التربية على المواطنة نجد دروس: الكرامة / الحرية/ المساواة / العدل والتضامن, ودروس الحقوق المدنية.

نماذج القيم المركزية في المناهج الدراسية الجديدة التعليم الابتدائي

اللغة الأمازيغية:

- ★ التربية على التواصل الشفهي
- ★ التربية على التواصل الكتابي
- ★ التربية على الحوار
- ★ التربية على الإنصات
- ★ التربية على التعبير
- ★ التربية على الاختيار
- ★ ...

النشاط العلمي:

- ★ تربية الحواس الخمس (إبراز البعد الصحي في معالجة مواضيع الحواس)
- ★ التربية الغذائية
- ★ التربية الصحية
- ★ التربية البيئية
- ★ ...

اللغة العربية: ـالسنتان الثالثة والرابعةـ

يتكون البرنامج من ثماني وحدات من بينها:

- ★ القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية
- ★ الحياة الثقافية والاجتماعية
- ★ الخدمات الاجتماعية
- ★ التوازن الطبيعي وحماية البيئة
- ★ التغذية والصحة والرياضة
- ★ ....

القيم المركزية في المناهج الدراسية الجديدة التعليم الإعدادي

مادة التربية الإسلامية:

- ★ التربية الاعتقادية
- ★ التربية التعبدية
- ★ التربية الأسرية والاجتماعية
- ★ التربية الصحية
- ★ التربية البيئية / التربية الجمالية /
- ★ التربية الحقوقية/ التربية الفنية والجمالية
- ★ ...

• اللغة العربية

- ★ وحدة القيم الإسلامية / وحدة القيم الوطنية والإنسانية
- ★ المجال الحضاري / المجال الاجتماعي والاقتصادي
- ★ المجال السكاني / المجال الفني الثقافي
- ★ و المجالات كلها تتضمن موضوعات تستهدف قيما مركزية

التربية البدنية:

- ★ الوعي بالذات والتحكم فيها
- ★ التأقلم مع المحيط المادي
- ★ التأقلم مع المحيط الاجتماعي
- ★ ألعاب جماعية وفردية

التربية التشكيلية:

- ★ المحافظة على الصحة / النظافة / التوازن في التغذية
- ★ الأسرة والمرجعية الأخلاقية والاجتماعية
- ★ القيم الاجتماعية (الزواج / التعاون/ التكافل)

★ التقاليد والعادات الاجتماعية
★ الرموز الثقافية
التنبيه على السلوكات والظواهر السلبية...

التربية على المواطنة:

★ مفاهيم مؤسسة لحقوق الإنسان والمواطنة
★ الدستور /المؤسسات الدستورية الوطنية والمحلية، وحقوق وواجبات المواطنة
★ المواطنة ممارسة يومية

نماذج القيم المركزية في المناهج الدراسية الجديدة التعليم الثانوي

مادة الفلسفة:

★ تقدير القيم التي ترتبط بالحرية والاستقلال والتسامح والحوار...(ما الفلسفة؟)
★ احترام الذات
★ تقبل قيم الحق والتشبع بها

استنتاج عام :

▪ هناك تحول في المناهج الجديدة لفائدة خدمة القيم

▪ تطور على صعيد المنهجيات المعتمدة في التأليف المدرسي، وإن كانت الكتب المدرسية حتى الآن لم ترس لها على بر، لكثرة التجارب وتعدد المنهجيات، وغياب رؤية واضحة لكيفية التأليف المدرسي، وتبقى الكتب الصادرة مجرد اجتهادات تحتاج إلى المزيد من التطوير لتلائم التدريس بالكفايات.

تبني الأنشطة المنفتحة على المحيط التي تساعد المتعلم على تحقيق درجة أعلى من التكيف مع محيطه, ببحثه في مشكلات واقعية ترتبط بالحياة اليومية من جهة, وتعمل على انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والثقافي من جهة أخرى.

نتائج قراءة المناهج الجديدة في مجال القيم

تتميز المناهج الدراسية الجديدة بكونها:

▪ تتكامل في إدماجها لمعظم القيم التربوية
▪ تتعدد طرق إدماج هذه القيم في المقررات الدراسية بين تخصيصها بوحدة دراسية، أو بدرس أو فقرة أو نشاط صفي أو لا صفي، أو صورة أو شكل أو رسم بياني، فجاءت بنسب متفاوتة.
▪ تتعدد الرؤية لمفهوم القيم من مادة إلى أخرى؛ مثال ذلك:

★ **اللغة العربية:** توزع القيم في مناهجها إلى قيم إسلامية ووطنية وحضارية.

★ **التربية الإسلامية:** القيم بمختلف أنواعها متكاملة، وهي جزء لا يتجزأ من دروس المادة في جميع مقرراتها.

★ **التربية على المواطنة:** القيم ترتبط بحقوق الإنسان كما وردت في المواثيق الدولية.

اقتراحات لتفعيل القيم في المدرسة المغربية:

لتفعيل القيم في المدرسة المغربية نحتاج إلى:

★ بناء استراتيجية واضحة، لإدماج القيم في المنظومة التربوية.
★ بناء استراتيجية لتدريسها وتقويمها ودعمها (الطرائق/ الوسائل/ المؤشرات/ الأنشطة...).
★ تفعيل مشروع المؤسسة لفائدة إدماج القيم في المنظومة التربوية.
★ إبراز أهمية القيم التربوية في إمداد أطراف العملية التعليمية/ التعلمية، بالسلوكيات الصحيحة، والاتجاهات المرغوب فيها، تجاه قضايا المجتمع.
★ تشجيع مبادرات المواطنة داخل المؤسسة، وإعطاء دينامية للفضاء المدرسي.
★ تدريب الأساتذة على مداخل تدريسها وتقويمها وطرق اختيارها، ومصادر التعلم المناسبة.
★ عرض القيم في صورة منهجية متكاملة بين جميع المواد الدراسية.

★ تفعيـــل دور الأنـــشطة الـــصفية واللاصفية لتدعيم القيم التربوية وتنميتها

★ تفعيل إشراك التلاميذ في مجالس المؤسسة، وتدبيرها

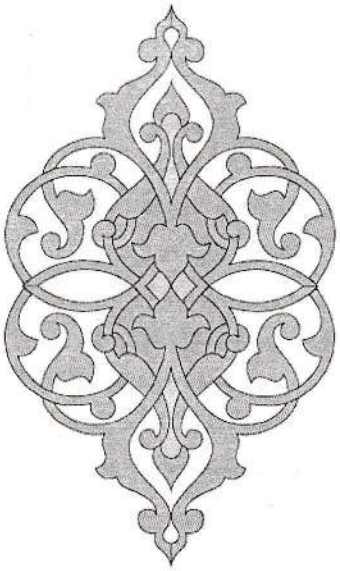
★ الاستفادة من المراكز والمنظمات الإنسانية التي تخدم المجتمع وتدعم القيم التربوية.

★ إعداد دليل للقيم التربوية في جميع المراحل الدراسية.

★ دعم الجهات المختصة في مجال القيم، لإجراء الدراسات والأبحاث حول القيم التربوية المستهدفة، من مثل مرصد القيم وغيره.

★ الحرص على احترام فضاء المؤسسة وترسيخ قيم وأخلاقيات العلم والتعلم داخلها ، ونبذ كل أشكال العبث بالقيم والهوية والخصوصيات الدينية والحضارية ...

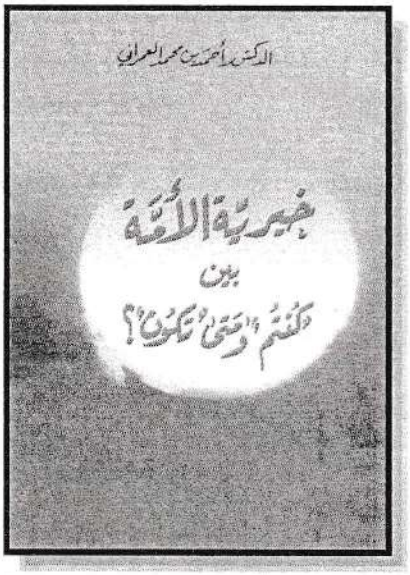
وفي الختام يبقى السعي لتنمية القيم جوهر العملية التربوية وهدفها الأساسي، وهو مسؤوليتنا جميعا، فلنكن في مستوى المسؤولية.



خيرية الأمة

بين "كنتم" ومتى "تكون"

للدكتور أحمد بن محمد العمراني



تعززت المكتبة الإسلامية بإصدار جديد للدكتور أحمد بن محمد العمراني اختار له عنوانا متميزا سماه " خيرية الأمة بين "كنتم" ومتى "تكون"؟(302 صفحة) ،يتوخى من خلاله تقديم بعض الأجوبة عن أسئلة شغلت الأمة الإسلامية التي عاشت، سنوات عجاف، بما حصل ويحصل منذ مدة ليست بالقصيرة من تغريب العقول ، وغياب الإنسان الحفيظ العليم، وضعف الصلاح والإصلاح، فما الذي حصل، وبما يتميز جيل الرواحل عنا؟ وأين الأمة من عالمية دينها.

وصدر الكتاب في ظرفية تكالبت فيها على الأمة الإسلامية قوى الاستبداد والاستكبار آخرها كان في محاولة لتركيع المجاهدين المرابطين من أبناء غزة العزة، والكل يسأل ويتساءل ما العمل، وكيف العمل، وهل نحن من سمانا القرآن بالأمة الخيرة؟ وما الذي حصل لنا؟ ومتى تعود البسمة لأبناء الأمة؟ بل متى تستعيد الأمة كرامتها وعزتها ومكانتها ويمكن لها؟

وقد جاء الكتاب مقسما إلى فصلين: خصص الأول منه للحديث عن البناء الروحي للإنسان المسلم، من مبحثين: الأول: يهدف تجديد الإيمان وتحقيقه، ومبحثه الثاني تعرض لتحصيل المعية الربانية تضمن مجال التقوى والمتقين، بدءا من الخوف من الجليل، والعمل بالتنزيل، والرضا بالقليل، والاستعداد ليوم الرحيل، و"اذكروني أذكركم" .. وغيرها.

أما الفصل الثاني فعنونه ب " لا للهدم نعم للبناء والتغيير، تضمن مبحثه الأول : تجنب اللاءات الهادمة، ومبحثه الثاني: نحو تفعيل التغيير، وكلها مباحث تسعى لبيان الوسائل الحقيقية للبناء والتمكين الذي تنشده الأمة، وختمه بخاتمة عامة.

أي توازن بين تقييم عام للكفاية وبين اللجوء إلى المعايير؟

فرانسوا مري جرار
سلفي فان لنت موغرز

في ظل التحولات الكبرى التي تعرفها المنظومة التربوية، وفي إطار المحاولات المتعددة للتعريف بالمقاربة بالكفايات المؤطرة للإصلاح البيداغوجي، تدريسا وتقويما، نقترح عليكم هذا المقال، الذي يقدم وجهة نظر، جديرة بالتأمل، في مسألة التقويم الذي شابه كثير من التردد إن لم نقل الإهمال، مما فسح المجال أمام بعض الفئات لتنفرد به لطبيعته الحساسة.

ترجمه عن الفرنسية
ذ. أحمد أيت إعزة
مفتش منسق مركزي

السؤال المركزي للمسألة المثارة هو معرفة أي توازن يجب أن يكون بين التقييم العام للكفاية وبين اللجوء إلى المعايير.

