بسم الله الرحمن الرحيم

تربيتنا

فصلية تربوية

العدد 1 جمادى الأولى 1419 - شتنبر 1998

المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

ملف العدد :

شمولية التربية الإسلامية
النظرية والواقع.

تربيتنا تحاور الأستاذ محمد بلبشير الحسني.

ديداكتيك:

- ✓ اشكالات نظرية وديداكتيكية حول منهجية توظيف الحديث في الدرس الإسلامي.
- ✓ التربية الإسلامية وبيداغوجيا الدعم.
- ✓ كيفية توظيف نص المطالعة والاستثمار.

خاص بالجمعية: للعرض فقط

شتنبر 1998

المحتويات

كلمة التحرير 2

■ **ملتقى**

المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.

_ الجلسة الافتتاحية للملتقى 5

_ جلسة العروض 14

_ جلسة توزيع الاستمارات 24

_ جلسة قراءة التقارير 25

_ الجلسة الافتتاحية للمؤتمر 31

_ جلسة قراءة تقارير المؤتمر 36

■ **ملف العدد**: شمولية التربية الإسلامية النظرية والواقع .

_ شمولية التربية الإسلامية _ عبد السلام الأحمر 49

_ منهاج التربية الإسلامية وشرط التكامل _ محمد احساين 61

_ واقع التربية الإسلامية التجزيئي في النظام التعليمي المغربي _ عز الدين الخمسي 72

_ أسلمة التعليم الأساسي بين التصريح والتحقيق _ ذ عبد المجيد بنمسعود 79

■ **ديداكتيك**:

_ إشكالات نظرية وديداكتيكية حول منهجية توظيف الحديث

_ في التربية الإسلامية _ ذ أحمد أيت اعزة 89

_ التربية الإسلامية وبيداغوجيا الدعم _ ذ عبد الكبير فوز 101

_ كيفية توظيف نص المطالعة والاستثمار _ المجموعة 107

■ حوار مع الأستاذ محمد بلبشير الحسني 113

■ قضية للمناقشة: ما مدى ملاءمة التدريس الهادف للتربية الإسلامية ؟ _ التحرير 119

■ **من تراثنا التربوي**: الجانب التربوي في كتاب

"الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة _ عبد الحي السعيدي" 123

■ كتاب : أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية _ عرض ذ علي الأصبحي 132

■ أنشطة الجمعية : 138

■ بيبليوغرافيا البحوث التربوية 142

الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية
فرع بني ملال

بسم الله الرحمن الرحيم

تربيتنا

فصلية تربوية

العدد 1 جمادى الأولى 1419 ـ شتنبر 1998

تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول: عبد الإله الحلوطي

مدير التحرير : عبد السلام الأحمر

المراسلات

باسم مدير التحرير

الأكاديمية الجهوية لوزارة التربية الوطنية

ص. ب: 407 ـــ القنيطرة

الهاتف: 36.36.37 (07)

الفاكس: 37.68.12 (07)

ملف الصحافة: 6 / 97 رقم الإيداع القانوني: 193 / 97

الطبع: مطبعة التوفيق 22 زنقة كلكوتا ـــ حي المحيط الرباط هـــ: 73.31.21

ثمن النسخة: 15 درهم

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي صاحبه

كلمة التحرير

لماذا تربيتنا؟

في مستهل هذه الكلمة لا يسعنا إلا أن نلهج بالحمد والشكر لله، الذي يسر لنا بروز هذا المولود الجديد، من العدم إلى الوجود بعد معاناة وطول انتظار، ونسأله تعالى أن يمن عليه باطراد النمو والحيوية حتى يؤدي رسالته التي وجد من أجلها أحسن أداء فينعم الناس بفضله ويستفيدوا من عطائه.

فصدور هذا المطبوع جاء ليملأ فراغا كبيرا في مجال البحث والدراسات الخاصة بالتربية الإسلامية سواء باعتبارها مادة دراسية تلقن داخل الفصل أو باعتبارها ممارسة داخل المجتمع ملازمة للتدين بالإسلام.

ولعل أول سؤال يثار في ذهن من يطلع على هذه المجلة ينصرف لا محالة إلى دلالات اسمها وما يشتمل عليه من أغراض ومقاصد. مما يجدر بيانه ابتداءً فيما يأتي:

أولا: تأتي هذه المجلة تنفيذا لمقررات المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية المنعقد بتطوان بتاريخ 19 – 20 – 21 ذو القعدة 1417هـ الموافق لـ 29 – 30 – 31 مارس 1997م.

ثانيا: اختيار اسم تربيتنا بالضبط يستمد مسوغاته من أصالة التربية الإسلامية وتجذرها في هويتنا الدينية وخصوصية حضارتنا المغربية، ويؤكد الارتباط النفسي والتاريخي بينها وبين كل مغربي مسلم.

فإضافة التربية إلى نون الجماعة يعني بكل وضوح إسلاميتها لأننا وإن اختلفت أنظارنا حول بعض جوانب التربية فإنها لن تختلف حول أصول التربية المغربية أو بالأحرى تربية الأمة الإسلامية جمعاء التي تستند إلى أسس الإسلام وتقوم على ركائزه الثابتة عقيدة وعبادة وأخلاقا.

ثالثا: واسم تربيتنا يعكس قناعتنا بشمولية التربية الإسلامية لمكونات الممارسة المدرسية كلها مهما تعددت مجالاتها واختلفت أهدافها، وبشموليتها كذلك لتأثيرات البيئة الاجتماعية وعطاءاتها الثقافية.

وأما حصص مادة التربية الإسلامية فلا يمكنها أبدا أن تشغل كل مجالات التربية الإسلامية كما مارسها رسول الله صلى الله عليه وسلم والتابعين وسلف الأمة أجمعين.

رابعا: و"تربيتنا" دليل يقيننا بأن التربية نتاج ذاتي غير قابل للاستيراد من وراء الحدود الجغرافية بعيدا عن طينة البلد ومناخه الثقافي والحضاري، وكل محاولة لتجاوز مقومات التربية المحلية يعتبر انتحارا حضاريا واندحارا أخلاقيا لاسيما إذا تعلق الأمر بتجاوز تربية نبتت ونمت في فضاء الوحي الخاتم.

وفي هذا الصدد سنعمل بحول الله على تأصيل مناهجنا التربوية وربطها بأصولها الدينية والمساهمة في بناء ديداكتيك خاص بمادة التربية الإسلامية، والعمل على تجديد النظرة السائدة إليها، وضبط تكييفها مع حاجات المتعلمين وقدراتهم الإدراكية ومتطلبات الحياة المعاصرة، وذلك دون التغافل عن تقدير جهود الآخر والإفادة منها.

خامسا: وتربيتنا أمل كبير في أن تتواصل المواد الدراسية فيما بينها وتتكامل وتتوحد غاياتها وتلتقي عند القاسم المشترك بينها وهو تربية النشء تربية إسلامية شاملة ومتوازنة وواقعية.

إن الحرص على تحقيق شمولية التربية الإسلامية هم يسكن نفوس كثير من المشتغلين بقضايا التربية والتعليم وإن تعددت اختصاصاتهم وتفاوتت درجات اعتمادهم للمرجعية الدينية.

ولعل محتويات هذا العدد خير مثال على عمق هذا التوجه وعفويته حيث نجد الشمولية حاضرة بقوة خارج الملف الذي خصصناه لموضوعها في عروض الملتقى وتوجهات المؤتمر الأول للجمعية.

وأحسب أن شمولية التربية الإسلامية لن ينتهي الكلام عنها بصدور هذا العدد لأنها تمثل مشروع هذه المجلة الوليدة والتي تفتح صدرها لجميع الأقلام الجادة من ذوي التخصصات والاهتمامات التربوية المختلفة شريطة أن تلتزم موضوعاتهم بشمولية التربية الإسلامية لمناشط الإنسان في رحاب الحياة كلها.

والله نسأل السداد والتوفيق والإخلاص

المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

انعقد بتوفيق الله تعالى المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتنسيق مع شعبة الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان أيام 20 – 21 – 22 شوا ل 1418هـ الموافق لـ 29 – 30 – 31 مارس 1997م تحت شعار: "البحث في واقع التربية الإسلامية استشراف لآفاقها التربوية والتنموية" وقد تقدمه يومان دراسيان كان الاشتغال خلالهما منصبا على موضوع الشعار ليخصص اليوم الثالث لأعمال المؤتمر.

وقد تميز هذا الملتقى بالحضور الفعلي للسيد وزير التربية الوطنية الذي ترأس جلسته الافتتاحية وألقى فيها كلمة بالمناسبة. كما عرف مشاركة واسعة من طرف أساتذة التربية الإسلامية ذكورا وإناثا بالسلك الثاني أساسي والتعليم الثانوي من جميع أنحاء المغرب إضافة إلى بعض أطر الإشراف التربوي وموظفين سامين بالإدارة المركزية وأساتذة من بعض مراكز التكوين إلى جانب أساتذة من التعليم العالي بشعب الدراسات الإسلامية وكلية العلوم.

وكان من أهم الإنجازات التي حققها هذا الملتقى الذي كان منعطفا بارزا في سيرورة مادة التربية الإسلامية، هي نجاحه في احتضان ثلة من الفاعلين التربويين من مختلف المستويات والتخصصات أيضا، مؤكدا بذلك أن قضايا التربية الإسلامية من الشمولية والاتساع بحيث تجلب اهتمام غير المدرسين والمؤطرين لها.

ولقد سعى الملتقى كما هو واضح من شعاره إلى رسم مسار مستقبلي لتطوير هذه المادة وتعميق دورها في بناء الأجيال من خلال التركيز على إبراز بعدين هامين من أبعادها المختلفة هما البعد التربوي والبعد التنموي اللذين ضلا خافتين في البرامج المقررة بمختلف المراحل الدراسية.

وأولى الأستاذ عناية خاصة في هذه النظرة المستقبلية للمادة باعتبار دوره الفاعل في تحقيق فلسفة التربية الإسلامية وسد ما يوجد في مناهجها من ثغرات وما يعتري تطبيقه من هفوات، فتم تذكيره بمسؤولياته الجسيمة والتي يكون حساب الله عليها عظيما وشديدا.

وقد مر الملتقى الدراسي والمؤتمر في جو رفيع من الانضباط والإحساس بالمسؤولية والحرص على الإفادة والاستفادة مما كان له أثر كبير في بلوغه أهدافه المحددة وتكوين انطباع إيجابي لدى عامة المشاركين.

الجلسة الإفتتاحية للملتقى

كلمة السيد وزير التربية الوطنية
الدكتور رشيد بلمختار

في البداية عبر السيد الوزير عن سروره بالمشاركة في افتتاح الملتقى الذي يصادف انعقاد المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية واعتبر هذا الملتقى مناسبة للتعبير عن بعض الأفكار المرتبطة بالتربية الإسلامية، فأكد على أهمية الدور الذي تقوم به جمعيات الأساتذة في تحسين مستوى التعليم ببلادنا حاضرا ومستقبلا.

ومن هذا المنطلق أكد استعداد الوزارة للتعامل مع هذه الجمعيات عامة وجمعية أساتذة التربية الإسلامية خاصة، وأشار بعد ذلك إلى التربية الإسلامية ودورها الواطن الصالح لبلده، والمؤمن السوي، السلوك الذي يتوقف الكتب وعلى ما ليس فيها الذي يكون لأستاذ التربية الإسلامية دور أساسي فيه.

يلزم أن لا تبقى هذه المادة معزولة، وعليها أن تشارك مع مواد أخرى وأن تراعي المستوى العمري للتلميذ.

خصوصية مادة الحساس في تكوين المسئول ذي السلوك بناؤه على ما في بطون وهو المثل الصالح،

ويرى أن أهداف هذه المادة يجب أن تتماشى وسياسة صاحب الجلالة المبنية على الانفتاح على العالم وعلى الآخر وأن تساهم في دعم الديمقراطية وإرشاد التلاميذ تجاه جميع المشاكل التي يعرفها العالم حاليا.

وقال بأن العالم اليوم يعرف تحولات هامة جدا منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي وأننا إذا لم نكن واعين بالسلبيات أوقعتنا في مشاكل يصعب على الدولة وحدها أن تجد لها حلولا.

وهناك النمو الاقتصادي الذي غالبا ما يتماشى مع نوع من المادية التي لها انعكاسات على تفكك الأسرة وغير ذلك من الانحرافات التي تؤدي إلى حالة سيئة فنحن مضطرون للتعامل مع التقنية والانفتاح عليها وألا نرى فيها السلبيات فحسب وإنما نرى فيها إيجابياتها أيضا، وهذه مهمة يمكن أن يقوم بها أساتذة التربية الإسلامية.

وهناك كذلك اتفاقيات دولية نحن ملزمون بها كحقوق الطفل وحقوق المرأة وحقوق الإنسان، فهذه كلها يمكن أن نقول إنها تحديات، وأحسن محل يمكن أن نؤطر فيه التلاميذ هو المدرسة، فعلى أساتذة التربية الإسلامية أن يقوموا بدور خاص لنشر هذه الأفكار الجديدة، وتحقيق الانسجام بين ما في القرآن وقوانين الدولة.

ثم أضاف قائلا: كل هذا يبين أن أمامكم مشروعا ضخما يضعكم في صميم العمل المستقبلي لإصلاح التعليم. ولكن هذا العمل لا يمكن أن يكون عملا منفردا، فلا نقول بأن أساتذة التربية الإسلامية سيتعاملون وحدهم مع ا لمشاكل المطروحة، وإنما عليهم أن يتعاونوا داخل المؤسسة مع زملائهم في المواد الأخرى، فنحن في عصر الشراكة والتكامل، ولهذا فإن المطلوب من أساتذة التربية الإسلامية أن يندمجوا مع زملائهم في المواد الأخرى فينفتحوا على الرياضيات والعلوم الطبيعية وغيرهما.

فمن اللازم أن يكون هناك تحديث في تكوينهم وفي نفس الوقت أن يحافظوا على الأسس الدينية والمبادئ التي تتبناها بلادنا.

عليهم كذلك أن ينفتحوا على محيطهم وأن يتعرفوا جيدا على التلاميذ الذين يدرسونهم في المؤسسة، والمشاكل الاجتماعية التي يعانون منها، وأن يتنافسوا لتحسين مردودية التعليم لا على أساس البيداغوجيا وحدها ولكن كذلك على أساس معتبر وهو الأساس الاجتماعي لأن الكثير من التلاميذ يعانون منه.

العلوم يجب أن تكون مصحوبة بتكوين تربوي ديني ووطني

وفيما يخص نموذج وطبيعة التعليم في التربية الإسلامية يقول السيد الوزير: إنه يجب أن يكون نموذجا متطورا مثل النماذج المستعملة في اللغات الأخرى ولهذا يلزم أن لا تبقى هذه

المادة معزولة، وعليها أن تشارك مع مواد أخرى وأن تراعي المستوى العمري للتلميذ لأن كثيرا من الآباء يلاحظون أن أغلب ما يدرس لأبنائهم لا يناسب أعمارهم.

وفي هذا الاتجاه أيضا يلاحظ أن طبيعة التعليم في التربية الإسلامية تقوم أساسا على الحفظ، ولابد من استراتيجية تمكن من خلق ديناميكية فنعلم التلميذ أن يسأل أكثر مما يحفظ.

فإذا أمعنا النظر في النتائج الحالية نرى أنه بعد اثنى عشرة سنة من تعليم التربية الإسلامية فإن سلوك التلاميذ لا داخل المدرسة ولا خارجها في كثير من الأحيان مازال سلوكا غير سوي.

فبطبيعة الحال المجتمع يفتح فضاء جديدا وهو التلفزيون والذي لا أريد أن أقول بأن له دائما انعكاسات سلبية ولكن على الأساتذة أن يكونوا على علم ليصححوا ما يوجد لدى تلاميذهم من ثغرات.

ودعا إلى إيجاد تعاون مع أساتذة العلوم لأن العلوم طريقة لتحسين مردودية اقتصاد البلاد ولكن العلوم يجب أن تكون مصحوبة بتكوين تربوي ديني ووطني.

وإذا كانت المدرسة وحدها لا تكفي وتحتاج إلى مثل أعلى فإن الذي يعطي هذا المثل هو الأستاذ قبل أي أحد آخر، لذا نطلب من جميع الأساتذة أن يكون سلوكهم حسنا لما للأستاذ من تأثير كبير على التلاميذ.

مع الأسف الشديد إذا كان سلوك الأغلبية حسنا فإن آخرين ليسوا كذلك، مما تكون له انعكاسات على الناشئة عندما يتعلم التلميذ داخل القسم الزبونية، والبيع والشراء، ويرى أن طبيعة التعامل مع التلاميذ غير عادلة.

وتابع السيد الوزير كلمته قائلا بأننا الآن واعون بأن المجهود الذي تقوم به الدولة يمثل من الميزانية سنويا 25% وخلال ثلاثين سنة لم يؤد بنا مع الأسف إلى تحقيق الأهداف التي نطمح إليها، والأرقام المسجلة تخيف: 55% من السكان الذين عندهم أكثر من عشر سنوات أميون و89% من نساء البادية أميات.

فلا يمكن أن نسمع هذه الأرقام ولا تكون لنا سياسة جديدة للتعامل معها لأن الأمي له ثمن كبير يؤديه المجتمع، من ذلك عدم تحسين مردودية التعليم الذي يرجع إلى انتشار الأمية. وهذا يفرض علينا أن نتجند لمحاربة الأمية خصوصا في العالم القروي.

والوزارة يضيف السيد الوزير عازمة على تنفيذ برنامج جديد لمحو الأمية على أساس أن يتعاون معها المجتمع المدني والجمعيات والجماعات المحلية فكلهم يجب أن يساهموا في توفير الوسائل المادية.

"والآن علينا أن نعمل على جلب جميع الأطفال الذين سنهم ما بين 8 و16 سنة للتعليم بطريقة خاصة أولا تحقيقا لمحو الأمية وثانيا لإعطائهم تكوينا تربويا صحيحا. والمعول عليه في هذا الصدد هو الجماعات المحلية والجمعيات خصوصا جمعيات رجال التعليم".

ثم قال بعد ذلك: **"بقي أن أتكلم عن تعليم عزيز علينا والذي يوجد مع الأسف في وضعية غير لائقة وهو التعليم الأصيل الذي أصبح مشابها للتعليم العمومي إلا فيما يخص المادة الدينية"** ثم تحدث بالأرقام عن واقع هذا التعليم فذكر أن عدد التلاميذ بمختلف مراحله هو كالتالي:

450 تلميذا في الابتدائي و1000 في الإعدادي و10.000 في الثانوي وتساءل: كيف يمكن لـ 450 في الابتدائي أن تعطي 1000 في الإعدادي؟ وكيف يمكن لـ 1000 في الإعدادي أن تعطي 10.000 في الثانوي؟ ثم أجاب قائلا: هذا معناه أن كل من فشل في التعليم العمومي ينتقل إلى التعليم الأصيل.

وهذا التعليم يحتاج أساتذته إلى تكوين في المواد الشرعية وفي مواد اللغة العربية. وأشار إلى أن الوزارة تفكر في إعادة الهيكلة حيث تتولى الأكاديميات الجانب التربوي برمته. وفيما يتعلق بالبرامج يكون التفكير واحدا لا فصل بين التعليم العصري والتعليم الأصيل الذي سيصبح مثل أية مادة أخرى.

ثم تطرق السيد الوزير إلى ضرورة الاهتمام بالدعم لوجود فرق كبير بين المؤسسات وكذا فيما بين التلاميذ. فالمستوى في المدن غالبا ما يكون لا بأس به ولكنه في القرى ضعيف لاختلاف المناخ الاجتماعي والإمكانيات إذ طبيعة السكن في الأحياء الفقيرة حيث تعيش الأسرة كلها في بيت واحد لا توفر الظروف المواتية ليراجع التلميذ دروسه.

وختم كلمته قائلا: **"هذه بعض الأفكار أطرحها أمامكم، وأتمنى لكم التوفيق وأسأل الله أن يعيننا جميعا والسلام"**.

كلمة رئيس الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

الأستاذ عبد الإله الحلوطي

بسم الله الرحمن الرحيم ـ السيد معالي وزير التربية الوطنية ـ سعادة والي مدينة تطوان ـ السيد المدير العام للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية ـ السيد رئيس المجلس الإقليمي بتطوان ـ السيد عميد جامعة عبد المالك السعدي ـ السيد رئيس المجلس العلمي لمدينة تطوان ـ السيد مدير المدرسة العليا للأساتذة ـ السيد المنسق العام لشعب الدراسات الإسلامية ـ السيد رئيس شعبة الدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان ـ السادة الحاضرون ـ أيتها الأخوات الفاضلات: بداية أشعر بأن هذه اللحظة تعتبر لحظة تاريخية من حياة مادة التربية الإسلامية. فالتربية الإسلامية في بلادنا مرت بمراحل وقطعت أشواطا وهاهي ذي اليوم تعقد أول ملتقى من نوعه بحضور فعلي للسيد وزير التربية الوطنية الذي نكبر فيه هذه المبادرة الطيبة، والذي نعبر له عن كامل استعدادنا وحرصنا على تقديم كل ما يمكن تقديمه من اقتراحات ومن تصورات ومد الجسور مع الوزارة من أجل أن تتضافر جهودها مع جهود الجمعيات العاملة في الميدان التربوي بصفة عامة للرفع من مستوى التعليم ببلدنا فنكبر في السيد الوزير هذا التوجه وهذه الروح... فالتربية الإسلامية بأساتذتها الحاضرين تعقد مؤتمرها الأول تحت عنوان: "البحث في التربية الإسلامية استشراف لآفاقها التربوية والتنموية" ومن خلال هذا الشعار يتضح أن التربية الإسلامية اليوم في حاجة إلى بحث عميق للخروج

بها من الحالة التي توجد عليها مع الحفاظ طبعا على الإيجابيات الموجودة ووضع اليد على بعض القضايا التي تحتاج منا جميعا جهدا كبيرا لتطوير هذه المادة إن على المستوى البيداغوجي أو على مستوى المقررات أو التكوين.

والبحث في هذا الواقع سيمكننا من استشراف المستقبل إن شاء الله تعالى، ونرجو أن تكون الجمعية من العاملين الفاعلين في تطوير هذه المادة إن على المستوى التربوي أو على المستوى التنموي لأنه إن كنا نريد تنمية لهذا البلد، فإنه لا تنمية بدون تنمية الإنسان، والتربية الإسلامية تهتم بالجانب الإنساني وفق ما جاء في ديباجة أغراض التعليم. إذ المواطن المتشبث بعقيدته الإسلامية هو القادر على تحريك التنمية بهذا الوطن باستمرار إذا كنا نريد تنمية حقيقية.

فالتربية الإسلامية مرت بمجموعة من المراحل وقطعت أشواطا عديدة. فكانت مادة لا ينجزها التلميذ في الامتحان وأصبحت الآن مادة مقررة في الامتحانات. وكانت مادة بدون أستاذ متخصص وبدون أطر إشراف متخصصة فأصبحت الآن تتوفر على هذه الأطر والحمد لله، وكانت مادة تعيش برامج فيها نوع من البعد عن واقع التلميذ وأصبحت تعرف تحسنا ملحوظا. لكن مع ذلك إذا أردنا أن تحقق تطورا مستمرا وتجد صداها خارج القسم فلابد أن نولي اهتماما خاصا لبعض القضايا التي نطرحها بين يدي السيد الوزير من أجل تعميق النظر فيها ووضعها على مائدة البحث.

فهناك مشكل الأساتذة المتخصصين لأن المادة تعاني نقصا كبيرا في هذا الصدد أكثر من كل المواد الأخرى رغم المجهودات الكبيرة التي بذلتها الوزارة وبذلتها المؤسسات الموالية إلا أننا لحد الآن نجد أن مادة التربية الإسلامية مازالت تسند لأساتذة غير متخصصين.

ففي إحدى النيابات 90 في المائة من مدرسي التربية الإسلامية غير متخصصين وهذا من أكبر المشاكل والتحديات التي تواجه المادة.

وعندنا مشكل تكوين الأساتذة تكوينا مستمرا ولاشك أن الوزارة مقبلة إن شاء الله على برامج للتكوين المستمر للأساتذة، وستكون هذه فرصة لأستاذ التربية الإسلامية ليواكب آخر المستجدات التربوية على الساحة بصفة عامة وينمي قدرته على التعامل مع المناهج الدراسية. ولقد أشار السيد الوزير إلى مشكل من مشاكل المادة خاصة على مستوى المقررات وهو عدم ملاءمة وعدم انسجام مقررات بعض المكونات مع المرحلة العمرية للتلميذ.

فينبغي أن يعاد النظر في المقررات حتى تصبح من جهة قادرة على إعطائنا ذلك التلميذ المتشبث بعقيدته الإسلامية، ومن جهة أخرى المنفتح على الحضارة المعاصرة باعتبار أن المرحلة التي نعيشها الآن هي مرحلة العولمة. إذ لا يمكن أن نتحدث في إطار قطري ضيق وإنما نتعامل مع عالم بأسره. ولذا علينا ألا نغيب التلميذ عن الساحة العالمية وما يروج فيها، وعلينا أن نعلمه العقيدة الإسلامية التي يتشبث بها والتي نعتبرها إن شاء الله هي الضمانة الأساسية لمستقبل هذا البلد. وكما أشار السيد الوزير فإن الترشيد الذي يمكن أن يلعبه أستاذ التربية الإسلامية من داخل القسم يمكن أن يجنب بلدنا البلاء الذي وقع في بلدان أخرى. ولتحقيق ذلك علينا أن نعمق أكثر المفاهيم الإسلامية الحقيقية في نفوس ناشئتنا. فإن أكبر باب تدخل منه الفتنة هو الجهل بقيم الإسلام، وسد المنافذ في وجهها.

هناك مشكل آخر لا يقل أهمية يتعلق بعدم الانسجام بين مادة التربية الإسلامية وباقي المواد إذ لا يعقل أن تكون مادة التربية الإسلامية هي الوحيدة المتكفلة بإيجاد التلميذ المتشبث بعقيدته الإسلامية، فإذا انعدم هذا الانسجام وحصل تعارض فإنه يؤدي إلى بلبلة في ذهنية التلميذ وعواطفه ووجدانه. لذا فإننا نضع بين يدي السيد الوزير ملتمسا بأن تكون جميع المواد على الأقل لا يوجد فيها أي تعارض مع المبادئ الإسلامية ومع التربية الإسلامية.

فالتربية الإسلامية يجب أن نتعامل معها كمنهج شامل يوظف جميع المواد: الاجتماعيات والفلسفة والآداب والعلوم واللغات الإنجليزية والفرنسية وأن تضع كل هذه المواد نصب عينيها تكوين مواطن متشبث بعقيدته الإسلامية كما نصت على ذلك أغراض التعليم الثانوي وكما أشار إلى ذلك صاحب الجلالة الذي عين لجنة ملكية خصيصا لمتابعة برامج مادة التربية الإسلامية.

وأخيرا أقول للسادة الحاضرين كلنا سنكون على استعداد - إن شاء الله - للمساهمة في كل خطوة تتقدم بنا إلى الأمام. ولا يفوتني أن أشكر جميع الجهات والهيئات التي أسهمت في عقد هذا الملتقى خاصة السيد وزير التربية الوطنية والسيد مدير المدرسة العليا للأساتذة والسيد المنسق العام لشعب الدراسات الإسلامية والسيد رئيس شعبة الدراسات الإسلامية والسيد والي تطوان.

وفقنا الله جميعا لما فيه خير ناشئتنا والسلام.

كلمة السيد مدير المدرسة العليا للأساتذة بتطوان

الدكتور عبد الوهاب بن عجيبة

عبر السيد المدير في كلمته عن تشرف المدرسة العليا للأساتذة بتطوان باحتضان المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية الذي يصادف الذكرى 33 لعيد العرش المجيد وذكرى السنة العاشرة لتأسيس المدرسة.

وبعد عبارات الترحاب بالسيد الوزير والمشاركين في المؤتمر أشار إلى أن هذا الملتقى جاء تتويجا للملتقى الوطني لأساتذة شعب الدراسات الإسلامية التابعة لجامعة القرويين وكليات الآداب والمدارس العليا للأساتذة الذي نظم بالمدرسة في يوليوز 93.

ثم أضاف قائلا بأنه من الطبيعي أن تتجه العناية إلى التعليم الأساسي والثانوي. من أجل القيام ببحث تقويمي في واقع تدريس مادة التربية الإسلامية واستشراف آفاقها التربوية والتنموية. فالرفع من مستوى تعليم هذه المادة يقتضي تنمية البحث التربوي والعلمي في حقولها ودراسة علاقتها بالمواد والتخصصات الأخرى انطلاقا من دراسات تقويمية. يعتبر أساسا للإصلاح التربوي الذي يرمي إلى تحقيق جودة التعليم والتكوين وتنمية الطاقات البشرية علميا وتقنيا واقتصاديا لخوض المنافسة الدولية في الإنتاج والإبداع ومسايرة التطور السريع الذي يميز هذا العصر، مما يقتضي خلق إطار مؤسساتي وطني لتقويم التكوين والتعليم والمعادلة بينهما.

وبعد ذلك أشار إلى أنه من الطبيعي أن يتم ترشيح إحدى المدارس العليا للأساتذة لاحتضان مثل هذا اللقاء نظرا للدور الهام الذي تضطلع به في مجال البحث التربوي على المستوى الوطني إلى جانب قيامها بتكوين واستكمال تكوين الأطر التربوية ذات الكفاءات العالية.

ونظرا للتكامل القائم بين مختلف مراحل التعليم فإنه كان لزاما أن يكون هناك تعاون مثمر وشراكة حقيقية بين هذه المدارس ومختلف مؤسسات التعليم العالي. وبينها وبين مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي من جهة ثانية.

وأخيرا استعرض السيد المدير المراحل التي قطعتها المدرسة في مسيرتها الحافلة بالمنجزات ثم تمنى للمؤتمر أن تكلل أعماله بالنجاح التام.

كلمة السيد رئيس شعبة الدراسات الإسلامية
بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان

الأستاذ خالد الصمدي

أوضح في البداية أن شعار الملتقى يصب في صميم اهتمامات شعبة الدراسات الإسلامية وهي تعيد النظر في مناهج وطرق التكوين بها، وقد أنجزت تقويما عاما وشاملا لمناهج وطرق ووسائل التكوين.

ثم عبر للسيد الوزير عن طموح أساتذة الدراسات الإسلامية بالمدارس العليا للأساتذة وهم يعيدون النظر في طرق التكوين أن يحققوا بالفعل لهذه المادة طابعها التربوي لا أن تنحصر موضوعاتها في العلوم الشرعية وغيرها.

ثم أبرز هذه الفكرة مؤكدا وجود معطيات في الفقه الإسلامي متعلقة بالتربية الاقتصادية والتربية الأسرية والتربية الصحية والتربية الإعلامية والتربية البيئية ومجالات أخرى في هذا الاتجاه.

وأضاف بأنه ينبغي لوحداتنا الدراسية أن تتغير من وحدات تهتم بعلوم القرآن وعلوم الحديث والفقه وعلم أصول الفقه إلى وحدات تستلهم روحها من هذه المواد ولكنها تنحو المنحى التطبيقي، ومن هنا سيكون الارتباط في الجانب الصحي بأساتذة العلوم الطبيعية وأساتذة الفيزياء وكذا فيما يتعلق بالتربية البيئية. وسيكون الارتباط في التربية الإعلامية بالمؤسسات الإعلامية.

وأشار بعد ذلك إلى أن الأصل في الإشكال سواء في ميدان الصحة أو البيئة أو الإعلام أو الأسرة وكل القضايا الاجتماعية إنما يرتبط أساسا بالتربية وهو ما يفسر الطموح بأن تكون المقررات الدراسية وحدات متكاملة ومحققة لتربية تطبيقية.

ثم تحدث عن تجربة إدراج مادة اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جميع شعب التكوين بالمدارس العليا للأساتذة حيث لوحظ إقبال كبير على هذه المادة من طرف تخصصات الترجمة والعلوم الطبيعية والاجتماعيات وغيرها من شعب اللغات الأخرى.

وطالب في الختام بأن تكيف مقررات جميع الشعب وفق حاجاتها وأن تعمم هذه التجربة لتشمل جميع مؤسسات التعليم العالي سواء كانت تقنية أو علمية أو حقوقية أو اقتصادية باعتبار أن مادة اللغة العربية والثقافة الإسلامية ليست مادة تخصص وإنما هي مادة ضرورية للحفاظ على الهوية.

كلمة المنسق العام لشعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب والعلوم الإنسانية والمدارس العليا للأساتذة

الأستاذ العربي بوسلهام

استهل كلمته بشكر الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية على تنظيم هذا الملتقى وأكد بأن موضوعه وهو البحث في واقع التربية الإسلامية ـ استشراف لآفاقها التربوية والتنموية" ينطوي على أهمية بالغة تكمن في عمق مشكل التوجهات العامة للتربية والتعليم بل والفعل الثقافي والحضاري عموما ببلادنا.

ثم ذكر بأن شعب الدراسات الإسلامية منذ تأسيسها ساهمت في تخريج أطر ذات كفاءة لتدريس مادة التربية الإسلامية بالمؤسسات التعليمية، لتقوم بدور فعال في تنشئة الأجيال تنشئة صالحة، تحفظ مقوماتنا الحضارية مع استيعاب إيجابي لثقافات الحضارات الأخرى تحقيقا للتفاعل مع العصر وحل مشاكله.

وسعيا لتحقيق هذه الأهداف نظمت شعب الدراسات الإسلامية عدة لقاءات لبلورة برامجها الدراسية ومناهج البحث في الدراسات الإسلامية. كما تركزت أعمال الملتقى الأول للمدارس القرآنية والعلمية العتيقة ودور القرآن وعلومه ومؤسسات التعليم الأصيل على تطوير مناهج وبرامج المدارس القرآنية قصد الإعداد لولوج المعهد العالي للدراسات القرآنية المزمع إحداثه بطنجة.

وبعد الإشارة إلى ما تمخض عنه هذا الملتقى وغيره من ملتقيات رؤساء شعب الدراسات الإسلامية من نتائج عبر عن أمله في أن يساهم هذا المؤتمر في بلورة مشروع تربوي يجدد برامج ومناهج تدريس مادة التربية الإسلامية بما يحقق المحافظة على مقومات الشخصية المغربية ويمكن من الاستفادة من تطورات العصر والتجاوب مع متطلباته.

ثم ذكر بالعناية الخاصة التي يوليها أمير المؤمنين للتربية الإسلامية وحرصه على أن يكون لها دور فعال في تربية الأجيال وتكوينها. ونوه في الختام بالتعاون المستمر بين لجنة التنسيق والجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.

جلسة العروض

المشرف: الدكتور ادريس خليفة، قيدوم كلية أصول الدين ورئيس المجلس العلمي بتطوان

قبل تقديم العروض أكد السيد المشرف أن للإسلام بعدا تربويا واجتماعيا وثقافيا وتنمويا وأن غايته هي أن يكون الإنسان مؤهلا وقادرا على القيام بواجباته ومسؤولياته، وقادرا على أن يعيش عيشة طيبة في مجتمعه ومع بني جنسه.

وأضاف أن الإسلام يوجهنا نحو تحقيق الخير للجميع صغارا وكبارا، فالنبي صلى الله عليه وسلم وهو المعلم المربي كان يضحي بوقته وجهده من أجل أن يعلم الناس ويوجههم، قال تعالى: **﴿ هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته و يزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين وآخرين منهم لما يلحقوا بهم وهو العزيز الحكيم ﴾**.

ثم أضاف بأن مهمة التربية الإسلامية هي التزكية وتعليم الخير والحكمة وأنها رسالة مستمرة في الدنيا منذ بعثة الرسول ﷺ دون انقطاع. والعلماء والأساتذة هم حملة هذه الرسالة.

كما أكد أن القرآن والسنة هما المعياران والمقومان والهاديان إلى الخير بالنسبة للأمة الإسلامية وللإنسانية جمعاء. فمستقبل الإنسانية هو الإسلام وهو دين حضاري ينبغي أن ننشره بالحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن دون عنف ودون قسر ودون استعمال للأساليب التي تتنافى مع الرسالة الإسلامية.

وأشار بعد ذلك إلى أن المشكل التربوي إذا وجد له حل حلت بعده المشاكل الاجتماعية الأخرى لارتباطها الوثيق به.

العرض الأول

البعد التربوي لمادة التربية الإسلامية

الأستاذ: عبد السلام الأحمر

مفتش بأكاديمية القنيطرة

مهد صاحب العرض لموضوعه باستعراض موجز للتطور الذي عرفته التربية الإسلامية بمفهومها الواسع منذ نزول القرآن الكريم إلى العصر الحديث على اعتبار أن واقع التربية الإسلامية تأثر إلى حد كبير بتاريخها وتجاربها المتراكمة.

وهكذا ركز على مرحلة نزول الوحي في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم بحيث كانت التربية منهجا ربانيا شاملا يستوعب حياة المسلمين كلها ويتفاعل مع أحوالهم النفسية والاجتماعية. واعتبرت هذه المرحلة بحق مرحلة الأوج بالنسبة للتربية الإسلامية لاعتبارات ثلاثة:

- **الأول:** نزول القرآن الكريم مواكبا للوقائع والأحداث التي تشغل النفوس، ومخاطبته للمؤمنين تدريجيا حسب الحاجة.
- **الثاني:** قيام الرسول صلى الله عليه وسلم بتلقي القرآن وبيان هديه للناس بالقول والعمل.
- **الثالث:** تمثل الرسول صلى الله عليه وسلم لأخلاق القرآن وهديه وبيناته: فكان ﷺ هو المثال لمضمون القرآن الكريم ورسالة الإسلام، والقدوة الحية والأسوة الحسنة لمعاصريه ولكافة الناس بعده.

وفي مرحلة لاحقة - عهد الخلفاء الراشدين وما بعده - عرفت التربية الإسلامية تغييرا واضحا في شروطها وظروفها الجديدة بانقطاع الوحي، واختفاء شخصية الرسول ﷺ. وصار تواصل الناس مع الإسلام بصفة عامة يتم عبر مصدرين أساسيين: القرآن الكريم، والسنة الشريفة، ووكلت مهمة بيانهما وتعلمهما إلى ثلة من أهل العلم والتقى - اصطلح عليهم بالمشايخ تارة، وبالفقهاء تارة أخرى - حسب ما استحدثوه من قواعد وعلوم وطرائق ومناهج تمكن طلاب العلم من ولوج رحاب الكتاب والسنة والاغتراف من معينهما الزاخر.

وسرعان ما تنامت العلوم الإسلامية وتوسعت في شتى مجالات المعرفة الشرعية عبر القرون حتى أصبح ما تقوم عليه من شروح مستفيضة وارتباطات متشعبة يخفي في طياته وثناياه الكثيرة روح الدين ومقاصده العامة وغاياته العظمى في هداية الإنسان وتزكية نفسه والارتقاء بعلاقته بالله وعلاقته بخلقه. وكان من

نتائج هذا التنامي وهذا التوسع ضعف الاتصال بالقرآن والسنة وضعف الغوص في معاني ألفاظهما نتيجة تدني التمكن من اللغة العربية وقلة الإلمام بالعلوم الميسرة، بل وجدت بين العلماء طائفة كبيرة لم تستطع أن تلم بالحدود الدنيا للمعرفة ببعض علوم الشريعة لتحجزها عن الزلل. وكان من نتائج تعاظم المعرفة الإسلامية وتداخل فروعها أن اتسعت الهوة بين العلم والتربية وأضحى الانشغال بالعلوم الشرعية وتتبع جزئياتها صارفا عن العمل بهدي الشريعة في دقائق السلوك وفضائل الأعمال ورقائق القلوب.

وقد أدى ضعف المضمون التربوي في مناهج العلوم الشرعية إلى استقلال التربية هي الأخرى بمنهجها وشيوخها وتصانيفها منذ القرن الثالث ـ فيما عرف بعلم السلوك أو التصوف الذي أعطى للممارسة السلوكية ما سعى به إلى إحداث التوازن المفقود بين العلم والعمل، والاعتقاد والعبادة، والفكر والسلوك.

وهكذا ظلت التربية الإسلامية تقوى بقوة الدولة الإسلامية وبصلاح مجتمعها، وتضعف بضعفها وفساده إلى أن تدنى مستواها بسبب العوامل الآتية:

1 ـ تفكك الأمة وتفرقها بسبب انتشار الخيانة والفوضى.

2 ـ شيوع الجهل بالدين وأحكامه ومقاصده.

3 ـ انعزال المعرفة الشرعية عن فقه الواقع والعلوم الكونية.

4 ـ الجمود الفكري، وانتشار التفكير الخرافي، وترك الاجتهاد.

هذه العوامل وغيرها سهلت للمستعمر بسط سيطرته على البلاد الإسلامية فأزم وضعيتها التربوية بتكريسه لتلك العوامل وبتأسيسه للمدارس النظامية العصرية ذات الطابع العلماني الفرنسي، فأصبح التعليم بها موجها ومتأثرا بمناهج المستعمر وتصوراته، حيث تخرجت منه أجيال تجهل دينها جهلا يكاد يكون مطبقا مع اقتصار تعليم العلوم الشرعية على بعض الجامعات وبعض المدارس العتيقة. وبعد ذلك احتضن هذا التعليم مادة التربية الإسلامية مندمجة في مادة اللغة العربية لسنوات ثم انفصلت عنها وأخذت تبني ذاتها تدريجيا وتحاول التغلب على مشاكلها البنيوية والتنظيمية على السواء.

وتساءل المتدخل عن الاتجاه الذي تندرج فيه مادة التربية الإسلامية في وضعها الحالي: هل هو الاتجاه التربوي؟ أم الاتجاه العلمي؟.

فأكد طغيان الجانب العلمي وضعف البعد التربوي في برامج المرحلة الإعدادية والثانوية لعدة اعتبارات ذكر من بينها ما يلي:

1 ـ طغيان المادة العالمة على المادة التربوية في أغلب المكونات.

2 ـ عدم تكييف المنهجية التي قدمت بها الدروس العلمية بما يحقق بعض الأهداف التربوية الواضحة.

3 ـ عدم التحري في الموضوعات المنتقاة داخل المكونات العلمية ما كان منها أنسب لتحقيق البعد التربوي.

كما أشار إلى أن ثمة مجموعة من العوائق الموضوعية المكرسة لما سبق. والحائلة دون تحقيق البعد التربوي للمادة منها: ضعف الغلاف الزمني المخصص للمادة، عدم تعاون بقية وسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى كوسائل الإعلام ـ البيت ـ دور الثقافة ـ المجتمع، فهذه الوسائل كان بإمكانها أن تتعاون مع المدرسة لتعزيز البعد التربوي، ولتيسير مهمة التربية الأولى والمتمثلة في إدماج النشء في عصره الحاضر وتحقيق توافقه معه وإدماجه أكثر من ذلك في بيئته المحيطة به. وضمان توافقه مع منظومة القيم الاجتماعية والخصوصيات الحضارية.

وبعد إثبات ضعف البعد التربوي في برامج مادة التربية الإسلامية الحالية قدم المتدخل بدائل واقتراحات بإمكانها تقوية البعد التربوي همت جوانب عدة من المنظومة التعليمية التعلمية نوجز أهمها فيما يلي:

أولا: وعي الأستاذ باعتباره الركيزة الأساس في تحقيق البعد التربوي للموضوعات المقررة. واستحضاره في دروس المادة، وحرصه على إعطاء القدوة الحسنة سلوكا وعملا. وتنمية قدرته على تطويع واقع الدروس العلمية لتحقيق ما تسمح به طبيعتها من الأهداف التربوية.

ثانيا: الاهتمام والتركيز على ما اصطلح عليه بـ "وسائل النقل الديداكتيكي" ذلك أن عملية التطويع التربوي تهدف إلى التفريق بين المضمون المعرفي الذي ليست له صفة غير أنه معرفة محددة وجامدة عندما يتم التعامل معه بالمنهج المعرفي، وبين المضمون التربوي الذي هو مضمون ديناميكي يخاطب النفس ويؤثر فيها ويحملها على أن تتكيف وفقه. ولتحقيق ذلك يمكن اعتماد ما يلي:

1 ـ ربط الدرس بالمنهج العلمي الذي ينتمي إليه من خلال بيان فوائده المعرفية وتحسيس المتعلم بأبعاده المختلفة.

2 ـ توضيح المقاصد الشرعية والأسرار التشريعية للأحكام الشرعية في مجال العبادات والمعاملات على حد سواء.

3 ـ استغلال الفرص المواتية للتعريف ببعض الأعلام على أن يتم التركيز على مواضع القدوة في سيرهم النبيلة.

4 ـ إحكام ربط الدروس بنفسيات التلاميذ وتصوراتهم واهتماماتهم الراهنة ضمانا لتفاعلهم مع مضمون الدرس وتحقيقا لأثره التربوي في النفس والسلوك.

وفي الأخير أكد المتدخل على أن المعول عليه في تعزيز البعد التربوي للمادة هـو أن يعـاد النظـر في بنـاء البرامج على أساس تربوي واضح. ويطرح معالم ذلك البرنامج على الشكل التالي:

أولا: صياغة أهداف التربية الإسلامية في أفق تكوين جيل بالمواصفات التالية:

- مؤمن بالإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة
- معتز بهويته الدينية وخصوصياته الحضارية.
- ممارس لشعائر الإسلام وأخلاقه الحميدة - متوازن في فكره وسلوكه ومواقفه وآرائه.
- مساهم في ترقية بلده أخلاقيا واجتماعيا واقتصاديا ومتفتح على عطاءات العصر الإيجابية.

ثانيا: بناء البرنامج على أساس الأهداف السابقة مع مراعاة حاجات المتعلـم المرحليـة الأكـثر إلحاحـا على مستويات الفكر والوجدان والسلوك، ومراعاة قدراته الإدراكية وتفاعل نفسه مع المعطيات الواقعية.

ثالثا: تقسيم مقرر كل سنة دراسية إلى الأقسام الآتية:

- قسم العقيدة والفكر - قسم السلوك والأخلاق والعبادة - قسم المعاملات - قسم الحضارة الإسلامية
- قسم السير.

العرض الثاني

مسؤولية أستاذ التربية الإسلامية

الدكتور محمد عز الدين توفيق

أستاذ بكلية الآداب بن مسيك سيدي عثمان

حدد العارض في المدخل أطراف العمليـة التعليميـة (الأسـتاذ - التلميـذ - البـرامج التعليميـة - الإدارة والسياسة التعليمية العامة. ليتم التأكيد على كون هذه الأطـراف كلـها تتقاسـم المسـؤولية في نجـاح هـذه العلمية أو فشلها. ولا يمكن أن تدور هذه الأطراف في حلقة مفرغة تتحول إلى مواقـع تتقـاذف المسـؤولية كل طرف يدفعها ويحملها لغيره.

ويقصد بأستاذ التربية الإسلامية - المتحدث عن مسؤوليته - المدرس والممارس الحالي في ظل الظـروف المادية والمعنوية والسياسية الحالية وليس في ظل واقع آخر منشود ومتطلع إليه.

وإذا كان ثمة اختلاف بين المحللين للعملية التعليمية والدارسين لها في تحديد مدى مسؤولية كل طرف لاعتبارات مختلفة، فإن دور الأستاذ يعتبر حاسما لكونه القادر على إبراز إيجابيات الأطراف الأخرى وسلبياتها، وعلى التخفيف من حدة هذه الأخيرة، فهو يستطيع مثلا أن يظهر إيجابيات المقرر ويكمل نقصه، كما يستطيع أن ينمي كفاءات التلاميذ ويحبب إليهم المادة ويقدمها في صورة مشوقة ويستطيع أن يحمل الإدارة على احترامه ودعمه ومساندته.

مسؤولية أستاذ التربية الإسلامية:

يتحمل أستاذ هذه المادة مسؤولية متعددة الأبعاد، ويمكن تقسيم مجالاتها إلى ما يلي:

أولا : مسؤوليته داخل الفصل الدراسي

كثيرة هي المعوقات التي تعوق تفاعل التلاميذ مع المادة والأستاذ وقد شهدت التجربة ـ مرات عديدة ـ على أن الأستاذ يمكن أن يحول التلاميذ من أقصى درجات النفور والابتعاد إلى أعلى درجات التجاوب والاهتمام. وذلك بالربط بين المادة وبين قلوبهم، وبإنشاء علاقة إيجابية بين المضمون والحصة وبين اهتمامات التلاميذ وانشغالاتهم.

ولتعزيز هذا الدور وتحقيق هذا الهدف، والنجاح في هذه المهمة لابد من الاستعانة بالمعينات والوسائل التالية:

1 ـ أن يظهر الاعتزاز بالمادة التي يدرسها ويفتخر بالتخصص فيها والقيام بتعليمها، ويدافع عنها في كل مقام ويبين أفضليتها. فهي مادة تتناول الإسلام عقيدة وأخلاقا ومعاملات ومناهجا.

ومما يدخل في اعتزاز الأستاذ بالمادة والرفع من قدرها إظهار السرور والسعادة بتدريسها وعدم التبرم منها والتضايق من تدريسها تحت أي عذر من الأعذار.

2 ـ أن يبين للتلاميذ كون مادة التربية الإسلامية أكبر من مجرد مادة للدراسة، وأكبر من الامتحان أو النقطة بل هي مادة تعرف التلميذ على دينه وعلى أحكامه وتعاليمه الصالحة. ومعرفة الإسلام في هذا السن المبكر لا حد لقيمته وأهميته لأن الدين هو فن الحياة في مجالاتها المختلفة...

3 ـ أن يعد دروس المادة إعدادا جيدا فيستوعب معلومات الدرس الواردة في الكتاب المقرر، ويعمل على إغنائه وتكميله من خلال كثرة المطالعة، ومواكبة كل مستجد علمي أو معرفي أو بيداغوجي مرتبط بتقنيات الإعداد الجيد وحسن توظيفها، دون الانفصال عن الواقع المعيش. لكي لا يفهم أن بعض دروس المادة عديمة الفائدة أو أنها خارج الواقع..

