تربيتنا

فصلية تربوية

عدد 5 ربيع الثاني 1426 هـ / ماي 2005م

حوار مع الدكتور
اليزيد الراضي

- ملف العدد: مدخل الكفايات في الإصلاح البيداغوجي
- التعليم العتيق ، واقع و آفاق
- ظاهرة العجز والوهن
- تنمية الفاعلية عند المسلم

تربيتنا

فصلية- تربوية

ربيع الثاني 1426 هـ / ماي 2005م

عدد 5

تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

المدير المسؤول

عبد السلام الأحمر

رئيس التحرير

احمد أيت أعزة

هيئة التحرير

محمد الزباخ — عز الدين الخمسي
محمد احساين — علي الأصبحي
احمد جواهري — محسن الرياحي
ابراهيم أخليل أحسن

ملف الصحافة-97/6

رقم الإيداع القانوني-97/193

رد مد 1839-1114

الثمن 10 دراهم

محتويات العدد

- كلمة العدد — 01
- ملتقى
  المائدة المستديرة في موضوع:
  كتب التربية الإسلامية الجديدة- دراسة تقويمية — 02
- ملف العدد: مدخل الكفايات في الإصلاح البيداغوجي
  مدخل الكفايات واستراتيجية التجديد التربوي
  ذ. محمد احساين — 15
  تعلم المفاهيم في مادة التربية الإسلامية
  ذ محمد طيب — 19
  النظرية النقدية بين الأستاذ و التلميذ
  ذ. عبد العزيز قريش — 25
- تربيتنا في الواقع
  نموذج من الرعيل الأول
  الصحابي مصعب بن عمير رضي الله عنه
  ذ أحمد جواهري — 32
  ظاهرة العجز و الوهن
  ذ.عبدالسلام أبو أسماء — 34
- حوار
  مع العلامة الدكتور اليزيد بن محمد الراضي
  ذ عبدالسلام الأحمر — 38
- دراسات نفسية وتربوية
  نحو وجهة إسلامية لعلم النفس
  الربط بين علم النفس والتحليل النفسي
  الدكتور فؤاد أبو حطب — 44
  قراءة في قانون التعليم العتيق
  ذ محمد تيفاوين — 48
  الشجرة التعليمية منظور تعليمي جديد
  ثق. رشيدة أوعقة — 52
- قراءة في كتاب
  التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند المسلم المعاصر
  الدكتور ماجد عرسان الكيلاني
  عرض :ذ. أحسن إبراهيم الخليل — 58
- قطوف تربوية — 64
- أخبار تربوية — 66

بسم الله الرحمن الرحيم

يأتي هذا العدد المزدوج متأخرا هو الآخر، أكثر من سابقيه، نتيجة انشغالات أعضاء هيئة التحرير بالتأليف المدرسي الذي يقتضي تعبئة كاملة، تتقدم على جميع الاهتمامات التربوية الأخرى في ترتيب الأولويات.

ولقد سعينا إلى الحفاظ على استمرارية النهج المتبع، المؤسس على شمولية التربية الإسلامية، المتجاوزة بطبيعتها لمجال المدرسة، لتعانق إصلاح الانسان خارج أسوارها، والدوران مع أحواله في دروب الحياة، لمده بالتوجيه المناسب، وتبصيره بالسلوك القويم.

وإذا خصصنا الحيز الأكبر من صفحات هذا العدد لما يرتبط بالعمل التربوي المدرسي، فإن ذلك لن يظل خيارا لا محيد عنه في المستقبل، وإنما الامتداد الطبيعي لنهج الشمولية يتم عبر باقي المواد الدراسية داخل المدرسة وعبر تعدد حقول التربية في رحاب الحياة الفسيحة. لكن الانطلاق في هذا المشروع التربوي الكبير، لن يكون مواتيا إلا بانتظام صدور المجلة وتوالي أعدادها، لتتحرر من ثقل الظرف وتحولاته المتسارعة، والتي تفرض نفسها على الدرس والبحث والنشر بضغط الراهنية الملزمة.

فمحتوى هذا العدد يشتمل على تغطية موسعة للمائدة المستديرة حول كتب التربية الإسلامية الجديدة بالابتدائي والثانوي إعدادي، النازلة إلى السوق في موسم 2003- 2004 .

أما ملف العدد فانصب على توضيح المفاهيم الجديدة الموظفة في انتاج الكتاب المدرسي، والتي تتكامل مع موضوع المائدة المستديرة، ويهدف إلى تزويد القارىء بمقاربة نظرية وتطبيقية حول الأساسيات التي انطلق منها إصلاح منظومة التربية والتكوين.

ولم ننس تعليمنا العتيق، والذي يعرف بدوره حركة هامة، تمثلت في صدور القانون المنظم له والذي أدرجنا وقفة تحليلية مع بنوده وأبعاده وأجرينا حوارا مستفيضا حول واقعه وخصوصياته مع أحد أبنائه المرموقين.

وفي مجال التربية الإسلامية الشامل، كان التطرق إلى ظاهرة العجز والوهن التي لم تعد خافية على أحد فهي شائعة في الأفراد والجماعات وما من أحد إلا ويكتوي بنارها في نفسه ومحيطه.

وانسجاما مع هذه الظاهرة أوردنا قراءة في كتاب التربية والتجديد وتنمية الفاعلية لدى المسلم. وفضلا عن باقي المواضيع الأخرى التي قد ترتبط بهذا المجال أو ذاك، مكونة طبقا شهيا متنوعا، نأمل أن يلقى استحسان قرائنا الأعزاء، الذين نستشعر سعادتنا الغامرة عند إحساسنا بالنجاح في إفادتهم والتجاوب مع حاجاتهم الملحة.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

المدير المسؤول

مائدة مستديرة
كتب التربية الإسلامية الجديدة
دراسة تقويمية

دأبت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية على مواكبة كل مستجد يتعلق بمسار إصلاح المنظومة التعليمية ببلادنا ... ولعل من بين ما وصل إليه مسار الإصلاح في سنته الرابعة، في ظل مبدإ تحرير الكتاب المدرسي، وبغاية تحقيق الجودة التربوية هو انتاج كتب جديدة في مختلف المواد الدراسية من بينها مادة التربية الإسلامية، بالنسبة للسنة الأولى والثانية ابتدائي، والسنة أولى ثانوي إعدادي.

لذا قررت الجمعية أن تخصص له مائدة مستديرة تحت عنوان الكتب الجديدة لمادة التربية الإسلامية : " دراسة تقويمية " وذلك يوم السبت 17 ذوالقعدة 1425 الموافق 11 يناير 2004، بتنسيق مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الغرب الشراردة بني احسن.

في المنصة من اليمين إلى اليسار: السيد محمد بصري الكاتب العام لفرع الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة بالقنيطرة، السيد عبد الكريم لهويشري رئيس الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، السيد عبد الرحمن بوبكري رئيس قسم الشؤون التربوية بالأكاديمية، السيد عبد السلام الأحمر مسير الجلسة، السيدة ربيعة الصالحي النائبة الإقليمية بسيدي قاسم والسيد عبد الرحيم العيساوي النائب الإقليمي بالقنيطرة.

الأهداف :

استهدفت المائدة المستديرة تسليط الضوء على الإشكالات التالية:

- مدى استجابة المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية للتوجهات العامة للإصلاح سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية الإعدادية. ولحاجيات المعنيين المباشرين : أطرا وأساتذة وتلاميذ.
- مدى استفادة الكتب الجديدة من التراكمات السابقة.
- مدى التوفيق في اعتماد مقاربة التدريس بالكفايات على مستوى التأليف.
- مدى حضور البعد التعلمي في كتب التربية الإسلامية الجديدة.

برنامج المداخلات :

❖ الجلسة الأولى :

-التعليم الابتدائي وإشكالية المرجعية البيداغوجية الملائمة.

الدكتور عبد الكريم غريب

(أستاذ بالمركز التربوي الجهوي – الجديدة)

- منهاج التربية الإسلامية الجديد: (أسس بنائه ومدى استجابته للتوجهات العامة للإصلاح)

ذ. محمد طيب(مفتش منسق مركزي)

- مقاربة الإشكاليات الإبستيمية والديداكتيكية والموضوعية في برنامج التربية الإسلامية بالابتدائي.

(الممتاز في التربية الإسلامية نموذجا):

ذ. عبد العزيز قريش(مفتش التعليم الابتدائي بتاونات)

❖ الجلسة الثانية :

- الكفايات وديداكتيك التربية الإسلامية:

ذ. أحمد ايت اعزة

(مفتش التعليم الثانوي بأزلال)

- منهجية تأليف كتاب السنة الأولى ثانوي إعدادي " في رحاب التربية الإسلامية "

ذ. يوسف بنعجيبة

(أستاذ التربية الإسلامية بتطوان)

(عضو لجنة تأليف " في رحاب التربية الإسلامية").

- البعد التعلمي في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية":

ذ. محمد احساين

(مفتش التلعيم الثانوي بالخميسات).

وفيما يلي تلخيص لمحتويات العروض المتدخل بها في هذه المائدة المستديرة.

المداخلة الأولى:

التعليم الابتدائي وإشكالية المرجعية البيداغوجية الملائمة.

للدكتور عبد الكريم غريب ،أستاذ بالمركز التربوي الجهوي بالجديدة.

إذا كان نظام التربية والتكوين بالمملكة المغربية يهتدي – ضمن مرتكزاته الثابتة بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن الصالح المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح ... فإن مرجعية الكتاب الأبيض المتعلقة بمراجعة المناهج التربوية، قد سعت إلى تحديد مواصفات مرتبطة بالقيم والمعايير الاجتماعية من خلال

مواصفة التشبث بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ... بالإضافة إلى حصره لأهم المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين المرتبطة باللغة الوطنية...

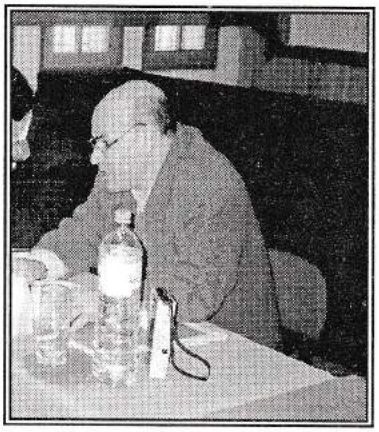
كما تم التركيز في عناصر المنهاج الخاص بالتربية الإسلامية في كل من التعليم الأولي والابتدائي على الاهتمام بالأساليب الملائمة لمرحلة الطفولة، على أساس أن يقدم محتوى المادة في شكل أنشطة لا دروس بالمعنى المتعارف عليه.

وإذا كان الأمر كذلك فهل هناك إمكانية لأعمال المجزوءات في مادة التربية الإسلامية مثلا داخل مناهج التعليم الابتدائي ؟

تشكل المجزوءة التنظيم الخاص بجزء من التدريس الإجباري بالتعليم الثانوي، لتسيير ذلك تتم عملية توزيع التلاميذ إلى مجموعة حاجات، تتكون من عدد قليل من المتعلمين ... على اعتبار أن المجزوءة تسعى في وظيفتها إلى مساعدة كل المتعلمين على النجاح وفق مستويات تحكمهم في مختلف الكفايات، ووفق درجة حافزيتهم بالنسبة لهذا النشاط أو المادة الدراسية، وأيضا وفق نضج مشروع توجههم (عبد الكريم غريب ومن ومعه، المجزوءات – ص : 16-17).

يستفاد من هذا المفهوم العام للمجزوءة بأنها مخصصة لتلاميذ التعليم الثانوي وما فوق، وأنها تراعي الإيقاعات الخاصة بالمتعلمين. من خلال هذه الخصائص يتبين أن مسألة الحديث عن المجزوءة كأسلوب بيداغوجي داخل سلكي التعليم الأولي والابتدائي يعد من أمور المحال.

وإزاء هذا الوضع لا يبقى أمامنا سوى الحديث عن أساليب الدروس باعتبارها أساليب كانت توظف داخل هذين السلكين من التعليم.



وباستعراض أهم الخصائص البيداغوجية للدرس يتبين أنها تتأسس على أهداف وليس على قدرات وكفايات، كما أنها إلى جانب ذلك تتسم برؤية توجيهية للفصل التعليمي وفق المنظور البيداغوجي المتأسس على تعديل السلوك ...والسؤال الجوهري الآن هو : هل التربية والتكوين بالتعليم الأولي والابتدائي ينبغي أن تخضع لرؤية وتصور بيداغوجية الأهداف عوض بيداغوجية الكفايات ؟

إزاء الخصوصيات التي تميز المراحل الأولى من المنظومة التربوية حتى حدود السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)على الأقل(هذا يتطلب بالدرجة الأولى المعرفة والفهم للمعطيات الجديدة، الأمر الذي يدعو إلى القصدية والتركيز على اكتساب محتويات مرتبطة بمعارف ومعايير أخلاقية ودينية ...، تعد مطلبا بيداغوجيا ملحا بالنسبة لهذه الفترة، وهو أمر يستدعي اعتماد آليات المعرفة والفهم وفق مفهوم المقرر أو البرنامج الدراسي عوض مفهوم المنهاج الدراسي، في ظل منظور بيداغوجيا الأهداف...

وفي ظل هذه المعطيات فإن الكتاب المدرسي، ينبغي أن يتأسس على مرجعية مفهوم المقرر وهي الفكرة التي دعا إليها الكتاب الأبيض لمراجعة البرامج والمناهج عندما ركز على المحتويات التعليمية بخصوص مادة التربية الإسلامية.

المداخلة الثانية:

منهاج التربية الإ سلامية الجديد:أسس بنائه ومدى استجابته للتوجهات العامة للإصلاح

للأستاذ: محمد طيب،مفتش منسق مركزي لمادة التربية الإسلامية.

قدم المتدخل عرضه في محورين:

- الأول خاص بالمرحلة الابتدائية، والثاني خاص بالمرحلة الإعدادية.

وقد تمت الإشارة في مستهل المحور الأول إلى أن لجنة مراجعة منهاج وحدة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي استفادت من كل الدراسات المنجزة في تقويم منهاج

التعليم الابتدائي بشكل ذكي، فقدمت عملا متكاملا متوفرا على الشروط المطلوبة في بناء المناهج رغم عدم تحديدها لكفايات المادة المراد تحقيقها في هذه المرحلة، تاركة المجال مفتوحا لاشتقاقها من الكفايات العامة. ثم استعرض الأسس العلمية والتربوية التي بنيت عليها البرامج، وهي أسس عامة تشترك فيها مختلف مناهج المواد الأخرى، مركزا على الأساس النفسي والأساس المعرفي وما يقوم عليه هذا الأخير من مبادئ أساسية تتمثل باختصار في: - التخفيف من مكونات المادة، ومن الكم المعرفي -التركيز على المعارف الوظيفية، وعلى البعد التطبيقي العملي - التدرج في اكتساب القيم والكفايات - الترابط - الاستمرارية - الانفتاح....

وربطا بمقاربة التدريس بالكفايات ومدى ملاءمة البرامج الجديدة لها ولبعض الخصائص التربوية، أكد ما يلي:

أولا: أن منهاج التربية الإسلامية قابل بطبيعته إلى المقاربة البيداغوجية القائمة على التدريس بمدخل الكفايات كباقي المواد الدراسية الأخرى.

ثانيا: حضور البعد التربوي وتفاعله مع حاجيات التلميذ وذلك من خلال عرض مجموعة من الأدلة والمبادىء والمواصفات التربوية سواء تعلق الأمر بالعقيدة أو العبادات أو السيرة النبوية...

ثالثا: ثبوت التدرج في تقديم المعارف والمفاهيم استنتاجا من عرض تصاعدي لمفردات برامج السنوات الست للتعليم الابتدائي.

وفي مجال الحديث عن الكتب المدرسية الجديدة بالمرحلة الابتدائية وبالضبط كتب السنة الثانية، وكتب السنة الرابعة، وبعد دراسة تقويمية موضوعية خلص إلى الاستنتاجات التالية:

الايجابيات: التزامها عموما -وبنسب متفاوتة- بالمواصفات البيداغوجية المحددة في دفتر التحملات خاصة من حيث بعض ما يلي: انطلاقها من مدخل التدريس بالقيم والكفايات . اعتمادها بناء ديداكتيكي متفاوت الوضوح والفعالية . توظيف الصور والألوان... مسايرتها للمستجدات التربوية المعاصرة...

المآخذات المسجلة على كتب السنة الثانية: لاحظ أن الأنشطة المقدمة دون المستوى الإدراكي والعمري للمتعلمين.

كتب السنة الرابعة: لوحظ في بعضها إفراط في تقديم قواعد التجويد خلال الحصة الواحدة أحيانا بينما كان ينبغي الاقتصار على تقديم قاعدة واحدة، والتدريب على حسن الأداء...

منهاج التربية الإسلامية بالسلك الإعدادي: بعد تأكيد أن المنطلقات العامة لمراجعة منهاج المادة بهذه المرحلة هي التي اعتمدها الإصلاح التربوي الجديد في المرحلة السابقة وانطلقت منها جميع المواد الدراسية، حاول المتدخل تتبع الكتاب الوحيد الجديد معرفيا وعلميا وبيداغوجيا للإجابة على مدى الالتزام بالمنطلقات السالفة من مستويات عدة:

. على مستوى التخفيف من كثافة المقرر: وبعد عرض مفردات البرامج الحالية ومقارنتها مع البرامج السابقة في السنوات الثلاث (عدد الدروس . عدد الحصص . الساعات . المكونات أو الوحدات) خلص إلى الاستنتاجات التالية:

أ - برنامج السلك الإعدادي الحالي يكرس كثافة المادة على حساب تعزيز الممارسة التربوية الديداكتيكية.

ب- البرنامج الجديد وتقسيماته أدى إلى تفتيت وحدة التربية الإسلامية إلى وحدات، وهو ما يتعارض مع مبدإ المنهاج المتكامل الذي أوصت به اللجن التربوية المختصة.

ج- البرنامج الجديد وتقسيماته يضرب التقسيم الأكاديمي العلمي والطبيعي، ولا يحقق الامتداد المفروض بين التعليم الجامعي والتعليم الثانوي بسلكيه.

د- التقسيم الجديد يضرب مبدأ الحفاظ على خصوصية المادة حيث اعتبر المفاهيم الممكن إدماجها في المادة كوحدة قائمة الذات.

ه- القطيعة شبه تامة بين منهاج المادة في التعليم الابتدائي والسلك الإعدادي شكلا ومضمونا باستثناء رصد

الامتدادات الحاصلة على مستوى وحدتي التربية الاعتقادية والتعبدية.

- على مستوى إعادة النظر في تسمية وتصنيف مكونات المادة: يتساءل المتدخل عن الهدف من تقسيم مكونات المادة تقسيما ينأى بها عن التقسيم العلمي الأكاديمي الذي سيستثمره المتعلم عند انتقاله للدراسة الجامعية من جهة، ويجرد المادة من قداستها في ضمير الأمة ويجعلها مجرد تربيات كباقي التربيات الأخرى، ويمكن مستقبلا لأي مادة أن تحل محلها لتحقيق أهدافها من جهة أخرى.

- على مستوى القيم: تم التأكيد على أن إبرازها واضح بنسبة متفاوتة حسب الوحدات.

-على مستوى الكفايات: سجل المتدخل تحديد الكفايات بشكل عام دون مراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها أو وضع استراتيجية لاكتسابها، كما سجل وجود خلط في تحديد مفاهيم بعض الكفايات وصياغتها، معطيا لذلك بعض الأمثلة كالكفاية الاستراتيجية والتواصلية والمنهجية...

على مستويات الترابط بين الأسلاك، واستحضار الجانب الوظيفي والعمل التطبيقي فإن ذلك حاضر بنسبة لا ترقى إلى المستوى المأمول من الإصلاح.

* وفي الختام، واستشرافا لأفق أفضل سواء تعلق الأمر بالبرامج ومفرداتها، أو بالتأليف المدرسي، قدم المتدخل اقتراحات شخصية نجمل أهمها في ما يلي:

-إعادة النظر في مكونات البرامج بشكل يضمن حقا: التخفيف، التكامل، الترابط، الامتداد.

- إبراز المفاهيم والقيم المستجدة مع احترام التكامل وعدم الإقحام أو التعسف.

- تحديد نصوص الأحاديث المقررة في الأنشطة.

- إعادة النظر في بعض دروس العقيدة والعبادات....

- تقيد كتب المادة مستقبلا بتحقيق المواصفات التربوية المنصوص عليها في دفتر التحملات الخاص...

- استفادتها من تجارب التأليف الموازي في المواد الأخرى.

المداخلة الثالثة:

مقاربة الإشكالات الإبستيمية والديداكتيكية والموضوعية في برنامج التربية الإسلامية.

(مكون القرآن الكريم من خلال مؤلف الممتاز في التربية الإسلامية للسنة الثانية ابتدائي نموذجا).

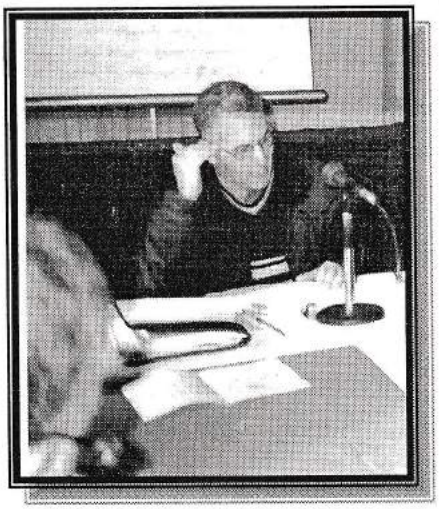
للأستاذ : عبد العزيز قريش، مفتش التعليم الابتدائي بتاونات:

- قرر الأستاذ المحاضر في مدخل الموضوع قاعدة عامة مفادها بأن مادة التربية الإسلامية كغيرها من المواد، تطرح من المشاكل المعرفية والديداكتيكية والموضوعية، ما يستدعي الجهد الجهيد في مقاربتها، وفي توطيئها لدى المتعلم توطيئا سليما لا يقبل التراجع أو مناقشة أسسه الاعتقادية والإيمانية، وهي بتلك الإشكالات تقف أمام التعليم والتعلم عائقا، إبستيميا أو ديداكتيكيا أو موضوعيا يدفع المدرس والمتعلم إلى البحث والدراسة.

ثم تعرض لتحديد بعض المصطلحات الأساسية، مثل مفهوم العائق وأنواعه: العائق المعرفي (الابستيمي) العائق الديداكتيكي، والعائق الموضوعي، وأكد بعد ذلك أهمية العائق في التعلم، ومما قال عن ذلك : « العائق له دور هام في خلق حالة اللاتوازن عند المتعلم، مما يشعر معه بالحاجة إلى شيء مفقود لديه، وهذه الحاجة مهمة في عملية اكتساب المعرفة، لأن الرغبة في تحقيقها تؤدي إلى التعلم ... » ليخلص إلى توضيح تمظهرات للعوائق الثلاثة المشار إليها في مادة التربية الإسلامية مؤكدا على أن الأول ينبع من تمثلات المتعلم للمعرفة الدينية، والثاني نابع من الديداكتيكا التي يسلكه الأستاذ، أو المتعلم في مقاربتهما لموضوع مادة التربية الإسلامية، والثالث ينبع من

طبيعة المادة، ومن بعض المفاهيم التي تطرحها على المتعلم في مختلف مكوناتها ومن بينها مفاهيم : التجريد، التجسيد، التشييء، الزمان والمكان والأشخاص والأحداث، والغائب، والشاهد الحاضر .... والأزل .. بجانب اللغة الحاملة لكل هذه المفاهيم.

وبعد توضيح دلالة مصطلح المفهوم، أكد على أهمية المفاهيم في المادة الدراسية من خلال التعرض لأهداف تعلم المفهوم وإعطاء بعض الأمثلة، وبين كيف أن المفهوم يتحول إلى عائق لما يطرحه من صعوبة موضوعية وأخرى ديداكتيكية، ليصل إلى الموضوع الرئيس في المداخلة ليلامس به أحد أهداف، ومحاور المائدة المستديرة : كيفية مقاربة بعض المفاهيم الإسلامية كعوائق إيستيمية وديداكتيكية وموضوعية في البرنامج الدراسي انطلاقا من مؤلف « الممتاز في التربية الإسلامية » السنة الثانية ابتدائي، ومن خلال مكون أساسي هو مكون القرآن الكريم.



وقد حلل المتدخل المفاهيم المشار إليها سابقا، والتي اعتبرها عائقا للمتعلم والمدرس على حد سواء، متتبعا لها في السور المقررة حسب موضوعاتها. ونوجز أهم ما تناوله فيما يلي :

- مفهوم التجريد : ويتمظهر في عدة صور ذكر أمثلة لها في البرنامج، منها ما ورد في سورة الأعلى من مواضيع (علم الله لما جهر به الإنسان وما أخفى)، (النار الكبرى من ناحية الضخامة وشدة اللهب)، (الآخرة هي خير وأبقى للإنسان)، فالتجريد في هذه الموضوعات يصعب على المتعلم استيعابه من موقعه البيولوجي والفسيولوجي والعقلي، لذا يجب الانطلاق من الملموس المحسوس إلى المجرد، واعتماد التشبيه والتمثيل، والمقارنة بما يوجد في الدنيا ... وإذا كان الكتاب المدرسي في خطوة الشرح والفهم، لا يقارب مثلا : علم الله سبحانه للجهر وما خفي بالشرح، وحتى في كتاب المتعلم، مما يضع عائقا أمام المتعلم يتطلب منه البحث عن حله خارج الحصة، إلا أنه وجه المدرس إلى تقريب معنى علم الله باعتماد المحسوس والتشخيص، وهذا المبدأ – يقول المتدخل – جد مهم يترك للمدرس الباب مفتوحا على جميع الاختيارات بما فيها الاستعانة بالمعينات البيداغوجية بما فيها المجسمات، وهذا يحسب للمؤلف لا عليه.

وعموما فإنه يلاحظ أن المؤلف لم ينتبه إلى المفاهيم التي تعوق التعلم لذا نجده يتجاوزها في أغلب الأحيان، وإن كان إرشاده لمقاربتها جد مهم للانطلاق فيها من الملموس والمحسوس إلى المجرد.

التجسيم والتجسيد : ويتمظهر في عدة صور ذكر منها على سبيل المثال : صعوبة تصور المتعلم للغاشية – وهي يوم القيامة- وهي تغشى الناس بأهوالها، فتشيئ صور الغاشية، يقف عائقا أساسيا وديداكتيكيا وموضوعيا أمام المتعلم، ويستدعي منه التدخل بالبحث والتقصي والتمثيل للغاشية. وقد وفق المؤلف فيما ذهب إليه من التشخيص والحوار والتبسيط (ص 109 – دليل الأستاذ) ، وهو ما يتماشى مع المرحلة العمرية للمتعلم، وإن أخذ عليه عدم مد الأستاذ لبعض الحيثيات التفصيلية لإرشاده، إذ قد لا يسعفه الحظ في النجاح في ذلك ... وواصل المتدخل عرض بعض الموضوعات التي تناولتها سورة الغاشية والتي تندرج في هذا المفهوم [الوجوه الخاشعة العاملة الناصبة] [الجنة العالية] [النظر في المخلوقات : الإبل، السماء، الجبال، الأرض] ، واعتبرها موضوعات تطرح إشكالا ابستيميا لدى المتعلم وربما لدى المدرس ؛ وإذا كان المؤلف – يقول المتدخل- قد قاربها باعتماد الوسائل المحسوسة، أو ضرب الأمثال، أو السياق القرآني، أو مكتسبات التلاميذ السابقة، والحوار البسيط... فإن غياب المثال الديداكتيكي يبقى أهم مأخذ ينبغي تداركه أو تصحيحه إلى جانب تصحيح ومراجعة الأخطاء الأخرى كمسألة القبض في الصلاة وغيرها...

- التموضع والزمن والمكان، والأشخاص والأحداث : وتتمظهر في مواضيع في سورة الفجر مثل (الليالي العشر : تحديدها) (عاد : وما ارتباط بها من زمان ومكان

وأشخاص وأحداث)... حيث أن ما التجأ إليه المؤلف من اعتماد مكتسبات المتعلم السابقة، والحوار والتبسيط، قد لا يتناسب مع الموضوع الذي يتطلب شيئا من المحسوس ويستدعي توظيف المعطيات التاريخية بما فيها الآثار العمرانية والتاريخية كالأهرامات، والمدن اليمنية والأردنية، أو بعض الأشرطة الوثائقية المؤرخة للعصور القديمة لتقريب الزمن والمكان والأشخاص والأحداث...

- اللغة الحاملة : أمام ضعف تداول اللغة العربية في اللسان العربي، نتيجة التحول الوظيفي للغة من العربية (الفصحى) إلى الدارجة، ونتيجة للتبسيط اللغوي الذي جاء مع التدافع الحضاري، فإن اللغة العربية « لغة القرآن الكريم » تطرح على المتعلم عائقا في مقاربة القرآن الكريم، حيث يستدعي ذلك التدخل الابستيمي والديداكتيكي للتعاطي مع هذه الاشكالية، وتبسيط اللغة من خلال الترادف اللغوي، وبيان جمالية اللغة القرآنية وبلاغتها وإعجازها تشويقا للمتعلم وتحبيبا له، ولعل كتاب « الممتاز » وفق في سلك مسلك منطقي في التعاطي مع المادة الدراسية بسهولة ويسير يناسب المرحلة العمرية والتعليمية للمتعلم ...

خاتمة :

ختم الأستاذ المحاضر مداخلته بالتأكيد على:

- أن وحدة التربية الإسلامية في برامج المدرسة الابتدائية يتطلب شيئا من العلمية والخبرة والتجربة والجدية في التعاطي معها تأليفا وتدريسا وممارسة.
- ضرورة توفر المعطيات الأساسية للمساعدة على دعم البرنامج، منها الفضاءات التي يمارس فيها الجانب التطبيقي والوظيفي لما يدرس نظريا (المسجد على سبيل المثال).
- جدلية العلاقة الامتدادية بين المدرسة والمجتمع.
- اعتبار كتاب الممتاز في التربية الإسلامية، قد سلك أسلوبا علميا في معالجة العوائق الابستيملية والديداكتيكية والموضوعية رغم ما سجل من ملاحظات يمكن استدراكها.

المداخلة الرابعة:

الكفايات وتدريس التربية الإسلامية.

للأستاذ أحمد آيت إعزة.مفتش التعليم الثانوي بأزيلال.

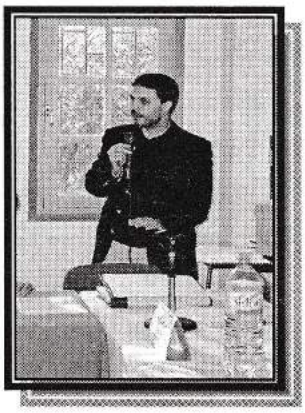
حدد المتدخل هدفين أساسين لعرضه هما :

تحديد التغيرات الضرورية لتأليف كتاب مدرسي وفق مقاربة التدريس بالكفايات.

تقديم أرضية نظرية لتقويم كتب التربية الإسلامية الصادرة في السلكين الابتدائي والإعدادي ثم بسط عرضه في ثلاث محاور:

المحور الأول: خاص بالحديث عن الكفاية وتدريس التربية الإسلامية.

المحور الثاني: أكد فيه أن الاشتغال بالكفايات ليس ضربا من الكلام النظري الذي لا يؤثر في الاشتغال الفعلي للأستاذ داخل الفصل، بل لابد من الاشتغال/توظيف وتفعيل باقي مكونات الكفاية بشكل ديداكتيكي، وفي إطار تصور بيداغوجي واضح وفعال وخص بالذكر أربعة متطلبات أساسية للتدريس بالكفاية:



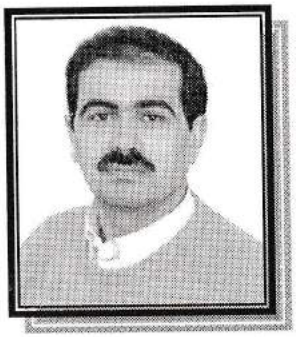
- ضرورة تحديد القدرات التي توظفها الكفاية.
- وضع مجموعة من المؤشرات الدالة على نسبة تحقيق الكفاية.
- تحديد الإنجازات التي تحقق الكفاية.
- تحديد المعايير المعينة لمستويات الإنجازات المقبولة/ المرغوب فيها.

المحور الثالث تحدث فيه عن التغييرات المرتقبة في التأليف.

المداخلة الخامسة:

منهجية بناء الدرس بكتاب (في رحاب التربية الاسلامية).

للأستاذ يوسف بن عجيبة، عضو لجنة التأليف.



أكد بداية أن الكتاب المدرسي أهم وسيلة تعليمية من بين الوسائل التعليمية المعتمدة في كل المؤسسات التعليمية في العالم، والموظفة من طرف الأساتذة والتلاميذ، في جل المواد الدراسية، فهو يحدد المجال المعرفي المراد دراسته، ويشكل المرجع الأساسي للتلاميذ في مراحل تعلمه الأولى. بل يكاد يكون الوسيلة الفعالة الوحيدة في كثير من مناطق البلاد، لذا حظي الكتاب المدرسي بنصيب وافر من العناية في جميع مراحل إصلاح التعليم. وحظي باهتمام أكبر عندما أدخله الميثاق الوطني للتربية والتكوين لمجال المنافسة بغرض تطويره، ووضع دفاتر التحملات للكتب المدرسية في جميع المواد بغاية تحسين جودته. فأصبحت دور النشر مسؤولة عن الإشراف على عملية التأليف بكل تفاصيلها العلمية والبيداغوجية والفنية، ومسؤولة عن طبع الكتب المصادق عليها من طرف الوزارة وتوزيعها.

