

السورة القرآنية في منهاج التربية الإسلامية وسؤال التوظيف الديداكتيكي «دراسة تربوية»

المؤلفان:

د. عمر بن سكا / د. هنتام الرافي





السورة القرآنية في منهاج التربية الإسلامية وسؤال التوظيف الديداكتيكي

«دراسة تربوية»

المؤلفان:

د. عمر بن سكا / د. هنتام الرافي

الأستاذ

العدد السادس والثلاثون

ر.د.م.ك: 3 - 043 - 72 - 9938 - 978 ISBN:

جميع الحقوق محفوظة للناشر ©



الكتاب الإلكتروني

سلسلة كتب الكترونية توزع مجاناً عبر البريد الإلكتروني وصفحات التواصل الاجتماعي



مدير السلسلة

م. فيصل العش

Faycalelleuch@gmail.com

المراجعة اللغوية : علي عبيد

الأفكار والمواقف الواردة في هذا الكتاب لا يتحمل مسؤوليتها إلا صاحبها

كتاب الإصلاح العدد 36

المؤلفان: د. عمر بن سكا / د. هشام الرفاعي

الكتاب: السورة القرآنية في منهاج التربية الإسلامية

وسؤال التوظيف الديداكتيكي

تاريخ الصدور : سبتمبر 2021

نسخة الكترونية - يحجّر نسخها ورقيا

ISBN 978-9938-72-043-3



9 789938 720433

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

لَا أُرِيدُ الْإِسْلَامَ إِلَّا مَا اسْتَبْطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ



الفهرس

9	مقدمة:
12	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها.
13	ه التعريف بموضوع الدراسة وأهميته:
16	ه مشكلة الدراسة وفرضياتها:
19	ه مفاهيم ومصطلحات الدراسة:
19	أولاً: المقاربة الديدانكية:
23	ثانياً: هيمنة السورة القرآنية:
24	ثالثاً: مفهوم القرآن الكريم:
26	رابعاً: مفهوم الإعجاز القرآني:
31	خامساً: مفهوم السورة القرآنية:
33	سادساً: مفهوم المداخل:
39	الفصل الثاني: المعارف النظرية المؤطرة للبحث.
40	ه المبحث الأول: دور التدبر في الوقوف على الإعجاز القرآني.
40	المطلب الأول: حاجتنا إلى تدبر القرآن الكريم.
44	المطلب الثاني: دلالات التدبر والتفكر والاستبصار في القرآن الكريم:
46	ه المبحث الثاني: مقاصد القرآن الكريم ومحاورة الكبرى:
55	ه المبحث الثالث: مظاهر الإعجاز في السورة القرآنية.
55	المطلب الأول: لماذا الحديث عن مركزية السورة القرآنية؟
62	المطلب الثاني: أوجه جديدة في إعجاز البناء والنظم القرآني:
62	أولاً: إحكام البنيان القرآني وتماسكه:
73	ثانياً: دلالات النسق الموضوعي وتجلياته في السورة القرآنية:
74	ه المبحث الرابع: إدراك خصائص السورة القرآنية ومنهج تحليل عمودها.
74	المطلب الأول: الحكمة من تقسيم القرآن سوراً:
77	المطلب الثاني: الحكمة من تقسيم السور آيات:
85	المطلب الثالث: أسماء السور القرآنية؛ دلالاتها وعلاقتها بموضوعها:
85	أولاً: مصدر تسمية السور القرآنية:
87	ثانياً: دلالة اسم السورة وعلاقته بموضوعها:
90	ثالثاً: علاقة موضوع السورة بسبب نزولها:
93	رابعاً: علاقة موضوع السورة بزمان ومكان نزولها: (المكي والمدني).
94	خامساً: علاقة موضوع السورة بما ورد في فضلها:
102	ه المبحث الخامس: دور «علم تناسب السور» في تحديد القضية المركزية للسورة.
104	المطلب الأول: التناسب الخارجي:
112	المطلب الثاني: التناسب الداخلي للسورة ودوره في تحليل عمود السورة:
117	الفصل الثالث: خطوات ومنهج التعامل مع السورة القرآنية
	في ضوء مبدأ هيمنتها ومركزيتها.
118	ه المبحث الأول: معالم في طريق التعامل مع السورة القرآنية:

122	ه المبحث الثاني: فقه عمارة السورة القرآنية؛
122	أولاً: الشكل العام لبناء السورة القرآنية:
124	ثانياً: فقه البناء الموضوعي والوحدة العضوية للسورة القرآنية:
126	ثالثاً: فقه العناصر المؤلفة للسورة:
128	ه المبحث الثالث: خطوات عملية لإدراك الوحدة الموضوعية للسورة القرآنية:
130	أولاً: فقه الإيقاع الموضوعي:
130	ثانياً: فقه الحبكة الموضوعية:
131	ثالثاً: فقه المقصد الكلي للسورة:
131	رابعاً: بناء أنموذج البناء الموضوعي والمعنوي للسورة:
132	ه المبحث الرابع: خطوات عملية للتدريس وفق مفهوم هيمنة السورة القرآنية:
132	المرحلة الأولى: تقديم عام للسورة المقررة (بين يدي السورة)؛
134	المرحلة الثانية: استثمار خصائص السورة وإدراك سياقها العام:
135	المرحلة الثالثة: تقسيم السورة إلى مقاطع مستقلة يراعى فيها وحدة النسيج المعنوي والموضوعي.
135	المرحلة الرابعة: وضع نموذج البناء الكلي للسورة:
135	المرحلة الخامسة: تسليط الضوء على هيمنة السورة على المداخل والمواضع المقررة:
137	ه المبحث الخامس: موجهات الاشتغال اليداكتيكي على هيمنة السورة القرآنية:
142	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية وأدوات التحليل.
143	ه التذكير بإشكالية البحث:
145	ه منهج الدراسة:
146	ه أدوات التحليل المعتمدة:
146	أولاً: الدراسة الوصفية لوثائق المادة.
148	ثانياً: شبكة ملاحظة الممارسات الصفية:
151	ثالثاً: الاستبيان.
160	الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة:
161	ه المبحث الأول: قراءة في الوثائق التربوية المؤطرة لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلوك الثانوي.
161	المطلب الأول: قراءة في وثيقة المنهاج.
174	المطلب الثاني: الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي:
206	ه المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية لنتائج شبكة الملاحظة:
206	ه المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الاستبيان.
206	المطلب الأول: البيانات الوصفية لعينة البحث.
211	المطلب الثاني: الاختبارات الإحصائية لنتائج الاستبيان:
251	الفصل السادس: مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.
252	أولاً: فحص الفرضيات والتحقق منها:
261	ثانياً: عرض الاستنتاجات ومناقشتها.
265	ثالثاً: مقترحات عامة لتجاوز الاختلالات التي رصدتها الدراسة
268	رابعاً: توصيات البحث
270	خاتمة:

«اعتبار جهة النظم في السورة لا يتم به فائدة إلا بعد استيفاء جميعها بالنظر، فالإقتصار على بعضها غير مفيد للمقصود منها»

أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة.

«إن الربط بين الموضوعات المتعددة في السورة ذاتي، فلكل سورة روح تسري بين موضوعاتها، ومحور تنشد إليه وتدور في فلكه: ومن ثم يلحظ من يعيش في ظلال القرآن أن لكل سورة من سورته شخصية مميزة، شخصية لها روح يعيش معها القلب كما لو كان يعيش مع روح مميز الملامح والسمات والأنفاس.. ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو... وهذا طابع عام في سور القرآن جميعها».

سيد قطب، في ظلال القرآن، 28/1

«يجب أن نجعل النص الشرعي حاكما، وليس غطاء. النص الشرعي يجب أن يتحكم في الواقع ويحكمه، ولهذا يجب أن نبحت عن حل المشكلات المطروحة في إطار التعلم في القرآن الكريم (من خلال السور المقررة)، ولا يكفي أن نجعل النص الشرعي سندا فقط يتم تجاوزه بعد الانتهاء من دراسته».

الأستاذ أحمد أيت إعرزة



مقدمة

لقد شهدت حركة تطوير وإصلاح مناهج التربية والتعليم نشاطا كبيرا في السنوات القليلة الماضية في العديد من البلدان العربية، على رأسها المغرب، وذلك استجابة للتغيرات الثقافية والاجتماعية المتسارعة، وكذا التطورات العلمية والتقنية التي يعرفها العالم باستمرار. ورغبة في جعل مناهج التربية والتعليم أكثر ملاءمة لروح العصر وتعبيرا عن حاجات المجتمع وخصائص أفراده وتطلعاتهم. يتعزز ذلك بالعزم الذي يحده هذه الدول والمجتمعات من أجل مواكبة الاتجاهات العلمية الحديثة، والنظريات المستجدة في التربية وتنشئة الأفراد الاجتماعية والثقافية.

على الرغم من ذلك، يظل هاجس استشراف مستقبل آمن ومزدهر مرهونا بضمان التنمية البشرية الشاملة، والحفاظ على الهوية الدينية والحضارية للمجتمع، بحيث تعد تلك الغايات عمود الأولويات التي تؤطر عمليات الإصلاح ومشاريع التطوير التي يتم الإقدام عليها من حين لآخر. في المغرب قبل أربع سنوات تقريبا، تضافرت جهود المسؤولين وخبراء تصميم مناهج التعليم، من أجل تنزيل مضامين التوجيهات الملكية الرامية لإصلاح مناهج التربية الإسلامية في البلاد، (التوجيهات الصادرة بالمجلس الوزاري الذي ترأسه الملك، والمنعقد بالعيون بتاريخ 26 ربيع الثاني 1437

هو الموافق 6 فبراير 2016م، الذي طالب فيه بضرورة مراجعة برامج ومقررات التربية الدينية. وإيلاء الأهمية للقيم الإسلامية وقيم التربية على المواطنة والحفاظ على الهوية المغربية، فالتوجيهات الملكية نصت على: ضرورة مراجعة مناهج وبرامج ومقررات تدريس التربية الدينية، سواء في المدرسة العمومية أو التعليم الخصوصي أو مؤسسات التعليم العتيق، وذلك بهدف إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة وفي صلبها المذهب المالكي السني، الداعية إلى الوسطية والاعتدال، وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية).

بناء على ما سبق، تأتي هذه الدراسة للبحث في لبنة من أهم اللبنة التي تأسس عليها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، والتي تتمثل في مفهوم «مركزية السورة القرآنية»؛ بالمعنى الذي يجعل السورة المقررة في مستوى معين مهيمنة على مداخل المقرر الدراسي، ومؤطرة لمفاهيمه ومفرداته.

نحاول من خلال هذه الدراسة، عبر إطارها النظري، بيان مظاهر الإعجاز الكامن في السورة القرآنية بذاتها، والتي وقع بها التحدي الذي أجم أفواه المتطاولين على الوحي عبر التاريخ. إنها تمثل بناء كلياً عنوانه الأبرز الوحدة والتناسق الموضوعي، فلها محور تدور عليه وقضية مركزية تعالجها؛ مطلعها يمهد لخاتمتها، وآخرها لا ينقُض أولها، فالسورة مهما تعددت قضاياها فهي كلام واحد يتعلق آخره بأوله وأوله بآخره، ويتجه لخدمة غرض واحد بجملته. إن السورة القرآنية باعتبارها نسقا قائم الذات تحتاج إلى منهج خاص في المدارس، بُغية الكشف عن معانيها ودلالات آياتها؛ منهج يبدأ بإدراك سياقها الخاص ومعرفة ما سبقت من أجله من المقاصد الجليلة التي لا تخرج في مجملها عن مقاصد القرآن

ككل، مروراً باستثمار منهجي لخصائصها المميّزة، باستيعاب اسمها وفضلها وألقابها وأسباب نزولها، وترتيبها ونوعها، ومقاصدها الفرعية (محاورها)، وأيضاً المناسبات بين مقاطعها ومطالعها وخاتمتها فضلاً عن تناسبها الخارجي مع باقي السور التي تنتظم معها كمثال العقد المسبوك، الذي لا يحتمل التفكيك والتجزئ؛ خطوات ممنهجة تقود مجتمعة إلى الوقوف على ما اصطلح عليه بـ «عمود» السورة القرآنية، والذي يجب أن تفسر في ظلاله، ويكون منطلقاً في مدارس قضاياها وما تنطوي عليه من موضوعات، ومعاني ومغازي وحكم...

الشق التطبيقي، يفحص وثيقة المنهاج ووثائق الأطر المرجعية لاختبارات الامتحانات الجهوية الموحدة، ويقيس درجة الوضوح في التعبير والتنصيص عن هذا التصور الذي أتى به منهاج المادة، كما يبحث في مدى حضور التمثيل الصحيح لفلسفته وتصورات بالشكل السليم من طرف القائمين على تدريس المادة، ولاسيما أننا على مشارف نهاية السنة الرابعة من تنزيله. يتضمن علاوة على ذلك، رصدًا ووصفًا للممارسات الديداكتيكية التي ينتهجها المدرسون والمدارس أثناء مقاربتهم لمداخل المنهاج في علاقتها بالسورة القرآنية المقررة، مع التركيز على أسباب التعثر في توظيف آليات التنزيل الديداكتيكي السليم لتلك الاختيارات، دون غرض الطرف عن مناقشة واقتراح خطوات منهجية تحترم روح المنهاج الجديد، وتستدمج مفهوم هيمنة السورة في الاشتغال الديداكتيكي بشكل واقعي يراعي خصوصيات الفصول الدراسية، ويستحضر تحديات التجديد على مستوى النموذج البيداغوجي في مؤسساتنا التعليمية.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري

1-1) التعريف بموضوع الدراسة وأهميته

هناك قناعة راسخة تؤطر البحث في الدراسات القرآنية عموماً، وتوجه النظر في قضايا القرآن الكريم تفسيراً وتدبراً وتعليماً ومدارسة، تتمثل في كونه مصدر المعرفة الإسلامية الأول، والوحي المحفوظ والمنزه عن التبديل والتغيير والتحريف، والهدي الرباني الذي يرشد البشرية إلى خير الدارين. قناعة تفيد مفهوم الإعجاز وهيمنة القرآن الكريم الشاملة على ما سواه من نظم العلم والمعرفة والتشريع والتربية التي أبدعتها العقول البشرية.

إن القرآن الكريم معجزة خالدة، إذ تحدى الحق سبحانه وتعالى به الناس عبر الأزمان، وطالب المشككين فيه بأن يأتوا ولو بسورة من مثله، وهكذا توالى جهود العلماء والمفسرين في بسط مظاهر هذا الإعجاز القرآني، وذكروا أن منها ما يتعلق بطبيعته ككل متناسق؛ حيث تنتظم معانيه وتتكامل مقاصده وتتساقق في إطار نسقية ووحدة موضوعية لا تقبل الرؤى القاصرة أو التجزيء المخلّ. كما أن التعامل الأمثل مع القرآن الكريم يتطلب الأخذ بالرؤية الشمولية والنظر الكلي لا الموضوعي، وذلك بغرض استيفاء المعنى السليم لآيات القرآن وتحصيل المقصود والغاية من سوره. ولابد من الإشارة هنا إلى أن عدداً من العلماء والمفسرين منذ وقت مبكر أولوا هذه الجوانب العناية اللازمة، وكان ذلك وفق محاور ثلاثة

شكلت عناوين بصمت كتاباتهم ومصنفاتهم في هذا الباب؛ المحور الأول هو علم «مقاصد سور القرآن الكريم»، والمحور الثاني اصطلاح عليه «علم مناسبات السور»، بينما المحور الثالث تمحور حول ما عرف بالتفسير الموضوعي للقرآن الكريم.

لقد اجتهد هؤلاء في بسط الكلام عن دور التدبر في استبصار حقائق القرآن وأسرار آياته، ووجوه التناسب والتناسق بين آياته وسوره، وارتباط ذلك كله بمقاصد القرآن وغايات السور الكريمة. وتلك إحدى أوجه الإعجاز على مستوى النظم والتركيب التي لم تتوافر لكتاب آخر غيره. وفي هذا السياق نذكر كتاب «البرهان في مناسبة ترتيب سور القرآن الكريم» لأبي جعفر ابن الزبير الغرناطي (المتوفى 708هـ)، و«نظم الدرر في تناسب الآي والسور»، و«مساعد النظر في الإشراف على مقاصد السور» لبرهان الدين إبراهيم البقاعي (المتوفى 885هـ)، و«مراصد المطالع في تناسب المقاطع والمطالع»، و«أسرار التنزيل» لجلال الدين السيوطي (911هـ)، وما إلى ذلك من مؤلفات المتقدمين. ناهيك عن جهود ومؤلفات بعض المحدثين من قبيل «الأساس في التفسير» لسعيد حوى (1409هـ)، و«التحرير والتنوير» لمحمد الطاهر بن عاشور (1393هـ)، و«النبأ العظيم» لمحمد عبد الله دراز (1377هـ)، و«نحو تفسير موضوعي للقرآن الكريم» للشيخ محمد الغزالي السقا (1416هـ).

لعل من ثمرات الجهود المشار إليها، لفت الأنظار إلى محورية ومركزية السورة القرآنية بذاتها، وإمكانية اعتمادها أساساً لدراسة مواضيع تمت بالصلة لقضايا التربية الإيمانية والتعبدية والتزكية الأخلاقية... فضلاً عن تعلم الأحكام الشرعية والتفقه في الدين عموماً.

وهذا البحث ينطلق من تلك الجهود السابقة ويثمنها، غير أننا نوجه الاهتمام فيه بالتحديد صوب الاستثمار المنهجي لما كتب في الموضوع، طلباً لتوضيح وجهة النظر التي نقدمها في إطار خدمة قاعدة إحكام البنيان القرآني وتماسكه أولاً، ومبدأ هيمنة ومركزية السورة القرآنية ثانياً، ومسوغات الاشتغال في ضوءها وفق المنظور الذي يمتح منه المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، علاوة على تصور خطوات التعامل الديدانكيي السليم معها، بما هو ضامن لتنزيل تلك الرؤية بشكل عملي. كما يتوجه هذا البحث صوب العمل على التدقيق في مفهوم مركزية السورة القرآنية، ووحدة نسقها الداخلي الذي تستأهل به موقع «المركزية»، مع العلم بأن هذا الموضوع لم يحظ كفاية بالبيان والبحث، لأن جل ما كتب في هذا السياق يدور في فلك عموم التناسب والتناسق داخل القرآن الكريم ككل وبين السور في ترتيبها وعلاقتها ببعضها البعض من زاوية المطالع والخواتيم والتكامل في خدمة الوحدة النسقية لكتاب الله العزيز. مما يحتم علينا تجاوز منهج الانكباب على بحث الصلات الجزئية بين الآيات القرآنية في إطار علم «مناسبات السور»، وعدم غض الطرف عن النظام الكلي-على حد تعبير محمد عبد الله دراز- الذي وضعت عليه السورة في جملتها»^[1] فضلاً عن التوظيف المناسب لمقاصد السور القرآنية في بيان معالم ذلك النظام الكلي.

[1] دراز محمد عبد الله، 1985. النبأ العظيم؛ نظرات جديدة في القرآن، دار الثقافة. الدوحة. ص: 192.

2-1) مشكلة الدراسة وفرضياتها

لقد حسم منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد في المكانة الكبرى التي ينبغي أن يحظى بها القرآن الكريم ضمن عناصر هذا المنهاج ومكوناته، فقد اعتبره المحور التي تدور عليه بقية الفروع والمباحث، وذلك من خلال الاستناد إلى السورة القرآنية بصفتها مركز ومحور ما يدرس من مواضيع وقضايا مدرجة ضمن مقرر المادة. فالسورة القرآنية هي الأصل والمنطلق، وغيرها - من الدروس - فرع عنها ولا يخرج عن نسقها الموضوعي ومحاورها الكبرى. كما نص صراحة على الوظيفة أو الموقع الجديد الذي ينبغي أن يضطلع به القرآن الكريم ككل في هذا المنهاج في ضوء مفهوم جديد تم تبنيه عبّر عنه باسم الهيمنة أو «مركزية السورة».

إلا أنه بعد مرور أربع سنوات من تنزيل المنهاج، وعلى الرغم من الجهود التأطيرية المبذولة الرامية إلى مواكبة تنزيله بالشكل السليم، وعلى رغم وعي المدرسين بهذه الهيمنة وإيمانهم بها وبذلهم جهودا لفهم فلسفتها وخلفياتها النظرية وتطبيقها ديداكتيكيا، فإننا نسجل بونا شاسعا بين تصورات ورؤى المنهاج من جهة، وبين واقع الممارسة الصفية من جهة ثانية، بحيث لم يتمكن أغلب المدرسين من الانضباط عمليا لمستلزمات هذه الهيمنة، فتعاملهم معها يغلب عليه الطابع التجزيئي الذي يتناول محاور

المقرر دَرَسًا درسًا، دون إيلاء الاهتمام اللازم للروابط والعلاقات الجامعة بين عمود السورة (قضيتها المركزية) وبقية دروس المقرر.

هذا الخلل الملحوظ، يلفت النظر- فعلا- إلى ضرورة رصد العوامل والأسباب الكامنة وراءه، وذلك في أفق العمل على اقتراح حلول ناجعة لمعالجته. مسائلين في ذلك أولا، وثيقة المنهاج ذاتها والوثائق الأخرى المرافقة لها من حيث مدى قدرتها على ترجمة مفهوم «مركزية السورة المقررة» وتجليته بوضوح، وبالتالي رفع الغموض أو الالتباس عنه ضمانا لتنزيل وأجراً سليمة له، فضلا عن قياس مدى تمكينها مدرّس(ة) المادة من الأدوات والآليات المنهجية والديداكتيكية التي تساعد على التفاعل السليم مع مقتضياته. وفي المقام الثاني، نسعى إلى وضع الممارسة الصفية للمدرّسين والمدرّسات على المحك، بالوقوف على مدى انضباطهم الديداكتيكي لمبادئ وأسس الهيمنة القرآنية على مفردات المنهاج ومداخله، إذن:

- هل فصل المنهاج عبْر وثائقه المختلفة في المنهجية العملية المعينة على ترجمة فلسفته ومقارباته، القائمة على هيمنة السورة القرآنية؟

- وهل تمكن المدرّسون والمدرّسات من التحكم في الضوابط المنهجية والديداكتيكية المسهمة في تفعيل هيمنة السورة على البرنامج الدراسي؟

بناء على التساؤلات السابقة، نصوغ فرضيات البحث على النحو الآتي:

-الفرضية الأولى: وثائق منهاج التربية الإسلامية الجديد لم توضح بالقدر المطلوب رؤيته وفلسفته، الشيء الذي لا يتيح إمكانية تنزيل مناسب لمقتضياته الديداكتيكية والمنهجية.

-الفرضية الثانية: السواد الأعظم من مدرسي ومدرسات المادة لم يتمكنوا من التحكم في الضوابط المنهجية والديداكتيكية المسهمة في تفعيل هيمنة السورة على المقرر الدراسي، رغم وضوحها من ناحية التصور والتنظير.

-الفرضية الثالثة: لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج المحصل عليها عن طريق الاستبيان، تعزى للمتغيرات المستقلة الآتية: «السلوك»، «الأقدمية»، «نوع التعيين»، «الشهادة الجامعية»، و«الأكاديمية الجهوية».

3-1) مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولاً: المقاربة الديدانكتيكية:

قبل تحديد مفهوم هذه المصطلح، نود الإشارة إلى صعوبة الوقوف على تعريف موحد ووحيد لمفهوم «المقاربة»، نظراً للتداخل الكبير بينه وبين عدة مصطلحات تندرج كلها ضمن عناصر منظومة البحث العلمي وأدواته، ونخص بالذكر هنا كلا من: «المنهج»، و«النهج»، و«المقاربة»، و«المدخل»، و«الطريقة»... فعادة ما تتم ترجمة كلمة Approach / Approche إلى اللغة العربية تحت مسمى «المقاربة»، لكن هناك من الباحثين من يستعمل مصطلح «المدخل» بديلاً عنها وبنفس معناها^[2]، وسنبين ذلك أثناء التطرق لمفهوم «المدخل». بل هناك بعض الكتابات التي توظف مصطلح «المدخل» بمعنى الاتجاه أو الخلفية النظرية والمنهجية التي يتم الاستناد إليها في تحليل ومقاربة موضوع معين^[3]، وكأن الأمر يتعلق بما يعرف بـ «النموذج» أو «البراديغم».

[2] انظر: - دياب علي محمد، 2010، المدخل والمنهج في الدراسات الجغرافية البشرية، مجلة

جامعة دمشق-المجلد 26، العدد الثالث والرابع، ص: 824

- ليندة لطاد وآخرون، 2019، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية،

إشراف: د. بوحوش عمار، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية

والسياسية والاقتصادية، برلين. ألمانيا. ص: 160

[3] عياد أحمد، مدخل لمنهجية البحث العلمي والاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة

الثانية، الجزائر، ص: 44

على رغم ذلك، يظل تداول تلك الاصطلاحات محكوما بعدة متغيرات كالحقل المعرفي الذي توظف فيه، وطبيعة البحوث العلمية والأهداف المرجوة منها... بموازاة ذلك، غالبا ما يتم استعمال مصطلح المقاربة كدلالة أعم وأشمل من الطريقة أو المنهجية، فهي تشير إلى اختيار مبدئي لوجهة ما، يتم الانطلاق منها حينما نريد البدء في حل مشكل معين. كما تدل على التحرك بقرب الهدف المنشود والاقتراب منه بغية فهمه. أوردها الدكتور محمد الشلبي باسم «الاقتراب» معرفا إياه بأنه: «يستخدم للإشارة إلى المعايير المستخدمة في انتقاء الأسئلة التي تطرح والضوابط التي تضم اختيار موضوعات ومعلومات معينة أو استبعادها من نطاق البحث، أو هو اتجاه أو ميل الباحث إلى اختيار مفاهيمي معين، والاهتمام بدراسة مجموعة محددة من الفرضيات من أجل الوصول إلى صياغة نظرية معينة، كما أنه يحدد نوعية المفاهيم، الاستفسار والطرق التي يستعملها الباحث في الدراسة»^[4]. أما الدكتور عامر مصباح فيعرفه بأنه: «الإطار النظري الذي يؤطر البحث، ويعمل بمثابة المنظار الذي ينظر بواسطته الباحث إلى الظاهرة المبحوثة، والأهمية المنهجية للمقارنة النظرية هي المساعدة على تأطير جهد الباحث وتفكيره وحمايته من التشتت، وفقدان التحكم في أبعاد البحث أو متغيرات الدراسة»^[5].

الواضح إذن، أن مفردة «مقاربة» / Approche تحيل على معاني متداخلة ومتعددة، نجد في مقدمتها: الإطار النظري المؤطر، والأفكار

[4] بدوي عبد الرحمان، 1977، مناهج البحث العلمي، الطبعة الثالثة، وكالة المطبوعات. الكويت، ص: 5

[5] مصباح عامر، 2017، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ص: 13

الموجهة، والتدابير والخطط والطرق المتبعة التي ينتهجها الشخص من أجل معالجة قضية معينة، أو بلوغ أهداف مسطرة. إضافة إلى ذلك، تُعرّف المقاربة بأنها «الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الباحث موضوعا معينا، أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء. وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج أو توجه أو تحليل ما. كما تشير إلى المعايير التي تنتقى من خلالها الأسئلة والبيانات الملائمة، وكذا الضوابط التي تحكم اختيار موضوعات ومعلومات أو استبعادها من نطاق البحث. كما تجدر الإشارة إلى أن «الاقتراب» يحمل معه خلفيات فكرية وثقافية للمجتمع العلمي الذي ولد فيه»^[6].

قياسا على ذلك، يراد بها -عموما- في الحقل التربوي الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجيات تربوية وبيداغوجية واضحة^[7].

[6] منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، المرجع السابق، ص: 160

[7] «Taking an approach means selecting the direction from where you want to start solving a problem. Approach comes from the verb approach which means moving closer to a goal. When there are several directions from where to reach that goal, I have the choice of several approaches».

=E English language learning. (2020, March). Récupéré sur Stack Exchange: <https://ell.stackexchange.com/questions/19724/what-does-take-approach-mean>

«While approach refers to the way a teacher considers content while deciding how to teach it, method refers to the way a teacher ultimately decides to teach it (for example, as a lecture, an activity, a discussion, etc.). You can think of approach as a more general term that encompasses planning and consideration and method as the specific way something is taught.»

Enotes. (2020, June). Récupéré sur:

<https://www.enotes.com/homework-help/what-diffences-between-method-approach-some-139657>

المراد من ذلك، أن المقاربة تقتضي تصوّر مشروعٍ عملٍ قابلٍ للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريق ووسائل وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.

والملاحظ أن التعريفين السابقين يحملان نفس المعنى، ذلك أنهما ينظران إلى المقاربة على أنها الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في حقل التعليم. بينما هناك من يعتمد المعنى اللغوي لكلمة مقاربة، ومن ثم فهي تعني جعل المتعلم أكثر قربا إلى الكفايات التي يراد بلوغها. وبناء على ما سبق يتحصل بأن المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التعليمية لتقريب المتعلم إلى كفاياته، وبالتالي استثمار ما يمتلكه من قدرات ومهارات.

أما بالنسبة للشق الثاني من المركب الإضافي (المقاربة الديدانكتيكية)، ونقصد «الديدانكتيك»، فهو كثير التداول في الأدبيات التربوية، ولا حاجة للاستفاضة في سوق تعاريفه المتفاوتة، بل يكفي أن نشير إلى أن المقصود منه هو: الدراسة العملية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة. وأيضا دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على المتعلمين قصد تيسير تعلمهم، وإعداد وتجريب وتقييم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف المنشودة للأنظمة التربوية^[8]. وقد صاغ «محمد الدريج» تعريفا مختصرا للديدانكتيك على هذا النحو: «الديدانكتيك هي

[8] انظر: الفرابي عبد اللطيف، وآخرون، 1990، معجم علوم التربية؛ مصطلحات البيداغوجيا والديدانكتيك، مطبعة النجاح. الدار البيضاء، ص: 91-92

الدراسة العملية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المرسومة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي»^[9].

ثانياً: هيمنة السورة القرآنية:

يقصد بالهيمنة إحاطة السورة القرآنية بالقضايا والمفاهيم والقيم المتداولة في بقية الدروس وتضمنها لها، فالسورة القرآنية تستوعب المفاهيم والقضايا والقيم التي توطر المداخل الأخرى، مما يتطلب عدم الخروج عنها أو تجاوزها أثناء التدريس، فالموجه لهذه القضايا والمفاهيم والضابط لاختيارها هو الموضوع العام للسورة القرآنية المقررة، فكل ما يدخل في معالجته وتناوله يكون المدرس مطالباً بالاشتغال عليه بناء وتحليلاً واستثماراً، وما لا يدخل تحت هذا الموضوع العام فلا حاجة للتطرق إليه.

ونجد مرادفاً آخر لهذا المفهوم يتمثل في مصطلح: مركزية /محورية السورة القرآنية، والمراد به: أن نجعل السورة القرآنية مركز الدراسة والتحليل، بتناول مجمل القضايا والمفاهيم والقيم المتضمنة فيها، وجعلها هي الموجه لما يتداول في بقية الحصص الدراسية الأخرى، فيكون المنطلق من السورة لأنها هي التي تحدد ما يجب تدريسه في بقية المداخل، ويُستصحب موضوعها العام أثناء التدريس، ويحتكم المدرس إليها مجدداً عند محطة التقويم، ليقيس تعلّماً المتعلمين بناء على نموذج الحل الذي

[9] الدريج محمد، 1984، ما هي الديداكتيك؟ مجلة التدريس، العدد:7، ص: 46

قدّمته السورة للإشكالات التي اشتغل مع متعلميه على معالجتها، ويقارن الحلول المقدمة بما قدمته السورة القرآنية. ومن ثمة، فكلا المصطلحين تعبير عن معنى واحد.

على العموم، إن هيمنة السورة القرآنية ضماناً لوحدة البرنامج الدراسي، وموجه رئيس للعمل الديداكتيكي للمدرس(ة) تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

ثالثاً: مفهوم القرآن الكريم:

القرآن في الدلالة اللغوية مأخوذ من الفعل (قرأ) أي تلا، وهو مصدر مرادف للقراءة، وقد ورد بهذا المعنى في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾^[10]؛ أي قراءته^[11].

أما اصطلاحاً، فمن أبلغ ما عرّف به القرآن الكريم أنه: «هو الكلام المنزل على محمد ﷺ، للإعجاز بسورة منه. قيل: هذا حد الشيء بما هو أخفى منه، وبما تتوقف معرفته على معرفته. والقرآن مصدر على وزن فعلان. تقول قرأته قرءاً وقراءة وقرآناً، أي تلاوة. وقد جاء استعمال القرآن بهذا المعنى المصدري في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾ أي قراءته. ثم صار علماً شخصياً لذلك الكتاب الكريم. وروعي في تسميته بالكتاب والقرآن كونه من حقه أن يحفظ في موضعين هما الصدور والسطور. فلا ثقة لنا في حفظ حافظ حتى يوافق الرسم المجمع

[10] سورة القيامة، الآية 18

[11] فهد بن عبد الرحمن بن سليمان الرومي، جمع القرآن في عهد الخلفاء الراشدين،

ج: 1، ص: 5

عليه من الأصحاب، المنقول إلينا جيلا بعد جيل على هيئته التي وضع عليها أول مرة. ولا ثقة لنا بكتابة كاتب حتى يوافق ما هو عند الحفاظ بالإسناد الصحيح المتواتر»^[12].

وقد تكفل الله تعالى بحفظ كتابه الكريم بما بعث في نفوس أمة محمد ﷺ من تلك العناية المزدوجة، فبقي القرآن الكريم محفوظا في حرز حريز. وجعله الله آخر كتبه مهيمنا على الكتب السابقة جامعا ما فيها من الحقائق وزائدا عليها وناسخا لما فيها من الأحكام. ويذكر الشيخ محمد عبد الله دراز أنه من المتعذر تحديد القرآن الكريم بالتعاريف المنطقية ذات الأجناس والفصول والخواص، وذلك لكونه من الحقائق الجزئية لا من الحقائق الكلية. قال: «وإنما يحدد الجزئي بالإشارة إليه حاضرا في الحس، أو معهودا في الذهن؛ فتقول هو ما بين هاتين الدفتين من المصحف، أو تقول هو (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ) (*) الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (*) الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ...»^[13]. أما التعريف الذي درج العلماء على سوقه في كتبهم بتعريفه: «هو كلام الله المنزل على محمد ﷺ المتعبد بتلاوته...»^[14] فهو من باب تقريب المعنى وتمييز كلام الله عن غيره.

لقد سبقت الإشارة إلى أن العلماء أجمعوا في تعريفهم للقرآن الكريم على أنه كلام الله واختلفوا بعد ذلك في خصائص التعريف ولوازمه. لكن الأمر الذي ينبغي أن تتركز عليه الأنظار من كل ذلك، هو أنه «كلام الله عز

[12] دراز محمد عبد الله، النبأ العظيم، المرجع السابق، ص: 6

[13] نفسه، ص: 6

[14] الزرقاني محمد عبد العظيم، 1943، مناهل العرفان في علوم القرآن، الطبعة الثالثة، مطبعة

عيسى البابي الحلبي. ج: 1، ص: 19-20

وجل»، وللشيخ فريد الأنصاري رحمه الله لمسات بلاغية ونفحات إيمانية، ووقفه مع هذه العبارة حيث قال: «وهذه حقيقة عظمية لو تدبر فيها المرء ملياً: الله تعالى خالق الكون كله، والخيال لا يستطيع أن يستوعب رحابة هذا الكون وامتداده الفسيح؟ بالطبع لا أحد له القدرة على ذلك إلا خالق الكون ذاته {...} هذا الرب الجليل قدر برحمته أن يكلم هذا الإنسان المخلوق، فكلمه بالقرآن الذي هو كلامه جل وعلا الموحى به؛ كلام من أحاط بكل شيء علماً وقدرة وأمرًا، جاء كتابه بثقل ذلك كله! وجاء بلاغا للناس أجمعين يحمل رسالة ذات مضامين من النبأ الرباني العظيم؛ نبأ الخلق، ونبأ الكون، ونبأ الغيب»^[15].

رابعاً: مفهوم الإعجاز القرآني^[16] 8

الإعجاز في اللغة من العجز، يذكر «الأصفهاني» أن العجز أصله التأخر

[15] الأنصاري فريد، بلاغ الرسالة القرآنية، دار السلام للطباعة والنشر، (سلسلة: من القرآن إلى العمران 2)، ص: 55

[16] صنف في باب الإعجاز القرآني الكم الهائل من المؤلفات قديماً وحديثاً، وكذا بعض الدراسات والبحوث على أنحاء متعددة، منها ما انفرد بالحديث عن الإعجاز وتخصص فيه، ومنها ما تناوله في أحد فصوله، ومنها ما كان همه التأريخ له، ومنها ما تناول الوجوه بالبيان أو بالنقد، ومنها ما كان عاماً في دراسته الإعجاز، أو ما كان مختصاً بوجه منها، ونقتصر على النماذج الآتية على سبيل المثال لا الحصر:

- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور للإمام برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي.
- البرهان في علوم القرآن - بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي.
- الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم د/ محمد محمود حجازي.
- النبأ العظيم، محمد عبد الله دراز.
- سر الفصاحة - عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان - أبو أحمد - الخفاجي الحلبي.
- دلائل الإعجاز - الإمام مجد الإسلام أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن محمد الجرجاني.

عن الشيء، وحصوله عند عجز الأمر^[17]. ومنه أيضا القصور والفوت. وقد عرفه «الجرجاني» بقوله هو: «بأن يؤدي المعنى بطريق هو أبلغ من جميع ما عداه من الطرق»^[18]. وهو معنى التحدي والإفحام.

وإعجاز القرآن يكمن في إثبات عجز البشر عن الإتيان بمثله، بل بسورة من مثله. وقد تحدث العلماء قديما وحديثا عن أوجه كثيرة من الإعجاز القرآني، نذكر منها على سبيل المثال: الإعجاز البياني-اللغوي، الإعجاز في النظم، الإعجاز التشريعي، الإعجاز العلمي... وحتى ولو اختلفوا في تعيين الوجه الذي حصل به الإعجاز القرآني عند نزوله، فإن باب الاجتهاد ظل مفتوحا من أجل إمطة اللثام عن أنماط جديدة، ومظاهر أخرى من إعجاز القرآن الكريم، ومن وجوه الإعجاز اشتمال القرآن على قصص الأولين مع القطع بأن النبي ﷺ كان أميا لا يقرأ ولا يكتب، ولم يُعهد في جميع زمانه أنه كان متعاطيا لدراسة كتب الأولين وتعلمها، ولم يسبق له نهضة يُتوقع في مثلها دراسة الكتب، ثم اشتمل القرآن على غيوب متعلقة

-
- فتح البيان في مقاصد القرآن - أبو الطيب صديق القنوجي.
 - القصور العوالي «مجموعة رسائل» - أبي حامد الغزالي.
 - تفسير المراغي - أحمد مصطفى المراغي.
 - الفوز الكبير في أصول التفسير - للإمام ولي الله الدهلوي نقله عن الفارسية سليمان الحسيني الندوي.
 - رسائل تحت عنوان أحدث تفسير لآيات القرآن الكريم، عبد الغني محمد.
 - التفسير البياني للقرآن الكريم - دكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ»
 - [17] الأصفهاني (أبو القاسم)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة. بيروت، ص: 322
 - [18] الجرجاني علي بن محمد، 1987م، التعريفات، تحقيق: عبد الرحمان عميرة، الطبعة الأولى، عالم الكتب، بيروت، ص: 54.

بالمستقبل كما اتفق إنباء القرآن عنها... ويسهل اليوم الوقوف على كتب وبحوث مستفيضة ألّفت محاولة تقديم أوجه جديدة من إعجاز القرآن، فصرنا نسمع عن الإعجاز العددي والرمزي، والإعجاز التأثري، والإعجاز النفسي وما إلى ذلك.

إن القرآن الكريم معجزة خالدة، فالتاريخ ينبئنا أنه ما من أحد رفع رأسه أمام القرآن في عصر من العصور إلا ورجع خائباً منهزماً. «لقد سجل التاريخ هذا العجز على أهل اللغة أنفسهم في عصر نزول القرآن، وهي أزهى عصور البيان العربي، وأرقى أدوار التهذيب اللغوي. فما هو إلا أن جاء القرآن. وإذا الأسواق قد انفضت إلا منه، وإذا الأندية قد صفرت إلا عنه. فما قدر أحد منه أن يباريه أو يجاريه، أو يقترح فيه إبدال كلمة بكلمة، أو حذف كلمة أو زيادة أخرى، أو اقتراح تقديم أو تأخير أو ما إلى ذلك» [19].

إن وجه التحدي يكمن في كون القرآن قد دعا الناس منذ ذلك العهد إلى معارضته أو الإتيان بمثله، أو بعشر سور من مثله، أو سورة من مثله، ثم رماهم والعالمين أجمع بالعجز، وأباح لهم في كل مرة أن يستعينوا بمن شاءوا ومن استطاعوا. قال الله تعالى: ﴿قُلْ لِّئِنْ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [20]. إنهم لم يجدوا ثغرة ينفذون منها إلى معارضته، بل وجدوا أنفسهم منه أمام طود شامخ فما استطاعوا أن يظهره وما استطاعوا له نقبا [21].

[19] دراز محمد عبد الله، النبأ العظيم، مرجع سابق، ص: 112

[20] سورة الإسراء، الآية 88

[21] النبأ العظيم، ص: 112.

يجيب محمد عبد الله دراز- في هذا السياق- عن شبهة مفادها أن عدم معارضة الخصوم للقرآن الكريم يكمن في إعراضهم عنه وانصرافهم، لا عجزهم قائلًا: «الأسباب الباعثة على المعارضة كانت وقتئذ موفورة متضافرة، وأي شيء أقوى في استثارة حمية خصمك من ذلك التقريع البليغ المتكرر؟ إن هذا التحدي كافٍ وحده في إثارة حفيظة الجبان وإشعال همته للدفاع عن نفسه بما تبلغه طاقته. فكيف لو كان الذي تتحداه مجبولاً على الأنفة والحمية؟»

يتميز القرآن الكريم بأسلوب متين وبديع يجعله في أعلى مقامات ومراتب البيان والبلاغة، فقارئه المتذوق لأساليبه ونظمه، المتأمل في صيغ عباراته وتراكيب جملة... يجد فيه تمام الدقة في التعبير، والحسن في انتقاء العبارة الدالة على المعنى بأوجز كلام وأجمل لفظ، مع وفاء مطلق في تبليغ المعنى وبيانه. ففي القرآن «تجد بياناً قد قدر على حاجة النفس أحسن تقدير، فلا تحس فيه بتخمة الإسراف ولا بمخمصة التقدير، يؤدي لك من كل معنى صورة نقية وافية لا يشوبها شيء مما هو غريب عنها... كل ذلك في أوجز لفظ وأنقاه. وبالجملية ترى محاسن متوالية وبدائع تترا على حد تعبير الباقلاني في «إعجاز القرآن». وكتاب الله «لو نزعته منه لفظة ثم أدير لسان العرب لفظة أحسن منها لم توجد» على حد قول ابن عطية الأندلسي^[22]، بل هو كما وصفه الله تعالى: ﴿كِتَابٌ أَحْكَمْتُ آيَاتُهُ ثُمَّ فَصَّلْتُ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾^[23].

[22] النبأ العظيم، مرجع سابق، ص: 150

[23] سورة هود، الآية 1

فضلا عن ذلك، فهو يمتاز بخطاب يجمع بين التنوع والتعدد في استعمال أنواع الخطاب المؤثرة في الخلق؛ من الترغيب والترهيب، والوعد والوعيد، والوصف والتصوير وضرب الأمثال، فضلا عن المحاجة والحوار والإتيان بالدليل العقلي والحسي، ونقض أدلة الخصوم والمتشككين بالبراهين الساطعة والحجج البالغة... الخ، وبين إحكام النظم ومتانة البنيان، ناهيك عن استهداف القصد الواحد المحصور في إقناع الناس بالحق الذي جاء به، وبرسالته للعالمين التي تسعى إلى إخراج الناس من لُجّة التّيه والاضطراب واتباع الأهواء والظنون، إلى نصاعة الدليل واستبانة الصراط المستقيم.

هناك حديث عن عجيبة أخرى نجدها في القرآن الكريم، تتمثل في خاصية «البيان والإجمال»، ذلك أن أي متحدث حينما يريد التعبير عن أفكاره، أو التصريح بنواياه وأغراضه بإجمال وتلميح لا تكاد تسلم جميعها من التأويل أو سوء التقدير والفهم لما يكتنفها من إبهام ولبس. وفي المقابل، إذا سلك مسلك التفصيل، ورام الاستفاضة في البيان والإفصاح، لا يسلم حديثه كذلك من اللغو والإطناب، أو اللف والدوران، فلا يكاد يجتمع للمتحدثين البيان والإجمال في الوقت والآن الواحد.

تحدث محمد عبد الله دراز عن هذه الخصيصة القرآنية قائلاً: «وتقرأ القطعة من القرآن فتجد في ألفاظها من الشفوف والإحكام والخلو من كل غريب عن الغرض ما يتسابق به مغزاها إلى نفسك دون كد خاطر، وكأنك لا تسمع كلاما بل ترى صوراً وحقائق ماثلة. إننا نجد كتاباً مفتوحاً مع الزمان يأخذ كل منه ما يسر له، بل ترى محيطاً مترامي الأطراف لا تحده عقول الأفراد ولا الأجيال»^[24]. وهناك تجليات أخرى فصل فيها محمد عبد

[24] نفسه، ص: 152

الله دراز في كتاب «النبأ العظيم»، فقد أضاف: الإيجاز مع الوضوح وسعة البيان، وليس فيه كلمة مقحمة أو حرف زائد، الوحدة والكثرة، الائتلاف والاختلاف. ونكتفي بما ذكر سابقا، فمظاهر إحكام النظم القرآني تأتي تترا عندما يمعن الناظر في القرآن الكريم في تتبع المناسبات والاتساق الموجودين بين آياته وسوره^[25]، وصدق عز وجل حينما وصف كتابه العزيز في مطلع سورة الكهف: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا﴾ (*) قِيَمًا لِيُنْذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِّنْ لَّدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا^[26].

خامسا: مفهوم السورة القرآنية:

ورد لفظ السورة في القرآن الكريم في عشر مناسبات، بحيث جاء في تسع منها بصيغة الأفراد وفي واحدة بصيغة الجمع، كما ورد أيضا في مواطن عديدة من السنة النبوية، وفي ذلك دلالة واضحة على أصالة هذا اللفظ «السورة» وثبوت التسمية به لمسمى معين في الاستعمال الشرعي منذ زمن الوحي، واستمر استعماله لذات الدلالة في الدراسات العلمية المرتبطة بالقرآن الكريم في مختلف أطوار الحياة الإسلامية، ما يوجب الوقوف على المراد بهذا اللفظ، وضبط علاقة التوظيف العربي له قبل الإسلام بما وظف له بعد نزول القرآن.

[25] نفسه، ص: 152

[26] سورة الكهف، الآيتان 1 و 2

أ- السورة في الاستعمال اللغوي:

ترجع معاجم اللغة لفظ (السورة) إلى أصلين اثنين تتفرع عنهما معانيها وهي كالآتي:

- السور بالهمز: تركت همزته لكثرة الاستعمال والتداول، وله معنيان: الأول أكرم ما في الشيء وأجوده، «وقيل: هو مأخوذ من سورة المال أي جيده»^[27]. الثاني الفضلة والبقية، فتكون السورة بذلك قطعة مفصولة من كل. تقول العرب: «أسأرت منه سوراً أي: أبقيت منه بقية، وأفضلت منه فضلة»^[28].

- السور بدون همز: وتشتق منه معاني^[29]: الشرف وعلو المنزلة، كسور البناء؛ يرتفع ويعلو ما سواه.

والإحاطة: فالسور هو البناء المحيط بغيره من الأبنية. وكذا العلامة الدالة على الشيء.

[27] الزبيدي (أبو الفيض) محمد، تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية ص: 485

[28] الأنباري أبو بكر محمد. (1412هـ - 1992)، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، ط: 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص: 76

[29] ينظر في: تاج العروس، والزاهر في معاني كلمات الناس، أبو منصور محمد الأزهري 2001م، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الأولى، ص (13/36 وما بعدها)، أبو نصر إسماعيل الفارابي 1407 هـ - 1987 م، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، الطبعة: الرابعة، ص (2/690 وما بعدها)، أبو الحسن علي المersi 1421 هـ - 2000 م، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ص (8/607 وما بعدها).

ب- السورة في الاصطلاح الشرعي:

السورة اصطلاحاً، طائفة مستقلة من آيات القرآن ذات مطلع ومقطع. يعنى بداية ونهاية»^[30]. وفي الشرع، السورة وحدة قرآنية ذات مطلع وخاتمة تتميز عن غيرها، قد تطول وقد تقصر تتضمن جملة آيات، أطولها سورة البقرة وأقصرها سورة الكوثر. «وقال الجعبري: حد السورة قرآن يشتمل على أي ذي فاتحة وخاتمة وأقلها ثلاث آيات. وقال غيره: السورة الطائفة المترجمة توقيفا أي المسماة باسم خاص بتوقيف من النبي ﷺ»^[31]، وعرفها الزمخشري بقوله: «والسورة: الطائفة من القرآن المترجمة التي أقلها ثلاث آيات»^[32].

بناء على ما تقدم -وانطلاقاً من الآيات التي وردت فيها كلمة «سورة» كما في قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّنْ مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾^[33] - يتبين أن السورة في الإطلاق الشرعي تعني الجزء المعروف والمحدد من القرآن مطلعاً وخاتمة، والمشتمل على آيات محددات توقيفا؛ إذ إن تحديد السورة بداية وخاتمة أمر مرده إلى الله عز وجل تولاه بنفسه

[30] الزرقاني محمد عبد العظيم. (1416 هـ - 1996 م)، مناهل العرفان، دار الكتب العلمية، ج1، ص: 350.

[31] السيوطي (جلال الدين) عبد الرحمن. (1394 هـ / 1974 م)، الإتيان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، غفل عن رقم الطبعة، ج1، ص: 186.

[32] الزمخشري (أبو القاسم) محمود، (1407 هـ)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، الطبعة: الثالثة، بيروت. ج1، ص: 97

[33] سورة البقرة، الآية 23،

ولم يكله لأحد من خلقه.

والعلاقة بين الاستعمال الشرعي للكلمة «سورة» وأصلها اللغوي واضح؛ فالسورة القرآنية قطعة من القرآن الكريم منفصلة عن أخواتها ذاتا وموضوعا، ومنزلة من منازلها يرتقي بينها القارئ إذا أخذت بقيت الأخريات. كما أن للسورة شرفا ومكانة عظيمة في الشرع، وتعلوا شأنها عن بقية الكلام؛ لأنها كلام رب العالمين أعجز به البشرية جمعاء كما أثبتت الآية السالفة وغيرها، وكل سورة على حدة علامة ودليل على صدق نبوة النبي ﷺ، بالإضافة إلى أن السورة من القرآن تحيط بآياتها وما تضمنته من أحكام وحكم ودروس وقصص... كما يحيط سور المدينة بأبنيتها.

تتشكل كل سورة قرآنية من جملة آيات، تكثر أحيانا لتتجاوز المئتين كالسبع الطوال، وتقل أخرى لتصل إلى ثلاث آيات، كما هو الشأن بالنسبة لسورة الكوثر، وقد تتضمن السورة الواحدة آيات مكية فقط أو مدنية فقط، وقد تجمع السورة بين النوعين معا؛ بحيث تتجاوز الآيات المكية والمدنية وتتعاقد لتكون وتشكل هيكل السورة، وهذا ضرب مهم من أضرب إعجاز القرآن وإحكام بنيانه ونظمه.

سادسا: مفهوم المدخل:

أ- المدخل في اللغة:

أشرنا في معرض الحديث عن مفهوم «المقاربة»، إلى أن المدخل يستعمل كمرادف لها في الأبحاث والدراسات الفلسفية والاجتماعية على وجه الخصوص، إذ إنه أيضا يقابل كلمة «Approche» الفرنسية. مع ذلك نرى

من الضروري أفراد هذا المصطلح الذي تم إدماجه في قاموس علوم التربية والمناهج الدراسية بالتعريف، دون إغفال المعنى الخاص الذي أعطي له في منهاج التربية الإسلامية.

بالرجوع إلى معاجم اللغة، نجد أن «المدخل» يحيل على زمان وموقع الدخول، ويرد أيضا بمعنى الطريقة. فهو مأخوذ من الفعل «دخل» دخولا، جاء في الصحاح: «وَالْمَدْخَلُ بِالْفَتْحِ: الدُّخُولُ، ومَوْضِعُ الدُّخُولِ أيضاً. تقول: دَخَلْتُ مَدْخَلاً حسناً، وَدَخَلْتُ مَدْخَلَ صِدْقٍ. وَالْمَدْخَلُ بضم الميم: الإدْخَالُ. والمفعول من أَدْخَلَهُ، تقول: أَدْخَلْتُهُ مَدْخَلَ صِدْقٍ. وَدَاخِلُهُ الإِزَارُ: أحد طرفيه الذي يلي الجسد. وَدَاخِلُهُ الرجلُ أيضاً: باطنُ أمره. وكذلك الدُّخْلَةُ بالضم. يقال: هو عالمٌ بِدُخْلَتِهِ. وَدَخِيلُ الرجلِ وَدُخْلُهُ: الذي يُدَاخِلُهُ في أموره ويختص به»^[34]. ويقال: «فلان حسن المدخل أي حسن المذهب في أموره، وبارع الوصول إلى المطلوب. وفي حديث الحسن (الحسن البصري): «كان يقال إن من النفاق اختلاف المدخل والمخرج: سوء الطريقة وسوء السيرة»^[35].

ب- المدخل في الاصطلاح:

من التعريفات التي أعطيت للمدخل أنه: يتضمن البرنامج العام للبحث ابتداء من طريقة الاقتراب من الموضوع لفهمه وإدراك أهدافه، إلى استخدام الأساليب والأدوات المتعارف عليها في البحث العلمي لتنفيذ أهداف البحث،

[34] الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين. 1990، ص: 363.

[35] إبراهيم أنيس وآخرون، 2004، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية. القاهرة، ص: 275.

وهو أكثر شمولاً من مفهوم المنهج، باختصار يمكن القول إنه: «عملية اتخاذ قرارات قبل ظهور المواقف التي ستنفذ فيها هذه القرارات»^[36].

يعرّف «المدخل» في التدريس، «بأنه مجموعة من المسلمات أو الافتراضات، بعضها يصف طبيعة المادة التي سنقوم بتدريسها، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها، أي يصف عمليتي تدريسها وتعلمها، وهذه المسلمات أو الافتراضات لا تقبل الجدل فيما بين أصحابها، أي المختصين في المادة الدراسية وفي تدريسها، كما أنها - أي المسلمات - تتربط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وتتمثل هذه العلاقات في أن المسلمات التربوية أي تلك التي تتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها تبني على المسلمات المتصلة بطبيعة المادة»^[37].

أي أن المدخل في سياق مناهج التدريس والتعليم يضطلع بمهمة تقديم وصف شامل للمادة المدرسة من حيث مكوناتها والمضامين والقيم والمعارف المتضمنة فيها. إضافة إلى خصوصية المعرفة المدرسة ومنهجية تقديمها وبنائها، مما يحتم التصريح بطرق التدريس وأساليب التنشيط

[36] إبراهيم، محمد صبحي، المنظور والمدخل والتعدد المنهجي في الدراسات الإنسانية، يناير 2013.

Récupéré sur ResearchGate:

https://www.researchgate.net/publication/281631466_almnzw_r_walmdkhl_walmnhj_waltddd_almnhjy_fy_aldrasat_alansanyt_Perspective_Method_Method_and_Approach_in_human_studies

[37] الناقة محمود كامل، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثامن للتربية؛ جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي: 23-24 مايو 2007، «معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية». مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد السادس، العدد الأول 2008-. ص: 187-196.

والتواصل، وأيضا المقاربات البيداغوجية الواجب اتباعها لتحقيق الأهداف المسطرة. كما أن المدخل في ذات الوقت يعمل على استحضار خصوصيات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، إلى جانب مميزات المرحلة النمائية التي يصنفون ضمنها، مما يقتضي مراعاة ميولاتهم وحاجاتهم النفسية، وحدود قدراتهم المنهجية والمعرفية. وهو بهذا المعنى أشمل من الطريقة، لأنه يتيح أمام المدرسين فسحة الاختيار بين الطرق والمفاضلة بينها، دون الخروج عن إطار عام موجه هو المدخل، الذي يؤدي إلى «التمكن من المادة العلمية، ومن طبيعة المادة، ومن طبيعة المتعلمين وطبيعة العقل البشري، والتمكن من طرق التدريس وفنياته واستراتيجياته»^[38].

ج- المدخل في مناهج التربية الإسلامية:

ينظر المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية إلى المداخل بصفتها مقاربات ديداكتيكية وبيداغوجية، اعتمدت لتنظيم محتويات المادة المعرفية والقيمية بما يضمن الإحاطة بجوانب شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، تعمل على توجيه عمل المدرس من أجل التركيز على محورية المتعلم وفاعليته في أنشطة بناء التعلم.

وتعد من جهة أخرى، بمثابة تصور وتخطيط يبرز المرامي أو المقامات التربوية التي سيمر عبرها المتعلم في رحلة اكتسابه للمعرفة الشرعية، وبناء شخصيته لغاية أسمى هي تحقيق الاستقامة والالتزان، كما أنها آليات ديداكتيكية تمكن من إحداث التغيير المنشود في شخصية المتعلم وفق استراتيجيات مقصودة وهادفة. علاوة على ذلك، نشير إلى أن الأطر

[38] الناقة محمود كامل، معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية، المرجع السابق

المرجعية الخاصة بالتقويم حدّدت موجهات دقيقة لتقويم الكفايات تبعا لكل مستوى دراسي، بحيث عُدَّت المادة ككل مجالا رئيسا واحدا، بينما اعتبرت مداخل المنهاج مجالات فرعية. لكن لكيلا يتوهم القارئ بأن المداخل بنيات مستقلة ومنعزلة، تم التنبيه على أن المداخل عبارة عن «مقاربات سيكوبيداغوجية لاكتساب القيم وبناء المفاهيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم»^[39].

نتيجة لما سبق، يتضح أن مصطلح المدخل يحمل نفس الدلالة التي أعطيت لمفهوم المقاربة، وكلاهما أعم وأشمل من المنهج والطريقة، إذ يحيلان على نوع من المسلمات أو الافتراضات التي تحيط بموضوع معين، تتأسس على إطار نظري وأفكار موجّهة تحدد التدابير والطرق التي نسلکها قصد بلوغ أهداف منشودة. والتعريف الذي حدده المنهاج لا يخرج في عمومته عن هذا المعنى، لأنه اعتبر المدخل مقاربة توصل لبناء شخصية المتعلم المتكاملة، وفي ظله يكتسب المتعلم القيم والمفاهيم الشرعية.

[39] الإطار المرجعي للاختبارات الإشهادية، 2016، الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى باكوريا، ص: 8،



الفصل الثاني: المعارف النظرية المؤطرة للبحث

المبحث الأول: دور التدبر في الوقوف على الإعجاز القرآني

المطلب الأول: حاجتنا إلى تدبر القرآن الكريم

القرآن الكريم كلام الله ووحيه المتعبد بتلاوته المنزل على محمد ﷺ، وهو رسالة الله الخالدة للبشرية، ودستور الإسلام ومُعجزته الباقية ومورده الذي يتردد عليه العلماء لاستكناه كنوزه ودرره وجواهره، جاء ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، ومن الضلال إلى الهداية والرشاد، وقد توافر له من الحفظ ما ضمن له الخلود، «ولا يوجد في الأولين والآخرين كتاب وعته القرائح وسجلته الصحائف وحفه التواتر إلا هذا القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه»^[40]. وهو من جهة أخرى، خطاب للأفراد والجماعات يروم «بناء قوامهم على الحق وإنشاء عواطفهم على الخير، وليجعل التعاون على البر والتقوى الصلة الفذة لمجتمعهم والغاية الكبرى من تواصل عمرانهم»^[41]. وقد وصف الحق سبحانه وتعالى كتابه العزيز

[40] الغزالي محمد، نحو تفسير موضوعي لسور القرآن الكريم، دار الشروق، القاهرة، ص: 8، 1968.