1ـ المفارقة الأولى: الكفاية=التقويم.

من المربك أن نسجل أنه لا يمكن الحديث عن الكفاية دون الحديث عن التقويم. يكفي الحديث عن الكفايات، سواء في عالم التعليم أو الفضاء المهني، لتسمع دوي أبواق التقويم. يبدو أن بلورة مواصفات للتكوين وفق المقاربة بالكفايات لا يعدو أن يكون شيئا آخر غير التوفر على مرجع يمكننا من التقويم، بل "تنقيط" المتعلم لمعرفة أين وصل في نظام اكتسابه للكفايات المسماة. ويبدو أن مواصفات الكفايات المهنية تتبع الهدف نفسه، بمعنى: القدرة على تقويم العامل بطريقة أو بأخرى -مع كل التساؤلات المرتبطة بذلك- لتحديد ما إذا كان يستجيب للمواصفات المحددة أم لا.

بهذا يكون التقويم، في الواقع، في قلب المقاربة بالكفايات، هذا المعطى وحده يبرر وجود فصل مخصص لتقويم الكفايات: فيكون من العبث التصدي لهذه الأخيرة دون الانشغال بتقويمها.

والحال هذه ألا يمكن وجود مكان-في المجالين- ، أو إعطاء فسحة لتأملٍ وممارسةٍ لا تكترث بالتقويم إلا قليلا؟ ألا يمكن التفكير – اتفاقا مع "لبتروف"- في التعليم باعتباره، قبل كل شيء، مرحلة لتطوير

الإمكانات التي تسهم في التحكم بالكفايات، في الميدان، دون الاكتراث في فترة التعلم بالإشهاد على التمكن من هذه الأخيرة؟

بهذا المنظور -تطوير الإمكانيات- يمكن إجراء التقويم وفق "مجموعة اتصالية" (سلسلة)، بينما في منظور التحكم في الكفايات يمكن أن يجرنا إلى تقويم ثنائي متفرع أكثر - "تحكم" أو "لا تحكم"- بينما هذا لا يصدق إلا على الوضعية التي كانت حافزا للتقويم. ولتوظيف صورة رياضية: ألا يجب على المعلم أن يكون أولا مدربا قبل أن يكون ناخبا؟

وكذلك مواصفات الكفايات المهنية أليست قبل كل شيء أداة تسمح لكل واحد بممارسة عمله -في بعديه الفردي والجماعي- بشكل أفضل، وتطويره في أقصى حدود إمكاناته الخاصة، دون أن تكون ساطورا ميالا لمعاقبة هذا التقصير أو ذاك.

في نهاية الأمر ألا يجب-وفي مرحلة أولى- التوصل إلى الحديث عن الكفايات من منظور التطوير وليس من منظور التقويم، وإن كان هذا الأخير مستهدفا تكوينيا الانشغال بتقويم الكفايات؟، الضروري بكل تأكيد، لا يأتي وفي مرحلة لاحقة إلا معينا لمرحلة التطوير، دون أن يحجب هذه الأخيرة.

2. المفارقة الثانية: تقويم=تحفيز

أبعد من هذا التساؤل الأساسي يبرز سؤال أساس: لماذا نقوم؟ أو بالأحرى لأي شيء نقوم؟

تعطي المقاربة بالكفايات -أكثر من أي وقت مضى- وظيفة جديدة للتقويم، فلم يعد الأمر متعلقا فقط بالتقعيد، أو التوجيه، أو الإشهاد، ولكن وقبل كل شيء بالتحفيز! وهذا في عالم التعليم كما في الفضاء المهني.

تحديد الكفايات المعينة للاكتساب بفضل التعليم، يجب أن يسمح بتعبئة حيوية لإمكانات المتعلم. التقويم -بقدر ما يجد مكانته- يجب أن يسمح للمتعلمين بالكشف عن إمكاناتهم التي تمكنهم من الاستجابة بشكل أفضل للمواصفات المنتظرة. لأجل هذا، يجب على "المقوّمين" والمكونين مجتمعين أن يستندوا إلى مواصفات التكوين لتوضيح ما الذي يعمل، وما الذي يقوي الفاعلية.

مواصفات الكفايات في العالم المهني ليست لها إلا الوظيفة نفسها: يجب أن تسمح للعامل بالتموضع بالنسبة للهدف الخاص به في إطار وظيفته -سواء كان الاشتغال عليها فرديا أو جماعيا- وحفزه للاستجابة بشكل أفضل لمتطلبات هذه الوظيفة. لا كساطور، لكن كإطار مرجعي واضح ودقيق، يسمح للجميع ولكل واحد بالتموضع، وخاصة بالتطور.

في نهاية الأمر، ينبغي التركيز على إحدى الخاصيات الأساسية للكفاية: التي تنكشف في تعبئة مختلف القدرات، والمعارف، والمهارات، والمهارات الاجتماعية[1]...إلخ. تعبئة..تحفيز.. المعركة نفسها.

> ينبغي التركيز على إحدى الخاصيات الأساسية للكفاية: التي تنكشف في تعبئة مختلف القدرات، والمعارف، والمهارات.

3. المفارقة الثالثة: تقويم=تعيير، لكن ليس كثيرا...

يمر تقويم الكفايات، بالضرورة، عبر تعريف المعايير والمؤشرات. إنه في الحقيقة حال كل تقويم، إذ أنه يرتكز دائما على مقابلة معلومةٍ بعدد من المعايير، التي نستقيها منها، والتي تسمح بـ "إعطاء معنى" للمعلومة المستقاة.

تقويم الكفاية يستدعي من باب أولى اللجوء إلى المعايير، نظرا لطبيعتها المركبة والمندمجة. أن تقوّم فيما إذا كان طالب مرض يستطيع "استظهار" شروط التعقيم الضرورية لإعطاء حقنة، سهل نسبيا. أما أن تقوّم فيما إذا كان قادرا على إعطاء الحقنة نفسها في مصلحة لطب الأطفال فذلك يحتاج اللجوء إلى سلسلة من المعايير التي تمكن من تعرف إلى أي حد يتحكم الطالب في الوضعية أو لا. إذاً، المعايير أساسية في تقويم الكفايات، ولكن -وانطلاقا من الإسهامات الثلاثة- يبدو جليا أن من أكبر مخاطر المقاربة بالكفايات تعدد المعايير.

[1]- أفضل ترجمة "SAVOIR- ETRE" ب "مهارات اجتماعية" بدل "حسن التصرف" المتداولة

فبمجـرد مـا يواجهنـا تعقيـد كهـذا نـسعى إلـى محاصرته في كل أبعاده. ولكـن لا نـتمكن مـن ذلـك إلا بتجزيء الكفاية إلى عدد من "الكفايات الفرعية" التـي ينتهـي بهـا الأمـر إلـى تفقـد خاصـيتها فتـصير غيـر مندمجة بعضها في بعض... فيصبح التقويم في نهايـة المطـاف -مـن جهـة- مـستحيلاً و"غيـر ميـسور"، لأنـه يستند إلى كم لا يستهان به من المعايير كلهـا مهمـة، ومن جهة ثانية- فهو لا يستند إلى الكفاية، لأنه جزّأها إلـى معـارف، ومهـارات /أو مهـارات اجتماعيـة إلـى حـد تجاهـل خاصـيتها الجوهريـة: انـدماج هـذه القدرات[1]

ما الحدود الواجب وضعها ،منـذ الآن، لتحديد المعايير؟ فهي يجب أن تكون:

ملائمة: هذا أمـر مفـروغ منـه، ولكـن يجب التساؤل فيما إذا كانـت المعـايير المستعملة تسمح فعلا باتخاذ القـرار المناسـب. هـذه الملاءمـة ليـست بالـضرورة موضـوعية... فهـي، فـي الغالب تابعة، للتعريف الـذي نعطيـه للكفاية المستهدفة؛

مستقلة: ما يعني أن فشل معيار أو نجاحـه لا يجـب أن يـؤدي مباشـرة إلـى فشل أو نجاح معيار آخـر. هـذا المطلـب يسمح دوما بإقصاء عدد من المعايير؛

قليلة: ليس فقـط لتجنـب تـضاعف الزوايا المدروسة و"لا عمليـة" التقـويم، ولكـن هنـاك خشية من السعي خلف الإتقان، إرضاء لمجموعـة لا محتملة من المعايير غير الموثوق في استقلاليتها.

متزنـة: لأن كـل المعـايير ليـست لهـا الأهميـة نفسها. وفي هذا الصدد فإن تحديد المعايير الدنيا – وحتـى الـضرورية- ومعـايير الإتقـان، مـسلك مهـم لتجنب الغـرق فـي ركـام المعـايير، مـع الأخـذ بعـين الاعتبار مختلف أوجه الكفاية.

تعطـي المقاربـة بالكفايـات أكثـر مـن أي وقـت مـضى. وظيفـة جديـدة للتقـويم، فلـم يعـد الأمـر متعلقـا فقـط بالتقعيـد، أو التوجيه، أو الإشهاد، ولكـن وقبـل كـل شيء بالتحفيز! وهـذا في عالم التعليم كما في الفضاء المهني.

4. المفارقة الرابعة: تقويم= توقع غير المتوقع.

إذا كانـت الكفايـة تمـرّس حينمـا يـدبر فـرد أو مجموعة وضعيات معقدة وعشوائية بشكل جيد، فإن محاولـة تحديـد عـائلات الوضـعيات -المـشكلة- سـواء لتعريفها أو تقويمها- يمكن أن يبدو متناقضا، خاصـة أن الكفاية لا تكون فعالة تماما إلا حينمـا يتجـاوز الفـرد أو المجموعة كل إجراء متوقع.

هـذه الرغبـة فـي تحديـد عـائلات الوضـعيات- المشكلة يمكن اعتباره بقايـا مـرض الحركـة الثالثة، الذي وصفه "ديكاطل" في مقاربتـه السوسيو تاريخية للكفايات. هذه الفكـرة التحليليـة تتعـارض إذاً مـع الفكـرة التركيبيـة التـي كانـت الأصـل فـي تعريـف الكفايات[2].

توضيح كفاية فـي وضـعية محـددة هـو الاسـتجابة بـشكل صـحيح لأي مثيـر كان. بمعنى آخر لا يمكـن تعريـف كفايـة مـا إلا بأخـذ المثيـر بعـين الاعتبـار، مـا يـسمح بالتمييز بين الكفايات المهنية وبين كفايات التعلم.

أثر هذا التفكير فـي مجـال التقـويم مهم: فالكفاءة فعلا فـي مجـال معـين هـو القدرة على مواجهة وضعيات مستحدثة وغير متوقعة - في المجـال ذاتـه- بينمـا، فـي أغلب الأحيـان، لا يبنـى - بالـضرورة- إلا فـي وضعيات محددة بدقة، مع تقليص مساحة غير المتوقع الـذي يمكـن أن يـأتي لينحـرف بـالتقويم. هـذا التقليـص مرتبط بالتقويم كما هو مـرتبط بـالتعلم؛ وعلـى الـرغم من أن الكفاية "النهائيـة" هـي القـدرة علـى تـدبير غيـر المتوقع. فلا يمكننا الحصول على كل شيء دفعة واحدة! وبـالرجوع إلـى مثـال قيـادة الـسيارة: إذا كـان جليـا أن السائق الكفء هو الـذي يـستطيع أن يتـصرف بـشكل صحيح عند حادثة سـير مفاجئـة أمامـه، فـلا يمكـن أن نـضعه أمـام وضـعيات قـصوى مثـل هـذه فـي امتحـان الحصول على رخصة السياقة. ولكن الاختبار سيكـون معدا بحيـث يـضع الـسائق أمـام أكبـر عـدد ممكـن مـن

[1] بذلك نرجع إلى الجانب الرئيسي لبيداغوجيا الأهداف: توليد الأهداف المتتالية

[2] انظر ما قاله لوبتروف في ص 177

الوضعيات التي تمثل السياقة العادية. وبهذا الصنيع لا نقوم، بلا شك، كل الكفاية المستهدفة. ما نشهد به؛ هو أن الشخص يتحكم في العناصر الأولية للكفاية، وأنه لن يعرض باقي مستعملي الطريق للخطر.