وفي مقدمة هذه المداخلة أود أن أصحح بعض الأفكار التي طرحت في مداخلات الحصة الصباحية. وأول ما أبدأ به، رفع الالتباس عن الخلط الحاصل عند بعض السادة المتدخلين بين وضع البرامج وتأليف الكتاب المدرسي، فالمؤلف يلتزم بمضمون دفتر التحملات الذي وضعته الوزارة، فما عاتبنا عليه بعض الإخوة من تقديم وحدة، وتأخير أخرى ليس من اختصاص المؤلف، وما طرحه بعض الإخوة من عدم ملاءمة عدد دروس الكتاب للحصة الزمنية مسألة لا دخل للمؤلف فيها.

الخلفية المنهجية والبيداغوجية في بناء كتاب التلميذ:

أما فيما يتعلق ببناء الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي الذي أتشرف بكوني أحد أعضاء فريق تأليفه، فقد استجاب في نظري لأغلب ما تضمنه دفتر التحملات، كما استجاب أيضا لما قطعناه على أنفسنا كفريق عمل لتحديث كتاب التلميذ من خلال البناء البيداغوجي للكتاب الذي مزجنا فيه بين التربية على القيم ومقاربة منهاج التربية الإسلامية بالكفايات باعتبارهما مدخلين بيداغوجيين استراتيجيين تتمركز حولهما كل الممارسات التربوية (من اختيار وتنظيم المحتويات الدراسية، وبناء الأنشطة التعلمية، واختيار أساليب التدريس، واختيار الوسائل التعليمية) لصالح المتعلم وتحقيقا لحاجاته في تفاعلها مع المحيط المحلي والجهوي والوطني والكوني وتتحدد فيهما مواصفات المتعلم في هذه المرحلة من التعلم.

فمدخل الكفايات إطار مرجعي من شانه توجيه المدرس لصياغة أهداف الدرس في سياق القدرات المتوقع تحقيقها لدى التلميذ عند نهاية كل وحدة دراسية. كما أن صياغة هذه القدرات يجب أن تكون في إطارالكفايات المستهدفة عند نهاية الطور الإعدادي الثانوي.

أما المقاربة البنائية للمفاهيم فقد اعتمدناها كإطار توجيهي في تشكيل المفاهيم الإسلامية محور تدريس مادة التربية الإسلامية في السنة الثانية من هذا الطور التعليمي، في تنظيمها وارتباطاتها بالمعارف القبلية والمعارف اللاحقة، في امتداداتها وتقاطعاتها مع المواد الأخرى، وفي تفاعل الجانب المعرفي فيها مع الجانب

المنهجي والسوسيو وجداني. فاعتمدنا بعض أدوات المعرفة الخارقة *strategies cognitive et métacogntives* كخرائط المفاهيم.

ولتحقيق الأهداف والقدرات والكفايات المستهدفة والتربية على القيم النبيلة اعتمدنا منهجية ديداكتيكية تشتمل على مراحل تعلمية تعليمية متعددة، انطلاقا من استشعار أهمية الدرس ومعرفة الإشكالية موضوع الدرس، مرورا بمرحلة القراءة والتدبر للنصوص المؤطرة، ثم مرحلة التحليل والاستنتاج فمرحلة الامتداد السلوكي. كما تشمل هذه المقاربة محطات تعلمية تعليمية تهدف إلى تدعيم التعلمات المرحلية. وتختم المقاربة بأنشطة متنوعة اختيارية للتقويم الذاتي خارج الفصل، وتهدف بالإضافة إلى اختبار المعارف المكتسبة، تنمية القدرات التواصلية والمنهجية والاستراتيجية.

البناء المعرفي:

نعني بالبناء المعرفي تنسيق وتنظيم المفاهيم والوقائع والحقائق والمبادئ والقواعد والقوانين المرتبطة بموضوع ما، في شكل منظومة خاصة في ذهن المتعلم. ويكون البناء المعرفي عند الفرد على شكل هرمي يتضمن عدة مستويات، تتدرج من العام إلى الخاص، بحيث تشكل النظريات العامة والمفاهيم الأساسية قمة الهرم، بينما تتواجد المفاهيم الأقل عمومية في وسط الهرم، والمفاهيم الفرعية والمعلومات المتخصصة في قاعدة الهرم. ولقد سلكنا مسلكا وسطا يحترم عمر المتعلم ويراعي حدود مكتسباته السابقة في المرحلة الابتدائية، فوفرنا المعرفة الأساسية للمتعلم لتؤسس قاعدة متينة لشبكة مفاهيمية تمتد عبر كل الوحدات العشر، وعبر دعامات القرآن والحديث، وتتطور في عملية بناء مستمرة للمفاهيم مستصحبة التربية على القيم ومعتمدة أسلوب بيداغوجيا الكفايات، لذا ينبغي عدم الخلط بين مضامين الكتاب ومعارفه التي تساعد المتعلم على التعلم الذاتي، وبين الوحدات المقررة لدمج المعارف بالأنشطة بشكل يوفر المعارف الكافية للتلميذ ويمكنه من الإعداد القبلي.

صعوبات التأليف:

مثل كل عمل بشري لاقى فريقنا صعوبات كبيرة في توفير كتب في بيداغوجيا الكفايات باللغة العربية قبل صدور كتاب الأستاذ محمد الدريج وكتاب الأستاذ غريب، لذا اعتمد فريقنا على المراجع الأجنبية التي عالجت موضوع تدريس بيداغوجيا الأهداف. ومما استخلصناه من تجربة التأليف أن مجال بيداغوجيا التربية الإسلامية مجال بكر يحتاج إلى عمل جاد ومكثف من طرف أطر مادة التربية الإسلامية المؤطرين التربويين والمدرسين ومؤلفي الكتب المدرسية والباحثين في مجال ديداكتيك التربية الإسلامية لبذل مزيد من الجهد لتطوير ديداكتيك وبيداغوجيا التربية الإسلامية.

المداخلة السادسة:

البعد التعلمي في كتاب " في رحاب التربية الإسلامية " السنة أولى ثانوي إعدادي.

للأستاذ محمد احساين.مفتش التعليم الثانوي بالخميسات.

- بعد الإشارة في المدخل إلى ما أسفرت عنه أشغال مختلف اللجن التي انصبت على إصلاح المنظومة التعليمية ببلادنا – من نتائج أهمها وضع دعامات أساسية للإصلاح التربوي المنشود، يهدف الرفع من

مستوى جودة التعلم، أوضح أن من بين الآليات البيداغوجية المساعدة على تحقيق هذه الجودة ما تتطلبه العملية البيداغوجية من وسائط تعليمية، في مقدمتها الكتاب المدرسي، الذي عمل مشروع الإصلاح على رفع الحجر والوصاية عليه، حيث حرره وأقامه على نظام التعددية والانفتاح ... مما فرض على المهتمين والفاعلين التفكير بجدية في ضخ دماء جديدة تمكن من رفع مردودية الكتاب المدرسي، بشكل يساهم في تطوير وتنمية الفعل التربوي والبيداغوجي.

ولما كان محور التعلم محورا أساسيا في بناء أي كتاب مدرسي، خاصة كتاب التربية الإسلامية، أراد المتدخل مساءلة المنتوج الجديد عما أولاه لفعل التعلم من أهمية عند بنائه لمنهجية تعامله مع المادة الدراسية، بهدف إثارة التفكير والحوار، والإسهام الإيجابي في الرقي بالأداء التربوي للمادة، وتحديثه، إيمانا بأهميةالفعل التربوي في بعده التعليمي، وبضرورة تنميته أيضا في بعده التعلمي.

وبعد تعريف موجز " للتعلم " وحصر جملة من النقاط المحددة لخصائصه ومواصفاته وأهدافه، عرج على تأكيد دور الكتاب المدرسي في عملية التعلم، فأبرز أن الكتاب اليوم ينتظر منه أن يكون كتابا يؤمن بأحقية امتلاك المتعلم لتقنيات المعالجة التي تولد لديه قدرات تخوض عمليات التعلم المختلفة، وأن يكون كتابا يساعد التلميذ ولا يقيده، كتابا يقوده تدريجيا نحو بناء المفهوم والسيطرة عليه، لا بإعطاء تحليل جاهز للنصوص لا يعبر إلا عن فهم وإدراك مؤلفه ! بل بتوجيه أسئلة تفجر ما هو جوهري في النص، وتوجه التحليل، خاصة وأن الفعل البيداغوجي يعلن عن نيته التكوينية ويستهدف البناء. ثم أكد أن تحقيق جودة التربية والتكوين يمر عبر الاعتراف بأهمية التعلم، والفعل التعلمي؛ والنشاط التعلمي الذي يجعل التلميذ المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، من خلال نهج ديداكتيك يتجاوز أشكال التلقين السلبي، ويستحضر أهمية تدخل المتعلم في تحقيق تعلمه، ذلك أن معادلة تعليم /تعلم، وضعية ملزمة لتحقيق قفزة نوعية في الفعل البيداغوجي، تجعل الفئة المستهدفة عناصر إيجابية، تحقق فعلها التعلمي بنجاح، وتسهم بقصدية في إنتاج الدرس عبر مراقبة مسلكياته.

وقد تبلور هذا المتطور الجديد في دفتر التحملات الذي نص على مجموعة من المواصفات التربوية والبيداغوجية والفنية والتقنية نذكر البعض منها المتعلق بفعل التعلم :

- مساعدة الكتاب التلميذ على تنمية النهج العلمي وروح المبادرة والإبداع.
- اعتبار الكتاب وسيلة تساعد على تنمية التعلم الذاتي.
- بناء الأنشطة التمهيدية على وضعية مسألة.
- حفز الأنشطة التعليمية التلميذ على بناء المفهوم الجديد وتعلمه.
- اشتمال الكتاب على تمارين تطبيقية تتعلق باستثمار التعلمات.
- اشتمال الكتاب على تمارين تستهدف تقوية التعلمات.

من خلال هذه النقط الملزمة وغيرها، يتضح أن منطلق دفتر التحملات يركز على التعلم ويعتمد على محورية المتعلم في العملية التعليمية، ويكون بالتالي منسجما مع التوجهات الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وفي المحور الأخير والرئيسي من المداخلة، وبعد النقاط الأساسية السالفة الذكر والتي كان لابد من ذكرها أو التذكير بها: تساءل " إلى أي مدى برز البعد التعلمي في البناء المنهجي للكتاب المدرسي الجديد ؟"

تتبع السيد المحاضر مدارج الدرس وخطواته الواردة في الكتاب الجديد ليرصد البعد التعلمي في كل خطوة محللا ومقارنا بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن، وضاربا أمثلة متنوعة، ومعللا لما يلاحظه ويستنتجه

ابتداء من المدخل التمهيدي وانتهاء بالامتدادات ليخلص إلى النتيجة التالية :

- بصفة عامة فإن البناء المنهجي لهذا الكتاب يسير في نفس الاتجاه الذي تحكم في الكتب المدرسية السابقة مع بعض الرتوشات تقديما وتأخيرا، وتعديلات منهجية قد تغري القارئ الخارجي دون أن يكون لها الأثر الفاعل في عملية التعلم الحقيقية .. وهكذا نجده يؤثر الجانب التعليمي على حساب التعلم، يهتم بالمعرفة بدل آليات اكتسابها. إنه بناء نمطي للدروس، يصبح معه الفعل البيداغوجي رتيبا – خصوصا وأن بيداغوجيا الكفايات المتبناة نظريا في الدليل تقتضي تنوع الأنشطة، وتجدد الوضعيات والإشكاليات والمنهجيات، وذلك ما يسمح باكتساب الكفايات وامتدادها من وضعيات آنية إلى وضعيات لاحقة ومستقبلة ...

- إن فريق تأليف الكتاب الجديد – والذي نكن لكل أفراده كامل التقدير والاحترام، باعتبارهم من الفاعلين التربويين الذين يحملون هم مادة التربية الإسلامية، ويجاهدون من أجل الرفع من مكانتها، ومردوديتها، ودورها في المنظومة التربوية – انطلقوا بغيرة على المادة نحو إنتاج مدرسي في ظل مجموعة من الإكراهات خاصة الموضوعية منها : (الزمن – الحجم – البرنامج – الحصص – الإمكانيات...) يحدوهم الأمل في تحقيق نقلة نوعية لتدريس المادة، خاصة وأن منطلقاتهم النظرية حسب ما نقرأ في الدليل كانت تطمح إلى إنتاج كتاب يتوخى التخفيف من المحتوى، ويركز على الجانب العملي التطبيقي، ويدمج الأنشطة في العملية التعليمية لتدريب المتعلم على كيفية التعلم، من خلال شحذ مهاراته، وقدراته باعتماد طرق التدريس الفعال، مع تنويع فضاءات التعلم ....

كل هذه ظلت أمام الإكراهات الآنفة الذكر وغيرها، مجرد طموحات لم يتحقق كثير منها على مستوى تنفيذ المنهاج الدراسي، مما يجعلنا أمام دليل للمدرس منفتح على كل المقاربات، وموجه إلى كيفية تفعيل فعل التعلم لدى التلميذ. وكتاب التلميذ الذي يكبح من هذا التوجه من خلال بنائه المنهجي، وبالتالي أصبح الجانب التعليمي التقريري حاضرا، مقابل الحضور الضعيف للبعد التعلمي.

المداخلة السابعة:

"تحليل نتائج استمارة تقويم الكتاب المدرسي" « في رحاب التربية الإسلامية» السنة الأولى ثانوي إعدادي

للأستاذ علي الأصبحي، مفتش التعليم الثانوي بنيابة الفداء – درب السلطان – الدار البيضاء.

* الإشكال المؤطر للبحث الميداني:

1. مدى استجابة الكتاب المدرسي/ في رحاب التربية الإسلامية، للتدريس بالكفايات.
2. مدى أخذه بعين الاعتبار لتراكمات مادة التربية الإسلامية (إيجابيات - سلبيات).
3. ما الجديد الذي جاء به هذا الكتاب؟

قبل البحث في الإجابة عن الأسئلة السابقة بدأ المتدخل بعرض ملاحظات حول الاستمارة وهي:

أ. من أجل الحصول على إجابات أقرب إلى الحقيقة تم اختيار توزيع الاستمارة باعتبارها أداة فاعلة في التشخيص.

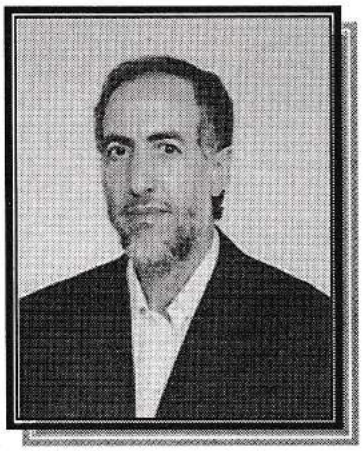
ب. الاستمارة هذه لاتدعي أنها شاملة وصحيحة، بل هي محاولة أولية في مسيرة تقويم الكتاب المدرسي.

ج. توزيعها على عينة من أساتذة المادة العاملين بالسنة الأولى ثانوي - إعدادي بنيابة الفداء والبالغ عددهم عشرين مستجوبا أي قرابة 50 % من الأساتذة المتخصصين بالنيابة بالنسبة لهذا المستوى.

د. المعطيات الإحصائية متعددة ومتنوعة لذا تم اقتراح المحاور التالية:

1- إشكالية المحتوى (البرنامج)

2- إشكالية الملاءمة (مدة إنجاز الدرس والتلميذ)



3- إشكالية المقاربة الديداكتيكية والتي تركز حول:
(النصوص - خطوات الدرس - التقويم - علاقة الدرس بالكفايات).

التعليق:

1. للإجابة على الإشكالية الأولى (إشكالية المحتوى) أورد المقارنة بين البرنامج القديم والجديد لنفس السنة وذلك كالتالي:

	الدروس	القرآن	الحديث	ساعات الإنجاز	تطبيقات	تقويم ودعم
القديم	21*2س	8 أثمان*2س	3*1س	61	0 س	08 س
الجديد	40*1س	3 أثمان *2س	4*1س	50	16س	12س

نستنتج أن محتوى الكتاب الجديد تضاعفت عناوين دروسه، ولم تتضاعف حصصه، وبالتالي فهو مناف بكل المقاييس لمقتضيات مقاربة التدريس بالكفايات.

2. إشكالية الملاءمة التي تتلخص في بعدين:

أ. فبالنسبة لمدة إنجاز الدروس فإن آراء الأساتذة تجمع بنسبة % 100 على حقيقة مرة هي أن الساعة الواحدة لاتكفي لانجاز الدرس بصورته التفصيلية.

ملائم	غير ملائم
00 %	100 %

ب. أما بالنسبة للمتعلم فتشخص آراء الأساتذة أن اللغة الواصفة لمضامين الكتاب لغة سهلة ملائمة للمستوى العقلي للمتعلمين بنسبة % 90

	محتويات الكتاب	
	اللغة الواصفة	المستوى العقلي
ملائم	%90	%90
غير ملائم	%10	%10

3. إشكالية المقاربة الديداكتيكية على المستويات التالية:

النصوص:
(70%) من مجموع المستجوبين يؤكدون أنها ملائمة. كما تؤكد هذه المعطيات أن فريق التأليف لم يأخذ بعين الاعتبار تقارير المجالس التعليمية في هذا الشأن.

ملائمة	غير ملائمة
70 %	30 %

ب. خطوات التدريس: (60% من المستجوبين) أكدوا أنها منسجمة.
لكن رأي 40% المخالفة تعكس قدرا هاما من المعاناة أثناء الاشتغال الديداكتيكي اليومي،

منسجمة	غير منسجمة
60 %	40 %

ولعل ما يفسر ذلك:

1- نمطية بناء الدروس (لاتختلف عن القديمة)

2- تعدد المحاور في الدرس الواحد (ثلاثة محاور في معظم الدروس).

ج. التقويم:

مندمج	غير مندمج
80 %	20 %

على الرغم من تخلل التقويم المرحلي لكل محاور الدرس، فإن جدواه ضئيلة، لكونه طرح انطلاقا من مقاربة التدريس الهادف ولم يتجاوز سلبياته.

د. بناء الدرس والكفايات: لكل ماسبق أكد الاساتذة بنسبة 60% أن الكتاب لم يبن وفق مقاربة التدريس بالكفايات.

مناسبة	غير مناسبة
40 %	60 %

خلاصة: الكتاب الجديد لم يختلف كثيرا عن نهج الكتاب القديم على المستويات الثلاث:

- كثافة المحتوى.
- درجة الملاءمة في بعديها: (مدة الإنجاز والمتعلم).
- المقاربة الديداكتيكية (نصوص - خطوات - تقويم).

وهذا خلافا لمقاربة التدريس بالكفايات التي تهدف إلى جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية - التعلمية، وفاعلا أكثرمنه منفعلا، وجعل المعرفة وظيفية، تعبأ لتحقيق القدرات والمهارات والكفايات.

❁❁❁

من إصدارات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم

1- تكنولوجيا الإعلام والتواصل وتوظيفها في تعليم التربية الإسلامية.
- دليل المعلم.
- د. خالد الصمدي
- د. محمد الراضي.
- ذ. السعيد الزاهري.

2- الدور التربوي والاجتماعي للمسجد.
- د. ممدوح الصدفي محمد أبو النصر.
- د. محمد عبد السميع عثمان
- د. عبد البديع عبد العزيز الخولي.

3- التربية السياسية في الإسلام.
- د. عبد العزيز بن عثمان التويجري.

4- تعليم الإناث في العالم الإسلامي *(دراسة في البنية التعليمية)*
- زهير محمد عبد الله حسام الدين.

5- تطوير المنهاج التعليمي وإصلاحه في إفريقيا
- ترجمه عن الإنجليزية عبد السلام الحقوني.

6- تعليم المشردين وتدريبهم مهنيا:
- د. ميلود حبيبي
- د. أحمد تفاسكا
- ذ. علال بلعزمية.

7- التعليم العربي الواقع والمستقبل:
- عبد العزيز بن عثمان التويجري.

ملف العدد: مدخل الكفايات في الإصلاح البيداغوجي

مدخل الكفايات

واستراتيجية التجديد التربوي

ذ محمد احسابن

إن الحقل التربوي من أهم الحقول القابلة للتغيير والتعديل والتجديد، وأكثرها قبولا للمناقشة والاختلاف. وإن أي عملية تجديدية في هذا المجال تتطلب الانطلاق من فلسفة واضحة، وتصور شمولي لكل نواحي التجديد، كما أن التجديد يعتمد في فاعليته على وضع استراتيجية محكمة يساهم فيها كل الفاعلين والمهتمين والمستهدفين، وبصدد التجديد التربوي الذي تعرفه منظومتنا التربوية مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وما صدر بعده من وثائق تؤثث له (الكتاب الأبيض – وثيقة الاختيارات والتوجهات- أشغال لجن مراجعة البرامج والمناهج – دفاتر التحملات...) والتي أعدت الأرضية النظرية والتنظيمية لهذا التجديد. ولعل ما أثار انتباه الفاعلين التربويين والديداكتيكيين المقاربة التي صرحت بها بعض الوثائق وألحت على اعتمادها مدخلا بيداغوجيا أساسيا، إنه مدخل القيم والكفايات.

فما هي مبررات اعتمادا مدخل الكفايات في استراتيجية التجديد التربوي الذي تعرفه منظومتنا التربوية ؟ وإلى أي حد يمكن أن تتوفق هذه الاستراتيجية في تحقيق ما توخاه التجديد من مواصفات خاصة ما تعلق منها بالكفايات ؟.

فقد جاء هذا التجديد/ الاصلاح في ظل ظرفية داخلية وخارجية كان لها أكبر الأثر في التسريع بوثيرته، حيث العالم أصبح يشهد مع بداية الألفية الثالثة عدة تحولات مست كافة مجالات الفكر والسياسة والاقتصاد والتربية ... فسياسة القطب الواحد الأول تحاول صياغة المجتمعات وفق نمط معين، وتيار العولمة الجارف يفرض نفسه على كل المجتمعات، والثورة المعلوماتية تحطم الحدود ولا تعترف بالخصوصيات ... بما يجعل المجتمعات النامية، والتي لازالت تخطو خطوات متثاقلة نحو تنمية تجد نفسها محاصرة بإكراهات قد تزيد من تثاقلها وأزمتها وداخليا عرف النظام التربوي كغيره من

الأنظمة المجتمعية الأخرى عدة اختلالات أدت إلى نتائج مخيبة للآمال، تمثلت في ضعف المردودية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي من خلال برامج غير ملائمة لحاجات العصر، وخلل في التقويم والتوجيه، واحباطات تؤدي إلى الفشل الدراسي، مع ضعف التكوين والافتقار إلى روح المبادرة والابتكار والإبداع ... مما لا يساعد على التكوين المؤهل لمواجهة تحديات القرن الجديد الذي اقترن بالاكتساح الخطير للحداثة وطموح إلى بناء مجتمع حداثي ديمقراطي جديد.

مما أصبح يفرض توفير نموذج تربوي يساعد على تكوين أفراد قادرين على التكيف الناجح مع مختلف المستجدات العلمية والثقافية والاقتصادية... ومن هنا فإن مشروع الاصلاح يرى أن التربية والتعليم وفق نموذج الكفايات يشكل حاليا الاستراتيجية الملائمة لهذه الغاية، خاصة وأن أهم مقاصد التربية بالكفايات تسعى في جوهرها إلى إعداد أفراد قادرين على التكيف مع محيطهم المحلي والكوني، وعلى الخلق والإبداع... وهكذا جاءت الوثيقة الأساسية للتجديد لتحدد عدة مرتكزات قيمية يهتدي بها نظام التربية والتكوين، من بينها اعتماد مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية إلى تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح والاعتدال والتسامح، المتوقد للاطلاع والإبداع، المطبوع بروح المبادرة والمشاركة الإيجابية في الشأن المحلي، والوعي بالواجبات والحقوق، والتشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف[1]. كما جعل من غاياته الكبرى جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية .. وفق نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة الإيجابية[2]، وهذا ما حاول الكتاب الأبيض بلورته عند حديثه عن الاختيارات والتوجهات التربوية العامة[3] والتي من شأنها المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته ولغته وتاريخ وطنه،وتطورات مجتمعه، وتعتمد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي، كما تراعي العلاقات البيداغوجية التفاعلية، واعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان الديمقراطية، كما أن الكتاب الأبيض تبنى اختيارا بيداغوجيا محددا جعله أساسا لتفعيل تلك الاختيارات، حيث اعتمد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية مدخلا بيداغوجيا لمراجعة مناهج وبرامج التربية والتكوين[4] محاولا تحديد بعض أنواع الكفايات الممكن بناؤها على الشكل التالي :

عرف النظام التربوي كغيره من الأنظمة المجتمعية الأخرى عدة اختلالات أدت إلى نتائج مخيبة للآمال، تمثلت في ضعف المردودية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي من خلال برامج غير ملائمة لحاجات العصر

- الكفايات المرتبطة بتنمية الذات : تنمية شخصية المتعلم كفاية في ذاته، وكفاعل إيجابي في الارتقاء بمجتمعه.
- الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، مما يجعل نظام التربية يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية ...
- الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، مما يجعل نظام التربية يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات، ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- يمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا ..

[1] – المملكة المغربية – الميثاق الوطني للتربية والتكوين – يناير 2000 – ص : 9.

[2] – المرجع نفسه ص : 11.

[3] – وزارة التربية الوطنية والشباب–الكتاب الأبيض، نونبر2001 ص:5..

[4] –الكتاب الأبيض ص : 5.

وهكذا وضعت عدة مبادئ لانطلاق عملية مراجعة البرامج والمناهج وتأليف الكتب المدرسية من مواصفات التخرج، ومراعاة الانسجام والترابط بين القيم والكفايات، والتكامل بين الأسلاك التعليمية والحقول المعرفية المكونة للمواد والمجزوءات، وانفتاح المواد الدراسية على بعضها، والتدرج عبر المراحل الدراسية بما يراعي قدرات المتعلمين، والاستمرارية التي تجعل من التكوين مسلسلا مندمجا ومنتجا لتراكمات في مجال بناء المعرفة، واكتساب الخبرات وتوظيفها ... مما يفرض اختيار بيداغوجية استراتيجية تجعل من المدرس فاعلا يعمل على المساهمة في تكوين القدرات والمهارات، ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف والسلوكات الجزئية المعهودة في بيداغوجية الأهداف. إنه اختيار متمثل في مدخل الكفايات الذي راهن عليه الكتاب الأبيض ويجد ما يبرره تربويا وبيداغوجيا فيما يلي :

إن التعليم بواسطة الكفايات هو تصور حديث العهد في التفكير التربوي، وفي الممارسة البيداغوجية يتجاوز/ يصحح مسار بيداغوجية الأهداف التي انتهت إلى الانغلاق في الجرأة السلوكية الصارمة، وتحويل الفعل التربوي إلى فعل نمطي ميكانيكي لا أثر فيه لما هو إبداعي وابتكاري[5].

ولا يعكس ما وراء السلوك الظاهر من حالات نفسية معرفية ووجدانية، لذلك فمدخل الكفايات توجه تصحيحي اعتمد نتائج التيار العام المعاصر المعروف باسم " علوم المعرفة " ولاسيما علم النفس المعرفي، حيث الكفاية تفترض القدرة على التعلم والتكيف، وتكون أنسب لحل فئة من المشكلات أو لمواجهة صنف من الوضعيات.

إن التعليم بواسطة الكفايات هو تصور حديث العهد في التفكير التربوي، وفي الممارسة البيداغوجية يتجاوز/ يصحح مسار بيداغوجية الأهداف التي انتهت إلى الانغلاق في الجرأة السلوكية الصارمة، وتحويل الفعل التربوي إلى فعل نمطي ميكانيكي لا أثر فيه لما هو إبداعي وابتكاري.

- بيداغوجيا الكفايات توفر شروط التعلم الذاتي، بفتح المجال لتفاعل المتعلم مع محيطه تفاعلا إيجابيا، قوامه المساءلة والبحث والاستكشاف والتفكير...
- التدريس بالكفايات تيار يعمل على تركيز الأنشطة على المتعلم، بحيث تتمحور كل الأفعال التعليمية والتعلمية وما يرتبط بها من أنشطة حوله كفاعل أساس، يبني المعرفة ذاتيا، باستحضار سمات شخصيته من قدرات عقلية ومميزات سيكوحركية.
- مفهوم الكفاية يتميز بغناه باعتبار الكفاية تشكيلة من القدرات (المعرفية والمهارية والوجدانية ...) التي يمكن توظيفها في وضعيات مختلفة، وإشكاليات من أنشطة ومجالات متباعدة[6]، خاصة وأن الكفايات أكثر دينامية، وأن انفتاح كفاية مكتسبة على كفايات جديدة أمر لا يعرف التوقف، كما أنها تسمح بتحقيق تعلمات من مستوى عال.
- كما أن الكفايات ترتبط بمضمون تعليمي واحد، لأنها عبارة عن ملتقى تتقاطع داخله معارف وخبرات وتجارب وتمارين بغض النظر عن انتمائها إلى هذه المادة التعليمية أو تلك.

وإذا كان اعتماد مدخل الكفايات في التدريس من مستجدات استراتيجية الاصلاح، فالملاحظ ونحن في السنة الرابعة من تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن هذه الوثيقة الأساسية التوافقية لم تهتم أبدا للانحيازإلى نموذج بيداغوجي خاص بالتناول الديداكتيكي، حيث كان الانشغال أساسا بالجودة وسبل

[5] – عبد المجيد الانتصار – يومية الصباح ع 1072 س 4 - 2003.

[6] – محمد الدريج – الكفايات في التعليم – منشورات سلسلة المعرفة للجميع - دجنبر 2003 – ص : 156.

تحقيقها، لذا لا نجده يتشيع إلى مدخل الكفايات بحد ذاته أو لنموذج أو لمنهجية معينة، بقدر ما يسعى إلى استيعاب الإبداع والنماذج وخبرات الفاعلين[7]. وبالمقابل نجد الكتاب الأبيض قد تجاوز في اجتهاده الميثاق ليعتمد مدخل الكفايات مما يجعلنا أمام تصورات إصلاحية تدعو من خلال الميثاق إلى استراتيجية تعليمية منفتحة على كل المداخل والنماذج البيداغوجية، وتحاول من خلال الكتاب الأبيض الاجتهاد اللحظي باعتماده مدخل القيم والكفايات، وهنا يمكن التساؤل عن حظوظ نجاح هذه الاختيارات في إطار شروط قد لا تكون مواتية للإنجاح، فهل بإمكان الكتاب الأبيض الالتزام بما صرح به من مبادئ واختيارات تطبيقا لما تم وضعه من دعامات في الميثاق؟ وكيف عمل المختصون على صياغة دفاتر التحملات؟ وما هي الورشات التي فتحت من أجل تكوين الفاعلين والممارسين في مجال الكفايات؟ ...

هذه التساؤلات وغيرها ناتجة عن عدة ملاحظات بدأت تنطلق من الواقع التعليمي سواء على مستوى البحث التربوي أو التأليف المدرسي أو الممارسة الميدانية، ومنها:

أن الواقع يشهد نوعا من الاضطراب والضبابية في استيعاب مفهوم الكفايات في العملية التعليمية خاصة في غياب تأسيس نظري فلسفي واضح المعالم والمرجعيات.

كما يلاحظ ضعف في دفاتر التحملات الخاصة بتأليف وانتاج الكتب المدرسية من خلال ما تكرسه من خلط وضبابية بين الكفايات والأهداف، وكذا في التمييز بين المواصفات (الأهداف العامة) والكفايات. وهنا يلاحظ الأستاذ محمد الدريج[8] أن الكتاب الأبيض قد فشل وكرس هذا الفشل دفتر التحملات في إرشاد وتوجيه المدرسين والمؤلفين، مما أحدث نوعا من الارتباك الواضح، نظرا لعدم تمكنهما من تعريف وظيفي وموحد للكفايات، وعدم اقتراح نموذج للتعامل مع مدخل الكفايات مما يجعلنا أمام مجرد تأمل فلسفي في وضع التصورات وبالتالي غياب البعد السيكولوجي والديداكتيكي.

وعلى مستوى مادة التربية الإسلامية نلاحظ أن ما قد يعرقل تطبيق هذا المدخل هو البرنامج الجديد الذي ينطلق نظريا من مبدأ التخفيف من الكم المعرفي، لكنه في الواقع يكرس المعرفة المجانية، كما يكرس ثقافة التلقين والتقرير سواء على مستوى البرنامج الدراسي المكون من أربعين درسا منتظمة في عشر وحدات، أم على مستوى الكتاب المدرسي الجديد) السنة أولى إعدادي) الذي لا يتجاوز في منهجية بنائه ما كان سائدا من تقرير للمعارف دون الاهتمام بالأنشطة المساعدة على بنائها.

ومن هنا فإن الضرورة – ونحن نطمح إلى جودة التكوين – تتطلب التكوين، وإعادة التكوين كدعامة أساسية لأي تجديد أو إصلاح تربوي، خاصة وأننا نلاحظ أن الجهة الوصية، وكأنها بدأت في خصخصة التكوين حيث أصبح يعتمد على مبادرات الجمعيات، ومدى الاهتمام الشخصي للمفتش والمدرس، أمام غياب استراتيجية تكوينية رسمية من أجل أجرأة سليمة وراشدة للميثاق، باعتبار أن التكوين في هذا المجال ليس مسؤولية المفتش المؤطر الذي يحتاج بدوره إلى تكوين. ثم إن مفاجأة الفاعلين التربويين بالإصلاح والتغيير والاختيارات المتبناة دون أي تكوين هادف قد يسير ضد الاصلاح في الوقت الذي نراهن فيه، جميعا على الجودة، والتي لن تأتي من فراغ، بل من جودة في التكوين والتأطير والتدريس، وأساسا من جودة في الاختيارات المؤسسة للمناهج حتى نضمن جودة التطبيق، وفعالية المداخل المقترحة في أي إستراتيجية للتجديد التربوي المنشود.