[41] الغزالي محمد، نظرات في القرآن، نهضة مصر للطباعة والنشر، ط: 5، القاهرة، ص: 7، 2005،

بأشرف الأوصاف ونعته بأحسن النعوت، وبين فضله ومكانته والغاية من تنزيله. ولسنا في حاجة في هذا المقام لبسط الكلام عن أسمائه وأوصافه، أو الاستطراد في بيان فضائله وخصائصه وهديه، فالآثار والمرويات في هذا الباب أكثر من أن تحصى، كما أن ذلك كله مبسوط مفصل في الكتب العديدة التي ألفت في علوم القرآن.

إننا في أمس الحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى العناية بالقرآن الكريم تلاوة وتدبر وتفكر في آياته الكريمة، مما يستلزم إعادة النظر في طريقة تعاملنا وتلقينا للقرآن الكريم بعد تنزيله. ويكاد الجميع يجزم بأن علاقة الأمة بكتاب الله الكريم يشوبها ما يشوبها من الخلل يكاد يصل في الكثير من الأوقات إلى مراتب الهجران والإعراض... وقد أرسى علماء الأمة منذ وقت مبكر معالم المنهج الصحيح في التعامل مع القرآن الكريم الكفيل بضمان قواعد استبصار الآيات الكريمة وتدبرها، وكذا تفسيرها وفق رؤية يمكن أن توسم بالشمول، حتى وإن اختلفوا في التعبير عنها فإن مؤدى القصد واحد، يتمثل أساساً في تلقي رسالة القرآن الكريم واستبصار آياته والوقوف على محاوره ومقاصده الكلية. وعلى العموم فقد تجلت تلك الرؤية عبر ثلاث مباحث رئيسية، الأول يعنى بالبحث في أغراض الآيات والسور الكلية والجزئية في علاقتها بالمقاصد الكلية لرسالة القرآن الكريم (مقاصد القرآن وأغراض سورته)، والثاني هو ما اصطلح عليه بعلم المناسبات بين الآيات والسور، حيث يعنى بالبحث في مختلف أوجه التناسق والتناسب والتآلف بين سور القرآن وآياته ككل (علم المناسبات)، في محاولات متعاقبة لبيان أوجه جديدة من إعجاز القرآن الكريم، وخاصة الإعجاز على مستوى لغة ونظم وتركيب آيات القرآن الكريم وتناسقه الداخلي، بينما المبحث الثالث

يركز على تقديم نظرات جديدة في فهم القرآن الكريم من خلال طرح منهج أشمل في تفسيره وهو ما يعبر عنه بـ«التفسير الموضوعي للقرآن الكريم»^[42].

إن ربط القرآن الكريم بالحياة وقضايا المجتمع ومشكلاته من المداخل التي نستند إليها في هذا البحث، مادام القرآن نفسه كتاباً لا يستطيع عزله عن الحياة أبداً، أو على حد تعبير الشيخ محمد الغزالي: «وهل نزل إلا ليخطئ أو يصوب من أفكارها؟ وإلا ليمحو أو يثبت من أحوالها؟ إنه كتاب الحياة المفعم بالحركة المتجددة على الدهر، ولكنها الحياة القائمة على الحق، الدارجة على الصراط المستقيم»^[43]. أما عزل القرآن عن الحياة والعناية فقط برسمه وأوجه قراءته دون إمعان النظر والفكر في آياته، أو استكناه أسرارهِ وحكمه واستنباط السنن الكونية والنفسية والاجتماعية منه فذلك وجه آخر من الهجران المذموم للكتاب العزيز.

ثم إن الوقوف على خصائص القرآن الكريم تلك، لا يمكن أن تتأتى إلا بإحكام الصلة به، وملازمة تلاوته بنية التبرك والتعبد، ولكن أيضاً بعين المتدبر لآياته، والتذكر الذي بمعنى يقظة القلب، والاتعاظ واستخلاص الدروس والعبر منه والتبين لسنن الله في الأنفس والآفاق. وإلا كيف لقارئ

^[42] قال الشيخ محمد الغزالي: «ونحن الآن بحاجة إلى منهج للتحقق بالرؤية الشاملة، الموضوعية وليست الموضوعية... طبعاً أمامنا هذه المناهج من موارثنا الثقافية: مناهج الأصوليين في استنباط الحكم، مناهج الفقهاء التي انبنت على مناهج الأصوليين، ومناهج المتصوفة ومناهج اللغويين، والأمر المطروح هو: كيف نفيد من هذه المناهج في العودة إلى المنبع الأصلي القرآني؟ وهل هذا الميراث المنهجي ملزم لنا، وهو لا يخرج عن كونه اجتهاداً حقق أبعاداً طيبة في تحقيق الرؤية القرآنية؟ وهل يجوز لنا أن نقفز ونتعامل مباشرة مع النص؟ وما هي وسائلنا الأمنية لمثل هذا التعامل؟» انظر: كيف نتعامل مع القرآن، ص: 46

^[43] الغزالي محمد، نظرات في القرآن، مرجع سابق، ص: 4

القرآن أن يتلمس التناسب في سوره وبين آياته، والوحدة الموضوعية التي تدور عليها سوره. ناهيك عن أسرار الترتيب الذي نظمت فيه سوره. «ولا سبيل لمعرفة الحقيقة إلا عبر هذا القرآن أولاً، ولا يكون ما دونه من طرق المعرفة إلا توابع له وملاحق، فهو متن الرسالة التي أرسلها رب العالمين إلى الخلق، وما سواه شروح وتفسير، ويا لتعاسة من ضل عن هذا الأصل العلمي العظيم، إذن يضرب في التيه على غير هدى»^[44]. ومن أعظم ما وصف به القرآن الكريم تسميته روحاً، قال الله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الْكِتَابُ وَلَا الْإِيمَانُ وَلَكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَّهْدِي بِهِ مَن نَّشَاءُ مِنْ عِبَادِنَا وَإِنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾^[45]، والروح في القرآن له خصائص منها:

- أن جوهر الروح ممتنع الإدراك، وإنما الشأن فيه أن تقول: إنه من أمر الله.
- أنه سبب الحياة وباعثها في سائر الأحياء وبمفارقته تموت الأجساد.
وكون القرآن روحاً يوحي بأن الحياة الحقيقية؛ حياة القلوب تكون به، وهو أيضاً نبع حياة الأمة التي تتلقى القرآن. وبهجره لا يتصور معنى حقيقي لحياة الأمة، وليس بعد الحياة إلا الموت والفناء. إن القرآن الكريم هو طريق معرفة الله ودليله إليه، وبالتالي فأولى الخطوات هي معرفة القرآن واستكشافه، وطريق ذلك هو المداينة والتدبر. وإنما الغاية من إنزاله حسب منطوق الآية الكريمة هو التدبر. قال الله تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾^[46].

[44] الأنصاري فريد، بلاغ الرسالة القرآنية، المرجع السابق، ص: 40

[45] سورة الشورى، الآية 52

[46] سورة ص، الآية 29

المطلب الثاني:

دلالات التدبر والتفكير والاستبصار في القرآن الكريم:

التدبر الوارد في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَبَّرُونَ الْقُرْآنَ﴾^[47] يقودنا إلى أبعد حدود أعمال النظر والفكر عند تلاوة كتاب الله تعالى، يسبق ذلك تفهم دلالات الآيات واستجلاء معانيها ورفع الإشكال عن غوامضها وما إلى ذلك، ومحله أيضا القلب الذي يتصرف بالنظر في مآلاتها وعواقبها في النفس، وأثرها في سلوك الإنسان وسعيه وحياته... والمعنى المباشر الذي تنطق به الآية: «هلا تأملوا في تفسيره وتدبروا في تأويله وتفكروا في حجه ودلائله، فيقروا بعجزهم عن الإتيان بمثله، أو بعشر سور مثله أو بسورة مثله، إنه كلام رب العالمين»^[48]. إن معرفة القرآن الكريم هو أول الطريق في مدارج السلوك إلى الله، فنحن نعرف الله وأسمائه وصفاته من خلال القرآن الكريم الذي يدلنا على الله ويعرفنا به. ومن لم يقرأ القرآن ويعرفه لم يعرف الله تعالى حق المعرفة. وفي الآية الكريمة: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَذَّبَرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾^[49]. «حيث جعل غاية إنزال القرآن التدبر والتذكر، ولولا التدبر لما حصل التذكر الذي هو يقظة القلب وعمران الوجدان بالإيمان. إن التدبر هو المنهج القرآني للمأمور به لقراءة القرآن الكريم، ومن هنا زجره تعالى للناس الذين لا يتدبرونه. قال سبحانه وتعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾^[50].

[47] سورة محمد، الآية 24

[48] الكرمانى برهان الدين، غرائب التفسير وعجائب التأويل، مؤسسة علوم القرآن، بيروت،

الجزء الثاني، ص: 300

[49] سورة ص، الآية 29

[50] سورة محمد، الآية 24

إن معنى التدبر في اللغة يحيل على: تتبع دبر الشيء، أي النظر إلى أواخره وعواقبه ومآلاته، أي كيف هو إذا صار إليها. وتدبر آيات القرآن هو النظر إلى مآلاتها وعواقبها في النفس والمجتمع، وذلك بأن تقرأ الآية من كتاب الله فتتنظر إلى موقعها من نفسك، وآثارها على قلبك وعملك، تنظر ما مرتبتك منها وما موقعك من تطبيقها أو مخالفتها، وما آثار ذلك كله علة نفسك؟ وأما إذا كانت تتعلق بالمجتمع تنظر في سنن الله فيه: كيف وقعت وكيف تراها اليوم تقع؟ وكيف ترى سيرورة المجتمع وصورته في ضوءها عند المخالفة وعند الموافقة^[51].

وله صلة وطيدة بمطلب قرآني آخر قريب من التدبر، حيث إنه غالباً ما يرد مذكوراً في القرآن الكريم في سياق النظر في خلق الله وآياته الكونية وبديع صنعه، «وبما أن القرآن كتاب يحيل التدبر له على امتدادات الكون الفسيح، ويرجع به إلى كشف كثير من أسرار الوجود وغرائب الخلق، فإن التدبر هو المنهج الرباني لقراءة القرآن، ويحيل الإنسان على التفكير الذي هو المنهج الرباني لقراءة الكون، فيكون كل متدبر للقرآن متفكراً في الكون؛ فنقرأ بقراءة القرآن كل آيات الله المنظورة والمقروءة على حد سواء. وبذلك كله يتم لك شيء آخر هو الإبصار. إن التدبر والتفكير كليهما يعد بمثابة ذلك الشعاع المسلط على الأشياء كما تسلط الشمس أشعتها المشرقة على الموجودات فتبصرها الأعين الناضرة. فكذا التدبر يكشف حقائق الآيات القرآنية حتى إذا استنارت هذه وتلك أبصرها المتدبرون والمتفكرون وكانت لهم فيها مشاهدات لا تكون لغيرهم»^[52].

[51] الأنصاري فريد، بلاغ الرسالة القرآنية، المرجع السابق، ص: 43

[52] نفسه، ص: 45

المبحث الثاني: مقاصد القرآن الكريم ومحاوره الكبرى:

يأتي استعمال مفردة المقاصد مقرونا بالشرعية الإسلامية، أي «مقاصد الشرعية الإسلامية»، والتي تدور على حفظ المصالح والكرليات الخمس أساسا، حفظها من جهة الوجود والعدم على حد سواء. والتي شهد التأليف فيها تطورا كبيرا حتى الوقت الراهن. وهي مبحث^[53] آخر له مظانه ورموزه، وليس هو المقصود عندنا من هذا البحث. إن الأمر يتعلق بمقاصد القرآن الكريم، فهي الأصل الذي استمدت منه مقاصد الشرعية المعروفة، وبينما علاقات تكامل وانسجام وعموم وخصوص بلا شك.

ترد عبارة مقاصد القرآن ويقصد بها المحاور الكبرى والقضايا الأساسية التي عليها مداره عامة. و«مقاصد القرآن هي الغايات التي أنزل القرآن لأجلها تحقيقا لمصالح العباد، والغايات يراد بها المعاني والحكم المقصودة من إنزال القرآن»^[54]، وقد اختلف العلماء قديما وحديثا في تعريفها وحصص

[53] بن سكا عمر، قراءة في معالم التجديد في مبحث المقاصد عند طه عبد الرحمان، مجلة آفاق فكرية، المجلد الخامس، العدد الأول، صفحات: 181-190.

[54] حامدي عبد الكريم. (2007م). المدخل إلى مقاصد القرآن، مكتبة الرشد. بيروت، ص: 29

عدد تلك المقاصد ما بين مفصل ومجمل، ومن المفيد أن نسوق زبدة ما ذكره وأجمله بعض العلماء بشأن المقاصد الكلية للقرآن الكريم.

البداية مع الإمام العز بن عبد السلام، فقد عبر عنها بالإجمال كالآتي: هي «معظم مقاصد القرآن الأمر باكتساب المصالح وأسبابها، والزجر عن اكتساب المفساد وأسبابها»^[55]، ولعله لا يفصل مقاصد القرآن الكريم عن مقاصد الشريعة عموماً. أما «بديع الزمان سعيد النورسي»، فجعل مقاصد القرآن الكبرى أربع كليات هي: التوحيد، النبوة، الحشر والعدالة^[56]. أما محمد رشيد رضا فتحدث عن عشرة مقاصد عليها تدور آيات الكتاب، وهي بالترتيب:

- «بيان أركان الدين من توحيد وبعث وجزاء وعمل صالح.
- بيان شؤون النبوة والرسالة ووظائف الرسل.
- بيان أن الإسلام دين الفطرة والعقل والفكر والعلم والحكمة والحرية.
- بيان الإصلاح السياسي والاجتماعي والإنساني والوطني.
- بيان مزايا الإسلام العامة في التكاليف الشخصية.
- بيان حكم الإسلام السياسي الدولي.
- بيان الإصلاح المالي.
- إصلاح نظام الحرب ودفع مفسدها.

[55] ينظر في: عز الدين بن عبد السلام، 1991م، قواعد الأحكام في مصالح الأئمة، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

[56] خليل زياد. (2004). مقاصد القرآن في فكر النورسي، مكتبة البنين- الدوريات- (حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، ص: 362

- إعطاء النساء جميع الحقوق المدنية والإنسانية.

- بيان هداية الإسلام في تحرير الرقيق» [57].

بدوره، نعى أبو حامد الغزالي في «جواهر القرآن» على الذين يتلون كتاب الله بمجرد الوقوف على ظواهره وجمله، من غير تدبر ولا استبصار لآياته التي تحوي الكنوز الثمينة، والجواهر النفيسة... والتي لا يحصلها القارئ للقرآن الكريم إلا بعد استفراغ الجهد في التدبر والتعمق في فهم القرآن الكريم، وتتبع أسرار وحكم الآيات ومآلاتها في النفس والحياة. قال عن القرآن الكريم: «أنبهك على رقدتك أيها المسترسل في تلاوته المتخذ دراسة القرآن عملاً، المُتَلَقِّف من معانيه ظواهر وجملاً، إلى كم تطوف على ساحل البحر مُغْمِضاً عينيك عن غرائبها، أَوْماً كان لك أن تركب على متن لُجَّتْها لتبصر عجائبها؟ وتسافر على جزائرها لاجتناء أطايبها؟ وتغوص في عمقها فتستغني بنيل جواهرها؟ أوما تعير نفسك في الحرمان عن دررها وجواهرها بإدمان النظر إلى سواحلها وظواهرها؟»، ثم استرسل قائلاً: «أما بلغك أن القرآن هو البحر المحيط، وعنه يتشعب علم الأولين والآخرين؟ أو ما تَغِيطُ أقواماً خاضوا في غمرة أمواجها فظفروا بالكبريت الأحمر؟ وغاصوا في أعماقها فاستخرجوا الياقوت الأحمر والدر الأزهر والزبرجد الأخضر» [58].

[57] رشيد محمد رضا. (1990 م)، تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء: 11، ص: 206.

[58] الغزالي (أبو) حامد، 1406هـ - 1986م، جواهر القرآن، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار إحياء العلوم، الطبعة الثانية، بيروت. ص: 21-24

بعد ذلك شرع في تحديد كبريات مقاصد القرآن وحكم تنزيله، فقال: «إن سر القرآن ولبابه ومقصده الأقصى هو دعوة العباد إلى الجبار الأعلى رب الآخرة والأولى، خالق السماوات والأرض، ولقد انحصرت سور القرآن وآياته في ستة أنواع: الأول تعريف المدعو إليه (الله تعالى)، الثاني تعريف الصراط المستقيم الذي تجب ملازمته، الثالث تعريف الحال عند الوصول إليه، الرابع تعريف أحوال المجيبين للدعوة ولطائف صنع الله فيهم، الخامس حكاية أحوال الجاحدين وكشف فضائهم وجهلهم، وذلك بالمجادلة والمحاجة، والأخير تعريف عمارة منازل الطريق، وكيفية أخذ الزاد والأهبة والاستعداد.

وإن جمعت الأقسام المذكورة مع شعبها المقصودة ألفيتها عشرة أنواع هي: ذكر الذات الإلهية، ذكر الصفات الإلهية، ذكر الأفعال الإلهية، ذكر محاجة الكفار، ذكر المعاد، ذكر الصراط المستقيم، ذكر أحوال الأولياء، وذكر أحوال الأعداء.

ثم تحدث أبو حامد عن خصيصة مميزة للقرآن الكريم، تتجلى في هيمنته على ما سواه؛ فهو مصدر المعرفة وأصلها، والبحر الذي لا شاطئ له كما عبر الغزالي: «واعلم أن العلوم ليست في أوائلها خارجة عن القرآن الكريم، فإن جميعها مغترفة من بحر واحد من بحار معرفة الله تعالى (...) فتفكر في القرآن والتمس غرائبه لتصادف فيه مجامع علم الأولين والآخرين، وإنما التفكير فيه للتوصل من جملة على تفصيله وهو البحر الذي لا شاطئ له»^[59].

[59] المرجع السابق، ص: 44

بينما يحدد الشيخ محمد الغزالي مقاصد القرآن الكبرى في خمسة أطلق عليها اسم المحاور الخمسة للقرآن الكريم، وتتمثل في: الله الواحد، الكون الدال على خالقه، القصص القرآني، البعث والجزاء، والتربية والتشريع. «فالمحاور التي يقوم عليها القرآن الكريم ليست مقسمة على أساس أن هذا المحور لكذا، وذاك المحور لكذا، ولكن نحن بجهدنا العقلي نجيء لآية واحدة، أو لطائفة من الآيات يمكن أن تكون في قضية واحدة، فنرى أن هذه للقضية الواحدة تماسكت الآيات فيها على عدة محاور من الكلام عن الله، والكون، والجزاء، والنفوس البشرية، والإيمان، والأخلاق، تماسكا غريبا لا يعرف إلا في هذا القرآن. وهذا يجعلنا نقدم التصور الحضاري للقرآن على أنه يبني أمة، ويفتح أبصارها على الكون، ويمنحها الرؤية المتميزة التي تمكنها من الشهود الحضاري على مختلف الأصعدة»^[60].

وقد انتهى الغزالي عموما في أبحاثه إلى أن الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمة، والتي أنهكتها وجعلت شعوبها قطيعا من التابعين الأذلاء إنما جاءت من الانحراف الحاصل في مناهج تعاملها مع القرآن الكريم، حيث غلبت على أنماط تفكيرها النظرة التجزئية للإسلام وفصل بعضه عن بعض، والاهتمام ببعض قضاياها وتضخيمها في مقابل إهمال قضايا أخرى في غاية الأهمية، وهو يرى أن علة النظرة القاصرة تلك قد جنت على الأمة ولم يستدركها أحد حتى استفحلت.

والمخرج من هذا الواقع البئيس يستدعي تصحيح هذا الانحراف وتجاوز تلك النظرة الجزئية والقراءات الحرفية التي تشوه النظرة الكلية للإسلام،

[60] الغزالي محمد، (2005)، كيف نتعامل مع القرآن، نهضة مصر للطباعة، الطبعة السابعة،

ولابد من التعامل مع القرآن الكريم ككيان حي نابض، لا ينفصل فيه عضو عن عضو، ومراعاة ترابط معانيه وتكاملها وتساوقها في خط واحد، بحيث يفضي بعضها إلى بعض وتلتقي جميعا عند جملة من الحقائق التي تعبر بصدق عن جوهره، وتجيب عن جميع تساؤلاته... ومن أهم الأسئلة التي ناقشها بهذا الصدد هي دور المناهج التراثية في فهم القرآن الكريم والتعامل معه؛ فهناك مدارس في التفسير يمكن أن تعد مناهج في فهم القرآن الكريم، تشكل بمجموعها طرائق السلف ومسالكمهم في تناول والفهم، ولقد جاءت هذه المدارس في ضوء أهداف بلاغية لغوية، أو فقهية أو كلامية أو صوفية تربوية، والسؤال المطروح اليوم هو كيف السبيل للإفادة منها والتعامل معها؟

هذا التساؤل يجد مشروعيته من منطلق أن «المدارس الكبرى في التاريخ الثقافي للفكر الإسلامي تلاشى أكثرها، وهناك الآن مدرسة المحدثين، وهي مدرسة تكافح باسم السلف، لكن قصرت مهمتها وحصرت اهتمامها بعلوم السنة فقط بعيدا عن الرؤية الشمولية لقيم الإسلام وعطائه الحضاري، وهناك مدرسة الفقهاء، وهي مدرسة اقتصرت على فقه العبادات وما إليه، وجعلت منه إطارا لنشاطها العقلي، وإذا تجاوزته فإلى معاملات الأسواق العادية... أما أن تذهب هذه المدرسة إلى الآفاق الإسلامية البعيدة، وتنزل الإسلام على واقع الناس وتعالج مشكلاتهم في ضوء قيم القرآن الخالدة وتعاليم السنة المبينة فأمر لا نرى له شيئا يذكر؟!» [61].

[61] المرجع السابق، ص: 35

«محمد الطاهر بن عاشور» من جهته، تحدث عن ثلاثة أنواع من المقاصد الكبرى للقرآن الكريم؛ أولاها الثناء على الله ثناء جامعاً بوصفه بجميع المحامد وتنزيهه عن جميع النقائص، وإثبات تفردّه بالإلهية، إثبات البعث والجزاء. من جهة أخرى يعتبر صلاح الأحوال الفردية والجماعية والعمرانية المقصد الأعلى للقرآن الكريم، أما المقاصد الأصلية فهي عنده محددة في ثمانية:

- إصلاح الاعتقاد وتعليم العقد الصحيح؛

- تهذيب الأخلاق؛

- التشريع أي الأحكام عامة وخاصة؛

- سياسة الأمة وحفظ نظامها؛

- القصص وأخبار الأمم السابقة؛

- التعليم بما يناسب حال المخاطبين؛

- المواعظ والإنذار والتحذير والتبشير؛

- الإعجاز بالقرآن ليكون آية دالة على صدق الرسول الكريم [62].

[62] ابن عاشور محمد الطاهر، (1984م). تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد. تونس: الدار التونسية للنشر، ج: 1، ص: 38، 41، 40، 64، 69، 258، وأيضاً: - (ابن) عاشور الطاهر. (2004). مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف القطرية، ص: 70
- (ابن) عاشور الطاهر. (بلا تاريخ). أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، الطبعة الثانية، الشركة التونسية للتوزيع، ص: 45، 116.

بالنسبة لأبي الأعلى المودودي^[63] فموضوع القرآن هو الإنسان من حيث مدار نجاحه وسعادته وما هو مدار خسارته وشقائه. وبحثه الرئيسي: أن النظريات التي وضعها الإنسان عن نفسه وعن الحياة وعن نظام الكون وعن ذات الإله، مدفوعا بدراسته السطحية وتقديراته الخيالية وخضوعه للأهواء، ثم المواقف التي اتخذها على أساس تلك النظريات فإنها كلها في حقيقتها باطلة ومهلكة للإنسان نفسه، وإنما الحق هو الذي علمه الله لهذا الإنسان حين جعله خليفة له على الأرض. وبموجب ذلك الحق ليس من منهج من المناهج يقوم على الصحة ويتوصل إلى العاقبة الحسنة إلا المنهج القرآني.

أما هدف القرآن الكريم فهو دعوة الإنسان إلى هذا المنهج الصحيح، وتبيان لهدى الله الذي ضل عنه الإنسان بعدم مبالاة، أو شوهه بدافع من غروره ومكابرتة. والمتأمل في القرآن الكريم والمتدبر لآياته وسوره يتبين له دون غموض أن هذا الكتاب لم يُخذ عن موضوعه وبحثه الرئيسي وهدفه المنشود^[64].

كما أن «ولي الله الدهلوي» تحدث في «الفوز الكبير في أصول التفسير»^[65] عن العلوم الأساسية التي يشتمل عليها القرآن الكريم، وهي بمثابة المقاصد الكبرى التي جاء من أجل تحقيقها، حصرها الدهلوي في

[63] المودودي (أبو الأعلى)، المبادئ الأساسية لفهم القرآن الكريم، دار التراث العربي، ص: 22.

[64] المرجع السابق، ص: 22.

[65] الدهلوي (ولي الله) أحمد بن عبد الرحيم (1407)، الفوز الكبير في أصول التفسير، الطبعة: الثانية - 1407 هـ - 1986 م تعريب: سلمان الحسيني الندوي، دار الصحو، القاهرة، ص: 29.

خمسة «علوم» قائلا: «ليعلم أن المعاني التي يشتمل عليها القرآن لا تخرج عن خمسة علوم:

- علم الأحكام: كالواجب والمندوب والمباح والمكروه والحرام، سواء كانت من قسم العبادات أو المعاملات، أو الاجتماع أو السياسة المدنية، ويرجع تفصيل هذا العلم وشرحه إلى الفقيه.

- علم الجدل: وهي الحاجة مع الفرق الأربع الباطلة، اليهود والنصارى والمشركين والمنافقين، ويرجع في شرح هذا العلم وتعريفه إلى المتكلم.

- علم التذكير بآلاء الله: كبيان خلق السماوات والأرض وإلهام العباد ما يحتاجون إليه، وبيان الصفات الإلهية.

- علم التذكير بأيام الله: وهو بيان تلك الوقائع والحوادث التي أحدثها الله - تعالى - إنعاما على المطيعين ونكالا للمجرمين.

- علم التذكير بالموت وما بعد الموت: كالحشر والنشر والحساب والميزان، والجنة والنار.

المبحث الثالث: مظاهر الإعجاز في السورة القرآنية

المطلب الأول: لماذا الحديث عن مركزية السورة القرآنية؟

معلوم أن القرآن الكريم نزل منجّماً، أي مفرقاً على مدى ثلاث وعشرين عاماً هي عمر الدعوة النبوية التي غيرت واقعا سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وفكريا بهذا الوحي المنزل، وشهدت أحداثا ومواقف متعاقبة تفاعل معها القرآن الكريم تفاعلا حيا ومواكبا لتلك الأحداث... ومعلوم كذلك، أن لعدد مهم من آياته وسوره أسباب نزول اعتنى بها المفسرون، كما مدت وبسطت الكلام فيها كتب علوم القرآن المشهورة.

لكن لابد من التذكير هنا بمسألتين في غاية الأهمية، الأولى هي أن ترتيب المصحف لم يرقم على تاريخ النزول، والثانية هي أن القرآن الكريم قد انتظم في سور، ولم يكن مجرد آيات. أما انتظام آيات القرآن في سور فهذا يعني بلا شك أن لها خصوصية من حيث تناسب وترابط بعضها مع البعض الآخر. ولهذا كان النبي ﷺ يأمر كتبة الوحي بوضع الآية أو الآيات المنزلة في السورة الخاصة، أو بجانب الآية المعينة، و «كلُّ ذلك يعني أن وضع الآيات في سورة خاصة وتحديد مكان الآية من السورة أو الآيات الأخرى،

أن السورة هيكل أو بناء قد خطط له بإتقان، وأن لهذا التخطيط فلسفته الفكرية»^[66]. نعم، إن السورة القرآنية الكريمة لم تكن تنزل كاملة، والآيات داخل السورة الواحدة قد تختلف زمانا ومكانا، ولم يكن هذا التقسيم على الإطلاق سببا في اضطراب بنية النص القرآني سواء على مستوى الترتيب، أو بنية السورة الواحدة منه. فقد «كانت دواعي الوحي تراعي شروط رسالة شمولية بأبعادها الدينية والاجتماعية والإنسانية. ومن هنا كان الموقف في أول السورة قد ينزل في ظرف ما، وقد يتنزل الموقف بآخرها، في ظرف آخر قريب أو بعيد من الأول، ومع ذلك فإن الهوية الأدبية للسورة بأكملها، وفي سائر مواقفها لا تبدو إلا واحدة»^[67].

ومن الخطأ الفادح أن يعتقد أحد أن الآيات تجمع في السورة بشكل شارد وعارض، أو يركم بعضها إلى جانب بعض، وقد ضرب الشيخ محمد الغزالي مثالا في ذلك بسورة البقرة وهو يتحدث عن الوحدة الموضوعية للصور وتناسق الآيات فيها، حيث أكد أن هذه السورة الطويلة كلها وحدة مترابطة متناسقة، «لها محور تدور عليه، ولها أول يمهد للآخر، وآخر يصدق الأول، ومهما طالت السورة فإن المعنى الذي نقرؤه الآن يطرد في سور القرآن»^[68]. قريبا من هذا المعنى، تحدث مالك بن نبي في «الظاهرة القرآنية» عما أسماه بـ «الوحدة الكمية»، «ذلك أن الوحي نزل متقطعا

[66] البستاني محمد. (1422هـ). التفسير البنائي للقرآن الكريم، الطبعة الأولى. مشهد: مجمع

البحوث الإسلامية، ص: 7

[67] عشراتي سليمان. (2012م). الخطاب القرآني، الطبعة الأولى، دار العراب للدراسات والنشر،

ص: 39

[68] الغزالي محمد، خطب الشيخ الغزالي، إعداد: قطب عبد الحميد قطب، مكتبة رحاب، الجزائر،

ج 4، ص: 80

مثل مجموعة رقمية، وهذه الميزة توحى بفكرة الوحدة الكمية، فكل وحي خاص يحمل وحدة جديدة تضاف إلى المجموعة القرآنية... وهذه الوحدة لا تعد ثابتة كحقيقة حسابية بسيطة، بل تملك مقياسا متغيرا، فالأمر يتعلق بسعة وحي تتنوع بين الآية كحد أدنى، والسورة كحد أقصى»^[69].

الكلام تبعا لذلك، سينصب على السورة القرآنية ككل منتظم تحكمه «وحدة عامة»، و«نظام كلي»، بحيث لها أغراضها العامة والخاصة، وفيها من المناسبات والتناسق ما لا بد من الإحاطة به، مع بيان ارتباط الموضوعات فيها بعضها ببعض حتى تبدو السورة وهي في منتهى الدقة والإحكام. والسبيل إلى ذلك يُتوسَّل إليه بإحكام النظر في السورة القرآنية، وضبط عمودها: «فلا يتقدم الناظر إلى البحث في الصلات الموضوعية بين جزء جزء منه إلا بعد أن يحكم النظر في السورة كلها بإحصاء أجزائها وضبط مقاصدها على وجه يكون معاوناً له على السير في تلك التفاصيل عن بيئة، فقديمًا قال الأئمة إن السورة مهما تعددت قضاياها فهي كلام واحد يتعلق آخره بأوله وأوله بآخره، ويتراعى بجملته إلى غرض واحد كما تتعلق الجمل بعضها ببعض في القطعة الواحدة، وإنه لا غنى لمتفهم نظم السورة عن استيفاء النظر في جميعها، كما لا غنى عن ذلك في أجزاء القطعة»^[70].

وذكر الشاطبي في موافقاته أن «اعتبار جهة النظم في السورة لا يتم به فائدة إلا بعد استيفاء جميعها بالنظر، فالإقتصار على بعضها غير مفيد

[69] إمامك بن نبي. (1420 هـ / 2000م). الظاهرة القرآنية، المحقق: (إشراف ندوة مالك بن

نبي)، الطبعة الرابعة، دار الفكر - دمشق سورية، ص: 8

[70] دراز، النبأ العظيم، مرجع سابق، ص: 192

للمقصود منها»^[71]. وعدَّ هذا ضابطاً يعوّل عليه في فهم سور القرآن، وحذّر من الإغراق في النظر في الآيات على أنها منفصلة تماماً عن غيرها. فمن فعل هذا؛ فلن يحصل له إلا فهم الظواهر بحسب الوضع اللغوي فقط، لا بحسب مقصود المتكلم. قال: «لا بد من ضابط يعول عليه في مأخذ الفهم. والقول في ذلك أن المساقات تختلف باختلاف الأحوال والأوقات والنوازل، وهذا معلوم في علم المعاني والبيان. فالذي يكون على بال من المستمع والمتفهم الالتفات إلى أول الكلام وآخره بحسب القضية وما اقتضاه الحال فيها، لا ينظر في أولها دون آخرها، ولا في آخرها دون أولها.. فإن القضية وإن اشتملت على جمل؛ فبعضها متعلق ببعض؛ لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد فلا محيص للمتعلم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وإن ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلف. فإن فرق النظر في أجزائه؛ فلا يتوصل به إلى مراده. فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض، إلا في موطن واحد». ومفاد قول الشاطبي أنه يدعو إلى النظر في السورة القرآنية نظرة كلية عامة، وذلك بربط آخر الكلام بأوله، فكل سورة من سوره تمثل كما يقول الشيخ محمد الغزالي- رحمه الله- «وحدة متماسكة، تشدها خيوط خفية تجعل أولها تمهيدا لآخرها، وآخرها تصديقا لأولها، وتدور السورة كلها على محور ثابت»^[72].

[71] الشاطبي أبو إسحاق إبراهيم. (1417هـ). الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى. دار ابن عفان. ج 3، ص: 514.
[72] الغزالي محمد. (1968م). نحو تفسير موضوعي لسور القرآن الكريم. القاهرة: دار الشروق، ص: 49

وكذلك فعل الفخر الرازي في «التفسير الكبير (مفاتيح الغيب)»، وهو يعد من أوائل المفسرين اهتماماً بمناسبات الآيات والسور، واستخراجاً للطوائف التناسق والترابط بين آيات السورة الواحدة، مع التنبيه أنه مهما تعددت قضايا السورة الواحدة فهي معاني منسجمة تتجه لخدمة عمود تلك السورة. بحيث «يحاول أن يظهر السورة القرآنية من جهة، والقرآن كله - من جهة أخرى - كوحدة متكاملة، وفي سبيل ذلك قد يرفض أي شيء مما قد يؤثر في نظريته الكلية إلى الوحدة القرآنية... كأن يرفض سبب نزول مثلاً نقله المفسرون، ويرى هو أنه يقتضي ورود آيات لا يتعلق بعضها ببعض، ويوجب أعظم أنواع الطعن في الإعجاز القرآني، وذلك مثل كلامه حول قوله تعالى: ﴿وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ﴾ [73]...» [74].

نعم، إن نظم القرآن الكريم غير مألوف بحيث يعجز الخلق عن معارضته بمثله، أو مناقضته في شكله، وليس هذا فحسب، فالسورة الواحدة منه تتعدد موضوعاتها، بل تجدها تنتقل من معنى إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر، لكن بأعلى درجات النظم إحكاماً وأرقى طبقات البلاغة بهاء، لا يتفاوت في نظمه ولا يتباين في تأليفه. وقد عبر القاضي الباقلاني عن ذلك المعنى قائلاً: «وهو أن عجيب نظمه، وبديع تأليفه لا يتفاوت ولا يتباين على ما يتصرف إليه من الوجوه التي يتصرف فيها؛ من ذكر قصص ومواعظ واحتجاج وإعذار وإنذار، ووعد ووعيد، وتبشير وتخويف، وغير ذلك من الوجوه التي يشتمل عليها» [75].

[73] سورة فصلت، الآية 44

[74] الرازي فخر الدين، مفاتيح الغيب، دار الكتب العلمية، ج2، ص: 394.

[75] الباقلاني أبو بكر محمد بن الطيب. (1997م). إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر،

الطبعة الخامسة، دار المعارف - مصر، ص: 87

وهذا مظهر آخر من مظاهر إعجاز السورة القرآنية، فعلى الرغم من تعدد موضوعاتها إلا أنها تترابط فيما بينها، وكل موضوع يفضي إلى الآخر وينتظم معه بأحسن صور الالتئام والتتابع، «وإن كان ظاهرها يوهم اختلافها لكنها مؤتلفة، وإن كان تعددها يوجب شتاتها ولكنها مجتمعة، وإنك لتتيقن أن الرابط بين الموضوعات في السورة وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم في بنائه»^[76].

نقرأ في «البرهان في علوم القرآن» للزركشي كلاماً عن إعجاز السورة القرآنية يبين فيه تجليات معاني الاتساق والتناسب وإحكام البنيان، فقد قال: «إنه من عجيب نظم كتاب الله وقوة إعجازه وعظمة شأنه أنك تجد السورة القرآنية تنزل نجوماً (متفرقة)، وربما في أزمان متطاولة في العهد المكي أو العهد المدني أو بين العهدين، وفي ظروف مختلفة وحسب وقائع ودواع متعددة، ومع كل هذه الأسباب المفككة لوحدة الكلام، تجد آيات السورة وموضوعاتها متسقة متناسبة محكمة البناء، حتى لتظن أنها نزلت مرة واحدة، بل إن هذا الظن ليتبادر لك في القرآن كأنه نزل جملة واحدة ولم يفرق في نيف وعشرين سنة»^[77]. كما نجد لدى سيد قطب في تفسير الظلال كلاماً رصينا في هذا الموضوع إذ عبر عن الترابط بين موضوعات السورة الواحدة قائلاً: «ومن ثم يلحظ من يعيش في ظلال القرآن أن لكل سورة من سورته شخصية مميزة، لها روح يعيش معها القلب كما لو

[76] إعلان علي عبد الله، مظاهر إعجاز القرآن الكريم في تعدد موضوعات السورة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، مجلد 41، ملحق 2، سنة: 2014، ص: 852.
[77] انظر: الزركشي أبو عبد الله بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، بيروت، الجزء الأول، ص: 119

كان يعيش مع روح حي مميّز الملامح والسمات والأنفاس، ولها موضوع رئيسي أو موضوعات رئيسية مشدودة على محور خاص، ولها جو خاص يظل موضوعاتها كلها، ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو... وهذا طابع عام في سور القرآن جميعاً»^[78].

غير أن الأمر يتطلب ضبط الدائرة التي تحيط بالسورة الواحدة، وذلك من خلال الكشف عن المقصد الجامع للسورة (عمودها)، ومؤدى ذلك يكون باستيعاب اسمها وفضلها وألقابها وأسباب نزولها، وترتيبها ونوعها، ومقاصدها الفرعية (محاورها)، وأيضاً المناسبات بين مقاطعها ومطالعها وخاتمتها. . . ومعنى ذلك الكلام أن السورة القرآنية وحدة قائمة الذات، لا تنفصم عراها وآيات متلاحمة لا تحتل التقطيع. ولا بد والحال كذلك، أن تراعى وحدتها الموضوعية وتمحورها حول مقصد عام يعبر عنه باسم «العمود». يقول السيوطي: «ومعرفة الأمر الكلي المفيد لعرفان المناسبات في جميع القرآن، هو أنك تنظر الغرض الذي سيقى له السورة، وتنظر ما يحتاجه ذلك الغرض من المقدمات... وبهذا يتبين لك وجه النظم مفصلاً بين كل آية آية في كل سورة»^[79]. وحول أهمية إدراك مقصود السورة يقول البقاعي: «فعلم مناسبات القرآن علم يعرف منه علل ترتيب أجزائه، وهو سر البلاغة لأدائه إلى تحقيق مطابقة المقال لمقتضى الحال، وتتوقف الإجابة فيه على معرفة مقصود السورة»^[80].

[78] قطب سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق، المجلد الأول، ص: 23

[79] السيوطي، 2004، الإتقان في علوم القرآن، دار الكتاب العربي، بيروت، ص: 697

[80] البقاعي، 2001م، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، ج1، دار المعارف، الرياض

المطلب الثاني: أوجه جديدة في إعجاز البناء والنظم القرآني أولاً: إحكام البنيان القرآني وتماسكه:

لقد تحدى القرآن العرب بسورة منه، ولو أنهم وجدوا في نظم سورة منه مطمعا أو مغمزا لكان لهم معه شأن غير شأنهم، وأما البلغاء من بعدهم فما زلنا نسمعهم يضربون الأمثال في جودة السبك وإحكام السرد بهذا القرآن الكريم... فالرجوع إلى أي سورة من سورته تتناول قضية واحدة أو قضايا عدة، ثم تأملها والتدبر فيها، وملاحظة مطلعها وخاتمتها؟ وكيف تقابلت أوضاعها وتعادلت؟ وكيف تلاقت أركانها وتعانقت؟ وكيف تناسقت مقدماتها بنتائجها؟

«لن تجد البتة في نظام معانيها أو مبانيها ما يشير إلى عدم التناسب أو عدم التساوق والانسجام، وسترى أن السبع الطول من سور القرآن الكريم قد نزلت كل واحدة منها دفعة واحدة: إنك لتقرأ السورة الطويلة المنجمة يحسبها الجاهل أضغاثا من المعاني حشيت حشوا، وأوزاعا من المباني جمعت عفوا؛ فإذا هي لو تدبرت بنية متماسكة قد بنيت من المقاصد الكلية على أسس وأصول، وأقيم على كل أصل منها شعب وفصول... فلا تزال تنتقل بين أجزائها كما تنتقل بين حجرات وأفنية في بنيان واحد قد وضع رسمه مرة واحدة»^[81]. لا تحس بشيء من تناكر الأوضاع في التقسيم والتنسيق، ولا بشيء من الانفصال في الخروج من طريق إلى طريق، بل ترى بين الأجناس المختلفة تمام الألفة، كما ترى بين آحاد الجنس الواحد

[81] دراز محمد عبد الله، النبأ العظيم، مرجع سابق، ص: 189

نهاية التضام والالتحام. كل ذلك بغير تكلف ولا استعانة بأمر من خارج المعاني نفسها، وإنما هو حسن السياقة ولطف التمهيد في مطلع كل غرض ومقطعه ^[82].

إن المعاني في القرآن تلتحم، فبين كل قطعة وجارتها ربط موضعي، ومن فوقهما شبكة من الوشائج تحيط بهما عن كثب، ومن وراء ذلك كله يسري في جملة السورة اتجاه معين وتؤدي بمجموعها غرضا خاصا. وصدق الله إذ يقول: ﴿وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ ^[83].

ثانيا: دلالات النسق الموضوعي وتجلياته في السورة القرآنية:

لعل إثارة هذا الموضوع يلفت أنظار المتعاملين مع القرآن الكريم والدارسين له إلى وجوه جديدة من الإعجاز القرآني الكامن في السورة القرآنية، فهي القطعة المعجزة من القرآن التي تحدى بها الله تعالى الخلائق أجمعين، قال الله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِّن دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (*) فَإِنْ لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ ^[84]، وقال عز من قائل: ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتِطَعْتُمْ مِّن دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ ^[85]، وقال أيضا: ﴿أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتِطَعْتُمْ مِّن دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ ^[86]. مما يقود لا محالة إلى الاجتهاد في

[82] نفسه، 180

[83] سورة النساء، الآية 82

[84] سورة البقرة، الآيتان 23 و24

[85] سورة يونس، الآية 38

[86] سورة هود، الآية 13

سبر الخصوصيات التي تطبع السورة القرآنية، وتعيين مقومات «الطابع المركزي» الذي تتبوأه السورة بذاتها؛ فلها معنى كلي قائم بذاتها يجعلها وحدة مستقلة على مستوى النظم والغاية والخصائص، فأنت «تقرأ السورة الطويلة المنجمة في نزولها، فلا تحس بشيء من تناكر الأوضاع، بل ترى بين الأجناس المختلفة تمام الألفة، فلم يكن الانتقال بين الأغراض المختلفة في السورة الواحدة أمرا اعتباطيا فلا هدف - فهذا لا يليق بكلام العقلاء من البشر، فكيف بكلام أحكم الحاكمين - إنما هناك صلات وثيقة بين هذه المعاني والأغراض، بحيث تتضافر جميعا لتصل إلى الغاية القصوى والهدف العام الذي تدور حوله السورة، وهو ما يطلق عليه بعض العلماء عمود السورة ونظامها»^[87].

لقد تناول الباحثون هذا الموضوع تحت مسمى «السياق العام للسور القرآنية» تارة، أو «الوحدة الموضوعية»، و«النسق الموضوعي» للسورة تارة أخرى، وأيضا «التناسق الموضوعي»، بينما فضل البعض الآخر إطلاق اسم «البناء الموضوعي للسورة»^[88]. بل إن محمود البستاني على سبيل المثال، حاول تقديم رؤية بلاغية جديدة في النظر إلى السورة القرآنية، بحيث عمل على تناول الموضوع - في إطاره تفسيره للقرآن الكريم المسمى «التفسير البنائي للقرآن الكريم» - بمسمى نادر الاستعمال في الدراسات القرآنية هو «عمارة السورة القرآنية». التي تعني عنده: «دراسة النص من خلال

[87] الحريري حكمت، 2008، الوحدة الموضوعية في القرآن، مجلة الأندلس للدراسات والبحوث، العدد 2، المجلد 8، بتاريخ: 31 مارس، ص: 19
[88] انظر: الوتاري أحمد، 2011، فقه السورة القرآنية، سلسلة الدراسات القرآنية، ط: 1، المجلس الوطني للإعلام، دبي.

ارتباط الآيات بعضها مع بعضها الآخر»^[89]. وقد لاحظ هذا الأخير أن هناك قلة قليلة أتيح لها أن تتناول القرآن الكريم من خلال تلك الرؤية البلاغية الجديدة حينما ذكر : «لكن حتى في نطاق هذه القلة نجد أن الاهتمام قد انصب إما إلى عناصر جديدة مثل العنصر القصصي أو على التصورات الجديدة لعنصر «الصورة الفنية»، أو العنصر اللفظي أو الإيقاعي، وهي جميعا لا تجسد إلا الدراسة (التجزئية) التي تتناول القصة أو الصورة أو الإيقاع بنحو منفصل عن عمارة السورة الكريمة، عدا بعض الدارسين الذين أتيح لهم أن يدرسوا النص القرآني الكريم من خلال عمارة السورة إلا أنهم لأسباب نجهلها لم يتح لهم أن يتناولوا إلا بعض السور دون أن يتوفروا على دراستها جميعا»^[90].

على الرغم من ذلك، نرى أنه لا مناص من المقارنة بين تلك الاصطلاحات والمفاهيم لأنها في الحقيقة لا تدل على الشيء نفسه، وإن كان بينها تداخل وعلاقة عموم وخصوص سنعمل على بيانه في النقطة الموالية عندما سنعرض لقضية «الاتساق الموضوعي» في السورة القرآنية.

زيادة عن كون الإعجاز القرآني يكمن في بلاغة لغة القرآن، وأسلوب استعمالها للتعبير عن معانيه، وذلك مجال أبدعت فيه الأقلام^[91]، ولا

[89] البستاني محمود، 1422هـ، التفسير البنائي للقرآن الكريم، مؤسسة الطبع، الاستانة. ص: 8.

[90] البستاني محمود، في عمارة السورة القرآنية، (مقدمة كتاب التفسير البنائي للقرآن، مرجع سابق)، ص: 4.

[91] يعد «النبا العظيم» لمحمد عبد الله دراز من أعمق ما ألف في هذا الباب، حيث خصص فصولا في الكتاب لإبراز إعجاز القرآن البلاغي واللغوي والنظمي؛ من خلال المباحث التالية: دقة التعبير القرآني، القرآن إيجاز كله، إحكام البنيان القرآني وتماسكه، الكثرة والوحدة، القرآن وتأليفه بين المختلفات.

حاجة للوقوف عليه هاهنا مطولا. إلا أن هذا النوع من الإعجاز يظهر بوضوح غالبا عندما نتحدث عن الإعجاز القرآني على مستوى الآيات القرآنية والجملة القرآنية، وليس السورة القرآنية، والتي وقع بها التحدي كما أشرنا سالفًا. وعن هذا المعنى تحدث «أحمد الوتاري» صاحب كتاب «فقه السورة القرآنية» حينما قال: «إن إعجاز السورة أعلى قدرا لأنه يتعلق بالمعنى الكلي الذي تؤلفه تلك الجمل التي تنتظمها السورة»^[92].

على العموم، فإن هذا التناول الجديد لهذه القضية لا يخرج عن إطار التفسير الموضوعي الذي يعد منهجا في التعامل مع القرآن الكريم من حيث وحدته الموضوعية سواء تعلق الأمر بالمفردة القرآنية، أو المفهوم القرآني، وعادة ما يندرج علم مناسبات السور في هذا السياق أيضا^[93]. يضاف إلى ذلك علم «مقاصد السور»، وقد عني به كثيرا من قبيل طبقة من العلماء. وتلك جهود متعاقبة متضافرة يكمل بعضها البعض وتروم جميعها تحقيق الفهم الأسلم والأكمل لكتاب الله تعالى.

بيد أن هذا البحث يتجه مباشرة نحو بيان معالم «مركزية السورة القرآنية»، مع الحرص على تنزيل المقاربات والخطوات التي تقود إلى ضبط الوحدة الموضوعية للسورة، ومنهج التعامل معها أثناء تدريس المداخل الخمسة المشكلة لمنهاج التربية الإسلامية. وذلك في أفق ما أشر إليه من وحدة النسق الموضوعي، والبناء والمعنى الكلي القائم بذات السورة. أما الحديث عن خصائص السورة العامة التي هي بمثابة الدائرة المحيطة

[92] البستاني، مرجع سابق، ص: 9

[93] نلفت النظر إلى ما كتبه في هذا الموضوع كل من: الفخر الرازي، والبقاعي، ورشيد رضا، وابن عاشور...

بها، وخصائصها الدقيقة في مفرداتها ومفاهيمها وتناسق الآيات فيها، ومقاصدها ومحورها الأساس، فهي «مسالك» لتحصيل ذلك البناء الكلي. لقد عُرف هذا المبحث عند القدماء^[94] باسم «المناسبات»، وأرادوا به: ارتباط آيات القرآن الكريم بعضها ببعض حتى تكون كالكلمة الواحدة متنسقة المعاني منتظمة المباني. وقد عرفه البقاعي قائلاً: «هو علم يبحث في «علل ترتيب أجزائه بعضها ببعض»^[95]. وذكر أن القلة القليلة من المفسرين هي من اعتنت بهذا العلم الدقيق وألفت فيه. حتى أن أبا بكر بن العربي^[96] اقتحم هذا المجال، لكنه لم يسر فيه إلى نهاية الطريق لعله ذكرها بنفسه، وهي قصور همّة طلبة العلم عن تحصيله، وأيضاً موقف بعض العلماء من هذا العلم وتحفظهم من هذا المبحث «الجديد». كما أن البقاعي لفت النظر إلى الارتباط الشديد بين هذا العلم (المناسبات)، وعلم «مقاصد السور»، وذلك حينما اعتبر الإجازة في تحصيل المناسبات ونسج الصلات بين الآيات والسور مرهونا بمعرفة مقصود السورة.

بعد هذه التوطئة حول علم مناسبات السور، والذي هو الأصل الذي أسست عليه الدراسات التي تلت في قضايا «الوحدة الموضوعية» للقرآن الكريم وسوره، نتصور أنه من المفيد تسليط الضوء على الاصطلاحات التي أطلقها الباحثون في الدراسات القرآنية التي تعنى بهذا الجانب، وقد أشرنا أن بينها الكثير من التداخل والتقاطعات، وفي نفس الوقت تفصل بينها فروق

[94] أشرنا في محاور سابقة إلى أهم المؤلفات التي تخصصت في هذا الموضوع.

[95] نظم الدرر، مرجع سابق، ص: 5

[96] انظر: الزركشي بدر الدين، 1957، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، دار

إحياء الكتب العربية، بيروت. ج: 1، ص، 63

دقيقة لا بد من أخذها بعين الاعتبار. ونعني بذلك: التفسير الموضوعي، الوحدة الموضوعية للسورة، التناسق الموضوعي، البناء الموضوعي، وعمارة السورة القرآنية.

أولاً: التفسير الموضوعي:

كما اهتم العلماء بدراسة السورة القرآنية كلها من أول آية منها إلى آخر آية فيها، مهما تعددت موضوعاتها، فقد اهتموا كذلك بإفراد موضوع خاص بالبحث والتحليل، وعرف ذلك «بالتفسير الموضوعي». وقد بدا ذلك الاهتمام من خلال المستويات الآتية الذكر:

- دراسة موضوعات تتعلق بمفردات القرآن، أو أساليبه، أو بيان ناسخه ومنسوخه، أو أسباب نزوله، ونحو ذلك. مثل: «مفردات القرآن» للراغب الأصفهاني، و «التبيان في أقسام القرآن» لابن القيم، و «الناسخ والمنسوخ» لأبي جعفر النحاس، و «أسباب النزول»، لكل من الواحدي والسيوطي.

- الوحدة الموضوعية للسورة، وذلك بالكلام عن السورة ككل، من ناحية أغراضها العامة والخاصة، مع ربط موضوعاتها، بعضها ببعض، حتى تبدو السورة، وهي في منتهى التناسق والإحكام، وكأنها عقد من لؤلؤ منظوم في غاية الإبداع.

- جمع الآيات القرآنية التي تتحدث عن موضوع واحد من موضوعات العقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق وغيرها [97].

[97] يُنظر في المراجع التالية:

- كيف نتعامل مع القرآن، الشيخ محمد الغزالي
- نحو تفسير موضوعي لسور القرآن الكريم، الشيخ محمد الغزالي.
- التفسير الموضوعي بين النظرية والتطبيق، صلاح الخالدي.
- مباحث في التفسير الموضوعي، مصطفى مسلم.
- التفسير الموضوعي، زياد الدغامين.

ثانياً: الوحدة الموضوعية للسورة.

في إطار الوحدة الموضوعية لسور القرآن الكريم، ينظر في المحور الأساس الذي تدور عليه قضايا السورة، وذلك بالوقوف على مقاصدها، والمحاوير الفرعية المثارة فيها، من أجل تحديد العمود الذي تنتظم فيه تلك القضايا والمقاصد، أو الغاية التي ترمي إليها، مما يعني عدم التركيز على نظم الآيات وتتابعها. والوحدة الموضوعية يراد بها: «أن بناء السورة الكريمة من سور القرآن الكريم يتناول في معظمه موضوعاً واحداً، تقوم السورة الكريمة على بيانه والإلحاح عليه من أولها إلى آخرها، وقد يتخلل ذلك موضوعات أخرى أو إشارات إلى موضوعات أخرى، ولكن يبقى الخيط العام في السورة وموضوعها واضحاً، ونادراً ما تقتصر سورة من سور القرآن على موضوع واحد، وذلك من مميزات أسلوبه الفريد وإعجازه الواضح، ومع هذا يبقى الموضوع الكبير وتفصيله واضحاً في بناء السورة الكريمة، صغيرة كانت أو كبيرة»^[98].

من ثمة، يتضح جلياً أن البحث في الوحدة الموضوعية للسور القرآنية يندرج ضمن اهتمامات التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، وبالتالي فالعلاقة بينها هي علاقة عموم وخصوص؛ الدائرة الكبرى هي التفسير الموضوعي كاتجاه في التفسير والتعامل مع مفاهيم القرآن الكريم، والدائرة الضيقة هي الوحدة الموضوعية للسورة القرآنية.

[98] حوى سعيد، الأساس في التفسير، دار السلام، الطبعة: السادسة، 1424 هـ، القاهرة، ج2،

ثالثاً: عمارة السورة القرآنية:

إن «عمارة» أو «هيكل» السورة القرآنية الكريمة -حسب ما ذهب إليه «محمود البستاني» تقوم على ما يصطلح عليه بعبارة: «وحدة النص» ويقصد بها أن هناك خطوطاً متفرقة تجتمع في نهاية المطاف عند غاية واحدة أو محور واحد تتفرع أو تتلاقى عنده الخطوط، وهي تنقسم إلى قسمين:

- وحدة الدلالة: أي المعاني التي تتضمنها السورة الكريمة.

- وحدة العناصر: أي العناصر اللفظية الصورية والإيقاعية.

أما الوحدة الدلالية فتعني أن السورة الكريمة تتضمن مجموعة من القضايا المختلفة التي تصب في النهاية في غاية واحدة مثل قضية «زينة الحياة الدنيا»، فمثلاً سورة الكهف رغم تعدد قضاياها إلا أنها تصب في موضوع جوهري واحد، يتمثل في «زينة الحياة الدنيا» والموقف منها. وأما وحدة العناصر فتعني أن العناصر التي تكون أي «نص» (كالصور والقصص والإيقاع...) توظف جميعاً من أجل إلقاء إضاءة على القضية التي يتضمنها النص القرآني، حيث وُظِّفَ العنصر القصصي مثلاً في سورة الكهف (قصة الفتية، صاحب الجنتين، ذو القرنين) لخدمة نفس الغرض المحوري، وهو «زينة الحياة الدنيا» والموقف منها.

يبدو إذن أن عبارة «عمارة السورة» هي تماماً عين دلالة ما سمي بالوحدة الموضوعية التي تناولها الكثير من الدارسين المحدثين. يضاف إلى ذلك، حرص البستاني في إطلاقه مصطلح «عمارة السورة» على التخلي عن الدراسات البلاغية القديمة التي تنصب قواعدها على الظواهر الجزئية

التي لا تتجاوز صعيد العبارة المفردة أو الجملة، إلى أفق أرحب يتناول بلاغة ونظم القرآن من خلال رؤية جديدة لا تنصب فقط على العنصر القصصي، أو التصوير الفني في القرآن، أو العنصر اللفظي أو الإيقاعي، بل تتجاوز ذلك إلى دراسة السورة من خلال عمارتها، أي ارتباط الآيات بعضها مع الآخر، بحيث تأتي العناصر المرتبطة بالصورة واللفظ والإيقاع كوشاج يتناسق مع مضامين السورة وموضوعاتها، مما يكشف عن شكل من أشكال الوحدة البنائية التي تنتظم السورة القرآنية من خلالها.

رابعاً: التناسق الموضوعي في القرآن الكريم:

يدخل مضمون التناسق الموضوعي ضمن علم المناسبات. ويهدف إلى بيان النظام والبناء الذي تنتظم فيه السورة القرآنية كاملة، انتظام قائم على الانسجام والترابط والتناسب السياقي، وهو ما عبر عنه القدامى «بائتلاف المعنى والمبنى». وقد يتجاوز التناسق والتناسب الموضوعي في القرآن الكريم ذلك إلى مراعاة جميع الأبعاد المرتبطة بالنص القرآني؛ كالمكونات والعلاقات الصوتية والإيقاعية والصرفية والمعجمية والتركيبية. وجملة القول إن القرآن الكريم خال من جميع أوجه التنافر والاضطراب والاختلاف المخل. لقد أحكمت آياته، قال الله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [99].

من جهة أخرى، تحدث بعض الباحثين عن التناسق في القرآن الكريم، واعتبره المعنى الذي يربط بين موضوعات السورة ويبين علل ترتيبها؛

[99] سورة النساء، الآية 82

لإبراز التلاؤم والانسجام والنظام والتتابع بين الموضوعات. ويأتي ذلك بعد تحرير مقاصدها والغاية التي ترمي إليها كل سورة، «فينتظم موضوعات القرآن الكريم تناسق تام ونظام بديع يبهر العقول ويأخذ بالألباب»^[100].

يبدو جليا مدى التداخل والترابط بين الاصطلاحات التي جاءت على لسان العلماء والدارسين لقضية البناء القرآني والتناسق الداخلي للسورة القرآنية، غير أن الأمر يتطلب التمييز بين تلك المستويات، ورسم حدود دقيقة بينها. إذ نعتقد أننا أمام دوائر يضم بعضها البعض؛ فالدائرة الأوسع هي علم المناسبات^[101]، وتحتها دائرة مبحث التناسق بين سور القرآن وفي السورة الواحدة منه، أما الوحدة الموضوعية فهي أخص من التناسق القرآني، غير أن هذا الأخير هو الذي يقود إلى استجلاء الوحدة الموضوعية للسور. ومعناه أن التفسير الموضوعي مجال آخر قد يكون موازيا لما سبق في حدود معينة، بحيث يستعرض فيه الباحث القرآن الكريم كله جامعا كل الآيات المتعلقة بالموضوع الواحد، وما يلحق ذلك من تقسيم وتبويب وترتيب لها من أجل تحديد عناصر ذلك الموضوع ودراسته بحسب ما توحى به الآيات القرآنية المدروسة.