4 ـ أن يحرص على إلقاء الدرس بكل نشاط وحيوية وجدية مع كل المستويات والشعب وفي كل الحصص تحقيقا للعدالة ولمبدإ تكافؤ الفرص. فيفي بالواجب التربوي. ويحرص كذلك على عدم إسقاط مشاكله الخاصة والمهنية العامة على تلاميذته فتكون مبررا واهيا للتملص من قيامه بدوره المنوط به دينيا ودنيويا.

5 ـ أن يواظب على الحضور. وتكون النفسية المسيطرة عليه هي نفسية الرغبة في العمل لا نفسية الهروب منه، والحرص على هذه المواظبة تحقق أهدافا تربوية واجتماعية منها: اعتباره قدوة لغيره. والتمكن من إتمام الدروس وملامسة معظم أبعادها التربوية.

6 ـ أن يؤصل سلوكا إسلاميا داخل الفصل يتمثل بالخصوص في جو الحشمة والوقار والانضباط وحسن الانتباه. وإضفاء الجدية على الحصة. والتحكم في الوقت المتاح بشكل متوازن يمكن من الإفادة والاستفادة.

7 ـ العناية بالهيئة والهندام جمالا ونظافة والتأدب بآداب الإسلام.

8 ـ أن يكون نزيها وصارما في كل عمليات الامتحانات. حراسة وتصحيحا ومنحا للنقط حتى يعرف عنه ذلك فيحمل تلاميذه ويعودهم على الجد والإقبال على المادة دون هدف نفعي ظرفي مرتبط بالمعدل. ويحارب بعض الظواهر غير التربوية كالغش وغيرها

9 ـ أن يفتح صدره لأسئلة التلاميذ ويشجعهم على ذلك ويقاوم في نفوسهم الخجل والخوف ويشجعهم على السؤال والتفكير والنقاش لاتخاذ المواقف المناسبة في الأوقات والظروف المناسبة.

10 ـ أن يلتزم بالكلام باللغة العربية داخل الفصل. ويبدأ درسه ويختمه بآداب الإسلام ويتجنب كثرة الضحك أو المزاح أو الكلام الفاحش. كما عليه أن يتقيد بموضوع الدرس وينظم معلوماته ويعمل على تبسيطها.

11 ـ أن تكون صلته بتلاميذه صلة الأب بأبنائه أو الأخ بإخوانه وأن تتجاوز العلاقة بينه وبينهم المستوى المهني إلى المستوى الإنساني. فلا تنتهي صلته بانتهاء الدرس بل هو أستاذهم داخل الفصل وخارجه في تلك السنة وبعدها.

ثانيا: مسؤوليته داخل المؤسسة.

لا تنحصر مسؤولية الأستاذ داخل فصله بل يتحمل مسؤولية مماثلة داخل المؤسسة التعليمية التي يعمل بها ومن ثم ينبغي:

1 ـ أن يقيم علاقات طيبة وحسنة مع جميع الأساتذة والموظفين الإداريين، وتقوم هذه العلاقة الحسنة على التواضع وطيب الخلق، والانفتاح على الجميع لتوثيق أواصر المودة بينه وبين زملاء العمل.

2 ـ أن يكون على استعداد للمشاركة في أنشطة المؤسسة.

3 ـ أن يلتزم بالأخلاق الحسنة ويحذر من فضيحة أخلاقية تسيء إلى سمعته وسمعة المادة التي يدرسها.

4 ـ أن يمد يد المساعدة لمن يطلبها سواء كان من التلاميذ أو الموظفين أو أساتذة المادة وغيرهم في الأمور العلمية والتربوية.

ثالثا: مسؤوليته داخل البيت.

أستاذ التربية الإسلامية مطالب بحكم المادة التي يدرسها أن يكون بيته مترجما ومحققا لكل الصفات السابقة التي تميز العالم المسلم عن غيره.

لذا فعليه الالتزام بأداء فرائضه وواجباته الدينية، وواجباته تجاه أبنائه وزوجته وباقي أفراد أسرته وعائلته تعليما وتربية وعملا، فلا يعقل أن ينتفع به الأباعد بينما أقرب الناس إليه لا ينتفعون به.

وبيت الأستاذ مكان إضافي للعمل، ففيه يعد الدروس وفيه يصحح الأوراق والدفاتر وفيه ينجز عددا من الأعمال العلمية المتعلقة بعمله. ومن ثم ينبغي أن تكون له مكتبة إسلامية تضم أمهات المصادر والمراجع ليستفيد منها شخصيا ويفيد غيره، دون إغفال الاعتناء بجسمه وصحته والعيش على عوائد صحية أساسها الاعتدال وعدم الإسراف، فالعقل السليم في الجسم السليم ومهمة التعليم تحتاج إلى العناية بالجسم والعقل معا.

رابعا: مسؤوليته داخل المجتمع.

ويقصد بالمجتمع بقية المؤسسات التي يحضر فيها الأستاذ بصفة مستمرة أو عابرة كالحي، والمسجد، والشارع، والنادي، والسوق والمستشفى وغير ذلك. ومسؤوليته تجاه هذه المؤسسات هي امتداد لمسؤوليته داخل القسم وداخل المؤسسة، وداخل البيت. ومن تم وجب الالتزام بكل ما يضمن له ولمجتمعه الحياة في طمأنينة نفسية، وتعاون مثمر، ومسيرة بناءة. وسبيل ذلك الحفاظ على شعائر الإسلام والاتصاف بمكارم الأخلاق، وتجنب الشبهات، ومشاركة الناس انشغالاتهم وشؤونهم.

وبالجملة فإن أستاذ التربية الإسلامية يجب أن يعد نفسه من أهل العلم ويطالب نفسه بأخلاقهم وزيهم وعلمهم وعملهم، ويتشبه بمن مضى منهم جامعا بين الأصالة والمعاصرة.

العرض الثالث

البعد التنموي للتربية الإسلامية

ذ. خالد الصمدي

حدد المتدخل في البداية دواعي اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

- التوجه العام الذي تسير في إطاره إعادة هيكلة المناهج والبرامج سواء بالتعليم الثانوي أو العالي.
- الإلحاح على ضرورة ربط التعليم بالتنمية مع استبعاد ربط مادة التربية الإسلامية بالتنمية، وما راج من التفكير في مخططات سابقة حول اقتراح حذفها من الأقسام العلمية.
- مطالبة شعب الدراسات الإسلامية بدراسة مقترح وارد من مجلس النواب من أجل إعادة النظر في شعب الدراسات الإسلامية واللغة العربية بالتعليم العالي.

ثم أكد أنه سيحاول رد هذه الشبهة التي تدعي بأن التربية الإسلامية علم زائد وأنها لا علاقة لها بالتنمية، وحصر الإشكال في أربعة نقاط أساسية:

أولا: سوء فهم العلاقة بين التربية الإسلامية والتنمية، وربط التنمية بالعلوم التجريبية رغم بعدها الكبير عن التربية.

ثانيا: يرى بعض المسؤولين أن مادة التربية الإسلامية مادة معرفية كباقي المواد المتخصصة، مع العلم أنها مرتبطة بهوية الأمة وأصالتها، وما أحوج جميع أسلاك التعليم والتكوين في كليات الحقوق والآداب والطب وغيرها إلى الثقافة الإسلامية واللغة العربية.

ثالثا: ارتباط مفهوم التنمية في كثير من الأذهان - بالجانب الاقتصادي المادي الصرف وبالتالي ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية، وهذا المفهوم في واقعه مفهوم قاصر عن إدراك الأبعاد الحقيقية للتنمية في جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فلو ربط التعليم بالمجال الاقتصادي الصرف لأصبح العلم في حد ذاته تجارة كذلك ولم يعد يفكر في التأهيل الإنساني وفي تنمية الطاقات البشرية...

رابعا: سوء تقدير الهدف الأساسي من تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، فحصره في تهييئ التلميذ ليخوض التعليم الجامعي بكم من المعلومات الإسلامية تقدير ناقص، وخطأ كبير، باعتبار أن الخريجين من التعليم الثانوي لا يتوجهون كلهم إلى كليات أصول الدين والشريعة والدراسات الإسلامية، فليس الهدف إذن تهييئ التلاميذ لمتابعة التعليم الجامعي، وإنما تمكينهم من رصيد معرفي وتربوي يحفظ لهم أصالتهم وهويتهم، ويهيئهم لخدمة أمتهم وتنمية مختلف مجالات حياتها.

ـ انطلاقا من هذه الإشكالات نجد أن واقع تدريس مادة التربية الإسلامية يلاحظ فيه نوع من العلمانية في الفصل بين التعليم والتربية، فنجد في مؤسساتنا التعليمية تقسيما يفرض نفسه ـ عن جهل أو عن قصد ـ فهناك أساتذة مختلف المواد، وأساتذة التربية الإسلامية وكأننا نجرد كل الأساتذة من مسؤوليتهم التربوية، ونلقي بها على أستاذ التربية الإسلامية ـ رجل الدين ـ كما هو مفهوم في الفلسفة الغربية حيث يوجد هذا الفصام النكد بين التعليم والتربية. وهذه هي الأزمة الحقيقية لتعليمنا الحالي.

لذا يبدو أن التصور القائم على نظرية الوحدة والفروع عند علماء التربية له إيجابيات كثيرة ـ رغم بعض سلبياته ـ ويمكنه التخفيف من الأزمة الحالية.

فالوحدة هي الهدف، والفروع تخدم نفس الإطار. ذلك أن مسؤولية التربية الإسلامية مسؤولية كل أستاذ أيا كان السلك الذي ينتمي إليه (أساسي ـــ ثانوي ـــ جامعي)، وكل واحد منهم يعمل على تحقيق الهدف الأساسي للتربية الإسلامية، انطلاقا من مادة تخصصه.

ولتحقيق هذا الهدف ينبغي أن تنحو التربية الإسلامية دائما منحى تطبيقيا عمليا لا منحى نظريا. ومن ثم وجب إعادة النظر في وحداتنا الدراسية الحالية لأنها لا تنسجم مع حاجات المتعلم وطاقاته الاستيعابية. وليس في هذا دعوة إلى نبذ العلوم الإسلامية بل دعوة إلى التفكير في كيفية الاستفادة منها.

فالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يجب أن يكونا المادة الأساسية التي تستقي منها نصوص لإعداد مقرر ينحو منحى تطبيقيا.

وهكذا يمكن إحداث وحدات على الشكل التالي:

ـ التربية الصحية ـ التربية البيئية ـ التربية الإعلامية ـ التربية الأسرية ومثيلاتها من الوحدات.

فانطلاقا من النصوص القرآنية والحديثية، وتقيدا بالضوابط الشرعية والقواعد اللغوية والأصولية يمكن استخراج زخم من الدروس تقدم للتلاميذ تحت هذه الوحدات. وبذلك تكون التربية الإسلامية إطارا عاما تضم وحدات تطبيقية مرتبطة بالواقع وتوظف العلوم الإسلامية.

ويمكن تأصيل كل هذا من الكتاب والسنة، فالإسلام جاء بإطار عام، وجاء بتفريعات جزئية، فالإطار العام هو الجانب العقدي، ولم تكن العقيدة الإسلامية يوما إطارا نظريا وإنما كانت إطارا عمليا تطبيقيا ولهذا توحدت الرسالات السماوية كلها في العقيدة، ولكنها اختلفت في ميادين الإصلاح: فشعيب جاء لإصلاح الفساد الاقتصادي، وموسى جاء لإصلاح الفساد السياسي، ولوط جاء لإصلاح الفساد الأخلاقي والاجتماعي. وقد سبق كل ذلك إصلاح العقيدة.

وعليه فالإصلاح المرجو هو إصلاح اجتماعي اقتصادي سياسي تطبيقي ينطلق ضرورة من العقيدة التي هي البوصلة الموجهة.

فهذه جملة أفكار حول كيفية ربط التربية الإسلامية بالتنمية.

جلسة قراءة التقارير

بعد جلسة توزيع الاستمارات تشكلت عدة لجن حسب المراحل التعليمية، إضافة إلى لجنة التعليم الأصيل، ولجنة الآفاق التربوية والتنموية للتربية الإسلامية. وبعد دراسة مستفيضة لقضايا كل لجنة انعقدت جلسة ختامية للملتقى قرئت فيها تقارير اللجن.

لجنة التعليم الأساسي الطور الأول

المشرف: عبد السلام العلوي رئيس قسم التعليم الأولي ومنسق تدريس التربية الإسلامية بمراكز المعلمين

المقرر: عبد المنعم مناد أستاذ بمركز تكوين المعلمين - العرائش.

ابتدأ التقرير بالحديث عن واقع التربية الإسلامية بالطور الأول، فسجل تواجد هذه المادة بجميع مستويات هذا السلك، إلا أنه تواجد يعاني من عدد من المشاكل، صنفها التقرير حسب المحاور الآتية:

أولا البرنامج الحالي:

لاحظ التقرير أن هذا البرنامج تم وضعه على مراحل متباعدة مما يطرح خللا في بنيته وتناسقه، إذ يرجع برنامج المستويات: (الثالث والرابع والخامس) إلى الستينات. وبرنامج الأولى والثانية إلى الثمانينات. أما برنامج السنة السادسة فتم وضعه مع بداية التسعينات.

كما سجل التقرير أن بعض دروس العقيدة والعبادات تفوق مستوى التلاميذ.

ثانيا : المدرس والوسائل.

أكد التقرير على سوء الظروف التي يعمل المعلم في إطارها. منها: كثرة المواد المسندة إليه. والأقسام المشتركة والاكتظاظ. وكذا ضعف التكوين الأساسي وغياب التأطير التربوي الناجع وانعدام الوسائل التعليمية الضرورية.

ثالثا : المستهدف :

لاحظ التقرير أن التلميذ رغم صغر سنه عرضة لضغوط متنوعة ولمؤثرات سلبية متعددة.

واعتبارا لكل ما سبق ختم التقرير بالتوصيات التالية :

1 ـ ضرورة إعادة صياغة البرنامج الخاص بهذا المستوى.

2 ـ العناية بتكوين المعلم وبالتأطير التربوي الفعال.

3 ـ توفير الوسائل التعليمية الضرورية.

4 ـ تحسيس المعلم بأهمية اعتماد أساليب التنشيط.

5 ـ حث جمعيات الآباء على خلق سبل التواصل والتعاون بين المدرسة والبيت.

لجنة التعليم الأساسي: الطور الثاني

المشرف: محمد المسعودي ـ منسق جهوي ـ أكادمية تطوان

المقرران بالنيابة : نور الدين بنيحيى ـ فؤاد باسو

أشار التقرير في البداية إلى المناقشة العامة التي ابتدأت بها اللجنة عملها قصد تحديد طريقة مناسبة لما تم اقتراحه من محاور تتعلق بواقع مادة التربية الإسلامية والبرامج المقررة والمنهجية السائدة... حيث تم تسجيل محدودية عدد الحصص المخصصة لهذه المادة، وتدني معامل تنقيطها مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى.

كما لاحظت اللجنة عدم انسجام الكتب الدرسية المعتمدة في هذا الطور مع المنهجية المطلوبة، وانعدام المعينات التربوية الضرورية إضافة إلى ضعف تكوين فئة من المدرسين...

ومساهمة في تجاوز هذه الوضعية أوصت اللجنة بما يلي :

1 ـ تعزيز مكانة مادة التربية الإسلامية بجميع أسلاك التعليم، وذلك بالرفع من معامل تنقيطها، ومضاعفة حصصها.

2 ـ صبغ مختلف الوحدات الدراسية بالصبغة الإسلامية، وتعديل كل ما يمكن أن يكون متعارضاً مع توجهاتها وأهدافها.

3 ـ ضرورة إعادة تأليف الكتاب المدرسي بهذا الطور وفق منهجية متجددة وواضحة.

4 ـ توفير الوسائل والمعينات التربوية اللازمة لإضفاء الحيوية على دروس هذه المادة وإخراجها من الرتابة.

5 ـ التأكيد على إعطاء التكوين المستمر ما يستحق من العناية.

تقرير لجنة التعليم الثانوي

المشرف: عبد المجيد بنمسعود

-مفتش بأكاديمية وجدة-

المقرر : أحمد الديني مفتش بنيابة القنيطرة

حاول التقرير في البداية رصد واقع مادة التربية الإسلامية حيث أشار إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة. فإن واقع هذه المادة يعاني من انعكاسات السياق العام لنظامنا التعليمي. وأزمة الهوية الحضارية. إضافة إلى مشاكل خاصة أخرى منها : تهميش مادة التربية الإسلامية. ويتجلى هذا التهميش في ضعف معامل تنقيطها. وضآلة حصصها، وقلة الانسجام بينها وبين المواد الدراسية الأخرى، وعدم العناية بها في التنظيم التربوي للمؤسسات، زيادة على مشاكل أخرى تتعلق بالكتاب المدرسي والمدرس والمستهدف من عملية التدريس والتربية وانعكاس النظام الأكاديمي على ظروف إنجاز المقررات، والمراقبة التربوية.

ثم انتقل التقرير بعد ذلك إلى رسم معالم آفاق هذه المادة كما تراها اللجنة سواء على مستوى تنقيح المناهج وإدماج مكونات أخرى أو على مستوى توظيف النظريات التربوية الإسلامية في التدريس باستحضار المقاصد العامة للتربية والتعليم وصورة المتعلم المنشود...

وختمت اللجنة تقريرها بعدة توصيات أبرزها :

- ربط مادة التربية الإسلامية بواقع المتعلم ومحيطه الاجتماعي.
- المطالبة بالموازنة بين مكونات المادة والغلاف الزمني باعتباره لا يسمح بإنجاز البرامج في الوقت المحدد لها.
- المطالبة بزيادة حصصها والرفع من معامل تنقيطها وإعادة النظر في عدد الأقسام المسندة إلى المدرس الواحد.
- درء التناقض بين القيم المتضمنة في التربية الإسلامية وغيرها من المواد.
- المطالبة بالتكوين المستمر لأطر مادة التربية الإسلامية.
- المطالبة بإحداث شعبة التبريز بالمدارس العليا للأساتذة.

تقرير لجنة التعليم الأصيل

المشرف: محمد الرزكي رئيس قسم البرامج والمناهج بمديرية التعليم الأصيل

المقرر: عبد الله اشبابو أستاذ التعليم الأصيل بثانوية مولاي سليمان بطنجة.

تركز التقرير حول ثلاث نقط وهي :

1. **ديباجة التقرير .**
2. **رصد واقع التعليم الأصيل.**
3. **توصيات.**

إن هذا التعليم كان وما يزال عبر التاريخ يهتم ببناء الإنسان الصالح المتشبث بعقيدته الفاعل في محيطه المتضلع في علوم الشريعة المنفتح على واقعه وحضارات عصره. الساهر على تحقيق التوازن في حياته وفق كتاب الله وسنة رسوله (ص). ولقد خطا هذا التعليم في تحقيق أهدافه خطوات موفقة يشهد بها تاريخه الحافل بالأمجاد عبر حقب من الزمان بإفريقيا والأندلس يبلغ رسالة الإسلام في صفائها. ويخرج من رحاب معاهده ودروسه علماء في مختلف التخصصات تميزوا بتقدير المسؤولية والاعتزاز بالهوية والاستعصاء على الذوبان والتبعية والمساهمة

في نشر الإشعاع العلمي والفكري داخل الوطن وخارجه كما كانوا ذرعا واقيا ضد هجمات الغزو الفكري الأجنبي.

ومن ثم صار هذا التعليم مستهدفا لمؤامرة المستعمر منذ أن وطئت قدمه المغرب فعمل على حبك المؤامرات لتصفيته تحت لافتات متعددة ولولا وقوف المسؤولين إلى جانبه آنذاك من الأدباء والوطنيين وعلى رأسهم جلالة المغفور له محمد الخامس طيب الله ثراه لانتهى أمره منذ ذلك الحين، وكان من المنتظر أن يسترد التعليم الأصيل مجده بعد رحيل الاستعمار ويعود لمواصلة إشعاعه التربوي والعلمي، غير أنه ويا للأسف ظل وبعد أربعين سنة ونيفا من الاستقلال يعاني من التهميش المتجلي فيما يلي:

أولا: القضاء على روافده الابتدائية والأساسية

ثانيا: تقليص عدد مؤسساته وتفويت بعضها.

ثالثا: إسناد تسيير بعض مؤسساته لغير المتخصصين.

رابعا: توجيه المطرودين والفاشلين في التعليم العمومي إلى أقسامه.

خامسا: قلة تجهيزه بالوسائل التعليمية الضرورية.

سادسا: قلة المذكرات المنظمة لحقوله.

مما أصاب هذا التعليم في صميم أداء رسالته وحد من فعالية دوره. ورغم هذا التهميش فإن التعليم الأصيل ما يزال صامدا في أداء رسالته قادرا على حمل مشعل التربية الإسلامية المتوازنة في هذا العصر المضطرب مساهما في تنمية طاقات الفرد وتفصيلها بفضل جهود علمائه تنظيرا وممارسة وبفضل برامجه الجامعة بين المكونات المادية والروحية المستوعبة لآليات صياغة الشخصية المغربية المسلمة الفاعلة والمنفتحة على العصر.

وليحقق التعليم الأصيل دوره هذا كاملا فإن اللجنة ترى ضرورة إزالة العوائق الآنف ذكرها. والتي تقف في طريقه وتؤثر سلبا على مردوديته. تلك السلبية التي أشار إلى بعض مظاهرها السيد وزير التربية الوطنية في كلمته التي افتتح بها المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.

وتوصي اللجنة بما يلي:

ـ فيما يتعلق بروافد التعليم الأصيل سجلت اللجنة غياب مسطرة منظمة لتوجيه تلامذة التعليم العام إلى أطواره مما يجعل هذا التوجيه خاضعا لأهواء بعض المسؤولين في مصالح الخريطة المدرسية، فأصبحت هذه المصالح توجه إليه كل فاشل ومطرود من التعليم العام مما جعله يعيش وضعية تعليمية متردية، وبذلك توصي اللجنة في هذا الصدد بما يلي:

أولا: أن تصدر الوزارة مذكرة تنظيمية تحدد فيها مسطرة جهاز التدريس بأن يكون الالتحاق به حافزا على التكون في مادة التربية الإسلامية واللغة العربية باعتبارهما مواد رئيسية في برنامج هذا التعليم.

ثانيا: أن يجرى التوجيه إلى التعليم الأصيل الإعدادي بكامل مؤسسات التعليم الأساسي حتى في الطور الأساسي بالتعليم العام ليتعرف الأباء والتلاميذ على مزاياه والآفاق التي يفتحها أمامهم ويقبلوا عليه عن اقتناع ورغبة.

ثالثا: أن توجه الخريطة المدرسية نسبة من الناجحين في نهاية الطورين الأساسيين من التعليم العام إلى أقسام التعليم الأصيل بدلا من الاقتصار على توجيه الفاشلين والمطرودين.

رابعا: أن يتم فتح روافده الأساسية أمام حفظة القرآن الكريم كما كان عليه الأمر من قبل لما يتميز به هؤلاء من رغبة في التعليم وقدرة على استيعاب

برامجه وعلومه على أن يتجاوز عن تقدمهم في السن إلى حدود ست عشرة سنة على الأكثر أو يسمح لهم باجتياز امتحانات الالتحاق بالسلك المناسب لمستواهم.

خامسا: أن تؤسس مدارس بالبادية تابعة للطور الأساسي الأول بالشراكة مع المساجد والجماعات المحلية والجمعيات المهتمة بالمدارس القرآنية وذلك من أجل نشر التعليم الشعبي بالبادية وجعله مفتوحا أمام الجميع محافظة على هويتنا من جهة، واسترجاعا لثقة أهل البادية في التعليم من جهة ثانية، ومساهمة في تحمل أعباء تكاليفه من جهة ثالثة.

سادسا: وفي مجال التعليم الشعبي بالبادية والمدارس القرآنية التي ينشئها المحسنون بالمدن توصي اللجنة بتبني المشروع التعليمي للمدرسة القرآنية العلمية الذي أقرته لجنة التعليم الأصيل المنبثقة عن الملتقيين الوطنيين المنعقدين بمدينة طنجة في شهر يوليوز 96 لكل من المدارس القرآنية والعلمية العتيقة ودور القرآن ومؤسسات التعليم الأصيل وشعب الدراسات الإسلامية وأساتذتها والذي يسعى إلى أن تضطلع المدارس القرآنية إضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم بمهمة تلقين كافة الوحدات الدراسية التي تؤهله إلى اجتياز امتحان السلك الأساسي الأول والثاني والطور الثانوي بشعبتيه الأدبية والشرعية سواء بأقسام هذه المؤسسات أو بأقسام التعليم الأصيل والعمومي وليحصل على نفس الاستحقاقات المخولة لزميله بالمؤسسات الموازية بالتعليم العام.

أما فيما يتعلق بمؤسساته فتوصي اللجنة بما يلي:

أولا: إرجاع المؤسسات والداخليات التي تم تفويتها لجهات أخرى إلى حضيرة التعليم الأصيل من أجل استغلالها لصالح تلاميذه.

ثانيا: منح حق الإيواء لتلاميذ طوره الأساسي الأول في داخليات التعليم الأصيل من أجل تنشيط الروافد وتشجيع الإقبال عليه.

ثالثا: إحداث مؤسسات التعليم الأصيل في المدن المفتقرة إليها.

رابعا: إيجاد دور الوقف الإسلامي لإيواء تلاميذ التعليم الأصيل الآفاقيين بتنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

وفيما يتعلق بالمنح توصي اللجنة بما يلي:

أولا: تخصيص منح لتلاميذ الطور الأساسي الأول.

ثانيا: رفع عددها في بقية الأطوار نظرا لان جميع مؤسسات هذا التعليم إقليمية واغلب الوافدين عليها من الفقراء بالقرى والبوادي البعيدة.

وفيما يتعلق بالمذكرات: توصي اللجنة بإصدار مذكرات تنظيمية تضبط سير هذا التعليم تربويا وإداريا في المجالات الآتية:

أولا: استقلال مادة الفرائض في الشعبتين الشرعية والأدبية واعتبارها في الامتحان.

ثانيا: إعادة الحصة المحذوفة من مادتي العلوم الطبيعية والرياضيات بالتعليم الثانوي

ثالثا: رفع أوقات الإنجاز في امتحانات الباكلوريا وخاصة في مادة الإنشاء الأدبي.

رابعا: الرفع من معاملات المواد الإسلامية.

خامسا: إسناد الإدارة التربوية في هذا التعليم لمدرسي مواده.

وأصدرت اللجنة توصيات عامة تتحدد فيما يلي:

أولا: "الإبقاء على مديرية التعليم الأصيل في هيكلة الوزارة ودعمها بمختلف الأطر حتى تتمكن من تنشيط وتدعيم التعليم الأصيل والعتيق بمدن المغرب وقراه.

ثانيا: تجهيز مؤسسات التعليم الأصيل بالوسائل التعليمية الكافية.

ثالثا: دعم التأليف المدرسي بإنجاز ما تبقى من المواد في جميع المستويات.

وفي الختام فإن اللجنة تتمنى أن تولي الجهات المعينة هذه التوصيات كامل اهتمامها حتى يتبوأ التعليم الأصيل المكانة التي يريدها له أمير المؤمنين رائد العلم والعلماء والذي يعطف على هذا التعليم والذي ما فتئ حفظه الله يدعو ويوصي في خطبه إلى إيلائه المكانة اللائقة به.

وفقنا الله جميعا إلى ما فيه خير هذه الأمة والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

لجنة الآفاق التربوية والتنموية للتربية الإسلامية

المشرف: د. الحبيب التجكاني

المقرر: خالد الصمدي

ابتدأ التقرير بمحاولة تحديد مفهوم التنمية في الفلسفة الغربية، مبنيا أن هذا المفهوم يختلف عن مفهوم التنمية المتعلق بالتربية الإسلامية الذي يقصد به صياغة الإنسان ماديا وروحيا وفكريا وجعله مركزا للتنمية الشاملة ومحورا لها، وبين - انطلاقا من هذا التحديد - أن هناك صلة وطيدة بين التربية الإسلامية والتنمية بمفهومها الواسع. وخلص إلى أن المادة في واقعها الحالي لا تعكس هذا التصور ولا تلبي هذه الحاجة.

ولهذا تم اقتراح مشروع برنامج مستقبلي للمادة من قبل اللجنة من أهدافه:

- تحقيق انفتاح المادة - إيجابيا - على كافة المكونات التعليمية.
- إيجاد مادة تعليمية مرتبطة أكثر بالمجال الوجداني والسلوكي العملي للتلميذ.
- الإسهام في إعداد المتعلم لآفاق البحث العلمي.

وفيما يلي بعض محاور هذا المشروع:

- محور التربية العقائدية وتشمل: القرآن. السنة. الاجتهاد.
- التربية الاقتصادية وتشمل نظام المال في الإسلام والتكافل الاجتماعي.
- التربية البيئية وتشمل النظافة والطهارة وترشيد استعمال الموارد الطبيعية.
- التربية الوقائية والصحية وتشمل حفظ البدن وحفظ النفس.
- التربية الحقوقية وتشمل حقوق الإنسان في الإسلام وواجبات المسلم

وختم التقرير بتوصيات خاصة بالجمعية لدعم وتنفيذ المشروع منها:

- تأسيس لجنة مركزية للأبحاث والدراسات في التربية الإسلامية.
- وضع خطة عمل لبناء ديداكتيك المادة.
- إصدار مجلة متخصصة.
- وضع خطة عمل لتوثيق الصلة بمؤسسات التكوين والمؤسسات المهتمة الأخرى.

الجلسة الافتتاحية للمؤتمر

افتتح المؤتمر الأول للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية أشغاله صبيحة الإثنين 21 ذي القعدة 1417 هـ الموافق لـ 31 مارس 1997 على الساعة التاسعة صباحا بتلاوة آيات بينات من الذكر الحكيم تلتها كلمة السيد رئيس الجمعية الأستاذ عبد الإله الحلوطي، ثم قراءة التقريرين الأدبي والمالي للجمعية خلال الأربع سنوات الماضية.

التقرير الأدبي للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين قال صلى الله عليه وسلم "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"

أيها السادة الأساتذة لقد شرفنا الله تعالى بهذه المسؤولية، شرفنا الله بتدريس هذه المادة التي نحسب أنها قبل أن تكون مادة مدرسية فهي باب من أبواب الخير لكسب الأجر والثواب وفي إطار التفكير للقيام بهذه المسؤولية أحسن قيام، وبسبب ما لاحظه الأساتذة من عدم الاهتمام بمادة التربية الإسلامية برامجاً ومقررات وأطراً وأنها لا تحتل المكانة اللائقة بها من بين المواد الدراسية ومن أجل رفع هذا الحيف والتهميش وفي اتجاه الرقي بهذه المادة تدريسا وبرنامجاً ومقرراً وتأطيراً فكرت نخبة من أساتذة التربية الإسلامية في إيجاد إطار قانوني يحظى بالشرعية كمؤسسة تربوية معترف بها لتجاوز واقع المادة هذا خاصة وأن السادة الأساتذة قد ملوا ويئسوا من تقارير المجالس التعليمية التي ما فتئوا يلحون فيها على رد الاعتبار لهذه المادة.

وتأسيسا على هذا كله انعقد جمع عام تأسيسي بكلية علوم التربية بالرباط في نوفمبر 1992 أعلن عنه في الصحف الوطنية ووزعت إعلاناته على كثير من المؤسسات في التعليم الأساسي والثانوي وقد لبى النداء عدد كبير من أساتذة مادة التربية الإسلامية بشؤونها في مختلف المدن المغربية، وأسفر الجمع التأسيسي عن انتخاب المكتب المركزي في جو من الوضوح والشفافية وبحضور ممثلين عن كلية علوم التربية وكلية الآداب بالرباط.

وقد تشكل المكتب المركزي آنذاك من السادة الأساتذة الآتية أسماؤهم :

- الأستاذ عبدالإله الجلوطي ـ رئيسا
- لأستاذ : محمد النوة ـ كاتبا عاما
- الأستاذ : جمال جروندي ـ نائبا له
- الأستاذ: عبد الكريم الهويشري ـ أمينا للمال
- الأستاذ : سعيد الشرقاوي ـ نائبا له
- الأستاذ : محمد مستور ـ مكلفا بالإعلام.
- الأستاذ : محمد عزيز القصطالي ـ مكلفا بالاتصالات

كما اختار الجمع بالإجماع الأستاذ محمد بلبشير رئيساً شرفيا.

ونظرا لتغيب عضوين من أعضاء المكتب لأسباب قاهرة خاصة ألحق الأستاذ رشيد المدور بالمكتب نظراً لأسبقيته في ترتيب انتخاب أعضاء المكتب المركزي.

كان الشغل الشاغل والأساسي بعد تأسيس الجمعية والحصول على الوصل القانوني هو توسيع هيكلتها بإنشاء فروع الأكاديميات والنيابات وقد وضع المكتب برنامجا لتحقيق هذا الهدف إلا أن إنشاء الجمعية قد صادف خروج وزارة التربية الوطنية بمجموعة من المشاريع التغييرية أخطرها المشروع الخاص بحذف مادة التربية الإسلامية في جميع الشعب العلمية بالثانوي.

وقد شغل هذا الأمر الجمعية مما دفعها إلى متابعة هذا الموضوع وانتقاده محاولة البحث عن السبل والقنوات لإيصال وجهة نظرها فاتصلت بمجموعة من الهيئات والفعاليات السياسية والنقابية والمؤسسات الرسمية قصد تحسيسها بخطورة هذا المشروع الذي يرمي إلى حذف المادة باعتبارها الضامن الأساسي للمحافظة على هوية ناشئتنا الإسلامية.

وأصدرت في هذا المضمار بياناً استنكارياً بتاريخ 11 أبريل 1993 نشر في الصحف الوطنية أوضحت فيه الجمعية رفضها للمقترحات الخاصة بمادة التربية الإسلامية كما طالبت فيه بإعادة النظر في تلك المشاريع مع التأكيد على أنه يجب على وزارة التربية الوطنية أن تأخذ بعين الاعتبار مقترحات المجالس التعليمية الرامية إلى الزيادة في عدد حصص مادة التربية الإسلامية في الشعب العلمية والرفع من قيمة معاملها بالنسبة لجميع الشعب

وقد أثمرت هذه الجهود التراجع الكلي عن ذلك المشروع ولله الحمد والمنة.

ومن الملفات التي واجهتها الجمعية في بداية تأسيسها تشكيل اللجنة الوطنية المكلفة بإصلاح التعليم حيث كان لزاماً على الجمعية أن تتفاعل مع هذه الخطوة وتدلي بدلوها وتساهم برأيها خاصة في الجوانب المرتبطة بمادة التربية الإسلامية. وهكذا تقدمت بملف يتضمن مقترحاتها ورفعته إلى اللجنة البرلمانية المختصة بالموضوع وقد نشرت بعض الصحف الوطنية هذه المقترحات.

كما أنه من القضايا الأساسية التي فرضت نفسها على الجمعية وهي ما تزال في مراحلها الأولى : تغيير برامج ومقررات مادة التربية الإسلامية في

التعليم الثانوي وما أحدثه هذا التغيير من نقاشات وتساؤلات شغلت بال أساتذة المادة، فبادرت الجمعية إلى تنظيم نشاطين :

الأول : ندوة حول "برامج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، واقع وآفاق" بكلية علوم التربية بالرباط في 18 دجنبر 1993.

الثاني : ندوة تربوية حول "الكتاب المدرسي الجديد لمادة التربية الإسلامية السنة الأولى ثانوي، تقديم ومناقشة" وهي عبارة عن لقاء مفتوح ومباشر مع لجنة التأليف بتاريخ 26 نونبر 1994 بأكاديمية البيضاء أنفا.

أما في ما يتعلق بالتعريف بالجمعية فنذكر

1 ـ أن المكتب المركزي أعد ورقة تعريفية شاملة حول الجمعية وبعض أنشطتها وزعت على وسائل الإعلام المختلفة وعلى المؤسسات التعليمية والتربوية.

2 ـ قام المكتب بعدد من الاتصالات واللقاءات مع الهيئات والأشخاص المهتمين بشؤون التربية منها:

- وزارة التربية الوطنية
- مجموعة من الأكاديميات والنيابات التعليمية.
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية
- المعهد العالمي للفكر الإسلامي الذي انبثق عن اللقاء بمديره الدكتور طه جابر فياض العلواني اتفاقية مبدئية، مفادها استعداد المعهد لتأطير دورات تدريبية لفائدة أساتذة المادة من قبل متخصصين في علوم التربية الإسلامية.
- منسقية شعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب والمدارس العليا، إذ شاركت الجمعية في عدد من ملتقياتها :
- ملتقى تطوان : يوليوز 93 بالمدرسة العليا للأساتذة
- ملتقى الرباط : ماي 95 بكلية الآداب والعلوم الإنسانية
- ملتقى طنجة التاسع لشعب الدراسات الإسلامية وأساتذة التربية الإسلامية بالمغرب في يوليوز 96 بالمركز التربوي الجهوي.

3 ـ شارك المكتب المركزي كذلك في ندوة "القرآن الكريم ومناهج تدريسه" التي نظمتها جمعية الدراسات القرآنية بتنسيق مع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتاريخ 18 يوليوز 1996.

4 ـ مشاركة الجمعية في الندوة التي نظمتها وزارة حقوق الإنسان حول "البحث عن كيفية إدراج حقوق الإنسان في البرامج التعليمية"

هذا بالإضافة إلى عدد من الأنشطة التي أشرفت عليها فروع الجمعية منها :

- فرع أكادير : الذي نظم على امتداد أربع سنوات متتالية أياما دراسية : 1996/95/94/93 كما نظم ندوتين تربويتين متنقلتين في ثلاث محطات :

انزكان، تزنيت، تارودانت وقد نشرت أعمال هذه الأيام والندوات.

➢ فرع سطات : أنجز بعض البحوث المقارنة بين مادة التربية الإسلامية واللغة العربية في السلك الإعدادي والسنة الأولى ثانوي.

ونظم ندوة تربوية في مارس 96

➢ فرع الجديدة : نظم محاضرتين متنقلتين بين الجديدة وسيدي بنور، وأشرف على مسابقة تجويد القرآن الكريم كما أصدر بيانا استنكاريا حول موضوع امتحان اللغة العربية بأكاديمية الجديدة.

➢ فرع المحمدية : نظم ندوتين تربويتين الاولى تخص التعليم الأساسي الطور II والثانية تخص التعليم الثانوي.

➢ فرع القنيطرة : نظم ثلاث ندوات تربوية.

➢ فرع طنجة : قام بعدد من الاتصالات واللقاءات مع المراقبين التربويين، والنائب الإقليمي لوزارة التربية ومندوب وزارة الشؤون الثقافية، ورئيسي المجلس العلمي، وناظر الاوقاف.

كما نظم عدداً من الأنشطة :

1 ـ المباراة الإقليمية لحفظ وتجويد القرآن الكريم بتنسيق مع المجلس العلمي وجمعية الدراسات القرآنية.

2 ـ ندوتين متنقلتين بين طنجة وأصيلة بتنسيق مع المجلس العلمي ومندوبية وزارة الشؤون الثقافية.

3 ـ أيام ثقافية بتنسيق مع جمعية الدراسات القرآنية.

4 ـ الأعمال التحضيرية والتنظيمية للملتقى الوطني لتطوير مناهج تدريس القرآن الكريم، والملتقى الوطني التاسع لشعبة الدراسات الإسلامية وأساتذة التربية الإسلامية.

5 ـ ندوة تربوية في مارس 97 بمركز تكوين المعلمين.

6 ـ الإشراف التنظيمي الكامل لهذا المؤتمر.

أما فيما يخص تأسيس الفروع، فقد أشرف المكتب المركزي على تأسيس الفروع التالية :

الفرع	السنة	الفرع	السنة
أكادير	93 و95	الصويرة	96
العرائش	93	طنجة	96
الجديدة	94	آسفي	97
بني ملال	94	البيضاء	97
المحمدية	94	الداخلة	97
سطات	95	تطوان	97
القنيطرة	95		

هذا ونشير إلى أن هناك فروعا قيد التأسيس وهي فرع : ورزازات، فرع خريبكة، فرع خنيفرة، فرع سلا.

ونهيب بالسادة الأساتذة أن يعملوا على تأسيس فروع في المناطق المتبقية.

وعلى مستوى اللقاءات المركزية والوطنية :عقد المكتب المركزي خمسة وخمسين لقاء:

خمسة وأربعون منها منفرداً ما بين مدينة البيضاء والرباط وسلا والقنيطرة وعشرة منها مع المجلس الوطني للجمعية.

المشاريع :

1 ـ كان في مشروع الجمعية العمل على إصدار مجلة تربوية سنوية لمادة التربية الإسلامية

2 ـ عقد دورات تدريبية وتكوينية.

3 ـ تنظيم رحلات تربوية.

4 ـ تأسيس لجن جهوية تنكب على تهييء دراسات ومشاريع عمل مستقبلية ونرجو من الله جل جلاله أن تتيسر أسباب تحقق هذه المشاريع وغيرها على يد المكتب الجديد

جانب من الحضور

جلسة قراءة تقارير المؤتمر

بعد الاستماع إلى التقريرين الأدبي والمالي ومناقشتهما توزع المؤتمرون إلى ثلاث لجان وهي: لجنة خطة العمل المستقبلية ولجنة القانون الأساسي للجمعية ولجنة التوصيات وفي جلسة المساء تمت قراءة تقارير اللجان ومناقشتها والمصادقة عليها.

لجنة خطة العمل المستقبلية

المشرف: أحمد الديني

المقرر: عبد السلام الأحمر

أشار التقرير في بدايته إلى طريقة عمل اللجنة ومشاورات أعضائها التي أسفرت عن تحديد المحاور الآتية مجالا للنقاش والمدارسة :

1 ـ محور استكمال البناء الداخلي

2 ـ محور تقويم مناهج التربية الإسلامية.

3 ـ محور الإعلام والبحث التربوي.

ثم بين التقرير أن المداخلات اتجهت إلى اعتبار أن إصدار منبر إعلامي أمر أساسي لتحقيق المحاور الأخرى، وذلك عن طريق التعريف بالجمعية وأنشطتها وتشجيع البحث التربوي والتكوين، كما انصب النقاش على أهمية تقويم الكتب المدرسية في مختلف أسلاك التعليم، وأولوية ديداكتيك المادة في البحث التربوي وتأصيله بما ينسجم وخصوصيات التربية الإسلامية، وأهمية وأهداف العلاقات الخارجية للجمعية سواء مع الجهات المسؤولة عن القرار التربوي أو مع الجمعيات ذات الاهتمام المشترك أو مع وسائل الإعلام.

وقد سجل التقرير مجموع التوصيات التي أوصت بها اللجنة في مختلف المحاور اختصرها فيما يلي :

- ضرورة تنظيم ندوة تربوية وطنية سنويا لتدارس القضايا الملحة ومواكبة المستجدات.
- رسم خطة للتواصل بين أعضاء الجمعية في مختلف فروعها.
- إحداث بيبليوغرافيا للبحث التربوي في مادة التربية الإسلامية.

العمل على إصدار نشرة دورية تعكس نشاط كل فرع.

- إشراك جمعيتنا في كل الندوات الوطنية المتعلقة بالنظام التعليمي وفي اللجان العليا المكلفة بوضع المقررات والمناهج.
- عمل الجمعية على متابعة المشاريع المطروحة وتقييمها وتقديم تقارير بشأنها إلى الجهات المسؤولة.
- ضرورة التعاون مع مختلف الجمعيات التربوية والمهنية والمجالس العلمية ورابطة علماء المغرب.
- الاهتمام بالتعاون مع وسائل الإعلام المختلفة.

لجنة القانون الأساسي

الباب الأول: مقتضيات عامة

الفصل الأول: أسست بتاريخ 3 جمادى الثاني 1413 الموافق 1992/11/28 جمعية تربوية تحمل إسم "الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية" بمقتضى الظهير الشريف رقم 376/58/1 الصادر بتاريخ 3 جمادى الأولى 1378 الموافق 15 نونبر 1958.

الفصل الثاني:

تمارس الجمعية نشاطها على الصعيد الوطني باستقلال تام عن الهيئات السياسية والنقابية ولمدة غير محدودة.

الفصل الثالث:

يوجد المقر المؤقت للجمعية بالعنوان التالي:

أكاديمية وزارة التربية الوطنية القنيطرة ص.ب 407 القنيطرة.

الباب الثاني: الأهداف والوسائل

الفصل الرابع: أهداف الجمعية

أ ـ التنسيق بين مختلف الأطر المهتمة بتدريس التربية الإسلامية

ب ـ المشاركة في الرفع من مستوى تدريس هذه المادة وتطوير مناهجها وطرقها البيداغوجية ووسائلها التعليمية.

ج ـ تعزيز الروابط مع الجمعيات والمؤسسات ذات الاهتمام المشترك.

د ـ تشجيع البحث العلمي وتعميق المفاهيم الإسلامية ثقافيا وتربويا.

الفصل الخامس: وسائل الجمعية:

أ ـ تنظيم ندوات ومحاضرات ولقاءات

ب ـ تنظيم رحلات ومخيمات وأوراش ودورات تكوينية وثقافية.

ج ـ المساهمة في اللقاءات الثقافية والتربوية التي تخدم أهداف الجمعية.

د ـ إصدار وتوزيع كل ما يتعلق بالمادة نظريا وتقنيا (نشرات، دوريات، مجلات...)

الباب الثالث: العضوية

الفصل السادس: تتكون الجمعية من أعضاء عاملين وشرفيين.

ـ تمنح صفة العضو العامل لكل شخص يتوفر على جنسية مغربية ويعمل مدرسا أو مؤطرا لمادة التربية الإسلامية، ويلتزم بأداء اشتراكه السنوي.

ـ تمنح العضوية الشرفية بعد موافقة المكتب للأشخاص الذاتيين والمعنويين الذين يساعدون الجمعية ماديا ومعنويا على القيام بمسؤولياتها وتحقيق أهدافها.

ـ تمنح العضوية بمجرد الحصول على بطاقة الانخراط السنوية وموافقة المكتب.

الفصل السابع: يفقد صفة العضوية في الجمعية كل من:

أ ـ قدم استقالته ضمن رسالة موجهة إلى رئيس الجمعية أو إلى كاتب الفرع الذي ينتمي إليه.

ب ـ من تمت إقالته من طرف المجلس الوطني لإخلاله بالأنظمة والمبادئ المنصوص عليها في قوانين الجمعية.

الباب الرابع: هيكلة الجمعية

الفصل الثامن: تركيبة الجمعية:

أ ـ المؤتمر الوطني: يتركب من المجلس الوطني ومندوبي الفروع.

ب ـ المجلس الوطني يتركب من المكتب المركزي والكتاب العامين وأمناء المال أو من ينوب عنهم.

ج ـ المكتب المركزي: يتكون من خمسة عشر عضواً ينتخبهم المؤتمر الوطني لمدة أربع (4) سنوات.

د ـ الجمع العام المحلي: يتركب من مكتب الفرع والأعضاء العاملين بالفرع وعضو أو أكثر من المكتب المركزي.

هـ ـ المكتب الجهوي أو المحلي: يتركب من كاتب الفرع ونائبه والمقرر العام والمحافظ وأمين المال ومستشارين.

و ـ يأسس المكتب الجهوي على مستوى الجهة الإدارية والمكتب المحلي على مستوى نيابة تعليمية أو عدة نيابات.

الفصل التاسع: يسير الجمعية مكتب مركزي يتكون من الرئيس ونائبه الأول ونائبه الثاني والمقرر ونائبه وأمين المال ونائبه والمكلف بالإعلام ونائبه ومكلف بالاتصالات العامة ونائبه ومستشارين.

الفصل العاشر: مهام أعضاء المكتب المركزي:

ـ الرئيس يدعو إلى انعقاد اجتماعات المكتب ويترأسها ويتابع تنفيذ قرارات المكتب ويمثل الجمعية لدى الهيئات الإدارية والقضائية ويكون صوته فاصلا في حالة تساوي الأصوات.

ـ النائب الأول ينوب عن الرئيس في غيابه ـ النائب الثاني يقوم مقام النائب الأول في حالة غيابه.

المقرر: يحافظ على الوثائق ومحاضر الجلسات ويتكلف بالمراسلات ـ نائبه يساعده وينوب عنه في غيابه.

أمين المال: يتكلف بحسابات الجمعية ويتسلم مداخيلها ويقوم بعد موافقة الرئيس بعملية السحب والأداء.

نائبه: يساعده في أداء مهامه.

المكلف بالإعلام: مسؤول عن التعريف بالجمعية والنشر والمنشورات الثقافية والتربوية داخل الجمعية وخارجها.

نائبه: يساعده في مهامه وينوب عنه في غيابه.

المكلف بالاتصالات العامة: يقوم بالاتصالات اللازمة نيابة عن المكتب بعد موافقة هذا الأخير عليها.

ـ نائبه: يساعده في مهامه وينوب عنه في غيابه.

الفصل الحادي عشر: مهام المؤتمر الوطني:

أ ـ مناقشة التقرير الأدبي المقدم من طرف الرئيس.

ب ـ مناقشة التقرير المالي المقدم من طرف الأمين.

ج ـ تحديد الخطوط العريضة لنشاط الجمعية بالنسبة للفترة الموالية

د ـ انتخاب أعضاء المكتب المركزي كما يحدده الفصل 13 بعده.

هـ ـ دراسة الاقتراحات والملاحظات المقدمة من طرف الأعضاء.

الفصل الثاني عشر: يعقد المؤتمر الوطني مرة كل أربع (4) سنوات في المكان والزمان المشار إليهما في ورقة الإستدعاء والمحددين من طرف المكتب، وتوجه الاستدعاءات خمسة عشر (15) يوما على الأقل قبل موعد الاجتماع.