بتعريف أقسام الوضعيات-المشاكل التي نريد أن يستجيب لها المتعلم أو العامل، نسمح آنذاك بتقويم ملموس يأخذ بعين الاعتبار أكبر عدد من المعالم الأساسية المكونة للكفاية، وليس إلى حد الخبرة ولكن إلى حد مناسب من التمكن لمواجهة الوضعيات-المشاكل "العامة" التي يواجهها الفرد أثناء ممارسة الكفاية.

رغم ذلك يجب الوعي حينما نريد تقويم كفاية ما، أننا إنما نقوم إنجازا معينا، والذي لا يعدو أن يكون جزءاً أو بالأحرى "حدثا حرجا" للكفاية، وأنه انطلاقا من تقويم هذا الإنجاز نقدم استدلالا على الكفاية

5. المفارقة الخامسة: تقويم= تقويم ذاتي

فكرة "ليوبور باكي" حول مكانة التقويم الذاتي، وحول الإيعاز المتناقض الذي يمثله، تبدو وجيهة بشكل دقيق. حيث أبرز منها المتدخل العديد من الحدود والشروط.

في نهاية الأمر، والحال هذه، يحق لنا التساؤل فيما إذا لم يكن الحديث هنا فقط عن التقويم الوحيد الممكن للكفايات. فبقدر ما ليس الملاحظ الخارجي جديرا بملاحظة وتقويم ما إذا كان فرد ما متمكنا من هذه الكفاية أو تلك أم لا، دليلا على معرفة أو مهارة أو مهارة اجتماعية، بقدر ما يصعب بل ويستحيل على هذا الملاحظ الخارجي الجزم فيما إذا كانت الكفاية متحكما فيها فعليا أم لا. وهذا بكل بساطة لأن ممارسة الكفاية يستدعي التعبئة المندمجة لمجموعة مناسبة من المعارف والمهارات والمهارات الاجتماعية في وضعية خاصة بالكفاية، والتي يمكن أن تكون مستحدثة وغير متوقعة.

ألا يمكن القول، ومنذ الآن، إن التقويم الوحيد الممكن هو التقويم الذاتي، الذي يسمح للمتعلم كما العامل، أن يحدد بشكل تام: إلى أي حد هو جدير بتقديم جواب شاف وملائم لكل الوضعيات التي يمكن أن يواجهها في إطار الكفاية المستهدفة. وألا يمكن اعتبار هذا توجها نحو مقاربة جديدة لتقويم الكفايات، بمتطلبات خاصة، وبخاصة على مستوى الصرامة والمنهجية، ولكن أيضا مع إمكانيات جديدة، وتوضيحات في سماء التقويم العظيمة والمنفتحة أصلا.

اعتذار

نظرا لوفرة المواد نعتذر للسادة الكتاب الذين لم نتمكن لأسباب تقنية من نشر مقالاتهم في هذا العدد ونعدهم بذلك في العدد القادم إن شاء الله وهم السادة:

- الدكتور محمد الحمداوي
- الأستاذ سعيد أقنيص
- الأستاذ محمد طيب

قراءة في كتاب

التربيـــة والثقافـــة في زمـــن العولمـــة

ذ. حسن حماني
مفتش سابق في التعليم الثانوي
للغة العربية

لا أحد ينكر الدور الوازن للمكاسب العولمية التي حولت العالم إلى قرية صغيرة بفعل انتشار تقنيات التكنولوجيا ووسائل الاتصال على نطاق واسع، حيث شملت المجالات الفكرية والاقتصادية والاجتماعية، واكتسحت حتى الهويات العرقية والمحلية والخصوصيات الحضارية للبلد الواحد، فما موقع التربية والثقافة إزاء التحولات النوعية التي أفرزها زمن العولمة ؟ وهل تمكنت التربية من محايثة التطورات العلمية التي رافقت هذه الموجة؟ أم أنها غير قادرة على التأقلم مع الوضع الجديد إن على صعيد الكيف أو الكم، في عالم يتفجر ويتغير كل لحظة؟ واذا كان واقع التربية والثقافة في بعض البلدان موسوما بالعجز عن مسايرة الظواهر العولمية، فما هي الإكراهات والتدابير الكفيلة بالسير في ركاب العولمة باعتبارها ظاهرة حداثية عالمية لا مفر من الأخذ بأسبابها ؟

تلك وغيرها قضايا فكرية جديرة بالفحص والتناول، نتبينها بجلاء في ثنايا قراءتنا لكتاب التربية والثقافة في زمن العولمة للأستاذ الباحث محمد مصطفى القباج.

زمن العولمة

اتسع الفصل الأول من هذا البحث لوضع الظاهرة في إطارها الزمني؛ فمقاربة قضية العولمة في نظر الباحث تقتضي الأخذ بالمنطق الذي يتحكم في التدرج من فهم الظاهرة إلى نقدها لا سيما أن القارئ أحوج ما يكون إلى مادة تركيبية تسعفه في تجاوز الارتباك بشأن الأحكام والتصورات التي تكونت لديه عن هذه الظاهرة تطلعا إلى تلمس ما يضمن له الوضوح في أخذ فكرة شاملة عنها.

إن الظاهرة قيد الإضاءة ليست وليدة العصر الذي نحياه خصوصا إذا علمنا أن إرهاصاتها التاريخية تعود إلى أكثر من خمسة قرون منذ اكتشاف أمريكا وغزوها، وعلى امتداد هذه القرون ركز الباحث على مرحلتين تمهيديتين قبل أن يخلص إلى المرحلة الراهنة .

فالمرحلة التمهيدية الأولى أطلق عليها نظام " التدويل " الاقتصادي والسياسي القائم بالأساس على العلاقات فيما بين الدول على المستويات الاقتصادية والدبلوماسية تبعا لمنطق المصالح متأرجحة بين التعايش السلمي والمواجهات العسكرية التي لم تكن تسلم من الأطماع الاستعمارية.

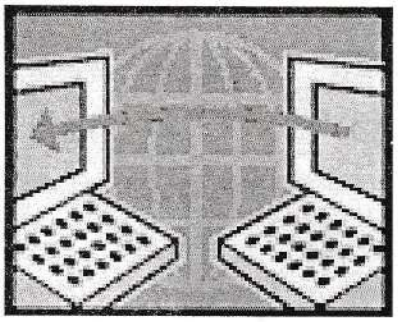
بينما تميزت المرحلة التمهيدية الثانية بانتقال الاستثمارات المالية عبر الحدود السياسية بين الدول بفضل الثورة المعلوماتية مباشرة بعد الحرب العالمية الثانية، وكان للولايات المتحدة الأمريكية دور بارز في الدعوة لفتح الحدود الاقتصادية أمام استثمار رؤوس الأموال الأجنبية ...

أما المرحلة الراهنة فقد واكبت التطور العلمي والتكنولوجي بدءا من الثمانينات إذ اصبح العالم فيها قرية كونية بعد انهيار جدار برلين، ونهاية الحرب الباردة، وبعبارة أوضح انتقل العالم من الثنائية القطبية بين الرأسمالية والشيوعية إلى أحادية " نيولبرالية" تحت قيادة الولايات المتحدة الأمريكية؛ ولعل الشركات الكبرى المتعددة الجنسيات تظل في نظر الباحث العامل الأول في نظام العولمة قبل أن تصير نظاما متكاملا تنخرط فيه كل الدول.

ولم يفت الكاتب أن يتساءل في تضاعيف هذا الفصل عن إمكانية إعطاء مفهوم محدد لسيرورة العولمة متوسلا في الآن ذاته بجملة من التعاريف: تعريف سمير أمين ، وعمرو حمزاوي إلى جانب تعريف فتح الله ولعلو ومحمد الأطرش وعزمي بشارة خلوصا إلى المواقف الفكرية العربية من مسألة العولمة بين مؤيد ومعارض.

التربية في زمن العولمة

لا شك أن التنميط الإيديولوجي المؤسس على ليبرالية جديدة، والتنظيم التجاري المدعم برأسمالية متحكمة في اقتصاديات العالم وترسانته التكنولوجية، ساعد إلى حد كبير على نقل الثورة التكنولوجية التي أنجزها الغرب إلى دول الجنوب المعنية أولا بصيانة هويتها الثقافية ومكاسبها القومية والعقدية وغيرها من الثوابت التي تعد بحق مرجعيات لازمة لكينونتها.



وموازاة لهذا التطور الهائل في النظام العلمي والعالمي، أمسى لزاما أن تنجز الأنساق التربوية والثقافية قفزتها الإبستيمية التي تتيح لها التعامل الناضج مع المستجدات إذ " لابد من عولمة التربية أو تأسيس تربية معولمة متوافقة مع الواقع الجديد"[1] مما يتطلب ثورة تربوية في البيت وفي المدرسة تكون قادرة على تجاوز البديهيات العتيقة، ورقعة الدولة الواحدة لتغدو تربية كل الدول، ولن يتأتى لها تحقيق النسق العولمي إلا بخوصصة المؤسسة المدرسية، ومراعاة المعايير الدولية في التكوين، وإحداث ثورة تعلمية تشمل الأسرة والوسط الاجتماعي فضلا عن تجديد البرامج تلبية للسوق التعلمي مع الإيمان طبعا بنسبية المعارف. إن دول الجنوب كما يرى الأستاذ القباج مطالبة بزيادة الإنفاق على البحث التربوي كي

[1]- التبرية والثقافة في زمن العولمة - سلسة " المعرفة للجميع" العدد 24 .ص/ 43

ينسحب بالإيجاب على المحتويات والمناهج والطرق الخاصة بكيفية تجعلها غير مقيدة في كتاب مدرسي مفروض " بل إن ما يروج في الشبكات المعلوماتية كله ينبغي أن يكون هو المحتوى غير المحدود في العمليات التعليمية ..."[1] هذا النسق التعليمي الحداثي كفيل بفتح صفحة جديدة على " التعلم البراغماتي"[2] الذي يحيل إلى الأهداف العلمية المستجيبة للسوق العولمية، وهي أهداف مصوغة استنادا إلى علم النفس المعياري، وأساليب القياس الموجهة أساسا إلى تقويم الذكاء، ومهارات المتعلم.

وفي الصفحة الأخيرة من هذا الفصل ثمة إشارة إلى جملة من الأهداف التي رتبها الباحث رشيد بلمختار ناهيك عن تناول مركز لبعض الطرق الخاصة المتمثلة في " التعلم عن بعد "باعتباره نهجا تجديديا.