أي أن التفسير الموضوعي يختلف عن الوحدة الموضوعية والتناسق الموضوعي من حيث الغاية منه أساسا، وهذا في الحقيقة، لا ينفي كون التفسير الموضوعي يعنى بمواطن التناسب والتناسق داخل القرآن ككل،

[100] بازمول محمد سالم. (2017م). التناسق الموضوعي في السورة القرآنية، سلسلة الأبحاث

العلمية المحكمة، ص: 11

[101] ارتأينا تخصيص مبحث مستقل للحديث عن المناسبات ودوره في تحديد عمود السورة القرآنية.

أو داخل السورة الواحدة منه، بل إنه يتقاطع معها جميعا في البحث عن الوحدة الموضوعية للقرآن الكريم، واستجلاء مقاصده الكلية.

وبقي أن نشير إلى أن عبارتي «النسق الموضوعي» و «التناسق الموضوعي» تدلان على الشيء ذاته، ولا مشاحة في الاصطلاح، ونفس الشيء يقال عن «عمارة السورة القرآنية» و «السياق العام للسورة» و «الوحدة الموضوعية للسورة»، فتلك عبارات لا تفترق - فيما نرى - إلا في الأسماء، أما المقصود فشيء واحد.

المبحث الرابع: إدراك خصائص السورة القرآنية ومنهم تحصيل عمودها

المطلب الأول: الحكمة من تقسيم القرآن سورا

لقد نزل القرآن الكريم منجما، ومجزءا إلى سور مختلفة ومتفاوتة لتحقيق حكم قصدها الباري عز وجل سنذكر البعض منها فقط، مما استفدناه من كتب المتقدمين من أهل التفسير وعلوم القرآن كالزمخشري في «الكشاف»، والفخر الرازي في «مفاتيح الغيب»، والسيوطي في «الإتقان»، والزرقاني في «مناهل العرفان»:

- تيسير سبل تحصيل مقاصده الكلية والجزئية؛ والتي من أجلها أنزل الله القرآن الكريم، ومنها مقصد الهداية؛ فتقسيم القرآن إلى سور يسهل على قارئه الوقوف على مواطن الإرشاد ودلائل الهداية من خلال موضوعات السور، وما تضمنته كل سورة على حدة من معارف وعلوم وأحكام وحكم وأمثال وإرشادات وتوجيهات، بخلاف ما إذا كان القرآن جملة واحدة غير محددة المقاطع والفواصل المتحدة مضمونا وموضوعا.

- التدرج بالخلق في منازل الهداية، وفق المنهاج العام الذي سار عليه الإسلام منذ بزوغ فجره، فإذا تمكن العبد من التحقق بمنزلة تتضمن مكوناتها سورة معينة، ارتقى إلى أخرى بشكل نسقي انسيابي متداخل ومتكامل، يلحظه ويشعر به مما يزيده فخرا واعتزازا من جهة، ويشجعه على المواصلة بجِد وحافزية من جهة ثانية.

- الإسهام في تحقيق التحولات المنشودة في أحوال وأوضاع المسلم، ونقله من مرتبة دنيا إلى أخرى عليا بتدرج وارتقاء، وفق ما توفره كل سورة من عناصر ومحاور الإصلاح؛ فإذا تحقق من محور إصلاحي انتقل إلى آخر من غير استئصال ولا استصعاب، فلا يُتم السورة حتى يظهر أثرها في حياته سلوكا ومعرفة وخلقاً، ما يحفزه ومن معه (مربيا كان أو معلما أو وصيا). وبإتمام مدارس سور القرآن يرتقي سلوك المسلم وتتغير أحواله كلها إلى الأفضل.

- مساعدة العباد على التحكم الدقيق في القرآن الكريم مدراسة وفهما وتنزيلا. فكلما كان الشيء متمفصلا كلما سهل ضبطه والتحكم فيه وفي متفرقاته، وإدراك العلاقات بين مكوناته وضبط غاياته ومراميها، وكان ذلك أدعى إلى النجاح في التعامل معه والاستجابة السليمة لتوجيهاته، والانضباط الصحيح لأوامره، واستخراج كنوزه ودرره واستثمارها بالشكل الذي يرضي مُنزلَه.

- استيفاء تفاصيل كل موضوع على حدة، فالسورة القرآنية تسهم في تناول كل موضوع من موضوعات القرآن بدقة وتفصيل تام بمعالجة كل الجزئيات وإبراز حكم الله فيها على التمام بما لا يدع مجالا لمنتقص أو متملص من أحكام الشرع، وهذا ما لا يستطيع العباد إدراكه في الغالب لو

جاء القرآن الكريم جملة واحدة غير مقسم إلى سور.

- تأكيد إعجازه وسموه ورفعة منزلته، فقد يتذرع المنازع والمعارض بكثرة وضخامة الأمر الذي ووجه به فينصرف عن الاستجابة للتحدي، لذلك تحدى الله الإنسانية ومعها الجن بأن يأتوا بمثل سورة منه بعدما تدرج معهم في سلم التحدي بدءاً بالقرآن كله، ثم بحديث مثله فبعشر سور من مثله، إلى أن انتهى معهم إلى التحدي بسورة منه. لأن كل سورة تمثل كيانا وبناء متماسكا يشكل قوة وحجة دامغة مبنية ومعنى أمام كل معاند وجاحد، فتقوى لوحدها لأن تكون دليلاً وعلامة على صدق نبوة النبي ﷺ.

- تشجيع العباد على الإقبال على القرآن لمدارسته والنهل من علومه ومعارفه، وتحكيمة والتحاكم إليه، والاعتبار بقصصه وأمثاله، بحيث يستطيع كل صاحب تخصص أن يتوجه رأساً إلى ما يفيد تخصصه بعدما يكتشف موضوع ومقصد كل سورة منه؛ فيكون ذلك مساعداً له على مواصلة البحث في القرآن وربط تمفصلاته وفهم العلاقات بين سورته وآياته. وهذا كله معين على تحقيق مقاصد القرآن الكريم التي من أجلها أوحى الله به إلى نبيه ﷺ.

لقد عبر الزمخشري عن بعض تلك المعاني، وتابعه عليها الرازي في تفسيره والسيوطي في الإتقان، وفصلها الزرقاني في مناهل العرفان، فقال (الزمخشري): «فإن قلت: ما فائدة تفصيل القرآن وتقطيعه سوراً؟ قلت: ليست الفائدة في ذلك واحدة [...] ومن فوائده: أن الجنس إذا انطوت تحته أنواع، واشتمل على أصناف، كان أحسن وأنبأ وأفخم من أن يكون بياناً واحداً. ومنها أن القارئ إذا ختم سورة أو باباً من الكتاب ثم أخذ في آخر

كان أنشط له وأهز لعطفه، وأبعث على الدرس والتحصيل منه لو استمر على الكتاب بطوله [...] ومنها أن الحافظ إذا حذق السورة، اعتقد أنه أخذ من كتاب الله طائفة مستقلة بنفسها لها فاتحة وخاتمة، فيعظم عنده ما حفظه، ويجل في نفسه ويغتنب به [...] ومنها أن التفصيل سبب تلاحق الأشكال والنظائر وملاءمة بعضها لبعض. وبذلك تلاحظ المعاني ويتجاوب النظم، إلى غير ذلك من الفوائد والمنافع»^[102].

هكذا إذن، تتضح أهمية وفائدة تسوير القرآن الكريم وتجزئته إلى سور متعددة، فليس الأمر اعتباطاً، بل لتحقيق غايات ومقاصد سامية تتكامل مع الغايات الكبرى لإنزاله وتبليغه للعباد، ودعوتهم له وتعليمهم إياه. فسبحان من تكاملت مقاصده واتحدت مناهجه وتساوقت تدابيره، رغم اختلاف مجالاتها وتنوع فروعها وميادينها. فها أنت ذا ترى أن المنهج الرباني في تأليف القرآن الكريم يتماهى مع مقاصده في التنزيل ويستجيب لطبيعة البشر المجدول على التسرع والمحبة للتدرج والتفصيل والبيان. ونحن مع ذلك لا نلزم الله بما قررناه أنفاً من تقسيم القرآن سوراً، فلو شاء المولى عز وجل لجعل القرآن كلاً ووحدة واحدة ويسر للبشر أسباب تحصيل تلك الفوائد وغيرها من غير حاجة إلى التقسيم والتفصيل.

المطلب الثاني: الحكمة من تقسيم السور آيات:

- ما دلالة الآية من القرآن الكريم أولاً؟

تطلق الآية في اللغة ويراد بها العلامة والعبارة والجماعة والأمر العجيب؛ وفي الشرع: قطعة من السورة القرآنية، منفصلة ومنقطعة كلاماً عما

[102] الزمخشري، الكشاف، مصدر سابق، (1 / 97، 98 بتصرف)

قبلها وما بعدها؛ فهي جزء مستقل من السورة يعرف أوله وآخره، وقد يكون تام المعنى في ذاته؛ بحيث لا يحتاج إلى غيره من الآيات لبيان معناه الجزئي، وقد يرتبط بيان معناه وتامه بما سواه. كما أن آيات السور تختلف فيما بينها طولا وقصرا، فبعضها يطول ليشمل كلمات؛ بل جملا كثيرة كآية الدّين من سورة البقرة مثلا، وقد تقصر لتتكون من كلمة واحدة كـ «مدهامتان».

إن «تسمية هذه الأجزاء آيات هو من مبتكرات القرآن، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ﴾^[103] وقال: ﴿كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ﴾^[104]»،^[105] وحدّ الآية أمر توقيفي عند جمهور العلماء، وذهب بعضهم إلى أن منه التوقيفي ومنه القياسي، فكان - كما قال ابن العربي فيما نقله عنه ابن عاشور وغيره- «[...] تحديد الآية من معضلات القرآن، فمن آياته طويل وقصير، ومنه ما ينقطع ومنه ما ينتهي إلى تمام الكلام»^[106]، وللخروج من هذا الإشكال ذهب بعض العلماء إلى القول بأن كل راوٍ لحد للآيات المختلف في حدها، إنما روى ما استقر عنده أن النبي ﷺ وقف عليه، لأنه ﷺ كان يحرص على تعريف الصحابة رؤوس الآي، فإذا تبين له أنهم علموا رأس الآية، فإنه حينها يصلها بما بعدها إلى أن يتم المعنى، فربما حضر صحابي وقف فاعتبره رأس آية، وشهد الآخر وقف آخر للنبي ﷺ فعده رأسا مخالفا لما حده الأول، وبذلك وقع

[103] سورة آل عمران، الآية 7

[104] سورة هود، الآية 1

[105] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 74)

[106] المرجع السابق، (1 / 75)

الخلاف في الحد والعد معا بين من جاء بعد الصحابة، وذهب ابن عاشور إلى توجيه للمسألة فقال: «[...] وأنا أقول: لا يبعد أن يكون تعيين مقدار الآية تبعا لانتهاؤ نزولها، وأمارته وقوع الفاصلة. والذي استخلصته أن الفواصل هي الكلمات التي تتماثل في أواخر حروفها أو تتقارب، مع تماثل أو تقارب صيغ النطق بها وتكرر في السورة تكررا يؤذن بأن تماثلها أو تقاربها مقصود من النظم في آياته كثيرة متماثلة، تكثر وتقل [...] والذي استخلصته أيضا أن تلك الفواصل كلها منتهى آيات ولو كان الكلام الذي تقع فيه لم يتم فيه الغرض المسوق إليه، وأنه إذا انتهى الغرض المقصود من الكلام ولم تقع عند انتهائه فاصلة لا يكون منتهى الكلام نهاية آية إلا نادرا كقوله تعالى: ﴿ص وَالْقُرْآنِ ذِي الذِّكْرِ﴾^[107]، فهذا المقدار عُدَّ آية وهو لم ينته بفاصلة، ومثله نادر»^[108].

سميت الآية آية لأنها علامة على صدق المخبر بها، ودالة على إعجاز القرآن الكريم ورصانة بنيانه وعجيب أمر تأليفه، قال الإمام القرطبي رحمه الله: «وأما الآية فهي العلامة: بمعنى أنها علامة لانقطاع الكلام قبلها من الذي بعدها وانفصاله، أي هي بئنة من أختها ومنفردة [...] وقيل: سميت آية لأنها جماعة حروف من القرآن وطائفة منه، [...] وقيل: سميت آية لأنها عجب يعجز البشر عن التكلم بمثلها...»^[109].

أما ترتيب آيات القرآن الكريم، فأمر توقيفي لا اجتهاد فيه؛ بل علم من النبي ﷺ توقيفا وبيانا بالقول (قراءته ﷺ للقرآن على صحابته في الصلاة

[107] سورة ص، الآية 1

[108] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 75)

[109] القرطبي، مرجع سابق، (1 / 66)

وفي غيرها وفي مناسبات مختلفة)، وبالأمر والنص (بتوجيه كتبة الوحي إلى موضع الآية من سورتها)؛ حيث كان المصطفى ﷺ المبلغ عن ربه كلما نزل عليه شيء من الوحي يوجه صحابته إلى موضع الآية أو الآيات ومكانها من سور القرآن، فكان يقول لهم: ضعوا هذه الآية في المكان الذي يذكر فيه كذا وكذا، وبذلك «فترتيب آيات سور القرآن بعضها عقب بعض كان بتوقيف من النبي ﷺ حسب نزول الوحي، [...]، وذلك الترتيب مما يدخل في وجوه إعجازه من بداعة أسلوبه»^[110] وإجماع علماء الأمة منعقد على «[...] أن ترتيب الآيات في سورها وقع بتوقيفه - ﷺ - وأمره من غير خلاف في هذا بين المسلمين»^[111]؛ بل تجاوزوا ذلك إلى الجزم بوجوب احترام ترتيب الآيات أثناء التلاوة والرسم وغيرهما وتحريم مخالفته، فقال الباقلاني رحمه الله: «الكشف عن وجوب ترتيب آيات السور وأن ذلك إنما حصل بالنص والتوقيف دون الاجتهاد وأنه ليس لأحد أن يخلط آيات السور بغيرها ولا يضع مكان الآية غيرها مما قبلها أو بعدها»^[112].

لقد تشكلت كل سورة من سور القرآن الكريم من عدة آيات، طالت أم قصرت، كثرت أم قلت، وذلك لتحقيق حكم وأغراض كثيرة من أهمها:

- تيسير حفظ القرآن ومذاكرته وتفهمه وضبطه؛ إذ لو جعلت سور القرآن جملة واحدة غير منفصلة ولا مجزأة آيات، لشق على كثير من المسلمين حفظ القرآن والتمكن منه، ولعسر عليهم مراجعته ومذاكرته وتفهم معانيه، خاصة في حال تداخل المشاغل وتزاحم المهام وعدم التفرغ

[110] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 79)

[111] أبو جعفر بن الزبير الغرناطي، مصدر سابق، (ص: 182)

[112] الباقلاني، مصدر سابق، (1 / 293)

لحفظ القرآن، فكلما كان المضمون مجزأ كلما سهل التعامل معه وتيسر الطريق للتحكم فيه وحفظه ومراجعته، بخلاف المضمون المتكامل الذي لا توجد فواصل بين هياكله ومكوناته، وهذا ما دفع علماء القرآن الكريم إلى تحزيب القرآن وتربيعة وتثمينه، كل ذلك لتسهيل تدارس القرآن والتحفيز على الإقبال عليه حفظاً وتعلماً وتدبراً وفهماً.

- الدلالة على إعجاز القرآن الكريم وعلو شأنه ورفعته منزلته، وسمو مصدره؛ فتقسيم السورة إلى آيات متجاورات متناسقات ومنسجمات ومتكاملات، يحمل من دلائل الإعجاز الشيء الكثير، فالآيات المشكلة للسورة تتضافر فيما بينها وتتكامل لتسفر عن موضوع السورة وبيانه، وتسهم بتعاونها في رسم معالم إعجاز السورة التي تحدى بها الله الأولين والآخرين، كما أن تجاور وتكامل الآيات المكية والمدنية في نفس السورة؛ بل في ذات السياق والتركيب والموضع، في تمام الانسجام والالتحام والتعاضد لهو أكبر إعجاز وأتم برهان على أن هذا القرآن من رب قدير عليم عظيم.

- تحقيق شمولية الخطاب القرآني لكل أصناف البشر؛ مؤمنهم وكافرهم، مُحسنهم ومُسيئهم؛ إذ لو لم تتركب السور من آيات متعددة لما أمكن تعدد المخاطب بأحكامه وتوجيهاته، ولتعدرتنوع لهجة وشكل الخطاب؛ فتقسيم السورة إلى آيات يسمح لكل إنسان ذكر كان أم أنثى مؤمن أم كافر أن يجد نفسه وحلولَ قضاياها بشكل سهل وبكيفية مباشرة في السورة القرآنية، وأن يتعرف بالفعل على موقعه ودرجة تحققه بموضوع السورة العام، لأن كل آية أو جملة آيات من السورة القرآنية توجه الخطاب إلى صنف معين ومحدد من البشر، فهذه تخاطب المؤمنين وتلك تخاطب الكافر وأخرى تتوجه بالحديث للمنافق، وأخرى تتناول حال

المذنب وتدفع به إلى التفاؤل برحمة الله، وآيات تبين وضع المحسنين وأهل الاستقامة تشجيعاً لهم على الاستمرار على ما هم عليه ودعوة لغيرهم للاقتداء بهم.

- تنوع مراقبي ومدخلات الهداية للبشرية وملامسة جوانبها المختلفة، وتنوع أسبابها من وعد ووعد وتوجيه وضرب مثل وإيراد قصة وبيان أحكام؛ فأيات القرآن الكريم تختلف مقاصدها وأهدافها، بين الوعد مرة والوعد أخرى والتشريع مرة والتحفيز ببيان نتائج الالتزام بعمل ما، أو إيراد قصة تبين جزاء التمسك بالفضائل أو عواقب اجتراح المنكرات والردائل، وهي كلها صيغ يصلح كل منها لأصناف مختلفة من البشر، ويصعب التطرق إليها كلها بدون تقسيم السور إلى آيات، وهذا كله يتوافق مع الغاية الكبرى من إنزال القرآن ومخاطبة البشرية به؛ «فالغرض الأكبر للقرآن هو إصلاح الأمة بأسرها، وإصلاح كفارها بدعوتهم إلى الإيمان ونبذ العبادة الضالة واتباع الإيمان والإسلام، وإصلاح المؤمنين بتقويم أخلاقهم وتثبيتهم على هدايتهم وإرشادهم إلى طرق النجاح وتزكية نفوسهم ولذلك كانت أغراضه مرتبطة بأحوال المجتمع في مدة الدعوة، فكانت آيات القرآن مستقلة بعضها عن بعض، لأن كل آية منه ترجع إلى غرض الإصلاح والاستدلال عليه، وتكميله وتخليصه من تسرب الضلالات إليه...» [113]

- الحرص على استيفاء حق كل موضوع بتناول زواياه كلها، ومعالجة قضاياها وثناياها بشمولية ومن كل النواحي، العقدية والتشريعية والقيمية، الفردية والجماعية، الدنيوية والأخروية؛ فلكل سورة موضوع واحد عام

[113] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 81)

سيقت لمعالجته وبيان تفاصيله، وتحليل عناصر هذا الموضوع يتطلب تدقيق النظر والمعالجة لزواياه وجوانبه المختلفة بشكل واف لا يبقى الحاجة لطلب مزيد من الإيضاح من جهة أخرى، وهذا ما يستدعي الاعتماد على آيات متعددة ومتنوعة لتحمل كل مجموعة منها تفصيلا لجزئية من جزئيات الموضوع العام.

- تشويق القارئ وتحفيزه على متابعة القراءة، مع شد انتباهه وتركيز فكره في المقروء؛ إذ إنه كلما انتهى من قراءة آية أو جملة آيات، ازداد شوقا لمتابعة القراءة، لكون الآية أو الآيات الأولى تتطرق إلى معان وموضوعات منفتحة على التي بعدها، ومرتبطة معانيها بالتي تليها، مما يدعوا إلى مواصلة القراءة بحثا عن التفصيل والبيان لما سبق؛ فانقطاع الكلام عند رأس الآية «[...]» قد يفيد من التشويق إلى ما يأتي بعده ما يفيد إبهام بعض كلامه ثم تعقيبه ببيانه، فإذا كان من مواقع البلاغة نحو الإتيان بلفظ الاستئناف البياني، فإن السكوت عند كلمة وتعقيبها بما بعدها يجعل ما بعدها بمنزلة الاستئناف البياني، وإن لم يكن عينه»^[114]، لأن فهم تلك المعاني وموضوعات الآيات والإحاطة بها لا يتم إلا باستكمال القراءة والاستمرار فيها، كما أن إجمال الآيات لبعض المعاني وتولي التي بعدها تفصيلها وتوضيحها يدفع بمتدبر القرآن وقارئه إلى التطلع الدائم إلى التعرف على التفاصيل والإحاطة بالجزئيات مما يشده إلى القرآن شدا، ويدفعه إلى الاستمرار في القراءة بنهم وشوق مصحوبين بتدبر للمعاني وتركيز للفكر في المقروء، فتبين بذلك أن «بلاغة الكلام لا تنحصر في أحوال

[114] المرجع السابق، (1 / 117)

تراكيبه اللفظية، بل تتجاوز إلى الكيفيات التي تؤدي بها تلك التراكيب»^[115]، وهذا مبرر قوي وداع موضوعي لتقسيم السور إلى آيات، فبلوغ الهداية وتحصيل التزكية بالقرآن يتطلب المداومة على قراءته بتدبر، والاستمرار في ذلك بشوق وتعقل وتركيز، وهو ما يحتاج معه إلى مساعدات ومحفزات، توقظ الهمم وتعين على الاستمرار في التعرض لنفحات القرآن والنهل من بركاته، وقطف ثماره اليانعة المتدفقة تباعا من نبع آياته، وكل هذا وغيره يسهم فيه تقسيم السورة إلى آيات، لكونه «[...] يعين على استماع السامعين ويدفع سامة الإطالة عنهم، فإن من أغراض القرآن استكثار أزمان قراءته كما قال تعالى: ﴿عَلِمَ أَنْ لَنْ تُحْصُوهُ فَتَابَ عَلَيْكُمْ فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾^[116]. فقوله ما تيسر يقتضي الاستكثار بقدر المتيسر، وفي تناسب أقواله وتفنن أغراضه مجلبة لذلك التيسير وعون على التكثير»^[117].

[115] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 17)

[116] سورة المزمل، الآية 20

[117] ابن عاشور، مرجع سابق، (1 / 16)

المطلب الثالث:

أسماء السور القرآنية؛ دلالاتها وعلاقتها بموضوعها

أولاً: مصدر تسمية السور القرآنية:

بالعودة إلى كتب السنة النبوية المختلفة، وإلى جانبها كتب السيرة النبوية والمؤلفات المختلفة في علوم القرآن؛ نستنتج أن تسمية السور القرآنية بأسمائها المعروفة بها عند عامة المسلمين أمر توقيفي، تلقته الأمة عن النبي ﷺ وتناقلته جيلاً عن جيل؛ إذ إنه من الثابت أن النبي ﷺ كلما نزل عليه شيء من القرآن أمر كتبه الوحي أن يلحقه بالسورة التي يحدد لهم قائلًا: «ضعوا هذه الآية في السورة التي يذكر فيها كذا وكذا»^[118]، كما وردت عنه ﷺ أحاديث كثيرة تحمل أسماء هذه السور من قبيل قوله ﷺ: «يؤتى بالقرآن يوم القيامة وأهله الذين كانوا يعملون به تقدمه سورة البقرة، وآل عمران»^[119] وقوله ﷺ: «من حفظ عشر آيات من أول سورة الكهف عصم من الدجال»^[120] وغيرها من الأحاديث، بالإضافة إلى ما نقل عن الصحابة من تسميتهم السور بأسمائها في مناسبات مختلفة، كما في قول زيد بن ثابت رضي الله عنه: «فقدت آية من سورة الأحزاب كنت أسمع رسول الله ﷺ يقرأها: ﴿مَنْ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُمْ

[118] أبو عبد الله أحمد بن حنبل (1421هـ، 2001م)، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر مؤسسة الرسالة (1/ 460).

[119] أبو الحسن مسلم بن الحجاج، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، (1/ 554).

[120] نفس المصدر (1/ 555).

مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا^[121]، قال: فالتمستها فوجدتها مع خزيمة، أو أبي خزيمة، فألحقها في سورتها^[122]، وغير ذلك مما يعجز المرء عن إحصائه كما قال الإمام النووي رحمه الله. وقد «ثبت في الصحيحين عن رسول الله ﷺ قوله: «سورة البقرة وسورة الكهف وغيرهما مما لا يحصى وكذلك عن الصحابة رضي الله تعالى عنهم، قال ابن مسعود هذا مقام الذي أنزلت عليه سورة البقرة، وعنه في الصحيحين قرأت على رسول الله ﷺ سورة النساء. والأحاديث وأقوال السلف في هذا أكثر من أن تحصر»^[123].

وتعدد الروايات المتواترة عن النبي ﷺ وعن صحابته الكرام في تسمية السور القرآنية بأسمائها المعروفة اليوم، دفع أكثر العلماء في مختلف العصور والأمصار إلى الجزم بكون تسمية السور القرآنية أمر توقيفي لا مدخل للاجتهاد فيه، كما مر معنا من قول الزمخشري والسيوطي، وهو ما ذهب إليه التهانوي بقوله: «وقيل السورة الطائفة المترجمة توقيفاً أي الطائفة من القرآن المسماة باسم خاص بتوقيف من النبي ﷺ. وقد ثبتت أسماء السور بالتوقيف من الأحاديث والآثار»^[124].

[121] سورة الأحزاب، الآية 23

[122] أبو عبيد القاسم بن سلام، 1415هـ-1995م، فضائل القرآن، تحقيق: مروان العطية، ومحسن خرابة، ووفاء تقي الدين، دار ابن كثير (دمشق - بيروت)، الطبعة: الأولى، ص: 1/280.

[123] أبو زكريا يحيى بن شرف النووي، (1414 هـ - 1994 م)، التبيان في آداب حملة القرآن، حققه وعلق عليه: محمد الحجار، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان، الطبعة: الثالثة، (ص: 170-171).

[124] التهانوي محمد، (1996م)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، الطبعة: الأولى، ص: (1/989).

وذهب بعض العلماء إلى أن تسمية سور القرآن محض اجتهاد من الصحابة في أكثره، وهذا قول لا يقوى عند التمهيد لما مر معنا من الأدلة، ولأن الاجتهاد لا يقف عند حد يمكن التوافق حوله من جهة، ومن جهة أخرى لو كان الأمر اجتهادا كما قالوا فبم نفس تسمية سور بأسماء الحشرات والحيوانات كالعنكبوت والنمل والنحل، ولمّا لم نجد في القرآن سورة باسم موسى مع كون قصته من أكثر القصص تكرارا في القرآن، ولم جعلت الحروف أسماء لسور... وغير ذلك مما يطعن في القول بالاجتهاد في التسمية، ولا يبقى مع ذلك إلا الجزم بكون تسمية سور القرآن أمر توقيفي.

ثانياً: دلالة اسم السورة وعلاقته بموضوعها:

إذا تأملنا أسماء سور القرآن الكريم، وتتبعناها اسماً اسماً؛ وجدناها مستمدة من تعبير وارد في سورتها، فجعلت تلك الكلمة أو الحرف عنواناً للسورة. وبعد تتبع هذه الأسماء يتبين أن معظم مفاتيح السور تعبر عن لب السورة وقلبها؛ إذ إن العبارة التي تشكل اسم السورة تعتبر - في الغالب - المحور العام الذي تلتف حوله بقية الآيات المكونة لها، وتمثل الموضوع المركزي والمقصد الأساس الذي سيقى لأجله السورة ككل.

فاسم السورة إما أنه يعبر عن أهم ما في السورة كسورة يوسف، أو أغرب ما فيها كالبقرة والمائدة، أو أهم ما يميزها عن غيرها من السور كسورة الفاتحة مثلاً، أو أعظم ما تأمر به كسورة التوبة، وهذا الذي أثبتناه هنا يوافق ما أشار إليه العلامة الطاهر بن عاشور - رحمه الله - في قوله: «واعلم أن أسماء السور إما أن تكون بأوصافها مثل الفاتحة وسورة الحمد، وإما أن تكون بالإضافة لشيء اختصت بذكره نحو سورة

لقمان وسورة يوسف وسورة البقرة، وإما بالإضافة لما كان ذكره فيها أوفى نحو سورة «هود» وسورة «إبراهيم»، وإما بالإضافة لكلمات تقع في السورة نحو سورة «براءة»، وسورة «حم عسق»، وسورة «حم» السجدة كما سماها بعض السلف، وسورة فاطر»^[125].

وعليه، فاسم السورة لا ينفك أبداً عن عمودها ومحورها الأساس، ومضمونها المركزي الذي قصدت السورة تفصيل الحديث فيه، فجعل الاسم عنواناً بارزاً له، لشد الانتباه وتوجيه النظر إليه، وحصر الفكر في تتبعه؛ قصد فهمه وإدراك أسرارهِ واستثمار درره وجواهره. وهذا منهج رصين وسبيل قويم وجبت مراعاته على من رام مدارس القرآن، وقصد فهمه والنهل من معينه، والتزود من توجيهاته وحكمه وأحكامه؛ إذ تملك مفاتيح السور وفهم العلاقة بين المسمى والاسم أول منازل الفهم السديد والعمل الرشيد، وبداية طريق الفلاح في فك غوامض التنزيل وتملك أدوات البحث والتنقيب في الكتاب العزيز.

وقد تعترض السائر في هذا الطريق، بعض العقبات التي يفرزها تعدد أسماء بعض سور القرآن، وكيفية استثمارها في الفهم وتعيين موضوع السورة، وتحديد علاقة كل اسم بغيره من الأسماء. إن تعدد أسماء بعض سور القرآن الكريم مما لا شك فيه؛ إذ إنه من الأمور الثابتة والتي وردت بشأنها نصوص كثيرة، وبحثها العلماء وحرروا القول فيها تأصيلاً وتوجيهاً. وخلصوا إلى أن سور القرآن ثلاث أقسام باعتبار تعدد أسمائها من عدمه؛ وهي كالاتي:

[125] (ابن عاشور محمد الطاهر، 1984هـ، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، الدار التونسية للنشر. تونس، ص: (1 / 91).

- قسم له اسم واحد فقط يعرف به. وهو الأكثر مثل النساء والأعراف، والأنعام، ومريم، وطه، والشورى، والمدثر.

- قسم ثان؛ تعددت أسماؤه^[126] كسورة الفاتحة مثلا؛ - والتي ذكروا أن لها حوالي سبع وعشرين اسما وذهب الطاهر بن عاشور إلى أن الثابت من أسمائها أربعة أسماء فقط،^[127] فيما صرحت الدكتورة منيرة الدوسري^[128] بأن الثابت من أسمائها ستة أو سبعة بتأويل اسم سورة الصلاة- والبقرة والتوبة.

- قسم ثالث؛ تشترك فيه سورتان أو أكثر في الاسم الزائد عن الاسم أو الأسماء الخاصة بها، كالحواميم والزهراوين والمعوذتين.

هذا التعدد في أسماء بعض سور القرآن ينبغي أن يفهم في سياقه وعلى حقيقته، حتى لا يشوش على منهج التعامل مع السورة فهما واستيعابا، وحتى يستثمر استثمارا فعالا في الإحاطة بموضوعها؛ فهذه الأسماء المتعددة الثابتة لا تتنازع فيما بينها ولا تختلف في التعبير عن المسمى ولا تعارض الغاية من التسمية؛ بل هي من المعينات على الفهم لموضوع السورة وعلاقة اسمها به بشكل أفضل وأمتن.

[126] للوقوف على ما تعددت أسماؤه من سور القرآن يرجى النظر فيما كتبه السيوطي في: الإتيان (1/ 187 وما بعدها)، التهانوي في: كشف مصطلحات الفنون (1/ 991، 992) وغيرهما. [127] ونص كلامه: «سُورَةُ الْفَاتِحَةِ مِنَ السُّورِ ذَاتِ الْأَسْمَاءِ الْكَثِيرَةِ، أَنْهَاهَا صَاحِبُ «الْإِتْقَانِ» إِلَى نَيْفٍ وَعَشْرَيْنِ بَيْنَ أَلْفَابٍ وَصِفَاتٍ جَرَتْ عَلَى أَلْسِنَةِ الْقُرَّاءِ مِنْ عَهْدِ السَّلَفِ، وَلَمْ يَنْبُتْ فِي السُّنَّةِ الصَّحِيحَةِ وَالْمَأْثُورِ مِنْ أَسْمَائِهَا إِلَّا فَاتِحَةُ الْكِتَابِ، وَالسَّبْعُ الْمَثَانِي، وَأُمُّ الْقُرْآنِ، أَوْ أُمُّ الْكِتَابِ» التحرير والتنوير (1/ 131)

[128] الدوسري منيرة محمد، (1426هـ)، أسماء سور القرآن وفضائلها، دار ابن الجوزي الدمام السعودية، الطبعة الأولى.

فتعدد أسماء السورة القرآنية لا يشوش على الفهم السليم لموضوعها، ولا يعوق الدارس المتطلع إلى سبر أغوارها واكتشاف بعض أسرارها، وتعرف الروابط الجامعة بين الاسم والمسمى دلاليا وسياقيا وموضوعيا؛ بل هو أمر ميسر وخادم لتلك المقاصد المعرفية والتأثيرية وغيرها، المحدثثة للتغيير المنشود والإصلاح المستهدف من الشارع لأوضاع البشر أفرادا وجماعات. فما على الباحث إلا إمعان النظر واستثمار الفرص الإضافية التي تتيحها - بعد التأكد من ثبوتها وإجالة الفكر فيها والبحث عن أوجه التكامل والتعاقد بينها- وتوظيفها إلى جانب الاسم المركزي في عمليات الدراسة والتدبر المأمور بها شرعا، تحقيقا لمدارسة ناجحة لسور القرآن الكريم، تيسر سبل النهل من معينه الصافي وتسهم في تحصيل مقاصده السامية، والرامية إلى توجيه البشرية نحو التمسك بأسباب الفلاح في الدنيا والآخرة، ومحاربة الأدران النفسية والفكرية والأخلاقية... بما يضمن صلاح الكون بصلاح المستخلف عليه.

ثالثا: علاقة موضوع السورة بسبب نزولها:

إن إدراك ودراسة سبب نزول السورة من أعظم المعينات على التعرف على موضوعها ومقصودها الذي سيقى لتحصيله، ذلك أن التعرف على سياق نزول السورة وسببها المباشر لتنزل آياتها، مرشد ودال على محورها ومضمونها ورسائلها التوجيهية والإرشادية الإصلاحية، ووضع اليد بشكل مباشر على الظاهرة أو الظواهر المشينة التي رامت السورة محاربتها والقضاء عليها، أو ما رامت توجيه الناس إلى التمسك به وحثهم على التزامه، ما يساعد الدارس على الوقوف بيسر وسهولة على منهج تحقيق مقصدها عمليا بعد تصوره نظريا.

إن كثيرا من سور القرآن الكريم تنزلت لفك معضلة واجهت المجتمع المسلم خاصة ومحيطه الإنساني عامة، أو إجابة عن سؤال مشكل ووجهت به الدعوة الإسلامية، أو توضيحا وبيان للمسار المفروض اتباعه لتحقيق الهداية المرجوة أو معالجة لمشكل يتهدد الكيان البشري ويشوش على مهمة الخلافة في الكون التي تحملها الإنسان، فجاءت السورة أو أجزاء منها؛ تنويرا للإنسان وتوجيها له إلى المنهاج المرتضى شرعا في التعامل مع المشكل الآني، ورسمًا لمعالم منهج التعامل معه ومع عائلته وأمثاله ونظرائه مستقبلا، إذ العبرة - كما قيل - بعموم اللفظ لا بخصوص السبب. فكانت «معرفة أسباب التنزيل لازمة لمن أراد علم القرآن»^[129]، لأن الإحاطة بالسبب يعين على الإحاطة بالمعنى الكلي للسورة أولا، وبمعاني آياتها الخادمة والمفصلة لمحورها العام ثانيا، فتعرفك على سبب نزول سورة الكهف مثلا يساعدك على معرفة محورها ويقيك من التيه ضمن المعاني الجزئية لآياتها، فمقصدها تحقيق التوحيد وإثبات صدق نبوة النبي صلى الله عليه وسلم، وتأكيد ربانية وصدق رسالته، وهداية القرآن إلى سبل الرشاد^[130]. كل هذا من خلال الإجابة عن أسئلة المشركين التي كانت سببا في نزول السورة، «فاتضح من هذا أن أهم غرض نزلت فيه سورة الكهف هو بيان قصة أصحاب الكهف، وقصة ذي القرنين. وقد ذكرت أولاهما

[129] أبو إسحاق إبراهيم الشاطبي، 1417هـ / 1997م، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور

بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة: الأولى، ص 4 / 146... 152

[130] قال البقاعي في مصاعد النظر: 2 / 243: «ومقصودها: وصف الكتاب بأنه قيم، لكونه زاجرا عن الشريك الذي هو خلاف ما قام عليه الدليل في «سبحان»، من أنه لا وكيل دونه، ولا إله إلا هو وقاصا (بالحق) أخبار قوم قد فضلوا في أزمانهم، وفق ما وقع الخبر به في سبحان، من أنه يفضل من يشاء، ويفعل ما يشاء».

في أول السورة وذكرت الأخرى في آخرها»^[131]. «وهذا الغرض خادم لمحور السورة وقضيتها الأساس التي دلت عليها «قصة أهل الكهف، لأن خبرهم أخفى ما فيها من القصص، مع أن سبب فراقهم لقومهم الشرك، وكان أمرهم موجبا بعد طول رقادهم للوحدانية، وإبطال الشرك»^[132].

وقد يحدث العكس إذا تعلق الأمر بأسباب خاصة بالآيات؛ إذ بمعرفة أسبابها يتيسر ربط معانيها بسياقات ورودها داخل نسق السورة، وهذا بدوره من المعينات الأساسية للظفر بمحور السورة وغايتها.

ومن ثم يتأكد أن الوقوف على سبب نزول السورة، يعتبر بحق مفتاحا محوريا من مفاتيح الفهم السديد للسورة القرآنية وإدراك محورها العام وموضوعها الأساس، كما أنه من أعظم المعينات على استيعاب تصوراتها للمشاكل التي عالجتها والحلول التي قدمتها، وهو مساعد مهم على الاستثمار الجيد لتوجيهاتها وحكمها وأحكامها، لإحداث التغيير المنشود والإصلاح المقصود، ولهذه الغاية الشريفة نجد أن أكثر المفسرين قد اعتنوا بتصدير تفسيراتهم لكل سورة قرآنية بذكر ما ثبت عندهم من روايات تخص سبب أو أسباب نزولها، تقديرا منهم لأهمية الإحاطة بسبب النزول في توجيه القصد وتوضيح المعنى وترشيد الجهد لتحقيق المرام، وتبيين مقصود الباري سبحانه وتعالى من كلامه في محكم تنزيله؛ بل تجاوزوا ذلك إلى تفصيل الكلام في سبب نزول بعض الآيات التي اختلفت أسباب نزولها عن أسباب نزول غيرها مما يجمعها وإياها سورة واحدة لما في

[131] التحرير والتنوير، ص: (15 / 244).

[132] مصاعد النظر، ص: 244 /، وأيضا: نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، لنفس المؤلف، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (12 / 1 وما بعدها).

ذلك من أهمية بالغة في تسديد النظر وضبط العلاقة بين آيات السورة الواحدة، ودور كل آية من آياتها في خدمة المحور العام لها، ورسم معالم المنهج السديد في فك غوامض القرآن، واستغلال ذلك في ضبط النظام العام للسورة واكتشاف مدى تعاضد آياتها في تحقيق مقصودها، رغم اختلاف أسباب وأزمان وسياقات نزولها، وهذه غاية الإعجاز وتمام الاتساق في تحقيق الهداية والإرشاد.

رابعاً: علاقة موضوع السورة بزمان ومكان نزولها: (المكي والمدني).

تاريخ نزول السورة من المحددات الرئيسة لموضوعها، وتحديد نوعيتها من أهم المعينات على ضبط محورها واتجاهها؛ إذ من المعلوم أن القرآن المكي اتجه أساساً نحو تزكية النفوس من أدران الشرك؛ بتقرير قواعد الاعتقاد الصحيح، وتعريف الخلق بربهم عز وجل ومحاربة عبادة الأوثان وتعدد الشركاء وصرف العبادة لغير الله، بالإضافة إلى وضع وضبط قواعد الاجتماع البشري من خلال محاربة كل أشكال التمييز بين البشر. أما القرآن المدني فكانت موضوعاته أكثر استيعاباً لمسائل التشريع والجوانب الأخلاقية التي تحكم المجتمع؛ حيث اهتم أكثر - بالإضافة إلى تناول موضوعات العقيدة - بربط العمل بالاعتقاد وتشريع الأحكام العملية، الضابطة للعلاقات البشرية المختلفة والمنظمة لمختلف تصرفات العباد تعبداً وسلوكاً وأخلاقاً.

وعليه، يتحصل أن السور المكية وإن اختلفت موضوعاتها، لا تخرج عموماً عن إثارة قضايا العقيدة والدوران حولها - سواء اهتمت بسرد قصص الأنبياء والأمم السالفة أو الحديث عن قضايا ووقائع الحياة

الإسلامية زمن النبوة أو غيرها من التفاصيل، في حين اتجهت السور المدنية في عمومها نحو المعالجة التفصيلية لأحكام العبادات والمعاملات ووضع أسس التشريع المؤسس للدولة الفتية الجديدة.

وبذلك، يكون التعرف على هذه الخصائص التي تميز كل نوع من السور موجهاً دقيقاً للإحاطة بموضوع السورة ومحورها المركزي، الذي تتجه لتناوله وتفصيل الحديث حوله واستثماره لتحقيق مقصدها الخاص الخادم لمقاصد القرآن العامة في التزكية وهداية البشرية، حتى ذهب العلماء إلى تحريم القول في القرآن على من لم يميز بين السور المكية والمدنية ... لتوقف الفهم السليم للقرآن وتنزيل أحكامه وتحقيق مقاصده وغاياته عليها.

نتيجة لذلك، يتحصل أن استثمار نوعية السور وتاريخ نزولها، أمر أساسي وموجه مركزي لعمل الباحث في القرآن الرامي إلى فهمه فهماً سليماً؛ بحيث إنه من الواجب عليه الانطلاق من نوعية السورة والاعتماد عليها والعودة إليها في تحديد مقصدها العام لاتخاذ مدخلا موجهاً للظفر بمحورها (عمودها)، ومن ثمة ربطه بالمقاصد العامة للقرآن الكريم حتى تكتمل الصورة لديه ويسلم له الفهم ويتضح المعنى ويظهر المراد والمقصود، فينجوا بذلك من القول في القرآن بغير علم، وتسلم استنباطاته وتفسيراته.

خامساً: علاقة موضوع السورة بما ورد في فضائلها:

تمثل فضائل السورة جملة من المميزات والخصائص التي انفردت بها عن مثيلاتها من سور القرآن، وتبين ما للسورة من أهمية ومكانة سامية

أهلها لها محورها العام وغرضها الأساس، فصارت بذلك فضائل السورة القرآنية من أبرز المعينات والموجهات الداعمة لضبط محورها وتصور مسارها والتعرف على مقصدها. إن الاطلاع على مبحث «فضائل السور» يزود الباحث والدارس للقرآن الكريم بإمكانات مهمة توجهه نحو ضبط المسار العام الناظم للسورة وإدراك البناء الشمولي الكلي الجامع لفروعها وجزئياتها، والضامن لنسقية الفهم لمجالها ووحدة موضوعها، وتكامل الرؤية تجاه عناصرها ومكوناتها، مشكلة بذلك دعامة قوية موصلة إلى الفهم السليم للقرآن جملة وللسورة القرآنية بشكل خاص. وهذا ما دفع المفسرين إلى الاعتناء بها وتصدير تفسيراتهم للسور بها، فقد أكد ابن كثير ذلك حيث قال: «ونحن قدمنا «الفضائل» قبل التفسير، وذكرنا فضل كل سورة قبل تفسيرها؛ ليكون ذلك باعثاً على حفظ القرآن وفهمه والعمل بما فيه»^[133]، وكلامه هذا يثبت أهمية فضائل السورة وأدوارها المركزية في توجيه الفهم وتسديد الفكر وضبط التفسير والاستنباط، من خلال ما تتيحه من إمكانات تيسر الفهم الجيد وتقود نحو إدراك عمود السور ومجالها العام الذي تدور آياتها حوله، مما يعصم من الزلل ويقوي النظر ويقومه.

وبناء عليه، تكون المعرفة بفضائل السور معينا قويا على تحصيل الوحدة المنهجية في التعامل مع السورة بالنسبة لدارس القرآن الكريم، كما أنها تعضد الخصائص السابقة الذكر (التسمية، سبب النزول، وغيرها) في تمكينه من الإحاطة بعمود السورة ومقصدها، من خلال ضبط الآليات

[133] أبو الفداء إسماعيل (ابن) كثير، 1416هـ، فضائل القرآن، تحقيق أبو إسحاق الحويني،

مكتبة ابن تيمية، الطبعة الأولى، ص: 33

والمعطيات المعينة على جمع خصائص السورة، وضم تشعباتها ولمّ شمل أجزائها إلى بعضها لتشكل في النهاية كلا متكاملا، وتقوية الاستنباطات والتوجهات العامة التي يصل إليها الدارس من خلال بحثه في العناصر الموجهة والميسرة لسبل الظفر بموضوع السورة ومحورها المركزي وغايتها الأساس التي تهدف تثبيتها والوصول إليها.

ومن خلال ما سلف ذكره، يمكننا إجمال الخدمات والوظائف التي تقدمها أحاديث فضائل السور للباحث، فيما يأتي:

- وظيفة إرساء وبناء عمود السورة: حيث يستطيع الباحث الوصول رأسا إلى عمود السورة ومحورها العام بعد اطلاعه ومعرفته بما صح من فضائلها، خاصة إذا لم تسعفه الخصائص الأخرى في ذلك، فيتمكن من الإحاطة بموضوع السورة والتحكم فيه وضبط تشعباته ورد الجزء إلى الكل والفرع إلى الأصل بمنهج رصين يدعمه الدليل وتقويه الحجة، ويمكن أن نسوق نموذجا لذلك بما نقله السيوطي عن الإمام الغزالي أثناء بيانه لحديث «قلب القرآن يس»^[134] الذي ورد في فضل سورة «يس»، حيث قال:

[134] أخرجه الإمام أحمد في المسند، ص: (33 / 417)، والنسائي في سننه الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي أشرف عليه: شعيب الأرنؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م، ص: (9 / 394)، والطبراني في معجمه الكبير، بتحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، الطبعة: الثانية (20 / 220) و (20 / 230)، كلهم بسند ضعيف بسبب جهالة الرجل وأبيه، و الحديث بسنده: « حَدَّثَنَا غَارِمٌ، حَدَّثَنَا مُعْتَمِرٌ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ رَجُلٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ مَعْقِلِ بْنِ يَسَارٍ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: « الْبَقْرَةُ سَنَامُ الْقُرْآنِ وَذُرْوَتُهُ، نَزَلَ مَعَ كُلِّ آيَةٍ مِنْهَا ثَمَانُونَ مَلَكًا، وَاسْتُخْرِجَتْ لِلَّهِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ » [البقرة: 255] مِنْ تَحْتِ الْعَرْشِ، فَوُصِّلَتْ بِهَا، أَوْ فَوُصِّلَتْ بِسُورَةِ الْبَقْرَةِ، وَيَسَ قَلْبُ الْقُرْآنِ، لَا يَفْرُوهَا رَجُلٌ يُرِيدُ اللَّهَ وَالْذَّارَ الْآخِرَةَ إِلَّا غَفِرَ لَهُ، وَاقْرَءُوهَا عَلَى مَوْتَاكُمْ».

« إن ذلك لأن الإيمان صحته بالاعتراف بالحشر والنشر وهو مقرر في هذه السورة بأبلغ وجه، فجعلت قلب القرآن لذلك [...] »^[135] ، فهذا الكلام يوحى بمنهج يمكّن من الوصول إلى موضوع السورة بعد توجيهه والتنقيير في السبب الكامن وراء استحقاق السورة هذه المكانة، فإنه لما كان الإقرار بالحشر والمعاد من أساسيات الدين وأعمدته الكبرى، وهو موضوع عام اشتغلت السورة ببيانها والتأكيد عليه وسوق الأدلة على حصوله، وهو من موضوعات الاعتقاد وأركان الإيمان، استحققت أن تكون قلبا للقرآن الذي يتمحور في جانبه الأعم حول التوحيد وتثبيت وبيان العقيدة الصحيحة، فيستخلص من ذلك كله أن عمود سورة «يس» ومحورها هو الإيمان والذي لا يكتمل إلا بالإقرار بالبعث والنشور.

- المساعدة على الترجيح بين الأغراض المتشابهة والمتداخلة: بحيث تلعب (الفضائل) دورا جوهريا في الترجيح في حالة الاشتباه في موضوع السورة، أو التردد بين اثنين منها أو أكثر بسبب تنازع الريادة بينها واختلافها وتعددتها، حتى تلتبس على الباحث فيتشتت ذهنه وتختلط أفكاره. فإذا وقف على ما ورد في فضل السورة بزغ ضوء ينير مسار اختياره، ويترجح بفضله موضوع على غيره، ويقوى عمود على ما سواه من الأعمدة التي التبست واختلطت. ويمكن أن نسوق نموذجا لذلك من سورة الكهف التي تعددت فروع عمودها الأساس، حتى إنه ليُخَيَّل لدارسها أنها موضوعات شتى لا رابط بينها ولا حبل يجمعها، وباستثمار ما ورد في فضلها يمكننا جمع هذا الشتات ورص صفوفه وتوجيهه لمعالجة وخدمة العمود المركزي

[135] الإتيان في علوم القرآن، ص: 4/144.

للسورة وتشكيله؛ ذلك أن الناظر والمتأمل للسورة يجدها تتحدث في مطلعها عن التوحيد ثم قصة أصحاب الكهف وقصة صاحب الجنتين وقصة ذي القرنين... ما يدفع إلى التساؤل والبحث عن الرابط بين هذه الموضوعات، والذي يمكن أن تسهم أحاديث فضائل السورة في تجليته وتحصيل الخيط الناظم لهذه الفروع، فقد ثبت عن النبي ﷺ فيما أخرجه الإمام مسلم في صحيحه و أحمد في مسنده وغيرهما أنه قال في فضل سورة الكهف: «من حفظ عشر آيات من أول سورة الكهف عصم من الدجال»^[136]، وبحثنا عن علة هذه المزية والمكانة، نجد أن فتنة الدجال في التوحيد، لأنه يفتن العباد في إيمانهم ويشغب عليهم عقيدتهم وإقرارهم بربوبية ووحداية الله تعالى كما ثبت في السنن، فتأكدنا بذلك أن عمود سورة الكهف هو التوحيد ولوازمه، وما سيق في السورة من قصص وفروع إنما لخدمة هذا المركز، فقصة أصحاب الكهف إنما سيقّت دعوة للثبات على العقيدة السليمة الصحيحة وبيان شرفها وشرف أهلها في الدنيا والآخرة... وقصة صاحب الجنتين إنما هي خادمة لصلب الموضوع الأساس ببيانها لقدرة الله وعظمته وضرورة شكر نعمه الذي هو برهان من براهين الإيمان الصادق، وكذلك الأمر نفسه في قصة موسى والعبد الصالح الدائرة حول تمام علم الله وإحاطته بالوجود، فإن القصة مُعرّفة بالواحد الأحد المستحق للتوحيد وخالص العبودية، ويلحق بكل ما سلف قصة ذي القرنين.

وبهذا يتأكد للباحث وحدة موضوع السورة ويترجح له الموضوع المركزي ويتميز أمام الفروع والموضوعات الخادمة والمحققة لماهية العمود، فيخرج بذلك من الحيرة وتشتت الذهن وتنازع الأفكار بفضل فضائل السورة.

[136] سبق تخريجه.

- تأكيد الخصائص الأخرى وتقويتها: وذلك بتعزيز الاستنباط وتقوية النظر ودعم الاختيار الذي انتهى إليه اجتهاد الباحث بخصوص محور السورة وعمودها. فبعدما يجول الباحث بخاطره في ثنايا السورة القرآنية ويستعين بخصائصها المختلفة سالف الذكر، ويحدد للسورة عمودا ومحورا عاما، يأتي إلى ما ورد في فضلها فيعرض عليه ما انتهى إليه نظره وتدبره ويقارنه به، لتتأكد له قوة اختياره ورجاحة استنباطه. وهذا الأمر ينسحب على معظم السور التي وردت في بيان فضلها أحاديث وسنن ثابتة، و نورد كمثال على ذلك ما ذكره الإمام البقاعي رحمه الله في توجيه قول النبي ﷺ في فضل سورة البقرة: «اقرأوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعا لأصحابه، اقرأوا الزهراوين البقرة، وسورة آل عمران، فإنهما تأتيان يوم القيامة كأنهما غمامتان، أو كأنهما غيايتان، أو كأنهما فرقان من طير صواف، تحاجان عن أصحابهما، اقرأوا سورة البقرة، فإن أخذها بركة، وتركها حسرة، ولا تستطيعها البطلة»^[137]. حيث قال: «[...] ولعل خصوصية البقرة في طرد الشيطان من أجل أن مقصدها ومدلول اسمها ملازم لطرد الشيطان، ببيان خفي أمره، وإبطال عظيم شره، بفتنته ومكره فيما جر به الإنسان إلى القتل من كبره، فوضح أمر القاتل حتى وقع القصاص الذي هو جناه، فزال بذلك أثر الذنوب اللذين هما أول المعاصي. وهما: الكبر، والقتل»^[138]؛ بعدما بين أن مقصود السورة وعمودها: «إقامة الدليل على أن الكتاب هدى ليتبع في كل حال»^[139]، فثبتت

[137] مسند الإمام أحمد: (1 / 553)

[138] البقاعي، البرهان في ترتيب سور القرآن، مرجع سابق، ص: (2 / 17)

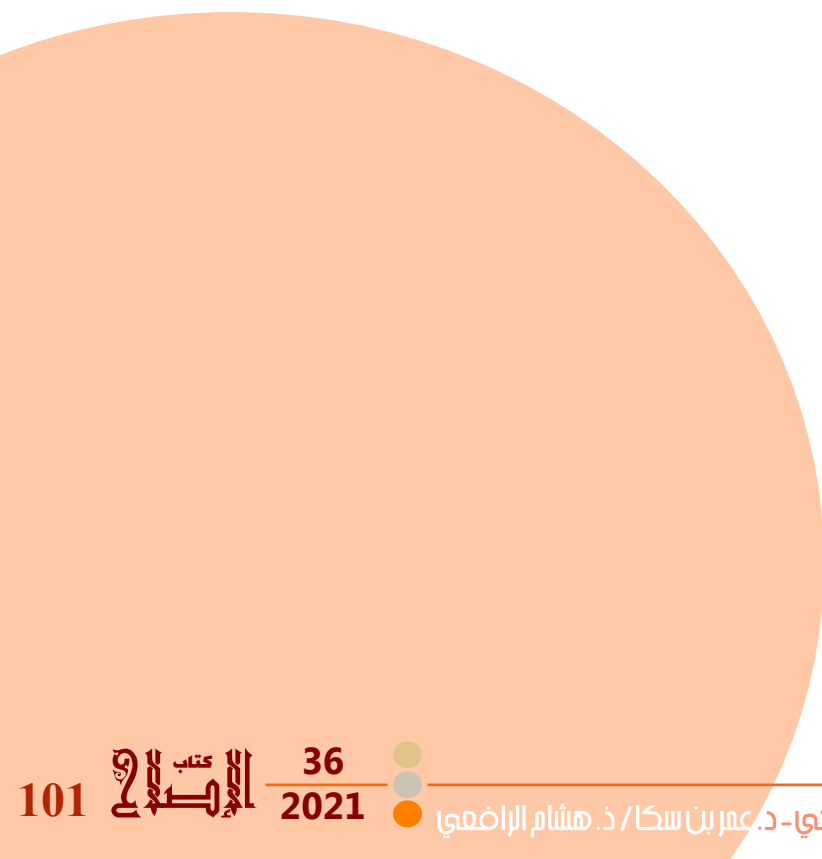
[139] نفسه، ص: (2 / 9)

المناسبة وتؤكد الاختيار وقوي النظر والبرهان على أن صلب السورة يدور حول تأكيد مكانة القرآن وإلزامية إتباع أوامره واجتناب نواهيه؛ لأن مخالفة الشيطان وعصيان أمره لا يتم إلا بالتمسك بما ورد في القرآن، وهذا ما بينته سورة البقرة وأثبتته وساقته قصصا وأخبارا ووقائع دالة عليه ومحذرة من مخالفته والإعراض عنه، فكان الالتزام بأحكام سورة البقرة واستثمار دروسها وعبرها وتوجيهاتها حرزا من الشيطان وانتصارا عليه وظلة ووقاية من شقاء الدنيا وخزي وعذاب الآخرة.

هذا التقسيم الذي أوردناه هنا لا ينبغي أن يفهم منه التنافر أو التعارض والاختلاف بين هذه الأوجه من وظائف أحاديث الفضائل؛ بل يجب أن تؤخذ في بعدها التكاملي والتوافقي. فالباحث ملزم بالأخذ بها كلها إن أمكنه ذلك فيعمل الفضائل في التأسيس والترجيح والتأكيد، فإن تعذر عليه ذلك أخذ بوجهين منها أو وجه حسب المتيسر الممكن.

هكذا إذن تتضح أهمية أحاديث الفضائل في الظفر بعمود السورة القرآنية، وأوجه استثمارها في إدراك الخيوط النازمة لفروعها وتشعباتها، بما يمكن قارئ القرآن والدارس له من فهمه الفهم السليم وتوجيه أخباره وقصصه وأحكامه وحكمه لتحصيل الاستنباط الصحيح والنظر السديد في آياته والتدبر المفيد المحقق للمقصود، في تراكيبه ونظمه وإفراده وشموله. لذلك كان لزاما على الباحث في القرآن إيلاء العناية الكافية لأحاديث الفضائل واستثمارها في دراسة القرآن واستحضارها أثناء التعامل معه، وعدم إغفالها أو الإعراض عنها لأنها من صلب الدراسة المتينة والمنجية من الزيغ عن المقصود القرآني وليست نافلة من النوافل أو من الترف العلمي.

من أجل ضمان استثمار أمثل لما صح من أحاديث الفضائل؛ وجب على الباحث الجمع بين الوارد منها في الباب الواحد و السورة الواحدة حتى تكون دعما وسندا مثمرا في الباب، يوصل بيسر وسهولة إلى الغاية والمراد، كما يجب البحث وإجالة النظر للوقوف على وجه المناسبة بينها وبين ما أوصل إليه البحث المستثمر لبقية خصائص السورة، تحقيقا للتكامل بينها وضمانا للانسجام بين ما تحيل عليه هذه الخصائص مجتمعة ومنفردة، من خلال الربط بين العلاقات الظاهرة التي تحيل عليها أسماء السور وأسباب نزولها ونوعيتها وما تثبته فضائلها من أبعاد وخيوط ومزايا خادمة للهدف من البحث ومساعدة على تحقيقه.



المبحث الخامس: دور «علم تناسب السور» في تحديد القضية المركزية للسورة

سبقت الإشارة إلى أن المقصود بمناسبة أو تناسب السور؛ ذلكم التوافق والتكامل والتناسق الكامن بين موضوعاتها، وترابط آياتها بشكل دقيق يبرز إحكام النظم القرآني وتراص بنائه، وهذه المناسبات الحاصلة بين السور تسهم بشكل فعال في تسلسل محاور السور بما يفيد المتدبر له من الإمساك بزمام عمود كل سورة على حدة، وكل ذلك من خلال دراسة السياق المكاني، وترتيب كل سورة ضمن سور القرآن الكريم والبحث في علاقة كل سورة بالتي قبلها والتي بعدها، ثم من حيث الوقوف على انسجام مطلع كل سورة بخاتمة التي قبلها.

فالسور القرآنية تتعاقب وتتشاكل وتتعاقد فيما بينها لخدمة المقاصد العليا للقرآن الكريم، وإن كانت مجزأة ومقسمة، إلا أن هدفها ومقصدها واحد. ولا حاجة للاستطراد في هذا المقام، لأنه سبق أن تطرقنا للموضوع بتفصيل أثناء حديثنا عن التناسق والوحدة الموضوعية للسورة القرآنية. غير أن الهدف من طرق باب هذا الموضوع ثانية هو بيان دور علم مناسبات

السور في تحقيق الفهم الشمولي والأسلم للسورة القرآنية، وتحصيل عمودها وربط مقاصدها بمقاصد القرآن الكلية.