ـ يحدد المكتب جدول الأعمال الذي يشمل اقتراحات المكتب أو التي توصل بها من الأعضاء قبل شهر على الأقل من تاريخ الإجتماع.

الباب الخامس: الانتخابات.

الفصل الثالث عشر: ينتخب المكتب المركزي الجديد من طرف المؤتمر الوطني ويحتفظ بثلث أعضاء المكتب السابق ضمانا للإستمرارية.

الفصل الرابع عشر: لا يعتبر المكتب المركزي مستقيلا إلا بعد انتخاب المكتب المركزي الجديد.

الفصل الخامس عشر: تشترط عضوية سنتين كاملتين للترشيح للمكتب المركزي وعضوية سنة كاملة للانتخاب.

الفصل السادس عشر: لا يجوز التصويت لمن لا يحمل بطاقة العضوية والتي تجدد كل سنة.

الفصل السابع عشر: تتخذ القرارات الصادرة عن المؤتمر الوطني بأغلبية الأعضاء باستثناء قرار تعديل القانون الأساسي الذي يتخذ بأغلبية ثلثي الأعضاء.

الفصل الثامن عشر: يعقد المؤتمر اجتماعه بمن حضر بعد توجيه استدعاءات للمدعوين.

الفصل التاسع عشر: يمكن عقد اجتماعات استثنائية للمؤتمر الوطني إذا اقتضى الحال ذلك إما بطلب من المكتب أو بطلب من ثلث الأعضاء على الأقل، ويتم انعقاده وفقا لشروط المكتب العادي.

الفصل العشرون: يسهر المكتب المركزي على تسيير المؤتمر الوطني.

الباب السادس: موارد الجمعية

الفصل الواحد والعشرون: تتكون موارد الجمعية من

ـ انخراطات الأعضاء السنوية.

ـ المساعدات التي يمكن أن تحصل الجمعية عليها من المصالح العمومية وفق القوانين الجاري بها العمل.

الباب السابع: حل الجمعية

الفصل الثاني والعشرون: لا يتم حل الجمعية إلا بموافقة ثلثي الأعضاء العاملين على الأقل ولا يكون ذلك إلا بعد مؤتمر وطني.

الفصل الثالث والعشرون: في حالة حل الجمعية فإن ممتلكاتها تؤول إلى جمعية تسعى لنفس الأهداف يعينها المؤتمر أو إلى هيئات خيرية.

لجنة التوصيات العامة

1 ـ توصيات موجهة إلى وزارة التربية الوطنية

1 –1 توصيات تتعلق بوحدة التربية الإسلامية عموما :

التوصية العامة :

اعتبار التخصص في تعيين أطر المادة على مستوى الممارسة والتأطير

التوصيات التفصيلية :

ـ إسناد تدريس التربية الإسلامية للمتخصصين من خريجي شعب الدراسات الإسلامية وكلية أصول الدين وكلية الشريعة.

ـ إسناد تدريس مادة الفكر الإسلامي إلى أساتذة التربية الإسلامية باعتباره أحد مكونات المادة الأساسية.

ـ إسناد مهمة وضع البرامج والمقررات والكتب المدرسية إلى ذوي التخصص في الدراسات الإسلامية من المشرفين والممارسين التربويين.

التوصية العامة :

تدعيم موقع المادة في النظام التعليمي

التوصيات التفصيلية :

ـ الرفع من عدد الساعات المخصصة لتدريس وحدة التربية الإسلامية في جميع الأسلاك والمستويات والشعب.

ـ توحيد عدد الساعات المخصصة لتدريس وحدة التربية الإسلامية بالنسبة لجميع الشعب في التعليم الثانوي.

ـ الرفع من معامل مادة التربية الإسلامية في الامتحانات بالنسبة لجميع الأسلاك والمستويات والشعب في التعليمين الأساسي والثانوي.

التوصية العامة :

تدعيم البحث التربوي و الديداكتيكي في المادة

التوصية التفصيلية :

ـ توفير الشروط الضرورية لفتح سلك التبريز في ديداكتيك التربية الإسلامية.

1–2 توصيات تتعلق بتكوين أطر التربية الإسلامية :

التوصية العامة :

ـ تأمين جودة التأطير التربوي والديداكتيكي لأطر المادة في مختلف مراكز التكوين.

التوصيات التفصيلية:

- النظر في برامج التكوين في المدارس العليا ومراكز التكوين بهدف تغليب الجانب المهني التربوي (الديداكتيك العام والخاص النماذج التطبيقية - على الجانب المعرفي) - الأكاديمي سواء في مجال العلوم الإسلامية أو التربوية.

- توفير أطر كفأة متخصصة في ديداكتيك المادة للإشراف على التكوين والتكوين المستمر في مراكز التكوين والمدارس العليا كما يلي:

- تخصيص منح دراسية لتكوين أطر عليا متخصصة في ديداكتيك التربية الإسلامية بالخارج (الدول العربية الشقيقة).

- فتح سلك التبريز في ديداكتيك التربية الإسلامية بكلية علوم التربية.

التوصية العامة:

تأمين التكوين المستمر والمتجدد وحلقات استكمال التكوين لكل أطر المادة.

التوصيات التفصيلية

- فتح فرص التكوين والبحث في وجه أساتذة التربية في إطار سلك التبريز.

- تفعيل دور هيئة الإشراف التربوي في التأطير التربوي لأساتذة المادة يراعي خصوصيات المادة ومتطلبات البيداغوجية الملحة.

- إعداد برامج لاستكمال التكوين ممهدة وموازية لكل تجديد تربوي أو تغيير البرامج والمقررات والكتب المدرسية وتفعيل دور مراكز التكوين في مجال استكمال التكوين والتكوين المستمر لأطر المادة.

توصيات متعلقة بالبرامج والمقررات

1 - 3 التوصيات المتعلقة بالبرامج:

- إشراك الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية باعتبارها ممثلة لأطر المادة في إعداد مشاريع التجديد والمراجعة والتغيير الخاصة بالمادة وفي لجان صياغة البرامج والمقررات والكتب المدرسية.

- إشراك أستاذ المادة الممارس في القسم في لجن التأليف.

- عرض مشاريع التجديد والتغيير على الممارسين التربويين وتمكينهم منها لمدة كافية لتدارسها وتقويمها وإبداء الملاحظات حولها قبل تنزيلها للتنفيذ ضمانا لنجاح التجديد التربوي.

- إعادة صياغة البرامج والمقررات للتخفيف من طابعها المعرفي الصرف والتأكيد على المهارات والقدرات الموقفية والأبعاد التربوية والتنموية بما يحقق أهداف المادة المسطرة في الوثائق الرسمية في التعليمين الأساسي والثانوي.

1- 4 التوصيات المتعلقة بالكتب المدرسية

- إعداد كتب خاصة بالتلميذ وأخرى خاصة بالأستاذ في جميع المستويات.

- إعداد كتب مدرسية خاصة بالشعب الأدبية وأخرى خاصة بالشعب العلمية والتقنية بما يحقق المنهج المترابط والتعليم المندمج ووحدة التعلم مما يجعل المادة في خدمة التخصص.

1 - 5 التوصيات المتعلقة بالتعليم الأصيل:

توصيات عامة لاسترجاع التعليم الأصيل لدوره الإشعاعي التربوي والعلمي:

- تبني المشروع التعليمي للمدرسة القرآنية العلمية الأصيلة، الذي أقرته لجنة التعليم الأصيل المنبثقة عن الملتقيين الوطنيين المنعقدين بمدينة طنجة في يوليوز 1996 لكل من المدارس القرآنية العلمية العتيقة، ومؤسسة التعليم الأصيل، وشعب الدراسات الإسلامية، وأساتذة التربية الإسلامية من أجل أن يحرز تلاميذ المدارس القرآنية العلمية الأصيلة على نفس الاستحقاقات الاختبارية التي يتمتع بها زملاؤهم في الأقسام الموازية للتعليم العام.

- تأسيس مدارس في البادية تابعة للطور الأساسي الأول للتعليم الأصيل بالشراكة مع المساجد والجماعات المحلية والجمعيات المهتمة بالمدارس القرآنية، تنشيطا للتعليم الشعبي ومحاربة للأمية من جهة، واسترجاعا لثقة أهل البادية في التعليم، ومشاركتهم في تحمل أعباء تكالفه من جهة أخرى.

- الإبقاء على مديرية التعليم الأصيل في هيكلة الوزارة ودعمها بمختلف الأطر حتى تتمكن من تنشيط هذا التعليم، والتعليم العتيق بالمدن المغربية وقراه.

توصيات لإحياء روافده:

- أن توجه الخريطة المدرسية إلى أقسام التعليم الأصيل، نسبة من التلاميذ الناجحين في نهاية الطورين الأساسيين، بدل المفصولين والفاشلين.

- إصدار مذكرة وزارية تنظيمية تحدد مسطرة التوجيه إلى أسلاك التعليم الأصيل حتى لا يبقى هذا التوجيه خاضعا لاعتبارات تضر به وباستمراريته في أداء رسالته.

- إعادة فتح روافده الأساسية أمام حفظة القرآن الكريم - كما كان عليه الأمر من قبل - لما يتميزون به من رغبة في التعلم، وانضباط في السلوك وقدرة على استيعاب مقررات التعليم الأصيل، على أن يرخص لهم في السن إلى حدود ستة عشر سنة على الأكثر وأن يسمح لهم باجتياز امتحانات الالتحاق بالسلك المناسب لمستواهم.

توصيات تتعلق بمؤسساته:

- إحداث مؤسسات التعليم الأصيل بالمدن المفتقرة إليها.

- إرجاع المؤسسات والداخليات الأصيلة التي تم إغلاقها أو تفويتها لجهات أخرى.

- منح حق الإيواء لتلاميذ طوره الأساسي، الأول بداخليات التعليم الأصيل، من أجل تنشيط روافده وتشجيع الإقبال عليه.

- إحياء دور الوقف الإسلامي لاستيعاب التلاميذ الآفاقيين، وذلك بتنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

توصيات تتعلق بالتجهيزات والدعم المادي:

- تجهيز المؤسسات الأصيلة بالوسائل التعليمية الكافية.

- تخصيص منح لتلاميذ الطور الأساسي الأول، ورفع عددها لتلاميذ بقية الأطوار نظرا لأن جميع مؤسساته إقليمية، وأغلب الوافدين عليها من الفئات الفقيرة القاطنة بالبوادي والضواحي البعيدة.

- دعم التأليف المدرسي من أجل إنجاز مقرراته وتغطية ما تبقى من المواد - في مستوياته المختلفة - بالكتب المدرسية.

2 - توصيات موجهة إلى الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

2 - 1 توصيات متعلقة بالنشاط الداخلي:

- البحث التربوي الديداكتيكي و الميداني

التوصية العامة:

ضرورة إعطاء الأولوية في البحث التربوي لديداكتيك المادة وللدراسات الميدانية لقضاياها.

التوصيات التفصيلية: تكوين لجنة مركزية للأبحاث والدراسات يكون من مهامها وضع أوراق عمل مفصلة ترسم خطة العمل الجماعية في المجالات التالية:

1. الدراسات الديداكتيكية بهدف:

- تحسين مستوى الأداء الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية.

- المساهمة في بناء ديداكتيك خاص بالمادة.

2. الدراسات التربوية الميدانية بهدف:

- رصد واقع المادة رصدا علميا.

- امتلاك رؤية علمية شاملة لقضايا المادة ومشاكلها.

- إعداد ملفات علمية إحصائية عن قضايا المادة.

- إعداد ملف مطلبي متكامل بقضايا المادة ومشاكلها يوجه إلى الجهات المعنية.

الوسائل التعلمية الديداكتيكية:

التوصية العامة:

إنتاج الوسائط والوسائل الديداكتيكية المساعدة وتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس المادة وإنشاء خزانة الوثائق.

التوصيات التفصيلية:

- إنشاء مشغل لإنتاج الوسائل التعليمية المساعدة لتدريس المادة.

- وضع مشاريع لتطوير الإعلام السمعي - البصري المرتبط بالمادة وتوظيف التكنولوجيا التربوية في تدريسها.

- تكوين خلية للتوثيق السمعي البصري والوسائل الديداكتيكية المساعدة.

تتبع المنهاج وتقويمه وتطويره:

التوصية العامة:

تكوين لجنة مركزية لمتابعة المناهج وتقويمها وتطويرها وبلورة مشاريع مناهج وبرامج تعليمية محققة لأهداف المادة في التعليمين الأساسي والثانوي وملبية لحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والتربوية.

التوصيات التفصيلية:

- صياغة مقررات وكتب مدرسية محققة لأهداف المادة في التعليمين الأساسي والثانوي.

- تقويم الكتب المدرسية الحالية وتقديم التعديلات والتوجيهات التربوية اللازمة لتذليل الصعوبات الموجودة فيها.

- تأليف "دليل تربوي" مساعد لكل من الأستاذ والتلميذ على الاستثمار الإيجابي للكتب المدرسية.

الأنشطة التربوية والتكوين المستمر:

التوصية العامة:

تنظيم ندوات تربوية وملتقيات وطنية وأيام دراسية وصياغة برامج للتكوين المستمر واستكمال التكوين.

التوصيات التفصيلية:

1- تنظم ندوة تربوية وطنية على الأقل مرة في كل سنة تهتم بالقضايا الملحة حسب تقدير اللجنة المركزية.

2- تنظيم ملتقى وطني مرة في كل سنتين.

3- وضع برامج لاستكمال التكوين والتكوين المستمر بالشراكة والتعاون مع مؤسسات التكوين الوطنية والدولية.

الإعلام التربوي والتوثيق:

التوصية العامة:

إصدار مجلة تربوية متخصصة لتطوير المجال الإعلامي للجمعية وتوثيق أعمالها وأنشطتها والدراسات والأبحاث المنجزة.

التوصيات التفصيلية:

1- إصدار منبر إعلامي يتطور على مراحل ليصل في النهاية إلى مجلة تربوية دورية يكون من مهامها:

- التعريف بالجمعية وأنشطتها وتوثيقها.
- تشجيع البحث التربوي وتوثيق الأبحاث والدراسات المنجزة.
- المساهمة في التكوين التربوي لأطر المادة.
- دعم البناء الداخلي للجمعية وتوثيق الصلة بين أعضائها.

2 - توجيه فروع الجمعية إلى إصدار نشرات دورية تعرف بأنشطتها وتوثقها.

- إعداد بيبليوغرافيا للبحث التربوي في ديداكتيك التربية الإسلامية.
- تأسيس خزانة علمية تربوية.
- تنظيم تظاهرات للكتاب التربوي.

استكمال البناء الداخلي للجمعية:

التوصية العامة:

العمل على استكمال البناء الداخلي للجمعية عبر توفير مقوماته المادية والمعنوية.

التوصيات التفصيلية:

1 - إيجاد مقر دائم للجمعية

2 - تطوير الموارد المالية للجمعية.

3 - تطوير المجال الإعلامي للجمعية.

4 - توثيق أعمال الجمعية وأنشطتها.

5 - رسم خطة لتعميق التواصل بين أعضاء الجمعية في مختلف الفروع.

6 - تنمية روح التضامن الاجتماعي والتربوي بين أطر المادة.

2-2 توصيات متعلقة بالنشاط التواصلي (الخارجي) للجمعية:

- العلاقة مع الجهات المسؤولة عن القرار التربوي:

التوصية العامة:

وضع استراتيجية عمل لتنظيم الاتصال الدائم بالجهات المسؤولة عن القرار التربوي. وذلك بهدف نقل العلاقة مع الإدارة التربوية إلى مستوى المساهمة والمشاركة في صناعة القرار التربوي الخاص بالمادة وبكل النظام التعليمي المغربي.

التوصيات التفصيلية:

1 - المشاركة الفعالة للجمعية في كل الندوات الوطنية المنعقدة لرسم مستقبل نظامنا التعليمي.

2 ـ المشاركة الفعالة للجمعية في كل اللجان الوزارية المختصة في وضع برامج ومناهج ومقررات المادة.

3 ـ رفع تقارير نقدية مفصلة إلى الجهات المعنية حول مشاريع الإصلاح والتجديد التي ترى الجمعية فيها تناقضا مع الهوية الإسلامية للمجتمع المغربي.

ـ العلاقة مع الهيئات والجمعيات ذات الاهتمام المشترك:

التوصية العامة:

مد قنوات الاتصال مع مؤسسات التكوين الوطنية والدولية وكذا الهيئات والجمعيات ذات الاهتمام المشترك، واعتماد مختلف أشكال التعاون – عقد شراكة، تنسيق، توحيد خطة العمل– المحققة لأهداف الجمعية.

التوصيات التفصيلية:

1 ـ التعاون والتنسيق مع مراكز التكوين الوطنية والدولية وشعب الدراسات الإسلامية في تنظيم الندوات والأيام الدراسية والملتقيات السنوية.

2 ـ عقد شراكة مع هذه المراكز في مجال إعداد وإنجاز برامج التكوين المستمر لأطر المادة.

3 ـ التنسيق والتعاون وتوحيد خطة العمل مع الجمعيات المهنية والتربوية الوطنية والدولية ذات الاهتمام المشترك.

4 ـ التنسيق والتعاون و توحيد خطة العمل مع الفيدرالية الوطنية لجمعيات الآباء.

5– التنسيق والتعاون مع المجالس العلمية ورابطة علماء المغرب.

ـ العلاقة مع وسائل الإعلام:

التوصية العامة:

توثيق الصلة بوسائل الإعلام المختلفة بهدف تطوير الإعلام الداخلي والخارجي والمساهمة في الإشعاع العلمي والتربوي ببلادنا.

التوصيات التفصيلية:

1– توثيق الصلة بالمنابر الإعلامية الموازية، مجلات ودوريات تربوية، والتعاون والتنسيق معها.

2– توثيق الصلة بوسائل الإعلام السمعية ـ البصرية ونقل العلاقة معها إلى مستوى المساهمة في صياغة بعض البرامج التربوية والتوجيهية.

3 ـ تأمين تغطية شاملة وواسعة لكل نشاطات الجمعية وفروعها في الإعلام الوطني المقروء (الصحف والمجلات الوطنية).

3 ـ توصيات موجهة لأطر مادة التربية الإسلامية

3 ـ 1 توصيات موجهة إلى المارس التربوي (الأستاذ).

ـ دعوة الأستاذ إلى تحمل مسؤوليته الشرعية والحضارية كاملة وبكافة جوانبها وأبعادها المعرفية/ العلمية والسلوكية/ الأخلاقية والتربوية التوجيهية.

ـ دعوة كل الأساتذة إلى الحرص المستمر على استكمال واستمرار تكوينهم خدمة للذات والتلاميذ والمادة.

ـ دعوة كل الأساتذة إلى العمل على تحقيق توصيات الملتقى ومشاريع الجمعية عبر الانخراط الفعلي في إنجاز المهمات الموكولة بالفروع واللجان المركزية.

– دعوة أستاذ المادة إلى تفعيل دوره على مستوى اللجن الثقافية بالمؤسسات التعليمية.

3–2 توصيات موجهة إلى المشرف التربوي

ـ دعوة كافة أطر الإشراف التربوي للمادة إلى تجاوز الممارسة التقليدية لوظيفة التفتيش التي تنحصر في المراقبة التربوية الصرفة وإعطاء الأولوية لمهام التأطير التربوي والبحث التربوي.

ـ دعوة كافة أطر الإشراف التربوي للمادة إلى المساهمة الفعلية في إنجاز المشاريع التي أوصى بها الملتقى خدمة للمادة وتطويرا لأدائها المستقبلي.

والجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية إذ تثمن نتائج هذا المؤتمر الوطني الأول وما أسفرت عنه من توصيات ومشاريع عمل، تعتبر ذلك ثمرة التعاون الجماعي في الخير، وتدعو إلى مزيد من التعاون والعمل الدؤوب لأجل تحقيق مقررات المؤتمر وتوصياته على أرض الواقع، نهوضا بمادة التربية الإسلامية وتطويرا لأدائها ووضعها داخل نظامنا التعليمي ونهوضا بمجمل وضعنا التربوي باعتباره المدخل الطبيعي لكل طموح نهضوي وطني شامل وحضاري.

أعضاء المكتب الوطني للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية الذي انتخبه المؤتمر، وهم من اليمين إلى اليسار:

الجالسون: عبد الكريم الهويشري- محمد بولوز- عبد السلام الأحمر- عبد الإله الحلوطي - الحاج قاسم- عز الدين الخمسي- لحسن سعدي - أمينة أعرف.

الواقفون: سعيد الشرقاوي- عبد الرحيم مفكير- أحمد الديني- رشيد المدور- علي الأصبحي- جمال جروندي- محمد الزباخ.

ملف

ملف العدد

شمولية التربية الإسلامية

النظرية والواقع

يتكون هذا الملف من أربعة مواضيع:

الأول:

مقاربة نظرية لشمولية التربية الإسلامية بمعناها العام، لكل التكاليف الشرعية وغايات الدين وكيان الإنسان كله ورحاب الحياة الفسيحة.

الثاني:

ينطلق من الطبيعة الشمولية لمنهاج التربية الإسلامية ليؤكد ضرورة التكامل بين مكونات التربية داخل المدرسة وخارجها لتحقيق نسقية عامة تسري فيها روح إسلامية.

الثالث:

يتناول واقع التشتت في نظامنا التربوي من خلال جذوره التاريخية، ويبرز تأثره على الخصوص بمرحلة الاستعمار وإفرازاتها الفكرية والحضارية والتي كانت لها انعكاسات واضحة على تماسك فلسفة التربية وانتمائها للهوية الإسلامية.

الرابع:

يبحث في أسس التعليم الأساسي انطلاقا من صفته الإسلامية المثبتة ويثبت ضعف حضورها العملي على مستوى علاقة المدرسة بالحياة وعلاقة المواد الدراسية بروح التربية الإسلامية.

ملف

شمولية التربية الإسلامية

عبد السلام الأحمر

مقدمة

ترتكز شمولية التربية الإسلامية على خصائص الدين الإسلامي نفسه، الذي يحضر بقوة في إحساس المسلم وفكره وسلوكه، على امتداد العمر كله.

كما أن حالة التدين تبدأ في حياة الفرد بسيطة، ثم تتطور مع تواصل الممارسة وتزايد الواجبات الشرعية في الحياة الإنسانية سعيا إلى تحقيق درجات أعلى من الالتزام والتقوى والاستقامة.

وانحصار غاية الإسلام في بناء الإنسان السوي المكلف العابد يجعل عملية البناء هذه تنجز على مراحل متوالية في المسار الفردي ولا تتوقف إلا بالوفاة، كما يجعل التربية مسؤولية شخصية زيادة عن كونها مهمة أسرية ابتداء واجتماعية انتهاء.

تلك بعض معالم شمولية التربية الإسلامية بمعناها الواسع والتي سنتناولها بالتفصيل من زوايا متعددة:

أولا: غاية الدين العامة تربية الإنسان

إن القول بأن تربية الإنسان على العبودية لله هي الغاية الأسمى للإسلام تشهد له أدلة متضافرة من الشرع الحكيم.

فالدين خاطب البشر بمنهج شامل للحياة يقوم على اختيار الإيمان بالله تعالى والدخول في طاعته والانقياد الطوعي لشرعه والرجوع في كل شأن من الشؤون الخاصة والعامة إلى هديه المتضمن في الوحي المنزل.

وغاية اعتماد هذا المنهج في الحياة الإنسانية الفردية والجماعية هي تمكين الإنسان من أسباب الكمال الذاتي والسعادة الدنيوية النفسية والمادية، قبل الظفر بالسعادة الأبدية الأخروية.

هذه الحقيقة تبرز في قصة خلق آدم وحواء منذ البداية **"وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن**

نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم من الله ما لا تعلمون وعلم آدم الأسماء كلها" [1]

فتعليم آدم الأسماء كلها هو ما سيقتدر به بنوه على اختيار المنهج الذي ارتضاه الله للإنسان ليكون خليفة الله في الأرض ومسؤولا عن صلاحها وفسادها.

فالتربية على تعاليم الوحي السمحاء وأخلاقه العليا هي التي تمنع الإنسان من الارتداد إلى درك التيه والفوضى والفساد، وتنمي فيه استعدادات الخير والرشد. وتوظف قابلياته للاهتداء والإصلاح والبناء.

فالرسالات السماوية تنزلت على البشرية عبر الزمان والمكان لتدلها على الطريق السوي الذي إن سلكه الإنسان عرف الحق واستقام عليه وصار بوسعه أن يبلغ مرتبة أعلى من الكمال والصلاح. **"إنا أرسلناك بالحق بشيرا ونذيرا وإن من أمة إلا خلا فيها نذير"** [2] ويتحدد دور الرسل عليهم السلام في إخبار الناس عن الله الخالق العليم وبأنهم مسؤولون عن تربية أنفسهم على أساس الدين القويم وإقامة حكمه في الأمور كلها حتى يستحقون نعيم الجنة وينجون من عذاب الجحيم. **"هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين"** [3] ولقد أكد رسول الله صلى الله عليه وسلم الطابع التربوي الواضح لدعوته فقال: **"بعثت لأتمم حسن الأخلاق"** [4]. فالأخلاق بطبيعتها تنتظم جميع التكاليف الشرعية وتهيمن عليها سواء منها أخلاق العبد فيما بينه وبين ربه، أو أخلاقه فيما بينه وبين نفسه وفيما بينه وبين غيره من المخلوقات الأخرى.

وتعبيرا عن هذه الحقيقة الدينية قال الإمام الشاطبي: "المقصد الشرعي من وضع الشريعة إخراج المكلف عن داعية هواه حتى يكون عبدا لله اختيارا كما هو عبد لله اضطرارا". [5]

---

[1] ــ البقرة 30 ــ 31

[2] ــ فاطر 24

[3] ــ الجمعة 2

[4] ــ الموطأ كتاب حسن الخلق باب ما جاء في حسن الخلق.

[5] ــ الموافقات 114/2 درا الفكر

ثانيا: شمولية التربية الإسلامية للكيان البشري

يتبين من دلالات التربية سواء في اللغة العربية أو في غيرها من اللغات ـ خاصة منها اللغة الفرنسية ـ أنها تحمل معاني التنمية والزيادة والتعهد والرعاية والتهذيب والتأديب. فربّ الولد ربّا معناه وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤدبه [1].

أما لفظة éducation فالمقصود بها عملية تنمية الاستعدادات الجسمية والعقلية والخلقية[2]. وتعرف التربية أيضا بأنها عملية تنمية متكاملة وديناميةتستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري (وجدانية وأخلاقية وعقلية وروحية وجسدية).[3]

فالتربية باعتبارها بناء للذات الإنسانية، تطمح إلى أن تكون تنمية شاملة لجميع مكونات الذات المادية والروحية. بحيث تتوقف تنمية أي جانب منها على تنمية غيره.

ورغم حضور الاهتمام بجميع جوانب الإنسان في تعاريف التربية في الفكر الغربي فإن تحققه العملي يفتقد الاعتقاد الجازم بوجود عنصر الروح وبدورها الأساسي في الذات البشرية، وتغيب عنه وسائل وكيفيات تنميتها المستمدة من الوحي الإلهي.

أما التربية الإسلامية فتملك منهجا كاملا لتربية الإنسان في جميع أبعاده المختلفة، تنال فيه النفس نصيبا أوفى من الرعاية والعناية إن بشكل مباشر عن طريق الإيمان بالغيب والتفكر في آيات الله والإنابة إليه وتقواه أو بشكل غير مباشر عبر وساطات مادية ضمنها الجسم نفسه في أفعال العبادات. وما تتأثر به النفس من أشياء وأوضاع وأحوال في الواقع الدنيوي.

فطهارة الوضوء الحسية مراد بها التوسل إلى طهارة القلب من الأرجاس والخبائث المعنوية، وإنفاق المال في سبيل الله تحرير للنفس من طغيان الجشع والبخل والطمع...

إن تعميق النظر في وسائل التربية الإسلامية يؤكد بأن المستهدف بالإصلاح والتغيير هو النفس، والتي من خلالها يصح الجسم وتستقيم وظائفه وتنمو طاقاته وتتهذب غرائزه.

فالشرع يستخدم الجوارح والحواس والغرائز في القيام بإنجاز التكاليف المختلفة، حتى عرف لكل وظيفة أو عضو عبودية خاصة به.

---

[1] ـــ المعجم الوسيط

[2] -Le petit Larousse

[3] -gendre - 1988

فالعقل يعي ويضبط وفق أوامر الشرع، والعين تنظر إلى المباح وتغض عن الحرام، واللسان ينطلق في مرضاة الله ويمسك عما فيه سخطه...

ثالثا: شموليتها للعمر الإنساني كله

انطلاقا من شمولية التربية الإسلامية لكيان الإنسان جسما ونفسا فإن حاجتهما للتعهد والرعاية لا يمكن أن تنحصر في مرحلة الطفولة والشباب دون أن تتجاوزهما إلى مرحلة الكهولة والشيخوخة.

وإذا كانت فترة الصبا هي أنسب مرحلة لاستقرار كثير من القناعات والأخلاق، ورسوخ توجهات فكرية وسلوكية بعينها في النفس، فإن ذلك لا يمنع من مواصلة عمليات التغيير والتنمية والتعديل في المراحل اللاحقة. سيما وأن ما يربى عليه الإنسان في الصغر قد يشوبه قصور أو خلل يشينه ويدعو إلى الخروج كلية عن مقتضياته، وتعويضه بما يجاري رغبة النفس ويثبت إرادتها الحرة.

إن تغيير آثار ونتائج التربية المقدمة للإنسان في طفولته وإن كان ممكنا فإنه يظل مشروطا بوجود عزيمة قوية ومجاهدة طويلة، وهو ما لا يتحقق إلا لدى فئة قليلة جدا من الناس.

ولعل إقرار هذه الحقيقة يدل عليه اقتران الإشارة إلى التربية بمرحلة الطفولة في القرآن الكريم عند قوله تعالى: **"قال ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين"** [1]. ولقد كان موسى عليه السلام الذي تربى في قصر فرعون الطاغية الكافر نموذجا رائعا لما أعطى للإنسان من القدرة على إعادة النظر في التربية التي منحتها له الأسرة والمجتمع.

فلا شيء يقضي بقصر التربية على مرحلة الطفولة وحدها إلا إذا قصد بها عملية التنشئة التي يخضع لها الطفل وهو أكثر استعدادا لتقبل ما يعرض عليه دون أن يكون بمقدوره وقتئذ أن يعترض عليه أو يختار غيره، وإن كان بعض الأطفال يظهرون رفضا شديدا لنوع التربية الموجهة إليهم بلسان حالهم ومقالهم على السواء.

وإذا روعي في حصر التربية في الصغر معيار النماء والتطور، واكتساب القدرات الضرورية لممارسة الحياة بكفاءة واقتدار، والاعتماد على النفس في تحمل المسؤوليات اللازمة، فليس هذا مسوغا كافيا، مادام التغير متواصلا في ذات الإنسان بوتيرة أقل لكنها مستمرة، بحيث يكون

[1] ـ الإسراء 24

عليه أن يحسن التكيف مع ما يطرأ عليه من تحولات داخلية وخارجية وأن يواجهها بما يلائمها ويجعلها أقرب إلى السعادة وأبعد عن الشقاء...

ومن أجلى صور التحول الذي يقلب اتجاه الإنسان في الحياة رأسا على عقب وهو في آخر العمر انتقاله من الكفر إلى الإيمان، والذي هو بمثابة هدم وبناء وتغير جذري في النفس. يردها من حال إلى حال معاكس تماما.

ومثل هذا أيضا ما يحصل في النفس بالتوبة عن الاستمرار في معصية أو الإصرار على رذيلة خلقية، إذ تحدث قطيعة أبدية مع خصلة مترسخة في الفكر والإحساس والسلوك، فإذا بالتائب وكأنه ما قارف تلك الخطيئة وما قاربها لحظة من زمان، ليعود بعد التوبة إنسانا جديدا مقطوع الصلة بماضيه وأحواله فيه.

وهكذا يمكن للإنسان دائما أن يعرف تنمية كبيرة ودائمة في جانبه النفسي الذي هو مجال التربية الواسع إذا تعلقت همته بتزكية نفسه وتحسين إيمانها وإصلاح أخلاقها وزيادة قدراتها الروحية وتفجير طاقاتها الفكرية والوجدانية.

فليس الإنسان سجين ما تربى عليه في الصغر يستسلم لنتائجه في واقعه حال الكبر إلا إذا تقاعس في تغيير ما بنفسه ورضي بما ساقه إليه الآباء وتقاليد المجتمع الموروثة.

إن الإسلام يشرع الباب أمام الإنسان ليربي نفسه بنفسه ويصلح ما أحدثه غيره فيها من انحراف عن الفطرة السوية وشرعة الله المنزلة، فيجعله مسؤولا عن أحوال نفسه وواقعها التربوي مادام يملك تغيير كل ذلك وقت ما شاء.

والتنمية التي يحتاج إليها الإنسان لا تبلغ حد الكمال في أية مرحلة عمرية مهما جد في طلبه وتعلقت نفسه ببلوغه. إنها تنمية مجالها الأساسي هو مكارم الأخلاق وتقوى النفوس، إلى جانب الزيادة في قدرة الذات على إنجاز الأعمال الصالحة، والتدرج فيها من مرتبة العدل إلى مراتب الإحسان الكثيرة، والعمل على زيادة الإيمان، والترقي في درجات البر والطاعة، التي لا يقارب أقصى مداها إلا ذوو العصمة من الرسل عليهم السلام.

بل لو قضى الإنسان حياته في محاولة تحقيق نهاية الإجادة والإتقان في أداء شعيرة من الشعائر، أو تحسين صفة حميدة من المكارم، لوجد عند كل درجة يحصلها آفاقا من الإحسان عليه أن يرتادها، ناهيك بالذي يطمح إلى نيل المراتب العليا كلها في الاستقامة والصلاح، والاتصاف بالأوصاف النفسية الكريمة.

ويزيد مجال تنمية النفس وتزكيتها شساعة واتساعا التزام النفوس السوية بخلق التواضع، والشعور بالتقصير في كل الأعمال القلبية والبدنية على السواء، مما يضعها على بعد أشواط كبيرة من الكمال ويحملها على مضاعفة الجهد على الدوام. وتظل رغم ارتقائها المتواصل لا تنتهي إلى المكانة الأخيرة.

والإنسان في العقيدة الإسلامية كلما تقدم به العمر، شعر بالحاجة إلى تصحيح أخطاء الماضي، وما شاب سعيه فيه من إفراط وتفريط، وتقويم اعوجاجات النفس حتى يلقى الله بقلب سليم من الكبائر، مسارع في الخيرات مطاوع لمراد الله.

فتقلب النفس في منازل التدين وأطوار التزكية امتداد للتربية الإسلامية، التي تلقتها على أيدي الآباء والأمهات والمعلمين، وفي أجواء المجتمع وبيئته الخاصة. إنها تربية يمارسها الراشد على نفسه بكامل وعيه ومطلق اختياره واستشعاره للمسؤولية أمام الخالق سبحانه.

رابعا: ارتباطها بواقع الحياة

من المؤكد أن كل التأثيرات الوافدة إلى النفس من واقع الحياة، تحدث فيها تغيرات تكون نافعة كما تكون ضارة حسب تعامل النفس الخاص معها.

فمع بدء مخايل النضج العقلي ينطلق التفكير في آيات الأنفس والآفاق المنثورة في ذات الإنسان وفي الكون والمجتمع من حوله. فقد يقوده التفكير إلى الإيمان بوجود الله الخالق الأوحد وقد يقصر به عن إدراك هذه الحقيقة فيحتاج إلى معاودة الكرة مرارا بإرادة جديدة ومنهجية مغايرة.

وهذا التأمل في أمر الحياة يحصل في المجتمع المسلم في ضوء عقيدة التوحيد ومعلومات الدين المقررة بالضرورة، فيتوجه به إلى اكتساب الإيمان الراسخ في يسر وتلقائية.

ومجال الحياة الفسيح زاخر بدواعي التبصر والاعتبار، مشحون بعوامل الهداية والرشاد، فما من مخلوق حي أو جامد، وما من ظاهرة كونية أو تنظيم من أنظمة الحياة إلا وهو آية تدل المتفكر فيها على الله العلي العظيم، كما تصدق أنباء الوحي الغيبية وتؤكد تشريعات الدين العملية.

والكون باتساع آفاقه وعظم أجرامه السماوية، وبديع صنعه وروعة إتقانه، وإحكام نظامه، كل ذلك يلف النفس بمعاني الجمال والجلال الإلهي، كلما جددت النظر والتفكر في آيات الله البينات.

وهذه عملية يستطيع الإنسان أن يمارسها كل يوم دون ملل، فتزداد بها روحه إيمانا ويقينا ورشادا، وإحساسا بأنها لم تخلق عبثا أو تترك سدى، وإنما خلقت لحمل أمانة الاستخلاف، وتقرير مصيرها بنفسها دنيا وأخرى. قال تعالى: **"سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد ألا إنهم في مرية من لقاء ربهم ألا إنه بكل شيء محيط"**[1]

وبتتبع ورود آيات الله في الأنفس والآفاق سواء التي تتحدث عن مختلف الكائنات أو عن المجتمعات والأقوام البائدة يتبين ربطها بمسؤولية الإنسان في الحياة.

ومن نماذج ذلك الآيات التي تنبه على مظاهر قدرة الله وبديع صنعه وحكمة تدبيره مثل قوله تعالى: **"إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار ...."**[2]. والآيات التي تتناول قصص الأمم المعرضة عن هدي السماء وتوظفها للاعتبار والاتعاظ مثل قوله تعالى: **"قال فما خطبكم أيها المرسلون قالوا إنا أرسلنا إلى قوم مجرمين لنرسل عليهم حجارة من طين مسومة عند ربك للمسرفين فأخرجنا من كان فيها من المومنين فما وجدنا فيها غير بيت من المسلمين وتركنا فيها آية للذين يخافون العذاب الأليم"3.**

ولقد أعد الله الحياة لتكون البيئة التي توجه الإنسان إلى طريق الإيمان والعبادة، وتردعه وتؤدبه كلما حاد عن سنن الله الكونية الجارية والمنسجمة تمام الانسجام مع سننه الشرعية.

إنها دار الابتلاء الذي تمحص به النفوس وتمتحن وتتمايز، وينكشف به ما تصير إليه من خير وشر وصلاح وفساد وحق وباطل. فالموت يوقف النفس على حقيقة الحياة الدنيا الفانية، بأنها متاع الغرور، وأنها لا مغزى لها دون العالم الآخر الذي يجازى فيه المحسن على إحسانه والمسيء على إساءته. قال تعالى: **"تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور"4**

[1] ــ فصلت 53 ــ 54

[2] ــ آل عمران .

[3] ــ الذاريات 31 ــ 32

[4] ــ الملك 1 ــ 2

والإنسان في الحياة الدنيا معرض باستمرار للاختبار والافتتان بالغنى والفقر، وبالعلم والجهل، وبالصحة والمرض، وغير ذلك من الأحوال، التي يصادفها في معترك الحياة. فهو مطالب أن يواجه كل ذلك بإيمان راسخ وخلق رصين وعلم وعمل بالشرع الحكيم.

فواقع الحياة يدفع الإنسان دائما إلى تعديل تصوراته وتغيير أفكاره وتجديد قناعاته وتعديل سلوكه، حتى يحقق التكيف الأمثل مع سنن الحياة، وتكتسب نفسه الخبرة الكافية والحنكة اللازمة لمواصلة درب الحياة بقدر أكبر على الثبات أمام معضلاتها وفتنها الغاوية.

إن الحياة تربي الإنسان بمنحها لمن سار في رحابها مراعيا لسنن الله الكونية والشرعية وبمحنها لمن تنكب صراط الله المستقيم، ولم يع دروسها ويعتبر بعبرها البليغة. [1]

وكثيرا ما تقررت هذه السنة الإلهية في القرآن الكريم فمن أحسن استخدام الأسباب العقلية والشرعية بسط له من خير الحياة الدنيا ونعمها على قدر نجاحه في التعامل مع قوانين الحياة الصارمة، وفتح عليه من شرها كلما أخفق أو زلت قدمه عن النهج القويم، قال تعالى:

"وما أرسلنا في قرية من نبي إلا أخذنا أهلها بالبأساء والضراء لعلهم يضرعون ثم بدلنا مكان السيئة الحسنة حتى عفوا وقالوا قد مس آباءنا الضراء والسراء فأخذناهم بغتة وهم لا يشعرون ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض ولكن كذبوا فأخذناهم بما كانوا يكسبون" [2].

فلا يزال المؤمن يتربى في مدرسة الحياة ويستوعب دروسها القيمة، وقد أرهف الإيمان إحساسه، فغدا واعيا يقظا يحسن التجاوب مع نظام الحياة وتسخيرها لصالحه حتى يظفر بخيرها كله وخير الآخرة الباقية.

خامسا: تكاليف الشرع كلها وسائل للتربية الإسلامية

---

[1] — يقول ألكسيس كاريل في كتابه (تأملات في سلوك الإنسان) ترجمة محمد القصاص ص 23 القاهرة مكتبة مصر. "والأخلاق الدينية تفرض قواعد لا تختلف في شيء عن القواعد التي ارادتها الحياة نفسها. لذلك يجب اعتبار التحرر من كل نظام أخلاقي مساويا لعصيان القوانين الطبيعية، وقد ردت الحياة كما نعرف على هذا العصيان بابتعادها عنا، وكان ردها صامتا وقاسيا في آن واحد وقد شعر ذوو البصيرة بالخطر".

[2] — الأعراف 94 — 96

إن التربية الإسلامية تعتمد أساسا على تكاليف الدين العظمى من عقيدة وعبادات ومعاملات وأخلاق ولا تحتاج تجلية هذه الحقيقة إلا إلى قليل من التفكير المركز والتمعن المتواصل.

1 ـ العقيدة

إن أساس العقائد الإسلامية هو الإيمان بالغيب القائم على أدلة ذاتية وموضوعية. والإيمان قول باللسان وتصديق بالجنان وعمل بالأركان وهو قابل للزيادة بالطاعات والنقصان بالمعصيات.

وأدنى درجاته يقين لا يشوبه شك، وأعلى مراتبه يقين مماثل للرؤية العيانية.

وهذه المرتبة يحتاج الإنسان لبلوغها إلى عمل متواصل ومجاهدة دائمة على نهج الشرع يتحرى فيها الإخلاص في القصد والصواب في العمل.

فالإيمان كلما ازداد تصديقا قلبيا انعكس أثره على عمل الجوارح فتحركت بمقتضاه لإنجاز توجيهات الشرع وتكاليفه في الواقع. فنتج عن ذلك تنمية في خصال الإيمان من تقوى واستقامة وعبودية لله ومراقبته في السر والعلن. وتحققت حينئذ أهم أهداف التربية الإسلامية.

وبوسع الباحث أن يقف على البعد التربوي لأي من العقائد الإسلامية ويتبين أثرها في بناء الإنسان الصالح ذي الأوصاف الحميدة والقدرات الذاتية العديدة. فلكل واحد من أركان الإيمان مثلا طريقته الخاصة في إشباع حاجات النفس الفطرية إلى معرفة الله وعبادته والاهتداء بهديه. وما كان الله ليلزم الإنسان بالاعتقاد في معتقد إلا تبعا لما يؤدي إليه من إصلاح لنفسه وأحوال كيانه كلها.

2 ـ العبادات

لو وقف المتأمل في أمر العبادات الإسلامية عند اعتبارها تكاليف مطلوبة في ذاتها فحسب تحقيقا لصفة العبودية الكاملة لله فإن المداومة عليها والالتزام بهيئاتها ومقاديرها دون زيادة أو ابتداع يطبع النفس على الامتثال الخالص لله من شوائب الأهواء وحظوظ النفس ويربيها على تلقي أوامر الله بالطاعة التامة دون تردد أو تقاعس.

أما إذا رام التوسع في تتبع الآثار التربوية لكل شعيرة على حدة فإن بإمكانه أن ينال بغيته بعد جولات من النظر والاستقراء. مستلهما إرشادات الشرع وتوجيهاته المبينة في القرآن والسنة.

فقد أكد القرآن أن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر **"وأقم الصلاة إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر"**[1]

وفي الحديث عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: **"أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء. قال: فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا"**[2].

فالصلاة وسيلة فعالة في تطهير النفس من الدنايا والأرجاس وإكسابها المناعة اللازمة ضد مختلف الفواحش والآثام.

أما الزكاة فإنها تزكية للقلب من رذائل الشح والبخل وتحرير للنفس من سلطان التملك وسيطرة حب المال وهي أيضا وسيلة لتركيز الاهتمام بالآخر. والإحساس بمعاناته والسعي للتخفيف منها. وتأسيس علاقات إنسانية متينة قائمة على المحبة والتعاون. قال تعالى **"خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها"**[3].

وتعتبر عبادة الصوم هي الأخرى وسيلة تربوية تكتسب بها النفس القدرة على التحكم في شهوتي البطن والفرج وغيرهما من الشهوات الأخرى التابعة لهما والنشيطة بنشاطهما وقوتهما. والقدرة على التحكم في الشهوات من معاني التقوى في تعبير القرآن الكريم: **"يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون"**[4].

إن عملية ضبط الشهوات عن طريق الصوم تساعد على تنمية خصال حميدة عديدة منها: العفة والصبر والقناعة والزهد والتواضع والحلم.. وتقوي في النفس القدرة على الامتناع عن مقاربة المحظورات ومقارفة السيئات.

أما عبادة الحج التي تقضي بالرحيل عن الأوطان والأهل والأموال إلى مكة المكرمة للطواف ببيت الله الحرام والقيام بالمناسك الأخرى. فإنها فضلا عن كونها تعمق في النفس معاني العبودية لله وتحررها من الارتباطات البيئية الموقعة في الغفلة عن الله والمانعة للذات من الانطلاق والعطاء. فهي أيضا تعمق في النفس الإحساس بالانتماء إلى الأمة الإسلامية المنتشرة في

---

[1] ـــ العنكبوت 45

[2] ـــ صحيح مسلم كتاب المساجد ومواضع الصلاة باب فضل الصلاة المكتوبة في جماعة.

[3] ـــ التوبة 103

[4] ـــ البقرة 183

شتى بقاع الأرض وتربي المسلم على السلوك القويم والمعاملة الحسنة مع غيره من المسلمين وفق توجيهات الشرع: **"الحج أشهر معلومات فمن فرض فيهن الحج فلا رفث ولا فسوق ولا جدال في الحج وما تفعلوا من خير يعلمه الله وتزودوا فإن خير الزاد التقوى واتقون يا أولي الألباب"** [1].

3 ـ المعاملات

وفيما يتعلق بالمعاملات بين الناس داخل المجتمع فإن حرص الإسلام على إخضاعها لأحكام شرعه، له بعد تربوي واضح، سيما عند استحضار تأثير البيئة في النفس بما يسود في ربوعها من أنواع السلوك والمعاملات التي تستند بالضرورة إلى منظومة من القيم تتشربها النفس في أجواء المعاملات الجارية.

فمن خلال الاحتكاك بالمجتمع المسلم تترسخ في النفس قيم الإسلام ومثله العليا وتنطبع بأخلاقه الفضلى ومبادئه المتميزة وهي تباشر البيع والرهن والوديعة والقرض والشركة والزواج والإرث وتتقاضى مع غيرها أمام حكم الشريعة وتطبق عليها عقوبتها وتنعم بعدالتها الخالدة.

وفي ظل المجتمع الإسلامي تعامل النفس بأخلاق الفضيلة مثل الرحمة والتسامح والوفاء والصدق والشجاعة والعفة من قبل الأقارب والأصدقاء والجيران وعامة الناس فيكون ذلك خير تأهيل لها للاندماج في هذا المجتمع اندماجا كليا وإيجابيا فتتخلق بأخلاقه وتدين بدينه وتدافع عن أمنه وسلامته وتساهم في رقيه وسعادته.

(يتبع)

[1] ـ البقرة 197

ملف

منهاج التربية الإسلامية و شرط التكامل

ذ. محمد احساين

مفتش التعليم الثانوي

بنيابة الخميسات

مدخل تمهيدي:

انطلاقا من مسؤولية الإدارة التربوية في بلدنا وسياستها الرامية إلى العمل بالخطة الخماسية في مراجعة المناهج الدراسية حتى تتلاءم ومتطلبات التطور المجتمعي، ونظرا للاستعدادات الأولية لإعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية على مستوى التنسيق المركزي.. وحتى تكون إعادة النظر هذه مبنية على أسس سليمة، يمكن أن تطرح عدة تساؤلات:

- هل الإدارة حقا وفية لالتزاماتها بالخطة الخماسية، وقادرة فعلا على تحقيق إنجاز فعال في هذا المجال؟ وعلى أي أساس يمكن أن تستند هذه الخطة؟
- ما جدوى التغيير والمراجعة في المناهج إذا لم يصاحبه تقويم فعال لما أنجز لتشخيص مكامن القوة والضعف؟ وهل سبق للجهات المعنية أن قومت المناهج الحالية عن طريق بحوث ميدانية أم اكتفت بتقارير الاجتماعات والمجالس؟
- ما هي عناصر الجدة والفاعلية الأساس لقيام أي تغيير تربوي؟ وإلى أي حد تهيأت الإدارة التربوية في بلدنا لتخطيط علمي وموضوعي مسبق للمنهاج الدراسي وبشكل يجعل منه أداة تربوية هادفة ومنتجة؟

وإذا كانت هذه التساؤلات تطرح على كل المناهج الدراسية فإنها تطرح بحدة على منهاج التربية الإسلامية خاصة وأننا نعيش فضاء تحيط به العولمة وتمتد آثارها إلى كل المجالات الحياتية خاصة المجال التربوي.. مما يتطلب إيجاد منهاج متكامل يهتم بالأساس بتكوين المستهدف تكوينا يرسخ هويته ويحافظ له على أصالته ويقوي فيه اعتزازه بمرجعيته الدينية ويعمل على تنمية كل قدراته تكوينا يساهم في توهج عقله ليستطيع إدراك علل الأشياء وفهم السنن الكونية والتمييز بين الوسائل والغايات.. إن أي تغيير في مناهجنا لابد أن ينطلق من

هدف إعادة صياغة عقل الطفل المسلم في تكامله وشموليته وهذه المسألة لها عدة أبعاد نذكر منها:

- تصحيح التصور: وذلك بالقدرة على رؤية الخطوط الإسلامية والمسارات الإسلامية متواصلة متكاملة متوازية لا يصطدم بعضها بالآخر، والقدرة على تكوين العقلية التي تحسن القراءة الإسلامية حتى تحسن من خلالها تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيرا إسلاميا وتصدر عن تصور شامل للكون والحياة والإنسان...

