

مقاربات تربوية

في تدريس العلوم الشرعية

إعداد وتنسيق:

د. عز الدين بن محمد حدو

مراجعة وتقديم:

د. محمد دخيبي أبو أسامة

أستاذ التعليم العالي - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة

كتاب جماعي محكم

1445هـ / 2024م

مقاربات تربوية

في تدريس العلوم الشرعية

الكتاب	: مقاربات تربوية في تدريسية العلوم الشرعية
إعداد وتنسيق	: د. عز الدين حدو
مراجعة وتقديم	: د. محمد دخيسي أبو أسامة
الطبعة الأولى	: 1445 هـ / 2024 م
حقوق النشر	: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - الشرق وماستر المناهج وطرق التدريس - جامعة محمد الأول - وجدة
الإيداع القانوني	: 2024MO3284
ردمك	: 978-9920-28-106-5
الطبع	: مطبعة قرطبة - وجدة

اللجنة العلمية للكتاب

الدكتورة صليحة زيان: أستاذة التعليم العالي - كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة.

الدكتور جميل حمداوي: أستاذ التعليم العالي - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

الدكتورة نجاة المديوني: أستاذة محاضرة مؤهلة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة.

الدكتور يوسف لوكيلي: أستاذ محاضر مؤهل - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

الدكتورة سميرة حميدا: أستاذة محاضرة مؤهلة - المدرسة العليا للتربية والتكوين وجدة.

الدكتورة زاهية أفلاي: أستاذة التعليم العالي - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

الدكتور محمد علي الدراوي: أستاذ محاضر مؤهل - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق.

الدكتور خليل حيون: أستاذ محاضر - كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة.

المحتويات

9	تقديم
11	المقاربة المنهجية مدخل لتحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية
11	د. خالد البورقادي
	مناهج تدريس العلوم الشرعية، وسبل تجويدها: "التعليم العتيق بالمغرب
38	أنموذجا"
38	د: عبد الرحيم موفق
53	مستقبل مناهج التدريس في التعليم الجامعي: العلوم الشرعية نموذجا
53	د. عبد الصمد الرضى
65	الدرس الشرعي ضمن التعليم عن بعد؛ سؤال الفاعلية والجدوى
65	د. الجيلالي سبيع
75	قضايا في تدريسية علوم القرآن
75	د. حميد الداودي
89	مدخل إلى علم تاريخ الأديان
89	د. عبد الحليم محمد أيت أمجوض
	ملاحظات تقويمية حول طرائق تدريس العلوم الشرعية بالجامعة المغربية -وحدة
113	الفكر الإسلامي أنموذجا-
113	د. عز الدين حدو
	الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي ودوره في تعزيز الوسطية لدى النسيج الاجتماعي
130	المغاربي
130	د. حميد مسرار
148	طرائق تدريس الفقه بالجامعة المغربية: عقبات وآفاق تطوير
148	ذ. جمال مجون
	التقويم وسؤال التجويد التربوي في تدريس العلوم الشرعية بالتعليم العالي -
168	التقويم الواقعي أنموذجا -
168	ذ. كمال براشد

النقل الديدانكتيكي في مادة التربية الإسلامية: خصوصية المنهج، وآليات التنزيل -

191..... تعليم القرآن الكريم أنموذجا -

191..... د. الحسن قايدة

المقاربة التكاملية في تدريسية فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي وفق منهاج

209..... مادة التربية الإسلامية

209..... د. يوسف العلمي

219..... مركزية العقيدة الإسلامية في تدريس العلوم (دراسة في ضوء علوم التربية)

219..... د. محمد الملحوي

النص القرآني في منهاج مادة التربية الإسلامية: ضوابط منهجية ومحددات

240..... ديدانكتيكية

240..... د. لطفي علواني

256..... تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: دراسة في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي

256..... د. مصطفى العادل

269..... تدريسية القراءة من التلقي إلى التفاعل

269..... د. محمد دخيسي أبو أسامة

تقديم

الحمد لله الكريم المنان، المنعم بالإيجاد والإحسان، الذي أتقن الأشياء غاية الإتقان، حتى أنه ليس في الإمكان أبدع مما خلق الإنسان وعلمه البيان، وأنزل التوراة والإنجيل من قبل هدى للناس وأنزل الفرقان، وهو القرآن الذي أعجز به بلغاء الإنس والجان.

الحمد لله الذي وفقنا لجمع هذا المؤلف الموسوم بـ: "مقاربات تربوية في تدريسية العلوم الشرعية"، فختتم به صالح عمل كل كاتب على حدة، ودبجته بموسوم المعرفة والتنظير والتطبيق ما شاء.

وبعد المراجعة والتدقيق، كان لا بد من كلمة تقديم؛ أساسها البناء العام للكتاب، وهدفها تقريب المحتوى للقارئ، ليكون نبراسا للباحث، وموجها للدارس، ودليلا للطالب. وقد ضم المؤلف مقالات محكمة، بحثت في النصوص الشرعية والنصوص القرائية، من حيث كونها مادة أولية للتدريس؛ إذ دون نص وظيفي، أو نص شرعي لا يمكن توجيه المتلقي إلى المعنى المراد دراسته، ودون منهجية معينة لا يستطيع الأستاذ أن يوصل المعرفة، ويبني المفهوم مع المتعلم أو الطالب. فأسا التدريس هو الجانب المعرفي أولا، ثم طريقة النقل الديدكتيكي التي تحتاج إلى تكوين وتعمق في المفاهيم التربوية والبيداغوجية والديدكتيكية. كما أن الاختلاف في المصطلح (المنهجية - الديدكتيك الخاص - التدريسية...) ما هو إلا بوصلة لمعرفة النص ذاته، سواء أكان نصا مقروءا، أم مسموعا، أم مرئيا.

لذلك السؤال الذي تداوله أكثر الباحثين في هذا الكتاب، هو كيف يمكننا إيصال النص إلى المتلقي؟

أو بمعنى آخر: ما وظيفة تدريس النصوص الشرعية للمتعلم؟

وقد تعدى الأمر أحيانا إلى وضع أسئلة تحاول رصد إستراتيجيات النص الشرعي، أو أبعاده الاستيمولوجية، أو أحيانا البحث عن السبل لمعرفة الطرق الكفيلة بإيصال المعرفة، وخلق التواصل الإيجابي بين المرسل والمتلقي.

ومن محفزات القراءة، أن الكتاب جامع لأساتذة من مختلف الأجيال، ومن مظان مختلفة؛ منها الفقهي، والأدبي، والتراثي وغيرهم، ومنهم الممارس بالتعليم المدرسي، والجامعي، ومراكز التكوين.. إلى جانب المهتم والمتخصص في مجال البحث عن أصول التدريس والتدريسية. وهذا ما يجعل المؤلف لبنة أساسا لخلق متعة القراءة، وفائدة التحصيل، وربط جسر التواصل بين مختلف الأسلاك التعليمية، وبين المدرسين في مختلف الشعب والمسالك.

إنه إذاً، الفيصل الواضح، الذي يخطط لبناء الدرس، ولا يمكن الحديث عن التدريسية -طبعا- دون العودة إلى الأصول المرجعية والنظرية الذي تؤطره، كما لا يمكن إغفال استشرافات المستقبل في ظل المستجدات البيداغوجية والتقنية والتكنولوجية، التي ستساهم لا محالة في تطوير الفكر التربوي، وتحديث الطرق والوسائل والمعينات الديداكتيكية في أفق بناء جيل قادر على تحمل المسؤولية، وباحث عن سبل المعرفة.

د. محمد دخيسي أبو أسامة

المقاربة المنهجية مدخل لتحقيق مقصد الوظيفة

في تدريس العلوم الشرعية

د. خالد البورقادي¹

تقديم

تتأسس العلوم الشرعية على المعرفة الشرعية التي تمتح من الوحيين قرآنًا وسنةً، في سيورة الاجتهاد، وإعمال النظر والعقل الذي دعا إليه الشرع. ولقد جاء على هذه العلوم حين من الدهر صار الدرس الشرعي بالجامعة يعاني من إشكالاتٍ عدة، أثرت في مخرجاته، وعلى علاقته بالمجتمع.

ولعل أبرز هذه الإشكالات: غياب البعد الوظيفي في تدريس هذه العلوم؛ إذ صارت العملية التدريسية بالجامعة متمركزة أحياناً حول المعرفة، دون استحضار مقاصد التدريس، وغايات العلم، وعلاقة العلوم فيما بينها، وتداخلها، ووظائفها، وعلاقتها بالفرد المسلم، والمجتمع، ودورها في تشكيل سلوك المسلمين، ومنهج فكرهم.

إشكالية البحث:

إن السمة البارزة لمناهج تدريس العلوم الشرعية بالجامعة هو الاضطراب الحاصل في عملية التدريس التي من المفترض أن تنطلق من رؤية منهجية دقيقة. فالملاحظ تباين كبير في مخرجات الدرس الشرعي الجامعي بين الجيد والضعيف. واختلاف كفايات الخريجين؛ وضعف استثمار ما تم تحصيله في واقع الناس، توجيهاً، وتأطيراً، واستنباطاً للأحكام الشرعية، واجتهاداً في النوازل والمستجدات. كل ذلك يسائل المقاربة المعتمدة لتحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية.

فما هي سمات المقاربة المنهجية الكفيلة بتحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية بالجامعة؟

يتفرع عن هذا الإشكال المركزي الأسئلة التالية:

- ما المقصود بالوظيفية في تدريس العلوم الشرعية؟
- ما مدى حضور مبدأ الوظيفة في الفكر التربوي الإسلامي؟
- ما أهم أسس المقاربة المنهجية المقترحة، وما هي عناصرها؟
- كيف تسهم المقاربة المنهجية في تحقيق مبدأ الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية بالجامعة؟

¹ خبير ومفتش تربوي، باحث في مناهج تدريس العلوم الشرعية- المغرب

الأهداف العلمية للبحث:

تروم هذه الدراسة تحقيق الأهداف العلمية الآتية:

- تعرف مبدأ الوظيفة وحضوره في التراث التربوي الإسلامي؛
 - إدراك أهمية المقاربة المنهجية في تحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية بالجامعة؛
 - الكشف عن أهم أسس وعناصر المقاربة المنهجية وعلاقتها بمقصد الوظيفة.
- انطلاقاً من الأهداف العلمية المذكورة آنفاً؛ فإن خطة البحث المقترحة جاءت كالآتي:

خطة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن إشكالاته؛ انتظمت عناصر خطته كالآتي:

- مقدمة؛
- المبحث الأول: مبدأ الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية: نظرة على التراث التربوي الإسلامي؛
- المبحث الثاني: المقاربة المنهجية لتحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية: أسسها، وعناصرها.
- خاتمة: نتائج البحث وامتداداته.

المنهج المعتمد في البحث:

وصفي تحليلي-استقرائي.

المبحث الأول:

مبدأ الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية: نظرة على التراث التربوي الإسلامي

المطلب الأول: في مفهوم الوظيفة

1- تداول المفهوم في اللغة:

يعود أصل الكلمة إلى فعل "وظف"، ومن دلالات الفعل في اللغة نذكر: ما جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ): "وظف: الواو والطاء والفاء: كلمة تدل على تقدير شيء. يقال: وظَّفْتُ له، إذا قدرت له كل حين شيئاً من رزق أو طعام. ثم استعير ذلك في عظم الساق، كأنه شيء مقدر، وهو ما فوق الرسغ من قائمة الدابة إلى الساق. ويقال: مَرَّ يَظْفُهُم، أي يتبعهم كأنه يجعل وظيفته بإزاء أوظفتهم"¹.

وجاء في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ): "الوظيفة من كل شيء: ما يقدر له في كل يوم رزق أو طعام، أو علف أو شراب. وجمعها الوظائف والوظُف"².

فأهم دلالات الفعل هنا هو: التقدير، والتعيين، والتحديد على سبيل الإلزام.

وجاء مصطلح التوظيف مصدرًا للفعل "وظَّفَ" بمعنى الإلزام: "وظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفاً، ألزمه إياه. وقد وظفت له توظيفاً على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل"³.

والناظر في المعاجم الحديثة، ويرصد تداول كلمة "الوظيفية" يجدها بهذه المعاني:

الإلزام بمقدار معين، والتحديد الزمني، والتعيين. وتلك هي دلالات الوظيفة la fonction.

وقال الأصمعي (ت216هـ): "جاءت الإبل على وَظِيفٍ واحد إذا تبع بعضها بعضها كأنه قطار، كل بغير رأسه عند ذنب صاحبه.

وجاء يَظْفُهُ أي يتبعه (عن ابن الأعرابي) ويقال: وظف فلان فلاناً يظفه وظفاً إذا تبعه، مأخوذ من الوظف"⁴. بمعنى تحديد الأدوار، وما يجب القيام به، والتنظيم والتتابع المواكبة والاستمرارية.

جاء في المعجم الوسيط: "الوظيفة: ما يقدر من عمل أو طعام أو رزق وغير ذلك في زمن معين. ويقال: الدنيا وظائف ووظف: أي نُوبٌ ودُولٌ"⁵.

¹ أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة 122/6.

² ابن منظور، لسان العرب، ص: 4869.

³ لسان العرب، ص: 4869.

⁴ لسان العرب، ص: 4869.

⁵ المعجم الوسيط، ص: 1042.

نجد في العصر الحديث أن لكل شخص دورا ووظيفة معينة يقوم بها، وأهداف يشتغل على تحقيقها، وهذا التوسع في استعمال مفهوم الوظيفة والوظيفية؛ جعلها أيضا صفة لكثير من العلوم الحديثة، خاصة ما تلق بالوظائف والمقاصد. تحيل الوظيفية في دلالاتها على المقصدية والهدف والبعد التطبيقي الوظيفي للشيء علما كان أو غيره.

2- تداول المفهوم في الاصطلاح:

جاء في المعجم الموسوعي لعلوم التربية: "وظيفي fonctionnel: يرتبط الوظيفي بالوظيفة، وهناك اتجاه في علم النفس يدعى "علم النفس الوظيفي"، وهو عبارة عن مقارنة منهجية للأنشطة الذهنية. (...)، وتعتبر التربية الحديثة تربية وظيفية، بمعنى أنها لم تعد تعتبر الذكاء كيانا؛ وإنما هو أداة في خدمة الطفل، يمكن أن يشغله إذا تمت استشارة اهتماماته وحركت دوافعه.

لأننا نستطيع تعليم الطفل وتنمية مختلف استعداداته الطبيعية على أفضل وجه؛ إذا أسسنا مناهجنا التربوية والتعليمية على استعداداته الطبيعية وحاجاته¹.

وجاء في المعجم الفلسفي: "وظيفي fonctionnel: خاص بما يؤديه العضو أو الجهاز العضوي من عمل"².

فعلى الرغم من أن هذا المفهوم نجده في حقل البيولوجيا خاصة؛ حيث علم وظائف الأعضاء، والفيزيولوجيا، والإشارة إلى العمليات العضوية التي تحدث في الكائنات الحية كالهضم، والتمثيل، والتنفس وغيرها؛ فقد رحل المفهوم إلى علم النفس، وعلوم التربية، والعلوم الإنسانية بكل عام. ففي المعجم الفلسفي لجميل صليبا نجد: "الوظيفي fonctionnel: المنسوب إلى الوظيفة، تقول: علم النفس الوظيفي؛ وهو الذي يبحث في العمليات الذهنية من جهة ما هي وسائل لغايات معينة، والتربية الوظيفية هي التي تجعل ممارسة الوظيفة ضرورية لتنميتها. والوظيفية fonctionnalisme إحدى نظريات علم الجمال، وهي القول أن جمال الأثر الفني يرجع إلى منفعة"³.

وتطور المفهوم، ووجد له مكانا في بنيات العديد من العلوم الإنسانية والطبيعية؛ فأصبحت الوظيفية منهجا يكثر عنه الحديث في الأوساط العلمية، وصار المنهج الوظيفي أحد الاتجاهات النظرية في العلوم الإنسانية، يهتم أساسا بمقاربة الظواهر انطلاقا من التركيز على وظائفها لا على تاريخها وتطورها، ظهر كرد فعل للمنهج التطوري، واقترب أصلا بدراسة الثقافات في واقعها وزمنها المعيش انطلاقا من كون أن العلم لا يهتم بتاريخ الظاهرة التي يبحثها، ولكنه بالأساس يركز على الكشف عن العلاقات القائمة بين عناصر تلك الظاهرة ككل وعلاقتها بغيرها من الظواهر الأخرى.

انطلاقا من التعاريف اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الوظيفة والوظيفية؛ أخلص إلى الآتي:

¹ أحمد أوزني المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 269.

² مراد وهبة، المعجم الفلسفي، ص: 686.

³ جميل صليبا، المعجم الفلسفي، 582/2.

- وظيفية العلوم معتبرة بما تقدمه من خدمات، وما تحقّقه من ثمار، وما تهدف إليه من مقاصد، وما تنجزه من أعمال ومنافع.

- مفهوم الوظيفية يحيل على اكتشاف أنواع العلاقات بين العلوم، وأن الواحد منها يخدم الآخر، فمنها علوم المقاصد، ومنها علوم الوسائل، أو أن مبادئ العلم الواحد ومسائله لها وظائف معينة تؤديها. قد تكون معرفية؛ فيتداخل البعد المعرفي "الإبستمولوجي" مع البعد الوظيفي، أو منهجية؛ فتشكل جسراً منهجياً يربط بين البعد النظري، والجانب التطبيقي العملي.

بعد هذا التمهيد المفهومي لتداول مصطلح الوظيفية، وسيرورته التاريخية، ودلالاته اللغوية؛ نبحت في حضور هذا المبدأ في التراث الإسلامي، ومدى إعماله في تاريخ العلوم الشرعية، مستعرضين بعض النماذج من ذلك.

المطلب الثاني: الوظيفية في العلوم الشرعية

لا شك أنه لفهم "الوظيفية" في العلوم الشرعية لابد أن نتذكّر سياق النشأة، ومقاصد الظهور. فالعلوم الشرعية: "مجموعة من المبادئ، والمسائل التي وضعها العلماء لخدمة القرآن العظيم، والسنة النبوية المطهرة في مجال: العقيدة، والشريعة، والأخلاق"¹.

- فالمعرفة الشرعية تنتمي لحقل العلوم الإسلامية؛ التي تسمى العلوم الدينية؛ أو العلوم الشرعية؛ تميزاً لها عن غيرها من العلوم التي تتناول بالدراسة مظاهر الحياة ومكوناتها المادية؛ هي تلك العلوم التي تدرس مسائل الشرع وأحكامه في مختلف جوانب الحياة وتسعى إلى تحقيق الفهم الصحيح للشرع والعمل الصحيح بأحكامه.
- وقد سميت بالعلوم الإسلامية باعتبارها مرتبطة بالإسلام دون غيره؛ منهجاً وغاية ومصادر.
- وسميت بالعلوم الشرعية لأن مدارها حول الشريعة في مصدرها وأدلتها ومداركها.
- كما سميت بالعلوم الدينية أو علوم الدين لأنها تدور حول الخطاب أو النص الديني؛ من كتاب أو سنة في جميع موضوعاتها وتفصيلها.

أ- الوظيفية في تصنيف العلوم:

العلوم الشرعية بطبيعتها المعرفية مرتبطة بالشرع قرآناً وسنة، نشأت لخدمة الوحيين (النص الشرعي) وما نتج عن ذلك من علوم مرتبطة بالوحي، وأخرى لها. وفي هذا الصدد يحضر مبدأ الوظيفية بقوة في تصنيف العلوم الشرعية، ونرى بعض علمائنا يتعاطى مع التصنيف وفق هذا المبدأ.

ف نجد ابن عبد البر (ت463هـ) قسم العلوم إلى ثلاثة أقسام. يقول: "العلوم عند جميع أهل الديانات ثلاثة: فالعلم الأسفل هو: تدريب الجوارح في الأعمال والطاعات، كالفروسية والسياسة والخياطة، وما أشبه ذلك (...)"؛

¹ سعيد حليم، مدخل إلى العلوم الشرعية.

والعلم الأعلى عندهم علم الدين الذي لا يجوز لأحد الكلام بغير ما أنزل الله في كتبه وعلى السنة أنبيائه -صلوات الله عليهم أجمعين- نصا ومعنى. (...).

قال أبو عمر: من الواجب على من لا يعرف اللسان الذي نزل به القرآن؛ وهي لغة النبي صلى الله عليه وسلم أن يأخذ من علم ذلك ما يكتفي به ولا يستغني عنه حتى يعرف تصاريف القول وفحواه وظاهره ومعناه، وذلك قريب على من أحب علمه وتعلمه، وهو عون له على علم الدين الذي أرفع العلوم وأعلاها. به يطاع الله ويعبد، ويشكر ويحمد؛ فمن علم من القرآن ما به الحاجة إليه، وعرف من السنة ما يعول عليه، ووقف من مذاهب الفقهاء على ما نزعوا به وانتزعوه من كلام ربهم وسنة نبيهم، حصل على علم الديانة، وكان على أمة نبيه مؤتمنا حق الأمانة إذا أبقي الله فيما علمه ولم تمل به دنيا شهوته، أو هوى يرديه، فهذا عندنا العلم الأعلى الذي نحظى به في الآخرة والأولى.

والعلم الأوسط هو: معرفة علوم الدنيا التي يكون معرفة الشيء منها بمعرفة نظيره، ويستدل عليه بجنسه ونوعه، كعلم الطب والهندسة¹.

فالعلوم عند الحافظ ابن عبد البر ثلاثة أقسام؛ أعلاها هي: العلوم الشرعية؛ التي اكتسبت مكانتها وفضلها من الشرع، ونالت هذه الرفعة بحسب المنافع الدنيوية والأخروية. فما ارتبط بفهم القرآن والسنة من العلوم المنتجة للعمل؛ هي المقصودة أصالة، وغيرها من العلوم الأخرى مطلوبة ليس لذاتها؛ بل لما تقدمه من وظائف معينة على فهم المقصود الشرعي، كعلوم اللغة أو ما سماه بعلوم اللسان. لذلك نجد مبدأ الوظيفية حاضرا في هذا التصنيف؛ فالعلوم الشرعية معتبرة بما تقدمه من وظائف دنيوية وأخروية، وفي مقدمة ذلك الفقه الذي مناطه على أفعال المكلفين وضبطها وفق مراد الشرع ومقاصده.

ونجد تقريبا نفس المبدأ حاضرا في تصنيف ابن حزم (ت456هـ)، إنه مبدأ الوظيفية في التصنيف، واعتبار قاعدة النفع في الدنيا والآخرة، وتأسيس العلوم الشرعية على العمل المؤدي للنفع في الدارين، وعلى الوظائف التي تؤديها هذه العلوم. يقول ابن حزم: "ليس للمرء إلا داران: دار الدنيا، ودار معاده إذا فارق الدنيا. وبيقين ندري أن مدة المقام في هذه الدار إنما هي أيام قلائل. وإجهاد المرء نفسه فيما لا ينتفع به إلا في هذه الدار من العلوم رأي فائل، وسعي خاسر؛ لأن المنتفع به في هذه الدار من العلوم إنما هو ما اكتسب به المال، أو ما حفظت به صحة الجسم فقط، فهما وجهان لا ثالث لهما. فأما العلوم التي يكتسب بها المال؛ فإن وجه الكسب بها ضيق غير متسع، واكتساب المال بغير العلم أجدى وأشد توصلا إلى المراد من التوسع في العلم لكسب المال، كصحة السلطان وعمارة الأرض والتقلب في التجارات"². وبعد نقاش مستفيض لمنافع العلوم حسب أنواعها؛ يخلص إلى النتيجة التالية: "فإذا الأمر كما ذكرنا؛ فأفضل العلوم ما أدى إلى الخلاص في دار الخلود، ووصل إلى الفوز في دار البقاء"³.

إن الموجه في هذا التصنيف في العلوم الشرعية هو اعتبار مآل الاشتغال بها، والحرص على البعد العملي الوظيفي.

¹ ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ص: 2 / 788 - 789.

² ابن حزم، رسائل ابن حزم، رسالة مراتب العلوم، 63/4.

³ ابن حزم، رسائل ابن حزم، رسالة مراتب العلوم، 64/4.

ومن أبداع في تصنيف العلوم الشرعية (الإسلامية) ببعده وظيفي الإمام الحسن اليوسي (ت1102هـ)، فقسم العلوم الإسلامية إلى ثلاثة أقسام:

- المقصود لذاته: أصول الدين وفروعه: الفقه، وعلم الموارث، والتصوف...

- علوم الوسيلة: التفسير، الحديث، الحساب، علم التوقيت.

- علم وسيلة الوسيلة: القراءات، والرسم، وعلم العربية، وعلم المنطق...

يقول - رحمه الله -: "أما العلوم الإسلامية فمنها المقصود لذاته، وهو أصول الدين وفروعه، وهي: الفقه، ومنه علم الموارث، والتصوف. ومنه الوسيلة: كعلم التفسير، وعلم الحديث، وكعلم الحساب وعلم التوقيت من علوم الأوائل. ومنه وسيلة الوسيلة؛ كعلم القراءات، وعلم الرسم، وعلم العربية بأنواعه، وعلم المنطق ونحوه، وهي كلها على العموم إسلامية، بمعنى أنها تتعاطى في ملة الإسلام، أو أنها ينتفع بها في دين الإسلام، إما مباشرة أو بواسطة، وهي أيضا شرعية كذلك، والمشهور إطلاق الشرعية على المقصود لذاته وما قرب منه"¹.

فانظر إلى إبداع اليوسي في تصنيف العلوم الإسلامية، وكيف وسع دائرتها، متجاوزا وهم الصراع بين العلوم الدينية والكونية، وأدخل علوما عديدة خادمة للمقصد العام للعلوم الشرعية؛ محققا بذلك مبدأ التكامل بين العلوم، متجاوزا مسألة التفاضل بينها انطلاقا من مبدأ الوظيفة.

ب- الوظيفية في الاشتغال بالعلم الشرعي تعلماً وتعليماً:

إن التراث التربوي الإسلامي زاخر بنصوص العلماء التي تنضح بتبيان البعد الوظيفي للاشتغال بهذه العلوم، سواء كانت علوم مقاصد أم علوم وسائل.

إن العلوم الشرعية من أكثر العلوم ارتباطا بالغائية والمقصدية؛ لارتباطها بالدين الإسلامي. ومن أهم مقاصدها:

"- أن تحقق الهداية والصلة بالله تعالى،

- أن تخرج الإنسان المستخلف الرسول،

- أن تبني مجتمعا وحضارتها وتسهم في إعمار الكون من حولها"².

ويدل سياق نشأة هذه العلوم على أنها "نشأت على محامل الضرورات الشديدة في طلب غايات الإنسان الوجودية، وخدمة قضاياها الحياتية؛ أي أن لها تمثلات يعيشها الاجتماع البشري، وتكونت عبر تاريخها المعرفي وهي تحمل في داخلها

¹ الحسن اليوسي، القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، ص: 167-168.

² سعيد شبار، الثقافة والعولمة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية، ص: 72.

عوامل استمرارها وقوة بقائها، ويبدو ذلك في تفتق علوم أخرى خادمة لبقائها واستمرارها، وتلك مسألة لها أهميتها الخاصة في التكامل العلمي والمعرفي "الإبستمولوجي" للعلوم الإسلامية"¹.

ولقد كانت هذه الرؤية واضحة في مناهج تفكير علمائنا؛ فأدركوا القصد والغاية من تعلم وتعليم العلوم الشرعية، فانعكست على أعمال مبدأ الوظيفة في التعاطي الإبستمولوجي والمنهجي مع هذه العلوم. فكان الحديث عن مقاصد العلم موجها للاشتغال بها.

ونقف هنا على بعض النماذج والنصوص بما يسمح به الخيزر المخصص لهذه الورقة، حتى يتضح البعد الوظيفي أكثر في تعلم وتعليم العلوم الشرعية.

إذ كل علم لابد له من مقاصد يهدف إليها، ومعرفتها وتحديدتها، والسعي إليها؛ يتحقق "مبدأ الوظيفة"، وإذا غابت هذه الأهداف، ولم يعرف الطالب وظائف العلم ولا مقاصده؛ فلا حديث عن أي بعد وظيفي. يقول الإمام أبو حامد الغزالي (ت505هـ) متحدثاً عن تصنيف كتابه "المستصفى من علم الأصول": "صَنَّفْتُه، وأُتِيتُ فيه بترتيب لطيف عجيب، يُطلع الناظر في أول وهلة على جميع مقاصد هذا العلم، ويفيده الاحتواء على جميع مسارج النظر فيه. فكل علم لا يستولي الطالب على مجامعه ولا مبادئه، فلا مطمع له في الظفر بأسراره ومبانيه"².

إن هذه الجملة المختصرة من قبل الإمام الغزالي تلخص أهمية اعتماد المقاربة المنهجية في تدريس العلوم الشرعية؛ فهو يوضح دواعي التأليف أولاً، وأنه هذا المصنف جاء استجابة لطلب ملح من الطلبة "محصولي علم الفقه". ثم بين أهمية تبيان مقاصد العلم والغرض من تدريسه؛ تيسيراً على الطالب استيعاب البنية العامة، والمقاصد الكبرى له. وتلك هي أولى القواعد الكبرى للمنهج الجامعي في الأدبيات التربوية الحديثة.

ولحجة الإسلام حديث مستفيض عن تقسيم العلوم، وتصنيفها، وبيان أوجه منفعتها يرجع إليها في مظانها؛ من مؤلفاته النفيسة. ومما أورده في أن العلم معتبر بما يحققه من المنافع على اختلافها؛ قوله: "العلم لا يذم لعينه، وإنما يذم في حق العباد لأسباب ثلاثة:

- الأول: أن يكون مؤدياً إلى ضرر ما، إما لصاحبه أو لغيره، كما يذم علم السحر والطلسمات؛

- الثاني: أن يكون مضراً بصاحبه في غالب الأمر كعلم النجوم؛

- السبب الثالث: الخوض في علم لا يستفيد الخائض فيه فائدة علم؛ فهو مذموم في حقه، كتعلم دقيق العلوم قبل

جليها، وخفيها قبل جليها، وكالبحث عن الأسرار الإلهية، إذ يتطلع الفلاسفة والمتكلمون إليها ولم يستقلوا بها"³.

¹ الحسان شهيد، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها: تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجاً، ص: 13.

² أبو حامد محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ص: 10-11.

³ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، 1/92-95.

إن مقصد الوظيفة حاضر في منهج الإمام الغزالي، وهو الذي خبر التدريس بالمدرسة النظامية وغيرها، والتأليف؛ حيث ألف العديد من المؤلفات لمقاصد بيداغوجية، وأخرى معرفية، وكتب في تجديد العلوم الدينية جملة مشروعه الضخم: "إحياء علوم الدين" وفق رؤية بديعة، وهندسة تجديدية رائعة.

فالعلوم تُطلب بحسب نفعها، وثمرتها، وأولوياتها. وفي السبب الثالث لمحات منهجية من خلال الأمثلة التي قدمها:

- تعلم الأمور الدقيقة في العلم قبل الجليلة والعامّة؛
- تعلم الأمور الخفية قبل الظاهرة؛
- البحث عن الأسرار الإلهية مما ليست مناطا للتكليف، وقد لا يترتب عليها عمل.

إن التمثيل بهذه الأمثلة يدل على عمق نظر الإمام الغزالي في كيفية تعلم مبادئ العلوم، وما ينبغي أن يقدم أو يؤخر، وما معايير تريب المعرفة التي ينبغي للطلاب تعلمها. وذلك هو ما تشغل عليه المناهج الجامعية في العصر الحاضر. فتدريس العلوم ينبغي أن يخضع لمنطق منهجي علمي في اختيار المادة المعرفية، وترتيبها، ومراعاة مدى تحقق نفعها للطلاب، والبدء بالأولى فالأولى من مسائل العلم، والانطلاق من كلياته وصولاً إلى جزئياته ودقائقه.

وفي هذا السياق يؤكد الإمام الماوردي (ت450هـ) هذه اللّمة المنهجية فيقول: "اعلم أن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها؛ ومداخل تُفضي إلى حقائقها. فليبتدئ طالب العلم بأوائرها لينتهي إلى أواخرها، ومداخلها ليفضي إلى حقائقها. ولا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل؛ فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة، لأن البناء من غير أسس لا يُبنى، والثمر من غير غرس لا يُجنى"¹. فهنا نلاحظ الحديث عن طرائق اكتساب العلم ومفاهيمه؛ والمنهج السليم في التحصيل العلمي؛ والعلاقة بين الحقائق والمداخل والمفاهيم. ويعلل الماوردي ذلك فيقول: "لأن بعض العلم مرتبط ببعض، ولكل باب منه تعلق بما قبله، فلا تقوم الأواخر إلا بأوائرها"².

ونفس المعنى يؤكد القاضي أبو بكر ابن العربي (ت543هـ) حين يقول: "خص الشجرة بالبركة؛ لأن العلم يدعو بعضه إلى بعض، ويدل معنى منه على معنى، والبركة هي النماء والزيادة"³.

وهذا يدا على استحضار علمائنا للبعد الوظيفي بقوة أثناء حديثهم عن تعلم العلوم الشرعية وتعليمها، بل إن هذه القواعد المنهجية يمكن تعميمها على جميع الحقول المعرفية؛ لأنها قواعد تنظّم منهاج التدريس بشكل عام، وتوصلوا إليها نتيجة ممارسة التدريس، والتصنيف، وقبل ذلك ناتجة عن تأمل ونظر وتفكير في العلوم وطبيعتها الإستمولوجية، ووظائفها، وعلاقتها البينية: داخليا وخارجيا: داخليا: من حيث بنية العلم، والعلاقة بين قضاياها ومسائله، وخارجيا في إطار التكامل المعرفي بين العلوم، أو ما عبّر عنه علماءنا بالاستمداد والإمداد ضمن المبادئ العشرة للعلوم.

¹ أبو الحسن الماوردي، أدب الدنيا والدين، ص: 71.

² أدب الدنيا والدين؛ ص: 54.

³ القاضي أبو بكر محمد بن عبد الله ابن العربي المعافري الإشبيلي، قانون التأويل، ص: 149.

وفي هذا السياق -سياق القصد الوظيفي في العلوم الشرعية - أطل الإمام الشاطبي (ت790هـ) النَّفس في تحديد المقصود بالعلم أصالة، وبالتبع، وجعل مناط ذلك تحقيق النفع في الدنيا والآخرة، وذلك بما ينتجه من عمل نافع.

يقول في هذا الصدد في المقدمة السابعة: "كل علم شرعي، فطلب الشارع له إنما يكون من حيث هو وسيلة إلى التعبد لله تعالى، لا من جهة أخرى؛ فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى؛ فالتبع والقصد الثاني، لا بالقصد الأول"¹.

ثم ساق عدة أدلة على ما ذهب إليه وفق منهجه الاستقرائي المتبع في الموافقات، بل يفترض رأي المخالف ويسوقه، ويحجب عن مختلف اعتراضاته في منهجية بديعة. وألخص بعضها على شكل قواعد كالآتي:

- كل علم لا يفيد عملاً فليس في الشرع ما يدل على استحسانه؛

- الشرع جاء بالتعبد وهو المقصود من بعثة الأنبياء؛

- ما جاء من الأدلة الدالة على أن روح العلم هو العمل، وإلا فالعلم عارية؛

- كل علم شرعي، ليس بمطلوب إلا من جهة ما يتوصل به إليه، وهو العمل².

ويؤكد في المقدمة الثامنة من الموافقات مفهوم العلم المعبر شرعاً فيقول: "العلم الذي هو معتبر شرعاً - أعني الذي مدح الله ورسوله أهله على الإطلاق هو العلم الباعث على العمل، الذي لا يخلي صاحبه جارياً مع هواه كيف كان، بل هو المقيد لصاحبه بمقتضاه، الحامل له على قوانينه، طوعاً أو كرها"³.

وفي المقدمة الخامسة ناقش بتفصيل مقاصد العلوم، وبين ما يتعلق به عمل من العلوم. وأصل لذلك بأمثلة من القرآن والسنة وفق منهجه الاستقرائي الذي سلكه في كتابه. يقول -رحمه الله-: "كل مسألة لا يبنى عليها عمل؛ فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل، عمل القلب وعمل الجوارح: من حيث هو مطلوب شرعاً.

والدليل على ذلك استقراء الشريعة؛ فإننا رأينا الشارع يعرض عما لا يفيد عملاً مكلفاً به؛ ففي القرآن الكريم:

﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْإِهْلَةِ قُلْ هِيَ مَوْقِيتٌ لِلنَّاسِ وَالْحَجُّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ اتَّقَى وَاتَّقَى الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [سورة البقرة، الآية: 188].

فوقع الجواب بما يتعلق به العمل؛ إعراضاً عما قصده السائل من السؤال عن الهلال: لم يبدو صغيراً في أول الشهر رقيقاً كالخيط، ثم يمتلئ حتى يصير بدراً، ثم يعود إلى حالته الأولى⁴.

¹ إبراهيم أبو إسحاق الشاطبي، كتاب الموافقات، 2/ 104.

² ينظر تفاصيل هذه القواعد بأدلتها في المقدمة السابعة من الموافقات.

³ كتاب الموافقات، 2/ 123.

⁴ كتاب الموافقات، 2/ 69-70.

وفي حديثه عن المادة المعرفية للعلم: القضايا، والمباحث، والمسائل، والمبادئ؛ (بمعنى المحتوى المعرفي للعلوم الشرعية)؛ نجده يقسمها وفق نظراته المقاصدية إلى معرفة صلبية؛ تشكل صلب العلم، وأخرى ملحية؛ تشكل جانبه التحسيني التكميلي، وثالثة عارية لا هي من الصلب ولا من الملح. يقول في المقدمة التاسعة: "من العلم ما هو من صلب العلم، ومنه ما هو من ملح العلم لا من صلبه، ومنه ما ليس من صلبه ولا ملحه"¹.

إن هذه الرؤية الشاطبية تشكل أسس المقاربة المنهجية لبناء منهج لتدريس العلوم الشرعية، وهذا ما تؤكد عليه أحدث المناهج المعاصرة، وتؤكد على وظيفة المعرفة.

ويقول الشيخ مولود السريي -من المعاصرين-: "فمن يدفع بالقول المعرفي دون معرفة الغاية من درك مضمونه، أو ما أسسها التي قام عليها؛ لا يبلغ المراد من ذلك القول على الوجه المطلوب"².

فتحقيق المقاصد من تدريس المعرفة الشرعية؛ رهين بإدراك المقاصد والغايات منها؛ لأن إدراك الغاية، وفهم المقصد الحقيقي يسهل مسالك بناء هذه المعرفة، ويظهر وظيفتها؛ فيقبل عليها الطلاب بوعي، وشغف، ومحبة.

لذلك لا بد من تحديد الأهداف من تدريس العلوم الشرعية بدرجة أولى، ثم تنظيم المعرفة الشرعية وفق هذه الأهداف، والنظر في منافع هذه العلوم في الحال والمآل.

إن الوظيفة في العلوم الشرعية تعلمًا وتعليمًا كانت مبدأ حاضرا في التفكير التربوي عند علمائنا، لأن أغلب هذه العلوم "نشأت في نسق علمي وظيفي في مواقع الوجود بعيدا عن التجريد والنظر، كعلوم الفقه، واللغة، والعقيدة، والتفسير، والحديث؛ أي إنها علوم استصحبت بنيتها مع تفاعلات الإنسان والكون"³.

إن المعرفة الشرعية معرفة وظيفية، تخدم بناء القيم، والسلوكات عند طلبة العلم الشرعي، وتمكنهم من الإسهام في حل مختلف الوضعيات الحياتية التي تواجه المكلف في الحياة الدنيا، ويحتاج قواعد هذه العلوم الشرعية للسلوك الحياتي، ومعرفة مسالك تنزيل توجيهات الوحي الرباني على أرض الواقع؛ فهي ليست معرفة تجريدية، تروم الترف الفكري؛ بل معرفة وظيفية بانية، نافع تحقق فعالية الطالب، ونجاعة أدائه في المجتمع الذي يتواجد فيه.

المبحث الثاني:

المقاربة المنهجية لتحقيق مقصد الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية: أسسها، وعناصرها.

المطلب الأول: أزمة مناهج العلوم الشرعية في العصر الحاضر

في ظل الصدمة الحضارية التي أصابت الأمة الإسلامية ما بعد الفترة الاستعمارية، جعلت العديد من أبناء الأمة ينظرون نظرة دونية إلى العلوم الشرعية؛ مما دفعهم للتحامل عليها، واتهامها بالتخلف وعدم مسايرة الركب، من طرف حاملي

¹ كتاب الموافقات، 142/2.

² مولود السريي، رسائل في فنون مختلفة (الرسالة الثامنة والعشرون في التدريس)، ص: 181.

³ الحسان شهيد، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها: تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجا، ص: 14.

لواء العلمنة والتغريب في البلدان الإسلامية. نظرة تحاملية تأسست على جهل كبير بمهاية العلوم الشرعية، وحقيقتها، ووظائفها بالنسبة للمسلمين. ويستدل البعض منهم على أنها أصبحت موئلا للكسالى، وملجأ للضعفاء من الطلبة.

وبالمقابل لا ينكر المنصف الحاجة الماسة إلى تجديد مناهج العلوم الشرعية للنهوض بوظائفها الأساسية في البناء، وتوجيه الفرد والمجتمع نحو عمارة الأرض بالصلاح والإصلاح؛ إذ هي العلوم المتأسسة على الوحيين قرآنا وسنة، الطامحة لإعداد الطالب المسلم للحياة الدنيا والآخرة، تأسيسا على المفهوم الحقيقي لوظيفية العلوم الشرعية.

إن نسبة معتبرة من مخرجات مناهج العلوم الشرعية الحالية تدل على ضعف استيعاب الطالب لأصول هذه العلوم ومبادئها؛ مما يؤثر سلبا في تفاعله مع مختلف التطورات والتغيرات المعاصرة المتسارعة؛ مما يزيد في تعميق الهوة بين العلوم الشرعية والواقع. يقول الدكتور عمر عبيد حسنة واصفا واقع مناهج التربية والتعليم بالبلدان الإسلامية، وما تعيشه العلوم الإسلامية: "الذي نقوله بأدنى تردد: إن هذه الحالة الثقافية¹ والوسائل والطرائق والمناهج التعليمية والتربوية طالما أنها لم تستطع أن تحل المعادلة الصعبة، وتعالج العلل، وتغير الحالة الثقافية، التي عليها الأمة، وتغير ما بالأنفس، فهي حالة فاشلة، ومؤسسات فاشلة، أو على الأقل عاطلة عن العمل والفاعلية"².

إن أحد أهم تحليلات هذه الأزمة هو ضعف الوظيفة في تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي في أغلب الأحيان، والدراسات الميدانية في الموضوع تؤكد هذا الأمر³، لذلك نرى أن اعتماد المقاربة المنهجية في التعليم الجامعي من شأنه أن يعيد الاعتبار لمبدأ الوظيفة التي نشأت في سياقها العلوم الشرعية، وانصبغت بصبغتها.

المطلب الثاني: المقاربة المنهجية: أسسها وعناصرها، مع مثال من واقع الجامعة المغربية

أ - مفهوم المنهاج

المنهاج لغة: تدور مادة نُهج على معنيين مهمين:

- الأول: الوضوح: فمن معاني المنهاج في اللغة الطريق الواضحة؛ التي تمكن سالكها من إِبصار المسار والعوائق المحتملة، وما يتيح الوضوح من إمكانية الرؤية الجيدة والوصول للهدف.

قال أبو عبيد القاسم بن سلام (ت 224هـ):

" النهج: الطَّرِيقُ العامر وَهُوَ الْمِنْهَاجُ"⁴.

وقال الإمام ابن دريد (ت 321هـ):

¹ تحدث الأستاذ من قبل عن غلبة منهج التلقين والحفظ، والحرص على الأشكال دون النفاذ إلى المضامين.

² قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العلمية، ص: 11.

³ ينظر مثلا: أطروحة الباحث خالد البورقادي بعنوان: منهج تدريس أصول الفقه بالتعليم الجامعي، ففيها دراسة ميدانية حول إشكالية البعد الوظيفي في تدريس علم أصول الفقه، وهي إشكالية نابعة من ضعف اعتماد المقاربة المنهجية بأسسها وعناصرها. كما تعززت الدراسة بشق ميداني يرصد مظاهر هذا الإشكال.

⁴ أبو عبيد القاسم، غريب الحديث، 278/3.

"النهج الطريق الواضح. والجمع نهج وهو المنهج والجمع مناهج"¹.

- الثاني: الانبساط: فالطريق المنبسطة تعين على تحقيق البغية والوصول بشكل جيد الطريق وانبساطها، مما يمكن السائر من سلوكها بيسر.

قال ابن فارس (ت395هـ):

" (نَهَجَ) الثُّونُ وَالْهَاءُ وَالْجِيمُ أَصْلَانِ مُتَبَايِنَانِ: الْأَوَّلُ النَّهْجُ، الطَّرِيقُ. وَنَهَجَ لِي الْأَمْرُ: أَوْضَحَهُ. وَهُوَ مُسْتَقِيمُ الْمِنْهَاجِ. وَالْمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ أَيْضًا، وَالْجَمْعُ الْمَنَاهِجُ. وَالْآخِرُ الْإِنْقِطَاعُ. وَأَتَانَا فَلَانٌ يَنْهَجُ، إِذَا أَتَى مَبْهُورًا مُنْقَطِعَ النَّفْسِ. وَضَرَبْتُ فَلَانًا حَتَّى أَنْهَجَ، أَيَّ سَقَطَ"².

وقد ورد ذكر المنهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَيْنَاكُمْ﴾³، كما وردت الكلمة في قول العباس بن عبد المطلب (ت32هـ): "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة"⁴.

فمن معاني المنهاج وضوح الرؤية، وانبساط الطريق الموصلة للأهداف.

وفي الأدبيات التربوية؛ "يرجع مصطلح المنهاج curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعني سباقا في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي. فتم إطلاق كلمة "منهاج" على مقررات الدراسة أو الخطط الخاصة بها"⁵.

ففي الاصطلاح: "المنهاج: خطة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية؛ التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة، ويجري تحقيقها في معهد علمي معين، بإشراف هيئة تعليمية مسؤولة"⁶.

وتختلف التعاريف التي تقدمها الأدبيات التربوية للمنهاج باختلاف النظرة إليه، والجانب الذي يتم التركيز عليه في المنهاج. إذ نجد من يعده خطة شاملة، ومنهم من يراه مجموعة من المواد والمضامين، ومنهم من يجعله مجموعة من المدخلات؛ تتداخل وتتفاعل عبر سيرة من العمليات، لتقدم نتائج ومخرجات⁷.

¹ جهرة اللغة، 118/2.

² مقاييس اللغة، 361/5.

³ سورة المائدة، الآية: 48.

⁴ أبو بكر عبد الرزاق الصنعاني، المصنف، كتاب المغازي، بدء مرض رسول الله صلى الله عليه وسلم. حديث رقم: 10506.

⁵ محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص: 17.

⁶ موسوعة المصطلحات التربوية، ص: 17.

⁷ د. وائل عبد الله محمد ود. ريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، ص: 70-73.

كما عرف بالقول: "المنهاج هو: مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريب، وتقويم. مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعليمية"¹.

المبادئ المتضمنة في المفهوم الجديد للمنهاج:

من خلال تعريفات المنهاج؛ يمكن استخلاص مبادئ المنهاج التربوي الحديث:

- إن المنهاج ليس مقررات دراسية فقط؛ وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها. أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف الجامعة وتوجيه منها، إضافة إلى الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، ووسائل التقويم.
- إن التعليم الجيد يقوم على مساعدة الطلبة على التعلم؛ من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.
- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، وإلى مستوى توقعاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.
- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادته منها في المواقف الحياتية المختلفة.
- إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر الطلبة، مستحضرا لاهتماماتهم، مراعيًا لمختلف الفوارق الفردية.
- إن المنهاج ينبغي أن يكون مرنا بحيث يتيح للأساتذة القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.
- إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم، واحتياجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب، ويمكنهم من اكتساب مهارات وقدرات وكفايات.
- إن المنهاج الفعال "يوفر خبرات تعليمية متنوعة، ويسعى إلى تحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها، ويوجد نوعا من التفاعل المستمر بين الأساتذة والطلاب (...). فهو يمثل عملية هندسية تربوية تقيم فاعليتها بالمقاييس الكيفية للمدخلات والمخرجات، مع الاهتمام بالتعلم على أنه المادة المدخلة والمتربح خروجها طبقا لمواصفات أو أهداف معينة"².
- انطلاقا مما سبق، واستحضارا للدلالات اللغوية للكلمة؛ وموقع المنهاج في العملية التربوية، أقترحُ التعريف الآتي:
- "المنهاج هو وثيقة تحدد خطة العمل الشاملة تتضمن الأهداف، والمحتويات، والمقاربات، والطرائق، والوسائل المقترحة، وأشكال التقويم.

¹ د. توفيق أحمد مرعي ود. محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص: 30.

² د. المصطفى ندراري، مدخل إلى المنهاج الدراسي المفهوم والأسس، ص: 16.

وترمي إلى تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات والكفايات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة".

ب- عناصر المنهاج التربوي

انطلاقاً من التعريف المقترح أعلاه؛ نحدد العناصر المكونة للمنهاج التربوي الجامعي:

1- أهداف المنهاج:

وهي التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها خلال غلاف زمني محدد؛ هو زمن التعليم الجامعي: إما في سلك الإجازة؛ أو في الماجستير، أو في الدكتوراه. ويأتي عنصر الأهداف في المرتبة الأولى لأهميتها في توجيه سيرورة العملية التربوية؛ وتأثيرها في اختيار المضامين المعرفية الملائمة، وأشكال المقاربات وطرائق التقويم التي ستعتمد. ويرد الخلل أحياناً على المنهاج الجامعي؛ لما يتم تقديم المحتوى والمضمون المعرفي على الأهداف.

ففي ضوء الأهداف يتم تحديد المحتوى، والطرائق، وأشكال التقويم، ويتم تقويم مخرجات المنهاج بدلالة الأهداف.

2- المحتوى (المضامين المعرفية):

ويُختار على ضوء الأهداف المسطرة؛ والفئة المستهدفة في تناسب مع زمن التعليم. لذلك يتشترط خبراء المناهج عنصريّ:

- الملاءمة: ملاءمة المعرفة للأهداف؛ وللعينة المستهدفة من الطلبة؛ وكذا الغلاف الزمني المخصص للتعلم؛
- الوظيفية: والمقصود منها وظيفية المعرفة؛ وسؤال الجدوى في حياة الطلبة العلمية والعملية، وعلاقة كل ذلك بحاجيات الفرد والمجتمع على حد سواء.

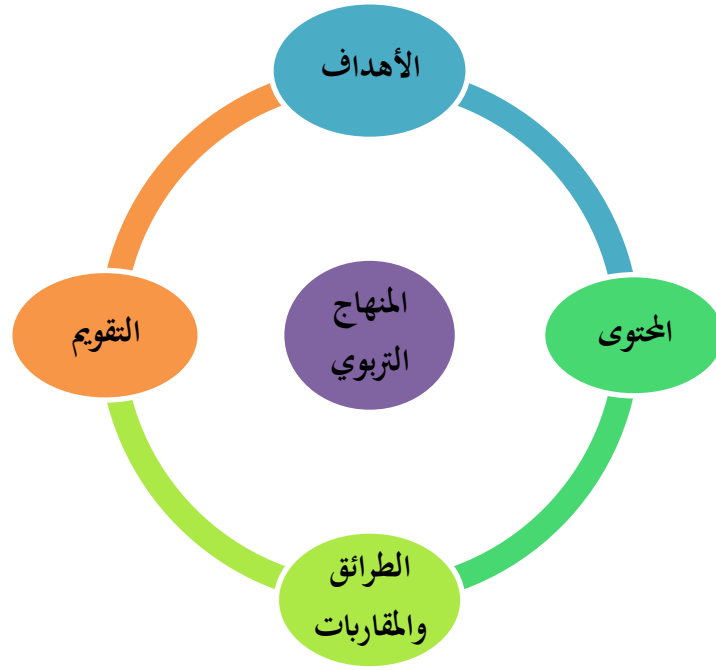
3- المقاربات والطرائق: أهداف المنهاج والمحتوى المعرفي يوجهان الأستاذ لاختيار ما يناسب من المقاربات وطرائق

التدريس، من محاضرة؛ وعروض؛ وغيرها.

4- التقويم: ويتخذ أشكالاً مختلفة في التدريس الجامعي أيضاً؛ من مشاركة الطلبة والعروض، والمراقبة المستمرة،

والاختبارات النهائية والإشهادية.

خطاطة تمثل عناصر المنهاج التربوي



ج- ملامح المنهاج التربوي بالجامعة المغربية في الدراسات الشرعية:

- قراءة في دفتر الضوابط البيداغوجية

في سياق الإصلاح البيداغوجي الذي عرفته الجامعة المغربية؛ مع تجربة (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)؛ والحاجات الملحة لإجراء إصلاحات على مختلف الأصعدة داخل الجامعة المغربية: من حيث الهندسة البيداغوجية، والهيكلية المؤسسية، واختيار نظام التكوين والتعليم بالجامعة، عرفت الجامعة المغربية جملة تغييرات همت البنية البيداغوجية؛ فتم اعتماد نظام LMD (نظام لد): الإجازة (ثلاث سنوات موزعة على فصول)، الماستر، الدكتوراه، وأدخلت عدة تعديلات تهم سير الدراسة الجامعية.

تبعا لذلك، أصدرت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر قرارا يصادق على (دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية) لسلك الإجازة¹.

ويأتي هذا القرار في ظل انفتاح الجامعة على محيطها، وتعديل البيئات التربوية والبيداغوجية؛ حتى تستجيب لمتطلبات سوق الشغل، والحاجيات المجتمعية.

وتكمن أهمية (دفتر الضوابط البيداغوجية) في كونه يؤطر عملية إنتاج الملفات الوصفية للشعب.

فقد نص هذا الدفتر على أن "إعداد مشروع المسلك (وفق الملف الوصفي) لطلب الاعتماد، من طرف فريق بيداغوجي ينتمي لشعبة أو عدة شعب. ويتم تقديم طلب اعتماد المسلك، متضمنا رأي رئيس الشعبة التي ينتمي إليها

¹ دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر. الجريدة الرسمية عدد 6322. بتاريخ: 09 ربيع الأول 1436هـ الموافق ل: فاتح يناير 2015. ص: 53.

المسلك إلى مجلس المؤسسة قصد المصادقة عليه. وبعد تقييم المشروع من طرف اللجنة البيداغوجية للجامعة، والمصادقة عليه من لدن مجلس الجامعة، ويوجه طلب الاعتماد إلى السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي قصد الاعتماد.

يقدم طلب الاعتماد وفق (الملف الوصفي) السالف الذكر معد لهذا الغرض مرفوقا بالملفات الوصفية للوحدات ويتضمن على الخصوص ما يلي:

- عنوان المسلك؛
- الشعبة التي ينتمي إليها المسلك؛
- الآراء المعللة لكل من:
 - ✓ المنسق البيداغوجي للمسلك؛
 - ✓ رئيس الشعبة التي ينتمي إليها المسلك؛
 - ✓ رئيس مجلس المؤسسة التي يتبع لها المسلك؛
 - ✓ رئيس مجلس الجامعة؛
- أهداف التكوين؛
- الكفايات المراد تحصيلها؛
- منافذ التكوين؛
- شروط الولوج؛
- الجسور مع تكوينات أخرى؛
- مسارات التكوين عند الاقتضاء؛
- قائمة الوحدات مع تحديد طبيعة الوحدات (أساسية أو تكميلية) والغلاف الزمني؛
- وصف الوحدات ومخطط تدريسها؛
- وصف العمل الشخصي للطالب عند الاقتضاء؛
- وصف المشروع المؤطر بالنسبة للإجازة في الدراسات الأساسية؛
- وصف التدريب المهني بالنسبة للإجازة المهنية¹

¹ دفتر الضوابط البيداغوجية، ص: 4 (ص: 56 من الجريدة الرسمية).

وقد وضحت هذه الوثيقة القانونية المؤطرة للملفات الوصفية (مواصفات الوحدة)، والشروط الضرورية لقبول الاعتماد.

تعد الوحدة المكون الأساسي لنظام التكوين بالجامعة، وضعت لها الوثيقة ضوابط أساسية تعد بمثابة خطوط عريضة؛ أو ملامح عامة لمكونات المنهاج، فبالإضافة لتحديد الغلاف الزمني للتعلم، وعنوانها، وطبيعتها (أساسية أو تكميلية)، اشترط دفتر الضوابط أن يضم طلب الاعتماد:

- أهداف التكوين؛
 - المعارف اللازم اكتسابها مسبقا؛
 - وصف محتوى الوحدة ومخطط مفصل لتدريسها؛
 - لائحة المتدخلين في تدريس الوحدة (الأسماء، الإطار، الشعبة، المادة، التخصص، الدروس أو الأنشطة المؤطرة/دروس نظرية، أعمال توجيهية، أشغال تطبيقية)؛
 - الطرائق الديداكتيكية والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس؛
 - كيفية تنظيم الأنشطة التطبيقية؛
 - طرائق التقييم الملائمة؛¹
- نجد أن الوثيقة تتحدث عن ضرورة تحديد أهداف للوحدة، ووصف محتوى الوحدة، وكيفية تدريسها، ثم الطرائق الديداكتيكية المناسبة للتدريس، وكيفية إجراء التقييم وأشكاله.
- وهذا في حقيقة الأمر يحيل بشكل إجمالي على عناصر المنهاج المذكورة آنفا، وأن الوثيقة تلح على الاستجابة لهذه العناصر بشكل علمي. ف (دفتر الضوابط) اشترط في (الملف الوصفي):
- تحديد أهداف التكوين؛
 - وصف المحتوى المعرفي للوحدة؛ مع تخطيط مفصل لتدريسها؛
 - الطرائق الديداكتيكية، والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس؛
 - طرائق التقييم التربوي.

وهذه العناصر تشكل مكونات المنهاج التربوي.

كما أن وثيقة (دفتر الضوابط البيداغوجية) استعملت مصطلحات بيداغوجية تدل على انفتاح الجامعة المغربية على مفردات علوم التربية، والاستفادة من النظريات التربوية الحديثة في تطوير الدرس الجامعي عموما. فنجد الوثيقة تتحدث عن

¹ دفتر الضوابط البيداغوجية، ص: 7 (ص: 59 من الجريدة الرسمية).

الطرائق الديدانكتيكية، والكفايات، والأهداف، والتقويم، وطرائق التدريس، والتخطيط... بما يحيل على عمل منظم، مخطط له، ينطلق من (مدخلات)، ويمر عبر (سيرورة) من العمليات، ليصل إلى (المخرجات) المنتظرة من التكوين والتأثير بالجامعة. لكن تبقى بعض الأسئلة ملحة مثل:

- إلى أي حد استطاعت (الملفات الوصفية) المعدة أن تستجيب لهذه الضوابط البيداغوجية؟

- ما مدى انسجام الممارسة التدريسية بالجامعة مع هذه الوثائق المؤطرة؟

- ما مدى تقدير هيئة التدريس لأهمية الوظيفية في تدريس العلوم الشرعية؟

لكن ثمت وثيقة أخرى مؤطرة للملفات الوصفية في شعب الدراسات الإسلامية؛ بالإضافة لدفتر الضوابط البيداغوجية. فالملفات التي أنجزت تشير إلى اعتماد الوثيقتين مرجعين مؤطرين لهذه العملية:

- دفتر الضوابط البيداغوجية؛

- وثيقة الجذع الوطني المشترك للإجازة في الدراسات الأساسية؛

هذه الأخيرة خاصة بالإجازة الأساسية، مسلك: الدراسات الإسلامية. وسنحاول أن نقدم قراءة موجزة في مضامينها؛

- بنية وثيقة الجذع المشترك (مع التمثيل بعلم الأصول)

تتكون الوثيقة من أربعة محاور: الأهداف العامة للمسلك، والمهارات المراد تحصيلها، وجدول يضم وحدات المسلك من الفصل الأول إلى الفصل الرابع. ثم وصف موجز لوحدات الفصول 1-4.

1. الأهداف العامة للمسلك

✓ تكوين الطلبة تكويناً شمولياً؛ تتضافر فيه كل المعارف الخاصة بموضوعه فضلاً عن المعارف ذات الصلة.

✓ اكتساب الطالب لمهارات لغوية، وتواصلية، ومنهجية، وفقهية، وفكرية؛ تجعله قادراً على البحث العلمي المنتج والفاعل؛ حتى يحقق إسهاماً معرفياً جاداً يخدم الواقع الاجتماعي.

✓ اعتماد منهج متطور، ومتكامل، ووظيفي في مقارنة الدراسات الإسلامية.

✓ العمل على إكساب الطالب القدرة على التعبير، وتمكينه من وسائل التواصل والخطاب، فضلاً عن المناظرة والحجاج، وأساليب الإقناع، وآداب الحوار.

✓ استكمال الدراسة الجامعية التخصصية، أو ولوج سوق الشغل.

2-المهارات المراد تحصيلها:

✓ معرفة متوازنة بالعلوم الشرعية، واللغوية، والإنسانية؛ لمواصلة البحث في مجال الدراسات العليا وانخراط الطلبة في

البحث العلمي والأكاديمي الجاد؛ محصنين بمناهج واضحة، وبشتى لغات التخاطب الممكنة.

✓ القدرة على التعبير عن حقيقة الإسلام الوسطي، والحفاظ على الهوية الإسلامية المغربية المتسمة بالوسطية والاعتدال.

✓ القدرة على التحاور مع المخالفين في الرأي؛ انطلاقاً من مستندات مؤسسة بالقرآن والسنة.

إذا ما استثنينا الهدف الثاني الذي يتحدث عن إكساب الطالب مجموعة من المهارات؛ ومنها "المهارات الفقهية"، فإننا لا نجد المعرفة الشرعية حاضرة بشكل واضح ضمن هذه الأهداف. وكأن الأهداف وضعت لشعبة أخرى غير الدراسات الإسلامية.

أما حضور (وحدة علم أصول الفقه) في الهندسة البيداغوجية للوحدات؛ فيوجد في الفصل الثالث، والفصل الرابع. بغلاف زمني يقدر ب 48 ساعة في كل فصل.

وفي الوصف الموجز الذي تقترحه الوثيقة للوحدات، نجد تقديم وحدة أصول الفقه على الشكل التالي:

الوحدة 3 أصول الفقه 1

- تعريف أصول الفقه - موضوعه - نشأته وتطوره
- مناهج التأليف فيه - أدلة الأحكام - الحكم الشرعي التكليفي وأقسامه
- الحكم الشرعي الوضعي وأقسامه - تطبيقات

الوحدة 3 أصول الفقه 2

- مدخل لدلالة الألفاظ - واضح الدلالة
- خفي الدلالة
- الاجتهاد - شروط المجتهد
- مراتب المجتهد - الفتوى وضوابطها
- آداب المفتي والمستفتي - مقاصد التشريع - تطبيقات

ف (وثيقة الجذع المشترك) حددت الأهداف بشكل عام، يشمل جميع الوحدات، واقترحت بعض (المهارات) المستهدفة أيضاً، ثم توصيفا لمحتويات كل وحدة، مع الغلاف الزمني المخصص للإنجاز. وهذا يشكل المنطلقات الأولى نحو بناء منهاج لتريس أصول الفقه بالجامعة المغربية.

في الفصلين الأول والثاني؛ لا نجد مادة علم أصول الفقه حاضرة، لتجد لها مكاناً في الفصلين الثالث والرابع بغلاف زمني قدره ثمان وأربعون ساعة في الفصل.

مجموع عدد ساعات الفصول الأربعة	نصيب مادة علم أصول الفقه
1248 ساعة	96 ساعة

فمن مجموع 1248 ساعة؛ يدرس الطالب 96 منها مخصصة للأصول. ليتبين ضعف الغلاف الزمني المخصص لهذا العلم الأساسي في تكوين شخصية طالب العلوم الشرعية.

المضمون الأصولي في الوثيقة:

الفصل الثالث	الفصل الرابع
• تعريف أصول الفق - موضوعه - نشأته وتطوره • مناهج التأليف فيه - أدلة الأحكام - الحكم الشرعي التكليفي وأقسامه • الحكم الشرعي الوضعي وأقسام - تطبيقات	• مدخل لدلالة الألفاظ - واضح الدلالة • خفي الدلالة • الاجتهاد - شروط المجتهد • مراتب المجتهدين - الفتوى وضوابطها • آداب المفتي والمستفتي - مقاصد التشريع - تطبيقات

بعد النظر في الجدول أعلاه؛ يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- غياب التدقيق في وضع المادة المعرفية، فهل ستقدم على وجه التفصيل أم على سبيل الاختصار والإيجاز؟ ثم ما الاعتبار في ترتيب المادة المعرفية على ذلكم النحو؟

- إشكال الملاءمة بين الغلاف الزمني: 48 ساعة والمضامين الأصولية في الفصل الثالث: إذ يستنتج الناظر في ذلك استحالة تقديم الأدلة الشرعية (مصادر التشريع) والحكم الشرعي والوضعي بالإضافة إلى المقدمات التعريفية في ظرف ثمان وأربعين ساعة.

فمباحث الأدلة الأصلية والتبعية: الكتاب، والسنة، والإجماع، والقياس، والمصلحة المرسلّة، والاستحسان، وعمل أهل المدينة، وعمل الصحابي، وشرع من قبلنا، ومراعاة الخلاف؛ تحتاج فصلاً أو فصلين؛ حتى يتمكن الطالب من الاطلاع عليها، والإلمام بقضاياها؛ وعلاقة ذلك بالحكم الشرعي استنباطاً وتنزيلاً، وإنجاز التطبيقات المصاحبة للدروس النظرية.

- ما قيل عن الفصل الثالث يقال عن الفصل الرابع من حيث: كثافة المحتوى المقرر، وضيق الغلاف الزمني المخصص للتنفيذ؛ وهذا حتماً سيؤثر على التحصيل لدى الطالب، كما يعد تعسفاً في حق المعرفة الشرعية.

من خلال اطلاعي على الكثير الملفات الوصفية للجامعات المغربية؛ وجدتها في ديباجتها تستند في المرجعية إلى (دفتر الضوابط البيداغوجية)، وإلى (وثيقة الجذع المشترك). وبخصوص وحدة علم أصول الفقه ضمنت الملفات الوصفية¹ المحتوى الأصولي المذكور أعلاه.

ويلاحظ على (وثيقة الجذع المشترك) أنها أغفلت الحديث عن طرائق التدريس، وأشكال التقويم.

خاتمة البحث:

إن المقاربة المنهجية في تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي ضرورة معرفية ومنهجية لتحقيق القصدية ومبدأ الوظيفية في تدريس هذه العلوم، وإيلائها المكانة اللائقة بها؛ حتى تستطيع القيام بوظائفها التربوية والتنموية والإسهام في نهضة المجتمع والحفاظ على مقوماته القيمية والثقافية، وتحقيق التكامل المعرفي مع الحقول المعرفية الأخرى: الإنسانية والتطبيقية. وإظهار آثارها الفكرية في إعادة صياغة الشخصية الإسلامية، وأنماط التفكير لديها.

وكي تتحقق هذه الوظيفية؛ ندعو إلى تفعيل أسس المقاربة المنهجية في التدريس، وذلك من خلال:

- تدقيق صياغة الملفات الوصفية لشعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة، وكلية أصول الدين، ودار الحديث الحسنية، ومختلف المسارات بها؛ فهذه الملفات/المساقات تمثل الوثائق المنهجية الأساسية لهذه المقاربة؛

- صياغة الأهداف المسطرة في المنهاج بدقة وعلمية، تستجيب للشروط البيداغوجية، وتشمل مختلف المجالات: المعرفية، والمهارية، والوجدانية القيمية؛ لكل علم من العلوم الشرعية؛ حتى نجمع بين العلم والعمل الذي هو لب الوظيفية؛ فالعلم إمام العمل، والعلوم الشرعية علوم وظيفية عملية وليست تجريدية محضة. "فالأصل في هذه العلوم أن تنعكس فيها هدايات من خصائص الوحي؛ فتكون مُزَكِّية للإنسان، وبانيةً لل عمران، ومؤهلةً للأمة إلى مقامات الشهادة، والاستخلاف، والخيرية. لكن الذي حصل هو العكس؛ حيث لم يعد للعلم وللعلوم دور البناء والتحريك ولا الوساطة الشفافة التي تربط الإنسان بالأصل وتحيله عليه؛ فالاقتران السليم والمتين بالوحي يخرج على الفور الإنسان المستخلف الرسول السوي المزكّي، ويجعله يشيد عالم عمران وحضارته وعلومه ومعارفه برشد وصواب"².

وفي مجال الأهداف؛ لا بد أن تنص هذه الأخيرة على ترسيخ حقيقة العبودية لله وحده لدى الطالب، ليمثلها في مختلف أحواله، وأنشطته، واجتهاداته. "إن مراجعة مناهج العلوم الإسلامية السائدة في معظم الأقطار الإسلامية، ينبغي أن تتم من خلال إعادة صياغة تلك الأهداف بصورة تتسم بدرجة عالية من الوضوح والدقة والشمولية والواقعية بحيث يمكن مقايستها وتقويمها، كما ينبغي الابتعاد عند صياغتها عن الغموض والضبابية والعموميات والمثالية"³.

¹ انظر: الملفات الوصفية للجامعات: محمد الأول بوجدة، ظهر المهرز بفس، كلية الشريعة بفس، كلية الشريعة بأكادير، كلية الآداب بأكادير، كلية الآداب بفس/سايس...

² سعيد شبار، الثقافة والعملة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية، ص: 124.

³ قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، ص: 109.

- ضرورة إعادة النظر في الغلاف الزمني المخصص لمختلف العلوم الشرعية؛ بتوسيعه نظرا لأهمية زمن التعليم في بناء المعرفة الشرعية؛ إذ الملاحظ على مقررات الشعب الشرعية غلبة الملخصات، والمداخل، والمبادئ العامة المتناثرة التي لا يكاد يجمع بينها رابط، وهذا لا يخدم القصد الوظيفي، ولا يُمكن من تكوين شخصية الطالب العلمية، وتنمية قدراته العقلية، ومهاراته الاستنباطية، وقدرته على التعامل مع النوازل والمستجدات المعاصرة؛

- لا بد من إعادة النظر في المحتويات التعليمية التي تقدم للطالب، فالمادة التعليمية (المعرفة الشرعية) ينبغي أن تستند لجملة من المعايير في مقدمتها:

● عنصر الملاءمة بين الأهداف المسطرة والمعرفة المقدمة للتدريس، ثم يجب التنبيه إلى أن المعرفة الشرعية تتضمن قطيعات وكميات، كما تتضمن مفاهيم، وحقائق، وجزئيات؛

● ترتيب المادة العلمية وفق الطبيعة الإستمولوجية لكل علم من العلوم الشرعية؛ فمعلوم أن لكل علم بنيته الداخلية، ومباحثه تخضع لترتيب منطقي معين؛ فلا ينبغي تأخير ما يجب تقديمه، ولا تأخير ما يجب تقديمه؛

● تنظيم المحتويات وفق الخصائص النمائية للطلبة، وتقديم الكميات الأساس للعلم، ثم الانتقال نحو الفروع والجزئيات؛

● عدم إغفال تاريخ العلوم والأفكار؛ فهي مهمة في إدراك الخصائص المعرفية والمنهجية للعلوم الشرعية؛

- إدراج المادة المعرفة الشرعية في الأسلاك التعليمية ما قبل التعليم الجامعي؛ حتى يكون الطالب على علم معين بها وبمبادئها، ومدركا لبعض المفاهيم التي تفتح له مغاليق الدرس الشرعي؛

- توحيد الرؤية بين مختلف الجامعات (توحيد المنهاج)؛ كي تكون الممارسة التدريسية موحدة، وعلى ضوئها تقوم مخرجات الدرس الشرعي بالجامعة؛

- بناء على ذلك؛ ينبغي توحيد التصور بخصوص الجزؤات التي ينبغي تدريسها، وفق سلم متدرج يراعي الخصائص المعرفية والمنهجية للعلوم الشرعية، ويؤدي إلى امتلاك الطالب أسس الملكة الشرعية عموما؛

- إنتاج مقررات علوم شرعية موحدة على صعيد الجامعات، في مختلف سنوات الطلب والتحصيل؛ لأن من شأن ذلك أن يسد الممارسة التدريسية، ويعمق البعد التعاقدي لها؛ لذلك تقترح الدراسة توحيد الرؤية حول المضامين الشرعية التي ينبغي تدريسها في الجذع المشترك، وفي مختلف المسارات عبر مختلف الكليات، بل إن هناك تجارب في عدة دول إسلامية تتفق على اتخاذ كتاب معين موحد؛ حتى يسهل قراءة وتقييم النتائج المحصل عليها من طرف الطلبة في هذه العلوم.

- ضرورة تطوير طرائق التدريس، وتوظيف ما استجد من مقاربات بيداغوجية حديثة، واستثمارها في تجويد تدريسية الدرس الشرعي الجامعي عامة، ومن ذلك: توظيف الخرائط الذهنية - عروض ppt - مشاركات الطالب بإلقاء ملخص المحاضرة - المحاضرة - تقارير علمية - أشغال تطبيقية - أشغال موجهة - ...

- أهمية التكوين الأساس والمستمر لهياة التدريس بالجامعة؛ مدخل أساس للتمهيد في التدريس؛ إذا التدريس صناعة من الصنائع كما يعبر العلامة ابن خلدون (ت808هـ)¹. وقد عبر العديد من الأساتذة في مقابلات أجريناها معهم عن أهمية التكوين الأساس والمستمر لهياة التدريس، والاستفادة من البيداغوجيات الحديثة في ذلك، فإن ذلك قمين باستيعاب أهمية مبدأ الوظيفية في تدريس العلوم الشرعية في العصر الحالي؛

- ضرورة تطوير الممارسة التقييمية في العلوم الشرعية بالتعليم العالي؛ حيث تبين من خلال الدراسة الميدانية، والوقوف على نماذج من التقييم في مختلف العلوم الشرعية؛ أن الممارسة التقييمية تمتح من المقاربة التقليدية، ولا تسهم في تكوين شخصية الطالب العلمية في العلوم الشرعية، بل إنها تدفع نحو ممارسات الغش في الامتحانات. لذا؛ وجب تطويرها، والابتعاد عن الأسئلة المباشرة المستهدفة لمهارات الاسترجاع والحفظ فقط. فإن ذلك لا يصنع شخصية ناقدة، قادرة على النظر، والتحليل، والتركيب، والنقد. والعلوم الشرعية تروم تشكيل عقل الإنسان المسلم؛ ووجدانه، وتوجيه سلوكه، والمؤهل القادر على الاستدلال، والاستنباط، والنظر في النوازل والقضايا المستحدثة.

- ربط تدريس العلوم الشرعية بالعلوم الإنسانية والتطبيقية لتحقيق التكامل المعرفي، ومد جسور التواصل المعرفي بين الحقول المعرفية؛ وإبراز مبدأ الوظيفية في مختلف المراحل التدريسية.

إن الاشتغال بعلمية على المقاربة المنهجية من خلال تطوير العناصر الأربعة المكونة للمنهج التربوي: الأهداف، والمحتويات، والطرائق، وأشكال التقييم؛ من شأنه أن يعزز حضور البعد الوظيفي لتدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي، وتشعر أطراف العملية التدريسية أن هذه العلوم معنى ومغزى، ولتعليمها وتدريسها منافع في الدنيا والآخرة؛ فيقبل عليها الجميع بشغف، وحب، يؤديان إلى العناية بها وتطوير مناهجها حتى تأخذ المكانة اللائقة بها بين العلوم.

والله الموفق سبحانه، وهو يهدي السبيل.

¹ مقدمة ابن خلدون، 1/166.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي. خرج أحاديثه وعلق عليه: محمد وهبي سليمان وأسامة عمورة. دار الفكر - دمشق، سوريا. الطبعة الرابعة: 1437هـ/2016م.
- أدب الدنيا والدين، لأبي الحسن علي بن محمد الماوردي؛ شرح وتعليق: محمد كريم راجح. دار اقرأ بيروت؛ الطبعة الرابعة 1405هـ/1985م.
- تصميم المنهج المدرسي، د. وائل عبد الله محمد ود. ريم أحمد عبد العظيم. دار المسيرة - الأردن. الطبعة الأولى: 1432هـ/2011م.
- الثقافة والعولمة وقضايا إصلاح الفكر والتجديد في العلوم الإسلامية، سعيد شبار. منشورات مركز دراسات المعرفة والحضارة، دار الإنماء الثقافي. الرباط. الطبعة الأولى: 2014م.
- جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف ابن عبد البر. تحقيق: أبي الأشبال الزهري. دار ابن الجوزي - المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى: 1414هـ/1994م.
- جمهرة اللغة، لأبي بكر محمد بن الحسن الأزدي البصري المعروف بابن دريد (ت321هـ). دار صادر - بيروت طبعة جديدة بالأفيسيت: 1431هـ/2010م.
- دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلوك الإجازة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر. الجريدة الرسمية عدد 6322. بتاريخ: 09 ربيع الأول 1436هـ الموافق ل: فاتح يناير 2015.
- رسائل ابن حزم، رسالة مراتب العلوم. أبو محمد علي بن أحمد ابن حزم. تحقيق: إحسان عباس. المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت. الطبعة الثانية: 1987م.
- رسائل في فنون مختلفة (الرسالة الثامنة والعشرون في التدريس). مولود السريري. دار الكتب العلمية - بيروت. الطبعة الأولى: 2018م.
- غريب الحديث، لأبي عبيد القاسم بن سلام. تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن. الطبعة الأولى: 1384هـ، 1964م.
- قانون التأويل، القاضي أبو بكر محمد بن عبد الله ابن العربي المعافري الإشبيلي. دراسة وتحقيق: محمد السليماني. الطبعة الثانية: 1990م. سحب جديد: 2010م.
- 13- القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم. الحسن بن مسعود اليوسي. تحقيق: حميد حماني اليوسي. مطبعة فضالة - المحمدية. المغرب. الطبعة الثانية: 2013م.

- كتاب الموافقات، إبراهيم أبو إسحاق الشاطبي. تحقيق وتعليق: د. الحسين أيت سعيد. منشورات البشير بنعطية فاس- المغرب. الطبعة الأولى: 1438هـ/2017م.
- لسان العرب، لابن منظور. تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون. دار المعارف- القاهرة. مصر. (د.ت)
- مدخل إلى العلوم الشرعية. سعيد حليم. دار الأمان- الرباط. الطبعة الأولى: 2018م.
- مدخل إلى المنهاج الدراسي المفهوم والأسس، د. المصطفى ندرأوي، منشورات الرباط نت-طبعة: 2016م.
- المستصفى من علم الأصول، أبو حامد محمد الغزالي، اعتنى به: ناجي السويد. المكتبة العصرية، بيروت لبنان. الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م.
- المصنف، لأبي بكر عبد الرزاق الصنعاني. تحقيق: مركز البحوث بدار التأصيل. دار التأصيل، القاهرة، مصر. الطبعة الأولى: 1436هـ/2015م.
- مقدمة ابن خلدون، لولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت808هـ). تحقيق عبد الله محمد الدرويش. مكتبة الهداية، دمشق-سوريا. الطبعة الأولى: 1425هـ/2004م.
- معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار عالم الكتب للطباعة والنشر-عمان، الأردن. ودار الجيل بيروت. الطبعة الأولى: 1420هـ/1999م.
- المعجم الوسيط، قام بإخراجه: إبراهيم مصطفى وآخرون. منشورات مجمع اللغة العربية. المكتبة الإسلامية-استنبول، تركيا. (د.ت).
- المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. الطبعة الأولى: 1427هـ/2006م.
- المعجم الفلسفي، مراد وهبة. دار قباء الحديثة-القاهرة. الطبعة الخامسة: 2007م.
- المعجم الفلسفي، جميل صليبا. دار الكتاب اللبناني-بيروت. الطبعة الأولى: 1982.
- مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، قطب مصطفى سانو. تقديم: د. عمر عبید حسنة. كتاب الأمة القطري العدد 160، الطبعة الأولى: ربيع الأول: 1435هـ/يناير 2014م. وزارة الأوقاف قطر.
- منهاج تدريس أصول الفقه بالتعليم الجامعي، خالد البورقادي، بحث دكتوراه مرقون بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس. 2021م.
- المناهج التربوية الحديثة، د. توفيق أحمد مرعي ود. محمد محمود الحيلة. درا المسيرة للنشر والتوزيع-عمان الأردن. الطبعة التاسعة: 1432هـ/2011م.

- موسوعة المصطلحات التربوية، محمد السيد علي. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن. الطبعة الأولى: 1432هـ/2011م.

- نشأة العلوم الإسلامية وتطورها: تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجاً، الحسان شهيد، دراسة منشورة بمجلة إسلامية المعرفة: السنة السابعة عشرة، العدد 65، صيف 1432هـ/2011م.

مناهج تدريس العلوم الشرعية، وسبل تجويدها

"التعليم العتيق بالمغرب أنموذجا"

د: عبد الرحيم موفق¹

مقدمة

أصبح المنهاج الدراسي على رأس اهتمامات علم التربية، والأساس الذي تركز عليه العملية التعليمية برمتها، باعتباره الوسيلة التي تمكن طالب العلم إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال، وإن أي تصور لمفهوم المنهاج هو الذي يحدد بداية مبادئه ويتحكم في سيرورته، ويكسبه الفعالية كلما كان ذلك المفهوم واضحا ومؤسسا على مرجعية إبستمولوجية وفلسفية واضحة.

غير أنه يلاحظ على برامج التعليم العتيق عموما اقتصرها على المادة المعرفية، وغلبة أسلوب التلقين والمحاضرة، والاعتماد على قوة الذاكرة، وإغفال طرائق التنشيط الحديثة، التي تشرك طالب العلم في اكتساب المعارف، وتطور لديه ملكة التحليل والنقد وتكوين الموقف الذاتي تجاه المضامين والأفكار الملقنة.

كما نلمس جليا ذلك الانفصام بين مناهج التعليم العتيق وبين الواقع المليء بالمستجدات والتحديات، وهو ما لا يمكن إغفاله أو التغاضي عنه لأنه "حين نعي العلاقة القوية بين التعليم وبيئته، وبين صياغة الشخصية وبنائها ندرك أن تطوير التعليم الديني ضرورة وليس حاجة أو تكميلا، كما أن ذلك يقودنا إلى التعامل معه باعتباره أداة للتغيير وتطوير الأداء العلمي".²

انطلاقا من هذه التحديات تسعى هذه الورقة إلى تقديم ورقة وصفية لواقع مناهج التدريس بالتعليم العتيق بالمغرب، مع عرض رؤية استشرافية تصبو إلى تطوير منظومة التعليم العتيق.

¹ أستاذ التعليم العالي.

² محمد بن عبد الله الدويش، تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة، ص: 155.

المبحث الأول:

رؤية تشخيصية لمناهج تدريس التعليم العتيق بالمغرب

المطلب الأول: في ماهية التعليم العتيق

أ: تعريف التعليم العتيق.

تفيد كلمة عتيق في اللغة معان متعددة منها: "النقي الأصل"، "القديم الأصيل"، "الكريم الرائع من كل شيء".¹ والتعليم في أشهر تعريفاته هو: "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطلاب وقدرته على الحكم على المستقل، وهو ما يهدف إلى المعرفة والفهم".² وعندما نصف التعليم بالعتيق فنقصد به التعليم الديني الذي تعقد حلقاته في المؤسسات التعليمية العتيقة كالكتاتيب القرآنية، والمساجد، والزوايا، والمعاهد والمدارس الشرعية، وقد ارتبط وجوده بمراكز التربية الدينية، وبالحركة العلمية والفكرية التي كانت تشهدها الحواضر الإسلامية.

ويرجع ظهور مصطلح التعليم العتيق في المغرب شأنه في ذلك شأن باقي الدول الإسلامية إلى بداية الفترة الاستعمارية، "حين تم فصل العلوم الاجتماعية والمادية عن العلوم الشرعية في كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة والقيروان وفاس، بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الجامعات مندمجة ومتعددة التخصصات، يدرس فيها إلى جانب العلوم الشرعية واللغة العربية علوم الطب والفلك والفيزياء والطبيعات وغيرها".³

ذاك أن التعليم قبل الفترة الاستعمارية كان دينيا بالأساس، فلم يكن يحتاج لنعته آخر يميزه عن غيره لانعدام التعدد في هذا المستوى، وعندما كتب العلامة محمد المختار السوسي عن المدارس العلمية السوسية الأصيلة سماها بالمدارس العتيقة تمييزا لها عن المدارس العصرية، ولم يكن وصفه قدحيا، وإنما قصد به التفرقة والتمييز بينه وبين التعليم الممارس في المدارس العصرية، يقول رحمه الله: "مدارس سوس العتيقة: هي مدارس شعبية يقوم بها الشعب بجهوده الخاصة، ولم تعرف قط إعانة حكومية، وكثيرا ما تكون في كل قبيلة مدرسة أو مدارس متعددة إن كانت القبيلة كثيرة الأفخاذ، فتبني كل فخذ مدرستها على حدة، وهذه المدارس تُسمى مدارس علمية، ليكون فرق بينها وبين كتاتيب القرآن التي لا تخلو منها كل قرية وإن صغرت".⁴

ومن مرتكزات التعليم العتيق: التكوين المتين في اللغة العربية والعلوم الشرعية، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي، كما أنه منتشر في العالم الإسلامي بمسميات مختلفة كالتعليم العتيق بالمغرب، والتعليم الأهلي بدول الساحل

¹ ابن منظور، لسان العرب، 10/ 235 _ 236.

² غانم محمود محمد، التفكير عند الأطفال تطوره وطرائق تطويره، ص: 134.

³ د خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص 209.

⁴ محمد المختار السوسي، سوس العالمية، ص: 154.

والصحراء، والتعليم الشرعي بدول الخليج.

ب: أنواعه

يشمل التعليم العتيق بالمغرب حسب القانون المنظم له على: تعليم عتيق عمومي وتعليم عتيق خاص، والفرق بينهما في الجهة المشرفة على كل منهما، فالتعليم الخاص يخضع لتسيير الأشخاص الذاتيين أو المعنويين، أما التعليم العتيق العمومي فيخضع لتنظيم وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، وكلا النوعين يخضع لوزارة الأوقاف من حيث المراقبة والتفتيش، وإلزامية العمل بالبرامج والمناهج المقررة في التعليم العتيق عموماً.¹

ج: مؤسساته.

تتنوع مؤسسات التعليم العتيق بتنوع الأطوار والبرامج المطبقة، وهي كالاتي:

- الكتاتيب القرآنية: تدرس بها برامج طور التعليم الأولي العتيق.
- المدارس العتيقة: تطبق برامج أطوار التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي العتيق جمعا أو تفريقا.
- جامع القرويين، والجوامع الأخرى ومؤسسات التعليم النهائي العتيق، تطبق برامج طور التعليم النهائي العتيق.²

د: أطواره

انسجاما مع نظام التربية والتكوين وحفاظا على خصوصية التعليم العتيق، بني نظام الدراسة في التعليم العتيق على خمسة أطوار، هي:

- 1- طور التعليم الأولي العتيق، وتستغرق الدراسة به سنتين.
- 2- طور التعليم الابتدائي العتيق، وتستغرق الدراسة به ست سنوات.
- 3- طور التعليم الإعدادي العتيق، وتستغرق الدراسة به ثلاث سنوات.
- 4- طور التعليم الثانوي العتيق، وتستغرق الدراسة به ثلاث سنوات.
- 5- طور التعليم النهائي العتيق، وتستغرق الدراسة به ثلاث سنوات.³

المطلب الثاني: في دلالة المنهج التربوي بالتعليم العتيق ومكوناته.

أ: دلالة المنهج

المنهج لغة مشتق من نَحَج ومعناه البين الواضح، والمنهاج هو الطريق الواضح، ومنه قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ

¹ الجريدة الرسمية عدد 28-4977 ذي القعدة 1422 هـ / 11 فبراير 2002م المادة 5 من قانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق، ص: 247.

² المادة 4 من قانون رقم 13.01 في شأن التعليم العتيق، ص: 247.

³ المادة 2 من القانون 13.01 في شأن التعليم العتيق، ص: 245.

شرعة ومنهاجاً» (المادة/48) وفي الاصطلاح التربوي هو: "التخطيط الدقيق المتكامل الذي يرسم الاتجاه التعليمي العام، وهو يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقررات مع تحديد استراتيجيات التعلم وطرائقه ووسائله".¹

ويتبين من خلال هذا التعريف أن المنهاج هو الطريق الواضح الذي يسلكه المدرس والمتعلم لتحقيق غايات التربية، ورسم المنهاج لا يقف عند مستوى البرامج والمقررات، بل يتجاوزها إلى مفهوم شامل يتضمن البرامج والمقررات والأهداف والغايات والكفايات المتوخاة في سنة دراسية أو سلك تعليمي، كما يشمل وسائل وأنشطة التعلم، وكيفية تقييم هذه الأنشطة، وبناء عليه يمكن القول أن المنهاج هو: مجموعة من العناصر التي تسمح بتكوين نظام تربوي فعال يمكن أن نختصرها في أربعة أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وهي: الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، والتقييم.²

وتتعدد وظائف المنهاج بتعدد العناصر المتداخلة فيه، والمتمثلة في واضعي المنهاج، والمدرس، والمتعلم، والمضمون، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس والتقييم، والأنشطة التعليمية التعليمية.