تحدث الفخر الرازي عن علم «المناسبات» معتبرا إياه ذا فضل عميم، وأثر بالغ في تدبر وفهم الكتاب العزيز؛ إذ إن «أكثر لطائف القرآن مودعة في الترتيبات والروابط»^[140]، ولا بد منه للوقوف على هذه المعاني الخفية واللطائف، وتجاوز حالة التنافر بين موضوعات السورة، والتي قد تظهر لقارئ القرآن في الوهلة الأولى أن لا رابط بينها. ولهذا نجد الزركشي يؤكد على أهمية البحث عن مناسبة الآي والسور لبعضها البعض، لأن هذه المناسبة تسهم في «جعل أجزاء الكلام بعضها آخذا بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط ويصير التأليف حاله حال البناء المحكم المتلائم الأجزاء»^[141]، وهذا ما جعل من علم مناسبات القرآن علما عمليا جليل القدر عظيم الفائدة، لإسهامه في المدارس السليمة للقرآن الكريم وسوره، بإدراك تفاصيلها وكمياتها، والوقوف على الروابط الجامعة لفروعها، فأضحى علما «تعرف منه علل ترتيب أجزائه، وهو سر البلاغة لأدائه إلى تحقيق مطابقة المعاني لما اقتضاه من الحال، وتتوقف الإجابة فيه على معرفة مقصود السورة المطلوب ذلك فيها، ويفيد ذلك معرفة المقصود من جميع جملها؛ فلذلك كان هذا العلم في غاية النفاسة، وكانت نسبته من علم التفسير نسبة علم البيان من النحو»^[142].

[140] الرازي أبو عبد الله محمد فخر الدين، 1420هـ مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، نشر:

دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة، ص: (10 / 110).

[141] البرهان، الزركشي: (1 / 36).

[142] البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، مصدر سابق، ص: «1 / 5»

باستقصاء ما كتب بشأن المناسبات القرآنية وأنواعها؛ أمكننا تقسيم تجلياتها -الخادمة لملك ناصية عمود السورة- إلى قسمين كبيرين^[143] يتفرع كل منهما إلى مظهرين كالآتي:

المطلب الأول: التناسب الخارجي:

أولاً: مناسبة ترتيب السور:

يعدّ مبحث ترتيب سور القرآن مما اشتهر بين علماء القرآن منذ القدم؛ حيث فصلوا في تضاعيفه القول وبينوا ما يرتبط به من أصول وفروع. إلا أن كلمتهم لم تجتمع حوله؛ إذ اختلفت رؤاهم حول مصدره وحقيقته وتباينت أقوالهم وانقسمت بشأن أصله ومنشئه إلى ثلاثة مذاهب؛

- فريق أول يرى بأن ترتيب سور القرآن أمر توقيفي من النبي ﷺ وتناقلته عنه الأئمة تواتراً عملياً في عمومهم وقولياً في أغلبه، وهو مذهب كثير من الأئمة كأبي عمرو الداني، وأبي بكر بن الأنباري، وأبي بكر بن العربي المعافري، وأبي جعفر بن الزبير الغرناطي، وأبي بكر البقاعي، وفخر الدين الرازي، وبدر الدين الزركشي... وغيرهم. أما مستندهم فيما ذهبوا إليه؛ فورود نصوص كثيرة عن النبي ﷺ تثبت ترتيب سور قرآنية كثيرة استخلصوا منها ما أيد قولهم، بالإضافة إلى إجماع الصحابة رضي الله عنهم على الترتيب المعتمد اليوم، ولو لم يكن الأمر توقيفي لم يجمعوا عليه، ولم يتراجع عن ترتيبه الخاص من كان منهم قد جمع مصحفه على ترتيب

[143] فصل العلماء في أنواع أخرى من المناسبات، منها مناسبة المقال للمقام، ومناسبة الفواصل، ومناسبة المبنى للمعنى.

مخالف لمصحف الإمام قبل جمعه، كابن مسعود وأبي بن كعب وغيرهما، ولو كان الأمر محض اجتهاد لما تقبلوا ذلك، ولدافع كل منهم عن اختياره في ترتيب مصحفه [144].

- وفريق ثانٍ دافع عن كون ترتيب السور أمر اجتهادي قام به الصحابة رضي الله عنهم في زمن عثمان بن عفان رضي الله عنه. وينسب هذا القول إلى الإمام مالك بن أنس وتمسك به القاضي أبي بكر بن الطيب الباقلاني [145] وهو قول الشيخ

[144] أنظر مثلاً قول أبي عمرو الداني في البيان في عد أي القرآن (ص: 40): «وَكَذَلِكَ الْقَوْلُ عِنْدَنَا فِي تَأْلِيفِ السُّورِ وَتَسْمِيَتِهَا وَتَرْتِيبِ آيِهَا فِي الْكِتَابَةِ أَنَّ ذَلِكَ تَوْقِيفٌ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ وَإِعْلَامٌ مِنْهُ بِهِ لِتَوْفُرِ مَجِيءِ الْأَخْبَارِ بِذَلِكَ وَاقْتِضَاءِ الْعَادَةِ بِكَوْنِهِ كَذَلِكَ وَتَوَاطُؤِ الْجَمَاعَةِ وَاتِّفَاقِ الْأُمَّةِ عَلَيْهِ وَبِاللَّهِ التَّوْفِيقُ».

= (أبو عمرو عثمان الداني 1414هـ - 1994م، البيان في عد أي القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، نشر: مركز المخطوطات والتراث - الكويت، الطبعة: الأولى).

[145] يقول الباقلاني في كتابه الانتصار للقرآن ما نصه: «فيقال لهم: أما اختلاف مصاحفهم في ترتيب السور فإنه كالظاهر المشهور وما يدفعه، وإن كان في الناس من يُنكر ذلك ويقول إن هذه الأخبار أخبارٌ آحادٍ غير أننا لا نقول - مع إثبات اختلافهم في ترتيب السور - إنه قد كان من الرسول ﷺ توقيف على ترتيبها وأمر ضيق عليهم في تأليفها إلا على حسب ما حده ورسمه لهم، بل إنما كان منهم تأليف سور المصحف على وجه الاجتهاد والاحتياط وضم السور إلى مثلهما وما يقاربهما، وإذا كان ذلك عندنا كذلك سقط ما توهمه السائل - وقد زعم قوم أن تأليف السور على ما هو عليه في مصحفنا إنما كان توقيفاً من الرسول لهم على ذلك وأمر به، وأن ما روي من اختلاف مصحف أبي وعلي وعبد الله ومخالفة سائرهم لمصحف الجماعة إنما كان قبل العصر الأخير، وأن رسول الله ﷺ رتب لهم تأليف السور بعد أن لم يكن فعل ذلك، والذي نختره ما قدّمناه، وفيه سقوط ما ظنوا القدح به في ظهور نقل القرآن واستفاضته.

[...] فذلك لو كان منه ﷺ توقيف على ترتيب سور القرآن لنقل ذلك عنه، وعرف من دينه، ولم يُختلف في تأليف السور في المصاحف الاختلاف الذي قدّمناه، فوجب بذلك أنه لا توقيف من الرسول ﷺ على ترتيب تأليف سور القرآن (الباقلاني أبو بكر محمد بن الطيب 1422هـ - 2001م، الانتصار للقرآن، تحقيق: د. محمد عصام القضاة، دار ابن حزم - بيروت، الطبعة: الأولى، ص:

(281- 280- 279/1)

الطاهر بن عاشور من المتأخرين، ومما استدلوا به على مذهبهم ما يأتي:

* تضارب بعض النصوص الواردة في ترتيب بعض السور، فمرة تأتي نصوص بترتيب وترد أخرى بترتيب آخر.

* ما ثبت عن عثمان بن عفان رضي الله عنه فيما رواه عنه أحمد والترمذي والنسائي وابن حبان والحاكم في أمر سورتي الأنفال والتوبة مما استفادوا منه اجتهاده في ترتيب سور القرآن ^[146].

* اختلاف ترتيب السور في بعض مصاحف الصحابة رضي الله عنهم قبل تدوين عثمان رضي الله عنه للقرآن الكريم وجمعه الأمة على مصحف الإمام.

* عدم وجود نص صريح من النبي صلى الله عليه وسلم يثبت أنه أمر الأمة ووجهها لترتيب معين لسور القرآن الكريم.

- فريق ثالث اختار الجمع بين الرأيين والتوسط بين المذهبين، ويمثله القاضي أبو محمد عبد الحق ابن عطية الأندلسي، الذي خلص إلى أن من سور القرآن ما ثبت ترتيبه توقيفا ومنها ما رتب عن اجتهاد. فقال: «وظاهر الآثار أن السبع الطول والحواميم والمفصل كان مرتبا في زمن النبي عليه السلام، وكان في السور ما لم يرتب، فذلك هو الذي رتب وقت الكتب» ^[147]، والملاحظ أن ابن عطية مثل لما ثبت ترتيبه زمن النبوة ولم يمثل لما اجتهد الصحابة في ترتيبه حسب رأيه.

[146] أبو عيسى محمد الترمذي 1395 هـ - 1975 م، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة عوض، نشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر الطبعة: الثانية، ص (272/5)

[147] أبو محمد عبد الحق بن عطية (1422هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، ص: (1 / 50)

واختلف أصحاب هذا المذهب في القدر الذي بينه النبي ﷺ والذي لم يبينه وأيهما الأكثر؛ فإذا كان بن عطية الأندلسي قد مال إلى أن أكثر سور القرآن ثبت ترتيبها بتوقيف من النبي ﷺ، فإن الإمام البيهقي قال - فيما نقله عنه السيوطي - بأنه: «كان القرآن على عهد النبي ﷺ مرتبا سورة وآياته على هذا الترتيب، إلا الأنفال وبراءة للحديث الآتي فيها»^[148]. وأيد السيوطي ما ذهب إليه البيهقي فيما يخص ترتيب سور أقسام القرآن (الطوال والمئين والمثنائي والمفصل)، أما نفس هذه الأقسام؛ فصرح بأنها توقيفية^[149].

إن القرآن الكريم بني على تناسق فريد حتى في فواصله ومقاطعته وأجزائه؛ بحيث إنها جاءت كلها متكافئة من حيث عدد الكلمات والحروف ومتناسبة الفواصل^[150]، مما يدل أن ترتيب سورة توقيف من رب العزة؛ إذ كيف يتسنى للعباد اجتهد يحترم هذا الضبط الفريد المتقن؟ فمثلا سورة الكهف جاءت في منتصف القرآن باعتبار عدد أحرفه، ووافق ذلك كونها منتصفه من حيث عدد الأحزاب، كما أن أول القرآن بدأ بالحمد وكذلك أول سورة في نصفه الثاني - وهي الكهف - افتتحت بالحمد، وغير ذلك مما اعتبره الطاهر بن عاشور من كرامات الله على الصحابة - لا من الأدلة على

[148] جلال الدين السيوطي، (دون ت نشر)، أسرار ترتيب القرآن، تحقيق مرزوق علي إبراهيم،

نشر دار الفضيلة للنشر والتوزيع، (ص: 43)

[149] أسرار ترتيب القرآن (ص: 46، 47)

[150] يراجع في ذلك ما أورده أبو عمرو الداني في البيان في عد أي القرآن (باب ذكر جملة عدد كلم القرآن وحروفه واختلاف الآيات عن السلف، ص: 73 وما بعدها)، وابن الجوزي في فنون الألفان في عيون علوم القرآن (باب ذكر أجزاء القرآن، ص 253 وما بعدها)، والسخاوي في جمال القراء وكمال الإقراء (تجزئة القرآن، ص 213 وما بعدها).

كون الترتيب توقيفيا- حيث قال: «لوضع هذه السورة على هذا الترتيب في المصحف مناسبة حسنة ألهم الله إليها أصحاب رسول الله ﷺ لما رتبوا المصحف فإنها تقارب نصف المصحف إذ كان في أوائلها موضع قيل هو نصف حروف القرآن وهو (التاء) من قوله تعالى: ﴿وَلْيَتَلَطَّفْ﴾^[151] وقيل نصف حروف القرآن هو (النون) من قوله تعالى: ﴿لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكَرًا﴾^[152] في أثنائها، وهو نهاية خمسة عشر جزءا من أجزاء القرآن وذلك نصف أجزاءه، وهو قوله تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾^[153]، فجعلت هذه السورة في مكان قرابة نصف المصحف. وهي مفتتحة بالحمد حتى يكون افتتاح النصف الثاني من القرآن بالحمد لله [الكهف: 1]^[154] كما كان افتتاح النصف الأول بالحمد لله [الفاتحة: 1]^[155]. وكما كان أول الربع الرابع منه تقريبا بـ ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾^[156] «^[157]».

هذا كله يدل على أهمية ملاحظة ومراعاة التناسب بين سور القرآن واعتباره في فهمها وتبيين معانيها ومقاصدها وأعمدها؛ إذ إنها مادامت مرتبطة المباني، فإنها مترابطة المعاني أيضا، وفهمها على حقيقتها يتطلب مراعاة تواصلها والوقوف على الروابط والصلات الجامعة بينها. وهذا

[151] سورة الكهف - الآية 19

[152] سورة الكهف - الآية 74

[153] سورة الكهف - الآية 75

[154] «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا»

[155] «الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ»

[156] سورة فاطر - الآية 1

[157] ابن عاشور، التحرير والتنوير، المرجع السابق، ص: (15 / 244، 245).

ملحظ مهم لمن رام فهم القرآن في كليته، والظفر بمعين على ضبط مسار تفاعل سورة في خدمة مقاصده وغاياته الكبرى، وتحقيق مراميه وأهدافه الفضلى. وعلى هذا الأساس اشتغل كثير من المفسرين وبنوا اجتهاداتهم في فهم كتاب الله تعالى، وعلى من رام تحقيق الأهداف التي نشدوها اقتفاء أثرهم والاهتداء بسنتهم.

وعودا على بدء، نقول: من رام تحصيل عمود السورة القرآنية وضبط مقصدها العام ومحورها الأساس، فعليه أن يعتبر بموقعها بين سور القرآن؛ بأن ينظر إلى السورة التي قبلها والتي بعدها ويبحث عن وجه المناسبة بينها وبين ما توسطته من سور، ليسهل عليه نيل المطلوب وبلوغ المراد. فالسور مرتبة ترتيبا متناسبا بحيث إن بعضها يبين بعضا ويفسره؛ إما توضيحا بالتمثيل والتفريع... وإما تكملة وإتماما وتفصيلا لغرضه ومجالاته، وإما بيانا لمجمله وعمومه.

ثانيا: مناسبة مطالع السور لخواتم التي قبلها:

وهذه مناسبة تتجلى في توافق بداية السورة لما اختتمت به السورة التي قبلها معنى وموضوعا، ويظهر ذلك من خلال ملاحظة وتدبر موضوع الآية أو الآيات التي ختمت به سورة ما وعرضه على ما افتتحت به السورة الموالية فيبرز الانسجام والتعاقب بينهما في تمام التكامل والتوافق؛ بحيث يكونان موضوعا واحدا مسترسلا، بدأ تناوله باقتضاب وإجمال في سورة، وفصل الحديث فيه ببيان ومزيد إيضاح في السورة الموالية، إما بسرد مقوماته ومكملاته وطرق ووسائل أجزائه والتحقق به أو بذكر أمثله وما به يحصل فهم الموضوع ويتضح مراده ومقصده وتطبق معانيه ومراميه،

أو بتبيان مناقضاته ومعارضاته، توسلا بها إلى التأكيد على تجنبها وتركها وهجرها، وبذلك يكون موضوع السورة الثانية مرتبطا بموضوع خاتمة الأولى ليشكلا معا كلا متكاملا متراسا، وهذا ما يزكي كون ترتيب سور القرآن يراعي التناسب و يلحظه ويقوم عليه. فكل سورة ترتبط بموضوع ومقصد التي قبلها، فتعمل على تفصيل الحديث عنه وبيان مجمله وتفسير غوامضه.

ويعتبر هذا النوع من المناسبة من أهم الأنواع وأجلها، لأنه يبين ترابط سور القرآن وتكاملها وتراسها في خدمة مقاصده الكبرى، ويبين أوجه هذا الترابط والتعاون بشكل ملموس، مما يعين على تدبر القرآن وحسن فهمه ويسر التعامل معه ككل متكامل متتابع، كما أن هذا النوع يعتبر أس الأنواع الأخرى ومادتها التي تبنى عليها خاصة ما يتعلق بترتيب سور القرآن وتتابع محاورها ومقاصدها وأعمدها.

وفي بيان هذا النوع من المناسبة يقول الإمام الزركشي: «وإذا اعتبرت افتتاح كل سورة وجدته في غاية المناسبة لما ختم به السورة قبلها ثم هو يخفى تارة ويظهر أخرى كافتتاح سورة الأنعام بالحمد فإنه مناسب لختام سورة المائدة من فصل القضاء كما قال سبحانه ﴿وَقُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾^[158]، وكافتتاح سورة فاطر بـ ﴿الْحَمْدُ﴾ أيضا فإنه مناسب لختام ما قبلها من قوله ﴿وَحِيلَ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ مَا يَشْتَهُونَ كَمَا فُعِلَ بِأَشْيَاعِهِمْ مِّن قَبْلُ﴾^[159] وكما قال تعالى: ﴿فَقُطِعَ

[158] سورة الزمر - الآية 75

[159] سورة سبأ - الآية 54

دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ^[160] وكافتتاح سورة الحديد بالتسبيح فإنه مناسب لختام سورة الواقعة من الأمر به وكافتتاح البقرة بقوله ﴿الْم، ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ﴾^[161] إشارة إلى «الصراط» في قوله ﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾^[162] كأنهم لما سألوا الهداية إلى الصراط المستقيم قيل لهم ذلك الصراط الذي سألتهم الهداية إليه هو الكتاب، وهذا معنى حسن يظهر فيه ارتباط سورة البقرة بالفاتحة^[163].

[160] سورة الأنعام - الآية 45

[161] سورة البقرة - الآيتان 1 و 2

[162] سورة الفاتحة - الآية 6

[163] الزركشي، مصدر سابق، (1 / 38)

المطلب الثاني:

التناسب الداخلي للسورة ودوره في تحصيل عمود السورة:

نقصد بالتناسب الداخلي للسورة، وحدتها الموضوعية وتناسقها الداخلي، وهو ما أفردنا الحديث والنقاش عنه في محور سابق، بينما سنركز في هذا المبحث الجديد على بيان المسالك المتاحة للتوصل إلى هذا التناسب، ومن ذلك:

- البحث عن الترابطات الجامعة بين آيات السورة، ومناسبة بعضها لبعض: «ذلك أن آيات السورة يكمل بعضها بعضاً، ويعضده ويوضح مبهمه ويفصل عمومه، ويفسر غامضه ويوضح مشكله، فإذا جاءت آية أو عدة آيات (مقطع) عقب أخرى، وجب البحث أولاً عن وجه العلاقة بين الأولى والثانية، وبين المقطع والذي يليه، فإن استعصى على القارئ فهم العلاقة بينهما، وخفي عليه السر في تواليهما في الوضع والموضع مع ما يراه من اختلاف الموضوع، وجب عليه التأمل والتمعن والتدبر ليقف على الوشائج التي تصلها، والمعاني التي تربطها، فإن الآيات داخل السورة الواحدة تتعاقب وتتشاكل وتتكامل، ولا يمكنها البتة أن تتنافر أو تتعارض، ليظهر له بعد ذلك أن السورة القرآنية تشكل بنية متماسكة قد بنيت من المقاصد الكلية على أسس وأصول، وأقيم على كل أصل منها شعب وفصول، وامتد من كل شعبة منها فروع تقصر أو تطول»^[164]، «[...] كل ذلك بغير تكلفة ولا استعانة بأمر من خارج المعاني أنفسها، وإنما هو حسن السياقة ولطف التمهيد في مطلع كل غرض ومقطعه وأثنائه»^[165].

[164] دراز عبد الله، النبأ العظيم، ص 188

[165] نفس المرجع السابق، ص 188

العلاقة بين آيات السورة ومقاطعها؛ إما تكون ظاهرة بارزة تلوح من أول نظرة وتتضح من أول لمحة في الآيات، بأن يتوقف تمام معنى الأولى على الثانية، أو تسخر الثانية لتفسير معنى الأولى بوجه من أوجه التفسير، «وإما ألا يظهر الارتباط؛ بل يظهر أن كل جملة مستقلة عن الأخرى وأنها خلاف النوع المبدوء به، فإما أن تكون معطوفة على ما قبلها بحرف من حروف العطف المشترك في الحكم أولاً:

- القسم الأول: أن تكون معطوفة ولا بد أن تكون بينهما جهة جامعة على ما سبق تقسيمه كقوله تعالى ﴿يَعْلَمُ مَا يَلْجُ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا﴾^[166] وقوله ﴿وَاللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾^[167]، وفائدة العطف جعلهما كالنظيرين والشريكين، وقد تكون العلاقة بينهما المضادة وهذا كمناسبة ذكر الرحمة بعد ذكر العذاب، والرغبة بعد الرهبة. وعادة القرآن العظيم إذا ذكر أحكاماً ذكر بعدها وعداً ووعداً ليكون ذلك باعثاً على العمل بما سبق ثم يذكر آيات التوحيد والتنزيه ليعلم عظم الأمر والنهي.

القسم الثاني: ألا تكون معطوفة، فلا بد من دعامة تؤذن باتصال الكلام وهي قرائن معنوية مؤذنة بالربط، والأول مزج لفظي وهذا مزج معنوي تنزل الثانية من الأولى منزلة جزئها الثاني وله أسباب»^[168].

وهكذا يتضح بأن آيات السورة الواحدة ومقاطعها رغم تنوع تفاصيل موضوعاتها، فإن بعضها ينضم إلى بعض، ومعانيها تتعاضد من أجل

[166] سورة سبأ - الآية 2

[167] سورة البقرة - الآية 245

[168] الزركشي أبو عبد الله بدر الدين، مصدر سابق، ص (1 / 40، 46 بتصرف)

تشكيل البناء الموضوعي المتكامل للسورة، من خلال تكتلها حول عمودها بأي وجه من الوجوه الخادمة له، تفريعا وتفصيلا، أو شرحا وبيانا، أو تنمة وإكمالا، أو استطرادا وزيادة، أو تشبيها ومماثلة، أو غيرها. كل هذا من غير أي تتناقض أو تتنافر، بالرغم من تعدد أسباب نزولها واختلاف أزمنتها، وتعدد موضوعاتها الجزئية وتفرعاتها التفصيلية، لأن رابطها واحد، فما هي إلا أغصان وارفة لشجرة واحدة، وأعضاء مختلفة لجسد واحد، وهو عمود السورة ومقصودها الأساس الذي سيقى لبانها وتحصيله، فسبحان الله الخبير العليم الحليم.

-الربط بين معاني مطلع السورة ووسطها وخاتمتها، باعتباره معينا رئيسا على الظفر بالمضمون المشترك بينها والذي لوحظ تكراره في هذه المواضع الثلاثة، ليكون هو عمود السورة الذي من أجله سيقى، فالسورة تفتتح بآيات تحمل المعنى المركزي الذي قصدت معالجته، ثم تتابع آياتها في تفصيل جوانبه المختلفة، وتحليل تضاعيفه وجزئياته المتنوعة، لتعود السورة في منتصفها إلى التذكير بالموضوع الرئيس، والعمود الأساس الذي تخدمه معاني الآيات المختلفة المشكلة للسورة، لتستمر آيات السورة بعد ذلك في معالجة القضايا الفرعية الخادمة له، قبل أن تختتم بالحديث مجددا عن عمود السورة ولبها، وهذا الأمر ملحوظ في كل سور القرآن قصيرة كانت أم طويلة.

ويلحق بهذا المسلك فرعان من المناسبات وهما:

-الربط بين مطلع السورة وخاتمتها: للتعرف على المحور الذي به افتتحت والذي يشابه ويمثل ما به اختتمت، وذلك هو مقصدها الأساس الذي من أجله جاءت، ولتحصيله رتبت آياتها وتعانقت مضامينها وتوالت معانيها

وتراصت، وفي هذا المعنى يقول أبو حيان التوحيدي: «وقد تتبعت أوائل السور المطولة، فوجدتها يناسبها آخرها، بحيث لا يكاد ينخرم منها شيء، وذلك من أبدع الفصاحة؛ حيث يتلاقى آخر الكلام المفرط في الطول بأوله، وهي عادة للعرب في كثير من نظمهم [...] ومن أمعن النظر في ذلك سهل عليه مناسبة ما يظهر ببادئ النظم أنه لا مناسبة له»^[169]، جاء كلامه هذا في معرض حديثه عن تناسب مطلع سورة البقرة لخاتمتها حيث قال: «ولما كان مفتتح هذه السورة بذكر الكتاب المنزل، وأنه هدى للمتقين الموصوفين بما وصفوا به من الإيمان بالغيب، وبما أنزل إلى الرسول وإلى من قبله، كان مختتمها أيضا موافقا لمفتتحها»^[170]، ومن الأمثلة المبرزة لهذا المسلك؛ ما ذكره ابن القيم رحمه الله عند حديثه عن سورة «الكافرون» ومقصدها، فقال: «وهو أن مقصود السورة براءته من دينهم ومعبودهم، هذا هو لبها ومغزاها وجاء ذكر براءتهم من دينه ومعبوده بالقصد الثاني مكملًا لبراءته ومحققًا لها، فلما كان المقصود براءته من دينهم بدأ به في أول السورة، ثم جاء قوله: (لكم دينكم) مطابقا لهذا المعنى، أي لا أشارككم في دينكم ولا أوافقكم عليه؛ بل هو دين تختصون أنتم به لا أشارككم فيه أبدا فطابق آخر السورة أولها فتأمل»^[171]

- ملاحظة المعنى الذي يكثر تكراره في السورة: فمن خلال تكرار ألفاظ معينة تحيل على ذلك المعنى؛ إذ إن هذا التكرار دليل على أهمية

[169] أبو حيان محمد (1420هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل،

نشر: دار الفكر - بيروت، (755/2)

[170] نفسه، (755/2)

[171] ابن قيم الجوزية محمد، بدائع الفوائد، نشر: دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ص:

(140/1).

المعنى وقصده بالتناول، ليكون هو عمود السورة الذي يشد باقي المعاني والموضوعات، كما هو الشأن مثلاً في تكرار لفظ الرحمة ومشتقاتها وما يدور في فلكها ويحمل معناها في سورة مريم، وتكرار لفظ « **فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ** » في سورة الرحمن.

وأأنوع المناسبات هاته وغيرها، تؤكد رصانة النظم القرآني وجزالة معانيه، وانسجام مقاطعه وتناسق مضامينه، بما يثبت إعجاز القرآن الكريم ورفعة منزلته وخلوه من كل شائبة تنتقص من قيمته وتؤثر في تماسكه لفظاً ومعنى، كيف لا وهو كتاب رب الأرباب القدير العليم، المتصف بصفات الجلال والكمال، المنزه عن النقص والعيب والنسيان.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام، أن الله عز وجل تحدى العرب بأن يأتوا بمثل سورة من القرآن كأقل ما يحصل به التحدي، وأصغر سورة في القرآن هي سورة الكوثر المكونة من ثلاث آيات، ولا يمكن أن يتوهم أحد أن ثلاث آيات قد تؤدي وظيفة السورة، لأن التحدي إنما تم باسم السورة لا بما يعادلها، ولأن الآية أو المقطع من القرآن لا يمتلك خصائص السورة القرآنية الإعجازية نظماً وبناء وموضوعاً... فالسورة تتميز بضروب كثيرة «من أفانين البلاغة ما مرجعه إلى مجموع نظم الكلام وصوغه بسبب الغرض الذي سيق فيه من فواتح الكلام وخواتمه، وانتقال الأغراض، والرجوع إلى الغرض، وفنون الفصل، والإيجاز والإطناب، والاستطراد والاعتراض»^[172].

[172] ابن عاشور، مصدر سابق، (1 / 104)

خطوات ومنهج التعامل مع السورة القرآنية في ضوء مبدأ هيمنتها ومركزيتها

المبحث الأول: معالم في طريق التعامل مع السورة القرآنية

عملنا في المباحث السابقة على بيان معنى مركزية السورة القرآنية، مع ذكر أبرز مسالك تحصيل قضيتها المركزية من خلال العناية بنوعين من التناسب القائم بسور القرآن عموماً؛ الأول تناولناه تحت اسم «التناسب الخارجي»، والثاني أطلق عليه اسم «التناسب الداخلي»، وكانت النتيجة أن خرجنا بتحرير مفصل لفكرة الموضوع، وتحقيق في ملابسات الطرح، أفضى بنا إلى قناعة راسخة تتمثل في ضرورة اعتماد السورة القرآنية إطاراً جامعاً تستقي منه مفردات المنهاج ومفاهيمه، فضلاً عن كونها منبع القيم والأحكام التي يروم المنهاج إكسابها للمتعلم ودفعه لاكتشافها أو بنائها. غير أن هذا المبدأ (الهيمنة) يحتاج -بالنسبة للمدرسين خصوصاً- إلى نهج واضح المعالم والسمات يسهل عليهم تنزيله منهاجياً وديداكتيكياً في ضوء مقارنة تربط مداخل المنهاج جميعها في بوتقة نسق متكامل قلبه النابض هو السورة القرآنية.

وفيما يلي نذكر أبرز الأسس المنهجية التي يجب استحضارها أثناء التعامل مع السورة القرآنية وتدريسها:

- السورة القرآنية خطاب ورسالة للتلقي في كل وقت: فلا بد من الوعي العميق بما تحمله السورة القرآنية من خصوصيات؛ إذ إنها «خطاب حي يسهل التواصل معه في وضعيات مختلفة، لأنه وحي ورسالة متجددة في كل حين، ولكل أحد. لذا فمن الضروري البحث عن طريقة لمعالجة السورة القرآنية والمفاهيم المتضمنة فيها انطلاقاً من اهتمامات المتعلمين وتمثلاتهم حول هذه المفاهيم، وإبراز علاقتها بإيمانهم وسلوكهم، وخاصة أن المتن القرآني يقدم أرضية خصبة لمثل هذه المقاربة، كما أن المتعلمين لا يفتقدون بشكل عملي ومباشر إلا مما يلامس واقعهم ويستجيب لحاجاتهم»^[173].

- استحضار الوحدة الموضوعية للسورة: في البداية، يجب أن ينطلق المدرس من تحديد دقيق لموضوع السورة العام، أي عمودها، والذي ينتظم فيه عدد آخر من القضايا الفرعية التي لا تشذ عنه^[174]. والهدف من ذلك هو ضمان وحدة السورة الموضوعية وترابط آياتها، وكذلك حفظ بنية (عمارة) السورة القائمة على التناسق والتناسب. إلى جانب ذلك، فهذا الأمر ييسر على المدرس مهمة تقسيم السورة إلى مقاطع يراعى فيها التكامل والانسجام، بحيث «يشغل كل مقطع على جزء من المشكل العام المؤطر

[173] أيت اعزة أحمد، 2009، مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، الدار العالمية

للكتاب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء. ص: 43-44

[174] ذهب سيد قطب إلى أن الربط بين الموضوعات المتعددة في السورة ذاتي، فلكل سورة روح تسري بين موضوعاتها، ومحور تنشد إليه وتدور في فلكه: «ومن ثم يلحظ من يعيش في ظلال القرآن أن لكل سورة من سورهِ شخصية مميزة، شخصية لها روح يعيش معها القلب كما لو كان يعيش مع روح مميّز الملامح والسمات والأنفاس.. ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو... وهذا طابع عام في سور القرآن جميعها».

=انظر: سيد قطب، في ظلال القرآن، ص: 28/1

للاشتغال على السورة»^[175]. أما تحديد عمود السورة فلا يتأتى إلا بالإلمام بمقاصدها/مقاصدها وخصائصها العامة؛ ونقصد بذلك: اسمها، نوعها، ما ورد في فضلها، سبب نزولها، علاقة مطلعها بخاتمتها... ولهذا لا ينبغي أن يتيه المدرس بين تقلبات السورة من موضوع إلى آخر؛ ففي السورة الواحدة قد نجد: أصول العقائد، والقصص والمواعظ، والوعد والوعيد، وإرساء الأحكام والمبادئ الأخلاقية، وما إلى ذلك. وإلى هذا المعنى أشار الباقلاني في «الإعجاز» حينما قال: «وهو أن عجيب نظمه وبديع تأليفه لا يتفاوت ولا يتباين على ما يتصرف إليه من الوجوه التي يتصرف فيها؛ من ذكر قصص ومواعظ واحتجاج وإعذار وإنذار، ووعد ووعد، وتبشير وتخويف، وأوصاف، وتعليم أخلاق وشيم رفيعة، وسير مأثورة، وغير ذلك من الوجوه التي يشتمل عليها»^[176].

ولو أمعن القارئ له النظر في السورة وهي تنتقل به من معنى إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر، يجد آيات كل موضوع مترابطة متناسبة آخذة بعضها بحجر بعض، وكل موضوع يفضي إلى آخر، وينتظمان بأحسن صور الانتظام، «وتتابع موضوعات السورة وتتعلق كعقد أحكم تمام الإحكام، وإن كان ظاهرها يوجب اختلافها، ولكنها مؤتلفة، وإن كان تعددها يوجب شتاتها ولكنها مجتمعة. وإنك لتتيقن أن الرابط بين الموضوعات في السورة وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم في بنائه»^[177].

[175] نفسه، ص: 59

[176] الباقلاني، مرجع سابق، ص: 87

[177] إعلان علي عبد الله، 2014، مظاهر إعجاز القرآن الكريم في تعدد موضوعات السورة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، مجلد 41، ملحق 2، ص: 855

- التفسير الإجمالي والموضوعي: إن تدريس السورة القرآنية ليس حصة في التفسير، ويجب الاحتراز من جعل حصص تدريس السورة القرآنية، حصصا للتفسير الموضوعي، أو التوسع في مناقشة القضايا الجزئية والهامشية التي لا تخدم مقاصد السورة وعمودها، أو الوقوف على الخلافات الفقهية والمذهبية التي لا تفيد المتعلم، بل قد تضلله وتنفره من الدرس، أو تدخله في دوامة من التشويش والآراء المتضاربة. وهذا يفرض أن يشتغل المدرس على «وضعية-مشكل» منتقاة بعناية، وتؤسس لمراحل الاشتغال على السورة القرآنية بشكل واضح المعالم.

- النص القرآني مقصود لذاته أيضا: ما بدأنا به، لا يعني بتاتا إهمال النص القرآني في ذاته، بل تعطى الأهمية القصوى كذلك للسورة القرآنية من جهة التلاوة وحسن الترتيل، والعناية بالرسم العثماني، ويحرص المدرس على تذليل الصعوبات وعوائق القراءة والفهم، التي تحول دون تلقي المتعلم للنص القرآني بالشكل الصحيح.

- الأولوية لخيار الشرح السياقي والمفهومي وليس المعجمي: وذلك من خلال العمل على بيان معاني المفردات القرآنية حسب السياق الذي وردت فيه (سبب النزول، المستهدف من الخطاب، حيثيات الواقعة أو الحدث. . . الخ). وذلك في الحقيقة من شأنه أن يعين على إدراك القضايا الفرعية التي تعالجها السورة، وصلتها بالمحور العام الذي تدور عليه. غير أن الأمر يحتم الوقوف على المفاهيم القرآنية، وليس المفردات فقط، لأن المفاهيم هي التي تتيح إمكانية تتبع وعد قضايا السورة ومواضيعها المثارة في اتجاه بناء المغزى الأساس التي تروج له، أو بالأحرى مقصدها العام الذي أنزلت من أجله.

المبحث الثاني:

فقه عمارة السورة القرآنية [178]

أشرنا سالفاً إلى كون السورة القرآنية محكمة ببناء ونسق كلي لا مناص من مراعاته، وبناء عليه فلا سبيل إلى فهم السورة القرآنية واستكناه جواهرها ودررها، إلا بسبر أسرار ذلك النظم، وكشف بنيته، وتحديد العلاقات المفترضة بين العناصر المختلفة لتلك البنية. ولتحصيل هذا الأمر المنشود ارتأينا أن نطلق عليه اسم «فقه السورة القرآنية». وهو أنواع ومستويات نشير إلى البعض منها:

أولاً: الشكل العام لبناء السورة القرآنية:

والمقصود به البناء «الفني» أو «الشكلي» أو الطريقة التي تعرض وترتب بها موضوعات السورة، دون غرض الطرف عن الترابطات بين تلك الموضوعات، فتارة تعالج السورة موضوعاً واحداً تسترسل في عرضه من أولها إلى آخرها، وفي حالات كثيرة تعالج السورة القرآنية أكثر من موضوع واحد، لكن كلها تخدم قضية أو مقصداً واحداً؛ وأحياناً قد نجد صعوبة في

[178] أطلق محمود البستاني على هذا الشكل من التعاطي مع السورة القرآنية اسم: دراسة السورة من خلال عمارتها. انظر: التفسير البنائي للقرآن الكريم. (مرجع سابق).

إيجاد خيط ناظم بين عدد من القضايا والموضوعات التي تعالجها سورة ما، وخاصة في السور الطويلة؛ فتأتي الموضوعات مثلا مرتبة على نحو يكون فيها الموضوع السابق ممهدا للموضوع اللاحق، أو مكملًا لمعناه، أو سببا له... الخ، وعلى العموم تخضع السورة القرآنية لأنماط متعددة من البناء لابد من الإحاطة بها وهي على النحو الآتي:

أ- البناء الدائري: حيث يكون الموضوع الرئيسي الذي تعالجه السورة الكريمة مصرحا به في مطلعها، وخاتمتها على حد سواء. على الرغم من إثارة السورة في الغالب لقضايا فرعية في آياتها بين المطلع والخاتمة. وهذا يعني ضرورة الوقوف مليا على مطلع كل سورة تدرس وعلاقته بخاتمتها، وذلك من باب التناسب الداخلي الذي يحكم بنية السورة القرآنية كما سبق بيانه في المباحث السابقة. علاوة على ذلك، من شأن هذا النوع من التأمل أن يوجه المدرس إلى تحديد العمود أو المحور الذي تدور عليه آيات السورة كاملة.

ب- البناء التصاعدي-التكاملي: في هذا النوع من البناء الكلي إما أن نجد السورة القرآنية تطرح قضية معينة، بحيث تسترسل آياتها في استعراض نفس القضية من بدايتها إلى نهايتها، وفي هذا النوع من السور لا نكاد نجد إلا موضوعا واحدا ومقصدا واحدا تسعى لترسيخه. وإما تعالج السورة موضوعين أو أكثر وفق بناء تكاملي، كأن يكون الموضوع الأول على سبيل المثال ممهدا للموضوع الذي يليه، أو سببا له، كما يمكن أن نجد سورة قرآنية تطرح موضوعا بعينه، فتتدرج في بنائه من الإجمال إلى التفصيل كما هو الحال مع سورة «الواقعة» التي أجملت ذكر «الأصناف الثلاثة»، لتأتي آياتها تباعا بغرض تفصيل صفات وسمات تلك الأصناف الثلاثة.

ج- البنائي المقطعي: إذ تعالج السورة القرآنية مواضيع عدة خادمة لمعنى أو مقصد واحد. لكنها في الظاهر تبدو متباعدة وغير ملتئمة، وتكون بنية السورة عبارة عن مقاطع ينتهي كل واحد منها بنفس الآية فيما يشبه «اللازمة»، وكأنها فواصل بين المقاطع المشكلة للسورة^[179].

ثانياً:

فقه البناء الموضوعي والوحدة العضوية للسورة القرآنية

الهدف من إثارة هذا الجانب هو لفت انتباه الدارس للسورة القرآنية إلى أهمية استثمار الجانب الشكلي السابق لبنية السورة تمهيدا للانتقال إلى مضمونها وفحوى الخطاب الذي تبلغه. فلا مناص من حصر عدد موضوعات السورة، وربطها بالمحور الذي تدور عليه. وسور القرآن الكريم على العموم تصنف إلى قسمين رئيسيين:

- سور تعالج موضوعاً واحد يخدم قضية جوهرية (العقيدة، النظام الاجتماعي، السلم والحرب، الأخلاق والآداب...)، تقود إلى المحور الأساس للسورة، وهذا نجده كثيراً في قصار السور.

- سور تعالج موضوعات متناسقة ومؤلفة تجسد قضايا كبرى تدور على محورها وعمودها. وهو ما عليه الحال في السور المتوسطة والطويلة غالباً.

وفي هذا المستوى، تتجلى أهمية الإحاطة بالخصائص العامة للسورة؛ من اسم وألقاب، ومكي ومدني، وأسباب نزول. فهي بمثابة الدائرة المحيطة

[179] يمكن التمثيل لهذا النوع من البناء بسورتي المرسلات والرحمان.

بالسورة، والتي تعمل على رسم ملامح «جوها» العام وسمات «روحها» المميزة لها، إضافة إلى دورها في رسم معالم السياق الذي يؤطرها.

لقد سميت السورة القرآنية سورة لإحاطتها بموضوع واحد تركز عليه معاني آياتها المتناسبة، في تكامل وانسجام تامين وتعاقد متين واتساق قوي؛ فكل سورة قرآنية تختص بموضوع واحد وموحد تخدمه وتبرز ثنياه وتبين حيثياته المختلفة من زوايا عدة وبأبعاد متنوعة، هذا الموضوع يشكل ركيزة السورة وعمودها، الذي تتضافر وتتعاون آياتها كلها من أجل تناوله ومعالجته، وبيان تفاصيله وتضاعيفه، في اتساق بنائي وتكامل موضوعي يؤكد لقارئ القرآن، ومن يعيش في كنفه بما لا شك فيه، «أن لكل سورة من سوره شخصية مميزة! شخصية لها روح يعيش معها القلب كما لو كان يعيش مع روح حي مميز الملامح والسمات والأنفاس»^[180]، فكل سورة قرآنية تتميز عن غيرها من السور بالمحور الذي تدور عليه، واختصت آياتها بتفصيله ومعالجة قضاياها المتشعبة المتكاملة، وجزئياته المتعددة والمتفرعة عنه. وبالرغم من تعدد موضوعات السورة وتنوع جزئياتها وتفصيلها فإنها (موضوعات السورة وجزئياتها) تظل مشدودة وموصولة بوشائج معنوية متماسكة، وبوثاق موضوعي قوي ومتين بذاك العمود، دونما انفصام أو انفصال عنه ولو قيد أنملة؛ بل إن كل جزئية تناولها الموضوع الفرعي إلا وتجدها خادمة وداعمة ومقوية للعمود، تأكيداً أو بياناً أو تفصيلاً أو استدلالاً، أو شرحاً وتوضيحاً.

[180] سيد قطب، الظلال، مرجع سابق، (1/27، 28)

والوفاء بحق عمود السورة معالجة وتفسيرا، يقتضي تفصيل الحديث فيه من جوانب مختلفة ومتعددة (عقدية، تشريعية، دنيوية، أخروية، فردية، جماعية...)، وبأساليب متنوعة (توجيه وإرشاد، وعد ووعد، قصة ومثل...)، كما تطلب الأمر إحاطة بجزئيات العمود كلها من خلال التنقل بين محطات قصصه وتفاصيل موضوعاته وأنواع أفضيته وقضاياها، في انسجام معنوي واتساق بنائي وتكامل موضوعي يؤكد على أن السورة لها «جو خاص يظل موضوعاتها كلها ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة، تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو»^[181]،

ثالثا: فقه العناصر المؤلفة للسورة:

بالإمكان تشبيه السورة القرآنية بذلك النسق الذي يضم عدد من العناصر والمكونات التي يشد بعضه البعض الآخر، عناصر تتداخل وتنصهر ولا يظهر منها إلا وحدة ذلك النسق؛ بحيث تنتظم مفرداتها وجملها ومفاهيمها، وإيقاعها الصوتي وفواصلها وصورها البلاغية، وتتراص في تناغم وتساوق مع أسلوبها في السرد والتصوير الفني^[182]، ومضامينها وقضاياها المطروحة كذلك. وكل تعامل مع المتن القرآني بعيدا عن هذه الرؤية النسقية، سينتج عنه لا محالة طابع تجزيئي للسورة يشوه حقيقة ذلك النسق، وبالتالي عدم فهم السورة فهما كاملا وصحيحا. فلا غرابة إذن أن نجد السورة الواحدة من القرآن الكريم تمزج بين القصص

[181] نفسه، (28/1)

[182] سيد قطب، 2004، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، الطبعة السابعة عشرة،

القاهرة. ص: 36

وضرب الأمثال، والتصوير النفسي للشخصيات، وعرض مشاهد الحوار، والاستدلال العقدي ومحااجة المخالفين...وتتنوع أساليبها في عرض القضايا، لأن تلك المكونات تنصهر في سياق عام وبوثقه واحدة، يظللان مقصود السورة وعمودها.

المبحث الثالث: خطوات عملية لإدراك الوحدة الموضوعية للسورة القرآنية

لقد تناولنا في «المبحث الخامس من الفصل الثاني» مسالك ضبط عمود السورة، وفي هذا المبحث سيتم التركيز على اقتراح خطوات عملية يسترشد بها المدرسون أثناء معالجتهم للسورة المقررة، وخاصة فيما يتعلق بتحديد قضيتها المركزية، وتقسيمها إلى مقاطع يؤطر كل واحد منها وحدة دراسية كاملة، ويشكل في نفس الوقت محورا من المحاور الفرعية للسورة. ونجمل تلك الخطوات فيما يأتي:

- أولى الخطوات على طريق فهم السورة القرآنية وفقها تبدأ عند ما انتهت إليه جهود علماء الإسلام في علوم التفسير وأصوله، وعلوم اللغة والبيان (النحو، البلاغة، المعاني، البديع)، والفقه والحديث وغيرها، التماسا لفهم أدق لمراد الله تعالى في وحيه. «وكلما زاد التمكن من تلك العلوم، واستثمرت حصيلتها، زادت فاعلية الكشف عن المعاني الكامنة في السور، وكانت الثمرات أكثر قربا من الروح المعنوية الكلية المعجزة للسورة، ولتكون العلامات أوضح في الطريق إلى إيداعها في أنموذج يبين خط البناء

الموضوعي للسورة، وفق منهج ملامح الوحي الأول لهذا العلم» [183].

وقد علمنا ربنا تعالى كيف نتدبر السورة القرآنية، فقد جاء في الحديث القدسي: «قال الله تعالى: قسمت الصلاة بيني وبين عبدي نصفين، ولعبدني ما سأل. فإذا قال العبد «الحمد لله رب العالمين»، قال الله: «حمدني عبدي». فإذا قال: «الرحمان الرحيم»، قال الله: «أثنى علي عبدي»، فإذا قال: «ملك يوم الدين»، قال الله: «مجدني عبدي»، فإذا قال العبد: «إياك نعبد وإياك نستعين»، قال الله: «هذا لعبدي ولعبدني ما سأل» [184]. وهذا الحديث في الحقيقة يوحى بكون السورة (سورة الفاتحة) تشتمل على بناء موضوعي موحد، يلتمس في باقي السور.

- كخطوة ثانية، يشرع دارس السورة القرآنية في تخطيط النسق الموضوعي الخاص بالسورة بناء على ما توافر لديه من معارف حول خصائصها العامة، وروحها الخاصة المستقلة والمميزة لها عن غيرها من السور. واضعاً نصب عينيه تحديد محور السورة ومقصدها العام. وفي هذا السياق يقترح «أحمد الوتاري» أربع خطوات عملية تسعف المتعامل مع السورة القرآنية من الوقوف بدقة على محورها ومقصدها العام؛ وفيما يلي ملخص لتلك الخطوات:

[183] الوتاري أحمد، فقه السورة القرآنية، مرجع سابق، ص: 28

[184] القشيري مسلم بن الحجاج، صحيح الإمام مسلم، كتاب الصلاة، باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، رقم الحديث: 395.

أولاً: فقه الإيقاع الموضوعي:

اعتماداً على ما سبق بيانه من فقه الخصائص العامة للسورة، يتم وضع تقسيم للمواضيع المتتابعة التي يمكن كشفها، «بحيث ينظر إلى حدود ومعالم مقدمة السورة المعينة وخاتمتها، وإلى خصائصها الأسلوبية، ولغة المفردات والمفاهيم القرآنية فيها، وتنوع خطابها، والمواقف الخاصة فيها، والنماذج البشرية المعروضة فيها، وما ورد فيها من مناسبات عن طريق كشف السياق العام لها، ومن خلال روابط النسيج المعنوي لمجموع الآيات»^[185]. ثم التعرف على التسلسل العام لإيقاع تلك المواضيع والمحاور، وهذا النهج هو نفس ما قيل في معرض الحديث عن «البناء الموضوعي والوحدة العضوية للسورة» كما حددها محمود البستاني.

ثانياً: فقه الحبكة الموضوعية:

وفيه يتم التجريد الممكن لعدد محاور السورة ومقاطعها، من بين مجموع المقاصد الجزئية للآيات. مع مراعاة للمفاهيم القرآنية الكلية بحثاً عن الخيط الرابط بين النسيج الموضوعي للسورة كاملة. وفي هذه المرحلة تتشكل صورة واضحة عن كل محور فرعي من محاور السورة، وعلاقته بسابقه ولاحقه في إطار تعلق الموضوعات جميعها مع بعضها البعض. هنا بالضبط تكمن أهمية الوقوف على مختلف أوجه التناسب الداخلي بين آيات السورة المعينة.

[185] الوتاري أحمد، فقه السورة القرآنية، المرجع السابق، ص: 30

ثالثاً: فقه المقصد الكلي للسورة:

وهنا تتركز الأنظار على عمود السورة الناظم لقضاياها الجزئية، «مع محاولة إيجاد الكلمات المحورية أو الآيات المحورية التي تختصر «صورة نسيج السورة» ذاك^[186]، وخاصة أن لكل سورة مقصد عام تروم بلوغه، والمحاور الثانوية تكون خادمة لذلك الغرض حتى ولو كانت وشائج الترابط بينها تبدو خفية للدارس في بعض السور، ولهذا لابد من العمل على تجريدها. وبذلك تكون عملية الربط بين محاور السورة ومقدمتها وخاتمتها أمراً لا محيد عنه في طريق بيان مقصود السورة وغرضها.

رابعاً: بناء أنموذج للبناء الموضوعي والمعنوي للسورة:

في ضوء المراحل السابقة يجتهد في وضع نموذج معبر عن البناء الكلي للسورة يؤطره عنوان مقصدها الكلي. كما يعرف في ثناياه عناوين المقاطع والمحاور الجزئية وتسلسلها الموضوعي، ومن خلال تلك «الهندسة» تتبدى جلياً معالم العلاقات والروابط التي تنتظم تلك الأجزاء بعضها ببعض.

[186] نفسه، ص: 43

المبحث الرابع: خطوات عملية للتدريس وفق مفهوم هيمنة السورة القرآنية

في ضوء ما سبق من الخطوات العملية والمنهجية التي أشرنا إليها في المحاور السابقة، نقترح مقارنة ديداكتيكية يمكن للمدرس أن يسترشد بها من أجل ضمان تعامل سليم مع السورة القرآنية؛ سواء من جهة ضمان وحدتها الموضوعية ونسقها الداخلي، أو من جهة مركزيتها وهيمنتها على مفردات ومفاهيم ومواضيع الدروس المقررة في المداخل الخمسة. وذلك يكون عبر مراحل متتابعة.

المرحلة الأولى:

تقديم عام للسورة المقررة (بين يدي السورة) [187]

بحيث يعد المدرس «وضعية- مشكل» على درجة وافية من التركيب والمعنوية، تكون أرضية ومجالاً للتأمل الجماعي في السورة القرآنية ككل؛

[187] يقول عبد الله دراز: «إن السياسة الرشيدة في دراسة النسق القرآني تقضي بأن يكون هذا النحو من الدرس هو الخطوة الأولى فيه... وعلى الباحث أن يحكم النظر في السورة كلها بإحصاء أجزائها، وضبط مقاصدها، علة وجه معاونها له على السير في تلك التفاصيل...» (النبأ العظيم، ص: 153).

تأمل وتدبر شامل في السورة يفضي إلى الاطلاع على مقاصدها العامة وغرضها الرئيس^[188]، مع محاولة تحديد ملامحها ومعالمها الكبرى. ويمكن للمدرس في هذه المحطة أن يوجه المتعلمين إلى تأمل مطلع السورة وخاتمتها، مع محاولة الربط بينهما وبين المقصد العام الذي سيقى السورة من أجله، وهي فرصة-كذلك- يشخص فيها المدرس تمثلات المتعلمين ومعارفهم الأولية إزاء السورة القرآنية، تمهيدا لاستثمارها وتصحيحها في مرحلة لاحقة.

وننبه إلى أن عملية التخطيط والإعداد لدروس المنهاج الجديد ينبغي أن تتجاوز التعاطي المعزول والأحادي مع كل درس من دروس المداخل، فالمفروض أن تكون الوضعية-المشكل مؤطرةً بالقضية المركزية للسورة، والتي يدركها المدرس أولا ويوجه المتعلمين نحوها، إلى جانب تغطيتها للدروس المقررة في المداخل الخمسة ككل. وهذا يعني، من جهة أخرى، أن الوضعية التي سيقترحها المدرس يجب أن تنطوي على درجة عالية من التركيب والتغطية لمحاور الدروس المزمع تقديمها خلال كل مرحلة من مراحل الأسدوس التي تمتد لستة أسابيع كاملة.

[188] ذكر السيوطي في «الإتقان»: الأمر الكلي المفيد لعرفان مناسبات الآيات في جميع القرآن أنك تنظر الغرض الذي سيقى له السورة، وتنظر ما يحتاجه ذلك الغرض من المقدمات، وتنظر في مراتب تلك المقدمات قريبا وبعدا من المطلوب، وتنظر عند انجرار الكلام في المقدمات إلى ما يستتبعه من استشراف نفس السامع إلى الأحكام واللوازم التابعة له. . . » (الإتقان: 2/ 128)

المرحلة الثانية:

استثمار خصائص السورة وإدراك سياقها العام:

- اسم السورة أو أسماؤها إن كان لها أكثر من اسم.
- فضائل السورة إن وجدت.
- مكية السورة أو مدنيته.
- الإشارة إلى سبب /أسباب النزول.
- تدقيق وضبط محور السورة: (بحيث يدون عمود السورة، وهو الأمر الجامع الذي يجمع موضوعات السورة وجزئياتها في نسق واحد).
- الوقوف -ما أمكن- على أوجه المناسبات الظاهرة في السورة: وأهمها الأنواع الستة المشار إليها سلفاً مع مراعاة عدم التكلف أو التمحّل في ذلك، مع التركيز على مشاركة المتعلمين في ذلك العمل، ويمكن أن يستعين المدرس بالإعداد القبلي تسهيلاً للعمل واختصاراً للوقت ^[189].

[189] يختار المدرس الوقت المناسب من أجل استثمار أنواع المناسبات: - المناسبة بين اسم السورة ومحورها.

- المناسبة بين افتتاحية السورة وخاتمة ما قبلها.
- المناسبة بين مقاطع السورة ومحورها.
- المناسبة بين مقاطع السورة بعضها مع بعض.
- المناسبة بين مضمون السورة ومضمون ما قبلها

المرحلة الثالثة : تقسيم السورة إلى مقاطع مستقلة يراعى فيها وحدة النسيج المعنوي والموضوعي.

وهذا يعني أن المدرس ليس ملزماً دائماً بالتقيد بالتقسيم المقترح في الكتب المدرسية، بل بإمكانه أن يشتغل على تقطيع آخر يخدم التعامل السليم مع السورة. ويُستحسن من جهة أخرى، أن يوضع عنوان جامع لكل جزء، يشكل محورا فرعيا يتم ربطه بمحور السورة فيما بعد. ولا بد هنا من الاحتراز من إظهار المقاطع كوحدات غير منسجمة أو مؤتلفة، بل يتم توظيف المناسبة بين مقاطع السورة بعضها مع بعض.

المرحلة الرابعة: وضع نموذج البناء الكلي للسورة:

بحيث يوضع تخطيط محكم يمثل البناء الكلي للسورة، ويمكن الاستعانة في ذلك بخريطة ذهنية أو شبكة مفاهيم معبرة عن ترابط أجزاء السورة وتمحورها حول عمودها، تدليلا على وحدتها الموضوعية. ويستحسن انتهاج الطريقة الحوارية، أو طريقة المناقشة لتصميم بناء السورة الكلي.

المرحلة الخامسة: تسليط الضوء على هيمنة السورة على المداخل والمواضيع المقررة:

وهي مرحلة مفصلية ضمن آخر خطوات تقديم السورة القرآنية أثناء الحصتين الأوليين، إذ من المفروض أن يقف المتعلم على تجليات مركزية وهيمنة السورة القرآنية على قضايا ومواضيع المقرر الدراسي من خلال المداخل الخمسة، والتي اعتبرها المنهاج مقارنة «ديداكتيكية»

و«سيكوبيداغوجية»، يمارس فيها المتعلم أنشطة تعليمية ويكتسب فيها معارف وكفايات محددة، وينمي من خلالها قيما حاکمة شديدة الارتباط باهتماماته وحاجاته؛ بحيث نجد قيمة التوحيد كقيمة مركزية، إلى جانب قيم الاستقامة، الحرية، المحبة، والإحسان كقيم متمحورة حولها ومتكاملة معها.

والجدير بالذكر في هذا السياق، أن المداخل الخمسة ليست وحدات مجزأة ولا متناثرة، بل يجب أن يتعامل معها المدرس بصفتها مداخل لتصريف قيم ومعارف المقرر، وعلى أساس أنها وحدة متكاملة، يترقى المتعلم في مدارجها من مستوى إلى آخر في مسار ترسيخ قيم المنهاج ومقاصده. بيد أنه من الناحية المنهجية يستساغ بالنسبة للمدرس أن يظهر تجليات هيمنة السورة القرآنية على المداخل جميعها، مبينا صلة كل مدخل على حدة بمحور من محاور السورة، أو مقصد من مقاصدها، إلا أن هذا لا يعني البتة أن المدرس مطالب بالبحث عن آيات محددة ليربطه بمدخل من المداخل، أو الاستدلال على حكم من الأحكام الواردة في الدروس المقررة.

المبحث الخامس: موجهات الاشتغال الديداكتيكي على هيمنة السورة القرآنية

فضلا عن كون القرآن الكريم هو سياق المعرفة المدرسة، والضامن الوحيد لدرك خصوصية المعرفة الشرعية، فإن النظر -كما تقدم- إلى المداخل الخمسة يتأسس على شرطي التكامل الخارجي والانسجام الداخلي فيما بينها، والضامن للوحدة المذكورة تلك هو السورة القرآنية المؤطرة. فالذي ينبغي الوعي به هو أننا نشتغل على قضية مركزية واحدة من صميم انشغالات المتعلمين ومرتبطة بواقعهم المعيش، حيث تكون قضية السورة بمثابة نموذج الحل الذي يعالج المتعلم في ضوءه الإشكالات التي تثار في مسار التعلّيمات المندمجة... بمعنى أن تلك المشكلات تعالج تدريجيا من خلال التعامل مع قضايا فرعية ذات ارتباط بها (أي تمثل شقا من الإشكال المطروح) يتم التأسيس لها مع بداية كل مقطع من المقاطع الأربعة التي من المفروض أن تقسم إليها السورة، ومقتضى ذلك أن المداخل في واقع الأمر ما هي إلا موارد معرفية لذلك المقطع القرآني الذي يؤطرها. وبناء عليه فمدرس المادة من المفترض أنه:

- يعد الدروس ويخطط لها من منطلق الرؤية الشاملة التي تستحضر على الأقل «وحدة» كاملة (الوحدة في المنهاج الجديد تشمل مقطعا قرآنيا ودروس المداخل الخمسة).

- يهيئ ملفا علميا متكاملا يستثمره في بداية كل سنة دراسية أو أسدوس، يتضمن كل ما يتعلق بالسورة القرآنية تفسيرا وتوثيقا وغير ذلك، فضلا عن الإحاطة بعلاقة مضامين السورة وقضاياها بالمواضيع المثارة في المقرر الدراسي، والمقصود أنه ينبغي أن يحسم في المسائل الآتية: قضية السورة، ومقاطعها المتناسقة، والإشكالات التي يجب أن تدرس في كل مقطع.

- وحفاظا على وحدة السورة المقررة خلال السنة بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي، أو الأسدوس بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي، يجب أن تؤخذ الحصص أو الأسابيع المخصصة للتأسيس والربط والدمج والتركيب بعين الاعتبار، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

* يخصص الأسبوع الأول من الأسدوس لتقديم السورة القرآنية والتأسيس لقضيته المركزية (مع المتعلمين)، ويشمل ذلك تحديد عمودها ومحاورها الكبرى، وما يتفرع عنها من قضايا ستكون عناوين المواضيع التي سيدرسها المتعلم من خلال المداخل الأخرى، مع إبراز العلاقة بين السورة ومقاطعها من جهة، والمداخل الخمسة (التزكية-عقيدة، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة) من جهة ثانية.