- تخليص العقل من التركيز على النظرة الجزئية التي تؤدي إلى آفات عقلية ليس أقلها العجز وتضخيم دور بعض الفروع والجزئيات مما يقتل روح الاجتهاد عند الإنسان المسلم.

- الالتزام بروح المنهاج المبنية على جانبين: جانب مرئي باعتباره مجرد وسيلة للبحث عن المعرفة وفحصها أي مجرد خطة مضبوطة بمقاييس وقواعد للوصول إلى المعرفة. وجانب ضمني وهو الأهم باعتباره أولا وقبل كل شيء وعيا ينطلق من مفاهيم ومقولات وأحاسيس ذاتية، وتنتج عنه رؤية ويتولد تصور وتمثل للهدف من المعرفة.

من مثل هذه الأبعاد والجوانب يتكون المنهاج ليكون منظومة متكاملة ومتناسقة يستطيع إبداع المعرفة وإبداع مناهجها في شتى الميادين العلمية..

إن الأمر إذن يتطلب التفكير في مفهوم المنهاج الدراسي وأهميته وأسس بنائه والشروط الضرورية لبناء منهاج فاعل للتربية الإسلامية... وعليه فالموضوع يفرض علينا تناوله كما يلي:

مفهوم المنهاج الدراسي:

أطلق مصطلح "منهج" أو "منهاج" في كتب اللغة العربية على الطريق الواضح البين والسبيل المستقيم، وفي القرآن الكريم "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" [1] أما في التحديد الاصطلاحي فنجد المهتمين بالمناهج الدراسية قد طرحوا العديد من التعاريف التي تناولت مفهوم المنهاج فهناك من عرفه بأنه غايات نهائية ويعكس الخبرات التعليمية التي يتم تخطيطها مسبقا، إذ هو خطة مكتوبة للتعلم والتعليم [2] وفي هذا الاتجاه يسير "زياد حمدان" في تعريفه للمنهاج حيث يرى أنه "وثيقة تربوية مكتوبة تضم مجمل المعارف والخبرات التي يستعملها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها. ويتكون المنهاج المتكامل عادة من أربعة عناصر أساسية:

---

[1] ـــ المائدة آية 8.

[2] ـــ جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم ـــ المنهج المدرسي الفعال ـــ دار عمان ـــ الأردن ـــ 1991/ ص48 ـــ 64.

المدرسة وتحت إشرافها. ويتكون المنهاج المتكامل عادة من أربعة عناصر أساسية: الأهداف التربوية العامة/ الخاصة والمعرفة الأكاديمية أو الدراسية وأنشطة التعلم ثم التقييم".[1]

إلا أن الملاحظ هنا عدم اتفاق المهتمين على تعريف محدد للمنهاج بل نجد عدة تعاريف مختلفة باختلاف فلسفة الباحث وخلفيته وباختلاف الوظيفة الأساسية لهذا المنهاج. وطبيعي أن يكون هذا الاختلاف مادام الموضوع يتعلق بأمر التعليم والتعلم وبتخطيط سياسة تربوية لأعقد ظاهرة في العلوم الإنسانية، ظاهرة الإنسان في طفولته ومراهقته ومستقبله.. ومن هذا التعقيد للظاهرة الإنسانية كان ذلك الاتجاه الرافض للمنهاج الدراسي والذي يعتبره إقبارا للقدرات الإنسانية وتحجيما لاستعدادات المتعلم وميوله ومواهبه. يقول "رونيه أوبير": ليس أعدى لمبادئ التعليم الملائم لاهتمامات الطفل النفسية ومن باب أولى للتعليم المفصل على قد كل طالب من أن نحبس هذا الطالب سلفا ضمن حدود منهاج موضوع بدقة ومنظم في توزيعه وخاضع لرقابة شديدة" [2].

إن انتقاد المنهاج المدرسي في أسسه ومبادئه ومدى فاعليته أمر لازم لكل تطوير وتجديد وإكساب الفاعلية للعمل التربوي المؤسسي ولكن ليس إلى الحد الذي يرفض المنهاج ويعتبر هذا الرفض منهاجا في حد ذاته [3]. خاصة في الدول النامية التي لازالت تراهن على المدرسة العمومية وتمارس فيها الدولة وظيفة التعليم وهي وظيفة اجتماعية ـ إنسانية لا تستطيع الاعتماد الكلي على القطاع الخاص في خوض غمارها. "ولا يمكن الحديث عن تعليم مؤسسي في غياب منهاج... ولا تهمل المنهاج إهمالا نهائيا إلا تربية تأخذ بمبدأ الحرية المطلقة الفوضوية"[4].

أهمية المنهاج الدراسي وشموليته:

ومما لاشك فيه أن المنهاج المدرسي أصبح من أهم الموضوعات في مجال التربية والأساس الذي ترتكز عليه العملية التعليمية، وهو الوسيلة التي يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال وهو الطريق لإعداد الأجيال الحاضرة والقادمة.. وقد قيل "أعطوني منهج أمة

[1] ـــ محمد زياد حمدان ـــ تخطيط المنهج ـــ الدار العربية للكتاب ط 1 ـــ 1985 ص 20.

[2] ـــ روني أوبير ـــ التربية العامة ـــ ترجمة عبد الله عبد الدائم ـــ دار العلم للملايين ط 6 1983 ص 759.

[3] ـــ نخلة وهبة في ندوة حول المناهج التربوية بكلية علوم التربية حيث يصف الأهداف الإجرائية بأنها "أهداف إجرامية".

[4] ـــ روني أوبير ـــ مرجع سابق نفس الصفحة.

أنبئكم بمستقبلها" وهذا ولاشك رهين بنوعية المنهاج ومفهومه في تصور مخططيه ومنفذيه، وأن أي تصور لمفهوم المنهاج هو الذي يحدد بداية مبادئه ويتحكم في سيرورته. ويكسبه الفاعلية كلما كان ذلك المفهوم واضحا ومؤسسا على مرجعية علمية إبستمولوجية وفلسفية واضحة.

وإذا كان المنهاج الدراسي في مفهومه التقليدي يقتصر على محتوى المادة الدراسية ويركز على قدرة الذاكرة مما يجعله غير مواكب للتطورات الحديثة ويقوم على تدريس مجموعة من الحقائق المجردة والمعلومات المقننة التي لا تربطها علاقات. معتمدا على التلقين والاستظهار بواسطة تجزئ المعارف وعزلها مما يصعب على المتعلم تماما إدراك النظرة الكلية الشاملة لمواجهة المشاكل الحياتية.. فإنه أصبح في مفهومه الحديث أكثر شمولية، فهو تصميم للفعل التربوي برمته أكثر بكثير من كونه برنامجا أو مقررا، وهو نظام متكامل يتكون من الأهداف والمحتويات وطرائق التدريس والوسائل وأشكال التقويم والدعم.. وهو في شموليته يربط المدرسة بالمجتمع والبيئة المحلية ربطا يساهم في إحداث التعلم أو التعديل في السلوك مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى من التربية.

أسس بناء المنهاج:

ولما كان المنهاج نظاما ذا بنية متماسكة يدخل كمكون أساسي في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع، كما أن التربية جزء من نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع وفي أبعادها المختلفة، ولما كان أساس هذه التنمية هو الإنسان.. فلابد من اعتبار عدة أسس لبناء أي منهاج دراسي من شأنها أن تحافظ على بنيته المتماسكة وتعمل على تفعيل أهدافه. ويمكن إجمال هذه الأسس فيما يلي:

1 ـ الأساس السيكولوجي:

فالمنهاج عليه أن يراعي حالات التلاميذ ومراحل نموهم ومطالب هذا النمو بالاستفادة من الدراسات السيكولوجية في هذا المجال خاصة ما يتعلق بالحاجات والدوافع والميول والفروق الفردية والاتجاهات والقيم والمواقف... فمراعاة هذه النواحي من صميم طبيعة بناء المعرفة، والسير ضد هذه الطبيعة قد يؤدي إلى كراهية التلميذ للمادة الدراسية والتعثر الدراسي والنفور من المدرسة... إن احترام هذا الأساس يتطلب الانطلاق من إنجاز بحوث ميدانية جادة عن الطفل والمراهق المغربي قصد تحديد هذه الحاجات والمواقف، وأي تخطيط لمنهاج لا يعتمد على هذا العمل الميداني وينطلق فقط من تقارير ارتجالية واجتماعات انطباعية سيعتبر تخطيطا

للعبث. "إن فهم تلميذ الثانوي أمر ضروري لتهيئة أنسب المواقف التعليمية وخير الظروف والأحوال التي تساعد كل فرد على أن ينمو تربويا بأقصى ما تسمح به إمكاناته الخاصة.. [1]

2 ـ الأساس الفلسفي:

ويعني أن ينطلق المنهاج في اختيار أنشطته وخبراته وأهدافه ووسائل تقويمه اعتمادا على نظرية فلسفية متكاملة للكون والإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع. فالمنهاج في مجتمع مادي ملحد لابد أن يختلف في بعض أجزائه عن المنهاج في مجتمع يؤمن بالله. وكذلك النظر إلى الإنسان بطبعه شريرا أو أنه جسد وعقل فقط يختلف عن مجتمع ينظر إليه أنه مولود على الفطرة ويأخذه في أبعاده الثلاثة: جسد وعقل وروح. كما أنه يقوم على أساس تصور فلسفي للمعرفة من حيث مصدرها ودرجة الوثوق بتلك المصادر.. وبدون هذا الالتزام الفلسفي يحدد ماهية المنهاج وغاياته ويكسبه شرعية تأسيسه.. ومن هنا تأتي خطورة استيراد المناهج الدراسية دون إدراك المحتوى الفلسفي الذي بنيت عليه في بيئتها الأصلية مما يجعلها بعيدة عن الانسجام والمواءمة مع المجتمع الذي يطبق فيه، الشيء الذي يؤدي في الأخير إلى اغتراب التلميذ وبالتالي تعمل على تكريس الهدر والفشل الدراسي.. إن اعتبار هذه الأسس الفلسفية في مناهج كل المواد الدراسية يعطيها اتساقا في عناصرها وشمولية في مراميها وتكاملا في محتوياتها ويسهل بالتالي مأمورية التربية الإسلامية في انفتاحها وتكاملها مع المواد الأخرى.

3 ـ الأساس الاجتماعي:

مما لاشك فيه أن "هناك تفاعلا وظيفيا يتفاوت بين المدرسة والمجتمع. فما يجري في المدرسة يؤثر بشكل من الأشكال على النظام الاجتماعي. وهذا يجعل الباحث لا يمكنه أن يفهم أي نظام اجتماعي إلا بربطه في علاقة وثيقة مع المدرسة. وأي تغيير في المجتمع يفرض تغييرا في البناء البيداغوجي للمدرسة" [2] وعليه لابد أن يرتكز المنهاج على دراسة علمية ميدانية للمجتمع الذي يخدمه من حيث واقعه وحاضره ومستقبله وآلامه ومشكلاته وتطلعاته.. لأنه احد أدوات المجتمع لإيجاد أجيال جديدة قادرة على تحقيق أهدافه في تغيير واقع متعفن اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا.. خاصة وأن الواقع المجتمعي اليوم يشهد صحوة إسلامية

---

[1] ـــ حسين سليمان قورة ـــ الأصول التربوية في بناء المناهج ـــ ص 116

[2] ـــ توما جورج خوري ـــ المناهج التربوية ـــ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ـــ بيروت ط 1 1983 ص 28.

يعبر عنها ظهور عدة حركات إسلامية "أصولية" ـ نتيجة ما أصاب التربية الإسلامية من مثبطات وأزمات وانحرافات تراكمت عبر الحقب ـ تريد إبراز مكانة الدين في البلدان الإسلامية، وبروز دعوات لا تتحدث عن الإصلاحات الاقتصادية والسياسية فقط، بل تجعل كمنطلق الإصلاح التربوي والأخلاقي ولعل الهاجس الذي يرعب الغرب بعد سقوط الشيوعية هو الإسلام مما جعل الإعلام الغربي يبتكر مصطلح "التطرف" "الإرهاب" "الأصولية"... للقضاء على كل صوت يريد تربية إسلامية شاملة متكاملة منطلقة من الأصول مراعية للواقع المجتمعي ومتطلبات العصر بعيدة عن كل المفارقات والإيديولوجيات مجنبة الشاب والمراهق المسلم البكاء على الأطلال والسكن في الماضي.

الأساس المعرفي:

إننا نعيش عصر العلم والتكنولوجيا، عصر التفجر المعرفي الذي تتحكم فيه سلطة الإعلام عبر مختلف أنواعه والذي يجعل النظام التعليمي المدرسي غير قادر على ملاحقة التراكم المعرفي مهما طالت سنوات التعليم ـ مهما كثرت ساعات العمل به ومهما زادت عبقريات مدرسيه... كما أن هذا العصر يشهد "مزاوجة بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق.. لهذا لابد للمنهاج أن يواكب هذا التطور وإلا أصبح متعثرا يسقط تعثره على الأجيال التي يحولها إلى معوقين معرفيا، ولن يتم له هذا إلا إذا كان مرنا في ذاته يسمح بالتطوير انطلاقا من تقويم فاعل. ومنهاج التربية الإسلامية أحوج ما يكون إلى مراعاة هذا الجانب المتجدد الذي يجعل مستهدفيه في مواجهة مع القصف المعرفي ـ الإعلامي الذي يمرر قيما في أغلبها علمانية وبعيدة كل البعد عن أهداف التربية الإسلامية بل مفارقة لها ومناهضة.

إن أي منهاج دراسي لا يمكن أن يحدث فاعليته إلا باعتباره هذه الأسس واعتبار التكامل بين ما هو سيكولوجي وما هو فلسفي وما هو علمي ـ معرفي إضافة إلى الأساس النفسي المتعلق بالطرائق والوسائل والأدوات..

ضرورة تكامل المناهج الدراسية:

إن اصطلاح "التكامل" يشير إلى الشروط التي تمكن الكائن الحي من أن يعمل "كوحدة" في تحقيق أهدافه في مختلف أبعاده (جسمية ـ وجدانية ـ عقلية...)، حيث إذا كان التكامل تاما انعدم الصراع الباطني واتجه بأقصى قوته إلى التفكير في الأمور الملائمة لحل المشكلة التي

تواجهه، وإن لم يحصل ذلك التكامل تعرض لاضطراب عقلي وعدم ثبات وجداني وخلل جسمي، فالتكامل إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحي.[1] والتربية بدورها كما يقرر "أوبير" تكامل ودمج[2] هذا التكامل يجد سنده ويستمد شرعيته من تكامل الشخصية الإنسانية باعتبارها تركيبا ديناميا لمظاهر فزيولوجية وحركية وعاطفية ومعرفية.

هذه الشخصية المتعددة الأبعاد هي التي يجب استحضارها أثناء بناء المناهج الدراسية، لكن بنظرة عابرة إلى المناهج المعتمدة في المدرسة المغربية نجدها معتمدة أساسا على مناهج المواد رغم كل التسميات وحتى في الطور الأول من التعليم الأساسي حيث نجدها تستعمل مصطلح "وحدات": وحدة التربية الإسلامية ـ وحدة الاجتماعيات... فإن هذه الوحدة موجودة في متخيل واضع المنهاج. أما على مستوى الممارسة وحتى في الكتاب المدرسي الملزم نجده يكرس الفصل بين المواد ولا مجال للوصل. أما في الطور الثاني أساسي والثانوي فإن الحواجز بين المواد جد منيعة وتكاد كل مادة تستمد دلالتها من المدرس المكلف بتلقينها. وهكذا نسمع من الإدارة والتلاميذ والمدرسين ما يفيد ذلك "مول التاريخ ـ مول الفلسفة ـ مول التربية الإسلامية"... ولا نجد أي تكامل بين المواد ولا بين أساتذة هذه المواد مما يبين أن المنهاج المغربي يركز على المواد الدراسية المنفصلة التي نظمت فأصبحت الجوهر الذي تدور حوله خبرات التلاميذ، وأصبح واجب المدرس والمدرسة قيادتهم لتعلم تلك المواد... وأصبح هناك إلزام بماهية المادة الدراسية واستقلاليتها مما يؤدي إلى عدة عوائق تعلمية[3] حتى يتم تجاهل التنظيم السيكولوجي كأساس لكل عملية تعلم وتكريس بعد المادة الدراسية وتجزيء التعلم ويضع حدودا بين مجموع الخبرات والمهارات التي يقدمها المنهاج، وإهمال المشكلات الاجتماعية المعيشة باهتمامه بعرض الحقائق والمعلومات ومدى إتقان التلاميذ لها.

ولاشك أن عدم التكامل بين المواد كانت تعززه نظرية التدريب الشكلي التي قامت على أساس أن للإنسان ملكات منفصلة الواحدة عن الأخرى وكانت ترى أن بعض المواد تدرب الذاكرة وتقويها وأخرى تقوي التفكير... غير أن هذا الأساس السيكولوجي ثبت خطؤه. مما يحتم بيداغوجيا أن تتجه التربية نحو تقليص عام للحواجز أو نحو فتح العديد من الأبواب

---

[1] ـــ صالح عبد العزيز ـــ التربية وطرق التدريس ج 2 دار المعارف ط 5 سنة 1963 ص 188

[2] ـــ روني أوبير ـــ مرجع سابق ص 89

[3] ـــ وهيب سمعان وآخرون ـــ دراسات في المناهج ـــ مكتبة الأنجلو المصرية ط2 ـــ 1966 ص 225

الخفية.. إلا أن ذلك يتطلب أن تكون عقول الأساتذة أنفسهم أقل تجزيئا وانغلاقا.[1] كما يجب أن يتم التعليم بشكل يجعل كل تخصص في حد ذاته يدرس باستمرار بروح مشتركة بين التخصصات أي أن الأمر يتعلق بأن يكون المدرسون أنفسهم متشبعين بروح إبستيمولوجية جد متفتحة تجعلهم ـ دون أن يهملوا مجال تخصصهم ـ يمكنون الطلبة بشكل مستمر من النظر إلى علاقة مادة معينة مع مجمل منظومة العلوم[2] إذ الشباب يظهر اهتماما كبيرا بالمواد الدراسية حينما يربط بعضها بالبعض الآخر. فيتعلم بشغف ورغبة وسرعة. وهذا يؤدي إلى تكامل المعرفة إلى حد ما وتلمس العلاقات بين المواد المختلفة وبهذا تقل تجزئة المعرفة وينظر إليها ككل متكامل.

التربية الإسلامية وشرط التكامل:

إذا كانت التربية في العصور القديمة والوسطى المسيحية قد قصد بها الجانب العقلي حينا أو الجانب الروحي التهذيبي أحيانا أخرى. فإن التربية الإسلامية قد اهتمت بالنمو المتكامل للفرد. اهتمت به جسميا عندما أكدت أفضلية قوة الجسم ـ صحة البدن ـ. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف.."[3] وقول عمر ابن الخطاب رضي الله عنه: علموا أولادكم الرماية والسباحة ومروهم فليثبوا على الخيل وثبا" واهتمت بالنمو العقلي عندما دعت المسلمين إلى العلم والتعلم: "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"[4] واهتمت بالتربية الاجتماعية عملا بقوله تعالى: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"[5] واهتما بالتربية المهنية والعملية لقوله تعالى: "فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض..."[6] وقول رسوله الكريم "ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده"[7] واهتمت بالجانب الجمالي لقوله تعالى "قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق"[1] وبذلك كانت التربية الإسلامية بالفعل في عصور ازدهارها تربية متكاملة

[1] ـــ جان بياجي ـــ التوجات الجديدة للتربية ـــ ترجمة محمد الخبيب بلكوش ط 1، 1988 دار توبقال البيضاء ـــ ص 22.

[2] ـــ نفس المرجع والصفحة.

[3] ـمسلم كتاب القدر باب الإيمان بالقدر والإذعان له.

[4] ـــ النحل 43

[5] ـــ المائدة 2

[6] ـــ الجمعة 10

[7] ـــ البخاري كتاب البيوع

من الرزق"[1] وبذلك كانت التربية الإسلامية بالفعل في عصور ازدهارها تربية متكاملة بكل جوانب نمو الشخصية. وهي تربية للجميع وهي متكاملة بمعنى أنها تعنى بسيرورة الإنسان منذ أن يصوره الله جنينا في بطن أمه إلى أن ينتقل من دار الفناء إلى دار البقاء. واضعة له ضوابط تربوية وقائية لكل مرحلة عمرية.

وقد شهد المجتمع الإسلامي في عصره الأول تطبيق هذا المنهاج التربوي الشامل تطبيقا سليما ظهرت آثار نجاحه في بناء ذلك المجتمع من جهة وفي تقدمه وازدهاره من جهة أخرى. وإذا كان هذا المنهاج التكاملي لم يطبق في الواقع إلا في عصر النبوة - فإن هناك عدة انحرافات خالطته. فجعلته يتقاعس عن أداء مهمته وانعكست آثارها السلبية على التربية الإسلامية للعصور اللاحقة. مما جعل مناهجها مشوهة تقوم على تضييق مفهوم الإسلام ومحاولة فصله عن مجالات الحياة ومحاصرة مبادئه الشاملة مما أفرز ضعف المسلمين في تمسكهم بإسلامهم إما جهلا أو تقليدا إضافة إلى سيطرة النزعة المذهبية... مما جعل بعض المهتمين يطرحون عدة تساؤلات عن مناهج التربية الإسلامية:[2]

- هل المواد الدراسية والمكونة لمنهاج التربية الإسلامية تربي في الطالب روح الإسلام؟
- لماذا عجزت عن حسن التوجيه ووقاية الشاب والمراهق المسلم من الانحراف؟
- لماذا لا يستطيع المتخرج أن يقدم الإسلام لغير المسلمين ويدفعهم إلى حبه والإقبال عليه؟
- لماذا ضعف بين المسلمين التمسك بالقيم الإسلامية؟.
- لماذا يرى بعض المسلمين أن الإسلام حكر عليهم ويتهمون غيرهم بالكفر والإلحاد؟
- لماذا يصل الأمر إلى أن يقتل بعض المسلمين بعضهم باسم الدين...؟

إن مواجهة الأفكار الإسلامية ومحاولة إفسادها تنطلق من إفساد المناهج الإسلامية.. بجعل التربية الإسلامية مادة أسيرة الحجرة الدراسية نتيجة اختفاء المنهج الإسلامي في مجال السياسة والاقتصاد والإدارة.. وغيرها من مجالات الحياة، فأصبحت مادة عديمة الفائدة والفعالية لأنها عديمة الترابط والتكامل والانسجام ليس مع بقية المواد فحسب لكن أيضا - وهذا أدهى وأمر - مع الواقع المعيش الذي يتخبط فيه الإنسان المسلم. لقد اعتبرنا الإسلام مادة دراسية إلى جانب عدة مواد كاللغة والرياضيات والعلوم... بل أقلها في حصصها ومعاملها،

---

[1] ـــ الأعراف 32

[2] ـــ أحمد شبلي ـــ تاريخ المناهج الإسلامية ـــ مكتبة النهضة المصرية ط 2، 1982 ص 90.

وأصبحنا نعامل التربية الإسلامية كما يعامل المجتمع العلماني التربية الدينيـة وبذلك نكرس العلمانية في حياتنا عن وعي أو عن غير وعي.

إن التربية الإسلامية والتي تنتسب إلى الإسلام لابد أن تأخذ مفهومها من طبيعته الشمولية لسببين: [1]

- لأن الفكر التربوي المعاصر يلتزم بمبدأ الشمول الذي تتكامل فيه كل أنواع التربية.
- لأن الإسلام هو منهج متكامل للحيـاة الإنسـانية ينظـر إلى فطـرة الإنسـان في جميـع أبعادهـا ومجالات نشاطها؟

فالتربية الإسلامية بمفهومها الشامل إما أن تأخذ دورها في مجال التربية العامة على أساس التكامل مع أصناف التربية لتكون تربية شاملة متكاملة - وإما أن تتقوقع داخل دروس وعظيـة ومظاهر متفرقة من التشـريع والعقيـدة والأخـلاق والعبـادات.. إذ مـن المؤسـف أن يكـون واقـع التربية الإسلامية مادة تعليمية منغلقة على نفسها لا تتجـاوب مـع مـادة مـن المـواد الأخـرى، فضلا عن كونها لا تعكس الواقع ولا تتدخل فيه ولا ترتبط بـه. وإذا مـا اعتبرنـا مـادة التربيـة الإسلامية ترتكز أساسا على ما هو وجداني خاصة وأن الجانب المعرفي يجب أن يخدم المجال الوجداني المتعلق بالميول والمواقف والاتجاهات والأحاسـيس والقيـم... فـإن هـذا الجـانب جـد مغيب في الممارسة التربوية الفعلية رغم التصريـح في المنـهاج الدراسـي بمجموعـة مـن الأهـداف الوجدانية، لأن أمر قياس مدى تحقق هذه الأهداف جد معقد "ولأن الحدود بين ما هـو معـرفي وما هو وجداني حدود مصطنعة... حيث تبين أن النسق المعرفي غـير منفصـل عـن الأحاسـيس الوجدانية، فحين يتعلم الفرد معرفة معينة فإن عوامل الميول والاستحسان والتـذوق تتدخـل في هذا التعلم. إذ أن هناك مراوحة دائمة بين نسق معرفي وبين الحـالات الوجدانيـة" [2] وعليـه لا يمكن الاعتماد في تحقق الأهـداف الوجدانيـة علـى مـادة التربيـة الإسـلامية وحدهـا لأن هـذه الأهداف "لا ترتبط بدرس أو حصة أو حتى بالمادة، بل إنها ذات طبيعة شاملة ومتداخلة بـين المواد، كما أنها أهداف طويلة الأمد" [3]

---

[1] ـــ محمد الكتاني ـــ ندوة التربية الإسلامية 3 يناير 1980 ـــ الرسالة التربوية السنة 6 ع 11 ص 90

[2] ـــ محمد آيت موحى ـــ عبد اللطيف الفاربي ـــ القيم والمواقف ـــ سلسلة علوم التربية ع 8. ص 10.

[3] ـــ نفس المرجع والصفحة.

ومن هنا بات من الضروري أن تكون التربية الإسلامية روحا شاملة توجه سائر المواد وإطارا عاما لكل الممارسات التربوية قبل أن تكون لائحة محددة من موضوعات في العقيدة والعبادة والأخلاق... هذه الروح يجب أن تسري في كل مواد المنهاج، فيجب أن تسري في التاريخ حينما يدرس التاريخ الإسلامي بريئا من التحريف والتمييع كما يجب أن تسري في اللغة والأدب حين يأخذ النص القرآني حظه الوافر في التحليل والاستنباط والتذوق، وفي الفلسفة حينما تقدم للتلميذ موضوعات الفلسفة بريئة من كل تحيز إيديولوجي والتركيز على الفلسفة الإسلامية والفكر الإسلامي، وفي العلوم الطبيعية عندما تهيمن على هذه المادة روح عامة توجه الفكر نحو عظمة الطبيعة وقوانينها باعتبار ذلك كله آية من آيات الله لأن هذه العلوم تعمق روح الإيمان ولا تتناقض معه. وكل هذا لا يمكن أن يتأتى إلا بالتخلي عن مقاربة التركيز على المادة والتشدد في الحفاظ على استقلاليتها بل ضرورة اعتماد بعض المقاربات مثل المقاربة البؤرية المعتمدة على مبدأ إزالة الحواجز بين المواد الدراسية والتركيز على الطابع التكاملي والأهداف المشتركة للمواد.

وهنا يطرح بعض الباحثين ثلاث طرائق يمكن توظيفها لتنفيذ المقاربة البؤرية [1]

- نخطط داخل المنهاج لجذع مشترك تلتقي عنده مجموعة من المواد.
- نختار موضوعات معينة وندرسها في مواد مختلفة.
- نلجأ إلى أنشطة يشترك فيها أساتذة مواد مختلفة (فريق التدريس).

كما أن تنفيذ أي منهاج يتطلب اعتبار التداخل بين المواد انسجاما مع طبيعة الأهداف ذاتها ولذلك ينبغي التنسيق بين المواد وإدماج بعض مقاطعها بكيفية تضمن إنجاز أنشطة مشتركة وتصميم مشاريع موحدة. [2]

فالتكامل والشمول والانسجام هي الشروط الأساسية لقيام تربية إسلامية فاعلة: التكامل مع أهداف التربية العامة، والتكامل مع كل المواد والوسائل التعليمية، والتكامل مع المؤسسات التربوية والثقافية كإطار شامل يفسر بعضه بعضا.

---

[1] ــ نفس المرجع ص 128 ــ 129.

[2] ــ نفس المرجع ص 134.

ملف

واقع التربية الإسلامية التجزيئي في النظام التعليمي المغربي

قراءة في الجذور التاريخية

ذ. عز الدين الخمسي

مفتش التعليم الثانوي

بنيابة سطات

1 ـ التربية الإسلامية وثنائية المفهوم:

نحن فيما يتعلق بالتربية الإسلامية أمام مركب إضافي يتكون من جذرين (تربية) و(إسلامية) ومعنى هذا المركب الإضافي يتضح من خلال التحديد القبلي لنوع الربط القائم أو العلاقة الإضافية بينهما:

أ ـ فإذا اعتبرنا العلاقة بين الجذرين علاقة (إضافة وتخصيص) فالمقصود بالمصطلح: هو ذلك الجزء من المعرفة والتربية المخصص لجانب من جوانب النشاط الإنساني وهو الجانب الديني أو الروحي، وبالتالي هناك معارف تتولى الاهتمام بالجوانب الأخرى (العلمية، الرياضية...) وهذا التحديد يجعل (التربية الإسلامية) ذات مفهوم ضيق ومحدود للغاية لا يكاد يتجاوز معنى المادة التي تقابلها مواد عديدة أخرى تهتم بجوانب أخرى من الإنسان، وعلى مستوى التصور لا يخفى أن هذا المفهوم يناقض طبيعة الإسلام الشمولية باعتباره منهج حياة شامل ويتوافق مع الطرح المسيحي للدين. كما أنه يتوافق مع الرؤية التقسيمية للكائن الإنساني والتي ترى أن الفرد مجموعة مترابطة غير متوحدة.

ومما لاشك فيه أن التربية الإسلامية تدرس في نظامنا التعليمي وفقا لهذا المفهوم.

ب ـ أما إذا اعتبرنا العلاقة بين الجذرين علاقة (إضافة وبيان) فإن المقصود بالمصطلح يصبح هو ذلك: التصور الحضاري الشامل للتربية المتولد عن الإسلام باعتباره دينا ومشروعا حضاريا متميزا ومتكاملا (تلك التربية) التي نجد في التشريع الإسلامي ترجمة لها إلى سلوكات فردية وجماعية في كل المجالات والبنيات والهياكل المكونة للمجتمع. فالتربية الإسلامية وفق هذا المفهوم، هي النظرية الحضارية والمذهبية الإسلامية[1]

[1] ـــ الوجيز في إسلامية المعرفة ـــ المعهد العالمي للفكر الإسلامي ـــ أمريكا ـــ دار الأمان سنة 1988 ص 109 إلى 114

2 ـ التربية الإسلامية بين واقع التجزئة والتصور الشمولي:

من غير شك أن هذا المفهوم الثاني للتربية الإسلامية لا ينطبق على مناهجنا التعليمية ولا على نظامنا التعليمي. فالتحولات الجذرية التي تعرض لها العالم الإسلامي عامة بما فيه المغرب خلال القرنين الماضيين والتي من أخطرها: الاستعمار العسكري المباشر ثم الاستعمار الحضاري غير المباشر، جعلتنا ننفصل عن المفهوم الذي ساد في كل الحقب التاريخية السابقة.

غير أن غياب هذا المفهوم لم يلغ حضوره النظري والفاعل، والذي يستمد قوته في الطرح والاستمرارية من قوة الإسلام، ومن الصراع بين الدخيل والأصيل، والمواجهة المتنامية للغزو الفكري الذي تتعرض له الأمة.

ونلمس هذا من خلال التعريف الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية للتربية الإسلامية وهو التعريف الذي اتفق عليه خبراء التربية الإسلامية في المؤتمر المنعقد بمكة وهو كالتالي: "التربية الإسلامية هي تنمية الإنسان في أبعاده الستة الروحي والبيولوجي والعقلي والمعرفي والانفعالي والعاطفي والسلوكي والأخلاقي والاجتماعي في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته"[1] وتعلق الوثيقة الرسمية على هذا التعريف بقولها: "هذا الفهم يأتي مقابل المعنى الضيق الذي ينظر إلى التربية الإسلامية على أنها مادة دراسية قوامها جملة من البحوث والدراسات في فروع المعرفة الشرعية من القرآن والحديث والفقه والسيرة.. تقدم للمتعلم ضمن تشكلة من المواد المختلفة" [2].

ونلمس حضورا مزدوجا لمفهوم التربية الإسلامية خاصة في الأدبيات التربوية الإسلامية سواء منها المتعلقة بالأهداف أو بالطرق التربوية لتدريس المادة ومكوناتها أو بغيرها من الجوانب.

كما نلمسه ـ نسبيا ـ في الأهداف الرسمية المسطرة لمادة التربية الإسلامية، وكذا في مجمل الخطاب التربوي النظري والنقدي حول المادة.

ونعتقد أنه من غير الممكن أن نفهم هذه الثنائية في المفهوم: التربية الإسلامية/المادة. والتربية الإسلامية/النظرية. ثنائية الواقع والطموح وثنائية الإسلام/المنهج الحضاري

---

[1] ـــ حلقات استكمال تكوين الأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي وثائق تربوية خاصة بمادة التربية الإسلامية: قسم البرامج ـــ مديرية التعليم الثانوي ـــ وزارة التربية الوطنية ـــ مطبعة المعارف الجديدة 1994 ـــ ص 7.

[2] ـــ المرجع نفسه

والإسلام/المادة المعرفية المقننة. إلا بالعودة إلى تاريخ نشأة التربية الإسلامية في واقع منظومتنا التربوية باعتباره المحدد لسماتها في الواقع مع استحضار المحتوى المعرفي للمادة الذي ينتمي ويرتبط بالإسلام. وبالتالي يفرض منطقا وتصورا يتناقض في حجمه وأبعاده وأهدافه مع المنطق الذي يفرضه واقع المادة الموضوعي.

3 ـ الجذور التاريخية لتحجيم التربية الإسلامية

نميز بين ثلاث مراحل أو منعطفات تاريخية أحدثت تغيرات جذرية في المسار التربوي بالمغرب وانتهت إلى حصر التربية الإسلامية في مادة دراسية.

أ ـ المرحلة الأولى: وتبدأ باعتناق المغاربة للإسلام حيث تمثلوا المناهج التعليمية الإسلامية الذي تركزت حول المساجد والرباطات والزوايا... إلخ وقد كانت المعارف كلها. الشرعية والعلمية، تصدر عن رؤية واحدة وتصور واحد ينبني على التسليم بوجود الله وتوحيده. ويتفرع عن هذه الحقيقة الأولى تصور شامل للكون والإنسان والحياة... الخ وخلال هذه المرحلة لم تكن هناك مادة تسمى (تربية إسلامية) لأن التربية الإسلامية كانت حاضرة في جميع العلوم والمعارف والمناهج. كما أن التصور الإسلامي كان حاضرا في كل العلوم والمعارف حتى تلك التي انتقلت أصولها أو البعض منها ـ على وجه الدقة ـ من حضارات سابقة كالفلسفة فقد ظلت في سياقها وتصوراتها ومناهجها خاضعة ومرتبطة بالتصور الإسلامي. وبالتالي فقد كان النظام التعليمي إسلاميا ينسجم مع ثقافة المجتمع وحضارته ولا أثر فيه للاغتراب الفكري.

ب ـ المرحلة الثانية: نميز داخل هذه المرحلة بين نظامين تعليميين متصارعين:

◆النظام التعليمي الاستعماري: قام الاستعمار ببناء نظام تعليمي جديد يترجم أهدافه الاستعمارية ويكرس مفاهيمه الإلحاقية والتي اعتمد في صياغتها على دراسات ميدانية وصفية واستقرائية جد دقيقة.

ويمكن إجمال أهداف المستعمر في رغبته في سحق كل البنيات الفكرية والإجتماعية والاقتصادية... وبما أن الإسلام هو المحدد لتلك البنيات فإن المستعمر شن حربا لا هوادة فيها على الإسلام. ومن أساليبه في ذلك أسلوب التحويل وهكذا (كان التحويل منذ البداية مؤسسيا مثلما كان تصوريا وتربويا وفلسفيا وإديولوجيا وحتى معماريا)[1]. وفي ظل هذا النظام ظهرت مادة التربية الإسلامية مادة تعنى بالجانب الديني وتكرس مجموعة من المفاهيم الدينية بشكل

[1] ـــ التحويل التربوي.... مرجع سابق ص9.

التربية الإسلامية مادة تعنى بالجانب الديني وتكرس مجموعة من المفاهيم الدينية بشكل سلبي يخدم في النهاية الاستعمار ويعمق وجوده وأهم سماتها هي:

- المضمون المعرفي منتقى بشكل ينفي عن الإسلام شموليته وجماعيته وجهاديته حيث تم التركيز على العبادات الفردية مع الإغراق في الأسلوب الفقهي والخلافات الفقهية اعتمادا على المختصرات والحواشي.

- عهد بتدريس هذه المادة في شكلها المشوه إلى أطر لا تمتلك أدنى تكوين بداغوجي أو فكري سليم مما كان يجعل المادة في شكلها ومضمونها وطرائق تلقينها غريبة وشاذة بمقارنتها مع باقي المواد المقررة التي كانت تدرس بالفرنسية وبطرق تربوية حديثة.

◆ النظام التعليمي المقاوم "السلفي": انتقلت الأفكار الإسلامية السلفية إلى المغرب في مطلع القرن وسرعان ما انتشرت بين العلماء والشباب حيث ارتبطت لديهم المفاهيم السلفية بروح الجهاد والمقاومة للوجود الاستعماري. وهكذا ظهرت مجموعة من المدارس الحرة التي سعت إلى نشر المفاهيم السلفية كخطوة أولى لمقاومة التغريب والاستعمار عن طريق تعميم الوعي بالمفاهيم الإسلامية الحقيقية ونفض غبار التقليد والخرافات والانحرافات عنها وقد ركزت هذه المدارس على ما يلي:

- مواجهة الانحراف والخرافة والتقليد والمفاهيم المغلوطة المترسخة في ثقافة المجتمع بكل شرائحه، وعرض الإسلام أخذا من منابعه الأصلية دون الاكتراث بالمختصرات والفروع الفقهية... الخ

- تنبيه المغاربة إلى خطورة الاستعمار على الهوية والذاتية وتحريك الهمم لمواجهته ومحاربته. إذن فهذا النظام التعليمي كان ذا طبيعة نضالية مقاومة وهو في أهدافه ومضامينه يقع موقع النقيض من النظام التعليمي الاستعماري ومن مادة التربية الإسلامية في ذلك النظام.

ج - المرحلة الثالثة: حصل المغرب على استقلاله في أجواء من التعقيد الشديد والتوتر الاجتماعي والسياسي والإيديولوجي والثقافي، سنذكر ما يرتبط منها بموضوعنا على شكل ملاحظات مختزلة:

- انعدام الانسجام الفكري والسياسي وا لإيديولوجي بين القوى المكونة للحركة الوطنية المغربية.

- انعدام الانسجام في النسيج الاجتماعي حيث خرج المجتمع المغربي من مرحلة الاستعمار

- التي خضع فيها كما قلنا إلى تحويل مكثف - مدمرا في بنياته التقليدية الفكرية منها والاجتماعية والاقتصادية. وغير قادر في نفس الوقت على تمثل الحداثة الغربية تمثلا كاملا ونهائيا وقد أدى هذا إلى سيادة واقع اجتماعي مضطرب يتواجد فيه مجتمعان متناقضان تحت سقف واحد. وإلى التجلي المأزوم لإشكالية الأصالة والمعاصرة في الوعي المغربي الحديث والمعاصر.

- انعكاس هذا الوضع المتنافر على الظاهرة التربوية والنظام التعليمي حيث قام المسؤولون بدمج المدارس الحرة المقاومة ذات البعد الإسلامي السلفي (الأصالة) في النظام الموروث عن العهد الاستعماري (الحداثة) وليس العكس. وهكذا تشكل ما نسميه بنظام التعليم المزدوج والعصري. ونتائج هذا الدمج التلفيقي يمكن إجمالها كالتالي:

◆ انعدام الانسجام الداخلي: أصبح نظامنا التعليمي يتميز بتناقض وصراع بين صنفين من المواد: مواد الثقافة ونعني بها المواد التي تتصل بالذات والهوية التاريخية (اللغة العربية - التربية الإسلامية - العلوم الشرعية - التعليم الأصيل...) ومواد الحداثة الموروثة من النظام التعليمي الاستعماري (اللغات الأجنبية - العلوم التجريبية - العلوم الإنسانية...) وهذا الصراع والتناقض مبرر تاريخيا وموضوعيا.

◆ - انعدام الاستمرارية اللغوية: ارتبطت مواد الحداثة في النظام التعليمي المغربي باللغات الأجنبية (الفرنسية على وجه الخصوص) بينما ارتبطت مواد الثقافة باللغة العربية وقد باءت كل محاولات التعريب بالفشل رغم أن التعريب من الخيارات الأساسية التي حددت السياسة التعليمية المغربية بعد الاستقلال. وانعدام الاستمرارية اللغوية في عملية التعلم أخذت أبعادا مأساوية في الوقت الراهن بعد تعريب التعليم الأساسي والثانوي دون الجامعي. إذ يعتبر أحد الأسباب الرئيسية للضياع المدرسي.

◆ - القطيعة بين النظام التعليمي والبيئة الاجتماعية: "إن الإنتاج الغزير لنماذج التعليم الأجنبية وما تبعه من تحقير للتعليم التقليدي وبدون روية أو تمييز تسبب لدى كثير من الدول النامية في نمط متطرف من التعليم غير توقعي Non anticipatif وغير تشاركي Non participatif لا يهيئ الفرد للمستقبل ولا يجعله قادرا على المساهمة الفعلية" [1]

[1] — التحويل التربوي في المغرب مرجع سابق — ص 12

والواقع أن نظامنا التعليمي المغربي بعد الاستقلال ونتيجة توجهات النظام السياسي والنخبة المثقفة ورجالات الحركة الوطنية ظل يخضع لتحويل تربوي مماثل للذي كان يخضع له في المرحلة الاستعمارية إن لم نقل اشد وهو تحويل يتم تحت لافتات متعددة من مثل: المساعدة. والمساعدة في التربية والتعاون الثقافي والاتفاقيات الثقافية... الخ. وقد لاحظ الأستاذ عبد الجليل الحجمري [1] أن هذا التحويل يتركز بالأساس حول التعليم العالي (الجامعات والمعاهد والمراكز التربوية..) في توجه ـ كما يقول نحو "نشر تصور ارستقراطي عن امتلاك المعرفة وتصور ثقافوي في أسسه نخبوي في مراميه" ويمكن أن نضيف إلى هذا تعليلا آخر يتمثل في الدور الحيوي الذي يقوم به التعليم العالي من تخريج أفواج من الأطر التربوي والمنظرين التربويين. والباحثين الاجتماعيين والاقتصاديين والتقنيين. والأطر الإدارية المكونة لجهازنا البيروقراطي والمفكرين... الخ ومعلوم أن النظام التعليمي يستمد أهدافه الكبرى وتوجهاته الثقافية والاجتماعية والسياسية وبالتالي مساره وصيرورته من توجهات هذه الأفواج من الأطر كوسائط محددة للسياسة التربوية ومنتجة/مالكة للقرار التربوي.

خلاصات

1 ـ مادة التربية الإسلامية داخل نظامنا التعليمي التعلمي مادة من مواد الثقافة التي تعيش صراعا مستحكما ـ بسبب التناقض في المنطلقات والأسس ـ مع مواد الحداثة وهذا يؤثر سلبا على فعاليتها بشكل عام. خاصة إذا علمنا أن مواد الثقافة ظلت في هذا النظام تعاني من قصور منهجي وبداغوجي وفكري لأطرها [2] من جهة ومن غياب الدعم الفعلي من المثقفين من جهة ثانية بعد اندحار السلفية/ الحركة وتحولها إلى مجرد دعوات فردية. وهكذا احتفظت التربية الإسلامية بعد الاستقلال بالشكل الذي كانت عليه في النظام التعليمي الاستعماري مع تغيير طفيف يتمثل في إدماج المضمون المعرفي الإسلامي السلفي بعد إفراغ المضامين السلفية من محتواها النضالي والجهادي وهو إفراغ ساهم فيه وفي تحقيقه غياب العدو المباشر: الاستعمار.

[1] ـــ التحويل التربوي في المغرب مرجع سابق ـــ ص 10

[2] ـــ التحويل التربوي.. مرجع سابق ص 10

2 ـ بذلك تكون مادة التربية الإسلامية قد تعينت أهدافها الضمنية من طبيعة نشأتها والتطورات التي لحقت هذه النشأة وهي أهداف ـ من غير شك ـ لا تتطابق مع أهداف التربية الإسلامية المعلنة في الوثائق الرسمية، ويمكن لتحليل المحتوى ومنهجية التدريس وأسلوب التقويم أن يكشف هذا التقابل.

3 ـ إن الأهداف الكلية للنظام التعليمي المغربي Macro - objective(الغايات والأغراض الضمنية والفعلية لا المعلنة) هي التي تحدد بشكل فعلي الأهداف الجزئية Micro -objective لمادة التربية الإسلامية وتحدد بالتالي موقعها ـ المنسجم أو الشاذ ـ وفعاليتها ـ الإيجابية أو السلبية ـ ومدى تحققها الإجرائي ـ النجاح أو الفشل ـ الفعلي.

ومعلوم أن الأهداف الكلية لتعليمنا قد تحكمت في صياغتها العوامل السياقية التاريخية التي قمنا بعرضها، مما جعلها في مجملها مناقضة لجوهر النسق الثقافي ـ الحضاري للمجتمع المغربي، وبالتالي متصادمة مع التربية الإسلامية في جوهرها.

4 ـ إن التجديدات التربوية والإصلاحات الجزئية المرتبطة بالمادة ـ تجديد الكتب المدرسية والمنهجيات... الخ. لا يمكن المراهنة عليها لتجاوز المأزق الحالي والتاريخي لمادة التربية الإسلامية. إذ لا سبيل لتجاوز هذا المأزق إلا بإصلاح جذري وشامل مدخله الأوحد حسم التضارب الإيديولوجي النظري المرتبط بالإشكالية العالقة وغير المحسومة: إشكالية الهوية الحضارية لمنظومتنا التربوية. هذه الإشكالية التي تعتبر بحق بنت الصلب للإشكالية الأم: إشكالية الأصالة والمعاصرة في تجليها المأزوم ـ أو غير المحسوم ـ ليس فقط في فكرنا التربوي بل في مجمل وعينا الحديث والمعاصر.

ملف

أسلمة التعليم الأساسي

بين

التصريح والتحقيق

عبد المجيد بنمسعود

أكاديمية وجدة

مدخل: التعليم الأساسي: الدواعي والخلفيات..

إن من حقنا ونحن نتناول موضوع التعليم الأساسي، أن نتساءل عن الخلفيات والدواعي التي تكمن وراء اختياره كبديل للنظام السابق. أي نظام التعليم الابتدائي. فهل يتعلق الأمر بتجربة طبقت في بعض البلدان، فسرت عدواها إلى المجتمع المغربي. ليس إلا.. ومن ثم لم يخل الوضع من تجن على نظام التعليم الابتدائي الذي ظل سائدا لعشرات السنين، وتخرجت على يديه قطاعات عريضة من الأطر والمثقفين. أم أن استبدال نظام التعليم الأساسي بنظام التعليم الابتدائي كان مشفوعا بمسوغات موضوعية ومعقولة، تجعل من ذلك الاستبدال عملية حتمية لإنقاذ التعليم من أزمة خانقة، وفتح آفاق النمو والانطلاق أمامه؟

وهناك سؤال آخر يطرح نفسه بإلحاح. وهو يتعلق بما إذا كان نظام التعليم الأساسي الذي استكمل عامه التاسع، قد اتضحت معالمه وتكاملت مقوماته وعناصره، وبدأ يوتي أكله المرجو منه، بمعنى آخر هل وجد نظام التعليم الأساسي شروطه السليمة في التطبيق، أم أنه لا يزال يراوح مكانه، باحثا له عن وضوح في التصور، وفعالية في التطبيق؟

في البداية نبادر إلى القول ـ جوابا على السؤال الأول ـ بأن اللجوء إلى نظام ـ التعليم الأساسي واعتماده كإطار تصوري ينتظم طورين من أطوار الدراسة، قد جاء بعد أن وصل نظام التعليم الابتدائي بأوضاع التعليم إلى الطريق المسدود وظهرت عيوبه وثغراته بشكل بارز للعيان. فقد برهن هذا النظام على فشله وعجزه عن الوفاء بحاجيات المجتمع في التنمية والتطور، ظهر ذلك من خلال مجموعة من المعطيات والنتائج أبرزها الهدر الذي كان كفيلا بتحويل قطاعات عريضة من المتمدرسين، واتتهم فرصة الانفلات من عالم الأمية الرهيب، تحويلهم من جديد إلى الأمية ليصبحوا كما مهملا وعناصر مشلولة لا تقدم ولا تؤخر، بكلمة موجزة ليدخلوا عالم الضياع.