وما من شك أن التمثل الدقيق لمفهوم المنهاج يمكننا من التخطيط الاستراتيجي للسيورة التعليمية برمتها، من خلال تفعيله على فئات المتعلمين، ومتابعة المدخلات بأدوات التقييم في مستويات مختلفة بدءاً بالتشخيص إلى تتبع المخرجات على مستوى المعارف والمهارات والقيم والقدرات.

كما يتميز المنهاج بتفاعله مع فضائه ومحيطه، فهو يعكس في عناصر كثيرة منه معايير وقوانين وثقافة المجتمع من خلال السياسات التربوية، ويتفاعل مع التوجيهات الاقتصادية والديمقراطية، كما يتفاعل مع الأطر والعناصر الفاعلة في الوسط التربوي. ما يجعل المنهاج ينطلق من خصوصية المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا يعني أن ما كان صالحاً في الماضي قد لا يصلح في الحاضر أو المستقبل، والحاجة إلى التعديل تبقى مطلوبة ومستمرة.

ب: مركات مناهج التعليم العتيق بالمغرب.

استناداً إلى " الوثيقة التربوية الإطار للتعليم العتيق." التي تعتبر من أهم الوثائق الصادرة عن مديرية التعليم العتيق بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، والتي يتحدد من خلالها التوجهات التربوية الكبرى للمدارس العتيقة، إذ تمت صياغتها استناداً إلى مركات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والاختيارات والتوجهات العامة في الكتاب الأبيض، وانطلاقاً من الخصوصيات العلمية والتربوية للتعليم العتيق بالمدرسة المغربية عبر التاريخ، والقواعد العلمية والتربوية العامة المعتمدة في إعداد المناهج الدراسية، انطلاقاً من كل ذلك، تم تحديد الاختيارات والتوجهات العلمية والتربوية العامة للتعليم العتيق، وكذا المواصفات العلمية والقيمية والمهارة لطلبته، ومواصفات الخريجين منه حسب كل طور من أطواره، ومعايير الكتب المقررة، وطرائق التدريس والتقييم وتكوين المدرسين، وهي كالتالي:

¹ المصطفى بوشوك، المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط، ص: 54.

² هندي صالح دياب وعليان هشام عامر، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص: 85 – 86.

1: الكفايات والأهداف

الكفايات ثمرة العملية التعليمية كلها، تتضافر الأهداف والوسائل، والمضامين والقيم، والقدرات والمهارات على إنمائها وبلورتها، ولكي يكتسب المتعلم في التعليم العتيق أعلى الكفايات التي تؤهله للإحسان في الأمور كلها، ينبغي أن تكون الاختيارات والتوجهات قائمة على ما يرتبط ببناء شخصية المتعلم وصلاحه في ذاته من جهة، وكذا إسهامه في الإصلاح والتنمية المجتمعية بكل أبعادها وفي مختلف قطاعاتها من جهة أخرى، وذلك يقتضي تنمية وتطوير الكفايات اللاحقة بالتدرج عبر الأطوار التعليمية، وتم تقسيم تلك الكفايات إلى:

- كفايات علمية تتمثل في التمكن من فقه الدين باعتباره نظاما ربانيا شاملا كاملا، ومن فقه الواقع، ومن فقه تنزيل الدين على الواقع.

- كفايات منهجية: تتجلى في اكتساب منهجية صحيحة لتزكية النفس وتطوير الذات؛ تفكيراً وتعبيراً وتديراً وتأثيراً، والتفاعل مع المحيط بكل مكوناته.

- كفايات تواصلية: وفي مقدمتها إتقان اللغة العربية كتابة ونطقاً، والإلمام ببعض اللغات الأجنبية الأكثر انتشاراً.

- كفايات استراتيجية: كالتمكن من مقومات الهوية الدينية والوطنية، واستيعاب متغيرات الزمان والمكان، واستثمارها في توجيه الاختيارات العلمية والعملية.

أما على مستوى الأهداف؛ فالتعليم العتيق حسب الوثيقة التربوية الإطار بجميع أطواره يسعى إلى سد الحاجات الكبرى للأمة فيما يتعلق بما يلي:

- المحافظة على الهوية الإسلامية، والخصوصية الثقافية.

- تخريج حفظة متقنين للقرآن الكريم أداء وضبطاً ورسمًا.

- العناية بالتراث العلمي والحضاري للمغرب، وجعله فاعلاً مؤثراً في الحاضر والمستقبل.

- تخريج العلماء بالشرعة الذين بهم يقوم الشأن الديني كله في الأمة، وتحيا بهم حركة الاجتهاد الراشد والتربية الربانية.

- تعزيز الدور الريادي للعلماء المغاربة في التأليف في العلوم الشرعية واللغوية، وفي التعليم والإفتاء والدعوة إلى

الإسلام.¹

2: الخصوصية

لكي يحقق التعليم العتيق أهدافه، لابد من مراعاة عدة أمور، على رأسها خصوصيته التي تتمثل في:

¹ الوثيقة التربوية الإطار للتعليم العتيق، نشرت بموقع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، <http://www.habous.gov.ma>

- بدء التعلم فيه من إتقان حفظ القرآن الكريم كله في الطور الأولي والابتدائي.
- قيام التعلم فيه على حفظ أشهر المتون في مختلف العلوم.
- اعتماد كتاب مقرر من كتب التراث لكل مادة من مواد الخصوصية الشرعية واللغوية، مناسب لكل مستوى، مع السرد والشرح للكتاب من الأول إلى الآخر.
- توفية العلوم الشرعية وعلوم الآلة حقها من الدراسة.
- جمع التعلم فيه بين التحقق من مسائل العلم، والتخلق بآدابها ومقتضياتها.
- ارتباط التعليم فيه بالمسجد تربية وإشعاعاً وتأهيلاً¹.

3: المضامين

- نظراً للأهداف الكبرى السامية التي يسعى نظام التربية والتكوين في التعليم العتيق إلى تحقيقها، ونظراً للخصوصية النوعية والقيمة المضافة التي يمثلها، فإن مضامينه لابد أن يراعى فيها الاختيارات والتوجهات الآتية:
- الانطلاق من كتاب الله عز وجل والسنة النبوية أصلاً حاكماً ومرجعية علياً.
 - اعتماد العقيدة الأشعرية والمذهب المالكي والتصوف السني، كما كان عبر القرون، اجتهاداً موحداً للبلاد في العقيدة والفقه والسلوك مع فسح المجال للدراسة المقارنة.
 - إتقان رواية ورش عن نافع في قراءة القرآن الكريم مع الإمام بالروايات الأخرى.
 - اعتماد أشهر المصادر المالكية في اختيار الكتب المقررة في المواد الشرعية.
 - الاهتمام بالمقاصد إلى جانب القواعد، وبالحكم إلى جانب الأحكام، وبالعملي إلى جانب النظري.
 - الاهتمام بفقه الواقع وفقه التنزيل إلى جانب فقه الدين.
 - اعتماد مبدأ التدرج في بناء المضامين الدراسية ونموها بحسب الأطوار والمستويات، وفق حاجات المتعلم وقدراته.
 - الحرص على التكامل والانسجام وعدم التعارض بين مضامين المواد المقررة في السنوات والأطوار الدراسية.
 - إثارة كيف المنهجي على الكم التراكمي في مختلف المواد.

4: اختيارات في مجال الكتب المقررة وطرائق التدريس والتقييم.

للقوف على المعايير والتوجيهات في اختيار الكتب المقررة، وطرائق التدريس والتقييم بالتعليم العتيق ينبغي المرور عبر المباحث التالية:

¹ أنظر موقع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب <http://www.habous.gov.ma>

• اختيار الكتب المقررة.

يعتمد التعليم العتيق في مناهجه الدراسية اختيار كتب ومؤلفات علمية في كل فن من الفنون التي تبرز خصوصية هذا النوع من التعليم، عوض تأليف الكتب المدرسية، ويتم اختيار هذه الكتب في كل مادة من المواد الدراسية بناء على جملة من المعايير العلمية والتربوية أهمها:

- أن تكون ملائمة للمستوى الدراسي للمتعلمين.
- أن يتم توزيع محتوى الكتاب المقرر الطويل على سنوات دراسية من أجل ختمه.
- مراعاة الطريقة المعهودة في التدرج: من الوجيز، إلى الوسيط، إلى البسيط.
- اختيار كتاب واحد للمقرر الواحد في المادة الدراسية، وكتب أخرى مساعدة للتوسع.
- اعتماد المذهب المالكي في اختيار الكتب المقررة في مادة الفقه، والعقيدة الأشعرية في مادة التوحيد، واختيار كتب علماء المالكية في باقي المواد الشرعية ما أمكن.¹

• طرائق التدريس بالتعليم العتيق.

نقصد بالطرائق المنهجية المتبعة في التدريس الطريقة البيداغوجية للتدريس أو ما يصطلح عليه بالعمل الديداكتيكي، وهي: "مجموعة من الخطوات المعقنة التي تمكن من بلوغ المرامي المقصودة، أو بعبارة أخرى هي العمليات المنفذة من طرف المدرس في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعية التلاميذ، كما يراد بها كذلك مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تتمثل أساسا في القراءة والمناقشة والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير واستخدام الوسائل والمعينات التربوية."²

ويتميز التعليم العتيق بكونه يتضمن مجموعة من المواد الدراسية في مجال العلوم الشرعية، وتتميز كل مادة بخصوصيات معينة في طريقة تدريسها والتحضير للأنشطة التعليمية المتعلقة بها، إلا أننا يمكن أن نتحدث عن طرائق ديдаكتيكية تشترك فيها جميع المواد الدراسية بالتعليم العتيق وفي مقدمتها: اعتماد الشرح بالطريقة التقليدية، والتي تقوم بالأساس على قراءة الطالب للمتن وشرح الفقيه له، كما نجد طرائقا أخرى كالإلقاء، والحوار، وأحيانا العمل بالمجموعات.

وبما أن أغلب مؤسسات التعليم العتيق، مجاورة للمساجد فإن المدرسين يعمدون إلى استثمار فضائه في أداء الشعائر الدينية وخاصة الصلاة باعتبارها التطبيق العملي المباشر لبعض دروس العبادات، والتمرن على الخطابة والدعوة والإرشاد، والتمرن على الإعلام الديني الموجه في شكل دروس للوعظ والإرشاد، من أجل تنمية مهارات الدعوة والإرشاد لدى التلاميذ.

¹ موقع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب <http://www.habous.gov.ma>

² بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والطموح (191/2) تحرير: فحسي حسن ملكاوي، محمد عبد الكريم أبوسل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط: 1/ 1995م.

• التقويم بالتعليم العتيق:

التقويم حسب معجم علوم التربية هو: "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تعتمد في تطبيقها على مجموعة من الأدوات يتوسل بها شخص ما تناط إليه مهمة التعليم، حيث أنه خلال هذه العملية يقوم الشخص المستهدف من التقويم بأداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو اتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمه ذاتها.¹ إذن فالهدف من التقويم هو قياس مدى تمكن الطلبة من المعارف والمهارات، ومدى تحقق مستويات الجودة في أدائهم، وفق معايير محددة.

وفي تعريف آخر التقويم هو: "معرفة حقيقة النشاط التعليمي من الأهداف الموضوعة مسبقا لهذا النشاط، ومعرفة عوامل القوة والضعف في هذا النشاط وفي ضوء هذا التقويم تجري عملية تطوير للمنهج بغرض تقليل عوامل الضعف وزيادة عوامل النجاح."²

وقد عمدت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية على توحيد أساليب التقويم المعتمدة في التعليم العتيق، معتمدة في ذلك على أساليب التقويم الجاري بها العمل في المدرسة العمومية، ومن أنواع التقويم التي يستعملها أساتذة التعليم العتيق نجد: التقويم التشخيصي؛ ويهدف إلى تحديد وضعية الانطلاق والاستراتيجيات المناسبة للإنجاز، ثم التقويم المرحلي؛ ويهدف إلى التحقق الجزئي من صحة المسار، وتعديل الاستراتيجية وفق النتائج المحصل عليها، وأخيرا التقويم الختامي؛ ويهدف إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة للمشروع التربوي المنجز، ويعتمد أساتذة هذا التعليم عدة أشكال من التقويم: كالفروض الكتابية والشفوية، والفروض المنزلية وامتحانات آخر السنة وغيرها من الأشكال الأخرى.

المطلب الثالث: خلاصات واستنتاجات

يتبين مما سبق أن التعليم العتيق بالمغرب يؤدي وظيفة أساسية وهي تكوين وتأهيل النخب العاملة في الحقل الديني من أئمة وفقهاء ومرشدين وقيمين على الشأن الديني، وقد بذلت وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية باعتبارها الجهة المشرفة عليه جهودا ملموسة لتطويره، يتضح ذلك جليا من خلال الوثيقة التربوية الإطار التي أعدت لتنظيم هذا النوع من التعليم، لكن الملاحظ على مستوى الواقع مازال التعليم العتيق دون التطلعات المنشودة يتجلى ذلك في ابتعاده عن وظيفته المؤطرة لسلوك الأفراد، وعن هدفه الأسمى المرتبط ببناء الأسس المرجعية للفكر، كما أنه يعاني من قصور على مستوى الأهداف والمقاصد، بمعنى: "أننا في الغالب لا نهتم بسؤال لماذا ندرس كل علم من علوم الدين؟ وما الغاية من تدريسه؟ ومع غياب هذه الأهداف، غالبا ما تنقلب الوسائل إلى غايات، فعلم أصول الفقه، الذي تتمثل فيه وظيفة العقل الكبرى في الإسلام، هل ندرسه من أجل أن نعلم الطالب أو نحفظه كيف استنبط الفقهاء الأوائل الأحكام من أدلتها التفصيلية؟ أم ندرسه من أجل تدريب الطالب على الفهم والاستنباط والاجتهاد بحيث يتمكن في المستقبل من الإسهام في حركة الاجتهاد."³

¹ عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص: 119.

² سعيد محمد بامشوش وآخرون، التقويم التربوي، ص: 4.

³ زرزور عدنان، منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة، ص: 112.

إن هذا الواقع لا يمكن تجاوزه إلا برؤية منهجية بديلة تنتشل التعليم العتيق من حالة الجمود وغياب الفاعلية والتأثير التي يعاني منها، وهذا يقودني للحديث عن الرؤية المقترحة لتجاوز المعوقات المنهجية للتعليم العتيق.

المبحث الثاني:

آفاق تجديد المقاربة المنهجية في التعليم العتيق

بعد استعراضنا بشكل مختصر للمنهج المعتمد من طرف وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية وفق الرؤية الإطار المنظمة لحقل التعليم العتيق بالمغرب، أنتقل في هذا المبحث إلى محاولة تلمس آفاق تجديد هذه المناهج بغرض الوصول إلى تكوين شرعي رصين قادر على مواجهة تحديات العصر والمجتمع، لأن "المتغيرات الدولية التي تمر بها المجتمعات البشرية منذ العقد الأخير من القرن العشرين، والتي تجلت في أوضح صورها مع بداية القرن الواحد والعشرين، تفرض علينا تغيير الكثير من الاتجاهات التربوية والممارسات التعليمية التي لا تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث ومتغيراته، حيث ظل التعليم في بلادنا رديحاً طويلاً من الزمن يعاني من الانفصال، بدرجة أو بأخرى، عن احتياجات المجتمع ومتطلباته".¹

وانسجاماً مع مفهوم المنهاج وخصائصه ووظائفه، ومع غايات التربية والتعليم، ومع مختلف المقاربات والنظريات التربوية التي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية والتربوية، ورتبت على ذلك إصلاحات متتالية في البرامج والمقررات، وكذا في المناهج والاستراتيجيات البيداغوجية، والطرائق الديداكتيكية المعتمدة في العملية التعليمية، لتخريج متعلم صاحب شخصية قادر على الانفتاح على عصره ومستجداته، فاعل مع قضايا عصره ومحيطه، قادر على الابداع والنقد والتقويم. فإن المقاربة المنهجية التجديدية المقترحة تقتضي خطوات إصلاحية في أربعة مستويات:

المطلب الأول: التكوين

قبل الحديث عن التجديد في المناهج التعليمية، لابد من الحديث عن المدرس، فالتعليم العتيق بحاجة إلى مدرس مستوعب لمادته التعليمية، قادر على المدرسة من المصادر الأصلية وفهمها، ثم التمكن من آليات الاجتهاد وأدواته ليستعملها مع النوازل والمستجدات.

لذا فمنظومة التعليم العتيق بحاجة إلى معاهد لتكوين الأطر التربوية المتميزة والمتصفة بالفاعلية، وإعدادها إعداداً يتماشى وتحديات الواقع. وهذا لا يتأتى إلا من خلال برنامج تكويني يراعي الجمع بين التكوين المناسب في المعارف والعلوم المتعلقة بالمادة المدرسة، والتكوين المتين في العلوم الاجتماعية ومناهج البحث التي تسعفهم في فهم الظاهرة الاجتماعية والتعامل السليم مع المتعلم وفق رؤية علمية مناسبة تنطلق من المرجعيات القيمية والثقافية للمجتمع، والظواهر الاجتماعية الطارئة عليه، ومن امتلاك أدوات البحث العلمي الذي يزاوج بين المصادر الشرعية والأحداث الاجتماعية، والوقائع النفسية المتعلقة بالمتعلم وواقعه الأسري والاجتماعي.

¹ محمد إسماعيل محمد اللباني، التفكير الناقد ودوره في التعلم الفعال، ص3.

حتى لا يبقى المدرس يعيش بين أسطر الكتب القديمة التي كُتبت وفقا لمتطلبات ونوازل عصرها، وظروفه الخاصة، فإن المطلوب من مدرس العلوم الشرعية أن يواكب متغيرات وتحديات عصره الذي يعيشه، فإن التحديات تختلف من عصر لآخر، والمتغيرات الطارئة تتمايز وتباين.¹

كما أنه مطالب بالتخلق السليم بأخلاق المادة وقيمتها، فالمتعلم يأخذ من خلق المدرس قبل أن يأخذ من معارفه، خاصة والمادة مادة قيم بالأساس، وأثر المدرس ينعكس على المتعلم بسهولة في الاتجاهين معاً، ولنا في المعلم الأول القدوة والمثل البالغ فقد كان رسولا صلى الله عليه وسلم بسلوكه قبل قوله، فوصفه سبحانه بحسن الخلق فقال عز وجل: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾ (القلم/ 4) وجعله المنارة التي يهتدى بها في قوله تعالى: ﴿لقد كان لكم في رسول الله إسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر﴾ (الأحزاب/ 21)

المطلب الثاني: البرامج والمقررات

يعاني التعليم العتيق على مستوى المضامين المقررة من الرتبة المعرفية، يعكسها واقع الجمود على كتاب واحد مقرر لفصول دراسية كثيرة ومتعددة ولسنوات طويلة مما يحول دون بلوغ مرامي التجديد المنشود في العملية التعليمية.

واعتقد أن الحاجة أضحت ملحة لتحسين معارف التعليم العتيق لتلامس واقع المتعلم وحاجياته المعرفية والاجتماعية والنفسية، وما يرتبط بذلك من نقل ديداكتيكي على مستوى المفاهيم والمضامين والأمثلة، فلا يمكن عزل الطالب عن واقعه الذي يعيشه، وخاصة أن مقررات الدراسات الشرعية الحالية تعتمد على الأمثلة والفروع الفقهية القديمة، التي يصعب على الطالب فهمها ناهيك عن فهم الدرس والقاعدة المعتمدة، وما يأتي المثال في الأصل إلا لأجل أن ييسر فهم الدرس، وخذ لذلك أمثلة من الدراسات الفقهية: (لا يجوز بيع البعير الشارد، والعبد الآبق، واللبن في الضرع، وغيرها كثير من الأمثلة التي لم تتغير منذ قرون طويلة، وقس على ذلك الأمثلة في الدرس الأصولي فهي هي، وقد يصعب على الأستاذ استحضار أمثلة وتطبيقات جديدة من الواقع لأن الأستاذ نفسه عاجز عن استيعاب ومحاولة مزج التنظير مع التطبيق، وهنا وجب تطوير ما أسماه د: جمال بادى "أسلوب ضرب الأمثلة"²

إضافة لمراعاة مبدأ التنوع في المادة المدرسة بين الجديد والقديم، ليدرك الطالب كيف تسير عملية الاجتهاد في إنزال النصوص الشرعية على الواقع، ومن هنا أرى أنه ينبغي الجمع بين الموروث الفقهي القديم والجديد من خلال اعتماد أحد الكتب الفقهية التراثية يضاف إليه الصور والمستجدات الفقهية الحديثة، بحيث تضبط المواضيع الفقهية مثلا بالفروع الفقهية الحديثة، ويضاف إلى القديم الجديد من النوازل، فمثلا أنواع الشركات لم تعد ثلاثة أو أربعة فقط كما في القديم والتي تمثلت في: (المضاربة، العنان، الوجوه، الأبدان) بل دخلت أشكال جديدة للشركات مثل شركات المساهمة المحدودة، وغير المحدودة، كما تغيرت في العصر الحديث صور القبض، ولم يعد متمثلا في القبض باليد فقط بل تعداه إلى صور جديدة، وأصبحت المحاماة أهم صور درس "الوكالة".

¹ محمد حمد عقيل الطيطي، مهارات التفكير الإيجابي في المدرسة الأساسية، ص: 17.

² جمال بادى، تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية، ص: 5.

وهنا أنه أن الصياغة الجديدة للمادة الفقهية تستدعي تجهيزاً من المدرس وتحضيراً للمادة العلمية المطلوبة بحسب الفصل الدراسي وعدد ساعاته، وهذا ما أكد عليه الدكتور وهبة الزحيلي رحمه الله بقوله: "وينبغي لدارسي العلوم الشرعية المتخصصة الجمع في التأليف بين الطريقة الحديثة في التأليف، باتباع المنهج العلمي في كل موضوع فقهي، ومراعاة الأسلوب السهل غير المعقد... كما ينبغي ربط الطالب الشرعي بالمصادر القديمة للتعرف على أساليبها وطرائقها في معالجة الموضوع".¹

وعموماً يراعى عند اختيار المضامين التعليمية أن تكون المادة العلمية:

- ترجمة صادقة للمقرر الدراسي بأهدافه وموضوعاته ومقرراته.
- ملائمة للخطة الدراسية المقررة.
- مناسبة لمستوى نضج الطلاب من ناحية الاهتمام والميول.
- مناسبة ومرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الطلاب.
- وظيفية بمعنى أن تكون مرتبطة بحياة الطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم مما تثير اهتمامهم.²

المطلب الثالث: طرائق التدريس

تكاد تتفق جميع الأدبيات التربوية الحديثة على مركزية المتعلم في العملية التربوية وتمليكه مهارات وقدرات وأدوات البحث وإنتاج المعرفة، والقدرة على التساؤل، ما يفرض اعتماد بيداغوجية بنائية مفتوحة في طرح السؤال، وتجاوز الطرائق التقليدية البسيطة القائمة على الحفظ والتلقين، والعمل على تمكين المتعلم من حقائق العلم ومقاصده وفلسفته، وتمكينه من أدوات البحث والفهم والتحليل التي تسعفه في فهم النصوص وتحليلها، واستيعاب الواقع والظواهر الاجتماعية وفهمها وتركيبها، وإعداد الموقف المناسب والإجابة الملائمة لكل ظاهرة، وامتلاك النموذج التفسيري الذي يمكنهم من تفادي التخبط في الجزئيات، ويسهم في امتلاك الرؤية المتكاملة والكلية، وتجاوز منطق الشحن والتلقين.

وقد نبه العلماء منذ وقت مبكر لضرورة تجاوز هذا المنطق، يقول ابن خلدون رحمه الله: "فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم. ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده. وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك".³

فالكثير من الطرائق البيداغوجية الموروثة تمكن المتعلم من المعارف دون البرهنة عليها، ومن العلوم دون فلسفتها فتصير دون معنى ودون طعم، والغاية النجاح في الامتحانات وإن كان الفشل حليف المتعلم، " ذلك أنه من المؤلم والمحزن

¹ وهبة الزحيلي، الكتاب الفقهي الجامعي - الواقع والطموح - ص: 242.

² عادل أبو العز أحمد سلامة، عن تصور مستقبلي لمناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات العصر، ص 16.

³ ابن خلدون عبد الرحمن ولي الدين الحضرمي، ديوان المبتدأ والخير في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، 1/ 545.

حقاً أن الدراسات الفقهية والشرعية بشكل عام تعاني، لأنها تخرج حفظة وحملة فقه في الأعم الغالب، ولا تخرج فقهاء... تخرج نقلة يمارسون عملية الشحن والتفريغ والتلقين، ولا تخرج مفكرين ومجتهدين يربون العقل وينمون التفكير.¹

إن الغرض من التعليم عموماً ومن التعليم العتيق خصوصاً، هو: "إيصال العقول إلى درجة الابتكار، ومعناه أن يصير الفكر متهيئاً لأن يبتكر المسائل ويوسع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله، فيتقدم العلم وأساليبه، ولا يكون ذلك إلا بإحداث قوة حاکمة في الفكر تميز الصحيح من العليل مما يلقي إليه، وهذا يقتضي حرية النقد الصحيح في المرتبة العليا وما يقرب منها."²

وهذا لن يتأتى إلا إذا جعلت الطرائق البيداغوجية المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية، مبدعاً قادراً على تمثل ما اكتسبه وتوظيفه في محيطه. والأمر يتطلب التنوع في عرض المعارف، والتمكين من المهارات والقدرات، والعمل على التحفيز والتشويق، واستعمال الوسائل التقنية الحديثة، وإدماج الأنشطة الموازية كزيارة المستشفيات والمؤسسات الاجتماعية... بل وجعلها عنصراً أساسياً في التقويم، كي لا تبقى مفاهيم المادة معزولة عن الواقع مفصولة عن حقائقه ومفاهيمه وأحداثه.

كما أن المدرس مطالب بالدينامية وتنوع الأساليب، وتجاوز أسلوب المشيخة، إذ يعاب على كثير من المدرسين سردهم المادة العلمية وهم جالسون في مكاتبهم، فلا يتفاعل الطالب معهم ولا ينتبه إليهم.

المطلب الرابع: أساليب التقويم

يحظى التقويم في الأدبيات التربوية المعاصرة باهتمام متزايد، باعتباره الأداة التي تمكن من الحكم على سيرورة العملية التعليمية برمتها، والتحقق من مدى نجاعتها أو إخفاقها، كما يعد من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، وعلى مستوى أعم يمكننا من قياس جودة المنظومة التربوية وتقدير مردوديتها الداخلية والخارجية.

غير أنه يلاحظ على برامج التقويم بالتعليم العتيق عموماً غلبة الجمود التعليمي القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها، بالاعتماد على قوة الذاكرة، واسترداد بضاعة الأستاذ، فيسترجع الطالب كل ما تلقاه بالحرف، بغير زيادة ولا نقصان، فلا يحلل ولا يناقش، وسبب ذلك أن سؤال الامتحان نفسه يستدعي جواباً محفوظاً.

في حين نجد أن استراتيجيات التقويم الحديثة تركز على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات، واتخاذ الموقف الذاتي تجاه المضامين والأفكار الملقنة، وهذا لا يتأتى إلا بالأسئلة المستفزة لعقل الطالب وقدراته الاستيعابية نحو النقد البناء شرحاً وتحليلاً، مما يدفعه لإبراز إمكانياته في استيعاب المادة والتفاعل معها تطبيقاً وتحليلاً ثم تقويماً.

¹ عمر عبيد حسنة، من مقدمة كتاب: تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبيب، ص: 39.

² ابن عاشور محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تحليلية وآراء إصلاحية، ص: 109.

كما أن المادة هي بطبيعتها مادة قيم، والأثر السلوكي مطلوب كغاية وكهدف في عملية التقييم، في مختلف المستويات. ما يفرض البحث عن آليات جديدة في عملية التقييم تستحضر تعقد الظاهرة الاجتماعية وصعوبة تتبع السلوك البشري والتحقق من الأثر القيمي، وإمكانية التشارك والتعاون مع باقي المؤسسات الاجتماعية في تحقيق هذا الغرض.

خاتمة البحث

انطلاقاً من الأزمة التي يعيشها التعليم عموماً والتعليم العتيق خصوصاً، فإن التجديد والتطوير بات أمراً ملحاً، إن إعادة النظر في أسلوب تدريس العلوم الشرعية وتنقيتها من الشوائب التاريخية التي علقت بها يفرض علينا الرجوع إلى مصادر استمداد العلوم الإسلامية لمناهجها، وبذلك نرجع إلى الوحي المؤسس للعلوم والمناهج وإلى الواقع مجال تنزيلها، لأن تحقيق الاستخلاف في الأرض لن يتأتى إلا بتحقيق قراءة الوحي المسطور والكون المنظور، فكلاهما وحي من الله العزيز الغفور.

وهذا التجديد المنشود ليس وليد ظرفية زمنية معينة، بل هو في حد ذاته صيرورة مستمرة شهد التاريخ الإسلامي محطات كبرى لها نتيجة تغير محل تنزيل هذه المناهج، والتي يعتبر الإنسان محوراً فهو محل التنزيل والفعل والتطبيق، وتغيرها راجع إلى تغير حاجات الإنسان في الواقع، وتلبية متطلباته وتحقيق مقاصد الاستخلاف التي أنيطت به.

إن واقع التعليم العتيق لن يستقيم إلا باستقامة المنهج المولد للأفكار، الأمر الذي يتطلب دراسة موروثنا التربوي التاريخي والإفادة منه، وفي الوقت نفسه الانفتاح على التجارب التربوية المعاصرة، حتى نحقق الانسجام بين المدارس والفهم، وبين الممارسة والعمل، وحتى نعيد للتعليم العتيق بريقه ودوره الموجه في تأطير العلوم المختلفة.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

- ابن خلدون، عبد الرحمن ولي الدين الحضرمي، "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (تاريخ ابن خلدون) ت: خليل شحادة، د: الفكر، بيروت، ط: 2/ 1988م.

- ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تحليلية وآراء إصلاحية، دار السلام للطباعة والنشر ط: 1/ 2006م.

- ابن منظور، "لسان العرب" د صادر، بيروت. 1992م.

- بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والطموح، تحرير: فتحي حسن ملكاوي، محمد عبد الكريم أبوسل، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط: 1/ 1995م.

- الجريدة الرسمية عدد 28- 4977 ذي القعدة 1422 هـ / 11 فبراير 2002م

- جمال بادي، تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية، ندوة "نحو صياغة حديث لمقررات الدراسة الشرعية" جامعة ملايا، 2004.

- خالد الصمدي: "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي"، سلسلة حوارات القرن الجديد، د الفكر، دمشق. ط: 1/ 2007م

- زرزور عدنان، "منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة" كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات.

- سعيد محمد بامشوش وآخرون، التقويم التربوي، شركة الطباعة العربية السعودية، الرياض.

- عادل أبو العز أحمد سلامة، "عن تصور مستقبلي لمناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات العصر".

- عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، د: الخطابي، الدار البيضاء، 1994.

- عمر عبید حسنة، من مقدمة كتاب: تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبير، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، ط 1/ 1999م.

- غانم محمود محمد، "التفكير عند الأطفال تطوره وطرائق تطويره"، د: الفكر، عمان. ط: 1/ 1995م.

- محمد إسماعيل محمد اللباني، "التفكير الناقد ودوره في التعلم الفعال".

- محمد المختار السوسي، "سوس العامة" مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر، الدار البيضاء. ط: 2/ 1984م.

- محمد بن عبد الله الدويش، "تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة" كتاب الأمة العدد 2013/158م.
- محمد حمد عقيل الطيطي، "مهارات التفكير الإيجابي في المدرسة الأساسية" ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين، عمان. 2003م
- المصطفى بوشوك، " المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط" مجلة التدريس ع 7 سنة 1984 م.
- هندي صالح دياب وعليان هشام عامر، دراسات في المناهج والأساليب العامة، د الفكر الأردن، 1999م.
- وهبة الزحيلي، الكتاب الفقهي الجامعي - الواقع والطموح - بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقا الأهلية، الأردن، 1999م.
- موقع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، <http://www.habous.gov.ma>.

مستقبل مناهج التدريس في التعليم الجامعي

العلوم الشرعية نموذجاً

د. عبد الصمد الرضى¹

أهمية البحث:

يكتسي الموضوع أهميته القصوى من خلال المقدمات التالية:

1. استحضار حاجات الأجيال المقبلة من حيث بناء الشخصية العلمية من حيث تداخل عدة عوامل أساسية في هندسة الغايات والمناهج والمضامين المرتبطة بتدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي.
2. بذل الوسع في الإجابة على سؤال المنهج في استشراف المستقبل لأن له أهمية مركزية في التعاطي مع العلوم الشرعية بالنظر للتطورات المعاصرة.
3. رهان المستقبل يتطلب تحديد العرض البيداغوجي للدرس الشرعي تجاوزاً للمناهج التقليدية المتسم بالرتابة والملل، وقد لا يلامس حاجيات طلبة الأجيال المستقبلية، على الرغم من أنه يتضمن جواهر مكنونة وكنوزاً مصونة، والتي هي الأصل والأساس.
4. رهان المستقبل في أمس الحاجة إلى درس شرعي يجيب من حيث مضامينه على أسئلة المرحلة والتحديات المتعددة والممنهجة والمتسمة بالجرأة، بل وإلغاء المسلمات والقطعية كـ "الأريكين" الذين يقصون السنة من كل حجة أو استناد تشريعي، وذوي الخلفية اللائكية، خاصة فيما يتعلق بالبناء المجتمعي من حيث القيم والتماسك الأسري والقيم وغيرها.
5. أضحى تطوير مناهج الدرس الشرعي وتحديدتها، اليوم أولوية يلزم أن تنهض لها همم المعنيين في الجامعات المغربية في علاقاتها بالتجارب الأخرى.
6. من التحديات الملحة في الاشتغال اليومي في مجال تدريس العلوم الشرعية تحدي النقل المنهجي (البيداغوجي، الديدكتيكي) للمعرفة الإسلامية، والقدرة على بناء شخصية طالب المستقبل خلال جميع مراحل سيرهم التربوي والعلمي والتكويني بناء يراعي الحاجات النفسية والاجتماعية، بل وقبل مراحل التعليم العالي نفسه لأنها مقدمة له.
7. العقبات المتجددة باستمرار وبشكل متسارع، ترتبط هذه بتطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال (الرقمية) في مجالات شيوع المعلومة وسهولة الحصول عليها، وتوظيفها في مجالات التعليم والتأهيل والتربية والتكوين، والربط الوثيق بينها

¹ - أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، لجهة الدار البيضاء سطات.

وبين البعد الأكاديمي العلمي في ارتباط بالتغيرات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية، دون إهمال القدرات الفكرية العالية التي ميز الله بها الكائن البشري، خاصة في المرحلة العمرية الفتية جذوة الاقتحام متقدة والسعي لتجاوز العقبات في قوة وعنفوان.

مشكلة البحث:

تروم الورقة البحثية الإسهام في حل الإشكال العام المتعلق بمستقبل العلوم الشرعية في النسيج الجامعي المغربي خصوصا والجامعات المعنية في الدول الأخرى الإسلامية منها وغير الإسلامية.

ويمكن ذلك خلال معالجة الإشكالات الفرعية التالية:

1. النظر المستقبلي في البحث عن السبل الكفيلة بتجاوز المشكلات التي يعاني منها الدرس الشرعي في التعليم الجامعي من الرتابة والتكرار والنقل الجامد للمعلومة، خاصة في استشراف مستقبل الأمة الإسلامية والبشرية جمعاء.
2. مواكبة التطورات المذهلة في مجال العرض البيداغوجي والمعرفي في عالم المعلومات من منصات تعليمية ومراكز بحث إلكترونية عابرة للقارات والدول الجامعات الوطنية.
3. التعاطي الإيجابي المتزن مع الأصوات العالية التي تنادي بضرورة "مراجعة مناهج العلوم الشرعية" أو "الثقافة الدينية" أو "تطوير الخطاب الديني أو الشأن الديني".

4. الاشتغال بمنهجية تحتاط من الذوبان الكلي في مسار التطوير حتى ضياع الهوية الشرعية للمعرفة الإسلامية من جهة، أو الركون إلى ما هو موروث نفيس جاءنا من أجيال الذين سبقونا بإيمان تحت تعليل أن ما أنجزه السابقون لا يحصى عنه ولا مزيد عليه، ولا يمكن تطويره أو تبديله أو تغييره قيد أمثلة.

وبناء عليه، فإن الأسئلة المقصودة بالجهود في هذه الورقة البحثية هي:

1. ماهي المناهج المناسبة لتدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي في ظل التحولات المعاصرة والمستقبلية؟
2. كيف نستشرف مستقبل تدريسية العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي وفق مقاصد وغايات واضحة المعالم.
3. كيف يمكن تفعيل وتنزيل آليات تدبير مستقبل تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي.

منهجية البحث:

تعتمد الورقة البحث المنهج الوصفي التشخيصي، والمنهج التحليلي التفكيكي، ثم المنهج التركيبي من أجل صياغة البحث بشكل قاصد يخلص إلى استنتاجات مركزة وتوصيات عملية تعمق جوانب البحث وتشكل امتدادات سارية في الواقع الجامعي المعيش والتأثير فيه بما يخدم مستقبل التعليم العالي.

تصميم البحث:

تتضمن الورقة البحثية ما يلي:

➤ مدخل مفاهيمي

➤ المبحث الأول: مناهج تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي وسؤال المنهج.

➤ المبحث الثاني: مستقبل تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي المقاصد والغايات.

➤ المبحث الثالث: مستقبل تدريس العلوم الشرعية المضامين والقضايا

➤ خاتمة: استنتاجات وتوصيات.

خاتمة: خلاصات وتوصيات.

المدخل المفهومي:

ينصب موضوع الورقة على " مستقبل مناهج التدريس في التعليم الجامعي، العلوم الشرعية نموذجاً"، ويتضمن

المفاهيم التالية:

➤ مستقبل: اسم المفعول من استقبل، ويدل على (الآتي من الزمان)، وعلم المستقبل: علم يبحث عالم الغد في ضوء معطيات الواقع الحالي¹.

➤ المناهج: جمع منهج، وهو الطريق المتبع، واسم الآلة منه على وزن مفعول "المنهاج"² أي الوسيلة المسلوكة للسير في طريق مختار، قال صاحب لسان العرب: "ومنهج الطريق: واضحه. والمنهاج: كالمنهج. وفي التنزيل: لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً. وأنهج الطريق: وضحه واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً. والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجاً. ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته؛ يقال: عمل على ما نهجته لك. ونهجت الطريق: سلكته. وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه. والنهج: الطريق المستقيم".

➤ العلوم الشرعية³: فهي ما أنتجها العقل المسلم خدمة للوحي القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والمحافظة عليهما، وكذا ما ينتجه هذا العقل من خلال التفاعل مع الواقع المعيش للمسلمين في ضوء غايات الوحي ومقاصده، كل ذلك عبر فترات تاريخية متلاحقة منذ انتقال الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى الرفيق الأعلى إلى يوم الناس هذا مع ما عرفه هذا المسار من تحولات إيجابية وأخرى سلبية.

➤ التعليم العالي: المقصود به المراحل التعليمية التي تلي الانتهاء من المرحلة الثانوية من التعليم المدرسي، كما هو متعارف عليه، ويبتدئ من الفصل الأول من الدراسات الجامعية، ثم شهادة الدروس الجامعية، فالحصول على الإجازة،

¹ لسان العرب مادة ق، ب، ل، وانظر موقع المعاني على الرابط التالي: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84> بتاريخ 16 مارس 2024م

² المختار الصحاح مادة نهج وانظر موقع المعاني على الرابط التالي: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC/?c=%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B> بتاريخ 16 مارس 2024م.

³ الموسوعة الفقهية الكويتية ج 29 ص 78، إصدار وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - الكويت. عدد الأجزاء: ٤٥. دار السلاسل. الكويت.

ثم الماجستير أو الماستر فالدكتوراه وما يتبعها من إنجازات علمية متخصصة.

إننا نقصد به: " استشراف مستقبل مناهج تدريس العلوم الشرعية والإسهام في تحسينها وتعديل الطرائق المسلوكة فيها، من أجل تجويد بناء تعلمات الدرس الشرعي في التعليم العالي".

المبحث الأول:

مناهج تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي وسؤال المنهج.

يعتبر سؤال المنهج أمراً مركزياً في كل استشراف مستقبلي راشد، وعليه يمكن الإسهام بما يلي:

1- استيعاب التصورات الكلية المؤطرة للإصلاح البيداغوجي في التعليم العالي والمدرسي:

وذلك من خلال:

⇐ توحيد الرؤى فيما يتعلق بالجذع المشترك للتخصصات الشرعية في الفصلين الأول والثاني من الدراسات الجامعية فيما يتعلق بالاختيارات الوطنية المرتبطة بالمقاصد الكبرى للشرع الحنيف، وتفاعله مع المتغيرات المحلية والدولية، خاصة في ظل الاهتمام المتزايد بالعلوم الإسلامية في الآونة الأخيرة.

⇐ مناقشة عميقة للدعائم الأساسية للإصلاح البيداغوجي المقترح بالمغرب¹، من جهة بصلته بالمضامين والمحتويات المتضمنة في العلوم الشرعية، وذلك بناء على رؤى واضحة وعميقة واستشرافية لما ينبغي أن يكون عليه الدرس الشرعي في التعليم العالي ونقصد: تكريس التميز الأكاديمي والعلمي، والإدماج التراخي والتنمية الشاملة، والإدماج الاقتصادي والتنافسية، فضلاً عن الإدماج الاجتماعي والاستدامة.

⇐ استحضار تنامي العولمة وقوة تأثيرها في صياغة شخصية الطالب العلمية بحيث هناك عدة مشاريع تسعى لـ"صياغة كونية" لطالب العلم في هذا القرن المليء بالمتغيرات مثل: قيم الإنسان الكوني، ومعالم المدرسة الكونية، والمشارك الإنساني الكوني... وغيرها من المقولات.

2- استكشاف تكامل المعرفة الشرعية باعتبارها صفة أساسية للمنهج المعتمد في التدريس الجامعي:

الخط الناظم للروابط بين العلوم الشرعية بنوعيتها الكبيرين؛ المرتبطة بالمنتج التراثي أو المتعلقة بالواقع المعيش ومصالح المسلمين في علاقاتهم الداخلية أو في ارتباطهم بالمناهج العلمية الحديثة هو الذي يشكل عقل طالب العلم الشرعي في المستقبل، إذ هو الذي سيتحمل مسؤولية التجديد والتطوير المستمرين لتلبية حاجة الإنسان اليوم مسلماً كان أو غير مسلم.

¹ الموقع الرسمي للتعليم العالي المغربي على الرابط التالي:

<https://www.csefrs.ma/publications/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8-%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D9%86%D8%AC%D8%A7%D8%B9%D8%A9>

فالدرس العقدي، والتمكن من القرآن الكريم وعلومه، والتخصص في الحديث ومصطلحه وفقهه، وأصول الفقه ومدارسها¹، هذه كلها ذات بعد تراثي بمعنى الميراث الأصلي الذي منه الانطلاق.

والمجالات المعرفية الشرعية الأخرى اللصيقة بتحويلات الوقع وما فيه مؤثرات أفقية وعمودية، تستدعي منا النظر الاستشراقي المتمسم بالتميز والإبداع، فلم يكن درس العلم الشرعي في ما مضى من الأزمنة منفصلا عن حاجات المسلمين العلمية والعملية، وهذا الجانب الذي سيحتاجه طلاب العلوم الشرعية مستقبلا مثل:

﴿ **القرآن وعلومه:** فإذا كانت قد حصنت كلام الله تعالى المنزل على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) من كل ما من شأنه أن يعيد تجربة اليهود والنصارى مع كتبهم، فإننا اليوم أمام تحديات لإعطاء الأبعاد ذات الجدوى من قبل الطلاب والباحثين سواء من المحافظة على نصه أو تنويع الدراسات المستكنة لمخزوناته، إذ أنه لا تنقضي عجائبه.

﴿ **السنة وعلومها:** إذا كانت علوم السنة قد استجمعت كل إمكاتها من درء خطر الوضع والكذب على النبي (صلى الله عليه وسلم)، وأبدعت في ترصيص بنیان شامخ محصن لسنة النبي الخاتم (صلى الله عليه وسلم)، فإن من أهم ما ينبغي التنبيه عليه والاهتمام به مستقبلا هو حملات التشكيك المتعاطمة في حجية السنة ومركزيتها في المنظومة المعرفية الشرعية.

﴿ **علم الكلام وقضاياها:** لبي الحاجة الكامنة في تحصين عقيدة المسلمين من الشبه والتشويش. وهي اليوم وغدا وبعد غد مدعوة للنظر في الشبهات الجديدة والموجات التشكيكية في المسلمات العقائدية التي تعتبر من المعلوم من الدين بالضرورة.

﴿ **ما يرتبط بالاجتهاد التشريعي:** مناهج علم الفقه وأصوله وما نتج عنهما من معارف لت تنظيم حياة الناس في العلاقات اليومية من بيع وشراء ومعاملات مادية، وفي الأحوال الاجتماعية والعلاقات الأسرية، يحتاج مستقبلا لمزيد من الإبداع في مناهج الاجتهاد وإعطاء الصبغة التخصصية في بعض القضايا الشائكة.

﴿ **القيم والأخلاق والسلوك:** الموروث السابق عني تحولات النفس والقلب وأحوالهما في الترتي أو الترتي تخليصا للعبودية لله تعالى، يحتاج إلى مد الجسور مع العلوم المرتبطة اليوم بهذه المجالات كعلم النفس والعلوم الاجتماعية وما أنتجتة الحكمة البشرية في ذلك.

﴿ **الشؤون السياسية وتدير الدولة:** إذا كان التراث قد عالج ما يتعلق بالقضاء والوظائف التي تسير عليها الدولة، والعلاقة بين الحكام والمحكومين وعامة المسلمين، وعلاقة المسلمين بغيرهم بما تطلبته المراحل السابقة، فإننا اليوم مدعوون إلى البحث عن المشترك والإفادة من الإبداعات التي أنتجها العقل البشري في درء التظالم بين الناس والاستبداد باسم الدين والإفساد في الأرض.

¹ جل توصيفات الدراسات الإسلامية وتخصصات الشريعة تتضمن هذه العلوم

﴿ العلوم التجريبية ومناهجها: لا يكفي الافتخار بأن المسلمين قد تقدموا بها قدما من حيث الابتكار في كل من صقلية والأندلس حتى كانت إيذانا بثورة العلوم التجريبية وما تبعها من تغيرات إنسانية، بل إيلاء العناية بالجوانب العملية والابتكارات الفعلية الميدانية ذات الصلة بمصالح الناس اليوم في معاشهم الذي ييسر الانتباه للمعاد الأخرى القادم لا محالة.

3- توثيق الصلات بين التميز الأكاديمي والمهارات المهنية المتعددة:

إذا كان من بين الدعائم التي أعلن عنها وزير التعليم العالي بصدد الإصلاح البيداغوجي في التعليم العالي بالمغرب، فإن المسار العالمي اليوم في التعليمات الجامعية وقبلها، تسعى إلى إعطاء المهارات المهنية والحرفية المتعلقة بالإدماج الاقتصادي والتنافسية عن طريق الجمع المتزن بين التميز الأكاديمي الذي يجيب على أسئلة المرحلة، والتمرس المهني بامتلاك الخبرات المهنية المرتبطة بمحاجات الناس الحيوية كالطاقات والإنجازات الصديقة للبيئة، وتأسيس المراكز المتخصصة في ذلك. وعليه فإن الدرس الشرعي ينبغي أن يواكب هذا التوازن المطلوب خاصة في المجالات القيمة والمهنية كالتماسك الاجتماعي الوساطة في العلاقات الزوجية والأسرية.

4- العناية بالتراث الشرعي المرتبط بمجالات التربية والتعليم وتوجيه الناشئة:

عرفت مسارات التربية والتعليم في تاريخ المسلمين جمعا معتبرا بين التصورات النظرية والتطبيقات المنهجية في توجيه الناشئة، حتى برز علماء تجار وآخرون حرفيون، بل وكان تدبير الزمن الدراسي متوائما مع حياة الناس، ابتكروا لذلك مناهج وطرائق وسائل، لذلك نحتاج تأملات عميقة ونظرات تبصيرية في دراسة أعلام الفكر التربوي، والنهل منها من أجل وضع أصابع النقد على كل ذلك ورصد مواطن الخلل والزلل لتتفاديهما وتجنب آثارها السلبية في خط ناظم بغية التطوير والتجديد، والتصويب والتسديد.

5- الاستفادة من الحكمة البشرية التجربة الإنسانية مع التيقظ اللازم:

مما لا شك فيه أن العلوم المنصبة على الوسائل والاشكال المنهجية الناقلة للمعارف والمناهج داخل الأمة الواحدة بكل مقدراتها وطاقاتها، وبين الأمم الأخرى وحضاراتها، أضحت عالمية لا تحدها الحدود، ولا تمنعها شيوخها الموانع، وكل استشراف لمستقبل التعليم الجامعي ملزم بالإفادة منها إلى أقصى الحدود مع اليقظة المطلوبة حتى لا تهدم الوسائل والأشكال المقاصد والغايات.

6- الانتباه إلى مزلق التماذي في الدراسات النظرية المجردة:

وذلك بالحرص على:

﴿ الاحتفاظ بخصوصية كل حقل معرفي تميزه عن غيره. أثناء مراجعة وتقويم مناهج تدريس العلوم الشرعية، حتى يتم الاحتفاظ بالانسجام المعرفي بينها من جهة، والتكامل والمنهجي المطلوب في كلياتها.

⇨ الجمع بين تمايز مناهج العلوم الشرعية عن بعضها البعض بحسب ما يقتضيه كل علم حقل معرفي، في علاقته بالفئة المستهدفة من أجل ترخيص ببيان منتظم متوازن متدرج فعال.

⇨ الاجتهاد في مد الصلات والروابط الوثيقة بين تنوع مناهج مستقبلية لتدريس العلوم الشرعية واستفادتها من المناهج الحديثة من جهة، وبين حاجات الناس في الحياة المعيشة والتحوليات الاجتماعية المتسارعة من جهة ثانية.

⇨ يستلزم استشراف مستقبل مناهج تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي، توجيه العناية إلى منتوجات متعددة غنية في الفكر التربوي الإسلامي التي لا تزال في طي المخطوطات مما يتطلب جهودا مضاعفة من أجل إخراجها للوجود، والإفادة منها في مستقبل الحقول التربوية والتكوينية، حتى نتمكن، ما وسعنا الجهد، من بناء شخصية طالب العلوم الشرعية المستقبل، شخصية تتسم بأصالتها الشرعية، وتكاملها بالغنى المعرفي، المنفتحة على صنوف المعرفة، ومن ذلك:

⇨ دراسات وأبحاث حول: "مستقبل مناهج تدريس العلوم الشرعية والتنمية المستمرة للشخصية" ووظيفتها إثبات الشهود الحضاري للمسلمين.

⇨ الاجتهاد في نظريات قيمة تنهل من منظومة القيم الإسلامية وصبغها لمناهج التدريس المستقبلية بصبغتها.

⇨ الدراسات التطبيقية والميدانية حول التماسك المجتمعي (الاستقرار العائلي، التضامن المجتمعي، النسيج المجتمعي في بلاد المسلمين، الدوار والقبيلة والْقَصْر...) في البناء المستقبلي للتربية والتكوين.

⇨ مد الجسور بين كل الوسائل التربوية التعليمية الحديثة كالإعلام الإلكتروني بشتى أصنافه ومكوناته، والعمل المدني أو ما يسمى بالمجتمع المدني بشتى أنشطته.

7- استيعاب مناهج تعليم الكبار (الأندروغوجيا)¹ بالتفريق بين التعليم المدرسي والجامعي.

يتسم التعليم الجامعي بكونه أكثر تخصصا، وأشد ارتباطا بالتمازجات الحضارية للعلوم المعاصرة في استشراف مستقبل الإنسانية، مما يجعل طالب المستقبل يستجمع أبعادا وطنية وعالمية في اقتراح حلول لمشكلات البشرية، الحالية والمستقبلية من خلال تحليل الواقع والاستفادة من التجارب السالفة مع استحضار التغيرات المتوقعة والتشابكات المنتظرة بين شتى الإنجازات العلمية مما يقترحه الباحثون على العالم اليوم.

يخاطب علم الأندروغوجيا (تعليم الكبار) في طالب المستقبل الدرجات الإدراكية الأكثر عمقا، والمهارات الحجاجية ترفع من مسؤولية متصاعدة في الإقناع والمناظرة واختيار التخصصات التي تسد هذه الرغبة، والاشتغالات الجماعية في بناء البحوث والدراسات لإنجاز المشاريع العلمية والعملية، كل هذا يتطلب إلماما جيدا بمناهج تعليم الكبار أو ما يسمى

¹ الأندروغوجيا: تكون كلمة أندروغوجيا من - أندر - Ander وتعني (رجل) بالإغريقية، و- أغوجيا - Agogus التي تعني (تعليم)، وذلك عكس مصطلح بيداغوجيا المكون من - ييدا - التي تعني (طفل)، وأغوجيا التي تعني (تعليم). فالأندروغوجيا علم يساعد الكبار على التعلم، ويربط بين التعلم والتنمية ويجعل التعلم

المبحث الثاني:

مستقبل تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي: المقاصد والغايات.

1. الإسهام في تحقيق المقاصد القرآنية العليا لبناء الإنسان:

يسعى القرآن الكريم إلى تحقيق ثلاثة مقاصد عليا لبناء الإنسان بشكل كلي عام ليتحقق المقصد الأعلى وهو تحقيق العبودية لله تعالى، وتتجلى هذ المقاصد في: تكريم الإنسان وتحرير الإنسان وهداية الإنسان².

ويمكن أن تكون مقاصد وغايات عرضانية عابرة لكافة تكوينات التعليم الجامعي، ذلك أنه يتطلب مستقبل التعليم الجامعي العناية بالناشئة في مراحل تعليمها في خط ناظم متدرج متصاعد، وذلك بدءا من تنشئة طالب المستقبل في مراحل طفولته، وتحولات فتوته وشبابه إلى أن يصير في عداد الباحثين الأكفاء والعلماء المتخصصين.

كل ذلك، بالشكل الذي يحقق التوازن السلوكي والعلمي والنمائي النفسي، ليتيسر تحقيق المهارات الكفيلة بإعدادهم للاضطلاع بالمهام والوظائف التي تتأسس عليها مستقبلات الأجيال القادمة.

2. مقصد الكشف عن التراث الغني لعلماء الغرب الإسلامي في تدبير الدرس الشرعي في شتى مراحله:

من الكنوز الدفينة في المكتبات، وداخل المخطوطات التي تفيدنا في الحاضر، وترسم لنا طريق المستقبل ما تم إنجازه في هذا الصدد خلال الفترات المزدهرة من الحضارة الإسلامية في الغرب الإسلامي، حيث منه استفادات الحضارة الغربية، بل وعلى مكوناته انطلقت، ويتعلق الأمر بالحضارة الأندلسية والمغرب العربي أو الغرب الإفريقي.

إنها تجربة غنية يمكن أن يتجدد من خلالها إحياء علاقات الحوار والتعاون والتلاقح الإيجابي، بل فيها كثير من التميز عن تجارب شرق البلاد الإسلامية سواء في الجهة الأوربية أو العربية أو الآسيوية. ولا يزال هذا الأمر في أمس الحاجة للعناية به، يحتاج إلى عقول ذكية، ونظرات التبصر التي تسهم في الاستفادة منه والبناء عليه في استشراف المستقبل.

3. مقصد اكتساب الخبرات والمهارات البحثية الرقمية المتوفرة اليوم. التركيز على القدرات المتاحة اليوم

للطلبة واستثمار خبراتهم المكتسبة:

مما لا شك فيه أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال قد عمت جميع مجالات المعرفة حتى صار لها مدارس بيداغوجية، ومناهج ديداكتيكية متعددة، ونظريات مؤطرة.

إن مستقبل الدرس الشرعي رهين بإعمال هذه الوسائل والمناهج من أجل القدرة على تحويل المعرفة المحفوظة والمبثوثة

¹ عرف هذا المصطلح منذ حوالي قرنين، وشاع في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، باعتباره أسلوبا فعالا لتعليم الراشدين، ولعل أول من استخّدم المصطلح هو الأستاذ الألماني "أليكساندر كاب" في عام 1833، ثم صيغ نظرية: "تعليم الكبار" من قِبل الأستاذ الأمريكي "مالكولم تولز". هذا والكشف عن مناهج تعليم الكبار في التراث الإسلامي قمين أن يكشف النقاب عن مكونات هامة في الموضوع، إذ لم يكن السن عقبة في طلب العلم البتة.

² من موضوع ورقة بحثية شاركت بها في الندوة العلمية الدولية: "سؤال القيم في العلوم الإسلامية بين الخصوصية والكونية" 26 و 27 2019م

في بطون الكتب وأمهات المؤلفات إلى برمجيات متطورة خادمة للمقصد الأول الذي تحدثنا عنه في هذه الورقة البحثية. إن هذا المقصد، رغم ارتباطه بعالم الوسائل، إلا أنه يشكل أمراً ضرورياً لاستشراف مستقبل زاهر لطلبة التخصصات الشرعية في المستقبل القريب والبعيد.

4. مقصد إبراز المشترك بين حقول المعرفة الشرعية وغيرها:

ذلك أن هناك مساحات مهمة مشتركة بين كافة حقول المعرفة الشرعية ذاتها، وبينها وبين مجالات المعرفة المعاصرة المتعددة، خاصة في العلوم الإنسانية التي تعنى ببناء الإنسان من حيث هو المالك لناصية البحث العلمي والتأطير المستقبلي للطلاب، علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية المعاصرة وغيرها، سواء ما برزت معالمه في مشرق البلدان الإسلامية أو في مغربها، وسواء تعلق الأمر بفترات الازدهار العلمي أم في عصور التعثر والانحطاط¹.

5. مقصد ربط الدرس الجامعي بسوق الشغل وحاجات المجتمع الواقعية:

من أساسيات النظر المستقبلي للدرس الشرعي، والمقترحات ذات الأولوية في الاستشراف ألا يبقى الدرس الشرعي حبيس التأمل المجرد والسباح فيما لا صلة به بالواقع العملي، لذلك نقترح توجيه القصد الاستشرافي المستقبلي للدرس الشرعي من خلال مزيد من الاهتمام بما يلي:

⇨ **المجال القضائي:** نحتاج لهندسة تكوينية تتعلق بالخدمات القضائية خاصة في شؤون الأسرة، وإدارات السجون وإصلاحات الصغار الخاضعين بمراقبات قضائية.

⇨ **المجال الصحي:** نحن في أمس الحاجة إلى توعية أطر المهن الصحية توعية شرعية فيما يتعلق بالمعاملة الحسنة لذوي الاحتياجات الخاصة والمرضة من منطلق المعطى الشرعي في أبعاده الفقهية والخلقية والاجتماعية وغيرها.

⇨ **المجال النفسي:** يسوقنا الحديث عن المجال الصحي إلى التكوين الشرعي لذوي الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى فئات عريضة من أبناء المجتمع خاصة المتسمة بالهشاشة والضعف المادي.

⇨ **المجال المالي والاقتصادي:** خاصة مع تنامي العناية بالمؤسسات الشريكة في التملك والتعاطي الاقتصادي، مما يتطلب أطرا ذات مرجعية شرعية قادرة على أن تشكل كفاء استشارية في المجال.

6. تجسير الصلة بين التراث التربوي التعليمي والدرس الشرعي أفقياً وعمودياً:

عمودياً، على مستوى التحولات التاريخية التي عرفها التراث التربوي في الدرس الشرعي في كل مرحلة أفقياً، في علاقة الدرس الشرعي بالعلوم الأخرى وكافة المتدخلين في التعليمات الشرعية من جهة أخرى، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، والتربية الأسرية... مما يعطي لطالب الدرس الشرعي في التعليم العالي مجالاً أوسع في المعرفة

¹ ينظر كتاب: "المشترك الإنساني، نظرية جديدة للتقارب بين الشعوب" للدكتور راغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للتوزيع والنشر والترجمة. ط 2011م/ وكتاب: "المسلمون والغرب والتأسيس القرآني للمشارك الإنساني" للدكتور أحمد الفراك، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021م.

التي أنتجتها البشرية في المجال، وإكسابه القدرة على مد جسور البحث والدرس بين العلوم جميعا من أجل النهوض بالجودة والشمولية في بناء الشخصية العلمية.

7. تقديم بدائل منهجية عملية مناسبة للإنسان المسلم في القرن الواحد والعشرين:

عن طريق التجريب الواقعي والدراسة الميدانية في بيان آثار مناهج تدريس العلوم الشرعية على مختلف شرائح الفئات المجتمعية، إرشادا وتوجيها، وتصحيحا وتصويبا. (الإعلام أولا، المسجد، البيت، المدرسة..). باعتبارها روافد للتعليم العالي.

المبحث الثالث:

مستقبل تدريس العلوم الشرعية وسؤال التفعيل والتنزيل

اخترنا في هذا المبحث من استشراف مستقبل تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي الحديث عن مشاريع واضحة المعالم على سبيل التمثيل لا الحصر، وإن كنا قد تحدثنا عنها في المبحثين السابقة بشكل أو بآخر، وهي ليست نهائية بل قابل للإغناء والزيادة كما للملاحظة والتعديل.

المشروع الأول: توجيه أعمال المستويات العليا من الدرس الشرعي الحالي من أطاريح الماستر والدكتوراه وبعض المراكز ذات الصلة الوثيقة بالهندسات البيداغوجية كالتعليم العالي بقضايا التربية والتدريس مثل المراكز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالمغرب، أو كليات التربية في بلدان أخرى، ومراكز العلاجات النفسية والاجتماعية. مع تركيز الاهتمام على المجالات التخصصية المفيدة في بناء المشروع المستقبلي لطالب العلوم الشرعية كمناهج التدريس، وعلوم التربية العامة والخاصة، وعلوم الاجتماع المتعلقة بتدبير جماعات التعلم، علوم التواصل الاجتماعي وأثرها في بث المعلومة وذيوعها والإفادة منها في الاشتغالات الجامعية.

المشروع الثاني: تخصيص فرق بحث على مستوى الجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي لتتبع المستجدات المتسارعة المهتمة بمستقبل التعليم العالي: من إصدارات ومؤلفات ومجلات تخصصية ومؤتمرات وخبرات ميدانية وتجارب تطبيقية حتى نكون بنكا غنيا من الإنجازات المفيدة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

المشروع الثالث: تأسيس شبكة من المعنيين بالدراسات الشرعية تكون مهمتها الأساسية هي مد صلات التعاون مع ذوي الاختصاص في الميدان نفسه في دول متعددة وكذا أصحاب التجربة الطويلة في المجال والذين راكموا خبرات جيدة في التأسيس للجودة المطلوبة.

المشروع الرابع: تحديد أساليب التقويم والدعم وتجاوز الأساليب التقليدية في ذلك باستثمار التكنولوجيا الحديثة، سواء تعلق الأمر بالأنشطة العلمية والعملية الحضورية وعن بعد في بناء الدروس وتنشيط الحصص من خلال المنصات الإلكترونية، والتي ينبغي أن تأخذ الأهمية اللائقة بها في تقويم إنجازات الطلبة

المشروع الخامس: رصد انتظارات الطالبات والطلبة من خلال الأساليب التفاعلية والدائمة، واستكشافات طموحاتهم وقدراتهم، مع فسخ المجال لهوامش الخطأ القابل للمراجعة والتدارك، مع إزالة كل عائق مرتبط بالمشروع اصطحيه

الطلاب خلال المراحل السابقة من مراحل التعلم المدرسي الابتدائية والثانوية مثل: تقنيات القراءة والتلخيص طرائق الكتابة، وسائل المراجعة والتحصيل... ولعل إحصاء طلبة اليوم، وتلاميذ المؤسسات التعليمية ما دون البكالوريا، يسهم في ذلك بشكل جلي، وما يمكن أن نحقق من نتائج جيدة سواء في آفاق متوسطة المدى أو بعيدة المدى، لنعطي لتطوير مناهج تدريس العلوم الشرعية معنى مستقبلياً يتوقع العقبات.

المشروع السادس: تأسيس مؤسسات التعليم الإلكتروني العابر كتجربة "الجامعات الإلكترونية المفتوحة" أو "جامعات عن بعد" العابرات للنسيج المعرفي للأمم والتي حتى تتمكن من توسيع وعاء الجامعات من الطلبة الراغبين في الدرس الشرعي تحت شعار "التعليم الجامعي مدى الحياة". وكذا تتبع التجارب المتوفرة والاستفادة منها في مناهج التدريس سواء في الجامعات أو المراكز البحثية أو أي جهة لها علاقة بالموضوع، وذلك من خلال:

خاتمة وتوصيات

من خلال هذا البسط الذي يروم استشراف مستقبل التعليم الجامعي يمكن تسجيل الخلاصات التالية:

1. أن مسألة تحسين العرض البيداغوجي في التعليم الجامعي مسألة في غاية الأهمية فيما يتعلق بالعلوم الشرعية.
 2. أهمية التطورات المتسارعة في عوالم تكنولوجيا التعليم والتحكم في المعلومات، في إعداد طالب العلوم الشرعية المستقبلية.
 3. خطورة الشبهات والتشويشات الممنهجية في بث التشكيك في صفوف المسلمين عامة وطلاب العلوم الشرعية منهم على وجه الخصوص مما ينذر بالتشكيك في المعلوم من الدين بالضرورة.
 4. اتسام مناهج العلوم الشرعية في التعليم البيداغوجي ومضامينه بعيدة عن الحاجات الواقعية والإكراهات اليومية التي تعج بها تفاصيل الحياة مما يجعل البعض يعتبر العلوم الشرعية غير ذات جدوى
- التوصيات:

1. ضرورة وضع هندسة دورية لمراجعة العرض البيداغوجي للعلوم الشرعية في التعليم البيداغوجي بشكل دوري، ونقترح كل خمس سنوات أو سبع سنوات
2. وجوب تأسيس التتبع والمواكبة والتدريب للإبداعات المتوفرة في المعلومات وتوظيفها الدرس الجامعي للعلوم الشرعية.
3. رصد منابع إصدار الشبهات المرتبطة بالحقائق الشرعية وبذل الوسع في الرد عليها ودحضها وبيان تخافتها.
4. رصد الحاجات الواقعية والإكراهات اليومية للمجتمع وتوجيه طلبة العلوم الشرعية لإيجاد الحلول الشرعية والواقعية تجيب عن حاجاته وتلبي متطلباته.

المراجع:

- لسان العرب مادة ق، ب، ل، وانظر موقع المعاني على الرابط التالي: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84/ar/%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC/?c=%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B3%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D9%8A%D8%B7> بتاريخ 16 مارس 2024م
- المختار الصحاح مادة نـجـ وانظر موقع المعاني على الرابط التالي: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC/?c=%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B3%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D9%8A%D8%B7> بتاريخ 16 مارس 2024م.
- الموسوعة الفقهية الكويتية ج 29 ص 78، إصدار وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - الكويت. عدد الأجزاء: ٤٥. دار السلاسل. الكويت.
- الموقع الرسمي للتعليم العلي المغربي على الرابط التالي:
- <https://www.csefrs.ma/publications/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A-%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8-%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D9%86%D8%AC%D8%A7%D8%B9%D8%A9> بتاريخ 16 مارس 2024م
- "المشترك الإنساني، نظرية جديدة للتقارب بين الشعوب، راغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للتوزيع والنشر والترجمة. ط 2011م.
- المسلمون والغرب والتأسيس القرآني للمشترك الإنساني، أحمد الفراك، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي 2021م.

الدرس الشرعي ضمن التعليم عن بعد؛

سؤال الفاعلية والجدوى

د. الجيلالي سبيع¹

مقدمة

صار التعليم عن بعد واقعا أرخى بضلاله على العملية التعليمية التعليمية، واقع فرضه التطور التكنولوجي والإلكتروني المعاصر، وحالت ظروف التباعد أحيانا دون لقاء الشيوخ والتتلمذ المباشر على أيديهم، تباعد صار أمرا مفروضا بعد جائحة كورونا، وصار في التواصل عن بعد فقها للمرحلة، وفسحة بعدها لمن شاءت الأقدار والظروف تباعدهم جسدا.

ولما كان للتعليم الشرعي قلبه المتناغم مع مقوماته ومتطلباته، فإن تشكله في القلب الجديد قالب الأخذ والتلقي عن بعد، وفي الغالب في الواقع الحالي عبر الآلة الإلكترونية السابحة في الفضاء الأزرق، أحدث أخدا وردا في النازلة الجديدة، بين محيز مرحب بالعملية منفتح على استخدام الآلة مرحب بما جاءت به من تيسير في الطلب ورفع للحرج عمن حالت الظروف دون ملاقاتهم جسدا، وبين مدقق في الشكل الجديد رافض لخصمه من روح الدرس الشرعي وتثيرة على فاعليته وجدواه.

هنا يطرح الإشكال الآتي، ومفاده ما مدى فاعلية وجدوى الدرس الشرعي بعد تلبسه بدثار التعليم عن بعد، والذي أحدث فيه تحولات مهمة صار معها الحضور الجسدي تباعدا، والتلقي الآني تلق غير متزامن، والمشافهة عالما افتراضيا،

إشكال أرخى بضلاله على الدرس الشرعي عن بعد، وولد حاجة ماسة إلى النظر الفاحص للموضوع، بغية الخروج بخلاصات وضوابط تطلب الحكمة في الواقع الجديد المفروض أحيانا على عملية التعليم الشرعي، وكل ذلك وفق منهج وصفي يستقصي بعضا مما كتب في الموضوع وما له علاقة به، ومنهج تحليلي للعلمية الجديدة مقارن لها بما سلف من زمانها ومتطلع إلى تجديد مرغوب فيها، حيث لا ينكر إلا مكابد كيف أنها - أي آلة أو وسيط التعلم عن بعد - رفعت الحرج والضيق في مواطن عدة، ويسرت الصنعة واستفراغ الجهد المطلوب، فصار التحدي الأكبر هو كيفية الحفاظ على جوهر الدرس الشرعي وروحه السامية وكفاياته الأساس.

¹ أستاذ محاضر مؤهل، كلية الآداب، جامعة محمد الأول - وجدة.

أولاً - تعريف التعليم عن بعد:

عرفت منظمة اليونسكو حيث التعلم عن على أنه: "عملية تربوية يتم فيها كل أو أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان إلكترونياً أو مطبوعاً"¹.

وعرفت الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد بأنه: "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمن في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعلم عن بعد". أو هو: "تلك العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولاً أو بعيداً عن الأستاذ بمسافة جغرافية يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة"². وينقسم التعليم عن بعد من حيث النقل الى نوعين:

- نقل متزامن synchronous delivery حيث يكون الاتصال والتفاعل في الوقت الحقيقي real time بين المحاضر والطالب.

- النقل اللامتزامن asynchronous delivery حيث أن المحاضر يقوم بنقل وتوصيل أو توفير المادة الدراسية بواسطة الفيديو، الكمبيوتر أو أي وسيلة later time أخرى ويتلقى أو يتحصل على المواد في وقت لاحق.

ونخلص من هذه التعاريف إلى أن التعلم عن بعد يمتاز بمجموعة من الخصائص:

- توفير فرص الدراسة والتعلم المستمر لمن لا تسمح لهم قدراتهم أو إمكاناتهم بمواصلة التعلم لأسباب اجتماعية (ذوي الإعاقة...) أو إقتصادية أو موضوعية مثل: الاكتظاظ بحجرة الدراسة، أو نقص في الأطر التربوية أو الإدارية...
- تمكين الطلبة والتلاميذ من الدراسة وفق المتاح من وقتهم، فضلاً عن تمكينهم من الدراسة والعمل
- إعادة الطالب مشاهدة جزء معين من المحاضرة، وهذا الأمر من الصعب تحقيقه في المحاضرات التقليدية.
- وإذا كانت العملية التعليمية التعلمية تقوم على ثلاثة أسس إذا كنا بصدد المثلث الديداكتي (مدرس. معرفة. متعلم)، فإننا صرنا أمام أربع أسس (مدرس - معرفة - معلم - tice) في ظل استراتيجيات التعلم الحديثة (المقاربة بالكفايات).

ثانياً - مزايا التعليم عن بُعد:

يقدم التعليم عن بُعد عدة مزايا نلخص فيما يلي:

1. تقديم البديل المرن للطلبة، عوضاً عن التعليم التقليدي.

2. منح الطلاب فرص أكبر في تحصيل العلم.

3. تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق بالصفوف الدراسية.

¹ الرابط: <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85>

² - أساسيات التعليم الإلكتروني عن بعد، جامعة الملك عبد العزيز على الربط: www.kau.edu.sa/Subjects/E-Learning ppt

4. توفير المال من خلال عدم اضطرار الطلاب للسفر من أجل تحصيل العلم.
5. السماح للطلاب بالاختيار بين مجموعات مختلفة ومتنوعة من الدورات الدراسية.
6. المساعدة على تطوير مهارات الطلاب وأيضا على تحسين الانضباط الذاتي لدى الطلاب.
7. تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب وتحسين مهارة إدارة الوقت لديهم.
8. تحسين المهارات الفكرية المستقلة لدى الطلاب.
9. عدم الحاجة لوجود الطالب والمدرس في المكان نفسه لتبادل المعلومات.
10. تمكين الطالب من مشاهدة المحاضرة إلكترونياً أو بالصيغة النصية، أو المرئية، أو المسموعة، في أي وقت يناسبه،
11. إعادة الطالب مشاهدة جزء معين من المحاضرة، وهذا الأمر من الصعب تحقيقه في المحاضرات التقليدية.
12. استخدام الحاسوب كوسيط من أجل استغلال سرعته وإمكانياته في عملية التعليم.
13. المساعدة على توفير التعليم للأشخاص الذين لا يمتلكون الاستطاعة؛ لأنّ التعليم عن بُعد مفتوح للجميع باختلاف أعمارهم أو ارتباطاتهم.
14. التخفيف من الطاقة الاستيعابية للجامعات، حيث لا يتطلب هذا النوع من التعليم الحضور لموقع الجامعة من أجل تلقي العلم.

ثالثاً: موقع التعليم الشرعي ضمن التعليم عن بعد.

ظلت السمة الغالبة على التعليم الشرعي سمة الحضور والأخذ والتلقي، كما اقتضت قديماً وأحياناً السفر وملاقة الشيوخ والأخذ عنهم، وما يتطلبه ذلك من مجهود مالي وبشري.

غير أن التعليم الشرعي صار له موقع ضمن مشهد التعليم عن بعد خصوصاً بعد تفوله بعد جائحة كورونا، فصار عقد الدورات الشرعية عن بعد أمراً مألوفاً، وصار التبادل الإلكتروني للمعارف الشرعية والفتاوى والاجتهادات الدينية أمراً متعارفاً، وصار عقد الدروس الشرعية عبر تقنية التناظر المرئي سائداً.

كل هذا غير من شكل الدرس الشرعي المؤلف قديماً، فصار الحضور غياباً، وأضحت المشاهدة افتراضاً.

يقول الحيلة يوسف: "إن ثورة المعلومات والاتصالات الحالية عززت وساعدت على تطور وتحديث التعلم عن بعد وانتشاره، وطبعاً لا يستثنى التعلم الشرعي من هذه العلوم، وذلك بتغلبها على المسافات الواسعة التي تعد المعوق الأول للتعليم عن بعد وبفضل التكنولوجيا الحديثة أصبح التعليم وجهاً لوجه تقنياً بغض النظر عن المكان الذي يتواجد فيه الطلبة، كما يحدث في المؤتمرات العلمية وغرفة الصف الافتراضية وكذلك تمكين الدارسين من التواصل مع أساتذتهم أو مع بعضهم بعضاً، وقد يكون هذا الاتصال متزامناً أو غير متزامن لذلك، تشجعت عدة جامعات كبرى تستخدم أسلوب التعليم

الوجاهي التقليدي إلى تبني نظام التعليم المزدوج (الوجاهي + التعلم عن بعد عن طريق استخدام وسائل الاتصالات الحديثة ووسائل التكنولوجيا الفاعلة في هذا المضمار). في بعض أقسامها العلمية حيث تأمل هذه الجامعات أن تساعد تكنولوجيا المعلومات وطرائق التدريس الحديثة على تدريس الأعداد المتنامية من الطلبة المتواجدين غالباً في مواقع جغرافية متفرقة بتكلفة منخفضة لكل طالب وكذلك التغلب على المصادر المالية والبشرية المحدودة"¹.

ومن ضمن ذلك الثورة التي تحدث في التعليم العالي، إذ يقر الكثيرون بذلك النمو الهائل الذي لم يسبق له مثيل في التعلم الإلكتروني، والمتأمل لهدف التعليم الإلكتروني، يجد أن الهدف الرئيس لهذا النوع من التعليم في القرن الحادي والعشرين هو تقديم إطار عملي لاستيعاب كيفية تطبيق التعلم الإلكتروني في التعليم العالي².

رابعاً - محاسن التعليم الشرعي عن بعد.

1. سهولة الوصول إليه.
2. أغلب برامج التعليم الشرعي مجانية.
3. لا تحتاج إلى التفرغ زمنياً طويلاً.
4. فرصة لقاء المهتمين وتكوين مجتمعات تعلم نافعة.
5. لا يتعارض مع جدول عمل أو دراسة المنتسبين.
6. وفرة وتنوع البرامج وتدرجها.
7. إمكانية مراقبة بعض برامج الصغار من قبل الوالدين والاطلاع عليها.
8. لا تحتاج أغلب برامج التعليم إلى أكثر من اتصال بالإنترنت.

خامساً - مساوئ التعليم الشرعي عن بعد.

1. البعد عن روح التعلم المعهودة قديماً في مجالس العلم.
2. وضع بعض برامج التعليم الشرعي نفسها في خانة البرامج اللاصفية وتشبهها ببرامج تطوير الذات.
3. يميل بعض المنتسبين صغار السن إلى أخذ البرامج بجدية مبالغ فيها وتصورها على أنها ستجعلهم أهلاً للفتوى.
4. إعطاء فرصة لأيٍّ كان لتقديم برنامج وتدريس الطلاب، حتى وإن لم يكن ثقة.
5. نظراً لأن بيئة هذه البرامج هي الفضاءات الإلكترونية فإنها تتأثر تبعاً لذلك بمساوئ هذه الفضاءات من قبيل:

¹ - تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الحيلة، محمد محمود، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، ط 1، 2002م، ص 46.

² - التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين، د. رغاريسون، وتيري أندرسون، ص 13.

- التأثير بالترندات الشائعة غير النافعة، وأحياناً تحويل المسائل الشرعية ذاتها لتريند.
 - استخدام لغة مواقع التواصل الاجتماعي في طلب العلم وتوصيله وهو أمر يصعب الفصل فيه إلا أن بعض قضايا العلوم الشرعية لارتباطها بالوحي لا يجوز فيها التساهل والتظرف.
 - معاملة الشيوخ وكأنهم مؤثرون اجتماعيون أو يوتيوبرز.
6. صعوبة تعليم الأدب الشرعي مع العلم الشرعي لبعده المسافات من جهة وكثرة المنتسبين من جهة أخرى، وهما أمران لا ينفصلان لطالب العلم.

سادساً - ضوابط يجب مراعاتها في التعليم الشرعي عن بعد.

بعد ما مر بنا من إيجابيات وسلبيات للتعليم الشرعي عن بعد، نقدم منارات حري الاقتداء بها في غمار بحر التعليم الشرعي عن بعد، بحر صار واقعا ملحا لا محيد عنه، والقول بمقاطعته مجازفة صارخة، والتعامل معه بسداجة مخاطرة واضحة، ليبقى خوض غماره وفق قاعدة الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أخرى بها سبيل النجاة، وطريق الفلاح، لنأخذ من النهج الجديد صفوه ونذر كدره ونحذر خطره.

وهذه بعض الضوابط يجب مراعاتها في التعليم الشرعي عن بعد:

1. صحة المصدر:

معلوم أن تحري مصادر العلم الشرعي الموثوقة، أمر في غاية الأهمية في رحلة طلب العلم الشرعي فالعلوم الشرعية يُشترط في نقلها عدالة الناقلين، فلا يؤخذ العلم عن مصدر مجهول الحال لا يتصف بالصفات المؤهلة للتلقي عنه، وهو ما قد لا يلتفت إليه المقبل على طلب العلم الشرعي عن بعد، وقد يكون بعد الشقة بين الملقي والمستلقي حائلا دون التثبت المطلوب في الباب.

إن العلوم الشرعية تدرس حتى في الجامعات الصهيونية وقد تسرب من قبل الماكين ومن سار على دريهم عن بعد للتدليس على أغرار في مجال طلب العلم الشرعي، ولهذا الحذر واجب.

ومن ثم لا يصح - في تعلّم العلوم الشرعية - الاعتماد على وسائط إلكترونية تعليمية تضعها شركات غير مسلمة إلا إذا كان دورها قاصراً على الجانب التقني أو الفني.

ولا يصح السعي لزيادة الثقافة الفقهية والعلوم الشرعية من مواقع ذات توجهات غير صحيحة أو تعصبية أو تابعة لمذاهب مبتدعة وتيارات ضالة.

ولا يصح التلقي عبر الشبكة العالمية الإنترنت من جامعات ومعاهد إلكترونية من أشخاص لا يُعرف حالهم، أو دراسة العلوم الشرعية من مناهج غير موثقة من جهة إسلامية معتمدة معروفة لدى المسلمين.

ولا يصح أن يتجه طالب العلم المبتدئ إلى بحار الشبكة العالمية الإنترنت يحوب بين الغث والسمين قبل أن تتكون

لديه ملكة التمييز الشرعي، ويكون لديه منهج واضح يؤهله للاطلاع على التيارات والأفكار والفرق الأخرى.

ولا يصح أن يجمع المبتدئ من شبكة الإنترنت كل ما يراه من كتب إلكترونية شرعية ومواد وبحوث، ويعتمد عليها إلا بعد أن يطمئن إلى مصدرها، ثم يتأكد أهى نسخ معتمدة مدققة يوثق بها، أم من جمع الهواة وغيرهم، فإذا كان مجال النشر الورقي، من كتب ورسائل، يقع فيه كثير من التجاوزات العلمية والأخطاء، وتنتشر فيه الطباعات التجارية غير المحققة ولا المدققة، وهو مجال لا يتييسر لكل أحد الخوض فيه لتكاليفه المالية وغيره، فما ظنكم بالنشر الإلكتروني الذي يستطيع من خلاله كل من تروق له فكرة أن ينشرها صحيحة كانت أم باطلة¹ !

2. التمييز بين ما يلزم فيه المشافهة وما يكفي فيه البعد.

إن من يعتقد أن التعليم عن سبيل كاف لتوريث العلم الشرعي فهو واهم، غير مدرك لطبيعة هذا العلم الذي يقتضي تعلمه أحياناً طريقة الحضور والمشافهة والتلقي عن الشيخ والاستظهار والتصحيح، وتقويم النطق وغير ذلك. وعليه فللعلم الشرعي مساحتان، مساحة يطلب فيها الحضور والجلسة والدرس والأخذ والرد، ومساحة أخرى تكفي فيها المراسلة والإجازة والمناولة والوصية والوجادة والتلقي عن بعد عبر الوسائط التكنولوجية المتطورة. ومن لم يتيسر له التمييز بين المساحتين، والإلمام بطبيعتهما ومتطلباتهما، فإنه قد يخطئ خطأ عسواء في رحلة تعلم وطلب العلم الشرعي.

وقد ورد في بحث للدكتور عبد القادر مهاوات حول آفاق تدريس العلوم الإسلامية من خلال الجامعات الإلكترونية-غاذج مختارة، حديثه عن حاجة بعض العلوم الشرعية إلى المشافهة والتلقين: "ولا سيما علوم القراءات التي تعتمد أساساً على المشافهة المباشرة بين المعلم والطالب، وقد أثار الحصول على الإجازة القرآنية عن طريق الوسائل الحديثة جدلاً علمياً كبيراً بين محيز ومانع؛ فالمحيزون رحبوا بالفكرة من باب استغلال هذه الوسائل العصرية في الدعوة إلى الله ونشر القرآن الكريم على أوسع نطاق، والممانعون رأوا في هذه الطريقة إخلالاً بشروط الإجازة الشرعية؛ حيث إن بعض الأحكام مثل الروم والإشمام لا يستطيع الطالب تعلمها إلا أمام الشيخ.

وأحسن ما وقفنا عليه في هذه المسألة ما كان وسطاً بين الرأيين وجمعاً بينهما، وهو ما أقرّه المجلس العلمي بالهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم من ضوابط لإقراء القرآن عبر المقارئ الإلكترونية على شبكة الإنترنت، وذلك في اجتماعه المنعقد في جدة بتاريخ 12/ربيع الآخر/1432هـ الموافق 17/مارس/2011م، وأهم ضابط: أن يقرأ الطالب على مُعلِّمه بالرواية التي يختارها القرآن الكريم كاملاً عبر المقرأة الإلكترونية إلا مقداراً لا يقل عن جزء من القرآن، فلا بد فيه من القراءة المباشرة باللقيا بين المعلم والمتعلم، ويضاف إلى ذلك أن يُعيّد المتعلم أمام مُعلِّمه بعض الأوجه الأدائية التي فيها من الدقائق ما يحتاج إلى ضبط أكثر لندرة وروده في القرآن الكريم؛ كتسهيل الهمزات وإمالة الألفات والتفخيم والترقيق... إلخ"².

1 - في التعليم الإلكتروني (2): ضوابط مهمة في تعليم العلوم الشرعية وتعلمها، رابط المادة: <http://iswy.co/e146or>

2 - الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، ضوابط إقراء القرآن الكريم عبر المقارئ الإلكترونية على شبكة الإنترنت، أُخذت يوم: 2017/04/01م في الساعة: 00:40 من الموقع الرسمي للهيئة على الرابط:

وقد بينت الهيئة ضوابط بيئة الإقراء (وسيلة الاتصال) وهي كالآتي:

1. أن يكون الصوت على درجة عالية من الوضوح؛ بحيث يسمع الشيخ الهمس والرخاوة والتفخيم والترقيق والتسهيل والروم والتبر والعنة في أحكامها المختلفة، مع قدرة الدارس على استيعاب الملاحظات من الشيخ في هذه الدقائق وغيرها.
2. أن يتأكد الشيخ المُجيز أن هذا الدارس هو الذي أكمل معه الختمة في مجالسها المختلفة؛ وذلك في حالات عدم وجود رؤية مباشرة بين الطرفين.
3. في حال الاتصال المرئي يجب أن يتزامن ويتطابق نطق الحروف والكلمات مع شكل الشفتين قراءةً ووقفًا.
4. أن تكون سرعة الاتصال بشبكة الإنترنت عاليةً تسمح بسماع الملاحظات مباشرةً عند حصولها، وليس بعد أن يكون الدارس قد تجاوز محل الملاحظة إلى غيرها.
5. عندما يتغير الصوت أو يتقطع بسبب وسيلة نقل الصوت أو يتضخم أو يتباطأ أو ينقطع جزء من الآية؛ فعلى الشيخ أن يطلب من الدارس إعادة المقطع مرةً أخرى.
6. إذا لم يستطع الدارس تمييز ملاحظة الشيخ مع تكرار نطقها وشرحها من قبل الشيخ، وعدم قدرة الدارس على نطقها بشكل صحيح وكان ذلك بسبب الوسيلة الصوتية، في هذه الحالة تُحصر هذه الملاحظات، ويُحدد موعد للقاء المباشر بين الطرفين لتصحيح جميع الملاحظات¹.

3. التمييز بين مرحلة التأسيس ومرحلة النضج.

يتدرج طالب العلم الشرعي في مساره ومستواه العلمي سنة الله الجارية على أي طالب كيفما كان، تدرج يفرض عليه وعلى من يتولى شؤون التوجيه العلمي والتحصيل البيداغوجي التعليمي لفت أنباهه إلى القدر الذي يلائم المرحلة التي يعيشها من التعليم عن بعد وما يلزمه أيضا من التعليم الحضوري ومقتضياتهما.

فالطالب المبتدئ الذي يبني أساس طلبه على الأخذ عن بعد، هو طالب ولج الحمى من غير بابه، ولهذا ستجده لا حقا يظل ويظل، يحبط خبط عشواء، لأنه لم يلتزم بقانون ملزم في هذا الطلب يقضي ببناء الأساس التعليمي الشرعي بين يدي معلم حان يرشد ويصوب ويقوم، ويكسب منهجا وأدبا أكثر مما يكسب معلومات صارت متاحة للجميع، ولكن شتان بين من يحسن استعمالها، ومن يسيء ذلك لتصبح حجة عليه لا له.