إن الواقع يشهد نوعا من الاضطراب والضبابية في استيعاب مفهوم الكفايات في العملية التعليمية خاصة في غياب تأسيس نظري فلسفي واضح المعالم والمرجعيات.

[7] – عبد اللطيف اليوسفي في تدخله خلال ندوة احتضنتها أكاديمية القنيطرة بتاريخ 22 –12-2003. حول موضوع " الكفايات وإصلاح منظومة التربية والتكوين ".

[8] – محمد الدريج – الكفايات في التعليم – مرجع سابق ص : 138.

تعلم المفاهيم
في مادة التربية الإسلامية

ذ.محمد طيب

أولا : تعريف المفهوم :

1-1 : المفهوم المجرد: فكرة أو مجموعة من الأفكار يكتسبها الفرد على شكل رموز أو تعميمات لتجريدات معينة أو هو معلومات منظمة عن خصائص أشياء أو حوادث أو عمليات تختلف عن أشياء أو خصائص أخرى، أو هو فكرة أو صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة.

2-1 : المفهوم المادي : تصور لأشياء يمكن إدراكها عن طريق الحواس , فكلمة طاولة اسم للشكل والصورة الذهنية التي تتكون من خصائص الطاولة هي مضمون الكلمات أو المفهوم.

ثانيا : كيف يتشكل المفهوم :

تبنى المفاهيم من:

- تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس (السمع – البصر – الخ ...).
- الذكريات والتخيلات (من نتائج الفكر الخيالي).

إن أول أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه، ثم بعد ذلك يشكل صورا ذهنية لهاته المدركات التي تعامل معها حيث تتكون لديه مفاهيم لهاته المدركات.

هذا وللخبرة التي يكتسبها المتعلمون دور كبير في تشكيل المفاهيم المجردة الصحيحة.

ثالثا : أهمية تعلم المفاهيم :

لعل من أهم الأهداف التي ينبغي التأكيد عليها في المناهج الدراسية هي تعلم المفاهيم وذلك :

- لأن تعلم المفاهيم يشكل قاعدة متقدمة في عملية التعلم.
- لأن تحديد المفاهيم في المستويات التعليمية المتتالية بشكل محوري يساعد على تطوير المناهج.
- لأن فهم أساسيات ومبادئ العلم أو المادة الدراسية يجعلها أكثر سهولة للتعلم.
- لأن فهم هاته المبادئ والأساسيات تزيد فاعلية التعلم، وتنقل أثره لمواقف تعلمية جديدة.
- لأن تنظيم المادة في إطار هيكلي مفاهيمي يؤمن ضياعها ونسيانها بسهولة.
- لأن فهم أساسيات المادة ومبادئها والاحتفاظ بها من النسيان يسهل الانتقال من المعرفة السابقة للمتعلم إلى المعرفة اللاحقة له ويجعلها أمرا ممكنا.
- لأن المفاهيم تسهم في سهولة اختيار محتوى المنهاج الدراسي بحيث يكون المعيار الأساسي في اختيار

المحتوى هو مدى علاقته في بناء المفاهيم واكتسابها وتعلمها.

- لأن المفاهيم تسهم في بناء مناهج دراسية مترابطة ومتكاملة بين مختلف المراحل التعليمية، وبذلك يتحقق مبدأ الاستمرارية فيها.

- لأن المفاهيم تعتبر وسيلة فاعلة لربط المكونات أو المجزوءات أو الوحدات المختلفة بعضها ببعض.

- لأن المفاهيم تساعد على جعل العملية التعلمية هادفة وواضحة كما تساعد على التقويم وتحسين المناهج أو تطويرها.

- لأنها تساعد المعلم والمتعلم على الفهم العميق لطبيعة المادة الدراسية، وبذلك يسهل تذكرها ؛ كما تسمح مرونة المفاهيم على إضافة حقائق جديدة دون أن يطرأ أي خلل على جوهر العملية التعليمية التعلمية.

- لأنها تسهل عملية الانتقال من مواقف تعليمية سابقة إلى مواقف تعليمية جديدة.

- لأنها تساعد المتعلمين على التعامل بفاعلية مع المشكلات والوقائع والنوازل الطارئة.

رابعا: طريقة تدريس المفاهيم في مادة التربية الإسلامية :

بما أن منهاج مادة التربية الإسلامية يعتمد أساسا على مفاهيم كبرى تخدمها مفاهيم صغرى، فإننا سنحاول تقديم طريقة لتدريس المادة بناء على المفاهيم.

تختلف الطرائق التي ينهجها المعلمون في تدريس المفاهيم باختلاف طبيعتهم، وكذا باختلاف طبيعة المفهوم ؛ فمنهم من يستعمل أسلوب الشرح وضرب الأمثلة، ومنهم من يستعمل الطريقة الاستنتاجية حيث يبدأ بتقديم تعريف المفهوم ثم الأمثلة ثم التطبيق ؛ ومنهم من يستعمل طريقة الاستكشاف، وذلك بتوظيف الاستقراء والاستنتاج لاكتشاف واستنتاج خصائص المفهوم، واختيار الشواهد والأمثلة المعززة له – وهي الطريقة التي نفضلها في التعليم الثانوي-.

وإذا كان تعلم المفهوم عادة ما يتم عن طريق التعامل مع المدركات الحسية أو الخبرات الجزئية، ثم يتم بعد ذلك الانتقال إلى العلاقات والمدركات العقلية المجردة ؛ وهذا هو دور الطريقة الاستقرائية إذ تعتبر الطريقة الطبيعية لتعلم المفهوم. إلا أنه عندما ينتقل التعلم إلى مرحلة تقويم أو تفسير المواقف التعليمية، فإن ذلك يتم عن طريق الإستنتاج، وبذلك يتضح ترابط الطريقتين في تعلم المفهوم.

تختلف الطرائق التي ينهجها المعلمون في تدريس المفاهيم باختلاف طبيعتهم، وكذا باختلاف طبيعة المفهوم ؛ فمنهم من يستعمل أسلوب الشرح وضرب الأمثلة، ومنهم من يستعمل الطريقة الاستنتاجية حيث يبدأ بتقديم تعريف المفهوم ثم الأمثلة ثم التطبيق ؛ ومنهم من يستعمل طريقة الاستكشاف

1-4 : الطريقة الاستقرائية :

(يستحسن التدريس بها في الأقسام الأولية والمراحل التعليمية الأولى لسهولتها).

الطريقة الاستقرائية هي طريقة :

- غالبا ما تستخدم في المفاهيم المادية.
- ينتقل فيها المتعلم من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الجزئية إلى الأفكار الكلية أو العامة. (كما في دروس العبادات مثلا).
- يتعلم المتعلمون فيها القدرة على ربط الحقائق بعضها ببعض، ووصل الشبيه بالشبيه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من خلال ذلك إلى مفاهيم وأفكار جديدة شاملة وعامة.
- تقوم على عرض عدد كاف من الأمثلة الخاصة تمكن المتعلم من التوصل إلى الحقيقة أو القاعدة العامة.
- يقوم فيها المتعلم بجمع الأدلة والوقائع الحسية ويدرسها بهدف التوصل إلى نتيجة صحيحة، أو تعميم يستخدمه مرة أخرى في عملية الاستنتاج من خلال تطبيقه على أمثلة وحالات أخرى جديدة.

- يتجه التفكير في الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل، وذلك بتجميع وقائع أو أدلة أو نتائج واحدة من حالات أو جزئيات خاصة للتوصل إلى نتيجة عامة أو تعميم عام يصدق على تلك الجزئيات أو الحالات الخاصة.

✓ *مثال للتدريس بالطريقة الاستقرائية :*

إن التعامل مع بعض الأحكام الخاصة قد يؤدي إلى تعميمها وبالتالي الوصول إلى القاعدة مثل:

الخمر محرم لماذا ؟ لأنه مضر بالعقل.

الكفر محرم لماذا ؟ لأنه مضر بالعقيدة. ... الخ.

إذن كل ما يلحق ضررا بإحدى الضروريات الخمس فهو محرم.

يتجه التفكير في الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل، وذلك بتجميع وقائع أو أدلة أو نتائج واحدة من حالات أو جزئيات خاصة للتوصل إلى نتيجة عامة أو تعميم عام يصدق على تلك الجزئيات أو الحالات الخاصة.

4- 2 : الطريقة الاستنتاجية :

(تطبق هذه الطريقة في المراحل التعليمية المتقدمة وكذا المتأخرة).

الطريقة الاستقرائية هي طريقة :

غالبا ما تستخدم في المفاهيم المجردة.

تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة في تطبيقها على القضايا الخاصة للتأكد من صحتها كما في علم أصول الفقه.

ينتقل المتعلم فيها من الكل إلى الجزء، ومن القاعدة العامة إلى الأمثلة الجزئية، حيث تناقش القاعدة العامة ثم تقدم أمثلة أو جزئيات للتطبيق.

يتوصل من خلالها المتعلم إلى أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء. حيث يحاول أن يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقيا ضمن حدود الكل.

تدرب المتعلمين على تطبيق الفكرة الشاملة أو القاعدة العامة على الحالات الخاصة الجديدة التي تعرض لمجرد معرفة الصلة التي تربطها بالقانون العام.

مثال للتدريس بالطريقة الاستنتاجية :

يمكن للمتعلم من خلال تطبيق القاعدة العامة أن يصل إلى أحكام بعض الجزئيات أو الحالات الخاصة ؛ فانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم : " كل مسكر خمر وكل خمرحرام ". يستطيع أن يصل عن طريق الاستنتاج والقياس إلى حكم جميع أنواع المسكرات والمخدرات.

المزج بين الطريقتين :

والحقيقة أن الاستقراء أو الاستنتاج عمليتان متلازمتان في التدريس حيث يمكن الانطلاق في الطريقة الاستنتاجية من الكل إلى الجزء، وذلك باستخدام القاعدة العامة في توضيح وإثبات صحة الجزئيات أو وقوعها ضمن القاعدة العامة، وهكذا يمكن المزج بين الطريقتين في درس واحد، وأضع مثال على ذلك درس القياس أو الاجتهاد.

5 : خطوات تدريس المفاهيم :

5- 1 : مرحلة التصميم والإعداد :

أ – التصميم من طرف الأستاذ : ويتضمن :

- تحديد الأهداف التربوية المتوقع أداؤها من المتعلمين صياغة إجرائية سلوكية لأن ذلك يفيد :

- المعلم في تقدير الحالة التي وصل إليها تعلم المتعلمين للمفهوم من خلال ملاحظة وقياس أدائهم وتقويم العملية التعليمية التعلمية.

- المتعلم في تقدير الدرجة العلمية التي حققها بالمقارنة مع زملائه في الفصل.

- تحديد المفهوم المراد تعليمه (الصلاة والزكاة...) ؛ وكذا تحديد مصدره، ونوعه (مادي كالركوع والسجود، وقراءة القرآن. أو مجرد كالنية، والجنة،

والنار، وباقي المعتقدات) وخصائصه، والصفات المميزة له، والشواهد والأدلة، والأمثلة.

- تحديد الطريقة والوسائل والأنشطة التي ستعتمد لتحقيق أهداف الدرس.
- صياغة أسئلة التقويم المرحلي والإجمالي.
- تحديد طرق الدعم الذي سيقدم لتحسين عملية التعلم.
- توزيع الوقت على مراحل الدرس وفقراته بشكل مقبول ومتوازن.
- ب- الإعداد من طرف المتعلمين : حيث يكون هذا الإعداد وفق ما يلي :
- أن يقوم على أنشطة وأعمال محددة تهيئ المتعلمين للانخراط في الدرس المقبل وتحقيق أهدافه.
- يدربهم على مهارات وقدرات معينة.
- ينمي فيهم روح المبادرة والعمل الجماعي.
- ينجز خارج حصة الدرس.

والحقيقة أن الاستقراء أو الاستنتاج عمليتان متلازمتان في التدريس حيث يمكن الانطلاق في الطريقة الاستنتاجية من الكل إلى الجزء، وذلك باستخدام القاعدة العامة في توضيح وإثبات صحة الجزئيات أو وقوعها ضمن القاعدة العامة

2-5 : خطوات الإنجاز :

1-2-5 : الإعلان عن اسم المفهوم (عنوان الدرس) وتسجيله على السبورة.

2-2-5 : تسجيل أهداف الدرس المراد تحقيقها على السبورة.

3-2-5 : التقويم الاستكشافي (ينصب على : - مراقبة الإعداد القبلي – أسئلة تنصب على المفاهيم والمكتسبات السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد).

4-2-5 : عرض النص الشرعي وقراءته.

5-2-5 : تعريف المفهوم لغة واصطلاحا، والربط بين المعنيين (مثل الصوم لغة واصطلاحا). لأن التعريف يزود المتعلمين بتلميحات تساعدهم على معرفة عناصر المفهوم.

6-2-5 : الوقوف على الكلمات المرجعية " المفاتيح " في التعريف أو النص المعرف للمفهوم أو الواصف له.

7-2-5 : استخلاص مضمون النص الشرعي (المفهوم).

8-2-5 : تحديد الصفات المميزة والملازمة له مع التركيز على الصفات الهامة، والعلاقات التي تربطها وذلك عن طريق تحديد أركانه وشروطه ... الخ، والتدرج في تحديد الصفات المميزة وتصنيفها حسب المستوى التعليمي والإدراكي للمتعلمين (الأركان – الشروط – المستحبات ... الخ).

9-2-5 : تحديد الخصائص غير المميزة للمفهوم أو المتغيرة والمشتركة مع مفهوم آخر.

10-2-5 : استنتاج قاعدة المفهوم وتحديدها تحديدا دقيقا بحيث يمكن على ضوء هذه القاعدة التمييز بين المثال والأمثال.

11-2-5 : تقديم أمثلة كافية عن المفهوم ونقيضه، حيث يختار المعلم أو المتعلم الأمثلة الموجبة التي تشتمل على خصائص المفهوم (المال الذي توفر فيه النصاب ومر عليه الحول)، كما يختار الأمثلة السالبة للمفهوم (المال الذي فيه دين رغم اكتمال النصاب ومرور الحول، أو الغنم السائمة أو المعلوفة.

12-2-5 : تعزيز ذلك باستشهادات من الكتاب والسنة وأقوال الفقهاء.

13-2-5 : تحديد موقع المفهوم من هرم المفاهيم الأخرى (الصلة مثلا من بقية العبادات).

14-2-5 : تطبيق المفهوم، وذلك بتقديم أمثلة متعددة يتم من خلالها تتبع المفهوم وتطبيقه على مواقف تعليمية أخرى.

15-2-5 : التقويم : للتأكد من مدى اكتساب المتعلمين للمفهوم والمهارات المطلوبة.

16-2-5 : تقديم الدعم الكافي للمتعلمين من أجل الرفع من مستوى أدائهم وكفايتهم التعلمية.

نموذج لتصميم الدرس

اسم المفهوم : مصادر التشريع.

المستوى : السنة الثالثة الثانوية

الأهداف الإجرائية المرجو تحقيقها :

سيكون المتعلم في نهاية الدرس، وبعد المساهمة في بنائه وإنجازه، وقيامه بالأنشطة التعلمية المطلوبة قادرا على :

- أن يحدد مصادر التشريع في الشريعة الإسلامية.
- أن يرتبها بحسب قوتها ودرجتها في استنباط الأحكام.
- أن يعزز ذلك بأدلة من الكتاب والسنة وأقوال الفقهاء.
- أن يؤكد هذا التبرير بأدلة نقلية وعقلية.
- أن يستنتج ما يترتب عن طاعة الله ورسوله، وما يترتب عن مخالفتهما.
- أن يقتنع بذلك ويؤكد التزامه بأحكام الشريعة الإسلامية.

الطريقة والوسائل والأنشطة :

- اعتماد طريقتي الاستقراء والاستنتاج.
- استثمار شريط مسجل لقراءة الأية (نص الانطلاق).
- استثمار السبورة لتسجيل ما يتوصل إليه من مفاهيم، ومعارف.
- الانطلاق في الدرس من قوله تعالى في سورة النساء الآية 59 "يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تومنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلا)
- عرض نص الانطلاق.
- قراءته قراءة مرتلة.
- وضع خط تحت كل مصدر. (أطيعوا الله – أطيعوا الرسول – أولي الأمر – فردوه إلى الله والرسول).
- الوقوف على كلمات المفاتيح (أطيعوا الله – أطيعوا الرسول – أولي الأمر – تنازعتم – فردوه).
- مناقشة الآية :

أ- لاستخلاص مضمونها.

ب- لاستنتاج مصادر التشريع في الإسلام.

ج- لترتيبها بحسب قوتها ودرجاتها في استنباط الأحكام الشرعية.

- تعزيز ذلك بأدلة عقلية ونقلية (الأدلة كثيرة يقبل منها الأستاذ ما هو ملائم ويسجله على السبورة).
- استنتاج أن الأدلة الشرعية نقلية (القرآن والسنة) وعقلية (الإجماع والقياس).
- استنتاج أن الأدلة كلها ترجع إلى مصدر واحد وهو القرآن الكريم.
- استنتاج ما يترتب عن طاعة الله ورسوله (الامتثال لأحكام الشرع أيا كان مصدرها من المصادر الأربعة السابقة، أوامر كانت أو نواهي، وما يترتب عن ذلك من ثواب في الدنيا والآخرة – ارتباط الأحكام بمصالح العباد).
- تعزيز ذلك بأدلة من الكتاب والسنة.
- استنتاج ما يترتب عن مخالفة أحكام الشرع من عقاب وفساد.
- تعزيز ذلك بأدلة من الكتاب والسنة.
- عرض أدلة قرآنية وحديثية وفقهية " المؤيدة والمخالفة " للتطبيق والمناقشة بهدف ترسيخ المفاهيم السابقة.
- تقويم مدى تحقق الأهداف واكتساب المفاهيم والمهارات والقدرات (مرحلي – إجمالي).
- تقديم الدعم الملائم.

للاستثمار :

1- ثبت بالاستقراء أن الأدلة الشرعية التي تستفاد منها الأحكام الشرعية أربعة : القرآن، فالسنة، فالإجماع، فالقياس ؛ وهي الأدلة التي اتفق جمهور علماء المسلمين على الاستدلال بها.

2- أجمع علماء المسلمين على أن الأدلة الشرعية مرتبة في الاستدلال حسب الآية 59 من سورة النساء، ومعنى ذلك أنه إذا عرضت واقعة نظر أولا في القرآن فإن وجد فيه حكمها عمل به، وإن لم يوجد في السنة حكم للواقعة نظر في السنة فإن وجد حكمها عمل به، وإن لم يوجد في السنة حكم للواقعة نظر هل أجمع المجتهدون في عصر من العصور على حكم للنازلة فإن وجد عمل به، وإن لم يوجد اجتهد الفقهاء المجتهدون للوصول إلى حكم الواقعة بقياسها على واقعة قديمة ويعطى لها حكمها.

3- الأدلة كثيرة منها :

الآية 59 منطلق الدرس.

حديث معاذ بن جبل.

ما رواه البغوي عن ميمون بن مهران قال : " كان أبو بكر إذا ورد عليه الخصوم ... الحديث" .

قوله تعالى " وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ".

روى سعيد بن المسيب عن علي رضي الله عنهما أنه قال : " قلت يا رسول الله الأمر ينزل بنا لم ينزل فيه قرآن، ولم تمض فيه منك سنة ؟ فقال صلى الله عليه وسلم : اجمعوا له العالمين من المؤمنين، فاجعلوه شورى بينكم ولا تقضوا فيه برأي واحد".

قال عمر رضي الله عنه لشريح حين ولاه قضاء الكوفة " انظر ما تبين لك في كتاب الله فلا تسأل عنه أحدا، وما لم يتبين لك في كتاب الله فاتبع فيه سنة رسول الله، وما لم يتبين لك في السنة فاجتهد فيه رأيك، واستشر فيه أهل العلم والصلاح".

للتلاميذ والطلبة

لتحقيق مذاكرة ناجحة:

1- حدد النقاط الأساسية في الدرس، وضع خطا تحتها، وكرر قراءتها مرتبطة بالموضوع.

2- حاول فهم القوانين والقواعد والمعادلات والنظريات فهما جيدا ثم احفظها عن ظهر قلب.

3- احفظ الرسوم التوضيحية، وتدرب على إعادة رسمها.

4- اطرح على نفسك أسئلة وأعد لها الجواب الكامل.

5- جزء الموضوع الطويل إلى وحدات مترابطة ثم ادرسها واحدة بعد أخرى.

6- اختبر حفظك وفهمك قبيل النوم.

الكتاب المدرسي والذظرية النقدية

من خلال المدرس

عبد العزيز قريش :المفتش
التربوي بنيابة إقليم تاونات

مدخل

الكتاب المدرسي علميا :منطق فلسفي مؤسس على نظرية او نظريات معينة تحتويه منهجا وبناء ومضمونا، كما انه منطق سياسي يحتوي فعلا سياسيا يتوخى مخرجات معينة لنسق اجتماعي معين،ومنطق اجتماعي يحتوي نظاما اجتماعيا بابعاده المختلفة ومستوياته المتنوعة؛ فهو بذلك بناء حضاري يفصح عن مكنون إنسانه وبيئته وفلسفة حياته وبنية عقله وتفكيره وطموحاته،ومن ثم يتجاوز كونه وسيلة تقنية تعليمية في يد المدرس والتلميذ تساعدهما في بناء الدرس، إلى كونه رؤية عميقة للكون وخالقه والذات والحياة، تتشكل منه رؤية الناشئ لهذه الأبعاد الثلاثة ضمن التنشئة الاجتماعية له.لذا تموضع من المنهاج الدراسي موضع القلب من جسم الإنسان، ويستوجب مراجعة مستمرة عبر النظرية النقدية التي تمدنا بالبدائل النظرية والمنهجية المساعدة على حل مشاكلنا التربوية، في إطار الإبيستمولوجيا التي تتناول من جملة ما تتناول بالتحليل والنقد، نتائج العلوم الطبيعية منها والإنسانية إنها من هذه الناحية نوع من فلسفة العلوم،بما تعني الدراسة النقدية للعلوم (1)

وبذلك يمكن مقاربة الكتاب المدرسي بناء ونتاجا علميا مؤسسا داخل نظرية المنهاج ، يستهدف تمكين المتعلم من كفايات معينة عبر النسق التعليمي، وضمن الشروط البيداغوجية؛ والنهج الديداكتيكي المعلن فيه؛ والمادة المدرسية قصد الاندماج الاجتماعي.

وضمن توظيف الكتاب المدرسي؛ تبرز أهمية امتلاك المدرس النظرية النقدية في مستوى: التساؤل، والدراسة والتحليل، والبناء، والتقويم، والعلاج. وفي المستوى التقني للممارسة النقدية، مما يستدعي تكوينا أساسا يمكن المدرس من النظرية النقدية، ومن

ممارستها في الأداء الصفي؛ حتى يقارب فعله بأدوات علمية تصحح اختلالاته، بما فيها اختلالات الكتاب المدرسي، وما أكثرها عندما يؤلف الكتاب المدرسي خارج نظرية المنهاج.

والنظرية النقدية هي الموضوع المفقود في برامج تكوين المدرسين، وفي جميع أنواع ومستويات التكوين؛ لذا يصعب على المدرس في كثير من الأحيان مقاربة الكتاب المدرسي نقديا، من خلال أدوات معرفية وتقنية، وداخل نظريات علمية، خاصة إن حاصر نفسه بسلطة الكتاب المدرسي المستمدة من رسميته. لكنه يمكن نقده من خلال التجربة والخبرة الميدانيتين المؤسستين على التراكم الممارساتي، وعلى الحدس التقني، الذي امتلكه عبر تعامله مع المتعلم والمادة والديداكتيك. غير أنه نقد يفتقد إلى الأسس العلمية المميزة للمنهج العلمي، وللحقائق العلمية عن الكلام العام المطلق.

والمدرس بحكم تعاطيه مع الكتاب المدرسي يجد نفسه مقحما في مقاربة ثغراته عن قرب ومعالجة اختلالاته، لأجل بناء درسه وتفهيم تلامذته؛مستثمراً في ذلك جميع إمكاناته وإن لم تنسجم في عمقها الكتاب المدرسي؟ وكيف يفصح عن اختلالاته؟ وكيف يعالجها؟

1) التساؤل: هو المدخل الحقيقي لنقد الكتاب المدرسي، من خلال أسئلة جوهرية تمس مستويين:

. مستوى البنية الداخلية للكتاب المدرسي.

. مستوى المنهج الذي بني به الكتاب المدرسي.

1.1. مستوى البنية: وفيه تطرح الأسئلة التالية:

. ما مكونات بنية الكتاب المدرسي؟

. ما العلاقات البينية بين هذه المكونات؟

. ما الإطار النظري الذي يضم هذه المكونات؟

. ما الكفايات التي تتضمنها بنية الكتاب المدرسي؟

. ما الآفاق العلمية التي تفتحها بنية الكتاب المدرسي؟

2.1. مستوى منهج بناء الكتاب المدرسي: وفيه تطرح الأسئلة التالية:

. ما مرتكزات المنهج العلمية والتقنية التي انطلق منها؟

يصعب على المدرس في كثير من الأحيان مقاربة الكتاب المدرسي نقديا، من خلال أدوات معرفية وتقنية، وداخل نظريات علمية، خاصة إن حاصر نفسه بسلطة الكتاب المدرسي المستمدة من رسميته

. ما المنهج الذي بني به الكتاب المدرسي؟

. ما التضمينات التي يحتويها المنهج المتبع في بناء الكتاب المدرسي؟

. ما المعوقات التي طرحت أمام المنهج المتبع؟ وكيفية علاجها؟

والتساؤل بداية البحث والدراسة، إذ به تتحدد الوجهة التي يقصدها المدرس المتسائل، وبه يكتشف اختلالات الكتاب المدرسي ويرصد هفواته، فمثلا مقاربة السؤال الأول من مستوى البنية الذي يبحث في مكوناتها؛ يؤدي إلى معرفة الكفايات المقررة في الكتاب المدرسي من خلال بنيتها، ومدى مطابقتها للتي في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومدى ملاءمتها لمكتسبات المتعلم، وقدراته المعرفية والنفسية والأدائية، وعقله الزمني والمعرفي، ولبيئته الاجتماعية، وانسجامها مع ثقافته وطموحاته المستقبلية،ومدى تحقيقها للغايات المجتمعية، التي يطمح إليها المجتمع؟ وما فعاليتها في إدماج الناشئ في النسيج الاجتماعي الذي تؤهله إليه؟، وما محكات ومقومات ومعايير التقويم المخصصة لمعرفة تحقق الكفايات من عدمه؟ ...

كما يؤدي التساؤل الأول إلى معرفة الأنشطة التعليمية التعلمية التي برمجها الكتاب المدرسي لتحقيق هذه الكفايات، وانسجام الأولى مع الثانية، ومع مؤهلات المتعلم المختلفة؟ وما مواصفاتها المدرسية المشتقة من المادة العالمة عبر النقل الديداكتيكي، ومدى ترابطها المنطقي ضمن التكامل الداخلي؟ بمعنى هل السابق يؤدي إلى اللاحق ويغنيه ويوسع مساحته؟ وما الترابط الزمني بينها؟ بمعنى هل مرتبة ترتيبا زمنيا متسلسلا أم مقدم المتأخر ومؤخر المتقدم؟ وليكن لنا مثال من اللغة العربية؛ حيث تقتضي معرفة نائب الفاعل معرفة بناء الفعل للمجهول، فإذا ما سبق نائب الفاعل عن بناء الفعل للمجهول، اختل الترابط المنطقي والزمني بينهما. وهذا حاصل في كتبنا المدرسية؟!

وكذلك يؤدي التساؤل الأول إلى معرفة: المقاربة الديداكتيكية لهذه الكفايات والأنشطة التعليمية التعلمية، ومستوى ملاءمتها وانسجامها مع منطقهما الداخلي ومع مؤهلات المُدَرَّس والمُدَرِّس؟ وما غناها العملي والإجرائي؟ وما انسجامها مع الإمكانات المادية

فالتأليف المدرسي في العصر الحديث علم قبل أن يكون هواية للارتزاق؛ لأنه محط بناء الإنسان والوطن والمستقبل، عليه تؤسس دوائر الدولة والفكر والعلم والعمل والأخلاق

والتكنولوجيا للفعل التدريسي؟

ويجر هذا التساؤل الأول جملة من التساؤلات الفرعية المنضوية تحته؛ ليقارب بها أبعاد الأجوبة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

. هل هذه البنية، بنية عضوية أم مجرد تراكم كمي لمكونات معينة؟

. هل بنية الكتاب المدرسي، يمكن أن تكون مؤشرا مرجعيا دقيقا في تقويم تحقق الكفايات؟

. هل هذه البنية توجه وترشد بدقة أداء المدرس التعليمي دون هدر كمي ونوعي يطول المادة

المدرسة أو الزمن أو الطاقات المختلفة أو الإمكانيات المتنوعة؟

. هل هذه البنية يمكن أن تكون معيارا لاختيار ديداكتيك التدريس ومعيناته واستراتجياته؟

. هل يمكن لهذه البنية أن تكون رافدا ثقافيا واجتماعيا يتفاعل معها المدرس والمتعلم؟

كل هذه الأسئلة وغيرها تشكل النظرية النقدية في المستوى النظري والتطبيقي للمدرس؛ الذي ضمنها يؤسس درسه على منطق التساؤل، والشك العلمي الصريح في وجه الكتاب المدرسي، ولا يقبل به مرجعا مطلقا غير قابل للنقاش؛ وبذلك يكون التعامل من منطلق النظرية النقدية مع الكتاب المدرسي توطينا لتطوره، كما هو توطين لتطور الديداكتيكا والأداء الصفي، حيث يمكن ذلك التعامل المدرس من الأدوات العلمية والمنهجية لمساءلة ممارسته التعليمية، ويكسبه آفاقا جديدة للبحث والدراسة، ويمكن بطريقة غير مباشرة . من خلال المدرس . المتعلم من كفايات علمية وعملية واضحة لا غموض ولا ضبابية فيها؛ بل يكسب المتعلم التفكير الدقيق الممنهج والإجرائي العملي... وبهذا التعامل يصحح الأستاذ اختلالات الكتاب المدرسي، ويدعو بطريقة أو بأخرى المؤلف إخراج عملية تأليف الكتاب المدرسي من دائرة التأليف العشوائي إلى التأليف المعقلن الممنهج والمؤطر بنظرية المنهاج؛ لأنه محاصر بأسئلة نقدية من قبل المدرس...

فالتأليف المدرسي في العصر الحديث علم قبل أن يكون هواية للارتزاق؛ لأنه محط بناء الإنسان والوطن والمستقبل، عليه تؤسس دوائر الدولة والفكر والعلم والعمل والأخلاق... هو الإنسان المنشود، الواقع

تجريديا في مادة الكتاب المدرسي، وفي باقي مكونات المنهاج الدراسي...

2) الجواب: والجواب هنا هو التراكم العلمي المحصل من النظرية النقدية الممارسة في حق الكتاب المدرسي، وفي حق باقي مكونات المنهاج الدراسي. إذ هو المادة العلمية الخام التي نؤسس عليها الكتاب المدرسي؛ ولنضرب لذلك مثلا: فجواب السؤال الأول من مستوى منهج بناء الكتاب المدرسي، يراكم لنا مناهج بناء الكتاب المدرسي، ويطورها ويجددها ويبدع فيها، فكلما سلكنا منهجا معادا في خطواته ومراحله ونتائجه؛ كلما كسبناه منهجا في بناء الكتاب المدرسي، وأضفناه إلى بنك مناهج بناء الكتاب المدرسي. فهذا السؤال الأول يأتي بأجوبة دقيقة، يمكن من خلالها الحكم على الكتاب المدرسي دون مقاربة مادته العلمية. فالجواب الذي ينفي وجود دراسات تشخيصية للواقع التعليمي، وينفي وجود دراسات أطلسية للمتعلم، ولمكتسباته، ولإمكاناته المادية والنفسية والأدائية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وينفي وجود ترابط منطقي عقلاني وتقني في المنهج، يفصح بذلك صراحة عن هشاشة بنيان الكتاب المدرسي، وعن فقدانه المصداقية العلمية لما يطرحه من مادة وديداكتيك، ويبقي بنيانه في الفراغ الفكري والمنهجي؛ حيث لا يقبل بنتائجه كل علموي مختص في المناهج. ومن هنا يتفرع السؤال ليسائل المؤلف:

- ما الإستراتيجيات المتبعة في بناء الكتاب المدرسي؟
- ما الإعداد المنطقي له؟
- ما الإعداد المادي له؟
- ما الموارد البشرية الموظفة فيه، والمؤهلة لتطبيقه؟
- ما نتائج التجارب الأولية والنهائية؟
- ما مبررات تبني تلك الإستراتيجيات دون غيرها؟

فكل هذه الأسئلة الرئيسة والفرعية تؤدي بالمدرس المتسائل إلى مقاربة منهج بناء الكتاب المدرسي، الذي سيتعامل معه وبه مع المتعلم، فكلما كانت الأسئلة دقيقة وجوهرية كلما كان النقد دقيقا وجوهريا.وكلما وضعنا اليد وبدقة على أماكن ومواطن الخلل والاختلالات كلما كان الإصلاح في الصميم، وممنهج وعقلاني ومضبوط. ناهيك عن ربح الطاقة والوقت. ومن ثم فإن عمل المدرس يصبح علميا، ويستوعب الفكر النقدي والفكر الإجرائي النفعي، حيث لا يمرر أية معلومات أو نتائج علمية إلا بعد غربلتها عبر المنهج النقدي العلمي، ومساءلة المنهج الذي جاءتنا عن طريقه، وهذا ما يميز الفكر العلمي عن الفكر العامي؛ بمعنى أن الفكر العلمي لا يسلم بالأشياء إلا بعد نقدها وتمحيصها بالمنهج العلمي الصارم، الذي يفيد لغة الوضوح والبيان، واصطلاحا يعني: (مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا أن لا يعتبروا صحيحا ما هو خاطئ، وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية، ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم، إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه. (2).