وهذا الأمر يتطلب فتح نقاش عام وموجه حول السورة القرآنية، مع الوقوف على خصائصها العامة، في أفق استثمارها لبيان تجليات هيمنة

السورة على الدروس المقررة. ونقترح في هذا الصدد أن يشتغل المدرس على وضعية-مشكل تتسم بالشمول، بحيث تستغرق العناصر المراد ترسيخها مع بداية كل موسم دراسي شريطة أن تتمحور حول القضية المركزية للسورة.

- قبل الشروع في معالجة المقطع الثاني، لابد من تخصيص محطة للدمج والتأسيس؛ دمج المكتسبات السابقة عن طريق الاشتغال على وضعية، أو وضعيتين يتم استلهامهما من الوضعية الكبرى التي تعرف عليها المتعلم في بداية الموسم، غير أنه لابد من التمييز بين الوضعيتين؛ بحيث تستهدف الأولى الجوانب المعرفية والموارد التي بناها المتعلم، بينما تتمركز الثانية حول الإنجاز المطلوب منه (مثلا نقيس مدى التزامه بأداء الحقوق على وجهها المطلوب شرعا؛ وهو مرقى القسط. ثم في النهاية نقيس مدى قدرته على «التخلي» عن حقوقه للغير في سبيل النفع والمبادرة وتمثل مرقى الإحسان).

-عند منتصف الأسدوس/السنة يتم تخصيص محطة ثالثة للربط والدمج، الهدف الأساس منها هو التذكير بالقضية المركزية والحفاظ على وحدة السورة القرآنية^[190]. وما دمنا نتحدث عن وحدات أربع منسجمة تبني على أساس اعتبار شخصية المتعلم في مختلف جوانبها (الجانب التصوري- الجانب الوجداني- الجانب السلوكي التعبدي) فإن السورة في السلك التأهيلي ينبغي أن تضم أربعة مقاطع متناسقة ومحكومة بوحدة

[190] في السلك الإعدادي يتم الحرص خلال هذه المحطة على إبراز الترابط بين السورتين المقررتين.

الموضوع، بحيث يخصص أسبوعان في منتصفها، الأول للدمج، والثاني للتقويم^[191].

- أما الأسبوع الأخير من السنة /الأسدوس فهو يخصص لعملية الدمج والتركيب. وخاصة أن المتعلم في هذه المرحلة من السنة الدراسية قد أتى على ختم السورة المقررة ودراسة آخر مقاطعها. والمأمول في هذه المحطة أن يكون المتعلم قد تمكن من حل الإشكال المركزي الذي جابهه في البداية موظفا موارده التي استقاها من دروس المداخل مجتمعة، وبناء على الحلول التي توصل إليها في خضم تعامله مع الإشكالات الفرعية التي تعرف عليها من خلال دراسته للمقاطع المقررة.

في ختام هذه التوجيهات الديدانكتيكية، نقترح خطاطة جامعة باعتبارها ملخصا لما سبق الحديث بشأنه في الفقرات السابقة:

[191] الملاحظ أن الكتب المدرسية برمجت في هذا الأسبوع مقطعا قرآنيا مستقلا، بينما الأصل أن يكون المقطع القرآني مرتبطا بموارد معرفية تزودها دروس المداخل الخمسة.

أولاً : محطة الدمج والتقويم التشخيصي

مرحلة التأسيس للقضايا الرئيسية

ثانياً : استثمار خصائص السورة القرآنية وظيفياً :

- الخصائص الخارجية (اسمها، نوعها، ترتيبها، فضلها...) .

- الخصائص الداخلية (مطلعها، خاتمتها، تناسب آياتها، موضوعات آياتها ومقاطعها).

ثالثاً : ضبط عمود السورة: موضوعها المركزي، ثم تحديد المحاور الفرعية وحصر الإشكالات التي تعالجها

رابعاً : تقسيم السورة إلى أربعة مقاطع دالة مترابطة ومتكاملة؛ بحيث تتمحور آيات المقطع الواحد حول معالجة قضية مشتركة

خامساً : إعداد وضعية عامة مرتبطة بحياة المتعلم، تقدم السورة حلاً لإشكالاتها من خلال موضوعها العام؛ حيث يستثمر المدرس عمود السورة لصياغة هذه الوضعية، على أن تستثمر في صياغة وضعيات فرعية تتوافق مع قضية كل مقطع وتقدم حلاً لجزء من الوضعية العامة بعد انتهاء دروس كل وحدة، المكونة من مقطع قرآني وخمسة دروس أخرى

ملاحظة : تُوَظَر كل وحدة بقضية كلية تستمد من الموضوع المركزي للمقطع القرآني، الذي هو فرع من الموضوع الكلي للسورة، تستثمر لصياغة وضعية دالة ومرتبطة بالوضعية الأم وموجهة لحل جزء من إشكالاتها بعد المرور من المراقي الخمسة كما هو مبين أس



تنبيه

محطات التقويم التكويني: تكون بعد الفراغ من دراسة كل مدخل، مثلاً بعد الانتهاء من دراسة مدخل النزكية (عقيدة)، وقبل الانتقال إلى مدخل الاقتداء، لابد من محطة للتقويم التكويني.

السورة المقررة / السورتان المقرتان

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية وأدوات التحليل

4-1) التذكير بإشكالية البحث

تتمركز الإشكالية التي يحوم حولها البحث، في وجود بؤن شاسع بين التصورات والرؤى التي طرحها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، تحديدا من خلال إحدى أهم الاختيارات الكبرى التي بني عليها؛ والمتمثلة في مفهوم «مركزية السورة القرآنية»، وبين واقع الممارسة الصفية الذي ينبئ عن عدم تمكن أغلب مدرسي ومدرسات المادة من الانضباط ديداكتيكية ومنهجيا لمقتضيات هذا الاختيار المفصلي، والضامن لوحدة المنهاج ككل، وترابط مفاهيمه وانسجام مداخله وتكاملها.

هذا الخلل الملحوظ، يلفت النظر -فعلا- إلى ضرورة رصد العوامل والأسباب الكامنة وراءه، وذلك في أفق العمل على اقتراح حلول ناجعة لمعالجته؟ مسائلين في ذلك أولا، وثيقة المنهاج ذاتها والوثائق الأخرى المرافقة لها من حيث قدرتها على ترجمة مفهوم «مركزية السورة المقررة» وتجليته بوضوح، وبالتالي رفع الغموض أو الالتباس عنه ضمانا لتنزيل وأجراً سليمة له، فضلا عن قياس مدى تمكينها مدرس(ة) المادة من الأدوات والآليات المنهجية والديداكتيكية التي تساعد على التفاعل السليم مع مقتضياته. وفي المقام الثاني، نسعى إلى وضع الممارسة الصفية للمدرسين والمدرسات على المحك، بالوقوف على مدى انضباطهم الديداكتيكي لمبادئ

وأسس الهيمنة القرآنية على مفردات المنهاج ومداخله.

- فهل فصل المنهاج عبْر وثائقه المختلفة في المنهجية العملية المعينة على ترجمة فلسفته ومقارباته، القائمة على هيمنة السورة القرآنية؟
- وهل تمكن المدرسون من التحكم في الضوابط المنهجية والديداكتيكية المسهمة في تفعيل هيمنة السورة على البرنامج الدراسي؟

4-2) منهج الدراسة

قصد حل المشكلة المطروحة، وانسجاما مع طبيعة البيانات والمعطيات المراد تحصيلها من البحث، استخدم الباحثان المنهج الوصفي-التحليلي بهدف التمكن من وصف الظاهرة التربوية في واقعها، وكذا تحليل عناصرها وامتداداتها ومعالمها الكبرى والعوامل المتحكمة فيها.

والبحث يندرج عموما ضمن البحوث التربوية «المختلطة»، التي تمزج بين المقاربتين الاستقرائية والاستنباطية، من أجل الإحاطة بموضوع الظاهرة التربوية المدروسة بشكل أعمق، ومقاربتها كما وكيفا. فعلاوة على التأصيل النظري (علم التفسير، علم مناسبات السور، مقاصد القرآن، الإعجاز في القرآن) الذي استندت إليه الدراسة كإطار نظري موجه لها، ومحدد لخلفيتها المفاهيمية والمعرفية، تم التعويل كذلك على الدراسة الميدانية من خلال تتبع واستقراء أبعاد الموضوع وتطبيقاته في الممارسة الصفية، كل ذلك بغرض تفهم الظاهرة المدروسة وإدراك سياقها... من أجل اقتراح حلول مناسبة لها. ثم الوصول في نهاية المطاف إلى استنتاجات محددة، وتعميمها إسهاما في تطوير الفعل التربوي وتجويدا لأنماط الاشتغال الديداكتيكي لدى مدرسات ومدرسي مادة التربية الإسلامية. وقد تم اعتماد كل من تحليل المضمون، وشبكة الملاحظة، والاستبيان كأدوات إجرائية لإنجاز الدراسة.

4-3) أدوات التحليل المعتمدة:

لقد قام الباحثان بالاعتماد على قراءة في الوثائق الرسمية الخاصة بمنهاج المادة الجديد، بالإضافة إلى إعداد أداتين متكاملتين لإنجاز الدراسة؛ وذلك بعد مطالعة عدد من الكتابات والأبحاث والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، وعليه فقد اعتمدت الدراسة على ثلاث أدوات رئيسة للبحث تجلت في:

- دراسة وصفية لوثيقة المنهاج الدراسي للمادة، ووثيقة الإطار المرجعي للامتحانات الإشهادية (بالسنة الثالثة إعدادي، والأولى بكالوريا والثانية بكالوريا أحرار).
- شبكة الملاحظة، لتتبع العمليات الديداكتيكية عن كثب في الفصول الدراسية.
- استبيان أو استبانة لجمع المعطيات من الميدان من خلال تفاعل المدرسين مع بنوده.

أولاً: الدراسة الوصفية لوثائق المادة

تعد الدراسة الوصفية من أبرز الأدوات المنهجية التي تستثمر في البحوث التربوية، لما تقدمه من مساعدة للباحث على تصنيف معطيات الوثائق

المختلفة وتفكيك مكوناتها، والمقارنة بينها والوقوف على مؤشرات ذات العلاقة بموضوع الدراسة والبحث، وبالتالي إتاحة الإمكانيات المعرفية المساعدة على حل الإشكال المطروح.

كما تنعت هذه الأداة عند الباحثين بعدة مسميات، من أشهرها: تحليل المضمون وتحليل المحتوى...، وتُعرَّف بأنها: «طريقة أو أسلوب في البحث يهدف إلى الوصف الموضوعي والقياس الكمي للمحتوى العام للظاهرة»^[192]، وبذلك فهذه الأداة تساعد الباحث على تتبع وملاحظة ووصف مكونات الوثيقة، ومدلولات مضامينها المختلفة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتصنيفها وفق معايير تقود إلى حل المشكل.

بخصوص هذه الدراسة، تم الاعتماد على أداة تحليل المضمون لتتبع وثائق المنهاج الحالي لمادة التربية الإسلامية، من أجل الوقوف على مدى إيضاها لرؤية وتصورات المنهاج ككل، ومدى تمكينها مدرس(ة) المادة من الأدوات والآليات المنهجية والديداكتيكية التي تساعد على التفاعل السليم مع مقتضياته، وبالتالي تنزيله بالشكل السليم. وقد ركزت هذه الأداة على تتبع ودراسة وثيقتين أساسيتين بالنسبة للمنهاج الحالي لمادة التربية الإسلامية، مع تسجيل عدد من الملاحظات حول المضامين والفقرات ذات الصلة بموضوع الدراسة، أما الوثيقتان فهما:

- وثيقة منهاج المادة بالسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي بالتعليم العمومي والخصوصي الملحقة بالملحقة (16: 773) الصادرة عن الوزارة

[192] ليندة لطاد وآخرون، 2019، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية،

مرجع سابق، ص: 153

بتاريخ 07 شتنبر 2016 في شأن المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمية.

- وثيقة الإطار المرجعي لاختبارات الامتحان الجهوي الموحد، لكل من السنة الثالثة إعدادي والأولى بكالوريا، والثانية بكالوريا أحرار (21 دجنبر 2016م).

ثانياً: شبكة ملاحظة الممارسات الصفية:

تعد الملاحظة من أهم الأدوات العلمية المستخدمة في البحوث الاجتماعية والتربوية، لما لها من دور في جمع البيانات من الميدان بكيفية مباشرة ودقيقة، ولكونها تتيح للباحث فرصة سانحة للتتبع الدقيق والمباشر للظواهر المدروسة ورصدها. ويمكن تعريفها بأنها: «عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها، وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته»^[193]. وبناء عليه، فالملاحظة عملية قصدية هادفة ومنظمة، تروم تتبع الممارسة أو الظاهرة المدروسة وتعقب مختلف سيروراتها ومتغيراتها، وكل ما يؤثر فيها، فضلاً عن تسجيل النتائج بدقة وعناية، وبخصوص موضوعنا، فالملاحظة تعين على الرصد الدقيق لسيرورات العملية التربوية داخل الفصول الدراسية

[193] عبيدات محمد وآخرون، منهج البحث العلمي، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية، دار وائل الأردن، ص 73.

عن قرب، توسلا بذلك لاستكشاف استراتيجيات المدرسين(ات)، وطريقة تفاعلهم مع المنهاج الدراسي وكيفية تنزيلهم لمضامينه، والتعرف على الأدوات المنهجية والديداكتيكية التي يستثمرونها في تنفيذه.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الملاحظة المحايدة؛ بحيث عملنا على رصد عمل المدرسين(ات) في فصولهم اعتمادا على شبكة مبنية مسبقا، بهدف جمع المعطيات الخاصة بمنهجية المدرسين(ات) في التعامل مع الحصص الأولى لدراسة السورة القرآنية المقررة، وتتبع طرائقهم للكشف عن طبيعة تعاملهم معها، وبالتالي التعرف من خلال أدائهم الديداكتيكي على نظرتهم لعلاقتها بباقي مفردات البرنامج الدراسي، وهذا كله من غير تدخل الباحث في سيرورات العمل الديداكتيكي للمدرس(ة) أو توجيهه أو الانخراط في تفاعلات مجتمع الفصل.

• مكونات شبكة الملاحظة: تتكون الشبكة من ستة محاور متكاملة فيما بينها، ترصد العمل الديداكتيكي للمدرسين(ات) داخل الفصول خلال الحصتين الأوليين من الأسدوس الثاني بالسلك الإعدادي، وهو الأسبوع الذي من المفترض أن يخصص للربط والتأسيس للقضايا الكبرى، من خلال التعامل مع السورة القرآنية المقررة وفق منهجية ومقاربة تستحضر مفهوم الهيمنة المشار إليه آنفا، ولرصد المنهجية المتبعة من طرف المدرسين(ات) في التعامل مع السورة، فقد تضمنت الشبكة المحاور الآتية:

- **المحور الأول:** يتعلق بمحطتي الربط والتأسيس، ويضم فقرات ترصد الأسلوب المعتمد لدى مدرسي(ات) المادة في الربط والتأسيس، وكذلك

ملاحظة مدى حضوره أصلا أثناء تقديم المدرس(ة) للسورة القرآنية المقررة. وخاصة أمام طغيان الأساليب المتجاوزة ديداكتيكيا كالمراجعة والتمهيد بمفهومهما «السلوكي». وأيضا تردد عدد لا يستهان به من المدرسين(ات) في اعتماد الوضعية المشكلة كمطلق فعلي لبناء المفاهيم الشرعية.

- **المحور الثاني:** يعين على ملاحظة نمط التعامل الديداكتيكي مع خصائص السورة الخارجية (التعريف والتوثيق). وضمن ذلك ملاحظة مدى رصد واستثمار المدرسين(ات) لتمثلات المتعلمين(ات) والعوائق الإبستمولوجية التي يجابهونها.

- **المحور الثالث:** يستهدف ملاحظة درجة وعي المدرسين/ات بالأهمية الديداكتيكية لضبط قضية السورة المحورية؛ وخاصة مسالك تحصيل عمودها، وضمان وحدتها الموضوعية.

- **المحور الرابع:** هذا المحور يستهدف ملاحظة وتتبع الخطوات الديداكتيكية التي يتبعها المدرسون والمدرسات لتحصيل عمود السورة القرآنية المقررة.

- **المحور الخامس:** يرصد المحور الخامس مدى استثمار المدرسين والمدرسات لعمود السورة، من خلال التعامل مع مكوناتها الداخلية وفق وحدة نسقها الموضوعي.

- **المحور السادس:** في الأخير، خصص هذا المحور لملاحظة مدى اعتماد المدرسين والمدرسات للتعاقد الديداكتيكي مع المتعلمين، بما ينسجم مع مفهوم مركزية السورة القرآنية.

والهدف العام لشبكة الملاحظة التي تم تصميمها هو رصد وملاحظة السيرورات الديداكتيكية المتبعة من لدن المدرسين(ات) خلال الأسبوع الأول من كل أسدوس بالسلك الإعدادي، والأسبوع الأول من السنة الدراسية بالنسبة للسلك التأهيلي؛ إذ تعد تلك المرحلة محطة مفصلية في التأسيس للقضية الكبرى (قضية السورة) وهيمنتها على مفاهيم الوجدتين أو الأسدوس، مع استحضار أهمية ذلك في تأطير عمل المدرس(ة) وتوجيه منهجية اشتغاله وتعامله مع مختلف المداخل من منطلق التكامل والانسجام اللذين تَضْمَنُهُمَا السورة القرآنية المقررة.

ثالثاً: الاستبيان.

الاستبيان أداة بحثية تتضمن جملة من الأسئلة المنظمة والمرتبة وفق تسلسل منطقي وهادف، تسعى إلى جمع معطيات كمية ومعلومات حول موضوع الدراسة ومشكلة البحث، ثم تحليلها واستثمارها في ضوء معارف نظرية وميدانية. عرفها الدكتور عبد الكريم غريب بقوله: «عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة بشكل منطقي وسيكولوجي بهدف جمع بيانات يحتاجها الباحث في دراسة ظاهرة ما» [194].

أ- مكونات الاستبيان الموظف في الدراسة:

تشكل الاستبيان من مقدمة عامة تبرز موضوع الدراسة وسياقها، وتحمل دعوة للمدرسين(ات) للتفاعل الإيجابي معها وتحفيزاً على الإجابة

[194] غريب عبد الكريم، 2012، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 206.

عن أسئلتها، ثم أربعة محاور يضم كل واحد منها عددا من الأسئلة المتكاملة والمنسجمة، والتي تقيس مجتمعة طبيعة الاشتغال الديداكتيكي الذي ينتهجه مدرسو ومدرسات المادة خلال تقديم حصص القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية، لكن في علاقتها بباقي المداخل في إطار الرؤية النسقية التي اقترحها المنهاج الجديد؛ والمتمثلة في مركزية وهيمنة السورة القرآنية.

خُصّص المحور الأول من الاستبيان للمعلومات العامة المتعلقة بالمستجوبين: (الأكاديمية الجهوية، الأقدمية العامة، نوع التعيين، المؤهلات الأكاديمية)، في حين استهدف المحور الثاني البحث في آليات تنزيل رؤية المنهاج إزاء مفهوم مركزية السورة القرآنية، من حيث مدى وضوح هذه الرؤية في المنهاج، وقياس درجة توافر آليات تنزيل هذا التصور الجديد. وصُمم المحور الثالث لقياس موقع السورة القرآنية المقررة سواء في التخطيط للتعليمات، أو في الاشتغال الديداكتيكي لمدرسات ومدرسي المادة. كما تم التساؤل عن المعيار الذي يستند إليه المدرسون والمدرسات المستجوبون في تقسيم السورة المقررة؛ وذلك من خلال تحديد خيارين مختلفين: الاجتهاد في وضع تقسيم مناسب للتصور المنهاجي، أو الاعتماد على التقسيم الوارد في الكتاب المدرسي.

في حين، ركز المحور الرابع على رصد منهج التعامل مع الخصائص العامة للسورة القرآنية من قبيل: اسمها، ألقابها، ما ورد في فضلها، سبب نزولها وكونها مكية أو مدنية... ودرجة استثمار تلك الخصائص في بناء

القضية الكبرى للسورة (عمود السورة)، وما يتعلق بها من قضايا فرعية، وذلك التماسا لإبراز هيمنة السورة القرآنية على مواضيع ومفاهيم المنهاج ككل. ولا يخلو الاستبيان من أسئلة مفتوحة؛ ذلك أنه طلب من العينة المستجوبة تعليل بعض الإجابات، إضافة إلى تقديم مقترحات ذات صلة بالموضوع.

على العموم كان تصميم الاستبيان مدمجا لمختلف أنواع الأسئلة كالسؤال المفتوح، الاختيار الواحد من متعدد، والخيارات المتعددة، فضلا عن قياس اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو التدريس بالوضعية المشكلة وربطها بالقرآن الكريم، وقياس درجة حضور مفهوم مركزية السورة في المنهاج الجديد ودرجة توفر آليات تنزيله.

ب- مجتمع وعينة الاستبيان:

يشمل مجتمع استبانة الدراسة جميع مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية المزاولين لمهمة التدريس هذا الموسم الدراسي (2020/2019) بالتعليم العمومي والخصوصي، وتحديدًا بالسلكين الإعدادي والتأهيلي، موزعين على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الاثنا عشرة بالمملكة. غير أن العينة التي شملتها الدراسة هي في حدود مئتين وخمسة (205) مدرسا ومدرسة للمادة. وهو الرقم الذي يعبر عن العدد الذي قام بالإجابة عن أسئلة الاستبيان.

ج- تصميم الاستبيان ومتغيراته:

السؤال المركزي الذي انبثق عن مشكلة الدراسة تمثل في: مُساءلة البعد الإجرائي لتنزيل مفهوم مركزية السورة القرآنية ديداكتيكيا، وذلك انطلاقا من مساءلة آليات التنزيل المتاحة على المستوى المنهجي والديداكتيكي، وعبر قياس اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو ذلك المفهوم، وكذا قياس درجة انضباطهم لهذا الخيار الحاسم الذي جاء به المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية على مستوى الاشتغال الديداكتيكي في الفصول الدراسية، والعمل بمقتضيات هذا التصور المنهجي في تخطيط التعلّمات وتصميم السيناريوهات البيداغوجية المناسبة.

وبناء عليه يمكن تحديد متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

* **المتغيرات المستقلة:** وتتمثل في كل من متغير: السلك الدراسي وله مستويان: الإعدادي والثانوي، والأكاديمية الجهوية التي ينتمي إليها المستجوبون، إضافة إلى متغيرات الأقدمية العامة في التدريس وله ثلاثة مستويات، نوع التعيين وله كذلك ثلاثة مستويات، والشهادات الجامعية المحصل عليها وهو متغير له أربعة مستويات.

* **المتغيرات التابعة:** وهي تشمل كل إجابات (تفاعل) المدرسين (ات) على محاور وفقرات الاستبيان، بما في ذلك اتجاهاتهم ودرجة التزامهم الديداكتيكي بمفهوم مركزية السورة القرآنية.

هـ- صدق الاستبيان:

يقصد بصدق الاستبيان مدى قياسه لما صمم من أجله، كما يعني

شموله لكل المكونات التي تدخل في التحليل، إضافة إلى وضوح الأسئلة والمفردات الموظفة فيه. وقمنا في هذه الدراسة بقياس الصدق والثبات بواسطة طريقتين:

* الاعتماد على ما يعرف بالصدق الظاهري:

ويراد به عرض الاستبيان على جهة متخصصة في الموضوع قصد تحكيمه والمصادقة عليه، وبالنسبة لهذا البحث، فقد عرضنا أداته على متخصص في الموضوع، بهدف التأكد من أن الأسئلة التي يضمها مناسبة للموضوع وتقيس الجوانب المستهدفة منه. واستنادا إلى الملاحظات الوجيهة التي أبدتها بخصوص الاستبيان، عملنا على تصحيحه وإدخال التعديلات المطلوبة، ثم توزيعه بعد ذلك على عينة البحث.

* صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان:

ويتم التعرف عليه من خلال حساب معامل الارتباط بين أسئلة الاستبيان، للتأكد من مدى وجود الارتباط والاتساق الداخلي بينها من عدمه. والجدول أدناه يعرض شكل الارتباط الحاصل بين ستة أسئلة فقط من الاستبيان بحكم كونها تخضع لنفس المقياس تقريبا، كما أنها تعد الأسئلة الجوهرية التي تقيس اتجاهات المدرسين ومواقفهم إزاء الظاهرة المدروسة:

1-هل ترى أن منهاج التربية الإسلامية الجديد وضح رؤيته بشأن هيمنة ومركزية السورة القرآنية؟	2- ما حدود حضور وتوفر آليات ومنهجية تنزيل هيمنة السورة القرآنية من خلال المنهاج؟	3- هل لديك فكرة عن علم "مناسبات" السور"، ودوره في بيان إعجاز السورة القرآنية وأحكام نظمها ونسقها الداخلي، وبالتالي استثمارها الأنسب ديداكتيكيا؟	4-هل ترى من الضروري توثيق السورة القرآنية الكريمة؟	5 - هل ترى ضرورة توحيد منهجية الاشتغال الديداكتيكي في تدريس السورة القرآنية ومقاطعها؟ لماذا؟	6-ما موقفك من اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس السورة القرآنية كوضعية انطلاق؟		
1	537, **	0,01-	0,055	0,08	0,046	Corrélation de Pearson	1-هل ترى أن منهاج التربية الإسلامية الجديد وضح رؤيته بشأن هيمنة ومركزية السورة القرآنية؟
	0	0,886	0,431	0,254	0,509	.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	
537, **	1	0,011-	160, *	0,067	0,061-	Corrélation de Pearson	2- ما حدود حضور وتوفر آليات ومنهجية تنزيل هيمنة السورة القرآنية من خلال المنهاج؟
0		0,88	0,022	0,341	0,386	.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	
0,01-	0,011-	1	0,018	0,003-	0,073-	Corrélation de Pearson	- هل لديك فكرة عن علم "مناسبات" السور"، ودوره في بيان إعجاز السورة القرآنية وأحكام نظمها ونسقها الداخلي، وبالتالي استثمارها الأنسب ديداكتيكيا؟
0,886	0,88		0,794	0,97	0,296	.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	
0,055	160, *	0,018	1	0,037	0,093-	Corrélation de Pearson	هل ترى من الضروري توثيق السورة القرآنية الكريمة؟
0,431	0,022	0,794		0,598	0,182	.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	
0,08	0,067	0,003-	0,037	1	0,026	Corrélation de Pearson	هل ترى ضرورة توحيد منهجية الاشتغال الديداكتيكي في تدريس السورة القرآنية ومقاطعها؟ لماذا؟
0,254	0,341	0,97	0,598		0,716	.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	
0,046	0,061-	0,073-	0,093-	0,026	1	Corrélation de Pearson	ما موقفك من اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس السورة القرآنية كوضعية انطلاق؟
0,509	0,386	0,296	0,182	0,716		.Sig (bilatérale)	
205	205	205	205	205	205	N	

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الجدول 1: الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان

يبين الجدول السابق أن الأسئلة المطروحة لا تتسم كاملة بالاتساق الكافي، فمن بين الأسئلة الستة، نجد الأسئلة الثلاثة (الأول، والثاني، والرابع)، تعكس درجة كبيرة من الاتساق الداخلي بدلالة ارتباط المعروفة في المعالجة الإحصائية بمستوى المعنوية عند (0,00) و (0,02) على التوالي، مما يدل على درجة ارتباط طردي قوية (إشارة موجبة).

أما الأسئلة الثلاثة الأخرى (الثالث، والخامس، والسادس)، فالجدول أعلاه يظهر ارتباطا ضعيفا فيما بينها، بل وفي الاتجاه العكسي (إشارة سالبة) في بعض الارتباطات.

تلك الملاحظات المشار إليها بخصوص الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان، تجد تفسيرها في تنوع محاور الاستبيان من جهة، انسجاما مع الأهداف التي سطرناها في الدراسة، ومن جهة ثانية، في عدم اعتماد سلم موحد ينظم جميع وحدات الاستبيان على منوال واحد. غير أن هذا الأمر لا يؤثر على النتائج والمعطيات التي تم تجميعها من خلال الاستبيان، بدليل أننا وقفنا بوضوح على مدى إلمام المدرسين والمدرسات المستجوبين بقضية هيمنة السورة القرآنية ومركزيتها في تدريس مداخل المنهاج، وكذا وعيهم بأهمية تنزيلها ديداكتيكيا، بنفس القدر الذي حددنا فيه اتجاهاتهم نحو مسألة توحيد منهجية الاشتغال الديداكتيكي، وتوظيف الوضعية-المشكل كمنطلق في تدريس المقاطع القرآنية.

و- ثبات أسئلة الاستبيان:

الهدف من هذا الاختبار، هو التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تم تعبئة نفس الاستمارة في أوقات أخرى من طرف نفس العينة

المستجوبة، وقد اعتمدنا لهذا الغرض على حساب معامل «ألفا كرو نباخ»
لقياس الثبات. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

عدد المحاور المستهدفة	قياس معامل ألفا كرو نباخ
10	0,239

الجدول 2: إحصاءات الثبات

الأسئلة	معامل ألفا كرو نباخ
1-هل ترى أن منهاج التربية الإسلامية الجديد وضح رؤيته بشأن هيمنة ومركزية السورة القرآنية؟	0,194
2- ما موقع السورة في اشتغالك الديداكتيكي؟	0,205
3-ما حدود حضور وتوفر آليات ومنهجية تنزيل هيمنة السورة القرآنية من خلال المنهاج؟	0,209
4- ما شكل وطبيعة تعاملك مع السورة أثناء تخطيطك للتعليمات؟	0,188
5-ما المرجع / المعيار المعتمد في تقسيم السورة إلى مقاطع	0,183
6- هل لديك فكرة عن علم "مناسبات السور"، ودوره في بيان إعجاز السورة القرآنية وإحكام نظمها ونسقها الداخلي وبالتالي استثمارها الأنسب ديداكتيكيًا؟	0,292
7- هل ترى من الضروري توثيق السورة القرآنية الكريمة	0,233
8- في نظرك ما الوظائف التي تؤديها الخصائص العامة للسورة القرآنية؟	0,251
9-هل ترى ضرورة توحيد منهجية الاشتغال الديداكتيكي في تدريس السورة القرآنية ومقاطعها لماذا؟	0,208
10-ما موقفك من اعتماد الوضعية المشكلة في تدريس السورة القرآنية كوضعية انطلاق	0,23

الجدول 3: إحصاءات عامة حول العناصر الملحوظة

يتبين من خلال ملاحظة معدلات معامل «ألفا كرو نباخ» في الجدولين أعلاه، أن هناك ثباتاً متوسطاً في الاستبيان (0,23)، غير أنه دون المستوى المحدد عادة في 70% فما فوق، وخاصة مع الأسئلة: 1-4-5. السبب في ذلك راجع لضعف نسبة الاتساق الداخلي بين وحدات الاستبيان كما أشرنا سابقاً في حساب الصدق الداخلي للأسئلة، وكما هو معلوم، فالصدق والثبات مرتبطان معاً في المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبيان.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

المبحث الأول: قراءة في الوثائق التربوية المؤطرة لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي

المطلب الأول: قراءة في وثيقة المنهاج.

تستند كل مادة دراسية إلى جملة من الوثائق التي تصدرها الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين، وذلك بهدف بيان كل ما يتعلق بالموجهات والأسس العامة لتدريس المادة؛ تعريفها، وتحديد المضامينها، وذكر مقتضيات تنزيل برامجها، والأهداف المتوخاة منها، وكذلك علاقتها بالمنهاج العام للمنظومة، والأثر المنتظر تحقيقه لدى المستهدف بها في سلك معين (مواصفات تخرج المتعلمين). وتبقى هذه الوثائق المرجع الأساس - إن لم يكن الوحيد - لتوجيه الفعل التربوي لمدرس(ة) المادة، والمصدر الذي يستقي منه منهجية تصريف مضامينها والاشتغال على مجالاتها (المعارف، القيم، المهارات...)، وفق السيرورات والاختيارات التي رسمتها تلك الوثائق، كما أنها المرجع الذي يحتكم إليه أثناء إعداد وإنجاز وتقويم برنامج المادة الدراسي، وهي المحدد لمجالات العمل ووسائله وطرقه وكيفيته، والموضحة لأسس العلاقة بين المدرس(ة) والمادة الدراسية من جهة، وبين المدرس(ة) والمتعلم(ة) من جهة ثانية، بالإضافة إلى كونها

أساس ضمان الحد الأدنى من التقارب (المنهاج الرسمي) في الممارسة التربوية (المنهاج المنفذ) بين كل مدرسي المادة ومؤطريها، رغم تعدد مشاربهم وتوجهاتهم (المنهاج الضمني)، والمرجع الذي تكون له كلمة الفصل عند اختلاف وجهات نظر الفاعلين التربويين، لهذا وجب أن تكون هذه الوثائق على درجة كبيرة من الوضوح والحسم.

إن منهاج مادة التربية الإسلامية المعدل -كغيره من المناهج التربوية للمواد الدراسية بالمغرب-، رافقت صدوره وثائق متلاحقة، معرّفة به ومبينة لكفية العمل به (وثيقة المنهاج، الأطر المرجعية للامتحانات، مذكرات التقويم)، وقد اهتمت في مجملها ببيان ما يرتبط به من قضايا بيداغوجية (الاختيارات البيداغوجية كمحورية المتعلم، ...)، ديداكتيكية (استراتيجيات التخطيط والتنفيذ والتقويم)، محاولة مساعدة مدرسي المادة على مواكبة مستجدات المنهاج، وحسن التفاعل مع مجالاته ومفرداته ومقارباته أثناء مرحلة التنفيذ، وساعية إلى توضيح طرق وآليات وأسس تصريف مضامينه بالشكل الذي يسهم في تحقيق مقاصده وغاياته. وهذا ما يدفعنا إلى مساءلة هذه الوثائق من حيث استيفائها لتمام التعريف والبيان، والوضوح في التوجيه، وتضمنها لكل ما من شأنه تيسير سبل التنزيل الأمثل. وهذا ما سنعمل على اكتشافه خلال قراءتنا لوثيقتين رسميتين تعتبران أهم الوثائق المصاحبة لهذا المنهاج، وهما وثيقة المنهاج بالسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ووثيقة الإطار المرجعي لاختبارات الامتحان الجهوي الموحد لذات السلك.

وثيقة المنهاج، وثيقة رسمية صدرت عن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، بتاريخ 07 شتنبر 2016،

بعدما صاغتھا اللجنة المكلفة بمراجعة وتعديل منهاج المادة، تنفيذا للتوجيهات الملكية السامية التي تضمنها بلاغ العيون بتاريخ 26 ربيع الثاني 1437هـ / موافق 06 فبراير 2016م، والذي دعا فيه صاحب الجلالة إلى مراجعة مناهج وبرامج تدريس التربية الدينية. هذه الوثيقة هي الوثيقة الرسمية الأولى التي تم نشرها بعد دخول المنهاج الجديد حيز الوجود والتفعيل، لاطلاع المعنيين بالأمر على ما تضمنه من تعديلات ومستجدات على مستوى تدريسية مادة التربية الإسلامية، فإلى أي حد تمكنت هذه الوثيقة من تحقيق المطلوب منها؟

أولاً: مكونات الوثيقة:

تتشكل هذه الوثيقة من تقديم وثمانية محاور:

• التقديم:

خصص التقديم للحديث عن سياق تعديل منهاج مادة التربية الإسلامية، والمرجعيات التي حكمت هذا التعديل وأطرته (الخطاب الملكي السامي بمدينة العيون)، بالإضافة إلى الموجهات العامة التي ارتكزت عليها هذه المراجعة وأسست على ضوءها (قيم الوسطية، ثقافة المجتمع المغربي ومقومات هويته دينيا وحضاريا وثقافيا واجتماعيا...)، في مختلف مجالات الهندسة المنهجية أهدافا وبرامج ومضامين وصيغ تدبيرية.

• المحور الأول:

عنون هذا المحور بـ : منطلقات مراجعة وتدقيق منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، وفصل في المرجعيات التربوية والبيداغوجية المعتمدة والمُعتمدة في مراجعة هذا المنهاج وتدقيق مفرداته، والتي قسمها

إلى صنفين وهما:

أ) المنطلقات العامة للإصلاح التربوي، وتشمل الأطر العامة لإصلاح منظومة التربية والتكوين المغربية، التي أخذت على عاتقها رسم معالم هذا الإصلاح والتنصيب على المداخل الكبرى التي سيعتمدها، ووضع المبادئ العامة لتنفيذه: (مكانة المدرسة، أدوار مكونات المجتمع، غايات المدرسة، مواصفات المدرسة وأسسها- الإنصاف، تكافؤ الفرص...)، أيضا طبيعة وأشكال ومداخل التربية والتكوين ومجالاتها...). وضمت هذه الأطر المعتمدة: الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ باعتباره دستور الإصلاح الذي انبثقت عنه بقية الموجهات، ثم الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي حاولت تجاوز التحديات والمعوقات التي حدت من فعالية الإصلاحات السابقة، وأخيرا استراتيجية الوزارة في مراجعة المناهج والبرامج، والمؤسسة على توجيهات التدابير ذات الأولوية للوزارة، خاصة ما يتعلق منها بمعالجة نواقص الكتاب الأبيض.

ب) الاختيارات والتوجهات العامة للإصلاح التربوي، التي حددت الموجهات المركزية للإصلاح والأسس التي ينبغي أن يبني عليها، والتي تمحورت بالأساس حول اختيارات عامة مؤسسة ومؤطرة، منها: اختيارات وتوجهات في مجال القيم: (قيم العقيدة الإسلامية، الهوية، المواطنة) مع الانفتاح العقلاني على القيم الكونية (حقوق الإنسان)، ثم اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات، المحددة للكفايات المنتظر من المنظومة تنميتها لدى المتعلم، والتي حددت في خمس (الكفايات الاستراتيجية، التواصلية، المنهجية، الثقافية، والتكنولوجية)، وأخيرا اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، والتي ركزت على بيان طبيعة

ونوعية المضامين المعينة على تحقيق أهداف النظام التربوي المغربي، وكيفية تصريفها وضوابط انتقائها وأشكال توظيفها.

✳ المحور الثاني:

عمل هذا المحور على إبراز مواصفات التخرج التي يجب أن يكون عليها المتعلم(ة) المغربي بالسلك الثانوي؛ حيث حددت معايير هذه المواصفات فيما يأتي:

✳ مواصفات مرتبطة بالقيم: وهو معيار يبين أهم القيم التي يجب أن ترسخ لدى المتعلم في هذه المرحلة: (التشبع بقيم الدين الإسلامي، الاعتزاز بالهوية الدينية والوطنية، الانفتاح على قيم الحضارة).

✳ مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين: وهو معيار يحدد أهم المعارف والكفايات والمهارات والقدرات التي يفترض في متعلم هذا السلك التمكن منها والعمل بمقتضاها؛ (معارف شرعية، لغوية أدبية، مهارات التعامل مع أنواع الخطاب، قدرات تحليلية نقدية إدراكية، التمكن من مناهج التوظيف السليم للتكنولوجيا المعاصرة...الخ).

✳ المحور الثالث:

بين هذا المحور المرجعيات والأسس التي ارتكز عليها منهاج المادة، والتي حصرها في أربع مرجعيات، وهي:

✳ المرجعية الشرعية: من خلال الانضباط لخصائص المعرفة الإسلامية (الشرعية) المستمدة من القرآن والسنة، والتقيد بما تقتضيه وحدة العقيدة في أبعادها العملية، ووحدة المذهب الفقهي وفق الاختيارات المالكية، مع الحرص على تأصيل المفاهيم الشرعية.

* مرجعية العلوم الإنسانية: بالاستناد إلى مستجدات الفكر الإنساني في معالجة مختلف القضايا والمفاهيم موضوع الدرس، والانفتاح على فلسفة القيم ومنظومة حقوق الإنسان المتعارف عليها دولياً.

* مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم(ة): والمنطلقة من مركزية المتعلم(ة) وفاعليته(ا) في العملية التربوية، وما يقتضيه ذلك من إجراءات ديداكتيكية واختيارات تربوية (تشخيص التمثلات، التدريس والتقويم عبر الوضعيات، وظيفية النصوص، تنويع الوسائل والطرق...).

* وظيفية المنهاج، والتي تتأسس على شموله لمختلف مراحل الدراسة من الابتدائي إلى التأهيلي، وحرصه على الارتقاء والتطور في معالجة مختلف القضايا عبر السنوات، وانفتاحه على مختلف الموضوعات المرتبطة بواقع المتعلم(ة)، ثم تجديد المعطيات الموظفة في المعالجة من خلال الانفتاح على المستجدات العلمية والمعرفية...

المحور الرابع:

ركز هذا المحور على التعريف ببعض المفاهيم الأساسية للتربة الإسلامية، من خلال التعرض إلى:

* بيان المراد بالتربية الإسلامية، وتحديد المبدأ المركزي الموجه لها (الحاجات الدينية الضرورية)، وإبراز غايتها المركزية (بناء شخصية الإنسان المتزنة والمتكاملة)، ورسم مسارات وتحديد آليات تحقيقها (مداخل: التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، الحكمة).

* تحديد مقاصد المادة وغاياتها العامة والتعريف بها، (المقصد الوجودي، والكوني، فالحقوقي ثم الجودي)، وبيان أنها ترمي في مجملها إلى تحقيق كمال حرية الإنسان.

* تحديد القيمة المركزية والقيم النازمة للمنهاج. (التوحيد: الحرية، الاستقامة، الإحسان، المحبة).

* التعريف بالمداخل الخمسة لبناء منهاج التربية الإسلامية والتأصيل لها.

*** المحور الخامس:**

نص هذا المحور على أهم الأهداف المعرفية والمهارية والقيمية والسلوكية.... التي تروم مادة التربية الإسلامية ترسيخها لدى المتعلم(ة) عبر مضامينها المختلفة.

*** المحور السادس:**

بين هذا المحور مختلف المهارات الأساسية التي يروم منهاج المادة تنميتها لدى متعلم(ة) السلك الثانوي.

*** المحور السابع:**

يتعلق هذا المحور بمنهاج المادة بالسلك الثانوي الإعدادي، وذلك من حيث:

- تحديد كفاية كل مستوى من مستوياته الثلاثة؛
- بيان عدد حصص المادة بالسلك وتوزيعها وغلافها الزمني؛
- عرض جداول توضيحية تهم برامج المادة المقررة في كل مستوى دراسي على حدة؛

*** المحور الثامن:**

خصص هذا المحور لتفصيل كل ما يتعلق بمنهاج المادة في الثانوي التأهيلي، من تنصيب على كفاية كل مستوى من مستوياته الدراسية الثلاثة، وتحديد مفردات وحصص المادة وغلافها الزمني بكل مستوى،

والختم بتفاصيل مفردات البرنامج الدراسي وتوزيعه على أسابيع السنة الدراسية لكل مستوى دراسي.

ثانياً: ملحوظات عامة حول الوثيقة :

بعد استعراضنا لمضامين ومكونات الوثيقة خلصنا إلى تسجيل جملة من الملحوظات، منها ما يأتي ذكره:

* أسهبت الوثيقة في عرض جملة من القضايا التي سبق لمدرس(ة) المادة التعرف عليها في سياقات سابقة لهذا التعديل (التوجيهات التربوية السابقة، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، الرؤية الاستراتيجية...)، من قبيل مواصفات التخرج ومرجعيات المادة وأهدافها ومهاراتها.

* من حسنات هذه الوثيقة أنها حددت ماهية المادة، ومحددات الاشتغال على المعرفة داخلها- وإن جاء ذلك مجملاً في كثير من جوانبه-، من قبيل أهداف المادة ومراميها الكبرى- الاستجابة للحاجات الدينية الضرورية للمتعلم حسب سنه وسياقه الاجتماعي والثقافي وتبعاً لسيرواته النمائية، بالإضافة إلى التأكيد بوضوح على أن الغاية منها (المادة) هي تكوين الإنسان السوي والمتزن، والمساهمة في صلاح ذاته ومجتمعه... ما يجعل المعرفة فيها وظيفية لا مقصودة لذاتها؛ بل مسهمة في تحقيق هذه الغاية، وهو الأمر الذي يتطلب التركيز على الأبعاد التطبيقية، وتجاوز الإغراق في الجزئيات والقضايا الفرعية التي لا ينبغي عليها عمل ولا يرجى منها إسهام في البناء المنتظر، بالإضافة إلى ضرورة العناية بالأبعاد القيمية والمهارية وبناء المواقف والتأثير على وجدان وسلوك المتعلم(ة) أكثر من الاهتمام بشحن ذاكرته بالمعارف؛

* كان ينتظر من هذه الوثيقة أن تنحو نحو التركيز على التعريف الإجرائي للمفاهيم والمرتكزات الأساسية التي تتأسس عليها المقاربة المنهجية التي حكمت بناءه، وبيان مقتضياتها وسبل التعامل معها، وإبراز العلاقات بينها، ومن أهم هذه المفاهيم والمرتكزات:

(1) هيمنة السورة القرآنية، والتي طالما سمع عنها المدرسون من أفواه مؤطريهم في اللقاءات التكوينية، وفي مختلف الندوات التربوية، ومن طرف زملائهم في الأندية التربوية وشبكات التواصل، من غير أن يجدوا في وثيقة المنهاج ما يبينها أو يشير إلى طريقة تفعيلها والتعامل معها.

(2) المداخل، باعتبارها مقاربات ديداكتيكية جديدة أسست لمنهجية جديدة في التعامل مع المادة ومفرداتها المختلفة: (علاقة المضامين والقيم والقضايا المؤتثة للبرنامج الدراسي فيما بينها)، وديداكتيكيا (أشكال الاشتغال وسيروراته الموافقة لهذه المقاربة والمحققة لمراميها)، ومنهجيا (منهجية التعامل مع كل مفردة من مفردات المدخل والمداخل بما ينسجم مع خصائصه ويحقق أهدافه ومراميه ويضمن تكامله وانسجامه مع بقية المفردات داخل المدخل الواحد وتكامله مع مفردات بقية المداخل)، خاصة وأن المدرسين اعتادوا التعامل مع دروس المادة باعتبارها مكونات متعددة ومختلفة (مكون القرآن، مكون العقيدة، مكون السيرة... الخ)، وهو ما يفرض أفراد مقاربة المداخل ببيان وإيضاح واف شاف، خاصة أن هذه المقاربة (المداخل) اعتمدت لتجاوز التجزيء المخل في تناول المعرفة الشرعية وتبويبها، والذي ساد لزمّن طويل في التعامل مع مضامين المادة؛

(3) القيمة المركزية والقيم النازمة للمنهاج، وهذه القيم من المرتكزات الأساس التي بني عليها المنهاج ووجهت اختياراته، وينتظر من المدرس(ة)

أن يأخذها بعين الاعتبار عند انتقاء المعارف التي يدخلها للفصل، ويعتبرها (القيم) معايير ومؤشرات عند تقويم المتعلمين، لذا كان من اللازم تفصيل الكلام فيها، وبيان علاقتها فيما بينها وعلاقتها بمفردات ومضامين المنهاج، بالإضافة إلى إبراز علاقتها بمقاصد المنهاج ومداخله، وتوضيح مسارات ومنهجية بنائها واستثمارها أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهو ما لم يتم للأسف.

4) مقاصد المنهاج، باعتبارها موجهات أساس للفعل التربوي والاختيار المنهاجي للمضامين المعرفية، فوجب تخصيصها بمزيد بيان وتوضيح حتى يستطيع المدرس التمييز بينها وبين مقاصد الشريعة- مقاصد الشريعة جزء من مقاصد الدين الكلية التي استهدف المنهاج تحصيلها-، وإبراز علاقتها بالمرتكزات الأخرى للمنهاج (القيم، المداخل، مركزية السورة القرآنية....).

* لم توضح هذه الوثيقة علاقة دروس المادة فيما بينها، ولم تبرز مكانة كل مضمون ضمن باقي مفردات المنهاج (مكانة القرآن مثلا، دور العقيدة، أهمية السيرة...)، فالمنهاج الحالي أخذ على عاتقه تجاوز الاختلالات المنهجية والمنهاجية التي صاحبت مادة التربية الإسلامية، منذ إقرارها كمادة دراسية ضمن المنهاج التربوي المغربي العام، ومن هذه الاختلالات؛ تفكك مفرداتها وتعدد مكوناتها في غياب واضح لضابط ومعيار الانسجام والتكامل بين عناصرها، فكان من الضروري إذن أن تفي هذه الوثيقة بواجب بيان وإبراز المقاربة التي اعتمدها المنهاج الحالي للتغلب على هذه المعوقات ومعالجة هذه الاختلالات.

* من الأمور الجديدة التي جاء بها المنهاج الحالي تأسيس قضايا وموضوعاته ومفاهيمه على القرآن الكريم، لذا كان من المفروض أن تبين هذه الوثيقة كيفية التعامل مع القرآن الكريم من خلال السورة المقررة في علاقتها بباقي القضايا والمضامين، وهو الأمر الذي لم نعثر عليه في ثانيا هذه الوثيقة. وبالنسبة لهذه المسألة تحديداً كان مفترضا أن تعمل وثيقة المنهاج على تسليط الضوء بشكل واف على مفهوم «هيمنة السورة القرآنية»، وما يتعلق بها من حيثيات ومنهجية تنزيل، لأن هيمنة السورة القرآنية مقاربة جديدة لم يعدها المدرسون (ات) من قبل ولم يعملوا وفقها من جهة، ولأنها صلب المنهاج الحالي وإطاره العام الناظم من جهة ثانية، فكان التركيز عليها وبيان كل جزئياتها وتفصيلها ومقتضياتها من الأمور الأساسية التي لا بد من الاعتناء بها والتركيز عليها أكثر من غيرها.

* اعتبرت وثيقة المنهاج الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية، مرجعين رئيسين لتعديل المنهاج. إلا أنه يلاحظ أنها لم تبين وجه الانضباط لمقتضياتهما فيما يتعلق بالاختيارات البيداغوجية المرتبطة بالهندسة العامة لمفردات المنهاج؛ فالميثاق مثلاً بين أن مضامين كل مادة دراسية يجب أن تشكل في صيغة وحدات دراسية متسقة ومتكاملة، لكن هذه الوثيقة لم تبين تمفصلات المنهاج ولا علاقة مكوناته ببعضها، ولا مبدأ ونهاية كل وحدة من وحداته، ولا مفردات هذه الوحدة- وإن كانت فلسفة المنهاج في الأصل، قد بنيت على هذا المعطى واحترمته- فهذه الوثيقة وبالضبط في الفقرتين الخاصتين ببيان مفردات المادة بالسلكين الإعدادي والتأهيلي، سردت هذا البرنامج بشكل متسلسل دون بيان ولا إشارة إلى تلك

التَّمفُّصُلات المحددة للوحدات الدراسية، ولا للعلاقة بين كل مفردة بالتي بعدها أو التي تليها، ولا للعلاقة بين مضامين البرنامج الدراسي للمستوى الواحد، ولا علاقة برنامج المستوى في كليته بما سبقه ولا بالذي يأتي بعده.

* هذه الوثيقة أوقعت المدرسين وكذلك لجان التأليف في ارتباك كبير؛ إذ إنها أشارت في التوزيع السنوي للدروس إلى كون القرآن الكريم يدرس في ستة حصص (كل حصة من ساعتين) في السنة لكل مستوى دراسي، وهذا يتنافى مع روح المنهاج الذي اعتبر القرآن مهيمنا على كل القضايا والمفاهيم المتداولة في بقية المداخل، ما يقتضي أن يكون لكل مقطع قرآني موارد معرفية تنهل منه وتبين ما أَجْمَلَ وما تضمنه من قضايا، ما يعني أن نقسم السورة القرآنية في التأهيلي لأربعة مقاطع فقط / السورتان القرآنيتان في الإعدادي لمقطعين فقط، وتخصص الحصة الثالثة والسادسة لمحطة دمج التّعلّيمات وتركيب المكتسبات، وليس لدراسة شطر قرآني آخر مجرد من موارد معرفية تعالج وتفصل قضاياها، وهذا ما لم تنص عليه وثيقة المنهاج للأسف؛ بل أوحى لقارئها بأن السورة تدرس في ست / ثلاث حصص، وهو خلاف ما يقصده المنهاج.

* أغفلت هذه الوثيقة بيان وظيفة المداخل، وتحديد المقصود باعتماد مقاربة المداخل منهاجيا وديداكتيكيا ونفسيا، كما أغفلت بيان خصائص كل مدخل وما ينتظر منه وما ينبغي أن يركز عليه أثناء معالجة موضوعاته المقترحة، بالإضافة إلى عدم تطرق الوثيقة إلى إبراز علاقة المداخل فيما بينها وعدم توضيح أوجه التكامل بين مفرداتها وقضاياها وارتباط بعضها ببعض، وهذا ما أفرز ممارسات تربوية اعتبرت المداخل دروسا لا رابط بينها، الشيء الذي أدى إلى استمرار نفس الممارسات التجزئية

لمفاهيم ومضامين المادة، وحال دون التجاوز العملي للمقاربات التفكيكية لمفردات المادة (القرآن، العقيدة، السيرة، الأخلاق، الفقه).

انطلاقاً مما تقدم من ملحوظات، نستنتج أن وثيقة المنهاج لم تقدم التفاصيل والإضاءات الكافية من أجل إبراز أهم ملامح المقاربة المنهجية التي أسس على ضوئها المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية. فلم تقدم هذه الوثيقة تعريفاً لمرتكزات هذه المقاربة وأسسها، ولم تبين آليات ووسائل التعامل مع المستجدات المنهجية التي جاءت بها منهجياً ولا ديداكتيكياً، وهو ما سيفتح المجال أمام اختلاف الممارسات الرامية للتفاعل معه، بعدما بقيت طرق ومنهجيات تنزيله مبهمّة وأسندت لاجتهادات الفاعلين التربويين (مدرسين، ومؤطرين...)، خاصة في غياب وثيقة التوجيهات التربوية أو أي وثيقة رسمية أخرى تفصل في آليات وكيفيات التعامل معه.

المطلب الثاني: الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجموي

بما أن التدريس لا ينفك عن التقويم، فمن اللازم استكشاف ما تضمنه الإطار المرجعي للامتحانات الإشهادية من توجيهات ومضامين ومرتكزات، لعلنا نتمكن من الظفر بموجهات وقواعد تسهم في التعريف بمرتكزات المنهاج المعدل، والآليات المنهجية والأساليب الرشيدة في التعامل معه وحسن تنزيله.

يعد الإطار المرجعي أداة/ وثيقة تربوية تعاقدية يُستند إليها في تأطير عمليات التقويم، وفي وضع وهندسة الاختبارات الإشهادية. أصدرتها الوزارة بتاريخ 21 دجنبر 2016م، لتكون المرجع والمستند الوحيد المعتمد في إجراء وتدبير تقويم بمعالم محددة، ويتسم بالعلمية والموضوعية ويضمن تكافؤ الفرص، بدءا بتحديد المضامين والمهارات والقيم المستهدفة من عملية التقويم، وإبراز نسبة أهمية كل مجال وفرع ومهارة في التقويم، ومعايير ومؤشرات قياس تحققها.

إن الإطار المرجعي إذن يروم تحقيق التوافق بين مدرسي المادة ومؤطريها ومتعلميها حول الحد الأدنى الذي يجب العمل على تملكه وتملّكه من الكفايات والموارد المشكلة لها (معارف، مفاهيم، مهارات، قيم)، وطرق القياس وأساليبه، وكيفية تفعيلها واستثمارها.

من جهة أخرى، يمكن القول بأن الإطار المرجعي يهتم أيضا ببيان مرتكزات المنهاج وطرق التعامل مع آليات ووسائل تنفيذه، لأن التقويم مرتبط تمام الارتباط بمنهجية التدريس؛ إذ لا يعقل أن ندرس بطريقة

ونقوم بأخرى، فمثلا التقويم بالوضعيات يستلزم التدريس وفقها، وبما أنه حدد المضامين والمهارات والقيم المستهدفة بالتقويم والتي تعمل على بناء الكفاية، فإنه لا بد أن يبين كيفية بنائها وتحديد العلاقة بين مواردها المختلفة.

فهل بين الإطار المرجعي فعلا كيفية التفاعل مع هذه المكونات أثناء التدريس والتقويم؟ وإلى أي حد يمكننا الاعتماد عليه لتعرف مرتكزات المنهاج وكيفية تنزيل مقارباته؟

أولاً: مكونات الوثيقة [195]:

تتكون هذه الوثيقة التي شغلت ثمان صفحات من ثلاثة محاور مركزية وتنبيه، نعرض لها جميعا كما يأتي:

• المحور الأول:

ركز على بيان موضوع المادة ومحور اشتغالها (مجال المادة) من خلال:

أ- تحديد الأهداف العامة التي تسعى المادة تحصيلها.

ب- التعريف بكفاية المستوى: (كفاية نهاية السلك الإعدادي، وكفاية نهاية السنة الأولى بكالوريا بالنسبة للإطار المرجعي الخاص بكل منهما).

ج- بيان الموجهات الأساس لتقويم الكفاية، من خلال تفصيل معايير ومؤشرات تقويم كل مورد معرفي بما يتضمن من مهارات وقيم.

[195] خصص لكل سلك (الإعدادي والتأهيلي) إطاره المرجعي الخاص به، وجمعناهما في الدراسة لاشتراكهما في معظم المضامين.

• المحور الثاني:

اهتم بتنظيم مجالات التقويم من خلال:

أ- بيان المهارات الأساسية المستهدفة بالتقويم، والتي يجب على المدرس(ة) أن يمرن المتعلمين عليها أثناء تنزيله لمفردات المنهاج، وأن ينضبط لها ويأخذها بعين الاعتبار في مختلف العمليات التقويمية، على أن تعمل الأداة التقويمية على استحضارها وقياسها.

ب- تفصيل المضامين المعرفية التي ينتظر من المتعلم(ة) التحكم فيها، وفق المجالات الفرعية المستهدفة بالتقويم، والتي يجب على المدرس(ة) التقيد بها ومراعاة الإحاطة بها أثناء التدريس وتنزيل المنهاج، ويعمل المتعلم على تملكها واستيعابها، باعتبارها الحد الأدنى الذي سيطالب بتوظيفه أثناء التقويم ويكلف باستدعائه لحل الوضعية التقويمية وإنجاز المهام المرتبطة بها.

ج - عرض القيم النازمة لمنهاج المادة، انطلاقاً من تسمية القيمة المركزية (التوحيد) والقيم المتفرعة عنها (الحرية، الاستقامة، الإحسان، المحبة)؛

د - إبراز درجة الأهمية النسبية (الأوزان) لكل مجال ومهارة من النقطة الكلية في جدول توضيحي (جدول التخصيص)، مع التذكير بمبدأ ارتباط المهارات فيما بينها لحل الوضعية التقويمية؛

هـ - تفصيل وتدقيق المهارات الأساسية، من خلال إبراز محدداتها والمكونات الأساسية المشكلة لها.

• المحور الثالث:

ركز على إبراز أهم السمات والخصائص التي ينبغي توفرها في الأداة التقويمية، بالتأكيد على وجوب التقويم بالوضعيات التقويمية، التي تعتبر المقاربة الوحيدة التي تمكننا من قياس مدى تحقق الكفاية (الإنجاز)، لمساعدتها على قياس قدرة المتعلم على تعبئة مختلف الموارد المشكلة لكفاية المستوى الدراسي، وتوظيفها بشكل سليم لحل الوضعية وإنجاز مختلف المهام المطلوبة.

التنبيه:

أوضح تكامل وانسجام مفردات المادة، باعتبارها مادة دراسية واحدة وموحدة ومداخلها متكاملة، تروم بناء شخصية المتعلم، وهذا يقتضي أن تراعي الأداة التقويمية هذه الوحدة والتكامل.

ثانياً: ملحوظات عامة:

من الملحوظات التي يمكن عرضها بعد هذه القراءة العائمة في هذه الوثيقة ما يأتي:

- أعادت هذه الوثيقة التذكير بما نصت عليه وثيقة المنهاج من أهداف المادة والمهارات الرئيسة التي تستهدف تدريب المتعلم (ة) عليها، من خلال مختلف عملياتها التربوية وإجراءاتها اليداكتيكية، باعتبارها موجهات أساسية لبناء اختبارات تتلاءم والرؤية المنهاجية للمادة، وتعين على التحقق من تحصيل الغاية منها وأداء الوظيفة المسندة لها.