التعلم عن بعد كنسق تجديدي

لم يكتف المؤلف حيال نسق " التعلم عن بعد " بالوقوف على تعريفه، وتبيان مناهجه، وأدواته ، وسيرورته بقدر ما تطلع إلى استجلاء مناحيه التجديدية، ومعالم فلسفته التربوية المترتبة عن عولمة القرن الواحد والعشرين؛ ويعتبر الفصل قيد الإضاءة بحق أهم فصول الكتيب، وقد قسم الأستاذ القباج هذا الموضوع إلى أربعة أقسام:

القسم الأول تناول فيه آثار العولمة على النظام التربوي، وخاصة دور تكنولوجيا المعلوميات والتواصل في علاقته بمجال التربية.

بينما سلط الضوء في القسم الثاني على النقلة النوعية التي طالت الحقل التربوي من نظام مرتكز على العملية التعليمية إلى نظام جديد يعتمد الفعل التعليمي.

ويظل جوهر التجديد في القسم الثالث متمحورا حول نظام التعلم عن بعد وعناصره باعتباره المستقبل المنشود لعالم التربية والثقافة بما يحدثه من تثوير في كل المعاملات البيداغوجية على الصعيد المهاري والإبداعي والقيمي استنادا إلى استراتيجية دقيقة وقادرة على ضبط الآليات والإجرائيات الكمينة بإضفاء صفة العلمية والمصداقية على مشروع التعلم عن بعد، لا لشيء إلا لأنه " نظام غير جامد يعلم المهارات التي يتطلبها العصر والسلوك المتجدد القابل في كل لحظة إلى التصحيح والتعديل وفق إرادة المتعلم نفسه ، وبتقييم ذاتي صارم . والأكثر من هذا إنه النظام الكفيل بزرع روح الابتكار والإبداع وترسيخ قيم النقد الذاتي. "[3]

أما القسم الرابع فقد خصصه الكاتب لبعض الاستنتاجات العامة التي قد تشكل أساسا لفلسفة تربوية لنظام التعلم عن بعد.

أي تعليم ثانوي لمغرب القرن الواحد والعشرين؟

من أجل مسايرة التطورات السريعة للمعرفة والعلوم والتقنيات في عالم القرية الصغيرة، لا بد أن يخضع النظام التربوي في المغرب للمراجعة وإعادة النظر " تشمل إعادة النظر كذلك المناهج البيداغوجية والديداكتيكية لكي تؤمن للتلميذ – كما يقول تقرير جاك دولور حول التربية لسنة 1997 – ما يمكنه أن يتعلم كيفية الحصول على المعرفة، وأن يتعلم كيف يعمل، وأن يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، وأن يتعلم كيف يكون، هذا التعلم يستمر العمر كله ..."[4]

ولا بد إذن من متابعة دقيقة ومستمرة تكون إطارا عاما للتغير الجذري. وعليه، فمن الضروري مراجعة مفهوم وأهداف ووظائف وأدوار التعليم الثانوي لتسجل هذه المرحلة مواءمة بين المعرفي والعلمي وبين المواطنة والعولمة، ثم الانتقال بالتلميذ من التنشئة الدمجية في قيم المجتمع إلى التنشئة التحريرية الناضجة والمسؤولة.

إن الأمر يتطلب إشراك مجموعة من المتخصصين ذوي التكوين العلمي والأكاديمي في الحقل التربوي، وإنشاء مرصد لتشخيص الواقع وتقييمه ..وهكذا يستمر الباحث في تعداد شروط إضفاء الجدة على الحقل التربوي بالمغرب من ذلك تحديث المناهج البيداغوجية، والنظر في نظم التقويم وأساليب التوجيه دون إغفال التكوين المستمر

---

[1] - نفس المصدر ص/ 52.

[2] - نبيل علي " الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة" العدد 265 .ص/303 .

[3] - التربية والثقافة في زمن العولمة ص/ 107 .

[4] - نفس المرجع ص./ 123

للأساتذة والمربين ، مع استحضار آلية تفعيل الشراكة بين الآباء وأطر الإشراف التربوي والإداري في إطار تشريعي وقانوني يستدعي بدوره المراجعة وإعادة النظر إلى غيرها من المعالجات المفضية إلى الإصلاح، والمهيئة للانخراط في محيط العولمة.

الأزمة الثقافية في زمن العولمة

اعتمد الكاتب في بناء هذا العرض على ثلاثة مفاصل:

مفصل حدثي لتبين حقيقة المجتمع الدولي الراهن، وهو عبارة عن جرد لأهم الأحداث التي واكبت القرن العشرين بدءا من الحرب العالمية الأولى، ومرورا باختفاء المعسكر الشيوعي في مقابل هيمنة المعسكر الرأسمالي بليبرالية جديدة، وانتهاء بحرب الخليج الثانية وما أعقبتها من أحداث دولية ومفارقات أقل ما يميزها اختلال التوازن بين الدول القوية والدول الضعيفة.

في حين أشار الباحث في المفصل الموالي المفصل التحليلي إلى وهم التأزم الثقافي المترتب عن أسطورة العولمة معتبرا أن هيمنة ثقافة المركز لدول الشمال كاسحة، محت معها هويات ثقافية متميزة بأصالتها، سبق لها أن حظيت من قبل بحضورها المحترم في تراث الإنسانية.

إن الإبادة الثقافية لا تقل في شيء عن الإبادة العرقية فكلا هما يستوي في تهمة اقتراف جريمة ضد الإنسانية، وبعبارة أوضح، فإن الإبادة الثقافية " اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، إنها رديف الاختراق الذي يهدد بالعنف السيادة الثقافية لسائر المجتمعات ".[1]

إن الإبادة الثقافية لا تقل في شيء عن الإبادة العرقية فكلاهما يستوي في تهمة اقتراف جريمة ضد الإنسانية، وبعبارة أوضح، فإن الإبادة الثقافية اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، إنها رديف الاختراق الذي يهدد بالعنف السيادة الثقافية لسائر المجتمعات.

أما المفصل الثالث فذو طابع تركيبي لا يعدو أن يكون نداء من أجل تأسيس مقاومة إيجابية لصد عدوان الثقافة المعولمة انطلاقا من تساؤلات صاغها المؤلف في شأن ما إذا كان لدول الجنوب من الغيرة السياسية ما يجعلها تحافظ على هويتها الثقافية، وتتدارك الموقف علاوة على ما للنخب الثقافية من استعداد للنقلة النوعية، وللفعل البناء الذي هو بديلهم الحضاري في وجه التحديات.

تطوير البحث والتعاون الدولي

خصص الباحث الفصل الأخير لاستعراض تفصيلي للمرجعيات العربية وغير العربية المعنية بالسياسات الثقافية في زمن العولمة بما يضمن للفكر تطوره، وللإبداع حضوره، وللخصوصي تمايزه في سلم التراث الإنساني؛ وقد استند الجرد قيد النقاش إلى جملة من البيانات والتوصيات المنبثقة عن بعض المؤتمرات العالمية ذات الاهتمام البالغ في مجال تشجيع البحوث، وإقامة العلاقات الثقافية عن طريق وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال من ذلك على سبيل المثال لا الحصر، المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية المنعقد بمكسيكو سنة 1992، والمؤتمر الدولي الحكومي للسياسات الثقافية المنعقد باستوكهولم سنة 1998. ثم خلص الكاتب إلى جملة من الاستنتاجات في شأن الطروحات المحللة بخصوص البحث العلمي في علاقته بالسياسة الثقافية.

وما فتئ الباحث أن قدم الإجراءات التي يتعين اقتفاؤها في سبيل تطوير البحث في الوطن العربي، وفي مقدمتها المراجعة المفهومية للثقافة أبعادا وحدودا وأدوارا، وكذا وظيفة المؤسسات في إعداد الخطط والسياسات الثقافية، واستراتجياتها الإنمائية فضلا عن دورها في تدبير التعاون الثقافي والدولي، واحترام التنوع الثقافي في إطار خطة علمية قوامها التدبير المعلوماتي للمشاريع النمائية.

[1] - نفس المصدر ص/ 123

استنتاج

كان من المنتظر بداهة أن تحتضن العولمة بمفهومها الجديد كل دول العالم في منظومتها على حد سواء بصرف النظر عن السيد والمسود، بيد أن الواقع يكشف بالملموس تمادي هيمنة القطب الواحد على العالم في كل المجالات. وهذا يؤكد النزعة الاستحواذية المتقنعة بالتقدم العلمي والتقني والسياسي والعسكري، ولا شك أن الخط الإيديولوجي للأنا الغربي هو ما وسع رقعة الهيمنة أكثر مما كانت عليه زمن كتابة مباحث الكتيب قيد الاشتغال (2001). فقد تم احتلال العراق بدافع السيطرة على خيراته تحت ذريعة امتلاكه الأسلحة المحظورة منذ خمس سنوات، فخلفت الحرب الموجهة إليه غير قليل من الدمار والقتل والتشريد؛ ناهيك عما ألحقته إسرائيل بفلسطين مجددا من جرائم ضد الإنسانية في قطاع غزة، أدانها العالم بأسره مستنكرا إرهاب الدولة، وتحريض الولايات المتحدة الأمريكية لها. فهل قدم الغرب بهذا الصنيع النموذج الأمثل للعولمة ؟و بعبارة أوضح، هل النموذج الجديد بما أسفر عنه من قتل، وإبادة، وتشريد وتنكيل واستئثار حتى على المؤسسات التي يفترض أن تكون راعية لحقوق الدول بقادر على أن يضمن للعالم توازنه واعتداله؟

> **إن إهمال التعليم العمومي، والاستهانة به، وعدم إضفاء صفة الجدة والحداثة عليه كان وراء الضعف والاندحار في المستوى التعليمي ببلادنا لدرجة أننا حاليا مصنفون في الرتب الأخيرة على الصعيد العالمي**

يأخذ هذا البون في الاتساع باستشرافنا للواقع المتفاوت للتربية والتعليم على امتداد العالم . فقد آلت دول الشمال على نفسها أن تظل السباقة إلى الفكر والإبداع، وإلى التكنولوجيا والمعلوميات والاتصال، علاوة على استمرارها في إقامة المباحث والمراصد ومراكز البحث العلمي واللغوي متناسية الخصوصيات الثقافية والهويات الحضارية والثوابت الدينية لدول الجنوب دون أن يوفر الغرب الآليات أو الميكانيزمات الكمينة بإلحاق الشعوب المستضعفة إلى ركبها الحضاري، فأية عولمة تساهم في تضخيم الهوة بين الأغنياء والفقراء ؟ وأية عولمة تسعى إلى طمس الخصائص المحلية والرصيد التراثي للأمة مقصية الوازع الأخلاقي من أجل هدف براغماتي يخدم مصالحها؟ " لن يعود هناك مفهوم (خيانة الوطن) بالنسبة لذلك (المواطن العولمي) طالما أن مفهوم الوطن بحدوده المعروفة لم يعد له وجود"[1]

وفي سياق الحديث عن الصراع بين المحلي والعالمي يقول الأستاذ عمرو عبد الكريم: " لا زالت الهويات المحلية تتصارع مع تلك الهوية العالمية التي تهيمن عليها القوى الكبرى اقتصاديا " [2] والقوى الكبرى تتمثل في الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها الذين استسلموا لصاعقة الأزمة المالية مؤخرا، وهي أزمة لا تعدو أن تكون محصلة طبيعية لخلفيات وتناقضات العولمة من منظور الوجه السلبي لها.