وبهذه البحوث والدراسات نطابق الكتاب المدرسي مع الإمكانيات الواقعية، وندفع به إلى تأسيس المناشط التعلمية والأدائية لدى المتعلم من جهة أولى، ومن جهة ثانية نبني به شخصية المتعلم المستقبلية، التي تواجه الغد بما يتطلبه من إمكانات الإبداع والاختراع في مختلف الميادين

فالمدرس الذي يقرأ الكتاب المدرسي قراءة متأنية نقدية، يقي أداءه الارتجال، ويضبطه مضمونا وشكلا ونهجا، ويؤسس الرؤية العميقة للأشياء عند المتعلم، ويحول دون دخول الفكر العامي إلى عقليته وتفكيره، بل

يوطن لديه المبادرة بالسؤال، من حيث كونه مفتاحا للتطور، الذي مدخله التعامل بالمفاهيم.) فالمفاهيم كما هو معروف هي لبنة المعمار الفكري التي يمكن لها أن تتفاعل فيما بينها لتوليد المعرفة الجديدة (3) .

والكتاب المدرسي في إطار العملية التعليمية التعلمية، يجب التعامل معه من منطلق السؤال، الذي تتأسس عليه النظرية النقدية لأنه تجسيد للمعرفة الماضية، والحاضرة، والمستقبلية. ,لأنه مدخل بناء الشخصية الإنسانية، وبناء المجتمع... وما ينقص الفكر التربوي المغربي خاصة، والفكر التربوي العربي عامة هو التعاطي مع النظرية النقدية والاشتغال بها على برامجنا التعليمية . ولست من المغالين إن قلت بذلك . ! فلو فعلنا ذلك لما وجدنا هذا الارتباك الكبير بين صفوف المدرسين الحيارى بين القديم والقديم الجديد، بل لوجدناهم يحاسبون الكتب المدرسية محاسبة عسيرة، تخرج من ميدان التأليف المدرسي كل ارتزاق...

3) الإمساك بالاختلالات وتصحيحها: ونعني بها هنا إجراء البحوث النظرية والميدانية بعد التساؤل، للوقوف على صحة أو بطلان تلك الافتراضات التي يحملها التساؤل، والتي جاءت نتيجة الملاحظة أو الحدس أو الشك أو أفرزتها الممارسة الإجرائية أو غيرها من

مهمة البحث والدراسة يجب أن تدمج في مهمة التدريس، وتصبح كفاية مقصودة ببرنامج التكوين الأساس في مراكز تكوين الأساتذة

مصادر المعلومات على اختلاف أنواعها. فبذلك إما نحول الكلام العام، الذي يقال عن الكتاب المدرسي إلى حقائق علمية ثابتة، أو ندحضها ونفند مزاعمها وافتراءاتها، ونسقطها من أحكامنا ومن قاموسنا الفكري.

وبهذه البحوث والدراسات نطابق الكتاب المدرسي مع الإمكانيات الواقعية، وندفع به إلى تأسيس المناشط التعلمية والأدائية لدى المتعلم من جهة أولى، ومن جهة ثانية نبني به شخصية المتعلم المستقبلية، التي تواجه الغد بما يتطلبه من إمكانات الإبداع والاختراع في مختلف الميادين، حيث تبرز من هذا المنطلق أهمية الكتاب المدرسي في إكساب المتعلم الكفايات اللازمة لمواجهة المستقبل، وما تتطلبه هذه الكفايات من التعاطي العلمي في وضعها داخل نسقية الكتاب المدرسي، ومن جهة ثالثة فإن البحوث والدراسات التي يجريها المدرس انطلاقا من تساؤلاته النقدية تكسبه كفايات السترجة والتخطيط في مستوياته المتنوعة، وتمكنه من تقنيات الأجرأة، وتضبط توجهاته بما يناسب المتعلم ديداكتيكا وما يناسبه من مادة دراسية كما ونوعا؛ ولنضرب لذلك مثلا: أن الكتاب المدرسي قرر مضمونا قرائيا معينا يناسب متعلم الوسط الحضري، وقبل تدريسه تساءل المدرس: هل هذا الدرس يناسب متعلمي الوسط القروي؟ فهذا مجرد سؤال مشروع. يحق للأستاذ أن يطرحه، وللجواب عنه وضع منهجا علميا للبحث في تساؤله، فجاء الجواب مثلا، يصادق على مضمون السؤال؛ حيث هنا المدرس ملزم بوضع درس يتضمن الكفايات المستهدفة بمضمون مخالف للمضمون الذي يقترحه الكتاب المدرسي. وبالتالي فإن هذا التساؤل البسيط مكن المدرس من تقنيات مختلفة، تهم البحث والدراسة، والتحليل والاستنتاج، والسترجة والتخطيط وغيرها. كما أدى إلى تطور مضمون الكتاب المدرسي؛ بإضافة نص قرائي جديد مناسب للوسط القروي، وبذلك فإن الكتاب المدرسي يتحرك في الزمان والمكان دون الثبات فيهما؛ كما يقع في كتبنا المدرسية الحالية، التي تتجمد في الزمان والمكان ولا تبرحهما إلا في أدبيات التجديد مع كل هبة تغيير ترقيعي، لتطل علينا ثانية بغلاف جديد!

ولست هنا أذكر بأن البحوث والدراسات تضع اليد على الاختلالات؛ وإنما أذكر أن مهمة البحث والدراسة يجب أن تدمج في مهمة التدريس، وتصبح كفاية مقصودة ببرنامج التكوين الأساس في مراكز تكوين الأساتذة. ويجب أن يسأل عنها المدرس عند الترقية، ضمن تقويم مردوديته المهنية، فهي معيار من بين المعايير المتعددة، التي تكفل تقويم كفاية المدرس، في مجال البحث والدراسة وتطور مجاله المعرفي والثقافي. كما أذكر بأن كل ممارسة تعليمية يغيب فيها وعنها البحث والدراسة هي ممارسة جامدة؛ بل ميتة تستحق صلاة الجنازة بامتياز.

ولست في حاجة للتأكيد على أن مهمة تصحيح اختلالات الكتاب المدرسي سواء العلمية أو الديداكتيكية هي الأخرى من مهمة المدرس، وتقع على عاتقه ومنوطة به؛ من حيث كونه الحارس الأمين للمتعلم من الانزلاقات العلمية الخاطئة. فهو ورقة الترشيح التي تعلق بها شوائب الكتاب المدرسي، والتي لا تترك لها منفذا للمرور. وبذلك لا تنحصر مهمة المدرس في التدريس فقط، وإنما تتعداها إلى النقد وتصحيح الاختلالات والهفوات، فهي بكل ذلك رسالة، وليست مهمة أو حرفة للرزق وكسب المعيش اليومي. وشتان بين الحرفة والرسالة! ففي الأولى الروتين والعادة، وفي الثانية الحياة والحركة الدائمة!

ونحن نفتقد في تعليمنا منظور الرسالة، الذي يجعل هم الرسالة أسمى قيمة من هم الحرفة، والذي من أسسه أن يشتغل فيه المدرس باستمرار بالنظرية النقدية، فهو دائم التساؤل: هل أديت الرسالة كما يجب، وفي الاتجاه الموجب؟ فكل مهموم برسالة يشتغل بمضمونها ويحمل همها... فيحصل التغيير والتجديد والتطور والإبداع، ويتنوع العطاء ويتراكم. ألا ترى معي فعل الرسالات السماوية في الإنسان؟! ألا ترى معي فعل رسالات التغيير الاجتماعي في المجتمعات؟! إذن عندما يحمل المدرس الرسالة، فإن النظرية النقدية ستتحرك معه في أي موقع كان. وستصبح قيمة اجتماعية يسعى إليها، ويربي في الآخرين سعيهم إليها اقتداء بمن سعى قبلهم إليها...! بل تستدمج في ثقافتنا وفي فكرنا ونمط تفكيرنا، وتصبح عادة ممارسة في حياتنا بمختلف اتجاهاتها وقطاعاتها، إذ نؤكد على وجوب حمل المدرس لهذه الرسالة؛ فهي في حقه فرض عين لا فرض كفاية. خاصة أننا في عصر العلم والتطور المعلوماتي والتكنولوجي، الذي فيه)لا يمكن إحداث التجديد التربوي، لإدخال مجتمعاتنا العربية عصر المعلومات، دون مساهمة إيجابية من قبل المعلمين والمربين، فالمدرس لابد وأن يكون قائد هذه الثورة التربوية. ومن الأمور المعروفة التي تشهد على صحة تجارب التجديد التربوي أن سلبية المدرس تزداد كلما ارتقت تكنولوجيا التعليم وتعقدت ما لم يستحث بصدق للإسهام الإيجابي في تطويع التكنولوجيا لبيئة التعليم، وما لم نؤمن له مكانته وحوافزه (4)

إذن عندما يحمل المدرس الرسالة، فإن النظرية النقدية ستتحرك معه في أي موقع كان. وستصبح قيمة اجتماعية يسعى إليها، ويربي في الآخرين سعيهم إليها اقتداء بمن سعى قبلهم إليها

فالمدرس حين يشخص داء الكتاب المدرسي ويعالجه، فإنه يمارس حقا مشروعا انطلاقا من مكانته داخل نسق الفعل التعليمي، الذي لا يستقيم وجوده إلا بوجود المدرس، المحرك الرئيس لفعل التعليم اتجاه المتعلم، الذي يعتبر هو الآخر المحرك الرئيس لفعل التعلم المتجه نحو المستقبل، الذي نطمح أن يعالج الإنتاج الرديء للأجيال الراهنة، التي خرجتها بالفعل مؤسساتنا التعليمية (5) إن نمينا عنده - أي المتعلم - التفكير النقدي انطلاقا من التعاطي مع الكتاب المدرسي، ولن يكون كذلك إن بقي تأليف هذا الكتاب مرتجلا، قائما في دائرة الارتزاق لا دائرة العلم والتقنية!

إن علاج المدرس لاختلالات الكتاب المدرسي ينطلق من تمكينه من كفايات النقد أولا ثم تمكينه من كفايات التصحيح التي ترتكز على مهارات عدة منها:

. *مهارات إنسانية*: ومن بين ما تضم مهارة التواصل، ومهارة التعاطي مع المجموعات على اختلاف تركيبها وحجمها، ومهارة التحليل النفسي التي نقارب بها المعضلات النفسية للمتعلم، ومهارة القيادة...

. *مهارات تقنية*: ومن بين ما تضم مهارة تصميم العملية التعليمية التي تضم تحليل التعليم وتنظيمه وتطبيقه وتقويمه، ومهارة الشرح والتفهيم، ومهارة توظيف تكنولوجيا التعليم، ومهارة التجريب المخبري، ومهارة الإشراف على الدراسات، ومهارة التشجيع على الإبداع وتوليد المعارف،...

فهذه الكفايات الإشارية لغيرها، هي المرتكز الأساس الذي يمكن المدرس بجانب النظرية النقدية من ممارسة ضبط اختلالات الكتاب المدرسي وتصحيحها، لكن في ظل غيابها أو غياب بعضها لن يتأتى له ذلك؛ وبالتالي لا يمكن التعويل عليه في تغيير أو تطوير الكتاب المدرسي إلا في حدود ضيقة، خاصة أن يديه وفكره يتكبلان بمنطق سلطة الكتاب المدرسي التي تستحوذ عليه وتقهره، وتنأى به عن مجرد السؤال عن موقعه من الكتاب المدرسي! وتزيد هذه السلطة كثافة الضغط الثقافة الإدارية المدمجة في ثقافته، التي تعتبره مطبقا للكتاب المدرسي فقط! والمحاطة بهالة من الرسميات الوزارية من مذكرات وغيرها، ومن ممارسات للرؤساء التربويين والإداريين، خاصة منهم الذين تسلطوا على ميدان التعليم من باب الارتزاق والمحسوبية. لا من باب الكفاءة والجدارة!

ونحن في ظل الواقع الراهن، وفي ظل الأجرأة الحالية للميثاق الوطني، وفي ظل التكوين الأساس للمدرسين، وفي ظل أغلبية الكتب الجديدة الضعيفة، لا نعول كثيرا على التجديد وعلى فعاليته المستقبلية إن تتصدره الكفاءات المشهود لها بالعلم والأداء الجيد... فدار لقمان بناء على هذه المؤشرات ستبقى على حالها وإن تغيرت وتبدلت الوجوه، مادامت نفس الثقافة تروج ميدانيا، ومادامت نفس السلعة تحتكر السوق، ومادام التأليف تحكمه لغة التجارة!؟

خاتمة:

إن تطوير الكتاب المدرسي من خلال المدرس لن يتأتى إلا بشروط التطوير، التي من بينها التكوين الأساس الجيد، والنظرية النقدية، وحرية ممارستها في الميدان، والمجال الاجتماعي المنفتح، والقرار السياسي المبادر، والقوانين الإدارية المرنة، والإنسان المؤمن بقضية التطوير؛ والنزيه فكرا وأخلاقا وممارسة، والاستخدام المعقلن للتكنولوجيا والمعلوميات، وغيرها...

ونحن نعول في ذلك على ضمائر هذه الأمة الحية، من جميع مشاربها الفكرية والسياسية والاجتماعية والثقافية، ونتمنى منها التحرك اتجاه التغيير المعقلن الهادئ المبني على العلم والخبرة والتجربة، المتجه نحو المستقبل بخطوات متزنة ومحسوبة النتائج. والله المعين.

الهوامش

1- عبد العزيز قريش، التفكير النقدي والمدرس، أية ممارسة؟، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، المجلد:3، العدد:22، مارس2002 ،ص.ص.:103.108.

2- عبد اللطيف الفاربي وآخرون،معجم علوم التربية،سلسلة علوم التربية 10.9، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب، 1994، الطبعة الأولى، ص.:187.

3- الدكتور نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2001، العدد:265، ص.:209.

4- العرب وعصر المعلومات،عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1994، العدد:184، ص.ص.:389. 390.

5- نفسه، ص.ص.:386. 387.

نموذج من الرعيل الأول

الصحابي مصعب بن عمير رضي الله عنه

ذ.أحمد جواهري

الإسلام دين شامل وهدي متكامل، أنزله الله لهداية الناس، وإرشاد العباد إلى ما فيه صلاحهم وخيرهم عاجلاً وآجلاً فرادى وجماعات.

إنه منهج كفيل ببناء الشخصية بناء متكاملاً، وإعادة صياغتها صياغة جديدة متى استنار القلب بنوره واهتدى المرء بهديه.

إن التربية المنبثقة عن هذا المنهج هي تربيتنا الإسلامية التي صنعت - وما زالت - أفذاذ الرجال الذين يؤثرون في الواقع ولا يتأثرون، يبنون ولا يهدمون، يصلحون ولا يفسدون.

وفي مقدمة هؤلاء: الصحابة - رضوان الله عليهم - الذين يشكلون أمثلة باهرة للتحول الجذري الذي مارسته التربية الإسلامية في واقع الناس، فرغم أنهم شبوا على تقاليد الجاهلية وأعرافها... نجدهم بعدما أكرمهم الله بهذا الدين، وتمثلوا قيمه، واهتدوا بهديه، يتغيرون من النقيض إلى النقيض. منهم مصعب بن عمير أو - مصعب الخير - كما كان لقبه بين المسلمين، نقدمه نموذجاً رائعاً لتأثير التكوين السليم والإعداد الصحيح في النفوس.

فكيف كان في الجاهلية؟ وكيف صار في الإسلام؟ ماذا كان يشغله وما هي اهتماماته؟.

هو مصعب بن عمير بن هاشم بن عبد مناف وكان يكنى أبا عبد الله.

وقد كان في الجاهلية واحداً من الشباب الذين شبوا على تقاليد الجاهلية وأعرافها ومعتقداتها التي تمجد الأوثان وتعتد بالمكانة والجاه، وتفخر بالأنساب...

كان همه الأول حفظ مكانته بين أشراف قومه بلبس أحسن الملابس والتعطر بأحسن العطور، حتى وصف الرواة شبابه بقولهم: "كان أعطر أهل مكة"، فمن كان يظن أن هذا الشاب المدلل يتخلى عن ترفه وهو لازال في عز شبابه؟ من كان يتوقع أن ينبذ ما كان يرفل فيه من النعيم والمتاع بكامل إرادته إيثاراً للحق واستجابة لوازع الدين[1].

- عندما علم مصعب بن عمير باجتماع الرسول صلى الله عليه وسلم بمن آمن معه بدار الأرقم بن أبي الأرقم، لم يطل تردده وانتظاره حتى التحق بالجمع المبارك، وكأنه يبحث عن شيء يفتقده... لم يمض وقت قصير حتى غدا من المواظبين على مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد لامس نور الإيمان قلبه، وسكنت نفسه وقرت عينه بما رأى وسمع.

قرر أن يكتم إيمانه عن أمه تفادياً لغضبها وبطشها، ولكن العيون المترصدة رصدت تردده على دار الأرقم، وصلاته

1 - حتى إن بعض الروايات تفيد بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم أثار مشاعره الكريمة التحول العظيم الذي صاحب دخوله في الإسلام من النعمة السابغة والثراء الواسع إلى العوز والشظف. فغالبته دموعه إعجاباً منه صلى الله عليه وسلم بصدق إيمانه وقوة يقينه.

فما إن علمت أمه (خناس بنت مالك) بإسلامه حتى حاولت أن تثنيه عن دينه بكل وسيلة، حاولت إغراءه، وعاملته بكل قسوة وغلظة فلم تفلح، فلما يئست من ردته قررت حبسه في زاوية من زوايا البيت...

بصلاة محمد (صلى الله عليه وسلم). فما إن علمت أمه (خناس بنت مالك) بإسلامه حتى حاولت أن تثنيه عن دينه بكل وسيلة، حاولت إغراءه، وعاملته بكل قسوة وغلظة فلم تفلح، فلما يئست من ردته قررت حبسه في زاوية من زوايا البيت...

بقي على هذه الحال إلى أن علم بخروج بعض المومنين مهاجرين إلى أرض الحبشة، فاحتال لنفسه، غافل حراسه، ومضى مهاجراً، ولما عاد إلى مكة مرة أخرى، حاولت أمه إرغامه من جديد على الارتداد، فكان إصراره على الإيمان أكبر من إصرارها على الكفر، قابل كفرها بالإيمان، ودعوتها إلى الارتداد بالدعوة إلى الإسلام فقال لها: "يا أماه، إني لك ناصح، وعليك شفوق، فاشهدي أنه لا إله إلا الله، وأن محمداً عبده ورسوله"...

أجابته غاضبة: "قسماً بالثواقب، لا أدخل في دينك، فيُزرى برأيي، ويضعف عقلي"..

خرج مصعب من النعمة مؤثراً شظف العيش مع الإيمان على ما كان فيه من نعمة في ظل الشرك..

لقد جعلت منه عقيدته إنساناً آخر يملأ الأعين جلالاً، والنفوس اطمئناناً وأنساً بثباته وإخلاصه وتواضعه..

خرج يوماً على رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعه أصحابه وهو يرتدي جلباباً مرقعاً، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لقد رأيت مصعباً هذا، وما كان بمكة فتى أنعم عند أبويه منه، لقد ترك ذلك كله حباً لله ورسوله".

- اختاره رسول الله صلى الله عليه وسلم ليكون مبعوثه إلى المدينة المنورة يفقه الأنصار الذين بايعوا الرسول صلى الله عليه وسلم عند العقبة، ويدعو غيرهم للإسلام.

أسلم على يديه كثيرون، وفي موسم الحج التالي لبيعة العقبة كان الوفد الذي جاء إلى مكة تحت قيادته للقاء الرسول صلى الله عليه وسلم يبلغ سبعين مؤمناً ومؤمنة.

لقد نجح في مهمته نجاحاً منقطع النظير لكياسته وإخلاصه وحسن خلقه.

- كان يغشى القبائل والمجالس داعياً إلى الإسلام، وذات يوم فاجأه أسيد بن خضير شاهراً حربته وهو يتوهج غضباً، وخاطب مصعب بن عمير ومضيفه أسعد بن زرارة في حدة: "ما جاء بكما إلى حينا، تسفهان ضعفاءنا؟.. اعتزلانا إذا كنتما لا تريدان الخروج من الحياة"...

فأجاب مصعب بهدوء: "أولا تجلس فتستمع؟ فإن رضيت أمرنا قبلته، وإن كرهته كففنا عنك ما تكره".

أجابه أسيد، أنصفت، وألقى حربته إلى الأرض وجلس، ولم يكد مصعب يتلو ما تيسر من القرآن، ويبين له ما يدعو إليه من حق وخير... حتى هتف أسيد: ما أحسن هذا القول وأصدقه!.. كيف يصنع من يريد أن يدخل في هذا الدين؟.

أجابه مصعب: "يطهر ثوبه وبدنه، ويشهد أن لا إله إلا الله...

غاب أسيد قليلاً ثم عاد معلناً الشهادتين.

- استمر في دعوته وجهاده وتضحياته بإخلاص وتفان[2] إلى أن فارق الدنيا في غزوة أحد يبتغي وجه الله بما عمل.

يقول خباب بن الأرت: "هاجرنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في سبيل الله، نبتغي وجه الله، فوجب أجرنا على الله.. فمنا من مضى، ولم يأكل من أجره في دنياه شيئاً -منهم مصعب بن عمير - قتل يوم أحد فلم يوجد له شيء يُكفن فيه إلا نمرة.. فكنا إذا وضعناها على رأسه تعرّت رجلاه، وإذا وضعناها على رجليه بدا رأسه، فقال لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم: اجعلوها مما يلي رأسه، واجعلوا على رجليه من نبات الإذخر"..

- هذا نموذج واحد من آلاف الرجال الذين صاغهم الإسلام ورباهم محمد صلى الله عليه وسلم، نموذج رائع لتأثير التربية الإسلامة وقدرتها على إعادة بناء الإنسان وصياغته من جديد حتى يكون إنساناً معطاء ربانياً وإيجابياً..

ألا ما أحوج الأمة اليوم إلى هذه التربية، وما أحوجنا إلى مثل هذا النموذج الفذ الذي لا تقدر على صنعه إلا تربيتنا الإسلامية.

---

[2] شارك في غزوة بدر وأحد التي كان فيها صاحب لواء يحمله باليسرى ويحمل السيف باليمنى فقطعت يداه الواحدة بعد الأخرى وواصل إمساك اللواء بعضديه- وهو يقول: وما محمد إلا رسول قد خلت من قبله الرسل إلى أن اخترق صدره سهم فسقط شهيداً.

ظاهرة العجز والوهن

عبدالسلام أبوأسماء

مقدمة

لم تعد حالات الوهن معاينة في أفراد معدودين داخل المجتمع، وإنما صارت ظاهرة عامة، استوفت جميع شروطها من التفشي والاطراد في سلوك غالبية الناس داخل المجتمع المغربي والإسلامي على السواء .

وهذا ما يستفز النفس ويملأها قلقا وأسى على مستقبل الأجيال، ويستحث الفكر للبحث في اغوار أسباب هذه الظاهرة، وعوامل تفاقمها وانعكاساتها على مردودية الفرد والجماعة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والحضارية في كل أبعادها المتعددة . والخلوص من ذلك إلى رسم معالم اليقظة من حالة الخمول والتخلف.

أولا : ملامح الظاهرة

لا يحتاج الحديث عن هذه الظاهرة إلى كبير عناء، فهي أوضح من نار على علم تعاني منها كل نفس أبية ويتجرع مرارتها الغيورون على الشخصية الإسلامية، ويجاهد أنفسهم في مدافعتها الساعون إلى الحفاظ على تعهد ذواتهم وإصلاحها.

و أكثر ما ييسر علينا استيعاب هذه الظاهرة هو ملامستنا لها في سلوكنا قبل سلوك غيرنا فأغلبنا إلا من رحم الله يشهد على نفسه بالعجز وضعف الفاعلية وتجليات ذلك متوافرة في كل مجال .

منها على سبيل المثال لا الحصر ضعف القيام بالواجبات وتدني مستوى إتقانها والفشل عند الانخراط في الأعمال التطوعية، وتضييع حقوق الأولاد والزوجة والوالدين والإخوة والأقارب والجيران والأصدقاء.

ومواجهة عناء شديد عند محاولة الوفاء بالالتزامات والعهود وضبط المواعد وإنجاز التعهدات في وقتها المناسب . والفشل في الجمع بين عدة مهام وافتقاد القدرة على تنظيم الأعمال والأوقات والتوازن بين مختلف المسؤوليات، مما يستحيل معه القيام ببعضها دون ضياع البعض الآخر .

و إلى جانب الوعي الذاتي بضغط هذه الظاهرة على النفس يتعرض الملاحظ لصورها وسلبياتها خلال احتكاكه بالآخرين في كل الجهات والأنحاء دون حصر أو تحديد : في الإدارة والسوق والنادي والجمعية والحي والشارع، لأن الإنسان الذي هو العنصر الأساس في كل

هذه الميادين تمت صياغة شخصيته في أجواء واحدة، وتربى على اللامسؤولية في البيت والمدرسة، وترسخ آثرها في كيانه داخل الشارع والعمل والمنتديات .
و كان حصيلة النهج الذي تواصل على مدى أجيال، أن شاعت في الواقع العربي الإسلامي ثقافة اللامسؤولية، التي نعتبرها السبب الرئيسي في انتشار ظاهرة العجز والوهن.

ثانيا: تساؤلات افتراضية

عندما يروم العقل بحث هذه الظاهرة تواجهه تساؤلات عدة تفترض كل واحدة منها أنها تحدد السبب الرئيسي الكامن وراءها.
و استقصاء لهذه التساؤلات وإثارة لحوار عميق حولها، نورد أهمها في نظرنا تاركين المجال لترجيح بعضها على غيره ،وإضافة أسباب منسية إلى ما ذكر، أو إرجاع الأسباب إلى سبب واحد ناظم لها جميعها.

1/ الغزو الاستعماري لبلاد المسلمين .

ما لبث الغزو العسكري الاستعماري أن تحول إلى غزو فكري كاسح لعقول أجيال المسلمين، الذين فتحوا أعينهم على التفوق الساحق للحضارة الغربية المادية على الحضارة الإسلامية في جوانبه التقنية والتنظيمية، الأمر الذي أصاب فكر هذه الأجيال في ظل الانبهار بمنجزات الغرب، بالإحباط واهتزاز الثقة في قدرتها الذاتية على الصمود أمام الهيمنة الشاملة للنهج المادي الوافد، والذي أصبح موجها للحياة العامة ومقتحما للحياة الخاصة لكل فرد .
و إذا كان الفكر الإسلامي قد تصدى للمستعمر منذ أن وطئت أقدامه ديارنا، واستطاع أن يحرز الاستقلال السياسي بعد معارك ضارية، أبانت عن حيوية فكرنا ورفضه الخضوع للأجنبي , فإن المعركة النهائية تكاد تحسم بعد ما يزيد عن قرن من الصراع العسكري والفكري لصالح المعسكر الاستعماري.
و يبدو أن هذا الوضع المشوب بالغموض والخوف والارتباك والترقب، قد أنهك طائفة عريضة، وملأ نفسها حيرة وارتيابا، وأفقدها الثقة في ذاتها وقدراتها، وأسلمها إلى حالة من الشلل واليأس والانهيار، فهي لا ترى في الخطاب الحكومي والفعاليات الشعبية وبرامج النهوض أيا كان القائمون عليها، إلا تكريسا للعجز وتعميقا للأزمة .
و قد يتفاعل جل الناس وجدانيا، مع نداءات التحرر وإقامة العدل وتوحيد الصف وإيثار المصلحة العامة، ويستقبحون حالة الدون والتخلف المزمن والتداعي المتواصل , لكنهم عاجزون عن ترجمة ذلك إلى سلوك إيجابي، ومجهود عملي، مما يزيد حالة العجز الذاتي استحكاما ورسوخا .

كلما كان العمل شخصيا إنجازا ومنفعة، ظهرت الفاعلية على نحو تبلغ به الهدف، ثم تختفي في جميع الأعمال الجماعية، التي يكون فيها النفع قاسما مشتركا بينه وبين غيره

فهل ظاهرة عجزنا نتيجة لمواصلة الاستعمار فرض تسلطه علينا بطرق ملتوية وغير مباشرة، تبقينا مكبلين داخل شباكه، وفاقدين لإرادة النهوض وقدرته؟
أم أن مرد عجزنا إلى شيء من عند أنفسنا؟ عندما رفضنا اكتساح جيوشه لأرضنا، ورضينا بتوغل فكره ومناهجه ونظمه في أرجاء حياتنا، بل عندما أنكرت ألسنتنا وأقلامنا هيمنته علينا، وأقرت قلوبنا أن لا سبيل لنا إلى التقدم والقوة إلا باتباع نهجه نقطة نقطة وحرفا حرفا؟ أو تبني نهج الاقتباس والمزاوجة بصيغ خاطئة ضيعت دور المقومات الذاتية وأنزلتها مرتبة ثانوية بعد الفكر الغربي الذي شغل حيز الفاعلية واستفرد به وحده.

2 \ فشل حركات التغيير الاجتماعي

بعد رحيل الجيوش الاستعمارية عن الأوطان تطلع الناس إلى تحقيق الاستقلال الكامل عن المستعمر، والتدرج إلى ذلك عبر تعاون معه، ظل غير متكافئ ومشروط باقتفاء خطوات النهضة الغربية، بشكل يضمن استمرار الغرب وتفوق اختياراته في واقع حياتنا، ويمنعنا من اللحوق بركبه المتسارع، وامتلاك القدرة على منافسته.

و عرفت فترة ما بعد الاستقلال نشأة أحزاب سياسية وحركات تصحيحية، رفعت شعارات الوحدة والقومية والتنمية والاشتراكية والديموقراطية، وتجاوبت معها شرائح عديدة من الشباب، يحذوها الأمل في الخروج من دائرة التخلف والتشرذم، التي اتسعت بتأثير السياسة الاستعمارية، التي تفرض نتائجها بالضغط الخارجي وتنفذ اختياريا بانتهاج النخب المجتمعية نهج العلمانية في السياسة والاقتصاد والاجتماع .

و ما أن قطعت تلك التجارب عقدين أو ثلاثة، حتى أسفرت عن إخفاق واسع، كرس واقع التخلف والعجز وصارت معه أصابع الاتهام ترتد نحو الذات، بعد أن ظلت متجهة نحو العوامل الخارجية طيلة الحقبة الاستعمارية وبداية عهد الاستقلال.

و بدا مؤكدا أن الأمة في حاجة إلى أن تنطلق من مقوماتها الدينية والحضارية التي أثبتت تاريخيا قدرتها على الصمود والعطاء. كيف لا وهي المرتكزة على تعاليم السماء الخالدة،المهتدية بتوجيهات الوحي الصحيح .

وهكذا انطفأت فاعلية الفكر العلماني بعد أن عجز عن تحقيق الوعود المعلنة، ورفع التحدي الحضاري في ميادين الحياة , وحلت مكانها فاعلية الحركة الإسلامية والتي ستعرف هي الأخرى تراجعات مقلقة قد تفسر باشتداد التضييق عليها من الداخل والخارج.

لكن هل يجوز في هذا الصدد إغفال دور المضايقات المحيطة بفكر قوي، في زيادة فاعليته وتمحيص مبادئه وإثبات جدارته بالبقاء والاستمرار .

و الذي يبدو مقبولا في فهم هذه التراجعات هو ضعف استيعاب العقل المسلم لحقائق الإسلام وروحه ومقاصده، مما جر إلى تطبيقات منحرفة وتطورات مغالية وسلوكات مختلفة تمسخ حقيقة الدين في النفس، وتوهن انفعالها بهديه، وتعرقل حماسها لإقامة نهجه في المجتمع.

فعندما يعشو النظر عن إبصار مكمن الخلل في التعامل مع المنهج الرباني ويستعجل نتائج عمل ناقص أو منحرف، ترتبك النفس وتتردد في النهضة على أساسه، وتصبح عاجزة عن الأخذ به، حتى في خاصة أمرها، ومتبرمة بكل فكر وإيديولوجية، فاقدة للحركة مشلولة الإرادة.

وهذا ما يفسر انكماش فاعلية حملة المشروع الإسلامي، ويعين على فهم ظاهرة الوهن والارتخاء الملاحظة في سلوك العديد منهم.

3 \ غياب مشروع مجتمعي نهضوي

يتأثر حال الفرد إلى حد كبير، بحال المجتمع الذي يعيش في أحضانه ويتنفس في أجوائه، ويتوافق مع إيقاع نموه وحركته العامة، وتنساب مبادئه ومقوماته وغاياته في أرجاء نفسه، وتترجم في أخلاقه وتصوراته ونبضات قلبه ووجدانه.

والمجتمع أيا كانت مرجعيته وهويته، لا يخلو أن يكون إما في حالة نهوض وتعبئة حضارية شاملة، تستنفر أفراده جماعات ووحدانا، وتمدهم بديناميكية وحركية معينة، تنتظم الجميع وتبرز في سلوك وإنجازات كل فرد بحسب استعداداته الذاتية، دون أن تنزل فاعليته عن حد أدنى عام يختلف من مجتمع إلى آخر، باختلاف حيوية المشروع المجتمعي وقوته.

فالفرد بداخل المجتمع الناهض، يصير فاعلا بطريقة لاشعورية، ويأنس من نفسه طواعية على الانطلاق والمبادرة والفعل البناء، دونما عناء كبير، حيث تشربت نفسه قيم الوفاء بالوعود والالتزامات وأداء الواجبات، وحب العمل وتقدير المسؤوليات، بنفس الطريقة التي انطبعت في كيانه طباع قومه، ولغتهم وعاداتهم وتقاليدهم الخاصة .