- يمكننا من خلال فقرة موجهات تقويم الكفاية، أن نستنبط بعض

الموجهات العملية الأساسية للتعامل مع المنهاج المعدل، مثل:

* علاقة السورة القرآنية بباقي مفردات المنهاج؛ حيث نصت هذه الفقرة على تقويم قدرة المتعلم على توظيف السورة المقررة في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى، وهذا يستدعي من المدرس(ة) تدريب المتعلم على ذلك من خلال العمل على ربط كل قضية أو مفهوم في المداخل بالسورة أثناء التدريس، وهذا(الربط) أحد تجليات هيمنة السورة القرآنية، عبر عنها هنا عمليا؛

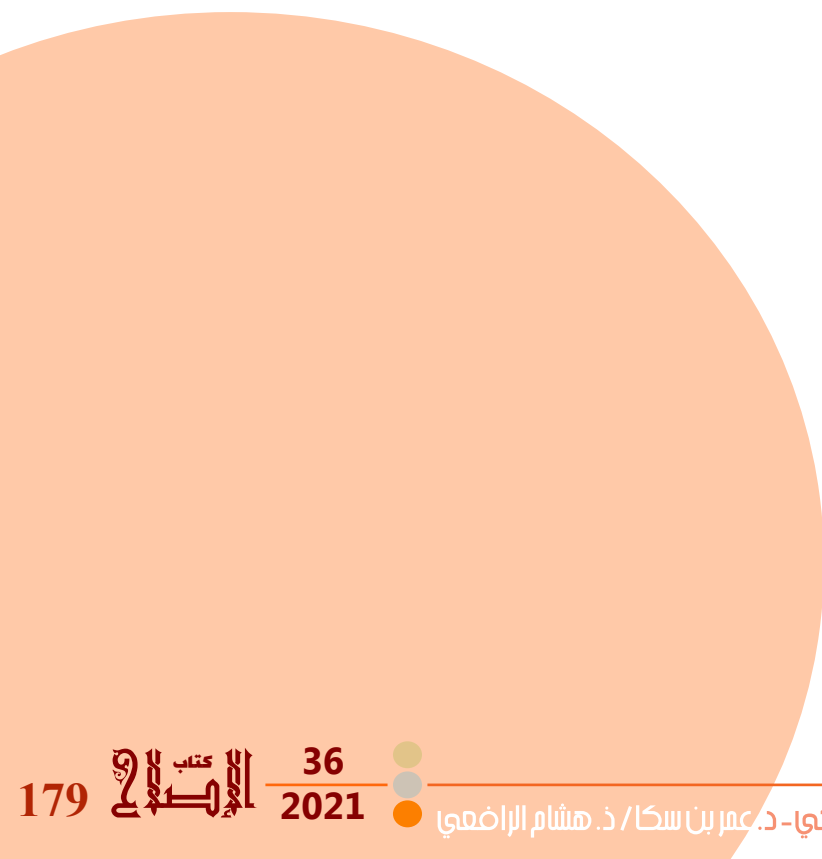
* هذه الموجهات بصفة عامة بينت- بشكل عملي- خصائص كل مدخل ومميزاته التي تميزه عن غيره، كما حددت الوظيفة التربوية المسندة لكل مدخل؛

* يستفاد من جدول المضامين بأن مداخل المادة ومفرداتها تعتبر مجالات فرعية متكاملة لتشكيل ماهية المادة وبنائها الموحد؛ حيث بين هذا الجدول بأن مادة التربية الإسلامية مجال رئيس يتكون من فروع متسقة ومنسجمة ومتداخلة؛

* أكد التنبيه على وحدة المادة وتكامل مداخلها لتحقيق ماهيتها وتحصيل غايتها الأساس والتي حددت في بناء شخصية المتعلم(ة)، كما بين(التنبيه) لأول مرة، حقيقة وماهية المداخل باعتبارها مقاربات سيكون بيداغوجية ديداكتيكية تمكن من النفاذ إلى شخصية المتعلم وتوجيهها وإرساء دعائم بنائها.

بناء على ما سلف، يمكننا القول؛ إن الإطار المرجعي قدم إشارات حول بعض المرتكزات التي يقوم عليها منهاج مادة التربية الإسلامية، من قبيل

وحدة المادة وتكامل وانسجام مفرداتها، و اضطلع أيضا بمهمة إبراز جزء من علاقة السورة القرآنية بباقي المداخل، بالإضافة إلى تقديم توضيح بسيط لماهية المداخل، إلا أن هذه الإشارات -على أهميتها- تظل غير كافية ولا شافية لمساعدة المدرس على تلمس طريق التنزيل العملي لروح المنهاج وفلسفته والقائمة بالأساس على مركزية وهيمنة السورة القرآنية، ذلك أن هذه الوثيقة لم تبين نظريا ولا عمليا كيفية تفعيل هذه المقاربة ولم تشر إلى آليات تنزيلها.



المبحث الثاني:

دراسة وصفية تحليلية لنتائج شبكة الملاحظة

ملحوظات	تفاصيل المؤشرات	المؤشرات	معيار
	مراجعة / تقويم تشخيصي	افتتاحية الحصة	المرحلة
	تمهيد معرفي		
	مباشرة الاشتغال على المقطع القرآني الأول		
	تذكير بالمكتسبات	مضمون التوطئة	التأسيس
	معلومات حول السورة		
	وضعية عامة لدروس الأسدوس	الأنشطة الديداكتيكية المعتمدة في افتتاح الأسدوس	
	وضعية جزئية خاصة بالمقطع الأول		
	تناول متعلقات السورة (خصائص تلاوة أحكام التجويد..)		
	توثيق السورة	مضامين التمهيد العام	
	تلاوة آيات المقطع ومدارستها		
	فكرة عامة وعابرة عن السورة		
	تقديم معلومات جاهزة	أساليب تقديم خصائص السورة	
	أسئلة موجهة		
	عصف ذهني		
	التناول المعرفي الصرف	التعامل مع الخصائص الخارجية للسورة	
	العرض المنهجي(الاستثمار)		
	اعتماد النصوص ومناقشتها	طريقة عرض الخصائص	
	تقديم معلومات جاهزة		
	حاضر	مراعاة تكامل الخصائص	
	غائب		
	حاضر	استحضار وتوظيف مقاصد السورة	
	غائب		
	حاضر	استثمار مكونات السورة الداخلية	
	غائب		

ملحوظات	تفاصيل المؤشرات	المؤشرات	معيار
	حاضر في الممارسة	الوعي بوحدة موضوع السورة	تصور المدرسين (ات) لهيمنة السورة
	غائب أثناء الممارسة	وتعدد محاورها	
	استثمار آليات تحصيل عمود السورة	الكشف عن الوحدة الموضوعية	
	عدم استثمار آليات تحصيل العمود	للسورة	
	حاضر	إبراز ترابط محاور السورة	
	غير حاضر	بعمودها	
	حاضر	لتعاقد على ربط العمود بمداخل	
	غير حاضر	البرنامج الدراسي	
	حاضر	التعاقد على استبعاد القضايا	
	غائب	الخارجة عن هيمنة السورة	
	حاضر	مراعاة الانسجام الموضوعي	
	غير حاضر	للآيات عند تحديد المقاطع	

الجدول 4: شبكة الملاحظة

أولاً: المعيار الأول: إجراءات محطة الربط

القصد من إدراج هذا العنصر في شبكة الملاحظة، هو التأكد من استحضار المدرس(ة) للعلاقة بين السورتين المقررتين، مع الحرص على بيان مواطن التناسب بينهما على مستوى الموضوع. إضافة إلى قياس مدى وعي المدرس بتكامل وحدات ومفردات البرنامج الدراسي للمستوى الذي يدرسه خاصة، ووحدة منهاج المادة عامة، مما يقتضي إبراز الترابط الكامن بين محور السورة الأولى والسورة الثانية، ولقياس هذا العنصر اعتمدنا المؤشرات الآتية:

- تمهيد الحصص الدراسية:

يساعد هذا المؤشر على التعرف على المنهجية المعتمدة من طرف المدرسين (ات) في افتتاح دروس كل أسدوس، والوقوف على طبيعة الإجراءات

الديداكتيكية التي تستهل بها حصصهم الدراسية، وقد جاءت نتائج تتبع هذا المؤشر كما يأتي:

النسبة المئوية	التكرارات	المؤشرات
33.33 %	5	مراجعة / تقويم تشخيصي
33.33 %	5	تمهيد من طرف المدرس
33.33 %	5	اشتغال مباشر على المقطع القرآني الجديد
100%	15	المجموع

الجدول 5: مدخل الحصة الأولى من الأسدوس الثاني

تُظهر إحصاءات (الجدول 5) بأن هناك تماثلاً بين التقويم التشخيصي والتمهيد والاشتغال المباشر على الدرس الأول من مقرر الأسدوس الثاني، وذلك بالنسبة للإجراءات الديداكتيكية التي افتتح بها المدرسون الأسدوس؛ حيث مثل كل إجراء من الإجراءات السابقة نسبة 33.33 % من مجموع الإجراءات المتبعة.

هذه المعطيات المحصل عليها، تؤكد بأن المدرسين لا يسيرون على منهجية واحدة في التمهيد لدروس وحدات كل أسدوس؛ بل يشتغل كل منهم بما دأب عليه من خطوات منهجية تتوافق وتوجهاته الديداكتيكية والمنهجية التي مارسها منذ فترات طويلة... الأمر الذي أفرز تعثرات ديداكتيكية اعترت ممارسات مدرسي المادة على هذا المستوى. كذلك، فغياب تصورات واضحة وضابطة للممارسات المفضية للتنزيل السليم للمنهاج الجديد قد أثر بشكل واضح على تعاظم المدرسين مع مداخله. وهذا كله يثبت ضعفاً في التحكم في الآليات المنهجية والديداكتيكية الكافية للتعامل مع الاختيار المنهجي الذي أسس عليه المنهاج الجديد للمادة، كما تؤكد القصور الكامنة على

مستوى التكوين المستمر، الذي بإمكانه أن يضمن الحد الأدنى من التوافق حول التصور اليداكتيكي للمادة.

- مضمون التوطئة:

نقصد بالتوطئة هنا، مجموع الأنشطة التي يستهل بها المدرس(ة) بداية الأسدوس، قبل الشروع في بسط تفاصيل مفردات البرنامج الدراسي، بعدما تبين لنا أعلاه أن ثلثي المدرسين(ات) استهلوا الأسدوس بتوطئة ترددت بين المراجعة والتمهيد العام، خصصنا هذا المؤشر للتدقيق في ماهية هذه التوطئة، من خلال البحث عن مكوناتها وطبيعة المعارف والأنشطة المقدمة فيها. وعموما فقد أظهرت متابعة هذا المؤشر المعطيات الإحصائية الآتية:

النسبة المئوية	التردد	المؤشرات
70%	7	تذكير بالمكتسبات السابقة
30%	3	معلومات حول السورة المقبلة
100%	10	المجموع

الجدول 6: مضامين المدخل.

يوضح (الجدول 6) أن غالبية المدرسين الذين شملتهم الملاحظة، يشرعون في مباشرة برنامج الأسدوس بتوطئة ممهّدة، تخصص لتشخيص مكتسبات المتعلمين السابقة، وتذكيرهم بما سبق تعلمه عن طريق الاستذكار لا أقل؛ إذ إن 70% من أنشطة التوطئة اتجهت رأسا نحو تقويم التعلّيمات المتعلقة بالسورة السابقة، أو إعادة الحديث عن مكوناتها ومحاورها الرئيسية، بينما خصصت 30% فقط من العمليات للحديث عن معطيات ومعارف جديدة تحوم حول السورة الجديدة.

هذا التفاوت الصارخ الذي عبرت عنه الإحصاءات المشار إليها بين مضامين التوطئة، تبين مرة أخرى «النمطية» التي تطفئ على الممارسات الديداكتيكية للمدرسين(ات) في التعامل مع دروس المادة، كما تؤكد استمرارية الأنشطة الديداكتيكية المرتبطة ببيداغوجيا الأهداف وهيمنتها على العمل الديداكتيكي للمدرس(ة) الذي لم يستطع تجاوزها على رغم انتقال المنظومة التربوية بالمغرب إلى الاشتغال بالمقاربة بالكفايات منذ ما يربو من العشرين سنة. يظهر ذلك جليا في التركيز على التقويم التشخيصي الرامي إلى الاسترجاع المعرفي الصرف للمعلومات من أجل اعتماده لمواصلة التلقين المعرفي، بعيدا عن أي حديث عن التمهير، وعن توظيفه واستثماره في معالجة الوضعيات التي تتصل بحياة المتعلم وواقعه المعيش، أضف إلى ذلك أن الفئة التي استهلكت بداية الأسدوس بمعلومات عامة حول السورة الجديدة، سارت في نفس المنحى؛ إذ إنها لم تستطع بدورها تجاوز التركيز على البعد المعرفي المحض، فالتقديم بهذه المعلومات يفسر أنها مستهدفة أساسا ولا يراد بها الاستثمار الوظيفي، وهو الأمر الذي تبين فيما بعد؛ حيث لم تستثمر هذه المعطيات في بناء التعلّيمات الجديدة، ولم تتم العودة إليها من أجل التوظيف والاستثمار؛ بل اكتفى المدرسون(ات) بعرضها والاستهلال بها فقط، ثم انتقلوا بعد مرحلة التمهيد إلى الانشغال بالقضايا الفرعية الخاصة بالسورة المقررة.

كما يمكن تفسير الأرقام المحصل عليها، بأن جل مدرسي(ات) المادة لم يوظفوا الأدوات المنهجية والديداكتيكية التي تعينهم على التركيب الوظيفي بين المكتسبات المتعلقة بالسورة القرآنية السابقة وبين المعطيات المتعلقة بالسورة الموالية بشكل يضمن منطق التكامل والانسجام بين

السورتين المقررتين، ويتيح استثمارا أمثل لجل مكوناتهما بشكل يحقق المعنى للتعليمات ويضمن انسجامها، وهذا الأمر يحتاج إلى تكوين معرفي وديداكتيكي ومنهجي يستحضر الخصائص الإبتيمولوجية للقرآن الكريم، والتصورات والاختيارات التي بنى عليها المنهاج الجديد للمادة في تساقق تام مع الاختيارات البيداغوجية للمنظومة التربوية المغربية.

خلاصة

لعل النتائج التي أسفر عنها تتبع المؤشرين السابقين تؤكد على العموم، بأن المدرسين (ات) الذين شملتهم الملاحظة لم يتمكنوا من استثمار الوسائل المساعدة على تحقيق الترابط بين مفردات البرنامج الدراسي لمستوى دراسي واحد، فما بالك بضمان الترابط بين مفردات منهاج المادة ككل؛ بل إن هذه النتائج تفسر أيضا بغياب التصور السليم الذي يقوم على وحدة منهاج المادة وتكامل وانسجام مكوناته. وهذا ما يعكسه تعامل المدرسين مع وحدات ومداخل مطلع كل أسدوس؛ بحيث يعتبرونها منفصلة عن بعضها البعض. وهذا ما أثبتته طبيعة ومضامين الإجراءات المنهجية التي تستهل بها دروس المداخل المقررة، فقد غاب تحقق الربط بين دروس المرحلتين، ولا إجراء -لاحظناه- أكد وجود تصور منهجي وديداكتيكي منسجم مع الاختيارات التي أكد عليها المنهاج الحالي، والذي يعتبر التربية الإسلامية مادة واحدة ومداخلها آليات وأدوات ديداكتيكية منسجمة ومتكاملة.

بالإضافة إلى كل ما سلف ذكره، فإن نتائج تتبع معيار الربط، أظهرت حاجة ماسة للتكوين المستمر في الجوانب الديداكتيكية والمنهجية المذكورة، بغية تجاوز الممارسات الديداكتيكية التقليدية القائمة على التعامل مع حقائق المعرفة الجزئية، والتعامل «الأحادي البعد» مع شخصية المتعلم

بالتركيز على البعد المعرفي فيه، دون مراعاة لأبعاد شخصيته الأخرى. ولا يفوتنا هنا التأكيد بأن «محطة الربط» مرحلة لا محيد عنها أثناء تقديم دروس المنهاج، فهي من الضمانات المحصنة للانسجام والتكامل بين مفاهيمه وعناصره.

ثانياً: مرحلة التأسيس للقضايا الكبرى:

يقصد بمرحلة التأسيس، تلك المحطة التي نعتمد فيها على وضع أسس ولبنات المفاهيم والمعارف والقيم التي سيتم تداولها خلال الموسم الدراسي ككل، أو خلال أسدوس بعينه. هذه الفترة تأتي بعد مرحلة الربط مباشرة؛ أي قبل الشروع في بناء التعلّمات المتعلقة بالدرس الأول من البرنامج الدراسي، وهي مرحلة مهمة تفضي إلى تحصيل العديد من الفوائد والأهداف، نجد في مقدمتها تحديد القضية المركزية للسورة المؤطرة للمداخل، الشيء الذي يسهم في تنظيم التعلّمات، والتخطيط لها من منطلق النسقية والتدرج في تناول المداخل التي قلنا أنها محكومة بـ«قيد» «الانسجام الداخلي» و«التكامل الخارجي»، وأيضاً في التعاقد على الأنشطة والسيرورات التربوية التي تقود إلى بناء تلك التعلّمات، فصار من اللازم إذن البحث عن درجة حضور هذه المرحلة في اشتغال المدرسين ديداكتيكياً، وعن شكل الأنشطة والإجراءات المتبعة فيها. ولتتبع هذا «المعيار» وضعنا المؤشرات الآتية:

شكل النشاط الديداكتيكي المعتمد:

يسعفنا هذا المؤشر في التعرف على الإجراءات الديداكتيكية التي يوظفها المدرس(ة) من أجل التأسيس لقضايا ومحاوّر البرنامج الدراسي، ومدى وعيه أصلاً بأهمية مرحلة التأسيس انطلاقاً من تدبيره لهذه المرحلة. وقد

جاءت نتائج تتبع هذا المؤشر على النحو الآتي ذكره:

النسبة المئوية	التكرار	
13.33%	2	وضعية جزئية خاصة بالمقطع الأول[*]
86.67%	13	التداول المباشر لمتعلقات السورة (المقطع الأول فقط - أو السورة ككل)
100%	15	المجموع

الجدول 7: الإجراءات المتبعة خلال افتتاح دروس الأسدوس.

يبين الجدول أعلاه، أن غالبية المدرسين (ات) الذين شملتهم الملاحظة يفتتحون برنامج كل أسدوس بتناول جوانب معينة من السورة المقررة (التوثيق، التلاوة...)، ممهدين بذلك لدروس الأسدوس قبل الشروع في تحليل عناصرها. كما أن الأرقام المعروضة في الجدول تبرز أن 86.67% ممن شملتهم الملاحظة يمهدون لدروسهم بهذه المعطيات العامة حول السورة، في مقابل 13.33% ممن يفتتح دروس الأسدوس بوضعية جزئية خاصة بالمقطع القرآني فقط.

هذه النسب تبين أن معظم المدرسين (ات) لا زالوا يركزون على المعرفة الجاهزة، ولم ينتقلوا بعد إلى مرحلة الاستثمار الوظيفي لها، والمعين على تكوين صورة كلية وشاملة حول قضايا ومحاو البرنامج ككل، وهو ما أظهرته طرق تعاملهم مع التمهيد لدروس المنهاج، فقد غلب عليها التعاطي المعرفي البحت. كما تبرز بحدّة نظرتهم التجزئية لمفردات البرنامج؛ حيث

[*] ونقصد بالوضعية هنا، كل شكل من الأشكال الديدكتيكية التي يقدم بها لدروس الأسدوس وتستهدف تهيئة المتعلم للتهيؤ للانخراط في الاكتساب والبناء المحتمل للمعارف المستقبلية، وإن لم تتوفر في تلك الوضعيات الشروط الديدكتيكية والنفسية... لصياغتها.

إنهم يتجهون منذ البداية نحو تناول ومدارسة قضايا المقطع القرآني الأول دون وضعه في سياقه العام من السورة المقررة، ودون بيان ما يتفرع عنها إجمالاً من قضايا محورية، حيث تكون «قضية المقطع» جزءاً من مكوناتها، وهو ما يبرز أيضاً من خلال انطلاق البعض من «وضعيات جزئية» خاصة بالمقطع فقط، أو تداول لمعطياته بصفة مباشرة. وحتى المدرسين الذين حاولوا معالجة قضايا السورة بشكل عام، فقد اعتبر ذلك مجرد مدخل لمدرسة المقطع، وليس موجّهاً عاماً للتحكم في قضايا البرنامج الدراسي، ويتأكد ذلك من خلال اقتصار هؤلاء على الإشارة إلى ذكر بعض الخصائص العامة للسورة من باب التوثيق، أما بالنسبة للفئة التي ارتأت الانطلاق من «وضعية جزئية»، فهي لم تسلم أيضاً من الخطأ ذاته.

خلاصة:

هذه المعطيات كلها تؤكد بأن المدرسين(ات)، لم يُنصّبوا بعد تصورا سليماً عن إجراءات الاشتغال الديداكتيكي وطرق توظيفها وأجرائها بما يتلاءم مع طبيعة البرنامج الدراسي الجديد، كما أن العديد من التصورات التي تضمنها المنهاج لم تجد طريقها إلى التفعيل؛ والتي تفترض التعامل معه كوحدة متكاملة ومنسجمة يفضي كل جزء منها إلى بناء نسقي، مما يتطلب التعرف على الوشائج التي توحد تفاصيل ومفردات البرنامج منذ بداية الموسم / الأسدوس. إذ إن الأمر يتوقف على تقديم البرنامج بمدرسة عامة تستثمر مقاصد القرآن ومقاصد السور ثم خصائص السورة المقررة في ضوء ذلك، تمهيدا للظفر بمحورها الأساس. وهذا ما لم نصادفه في تعاطي المدرسين(ات) مع هذه المرحلة المهمة في التنزيل الديداكتيكي للبرنامج الدراسي.

- مضمون مرحلة التأسيس وخطواتها.

نروم من خلال هذا المؤشر التعرف على الدعامات والمحاور التي قدم بها المدرس(ة) السورة القرآنية، مع قياس مدى توافقها مع مقتضيات مرحلة التأسيس، وقد أثمرت ملاحظة هذا المؤشر ما يأتي:

النسبة المئوية	التكرار	
% 46.67	7	توثيق السورة
% 46.67	7	تلاوة ومدارسة آيات المقطع الأول
% 6.66	1	تقديم فكرة عامة عن السورة
100%	15	المجموع

الجدول 8: نوع النشاط المقدم تمهيدا لدراسة السورة/المقطع

تبرز معطيات (الجدول 8)، تباين المكونات التي يدرجها المدرسون(ات) في ثنايا التقديم الذي يعتمدونه في إنجاز دروس هذا الأسدوس، ذلك أن نسبة (46.67%) ممن شملتهم الملاحظة يستهلون إنجازهم لدروس الأسدوس بتوثيق السورة المقررة أولا قبل الانطلاق في مدارستها، وهي نفس النسبة التي تمثلها الفئة التي تهتم مباشرة بمدارسة قضايا المقطع الأول من السورة، فيما تركّز فئة أخرى- تمثل نسبة -6.66% على تقديم فكرة شاملة عن السورة المقررة قبل الشروع في مدارستها.

إن المعطيات السابقة تؤكد تبني المدرسين -قيد الملاحظة- لمقاربات منهجية متفاوتة بخصوص مسألة اختيار ما ينبغي الاستناد إليه أثناء البدء في معالجة السورة المقررة خصوصا. وعدم التوافق هذا يظهر عدم التزام المدرسين بمقتضيات وشكل «التأسيس للقضايا الكبرى» التي نادى بها المنهاج. تلك الاختيارات الديدانكية والمنهجية المختلفة تنم عن

غياب تصور واضح لدى المدرسين حول الخطوات والإجراءات الـديداكتيكية والمنهجية التي ينبغي اتباعها أثناء الاشتغال الـديداكتيكي على مفردات البرنامج الدراسي، كما تبرز أن بعض المدرسين(ات) لم يميزوا بعد بين الإجراءات الـديداكتيكية والمنهجية التي لا يمكن الاستغناء عنها أثناء تنفيذ وتنزيل البرنامج الدراسي، وبين تلك التي يكون فيها باب الاجتهاد مفتوحا. زد على ذلك عدم احترام البعض للإجراءات المنصوص عليها في الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، والدليل على ذلك تجاوزهم وإغفالهم لمرحلة التعريف الوظيفي بالسور المقررة [196].

إذا عدنا إلى تلك الفئة التي افتتحت أنشطة مدارس السورة المقررة بعملية «التوثيق»، فإنه يستنتج من منهجية اشتغالها، أنها تنظر إلى التوثيق كمرحلة عابرة لا أكثر (محطة رتيبة بسيطة لا تأثير لها)، دون العودة إليها ولا بيان أهمية التعرض إليها في هذه المرحلة، ما يؤكد عدم تمكنهم من بلورة تصور مضبوط حول الدور الـديداكتيكي والمنهجي الهام لمكونات التعريف بالسورة القرآنية والتي أطلقنا عليها اسم الخائص المميزة للسورة في الشق النظري من الدراسة. ويتأكد ذلك من طريقة تقديمهم لمعطيات هذه المرحلة؛ إذ غلب على طرقهم في تناولها التركيز على المعارف الجاهزة التي يقدمها المدرس(ة) بشكل مباشر، وإما عن طريق مطالبة المتعلمين بتقديمها انطلاقا مما أعدوه مسبقا.

[196] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي (مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات - المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه) 21 دجنبر 2016؛ الأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية ل: السنة الثالثة إعدادي، السنة الأولى باكالوريا والثانية باكالوريا أحرار؛ ص 4

بناء على ما سبق، تجدر الإشارة إلى ضرورة اطلاع مدرسي ومدرسات المادة على الوثائق التربوية المؤطرة للمنهاج بتأن وتفحص، والبحث فيها بشكل موسع ومناقشتها مع المشرفين التربويين. كما أنه لا مناص من رفع اللبس عن تصوراتهم إزاء الأدوار المركزية التي تضطلع بها مرحلة التوثيق والتعريف بالسورة القرآنية المقررة، وموقعها ضمن سيرورة التعامل مع مفردات البرنامج. فقد لوحظ مثلاً أن منهم من يبدأ بمدرسة مطلع السورة وتحليل بعض قضاياها، ثم يعود بعد ذلك لتوثيق السورة، وكأنه -التوثيق- جزء من قضايا السورة الداخلية!

اختصاراً، يتبين أن فلسفة المنهاج -القائمة على هيمنة السورة القرآنية، والتي تعتبر توظيف «خصائص السورة الخارجية» أبرز المدخلات المنهجية لتزليلها- لم تتضح بعد بالقدر الكافي عند المدرسين والمدرسات الذين كانوا موضع ملاحظة.

-الأساليب المتبعة في استثمار الخصائص العامة للسورة (التوثيق):

عادة ما يركز المدرسون (ات) في التمهيد للبرنامج الدراسي على معطيات خاصة بالسورة المقررة (التوثيق)؛ لذا كان من الضروري الكشف عن طبيعة الأساليب المعتمدة في الوصول إليها، بهدف التعرف عن تصوراتهم حول وظائفها وأبعاد إدراجها، وفيما يأتي نتائج الملاحظة:

النسبة المئوية	التكرار	
53.33%	8	معلومات جاهزة (تقدم من طرف المدرس)
40%	6	أسئلة موجهة (تستدعي إجابات محددة عن قضايا معينة)
6.67%	1	عصف ذهني لتجميع المعطيات
100%	15	المجموع

الجدول 9: خطوات توثيق السورة.

يظهر (الجدول 9)، طغيان المعارف الجاهزة في تقديم وعرض قضايا التعريف بالسورة المقررة على بقية الأساليب الأخرى، تليها تباعا «الأسئلة الموجهة»، ثم أسلوب «العصف الذهني» في حالات نادرة جدا؛ حيث أثبتت إحصاءات الجدول بأن المعارف الجاهزة تشكل ما نسبته 53.33% من بين الأساليب المعتمدة في التعريف بالسورة، متبوعة بالأسئلة الموجهة بنسبة 40% أما العصف الذهني فلم يتجاوز الإستناد إليه نسبة 6.67%.

نستخلص من هذه المعطيات بأن الغالبية المطلقة من المدرسين يتعاملون مع معطيات التعريف بالسورة على أنها معارف يجب أن يتلقاها المتعلم بالشكل الذي تقدم له، من غير أن يتفاعل معها ولا أن يتداول في شأنها، ولهذا وجدنا هؤلاء المدرسين لم يتركوا أي فرصة للمتعلم لإبراز تمثلاته حولها، كما لم ينتهجوا مسلكا يسمح باستكشافها، أو الاستشكال بشأنها لاستكناه مدلولاتها. وهكذا صارت عندهم معلومات التعريف معرفة مقصودة لذاتها.

حاولت الفئة الثانية من المدرسين (ات)، اعتماد «الأسئلة الموجهة» في التعريف بالسورة المقررة، لكن بتوظيفها كأداة لخلق التفاعل الأفقي فقط، وليست الغاية استثمارها في بعث المعنى فيها واستغلالها لضمان الوحدة المعنوية والموضوعية للتعليمات، فأسئلتهم كانت لها أجوبة منتظرة وبدهية (الإعداد القبلي)؛ بحيث كان غرضهم من طرح هذه الأسئلة أن يتولى المتعلم تقديم عناصر التعريف بدلا من مدرسه، انطلاقا مما أعده مسبقا كإجابة عن أسئلة الإعداد القبلي الذي حضره بنقله من الكتاب المدرسي- وهو الغالب إن لم يكن الوحيد-، أو من دفاتر زملائه في فصل

آخر، أو بحث عنه في الشبكة العنكبوتية، من غير أن يدرك مغزاه ولا معناه؛ ويتأكد ذلك عندما نجد بعض المتعلمين يتعثرون أثناء قراءة ما يفترض أنهم أعدوه مسبقاً من معارف ومعلومات.

أما إجابات المتعلم فالمدرس يقبل بها، ويدونها على اللوح كما هي، من غير إعادة تركيبها ولا صياغتها- بله استثمارها ومساءلتها والوقوف عند معانيها بدقة. والأهم من ذلك كله، إعادة توجيهها خدمة لمبدأ التأطير والهيمنة اللذين حُمنا حولهما في هذه الدراسة بكثرة. لنخلص في النهاية إلى أنه مهما تعددت طرق تحصيل وعرض مكونات التعريف بالسورة، فإن الهدف منها كان واحداً، وهو تمكين المتعلم من هذه المعارف دون إشباع نهمه في فهم المراد منها، ولا توجيهه ومساعدته على فهم وظائفها المنهجية، ولا طرق استثمارها (رسم خارطة طريق للتعامل مع دروس البرنامج وتأطير قضاياها). وهنا يتبدى بوضوح القصور الذي يعتري الممارسة الديدانكتيكية السائدة في الفصول الدراسية.

-طبيعة ومنهج التعامل مع الخصائص الخارجية للسورة القرآنية-

نروم من خلال هذا المؤشر قياس درجة وعي المدرس (ة) بأهمية ضبط مسار وإجراءات التعامل الجيد مع الخصائص الخارجية للسورة في تحصيل عمودها، والوقوف على مراده (المدرس) من إدراج هذه الخصائص في أنشطة التعليم والتعلم، وقد تمكّنا بعد ملاحظة سير الدروس من تحصيل النتائج التي يعبر عنها الجدول الموالي:

النسبة المئوية	التكرار	
100%	15	التقديم المعرفي لخصائص السورة الخارجية
0.00%	0	العرض المنهجي لخصائص السورة الخارجية
100%	15	المجموع

الجدول 10: المقاربة المعتمدة

يتضح من خلال (الجدول 10)، الغياب التام للبعد الوظيفي في التعامل مع «خصائص» السورة القرآنية؛ إذ إن منهج كل المدرسين (ات) لم يبرح نهج السرد المعرفي؛ من خلال عرض المعلومات والمعطيات المعرفية المتعلقة بتوثيق السورة والتعريف بها دون تجاوز ذلك إلى الاستثمار الوظيفي لهذه الخصائص من أجل التعرف على عمود السورة وضبطه.

هذه الأرقام تؤكد مرة أخرى، استمرار الممارسات الديداكتيكية القديمة في التعامل مع تعلّيمات المادة (المعرفة مقصودة لذاتها- التركيز على التعليم وليس التعلّم...الخ)، وهذا ما أثّر بشكل واضح على طريقة التعامل مع الخصائص الداخلية للسورة، كما تبين أن المدرسين لم يوفّقوا في اختيار الأسلوب الملائم، والقادر على تحصيل القضية المركزية للسورة.

إن المعطيات المعبر عنها سالفًا، توحى بأن المدرسين والمدرسات- الذين تمت ملاحظتهم على الأقل- يعتبرون التعريف بالسورة أمراً مقصوداً لذاته، وهذا ما جعلهم يحرصون على تقديمها عن طريق تلقين المعارف والمعلومات الجاهزة؛ ولو استحضروا بعدها الوظيفي المشار إليه، لكان استثمارها في استنباط القضية المركزية للسورة وتحديد محاورها موفقاً، فقد كان حرياً بهم فعل ذلك عن طريق عرض النصوص البنائية أو مناقشة المعلومات المتوفرة للخروج بخلاصات واستنتاجات تحقق الهدف.

-في مدى استحضار وتوظيف مقاصد السورة القرآنية:

الهدف من اعتماد هذا المؤشر هو التحقق من استحضار المدرس(ة) لمقاصد السورة من عدمه أثناء الاشتغال على بلورة وصياغة القضية المركزية للسورة، وأثناء التأسيس لقضايا وقيم ومفردات البرنامج. وقد أثبتت النتائج بأن استحضار تلك الأبعاد المشار إليها لا يزال في بداية مشواره، ولا زال بحاجة ماسة إلى التطوير والتجويد.

النسبة المئوية	التكرار	
0%	0	استحضار مقاصد السورة وتوظيفه في معالجة قضاياها
100%	15	تغيب مقاصد السورة أثناء المعالجة لقضايا السورة
100%	15	المجموع

الجدول 11: مدى توظيف مقاصد السورة

لعل عدم العناية بسوق مقاصد السورة عند المعالجة اليداكتيكية لقضاياها، يعكس تساهلاً من لدن المدرسين في الاستناد إلى هذا المورد المعرفي الهام، كما يؤكد على عدم الحرص على استدعاء واستثمار المعينات المنهجية الموصلة إلى الظفر بعمود السورة، ومسالك تحقيق الوحدة الموضوعية بين محاورها وأجزائها، وإيجاد الرابط الذي يضبط شكل التعامل معها. وكل هذا -للأسف- يؤكد مرة أخرى أن الأنشطة اليداكتيكية للمدرسين تجري خارج السياق الذي تقتضيه وتتطلبه سيروية تنفيذ المنهاج الجديد للمادة.

- في مدى استثمار مكونات السورة الداخلية.

يستهدف هذا المؤشر قياس وعي المدرس (ة) بأهمية الإحاطة بمكونات السورة، أو ما اصطلحنا عليه في الدراسة بـ «عمارة السورة» وبنائها العام، فضلا عن التعرف على منهجية استثمارها بما يضمن الوحدة الموضوعية للسورة، ووحدة الرؤية اليداكتيكية المحققة لهيمنتها على المداخل. وقد أفرز رصد هذا المؤشر النتائج أدناه:

النسبة المئوية	التكرار	
13,33%	2	توظيف واستثمار الخصائص الداخلية للسورة
86,67%	13	غياب التوظيف المنهجي لخصائص السورة الداخلية
100%	15	المجموع

الجدول 12: استثمار الخصائص الداخلية للسورة.

يوضح الجدول أعلاه أن معظم المدرسين (ات) الذين شملتهم الملاحظة لا يستثمرون مكونات السورة الداخلية؛ حيث إن 86.67% منهم يغفلون عن هذه الخصائص ولا يعيرونها أدنى اهتمام أثناء اشتغالهم على مطلع السورة، في مقابل 13.33% ممن يوظفون هذه المكونات ويشيرون إليها. وعليه، فإن المدرسين (ات) لم يتمكنوا بعد من التحكم في طرق وكيفيات التعامل الجيد والمثمر مع السورة القرآنية، بما يضمن مركزيتها ويحقق تأطيرها للدروس، ويعين على التأسيس الجيد لقضايا البرنامج، ويوجه إلى رسم معالم التخطيط لاستراتيجيات التفاعل اليداكتيكي الراشد مع هذه المفردات، وفق تصور ورؤية مبررة وواضحة منذ البداية عند المدرس والمتعلم على السواء.

انطلاقاً من المؤشرات السابقة، يتضح أن أغلب المدرسين (ات) يغضون الطرف عن «مرحلة التأسيس» المبرمجة في مطلع كل أسدوس بالسلك الإعدادي، والتي تقضي بتناول القضايا المحورية في المقرر الدراسي؛ من ضمنها بالطبع قضية الوحدة والقضية المركزية للسورة. وذلك قبل الشروع في تحليل ومدارسة مكوناته الأخرى، ولعل التجلي الأبرز لهذه الظاهرة هو توجيههم مباشرة نحو مدارسة المقطع القرآني الأول، في غياب تام لأي اهتمام بالعناصر الأساسية المعينة على تملك صورة شاملة على البرنامج في مجمله في توافق وتضام بين تلك العناصر.

بل حتى المعطيات والمعارف المتوفرة (جل مكونات توثيق السورة) المفترض توظيفها لخدمة هذه الغاية، يتم تجريدها من أدوارها وعزلها عن سياقات توظيفها، لتقدم في النهاية على أنها مجال معرفي مقصود لذاته في معزل عن سياقات تقريره كآلية وظيفية منهجية وديداكتيكية، بحيث يزوج به في مسارات تفرغه من فحواه المنهجي.

ثالثاً: تصور المدرسين (ات) لمفهوم هيمنة السورة.

يطمح هذا الجزء من شبكة الملاحظة إلى التعرف -عن كثب- على تصورات المدرسين لمفهوم هيمنة السورة القرآنية وأهميته من الناحية الديداكتيكية، محاولين في ذلك إبراز تجليات تلك التصورات في ممارساتهم، وأثرها على اشتغالهم الديداكتيكي، ووقعها في توجيه أنشطتهم أثناء التفاعلات الصفية في إنجاز دروس المنهاج. وقد تمت أجراً هذا المعيار في المؤشرات الآتية:

-الوعي بالوحدة الموضوعية للسورة-

يسعى هذا المؤشر إلى استنطاق ممارسة المدرس(ة)، لتبوح بمدى وعيه واستحضاره لحقيقة الوحدة الموضوعية للسورة القرآنية أثناء التعامل معها، ومدارسة آياتها ومقاطعها وقضاياها... وقد أفرز تتبع هذا المؤشر معطيات الجدول أسفله:

النسبة المئوية	التكرار	
13,33%	2	استحضار ممارسة المدرس(ة) لوحدة السورة الموضوعية
86,67%	13	تغيب الممارسة للوحدة الموضوعية للسورة
100%	15	المجموع

الجدول 13: مدى استحضار الوحدة الموضوعية للسورة

يُظهر (الجدول 13) بأن الوعي بالوحدة الموضوعية للسورة رغم تعدد محاورها شبه غائب عند جل المدرسين؛ بحيث إن 86.67% من المدرسين(ات) الذين شملتهم الملاحظة، لم يَظهر من ممارساتهم أدنى وعي بالوحدة الموضوعية للسورة، في مقابل 13.33% الذين أظهرت أنشطتهم الـديداكتيكية وتصريحاتهم أثناء مختلف العمليات وعيهم بشكل أو بآخر بهذه الوحدة في الموضوع.

لقد أكدت معطيات الجدول أعلاه بأن جل المدرسين(ات) لا يستحضرون وحدة موضوع السورة، ولا يوجهون أنشطتهم الـديداكتيكية بما يوافق الوقوف على عمودها ومحورها، وهذا المعطى يبرر عدم وعيهم التام بأهمية هذا الموجه الأساس في التعامل مع السورة القرآنية أولا، وفي توجيه العمل الـديداكتيكي أثناء الاشتغال على قضايا ومفردات البرنامج الدراسي

ككل ثانيا، كما يُظهر بجلاء ضعفا في الإمام بالتوجه العام الذي أسس عليه المنهاج الدراسي للمادة.

ذلك التوصيف؛ سينعكس سلبا على ممارسات المدرس(ة)، ونظراته (ها) لقضايا السورة وفروعها المتعددة؛ حيث انصب تركيز المدرسين(ات) على مدارس الآيات بمعزل عن إطارها الجامع، وسقط أغلبهم في التفسير الموضوعي للآيات، الذي قاد في غالب الأوقات إلى تناول قضايا هامشية، وتفصيل جزئيات تفقد بوصلة الاشتغال على القضية المركزية للسورة، والمحاور الفرعية التي تعالجها مقاطعها. بل والانزياح أحيانا عن المقصود من إقرار السورة القرآنية الكريمة كمؤطر لوحدة البرنامج الدراسي.

إذن تتبع آيات مقاطع السورة آية آية بالتفسير والشروح اللغوية المستفيضة، لا يمكن إلا أن يفسر دواعي تذرّع جل المدرسين بضيق الغلاف الزمني المخصص لحصص القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية، مع العلم أننا لسنا في درس للتفسير بمعناه التقليدي.

والنتيجة المستخلصة من كل ما سلف، أن المدرسين(ات) لم تتضح لديهم بعد الوظيفة الديداكتيكية للسورة القرآنية في المنهاج الجديد بشكل يبعث على الاطمئنان؛ بنفس القدر الذي لا يحرصون فيه على ضبط عمود السورة المقررة والدوران حوله.

- ضبط مسالك الكشف عن وحدة موضوع السورة.

يستهدف هذا المؤشر التعرف على مدى تمكن المدرس(ة) من الأدوات المنهجية المعينة على تحصيل عمود السورة القرآنية، ومنهجية تعامله مع هذه الأدوات، فجاءت النتائج كالاتي:

النسبة المئوية	التكرار	
6,67%	1	استثمار آليات تحصيل عمود السورة
93,33%	14	إهمال لآليات تحصيل عمود السورة
100%	15	المجموع

الجدول 14: منهجية وأدوات تحصيل عمود السورة.

يبين (الجدول:14) أن الأغلبية الساحقة من المدرسين الذين شملتهم الملاحظة لا يعيرون اهتماما لمسالك تحصيل عمود السورة؛ ذلك أن 93.33% منهم لا يستثمرون مسالك الكشف عن وحدة موضوع السورة، في مقابل 6.67 % منهم فقط الذين أعملوا هذه الأدوات.

بيان ترابط محاور السورة بعمودها.

يروم هذا المؤشر قياس وعي المدرس(ة) بوحدة السورة موضوعيا وتكامل محاورها الفرعية في خدمة عمودها، والتعرف على كيفية تفعيل ذلك التكامل أثناء الاشتغال، وأثره في ضبط سيرورات العمل الديداكتيكي للمدرس، وجاءت نتائج قياس هذ المؤشر كآآتي:

النسبة المئوية	التكرار	
6,67%	1	إبراز الترابط الكامن بين عمود السورة ومحاورها
93,33%	14	إهمال ترابط محاور السورة بعمودها
100%	15	المجموع

الجدول 15: مراعاة ارتباط محاور السورة بعمودها.

يبرز (الجدول 15) أن غالبية المدرسين(ات) الذين شملتهم الملاحظة لا يعملون على إبراز الوحدة الموضوعية للسورة المقررة؛ حيث إن 93.33%

منهم لا يظهرون للمتعلمين الترابط الموضوعي الكامن بين محاورها ولا يشيرون إلى ذلك أبداً، في مقابل 6.67% الذين يبينون ذلك ويشيرون إليه.

إذا كان المدرس لا يبرز علاقة الترابط التي تجمع بين فروع السورة وعمودها العام؛ فإن هذا يعني عدم إدراكه لدور هذا العمود وأهميته في ضمان الوحدة الموضوعية للسورة من جهة، ولمفردات المنهاج ككل من جهة ثانية، ما سينتج عنه تحريف لمعانيها وسقوط في تجزيء محاورها وآياتها بغير مسوغ، كما سيؤدي إلى إساءة التعامل معها منهجياً وديداكتيكياً. كما تبرز معطيات الجدول أيضاً عدم إعمال المدرس للأدوات المنهجية الكفيلة بضمان استثمار أمثل للسورة ومكوناتها، وعدم وعيه بالإمكانات التي تتيحها لتفعيل رؤية المنهاج القائمة على وحدة المادة وتناسق عناصرها داخليا وخارجيا.

هذه العوامل كلها ستؤثر على إدراك العلاقة بين مكونات السورة الداخلية من جهة، وبين السورة ومداخل المادة من جهة ثانية، وهو ما سينتج عنه إبطال مفهوم تأطير السورة للمداخل، مما سيوقع المدرس في التعامل الانفرادي التجزيئي لمفردات المنهاج، وبشكل يمنع المتعلم(ة) من إدراك العلاقات والوشائج الجامعة بين عناصر البرنامج الدراسي، ويحول بينه وبين تعرف المبررات التربوية والمنهجية من إدراج كل عنصر ضمن مكونات هذا البرنامج، فتتعطل بذلك أهدافه وتضعف النتائج المنتظرة بسبب غياب المعنى، وهذا ما يحدث فعلاً.

- ربط عمود السورة بمدخل البرنامج الدراسي:

يروم هذا المؤشر معرفة ما إذا كان المدرس (ة) يتعاقد مع متعلميه على الانضباط لما يقتضيه عمود السورة معرفيا وقيميا... أثناء التعااطي مع دروس المقرر المختلفة، ولقد أثمرت نتائج القياس المعطيات الآتية:

النسبة المئوية	التكرار	
6,67%	1	تعاقد على ربط المداخل بعمود السورة
93,33%	14	انعدام التعاقد على ربط المداخل بعمود السورة
100%	15	المجموع

الجدول 16: التعاقد حول علاقة المداخل بقضية السورة

انطلاقا من معطيات (الجدول 16)، يتبين أن التعاقد بين المدرسين (ات) والمتعلمين (ات) على التقيد بتأطير عمود السورة لدروس المداخل لم يبلغ المستوى المأمول منه؛ فنسبة المدرسين (ات) الذين يتعاقدون مع متعلميهم على ذلك لم تتجاوز 6.67% من جملة من شملتهم الملاحظة، في مقابل 93.33 % الذين لا يستحضرون ذلك أثناء التعاقد.

هذه النتيجة كانت منتظرة إلى حد بعيد، لأنه مادام المدرس لا يراعي وحدة النسق الموضوعي للسورة القرآنية، ولا يعمل على تحصيل عمودها باتباع المسالك المذكورة آنفا، والتي تعينه على بلوغ ذلك الهدف، فكيف إذن ينتظر منه التعاقد مع متعلميه على ضرورة التقيد والانضباط لمقتضياته أثناء تقديم المفاهيم الشرعية، ومدارسة السورة المقررة؟

كل هذا يؤكد مرة أخرى، بأن الممارسات الديداكتيكية للمدرسين -قيد الملاحظة- ستغرد خارج سرب فلسفة المنهاج، وستعكس رؤيته الحريصة على ضمان وحدة المادة وتكامل عناصرها، ما دمنا متشبثين بهذه المقاربات التي لا تمت بصلة للنموذج التربوي الجديد.

-حصر القضايا الخارجة عن هيمنة السورة.

يستهدف هذا المعطى التعرف على مدى وضوح التعاقد بين المدرس والمتعلمين، -إن وجد تعاقد أصلا- على استبعاد أي قضية مهما كانت درجة أهميتها عن مجال التداول الصفي والمناقشة أثناء بناء الدروس إن لم تكن مؤطرة بعمود السورة الذي تكرر الحديث عنه، وقد جاءت النتائج كالآتي:

النسبة المئوية	التكرار	
0%	0	التعاقد على استبعاد القضايا الخارجة عما يتضمنه عمود السورة
100%	15	غياب الحديث عن استبعاد القضايا الخارجة عما يتضمنه عمود السورة
100%	15	المجموع

الجدول 17: التعاقد على التقيد بمحور السورة وقضيتها.

تظهر إحصاءات الجدول أعلاه، غيابا بارزا لأي تعاقد بين المدرسين(ات) والمتعلمين(ات) على استبعاد وتجنب الخوض في القضايا والموضوعات التي لا تمت بصلة لعمود السورة، بحيث إن كل المدرسين(ات) الذين شملتهم الملاحظة لم يتعاقدوا مع متعلميهم على ذلك ولم يشاروا إليه البتة.

في هذا الصدد، وتجاوزا لهذه الثغرة، نقترح أن تصاغ القضية المركزية للسورة المقررة على شكل مضمون عام واضح. حتى لا يظن المتعلمون أنه لا يوجد أي إطار ملزم يقيدنا، ما قد يوحي بأننا أحرار في مناقشة وتداول أي موضوع نريد وبالطريقة التي نريد، ما دامت تنتمي للمجال المدرس. وهذا سيسقط لا محالة في الارتجال والانزياح المعرفي، الذي أشرنا إليه سابقا، من خلال التركيز على التفريعات والتفاصيل... (المعارف الجزئية

التي تتنقل كاهل المتعلم(ة) بالفروع، واستغراق وقت الحصة دون بلوغ الأهداف المنشودة).

-في مدى مراعاة ترابط مقاطع السورة.

الهدف من وضع هذا المؤشر هو التعرف على مدى مراعاة المدرسين للانسجام الموضوعي بين آيات المقطع الواحد من جهة، ومدى انسجام التقطيع الذي اعتمده مع عمود السورة ومقصودها العام من جهة ثانية، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

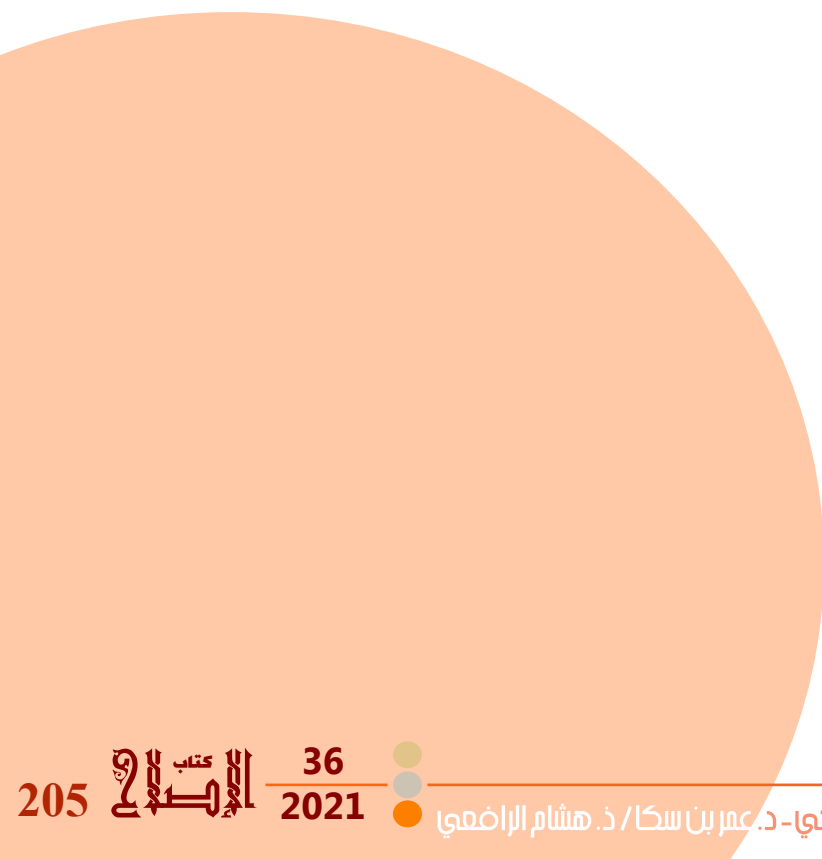
النسبة المئوية	التكرار	
6,67%	1	مراعاة الانسجام الموضوعي بين آيات المقطع الواحد داخليا وخارجيا
93,33%	14	عدم مراعاة الانسجام بن آيات المقطع
100%	15	المجموع

الجدول 18: مراعاة الانسجام بين آيات المقطع الواحد.

توضح بيانات (الجدول 18) أن مراعاة الانسجام بين آيات المقطع الواحد، وكذا بين التقسيم المعتمد وعمود السورة، غائب عند معظم المدرسين (ات) الذين شملتهم الملاحظة، فزهاء 93.33% منهم لم يراعوا هذا الانسجام ولم يعملوا على احترامه سواء على مستوى آيات المقطع، أو بين المقاطع ذاتها في علاقتها بقضية السورة المحورية، بينما نسبة من حاولوا مراعاة ذلك لم تتجاوز 6.67%.

هذه النسب التي عبر عنها الجدول أعلاه، تؤكد سطوة الكتاب المدرسي على ألباب المدرسين وممارساتهم اليداكتيكية، الأمر الذي قيد حريتهم في تدبير دروس المداخل؛ إذ إن الغالبية الساحقة منهم يتبعون التقسيم الوارد في الكتاب المدرسي.

كل البيانات السابقة تؤكد وجود بون شاسع بين تصورات المدرسين وممارساتهم الديداكتيكية من جهة، وبين الرؤى والتصورات المؤطرة للمنهاج عموماً، والتي تنص على هيمنة السورة المقررة على كل مداخل المنهاج، بما يساعد على تحقق الانسجام والتكامل فيما بينها. ولن يتحصل ذلك كله إلا من خلال حصر القضية المركزية للسورة (عمود السورة)، عبر تتبع خطوات منهجية محددة، ثم بعد ذلك استحضار هذه القضية في مختلف مراحل وسيرورات تقديم دروس المداخل. لكن -للأسف- هذا ما لم نلمحه في ممارسات المدرسين (ات) -على الأقل انطلقاً مما رصدناه- مما يدفع إلى القول بأن المدرسين ما زال أمامهم طريق طويل لتنزيل تصورات المنهاج كما أريد له.

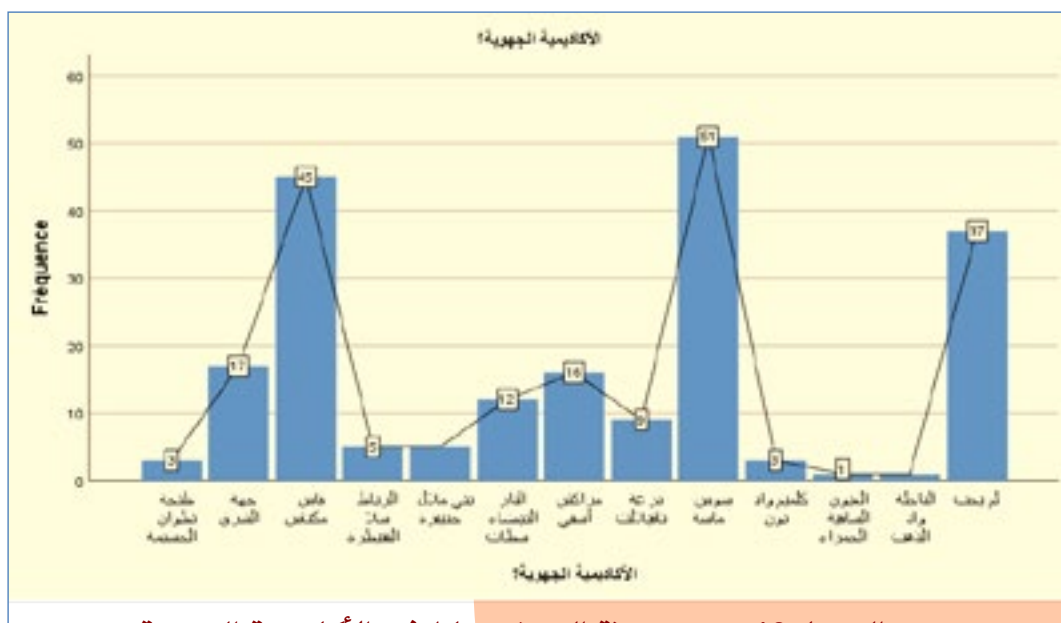


المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الاستبيان

المطلب الأول: البيانات الوصفية لعينة البحث.

الجدول الآتي توضح خصائص وتوزيع العينة المستجوبة؛ ويتعلق الأمر تحديدا بمتغيرات: الأكاديمية الجهوية التي ينتمي إليها المستجوبون، والسلك الذي يدرسون فيه (الإعدادي، التأهيلي)، إضافة إلى أقدميتهم العامة في التدريس، الشهادات والمؤهلات العلمية التي بحوزتهم، وأخيرا طبيعة التعيين الذي ولجوا من خلاله مهمة تدريس مادة التربية الإسلامية. يلي ذلك الجداول التكرارية الخاصة بمحاور الاستبيان وأسئلته البالغ عددها إحدى عشرة سؤالا.

أولا: توزيع عينة البحث حسب الانتماء للأكاديمية الجهوية:



الجدول 19: توزيع عينة البحث تبعا لمتغير الأكاديمية الجهوية

الواضح من خلال المعطيات الإحصائية أعلاه، أن جميع الأكاديميات الجهوية للمملكة ممثلة في هذه الدراسة، مع تفاوت واضح بينها، حيث إن جل المستجوبين ينتمون -بالترتيب- لكل من أكاديمية سوس ماسة بنسبة تمثيلية قدرت بحوالي % 24,9، ثم أكاديمية فاس مكناس بنسبة % 22. وقد جاءت تمثيلية كل من الأكاديمية الجهوية العيون الساقية الحمراء والداخلية واد الذهب هي الأقل على الإطلاق؛ وذلك في حدود 0,5 % من مجموع من أجاب عن أسئلة الاستبيان.

ثانياً: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السلك الدراسي:

النسبة المئوية	العدد	السلك
50.2%	103	الإعدادي
49.8%	102	التأهيلي

الجدول 20: توزيع العينة تبعاً لمتغير السلك الدراسي

الملاحظ من خلال الأرقام المدرجة في الجدول أعلاه أن عينة الدراسة موزعة بالتساوي تقريباً بين السلك الثانوي الإعدادي والسلك الثانوي التأهيلي، مع ترجيح طفيف لتمثيلية السلك الثانوي التأهيلي بمعدل % 0,2.

ثالثاً: توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الأقدمية العامة في التدريس.

الأقدمية في التدريس			السلك الدراسي	
أقل من 10 سنوات	ما بين 10 و 20 سنة	أكثر من 20 سنة		
57	31	15	103	الإعدادي
51	39	12	102	التأهيلي
108	70	27	205	المجموع

الجدول 21: توزيع العينة تبعاً لمتغير الأقدمية العامة

فيما يتعلق بهذا المتغير الهام والحاسم، والذي يمكن أن يعكس مدى تراكم خبرات وكفايات التربية والتعليم لدى مدرسي(ات) المادة، وكذا منهجية وطريقة الاشتغال الديداكتيكي مع منهاجها الجديد، نشير إلى أن العينة التي شملتها الدراسة استهدفت مختلف الفئات التي خضعت لتصنيف ثلاثي وفق معيار سنوات الأقدمية الآتي: أقل من عشر سنوات، ما بين عشر سنوات و 20 سنة، وأخيراً أكثر من عشرين سنة.

وتوحي الإحصاءات المتعلقة بهذه المسألة بأن أكثر من نصف المستجوبين يملكون أقدمية عامة أقل من عشر سنوات 52,7%، يليهم في المرتبة الثانية ذوو الأقدمية المحصورة بين عشرة وعشرين سنة (34.1%)، بيد أن المستجوبين المصنفين ضمن فئة أقدمية أكثر من عشرين سنة قد مثلوا نسبة أقل في حدود 13.2%.

وقد حاولت الدراسة استهداف مختلف تلك الفئات، ضماناً لتمثيلية معقولة للهيئة المكلفة بتدريس مادة التربية الإسلامية، وخاصة

أن الأغلبية الكبرى من العينة التي عُيّنت بها الدراسة من الصنفين الأوليين، مما يعني أن المدرسين والمدرسات المعيّنين بالدراسة راكموا تجربة معتبرة في تدريس المادة، سواء في منهاجها «القديم»، أو المنهاج الحالي الذي اعتمد منذ 2016.

النسبة المئوية	العدد	المؤهل العلمي
2%	4	السلك الأول من الإجازة
51.2%	105	الإجازة
32.7%	67	الماستر
14.1%	29	الدكتوراه

الجدول 22: توزيع العينة تبعاً لمتغير الشهادة الجامعية

رابعاً: توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والأكاديمي:

الجدول أعلاه يتعلق بجدول التكرارات الخاصة بمتغير الشهادات الجامعية التي يتوفر عليها المستجوبون المائتان وخمسة. والجدول ذاته يبرز أن نصف العينة من المدرسين (ات) المستجوبين هم من حاملي شهادة الإجازة (51,2%) يليهم على مستوى الترتيب حاملو شهادة الماستر بنسبة (32,7%)، ثم حاملو شهادة الدكتوراه بمعدل 14,1%.