ومن تجليات أزمة التربية والثقافة في دول الجنوب أن خيرة أبنائها ممن يتوفرون على طاقات فكرية وعلمية هائلة هم الذين يتولون اليوم أمور البحث في المختبرات والمراصد والمحطات المعلومية والتكنولوجية بأوربا والولايات المتحدة الأمريكية مع أن بلدانهم الأصلية أولى بخبرتهم، لكنها للأسف لا تستثمر قدراتهم في مجالات النماء المختلفة باعتبارها غير مهيأة لوجيستيكيا وسيكولوجيا للانخراط في موجة العولمة الشيء الذي يستدعي البحث عن التدابير الممكنة لتجاوز هذه المثبطات، وقد اقترح الأستاذ القباج في الفصل السادس من هذا الكتيب وصفة ضافية من الحلول والإجراءات التي تدخل في نطاق صياغة تصور لتطوير البحث والسياسات الثقافية . أما بخصوص واقع التعليم الثانوي بالمغرب فيعتبر حلقة في الأزمة التربوية ببلادنا ضمن سلسلة من المشاكل المتشعبة. إنه ملف ثقيل يقتضي فحصا وتمحيصا لمكوناته ومسالكه على مستوى المضمون والجوهر؛ فمنطق الأشياء يستدعي النظر إلى هذا السلك بنيويا لكونه ينتمي إلى نسق عام يمتد من التمهيدي إلى الجامعي ،وإذن " لا بد من اعتماد سياسة تعليمية تنظر إلى التعليم نظرة استثمارية ادخارية لأجيال المستقبل ولمستقبل الأجيال على حد

---

[1]- جريدة " البرافدا " /. 17 يناير 2004/ بقلم إبراهيم استانبولي.
[2]- عمرو عبد الكريم. باحث علوم سياسية.
www.islamonline. net

سواء، وتصبو إلى صياغة شخصية وطنية سوية ومتكاملة روحيا وأخلاقيا.. "[1] إن البنية برمتها أحوج ما تكون إلى إصلاح يطال المنظومة التربوية ككل كما يطال المناهج وما يقترن بها من برامج، وطرق بيداغوجية، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويمية، وعدة حديثة تسعف في بلورة الحقل التربوي بما توفره من حواسيب وشبكات الاتصال والتكنولوجيا وغيرها مما يساعد على التعلم الذاتي؛ لكن هذه الأمور تعد من باب تحصيل الحاصل. فهي معروفة في الأدبيات التربوية، وحاضرة في الأيام التكوينية إلا أن الخلل لم يشخص بعد؛ وفي تقديرنا المتواضع يتوارى الخلل خلف عدة واجهات أهمها التخلي عن المدرسة العمومية؛ فهي الفضاء الرحب لاحتضان الشريحة العريضة من أبناء الشعب في المدن والقرى.

إن إهمال التعليم العمومي، والاستهانة به، وعدم إضفاء صفة الجدة والحداثة عليه كان وراء الضعف والاندحار في المستوى التعليمي ببلادنا لدرجة أننا حاليا مصنفون في الرتب الأخيرة على الصعيد العالمي . ولا يمكن الاعتماد على التعليم الخاص رغم أهميته دون التعليم العمومي لتحقيق الرقي المنشود. وإلا وسم التعليم عندنا بالطبقية والتبعية، والنأي عن تحقيق النماء المفضي إلى عولمة متسلحة بخصوصيات الهوية والتراث ." وفي هذا الإطار لا يتحقق التفاعل الإيجابي مع السياق العالمي الجديد إلا بواسطة صياغة مجتمع يولد طاقات التجديد والابتكار لدى المعلمين والأساتذة والإداريين التربويين والمفتشين والخبراء المتخصصين والباحثين الذين يحملون على عاتقهم تحقيق مهمات أساسية."[2]

أكيد أنك لو عدت – أيها القارئ الكريم – إلى العدد الرابع والعشرين من سلسلة " المعرفة للجميع " لألفيت في كتيب " التربية والثقافة في زمن العولمة" ما يشفي غليلك تجاه الموضوع المقارب. فأقبل على قراءته بوعي وأناة في ضوء المستجدات الآنية خلوصا إلى تكوين تصور جديد عن الظاهرة يساهم في إغناء البحث العلمي.

[1]- إصلاح التعليم ": من أين يبدأ " ذ. محمد حمداوي - مجلة النداء التربوي - العدد الثالث ص.9.

[2]- المجلة التربوية مايو 2004 " التعليم والتعلم في زمن العولمة " ذ. محمد مكسي .ص148.

ذكر حسن إسلام المرء وعلامات محبة الله تعالى له

يكون محباً للخير وأهله، مجانباً للشر وأهله، مسارعاً إلى ما ندب إليه أو أمر به إذا قدر عليه، حزيناً على ما فات من ذلك إذا أعجزه، تاركاً لما لا يعنيه من الأقوال والأفعال، بريئاً من التكلف؛ وهو اجتناب ما لم يؤمر به ولم يندب إليه من ترك وفعل مصلياً للخمس في جماعة إذا أمن الفتنة وسلم له دينه، ومجتنباً للغيبة ولذكر الناس، يحب للكافة ما يحب لنفسه ويكره لهم ما يكره لنفسه، ومسارعاً إلى الخيرات، مسابقاً إلى أعمال البر والقربات، طويل الصمت، لين الجانب، ذليلاً للمؤمنين، عزيزاً على المتكبرين، لا يماري في الباطل ولا يداهن في الدين، ولا يبغض على شيء من الحق وإن كان عليه، أو من أبعد الناس منه، ولا يحب على شيء من الباطل وإن كان له أو من أقرب الناس إليه، كارهاً للمدح من يحبه، قابلاً للنصح من يبغضه، يكون المدح والذم يجريان من قلبه مجرى واحد، صدوقاً فيما يضره، غير متصنع بما يستعجل نفعه، سريرته أفضل من علانيته، محتملاً لأذى الخلق، صابراً على بلائهم، منفرداً بحاله عنهم، تاركاً الكثير من مجالسهم واجتماعهم خشية دخول الشبهات عليه، وخوفاً من تغير قلبه له، ومن اجتمعت فيه هذه الخصال في زماننا هذا فهو من المريدين للآخرة.

(كتاب قوت القلوب – أبوطالب المكي)

قطوف تربوية

عشرة لا ينتفع منها

عشرة أشياء ضائعة لا ينتفع منها:

1 - علم لا يعمل به.

2 - وعمل لا إخلاص فيه ولا اقتداء.

3 - ومال لا ينتفع منه فلا يستمتع به جامعه في الدنيا ولا يقدمه أمامه إلى الآخرة.

4 - وقلب فارغ من محبة الله والشوق إليه والأنس به.

5 - وبدن معطل من طاعته وخدمته.

6 - ومحبة لا تتقيد برضاء المحبوب وامتثال أوامره.

7 - ووقت معطل عن استدراك فارط (الأمر الذي فات ومضى) أو اغتنام بروقربة.

8 - وفكر يجول في ما لا ينفع.

9 - وخدمة من لا تقربك خدمته إلى الله، ولا تعود عليك بصلاح دنياك.

10 - الخوف والرجاء ممن ناصيته بيد الله، وهو أسير في قبضته ولا يملك لنفسه ضرا ولا نفعا ولا موتا ولا حياة ولا نشورا.

وأعظم هذه الإضاعات إضاعتان، هما أصل كل إضاعة : إضاعة القلب، وإضاعة الوقت، فإضاعة القلب من إيثار الدنيا على الآخرة، وإضاعة الوقت من طول الأمل.

فالفساد كله في إتباع الهوى وطول الأمل، والصلاح كله في إتباع الهدى والاستعداد للقاء.

أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ

عَنْ ابْنِ مَسْعُودٍ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: سَتَكُونُ أَثَرَةٌ وَأُمُورٌ تُنْكِرُونَهَا قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ فَمَا تَأْمُرُنَا قَالَ تُؤَدُّونَ الْحَقَّ الَّذِي عَلَيْكُمْ وَتَسْأَلُونَ اللَّهَ الَّذِي لَكُمْ

حقيقة الإحسان

يقول المنفلوطي: ليس الإحسان هو العطاء كما يظن عامة الناس، فالعطاء قد يكون نفاقا ورياء، وقد يكون أحبولة ينصبها المعطي لاصطياد النفوس والأعناق وقد يكون رأس مال يتجر فيه صاحبه ليبذل قليلا ويربح كثيرا.

إنما الإحسان عاطفة كريمة من عواطف النفس تتألم لمناظر البؤس ومصارع الشقاء، فلو أن جميع ما يبذله الناس من المال ويسمونه إحسانا - صادر عن تلك العاطفة الشريفة - لما تجاوز محله، ولا فارق موضعه.

قراءة في كتاب

قطوف تربوية

العلم كنز لا يفنى

أجل ما يبتغي دوما ويكتسب ... ويقتني من حلي الدنيا وينتخب
علم شريف عميم النفع قد رفعت ... لمن يزاوله بين الملا رتب
إن عاش عاش سعيدا سائدا أبدا ... لا يستضام ولا يشنا فيجتنب
وان يمت فثناء شائع حسن ... وبعده رحمة ترجى وترتقب

العقل وفوائده

وأفضل قسم الله للمرء عقله
فليس من الخيرات شيء يقاربه
إذا أكمل الرحمن للمرء عقله
فقد كملت أخلاقه ومآربه

أشقّ الصبر على النفوس

مشقة الصبر: بحسب قوة الداعي إلى الفعل وسهولته على العبد فإذا اجتمع في الفعل هذان الأمران كان الصبر عنه أشق شيء على الصابر، وان فقدا معاً سهل الصبر عنه وان وجد أحدهما وفقد الآخر سهل الصبر من وجه وصعب من وجه، فمن لا داعي له إلى القتل والسرقة وشرب المسكر وأنواع الفواحش والا هو سهل عليه فصبره عنه من أيسر شيء وأسهله، ومن اشتد داعيه إلى ذلك وسهل عليه فعله فصبره عنه أشق شيء عليه، ولهذا كان صبر السلطان عن الظلم وصبر الشاب عن الفاحشة وصبر الغنى عن تناول اللذات والشهوات عند الله بمكان

عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين - ابن قيم

صور من مزاح الصالحين

* قال أحد الصالحين عن محمد بن سيرين - رحمه الله - (كان يداعبنا ويضحك حتى يسيل لعابه، فإذا أردته على شيء من دينه كانت الثريا أقرب إليك من ذلك).

* كان الصحابة رضي الله عنهم يتحاذفون البطيخ فيما بينهم، ولكن إذا جد الأمر كانوا الرجال.

وسئل النخعي: هل كان أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم يضحكون ؟ قال: نعم والإيمان في قلوبهم مثل الجبال الرواسي.

* جاء رجل إلى أبي حنيفة فقال له: إذا نزعت ثيابي ودخلت النهر أغتسل فإلى القبلة أتوجه أم إلى غيرها؟ فقال له: الأفضل أن يكون وجهك إلى ثيابك لئلا تسرق.