وإننا إذ نبحث عن أصل لهذه الخصائص التي ظلت متأصلة في نظام التعليم الابتدائي، بل

وفي النظام الدراسي برمته في المجتمع المغربي، سنجده كامنا في آفة التحويل التربوي من المركز الاستعماري إلى البلد المستعمر.. وهذا ما أشار إليه: الدكتور عبد الجليل لحجمري في معرض حديثه عن النتائج والآثار السيئة المترتبة عن عملية التحويل التربوي، يقول: "تكمن النتيجة الرابعة للتحويل في خلق تدرج بين أنماط التعليم، تدرج ينتهي إلى تفضيل العمل الفكري ويؤدي في نفس الوقت إلى احتقار التعلم اليدوي والمهني، كما يعمل على تعميق الهوة بين عالم الشغل وعالم المدرسة، ثم تفضيل المسالك الفكرية الثقافية في التكوين واحتقار المهن التي تعتمد المهارة اليدوية أكثر من اعتمادها على المهارة الفكرية، إلى الحد الذي غدت معه الأنظمة التربوية في البلدان النامية تتجه فقط إلى تكوين نخبوي للأطر العليا على حساب أنماط أخرى من التكوين أساسية وضرورية في آن واحد للتطور الاقتصادي والاجتماعي لمختلف الأمم" [1]

إذن لقد جاء نظام التعليم الأساسي من أجل معالجة الأمراض المزمنة التي ظلت تجري في أوصال نظام التعليم الابتدائي، بل والنظام التعليمي بشكل عام، إذا أخذنا في الاعتبار الانعكاسات التي من المفروض أن يخلفها نظام التعليم الأساسي على باقي الأطوار التعليمية. لقد أريد من نظام التعليم الأساسي أن يخلص النظام التعليمي من العقم وقلة الفعالية، ومرد ذلك إلى كونه:

"يساعد على تمديد فترة بقاء التلاميذ في المدرسة مدة يرتفع معها مستواهم التعليمي والتكويني إلى حد التثبت والتمكن من المعارف والمهارات بشكل يقيهم الرجوع إلى الأمية أو يعرضهم للبطالة"[2]

أسس التعليم الأساسي:

من المسلم به أن لكل نظام تعليمي تربوي أسسا يقوم عليها بنيانه وفلسفة يستمد منها توجهاته وأهدافه، وتلك الفلسفة هي بمثابة الروح..

و"روح نظام التعليم وضميره إنما هو ظل لعقائد واضعيه ونفسيتهم وغايتهم من العلم ودراسة الكون، ووجهة النظر إلى الحياة، ومظهر لأخلاقهم، وذلك ما يمنح نظام التعليم شخصية مستقلة" [1].

---

[1] ـــ التحويل التربوي وأثره على تطور النظام الدراسي في المغرب/ مجلة الدراسات التربوية والنفسية/ العدد الأول يناير 1982/ ط 2 أبريل 1985.

[2] ـــ عبد الحي عمور ـــ التعليم الأساسي بين التصور والتطبيق/ مطبعة النجاح الجديدة ص 11989/1409 (ص 22)

ولم يفت المخططين لنظام التعليم الأساسي في المغرب أن يلتفتوا إلى هـذه الحقيقة الهامة. فقد نصوا عليها بصراحة ووضوح ضمن الحديث عن أسس التعليم الأساسي. تقول الوثيقة الرسمية الصادرة عن مديرية التعليم الثانوي.. قسم البرامج ما يلي:

"الأساس الديني: يعتبر الدين الإسلامي السمح شريعة المملكة المغربية وعقيدتها الراسخة. تتجلى على جميع الأصعدة والمجالات، وتستلهم مبادئها وتعاليمها في التفكير والتخطيط والتنفيذ والتقويم. لذا فالتعليم الأساسي يسعى لطبع أهدافه ومضامينه بروح الشريعة الحنيفية ومقاصدها. فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها وتمثل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها، اعتقادا وسلوكا ومعاملات"[2]

والحقيقة أن مضمون هذا الكلام يعبر عن نقلة نوعية في إطار الإدراك الكلي لوظيفية النظام التعليمي وطبيعته. فهو يشير بشكل واضح إلى ما يمكن تسميته بأسلمة برامج ومناهج التعليم. وهو أمر كان مغفلا قبل الفترة الراهنة. حيث لم يكن يتحدث عن الإسلام خارج مادة التربية الإسلامية. اللهم إلا في مضامين أو حيزات محدودة داخل مواد اللغة العربية. فحين تلقن المواد الدراسية المختلفة لم يكن يخطر لجميع الأطراف المعنية في العملية التربوية أن روح النظام التربوي والكيان الحضاري للأمة يدعوهم لتكييف موادهم واختصاصاتهم، وصياغتها وفق قيم الإسلام وتعاليمه ورؤيته للكون والحياة والإنسان والمجتمع. ولم يكن هذا المسلك بالأمر الغريب المستهجن.. لأن التوجه التربوي العام بنفسه لم يكن يمتلك الوعي بهذه الحقيقة العميقة. ومن ثم، فلم يكن المدرس يمتلك ضمن تصوره، الوعي بضرورة الارتباط بين المذهبية الإسلامية. وأي منهج دراسي داخل المنظومة التعليمية. فقد احتاج الأمر إلى كل هذه المدة لتنضج الفكرة في الأذهان وتترعرع، ويقوى ساعدها، لتنتصب في نهاية المطاف بعد أن تهيأت لها الأجواء الثقافية، في ظل حركة البعث الحضاري التي تجتاح العالم الإسلامي.

ولم يفت الوثيقة الرسمية (وثائق تربوية عامة) المشار إليها أن تنص على أساسين هامين للتعليم الأساسي: وهما الأساس الاجتماعي والأساس الاقتصادي والتنموي.. ويجدر التنبيه إلى أنه لا مراء في أخذ هذين العاملين في الحسبان من طرف أي نظام تعليمي عند رسم خططه وتحديد أهدافه. ولكن من المشروع للمتأمل في الصياغة التي جاء فيها العاملان السابقان. أن

---

[1] — الشيخ أبو الحسن علي الحسين الندوي/ نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية مؤسسة الإسراء ط 4/ 1402هـ/ 1982 — بيروت ص 24

[2] — وثائق تربوية/ مرجع سابق ص 5

يتحفظ إزاءها ويعيد فيها النظر. لأنها انطوت على ثغرات لابد من تجاوزها وإصلاحها. ففيما يرجع للجانب الاقتصادي لا يمكن اعتباره أساسا، بل الأولى ـ اعتباره هدفا من الأهداف العامة التي يرمي إلى تحقيقها النظام التربوي بصفته نظاما استثماريا على المدى البعيد، على أساس أن أية تنمية اقتصادية لابد لها من رأسمال بشري قوي قبل كل شيء. وهذا الأمر يبدو فعلا من خلال الوثيقة الرسمية الصادرة عن قسم البرامج، إلا أن التعبير عنه "بالأساس" لم يكن في محله. تقول الوثيقة "فنجاح المخططات يدعو التعليم الأساسي لوضع استراتيجية تتلاءم فيها وتتكامل قدرات العنصر البشري مع الإمكانات المادية"[1].

أما فيما يتعلق "بالأساس الاجتماعي" فقد وقعت الوثيقة في خطإ فادح من حيث التصور، نلحظه في الفقرة التالية: "ذلك لأن التعليم لا يقوم فقط على العناصر المباشرة للعملية التعليمية، بل يستمد مقوماته أيضا من النشاط الاجتماعي والثقافي الذي يمتاز به الوسط البيئي للمتعلم (الأسرة والمجتمع وما يرتبط بهما)" [2]

إذا كان المطلوب من التعليم الأساسي أن يكون ذا صبغة إسلامية، فإن هذا يفرض عليه أن يحتكم إلى التصور الإسلامي وأن يكون إطاره المرجعي هو منظومة القيم الإسلامية.. وهذا يتنافى مطلقا مع كون التعليم الأساسي "يستمد مقوماته أيضا من النشاط الاجتماعي والثقافي الذي يمتاز به الوسط البيئي للمتعلم" لسبب أساسي وخطير، وهو أن الوسط البيئي للمتعلم وما يجري فيه من نشاط، فيه الصالح وفيه الطالح، ويغلب عليه التلوث الفكري والثقافي. الأمر الذي يرتب على التعليم الأساسي أن يجعل الغاية من جهده أن يلقح نفوس المتعلمين ضد الجراثيم السابحة في مجالهم الاجتماعي والثقافي وأن يكسبهم حاسة نقدية مرهفة قادرة على النظر الفاحص، والغربلة الشاملة لمحتويات الواقع الثقافي المعقد، وما ابتلي به من مظاهر الشذوذ والانحراف، وإن كان المطلوب أصلا أن تكون بيئة المتعلم أقرب إلى الطهارة منها إلى القذارة وإلى الصلاح منها إلى الطلاح.. وهذا مطلب تقتضيه مصلحة الأجيال وسلامتها. ويفرضه المفهوم الشامل للتربية الإسلامية الذي يرتب تضافر جميع مؤسسات المجتمع وأوساطه من أجل ضمان مناخ تربوي سليم.

ولقد عبر عن ضرورة النزعة التحررية كخاصية من خصائص التربية الحقة. أحد الباحثين (راس فيهاري داس) عبر عنها بطريقة عميقة تنم عن ثقافة واسعة ونظر ثاقب. يقول: "ولا

---

[1] ــ المرجع السابق (ص 6)

[2] ــ المرجع السابق (ص 5)

يسع التربية أن تقصر همها على إنماء إمكاناتنا، ذلك أن طبيعتنا تنطوي على عناصر الخير والشر، كما لا يسعها أن تكون مجرد تهيئة للحياة، لأن الحياة قد تكون صالحة أو رديئة. فعلى المربين أن يعوا بأكثر ما يمكن من الفطنة، نوع الإمكانات التي يتوجب عليهم إنماؤها فينا، ونوع الحياة التي يهيئونها من أجلنا. وبمعنى آخر، يجب أن ندرك إدراكا تاما ماهية المثل التي تكون عناصر الثقافة الجوهرية"[1]

وفي ضوء هذه القولة النيرة أقول: إن نظام التعليم الأساسي بشكل خاص والنظام التعليمي بشكل عام، ينبغي أن يحدد بدقة وعناية ماهية القيم والمثل التي تنشأ عليها الأجيال الفتية وتدخل في تشكيل نسيج شخصيتها وعقليتها. كما أن عليه (التعليم الأساسي) أن يحسن إعداد الوسائل والطرق الناجعة، والكفيلة بإيصال تلك القيم إلى النفوس بشكل دقيق وفعال. كما أن عليها أن تحرص بشدة على التحرر من عقابيل الفصام النكد بين التصريحات المعلنة في النصوص وبين تطبيقات الواقع الملموس.. بمعنى آخر أن الأمر يقتضي تحديد مقومات التعليم الأساسي التي لن تقوم له بدونها قائمة..

وسأحاول فيما يلي من الصفحات أن أتناول هذه المقومات بشيء من التحليل وقبل ذلك، لابد من تقديم رصد مركز لبعض الثغرات ومواطن الخلل في الواقع التربوي والاجتماعي. والتي من شأنها أن تعوق أداء التعليم الأساسي لوظيفته بل وأكثر من ذلك، تجعل تجربته تجربة مريرة مسدودة الآفاق.

تشخيص بعض مواطن الخلل مع وصف بعض عناصر العلاج

أ ـ الانقسام بين المدرسة والحياة:

إن مما هو واضح للمسؤولين التربويين أو المهتمين بالميدان التربوي، ظاهرة العزلة عن الحياة وميادينها الصاخبة التي لا تزال المدرسة المغربية تعاني من آثارها. وهذا على الرغم مما قد يذهب إليه البعض من اعتقاد بأن المؤسسات التعليمية أصبحت على احتكاك واسع بالحياة خارج أسوار المدرسة، اللهم إلا إذا كان المقصود بالحياة في عرف هؤلاء، ما هو منقول من أنماطها وأشكال أنشطتها من خلال الكتب الدراسية لبعض المواد.. وإذا كان هذا هو المقصود فعلا، فإنه لا يكفي لنقول إن ارتباط المدرسة بالحياة قد تحقق فعلا. ذلك أن الارتباط الحقيقي

---

[1] ـــ راس فبهاري داس/ الثقافة الإنسانية وفلسفة التربية في الشرق والغرب بحث ضمن كتاب بعنوان "مباحث دولية نظمتها" "اليونسكو" دار النشر للجامعيين/ بدون تاريخ (ص 94)

لابد أن يتجسد من خلال تعزيز ما هو موجود على مستوى الكتاب المدرسي بالنزول بشكل منتظم إلى ميادين الحياة بتفاعلاتها المعقدة ومناشطها المتعددة. وقد وردت بعض الحلول لهذه المشكلة من طرف بعض الخبراء، من قبيل تلك التي جاءت في كتاب "من المهد إلى اللحد" الذي اشترك فيه الدكتور المهدي المنجرة مع خبيرين آخرين: يقول ـ الكتاب: "كخطوة أولى في توجيه المدارس للتغلب على هذا الانفصال عن الحياة، فإننا نلح على دعم البرامج التي يتكامل فيها ما يجري في المدرسة مع ما يجري في الحياة من عمل. وذلك للربط بين التدريب النظري وبين خبرة الحياة وممارستها. ويمكن على سبيل المثال أن يصرف كل طفل قبل سن الثانية عشر يوما واحدا في الأسبوع خلال العام الدراسي في عمل خارج المدرسة. ويمكن أن تتنوع طبيعة العمل تنوعا كبيرا. فيمكن أن تكون في مصنع أو في متجر أو في مشروع، أو في مراكز الخدمة أو في معاهد البحوث، أو في مراكز الخدمة العامة أو الخدمة الجماعية، أو في جني محصول أو في عمليات رَيّ أو غير ذلك.. ويكون الغرض من هذا البرنامج إحداث تكامل أو توثيق صلة لإتاحة فرصة التشارك في أكبر عدد ممكن من السياقات المختلفة، وغرض هام آخر هو إيجاد الشعور بالمسؤولية عند الفرد منذ صغره" [1]

ب ـ عدم الانسجام بين المواد من حيث الأهداف المتوخاة

إن من يقوم برصد شامل لمختلف المواد الدراسية المقررة سواء في الإعدادي أو الثانوي، يلاحظ مجموعة من مظاهر الخلل. يتمثل أحدها في عدم الانسجام على مستوى الكم فيما يخص الأهداف المتوخاة من المواد الملقنة.. فقد لاحظ الأستاذ محمد الدريج أن هناك انعداما في التوازن بين عدد الأهداف الواردة في "البرامج والتوجيهات الرسمية" فيما حُدِّد ثلاثون هدفا لمواد اللغة العربية وحوالي خمسة عشر هدفا لمادة التربية الإسلامية، لم تحدد برامج الفيزياء سوى هدفين اثنين لتدريس هذه المادة وهما "تكوين الفكر" و"امتلاك المعرفة" وكذلك الأمر بالنسبة لبرامج تدريس الفرنسية حيث لم تحدد سوى هدفين أيضا هما: "التمكن من أداة لدراسة العلوم، والتفتح على الحضارات غير الإسلامية" [2]

والحقيقة أن المشكلة أبعد خطرا من عدم التساوي أو التوازن في كم الأهداف المقررة للمواد.. فهذا المشكل يهون أمام مشكلة الغموض في الرؤية والتذبذب في المنهج الذي يتعامل به مع المواد

[1] ـــ المهدي المنجرة وآخرون/ من المهد إلى اللحد/ دار المستوكي ص 170.

[2] ـــ انظر محمد الدريج ـــ التدريس الهادف ط 1 ، 1410 / 1990 مطبعة النجاح الجديدة ـــ المغرب ص: 192.

الدراسية، ومن ثم مع الناشئة المستهدفة بتلك المواد، التي تصاب في بنائها العقلي واتزانها الانفعالي.

فلو ركزنا فكرنا ـ على سبيل المثال ـ على الأهداف التي ذكرها الأستاذ محمد الدريج، لتبين لنا أن ما تعلق منها بمادة الفيزياء يحتاج إلى إعادة الصياغة، ليتم تناسقه وانسجامه مع مقتضيات التصور الإسلامي الشمولي لتربية الإنسان.. وحتى لا نكون مبالغين في إصدار الأحكام، نقول بأن الصياغة التفصيلية للغايتين المحددتين لمادة الفيزياء، لا تتناقض في عمومها مع فلسفة الإسلام، فتنمية الملاحظة والتحليل والمنهجية، وتقدير آثار مختلف العوامل والعناصر، والبحث التكنولوجي، والفكر المبدع والفكر التركيبي والنظرة الشمولية. كل هذه الأهداف مما ترمي إليه التربية الإسلامية من خلال حثها على التدبر في الأنفس والآفاق والتفكر في ملكوت الله، ولكن ما ينبغي الإلماع إليه هو أن الصياغة التي وردت من خلالها الأهداف المذكورة خالية من أية مسحة إسلامية خاصة، ذلك أننا قد لا نجد فرقا يذكر بين أهداف مادة الفيزياء في المدرسة المغربية، وبين مثيلتها في أي مجتمع آخر غير إسلامي.. لذا فالروح الإسلامية التي ينبغي أن تهيمن على جميع المواد الملقنة، ينبغي أن تتجلى بوضوح على مستوى صياغة الأهداف ـ فعند صياغة أهداف الفيزياء، لابد من اعتبار البعد العقدي "عقيدة التوحيد" بالدرجة الأولى، فيكون من جملة أهداف المادة المذكورة: "معرفة آيات الله في الخلق"، "الوقوف على دلائل القدرة والعظمة" "تقدير آثار مختلف العوامل والعناصر لاستثمارها في عمارة الكون وترقية الحياة" الخ.. وهذه الصياغة الإسلامية للأهداف تلعب دورا فاعلا في توجيه الممارسة الميدانية للمدرس وتجعله أمام مسؤولياته السامية والتزامه الأدبي، أمام الله وأمام المجتمع.

إن النظام التعليمي والمناهج التعليمية لم يعد ينظر إليها "من حيث هي آلات صماء لتعليم القراءة والكتابة ونقل معلومات مبعثرة لا تربط بينها وحدة ولا تجمع بينها غاية، ولا يسيطر عليها إيمان وعقيدة، ولا تصل الجيل الحاضر بالماضي والأبناء بالآباء، بل بالعكس من ذلك أصبح ينظر إلى النظام التعليمي من حيث هو قنطرة تصل الحاضر بالماضي والخلف بالسلف والمعلومات بالعقائد، وتدعم العقيدة الموروثة بالعلم والمنطق والدليل والحجة" [1] إن نظاما تعليميا هذه مواصفاته، خليق به أن يشيع في نفوس المتعلمين روح التماسك وصلابة العقيدة ووضوح

[1] الشيخ أبو الحسن علي الحسين الندوي/ مرجع سابق ص74 كتاب الفرنسية/السنة السابعة/ وزارة التربية الوطنية/ ص140

الرؤية التي تعين على اتخاذ المواقف الثابتة والشجاعة، أما النظام المفكك المضطرب الذي يجمع بين المتناقضات والأشلاء الممزقة فمن شأنه أن يورث المتعلمين الحيرة وشرود الذهن وانهيار اليقين، ومن ثم الفشل داخل معترك الحياة، ويورثهم الضياع والتهميش في نهاية المطاف. إن هذه الحقائق الناصعة والمبادئ الثابتة التي برهنت عليها مبادئ المنطق وتجارب الحياة تحتم أن يكون هناك توافق ووئام وانسجام بين القيم التي تثبها مختلف المواد الدراسية في نفوس المتعلمين، فلا يترك هؤلاء الأبرياء تطوح بهم رياح التوجيهات المتصارعة التي تصدر من فلسفات ومذهبيات متعارضة. لأقوام غرباء في أصولهم وأنماط حياتهم، عن المتعلمين.

من صور غياب الانسجام بين المواد من حيث القيم الملقنة:

إن نظرة عابرة، فضلا عن الدراسة الفاحصة المدققة، تكشف عن وجود اضطراب في أنواع القيم السائدة في المناهج الدراسية، فليس هناك نسق واحد منسجم من القيم يؤطر جميع المواد وينتظم توجيهاتها وأهدافها، بل هناك أنساق متصارعة.

فلو أخذنا على سبيل المثال مادة الفرنسية السنة السابعة أساسي، لوجدنا مضامين تبث قيما وإيحاءات غريبة تماما عن روح الإسلام، وتسعى إلى ترسيخ أنماط من السلوك لا تنتمي إلى حضارتنا الأصيلة. ففي نص تحت عنوان أقيموا الحفلة "faites la fête"[1]، ضمن وحدة الحفلات نجد تلويحا سافرا ببعض الأفكار والقيم التي تتنافى مع قيم التربية الإسلامية.

وسأنقل النص هنا بحذافيره ليظهر ذلك بوضوح: "أتدرون ماذا تصنعون؟" سأساعدكم: (من أجل ذكرى ميلادي الخامسة عشرة، دعوت كل أصدقائي لحفل صغير في المنزل وقد كان ناجحا جدا) أولا تحدثوا عن فكرتكم لآبائكم. بالتأكيد سيوافقون على إعطائكم غرفة أو المرآب إذا كان واسعا، إن أصدقاءكم يحبون أن يأكلوا ويشربوا وأن يرقصوا ويضحكوا. هذه بعض الأفكار.. المشروبات: لتهيىء ما يشرب، اشتروا شرابين أو ثلاثة: الليمون، توتة العليق، العنب، أصفر أحمر، مدادي، هذا يهيئ "حانة" جميلة من مختلف الألوان ولن يكلف ذلك غاليا.

الموسيقى: إن حفلكم سيكون أكثر فرحا مع الموسيقى، ابحثوا عن أنواع هادئة من الموسيقى لافتتاح الأمسية، وبعد ذلك، ومن أجل الرقص ضعوا اسطوانات أخرى، اطلبوا من كل واحد

[1] ـــ كتاب الفرنسية، السنة السابعة أساسي (ص 140)

من أصدقائكم أن يحضر معه اثنين أو ثلاثة من الأسطوانات.. وهكذا.. ذكرى ميلاد جميلة وأمسية جميلة" [1].

هكذا نلاحظ بكل جلاء، كيف أن النص، وبلهجة تحريضية، يسعى بكل حرص إلى تدريب تلاميذ، يعيشون في بداية مراهقتهم، على العيش في أجواء خليعة تأباها التربية الإسلامية ويمجها الذوق السليم. ففي النص دعوة سافرة إلى الرقص على هدير الأسطوانات الصاخبة، وإلى تحضير مظهر يشبه مظهر "الحانة" Bar: أين هذه التوجيهات المنحرفة مما تدعو إليه الوثيقة الرسمية الخاصة بالتعليم الأساسي من التزام بروح الإسلام؟ !

إن الاحتفال الذي يقيمه الأشخاص بذكريات ميلادهم، كلما سلخوا من أعمارهم عاما جديدا، أمر غير مألوف في البيئة الحضارية الإسلامية،وهو من العادات التي خلفها في مجتمعاتنا، المد الاستعماري بغزوه الثقافي الكاسح، الذي استهدف مسخ شخصيتنا ومحو وجودنا الحضاري المتميز.

إن قيمة الإنسان في الإسلام، لا تقاس بعدد الأعوام التي سلخها من عمره، ولكنها تقاس بمدى ما قدم من أعمال جليلة، للناس، وبمدى ما حققه من مكتسبات على مستوى الارتقاء بشخصيته في مدارج السمو الأخلاقي.. وحتى لو فرضنا جدلا، أن هذه العادة ـ عادة الاحتفال بذكرى الميلاد، ـ يمكن اقتباسها فإنه ينبغي أن تصبغ بالصبغة الإسلامية التي تعمق القيم الإسلامية في نفوس الناشئة، فبدلا من ذلك الجو الماجن الذي ألف الناس أن يحيطوا به الاحتفال بذكريات ميلادهم، والذي حافظ عليه النص الذي تطرقت إليه، بدلا من ذلك الجو الذي لا يساهم إلا في إنتاج المخنثين اللاهين عن وظيفتهم ومعنى وجودهم، كان يمكن للمشرفين على تأليف الكتاب المدرسي أن يؤسلموا طريقة الاحتفال بذكرى الميلاد، بحيث تتخذ منها الأسر مناسبة لتقويم حصيلة سنة من كفاح الحياة، ولاستخلاص العبر وخلق الحوافز لمزيد من الاجتهاد والنشاط المثمر. وتكون تلك المناسبات محطة يتأمل فيها الأفراد أنفسهم ويتفكرون في آلاء الله ونعمه عليهم. فيلهجوا بشكره على ما أنعم، ويعاهدوه على مواصلة السير على الطريق المستقيم. إن مثل هذه الصياغة تساهم لا محالة في تعميق الوعي الإسلامي. وتصب في مجرى التوجيه الإسلامي الذي تحث عليه وثيقة التعليم الأساسي.

---

[1] ـــ نفسه.

وإذا أخذت كنموذج كتاب السنة الرابعة، فإن القيام بمسح شامل لنصوصه يفضي بنا إلى نتيجة غريبة، وهي خلو تلك النصوص تقريبا من مقومات البيئة الإسلامية ومظاهر الحياة فيها، كذكر المسجد أو التوجه إلى الصلاة أو التطرق لعيد من الأعياد الإسلامية. فبدلا من إبراز القيمة الخاصة ليوم الجمعة، نجد أحد النصوص يركز على يوم الأحد "يوم أحد جمال".

أما عن الصور الموظفة في نصوص الكتاب المذكور، فإنها تعرض مظاهر بعيدة كل البعد عن أخلاق الإسلام وآدابه، فإذا تعلق الأمر بحضور الفتاة، فإنه يتم دائما بثياب كاشفة وفي أجواء لا تبعث على الاحترام والوقار والاحتشام الذي أمر به الإسلام، وكأن تلك الصور تنطق بإيحاءات قوية تخاطب نفوس الأطفال البريئة، ملقية في روعهم بأن مظهر الفتاة لابد أن يكون على غرار ما يتبدى في تلك الصور. بل إن هناك من الصور ما يثير الاستغراب، لأنها تمثل مظهرا غير مألوف في البيئة المغربية على الرغم مما تشهده من مظاهر الانحراف المتعددة، يتمثل ذلك المظهر في صورة تظهر جوقة غنائية من الأطفال من بينهم فتاة تعزف على الكمان. وإنه ليحق لرجل التربية أن يتساءل عن الدافع وراء هذه الصبغة التغريبية التي تطبع كثيرا من نصوص القراءة الفرنسية سواء من حيث المضامين أو من حيث الصور والمشاهد المصاحبة لها. فهل هذا الدافع ذو طبيعة نظرية ترتبط بمنهجية في تدريس اللغة الأجنبية للمتعلمين، ترى بأن تدريس هذه اللغة لابد أن يتم في جو الحمولة الحضارية والثقافية التي تنامت من خلالها وتفاعلت عبر منحنياتها؟، أم أن ذلك الدافع ذو طبيعة توجيهية واعية بنوعية النمط الثقافي والسلوكي الذي تنقله إلى بنى الأطفال الذهنية، وترسخه في ذاكرتهم اللاشعورية؟ أم أنها تنطلق من اقتناع تربوي بأن وظيفة المدرسة لا تعدو أن تكون تكريسا لما عليه الواقع الاجتماعي؟

إن التصور الأول والثاني ينطلقان من منطلقات خاطئة كل الخطإ لأنها تتعارض مع هوية الأمة وكيانها الثقافي الأصيل، وتعتبر ممارسة قاصدة لهدم ذلك الكيان، وهو أمر لا يقوم به إلا الذين حرفوا من الحس الحضاري وجعلوا من أنفسهم مستودعا لاستقبال النفايات الثقافية للآخرين، ومع فارق بسيط هو أن التصور الأول ينظر إلى الحمولة الثقافية باعتبارها ذريعة ليس إلا. أما التصور الثاني فيتعارض مطلقا مع الوظيفة البنائية التقويمية التي ينبغي أن تضطلع بها كل مدرسة تحمل رسالة سامية طموحة إلى اختراق واقع معتل، وتجاوز أمراضه من خلال إعداد نماذج سوية استرشادا بنسق القيم الذي يعبر عن كينونة الأمة وأصالتها.

إشكالات نظرية وديداكتيكية
حول
منهجية توظيف الحديث في التربية الإسلامية

أحمد أيت إعزة
مفتش التعليم الثانوي
بنيابة أزيلال

يتناول هذا البحث بالدرس مجموعة من القضايا التي تطرحها مسألة توظيف الحديث في درس التربية الإسلامية من حيث المصطلح وأحكامه ،ومن حيث الاشتغال الديداكتيكي. فهو يحاول الوقوف على أهم الإشكالات التي أثارها المحدثون حين استعمال الحديث، من خلال ضوابط طرق التحمل والأداء. ثم إجراء مقاربة بسيطة ودقيقة لتوظيف الحديث من طرف المدرسين وشروط ذلك. كما أن هذه الدراسة تحاول تقديم تصور متكامل حول مجموع المسألة الديداكتيكية الغائبة في ممارسة التدريس في التربية الإسلامية.

1 - أسئلة البحث

ترمي هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الأسئلة التالية

1-1 ما هو معتمد المدرس في توظيف الحديث أثناء بناء درسه؟ و ماهي الأحكام المترتبة على ذلك؟

1-2 كيف يوظف المدرس الحديث في درسه من حيث المعنى؟ وكيف يسوقه من حيث المبنى؟ وماهي شروط ذلك؟

1-3 كيف يتعامل المدرس مع الحديث من حيث الصحة والضعف؟

وما أثر ذلك على بناء المفاهيم الإسلامية؟ وماهو المسلك الصحيح في ذلك؟

2- أهداف البحث

يتوخى هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

2-1 التعريف بأقوال علماء الحديث وقواعد توظيف الحديث تحملا وأداء.

2-2 توضيح الخلل الحاصل بين الأساس النظري الحديثي. وبين ممارسات المدرسين والمنشغلين بالحديث في الواقع.

2-3 التنبيه إلى مجموع القواعد الواجب احترامها من طرف المدرسين. والواجب تقويمها وتتبعها من طرف المشرفين التربويين.

2-4 رفع اللبس عن بعض الأخطاء الشائعة والمخالفات التي يكثر حدوثها في الدرس دون اكتراث مثل: الرواية بالمعنى. وتوظيف الحديث الضعيف. والركون إلى الوسائط. ورواية الحديث دون معرفة سنده.

3- حدود البحث:

لابد من التنبيه إلى أننا لا نقدم بحثا أكاديميا في علم الحديث. لأن همنا الأساسي هو البعد الديداكتيكي للقضايا التي يثيرها استعمال الحديث في درس التربية الإسلامية انطلاقا من خصائصه المعرفية والنظرية. لذا فإن المقاربة التي نقدمها تأخذ بعين الإعتبار كفاءة المدرس وإمكاناته العلمية. وتأخذ من قواعد التحديث ما يخدم العملية التدريسية فحسب. دون أن يدخل في خلافات المحدثين وتفريع أقوالهم. ولكنه أيضا لا يغفل التغييرات التي طرأت على كتب الحديث. والتي سهلت التعامل ويسرت على المدرسين طرق اختيار الأحاديث وتخريجها وضبط ألفاظها.

4 - الإطار المفاهيمي:

4 ـ 1 (الحديث): قال الشيخ شمس الدين السخاوي (ت 902هـ): "الحديث لغة: ضد القديم. واصطلاحا: ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم قولا له أو فعلا أو تقريرا أو صفة. حتى الحركات والسكنات في اليقظة والمنام". [1]

وهذا المعنى الذي اختاره الإمام السخاوي هو الذي نقصده في هذا البحث.

وعلى الرغم مما لهذا اللفظ من عموم وخصوص مع ألفاظ (الخبر) و(الأثر) و(السنة).. فإننا نختار رأي القاسمي الذي يراها مترادفة. [2]

ونميزه عن (الأثر) وهو الموقوف على الصحابي. [3] لذا فإن مفهوم (الحديث) الذي نقصده هو المتن الذي يسوقه المدرس لبناء درسه. وله علاقة بالنبي صلى الله عليه وسلم قولا أو فعلا أو تقريرا. أو صفة أو خلقا.

4 ـ 2 (منهجية توظيف الحديث): بعد أن نعتبر الحديث أداة ديداكتيكية لبناء الدرس. فيلزم من ذلك ضرورة سلوك طريقة علمية محددة أثناء التدريس أي أن هناك مجموعة من القواعد التي يجب

---

[1] ـ السخاوي (فتح المغيث) دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ ط 1 1 10

[2] ـ القاسمي (قواعد التحديث) دار النفائس ـ بيروت ـ ط1 ـ 1987. ص 62.

[3] ـ عبد الرحيم العراقي (التقييد والإيضاح) مؤسسة الكتب الثقافية ـ بيروت . ط1. 1991. ص 67

احترامها، والخطوات التي يجب اتباعها أثناء استعمال الحديث في بناء الدرس. وهذا يعني أننا لا نتحدث عن الحديث باعتباره مكونا أو موضوعا في المصطلح. ولكن باعتباره أداة تدريسية تدخل في تدريس جميع مكونات مادة التربية الإسلامية.

5 - سؤال البحث:

يعتبر الحديث - إلى جانب النص القرآني - أداة ديداكتيكية أساسية في بناء دروس التربية الإسلامية، حيث توظف منطلقا للدرس، أو بناء له، أو استدلالا على مفاهيمه، أو احتجاجا لأحكامه...

ولكن استعمال المدرس للأحاديث النبوية الشريفة يستدعي احترام مجموعة من الأحكام والضوابط، التي أطر بها علماء مصطلح الحديث العمل بالسنة الطاهرة. ومن ثم لابد من طرح الأسئلة التالية:

ما الذي يجيز للمدرس (رواية) - توظيف - الأحاديث؟ وما هي الشروط التي يجب أن يلتزم بها ليصح (أداؤه) لهذه الأحاديث؟ وما هو موقف علماء الحديث من استعمال (من لا سند لهم إلى الكتب المصنفة) و(لاتحمل لهم) لهذه الأحاديث؟

وبمعنى آخر ما هي مسوغات المدرس في استعمال الحديث في درسه؟ وما هي الأحكام والشروط المترتبة عن ذلك؟

للإجابة عن هذا الإشكال لابد من تقسيم البحث إلى مستويين:

أ - المستوى النظري: ويشمل مجموع القضايا النظرية التي يطرحها التعامل مع الحديث، باعتباره وحيا ومصدرا تشريعيا، من خلال علوم المصطلح وضوابطه.

ب - المستوى الديداكتيكي، وهو مجموعة من العمليات الإجرائية المشتقة من المستوى النظري، المؤطرة لعملية التدريس الحاصلة داخل الفصل.

وسأخصص هذه المقالة لتحليل المستوى النظري مرجئا الحديث عن المستوى الثاني إلى مقالة أخرى إن شاء الله.

أولا: القضايا النظرية المتعلقة باستعمال الحديث في دروس التربية الإسلامية

تعتبر (الوجادة) المعتمد الرئيس الذي يخول للأستاذ استعمال الأحاديث في دروس التربية الإسلامية، وهذه الحقيقة قد لا تغيب عن الكثيرين منا، ولكن الذي يغيب عن ممارساتنا هو احترام الأحكام والشروط التي قيد بها المحدثون العمل بالوجادة، فما هي شروط العمل بها؟

1 - الوجادة هي القسم الثامن من أقسام تحمل الحديث وأدائه، وهي في اللغة كما يقول ابن

الصلاح: "مصدر وجد يجد. مولد غير مسموع من العرب" [1]

وفي الاصطلاح: "هي ما أخذ من العلم من صحيفة من غير سماع ولا إجازة ولا مناولة" [2].

فأهم ما يميز الوجادة إذا. هو عدم لقاء الواجد للمصنف أو الراوي، سواء عاصره أم لا. وسواء أجازه أم لا [3]. وذلك بأن يقف على مصنف له أو مجموعة أحاديث. بخطه أو بغير خطه. فيرويها.

فإذا لم نثبت صحة نسبة الموجود إلى المصنف. اتفق العلماء على عدم جواز الرواية عنه إلا من طرف علماء متقنين [4] أما إذا صحت النسبة. فقد أجاز المحدثون الرواية بألفاظ الجزم. كأن يقول الواجد: (قال فلان. أو ذكر فلان). [5] ومنعوا أن تكون الرواية بما يوهم الاتصال والسماع. كأن يقول: (حدثنا أو أخبرنا. أو سمعت). لأن الوجادة عندهم انقطاع وليست اتصالا. [6]

وهنا تبرز مشكلة العمل بالوجادة، لأنها إذا كانت خالية من الإجازة فإنها تعتبر في حكم المرسل والمنقطع. ولتجاوز هذا الضعف قال المحدثون بضرورة اقتران الوجادة بالإجازة. [7]فإذا انعدمت الإجازة ـ كما هو الحال الآن ـ فهل يصح العمل بها؟

ذكر السخاوي في فتحه أن الخطيب قال في الكفاية: إن جماعة من المتقدمين أجازوا الرواية بالوجادة عن الكتب مما ليس بسماع لهم ولا إجازة [8] وهو ما صححه النووي. [9]

وهذا يعني أنه يجوز لأحدنا في هذا العصر أن ينقل من الكتب الصحيحة النسبة إلى أصحابها ـ إما بالتواتر أو بالتحقيق العلمي لنسخها ـ فيروي منها ما شاء بألفاظ لا توهم باتصال السند بينه وبين المصنف. فالوجادة الخالية من الإجازة هي المعتمدة في الرواية الآن. وهو ما يؤكده الشيخ أحمد شاكر بقوله: "والوجادة الجيدة التي يطمئن إليها قلب الناظر لا تقل في الثقة عن الإجازة بأنواعها، لأن الإجازة ـ على حقيقتها ـ إنما هي وجادة معها إذن من الشيخ بالرواية. ولن تجد في هذا الزمان من يروي شيئا من الكتب بالسماع. إنما هي إجازات كلها إلا فيما ندر"[1].

---

[1] ـ نفسه ص 187.

[2] ـ هذا قول النهرواني كما نقله عنه السخاوي في فتحه 152/2. انظر المعنى نفسه عند النووي في (التقريب والتيسير) ص 65.

[3] ـ هذا قول ابن الصلاح في (التقيد والإيضاح) ص 187، وقول العراقي في (التبصرة والتذكرة) 113/2.

[4] ـ هذا رأي السخاوي فيما وجد من تقييدات لحواشي الكتب. (فتح المغيث) 157/2

[5] ـ انظر: (التقييد والإيضاح) ص 187، (فتح المغيث) 157/2، (التبصرة والتذكرة) 115/2.

[6] ـ راجع كلام القاضي عياض ومناقشة ابن الصلاح في (التقييد والإيضاح) 188.

[7] ـ (التبصرة والتذكرة) 112/2.

[8] ـ انظر مناقشة السخاوي لأقوال المانعين لها وأدلتهم. (فتح المغيث) 153/2 ـ 154.

[9] ـ (التقريب والتيسير) ص 66.

وعلى العموم فإن ما يمكن استخلاصه مما سلف هو: مشروعية اشتغال المدرس بالأحاديث النبوية الشريفة بشروط يجب احترامها. وهي:

أ - التأكد من صحة نسبة الكتب التي ننقل منها إلى أصحابها.

ب - الامتناع عن استعمال الصيغ الموهمة بالسماع وغيره مما يؤدي إلى التدليس.

ج - إسناد الحديث إلى مخرجه. كقولنا: رواه مسلم مثلا.

د - احترام ألفاظ المتن.

وبهذه الشروط تتعلق مجموعة من القضايا الديداكتيكية الملاحظة داخل الفصل. مثل: ما هي المصادر التي نأخذ منها الأحاديث؟ وكيف نسوقها من حيث السند؟ وهل يجوز روايتها بالمعنى وتقطيعها؟ وهل يجوز استعمال الأحاديث الضعيفة في بناء المفاهيم الشرعية؟...

2 - ضرورة معرفة أسباب ورود الحديث:

اتفق علماء التفسير على ضرورة معرفة أسباب نزول القرآن قبل الخوض في تفسيره وتأويله. وبلغ اهتمامهم إلى حد تخصيصها بمصنفات مستقلة كما فعل علي بن الديني (234هـ) والواحدي (468هـ) وغيرهما.[2] وذلك لأنها "أوفى ما يجب الوقوف عليه، وأولى ما تصرف العناية إليه. لامتناع معرفة تفسير الآية وقصد سبيلها دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها".[3] و"لأن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب".[4]

فإذا كانت معرفة أسباب النزول ضرورية في شرح القرآن الكريم وتفسيره، وهو بطبيعته عام وشامل والعبرة فيه بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، فالحاجة إلى معرفة أسباب ورود الحديث أشد لأن الأحاديث النبوية الشريفة تعالج جزئيات الحياة وتفاصيلها، وتوجه حياة الصحابة وتعيد ترتيب أدق مكوناتها. فلابد إذن من التفرقة بين ما هو خاص وما هو عام، وما هو مؤقت وما هو خالد وما هو جزئي وما هو كلي، فلكل منها حكمه، والنظر إلى السياق والملابسات والأسباب يساعد على سداد الفهم واستقامته لمن وفقه الله.[5]

والحكمة من معرفة أسباب ورود الحديث.[6] تتجلى في الأمور التالية:

- الوقوف على الحكمة من تشريع الحكم.

---

[1] ـــ الباعث الحثيث ص 126.

[2] ـــ بدر الدين الزركشي (البرهان في علوم القرآن) دار الفكر ط 3 ـــ 1980 ـــ 22/1.

[3] ـــ الواحدي (أسباب النزول) دار المعرفة ـــ بيروت ـــ بدون تاريخ ـــ ص 3 ـــ

[4] ـــ ابن تيمية (مقدمة في أصول التفسير) تحقيق عدنان زرزور ـــ دار القرآن ـــ ط1 ـــ الكويت 1971 ـــ ص 47

[5] ـــ القرضاوي (كيف نتعامل مع السنة النبوية) دار الأمان ط 3 ـــ 1993 ـــ الرباط ـــ ص 126.

[6] ـــ محمد رأفت السعيد (أسباب ورود الحديث) كتاب الأمة ـــ ع 37 سنة 1414هـ ـــ قطر ـــ ص 102 وما بعدها.

- معرفة ما إذا كان الحكم عاما أو خاصا.
- الوقوف على معنى الحديث.

والجهل بهذه الأسباب يورث الفهم الفاسد للنصوص، ويترتب عليه التعصب في الدين والفكر وتحميل الناس ما لا يطيقون. [1]

وبما أن المدرس يهدف أساسا إلى نقل المعرفة الصحيحة إلى المتعلم وتربيته حسب هدي النبي صلى الله عليه وسلم، فهو أولى الناس بمعرفة أسباب ورود الحديث وأشدهم حاجة إلى ضرورة التحري والتثبت من سلامة الفهم قبل نقل معاني الحديث للناشئة. اعتمادا على الروايات الصحيحة لقصة الحديث. وهي غالبا ما توجد في مصنفات الحديث، وقد يوردها المصنف في باب ويستغني عنها في آخر. لذا يمكنه الرجوع إلى الكتب المستقلة التي عنيت بجمع هذه الأسباب ونقد سندها ومتنها مثل: (أسباب ورود الحديث) للسيوطي (911هـ) و(البيان والتعريف في أسباب ورود الحديث الشريف) لابن حمزة الحسيني (910)هـ.

3 - عدم جواز رواية أو توظيف الحديث بالمعنى إلا لضرورة.

الأصل في الرواية بالمعنى الجواز لضرورة جمع الحديث النبوي الشريف وتدوينه قصد الإفادة مما فيه من الشرائع والهدي النبوي، لأن في الجمود على الألفاظ ما لا يخفى من الحرج والنصب حتى قال الحسن البصري: "لولا المعنى ما حدثنا"[2]، ولصيانة السنة قيدوا ذلك بشروط ضرورية فصلها الخطيب البغدادي في قوله: "ورواية حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وحديث غيره جائزة عندنا إذا كان الراوي عالما بمعنى الكلام وموضوعه بصيرا بلغات العرب ووجوه خطابها، عارفا بالفقه واختلاف الأحكام مميزا لما يحيل المعنى وما لا يحيله، وكان المعنى أيضا ظاهرا معلوما. وأما إذا كان غامضا محتملا فإنه لا تجوز رواية الحديث على المعنى، ويلزم إيراد اللفظ بعينه وبسياقه على وجهه" [3]

على الرغم من أن هذه الشروط تضيق دائرة المأذون لهم بالرواية بالمعنى إلى درجة إخراج كل المشتغلين بالتربية الإسلامية الآن، فإن الذي يغيب عنا عموما هو أن هذا الإذن لا يشمل المصنفات المعروفة كما يظهر من قول الإمام النووي: "وهذا في غير المصنفات، ولا يجوز تغيير مصنف وإن كان في معناه"[4]

وهو ما شرحه السيوطي بقوله: "إن الرواية بالمعنى رخص فيها من رخص لما كان عليهم في ضبط

---

[1] ــ أورد الدكتور القرضاوي نماذج من هذا الفهم في كتابه (كيف نتعامل مع السنة النبوية) ص 126 وما بعدها.

[2] ــ (فتح المغيث) 243/2.

[3] ــ الخطيب البغدادي (الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع) تحقيق عجاج الخطيب 26/2. راجع كذلك تفصيل هذه الشروط في (تدريب الراوي) 91/2 و(التقريب والتسيير) ص 77 والتقييد والإيضاح ص 209.

[4] ــ (التقريب والتسيير) ص 78.

الألفاظ من الحرج، وذلك غير موجود فيما اشتملت عليه الكتب، ولأنه إن ملك تغيير اللفظ فليس يملك تصنيف غيره".[1]

وصيانة للسنة ومنعا للتلاعب بألفاظ الحديث ومعانيه يترجح سد باب الرواية بالمعنى من الكتب المصنفة، بالنسبة للمشتغلين بالحديث الآن، أما بالنسبة للمدرس فالأمر يكون على وجهين:

الأول: أن يتذكر - خلال الشرح - الحديث لفظا ومعنى، وهنا اتفق العلماء أنه لا يجوز له روايته بالمعنى.[2]

الثاني: أن يتذكر معناه دون لفظه،[3] في هذه الحال يستحب للمدرس ألا يوظفه في درسه، لأن إيراد الألفاظ أفضل وأسلم، كما قال الحسن وابن سيرين.[4]

ولأن إيراد الحديث بلفظه في وقتنا الحاضر يسير وفي متناول أوسع فئات المشتغلين بالمادة، لتوافر المصنفات، وإمكان اعتماد المدرس على جذاذة التحضير والرجوع إلى الكتب المدرسية.

وعموما فبالإضافة إلى ضرورة تدريب المتعلمين على التعامل مع لغة الحديث الفصيحة واستشعار قبس النبوة من خلال ألفاظه، فإن جرأة المتعلمين الملاحظة في حوارهم داخل الفصل وأجوبتهم في الاختبارات الكتابية، التي يخترعون فيها الأحاديث اختراعا، تكفي لمنع توظيف الحديث بالمعنى في بناء الدروس، خاصة وأننا نعلم جميعا أن سلوك التلاميذ انعكاس طبيعي لطريقة التدريس وكيفيات التعامل مع النصوص عموما.

4 - جواز تقطيع الحديث واختصاره تدرجا لبناء المفاهيم:

يقصد باختصار الحديث تقسيمه إلى أجزاء حسب الضرورة المعرفية أو البيداغوجية دون تغيير ألفاظه، ودون الإخلال بترتيبها.

وقد أجاز ابن دقيق العيد تقطيع الحديث "إن لم يتغير المعنى مثل أن يذكر لفظين مستقلين في معنيين، فيقتصر على أحدهما"[1] خاصة وأن في الاقتصار على محل الاستشهاد تخفيف، كما يرى

---

[1] — السيوطي (تدريب الراوي في شرح تقريب النووي) تحقيق أحمد عمر هاشم، دار الكتاب العربي بيروت 89/2 — 90. والكلام نفسه ذكره ابن دقيق العيد في (الاقتراح) ص 29.

[2] — (التقييد والإيضاح) ص 210. و(فتح المغيث) 245/2.

[3] — تجنبا لكتمان الأحكام أجاز العلماء الرواية بالمعنى بشروط ثلاثة وهي: ألا يكون المعنى قاصرا عن الأصل، وألا تكون فيه زيادة، وأن يكون مساويا للأصل في الجلاء والخفاء، لأن الخطاب يقع تارة بالمحكم والأخرى بالمتشابه. فخر الدين الرازي (المحصول في علم الأصول) تحقيق العلواني مطبوعات محمد بن سعود. ط 1990/1 — 668/2.

[4] — (فتح المغيث) 248/2. وهو ما انتصر له الخطيب في جامعه 675/1.

السخاوي.[2] وأباح ابن الصلاح [3] والنووي [4] وابن حجر[5] ذلك للعالم الذي ارتفعت عنه التهمة بالضبط والإتقان، ومنع من ذلك الجاهل، ووضعوا لذلك شروطا أهمها[6]:

- ألا يفصل بين خبر وما يتعلق به فيختل البيان مثل ترك الاستثناء أو الفصل بين الشرط وجوابه.
- ألا يفصل بين المعاني المتكاملة في الحديث، كالفصل بين الحكم وما يقيده أو يفصله أو يخصصه، أو بين الحكم وشرطه.

ويستخلص من هذا أن المدرس يمكنه أن يعمد إلى الحديث ويقسمه إلى أجزاء - حسب الشروط السالفة الذكر - يوظفها في بناء درسه حسب حاجته الديداكتيكية، سعيا وراء الاختصار وتيسير عملية التعلم، مما يساهم في إحكام البناء المعرفي للدرس ويسهل استيعاب المتعلمين للمفاهيم الشرعية الجديدة.