خامساً: توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير نوع التعيين:

نوع التعيين	العدد	النسبة المئوية
خريج مركز التكوين	135	65.9%
توظيف مباشر	40	19.5%
موظف أكاديمية	30	14.6%

الجدول 23: توزيع العينة تبعاً لمتغير نوع التعيين.

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن ثلثي المستجوبين يعدّون من خريجي مراكز التكوين (65.9 %)، الذين استفادوا من تكوين أساس في ديداكتيك ومنهجية تدريس المادة، في حين أن نسبة الثلث الباقية موزعة على فئتين: الفئة الأولى تشمل الذين ولجوا مهمة التدريس عن طريق التوظيف المباشر، أما الفئة الثانية فهي حديثة العهد في ميدان التربية والتعليم؛ فهي فئة ولجت مهمة التدريس في البداية تحت مسمى «الأساتذة المتعاقدون»، واستقر الاسم الذي عرفت به هذه الشريحة الواسعة على مسمى «موظفي الأكاديميات الجهوية».

المطلب الثاني: المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبيان:

الهدف الأساس من كل بحث تربوي هو معالجة الاختلالات والظواهر التي تؤثر سلبا على الممارسات التربوية والصفية، والتي تنعكس بكل تأكيد على أداء المدرسين والمدرسات، ناهيك عن مردودية المتعلمين ودرجة إقبالهم على التعلم عموما.

والهدف الذي تم تسطيره في هذا البحث يصب في اتجاه الخروج بنتائج وخلصات عملية تعبر عن مغزى البحث من جهة، وتضمن اقتراح حلول عملية لمعالجة المشكلة المرصودة من جهة ثانية، وتحديد (المشكلة) التي سبق التعبير عنها على مستوى الممارسة الديدانكتيكية والمحصورة في الهوة الشاسعة بين التصور الذي جاء به المنهاج الجديد في اعتماد مفهوم هيمنة ومركزية السورة القرآنية، وبين الطرق والمنهجيات الملاحظة التي لا تعبر حقيقة عن روح المنهاج الجديد، ولا تزال ترهن ممارسات جل مدرسي ومدرسات المادة في مقاربات لا علاقة لها بهيمنة السورة المقررة على مفاهيم ومداخل المنهاج.

ولذلك، كان من اللازم اعتماد معالجة إحصائية دقيقة تضمن قراءة موضوعية للنتائج المتوصل إليها. وقد قمنا باستخدام البرنامج المشهور SPSS (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، الذي مكننا من الوقوف على التكرارات والنسب المئوية المطلوبة، إضافة إلى حساب بعض المتوسطات والارتباطات بين فقرات ومحاو الاستبيان من أجل التمكن من استخلاص استنتاجات صحيحة، وترجيح بعض الفرضيات التي انطلق منها البحث.

* المنهج المعتمد في التعامل مع نتائج الاستبيان :

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي-التحليلي أساسا، حيث عملنا بداية على وصف المعطيات الكمية والكيفية المستقاة من عينة البحث، وقدرها (205) مستجوبا، نظن أنها عينة ممثلة لمجتمع البحث الكلي، ثم عرضها بعد ذلك وتحليلها بناء على المعالجة الإحصائية الوصفية والاستدلالية على حد سواء وفق مقاييس منتقاة انسجاما مع أهداف الدراسة وفرضياتها.

(أ) عرض وتحليل النتائج:

(أ - 1) عرض نتائج الجواب عن السؤال الأول:

السؤال	رؤية واضحة	إشارات طفيفة	غير واضحة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
هل ترى أن منهاج التربية الإسلامية الجديد وضح رؤيته بشأن هيمنة ومركزية السورة القرآنية ؟	79	106	20	2,13	0,94	درجة وضوح متوسطة
	النسبة	%38.5	%51.7	%9.8		(إشارات طفيفة)

الجدول 24: درجة توضيح المنهاج لمفهوم مركزية السورة القرآنية بالنسبة للمدرسين

أول سؤال في الاستبيان تعلق بقياس درجة وضوح الرؤية التي طرحها المنهاج بالنسبة للعينة المستجوبة من المدرسين(ات)، وذلك على مستوى مفهوم مركزية السورة القرآنية. فالأصل أن كل الاختيارات والرؤى

المؤطرة لأي ممارسة ديداكتيكية ناجحة من المفروض أن تتأسس على رؤية واضحة، ووعي كامل بأبعادها ومقارباتها وضوابطها والخلفيات النظرية القائمة عليها، إضافة إلى ضبط ما له صلة بمقتضيات التنزيل الديداكتيكي الأمثل لتلك الرؤى. في مقابل ذلك، فإن كل ضبابية أو التباس في المقاربات والرؤى التي طرحها المنهاج سينتج عنها لا محالة سوء فهم وتنزيل للاختيارات المنصوص عليها، أو في بعض الأحيان تردد، بل نفور المدرسات والمدرسين من اعتمادها واستدماجها في ممارساتهم الصفية.

إن البيانات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه (الجدول 24)، تتجه نحو نفي كون منهاج التربية الإسلامية الجديد قد أوضح رؤيته في مسألة مركزية السورة المقررة وهيمنتها على مفاهيم ومفردات المنهاج، حيث عبّر أكثر من نصف العينة المعنية بالدراسة بشكل واضح بأن المنهاج لم يوفر إلا إشارات طفيفة تتعلق بمفهوم مركزية السورة القرآنية. وهو الاتجاه الغالب إذا ما أخذنا بالحسبان نسبة 10% من مجموع المستجوبين الذين نفوا جملة وتفصيلاً وضوح تلك الرؤية المنهاجية المذكورة. ولعل هذا المعطى من بين أبرز العقبات التي لا تزال تعترض تنزيل مفهوم مركزية السورة القرآنية من الناحية الديداكتيكية؛ انطباع سلبي يعكس إجمالاً «غربة» هذا المفهوم لدى شريحة واسعة من مدرسي (ات) المادة اعتادت التعامل التجزيئي والمتفصل مع دروس ووحدات المنهاج الدراسي، باعتبارها وحدات مستقلة تركز بالأساس على البعد المعرفي في تكوين شخصية المتعلم. كما ألفت الإعداد والتخطيط للدرس الواحد (المستقل)، وليس نهج استراتيجيات التخطيط لوحدة منسجمة ومتكاملة تقوم على مبدأ النمو والترقي، ومصممة بشكل مرن يستحضر مفهوم السيناريو

البيداغوجي الذي يراعي المتغيرات الكثيرة التي من شأنها أن تؤثر على إيقاعات ومستويات التعلم لدى المتعلمين الذين يشكلون في الغالب بنيات غير متجانسة، لها خصوصيات وفوارق وحاجات اجتماعية وثقافية متعددة...

(أ - 2) عرض نتائج السؤال الثاني:

السؤال	حاضرة	حاضرة بشكل متواضع	غير حاضرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
ما درجة حضور وتوفير آليات ومنهجية تنزيل هيمنة السورة القرآنية من خلال المنهاج ؟	العدد	49	142	14	1,83	(2) حاضرة بشكل متواضع
	النسبة	%23.9	%69.3	%6.8	0,529	

الجدول 25: درجة حضور آليات تنزيل مفهوم هيمنة السورة

تتمة للسؤال الأول الذي قاس درجة وضوح الرؤية المنهاجية عند مدرسي(ات) المادة، طرحنا هذا السؤال الثاني للوقوف على درجة حضور أو توفر آليات ومنهجية التنزيل الديداكتيكي المناسب لمفهوم هيمنة السورة القرآنية. والدافع الذي برّر طرح هذا السؤال هو أن الحديث عن المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية ليس في معزل عن خيار الاستناد إلى «البراديغم السوسيوبنائي» في التعلم، وتبني ما يدور في فلكه من مقاربات منهجية كالمقاربة بالكفايات، وبيداغوجيات خادمة لها كبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع.

الجدير بالذكر، أن طبيعة وشكل الممارسات الديدانكتيكية التي ينتهجها مدرسو ومدرسات مادة التربية الإسلامية (على الأقل العينة قيد الدراسة) لا تعكس روح المنهاج في جوانب كثيرة، بل إنها لا تزال تمتح من المقاربات البيداغوجية التقليدية، وهو ما أكدته النتائج التي أسفرت عنها شبكة الملاحظة (الأداة الثانية للدراسة) التي وصفت سير الاشتغال الديدانكتيكي لعينة من المدرسين والمدرسات، وهو ما تم تأكيده سابقا أثناء تحليل مضمون وثائق المنهاج أيضا. بموازاة ذلك، تدل المعطيات الواردة في الجدول أعلاه على أن تقدير أكثر من ثلثي المستجوبين (69,3%) لمدى توفر آليات ومنهجية التنزيل الديدانكتيكي لمفهوم مركزية السورة القرآنية ينحو نحو درجة: حاضرة بشكل متواضع، مما يفيد إجمالا بأن اتجاهات مدرسي ومدرسات المادة نحو تفعيل خيار هيمنة السورة المقررة يعتريه الكثير من الارتباب والتلكؤ، والتعلل بغياب الرؤية الواضحة، وافتقاد آليات ومنهجية التنزيل. مما يعني من جهة أخرى، بأن الانضباط الديدانكتيكي والالتزام برؤى وخيارات المنهاج سيظل مؤجلا ومعلقا لسنوات أخرى. مع المراهنة والتعويل -بالطبع- على التكوينات المستمرة، وتأطير المشرفين التربويين على المادة من أجل سد هذه الثغرات الموهلة التي تبعدنا أكثر فأكثر عن روح المنهاج الجديد الذي علقت عليه الآمال لتتجاوز الاختلالات المنهجية والديدانكتيكية التي لازمت مفهوم التربية الإسلامية أصلا، ناهيك عن واقع تدريسية المادة وما يشوبها من نواقص وعيوب.

(أ - 3) عرض نتائج السؤال الثالث:

أجوبة السؤال الثالث	العدد	النسبة المئوية
جزء من المقرر	79	38,5%
مصدر نصوص الانطلاق	41	20%
موجهة ومؤطرة لباقي المداخل	64	31.2%
منطلق ومنتهى تدريس المداخل	21	10.2%
المجموع	205	100%

الجدول 26: موقع السورة في النهج الديداكتيكي المعتمد.

يبدو أن مفهوم «مركزية السورة القرآنية» يحتاج من مهندسي وواضعي المنهاج إلى مزيد بيان لاستدراك الهوة الشاسعة بين المفهوم كما أراد له واضع المنهاج أن يكون، وبين الدلالات المتداولة والمبثوثة بين عدد لا يستهان به من المدرسين والمدرسات، فعند رصد مكانة وموقع السورة القرآنية المقررة في اشتغال المدرسين والمدرسات، اتضح أن هؤلاء أصناف متباينون في تعاملهم مع السورة الكريمة، وفي تحديد موقعها الحقيقي في منهاج المادة الجديد.

غير أن المشكل الحقيقي هاهنا يكمن في الخلط البين بين التفسير الموضوعي من جهة، وبين مفهوم مركزية وهيمنة السورة من جهة ثانية. بل إن البعض لا يزال يتحدث عن الربط الحرفي بين آيات السورة، وبين مواضيع كل مدخل من المداخل الخمسة. دون إغفال ما يخلفه هذا النمط من التعامل مع السورة القرآنية من تمحل وتكلف لا مسوغ له. بيد أن

حديث المنهاج عن الهيمنة والمركزية لا يمكن حصره في ذلك الفهم القاصر الذي نجده عند ثلة من المدرسين (ات).

من الأمور الملفتة للنظر في معطيات السؤال الثالث أن قرابة الأربعين بالمائة من المستجوبين ما برحوا يعدون السورة القرآنية جزءاً من المقرر، بمعنى مكوناً (مكون القرآن الكريم) إلى جانب مكونات أخرى، بحيث تخصص له حصتان دراسيتان ثم ينتهي الأمر، لننتقل إلى مكون آخر قد لا تربطه به أية صلة.

ومعلوم أننا لسنا اليوم مع المنهاج الجديد بصدد الحديث بتاتا عن مكونات المعرفة الشرعية (القرآن، الحديث، السيرة، الفقه... الخ) كما كان الحال عليه في السابق. بل صرنا نقارب مادة التربية الإسلامية بمنظار اعتبارها مادة دراسية واحدة منسجمة تروم تحقيق حاجات المتعلم (ة) الدينية الحقيقية في سياق اجتماعي وثقافي له دلالة ومعنى بالنسبة إليه، فضلا عن تنمية شخصيته في أبعادها الثلاثة الرئيسة؛ ونقصد بها: البعد التصوري -العقدي، البعد الوجداني، والبعد العملي -التعبدية.

ولعل هذا الركون إلى التصورات النمطية القديمة لدرس التربية الإسلامية هو ما يفسر استغراق جل المدرسين للوقت المخصص لحصص التزكية في التفسير الموضوعي للآيات، والوقوف المبالغ فيه على دلالات الألفاظ القرآنية من الناحية اللغوية والاصطلاحية (الوقوف المطول على شرح مفردات النص القرآني، وتتبع معانيه ومضامينه آية آية)، وإن كان في واقع الأمر ليس هو المقصود

الأول (أصالة) من معنى التزكية بالقرآن الكريم ^[197].

باختصار، نلاحظ أنه سرعان ما يتحول درس التزكية (القرآن الكريم) إلى درس تقليدي في التفسير، بيد أن هذا مناف تماما للتصور الذي يطرحه المنهاج.

نفس الشيء نقوله بشأن الصنف الآخر من المستجوبين (20%)، والذي ينظر إلى السورة المقررة كمصدر لنصوص الانطلاق التي يستند إليها في تقديم دروس المداخل الأخرى. علما بأن الحديث عن «نصوص الانطلاق» وفق الرؤية المنهاجية الجديدة صار من الأمور التي ينبغي القطع معها ما دمنا قد حسمنا النقاش في خيار الاشتغال بالوضعية-المشكل التي من المفروض أن يعطى لها الوقت الكافي على مستوى المناقشة وإثارة الإشكالات الفرعية والترجيح بين الفرضيات... مع استثمار النصوص الشرعية كدعامات لبناء المفاهيم، والاستدلال على المواقف وتعليلها، وما إلى ذلك من الوظائف المنوطة بالنص الشرعي.

في الوقت الذي كنا ننتظر فيه أن تميل الكفة-إحصائيا- لصالح اعتبار السورة المقررة منطلق ومنتهى تدريس المداخل، إلى جانب كونها موجهة

^[197] لا يجب أن يفهم من هذا الكلام إطلاقا التقليل من شأن التفسير الموضوعي لآيات الكتاب العزيز، بل على العكس، فهو مفتاح فهم كلام الله وضبط دلالاته. كما أنه لا غنى للمدرس على وجه الخصوص عن مراجعة كتب التفسير الرصينة والإفادة مما تزخر به من علم ومعرفة، وبيان وبسط لكل ما يتعلق بالسورة القرآنية من توثيق وتعريف وبيان سبب نزول وإعجاز ومقاصد وغايات... الخ، وذلك قبل مدارس أي مقطع من مقاطع السورة المقررة مع المتعلمين، حيث إن محل ذلك البحث والإعداد هو مرحلة التخطيط للتعليمات وإعداد السيناريوهات البيداغوجية. مع التنبيه أننا نتحدث هنا عن التعامل الوظيفي مع تلك المعارف بما يخدم الهدف الذي يسعى مدخل التزكية بلوغه...

ومؤطرة لعمل المدرس(ة) في منهجية تدريس المداخل المتبقية، جاءت النتائج خارج حدود التكهّنات؛ حيث إن 10% فقط من عينة الدراسة هي التي لامست مفهوم مركزية السورة، وبوأتها المكانة التي تستحقها في المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية.

(أ - 4) عرض نتائج السؤال الرابع:

أجوبة السؤال الثالث	العدد	النسبة المئوية
دراسة السورة ككل دون استحضار الهيمنة.	26	12.7%
دراسة السورة مقطعا مقطعا.	126	61.5%
مراعاة هيمنة السورة على باقي المداخل.	53	25.9%
المجموع	205	100%

الجدول 27: التعامل مع السورة أثناء التخطيط للتعليمات.

لقد سبق وأن أثّرنا مشكلة الطريقة التي يتناول بها مدرسو ومدرسات المادة مسألة الإعداد والتخطيط لدروس المنهاج في المحور السابق (تحليل نتائج الجدول: 22)، حيث تم التأكيد على أن نسبة مقلقة من أنماط الاشتغال الديداكتيكي للمدرسين لا تزال محكومة بالنظرة التجزئية في مقارنة دروس المنهاج ومداخله. ومن تجليات ذلك نزوع نسبة كبيرة من المدرسين (ات) 61,5% إلى دراسة السورة مقطعا مقطعا دون استحضار مفهوم هيمنة السورة. مما يوحي بأن المنهجية المتبعة من لدن هؤلاء تتمحور حول إعداد كل درس على حدة (جذابة خاصة بكل مدخل)، وفي معزل تام عن مفهوم هيمنة السورة القرآنية التي لها قضية مركزية

وقضايا فرعية، وفي ضوءها يجب أن تحل القضايا والإشكالات التي نثيرها مع المتعلمين بشكل متدرج... أي باعتبار السورة عموماً «نموذج الحل» الأمثل لتلك المشكلات الواقعية التي نقم فيها المتعلم... وقد سبق بسط الكلام في هذا الموضوع في الإطار النظري للدراسة.

إن نسبة الذين يراعون هيمنة السورة القرآنية على باقي المداخل في التخطيط للتعليمات تظل في حدود 25%، مما يؤكد التحليل الذي ذهبنا إليه في الفقرة الأولى؛ بل إن نسبة تقارب 13 % لا تستحضر أبداً هذا المفهوم في تخطيطها للتعليمات.

(أ - 5) عرض نتائج السؤال الخامس:

النسبة المئوية	العدد	أجوبة السؤال الرابع
63,9%	131	اعتماد التقسيم الوارد في الكتاب المدرسي
36%	74	الاجتهاد في وضع تقسيم خاص
100%	205	المجموع

الجدول 28: المعيار المعتمد في تقسيم مقاطع السورة

الباعث على طرح هذا السؤال يكمن أساساً فيما لاحظناه من التباس واضح لدى مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية في تعيين دور كل من الكتاب المدرسي المقرر (كتاب المتعلم) في العملية التعليمية-التعلمية، ودور المنهاج التعليمي للمادة، وما يتعلق به من وثائق وأطر مرجعية، فالأول لا يعدو أن يكون مجرد اجتهاد، ووسيلة لتنزيل وأجراً المنهاج؛ الذي يعدُّ الأصل الذي ينبغي الاحتكام إليه في التخطيط والإعداد، ووضع

سيناريوهات التعليم والتعلم. وخاصة في مجال الرؤى المنهجية وطرق تنفيذ أهداف البرنامج الدراسي ومواضيعه.

والداعي للاستغراب في هذا السياق هو ارتباط جل المدرسين (ات) بالكتاب المدرسي، ارتباطا كبيرا في اشتغالهم اليداكتليكي؛ بل يمكن الجزم بأنه من المستبعد الاستغناء عنه أثناء تقديم الدروس، ومن ضمن ذلك تحديد أقسام ومقاطع السورة القرآنية المقررة؛ وكأن التقسيم الوارد في الكتب المدرسية ملزم ولا يمكن مخالفته البتة، -وهو نفس الاستنتاج الذي أكدته لنا نتائج الملاحظة، كما سبق بيانه- ، أو الحياد عما ورد فيه من أنشطة تعليمية مقترحة... إلى درجة أن عددا لا يستهان به منهم يتداول أمام المتعلمين حرفيا ما ورد فيه من العناوين والجمل والدعامات والمضامين ويتبعها حذو القدة بالقدة !

أما المعطيات الواردة في الجدول أعلاه (الجدول 28)، فهي بلا شك تثبت صحة هذا الاستنتاج مادام أكثر من 63% من المستجوبين يصرّح بأنه يعتمد التقسيم الوارد في الكتاب المدرسي، ولا يجتهد في وضع تقسيم ينسجم والمقاربة السليمة التي تتوافق مع رؤية المنهاج وفلسفته. ومن بين المؤشرات الأخرى التي تصب في هذا الاتجاه عدم انتباه معظم المدرسين والمدرسات إلى أن تقسيم السورة المقررة يجب أن يتم حسب ما تقتضيه الوحدة الدراسية^[198]، ووحدة النسق الموضوعي للمقطع القرآني في علاقته بالقضية المركزية للسورة، وليس حجم المقطع القرآني وعدد الآيات

[198] سبق أن بينا أن الوحدة في المنهاج الجديد هي مقطع قرآني إضافة للمداخل الخمسة المرتبطة به.

المكونة له، مع عدم إغفال مسألة مهمة بهذا الصدد تتجلى في ارتباط كل مقطع على حدة بدروس المداخل التي تشكل موارد معرفية له تسهم في حل الإشكالات التي يعالجها ذلك المقطع. وبناء عليه فلا مسوغ لتعيين مقطع مستقل ومعزول لا موارد له (دروس المداخل) كما هو الحال في الكتب المدرسية الحالية، ولا شك أن هذا من بين المثالب الكثيرة التي تعاب على الكتاب المدرسي عموماً، غير أن مسؤولية المدرسين (ات) تظل حاضرة لأنهم ينهلون مباشرة من الكتاب المدرسي دون الاستناد إلى الاختيارات التي أسس عليها منهاج المادة.

(أ - 6) عرض نتائج السؤال السادس:

السؤال	حاضرة	حاضرة بشكل متواضع	غير حاضرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
هل لديك فكرة عن علم "مناسبات السور"، ودوره في بيان إعجاز السورة القرآنية وإحكام نظمها ونسقها الداخلي وبالتالي استثمارها الأنسب ديداكتيكياً ؟	العدد	109	51	45	1,69	(1) اتجاه إيجابي
	النسبة	%53.2	%24.9	%22.0		

الجدول 29: مدى الاطلاع على علم مناسبات السور.

بيانات هذا الجدول (الجدول 29)، مؤشر واضح على أن أكثر من نصف المستجوبين: (% 53.2) من المدرسين والمدرسات على وعي بمكانة أحد أهم العلوم القرآنية التي تعنى بلطائف تفسير القرآن الكريم، والوقوف على أدق تجليات الإعجاز البياني والموضوعي فيه. نقصد بالطبع: «علم مناسبات السور»، في مقابل ذلك نجد أن %22 من بين هؤلاء ليس لديهم

أدنى فكرة عن ذلك العلم، مع وجود نسبة ثالثة تقارب الربع (24,9%) صلتها بهذا الحقل المعرفي لا تعكس أقداما راسخة في مدى الاطلاع عليه، أو الإفادة منه في بلورة تصور واضح يتم استثماره ديداكتيكيا في خدمة وتيسير العمل وفق مركزية السورة القرآنية، على أساس أن السورة لها عمود واحد أساس، وأن كل القضايا والمواضيع التي تعالجها لا تخرج عن ذلك العمود، ولا عن المقاصد العامة التي تسعى إلى تحقيقها، خاصة أن حسن التعامل مع السورة القرآنية من الناحية الديداكتيكية، يتطلب لا محالة من المدرس الوقوف على مظاهر التناسق الموضوعي مطولا، وتحديدًا على مستوى النظم والبناء، ووحدة النسق الداخلي لتلك السورة، وتناسبها الخارجي مع السور الأخرى التي قبلها وبعدها، وقد سبق الحديث عن هذه الجوانب النظرية بإسهاب فيما تقدم من المحاور.

إن الأرقام المشار إليها أعلاه، دالة من الناحية الإحصائية على أن الجهود ينبغي أن تنصب أكثر فأكثر على التمكن من الأطر والمرجعيات النظرية التي بني على أساسها مفهوم مركزية وهيمنة السورة القرآنية؛ سواء تعلق الأمر عموماً بأصول التفسير، أو علم مقاصد السور، أو علم تناسب السور. وأن تركيز ذلك تلك الجهود في منحى تمثل وحدات المنهاج تمثلاً شاملاً يتيح للمدرس(ة) التعامل مع مختلف المداخل بصفتها واجهات، ومنافذ تستهدف بناء شخصية المتعلم من مختلف جوانبها، ومن منطلق كونها مراقبي نمر عبرها المتعلم في انسجام وتكامل، وقد سبق التنبيه على أن المدرس(ة) في اشتغاله الديداكتيكي يضع نصب عينيه أولاً مدخل الحكمة (المُخرَج)، على الرغم من أنه ينطلق من مدخل التزكية.

إن الأمر لا يتعلق هنا بتوثيق السورة فقط من حيث عدد الآيات وسبب النزول أو نوعها وترتيبها؛ بل إن مدرس(ة) مادة التربية الإسلامية عليه أن يحيط بالسورة القرآنية المقررة من زوايا متعددة، وأن يقاربها مقارنة شاملة تكشف أولا عن وحدتها الموضوعية وبنائها الكلي، وذلك من أجل الوقوف بجلاء على قضيتها المركزية وما سيقى من أجله، وحتى يتمكن من استثمارها منهجيا وديداكتيكيا في بناء الدروس بشكل متناسق ومتنام.

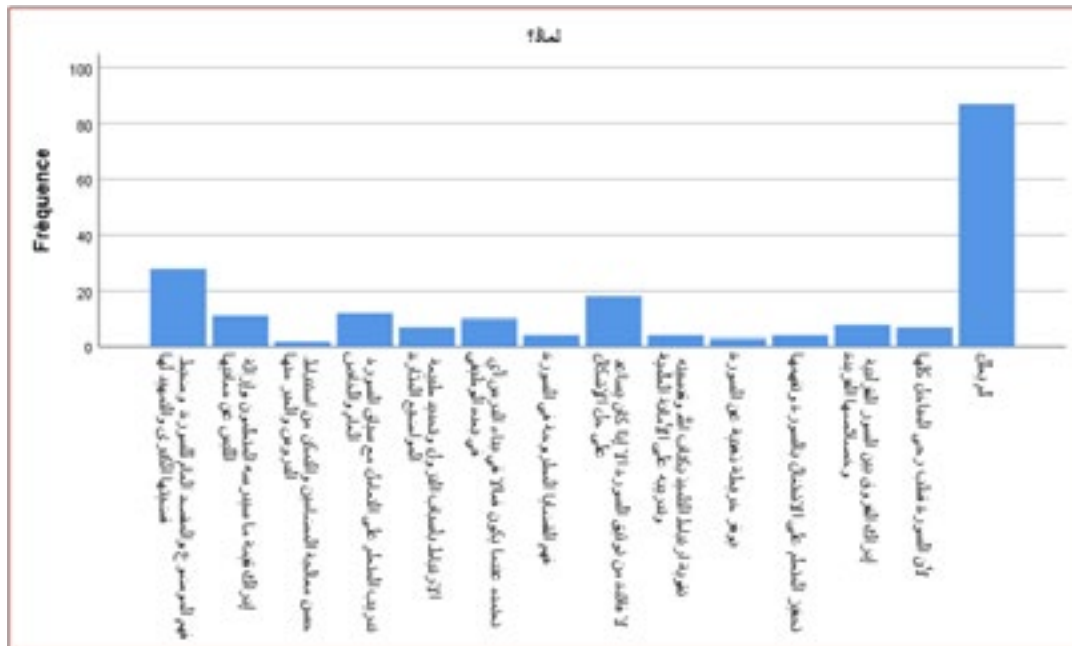
(أ - 7) عرض نتائج السؤال السابع:

أجوبة السؤال السادس	العدد	النسبة المئوية
نعم	156	76,1%
لا	49	24%
المجموع	205	100%

الجدول 30: الموقف من ضرورة توثيق السورة.

إن أغلبية من شملهم الاستبيان - كما هو واضح في الجدول أعلاه (الجدول 30) - موافقون على ضرورة توثيق السورة القرآنية المقررة 76,1%، في مقابل 23.9% لم يروا ضرورة ذلك، وعند تحليل التعليقات التي برّر بها كل طرف موقفه إزاء السؤال المطروح نجد أنها تتقاطع في الكثير من القواسم المشتركة؛ سواء بالنسبة للذين أكدوا على ضرورة توثيق السورة القرآنية (الجواب بنعم)، أو بالنسبة لهؤلاء الذين قالوا بأنه لا حاجة إلى توثيقها (الجواب بلا)، مع العلم بأن زهاء 40% من المستجوبين لم يعللوا رأيهم أصلا. وأمام تعدد التعليقات المقدمة، وصعوبة معالجتها والتعليق عليها بذلك الشكل، كان من اللازم إخضاعها لتصنيف يوحد شتات التعابير

والآراء؛ فكانت النتيجة أن حصلنا على صنفين شاملين لأجوبة الذين عبروا بـ «لا»؛ فقد قيدت هذه الفئة الاشتغال بتوثيق السورة ببعده الوظيفي أولاً، وبأن يُسهم ثانياً في حل المشكلات المطروحة. وإلا فلا طائل من وراءه؛ بل اعتبر البعض الوقوف عليه مطولاً دون مراعاة الشرطين المذكورين مضية للوقت.



الجدول 31: تحليل ضرورة التوثيق من عدمه.

في مقابل ذلك، علّلت -الفئة الثانية التي اعتبرت التوثيق مسألة ضرورية- أجوبتها بتعليلات أجملناها في أحد عشر مبرراً (انظر الجدول: 31)، بناء على التصنيف الذي خرجنا به من خلال قراءة وتحليل جميع الأجوبة المقدمة بلا استثناء حتى ولو كان بعضها خارج سياق السؤال المطروح؛ كما يمكن تمثيلها في الأهداف التي يرجى تحقيقها من وراء التركيز على توثيق السورة المقررة، وفي طليعتها: بيان السياق الخاص الذي نزلت فيه، إضافة إلى دوره الهام في تحفيز المتعلمين على الانخراط والتفاعل مع السورة

وقضاياها، وما يوفره (التوثيق) من إطلاع مبدئي على الموضوع العام للسورة، ومحاورها وأغراضها تمهيدا لاستنباط الدروس والعبر منها. من جهة أخرى، اعتبر صنف من هذه الفئة التوثيق محطة لرسم خريطة ذهنية تلخص مضامين السورة ومقاصدها، مما يعني إزالة الالتباس والغموض عن معاني الآيات التي ستتم دراستها بشكل أكثر تفصيلا، كما يتيح توثيق كل سورة على حدة الوقوف على الخصائص الفريدة المميزة لها عن باقي سور القرآن الكريم، وذلك على حد تعبير البعض ممن أكد على أهمية توثيق السورة.

بصرف النظر عن النتائج المشار إليها سالفاً، نرى أنه لا محيد عن توثيق السورة القرآنية، وهو الأمر الذي أكدنا عليه مرارا في الشق النظري من الدراسة، وخاصة في معرض النقاش الذي فتحناه بشأن الدور المحوري الذي تتبوأه الخصائص العامة للسورة في ضبط عمودها وبيان مقاصدها، وبالتالي مركزيتها في المنهاج. لكن الأهم في ذلك كله يتجلى في سؤالين وجيهين: بأي معنى ينبغي أن يفهم توثيق السورة؟ وكيف يستثمر المدرس(ة) معطياته في بناء مفهوم مركزية وهيمنة السورة؟

ما ينبغي التنبيه إليه في هذا السياق هو عدم متانة النهج الديدائكتيكي الذي يتبعه جل المدرسين (ات)؛ تحديدا في استثمار وتوظيف تلك الخصائص (الاسم، اللقب، الفضل، النوع، سبب النزول...) لغاية بناء مفهوم هيمنة السورة وتوعية المتعلمين بها... فالملاحظ بداية أن الوقت الذي يخصص لتقديم السورة، والتعريف بها وبيان خصائصها مقتضب جدا، ولا يمكن أن يضمن ربط تلك الخصائص بهيمنة السورة على المداخل. ينضاف إلى ذلك مشكل آخر يعرف اطرادا واسعا في الممارسات الصفية، ويتعلق بالاعتماد

الكلي على «الإعداد القبلي» في التعامل مع توثيق السورة والتعريف بها، حيث لا يجد المتعلمون حرجا في ترديد ما بحوزتهم من معارف جاهزة، لم يبذلوا أي جهد في الحصول عليها. وهذه طريقة متجاوزة لا تنسجم أصلا مع المقاربة التي تقوم على الاستكشاف وحل المشكلات وبناء المعارف ذاتيا من قبل المتعلم (الفاعل). وتبقى كذلك بدون جدوى في دفع المتعلمين للوقوف على عمود السورة ومقاصدها، ناهيك عن إدراك صلتها بدروس المداخل المقررة.

(أ - 8) عرض وتحليل نتائج السؤال الثامن:

النسبة المئوية	العدد	أجوبة السؤال الثامن
51.2%	105	الإحاطة بموضوع السورة ومحورها
45.4%	93	الفهم السليم والشامل للسورة
3.4%	7	التعريف بالسورة
100%	205	المجموع

الجدول 32: وظائف الخصائص العامة للسورة.

من وجهة نظر المستجوبين، الوظائف التي تخدمها الخصائص العامة للسورة متنوعة لكنها متقاربة، فنتائج هذا السؤال بينت أن نصف المستجوبين 51,2% اعتبر تلك الخصائص تخدم بالأساس غاية «الإحاطة بموضوع السورة العام»، وفي نفس السياق تقريبا ربطت نسبة 45,5% أهمية تلك الخصائص بوظيفة «ضمان الفهم الشامل والسليم لكامل السورة». في حين أن نسبة الذين حصروا دورها في «التعريف بالسورة القرآنية فقط» لم تتجاوز نسبة 3,4%.

ويعدّ هذا السؤال امتداداً منطقياً للبعد الوظيفي الذي أكدنا من خلاله، بأن المدرس(ة) ينبغي أن يأخذه بعين الاعتبار أثناء التعامل مع خصائص السورة القرآنية، فهي (الخصائص) ليست مجرد معطيات تثار لبرهة، ثم سرعان ما يتم تجاوزها. والبعد الوظيفي هنا يظهر في الانطلاق من خصائص السورة، التي يتم استثمارها تمهيداً لبلوغ موضوعها ومحورها الأساس، وانتهاء عند تحقيق الفهم الشامل والسليم للسورة المقررة.

(أ - 9) عرض نتائج السؤال التاسع:

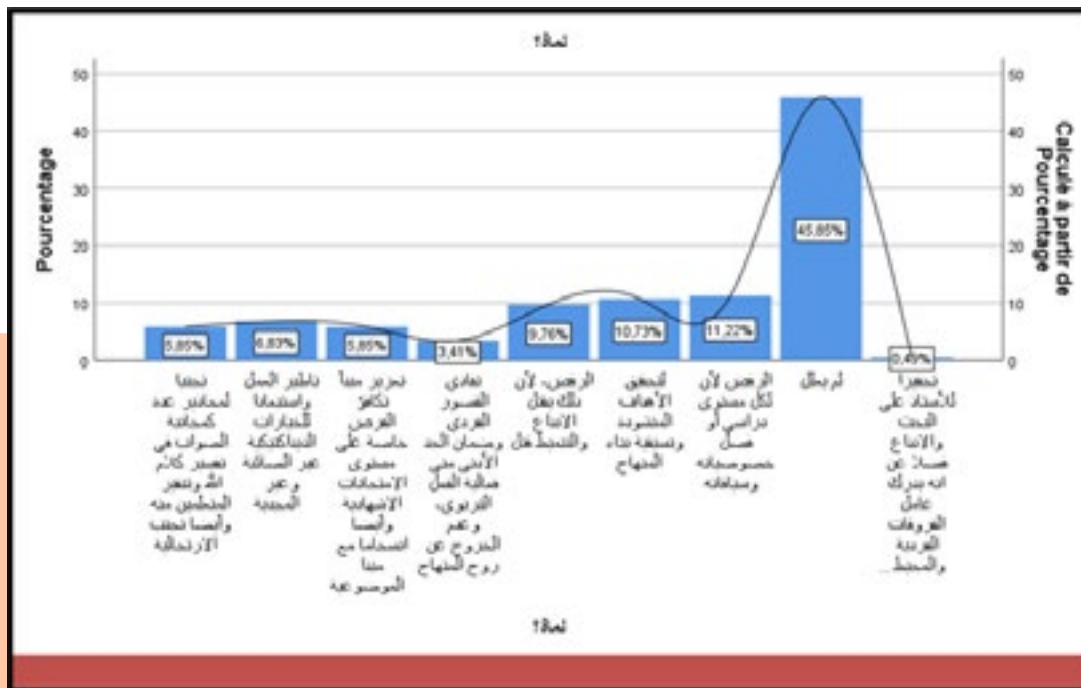
أجوبة السؤال التاسع	العدد	النسبة المئوية
نعم	132	64.4%
لا	73	35.6%

الجدول 33: الموقف من مسألة توحيد منهجية الاشتغال اليداكتيكي.

إن قرابة ثلثي المستجوبين توافق على توحيد منهجية الاشتغال اليداكتيكي في مادة التربية الإسلامية، فيما الثلث الباقي لا يرى حاجة ماسة لذلك. وقبل تقديم قراءة تحليلية لهذا السؤال، وما تمخض عنه من آراء وتبريرات، نود التأكيد على أننا لا نريد من وراء إثارة هذا النوع من الأسئلة الدعوة إلى تنميط أشكال الاشتغال اليداكتيكي، أو تقييد حرية المدرسين والمدرسات في تكييف وتنويع محتويات وأنشطة المنهاج مع خصوصية الفئات التي يدرسونها؛ سواء من حيث مراعاة الفوارق الفردية بينهم، وتلبية الحاجيات الحقيقية التي تلامس واقعهم المعيش... الخ، أو غير ذلك، بل على العكس تماماً، حري بنا أن نطالب بتفعيل وتطوير كل أشكال وتقنيات التنشيط التربوي المتاحة، وضخ روح التفاعل الإيجابي

بين المتعلمين ومدرسيهم، مما يؤول إلى ضرورة احترام الأساليب المختلفة في التدريس، والبحث عن الجوهر والمعنى في التعلم الكامن في أجواء التفاعل البناء، والتعبير الحر عن المواقف والاتجاهات.

إن ما نصبو إليه اختصاراً، هو تجنب الفوضى العارمة في التدريس؛ بالمعنى الذي يجعل كل مدرس ينطوي على تبني منطقته الخاص، ورؤيته الشخصية التي قد لا تعكس إلا توجهها بعينه. فلا يُعقل مثلاً ألا يراعي المدرس الضوابط المنهجية العامة المنصوص عليها في الوثائق الرسمية، أو الاختيارات البيداغوجية التي تم التوافق حولها، لأن هذه الأمور ومثيلاتها لا يمكن أن تعمل إلا على تقويض وحدة المناهج التعليمي للمادة، وتفويت فرص تنزيله على الوجه المرغوب فيه.



الجدول 34: تحليل الموقف من توحيد منهجية الاشتغال الديداكتيكي.

نظراً لكون هذا الجزء من السؤال (تحليل جواب ضرورة توحيد الاشتغال الديداكتيكي من عدمها) بقي مفتوحاً على عدة تبريرات أدلى

بها المستجوبون المعنيون، كان لزاما علينا إخضاع كل التعليقات لتصنيف يحافظ على جوهرها، ويمكننا في نفس الوقت من تحليلها واستخلاص استنتاجات منها. فقد أُخضعت الأجوبة المقدمة لتبويب ضم ثمانية أصناف من التبريرات المعبرة في مجملها عن موقف الرفض والقبول على حد سواء، مع العلم بأن نسبةً من هؤلاء لم تقدم أي تعليل على الإطلاق (45,9%). لقد دارت تعليقات الفئة التي رفضت توحيد منهجية الاشتغال الديدانكي على المسوغات الآتية:

- ضرورة مراعاة خصوصيات وسياق كل فصل دراسي على حدة؛
- من أجل تحفيز أكبر للمدرس على البذل والاجتهاد والإبداع؛
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛
- تجنباً لآفات التنميط القاتل.

في مقابل ذلك، جاءت تبريرات الفئة التي رأت مسألة توحيد الاشتغال الديدانكي في درس التربية الإسلامية ضرورة ملحة، على النحو الآتي:

- انسجاماً مع مبدأ الموضوعية وتكافؤ الفرص، لابد من توحيد منهج الاشتغال الديدانكي؛
- التوافق المنهجي ضروري لضمان تحقيق أهداف المنهاج، واستبعاد الاختيارات البيداغوجية غير المجدية، وكذلك من أجل الحفاظ على البناء النسقي لمداخل المنهاج؛
- تفادي القصور الصادر عن بعض المدرسين والمدرسات، وضماناً للحد الأدنى من نجاعة الفعل التربوي على المستوى الديدانكي والبيداغوجي.

(أ - 10) عرض نتائج السؤال العاشر:

الاتجاه العام	الانحراف المعياري	المتوسط	لا رأي لي	موافق	غير موافق	السؤال
اتجاه سلبي (غير موافق)	0,45	1,26	1	51	153	العدد
			%0.5	%24.9	%74.6	النسبة

الجدول 35: اتجاهات المدرسين نحو اعتماد الوضعية-المشكل في تدريس مقاطع السورة

يوضح الجدول أعلاه، أن موقف الأغلبية الساحقة من المستجوبين ينحو منحى الاتجاه السلبي (عدم الموافقة) إزاء توظيف الوضعية-المشكل في مدارس مقاطع السورة القرآنية، فقد عبر زهاء ثلاثة أرباع المدرسين والمدرسات (74,6%) عن رفضهم الواضح الانطلاق من «وضعية-مشكل» في تدريس السورة المقررة ومعالجة مقاطعها.

ولعل هذا الموقف يدفعنا إلى محاولة تفهم دوافع هذه القناعة التي عبّر عنها جل المستجوبين، يعضد هذا ما نلاحظه بالفعل من تحفظ عدد كبير من المدرسين والمدرسات من العمل بالوضعية-المشكل في مادة التربية الإسلامية، اعتقاداً منهم أن هذا شأن مواد دراسية أخرى لا علاقة لها بالوحي والمعرفة الشرعية، فالقرآن الكريم له منهجه الفريد في التفسير والتدبر، حُطَّت معالمه وطرقه منذ قرون طويلة. فهل الأمر يتعلق بالوضعية-المشكل في مادة التربية الإسلامية في حد ذاتها؟ أم أن الموضوع لا يعدو أن يكون مجرد تحفظ من التعامل مع القرآن الكريم بهذه الطريقة «الجديدة» (استدماج وضعية-مشكل في درس القرآن الكريم)؟

لقد سبق أن نبّهنا في القسم النظري من هذه الدراسة على أن المدرسين والمدرسات ملزمون بإعداد وضعية عامة مرتبطة بحياة وواقع المتعلم، وبسياق اجتماعي يطرح تحديات وعوائق معرفية ونفسية وغيرها يجابهها المتعلم، بحيث تعمل السورة القرآنية على تقديم الحل للإشكالات المطروحة بشكل متدرج؛ وضعية عامة تصاغ بناء على عمود السورة والقضية المركزية التي تعالجها، وتتفرع عنها وضعيات مناسبة لمعالجة الإشكالات الفرعية التي تثار مع المتعلمين مع كل مقطع من مقاطع السورة (قضية الوحدة). خلاصة الكلام، يجب أن نجعل النص الشرعي حاكما، وليس غطاء، النص الشرعي يجب أن يتحكم في الواقع ويحكمه، ولهذا يجب أن نبحت عن حل المشكلات المطروحة في إطار التعلم في القرآن الكريم (من خلال السور المقررة)، ولا يكفي أن نجعل النص الشرعي سندا فقط يتم تجاوزه بعد الانتهاء من دراسته.

(أ - 11) عرض نتائج السؤال الخاص بالمقترحات والتوصيات:



الجدول 36: مبيان خاص بمقترحات العينة.

من باب إغناء النقاش وتعميقه في الموضوع، وبهدف تقاسم الأفكار والمقترحات بإزاء مقاربات ديداكتيكية راشدة ترقى بمادة التربية الإسلامية، وتعزز من موقعها بين باقي المواد الدراسية، ارتأينا أن نفتح المجال أمام العينة المستجوبة بُغية الاستفادة من أجدى وأجود ما يمكن أن تجود به قرائح من تمارس في ميدان التدريس وخبر مُلابساته، عسانا نظفر بأفكار منيرة، أو استدراقات مضيئة تجبر ما أغفلناه في هذه الدراسة أو سهونا عنه. وهكذا انصب مطلبنا على تقديم مقترحات وإفادات إجرائية بشأن منهجية التعاطي مع درس القرآن الكريم ديداكتيكيا ومنهجيا.

غير أنها -كما يوضح الجدول أعلاه- لم تأت على منوال وسنن واحد، وبعد غض الطرف عن الفئة التي أحجمت عن تقديم أي اقتراح؛ والتي مثلت ما نسبته 25.4%، والفئة التي استبعدنا إجاباتها لعدم انسجامها مع المطلوب من السؤال؛ والتي تمثل ما نسبته 10.2%، فإن المقترحات والتوصيات الأخرى قد تفنن أصحابها في التعبير صدحا بتصورات وانشغالات حول ما يجب أن يكون عليه النهج الديداكتيكي لمدرس التربية الإسلامية.

بادئ ذي بدء، لا بد من التنبيه على أن جل تدخلات المستجوبين نحت منحى التعبير عن مطالب وتقديم توصيات، وكأننا ألفينا أنفسنا في الحقيقة أمام دعوات جديدة لإصلاح الإصلاح، وليس أمام ورش لتنزيل مقاربة ديداكتيكية سبق الحسم في خلفياتها النظرية وأسسها البيداغوجية! وهذه قطوف وأشجان من تلك المطالب:

- الرفع من عدد الساعات: 11.2 %.
- توحيد منهجيات الاشتغال: 6.3 %.

- تكوين المدرسين في مجال الديداكتيك: 0.5 %.

- إخراج وثيقة التوجيهات التربوية: 1.5 %.

في حدود نسبة مئوية تعادل 23.4 %، ارتأى نحو ربع المستجوبين تقديم خطوات عملية تُوجّه للمنهجية «الأسلم» في مقارنة السورة القرآنية كبديل عن التصور المنهجي المعمول به حالياً. بينما اتجهت إجابات حوالي 11.5 % من المشاركين نحو التأكيد على نفس الطرح الذي بُني عليه منهاج المادة؛ من حيث التركيز على مفهوم «هيمنة السورة القرآنية» وتأطيرها لباقي عناصر المنهاج، فيما اقترحت نسبة 4.9 % من الإجابات مدارس وتحليل السورة القرآنية كاملة قبل الشروع في الاشتغال على بقية الدروس.

وبشكل صريح، عبّر البعض من المستجوبين (4.3 %) عن عدم رضاهم المطلق عن المقاربة المنهجية المتبناة في مقارنة دروس القرآن الكريم؛ مقترحين ضرورة استبدالها بمقاربات أخرى لم يتم التصريح بها. كما لفتت نسبة ضئيلة (1.5 %)، الانتباه إلى ضرورة توظيف واستثمار الإمكانات المنهجية التي توفرها علوم القرآن بإرثها الضخم، (التفسير، أسباب النزول، المكي والمدني...)، والسنة النبوية كذلك، لتيسير التعامل مع السورة القرآنية، والإحاطة بجميع خصائصها.

إذن، فالمعطيات الإحصائية تعكس توجهات متضاربة، ولا تكاد تجد موطأ قدم راسخة تستند عليها لبلورة طرح ناضج حيال هذا المجال الذي يجد فيه المدرسون فسحة كبيرة لطبع ديдаكتيك المادة بطابعهم الخاص، والإدلاء بدلوهم في معترك النقاشات والجدل الملازم للمرجعيات النظرية والفلسفية التي تتأسس عليها المناهج التعليمية... غير أن الأمر الذي يظل مدعاة للاستغراب، هو إصرار جل المستجوبين على النظر للمادة في

بعدها المعرفي الصرف في المقام الأول، إذ إن التمثل السائد أنها تروم تكوين المتعلمين في المجالات الشرعية المختلفة، ما يتطلب التركيز على جزئيات المعرفة، وتتبع شعب التبويبات والتفاصيل التي يستعصي الإمام بها على أهل التخصص وطالبي عُن التفقه، وهذا ما نستشفه من توجهات ثلة من الإجابات التي نحت منحى التأكيد على ضرورة الرفع من عدد الحصص المخصصة لدراسة الشطر القرآني.

كما يبرز أيضا هذا التوجه بحدّة، عند مراجعة مطلب من نادى بمدرسة السورة القرآنية جملة واحدة قبل الشروع في تناول بقية عناصر البرنامج الدراسي، ويتأكد ذلك بمعارضة فريق من المدرسين(ات) المتفاعلين مع الاستبيان للمقاربة التي أسس عليها المنهاج في تصوره للوظيفة اليداكتيكية للسورة القرآنية، ودعوتهم الصريحة إلى اعتماد مقاربات أخرى في تناولها. كما أن هذه التوجهات المعبر عنها في الإجابات السابقة، تبرز استمرار التصور الذي كان سائدا منذ إدراج المادة ضمن وحدات ومكونات المنظومة التربوية المغربية، بحيث كان ينظر إليها بمنظار «المكونات» أو الحقول المعرفية المستقل بعضها عن البعض الآخر.

أما عن إحجام نسبة مهمة من المدرسين(ات) عن الإدلاء باقتراحات في الموضوع، فلم نجد له تفسيراً وجيهاً، لكن لما نحاول تتبع واستقصاء الإجابات التي تم استبعادها لخروجها عن إطار الموضوع وسياقه، يخالجنا شك مفاده أن الكثير من التصورات التي شكلت صلب المنهاج الجديد، ومظهر الجدة فيه، لم تجد بُعد الأرضية الخصبة لاستنباتها، والصدر الرحب لاستيعابها... وما التخطب والتهيه بين تضاعيف المقترحات المتفاوتة والمتباينة، وما الإحجام عن التفاعل الإيجابي مع السؤال المطروح، إلا غيض

من فيض يخفي وراءه حجم العقبات الكثيرة التي تحُول دون تنزيلِ شافٍ كافٍ لمقتضيات الإصلاح البيداغوجي للدرس الإسلامي في المدرسة المغربية، يُنعشه تهافت الهمم والعزائم في التكوين الذاتي والتكوين المستمر، وفي رفع أفق التحدي، ومجابهة ظروف العمل الموسومة عادة بلقب «غير المناسبة».

بالنسبة لمنهجية الاشتغال على المقطع القرآني التي تم اقتراحها من طرف فئة من المدرسين (ات) المستجوبين، فلربما أمكن إيجاد تخریجة لها؛ بالزعم باستمرار التوجهات الديداكتيكية الموروثة عن البرامج والمقررات السابقة، والتي كانت تركز على الأبعاد المعرفية في مدارس النصوص الشرعية عموماً، ومحاولة الإحاطة بكل جوانبها التفصيلية من توثيق وشرح لغوي للمفردات، ووقوف مطوّل على المعاني الجزئية، بعيداً عن استثمارها ديداكتيكياً بما يفيد في رسم معالم واستراتيجيات بناء شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة والممتدة.

وهذا المنحى يبين، من جهة ثانية، استفحال التنميط والتقليد في الاشتغال الديداكتيكي لعدد لا يستهان به من المدرسين (ات)، وحرصهم على التقيد بهذه الخطية تصوراً وممارسة، وذلك بشكل يجعلها أنموذجاً ثابتاً، ومنهجاً قاراً. الشيء الذي يُبرز تحكُّم طرق مألوفة بشكل يحد من إمكانية التجديد والابتكار والإبداع في منهجيات الاشتغال على درس التربية الإسلامية بشكل عام، فالقناعات الراسخة التي تتشبث بفكرة كون المادة لها منهجية خاصة وفريدة، ولا يُسوَّغ للمدرس مخالفتها سواء في التعامل مع النص القرآني (القدسية تمنع النقل الديداكتيكي وتتعارض مع التداول الصفي لهذه النصوص، وتتخطم -القدسية- بالعمل البنائي

للمعارف انطلاقاً من النص الشرعي - النصوص الشرعية تتطلب منهجية واحدة...)، أو في التعامل مع دروس المادة عامة، تحتاج إلى مزيد خلخلة وتمحيص، لإدراك حقيقة تتجلى في أن اكتساب أي نوع من المعرفة يخضع لنفس المنطق، ويجب أن تراعى فيه نفس الشروط والمحددات.

بالنسبة للبقية الباقية من المستجوبين، والتي دعت إلى الالتفاف حول فلسفة المنهاج، وارتضت التنويه بمبادئه واختياراته، وخاصة في موضوع هام كمركزية السورة القرآنية وهيمنتها على المداخل، فهي -بالنسبة لنا على الأقل- تعكس وجود انخراط جاد وتطلع حقيقي من طرف البعض، لإنجاح هذا المشروع البيداغوجي الطموح، ومواكبة المستجدات التي تهم تدريسية المادة.

المطلب الثاني: الاختبارات الإحصائية لنتائج الاستبيان:

أولاً: قياس «مربع كاي» للاستقلالية بين متغيرات الدراسة الوصفية (chi-deux)

يتعلق الأمر بتحديد مدى ارتباط أو استقلالية كل متغيرين من المتغيرات المستقلة الآتية: السلك الدراسي، الأقدمية العامة، المؤهل المعرفي، ونوع التعيين، والهدف الرئيس من هذا الاختبار الإحصائي هو معرفة ما إذا كانت هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الوصفية.

على سبيل المثال نريد أن نحدد مدى استقلالية أو ارتباط متغير «السلك الدراسي»، ومتغير «المؤهل المعرفي»، أو «نوع التعيين»... الخ، نقوم بصياغة فرضين مختلفين على النحو الآتي:

- فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين «المؤهل العلمي» الذي حصل عليه المستجوبون، و«نوع التعيين» الذي ولجوا به مهنة التدريس.

- الفرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين «المؤهل العلمي» الذي حصل عليه المستجوبون، و«نوع التعيين» الذي ولجوا به مهنة التدريس.

وبعد إجراء الاختبار، نستطيع ترجيح إحدى الفرضيتين السابقتين بناء على مستويات الدلالة المعنوية المحصل عليها.

١١ اختبار مربع الاستقلالية بين «السلك» و «نوع التعيين».

الدالة المعنوية	القيمة	الاختبار	بيانات الاختبار	المجموع	نوع التعيين:			الإعدادي	سلك التدريس
					موظف أكاديمية	توظيف مباشر	خريج مركز التكوين		
0,026	7,303 ^a	معامل بيرسون		103	21	15	67		
0,024	7,466	نسبة الترجيح		102	9	25	68	التأهيلي	
0,201	1,634	العلاقة الخطية		205	30	40	135	المجموع	

الجدول 37 : حساب مربع الاستقلالية بين السلك ونوع التعيين

يشير الجدول (37) إلى احتمال معنوية قدره (0,026)، وهي قيمة أصغر من (0,05) أي 95%، مما يعني أنها دالة إحصائية، وما دما أمام فرضيتين:

-الفرض الصفري: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين «السلك»، و«نوع التعيين» عند مستوى دلالة (0,05).

-الفرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين «السلك»، و«نوع التعيين» عند مستوى دلالة (0,05).

فلا مناص من قبول الفرض البديل، أي أنه توجد علاقة ارتباط أو تأثير بين المتغيرين، وبالتالي فهما غير مستقلين عن بعضهما البعض.

(2) اختبار مربع الاستقلالية بين متغير «المؤهل المعرفي»

ومتغير «نوع التعيين»

مستوى الدالة	القيمة	الاختبار	المجموع	نوع التعيين:			السلك الأول من الإجازة	سلك التدريس
				موظف أكاديمية	توظيف مباشر	خريج مركز التكوين		
0,011	16,457a	معامل بيرسون	بيانات الاختبار	4	0	1	3	
0,003	20,071	نسبة الترجيح		105	15	14	76	
0,452	0,567	العلاقة الخطية		67	15	14	38	
				29	0	11	18	
				205	30	40	135	المجموع

الجدول 38: حساب مربع الاستقلالية بين الشهادة الجامعية ونوع التعيين.

تحليل الجدول ينطلق من فرضتين أيضا:

- الفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

- الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

الجدول (38) يبرز توزيع عينة البحث تبعا للعلاقة بين متغيري «التكوين الأكاديمي»، و«نوع التعيين»، ومن خلال الإحصاءات المتضمنة فيه يظهر أن «نوع التعيين» له ارتباط بنوع الشهادة الجامعية المحصل عليها من طرف المدرسين (ات). كما يدل مؤشر الدلالة المعنوية المحصل عليه، على أن العلاقة دالة إحصائيا كذلك؛ فالقيمة (0,01) أصغر من مستوى دلالة 5 %، وبالتالي نأخذ بالفرض البديل، أي أن هناك ارتباط بين المتغيرين المذكورين.

3) اختبار مربع الاستقلالية بين متغيري «الأقدمية العامة» و«سلوك التدريس»

مستوى الدلالة	القيمة	الاختبار	المجموع	سلوك التدريس:		أقل من 10 سنوات	الأقدمية في التدريس
				الإعدادي	التأهيلي		
0,45	1,57	معامل بيرسون	108	51	57	ما بين 10 و 20 سنة	
0,45	1,57	علاقة الارتباط	70	39	31	أكثر من 20 سنة	
0,79	0,06	العلاقة الخطية	27	12	15	المجموع	
			205	102	103		

الجدول 39: حساب مربع الاستقلالية بين السلوك الدراسي والأقدمية العامة

غالباً ما تعكس الأقدمية العامة في التدريس تراكمها في الخبرة الميدانية، وتمرساً أكبر بطرق وتقنيات التعليم، وإدراكاً أعمق لخصوصية المتعلم وحاجاته، وطبيعة الإكراهات المعرفية والنفسية التي يعيشها. إلا أن هذا لا يعني أنها المحك الوحيد الذي يعول عليه في ضمان نجاعة الممارسة التربوية ومردوديتها العالية، إذ قد تكون مسوغاً لدى البعض للثقة الزائدة في الأداء المهني المتبع، وبالتالي يكون ذلك مطية رفض عدد من الاختيارات التربوية والديداكتيكية المستجدة، إلى درجة التشبث بمقاربات قديمة، وبأساليب أقل ما يقال عنها أنها متجاوزة.

ولهذا كثيراً ما يعنى بمتغير «الأقدمية العامة» في البحوث والدراسات التربوية، لأن من شأنها حقاً أن تؤثر على طبيعة الاتجاهات التي يتبناها المدرسون عموماً، كما هو الشأن أيضاً مع طبيعة الأجوبة أو المقترحات التي يدلون بها.

نستشف من الجدول تماثلاً واضحاً في عدد سنوات الأقدمية بالنظر إلى السلك الدراسي الذي ينتمي إليه المدرسون والمدرسات، فتوزيع عدد سنوات التدريس حسب السلك متقارب جداً. كما أن حساب معامل الاستقلالية بين المتغيرين، أكد على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما، وذلك عند مستوى دلالة (95%)، فقد قدرت قيمته بحوالي (0,45)، وهي قيمة أكبر من (0,05).

ثانياً: حساب معاملات الترابط:

في هذه المرحلة سنقوم بتقييم درجة الارتباط الحاصلة بين محاور الاستبيان (دون اعتبار المتغيرات الوصفية)، ونذكر بأن الاستبيان تضمن ثلاثة محاور أساس، فالمحور الأول يخص المنهاج الجديد وآليات تنزيل مركزية وهيمنة السورة القرآنية، والمحور الثاني يبحث مسألة دور السورة القرآنية في ضمان نسقية المنهاج.

أما المحور الأخير فرام تحديد موقع السورة القرآنية الكريمة في الاشتغال اليداكتيكي للمدرسين والمدرسات، إضافة إلى حصر طبيعة تعامل مدرسي ومدرسات المادة مع الخصائص العامة للسورة القرآنية المقررة.

بالنسبة للارتباط بين المحاور الثلاثة، فهناك ثلاث احتمالات ممكنة؛ إما تكون علاقة الارتباط قوية وطردية (إشارة موجبة)، وإما أن تكون علاقة عكسية (إشارة سالبة)، وإما أن تكون علاقة ارتباط ضعيفة أو ربما منعدمة. والجدولين أدناه يعبران بالأرقام عن شكل الارتباط الموجود بين محاور الاستبيان:

المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول	المتوسط	الانحراف. م		
0,062	-0,105		1,98	0,65	ارتباط بيرسون	المحور الأول
0,378	0,133				مستوى الدلالة المعنوية	
205	205				العدد	
0,108		-0,105	1,82	0,43	ارتباط بيرسون	المحور الثاني
0,123		0,133			مستوى الدلالة المعنوية	
205		205			العدد	
	0,108	0,062	1,34	0,24	ارتباط بيرسون	المحور الثالث
	0,123	0,378			مستوى الدلالة المعنوية	
	205	205			العدد	

الجدول 40: حساب معاملات الارتباط بين محاور الدراسة

- بالنسبة للمحور الأول، يبدو ارتباطه بالمحور الثاني ارتباطا عكسيا بمستوى دلالة معنوية قدرها (0,13)، بينما ارتباطه بالمحور الثالث ظهر ضعيفا، مع مستوى معنوية في حدود (0,37) دل على عدم وجود علاقة ارتباط قوية بين المحورين.