أيها العبد: حاسب نفسك في خلوتك، وتفكر في انقراض مدتك، واعمل في زمان فراغك لوقت شدتك، وتدبر قبل الفعل ما يملى في صحيفتك، وانظر: هل نفسك معك أو عليك في مجاهدتك، لقد سعد من حاسبها، وفاز والله من حاربها، وقام باستيفاء الحقوق منها وطالبها، وكلما ونت عاتبها، وكلما تواقفت جذبها، وكلما نظرت في آمال هواها غلبها

مواعظ ابن الجوزي

أصداء

اليوم التشاوري حول مهنة التدريس وهيآته

استدعى المجلس الأعلى للتعليم الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية للمساهمة في اليوم التشاوري حول مهنة التدريس وهيآته، وذلك يوم الجمعة 19 ربيع الأول 1429 موافق 25 أبريل 2008 ، فتقدمت بالعرض الآتي:

يسعد الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، أن تسهم في هذا اليوم التشاوري من خلال هذه الكلمة التي حاولت فيها إبداء رأيها في مسار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا مما يعبر عنه أساتذة المادة عبر مختلف تقارير وأنشطة الجمعية، واستئناسا بالتوجيهات الواردة في ورقة العمل المؤطرة لهذا اليوم التشاوري حول مهنة التدريس وهيئاته، وإننا إذ نؤمن بأهمية كل خطوة من أجل إصلاح حقيقي لمنظومتنا التربوية، فإننا نثمن المجهود الذي بذلته اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم عبر ميثاق التربية والتكوين وما نتج عنه من وثائق وبرامج ودعامات ....

ونثمن أيضا ما يقوم به المجلس الأعلى للتعليم من حسن الإنصات والتجاوب وتجميع المعطيات والانفتاح على المقترحات من أجل دعم الإصلاح والرفع من وثيرته وتحفيز رجالاته، وتصحيح مساراته بما يضفي عليه روحا جديدة يتجاوز بها ما يكتنفه من معيقات ويواجه التحديات المطروحة على المنظومة التربوية في الألفية الثالثة.

وفي هذا الإطار تقدم الورقة التالية آراء ومقترحات الجمعية فيما يلي:

بخصوص موقع هيئة التدريس في المنظومة التعليمية :

ترى الجمعية أن هيئة التدريس تحتل موقعا أساسا في منظومتنا التربوية من خلال :

- دورها الاستراتيجي في تفعيل ونفخ الحياة في كل إصلاح .
- المشاركة الفعلية في محطات الإصلاح ومساراته.
- تحمل المسؤولية في تنفيذ القرارات التي تهم الحياة المدرسية.
- اعتبار دورها الاستشاري في كل إصلاح.
- مسؤوليتها في الالتزام بأخلاقيات وقيم مهنة التدريس.

هذا الموقع المنتظر من هيئة التدريس يحتم تأهيلها وتوفرها على الإمكانات الذاتية والموضوعية التالية:

- التكوين الأساسي والمستمر
- ارتباط التكوين بالحاجات الضرورية للمدرس.

- قابلية المدرس للانفتاح على المستجدات التربوية والبيداغوجية .
- التمكن من مادة التخصص.
- القدرة على التعامل مع الفضاءات والوسائل التعليمية.
- القدرة على التواصل والالتزام المهني والأخلاقي

...

إلا أن هذه الإمكانيات أمامها عدة معيقات تحد من مساهمة المدرسين في الانخراط والمشاركة في تفعيل مقتضيات الإصلاح، ويمكن إجمال هذه المعيقات فيما يلي:

- ضعف التكوين وعدم ملاءمته للحاجات الملحة.
- انعدام التكوين المعرفي التخصصي لكثير من المكلفين بالتدريس.
- عدم الاقتناع بجدوى الإصلاح ومسوغاته، واعتباره أمرا فوقيا نظرا لعدم إشراك واستشارة الأستاذ في مسارات الإصلاح .
- عدم القدرة على التعاطي مع المستجدات، لغياب تكوين حقيقي هادف.

ولا شك أن الإصلاح الذي عرفته منظومتنا حاول التخفيف من تلك العوائق من خلال ما يلي:

- إعادة الاعتبار للمدرس من خلال مرتكزات الميثاق.
- التركيز على دور المدرس في التأثير على مسار الإصلاح.
- الوعي بأهمية الانتقال البيداغوجي من الأهداف إلى الكفايات .
- تعدد الكتب المدرسية وتفعيل النافسة، وتنوع المقاربة البيداغوجية .

ومن هنا كان للإصلاح نقط قوة ممثلة فيما يلي:

- اعتماد الدور المركزي للمدرس في تفعيل المنظومة التعليمية.
- الاستعداد للانخراط في الإصلاح من خلال خلق حوافز.
- التركيز على أهمية العنصر البشري في مسار الإصلاح، وأنشطة العملية التعليمية.
- المقاربة الشمولية لتناول الإصلاح.

وأمام نقط القوة هذه لا يمكن إهمال بعض نقط الضعف التالية:

- تجزئ الإصلاح وعدم تنفيذ كل مداخله .
- ما يلاحظ من الوهن والارتخاء وعدم تحمل المسؤولية .
- ضعف التعاون بين المدرس ومحيطه المدرسي .
- عدم التوازن بين الحقوق والواجبات .
- عدم فعالية أدوات وأساليب تقويم وترقية المدرس.
- تقهقر المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمدرس .
- قلة وسائل العمل وتدهور البنية التحتية.
- عدم ملاءمة الفضاءات المدرسية لمقتضيات الإصلاح.

وهذه المعوقات ونقط الضعف العالقة بالإصلاح أبرزت عدة سلوكات سلبية أثرت في الوضع الاعتباري للمدرس من خلال المظاهر التالية:

- انتشار ظاهرة العنف وتعنيف المدرسين والمدرسات.
- استفحال ظواهر الانحلال الخلقي وتعاطي المخدرات وانعكاسها سلبيا على مستوى التواصل مع المدرسين.
- الفوضى الإدارية والتسيب داخل المؤسسات نتيجة قلة الأطر الإدارية المؤهلة.
- غياب السلطة التربوية داخل المؤسسات .
- قلة اجرة المدرس مما يؤثر على وضعه الاعتباري .
- عدم الاكتراث بتدبير الزمن المدرسي.

ويمكن تقييم مدى مشاركة المدرس في الإصلاح كالتالي:

- أمام غياب استراتيجية هادفة للتكوين وفق مداخل الإصلاح.
- غياب المشاركة الحقيقية لهيئة التدريس في التأسيس للإصلاح
- - تبني مقاربات جديدة غير واضحة.
- صورية المجالس المعتمدة في الإصلاح (مجلس التدبير – المجالس التعليمية)
- عدم وجود آليات لتفعيل كثير من مقتضيات الميثاق.

- عدم الانسجام بين ما هو تربوي وما هو إداري والضغط الممارس من طرف الخريطة المدرسية على البنية التربوية بما يؤدي إلى الاهتمام بالكم على حساب الجودة والكيف .
- اكتظاظ الأقسام وتأثيره على مردودية المدرس.
- عدم ردع السلوكات المشينة لبعض المدرسين وتستراالإدارة على ذلك.
- عدم حماية المدرس من التهديدات من طرف التلاميذ وأوليائهم.
- تمييع مبدأ حقوق الطفل بحيث أصبحت بطاقة لتهديد المدرس.

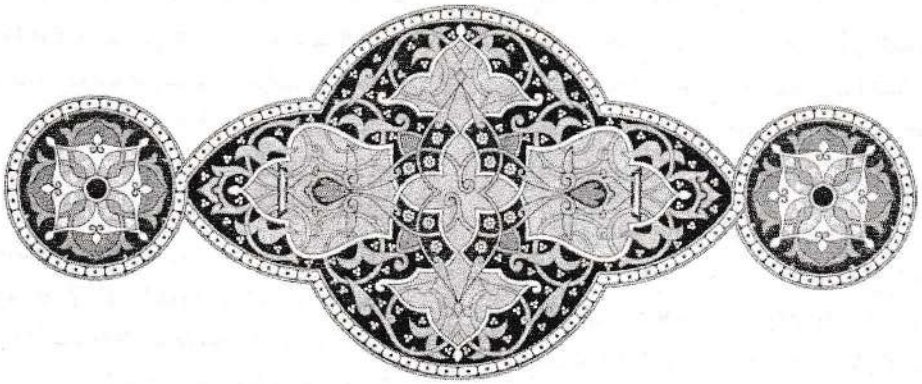
كل هذا أدى إلى ضعف الانخراط في أوراش تجديد المدرسة المغربية.

المقترحات:

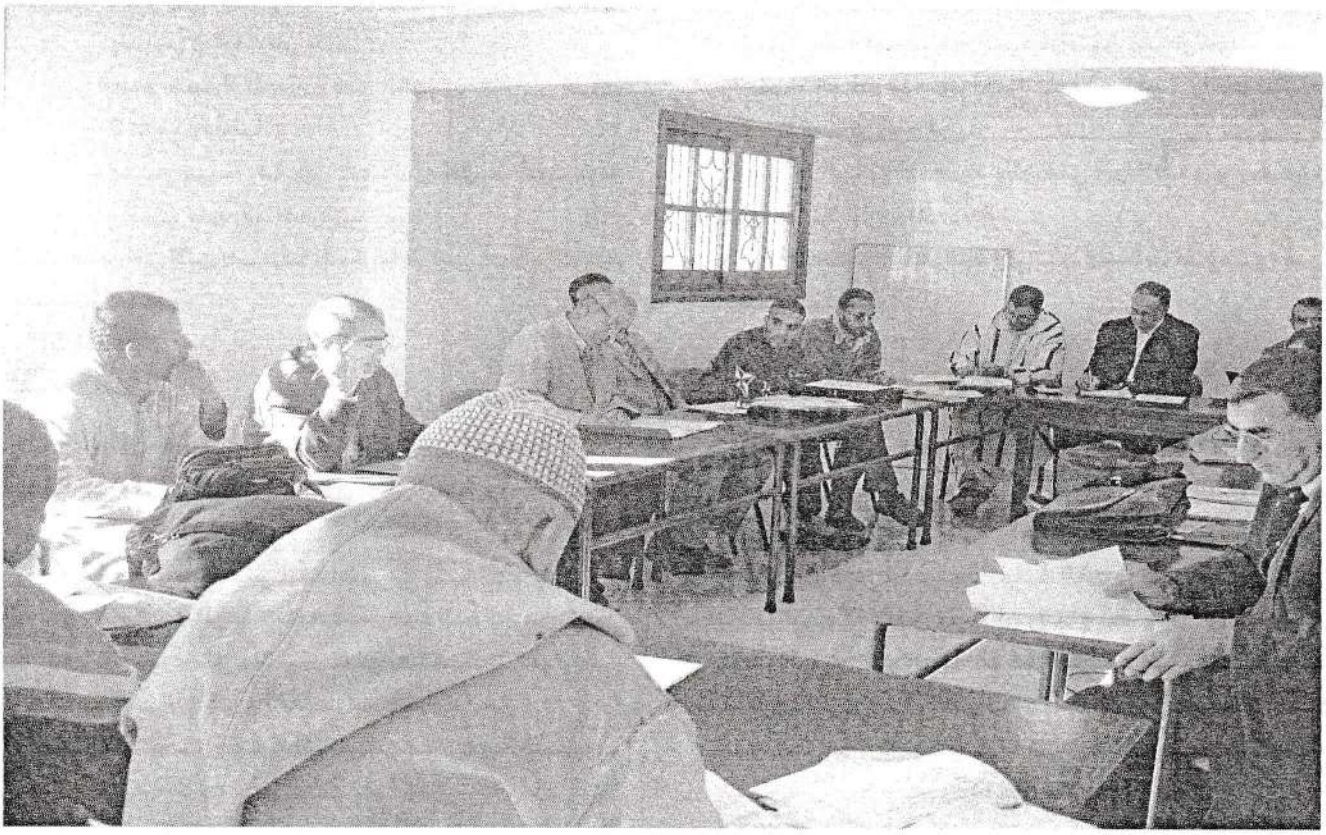
- فتح أوراش حقيقية للتكوين والتكوين المستمر.
- فتح مراكز التكوين لتفادي الآثارالسلبية لتكليف المدرسين وللحد من:
  - عدم القدرة على التعاطي مع المستجدات.
  - محدودية المؤهلات المعرفية وعدم التمكن من المادة
  - محدودية تمثل مفاهيم المادة وانعكاساتها السلبية.
- إذكاء البعد الروحي والقيمي للمواد الدراسية.
- إعادة الاهتمام بمهنة التدريس بما يعيد للمدرس اعتباره الاجتماعي والاقتصادي .
- الاهتمام بتدبير شؤون المؤسسة بما يقوي العلاقة بين المدرس ومحيطه المؤسسي.
- الإشراك الفعلي للمدرس في كل محطات الإصلاح، حتى لا يكون آخر من يعلم .
- إعداد دليل مهني وميثاق شرف للمدرس لمرجعية أخلاقية وقانونية لمهنة التدريس.
- ضرورة عودة المؤسسة إلى مكانتها، وفرض سلطتها .
- اعتماد آليات لتقويم الجوانب الأخلاقية والسلوكية للمدرس والتلميذ.
- اعتماد آليات للتقويم والترقي انطلاقا من معايير منصفة للإنتاج والمردودية.
- نشر المستجدات والوثائق بين أوساط المدرسين في الوقت المناسب.