5 - ترجيح عدم استعمال الأحاديث الضعيفة والنهي عن استعمال الموضوع منها

الحديث الضعيف [7] هو ما كان دون مرتبة (الحسن)، أي ما لم تتوافر فيه شروط القبول الستة وهي: - اتصال السند - العدالة - الضبط - السلامة من الشذوذ - السلامة من العلة القادحة - وجود ما يعضده إن كان في سنده مستور ليس متهما ولا كثير الغلط.

وينقسم إلى أنواع: كالشاذ، والمقلوب، والمنكر، والمعلل، والمضطرب، وأشدها الموضوع.

وقد اختلف العلماء في حكم العمل بالحديث الضعيف وروايته على ثلاثة مذاهب: [8]

الأول: عدم جواز العمل بالضعيف مطلقا، سواء في فضائل الأعمال أو في الأحكام، وهو مذهب: يحيى بن معين، والبخاري، ومسلم، وابن حزم، وأبو بكر بن العربي.

الثاني: جواز العمل بالضعيف مطلقا، وهو قول الإمامين أبي داود وأحمد، لأنه أقوى من رأي الرجال عندهما.

الثالث: يقول بالتفصيل، أي بجواز العمل به في فضائل الأعمال دون الأحكام والعقائد بشروط

---

[1] ـ (الاقتراح) ص 31.

[2] ـ (فتح المغيث) 256/2

[3] ـ (التقييد والإيضاح) ص 211

[4] ـ (التقريب والتسيير) ص 78

[5] ـ (نزهة النظر) دار الكتب العلمية ـ ط2 ـ 1989 ـ ص 76

[6] ـ الشوكاني (إرشاد الفحول) تحقيق شعبان محمد إسماعيل دار الكتبي ـ ط 1 ـ 1992 ـ القاهرة ـ 24/1.

[7] ـ (فتح المغيث) 96/1 (التبصرة والتذكرة) 112/1 (التقريب والتيسير) 22 (التقييد والإيضاح) 62

[8] ـ (الباعث الحثيث) 86 ـ 87 (المختصر الوجيز في علوم الحديث) 157 ـ 161 راجع مناقشة الألباني لهذه الآراء في مقدمته على (الفتح الكبير) 45/1 وصحيح الترغيب والترهيب 18 وما بعدها.

ثلاثة نقلها السخاوي عن ابن حجر، وهي:[1]

- أن يكون الضعف غير شديد.
- أن يندرج تحت أصل معمول به.
- ألا يعتقد عند العمل به ثبوته، بل يعتقد الاحتياط.

ودون الدخول في التفاصيل - التي يمكن الرجوع إليها في المصادر المذكورة في الهامش - فقد رجح العلماء والمحدثون المذهب القائل بعدم رواية الضعيف مطلقا لأنه أسلم وأصوب. أما عن الشروط التي ذكرها أصحاب المذهب الثالث، فإنها وإن تحققت لا تقوى على جعل الضعيف يثير شبهة استحباب العمل ولو من باب الاحتياط، لأن القول باستحباب أي عمل كيفما كان تشريع بما لم يأذن به الله. [illegible] الألباني عن ابن تيمية حيث يقول: "وكذلك ما عليه العلماء من العمل بالحديث الضعيف في فضائل الأعمال ليس معناه إثبات الاستحباب بالحديث الذي لا يحتج به. فإن الاستحباب حكم شرعي. فلا يثبت إلا بدليل شرعي ومن أخبر عن الله أنه يحب عملا من الأعمال من غير دليل شرعي. فقد شرع من الدين ما لم يأذن به الله. كما لو أثبت الإيجاب أو التحريم. ولهذا يختلف العلماء في الاستحباب كما يختلفون في غيره بل هو أصل الدين المشروع"[3].

وقد قال ابن عبد البر[4] قبله إنه لا يجوز العمل بالخبر الضعيف سواء أكان مرسلا أم كان منقطعا. وسواء أعارضه خبر متصل أم لم يعارضه، حيث إنه لم ير أحدا من المناظرين من الفقهاء والمحدثين يقنع من خصمه إلا بالمتصل من الأخبار.

وأما روايته - في وقتنا الحاضر - بصيغ التضعيف المعروفة، فإن ذلك لا يكفي لإفهام المستمع أن هذا الخبر لا يصح العمل به لانشغال الناس بعلوم أخرى غير الحديث وبأعمال تلهيهم عن معرفة دينهم. وكذلك لانتشار الأمية في العالم الإسلامي[5]. ولقلة معرفة التلاميذ بأصول الرواية وقواعدها. وكثرة المواد التي يتلقونها في التعليم العمومي. فلابد إذن من التصريح بضعف الحديث والتنبيه على عدم جواز العمل به. أو الانصراف عن رواية الضعيف مطلقا.

---

[1] — عجاج الخطيب (المختصر الوجيز في علوم الحديث) مؤسسة الرسالة — ط 1 بيروت 1985 ص 158.

[2] — عجاج الخطيب (المختصر الوجيز في علوم الحديث) ص 161.

[3] — (صحيح الترغيب والترهيب) ص 25.

[4] — (التمهيد) 7/1 وكذلك 5/1.

[5] — انظر كلام الألباني في هذا الموضوع في (صحيح الترغيب والترهيب) ص 21.

ومن ثم فعلى مدرس التربيـة الإسـلامية أن يتجنـب اسـتعمال الضعيـف في بنـاء المفـاهيم الشـرعية الصحيحة التي لا تؤسس إلا على الثابت من كلامه تعالى ومن سنة نبيه صلى الله عليه وسلم. ولأن التساهل في رواية الضعيف كان السبب الأساس في تشويه كثير مـن تصـورات المسـلمين وانحـراف سـلوكاتهم، "وهـي أساس ظهور البدع فيهم في العقيدة والعبادات..." [1]

ومن هنا يفهم كلام الشيخ أحمـد شـاكر الـذي يقـول: "والـذي أراه أن بيـان الضعـف في الحديـث واجب في كل حال خصوصا إذا كان الناقل له من علماء الحديث، الذين يرجع إلى قولهـم في ذلـك، وأنـه لا فرق بين الأحكام وبين فضائل الأعمال ونحوها في عدم الأخذ بالرواية الضعيفة، بل لا حاجـة لأحـد إلا بمـا صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من حديث صحيح أو حسن" [2]

وأما الحديث الموضوع: وهو المختلق المصنوع وهو شر الضعيف[3]ـ فقـد حكـى عبـد الحـي اللكنـاوي إجماع المحدثين والفقهاء على تحريم "رواية الموضوع وذكره ونقله والعمل بما أفاده مع اعتقاد ثبوته، إلا مع التنبيه على أنه موضوع. ويحرم التساهل فيه سواء أكان في الأحكام أو القصص أو الترغيب والترهيب أو غير ذلك. ويحرم التقليد في ذكره ونقله إلا مقرونا ببيان وضعه". [4]

وأمام هذا التحريم لا يسعنا إلا أن ندعو المشتغلين بالتربية الإسلامية إلى "أن يعتمدوا على ا لمصادر الموثقة، وأن يحرروا ثقافتهم من الأحاديث الواهية والمنكرة والموضوعة، والتي لا أصل لها، والتي تنتفخ بـها بطون كثير من الكتب في ثقافتنا الدينية"[5]

واحتراما لمستوى التلاميذ وخصائصهم العقلية، ولطبيعة التعليم النظامي المعاصر الذي يمتـاز بكـثرة المواد الدراسية وجنوح المتعلمين إلى الدعة وقبول كل ما يقوله المـدرس دون تمحيـص، فـإن مـن واجـب هـذا الأخير اجتناب ذكر الحديث الموضـوع دون بيانـه والتنبيـه عليـه، وألا يوظفـه في شـرح دروسـه ولا في بنـاء المفاهيم الشرعية، ويمكن توظيفه على وجه محاربـة بدعـة يكـون الحديـث الضعيـف أساسـا لهـا، أو فكـرة يستدل لها المتعلم بخبر مكذوب. ففي مثل هذه الحالات علـى المـدرس بيـان درجـة الحديـث وأثـر ذلـك في انحراف الأفكار والسلوكات.

---

[1] ـــ هناك أمثلة عديدة لذلك ذكرها الألباني في المرجع السابق ص 23 وكذلك القرضاوي في (كيف نتعامل مع السنة) ص 9 وما بعدها.

[2] ـــ (الباعث الحثيث) ص 37 ـــ 38.

[3] ـــ (التقريب والتيسير) ص 86.

[4] ـــ عبد الحي اللكنوي (الآثار المرفوعة في الأخبار المصنوعة) تحقيق أبو هاجر زغلول.دار الكتب العلمية ط1 ، 1984.بيروت ص21.

[5] ـــ يوسف القرضاوي (كيف نتعامل مع السنة) ص 66.

6 - وجوب الاقتصار على توظيف الأحاديث الصحيحة والحسنة في بناء المفاهيم الشرعية.

دون الاستدلال على هذا الأمر الظاهر من الدين بالضرورة. لا بأس من ذكر بعض الفوائد المحصلة من ذلك ملخصة من كلام الإمام مسلم رحمه الله،[1] وهي:

- أن العبرة ليست بكثرة المرويات، ولكن بما صح منها.

- بما أن السنة تحلل الحلال وتحرم الحرام. فلابد من التزام الصحيح منها.

- من يروي الأحاديث للناس وجب عليه إظهار درجتها والتصريح بما فيها من ضعف وإلا كان آثما بفعله، غاشا لعوام الناس.

لهذا وجب على المدرس توظيف الأحاديث الصحيحة فقط في بناء درسه. كما يظهر من كلام الإمام مسلم الذي يقول: "واعلم - وفقك الله تعالى - أن الواجب على كل أحد عرف التمييز بين صحيح الروايات وسقيمها، وثقاة الناقلين لها من المتهمين أن لا يروي منها إلا ما عرف صحة مخرجه والستارة في ناقليه وأن يتقي منها ما كان منها عن أهل التهم والمعاندين من أهل البدع... ودلت السنة على نفي رواية المنكر من الأخبار كنحو دلالة القرآن على نفي خبر الفاسق. وهو الأثر المشهور عن رسول الله صلى اله عليه وسلم: (من حدث عني بحديث يرى أنه كذب فهو أحد الكذابين)."[2]

ولكي يحقق المدرس هذا الهدف يجب عليه الاحتياط حين نقل الحديث من غير الصحيحين مثل كتب السنن والمسانيد، لأن من مصنفيها من لم يشترط الصحة. وجمع الصحيح وما قاربه وما فيه ضعف. وأكثرهم لم يثبتوا ذلك في كتبهم ولم يتكلموا على التصحيح والتضعيف.[3] وذلك بتتبع أقوال المصنفين فيما أثبتوه من تعاليق على الأحاديث. وما استدركه عليهم بعض النقاد مثل كلام المنذري على سنن أبي داود وكلام ابن العربي على جامع الترمذي ونقد السيوطي لسنن النسائي.

ويجوز كذلك الاحتجاج بما صح في المصنفات المختصة بجمع الصحيح كصحيح ابن خزيمة وابن حبان، ومستدرك الحاكم والمستخرجات على الصحيحين. لأن المصنفين لها حكموا بصحة كل ما فيها حكما عاما. وهذا لا ينفي وجود بعض الاستثناءات طبعا.[4]

وقد ساهمت الثورة العلمية الحديثية المعاصرة في طبع هذه المصنفات وتيسير طريقة الاستفادة منها بالتحقيق العلمي والفهرسة وبيان درجة الحديث فيها....

---

1 — صحيح الإمام مسلم بشرح النووي 1/123 - 127

2 — نفسه 1/60 — 62

3 — ابن رجب — شرح علل الترمذي — تحقيق وتعليق: صبحي السامرائي — عالم الكتب ط 2 — 1985 بيروت ص 55 — 56

4 — انظر (نيل الأوطار) 1/12 — 13.

وعموما يمكن القول إن اقتصار المدرس على توظيف الصحيح والحسن في درسه صيانة للشريعة السمحة والعقيدة الصافية صار أمرا يسيرا بقليل من الجهد والمثابرة والتكوين العلمي الهادف. واجتناب الركون إلى الوسائط والنقل من المؤلفات المعاصرة التي لا تعني بنوع الأحاديث التي تستعملها وتحشو بها بطونها.

وختاما نقول إنه. لإنجاح هذا العمل ـ وهو النهوض بالسنة وتصحيح المفاهيم الشرعية الصحيحة ـ لابد من توافر أمور منها:

أ ـ وجود استعداد نفسي لدى المدرسين، يعتمد على التقوى، ويثير فيهم الدافع إلى تجنب توظيف الأحاديث الضعيفة والموضوعة، وما يتطلبه ذلك من جهد في الإعداد الديداكتيكي وا لمعرفي.

ب ـ تكوين المدرس العلمي، وكفاءته في التعامل مع كتب الحديث.

ج ـ ضرورة التزام لجنة التأليف للكتاب المدرسي بالقواعد العامة للحديث ومصطلحه.

د ـ تأكيد المشرف التربوي على أهمية القواعد الأساسية في توظيف الحديث في مجمل نشاطه التربوي والتكويني والزيارات الصفية.

استنتاج:

يبين الأساس النظري والعملي لتوظيف الحديث في التربية الإسلامية أن معتمد الأستاذ في رواية الحديث هو (الوجادة). وهي تفرض مجموعة من القواعد والضوابط الواجب احترامها منها:

ـ إجماع العلماء على عدم رواية الحديث بالمعنى بعد تصنيف المصنفات وتوافرها.

ـ جواز تقطيع الأحاديث بشروط حسب الضرورة الديداكتيكية.

ـ النهي عن توظيف الحديث الضعيف في المواعظ وفضائل الأعمال، لأضراره الكبيرة في تشويه المفاهيم الإسلامية الصحيحة.

ـ وجوب اعتماد المدرس على المصادر الصحيحة وتوثيق الأحاديث وتدوينها على الجذاذة والرجوع إليها أثناء إلقاء درسه.

ـ ضرورة اجتناب الاعتماد على الوسائط في التدريس والتأليف، لأنها السبب الأساس في تسرب أحاديث لا أصل لها وأخرى موضوعة إلى التربية الإسلامية.

(يتبع)

التربية الإسلامية وبيداغوجيا الدعم،

أي تصور؟

"مقاربة أولية"

ذ. عبد الكبير فوز

مفتش التربية الإسلامية نيابة آسفي

عضو الفريق التربوي/أكاديمية الجديدة

مدخل:

إن الذي أعطى لبيداغوجيا الدعم عندنا نوعا من الاهتمام هو إحداث نظام التعليم الأساسي سنة 1985[1]. وقد راهن هذا النظام على الحفاظ على مبدأ ترقي التلاميذ في الأسلاك التعليمية، فتبنى استراتيجيات ديداكتيكية - على الأقل نظريا - قصد معالجة ظاهرة الهدر والتسرب التي ما تزال في تصاعد ملحوظ.[2]

وقد انبنت تلك الاستراتيجيات مبدئيا على بيداغوجيا الأهداف، وتمت إعادة النظر في الأستاذ - نظريا - الذي لم يعد دوره يقتصر على التلقين والتعليم بل هو مطالب بأن يكون "مربيا ومدرسا ومنشطا ومخططا وباحثا ومقوما".[3]

وهكذا ببساطة، دخلت بيداغوجيا الدعم حقلنا التربوي مواكبة للتدريس بالأهداف، بعد أن عرفت تطبيقات في دول أخرى كأمريكا وفرنسا وغيرهما.

لكن الجدير بالملاحظة، أن تبني مشروع بيداغوجيا الدعم مازال منحصرا في نطاق وجوده بالقوة، ولم ينزل إلى نطاق الوجود الفعلي، وذلك لكون بيداغوجيا الدعم عبارة عن أفكار ونظريات، تحصر في غالب الأحوال تعثر التلاميذ في الجانب المعرفي بسبب الفروق الفردية، دون الأخذ بعين الاعتبار حقول التعثر الأخرى: كمعطيات المحيط، ومواصفات التلاميذ، وخصوصيات الفعل التربوي. وبسبب تعدد هذه الحقول وكثرة متغيراتها المتشابكة والمعقدة، لنا أن نتساءل عن التصور الملائم لبيداغوجيا الدعم في مادة التربية الإسلامية، ذات المكونات المتعددة؟

---

[1] — انظر وثيقة عمل إصلاح النظام التعليمي لوزارة التربية الوطنية. دجنبر 1985.

[2] — انظر نتائج السنة التاسعة لسنة 97/96 على الصعيد الوطني.

[3] — وثائق تربوية عامة وزارة التربية الوطنية. 1991. ص 8.

• تحديدات مفاهيمية

مفهوم الدعم:

ـ من حيث اللغة:

الدعم في اللغة إقامة الشيء إذا مال وإسناده. ويعني كذلك الإعانة والتقوية. ولهذا يقال دعامة القوم أي سيدهم. قال الشاعر في هذا المعنى:

إن الذي سمك السماء بنى لنا بيتا دعائمه أعز وأطول

ويكاد المعنى اللغوي ينطبق على المعنى الاصطلاحي.[1]

ـ من حيث الاصطلاح:

الدعم مفهوم أدخل إلى التربية ضمن بيداغوجيا خاصة اصطلح عليها بيداغوجيا الدعم، وهي التي سنخص هنا بالتحديد الاصطلاحي.

بيداغوجيا الدعم: "استراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة، تستهدف الكشف عن التعثر الدراسي وتشخيص أسبابه، وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة."[2]

• تصور إجرائي عملي لبيداغوجيا الدعم في التربية الإسلامية.

إذا تأملنا التعريف السابق لبيداغوجيا الدعم، فإنه بالإمكان أن نستهدي به ونتخذه دليلا يرشدنا منهجيا وعمليا إلى خطة الإجراء التطبيقي لعملية الدعم في مكونات التربية الإسلامية للفئات من التلاميذ المحتاجين إلى الدعم.

إن الأستاذ المتمكن من بيداغوجيا الدعم، يمكنه أثناء الفعل التدريسي أن يقوم بعمليات ثلاث:

أ ـ عملية الكشف أو تقويم وضعية الانطلاق

وتكون الغاية من هذه العملية الإجابة عن مجموعة من التساؤلات:

ـ حول مكتسبات التلاميذ السابقة ؟

ـ علاقة هذه المكتسبات بالمحتويات والمعارف الجديدة التي سيتم الانطلاق منها ؟

ـ كون هذه المكتسبات أساسية وضرورية أو يمكن تجاوزها دون أدنى تأثير على بناء المعارف الجديدة ؟

والملاحظ أن هذه العملية مهملة ولا يقوم بها الأساتذة سابقا لأسباب قد يطول بسطها هنا...

ولتوضيح الصورة حول هذه العملية المتعلقة بالكشف أو تقويم وضعية الانطلاق يمكن إعطاء المثال التالي:

من المفروض منطقيا وتربويا أن تلميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي اكتسب خلال سنوات السلك الثاني من التعليم الأساسي قواعد قراءة النصوص القرآنية. ولكي يقيس الأستاذ هذه المكتسبات، فإنه يقوم بإعداد نص قرآني ـ وليكن ثمنا بأكمله ليستوعب أكبر قدر ممكن من قواعد القراءة ثم يحدد الأستاذ

---

[1] ـــ أنظر لسان العرب لابن منظور وسلسلة التكوين التربوي رقم 6.

[2] ـــ أنظر معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ص: 259. مجموعة من الباحثين

مجموعة من الأهداف المتعلقة بهذه القواعد، ثم يختبر تلامذته مقابلة أو كتابة أو هما معا حسب نباهة الأستاذ ومهارته.

وبعد رصد النتائج، يتخذ الأستاذ القرار الملائم:

فإذا توفق الجميع في تحقيق الأهداف التي سطرها الأستاذ، فهذا هو المراد، وإذا وقف الأستاذ على فئة متعثرة منهم، فإنه يقدم لها دعما فوريا وقائيا، يكون الأستاذ قد توقعه وهيأه بواسطة أهداف واستراتيجية تمكن من تحقيق أهداف الدعم، لا أن يلجأ الأستاذ إلى عملية المراجعة كما جرى بها العمل.

ب ـ عملية البحث عن أسباب إخفاق التلاميذ في تعلم مكونات أو بعض مقاطع المادة

من الطبيعي أنه لا يمكن البحث عن أسباب الإخفاق لدى التلاميذ إلا بعد إجراء التقويم الذي يضعنا وجها لوجه أمام النتائج غير السارة على العموم، وكذلك أمام التساؤل: لماذا هذا الإخفاق؟ وما كيفية علاجه؟

وكما هو معلوم، فإن أي علاج لا يكون إلا بعد تشخيص. وهذه المعادلة بدورها تجرنا إلى سؤال آخر: هل لأساتذة مادة التربية الإسلامية ـ حسب ما لهم من التكوين ـ من المؤهلات ما يمكنهم من القيام بمهمة التشخيص؟ وبالأخص إذا كان مجال التشخيص خارجا عن دائرة الفعل التربوي؟

إن اللبيب الأريب لا يحصر قطعا إخفاق بعض فئات التلاميذ في إطار العملية التعليمية التعلمية، بل يكون واعيا بوجود حقول أخرى ذات متغيرات وأسباب يكون وقعها في إخفاق التلاميذ أشد ضراوة من الفروق الفردية، ونرى منهجيا أنه لابد من الإشارة إلى هذه الحقول، والتركيز على الحقل الذي يهم الأستاذ في إطار هذه المقاربة الأولية.

ـ الحقل الأول: سيكولوجي يخص شخصية التلميذ

قد تكون شخصية التلميذ عاملا مؤثرا في سيرورة تعلمه سلبا أو إيجابا انطلاقا من خصائص وجدانية وانفعالية وقدرات عقلية، وحوافز ورغبات....وعلى الأستاذ ألا يتغافل عن هذه الخصائص وإلا أصبح من حيث لا يشعر عائقا بنفسه وبمادته أمام تعلم بعض تلامذته!

ـ الحقل الثاني: المحيط الذي يعيش فيه التلميذ

إن محيط التلميذ لا يكون بريئا من حيث نتائج التحصيل الدراسي [1] إيجابا أو سلبا؛ ويرجع ذلك إلى عديد من المعطيات، كالمستوى الاقتصادي والثقافي والقيم واللغة ووسائل الإعلام وتوجهات الأسرة والعلاقات داخل المدرسة وغير ذلك.

ـ الحقل الثالث: الفعل التربوي داخل الفصل

ونركز على هذا الحقل لكونه أقرب إلى الأستاذ من غيره بسبب الممارسة اليومية.

فهذا الحقل مجال مهم، وفيه أيضا متغيرات عديدة يمكن أن تكون عوائق للإخفاق بالنسبة للتلاميذ، ونشير على التوالي إلى الأهداف والوسائل والاختبارات.

1 ـ الأهداف:

قد تكون مصدرا لإخفاق التلاميذ إذا كان في صياغتها وتحديدها ثغرات، وكمثال على ذلك: ما ورد في بعض تقارير المجالس التعليمية لمادة التربية الإسلامية، حيث لاحظ الأساتذة عدم ميل التلاميذ إلى بعض

[1] ـــ أنظر سلسلة علوم التربية رقم 6. ص 77.

مكونات المادة: كعلوم القرآن وعلوم الحديث، لكون الأهداف المسطرة فيها ذات طبيعة معرفية محضة يفتقر التلاميذ أمامها إلى الواقعية والحوافز.

2 ـ الوسائل الديداكتيكية:

والمقصود بها جميع ما يوظف في عملية تدريس المادة من محتويات وطرائق ومعينات من أجل بلوغ الأهداف. إلا أن هذه الوسائل قد تكون بدورها سببا في تعثر التلاميذ:

ـ إذا لم تكن ملائمة للأهداف: وكمثال على هذا. أستاذ التربية الإسلامية سطر في جذاذته هدف تنمية مهارة التفكير والإبداع معتمدا على نص حديثي يقتصر على التبليغ ولا يتعداه إلى غيره. أو إذا حدد هدفا لخلق روح والتعاون لدى التلاميذ، لكنه هو بنفسه لا يتعاون معهم ولا يفسح لهم مجال التعاون الجماعي في القسم وإنما يسيطر طوال الحصة ساردا معلوماته عليهم.

3 ـ الاختبارات وطريقة التقويم:

إن الاختبارات التي تجري في التربية الإسلامية يمكن أن تسبب في إخفاق بعض الفئات من التلاميذ إذ لم يراع فيها الأستاذ كل المواصفات اللازمة من حيث الأدوات والتصحيح وتحليل النتائج.

3 ـ 1 الأدوات:

قد تكون صالحة إذا عملت على قياس المراد فعلا، وتكون غير ملائمة إذا لم تغط الأسئلة كافة المقرر، أو إذا لم تلائم المهارة أو القدرة المراد اختبارها، أو عندما تنطوي على الغموض والإبهام وغير ذلك من عدم الانسجام مع وضعية التقويم من حيث الفئة المستهدفة، أو من حيث الزمان أو المكان. والأمثلة على هذا كثيرة جدا يطول سردها هنا.

3 ـ 2 التصحيح:

التصحيح الذي يصنف التلاميذ إلى متفوقين وفاشلين بقرارات غير مؤسسة علميا يكون وبالا على التلاميذ. فعندما نجد الأستاذ يصحح فروض المراقبة المستمرة ولا يضع لنفسه سلما دقيقا، ولا عناصر إجابة محددة، وإنما يسقط آراءه وتصوراته على التلاميذ، فيشدد هنا ويتسامح هناك، ثم يضع عمليا حدا للتصحيح عند وضع العلامات على أوراق التلاميذ ولا يتجاوز إلى تقويم الاعوجاج، فإن كل هذا يعتبر إخفاقا بعينه!!

3 ـ 3 تحليل النتائج

لا يمكن بأي حال أن يحكم الأستاذ على تلامذته بالتفوق أو الإخفاق دراسيا، إذا كانت أساليب تقويم نتائجهم عديمة الصداقية العلمية. فلكي تحلل النتائج وتفسر لابد من إجراء تقويم علمي سليم من كل المآخذ، وهذه خطوة أساسية لبيداغوجيا الدعم. وليس من العيب أن نتساءل: أين نحن من هذا؟

وبعد هذه النظرة حول الحقول الثلاثة (السيكولوجي ـ المحيط ـ الفعل التربوي) يمكن القول إن تعثر التلميذ أو إخفاقه لا ينحصر في الغالب في الفعل التربوي، وإنما قد تكون الأسباب آتية من الحقول الأخرى. وإذا كان الأمر كذلك، فإن العلاج لا يكون بيداغوجيا، وهذه الحالة تستدعي تضافر جهود كل الفعاليات في المجتمع، وأنى لها أن تتضافر؟ مع العلم في الظروف الراهنة أن 90% تقريبا من أسباب إخفاق التلاميذ ـ وهذا يحتاج إلى بحث ميداني للتأكد منه ـ تعود إلى المحيط الذي يعيش فيه التلاميذ وإلى سلوكاتهم الشخصية.

أما إذا كان التعثر أو الإخفاق عائدا إلى الفعل التربوي، فإن العلاج لا محالة بيداغوجي، يتحتم

على أستاذ التربية الإسلامية إجراؤه.

ج ـ عملية إجراء الدعم في التربية الإسلامية

من المبادئ المسلم بها تربويا، أن مقاربة تنفيذ عملية الدعم، لا يمكن أن تتم إلا بعد إجراء التقويم بكل مواصفاته المطلوبة لحصر مكامن القصور لدى بعض التلاميذ. ثم قبل وضع تخطيط لإجراء الدعم بعد التقويم، إذا لوحظ عدم تحقق بعض الأهداف لدى بعض التلاميذ، يكون من الواجب على أستاذ التربية الإسلامية أن يعرف نوع الدعم المراد إجراؤه. هل هو دعم خارجي، أو مؤسساتي أو مندمج.[1]

1 ـ الدعم الخارجي

لاشك أن حصة الأسد في هذا النوع من الدعم إنما تقع على كاهل الأسر الميسورة، حيث تؤدي أجورا لأساتذة معينين خارج أوقات الدراسة الفعلية، ويكون هذا النوع من "الدعم" خاصة في المواد العلمية بالدرجة الأولى وفي اللغات الأجنبية بالدرجة الثانية.

ولا ريب أن هذه الظاهرة تخلق الفروق الفردية بين المتعلمين في المؤسسات التعليمية. أما الدعم بهذه الطريقة بالنسبة للتربية الإسلامية فلا مكان له في الواقع، لاهتمام الأسر بالقيم الاقتصادية أكثر فأكثر. وهذا عامل من بين العوامل التي تجعل التلاميذ يتضجرون من محتويات مادة التربية الإسلامية فيرفضون تعلم مكوناتها التي لا تستجيب للقيم التي تتبناها أسرهم. ناهيك عن أن يتقبلوا دعم هذه المادة خارجيا!!!

2 ـ الدعم المندمج

إنه النوع الذي يتم أثناء سيرورة الفعل التدريسي، وهو جزء من مخطط الدرس، مندرج ضمن عملية التقويم التكويني. وهو ينفذ في شكل توضيحات وتصحيحات مواكبة لتعلم التلاميذ. كما يمكن أن يشمل عمل الأستاذ أيضا، فقد يلاحظ نقصا لدى التلاميذ وهم بصدد تعلم مقطع أو محور في مكون من مكونات التربية الإسلامية، فيكتشف الأستاذ أن سبب النقص أو التعثر لم يكن عائدا إلا إلى طريقته في تدريس المقطع أو المحور ومثال هذا أن الأستاذ الذي ألف الإلقاء أو المحاضرة، وكان بصدد تدريس الأنظار الأربعة في الميراث (التوافق ـ التماثل ـ التداخل ـ التباين) دون أن يغير طريقة الإلقاء النظري المحض، إلى عمليات تطبيقية على السبورة يشارك فيها بعض التلاميذ، فإنه لاشك من حصول الإبهام والغموض لدى التلاميذ. ويكفي الأستاذ في هذه الوضعية أن يغير من طريقته الأولى ويدعم نفسه بالطريقة الثانية ليحصل التيسير في تعلم التلاميذ للأنظار الأربعة.

وعلى هذا الأساس فإن التقويم التكويني والدعم المندمج إجراءان متلازمان وشاملان لأطراف العملية التعليمية التعلمية. فالأستاذ يقوم ويدعم نفسه وتلامذته في آن واحد.

3 ـ الدعم المؤسساتي

إنه الدعم الذي يجرى داخل المؤسسات التعليمية، وهو في الواقع في حاجة إلى وسائل مادية وبشرية وتنظيمية وبيداغوجية. وعلينا ألا نستسهل هذه المتطلبات ومن الصعب أن تخرج من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

وحتى لو فرضنا أن الجانب المادي والبشري متيسران في الحال، فإن الجانب التنظيمي والبيداغوجي غير متيسرين لجملة مكن الأسباب، منها:

---

[1] ـ أنظر المذكرة 138 بتاريخ 20 أكتوبر 1997

- الدعم حسب ما هو ملاحظ لا يختص بمادة معينة بل بجميع المواد وهذا يحتاج إلى جدولة وإلى برمجة وإعداد وتكوين...

- الدعم بيداغوجيا قائمة بذاتها وليست حلولا ترقيعية، وعليه لابد من وضع استراتيجية خاصة بكل مادة على حدة.

- الدعم كبيداغوجيا مسبوقة بعمليات التقديم وتحديد الأهداف، وأغلب الأساتذة غير متمكنين من التدريس بالأهداف وتقنيات التقويم.

- غياب التكوين عائق أساسي أمام الأساتذة، ومطالبتهم بشيء لم يسبق لهم أن تكونوا فيه لا ترجى منه نتائج مرضية.

- أشارت المذكرة 138 إلى أن الدعم المؤسساتي سيوكل إلى الذين تتوفر فيهم شروط تربوية خاصة، ويبقى التساؤل عن هذه الشروط وما معايير تحديدها وما شرعية توفرها في البعض دون البعض؟

- بالنسبة لمادة التربية الإسلامية بمكوناتها وخصوصياتها، يصعب الدعم فيها في الإطار المؤسساتي، وذلك لكون مقرراتها واسعة ومتشعبة بالإضافة إلى عامل الزمن غير الملائم، وكثرة الأقسام المسندة لأستاذ مادة التربية الإسلامية وبالخصوص في الثانويات التقنية.

وكل هذه العوامل، بالإضافة إلى التي قبلها، مجتمعة أو منفردة، كافية لتجسد عائقا أمام الدعم المؤسساتي في المادة وفي غيرها من المواد.

خاتمة

انطلاقا من كل ما تمت إليه الإشارة في هذه المقاربة الأولية لبيداغوجيا الدعم في مادة التربية الإسلامية، لا يسعنا إلا أن ندلي بالملاحظات التالية:

- نرجح مؤقتا إجراءات الدعم المندمج المصاحب لسيرورة الدرس شرط أن نوفر للأستاذ كل الظروف المادية والمعنوية ولو جزئيا.

- الدعم المؤسساتي مشروع ضخم يحتاج إلى جهود ضخمة لكثرة متطلباته المادية والبشرية والتنظيمية، ولا يمكن إقامة دعائمه بين عشية وضحاها.

- الدعم الخارجي ليس في متناول كل التلاميذ فهو في حاجة إلى تنظيم وتقنين كي لا يبقى وسيلة للانتقاء والإقصاء بالنسبة للتلاميذ وخاصة في المواد العلمية.

- ونختم بطرح سؤال عريض: إذ أصبحنا ندعم التلاميذ في كل المواد المقررة في سائر الأسلاك التعليمية، ألسنا أمام إشكالية القطيعة بين المؤسسة التربوية والمجتمع الذي أوجدها؟ ألا يحق بنا أن نعمل على بناء ناشئتنا بناء سليما وقويا منذ نعومة أظفارهم؟

كيفية توظيف

نص المطالعة والاستثمار

في مادة التربية الإسلامية

إعداد مجموعة من الأساتذة بنيابة الجديدة

تحت إشراف:

مفتش المادة ذ. عبد الرحيم أوشن

مقدمة:

إن تحليل نصوص المطالعة والاستثمار المرتبطة بالتربية الإسلامية يوفر للتلميذ معارف إضافية حول الموضوع، ويعلمه التحليل والاستنباط والنقد، ويربطه بالتراث الإسلامي وآراء المجتهدين ودور الواقع وظروفه في مواقفهم من قضايا الحياة المختلفة.

هذا بالإضافة إلى الرصيد اللغوي والمنهجي الذي يمكن اكتسابه من أغلب النصوص.

مبادئ أساسية حول كيفية استثمار نص المطالعة والاستثمار:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة.
- التحضير والإعداد.
- التمهيد ويختلف باختلاف ظروف وطبيعة النص (مراجعة، طرح قضية...)
- قراءة الأستاذ المعبرة الصحيحة للنص وقراءة التلاميذ الفردية الجهرية بنفس الشروط مع العمل على تصحيح الأخطاء.
- وضع النص في إطاره التاريخي والفكري.
- معالجة النص على المستوى اللغوي.
- تقسيم النص إلى فقرات. تحليل كل فكرة على الشكل التالي:

◆ أسئلة مركزة تؤدي الأجوبة عنها إلى تحديد الأفكار الأساسية.

◆ تحليل الفكرة ومناقشتها واستغلال الجانب البلاغي واللغوي والنحوي.

◆ تجميع الأفكار ومناقشتها بشكل موسع في إطار النظرة الكلية للنص مع ربط ذلك بالواقع الذي كتب فيه ومقارنته بواقع التلميذ حتى يتمكن من استخلاص النتائج الممكنة.

- وضع تصميم للنص يساير حركة النص أو بنيته العامة: أو خطاطة تظهر أهم العناصر وما بينها من علاقات.
- التقويم (المناقشة والتعليق).

ـ الجانب التطبيقي:

التمهيد: الانطلاق من درس الإعجاز في القرآن:

ـ تعريف القرآن ـ ذكر أنواع الإعجاز مع التمثيل لكل نوع

النص: عظمة القرآن

قال الجن حينما سمعوا القرآن من النبي صلى الله عليه وسلم: **"إنا سمعنا قرآنا عجبا يهدي إلى الشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا"** *(سورة الجن: الآيتان: 1 ـ 2)*. واهتزت عقيدة الشرك في قلب رجل من صناديد الكفر هو الوليد بن المغيرة حينما سمع بعض آياته من الرسول صلى الله عليه وسلم فقال: **"ما هو بقول بشر"**. وفزع أئمة الكفر من قريش حينما شهدوا تأثير القرآن على القلوب. فقالوا لزعمائهم: **"لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون"**

(سورة فصلت: الآية: 26).

وسعى أهل النباهة من فتيان العرب من أمثال عبد الله بن مسعود إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: "يا رسول الله علمني من هذا القرآن" وذلك حينما استأسر قلبه لسلطانه. واستشرق على عتبات الإسلام.

تلك واحدة من دلائل عظمة القرآن الكريم المتمثلة في السلطان الروحي الخفي على القلوب. وولايته المطلقة على مدارك الإنس والجن على السواء. وجاذبيته المضيئة لقلوب المهتدين والجاحدين معا.

وحسب القرآن من العظمة أنه المعجزة الباقية على مدى الدهر حيث اندثرت معجزات الرسل السابقين جميعا بعد أداء وظيفتها في إقامة الدليل على صدق أولئك الرسل" *(عبد القادر عطا. عظمة القرآن: ص: 12 وما بعدها بتصرف)*.

الدرس الذي ذيل تحته النص: الإعجاز في القرآن: مكون القرآن ص: 31 كتاب السنة الثانية.

الخطوة الأولى: الفهم

1 ـ القراءة التمهيدية.

– القراءة النموذجية + قراءات فردية.

– قراءة متأنية ومتفحصة للنص تراعى فيها ضوابط الوقف على النقطة والفاصلة. والقراءة الصحيحة للنص مناسبة لخلق جو النص والتهيئ لشرحه وفهمه.

2 ـ تحديد نوع النص.

ـ من حيث الشكل: نص فكري

ـ من حيث مجاله المعرفي: علوم القرآن.

3 ـ معالجة النص:

أ ـ تذليل الصعوبات اللغوية:

عجبا: عجيبا في أسلوبه ومعانيه وألفاظه. ـ صناديد: أكابر

الغوا فيه: رفعوا أصواتهم حتى لا يسمعه أحد. ـ النباهة: الفطنة

استأسر: استسلم ـ اندثرت: انقرضت

ب ـ البحث عن الأسماء والأعلام:

ـ الوليد بن المغيرة: المخزومي كان يلقب ريحانة قريش وكان يقول: لو كان ما يقول محمد حقا لنزل علي. شهد بأن القرآن ليس كلام بشر.

ـ عبد الله بن مسعود: من هذيل ورهطه منهم. كان من خلفاء بني زهرة ويكنى أبا عبد الرحمن شهد مع الرسول صلى الله عليه وسلم بدرا وبيعة الرضوان كان قاضيا على الكوفة في عهد عمر وصدرا من خلافة عثمان توفي سنة 32هـ بالمدينة ودفن بالبقيع.

4 ـ تقطيع النص إلى أجزائه الأساسية:

ـ المقطع الأول: من: قال الجن إلى... قوله تعالى: "لن نشرك بربنا أحدا"

ـ المقطع الثاني من: واهتزت عقيدة الشرك إلى... قوله تعالى: "لعلكم تغلبون"

ـ المقطع الثالث من: تلك واحدة إلى... الجاحدين معا.

ـ المقطع الرابع من: وحسب القرآن إلى... أولئك الرسل.

الخطوة الثانية: التحليل.

1 ـ استخراج العناصر من كل مقطع:

ـ الإخبار عن سماع فريق من الجن للقرآن وتأثرهم بما فيه من روعة البيان فآمنوا به.

ـ الإخبار بأن مشركي قريش كذبوا القرآن ورفعوا أصواتهم حتى لا يسمعه أحد.

ـ سعي جماعة من فتيان العرب إلى تلقي وتعلم القرآن.

ـ استمرار المعجزة القرآنية واندثار معجزات الرسل السابقين بفعل التحريف...

2 ـ التمييز بين عناصر النص:

ـ اشتراك عالمي الجن والإنس في سماع القرآن.

اختلاف صنفين من الإنس حول تعلم القرآن والاتعاظ به:

◆ نموذج للعصيان مع إقرار الحقيقة: الوليد بن المغيرة.

◆ نموذج للطاعة والامتثال: عبد الله بن مسعود.

ـ اختلاف المعجزات من حيث الزمن والمكان والمحيط:

◆ الرسالات السابقة ظرفية بينما رسالة محمد باقية.

◆ الرسالات السابقة جاءت أحكامها خاصة بالقوم التي نزلت فيهم بينما رسالة محمد صلى الله عليه وسلم شاملة لأحكام عامة تخص كافة البشرية.

◆ الرسالات السابقة محلية بينما رسالة محمد عليه الصلاة والسلام عالمية.

3 ـ التحليل على مستوى النص بأكمله:

يستنتج من العنصرين الأولين ـ اللذين تضمنا نصين قرآنيين ـ مدى تأثير البيان القرآني

على عالمي الجن والإنس.

عالم الجن أقر وأظهر هذه الحقيقة من خلال قولهم كما ورد في النص "آمنا به" عالم الإنس أخفى هذه الحقيقة وجحد وكفر. فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم إذا قرأ القرآن في المسجد أصغى إليه الناس من مؤمن وكافر، فخشي الكفار استمالته القلوب بذلك فقالوا إذا قرأ محمد فلنغلط نحن بالصفير والصياح وشاد الشعر حتى يخفى صوته وهذا الفعل هو اللغو.

لكن الحقيقة والشهادة تأتي من رجل مشرك في قمة الفصاحة والبلاغة هو الوليد بن المغيرة لما سمع القرآن قال "**ما هو بقول بشر**" لاشتماله على كل وجوه البيان والفصاحة التي استعملها العرب في لغتهم وآدابهم وأشعارهم لكن استخدام القرآن لها كان استخداما جديدا لم يعهد في اللغة العربية. يقول تعالى: "**قل لئن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا**".

وحسبنا في هذا المجال أن نستحضر نص ابن جزي في معرض حديثه عن إعجاز القرآن "إذا كان القرآن من عند الله عز وجل فإن إعجازه خير دليل على صدق دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم ويتجلى إعجاز القرآن في عشرة أوجه:

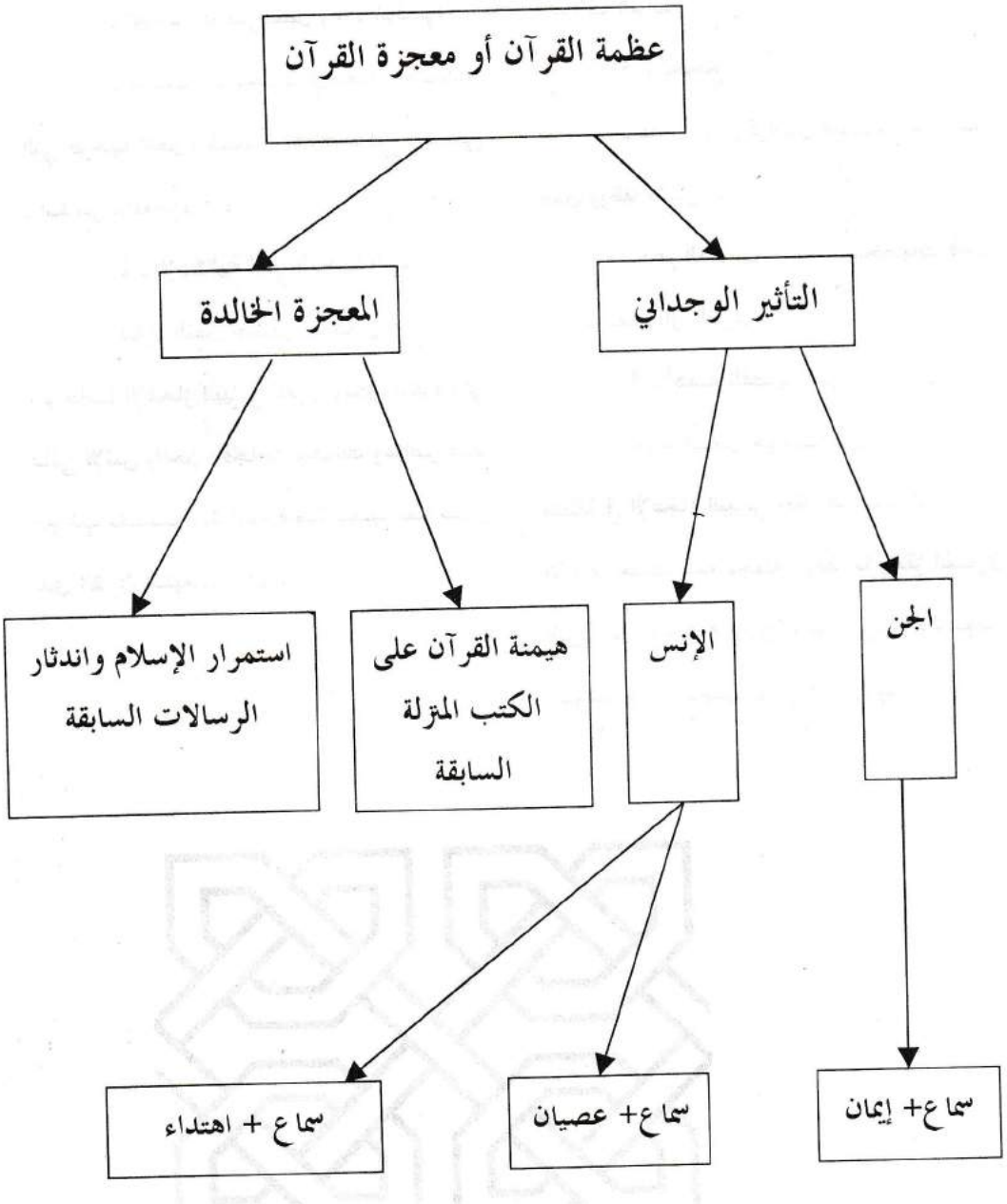
الأول: فصاحته التي امتاز بها عن كلام المخلوقين. الثاني: نظمه العجيب وأسلوبه الغريب. الثالث: عجز المخلوقين عن الإتيان بمثله. الرابع: ما أخبر فيه من أخبار غيبية. الخامس: ما أخبر فيه من الغيوب المستقبلة. السادس: ما فيه من تعريف بالباري جل جلاله. السابع: ما شرع فيه من الأحكام. الثامن: كونه محفوظا من الزيادة والنقصان. التاسع: تيسيره للحفظ. العاشر: كونه لا يمل. *الكتاب المدرسي: ص: 30*

وكان لسماع القرآن وقع كبير في نفوس العرب فبادر كثير منهم إلى قراءته وتعلمه والتدبر في معانيه ولا أدل على ذلك قول ابن مسعود لرسول الله صلى الله عليه وسلم "علمني من هذا القرآن" شهادة يزكيها قوله تعالى: "**إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم**".

ونقف هنيهة لنعلم أن حكمة الله البالغة قضت أن تكون معجزة الإسلام باقية إلى قيام الساعة حتى لا يكون لأحد عذر في ترك هذا الدين الذي هو خاتمة الأديان والشرائع. أما معجزات سائر الرسل فمحدودة العدد. قصيرة الأمد ذهبت بذهاب زمانهم وماتت بموتهم. وليس لنا شاهد إلا القرآن يقول تعالى: "**وأنزلنا إليك الكتاب بالحق مصدقا لما بين يديه من الكتاب ومهيمنا عليه**" ويقول أيضا: "**آمن الرسول بما أنزل إليه من ربه والمؤمنون كل آمن بالله وملائكته وكتبه ورسله لا نفرق بين أحد من رسله. وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير**".

الخطوة الثالثة: التركيب

تجسيد النص في خطاطة:



الخطوة الرابعة: التقويم:

ـ ليس فيه تعقيد

ـ تجانس عناصر النص وعدم تناقضها

ـ وظفت مصطلحات في مقام الإشكالية التي طرحها النص: سمعنا ـ اهتزت ـ فزع ـ سعى ـ استأسر ـ المعجزة.

2 ـ الإشكالية التي طرحها النص:

تناول النص جانبين أساسيين:

أ ـ جانب الإعجاز البياني للقرآن ومدى تأثيره على عالمي الإنس والجن، فجاءت وحدات وعناصر هذا الجانب متسلسلة ومترابطة فيما بينها مما سهل لدى القارئ استيعابها وفهمها.

ب ـ جانب خلود الرسالة الإسلامية

اعتمد الكاتب مقارنة الرسالة الإسلامية ببقية الرسالات السابقة.

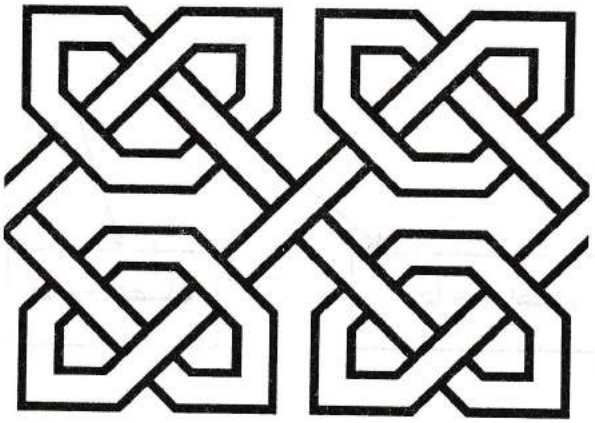
3 ـ الحجج:

ـ هناك نصان قرآنيان عليهما مدار هذا النص ووظفا بشكل جيد.

ـ دعم الكاتب النص بشخصيات قصد تقريب المقصد إلى القارئ.

4 ـ أهمية القضايا المطروحة:

طرح النص جوانب من إعجاز القرآن متمثلة في الإعجاز البياني وبقاء الرسالة الإسلامية إلا أنها جاءت شبه مجملة. وهذا ما يحفز القارئ للمزيد من البحث فيها وإغنائها وإثرائها بالنصوص الشرعية وآراء المجتهدين في هذا الباب.