يقول الدكتور نبيل علي: "يمكن أن تشتت - الوسائل الحديثة دون وجود ضوابط تربوية تحكم التدرج المنهجي للعملية التعليمية لدى المبتدئين - عقل الطفل العربي في مواجهة وابل المعلومات المصوب إليه، ويفقده بالتالي القدرة على استخلاص المغزى الكامن وراءه، حيث يمكن أن تضع المعرفة في خضم المعلومات، وكما قيل نحن نشكو الجوع المعرفي،

<http://www.hqmi.org/page.php?op=pg&id=146>

¹ - الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، المرجع السابق.

ونحن غرقى في بحور المعلومات"¹.

ويقول محمد سعد اليوبي: "أما دور المعلم في الموقف التعليمي أمام الوسائل التقنية الحديثة في تعليم العلوم الشرعية؛ فلا بد قبل بيان أهميته من تذكر ما قلناه من أن العلوم الشرعية لها طبيعتها وخصائصها، وأن طلب العلم، ولا سيما في مرحلة التأسيس، يحتاج إلى دور فعال وواضح للمعلم. والعلوم الطبيعية تشترك مع العلوم الشرعية في ذلك، لكن حاجة العلوم الشرعية إلى التفاعل بين المعلم والطالب لاكتساب ملكات الفقه والنظر والتدبر أكبر وأكثر، إضافة إلى ما يقوم به المعلم من دور أخلاقي وتربوي. الوسائل التعليمية مهما تطورت لا يمكن أن تغني عن المعلم، ولا يصح أن يتعاضد دورها على حساب دور المعلم، وهذا ما يؤكد كثر من المتخصصين"².

على أن لطالب العلم الشرعي أن يتوسع تدريجياً في استعمال الوسائل الحديثة في التعلم والنهل بها عن بعد، كلما دعت الحاجة لذلك، فاستعمال هذه الوسائل سهل كثيراً من مسائل هذا العلم، والوسيلة تأخذ حكم المقصد، مراعيًا في ذلك أن الحاجة تقدر بقدرها، ليظل حسن الاستعمال، وتحقيق المقصد الأسمى من الطلب الرائد في الباب.

4. عدم المبالغة في استعمال الوسيلة على حساب الملكات المطلوب تنميتها في طالب العلوم الشرعية:

يقول الدكتور عبد القادر مهاوات مشيراً إلى هذا الضابط المهم من ضوابط طلب العلم الشرعي عن بعد: "إذ لا ينبغي لنا الاندفاع في استعمال الوسائل الإلكترونية بضغط مواكبة التقدم الغربي دون حساب لخطوات هذا الاستعمال ودراسة لمتطلبات تطبيقه؛ إذ يحتاج المتخصص في العلوم الشرعية إلى عدد من الملكات والمهارات؛ حتى يكون مؤهلاً وجديراً بتخصصه، ومن هذه الملكات على سبيل المثال: ملكة الحفظ، والتصور الذهني والقدرة على البحث، والحوار والمناقشة، ويحتاج إلى تعود الصبر على القراءة، والصبر على الكتابة بالقلم، وتعود البحث في الكتب الورقية والمكتبات"³.

إن استعمال الوسيلة سبب في تنمية كفايات الطالب وملكاته، ومؤثر في تسهيل عملية التعلم وتسييرها ليس إلا، ولا يعد تنقيصاً من قيمتها، بل جودتها وحسن استعمالها سبيل تيسير الطلب وتحقيق الجودة، لكن دائماً ليس على حساب الملكات والقدرات والكفايات الأساس في رحلة طلب العلم الشرعي.

وكي ننزل كل مكون من مكونات العملية التعليمية عن بعد منزله، فقد "أجريت دراسات في الدول المتقدمة حول مستوى التحصيل عند استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فتوصلت مجمل النتائج إلى أن المجموعات التجريبية (التي درست باستخدام الحاسوب) قد تفوقت على المجموعات الضابطة (التي لم تستخدم الحاسوب في التعلم)، وقد توصلت

¹ - تحديات عصر المعلومات، د. نبيل علي، ص 200.

² - رابط المادة <http://iswy.co/e146oh> :

³ - آفاق تدريس العلوم الإسلامية من خلال الجامعات الإلكترونية-نماذج مختارة، إعداد: الدكتور عبد القادر مهاوات، أستاذ محاضر، جامعة الوادي والباحث محمد العربي بيوش، طالب دكتوراه، سنة أولى، جامعة الوادي.

مداخلة مقدّمة إلى الملتقى الوطني حول "مستقبل العلوم الإسلامية في مؤسسات التعليم العالي-الواقع والآفاق"، المنظم من طرف كلية الشريعة والاقتصاد بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية-قسنطينة، يومي: 23-24 أبريل 2017م

دراسات عربية إلى النتائج السابقة نفسها...¹) ولا ينكر أحد ما للوسائل التعليمية الحديثة من أهمية وإيجابيات وفوائد، وأن استعمال الوسائل الحديثة في التعليم يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وأعظم تحقيقاً لهدفها.

ليبقى التنبيه دائماً وارداً لأجيال التعليم الإلكتروني وعن بعد أن المبالغة في استعمال الوسيلة على حساب الملكات المطلوب تنميتها في طالب العلوم الشرعية، لا ينتج عالماً شرعياً، ذاك العالم الذي لا يعد كذلك إلا إذا امتلك قدرات وكفايات علمية تؤهله للفهم والنظر والتحليل والمقارنة والترجيح والاجتهاد، وكل ذلك جهد فكري واستفراغ وسع بلغة الفقهاء يسر الله أن تطوى فيه مراحل بالوسيلة والآلة الحديثة، أما روح العلم الشرعي فتبقى خالدة بخلوده ومستمرة بدوام طلبه وتعلمه.

خاتمة البحث:

أفاد البحث في موضوع الدرس الشرعي ضمن التعليم عن بعد؛ سؤال الفاعلية والجدوى. أن:

التعليم عن بعد في الدرس الشرعي، وعبر استعمال الآلة الإلكترونية الحديثة، أضحى واقعاً يفرض نفسه، ويجب التعامل مع بالرشد المطلوب والحكمة الكافية.

ولهذا نحبب بالمقبل على هذا المعجم الالتفات إلى ضوابط توجيهية، تؤطر العملية التعليمية في هذا الباب منها: صحة المصدر المعتمد في التعليم الشرعي عن بعد، والتميز فيه بين ما يلزم فيه المشافهة وما يكفي فيه البعد. ثم التدرج في الاعتماد على التعليم الشرعي عن بعد وباستعمال الآلات الإلكترونية خصوصاً العملية من مرحلة التأسيس إلى مرحلة النضج، مع مراعاة عدم المبالغة في استعمال الوسيلة على حساب الملكات المطلوب تنميتها في طالب العلوم الشرعية:

إن التعليم الشرعي عن بعد وبواسطة استعمال الوسائل التقنية الحديثة حاجة يجب أن تقدر بقدرها، بمنهج وسطي معتدل يوازن بين مطالب روح هذا العلم ووسائله التي تأخذ حكم مقصده، والحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها.

والحمد لله رب العالمين.

¹ - الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، عبد العزيز بن عبد الله السلطان، عبد القادر بن عبد الله الفتوح، وزارة المعارف، من نسخة Google المخبأة، وهي نسخة محفوظة من الصفحة الأصلية <http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/fntok0.htm> كما سُحبت في 31 آذار (مارس)

المراجع:

- أساسيات التعليم الإلكتروني عن بعد، جامعة الملك عبد العزيز على الربط: E-Subjects > /www.kau.edu.sa Learning ppt
- تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الحيلة، محمد محمود، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، ط 1، 2002م.
- التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين، د. رغاريسون، وتيري أندرسون.
- في التعليم الإلكتروني (2): ضوابط مهمة في تعليم العلوم الشرعية وتعلمها، رابط المادة: <http://iswy.co/e146or>
- الهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم، ضوابط إلقاء القرآن الكريم عبر المقارئ الإلكترونية على شبكة الإنترنت، أُخذت يوم: 2017/04/01م في الساعة: 00:40 من الموقع الرسمي للهيئة على الرابط: <http://www.hqmi.org/page.php?op=pg&id=146>
- تحديات عصر المعلومات، د. نبيل علي.
- آفاق تدريس العلوم الإسلامية من خلال الجامعات الإلكترونية- نماذج مختارة، إعداد: الدكتور عبد القادر مهاوات، أستاذ محاضر أ، جامعة الوادي، والباحث محمد العربي بيوش، طالب دكتوراه، سنة أولى، جامعة الوادي.
- الملتقى الوطني حول "مستقبل العلوم الإسلامية في مؤسسات التعليم العالي- الواقع والآفاق"، المنظم من طرف كلية الشريعة والاقتصاد بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية- قسنطينة، يومي: 23-24 أبريل 2017م
- الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، عبد العزيز بن عبد الله السلطان، عبد القادر بن عبد الله الفتوخ، وزارة المعارف، من نسخة Google المخبأة، وهي نسخة محفوظة من الصفحة الأصلية <http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/fntok0.htm> كما سُحبت في 31 آذار (مارس) 2005 06 GMT.18:20

مقدمة

تنبؤاً علوم القرآن موقعا وازنا ضمن دائرة العلوم الإسلامية، إذ تيسر سبيل حسن الاهتداء بالنص الشرعي، وتساعد الأمة على إنجاز موعود الرسول صلى الله عليه وسلم بحفظ مرجعية المسلمين من تحريف الغالين وانتحال المبطلين وتأويل الجاهلين.

ولا يزال هذا العلم قادرا ومؤهلا لقيادة شاكلة الأمة الحضاري، وتحديد نسيجها الثقافي، ولقد تقرر عند النظر في وظيفية العلم أن هناك حاجة مستمرة إلى التكامل بين المعارف، من حيث وحدة مصادرها وأهدافها وكونها جسرا إلى خدمة الفرد والمجتمع والأمة، انسجاما مع الدعوة إلى التكامل المعرفي المحتضنة لاتجاه تساند العلوم، والمتجنية للتشاكس الثقافي.

القضية الأولى:

الحاجة إلى السداد في استحضار معطيات علوم القرآن ووظيفيتها

إذا كانت الحكمة معرفة الحق والعمل به، أو هي علم القرآن والفهم فيه، أو هي معاني الأشياء وفهمها كما قال الامام النخعي، والإصابة في القول والعمل لا يكون إلا بفهم القرآن، وفقه شرائع الإسلام وحقائق الإيمان،² فإنه يتعين الحديث عن التولي شطر فلسفة الشريعة أو أسرارها وحكمتها، على نور من حديث النبي صلى الله عليه وسلم: ﴿نضر الله امرأً سمع منا شيئا فبلغه كما سمع، فرب مبلغ أوعى من سامع﴾³. لأجل هذا - بعد تأملي في تعريف الشيخ عبد العظيم الزرقاني،⁴ والشيخ مناع القطان⁵ علوم القرآن باعتباره فنا مدونا - أقترح التعريف الآتي: "علوم القرآن هي تلك المعارف والحقائق المتعلقة بكتاب الله تعالى والخادمة له من حيث نزوله وإعجازه وخصائصه ودلالاته وهداياته، تجسيدا لواجب النصيحة له". تأسيسا على ما تقرر من أن "القرآن لم تثبت آيته على تاريخ نزوله، بل قد قَدَّم فيه ما تأخر إنزاله، وأخَّر بعض ما تقدم نزوله على ما وقف عليه الرسول ﷺ من ذلك".⁶

¹ أستاذ التعليم العالي.

² ابن قيم الجوزية، التفسير القيم، ص 227

³ سنن الترمذي، كتاب العلم باب الحث على تبليغ السماع، ح 2657.

⁴ مناهل العرفان ج 1 ص 27: "مباحث تتعلق بالقرآن الكريم من ناحية نزوله وترتيبه وجمعه وكتابته وقراءته وتفسيره وإعجازه وناسخه ومنسوخه ودفع الشبه عنه ونحو ذلك. وموضوعه القرآن الكريم من أية ناحية من النواحي المذكورة في التعريف"

⁵ مباحث في علوم القرآن، مناع القطان ط 30 مؤسسة الرسالة بيروت 1996 ص 12: "العلم الذي يتناول الأبحاث المتعلقة بالقرآن من حيث معرفة أسباب النزول، وجمع القرآن وترتيبه، ومعرفة المكي والمدني، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه، إلى غير ذلك مما له صلة بالقرآن. وقد يسمى هذا العلم بأصول التفسير، لأنه يتناول المباحث التي لا بد للمفسر من معرفتها للاستناد إليها في تفسير القرآن"

⁶ محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم، القاضي أبو بكر الباقلاني المالكي، الانتصار للقرآن، ج 1 ص 60.

وحيث إن: "محمد بن جرير الطبري رحمه الله جمع على الناس أشتات التفسير، وقرب البعيد وشفى في الإسناد"¹، فإن علوم الكتاب وسيلة رئيسة لخدمة البلاغ المبين حتى لا يكون المكلفون ممن حرموا حسن الاستمداد؛ يقول شيخ المفسرين: "إني لأعجب ممن قرأ القرآن ولم يعلم تأويله كيف يلتذ بقراءته"².

ولقد تمكن أولو الذكر في أمتنا من صياغة منظومة معرفية توسلوا بها إلى ضبط الدخول إلى رحاب القرآن، وإبداع موازين فكرية فاعلة نفع الله بها الأمة، ذلك بأن "جوهر المسألة هو مشكلتنا العقلية، ونحن لا زلنا نسير ورؤوسنا في الأرض، وأرجلنا في الهواء، وهذا القلب للأوضاع هو المظهر الجديد لمشكلة نهضتنا"³. إن قلب الوضع بهذا الشكل المقلق هو المسؤول عن العجز عن رؤية المشكلة في أبعادها العميقة مما يعيق إِبصار جذور أزمة الأمة في شموليتها.

ولقد تحدث الطبري في مقدمة كتابه عن أهم التزاماته العلمية في تدبر آيات الفرقان، سن بذلك سنة حسنة لمن بعده من أهل العلم ممن وضعوا لمصنفاتهم مقدمات توضح أصولهم في التفسير، كابن عطية الذي مهد لتدبره بأبواب ستة من علوم القرآن مما تمس الحاجة إليه وثلاثة خصها للتفسير وفضله ومراتبه⁴، ومهد القرطبي لتفسيره بثمانية عشرة باباً⁵. أما الطاهر بن عاشور، فقد أطل في هذا الشأن فوضع لتفسيره عشر مقدمات استغرقت أكثر من مائة صفحة⁶.

مؤدى هذا أنه يتعين رعاية مباحث علوم الكتاب باعتبارها أس عملية التدبر. ثم إن القدرة على الاستمداد القوي والاستهداء البصير بالقرآن الكريم يستلزم أهلية الحفاظ على سعة هذه العلوم التي تأوي إلى ركن شديد من نصوص الوحيين، وتدبر ربانييهما من أهل الذكر، الذين بذلوا ما أطاقه وسعهم من جهد في إحسان خدمة النص القرآني من مختلف الزوايا والمداخل، يستهدفون بذلك تيسير التأويل وفقه التنزيل حتى يتمكن المكلفون من أخذ الكتاب بقوة. أثر هذا السعي مصنفات عديدة ضمن علوم القرآن العزيز، تسابقت إلى بسط الكلام حول المعارف والحقائق المجلية لعطاءات بينات الكتاب الحكيم.

ومن ثم فإن هناك حاجة مؤكدة إلى هذا المنتج العلمي الكبير لمقاومة تسور محراب النص القرآني من غير استئذان علمي صحيح، تحت ادعاء نسبية العطاء الفكري تارة وعدم احتكار المعرفة الشرعية تارة أخرى، من أجل الترحيب بالقراءات الحداثية الوافية لكثير من معطيات الاستشراق المفتقرة للعلمية والموضوعية، واستغلال معطيات علوم القرآن لتفجير النص من داخله، على نهج سبل الباطنيين الجدد.

ومن الأمثلة في هذا السياق - علم أسباب النزول الذي يعد من العلوم الأساسية في علوم القرآن، وهو "أثير لدى الباحثين في التفسير عامة، وفي أسرار أسلوب القرآن خاصة"⁷، فمن أجل سداد التعامل مع أسباب النزول يتعين استحضار

¹ ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج 1 ص 24

² محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ج 6 ص 2453.

³ محمد محمد حسين، حُصُونُنا مهْدَةٌ من دَاخِلِهَا، ص 43.

⁴ ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج 1 ص 36 فما فوق.

⁵ شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج 1، ص 3 فما فوق.

⁶ الشيخ الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، ج 1، من ص 5 إلى ص 130.

⁷ نور الدين محمد عتر، علوم القرآن الكريم، ص 46.

ما يأتي:

- استصحاب عرض مرويات مظانه على قواعد علم الحديث، للتوازن بين التساهل في الروايات والصرامة فيها.
- إعمال موازين الترجيح، واستثمار أسباب النزول لتجنب وضع النصوص التي نزلت في الكافرين في المسلمين.
- اعتماد أسباب النزول وسائل إيضاح وأمثلة بيان، بربط المعلومة التاريخية بوظيفتها، حتى يتيسر تدبر الآيات والسور في سياقها وضمن مناسباتها.
- أسباب النزول مبحث تاريخي، مما يفرض التزام قواعد المنهج التوثيقي، وعدم الاختراع أو التخمين أو الاجتهاد.
- يتم إدراك أثر سبب النزول في فهم النص باعتباره تنزيلاً، لا منتجاً ثقافياً أو نصاً لغوياً.
- يؤدي الخلط بين أسباب النزول وتاريخية النص إلى اختلالات منهجية كبيرة؛ فهذه الأسباب إما أسئلة طرحت أو أحداث جلية وقعت، تأخر الجواب في شأن بعضها رغم شدة الحاجة إليه. وفي هذا تأكيد على ربانية الكتاب وواقعة النزول، مع ذلك كله اتخذت وسيلة للطعن في قدسية النص القرآني.
- الجمع بين عالمية النص القرآني وخلود خطابه وحديثه عن مشكلات زمن التنزيل، حيث إن خلود النص لا يعني بالضرورة خلود المشكلات التي عالجها أول مرة، اللهم إلا ما تعلق منها بأصول الاختلالات الاجتماعية والحضارية، أو أدواء النفس الثابتة وعللها الدائمة.
- العبرة بعموم اللفظ أو بخصوص السبب، قاعدتان مؤديتان إلى عموم الخطاب الشرعي للمكلفين.
- بناء على هذه التسديدات تستبين قيمة الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الجابري ومسلكه المندرج في إطار تجاوز التراث، ومنه منتوج العقل التفسيري والفقهية يربطه بزمان أهله، وقد علل محمد عابد صنيعة بقوله: "كي يتأتى لنا الوصل بيننا، نحن في عصرنا، وبين النص نفسه كما هو في أصالته الدائمة".¹ ولذلك تراه ينبه إلى ضرورة التمييز بين ما أنتجه العقل المسلم - في تفاعله مع الكتاب - وبين معطيات القرآن الكريم، قائلاً: "لقد أكدنا مراراً أننا لا نعتبر القرآن الكريم جزءاً من التراث".² ويدعو بإلحاح إلى "التحرر من سلطة التراث بتحليل بنيته وتفكيكها، لتحويل الثابت إلى متغير، والمطلق إلى نسبي، واللاتاريخي إلى تاريخي، واللازمي إلى زمني".³ انتهت به هذه الدعوة إلى وجوب "تحويل العقيدة إلى رأي"⁴، ثم التحرر منها،⁵ والتسوية بين القرآن والكتب السابقة إلا في اللسان العربي وطريقة عرض القصص،⁶ والتأكيد على أن "الدعوة المحمدية قد أفصحت عن مشروعها السياسي وهو الاستيلاء على كنوز كسرى وقيصر".⁷ ونظراً لمثل هذه الكلام

¹ محمد عابد الجابري، فهم القرآن الحكيم التفسير الواضح حسب ترتيب النزول، ص 26.

² محمد عابد الجابري، مدخل إلى القرآن الكريم، ص 7.

³ محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، ص 48.

⁴ محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ص 5.

⁵ تكوين العقل العربي، ص 332.

⁶ مدخل إلى القرآن ص 422 - 423.

⁷ محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي محدثاته وتحدياته، ص 58.

الذي لا يجرؤ مسلم على النطق به، وصف الدكتور محمد عمارة هذه المقررات بقوله: "تلك هي بعض معالم الفكر للجهول المفترى الأستاذ الدكتور محمد عابد الجابري التي جاءت بكتابه الذي شاء الله أن يختم به حياته"¹، ووسمها بـ "معالم الجهالات والافتراءات الجابرية"²، التي "تشيع هذا الفحش الفكري بين الناس"³.

وبسبب ذلك كله فلا غرابة في أن ينكر الجابري استعمال القرآن للآية بمعنى الآية القرآنية.⁴ ولا عجب في أن يقول الكلام وضده؛ تقرأ له الإشادة بأسباب النزول وضرورة اعتماده لصحة فهم الكتاب حين يقول "ما من آية في القرآن إلا ومن ورائها سبب لنزولها، ومن هنا قال كثير منهم إن القرآن إنما نزل مفرقا منجما عل ما يزيد عن عشرين سنة لأنه كان ينزل على مقتضى الأحوال"⁵، ثم تراه يؤكد أن "أسباب النزول هي في نهاية الأمر روايات آحاد، وأكثرها ظنون وتخمينات"⁶، ويقرر أن "القرآن ليس كتاب تاريخ، ولا يهتم بالحوادث في تسلسلها عبر الزمن البشري فزمان القرآن زمان خاص"⁷.

بهذا المسلك يكون الجابري قد نقض "غزله وحكم هو على أن الأساس الذي بنى عليه بدعته روايات آحاد، لا تعدو الظنون والتخمينات عن أسباب نزول ما ندر من آيات القرآن الكريم"⁸. فإذا أضفنا إلى هذا الأمر، أن مرويات أسباب النزول لا تتجاوز نسبتها عند الواحد 7%، وعند السيوطي 14%⁹، استبان لنا خطأ الجابري المبين.

لأجل ذلك كله تمثل الأفكار الداعية إلى نبذ الأصول الممثلة لجذور الأمة ومنابعها الذاتية، والحرص على تجاوز عطاءات خبراء التفسير، وأهل التخصص في علوم القرآن، عقبة في طريق انبعث حركية فكرية جادة، لما في ذلك من تعطيل لهويتها وإفناء لماهيتها، وحرمان من تراكم المعارف، إرضاء لسدنة الاتجاه الفكري المتعصب الذي يقوم على ادعاء مركزية العالم، ونفي الشريك الثقافي، وأنه مصدر المعرفة والعلم والقيم والمفاهيم حول الحياة.

القضية الثانية:

أهمية اصطفاء المحتويات المبرجة

هناك مباحث من حقها التقديم وأخرى محلها التأخير أو الإعراض أو ذكرها على استحياء، اللهم إلا إذا أثرت فيتعين تداول الكلام فيها، فمما يؤثر الحديث عنه موضوعات الإعجاز البياني والعلمي، والتركيز على علم التناسب لاستبانة علو وسمو البيان القرآني، والوجوه والنظائر بوصفه علما أثيرا لدى المهتمين باستبانة أسلوب القرآن ومصطلحاته، وترسيخ

¹ محمد عمارة، ردّ افتراءات الجابري على القرآن الكريم، ص 199.

² رد افتراءات الجابري، ص 200.

³ ردّ افتراءات الجابري، ص 200.

⁴ فهم القرآن، ص 100 - 101.

⁵ مدخل الى القرآن الكريم، ص 430.

⁶ فهم القرآن القسم الثالث، ص 109.

⁷ فهم القرآن القسم الثاني، ص 347.

⁸ رد افتراءات الجابري، ص 199.

⁹ المصدر نفسه، ص 45.

وثوقية النص القرآني وكتابته وتدوينه، لمقاومة ميل فريق من الحداثيين إلى سرد كل ما يشكك في التنزيل.

ذلك بأن من بين وسائل ترسيخ العلاقة مع القرآن بوصفه تنزيلا من حكيم حميد، توظيف إعجازه وتجليه مظاهره حتى ينطلق إليه الإنسان بقوة، ويذكر ما فيه، فيكون من المفلحين. ومن المستحب بيان أن الإعجاز العلمي طريق إلى الإقناع في زمن الثورات العلمية، حيث أصبح للعلم سلطان كبير على العقول، بل يكاد يكون المفتاح الأكيد للدخول إلى عقول الشباب والمثقفين والعلماء في مختلف الأعمار، ومن ثم تقرر امتلاك هذه الوسيلة وتوظيفها في خدمة القرآن الكريم. ونظرا لأهمية توظيف المعطيات العلمية في خدمة دلالات القرآن، يتعين استكمال شروط التفسير، إضافة إلى فقه ما ينشئه العلم المعاصر، مع الحذر من المبالغة في تأويل النص تأويلا يحوله عن وجهته التي أنزل من أجلها. إذ إن معنى إعجاز القرآن إثبات القرآن عجز الخلق عن الإتيان بما تحداهم به. فهو إذن بَحْلٌ من تجليات رحمة الله بالناس، لأن هذا التعجيز ليس مقصودا لذاته بل المقصود لازمه وهو إظهار أن هذا الكتاب حق وأن الرسول صلى الله عليه وسلم رسول صدق. وكذلك الشأن في كل معجزات الأنبياء، أيدهم الله تعالى بما حتى يؤمن الناس برسالات ربهم فيسعدوا في الدنيا والآخرة؛ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما من نبي من الأنبياء إلا أُعطي من الآيات ما مثله آمن عليه البشر وإنما كان الذي أوتيته وحيا أوحاه الله تعالى إلي فأرجو أن أكون أكثرهم تابعا يوم القيامة) ⁽¹⁾. وقال الله تعالى: ﴿سَتُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ فصلت: 52. في هذه الآية الكريمة منهج الإراءة القرآنية لأدلة مرتبطة بالكون والإنسان والحياة حتى يتبين الإنسان في مختلف العصور أن هذا الكتاب حق، وأن مضامينه حق، وأن بشاراته وتحذيراته حق. إن في القرآن الكريم آيات كثيرة متعلقة بخلق الكون ونظامه وسننه وبالإنسان والحياة جديرة بالتأمل والدراسة والتدبر. ولقد انبرى فريق من أهل العلم لعرض هذه الآيات، ودراستها والاستفادة من معطيات العلم المعاصرة لتوسيع مدلولاتها، ودعوة الناس من خلال حقائقها إلى الإسلام تحت عنوان الإعجاز العلمي في القرآن الكريم أو التفسير العلمي لآيات الآفاق والأنفس.

أما علم التناسب الذي يبين وجه الارتباط بين أجزاء الآية الواحدة، أو بين الآيات أو بين السور، فهو مدخل رئيس إلى تدبر عظيم في الكتاب المبين، لكونه مفتاحا " تعرف منه علل ترتيب أجزائه، وهو سر البلاغة لأدائه إلى تحقيق مطابقة المعاني لما اقتضاه 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" ⁽²⁾. ومن ثم فهو سبيل أساس إلى إدراك حكم القرآن وجواهره؛ يقول الإمام الرازي "إن أكثر لطائف القرآن مودعة في الترتيبات والروابط" ⁽³⁾. ولذلك فتح الله على أهل التفسير ممن أعمل علم التناسب أثناء تدبره للكتاب العزيز. ولقد تعرض الفيروزآبادي لبيان أهداف ومقاصد سور القرآن الكريم، في كتابه "بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز". واهتم الشيخ رشيد رضا في تفسير المنار ببيان أهداف السورة القرآنية، حيث كان يضع في خاتمة تفسير كل سورة،

(1) صحيح البخاري "كتاب فضائل القرآن" "باب كيف نزل الوحي وأول ما نزل" حديث (4981).

(2) نظم الدرر: ج 1/ ص 15-16.

(3) البرهان في علوم القرآن، ج 1/ ص 62.

ملخصاً لأهم موضوعاتها، وقضاياها.

ولقد تحدث الدكتور محمد عبد الله دراز عن الوحدة الموضوعية للسورة القرآنية في كتابه "النبأ العظيم" فقال: "واعلم أنه ليس من ههنا الآن أن نكشف لك عن جملة الوشائج اللفظية والمعنوية التي تربط أجزاء هذه السورة الكريمة - البقرة - بعضها ببعض، فتلك دراسة تفصيلية لها محلها من كتب التفسير، وإنما نريد أن نعرض عليك السورة عرضاً واحداً، نرسم به خط سيرها إلى غايتها، ونبرز به وحدة نظامها المعنوي في جملتها، لكي ترى في ضوء هذا البيان كيف وقعت كل حلقة في موقعها من تلك السلسلة العظمى. بيد أننا قبل أن نأخذ فيما قصدنا إليه، نحب أن نقول كلمة ساق الحديث إليها، وهي: أن السياسة الرشيدة في دراسة النسق القرآني، تقضي بأن يكون هذا النحو من الدرس هو الخطوة الأولى فيه فلا يتقدم الناظر إلى البحث في الصلات الموضوعية بين جزء جزء منه - وهي تلك الصلات المبثوثة في مثاني الآيات ومقاطعها ومقاطعها - إلا بعد أن يحكم النظر في السورة كلها، بإحصاء أجزائها، وضبط مقاصدها، على وجه يكون معاوناً له على السير في تلك التفاصيل عن بيته... وبهذا تعرف مبلغ الخطأ الذي يتعرض له الناظرون في المناسبات بين الآيات، حين يعكفون على بحث تلك الصلات الجزئية بينها بنظر قريب إلى القضيتين أو القضايا المتجاوزة، غاضين أبصارهم عن هذا النظام الكلي الذي وضعت عليه السورة في جملتها. فكم يجلب هذا النظر القاصر لصاحبه من جور عن القصد؟ وكم ينأى به عن أروع نواحي الجمال في النظم"⁽¹⁾.

وألف الإمام برهان الدين إبراهيم بن عمر البقاعي كتابه "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور" اعتنى فيه بأوجه المناسبات. وكان من أوائل الكتب التي استوعبت آيات القرآن وسوره، ببيان وتطبيق المناسبة عليها، بل إنه كان نقطة التحول التي لفتت الانتباه إلى وحدة السورة القرآنية، بعد أن كان الحديث عن المناسبات مجرد إشارات لبعض المفسرين، فكان مرجعاً ضخماً، عول عليه كل من جاء بعده.

وصنف جلال الدين السيوطي، ثلاثة كتب في هذا الفن:

الأول: "أسرار التنزيل".

الثاني: "تناسق الدرر في تناسب السور"، لخصه من كتابه "أسرار التنزيل".

الثالث: "مراصد المطالع في تناسب المقاطع والمطالع". وهو يتناول التناسب بين فواتح السور القرآنية وخواتمها.

ومن أفرد هذا العلم بالتصنيف - من المحدثين - عبد الله الصديق الغماري، فوضع كتابه: "جواهر البيان في تناسب سور القرآن"⁽²⁾.

(1) النبأ العظيم، ص 158-159.

(2) المناسبات بين الآيات والسور، ص 36.

القضية الثالثة:

تنوع الفئات المستهدفة

يتم تحديد نسيج المجتمع العلمي بفضل اتساع دائرة الطلبة الإيجابيين، الذين آمنوا بقدراتهم وصدقوا بوجودهم الذي يميزهم، فأيقنوا أن هناك مجالات عديدة أمامهم للعطاء، ثم بحثوا من خلال تواصلهم مع معلمهم ومربيهم ومزكيهم عن لون جديد يفردهم، فكسبوا رهان حضورهم الحي وفازوا بتوظيف ما آتاهم ربهم من نعم الإبصار والإبداع.

إن تلاقي مثل هذه النماذج يعبد الطريق لاستفراغ الجهود في إطار الوسع الفردي والمؤسسي، حتى يتمكن الأفراد من تحديد نسبة وحجم مشاركتهم في مجال البحث العلمي، فإن الله تعالى يحب من عباده العلماء الربانيين.

وفي سياق ارتباط حركة الفرد بمجتمع المعرفة، تظهر قيمة الإيجابية النافعة للجميع، وخطورة التصرفات الفردية التي لا تبعاً بالآخرين؛ قال رسول الله عليه وسلم: "مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها، إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً، ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً"¹.

إن تربية الطلبة على إشاعة ثقافة النصيحة سمة رئيسة للمؤسسات العلمية القوية، ومعلمة واضحة على طريق استثمار طاقات أفرادها وتقويم وتسديد حركاتهم، ومن ثم ترى الواثق من نفسه يتقبل الانتقادات، بل يطلبها ويسعى إليها، بل يوفر لها مناخاً فكرياً سليماً للاستزادة منها. وهذا ما يحفظ للجسم المعرفي اثلافة، وارتقاء الناذرين أنفسهم لخدمته وتقويته. مما يستدعي ضرورة التزود ب زاد الإيمان والعرفان لإنقاذ الإنسان، ومقاومة مستعبدية عن طريق إشاعة العلم، وتوسيع مجالات التربية، والتشجيع على فتح مراكز النصيحة والبيان.

من أجل هذا العقل السليم والإشراف على تربيته وتدريبه على التفكير وجب القول بأن مفتاح التربية والتعليم حاضر باستمرار لكشف طبيعة الاختلال في المجتمع عموماً، ومخرج من أزمة ضعفه ووهنه الحضاري، حيث إن هذه الحاجة تقتضيها مهمة الإنسان الرسالية، فهو مسؤول عن الأرض وعمارتها حسب استطاعته، وفي حدود مجاله من العمران التربوي والثقافي والقيمي.

والملاحظ أن الفئات التي تستقبلها شعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب ببلادنا متنوعة؛ منهم طلبة المدارس العتيقة الذين سبق لهم رصيد من المعرفة الشرعية، مع غياب إشكالات تعرض لها إخوانهم وغيرهم ممن لهم ثقافة عامة، ومنهم تلاميذ الآداب والعلوم الإنسانية الذين يعانون في الغالب من صعوبات مؤكدة بسبب ضموهم الرغبة، وضعف القدرة، وتدني تملك اللغات ومنها اللسان العربي. وصنف ثالث من موظفين تحوهم رغبة خاصة في الاستفادة من العلم والمعرفة أو متابعة الدراسة للترقية المهنية.

كل ذلك مما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تدريسية علوم القرآن تخطيطاً وتديراً وتقويماً، ويؤكد استحضار

¹ أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الشركة، باب هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، ح 712، م 2، ج 3، ص: 286.

البيداغوجيا الفارقية، لتذليل صعوبات العملية التعليمية.

القضية الرابعة:

قواعد معينة لحسن التنزيل الديداكتيكي

يعد تداول الحديث عن التربية والتعليم واجبا رئيسا من أهم واجبات مشاريع تحديد النسيج المجتمعي، ذلك بأن "مما أضّر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرائقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرائقها. ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها فيقع القصور ولا بدّ دون رتبة التحصيل"¹. لأجل هذا "كان أساطين العلماء يهتمون بتحسين أساليب التعليم، فهذا القاضي أبو بكر بن العربي الأندلسي قد تكلم في كتاب "الرحلة" وفي كتاب "العواصم" على أسلوب التعليم عندهم، وانتقد واستحسن وبين طريقا صالحا."²

ونحن بحاجة إلى إعادة الحيوية وتوجيهها، وأول ما يصادفنا في هذا السبيل هو "أنه يجب تنظيم تعليم (القرآن) تنظيماً (يوحي) معه من جديد إلى الضمير المسلم (الحقيقة) القرآنية، كما لو كانت جديدة، نازلة من فورها من السماء على هذا الضمير"³. تستهدف هذه المجاهدة إقدار طلبة الدراسات الإسلامية على الوصول إلى حسن الاعتراف من ذخائر الكتاب.

كان الطبري - رحمه الله تعالى - ممن يراعي أحوال القراءة؛ فقد اختصر ما كان يرومه من تفصيلات طويلة في التفسير، وهو ما يشبه تحويل المعلومات من معرفة عاملة إلى معرفة صالحة للتعليم، انسجما مع وظيفة العلم والمعرفة والانتقال من الكم إلى الكيف والجودة. وفي هذا معلم الانتقال من الكم إلى الكيف، بغرض الاستفادة من المعلومة، مما يستدعي إيجابيات التعلم عبر الاستثمار في المعرفة، بعيدا عن التركيز على شحن الفئات المستهدفة بالمعلومات الكثيرة على حساب فاعلية العملية التعليمية.

وقد ورد "أن أبا جعفر الطبري قال لأصحابه: أنتشطون لتفسير القرآن؟ قالوا: كم يكون قدره؟ قال: ثلاثون ألف ورقة، فقالوا: هذا مما تفنى الأعمار قبل تمامه، فاختصره في نحو ثلاثة آلاف ورقة. ثم قال: تنشطون لتاريخ العالم من آدم إلى وقتنا هذا؟ قالوا: كم قدره؟ فذكر نحو ما ذكره في التفسير، فأجابوه بمثل ذلك، فقال: إنا لله ماتت المهم، فاختصره في نحو مما اختصر التفسير"⁴.

من أجل ذلك حرص على مراعاة الفئات المستهدفة بتحويل ما استوعبه من المعارف المتعلقة بمنتجات من سبقه من أهل الذكر إلى معلومات صالحة للتلقي والاستفادة، حتى لا يفقد العلم وظيفته فتتعطل منفعة؛ قال - رحمه الله -:

¹ مقدمة ابن خلدون، ص 527.

² محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 16.

³ ميلاد أمة ص 113 - 114.

⁴ معجم الأدباء، ج 6 ص 2442، وسير أعلام النبلاء ج 11 ص 169.

ونحن في شرح تأويله، وبيان ما فيه من معانيه، منشئون - إن شاء الله ذلك - كتابا مستوعبا لكل ما بالناس إليه الحاجة من علمه جامعا، ومن سائر الكتب غيره في ذلك كافيا، ومخبرون في كل ذلك بما انتهى إلينا من اتفاق الحجة فيما اتفقت عليه الأمة، واختلافها فيما اختلفت فيه منه، ومبينو علل كل مذهب من مذاهبهم، وموضحو الصحيح لدينا من ذلك، بأوجز ما أمكن من الإيجاز في ذلك، وأخصر ما أمكن من الاختصار فيه". الأمر الذي يبين أنه عندما يسكن هم الفكر والحركة روح المعلم ويهيمن عليه، يحيه ويجعله يمشي في الطلبة بنور برنامج منظم، وفق تخطيط يعصم الطاقات من التبدد والجهود من التخبط، ويعجل من تحقيق الأهداف بذكاء وإتقان.

مقتضى ذلك وجوب تدريسية علوم القرآن في إطار التكامل المعرفي داخل بنية المعرفة الشرعية؛ بين علوم الحديث وأصول الفقه والدرس العقدي، وبالتعاون مع معطيات شعب اللغة العربية والعلوم الإنسانية خاصة.

ولا شك أن مثل هذه الخطوات تسهم في الارتقاء المستمر بمستوى التعليم ومؤهلات الطلبة وقابلياتهم، كما أنها تيسر السبل لتجاوز النقص وسد الثغرات وتفاذي الرتبة والجمود، وتساير حاجات المتعلمين المتجددة.

وهو عنصر أساس في تلخيص كفاءات المتعلم وعلاج الصعوبات التي تعترضه، خصوصا عندما يتم توظيف مراكز البحث بوصفها وسيلة أساسية لتطوير البحث العلمي واكتشاف الطاقات وتأهيلها، واستثمار الدراسات البحثية في خدمة المجتمع والارتقاء بمستوى التعليم.

حيث إن مشاريع التعليم بعيدة المدى، وتأثيرها يحتاج إلى سنوات، وثمارها تستدعي صبر الفلاحين المهرة أمام أرض تحتاج إلى مال وجهد كبيرين حتى تؤتي أكلها.

خصوصا وأن "الإنسان خلق بطبعه معلما بمعنى أن في طبيعته حب إيصال معلوماته إلى غيره؛ لما فطر عليه من التأنس، ومن الميل إلى التعبير عما يجده، وهو أصل فطرة النطق"¹.

وحتى لا يقع تشاكس الأعمال وتضارب المبادرات يجب توحيد الهدف والتولي شطره لئلا تضيع الجهود، ويتحقق تيسير الطاقات ليسرى، وتجنب العسرى التي تحبط الأعمال، فتشقى بذلك مراكز صياغة الشاكلة الثقافية التي تسعى بدون وحدة الهدف، مما يؤدي إلى عواقب أقسى عناوينها سراب حسبه الظمان إلى الإنجازات شيئا، فلما فحسه عن قرب لم يجده شيئا، فارتد نظره حسيرا. ونسي أن "التفكير بالواجب هو المنهج الوحيد لتكوين الشخصية المستقلة التي تعيش للمجموع وتحيا لخدمة الأمة"².

بناء على ما سلف تستبين جسامة مسؤولية التأطير التربوي والعلمي، حيث إن "المعلم الذي يتحمس للمعرفة ومتابعة التقدم العلمي معلم يترك في نفوس طلابه أطيّب الأثر ويحملهم على الاحتذاء به في القراءة والاهتمام بالجديد من المعارف"³، وبخاصة إذا كان ممن يشعر طلبته بأنه يتصل بهم "اتصالا خاصا زيادة على الاتصال العام وأن يصدق لهم هذا

¹ أليس الصبح بقريب، ص: 156.

² النقد الذاتي، ص: 34.

³ علم النفس التربوي، ص: 515.

بعنايته خارج الدرس بكل واحد منهم عناية خاصة في سائر نواحي حياته حتى يشعر كل واحد منهم أنه في طور تربية وتعليم في كفالة أب روعي يعطف عليه ويعني به مثل أبيه أو أكثر¹.

وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: «خُذُوا الْقُرْآنَ مِنْ أَرْبَعَةٍ مِنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ، وَسَالِمٍ، وَمُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، وَأُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ»²، وكأنه عليه الصلاة والسلام يلمح إلى أمرين عظيمين: أهمية المعلم وضرورة أهليته للتصدي للتعليم، ذلك بأن "هؤلاء تفرغوا لأن يؤخذ عنهم أو أنه صلى الله عليه وسلم أراد الإعلام بما يكون بعد وفاته صلى الله عليه وسلم من تقدم هؤلاء الأربعة وتمكنهم وأنهم أقعد من غيرهم في ذلك فليؤخذ عنهم"³.

وكذلك كانت سيرة من سلف من المعلمين الأخيار من حيث حرصهم الشديد على التأهل قبل التعليم؛ قال مالك رحمه الله: "ليس كل من أحب أن يجلس في المسجد للحديث والفتيا جلس. حتى يشاور فيه أهل الصلاح والفضل وأهل الجهة من المسجد. فإن رآوه لذلك أهلاً جلس. وما جلست حتى شهد لي سبعون شيخاً من أهل العلم إني لموضع لذلك"⁴. ولا تعارض بين محورية المتعلم ومركزية المعلم في العملية التعليمية التعليمية تأسيساً على أن "العلم كان في صدور الرجال، ثم انتقل إلى الكتب، وصارت مفاتيحه بأيدي الرجال"⁵.

مع الحذر الشديد من أن يتحول المتعلمون إلى آلة تخزين الكنوز المعرفية، ولا يستطيعون استثمارها حين يحتاجونها، لأنهم "اعتادوا من نشأتهم التسليم بما يقول المؤلفون فلا هم لهم إلا النقاط كلماتهم من غير تعود بالفصل بين صحيح ومرجوح، ولا باعتبار ما ينبغي إلقاؤه للتلامذة وما لا ينبغي فيضطر المدرس إلى التطويل بذكر كل ما طالع؛ لأنه إن لم يذكره جاء درسه قصيراً مع مطالعة طويلة، ثم هم يحاربون الهمم على تغيير هاته الطريقة خشية أن يصبحوا ساكتين في دروسهم، وصعب على الإنسان ما لم يُعود"⁶، وبذلك يفقد العلم وظيفته وتنحرف أهدافه، فتتعطل التغييرات المنشودة إذ "تصبح مجرد سحر للأبصار ولا يستقر أمرها إذا لم يتغير الإنسان نفسه"⁷.

مؤدى ذلك ضرورة الحرص المستمر على محورية المتعلم ووضوح العقد الديداتيكي القائم على شراكة تربوية حقيقية تبين عن مقاصد وغايات مدركة عن بينة، " فلا مكان لأمر أو نهي أو إرشاد بدون مغزى، ولا محل لتعبد أو تبليغ بدون معنى، والنصوص مقدسة عن أن تكون فارغة من محتوى رفيع يهدف إلى إصلاح أحوال المتلقي، والعبد لم يكن مكلفاً

¹ عبد الحميد الصنهاجي، آثار ابن باديس، ج: 4، ص: 202.

² أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب مناقب الأنصار، باب مناقب أبي بن كعب رضي الله عنه، رقم الحديث: 3808. أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب فضائل الصحابة رضي الله تعالى عنهم، باب من فضائل عبد الله بن مسعود وأمه رضي الله تعالى عنهما، رقم الحديث: 2464.

³ الإمام النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ج: 16، ص: 18.

⁴ ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج: 1، ص: 142.

⁵ الإمام الشاطبي، الموافقات، ج: 1، ص: 140.

⁶ أليس الصبح بقریب، ص: 204 – 205.

⁷ مالك بن نبي، بين الرشاد والتهيه، ص 51.

بالنص فهما وتطبيقا إلا لما في هذه النصوص من فوائد مؤكدة تعود عليه بالجدوى¹.

ومما ينبغي القيام به في هذا الشأن، من المنازع التهذيبية العظيمة، "أن يعمد المربي فيجمع لمن يربيه بين ما يدل على بقية كمال فيه حتى لا يقتل همته باليأس من كماله؛ فإنه إذا ساءت ظنونه في نفسه خارت عزيمته وذهبت مواهبه"². هذا التدرج يفرض أن يلقي إلى المتعلم "الجلي اللائق به ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه"³. الأمر الذي يؤكد العلامة ابن خلدون بقوله: "فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجاً ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"⁴.

وإذا كنا لا نريد لكلياتنا أن تكون عبارة عن بئر معطلة وقصر مشيد، فإننا مدعوون إلى تنوع أساليب العملية التعليمية التعلمية، وتيسير سبل التنزيل البيداغوجي، وتبادل الخبرات بين فريق الباحثين، وتداول الحديث عن عوائق التدريس، ثم الانطلاق من وضعيات واقعية تفرز ميسر الحاجة إلى علوم القرآن.

من هنا تأتي أهمية مضاعفة الجهود حتى يتأهل مدرسو علوم القرآن إلى أرقى المستويات الإيمانية والعلمية الممكنة، إذ هم أشد الناس حاجة إلى التعلم والتكوين المستمر في مجالات التربية والتربية، والارتقاء في تطوير أساليب ومهارات التعلم، لاشتراكهم مع النبوة في بناء الإنسان.

وحين تنفصل المؤسسات عن أصلها وجذور مجتمعتها، فإنها تعجز عن إحداث نقلة نوعية حقيقية تربوية وعلمية، والذين راهنوا عليها مع هذا الاختلال الكبير راهنوا على سراب حسبه إنجازاً، فلما امتحنت مجتمعاتهم اتضح أن البناء كان على جرف هار.

ذلك بأن تحديد الهدف والمراقبة على التوجه إلى تحقيقه، عنصر رئيس لتحقيق نقلة نوعية لمؤسساتنا خصوصاً شعب الدراسات الإسلامية، وركيزة أساسية لإنجاز المشاريع البحثية، المتوسطة أو البعيدة المدى. والذين يمضون في هذا الشأن بدون أهداف محددة ويظنون أنهم على شيء يخطفون السبيل ويفشلون فشلاً كبيراً.

خاتمة البحث

- تعد علوم القرآن وسيلة رئيسة لخدمة البلاغ المبين باعتبارها أس عملية التدبر.
- تجاوز أهل التخصص في علوم القرآن، عقبة في طريق انبعاث حركية فكرية جادة.
- ضرورة مقاومة تسور محراب النص القرآني من غير استئذان علمي صحيح، تحت ادعاء نسبية العطاء الفكري

¹ علي بن أحمد بن الأمين الرسوبي، فقه الدعوة الإسلامية في الغرب ووجوب تجديدها على الحكمة والوسطية والاعتدال، ص 10.

² التحرير والتنوير، ج: 1، ص: 335.

³ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج: 1، ص: 58.

⁴ مقدمة ابن خلدون، ج: 1، ص: 735.

بغرض استغلال معطيات علوم القرآن لتفجير النص من داخله.

- إعادة النظر في مباحث علوم القرآن من حيث ترتيبها والحاجة إليها.
- مما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تدريسية علوم القرآن البيداغوجيا الفارقية.
- وجوب تدريسية علوم القرآن في إطار التكامل المعرفي الداخلي والخارجي.
- ضرورة الحرص المستمر على محورية المتعلم ووضوح العقد الديداتيكي.
- مضاعفة الجهود حتى يتأهل مدرسو علوم القرآن إلى أرقى المستويات الإيمانية والعلمية الممكنة، إذ هم أشد الناس حاجة إلى التكوين المستمر في التربية والتزكية والارتقاء في تطوير أساليب ومهارات التعليم.
- ضرورة التمييز بين ما هو متفق عليه وبين ما مجاله اجتهادات واختيارات قد تكون مرجوحة ولكنها أقرب إلى تحقيق خدمة القرآن.

- الشجاعة في الترجيح، مع الحذر من تقديم متكئ للمبطلين.

لائحة المراجع

- الإتيقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي تحقيق محمد ابو الفضل، الهيئة المصرية للكتاب ط 1974.
- آثار ابن باديس، عبد الحميد بن باديس، تحقيق عمار طالبي، دار ومكتبة الشركة الجزائرية، ط: 1، 1968م.
- أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، دار السلام للطباعة والنشر ط 1 القاهرة 2006.
- الانتصار للقرآن، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم، القاضي أبو بكر الباقلاني المالكي، تحقيق: د. محمد عصام القضاة دار الفتح، عمّان، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة: الأولى 2001.
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، تحقيق محمد أبو الفضل ط 1 دار إحياء الكتب العربية 1957.
- بين الرشاد والتهيه، مالك بن نبي دار الفكر - دمشق سورية الطبعة: الأولى، 1978م.
- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر - تونس 1984.
- التراث والحداثة، محمد عابد الجابري ط الدار البيضاء 1991.
- ترتيب المدارك وتقريب المسالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي، المحقق: جزء 1: ابن تاويع الطنجي، 1965 مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب الطبعة: الأولى.
- التفسير القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب شمس الدين ابن قيم الجوزية، تحقيق محمد حامد الفقي.
- تكوين العقل العربي، محمد عابد الجابري ط بيروت 1985.
- جامع البيان في تأويل القرآن محمد بن جرير الطبري مؤسسة الرسالة ط 1 2000.
- جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير الطبري، مؤسسة الرسالة ط 1 2000.
- الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش دار الكتب المصرية - القاهرة الطبعة: الثانية، 1964 م.
- حُصُونُنا مَهْدَدَةٌ من دَاخِلِهَا محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، بيروت الطبعة: الثامنة، 1404 هـ 1983 م.
- ردّ افتراءات الجابري على القرآن الكريم، محمد عمارة، دار السلام للطباعة والنشر والترجمة.
- سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي السلمي تحقيق أحمد محمد شاكر دار إحياء التراث العربي - بيروت.
- العقل السياسي العربي محدثاته وتحليلاته، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 4، 2000.
- علوم القرآن الكريم نور الدين محمد عتر، مطبعة الصباح، دمشق الطبعة: الأولى، 1993 م.
- مباحث في علوم القرآن، مناع القطان، ط 30 مؤسسة الرسالة بيروت 1996.

- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز أبو محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد ط 1 دار الكتب العلمية - بيروت 2001 هـ.
- مدخل الى القرآن الكريم، محمد عابد الجابري، دار النشر المغربية ط 1 الدار البيضاء 2008.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق درويش الجودي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002م.
- المناسبات بين الآيات والسور، د سامي عطا حسن.
- مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، مطبعة عيسى البابي الحلبي، الطبعة الثالثة.
- المنهاج شرح صحيح مسلم، أبو زكريا يحيى بن شرف النووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2.
- الموافقات، إبراهيم بن موسى الشاطبي، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن، دار ابن عفان، ط: 1، 1997م.
- ميلاد أمة، مالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق،
- النبأ العظيم، عبد الله دراز، ط3، دار القلم، الكويت 1988م.
- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر البقاعي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- النقد الذاتي، علاء الفاسي ط 1، 1952.

مدخل إلى علم تاريخ الأديان

د. عبد الحليم محمد أيت أمجوض¹

توطئة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المؤيد بالآيات والبراهين، وعلى آله المطهرين، وصحبه الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد؛

فإن "تاريخ الأديان" علم عظيم النفع لطلبة العلم، وبخاصة لمن رام أخذ العبرة من سبق، وإدراك المنة إن صدق، والدعوة على بصيرة إذا تحقق؛ ذلك لأنه يجلي للطلاب تأويلات الآخرين لنشأة التدين ليميز الغث منها والسمين، كما يكشف له بوضوح عن مبعث التنوع الديني الواقعي، وقادح زناده عبر تاريخ البشرية الطويل، بعدما كانت أمة واحدة انحدرت من أب واحد وأم واحدة، فاتخذت قبلة واحدة، زمنا غير يسير، قبل أن تعبت أيدي التحريف بمعتقداتها؛ مصداقا لقوله تعالى: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِي مَا اخْتَلَفُوا فِيهِ" [البقرة: 213]، وقوله عز وجل: "وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَفُضِّي بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ" [يونس: 19].

ومن تم اخترت أن أسهم في هذا السفر المبارك بفصل يكون بمثابة مدخل إلى علم "تاريخ الأديان"، وقد رتبته على مبحثين؛ صدرتهما بتوطئة، وأردفتها بخاتمة ولائحة مصادر.

فأما التوطئة فأفردتها لما أنا فيه من التمهيد، وأما المبحث الأول فجعلته لما يحصل به قصد التعريف من مبادئ العلم، وأما المبحث الثاني فخصصته لنظريات تفسير نشأة التدين في تاريخ البشرية، على أن أرجئ تتبع تاريخ أهم الديانات إلى تأليف مستقل؛ نظرا لسعة مادة كل منها، وتعذر الإحاطة بها في محل كهذا.

وعلى الله أتوكل في البدء، وبه أستعين في البسط، وإياه أرجو الإخلاص والصواب وتحقيق القصد. آمين.

المبحث الأول:

أهم مبادئ علم "تاريخ الأديان"

أتبع في تقريب علم "تاريخ الأديان" سنن الباحثين في مداخل العلوم من خلال بيان أهم مبادئه؛ نشأته، وتسميته، ونسبته، وتعريفه، وموضوعه، ومنهجه، وثماره، وشروط طلبه.

¹ أستاذ التعليم العالي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين / البيضاء سطات.

أولاً: علم "تاريخ الأديان"؛ النشأة والتسمية والنسبة

إن "الحديث عن العقائد البشرية هو في جوهره شأنٌ قديم..."¹. بل يعود للمسلمين الفضل الأكبر في استوائه على ساقه بشهادة عدد من المفكرين الغربيين أنفسهم²، وبشواهد التراث الذي خلفه عدد من الأعلام في تاريخ الإسلام³. ولذلك جزم عدد من الباحثين بأن "درس (الملل والنحل والمذاهب) دراسة تاريخية وتحليلية ومقارنة، فهو أمر من صميم الثقافة والتراث الإسلامي، بل إننا لا نعدو الصواب إذا قلنا إن الأبوة الشرعية لهذا الحقل العلمي تكمن في هذه الثقافة وتراثها الخالد الثر العظيم"⁴.

أما من حيث التسمية فإن الباحث يجد حال إجمالة النظر في العلوم المتصلة بـ"الأديان" تعددا في الأسماء، وتداخلها في المسميات؛ بين علم "تاريخ الأديان"، وعلم "مقارنة الأديان"، وعلم "الأديان"، وعلم "الملل والنحل"،... وغيرها. ولقد ذهب بعض الباحثين إلى أن عبارة "تاريخ الأديان" تحديدا هي "مُعَرَّبَةٌ عن لغة الفرنجة، و[أن] التسمية بهذا الاسم مستحدثة؛ لم تعرفها أوروبا إلا عند فجر القرن التاسع عشر"⁵.

ولعل منشأ التعدد تنوع البيئات الفكرية التي ظهرت فيها تلك الاصطلاحات، فضلا عن تداخلها بفعل تعدد المقاربات، فقد يطلق علم "تاريخ الأديان"؛ وتراد به المقارنة جنبا إلى جنب التطور التاريخي، ويستعمل علم "مقارنة الأديان"؛ وتقصد به دراسة محال الاتفاق والاختلاف في سياق التأريخ، ويجعل علم "الأديان" علما على البحث في حقيقة الأديان وتاريخها والمقارنة بينها على نحو جامع، ويشتهر علم "الملل والنحل" كثيرا عند علماء الإسلام أكثر من غيرهم، بل لا يكاد يوجد عند غيرهم، ويتداخل فيه التاريخ بالمقارنة... وهكذا.

لكن التحقيق يفرض التمييز بين حقيقة الشيء في ذاته من جهة، وتاريخه من جهة ثانية، وعلاقته بالأشياء، أي مقارنته بغيره، من جهة ثالثة. وبناء عليه يمكن اعتبار "تاريخ الأديان" علما فرعيا من "منظومة" حقول معرفية تتكامل فيما

¹ دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 9.

² أمثال: فرانز روزنتال F.Rossental، ودافيد سوكس David So، وبيّنار H. Pinard de La Boullaye، وآدم متر Adam Mez، وشارب Sharpe، وغيرهم كثير.

³ أمثال: النويحي (ت202هـ) في كتابه: "الآراء والديانات"، ويعتبر الباحثون هذا الكتاب أول كتاب في علم مقارنة الأديان، والمسعودي (ت346هـ) في كتابه: "المسائل والعلل في المذاهب والملل"، وأبي الريحان البيروني (ت425هـ) في كتابه: "تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مردولة"، وأبي منصور البغدادي (ت429هـ) في كتابه: "الملل والنحل"، وابن حزم الأندلسي (ت456هـ) في كتابه: "الفصل في الملل والأهواء والنحل"، والشهرستاني (ت458هـ) في كتابه: "الملل والنحل"، وأبي البقاء صالح بن الحسين الجعفري (ت661هـ) في كتابه: "تحجيل من حرف التوراة والإنجيل"، وأحمد بن تيمية (ت628هـ) في كتابه: "الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح"... وغيرهم كثير.

⁴ الشرقاوي محمد عبد الله، مقارنة الأديان؛ بحوث ودراسات، ص: 5.

⁵ دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 9.

بينها في دراسة "الأديان"؛ أهمها ثلاثة¹: أولها: "فلسفة الدين"²، وثانيها: علم "تاريخ الأديان"³، وثالثها: علم "مقارنة الأديان"⁴. ويمكن اعتبار "علم الأديان" أصلاً جامعاً لهذه العلوم الفرعية كلها.

ثانياً: تعريف علم "تاريخ الأديان" مركباً إضافياً وعلماً

يقتضي تعريف علم "تاريخ الأديان"، بوصفه مركباً وعلماً، التعرّيج بقدر من التفصيل على مفهوم "التاريخ" أولاً، ثم مفهوم "الدين" ثانياً، قبل الجمع بينهما. على أن نختّم بالتعريف بوصف "العلمية".

1. التاريخ لغة واصطلاحاً:

"التاريخ" في اللغة "تعريف الوقت، والتّؤريخ مثله، [يقال:] أرّخ الكتاب ليوم كذا: وقّته"⁵، وقيل: "تاريخ كل شيء غايته ووقّته الذي ينتهي إليه"⁶.

وفي الاصطلاح عند ابن خلدون هو: "فن من الفنون الذي تتداوله الأمم والأجيال [...]؛ إذ هو في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأولى [...]، وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلمٌ بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق"⁷.

وعرفه أيضاً بقوله هو: "خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومسايعهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال"⁸.

وعند التهانوي: التاريخ "تعيين يوم ظهر فيه أمر شائع من ملة أو دولة أو حدث فيه هائل كزلزلة وطوفان ينسب إليه، أي إلى ذلك اليوم ما يراد تعيين وقته في مستأنف الزمان أو في مقدمه"⁹.

واعتبره جميل صليبا: "العلم بما تعاقب على الشيء في الماضي من الأحوال المختلفة، سواء أكان ذلك الشيء مادياً أو معنوياً؛ كتاريخ الشعب، وتاريخ الأسرة، وتاريخ القضاء، وتاريخ النوع الفلاني من الأحياء، وتاريخ العلم، وتاريخ الفلسفة،

¹ قد نجد فروعاً أخرى؛ من قبيل: "جغرافيا الأديان"، وعلم "الاجتماع الديني"، وعلم "النفس الديني"، وغيرها.

² التي تتناول حقيقة الدين وطبيعته وخواصه حسبما يتبين لاحقاً.

³ الذي يدرس نشأة الأديان وتطورها عبر الزمن حسبما يأتي تفصيله.

⁴ الذي يبحث في المتفق عليه بين الأديان، والمختلف فيه.

⁵ ابن منظور، لسان العرب، مج: 3، ص: 4 [مادة: أرّخ].

⁶ الزبيدي مرتضى أبو الفيض محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، ج: 7، ص: 226 [مادة: أرّخ]..

⁷ ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، ص: 81.

⁸ المصدر نفسه، ص: 125.

⁹ التهانوي محمد علي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج: 1، ص: 365.

وتاريخ اللغة إلخ...¹. ومن هذا القبيل أيضا "تاريخ الأديان" حسبما يتبين لاحقا.

2. الدين لغة واصطلاحاً:

تنطوي كلمة "دين" في اللغة العربية على معان عديدة ومتشعبة؛ منها: الطاعة؛ يقال: "قد دنته ودنت له، أي أطعته"². والعادة والشأن³؛ ومنه قول العرب: ما زال ذلك ديني وديدي؛ أي عادي⁴. والحكم والقضاء: ومنه الديان؛ أي الحاكم والقاضي⁵. والجزاء والحساب والمكافأة: ومنه يوم الدين⁶. والسياسة والقهر: والديان بهذا المعنى هو السائس⁷. والدين: الذل، والمدين: العبد، والمدينة: الأمة، وتطلق المدينة أيضا على الحاضرة، وسميت كذلك لكونها تقام فيها طاعة ذوي الأمر⁸.

وعلى العموم يمكن القول بأن كلمة "دين" في اللغة تتضمن علاقة بين طرفين يعظم أحدهما الآخر ويخضع له، فإذا وصف بها الطرف الأول كانت خضوعاً وانقياداً، وإذا وصف بها الطرف الثاني كانت أمراً وسلطاناً وحكماً وإلزاماً، وإذا وصفت بها العلاقة بين الطرفين كانت هي الطريقة المنظمة لتلك العلاقة، أو الشكل الذي يمثلها. ففي الاستعمال الأول: الدين هو إلزام الانقياد، وفي الاستعمال الثاني: هو التزام الانقياد، وفي الاستعمال الثالث: هو المبدأ الذي يلزم الانقياد له⁹. وتجدد الإشارة في نهاية بحث المدلول اللغوي لكلمة "دين" إلى أنها أصيلة في كلام العرب، وأن ما ظنه بعض المستشرقين¹⁰ من أنها دخيلة معربة عن العبرية أو الفارسية بعيد كل البعد. ومعلوم أن قصدهم من وراء ذلك تجريد اللغة العربية من قدرتها على الدلالة المعنوية والطعن في أصالتها، واتهامها بأنها مجرد خليط وهجين لغوي¹¹.

وأما في الاصطلاح فيصعب تحديد تعريف جامع لمفهوم "الدين"، ومرد ذلك إلى التعدد الحاصل في النواحي الخاصة بكل دين؛ سواء في الشعور أو الاعتقاد أو التعبد، وقد تكون الخلفية الدينية والثقافية للباحث هي السبب¹². ولذلك سأقتصر على تعريفه عند بعض علماء المسلمين والمسيحيين وطائفة من فلاسفة الغرب.

¹ صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج:1، ص:228.

² ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، مج:13، ص:169.

³ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص:1207.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، مج:13، ص:169.

⁵ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص:1208.

⁶ - ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، مج:1، ص:27.

⁷ ابن منظور، لسان العرب، مج:13، ص:170.

⁸ ابن فارس، أحمد بن الحسين اللغوي، معجم مقاييس اللغة، مادة: دين.

⁹ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص:18.

¹⁰ مجموعة من المستشرقين، دائرة المعارف الإسلامية، ترجمة أحمد الشناوي وآخرون، مادة دين، ج:9، ص:368-369.

¹¹ الفاضل محمد بن علي اللافي، تأصيل الحوار الديني؛ تأصيل المصطلحات وتحديد الضوابط الشرعية مع مثال تطبيقي (السودان نموذجاً)، ص:21.

¹² محمد بن علي اللافي، تأصيل الحوار الديني، ص:16.

نظر علماء المسلمين إلى مفهوم الدين من خلال الدين نفسه ومعطياته، فلم يجعلوا للعقل أو للهوى مجالا في تصورهم للدين، ولم ينظروا إليه من منطلق شخصي ذاتي، بل عرفوه من خلال معرفتهم بالمبادئ والمعتقدات والشرائع التي جاء بها النبي صلى الله عليه وسلم من عند ربه سبحانه وتعالى، واشتهرت على ألسنتهم تعريفات عدة أكثرها تداولاً التعريف المنسوب إلى التهانوي، وفيه يؤكد أن الدين: "وضع إلهي سائق لذوي العقول السليمة باختيارهم إلى الصلاح في الحال والفلاح في المال"¹، وقد عدل الشيخ عبد الله دراز هذا التعريف ليصير الدين: "وضعا إلهيا يرشد إلى الحق في الاعتقادات، وإلى الخير في السلوك والمعاملات"².

ويلاحظ على هذا التعريف اشتماله على ثلاثة أمور جوهرية:

أولها: كون الدين وضعا إلهيا، وليس من إحياء النفس أو تخيل العقل أو تنظيم الإنسان، ومن ثم فإن مسمى الدين في الفكر الإسلامي ينحصر في دائرة الأديان الصحيحة المنبثقة من الوحي الإلهي، أما الأديان الطبيعية التي تستند إلى العقل، والديانات الخرافية التي هي ثمرة الأوهام والأساطير، والديانات الوثنية التي تتخذ من التماثيل آلهة، فلا ينطبق عليها تعريف الدين عند المفكرين المسلمين³، مع أن القرآن الكريم سماها كذلك، في قوله تعالى: "لكم دينكم ولي دين"⁴، وقوله عز من قائل: "ومن يبتغ غير الإسلام ديناً"⁵.

ثانيها: نص التعريف على أن الدين عقيدة وشرعية، أو عقيدة ونظام في الحياة؛ فهو نظام رباني وشرعية إلهية لضمان الفوز والفلاح في الدنيا والآخرة⁶.

ثالثها: أكد التعريف على الربط بين العقيدة والعقل، باعتبار كون الدين متفقا تماما مع العقل السليم، وأنه لا منافاة ولا مناقضة بينهما، وذلك خلافا لكثير من علماء الاجتماع والفلسفة والأديان الذين يعتمدون الفصل بين العقل والدين أو بين الدين والعلم⁷.

وأما في الفكر المسيحي فكلمة [Religion] تعني علاقة متينة بين النفس الإنسانية والذات الإلهية المقدسة، ويذكر البعض أن الدين عند النصارى هو عبارة عن مجموعة من النواميس الضابطة لنسبة الإنسان إلى الله، أو يبين صفات تلك النسبة⁸.

وهناك رأي آخر يذهب إلى أن كلمة [Religion] بمعنى العقيدة لم يأت ذكرها على نحو مطلق في الكتاب المقدس

¹ التهانوي محمد علي الفاروقي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج: 1، ص: 814.

² دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 33.

³ مصطفى عبد الرزاق، الدين والوحي والإسلام، ص: 41.

⁴ سورة الكافرون، الآية: 6.

⁵ سورة آل عمران، الآية: 85.

⁶ الزحيلي محمد والعش يوسف، تاريخ الأديان، ص: 20.

⁷ دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 77.

⁸ البستاني بطرس، دائرة المعارف، مج: 8، ص: 236.

بعهديه القديم والجديد، فلم ترد كلمة "دين" إلا في سياق معنى الدينونة أو الحكم أو يوم الدين، ولهذا لا يوجد تعريف محدد للدين من منظور الديانتين اليهودية أو المسيحية، وهو ما يسمح بالقول بأن الكتاب المقدس قد فتح المجال لتخبط أتباعه في رحلة بحثهم عن ماهية الدين، وانتهى الحال بالغرب إلى العجز عن فهم المعنى الحقيقي للمصطلح ودوره في الحياة بشكل واضح ودقيق حتى الآن¹.

وأختم الدراسة الاصطلاحية لكلمة "دين" بجملة من التعريفات لبعض فلاسفة الغرب ومفكره على النحو الآتي²:

• يعرف "روبرت سبنسر" الدين في كتابه "المبادئ الأولية" بأنه: "الإيمان بقوة لا يمكن تصور نهايتها الزمانية ولا المكانية³، أو هو الإحساس الذي نشعر به عندما نخوض في بحر من الأسرار"⁴.

• أما "ماكس مولر" فيعرف الدين في كتابه "نشأة الدين وتطوره" بأنه: "محاولة تصور ما لا يمكن تصوره، والتعبير عما لا يمكن التعبير عنه، وهو التطلع إلى اللاهائي، وهو أيضا حب الله"⁵.

• ويربط "إميل برنوف" في كتابه "علم الديانات" بين الدين والعبادة، حيث يعتبر الدين هو العبادة، ويجعل هذه الأخيرة عملا مزدوجا يشمل من جهة جانبا عقليا يعترف الإنسان من خلاله بوجود قوة سامية، كما يشمل جانبا قلبيا يتجلى في التوجه القلبي إلى رحمة تلك القوة⁶.

• ويعتبر "إميل دوركايم" الدين في كتابه "الصور الأولية للحياة الدينية" مجموعة متساندة من الاعتقادات والأعمال المتعلقة بالأشياء المقدسة: اعتقادات وأعمال تضم أتباعها في وحدة معنوية تسمى الملة⁷.

• ويقول "سالمون ريناك": "الدين هو مجموعة التورعات التي تقف حاجزا أمام الحرية المطلقة لتصرفاتنا"⁸.

• ويرى "فيورباخ" أن الدين هو سلوك الإنسان اتجاه ذاته، أي اتجاه جوهره، على نحو يبدو كأنه موجه صوب جوهر آخر خارج⁹.

والناظر في التعريفات السابقة يجدها ركزت على جانب واحد من جوانب الدين، فهي غير جامعة. وبعضها ضيق

¹ الحسيني محمد إسماعيل، الإنسان والدين؛ ولهذا هم يرفضون الحوار...؟، ص: 28.

² انظر حوالي أربعة عشر تعريفا غريبا للدين نقلها الشيخ عبد الله دراز عن شاشوان من كتابه "تطور الأفكار الدينية" / دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 34-36.

³ SPENCER HERBERT, Premiers Principes, Londres, 1863.

⁴ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 19.

⁵ MULLER MAX, Origine et développement de la religion, Londres, 1873, Leçon 1, ch. 4.

⁶ BURNOUF EMILE, Sciences des religions, Paris, 1880, ch. 7.

⁷ DURKHEIM EMILE, Formes Élémentaires de la vie religieuse, Paris, 1937, p. 65.

⁸ REINACH SALAMON, Histoires générales des religions, Paris, 1909, p. 4.

⁹ فيورباخ، أصل الدين، دراسة وترجمة أحمد عبد الحليم عطية، ص: 10.

دائرة الدين تضيقا شديدا بحيث لا يستطيع تصويره إلا كبار الفلاسفة والعلماء كما في تفسير سبنسر وماكس مولر¹. وأخرى ألغت أهم فكرة في الدين؛ وهي فكرة الألوهية، كما في تعريف "ريناك" و"دوركاييم"². وعلى العموم فأغلبها تعريفات فردية لا تتجه نحو تبين عمومية الظاهرة الدينية³.

3. تعريف علم "تاريخ الأديان"؛ مركبا إضافيا وعَلَمًا.

تعريف "تاريخ الأديان" باعتباره مركبا إضافيا يقتضي النظر في حاصل تركيب معاني شقيه "التاريخ" و"الأديان"، وقد تقدم ما يسعف في هذا السياق من خلال تعريفات "التاريخ" التي انفتحت على ذكر أقسامه باعتبار تنوع موضوعاته، ومنها مقالة الدكتور جميل صليبا حين عدد الأصناف من قبيل: "تاريخ الشعب، وتاريخ الأسرة، وتاريخ القضاء، وتاريخ النوع الفلاني من الأحياء، وتاريخ العلم، وتاريخ الفلسفة، وتاريخ اللغة إلخ..."⁴.

ومن هذا القبيل أيضا "تاريخ الأديان" الذي يمكن اعتباره: "خبرا عن نشأة الاجتماع الديني في الحياة الإنسانية، وما يعرض له عبر الزمن من أحوال التعدد والتطور أو الانكماش أو الاندثار، وما تنتحله طوائف البشر بمقتضاه من الاعتقادات أو التعبدات أو المعاملات"⁵.

وأما باعتبار "تاريخ الأديان" عَلَمًا فيجدر التذكير بالتداخل الحاصل في الإطلاق بينه وبين "مقارنة الأديان" من جهة، و"فلسفة الدين" من جهة ثانية؛ ذلك لأن "الحديث عن العقائد البشرية (...)" تتسع مادته حيناً وتضيق حيناً (...). كما يختلف طابعه ووجهته، مسaire لتشعب نزعات الباحثين وأهدافهم"⁶.

وقد انتهينا سلفا إلى ما خلص إليه عدد من الباحثين من ضرورة التمييز في بنية "علم الأديان" بين ثلاثة مجالات علمية فرعية على الأقل⁷:

أولها: علم "تاريخ الأديان"؛ الذي يبحث في نشأة الديانة، وحياة مؤسسها، وأسباب انتشارها، وألوان تطورها؛ وثانيها: "فلسفة الدين"؛ الذي يبحث في الأسس التي تستند إليها الأديان؛ من: عقيدة، وعبادة، وشريعة، وأخلاق، ومعاملات، والغايات التي تهدف إليها؛

وثالثها: علم "مقارنة الأديان"؛ الذي يبحث في خصائص كل دين وميزاته، ويوازن بينها وبين خصائص الأديان

¹ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، نشأتها وتطورها، ص: 54.

² دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 38.

³ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 20.

⁴ صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج: 1، ص: 228.

⁵ تعريف من تركيب المؤلف بناء على ما تحصل من التعاريف السابقة.

⁶ دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، ص: 9.

⁷ ينظر: الأعظمي محمد ضياء الرحمن، دراسات في اليهودية والمسيحية وأديان الهند، ص: 18-20. وتركبي إبراهيم محمد، علم مقارنة الأديان عند مفكري الإسلام، ص: 12. وعليان رشدي والساموك سعدون، الأديان؛ دراسة تاريخية مقارنة، ص: 18.

الأخرى وميزاتها.

وعلى هذا الاختيار استقر من عرف "تاريخ الأديان" بوصفه علما: "يبحث عن نشأة المعتقدات الدينية وتطورها، ومركزاتها، لدى الشعوب البدائية المتخلفة، والشعوب المتقدمة"¹. أو بعبارة أخرى: "حقلا معرفيا يعنى بالبحث في نشأة الأديان، وتتبع تاريخها، ورصد أهم التحولات التي مرّت بها، ومحاولة تفسيرها"².

ثالثا: موضوع علم "تاريخ الأديان" ومنهجه

تأسيسا على ما سبق يكون موضوع "تاريخ الأديان" الأخبار الواردة عن نشأة الدين في الحياة الإنسانية، وما يعرض له عبر الزمن من أحوال التمدد أو التعدد أو التجمد أو غيره من صنوف التغير، مع التحقيق في مختلف المصادر والآثار، وتحري التدقيق في الدراسة الوصفية ما أمكن.

وتتعلق بذلك مسائل من قبيل: طبيعة المصادر التي يعتمد عليها في البحث عن تاريخ الأديان؛ أهى الأحفوريات أم الكتب الدينية أم روايات أهلها (...)? والقيمة المعرفية لكل نوع من تلك المصادر من حيث الدقة والتقريب، والمنهج المعتمد، وغير ذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى تميز المسلمين في مناهج فروع "علم الأديان" المختلفة؛ حيث أصلوها وطبقوها بموضوعية على أديان العالم، فكان لهم السبق في الفكر الإنساني كله، قبل أوروبا بأكثر من عشرة قرون، وكان البيروني أبو الريحان أحمد بن محمد (ت 440هـ) من الرواد فيما يمكن الاصطلاح عليه بـ "المنهج الوصفي المجرد" المناسب لعلم "تاريخ الأديان"³؛ ويقصد به وصف الأديان مجردة من غير حكم.

فقد ذكر البيروني في أول كتابه "تحقيق ما للهند من مقولة" أنه مجرد واصف، ولم يفعل شيئا غير ذلك؛ إذ ذهب إلى الهند، وتعلم لغة أهلها، ثم استخلص منها ما يتعلّق بأديانهم؛ قال رحمه الله: "ليس الكتاب كتاب حجاج وجدل حتى استعمل فيه بإيراد حجج الخصوم، ومناقضة الزائغ منهم عن الحق، وإنما هو كتاب حكاية؛ فأورد كلام الهند على وجهه"⁴. وكما لمع نجم علماء الإسلام في "تاريخ الأديان" ومنهجه أبدعوا كذلك في "مقارنة الأديان" ومناهج النقد مما ليس هذا محله.

رابعا: علم "تاريخ الأديان"؛ الثمار وشروط الطلب

1. ثمار علم "تاريخ الأديان":

تستقي ثمار شجرة "تاريخ الأديان" من رافدين؛ أولهما يتعلق بأهمية الدراسات التاريخية، وثانيهما يتصل بأهمية

¹ السايح أحمد عبد الرحيم، بحوث في مقارنة الأديان؛ الدين، نشأته، الحاجة إليه، ص: 9.

² من صياغة المؤلف باستثمار حصيلة المعاني السابقة.

³ وفق مذهب هذه الدراسة في التمييز بين فروع علم "الأديان" ومنهجها.

⁴ البيروني أبو الريحان أحمد بن محمد، تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مردولة، ص: 16.

الدين. أما الجدوى من دراسة التاريخ فتكمن فيما يستخلص منه من العبر والدروس والقوانين والقيم؛ المفيدة في الحركة الإنسانية الحاضرة والمستقبل؛ عملاً بمقتضى قوله تعالى: "قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ؛ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ" [آل عمران: 137].

قال ابن عاشور رحمه الله: "في الآية دلالة على أهمية علم التاريخ لأن فيه فائدة السير في الأرض، وهي معرفة أخبار الأوائل، وأسباب صلاح الأمم وفسادها"¹. ونقل عن ابن عرفة قوله: "السير في الأرض حسي ومعنوي، والمعنوي هو النظر في كتب التاريخ بحيث يحصل للنظر العلم بأحوال الأمم، وما يقرب من العلم، وقد يحصل به من العلم ما لا يحصل بالسير في الأرض لعجز الإنسان وقصوره"².

إن أهمية العلوم المتصلة بالأديان وشرفها، ومن ضمنها "تاريخ الأديان"، تتأسس على علاقتها بـ"الدين" باعتباره أخطر قضية في حياة الإنسان، وأضخم مسألة في وجوده، فضلاً عن كونها مفتاح فهم طبيعة الأديان، وكشف حقيقة ما تعرضت له عبر تاريخها، ومجال بناء القناعة الذاتية بالمنحة الربانية للمسلمين، وتحصين أبنائهم وبناتهم ضد التيارات التي تتخذ من الدراسات الدينية سلاحاً للتشكيك في معتقداتهم.

وأما الفوائد المتحصلة من دراسة "تاريخ الأديان" تحديداً فيمكن إجمال أهمها في كونه يعرف الطالب بالنظريات المفسرة لنشأة الدين، كما يكشف له بوضوح عن أسباب التنوع الديني الواقعي وجذوره التاريخية، ليتمكن من التعامل مع هذه الحقيقة عن بيئة؛ فيفهم الآخر من خلال منظومته العقيدية الخاصة؛ رجاء التماس أفضل السبل للانفتاح عليه، وإنجاح التواصل معه على أساس التعاون على البر والقسط؛ إن تعذرت دعوته إلى الحق.

يقول الدكتور سعيد مراد: "إن دراسة تاريخ الأديان من الدراسات الشاقة والشائقة، ذلك أنها تطلعون على تطور عقيدة الجنس البشري من ناحية، ونشأة الحضارة الإنسانية وتطورها من جهة أخرى. فالدين يمثل عنصراً هاماً من عناصر الحضارة، ويصدق هذا خاصة على الأديان ذات الطابع الإنساني. وعلى الرغم من الصعوبات الكثيرة التي منها صعوبة الحصول على المصادر وكثرة الآراء وتعدد الاتجاهات وتباينها، فإنها دراسة شيقة، فيها من الطرافة ما يشحذ الهمم، ويقوي العزائم، وفيها من المعارف ما يقوي إيمان أصحاب الفطر السليمة والنفوس الصافية، وفيها كم هائل من تجارب الشعوب وخبراتها، بالإضافة إلى العديد من القيم والمثل العليا التي توجه السلوك الإنساني"³.

2. شروط طلب "تاريخ الأديان":

إن الأهمية التي تحظى بها العلوم المتصلة بالأديان، ومن ضمنها "تاريخ الأديان"، يجب ألا تحجب عن الطالب صعوبتها، وخطورة اقتحام لججها قبل امتلاك الحد الأدنى من الأدوات؛ ذلك لأن مجالها شائك بقدر ما هو شائق؛ فكم فيه من طريح وجريح جنباً إلى جنب الصحيح، ورحم الله الإمام الشاطبي إذ يقول بشأن أصل "اعتبار المال": "هو مجال

¹ ابن عاشور محمد الطاهر، لتحرير والتنوير، ج: 4، ص: 97.

² المصدر نفسه، ج: 4، ص: 97.

³ سعيد مراد، المدخل في تاريخ الأديان، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ص: 5.

للمجتهد صعب المورد، إلا أنه عذب المذاق محمود الغب [أي: العاقبة]، جار على مقاصد الشريعة"¹؛ وكذلك علم "تاريخ الأديان" وعلم "مقارنة الأديان" وما كان من قبيلهما.

ولذلك يرى بعض الباحثين "أن موضوع تاريخ الأديان (...) قد يضر بالطالب إذا لم يحسن دراسته لهذا يجب أن يتهيأ (...)، وهذا يتطلب منه أن يلم أولاً بأمور دينه إماماً تاماً (...)، وإلا فقد يسيء ذلك إلى معتقدات الطلاب (...)"²؛ ذلك لأن الدراسات في مجال "الأديان" كانت، وما تزال، ملتقى الفلاسفة والباحثين من مشارب شتى، من المتدينين الأكثر تعصباً إلى الملاحظة الأكثر تسبيهاً، وبينهما أصناف من ذوي الأغراض ممن لا يحصون انتماء وخطراً...

وليس الاشتراط على طلبة العلم بدعا من القول؛ فقد كان بعض علماء المسلمين ينعون تدريس بعض العلوم للطلبة المبتدئين، كعلم الكلام وعلم المنطق، اعتقاداً منهم أن مباحثها تقتضي استعداداً خاصاً. وفي "الغرب يدرس تاريخ الأديان عادة في كليات الإلهيات، وفي الكليات الدينية الخاصة بالمؤسسات الدينية، ولا ينتمي لهذه الكليات إلا من أكمل الدراسة الدينية أو الدراسات الخاصة التي تؤهله لدراسة تاريخ الأديان"³.

وعلى العموم يجدر بالمقبلين على هذا العلم استحضار مرجعية أصحاب التوالميف في "الأديان"، ومنطلق كل منهم؛ سواء كان ديناً أو فلسفة، ولربما أعلن بعضهم الحياد الذي يخفي منطلقات معينة تتستر بالتجرد، وبناء عليه يجب الانتباه إلى أمرين:

أولهما: خصوصيات الدراسات الغربية في مجال الأديان مما يخالف المنطلقات الإسلامية؛ من قبيل المساواة بين الأديان، واعتبارها مُنتجاً إنسانياً، واستصحاب فرضية التطور والنزعة المادية والمعاداة للأديان، والاعتماد على المعلومات الناقصة في دراسة الأديان وتحليلها. وبخاصة البدائية منها، وتأسيس نظريات على ذلك، مما يكشف أضراراً من الخلل المنهجية؛

وثانيهما: الفوارق المنهجية بين علم الأديان في المنظومة الإسلامية وفي نظيرتها الغربية؛ على مستوى الغاية من دراسة الأديان، ومصادر المعلومات والتوثيق، ومعايير المقارنة والحكم، وغيرها.

ولذلك لابد للطلاب المسلم المبتدئ من الاعتماد بداية على المصادر الإسلامية الموثوقة، ولا يتحرج من الاستشارة مع ذوي الخبرة في التخصص؛ احتياطاً لدينه، وحذراً من الشبهات والمزالق، ريثما ترسخ قدمه فيشب عن الطوق.

المبحث الثاني:

نظريات تفسير نشأة الدين في تاريخ البشرية

لقد شغل الدين البشرية عبر تاريخها الطويل، وما تزال على هذه الحال، منذ وجود الإنسان على هذا الكوكب،

¹ الشاطبي إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الموافقات، ج: 5، ص: 178.

² الهاشمي طه، تاريخ الأديان وفلسفتها، ص: 15.

³ المصدر نفسه، ص: 15.

وبدون استثناء، وسيظل يلزمها حتى يرث الله الأرض ومن عليها، فما من جماعة بشرية وجدت في التاريخ إلا كان لها دين من الأديان، له صورة من الصور.

ولما كان منطلق رحلة التأريخ بيان طبيعة نشأة الدين؛ صار لزاما أفرادها بالدراسة بسطا لمختلف وجهات النظر بشأنها، على أن نختتم بمقتضى المرجعية الإسلامية في الموضوع.

المطلب الأول: النظريات الوضعية.

لقد توصل عدد من المفكرين والفلاسفة، وبخاصة في مجال علوم الاجتماع والأنثروبولوجيا، إلى العديد من النظريات حول نشأة الدين في المجتمعات البشرية؛ يمكن التمييز بشأنها بين اتجاهات أربعة أساسية؛ تُجمع ثلاثة منها على التأويل الوضعي؛ وهي الاتجاه الطبيعي والحيوي والطوطمي؛ لذلك أجعلها مادة هذا المطلب، على أن أفرد مطلباً لاحقاً لرابعتها الذي يعتمد نصوص الوحي في تفسير النشأة.

أولاً: الاتجاه الطبيعي.

يرى أنصار هذا المذهب أن الباعث على التدين عند الإنسان مظاهر طبيعية من حوله، وقد انقسموا إلى فريقين؛ فريق ذهب إلى أن الذي دفع الإنسان إلى التدين هو التعظيم للطبيعة الناتج عن التأمل فيها، بينما يرى الفريق الثاني أن الخوف من مظاهر الطبيعة كان الحافز على التدين¹.

1. باعث التعظيم للطبيعة.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الدين محاولة من جانب العقل الإنساني لتفسير ظواهر الطبيعة، وقد هداه إلى ذلك ما عليه الكون من تناسق وانتظام، فنسب هذا التناسق والانتظام الكوني إلى قوة مستقلة عن البشر يخضع لها نظام العالم، ويرجح "ماكس مولر" أن الإنسان قد تدين منذ أوائل عهده لأنه أحس بروعة المجهول وجلال الأبد الذي ليس له انتهاء، فالطبيعة بمظاهرها المختلفة بما لها من قوة مستقلة عن إرادة البشر يخضع الجميع لها، ولا قدرة لهم على تحويل سيرها أو تعديل نظامها، دفعت الإنسان القديم إلى الإحساس بشعور مؤلف من دهشة وإعجاب، رأى به الكون أشبه بالمعجزة².

ويذهب "مولر" إلى أن الدين هو اللغة التي يعبر بها الإنسان عن هذا الإحساس الغامض الذي يأتيه عن طريق حواسه وقلبه، وقد استدل من خلال دراسته على أن أسماء الآلهة التي عبدها الإنسان البدائي هي أسماء مشتركة من الممكن ببساطة التوصل إلى أصلها، وكلها تحيل على ظواهر الطبيعة الرئيسية، ومن الأمثلة التي ساقها على ذلك كلمة [Agni]، وهو اسم أحد آلهة الهند الرئيسية، إذ لم يكن لهذا الاسم، في البداية، أية دلالة دينية أو أية إشارة إلى فكرة ميثولوجية، بل كان يشير فقط إلى فعل النار المادي كما تدركها الحواس، والذي يدل على أن هذا المعنى كان بدائياً، وجود المصطلح في اللغات الهندية الأوروبية؛ ففي اللاتينية [Ignis]، وفي الليتوانية [Ugnis]، وفي السلافية القديمة [Ognu]، وكل هذه

¹ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، نشأتها وتطورها، ص: 64.

² دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 114.

الكلمات متصلة بكلمة [Agni] السالفة الذكر¹.