و إما أن يكون المجتمع في حالة جمود، أو تقهقر ونكوص أو فتنة واضطراب، وذلك عندما يخفق في اعتماد مشروع حضاري أصيل، نابع من عمق هويته الدينية، وخصوصياته القومية، تتحدد فيه الغايات الكبرى التي يسعى في سبيل بلوغها، وتتضافر جهود الأفراد والجماعات الحاكمين والمحكومين، والعلماء ورجال الفكر وعامة الناس جميعا، كل واحد من موقعه الذي يحتله، وبالإمكانيات المتوفرة لديه، من أجل تحقيقها .

فحين تغيب القضية الكبرى في أي تجمع بشري، التي تكون مصدر إلهامه وإبداعه وجده واجتهاده ووحدة طموحاته ومشاعره وحافزه على العمل الجماعي والتجند لتحقيق المصلحة العامة، آنذاك تتعدد الطوائف داخل المجتمع بحسب ما تتبناه من رؤى حضارية ونهضوية، أواتجاهات فئوية ذات قضايا جزئية منعزلة، أو مناوئة لفئات أخرى أولقيم الأمة غير الفاعلة، والانطلاق من لا فاعليتها للحكم بعقمها، وعدم قدرتها على مسايرة روح العصر، ورفع تحدياته في شتى مناحي الحياة .

و قد يعمد الفرد في مثل هذه الأوضاع، إلى بلورة موقف شخصي من أحوال المجتمع المزرية، واضطراب مسيرته الحضارية، يغلب عليه الشك المزمن في أية قضية قومية، أو مشروع اجتماعي، فلا تجد في نفسه أي استعداد للانخراط في خدمة المصلحة العامة، إلا بالقدر الذي تتحقق فيه المصلحة الشخصية العاجلة، والتي غالبا ما يعمد إليها رأسا، دون اكتراث بتحقيق الأخرى، أو إدخالها في الاعتبار .

و الذي يبدو مقبولا في فهم هذه التراجعات هو ضعف استيعاب العقل المسلم لحقائق الإسلام وروحه ومقاصده، مما جر إلى تطبيقات منحرفة وتطورات مغالية وسلوكات مختلفة تمسخ حقيقة الدين في النفس، وتوهن انفعالها بهديه، وتعرقل حماسها لإقامة نهجه في المجتمع

وهكذا كلما كان العمل شخصيا إنجازا ومنفعة ظهرت الفاعلية على نحو تبلغ به الهدف، تم تختفي في جميع الأعمال الجماعية التي يكون فيها النفع قاسما مشتركا بينه وبين غيره..

هذا النموذج هو الشائع في الوقت الحاضر على امتداد الوطن الإسلامي، تجده محجما عند التضحية والبذل، متلكئا حتى في تقديم الجهد المقابل لأجرته. وقد لا تكاد ترى لديه فاعلية إلا عند المطالبة بزيادتها دون كلل أو استحياء .

وقد لا يتقاعس في رجاء الخلاص لأمته وصلاح أوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما أنه لا يتوانى في كيل التهم وتوجيه اللوم والانتقاد الشديد للأوضاع والنظم وذوي المسؤوليات المختلفة، لكنه عاجز عجزا كليا عن المساهمة العملية في نقل آماله إلى حيز التنفيذ، أوربما يقوم بمجهود أدنى لا استمرارية عليه، ويسحب منه النزاهة والصدق والإخلاص عند أول مكسب شخصي ولو كان ضئيلا.

إنه باختصار يتشوق إلى الجدية والمسؤولية والعدل وما شابههما من الفضائل الحميدة، ولا يقبل أن يتخلف أحد عن الالتزام بها إلا نفسه، التي يمنحها حق الاستثناء والتحلل لأقل صعوبة تعترضه.

ولعمري هذا هو العجز المزمن، الذي أصابنا بالكساح والارتخاء، والموت الحضاري لعقود خلت، وما زلنا لم نبرح دائرته.

فهل ما ذكر يشخص عمق الظاهرة؟ وهل من تصور عميق للمخرج من حال العجز الفردي والجماعي؟؟.

حوار مع الدكتور اليزيد الراضي

الفقيه الشاعر

حول واقع التعليم العتيق

حاوره عبدالسلام الأحمر

سؤال: جرت العادة أن نطلب من المحاور تقديم تعريف موسع بشخصه اعتبارا لما في ذلك من الفوائد العلمية والتربوية.

جواب: الاسم : اليزيد بن محمد الراضي

مكان الازدياد وتاريخه : 1950 م – إداوزكري، دائرة إغرم، إقليم تارودانت.

مراحل الدراسة :

1-مرحلة الدراسة التقليدية : تعلمت القراءة والكتابة. وحفظت 25 حزبا من القرآن الكريم على يد والدي الذي امتهن المشاركة في المساجد وانتقلت إلى مدرسة إكبلن بقبيلة اندوزال، حيث أتممت حفظ القرآن الكريم، وحفظ أهم المتون العلمية الرائجة، كالآجرومية، ولامية الأفعال، ولامية المجرادي، وألفية ابن مالك، والمرشد المعين لابن عاشر، ونظم مقدمات ابن رشد لأبي زيد الفاسي، ومنظومة الرسموكي في الفرائض، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، ومنظومة السملالي في الحساب ...الخ.

2-مرحلة الدراسة العصرية : انتقلت سنة 1962م إلى المعهد الإسلامي بتارودانت، فقضيت سنتين في فرعه الموجود بتالوين، وانتقلت إلى تارودانت حيث قضيت ست سنوات توجت بشهادة البكالوريا عام 1967م.

وتابعت دراستي الجامعية في كلية الدراسات العربية بمراكش، وفي كلية الحقوق بالرباط، وحصلت على الإجازة في الكليتين معا سنة 1973م، وعملت في حقل التعليم انطلاقا من الموسم الدراسي 1974/73م.

فقضيت سنة واحدة في إعدادية المختار السوسي بطاطا، وقضيت إحدى عشرة سنة في ثانوية محمد الخامس للتعليم الأصيل بتارودانت.

3-مرحلة الدراسة في سلك تكوين المكونين : التحقت سنة 1985م بكلية الآداب بالرباط، لمتابعة الدراسة في السلك الثالث -نظام تكوين المكونين- وقضيت هناك سنتين توجتا بشهادة الدراسات العليا.

وفي الموسم الجامعي 1988/87م، التحقت بكلية الآداب بأكادير أستاذا للأدب العربي، ومازلت أعمل هناك إلى الآن.

الشهادات الجامعية المحصل عليها

- حصلت على دبلوم الدراسات العليا في الأدب العربي، ببحثي عن " شعر داود الرسموكي، جمع وتحقيق ودراسة ".

-وحصلت على دكتورة الدولة في الأدب العربي بأطروحتي شعر الجشتيميين : جمع وتحقيق ودراسة".

الإنتاج العلمي :

* لدي مؤلفات عديدة بعضها مطبوع، وبعضها مخطوط، ومنها على سبيل المثال :

- شعر داود الرسموكي: جمع وتحقيق ودراسة (مطبوع).

- تحقيق كتاب "الفوائد الجمة في إسناد علوم الأمة" لأبي زيد التمنارتي - مطبوع.
الخلافة الراشدة، والأيدي الخفية – بالاشتراك –(مطبوع ثلاث طبعات).
تحقيق شرح العباسي للجوهر المكنون للأخضري، في البلاغة، (تحت الطبع)
اتقاء الخطر من وصول الصاروخ إلى القمر (مرقون).
التوجيه والإرشاد، إلى مضامين قصيدة الفقيه رشاد (مخطوط)
بناء القصر في أحكام صلاة القصر –مخطوط.
مناقشة الفقيهين محمد الزمزمي وسيدي محمد بن علي وحمدان المنتاكي في بعض أحكام الإمامة. (مخطوط)
زكاة الأموال المستفادة – مخطوط –
مناقشة ابن القيم وسيدي عبد الرحمان النتيفي في فناء جهنم (مخطوط).
مجموعة مقالات في موضوعات متنوعة.
ديوان شعري يضم أكثر من ثمانية آلاف بيت (مخطوط).
نائب رئيس نادي الغد الأدبي.
رئيس المجلس العلمي المحلي بتارودانت.
عضو مجموعة البحث في الأدب العربي السوسي التابعة لكلية الآداب بجامعة ابن زهر بأكادير.
عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

سؤال : هل لكم أن تحددوا لنا في كلمات مركزة حقيقة التعليم العتيق ومميزاته وأهدافه وآفاقه وهل توافقون على تسميته بالعتيق؟

جواب: التعليم العتيق نظام تعليمي عرفته منطقة سوس خاصة كما عرفه المغرب عامة، منذ اعتنق المغاربة الإسلام، واختاروه اختيارا واعيا دينا لهم، يسيرون حياتهم، ويصرفون شؤونهم الخاصة والعامة، وفق مبادئه وضوابطه ومثله العليا.
ذلك أن الإسلام، لا تعرف مبادئه ومقاصده، ولا ينتقل نوره ورحمته من جيل إلى جيل، إلا عن طريق التربية والتعليم، فاهتم المغاربة لتحقيق هذه المعرفة وهذا الانتقال، بتعليم الأجيال الصاعدة، وأنشأوا لذلك مؤسسات تعليمية متنوعة، تجلت في المساجد والمدارس والزوايا والربط.

وعندما كتب العلامة محمد المختار السوسي عن المدارس العلمية السوسية الأصيلة، سماها بالمدارس العتيقة تمييزا لها عن المدارس العصرية، ولم يقصد رحمه الله بهذا الوصف القدح والتنقيص، وإنما قصد به التفرقة والتمييز، ولذلك تلقاه الباحثون الذين جاءوا بعده بالاستحسان، ولم ينتقده إلا قلة قليلة.
ومن وصف المدرسة التقليدية بالعتاقة، أخذ وصف التعليم الذي يمارس فيها الوصف نفسه، فقيل : التعليم العتيق والمراد به، - كما لا يخفى- التعليم الذي يمارس في مدارس المغرب القديمة، وهو مقابل للتعليم العصري أو الرسمي أو النظامي.
أما مميزات هذا التعليم، فيمكن اختصارها فيما يلي :
(الأصالة، العمق، التنوع)
الحوم حول الدين: قرآنا وحديثا وفقها وأصولا وعقيدة، وتصوفا.
العناية بعلوم اللغة العربية، باعتبارها وسائل ضرورية لفهم الدين، وإدراك مقاصد مصدريه الأصليين : القرآن الكريم، والحديث الشريف.
- التركيز على الأخلاق وتطهير النفس من الرعونات والأدران.
وأهدافه تتلخص في تكوين علماء الأمة الذين يفقهونها في دينها، ويوجهونها إلى الخير، ويفتونها في النوازل والوقائع التي تواجهها، ويمارسون وظائفها الدينية الحيوية : من إمامة وخطابة وتدريس، وفتوى وقضاء وتوثيق وما إليها.

سؤال : وماذا عن برامجه ومراحله وشواهده وآفاقه بعد التخرج من إحدى مدارسه؟

جواب: فيما يخص البرامج : هناك مجموعة من المواد المتنوعة شكلت منذ القديم – وما تزال تشكل – المقررات الدراسية لهذا التعليم، وهي النحو والصرف والفقه والبلاغة والأصول والعقيدة والقرآن وعلومه وتفسيره، والحديث وعلومه وشروحه والمنطق والتوقيت والحساب وما إليها.
وهذه المواد المتنوعة التي تدرس بجدية كبيرة، تجعل مقررات هذا التعليم غنية، وتجعل ثقافة المتعلم المجتهد عميقة وموسوعية والمجتمع مازال بحاجة إلى هذه المواد، وإلى من يتقنونها ويتعمقون فيها، ولذلك لا أرى أي ضرورة تدعو إلى إعادة النظر في هذه المقررات، لأنها مازالت صالحة، فنحن بحاجة ماسة – وربما أكثر من أي وقت مضى – إلى فقهاء

متمكنين، وإلى لغويين ماهرين، وإلى أدباء مجيدين، وإلى أصوليين مبرزين، وإلى مناطقة مقتدرين...الخ.

وفيما يخص المراحل، تواضع مؤطرو هذا التعليم – منذ القديم – على تصنيف المتعلمين – بعد حفظ القرآن الكريم، إلى ثلاث فئات :- فئة المبتدئين- فئة المتوسطين- فئة المنتهين.

وكل فئة من هذه الفئات، لها مقرراتها، وطريقة تدريسها.

أما الشهادات التي تسلم للمتخرجين، فهي إجازات تقليدية معروفة يحررها الشيوخ بطريقة متواضع عليها، يشهدون فيها بتمكن المتخرجين وقدرتهم على الانتقال من مرحلة الأخذ إلى مرحلة العطاء. وتعطى هذه الإجازات غالبا بطلب من المتخرجين، وتكون أحيانا عامة تشمل المنقول والمعقول، وأحيانا تكون خاصة بفن من الفنون كفن الحديث مثلا، وقد تكون خاصة بكتاب واحد، كصحيح البخاري أو شفاء القاضي عياض أو غيرهما.

وآفاق العمل بعد التخرج، ليست في وقتنا الراهن، متسعة بما فيه الكفاية، إذ لا تتجاوز المشارطة في المساجد والمدارس العتيقة، والإمامة والخطابة.

وهذه النقطة هي التي تؤرق جفون المتخرجين، وتقض مضاجعهم، وتبلبل أفكارهم، وقد تحد من تحصيلهم، وقد تعالت أصواتهم في ندوات عديدة، يطالبون الدوائر الرسمية المسؤولة، بفتح المجال أمامهم، لولوج عالم الشغل من أوسع أبوابه، وذلك بتمكينهم من المشاركة في الحياة العامة، لشغل المناصب التي تنسجم مع تكوينهم، كمناصب التوثيق والعدالة والتدريس، إضافة إلى الإمامة والخطابة والمشارطة.

سؤال : كيف تؤسس المدرسة العتيقة وما هي الجهة التي تمولها ؟ وما هو النظام الذي يخضع له طلبتها ؟

جواب: تؤسس المدرسة العتيقة من قبل سكان القبيلة، فهم الذين يقومون ببنائها، ويتعاونون على ذلك، وساهم كل منهم بما يستطيع المساهمة به، بمنتهى الأريحية والسماحة والمكارمة.

وقد تنافست القبائل في هذا الميدان الخيري تنافسا شريفا محمودا وأصبحت كل قبيلة سوسية تتوفر على مدرسة أو أكثر من مدرسة، وهذا ما جعل عدد المدارس في منطقة سوس- سهلا وجبلا- يقدر بنحو أربعمائة مدرسة، تحدث العلامة المختار السوسي في "سوس العالمة " عن خمسين مدرسة منها[1]، وفي " مدارس سوس العتيقة" عن مائة مدرسة منها[2].

والقبائل هي التي تمول مدارسها، وذلك عن طريق تخصيص بعض أعشار محصولاتها الزراعية لها، وتحبيس بعض الأملاك عليها، وجمع كل ما يحتاج إليه عملها واستمرار الدراسة بها من نقود وإدام وما إلى ذلك، فالقبيلة هي التي تتحمل تكاليف المدرسة. سواء تعلق الأمر بأجرة الفقيه، أو تعلق بمؤونة الطلبة، أو تعلق بمتطلبات الإصلاح والصيانة. ولا دخل للدولة في ذلك، إلا أن بعض الملوك، خاصة العلويين – سمحوا لغالب القبائل السوسية بتخصيص ثلث أعشار محاصيلها الزراعية من الحبوب لمدارسها.

وفي الآونة الأخيرة خصصت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية منحا لبعض المدارس، يستفيد منها الطلبة كما يستفيد منها الفقيه.

وهناك مواهب إحسانية تتلقاها بعض المدارس بدون انقطاع، مما جعل مستوى عيش طلبتها وفقهائها في تحسن مستمر.

والنظام الذي يخضع له الطلبة في المدارس العتيقة شبه موحد، وعموده الفقري هو الفقيه، فهو مدير المدرسة وحارسها العام، وهو حافظ نظامها. وضامن هيبتها وأمنها واستقرارها، ويعينه في ذلك مقدم الطلبة.

وهذا النظام يعتمد على ما يلي :

التزام الأخلاق الفاضلة، سواء تعلق الأمر بعلاقة الطلبة بالفقيه، أو تعلق بعلاقتهم بعضهم ببعض، أو تعلق بعلاقتهم بالسكان المحليين، أو تعلق بعلاقتهم بزوار المدرسة وروادها.

2- الاجتهاد والجد في التحصيل، والرغبة الأكيدة في اكتساب المعارف واقتناص العلوم، والمنافسة الشريفة في الحفظ والفهم.

3- حضور الصلوات الخمس والحزب الراتب الصباحي والمسائي، وغالب الفقهاء يرتبون غرامات مالية على التخلف عن الصلاة وعن الحزب الراتب.

4 – المحافظة على نظافة المدرسة وتلميع صورتها، وصيانة أوانيها وكتبها.

5 – التزام كل فئة إلى حضور الدروس اليومية المخصصة لها.

وأغلب الفقهاء يكتبون بنود هذا النظام، نثرا أو شعرا – ويعلقونها في مكان خاص، ليطلع عليها الطلبة، ويتقيدوا بها.

---

[1] - نظر سوس العالمة ص : 154 – 167.

[2] - أنظر مدارس سوس العتيقة ص : 93 – 134.

سؤال : ما هي أهم مدارس التعليم العتيق بسوس وأهم شيوخها والبارزين من خرجيها ؟

جواب: الفقيه هو سر نجاح المدرسة إن نجحت، وسر فشلها إن فشلت، فهو الذي يحييها أو يقتلها، والطلبة أشبه ما يكونون بالنحل، فهم يقصدون الرحيق أينما وجد.

ولذلك فالمدارس تختلف أهميتها من عصر إلى عصر، تبعا لأهمية شيوخها. فقد كانت مدرسة سيدي سعيد الهشتوكية من أهم مدارس سوس، في عهده وفي عهد تلميذه أوعبو الهشتوكي، وكانت مدرسة إغيلالن المسكينية من أهم المدارس السوسية في عهد شيخها سيدي الحاج مسعود الوفقاوي، وكانت مدرسة " إلغ " من أهم مدارس سوس في عهد شيخها أبي عبد الله محمد بن عبد الله الصالحي الإلغي، وفي عهد صنوه وخلفه أبي حسن الألغي. وكانت مدرسة تنالت الصوابية أشهر مدارس سوس على الإطلاق في عهد الشيخ الصوفي الزاهد العلامة سيدي الحاج محمد الحبيب البوشواري. واليوم تعتبر مدرسة إداومنو من أهم مدارس سوس كما وكيفا.

وكل مدرسة من هذه المدارس خرجت في عهد ازدهارها علماء كبارا، وأدباء مرموقين، ويصعب تتبع أسمائهم كما يصعب تفضيل بعضهم على بعض. إنهم جميعا زينة سوس والمغرب، وحاملو راية العلم والأدب فيهما، ويكفي لمجرد التمثيل أن نشير إلى أن من خريجيها : شيخ أدباء سوس الطاهر الأفراني، والعلامة المؤرخ الأديب الوزير محمد المختار السوسي، والشاعر النابغة محمد العثماني، والشاعر المجيد الحسن البونعماني والشاعر الرصين داود الرسموكي، والفقهاء المتمكنين الحاج عبد الله الصوابي، والغالي الدادسي، والحاج إبراهيم الإمزيلي التملي، والحاج محمد التازروالتي وغيرهم.

سؤال: هل لكم أن تدلوا المهتمين على بعض الكتابات المنشورة حول التعليم العتيق؟

جواب: أما الكتب التي ألفت في التعريف بالتعليم العتيق، فأهمها كتابا العلامة محمد المختارالسوسي : « مدارس سوس العتيقة : نظامها، أساتذتها »، « وسوس العالمة »، وكتاب الفقيه المقاوم عمر المتوكل الساحلي: « المعهد الاسلامي بتارودانت والمدارس العلمية العتيقة بسوس»، ويتكون من أربعة أجزاء، وكتاب الأستاذ محمد آيت بومهاوت الواسخيني «منار السعود، عن تافراوت الملود ومدرستها العتيقة».

سؤال: ما رايكم في القانون الجديد المنظم لحقل التعليم العتيق، هل يمكن أن يطوره إلى أحسن؟

جواب: لا نستطيع أن نحكم على هذا القانون، ولا أن نتنبأ بنتائجه قبل تطبيقه فالتطبيق هو المحك الذي سيكشف عن صلاحيته إن كان صالحا، وعن قصوره إن كان فيه قصور. على أن ما ينتظره التعليم العتيق بفارغ الصبر، إنما هو إيجاد منافذ للخريجين، ينفذون منها إلى المجتمع للمساهمة في تنميته وتطويره، بما لديهم من رصيد علمي متين، يعتبر من أهم العملات الصعبة، في عصر عرفت فيه اللغة العربية وعلومها، والشريعة الإسلامية وعلومها، تراجعا مخيفا، وانتكاسة خطيرة.

سؤال: هناك من يرى أن مصلحة التعليم العتيق تكمن في حفاظه على عتاقته في كل شيء تنظيما وبرامجا وبيداغوجية، فهل هذا صحيح؟

جواب: مصلحة التعليم العتيق، تكمن في استمراره في تعليم العلوم الشرعية واللغوية، وتكوين أجيال قادرة على العطاء، مشبعة بالروح الدينية والوطنية، مشكلة لعنصر التوازن الضروري في المجتمع، فكل ما يساعد هذا التعليم على أداء هذه الرسالة النبيلة، يعتبر في مصلحته. وكل ما يحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف، يعتبر معرقلا لمسيرته، مثبطا لعزيمة رواده والمشرفين عليه.

قد نستحسن التجديد في الأسلوب ووسائل الإيضاح، ولكن لا نستحسن الخروج بقاطرة هذا التعليم عن سكته، ونقله من تعليم أصيل رصين، إلى تعليم هجين، يضبب الرؤية، ويكون أجيالا غير مؤهلة لتحمل أية مسؤولية.

وتأسيس المدارس وتنظيمها وتسييرها، كل ذلك قابل للتجديد والتطوير، ولكن ما ينبغي أن نلح على بقائه والمحافظة عليه، هو روح هذا التعليم، وأهدافه التي تتلخص – كما سلفت الإشارة إلى ذلك – في تكوين أجيال واعية بهويتها الدينية والأخلاقية واللغوية والوطنية

والحضارية، قادرة على حماية مقدسات الأمة، والصمود باعتزاز وافتخار أمام تحديات العولمة، وأعاصير النظام العالمي الجديد.

سؤال : هناك من يرى أن التعليم العتيق قائم على الإكراه، والتحكم الكامل للأستاذ في العملية التعليمية، بحيث لا يفسح المجال للمتعلم في بناء المعرفة، وتنمية ملكة النقد وتكوين الموقف الذاتي تجاه المضامين والأفكار الملقنة. بماذا تفندون هذا الرأي؟

جواب: هذا الطرح ليس على إطلاقه، فمن ظلم التعليم العتيق أن تتصوره قائما على الإكراه والعنف، وخنق الأنفاس، وقتل المبادرات الفردية، والمواهب الشخصية، فالذين ينظرون إلى التعليم العتيق هذه النظرة السوداوية، هم أناس لا يعرفونه، ولم يسبق لهم أن احتكوا به وخبروه، فتحدثوا عنه بلا علم ولا تثبت.

قد ترتكب فيه بعض الأخطاء، من قبل زيد أو عمرو، كما يرتكب مثلها أو أشد منها في التعليم العصري – ولكن ذلك لا يسيغ تعميم الحكم، إذ هو شاذ، والشاذ- كما هو معروف- يثبت القاعدة ولا يخرمها.

ولو كان ذلك الطرح الخاطئ صحيحا، ما تخرج من هذه المدارس مفكرون كبار، يحملون فكرا متنورا، ووجدانا نابضا بالحياة، وطموحا عريضا، ويسهمون في تطوير الحياة، وترقية الإنسان إسهاما حميدا مشكورا.

وقد ذكرني هذا السؤال بجواب مفحم أجاب به بعض المصريين محمد عبده، عندما أخذ يعيب الأزهر ويصف التعليم الممارس فيه بالعقم، فقد قال له ذلك المصري : ألست أنت من خريجي الأزهر ؟ فأجابه : بلى فقال المصري : تخرجك من الأزهر ينسف كل ما تصف به الأزهر.

سؤال: يعتمد التعليم العتيق على قوة الذاكرة والتي عرفت تراجعا متزايدا عبر الحقب والأزمان وهو ما يدعو إلى التعويل في اكتساب معارفه على ضبط مناهج العلوم الشرعية وتغليب الكيف على الكم في عملية التحصيل. فما تعليقكم؟

جواب: من الاتهامات الباطلة الموجهة للتعليم العتيق، أنه يحشو الأدمغة بمعلومات محفوظة غير مفهومة، وأنه يعتمد على الحفظ، ولا يعير الاهتمام للفهم. وكل ذلك باطل لا يعكس واقع هذا التعليم المبني على الجمع بين فضيلتي الحفظ والفهم، فشيوخ هذا التعليم الذين ينقل عنهم " العلم ذهب به الحفاظ "، و" احفظ حتى يجيئك المعنى" هم الذين ينقل عنهم أيضا " فهم سطرين خير من حفظ وقرين، والمذاكرة بين اثنين، خير من هاتين. "وليس من الإنصاف أن نأخذ جزءا من تصورهم ونعتبره كل تصورهم، إن للحفظ مكانة هامة في تصورهم للعملية التعليمية، وللفهم مكانة هامة فيه أيضا، أي أن المتعلم الناجح في نظرهم هو الذي حفظ وفهم، وليس الذي حفظ ولم يفهم، ولا الذي فهم ولم يحفظ، وتصورهم هذا تصور سليم، لا ينتقده عادة إلا المخلدون للراحة والكسل، أما أصحاب الطموح العريض، فيعتبرونه قمة التحصيل، وغاية التعلم، ولذلك يشمرون عن سواعد الجد ليحفظوا، ويشمرون عن سواعد الجد ليفهموا.

سؤال : من المعروف أن الإسلام في ديار المسلمين ظل مقاوما للاستعمار وفكره وما يزال، ما حمله على محاصرة التعليم الشرعي ومؤسساته. فما هي بعض المواقف المشهودة للمدارس العتيقة في الحياة العامة والتحامها بقضايا الأمة ؟

جواب: لقد قاوم التعليم العتيق ورجاله الاستعمار، وعمل الشيء الكثير لتحرير الناس من أسر العبودية. وربقة الذل والهوان، واهتم بالقضايا التي تشغل بال الأمة، وأسهم في إزالة أسباب الحرج والعنت، وإيجاد الحلول المناسبة ومن مظاهر ذلك :

- انخراط كثير من الفقهاء والطلبة في صفوف المقاومة، وبذلهم الجهود المضنية، وتقديمهم التضحيات الجسيمة، في سبيل إعزاز الأمة، وتوفير كرامتها، وإعادة مجدها، وإنقاذها من براثن الاستعمار. ونمثل لذلك إن احتاج إلى تمثيل بالمقاوم المجاهد عمر المتوكل الساحلي، وأحمد بن زكرياء السكال الباعمراني، والحاج محمد الحبيب البوشواري، وسيدي المحفوظ الأدوزي، والطاهر الافراني، وغيرهم كثير.
- التجاوب مع الأحداث الوطنية الكبرى، كاحتلال تطوان سنة 1276هـ وثورة بوحمارة، وثورة الشيخ أحمد الهيبة، ونزول القوات قبيل الحماية – بالدار البيضاء – فهذه

الأحداث الوطنية وغيرها، تردد صداها في مدارس سوس العتيقة، ووجد همها طريقه إلى فكر ووجدان الفقهاء، والطلبة، فتجاوبوا معها، ولمجرد التمثيل نشير إشارة عابرة إلى مقطوعة شعرية نظمها أبو العباس الجشتيمي عندما احتل الاسبان مدينة تطوان، ونصها :

حقا قد احتل العدو الأكـــفر بالثغر والإسلام أوفى أوفر
حقا قد استولى عليها واغتدت تلك البقاع الطهر منه تقذر
حقا حوى تطاونا غلف العدا يطؤونها وهم أذل وأحقر
تلك الدنية ما عليها الصبر بل تلك المنية بل أجل وأكبر
من لم يقتل في حماها لو يمت اسفا عليها دونها لا يعذر[1]

وإلى قصيدة طنانة نظمها الطاهر الإفراني عندما نزلت جيوش الفرنسيين بالدار البيضاء وغيرها سنة 1325 هـ، ومنها :

فقد أنشب الكفر المداهن نابه
ومد إلى سرح الهدى كف مفسد
وكاد بأنواع المكايد أهله
وصار ينادي : "خامري وتلبدي"
أسر احتساء في ارتقاء وماله
سوى الدين من مرمى يرام ومقصد
وقد بلغ السيل الزبى بظهوره
وإن لم يداو العرب لكي يزدد
فقد طبق الصحراء بالنحس شؤمه
وأعدى نواحي التل بالخبث الردي
وجاش على هذي السواحل كلها
ببحر سقين بالقوارب مزبد[2]

- استعانة السلطة المركزية بفقهاء سوس، لحمل كل الناس على الالتفاف حول السلطة الشرعية وتحميسهم للدفاع عن وطنهم، وإثارة حميتهم ضد الغزاة المعتدين، قال العلامة محمد المختار السوسي في هذا الصدد :

"عندما أبتلي المغرب سنة 1276 هـ بالقضية التطوانية، قام علماء جزولة الأساتذة : الحسن بن أحمد التمكدشتي، والحاج أحمد الجشتيمي، وأحمد بن ابراهيم السملالي، والحسين الازاريفي، والعربي الأدوزي، ومحمد بن علي اليعقوبي، ومحمد بن صالح التدرارتي الباعمراني، وأمثالهم ينادون في الناس ليلبوا دعوة السلطان، لينفروا خفافا وثقالا، للذود عن الكيان، وقد اطلعنا على الرسائل التي وجهها المولى محمد بن عبد الرحمان إلى هؤلاء العلماء سيسميهم بأسمائهم".[3]

وهناك أمور كثيرة تدل على عناية خريجي المدارس العتيقة، بقضايا الأمة، ومن ذلك الإصلاح بين الناس، وإطفاء الفتن التي تشتعل بين الأفراد والجماعات، ونصح الحكام وإرشادهم لالتزام العدل والرفق بالرعية، وإرشاد العامة ونصحهم، والسعي في عمارة المساجد والمدارس، والسعي في جمع الكلمة، وتوحيد الصف ...[4]

سؤال : تركز المدارس العتيقة في برامجها الدراسية على تلقين العلوم الشرعية في جميع مراحلها فما موقع التربية في منهاجها التعليمي وما حظ طلبتها من تزكية النفس؟

جواب: تلقين العلوم الشرعية واللغوية، قاسم مشترك بين المدارس العتيقة كلها، وتتفاوت في الاهتمام بالجانب التربوي في العملية التعليمية، فبعضها يقتصر على ما هو عام كحسن الأخلاق وحضور الصلاة والحزب الراتب، وبعضها يدخل بالطلبة في دروب التصوف، فيكون دلائل الخيرات " للجزولي، وإحياء علوم الدين للغزالي، حاضرين في بناء شخصية الطالب، وقد تكون الأوراد وفق طريقة من الطرق الصوفية حاضرة كذلك في تكوين شخصية المتعلم – ولذلك نجد بعض المدارس يميل طلبتها إلى التصوف كمدرسة تنالت، ومدرسة أدوز حاليا، وذلك تابع لطبيعة الأستاذ، فإن غلب عليه التصوف طبع طلبته بطابعه، وإن لم يسر في ذلك الاتجاه، ترسم طلبته خطاه.

ولكن على العموم نستطيع أن نقول بأن طلبة المدارس العتيقة يطبعهم الحياء- والحياء شعبة من الإيمان – ويحليهم بالصدق والإخلاص والورع. ووجود من يشذ عن ذلك أمر طبيعي، إذ لكل قاعدة شواذ، والشاذ لا حكم.

[1] - انظرها في شعر الجشتيمي ج 3 ص 1163 رقم : 129.
[2] – المعسول 6.
[3] - سوس العالمة ص 23.
[4] - أنظر شعر الجشتيمي لليزيد الراضي ج.ص 238 – 254.

نحو وجهة إسلامية لعلم النفس

الجزء الثالث

الربط بين علم النفس والتحليل النفسي
(وخاصة عند فرويد)

الدكتور فؤاد أبو حطب

لا يكاد يرى النقاد الإسلاميون باستثناءات قليلة. من علم النفس وعلمائه إلا العالم التمسوي الشهير سيجموند فرويد *Sigmaund Freud* (1856 – 1939)، حتى إننا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلنا أنه أكثر الشخصيات. وربما بعد، أن لم يكن قبل، كل من كارل ماركس وتشارلز داروين. استهدفا للنقد، وهو على وجه اليقين أكثر الشخصيات السيكولوجية تعرضاً له. وقد أدى ذلك إلى تبسيط المسألة، وأشاع بين الناس لوناً من التطابق، والخلط بين علم النفس *Psychology* والتحليل النفسي *Psychoanalysis*، وبين المهنيين الممارسين لكل من هذين المجالين، وأضيف إلى ذلك خلط جديد، صنعه أيضاً النقد المتسرع، بين علم النفس والطب العقلي *Psychiatry*.

وقبل أن ندخل إلى جوهر الموضوع لابد من الإشارة هنا بإنجاز إلى ما نذكره لطلابنا المبتدئين في علم النفس تمييزاً لهم بين المجالات الثلاثة.