حوار مع الأستاذ محمد بلبشير الحسني

الرئيس الشرفي للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

أجرى الحوار مدير التحرير

يسعد مجلة "تربيتنا" في عددها الأول أن تحاور الأستاذ محمد بلبشير الحسني، الرجل الذي خدم الفكر و التربية و الثقافة و العلوم الإسلامية في واجهات متعددة، و من مواقع متميزة، و ما زال يواصل عطاءه دون كلل أو ملل.

و النبذة التي نقدمها عن حياته خير دليل على ذلك كما أن أياديه البيضاء في مجال التربية والتعليم وافرة ومشهودة.

نبذة عن حياته العلمية والإدارية

1 ـ نشأته ومؤهلاته العلمية

ـ ازداد بمدينة فاس سنة 1927.

ـ أتم دراسته الجامعية العليا بفرنسا سنة 1955 بحصوله :

ـ على الإجازة في الآداب

ـ ثم دبلوم الدراسات العليا

ـ ثم التبريز في الأدب العربي، بقسميه الكتابيين

2 ـ تطوره في سلم التدريس :

ـ أستاذ التعليم الثانوي من 1953 إلى 1955

ـ مساعد بكلية الآداب منذ 1957.

ـ أستاذ محاضر بنفس الكلية ابتداء من سنة 1960.

ـ أستاذ كرسي بنفس الكلية منذ 1973 إلى اليوم.

3 ـ أعماله العلمية :

ـ المرأة المغربية عبر العصور، حصل به على جائزة المغرب.

ـ نحو تطبيق النظام الاقتصادي والاجتماعي الإسلامي

ـ السياسة الثقافية المغربية

ـ أوضاعنا المغربية في ظل الإسلام

ـ ظل ظليل من كتاب الله المعجز

ـ قطوف دانية من فكر علال الفاسي

* سلسلة من الدراسات عن النظام التربوي في المغرب باللغتين الفرنسية والعربية وعن التعريب والتربية عموماً.

* سلسلة من المقالات عن مفاهيم ومواقف إسلامية وعن الفكر الإسلامي باللغتين العربية والفرنسية، وعن الزكاة، وحقوق الإنسان في الإسلام.

عرب عدة كتب ومنشورات من مطبوعات منظمة اليونسكو عن التربية والثقافة والشباب.

4 ـ من نشاطه العلمي

ـ حضر مجموعة كبيرة من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية الوطنية والإقليمية والدولية داخل المغرب وخارجه منها مؤتمرات اليونسكو منذ 1964 وبعض مؤتمرات المكتب الدولي للتربية. ومؤتمرات الأليسكو والاسيسكو وبعض مؤتمرات منظمة المؤتمر الإسلامي والمؤتمر العالمي لوزراء الثقافة بمكسيكو وبعض مؤتمرات وزراء الثقافة ووزراء التربية العرب ومؤتمرات اللجان العربية وبعض المؤتمرات الأوروبية والإفريقية لليونسكو والمؤتمر العالمي للتعليم الإسلامي بمكة المكرمة. ومؤتمر التعرف على الفكر الإسلامي بالجزائر. كما حضر ندوة عالمية عن الإسلام والنظام الاقتصادي الدولي الجديد بجنيف. ومؤتمرات رابطة الجامعات الإسلامية.

وندوة حول الإيمان والعلم والتقدم التكنولوجي بفاس.

وندوة حول الإله من خلال دراسة معاصرة في الولايات المتحدة.

5 ـ المناصب التي تقلب فيها منذ سنة 1955 :

ـ مدير الحي الجامعي من سنة 1955 إلى سنة 1963 بالرباط

ـ نائب عميد كلية الآداب ثم عميد لها من 1957 إلى آخر 1961

ـ مدير ديوان وزير التربية الوطنية من 1961 إلى 1964 مكلف بالإدارة العامة للتعليم ثم بإدارة التعليم العالي.

ثم عين مديرا بإدارة الشؤون الثقافية

ثم مديرا للتعليم الأصيل من سنة 1969 إلى 1972

6 ـ وعلى هامش المناصب الإدارية طوق بالمسؤوليات التالية :

ـ عضو في اللجنة الملكية لإصلاح التعليم في الخمسينات.

ـ مقرر عام للمجلس الأعلى للتربية خلال الستينات.

ثم كاتب عام لمجلس جامعة محمد الخامس فكاتب عام لمجلس جامعة القرويين

ـ من مؤسسي شعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب بالمغرب ورئيسا سابقا لها بالرباط.

ـ رئيس سابق لشعبة الأدب واللغة العربية

ـ أمين عام سابق لرابطة الجامعات الإسلامية.

ـ أمين عام سابق للجمعية المغربية للإسلام والغرب.

ـ عضو سابق في المجلس التنفيذي للمنظمة العربية والعلوم بتونس.

ومنذ سنة 1982 إلى الآن. عضو في المجلس التنفيذي للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالرباط.

ـ عضو في مكاتب جمعيات مختلفة، منها الجمعية المغربية للمستقبلية وفي لجان علمية وتربوية متعددة.

7 ـ التقديرات

حاصل على وسام العرش من درجة فارس

ووسام العرش من درجة ضابط

ووسام فضي من اليونسكو.

وجائزة الإمام بن باديس للثقافة الإسلامية.

سؤال: يعرف تعليمنا اليوم إخفاقا واضحا على أكثر من صعيد، فهل لكم أستاذنا الجليل - انطلاقا من خبرتكم الواسعة وتجاربكم المتراكمة عبر الممارسة العلمية، والتسيير التربوي والانشغال الفكري بقضايا التربية والتعليم - أن تحددوا لنا الأسباب الأساسية لهذا الإخفاق؟

جواب: من أسباب إخفاق التعليم في نظري:

1 - غياب المجلس الأعلى للتعليم، الذي من شأن أن يسهر باستمرار على السياسة التعليمية، وما تحتاج إليه من ديناميكية لمسايرة حاجة البلاد من الأطر المختلفة وللمتابعة وتصحيح مسيرته كلما اقتضى الحال ذلك.

2 - غياب التخطيط في ضبط قضايا التعليم فيما يتعلق بالتعميم وتكوين الأطر وغيرهما.

وللمتابعة وتصحيح مسيرته كلما اقتضى الحال ذلك.

3 - غياب التخطيط في ضبط قضايا التعليم فيما يتعلق بالتعميم وتكوين الأطر وغيرهما. وفيما يتعلق بضبط الحاجيات في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. من أجل سياسة فعالة وواقعية تمكن من التنسيق بين التكوين التربوي والتقني والمهني وبين حاجات التنمية.

4 - ضعف التكوين في أداة وأسلوب التبليغ. خاصة في اللغة العربية. وغياب البحث في تطوير أساليب تيسيرها وتلقينها، وكذلك التردد في إيلائها المكانة اللائقة بها في مختلف مراحل التعليم، بصفتها اللغة الرسمية والوطنية للبلاد بحكم الدستور، فضلا عن كونها أبانت عن قدرتها طوال قرون على قيادة الحركة العلمية والفكرية في جزء كبير من العالم.

5 - غياب سياسة جريئة وفعالة في التعليم العالي والبحث العلمي تكون أداة أساسية في تحديد سياسة تنموية واضحة بكل ما تحتاج إليه من تنسيق وتحديد للأولويات وتكوين رفيع المستوى.

سؤال: فما هي إذن في نظركم طرق الإصلاح الممكنة؟

جواب: يمكن إجمال طرق الإصلاح في النقاط الآتية:

أولا: جمع المجلس الأعلى للتعليم بعد أن يكون قد شكل من:

أ - ذوي خبرة كبيرة في قضايا التعليم. ومن المفيد أن يكونوا ممن حصلوا على تكوين في مدارس مختلفة (فرنسية وإسبانية وانكلوسكسونية).

ب - بعض ممثلي القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والفعاليات السياسية والنقابية والمهنية

ج - ممثلين عن الممارسين من رجال التعليم والتفتيش والتوجيه في مختلف الأسلاك التعليمية.

ومن الضروري أن يعمل المجلس عن طريق لجان دائمة للبحث والمتابعة والتقويم ولجان مؤقتة خاصة تحل المشاكل الظرفية.

ثانيا: التخفيف من المواد الدراسية ومراجعة مفهوم الباكالوريا بتوسيع التحضير للدراسات الجامعية المتخصصة. منذ مرحلة الثانوي. وذلك بضبط التوجيه حسب استعدادات التلميذ ومؤهلاته. وحسب الحاجة من الأطر الجامعية.

ثالثا: اعتماد وسائل الإعلام ودور الثقافة. كرديفين للمؤسسات التعليمية وذلك مثلا بتخفيف الثقافة العامة من البرامج الدراسية لتسند إلى وسائل الإعلام ودور الثقافة.

رابعا: مضاعفة التكوين المستمر للرفع من مستوى التلقين. وذلك بانتقاء الأساتذة المتميزين وتوسيع الاستفادة من خبرتهم لفائدة ضعيفي الإنتاج من رجال التعليم.

خامسا: القيام بإصلاح جذري للتعليم العالي يجعله متكيفا أكثر مع حاجات التنمية. ومع محيطه الوطني والجهوي وأداة تعريف بخصائص الذاتية المغربية (دينا وثقافة ومستوى إنمائيا).

والحديث في هذا المجال طويل ويحتاج إلى نقاش ودراسة معمقة.

سادسا: اختصار العطلة الصيفية واستغلالها لتعميم الثقافة العامة وحملات محو الأمية.

سؤال: لقد ساهمت شعب الدراسات الإسلامية بالجامعة المغربية في التأهيل المعرفي لقسم كبير من أساتذة التربية الإسلامية بالسلكين الإعدادي والثانوي، والملاحظ أن مادة الفكر التربوي كانت غائبة في جميع سنوات الشعبة، ألا ترون أن هذه المادة لو نالت حظها في برنامج الشعبة لكان التأهيل النظري للخريجين متكاملا شرعيا وتربويا؟

جواب: ملاحظتكم حول غياب مادة الفكر التربوي في برامج الدراسات الإسلامية في محلها، ولاشك أنكم تقصدون أصول التربية الإسلامية وفلسفتها في إطار المنظومة الإسلامية بكاملها. فمن الملاحظ أنه ينتقد علينا كثرة المواد في الإجازة ولكن بالإمكان تعويض مادة من موادها الحالية بمادة الفكر التربوي أو جعلها مادة تخصصية في السلك الثاني من الإجازة.

سؤال: ارتبط الحديث عن التربية الإسلامية في نظامنا التعليمي بحصة أو حصتين يدرس فيها التلميذ مواضيع من العلوم الإسلامية غالبا، في حين لا نكاد نعثر في مقررات المواد الأخرى.

على ما يدعم الطبيعة الشمولية للتربية الإسلامية بل قد نجد أحيانا ما يناقض روحها وأهدافها.

فما هو تقويمكم لهذه الوضعية؟

جواب: أرى من الضروري مراجعة برامج التعليم الأساسي والثانوي لحذف ما من شأنه أن يسيء إلى التربية الوطنية والإسلامية لأبنائنا مع تنبيه جميع المعلمين والأساتذة إلى احترام ذلك.

ومن جهة أخرى، أرى أن نعدل عن التربية الإسلامية إلى العلوم الإسلامية: الفقه والحديث والأصول والتفسير وفقه السيرة على أن توزع هذه العلوم على سنوات التعليمين الأساسي والثانوي بحصص مناسبة وبالمستوى المناسب لكل مجموعة عمرية من التلاميذ.

وذلك لأن إنتاجات هذا التراث الضخم القيم طوال أربعة عشر قرنا تستحق تخصيص كل علم من هذه العلوم ببرنامج مستقل بدل جمعها في دروس يطلق عليها التربية الإسلامية اقتداء بالتربية الدينية المسيحية التي كانت تخصص أيام الحماية كمادة اختيارية.

سؤال: إن البرامج الحالية لمادة التربية الإسلامية ينطبق عليها بالفعل اسم العلوم الإسلامية فهي مقسمة حسب مجالات العلوم الإسلامية إلى مكونات مثل علوم القرآن، علوم الحديث، الفقه، الأصول، الأحوال الشخصية... وهكذا.

ولكن القناعة التي بدأت تتبلور لدى الأساتذة والمشرفين التربويين من خلال تدريس هذا المقرر هي وجود عزوف ملحوظ من طرف التلاميذ عن هذه المواضيع العلمية المحضة والبعيدة عن قضايا الواقع والتي لا تستجيب لحاجات التلاميذ النفسية والمعرفية والعملية، ثم إنها زيادة على ذلك تتطلب مستوى عاليا من الإدراك العقلي وحسا منهجيا قد لا يتوفر للمتعلم إلا بعد انتقاله إلى المرحلة الجامعية.

جواب: إنني أتمنى أن تجرى تجربة عملية في هذا الموضوع وتتابع بدقة وتضبط نتائجها بأرقام إحصائية معلومة وأخشى أن يبنى الحكم فيها على مجرد انطباعات.

سؤال: ***كان لكم دور بارز في جعل شعبة الدراسات الإسلامية خاصة بالرباط تنفتح على باقي التخصصات الأخرى أدبية وعلمية.***

فما هي الخطوات التي اتبعتموها في هذا الاتجاه؟ وما هي حصيلة هذا الانفتاح بإيجاز؟

جواب: لقد عملت سلطات الحماية الفرنسية على علمنة التعليم وفصله عن التعليم الإسلامي باعتباره تعليما دينيا في حين أن الإسلام كما هو

معلوم ليس مجرد دين وإنما هو نظام للحياة وكلمة الفصل في القضايا العلمية والفكرية، وحتى جامعة القرويين التي هي رمز وموطن التعليم الإسلامي، اقتصرت على العلوم الإسلامية بالمفهوم الضيق، ولم تفتح المجال للفكر الإسلامي والفقه لينفتحا على العلوم الأخرى، وعلى التطورات الحديثة في السياسة والاقتصاد والاجتماع والثقافة، بل وعلى مختلف العلوم لتجديد وتوضيح الرؤية الإسلامية والمقاصد والأحكام الشرعية فيما استجد واستحدث.

وفي غياب وجود كلية للفكر والحضارة الإسلامية، تابعة لجامعة القرويين أو غيرها من الجامعات المغربية، أحدثت شعب الدراسات الإسلامية لتسد هذا الفراغ وتحاول الإقناع بضرورة إزالة العزلة عن الإسلام.

لذا عمدت شعبة الدراسات الإسلامية بالرباط إلى مد جسور مع الجهات الجامعية الأخرى لفتح حوار بين الدراسات والبحوث الإسلامية وبين هذه الجهات العلمية عن طريق ندوات ولقاءات مشتركة ثم عن طريق جمعيات علمية لمواصلة هذا الحوار كجمعية إلدراسات والبحوث في الاقتصاد الإسلامي، وجمعية ملتقى العلوم والمجتمع، هذا فضلا عن بعض المواد الإطلالية في برنامج الإجازة، مثل علم الاقتصاد علم الاجتماع وعلم النفس التي تقدم مداخل لها تنفي الجهل بها.

كما يشترك في مناقشة الرسائل العلمية والأطروحات في الشعبة أساتذة من تخصصات أخرى مثل الفلسفة وعلم النفس واللغة العربية وآدابها والطب والتاريخ والتربية والقانون والاقتصاد، حسب موضوع البحث المعد.

ولقد وجدنا تجاوبا كبيرا لدى الجهات التي انفتحنا عليها ورغبة قوية في التعاون والتنسيق وتبادل الخبرات لاسيما كلية الطب والصيدلية.

سؤال: *في إطار هذا الانفتاح سبق للشعبة أن نظمت محاضرات على امتداد السنة الدراسية لفائدة الأطر الحاملين لشهادات عليا في مختلف التخصصات والراغبين في تحسين مستوى معرفتهم الإسلامية.*

لكن هذه المبادرة الطيبة لم تعمر طويلا، فإلى ماذا تعود أسباب ذلك؟ وهل من أمل في إحيائها وتطويرها سيما وأن الرغبة في دراسة الدين قوية ومتزايدة، وآثار ذلك ستكون إيجابية في إشاعة الفهم الصحيح للإسلام والتدين السليم من الخلل؟

جواب: صحيح أنه نظمت طيلة ثلاث سنوات محاضرات لفائدة الأطر الحاملين لشهادات عليا، وكان لها وقع طيب، ولكن الأساتذة المؤطرين لهذه اللقاءات أثقلت كهولهم بالإشراف على بحوث الدراسات العليا، وتحملوا التزامات متعددة فعجزوا عن المتابعة.

على أنني أغتنم هذه الفرصة لأهيب بإخواني في شعب الدراسات الإسلامية عموما وفي شعبة الرباط خصوصا أن يقدموا من جديد على هذه السنة الحسنة التي تشكل جزءا من رسالتهم المطوقين بها.

ومن جهة أخرى فإن الكثير من هؤلاء الأطر طالبوا بأن يمكنوا من تسجيل أنفسهم رسميا بالشعبة لتحضير الإجازة في الدراسات الإسلامية وإعفائهم من شرط التوفر على شهادات الباكلوريا الحديثة.

كما طالبوا بأن تمنح لهم شهادة خاصة متعلقة بالدراسة التي استفادوا منها بعد إجراء امتحانات لهذا الغرض، وتعذر الاستجابة لمطلبهم.

سؤال: *عرفت المدارس العليا للأساتذة في السنوات الأخيرة إدراج مادة الثقافة الإسلامية في جميع التخصصات، وهي خطوة موفقة جدا في اتجاه بناء الشخصية المغربية الإسلامية وكذا تحقيق شمولية التربية الإسلامية لجميع المواد الدراسية.*

ونتمنى أن تعمم هذه المادة بجميع الكليات والمدارس المهنية الأخرى حتى يعمق في نفوس رجال الغد الانتماء إلى هويتنا الدينية وروح الأمانة والمسؤولية.

أرجو تعقيبكم في الموضوع.

جواب: إن تعميم الثقافة الإسلامية في المدارس العليا للأساتذة كان فيما اعتقد ثمرة توصيات ملتقيات

شعب الدراسات الإسلامية المشتركة مع كليات الآداب والمدارس العليا.

والحقيقة أن هذه التوصيات كانت موجهة أيضا لجميع مؤسسات التعليم العالي. ولا يسعني إلا أن أجدد إلحاحي على ضرورة تعميم الثقافة الإسلامية على جميع هذه المؤسسات.

سؤال: ***هناك من يرى أن الدراسات الإسلامية غير مرتبطة بالتنمية الاقتصادية، ومن هذا المنطلق يدعو إلى إلغائها أو تحجيم وجودها في الجامعة فما هو ردكم على هذا الرأي؟***

جواب: الدراسات الإسلامية أكبر محفز وموجه للتنمية خصوصا بالنسبة للتنمية الكلية الشاملة، التي لا تفصل بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لضمان حقوق العيش للمواطن والأمن للمجتمع، ويكفي الرجوع إلى القرآن الكريم للوقوف على موقف الإسلام من كرامة الإنسان ومسئوليته في الاستخلاف وإشادة الحضارة والعمران، ومن ثم اعتباره الهدف من كل تنمية على أن تكون هذه التنمية شاملة لجميع الأبعاد الإنسانية المعيشية أو الروحية والأخلاقية، سواء تعلق الأمر بالأفراد أو الجماعات.

والحديث في هذا الموضوع طويل وهام ويحتاج إلى استجواب خاص.

سؤال: ***لقد ساهم واقع الممارسة التعليمية بالمرحلة الثانوية في رسم صور مغلوطة عن الفكر الإسلامي بأذهان التلاميذ.***

من منطلق انشغالكم بالفكر الإسلامي ما هي دلالته وحقيقته؟

جواب: الفكر الإسلامي هو حصيلة كل ما أنتجته وتنتجه قريحة المسلمين أو غيرهم في أي علم من العلوم أو في أي فن من الفنون بما فيها الإنتاج الأدبي واللغوي والعلمي، شريطة أن يكون ذا صلة بالإسلام مضمونا أو منظورا.

إنني أرفض أن يقزم الفكر الإسلامي فيقتصر على الفلسفة الإسلامية وعلم الكلام والتصوف، فالفقه فكر متصل بالأحكام، والأصول (أي أصول الفقه) فكر والبحث في اللغة فكر، فإذا تعرض الفكر للمنظور الإسلامي في هذه العلوم أصبح فكرا إسلاميا في مجال علم من هذه العلوم.

وقد أعطت شعبة الدراسات الإسلامية بالرباط عن طريق ندواتها مع أساتذة الطب والاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والقانون والعلوم التجريبية الحجة بأن للفكر الإسلامي مكانته في الفكر الناتج عن البحث العلمي في كثير من هذه العلوم.

ويمكن اعتبار جمعية ملتقى العلوم والمجتمع نموذجا لهذا الاتجاه سيما وأنها أسست لتواصل عمل هذه الندوات على مستوى الدراسة والبحث.

وكم ناديت بضرورة إسناد تدريس مادة الفكر الإسلامي (بهذا المفهوم الشامل) بالمرحلة الثانوية للمتخرجين من شعب الدراسات الإسلامية.

سؤال: ***استنادا لشمولية التربية الإسلامية لكل علم نافع ما هي في نظركم الأهداف التربوية التي تتحقق بتدريس الفكر الإسلامي كما بينتموه؟***

جواب: الأهداف التربوية الأساسية لتدريس الفكر الإسلامي بمفهومه الشامل هي:

1 ـ إيلاء الدستور المغربي المفهوم الحقيقي والكامل لنصه على أن الإسلام هو الدين الرسمي للمملكة المغربية وذلك لأن للإسلام مقاصده وأحكامه وفلسفته الخاصة في حرية الفكر ومناهجه وضوابطه ومجالاته علما بأنه يشكل منظومة متماسكة بتوجهاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والأخلاقية.

2 ـ إزالة تهمة الفكر الإسلامي بالخمول والتخلف عن الركب الفكري والحضاري المعاصر.

سؤال: ***ختاما بصفتكم رئيسا شرفيا للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية ورجل فكر وتربية قبل ذلك، ما هي توجيهاتكم لمجلة "تربيتنا"؟***

جواب: أبارك مسبقا المجهود الذي ستبذله، إن شاء الله، مجلة "تربيتنا" الفتية، لإبراز وتبليغ حقيقة التربية الإسلامية فيما يتعلق بأصولها الثابتة، وما يتعلق بحاجتها إلى الاجتهاد الرامي إلى تطويرها بما تصلح به أجيالنا الحالية والمقبلة مع الحرص على الاستئناس بما أنتجه الغير، ذلك أن الحقيقة ضالة المؤمن عليه أن يقتبسها حيثما وأينما وجدها.

ما مدى ملاءمة "التدريس الهادف" للتربية الإسلامية"؟

من القضايا التي تثير جدلا صاخبا في أوساط المهتمين بتدريس المواد الإسلامية قضية اعتماد نموذج التدريس الهادف في مادة التربية الإسلامية، وهو جدل يتجدد و يحتد و يتوسع كلما تجددت دواعيه.. وفي كثير من الأحيان لا تتوافر الشروط للمناقشة المتأنية و الهادئة و المعمقة لكل جوانب القضية، بالرغم من كونها قضية ذات أهمية كبرى . لذلك ارتأينا طرحها لتعميق النظر حولها في هذا الباب الثابت "قضية للمناقشة".. و نحن ندعو كل المهتمين للمشاركة في إغناء النقاش وتقليب النظر، في أفق بلورة رؤى متكاملة وعلمية .و بناء المواقف بناء موضوعيا مؤسسا على قناعات تربوية وشرعية.

1-التعريف بموضوع القضية:

القضية - موضوع النقاش - تتحدد أساسا في تبني الجهات الرسمية ل"التدريس الهادف" اختيارا منهجيا ديداكتيكيا في مادة التربية الإسلامية تأليفا و تدريسا.

وهذا التبني يطرح عددا من الأسئلة المؤرقة والملحة حول مدى ملاءمة هذا النموذج التربوي للمضمون المعرفي لمادة التربية الإسلامية وخصائصه المنهجية وكذا أهداف تدريسه. ومدى تأثيره-السلبي أو الإيجابي- على درس التربية الإسلامية في دائرة ظروفها الموضوعية الصعبة.

و الأجوبة المحددة لهذه الأسئلة أجوبة متضاربة ومتناقضة من حيث مواقفها النهائية ومن حيث المنهجية التي بنيت وفقها.

2- الفضاء الإشكالي للقضية: فضاء واسع وممتد

موضوع هذه القضية يحيلنا على فضاء إشكالي واسع يفرز سيلا من الأسئلة العميقة التي تظل حاضرة -وإن بشكل كامن- في كل مراحل مقاربته بكل مستوياتها.

إنه فضاء إشكالي يمتد من مادة التربية الإسلامية في واقعها الموضوعي داخل منظومتنا التربوية إلى إشكالية الأصالة والمعاصرة في تجليها المأزوم-أو غير المحسوم- ليس فقط في فكرنا التربوي بل في مجمل وعينا الحديث والمعاصر.

القضية المطروحة للنقاش تفتح أمامنا قضايا متداخلة وشائكة يصعب الفصل بينها:

قضايا تاريخية: ترتبط بالوضعية التربوية المغربية في مسارها التاريخي ووضعية التربية الإسلامية-في منظومتنا التربوية-قديما وحديثا.

قضايا حضارية: ترتبط بفلسفة الوجود الإنساني في كل من الحقل الحضاري الإسلامي والغربي . وبواقع الصراع الحضاري والتحدي الحضاري المرحلي بين الأمة الإسلامية والغرب.

قضايا تربوية: ترتبط بالظاهرة التربوية عموما، وبالنظريات التربوية الحديثة ونماذجها التطبيقية وحقل العلوم الإنسانية وبنموذج التدريس الهادف في مفاهيمه وأسسه النظرية ومستلزماته وشروطه ونتائجه العملية.

3- الإشكالية المركزية للقضية: إشكالية الاقتباس.

السؤال الأساسي الذي يطرح نفسه بإلحاح والذي عنه تتفرع كل الأسئلة التي أشرنا إلى بعضها هو كالتالي: كيف نوفق بين الحاجة العلمية للاعتماد على نماذج ومناهج وطرق تربوية حديثة في مادة التربية الإسلامية لتطوير الوضع التربوي لهذه المادة والدفع به إلى الأمام، وبين ضرورة مراعاة العوامل السياقية الخاصة التي تطورت في أحضانها تلك المناهج والنماذج والطرق المفارقة للعوامل السياقية التي تحكم وضعنا التربوي والحقل الحضاري الذي تنتمي إليه مادة التربية الإسلامية؟

ذلك لأن كل طريقة في التعليم أو نموذج تعليمي يندرج ضمن نظرية من نظريات التعلم وتتأسس بالتالي عناصره ومكوناته ومفاهيمه على أساس نظري أو رؤية عامة يتداخل فيها الفلسفي والإيديولوجي والعلمي، وهي بذلك تكف عن أن تكون مجرد خيارات علمية محضة حتى ولو أخذت مظهر تقنيات منهجية وعلمية، وتخفت في لبوس الحياد والموضوعية والعلمية والقابلية للتعميم، والمرونة الأصلية.. وما إلى ذلك من الأقنعة المزيفة.

وبناء على ما سبق فإن الحديث عن التدريس الهادف في علاقته بالتربية الإسلامية لا يمكن أن يكون كما يعتقد البعض حديثا تقنيا ينحصر في الدائرة التطبيقية العملية وما يرتبط بها من مهارات وتفاصيل، بل هو حديث يطرح في الجوهر للبحث و التحليل إشكالية في غاية التعقيد هي: إشكالية الاقتباس باعتبارها إحدى إفرازات الإشكالية الكبرى التي يعبر عنها بالأصالة والمعاصرة أو الكوني والخصوصي.

4- التدريس الهادف ليس مجرد تقنيات علمية محايدة

لا يشكل التدريس الهادف في اعتبار جل الباحثين[1] نظرية تربوية قائمة بذاتها غير انه يشكل التجسيد العملي المصغر والنسبي لمشروع نظرية في مرحلتها الجنينية وهو ما يصطلح عليه بالنموذج التربوي، فالنموذج

[1] ـــ محمد الدريج "التدريس الهادف" مطبعة النجاح الجديدة-البيضاء طبعة 5 سنة 91 صفحة 46 .

التربوي في حقيقته هو مشروع نظرية لم تنضج بعد بمعنى[1] أنه يتضمن تصورا فلسفيا ومنظورا للتربية والتعلم ومنهجا للتنظير والتحليل وأسلوبا للعمل والتطبيق، ويستند إلى أساس نظري متكامل وحقل ثقافي وحضاري.

ويعتبر التدريس الهادف نموذجا تطبيقيا معياريا بالدرجة الأولى أكثر منه نموذجا تفسيريا. فهو يعالج ظاهرة التعليم من وجهة نظر تدخلية عملية ،وهذا البعد التطبيقي هو الذي يوحي بالتعامل معه باعتباره تقنية محايدة أو قوالب تنضح بما تملأ به.

غير أن التدريس الهادف بقدر ما يتموقع في قلب النشاط التربوي أي في صلب الممارسة والعمل والتطبيق بقدر ما يمتد نحو أفق نظري ويطمح إلى إعادة بناء التعليمات النظرية الأساسية. وبالتالي تغيير العديد مما يرتبط بها من طرق وتطبيقات في أفق صياغة منظور جديد لعملية التعليم والتعلم.

وهذا ما يؤدي إلى صعوبة الفصل بين مستويين النظري والتطبيقي وبالتالي الاحتراز من خلفياته الإيديولوجية والفلسفية ورؤاه التربوية.

فالتدريس الهادف يفرض –في مستواه التطبيقي– تنظيما معينا للموقف التعليمي وينتهي إلى فرض شكل محدد للعمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية–التعلمية خاصة في جوانب العلاقة بين المدرس والمتعلم من جهة وبينهما وبين المنهج الدراسي من جهة أخرى وهذا بدوره يؤثر في تحديد الأهداف والمنهجية والتقنيات والتقويم...إلخ.

5 – عن أي تدريس هادف نتحدث:

في الواقع إن مصطلح التدريس الهادف يحيل على مجموعة من الممارسات المتنوعة والمختلفة الأشكال والتوجهات إلى حد جعلت بوكزتار[2] pocztar يتساءل: أليس من الأفضل أن نتحدث عن بيداغوجيات بواسطة الأهداف لا عن بيداغوجية واحدة.

و من هذه المعاني المختلفة للتدريس الهادف نذكر ما له علاقة بموضوعنا.

–يقصد بالتدريس الهادف تلك المقاربة الجديدة للتدريس التي تمثل قطيعة مع البرامج التقليدية المستندة على مبدإ الفصل بين المواد الدراسية من حيث أنها تطرح مبدأ محورة المنهج التعليمي حول أهداف محددة تساهم كل المواد بحصة معينة في تحقيقها. وبذلك فاعتماد التدريس الهادف يعني الانتقال من البرامج التقليدية إلى مرحلة"المنهاج". وعمليا يساهم في الانتقال إلى مرحلة وسطى بين

---

[1] ــ المرجع نفسه ص 46.

[2] ــ التدريس بواسطة الأهداف. جماعة من المفتشين أكاديمية فاس العدد العاشر يناير 1991 ص 46

"البرامج التقليدية" و"المنهاج" وهي مرحلة البرامج البيداغوجية الإجرائية[1] الذي يختلف عن البرنامج التقليدي في كونه واضحا وفعالا ويرتكز على الأهداف التعليمية ويتسم بتطابق بين الأهداف والمحتوى والتقويم . وهذه المرحلة هي التي تسعى إليها المدرسة المغربية حاليا وإن كانت لا تزال بعيدة عن تحقيقها أو حتى مقاربتها.

-يقصد بالتدريس الهادف أيضا تلك الممارسة الديداكتيكية التي ترتكز على التصريح للتلاميذ بأهداف الدرس والاتفاق معهم على تسطيرها أو تحديدها من طرفهم وبهذا المعنى يصبح التدريس الهادف أكثر ارتباطا بمفاهيم التحفيز والاستقلال الذاتي والتعليم الذاتي ودمقرطة السلوك التعليمي.

-يقصد به أيضا التحديد القبلي لأهداف الدرس فقط دون أن تحدث بالضرورة تغيرات على أسلوب تناول هذا الدرس . وقد تعني زيادة على التحديد القبلي للأهداف تحديد أدوات تقويم مدى تحققها .وفي هذه الحالة يصبح من الضروري إدخال تغييرات على أسلوب تناول الدرس بحيث تصبح الأهداف محوزه ومداره.

-يتم الحديث أحيانا عن التدريس الهادف للتأكيد على إجراءات التقويم والتغذية الراجعة المدرجة في السيرورة الديداكتيكية.

هذا التنوع في المعاني التي يحيل عليها مصطلح التدريس الهادف يدفعنا إلى التساؤل عن مفهوم التدريس الهادف الذي تتبناه المدرسة المغربية وعن ملامحه في مادة التربية الإسلامية تنظيرا وممارسة.

إن تحديد مفهوم التدريس الهادف كفيل بتسهيل مأمورية الجواب على الأسئلة السابقة وهذا التحديد يحتاج بالتأكيد إلى دراسات تحليلية و ميدانية وعلى الأقل إلى تأمل متعمق في حدود تبني المدرسة المغربية للتدريس الهادف ومفهومه.

6- خاتمة:

حاولت هذه الورقة إبراز الفضاء الإشكالي للقضية موضوع النقاش وما يرتبط به من أسئلة وقضايا. وإثارة بعض الجوانب ذات الصلة الوثيقة بكل محاولة للجواب على السؤال/الإشكال: مدى ملاءمة التدريس الهادف لمادة التربية الإسلامية تدريسا وتأليفا.

---

[1] ـــ واقع التدريس بواسطة الأهداف بالتعليم الثانوي.- بحث من إعداد ادريس السباعي وعبد القادر لشهب مركز تكوين المفتشين - شعبة الاجتماعيات تحت رقم 37/91 ص50.

الجانب التربوي في كتاب:

الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة

لأبي زيد عبد الرحمان التمنارتي

ذ. عبد الحي السعيدي

مجموعة مدارس ابن النفيس ـ تارودانت

تمهيد :

تزخر المكتبة المغربية بالعديد من المؤلفات والرسائل المنصبة على التربية والتعليم في مختلف جوانبهما، وذلك بالنظر إلى الاهتمام البالغ الذي أولاه الدين الإسلامي لهما حين اعتبر التعليم فرض عين على كل مسلم ومسلمة، ودعا إلى توجيه الناشئة توجيها إسلاميا وإعداد الإنسان المسلم إعدادا متكاملا.

ومن الكتب التي تناولت الجانب التربوي: كتب النوازل التي ألفها مجموعة من الفقهاء المغاربة أمثال: محمد بن أحمد العباسي، الحسين الشوشاوي، ابراهيم بن هلال، محمد ناصر الدرعي، عيسى السكتاني وأبي زيد التمنارتي. هذا الأخير الذي عرف بمشاركته في علوم مختلفة فقهية وأدبية وتاريخية وتربوية، ومن خلال كتابه الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة، سنقف على آرائه في التربية والتعليم في معرض إجابته على أسئلة أحد المعلمين.

ولعل في التطرق إلى هذا الموضوع كشفا لجانب من الجوانب المنسية من جهود أبي زيد التمنارتي أحد أعلام المنطقة في القرن الحادي عشر الهجري، ودعوة إلى المزيد من البحث لإبراز جهود غيره من العلماء والفقهاء لربط الماضي بالحاضر وتعريف الخلف بمآثر السلف.

أولا: الترجمة[1]:

[1] ـ ترجم له ترجمة وافية ذ. البريد الراضي في كتابه: التمنارتي وشعره، وانظر مقال المهدي السعيدي: أبو زيد عبد الرحمان التمنارتي بمجلة دعوة الحق، عدد 307 دجنبر 1994 ص 99.

1 ــ نسبه :

هو أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن أحمد المعافري التمنارتي،[1] من المعافرة، وهم أسرة علمية مشهورة بالعلم والصلاح في هذه النواحي، من القرن العاشر إلى ما قبل مختتم الثاني عشر[2]. والتمنارتي نسبة إلى تمنارت وهو إسم رافد نهر درعة ينبع من الأطلس الصغير.

2 ـ مولده ونشأته:

ولد التمنارتي في بيت علم ودين عام 947هـ ونشأ تحت رعاية أبيه الذي كان رجلا متدينا متصوفا. وقد تحدث عن هذه المرحلة المبكرة فقال : " علمني (يقصد والده) وأنا ابن سبع سنين معنى الشهادة وقواعد الإسلام وفريضة الشكر والحمد والصلاة على النبي (ص) وصحة الوضوء والتيمم وكيفية أداء الصلاة والاطمئنان فيها ..."[3]

3 ـ دراسته وشيوخه :

اتجه التمنارتي إلى تارودانت عام 992هـ[4] بعد أن أتقن حفظ القرآن وقراءته وحفظ من المتون العلمية والنصوص ما يحفظه أقرانه، خاصة الفقهية واللغوية على عادة الطلبة في سوس في هذه الفترة، وقد أخذ عن مجموعة من العلماء الأجلاء. منهم أبو عمران موسى التدماوي المتوفى سنة 1003هـ . قرأ عليه أبو زيد كتاب "**مورد الظمآن في القراءات**"[5]، والقاضي أبو مهدي عيسى السكتاني المتوفى بمراكش عام 1062هـ . حضر دروسه في الأصول والفروع وغيرها[6]. كما تتلمذ أبو زيد للإمام أبي عبد الله محمد التلمساني المعروف بابن الوقاد أثناء تدريسه بالجامع الاعظم والمتوفى عام 1001هـ[7]. سمع منه البخاري وغيره، واخذ ايضا عن ابي عثمان سعيد الجزولي المتوفى عام 1003هـ . قرأ عليه كتب الفقه وكتب العربية والعقائد والأصول والبيان[8]. ومن شيوخه الفقيه أبو عبد الله محمد البعقيلي المتوفى عام 1006هـ[9]. وقاضي الجماعة سعيد بن علي السوسي الهوزالي(توفي 1001هـ[10]).وأبو زيد عبد الرحمن الجزولي البعقيلي (ت 1006هـ)[11] . وأبو عبد الله محمد بن علي السوسي الشاعر المشهور بالنابغة الهوزالي صاحب شرح ديوان المتنبي (ت 1012هـ)[12]. وقد حصل التمنارتي على إجازة علماء كبار كابن الوقاد والشيخ أبي زكرياء يحيى الحاحي ومحمد بن علي الجزولي الكفيف[13] وغيرهم. ومن شيوخه في التصوف أبو زكرياء يحيى بن عبد الله بن سعيد الحاحي شيخ

---

[1] ــ الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة، مخطوط مصور بكلية الآداب بالرباط تحت رقم 96402 ص:6

[2] ــ سوس العالمة، محمد المختار السوسي، مطبعة فضالة ــ المحمدية 1380هـ ــ 1960م ص: 143.

[3] ــ الفوائد الجمة، ص: 6.

[4] ــ الفوائد الجمة، ص: 22.

[5] ــ المرجع نفسه، ص: 46.

[6] ــ نفسه، ص: 44.

[7] ــ نفسه، ص: 14.

[8] ــ نفسه، ص: 27.

[9] ــ نفسه، ص: 30.

[10] ــ نفسه، ص: 21.

[11] ــ نفسه، ص: 31.

[12] ــ نفسه، ص: 37.

[13] ــ نفسه، ص: 37.

زاوية تافيلالت بعد أبيه، وأبو محمد عبد الله بن سعيد بن عبد المنعم الحاحي المتوفى بزداغة سنة 1012هـ وغيرهم ممن لا يتسع المجال لذكرهم[1].

وهكذا حصل التمنارتي ثقافة واسعة عميقة متنوعة المصادر أهلته لينهض بالمهام الكبرى التي عهد إليه بها كالتدريس والقضاء.

4 ـ ولايته القضاء:

تولى التمنارتي قضاء الجماعة بتارودانت عند استيلاء أبي زكرياء يحيى الحاحي على سوس وحاضرته تارودانت عام 1020هـ[2]، ولما أراد الأمير يحيى مد يده إلى الأحباس رفض التمنارتي ذلك مما أدى إلى عزله[3] ليعود من جديد إلى منصبه عام 1039هـ على عهد الحسن الجزولي السملالي، وكان أيضا مرجعا للإفتاء ولم يعرف إلا بالعدل والاستقامة.

5 ـ تلاميذه ومؤلفاته:

تصدر التمنارتي للتدريس بالجامع الكبير بتارودانت حيث تتلمذ له عدد من الطلبة السوسيين كاليوسي والميرغتي وولديه أحمد ومحمد[4] وغيرهم كثير[5].

وكما نشط في ميدان التعليم نشط أيضا في مجال التأليف، فخلف ستة مؤلفات هي:

أ ـ كتاب"الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة" وهو أهم مؤلفاته.

ب ـ شرح لامية الزواوي في النحو.

ج ـ تهذيب كتاب النور الباهر في نصرة الدين الطاهر ليوسف بن عبد الله الإسلامي وهو يهودي أسلم بعد سنة 1020هـ.

د ـ ديوان شعر.

هـ ـ أجوبة فقهية.

و ـ شرح منظومة في العقائد.

6 ـ وفاته:

اختلف المترجمون في سنة وفاته والمرجح أنه توفي سنة 1060هـ[6].

7 ـ المصادر التي اعتمدها في أجوبته:

لم يكن التمنارتي في معرض إجابته على أسئلة المدرر ينطلق من آرائه الخاصة فقط بل أورد أقوالا ونصوصا تنتمي لرسائل ومصنفات عرف أصحابها بطول الباع في ميدان التربية والتعليم مما أضفى على إجاباته أهمية ومصداقية تجعل القارئ يأخذ بها مطمئنا إلى أنها صادرة عن صنف الآراء الذاتية التي يعتريها الضعف ويميل بها الهوى. وفي إيراد هذه المصنفات والكتب تعزيز لكلامه واعتراف بفضل أولئك العلماء وإقرار لهم بالسبق في الميدان، كما يظهر سعة اطلاع التمنارتي ومشاركته في علوم مختلفة من بينها التربية.

---

[1] ـ للوقوف على بقية الشيوخ يرجع إلى بحث د. اليزيد الراضي، التمنارتي وشعره ص: 45.

[2] ـ نفسه، ص: 59.

[3] ـ نفسه، ص: 60.

[4] ـ نفسه، ص: 84.

[5] ـ يرجع إلى بحث د. اليزيد الراضي التمنارتي وشعره ص: 54 - 55

[6] ـ المرجع السابق، ص: 61.

ومن خلال الأجوبة نقف على تنوع مصادره ما بين مصدري القرآن والسنة ورسائل تربوية وكتب النوازل والفقه والشمائل ثم رأيه الخاص.

1 ـ الرسائل التربوية:

استند التمنارتي في أجوبته على رسائل تربوية مثل رسالة آداب المعلمين[1] لابن سحنون[2] التي تزخر ب"معلومات مفيدة جدا عن القواعد التي كان العرب والمسلمون يتبعونها في تعليم أولادهم منذ فجر الإسلام حتى القرن الثالث الهجري"[3] كما استفاد أبو زيد من الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين[4] للقابسي[5]، هذه الرسالة الهامة التي عالج فيها مؤلفها مواضيع تربوية وتعليمية متعددة من مثل تعليم القرآن وآداب المعلم وشروطه والمناهج التعليمية المتبعة والأساليب التربوية...

2 ـ كتب النوازل والفقه:

شكلت كتب النوازل والفقه مصدرا هاما للتمنارتي اعتمد عليها في جل أجوبته حيث استقى منها جملة من الأدلة والأقوال عزز بها آراءه، وهذا طبيعي مادام فقيها متضلعا وقاضيا متمكنا ملما بهذه الكتب ومضامينها مما يسر له الرجوع إليها للتعرف على وجهة نظر الشرع فيما يعرض له من المسائل سواء كانت فقهية أو تربوية. ومن بين تلك الكتب أجوبة محمد بن سحنون في الفقه. وكتاب الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة للشيخ الحسين الشوشاوي، كما استعان بكتاب الحلل ولم يغفل أجوبة إبراهيم بن هلال وأقوال كل من ابن يونس والبرزلي. ومن كتب الفقه نجد كتاب الرسالة لمحمد بن أبي زيد القيرواني.

3 ـ كتب الشمائل

لم تقتصر استفادة التمنارتي على ما سبق بل تعدته إلى كتب الشمائل من مثل: الشفا للقاضي عياض. وذلك في مسألة اختلاف الضرب باختلاف الصبيان.

ثانيا: قراءة في أجوبة[6] التمنارتي:

في هذا المبحث عرض للأفكار والآراء التي تمحورت حولها الأجوبة وتسليط للأضواء على مختلف القضايا المعالجة ضمنها. ومما يسترعي الانتباه تصدير العلامة التمنارتي أجوبته بالنص على أهمية تعليم الصبيان بقوله: "ومن المهم تعليم الصبيان وتفقد أحوال الولدان"[7]. ولعل في هذا التقديم دلالة على عظيم عنايته بهذا الصنف من التعليم ومدى اهتمامه به مما سيطبع حديثه عنه بطابع الجدية في التناول بما تستلزمه من دقة وعمق. ومن القضايا التي تناولها ما يتعلق بالموارد والعطل والعقاب.

1 ـ الموارد

---

[1] ـ تعد هذه الرسالة أقدم كتاب في التربية والتعليم وهي ملحقة بكتاب "التربية في الإسلام" للاهواني ص: 351.

[2] ـ هو محمد بن عبد السلام بن سعيد بن حبيب التنوخي، ولد سنة 202 هـ بالقيروان، كثير التصانيف، توفي سنة 256 هـ، انظر الأعلام للزركلي ج 7 ص76.

[3] ـ التربية عبر التاريخ، عبد الله عبد الدائم ص253.

[4] ـ أحقها د. محمد فؤاد الاهواني بكتابه الآنف الذكر ص 265 - 317

[5] ـ هو أبو الحسن علي بن محمد بن خلف القابسي القيرواني ولد سنة 324 هـ وتوفي سنة 403 هـ.

[6] هذه الأجوبة محصورة بين 218 و 222 من كتاب الفوائد.

[7] ـ نفسه، ص: 218.

لما كان لهذا العنصر أهمية قصوى في السير الطبيعي لمؤسسة الكتاب واستقراره تربويا وتعليميا فقد حظي بالنصيب الأوفر من الأجوبة. فحصول المعلم على موارده كاملة غير منقوصة كفيل بدفعه نحو العطاء الجيد والبذل المستمر والعكس بالعكس.

المورد الأول: الحدقة:[1]

ذهب التمنارتي إلى أن مواضع الحدقة معروفة عند اهل ذلك الشأن[2] وعرض لتلك الواضع بالتفصيل موردا أقوالا وآراء مختلفة بعضها يضاد البعض الآخر، وذلك في قوله : "والحدقة غير محدودة على المشهور بل يفوض فيها الأمر إلى عرف الناس وعاداتهم ومروءاتهم ... وقيل محدودة[3] ..."،والتمنارتي هنا يعرض أمام السائل رأيين مختلفين ولا يلزمه بأحدهما بل يتركه في مواجهة المسألة بكل حرية حتى يتخذ له قرارا حسب ما أملاه عليه تفكيره. وعندما يعرض لمسألة الحدقة عند ختم كل حزب يصرح بعدم وقوفه عليها مبديا تخوفه من تأثيرها السلبي على التعليم، داعيا إلى التحصن بالورع في مثل هذه المواقف، وهذا ما يتجلى في قوله: "وأما أنها عند ختم كل حزب فلم أقف عليه لأحد، ومن طالعه فليفدنا وإياكم به. ولعله من المستحدثات التي تساهم في سد باب التعليم الذي هو ملاك الدين وعنوان السعادة، فإن الآباء ربما استثقلوا ذلك فيردهم عن تعليم أولادهم كما شوهد ذلك في كثير. والأخذ بالورع في هذا ومثله من وظائف الدين أحسن"[4]. وهنا يبرز بجلاء حرص التمنارتي على ازدهار التعليم ونهضته وتخطيه للمعوقات التي تحول دون الوصول إلى تلك الغاية. فلا يلبث عند وقوفه على إحداها أن يوجه إليها أنظار المدرسين لتفاديها في سبيل تعليم أفضل. وهذه الالتفاتات إلى ما يعانيه التعليم إبان عهده تنبئ عن وعي عميق وحس دقيق مكنه من الوقوف على مواطن الخطإ والزلل وبالتالي اقتراح حلول ناجعة تمنح التعليم نفسا جديدا وتنفخ فيه روحا وثابة وهذا ديدنه في مجموع أجوبته.

المورد الثاني : مايأخذه المعلم من النفساء

اعتبره التمنارتي جائزا وحدد له شروطا تبين مدى حرصه على سلامة الصبيان (الذين يرسلهم المعلم لتسلم عطية النفساء) والحفاظ على علاقة اجتماعية حميمة مع المتبرعين من آبائهم وأوليائهم. وهي خمسة شروط:

1 ـ ألا يكون في خروجهم إذاية لهم.

2 ـ ألا يخرجهم حتى يستأذن آبائهم.

3 ـ أن يكون ذلك بطيب نفس المعطي.

4 ـ ألا يبعثهم حتى يبعث إليه أهل النفساء.

5 ـ أن يخرجهم في وقت لا يضر بهم كالخميس والجمعة.[5]

ويختم هذه الشروط بقوله : "وإن اختل شرط منها كان ذلك حراما مجرحا لفاعله".[6]

المورد الثالث: ما يأخذه من العروس

---

1 ـ ما يعطى المعلم جائزة إذا حذق المتعلم القرآن.

2 ـ نفسه، ص: 219.

3 ـ نفسه، ص: 219.

4 ـ نفسه، ص: 219.

5 ـ نفسه، ص: 219.

6 ـ نفسه، ص: 219.

في حديثه عن هذا المورد التجأ إلى القياس فجعل له حكم سابق في قوله: " والحكم في العروس كذلك حيث جرت به العادة"[1] وهو ما ذهب إليه الشيخ حسين الشوشاوي.