والشيء نفسه بالنسبة لكلمة [Dyaus] التي تعبر عن الشمس المتألقة، وتوجد لها كلمات مرادفة من قبيل [Zeus] اليونانية و [Jovis] اللاتينية و [Zio] في اللغة الألمانية الشمالية، ومعنى هذه الكلمات وغيرها يدل في مذهب "مولر" على أن أول عبادة إنما اتجهت إلى تأليه الطبيعة في قواها وعناصرها المختلفة، فكانت تلك القوى والعناصر الطبيعية أول الأشياء المعبودة، وهكذا بدأت الإنسانية دينها في تقديره².

2. باعث الخوف من مظاهر الطبيعة.

ذهب إلى هذا الرأي العالم الإنجليزي جيفونس [Jevons]³، إذ رأى أن النظر في مشاهد الطبيعة كان على الجملة هو منشأ العقيدة الدينية، على أن الحوادث العادية لم تكن كافية لإيقاظ فكرة التدين، نظرا لأن تكرارها على الحواس يجعل النفس تألفها، ولكن الظواهر المفاجئة، مثل الزلازل والبراكين والظوفان والصواعق، هي التي دفعت الإنسان إلى التدين بما هو مفطور في غريزته من استحالة حدوث شيء من لاشيء، إلى درجة أن الطيور والحيوانات فضلا عن الإنسان تفزع عند سماع صوت مزعج، وتلتفت بحثا عن فاعله أو مصدره، فكان من الطبيعي أن هذه الحوادث الرهيبة المفزعة تزعج من يشهدها وتحفزه إلى السؤال عن مصدرها، ولما كان لا يرى لها سببا ظاهرا اضطر عقليا أن ينسبها إلى سبب خفي ذي قوة هائلة⁴.

ومن ثم انبعث ولاء الإنسان لقوى أو كائنات خافها أو ظنها قادرة على دفع الخوف والرغبة من نفسه، فحرص على التقرب لها ليتقي شرها، ويضمن نفعها ويستدر عطفها عليه؛ فأصبحت قوى الطبيعة وكائناتها آلهة تعبد⁵.

3. نقد المذهب الطبيعي:

تجدر الإشارة بداية إلى أن الذي فند آراء أصحاب هذا الاتجاه هم ثلة من الغربيين كانوا على المستوى الفكري والعلمي معارضين لأصحاب المذهب الطبيعي، لذلك كان قصدهم من النقد إثبات صحة نظرياتهم المخالفة في نشأة الدين، ويمكن إجمال أهم ما وجه إلى المذهب الطبيعي من نقد فيما يأتي:

أ. لو كان مبعث العقيدة الدينية هو مظاهر الطبيعة، وهدف العبادة هو استرحامها لما استمر الإنسان على تدينه بعدما ظهر له عدم استجابة الطبيعة، والحاصل أن الديانات لم تنقطع ولن تنقطع، فلا بد أن يكون لها منشأ وهدف

¹ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 64-65.

² المصدر نفسه، ص: 64-65.

³ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 126.

نقلا عن كتاب "المدخل إلى تاريخ الديانات" لجيفونس بدون ذكره للصفحة:

JEVONS, An Introduction to the history of religion, Londres, 1896.

⁴ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 126.

⁵ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، نشأتها وتطورها، ص: 65.

آخر، وإذا تم التسليم جدلاً بعبادة الطبيعة نتيجة الانبهار بها والوقوف أمام مظاهرها، فكيف تفسر عبادة الأحجار والأشجار والحيوانات والأشياء التافهة التي لا توحى بهذا الشعور¹.

ب. ثم إن القول بأن مظاهر الطبيعة وتأمل الإنسان لها هو الذي دفعه إلى التدين قول يحتاج إلى نظر، لأن رتبة الطبيعة لا تولد إلا إحساسات مؤقتة، ولا يمكن أن تعد أساساً لمذاهب ثابتة وطقوس دائمة².

ج. إذا كان الإنسان قد عبد الظواهر الطبيعية، وقدم لها الصلوات والقرايين والضحايا، خوفاً أو طمعاً، لتحقيق له ما يرتقيه من غايات وأغراض، فإن المنطق يفرض أن يتحول عن عبادتها كلما تكرر عدم تحقق سيطرته عليها من خلال أفعاله التعبدية، لما يتبين له من عبث في ذلك³.

د. رداً على القول بأن الإنسان عبد الطبيعة خوفاً منها، يقول "ساباتييه": "إن شعور الرهبة والخوف من القوى العلوية لا يكفي وحده لتفسير الفكرة الدينية، ولا بد له من شعور آخر يوازيه ويلطف من حدته، ذلك أن الخوف إذا استأثر بالنفس سحق الإرادة وشل الحركة وولد اليأس، ومن وقع فريسة للرعب، إن لم يتصور إمكان الخلاص لم يفكر في البحث عن عون ينقذه من الخطر الذي وقع فيه، فلا بد لتحقيق الشعور الديني من مقاومة الخوف والرهبة بما يعادلها من الأمل والرجاء اللذين يبعثان على الدعاء والتضرع"⁴.

هـ. كما يرى البعض أن المذهب الطبيعي لا يعدو أن يكون مجموعة من الأوهام والخرافات، التي لا يمكن أن تقيم نظاماً ثابتاً للإنسانية، والدين نظام ثابت عاشت الإنسانية عليه أجيالاً، وبدل على حقيقة أرفع وأسمى من أن يكون فكرة تستند على أوهام وخرافات⁵.

و. إن سياق الطبيعة في العادة سياق منتظم متناسق، والتناسق لا يوحي على الإطلاق بالمشاعر القوية المتفجرة، وإن من الخطأ، كما يقول دوركايم، أن ينسب إلى البدائي القدرة على التفكير والتأمل في تلك المظاهر المتناسقة الذاتية واستكشاف العجائب في هذا النظام البديع، ثم إنه لا يكفي على الإطلاق أن نعجب بشيء لكي نعتبره مقدساً، لذا ينبغي التمييز بين انفعالات الدهشة والعجب وبين الشعور الديني⁶.

ثانياً: الاتجاه الحيوي.

1. مفهوم الاتجاه الحيوي:

في مقابل الاتجاه الطبيعي، الذي يرى أن العقيدة الدينية تولدت عن النظر في صحيفة الكون المادي بحيث كانت

¹ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 119.

² فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، ص: 76.

³ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 72.

⁴ SABATIER AUGUSTE, Esquisse d'une philosophie de la religion, Paris, 1897, p.13.

⁵ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 74.

⁶ 112 DURKHEIM EMILE, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris, 1937, p. .

العبادة الأولى للإنسان عبادة للظواهر الطبيعية، ظهرت نظرية أخرى اشتهرت في الفكر الغربي بالمذهب الحيوي [Animisme] الذي ينسب إلى عالين بارزين: أولهما "تايلور" في كتابه "المدنية البدائية"، والثاني هو الفيلسوف الإنجليزي "سبنسر" في كتابه "مبادئ علم الاجتماع"¹، ويرى أصحاب هذا المذهب أن في الوجود كائنات غيبية عاقلة مزودة بقوى خارقة قد تتصل بعالم النفس أو عالم الحس من الحياة الإنسانية، فتترك فيها أثرا من آثارها العجيبة، سواء أكانت هذه الكائنات في الأصل أرواحا إنسانية انتقلت عن أبدانها أم كانت منذ بدايتها أرواحا مستقلة كالجن والملائكة أم كانت أرواحا أعلى من ذلك وأسمى².

وقد مرت عقيدة التأليه من منظور هؤلاء بمرحلتين:

الأولى: كان التوجه فيها إلى أرواح الموتى، وهي مرحلة اعتمدت في وجودها على تجربة الأحلام، فإذا كانت أرواح الموتى تجيء إلى الرائي في المنام كما تجيء أرواح الأحياء؛ دل ذلك على بقاء أرواح الموتى واستمرار اتصالها بالأحياء وتمكنها من نفعهم وضرهم، فاقتضى الأمر التقرب إليها لتجنب أذاها واستدرا عطفها³.

وتمثلت المرحلة الثانية في عبادة أرواح الكواكب والعناصر الطبيعية، وفي تفسيرها اختلف منظرا المذهب؛ حيث يرى "تايلور" أن العقلية البدائية فيها من السذاجة الطفولية ما يجعلها لا تميز بين الجماد والحيوان، ويجعلها تعامل كلا منهما معاملة الكائنات الحية، تماما كما يداعب الطفل دميته ويناجيها كأن فيها روحا، بينما يرى "سبنسر" أن القدماء عبدوا الطبيعة لأن الأسلاف كانوا يسمون أحيانا بأسماء مظاهر الطبيعة، فكان بعضهم يسمى نجما والآخر نمر والثالث حجرا، ثم بعد ذلك انتقل التقديس من أصحاب تلك الأسماء إلى الأشياء المسماة بتلك الأسماء نفسها⁴.

والواقع أن هذه النظرة ليست مقصورة على البدائيين، وإنما توجد أيضا عند كثير من الشعوب ذات الحضارات القديمة في الهند والصين، مما يدل على أن هذه النزعة الحيوية نزعة إنسانية، وليست مسألة خاصة بمرحلة معينة من مراحل التفكير الإنساني، وإن كانت تضعف بتقدم الحضارة والمجتمع، أو تتخذ أشكالا وصورا أكثر تهذبا، ولا تزال بعض بقايا ومخلفات هذه النظرة واضحة في المجتمعات الحديثة، وتظهر في بعض المواقف التي تعامل فيها الأشياء الجامدة كما لو كانت عاقلة حية.

2. نقد المذهب الحيوي.

بالرغم مما لقيه المذهب الحيوي من نجاح كبير، إذ أصبح من أظهر النظريات في علم الاجتماع الديني، إلا أنه لم يسلم من عدة انتقادات وجهت أساسا إلى فكرة الحلم التي يقوم عليها؛ بحيث عده البعض أساسا غير صحيح على الإطلاق؛ فالصور التي يستحضرها البدائي غير متماسكة وغير مطردة، إذ قد يظهر الميت الذي يعبد أحيانا في صورة

¹ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 128.

² فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، نشأتها وتطورها، ص: 66.

³ شلي رؤوف، يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء؛ دراسة مقارنة للمسيحية، ص: 12.

⁴ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 133.

الطفولة، وأحيانا في الصورة التي مات عليها، وأحيانا أخرى يبدو في شكل مختلف عن هذه أو تلك¹.

ثم إن تجربة الحلم لا تكفي لتعليل الاعتقاد بالوهمية مصدر الروح، وإن سلمنا أنها تكفي للاعتقاد بوجودها، ذلك لأن من الرؤى ما هو هذيان وأضغاث أحلام، وفيها ما هو مجرد ذكريات ماضية عادية، وليس ثمة شيء من ذلك يثير عقيدة التأليه. ومن جهة أخرى لم يعرف في أمة من الأمم أن احترامها للموتى أو الأسلاف وصل بها إلى حد عبادة جميع الموتى أو جميع الأسلاف، وإنما الذي كان موضعاً للتقديس عندهم من عرف في حياته بقوة خارقة ممتازة تركت أثراً باقياً في الطبيعة أو في المجتمع، فليس الموت إذا شرطاً ولا سبباً في هذا التقديس، وإنما معيار التقديس هو تلك القوة السرية الخارقة أو تلك الجوهرية الإلهية التي تتجلى آثارها في الحوادث الإنسانية العظيمة².

ومما يؤخذ على المذهب أيضاً كون عبادة الأسلاف لم تستغرق ديانات الأقدمين في زمن من الأزمان، وأن النائم يرى أطياف الغرباء كما يرى أطياف الآباء، ويرى أطياف الأطفال الضعفاء، بل يرى أطياف السباع التي يخافها في يقظته فلا يعبدتها³.

ثالثاً: مذهب الطوطم⁴.

1. مفهوم الطوطم:

ذهب عالم الاجتماع الفرنسي "دوركهايم" إلى أن معظم القبائل الأسترالية لها نظام له أهمية عظمى في الحياة الاجتماعية؛ وهو العشيرة التي تتجاوز رباط الدم أو المصاهرة أو غيرها، إلى إطلاق اسم واحد على العشيرة، وهذا الاسم هو نوع معين من الأشياء المادية تعتقد العشيرة أن لها به أوثق الصلات، ويسمى "الطوطم" [Totem]. و"طوطم" القبيلة هو "طوطم" كل فرد من أفرادها، ولكل عشيرة طوطمها الخاص بها، والأشياء التي تتخذ طوطم هي في معظمها متصلة بأنواع نباتية أو حيوانية⁵.

والطوطم الذي كانت تتخذه العشيرة يصبح بمثابة شعار لها ترسمه على كل الأمتعة التي تستخدمها، بل كانوا يحملونه معهم إلى القتال ويدافعون عنه أشد الدفاع⁶، وقد كان يؤدي تقديس الطوطم إلى تحريم أكله إلا في بعض الأكلات الدينية⁷.

¹ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 38.

² فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 79.

³ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 133.

⁴ هذا الاسم مأخوذ من لغة الهنود الحمر في أمريكا الشمالية، وهو اسم لم يتفق بعد على ضبطه، ولا تحديد معناه فهو في المشهور Totem، ولكن يكتب أيضاً Totam أو dodaim أو ododaim، ويفسر تارة بمعنى موطن العشيرة ومستقرها، وتارة بمعنى العلامة أو الشعار.

⁵ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 88-89.

⁶ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 68.

⁷ حمدي عبيد، معجم المصطلحات، ملحق بالموسوعة الميسرة للأديان والمذاهب، ص: 1099.

وبما أن مجموعة العقائد المتنافرة أو الجزئية لا ترقى إلى معنى الدين بما هو تصور محيط بالكون كله، حاول "دوركايم" أن يجعل من الطوطمية مذهباً كلياً في الوجود، وإن اختلفت مظهراته بحسب أحوال الأمكنة والأزمنة، وهو في هذا يشبه الطوطمية بأي دين آخر من الأديان التي قامت بهذا العمل¹.

بل يذهب البعض أبعد من هذا حين يعتبرون أن الطوطمية تمثل أصلاً للأديان لدى البدائيين والهمج، مستندين إلى ما تحقق من أن شعائر الطوطم منتشرة بين مئات القبائل الهمجية في أستراليا وأفريقيا وأمريكا وبعض المناطق الآسيوية². وتجدر الإشارة إلى أن تقديس الطوطم لا يزال له وجود بين القبائل الأسترالية الأصلية، وفي المجتمعات الوثنية بماليزيا، وأيضاً بين الهنود الحمر بالساحل الشمالي الغربي في أمريكا، ويذكر بعض الباحثين أنه ما تزال آثاره موجودة في أوروبا³.

2. نقد نظرية "دوركايم" في الطوطم.

تناول الباحثون نظرية "الطوطم" بنقد أتى على بنائها من القواعد، وفيما يأتي بعض مما أثير بشأنها:

أ. يؤكد المذهب الطوطمي على أن بحث الظاهرة الدينية، من أجل تعرف حقيقتها ودوافع نشأتها، يقتضي الرجوع إلى الأدوار البشرية الأولى؛ ولهذا وقع الاختيار على قبائل أستراليا الوسطى لكونها تمثل أقدم الأطوار المعروفة للقبائل. وإن وقع التسليم بصحة المعطيات التاريخية في هذا البحث، فإن نتائجه تعتبر مجافية لقوانين المنطق السليم؛ إذ ليس من المستطاع دائماً أن نستقي معلومات كافية عن الطبيعة الحقيقية لكائن ما من مجرد النظر في أصل تكوينه، لأن التغيرات التي تحدث له أثناء نموه قد تبرز فيه صفات وخصائص ما كنا نرى منها أدنى أثر في بداية نموه، ولذلك فإن الطبيعة الحقيقية للكائنات تتكون من قانون تطورها منذ نشأتها الأولى إلى صورتها النهائية⁴.

ب. ثم إن الأسبقية الزمنية لنظام القبيلة، الذي كان موضوع دراسة "دوركايم"، على نظام الأسرة دعوى يعوزها الدليل، بل هناك أدلة أثرية وتاريخية على العكس؛ فالآثار الباقية من عهد القبائل الآرية والسامية يتبين منها أنها كانت قائمة على النظام الأسري، الذي يتمتع فيه الأب بأوسع السلطات على أسرته⁵.

ج. كما أن الأوصاف التي ذكرها كل من "أرسطو" و"هوميروس" للشعوب المعاصرة لليونان القديم، كانت أقرب إلى الفطرة والسذاجة؛ إذ ما كانوا يملكون مجالس للتشاور، بل كان كل واحد منهم يتولى الحكم على زوجته وأبنائه⁶. د. هذا فضلاً عن عدم التسليم بأن نظام قبائل أستراليا الوسطى يمثل أقدم نظام معروف للقبائل، فقد أثبت

¹ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 109.

² عمارة نجيب، الإنسان في ظل الأديان، ص: 114.

³ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية، ص: 70.

⁴ -HOFFDING HARALD, Philosophie de la religion, Paris, Alcan 1909, p.126.

⁵ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 155.

⁶ بدوي علي بك، تاريخ القانون، ص: 15.

الباحث "روبرت شمت"، بما لا يدع مجالاً للشك، أن قبائل أستراليا الوسطى لم تكن أقدم جماعة إنسانية، وإنما كانت الطور السادس الذي انتهت إليه العقلية الوطنية لأهل أستراليا، بل هي أكثرها تقدماً وأحدثها¹.

هـ. والخلل المنهجي يكمن في كون "دوركايم" قد قصر أبحاثه على الطوطم في المنطقة الأسترالية المتوسطة، ولم يشير إلى نظيره في شمال أمريكا إلا نادراً، بينما المنهج العلمي يفرض القيام بدراسة مقارنة مفصلة للطوطمية في جميع صورها التي يمكن إخضاعها للاستقراء، وإلا كان التعميم محل نظر².

و. كما تظهر بحوث العلماء أن البدائيين، الذين درس "دوركايم" أحوالهم، لم يكن لديهم الشعور بأن ما يقومون به حيال [الطوطم] ورموزه هو تقديس للمجتمع الذي ينتمون إليه، بل ما كانت العقلية البدائية تستطيع أن تسمو إلى مثل هذه الحقائق المجردة، ومثل هذه الآفاق في التفكير³.

ز. على أن التساؤل الذي يبقى أكثر إلحاحاً بشأن هذا المذهب هو: هل الطوطمية نظام ديني أصلاً؟ أم هو نظام اجتماعي فحسب؟

إن الاستقراء الدقيق للعشائر الأسترالية لا يثبت فكرة "دوركايم"، بالرغم من اتصال "الطوطمية" اتصالاً قوياً بحياة العشيرة، لذلك عد العلماء نظام "الطوطم" نظاماً مدنياً قضائياً اقتصادياً أكثر منه نظاماً دينياً. بل إن فكرة الدين والألوهية قد تكونت عند هذه العشائر بعيداً عن نظام اللقب القبلي المعروف⁴. وتأسيساً على ما سبق فإن كل الرموز والألقاب التي اتخذتها القبائل، موضوع بحث "دوركايم"، لا تعدو مجرد شعارات قومية يعرفون بها أنسابهم، وتنمي فيهم الشعور بالوطنية والتعاون واحترام قوانين العشيرة أو القبيلة⁵.

وعلى العموم فقد كانت نظرية "الطوطم"، فضلاً عن سابقاتها، ضمن أهم الآراء التي ذهبت إلى أن الإنسان هو مصدر الدين، على اختلاف فيما بينها في تحديد الباعث على التدين، إن من جهة الطبيعة رغبة أو رهبة أو من جهة الأحلام التي يراها الإنسان، والتي أخذ منها باعثاً على التدين، أو من جهة تقديس رمز أو شعار للقبيلة يسمى "الطوطم". جملة القول عجز فلاسفة الغرب عن التوصل إلى حقيقة موحدة في تفسير الظاهرة الدينية وتحديد بواعث التدين عند الإنسان، وذلك للصعوبة الكبيرة التي تعترض الخوض في مواضيع من هذا القبيل، حتى قال "هوفدنج": "إنه يبعد كل البعد أن ينجح تاريخ الأديان في حل مشكلة بزوغ الدين في النوع الإنساني"⁶.

المطلب الثاني: الوحي الإلهي مصدر الدين الحق.

¹ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 148.

² فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 80-81.

³ عمارة نجيب، الإنسان في ظل الأديان، ص: 125.

⁴ HUBERT, Introduction à la traduction française du manuel d'histoire des religions, Paris, Colin, 1904, p.34.

⁵ دراز محمد عبد الله، الدين، ص: 156.

⁶ HOFFDING HARALD, Philosophie de la religion, ouv.cit., p.126-127.

إن علماء المسلمين، ومعهم طائفة من الباحثين الغربيين، اقتنعوا بأن العقيدة الدينية لم يسر إليها الإنسان، بل هي سارت إليه، وأنه لم يصعد إليها بل نزلت عليه، وأن الناس لم يعرفوا رهم بحجة العقل بل بنور الوحي¹.

وهكذا أثبت هذا الاتجاه أن عقيدة الخالق الأكبر، الله جل جلاله، هي أقدم ديانة ظهرت في البشر، وأن الوثنيات لم تكن سوى عرض طارئ ومرض متطفل بجانب هذه العقيدة العالمية.

ومن أبرز الباحثين الغربيين الذين اعتبروا أن الله عز وجل هو مصدر الدين: شريدر [Schroader]، وبركلمان [Brockelman]²، وكذلك لانج [Andrew lang] الذي كان ظهور مذهبه مؤذنا بعهد جديد في تاريخ الأديان والأجناس، فقد بشر بقوة بأن أقدم ديانة في الوجود هي ديانة إله السماء، وعنهما تشعبت الأديان في ذلك الحين، وهاجمه كثير من علماء أوربا حينئذ³.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى وجوب الاحتياط عند عرض آراء الغربيين الذين يذهبون إلى القول بأن الإنسان بدأ موحدًا ثم انتكس إلى التعدد والوثنية، وهذا التحفظ مردّه إلى أمرين⁴:

الأول: كون التوحيد الذي يقولون به لا ينسبونه إلى السماء عن طريق الأنبياء، وإنما يدرسون القبائل وعاداتها وتقاليدها: فهو توحيد مختلط بالوثنية.

الثاني: دراستهم للدين في الشعوب والأمم الغابرة، وهذه الدراسة لا يملكون وسائلها.

ويبقى أول مصدر معتبر ينبغي أن يستقي منه المسلم الحديث عن مصدر الدين والباعث عليه وحقيقة المعبود الذي توجه إليه الإنسان قديمًا؛ هو القرآن الكريم الذي تحدث عن كل ذلك.

أولاً: نشأة الدين من خلال القرآن الكريم.

تشير آيات من القرآن الكريم إلى أن قسماً من تاريخ العقيدة الدينية لم يقع على الأرض، بل حدث في السماء، ولذا فإن الأوفق، فيما يخص الباحث المسلم، أن يلتمس حقيقة الدين ومصدره من الخالق سبحانه وتعالى الذي بين حالة الإنسان الأول وتدينه، حيث يقول سبحانه وتعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ، وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ، قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ، قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ، وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ، وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ، فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ

¹ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 101.

² شلي رؤوف، يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء، ص: 42.

³ النشار علي سامي، نشأة الدين، ص: 154.

⁴ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 102.

عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ، فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ، قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبَعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" [البقرة: 38-30].

هذه الآيات تقرر الآتي:

1. إن الله عز وجل قبل أن يخلق آدم قضى أن يكون خليفة في الأرض يخلف الله فيها بمنهج الحق والتوحيد¹.
2. إن الله عز وجل خلق آدم، وهو في قمة النضج العقلي والمعرفي، بدليل أن الله علمه الأسماء²، فكانت ملكة الترميز آية من آيات الله في الإنسان، ولولاها لما تطورت معرفة ولا حصل تقدم.
3. إن الله أنزل آدم من الجنة بعد أن نسي ما عهد به إليه، ووعد الله بأن ينزل عليه وعلى ذريته هُداة كي يعرف الإنسان بربه ومنهجه وتشريعه³.
4. تدلنا هذه الآيات وغيرها أن مصدر الدين هو الله، وأن الإنسان الأول نزل بالوحي والهداية والتوحيد، وأن الباعث له على التدين هو الفطرة التي أودعها الله فيه، وجعله مستعداً لقبول الهدى والخير⁴.

ثانياً: بواعث التدين عند جمهور المسلمين.

ذهب جمهور أهل السنة إلى أن آدم، عليه السلام، وذريته كانوا على التوحيد ليس فقط في حياة آدم، وإنما استمروا على ذلك زمنًا يقدر بعشرة قرون، واستدلوا على هذا الرأي بحقائق أعرضها في المسائل الآتية:

المسألة الأولى: التدين فطرة في الإنسان.

التدين جزء من كيان الإنسان ووجوده، مثل بقية الغرائز التي تتكون منها النفس البشرية⁵. والفطرة التي جبل عليها الإنسان هي التسليم بوجود خالق له سلطانه على كل شيء، وهو الله تعالى⁶.

يقول الله تعالى: "فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ" [الروم: 30]، وقد اتفق جمهور المفسرين على أن المراد بالفطرة؛ الإسلام والتوحيد الخالص له سبحانه⁷.

¹ القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، مج: 1، ج: 1، ص: 263.

² ابن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، مج: 1، ص: 74.

³ الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير، مج: 1، ص: 61.

⁴ فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، ص: 104.

⁷ قطب محمد، دراسات في النفس الإنسانية، ص: 214-215.

⁸ السحمراني أسعد، البيان في مقارنة الأديان، ص: 12.

⁷ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مج: 7، ج: 14، ص: 24.

ابن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، م.س.، مج: 3، ص: 402.

ويؤيد ما ذهب إليه المفسرون ما رواه البخاري بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ كَمَا تُنْتَجِ الْبَهِيمَةُ بِهَيْمَةٍ جَمْعَاءَ هَلْ تُحْسِنُونَ فِيهَا مِنْ جَدْعَاءَ"¹.

يقول ابن حجر: "وأشهر الأقوال أن المراد بالفطرة الإسلام؛ قال ابن عبد البر: وهو المعروف عند عامة السلف، وأجمع أهل العلم بالتأويل على أن المراد بقوله تعالى: "فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا": الإسلام، واحتجوا بقول أبي هريرة في آخر حديث الباب: اقرؤوا إن شئتم: [فطرة الله التي فطر الناس عليها]².

ومن الآيات التي يستدل بها أيضا على أن الناس كانوا على التوحيد، وأنهم فطروا عليه، قوله تعالى: "وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ" [الأعراف: 172].

المسألة الثانية: التوحيد هو الأصل في الدين.

من الآيات ذات المغزى العميق والدلالات الواضحة على أن الأصل هو توحيد الله سبحانه وتعالى، وأن الطارئ هو الشرك والوثنية، بخلاف ما يتبناه التطويريون، قول الله تعالى: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِي مَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" [البقرة: 213].

هذه الآية أصل كبير يستدل به كثير من العلماء على أن الناس كانوا أمة واحدة على التوحيد والحق والهدى من لدن آدم عليه السلام إلى أول رسول وهو نوح عليه السلام³.

ويؤكد الإمام الطبري أن القرآن واضح الدلالة على أن الناس كانوا أمة واحدة على الإيمان ودين الحق دون الكفر بالله والشرك به، مستدلا بقوله تعالى في سورة يونس: "وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَفُضِّي بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ" [يونس: 19]. فتوعد جل ذكره على الاختلاف لا على الاجتماع، ولا على كونهم أمة واحدة، فدل ذلك على أنهم انحرفوا عن التوحيد إلى الشرك، الأمر الذي استدعى إرسال الأنبياء والرسول⁴.

وعلى العموم، وبالرغم من اختلاف المفسرين في مدة استمرار التوحيد بعد آدم عليه السلام، فإن الإجماع على أسبقية التوحيد في الوجود عن الوثنية متحصل في كل الأحوال، وهو ما يعارض كل النظريات التي ذهبت إلى أن الإنسان

الشوكاني محمد بن علي بن محمد، فتح القدير، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1، 2003م، مج: 2، ص: 368.

¹ البخاري، الجامع الصحيح، كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه؟ وهل يعرض على الصبي الإسلام؟ حديث رقم: 1359.

مسلم، صحيح مسلم، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين، حديث رقم: 2658.

² العسقلاني ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج: 3، ص: 215.

³ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مج: 2، ج: 3، ص: 30-31.

⁴ الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ج: 2، ص: 194.

بدأ بالوثنية وانتهى بالتوحيد.

خاتمة البحث:

جملة القول في هذا المدخل إلى علم "تاريخ الأديان" الخلاصات الآتية:

1. أهمية علم "تاريخ الأديان" عند السلف الذين أبدعوا مناهجه، والخلف الذين لا يملكون الاستغناء عنه، مما يقتضي إيلاؤه العناية التي يستحق ضمن مناهج التدريس بالجامعات؛
 2. تعدد التسميات الناشئة عن تنوع البيئات الفكرية، فضلا عن تداخلها بفعل تعدد المقاربات، يفرض التمييز بالتميز بين حقيقة الدين؛ وهي موضوع "فلسفة الدين"، وتطوره؛ وهو موضوع علم "تاريخ الأديان"، وعلاقة الأديان فيما بينها؛ وهي موضوع علم "مقارنة الأديان"؛
 3. جدوى علم "تاريخ الأديان" تتأسس على الدروس المستخلصة منه، والتحسين العقدي الذي يغنمه منه طالب العلم، والمعرفة التي يتيحها له عن نشأة الدين وتطوره في تاريخ البشرية، فضلا عن ثمره الفهم الصحيح للآخر من خلال منظومته العقدية الخاصة؛
 4. دراسة "تاريخ الأديان" تكتنفها صعوبات، بقدر ما هي مائدة نافعة، ذلك لأن مباحثها تقتضي استعدادا خاصا، وحيطة وحذرا في التعامل مع الدراسات الغربية ومنطلقاتها المخالفة للمنظومة الإسلامية؛ من قبيل مساواتها بين الأديان، واعتبارها مُنتجاً إنسانياً، واستصحابها فرضية التطور والنزعة المادية المعادية للأديان، إلى ما هنالك من أضرب الخلل المنهجية؛
 5. لا بد للطالب المسلم المبتدئ من الاعتماد بداية على المصادر الإسلامية الموثوقة، والاستشارة مع الخبراء في التخصص؛ ريثما تترسخ قدمه؛
 6. يسجل الباحث بشأن تفسير "نشأة الدين" عجز فلاسفة الغرب عن التوصل إلى حقيقة موحدة في الموضوع؛ نظرا لشح المعلومات عن الحقب التاريخية التي جعلوها أساسا لاستخلاص نظرياتهم؛
 7. يجمع علماء المسلمين، ومعهم طائفة من الباحثين الغربيين، على أن العقيدة الدينية مصدرها الخالق الأكبر الواحد الفرد الصمد، الله جل جلاله، وأن الوثنيات عرض طارئ في التاريخ.
- هذا، ومسك الختام: الحمد لله باري الأنام، وعلى نبينا أفضل الصلاة والسلام.

لائحة المصادر والمراجع:

- المصحف الشريف.
- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الكتب العلمية، ط:1، 1425/2004م.
- ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط:1، 1425/2004م.
- ابن عاشور محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
- ابن فارس، أحمد بن الحسين اللغوي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د.ط.، 1399/1979م.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1424/2004م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، د. ط.، 1412/1992م.
- الأعظمي محمد ضياء الرحمن، دراسات في اليهودية والمسيحية وأديان الهند، مكتبة الرشد، الرياض، ط:2، 1424/2003م.
- البخاري، الجامع الصحيح، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط.، ود.ت.،
- بدوي علي بك، تاريخ القانون، دار نشر الثقافة، الإسكندرية، د.ط.د.ت.
- البستاني بطرس، دائرة المعارف، دار المعرفة، بيروت. د.ط.د.ت.
- البيروني أبو الريحان أحمد بن محمد، تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة، عالم الكتب، بيروت، ط:2، 1403/1983م.
- تركي إبراهيم محمد، علم مقارنة الأديان عند مفكري الإسلام، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط:1، 2002م.
- التهانوي محمد علي الفاروقي، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق الدكتور لطفي عبد البديع، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط.، 1996م.
- الحسيني محمد إسماعيل، الإنسان والدين؛ ولهذا هم يرفضون الحوار...؟، مكتبة وهبة، القاهرة، ط:1، 1424/2004م.
- حمدي عبيد، معجم المصطلحات، ملحق بالموسوعة الميسرة للأديان والمذاهب، نشر الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض، د.ط.، 1998م.
- دراز محمد عبد الله، الدين؛ بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، دار القلم، الكويت، د.ط.، ود.ت.

- الزبيدي مرتضى أبو الفيض محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، إصدار وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، مطبعة حكومة الكويت، د.ط، 1385هـ/1965م.
- الزحيلي محمد والعش يوسف، تاريخ الأديان، المطبعة التعاونية، دمشق، د.ط، 1401-1402هـ/1981-1982م
- السايح أحمد عبد الرحيم، بحوث في مقارنة الأديان؛ الدين، نشأته، الحاجة إليه، دار الثقافة، الدوحة، د.ط، د.ت،
- السحمراني أسعد، البيان في مقارنة الأديان، دار النفائس، بيروت، ط:1، 2001م/1422هـ،
- سعيد مراد، المدخل في تاريخ الأديان، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، الميوطية (الهرم)، د.ط، د.ت،
- الشاطبي إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الموافقات، تحقيق أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، القاهرة، ط:1، 1417هـ/1997م.
- الشرقاوي محمد عبد الله، مقارنة الأديان؛ بحوث ودراسات، دار الجيل، بيروت، ومكتبة الزهراء، القاهرة، ط:2، 1410هـ، 1990م
- شلبي رؤوف، يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء؛ دراسة مقارنة للمسيحية، دار البشير، المنصورة، مصر، د.ط، د.ت.
- الشوكاني محمد بن علي بن محمد، فتح القدير، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 2003م.
- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت، د.ط، 1982م
- عليان رشدي والساموك سعدون، الأديان؛ دراسة تاريخية مقارنة، دار الحرية، بغداد، 1976م.
- عمارة نجيب، الإنسان في ظل الأديان، مكتبة المعارف، الرياض، د.ط، د.ت.
- فرج الله عبد الباري، العقيدة الدينية؛ نشأتها وتطورها، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط:4، 2004م.
- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:2، 2007م/1428هـ.
- فيوريخ، أصل الدين، دراسة وترجمة أحمد عبد الحليم عطية، ط:1، 1991م
- القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط:1، 1995م/1416هـ.
- قطب محمد، دراسات في النفس الإنسانية، دار الشروق، ط:9، 1993م/1413هـ،
- اللافي الفاضل محمد بن علي، تأصيل الحوار الديني؛ تأصيل المصطلحات وتحديد الضوابط الشرعية مع مثال تطبيقي (السودان نموذجاً)، دار الكلمة، المنصورة، مصر، ط:1، 2004م/1425هـ

- مجموعة من المستشرقين، دائرة المعارف الإسلامية، ترجمة أحمد الشناوي وآخرون، دار الفكر العربي
- مصطفى عبد الرزاق، الدين والوحي والإسلام، دار القادري، لبنان، د.ط.، ود.ت
- النشار علي سامي، نشأة الدين، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، ط:1، 1995م
- الهاشمي طه، تاريخ الأديان وفلسفتها، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ط:8، 1963م.
- BURNOUF EMILE, Sciences des religions, Paris, 1880.
- DURKHEIM EMILE, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris, 1937.
- HOFFDING HARALD, Philosophie de la religion, Paris, Alcan 1909.
- HUBERT, Introduction à la traduction française du manuel d'histoire des religions, Paris, Colin, 1904.
- JEVONS, An Introduction to the history of religion, Londres, 1896.
- MULLER MAX, Origine et développement de la religion, Londres, 1873.
- REINACH SALAMON, Histoires générales des religions, Paris, 1909.
- SABATIER AUGUSTE, Esquisse d'une philosophie de la religion, Paris, 1897.
- SPENCER HERBERT, Premiers Principes, Londres, 1863.

ملاحظات تقويمية حول طرائق تدريس العلوم الشرعية بالجامعة

المغربية

-وحدة الفكر الإسلامي أنموذجاً-

د. عز الدين حدو¹

استهلال

تأتي هذه الدراسة ابتداء للإسهام في الجهود التربوية التي حاولت تشخيص ومعالجة المناهج التعليمية الجامعية بالأساس وتدريس العلوم الإسلامية على وجه الخصوص، كما تقصد إغناء البحث التربوي الجامعي في العلوم الإسلامية من خلال مقارنة منهجية أعتمد قواعدها ونهجها في تطوير طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي في شعبة الدراسات الإسلامية بالجامعة المغربية. "لا سيما وأن كل البراهيم ناطقة بكون النقد المنهجي هو العامل الأساس الذي أسهم في تطور المعرفة الإسلامية في جميع العصور والأزمان، وهو الدافع الذي جعلها تحتك علميا مع المعارف الإنسانية، وتظهر صحة أصولها"⁽²⁾.

كما تنطلق هذه الدراسة من رصد واقع طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي بالجامعة المغربية تحليلا وتفسيرا ونقدا، بغية الوصول إلى مكان الضعف والقوة فيها وكذا اقتراح دعائم لتطويرها. ومنه يمكن صياغة الإشكالية على الشكل التالي: ما واقع طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي في شعبة الدراسات الإسلامية، وما هي سبل تطويرها وتحويرها؟

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الإسهام في جهود تجديد وإصلاح مناهج العلوم الشرعية بالتعليم العالي الذي يعد مجالا يحتاج تجديدا متتابعا في مخططاته وآلياته وطرائق التدريس والتقويم فيه، هذا بشكل عام. أما بشكل خاص فهي دراسة فريدة لكونها تتناول تربويا لونا من ألوان المعرفة الإسلامية لم يشتغل عليه من قبل، ولم تجعل له حدود معرفية تأصله وتحدد منهجه وقواعده، وهو وحدة الفكر الإسلامي (بمدلولها الخاص كما سيتبين).

¹ أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين -وجدة، أستاذ التربية الإسلامية.

² نبيل الطنطاوي، نظرية النقد المنهجي وأهميتها في تطوير تدريس العلوم الإسلامية، ص338.

منهج الدراسة:

أستعين بعدد حول الله وقوته في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، لكونه يسعف في تتبع واقع طرائق تدريس الفكر الإسلامي ورصد مواطن القوة والضعف فيها واقتراح دعائم لتطويره وتجويده. كما أستعين باستمارة للاستثناس أستطلع بها آراء عينة من طلبة الدراسات الإسلامية ومواقفها من طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي. وهذا لا يمنع من استدعاء مناهج أخرى كلما دعت إلى ذلك ضرورة علمية.

أهداف الاستمارة:

- إشراك عينة البحث -الطلبة- في تقويم طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي.
- استخلاص آراء عينة البحث في طرائق واساليب تدريس الوحدة.
- استثمار نتائج الاستمارة في تشخيص واقع طرائق تدريس الفكر الإسلامي بغية اقتراح دعائم لتطويرها.
- وقد اخترت في أسئلة هذه الاستمارة أسلوب "الاستبيان المقيد" من خلال التأشير على الاختيارات المحددة في سلم التقديرات المرفق مع كل سؤال بصيغة (بدرجة كبيرة؛ بدرجة متوسطة؛ بدرجة ضعيفة).

مجال البحث:

يشمل البحث من حيث الملف الوصفي للمادة كل الجامعات المغربية التي تضم شعبة الدراسات الإسلامية، وذلك لكون الملف الوصفي لمادة الفكر الإسلامي الجذع المشترك موحد وطنيا. أما من حيث الاستمارة فهو يشمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الأول.

عينة البحث:

أما عينة البحث فقد تكونت من مائة وعشرين (120) طالب وطالبة يتابعون دراستهم في شعبة الدراسات الإسلامية -جامعة محمد الأول- سلك الإجازة -النظام الجديد LMD- الفصول التالية: الثاني؛ الرابع؛ السادس، وذلك بحكم أن الطلبة في هذه الفصول الثلاث كلهم درسوا مادة الفكر الإسلامي ابتداء من الفصل الثاني وما بعده. كما استهدفت الاستمارة طلبة سلك الماستر في بعض التخصصات.

طريقة الإحصاء:

اعتمدت في إحصاء ومعالجة النتائج التي أسفرت عنها الاستمارة بعد تفريغها في جداول إحصائية على النسب المئوية. ثم قمت بترجمة أجوبة أسئلة الاستمارة إلى معطيات مفصلة في جداول ومبينات، أتبعها بعد ذلك بالقراءة والتحليل والتفسير بغية استخلاص الأسباب التي جعلت الطلبة يختارون هذا الجواب أو ذاك.

أولا: محددات نظرية ومفاهيمية

على قدر أهمية تشخيص واقع طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي، تكون الحاجة إلى التأصيل النظري لأهم

أدوات ومفاهيم التحليل والتقويم، لأن تقويم مناهج الدراسات الإسلامية "ليس عملاً وصفياً يرصد واقعها ويصدر أحكاماً بشأنها تعريفاً ونقداً، بل هو عملية تنبني على هدي منهجي، خاضعة لفلسفة مرجعية تقيس مدى وفاء هذه المناهج بمقتضى المبادئ التي يقوم عليها النظام المعرفي الإسلامي، ومدى احترامها لمقتضيات النظرية التربوية الإسلامية، ومدى انسجامها مع المبادئ التربوية والاجتماعية والنفسية الواسعة التداول في مجال بناء المناهج التربوية وتقويمها"⁽¹⁾.

أ- في مفهوم التقويم

كلمة "التقويم" في اللغة لا تخرج عن معنيين هما: بيان قيمة الشيء، وإزالة الاعوجاج فيه⁽²⁾، وهي الدلالات التي لا تخرج عنها أيضاً في المجال التربوي من كونه عملية تشخيص وتصحيح لتعلمات المتعلم أو للمنهج الدراسي.

ب- معنى طرائق التدريس

- الطرائق

وردت كلمة طرائق في القرآن الكريم بمعنى "فرق"³ قال تعالى: {وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدْدًا}⁴. وهي مفرد طريقة، وعرفت الطريقة بأنها المسلك وهناك من عرفها بأنها: السيرة والمذهب والطريق⁵، قال تعالى: {قَالُوا إِنَّ هَٰذَانِ لَسَاحِرَانِ يُرِيدَانِ أَنْ يُخْرِجَاكُم مِّنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِمَا وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُثَلَّى} طه 63.

وفي الاصطلاح اختلفت تعريفات الطريقة بحسب مجال تداولها، فالطريقة في علم العقيدة ليست بنفس المعنى في علم الفقه وهكذا. أما في المجال التربوي فليس هناك حد يجمع عليه في اصطلاح الطريقة، بحيث أن كلا يراها من منظوره الخاص وانطلاقاً من فلسفة التربية التي يؤمن بها. فهناك من يرى أن الطريقة في التدريس هي: "ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة"⁶. وتعريف آخر يرى بأنها: الأسلوب أو المنهج الذي يسلكه المعلم مع تلاميذه في عملية التدريس، بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج، الفرصة الكاملة للتلميذ لكي يشارك بنشاط، وفاعلية في عملية التعليم، وبحيث لا يصبح المتعلم متلقياً ولكن مشاركاً⁷.

- التدريس

جاء في لسان العرب: دَرَسَ النَّاظِقَ يَدْرُسُهَا دَرْساً: راضها، ودَرَسَ الْكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْساً وِدْرَاسَةً وِدَارَسَةً، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه. وقد قرئ بهما: وَلَيَقُولُوا دَرَسْتَ، وليقولوا دَارَسْتَ، وقيل: دَرَسْتَ قَرَأْتَ كَتَبَ أَهْلُ الْكِتَابِ،

¹ يونس محسين، واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية، ص 16.

² انظر: ابن منظور، لسان العرب، ص 499-500.

³ الإمام القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ص 16.

⁴ سورة الجن الآية 11.

⁵ المعجم الوسيط، ج 2 ص 576

⁶ حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، ص 204

⁷ خالد حسين أبو عمشة، مصطلحات: الإستراتيجية، المدخل، الطريقة، الأسلوب، والتخطيط التربوي/ <https://www.alukah.net/social/0/81066/>.

وَدَارَسْتُ: ذَاكَرْتُهُمْ. وروى عن ابن العباس في قوله عز وجل: وكذلك نُصَرِّفُ الآيات وليقولوا دَرَسْتُ؛ قال: معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إِنَّكَ دَرَسْتَ أي تعلمت أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتُ⁽¹⁾.

يفيد التعريف اللغوي للتدريس معنى: الترويض والمعاندة والمذاكرة والتعلم، وهي معان جعلت منه يتطور عبر التاريخ ليصبح علما قائما بذاته، "تبلورت أدبياته في علوم التربية المعاصرة. والتدريس بوصفه علما من العلوم يطلق عليه في المدارس التربوية الغربية -والعربية بالتبعية لها- اصطلاح الديداكتيك"⁽²⁾.

وعرفت الديداكتيك كونها: الدراسة العملية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المرسومة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي⁽³⁾.

وفي تعريف الديداكتيك لا بد أن نميز بين مستويين:

- الديداكتيك العامة: ويقتصر اهتمامها على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي تلك القواعد والأسس، والمبادئ العامة التي يجب مراعاتها بغض النظر عن خصوصية كل مادة.

- الديداكتيك الخاصة: أو ديداكتيك المادة، كما هو الشأن في هذه الدراسة، وهي تختص بتدريس مادة بعينها.

ت- في معنى الفكر الإسلامي

الفكر الإسلامي مصطلح مركب من "الفكر" مضافة إلى "الإسلامي"، فما المراد أولا بالفكر، ثم ما معنى الفكر الإسلامي؟

- الفكر لغة واصطلاحاً:

إن مادة "فكر" في قواميس اللغة العربية لا تخرج عن المعاني التالية: تردد القلب في الشيء⁽⁴⁾ وإعمال الخاطر والنظر فيه⁽⁵⁾؛ وفي معجم الصحاح الفكر: التأمل في الشيء⁽⁶⁾. وقد وردت الكلمة في القرآن الكريم بصيغة الفعل الماضي مرة واحدة في قوله تعالى: (إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ) المدثر 18، ووردت في سبعة عشر موضعاً بصيغة الفعل المضارع على النحو التالي: تتفكرون؛ يتفكرون؛ يتفكرون، نذكر على سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى:

- (كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ) [البقرة، 266]

- (أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خُفٍّ وَقُرْآدَى تُمْ تَتَفَكَّرُوا) [سبا 46]

(1) ابن منظور، مج: 03، ص 59.

(2) مصطفى صادق، منهاج تدريس الفقه، ص 56.

(3) محمد الدريج، ماهية الديداكتيك، ص 46.

(4) أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج 4/ ص 446.

(5) ينظر ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني، ص 883. والقاموس المحيط، للفيروز آبادي، مادة فكر، ج 1، ص 588.

(6) محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مادة فكر، ج 1، ص 213. ومعجم الدوحة التاريخي للغة العربية، كلمة فَكَّرَ.

والملاحظ على التعريفات اللغوية اختلافها في تحديد مصدريّة الفكر، فالقلب غير العقل والتردد غير النظر.

- أما اصطلاحاً:

فلم يكتف العلماء والمفكرون بالتعريف اللغوي للفكر، وإنما حاولوا وسمه بتعريفات أكثر وضوحاً، وجعلوا له من الخصائص والحدود ما يجعله أكثر تحقيقاً لوظيفته. فقد عرفه الجرجاني في تعريفاته أنه: ما يتم به التفكير من أفعال ذهنية، أو هو ترتيب أمور معلومة للوصول إلى مجهول⁽¹⁾، وفي مفردات القرآن للراغب الأصفهاني: "الفكرة قوة مطابقة للعلم إلى المعلوم، والتفكير جولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان ولا يقال إلا فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب"⁽²⁾. وقال بعض الأدباء: الفكر مقلوب عن الفكر، لكن يستعمل الفكر في المعاني وهو فرك الأمور وبجثها طلباً للوصول إلى حقيقتها"⁽³⁾، وقال الإمام الغزالي: "اعلم أن معنى الفكر هو إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة"⁽⁴⁾.

ومن هذه التعريفات اللغوية والاصطلاحية وغيرها على اختلافها مما تركته تفادياً للحشو، أخلص إلى أن الفكر أو التفكير عملية تدبر وتأمل سواء ارتبطت بالعقل أو القلب أو الروح أو النظر المجرد، تسوق الإنسان فطرياً انطلاقاً مما هو معلوم عنده إلى معرفة ما هو مجهول عنه، أي تنمية علومه ومعارفه في الحياة. وهو على قسمين:

- أحدهما: "النظر"⁽⁵⁾ في أمور الدنيا، كالنظر في العلاجات والتجارات.

- والثاني: النظر في أمور الدين، وذلك أيضاً على قسمين: أحدهما: النظر في الشبه لتحل، والثاني: النظر في الأدلة ليتوصل بها إلى المعرفة"⁽⁶⁾.

- في معنى الفكر الإسلامي

بناء على ما خلصنا إليه في كون أن الفكر هو تمرد القوى العاقلة والمفكرة في الإنسان تنشأ بذلك اكتشاف المجهول انطلاقاً مما هو معلوم، فإنه لا بد لهذه الحركة الفكرية من هوية تنتمي إليها تحدد لها المنهج والرؤية والأهداف. ومحدد "الإسلامي" في المفهوم هو الذي يمثل لنا هذه المرجعية، بحيث إذا كانت هذه العملية تنطلق من مسلمة إسلامية وتتماشى

(1) التعريفات، ج 1، ص 218.

(2) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص 643.

(3) الألوسي، روح المعاني، مج: 5، ص 97. (حذف الصفات العلمية (إمام - دكتور... في الهوامش أو توحيدها وإثباتها والأول أفضل).

(4) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج 4، ص 425.

(5) النظر هنا مرادف للفكر، ومن العلماء الذين جعلوا الفكر مرادف للتفكير إمام الحرمين الجويني في كتابه: الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، تحقيق أسعد تميم، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت - ط 1 - 1985، ص 25. والإمام محمد بن علي التهانوي في كتابه: كشف اصطلاحات الفنون، دار صادر - بيروت ج 3 ص 1121. وقاضي القضاة عبد الجبار الهمداني في كتابه: شرح الأصول الخمسة، ت أحمد بن حسين، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، طبعة غير مذكورة، ص 25.

(6) الهمداني، شرح الأصول الخمسة، مرجع سابق الصفحة نفسها.

والعقائد الإسلامية ولا تخرج عن دائرتها، فإننا نسلم إلى نتائج هذه العملية بأنها فكري إسلاميا.

والإسلام غير الفكر الإسلامي، الأول ما جاء به القرآن والسنة وخاصيته الربانية والعصمة، أما الثاني فهو اجتهاد المسلمين في ضوء المعصومين، وهو اجتهاد بشري ينتج عنه الخطأ والصواب.

والفكر الإسلامي مفهوم حديث من حيث الاصطلاح - لا من حيث الاستعمال - وقد أعطيت له تعريفات عدة نستحضر بعضا من أشهرها وأكثرها تداولاً. فقد عرف كونه:

- كل ما أنتج فكر المسلمين منذ مبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى اليوم من المعارف الكونية العامة المتصلة بالله عز وجل والعالم والإنسان، والذي يعبر عن اجتهادات العقل الإنساني لتفسير تلك المعارف العامة في إطار المبادئ الإسلامية عقيدة وشرعية وسلوكاً⁽¹⁾.

- إنه نتاج التأمل العقلي عن نظرة الإسلام العامة للوجود، والمتوافق مع قيم الإسلام ومعاييره ومقاصده⁽²⁾.

- هو المحاولات العقلية من علماء المسلمين لشرح الإسلام من مصادره الأصلية القرآن والسنة. إما استنباطاً للأحكام الدينية في صلة الإنسان بخالقه أو في صلته بالإنسان؛ وإما دفاعاً عن العقائد الدينية؛ وإما توفيقاً بين مبادئ الدين وتعاليمه⁽³⁾.

- ما أنتجه وما ينتجه العقل المسلم من خلال تعامله مع النصوص الإسلامية وفق منهج علمي؛ ذلك أن بحوث علماء المسلمين في أية قضية إنما تجمع بين اجتهادهم كمطلب للبحث لا بد فيه من إعمال العقل، ونصوص من الكتاب والسنة يستندون إليها ويجعلونها نقطة انطلاق ومرجع تحكيم، كل ذلك في ضوء ربط نتائج البحوث بحياة الناس في إطار مقاصد الشريعة الإسلامية⁽⁴⁾.

بالنظر والتأمل في هذه التعريفات نجد أن ماهية الفكر الإسلامي تتحدد في كونه: فكراً أنتجه المسلمون بعد إعمالهم العقل في الحقائق والموجودات، إما تفسيراً؛ أو استنباطاً؛ أو توفيقاً، وفق منهج علمي ينضبط لمبادئ الدين ومعاله الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

وانسجاماً مع هذه التعريفات ومع التراث الإسلامي العلمي ككل يمكن أن نجمل وظائف الفكر الإسلامي في

الآتي:

✓ تأسيس العلوم واستنباط المعارف.

✓ تنقيح الفكر الإنساني والاستفادة منه.

(1) محسن عبد الحميد، تجديد الفكر الإسلامي، ص 41.

(2) أحمد حسن فرحات، مصطلح الفكر الإسلامي، ج 2، ص 693.

(3) محمد البيهي، الفكر الإسلامي في تطوره، ص 6. بتصرف

(4) أبو زيد العجمي، دراسات في الفكر الإسلامي، ص 7.

✓ نقد الأفكار وتصحيحها أو تقويمها.

✓ الدفاع عن الإسلام ورد الشبهات عنه.

- مدلولات الفكر الإسلامي باعتبار العموم والخصوص:

الفكر الإسلامي باعتباره مادة تدرس بالجامعة لا نجد لها تعريفاً محدداً ودقيقاً اللهم تلکم المحاور المقررة في الملف الوصفي للدراسات الإسلامية والتي سنتعرض لها بالتحليل والنقد فيما سيأتي من الدراسة. وغياب تعريف محدد لهذه المادة الدراسية يوقع في تناقض ماثل بين ماهية الفكر الإسلامي وما يدرس في الجامعة تحت هذا المسمى. بحيث إذا وقفنا عند ماهية الفكر الإسلامي كما جاءت في التعريفات السابقة فهذا يحتم علينا إطلاق مفهوم الفكر الإسلامي على الدراسات الإسلامية كلها (علوم القرآن؛ علوم الحديث؛ الفقه؛ الأصول؛...) وبالتالي لا وجود لمادة علمية قائمة بذاتها تسمى الفكر الإسلامي، وإنما هي مجموعة من العلوم الإسلامية تدرس على حدة. لكن الذي دأب عليه الباحثون في الدراسات الإسلامية هو التمييز بين مواد شرعية تلقن للطلبة كعلوم القرآن والحديث والسيرة والعقيدة والفقه والأصول، وبين مواد فكرية كعلم الكلام والتصوف والمنطق ومقارنة الأديان والحركات الإصلاحية والفكر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والفلسفة الإسلامية وغيرها من المباحث التي تندرج حتى مسمى مادة الفكر الإسلامي. ولذلك وحتى لا نقع في التناقض المذكور نقول:

إن مسمى الفكر الإسلامي يأخذ مدلولين:

✓ مدلول عام: هو كل فكر أنتجه المسلمون بعد إعمالهم العقل في الحقائق والموجودات، إما تفسيراً؛ أو استنباطاً؛ أو توفيقاً، وفق منهج علمي ينضبط لمبادئ الدين ومعاله الواردة في نصوص الوحي.

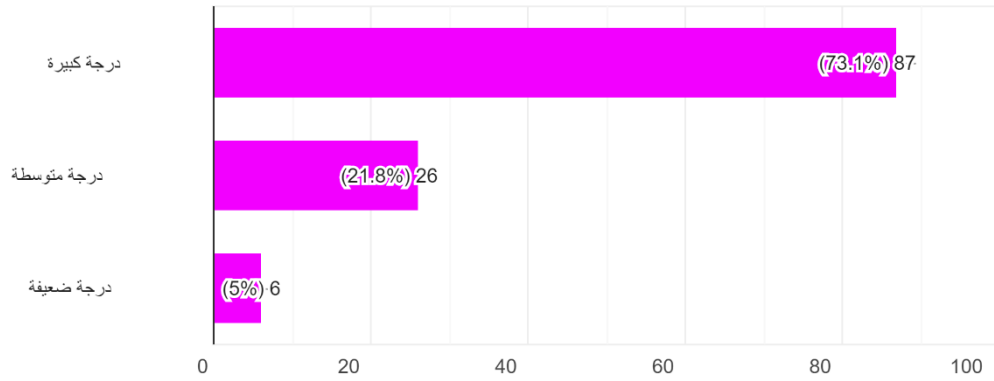
مدلول خاص: هو ما يتعلق بلون من ألوان المعرفة الإسلامية، وهي دراسة كلية للمعارف الإسلامية من حيث هي نتاج تفاعل مع آيات الله الكونية والشرعية.

ثانياً: تقويم طرائق التدريس وأساليبه

1- أسئلة المحور ونتائجها

- أسلوب الإلقاء هو المعتمد في طريقة تدريس وحدة الفكر الإسلامي؟

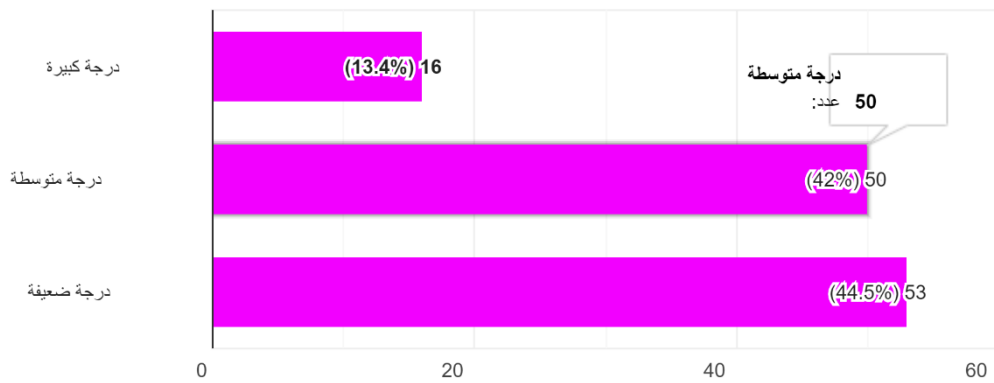
درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	
73.1%	21.8%	5%	الأجوبة بالنسبة المئوية



يتضح من خلال الجدول والمبيان أعلاه أن النسبة الكبيرة من عينة البحث والتي تقدر بـ 73.1% تؤكد أن أسلوب الإلقاء هو المعتمد في التدريس بدرجة "كبيرة". في حين قدر 21.8% من طلبة العينة أن درجة الاعتماد على أسلوب الإلقاء "متوسطة".

- هل تستشعر أن طرائق التدريس المعتمدة في وحدة الفكر الإسلامي تنمي مهاراتك وقدراتك الفكرية بعد التخرج؟

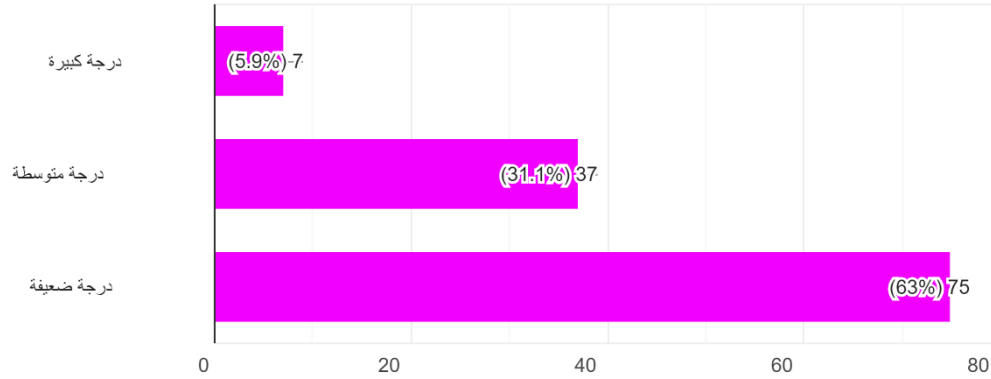
درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	
13.4%	42%	44.5%	الأجوبة بالنسبة المئوية



تبين من خلال الجدول والمبيان أعلاه أن نسبة 44.5% من طلبة العينة يقدر أن تنمية طرائق التدريس المعتمدة لقدراتهم ومهاراتهم الفكرية بالدرجة "الضعيفة"، ونسبة 42% قدرت المسألة بالدرجة "المتوسطة".

- هناك مزج بين الأساليب النظرية والتطبيقية في تدريس وحدة الفكر الإسلامي بدرجة:

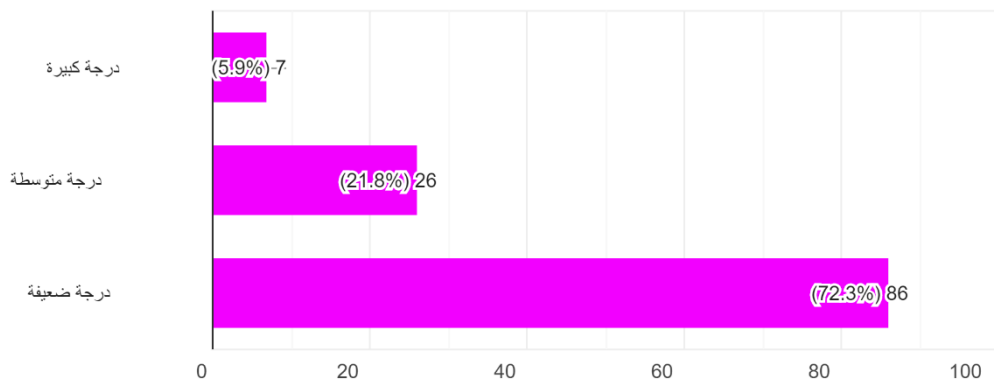
ضعيفة	متوسطة	كبيرة	
63%	31.1%	5.9%	الأجوبة بالنسبة المئوية



أوضحت نتائج الدراسة الشاخصة في الجدول والمبيان أعلاه أن نسبة 63% من الطلبة يؤكدون أن الجمع بين الأساليب النظرية والتطبيقية يتم بدرجة "ضعيفة". في حين أن نسبة 31.1% من عينة البحث أكدت أن ذلك يتم بدرجة "متوسطة".

– طرائق التدريس تراعي الفوارق الفردية بين الطلبة بدرجة:

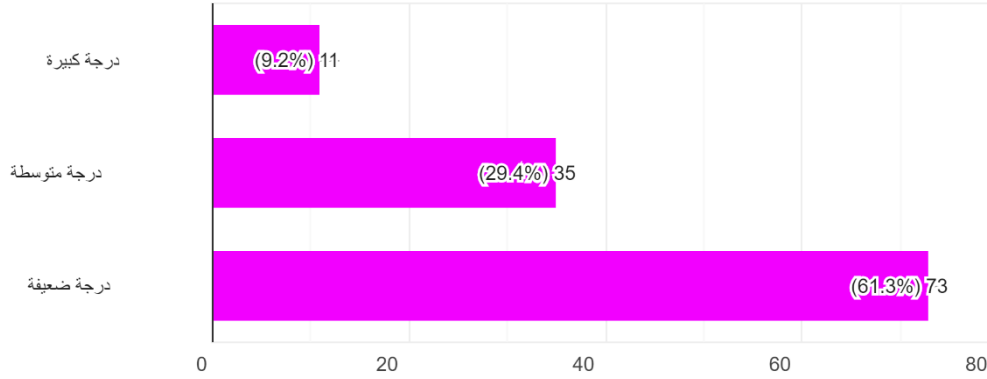
درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	
72.3%	21.8%	5.9%	الأجوبة بالنسبة المئوية



كشفت نتائج الدراسة أن ما يعادل 72.3% من الطلبة يقدرّون درجة مراعاة طرائق التدريس للفروق الفردية بينهم بـ "الضعيفة". في حين أكد 21.8% منهم درجة ذلك بـ "المتوسطة".

– توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس الوحدة

الأجوبة بالنسبة المئوية	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
	9.2%	29.4%	61.3%



أوضحت نتائج الدراسة في الجدول والمبيان أعلاه أن نسبة 61.3% من طلبة العينة يؤكدون عدم توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس ويقدرون ذلك بالدرجة "الضعيفة". في حين نسبة 29.4% يقدرّون استخدام ذلك بالدرجة "المتوسطة".

2- تحليل وتفسير النتائج

أ- أسلوب الإلقاء هو المعتمد في طريقة تدريس الفكر الإسلامي؟

كشفت نتائج الدراسة أن النسبة الكبيرة من عينة البحث والتي تقدر بـ 73.1% تؤكد أن أسلوب الإلقاء هو المعتمد في طرائق تدريس وحدة الفكر الإسلامي بدرجة "كبيرة".

هذا هو الشائع في تدريس العلوم الإسلامية عموماً وليس الفكر الإسلامي فقط، فطريقة المحاضرة التي يكون محورها هو الإلقاء هي المعتمدة عند أغلب الأساتذة الجامعيين. وقد صرح كثير منهم بأن هذا الأسلوب إنما مرده بالدرجة الأولى إلى الاكتظاظ الكبير التي تغرق فيه شعب الدراسات الإسلامية بالجامعة المغربية، يقابله في ذلك العدد الهزيل للأساتذة الجامعيين وضعف البنية التحتية (مدرجات وقاعات دراسية بعدد محدود، وغياب وسائل تعليمية مساعدة)، فعلى سبيل المثال يقدر عدد طلبة العلوم الشرعية بكلية الآداب سايس-فاس بـ 1200 طالب وطالبة، في مقابل ذلك يوجد 15 أستاذاً متخصصاً في العلوم الشرعية. فأمّام هذا الواقع المتناقض يبقى أسلوب الإلقاء هو الأنجع في تبليغ المعارف.

غير أن هناك من الأساتذة من لا يسوغ الاحتجاج بهذه المعوقات وجعلها حاجزاً أمام التنوع في وسائل تدريس العلوم الإسلامية وطرائقها، وإنما جعل مرد شيوع طريقة الإلقاء بالأساس إلى عدم انفتاح الأساتذة على الطرائق والأساليب الخاصة بالتعليم العالي، وقلة الخبرة التربوية في هذه المسألة. يقول الدكتور خالد الصمدي "فلا ينبغي أن تقدم هذه الإشكالات على أنها العائق الوحيد للتجديد في طرائق التدريس بل نؤكد على دور إشكالية التكوين التربوي للمدرس في

طرائق ووسائل التدريس الجامعي"⁽¹⁾.

أضف إلى ذلك تجمد أساتذة العلوم الإسلامية على أسلوب التلقين باعتباره الشائع في التراث التربوي الإسلامي، بحيث يكون المدرس هو "المتحمل لجميع أعباء التدريس، فيحتكر الميدان لنفسه، ويكون بمثابة الراوي والموصل للمعلومات التي يريد الإدلاء بها"⁽²⁾.

ب- هل تنمي طرائق التدريس المعتمدة مهارات الطالب وقدراته الفكرية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 44.5% من طلبة العينة يقدرّون تنمية طرائق التدريس المعتمدة لقدراتهم ومهاراتهم الفكرية بالدرجة "الضعيفة"، ونسبة 42% قدرت المسألة بالدرجة "الضعيفة". منه وحسب عينة البحث يظهر الضعف البين في قصور طرائق تدريس الفكر الإسلامي في تنمية مهارات الطالب وقدراته.

ولا تنمي المهارات والقدرات إلا بالتكرار والممارسة التطبيقية "لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"⁽³⁾. وهذا ما يغيب في تدريس مادة الفكر الإسلامي فهي خالية من الأساليب التطبيقية التي من شأنها أن تصنع الملكة الفكرية في الطالب، وتجعله قادراً على التحليل والنقد والاستنباط وغيرها من المهارات المنهجية.

ج- هناك مزج بين الأساليب النظرية والتطبيقية

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 63% من الطلبة يؤكدون أن الجمع بين الأساليب النظرية والتطبيقية لا يتم في تدريس الفكر الإسلامي إلا بدرجة "ضعيفة".

وهذا الضعف والقصور نتيجة طبيعية لكون الجامعة المغربية تركز وبالخصوص في العلوم الإنسانية على نقل المعارف وشحنها في ذهن الطالب، دون أن تصرف هذه المعارف في وضعيات مختلفة بغية توظيفها في حصص تطبيقية. كما نص على ذلك الملف الوصفي للوحدة من ضرورة تفعيل الحصص التطبيقي بنسبة لا تقل عن 20 في المائة من الغلاف الزمني المحدد لوحدة الفكر الإسلامي.

3.1. الغلاف الزمني (تكون الأعمال التوجيهية إلزامية في الوحدات الأساسية. يتعين أن يشتمل التدريس بالمسلك على

أشغال تطبيقية، دون المشروع المؤطر أو التدريب المهني، في حدود نسبة لا تقل على 20% من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية).

د. طرائق التدريس تراعي الفوارق الفردية بين الطلبة بدرجة

(1) البيداغوجيا الجامعية للدراسات الإسلامية، ص 15.

(2) عبد العزيز صالح، وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرائق التدريس، ص 269.

(3) عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، الفصل 46، ص 574.

أسفرت نتائج الدراسة على أن ما يعادل 72.3% من الطلبة يقدرّون درجة مراعاة طرائق التدريس للفروق الفردية بينهم بـ "الضعيفة".

يمكن إرجاع هذا إلى كون اعتماد التنوع في العرض البيداغوجي يحتاج إلى أن تتوفر "هيئة التدريس على بيانات تحدد طبيعة هذه الفوارق ومستوياتها، ونقط الاشتراك والتمايز بين الفئة المستهدفة، ومن الضروري أن تكون هذه البيانات نتيجة لدراسات تقويمية تشخيصية، معتمدة على مؤشرات دقيقة، تحدد مستوى كل طالب بعد تسجيله في مسالك الدراسات الإسلامية"⁽¹⁾.

هـ- توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس الوحدة

أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة 61.3% من طلبة العينة يؤكّدون عدم توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس ويقدرّون ذلك بالدرجة "الضعيفة". في حين نسبة 29.4% يقدرّون استخدام ذلك بالدرجة "المتوسطة". من خلال هذه النتائج يتبين لنا أنه على الرغم من الاكتساح الكبير لوسائل التكنولوجيا في حياة الطالب، ومن الرغم من الاعتماد الكبير عليها كوسيلة من وسائل البحث العلمي، إلا أن التدريس الشرعي الأكاديمي لا يزال يعزف عن استعمال الوسائل التقنية والرقمية الحديثة في تلقين العلوم الإسلامي.

إلا أننا يمكن تفسير سبب هذا العزوف إلى:

- عدم توفر هيئة التدريس على المهارات والتقنيات اللازمة لتوظيف هذه الوسائل الحديثة، إذ أن أكبر نسبة منهم تتراوح أعمارها بين الخمسين والسبعين.

- وإذا وجدت بعض الاستثناءات القادرة على استعمال هذه الوسائل، فإن الوسائل التكنولوجية شبه منقرضة من المؤسسات الجامعية، رغم "الإشارة في دفتر الضوابط البيداغوجيا إلى إمكانية تدريس جزء الوحدات عن بعد في إطار انفتاح الجامعة على العالم الافتراضي"⁽²⁾.

ثالثا: طرائق مقترحة لتدريس وحدة الفكر الإسلامي

إن استحضار العلاقة بين الفكر الإسلامي وباقي فروع المعرفة الإسلامية يقتضي التطوير والإبداع في طرائق وأساليب التدريس وأشكاله التي من شأنها تحقيق مبدأ المعرفة المتكاملة، بعيدا عن تلك الطرائق النمطية القائمة على الإلقاء والتلقين، التي لا تنمي في الطالب حدس النظر والاستدلال، ولا تجعله قادرا على الموازنة والمقارنة والتحليل والتفسير.

وليست هناك طرائق معينة وفضلى لذلك، "فقد يرى بعضهم أن طريقة المحاضرة هي أفضل الطرائق لتدريس مادة من المواد الدراسية... غير أنها قد تكون أسوأ طريقة لدرس آخر. تلك الحقيقة تنطبق على الأسلوب والوسيلة في آن واحد. وعليه، فليست هناك طريقة فضلى في التدريس، وإنما هناك طريقة مناسبة تتطلب أسلوبا مناسباً ووسيلة مناسبة في وقت

(1) يونس محسين، واقع المناهج الجامعية، ص 207.

(2) المرجع نفسه، ص 192.

ومن الطرائق التي يمكن اعتمادها في تدريس مادة الفكر الإسلامي:

1- طريقة المشروع:

وهي "نشاط تربوي يخطط له الطلاب مع معلمهم لتحقيق هدف منشود، وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية إضافة إلى الخبرات الغنية بالمهارات والمعلومات...ويقوم المعلم بمناقشة عامة مع طلابه تساعد في الكشف عن اتجاهات وميولهم واهتماماتهم، والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، وعندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوع ما، وبرغبتهم في القيام بنشاطات تتعلق بهذا الموضوع لاستكمال خبراتهم، أو لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما، فإن ذلك يعني تحديد موضوع المشروع، كما يعني بأن الطلاب هم الأساس في هذا التحديد والاختبار...يقوم الطلاب مع المعلم بتحديد المهام التي يتطلبها تنفيذ المشروع، ثم يتوزع الطلاب على هذه المهام، وتتحدد أدوارهم ومسؤولياتهم⁽²⁾.

وهذا ما يجعل الطالب يشتغل ذاتيا في كسب المعرفة التي سيطبق - من خلال هذه الطريقة - مقتضياتها عمليا. لأن طريقة المشروع تستند "إلى إثارة الإحساس لدى المتعلم بوجود مشكلة ثم يحيطها بالفروض التي قد تساعد على حلها، ثم الشروع في حل المشكلة بترجيح أحد الفروض حتى يتوصل للحل النهائي للمشكلة"⁽³⁾، وإثارة الدافعية في الطالب يحمله على بذل المزيد من الجهد بل قصاره لحل مشكلة معينة، مستعينا في ذلك بما تعلمه من أدوات منهجية.

ومن الطرائق التي تقل في تدريس وحدة الفكر الإسلامي وبل وتكاد تنعدم:

2- طريقة المناقشة:

التي تنقل المتعلم من كونه ذاكرة مخزنة لما تتلقاه من معارف إلى شريك في الموقف التعليمي، بل إن المناقشة سبيل فعال في تثبيت المعرفة وتطوير مهارة الحوار والقدرة على صياغة الأفكار وتقويم ما يتلقاه منها.

ومما يستحب في طريقة المناقشة أن يقوم المعلم بطرح الأسئلة ويشجع طلابه على طرح أسئلة أخرى حول الموضوع المدرس. ومن الأمور المهمة التي ينبغي الالتفات إليها فيما يتعلق بالأسئلة التي تطرح أثناء المناقشة:

- "على المعلم ألا يهمل الأسئلة التي يطرحها المتعلمون أو يستخف بها، حتى وإن كانت غير جادة.
- للأسئلة قيمة توجيهية في عملية التعلم، ولذا يجب أن تعطى الأولوية للأسئلة التي ترتبط بالأهداف.
- على المعلم أن يطرح أسئلة تثير التفكير، وتؤدي إلى تنمية العمليات العقلية العليا، مثل: التقويم والاستنتاج؛ والمقارنة. ومن الخطأ أن يركز المعلم على الأسئلة التي تقيس القدرة على التذكر.

(1) هندي صالح ذياب، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص 110.

(2) المرجع نفسه، ص 180/182.

(3) عناية غازي، قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12، ص 172.

- ينصح المعلم بالتوقف فترة قصيرة بعد طرح السؤال، حتى يجد المتعلمون متسعاً من الوقت للتفكير.

وهكذا تكون المناقشة أداة فكرية تربط المعلم بطلابه، وتجعلهم في ساحة للمنافسة فيما بينهم لحل المشكلات والنوازل بطريقة جماعية، بحيث يوظف كل فرد في الجماعة خبراته وقدراته لحل المشكلة. وهذا ما يجعل الطالب في موقف إيجابي في العملية التعليمية التعليمية.

خاتمة: نتائج وخلاصات

استهدفت هذه الدراسة المتواضعة تحقيق غاية أساسية هي المساهمة العلمية في مراجعة وتقويم مناهج تدريس العلوم الإسلامية، وبالضبط تشخيص وتقويم طرائق تدريس مادة الفكر الإسلامي باعتبارها وحدة من وحدات الفصل الثاني من شعبة الدراسات الإسلامية بالجامعة المغربية، ولقد استغرقت الجهد في وصف ثم تحليل ونقد هذه الطرائق.

وقد أفضى ذلك إلى اقتراح دعائم بيداغوجية تكون أكثر نجاعة في تدريس هذه الوحدة إذا ما وُظفت.

وانضباطاً لأدبيات البحث العلمي في تقديم نتائج وخلاصات تكون عصارة الدراسة، أعرض في ختام هذا الجهد البحثي ما تحصل عندي من نتائج.

✓ أكدت نتائج الدراسة بدرجة "الكبيرة" على أن أسلوب الإلقاء هو المعتمد في التدريس.

✓ قصور طرائق تدريس الفكر الإسلامي في تنمية مهارات الطالب وقدراته.

أكدت النسبة الكبيرة من عينة البحث أن الجمع بين الأساليب النظرية والتطبيقية لا يتم في تدريس الفكر الإسلامي إلا بدرجة "ضعيفة".

✓ كما أسفرت نتائج الدراسة على أن ما يعادل 72.3% من الطلبة يقدرّون درجة مراعاة طرائق التدريس للفروق الفردية بينهم بـ "الضعيفة".

وتبقى هذه الدراسة حاملة لبعض الخلاصات والدعائم - وإن كانت طبعاً غير كافية - يمكن الاسترشاد بها في إصلاح منهج تدريس وحدة الفكر الإسلامي. إلى حين الاجتهاد في دراسات أخرى تكون أكثر تعمقاً وشمولية.

والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- نبيل الطنطاوي، نظرية النقد المنهجي وأهميتها في تطوير تدريس العلوم الإسلامية، مجلة الدراسات الإسلامية - جامعة المولى إسماعيل المغرب، العدد 11 جوان 2018.
- يونس محسين، واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية، دار الأمان-الرباط.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر-بيروت، ط3، 1414هـ.
- الإمام القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح سالم مصطفى البديري، ج 19، دار الكتب العلمية-بيروت - لبنان، ط1971.
- المعجم الوسيط. دار الكتب المصرية، القاهرة بدون تاريخ، ج2.
- حسن ظاهر بني خالد، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر-عمان الأردن.
- د. خالد حسين أبو عمشة، مقال: مصطلحات: الإستراتيجية، المدخل، الطريقة، الأسلوب، والتخطيط التربوي. <https://www.alukah.net/social/0/81066/>
- مصطفى صادقي، منهج تدريس الفقه، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1 / 2012.
- محمد الدريج، ماهية الديدكتيك، مجلة التدريس، العدد 7 / 1984.
- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة غير مذكورة، ج4.
- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ت محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت 1995م، لم تذكر الطبعة، مادة فكر: ج1.
- ومعجم الدوحة التاريخي للغة العربية.
- التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، ط3، 1988م، ج1.
- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ت صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، ط الأولى - 1412 هـ.
- الألوسي، روح المعاني، ضبطه وصححه علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة غير مذكورة، المجلد 5.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الندوة الجديدة - بيروت بلا طبعة ولا تحقيق ج4.
- الهمداني، شرح الأصول الخمسة، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، طبعة غير مذكورة.

- محسن عبد الحميد، تحديد الفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1، 1996م.
- أحمد حسن فرحات، مصطلح الفكر الإسلامي، ضمن ندوة "الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية"، معهد الدراسات المصطلحية، كلية الآداب ظهر المهرارز-فاس، ط 1-1996، ج 2/ص 693.
- محمد البيهي، الفكر الإسلامي في تطوره، مكتبة وهبة-القاهرة، ط 2 1982م.
- أبو زيد العجمي، دراسات في الفكر الإسلامي، دار التوزيع والنشر الإسلامية-القاهرة، ط 1-1991.
- البيداغوجيا الجامعية للدراسات الإسلامية، طوب بريس، ط 1-2005.
- عبد العزيز صالح، وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرائق التدريس، دار المعارف-القاهرة- ط 16-1976.
- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الفكر، لم تذكر الطبعة، الفصل 46.
- هندي صالح ذياب، دراسات في المناهج والأساليب العامة، وعليان هشام عامر، دار الفكر عمان، ط 1999/7.
- عناية غازي، قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1996م.

ملحق:

أسئلة الاستمارة

- . * أسلوب الإلقاء هو المعتمد في طريقة تدريس الفكر الإسلامي ؟

حدد كل الإجابات الملائمة

- ☐ درجة كبيرة
☐ درجة متوسطة
☐ درجة ضعيفة

- . * هل تنمي طرق التدريس المعتمدة مهارات الطالب وقدراته الفكرية؟

حدد كل الإجابات الملائمة

- ☐ درجة كبيرة
☐ درجة متوسطة
☐ درجة ضعيفة

- . * هناك مزج بين الأساليب النظرية والتطبيقية

حدد كل الإجابات الملائمة

- ☐ درجة كبيرة
☐ درجة متوسطة
☐ درجة ضعيفة

- . * طرق التدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلبة

حدد كل الإجابات الملائمة

- ☐ درجة كبيرة
☐ درجة متوسطة
☐ درجة ضعيفة

- . * توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس

حدد كل الإجابات الملائمة

- ☐ درجة كبيرة
☐ درجة متوسطة
☐ درجة ضعيفة

الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي

ودوره في تعزيز الوسطية لدى النسيج الاجتماعي المغربي

د. حميد مسرار¹

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه أجمعين.

أما بعد، فلا خلاف في أهمية التربية في تكوين الإنسان ورسم معالم هويته الحضارية. فهي أهم عملية يخضع لها الإنسان في حياته وعليها يتوقف نموه، وهي سبب من أسباب رقي الأمم، وإليها المرجع في تكوين فكر الوسطية، وعليها تقوم أصول العلاقات المجتمعية. وإذا كان الفكر التربوي في الدول المغاربية يمثل شهادة صادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية وأحواله الإنسانية فإنه لا زال يعيش على تعثر في تبني استراتيجيات واضحة تؤسس لمنظومة تربوية تستمد أصولها من هويتها ومرجعيتها لا من فكر غربي تقلده بحكم تقليد الغالب للمغلوب، وإذ نقر بحاجتنا إلى فكر تربوي جديد يمكن من معالجة كثير من الأوضاع المجتمعية التي أضحت تنم معها مجتمعاتنا المغاربية فإن الوقوف عند معالم الفكر التربوي لشيخ المقاصدين الإمام الشاطبي قد يمكن هذه البلدان من فكر تربوي متجدد يؤهل أرباب التربية من تأهيل جيل جديد يؤمن بالوسطية ويحارب كل أشكال العنف والتطرف.

لقد عانت بلداننا المغاربية أشكالا متعددة من التطرف، ولا شك أن خلل التربية كان حاضرا إذ لولا تبني فكر مجانب للوسطية ما زهقت أرواح كثير من المواطنين الثواقين لخدمة بلدهم، إن أزمة الفكر التي تعاني منها البلدان المغاربية هي الأرض الخصبة التي أدت إلى ظهور كثير من الفرق المتشددة والتي زرعت أفكار التشدد في شبابنا المشتاق لمعرفة دينه ومنهج التربية الوسطية. من هذا المنطلق جاء البحث ليقف عند إشكال رئيس يتمثل في دور الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي في تمكين البلدان المغاربية من فكر الوسطية ولا شك أن هذا الإشكال يتفرع عنه أسئلة فرعية من بينها:

ما الأصول التي يقوم عليها الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي؟

ما مقومات ومعوقات الوسطية في البلدان المغاربية؟

كيف نستثمر الأصول التربوية عند الإمام الشاطبي في تعزيز مفاهيم الوسطية؟

لقد أنجزت مجموعة من البحوث حول الفكر التربوي للإمام الشاطبي مثل:

نظرية التربية عند الشاطبي - دراسة تحليلية لكتاب الموافقات - وهو بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير

من كلية التربية بجامعة أم القرى من إعداد - جويير ماطر نجم التبيتي إشراف الدكتور بشير التوم. وتحدثت الرسالة عن ماهية التربية عند الشاطبي وموضوعها وصلتها بالعلوم الأخرى ثم عن مبادئ التربية وأسسها ثم عرّج بعدها إلى نظريات التربية وأهداف التربية.

أسس التعلم الفعال حسن قيادة. وتحدث فيه الباحث عن المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي وأسس

¹ أستاذ التعليم العالي.

التعلم الفعال عنده وكذلك عن تصنيف العلوم

التربية عند الشاطبي " ل.أ.د. يوسف القرضاوي - نشر في حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، العدد التاسع، 1412هـ - 1991م. أشار فيه إلى أسس التربية عند الشاطبي وتحدث فيها عن المعلم والطالب والمعرفة والطريقة

الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي " مقالة ل.أ.د. محمد الدسوقي. مجلة المنهل، العدد (526) 1416هـ - 1995م..

الشاطبي وآراء تربوية متجددة " ل.الزبير مهداد - مقالة في مجلة الفيصل، العدد (251)، 1418هـ - 1997م.

منهج التربية والتعليم عند الشاطبي " مقالة ل.عبد الجليل بادو، منشورة في مجلة المربي - تطوات - المملكة المغربية - العدد (4)، 1994م.

وبالرغم من أهميتها في تحليلية الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي فإن حاجتنا لربطه بمفاهيم الوسطية قد يكون له من الأهمية ما يكون خاصة في ظل وجود انقسام عميق بين مفاهيم التربية والواقع بل وتنامي فرق تؤسس منظومتها المتشددة على التربية والفكر.

وعليه، قسمت هذا البحث إلى أربعة مباحث جعلت المبحث الأول لدراسة المفاهيم والثاني للوقوف عند أسس التربية عند الإمام الشاطبي والثالث لبيان مقومات ومعوقات الوسطية في المجتمع المغربي والرابع لبيان دور الفكر التربوي للإمام الشاطبي في تعزيز مفاهيم الوسطية.

المبحث الأول:

دراسة المفاهيم

• التربية

في اللغة: تأتي كلمة التربية بمعنات التنمية والزيادة والتنشئة فيقال:

- 1- رب يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه وتولى أمره
- 2- ربى برى على وزن خفى ومعناها نشأ وترعرع
- 3- ربا بربو بمعنى زاد ونما

واصطلاحاً: عرفها أحمد عمر في كتابه فلسفة التربية في القرآن بأنها: "تنمية الوظائف الجسمية، والعقلية، والخلقية، والجمالية، والترويقية، والدينية، والاجتماعية لدى الإنسان؛ كي تبلغ كما لها عن طريق التدريب والتثقيف وأنها علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها، وعواملها الأساسية وأهدافها"¹

إن التربية هي التي تأخذ بلبّ المرء فتجعله يرتقي من حال إلى أحسن، في العمل والمعتقد ونحوهما، وفي ذلك

¹ فلسفة التربية في القرآن عمر أحمد عمر ص 28 دار المكني للطباعة والنشر والتوزيع 2001

يقول الراغب الأصفهاني: التربية إنشاء الشيء حالاً فحالا إلى حد التمام (2)،
- أما الفكر التربوي: فهو التصور المتكامل لفلسفة التربية وأصولها وأسسها وغايتها وأهدافها¹

• الوسطية

- لا تخرج معاني الوسطية في اللغة عن: العدل والفضل والخيرية والنصف والبيئية والتوسط بين طرفين ولا يصح إطلاق مصطلح (الوسطية) على أمر إلا إذا توفرت فيه الملامح التالية(2):
- 1- الخيرية: وهي تحقيق الإيمان الشامل، يحوطه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
 - 2- الاستقامة: وهي لزوم المنهج المستقيم بلا انحراف، فالوسطية لا تعني التنازل أو التميع أبداً.
 - 3- البيئية: وذلك واضح في كل أبواب الدين، فالصراط المستقيم بين صراطي المغضوب عليهم والضالين.
 - 4- اليسر، ورفع الحرج: وهي سمة لازمة للوسطية.
 - 5- العدل والحكمة

أما في الاصطلاح: فقد ذهب الدكتور وهبة الزحيلي إلى أنّ المقصود بالوسطية هو الاعتدال، فقال: "والوسطية في العرف الشائع في زمننا تعني الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق، وهذا يعني أن الإسلام دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه مغالاة في الدين ولا تطرف ولا شذوذ في الاعتقاد ولا استكبار ولا خنوع ولا ذل ولا استسلام ولا خضوع ولا عبودية لغير الله تعالى، ولا تشدد أو إحراج، ولا تهاون، ولا تقصير ولا تساهل أو تفريط في حق من حقوق الله تعالى ولا حقوق الناس وهو معنى الصلاح والاستقامة"(3).