خاتمة:

إن كل التحديات والمعيقات وأساليب تطوير أداء الأساتذة بما يجعلهم شركاء في الإصلاح، شركاء في الالتزام وتحمل المسؤولية، لا يمكن التغلب عليها إلا من خلال التركيز على منظومة القيم الأساسية التي يجب أن تؤطرعمل المدرس والتلميذ، ومن هنا نعتبر مادة التربية الإسلامية مدخلا أساسا لتثبيت الهوية والانتماء وترسيخ الوحدة بين أفراد مجتمع آمن متعايش مما يدعو إلى تثبيت دورها في المنظومة التربوية وتعزيز حصصها ودعم معاملاتها.



بيان المجلس الوطني



عقد المجلس الوطني للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية لقاءه العادي يومي الأربعاء والخميس 13 و 14 ذي القعدة 1429هـ/ موافق 12 و13 نوفمبر 2008 م ،وقد اطلع على مستجدات الموسم الدراسي الحالي، ووقف على مجموعة من القضايا المرتبطة بالوضعية الحالية للنظام التربوي والتعليمي في ظل البرنامج الاستعجالي لإصلاح التعليم، وتدارس التقاريرالأدبية والمالية لهياكل الجمعية(المكتب الوطني- مكاتب الفروع واللجان الوظيفية) ، وخلص إلى المصادقة على البرنامج السنوي للأنشطة التربوية والديداكتيكية والإشعاعية.. والمجلس إذ يستحضر مسؤولياته ودوره في تطوير منظومتنا التربوية يؤكد ما يلي:

✓ تشبثه بمختلف المواقف الثابتة المعبر عنها في بيانات سابقة من حيث اعتبار قطاع التربية قطاعا حيويا وفعالا مساهما في التنمية المستدامة بمفهومها الواسع ومجالاتها المختلفة، والحرص على الحفاظ على نسقه القيمي وهويته الحضارية مع ضرورة الانفتاح على كل تراث أو إبداع صالح وإيجابي.

✓ متابعته باهتمام لما أقدمت عليه الوزارة من مبادرة البرنامج الاستعجالي لإصلاح التعليم،متمنيا أن تتوافر النيات الصادقة، والإمكانات الضرورية لتحقيق الإصلاح المنشود، وآملا أن لا تكون هذه المبادرة مناسباتية مرتهنة لإكراهات خارجية وداخلية.

✓ تنبيهه إلى الاختلالات والتعثرات التي صاحبت الدخول المدرسي، والتي ضربت في العمق أهداف الإصلاح، ومن بينها (الخصاص البين في بعض المواد ، مشكلة الاكتظاظ ، ضعف البنيات التحتية، تعثر إتمام أشغال بناء مؤسسات أو إصلاحها، تأخر فتح الداخليات، ودور الطلبة والطالبات ، مشكل منح التلاميذ، سلبيات إعادة الانتشار في بعض النيابات ....).

✓ تأسفه لما عرفته عملية توزيع مليون محفظة من خروقات على مستوى التوزيع والجودة والمحتوى .

✓ مطالبته بعقلنة وحسن تدبير الخصاص الحاصل في الأطر التربوية ، ودعوته إلى إجراء الحركة الانتقالية المركزية والجهوية والمحلية، وإعداد استعمالات الزمن، وتوزيع مناطق التفتيش ... وغيرها من العمليات التنظيمية المركزية والجهوية في نهاية كل موسم دراسي.

✓ تنبيهه إلى الآثار السلبية التي تخلفها بعض القرارات الصادرة عن بعض المسؤولين في الأكاديميات أو المؤسسات دون سند قانوني أو عرف تربوي والتي تضرب في العمق فلسفة التعليم وغاياته وهيكلته ، من ذلك على سبيل المثال (إلغاء التفويج في بعض المواد العلمية في أغلب الجهات، وبمختلف المؤسسات الثانوية الإعدادية والتأهيلية، حذف مواد معينة بدعوى الخصاص المهول كحذف مادة الفلسفة من الجذوع المشتركة بأكاديمية البيضاء، وحذف بعض المواد المعممة بنص قانوني).

✓ دعوته إلى الاهتمام بملف التكوين المستمر كي يستجيب لحاجيات الأساتذة، تحسينا للأداء، ورفعا للمستوى، وتحقيقا للجودة المنشودة،وتأكيده على ضرورة توحيد المساطر التنظيمية، وتوفير آليات الدعم اللوجيستيكي بالأكاديميات لإنجاز وتنفيذ برامج التكوين المستمر المقدمة من المنسقيات المركزية ، أو المنسقيات الجهوية التخصصية وتتبعها.

✓ مطالبته الجهات الوصية إحداث مناصب مالية جديدة لقطاع التربية والتعليم لمعالجة الخصاص مع ضرورة فتح مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، والمراكز التربوية الجهوية، والمدارس العليا للأساتذة ، والمركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم وغيرها من المعاهد والمراكز والمدارس المختصة.

✓ مطالبته الاهتمام بالتعليم الأصيل وتطويره ، وتفعيل المذكرة الوزارية الخاصة بإحداث أقسام خاصة به بكل مستوى من مستويات التدريس بالتعليم الابتدائي.

✓ إلحاحه على فتح سلك التبريز بالنسبة لمادة التربية الإسلامية على غرار بقية المواد التخصصية الأخرى.

✓ استنكاره لعملية التكليف بمهام التدريس بالتعليم الثانوي التأهيلي دون معايير تربوية أو دورات تكوينية سواء من خلال التكليف بين الأسلاك، كتكليف أستاذ التعليم الابتدائي بالتدريس بالثانوي التأهيلي، أو من خلال التكليف بين المواد ، كتكليف أستاذ التربية البدنية أو الفرنسية بتدريس مادة التربية الإسلامية أو غير ذلك، أو من خلال التكليف من خارج القطاع وهو الأخطر، كتكليف موظفين بالجماعات أو البلديات لمدة تربو على عشر سنين أو أكثر، بتدريس مواد معينة كالفلسفة والاجتماعيات والتربية الإسلامية أو غيرها.

والمجلس إذ يثمن مجهودات العاملين في الحقل التربوي يهيب بجميع أطراف العملية التعليمية التعلمية والمسؤولين على حقل التربية والتعليم كل من موقعه أن يتحلى بروح المسؤولية والجدية والضمير المهني خدمة لناشئتنا ولوطننا، تحقيقا لما نصبو إليه من تقدم وتطور وازدهار وتنمية مستدامة " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمومنون " .

من أنشطة الفروع

فرع طنجة

نظم فرع طنجة بتعاون مع جمعية الدراسات القرآنية المبارة الإقليمية العشرين في حفظ وتجويد وتفسير القرآن الكريم، لفائدة تلاميذ مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، وذلك خلال شهر رمضان الماضي، وتم توزيع جوائز استحقاقية مهمة وأخرى تشجيعية على الفائزين يوم 26 رمضان 1429 بعد صلاة الظهر مباشرة بقاعة المحاضرات بالمجلس العلمي المحلي بطنجة.

وبتنسيق مع المجلس العلمي والمندوبية الجهوية لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية وتحت الرئاسة الفعلية للسيد والي طنجة وتحت إشراف النيابة الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،

فرع آسفي

نظم فرع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بآسفي بتنسيق مع مكتب الأنشطة التربوية بنيابة أسفي، المسابقة الأولى في السيرة النبوية العطرة،لفائدة المؤسسات الثانوية، تحت شعار : **إعرف نبي الرحمة** وقد عرفت المسابقة ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تم اختيار ممثلي المؤسسات الثانوية عبر الإختبار

المرحلة الثانية: كانت في الإقصائيات بين الثانويات

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة النهائية التي أجريت يوم 11 محرم 1430/ 8-01- 2009بالمصلحة التربوية ، والتي عرفت تباريا وتنافسا بين الثانويات المؤهلة والممثلة لإقليم أسفي وهي:الحسن الثاني والأبطال الخاصة من أسفي و البخاري من اليوسفية والقدس من الشماعية.

وكانت محاور التباري : ميلاد النبي ﷺ – أخلاقه- أسرته-

تجدر الإشارة إلى أن المسابقة النهائية عرفت حضور السيد النائب الإقليمي ألقى من خلالها كلمة- بعد قراءة الفاتحة أرواح شهداء غزة- ركز فيها على أهمية الجانب القيمي والأخلاقي في المؤسسات التعليمية رابطا ذلك بسيرة سيد الخلق وحبيب الحق ﷺ.

وفي الأخير وزعت الجوائز على الفائزين ،كما خصصت جوائز للجمهور.

أصداء

فرع تزنيت

المراقبة المستمرة: الإكراهات والحلول الممكنة

نظم فرع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتيزنيت ، يوما دراسيا تحت عنوان: المراقبة المستمرة الإكراهات والحلول الممكنة " بالثانوية التأهيلية الحسن الثاني يومه الأحد11 يناير 2009 ، ابتداء من الساعة التاسعة صباحا ، تحت اشراف مؤطري المادة الأستاذين: ابراهيم الخديري ، ولحسن أوصغير ، وبمساهمة من بعض أعضاء المكتب ، وقد أعد لهذا الغرض برنامج تضمن النقط الآتية:

1- الافتتاح بآيات بينات من الذكر الحكيم.

2- العرض الأول: "الإطار التشريعي والتنظيمي للمراقبة المستمرة بالسلكين الإعدادي والتأهيلي ، العام والأصيل "

من تقديم: ذ :ابراهيم الخديري مؤطر المادة .

وتناول العرض ما يلي :

• استعراض أهمة المراقبة المستمرة كأسلوب من أساليب التقويم.

• عرض كل المذكرات المنظمة للمراقبة لجميع الأسلاك بما فيها التعليم العام والأصيل .