فالأخصائي النفسي *Psycholgist* . وهو المتخصص في علم النفس . يمارس مهاماً مختلفة في مجال الحياة العلمية، ومنها مهمة الأخصائي الكلينيكي، وعندئذ قد يعمل مع طبيب الأمراض العقلية *Psychiatrist* والتحليل النفسي *Psychanalysit* في أحد مراكز الصحة النفسية، أو إحدى عيادات (أو مستشفيات) العلاج النفسي؛ وقد يكون في ذلك مصدر الخلط والغموض إلا أن الاختلافات الجوهرية بين الفئات الثلاثة ترجع إلى نوع الإعداد الذي يتلقاه كل منهم، ونوع العمل الذي يمارسه في مهنة العلاج النفسي: فالأخصائي النفسي يتخرج عادة في أحد أقسام علم النفس (في كلية الآداب أو التربية أو العلوم)؛ ليعمل أساساً في مجال البحوث وتقديم الخدمات النفسية في مجالات الحياة اليومية للإنسان (التوجيه والانتقاء المهني والتعليمي

مثلاً)، فإذا كان عليه أن يعمل في المجال الكلينيكي يصبح عليه أن يتلقى تدريباً منظماً (بمواصفات معينة) على أساليب التشخيص والعلاج النفسي؛ وفي ممارسة التشخيص والعلاج لا يلجأ مطلقاً إلى الإجراءات الطبية الفنية، فهو ينتمي إلى فئة "المعالجين النفسيين من غير الأطباء"، وفي جميع الحالات عليه أن يحصل من الجهات المسؤولة (عادة وزارات الصحة) ترخيصاً بممارسة هذا اللون من العلاج النفسي.

فالأخصائي النفسي يتخرج عادة في أحد أقسام علم النفس (في كلية الآداب أو التربية أو العلوم): ليعمل أساساً في مجال البحوث وتقديم الخدمات النفسية في مجالات الحياة اليومية للإنسان (التوجيه والانتقاء المهني والتعليمي مثلاً). فإذا كان عليه أن يعمل في المجال الكلينيكي يصبح عليه أن يتلقى تدريباً منظماً (بمواصفات معينة) على أساليب التشخيص والعلاج النفسي

أما طبيب الأمراض العقلية (أو الأمراض النفسية كما أشاعها الأطباء أنفسهم تخفيفاً لوقع المصطلح الأصلي) فهو طبيب يتخرج من كلية الطب ويخضع لبرنامج الإعداد الخاص بالأطباء، وهو بالطبع مدرب على استخدام الإجراءات الطبية المختلفة مثل العقاقير والجراحة وغيرها.

أما المحلل النفسي فيتم إعداده أيضاً في كلية الطب وعادة ما ينتسب إلى فئة الطب العقلي وليس إلى علم النفس، إلا أن الفرق الجوهري بين المحلل النفسي وطبيب الأمراض العقلية المعتاد أن التحليل النفسي يتطلب من صاحبه التعمق في نظريات فرويد للشخصية، وطرق العلاج المستندة إليها، وذلك في معهد متخصص في هذا اللون من التدريب حيث يخضع هو نفسه (أي المعالج) لهذا التحليل النفسي. وعلى الرغم من أنه من الوجهة النظرية يمكن لأي سيكولوجي أن يصبح محللاً نفسياً (مادام التحليل النفسي لا يستخدم الفنيات الطبية الخاصة)، إلا أن معظم معاهد التدريب على التحليل النفسي لا تقبل سوى الأطباء؛ ولهذا يعتبر التحليل النفسي في الوقت الحاضر فرعاً من الطب العقلي.

وكان يمكن لعلم النفس أن يتجنب الكثير من المشكلات لو ظل التحليل النفسي في حدوده الأصلية، أي ممارسة طبية مهنية خالصة إلا أنه سرعان ما دخل التيار السيكولوجي الأساسي، وظهر له قليل من الأشياع بين علماء النفس أنفسهم، وداخل أقسامهم التخصصية التي تقع بالطبع خارج نطاق كليات الطب. وكان يمكن لمعرفة هذه الحقائق التي تؤكد أن أصحاب التحليل النفسي من السيكولوجيين ليسوا إلا شريحة قليلة العدد، محدودة الأثر في علم النفس .: أن تجنب النقادُ الإسلاميين شن تلك المعارك الضارية على علم النفس، وكأنه فرويد وتياره هما وحدهما هذا العلم.

بعد ذلك ننتقل إلى الصورة التي يقدمها النقاد الإسلاميون لفرويد وللتحليل النفسي فتجدها صورة مختصرة نمطية قد يمثلها هذا الوصف الذي يكرره مصطفى محمود في معظم كتاباته، لعل آخرها مقال عام 1988 (مصطفى محمود، 1988) والتي نعرضها - بلغته هو - قدر الإمكان:

النفس في تصور فرويد غرائز تطلب الإشباع في طرف، ثم بيئة مادية هي مجال لهذه النفس ومحل لفعلها وانفعالها في طرف آخر، ثم لا شيء وراء ذلك: لا روح، ولا إله، ولا غيب، ولا شيء من وراء هذه الدنيا المادية الكثيفة الغليظة: الغرائز، واللاشعور، والطاقة الجنسية هي الإله الحاكم، والكل في خدمته.

السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل هي التي تحدد سلوكه ونفسيته إلى ما تبقى من سنوات عمره.

ما نفعله، وما نفكر فيه، وما نحلم به يتم في جبرية وحتمية تبعاً لما ينفته فينا اللاشعور والعقل الباطن.

الإنسان مدفوع دائماً بقوى لا معقولة وملقى به نحو أفعال قهرية لا تبصر فيها ولا روِيّة، وهو مغلوب على أمره لا حيلة له ولا مخرج، وكل ما يملكه العقل هو أن يحاول تبرير هذه الرغبات البهيمية، والبحث عن وسائل مقبولة لإشباعها، أو التسامي بها ليزاولها بصورة أجمل، أو الانتكاس بها إلى حالات هستيرية تنفس عن غليانها.

الإحساس بالذنب، والتوبة، والندم هي بهذا المعنى عقد نفسية وأمراض يلزم التخلص منها.

استخرج فرويد وأتباعه تلك النظريات في دفتر مرضى الهستيريا والملانخوليا، ثم عمموها على الأصحاء والأسوياء، وجعلوا منها قانوناً لا يتخلف.

وتعقيباً على هذه الصورة "النمطية" الشائعة عن فرويد وأفكاره نقول: إن نظريته في التحليل النفسي أكثر تفصيلاً وتعقيداً من ذلك، فهي أولاً نظرية في الشخصية، وقد عرضها بحياد وموضوعية شديدتين (1978، *Hall and Lindzey*) كبنية *Structre* تتألف من الهو والأنا الأعلى، وديناميات *dynamics* تشمل الغريزة والطاقة النفسية، والميكانزمات (الحيل) الأساسية للأنا، والتي شملت عنده: التقمص، والإزاحة، والنقوص، والإسقاط، والتكوين الضدي. وهي ثانياً نظرية في العصاب (المرض النفسي)، والتي تناولها بالتفصيل، (*Fenichel 1945*)؛ وهي رابعاً مجموعة من الفنيات العلاجية والمنهجية (التداعي الحر، تحليل الأحلام، دراسة الحالة، التحليل الذاتي.. إلخ)؛ ثم هي خامساً تطبيقات "جزافية" . على حد تعبير هول ولندزي (*Hall and Lindzey; 1978*) . في العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى، وفي مجال الفنون والآداب والإنسانيات والدين؛ ثم هي أخيراً تنتمي إلى فلسفة معينة للعلم.

النفس في تصور فرويد غرائز تطلب الإشباع في طرف، ثم بيئة مادية هي مجال لهذه النفس ومحل لفعلها وانفعالها في طرف آخر، ثم لا شيء وراء ذلك: لا روح، ولا إله، ولا غيب، ولا شيء من وراء هذه الدنيا المادية الكثيفة الغليظة: الغرائز واللاشعور، والطاقة الجنسية هي الإله الحاكم، والكل في

وقد تعرضت هذه الجوانب جميعاً للنقد طوال تاريخ علم النفس ذاته، ولن نكرر هنا ما هو شائع ومألوف في المؤلفات الأولية في علم النفس، وسوف نكتفي بتناول ما يتصل بفلسفة العلم التي تنتمي إليها هذه النظرية لارتباطها بموضوع بحثنا.

وبإيجاز نقول: إن نظرية فرويد خاصة . والتحليل النفسي عامة . ينتميان إلى "النظرة القديمة" للعلم بالمعنى الذي أشرنا إليه عدة مرات من قبل. فالحتمية والميكانيكية الصارمة والتي كانت من خصائص العلم حتى نهاية القرن التاسع عشر، انتقلت إلى التحليل النفسي كما انتقلت بعده إلى السلوكية، وهي جميعاً تتفق مع التصور المادي للطبيعة البشرية، الذي عرضناه ناقدين من قبل، ويعرض أغروس وستانسيو (1979) هذا الموقف بصورة بليغة في العبارات الآتية:

"لو كان الإنسان مجرد كائن مادي . كما تزعم النظرية القديمة . لكان من المعقول أن نتخذ أشياء مادية أبسط . كالآلات . نماذج للسلوك البشري، فلكل آلة قوة دافعة تشغلها، كالبخار أو الكهرباء أو الاحتراق الداخلي، وعلى ذلك كان أهم عنصر في الإنسان، وفقاً لعلم النفس في النظرة القديمة هو قوته الدافعة. والقوى المادية في

الآلة الإنسانية تتخذ شكل غرائز وانفعالات، وهي مصدر جميع الأعمال التي يقوم بها الإنسان. أما العقل فلا يملك زمام الأمر؛ لأنه نتاج ثانوي للمادة. إذاً فمفتاح سر النفس البشرية يكمن في اكتشاف أقوى غريزة أو عاطفة تدفع الإنسان وتطغى على كل ما عداها".

وإذا كان توماس هوبز أول الماديين الاجتماعيين قد اختار الخوف من الموت باعتباره الغريزة السائدة، وركز مالتوس على غريزة الجوع؛ فقد كان تركيز فرويد أخيراً على الجنس. وقد ساير فرويد روح "العلم القديم" في عصره، فكان مادياً اختزالياً أيضاً - كما حدث للسلوكية من بعده. وعلى الرغم من أن هناك من ينفي عنه هذه الصفة (*Wolman.1984*) فإن كتابات فرويد نفسه تؤكدها، وخاصة تلك الرسالة المعنونة بـ"مشروع لسيكولوجيا علمية"، والتي يصفها مصطفى زيور (1971)، بأنها محاولة "حاول أن يضم فيها بنظرة واحدة شاملة علم النفس المرضى وعلم النفس العام وتشريح المخ وفسيولوجيته"، والتي فسر فيها الظواهر النفسية على أنها ترد إلى أصول فيزيائية كيماوية. وهذه وغيرها من مكونات "العلم القديم" قد سقطت - كما بينا من قبل - بظهور معالم "العلم الجديد" منذ مطلع القرن العشرين، والتي اندمجت خصائصه في علم النفس منذ خمسينات هذا القرن لتحول وجهته إلى الاتجاهين المعرفي والإنساني اللذين لهما سيادة عليه في عصرنا.

"لو كان الإنسان مجرد كائن مادي - كما تزعم النظرية القديمة - لكان من المعقول أن نتخذ أشياء مادية أبسط - كالآلات - نماذج للسلوك البشري. فلكل آلة قوة دافعة تشغلها، كالبخار أو الكهرباء أو الاحتراق الداخلي. وعلى ذلك كان أهم عنصر في الإنسان، وفقاً لعلم النفس في النظرة القديمة هو قوته الدافعة. والقوى المادية في الآلة الإنسانية تتخذ شكل غرائز وانفعالات. وهي مصدر جميع الأعمال التي يقوم بها الإنسان. أما العقل فلا يملك زمام الأمر؛ لأنه نتاج ثانوي للمادة. إذاً فمفتاح سر النفس البشرية يكمن في اكتشاف أقوى غريزة أو عاطفة تدفع الإنسان وتطغى على كل ما عداها".

إلا أن هذا لا يعني بالطبع استبعاد كل مكونات "العلم القديم". فبعض عناصر النسق الفرويدي تواترت أدلة على صحتها، ولعل أهمها دور خبرات الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الإنسان، ودور اللاشعور والدوافع اللاشعورية في سلوك الفرد، واهمية مفهوم دفاع الأنا *ego-defense* ضد القلق، ودور الميكانيزمات (أو الحيل) الدفاعية في حل مشكلات الصراع النفسي (محمد عثمان نجاتي، 1970)، وهذه جميعاً يمكن استثمارها بفاعلية في بناء "العلم الجديد".

وخلاصة القول أن الهجوم على علم النفس من خلال فرويد والتحليل النفسي يمكن وصفه بأنه من نوع حرب "طواحين الهواء". وبالطبع فإن لشهرة فرويد وانتشاره الهائل أسباب ثقافية وحضارية، بل وأيديولوجية لا يتسع المقام لتناولها. إلا أن هذا لا يعني أن يصمت علماء النفس من العرب والمسلمين على التشويه شبه المعتمد لميدانهم، وتحويله إلى بؤرة للدعاية الرخيصة، لا هم لها إلا التركيز على فكرة الجنس عند فرويد، وتفسيراته الأسطورية (عقدة أديب وعقدة الكترا، وغيرها مما تجاوزه العصر)، ويهوديته بل صهيونيته. ولعل هذا الصمت - والأخطر منه المشاركة في نفس الحملة من جانب بعض علماء النفس - يصل بهم إلى حد الشلل الكامل أو العجز المطلق عن مسايرة روح "العلم الجديد" التي تفتح لهم آفاق أرحب لهم قبل غيرهم.

قراءة في
قانون التعليم العتيق
رقم 01- 13

محمد تيفاوين

مقدمة :

إلى جانب التعليم العصري الذي يلقن بالمدارس النظامية أو الحكومية، فإن هناك نوعا آخر من التعليم يلقن بالمدارس العتيقة المنتشرة في قبائل مختلفة من المغرب.

وغالبا ما تخضع هذه المدارس العتيقة لأعراف القبائل المتواجدة بها، وتمول من الأعشار والهبات التي يوجد بها المحسنون.

وفي ذلك يقول العلامة : محمد المختار السوسي رحمه الله تعالى: "وهي مدارس شعبية يقوم بها الشعب بجهوده الخاصة[1]" ، ويعتبر البحث في هذه المدارس وتاريخها ومقرراتها وأساتذتها وكل ما يتعلق بها شيئا مفيدا وموضوعا خصبا للدراسة تناولته كثير من أقلام الباحثين من مختلف الجوانب، كما صدرت بصدده عدة مؤلفات وعقدت بشأنه عدة ندوات ألقيت فيها عروض مفيدة.

كما حظي هذا الموضوع بصدور قانون تنظيمي يحمل رقم : 01 – 13 صادقت عليه السلطة التشريعية، وسنتناول الحديث عن هذا القانون في المحاور التالية :

1- وصف هذا القانون
2- الجديد في هذا القانون
3- تعليق على بعض نصوصه
4- إغفاله لبعض الجوانب
5- موقفه من العرف
6- خاتمة.

1- تقديم القانون

هذا القانون تم إصداره لتنظيم التعليم العتيق ويحمل رقم 01 – 13 والذي تم تنفيذه بظهير شريف رقم 01-02-09 صادر في تاريخ ذي القعدة سنة 1422 هـ والموافق لـ 29 يناير 2002م، ويتكون من ثمانية أبواب وست وعشرين مادة إضافة إلى مقدمة عبارة عن ديباجة.

أما الأبواب فهي كالتالي :

الباب الأول : أحكام عامة وفيه تسع مواد من المادة 1 إلى المادة 9.

الباب الثاني : إلتزامات مؤسسات التعليم العتيق.
وفيه أربع مواد وهي من المادة 10 إلى المادة 13.
الباب الثالث: العاملون بمؤسسات التعليم العتيق
وفيه مادتان وهما : المادة 14 والمادة 15.
الباب الرابع: المراقبة التربوية والإدارية، وفيه مادة واحدة هي المادة 16.
الباب الخامس: جسور التعليم العتيق مع التعليم العمومي
وفيه مادة واحدة وهي المادة 17.
الباب السادس: اللجنة الوطنية واللجان الجهوية للتعليم العتيق، وفيه أربع مواد وهي من المادة 18 إلى المادة 21.
الباب السابع : العقوبات ومعاينة المخالفات وفيه ثلاث مواد وهي من المادة 22 إلى المادة 24.
الباب الثامن : أحكام مختلفة وانتقالية وفيه مادتان هما : المادة 25 والمادة 26.
وصدر هذا القانون في مدونة صغيرة الحجم وطبعت بمطبعة فضالة بالمحمدية سنة 2002م، وقامت وزارة الأوقاف بتوزيعه في فاس على المؤسسات التابعة لها.

2- الجديد في هذا القانون :

في الواقع أن هذا القانون كله جديد بالنسبة لتنظيم قطاع ظل لعقود من الزمن يخضع لنظام يختلف من مدرسة لأخرى حسب اختلاف القبائل، كما يختلف داخل نفس المدرسة اختلاف المدرسين بها واختلاف المناهج التي يعتمدها كل فقيه في مسيرته الدراسية أو تفرضها القبيلة بمقتضى العادة أو العرف.
ويمكن أن نشير فقط إلى بعض نماذج هذا الجديد فيما يلي :
تمكين الخريجين من الحصول على الشواهد حسب ما ورد في ديباجة هذا القانون " ... وتمكين خريجيه من الحصول على الشهادات والمؤهلات العلمية اللازمة "، وهذا شيء إيجابي ومفيد ولم يكن معروفا من قبل بهذا الشكل رغم وجود بعض الشواهد والإجازات التي يعطيها الفقيه لمن ظهرت نجابته من طلبته ليكون معترفا بمستواه العلمي يؤهله لولوج بعض المهام كالتدريس والمشارطة في مدرسة أخرى.
جعل هذه المدارس تنفتح على محيطها وذلك من خلال الإطلالة على العلوم الأخرى، وهذا شيء ينمي القدرة العلمية للطلبة حيث ينص هذا القانون على ذلك، ومنه: (..وتنمية معلوماتهم ومعارفهم في مجال الثقافة الإسلامية وضمان تفتحهم على العلوم والثقافات الأخرى في ظل مبادئ وقيم الإسلام السمحة [2]).
وهذا بموجبه سيؤدي إلى تعامل طلبة هذه المؤسسات مع أحدث الوسائل العلمية كالحاسوب والشبكة الإعلامية أو ما يعرف "بالانترنيت".
إمكانية الانتقال من التعليم العتيق إلى التعليم العصري وكذلك العكس حيث ينص هذا القانون على ما يلي : (يقبل تلاميذ وخريجو مؤسسات التعليم العتيق الناجحون في سنة من سنوات طور من أطوار التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي لمتابعة الدراسة في السنة الموالية من نفس الطور الموالي بمؤسسات التعليم العمومي[3]).
كما يمكن انتقال التلاميذ من مؤسسات التعليم العمومي إلى التعليم العتيق حيث ينص هذا القانون على ذلك بقوله : (وتطبق نفس الأحكام بالنسبة لتلاميذ وخريجي مؤسسات التعليم العمومي المماثلة[4]).
وهذا شيء إيجابي في هذا القانون حيث يربط الجسور بين التعليمين العتيق والعمومي بدل تقوقع كل منهما على نفسه، كما يرمي إلى فك العزلة بينهما واطلاع كل منهما على ما لدى الآخر.

3- تعليق على بعض نصوصه :

بعض فصول هذا القانون لايمكن تطبيقها بكيفية آنية حيث تحيل على نصوص تنظمها ستصدر بعد صدور هذا القانون، ومن ذلك مثلا ما يتعلق بالبرامج

[2] - المادة 1 من الباب الأول من هذا القانون.
[3] - المادة 17 من الباب الخامس.
[4] - نفس المادة.

والمقررات حيث نجد في المادة الثانية من الباب الأول : (وتحدد برامج ومواد الدراسة والمعامل المقرر لكل مادة وكذا طرق التقويم والامتحانات الخاصة بكل طور بنص تنظيمي[5]) وكذلك :

عند الرغبة في إحداث تغيير أو إصلاح لهذه المؤسسة حيث تنص المادة السابعة من الباب الأول عليه بما يلي: (ويمنح هذا الترخيص وفق كيفيات تحدد بنص تنظيمي[6])

بخصوص المساعدات المخصصة لهذه المؤسسات حيث

ويلاحظ في هذا الصدد أن الفقهاء لم يشاركوا في وضع هذا القانون وكذلك الباحثون المهتمون بالموضوع كما أن واضعيه هم من المنطقة الشمالية للمغرب وربما لا علم لهم بأحوال المدارس العتيقة في ربوع المغرب كله لأن هناك اختلافا واضحا بين المناطق

نجد ذلك في المادة التاسعة من الباب الأول والتي ورد فيها : (تحدد كيفية تطبيق هذه المادة بنص تنظيمي)[7]

بخصوص معايير التأطير والتجهيز والبرامج حيث ورد في هذا القانون: (وتحدد هذه المعايير بنص تنظيمي[8]).

بخصوص المؤهلات التربوية حيث ورد في هذا القانون: وتحدد بنص تنظيمي المؤهلات التربوية[9].

بخصوص تحديد الهيئات العلمية حيث نجد في هذا القانون ما يلي : (تحدث لدى كل لجنة جهوية للتعليم العتيق هيئة علمية يحدد تأليفها بنص تنظيمي[10]).

وما يمكن استنتاجه من خلال كثرة الإحالات على نصوص تنظيمية أن هذا القانون بحد ذاته قانون ناقص لابد من تعزيزه بنصوص لاحقة يجهل كيفية وضعها ومدى مشاركة كل المعنيين بالأمر في وضعها بدل صنعها من جهة واحدة، حتى يكون هناك نوع من التفاعل في اتخاذ القرار مما يجعل الكل أمام تحمل المسؤولية.

(ويلاحظ في هذا الصدد أن الفقهاء لم يشاركوا في وضع هذا القانون وكذلك الباحثون المهتمون بالموضوع كما أن واضعيه هم من المنطقة الشمالية للمغرب وربما لا علم لهم بأحوال المدارس العتيقة في ربوع المغرب كله لأن هناك اختلافا واضحا بين المناطق[11]).

4- إغفاله لبعض الجوانب :

لا غرابة أن نجد أي قانون من خلال دراسته يحتوي على بعض الهفوات مما يجعله مع مرور الزمن يخضع للتعديل، ونفس الشيء ينطبق على هذا القانون حيث نجده لم يتطرق للوضعية القانونية للمدرسين بمؤسسات التعليم العتيق وحول ارتباطهم بمهامهم برابطة الوظيفة العمومية أو أي علاقة أخرى.

وكذلك فهذا القانون لم يتطرق لقضية شائكة، ألا وهي مسألة سريان مقتضيات الضمان الاجتماعي على الأطر والمدرسين بهذه المؤسسات وحول إمكان الاستفادة من التقاعد والتغطية الصحية.

كما لم يتطرق هذا القانون كذلك إلى إمكانية الانخراط في نقابات كما هو عليه الحال بالنسبة لأطر وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي إلى غير ذلك من الموظفين وحتى الأجراء إلى غير ذلك من الحرف.

وحتى بالنسبة للمساعدات المخولة لهذه المؤسسات نجدها غير محددة، حيث ورد ذلك في هذا القانون : (ويمكن للدولة أن تخصص علاوة على ذلك مساعدات لفائدة هذه المؤسسات حسب الإمكانات[12]).

---

[5] - المادة 2 من الباب الأول من قانون التعليم العتيق رقم 01- 13.

[6] - المادة 7 من الباب الأول من قانون التعليم العتيق رقم 01- 13.

[7] – المادة 9 من الباب الأول من قانون التعليم العتيق رقم 01- 13.

[8] – المادة 10 من الباب الثاني من قانون التعليم العتيق رقم 01-13.

[9] – المادة 14 من الباب الثاني من قانون التعليم العتيق رقم 01- 13.

[10] - المادة 20 من الباب الخامس من قانون التعليم العتيق رقم 01-13.

[11] – حوار الأستاذ المهدي السعيدي مع إذاعة الرباط شهر رمضان 1423 هـ موافق دجنبر 2002م.

[12] – المادة 9 من الباب الأول من قانون التعليم العتيق رقم 01-13.

وهذا يفيد أن هذه المساعدات غير محددة وغير قارة وهذا لا يعني أنه ليس هناك دعم للمدارس العتيقة، بل هناك مجهودات طيبة إلا أنها غير كافية لأن هذه المؤسسات العلمية أعطت الشيء الكثير ولذلك تستحق الجزاء بالمثل.

وتشير بعض المصادر إلى عدد المدارس المستفيدة وكذلك عدد الفقهاء والطلبة الذين يستفيدون من المنحة التي تقدمها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية كما يلي:

136 مدرسة محتضنة تابعة لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إضافة إلى جامع القرويين.

6128 طالب ممنوح.

405 أستاذ يستفدون من مكافآت مالية[13].

ونرجو من هذه الوزارة أن تقوم بإحصاء هذه المدارس والاطلاع على أحوالها والمدرسين ووضعية الطلبة فيها، مع وضع شروط واضحة لتخويل الاستفادة.

5 – موقفه من العرف :

ورد في هذا القانون : (يجب أن تخضع مؤسسات التعليم العتيق لنظام داخلي نموذجي تضعه الإدارة [14]).

وهذا يعني عدم الأخذ بعين الاعتبار اختلاف القبائل والمدارس واختلاف الأعراف التي تخضع لها.

كما ورد في هذا القانون كذلك :

(يعاقب بصرامة من ألف درهم إلى **5000** درهم كل توسيع أو تغيير لمؤسسة التعليم العتيق .....[15])

وفي هذا إغفال للعرف حيث اعتاد المحسنون في كل قبيلة إدخال التحسينات التي تحتاج إليها المدارس بين الحين والآخر إلى درجة أصبح عندهم ذلك مألوفا ابتغاء للأجر والثواب.

وكذلك ورد في موضع آخر : (تنسخ جميع الأحكام المنافية لهذا القانون ولاسيما أحكام الظهير الشريف المتعلق بالتعليم المعطى بالمساجد حسب العوائد المألوفة [16]).

ويبدو من خلال هذا كما قال الأستاذ المهدي السعيدي: (هذا القانون ضد العرف)[17].

6– خاتمة :

كيفما كان الحال لا ينبغي علينا أن نصدر أحكاما مسبقة على هذا القانون قبل دخوله حيز التنفيذ والخروج إلى الواقع عن طريق الممارسة، ولذلك علينا أن ننتظر ما سيحكم به الواقع.

وحتى لو كانت هناك ثغرات فهذا شيء طبيعي في القوانين الوضعية مما يجعلها معرضة للتعديلات أكثر من مرة، بل هناك فصول لحقها التعديل لمرات متعددة.

فكما وقع التعديل على الدستور وهو أسمى قانون في الدولة، وكذلك المسطرة الجنائية، وقانون مدونة الأحوال الشخصية، فهذا لا يمنع كذلك من إدخال التعديلات على هذا القانون عندما تتبين ثغراته على مرور الأيام من التجربة، حتى تتماشى المقتضيات القانونية مع متطلبات الواقع.

ونرجو من هذه الوزارة أن تقوم بإحصاء هذه المدارس والاطلاع على أحوالها والمدرسين ووضعية الطلبة فيها، مع وضع شروط واضحة لتخويل الاستفادة

وأختم بكلمة الأستاذ الفاضل محمد رياض :[18] (فعلى أي نعمل بما هو كائن حتى يتحقق ما يجب أن يكون)[19]

وذلك أثناء حديث الأستاذ عن الوصية الواجبة.

---

[13] – جريدة المواسم السياسية – العدد 3، ص 3 – غشت 2001.

[14] - المادة 12 من الباب الثاني من قانون التعليم العتيق رقم 01-13.

[15] – أستاذ باحث – كلية الآداب – جامعة ابن زهر، أكادير.

[16] – المادة 26 من الباب الثامن.

[17] – استجواب مع إذاعة الرباط – شهر رمضان 1423 هـ موافق دجنبر 2002م.

[18] – الأستاذ الدكتور محمد رياض، أستاذ التعليم العالي - كلية الحقوق – جامعة القاضي عياض – مراكش.

[19] – أحكام المواريث – ط **1998 I** – مطبعة النجاح – الدار البيضاء.

الشجرة التعليمية

منظور تعليمي جديد

إعداد: ذة. رشيدة أوعقة

للمستوى الفلسفي المؤطر للفعل الإجرائي الأثر الكبير في سكونية أو دينامية الفعل، من هنا كان الإطار النظري الذي يتحرك فيه الفعل الإجرائي مهماً في إيجاد الجهاز المفاهيمي، والمنظومة المنهجية/ الأدواتية للاشتغال، وموضوع الاشتغال للفعل الإجرائي. وحيث الأطر النظرية تتسم بالتجديد والتجدد، كان ضرورياً من مراجعة مفاهيمها ومنهاجها وأدواتها ومواضيعها بين الفينة والأخرى؛ بل في كل آنية وحين.

لأن اليوم يشهد ثورة معلوماتية متدفقة تتقادم فيها المعلومات والمعارف بسرعة هائلة؛ نتيجة التطور العلمي الذي تعرفه البشرية. وبذلك فالمجتمعات مطالبة بمراجعة ما لديها من معلومات وأجهزة معلوماتية وأنساق تعليمية ومؤسساتية أدائية. وبما أن قطاع التعليم يعد اليوم في عصر العولمة المدخل الرئيس للتنمية والتقدم العلمي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي. وجب مراجعة هذا القطاع باستمرار خاصة في الأطر النظرية التي تتحكم في سيرورته، وتوجهه. "فميدان التربية ولاشك من أهم الميادين التي تحتاج إلى إعادة الفحص النقدي وإعادة التكوين لمعتقدات التربية ومفاهيمها".[1] إذ: "النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد"[2]، خاصة إن كانت مرجعيات التربية غربية، غير مرشحة لتناول القضايا التربوية الغربية وفق خصوصيات هذه القضايا. فمن ثمة "تكمن أهمية دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التي تأثرت بها في أنها تضع بين أيدي مفكري التربية، والمهتمين بالبحث التربوي، طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم العلم وطبيعة النظرية وخصائص المنهج العلمي، والأهم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث العلمي وآلياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظرية النقدية ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسي العلمي السائد الذي يبدو وأنه لم يساعدنا بقدر كاف على حل مشاكلنا التربوية، وتوجهنا كذلك إلى تلمس إرهاصات نظرية نقدية عربية للتربية"[3].

[1]- د. محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية؛ بيروت، لبنان 1992، ص: 17.

[2]- د. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 198/ المحرم 1416 . يونيو 1995،ص 142

[3]- نفسه، ص: 143.

النظرية النقدية تحاول استكشاف مواطن التناقض بهدف إيجاد تكامل جديد"/، خاصة إن كانت مرجعيات التربية غربية، غير مرشحة لتناول القضايا التربوية العربية وفق خصوصيات هذه القضايا. فمن ثمة "تكمن أهمية دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التي تأثرت بها في أنها تضع بين أيدي مفكري التربية، والمهتمين بالبحث التربوي، طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم العلم وطبيعة النظرية وخصائص المنهج العلمي، والأهم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث العلمي وآلياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها

وبما أن التعليم يستقي من الفلسفة التربوية خاصة، ومن الفلسفة الاجتماعية عامة، الإطار النظري الذي يوجه إجرائياته، ويتحكم فيها وضعاً وممارسة؛ يجمل بهذا التعليم أن يسائل هذه الفلسفة عن مستجداتها التربوية والاجتماعية من حين لآخر، رغم طبيعة التعليم الموسومة بالمحافظة، والتي يجب أن تزول عنه، وبشكل كامل لينسجم مع طبيعة العصر ومتطلباته المستجدة ومن بين الأطر النظرية المتحكمة في تعليمنا الحالي مصطلح "السلم التعليمي:. غير أن الفلسفة التربوية تطرح مفاهيم جديدة في مستوى التنظير الفلسفي لمنظومة التعليم، وفي مستوى الديداكتيك، وفي مستوى الممارسة الصفية. وذلك من خلال منظمات وهيآت مهتمة بالتعليم والثقافة، ومن خلال مراكز للبحث العلمي التربوي والنفسي. ومن بينها منتدى الفكر العربي والمنظمة العربية للتربية والعلوم مثلاً لا حصرا. ومن بين هذه المفاهيم الجديدة مصطلح: "الشجرة التعليمية"[*] ترى ما كنه مفهومنا هذا؟ وبم يمتاز عن السلم التعليمي؟.

قبل الإجابة عن السؤالين وحتى نقف على سمات مصطلح |الشجرة التعليمية".

1 . ما السلم التعليمي؟ يرجع هذا المصطلح تاريخياً إلى مفاهيم "التربية الحديثة" التي سادت إلى عهد قريب منا، بل والتي مازالت تتكلم في بعض الرؤى التربوية التي تسير قطاعات التربية في بعض الدول العربية بما فيها المغرب. حيث هذا المفهوم لم يعد صالحاً كمفهوم رئيس في "التربية الجديدة المستجدة والمتجددة". وأصبح في ظل أطرها المفاهيمية متجاوزاً، إذ كان يؤطر وينظم ويهيكل التعليم، ومازال كذلك في بعض الأنظمة التعليمية، فهو مفهوم يشبه أسلكة التعليم بسلم يتكون من ساقين وأدراج، لابد لصعوده من أول درج، ولابد من المرور بكل الأدراج، مقيداً بمسافة معينة بين ساقي السلم، وأخرى بين أدراجه. تبتدئ من أول الدرج إلى آخر الدرج في السلم، وأخرى بين أدراجه تبتدئ من أول الدرج إلى آخر الدرج في السلم.