المبحث الثاني:

أسس الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي

أكدت أغلب الدراسات التي اشتغلت بكتب الشاطبي أنه أولى عناية خاصة للتربية مكنته من أن يتبوأ مكاناً متقدماً في كتابات التربويين، وعليه فإن الوقوف عند أهم الأصول التي يقوم عليها فكر الشاطبي التربوي هو الأساس لكشف المنطلقات التي يجب أن ينطلق منها في التربية في البلدان المغاربية بل الأساس في تمكين المجتمع المغربي من فكر الوسطية الذي يعد مرتكزاً في فهم الدين القويم. وعليه يمكن إجمال أصول فكر الشاطبي التربوي في ما يلي:

• القطعية

ينطلق الشاطبي في تأسيس منظومته التربوية من اعتبار أصول التربية قطعية قياساً على أصول الفقه الذي ارتقى به إلى مرتبة القطع والعلم اليقيني. يقول الشاطبي: إن أصول الفقه في الدين قطعية لا ظنية والدليل على أنها راجعة إلى كليات

¹ الفكر التربوي عند ابن القيم، الحجاجي، حسن بن علي بن حسن دار حافظ للنشر والتوزيع، جدة، ص 24. (1408هـ - 1988م)

² الوسطية من أبرز خصائص هذه الأمة، عبد الحكيم بن محمد بلال مجلة البيان،

<http://www.islamdoor.com/k/368.htm>

³ الوسطية مطلباً شرعياً وحضارياً، د. وهبة الزحيلي المركز العالمي للوسطية سلسلة الأمة الوسط ص5.

الشريعة وما كان كذلك فهو قطعي بيان الأول ظاهر بالاستقراء المفيد للقطع وبيان الثاني من أوجه، أحدها أنها ترجع إلى أصول عقلية وهي قطعية وإما إلى الاستقراء الكلي ممكن أدلة الشريعة، وذلك قطعي والثاني أنها لو كانت ظنية لم تكن راجعة إلى أمر عقلي، إذ الظن لا يقبل في العقلية ولا إلى كلي شرعي لأن الظن إنما يتعلق بالجزئيات وأعني بالكليات هنا الضروريات والحاجيات والتحسينات¹.

وعليه، فاعتبار أصول التربية قطعية معناه أن الفكر التربوي يبني في منطلقاته ومرجعياته على الأصول العقلية والاستقراء، ذلك بأن الاجتهاد خارج تلك الأصول هو تغيير لها وانفصام عن إطارها الذي يحدد مصادرها ومنهجها، فلو جاز البناء على الظن لجاز قبول الشك ولو جاز قبول الشك لجاز قبول تغيير الأصول التربوية وتبديلها. ولما كانت أصول التربية قطعية وجب التمييز بين مجالين في التربية:

مجال الكليات التربوية وهي المتعلقة بالتوجهات الكبرى والاختيارات المتصلة بالرؤية للمنطلقات والأهداف والمقاصد ومجال الظنيات وهو مجال متصل بالمتغيرات التي تتغير حسب الزمان والمكان والأحوال.

من هنا نقول بأن التوجهات الكبرى للتربية والرؤى الاستراتيجية يجب أن تستقى من مصادر التربية القطعية التي تحفظ لهذه الأمة هويتها وتصون ثقافتها وترتقي بها إلى مصاف الدول المتقدمة.

إن أزمة الفكر التي تعيشها الأمة سببها الأساس هو تبخيس مصادر منظومتنا التربوية القطعية ومحاولة استمداد أصولها من فكر غير فكرنا، لذا فكل التجارب التي جربت في منظوماتنا التربوية باءت بالفشل وعليه نقول بأن أول مرتكز يجب الحفاظ عليه هو اعتماد القطعية في الأصول التربوية.

• المقاصدية

ناقش الشاطبي موضوع المقاصد مناقشة مستفيضة في كتابه الموافقات وقسمه تقسيمات متناسقة تدل على التجديد الذي جاء به لفهم نصوص الشرع وتنزيلها على الواقع، ولما كان أمر التربية مندرجا تحت الأحكام الشرعية فقد أكد أن أصول التربية لا يمكن أن تخرج عن المقاصدية، يقول رحمه الله: كل مسألة لا يبني عليها عمل فالخوض فيها فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعا².

وتظهر ملامح المقاصدية في الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي من خلال تأكيده على مجموعة من الأمور من بينها:

أ- بناء الفكر التربوي على المقاصد الأصلية التعبدية

وهذه المقاصد لاحظ فيها للمكلف وهي الضروريات المعتمدة في كل ملة³ وهذا النوع من المقاصد مصالحه عامة

¹ الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق الشاطبي، تحقيق الشيخ عبد اله دراز 21/1 دار الحديث القاهرة 2006

² الموافقات 32/1

الموافقات 476³/2

ومطلقة لا تتعلق بحال دون حال أو وقت دون وقت، ولهذا كانت خالية من حظوظ العبد. وعليه فإن الفكر التربوي يجب أن يكون متشبعاً بروح التعبد والبناء على المقاصد الأصلية يقول الشاطبي رحمه الله: كل علم شرعي فطلب الشارع له إنما يكون من حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى، فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى فبالتعبد والقصد الثاني لا بالقصد الأول.¹ من هنا نقول بأن الاختلالات التي تعرفها منظومة التربية سببها الأساس هو عدم بناء أصولها على المقاصد التعبدية وذلك لأن مقصد التعبد هو روح العمل والباعث عليه، بحيث ترجع كافة تصرفات المسلمين كيفما كانت تعبدية أو عادية إلى أن تكون لله عز وجل، لذلك فغيابه هو تمسك بالظواهر لا الجواهر وبالألفاظ لا المعاني فينطلق البناء من حظوظ النفس والهوى لا من أصول الشريعة.

ب- المصالح

أكد الشاطبي أن الشريعة جارية على مقتضى المصلحة الحقيقية لا الوهمية، واعتبر ذلك سراً عظيماً في الإقبال على الشريعة، فالإنسان كائن اجتماعي يثار بمصلحته ويستجيب للشيء بقدر ما يجد فيه من منفعة والنفس البشرية مركبة على أساس أنها تبذل من الجهد بالقدر الذي ستأخذ من المنافع والمصالح.² لذلك فالفكر التربوي لا يغيب حظوظ الأفراد شريطة ألا تعود على الأصلية بالإبطال حتى يحصل لهم ما جملوا عليه من نيل للشهوات والاستمتاع بالمباحات وسد الخلات.

• التعلم الفعال

التعلم الفعال هو ذلك التعلم الذي يمنح المتعلمين الطاقة الحيوية الدافعة للحركة والنشاط والتغيير، فهو يطلق جميع قدرات ومهارات الطفل والمتعلم للإنجاز والعطاء والإبداع.³ ونظراً لأهميته في تكوين جيل جديد يؤمن بالفاعلية في المجتمع فقد وضع له الشاطبي مجموعة من المعايير تجعله يؤدي وظيفته على الوجه الأكمل من بينها:

الموافقات 60¹/1

خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي تأصيل الرؤية وتحديد النظر حسن قيادة سلسلة بحوث تربوية محكمة المركز الجهوي لن التربية والتكوين وجدة ص

88²

نفسه ص 61³

الاشتراك في فهم الخطاب:

بحيث يكون الخطاب المراد تبليغه قريباً مفهوماً من الجميع يتنزل على كل فئة بحسب خصوصيتها النفسية والعمرية والمعرفية بحيث تصل الرسالة وتحدث فعلها وتأثيرها على كل واحد على حدة بذلك القدر المشترك فالذي يصح في مسلك الأفهام والفهم ما يكون عاماً لجميع العرب، فلا يتكلف فيه فوق ما يقدرون عليه بحسب الألفاظ والمعاني، فإن الناس في الفهم ليسوا على وزن واحد ولا متقارب إلا أنهم يتقاربون في الأمور الجمهورية وما والاها وعلى ذلك جرت مصالحهم في الدنيا، فكذلك يلزم فهم الكتاب والسنة بحيث تكون معانيه مشتركة لجميع العرب، ولذلك أنزل القرآن على سبعة أحرف واشتركت فيه اللغات حتى كانت قبائل العرب تفهمه¹

مراعاة معهود المتعلم

ومعناه أن يستشعر المتعلم أن التعليمات من جنس ما عنده مما جرت به عوائده فتتنزل على نفسه منزلة ما يعهده حتى لا يتنصل ويتراخى بذريعة أن هذا العلم لا صلة له به من قريب أو بعيد. واستدل الشاطبي على ذلك بأن اعتبار معهود العرب جعل القرآن لا يذكر من الفاكهة إلا ما كان عندهم مألوفاً معروفاً دون سواه فلم يذكر القرآن التفاح والموز والكمثرى وغير ذلك من فواكه الأرياف وبلاد العجم، بل أجمل ذلك في لفظ الفاكهة.²

الاعتراف بالعوائد المستقرة

سنن الله هي مجموع القوانين الثابتة التي تحكم هذا الوجود في كل مكوناته وأبعاده. ولذلك فالنظر في السنن الجارية التي تحكم أحوال المجتمعات في قيامها ونحوضها وسقوطها هو منهج الفاعلية الحضارية إذ لا يمكن للنهضة أن تحصل إلا بفقه العوائد الثابتة والعلم بأحكامها وقوانينها وكيف تسير وأنها تسير وفق موازين لا تتبدل ولا تتغير بسبب الزمان والمكان والأحوال.

مراعاة الأولويات في التدريس

قسم الشاطبي العلم إلى ثلاثة أقسام: قال رحمه الله: العلم ما هو من صلب العلم ومنه ما هو من ملح العلم لا من صلبه ومنه ما ليس من صلبه ولا من ملحه³

ووضع لكل قسم معايير الخاصة التي تدل على وجوب استحضار الأولويات في بناء المناهج التربوية كما تدل على وجوب تدريس ما فيه فائدة ونفع لا تدريس ما يكدر الأفهام ويخرجها عن مهامها الحضارية.

الموافقات 320¹/2

الموافقات 315²/2

الموافقات 52³-51/1

• الانفتاح

فتحت الشريعة الباب لمسألة الإبداع في مجال العاديات تطبيقاً لحديث رسول الله: أنتم أعرف بأمور دنياكم¹ واعتبرت المصلحة المرسله دليلاً شرعياً يقول الشاطبي: "والثاني لا توجد مظنة العمل به، ثم توجد فشرع له أمراً زائداً يلائم تصرفات الشارع في مثله وهو المصالح المرسله"² لذلك فالانفتاح في مجال التربية هو اجتهاد عقلي يسترشد بنور الوحي إذ العادة تحيل استقلال العقول بادراك مصالحها ومفاسدها. فيبدع من الأفكار والنظريات ما يساعد على تربية المجتمع، ولا شك أن الباحث في مصادر الشريعة الأصلية والفرعية قد يجد ما يسعفه لبناء نظريات تربوية أصيلة تمكن بلوغ المجتمع من أعلى مراتب التربية.

إن الشريعة لم تجعل العقول متحجرة بل فتحت لها الباب في التفكير والبحث عن الحلول المجدية للوقائع المستجدة، ولا شك أن عالم التربية يعرف من الأمور المستجدة ما قد تستفيد به الأمة في مسيرة تربية أبنائها. ولذلك فالانفتاح ركن أساس من أركان نظرية الشاطبي التربوية.

المبحث الثالث:

الوسطية في المجتمع المغربي: مقومات ومعوقات

يحمل المجتمع المغربي من مقومات الوسطية الشيء الكثير، فهو يتبنى مذهباً فقهياً يقوم على الوسطية ويحمل كالمعاني الأخوة المجتمعية كما يفتح على الحضارات الأخرى بحكم بعده الاستراتيجي إلا أنه في مقابل ذلك يعيش مجموعة من المعوقات التي تخدش في مكتسبات الوسطية من أمية وتدخل غربي فيخلق عدم الأمن وظهور سلفية جهادية في بعض مناطقه وهذا ما سنحاول دراسته بنوع من التفصيل.

أولاً: مقومات الوسطية:

مظاهر الوسطية في النسيج الاجتماعي المغربي كثيرة، فبالإضافة إلى المذهب المالكي نجد مفاهيم الأخوة المجتمعية كما نجد الانفتاح على الثقافات الأخرى، ولا شك أن كل ذلك أهله ليكون مجتمعاً ينبذ كل ألوان العنف والتطرف.

• المذهب المالكي:

يعد المذهب المالكي من الثوابت الدينية التي صيغت على أساسها الشخصية المغربية وذلك لما فيه من وسطية واعتدال، كما أن علماء المغاربة أغنوا المذهب المالكي بمجموعة من المصنفات امتزج فيها "العقل بالنقل والأثر بالنظر" وأصبحت القيم المالكية راسخة في طباع أهل الغرب الإسلامي.

إن خاصية الاعتدال والوسطية في المذهب المالكي لا تحتاج إلى تكلف أو طول تأمل، فهي ناصعة وظاهرة من خلال واقعيتها، وقيامه على منهج اليسر والانفتاح ومبدأ الجمع بين الرأي والسمع، والنص والاجتهاد والأثر والنظر والمواقف

¹ صحيح مسلم كتاب الفضائل باب وجوب افتتال مآقاله شرعاً دون ما ذكره - صلى الله عليه وسلم - من معاش الدنيا على سبيل لرأي. رقم 6277

² الموافقات 52/3

وقد تبوأ هذه المكانة بسبب تضافر عوامل كثيرة نذكر من بينها نشأته بالمدينة وتشبعه بالتعليل والمعقولة، والتفاتته إلى المصلحة ومراعاته للمقاصد. وعليه فإن سعة المذهب وغزارة مصادره جعلته ينتشر في ربوع الأرض المغاربية كما جعلته قبلة لأهل المغرب الذين ارتضوه مذهباً لهم.

• الأخوة المجتمعية

الأخوة هي أكبر دليل على الوسطية التي تربت عليها مجتمعاتنا المغاربية، فبالإضافة إلى الانتماء العروبي بحيث يعيش في كل من المغرب والجزائر وتونس شعب واحد متكون من سلالات واحدة نجد أعراق أخرى وأقليات تعيش الأمن والاستقرار والمحبة كما نجد التكامل السياسي والاقتصادي والاجتماعي والأمني. إن الأخوة في المجتمع المغاربي كرسست ولا تزال قيم التضامن والتكافل، والتعاون والتآزر في أشد الظروف قساوة، فهو مجتمع يعيش فيه جميع الأطياف رغم اختلاف دياناتهم، وما تواجد اليهود في بعض المناطق المغاربية إلا دليل على ذلك. لقد ظلت الأخوة المجتمعية صمام أمان لفكر الوسطية الذي يقبل الاختلاف وينبذ كل أفكار التفرقة والتشردم.

• الانفتاح

تقع منطقة المغرب العربي في شمال القارة الإفريقية وتتكون من المغرب والجزائر وتونس وليبيا وموريتانيا وتتربع على مساحة إجمالية قدرها 1108202 كلم حباها الله بمميزات طبيعية وموضعا جغرافيا متميز إذ تعتبر محور تلاقي أربعة أبعاد جيو استراتيجية مترابطة بداية بالبعد المتوسطي وامتداده إلى أوروبا شمالا فالبعد الإفريقي من ناحية الجنوب ثم البعد الشرق أوسطي وامتداده إلى الخليج من جهة الشرق وأخيرا البعد الأطلسي من ناحية الغرب مما يجعل المنطقة المغاربية منطقة تماس بين ثلاث قارات هي: إفريقيا وأوروبا وآسيا¹

وتكتسي هذه البلدان الخمسة مميزات طبيعية متجانسة فوحدة تضاريسها ظاهرة للعيان وتمتلك في الوقت نفسه مناطق صحراوية مترامية الأطراف وواجهة بحرية مهمة إذ لها ساحل على البحر الأبيض المتوسط طوله أكثر من 3000 كلم وآخر على المحيط الأطلسي يفوق 2000 كلم كما أن المنطقة المغاربية بتعدادها السكاني المتزايد يعد سوقا تجاريا واستهلاكيا مهما ويتوقع أن يصل عدد سكانها سنة 2025 إلى 120 مليون

لذلك ظلت شعوب هذه البلدان منفتحة على الثقافات الأخرى بحكم وجود المستعمر على أراضيها ردحا من الزمان وبحكم بعدها الجغرافي، وعليه فقد ظلت علاقات الشعوب المغاربية بغيرها من الشعوب علاقات طيبة لا تحاول النيل منها بل تحترمها وتحاول التواصل معها، من هنا كان كل فكر مجانب للوسطية هو فكر مرفوض لهذا المجتمع لما عرفه من انفتاح على الثقافات الأخرى.

ثانيا: معوقات الوسطية في البلدان المغاربية

معوقات الوسطية في البلدان المغاربية معوقات خارجية وداخلية، إذ لاشك أن تدخل القوى الخارجية كان له أثر

¹ التنافس الدولي في منطقة المغرب العربي ورقة مقدمة في ندوة المغرب العربي والتحولت الراهنة الإقليمية الراهنة 17 شباط 2013 فبراير

كبير في خلق عدم الاستقرار وظهور فكر متطرف كما أن غياب التنمية في هذه البلدان جعل أفكار اليأس والتكفير تغزو خلد كثير من شبابها مما جعل التأثير عليهم سهل المنال من بعض الفرق المتشددة وهذا ما سنحاول عرضه بشيء من التفصيل.

• التدخل الغربي لخلق عدم الاستقرار في الربوع المغاربية.

يعتبر التقسيم السياسي للمغرب العربي وليد التقسيمات الناتجة عن توزيع مناطق النفوذ بين القوى الاستعمارية الكبرى في إفريقيا دون مراعاة عوامل الجغرافيا الطبيعية وخصائص المجتمعات المغاربية المتجاورة مما أدى إلى خلق بؤر للتوتر والنزاع¹

لقد خلف التقسيم الاستعماري لدول المغرب العربي أزمات خطيرة آلت في كثير منها إلى نزاع مسلح خاصة مما يؤكد أن أصل هذه الخلافات هو التقسيم الاستعماري لتلك الحدود والذي هدف من خلاله المستعمر بث روح الفرقة والاختلاف لا روح الوحدة والتضامن.

• البعد الأمني

لقد عانت البلدان المغاربية أزمات أمنية جعلتها قبلة لبعض المتشددین، فالجزائر عانت من عشرية مليئة بالقتل والإرهاب، والمغرب عانى من هجمات إرهابية أرادت أن تعصف باستقراره، ولم تسلم ليبيا وتونس من تمركز السلفية الجهادية على أراضيها، إضافة إلى مشكل القطر المالي ومشكل الأزواد والذي شكل بؤرة توتر دائمة، فالمنطقة تعيش تهديدات متعددة يضاف إليها تجارة المخدرات وانتشار الإرهاب الدولي والفقر والهجرة الغير الشرعية. كما تعرف تنامي موجات الإرهاب وتركيز تنظيم القاعدة في المغرب الإسلامي على منطقة شمال إفريقيا وهذا يؤكد أن عدم الاستقرار هو مدعاة لظهور الفرق المتشددة.

ثالثا: الإشكالات الاجتماعية والاقتصادية

تعيش الشعوب المغاربية إشكالات اجتماعية متعددة، فلا زالت نسب البطالة والفقر مرتفعة، ولا زال البحث عن حلم حياة كريمة خارج الديار طموح الشباب المغاربي، بل لا زالت تجارة المخدرات والتهريب من الأمور التي بدأت تدق ناقوس الخطر في أوصال اقتصاد المجتمع المغاربي، وهذا ما سنحاول توضيحه بنوع من التفصيل:

• الفقر

تعيش منطقة المغرب العربي نسبة فقر مرتفعة بلغت 14.2%² في المائة في المغرب و5.3% في المائة في الجزائر

¹ العلاقات الجزائرية المغربية في فترة الحرب الباردة عتيقة نصيب بحث لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية جامعة محمد خيضر بسكرة ص 53

² المندوبية السامية للتخطيط

بحسب تصريحات رسمية و35% بحسب تصريحات غير رسمية¹ و في تونس %15.7 وفي موريتانيا بنسبة 46.7.

نسب تدل على فشل الحكومات في سياستها الاقتصادية بل في اتخاذ قرارات لإصلاح منظوماتها الاقتصادية إن غياب سياسة اقتصادية واجتماعية واضحة المعالم زاد من إفقار المجتمع المغربي التي حلم ولا يزال بغد أفضل ورفاه اجتماعي يبعده عن قلة ذات اليد ومعاناته اليومية لذلك فلم يعد ينظر شبابه إلا للهجرة للبحث عن غد أفضل.

• الهجرة

تعتبر الهجرة من بلدان المغرب العربي ظاهرة قديمة ارتبطت بالوضع الاستعماري الذي جعل من الحاجة إلى اليد العاملة سببا للحض عليها بكل الوسائل والطرائق، إلا أنه وبعد الانتهاء من مهمات التعمير وضعت هذه البلدان الاستعمارية قيودا انتقائية حرمت كثيرا من الشباب المغربي الطامح لتحقيق حياة كريمة من حلمه.

فالمجتمع المغربي مجتمع شاب تبلغ نسبتهم %54.6 كما يعرف ارتفاع نسب البطالة التي بلغت 9.8% في كل من المغرب والجزائر و17.5% في تونس.

لذلك كانت الهجرة بالنسبة للشباب المغربي المخرج الوحيد للانعتاق من الفقر والطريق الأوحده لتحقيق الحياة الكريمة وقد صور فليبي كونزالس رئيس الحكومة الإسبانية مسألة الهجرة لدى المغاربة بقوله: لو كنت من دول الجنوب لحاولت الهجرة ولو أمسكوني لحاولت مجددا² وهي صورة تعبر عن حال كثير من المغاربة الذين لم يجدوا بدا من تحسين أوضاعهم الاقتصادية سوى طريق الهجرة.

• الإشكال الاقتصادي

بالرغم من المقدرات المهمة التي تمتلكها البلدان المغربية فلا شك أنها تعاني من إشكالات اقتصادية عميقة أثرت بشكل لافت على معيشة المجتمع المغربي،

فغياب الاندماج المغربي يكلف دول اتحاد المغرب العربي خسائر اقتصادية تقدر بنحو ثلاثة في المئة من الناتج الإجمالي، في منطقة تضم سوقها الاستهلاكية نحو تسعين مليون شخص وثروة إجمالية تقدر بنصف تريليون دولار وفائضا مالياً وصل إلى سبعة وعشرين بليون دولار عام 2012، واحتياطاً بالعملة الصعبة تجاوز ثلاث مئة واثنان وخمسين بليون دولار. وتجارة بينية هي الأقل اندماجاً في العالم حيث تقل النسبة عن ثلاثة في المائة من المبادلات،

وبالرغم من تكاملها الافتراضي وخيراتها الضخمة في مجالات الطاقة والزراعة والسياحة والمعادن، وثرواتها الطبيعية والبشرية وقربها من الأسواق الأوروبية والعربية والإفريقية³ فلا زال المجتمع المغربي يعيش معاناة كبيرة، وخاصة سكان المناطق الحدودية التي لا تتوفر على اقتصاديات مهيكلية بل وتجد عوائق حمة في نقل السلع ورؤوس الأموال، وهذا ما أبرزته رئيسة صندوق النقد الدولي حينما أكدت أن إغلاق الحدود بين المغرب والجزائر يفوت على المنطقة فرص تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ونسبة 1.5 في المائة من النمو لكل دولة.

¹ ظاهرة الفقر في الجزائر وآثارها على النسيج الاجتماعي في ظل الطفرة المالية البطالة والتضخم د حاج قويدقورين الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية العدد 12 جوان 2014 ص 19

² الجزيرة نت حوار لسامي حداد في برنامج القلعة الأوربية وزحف الهجرة الإفريقية 18 يوليوز 2006

³ تقرير لوكالة ميدي 1 الجمعة 1 غشت 2014

بل ما أكدته المندوبية السامية للتخطيط حول معيشة الأسر المغربية حيث بينت أن سبعة وثلاثين في المائة من الأسر المغربية يلجأون إلى الاستدانة¹ ولا شك أن ذلك دأب جميع الأسر المغربية التي تأثرت بقيم استهلاكية عولمية غيرت من طبيعة عيشها وحتى من أولوياتها لتدق ناقوس الخطر في وجه الحكومات التي لا زالت تنظر إلى الأمر بمقاربة أمنية فقط.

• التهريب

يعرف التهريب بأنه كل فعل يتعارض مع القواعد التي حددها المشرع بشأن تنظيم حركة البضائع عبر الحدود² وهي ظاهرة تعرفها كل المدن الحدودية وتزيد وتنقص بحسب علاقات الجوار والوضع الاقتصادي من هنا كان نقص الموارد المالية للدولة بسبب عمليات التهريب يترتب عنه عدم قدرة الدولة على تغطية النفقات العمومية ويقلص من دورها في التكافل الاجتماعي عن طريق الإعانات والمساهمات الاجتماعية التي تؤدي إلى إعادة توزيع المداويل لفائدة الطبقات المحدودة الدخل مما يترتب عليه ارتفاع معدلات التضخم والبطالة³. وإذا كانت أغلب الدول تشتكي من ظاهرة التهريب باعتباره ينخر من اقتصادياتها فلا شك أن كثيرا من الأسر تقعات من هاته الظاهرة بل إن اقتصادياتها قائم عليها في ظل تنامي نسب البطالة وعدم وجود سياسة اقتصادية تحميها.

• تجارة المخدرات

تعد منطقة المغرب العربي مرتعا خصبا لتجارة المخدرات، ذلك بأن انتشار ظاهرة التهريب جعل منها تجارة رائجة خاصة بين المدن الحدودية التي أضحت عنوانا لمافيا تتاجر في صحة الناس وعقولهم. لقد خلفت تجارة المخدرات أضرار بالغة في صفوف كثير من الشباب بل معاناة شديدة لكثير من الأسر حيث أصبحنا نطالع كثيرا من المشاكل القيمية التي ماكان لها أن تفشو إلا في ظل وجود هذه المافيا فأصبحنا نسمع عن الاغتصاب وزنا المحارم والجرائم ضد الأصول وهي جرائم ظهرت بسبب المشاكل الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها شعوب هاته البلدان وكذلك غزو المخدرات للمدارس والبيوت لذلك وبالرغم من المحاولات التي تقوم بها الدول لمحاربة تجارة المخدرات فإن غط الطرف عن غلق الحدود يعد عاملا مساعدا لهاته التجارة ومن ثم عاملا ميسرا للظواهر الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بها والتي تضر بالأسرة والمجتمع ككل.

المبحث الرابع:

دور الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي في تعزيز مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي.

لا يمكن للمجتمع المغربي أن يعيش غير الوسطية إن هو أراد أن يعيش في أمن واستقرار، لذلك فكل ضرب في مكتسبات الوسطية وتكريس لمعوقاتها هو العيش في فوضى واضطراب، من هنا نعتقد أن التربية على الوسطية تحتاج لمنهاج تربوي يكرس الوسطية في الناشئة منذ الصغر، بل يجعلها منهجا لا يتصنعونه ولا يتكلفونه، ولما كان الإمام الشاطبي من رواد التربية في الغرب الإسلامي، فالسؤال العالق هو: هل تستطيع أصوله التربوية تعزيز مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي. للإجابة عن السؤال لا بد من الوقوف عند وجه العلاقة بين الأصول التربوية عند الإمام الشاطبي وفكر الوسطية

¹ المندوبية السامية للتخطيط

² ظاهرة التهريب وانعكاساتها على اقتصاديات الجهة الشرقية ص 20 ادريس حوات غرفة التجارة والصناعة 2004

³ فاعلية النظام الضريبي بين النظرية والتطبيق ناصر مراد ص 162 دار هومة للطبع الجزائر

في المجتمع المغاربي لتبين مدى استطاعة هذه الأصول من تعزيز مقومات الوسطية ودحض معوقاتها.

المطلب الأول: القطعية في الأصول التربوية ودورها في تعزيز مفاهيم الوسطية في المجتمع المغاربي.

المقصود بقطعية الأصول التربوية هو بناء الفكر التربوي في منطلقاته ومرجعياته على الأصول العقلية والاستقراء، ورسم التوجهات الكبرى للتربية والرؤى الإستراتيجية من مصادر التربية القطعية لا من الأمور الظنية القابلة للتغيير والتبديل إذ لو جاز البناء على الظن لجاز قبول الشك ولو جاز قبول الشك لأدى ذلك إلى تغيير الأصول التربوية.

لذلك نقول بأن التوجهات الكبرى يجب أن تكون توجهات قطعية مبنية على التوحيد والقيم والتعمير باعتبارها قيما حاکمة للتربية، فالتوحيد هو أعظم مقوم في التربية، يتجلى ذلك في آثاره النفسية والخلقية والاجتماعية، فالفرد المؤمن بالله ربا يشعر بالاطمئنان النفسي لأن حياته ورزقه بيد الله وبالقوة والعزة والكرامة لأنه يستمد قوته من الله، ويتمكن من تقويم سلوكه وتهذيب نفسه، لأن الله مطلع على عمله عليم بما يجول في نفسه لقوله تعالى: "قل إن تخفوا ما في صدوركم أو تبدوه يعلمه الله ويعلم ما في السماوات وما في الأرض والله على كل شيء قدير" (آل عمران: 29) ولا شك أن كل ذلك له آثاره المجتمعية.

أما القيم فهي مظهر التربية وثمرتها المباشرة. يقول ابن القيم: "الدين كله خلق فمن زاد عليك في الخلق زاد عليك في الدين"¹ إن التربية المبتورة عن الأخلاق هو تكريس لانتشار الفساد والجريمة بشكل أوسع وبهذا فلا صلاح للعالم إلا بما دعا إليه القرآن الكريم من التمسك بالأخلاق الحميدة. ولا نجاح للتربية حتى تقوم على أسس العقيدة والعبادة والأخلاق².

وأما التعمير فهو الاستجابة لإرادة الله تعالى في الكون، والقيام بالربط بين الموجودات وتوجيه العلاقة بينها باتجاه تلبية مراد الله تعالى، وتأسيسا على ذلك تصير عملية إعادة البناء عبادة لله وطاعة له، ومنزلا لتحقيق تكامل هذا الإنسان الخليفة في كافة الأبعاد الروحية، والعقلية والقلبية، وليست عملية غزو للطبيعة، ولا قهر لها³

إن عملية العمران هي عملية شاملة تشمل الإنسان الفرد كما تشمل المجتمع كله، وعليه فإن الحديث عن صلاح الفرد وقدرته على التعمير هو أساس التربية التي تأخذ بلبّ المرء فتجعله يرتقي من حال إلى أحسن، في العمل والمعتقد ونحوهما فيكون مساهما في توجيه الحضارة الإنسانية وصياغة أجوبة سديدة لمختلف ما يموج في الواقع من صراع فكري بين تيارات مختلفة تريد أن تبخس من التربية الإسلامية. إن إشكالات المنطقة المغاربية جاءت نتيجة تغيرات وقعت في البنية الإيمانية والنفسية والفكرية لأبناء هذه المنطقة، ونتيجة انحرافات فكرية وسلوكية جماعية وفردية، وبالتالي تفككت شبكة العلاقات داخل المجتمع الإسلامي، كما قال بذلك المفكر الجزائري مالك بن نبي، وظهرت فينا القابلية للاستعمار⁴.

إن أخطر ما يهدد البلدان المغاربية هو أزمة الفكر التي أفضت إلى ظهور ألوان من التطرف اختص به ناس لديهم

¹ مدارج السالكين ابن القيم، ج 1 ص 207 السنة المحمدية

² فلسفة التربية في القرآن الكريم عمر أحمد عمر ص 320

³ نفسه ص 35

⁴ تحدث المفكر الجزائري مالك بن نبي في كتابه شروط النهضة عن الاستعمار والشعوب المستعمرة وعن معاميل الاستعمار والتكيف معه وزارة الثقافة والفنون والتراث

فهم منغلقة للإسلام، وجدوا أوضاعاً مأزومة، وفكراً ضعيفاً لا يعرف الإسلام حق المعرفة، فاصطادوا في الماء العكر وخلفوا أشكالا من العنف وإقصاء الآخر.

إن التطرف، دينياً كان أو سياسياً أو عرقياً، لا يشكل خطراً إلا حين يتحول إلى عنف، أي حين يتحول إلى حركة مادية رافضة لوجود الآخر، ومطالبة بإقصائه، وما دام مجرد خطاب نظري، فلا يشكل خطراً حقيقياً على الهوية الإسلامية، لأن التاريخ يصفي الحركات المتطرفة، وقد ظهرت في التاريخ الإسلامي حركات متطرفة، نظرياً وعملياً، ولم تهدد هذه الهوية¹. لذلك كان التربية على الأصول القطعية التي جاء بها الإسلام سبيلاً لدحض أفكار التطرف من المجتمع المغربي.

المطلب الثاني: المقاصدية في الأصول التربوية ودورها في تعزيز مفاهيم الوسطية. في المجتمع المغربي

ارتبطت الأحكام الشرعية ببعدها المقاصدي ارتباطاً وثيقاً، إذ إن قبول الأعمال وترتب الثواب عليها يدور مع القصد وجوداً وعدمًا، فكلماً أحسن العبد مقصده وصح باعته كان سبباً لقبول عمله ومضاعفة أجره وكلما ساء قصده كان سبباً في إحباط عمله قال صلى الله عليه وسلم (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته لله ورسوله فهجرته لله ورسوله ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه)²

وقد بين الإمام الشاطبي في حديثه عن مقاصد المكلف في التكليف البعد الأخلاقي في مقاصد المكلف مشيراً إلى أهميتها في التصرفات والسلوكيات حيث يقول: (الأعمال بالنيات والمقاصد المعتبرة في التصرفات من العبادات والمعاملات)³. ويظهر البعد الأخلاقي جلياً في قصد المكلف من خلال موافقة قصد المكلف لقصد الشارع في التشريع: فكل من ابتغى في تكاليف الشريعة غير ما شرعت له فقد ناقض الشريعة وكل من ناقضها فعمله في المناقضة باطل، فمن ابتغى في التكاليف ما لم يشرع له فعمله باطل⁴

هذه القاعدة من شأنها أن تدفع المكلف وتوجهه نحو السلوك الأخلاقي السليم لعلمه أن التكاليف إنما وضعت في أساسها تحقيقاً لمصلحة المكلف الخاصة والعامة دنيا وآخرة.

من هنا تأتي أهمية التربية المقاصدية في توجيه سلوك المكلف لإخراجه عن داعية هواه ليكون عبداً لله اختياراً كما هو اضطراراً، وعليه فبناء مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتصحيح الباعث لدى الناس، بل بربط الأعمال ببعدها الأخروي إذ لو صح الباعث وربطت الأعمال ببعدها الأخروي ما ظهرت أشكال العنف التي ظهرت في البلدان المغاربية.

إن تحقيق الوسطية في المجتمع المغربي يحتاج إلى تربية تمكن الأفراد والمجتمعات من تصحيح النيات مع الله فيكون دأبهم السلام والوئام لا العنف والتطرف كما أن الالتفات إلى معاني النصوص تحتاج إلى معرفة الواقع وأحواله فلا يفتن أحدهم دون النظر إليه. ولا شك أن تكريس مفاهيم المقاصد في التربية كفيل بإنشاء جيل يؤمن بالوسطية ويحظ عليها.

¹ أزمة الهوية في البلان المغاربية مقال لمحمد يتيم نشر في موقع إسلام ويب 2002/6/29

² - صحيح البخاري كتاب بدء الوحي باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم رقم 1

³ - الموافقات 606/2

⁴ - الموافقات 615/2

المطلب الثالث: التعلم الفعال ودوره في تعزيز مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي

تعيش الدول المغربية أزمة تعليمية كبيرة بالرغم من أنها تنفق عليه أمولا طائلة، وبالرغم من استيراد مجموعة من النظريات التعليمية الغربية وإدماجها في منظومة التعليم. وبالرغم من المراتب المتدنية التي يرتب بها التعليم في هذه البلدان فإن إصلاحه لن يكون إلا بالعودة إلى التراث الإسلامي لاستمداد مناهج تربوية تناسب المجتمع المغربي. ولاشك أن من أهمها ما جاء به الإمام الشاطبي.

لقد رسم الإمام الشاطبي منهاجا تربويا متكاملا حين ركز على جميع أركان العملية التعليمية، على المادة العلمية والمدرس وطريقة التدريس والتلميذ.

أما المادة العلمية فوضع لها ثلاثة معايير: الأصالة، والإمتاع، والفائدة العلمية،

وأما المعلم فجعل له علامات وهي:

العلم بما علم حتى يكون قوله مطابقا لفعله، فإن كان مخالفا له فليس بأهل لأن يأخذ عنه.

وأن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم لأخذه عنهم وملازمته لهم. والاقتداء بمن أخذ عنه والتأدب بأدبه

وأما الطريقة: فقد ميز بين طريق تقريبي يليق بالجمهور، وطريق لا يليق بالجمهور

ليقرر بذلك إحدى القواعد التربوية الأساسية التي انتهى إليها فلاسفة التربية في العصر الحديث. وهي قاعدة مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين.

وأما الطالب: وهو المقصود بعملية التربية والتعليم كلها. فقد أكد على ضرورة توجيهه ومراعاة مؤهلاته العلمية والنفسية والبدنية يقول الشيخ القرضاوي عن الشاطبي: (وأبرز ما التفت إليه، ونبه عليه هو ما يتعلق بنظرية "التوجيه التربوي" وتوزيع الطلاب والناشئين على التخصصات من العلوم والأعمال المختلفة، وفق القدرات الذهنية والبدنية، والاستعدادات الفطرية، والميول المهنية، فلا يرغم طالب على علم لم يتهيأ له عقليا ولا نفسيا، ولا يوجه إلى عمل لا يلائم مواهبه وتطلعاته واستعداداته الفكرية أو الجسمية¹ لذلك فلاشك عندي أن المنهاج التربوي الذي رسمه الشاطبي قد يكون طفرة نوعية في ترسيخ القيم في المجتمع المغربي إذ التعليم المغربي ما عرف الفشل في تكريس القيم إلا حين ركز على البعد المادي في التعليم، بل حين غفل عن تدريس القيم الإسلامية بالشكل اللازم في المدرسة المغربية،

إن أغرب ما يتصور اليوم أن تجد بعضا ممن لجأوا إلى بعض العمليات الإرهابية ناس قد وصلوا من العلم الدينيي مبلغا عظيما، لكن في مقابل ذلك غاب عنهم العلم الشرعي الموسوم بقبول الاختلاف وفكر الوسطية.

إن حضور فكر الوسطية في كل ركن من أركان العملية التعليمية التي أشار إليها الشاطبي كفيل بتنشئة جيل يؤمن بالوسطية ويحارب كل ألوان العنف والتطرف.

¹ التربية عند الإمام الشاطبي حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، العدد التاسع، 1412هـ - 1991م ص 28

المطلب الرابع: الانفتاح ودوره في تعزيز مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي.

لا خلاف في أن المجتمع المغربي مجتمع منفتح على الثقافات الأخرى يستلهم منها ما يناسبه وينبذ كل ما يخالفه، وعليه فلا مكان للغلو والتطرف في فكر مجتمعاتنا المغربية إلا ما زرعه من ليس لديهم ثقافة الحوار والتعايش والسماحة، من هنا يتضح أن ماعرفه المجتمع المغربي من أشكال من القتل والإقصاء هو مخالف للقيم التي تربي عليها، بل بجانب للمنهج التربوي الذي جاء به الإسلام وكرسه المذهب المالكي. لذلك ففكرية الشاطبي التربوية المبنية على الانفتاح والنظر للمصلحة الشرعية لا يمكن إلا أن تزكي ثقافة الحوار بين الأطياف المختلفة بل لتنقض ألوان البدع والتشدد الذي عاشه في زمانه ويتجدد في زماننا،

إن الانفتاح على الثقافات الأخرى باستلهاها ما يناسب عاداتنا ومعهودنا الشرعي والعرفي قد يمكن هذه الأمة من أن تقوم بدورها الحضاري أحسن قيام بل من أن تكرر ثقافة الحوار وقبول الآخر في فكر شبابنا، فلا مكان للتطرف في فكر عرف الاختلاف ولا مكان للغلو في فكر عرف التيسير ولا مكان للتطرف في فكر يسعى إلى ابتغاء الخير للعالمين.

إننا أمام بناء فكري يسعى إلى قبول الآخرين مصداقا لقوله تعالى "ولو كنت فضا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين"¹.

خاتمة البحث:

لا خلاف في أهمية التربية في تكوين جيل يؤمن بالوسطية ومحارب كل أنواع الغلو والتطرف، ولا خلاف في أن الخلل فيها يؤدي إلى إشكالات قيمة قد تعصف باستقرار المجتمع وأمنه، لذلك جاء البحث ليعالج مدى العلاقة بين فكر الشاطبي التربوي والذي يعد من أعلام الغرب الإسلامي وبين مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي، ومن أبرز النتائج التي خلص إليها البحث ما يلي:

يقوم الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي إجمالا على أسس أربعة وهي القطعية والمقاصدية والتعلم الفعال والانفتاح.

تعبر الوسطية مقوما من مقومات المجتمع المغربي يتجلى ذلك في المذهب المالكي والأخوة المجتمعية والانفتاح على الثقافات الأخرى لكنه في مقابل ذلك تصطدم بمجموعة من الأمور تعوق تحقيقها مثل التدخل الغربي في تحقيق عدم الاستقرار والبعد الأمني والإشكالات الاقتصادية والاجتماعية.

الأصول التربوية الأربعة تستطيع تحقيق مفاهيم الوسطية في المجتمع المغربي إن ربي عليها، فالقطعية تجعل من ثوابت الأمة وهويتها محفوظة والمقاصدية تمكن من وزن الأمور بميزان النص والواقع فلا ينظر إلا الظواهر دون النظر في الواقع أما التعلم الفعال الذي يغير السلوك ويجعل التلميذ أكثر إيجابية فهو سلاح المجتمع للتعمير لا الهدم وهو سلاحها لمحاربة كل فكر يريد الإقصاء وعدم قبول الآخر ولا شك أن ذلك يجعل المجتمع أكثر انفتاحا على ثقافات الآخرين فيستفيد منها

بحسب ما يراه مناسباً لدينه وعاداته وهويته.

إن تمكين المجتمع المغربي من فكر تربوي يناسب هويته وثقافته هو سبيل نجاح هذا المجتمع والمحافظة على مقومات الوسطية، لذلك فترية المجتمع على أصول فكر الشاطبي التربوي سيمكنه من محاربة كل فكر يجانب الوسطية.

توصيات

تمكين المجتمع من فكر الشاطبي عموماً ومن فكره التربوي خصوصاً

تربية الأمة على ثقافة الوسطية انطلاقاً من تراثها

إعادة النيش في التراث الإسلامي لاستخلاص نظريات تربوية تناسب المجتمع المغربي عوض الاستعاضة عنها بنظريات غربية قد تكون أصعب في التطبيق.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم رواية ورش

- أزمة الهوية في البلدان المغاربية مقال محمد يتيم نشر في موقع إسلام ويب 2002/6/29
- التربية عند الإمام الشاطبي حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة قطر، العدد التاسع، 1412هـ - 1991م
- تقرير لوكالة ميدي 1 الجمعة 1 غشت 2014
- التنافس الدولي في منطقة المغرب العربي ورقة مقدمة في ندوة المغرب العربي والتحويلات الراهنة الإقليمية الراهنة 17 شباط 2013 فبراير
- الجزيرة نت حوار لسامي حداد في برنامج القلعة الأوربية وزحف الهجرة الإفريقية 18 يوليوز 2006
- خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي تأصيل الرؤية وتحديد النظر حسن قيادة سلسلة بحوث تربوية محكمة المركز الجهوي لن التربية والتكوين وجدة
- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير اليمامة بيروت ط3 1400هـ، 1980.
- صحيح مسلم لأبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان ط2 1972م.
- ظاهرة التهريب وانعكاساتها على اقتصاديات الجهة الشرقية إدريس حوات غرفة التجارة والصناعة 2004
- ظاهرة الفقر في الجزائر وآثارها على النسيج الاجتماعي في ظل الطفرة المالية البطالة والتضخم د. حاج قويد قورين الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية العدد 12 جوان 2014
- العلاقات الجزائرية المغربية في فترة الحرب الباردة عتيقة نصيب بحث لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية جامعة محمد خيضر بسكرة
- فاعلية النظام الضريبي بين النظرية والتطبيق ناصر مراد دار هومة للطبع الجزائر
- الفكر التربوي عند ابن القيم، الحجاجي، حسن بن علي بن حسن دار حافظ للنشر والتوزيع، جدة. (1408هـ - 1988م)
- فلسفة التربية في القرآن عمر أحمد عمر دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع 2001.
- مدارج السالكين ابن القيم، السنة المحمدية

- المندوبية السامية للتخطيط
- الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق الشاطبي، تحقيق الشيخ عبد اله دراز دارالحديث القاهرة 2006
- الوسطية مطلباً شرعياً وحضارياً، د. وهبة الزحيلي سلسلة الأمة الوسط المركز العالمي للوسطية
- الوسطية من أبرز خصائص هذه الأمة، عبد الحكيم بن محمد بلال مجلة البيان،

طرائق تدريس الفقه بالجامعة المغربية:

عقبات وآفاق تطوير

د. جمال مجون¹

مقدمة

لا ريب أن الدرس الفقهي الجامعي دونه عقبات وعوائق تحتاج الرصد والدراسة والتجاوز، وإن الحاجة ملحة للعناية بطرائق تدريس الفقه بالجامعة باعتبارها ركنا أساسا من أركان المنهاج الممثلة في أهداف التدريس، والمقررات، وطرائق التدريس، وأشكال التقويم، عناية تطوير يسهم في تجويد عملية التدريس الفقهي من حيث أداء الأستاذ وكفايات الطلبة، وإن اعتماد طرائق أكثر فاعلية على المستوى النظري، مشفوعة بالدرس التطبيقي من شأنه جعل الحصيلة أعلى وأجود على المستوى المعرفي والمنهجي والمهاري.

أهمية البحث:

أي فعل يسهم في تجويد المنهاج له أهميته في جودة المخرجات والنتائج، ولعل هذا البحث يلامس عنصرا أساسا هو: طرائق التدريس؛ وقد همّهم يسهم في تحسين الدرس الفقهي بالجامعة المغربية من حيث طرائق تدريسه، تطويرا للطرائق المعتمدة وتفعيلا لها، واقتراحا لطرائق أخرى تساعد في تطوير الدرس الفقهي الجامعي والدرس الشرعي عموما.

إشكالية الدراسة:

يكاد يجمع الباحثون على أن الدرس الفقهي الجامعي بحاجة إلى تحديد وتطوير، مما يستوجب معالجة مشكلات مرتبطة بهذا المجال، وقد انبرى هذا البحث يعالج إشكالية يمكن التعبير عنها من خلال السؤال المركب الآتي:

إلى أي مدى تستطيع طرائق التدريس أن تؤثر في جودة الدرس الفقهي بالجامعة المغربية؟ وما السبيل إلى تحديث طرائق الفقه التدريسية بغية تحقيق كفايات الدرس الفقهي؟

أهداف البحث:

ليس من طبيعة هذا البحث أن ينظر التصورات المتعلقة بمقررات المحتوى أو بالفلسفة التدريسية للفقه، وإنما يقتصر على ما يرتبط بطرائق التدريس من حيث سبل تطوير تدبير الدرس الفقهي الجامعي بالمغرب من أجل تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة عوائق متعلقة بطرائق التدريس المعتمدة في الدرس الفقهي الجامعي بالمغرب وسبل تجاوزها.

¹ - باحث في العلوم الشرعية ومناهج التدريس.

2. الإسهام في تطوير وتحديد طرائق تدريس الفقه بالجامعات المغربية.

تمهيد:

تعد مسؤولية الجامعة في التجديد التدريسي مسؤولية عظمى، بكل شعبها وتخصصاتها، ومنها الدراسات الإسلامية والشريعة، وفي قلبها الدرس الفقهي، وهو ليس بمنأى عن الحاجة إلى التجديد، بل هو أحوج إلى تطوير منهاجي شامل يتضمن تجويد طرائق تدريسه للإسهام في تحقيق الأهداف، وعلى رأسها تخريج مواطن له وزنه العلمي والقيمي، واع بنفسه وبمحيطه وتخصصه، قادر على تدبير أمور حياته، وعلى حل مشكلاته ومشكلات غيره، مسهم في تلبية حاجات مجتمعه في ضوء مواءمة مخرجات التعليم الجامعي لاحتياجات المجتمع.

يساعدنا النظر لتجويد الدرس الفقهي في الإسهام لانتقال نوعي نحو نظرية علمية ومنهاج فعال. واضعين نصب أعيننا هوية المتعلم الخاصة وإمكاناته الخلاقة، وتأثيره فيمن حوله، بمن فيهم مدرسه، له حاجيات واهتمامات مختلفة يحدد بعضها بمفرده ليقوم به أو يكتسبه، ويحتاج إلى غيره في البعض الآخر فردا كان أم جماعة، له مهارات كثيرة، وقدرات هائلة فهو يحفظ ويفهم ويحلل، ويستكشف ويقارن ويتأمل، ويصف ويبتكر ويقابل ويسائل، ويصل إلى نتائج ويتخذ قرارات ومواقف، فصار مركزا داخل المنظومة التربوية وفاعلا في مثلثها الديداكتيكي سواء ما قبل الجامعة، أم في التعليم الجامعي الذي يعد مرحلة نهائية يدرس فيها الطالب فرعاً متخصصاً ليتخرج من فضاء الجامعة، قادراً على التفكير المنهجي السديد، مسهما في رقي وتنمية مجتمعه من خلال ما اكتسبه خلال تعلمه الجامعي.

المبحث الأول:

مفهوم طرائق التدريس والألفاظ ذات الصلة:

المطلب الأول: مفهوم طرائق التدريس:

الطريقة في اللغة هي "الطريق والسيرة والمذهب. وفي التنزيل، العزيز في قصة فرعون: (ويذهب بطريقكم المثلى) والطبقة. (ج) طرائق. والطرائق الطبقات بعضها فوق بعض، والفرق المختلفة الأهواء"¹ وتجمع أيضا طرائق.

والطريقة في اصطلاح بعض الباحثين هي: "مجموعة قواعد يقينية وسهلة، تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقا، أن لا يعتبروا صحيحا ما هو خاطئ، وتساعدهم على التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية، ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم، إلى معرفة حقيقية كل ما يستطيعون الوصول إليه"².

من خلال المعنى اللغوي والمفهوم الاصطلاحي نستشف أن الطريقة مسلك ومسار له أسس وعناصر، بعضها يترابط ببعض، كما له ضوابط ومعايير ووسائل يسير السائر وفقها ويصل حيث يريد.

إذا أضفنا اسم التدريس إلى اسم الطريقة يصبح أماننا مركب إضافي له معنى آخر.

¹ المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس - عبد الحليم منتصر - عطية الصواحي - محمد خلف الله، ط4، ص: 556

² معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، ص: 197.

طرائق التدريس هي ركن أساس من أهم أركان منهج التدريس، وهي ليست مجرد وسائل وأدوات نقل المعلومات والمعارف من الأستاذ إلى طلبته، أو أساليب تنظيم المادة العلمية وتقديمها بين يدي الطلبة كما يعرفها بعض الباحثين بأنها: "وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه"¹؛ بل إن طريقة التدريس لها ارتباط بأسلوب المدرس وخطته المسبقة وهي ليست على نمط واحد، فما يصلح في موقف تدريسي معين قد لا يكون ذا فاعلية في موقف آخر، وهي ترتبط بالنشاطات التي تستهدف الطالب وتعبّر عن كفاءاتها لكنها ليست هي النشاطات ذاتها، كما تخبرنا إحدى الباحثات فتعرف طرائق التدريس على أنها: "سلسلة من النشاطات الموجهة للمدرس الذي ينبع عنه تعلم لدى الطلاب"² فتجعل الطالب مجرد مرتشف لما ينبع من معين أستاذه وتقضي فاعليته، بينما تعبّر طريقة التدريس عن كيفية تشاركية للممارسة التدريسية بين المدرس والمتعلمين، فتارة يكون المدرس هو المركز وتارة أخرى تكون المركزية للطلبة في إنجاز الموقف التدريسي.

ومن خلال ما سبق ذكره أخلص لأعرف طريقة التدريس التعريف الآتي: هي كيفية ممارسة عملية التواصل المحصّل للمادة العلمية المدرّسة، والمكسب للالتجاهات والمهارات بين الأستاذ والطالب، وبين الطلبة أنفسهم.

المطلب الثاني: الألفاظ ذات الصلة:

أولاً: مفهوم التدريس:

التدريس في اللغة مصدر درس، وابن فارس يذكر أن: "الدَّرَسُ الطريق الخفي... ودَرَسْتُ الحنطة وغيرها في سنبليها إذا دستها، فهذا محمول على أنها جُعِلَتْ تحت الأقدام كالطريق الذي يُدْرَس ويُشَى فيه"³. وعند ابن منظور "درس الأثر يدرس دُرُوساً ودَرَسْتَهُ الريح تَدْرُسُهُ دَرَساً أي مُحْتَهُ... وروي عن ابن عباس في قوله عز وجل: وكذلك نصرف الآيات وليقولوا دَرَسْت... أي تَعَلَّمَتْ أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتُ"⁴.

وفي الاصطلاح، هناك مفهومان للتدريس أحدهما تقليدي لا يجعل الطالب أساساً فاعلاً في عملية التدريس، وهذا ما نلاحظ وجوده في معجم علوم التربية حيث ينقل لنا مفهوم التدريس بأنه: "تدخل شخص ما في نشاطات التعلم فرد آخر خاضع لإجراءات، هذا التدخل قابل، بالنتيجة، لأن تهيكل نشاطاته التعليمية وتنظم بكيفية أو بأخرى"⁵ كما يغيب نفس المعجم فاعلية الطالب إذ يعتبر التدريس "تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد داخل وضعية بيداغوجية معينة"⁶.

وهناك مفهوم ثان حديث يعتبر التدريس: "عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين

¹ استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، حسن شحاتة، ط1، ص16.

² طرائق تدريس التربية الإسلامية، هدى علي جواد الشمري، ط1، ص: 84.

³ مقاييس اللغة، ابن فارس، ج 2، ص: 267.

⁴ لسان العرب، أبو منظور، ج6، ص: 79.

⁵ معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب وآخرون، ص: 102.

⁶ نفسه

وجهودهم وتوجيه المعلم وإرشاداته"¹.

من خلال هذا التعريف يتبين أن التدريس عملية تواصل بيداغوجي يتفاعل خلالها الطرفان، المرسل والمتلقي، حيث تسري بين الأستاذ والطالب علاقة تفاعلية في اتجاهين، من الأستاذ إلى الطالب، ومن الطالب إلى الأستاذ يتبادلان موقعا الإرسال والتلقي تناوبا، وقد يستنبط منه أيضا علاقة تفاعلية ثلاثية الاتجاهات تجعل التدريس يمارس من الأستاذ إلى الطالب، ومن الطالب إلى الأستاذ، ومن الطالب إلى الطالب.

إن تدريس الطالب لزميله يسمى التدريس بالنظير، على غرار ما يعرف بالثقيف بالنظير، هذا التدريس يمكن أن يحضر بقوة في التعليم الجامعي بحيث يدرس الطالب أقرانه من خلال المحاضرة، والعروض، والدورات التكوينية، والمناقشة المنظمة، والمدارس بالورشات، بتوجيه من الأستاذ أو بتفويضه بعض المحاور المقررة.

ومن خلال ما سبق ذكره أخلص إلى تقديم التعريف الآتي:

التدريس هو عملية التواصل المحصل للمادة العلمية المدركة، والمكسب للاتجاهات والمهارات بين الأستاذ والطالب، وبين الطلبة أنفسهم.

ثانيا: أسلوب التدريس.

يطلق الأسلوب في اللغة العربية بمعاني متعددة؛ "يقال للسطر من النخيل أسلوب وكل طريق ممتد فهو أسلوب... الأسلوب الطريق والوجه والمذهب... ويجمع أساليب... يقال أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه"². الأسلوب الطريق، الفن من القول أو العمل.³ ويقال للطريق بين الأشجار وللفن وللمذهب وللشموخ بالأنف ولعناق الأسد، ويقال لطريقة المتكلم في كلامه أيضا.⁴

عند ذكر الأسلوب ينصرف الذهن، من خلال الإطلاقات السابقة، إلى اختيار فردي، وإلى أداء مرتبط بمهارة وتنظيم مثل الذي عليه المسار المنسق طوله بأشجار مرتبة على جانبيه.

كما تتعدد معاني الأسلوب في اللغة تتعدد في الاصطلاح بتعدد الحقول المعرفية. فهو عند الفلاسفة كيفية تعبير المرء عن أفكاره، ويأخذ معنى الترتيب والانسجام؛ وهو عند علماء الأخلاق والاجتماع يدل على المنهج الذي يسلكه الأفراد والجماعات في أعمالهم، وهناك أسلوب خاص بكل شخص على حدة.⁵

وما يهمنا أساسا هو الحقل التربوي وما يرتبط به. يذكر محمد عبد العظيم الزرقاني أن المتأربين وعلماء العربية قد تواضعوا على أن الأسلوب هو "الطريقة الكلامية التي يسلكها المتكلم في تأليف كلامه واختيار ألفاظه أو هو المذهب

¹ طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، رافدة الحريري، ص: 13.

² لسان العرب، ابن منظور، ج: 2، ص: 178.

³ ينظر النجد في اللغة والإعلام، يس معلوف، ص: 343.

⁴ ينظر مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، ط 2، ص: 302.

⁵ ينظر المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ج 1، ص: 80-81.

الكلامي الذي انفرد به المتكلم في تأدية معانيه ومقاصده من كلامه أو هو طابع الكلام أو فنه الذي انفرد به المتكلم كذلك¹.

من الباحثين من لا يمايز بين طرائق التدريس وأساليب التدريس يعتبرها "مجموعة من الإجراءات أو الممارسات التي يقوم بها المعلم لتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية"²؛ في حين إن أسلوب التدريس هو مجموعة متناسقة من القدرات تنفذ بها طريقة التدريس، يختص به كل أستاذ عن غيره من الأساتذة، هو بمثابة بصمة اليد وقزحية العين يستحيل فيها التطابق، نظرا لارتباط الأسلوب اللصيق بشخصية الإنسان؛ قد يقوم مدرسان بتناول الدرس نفسه بالطريقة نفسها، والوسائل نفسها وفي الظروف ذاتها، لكن لاشك سيبرز في الناتج اختلاف، سواء في الأداء، من حيث التواصل اللفظي والتواصل الإيمائي، أم في التأثير، من حيث الروحانية واستجلاب اهتمام الطلبة، وكذا الحركة التي تنبع من قلب الأستاذ. فأسلوب التدريس هو مرآة طبع الأستاذ خلال اعتماد طريقة تدريسه.

إن أساليب التدريس تبرز المؤهلات النفسية والقدرات الفنية والمهارات التواصلية في التعامل مع عديد الطلبة، والتي من خلالها يستطيع الأستاذ إيجاد ناظم مشترك بينهم لمخاطبة أعمق ما فيهم وهو العقل والوجدان، والتأثير في كيانهم تحقيقا لأقصى ما يمكن من الأهداف أثناء الحصة وما بعد الدرس.

ومن خلال ما سبق ذكره أخلص لأعرف أسلوب التدريس التعريف الآتي:

أسلوب التدريس هو رزمة منسجمة من الميزات الفنية والمهارات التواصلية الفعالة في طريقة التدريس ينفرد بها كل مدرس عن غيره من المدرسين.

رابعا: منهجية التدريس.

المنهجية مصدر صناعي حيث أضيفت للفظ المنهج ياء وتاء النقل ليعطى للمنهجية معنى لا يتعد عن المعنى الأصلي لكلمة منهج. إذ يبقى التعلق بالكلمة الأصل.

المنهجية تعني لغة "الطريق"، وترجع في أصلها اللغوي إلى الفعل (نَحَجَ) ومنه النهج، والمنهج، والمنهاج، أي الطريق الواضح، ونَحَج الطريق أي أبانه وأوضحه أيضاً سلكه³.

بالرجوع لما سبق من معنى الطريقة والأسلوب نجد أن المنهجية لها علاقة ترابط أقرب ما يكون للتطابق معهما من حيث المعنى في اللغة. هذا الترابط يتحول إلى علاقة انتماء من حيث المعنى التربوي فتصير "المنهجية هي الأم التي تجمع بين دفتيها الطريقة وتنضوي فيها الأساليب التعليمية فبينها خصوص وعموم"⁴.

¹ مناهل العرفان في علوم القرآن، ط2، ص303.

² أساليب التدريس الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مجلس العلوم التربوية ج3 العدد1.

³ مختار الصحاح، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ص: 681.

⁴ تدريس العلوم الشرعية بالتعليم العالي، مقاربات معرفية وتربوية، إعداد وتقديم: ربيع هو والحسن بنعبو، منشورات مختبر القيم والمجتمع والتنمية كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، جامعة ابن زهر، المغرب، ص: 84.

يعرف عبد الرحمن بدوي المنهج بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة"¹.

من خلال هذا التعريف نستشف أن المنهجية علم ذهني بمسار له معالم واضحة، وسير عملي يبدأه السائر خاضعا لقوانين ينضبط لها ليصل إلى هدفه في النهاية. وهي مسلك مصطفي يختاره السالك من بين عدة مسالك مما يتناسب مع غرضه وقدراته، يسلكه بخطوات منتظمة محسوبة مراعية لطبيعة الطريق حتى لحظة الوصول.

يعتبر منهج التدريس عند بعض الباحثين: "خطة شاملة لمجموعات خبرات تعليمية تعليمية يتم إكسابها للمتعليم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية"².

من خلال هذا التعريف يتبين أن منهجية التدريس تخطيط للعملية التعليمية التعلمية داخل مدرسة نظامية؛ لكن اشتراط جدران المؤسسة هو تضيق لواسع، وهو متأخر عن مقتضيات المفهوم العصري للتدريس الذي تجاوز تواجد الطلبة جسديا في المكان والزمان نفسيهما.

إذا منهجية التدريس معرفة بالكيفية التي ينتظم فيها تصور وتخطيط وممارسة عملية التدريس، هي وعي عقل وسعي ممارسة، وعي بظروف مواقف التدريس وأهدافه ومحتواه وأنشطته وطرائقه وتقويمه، وهي سعي مبرمج للدلالة على التعلّيمات. ومن خلال ما سبق ذكره أخلص لأعرف منهجية التدريس التعريف الآتي:

منهجية التدريس هي تصورٌ وتخطيطٌ عملية التدريس وإجراءاتُ طرائق وأساليبٍ ممارستها وتقويمها من البداية إلى النهاية.

المبحث الثاني:

الطرائق المعتمدة في تدريس الفقه بالجامعة المغربية وأثر الطرائق التفاعلية وأهم عوائق استثمارها:

المطلب الاول: الطرائق المعتمدة في تدريس الفقه الجامعي بالمغرب:

على الرغم من أن الجامعة المغربية لا تعتمد طريقة موحدة للتدريس، وتترك المجال لتقدير الأستاذ واجتهاده، فإن التدريس الإلقائي هو الحلة الغالبة في الدرس الفقهي في الجامعة بالمغرب، بحيث يعتمد الأساتذة على المحاضرة بالدرجة الأولى طريقة للتدريس مهيمنة تكتسح فضاء المدرجات وقاعات الدرس بالكليات.

وتبقى بعض الاجتهادات التي تروم إعطاء الدرس الفقهي الجامعي فعالية إشراك الطالب في الحوار والمناقشة، عسى أن تفضي إلى تحقيق المرجو من أهداف الدرس الشرعي عموما والدرس الفقهي على وجه الخصوص، فتُعمد في الدرس الفقهي أحيانا عروضاً تقريرية يقدمها الطلبة، وتكاد تغيب الطرائق الأخرى مثل طريقة المناظرة، فهي قليلة الإعمال؛

¹ كيف تكتب بحثاً أو رسالة، أحمد شلبي، ط9، ص: 31-40

² مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس، ماهر إسماعيل صبري، رابطة التربويين العرب، المجلد 3، العدد 2، مارس 2009.

إن لم نقل لا أثر لها في الجامعة المغربية طريقة لتدريس الفقه.

من بين الطرائق المعتمدة بشكل أقل بكثير، الطرائق الحوارية، وطريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات، التي تعد طرائقا منسجمة مع طبيعة الفقه الإسلامي الذي يشمل ما هو نظري وما هو تطبيقي.

لكن تبقى هذه الطرائق التفاعلية تمثل نذرا قليلا إذا ما قورنت بالطرائق الإلقائية، رغم أن اعتماد الطرائق التفاعلية هو الشكل الذي يتفق مع المقاربات الجديدة الراضية للتدريس التلقيني وحده، والداعية إلى التعلم التشاركي والتواصل التبادلي المؤسس على اعتبار المتعلم مركزا فاعلا نشيطا.

المطلب الثاني: أثر الطرائق التفاعلية في التحصيل المعرفي، والتطوير المهاري، والتنمية القيمة لدى الطالب:

الطرائق التفاعلية المؤسسة على التواصل بين الأستاذ والطلبة وبين الطلبة أنفسهم والمشاركة النشطة بين الجميع، ليست كغيرها من الطرائق المرتكزة على الاتصال من جهة واحدة، فلا شك يكون الفارق من حيث إيجابية الأثر في مستوى الحصيلة العلمية للطالب، وعلى مستوى تعلم مهارات التفكير والتحليل والتركيب وغيرها من مداخل الملكة الفقهية التي من أساساتها الترقى في السلم القيمي.

إن طريقة التدريس التي تراعي خصوصية الطالب وتنسجم مع توظيف الأستاذ لمهاراته التدريسية، وإشراك طلبته، وجعل جهدهم يعاضد جهد الأستاذ في إنفاذ الموقف التدريسي، اعتمادا على البحث والمناقشة والمذاكرة من شأنها أن تقوي دافعية الطالب للتعلم الذاتي خارج الفصول الدراسية، وتزيد من قدرته على التحصيل المطلوب الذي يعد مؤشرا من مؤشرات نجاح العملية التدريسية، فالتحصيل المعرفي الفقهي والمهاري مرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة تدريسه. والطريقة المتبعة إما تجعل المتعلم يكتسب تلك المعارف والمهارات بيسر، وإما أن تقف حائلا دون سهولة اكتسابها. ويبقى التعلم الذاتي، بتوجيه وإرشاد الأستاذ، هو الحاسم في تقريب التعلّمات لدى الطلبة، وإكساب المهارات المنوطة بالتحليل والتطبيق والاستنباط والمقارنة والترجيح، من خلال اقتران المكتسبات النظرية بالمكتسبات التطبيقية، والجمع بين الطرائق الإلقائية والحوارية في بناء المعارف الفقهية والمهارات التواصلية واستعمال الوسائل الديداكتيكية وتوظيفها في الإيضاح والإفهام، مع اعتماد العمل بالمشاريع، سواء على المستوى الفردي تعلميا ذاتيا أو على المستوى الجماعي تعلميا تعاونيا، بالاشتغال مع الوضعيات حلا لمشكلاتها. وكذا استثمار باقي الطرائق التفاعلية المعتمدة على المباحثة والمناقشة ليكون الأثر إيجابيا على مراقبي الطالب.

أما على المستوى القيمي فلا شك أن للطرائق التفاعلية أثرا في تلاقي القيم الروحية بين الأستاذ وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم، قيم هي مرتبطة بالقلوب قبل أن يكون لها تعلق بالمعارف الفقهية؛ كما لهذه الطرائق التفاعلية الأثر البالغ في تنمية وترسيخ قيم التشارك والتعاون لدى الطالب، والقيم المرتبطة بالحوار والاختلاف، تكريما للأستاذ واحتراما للطلبة وتقديرا للآراء الفكرية والفقهية وإنصاتا للمخالف وغيرها، سواء في حياته الجامعية أم في الحياة المجتمعية التي هي مناط ممارسة العمل والسلوك من خلال ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يكتسبه من قدرة وخبرة في الأداء، إذ "المعرفة ليست هدفا أخيرا نتوقف

عنده في تدريس الفقه، وإنما هي وسيلة لهدف آخر، هو العمل والسلوك طبقاً له.¹

المطلب، الثالث: عوائق استثمار الطرائق التفاعلية في الدرس الفقهي الجامعي:

يحتاج اعتماد الطرائق التفاعلية إلى وعي بأهميتها في تدبير الشأن التدريسي ومركزيتها في جودة الفعل الديدانكتيكي من لدن جميع المعنيين بهذا الشأن، وعلى رأسهم الوزارة الوصية التي لها نصيب من المسؤولية في إعاقه توظيف الطرائق التفاعلية في التدريس، حيث لم تفصل في الطرائق التدريسية التي تنسجم مع الأهداف والمضامين المقررة في الوثيقة المسماة (الجدع الوطني المشترك للإجازة في الدراسات الأساسية مسلك الدراسات الإسلامية)²، التي هي بمثابة دليل منهجي للإجازة الأساسية في الدراسات الإسلامية تضمنت الأهداف العامة للمسلک، والمهارات المراد تحصيلها، ووحدات المسلك من الفصل الأول إلى الفصل الرابع، ووصف مختصر للوحدات الموزعة حسب كل فصل من الفصول الأربعة³؛ وغيب قصداً ذكر الطرائق التدريسية المفترض أن تكون مضمنة بتفاصيلها في هذه الوثيقة تاركة الأمر موكولاً إلى التدبير الاجتهادي للأساتذة دون أي تأهيل تدريسي، مما يحيل إلى عائق غياب التكوين التربوي والبيداغوجي الديدانكتيكي الذي يؤهل إلى إدراك الأساتذة أهمية طرائق التدريس وتنوعها بما يحقق الأهداف والغايات والمرامي، ويكسب مهارات تدبير المواقف التدريسية، وقدرات التعامل مع فروقات الطلبة المعرفية والمهارية وتفاوت مستويات تكوينهم السابق، مما يمكن من تجاوز طرائق الإلقاء المحض واستصحاب طرائق تفاعلية أكثر جدوى.

يعد قصور التكوين البيداغوجي لدى الأساتذة الواردين سلك التدريس الجامعي أهم عائق يحول دون اعتماد الطرائق التفاعلية، ويحيل الأستاذ إلى اختيار طرائق الإلقاء، والنأي عن الطرائق التي تزيد من تفاعل الطلبة ومشاركتهم؛

هذا الضعف التكويني البيداغوجي مرده إلى اعتماد الدولة قانوناً يسمح بتوظيف الأستاذ الجامعي الحامل للدكتوراه دون أن يخضع لتكوين مرتبط بالتدريس الجامعي، مكتفية بأهليته العلمية، مما يعد خللاً منهجياً يؤثر في عملية النقل المعرفي؛ ولتجاوز هذا الخلل يتحتم على أستاذ الفقه تقوية هذا النمط من التكوين ليكون مؤهلاً لإتقان الدرس الفقهي، ذلك لأن الملكة المعرفية الفقهية وحدها لا تكفي، بل تلزمها ملكة التدريس التي تجعل المدرس مالكا زمام أمور تدريسه، فنانا يتفنن فيه تفنن الصائغ بالسبيكة؛ لذلك عده ابن خلدون (ت808هـ) صناعة، وقد جعل العلم بفنون هذه الصناعة مناط انبراء التدريس، يقول: "التعليم للعلم من جملة الصنائع؛ وذلك أن الحذق في العلم، والتفنن فيه، والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه، وقواعده، والوقوف على مسأله، واستنباط فروعه"⁴.

يتجلى ضعف التكوين لدى الأساتذة في كل ما يتعلق بطرائق التدريس وبدراسة نظريات التعلم والمقاربات البيداغوجية والديدانكتيكية.

¹ التربية الإسلامية وطرائق تدريسيها، إبراهيم محمد الشافعي، ص: 254.

² هي وثيقة من 8 صفحات صادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر سنة 2014.

³ نفسه، ص: 1

⁴ مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، 16/1

هناك عائق ثان هو ضعف مستوى أكثر الطلبة، هذا الضعف يتجلى من جانبيين، جانب علمي وآخر منهجي؛

أما الجانب العلمي، فيظهر ضعفه عند الطلبة عموماً، وعند الجدد منهم خاصة، نظراً لسابق تعلماتهم المرتبطة بتخصصاتهم العلمية أو الأدبية في الثانوية التي يلجئون بها لشعبة الدراسات الإسلامية، باعتبارها تخصصاً ذا استقطاب مفتوح لا يضع شروطاً ولا تقويمات ولوج، هذا الضعف المعرفي لا نجده عند الطلبة الذين يردون شعبة الدراسات الإسلامية من التعليمين العتيق والأصيل، لأنهم درسوا في الثانوية تعلمات لمداخل العلوم الشرعية تمكنهم من مواكبة الدرس الشرعي عموماً بالجامعة، والدرس الفقهي على وجه الخصوص، هذا الدرس الذي ترتبط بطبيعته صعوبات معرفية مفاهيمية بالدرجة الأولى تربك ذهن الكثير من الطلبة ممن لا سابق سمع لهم بها.

أما الجانب المنهجي، فهناك ضعف التفكير المنهجي لدى الطالب الذي يبرز من خلال تخلف المهارات المنهجية المرتكزة على الرؤية الواسعة للوضع، وعلى دقة الفهم، وتنظيم الأفكار والتحليل والنقد والتقييم والتقويم والاستنتاج، وبناء أحكام مترابطة قائمة على استدلالات حقيقية سليمة. مرد هذا الضعف المنهجي لأمر أهمها قصور طرائق التدريس المعتمدة في التعليم ما قبل الجامعة في تخريج الملكة المنهجية لدى متعلمي هذه المرحلة، وعدم اكتراث الطالب بتكوين ذاته منهجياً. إن ضعف المستوى لدى الطلبة معرفياً ومنهجياً تتداخل فيه عوامل كثيرة وتتشابك، فبالإضافة إلى قصور طرائق التدريس في تعلماته السابقة وخفوت همة الطالب، هناك النقص لدى الأستاذ أو ضمور الصناعة التدريسية، يجعلها الطاهر بن عاشور السبب الرئيسي في ضعف مستوى الطلبة يقول: "من الواجب ألا ينتخب للتعليم إلا من تدرس به، وعرف مراتب الأفكار، ليعلم الطلبة كيف ينتبهون إلى دروسهم، ويفهمونها، بدلاً من الدجر الذي يصيبهم الآن فيها، ويقلل النبوغ فيهم. ولذلك يجب أن تدرس صناعة التعليم قبل انتصاب المدرس للتدريس"¹.

إضافة للعائقين المركزيين المذكورين، عائق التكوين البيداغوجي، وعائق تواضع مستوى الطلبة، هناك عائق ثالث وهو الاكتظاظ، أي كثرة الطلبة في الفصل الدراسي، والذي لا يرى له أكثر الأساتذة حلاً غير طرائق الإلقاء، وخاصة طريقة المحاضرة، التي تعفيه من المغامرة بطرائق أخرى قد تحيد به عن المقصود، ولا شك أن هذا نتاج التخصصات ذات الاستقطاب المفتوح في وجه عموم المتعلمين الناجحين في البكالوريا بجميع التخصصات.

هناك عائقان آخران هما عائقا الزمن والمكان؛ أما عائق الزمن، فالمقصود به ضيق الوعاء الزمني المخصص لتدريس مادة الفقه وكثرة المحتوى الذي لا يسمح بإعطاء كل باب من الأبواب الفقهية المقررة حقه من حيث الشرح والتفصيل والتعمق في المفاهيم، بل لا يسمح الزمن التدريسي لمادة الفقه بالدراسات الإسلامية حتى بالإحاطة العامة، لأن: "أبواب الفقه لا تدرس كلها، فهناك مصطلحات فقهية بل معلومات فقهية لا يعرف عنها خريج هذه المؤسسات شيئاً ثم يطلب منه أن يجتهد في الإجابة عن نوازها"²

¹ اليس الصبح بقريب، محمد الطاهر بن عاشور، ص: 205.

² منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي يوم دراسي نظم برحاب مؤسسة دار الحديث الحسنية بتاريخ 14 ربيع الثاني 1429 هـ / 19 أبريل 2008، مداخلة محمد جميل مبارك، ط: 2016/1 ص: 20.

أما عائق المكان المخصص للعملية التدريسية، فيتجلى خاصة في المدرجات الواسعة المخصصة أصلاً للمحاضرة بطبيعة شكلها المتدرج والكراسي الطويلة الثابتة وطول المسافة.. كل ذلك يحول دون اعتماد الطرائق التفاعلية بالشكل المجدي نفعا.

المبحث الثالث:

سبل تطوير طرائق تدريس الفقه بالجامعة

المطلب الأول: تطوير طرائق التدريس

إن إمكانيات الأستاذ المتخصص ومكتسباته من حيث اللغة والمعارف، وباقي الكفايات المتعلقة بتخصصه تفوق الطالب غالباً، وإليه يوكل اختيار طرائق تدريس مجدية تساعد على تهيئة طالبه لتلقي العلم والمشاركة في اكتسابه بالتدرج معه في بناء تعلماته، انطلاقاً من المفاهيم الفقهية البسيطة ثم إلى المركب منها ومن المركب إلى المعقد مراعيًا لحال المتعلم وقدراته من المادة الفقهية عموماً: "هذه المادة العلمية تحتاج إلى منهجية تربوية وتواصلية من أجل تحويلها إلى مادة تعليمية تربوية مناسبة لمستوى المتعلمين ومؤثرة في سلوكياتهم وتصرفاتهم"¹.

لكي تكون طرائق تدريس الفقه بالجامعة مجدية، وجب أن يدرك المدرس أنه إزاء فئة عمرية راشدة، لها قدرات ومعارف سابقة مكتسبة من المجتمع ومن تدرس ما قبل الجامعة، تميزها فوارق متعددة، تحتاج إلى تواصل يراعي كل ذلك، مثلما تراعي طريقة التدريس المرنة المحتوى المتعاقد على تدريسه بأساليب مختلفة؛ في سياقها الجامعي من حيث عدد الطلبة، والوعاء الزمني، وطبيعة مكان الدرس، والوسائل المتوفرة، سعياً لضمان مشاركة الطلبة وتفاعلهم.

أولاً: الأنشطة والأعمال التطبيقية في الدرس الفقهي الجامعي:

الجمع بين النظر والتطبيق أهم خاصية منهجية للفقه فهو علم تطبيقي غايته معرفة الأحكام المتعلقة بأفعال المكلفين والخضوع لها تعبدًا لله عز وجل، والدرس الفقهي درس تطبيقي في طبعه، وهو في أصله يستمد هذه الخاصية من طبيعة الفقه فيجمع هو أيضاً بين حقلي النظر والتطبيق، ليصير اكتساب الطلبة مائجا بين المعرفة الفقهية وتطبيقها الميدانية، إذ التطبيق مدعاة توظيف ورسوخ المعرفة، لذلك لا ينبغي أن ينحصر الدرس الفقهي في دروس نظرية مجردة بل يجب تدعيمه بالدروس التطبيقية الكفيلة بتثبيت المعرفة النظرية، وإقدار الطالب على استعمال وتوظيف هذه المعرفة في مختبر الحياة وقد كان الفقهاء ينبهون لأمر التطبيق ويوصون به، ومنهم الفقيه ابن العربي (ت543هـ) حين قال لطلبته وهو يدرسهم الفقه (باب السهو) "هذا باب عظيم في الفقه، أحاديثه كثيرة ومسائله عظيمة، وفروعه متشعبة ومشعبة، ويذهب العمر في تحصيلها ولا يتمكن العبد من تفسيرها، عليكم أن تحفظوا أصولها وتربطوا فصولها ثم تركبوا عليها ما يليق بها وتطرحوا الباقي عن أنفسكم"².

¹ دليل تكوين المتكويين، خالد الصمدي، ص: 16

² القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، أبو بكر بن العربي (باب السهو)، تحقيق الدكتور عبد الله ولد كريمة، طبعة دار الغرب الإسلامي ط: 1، 1992، ج: 1، ص: 225.

إن اكتساب المهارات من خلال الدرس الفقهي في الجامعة، يعني الانتقال في مواقف التعلم تناوبا بين النظر والتطبيق، في البداية يتم تحديد الهدف، ثم تحديد طريقته تناول الدرس النظري وبعد ذلك تُتناول كيفية القيام بما يحقق التعلم والتمكن؛ مثال ذلك تطبيقات فقه الفرائض، إذ يمكن أن يعتمد الأستاذ طريقة حل المشكلات فتقام ورشات بالمدرج موازية للعرض النظري الإطار، لتدريب الطلبة فيما بينهم على تصحيح الفرائض بإشراف الأستاذ وتوجيهه. تعد ورقة عمل لهذه الورشات توطئها وتبين الأهداف بدقة وطريقة الاشتغال داخل الورشات الجماعية التي تمنح طرائق تدريس الفقه الفعالية القادرة على ترقية كفايات التعامل سواء مع الوضعيات التعليمية الفقهية داخل الجامعة، أم مع الوضعيات الحياتية خارج الجامعة، فالكسب الخبرة هو وظيفة العمل التطبيقي في الفقه فحين ندرس مسألة في الفرائض داخل الفصل الدراسي ونحلها الحل الصحيح نأمل أن نتمكن في الواقع الحياة من القدرة على تصحيح فريضة من الفرائض.

كما يحسن أن يُعتمد إلى إشراك الطلبة في تأطير ندوات تطبيقية راتبة يتم خلالها العرض والمناقشة. ويكلف الطالب بالبحث في الواقع عن نظائر المسائل المتناقش فيها والبحث فيها لإيجاد الحلول، مما يوفر للطلاب ميدانا للممارسة التطبيقية للتمرن على توظيف الفقه في الحياة العملية، وليطور خلالها تعلمه الذاتي وعديد المهارات المتعلقة به؛ كما يتم عرض النوازل المرتبطة بقضاء الأسرة في الدرس الفقهي الأسري، وهي نوازل متغيرة باعتبارها فروعاً منتشرة تتغير بتغير الزمان والمكان والإنسان ثم بعد ذلك يتم تأصيلها بأصول منضبطة ثابتة سعياً لتثبيت المعرفة الفقهية وتوظيفها في الحياة العامة، لأن "أي مبدأ مهما كان عميقاً من الناحية النظرية، فلا تتجلى صلاحيته المقنعة ما لم يكن له انعكاس في الميدان التطبيقي. وهذا أمر ملحوظ في كل ما يتعلق بمجالات الحياة لدى الناس عامة"¹.

الدرس الفقهي بحاجة إلى الجمع بين النظري والتطبيقي لأجل اكتساب الطالب المهارات اللازمة كالتأصيل للفروع واستخراج ضوابط المسائل. والتخريج على القواعد والضوابط الفقهية. وغيرها من المهارات التي تحتاج تمارين وتطبيقات للإطار المعرفي النظري المقرر، ويمكن اعتماد كتب النوازل والاشتغال على مدارس المسائل منها، أو وضع القاعدة الفقهية الكبرى والتمثيل لها أو الضابط الفقهي والتمثيل له من الباب الفقهي.

وكلما اعتمدنا طرائقاً حديثة في التدريس استطعنا الانتقال من مبدأ المعرفة المخزنة الذي لا يستثمر ولا يوظف بل يبقى حبيس القرائح، إلى مبدأ المعرفة الوظيفية التي توظف فيما يظهر تحقيق الأهداف المرجوة المؤسسة على مهارات التفكير والتنفيذ، فلا كثير فائدة من معرفة فروع فقهية إن لم يُقدر على التخريج عليها حيث يكون انتفاء الفارق جلياً، ولا فائدة من معرفة سنن الوضوء إن لم توظف في إتقانه، كما لا فائدة من معرفة مناهج الفقهاء في التقسيم والتفريع والترجيح إن لم تعتمد طرائقاً ترتقي بالطالب إلى إقداره على تطوير هذه المعرفة وتوظيف هذه المناهج.

إن توسيع رؤى النظر وفتح مجال أرحب للطلاب وتمكينه من مناهج التحليل والمناقشة والاستنتاج، مع تقوية مداركه ومعارفه، لن يتحقق ما لم يتم تطوير الأستاذ ذاته وطرائق تدريسه لأن مهارات الطلاب على الاستدلال، ومناقشة الآراء،

¹ منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي يوم دراسي نظم برحاب مؤسسة دار الحديث الحسنية بتاريخ 14 ربيع الثاني 1429هـ / 19 أبريل 2008، مداخلة محمد جميل مبارك، ط: 2016/1 ص 21.

والتأصيل لمسائل الفقه؛ هي تجل من تجليات كفاءة الأستاذ.

ثانيا: تفعيل طريقة المحاضرة:

تعد المحاضرة أقدم طريقة للتدريس، ولا غنى عنها طريقة لتدريس الفقه في الجامعة، بل في الدرس الجامعي عموما، نظرا لعدد الطلبة الكبير، مما يشكل اكتظاظا في المدرجات وقاعات الدرس من جهة، واتساع المادة التعليمية وضخامتها مقارنة بالوعاء الزمني من جهة أخرى.

إن جعل المحاضرة في الدرس الفقهي معمقة بالوسائل الديداكتيكية المعاصرة والحوار والمناقشة وغيرها، يفضي إلى غاية الإفادة في تقريب المعلومات الفقهية في أذهان طلبة الجامعة وترسيخها، استيعابا لبعض المعارف المضمنة في المحتوى الفقهي المقرر بعد تحليلها ومناقشتها، عوضا عن الاختصار على كلام الأستاذ المسترسل وسماع الطالب الإملاءات وتسجيل الأفكار. والمحاضرة وحدها لا تفني بالأغراض إنما وجب تطعيمها بطرائق أخرى.

أ- أثر أسلوب التدريس في تطوير المحاضرة

ترتبط المحاضرة ارتباطا وثيقا بأسلوب الأستاذ، هو الذي يجعل منها طريقة فعالة أو العكس، نركز على الأسلوب ونلح عليه، لأنه عامل حاسم في نجاح الأستاذ في بناء جسر تواصله التربوي الأندراغوجي مع الطلبة، فهو يبرز المؤهلات النفسية والقدرات الفنية والمهارات التواصلية في التعامل مع جموع الطلبة، وفي إيجاد الناظم المشترك بينهم لمخاطبة أعمق ما فيهم وهو العقل والوجدان، والتأثير في كيانهم تحقيقا لأقصى ما يمكن من الأهداف أثناء الحصة وما بعد الدرس.

يظهر نجاح أسلوب الأستاذ من إعداداته القبلي الجيد على مستوى نفسيته ومزاجه وانفعالاته، كما تظهر طليعة ملامح شخصيته على مستوى مظهره الحسن، فأول ما تقع عليه أبصار المتعلمين، هو هيئة معلمهم، ثم بعدها تبرز مهارات الاتصال والتواصل اللفظية وغير اللفظية، من إيماءات وجهه وحركة يديه وخطاب عينيه.

إن الفصاحة والبلاغة وطريقة التعبير والأداء واختيار الألفاظ، وكيفية الانتقال في مقامات الصوت وتغيير النظرات إتقاننا للتواصل الإيمائي والإبداع في وسائل العرض أو اعتماد الأسئلة... كلها تدخل في خانة الأسلوب الحاسم في نجاح عملة التواصل بين الأستاذ وطلابه.

مدرس الفقه في الجامعة ليس كغيره، فهو داعية ومرب بحاله قبل مقاله، حامل لهم الدين وتبليغه، وتواصله مع طلبته ليس مجرد تواصل وظيفي تحكمه عقلية الموظف الأجير، بل هو حامل هم ارتقاء طلبته في الفقه مثلما هو حامل على عاتقه هم ارتقايتهم في سلم الإيمان، قربا لله عز وجل في خلاصهم الفردي، يجعل مجلسه مجلس فقه رباني بدسم الإيمان، لا يكفي به مجلس فقه مجرد جاف تتداول فيه المعارف والمسائل كما تتداول الأحجار الكريمة.

ب- مقترحات تطوير المحاضرة:

معروف أن المحاضرة في الجامعة هي طريقه إلقائية، غالبا ما يقوم الأستاذ بتركيب المادة المراد تدريسها وترتيبها وتنسيقها، ثم يقدمها إلقاء أمام جمهور طلبته من أجل تدوينها وحفظها على أمل أن يرجعها الطالب لمدرسه يوم الامتحان.

لذلك تعد المحاضرة اتصالاً بيداغوجياً من طرف واحد أكثر منه تواصلًا، فالأستاذ مركز هذه الطريقة والطالب مجرد متلق في أغلب الأحوال.

لكن من شأن هذه المحاضرة أن تنتقل من الطبيعة الإلقائية المحضة إلى التشاركية، ومن الاتصال الأحادي الإرسال إلى تواصل بيداغوجي يشارك فيه الطرفان معاً؛ الأستاذ والطالب، لأن هناك أساليب متنوعة تدخل في الإلقاء يستطيع المدرس أن يقوم بها لتمنح المحاضرة حياة جديدة، كما يمكنه أن يجمع طرائقاً تدريسية شتى في الحصة الواحدة، يطعم بها محاضراته ويُغني بها موقفه التدريسي، وبلا شك هذه الطرائق التي تصاحب المحاضرة وتدعمها، ستمدها بالفعالية لتكون ذات جدوى إن كانت ظروف الحال والزمان والمكان مسعفة، إذ لا يمكن للمواقف التدريسية أن تنجح إن كانت المحاضرة مملة، بما تحمل في ذاتها من عناصر الفشل؛ كالأسلوب غير المريح والإلقاء المحض ذي النبرة الواحدة والإملاء المتعب، أو كانت هذه الطريقة متأثرة بأثر خارجي، كالاكتظاظ والزمن التدريسي المضغوط أو إرهاق العمل الضاغط، مما لا يجعل المدرس يحالفه التوفيق في أداء رسالته.