- بالنسبة للمحور الثاني، فارتباطه طرديا مع المحور الثالث هو الأعلى، بمستوى معنوية عند قيمة (0,12)، مع وجود ارتباط عكسي بينه وبين المحور الأول كما سبقت الإشارة.

- علاقة الارتباط الخاصة بالمحور الثالث مع المحورين الباقيين، هي علاقة ارتباط طردية لكنها ظهرت ضعيفة، فمستوى المعنوية ظل في حدود (0,12).

بالطبع كانت نتيجة علاقة الارتباط المشار إليها في القراءة أعلاه، متوقعة بالنظر إلى تشعب محاور الاستمارة، لأن تصميمها في الأساس أريد منه معالجة ظاهرة ديداكتيكية معينة، وملامسة جوانب متعددة من الممارسة التربوية للمدرسين والمدرسات، وخاصة في تصور المنهاج الجديد وتنزيل مقتضياته المنهجية والديداكتيكية، وليس قياساً «سيكومترياً» يستند إلى سلم واحد من أوله إلى آخره...

ثالثاً: مقارنة المتوسطات تبعا للمتغيرات المستقلة:

يقوم هذا النوع من الاختبارات على مقارنة نتائج الأجوبة المحصل عليها عن طريق الاستبيان، تبعا لمتغير معين كالسلك الدراسي، التكوين الأكاديمي، نوع التعيين، الأقدمية العامة، أو الأكاديمية الجهوية. ولابد فيه من الانطلاق من فرضيتين مختلفتين، فرضية أولية (فرض العدم)، وفرضية بديلة، يتم ترجيح إحداها بناء على معطيات الاختبار الإحصائي؛ فإذا كان مستوى المعنوية (Sig) أقل من (0,05) نرجح الفرض البديل، والعكس في حالة ما إذا كان مستوى المعنوية أكبر من (0,05).

• حساب الفروق تبعا لمتغير السلك الدراسي:

- الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج المحصلة تعود لمتغير السلك.
- الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج المحصلة تعود لمتغير السلك.

Test t pour égalité des moyennes						Test de Levene sur l'égalité des variances			
Intervalle de confiance % de la différence à 95		Différence erreur standard	Différence moyenne	.Sig (bilatéral)	ddl	T (اختبار عينتين مستقلتين)	.Sig	F (التجانس)	
Supérieur	Inférieur								
0,219	-0,14	0,09	0,03	0,668	203	0,42	0,52	0,416	المحور الأول
0,219	-0,14	0,09	0,03	0,668	202,544	0,42			
0,167	-0,07	0,06	0,04	0,428	203	0,79	0,326	0,968	المحور الثاني
0,167	-0,07	0,06	0,04	0,428	202,702	0,79			
0,044	-0,089	0,03	-0,02	0,501	203	-0,67	0,887	0,02	المحور الثالث
0,044	-0,08	0,03	-0,027	0,501	202,083	-0,67			

الجدول 41: جدول اختبار العينات المستقلة

تعليق:

الجدول يعرض نتائج اختبار كل من «التجانس» الذي يرمز له بالحرف F، ومقارنة المتوسطات عن طريق «الاختبار التائي» لترجيح الفرضيات، والذي يرمز له بالحرف T. الاختبار الأول يوضح عدم وجود دلالة، حيث إن قيم الدلالة في المحاور الثلاثة كلها أكبر من قيمة مستوى الاحتمالية (0,05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق بين النتائج المحصل عليها تعزى للسلك الدراسي (الفرض الصفري).

بالانتقال إلى الاختبار الثاني «T-Test»، نجد كذلك القيم المرتبطة بالمحاور أكبر من (0,05)، وبالتالي فالفرضية الراجعة دائماً هي الفرضية الصفريّة، أي وجود تجانس بين العيّنتين «السلك الإعدادي»، و«السلك التأهيلي».

• حساب الفروق والتباين تبعا لمتغير «الأكاديمية الجهوية».

نهدف من هذه العملية، معرفة ما إذا كانت النتائج المحصل عليها متجانسة، أم بينها فروق تبعا للأكاديمية الجهوية التي تنتمي إليها العينة المستجوبة، وبالتالي فالأمر هنا لا يتعلق بوصف العينة وتوزيعها بحسب «الأكاديمية الجهوية»، فقد سبق التطرق لذلك. وما دام المتغير يضم أكثر من مستويين (ثلاث فئات)، فالاختبار الأنسب في مثل هذه الحالات هو «Anova à 1 facteur».

في هذا النوع من الاختبارات «الفروقية»، عادة ما يتم تحديد فرضيتين يتم ترجيح إحداهما؛ الفرضية المبدئية التي ننطلق منها هي: لا توجد فروق بين النتائج تعزى لمتغير «الأكاديمية الجهوية»، أما الفرضية البديلة فهي: توجد فروق في النتائج تعزى لمتغير «الأكاديمية الجهوية».

والجدول أسفله، يوضح نتائج الاختبار المذكور، مرفقا بقراءة تحليلية لمعطياته:

القرار	مستوى الدلالة	قيمة التجانس	Carré moyen	ddl	Somme des carrés		
دال إحصائيا	0,03	1,947	0,786	12	9,432	Intergruppes	المحور الأول
			0,404	192	77,49	Intragruppes	
				204	86,922	مجموع	
غير دال	0,62	0,823	0,155	12	1,865	Intergruppes	المحور الثاني
			0,189	192	36,261	Intragruppes	
				204	38,126	مجموع	
دال إحصائيا	0,007	2,392	0,13	12	1,561	Intergruppes	المحور الثالث
			0,054	192	10,444	Intragruppes	
				204	12,005	مجموع	

الجدول 42: مقارنة فروق المتوسطات (التباين)

إن معطيات الجدول (42) تؤكد بوضوح على أن النتائج التي أسفر عنها الاختبار، دالة إحصائياً بالنسبة للمحور الأول والثالث، فمستوى الدلالة في المحور الأول حدد في قيمة (0,03)، وهي أصغر من مستوى الاحتمالية (الخطأ) 0,05. وكذلك مستوى الدلالة الخاص بالمحور الثالث فهي دالة بنسبة عالية جداً، حيث لم تتجاوز قيمته (0,007).

بخلاف ذلك، فنتيجة المحور الثاني غير دالة، إذ جاءت القيمة المحسوبة ومستوى المعنوية (الدلالة) الحاصلة أكبر من مستوى احتمالية (خطأ) 0,05، إذ قدرت بحوالي (0,63). وبناء على ما سبق نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

- نرجح الفرض البديل بالنسبة للمحورين الأول والثالث، مما يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النتائج، مردها انتماء المستجوبين لأكاديمية جهوية معينة.

- نرجح الفرض الصفري بالنسبة للمحور الثاني، أي أنه بخصوص هذا المحور من الأسئلة، هناك تجانس في النتائج، وعامل «الأكاديمية الجهوية» ليس له أثر على الأجوبة المقدمة.

• حساب الفروق والتباين في النتائج تبعا لمتغير «الأقدمية العامة»:

سبق الحديث عن الدور المحوري الذي يمكن أن تتبوأه «الأقدمية العامة» في ترسيخ الأداء المهني المتزن، والتأثير على جودة التعليمات المقدمة للمتعلمين، وسنبحث في هذا الاختبار الجديد إمكانية وجود التجانس أو التباين في نتائج الاستبيان، بردها لعامل أقدمية المدرسين والمدرسات في مهنة التربية والتعليم:

المعطيات	العدد	المتوسط	الانحراف. م	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المحور	أقل من 10 سنوات	108	2,24	0,631	0,344	غير دال
	ما بين 10 و 20 سنة	70	1,91	0,636		
	أكثر من 20 سنة	27	1,83	0,772		
	المجموع	205	1,95	0,652		
المحور الثاني	أقل من 10 سنوات	108	1,88	0,441	0,732	غير دال
	ما بين 10 و 20 سنة	70	1,83	0,414		
	أكثر من 20 سنة	27	1,89	0,454		
	Total	205	1,8	0,432		
المحور الثالث	أقل من 10 سنوات	108	1,64	0,217	0,51	غير دال
	ما بين 10 و 20 سنة	70	1,31	0,284		
	أكثر من 20 سنة	27	1,36	0,223		
	المجموع	205	1,39	0,258		

الجدول 43: معطيات عامة واختبار التباين

التعليق:

لعل قراءة أولية في مستويات الدلالة التي نتجت عن اختبار الفروق، تظهر أنها أرقام غير دالة، مما يعني عدم وجود فرق بين نتائج الاستبيان من خلال محاوره الثلاثة، وذلك تبعا لمتغير «الأقدمية العامة». فقد حصلنا تباعا على القيم: 0,34، و 0,73، و 0,51. وجميعها تجاوز مستوى الاحتمالية المعتمد، والمحدد في هامش 95% (0,05). وعليه فلا دخل لذلك المتغير في تحديد مسار الأجوبة المعبر عنها في الاستبيان.

• اختبار الفروق بين النتائج تبعا لمتغير «نوع التعيين».

ليس الهدف من هذا التحليل وضع تراتبية معينة بين الطرق المختلفة التي ولج بها مدرسو ومدرسات المادة هذه المهمة، ولكن نروم فقط الوقوف على مدى التجانس بين النتائج إذا ما تمت مقارنتها بين الفئات الأربع (خريج مراكز التكوين، توظيف مباشر، موظف أكاديمية جهوية)،

باعتبارها -هنا- عينات مختلفة. والجدول الآتي يفصل في بيانات هذه المقارنة:

المعطيات	العدد	المتوسط	الانحراف. م	القيمة F	مستوى الدلالة	القرار المتخذ
المحور الأول	خريج مركز التكوين	135	1,96	0,67	0,75	غير دال
	توظيف مباشر	40	2,05	0,59		
	موظف أكاديمية	30	1,9	0,63		
	المجموع	205	1,98	0,65		
المحور الثاني	خريج مركز التكوين	135	1,83	0,431	0,674	غير دال
	توظيف مباشر	40	1,63	0,421		
	موظف أكاديمية	30	1,7	0,456		
	المجموع	205	1,82	0,432		
المحور الثالث	خريج مركز التكوين	135	1,35	0,242	0,589	غير دال
	توظيف مباشر	40	1,33	0,261		
	موظف أكاديمية	30	1,3	0,214		
	المجموع	205	1,39	0,242		

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المحاور حسب نوع التعيين، فمستويات الدلالة الثلاثة: (0,75)، (0,67)، (0,58) غير دالة، الشيء الذي يفيد أنه لا فروق في النتائج تبعا لنوع التعيين.

ويؤكد هذه النتيجة اختبار تكميلي LSD multiple: «comparaison» عند مستوى احتمالية قدرها 95%، كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات التابعة	(I) نوع التعيين	(J) نوع التعيين	التباين بين I و J	الخطأ المعياري	.Sig
المحور الأول	خريج مركز التكوين	توظيف مباشر	-0,08333	0,11792	0,48
		موظف أكاديمية	0,01667	0,13222	0,9
	توظيف مباشر	خريج مركز التكوين	0,08333	0,11792	0,48
		موظف أكاديمية	0,1	0,15821	0,52
	موظف أكاديمية	خريج مركز التكوين	-0,01667	0,13222	0,9
		توظيف مباشر	-0,1	0,15821	0,52
المحور الثاني	خريج مركز التكوين	توظيف مباشر	0,04005	0,07806	0,6
		موظف أكاديمية	0,0713	0,08752	0,41
	توظيف مباشر	خريج مركز التكوين	-0,04005	0,07806	0,6
		موظف أكاديمية	0,03125	0,10472	0,76
	موظف أكاديمية	خريج مركز التكوين	-0,0713	0,08752	0,41
		توظيف مباشر	-0,03125	0,10472	0,76
المحور الثالث	خريج مركز التكوين	توظيف مباشر	0,02431	0,04377	0,57
		موظف أكاديمية	0,04722	0,04908	0,33
	توظيف مباشر	خريج مركز التكوين	-0,02431	0,04377	0,57
		موظف أكاديمية	0,02292	0,05873	0,69
	موظف أكاديمية	خريج مركز التكوين	-0,04722	0,04908	0,33
		توظيف مباشر	-0,02292	0,05873	0,69

الجدول 45: Comparaison multiples LSD



الفصل السادس: مناقشة النتائج وتقديم التوصيات

أولاً: فحص الفرضيات والتحقق منها

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية ديداكتيكية وهي: «البون الشاسع الملاحظ بين التصور الذي بني عليه منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد وبين الممارسات الديداكتيكية المنزلة له».

وفي سعيها للبحث عن حل لهذا الإشكال والوقوف على أسبابه، وبالتالي اقتراح حلول لتجاوزه، قمنا ببناء ثلاث فرضيات لتكون إجابات أولية مؤقتة للمشكل، نعمل على تمحيصها والبحث في مدى موافقتها لواقع المشكلة المطروحة وإجابتها عنها، وكانت الفرضيات التي انطلقنا منها كالآتي:

الفرضية الأولى:

لم يُفصّل المنهاج ووثائقه المختلفة في المنهجية العملية المعينة على ترجمة فلسفته ومقارباته، القائمة على هيمنة السورة القرآنية.

الفرضية الثانية:

لم يتحكم المدرسون (ات) في الضوابط المنهجية والديداكتيكية المسهمة في تفعيل هيمنة السورة على البرنامج الدراسي

الفرضية الثالثة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج المحصل عليها عن طريق الاستبيان، تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: «السلك»، «الأقدمية»، «نوع التعيين»، «الشهادة الجامعية»، و«الأكاديمية الجهوية».

وللتحقق من الفرضيات أعلاه، ودراسة مختلف الجوانب المتعلقة بإشكالية الدراسة، اعتمدنا- كما مر معنا- ثلاث أدوات منهجية لجمع المعطيات وهي: قراءة في وثائق المادة، وشبكة الملاحظة، والاستبيان، والتي أفرزت لنا نتائج مهمة وزودتنا بمعلومات قيمة بخصوص مشكلة البحث وفرضيات الدراسة، وأسهمت في إبراز علاقة كل فرضية بمشكلة البحث، فخلصنا من خلال تلك المعطيات إلى ما يأتي:

١- التحقق من الفرضية الأولى:

«لم يُفصّل المنهاج ووثائقه، المنهجية العملية المعينة على ترجمة فلسفته ومقارباته، القائمة على هيمنة السورة القرآنية».

لقد أثمرت قراءتنا الوصفية- التحليلية للوثائق الرسمية للمادة -والتي رافقت صدور المنهاج الجديد- حصولنا على جملة من المعطيات والمعلومات التي بإمكانها مساعدتنا على التأكد من صدق هذه الفرضية أو نفيها، كما كان لبعض بنود الاستبيان دور في ذلك. فقد بينت الدراسة الوصفية لوثيقتي منهاج المادة ووثيقة الأطر المرجعية لاختبارات الامتحانات الجهوية ما يأتي:

* بالنسبة لوثيقة المنهاج:

* لم تبين وثيقة المنهاج طريقة التفاعل الدقيق مع تصوراته أثناء

الممارسة الديدانككية، كما لم توضح أهم المعالم الموجهة لتعامل المدرس مع مركزية السورة القرآنية.

* تعاني وثيقة المنهاج من شح في التعريف بأسس بناء المنهاج وبيان العلاقة بين مفردات البرنامج الدراسي، كما أغفلت بيان دور ومكانة السورة القرآنية بين بنوده؛ بل أهملت الإشارة إلى وظيفتها الديدانككية.

* وثيقة المنهاج لم تتضمن ولو إشارة بسيطة لمقاربة هيمنة السورة القرآنية ومركزيتها؛ بله أن تبين كيفية تنزيلها والعمل بمقتضاها.

* تحتاج بعض إشارات وثيقة المنهاج إلى مزيد إيضاح وبيان: (القيمة المركزية والقيم الناضمة، المقاصد...).

* تفصيل وثيقة المنهاج لبنود البرنامج الدراسي، يوهم الفاعلين التربويين المعنيين بالمادة (لجان التأليف، مدرسون(ات)، مفتشون...)، وتوقعهم في تشويش كبير فيما يتعلق بمكانة ووظيفة السورة القرآنية (تقسيم السورة إلى ستة مقاطع، حسب ما يفهم من الوثيقة، لأنها غيبت التنصيص على منهجية العمل في كل قسم من الأقسام الواردة في البرنامج).

* بالنسبة لوثيقة الأطر المرجعية لاختبارات الامتحانات الإشهادية:

* قدمت هذه الوثيقة بعض الإشارات الطفيفة حول بعض المفاهيم المؤسسة للمقاربة المنهاجية، كالمداخل والعلاقة بينها مثلاً.

* ذكرت إشارة محتشمة جداً عن ضرورة توظيف خصائص السورة الخارجية وبيان وظيفتها ووظيفيتها.

* أشارت هذه الوثيقة إلى ملامح من علاقة السورة القرآنية ببقية المداخل، وإن كانت فيما يتعلق بالتقويم لا التدريس.

هذا بعض ما يتعلق بالقراءة الوصفية للوثائق، أما نتائج الاستبيان، فقد أثبتت أن هذه الوثائق لم تقدم إلا النزر اليسير جدا من المعطيات حول مقاربة هيمنة السورة القرآنية وكيفية تفعيلها أثناء الممارسة الصفية، حيث بينت النتائج المحصل عليها من السؤال الأول من أسئلة الاستبيان- والذي خُصص لمعرفة اتجاه المدرسين (ات) بخصوص إيضاح المنهاج لرؤيته بشأن هيمنة السورة القرآنية- أن 51,7% منهم صرّح بأنه لم يقدم إلا إشارات طفيفة حول رؤيته، تنضاف إليها نسبة 10% ممن جزموا بعدم وضوح هذه الرؤية البتة. وهو ما يجعل هذه الرؤية ضعيفة الوضوح من خلال وثائق المنهاج لأن كفة الاتجاهات مالت نحوها، وهو نفس المنحى الذي زكته نتائج ومعطيات السؤال الثاني، والمتعلق بدرجة حضور وتوفير آليات التنزيل الديداكتيكي والمنهجي لمفهوم مركزية السورة القرآنية، والتي أكدت تواضع حضور هذه الآليات، بعدما أثبتت ما نسبته 69,3% من الإجابات هذا المعطى بشكل مباشر، يضاف لها ما نسبته 6,8% من الإجابات التي أكدت الغياب التام لهذه الآليات.

هذا الشح الواضح في تنصيب الوثائق المنهاجية لمادة التربية الإسلامية على مقومات تنزيل السورة القرآنية (كما تم رصده من خلال دراستنا الوصفية للوثائق نفسها، وبناء على ما أفرزته إجابات المدرسين والمدرسات، أثر بشكل واضح على ممارسات هؤلاء في الفصول الدراسية، وعلى منهجية تعاملهم مع السورة ومفردات البرنامج الدراسي ككل، كما أثبتت ذلك نتائج شبكة الملاحظة خاصة في الشق المتعلق بوضوح رؤية المدرسين في التعامل مع السورة القرآنية، وكذا من خلال تتبع طريقة تعاملهم مع خصائص السورة المقررة.

كل هذه المعطيات وغيرها مما أثبتته النتائج التي أسفرت عنها أدوات الدراسة، تؤكد صدق الفرضية الأولى، ونتيجة لذلك، يتأكد لنا ومن طرق مختلفة بأن الوثائق الرسمية المصاحبة لصدور المنهاج لم تقدم للمدرس(ة) ما يكفي من توضيحات ومعينات وإرشادات منهجية وديداكتيكية تيسر له سبل التعامل السليم مع بنود المنهاج، وتنفيذه بما يتوافق والرؤية التي أسس على ضوئها؛ خاصة ما يتعلق بمقاربة مركزية السورة القرآنية وهيمنتها على مداخل المنهاج ككل.

2. التحقق من الفرضية الثانية:

«لم يتحكم جل المدرسين والمدرسات، في الضوابط المنهجية والديداكتيكية الضامنة لتفعيل مناسب لمفهوم هيمنة السورة على البرنامج الدراسي».

لتمحيص من هذه الفرضية وفحصها، وظف الباحثان أداتي الملاحظة والاستبيان، والتي أثمرت نتائجها صدق هذه الفرضية، بحيث أكدت المعطيات المتوصل إليها بأن معظم المدرسين(ات)، لم يملكوا بعدُ ناصية الأسس المنهجية والديداكتيكية المعينة على التنزيل السليم لبنود المنهاج، ولم يتمكنوا من مواكبة رؤيته القائمة على أساس هيمنة السورة وحاكميتها، وراجح الظن أيضا أن التفاعل مع هذه الفكرة وما تقتضيه نظريا وعمليا لا يبرح خانة التردد والخفوت، فعملية الملاحظة أثبتت أن جل المدرسين(ات) لا يعملون على ربط التعليمات ببعضها البعض، ولا يوظفون السورة القرآنية لتحقيق هذا الترابط، سواء بين مفردات البرنامج الدراسي للسنة الدراسية الواحدة، أم بين مفردات البرامج الدراسية للمستويات المتتالية، كما أنهم لا يؤسسون للقضايا والمفاهيم والقيم

التي سيتداولونها أثناء التعاطي مع دروس المداخل الأخرى انطلاقاً من السورة القرآنية، والممارسات الديدانكية بينت أنهم لا يراعون بالشكل الكافي تسلسل مسالك تحصيل عمود السورة المقررة، ولا يتم الحرص تمام الحرص على ضبط وحدتها الموضوعية والترابط الحاصل بين مقاطعها وفواصلها، بل الأكثر من ذلك ثبت من خلال الملاحظة المباشرة أن معظم المدرسين والمدرسات يرون أن السورة المقررة جزء منفصل عن غيره من أجزاء وعناصر البرنامج الدراسي، وأنها مقصودة لذاتها فقط وليست لها وظيفة ديدانكية ومنهجية.

وقد زكت إجابات المدرسين على بنود الاستبيان هذا التوجه، فاستطلاع آرائهم بشأن وظيفة ومكانة السورة ضمن البرنامج الدراسي، الذي حملة السؤال الثالث بين أن قرابة 60 % من المبحوثين يعتبرون السورة القرآنية ما هي إلا جزء من المقرر الدراسي، ومصدراً لنصوص الانطلاق في الدروس الأخرى فقط، ولا وظيفة ديدانكية ومنهجية لها، وفي نفس المنحى سارت الإجابات عن السؤال الرابع، والتي عمقت المشكل أكثر، حيث ذهب أغلب المدرسين (ات) إلى أن تعاملهم الديدانكي مع السورة القرآنية أثناء التخطيط لا يستحضر وظيفتها الديدانكية؛ بل يتعامل معها بشكل مستقل عن باقي الدروس ودون الاعتبار بأي علاقة تربطها بغيرها، فحوالي 75 % من الإجابات عن السؤال الرابع «ما شكل وطبيعة تعاملك مع السورة أثناء تخطيطك للتعليمات؟»، أكدت بأن أصحابها إما أنهم ينظرون إلى السورة في كليتها دون مراعاة لمبدأ الهيمنة، أو إنهم يخططون لمدارستها مقطعا مقطعا في معزل عن اعتبارها موجها للقضايا والمفاهيم والقيم التي ستدرس في بقية المداخل.

ويزداد الأمر تأكيداً، إذا تتبعنا بقية النتائج المحصل عليها من خلال ملاحظة الممارسة الديدانككية في الفصول الدراسية، وعلاقة هذه الممارسات باستثمار الأدوات المنهجية المحصلة لهيمنة السورة والمحققة لوظيفتها الديدانككية في ضمان وحدة المنهاج الدراسي، فمعظم الممارسات وطرق الاشتغال على خصائص السورة الخارجية (التوثيق وما يدخل تحته)، بينت أنها لا تستثمر ولا ينظر إليها بشكل وظيفي؛ بل تعتبر دراسات مقصودة لذاتها، ولا دور لها في تحصيل عمود السورة الذي يمكن من ضمان هيمنة السورة المقررة على باقي المداخل، وهو ما جعل جل المدرسين(ات) يقدمون هذه المعطيات بشكل مباشر إما من طرفهم أو اعتماداً على إعدادات المتعلمين، دون مناقشة هذه المعطيات، أو توظيفها لاستخلاص ما يعين على تحقيق وظيفتها الديدانككية، أو العودة إليها فيما بعد لاستثمارها منهجياً وديداككياً.

بالإضافة إلى كل ما سبق، فإن أغلب المدرسين(ات) لا يستحضرون الوحدة الموضوعية للسورة وتعدد فروعها أثناء الممارسة الصفية، ولا يعملون على إبراز هذه الوحدة أثناء التخطيط للتعليمات ولا أثناء التنفيذ والإنجاز، كما أنهم لا يحرصون على التركيز على القضايا والمفاهيم والقيم التي تضمنتها السورة؛ بل يتجاوزونها في أغلب الأحيان إلى تناول قضايا أخرى غير واردة في السورة، ولا تمت لموضوعها العام في بعض الأحيان بصلة قوية.

من خلال كل ما سلف يتبين بأن جل المدرسين(ات)، لم يتمكنوا بعد من تكوين تصور سليم يتوافق وفلسفة المنهاج حول وظيفة السورة القرآنية في البرنامج الدراسي، ومكانتها الحقيقية بين أجزائه والجامعة

بين اعتبارها مقصودة لذاتها، وبين بعدها الوظيفي التأسيسي للقضايا والمفاهيم والقيم التي تؤثت بقية مداخل المادة، كما بينت هذه المعطيات، وغيرها مما أسفرت عنه شبكة الملاحظة ونتائج الاستبيان، بأن أغلب مدرسي (ات) المادة لم يتحكموا عمليا في آليات ومنهجية تحقيق هذه الهيمنة المنشودة للسورة القرآنية، ولم يبرهنوا على أجرأة سليمة لهذه الوظيفة الديدانكتيكية والمنهجية للسورة القرآنية، مما يثبت صدق الفرضية الثانية كما كان عليه الحال مع الفرضية الأولى.

3_ التحقق من الفرضية الثالثة :

«ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج استبيان العينة، تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: «السلوك»، «الأقدمية»، «نوع التعيين»، «الشهادة الجامعية»، و «الأكاديمية الجهوية»

لقد بينت الاختبارات الإحصائية التي قاست معامل استقلالية المتغيرات الوصفية عن بعضها البعض، أن هناك ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين متغيري «السلوك الدراسي»، و «نوع التعيين» في الدراسة المنجزة. أي أنه ليس بينهما استقلالية. ونفس الشيء بالنسبة للعلاقة بين متغيري «التكوين الأكاديمي» و «نوع التعيين» الذي ولج به المستجوبون مهنة التدريس. في حين لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري «السلوك» الذي ينتمي إليه المستجوب و «عدد سنوات الأقدمية»، بمعنى وجود تماثل بين السلوكين على مستوى أقدمية المدرسين في التدريس.

أما اختبارات المقارنة أو قياس الفروق بين المتوسطات فأكدت ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة في النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تعزى لمتغير (عامل) السلك الدراسي. بمعنى هناك تجانس في النتائج المحصل عليها.

- أما بالنسبة لمقارنة النتائج تبعا لمتغير «الأكاديمية الجهوية» التي ينتمي إليها أفراد العينة، فهناك فروق دالة. مما يعني وجود تباينات مرتبطة بالانتماء لجهة معينة.

- بالنسبة للأقدمية العامة لأفراد العينة كمتغير مستقل، فلا تأثير لها على النتائج المحصلة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج تعزى لمتغير «نوع التعيين».

الخلاصة تفيد أن هناك تجانسا في النتائج في ارتباط مع المتغيرات الوصفية، ما عدا متغير «الأكاديمية الجهوية». كما أن حساب مربع الاستقلالية بين تلك المتغيرات الوصفية، أثبت عدم استقلال بعضها عن البعض.

ثانياً: عرض الاستنتاجات ومناقشتها

بناء على ما سبق ذكره، نسوق جملة من الاستنتاجات نعرض لها كما يأتي:

• هناك بون شاسع بين التنظيرات الرسمية والاختيارات البيداغوجية العامة للمنظومة التربوية المغربية، وبين الممارسات السائدة في الميدان؛ إذ نجد أنشطة المدرسين(ات) الديدانكككة تغرد خارج سرب هذه الاختيارات المتحكممة في بناء المناهج التربوية العامة، فلا نكاد نجد من المدرسين(ات) من ينضبط لمقتضيات التدريس بالمقاربة بالكفايات وما تتطلبه من أنشطة مختلفة (الوضعية المشكل، مراعاة التفاعل بين المتعلم والمدرس والمادة التعليمية، أنشطة البناء...).

• ككك من ممارسات المدرسين(ات) الديدانكككة يغلب عليها إرث الماضي الذي شق عليهم التخلص منه، فما زالت الطرق التقليدية تغلب على منهجية اشتغال المدرسين(ات) على رغم التعديل الحاصل في البرامج والمناهج، والتي أسست وفق مقاربات جديدة تمحورت حول المتعلم ونادت بالتخلي عن الطرق البيداغوجية المتمركزة حول المدرس أو المحتوى الدراسي.

• كثير من ممارسات مدرسي(ات) المادة، لم تستجب بعد لمتطلبات الفلسفة التي بني عليها المنهاج الحالي، والذي يقوم على وظيفية المعرفة عامة والنصوص الشرعية خاصة؛ إذ نجد أن معظم الممارسات المرصودة تعتبر المعرفة مقصودة وغاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لتكوين الإنسان المتسم بشخصية متوازنة تستطيع الاندماج الفاعل والإيجابي في وسطها الاجتماعي.

• نسجل استمرار النظرة القديمة للمادة والتي تعتبرها مادة تخصصية، همّها شحن الأذهان بالمعارف والأحكام، وهو ما يفسر توجه المدرسين نحو الإيغال في الفروع والجزئيات التخصصية الدقيقة، ونزوعهم نحو مدارس السورة القرآنية بمنحى التفسير الموضوعي، المركز على تتبع كل آية آية، وتناول خصائص السور القرآنية من باب عرض معلومات التوثيق وتدوينها.

• ينظر كثير من المدرسين والمدرسات إلى مادة التربية الإسلامية على أنها مكون تعليمي يتضمن مجالات معرفية متعددة قد لا يربطها رابط، ويجب على المتعلم التمكن منها، كل على حدة، وهو ما دفعهم إلى التركيز على الجزئيات التخصصية، وحاد بهم عن التمكن من المقاربة الجديدة المؤسسة على فلسفة المداخل المتكاملة خارجيا والمنسجمة داخليا، لتسهم في بناء شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة بضمانة هيمنة السورة القرآنية، بعيدا عن التركيز على الأبعاد المعرفية فقط.

• هناك قصور واضح في فهم فلسفة المنهاج وأساسه من طرف مدرسي(ات) المادة، ما يعني ضعف التكوين في هذا الصدد.

• تعاني وثائق المادة من شح في إيضاح وإبراز فلسفة المنهاج وأسسها؛ إذ إنها لم تتضمن الحد الأدنى من التوضيحات والشروحات الكافية بإبراز مقارباته ورؤيته العامة، بله أن توجه المدرس لطرق وكيفية تنزيل هذه الرؤية.

• لا يزال الكتاب المدرسي مسيطرا على ألباب المدرسين(ات)، ويتحكم بسلطة قوية في طبيعة ممارساتهم، ويوجه أنشطتهم واختياراتهم الـديداكتيكية والمنهجية؛ بل والمعرفية أيضا، ما يحد من إبداع المدرسين(ات)، وقدرتهم على تكييف خططهم وممارساتهم مع وقائع الفصول الدراسية وإيقاعاتها، ومع متطلبات تنفيذ المنهاج الدراسي.

• لا زلنا نسجل نزوعا كبيرا نحو تنميط الممارسات الـديداكتيكية لدى طائفة كبيرة من المدرسين(ات)، الذين يركنون إلى الموروث ويرفضون التجديد والإبداع في الأنشطة الـديداكتيكية التي تروم تنزيل المنهاج الدراسي؛ بل إن كثيرا منهم ينادون بتوحيد خطط الاشتغال الـديداكتيكي وتنميطها تصورا وممارسة.

• توجد شريحة من المدرسين(ات)، الذين لم يستطيعوا بعد التمييز بين الإجراءات الـديداكتيكية والأدوات المنهجية الثابتة، والتي لا ينبغي التخلي عنها، وبين تلك التي ينبغي استبدالها بغيرها أو تغيير موقعها وتجديد وظيفتها، وتلك التي ينبغي التخلي عنها بصفة نهائية لعدم مواءمتها ومناسبتها للأسس التربوية والمعرفية الحالية، مثل نصوص الانطلاق، توثيق النصوص، مكانة السورة القرآنية ووظائفها المنهجية والـديداكتيكية والبيداغوجية...

• قسط كبير من الأنشطة اليداكتيكية في فصول الدراسة لا تقوم على تصورات واضحة ومبررة منهجيا، وبرَز ذلك بوضوح في الأنشطة المختلفة التي يستهلون بها دروس الأسبوع الأول من كل أسدوس، كما يظهر في طريقة تعاملهم مع التعريف بالسورة وتوظيف خصائصها المميّزة.

• كل منهاج مهما أحكمت صياغته وقوّيت أسس بنائه، وانسجمت رؤيته مع متطلبات الواقع وانضبطت فلسفته للمؤطرات المنهجية والبيداغوجية العامة والمعمول بها في أرقى الأنظمة التربوية، فإنه يتعثر عند أول محاولة للتنزيل من طرف فاعل تربوي لا يقدر قيمته ولا يدرك تصوراتهِ ومرتكزاته، مما يحتم البدء بتأهيل المخاطب بتنزيله قبل إخراجهِ وإعلان خطته ومبادئه.

• نقرُّ بوجود ممانعة قوية من طرف بعض الفاعلين التربويين لكل جديد في الميدان التربوي، ما أفرز تلكؤا وبطء شديدا في تحقيق أهداف المنهاج التربوي، وهذا يحتم مضاعفة الجهود من أجل إقناع جميع الفاعلين بأهمية التجديد التربوي وتطوير الممارسات الصفية.

ثالثاً: مقترحات عامة لتجاوز الاختلالات التي رصدتها الدراسة:

بناء على النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، والمشاكل التي
رصدتها، فإننا نتقدم بالمقترحات الآتية:

* نرى أن التكوين المستمر للمدرسين والمدرسات في المقاربات
البيداغوجية المعتمدة في الحقل التربوي المغربي، حاجة ماسة لتفادي
شيخوخة وتقادم مقاربات تنزيل المنهاج التربوي، كما أنه الوسيلة الأنجع
لتمكين المدرسين عموماً من أسس المستجدات التربوية، ومبادئ النموذج
البيداغوجي الجديد، حتى تستقيم الممارسة في الفصول الدراسية، ويوفق
المدرسون والمدرسات في تنزيل المناهج المؤسسة على ضوءها.

* لا مندوحة من إعداد الأراضية المناسبة لتقبل الإصلاح والتغيير،
وتأهيل الفاعلين التربويين، وهما خطوتان هامتان يجب العناية بهما قبل
وضع أي منهاج تربوي وتبنيه بصفة نهائية، وذلك ضماناً لفرص النجاح
وتأميناً لشروط جني ثمار الجهود المبذولة من مختلف الجهات.

* لا ينبغي القفز على مرحلة التجريب باعتبارها محطة للتقويم ورأب
الصدوع التي ترافق التجديد على مستوى المناهج التعليمية، فشتان بين
السرعة والتأهب للمبادرة في الإصلاح، وبين التسرع الذي لا يثمر إلا الأخطاء
في التنسيق والتتبع، والغفلة عن الأخطاء المنهجية والمعرفية وغيرها،
وخاصة على مستوى الكتب المدرسية. ناهيك عن التأخر في استصدار
الدلائل والتوجيهات البيداغوجية والمذكرات التنظيمية... الخ

* تنظيم دورات تكوينية للجان التأليف قبل إسناد مهمة إخراج الكتب المدرسية الرسمية، تتضمن مصوغات عامة متعلقة بالضوابط الفنية والتقنية والقيمية الواجب احترامها أثناء تأليف هذه الكتب، ويخصص الجانب الثاني للشروط المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية المتعلقة بالمنهاج الدراسي للمادة عموماً، ولخصائص البرنامج الدراسي وأهدافه المختلفة على وجه الخصوص.

* تخصيص دورات تكوينية يعنى بها الفاعلون التربويون، والمشفرون على التأطير، قصد التعريف بالمنهاج ومواكبة تنزيله، لتقاسم ملحوظاتهم وتجاربهم التي أثمرتها مواكبة تنزيل المنهاج، قصد معالجة الإشكالات المرصودة في إبانها، واقتراح حلول لها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة تجنباً لهدر الزمن التربوي اللازم لتحقيق أهداف المنهاج.

* ضرورة مواكبة الأداء المهني للمدرسين(ات)، وتأطيرهم بالشكل الكافي في تلك الجوانب المذكورة، وتقديم التغذية الراجعة في حينها، للتخفيف من آثار الانزلاقات الديداكتيكية التي قد يقعون فيها أثناء الاشتغال على المنهاج التعليمي، فبعض الجهات لا تتوفر على مؤطر تربوي يعين على تجاوز المعوقات الديداكتيكية، وبعضها يعاني من ضعف في التأطير والمواكبة بفعل شح في هيئة التأطير).

* العمل على تجديد وتحسين مجزوءات التكوين بالمراكز المعنية بتأهيل المدرسين، بما يتوافق مع فلسفة المنهاج الحالي وخصائصه الديداكتيكية والبيداغوجية والمعرفية، من خلال إحداث مجزوءات جديدة تيسر على «الطالب الأستاذ» الاندماج المهني أثناء تخرجه ومزاولته لمهامه التربوية، مثل: مقاصد القرآن الكريم / الأدوات المنهجية لاستثمار السورة القرآنية

ديداكتيكيا في تأطير دروس البرنامج/ منهجية الاستثمار الوظيفي
لخصائص السورة القرآنية ووظائفها الديداكتيكية والمنهجية...الخ

* العناية بالتكوين المستمر في بعض القضايا المعرفية التخصصية،
والتي يتوقف عليها التعامل مع المنهاج الحالي، من قبيل الخصائص
«الإبستمولوجية» والمنهجية للقرآن الكريم، الأدوات المنهجية للتعامل
السليم مع السورة القرآنية، طرق استثمار علوم القرآن الكريم في فهم
وتدبر القرآن الكريم، مسالك استثمار وتوظيف خصائص السورة القرآنية
وتناسبها الداخلي والخارجي... وما إلى ذلك.

* تجميع الملاحظات والإشكالات الديداكتيكية والمنهجية التي يعبر
عنها المدرسون(ات) على المستوى الوطني، ومناقشتها وتوضيح جوانبها
المختلفة، بهدف تجاوز الإشكالات التي قد تعترض ممارسة المدرسين(ات)،
وتحد من التنفيذ السليم للمنهاج والتأثير السلبي في مخرجاته.

* مراجعة الكتب المدرسية المعتمدة في جميع الأسلاك، وفق معايير
تربوية واضحة ودقيقة تراعي خصوصيات المادة، وتنسجم مع فلسفة
المنهاج المعدل.

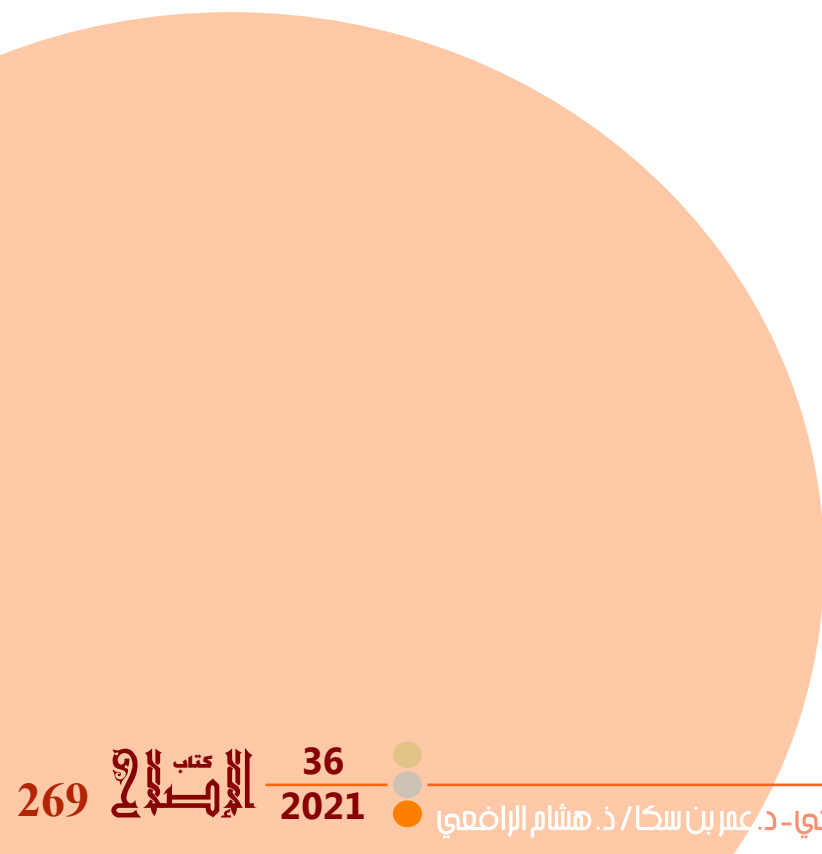
رابعاً: توصيات البحث

قبل الختام، نسعد بتقديم توصيات أجملناها في النقاط الآتية:

* التسريع بإخراج وثيقة التوجيهات التربوية، وتمكين الفاعلين التربويين منها لتساعدتهم على استجلاء الغموض الذي لف كثيرا من تصورات المنهاج وضوابط تنزيله، من قبيل إيضاح المقصود بهيمنة السورة وإبراز إجراءات تحقيقها، والتعريف بالأدوات المنهجية والديداكتيكية الكفيلة بتنزيلها، وتوضيح كل ما يرتبط بمقاربة المداخل وكيفية العمل وفقها.

* تجميع وطبع موجّهات الاشتغال الديداكتيكي على المنهاج الجديد في بحوث ودراسات محكمة، يشرف عليها «مهندس» المنهاج ولجنة إعداده، توجه لجميع المشرفين التربويين والأساتذة المكونين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، تخصص تحديدا لتدقيق مفاهيم ومرتكزات المنهاج الحالي، والتي يمكن حصرها في: مركزية السورة القرآنية، فطرية العقيدة الإسلامية، مركزية النموذج النبوي، ومبدأ الترقّي في بناء المفهوم الشرعي. مع استحضار كون ما تحويه المكتبات اليوم من مؤلفات في «ديداكتيك مادة التربية الإسلامية» يعود لأزمة غابرة.

* خلق جسور حقيقية للتواصل، تضم المشرفين التربويين والأساتذة المكونين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، قصد الاشتغال على نموذج بيداغوجي واحد، يعكس نفس التصورات ديداكتيكيًا ومنهجيا وبيداغوجيًا.



خاتمة:

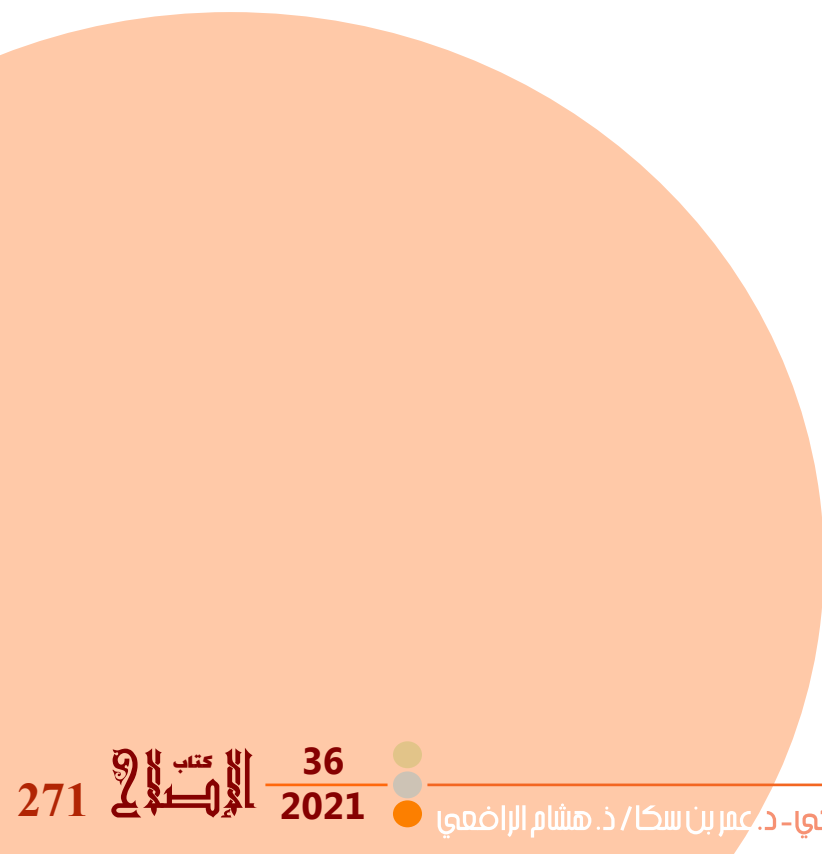
ما قُدم في هذه الدراسة يفتح آفاقاً متجددة للبحث، ويلفت الأنظار إلى منهج موسّع وممتد في مدارس وتعليم القرآن الكريم؛ قِوامُه النظر إلى السورة القرآنية على أساس أنها بنيت على وحدة موضوعية، وسيقت من أجل مقاصد بعينها، وتدور على قضية مركزية كبرى؛ بحيث لا يغيبها تعدد القضايا الجزئية التي نجد السورة تعرض لها، كما لا يؤثر فيها تنوع العناصر والأساليب السردية كضرب الأمثال، وقصص الأنبياء وحكاية مصير الأمم الغابرة، والحديث عن أحوال ومشاهد يوم القيامة، وأشكال أخرى من «التصوير الفني»... مما يجعل من السورة القرآنية نظاماً معجزاً لا يزال يتحدى المعارضين والمتفنين في صور البلاغة والفصاحة.

على العكس تماماً، نجد المحاور المتنوعة للسورة، وأساليبها اللغوية المتعددة تنصهر في بُوتقة واحدة، حيث تنتظم وتتكامل جميعاً في بناء كلي وتناسق بديع، يجعلنا فعلاً ندرك مغزى التحدي بالسورة الواحدة من القرآن الكريم مصداقاً لقوله تعالى: «وإن كنتم في ريب مما نزلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثله وادعوا شهداءكم من دون الله إن كنتم صادقين. فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا فاتقوا النار التي وقودها الناس والحجارة أعدت للكافرين» [199].

وعلى الرغم من كل ما قيل عن الممارسات الصفية، وسُجّل من ملاحظات في تنزيل مقتضيات منهاج المادة الجديد، لا يزال هناك بريق أمل يحدونا من

[199] سورة البقرة - الآية 22

أجل مواصلة البحث والتعمق في دراسة الظواهر التربوية، وتقريب المفاهيم المنهجية للمعنيين بها، لأننا على قناعة تامة بأن «ما لا يدرك كله لا يترك جله»، وبأن هذا الوطن لا يخلو من الكفاءات العلمية والتربوية من نساء ورجال التعليم والأطر القادرين على تذليل العقبات، وتقديم التوضيحات الجسام. بالقدر نفسه، لا ينبغي أن نتزحزح عن قناعة أخرى تقول بأن التنشئة الاجتماعية السليمة للأجيال لابد أن تمر عبر أداة فرز قوامها قيم فاضلة، وتربية دينية فاعلة ونابضة بالحياة والتجدد.



قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع المدني.
2. الأزهرى (أبو) منصور محمد. (2001م). تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، الطبعة الأولى. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
3. الأصفهاني أبو القاسم. (بلا تاريخ). المفردات في غريب القرآن، بتحقيق محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة.
4. الأنباري (أبو) بكر محمد. (1412هـ / 1992م). الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق حاتم صالح الضامن، الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة.
5. الأنصاري فريد. (بلا تاريخ). بلاغ الرسالة القرآنية. دار السلام للطباعة والنشر.
6. الباقلاني أبو بكر محمد بن الطيب. (1997م). إعجاز القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، الطبعة الخامسة، دار المعارف - مصر
7. الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. (1422هـ / 2001م). الانتصار للقرآن، تحقيق د. محمد عصام القضاة، الطبعة الأولى. بيروت: دار ابن حزم.
8. البستاني محمد. (1422هـ). التفسير البنائي للقرآن الكريم، الطبعة الأولى. مشهد: مجمع البحوث الإسلامية.
9. البقاعي، أبو الحسن برهان الدين إبراهيم. (بلا تاريخ). مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور. الرياض: دار المعارف.

- 10. البقاعي، أبو الحسن برهان الدين إبراهيم.** (بلا تاريخ). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.
- 11. الترمذي أبو عيسى محمد.** (1395هـ / 1975م). سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة عوض، الطبعة الثانية. مصر: شركة مكتبة البابي الحلبي.
- 12. التهانوي محمد.** (1996م). كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق د. علي دحروج، نقل النص الفرنسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، الطبعة الأولى. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- 13. الجرجاني علي بن محمد.** (1987م). التعريفات، تحقيق: عبد الرحمان عميرة، الطبعة الأولى. بيروت: عالم الكتب.
- 14. الجوزية ابن القيم محمد.** (بلا تاريخ). بدائع الفوائد. بيروت: دار الكتاب العربي لبنان.
- 15. الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية،** تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين. 1990
- 16. الحريري حكمت.** (31 مارس 2008م). الوحدة الموضوعية في القرآن. مجلة الأندلس للدراسات والبحوث، العدد الثاني.
- 17. أبو الحسين مسلم بن الحجاج.** (بلا تاريخ). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

18. الداني، أبو عمرو عثمان. (1414هـ/1994م). البيان في عد أي القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، الطبعة الأولى. الكويت: مركز المخطوطات والتراث.

19. الدريج محمد، 1984، ما هي الديداكتيك؟ مجلة التدريس. العدد: 7.

20. الدهلوي ولي الله أحمد بن عبد الرحيم. (1407هـ/1986م). الفوز الكبير في أصول التفسير، تعريب سلمان الحسيني الندوي، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الصحوة.

21. الدوسري منيرة محمد. (1426هـ). أسماء سور القرآن وفضائلها، الطبعة الأولى. الدمام: دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية.

22. الرازي محمد فخر الدين أبو عد الله. (1420هـ). مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، الطبعة الثالثة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

23. الرومي فهد بن عبد الرحمان بن سليمان. (بلا تاريخ). جمع القرآن في عهد الخلفاء الراشدين.

24. الزبيدي أبو الفيض محمد. (بلا تاريخ). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين. دار الهداية.

25. الزرقاني محمد عبد العظيم. (1416هـ/1996م). مناهل العرفان. بيروت: دار الكتب العلمية.

26. الزركشي أبو عبد الله بدر الدين. (بلا تاريخ). البرهان في علوم القرآن، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى. بيروت: دار إحياء الكتب العربية.

27. الزمخشري أبو القاسم محمود. (1407هـ). الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، الطبعة الثالثة. بيروت: دار الكتاب العربي.

28. السيوطي جلال الدين عبد الرحمان. (1394هـ / 1974م). الإتيان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

29. السيوطي جلال الدين. (بلا تاريخ). أسرار ترتيب القرآن، تحقيق مرزوق علي إبراهيم. دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

30. الشاطبي، (أبو) إسحاق إبراهيم. (1417هـ / 1997م). الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى. دار ابن عفان.

31. الطبراني سليمان بن أحمد. (بلا تاريخ). المعجم الكبير، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

32. الغرناطي، أبو جعفر أحمد بن إبراهيم بن الزبير (1410 هـ - 1990م)، البرهان في تناسب سور القرآن، تحقيق: محمد شعباني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - المغرب

33. الغزالي (أبو) حامد. (1406هـ / 1986م). جواهر القرآن، تحقيق محمد رشيد رضا القباني، الطبعة الثانية. بيروت: دار إحياء العلوم.

34. الغزالي محمد. (1968م). نحو تفسير موضوعي لسور القرآن الكريم. القاهرة: دار الشروق.

35. الغزالي محمد. (2005م). كيف نتعامل مع القرآن، الطبعة السابعة. القاهرة: نهضة مصر للطباعة.
36. الغزالي محمد. (2005م). نظرات في القرآن. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.
37. الغزالي محمد. (بلا تاريخ). خطب الشيخ الغزالي، إعداد قطب عبد الحميد قطب. الجزائر: مكتبة رحاب.
38. الفارابي أبو نصر إسماعيل. (1407هـ/1987م). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة. بيروت: دار العلم للملايين.
39. الفرابي عبد اللطيف وآخرون. (1994م). معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9 و10 الطبعة الأولى. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
40. القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (1384هـ - 1964 م)، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي) الطبعة الثانية تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة
41. الكرمانى برهان الدين. (بلا تاريخ). غرائب التفسير وعجائب التأويل. بيروت: مؤسسة علوم القرآن.
42. المرسي (أبو) الحسن علي. (1421هـ/2000م). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية.

43. المودودي (أبو) الأعلى. (بلا تاريخ). المبادئ الأساسية لفهم القرآن الكريم. دار التراث العربي.

44. الناقة محمود كامل، 2006، ورقة مقدمة في ندوة مناهج التعليم العام؛ نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة. بعنوان: «معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية». بتاريخ: ربيع الأول 1427هـ، أبريل 2006. السودان.

45. النسائي، أبو عبد الرحمان أحمد بن شعيب. (1421هـ/2001م). السنن الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة الأولى. بيروت: مؤسسة الرسالة.

46. النووي أبو زكريا يحيى بن شرف. (1414هـ/1994م). التبيان في آداب حملة القرآن، حققه وعلق عليه: محمد الحجار، الطبعة الثالثة. بيروت- لبنان: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

47. الوتاري أحمد. (2011م). فقه السورة القرآنية، سلسلة الدراسات القرآنية، الطبعة الأولى. دبي: المجلس الوطني للإعلام.

48. آيت إعزة أحمد. (2009م). مشكلات في تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، الطبعة الأولى. الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب.

49. بازمول محمد سالم. (2017م). التناسق الموضوعي في السورة القرآنية، سلسلة الأبحاث العلمية المحكمة.

50. بدوي عبد الرحمان، 1977، مناهج البحث العلمي، الطبعة الثالثة، وكالة المطبوعات. الكويت.

- 51. بن نبي مالك.** (1420 هـ / 2000 م). الظاهرة القرآنية، المحقق: (إشراف ندوة مالك بن نبي)، الطبعة الرابعة، دار الفكر - دمشق سورية
- 52. حامدي عبد الكريم.** (2007 م). المدخل إلى مقاصد القرآن، مكتبة الرشد. بيروت
- 53. ابن حنبل أبو عبد الله أحمد.** (1421 هـ / 2001 م). المسند، تحقيق شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة.
- 54. حوى سعيد.** (1424 هـ). الأساس في التفسير، الطبعة السادسة. القاهرة: دار السلام.
- 55. حيان محمد.** (1420 هـ)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل. بيروت: دار الفكر.
- 56. خليل زياد.** (2004)، مقاصد القرآن في فكر النورسي، مكتبة البنين- الدوريات- (حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية).
- 57. دراز محمد عبد الله.** (1985). النبأ العظيم، نظرات جديدة في القرآن. الدوحة: دار الثقافة.
- 58. دياب علي محمد،** 2010، المدخل والمنهج في الدراسات الجغرافية البشرية، مجلة جامعة دمشق-المجلد 26، العدد الثالث والرابع،
- 59. رشيد محمد بن علي رضا.** (1990 م)، تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، الهيئة المصرية العامة للكتاب

60. (ابن) عاشور الطاهر. (1984م). تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد. تونس: الدار التونسية للنشر.
61. (ابن) عاشور الطاهر (2004). مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف القطرية
62. (ابن) عاشور الطاهر (بلا تاريخ). أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، الطبعة الثانية، الشركة التونسية للتوزيع.
63. (ابن) عبد السلام عز الدين. (1991م). قواعد الأحكام في مصالح الأنام. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.
64. عبيد القاسم بن سلام. (1415هـ / 1995م). فضائل القرآن، تحقيق مروان العطية ومحسن خرابة ووفاء تقي الدين، الطبعة الأولى. دمشق - بيروت: دار ابن كثير.
65. عبيدات محمد وآخرون. (بلا تاريخ). منهج البحث العلمي، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية. دار وائل الأردن.
66. عشراتي سليمان. (2012م). الخطاب القرآني، الطبعة الأولى، دار العرب للدراسات والنشر
67. عطية (أبو) محمد عبد الحق. (1422هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية.
68. علان علي عبد الله. (2014م). مظاهر إعجاز القرآن الكريم في تعدد موضوعات السورة. مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون.

69. عياد أحمد، مدخل لمنهجية البحث العلمي والاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر
70. غريب عبد الكريم. (2012). منهج البحث في علوم التربية والعلوم الإنسانية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
71. قطب سيد. (1412 هـ). في ظلال القرآن، الطبعة: السابعة عشر. دار الشروق، - بيروت- القاهرة
72. قطب سيد . (2004م). التصوير الفني في القرآن، الطبعة السابعة عشرة. القاهرة: دار الشروق.
73. (ابن) كثير أبو الفداء إسماعيل. (1416 هـ). فضائل القرآن، تحقيق أبو إسحاق الحويني، الطبعة الأولى. مكتبة ابن تيمية.
74. ليندة لطاد وآخرون، 2019، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، إشراف: د. بوحوش عمار، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين. ألمانيا.
75. مصباح عامر، 2017، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.
76. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (7 شتنبر 2016). منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي. الرباط.
77. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (21 دجنبر 2016م). الإطار المرجعي لاختبارات الامتحان الجهوي

الموحد لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى بكالوريا. الرباط: مديرية
التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات -
المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

78. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث
العلمي. (21 دجنبر 2016م). الإطار المرجعي لاختبارات الامتحان الجهوي
الموحد لمادة التربية الإسلامية للسنة الثالثة إعدادي. الرباط: مديرية
التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات -
المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

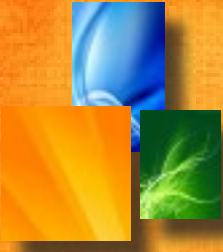
79. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث
العلمي. (21 دجنبر 2016م). الإطار المرجعي لاختبارات الامتحان الجهوي
لمادة التربية الإسلامية للسنة الثانية باكالوريا أحرار. الرباط: مديرية
التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات -
المركز الوطني للتقويم والامتحانات.

المواقع الإلكترونية:

* <https://www.researchgate.net/publication/281631466>

* <https://ell.stackexchange.com/questions/19724/what-does-take-approach-mean>

* <https://www.enotes.com/homework-help/what-differences-between-method-approach-some-139657>



الكتاب

بدافع الإسهام في تجويد الفعل التربوي في تدريس مادة التربية الإسلامية، ومن أجل تجديد معالم التنزيل الأنسب لمنهاج المادة الجديد، تناولنا هذا الموضوع الذي نعتقد أنه يحمل قيمة مضافة على مستوى البحث التربوي. فمن منطلق إعجاز السورة القرآنية نظاما وبناء ووحدة نسق موضوعي، إلى توظيفها ديداكتيكيا في الفصول الدراسية في إطار مفهوم المركزية والهيمنة على مداخل ومفردات المقرر الدراسي، تظل هناك مسافة يحتاج طيها إلى توظيف دقيق لآليات منهجية ومقاربة ديداكتيكية تكفل التنزيل السليم لمقتضيات ذلك المفهوم المفصلي، الذي يعد أحد أبرز الخيارات التي قام عليها منهاج المادة.

ضمن هذا السياق يندرج البحث الذي بين أيدينا، محاولا وضع اليد على أبعاد الموضوع وتجلياته في واقع الممارسة الصفية؛ راصدا أبرز مكامن الخل، ومقترحا مقاربة منهجية تروم حل المشكلات المطروحة، وتقريب خطوات التنزيل الديداكتيكي الصحيح لمفهوم «مركزية السورة المقررة» إلى أذهان القائمين على مهمة تدريس المادة، بما ينسجم ورؤى المنهاج وتصورات.

كتاب
الإسلام