2 . سمات السلم التعليمي: له عدة سمات نذكر أهمها ومنها:

1.2. مفهوم تشبيهي مجازي مستوحى من السلم الخشبي، مما يتسم بجموده مادة تكوينه، وسكون بنياته في الزمان والمكان، وثبات أدراجه.

2.2. لا يسمح بالحركة إلا عمودياً وفي حدود ضيقة، حيث الحيز المكاني محدد سلفاً، ولا يسمح بالدينامية التي تتطلب الحركة أفقياً وعمودياً. والحيز الزمني فيه محدد بسقف معين، ولا يسمح بالمعاودة من جديد.

3.2. يجمد ويحبس خياراتنا وسياساتنا وتفكيرنا وممارساتنا التعليمية في قوالب ونماذج معينة ومحددة.

4.2. الصعود حتمياً يتم من الدرج الأول إلى الدرج الأخير دون مراعاة لنوعية المتعلم ومعطياته

(*)- صاحب هذا المصطلح هو الدكتور: حامد عمار، قدمه في ورقته إلى "لجنة الحكماء بمنتدى الفكر العربي" بعنوان: "هيكل النظام التربوي"، سنة 1988.

الذاتية ولا يسمح له بالتكرار إلا ضمن حدود مرة أو مرتين على الأكثر وفي حالات استثنائية التثليث.

5.2. يمكن للمتعلم السقوط خارج السلم، فلا يجد من يلتقطه مرة أخرى لفتح سبل التعليم له من جديد.

6.2. للصعود من درج لآخر، هناك اختبارات وامتحانات تقرر ارتباط المتعلم بالسلم أو الانقطاع عنه دون الرجوع إليه مرة أخرى.

7.2. هذا المفهوم ملائم لغربلة الناس، ولانتقاء الصفوة وفق معايير بيروقراطية، تناسب منظور الطبقة الحاكمة والمتحكمة.

8.2. لا يسمح بالتميز، بمعنى أن المتعلم المتميز لا يسمح له بتخطي أحد أدراج السلم التعليمي استثماراً لتميزه، وتسريعاً لاستغلال إمكاناته وجهوده دون هدرها زمانياً على الأقل.

وهذه السمات عادت على مجال التعليم بسلبيات مازالت المنظومة التعليمية تعاني منها، وأكبر سلبية هي شحن العقول بمعلومات لا تغني ولا تسمن من جوع، ولا تصنع فكراً، ولا تبدع ولا تخترع تكنولوجياً بل حتى التفكير العقلاني لا توطنه في المتعلم ولا في المجتمع. بل حرمت هذا المتعلم من حق الخطأ، وهو حق مكتسب ومعترف به في "التربية الجديدة المستجدة والمتجددة". وعائد هذا المنظور - السلم التعليمي - سلبي أكثر منه إيجابي. لهذا يجب تغييره بمفهوم "الشجرة التعليمية". طلباً لتجديد دماء التعليم. وحان الوقت لمغادرته إلى مساحات واسعة، وآفاق مستجدة.

3 - ما الشجرة التعليمية وسماتها؟ الشجرة التعليمية كيان حي شبيه بالشجرة الطبيعية في مادتها وبنياتها وصيرورة حياتها. تتكون من جذور وجذع وأغصان وثمار. ترى ما فحوى هذا التشبيه؟ وما سماته ومميزاته؟ حيث "يتماشى هذا المفهوم مع ما ينبغي أن يكون عليه المجاز المستخدم دينامياً حيوياً مستوعباً ورحباً، شاملاً لما يراد أن يجسده من المعاني والدلالات في إطار التربية الجديدة، فالشجرة التي نقصد بها التشبيه التمثيلي لبنية التعليم - كما هو معروف - كيان حي نام، لها جذورها الممتدة، ولها جذع أساس، وللجذع فروع رئيسة، تنمو منها فروع وأغصان متعددة دائمة الخضرة، وفي هذه الفروع والأغصان تظهر الثمار وتنضج، ويتم قطافها كل عام، ويتوقف ما تجود به على رعايتها وتوفير ما تتطلبه شروط نمائها.

الشجرة التعليمية كيان حي شبيه بالشجرة الطبيعية في مادتها وبنياتها وصيرورة حياتها. تتكون من جذور وجذع وأغصان وثمار. ترى ما فحوى هذا التشبيه؟ وما سماته ومميزاته؟ حيث "يتماشى هذا المفهوم مع ما ينبغي أن يكون عليه المجاز المستخدم دينامياً حيوياً مستوعباً ورحباً، شاملاً لما يراد أن يجسده من المعاني والدلالات في إطار التربية الجديدة

تلك هي مكونات الشجرة التعليمية في بنيتها وفي ترابطها عضوياً. وسوف نتناول تلك المكونات لنرى صلتها ببنية النظام التعليمي في ضوء هذا التشبيه الجديد ودلالاته.

أ - جذور الشجرة التعليمية: وهي الأجزاء المنغمسة في تربة الثقافة الوطنية الشعبية والمتعمقة في الماضي والحية في الحاضر، والمغذية لبقية أجزاء النظام التعليمي في جذعه وفروعه ومستقبل ثماره. وبذلك تلتحم الشجرة التعليمية التحاماً عضوياً، كما تلتحم مؤسسة المدرسة أو الجامعة مع واقع الثقافة بمعارفها وقيمها وتطلعاتها وتظل بقية أجزاء الشجرة غير منبتة أو منقطعة عن جذورها الثقافية، لكنها في الوقت ذاته تضخ عصارة النمو إلى الأجزاء الأخرى بما يحفظ حيويتها ويضمن نماءها. والجذور نفسها نامية في طولها وامتدادها مع ما تتلقاه من غذاء ثقافي من تربتها، ومن بقية أجزائها، وفي تنفسها من خلال الهواء

والطقس الخارجي، كالشأن في أي رصيد ثقافي نام ومتجدد في تلاقحه مع المتغيرات الداخلية والخارجية.

ب ـ جذع الشجرة: وهو الذي يجسد قدر الثقافة المشتركة المتمثلة فيما اختاره الجدع من جذور الثقافة حيث يتمكن الطفل من أن يتعلم ليقرأ ويكتب، تهيئة له من أجل أن يقرأ ليتعلم، وأن يتعلم ليعبر، وأن يكتسب في المرحلة الابتدائية مثلاً مقومات ثقافة المواطنة، فضلاً عن قواعد الدين ومكارم الأخلاق.

وهذا الجذع نام في استطالته لتعلم تلك الأساسيات الثقافية، وقد يمتد الجدع الأساسي إلى مرحلة ما بعد التعليم للتعامل مع متطلبات التنمية ومتغيرات العصر.

ويتسلق الأطفال هذا الجذع للثقافة المشتركة كما تنسلق صغار العصافير على جدع الشجرة الحقيقي، ويستطيع الطفل أن يصل إلى هذا الجذع من أسفله متنقلاً عليه حتى نهايته، كما يستطيع أن يبدأه من أي موقع آخر ـ في وسطه مثلاً ـ على أساس اختيار قدراته ومهاراته.

وهكذا يتحرك التلاميذ على جذع الشجرة التعليمية، دون استبعاد لأي منهم لتجاوزه سناً معينة، أو لتعثره في مادة دراسية، أياً كانت صعوبتها، أو لظروف اقتصادية أو اجتماعية معوقة.

ج ـ فروع الشجرة: ومن هذا الجذع الواحد للشجرة التعليمية تبدأ الفروع في الانتشار، مناظرة للتشعب في المرحلة الثانوية الحالية وإلى مجموعة الرياضيات والعلوم والإنسانيات في المدرسة الثانوية العامة، وانتشار الفروع لا يقتصر على التمدد إلى ستة فروع*(*) كما هو الحال في المدرسة الثانوية العامة، وإلى فنية صناعية وزراعية وتجارية في المدرسة الثانوية الفنية .. ومع تنوع احتياجات سوق العمل ومتغيرات المعرفة، يمكن أن يكون في الثانوية العامية والفنية فروع جديدة للتركيز كتنظيم شعب للتكنولوجيا، والكومبيوتر، والأدب العربي، واللغات الأجنبية، والفنون، وصيد الأسماك، والتمريض، وزراعة المحاصيل الصحراوية والمساحة، والتصوير، والآثار، والاقتصاد المنزلي، وتركيب الأجهزة المنزلية، والمياه، والصرف الصحي، إلى غير ذلك من الشعب ذات المضمون المحدد والمرتبط بالأنشطة الحياتية، ليتم التركيز عليها إلى جانب المواد العلمية والثقافية الأخرى.

ومع تنوع احتياجات سوق العمل ومتغيرات المعرفة، يمكن أن يكون في الثانوية العامية والفنية فروع جديدة للتركيز كتنظيم شعب للتكنولوجيا، والكومبيوتر، والأدب العربي، واللغات الأجنبية، والفنون، وصيد الأسماك، والتمريض، وزراعة المحاصيل الصحراوية والمساحة، والتصوير، والآثار، والاقتصاد المنزلي، وتركيب الأجهزة المنزلية، والمياه، والصرف الصحي، إلى غير ذلك من الشعب ذات المضمون المحدد والمرتبط بالأنشطة الحياتية، ليتم التركيز عليها إلى جانب المواد العلمية والثقافية الأخرى.

ويتيح مفهوم فروع الشجرة للعصافير الكبار "الطلاب" التنقل من فرع إلى فرع إذا لم يجد الفرع ملائماً، ومن ثم يتحقق مبدأ المرونة والانسيابية والاختيار في فروع المدرسة الثانوية بنوعها، كما لا يحكم على طالب بالانحباس في شعبة معينة إذا أراد الانتقال منها. ثم إن الشعب كلها مناسبة للانتقال إلى الأغصان الرفيعة في أعلى الشجرة "إلى التعليم العالي"، أو أن تطير إلى خارج الشجرة إذا لم تستطع أن تبلغها. وكذلك الشأن مع الطلاب في نهاية هذه المرحلة، حيث يستطيع المتفوق منهم في أي شعبة الالتحاق بالجامعة أو المعاهد العليا دون قيود، أو أن ينخرط في سوق العمل.

(*)- في المغرب أكثر من ستة فروع.

د- أغصان الشجرة: الأغصان الرفيعة لا تصعد إليها إلا تلك العصافير ذات القدرات العالية في الطيران والنضج والتوازن في الوقوف على تلك الأغصان الرجراجة. وهذه هي قدرات المستوى الأعلى في قمم الشجرة، وهو ما يناظر مرحلة التعليم الجامعي/ العالي، وما به من تخصصات أدق وأرفع من مجالات التعليم الثانوي في الفروع. كذلك ثمة انسيابية في التنقل والاختيار بين الأغصان وفي المقررات الجامعية. هذا فضلاً عن أن العصافير الناضجة تستطيع أن ترقى إلى تلك الأغصان حتى لو قضت فترة طويلة خارج الشجرة تبحث عن طعامها أو ترعى صغارها. وقد تمضي وقتاً على الأغصان ثم تطير خارجها ثم تعود إليها مرة أخرى. وهكذا دواليك. كذلك الشأن في التحاق الطالب بالتعليم الجامعي العالي وهو يزاوج بين التعليم والعمل، فقد يسعى إلى العودة إلى الجامعة أو الالتحاق بها بعد سنوات من تخرجه في المرحلة الثانوية. وهكذا تزداد الأعداد وتتفلطح أعالي الشجرة.

والثمار: سوف تكون ثمار هذه الشجرة إذا ما تم تعهدها وفيرة غزيرة، متعددة الأنواع، مكتملة النضج تتيح فرص التعليم المنتج لأكبر عدد من المواطنين، وتهيئ لهم طلباً حقيقياً في السوق الداخلية، وقدرة على التنفس في الأسواق الخارجية. والشجرة في مجملها وارفة الظلال على أرجاء وطنها".[1]

ومع تنوع احتياجات سوق العمل ومتغيرات المعرفة، يمكن أن يكون في الثانوية العامية والفنية فروع جديدة للتركيز كتنظيم شعب للتكنولوجيا، والكومبيوتر، والأدب العربي، واللغات الأجنبية، والفنون، وصيد الأسماك، والتمريض، وزراعة المحاصيل الصحراوية والمساحة، والتصوير، والآثار، والاقتصاد المنزلي، وتركيب الأجهزة المنزلية، والمياه، والصرف الصحي، إلى غير ذلك من الشعب ذات المضمون المحدد والمرتبط بالأنشطة الحياتية، ليتم التركيز عليها إلى جانب المواد العلمية والثقافية الأخرى.

فالشجرة التعليمية تمتاز من ثمة بالحياة عن السلم التعليمي الجامد "وهي مفهوم جديد يكون الإطار للهيكلة الجديدة المقترحة لتعليم المستقبل. والمقصود به أن تتم إعادة هيكلة النظام التعليمي ليكون أكثر مرونة وتنوعاً من حيث إمكانيته في السماح للطلاب في الانتقال الأفقي والرأسي أو من حيث إمكانية الامتداد والتشعب اللامحدود للتخصصات والمقررات الدراسية والتدريبية، ويقترح أن يحل هذا المفهوم كإطار لتنظيم التعليم بدلاً من مفهوم السلم التعليمي"[2].

فهذا المفهوم التربوي الجديد يجد بعض ملامحه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. لعل الأجرأة تتبناه وتحتضنه طلباً لزرع الحياة في تعليمنا الميت سريريا. فما تمظهرات هذا المفهوم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟.

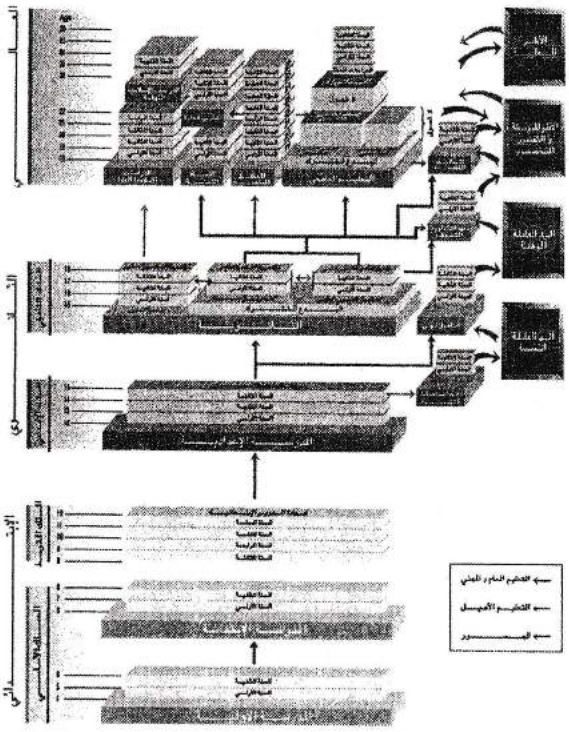
تمظهرات الشجرة التعليمية في الميثاق: تتمظهر هذه الشجرة بالمجال الثاني: التنظيم البيداغوجي، من الميثاق، خاصة منه المادة: 60 التي تؤصله في الجذوع المشتركة، والتخصص التدريجي والجسور. حيث تمثل الجذوع المشتركة جذع الشجرة، والتخصص التدريجي الفروع، والانتقال بين الفروع تمثله الجسور على جميع المستويات. إذ تقول المادة (60): "تتضمن الهيكلة التربوية الجديدة كلاً من التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي

[1]- د. حامد عمار، من السلم إلى الشجرة التعليمية، مجلة العربي، الكويت، العدد: 499، يونيو 2000، ص.ص: 18-22.

[2]- مدرسة المستقبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية، م.ع.ت.ث.ع، تونس، المجلد: 20، العدد: 2، 2000، ص.ص: 7-70.

والتعليم العالي، على أساس الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي والجسور على جميع المستويات"1. وتترجم هذه المادة عملياً الخطاطة التالية المأخوذة من الميثاق نفسه (ص:30):

الهيكلة الجديدة لنظام التربية والتكوين



فهذه الخطاطة تظهر جذع الشجرة في التعليم الابتدائي بسلكيه الأساسي والمتوسط، وفي التعليم الثانوي خاصة منه السلك الإعدادي، الذي يؤهل المتعلم إلى الثانوية والاختصاصات المهنية، ومنهما تبدأ فروع الشجرة وأغصانها تتشعب في المستوى الأفقي، وتطول في المستوى العمودي. ففي المستوى الأفقي، نجد التعليم الثانوي العام والتقني والمهني يرتبط بجسور. وفي المستوى العمودي يتطور التعليم إلى الجامعي ضمن تخصصات مختلفة، ودراسات معمقة تصل إلى الدراسات العليا في جميع أنماط هذا التعليم، تتوج بالدكتوراه. تتولاه الجامعة والمؤسسات والمراكز والمعاهد التابعة لها. يرتبط هذا التعليم بجسور تسمح بالتنقل بين هذه الفروع، وبالمعاودة من جديد. وهذه الملامح اللاتفصيلية التي تشير إليها الخطاطة تمتص فلسفة الشجرة التعليمية على الأقل في مستوى التنظير والطموح والأمل في المستقبل. ولكنه امتصاص ليس بمطلق معطيات المفهوم، وإنما بملامحه الرئيسية، ويظل الميثاق الوطني للتربية والتكوين هنا مجرد رؤية (فلسفية) للهيكلة، ستعكسها واقعاً الأجرأة؛ إن استوعبتها. وستنأى بها عن ذلك إن لم تستوعبها.

والواقع الذي بدأ يظهر في التجديد يعلن: أن الأجرأة في بعض طروحاتها القانونية تذهب في تطبيقاتها خلاف الفلسفة المقصودة في الميثاق؛ حيث مازال السلم التعليمي يطغى على عقلية المشروع التربوي المغربي. ومازالت السيناريوهات القديمة تتمظهر في صيغ جديدة دون تغير جوهري، ودون ملامسة العمق على الأقل. ولا أدل على هذا ما جاء به الكتاب الأبيض. وما جاء به القانون المنظم لاختبار شهادة الدروس الابتدائية. ذلك أن التلاميذ اجتازوا اختبار شهادة الدروس الابتدائية بمقرر التعليم الأساسي بدل مقرر التعليم الابتدائي بدعوى طبيعة التجديد، وهي دعوى واهية لا يصادق عليها العقل والعلم.

ويبقى الأمل معقوداً على إعادة النظر فيما صدر من قرارات، وإجراءات عملية تنظيمية للتعليم، لملاءمتها مع روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وتبقى القراءة المتأنية والنافذة والناقدة مطلب رئيس في حق المشرع التربوي في تناوله أجرأة الميثاق. والحمد لله.

[1]- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ط. يناير 2000، ص: 31 وكذلك: ص.ص: 30-42.

التربية والتجديد

وتنمية الفاعلية عند المسلم المعاصر

الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

عرض: ذ. أحسن إبراهيم الخليل

بين يدي الكتاب:

لا يزال التساؤل/ الإشكال الذي طرح منذ مستهل القرن العشرين يفرز مزيداً من النقاشات، ويستقطب الاهتمام، في خضم التحديات والمشكلات التي تجثم تحت وقعها الأمة العربية والإسلامية. مرجع هذا الاهتمام، هو أن المعالجات التي تناولت إشكالية تخلف الأمة، وخفوت بريقها، وانكماش دورها، انصبت في أغلب توقعاتها على دراسة النتائج والتداعيات. ولم ترصد الأسباب الواقعية والعميقة، أو تناولت الظاهرة من خلال الزوايا النظرية الصرفة، وظلت تفتقر إلى الاقتراحات البديلة التي من شأنها أن تحقق للأمة قفزة مباركة على طريق التأهيل الفعلي لتجاوز مواطن القصور والعجز.

إن ما يعطي لهذا الكتاب نكهته العلمية والتربوية، أن صاحبه يعيد طرح التساؤل، لكنه يتجاوز الدراسات، والنقاشات اللفظية العميقة، التي ظلت حبيسة رؤيتها السطحية في تشريح السؤال، وإعادة تركيبة، عاجزة عن امتلاك أفق ممتد يسترجع الأسباب، ويلملم شتاتها، ويناقشها من زاوية القدرة على إنضاج حلول ممكنة التحقق يسترشد بالقيم والمبادئ السائدة في مجتمعه،

ويستلهم - في نفس الآن - الدروس في واقع المجتمعات المعاصرة التي عاشت ردحاً من الوقت خارج التأهيل السياسي والاقتصادي والعلمي (بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية ت اليابان - وكوريا الجنوبية)، ثم تدرجت في سلم الترقي حتى أصبحت دولاً تتبوأ الصدارة في الحضارة المعاصرة.

إن الأمة الإسلامية تمتلك عناصر قوية للنهوض من كبوتها.

هي التي تمثل الأساس الضروري لكل مجتمع يتطلع إلى الانتفاض من واقع يكرر فيه ذاته. ويجتر فيه ثقافات وتصورات غربية. دون أن يظهر التأهب لفحصها، وإدراك مستوى التأثير إيجاباً أو سلباً بها.

فهل يعني أن الأمة أصبحت تفتقر إلى الإحساس بالتفوق؟ بفعل انعدام الكفاءة والفاعلية للإسهام في المتغيرات الدولية. وأنها اقتصرت على "المواقف التلقائية" عند وقوع الأحداث. عوض المشاركة فيها بالمساءلة والمناقشة البناءة. وتبني المواقف الذاتية المستقلة، والمتحررة من الدوران في فلك المؤثرات والضغوطات الخارجية.

إن هذه الفاعلية المفقودة، والإيجابية الغائبة، والاستمرار في إنتاج العقول الخاملة التي تحجّر فكرها. وانطفأ بشعاع قدرتها على الخلق والإبداع. هي ثمار لنظم تربوية ليس لها توجه واضح في أهدافها، تعمل على إشاعة ثقافة الانهزام. والرضوخ لأمر الواقع. كما أن مؤسسات التخطيط والتوجيه تفتقر إلى القيادات العلمية والتربوية. وانحصر دورها في استجلاب المخططات والتوجهات الجاهزة، مع إظهار الشجاعة على تعزيزها، وتوطيء الطريق لها.

من هنا - إذن - ترسم الخطوات الأولى للمعالجة، وتفرض الضرورة إعادة النظر بصورة كاملة في النظم التربوية، والأساليب البيداغوجية التي غدت عقيمة، بالية وفاشلة في صياغة الشخصية الفاعلة، المتفاعلة مع محيطها السياسي والفكري والتربوي لأنها تشجع على التلقين، وتقبل لدى المتعلم ملكة التعلم الذاتي، ومهارة الابتكار. وبتظافر مؤسسات الحكم، والإعلام، والاقتصاد، مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والمؤسسات التربوية، - المعاهد، الجامعات - ومؤسسات التخطيط والتوجيه، يمكن - آنئذ - صناعة إنسان فاعل قد انعتق من "آصار" الأعراف والتقاليد الاجتماعية. ومن "أغلال" الموروثات الفكرية والثقافية.

معطيات تقنية حول الكتاب

الكتاب من الحجم العادي يقع في 120 صفحة، وقد صدر عن مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى. 1418هـ/ 1997م.

يندرج الكتاب ضمن سلسلة من المقالات، والكتابات التربوية الجادة، التي ترمي إلى لفت الانتباه، إلى دور المؤسسات التربوية في صياغة الشخصية الإسلامية المتوازنة. باعتبار، أن مصدر الأزمة هي هذه النظم التربوية التي لا تخرج سوى المشوهين أخلاقاً، والمعوقين عقيدة، والمشلولين فكراً، والعاجزين عن التفاعل مع محيطهم إيجاباً لا سلباً.

محتويات الكتاب

يشتمل الكتاب - موضوع القراءة - على مقدمة وأبواب ثلاثة. وينتهي بخلاصة وتوصيات.

والأبواب الثلاثة هي:

الباب الأول: معنى الفاعلية وأهيمتها.

الباب الثاني: التربية ودرجات نضج الشخصية وعاداتها الفكرية والنفسية.

الباب الثالث: التربية وتنمية الفاعلية عند الأمة.

يشتمل الباب الثاني على ثلاثة فصول يتناول فيها بمنهجية علمية رصينة أهداف "التربية الواعية" وقدرتها على تنمية وإنضاج الشخصية الإسلامية.

ويتضمن الباب الثالث تسعة فصول تنتهي بخلاصة مركزة وتوصيات هامة. عالج فيها صفات "المجتمع

المفتوح" وصفات "المجتمع المغلق".

الباب الأول: معنى الفاعلية وأهميتها

حدد ـ د. ماجد ـ الفاعلية بقوله: "تعني العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج".

الفاعلية بهذا التحديد، لا يعني امتلاك القدرة على الفعل والممارسة بغض النظر عن النتائج، حتى وإن كانت كارثية ومدمرة. لكنها تخطيط، ودراسة، وتنظيم لمجموع الخطوات بعضها يكمل البعض. وصولاً إلى التوقعات والتنبؤات بنوع النتائج عبر المقارنة بين "المخرجات" و"المدخلات" أي بين الجهود والموارد البشرية التي يتم استثمارها،وبين مستوى النتائج المحصل عليها.

الباب الثاني: التربية ودرجات نضج الشخصية وعاداتها الفكرية والنفسية

يميز د. ماجد بين نمطين من التربية: "التربية الواعية" وهي المسؤولة والمؤهلة لتحقيق "النضج الكامل في شخصية إنسانها" شريطة أن تتظافر معها مؤسسات الإدارة والتوجيه خوفاً من أن تتعرض نتائجها لتشوهات وإعاقات. و"التربية غير الواعية" وهي التي لا تملك التأهيل الكافي لإنضاج الشخصية الإنسانية. لكنها وإن كانت ممارساتها تحمل مواصفات التربية فهي تتبرم من التفكير في النتائج. ومعرضة ـ ولا ريب ـ لكثير من الإصابات والتشوهات.

والتربية الواعية تقوم على الإنضاج الكامل لشخصية الإنسان عبر مستويات ثلاثة. وهذا المستوى من التأثير تخفق فيه التربية غير الواعية مادام أنها ليست مستبصرة بمصير الأجيال.

المستويات الثلاثة هي:

1 ـ مستوى الاعتماد على الغير

2 ـ مستوى الاستقلال عن الغير

3 ـ مستوى تبادل الاعتماد مع الغير

لعل أرقى المستويات هي هذه الأخيرة، لأنها تنتج الشخصية الأصلح للقيادة. فالثانية: وإن كان صاحبها ليس "كلاً" على مولاه، لا يقف مشدوها أمام الأحداث، حائراً عن تبني الموقف المناسب بل يندمج في محيطه إثباتاً لقدراته، معبراً عن إمكاناته. فقد لا يكون صالحاً للقيادة أو العمل مع الجماعة لكون معلوماته وتوجيهاته قد تكون مصبوغة بالصبغة الذاتية المحضة.

ويبقى أن أحط المستويات، وانقصها، هو الاعتماد على الغير. وخلاصته كما يقول د. ماجد "أنت المسؤول" فهو من جهة ذاته، لا ينظر إليها، إلا بمنظار الآخرين، فإن أحسنوا الثناء عليه تهلل وجهه، وانبسطت سريرته. وإن أساءوا القول فيه، تجهّم وجهه، وانكسرت سريرته. فهذه الشخصية تعاني تعدداً في الرؤى. فهو مرة بهذا الوصف، ومرة أخرى بوصف آخر. فهو بمثابة "المرآة الاجتماعية" حسب د. ماجد. وهو من جهة الفكر، مسلوب القدرة على أن يخلق فكره في السماء. مستنطقاً كفاءاته، ومهاراته. لكنه يفكر، ويقضي تفكيره بما يمليه عليه الآخرون من حوله. وبهذا يحرم من المساهمة في صناعة الأفكار وإغنائها. لأنه يقتات على موائد غيره، وما أنتجته عقولهم. فهذا النوع اصبح مسلوب الفاعلية، يعتمد على الآخرين فيما يريد ويتمنى. وأصبح يفتقد إلى "الوعي بالذات" وهو منطلق الفاعلية. ويرد د. ماجد، فشل هذا النوع من الشخصية إلى نظم التربية، ونظم القيم في الأقطار العربية والإسلامية "فهي ـ أولاً ـ عامودية العلاقات، تفرض على الإنسان أن يسمع دون مناقشة، وينفذ ما يؤمر دون مساءلة. وهي ـ ثانياً ـ تقيس الصواب والخطأ والفضيلة والرذيلة طبقاً لمقياس "ماذا سيقول الناس"".

أما "مستوى الاستقلال عن الغير" فمحورها كما يقول ـ د. ماجد ـ "أنا المسؤول" وهذا مستوى أفضل واعلى من المستوى الأول. لأنها ـ من جهة ـ تضفي نوعاً من

المصداقية على شخصية الإنسان. وتحرره في هيمنة الآخرين. وتخلصه من آفة "الإمعة" يلتزم الإحسان مادام الناس قد أحسنوا إليه، ويقابلهم بالإحسان إن هم مضوا في إساءته. ومن جهة أخرى، تفتح له الباب لاختبار آرائه، وأفكاره واستخدام وعيه. واستشعار مسؤولياته. ويجسد هذا المستوى في واقع الحياة ثلاث عادات فاعلة هي:

1 . القدرة على الأخذ بزمام المبادرة

2. القدرة على التحديد العقلي للهدف وتطبيقاته.

3 . إتقان ترتيب الأولويات في برنامج العمل.

وبجميع المعايير فإن "مستوى تبادل الاعتماد مع الغير" هو أسمى وأفضل من جميع المستويات الأخرى. فصاحبه: وإن كان ذهنه مشتغلاً بالقضايا الهامة، سيساهم في تحليلها، وتقييم نتائجها، ومتابعة تداعياتها. فإنه صاحب إيمان عميق على أنه يحتاج إلى تبادل المعرفة، والاستيثاق من مواطن الصواب أو الزلل من خلال الإصغاء إلى غيره من المهتمين. ويُسمّي . د. ماجد . العادة النفسية التي تصاحب الذين ارتقوا إلى هذا المستوى ب"عادة أربح ويربح الآخرون" وهي عنصر أساسي في فاعلية الإنسان. وانعكاس مباشر لطبيعة الشخصية الناجحة التي لا تعاني من الانغلاق والانطواء. لكنها تحررت من عقدة "الذات العالمة" وأصبحت تؤمن أن الواقع البشري بجميع مكوناته، هو أرضية صالحة للتفاوض، وعقد الاتفاقات، أملا في تكريس العلاقات الإنسانية واكتساب الترابط.

وينتهي . د. ماجد . إلى الإعلان عن أسفه حيث يقول: "ومن المؤسف أن غالبية الناس الذين تخرجهم المؤسسات التربوية في الأقطار العربية والإسلامية لا يفكرون طبقاً لمادة تفكير " اربح ويربح الآخرون" وإنما يتوزعون بين نماذج تفكير خمسة هي: 1 . أربح ويخسر الآخرون 2 . أخسر ويربح الآخرون 3 . أخسر ويخسر الآخرون 4 . أربح ولا يهمني الآخرون 5 . يربح الآخرون شريطة أن أربح أو لا ربح على الإطلاق".

الباب الثالث: التربية وتنمية الفاعلية عند الأمة

دأبا على التفريق بين نمطين من التربية: "تربية واعية" و"تربية غير واعية" فإن هناك نموذجين من المجتمعات: "المجتمع المفتوح" و"المجتمع المغلق"، ولكل نموذج صفات تجعله يتميز عن الآخر فمن أهم صفات "المجتمع المفتوح" هيمنة "روح العمل الجماعي" عن طريق حسن استثمار العناصر البشرية، وتعريفها في النشاطات الهامة، مع تضييق هوة الخلاف بين الأفراد، بتنظيم الجهود، والاتفاق حول أحسن الوسائل، والأساليب لمواجهة التحديات. كما أن العمل وفق تكتلات، وجماعات يساعد على إقامة علاقات واعية بالعالم المحيط بهم، وإدراك ثوابته ومتغيراته، كما أن ذلك يفيدهم في الاندماج مع هذا العالم على أساس التكامل، وليس على أساس الانصهار في بوتقته، والذوبان في حضارته. وآخر هذه الصفات هي حسن استيعاب الحقب الزمانية، وتقسيماتها إلى "ماض" و"حاضر" و"مستقبل". لأن ذلك يفيد في معرفة قدرة المجتمع على التجاوب مع العالم المحيط باستقلالية وفاعلية، رغبة في إثراء

وبجميع المعايير فإن "مستوى تبادل الاعتماد مع الغير" هو أسمى وأفضل من جميع المستويات الأخرى. فصاحبه: وإن كان ذهنه مشتغلاً بالقضايا الهامة، سيساهم في تحليلها، وتقييم نتائجها، ومتابعة تداعياتها. فإنه صاحب إيمان عميق على أنه يحتاج إلى تبادل المعرفة، والاستيثاق من مواطن الصواب أو الزلل من خلال الإصغاء إلى غيره من المهتمين

واقعهم، وتحقيق إنسانيتهم، وإقامة ثقافتهم.

أما "المجتمع المغلق" فمن أهم صفاته: أن أهله، والمنتسبين إليه، لا يدركون جدوى العمل الجماعي، ولا يرون له أهمية تذكر، فهم راضون بتفويض أمرهم إلى "نخبة طاغية" تستحكم في مجرى حياتهم و"تتسلط على الأكثرية" وتسود عليهم وفق برنامج محكم يفرض عليهم "ثقافة الصمت".

كما أن أهله، ليس لهم من الأمر شيء سوى الارتكان إلى واقعهم، والقبول بما هو سائد فيه، دون وعي بمتطلبات المرحلة، أو إدراك الجهات المدسوسة التي تملي عليه السير وفق صيرورة مرسومة سلفاً. ثم إن أهله، لا يسعون إلى خلق عالم اندماجي يقوم على أساس التكامل، بل يتجردون من خصوصياتهم الذاتية والبيئية والتاريخية ويبحثون بدون شروط عن" التكيف معه". والمجتمع بهذا الوصف يتحول إلى "مفعول به". كل حدث أينما وقع إلا وتصله آثاره وامتداداته. فضلاً عن ذلك، فإن المنتمين إلى هذا النوع من المجتمع، يفتقرون إلى الإحساس بأهمية التحقيب الزمني، والعودة إلى الذات، من خلال مشاركتها في إثبات قوتها، وموقعها الفاعل.