ولتطوير المحاضرة نقترح الآتي:

- تزويد الطلبة بالبناء التصوري للموضوع الفقهي للمحاضرة ومحاورها، تحسيساً لهم بإطار شراكة تعاقدية يدرك من خلالها الطالب مسؤوليته الملزمة بالانخراط الفاعل في الموقف التدريسي؛
- إشراك ذهن الطالب في المحاضرة وتجنب الإلقاء المباشر من الأوراق ومخاطبته بضمير المتكلم ليحس أنه في معمعان الدرس منتبهاً بحيوية وليس في درس جامد ممل يلقي من معلم لتلميذه؛
- الحوار والمناقشة أثناء المحاضرة، في حدود سياقات الدرس، من شأنه إعطاء إكسير الحيوية للمحاضرة، وذلك بطرح الأسئلة التقييمية التشخيصية لمعرفة مدى قدرات الطلبة وفروقاتهم المعرفية وكذا تماثلاتهم للقضايا والمفاهيم الفقهية، وطرح الأسئلة التوليدية التي تشرك الطالب في تقديم الآراء والمعلومات والمقارنات، وفتح باب السؤال الاستفساري والتوضيحي للطلبة من أجل مزيد الفهم والتعمق والتوسع؛
- ضرب الأمثلة خلال المحاضرة من قبل الأستاذ، وإبداع أمثلة على المنوال من لدن الطلبة، هو تقريب المسائل الفقهي إلى الأذهان وتبيان أن الفقه قادر على مواكبة حياة الناس، لذلك وجب أن تكون هذه الأمثلة الفقهية نابعة من رحم ما يعرفه الناس ويعيشونه في مجتمعهم، وقد أضحت مسائل الفرد والمجتمع مشكلات جديدة، بل معضلات مركبة ومتشعبة، لم يعرفها الفقه في زمن من كتبوا أمثلة لا تزال تضرب في فضاءات المدرجات. ومن شأن الأمثلة أن تحلي غموض بعض المفاهيم الفقهية الغريبة عن مسامع الطلبة مما يجعلها غامضة مبهمة؛ لذلك ينبغي أن تكون الأمثلة حسية مدركة مرتبطة بالواقع الذي يعيشونه بكل تعرجاته؛ ولابد من ربط الطالب بأمثلة تطبيقية تلامس تطور العلوم البشرية لينفتح على حضارة عصر الإلكترونيات والهندسة الوراثية وصناعة الرأي العام، وما يجدُّ من الوقائع المتسارعة لمواكبة ما يجريه الله على يد البشر انكشافاً، واختراعاً لحظة بلحظة، وليكتسب كفايات لها ارتباط بالحياة؛ أمثلة لها علاقة بالقانون وعلم النفس وعلم الاجتماع والرياضيات والفيزياء والكيمياء، مثل ذلك قضايا ونوازل الأسرة، والعلاقات الدولية، والقانون التجاري،

والآثار النفسية والاجتماعية لبعض الأحكام الشرعية المجردة عن دراسة الواقع، واستثمار بعض الرياضيات في تقريب بعض المفاهيم الفقهية، كالقياس والشرط والتقصير.. وكذلك استثمار الفيزياء والكيمياء العضوية في إدراك بعض المفاهيم كالحكم الشرعي، والطهارة والنجاسة..

إن من شأن مثل هذه الأمثلة أن تجعل الفقه يخرج من الجامعة ليلتمس نبضات المجتمع ويعايش همومه ويخبر واقعة ويعالج أدواءه.

• طرح قضايا افتراضية خلال المحاضرة جريا على عادة من سبق من الفقهاء مع الاكتفاء بالنوازل التي يغلب فيها ظن الوقوع لكنها لم تقع بعد، مع إشراك الطلبة في إبداعها، وإيجاد الحلول لمشكلاتها مما يعد تدريبا للطلبة في سياق مرتبط بالدرس المقرر في المحاضرة، تفقها ودراسة وتعمقا في الفهم، وتنمية لمهارات التفكير الإبداعي والاستراتيجي المستقبلي، حيث ينتقل الأستاذ بطلبته من أزمان نوازل الماضي التي قام الفقهاء بإصدار أحكامها الشرعية، إلى نوازل الحاضر التي يشتغل عليها الفقهاء ونوازل المستقبل التي يمكن أن تكون واقعا لتسارع الزمن في عصرنا الحالي. والغرض يبقى هو تدريس وتدريب الطالب وتعميق فهمه وتوسيع مداركه وليس غرض تقرير الأجوبة.

• تكليف بعض الطلبة بإعادة ما قدم من أفكار ومعلومات وما حل من مشكلات وما استخلص من نتائج وخلاصات وما فتح من آفاق الإشكالات، كل ذلك يقدمه الطالب مختصرا ليكون تفاعلا يرسخ العلم ويؤسس للعمل.

المطلب الثاني: اقتراحات في طرائق تدريس الفقه:

أولا: المناظرة باستعمال تمثيل الأدوار:

اعتنى العلماء أيما اعتناء بالطرائق الحوارية في تدريس طلبتهم تأهيلا لهم وتمليكا لناصية العلم، وقد عمدوا إلى المناظرة في التدريس الفقهي في المراحل المتقدمة: "ومن أظهر مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية شيوع طريقة المناظرة.. فأولوها عناية كبرى في طرائق تعليمهم، وأشاروا إليها في مواضع عدة في مؤلفاتهم"¹.

ولست أقصد المناظرة المتعارف عليها بماهي ارتجال، وإنما أقصدها طريقة تدريس بتقنية لعب الأدوار يتم خلالها تقديم حوار حجاجي تبادلي بين طالبين أو فريقين من الطلبة باستخدام المناقشة، حيث يتبنى كل طرف مفاهيم وأفكار وآراء فقهية متباينة مع الطرف الآخر، بإيقاع زمني تنافسي مضبوط متفق عليه، وبشكل درامي معد مسبقا- وليس مرتجلا- يلعب فيه كل واحد دورا محددا متفقا عليه تحت إشراف الأستاذ ضمن تطبيقات المحتوى المقرر، وإدارة حكم، ينتهي بقبول الحقائق المقنعة بالحجج والبراهين وكل ذلك في قالب تمثيلي.

أهدافها:

من بين الأهداف ما يفتل في الهدف العام المحدد في وثيقة (الجذع الوطني المشترك للإجازة في الدراسات الأساسية

¹ التربية عبر العصور، عبد الله عبد الدايم، ص: 187

مسلك الدراسات الإسلامية¹، والذي نصه: "العمل على إكساب الطالب القدرة على التعبير وتمكينه من وسائل التواصل والخطاب فضلا عن المناظرة والحجاج وأساليب الإقناع وآداب الحوار"²؛

والهدف المهاري الخاص المذكور في نفس الوثيقة الذي نصه: "القدرة على التحوار مع المخالفين في الرأي انطلاقا من مستندات مؤسسة بالقرآن والسنة"³.

من أهداف هذه المناظرة أيضا:

- الزيادة في اكتساب وترسيخ المعرفة الفقهية؛
- تحسين مهارات البحث العلمي لدى الطلبة المشاركين؛
- تعلم مهارة رصد الأفكار وتدوينها لدى الطلبة المستفيدين.

أهميتها:

إعطاء قيمة مضافة لطرائق تدريس الفقه للراشدين، وتكسر الرتابة المألوفة مما يقوي الدافعية لدى الطلبة ويجفزهم على الاستكشاف؛

دعم المشاركة الفاعلة للطلبة وترسخ التعلم الذاتي والتدريس بالنظير؛

تقريب المعرفة والمهارة بشكل تمثيلي تشخيصي مبتدع؛

خطوات إعداد المناظرة ولعب الأدوار:

1. تهيئة أذهان الطلبة بشرح معنى المناظرة المنفذة بتقنية لعب الأدوار وبسط أهميتها والأهداف المتوخاة منها؛
2. وصف نموذج مصغر لها وإعطاء أمثلة توضيحية؛
3. تحديد الموضوع والمحاور الفقهية المراد تناولها خلال المناظرة؛
4. تحديد الأعضاء المشاركين، وتوزيع المهام؛
5. إنشاء مجموعة تواصلية للإعداد المسبق والتنسيق وإتمام جاهزية الطلبة؛
6. عقد حصة تدريبية؛
7. الاتفاق على موعد عقد المناظرة.

ثانيا: الخرائط المفاهيمية الفقهية

¹ الجذع الوطني المشترك للإجازة في الدراسات الإسلامية مسلك الدراسات الإسلامية

² نفسه، ص: 1

³ نفسه، ص: 1

إن توظيف الخرائط المفاهيمية في تدريس الفقه هو تنويع للمثيرات المقدمة للطلاب في مواقف التدريس لتحقيق الفعالية وسرعة التعلم، مع تعميق فهم مصطلحات وقضايا الفقه خاصة حين تعطى للمفهوم أمثله عديدة لما يمثلها من حقائق معرفية وأمثلة أخرى لما لا يمثلها تفاديا لأي لبس أو تداخل، وتمييزا له عن غيره من المفاهيم.

وما أفتخره هنا ليس اعتماد الخرائط المفاهيمية أداة فقط تستعمل في محور فرعي لوقت وجيز وإنما لابد من اعتمادها طريقة مدججة مع طريقة أخرى سواء طريقة المحاضرة والندوة والمناقشة أم غيرها، مع إعطائها الوقت الكافي، وجعلها تتمركز حول الطلبة ما أمكن كسبا منهم لمهارات التحليل وقدرات الترتيب والتنسيق وإيجاد العلاقات.

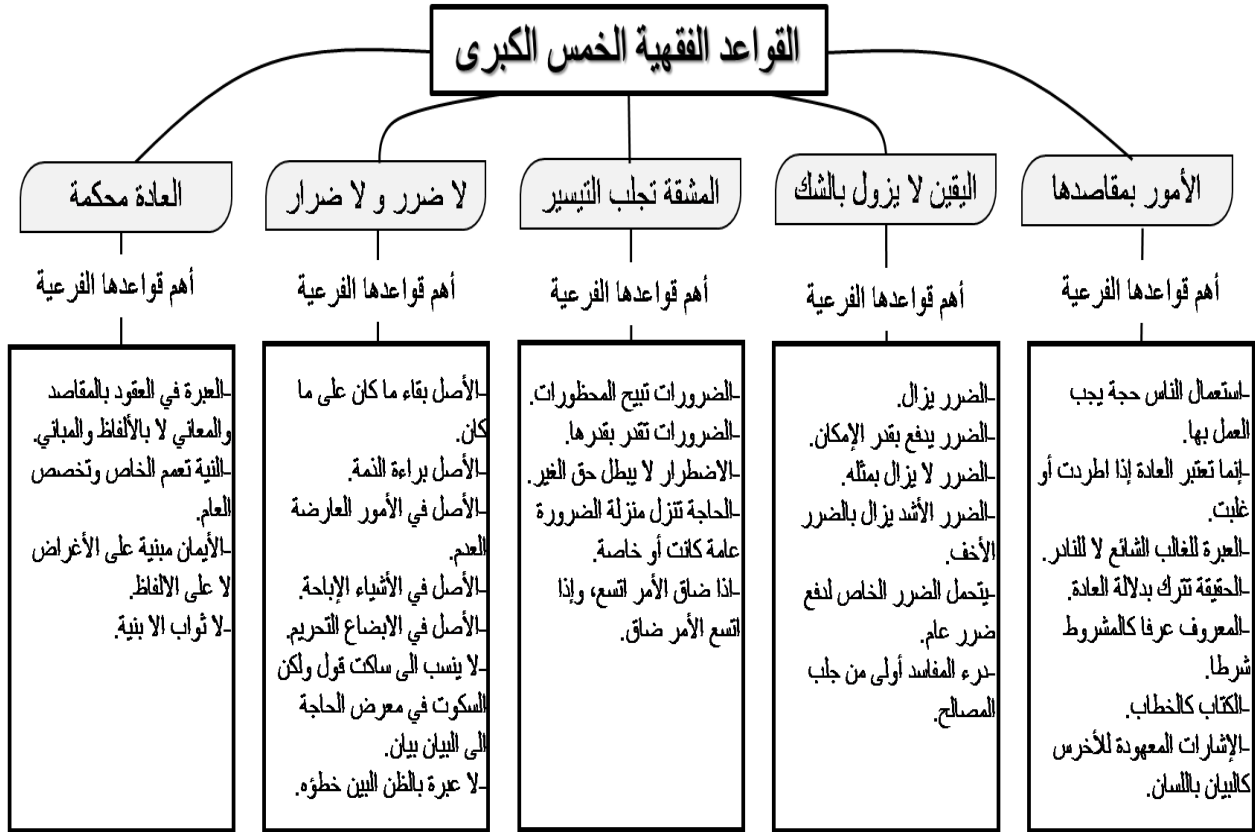
من خلال اتخاذ الخرائط المفاهيمية طريقة للتدريس يمكن لعناصر الموضوع المتدارس، التي تُتناول في موقف تدريسي أو أكثر، أن تكون كلها ضمن خرائط مفاهيمية، يكونها الأستاذ والطلبة معا ليتم عرضها لاحقا، من قبل طلبة مكلفون أو بمشاركة الأستاذ، عبر برنامج عرض تقديمي، أو على شكل فيديو يغني الطلبة المستفيدين من أي تدوين للمحتوى المقدم عدا ما يكتبونه للمشاركة في المناقشة، على أن يعطى لهم المحتوى ملفا رقميا. وهكذا يُضمن توفير جو الانتباه للتركيز على الدرس والمشاركة فيه، كما يضمن تعلمهم الذاتي من خلال الرجوع إلى الملف.

أهمية طريقة الخرائط المفاهيمية في تدريس الفقه:

تكمن أهميتها في كونها:

- تشرك الطالب وتعطي حيوية للدرس الفقهي وتعينه على كيفية التعلم الفقهي؛
- تدعم فهم واستيعاب الطالب مفاهيم فقهية جديدة وربط المعرفة الفقهية الجديدة بالمفاهيم الفقهية السابقة سواء التي درسها من قبل أم التي عرفها من خلال ممارسته الحياتية فحين يتعرف مثلا على مفهوم البيع فإن في مخزونه النفسي عشرات المعاملات التي حضرها أو قام هو نفسه بها، مما يمكنه من الحضور الذهني أثناء تعلمه هذا المفهوم حيث يقوم ذهنه بوصل اللاحق بالسابق، وتصحيح تمثلات المفاهيم الخطأ التي تؤدي إلى الخلل في تعاملاته؛
- تحسن مهارة المقارنة الفقهية معرفة لأوجه التلاقي وأوجه الخلاف مثل المقارنة بين الربا والبيع وبين الحلال والحرام؛
- تطور مهارات الترتيب والتصنيف والاختصار والتجميع وعلاقات الترابط، والقدرة على تكوين بنية فقهية مرتبطة بمفهوم فقهي رئيس، تعين على الفصل بين المفاهيم الأساسية والأفكار الرئيسة، والمفاهيم الفقهية الفرعية. مثل مفهوم الصلاة ومفهوم المسبوق ومفهوم الوقف ومفهوم العين المملوكة؛
- إدراك بنية المادة الفقهية المدرسة بشكل مبسط في صورة هرمية أو شبكة مفاهيمية تيسر الحصول على جميع عناصر الدرس، وتمكن من استخدام المعلومات الفقهية وتوظيفها.

نموذج خريطة مفاهيمية للقواعد الفقهية:



ثالثا: مشروع معجم المصطلحات الفقهية:

هذا المشروع يدخل ضمن طريقة المشاريع وهو بحث فردي -ويمكنه أن يكون جماعيا- يعده الطالب إعداد كتاب يضم بين دفتيه مصطلحات فقهية أساسية محدودة مرتبطة بالمادة المدرسة، تستخرج من المراجع الفقهية المختلفة. ويرتب ترتيبا ألفبائيا.

ولكي يتم استيعاب هذه المصطلحات واستيعاب معناها، يحرص الطالب أن يختار ما يكون قصير العبارة في شرحه، واضح الألفاظ المستعملة في بيان مفهومه، متيسر الفهم في شرح دلالاته الفقهية. يبدأ باللفظة المفردة أولا ثم من بعدها المركب الإسنادي.

أهميته:

اعتماده مرجعا للمباحثة والمذاكرة والدعم؛

تذليل صعوبة فهم الطالب للمادة الفقهية المدرسة؛

تبسيط معاني المصطلحات وتقريب ما كان بعيدا منها إلى الأذهان.

أهدافه:

- تعزيز مسؤولية الاعتماد على النفس في الإنجاز والتنفيذ؛

- مساعدة الطالب على تعلم كيفية تعلم الفقه عبر بحث شخصي؛
 - تدعيم قدراتهم على البحث العلمي بتدريبهم على أسلوب ومهارات التعامل مع المراجع وجمع وترتيب المادة العلمية وإخراجها؛
 - مساعدتهم على تأسيس مسار تكوين الملكة الفقهية؛
 - تمكين المتعلمين من حل مشكلات معاني المصطلحات والمفاهيم.
- خطواته:**

1. تهيئة أذهان الطلبة ببيانه وتوضيح الأهداف المرجوة من هذا المشروع وأهميته وأثره في التحصيل المعرفي والمهاري؛
2. توجيهات الأستاذ حول طريقة تنفيذ المشروع؛
3. تحديد عدد من المصطلحات المرتبطة بالمحتوى المقرر؛
4. البحث عن المصطلحات وجمعها وترتيبها وفق المنهج العلمي المتعارف عليه؛
5. تقديم المعجم في حلته النهائية.

خاتمة

تحتاج أحوال طرائق تدريس الفقه بالجامعة المغربية، إلى تجاوز عقبات حقيقية؛ لتعطي ثمرتها المرجوة من الدرس الفقهي الجامعي، وتتمكن من القدرة على الإسهام في إخراج المواقف التدريسية على أفضل مما هي عليه، ولا شك يتحقق ذلك حين يكون الطلبة مؤهلين للمشاركة والمناقشة بما لهم من هم وإرادات وكفاءات تواصلية ومعرفية ومهارية، وحين يكون الأستاذ محنكا في صنعته التدريسية خبيرا بطرائقها، وكذا بنظريات التعلم التي تعينه على مراعاة الفوارق والقدرات والخطط المنهجية التي يهندس بها مواقفه التدريسية بمشاركة طلبته، ليتحول هاجس الإلقاء إلى طريقة فعالة إذا ما صاحبه أسلوب الأستاذ الشري المتنوع الحاسم في جودة أداء مواقف التدريس واستصحبه تنويع للطرائق، وزخر الدرس بالمهارة لتبقى المعرفة راسخة، حين يغادرا لطالب أسوار الكلية، ؛ هذه المواقف التي تشترط الزمن التدريسي الكافي والوسائل الديداكتيكية المناسبة وسلامة الأجواء المحيطة من كل المشوشات المانعة من نجاعة هذه الطرائق. في أفق ابتكار طرائق قادرة على مواكبة التطورات العصرية موطّفة للتقنيات والذكاءات الحديثة..

لائحة المراجع والمصادر:

1. أساليب التدريس الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، مجلس العلوم التربوية، ج3، العدد1، يناير 2017.
2. استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، ذوالحجة 1428 / يناير 2008.
3. أليس الصبح بقریب، محمد الطاهر بن عاشور الناشر: دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ودار سحنون للنشر والتوزيع تونس ط3/ 2010م.
4. تدريس العلوم الشرعية بالتعليم العالي، مقاربات معرفية وتربوية، ربيع حمو الحسن بنعبو، منشورات مختبر القيم والمجتمع والتنمية كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير، جامعة ابن زهر، المغرب.
5. التربية عبر العصور، عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، ط1/ 1973م.
6. المملكة المغربية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، الجذع الوطني المشترك للإجازة في الدراسات الإسلامية مسلك الدراسات الإسلامية، 2014.
7. دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 1436/ 2014م.
8. طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، رافدة الحريري، دار الفكر، عمان الطبعة الأولى 1430 هـ / 2010م.
9. طرائق تدريس التربية الإسلامية، هدى علي جواد الشمري، ط1 دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، غزة، فلسطين 2003.
10. القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، أبو بكر بن العربي (باب السهو)، تحقيق الدكتور عبد الله ولد كريم، طبعة دار الغرب الإسلامي، ط: 1، 1992.
11. كيف تكتب بحثاً أو رسالة، أحمد شليبي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط9.
12. لسان العرب، أبو منظور، دار صادر، بيروت ط3، 1414هـ.
13. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس، ماهر إسماعيل صبري، رابطة التربويين العرب، المجلد 3، العدد2، مارس 2009.
14. مختار الصحاح، الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي - ترتيب محمود خاطر - طبعة دار المعارف - 1990.
15. المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ج1، دار الكتب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، 1982.
16. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس - عبد الحليم منتصر - عطية الصوالحي - محمد خلف الله، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية 2004.

17. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، منشورات عالم التربية للتصنيف دار الخطابي للطباعة والنشر ط3-2001 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء سلسلة علوم التربية.
18. مقاييس اللغة، ابن فارس، دار الفكر، 1399هـ 1979م
19. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، مكتبة الهداية، دمشق - سوريا. الطبعة الأولى: 2004.
20. مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، مطبعة عيس لباني الحلبي وشركاؤه، ج2/ط3.
21. النجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية، يس معلوف، المعارف، بيروت، 1973م.

التقويم وسؤال التجويد التربوي في تدريس

العلوم الشرعية بالتعليم العالي

-التقويم الواقعي أنموذجاً-

ذ. كمال براشد¹

مقدمة

يعد التقويم التربوي إحدى الحلقات الأساسية للمنهاج التربوي، إذ من خلاله يتم الوقوف على مكانم الضعف والقوة لدى الطالب، لتعزيز الجيد منها وتثمينه، وتقوية الضعيف وتقويمه.

ولا شك أن لهذه العمليات التقويمية أثراً مهماً في تجويد التعليمات لدى الطالب، بحيث إن الدرس الشرعي يخضع كباقي الدروس في المجالات الأخرى لتقويم تشخيصي في بداية الدرس، وتكويني أثناءه، وإجمالي في آخره، ونظراً لخصوصية الدرس الشرعي ومع تنوع أساليب التقويم الحديثة، يأتي هذا البحث ليوضح كيف يسهم التقويم في تجويد الفعل التربوي في تدريس العلوم الشرعية بالتعليم الجامعي.

وبالنظر إلى واقع التقويم بالتعليم الجامعي خصوصاً بشعبة الدراسات الإسلامية يتضح أنه لاتزال الطريقة التقليدية هي المهيمنة على الطرائق والأساليب المستخدمة، وذلك بارتكازها على استراتيجيات وأدوات التقويم التقليدي المعتمدة على قياس أدنى مستويات التعلم كالتذكر الذي لا يعود على الطالب بنتائج علمية مفيدة لفترة ما بعد الجامعة وبعيداً عن مهارات التحليل والتفكير النقدي، بحيث أصبح الهدف الأساس من هذه العملية هو تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات ليتم استرجاعها أثناء الامتحانات؛ ونكون هنا أمام عملية التقويم من قبل الأستاذ فقط، وفي غياب تام لدور الطالب في عملية التقويم وعدم قدرته على تقويم أدائه...

ويبقى السؤال الذي يطرح نفسه، والذي يحتاج إلى بحث وتدقيق هو: كيف للتقويم أن يسهم في تجويد التعليمات في الدرس الشرعي بالتعليم العالي؟ وهو سؤال يحيلنا إلى الأسئلة الفرعية التالية

- ماذا نعني بالتقويم، والتعليم العالي، والجودة، والعلوم الشرعية؟
- ما هي وظائف التقويم؟ ما هو واقع الممارسة التقويمية للعلوم الشرعية بالتعليم الجامعي؟
- ما هي أساليب التقويم البديلة وفق استراتيجيات التدريس الحديثة؟ وكيف تسهم هذه الأساليب في تجويد التعليمات بالدراسات الإسلامية؟

¹ باحث في الفكر الإسلامي وقضايا التربية والتعليم.

سنحاول من خلال هذه الدراسة إبراز تلك العلاقة الوطيدة بين التقييم كحلقة من حلقات المنهاج التربوي وبين التجويد التربوي للدرس الشرعي في التعليم العالي، ثم رصد الكيفية التي تتحقق بها الجودة خلال العمليات التقييمية. بحيث لا يخفى أن الهدف الاستراتيجي من عملية التقييم هو التجويد والتطوير المستمرين، لهذا سنعرض بعض استراتيجيات وأساليب التقييم الحديثة أو ما بات يعرف بأساليب التقييم البديل، حيث يُعد هذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات التي أثبتت كفاءته وفاعليته في تقييم قدرات الطلبة الحقيقية في مواقف واقعية حقيقية وأكدته معظم الدراسات الحديثة.

منهجية البحث:

تبعاً لطبيعة هذه الدراسة، ولتحقيق أهدافها، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال عرض المفاهيم، ثم تسليط الضوء على الممارسة التقييمية وأساليب التقييم وتصنيفها وتحليلها، وصولاً إلى استنتاج مدى إسهام التقييم في التجويد التربوي للدرس الشرعي بالتعليم الجامعي.

تمهيد:

مفاهيم مؤطرة: التقييم، التعليم العالي، الجودة، العلوم الشرعية

1) مفهوم التقييم:

أ. في اللغة العربية:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "قَوَّم" أزال عوجه... يقال: قَوَّم بمعنى عدّل وصحّح، قاس الشيء بمقياس معتدل متوسط... فالقياس يوجب الحكم على الشيء، والحكم يتضمن تقديراً لأهمية الشيء وفائدته"¹

ب. في اللغة الفرنسية:

كلمة "تقييم" و"تقييم" Evaluation في القاموس الفرنسي "Le Robert" تعني تحديد وتقدير القيمة للظاهرة أو للشيء"² وتعني أيضاً بحث بدقة أو بارتياح عن القيمة.

يتبين مما سبق أن كلمة تقييم وتقييم تحيلان على معاني التعديل والتصحيح والتثمين والتقدير والحساب والقياس.

ج. اصطلاح:

- عرفه محمد الدريج: "بأنه الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات المقصودة لدى المتعلمين، ومراقبة مستوى التغيرات لدى كل تلميذ لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة."³

- وقد اعتبره أحمد أوزي: "أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، بل إنه أحد مرتكزاتها الهامة التي لا تستقيم بدونها إذا أردت أن تكون عملية تتسم بالضبط والموضوعية، فهو يستعمل من أجل تشخيص المستوى الحقيقي

¹ ابن منظور (لسان العرب)، مجلد 12، ص 450-498

² Le Robert. N d'editeur 1113370 avril 2004. (page 511)

³ محمد، الدريج، لماذا التقييم التربوي، تقديم عام وتعريفات أولية، ص 7.

للتلاميذ، والذي ستنبنى عليه الكفاية فيما بعد كما يستعمل أثناء الدرس من أجل إزالة بعض العوائق والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الهدف. ويطبق في النهاية من أجل معرفة ما تحقق وما لم يتحقق بعد كل نشاط دراسي محدد وهدف، وبالموازاة مع هذا وذاك فهو يوظف ليوفر معلومات للتلميذ وللمدرس لإعادة النظر في عملهما من أجل ضبطه وتوجيهه وإغنائه.¹

إن التقويم التربوي إذن هو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير للأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ أو المعلمين أو البرامج أو المؤسسة... مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة، أي: إن التقويم عملية مقصودة يتم الإعداد له مسبقاً ويجرى على خطوات متتالية استناداً على أسس علمية، وليس في خطوة واحدة.

أما مستويات التقويم فيمكن تقسيمها إلى مستوى عام يشمل المنظومة التربوية بجميع عناصرها ومستوى خاص موجه للممارسة البيداغوجية:

(أ) مستوى المنظومة التربوية: يستهدف مجموع الخطط والإجراءات العلمية التي تكشف عن نتائج السيرورة التربوية في مجملها من أجل اتخاذ القرارات المناسبة للتعديل والمراجعة طلباً لجودة الأداء التربوي والتكويني والفعل التربوي ككل.

(ب) مستوى الممارسة البيداغوجية: حيث يتحدد التقويم بمجموع الإجراءات المتخذة اتجاه وضعية تعليمية تعليمية لاتخاذ قرارات من شأنها الرفع من جودة التحصيل المعرفي للمتعلمين وتحقيق الأهداف والكفايات المحددة للدرس أو البرنامج الدراسي .

2) التعليم العالي:

لقد تعددت تعريفات مصطلح التعليم العالي في الأدبيات الاجتماعية والاقتصادية نذكر من بينها:

-تعريف اليونسكو "هو كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة".²

-ويعرف كذلك بأنه " عبارة عن مرحلة تعليمية مكملّة للمراحل التعليمية السابقة، ويقصد به كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، ويهدف إلى تنمية فكر ومهارات وقدرات الطالب في العديد من المجالات، ليتمكن بعد تخرجه من الإسهام في المسيرة التنموية للبلاد".³

انطلاقاً من هذين التعريفين نخلص إلى أن التعليم العالي هو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، ويهدف إلى إكساب الفرد معارف ومهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع ككل. ويرتكز على مكونات أساسية من أجل منظومة تعليمية

¹ أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 101.

² UNESCO, 9 octobre 1998, world conference on higher education in the twenty-first century: vision and action, p1

³ خالصة فتح الله، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي، ص 121

راقية تتمثل فيما يلي:

- المدخلات: وتتجلى في الطلبة وهيئة التدريس والوسائل المادية والعملية التعليمية.
- المخرجات: وهي النتائج النهائية للعمليات التي أجريت على المدخلات، وتتمثل في إعداد الخريجين من الطلبة الذين يجب تخريجهم من خلال تحقيق الشروط الكمية والنوعية لخدمة وظائف الجامعة (التعليم - البحث العلمي - خدمة المجتمع)، والتي يفترض أن تتواءم مع عالم العمل ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة.

يتكون التعليم العالي بالمغرب من

- التعليم العالي العمومي: والذي يتكون بدوره إلى صنفين؛ مؤسسات التعليم العالي التابعة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات.
- التعليم العالي الخاص.
- التعليم العالي في إطار الشراكة.

وتصنف شعبة الدراسات الإسلامية ضمن التعليم العالي العمومي بمؤسسات التعليم العالي التابعة للجامعات ذات الاستقطاب المفتوح (تعليم جامعي).

(3) جودة التعليم العالي:

أ. الجودة: يعرفها قاموس أوكسفورد بأنها "درجة التميز أو الأفضلية، واصطلاحا ترجع إلى الكلمة اللاتينية (qualitas) التي تعني طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلابته".¹

ب. الجودة في التعليم العالي: "هي مجموعة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية".²

ويتم قياس نظام الجودة في التعليم العالي بناء على تحديد معايير معينة، فمثلا في إطار برنامج³ (tempus) شاركت الجامعات المغربية في مشروع⁴ (recet) حيث حدد البرنامج عدة معايير لقياس أداء المؤسسات الجامعية والتي تتجلى في: الحكامة - التكوين - البحث العلمي - انفتاح الجامعة على المحيط.

(4) العلوم الشرعية

¹ مأمون الدراكة وطارق الشبلي، الجودة في المنظمات الحديثة، ص 15.

² عشية، فتحي درويش، الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، ص 26-27.

³ برنامج ممول من طرف الاتحاد الأوروبي منذ عام 1990، ويعمل على تشجيع التعاون بين المؤسسات الجامعية ويكرز على إصلاح وتحديث أنظمة التعليم العالي.

⁴ مشروع تقوية مؤهلات التقييم المؤسسي في الجامعات المغربية 2016/2013

أ. العلم لغة: "هو نقيض الجهل، وهو المعرفة واليقين"¹، أي إدراك الأشياء إدراكا جازما على ما هي عليه بتفاصيلها...

ب. العلم اصطلاحاً: "معرفة الشيء على ما هو به"².

في اصطلاح العلماء عبارة عن إدراك الأشياء حقيقة كما وجدت في الواقع، وهو "وصول النفس إلى معنى الشيء"³، أي بلوغ العقل إلى حقيقة وماهية الشيء ومكوناته الأساسية.

وعرفه المازري بأنه: "اعتقاد الشيء على ما هو به مع سكون النفس إليه إذا وقع عن ضرورة أو دليل"⁴

ت. العلاقة بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي للعلم:

انطلاقاً من تعريف العلم لغة واصطلاحاً نجد أن هناك علاقة وطيدة بينهما، حيث يؤكد كل منهما على معنى المعرفة والإدراك الجازم بحقيقة الأشياء؛ أي: إن العلم معرفة يقينية تكتسب بوسائل تكامل فيما بينها للوصول إلى الحقيقة.

ث. العلوم الشرعية وتصنيفها:

العلم الشرعي نسبة للشرعية، والشرعية لغة تعني "مورد الشاربة أو مورد الماء الذي يستقى منه بلا رشاء"⁵. أما اصطلاحاً: فهي "ما شرعه الله عز وجل لعباده من العقائد والأحكام وإنما سميت بذلك، لأن الناس يأخذون حظوظهم منها"⁶

ويطلق على العلوم الشرعية اسم علوم الشرعية، ويقصد بها العلوم المختصة بالشرع الإسلامي، وقد نشأت هذه العلوم خلال فترات متتالية لتأسيس المدارس الفقهية والمدارس العلمية الأخرى منذ نزل القرآن الكريم على خاتم المرسلين النبي محمد عليه الصلاة والسلام، وقد تطور العلم الشرعي وتفرع إلى علوم متنوعة وكثيرة.

تعددت تصنيفات العلم الشرعي عند العديد من المهتمين من علماء الأمة قديماً وحديثاً وألفت في ذلك كتب كثيرة، ومن بين تلك التصنيفات تصنيف العلوم عند الإمام الشاطبي⁷ حيث قسمها إلى ثلاثة أقسام رئيسة وهي:

الأول (صلب العلم): وهي العلوم الأصلية وتشمل العلوم الشرعية كالفقه وأصوله، والقرآن وعلومه، والحديث وعلومه، وأصول الدين، وهي العلوم المطلوبة شرعاً، وهي الأصل والمعتمد ومقصد العلماء، وهي ما كانت راجعة إلى دليل قطعي.

¹ الجوهري، الصحاح، ط 1، ص 953. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ص 689.

² الجرجاني، التعريفات، ص 157.

³ نفسه، ص 157.

⁴ المازري، الحصول من برهان الأصول، ص 26.

⁵ أبو حويج مروان، المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها-عناصرها-أسسها-عملياتها)، ص 132

⁶ المرجع نفسه.

⁷ الشاطبي، الموافقات، 107/1 - 124.

الثاني: (ملح العلم): وهي العلوم الفرعية والثانوية، وهي علوم الآلة والعلوم الخادمة للعلم الأصلي كاللغة، والنحو، والعدد وهي ما كانت راجعة الى دليل ظني.

الثالث (ما ليس من صلب ولا ملح العلم): وهي العلوم المنبوذة شرعا والباطلة والمكروهة، وهي ما لم ترجع الى أصل قطعي ولا ظني كعلم الحروف، والنجوم، والتي يستعملها المنجمون والسحرة.

يلاحظ أن الإمام الشاطبي سلك في تقسيمه للعلوم السلك الأصل وذلك باعتباره علوم الشريعة هي الأصل والمطلب والمقصد الأسمى، وأن ما عداها إما خادما لها كاللغة للتفسير، أو معاديا لها كعلم النجوم للكهنة والعرافة وهو ما نأى عنه الشرع، فجاء تصنيفه شرعيا مراعيًا في ذلك المقياس الشرعي من ناحية الحكم، ومن ناحية المرجع ما هو قطعي وما هو ظني. ومن آثاره أنه خصص تقسيمه للعلوم، العلوم الشرعية التي هي مدار الطلب وغيرها تعتبر ثانوية، ولم يشير إلى العلوم الدخيلة الخادمة لبعض العلوم الشرعية كالمنطق، والطب، والهندسة، وإنما ذكر بعضها كالعدد للميراث، ونبه عن بعضها كعلم النجوم.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن العلوم الشرعية حسب تصنيف الإمام الشاطبي هي نفسها التي تدرس بالجامعات المغربية -مسلك الدراسات الإسلامية- وهي:

1- العقيدة.

2- القرآن الكريم وعلومه والتفسير وأصوله من أهم علومه.

3- الفقه.

4- أصول الفقه.

5- الحديث.

6- السيرة النبوية.

بالإضافة إلى علوم أخرى تندرج ضمن العلوم الإنسانية الخادمة للعلوم السالفة الذكر كالنحو والبلاغة وغيرها...

وهذا ما يؤكد واقع تدريس العلوم الشرعية بمسلك الدراسات الإسلامية "مسلك الدراسات الإسلامية (جامعة

محمد الأول -وجدة) هو مسلك علمي تكويني، يضم من الحقول المعرفية:

· حقل الدراسات القرآنية وعلوم القرآن والتفسير؛

· حقل علوم الحديث والدراسات الحديثية؛

· حقل الدراسات الأصولية والفقهية ومقاصد الشريعة؛

· حقل الدراسات الفكرية والاجتماعية؛

· حقل الدراسات التاريخية؛

· حقل الدراسات الأدبية.

والمسلك يرمي إلى تكوين متخصصين في الدراسات الشرعية المذكورة وتمكينهم من التعريف بالإسلام وفق ضوابط العصر، بعيدا عن كل الفتن والاختلافات التي قد تثار في ذلك.¹

المبحث الأول:

وظائف التقويم وواقع الممارسة التقييمية:

المطلب الأول: أشكال التقويم ووظائفه:

يفقد التقويم أهميته ومقاصده بفقدان الوظيفة التي يؤديها، فهو أحد المرتكزات الأساسية التي لا غنى عنها في المنظومة التعليمية، ويحضر في مختلف مراحل فعل التعليم والتعلم، بأشكال ومظاهر متعددة ومتنوعة. وعموما يمكن أن نميز في التقويم، بحسب نوع القرار الذي ينبغي اتخاذه أو بحسب زمن التقويم نفسه، بين عدة أشكال: التقويم التشخيصي أو القبلي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي، التقويم الذاتي، التقويم الإشهادي...، وهنا يمكن أن نميز أيضا بين ثلاث وظائف وهي :

أ. وظيفة التوجيه:

وتتلاءم هذه الوظيفة والتقويم القبلي، بحيث يجري التقويم قبل بداية أي تعلمات جديدة، فهي "وظيفة توجيهية أو وظيفة المراقبة والتشخيص، فهي تهدف إلى توجيه المتعلم نحو أنشطة تعليمية بعينها، أو نحو شعبة أو مسلك ملائم لقدراته وكفاءاته، كما أنها تشخص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، من أجل تعزيز مواطن القوة، ومعالجة ودعم مواطن الخلل والضعف".²

ب. وظيفة التعديل:

يرى مربيه سكيح³ أن التقويم هنا يكون محايثا لمختلف أنشطة التعليم-التعلم وذلك لتدارك مظاهر النقص أو الثغرات التي تحول دون بلوغ الكفايات المنشودة. بحيث يأتي التقويم هنا لأجل التعديل أو التصحيح الفوري لتعثرات المتعلم عبر تحديد الأخطاء، تحليلها وإعداد خطة للعلاج، ولأجل تحقيق أفضل لوظيفة التعديل التي يضطلع بها التقويم التكويني، ينبغي اتباع ثلاث خطوات أساسية حسب Linda ALLAL⁴ وهي:

1- جمع المعلومات والمعطيات حول تقدم مسار التعلم عند المتعلم، وبالاخص صعوبات التعلم الملاحظة لديهم.

2- تحليل هذه المعطيات بغاية تشخيص صعوبات التعلم والعوامل أو الشروط المصاحبة لها.

¹ موقع جامعة محمد الأول -وجدة <http://www.ump.ma/fr/flsh/aldrasat-aleslamy>

² مربيه سكيح، التقويم التربوي ووظائفه واستراتيجياته في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال، ص 76

³ المرجع نفسه.

⁴ Linda ALLAL, Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles, De Boeck, 1991

3- تكيف وملاءمة الوضعيات التعليمية التعلمية مع النتائج المتوصل إليها. لكن سيبقى تحليل المعطيات سواء الكمية أو الكيفية- غير ذي جدوى إذا لم يتم اكتشاف استراتيجيات التعلم عند المتعلم، أو بتعبير أدق، استراتيجيات اشتغال الذهن وبناء المعرفة لديه.

ت. وظيفة المصادقة:

وهي وظيفة إرشادية أي "الوظيفة النهائية للتقويم، بحيث يتم إصدار أحكام بخصوص تمكن المتعلم من الكفايات أو الأهداف المسطرة مسبقا، فيتم بذلك التحقق من النجاح والمصادقة عليه أو تبرير الفشل".¹ ويشمل التقويم هنا المكتسبات المعرفية والمهارية والقيم والمواقف، ويعتمد معايير ومؤشرات التعرف على مكتسبات ومعارف المتعلمين.

المطلب الثاني: واقع الممارسة التقويمية:

إن المتتبع لواقع الممارسة التقويمية في تدريس العلوم الشرعية بجميع الأسلاك عموما، وبالتعليم الجامعي على وجه الخصوص يلاحظ مايلي:

- أصبح الاكتظاظ هو السمة المشتركة بين الجامعات المغربية مما يسبب ضعف عملية التواصل البيداغوجي بين الأساتذة والطلبة، حيث " سجلت نسبة التأطير البيداغوجي أقل من المؤشرات المتعارف عليها عالميا، بمعدل أستاذ واحد لحوالي 120 طالب في كليات الاستقطاب المفتوح ".² وهو ما يشكل عائقا كبيرا لتبني استراتيجيات جديدة في التقويم التربوي؛

- استقبال أعداد هائلة من الطلبة كل سنة من طرف مؤسسات الاستقطاب المفتوح، مما جعلها تشتكي من ضعف التأطير البيداغوجي والإداري والتي تنعكس على واقع ونتائج التقويم؛

- ارتفاع نسبة الهدر الجامعي " بلغت نسبة الهدر الجامعي بدون الحصول على دبلوم في الفترة الماضية ما يقارب 49% ".³ وهي نسبة مهولة ومخيفة تستدعي إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والتقويم؛

- عدم صلاحية كثير من الأساليب المعتمدة، من حيث "الصدق" و"الثبات" و"الواقعية"... ومن حيث قدرتها على تغطية مختلف الجوانب المستهدفة (المعرفية - الوجدانية - السلوكية)؛

- اعتماد طرائق وأساليب التدريس التقليدية، يفرض غالبا تبني الأساليب التقليدية في التقويم؛

- تركيز الممارسة التقويمية على الامتحانات النهائية بدل التكوين والتتبع المستمرين؛

¹ مربيه سكيح، مرجع سابق.

² كلمة رئيس الحكومة عزيز أخنوش في جلسة المساءلة الشهرية بمجلس النواب حول موضوع: (الاستراتيجية الحكومية لتجويد منظومة التعليم العالي والبحث العلمي)، الإثنين 12 يونيو 2023، ص 7.

³ المرجع السابق، ص 7.

- ضعف أسلوب التنقيط المستعمل، الأمر الذي غالبا ما يقدم قيمة نهائية وتجميعية يصعب معها معرفة وتحديد ما تعنيه وما تعبر عنه بالضبط؛
- ارتباط ذهن المتعلمين بهاجس النقطة العددية، المعدل النهائي، النجاح، الانتقال... وهي هواجس لها ارتباط وثيق بالآفاق الدراسية والمهنية المستقبلية، بغض النظر عن التحصيل والتكوين الأساس؛
- يستدعي واقع التدريس وبيئته جهدا وعبئا ثقيلا على الأساتذة والمتعلمين والإداريين إلى حدّ الإرهاق، مما يجعلهم يميلون غالبا إلى استخدام أساليب التقييم التقليدية البسيطة؛
- اعتماد التقييم المفضي إلى مقارنة المتعلمين بزملائهم (مرجعية جماعة الأقران)، بدلا من مقارنتهم بما كانوا عليه وما أصبح بإمكانهم القيام به بعد عملية التعليم؛
- انعدام الانسجام التام بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، وذلك باعتبار أن عمليتي التدريس والتقييم عمليتان منفصلتان؛
- اقتصار معظم أساليب التقييم المعتمدة على الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها؛
- غالبا ما ينصبّ التقييم على تمحيص المهارات المعرفية والجانب المعرفي فقط (مهارة التذكر: تعاريف ومفاهيم - أنواع وتقسيمات - تواريخ وأعلام - أحكام ومسائل معلومة....)، تاركا الجوانب الأخرى والمهمة من شخصية المتعلم والكفايات المراد تنميتها وتطويرها (مهارات التحليل والتركيب والفكر الناقد...)
- غياب أدوات التقييم الحديثة كشبكة التقييم المعتمدة على المعايير والمؤشرات، واستعمال سلم التنقيط والنقط المقتصر دوره فقط على ترتيب وانتقاء الطلبة، الشيء الذي يترتب عنه نتائج سلبية: الفشل الدراسي، التكرار...؛
- غياب التقييم التشخيصي والتكويني والاقتصار على التقييم الإجمالي الذي لا يسمح بالكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الطالب، وعليه لا يمكن معرفة مؤهلاته لتوجيهها وتنميتها.
- أمام كل ما سبق ذكره، وارتباطا بمفهوم الجودة الذي يشير بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق أقصى درجة من الإتقان في نتائج التدريس ومخرجات المؤسسة والتحسين المتواصل بأكبر مردود وأقل جهد وتكلفة ممكنين، وفي ظل غياب تقويم بمعايير ومؤشرات واضحة فإن مفهوم الجودة يفقد معناه الحقيقي.
- ومن هذا المنطلق تأتي الدعوات المتتالية لضرورة التجديد والتطوير المستمرين في استراتيجيات التدريس والتقييم التربوي، باعتقاد أساليب جديدة في التقييم كالتقويم الواقعي باعتباره من الأساليب الفعالة والتي تسهم بشكل كبير في تجويد العمل التربوي.

المبحث الثاني:

أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة - التقويم الواقعي أنموذجا-

إن أي إصلاح للتعليم الجامعي وإعادة النظر في برامج التكوين ومناهجه، لا بد له الأخذ بعين الاعتبار خصوصية شعبة الدراسات الإسلامية وعلومها ووظائفها التربوية والعلمية، وإسهاماتها الجلية في نشر المعرفة العلمية الرصينة الأصيلة وضرورة انفتاحها على سائر الحقول المعرفية ترسيخا لمبدأ التكامل المعرفي، كما ينبغي لهذا الإصلاح أن يقرّ بحاجة المجتمع المغربي إلى خريجي هذه الشعبة تحقيقا لوظائف الجامعة الثلاث؛ التعليم والبحث العلمي وثالثة الأثافي: خدمة المجتمع.

وحتى تؤدي الشعبة وظائفها على أكمل وجه تأتي الدعوة إلى ضرورة التطوير والتجديد المستمرين لأساليب التقويم تماشيا مع استراتيجيات التدريس الحديثة.

ومما لاشك فيه أن التقويم هو من أهم العناصر التي تساعد على رفع مستوى التعليم الجامعي والنهوض به، فمن خلاله يمكن معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف وإلى أي مدى تتوافق النتائج مع الجهد المبذول ومع الامكانيات المستخدمة، كما يمكن من تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة بغية تجويد العملية التعليمية برمتها، ومن ثم مدى تحقق وظائف الجامعة الثلاث.

ويعد التقويم البديل من الموضوعات المهمة الجديرة بالدراسة، حيث أن الارتكاز على بعض الاستراتيجيات والأساليب، تساعد في تحسين نتائج التعلم المعرفية لدى طلبة الجامعة، وتتيح فرصا كثيرة لتحقيق تحصيل مرتفع في الموضوعات الدراسية المختلفة مقارنة بالطريقة التقليدية، فضلا عن تحسن اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، ومعتقداتهم نحو المعرفة.

وإذا أمعنا النظر في الاتجاه المعمول به حاليا في أنحاء عديدة من العالم -وتدعمه الدراسات العلمية الكثيرة (دراسة الحربي¹ -دراسة عتوم محمد صالح²) نجد أنه يقوم على عدم الاكتفاء بنتائج التحصيل الدراسي كمعيار وحيد للحكم على مقدرة الطالب، بل يأخذ في اعتباره تلك الاستعدادات والقدرات المعرفية والشخصية، ومن بين البلدان التي تأخذ بهذه القناعة هناك الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض البلدان الأوروبية، إضافة إلى بعض المؤسسات الجامعية العربية.

ومن أجل الاستفادة من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في ميدان القياس والتقويم في تدريس العلوم الشرعية، وهو ميدان يزخر بالكثير من التجارب العلمية الناجحة التي تم تبنيها في الكثير من دول العالم وأثبتت فعاليتها وجدواها، سنحاول عرض بعض أساليب التقويم الحديثة ثم يليه تفصيل القول حول أنموذج التقويم الواقعي واستراتيجياته نظرا لأهميته وتوافقه وخصوصية تدريس العلوم الشرعية.

وقبل ذلك ماذا يقصد بأساليب التقويم؟ وما هو التقويم البديل؟ وما هي أشكاله واستراتيجياته؟

¹ الحربي محمد بن محمد أحمد، استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

² عتوم محمد صالح، أثر الاقتصاد المعرفي في استخدام التقويم الواقعي لتعزيز مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش.

المطلب الأول: مفاهيم مؤطرة:

-أساليب التقويم

يقصد بأساليب التقويم تلك " الطرائق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرائق والإجراءات بعدد من الأدوات، أو الوسائل، التي تمكن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تعين علي إجراء عملية التقويم وبذلك يكون الأسلوب اشتمل من الأداة أو الوسيلة وقد يستخدم الذي ينفذ عملية التقويم عدد من الأدوات تتناسب وطبيعة الأسلوب"¹

-التقويم البديل

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، يقول محمد أبو هاشم حسن: "ذلك التقويم الذي يعتمد علي الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم علي إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها والتقويم الحقيقي هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين علي استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين علي التجديد والابتكار في المواقف الجديدة ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:

أ- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها.

ب- يقوم علي مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم

(Wiggins, 1998: 24)²

ويحدد د.أبو علام³ أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل:

1. الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرائق التي تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية
2. تتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب علي الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة
3. تحاكي المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية
4. تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة

¹ هاشم كمال والخليفة حسن، التقويم التربوي مفهومه أساليبه مجالاته توجهاته الحديثة، ص 69.

² محمد حسن، التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي، رابط البحث: www.kenanaonline.com

³ رجاء أبو علاء، النظريات الحديثة في القياس والتقويم، ص 95-120.

5. تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال

6. تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع، وهذه الطريقة في تقييم أداء الطالب تعكس بالملاموس التحول من النظرة الإرسالية للتعليم إلى النظرة البنائية للتعليم.

المطلب الثاني: أشكال التقييم البديل:

توجد عدة أشكال للتقييم البديل نذكر منها:

أ. تقييم الأداء:

يصمم هذا الشكل من التقييم من أجل اختبار قدرة الطالب على استخدام المعرفة والمهارات في المواقف الحياتية والواقعية المختلفة، وقد جاء الاهتمام بتقييم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدني مستوياتها.

ب. التقييم متعدد القياسات:

هذا النوع من التقييم لا يعتمد على مؤشر واحد أو أسلوب قياس واحد في إصدار الحكم على المتعلم، بل يعتمد على أكثر من أسلوب قياس، وعلى أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى أي عنصر من مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي.

ت. التقييم الواقعي:

هو تقييم يتمحور حول الطالب ليقاس إنجازاته في مواقف حقيقية، بحيث يجعله ينغمس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، فيبدو كمنشأطات تعلم وليس كاختبارات، فمن خلاله يمارس الطالب مهارات التفكير العليا ويوائم بين مدى كم من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشها. وبذلك تتطور لديه القدرة على التفكير التأملي الذي يساعده على معالجة المعلومات وتحليلها ثم نقدها؛ فهو يوثق الصلة بين التعليم والتعلم، وتختفي فيه مثالب الامتحانات التقليدية التي تهتم بالحفظ والاستظهار فقط.

يقول مصطفى أشرف: "ففي الوقت الذي كانت ترتكز فيه عملية التعلم إلى مبادئ النظرية السلوكية والتي تعتمد علي الاختبارات بجميع أنواعها، بدأ التوجه إلى اعتماد النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، وتبعاً لذلك شهدت ستينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية نقلة كبيرة فيما يتعلق بالتقييم التربوي للمحتوي والأسلوب، من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية، إذ ظهر العديد من التربويين الذين صبّوا اهتمامهم في مجال التقييم مثل (كرونباخ وكلاسي... إلخ)، وكان لهم فضل كبير في تحقيق تطور مهم في مجالات التقييم، والتي أصبحت في يومنا هذا محوراً رئيساً في العملية التربوية، حيث تطورت وظائفه وأنواعه واستراتيجياته"¹

¹ مصطفى أشرف، واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقييم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة.

المطلب الثالث: أهداف التقويم الواقعي ومقاصده:

إن التحول المفضي إلى تبني التقويم الواقعي باعتباره من أساليب التقويم الحديثة لا يعني ترك أساليب التقويم التقليدية، ولكن يعني دمج عدة استراتيجيات تجعل الطالب محور عملية التقويم مع دمجها في هذه العملية من خلال عملية التقويم الذاتي، والذي يتكامل مع عملية التدريس ويشرك الطالب في تقويم أعماله ويوفر له فرصة إثبات قدراته وكفاياته، ومن بين أهداف التقويم الواقعي:

أ. تطوير المهارات الحياتية الحقيقية:

حيث يجعل التقويم الواقعي الطلبة ينغمسون في مهمات حياتية حقيقية ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم.

ب. تنمية المهارات العقلية العليا:

يوفر التقويم الواقعي للطلبة نشاطات تعلم يمارسون من خلالها مهارات التفكير العليا، وتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات وتحليلها ونقدها في نهاية المطاف.

ت. التركيز على العمليات والمنتوج في عملية التعلم:

إنّ التقويم بهذا المفهوم يجعل الأستاذ أكثر تركيزاً على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه، ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم ومراقبة تعلمه، ويعدّ تعلم الطالب هو المنتوج في نظام الجودة.

ث. تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل:

يوفر التقويم الواقعي للطلبة مشاريع تعلم يمارسون من خلالها مهارات متعددة، حيث تتضمن خطة التقويم استمرار التركيز في المشروع على الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها والتي يجب تطويرها قبل بداية نشاطات المشروع والمهام.

ج. تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي:

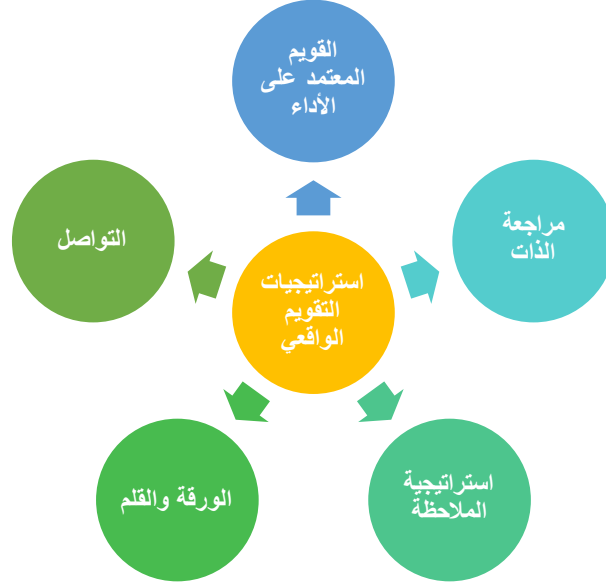
وهو أهم هدف أو مقصد يسعى إليه التقويم الواقعي، من خلال دمج الطلبة في عملية التقويم الذاتي، حيث يشاركون في تقويم أنفسهم ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم. كما يوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم.

ح. جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم:

يستند إصدار الأحكام في التقويم الواقعي على القيام بعملية منظمة لجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم وتحليلها، وتعدد أدوات جمع البيانات في التقويم الواقعي لزيادة مصداقية البيانات التي تستند إليها الأحكام والقرارات.

المطلب الرابع: استراتيجيات التقويم الواقعي:

يشير عدد من التربويين العرب إلى تعدد استراتيجيات التقويم الواقعي، منهم (الطالبة¹ (2009م)، وزيتون² (2008م) وعلام³ (2004م)، والصراف⁴ (2002م)...)، وهي خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي؛ استراتيجية القلم والورقة، استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات.



أ. إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

تتطلب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء إظهار المتعلم لتعلمه من خلال القيام بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات، ويوفر الأداء للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات والوسائل للقيام بأداء معين.

◀ التقديم

هو عرض مخطط له ومنظم لموضوع محدد، يقوم به الطالب، أو مجموعة من الطلبة لإظهار مدى قدرتهم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة باستخدام التقنيات كأجهزة العرض والحاسوب والشرائح الإلكترونية أو الصور والرسومات. ومن الأمثلة على نشاط التقديم ما يلي:

- عرض تقديمي يبين الحكم الشرعي في نازلة زراعة الأعضاء البشرية
- عرض صور ورسوم لمخطط رحلة الهجرة النبوية وللأماكن التي مرت فيها، وبيان أثر الهجرة في قيام دولة

¹ الطالبة هادي محمد، تطبيقات عملية في التربية العملية.

² زيتون عايش م حمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم.

³ علام صلاح الدين، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية.

⁴ الصراف قاسم، القياس والتقويم في التربية والتعليم.

◀ العرض التوضيحي

هو عرض شفوي أو عملي يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلبة لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة. ومن الأمثلة على نشاط العرض التوضيحي ما يلي:

- عرض عملي لكيفية استخراج الحكم الشرعي من النصوص الشرعية.

◀ الأداء العملي

أداء الطالب أو مجموعة من الطلبة لمهام محددة ينفذها عملياً لإظهار المعارف، والمهارات، والاتجاهات. ومن الأمثلة على نشاط الأداء العملي ما يلي:

- إنتاج مجسم للكعبة المشرفة أو خريطة للفتوحات الإسلامية.

- تصميم برنامج باستخدام الحاسوب يحسب مقادير الزكاة.

◀ الحديث

حيث يتحدث الطلبة، أو مجموعة من الطلبة عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لحدث من السيرة النبوية، أو إعادة ما تم تداوله خلال حصة دراسية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار.

◀ المعرض

ويقصد به عرض الطلبة لإنتاجاتهم الفكرية والعملية المتنوعة في مكان ما ووقت متفق عليه، لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين.

◀ المحاكاة ولعب الأدوار

وفيه ينفذ الطلبة عرضاً يرافقه حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

- محاكاة أداء مناسك الحج

- لعب أدوار شخصين مختلفين حول قضية من القضايا المعاصرة

◀ المناظرة

لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة

إلى محكم (أحد الطلبة) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره ومن الأمثلة على نشاط المناظرة ما يلي:

- المناظرة حول قضية تحديد النسل من منظور إسلامي ومنظور علماني.

ب. إستراتيجية مراجعة الذات (التأمل الذاتي)

توفر إستراتيجية مراجعة الذات فرصة للطلاب لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وتحديد حاجاتهم، إنها تعد مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر ومفتاحاً لإظهار مستوى النمو المعرفي للمتعلم. وتعتمد هذه الاستراتيجية على الأنشطة التالية:

◀ تقويم الذات

هو نشاط ذاتي مخطط له وموجه بهدف، يتأمل فيه المتعلم أدائه بنفسه ويحلّله ويصدر حكماً عليه بالاعتماد على معايير واضحة، ومن ثم يضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بينه وبين أستاذه. ويحقق تقويم الذات التكامل بين المعرفة، والقدرة على صياغة المعايير للحكم على الأداء.

يقوم الطالب بالتقويم الذاتي لمجهوده الفردي، ومجهوده في العمل المشترك مع صديق أو مجموعة في تنفيذ المهمة، ويتطلب هذا التقويم من الطالب استجابات متنوعة تتراوح بين انتقاء إجابات محددة إلى كتابة استجابة حرة على شكل فقرات.

◀ يوميات الطالب

هي مذكرات يومية يكتبها المتعلم تتضمن خواطره حول نشاط تعليمي شارك فيه ويعبر فيه عن أشياء قرأها، أو شاهدها، أو سمعها. ويمكن استخدام يوميات الطالب في الكتابة حول حصة تلفزيونية، أو ندوة، أو مؤتمر...، أو أي نشاطات أخرى كنقد لمقالة، أو نص.

◀ ملف الطالب

هو ملف يتضمن نماذج من أفضل أعمال وانجازات الطالب يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدم الطالب في الانتاجات المرغوب تحقيقها عبر الوقت، فالملف يظهر نقاط القوة ونقاط الضعف، واعتماداً عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلم.

ت. إستراتيجية التقويم بالتواصل

التواصل هو نشاط تفاعلي يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات ويمكن إجراؤه إلكترونياً. وتعد إستراتيجية التقويم بالتواصل عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم تتطلب جمع المعلومات عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات من خلال فعاليات التواصل.

خصائص إستراتيجية التقويم بالتواصل:

- عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم.
- يستخدم أثناء الأداء كتقويم بنائي وعند اكتماله كتقويم نهائي.
- تفيد المعلم في تشخيص حاجات المتعلم ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.
- تفيد المتعلم في الحصول على التغذية الراجعة المباشرة والتشجيع، وتعزيز قدرته على مراجعة الذات.
- وتعد كل من الأنشطة الآتية نموذجاً ملائماً لتطبيق إستراتيجية التواصل.

المقابلة

لقاء بين الأستاذ والطالب محدد مسبقاً، بحيث يمنح الأستاذ فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، ويتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً، وقد تكون المقابلة فردية أو جماعية.

الأسئلة والأجوبة

وهي أسئلة تستخدم لرصد مدى تقدم الطالب، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق، بحيث يوجد هناك أنواع من الأسئلة والأجوبة:

- أسئلة مفتوحة النهاية متعددة الإجابات تشجع وتستثير أفكار الطلاب بأساليب مختلفة؛
- أسئلة تدور حول حقائق سبق للطالب معرفتها؛
- أسئلة الرأي وتهدف للتعرف على آراء المتعلمين وحكمهم على الأشياء؛

ث. إستراتيجية التقويم بالملاحظة

يعرفها منسي (1998) "بأنها المشاهدة التي يقوم بها الملاحظ لظاهرة سلوكية، أو طبيعية، أو تربوية، أو اجتماعية معينة، وبها يقوم عضو هيئة التدريس بجمع المعلومات، وتدوين الملاحظات عن سلوك المتعلم؛ بهدف التعرف على ميولهم، واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع زملائهم. وهي من أفضل الاستراتيجيات إذا أحسن استخدامها"¹

تعد الملاحظة من أنواع التقويم النوعي وهي عملية يتوجه فيها الأستاذ أو الملاحظ بجواسه المختلفة نحو الطالب أو مجموعة الطلبة بقصد مراقبتهم في موقف أو نشاط تعليمي، أو لحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفهم ومهاراتهم وقيمهم وطريقة تفكيرهم وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم.

ويتطلب التقويم بالملاحظة وجود عدد مقبول من الطلبة الأمر الذي يمكن من تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية

¹ منسي محمود عبد الحليم، التقويم التربوي.

محددة، ومن تنوع مصادر المعلومات عن سلوك المتعلم، بحيث يقوم بها الأستاذ أو الأقران أو غيرهم. وتزودنا الملاحظة بأدلة ملموسة ومباشرة عن تعلم المتعلمين، وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله، حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للأستاذ لوضع خطة لاستثمار قدرات الطلبة والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم وعلاج جوانب الضعف.

ويمكن تقسيم الملاحظة إلى عدة أنواع من أهمها:

- الملاحظة البسيطة: يقوم الملاحظ من خلالها بالملاحظة والاستماع وملاحظة السلوكيات كما تحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية.

- الملاحظة المنظمة: هي عملية مخطط لها مسبقاً ومضبوطة ضبطاً دقيقاً، ويحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمن والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة (شبكة الملاحظة).

ج. إستراتيجية الورقة والقلم

الورقة والقلم من إستراتيجيات التقويم الكمي وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المؤسسات الجامعية، وتعد من أكثر استراتيجيات التقويم شيوعاً بين الأساتذة وتكاد تكون هي الإستراتيجية الوحيدة عند بعضهم.

تقوم إستراتيجية الورقة والقلم على استعمال الاختبارات بأنواعها، وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في الإنتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام اختبارات معدة بعناية وإحكام. وتستدعي من الأستاذ أن يناقش الطلبة في محاور الاختبار ونوعية الأسئلة، وأوزانها النسبية، فالمبدأ الأساسي ألا تكون هناك مفاجآت في الاختبارات.

المبادئ الأساسية للاختبارات التحصيلية

- أن يقيس إنتاجات تعليمية محددة بوضوح وبشكل قابل للقياس.
- أن يغطي عينة ممثلة من الإنتاجات التعليمية والمادة الدراسية حيث لا يمكن تضمين الاختبار كل الإنتاجات التعليمية لاعتبارات الوقت والجهد والتكلفة.
- أن يحتوي على نوعية الأسئلة الأكثر ملاءمة لقياس الإنتاجات التعليمية والمرحلة النمائية للطلبة.
- أن يبنى وفق الغايات التي ستستخدم النتائج من أجلها، فاختبار الاستعداد يتطلب فقرات ذات صعوبة متدنية وهي تغطي مجموعة محددة من الإنتاجات التعليمية، على العكس من الاختبار الختامي الذي يغطي مدى واسع من المادة الدراسية ويتطلب فقرات لها مدى واسع من درجات الصعوبة.
- أن يتمتع بأكبر قسط من الثبات وأن يتوخى الحذر في تفسير نتائجه.
- أن توظف نتائجه لتحسين مستوى تعلم الطلبة.

مجالات التقويم:

غالبا ما يتم تقسيم مجالات التقييم إلى مجالين رئيسيين هما:

- مجال المعرفة والفهم:

ويقصد به تذكر واستدعاء المعلومات، أو ترجمتها وتحليلها من شكل إلى آخر وتفسيرها. ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منها: التعرف، والتذكر، والوصف، والمقارنة، وذكر الأمثلة، والتفسير، والتعليل مع ذكر الدليل.

- مجال القدرات العقلية العليا:

ويقصد به إيجاد الأدلة على معرفته من خلال تطبيق واستخدام ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة وغير مألوقة، والقدرة على التحليل والتقييم. ويندرج تحت هذا المجال مجموعة من المهارات منها: توظيف المعلومات، وحل المشكلات، إنشاء الرسوم والجداول والأشكال والخرائط، والاستقصاء، وإصدار الحكم، واقتراح البدائل والحلول، وتذوق النصوص والنقد وابداء الرأي.

أنواع فقرات الاختبار:

- أولا: فقرات الإجابة المنتقاة:

وتتطلب من المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل (اختيار من متعدد qcm)، وتسمى أيضا بالفقرات الموضوعية لأن تقدير علامة الطالب يتم بعيداً عن ذاتية المصحح ويوضح الشكل التالي الفقرات ذات الإجابة المنتقاة.

- ثانيا: فقرات الإجابة المصوغة:

وتتطلب من المتعلم أن يصوغ الإجابة بكلماته وبأسلوبه، ولكن بدرجات متفاوتة من الحرية.

في ضوء ما سبق وعلى الرغم من تنوع هذه الاستراتيجيات وتمايزها، فلا خلاف في أهميتها وأثرها البالغ في التجويد التربوي الذي هو المقصد الأساس من التقويم الواقعي، كما أنه لا مانع من استخدام استراتيجيات متعددة في مرحلة معينة وذلك استجابة للمتطلبات التعليمية والمنهجية، والغالب أن تكون استراتيجية معينة هي المهيمنة والباقي استراتيجيات مساعدة ومكملة، مع استحضار معايير هذا الاختيار من ذاك ومن هذه المعايير:

معيار الوظيفية: وأساسه، مدى خدمة الاستراتيجية لأهداف التعلم ومقاصده؛ وهل يحقق هذا الاختيار الجدوى المطلوبة من استخدامه؟ وماهي الوظيفة التي ستؤديها هذه الاستراتيجية؟

معيار المناسبة: ومحله النظر في مدى مناسبة الاستراتيجية لمرحلة التعلم؛ وإلى أي مدى يكون إعمالها مثمرا لنتائج التعلم وللوضعيات التعليمية؟

معيار التوافق: وجوهره؛ توافق الاستراتيجية مع القدرات الذهنية والمعرفية والسيكولوجية للطلاب وكذلك للمرحلة التعليمية.

خاتمة البحث:

في الختام نورد أهم النتائج التي خلص إليها البحث بصورة مركزة مشفوعة ببعض الملاحظات.

- التخطيط لتحقيق الجودة في التعليم لا بد له من وجود مجموعة من الآليات والدعامات التي من شأنها تحسين وضع المنظومة التربوية وتجاوز مختلف العوائق التي تعيق تحقيق الجودة الشاملة.
- ضرورة إعادة النظر في فلسفة وأسلوب نظام القياس والتقييم التربوي المتبع حالياً في جميع مستويات ومراحل التعليم بحيث يأخذ بحسابه التوجهات العالمية في القياس والتقييم خصوصاً في تدريس العلوم الشرعية.
- إن عملية التقييم تستمر باستمرار العملية التعليمية أي تبدأ مع التخطيط وتستمر عبر مراحل التنفيذ مستهدفة الحكم على مدى الإنجاز الذي تحقق بما يتناسب مع الأهداف المرسومة، فهو يسعى إلى صياغة الأهداف التعليمية وإلى تعديل وتغيير طرائق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلائم مع طبيعة الأهداف المرسومة، كما تكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات وإلى إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد الأدوار لكل من المعلم والمتعلم، ويسعى التقييم البديل إلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلم خلال قيامه بمهامه.
- إن التقييم الواقعي:

1- لا يعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية؛

2- يتطلب اشتراك كلاً من الطالب والأستاذ؛

3- يتكون من مجموعة من الأنشطة والأساليب التي تحدث أثناء عملية التعلم؛

4- يتطلب القيام بأداء مهام وليس مجرد الاستجابة لاختبار تحريري.

- التقييم الواقعي مجموعة من الاستراتيجيات يشترك في تنفيذها كلاً من الأستاذ والطالب لإصدار أحكام عن تقدم الطالب مثل مهام الأداء وملف الإنجاز والتقييم الذاتي وتقييم الأقران والامتحانات، بحيث لا يفصل بين عملية التقييم وعملية التعليم والتعلم.

- للتقييم الواقعي العديد من الاستراتيجيات المهمة والتي تطرق اليها البحث لبعض منها مثل التقييم المعتمد على الأداء، التقييم بالملاحظة، التقييم الذاتي... وغيرها من الاستراتيجيات التي تُخرج كلاً من الأستاذ والطالب من الإطار التقليدي للتقييم إلى التقييم الحديث الذي هدفه تجويد العمل التربوي.

- ضرورة تنويع أساليب القياس والتقييم بما يتناسب مع طبيعة وخصائص كل مرحلة ومستوى الأهداف المطلوبة، وبما يتواءم مع النظم والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة، وتغطي كافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب مثل بطاقات الملاحظة، والأنشطة العلمية، وكتابة تقارير، وتنفيذ مهام، ملفات الأعمال (البورتفوليو)...

- ضرورة تبني مداخل وأساليب تقييمية حديثة بشعبة الدراسات الإسلامية والتي تأخذ بعين الاعتبار

التوجهات الحديثة في النظرة إلى قياس وتقييم كافة جوانب السلوك.

- العمل على استخدام استراتيجيات أخرى من استراتيجيات التقييم البديل لدى طلبة المرحلة الجامعية مع العمل على نشر الوعي لدى الأساتذة والطلبة في استخدام استراتيجيات التقييم البديل.
- في ضوء نتائج البحث والملاحظات السالفة الذكر نقتح مزيدا من البحث الميداني في المحاور التالية لأهميتها:
- فعالية استراتيجيات التقييم البديل في تجويد العملية التعليمية بالتعليم الجامعي؛ شعبة الدراسات الإسلامية أنموذجا.
- أثر استخدام استراتيجيات التقييم البديل في تحسن بعض المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- ابن منظور (لسان العرب)، دار صادر-بيروت، مجلد 12، الطبعة الثالثة، 2004
- محمد، الدريج: لماذا التقويم التربوي، تقديم عام وتعريفات أولية، مجلة الدليل التربوي، عدد خاص بالتقويم التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: شهاب الدين أبو عمر، ط1، دار الفكر، بيروت، 2011 م
- أبو حويج مروان، المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها-عناصرها-أسسها-عملياتها)، دار الثقافة، عمان 2006م
- أبو علام، رجاء، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات، المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي، بحوث المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية، 2001.
- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية 2006، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الجرجاني، التعريفات، تحقيق محمد علي أبو العباسي، ط1، دار الطلائع والنشر، القاهرة، 2014 م.
- الجوهري، الصحاح، ط1، دار الآفاق العربية، القاهرة، 2017 م
- الحربي، محمد بن محمد أحمد، استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 44، الرياض، (2014م) ..
- الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة آل سلمان، ط1/م1، دار ابن عثمان القاهرة 1997 م.
- الصراف، قاسم القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، (2002م).
- الطالبة، هادي محمد، تطبيقات عملية في التربية العملية. دار المسيرة، عمان، (2009م).
- المازري، المحصول من برهان الأصول، تح: عمار طالي، ط2، منشورات البونه، عنابة، الجزائر، 2008م.
- برنامج ممول من طرف الاتحاد الأوروبي منذ عام 1990، ويعمل على تشجيع التعاون بين المؤسسات الجامعية ويركز على إصلاح وتحديث أنظمة التعليم العالي.
- خالصة فتح الله، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 2011-2012
- زيتون، عايش م حمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق، القاهرة، (2008م).
- عتوم، محمد صالح أثر الاقتصاد المعرفي في استخدام التقويم الواقعي لتعزيز مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن، (2015م) ..

- عشية، فتحي درويش، الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، 26-27 مايو 2000
- علام، صلاح الدين.. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. دار الفكر العربي، القاهرة، (2004م).
- كلمة رئيس الحكومة عزيز أخنوش في جلسة المساءلة الشهرية بمجلس النواب حول موضوع: (الاستراتيجية الحكومية لتجويد منظومة التعليم العالي والبحث العلمي)، الإثنين 12 يونيو 2023
- مأمون الدرادكة، طارق الشبلي، الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفاء، الأردن، 2002
- مربيه، سكيح، التقويم التربوي: وظائفه واستراتيجياته في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال، مجلة علوم التربية، العدد 63، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015.
- مشروع تقوية مؤهلات التقييم المؤسسي في الجامعات المغربية 2016/2013
- مصطفى أشرف، واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد ط 5. 2016
- منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي، دار المعرفة، الإسكندرية، 1998.
- هاشم، كمال والخليفة، حسن (التقويم التربوي) مفهومه، وأساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة، 2015.
- المراجع بالفرنسية
- Le Robert. N d'editeur 1113370 avril 2004.
- Linda ALLAL, Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles, De Boeck, 1991
- UNESCO, 9 octobre 1998, world conference on higher education in the twenty-first century: vision and action
- المواقع الإلكترونية
- www.kenanaonline.com
- محمد أبو هاشم حسن، التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة
- موقع جامعة محمد الأول - وجدة. <http://www.ump.ma/fr/flsh/aldrasat-aleslamy>

النقل الديقتي في مادة التربية الإسلامية

خصوصية المنهج، وآليات التنزيل

-تعليم القرآن الكريم أنموذجا-

د. الحسن قايدة¹

مقدمة

النقل الديدانتيكي، هو تقريب التعلم قياسا على قاعدة "الحج عرفة"؛ فهو بذلك الركن الأعظم في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ يشمل تقريب أهداف الدرس بمجالاتها المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية؛ بما يتطلبه الأمر من توخي بناء القدرات والمهارات، والمواقف المناسبة لتلك المجالات التربوية.

ولما كان المدرس هو الناقل الفاعل للمادة المدرسة؛ فإنه يعد واسطة آمنة فيما ينقل، ووصلة مستأمنة على تحويل المعرفة من مستواها العالم الراقي إلى مستواها الإجرائي البسيط؛ ولذلك صح اعتبار العملية التدريسية وجبة تربوية تصدر من عقل المدرس إلى عقل المتعلم، ومن قلبه إلى قلب المتعلم، وتخرج من كسب جوارحه إلى مواقع المهارة عند المتعلم، مما سينطق به لسانه، وتبسط به يده، وتمشي به رجله؛ ومن هنا صحت حقيقة اعتبار التعليم رحم المعرفة، ومصنع التصرفات والسلوكات العامة والخاصة.

والنقل الديدانكتيكي من الناحية التاريخية قديم قدم التعليم ذاته، فهو عملية رافقت الإنسان، منذ كان الكبار ينقلون المعرفة، ومن كان المعلمون الأوائل يقربون التعلمات للمتعلمين؛ وبذلك نستطيع القول بأن كل من زاول البلاغ المبين، فقد اعتمد نقل المعرفة، والأنبياء هم أول من علم البشرية بوحى من الله تعالى، فالنقل الديدانكتيكي بمعناه ووظيفته هو فن التواصل، وأداة صناعة التقريب والتسهيل والتيسير للعلم والمعرفة.

والنقل الديدانتيكي، هو ذلك الجهد المنظم الذي يبذله المربي المعلم في سبيل تعديده ما بعقله إلى عقل المتعلم، وما بوجدانه إلى قلب المتعلم، وما بين يديه من خبرات ومهارات إلى تجربة المتعلم. ليس الشأن في النقل الديدانتيكي نقل المعارف من صورتها العامة إلى صورتها المتعلمة البسيطة فحسب، كما يشاع على ألسنة بعض الدارسين، والممارسين التربويين؛ لأن الأمر أعقد من ذلك وأشمل، نظرا لتعدد العملية التربوية، وتداخل مجالاتها وأبعادها.

ولما كانت العلوم تتسم بخاصيتي التكامل والتفرد المعرفين؛ إذ تلتقي في دوائر مشتركة، وتفترق في دوائر أخرى من

¹ أستاذ التعليم العالي - المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - وجدة.

التميز والخصوصية، ولما كان النقل الديدانكتيكي تصريفا للمعرفة وتبسيطا لها، فإنه تبعاً لذلك مطبوع بخاصية التكامل والتفرد؛ حيث يلتقي المدرسون في بعض الممارسات الديدانكتيكية، ويختلفون في أخرى.

ولاشك أن أكبر مشكلة تواجه المدرسين، هي مشكلة المنهج عموماً، والنقل الديدانكتيكي خصوصاً؛ ذلكم بأن المعلومات مبثوثة في الكتب، والمعارف محشورة في الرؤوس، - كما هو مفترض وواجب-، ولكن تبقى قضية الصياغة، وجهد التكيف لجعل المتعلمات في متناول المتعلمين. والنقل الديدانكتيكي هو القدرة على التصرف في المعرفة، ولا يتصرف في المعرفة إلا من استولى على أصولها وقواعدها، وخبر مصطلحاتها وقضاياها وظواهرها.

وأما بخصوص النقل الديدانكتيكي في مادة التربية الإسلامية، فإن الأمر يتصل بمادة تستند إلى المرجعية العليا للمسلمين (الكتاب والسنة)، وتستهدي بالعلوم الموضوعية أساساً لخدمة المصدرين، من جهة التوثيق، والبيان، والضبط، والتفعيد، والاستنباط والترجيح والتنزيل، إلخ؛ ولذلك فالنقل الديدانكتيكي في أمس الحاجة إلى إدراك خصوصيات المادة وتميزها أولاً، ثم إدراك المنطق المنهجي الذي يحكم مصادرها وتراثها ثانياً، مع ضرورة الإمام بالروح السارية في أوصال المعارف، وشرائين العلوم التي وضعت لخدمة الإنسان.

تدور محاور هذا البحث على خصائص مادة التربية الإسلامية الموجهة لعمليات النقل الديدانكتيكي؛ حتى يكون جهد المدرسين قاصداً وهادفاً في إجراءات التخطيط والتدبير والتقييم..

كما يروم البحث تجلية أهم الآليات المتحركة في عمليات النقل الديدانكتيكي بناء على المنطق الداخلي الحاكم للعلوم الإسلامية، والنسق الفكري الذي ينظمها ويوجهها.

البحث الأول:

خصوصية المنهج في مادة التربية الإسلامية

1. مبدأ التكاملية:

التكاملية، هي الخاصية البارزة التي تطبع مختلف العلوم والمعارف؛ إذ العلوم كافة، إنما تتمحور أساساً حول اكتشاف القوانين وتفسيرها وتعليلها؛ أملاً في تسخيرها لمنفعة الإنسان؛ ولذلك نجدها تتماسك وتتعاقد لتحقيق تلك الأهداف والمقاصد. قالت الدكتورة عائشة عبد الرحمن: «تلتقي العلوم والمعارف الإنسانية على اختلاف أنواعها وفروعها، عند الأصول العامة للمنهج الاستقرائي الذي يتأمل في الظاهرة ويتابعها بالفحص والاختبار، حتى يستنبط ملحظاً، أو فكرة تظل حدساً افتراضياً على أن تثبت بالاستقراء؛ فتصير نظرية مقررّة أو قانوناً علمياً، حتى يظهر قانون آخر يعدله أو ينسخه، ثم تفترق العلوم بعد ذلك في دوائر عامة لكل منها منهجه المتميز (...) مع ملحظ عام وهو أن هذه الدوائر تتصل وتتماس، ولكن دون أن تتماحي معالمها وخطوطها المميزة (...)»، فالتقاء علوم التاريخ والاجتماع واللغة والأدب في دائرة العلوم الإنسانية، لا يمنع من انفراد كل منها بمنهجها الخاص»¹.

¹ مقدمة في المنهج: 65-66

فإذا كانت العلوم والمعارف تتسم بتلك الخاصية البارزة عامة، فإن العلوم الإسلامية تتفرد بخصوص في ذلك، فهي لا تتميز بتكاملها فقط، وإنما بتداخلها وامتزاجها وتعانقها بصورة عضوية نسقية؛ لأنها تجتمع حول وحدة المنطلق واتحاد الهدف والتوافق في السير، سواء تعلق الأمر -فيها- بشعبة الخلق أو بشعبة الأمر، فهما شعبتان من مشكاة واحدة، هي مشكاة الوحي ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأعراف: 54]

وعليه؛ فالعلوم الإسلامية، إما علوم كونية وجودية (شعبة الخلق)، وإما علوم تشريعية (شعبة الأمر)، وهي برانيتها تلك، وضعت على أساس القطع واليقين، وبلغت مع علماء الإسلام درجة العلمية القصوى؛ إذ هي علوم ترجع بالأساس إما إلى كليات شرعية، أو إلى كليات وجودية عقلية، وهما جميعاً من وضع الله تعالى، لهما نفس الخواص المعيارية في المرتبة العلمية، ويندرجان في صلب العلم الراجع إلى القطع واليقين. قال أبو إسحاق الشاطبي رحمه الله: «الوضعيات - العلوم الشرعية - قد تجاري العقلية في إفادة العلم القطعي، وعلم الشريعة من جملتها؛ إذ العلم بها مستفاد بالاستقراء العام الناظم لأشتات أفرادها، حتى تصير في العقل مجموعة من كليات مطردة، عامة وثابتة، غير زائلة، ولا متبدلة وحاكمة غير محكوم عليها، وهذه خواص الكليات العقلية، وأيضاً فإن الكليات العقلية مقتبسة من الوجود وهو أمر وضعي، لا عقلي، فاستوت مع الكليات الشرعية بهذا الاعتبار وارتفع الفرق بينهما»¹.

ولذلك؛ فإن مبدأ التكاملية يقتضي من مدرس مادة التربية الإسلامية أن يكون ذا دراية شمولية متكاملة انسجاماً مع تكاملية الإسلام، وكذلك بالنسبة لمدرسي المواد الأخرى، يجب عليهم أن يكونوا على صلة بالعلوم الإسلامية، ولو من جهة فلسفتها العامة ومنطقها الكلي المجمل، وهو أمر يتيح لهم قدرة كبرى على فهم الظاهرة الإنسانية والوجودية الطبيعية، كما رسمها الخالق سبحانه، ﴿الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ حَلْفَهُ ثُمَّ هَدَى﴾ [سورة طه: 50]

2. مبدأ ربانية الطريقة والأسلوب في النقل الديداكتيكي:

التربية الإسلامية، هي التربية في ضوء المرجعية الإسلامية بأحكامها وحكمها، ومنظومة قيمها، فهي تربية ربانية مصدراً ووسيلة ووجهة؛ فالوحي مصدرها، والعلوم الشرعية قواعدها في الفهم والتنزيل.

خاصية الربانية، تستلزم في كل نقل ديداكتيكي مراعاة ربانية الطريقة والأسلوب، ومعناه أن الطريقة البيداغوجية، والإجراءات الديداكتيكية المستعملة في هذا النقل، يجب أن تستمد من رؤية الوحي أساساً، ومن التجارب المستقاة من نور الوحي بعد ذلك، ثم يأتي الانفتاح على التجارب الإنسانية المختلفة، بما لا يخالف الأصول المرجعية والمنطلقات المعرفية بطبيعة الحال، فالمدرس للتربية الإسلامية بهذا المنظور ينظر إلى البيداغوجيات الحديثة على أساس أنها في موقع التكملة، لا موقع الأصول المتبعة في أحسن الأحوال، «وكل تكملة فلها - من حيث هي تكملة - شرط، وهو أن لا يعود اعتبارها على الأصل بالإبطال، وذلك أن كل تكملة يفضي اعتبارها إلى رفض أصلها، فلا يصح اشتراطها عند ذلك»²، وبهذه القاعدة المعيار يمكن تقوم الانفتاح البيداغوجي، وتدير الاستعانة بتجارب الآخرين في تطوير النموذج التربوي؛ ذلك بأن

¹ الموافقات: 25/1

² نفسه: 269/2.

الاستفادة من كل مصلحة مساعدة مكتملة، كانت من موقع الطرائق والوسائط الديدانكتيكية، أو من قبيل المقاربات البيداغوجية، فإن الضابط في ذلك كله، ألا تعود على الأصل بالإبطال؛ فالمنهاج المدرسي يجب أن يخضع في مواصفات الكفايات والمضامين والقيم لهذا الضابط الكلي العام؛ وعليه فكل معلومة، أو صورة، أو نص شعري أو نثري، وما إلى ذلك، فالشرط فيها جميعاً خدمة هذا الأصل بالتأييد والتسديد. أما أن تخدمه أو تشوش عليه، فذلك تحكّم، ومصادرة للمطلوب.

الوسيلة التعليمية، من حيث هي أداة مساعدة على الإيضاح والكشف والبيان، قيمتها في التوافق والانسجام مع ذلك الاعتبار، فإن كرت على أصلها المبيّن بالغموض، أو الهدم، فإنها لاغية وساقطة.

فيا حسرتاه على العباد! كم من صورة مخلة بالحياء تعرض في مقطع من الدرس، تترك من الآثار السلبية على المتعلمين ما تترك؛ فيحصدون من ورائها الأشواك والعواصف، حالاً أو مآلاً، وكم من معلومة مسموعة تساق على أساس أنها علم موثوق محقق، وليس لها من العلمية شيء، تدمر خلايا المناعة، وتنقض صفاء الفطرة؛ مما يجعل الأجيال عرضة للفكر المنحرف الضال المضل!

هذه القاعدة المصفاة تمنح للمدرسين معايير النجاح والملاءمة في كل ما يخططون ويدبرون، ويقومون من التعليمات والقدرات والمهارات، فالميزان عندهم: أن الأصل ثابت والتكملة تزيده قوة ورسوخاً، فإن عدلت التكملة عن وظيفتها، فإن وضعها لاغ، بحيث يبقى الأصل وتسقط التكملة؛ لأنها بذلك لم تعد تكملة خادمة، بل زيادة هادمة.¹

إن هذه الخاصية في النقل الديدانكتيكي، ليست حصرية في مادة التربية الإسلامية فقط، بل هي عامة في جميع المواد المدرسة في المجتمع العربي المسلم، بل يمكن القول إن المواد الأخرى كاللغات الأجنبية عامة، والتاريخ، والفلسفة، والطبيعات...، أجدد في تدريسها بهذه المعايير الموضوعية الربانية الضامنة لحفظ الهوية، وتحقيق التنمية، والدليل على ذلك ما قضت به التجربة التاريخية للأمة على مدار القرون الطوال.

3. مبدأ القاعدية والنسقية:

النقل الديدانكتيكي، هو القدرة على التصرف في العلم، وذلك بتكليف المعرفة وملاءمتها لمستوى المتعلمين بمخاطبتهم على قدر عقولهم؛ لقول سيدنا علي: «حَدِّثُوا النَّاسَ بِمَا يَعْرِفُونَ أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ؟»². والتصرف في العلم يحصل بنقله من مستوى العلمية الأكاديمية إلى مستوى التعلم المدرسي الإجرائي البسيط، ولبلوغ ذلك النقل والتصرف يحتاج الناقل إلى معرفة دقيقة بطبيعة ذلك العلم، وبالأساس المنهجي الذي يقوم عليه بنيانه، والمنطق الذي يحكمه، والروح التي تسري فيه، وبدون ذلك لا يمكن أن يحصل نقل آمن؛ فالمدرس للتربية الإسلامية لا يحسن التصرف في العلوم الشرعية، حتى يكون ملماً بحيثياتها المعرفية، فضلاً عن درايته بمن ينقل إليهم تلك التعليمات.