المورد الرابع : الحطب

يحتكم التمنارتي مرة أخرى إلى القياس ليجعل للحطب حكم الحدقة في قوله: "والذي أراه أن حكمه حكم الحدقة إن جرى به عرف بلد أو شرطه كان له وإلا فلا"[2].

المورد الخامس : الفتوح[3].

انطلاقا من حرصه الدائم على رعاية التعليم وتوجيهه الوجهة الصحيحة يؤكد على عدم التكليف في الفتوح الذي : "يقصد به التيمن والتبرك فلا ينبغي فيه التكليف...لأنه فتح لباب الخير فلا تصلح فيه المشاحنة، والناس في ذلك على رغبتهم فيه وحرصهم عليه".[4]

المورد السادس: عطية الصغير

سعيا وراء جعل المدررين على بصيرة من الموارد التي تحل لهم والتي لا تحل ينبه التمنارتي إلى عدم أخذ الأشياء من يد المتعلم إلا إن كان كبيرا وذلك في قوله: "وأما اخذ الشيء من يد المتعلم، فإن ملك أمر نفسه لكونه كبيرا فلا كلام، وإن كان صغيرا فلا يجوز لأن الصغير لا يجوز قبول هديته لأنه لا يملك، وعلى تقدير أنه يملك فهو محجور لا تصرف له، فإن أكل المعلم من ذلك شيئا كان حراما وجرحة فيه، إلا إن أتي بشيء جرى به العرف من قبل أبويه أو الشرط فلا بأس به ، وكل من فهم أنه رشوة فلا يأخذ".

المورد السابع: عطية الأعياد والمواسم

وهو: "عطية وتطوع ممن شاء وهو حسن وتكرم من آباء الصبيان، ولم يزل هذا مستحسنا في أعياد المسلمين".[5]

وقد أورد بهذا الصدد آراء كل من القابسي وإبراهيم بن هلال السجلماسي وابن سحنون وكلها تنص على أنه جائز إذا جرى به عرف أو شرط، وإذا أعطاه الكبير أو والد الصغير أما إن أعطاه الصغير فلا يجوز لأنه محجور.

وهنا أيضا لا ينفك التمنارتي باذلا النصيحة وعيا منه بعظم المسؤولية الملقاة على عاتق المعلمين، فوجب لذلك تخليص مواردهم من كل شبهة وشائبة تشوبها فتذهب الأجر وتحبط العمل. ويقول في هذا الشأن : "فلينتبه لهذا من كان يصلي بالناس من المدررين، ويعلم أن الإمام ضامن خوف أن يحمل قيراطا فيحمل على ظهره جبال الإثم بإبطال صلاة واحدة على المسلمين"[6]. غير أن ما يدعو إليه لا يجد آذانا صاغية بله عقولا واعية، يقول: " ولكن الناس في غفلة من هذا ... والله يعصمنا وإياكم بالتقوى والقناعة"[7].

---

[1] ــ نفسه، ص: 219.
[2] ــ نفسه، ص: 219.
[3] ــ ما يعطى للمعلم عند افتتاح الصبي لدرس من الدروس.
[4] ــ نفسه، ص: 219 - 220.
[5] ــ نفسه، ص: 220.
[6] ــ نفسه، ص: 220.
[7] ــ نفسه، ص: 220.

2 ـ العطل :

في معرض حديثه عن العطل أو التسريحات حسب اصطلاحه أشار إلى ما كان متعارفا من عطل قصيرة لا تتجاوز بضعة أيام حسب الأعياد والمناسبات الدينية. وقد نقل عن صاحب الفوائد الجميلة أبي عمران الفاسي أن :"لا بأس أن يأذن لهم في عيد الفطر بيوم إلى ثلاثة وفي الأضحى إلى خمسة أيام"[1] ، وإذا لم يجد شيئا يخص التسريح في عاشوراء ومولده (ص) فإنه يشير إلى ذلك محاولا صياغة إجابة شافية من خلال معاينة واقع الحال والرجوع إلى إجماع الأمة في قوله :"وأما عاشوراء ومولده (ص) فلم أقف فيهما الآن على شيء وقد جرت العادة فيما بلغ علمنا من هذه البلاد بالتسريح اليسير الذي لا يبلغ التسريح في العيدين... والتسريح في مولده صلى الله عليه وسلم أوسع منه في عاشوراء لاختصاصه بمزيد فرح وسرور ولا سيما في الحواضر وأهل العلم والصلاح فيها متوافرون والأمة لا تجتمع على الضلالة"[2]

أما العطلة الأسبوعية فقد حصرها في يومين حسب العرف حين قال:"أما التسريح لمجرد الاستراحة فهو يوم الخميس ويوم الجمعة حسبما جرى به العرف في جميع البلاد شرقا وغربا"[3]. ولا يقف عند الاستدلال بالعرف بل ويبين أصل هذه السنة التي سنّها عمر بن الخطاب (ض).

وتأكيدا على ضرورة الأخذ بها يضمّن التمنارتي جوابه حدثا واقعيا حيا ليتعظ به كل من تسول له نفسه العمل[4] بخلاف ذلك، يقول :"فمن اقرأ الصبيان في اليومين المذكورين أو زاد عليهما في التسريح الأربعاء ونحوه كما ذكر لي عن بعض طلبة جبل درن أصابه الفقر الذي دعا به عمر رضي الله عنه لإماتته سنته ومن فعل ما أمر به أصابه الغنى الذي دعا به بفضل الله".[5]

وسيرا على نهجه في بذل النصح والتوجيه كلما كانت الحاجة ماسة إليهما نجده يدعو المدررين إلى الالتزام بهذه السنة حيث قال :"فأقيموا هذا معشر المدررين واتقوا دعوة عمر فانه كان من محدثي هذه الأمة"[6] أما التسريح لعذر فقد اعتبره جائزا كما قال بذلك ابن سحنون، لأنه "يجوز للقاضي ذلك فأولى وأحرى للمعلم "[7]، لكن مدة هذا التسريح متعلقة بموافقة آباء الصبيان فيما عدا أيام العيد، إذ لا يؤذن لهم بأكثر من ثلاثة أيام إلا بإذن آبائهم بخلاف أيام العيد فانه يجوز له بغير إذنهم[8]. وإذا كان غياب الأيام القليلة لا يؤثر على الأجرة فأن طول المغيب أو أيام المرض يحط منها بحسب ذلك[9]. وبخصوص الاستخلاف أورد ما ذهب إليه إبراهيم بن هلال من أنه"مادام أبيح له أن يغيب لعذر فإنه يستخلف كافيا كما إذا مرض

---

[1] ـ نفسه، ص: 220.
[2] ـ نفسه، ص: 220.
[3] ـ نفسه، ص: 222.
[4] ـ نفسه، ص: 220.
[5] ـ نفسه، ص: 220.
[6] ـ نفسه، ص: 221.
[7] ـ نفسه، ص: 222.
[8] ـ نفسه، ص: 222.
[9] ـ نفسه، ص: 222.

أو غلبه شغل أو نوم".[1] وهذا حرصا منه على استمرارية الكتاب في مهمته التربوية والتعليمية وعدم تأثيره بغياب القائم عليه لعذر من الأعذار.

ويذكر التمنارتي صنفا من العطل لا سبب له سوى موافقة الآباء المعلم على التمتع به، يقول: "إن وافقه آباؤهم كلهم على استراحة لا تجري بها العادة جاز له ذلك لأنهم أسقطوا عنه حقهم".[2] وحتى لا يستحيل هذا التسريح تهاونا في الإحضار فان التمنارتي ينبري للتنبيه إلى ذلك راثيا الحالة المزرية التي انتهى إليها التعليم على عهده، إذ: "لا ينبغي للآباء والطلبة التمادي على ذلك لما يؤدي إليه من التعطيل لا سيما أهل الجبال، حتى إن معظم قصدهم في أخذ الطالب للمسجد إنما هو قراءة العقود وكتبها وكتب الدعوات فتهمل عندهم صلاة الجماعة وتعليم الصبيان وهي غفلة شنيعة أحدثها عليهم الشيطان لعنه الله وقصد بذلك ضلالهم وإضلال ذريتهم بعدهم، نعوذ بالله من فتنته وفتنة آخر الزمان".[3]

3 ـ العقاب:

يعد العقاب البدني أحد السمات البارزة للتعليم التقليدي لكونه معينا على استتباب النظام داخل الكتاب وترسيخ سلطة المدرر في نفوس الناشئة. وقد خصص له التمنارتي في أجوبته حيزا لا بأس به يدل على اهتمامه به وسعة اطلاعه على المصنفات والتآليف التي تطرقت إليه، وهو في تناوله له لا يقف عند رأي واحد بل يعرض عدة آراء حتى يصوغ نظرة متكاملة مطعمة بمشارب مختلفة تفيد السائل وتضع بين يديه جوابا شافيا كافيا . ويكفي للتدليل على هذا سرد أسماء العلماء المستشهد بآرائهم: فمنهم بن هلال، القابسي، ابن عرفة، ابن سحنون، الشوشاني ثم عياض .

فقد ذهب كل من إبراهيم بن هلال والقابسي والشوشاني إلى ضرورة اعتبار أحوال الصبيان وضرب كل واحد على قدر طاقته وعلى قدر جرمه.[4] وبخصوص استشارة الأولياء في عقاب أبنائهم يقول القابسي: "ومن اتصف منهم بأذى أو لعب أو هرب من المكتب استشار وليه بقدر ما يرى من الزيادة في ضربه قدر ما يطيق ".[5] أما ابن عرفة فيرى أن الأمر إذا تعلق بالإذاية فلا يستشير لأنه حق عليه،[6] ويرى ابن سحنون: "أن لا يولي أحدا من الصبيان ضرب غيره وأن لا يضرب وجها ولا رأسا".[7] وقد أرجع التمنارتي مسألة اختلاف الضرب باختلاف الصبيان إلى أصل الطبيعة كما أشار إلى ذلك عياض في الشفاء، وفي قوله بهذا الاختلاف دعوة إلى معاملتهم حسب نفسياتهم وشخصياتهم أي بالنظر إلى الفروق الفردية التي تتحكم إلى حد بعيد في فهمهم وتحصيلهم وسلوكاتهم داخل الكتاب، وهذا ما نجده متداولا في النظريات التربوية الحديثة بخصوص معاملة التلاميذ.[8]

---

[1] ـ نفسه، ص: 222.
[2] ـ نفسه، ص: 222.
[3] ـ نفسه، ص: 222.
[4] ـ نفسه، ص: 221.
[5] ـ نفسه، ص: 222.
[6] ـ نفسه، ص: 222.
[7] ـ نفسه، ص: 222.
[8] ـ معجم علوم التربية، مادة فارقية التعليم

ثالثا: منهج التمنارتي في أجوبته:

عرض التمنارتي المسائل التعليمية على شكل أجوبة لأسئلة طرحها أحد المدرين، وهي تتضمن قضايا يطلب رأي الشرع فيها، فيتصدى لها التمنارتي شارحا ومحللا، موردا آراء الفقهاء قبل إصدار الحكم، وهذا وفق منهج أهل الحديث والفقهاء، في إطار الفقه المالكي بالذات. أي أن اجتهاده يتم في إطار القرآن والسنة والإجماع والقياس على مذهب الإمام مالك بن أنس ثم يعمد إلى التنظير والتفريع انطلاقا من أقوال أئمة المذهب المشهورين، فغرض التمنارتي ليس وضع نظرية تربوية متكاملة وإنما كان يهدف إلى إبداء وجهة نظر الشرع في قضايا التعليم بالكتاب.

خاتمة:

تكمن أهمية أجوبة التمنارتي في توضيحها للآراء التربوية التي كانت متداولة بين فقهاء ذلك العهد، والذين كانوا يقتفون فيها خطى أسلافهم، أوفياء لهم في العمل بالمذهب المالكي. كما أن المسائل التربوية حظيت باهتمام الفقهاء، إلى جنب المسائل الفقهية بالنظر إلى أن العديد منهم كانوا مشتغلين بالتدريس.

وقد اعتمد التمنارتي مصادر عديدة تبرز سعة اطلاعه وتنوع ثقافته، وعالج مسائل تربوية هامة مثل الموارد التي أسهب في ذكرها لما لها من تأثير على سير العملية التعليمية، وذكر العطل والتسريحات ففصل فيها القول، وانتهى إلى مسألة العقاب لكونها ملازمة للتعليم في الكتاتيب، وهو في كل معالجاته لايفتأ يعظ ويحث على إخلاص العمل لوجه الله تعالى والابتعاد عن الحرام، وهذا كله في سبيل تربية فاضلة وتعليم مزدهر لصالح صبيان المسلمين الذين هم شباب الغد وأمل المستقبل.

المراجع

I ـ الكتب:

ـ القرآن الكريم

ـ ابو زيد عبد الرحمان التمنارتي:

الفوائد الجمة في اسناد علوم الامة، مخطوط مصور بمكتبة كلية الآداب بالرباط تحت رقم 964.02 ثمن.

ـ محمد المختار السوسي:

سوس العالمة، مطبعة فضالة ـ المحمدية ـ 1380هـ ـ 1960م.

ـ خير الدين الزركلي:

الاعلام، الطبعة الثانية.

ـ عبد الطيف الفاربي وآخرون:

معجم علوم التربية، ط 1، 1994م، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء.

II ـ المجلات:

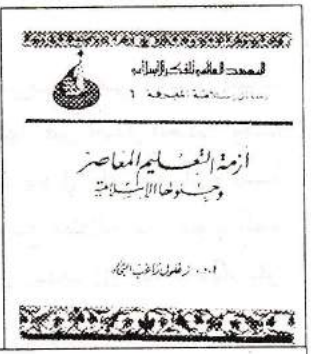
ـ مجلة دعوة الحق، عدد: 307، السنة الخامسة والثلاثون، ابو زيد عبد الرحمان التمنارتي: الفقيه والأديب، رجب 1415هـ ـ 1994م. وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية، الرباط.

أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية

د . زغلول راغب النجار

عرض: علي الأصبحي

مفتش التعليم الثانوي بالبيضاء



الدكتور زغلول راغب النجار من مواليد 1933 بمصر، حاصل على دكتوراه الفلسفة ـ في الجيولوجيا ـ من جامعة ويلز البريطانية. أستاذ الجيولوجيا وعضو في عدة جمعيات جيولوجية دولية، له أكثر من مائة بحث ومقال منشور.

وقد صدر له هذا الكتاب عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي سنة 1989 ويقع في 252 صفحة.

مقدمة:

يعتبر الكتاب "أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية" نقلة نوعية في الدراسات التربوية الإسلامية المعاصرة. وذلك لما يتميز به من شمولية في التناول. ودقة في التشخيص. وتكامل في طرح البدائل والحلول.

فالدراسة تمثل ـ بحق ـ المدخل الراشد لمعالجة مشكلة التربية والتعليم في ديار الإسلام. وهي تتجاوز البحث التاريخي والوصفي الجزئي إلى طرح رؤية نقدية لواقع التعليم المعاصر. واقتراح حلول واقعية لهذه الأزمة وفق استراتيجية واضحة المعالم. محكمة البناء . وقد بذل المؤلف جهدا. قل نظيره في تشخيص أزمة التعليم المعاصر تشخيصا متكاملا. لاستجماع معالم نظرية تربوية إسلامية تصلح كبديل إسلامي جاد وعملي. للنظريات والمنهجيات السائدة اليوم في ديار الإسلام والعالم أجمع. ساعده على ذلك عمق تكوينه. وسعة اطلاعه.

* منهجية المؤلف:

تناول موضوع "أزمة التعليم المعاصر..." وفق شروط الدراسة المسحية الوصفية من جهة. والنقدية من جهة أخرى. حيث قام في الفصل الأول ـ باستقصاء آراء المتخصصين التربويين في مجال تشخيص أسباب أزمة التعليم المعاصر. ثم تعقبها ـ بعد العرض والتحليل ـ بالنقد والتوجيه. انطلاقا من وجهة نظر إسلامية.

وفي الفصل الثاني قام بتركيب الخلاصات النقدية التي توصل إليها كأسس استند إليها لبناء مشروع متكامل لنظرية تربوية إسلامية بتنظيم مفهوم التربية الإسلامية وأسسها الفلسفية. وأهدافها الخاصة. ومنهجيتها وأساليبها ووسائلها. واستراتيجيتها المتميزة. وقد انتهج المؤلف. في مقاربته هذه ـ طرحا شموليا عرض فيه القواعد الكلية لمشروع النظرية دون التفاصيل. مركزا على الجهاز المفاهيمي لأسسها: (التربية الإسلامية ـ فلسفتها ـ أهدافها ـ وسائلها...) في نسقية مترابطة

وهذه المنهجية ساعدته على بلورة استراتيجية متكاملة وواضحة المعالم، واقتراح توصيات عامة، كإجراءات عملية آنية لحل أزمة التعليم المعاصر.

مضمون الكتاب:

ويتكون من مقدمة وفصلين وخاتمة وتوصيات.

انتقد المؤلف ـ في المقدمة ـ القول بأن أزمة التعليم المعاصر راجعة إلى تزايد نسبة الأمية في القراءة والكتابة، وأكد أن سبب الأزمة الحقيقي هو"تفشي أمية الجهل برسالة الإنسان في الحياة، تلك الأمية التي كانت وراء التحلل الخلقي وسط انفجار حقيقي في المعرفة /22". والزيادة المطردة لنوازع الشر في الإنسان وميله إلى العنف، وفساد المجتمعات ..

ـ كما أكد في مطلع الفصل الأول إجماع المتخصصين على وجود أزمة في التعليم المعاصر، غير أن تشخيص الأسباب الرئيسية للأزمة ظل محل اختلاف بينهم.

وبمنهج مسحي استقصى المؤلف وجهات النظر في أسباب الأزمة واقتراح الحلول، ثم عرضها وتتبعها بالنقد العلمي وذلك على النحو التالي :

الاتجاه الأول : يرد الأزمة إلى أسباب اقتصادية واجتماعية: فالاقتصادية تتمثل في الانفجار السكاني، وضعف الموارد المالية، ـ خاصة في الدول النامية ـ والارتفاع المتزايد لتكاليف العملية التعليمية، والإقبال المتنامي على المؤسسات التعليمية.

ـ وأما الاجتماعية فتتحدد بشكل جلي في "جمود النظم التعليمية وعدم قدرتها على التطور بنفس وتيرة تطور المجتمعات المعاصرة. وبالتالي عدم ملاءمة خريجي هذه النظم لحاجيات تلك المجتمعات /35".

ويرى أصحاب هذه النظرية أنه يمكن التغلب على الأزمة بتحليل العملية التعليمية تحليلا يظهر التفاعل بين النظم الرسمية وغير الرسمية وبين المجتمع، واعتماد التعليم المبرمج المنضبط آليا /36". ويعقب المؤلف على هذه النظرة بقوله: إن مثل هذا التحليل المادي للعملية التعليمية لا يساهم في الحل السليم للأزمة، لأنه يركز على الحاجيات المادية فقط، ويغفل عن الغايات الكبرى التي من أجلها يجب تسخير تلك الحاجيات المادية /40".

الاتجاه الثاني: يرى أن أسباب الأزمة تربوية، وتكمن في غياب فلسفة تربوية صحيحة، وعجز النظم عن مسايره التطورات الاجتماعية المتسارعة، واقتصار هذه النظم على نقل المعلومات، والتدريب على عدد من المهارات، وكذا اتباعها لمناهج محددة قاصرة عن تربية النشء التربية الشاملة. واعتمادها نظام الامتحان كأسلوب أساسي في عملية التقويم، والفصل بين المواد الإنسانية والعلمية! كل ذلك بسبب افتقارها إلى النظرة الإنسانية الشاملة.

ويرى المؤلف أن هذه السلبيات التي تطبع النظم التعليمية في العالم هي آثار فكر متخلف

لأوروبا إبان القرون الوسطى، والتي انتشرت - في العصر الحديث. بفعل الاستعمار ووفق مخطط ممنهج يهدف إلى ضرب الشعوب المغلوبة في العمق لتحقيق التبعية الاختيارية للغالب.

الاتجاه الثالث: يرد الأزمة إلى أسباب قيادية، فغياب القدوة في التعليم فتح الباب في وجه الوصوليين والنفعيين وأشباه المتعلمين وقليلي الخبرة، مما أنتج أوضاعا اجتماعية يطبعها التسيب والتحلل والضياع/77، ويثمن الباحث هذه النظرة باعتبار أن القدوة من أنجح الوسائل التربوية، لكن يبقى الاختلاف واردا حول مفهوم القدوة ومضمونها.

الاتجاه الرابع: هناك مجموعة رابعة تعزو الأزمة إلى فقدان الفهم الصحيح لطبيعة النفس البشرية، وتؤكد على تحسين فهم الأسس النفسية للعملية التربوية، كما اقترحت عدة حلول على أساس من التحليل النفسي، إلا أن المؤلف يرد هذا الفشل إلى المادية التي تحكم تلك الأبحاث التي اعتمدت النظرية السلوكية، ومنهج التحليل النفسي أساسا في تناول الظاهرة الإنسانية، "وكلاهما يفتقر إلى فهم صحيح لحقيقة الإنسان ورسالته في الكون /80".

الاتجاه الخامس: وتذهب مجموعة خامسة إلى أن أزمة التعليم المعاصر هي أزمة أخلاق بالأساس، والمؤلف إذ يؤكد على أهمية هذا العنصر، فإنه يقلل من فعالية الأخلاق الوضعية (النفعية) السائدة في حل أزمة التعليم، لأن الإنسان عاجز عن أن يضع لنفسه منظومة أخلاقية سامية، فهو محتاج - في ذلك - إلى إرشاد رباني، ومن ثم يؤكد على الأخلاق بمفهوم (الوفاء لقيم الإنسانية المشتركة التي أساسها حب الخير والتسامح والشعور بالمسؤولية...)

الاتجاه السادس: يعتقد بعض التربويين أن من الأسباب الرئيسية لأزمة التعليم "افتقار نظمه إلى التربية الدينية، وتخلي المجتمعات المعاصرة عن الدين /91". فالتعلم المعاصر علماني، لا يؤمن إلا بالمدرك المحسوس، مما جعله قاصرا في اهتماماته، على الحياة الفانية والجوانب المادية فيها، ومفتقدا للتوازن بينها وبين الحياة الخالدة، وهذا النوع من التعليم عاجز عن القيام بالدور اللازم لبناء الإنسان، لأن الدين وحده القادر على تقديم إجابات شافية عن تساؤلات الإنسان ليفهم دوره في الحياة.

* **الفصل الثاني:** خلص الباحث إلى أن أزمة التعليم تتجسد في غياب المنهج الإسلامي للتربية، ولتجاوز الأزمة في أبعادها المادية والمعنوية لابد من الرجوع بالتربية إلى التربية الإسلامية: مفهوما وفلسفة وأهدافا وأساليب ووسائل ...

ثم عاد لتحديد مفاهيم هذه المكونات:

1 - عرف التربية الإسلامية بأنها النظام التربوي القائم على الإسلام. والذي "يستوعب بالإضافة إلى الوحي - جميع المعارف الإنسانية

المتاحة مع إثرائها بالنظرة الإسلامية الشاملة للإنسان والكون وعلاقتهما بالخالق /108".

2 ـ أما فلسفة التربية الإسلامية فهي فلسفة الإسلام القائمة على نظرته المتميزة إلى الإنسان والكون والحياة، فالإنسان في تصور الإسلام جزء من هذا الكون، في جانبه المادي، "خلقه سبحانه بعلمه وحكمته، كائنا عاقلا يعتبر ويحس، قادرا مختارا، وأن الخير أصيل فيه، والشر طارئ عليه، وقمة الخير فيه عبوديته لله / 138".

والكون مخلوق لله بعلمه وقدرته، محكوم بقوانين، مسخر للإنسان الذي استعمره الله فيه ليملأه خيرا وعدلا... هذه بإيجاز فلسفة التربية الإسلامية التي يجب أن تكون قاعدة أساسية في تحديد أهداف التربية ووسائلها ومناهجها في المجتمع الإسلامي.

3 ـ أهداف التربية الإسلامية: وتتلخص في بناء الإنسان الصالح، ومفهوم الصلاح يشمل كل الجوانب المادية والمعنوية في الإنسان، "من الإيمان الصادق والعمل الصالح والعلم النافع والخلق القويم، وبذلك يعرف الإنسان ربه ويعرف رسالته في الحياة، وإنسان هذا شأنه، يكون فعلا إنسانا صالحا تنشده الإنسانية عامة.

وعلى ضوء الخلاصات النقدية المتجمعة في الفصل الأول، ومعالم النظرية التربوية الإسلامية التي عرضها في مطلع الفصل الثاني ينتهي المؤلف إلى اقتراح استراتيجية متكاملة للتربية الإسلامية على مستوى النظم التربوية وعلى مستوى المجتمع بعد تعريفه للاستراتيجية بأنها: صياغة الاختيارات في مجموعة من الإجراءات لتحديد ما يجب عمله مستقبلا مقرونة بتخطيط محكم يوفر الوسائل اللازمة للنجاح /173".

ففي مجال النظم التربوية يقترح الخطوات التالية:

- الاهتمام بالتعليم قبل المدرسة لإيصال الخير إلى القلوب قبل أن يقتحمها الشر.
- الاهتمام بمراكز تحفيظ القرآن الكريم.
- الاهتمام بمعاهد التربية من حيث الإمكانات المادية والبشرية والتكوين.
- بناء النظم التربوية على أساس الشمولية لتستهدف عقل المتعلم وقلبه وخلقه.
- إتاحة الفرصة أمام كل فرد للتزود بالمعرفة بعيدا عن القيود/191.
- عدم الفصل بين المعارف الدينية والكونية.

وفي مجال المجتمع يؤكد على أن التعليم حق مشروع لكل مولود، ومسؤولية في عنق كل متعلم، كما يدعو إلى تجنيد كل القوى للقضاء على الأمية في المجتمع الإسلامي بنوعيها[1]، ويقترح لتحقيق ذلك الخطوات التالية:

[1] ـ يعطي مفهوما جديدا للأمية، وهو الجهل برسالة الإنسان في الحياة الذي يعد من أمية القراءة والكتابة.

- تكوين هيآت متخصصة للقيام بهذه المهمة بنجاح.
- دعوة القادرين على التطوع لها، وإقناعهم بأنها واجب إسلامي.
- دعوة الأميين للتعليم، وإيجاد الحوافز اللازمة لذلك .
- إعانة الراشدين ـ الذين لم تتح لهم فرصة إتمام التعلم لأسباب ـ على استكمال التعلم وفق برامج متنوعة.
- العمل على إحياء رسالة المسجد، وما يستتبع ذلك من إعادة النظر في تخطيط بناء المساجد بما يتلاءم وأدواره المتنوعة.
- تخصيص جزء من زكاة الأموال للإنفاق على مراكز التربية ومعاهدها خاصة.
- العمل على إقامة المجتمع الإسلامي بكل سماته، لأنه مجتمع بطبيعته يحارب الامية، ويعمل على الرقي بالإنسانية في مدارج الكمال البشري.

توصيات:

وفي خاتمة البحث اقترح المؤلف إجراءات عملية في شكل توصيات عامة تكون مدخلا لتنفيذ الاستراتيجية الإسلامية لحل أزمة التعليم المعاصر وهي كالتالي:

أ ـ إنشاء مركز إسلامي عالمي للدراسات التربوية يكون من بين مهامه:

1 ـ استقطاب الطاقات الإسلامية المتخصصة القادرة على العطاء في مجال التربية.

2 ـ العمل على بلورة النظرية الإسلامية للتربية. ووضع الأطر العامة لمناهج المراحل التعليمية المختلفة.

3 ـ تشجيع الترجمة والتأليف في موضوعات هذه المناهج الهدف منها إعادة صياغة المعارف الإنسانية صياغة إسلامية.

4 ـ القيام بدراسة دقيقة للآثار المكتوبة عن التربية في الحضارة الإسلامية.

5 ـ وضع خطة زمنية للقضاء على الأمية، وإلزام الحكومات الإسلامية بها.

6 ـ العمل على تطوير أساليب التربية المعاصرة، في إطار من التطور الإسلامي.

7 ـ القيام بمسح شامل لمشاكل التربية في العالم الإسلامي.

8 ـ العمل على تعريب التعليم بمختلف أنواعه.

9 ـ وضع نظام خاص لتعليم البنات يراعى فيه ما يناسب طبيعة المرأة.

10 ـ العمل على وقف المدارس التنصيرية وأنشطتها.

11 ـ إصدار دورية إسلامية للتربية.

12 ـ العمل على إصدار دائرة معارف إسلامية شاملة. /242.

ب ــ تكوين إتحـــاد عـــالمي للـــتربويين الإسلاميين يكون له مقر دائم وفـــــروع، يكون من مهامه:

1 ـ الربط بين المسلمين المهتمين بقضايا التربية في العالم.

2 ـ تكويـن لجـان متخصصـــة في مختلـف مجالات التربية.

3 ـ تبني النظرية الإسلامية في التربية والدعـوة إليها، والعمل على تنفيذ استراتيجيتها

4 ـ يخصص الاتحاد جوائز مهمـة لأفضـل البحوث التربوية.

5 ـ العمل على إحياء المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، للعمل على التنسيق بين دول العالم الاسلامي، بهدف تبادل الخبرات في المجال التربوي

ملاحظات عامة:

1 ـ يتميز الكتـاب بالوضوح في بسط الفكـرة، والابتعاد عن التحليلات العائمـة، والتعقيـدات الغامضة، إنـه رسالة إلى ضمير الأمـة الإسـلامية لتنطلق من عقالها، وتنفض عنها غبار الجمود على مناهج الغرب في حقل يعـد أخطر الحقول (حقل التعليم)، إذ فيه يتقرر مصير الأمة، وتتحدد معـالم شخصيتها الحضارية وهويتـها، ولهـذا لا تتسـاهل أمم الأرض ـ غير أمـة الإسـلام ـ في بنـاء مناهجـها التربوية وفق خصوصيتها الثقافية.

2 ـ كما يعد الكتاب خلاصة تجربة العمر التي تعززت بعمق التكوين في مختلف المجالات العلمية (الكونية ـ الشرعية)، والذي فتح أمام المؤلف آفاقـا واسعة في تشـخيص أسباب أزمـة التعليم المعـاصر واقتراح الحلول المناسبة لها.

3 ـ غـير أن المؤلـف يبـدو، وهـو يرسـم استراتيجية الحـل الإسـلامي لأزمـة التعليم، أنـه ينظر إلى الواقع نظرة يطبعها حسـن الظن في كافـة الأطـراف المعنيـة بالمسـألة التربويـة في العـالم الإسلامي، إذا أن الجزء الأكبر من الأزمة التربوية يرجع إلى فقدان الإرادة السياسية في أغلب الهياكل والمؤسسات ذات القرار التربوي. وفي نظرنا لا بد أن تأخذ الاسـتراتيجية المقترحـة لحـل لازمـة التعليم بالاعتبـار واقـع التدافـع والصـراع الحضـاري بكـل تجلياته ومظاهره.

من أنشطة الجمعية

1 ــ لقاء دراسي في موضوع تأليف الكتاب المدرسي

نظمت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتنسيق مع المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي التابع لأكاديمية القنيطرة لقاء دراسيا في موضوع "تأليف الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني أساسي"وذلك بتاريخ 19 و20 محرم 1419 الموافق لـ 16 و17 ماي 1998 بمقر الأكاديمية.

وقد شارك في هذا اللقاء عدد كبير من المشرفين التربويين على اختلاف المهام التربوية المسندة إليهم بالوزارة أو الأكاديميات أو النيابات في مختلف جهات الوطن ، كما حضره بعض أساتذة السلك الثاني أساسي وأساتذة الثانوي.

برنامج اللقاء:

السبت 19 محرم 1419هـ الموافق 16 ماي 1998

الجلسة الإفتتاحية:

3.00 زوالا: قراءة القرآن الكريم

كلمة السيد مدير الأكاديمية

كلمة الأستاذ محمد بلبشير الرئيس الشرفي للجمعية.

كلمة الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي

كلمة رئيس الجمعية

3.45: : حفلة شاي

الجلسة الأولى: الكتاب المدرسي بين النظرية والواقع:

رئيس الجلسة أحمد الديني

المقرران: عبد الرحيم مفكير ـ أمينة أعرف.

4.30:: التربية الإسلامية بين المنهج الجامع الكلي والمنهج التفصيلي للعلوم الإسلامية.

ذ. محمد بلبشير

4.50:خصوصيات الكتاب المدرسي ووظائفه

ذ. عبد العزيز عدنان (أكاديمية مكناس)

5.10: إشكالية المنهاج في التربية الإسلامية

ذ. عز الدين الخمسي ـ نيابة سطات

ذ. أحمد آيت عزة ـ نيابة بني ملال

5.30: البعد التربوي في محتوى الكتاب المدرسي الحالي.

ذ. محمد الطيب مفتش منسق مركزي

كلمة الدكتور سعيد بلبشير

5.50: وقفات مع منهاج السلك الثاني أساسي

ذ. حسن اللويزي. أكاديمية سطات

6.10: المصطلح في كتب السلك الثاني أساسي

ذ. سعيد حليم المدرسة العليا للأساتذة بفاس.

6.30: مناقشة

الأحد 20 محرم 1419 الموافق لـ 17 ماي 1998

الجلسة الثانية: مقترحات جديدة لتأليف الكتاب المدرسي.

رئيس الجلسة: محمد الزباخ

المقرران: أمينة أعرف ـ وعبد الرحيم مفكير.

9.00: منهجية التأليف الحالية وتقديم مقترحات جديدة.

ذ. الشريف العسري العياشي ـ نيابة العرائش.

9.20: من أجل منهجية تربوية لتوظيف التراث الإسلامي في الكتاب المدرسي.

ذ. محمد كيزي ـ نيابة فاس المدينة.

9.40: نحو منهجية جديدة لتأليف مكون السيرة.

ذ. محمد بن زينب ـ أكاديمية فاس

10.00: مقترحات لتحقيق البعد التربوي في مضمون الكتاب المدرسي.

ذ. عبد السلام الأحمر ـ أكاديمية القنيطرة.

10.20: أساسيات منهجية في بناء مقررات التربية الإسلامية مع عرض مقترح مشروع

ذ. خالد الصمدي ـ المدرسة العليا للأساتذة تطوان.

10.40: آفاق الكتاب الجديد وفق التعديل المقترح

ذ. محمد علي عطفاي ـ أكاديمية بنمسيك سيدي عثمان.

11.00 مناقشة.

13.30: الجلسة الختامية.

وانتهى اللقاء بالجلسة الختامية التي تليت فيها توصيات تتعلق بتأليف الكتاب المدرسي بالسلك الثاني أساسي.

وسنقوم في العدد القادم بحول الله بتغطية كاملة لأشغال هذا اللقاء التربوي الهام.

2 ـ المشاركة في ندوة "الأمراض المتنقلة جنسيا"

شاركت الجمعية المغربية لاساتذة التربيـة الإسـلامية في نـدوة "الأمـراض المتنقلـة جنسـيا" الـتي نظمتـها جمعية ملتقى العلوم والمجتمع بتنسيق مع كليتي الآداب والعلوم الإنسانية، والطب والصيدلة بالربـاط في إطار الاحتفال بذكرى مرور أربعين سنة على تأسيس جامعة محمد الخـامس، وذلـك بتـاريخ 15 و16 ذو القعدة الموافق لـ 14و15 مارس 1998.

وكان عنوان العرض "المضامين المساعدة على الوقاية من الأمراض المتنقلـة جنسـيا في المقـررات الدراسـية" وقد ألقاه الأستاذ عبد السلام الأحمر.

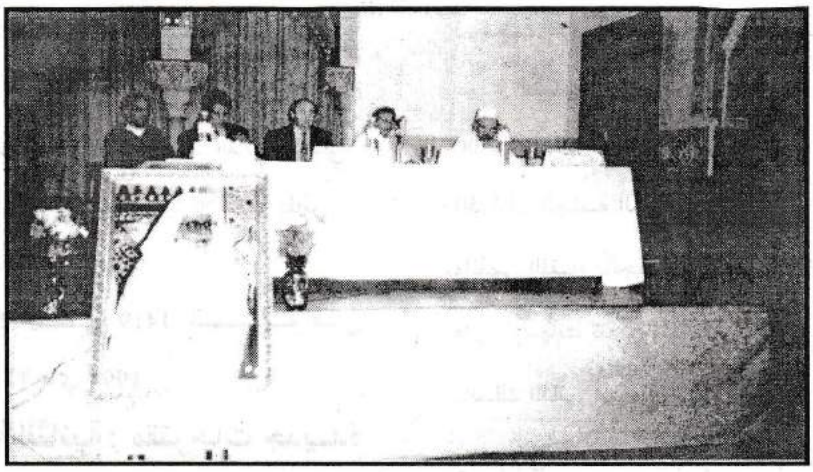
ومما جاء في التوصيات التي رفعت في نهاية هذه الندوة الهامة : "دعوة وزارة التربية الوطنية والمؤسسـات الجامعية إلى تنقية المقررات والمؤلفات الدراسية من مواد الإغراء والإثارة وكل ما يخرق الآداب الإسلامية، وإحياء التراث الإسلامي في مجال التربية الجنسية".

من أنشطة الفروع

فرع طنجة ينظم حفلا تأبينيا للعلامة سيدي عبد العزيز بن الصديق رحمه الله.

نظم فرع طنجة للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بتعاون مع فرع الجمعية المغربيةلمفتشي التعليم الثانوي وجمعية الجسر للثقافة والفن حفلا دينيا لتأبين العلامة المشمول برحمة الله سيدي عبد العزيز بن الصديق وذلك يوم السبت 19 شعبان 1418 الموافق لـ 20 دجنبر 1997 علـى السـاعة الثالثـة زوالا بقصـر المؤسسات الإيطالية (قصر مولاي حفيظ)

وقد حضر هذا الحفل المهيب جمهور كبير منالأساتذة والعلماء وعامة الناس.



تأسيس فرع الجمعية بإقليم الخميسات

انعقد يوم الأحد 9 صفر 1418 الموافق لـ 15 يونيو 1997 على الساعة العاشرة صباحا، بثانوية الياسمين، الجمع العام التأسيسي لفرع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية لإقليم الخميسات تحت شعار " في سبيل تواصل تربوي بناء"، وذلك بحضور ممثل المكتب المركزي للجمعية، والسادة المفتشين، وأساتذة المادة بالمؤسسات التعليمية ومركز المعلمين، وممثل السلطة.

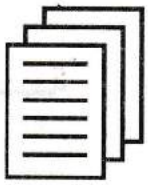
وأسفرت نتائج انتخاب مكتب الفرع على التشكيلة التالية:

- ◆ كاتب الفرع: عبد اللطيف الرايس
- ◆ نائبه: جمال الدين زهدي.
- ◆ المقرر: عبد الكريم العزوزي.
- ◆ نائبه: واحدي مولاي الحسن.
- ◆ المحافظ: ادريس البوش.
- ◆ نائبه: المصطفى الخطابي.
- ◆ أمين المال: حدو حنفي.
- ◆ نائبه: حمزة بنحمو.
- ◆ المستشارون:
- ✓ بهيجة الخلفي.
- ✓ عبد الرزاق وفضيل.
- ✓ ادريس جاية.
- ✓ احسين أشرقي.
- ✓ عبد الناصر أصريح

تأسيس فرع الجمعية بورزازات وزاكورة

انعقد يوم الأحد 02 صفر 1418 الموافق لـ 08 يونيو 1997 على الساعة 11 صباحا الجمع العام لتأسيس فرع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بورزازات وزاكورة، بحضور ممثل الجمعية المركزية والسادة مفتشي وأساتذة المادة بالنيابة الإقليمية وأسفرت نتائج انتخاب مكتب الفرع على التشكيلة التالية :

- الكاتب العام: ابراهيم الخليل آحسن.
- نائبه: عبد الرحمان الأنصاري
- المقرر: لحسن آيت عمي حمو.
- نائبه: احمد آيت المقدم.
- المحافظ: سعيد الصادق.
- نائبه: محمد مستور
- أمين المال: محمد الفيلالي
- نائبه: لحسن نجم
- المستشارون:
- ➢ محمد الغالي.
- ➢ الحسين الفلالي.
- ➢ ابراهيم آيت حو.
- ➢ عبد العزيز شاكر
- ➢ عبد الرحمان البوزيدي.
- ➢ لحسن تيوتيو
- ➢ مولاي الحسن العلوي



ببليوغرافيا البحوث التربوية

إعداد محمد الزباخ
أكاديمية القنيطرة

مدخل:

كثيرة هي الأبحاث والدراسات التي أنجزت في مختلف المراكز العلمية ومؤسسات التكوين ببلادنا، وكثيرة هي المجالات التي انصبت عليها اهتمامات أصحابها.

وإذا كان من الطبيعي أن تختلف تلك البحوث والدراسات فيما بينها من حيث: الحجم ـ وقيمة الموضوع وطريقة التناول ومنهجية التحليل ـ فإنه ليس طبيعيا أن تبقى حبيسة الرفوف يعلوها الغبار، وتأكلها الأرضة، فيطالها النسيان، ثم تطفو على السطح ـ فيما بعد ـ بحوث ودراسات أخرى تشبهها، إن لم نقل تكررها في غياب الاطلاع عليها وتوفر إمكانياته.

وحرصا منا على إزالة ذلك الغبار، وإذكاء لفضول البحث وتيسيرا له، فإننا ندرج بابا ثابتا خاصا ببيبليوغرافيا البحوث والدراسات المنجزة في مجال التربية الإسلامية بمختلف مراكز ومؤسسات التكوين والجامعات المغربية والإسلامية لاحقا.

وننشر في هذا العدد الجزء الأول من البحوث والدراسات التربوية المنجزة بالمركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم بالرباط، سلك التعليم الثانوي.

ملحوظة:

لم نعتمد في عرض هذه البيبليوغرافيا الترتيب الأبجدي وإنما صنفناها حسب المجالات المحددة وهو عمل تنظيمي اعتمد في الغالب على العناوين في غياب إمكانية الاطلاع على المحتويات. لذا فقد يلاحظ بعض التداخل، وإمكانية إدراج بحث معين ضمن هذا المجال أو ذاك...

المجالات	عنوان البحث	صاحبه	السنة
ديداكتيك التربية الإسلامية	السؤال وأهميته في تدريس المواد الإسلامية بالثانوي	محمد بن عبد القادر السلاوي	87
	الأهداف التربوية في الإسلام مصادرها وصياغتها	مربوح الغولة	87
	طرائق تدريس التربية الإسلامية في التعليم الإعدادي	زكية مازغ	87
	نحو منهج وظيفي لتدريس التربية	عبد العالي التمسماني	87
دراسات مقارنة وميدانية	واقع التربية الإسلامية: دراسة ميدانية	العربي حشلاف/ محمد الداوش	88
	القيم الإسلامية بين الإسلام والمجتمع المعاصر	عبد المجيد بنمسعود	89
	الآثار السلبية للتربية الغربية في المجتمعات الإسلامية	أحمد الديني	89
الإشراف التربوي	الإشراف التربوي في مادة التربية الإسلامية: من أجل إيجاد شبكة موضوعية للمراقبة والتأطير في المادة	علي منكاد/ عمرو كعموصي	89
	الإشراف التربوي والتقويم في الدرس الإسلامي بين التصور والتطبيق	محمد الحضراتي/ الشريف العسري العياشي	90
تدريس القرآن الكريم	القراءات القرآنية وتدريس النص القرآني	عمر تكمنت	87
	القراءات القرآنية وتدريس النص القرآني: القراءات القرآنية عرض وتحليل	محمد كورماط	87
	القراءات القرآنية بسوس: أعلام ومصنفات مقاربة ببيبليوغرافية	عبد الله درقاوي	88
	مواد لتاريخ النص القرآني	أحمد مخلص التوزاني	88
	مرسوم المصحف في الغرب الإسلامي وضرورة اعتماده بالمدرسة المغربية	محمد بن عبد الرحمن ألفية	89

آثار المقررات في سلوك المتعلم	القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية: دراسة تحليلية للقيم في كتب المرحلة الإعدادية ومدى تأثيرها على المراهقين	محمد البوزي	87
	الازدواج الثقافي وأثره على تدريس التربية الإسلامية: الفرنسية والتربية الإسلامية نموذجا	مصباح رمضان	87
	أهمية دروس الأخلاق في السلك الثاني وتأثيرها على سلوك التلاميذ	نور الدين السوري	87
الفكر التربوي الإسلامي	جميلة أرباب المراصد في شرح عقلية أتراب القصائد لبرهان الدين الجعبري	مصطفى البحياوي	88
	المربون بمراكش من خلال كتاب الإعلام بمن حل بمراكش وأغمات من الأعلام للعباس بن ابراهيم	آيت الصياد زين العابدين	88
	الفكر التربوي عند ابن ماجة من خلال كتابه: "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم"	محمد اعزاير	89
	الجانب التربوي عند ابن القيم الجوزية من خلال كتابه: "تحفة المودود بأحكام المولود".	محمد بنزينب	89
	أغراض ومناهج التربية عند المسلمين	عبد الله بروزي	89
	التربية عند الونشريسي من خلال: "المعيار"	محمد اليوبي	90
	مسؤولية الأسرة عن تربية طفلها	علي الخزيبي	87
	شخصية المتعلم ونشاطه في التربية الإسلامية من خلال نصوص الفكر التربوي الإسلامي	محمد المسعودي	87
	أسلمة المعارف الإسلامية: إضفاء الطابع الإسلامي على المواد المدرسية: ضرورته وصوره التطبيقية.	مصطفى السوسي	87
	الأحاديث النبوية في كتاب التربية الإسلامية: السنة الخامسة نموذجا.	محمد هزميري	87
	نظام العقوبات في القرآن الكريم وأثره التربوي	موسى محمد المرابط	88
	خصائص المدرسة الإسلامية من خلال السيرة النبوية (دراسة وتحليل).	محمد اليوفي/معترف عامر	88
	الطفل في الحديث الشريف.	أحمد أبو حازم	88

الجمعية المغربية للبحث التربوي
فرع اشتوكة أيت باها
الأساتذة التربية الإسلامية

نداء للكتاب

نعلن للسادة الكتاب والباحثين أن مجلة تربيتنا تفتح صفحاتها لإنتاجاتهم التربوية الرصينة ونرجو منهم التزام المواصفات التالية:

1 ـ اتصال الموضوع بالتربية الإسلامية بوجه من الوجوه.

2 ـ أن يكون فيه جدة وابتكار وأن يخضع للنهج العام للمجلة ولمنهجية واضحة في التناول.

3 ـ أن يكون مكتوبا بخط واضح أو مطبوعا بالآلة الكاتبة.

4 ـ أن يرفق معه صاحبه تعريفا كافيا بشخصه. وعنوانه ورقم هاتفه.

5 ـ يستحب ألا يتجاوز 10 صفحات من حجم 21 X 29.

وبعد دراسة المواضع المتوصل بها . يمكن للمجلة أن تراجع بعض الكتاب قصد إجراء التعديلات الضرورية. أما المواضيع غير المجازة للنشر فلا ترد إلى أصحابها.

وفيما يلي لمحة تصورية عن المنهج العام للمجلة

تهدف المجلة إلى خدمة التربية الإسلامية على مستويين اثنين:

أولا: مستوى التدريس داخل الفصل وذلك بالاهتمام بما يلي:

1 ـ تأصيل الطرق المتبعة في تدريس مادة التربية الإسلامية.

2 ـ بناء ديداكتيك خاص بالمادة ونابع من خصوصيتها الإسلامية

3 ـ تقويم المناهج الدراسية في المادة ونقدها وبيان ما لها وما عليها بمنهج علمي دقيق واقتراح بدائل على مستوى المحتويات والطرائق البيداغوجية.

4 ـ إثارة النقاش حول القضايا الحساسة المتصلة بالمادة.

5 ـ المساهمة في إرساء أسس علم النفس الإسلامي

ثانيا: مستوى التربية الإسلامية بمفهومها العام داخل المجتمع وذلك بالاهتمام بما يلي:

1 ـ تقويم مناهج جميع المواد الدراسية الأخرى وبيان كيفية مساهمتها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية وكشف ما تشتمل عليه من أفكار معاكسة وتصورات غير منسجمة مع حقائق الدين وآدابه القويمة.

2 ـ رصد الظواهر الانحرافية داخل المجتمع وإبراز آثارها السلبية في إفساد البيئة الاجتماعية وإبطال مفعول الجهود المبذولة.

3 ـ إبراز البعد الشمولي للتربية الإسلامية في جميع التكاليف الشرعية والممارسات الثقافية والأدبية والفنية وغيرها من أوجه النشاط الإنساني داخل المجتمع الإسلامي.

4 ـ التعريف بالتراث التربوي الإسلامي وتوضيح طرق توظيفه في تطوير المادة وتأصيل منهجها الدراسي.

5 ـ تقويم النظريات التربوية المعاصرة في ميزان الفكر التربوي الإسلامي.

6 ـ تحليل مشاكل وقضايا التعليم والتربية من منظور إسلامي.

إصدارات جديدة

مجلة تربوية ثقافية شهرية تصدر مؤقتا كل ثلاثة أشهر
العدد الثاني - السنة الأولى
شوال - ذو القعدة - ذو الحجة 1416 - مارس - مايو أبريل 1996

النداء التربوي

من مواضيع هذا العدد

- استحالة استعمال العقاب في التربية
- قطاع التعليم في المغرب : قراءة في أرقام
- الاستعداد بين الخصائص العلمية والأبعاد التربوية
- الطريقة الحسنة في تدريس الأصوات اللغوية بالمعهد الأول أساسي
- صدمات الحضارة الإسلامية بين حمل أسمائها ومناهل أعدائها
- مفهوم التعليم في التجربة الماليزية
- أطلق التعليم في الجزائر
- ينبغي التربوية بين الجدران