وفي الفصل الخامس، أشار - د. ماجد - إلى أن "المجتمع المفتوح" بالمواصفات المشار إليها آنفاً، ينبثق عن نظام تربوي معين يطلق عليه إسم "التربية التجديدية" ترمي إلى تجديد المهارات العقلية والحسية، والاتجاهات الإرادية لدى الإنسان. وكذلك "المجتمع المغلق" يتولد عنه نظام تربوي ينسجم مع طبيعته، وسماته الخاصة، ويهدف إلى "صب التفكير في قوالب جامدة، وتوجيه إرادة الإنسان إلى مرادات تحول الناس إلى قطعان بشرية سهلة الحشد والتوجيه".

إن ما تحتاجه المجتمعات العربية والإسلامية هو حركة تربوية - تجديدية - تعي التحولات التي تجري خلال - الحقبة الزمنية - التي تقربها ثم "تتكامل" مع قوى التنفيذ والإدارة لبلورة الاستراتيجيات التي تتطلبها تحديات الحقبة وحاجاتها... وتربي جماهير "الأكثرية" لتنهض بمسؤولياتها ولـ"تتكامل" مع العالم المحيط بما يجسد إنسانيتها ويحررها من "ثقافة القطيع" وسيرا على عادته

وفي الفصل السادس: قام - د. ماجد - باستعراض نوع التربية السائدة في الأقطار العربية والإسلامية، ونعتها بأنها تفتقر إلى صفات التجديد. فهي - بالتالي - عاجزة عن تخريج النموذج الفاعل، أو بناء "المجتمع المفتوح". مرد ذلك إلى جملة من الأسباب: منها أنها تربية "قولية عقلية وإرادية" تستهدف تنمية مهارة الكلام، وتفتقر إلى "التنظير". كما أن الأساليب المستعملة تقتل في المتعلم القدرة على المناقشة والمحاججة. وهي تربية متخلفة تعطي ولاءها إلى أمم ومجتمعات أخرى. وهي كذلك باعتبار آخر، لا تدرك حجم "عصر قرية الكرة الأرضية".

ويؤكد في آخر هذا الفصل أن ما يحتاجه كل من "المجتمع المفتوح" للحفاظ على صحته و"المجتمع المغلق" للخروج من أزمته هو - نظام تربية - قادرة على التجديد لإفراز روح خاصة، قادرة على الوعي العميق بتطورات الحقبة التاريخية".

وفي الفصول الأخيرة - قبل الفصل الذي قدم فيه خلاصة مركزة عن أهم الموضوعات والانشغالات التي بلورها من خلال أبواب الكتاب - ربط بين "التربية التجديدية" وحاجات المجتمع الإنساني، وأن تفجر الطاقات، وإشباع الحاجات يكون بحسب نوع التربية السائدة. فالإنسان له حاجات فيسيلوجية عديدة منها: الأمن - الانتماء - التقدير- تحقيق الذات. وهذه الحاجات مبدأ أصيل في الرسالات

السماوية. وقد أوضح ذلك من خلال قوله تعالى في دعاء إبراهيم عليه السلام:)ربّنا إنّي أسكنتُ من ذريّتي بوادٍ غيْرِ ذي زَرْعٍ عند بيتك المحرم. ربنا ليقيموا الصلاة فاجعل أفئدة من الناس تهوي إليهم وارزقهم من الثمرات لعلهم يشكرون(إبراهيم الآية 37.

ولم يخف أسفه ـ مرة ثانية ـ على أن نظم التربية السائدة في الأقطار العربية والإسلامية تعبث بالحاجات الإنسانية، وأن أغلب أفراد هذه المجتمعات يستهلكهم البحث عن الحاجات الضرورية مثل: الغذاء والكساء. والسكن والزواج. مما يصعب معه الارتقاء إلى درجة تحقيق الذات.

ثم انعطف للحديث عن الكوارث، والأزمات التي أصابت الأمة العربية والإسلامية بعد انهيار واضمحلال الدولة العثمانية. والمفارقة الغريبة هي أن ذلك لم تصاحبه حركة تربوية ـ تجديدية ـ تدرك طبيعة القيم المتصارعة، والتناقضات المصاحبة لهذا التحول.

ثم يعود للتأكيد على الأهمية البالغة للأنظمة التربوية في تخريج الرجالات الواعين بدورهم الفاعلين في مجتمعهم. المساهمين في تطوير الكفاءات، وإنضاج الوعي لدى الناشئة، القادرين على مراجعة الموروثات الفكرية والاجتماعية. "إن ما تحتاجه المجتمعات العربية والإسلامية هو حركة تربوية ـ تجديدية ـ تعي التحولات التي تجري خلال ـ الحقبة الزمنية ـ التي تقربها ثم "تتكامل" مع قوى التنفيذ والإدارة لبلورة الاستراتيجيات التي تتطلبها تحديات الحقبة وحاجاتها... وتربي جماهير "الأكثرية" لتنهض بمسؤولياتها ولـ"تتكامل" مع العالم المحيط بما يجسد إنسانيتها ويحررها من "ثقافة القطيع" وسيرا على عادته، ختم ـ د. ماجد ـ كتابه القيم بخمس توصيات هامة. بدأها بإبراز الدور المنوط بالحركات الإصلاحية التي تتبنى مناهج التجديد على أن يصبوا جهودهم على "تزكية" نظم التنشئة والتربية. مقدماً المبررات الكافية على ذلك. كما أن الحاجة أكيدة على إخراج جيل جديد من المصلحين يصححون مسار الانحراف سواء الذي وقعت فيه الأمم الموصوفة بالتقدم، أو تلك الموصوفة بالتخلف. دون أن يغفل الدور الطلائعي الذي ينهض به أصحاب رؤوس الاموال، حيث حث ضرورة على تحقيق تكامل بين ممثلي المعرفة، والقوة، والمال. كما دعا إلى بلورة تصور شامل لموضوع "حقوق الإنسان" بما يسمح للإنسان في الوطن العربي والإسلامي بإشباع حاجاته الفسيولوجية الضرورية، أملاً في الوصول إلى تحقيق الذات. ثم ختم توصياته بدعوة جميع الحركات الإصلاحية، ومختلف المؤسسات للعمل سوياً على محاربة "الأمية" في الوطن العربي والإسلامي.

إحصائيات

- حوالي 68 مليون فرد في الدول العربية لا يعرفون القراءة والكتابة وهذا العدد يكاد يصل إلى ثلثي سكان الدول العربية.
- ميزانية البحث العلمي في العالم العربي سجلت *0,5%* منها *0,4%* مصاريف إدارية من الميزانيات العامة بينما تصل في الولايات المتحدة الأمريكية 15 % وفي دولة إسرائيل *16 %*.
- أفاد تقرير البحث العلمي والتكنولوجيا في مصر أن *450.000* مواطن مصري من حملة المؤهلات العلمية العليا هاجروا إلى الغرب خلال 50 عاما الماضية منهم 600 عالم من ذوي التخصصات النادرة جدا.

قطوف

الأمل في الله

قال عمر بن عبد العزيز في خطبة له: أيها الناس إنما الدنيا أمر مخترم وأجل منتقص وبلاغ إلى دار غيرها وسير إلى الموت ليس فيه تعريج فرحم الله امرءا فكر في أمره ونصح لنفسه وراقب ربه واستثقل ذنبه ونور قلبه. أيها الناس قد علمتم أن أباكم قد أخرج من الجنة بذنب واحد وإن ربكم قد وعد على التوبة فليكن أحدكم قد من ذنبه على وجل ومن ربه على أمل.

إحسان يغلب إساءة

قال بعض المقربين : دخل علي لص، فلم يجد ما يأخذه فذهب ليخرج، فتعلقت بثوبه، فقلت: لا أخرج فارغا؟ قال:فأبيش أعمل؟ قلت: تلك المطهرة، توضأ للصلاة ، وصلي ركعتين تخرج بشيء . قال: فتوضأ وصلى ركعتين ، وأحدث لله توبة، فلزمني وقرأ علي القرآن.

حق ظاهره باطل

روي أن عمر بن الخطاب سأل رجلا : كيف أنت؟ فقال: ممن يحب الفتنة ويكره الحق ويشهد على ما لم يره فأمر به إلى السجن، فأمرعلي برده، فقال : صدق، قال كيف صدقته؟ قال: يحب المال والولد وقد قال تعالى:"إنما أموالكم وأولادكم فتنة " ويكره الموت وهو الحق، ويشهد أن محمدا رسول الله، ولم يره، فأمر عمر رضي الله عنه بإطلاقه.

وصايا

لما حضرت كثير بن زياد الوفاة، اجتمع إليه الناس، فقال رجل في البيت : يا أبا سهل، أوصنا. قال تبيعوا دنياكم بآخرتكم، تربحوهما جميعا، ولا تبيعوا آخرتكم بدنياكم فتخسروهما جميعا.

ولقي حكيم حكيما، فقال : كيف ترى الدهر؟ قال: يخلق الأبدان ويجدد الآمال ، ويقرب المنية، ويبعد الأمنية . قال: فما حال أهله؟ قال: من ظفر منهم به تعب، ومن فاته نصب. قال : فما الغنى عنه؟ قال : قطع الرجاء منه. قال: فأي الأصحاب أوفى؟ قال: النفس والهوى. قال: فما المخرج ؟ قال: في سلوك المنهج. قال: وما هو؟ قال: بذل المجهود، وترك الراحة، ومداومة الفكرة.

أمومة تفصح عن نفسها

كان القضاة والحكام يلجؤون إلى الحيل في المسائل المستعصية ليتوصلوا بالدلائل والقرائن إلى الحكم العادل فيردوا الحق إلى صاحبه. حدث أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:"خرجت امرأتان ومعهما صبيان فعدا الذئب على صبي إحداهما فأكله، فاختصما في الصبي الباقي إلى داود عليه السلام ، فقال :كيف أمركما؟ فقصتا عليه القصة، فحكم به للكبرى منهما، فاختصما إلى سليمان بن داود عليهما السلام، فقال: ائتوني بسكين أشق الغلام نصفين لكل منهما نصف، فقالت الصغرى:أتشقه يا نبي الله؟ قال نعم، قالت لا تفعل، ونصيبي فيه للكبرى، فقال : خذيه فهو ابنك فقضى به لها" لما علم من رحمتها به وشفقتها عليه رواه الشيخان والنسائي.

لا تقعد على الضيم

ارْحَل بنفسك من أرض تُضام
ولا تكن من فراق الأهل في حَرَقِ
فالعنبر الخامُ رَوْثٌ في مواطنه
وفي التَّغرب محمولٌ على العُنُقِ
والْكُحلُ نوع من الأحْجارِ تنظُرُهُ
في أرضه وَهْوَ مرْمِيٌّ على الطُّرُقِ
لَمَّا تغرَّبَ حاز الفَضْلَ أجْمَعَه
فصارَ يُحمَلُ بين الجَفْنِ والحَدَقِ

بالعلم تبنى الأمجاد

رأيتُ العلمَ صاحبُه كريمٌ
ولو ولدته آباءٌ لئامُ
و ليس يَزال يرفعه إلى أن
يعظم أمره القوم الكرام
و يتّبعونَه في كل حال
كراعي الضأن تتبعه السَّوَامُ
فلولا العلمُ ما سعدت رجال
ولا عرف الحلال ولا الحرام

المهلكات الثلاث

ثلاثٌ هنَّ مُهلكَة الأنام
وداعية الصحيح إلى السقام
دوام مدامة ودوام وطء
وإدخال الطعام على الطعام

أربعة بسود بها المرء:

الأدب والعلم والمعرفة والأمانة.

أربعة من علامات الكرم:

بذل الندى وكف الأذى وتعجيل المتوبة وتأخير العقوبة

أربعة تحتاج إلى أربعة:

الحسب إلى الأدب والسرور إلى الأمن، والقرابة إلى المودة، والعقل إلى التجربة.

أربعة تؤدي إلى أربعة:

الصمت إلى السلامة، والبر إلى الكرامة، والجود إلى السيادة، والشكر إلى الزيادة.

أربعة تؤدي إلى أربعة:

العقل إلى الرياسة، والرأي إلى السياسة، والعلم إلى التحرير، والحلم إلى التوقير.

أخبار تربوية

مائدة مستديرة في الرباط مائدة مستديرة

في إطار اتفاقية التعاون والشراكة بين الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية وبتعاون مع المجلس العلمي المحلي بالرباط تم تنظيم *مائدة مستديرة في موضوع:* نحو منظور متجدد لمادة التربية الإسلاميةيرسخ القيم الأخلاقية الرفيعة والثقافة الفكرية والدينية المنفتحة. وذلك يوم السبت 17 محرم الحرام 1426 الموافق ل 26 فبراير 2005بمقر المجلس العلمي المحلي بالرباط.

الجهات المشاركة

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي
- الكتابة العامة للمجلس العلمي الأعلى
- لجنة جمعيات العلماء المكلفة بمتابعة إصلاح التعليم
- أعضاء اللجينة المشتغلة مع اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج.
- الكونفدرالية الوطنية لجمعيات الآباء.
- الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية
- المنسقية العامة لشعب الدراسات الإسلامية بالمغرب.
- المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية.
- شعب الدراسات الإسلامية بمراكز التكوين

البـــرنامـــج

الجلسة الافتتاحية:

المسير الأستاذ: محمد بلبشير الحسني

9 صباحا

- الافتتاح بالقرآن الكريم.
- كلمة السيد ممثل وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
- كلمة السيد الكاتب العام للمجلس العلمي الأعلى وعضو اللجنة الوطنية الدائمة للبرامج .
- كلمة السيد رئيس المجلس العلمي المحلي للرباط.
- كلمة باسم لجنة جمعيات العلماء المكلفة بمتابعة إصلاح التعليم.
- كلمة الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية .
- كلمة المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية.

10 والنصف صباحا

- حفل شاي

11 صباحا

الجلسة الأولى- المسير:الدكتورالشاهد البوشيخي.

عرض المحور الأول :

الدور التربوي المتجدد لمادة التربية الإسلامية في المنظومة التعليمية

(شروطه المتحققة والشروط المنتظرة)

الأستاذ: عبد السلام الأحمر - الدكتور خالد الصمدي

11.40 مناقشة عامة

13.30 نهاية الفترة الصباحية

15.30 الجلسةالثانية- المسير:الأستاذ محمد طيب

عرض المحور الثاني :

البحث التربوي في التربية الإسلامية: واقع وآفاق.

الأستاذ: أحمد أيت اعزة

15.50 مناقشة عامة

17.30قراءةالتقاريروختام الأشغال.

وقد تمخضت هذه المائدة عن البيان الختامي التالي:

البيان الختامي

في إطار بناء وترسيخ المنظور المتجدد للتربية الإسلامية في مناهجنا التعليمية والذي دعا إليه صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله ، والذي يهدف إلى (ترسيخ القيم الأخلاقية الرفيعة ، والثقافة الفكرية والدينية المنفتحة)

وفي إطار اتفاقية الشراكة التي تجمع بينهما، نظمت الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان ، بتعاون مع المجلس العلمي المحلي بالرباط ،مائدة مستديرة في موضوع:

نحو منظور متجدد لمادة التربية الإسلامية يرسخ القيم الأخلاقية الرفيعة والثقافة الفكرية والدينية المنفتحة.

وذلك يوم السبت17 محرم 1426 هـ موافق 26 فبراير 2005 بمقر المجلس العلمي المحلي بالرباط بحضور ومشاركة ممثلين عن :

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
- الكتابة العامة للمجلس العلمي الأعلى.
- لجنة جمعيات العلماء المكلفة بمتابعة إصلاح التعليم.
- فريق العمل المختص بتدقيق برامج مادة التربية الإسلامية، العامل مع اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج.
- كونفدرالية جمعيات الآباء والأولياء للتعليم بالمغرب.
- الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية.
- المنسقية العامة لشعب الدراسات الإسلامية بالمغرب.
- المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية.
- شعب الدراسات الإسلامية بمراكز التكوين.

وقد تدارس المشاركون مسيرة التطور والتغيير والمراجعة التي تعرفها مناهج التعليم ببلادنا ، بصفة عامة ، ومناهج مادة التربية الإسلامية وموقعها في برنامج التكوين وأوراش الإصلاح بصفة خاصة ، منذ انطلاق تنفيذ مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، وخاصة الدعامة الأولى منه والتي تجعل من ترسيخ قيم العقيدة الإسلامية من خلال مناهجنا التعليمية رهانا مركزيا ، كما تدارسوا وضعية البحث والتكوين في تخصص التربية الإسلامية ، واستحضروا مسيرة تطور تأليف الكتاب المدرسي والأهداف التي حققها في الرفع من مستوى تدريس المادة في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي ، والآفاق المنتظرة في المحطات المقبلة لاستكمال مسلسّل إصلاح مناهج المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي ،

وقد أسفرت أعمال هذه المدارسة عن النتائج التالية :

1. الاعتزاز بمضامين الخطاب السامي لصاحب الجلالة الملك محمد السادس حفظه الله الذي أحل مادة التربية الإسلامية مكانتها اللائقة في مناهج التعليم في خطابه السامي بمناسبة تنصيب المجالس العلمية، وإعلان المشاركين عن استعدادهم الدائم للمساهمة في تطوير وتقويم مسيرة البحث والتكوين بهذه المادة والمساهمة في بناء المنظور المتجدد للتربية الإسلامية، الذي أعلن عنه صاحب الجلالة.

2. الإعلان عن تأسيس نسيج علمي وتربوي دائم ،مكون من الجمعيات والهيئات والشخصيات العلمية الحاضرة في هذه المائدة المستديرة ، لمتابعة مشاريع إصلاح برامج ومناهج التربية الإسلامية، والساهمة في تطوير مناهج

المادة ، وتعزيز موقعها في مناهج التعليم بتعاون مع الوزارة الوصية وسائر الفاعلين التربويين المهتمين.

الدعوة إلى تفعيل الشراكة والتعاون بين المجالس العلمية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من أجل تعميق روح الإسلام في نفوس النشء، وضمان الأمن الروحي لأجيالنا، وحماية محيط المؤسسة التربوية من كل ما يمس سيرها الطبيعي ويخل بدورها التربوي.

وبعد مدارستهم لمسيرة إصلاح مناهج مادة التربية الإسلامية وتأليف الكتاب المدرسي ، يقدرون المجهودات المبذولة من طرف الوزارة الوصية واللجنة الدائمة للبرامج ، وفريق العمل المركزي المختص إلى جانبها في مادة التربية الإسلامية، لإرساء المناهج الجديدة لمادة التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي والثانوي الإعدادي والجذوع المشتركة، وينتظرون أن تبذل نفس المجهودات في إرساء مناهج المادة بالسنتين الأولى والثانية من سلك الباكلوريا .

وبعد مدارستهم المركزة لمحتويات مناهج المادة بالسنتين الأولى والثانية من سلك الباكلوريا ووقوفهم على المكانة التي تحتلها المادة في الكتاب الأبيض من حيث برامجها ومناهجها وحصصها وموقعها في نظام التقويم ، فإنهم يؤكدون على ما يلي :

- تثمين النسق والبناء العام لوحدات منهاج المادة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، بما يضمن تطور بناء المفاهيم في أذهان التلاميذ ، وترسيخ الانفتاح على القضايا المعاصرة كحقوق الإنسان والأسرة، وحماية البيئة ، والتواصل والتكنولوجيا ، وثقافة الحوار وقيم العدل والمساواة .

وقد أسفر ت مناقشة البرنامج عن مقترحات تعديل لمقرراته في السنتين الأولى والثانية من سلك الباكلوريا (تمت صياغتها في وثيقة خاصة) ترفع إلى مديرية المناهج بالوزارة لتوضع بين يدي كافة اللجن المتخصصة في مراجعة البرامج.

- الدعوة إلى تفعيل مقتضيات الكتاب الأبيض المتعلقة بحصص المادة (4 ساعات) في شعب قطب الآداب بمعدل مجزوئتين في كل دورة، مع اعتبارها مادة مميزة للقطب وإدراجها في الاختبارات الوطنية ، و(ساعتين) في شعب قطب العلوم والفنون والتكنولوجيا بمعدل مجزوءة واحدة في كل دورة وإدراجها في الاختبارات الجهوية ، كحد أدني، لتحقيق أهداف المادة في بناء المنظور المتجدد لمادة التربية الإسلامية ، كما دعا إليه صاحب الجلالة ، والذي يهدف إلى (ترسيخ القيم الأخلاقية الرفيعة والثقافة الفكرية والدينية المنفتحة). ويحصن أبناءنا بالثقافة والقيم الإسلامية الأصيلة ، ضد الوقوع في الانحلال والتفسخ أوالغلو والانغلاق والتطرف .

- يسجلون بكل أسف عدم مواكبة إصلاح برامج المادة، بتكوين الأطر اللازمة في تدريس المادة ويتجلى ذلك في الضعف الكبير في المناصب المخصصة للمادة في مباريات ولوج مراكز التكوين، ويدعون الوزارة الوصية إلى إرساء سياسة جديدة للتكوين الأساسي والتكوين المستمر والبحث التربوي في مادة التربية الإسلامية ، وذلك عن طريق الرفع من المناصب المخصصة لها في مؤسسات التكوين ، ودعم التكوين المستمر ، والبحث العلمي التربوي في القضايا البيداغوجية المرتبطة بالمادة ، وفتح سلك التبريز وفق النسق الجديد (ثلاث سنوات) في التربية الإسلامية بما يرفع من جودة التكوين والبحث والتأطير بها.

وفي الختام رفع المشاركون في هذه المائدة المستديرة برقية ولاء وإخلاص إلى صاحب الجلالة أمير المومنين الملك محمد السادس حفظه الله يعربون فيها عن انخراطهم الدائم في مسيرة الإصلاح والتحديث التي أعلنها جلالته ، بما يرسخ قيم العدل والمساواة والتسامح والانفتاح ، ويعزز الهوية الحضارية الإسلامية للمجتمع المغربي.

تقويم كتب مادة التربية الإسلامية الجديدة
بالسنتين الأولى والثانية من السلك الثانوي الإعدادي

نظم فرع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بآسفي بتعاون مع المكتب الوطني للجمعية وتنسيق مع النيابة الإقليمية، ندوة تربوية موضوعها: تقويم كتب مادة التربية الإسلامية الجديدة بالسنتين الأولى والثانية من السلك الثانوي الإعدادي وذلك يوم الخميس 22 محرم الحرام 1426 موافق 03 مارس 2005 بالمركز التربوي الجهوي محمد الخامس.

الفترة الصباحية:

- الجلسة الافتتاحية:
- كلمة السيد النائب الإقليمي
(ناب عنه في إلقائها السيد رئيس المصلحة التربوية)
- كلمة الكاتب العام لفرع الجمعية الأستاذ سعيد لعريض.
- كلمة مدير المركز التربوي الجهوي.
- كلمة نائب رئيس الجمعية الأستاذ عبد الإله الحلوطي.
- استراحة شاي:

الجلسة الأولى:

- 10،00 تأليف الكتاب المدرسي بين وحدة المقاربة البيداغوجية وتعدد مناهج التأليف. ذ أحمد أيت إعزة
- 10،30 منهجية بناء الدرس بكتاب فضاء التربية الإسلامية، للسنة الأولى ثانوي إعدادي ذ عبد السلام الأحمر
- 11،00 تقديم كتاب: إحياء التربية الإسلامية، للسنة الثانية ثانوي إعدادي. ذ محمد السكسيوي
- 11،30 مناقشة

الجلسة الثانية:

- 15،00 تقديم كتاب: المنير في التربية الإسلامية، للسنة الثانية ثانوي إعدادي د مصطفى نجيم
- 15،00 تقديم كتاب: واحة التربية الإسلامية، للسنة الأولى ثانوي إعدادي ذ يوسف احمايتو
- 16،00 مناقشة

شبكة التربية الإسلامية الشاملة

لا يخفى الدور الإيجابي الذي تلعبه الشبكة العنكبوتية – الانترنيت – في تنمية وتطوير القدرات المعرفية للمعلم والمتعلم على السواء ، وفي توفير المعلومة الجاهزة والمتنوعة وذلك بما توفره من مكتبات إلكترونية متنوعة سريعة البحث والتصفح .

كما لا يخفى دور الانترنيت في التواصل وتبادل المعارف والتعليم عن بعد.

وإيمانا من الأستاذ أحمد مدهار أستاذ التربية الإسلامية بثانوية المطار بالناظور، بأن مادة التربية الإسلامية يجب أن يكون لها السبق في هذا المجال ، كما

كان السبق لعشرات الآلاف من المواقع الإسلامية المختلفة في الشبكة العنكبوتية، أخذ المبادرة وخطط لإنشاء عدة مواقع مترابطة على الشبكة لتلبية الحاجات التعليمية لكل من أساتذة التربية الإسلامية وكذا التلاميذ. والعنوان الجامع لهذه المواقع هو

www.medharweb.net

شبكة التربية الإسلامية الشاملة.

نبذة عن الشبكة

تتكون الشبكة حاليا من ستة مواقع مرتبطة بعضها ببعض مقسمة على الشكل التالي :

1 . موقع الأستاذ :

www.ostad.medharweb.net

· ويهتم هذا الموقع بكل ما يتعلق بالتربية من مقالات وإصدارات.

· كما يوفر مواد جاهزة وإنتاجات تربوية من ترسيمات وخطاطات وغيرها.

· التعريف بالوسائل التعليمية الحديثة وتكنولوجية التعليم.

· تبادل المعارف وتقنيات التعليم والإنتاجات التربوية.

2 . موقع التلاميذ :

www.islamiyat.medharweb.net

وهو عبارة عن موقع أصلي ثقافي ينبثق منه إلى حد الآن ثلاث مواقع متخصصة بمستويات السلك الثاني الثانوي – جذع مشترك . أولى باك . ثانية باك – وسيعمل إنشاء الله على توفير ما تبقى من مواقع خاصة بالسلك الأول.

الموقع الأصلي يوفر للتلميذ مكتبات متنوعة في السيرة والحديث والقرآن والإعجاز ، كما يوفر مقالات تربوية تنمي قدرات التلاميذ – كمنهجية القراءة. والإستعداد للإمتحان . والنجاح في الحياة . وتنظيم الوقت وغيرها الكثير .

المواقع الفرعية المتخصصة

1. موقع الجذع المشترك

www.jid3.medharweb.net

2 . موقع أولى باك *www.1bac.medharweb.net*

3 . موقع ثانية باك *www.2bac.medharweb.net*

وهي عبارة عن مواقع لدعم مكونات مادة التربية الإسلامية الخاصة بمقرر كل سنة على حدة ،ويوفر للتلميذ مواضيع وبحوث ومقالات ومحاضرات تدعم الدروس المقررة في كل مكون من المكونات .

كما لا ننسى أن الشبكة تتوفر على منتدى للحوار والتواصل – منتدى التربية الإسلامية:

www.medharweb.net/vb

وهو عبارة عن منتدى يسمح لجميع زواره المسجلين لديه بالمشاركة في المواضيع المطروحة وهي عبارة عن دروس مقررة في السلك الثاني، كما يسمح لهم بطرح الأسئلة ومناقشتها.

وهناك مشاريع أخرى تم تجربتها كالبث المباشر عبر الموقع والذي يسمح بتقديم الدروس المسموعة.

جميع هذه المجهودات شخصية تحتاج إلى دعم ومساعدات معنوية،

ويعتبرالأستاذ أحمد مدهار هذه الشبكة ملكا لجميع أساتذة التربية الإسلامية عبر ربوع المملكة ، ويدعوهم لتوفير المادة الصالحة لنشرها والمساهمة في تنمية الموقع بكل ما لديهم من جهد وآراء.

وستعمل المجلة لاحقا بحول الله على العودة إلى هذه التجربة الرائدة وصاحبها الأستاذ الفاضل أحمد مدهار الذي نحيي فيه روح المبادرة والابتكار والاجتهاد في خدمة التربية الإسلامية داخل الفصل وخارجه.

إصدارات

1. عبد الرحمن التومي / **الكفايات مقاربة نسقية**/ مطبعة النجاح الجديدة.
2. ذ. محمد الدريج / **الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج** /منشورات سلسلة المعرفة للجميع / مطبعة النجاح الجديدة.
3. بيرديشي/ ترجمة عبد الكريم غريب/ **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**/منشورات عالم التربية/مطبعة النجاح الجديدة.
4. عبد الكريم غريب/ **الكفايات استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة** /منشورات عالم التربية/مطبعة النجاح الجديدة.
5. محمد السكتاوي/ **التواصل الإداري، مبادئ منهجيات، ونماذج تطبيقية**/منشورات صدى التضامن / 2003.
6. محمد عزيز الوكيلي/ **التخليق الإدراي ومسؤولية قطاع التربية والتكوين** /2003.
7. محمد أو لحاج / **التصورات البيداغوجية الحديثة (أسسها واتجاهاتها ومناهجها)** منشورات صدى التضامن 2003
8. عبد الرحيم الضاقية/ **الجودة في التعليم والتكوين**/ منشورات صدى التضامن /2003

من أنشطة فروع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية

- نظم فرع القنيطرة لقاء مفتوحا مع مؤلفي كتاب فضاء التربية الإسلامية للسنة الأولى ثانوي إعدادي، يوم الجمعة 11 ذو القعدة 1425 الموافق ل 24 دجنبر2005 بثانوية محمد الخامس بالقنيطرة.
- أعد الأستاذان كمال وجاد وسعيد العمري من فرع الجديدة كراسة تحت عنوان: دليل مادة التربية الإسلامية إلى شبكة الأنترنيت، يشتمل على عدة مواقع على الويب في مجالات تكوينية حول استعمال الأنترنيت والاستفادة من امكانياته في تيسير البحث في مختلف حقول التربية والمعرفة الإسلامية.
- يواصل فرع شتوكة أيت بها إعداد نشرة داخلية عنوانها: نداء التربية لتحقيق التواصل بين أساتذة المادة والمساهمة في تنشيط مجال البحث والابداع في الفعل التربوي.

نداء للكتاب

نعلن للسادة الكتاب والباحثين أن مجلة تربيتنا تفتح صفحاتها لإنتاجاتهم التربوية الرصينة ونرجو منهم التزام المواصفات التالية:

1- اتصال الموضوع بالتربية الإسلامية بوجه من الوجوه.

2- أن يكون فيه جدة وابتكار وأن يخضع للنهج العام للمجلة ولمنهجية واضحة في التناول.

3- أن يكون مكتوبا بخط واضح أو مطبوعا بالآلة الكاتبة.

4- أن يرفق معه صاحبه تعريفا كافيا بشخصيه. وعنوانه ورقم هاتفه.

5- يستحب ألا يتجاوز ست صفحات من حجم 21 x 29

وبعد دراسة المواضيع المتوصل بها. يمكن للمجلة أن تراجع بعض الكتاب قصد إجراء التعديلات الضرورية. أما المواضيع غير الموجزة 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- تأصيل الطرق المتبعة في تدريس مادة التربية الإسلامية.

2- بناء ديداكتيك خاص بالمادة ونابع من خصوصيتها الإسلامية.

3- تقويم المناهج الدراسية في المادة ونقدها وبيان ما لها وما عليها بمنهج علمي دقيق واقتراح بدائل على مستوى المحتويات والطرائق البيداغوجية.

4- إثارة النقاش حول القضايا الحساسة المتصلة بالمادة.

5- المساهمة في إرساء أسس علم النفس الإسلامي.

ثانيا: مستوى التربية الإسلامية بمفهومها العام داخل المجتمع وذلك بالاهتمام بما يلي:

1- 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- رصد الظواهر الانحرافية داخل المجتمع وإبراز آثارها السلبية في إفساد البيئة الاجتماعية وإبطال مفعول الجهود المبذولة.

3- إبراز البعد الشمولي للتربية الإسلامية في جميع التكاليف الشرعية والممارسات الثقافية والأدبية والفنية وغيرها من أوجه النشاط الإنساني داخل المجتمع الإسلامي.

4- التعريف بالتراث التربوي الإسلامي وتوضيح طرق توظيفه في تطوير المادة وتأصيل منهجها الدراسي.

5- تقويم النظريات التربوية المعاصرة في ميزان الفكر التربوي الإسلامي.

6- تحليل مشاكل وقضايا التعليم والتربية من منظور إسلامي.

عنوان المراسلة

ص-ب. 1362 -القنيطرة

E-MAIL:Tarbiatona@maktoob.com

الهاتف

037 36 36 37

066 83 97 50

037 36 06 92

الفاكس

037 37 68 12

الاشتراكات

عن أربعة أعداد

العادي: 40

المؤسسات: 100

الدعمي: 100درهم حد أدنى

خارج المغرب: 12 دولار

تدفع الاشتراكات

إلى الحساب التالي

القنيطرة BMCI

010692020870014 5

وترسل صورة للوصل إلى عنوان المجلة

ص-ب 1362

القنيطرة

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي صاحبه

محمد الفريضي
المشرف التربوي
وظائفه الإشرافية
وأدواره التنموية
الدكتور عبد الله فارس
أثر الاستغراب في التربية
والتعليم بالمغرب
2000
كتاب تربيتنا
سلسلة تربوية
3
التربية الإسلامية
أساس التنمية الشاملة
المشاركون:
محمد بوتوز
عبد المجيد بلمسعود
محمد عزيز السجاعي
خالد الصمدي
محمد الصالحين
عبد السلام فلكمون
شوال 1434 - دجنبر 2013
عبد السلام الأحمر
الصيام
والتربية على التقوى
LE JEUNE
et
L'éducation à la Piété