3- العرض الثاني: " نماذج من الورقة التقنية لإنجاز الفرض في كل المستويات".

من تقديم: ذ: لحسن أوصغير مؤطر المادة.

وتناول العرض ما يلي :

• المواصفات العامة الواجب توفرها في الفرض الكتابي.

• المعلومات الضروري توفرها في افتتاحية جذاذة الفرض الكتابي .

• عرض جدول يتمن تقنية ترتيب الأسئلة وسلم التنقيط وعناصر الإجابة.

4- استراحة شاي.

5- العرض الثالث : "المراقبة المستمرة الإكراهات والحلول الممكنة" من تقديم: ذ محمد عبدي .

وتناول العرض ما يلي :

• بعض الإكراهات المصاحبة لإعداد وإنجاز الفرض الكتابي

• بعض الحلول الممكنة لتجاوز كل الإكراهات أو بعضها .

6- نماذج من الفرض الثاني للمراقبة المستمرة في بعض المستويات .

7- مناقشة العروض والنماذج وتقديم اقتراحات وبدائل .

8- وقبل الختم تمت قراءة البيان الصادر من المكتب الوطني الذي توصل الفرع بنسخة منه على السادة الحاضرين .

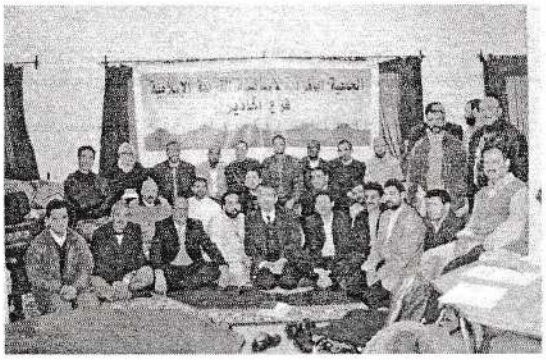
وقد تلت العروض مناقشات مطولة بين السادة الحاضرين والأستاذين المؤطرين أدلى فيها كل واحد برأيه ، مع تنويه المكتب بأعضاء فرع أكادير الذين حضروا هذا اللقاء ، وشاركوا بفعالية في فقراته .

فرع أكادير

الدورة التكوينية الأولى حول إدماج تكنولوجيا المعلومات والإتصال.

احتفاءبمرور اثني عشر قرنا على تأسيس الدولة المغربية ،اختار فرع أكادير للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية،تدشين أنشطته لموسم 2009/2008 بتنظيم دورة تكوينية لفائدة أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لنيابة أكادير إداوتنان، حول إدماج تكنولوجيا الإعلام و الإتصال في تدريس التربية الإسلامية و المواد الشرعية وذلك يوم21 محرم 1430 الموافق ل18 يناير 2009 برحاب مركز التكوين المستمر الزرقطوني.

وقد انطلقت أشغال الدورة التكوينية الأولى من أنشطة الفرع بتلاوة من الذكر الحكيم أعقبتها كلمات السادة مفتشي مادة التربية الإسلامية بأكاديمية سوس ماسة درعة. و هكذا تناول السيد الحسن أوصغير الكلمة باسم



الجمعية المركزية استعاد فيها ظروف تأسيس الجمعية الأم و فروعها و بعض أنشطتها والصعوبات التي واجهتها في مسيرتها،كما تناول الأستاذ القيدوم إبراهيم الخديري مفتش المادة بالأكاديمية الكلمة واستحضر فيها سياق تأسيس فرع الجمعية بأكادير،و ما ينتظر من أعضائها الذين حثهم على التضحية لإنجاح أنشطتها.وفي الإطار نفسه تناول السيد ابراهيم حجي مفتش المادة بالأكاديمية الكلمة لدعوة الأساتذة للانخراط و مضاعفة الجهود لدعم مسيرة الجمعية.عقب ذلك ألقى الأستاذ محمد الوادي رئيس الفرع المحلي كلمته ذكر فيها بالخطوط العريضة للبرنامج الوطني الذي صادق عليه الجمع العام الأخير المنعقد بمدينة القنيطرة يومي 12 و 13 نونبر 2008 كما نوه فيها بأعضاء الفرع المحلي لمدينة تزنيت الذين تجشموا عناء السفر لحضور النشاط الأول لفرع أكادير.

ومباشرة بعد استراحة شاي شرع الأستاذ عبد الله ورد مقرر الفرع المحلي في إلقاء عرضه التقديمي حول إدماج تكنولوجيا المعلومات و الإتصال في تدريس التربية الإسلامية و المواد الشرعية ،حيث حدد في الشق النظري مفهوم تكنولوجيات الإعلام و الإتصال والحاجة إليها في ظل التطورات التي تعرفها المنظومة التربوية المغربية كما تناول الأطر المرجعية للإدماج، و شروط إنجاحه،أما في الشق التطبيقي فقد استعرض الإمكانيات التي تتيحها شبكة الأنترنيت كما تناول بالشرح نماذج للبرمجيات التي يمكن للأستاذ توظيفها في تقديم أو دعم أنشطة المتعلمين داخل الفصل و خارجه.وعلى الرغم من بعض التعثر الذي عرفته انطلاقة الدورة التكوينية ،إلا أن جميع المشاركين عبروا عن ارتياحهم لمستوى الدورة. وعزموا على دعم أنشطة الفرع المستقبلية.

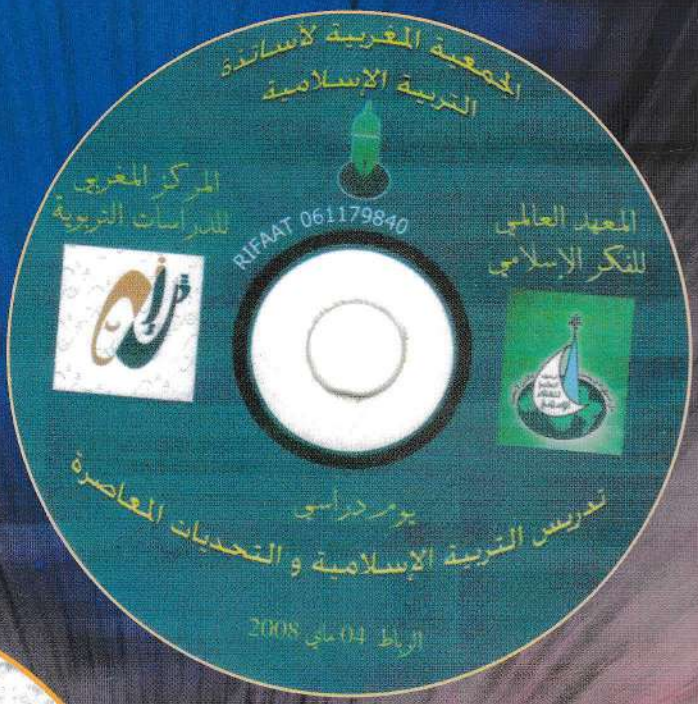
فرع القنيطرة

قراءة في المخطط الاستعجالي

في إطار تنفيذ برنامج الأنشطة للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية للموسم الحالي 2008-2009 نظم المكتب الوطني بتنسيق مع فرع القنيطرة يوم السبت 30 ذي القعدة 1429 موافق 29 نونبر 2008 محاضرة في موضوع :"قراءة في المخطط الاستعجالي" للأستاذ محمد احساين عضو المكتب الوطني ومفتش ممتاز لمادة التربية الإسلامية بالرباط ، تعرض فيه للنقاط التالية:

- السياق العام للمخطط الاستعجالي
- المفهوم والمرجعية والأهداف
- مضمون المخطط الاستعجالي
- الايجابيات
- الملاحظات
- اقتراحات وتساؤلات

وبعد مناقشة الموضوع تلته استراحة شاي ثم انعقدت جلسة تجديد مكتب الفرع حيث أسفرت عملية الانتخاب على تشكيل المكتب المسير للفرع على النحو التالي: الرئيس: رشيد السعدي - نائبه: العربي الهدراشي أمين المال: حفيظ غياط - نائبته: فاطمة الصغير- المقرر: عبد الله بوهتيش - مستشار: إبراهيم الخليل.



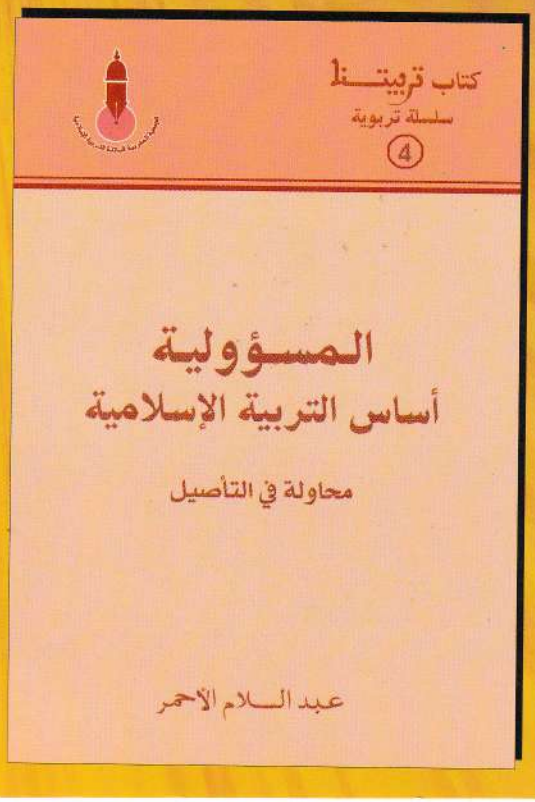
أقراص مدمجة

لبعض الأنشطة الوطنية للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

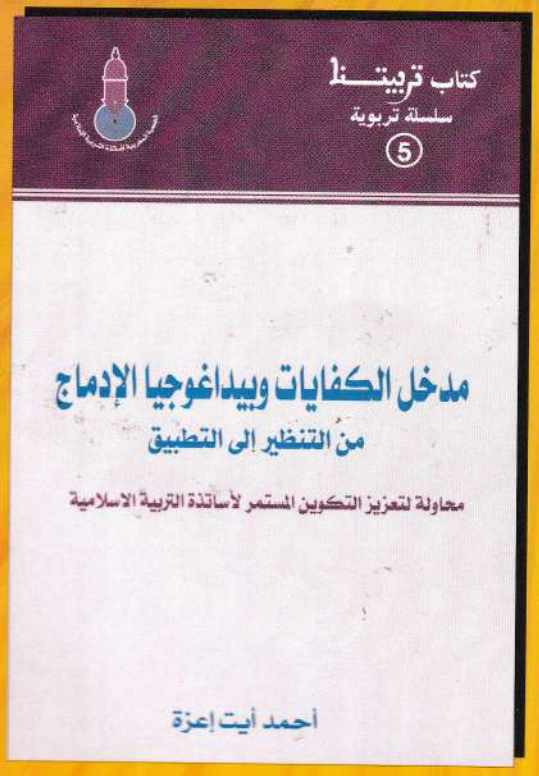
الموقع الإلكتروني للجمعية المغربية
لأساتذة التربية الإسلامية
www.ampei.org

- أبحاث في ديداكتيك التربية الإسلامية.
- مقالات تربوية متنوعة.
- تعريف بمكونات المنهاج الحالي للتربية والتكوين ومستجداته.
- نماذج لدروس معدة بمختلف المستويات.
- تعريف بأنشطة الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.

صدر:



سيصدر قريبا:



دجنبر 2009