والعلوم الشرعية علوم قاعدية نسقية، كما أكد الدكتور رشدي فكار، حيث ميز فيها: «بين علوم تاريخية، وعلوم

¹ انظر كتابنا خصائص التعلم الفعال عند الإمام أبي إسحاق الشاطبي، تاصيل الرؤية وتجديد الاختيار: 27-28.

² أخرجه البخاري معلقاً.

قاعدية نسقية، ودراسات سوسولوجية (...)، العلوم الإسلامية القاعدية، أو النسقية فهي العلوم الفقهية والحديثية، والتفسيرية، والدراسات الخاصة بعلوم اللغة؛ لأنها علوم تحتكم إلى قاعدة قرآنية، أو سنية، أو نسق في الاجتهاد للأئمة الأربعة»¹.

انباء العلوم الشرعية على القواعد، معناه، أنها تركز في منطقتها الداخلي على نسق من القواعد يشتغل بشكل آلي مضبوط؛ من أجل حل مشكلات العلم الذي تنتمي إليه تلك القواعد. ولما كانت القواعد عبارة عن مصطلحات علمية ركبت تركيباً منهجياً لأداء وظائف معينة، فإن معرفة المصطلح وفقهه متقدماً على معرفة القواعد؛ وعليه فإن المدرس مطالب بإدراك مصطلحات تخصصه، والإحاطة بالتفاعل الحاصل بين تلك المصطلحات، وما ينجم عنه من تعقيد وتركيب بعد ذلك. ويمكن صياغة هذه المعادلة العلمية الديدكتيكية على الشكل الموالي:



المبحث الثاني:

آليات النقل الديدكتيكي

قبل الحديث عن هذه الآليات يجدر بنا أن نثير الحديث في مسألة مهمة، أجدها تفيدنا في بلورة ما نحن بصدد بلورته، وذلك بأن نبين جزءاً من مسار الإصلاح الذي عرفه منهج التربية الإسلامية، لما للسباق من إيماءات منهجية ديدكتيكية، تجعلنا نستدرك ما يمكن استدراكه، مما نراه في حاجة إلى تحديد وتطوير ديدكتيكيين.

معلوم أن منهج التربية الإسلامية مثل سائر المواد الدراسية، قد عرف تطوراً بيداغوجياً ملحوظاً، حيث انتقل من طريقة التدريس بالمكونات أو المواد العلمية، إلى طريقة التدريس بالكفايات، فجعلت الوحدات هي العناوين المؤطرة للدروس؛ فأصبحت الوحدة عبارة عن مجزوءة تعبر عن كفاية نوعية محددة، مثل: وحدة التربية الاعتقادية، والتربية التعبدية، والتربية الحقوقية، والتربية الفنية والجمالية... إلخ. ثم انتقلنا في آخر المطاف إلى تبني مقارنة المداخل الخمسة والتربية على القيم.

وبغض النظر عن الخلاف الذي جره هذا الانتقال بين المتدخلين التربويين، وما حصل من نقاش بين المهتمين بديدكتيك التربية الإسلامية من نقاش حاد، فإنه يمكننا أن نسجل ملاحظة مهمة أراها جديرة بالاهتمام هاهنا، وهي:

أن المقاربة الأولى اهتمت بالمواد العلمية والتخصصات الشرعية من قبيل مكون العقيدة، والحديث الشريف، والفقه

¹ في المنهجية والحوار: 45.

الإسلامي، والسيرة... هذه المقاربة حافظت على هياكل العلوم ورسومها المنهجية، ولكنها أغفلت مقاصدها التربوية، وآدابها الشرعية، من حيث هي علوم وضعت أساسا للتربية والتركية القبلية والعقلية والمهارية؛ ولذلك كانت تحتاج إلى جهد كبير من المدرسين لاستنباط المقاصد والحكم التي من أجلها وضعت تلك الأحكام الشرعية، والقواعد العلمية، فكان المدرس في هذه المقاربة يحتاج إلى حس ديداكتيكي فائق للانتقال من الأحكام الشرعية إلى الإجراءات العملية، والامتدادات السلوكية؛ فكان النقل الديداكتيكي حينها منشغلا بتبسيط قواعد العلم، وتفكيك المصطلحات الشرعية، وتقريب المضامين الفقهية والعقدية؛ مما جعل المقاربة معرفية في الغالب الأعم.

وأما المقاربة الثانية، فقد غابت تماما هياكل العلوم، ومبانيها الجامعة لقضاياها وحدودها ومسائلها الكلية، والجزئية، إلى درجة أن المتعلم في طور التأهيلي مثلا، يكاد لا يفرق بين علم وآخر من العلوم الشرعية، بل سيستمر هذا الجهل، حتى مع الطالب في الجامعة باستثناء ذوي التخصص، فكل ما يتحصل عند المتعلم في أحسن الأحوال هو عبارة عن قضايا ومفاهيم إسلامية، معزولة عن مناهجها، وأنساقها المعرفية.

هذه المقاربة غلبت النظر إلى مقاصد تلك العلوم ومخرجاتها على حساب وسائلها ومنطلقاتها؛ ولذلك جاءت عناوين الوحدات واضحة الاستهداف للأبعاد التربوية، كالتربية الاعتقادية والجمالية والمالية..

وبمقابل الطريقة الأولى، يجد المدرس نفسه مضطرا إلى ربط هذه القضايا بأصولها العلمية، وأنساقها المعرفية؛ من أجل توظيف الجهاز المفاهيمي الخاص بالحقول المعرفي، ويسترشد بمنهج أهل الشأن العلمي، بعد تبسيطه وتكييفه وأجرائه، وهو في هذا يمارسه واجبه في عملية النقل الديداكتيكي بطبيعة الحال.

أعتقد أن كلا من الطريقتين وقف على طرف من القضية، في حين إن الأصوب هو الجمع بين الأمرين، وذلك بدراسة القضايا التربوية في ضوء علومها ومنهجها، ودراسة العلوم في ضوء مقاصدها وأهدافها التربوية البيداغوجية.

ثم حصل تطور جديد في صياغة المنهاج، في الموسم الدراسي: 2016، فمن الواضح جدا أن مادة التربية الإسلامية قد اتخذت من التربية على القيم مدخلا حاسما؛ حيث تم اعتماد خمس قيم مركزية كبرى - في تأطير وتوجيه الوضعيات، والمقاطع التعليمية التعليمية. وهي: التركية، والاستجابة، والاقتداء، والقسط، والحكمة. ومعلوم كون هذه القيم مصطلحات قرآنية، تكتنز دلالات ربانية معينة، وهي مفردات عربية تحمل معاني محددة في اللسان العربي؛ ولذلك كان التعامل معها بأي نوع من التعامل يحتاج إلى الإصغاء لواقعها المفهومي التداولي، سواء في الاستعمال المعجمي، أو في الاستعمال القرآني والنبوي، أو في فهم المفسرين واجتهاداتهم، وغيرهم ممن وظفوا هذه الكلمات واستعملوها في تخصصاتهم العلمية المجالية.

فإذا كانت المقاربة الأولى في المنهاج معرفية، تحترم البناء الشكلي للعلوم والفنون، فإن المقاربة الثانية، اهتمت بالقضايا الكلية الموجهة بوحدة دراسية، صيغت في صورة كفايات، كما رأينا. وأما المقاربة الأخيرة، فإنها اعتمدت المدخل القيمي، حيث جعلت المداخل الخمسة معايير في تحديد الدروس، وصياغة الأهداف، واقتراح الأنشطة والموارد التعليمية.

وعلى أي؛ فإن كل مقارنة لا يمكنها إلا أن تنضبط لخصوصية المادة المدروسة، مصطلحا ومنهجيا وهدفا، ونظرا

لكون العلوم الإسلامية علوماً قاعدية نسقية كما سبق الذكر، فإن الروح القاعدية النسقية ينبغي أن تظل حاضرة في النقل الديدانكتيكي، من حيث هو تصرف في العلم، وتكييف لقضاياها بمراعاة قدرات المتعلمين تبعاً لمستوى نموهم العقلي والنفسي؛ وعليه فإن المقتضى في النقل الديدانكتيكي لمادة التربية الإسلامية، أن يتم باليتين كبيرتين هما عمدة العدة المنهجية الديدانكتيكية، وهما: النقل بالمصطلح، والنقل بالقاعدة.

أولاً: النقل بالمصطلح، أو الطريقة الاستقرائية

والمقصود، بناء التعليمات من خلال بنية المصطلح، فتعد المصطلحات هاهنا، الأدوات الفعالة في بناء الدرس، واللبات الصغرى المتعاقدة حولها بين المدرس والمتعلمين، ومما يميز هذا المسلك الديدانكتيكي، أنه ينطلق من الجزء إلى الكل، ومن أصغر وحدة في العلم إلى ما فوقها، وهذا ما يناسب طبعاً الطريقة الاستقرائية، بحيث يحصل التدرج بالمتعلم شيئاً فشيئاً إلى غاية إتمام الكفاية التي هي عبارة عن إمكانات مركبة من القدرات والمهارات، يوظفها المتعلم مندمجة لحل فئة من الوضعيات المتكافئة، على التداول الشائع في الأدبيات التربوية. يقول عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني في تعريف الاستقراء: «هو تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام يشملها جميعاً. أو هو انتقال الفكر من الحكم على الجزئي إلى الحكم على الكلي الذي يدخل الجزئي تحته»¹.

إن المدرس لجميع العلوم النسقية القاعدية عندما ينطلق من المصطلح في بناء التعليمات، فهو يكون بصدد إعمال المنهج الاستقرائي، بحيث يلتقط أشنات العلم بدءاً بأصغر ما فيه، أو هو يبدأ من بداية تشكل العلم. وضح هذه الحقيقة المنهجية الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله قائلاً: «فالتأمل في العلم، من حيث كونه علماً، يجد أنه يبنى على ثلاثة أركان هي: المصطلح، والقاعدة، والمنهج والركنان الأخيران ينطلقان من المصطلح ويعودان إليه، وهو أمر واضح للتأمل للنشأة الطبيعية للعلوم النسقية؛ إذ أول ما يولد - عادة - من العلم هو المفهوم - أي المعنى العلمي البسيط - الذي يشكل مضمون المصطلح في مرحلته الجنينية (...). إذ الحاجة العلمية تدعو إلى وجود المفهوم، ثم يتردد، ويتداول بلفظ، أو عدة ألفاظ، إلى أن يستقر في مصطلح ما، فيسجل بذلك أول بداية العلم (...). ثم يتراكم استعمال المصطلحات - وإنما المصطلحات أو صاف لمفاهيم بسيطة - حتى انتقلت الحاجة العلمية من مستوى البساطة إلى مستوى التركيب والتعقيد، حدث تطور في توظيف المصطلحات، وذلك بسبكها في نسق مركب، وهو المسمى بالقاعدة»².

يتبين إذن، أن المعاني والدلالات والتصورات، هي أول ما يكون في عالم الأفكار والعلوم والثقافات، ثم تكون الأسماء والألفاظ المعبرة عنها، وباقتراح المصطلح والإعلان عن بثه في سوق الأفكار، تكون البداية الفعلية للعلم؛ فيخرج من وجوده بالقوة إلى وجوه بالفعل. فإذا كان الأمر هكذا، فإني أعتقد أن التدريس الفعال في حاجة إلى اعتبار هذا التحول الطبيعي في مسار تشكل المعرفة، وبناء سروح الفنون والعلوم.

فالمدرس ملزم بمراعاة هذا التحول الطبيعي والتشكل الضروري؛ ولذلك فعندما يكون بصدد بناء التعليمات، وإتمام

¹ ضوابط المعرفة ص: 188

² المصطلح الأصولي عند الشاطبي: 60-61

المعارف والمهارات، ينبغي أن يجعل نصب عينيه آلية البناء بالمصطلح؛ من حيث هو اللبنة الأولى والأساس المتين، وأن يدرك حق الإدراك كون الحكمة والخبرة في التربية يقتضيان أن ينطلق المربي بصغار العلم قبل كباره. والأصل في هذا المسلك التربوي، قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [ال عمران: 79] قال ابن عباس: حكماء فقهاء. ويقال: الرباني: الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره. وقيل: يعلمهم جزئياته قبل كلياته، أو فروعه قبل أصوله، أو مقدماته قبل نتائجه.¹ والمقصود بهذا كله، التدرج في التعليم، ومراعاة ظروف المتعلمين، وقدراتهم، والترقي بهم من درجة إلى أخرى بحسب غوهم النفسي والعقلي، من غير إحراق للمرحل، أو تعطيل للطاقت.

البناء بالمصطلح تعريفا وشرحا وإبرازا للخصائص والامتدادات إذن، مسلك منهجي أصيل، واختيار بيداغوجي ممكن، مفيد في تطوير الأداء الديدانكتيكي للمدرسين تخطيطا وتديرا وتقويما، وهو إلى ذلك، أساسي لإنماء كفاية المتعلمين بالتدرج في المسار الذي ارتقى به العلم في مسيرته التاريخية من البساطة إلى التعقيد، ومن الجزء إلى الكل.

ولما كان الاختيار هو اختيار البناء بالمصطلح، فإنه ليس أنفض بهذه المهمة الديدانكتيكية من مثل الدراسة المصطلحية التي تشتغل في حقل المصطلحات من حيث تعريفها، ووصفها، وتبيان خصائصها من زوايا عدة على اعتبار أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم.²

إن التوصل بالدراسة المصطلحية، ليس معناه الالتزام بكل أركانها وأطوارها وخصائصها وشروطها وضوابطها كما حدده الأستاذ الدكتور الشاهد البوشيخي حفظه الله، رائد هذا المشروع العلمي الطموح، وإنما المطلوب الاستفادة من روحها، والاهتداء ببعض جوانبها الهامة، فإعمال الدراسة المصطلحية في بناء الكفاية، يعني الاسترشاد بالمصطلحات ومضامينها في تحقيق التراكم المعرفي والقيمي، وإخاض القدرات العقلية والمهارية لبلوغ الغايات المنشودة. وأما القدر الذي يمكن أخذه من هذه الدراسة، بعد التصرف تعديلا وإضافة وتكييفا، فهو على الشكل الآتي:

1. خلخلة المفهوم الشائع:

ففي كل عملية بناء سواء كانت حسية أو معنوية، لا بد من عملية تصفية وتحلية لكل العناصر المشوشة والهشة قبل وضع اللبنة الصلبة؛ ومن أجل ذلك كان من اللازم القيام بعملية تشخيصية قصد إفراز تلك العوائق النفسية والتصورية، وكشف تلك التمثلات الخاطئة التي من شأن بقائها أن يفسد البناء برمته، فخلخلة المفهوم إجراء ديدانكتيكي يقوم به المدرس في بداية كل درس، أو مجزوءة، وهو ما يعرف بالتقويم التشخيصي في الأدبيات البيداغوجية للتدريس بالكفايات، ويمكن استثمار ذلك من خلال الوضعية مشكلة. فخلخلة المفهوم إجراء تربوي يشبه إلى حد كبير عملية التحلية التي تسبق عملية التحلية والتجلية في التربية الصوفية.

¹ فتح الباري في شرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني: 1/159

² الدراسة المصطلحية هي: «بحث في المصطلح لمعرفة واقعه الدلالي، من حيث مفهومه، وخصائصه المكونة له، وفروعه المتولدة عنه، ضمن مجاله العلمي المدرس به. فهي إذن، منهج للبحث في المفهوم العلمي، وما يتعلق به من أعراض، يمكن تطبيقه على المصطلح في أي مجال من المجالات العلمية.» المصطلح الأصولي عند الشاطبي، تأليف فريد الأنصاري، ص: 69

2. بناء المفهوم الجديد:

الخطوة الثانية الأبرز في التدريس بالكفايات، هي بناء المفهوم الجديد، والمفهوم هو مضمون المصطلح، ومسماه المكون للمعنى والتصور، والمصطلح، هو: «اللفظ الذي يسمي مفهوما معينا داخل تخصص ما»¹. وللاستفادة من هذه المحطة والتحقق من مقاصدها في البناء الديداكتيكي لا بد من المرور بالخطوات الآتية:

- التعريف اللغوي
- التعريف الاصطلاحي
- إبراز أهمية وقيمة المصطلح
- إبراز الوظائف المعرفية والتربوية والاجتماعية للمصطلح

3. إدماج المفهوم:

في هذه المحطة، يكون المتعلم قد بدأ في توظيف المصطلح الجديد بطريقته الخاصة؛ إذ أصبح المصطلح بما يكتنزه من دلالات من مودوعات معجمه الخاص، يستثمره في حياته الخاصة والعامة، ويدمج في التواصل والتداول اليومي. وتتحقق علامة الإدماج بظهور آثار المفهوم في سلوكيات المتعلم وتصرفاته؛ بحيث نجده يوظف المصطلح قولاً، ويعبر به عما يجول في خاطره؛ لأن الإنسان كائن مفكر من خلال المفاهيم التي يحملها ويستبطنها. والبناء بالمصطلح في آخر المطاف، هو بناء التصرفات بالتصورات الجديدة والمفاهيم الطارئة؛ وبذلك فهو غرس للخلفيات المعرفية والقيمية التي تثير السلوك وتدفعه، وتوجه الاختيار وترشده، طبقاً للقاعدة التربوية الكبرى: (السلوك مدفوع).

ثانياً: النقل بالقاعدة أو الطريقة الاستنباطية القياسية

فإذا كان وضع المصطلح، وبثه في عالم الأفكار يشكلان مرحلة فتوة العلم وصباه، فإن سبك القاعدة، يعد مرحلة متأخرة في عمر العلم. قال الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله مبيناً هذه الحقيقة المنهجية: «القواعد هي مرحلة متقدمة من العلم، وإذا كان المصطلح يمثل مرحلة طفولة العلم، فالقواعد تمثل شبابه؛ ولذلك يعمل التقدم العلمي فيها، فبتراكم استعمالها بالتقعيد وغيره، يحصل نوع من التركيب على التركيب السابق؛ نظراً لبروز إشكالات أخرى، أكثر إشكالية من الأولى، أي، أنه يولد نسق مركب من الإشكالات الصغرى التي وجدت القواعد لحلها فتقصر - لذلك - القاعدة عن حل ما هو أشمل منها وأوسع، وأعقد من إشكالاتها، وأدق تركيباً!» (ولذلك تتضافر القواعد ذات النسق الواحد، أو المنتمية إلى الأسرة الواحدة،

¹ مصطلحات النقد العربي لدى الشعراء الجاهليين والإسلاميين قضايا ونماذج، تأليف الدكتور الشاهد البوشيخي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1993، ص: 54. وللمزيد من التوسع ينظر ندوة الدراسة المصطلحية والعلوم الإسلامية، بحث الدكتور الحسين كنون، تحت عنوان: الدراسة المصطلحية مفهوماً ومنها، ص: 31. والندوة منتظم شعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب سايس فاس، ومعهد الدراسات المصطلحية، ظهر المهرارز بفاس، أيام: 23-24-25 نونبر 1993.

فتشكل نسقا مركبا من ذاتها، هو المسمى بالمنهج! ¹.

النقل الديدانكتيكي بالقاعدة، هو التدريس بالقواعد؛ بحيث يكون الانطلاق من الكل إلى الجزء، من المركب إلى البسيط، وهذا المسلك الانتقالي، هو المعروف بالطريقة الاستنباطية أو القياسية، وهي في الاتجاه المعاكس للطريقة السابقة. قال "أندري لالاند" (André Lalande) في معجمه: «المنهج الاستنباطي ينطلق فقط من بعض المقدمات المعلومة التي يشترط أن يتم وضعها أو صياغتها بشكل صحيح وفق مبادئ المنطق لاستخراج نتيجة أو نتائج منطقية لم تكن معلومة» ². إن المدرس بالطريقة القياسية الاستنباطية يكون بإزاء تفكيك القاعدة، أو القضية الكلية المركبة الأجزاء، فيبذل جهده لتحصيل البناء التعليمي عن طريق تذليل القاعدة وشرحها، وتعليل أبعادها، وتفكيك أجزائها الصغرى، مع إبراز خصائص كل جزء على حدة، وهنا يكون المدرس بصدد إجراء عمليات تشريح، وتحلية لما انطوت عليه القواعد من أسرار مكتنزة، ومعاني متضمنة، فإذا حصل له ذلك، أمكنه حينئذ العمل على إعادة التركيب بصورة متطابقة مع القاعدة، أو متجانسة معها.

واضح جدا أن النقل بالقاعدة، يتسم بدرجة أعلى من التعقيد؛ لأنه ينطلق من الأعلى إلى الأدنى، أو قل: من كبار العلم قبل صغاره، خلافا للطريقة الاستقرائية، وهو ما يشترط درجة عالية من التمكن من قبل الناقل الديدانكتيكي، فهو هنا يتعامل مع طور متقدم من عمر العلم، هو طور القوة والشباب.

المبحث الثالث: أنموذج تطبيقي لوضعيات النقل الديدانكتيكي في تعليم القرآن الكريم

ينطلق هذه النموذج التربوي من كون المربي في تلامذته كالنبي في قومه، فهو وارث سره، مقتد به قولاً وفعلًا، مهتد بمنهاجه، والأمر هنا لا يقتصر على الفقيه المبلغ لأحكام الشريعة فقط؛ لأن الغاية من الفقه التربية أولاً وأخيراً، وغاية المربي البيان والتبليغ، وعنايته الكبرى تعهد المتعلم شيئاً فشيئاً حتى يبلغ كماله؛ ومن هنا تتأكد هذه المسألة وتتقرر. قال أبو إسحاق الشاطبي رحمه الله: "المفتي قائم في الأمة مقام النبي صلى الله عليه وسلم، والدليل على ذلك أمور:

- أحدها: النقل الشرعي في الحديث: "إن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، وإنما ورثوا العلم" ³.

- والثاني: أنه نائب عنه في تبليغ الأحكام، لقوله: "ألا ليلغ الشاهد منكم الغائب" ⁴(...).

وعلى الجملة: فالمفتي مخبر عن الله كالنبي، وموقع للشريعة على أفعال المكلفين بحسب نظره كالنبي، ونافذ أمره في الأمة بمنشور الخلافة كالنبي؛ ولذلك سموه أولي الأمر، وقرنت طاعتهم بطاعة الله ورسوله في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا

¹ المصطلح الأصولي: 63

² - 508, 507, 506 pp. André Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Quadriga / PUF. 200.

509 / pp 204, 205, 206. ترجم الفقرة الأستاذ عبد الله الزهوي، أستاذ علوم التربية والفلسفة مبرز، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة المغرب.

³ رواه أبو داود والترمذي.

⁴ صحيح البخاري.

أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ ﴿ [النساء: 59] ﴾¹.

إن المدرس عامة، ومدرس التربية الإسلامية خاصة، وارث لمنهاج النبوة بكل خصائصه وخطواته ومقاصده. قال تعالى مبيناً هذا المنهاج: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ [الجمعة: 2]. وتتمحور مرتكزات هذا المنهاج النبوي في تعليم القرآن حول أربع وضعيات ديداكتيكية، نحسب اتباعها متعينا على كل ناقل متصرف؛ إذ لا يسعه هاهنا المخالفة، واستبدال المنهجية بغيرها؛ لأن طريقة تعليم القرآن، معلومة محددة في هذا المنهاج بنص القرآن ونص السنة؛ ولا اجتهاد مع ورود النص كما تقرر في الأصول. ولما وقعت مخالفتها، وعدم احترام الترتيب الوارد فيها حصل في الأمة ضعف المفعول القرآني، وتضخمت جوانب قرآنية على أخرى؛ وكانت النتيجة أن حصل التوسع في المباني على حساب المعاني، والتوسع في الرواية على حساب الدراية، وتضخم العلم على حساب العمل الذي هو المقصد الأعظم من العلم؛ لأن العلم إنما يطلب من أجل العمل، ولا خير في علم لا تنبني عليه ثمرة عملية قلبية أو سلوكية؛ ذلك بأن «العلم الذي هو العلم المعتمر شرعا - أعني الذي مدح الله ورسوله أهله على الإطلاق - هو العلم الباعث على العمل الذي لا يخلي صاحبه جاريا مع هواه كيفما كان، بل هو المقيد لصاحبه بمقتضاه، الحامل له على قوانينه طوعا أو كرها»².

يدور هذا النموذج التعليمي للقرآن على أربع وضعيات روعي فيها الترتيب القرآني والنبوي، بحسب ما أعطاه الدليل بالمنطوق الصريح الذي اتبعته المدرسة القرآنية عند الجيل القرآني الفريد - جيل الصحابة الكرام، وسارت الأمة على هدها، قبل تبديل المنهاج النبوي في التعليم، بتقديم حقوق الرواية على غيرها، وتقديم التوسع الرأسي في العلم الشرعي على التطبيق العملي؛ فحصلت المخالفة في أمر لا يسع فيه الاجتهاد، ولا يقدم فيه بين يدي الله ورسوله. فعن جندب بن عبد الله رضي الله عنه قال: «كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم ونحن غلمان، وفي رواية ونحن فتیان حزاورة³ فتعلمنا الإيمان قبل القرآن، ثم تعلمنا القرآن فازددنا إيمانا»⁴. ولقد بين هذه المنهجية المقررة عبد الله ابن عمر رضي الله عنهما قائلا: «لَقَدْ عَشْنَا بُرْهَةً مِنْ دَهْرِنَا وَإِنَّ أَحَدَنَا يُؤْتَى الْإِيمَانَ قَبْلَ الْقُرْآنِ، وَتَنْزِلُ السُّورَةُ عَلَى مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَيَتَعَلَّمُ حَالَهَا وَحَرَامَهَا، وَمَا يَنْبَغِي أَنْ يُوقَفَ عِنْدَهُ فِيهَا كَمَا تَعْلَمُونَ أَنْتُمْ الْقُرْآنَ، ثُمَّ قَالَ: لَقَدْ رَأَيْتُ رَجُلًا يُؤْتَى أَحَدُهُمُ الْقُرْآنَ فَيَقْرَأُ مَا بَيْنَ فَاتِحَتِهِ إِلَى خَاتَمَتِهِ مَا يَدْرِي مَا أَمْرُهُ وَلَا زَاجِرُهُ، وَلَا مَا يَنْبَغِي أَنْ يُوقَفَ عِنْدَهُ مِنْهُ يَنْشُرُهُ نَشْرَ الدَّقْلِ»⁵.⁶ فالحدیثان يؤكدان منهجية النبي صلى الله عليه وسلم في تعليم القرآن القائمة على أولوية تعليم الإيمان قبل القرآن، أي: تعليم المعاني قبل المباني، والعناية بحقوق الرعاية والدراية قبل حقوق الرواية، والمقصود بالإيمان هنا العمل والتطبيق من حيث هما المقصود بالإيمان

¹ الموافات: 467 / 468

² الموافات: 46/1.

³ معنى حزاورة: فترة مقارنة البلوغ، مع القوة والشدة والخدمة، وهي كلمة مرادفة لغلمان الواردة في الحديث.

⁴ أخرجه ابن ماجه وصححه الألباني والأرنؤوط.

⁵ ومعنى: ينشره نثر الدقل: أي يرمي بكلماته من غير روية وتأمل كما يرمى الدقل - بفتح تين - وهو رديء التمر، فإنه لرداءته لا يحفظ ويلقى منشورا، وقال في النهاية:

أي كما يتساقط الرطب اليابس من العذق إذا هز. انظر: تحفة الأحوذی شرح صحيح الترمذی للمباركفوري: 3/ 177.

⁶ رواه الحاكم في "المستدرک" 1 / 35، وقال: حديث صحيح على شرط الشيخين.

بالقصد الأول. وأما حفظ القرآن رواية، فيعين على العمل بشرط فهم الآيات وتدبرها وتفقهها؛ فيصبح الحفظ وسيلة للتطبيق وازدياد الإيمان. وفي حديث ابن عمر تحذير من قلب الترتيب النبوي، ومعاكسة النظام المنصوص بالتركيز على الحفظ قبل الفهم والتدبر والعمل. قال ابن قيم رحمه الله في بيان حقيقة المتصفين بأهل القرآن: «أهل القرآن هم العاملون به، العاملون بما فيه، وإن لم يحفظوه عن ظهر قلب، وأما من حفظه ولم يفهمه، ولم يعمل بما فيه، فليس من أهله، وإن أقام حروفه إقامة السهم»¹.

وأما الوضعيات المتبعة في هذا النموذج التربوي النبوي، فتتدرج بحسب الخطوات الآتية:

أولاً: وضعية الانطلاق

هي مرحلة تمهيدية تستهدف إيجاد البيئة المناسبة لتعليم القرآن الكريم، باستحضار القلب، وتحيي العقل والبدن لاستقبال القرآن المجيد، والتخلص من جميع المشوشات المادية والمعنوية التي تحول بين المتعلم (ة) وبين التجاوب والتأثر والانتفاع والاستعداد للاتباع والعمل برسائل القرآن وهداياته امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرٍ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ [سورة: ق: 37]، فواضح أن الذكرى الباعثة على العمل والتطبيق تتطلب الاستعداد القلبي والذهني والجارحي؛ ليحصل التلقي الجيد.

ومن الناحية البيداغوجية، فإن وضعية الانطلاق تستهدف إغناء مهارة التركيز والإنصات والاستماع، ومهارة القراءة الجيدة، وتربي في المتعلم (ة) الإحساس بتعظيم كلام الله، وتعظيم تعلمه من أجل العمل به ليسعد في حياته الدنيا، ويوم لقاء ربه سبحانه.

وأما الأنشطة الديدكتيكية، فهي تدور حول التفاعل مع تلاوة القرآن الكريم- السورة/ المقطع المدروس- تنفيذاً لمنهجية القرآن في جعل التلاوة أول خطوة إجرائية في تعليم الكتاب العزيز، قال تعالى: ﴿رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: 129] وقوله سبحانه: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ ءَايَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 151]؛ ولتحقيق مقاصد وضعية الانطلاق يجب تنويع أشكال القراءة والتلاوة وذلك على النحو الآتي:

✓ التلاوة النموذجية من خلال اختيار أحد القراء المشهورين برواية ورش عن نافع، وذلك لخلق جو التلقي والخشوع القلبي والسكون البدني، فضلاً عن الاستمتاع والتأثر.. وهنا توظف الموارد الرقمية المناسبة، والوسائل السمعية البصرية الميسرة.

✓ التلاوة بالترديد الجماعي والتلقين الفردي، وهي طريقة فعالة في تصحيح التلاوة بالاستماع المتكرر، وشكل من التعليم الجماعي التعاوني الذي أثبتت التجربة نجاحه وجدواه في ترسيخ التعليمات وتثبيتها..

✓ القراءة الفردية من المتعلمين والمتعلمات، وفيها تبرز التعثرات القرائية، وصعوبات التلاوة التي يجب

¹ زاد المعاد في هدي خير العباد: 327/1.

تصحيحها وتقويمها بداية.

ومع ذلك فإن ضبط التلاوة في هذه المرحلة يكون أولياً وتمهيدياً؛ لأن الغرض منها التحضير لخطوة البناء المعرفي واكتساب معاني المفردات ومضامين الآيات، فالضبط هنا وسيلة لا غاية، ومحطة مهمة للانتقال إلى الفهم والتدبر والتطبيق والاستثمار.

ثانياً: وضعية البناء

تستهدف هذه الوضعية تعليم معاني آيات الكتاب العزيز بإمضاء الرصيد المعرفي للمتعلم(ة)، وتعزيز ثقافته القرآنية، وإغناء قدراته ومهاراته العقلية المختلفة خاصة، وإغناء ذكائه اللغوي، وحفز ملكاته التواصلية اللسانية باللغة العربية.

تسمى هذه المرحلة في منهجية القرآن مرحلة " تعليم الكتاب " لقوله تعالى منوهاً بمنهجية الرسول - الموحاة من الله - في تعليم القرآن: ﴿ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾ [الجمعة:2]. ولتحقيق الغاية التعليمية التعلمية من هذه الوضعية الديدكتيكية، لابد للمدرس من تصميم أنشطة تفاعلية، وتخطيط استراتيجيات فاعلة تراعي مستوى الفئة العمرية المستهدفة، وتحترم درجة نهمهم النفسي والعقلي والجسماني، تماشياً مع مسلمات وحقائق علم نفس النمو، وعلم نفس التربوي، مع استحضار منهجية الرسول الأكرم في تعليم الأطفال القرآن الكريم؛ بالتركيز على الكيف بدل الكم، والتركيز على أولوية حقوق المعاني على حقوق المباني، وجعل الامتثال والتطبيق الغاية الأولى والأخيرة من تعليم القرآن، كما سبق الذكر.

ومن الاستراتيجيات الميسرة لتعليم الكتاب (السورة/ آيات قرآنية) ما يلي:

1. بدء الوضعية بإعادة التلاوة من جديد من أجل الفهم خاصة، مع تعزيز مقصد التصحيح، واستصحاب مناخ التلقي القلبي لآيات الذكر الحكيم.
2. التعريف بالسورة
3. استخراج المضامين المجملية للسورة
4. تلمس مفتاح شخصية السورة القرآنية (موضوع السورة) اعتماداً على معايير محددة¹
5. تقسيم السورة إلى مقاطعها
6. استخراج مضامين المقطع، أو الآيات.
7. البيان العام للمفردات والعبارات القرآنية.
8. الخلوص إلى التعليمية الرئيسية والتعليمات الفرعية، وهي الوصايا العملية التي توجه إليها الآيات القرآنية، وهي عبارة عن رسائل تربوية يجب على متعلمي القرآن الأخذ بها وامتنالها تحققاً وتخلقاً. وينتظر تطبيقها في معترك الحياة. وتعد هذه التعليمية أو التعليمات الحصيلية المعرفية لوضعية البناء، حيث ينبغي أن تتحول تلك الحصيلية المركزة إلى مواقف

¹ من المحددات البارزة في معرفة موضوع السورة: اسم السورة، مطلع السورة، خاتمتها، سبب نزولها، فضلها، مراعاة سياقها..

وجدانية، واتجاهات سلوكية، ومهارات عملية حس حركية؛ لأن وظيفة القرآن الأساس إعداد السلوك القويم، والعمل الصالح، بناء على الفهم السليم، والاقتناع الراسخ.

والمقصود بالتعليمات العملية (الوصايا العملية) من الناحية الإجرائية، الإجابة عما يلي:

ما أبرز ما ينبغي عمله بعد فهم الآية؟ وما الامتداد السلوكي الذي تتركه الآية في حياتي بعد فهمها؟ ومما ييسر استخراج هذه التعليمات:

- أن تصاغ بضمير المتعلم مثال: يجب علي إقامة الصلاة، نهي عن أكل الحرام، علي أن يسلم الناس من لساني ويدي... إلخ.

- أن تكون مختصرة ومحددة بدقة.

- أن تكون كلماتها من وحي الآيات القرآنية ما أمكن.

- أن تكون قابلة للقياس على شاكلة المؤشرات في التقويم.

- أن تكون واقعية التطبيق لدى المتعلم، بحيث يستطيع امتثالها في حياته اليومية.

ولما كان السلوك مدفوعا، والعمل بالعلم لا يتوقف فقط على الفهم الجيد، والاستيعاب الجيد، بل لابد من التقبل الجيد من خلال التحفيز الكافي، والقوة الدافعة للاتباع والامتثال؛ كان لا مخلص من الاشتغال القلبي في وضعية التطبيق والاستثمار التي هي استراتيجية ضرورية لتحويل المنتج المعرفي النظري إلى ممارسة في الواقع.

ثالثا: وضعية التطبيق والاستثمار

تستهدف هذه الوضعية تحريك القدرات الوجدانية في المقام الأول؛ لإنتاج السلوك الحسن، والعمل الصالح، وذلك باستثمار الحصيلة المعرفية، وفي هذه الوضعية يدرك المتعلم باللموس الغاية من تعلم القرآن، ويترسخ لديه الجواب عن سؤال: لماذا نتعلم القرآن؟ لماذا ندرسه؟ ولماذا نحفظه؟ ولماذا نجوده؟ فيدرك المتعلم (ة) عمليا المنهجية الصحيحة في تعليم القرآن وتعلمه القائمة على توظيف جميع القدرات المعرفية والعقلية والوجدانية؛ من أجل اكتساب مهارات الحياة الطيبة المنشودة في القرآن.

تدور أنشطة هذه الوضعية الديدكتيكية على عملية التدبر في الآيات القرآنية المتعلمة. والتدبر عبارة عن أنشطة قلبية وجدانية تحصل بتحريك القلب بواسطة الآيات المتلوة للنظر في العواقب والمآلات. وفي هذه المرحلة ينتقل المتعلم من بناء المعرفة والتصورات والمفاهيم إلى بناء المواقف والاتجاهات والقناعات؛ فهي محطة بيداغوجية تتوخى أساسا إنتاج الأهداف الوجدانية الداخلية، عن طريق صياغة ما يسمى بالعقل الباطن الذي هو مركز إصدار القرارات، وتوجيه الأعضاء لإشباع الحاجات. وهي من الناحية البيداغوجية تناسب خطوة التزكية في التربية النبوية، الهادفة إلى تطهير الذات وتطويرها، أو ما يعبر عنه في التربية السلوكية بالتخلية والتحلية.

ولتحقيق الغاية من هذه الوضعية يتطلب الأمر التخطيط لأنشطة التدبر، وتقنيات التفاعل الوجداني مع نصوص

القرآن الكريم، وذلك من خلال عناصر التدبير ومحركات الوجدان، ومثيرات التقبل والاقتناع، والاستجابة للتعليمات أمراً ونهياً، عملاً وتطبيقاً.

وأما الأنشطة التي ينبغي تصميمها وإعدادها فأهمها:

1. أنشطة عرض النفس: بعرض السيرة الذاتية على الآيات، وتقويم الذات، وتفقد الخلل الواقع من خلال أسئلة بسيطة من قبيل: ما نصيبك من الآية؟ أو أين أنت منها؟ وهل تطبقها في حياتك؟... ويمكن عرض نماذج حية قدوة، وعكسها في الواقع على سبيل التأسي والاقتناء.

2. أنشطة التفكير في العواقب والمآلات: وذلك بلفت الانتباه إلى التفكير في نتائج الاستجابة الحسنة وثمراتها الطيبة من جهة، ثم التفكير في عواقب الإعراض والامتناع المفضية إلى الخسران والهلاك في الدنيا والآخرة. ويمكن عرض عواقب ومآلات نماذج ناجحة وأخرى خاسرة باستثمار أسلوب القصص القرآني والسير...

3. أنشطة التعبير عما يشعر به المتعلم من أحاسيس وأشواق وتطلعات وآمال ورغبات ورهبات بوحا وتصريحا، أو بالحال والعمل، وبكل أشكال التعبير الممكنة: بوحا وكتابة ورسمًا وغيرها.

رابعا: وضعية التقويم والدعم والامتداد السلوكي

يكون الرهان في هذه الوضعية التعليمية التعليمية على قياس مدى تملك المتعلم (ة) للمفاهيم الأساسية للسورة أو المقطع القرآني، ومدى فهم المعاني جيدا، مع قياس مدى تحقق التفاعل الوجداني المطلوب، والتأثر النفسي الكافي بمضامين الآيات، وحقائقها وتعليماتها؛ بما يظهر على حال المتعلم (ة)، ويعبر عنه لسانه، مع مراقبة درجة الاستعداد للامتثال والعمل بما تعلم وحصل، وواضح أن مخرجات هذه المحطة الهامة من التدريس تدور على إنماء المهارات العملية، والأهداف السلوكية بناء على نتائج الوضعيات الثلاث السابقة. وهي وضعية تكافئ خطوة تعليم الحكمة في المنهج النبوي في تعليم القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ [الجمعة:2].

وبما أن التقويم عملية إجرائية، مخرجاتها ملموسة، وقابلة للقياس، تستند إلى معايير واصفة، وتعتمد على مؤشرات دالة منصفة؛ فإن المدرس (ة) مطالب بإعداد خطة تنفيذية، أو جدول محاسبة، أو بطاقة تقنية يحدد فيها معايير الإنجاز وشروطه، ومؤشراته بحيث يستطيع المتعلم (ة) تقويم نفسه بنفسه في ضوءها على سبيل التقويم الذاتي، ويستطيع المدرس من خلالها محاسبة المتعلمين وتقويمهم.

وأما عناصر التقويم ومجالاته فتتصب على واجبات المتعلمين نحو الآيات القرآنية المتعلمة، سواء في جوانب الفهم والبيان العام للكلمات والعبارات القرآنية، أو جوانب الامتثال والتطبيق والعمل بالقرآن، أو ما يتعلق بواجبات الحفظ السليم والأداء الجيد تلاوة وترتيلا، وضبطا متقنا.

ولتحقيق تلك الغاية المرجوة ينبغي تصميم أنشطة تقويمية مناسبة تستهدف معيرة درجة نماء القدرات المعرفية والوجدانية والعملية، وقياس مهارات الضبط والإتقان، ويمكن في هذا الصدد الاستعانة بتقنيات السؤال البيداغوجي المباشر،

والمسابقة التنافسية في الفهم والحفظ والضبط، وانتقاء أجود مفسر (مفسر السورة)، وأحسن ممثل ومطبق للسورة (الأحسن عملاً)، وأحسن مجود (مقرئ السورة).

ويمكن استثمار الأنشطة التطبيقية التفاعلية من خلال تنظيم حملات للنظافة والتشجير، وأخرى للتكافل الاجتماعي ونحو ذلك. وفي كل عملية تقويم لابد من عمليات الدعم والتعزيز لتدارك مواطن التعثر والخلل تبعاً لإجراءات الدعم المعمول بها.

خاتمة:

لقد أسفر البحث في هذا الموضوع عن جملة من النتائج، نراها جديرة بالتقرير، أهمها ما يلي:

✓ تأكيد كون البحث في النقل الديداكتيكي بحث في صلب المنهاج الدراسي؛ إذ هو عدة المدرسين، ومعيار رسوخهم وتمرسهم، وهو في العلمية التعليمية بمثابة الرأس من الجسد، وهو في حاجة ماسة للتجديد والتطوير؛ بناء على المتغيرات في واقع الممارسة التعليمية، والنظر العميق في صلب المادة المتعلمة من جهة مكوناتها وعناصرها، ومقاصدها وأسرارها.

✓ النقل الديداكتيكي هو الملكة التي يجب استهداف تحريكها لدى المدرسين؛ ولذلك ينبغي وضعها نصب العين، وتوظيف كل المواد التكوينية في سبيلها، وإبعاد كل ما يؤدي إلى تعطيلها وتكبيدها. فالقدرة على النقل الديداكتيكي هي الكفاية الجامعة لكل المهارات والقدرات والخبرات في التخطيط والتدبير والتقويم والبحث التربوي..

✓ الصعوبة الكبرى في النقل الديداكتيكي، تكمن في نقل الأحاسيس والشعور والعواطف، وليس فقط في نقل الخبرات والمهارات العقلية، وهنا لابد من تمرس المدرس في فنون الذكاء العاطفي، مع الصدق في المواقف، والرغبة الجارحة لإصلاح واقع المتعلمين، ومستقبلهم.

✓ نسقية العلوم الإسلامية، وقيام بنائها على آليتي المصطلح والقاعدة، يتطلب من الناقل الديداكتيكي الإحاطة بنسق هذه العلوم، وبطبيعة الاشتغال الداخلي الذي يحكم مناهجها، ويستوعب إشكالاتها، ويرسم مقاصد وضعها. فانتقاء أجود التعليمات في النقل الديداكتيكي، عملية لا يقوم بها على وجهها إلا من أدرك قيمة المصطلحات والقواعد في تشكل الأنساق والمناهج؛ إذ هما روح العلم وحكمة المعرفة، وعليهما المدار في كل تصرف، أو تكييف للمعرفة.

✓ لقد تقرر، أنه لابد من احترام ربانية المنهج في النقل الديداكتيكي في تدريس المواد التعليمية عامة؛ فهي لا تخرج عن شعبي الخلق والأمر النابتين من مشكاة واحدة، هي الوحي الرباني، ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأعراف: 54]. وفي تعليم القرآن، لا يسع أحد أن يجتهد خارج توجيهات الوحي، وبالترتيب المنصوص عليه في الذكر الحكيم؛ إذ الأولوية للمعاني قبل المباني، ولحقوق الدراية والرعاية قبل الرواية، مع جعل العلم بالقرآن من أجل العمل أولاً وأخيراً.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير.

لائحة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. أبجديات البحث في العلوم الشرعية، محاولة في التأصيل المنهجي، للدكتور فريد الأنصاري، سلسلة الحوار 27. الطبعة الأولى دار الفرقان، الدار البيضاء (1417هـ - 1997م).
2. الاعتصام. التأليف: أبو إسحاق الشاطبي. اعتنى به وراجعته: هيثم خليفة طعيمة ومحمد الفاضلي. المكتبة العصرية صيدا بيروت طبعة (1426 هـ . 2005م).
3. أليس الصبح بقریب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، تأليف فضيلة الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار السلام للطباعة والنشر، ودار سحنون للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة (1436هـ - 2010م).
4. تفسير التحرير والتنوير: للشيخ محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر والدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان بدون تاريخ.
5. جامع بيان العلم وفضله. المؤلف: ابن عبد البر، تحقيق أبي الأشبال الزهيري. الناشر: دار ابن الجوزي الدمام. سنة النشر (1414هـ).
6. خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي: تاصيل الرؤية وتحديد النظر دراسة مقاصدية، د. الحسن قايدة، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط: 1، 2023.
7. الدرس العقدي بين حقائق التوحيد وجدل المتكلمين، كتاب جماعي.
- محكم، من تنسيق الدكتور الحسن قايدة وآخرين، دار ركاز للطباعة والنشر الأردن، 2023.
8. الذكاءات المتعددة - التأسيس العلمي: للدكتور عبد الواحد أولاد الفقيهي، تقديم: د. أحمد أوزي، من منشورات "مجلة علوم التربية"، العدد 30، ط. 1، 2012.
9. سيكولوجية الطفل - نظريات النمو النفسي: للدكتور أحمد أوزي، من منشورات "مجلة علوم التربية"، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 2، 2003.
10. صناعة الملكة العلمية: أطوار، استراتيجيات، ونماذج، نظرات في إصلاح مناهج تريس العلوم الشرعية الدكتور الحسن قايدة، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إربد. الأردن، الطبعة: 1، 2022.
11. وابط المعرفة واصل الاستدلال والمناظرة، لعبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم بدمشق، الطبعة الرابعة (1993)
12. الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، تأليف محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي الفاسي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، (1428هـ - 2007).

13. في المنهجية والحوار من سلسلة إسلاميات للدكتور رشدي فكار، مطبعة أكدال الرباط، توزيع مكتبة وهبة، الطبعة الثانية 1983.
14. القانون في أحكام العالم وأحكام العلم وأحكام المتعلم، تأليف الإمام أبي المواهب الحسن بن مسعود اليوسي، تحقيق وشرح وتعليق وفهرسة وتقديم حميد حماني، مطبعة شالة الرباط الطبعة الأولى: 1988م.
15. المصطلح الأصولي في كتاب المعتمد، لأبي الحسين البصري المعتزلي: للدكتور الحسن، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى: 2014.
16. المصطلح الأصولي عند الشاطبي: للدكتور فريد الأنصاري. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة بمصر. ط. 1 سنة (1431هـ / 2010م).
17. معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، لعبد اللطيف الفاربي ومن معه، سلسلة علوم التربية، ع. 10/9، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط. 1، 1994.
18. معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، بتحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط. الأولى (1411هـ / 1991م).
19. مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية دراسة في مفهوم العلم وصفة العالمية وظيفته وبرنامجه من خلال وصية أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، فريد الأنصاري دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى: 1430 هـ - 2009م، سلسلة من القرآن إلى العمران (3).
20. مقمة في المنهج، الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطبي)، معهد البحوث والدراسات العربية، دون تاريخ.
21. معالم في بناء نظرية أصول التفسير على قواعد الإمام أبي إسحاق الشاطبي، الدكتور الحسن قايدة، دار ركاز للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2022.
22. المنهاج التعليمي عند الشافعي. منطلقات تأصيلية في التجديد التربوي، الدكتور الحسن قايدة، دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إربد. الأردن، الطبعة الأولى: 2022.
23. نحو نموذج بيداغوجي في بناء القيم وتقويمها في المنهاج الدراسي. إعداد فريق التربية على القيم، كتاب جماعي محكم، تنسيق وإعداد الدكتور الحسن قايدة وآخرين، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الشرق. مكتبة قرطبة وجدة المغرب، 2021.

المقاربة التكاملية في تدريسية فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي

وفق منهاج مادة التربية الإسلامية

د. يوسف العلي¹

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن المقاربة التكاملية شعار تحقيق جودة التعليمات، لكونها تجمع عدة مجالات في قالب واحد، يحقق الشمولية، ويعطي للفعل التربوي المعنى الحقيقي؛ وهذه المقاربة من باب أولى أن تصب في العلوم الشرعية وعلوم الوحي، لأن المسلم ينطلق من هذه العلوم للبحث في حقيقة الأشياء للوصول إلى الإيمان الحق.

وإذا كانت العلوم الشرعية جامعة لكل العلوم، مبنية على الفقه الإسلامي وخدمته لمختلف العلوم الأخرى، فإن أساس هذا الفقه؛ الانطلاق من فقه المعاملات المالية لكونها تشكل جزءاً مهماً من أبواب الفقه.

لذلك جاء البحث في محاولة شرعية تربوية تربط بين المقاربة التكاملية وتوظيفها في تدريس العلوم الشرعية بالتعليم المدرسي، من خلال التركيز على الفقه الخاص بالمعاملات المالية، مع وضعه هذا التصور في إطار المنهاج الخاص بمادة التربية الإسلامية باعتباره الإطار العام الذي يحدد كيفية تدريس مادة التربية الإسلامية عموماً، والفقه المالي خصوصاً، من خلال دروسه المتعلقة بفقه المعاملات المالية وما يرتبط بها من أحكام وضوابط.

إشكالية البحث:

إذا كان المنهاج الخاص بمادة التربية الإسلامية ينص على ضرورة التكامل والتداخل بين مداخل مادة التربية الإسلامية وفق رؤية شمولية، فإن الفقه الإسلامي هو الذي يُنطلق منه من خلال نصوص الوحي لتفعيل هذا الترابط والتكامل، وفقه المعاملات المالية جزء من هذا الفقه، لذلك ينبغي تدريسه وفق مقاربة تكاملية مع باقي المداخل الأخرى، حتى يدرك المتعلم قيمة هذا الفقه ومكانته في حل المشكلات عموماً والمالية خصوصاً، لذلك تنطلق إشكالية هذا البحث من سؤال مركزي وهو:

كيف يمكن تحقيق المقاربة التكاملية في تدريسية فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي وفق منهاج مادة التربية الإسلامية؟

قيمة البحث العلمية:

¹ باحث في العلوم الشرعية والتربوية كلية الآداب والعلوم الإنسانية - وجدة.

إن قيمة هذا البحث تتجلى في كونه يحاول الكشف عن المقاربة التكاملية ودورها في تحقيق جودة تدريسية فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي، مع اعتبار المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية مرجعا أساسا لذلك.

أهداف البحث:

تتجلى أهداف هذا البحث في كونه بحثا يكشف عن حقيقة التكامل وكيفية في تدريسية مداخل مادة التربية الإسلامية، من حيث انطلاقها من فقه المعاملات المالية باعتبار نصوص الوحي أساس حل المشكلات، ليكون تدريس هذا الفقه وفق مقصد تحقيق جودة تدريسية مادة التربية الإسلامية عموما والفقه المالي خصوصا.

منهج البحث:

بما أن الموضوع يركز على التكامل في تدريسية فقه المعاملات المالية فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المناهج الآتية:

- المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع المادة العلمية والوقوف عند النصوص والأقوال ذات الصلة بفقه المعاملات المالية عموما ومنهاج مادة التربية الإسلامية خصوصا، واستنباطها لتكون مفيدة من حيث المعنى والمبنى.
- المنهج الوصفي التحليلي: يمكن اعتماده وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، سواء على مستوى الفقه المالي عموما والنصوص التربوية تبرز التكامل في المنهاج الخاص بمادة التربية الإسلامية، أو مختلف الوثائق التربوية والبيداغوجية المفيدة في معالجة الموضوع وتحليل جزئياته.

محاور البحث:

نظرا إلى طبيعة الموضوع وإشكاليته والأهداف المرجوة، سيتم تقسيم البحث إلى:

مقدمة: تتضمن إشكالية البحث وقيمه وأهدافه ومنهجه وخطته.

المبحث الأول: فقه المعاملات المالية في منهاج مادة التربية الإسلامية

المبحث الثاني: المقاربة التكاملية في تدريس فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي

خاتمة: تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

المبحث الأول:

فقه المعاملات المالية في منهاج مادة التربية الإسلامية

تعد المعاملات المالية من أهم أبواب الفقه، فهي بذلك تشكل أساس التنظيم المالي، حيث إن الفقه الإسلامي يجعلها داخلة وفق نطاق الشرع وأحكامه، لأن الفقه هو العلم بالأحكام الشرعية¹ العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية².

¹ ابن النجار، شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبكر شرح المختصر في أصول الفقه، ج 1 ص 41.

² الجرجاني، التعريفات، ص 142.

أو هو هذه الأحكام نفسها¹، أو معرفة الأحكام الشرعية العملية بأدلتها التفصيلية.² كما ذكر السبكي وهو ما مشى عليه جل المتأخرين.³

والمعاملات بمفهومها العام هي وسائل إلى تحصيل مصالح الدنيا والآخرة ودرء مفاسدهما⁴. وقد خصها بعض العلماء بالأحكام المتعلقة بالمال، حيث قسموا الفقه الإسلامي إلى: عبادات ومعاملات ومناكحات (أحوال شخصية) وعقوبات، فالمعاملات خاصة بالتعامل المالي.⁵

وإذا كانت المعاملات خاصة بالتعامل المالية فإن المال هو كل ما كان له قيمة مادية بين الناس، وجاز شرعا الانتفاع به في حال السعة والاختيار، أو ما يمكن حيازته وإحرازه والانتفاع به انتفاعا معتادا.⁶ فالفقه الإسلامي الخاص بالمعاملات المالية فقه ينظم التعامل الديني في كل ما يملك عرفا، مما هو معتبر شرعا من منافع أو أعيان.⁷

وإذا كان فقه المعاملات المالية بهذه المكانة الكبيرة، فإن المناهج الدراسية تحرص على تحقيق الجودة من خلال تنزيل البرامج الدراسية ذات حمولة معرفية، يتم توظيفها في بناء متعلم متكامل على المستوى المعرفي والمهاري والوجداني. ومنهاج مادة التربية الإسلامية من أهم الوثائق التربوية المغربية التي تركز على برنامج دراسي متكامل، يشمل التزكية والافتداء والاستجابة والقسط والحكمة.

حيث ورد في المنهاج الدراسي أن برنامج التربية الإسلامية ينفذ بكافة المستويات بمعدل ساعتين في كل أسبوع، ويقدم كل موضوع من موضوعات التزكية والافتداء والاستجابة والقسط والحكمة في حصتين (ساعتين)؛ كما تقدم سورة قرآنية واحدة في كل سنة دراسية.⁸

ومن مداخل هذا المنهاج التركيز مدخل الاستجابة، وقد عرفه بقوله: ويقصد بها تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تزكية الروح لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة، لقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين

– أبو زهرة، أصول الفقه، ص 05.

– عبد الكريم النملة، المذهب في علم أصول الفقه المقارن – تحرير لمسائله ودراساتها دراسة نظرية تطبيقية-، ج 1 ص 27.

– قطب مصطفى سانو، معجم مصطلحات أصول الفقه – عربي إنكليزي-، ص 321.

¹ عبد الكريم زيدان، الوجيز في أصول الفقه، ص 11.

² ابن العثيمين، الأصول من علم الأصول –رسالة مختصرة في أصول الفقه-، ص 8.

³ ابن قدامة المقدسي، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، ص 27.

⁴ محمد عودة، أثر الإكراه على المعاملات المالية، دراسة فقهية مقارنة، ص 83.

⁵ محمد شبير، المعاملات المالية المعاصرة في الفقه الإسلامي، ص 12.

⁶ أحمد إدريس عبده، فقه المعاملات على مذهب مالك مع المقارنة بالمذاهب الأخرى في أصول المسائل وعيونها، ص 6.

⁷ أثر الإكراه على المعاملات المالية، م.س، ص 86 بتصرف.

⁸ ينظر: منهاج التربية الإسلامية بسلوكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، يونيو 2016، ص 20 بتصرف.

آمنوا استجبوا لله وللرسول إذا دعاكم لما يحييكم، واعلموا أن الله يحول بين المرء وقلبه وأنه إليه تحشرون¹.

والاستجابة تشمل كل ما يتعلق بفقه الشريعة الإسلامية وخصائصها ومقاصدها...، من ذلك فقه المعاملات المالية (مثل درس: فقه المعاملات المالية: أحكامها وضوابطها، ودرس مبادئ استثمار الأموال في الإسلام).

ويشير الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى³: الاختيارات والتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات، وقد نصت الوثائق الرسمية على جملة من الكفايات، منها⁴: الكفايات المرتبطة بتنمية الذات، الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

فبناء متعلم وفق كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي أو التصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية من صميم فقه المعاملات المالية، حيث إن المتعلم حينما يتحلى بأخلاقيات الفقه المالي الإسلامي، في معاملاته المستقبلية، فإننا نقول بذلك أن الكفايات تحققت، وأن الهدف الوجداني من هذا الفقه قد تحقق أيضا.

ويمكن جوهر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015، 2030) في إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع.⁵

وتحقيق مدرسة جديدة جامعة لهذه المقومات الثلاثة، يمكننا من القول بأننا أمام مدرسة الارتقاء والتطور، ولا يتأتى ذلك إلا ببناء متعلم متشبع بقيم الإسلام ومبادئه، وهو ما يركز عليه درس مبادئ استثمار الأموال في الإسلام، حيث يؤكد على أن الاستثمار بصفة عامة ينبغي أن يكون وفق منهج شرعي، لا يخالف قيم الشرع ومقاصده.

المبحث الثاني:

المقاربة التكاملية في تدريس فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي

يحاول المنهج الدراسي لمادة التربية الإسلامية إبراز التكامل والتداخل والانسجام بين المداخل على اختلاف أهدافها ومقاصدها، وفقه المعاملات المالية من أهم المداخل التي يراعى فيها بناء المتعلم بناء متكاملًا، من خلال ربط القيمة الأساسية وهي التوحيد بفقه المعاملات المالية، ببيان أن المؤمن بالله ينضبط بضوابط الشرع من خلال الالتزام بالمعاملات المالية المشروعة وترك المحرمات منها.

كما أن تدريس فقه المعاملات المالية وفق رؤية تكاملية ينبغي أن ينطلق من مبدأ التربية على القيم الإسلامية السمحة وفقه الإمام مالك رحمه الله وفق منهج الوسطية والاعتدال، كما ورد في الخطاب الملكي المنعقد بمدينة العيون بتاريخ

¹ سورة الأنفال الآية 24.

² منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 09.

³ ينظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص 08.

⁴ الكتاب الأبيض، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، 1423هـ/2002، ج1 ص12 وما بعدها.

⁵ ينظر: منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 03.

26 ربيع الثاني 1437 هـ / 06 فبراير 2016م، الذي أكد على إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة، وفي صلبها المذهب المالكي، الداعية إلى الوسطية والاعتدال وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات.¹

وينص المنهاج على اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف، واعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في بناء المعارف، وتجاوز التراكم الكمي وتلقين المضامين، وتنويع المقاربات الديداكتيكية والبيداغوجية لبناء المعارف.²

حيث إن تدريس المتعلم مبدأ التكامل بين الدروس عموماً، والدروس التي تناولت الفقه المالي على وجه الخصوص يضع المتعلم أما تصور شامل للموضوع، حيث يستشعر أهمية النص الشرعي في بناء الفقه الإسلامي الصحيح، وفي النظر إلى المال بطرائق مشروعة.

ويقصد بالمقاربة التكاملية في المجال التربوي محاولة ربط الموضوعات الدراسية التي تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل.³ فهو بذلك عملية الربط بين مجموعة من الموضوعات الدراسية، ونقصد بها المداخل التي أشار إليه المنهاج الدراسي للمادة، من خلال التركيز على مداخله الأربعة: التزكية والاعتداء والقسط والحكمة عموماً، ومدخل الاستجابة خصوصاً، لكونه المدخل الذي تناول دروس فقه المعاملات المالية، في محاولة تحقيق الانسجام بينها بدون تجزئ أو تفريق. كما أن المهم من الدروس الخاصة بفقه المعاملات المالية خصوصاً تحقيق الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث يشير ملحق دفتر التحملات إلى ضرورة التركيز على هذه الجوانب بقوله: "يدقق ملحق دفتر التحملات الخاص هذا، بعض الجوانب التربوية والبيداغوجية والقيمية التي تأخذ بعين الاعتبار المستوى الدراسي وخصوصيات المنهاج الجديد للتربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي...".⁴

فمراعاة الجوانب الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية في تدريسية فقه المعاملات المالية، مهم جداً لمد الجسور بين مادة التربية الإسلامية والمواد الدراسية الأخرى، من مثل المواد ذات الصلة بالمال والاقتصاد خصوصاً، كتخصص الاقتصاد والتدبير وبعض التخصصات المهنية، ونجد البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الإعدادي، مادة علوم الحياة والأرض، تنص على ضرورة التكامل والتداخل بين مختلف المواد الدراسية، ونصها:

"جاء الاهتمام بالكفايات لتحقيق مجموعة من الرهانات، من ذلك: تحقيق التكامل والتداخل والامتداد بين المواد الدراسية، والتركيز على مخرجات المنهاج الدراسي بدل الأهداف الجزئية المنعزلة...".⁵

وهو ما أكد عليه القانون الإطار أيضاً بقوله: "اعتماد منهجية تفاعل المعارف وتكامل التخصصات، لتحقيق

¹ ينظر منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 2-4.

² نفسه، ص 04 بنصرف.

³ أحمد اللقاني وعالي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، ص: 105.

⁴ ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، يونيو 2016م، ص 02.

⁵ البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مادة علوم الحياة والأرض، غشت 2009م، ص 37.

كما يدعو المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية إلى ضرورة اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل واعتماد مبدأ التوازن والمقاربة الشمولية التي تراعي التوازن بين مختلف الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية. بل وأكد على أن استراتيجية في مراجعة المناهج والبرامج لتصحيح النواقص الملحوظة في الكتاب الأبيض ومنها الاختلالات التي تشوب ضعف الانسجام في منهاج مادة التربية الإسلامية.²

وللتمثيل على ذلك ننتقل من سورة الكهف باعتبار القرآن الكريم المصدر الأول للتشريع الإسلامي، ومنه ننتقل لمعالجة كل المشكلات المرتبطة بباقي الدروس الأخرى، لأن من كفايات التعليم الثانوي التأهيلي: "أن يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا، قادراً على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة الكهف)، وتمثلاته الخاصة بالتوحيد والبعث والجزاء....، ومعارفه حول سيرة الرسول الله صلى الله عليه وسلم وشمائله وهديه توقيراً ومحبة واقتداء، مستنداً ما تعرفه حول فقه العبادات (صلاة، صوم، حج) والمعاملات المالية، ومطبقاً لما تعرفه من قيم حول حقوق الله، وحقوق النفس، وحقوق الغير والبيئة، وما تستدعيه من انخراط ومبادرة سلوكية وحكمة في الموقف والتصرف".³

فلاحظ أن تحقيق هذه الكفايات لا يتم إلا من خلال الانطلاق من السورة القرآنية المقررة وهي سورة الكهف ثم ربط ذلك بمدخل التزكية (عقيدة)، ثم مدخل الاقتداء، ثم مدخل الاستجابة، ثم القسط فالحكمة، وسيتم التركيز على مدخل الاستجابة باعتباره موضوعنا بحثنا، من خلال بيان مثال يبرز علاقته بباقي الدروس الأخرى.

فبعد التقويم التشخيصي ومناقشة الوضعية المشكلة، يمكن الانطلاق من قوله تعالى في سورة الكهف: {المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثواباً وخير أملاً}⁴، من خلال بيان أن الإيمان بوجود الجنة والنار من أركان العقيدة الصحيحة، وأن المؤمن بالله هو الذي يجتهد في طاعة الله بالأعمال الصالحة باعتبارها من الباقيات الصالحات التي يبقى أجرها وثوابها عند الله تعالى، فينال العبد بذلك الجنة برحمة الله واستخلافه الصالح في الأرض، وأن طاعة الله تعالى لا تحقق إلا بطاعة النبي صلى الله عليه وسلم، ومن طاعته عليه السلام قراءة سيرته واستنباط الدروس والعبر والاستفادة منها في الحياة؛ بعد ذلك يتم الانطلاق إلى درس الاستجابة: "فقه المعاملات المالية في الإسلام: أحكامها وضوابطها"، باستحضار المال الذي اعتبره القرآن زينة تنزّل به في الدنيا، يمكن خلخلة تمثلات المتعلمين، حيث إنه سيعزم بعضهم على القول بأن المال ضروري في الحياة، وأنه ملكنا نتصرف فيه كيف نشاء، بينما سيعتبر البعض المال زينة في الدنيا، من خلال استحضار المدرس الآية أخرى تعتبر المال فتنة، قال تعالى: {إنما أموالكم وأولادكم فتنة}⁵، ثم يتم بناء

¹ قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 28، ص 17.

² ينظر: منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 03 بتصرف.

³ ينظر: منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 19.

⁴ سورة الكهف الآية 46.

⁵ سورة الأنفال الآية 28.

الدرس على أساس أن المال زينة وأنه فتنة، ثم ربط الدرس بمدخل التزكية (عقيدة)، ببيان أن الإيمان يوجه الإنسان للعمل الصالح في الدنيا، ثم ربطه أيضا بمدخل الاقتداء، من خلال ذكر أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يحث الصحابة على حسن اكتساب المال وحسن إنفاقه، حيث يقول: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه وعن علمه فيم فعل وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه وعن جسمه فيم أبلاه"¹، ثم الانطلاق إلى مدخل القسط، بذكر الحقوق الثلاثة التي ينبغي للمسلم أن يحرص على مراعاتها، من ذلك حق الله وحق النفس وحق الغير، وأن اكتساب المال من الحلال وتوظيفه في الحلال، فيه حفظ لحق الله أولا: لأن الله تعالى هو الذي أمرنا بحسن الاستخلاف في الأرض، قال تعالى: {آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ}²، وحفظ لحق النفس: لأن محاسبتها ستكون وفق أعمالها في الدنيا، فإن حسن توظيفها للمال حسن عملها، وإلا ستحاسب على كل صغيرة وكبيرة، وحفظ حق الغير: وذلك بعدم أكل مال الغير، والأمانة في حفظ الأموال. ثم بعد ذلك يتم ربط الدرس بالمدخل الأخير وهو مدخل الحكمة، من خلال ذكر أخلاقيات المال وربط ذلك بأحكام وضوابط المعاملات المالية وقيم التعامل الإسلامي مع المال، وهذا كله بناء للمؤمن الصالح الصادق الذي يعتبر المال زائلا، والعمل الصالح باقيا، وهو ما نصت عليه الآية الكريمة التي انطلقنا منها من سورة الكهف، ثم يتم تمحيص الفرضيات بناء على الخلاصة الإجمالية للدرس.

وعليه فبناء الدروس جميعها يمكن اعتماد مبدأ التكامل والتداخل والانسجام، حتى يستوعب المتعلم الدروس وفق هذا المبدأ، ويعرف أن الإسلام دين متكامل، أساسه بناء مؤمن صالح لدينه ووطنه ومجتمعه.

خاتمة:

يمكن تلخيص أهم نتائج هذا البحث في النقاط التربوية الآتية:

- إن فقه المعاملات المالية فقه ينظم التعامل الديني في كل ما يملك عرفا، مما هو معتبر شرعا من منافع أو أعيان
- إن فقه المعاملات المالية يندرج ضمن مدخل الاستجابة في منهاج مادة التربية الإسلامية، مما يؤكد على ضرورة الاستجابة لله تعالى في الالتزام بضوابط المعاملات المالية وأحكامها.
- أن المقاربة التكاملية في المجال التربوي بقصد بها محاولة ربط الموضوعات الدراسية التي تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل
- أن الوثائق التربوية المغربية تركز على ضرورة تحقيق التكامل بين مداخل المادة الواحدة والمواد الدراسية عموما.
- إن المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية يدعو إلى ضرورة اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل واعتماد مبدأ التوازن والمقاربة الشمولية التي تراعي التوازن بين مختلف الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية.
- أن منهاج مادة التربية الإسلامية من أهم الوثائق التي تنظم تدريسية فقه المعاملات المالية وفق رؤية تكاملية

¹ سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع، باب ما جاء في الحساب والقصاص، الرقم: 2417.

² سورة الحديد الآية 07.

بباقي المداخل الأخرى.

- أن المقاربة التكاملية في تدريسية فقه المعاملات المالية بالتعليم المدرسي وفق منهاج مادة التربية الإسلامية تستدعي ضرورة البحث عن الروابط بين مداخل المنهاج من أجل توضيح رؤية الاشتغال الديداكتيكي، مما يعطي صورة متكاملة للعلوم الشرعية، ويحقق جودة تدريس مادة التربية الإسلامية.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع:

- أثر الإكراه على المعاملات المالية، دراسة فقهية مقارنة، إعداد إياد إبراهيم محمد عودة، بإشراف مازن مصباح صباح، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر غزة.
- أصول الفقه - محمد أبو زهرة (توفي 1394 هـ) - ملتزم الطبع والنشر - دار الفكر العربي - .
- الأصول من علم الأصول - رسالة مختصرة في أصول الفقه - محمد بن صالح العثيمين - دار ابن الجوزي - طبع بإشراف مؤسسة محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مادة علوم الحياة والأرض، غشت 2009م.
- روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل - موفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي (توفي 620 هـ) - اعتنى به وعلق عليه محمد ميرالي - الطبعة الأولى 1430هـ/2009م - مؤسسة الرسالة ناشرون - رفع عبد الرحمان النجدي - .
- سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (ج 4، 5)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ - 1975 م.
- شرح الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه - محمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي الحنبلي المعروف بابن النجار (توفي 982هـ) - تحقيق محمد الزحلي ونزید حماد - المجلد الأول من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - مكتبة العكبان بالرياض - المملكة العربية السعودية - .
- فقه المعاملات على مذهب مالك مع المقارنة بالمذاهب الأخرى في أصول المسائل وعيونها، أحمد إدريس عبده، شركة الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر.
- قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- الكتاب الأبيض، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، 1423هـ/2002.
- المعاملات المالية المعاصرة في الفقه الإسلامي، محمد عثمان شبير، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ط 6، 1427هـ/2007م، طبعة مزيّدة ومنقحة.
- معجم التعريفات، العلامة علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني (توفي 816 هـ)، قاموس لمصطلحات وتعريفات علم أصول الفقه واللغة والفلسفة والمنطق والتصوف والصرف والعروض والبلاغة، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي،

دار الفضيلة للنشر والتصدير والتوزيع، القاهرة.

- معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، أحمد اللقاني وعالي الجمل، عالم الكتب، القاهرة 1999م.
- معجم مصطلحات أصول الفقه - عربي إنكليزي - وضعه قطب مصطفى سانو - قدم له وراجعه محمد زوانس قلعي - دمشق - دار الفكر - مكتبة الأسد - .
- ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، يونيو 2016م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، يونيو 2016.
- المذهب في علم أصول الفقه المقارن - تحرير لمسائله ودراستها دراسة نظرية تطبيقية - عبد الكريم بن علي بن محمد النملة - مكتبة الرياض - الطبعة الأولى 1420هـ/1999م - مكتبة الرشد للنشر والتوزيع - المملكة العربية السعودية - الرياض - .
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية.
- الوجيز في أصول الفقه، الدكتور عبد الكريم زيدان (توفي 1436 هـ)، مكتبة قرطبة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السادسة 1392هـ/1972م.

مركزية العقيدة الإسلامية في تدريس العلوم

(دراسة في ضوء علوم التربية)

د. محمد الملحاوي¹

لعل التداخل والتلاحم القائم بين العلوم في التراث الإسلامي يعتبر من أهم القضايا الثقافية التي أضحت محل اهتمام الباحثين والدارسين والمفكرين المعاصرين، حيث إن العلاقة التداخلية والتكاملية كانت هي السمة البارزة والغالبة على جميع العلوم التي نشأت وتطورت في أحضان الثقافة العربية الإسلامية؛ لكن الملاحظ في هذا العصر أنها أصبحت كالجزر المتناثرة، لدرجة أن طالب العلم أصبح لا يكاد يعرف حتى العلاقات الرابطة بين علمين متقاربين ناهيك عن طبيعة علاقات العلوم الأخرى البعيدة والمختلفة. لذلك فأنا أعتقد أن الوقت قد حان لاستنطاق كتب التراث من أجل الكشف عن أوجه التكامل والتداخل بين العلوم، وكذا معرفة الأسباب التي كانت وراء تداخلها وتكاملها والتي ألخص بعضها في الآتي²:

إن العلوم الشرعية لم تكن بمنأى عما تعرفه العلوم الأخرى من إشكالات نظرية وتحولات معرفية وتساؤلات منهجية خاصة في تبادل الوظائف واستعارة المفاهيم، أو فيما تطرحه هذه العلوم من أسئلة نظرية وإشكالات معرفية ومنهجية خاصة ما كان من قبيل الأسئلة المؤسسة لبنائها المعرفي وجهازها المفاهيمي. أو ما تعلق كذلك بمراجعيتها المؤسسة لها. مما ساعد على هذا التكامل والتواصل بين هذه العلوم بجميع فروعها وأقسامها أصلية كانت أو خادمة للأصل، نقلياً كانت أم عقلية هو وحدة الإطار والمراجع، أو بمعنى آخر وحدة العقيدة التي تجمع هذه العلوم. إذ التحمت هذه العلوم بمجملها وفي نسق واحد من أجل خدمتها للقرآن الكريم توثيقاً واستمداداً وبياناً. فقد اتجهت كل العلوم نحو القرآن الكريم بياناً واستنباطاً واستمداداً وتفسيراً وتأويلاً وتوثيقاً وتحقيقاً وقراءة.

وقد تمخض عن مركزية النص القرآني في الثقافة العربية الإسلامية شبكة متكاملة من العلوم، من فقه وأصول وحديث وسنة وتفسير وقراءات، وغيرها من علوم القرآن، بالإضافة إلى علوم العربية التي تعرف بعلوم الآلة، من نحو وصوت وصرف ومعجم وفقه لغة وبلاغة، ولها حيز وفصول معلومة في مباحث العلوم الشرعية.

إن الاهتمام بالعلوم التراثية معرفياً ومنهجياً يقتضي من طالبها استحضاراً قلياً لمجموعة من المعارف والعلوم المركبة لهذا التراث، لكون هذه العلوم علومًا جامعة ومشاركة في مجموعة من القضايا والمسائل النظرية، خاصة ما كان متعلقًا بالمراجعيات والمفاهيم والمصطلحات التي انتقلت من حقولها المعرفية إلى حقول معرفية أخرى مكتسبة بهذا الانتقال والعبور

¹ أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين -وجدة، أستاذ مادة التربية الإسلامية الثانوي التأهيلي.

² عمرو بن صبحي بن علي الشرقاوي، تكامل المنهج المعرفي في العلوم الشرعية وأهميته لطلاب علم التفسير، منتدى العلماء، قسم البحوث، على الرابط:

www.msf-online.com/ تكامل-المنهج-المعرفي-في-العلوم-الشرعي/

معان ودلالات جديدة متداخلة في الوظائف ومشاركة في المهام والأدوار والقاسم الذي يجمعها هو خدمتها للنص القرآني توثيقاً واستمداً وبياناً وتفسيراً وتأويلاً.

ومما يثير الباحث وهو يستحضر ويتابع أثر هذا التداخل هو كثرة العلوم التي نضجت وتطورت في أحضان علوم أخرى خاصة العلوم التي تجمعها وحدة الموضوع وتشترك في وحدة الهدف والغاية، ومن العلوم التي تشترك في وحدة الهدف والغاية ويخدم بعضها بعضاً، علم العقيدة الإسلامية وعلوم التربية.

إن البحث في العلاقة بين علم العقيدة وتدریس العلوم في ضوء علوم التربية هو بحث ذو أهمية كبيرة، والخوض فيه يجرنا إلى الحديث "عن أهمية العلوم ومراتبها، وجهة الأولوية باعتبار التحصيل، أو التلقي، أو باعتبار الموضوع وشرفه، أو خدمته، أو باعتبار الحاجة إليه، أو باعتبار آليته أو صناعيته، أو باعتبار الموضوع وعلميته، بل باعتبار مصدر المعرفة، أو مصدر الحقيقة، أو باعتبار من الاعتبارات، وبحث في مناهج البحث وآلياته، ووسائل النظر، وطرائق الاستدلال، وفي الأساسيات التي يقوم عليها النظر الشرعي. إنه بحث بقدر ما يبحث في تلك العلاقة بين المجالين بقدر ما ينظر في الأسباب، ويبحث في تعليل تلك العلاقة التي قد تكون من جهة علاقة كلٍّ بكل، أو علاقة جزء بجزء، أو علاقة كل بجزء، أو علاقة جزء بكل. ومن جهة أخرى قد تكون علاقة التجاوز، أو مجرد الاستيعاب، أو علاقة الاختزال والامتزاج، أو علاقة الالتزام والتتابع"¹ أو علاقة الحاجة والافتقار، وتتضح معالم علاقة العقيدة بالعلوم وعلوم التربية - في الحديث عن أهمية العقيدة في التربية من جهة، وعلاقة مختلف العلوم بالعقيدة من جهة أخرى، بحيث تتمثل الأولى في الآتي:

إن البناء التربوي السليم لا بد أن يقوم على عقيدة سليمة تحارب ألوان الشرك والجهل والخرافات والأساطير، لذا فلا عجب أن يكون التوحيد هو أول ما دعا إليه الرسل والأنبياء، بل كان همهم الوحيد هو تصحيح العقيدة التي هي أساس كل شيء، فكان التوحيد الخالص المنزه عن الشراكيات هو شعارهم جميعاً، فقد قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحِي إِلَيَّ إِنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهُ وَحْدَ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا﴾² وقال تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَقَالَ يٰقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِن إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾³، وقال تعالى: ﴿وَإِلَىٰ عَادِ أَخَاهُمْ هُودَا قَالَ يٰقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِن إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾⁴ قال تعالى: ﴿وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يٰقَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِن إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾⁵ وغيرها من الآيات كثير.

ومعلوم من خلال كتب السيرة النبوية أن محمداً ﷺ قد مكث في مكة المكرمة ثلاث عشرة سنة يدعو قومه لتصحيح العقيدة وتوحيد الله عز وجل، ولم تفرض عليه الفرائض ولا التشريعات إلا بعد حين من الدهر.

فالعقيدة الصحيحة إذن هي التي تنبني عليها العبادات والمعاملات وجميع التصرفات والعلوم، وبدونها تحبط الأعمال

¹ عبد الرحمن مجيبوي، التكامل المعرفي بين العلوم اللغوية والعلوم الشرعية عند الشاطبي.

² سورة الكهف، الآية 105.

³ سورة الأعراف، الآية 58.

⁴ سورة الأعراف، الآية 64.

⁵ سورة الأعراف، الآية 72.

وتصبح هباءً منثوراً لا يقام لها وزن، وتُعطل الوظائف الحقيقية للعلوم قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَوْحَىٰ إِلَيْكَ وَإِلَىٰ الَّذِينَ مِن قَبْلِكَ لَئِنْ أَشْرَكْتَ لَيَحْبَطَنَّ عَمَلُكَ وَلَتَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾¹. وعليه يمكن القول بأن:

- غرس العقيدة الصحيحة، هو أول ما بدأ به النبي - صلى الله عليه وسلم دعوته، والإيمان بالله عز وجل هو أول ما دعا الناس إليه، وهي دعوة كل الأنبياء من قبله.

- إن البدء بأمر العقيدة في التربية ضرورة لازمة لمن أراد أن يربي الناشئة على طاعة الله والرسول عليه الصلاة والسلام؛ لأنها هي المرتكز لبقية الأعمال، فإذا صلحت وقويت في قلوب المتعلمين انعكس أثر ذلك في عبادتهم وأخلاقهم وتعاملهم، وبمقدار إهمالها أو إحداث نقص فيها أو ضعف، بقدر ما ينقص التزامهم بالدين فينعكس ذلك كله على سلوكهم، يقول حسين بن غنّام "ولا ريب أنه متى ضعف الإيمان الباطن لزم منه ضعف أعمال الجوارح الظاهرة"² ويقول عبد الله بن وكيل: " وإن من أعظم ما يعانيه الناس من سوء في الأخلاق أو تقصير في الواجبات أو إقبال على المحرمات، وعدم قيام وشعور بالمسؤولية، هو من ضعف معاني التوحيد والعقيدة في القلوب"³.

- "إن مبادئ العقيدة من أهم القوى المؤثرة في حياة الفرد والمجتمع، لذلك كانت موضوعاتها من أهم الموضوعات التي يجب طرحها والتطرق إليها مع المتعلمين، فالإيمان هو الأساس الذي تنشأ عنه جميع الفروع في الحياة الإنسانية، ولا يسلم الفرع إلا إذا كان الأصل الذي بني عليه متيناً، فالإيمان يبني الثقة الحقيقية بالنفس، ويدفع المتعلم إلى العمل المخلص الجاد، وإلى التضحية بالنفس والجهد والمال في سبيل مبادئه التي آمن بها، كما أن عمق إيمانه وقوة عقيدته أكبر عون له على تحديد وتحقيق أهدافه وغاياته في حياته، وقد كان الإيمان بالله وبالיום الآخر وبقضاء الله وقدره، هو السبب الحقيقي في انتصار سلفنا على أعدائهم، وفي فتوحاتهم، وفي بناء حضارتهم.

- إن آثار العقيدة الصحيحة لا تظهر على المستوى الذاتي المتعلق بالمتعلم نفسه فحسب؛ بل على المستوى الخارجي وعلاقته بالآخرين، فصحة العقيدة أو فسادها يمسّ ويمثل بشكل كبير العلاقة بين أفراد المجتمع أو الأمة، وبالتالي فسلامة العقيدة سبيل لتحقيق مبدأ التضامن والتكافل والشعور بالأخوة الإيمانية، وتجعل الفرد يعيش أحوال وهموم الآخرين في أنحاء العالم كله، دون التأثير والتقييد بالحدود الجغرافية أو الطبقية أو الاقتصادية"⁴.

- إن العقيدة هي "حجر الأساس في التربية الإسلامية والحياة ككل؛ فالبشر يسبغون وفقاً للمعتقدات والأفكار التي يعتنقونها، وهي من أهم العلوم على الإطلاق؛ لأن العقائد أصولٌ تبنى عليها فروعها، والأسس التي يقوم عليها بنيانه، والحصون التي لا بدّ منها لحماية الفكر.

وتمثّل العقيدة الإسلامية أصل الحياة الكبير، الذي ينبثق منه كل فرعٍ من فروع الخير، وتنطلق به كل ثمرة من ثماره.

¹ سورة الزمر، الآية 62.

² حسين بن غنّام (أو ابن أبي بكر بن غنّام) النجدي الأحسائي المالكي، العقد الثمين في شرح أحاديث أصول الدين، ص: 51.

³ عبد الله بن وكيل الشيخ، تأملات دعوية في السنة النبوية، ص: 22-29.

⁴ هند شريف، مفهوم العقيدة وأهميتها وحاجة الطالبات إليها، قسم التربية والتعليم، بتصرف كثير، على الرابط: www.alukah.net/social/0/80900/

ولأهمية العقيدة في تربية الأمة؛ طالت دعوة الهادي البشير عليه الصلاة والسلام إلى غرسها وترسيخها في النفوس أول الأمر، واستمرت الدعوة إليها ملازمة الدعوة إلى الشريعة طيلة نزول الوحي على الرسول صلى الله عليه وسلم، وما ذاك إلا لأنها الأصل في كل عمل، وهي المؤثر في حسنه وقوته.

والعقيدة هي الأساس المعول عليه، ومنها توجد الأهداف التربوية ونظمها وطرائقها، والتربية ليست إلا وسيلة راقية مهيبة لدعم العقيدة، وهي السعي الحثيث المتواصل الذي يقوم به الآباء والمرثون لإنشاء أبنائهم على الإيمان بالعقيدة التي يؤمنون بها، والنظرة بها إلى الحياة والكون، والإنسان لا يكون إنساناً إلا بالتربية، وهي عبارة عن اتباع الأصول التي جاء بها الأنبياء والمرسلون من الأحكام والحكم والتعليم.

ومن هنا فالعلاقة بين العقيدة والتربية على درجة من القوة والعمق، بحيث يمكن أن يؤدي انفصالهما إلى تعطيل لمهمة الطرفين، فعقيدة بدون ترجمة سلوكية لن تبرح حدود النظر والفكر، وتربية بلا استناد إلى عقيدة تعني سيراً بلا دليل، فمن يترى تربية صحيحة تخالط كيانه، وتطابق فطرته، وتوافق عقله الصريح، تظهر قوته بصورة لا تقارن بقواه المادية.

ويظهر كل هذا جلياً في قوة وتماسك المجتمع المسلم الذي أسسه وبناه رسول الله صلى الله عليه وسلم في مكة، بعد أن تربي على أسس العقيدة ومبادئها طيلة ثلاث عشرة سنة، واستمرت بعد ذلك متوازياً مع بقية الأحكام، فخرج نماذج فذة كانت أعمدة راسية حملت الإسلام على عاتقها ونشرته في بقاع الدنيا.

فالعقيدة إذن هي أهم الوسائل في بناء الشعوب والأمة إذا استثمرت، ووجهت توجيهاً صحيحاً والعكس صحيح، ورأينا ذلك في بناء أساس أمة الإسلام في مكة، وفي عصرنا الحالي كما في اليابان وألمانيا - رغم خلل عقيدتهم - حين استثمروا هذا الأمر لبناء دولهم بعد دمارها، والمتتبع لنظم التربية في الدول المتقدمة يجد أثر الفكر الديني والعقدي في ذلك.

واليوم يبحث المسلمون عن إعادة أمجادهم والحفاظ على هويتهم، ولا يتأتى ذلك إلا بعقيدة صافية لا خلط فيها، وهي التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم، وربى عليها أصحابه، ومن ثم عليهم الإدراك الواعي للمقتضيات والتكاليف التي جاءت بها العقيدة في كتاب الله وسنة رسوله عليه السلام، ويتلو ذلك تربية تحول هذه العقيدة إلى حقيقة سلوكية قائمة في عالم الواقع، وهذه التربية تحتاج إلى ترسيخ معاني ومبادئ العقيدة الإسلامية وتعميقها؛ حتى تصبح يقيناً قلبياً ينبني عليه سلوك واقعي، يقيناً لا يزلزله الرخاء والسعة.

والعقائد أسس لا يمكن أن يبنى عليها بناء صالح قوي متماسك إلا من خلال نظام تربوي يدعمها ويثبتها وينشر مبادئها¹.

- تعتبر العقيدة أيضاً بمثابة الدرع الحصين ضد كل التيارات الهدامة، وهي الوحيدة الكفيلة بالتصدي لما تتعرض له الأمة، وباستطاعتها الكشف عن كل الأخطار التي تترصد بنا، وقد تحدث عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع عن هذه الأخطار وبين واقع الأمة في مواجهتها وأشار إلى الوسائل الوقائية من خلال قوله²:

¹ دور العقيدة في التربية، عبد الله بن محمد الإسماعيلي، قسم التربية والتعليم، على الرابط: www.alukah.net/social/0/80900/

² عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع، أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة، 11/1-13، بتصرف كثير.

- شدة الهجوم الفكري على الأمة الإسلامية في القديم والحديث ونجاحه في اختراق صفوفها، وتفريق المسلمين ورد كثير منهم عن الإسلام سبب من الأسباب التي تجعلنا نبحث عن الأساليب التربوية التي تمكننا من غرس عقيدة سليمة محصنة.

- ازدياد الصيحات التي تحذر من الأساليب الحديثة للغزو الفكري الهدام وتبين أنها أعظم تحد يواجه الإسلام اليوم، والمقصود بالغزو الفكري الهدام: هو تلك الأفكار التي تتسلط على العقائد الإيمانية بالهدم والتشكيك، وعلى التعاليم الإسلامية والأخلاق بالتعطيل والتحريف.

إن أهل الإسلام قد ذهبوا مذاهب شتى في تصوراتهم لما ينبغي فعله في مقابلة هذه المخططات الماكرة. فمنهم من رأى أن مقارعة الأعداء لا تكون إلا بسلاحهم، فركّز على النواحي المادية والوسائل العصرية، والسيطرة على السلطة وامتلاك مراكز القوى والنفوذ والإعلام.. ونحوها، مع وجود تقصير في الدعوة والعمل على تحقيق الإيمان الصحيح. بل وحدث أن وُجدت دعوة إلى توحيد الجهود دون اعتبار للاختلافات الجوهرية في العقيدة، ووُجد من يضع ثقته بكل من زعم نصرته الإسلام ولو كان على واقع بعيد جداً عن الإيمان الذي دعا إليه النبي صلى الله عليه وسلم وجاء بيانه في نصوص الوحي. وطائفة أخرى ظنت أن معنى الحياة جنة الكافر؛ أي لا نصيب للمؤمن فيها من العزة والتمكين، وامتلاك مصادر القوة السياسية والاقتصادية والعسكرية، فانصرفت إلى العناية بأنفسها، وتكميل إيمانها بالذكر والأعمال الصالحة، وأبعدت من برامجها ودعوتها النظر في السياسة والجهد والعلم والمجادلة عن دين الله بالحق.

ومن المسلمين من أسلمه هول ما يرى عند الكفار من القوة المادية وأسباب التأثير والمكر ووسائل الإغواء، وما يرى من حال المسلمين وما آل إليه من الضعف والانحراف واستحكام الجهل، إلى اليأس والقنوط.

وبالرغم من هذا كله فإن أساليب مكافحة الغزو الفكري كثيرة، إلا أن غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة يأتي على رأسها، وذلك بتعليمها للناس وتربية الأجيال عليها، وتطبيق تعاليمها وشرائعها في كل المجالات.

أما إذا سأل سائل، لماذا هذا الاهتمام بجانب العقيدة؟ ولماذا كانت هي الأصل الذي ينبثق عنه النظام؟ ولماذا ربطت بها سائر الأحكام؟ وأين هو التكامل بينها وبين العلوم وبالأخص علوم التربية، فهذا ما يجب أن نقف عنده وقفة نستجلي فيها الإجابة فنقول:

"قد بعث الله تعالى محمداً -صلى الله عليه وسلم- بعد فترة من الرسل، وبعد أن انحرفت البشرية عن دين الله تعالى ومنهجها، فضربت في بيداء التيه والضلال، وتجرّعت مرارة الضياع، وعبدت الشجر والحجر، والنجوم والدواب، واستعبدتها الأهواء والشهوات، كما استعبدتها الطغاة من الملأ، في كل مرة تمردت فيها على عبوديتها لله سبحانه وتعالى.

فكانت بعثة محمد -صلى الله عليه وسلم- حياة ونورا، لا غنى للبشرية عنهما: ﴿أَوْ مِنْ كَانَ مَيِّتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا﴾¹ ووقف رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يصدع

¹ سورة الأنعام، الآية 122.

بكلمة الحق ويهتف بها في الناس قائلاً: «يا أيها الناس قولوا: لا إله إلا الله، تفلحوا»¹. وظل القرآن الكريم في مكة المكرمة ينتزل على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ثلاثة عشر عاماً كاملة، يحدثه فيها عن قضية واحدة لا تتغير (...). لقد كان يعالج القضية الأولى، والقضية الكبرى، والقضية الأساسية في هذا الدين (...). قضية العقيدة والتوحيد.

وهذه القضية الكبرى، هي قضية كل إنسان؛ لأنها تفسر له سر وجوده في هذا الكون، وغايته التي يسعى من أجلها، وتفسر له نشأته، وتحدد له مصيره ونهايته، وتجيبه على الأسئلة التي يتوقف على الإجابة عليها تحديد كل ما من شأنه أن يرسم له المنهاج المستقيم لحياته في الدنيا والآخرة:

من أنت أيها الإنسان؟

ومن الذي أوجدك؟

ولماذا أوجدك في هذه الحياة؟

وما المصير والنهاية التي تنتهي إليها بعد هذه الحياة؟

ما هي علاقتك بهذا الكون الذي تعيش فيه؟ وما علاقتك بخالق هذا الكون، سبحانه وتعالى؟

وكيف يمكنك تسخير العلوم لخدمة العقيدة الإسلامية؟

وهذه هي الأسئلة التي تشغل بال الإنسان منذ أن أوجده الله تعالى في هذا الكون.

ولا يذهبُ الظن بأحد من الناس ليقول: إنها كلمة سهلة، لا تحتاج إلى كل هذا الجهد والعناء، وإلى كل هذا الزمن المديد، الذي أنفقهُ الرسول صلى الله عليه وسلم، من أجل تثبيتها في نفوس الناس وفي حياتهم.

لقد وجدنا كفار قريش، وكل الكفار من غير قريش، يُنصبون النبي - صلى الله عليه وسلم - العدا؛ من أجل هذه الكلمة، ومن أجل هذه العقيدة، التي تزلزل كياناتهم، وتجعل الأرض تميد تحت أقدامهم، ويشعرون أن السلطان الذي يستعبدون الناس باسمه سوف يُنزع من أيديهم ليُركّز إلى صاحبه الحقيقي، وهو الله سبحانه وتعالى.

فقد كانت عقيدة التوحيد هذه من أشد الأفكار غرابة على عقول الجاهليين وحسهم وشعورهم: ﴿وَعَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ وَقَالَ الْكُفَرُونَ هَذَا سِحْرٌ كَذَّابٌ﴾².

وبعد أن غرس النبي - صلى الله عليه وسلم - تلك العقيدة في نفوس أصحابه، ورباهم عليها، وعرفهم بربهم سبحانه وتعالى، وأن شأنهم هو شأن العبد مع الإله الخالق الرازق المشرّع، وأنه لا إله إلا هو، وعرفهم تكاليف هذه العقيدة وأعباءها، وصبروا على الطريق الطويل الشاق، وخلصت نفوسهم لله (...). عندئذ جاءت العناية بكل جوانب البناء الضخم لهذه الشريعة الخالدة، من عبادة وأخلاق وتشريع (...).³

¹ مسند الإمام أحمد بن حنبل، مسند المكين، حديث ربيعة بن عباد الديلي، رقم: 16023.

² سورة ص، الآية 3.

³ عثمان جمعة ضميرية، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، ص: 39/37 بتصرف قليل.

وقضت إرادة الله سبحانه وتعالى "أن يقوم هذا الدين على قاعدة «التوحيد» كل تنظيماته، وكل تشريعاته، تنبثق من هذا الأصل الكبير (...). وكما أن الشجرة الضخمة الباسقة، الوارفة، المديدة الظلال، المتشابكة الأغصان، الضاربة في الهواء، لا بد لها من أن تضرب بجذورها في التربة على أعماق بعيدة، وفي مساحات واسعة تناسب ضخامتها وامتدادها في الهواء.. فكذلك هذا الدين؛ لأن نظام هذا الدين يتناول الحياة كلها، ويتولى شؤون البشرية، كبيرها وصغيرها، وينظم حياة الإنسان، لا في الحياة الدنيا وحدها، ولكن كذلك في الدار الآخرة، ولا في عالم الشهادة وحده، ولكن كذلك في عالم الغيب، ولا في المعاملات المادية الظاهرة وحدها، ولكن كذلك في أعماق الضمير ودنيا السرائر والنوايا، فلا بد إذن من جذور وأعماق بهذه السعة والضخامة والعمق والانتشار أيضا.

ومتى ما استقرت عقيدة لا إله إلا الله في أعماقها الغائرة البعيدة، استقر معها في الوقت نفسه النظام الذي تتمثل فيه: لا إله إلا الله القيمة المركزية، وتعين أنه النظام الوحيد، الذي ترتضيه النفوس التي استقرت فيها العقيدة¹.

لذلك كان من الضروري أن تنحو علوم التربية نحو غرس العقيدة بمبادئها الصحيحة، وعندها فقط تكون قد أدت وظيفتها الحققة؛ لأنها تكون قد حققت بذلك الغاية الأسمى من هذا الوجود، المتمثلة في إنشاء الأفراد الصالحين المصلحين.

أما فيما يتعلق بالسؤال: أين تتجلى علاقة علم العقيدة بعلوم التربية فجوابه كالآتي:

إن ما سبق من القول عن أهمية العقيدة أمر لا يختلف فيه عاقلان؛ لكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة هو: ما الفائدة من هذا الكلام كله إن لم يجد القنوات التي يعبر من خلالها إلى الأفراد؟ وما الغرض منه إن ظل حبيس الكتب ولم يظهر أثره على السلوك؟ أليست العقيدة الإسلامية في عصرنا مفتقرة للواسطة التي تربط مضامينها بمن هم مطالبون بتمثل وتطبيق هذه المضامين؟

عند الإجابة عن هذه الأسئلة نكون بصدد لمس معالم التكامل بين علم العقيدة وعلوم التربية، فالعقيدة في حاجة ماسة لعلوم التربية التي تعتبر سبيلا لنقل مبادئها وغرسها في المجتمع، وعلوم التربية لا طائفة منها إن لم تساهم في صلاح المجتمع، ولا صلاح للمجتمع في غياب العقيدة الإسلامية. ولتوضيح هذا أكثر نضرب مثالا من خلال ما نلاحظه على الدول الغربية المتقدمة، التي بلغت مبلغا من العلم، وتمكنت من الرقي في سلم التعلم والتعليم في مجتمعاتها، ولا شك أن الفضل في ذلك يعود إلى التطبيق الكلي والشامل لآخر النظريات والبيداغوجيات التي توصلت إليها علوم التربية؛ ولكن بالرغم من ذلك، نجد أن هذه الدول تفتقر لمبادئ القيم الإنسانية في صورتها الحقيقية، ولعل الحرب بين أوكرانيا وروسيا سنة 2022 قد كشفت الوجه الحقيقي لكل من يتغنى بقيم الإنسانية والرحمة والتضامن، والأمن والسلام والحرية (...). حيث بيّنت هذه الحرب أن القيم السالفة الذكر هي مجرد شعارات زائفة سرعان ما تلاشت عند أول مس بالمصالح الشخصية لإحدى هذه الدول (روسيا)، وبيّنت أن هذه الدولة تعيش وفق مبدأ القوي يأكل الضعيف، والضعيف لا مكان له، والتعايش معه يبقى قائما ما دامت الاستفادة منه قائمة (...). وأعتقد أن السبب وراء ذلك كله، هو غياب مصدر حقيقي وموحد ترجع إليه الأمم لتحديد معنى القيم أولا، ثم تطبيقها ثانيا، ثم الاحتكام إليها بعد ذلك في حال الخلاف.

¹ سيد قطب، معالم في الطريق، الطبعة السادسة، ص: 31-32 بتصرف قليل.

إن هذا المصدر هو العقيدة الإسلامية التي هي بين أيدينا الآن؛ ولكن هل حقاً نحن قوم مضرب المثل في القيم والأخلاق وحسن السلوك؟ الجواب لا طبعاً؛ لأن السبب في ذلك عندنا هو ليس غياب مصدر القيم وينبوعها، وإنما السبب في ذلك هو صعوبة تربية مجتمعنا على هذه القيم، وغياب الوسائل والوسائط والطرائق، والنظريات والبيداغوجيات التي من شأنها أن تساعد في ترجمة العقيدة الإسلامية إلى سلوك وعمل - أي غياب التكامل بين علم العقيدة وعلوم التربية وبالتالي غياب هيمنة العقيدة الإسلامية على مختلف العلوم - ولا شك بأن القصد بهذه الوسائل والوسائط والطرائق هي علوم التربية، هذا الانسجام بين هذين العلمين هو الأمر المقصود عندنا بمعنى التكامل المعرفي.

وفي هذا السياق قد يسأل سائل ويقول بأن علوم التربية تعد من العلوم حديثة النشأة، ولم تكن في عهد النبي ﷺ، ورغم ذلك استطاع أن يربي جيلاً فريداً متخلفاً لم ولن يتكرر مثله، يقول عليه الصلاة والسلام: «خير القرون قرني (...)»¹ وقال: «خَيْرُ أُمَّتِي الْقَرْنُ الَّذِي يَلُونِي، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُوهُمْ ثُمَّ الَّذِينَ يَلُوهُمْ»². فكيف استطاع أن يغرس العقيدة الإسلامية في قلوب الصحابة في ظل غياب علوم التربية؟

الجواب:

إن خير من يوصف بالمربي والمعلم هو النبي محمد صلى الله عليه وسلم، فهو القدوة وهو الطاهر المطهر، والمرشد النصح الموجه، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عليه أفضل الصلاة والسلام، قال ﷺ: «(...) إن الله لم يبعثني معتداً ولا متعنتاً، وإنما بعثني معلماً ميسراً»³ وقال: «بعثت لأتم حسن الأخلاق»⁴. "فقد كانت حياته صلى الله عليه وسلم حياة تربية وتعليم، وتأديب وتهذيب، وحسبنا في ذلك أنه بعث إلى قوم يعبدون الأصنام، ويسفكون الدماء، ويعتدون على الأعراض والأموال، ويتظلمون، ويتعاملون بالربا، ويشربون الخمر، ويغشون الفواحش ما ظهر منها وما بطن، ويتفاخرون بالأحساب والأنساب، فلم يزل بهم يربيهم ويتعهدهم حتى صيّر منهم موحدين أتقياء، وحكماء علماء، وحلماء رحماء، وإخواناً متحابين أصفياء، وكانوا بحق خير أمة أخرجت للناس في عقيدتها وعبادتها، وعلمها وعملها، وأخلاقها وسلوكها".⁵

إن الرجوع والنظر في آخر الصيحات التربوية التي يدعو إليها علماء النفس والاجتماع، وعلماء التربية، ومقارنتها مع المنهج التربوي النبوي يبين بشكل واضح أن منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية قد تضمن كل ذلك، بل وأكثر؛ لأنه صلى الله عليه وسلم كان مدركاً لدورها في غرس العقيدة الإسلامية، غير أنها لم تحظى بالتأليف والاهتمام التنظيري آنذاك؛ لأن الحاجة لم تقتضي تدوينها كونها كانت سارية في تعامله مع الآخر وبارزة في منهجه التربوي. فعلى

¹ مسند الإمام أحمد بن حنبل، 322/6.

² مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب فضل الصحابة ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم، رقم: 2535. وفي رواية أخرى أن النبي سأل رجل، أي الناس خير فقال: "القرن الذي أنا فيه، ثم الثاني، ثم الثالث"، نفس المرجع ونفس الباب، رقم: 2536.

³ أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية، رقم: 1478.

⁴ الإمام مالك، الموطأ، كتاب الجامع، ما جاء في حسن الخلق، رقم: 2633.

⁵ محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة، السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، 630/2.

سبيل المثال فإن مسألتي التدرج في التعلم ومراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم باتتا من أهم العناصر المكونة للعملية التعليمية التعليمية لكونهما تسهما إسهاما حقيقيا في توجيه السلوك وبناء الشخصية. في هذا الصدد عقدت عدة مؤتمرات تحدثت عن المنهج النبوي في التربية وقد جاء في بعضها ما يلي:

"وردت نصوص كثيرة تشير إلى صفات النبي الكريم ووظائفه الدعوية وكثيرا ما كانت تخرج بين صفاته ووظائفه مما يشير إلى سمو أخلاقه، وتفانيه في مهامه المنوطة به، بحيث يصعب على قارئ النصوص إدراك ما ترمي إليه النصوص: هل تعدد له صفاته؟ أم تذكره بوظائفه؟

ولعل الملفت في النصوص كلها أنها جاءت بالجمال الخبرية لا الإنشائية، وهذه بعض النصوص: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾¹، وقوله: ﴿مَنْ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ ءَايَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾²

وفي النصين ما يشير إلى كون النبي (صلى الله عليه وسلم) جزءا منهم، فهو إذن يسهم في بنائهم، وفي النص الثاني ما يؤكد على الوظيفة التربوية التي تقلدها: (ويزكّيهم) وهي التي وردت في نصوص أخرى مفصلة، كما في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ﴾³. ويلاحظ التعبير بالجملة الخبرية وما يحمله من معانٍ تربوية.

وهذه بعض الصفات الواردة في هذه الآيات، وبخاصة ما يشير إلى الوظيفة النبوية المرتبطة بالبناء النفسي منها:

أولا: التدرج في التربية والرغبة في التزكية، وبيان ذلك في النقط الآتية:

- كان صلى الله عليه وسلم يشق عليه تكليف الصحابة بما لا يطيقون؛ لأنه كان مدركا لاستعداداتهم وطاقتهم مما جعله المؤهل للقيام بالوظيفة التربوية: (عزيز عليه ما عنتم).

- كان حرصه (صلى الله عليه وسلم) مصحوبا بالرحمة: (حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ)، وكذا التربية الحقة، فهو بمقام الأب الحريص على أبنائه، رحيم بهم كونه قدوة لهم: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ إِسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾⁴، فهو لا يكون كذلك إلا إذا قدم نموذجا حقيقيا، وكيف لا وقد أثنى عليه المولى - سبحانه - بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾⁵ وهو صريح في كون الخلق الذي أثنى عليه الله مرتبطا بسلوكه مع الآخرين، فقد كان سراجا منيرا، ولم يكن سلوكه هذا مع المؤمنين فحسب؛ بل مع الخصوم، وقد سجلت بعض النصوص ما كان يدور في نفسه تجاه الخصوم، من حرص على هدايتهم، وطول تفكير في شأنهم، قال تعالى: ﴿فَلَعَلَّكَ بُخْعُ نَفْسِكَ عَلَيَّ

¹ سورة التوبة، الآية. 129.

² سورة آل عمران، الآية 164.

³ سورة الأعراف، الآية 157.

⁴ سورة الأحزاب، الآية 21.

⁵ سورة القلم، الآية 4.

ءَاثَرِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا¹ وقال سبحانه: ﴿فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسْرَتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾² وما عتاب الله لنبيه في سورة عبس إلا من حرصه على ما يدخل ضمن هذا الباب.

ولا تقوم التربية الحققة إلا بالأسس المتقدمة: إرادة التزكية وتقويم السلوك، وإدراك المرء لاستعدادات النفوس وطاقاتها وحرص المرء على التربية وإلمامه إلماما تاما بكل ما يناسب المواقف التربوية من رحمة ورفق وحلم، وتشكيل مواقف القدوة.

ثانيا: النبي المدرك لتفاوت استعدادات النفوس وميولها:

وهنا نشير إلى بعض النصوص التي توضح أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - كان يدرك متطلبات النفس وحفظها ويأمر بمراعاتها، وقد تعددت النصوص التي توضح بأن الخطوة الأولى في البناء النفسي هي:

معرفة متطلبات النفس والإحاطة بما تنطوي عليه كل نفس، بمعنى اختلاف الاستعدادات والميول من شخص لآخر، والنبي الكريم كان معلما في هذا الجانب، فهو:

أولا: يعرف أن النفوس متفاوتة والطاقات متفاوتة، وكذا الاستعدادات، وفي ضوء ذلك كان يتصرف مع أصحابه، حتى إن نصوص السنة تدل على أنه كان يعرف الفوارقات الفردية بين الصحابة، وما أكثر ما يدل على أنه - صلى الله عليه وسلم - كان يخبر كل فرد بما يهتم به، فهو كان يعطي من الأحاديث بحسب من يتحدث إليه، فقد كان يعلم في أبي عبيدة التروي، ولهذا كان اختياره له كي يكون أمين هذه الأمة، ويعرف في خالد الشجاعة والبطش ولهذا سماه: سيف الله المسلول، ويعرف في أبي بكر الصديق والتصديق فسماه الصديق، ويعرف في عمر نصرته الحق فسماه الفاروق، ويعرف في حذيفة القدرة على حفظ الأسرار، وقد كان أمين سر الرسول، ويعرف في معاذ اهتمامه بمسائل الحلال والحرام، فلعبه ب: (أعلم أمتي بالحلال والحرام) ويعرف في أبي ذر زهده في الدنيا وحرصه على فضائل الأعمال فكان يذكر له من الأحاديث ما يدخل في الباب، فخلاصة الأمر أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - كان يختار لكل صحابي من الأحاديث بحسب رغبته وميوله في طلب العلم بمعنى (مراعاة التخصص). وهذه جملة من الأحاديث يستدل بها على مراعاة النبي (صلى الله عليه وسلم) حال السائلين (القدرات الفردية):

ولنبداً بهذا المثال: سأل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم قائلاً:

"يا رسول الله، أي العمل أفضل؟ قال: «الصلاة على ميقاتها»، قلت: ثم أي؟ قال: «ثم بر الوالدين»، قلت: ثم أي؟ قال: «الجهاد في سبيل الله» فسكت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولو استزدته لزادني³، وعن عائشة - رضي الله عنها - أنها قالت: "يا رسول الله، نرى الجهاد أفضل العمل، أفلا نجاهد؟ قال: «لا، لكن أفضل الجهاد حج مبرور»⁴، عن عبد الله بن بسرٍ، أَنَّ رجلاً قال: يا رسول الله إِنَّ شرائع الإسلام قد كثرت عليّ، فأخبرني بشيء أتشبّثُ به، قال: «لَا

¹ سورة الكهف، الآية 6.

² سورة فاطر، الآية 8.

³ صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب فضل الجهاد والسير رقم: 2782.

⁴ أخرجه البخاري في صحيحه، باب فضل الحج المبرور، رقم: 1520.

يَزَالُ لِسَائِكَ رَطْبًا مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ»¹ ، إلى غير ذلك من الأحاديث التي سأل أصحابها عن أفضل العمل، فاختلفت إجابة رسول الله صلى الله عليه وسلم مراعاة لحال السائلين، وإدراكا منه صلى الله عليه وسلم أن ما يستطيعه هذا قد لا يستطيعه ذاك، إلى غير ذلك من الأسباب التي يراعى فيها حال الفرد وحاجة الأمة وقواعد الشرع².

فالحاصل مما تقدم أن العقيدة الإسلامية التي غرسها النبي ﷺ في صحابته جعلت منهم الجيل الفريد من نوعه، ولمضاهاتهم ينبغي أن نجعلها الملاذ الذي نلجأ إليه من أجل تربية أولادنا وبناتنا وأنفسنا، وذلك من خلال الاستعانة أولا بالمنهج التربوي النبوي، ثم بعلوم التربية باعتبارها العلوم التي تبحث في سلوك الإنسان من حيث تعديله أو تقويمه. وباعتبارها من جهة أخرى الوسيلة التي تحقق الغاية المنشودة -غرس العقيدة الإسلامية-. وهنا تكون معالم التكامل المعرفي بين هذين العلمين قد برزت بروزا واضحا، خصوصا في نوع التكامل المتعلق بحاجة أحد العلوم لعلم آخر أو افتقاره إليه إن صح التعبير.

هذا بالإضافة إلى أن التكامل بين علم العقيدة وعلوم التربية لا يقتصر على هذا النوع فقط، بل يتعدى ذلك ليصل إلى ضرورة جعل علم العقيدة مرجعا ينبغي على الأمة أن تعود إليه لتخطيط وتسديد وتقويم برامجها ومناهجها، إذ يعتبر التوجيه والإرشاد من أبرز وظائف علم العقيدة سيما أنها تتسم بخاصية الربانية؛ أي أن مصدرها من الله عز وجل وهذا ما يضيف عليها صفة العصمة من الخطأ، ويجعلها صالحة لكل مكان وزمان؛ لأن الله عز وجل هو الأعلم بما يصلح للناس وما لا يصلح لهم. وقد تم الحديث عن هذا الموضوع في مطلب خصائص العقيدة الإسلامية.

إن معالم تكامل علوم التربية مع علم العقيدة تتجلى حين القول بأن ما توصل إليه علماء التربية ليس كله يوافق الصواب؛ لأن الإنسان ليس معصوما من الخطأ، وبالتالي فدور العقيدة هاهنا هو إظهار الصحيح من الخطأ، وهذا لا يعني الاستغناء عن علوم التربية، ولا يعني بتاتا ممارسة القطيعة مع توجيهات التربويين الغربيين، فهذا بحد ذاته يخالف مبادئ العقيدة؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن حيثما وجدها فهو أحق بها، بل القول هو أن الأخذ بها -علوم التربية- أمر واجب؛ ولكن ليس على حساب المناهج التربوية الإسلامية، بل ينبغي أن يؤخذ من هذه التوجيهات التربوية ما ينسجم مع عقيدتنا وينصهر في بوتقتها، وأن يُرد كل ما يخالفها أو يتعارض مع أحد مبادئها، فعلى سبيل المثال جان جاك روسو الذي يعتقد بأن الطفل دون سن الثامنة عشرة لا ينبغي أن يُدرس له الدين، ولا ينبغي أن يعرف شيئا عن الله سبحانه وتعالى ولا عن عقيدته، فقد جاء فيما نصه: "وأبصر كثرة القراء الذين يحارون من تتبعي الدور الأول من عمر تلميذي من غير أن أحدثه عن الدين، وقد كان ابن للخامسة عشرة من سنه لا يعرف هل له روح، ومن المحتمل أنه إذا بلغ الثامنة عشرة من سنه لم يحل من الوقت ما يتعلم معه هذا؛ وذلك لأنه إذا تعلمه بأسرع مما يجب تعرض لخطر عدم تعلمه مطلقا"³. فهذه النظرية تتعارض مع المنهج الرباني في غرس العقيدة القائم على عدة أمور منها:

- ضرورة "الاهتمام بتعليم العقيدة للناس ودعوتهم لها ولا سيما الصغار؛ لأن ذلك هو منهج الأنبياء عليهم الصلاة والسلام والمصلحين من بعدهم ومن ذلك قوله تعالى عن نوح في دعوته لولده وتحذيره من مصاحبة أهل الضلال ﴿يَبْنَیْ

¹ سنن الترمذي، باب ما جاء في فضل الذكر رقم: 3375.

² مؤتمر السنة النبوية في الدراسات المعاصرة، 7/14-3 بتصرف.

³ جان جاك روسو، التربية، ترجمة عادل زعير، ص287.

- تعليم العقيدة يعد رأس العلوم وأساسها، فإذا تعلم الطفل العقيدة وغرست في قلبه وفق المنهج النبوي، فالعبادات وسائر فروع الدين تأتي بالتبع.

"فمن أهمل تعليم ولده ما ينفعه، وتركه سدى، فقد أساء غاية الإساءة، وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء وإهمالهم، وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوهم صغارا، فلم ينتفعوا بأنفسهم، ولم ينفعوا آباءهم كبارا" ⁵.

- التحذير من كثرة البرامج الموجهة للأطفال في وسائل الإعلام (المرئية والمسموعة والمقروءة) والتي يهدف كثير منها إلى غرس عقائد فاسدة في نفوس الأطفال.

- التريبة على العقيدة السليمة من أعظم ما أوصى به عدد من العلماء والباحثين حتى أنهم أوجبوا الاعتناء بأمر الصغار وتعليمهم العقيدة والتركيز عليها بالأسلوب المناسب ومنهم على سبيل المثال:

⁵ ابن قيم الجوزية، تحفة المودود بأحكام المولود، ص 229.

أ) الإمام ابن القيم (رحمه الله) في تحفة المولود حيث قال عن الأطفال: "إذا كان وقت نطقهم فليلقنوا لا إله إلا الله محمد رسول الله وليكن أول ما يقرع مسامعهم معرفة الله سبحانه وتوحيده وأنه سبحانه فوق عرشه ينظر إليهم ويسمع كلامهم وهو معهم أينما كانوا، وكان بنو إسرائيل كثيراً ما يسمون أولادهم ب: «عمانويل» ومعنى هذه الكلمة إلهنا معنا، ولهذا كان أحب الأسماء إلى الله عبد الله وعبد الرحمن بحيث إذا وعى الطفل وعقل علم أنه عبد الله وأن الله هو سيده ومولاه"¹

ب) الإمام محمد بن عبد الوهاب (رحمه الله) في مقدمة كتابه تعليم الصبيان التوحيد حيث قال: "فهذه رسالة نافعة، فيما يجب على الإنسان أن يعلم الصبيان قبل تعلمهم القرآن حتى يصير إنساناً كاملاً على فطرة الإسلام وموحداً جيداً على طريقة الإيمان"² وغيرهم كثير (...)

- إن تعليم العقيدة الصحيحة للصغير أفضل وأسهل في قبولها من تعليمه بعد ذلك لأنها موافقة للفطرة التي فطر عليها ولم يصل إليها ما يدنسها من أفكار مخالفة؛ ولأن التعليم في الصغر ليس كالتعليم في الكبر إذ الكبر تكثر عنده الشواغل والصوارف والقواطع وقد قيل في الحكمة: "التعليم في الصغر كالنقش في الحجر. والتعليم في الكبر كالنقش في المد"³.

- إن الاهتمام بتربية الناشئة على عقيدة صحيحة واضحة سبب عظيم في عصمتهم من الفتن والانحرافات في حياتهم المستقبلية، والواقع يشهد لهذا فيمن نشأ على عقيدة سليمة بسلامته من مظاهر الانحراف (الشرك أو البدع أو الفتن)⁴.

إذن فهذه التوجيهات التربوية القيمة تفتقد إليها علوم التربية في صورتها الحالية، مما يجعل هذه العلوم في حاجة ماسة لعلم العقيدة الإسلامية الذي يقيها شر الخطأ في تربية الناشئة، بل يقيها الخطأ العظيم الذي زعم بعضهم والذي مفاده كما ذكرت أن تعليم العقيدة لا يناسب عقول الصغار.

وعليه فإن ترك الباب مفتوحاً على مصراعيه لهؤلاء الباحثين الذين لم تستر نظرياتهم بنور النبوة وعقيدة الإسلام يساهم في انتشار هذه المبادئ، أو بتعبير آخر إن غياب التكامل المعرفي بين العلوم وتحديدًا بين علم العقيدة وعلوم التربية كان من أبرز الأمور التي ساهمت في انتشار هذه النظريات. وعليه فالتكامل المعرفي المبني على هيمنة العقيدة الإسلامية يدحض مثل تلك النظريات، ويبين مكان الخطأ فيها وسبل تجاوزه وتصحيحه، ويساعد على الفهم الجيد لعلوم التربية وكيفية توظيفها فيما يساهم في التربية السليمة للمتعلمين.

بالإضافة إلى أن "علم العقيدة يلعب دوراً فعالاً في تبسيط العلوم لتناسب وتركيبه عقول المتعلمين فتتحقق بذلك

¹ تحفة المودود بأحكام المولود، ص 231-232.

² محمد بن عبد الوهاب، تعليم الصبيان التوحيد، ص 02.

³ زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي المصري الشافعي، منحة الباري بشرح صحيح البخاري المسمى «تحفة الباري»، 307/8 بتصرف.

⁴ بندر بن محمد الرياح، ضرورة تعليم العقيدة للناشئة، قسم التربية بتصرف، على الرابط: <http://www.saaaid.net/tarbiah/172.htm>

الأهداف التربوية على أكمل وجه، فعلى سبيل المثال نجد القرآن الكريم تضمن تفسيرات لكثير من الحقائق العلمية التي أثبتتها العلم الحديث، غير أن القرآن الكريم يحاول أن يربطها دائماً بالعقيدة الإسلامية عكس المنهج السائد اليوم في الجامعات والمعاهد، حيث لا نجد هذا الربط الواقعي، وما نراه هو أن العلوم تقدم للمتعلمين على هيئة مركبة معقدة في الغالب لا يتجاوب معها المتعلم، لعدم انسجامها مع الفطرة الإنسانية المؤسسة على العقيدة الإسلامية، فالعلوم والمعارف لا يمكن أن تبني الحضارة بمفهومها الحقيقي ما لم تتكامل مع بعضها بحلقات متصلة ومتواصلة، تحت رقابة الإيمان الذي يحدد مسارها، فدروس العلوم والمعارف التي تقدم تتضمنها المناهج التربوية، لا تكون مثمرة ونافعة للمجتمع الإسلامي ما لم توازيها دروس في العقيدة الإسلامية، على اعتبار أن العقيدة هي حلقة الوصل بين جميع العلوم، حيث تنتهي في نهاية المطاف عند التوحيد الخالص¹. ومن أهم الأمثلة على هذه الانزلاقات المعرفية الدالة على غياب هيمنة العقيدة الإسلامية في تدريس العلوم ولاسيما علم التاريخ ما تضمنه كتاب «الجديد في الاجتماعيات» للجنة الخامسة ابتدائي بالمغرب، وتحديدًا في درس «عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية»، بحيث تم توظيف بعض المصطلحات والصور التوضيحية التي تتعارض مع وحدة العقيدة الإسلامية، وتُهدد لقبول بعض الاعتقادات الخاطئة أو النظريات الفاسدة كنظرية التطور، والأخطر من ذلك هو أن المرحلة الابتدائية تُعد أساس التعلم وهي أهم مراحل التعليم، يقول الإمام الغزالي: "اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدّها والصبيان أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يمال به إليه فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك"².

فالكتاب المذكور يدعو إلى استعمال بعض المصطلحات من قبيل التطور والتزامن والتعاقب، ولكنه لا يوضح المغزى من مصطلح التطور، أهو التطور في طريقة العيش والوسائل الحياتية التي يستعملها الإنسان، أم هو التطور بالمعنى الوارد في نظرية داروين؟ ثم يتحدث الكتاب عن الظهور الأول للإنسان، أو ما سماه «الإنسان الأول». وهنا نطرح بعض الأسئلة التي تحتاج إلى فهم عميق وهي:

أليس من الأجدر أن نوظف مصطلح الخلق بدل مصطلح الظهور أو الإنسان الأول؟ كيف نرجو من المتعلم أن يمتلك معرفة متكاملة ونحن ندرسه في مادة التربية الإسلامية أن أول ما خلق الله من جنس الإنسان هو آدم، ثم يجد في مادة التاريخ مصطلح الإنسان الأول من غير أن يُحدد له هذا الإنسان؟ ألا يشوش هذا على ذهن المتعلم ولاسيما عند إيراد مثل هذه النصوص ومثل هذه الصور:

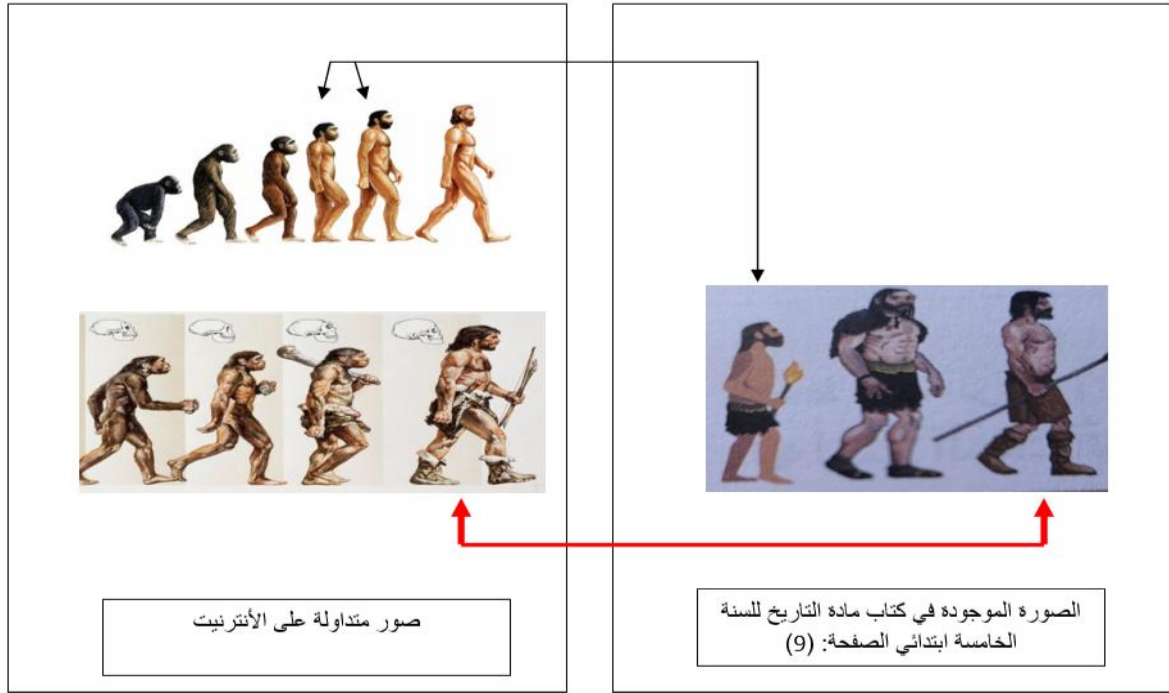
النص: "عاش الإنسان في العصر الحجري القديم [منذ ظهور الإنسان إلى 10.000 قبل الميلاد] على الصيد وطور أدوات القنص كما قام بتدجين الحيوانات، خاصة الكلاب، وأصبح يتغذى بما كان يلتقطه من محار وحلزون وغيرها (...)"³

¹ محمد ورنقي والعطري بن عزوز، أهمية علم العقيدة في تأصيل المناهج الجامعية، ص 100 بتصرف.

² أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ص 72/3.

³ كتاب الجديد في الاجتماعيات، السنة الخامسة ابتدائي، طبعة شتنبر 2020م، ص 10.

الصور:



وهنا قد يقول قائل إن الغرض من هذا الدرس هو أن يميز المتعلم بين مصطلح التطور والتزامن والتعاقب، فما المانع من تبسيط المصطلحات وتقريبها للمتعلم بواسطة الصور التوضيحية؟

فالجواب:

لا مانع من أن يتعلم المتعلم بالصور التوضيحية بل هذا أمر مرغوب فيه، كذلك من الجيد أن يستطيع المتعلم التفريق بين المصطلحات القريبة ولكن، هل من الصعب أن يُصرح للمتعلم بأن الإنسان الأول الذي عمرّ الأرض هو آدم عليه السلام، ثم نبين له كيفية عيشه انطلاقاً من القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، وكيف تطورت وسائل العيش وتبدلت بما يقتضيه كل عصر، وبما يصل إليه العلم؟ أليس من باب أولى أن ندرس للمتعلم قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾¹. بدل أن نقول له: وجد واستنتج وتبين واكتشف (...). ثم ما المانع من استعمال مصطلح الخلق بدل الظهور. وحتى إن سلمنا بسلامة نية المؤلفين، أليس هذا التشابه الموجود بين الصور من شأنه أن يشوش على ذهن المتعلم، فيشتبه الأمر عليه ويختلط، مما يؤثر سلباً على المتعلم من جهة، وعلى مشروع هيمنة العقيدة الإسلامية من جهة أخرى.

استنتاج:

لما كان توقف غرس علم العقيدة على علوم التربية كانت لهذه الأخيرة الأهمية والتقدم على بعض العلوم الأخرى، لذلك فإن الخوض في علوم التربية أصبح ضرورة من الضروريات، بالإضافة إلى أنها (علوم التربية) من علوم الآلة التي لا تستغني عنها علوم المقاصد - علم العقيدة أمودجا-. وإن كان الإمام الغزالي يقول عن علوم اللغة: "ليست اللغة والنحو من

¹ سورة البقرة، الآية 30.

العلوم الشرعية في أنفسهما ولكن يلزم الخوض فيهما بسبب الشرع إذ جاءت هذه الشريعة بلغة العرب وكل شريعة لا تظهر إلا بلغة فيصير تعلم تلك اللغة آلة¹، فيجدر بنا القول في هذا المقام أن علوم التربية ليست علومًا شرعية في نفسها ولكن يلزم الخوض فيها بسبب الشرع إذ تُعد وسيلة لغرس العقيدة الإسلامية في الناشئة.

والعلم الآلي هو عبارة عن "العلم الذي لا يكون مقصودًا لذاته، أو قل: ليس هو غاية في حد ذاته بحيث لا يطلب إلا من أجل غيره، وبحيث لا ينال هذا الغير إلا بواسطته. ومتى كان العلم الآلي يتعلق به غيره، نزل منزلة العلم الأسبق (مثال علوم التربية)، ونزل هذا الأخير منزلة العلم الأشرف؛ لكونه مقصودًا لذاته مثال (علم العقيدة)"².

أما الإمام الشاطبي "فيعد هذا النوع من العلوم بالعلوم الخادمة، ومفهوم الخدمة مرتبة من مراتب التصنيف، وهي مرتبة لا تقل أهمية عن مرتبة الآلية إن لم تكن نوعاً منها؛ لأن الخدمة صفة الشيء الذي يقوم بما تحصل به المنفعة لشيء آخر، وإذا وصف العلم بكونه خادماً لغيره، فيعني ذلك أنّ هذا العلم قائم للغير بأمر من شأنه أن يستفيد منه، ويكون هذا الغير - في الممارسة التراثية - إما علماً من العلوم النقليّة أو العقلية، وإما مبدأ من المبادئ الأصلية للتراث الإسلامي العربي، ففي الحالة الأولى فإنّ العلم الخادم هو ما كان آلة من الآلات التي يتوصل بها العلم المخدم إلى تقرير أحكام واستخراج مسائله، فتكون علوم التربية بحسب هذه الحالة أكثر علوم الآلة، يليه في ذلك علم اللغة ثم الأمثل فالأمثل.

وفي الحالة الثانية: فإن العلم الخادم هو ما كان وسيلة لتحصيل وتوصيل المبادئ العقدية والشرعية"³.

ومنه "إذا تقرر أنّ العلم الخادم هو ما كان آلية من الآلات التي تمكّن من العلم المخدم، وتعمل على تقرير أحكامه واستخراج مسائله، أو ما كان وسيلة لتحصيل العلم وتوصيل مبادئه - بتعبير الأستاذ طه عبد الرحمن - فإن مفهوم الخدمة هو تسخير لمفهوم الآلية، وتفعيل للأدواتية، فالآلية والخدمة مجال تختلط فيه الحدود بين العلم وآلته، وهذه الآلة ضرورة للفهم، وأداة له لا بد منها، ووسيلته المعتمد عليها"⁴. يقول الشاطبي: "العلوم المضافة إلى القرآن تنقسم على أقسام: قسم هو كالأداة لفهمه واستخراج ما فيه من الفوائد، والمعين على معرفة مراد الله تعالى منه؛ كعلوم اللغة العربية التي لا بد منها وعلم القراءات، والناسخ والمنسوخ، وقواعد أصول الفقه، وما أشبه ذلك"⁵. "فالأداتية وصف لبعض العلوم، أو لبعض أصناف العلم، ومعنى ذلك أنّ هذا العلم الأداة لا يكون مقصودًا لذاته، أو غاية في حد ذاته، وإنما يتوصل به في تحصيل العلم المهدف، أو الوصول إلى العلم الغاية. وسواء أكانت علوم التربية علوم آلة، أم علوم خدمة، أم علومًا أدواتية فإنها في جميع الأحوال من العلوم الوسائل التي لا تطلب من أجل ذاتها، وإنما تطلب للوصول إلى علوم مقاصد (العقيدة الإسلامية أنموذجاً)، وهي وإن كانت علوم وسائل فإن بناء المعرفة التامة لا يتم إلا بوجودها وهو المقصود بالتكامل المعرفي بين العلوم

¹ أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، 17/1.

² طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، ص 84 بتصرف.

³ نفسه، ص 84-85 بتصرف.

⁴ عبد الرحمن يبيوي، التكامل المعرفي بين العلوم اللغوية والعلوم الشرعية عند الشاطبي، ص 313 بتصرف قليل.

⁵ الإمام الشاطبي، الموافقات، 168/4.

وتحديدا بين علم العقيدة وعلوم التربية"¹.

وبناء عليه، فإن علم العقيدة الإسلامية إن لم يتوقف على علم من العلوم فهو ليس بالعلم الواجب العيني الضروري، ولكن في الوقت نفسه ليس بالعلم المحرم؛ لكن إذا توقف الفهم عليه أو كان مما يساعد على الوصول إلى الغاية المطلوبة والمنشودة فهو واجب التعلم، وعلوم التربية بالنسبة لعلم العقيدة من هذا القبيل؛ لذا يجب على السادة الأساتذة والسيدات الأستاذات أن يلموا بها ويتمكنوا من أساسياتها لما لها من أثر في غرس العقيدة الإسلامية، بالإضافة إلى أن علوم التربية تُمكن من فهم سلوك المتعلمين بشكل أفضل ومعرفة المؤثرات المختلفة عليهم، وأيضا اهتماماتهم المتغيرة وكيف يمكن أن يوظف هذا كله في التأثير عليهم وتوجيههم للأفضل.

وصفوة القول إن التكامل المعرفي بين علوم التربية وعلم العقيدة له أهمية كبرى تتجلى في مستويين؛ الأول: على مستوى الوسائل، وتوقف كل واحد منهما على الآخر. والثاني على مستوى الغايات والأهداف وبيان ذلك في الآتي:

- تكامل العقيدة مع علوم التربية على مستوى الوسائل:

يتجلى التكامل في هذا المستوى في حاجة علوم التربية للعقيدة أثناء صياغة الأهداف وتحديد المبادئ والأسس، كما يجب أن تسعى علوم التربية نحو توجيه الفعل التربوي لترسيخ المعرفة القيمية التي "لا تتعارض مع التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة، أيا كان مجال الدراسة والتخصص. أي ينبغي أن توظف بصورة تجعل المتعلم في العملية التعليمية التعليمية متزنا روحيا وفكريا. فإن كان المجال مجال العلوم غير الشرعية فينبغي لعلوم التربية أن تجعل من علم العقيدة غربالا ومصفاة لها من كل المفاهيم والتصورات اللا دينية، وإن كان المجال مجال العلوم الشرعية فينبغي أن يراعى التناسق مع مقاصد الشريعة، وكليات الدين، وعدم التقيد بالمعرفة الثقافية التاريخية إذا تعارضت مع تلك المقاصد. وتبقى حاجة علم العقيدة لعلوم التربية كامنة في كونها هي الآلية التي تُترجم المحتوى العقائدي إلى سلوك واقعي.

- تكامل العقيدة مع علوم التربية على مستوى الغايات والأهداف والأسس:

أما من حيث المستوى الغائي فالتكامل المعرفي بين العلمين يؤكد على ضرورة تزويد الدارس في كل المراحل التعليمية بمعرفة إسلامية أساسية تمكنه من ممارسة تفكير مستقل يعينه على توظيف علمه في خدمة العقيدة الإسلامية، وذلك يتطلب تصميم مقررات دراسية أصولية، تعنى بالقواعد العامة للفكر الإسلامي وبخصائصه ومناهجه، وبالقيم الإسلامية وتطبيقاتها في مناحي الفكر والحياة"².

ومن معالم التكامل المعرفي بينهما (العقيدة وعلوم التربية) كون علوم التربية مفتقرة لعدة أسس وأهداف.

- فمن حيث الأسس: تفتقر علوم التربية إلى توجيهات الوحي وتكمن الحاجة إليه في كونه الموجه للعلوم لتحقيق منهج خلافة الله في الأرض.

¹ عبد الرحمن مجيوي، التكامل المعرفي بين العلوم اللغوية والعلوم الشرعية عند الشاطبي، 313-314 بتصرف.

² أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، 234-235 بتصرف كثير.

- ومن حيث الأهداف: يعد إعمار الأرض من أهم مقاصد الخلق الذي تفتقده علوم التربية في صورتها الحالية، ومن المعلوم أن تعمير الأرض لا يتحقق في كماله دون علم ومعرفة. وبالرغم من أن النظريات التربوية الحديثة تجعل من العقل البشري أساساً تنطلق منه في التربية وتسعى إلى تكوينه وبناءه حتى يصبح قادراً على التفكير والنقد والمساهمة في الحضارة الإنسانية، إلا أنها في بعض الأحيان لم تتمكن من السيطرة والحفاظ عليه من التشتت والانحراف، لذلك تُعد العقيدة الإسلامية ذلك المصدر الرباني الذي جاء ليرشد الناس ويهديهم إلى الصراط المستقيم، ويحفظ عقولهم ويوجهها في عدة مسائل معينة من قبيل¹:

- ما وراء الطبيعة (الغيب): أي العقائد الخاصة بالله سبحانه وبرسله صلى الله عليه وسلم، وباليوم الآخر، والغيب الإلهي على وجه العموم.

- في مسائل الأخلاق: أي الخير والفضيلة وما ينبغي أن يكون عليه السلوك الإنساني ليكون الشخص صالحاً.

- في مسائل التشريع الذي ينتظم بها المجتمع وتسعد بها الإنسانية. وجاءت العقيدة الإسلامية هادية للعقل في هذه المسائل بالذات، لأن العقل إذا بحث فيها مستقلاً بنفسه فإنه لا يصل فيها إلى نتيجة يتفق عليها الجميع. ومعنى ذلك أنه لو تركت علوم التربية تفعل فعلتها في العقول انطلاقاً من الفلسفات الوضعية التي تختلف باختلاف المجتمعات؛ فإن الناشئة ستختلف وتتفرق فرقا عديدة، وتتنازع، ولا ينتهي الأمر بهم إلى الوحدة والانسجام. ولا إلى الهدوء والطمأنينة.

فاهتمام علوم التربية بالعقل» يجب أن يكون في حدود استعداداته وإدراكه، حيث إنه محدود بمحدود الوسائل الحسية، فما تعجز الحواس عن ملامسته، يعجز العقل عن إدراكه واستيعابه² " فالإنسان المسلم يميز بإيمانه بالغيب (العقيدة)، الذي يدرك من خلاله أن هذا الكون استمد وجوده من حقيقة أكبر، وهي الله سبحانه وتعالى الذي لا تدركه الأبصار ولا تحيط به العقول، وبذلك تصان طاقة العقل من التبدد والانشغال خارج حدود قدرتها. وفي نفس الوقت يتم الوصول إلى المعرفة الحقيقية الكاملة التي يقتضي الوصول إليها التكامل بين الوحي (العقيدة الإسلامية) والعقل (جوهر اهتمام علوم التربية).

وعليه فإن العقيدة الإسلامية تُمد علوم التربية بأمرين اثنين يوضحان العلاقة التكاملية بينهما:

الأول: الإرشاد والتوجيه إلى ميدان البحث وموضوعه في الآفاق والأنفس، وتوضيح الغاية من العلم الناتج، وهو التعرف على صفات الله سبحانه وتعالى وقدراته، وفائدة إرشاد الوحي أنه يوفر للعقل أمرين؛ الحفظ من التوجه الخاطئ وتكميل معرفته التي عجز عن إدراكها، ثم اليقظة المستمرة للهدف من البحث والمعرفة، وهو معرفة الله عز وجل وعبادته.

والثاني: استعمال أدوات المعرفة بشكل متكامل (الحس؛ العقل؛ الوحي) لدراسة الآفاق والأنفس، الذي أرشده الوحي لها، ثم المقارنة بين النتائج التي تم التوصل إليها، مع ما نص عليه الوحي؛ للوصول إلى المعرفة المتكاملة المثمرة لليقين

¹ عبد الحليم محمود، الإسلام والعقل، ص 17-18 بتصرف قليل.

² حياة بن محمد بن جبريل، الآثار الواردة عن عمر بن عبد العزيز في العقيدة، 475 بتصرف.

والإيمان بالله سبحانه وتعالى¹.

وفي الأخير يمكن القول بأن هيمنة العقيدة الإسلامية في تدريس العلوم يمكن اعتبارها الأداة الواصلة بين حقائق الوجود الكبرى والغايات العظمى للإنسان، وبين كل نشاط علمي أو معرفي أو اجتماعي أو اقتصادي يقوم به في الحياة، بل لكل ما ينتجه الإنسان من علوم ومعارف طبيعية وإنسانية واجتماعية وتطبيقية، وما ينتج عن هذا الوصل من آثار عملية، أو التزامات سلوكية. فهو الذي "يكشف عن حقيقة التآخي بين حقائق الدين والعلم ويؤكد وحدة مصدر الكتابين: كتاب الوحي المسطور، وكتاب الخلق المنظور، فالأول: قول الله تعالى، والثاني: فعله سبحانه، فكيف يمكن أن يتناقض قوله مع فعله! أو يناقض فعله قوله جلّ جلاله؟ فضلاً عن أنّ قوله تعالى في القرآن يُفسّر فعله في الوجود. وكذلك فعله تعالى في هذا الكون يوضّح للعقل قوله جلّ جلاله في الكتاب. وكيف يتسنى للعلوم الإنسانية والاجتماعية وحتى الطبيعية أن تُفقد من زمام هذه الحقيقة الجامعة، فتتعامل مع مخلوقات الله دون أن تعترف له بالخالقية؟ وكيف لها أن تفسّر مظاهر خلقه في الوجود تفسيراً صحيحاً؟ والواقع اليوم يشهد كيف فسدت حياة الناس حين لم تقم هذه العلوم شأنًا للإيمان أو وزناً للقيم والأخلاق؟"².

لائحة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش.
- التكامل المعرفي بين العلوم اللغوية والعلوم الشرعية عند الشاطبي، عبد الرحمن يجوي، مجلة دراسات.
- العقد الثمين في شرح أحاديث أصول الدين، حسين بن غنّام (أو ابن أبي بكر بن غنّام) النجدي الأحسائي المالكي (المتوفى: 1225هـ)، تحقيق محمد بن عبد الله الهبدان الطبعة الأولى فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية 1423هـ/2003م.
- تأملات دعوية في السنة النبوية، عبد الله بن وكيل الشيخ، الطبعة الأولى، دار إشبيلية للنشر والتوزيع، الرياض.
- أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة، عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع، الطبعة الأولى، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية 1423هـ/2003م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة 1421هـ - 2001م.
- مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، عثمان جمعة ضميرية، الطبعة الثانية مكتبة السوادى للتوزيع 1417هـ-1996م.

¹ محمد علي محمد حسن، متطلبات تحقيق التكامل المعرفي في العلوم التربوية - قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر نموذجاً - ص 93-94 بتصرف كثير.

² التكامل المعرفي في القرآن الكريم، زياد خليل الدغامين، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، العدد الأول، المجلد التاسع 1434هـ/2013م (189).

- معالم في الطريق، سيد قطب، الطبعة السادسة، دار الشروق 1399هـ/1979.
- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.
- الموطأ، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ)، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي، الطبعة الأولى، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية - أبو ظبي - الإمارات 1425 هـ - 2004
- السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة (المتوفى: 1403هـ)، الطبعة الثامنة، دار القلم - دمشق 1427 هـ.
- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، محمد زهير بن ناصر الناصر، الطبعة: الأولى، دار طوق النجاة 1422هـ..
- سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ) تحقيق أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبد الباقي إبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف، الطبعة الثانية، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، 1395 هـ - 1975 م
- مؤتمر السنة النبوية في الدراسات المعاصرة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن 18 - 04 - 2007.
- التربية، جان جاك روسو، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي.
- الجامع الكبير - سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَورة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ).
- تحفة المودود بأحكام المولود، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، الطبعة الأولى، مكتبة دار البيان - دمشق 1391 - 1971
- تعليم الصبيان التوحيد، محمد بن عبد الوهاب.
- منحة الباري بشرح صحيح البخاري المسمى «تحفة الباري»، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى السنيكي المصري الشافعي (المتوفى: 926 هـ) تحقيق سليمان بن دريع العازمي، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، 1426 هـ - 2005 م.
- أهمية علم العقيدة في تأصيل المناهج الجامعية، محمد ورنقي والعطري بن عزوز، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية.
- إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، دار المعرفة - بيروت.
- كتاب الجديد في الاجتماعيات، السنة الخامسة ابتدائي، طبعة شتنبر 2020.

- تحديد المنهج في تقويم التراث، طه عبد الرحمان، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي.
- الموافقات، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ) تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، دار ابن عفان 1417هـ/ 1997م.
- التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، الطبعة الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرنندن، فرجينيا 1428هـ/ 2007م.
- الإسلام والعقل، عبد الحليم محمود، الطبعة الرابعة، دار المعارف.
- الآثار الواردة عن عمر بن عبد العزيز في العقيدة، حياة بن محمد بن جبريل، الطبعة الأولى، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية 1423هـ/ 2002م.
- متطلبات تحقيق التكامل المعرفي في العلوم التربوية- قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر نموذجاً- محمد علي محمد حسن.
- التكامل المعرفي في القرآن الكريم، زياد خليل الدغامين، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، العدد الأول، المجلد التاسع 1434هـ/ 2013م.
- المواقع الإلكترونية:
- تكامل المنهج المعرفي في العلوم الشرعية وأهميته لطلاب علم التفسير، عمرو بن صبحي بن علي الشرقاوي، منتدى العلماء، قسم البحوث، على الرابط:
www.msf-online.com/تكمال-المنهج-المعرفي-في-العلوم-الشرعي/
- ضرورة تعليم العقيدة للناشئة، بندر بن محمد الرباح، قسم التربية بتصرف، على الرابط:
<http://www.saaaid.net/tarbiah/172.htm>
- دور العقيدة في التربية، عبد الله بن محمد الإسماعيلي، قسم التربية والتعليم، على الرابط:
www.alukah.net/social/0/80900/
- مفهوم العقيدة وأهميتها وحاجة الطالبات إليها، هند شريفي، قسم التربية والتعليم، بتصرف كثير، على الرابط:
<https://shortlink.uk/AGaQ>

النص القرآني في منهاج مادة التربية الإسلامية

ضوابط منهجية ومحددات ديداكتيكية

د. لطفي علواني¹

مقدمة

يمثل النص القرآني قطب الرchy في تدريسية مادة التربية الإسلامية، لذلك أولاه منهاج المادة الحالي عناية خاصة، حيث جعلت السور القرآنية المقررة في كل مستوى دراسي ناظمة لمفردات المنهاج، ومؤطرة للمفاهيم والقيم التي تتناولها دروس المداخل². ولا جرم أن هذه المكانة الاعتبارية التي عني بها النص القرآني في المنهاج تُعزى لاعتبارين: أولهما معرفي صرف، لكونه المصدر الأول لاستمداد المعرفة الشرعية. وثانيهما منهجي باعتباره دعامة للتعليم، يوظف في بناء التعلّيمات وتصحيح التصورات، وتشكيل المواقف والافئاعات، لما يحمله من توجيهات ربانية كفيلة بصناعة التدين الصحيح في النفوس، وترشيد عمل الناشئة عقيدة وتعبدا وسلوكا.

لكن هذه الصناعة تحتاج ضوابط منهجية تمكن من الاستمداد من النص القرآني استمدادا صحيحا واستثماره بما يحقق الأهداف والكفايات التي يروم منهاج المادة تحقيقها.

وهذا ما سأحاول إماطة اللثام عنه من خلال إبراز أهمية النص القرآني بمختلف أنواعه على مستوى الممارسة الديداكتيكية، وما قد يعتري هذه الممارسة من إشكالات قد تعيق تحقيق ما يتغياه المنهاج، ومقترحا في ذات السياق محددات منهجية وضوابط للاشتغال على النص القرآني بما يتيح للمدرس تذويب هذه الإشكالات وتحقيق مخرجات المنهاج على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري والقيمي السلوكي.

المبحث الأول:

النص القرآني وأهميته في بناء التعلّيمات

المطلب الأول: النص القرآني في ديداكتيك مادة التربية الإسلامية

تشير الأطر المرجعية والوثائق الرسمية المنظمة لتدريسية مادة التربية الإسلامية، وعلى رأسها المنهاج الحالي إلى اعتماد

¹ أستاذ مادة التربية الإسلامية، باحث في علوم القرآن وديداكتيك التربية الإسلامية.

² - المداخل هي رؤية تجديدية في تدريس مادة التربية الإسلامية، وتشمل (التزكية، الاقتداء، الاستجابة، القسط، والحكمة). وهي مقاربات سيكويديداغوجية وديداكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم. ينظر الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للبكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016م، ص9؛ وينظر وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكيه الثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2016م، ص8-9.

المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم¹، وتؤكد على مركزية المتعلم وفاعليته التي تستهدف تنمية مهارات التحليل والاستنباط والاستدلال لديه من خلال الاشتغال الديدانكتيكي على الدعامات النصية (وأقصد بذلك النصوص القرآنية موضوع البحث) تأطيرا وبناء وتقويما ودعما.

ومن خلال ذلك، نلمس الحضور الجلي والمتنوع للنص القرآني في تدريسية المادة سواء باعتبار وظيفته الديدانكتيكية أو باعتبار مضمونه.

أولا: باعتبار الوظيفة الديدانكتيكية، ويمكن تصنيفه إلى أنواع خمسة.

1- النصوص المؤطرة: وتسمى كذلك، نصوص الانطلاق أو النصوص الأساسية. وتصدر بها جميع مفردات المنهاج. وهي السمة المميزة من حيث التصور للمنهاج الحالي في جعله السورة القرآنية مهيمنة ومؤطرة لدروس المداخل، حيث تعتبر هذه النصوص البوصلة الموجهة لبناء المفاهيم الشرعية المراد تدريسها، مما يسهم في ترسيخ فكرة تأصيل المعرفة الإسلامية من القرآن الكريم لدى المتعلمين.

ويشترط في هذه النصوص اختيار الأنسب والأوفى للمفاهيم المستهدفة والقضايا التي تعالجها دروس المداخل، تجنباً "للتكلف والاعتساف"² الذي قد يحمل النص على غير مراده.

2- النصوص البنائية: هي نصوص تتخلل مختلف مراحل الأنشطة التعليمية التعليمية، وغالبا ما تكون من غير السورة المقررة (مع اعتبار معيار الملاءمة والمناسبة)، لاستكمال ما لم تتضمنه النصوص المؤطرة من (خصائص، أحكام، حكم ومقاصد، أمثلة...) متممة لبناء المفهوم أو القيمة المركزية.

إن هذه النصوص "تشكل دعامة للاستقراء وتجميع المفاهيم (المعرفية والقيمية) الجزئية المشكلة لبنية المفهوم أو القيمة المركزية"³، حتى تكون عملية الاستنتاج والتركيب متكاملة وشاملة لهذا المفهوم أو القيمة.

3- النصوص التقويمية: تستثمر في وضعيات تقويمية، وتهدف إلى قياس مدى "اكتساب المتعلمين للمفاهيم الشرعية وتعريفها وتحديد خصائصها، وبيان العلاقات فيما بينها"⁴، أو لقياس مدى تمكنهم من مهارات التعامل مع النص القرآني، ومن ذلك تحليل النصوص وتحديد مضامينها، واستنباط القيم والأحكام الواردة فيها⁵.

4- النصوص الداعمة: توظف في إثراء وتعزيز المكتسبات، كما يستثمرها المدرس باقتراح وانتقاء منه، في معالجة التعثرات التي يرصدها في المتعلمين بعد عملية التقويم.

5- نصوص الاهتداء: وهي نصوص رأت النور مع المنهاج الحالي، وتفردت بإيرادها لجان تأليف كتاب "في رحاب

¹ منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 6.

² يوسف القرضاوي، كيف نتعامل مع القرآن العظيم، ص 325

³ البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي لمادة التربية الإسلامية، ص 56 بتصرف يسير.

⁴ ينظر وثيقة المنهاج، مرجع سابق، ص 10.

⁵ الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مادة التربية الإسلامية يونيو 2016، ص 6 بتصرف.

التربية الإسلامية"¹، حرصا منها على:

- إبراز الخيط الناظم الذي يربط السورة المقررة بما تتناوله دروس المداخل من مفاهيم وقضايا.
- تحليلية هيمنة السورة القرآنية على مفردات المنهاج.

ثانيا: باعتبار مضمون النصوص، يمكن تصنيفها إلى أنواع ثلاثة:²

- 1- نصوص حكمية: وهي التي تتضمن حكما شرعيا (الواجب، المندوب، المباح، المكروه، والحرام).
- 2- نصوص وعظية/ تربوية: وتتناول جوانب من الآداب والقيم الإسلامية.
- 3- نصوص خبرية: تتضمن قصصا وأخبارا عن الأمم السابقة، على أن لا تخلو من طابعها الوظيفي والصلة الوثيقة بالمفاهيم والقضايا التي تعالجها مفردات المنهاج.

إن التنوع الذي يطبع النص القرآني يعكس الثراء المعرفي والقيمي التربوي الذي تزخر به المعرفة الشرعية، والغاية التي تنشدها تدريسية المادة في إقامة الرابطة التواصلية بين المتعلمين والنص القرآني بتنوع وظائفه اليداكتيكية، مما يعزز أهميته ودوره في بناء التعلّيمات وصقل المهارات وتشكيل المواقف والاتجاهات.

المطلب الثاني: أهمية النص القرآني اليداكتيكية في بناء التعلّيمات

يُشكّل النص القرآني الإطار المرجعي لأحكام وقيم وتعاليم الدين الإسلامي، فهو أساس المعرفة الشرعية الذي "يقدم للإنسانية مزيجا صالحا من عقيدة راشدة ترفع همه العبد، وعبادة قوية تطهر نفس الإنسان، وأخلاق عالية تؤهل المرء لأن يكون خليفة الله في الارض"³.

وبناء على ذلك، أولى منهاج المادة عناية خاصة للنص القرآني، حيث جعل السور المقررة في كل مستوى تعليمي مهمينة على دروس المداخل الخمسة ومؤطرة لمفاهيمها وقيمها، حتى يُشكّل النص القرآني قطب الرحى في مختلف الأنشطة التعليمية التعليمية لتدريسية المادة، فيكون في مقارنته ديداكتيكيا مقصودا لذاته أصالة في مدخل التزكية (قراءة وفهما وتدبرا وحفظا)، وبالتبع يتم الاشتغال عليه وظيفيا (سواء تعلق الأمر بالنص التأطيري، البنائي، التقويمي، أو الدعمي)، بحيث يؤطر المفاهيم والقضايا الرئيسة المثارة في باقي المداخل، مما يسهم في "تدريب المتعلم على أساليب استثمار هذه النصوص (تحديد معانيها ودلالاتها، استخراج أحكامها وحكمها وقيمها، والاستدلال بها في وضعيات تواصلية وحجاجية)"⁴.

هذه الرؤية المنهجية جعلت من النص القرآني دعامة بيداغوجية لا مناص منها في بناء التعلّيمات وصقل المهارات وتنمية القدرات الذهنية العليا (الفهم، التحليل، التركيب، الاستنباط، الاستدلال والاستشهاد)، وصياغة التصورات وبناء

¹ ينظر كتاب في رحاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة إعدادي، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة شتنبر 2017م.

² خالد البورقادي، ديداكتيك النص الشرعي منطلقات ديداكتيكية وقواعد منهجية، ص 326 بتصرف يسير.

³ محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، تحقيق فواز أحمد زمرلي، ج2/ص342.

⁴ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلوك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 14 و15.

القناعات، وتمثل القيم والاسترشاد بها في تسديد السلوك؛ كما لا يمكن الحديث عن بناء المفاهيم الشرعية وتثبيتها في أذهان المتعلمين بيد اغوجيا وديداكتيكيا بمعزل عن النصوص القرآنية المؤصلة لها. لذلك اعتبره ابن خلدون أصل التعليم الذي ينبغي عليه ما يحصل بعد من الملكات¹.

المبحث الثاني:

واقع تدريس النص القرآني بين الأهداف المسطرة والمنهجية المتبعة

المطلب الأول: الأهداف والمهارات الأساسية المرتبطة بالقرآن الكريم في منهاج مادة التربية الإسلامية

إذا كان منهاج مادة التربية الإسلامية قد عدّ النص القرآني قطب الرحى في الدرس الإسلامي، وعمدة الاشتغال الديداكتيكي؛ فهو يروم من ذلك تحقيق تفاعل المتعلم مع الخطاب القرآني بعمق وفعالية، مما يسهم في تملكه مجموعة من المهارات التي نص عليها المنهاج، ومنها:²

- الأداء المهاري/ اللفظي (القراءة والترتيل) والتأثير الوجداني الروحي³.
- تنمية مهارة فهم النصوص وتحديد مدلولاتها.
- تحليل النصوص القرآنية وتحديد مضامينها، مع امكانية توظيف هذه المهارة على سائر مواد المنهاج الدراسي (في إطار ما يسمى الكفايات العرضانية⁴).
- استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسة المثارة في مختلف النصوص القرآنية.
- استنباط القيم والقواعد والأحكام.
- الاستدلال بالنصوص القرآنية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجائية.
- اكتساب المفاهيم الشرعية وتعريفها وتحديد خصائصها، وبيان العلاقات فيما بينها.
- التعميم والتعبئة لمجمل هذه المهارات كلما اقتضت الضرورة، من خلال وضعيات حقيقية دالة بالنسبة للمتعلمين⁵، وهذا يقتضي الانتقال بالمتعلم من وضعية المتلقي المستمع المردد إلى وضعية المنتج المحاور والمشارك، وذلك بتمهيره وجعله يبني المعرفة بنفسه، ويعيد استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة⁶.

¹ مقدمة ابن خلدون، ج2/ ص 353.

² ينظر وثيقة المنهاج ص 10 بتصرف.

³ إدريس بوحوت، ديداكتيك تدريس النص الشرعي: إشكالات ومقترحات، ص144.

⁴ الكفايات العرضانية أو الممتدة، وهي الكفايات التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما تتميز بقابليتها للتطبيق والتوظيف في جميع مواد المنهاج الدراسي، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية.

⁵ ديداكتيك تدريس النص الشرعي: إشكالات ومقترحات، ص144

⁶ - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، ص 6-9 بتصرف.

هذه المهارات يركبها الإطار المرجعي الناظم للامتحانات الإشهادية، والذي ينص على المهارات نفسها المستهدفة في عملية التقويم¹، كما أكد بدوره على مركزية السورة القرآنية المقررة في هذه العملية من خلال تنصيبه على موجهات التقويم التالية²:

- يقوم حفظ القرآن الكريم كتابة وتجويدا.
- تقوم مهارة الفهم في السور القرآنية المقررة.
- تقوم مهارة الاستشهاد اعتمادا على السور المقررة.
- تقوم قدرة المتعلم(ة) على توظيف السور القرآنية المقررة (الأحكام، الدلالات، المعاني...) في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى.
- تقوم قدرة المتعلم(ة) على استثمار السور القرآنية.

وانطلاقا مما سبق، يمكن الجزم بأن هذه المهارات التي يتغياها منهاج مادة التربية الاسلامية، ويروم إقدار المتعلم على تملكها "هي مهارات تقع في صلب تهيء التلاميذ للحياة، تماشيا مع منطق التدريس بالكفايات باعتباره المدخل الأساسي لمنظومتنا التربوية"³، كما أنها مهارات مرتبطة بالنصوص القرآنية (التأطيرية، البنائية، التقويمية، والدعمية)، فحيثما وجد النص وظفها المتعلم وتدرّب على تملكها، مع إمكانية تعميمها على سائر مواد المنهاج الدراسي، حيث يمكن تقسيمها حسب وظيفتها إلى أربعة أصناف:

- * مهارات مرتبطة بالأداء: وتشمل القراءة السليمة والترتيل وفق قواعد التجويد.
- * مهارات مرتبطة بالفهم: (بيان معاني المفردات، صياغة المضامين...).
- * مهارات مرتبطة بالتحليل: (تفكيك النص وتحديد معانيه، تحديد القضايا، تعريف المفاهيم وتحديد خصائصها والعلاقات فيما بينها، استنباط الأحكام والحكم والقيم...).
- * مهارات مرتبطة بالاستثمار: (الاستدلال في وضعيات تواصلية بيانية أو حجائية، تمثل القيم في توجيه السلوك وتصحيحه).

ومما ينبغي التنبيه إليه أن تمكين المتعلم من هذه المهارات يبقى رهينا بطبيعة المقاربة البيداغوجية والديداكتيكية التي تمارس داخل الفصول الدراسية، والتي قد تجعل الهوة شاسعة بين ما يتوخاه التصور المنهاجي، وبين ما يمكن تحقيقه على مستوى الاشتغال اليداكتيكي بسبب ما يعترض تدريسية المادة عامة، والنصوص القرآنية على وجه الخصوص من إشكالات

¹ الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي مادة التربية الاسلامية 2016، ص3.

² المرجع نفسه، ص2.

³ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الاسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص17.

المطلب الثاني: إشكالات تدريس النص القرآني

كان النص القرآني ولا يزال المورد الرئيس والمعين الأصيل الذي تستقى منه المعرفة الشرعية والقيم التربوية. لكن الأهداف والمهارات التي يروم المنهاج تنميتها لدى المتعلم، تبقى - على مستوى التنزيل - بعيدة المنال، بسبب ما تعترض تدريسية النص القرآني من إشكالات تجلت لي من خلال ممارستي الصفية، أو من خلال ما يتقاسمه مدرسو المادة في اللقاءات والندوات التربوية. ومن أبرز هذه الإشكالات:

- غياب وثيقة التوجيهات التربوية التي تؤطر تدريسية المادة وتحدد طرائق الاشتغال الديداكتيكي (استراتيجيات التدريس، الوسائل، أساليب التقويم وأدواته) باعتبار جودة المنهاج ومداخله. مما أنتج ضبابية في فهم التصور المنهاجي، واضطرابا في فهم الوظيفة الديداكتيكية للسور القرآنية المقررة. أهى مقصودة لذاتها (قراءة وفهما وحفظا)؟ أم أنها وظيفية؟ تستحضر وتستدعى نصوصها بحسب المناسبة في مراحل بناء المفاهيم واستنباط الأحكام والقيم، وتقويم السلوك وتوجيهه.
- اعتماد مبدأ هيمنة السورة القرآنية وتأطيرها لدروس المداخل أوقع لجان التأليف في التعسف على النصوص المقتبسة من السورة القرآنية، والتي صدرت بها بعض الدروس رغم عدم ملاءمتها ومناسبتها للموضوع. ومن الأمثلة التي أسوقها في هذا الباب:

- في مدخل الاستجابة، الذي موضوعه (العبادة صفة إيمان ودليل خضوع)؛ اختلفت الكتب المدرسية في اختيار النص القرآني المؤطر لهذا الدرس. ففي كتاب "في رحاب" صُدِّرَ بقوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ وَلَنْتَظِرَ نَفْسًا مَّا قَدَّمْتُمْ لِغَدٍ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ" الآية 18، أما في كتاب "المنار" فصُدِّرَ بقوله تعالى: "لَا يَسْتَوِي أَصْحَابُ الْمَرْآءِ وَأَصْحَابُ الْغَنَّةِ أَصْحَابُ الْغَنَّةِ هُمْ أَفْضَلُ ۚ لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا أَلْفُزًا عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ ۚ وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نُضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ" الآيات (19-21).

الملاحظ أن كلا النصين لم يدرسا في الشطر الأول، وهذا خلل منهجي وقع فيه لجان التأليف من خلال تأطير الدروس من السورة المقررة من أشرطة لم تتم دراستها من قبل المتعلمين.

أما من حيث المناسبة مع الموضوع، فالآية 18 من سورة الحشر تتحدث عن التقوى، وبالتالي أجدها تخدم بناء هذا المفهوم أكثر من غيره. أما بخصوص الآيات (19-21) من نفس السورة، فالآيتان (19-20) فالمعنى فيهما عام غير مختص بموضوع العبادة، إلا أن فيهما إشارات ضمنية من خلال التحذير من نسيان الله والغفلة عن ذكره وعن دينه وشريعته، والغاية التي خلق الإنسان لأجلها وهي عبادة الله. ورغم ذلك فاحتمالها أكثر من معنى يشوش على المتعلم، وقد يكلفه مجهودا يتجاوز قدراته لفهم مقصده لعدم توفر معيار مهم في اختيار النصوص وهو معيار الوضوح.

في حين أن الآية (21) تبرز أثر القرآن في النفوس، وهو نص يخدم درس أثر القرآن في تركية النفس الذي يقدم في الأسلدوس الثاني.

- في مدخل الاقتداء، وموضوعه (المسجد نواة المجتمع الإسلامي)؛ النص القرآني الذي أُطّر به الدرس في كتاب (في رحاب التربية الإسلامية)؛ قوله تعالى: " وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ " الآية 9. وفي متاب (المنار في التربية الإسلامية) بقوله تعالى: " سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمُوتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ " الآية 1. والملاحظ كذلك أنه لا وجود للملاءمة والانسجام لهذين النصين مع موضوع الدرس، وفي ذلك وضع للنص القرآني في غير موضعه وحمله على غير مراده.

■ التراكم الكمي للنصوص في بعض الكتب المدرسية (إحياء التربية الإسلامية نموذجاً)¹، مع غياب التناغم في توزيعها بين مراحل الدرس، حيث كرس مؤلفو الكتب المدرسية جهداً في تصدير الدروس بنصوص من السورة المقررة، وكذا في مرحلة البناء، بينما أكاد أجزم بغياهما كلياً في مرحلتي التقويم والدعم. وهذا يتناقض مع ما نص عليه المنهاج من "تجاوز التراكم الكمي، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية"²، آخذاً بعين الاعتبار محورية النص القرآني في بناء التعليمات تدريجياً وتقومياً. الشيء الذي يطرح إشكالاً على مستوى الممارسة الصفية، حيث يركز الكثير من المدرسين على النصوص التأطيرية، غافلين عن باقي النصوص (البنائية، التكوينية، والدعمية) وأهميتها الديدانكتيكية.

■ عدم تنصيب وثيقة المنهاج على مهارة الحفظ ضمن المهارات الأساسية³، رغم إيرادها في الإطار المرجعي الخاص بالامتحانات الإشهادية. وهذا يدل على وجود خلل في المنهج وقصور في التصور، باعتبار أن حفظ النص القرآني وحسن أدائه يمثلان شرطاً أساسياً للنهل منه معرفياً وقيماً، كما لا يمكننا الحديث عن تنمية مهارات الاستدلال والاستشهاد وتعزيز المواقف وبناء القناعات في غياب مهارة الحفظ وحسن الأداء.

■ إشكال تنظيم المعرفة القرآنية وترتيبها⁴: وأخص بذلك قواعد التجويد التي لم تخضع لمنهجية بيداغوجية تراعي الترتيب المنطقي لتقديم هذه القواعد، انسجاماً مع المستوى النمائي والمعرفي للمتعلمين. ومن أمثلة ذلك:

- ما جاء في كتاب "الرائد في التربية الإسلامية للسنة الثالثة اعدادي"⁵ تعريف قاعدة الإخفاء في درس الأسبوع 25 بأن حالة (وسط بين الإدغام والإظهار) بينما لم تقدم قاعدة الإظهار إلا في درس الأسبوع 31.

- الجمع بين أكثر من قاعدة في درس واحد، حيث تم الجمع في "كتاب الرائد دائماً"⁶ بين قاعدتي الإظهار والإقلاب في درس واحد في الأسبوع 31، وبين قاعدتي المد المتصل والمد المنفصل في درس الأسبوع 9. والأولى الاكتفاء بقاعدة واحدة، لأن علم التجويد يحتاج إلى دربة وتطبيق عملي، وإكراه الغلاف الزمني لا يسعف أحياناً حتى في تقديم قاعدة واحدة وتدريب المتعلمين على حسن أدائها.

¹ ينظر كتاب التلميذ إحياء التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي شتنبر 2017.

² ينظر وثيقة المنهاج ص 4.

³ ينظر وثيقة المنهاج، ص 10.

⁴ خالد البورقادي، ديدانكتيك النص الشرعي (منطلقات ديدانكتيكية وقواعد منهجية)، ص 337 بتصرف.

⁵ انظر كتاب التلميذ الرائد في التربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص 94 و 117.

⁶ المرجع نفسه، ص 38 و 117.

■ تغليب الكم المعرفي على حساب تنمية المهارات المرتبطة بالدعامات النصية (النصوص القرآنية) في بعض الكتب المدرسية (المنير في التربية الإسلامية للسنة الثانية اعدادي ومنار التربية الإسلامية للسنة الثالثة اعدادي أنموذجا)، وفي ذلك انتكاس وعودة إلى بيداغوجيا المضمون، وتناقض مع ما تنص عليه وثيقة المنهاج من ضرورة تجاوز التراكم الكمي وتلقين المضامين المعرفية باعتماد مقاربات ديداكتيكية وبيداغوجية متنوعة لبناء المعرفة¹، واستثمارها من خلال استهداف المهارات النصية التي تمكن المتعلم من هذه المعرفة عبر الأنشطة والانجازات التي تيسر له اكتسابها واستدماجها. هذا الانحياز نحو الكم المعرفي، "أفرز واقعا مستنسحا من الممارسة السابقة يثقل كاهل المتعلم بأكوام هائلة من المعارف، ويغيب دوره في بناء معارفه وتنمية قدراته، مما كرس مركزية المدرس، وتغليب طرائق الالتقاء، وسيطرة تقويم المهارات الدنيا (التذكر، الاستظهار والفهم الجزئي...)".²

■ اختزال بعض المدرسين عملية التقويم في حفظ النصوص واستظهارها، مقارنة تجعل المتعلم ينفر من المادة، ويكرس تمثله السلبي حولها والسائد عند الغالبية أنها مادة تركز بالأساس على تبليغ محتوى المادة العلمية، ولا تهتم بتنمية الملكات العقلية مما يزيد العقول فتورا والهمم ركودا.

وبناء على ما سبق ذكره، فإن تدريس النص القرآني يطرح عدة إشكالات، تعزى بالأساس إلى افتقار الرؤية المنهجية للعدة البيداغوجية التي تحدد معالم الاشتغال الديداكتيكي، الشيء الذي أدى إلى الاختلاف في الرؤى على مستوى تصريف المنهاج وتنزيله؛ وبعضها يرجع إلى الممارسة النمطية في التدريس والنزوح نحو تكريس السلطة المعرفية للمدرس؛ وبعضها الآخر يرتبط بالتلاميذ وتمثلهم السلبي نحو المادة، بدعوى أنها تقوم أساسا على الحفظ والاستظهار.

المبحث الثالث:

رؤية منهجية للتعامل مع النص القرآني

إن الإشكالات التي تطرحها تدريسية النص القرآني على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي، تعوق حتما بلوغ الأهداف والكفايات التي يتغياها المنهاج. ولتجاوز هذه العقبات فقد حاولت في هذا المبحث تقديم تصورات حول منهجية التعامل مع النص القرآني، حتى يتمكن المتعلم من النهل مما يزخر به من الغنى المعرفي والثراء القيمي، محددًا ضوابط الاشتغال وأوجه الاستثمار في مقارنة النص ديداكتيكيًا على مستوى الممارسة الصفية؛ وآخذًا بعين الاعتبار ما يروم المنهاج تحقيقه من أهداف وكفايات؛ حتى تتضح الرؤية ويستفرغ لها الجهد "فالمقاصد أرواح العمل"³ كما يقول الإمام الشاطبي رحمه الله. وبناء على ذلك، فإن الاشتغال على النص القرآني لا يحقق مراده إلا باعتبار ضوابط منهجية لا يمكن تجاوزها بل يجب الوقوف عندها، لضمان استمرار الفاعلية والتجاوب بين المتعلم والنص أثناء مقارنته ديداكتيكيًا.

¹ ينظر وثيقة المنهاج، ص 4.

² أحمد أيت إعر، مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلوك الابتدائي - معالجة واقتراحات-، ص 13.

³ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الفقه، ج 2/ ص 261.

1- الضابط الوجداني:

ويهدف إلى تكوين موقف وجداني وعقلي سليم لدى المتعلم (ة) من القرآن الكريم¹، حيث يتم التعامل معه باستحضار قدسيته أولاً لأنه وحي إلهي، وتعظيم الكلام تعظيم للمتكلم. ثم باعتباره "مضمونا تكليفيا استخلافيا"²، يستشعر المتعلم من خلاله أنه هو المخاطب والمقصود بكل خطاب في القرآن، فيصبح "أقوى استعدادا لتلقي الفيض الرباني"³.

2- الضابط الأدائي:

ويشمل القراءة الفاعلة الخالية من اللحن، والتلاوة بمنهج التلقي لقوله تعالى: "وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً"⁴، أي بتمهل وتبيين، "وفائدة هذا أن يَرَسَّخَ حفظه ويتلقاه السامعون فيعلق بمحافظهم، ويتدبر قارئه وسامعه معانيه كي لا يسبق لفظ اللسان عمل الفهم"⁵. كما يراعى في ذلك الانضباط لقواعد القراءة الصحيحة وحسن الأداء، مع التركيز على قاعدة التجويد الأكثر بروزا في النص. "فتكون القراءة الأولى توجيهية من قبل المدرس أو أمهر تلاميذه، تليها القراءة التجريبية التي يترسم فيها المتعلمون خطى المدرس في قراءته، وهي مظنة الوقوع في الخطأ، لذلك تلوها القراءة التصحيحية الداعمة لما استقام من النطق، وتصحيح ما قد يعتور قراءة التلاميذ من النواقص"⁶. ويمكن للمدرس الاستعانة في ذلك بموارد رقمية وتوظيف تقنيات وتكنولوجيا المعلومات، "لأنها توفر أقصى درجات التفاعل العقلي والعاطفي، وتقتصر الطرائق لتطوير المهارات، كونها تخاطب الانسان من مختلف وسائط التواصل لديه، من الذاكرة إلى السمع إلى البصر إلى الفؤاد"⁷.

وهكذا تُحوّل قراءة المتعلمين من الرتبة المميّنة إلى نشاط قرائي منتج ودربة على حسن الانصات وتقويم اللسان وضبط الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة تحقيقا وترتيلا. يقول الإمام السيوطي رحمه الله "التحقيق في القراءة يكون لرياضة الألسن وتقويم الألفاظ ويستحب الأخذ به على المتعلمين من غير أن يتجاوز فيه إلى حد الإفراط... والترتيل يكون للتدبر والتفكير والاستنباط"⁸.

3- الضابط اللغوي والاصطلاحي:

إن عملية تحديد المصطلحات في جميع مجالات المعرفة الشرعية، يساعد على تحقيق التواصل بين المتعلم والموضوع

¹ البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلوك الثاني من التعليم الأساسي، 1990م، ص4.

² عبد السلام محمد الأحمر، طبيعة النص الشرعي ومسؤولية الذات المؤولة، ص3.

³ محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، ج29/ص260.

⁴ سورة المزمل، الآية 3

⁵ المرجع نفسه، ج29/ص260

⁶ خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص 96 بتصرف.

⁷ المرجع نفسه، ص115.

⁸ جلال الدين السيوطي، الإقتان في علوم القرآن، ج1/ص344-346 بتصرف يسير.

الذي يدرسه، ويترتب على ذلك تحقيق الفاعلية التعليمية¹. وإذا كانت اللغة العربية وعاء الوحي المتلو، فمن العبث الحديث عن مقارنة النص ومعالجته بمعية المتعلمين دون تمكينهم من ناصيته اللغوية والمعجمية. يقول الإمام الشاطبي "فمن أراد تفهمه فمن جهة لسان العرب يفهم، ولا سبيل إلى تطلب فهمه من غير هذه الجهة"².

وانطلاقاً من ذلك، فمعالجة النص تنطلق من التركيز على دلالات الألفاظ ومعاني المصطلحات الشرعية التي تعد مفاتيح لفهم النص، ليس فقط باعتماد نهج المفردة اللغوية لكن ببيان معناها في سياق النص، حتى ترتفع الحجب عن الفهم، ويتمكن المتعلم من "تحديد المعاني والمفاهيم الشرعية والمضامين الجزئية، قصد استجلاء الأحكام والقيم المتضمنة فيها بما يخدم أهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية"³.

إن الثراء اللغوي الذي يفيض من النص القرآني، إذا ما تم استحضاره واستثماره في بعده الوظيفي لكفيل بتمكين المتعلم من تملك الكفاية اللغوية، لأنه يغني رصيده بحصيلة لغوية من معاني المفردات القرآنية وجمالية الأسلوب، ويكسبه "حسا مصطلحياً، بتذوقه للمصطلح، وتمييزه للأوضاع المختلفة للفظ الواحد ما جاء على سبيل الاصطلاح منه، وما جاء على أصله اللغوي"⁴.

4- الضابط السياقي:

إن لقاعدة السياق حاكمية على المفسر المتدبر في بيان مدلول الألفاظ...، واستجلاء مقاصد الخطاب، ولو تركت الألفاظ على عواهنها، وأطلقت من عقول سياقها...، لأفادت من المعاني المراد وغير المراد... وأهدر ضابط الفهم والتلقي⁵. لذلك اعتبر من الضوابط المهمة التي تساعد على فهم النص، وتوجه إلى المعنى المراد. يقول الإمام الشاطبي: "فلو اعتبر اللفظ بمجرد لم يكن له معنى معقول"⁶.

ومن ثم كان للسياق دور مهم في استمداد المعنى، "بما يعزز المفهوم ويوسع دلالاته ومجالات تحركه، ورصد تأسيسه للأحكام والقيم"⁷. قال ابن دقيق العيد: "بيان سبب النزول طريق قوي في فهم معاني القرآن"⁸، حيث تفيد هذه الأسباب في فهم النص القرآني وإدراك فحواه. ومع العلم أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، فقد "جعلت الأسباب مآثرات تروى خارج النص، حتى يكون لها دور التجلية لمعناه، دون أن تميل به لو تضمنها في صلبه إلى التخصيص الذي يذهب

¹ ديداكتيك تدريس المواد الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل - الوحدة المركزية لتكوين الأطر - ماي 2010، ص38.

² - الموافقات، ج 2/ ص 50.

³ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، يوليوز 2007، ص 10.

⁴ فريد الأنصاري، أبحاث في العلوم الشرعية - محاولة في التأصيل المنهجي -، ص 90.

⁵ قطب الريسوني، النص القرآني من تحافت القراءة إلى أفق التدبر - مدخل إلى نقد القراءات وتأصيل علم التدبر القرآني -، ص 447.

⁶ - الموافقات، ج 3/ ص 116.

⁷ - ديداكتيك تدريس المواد الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، ماي 2010، ص 53.

⁸ - الإتيان في علوم القرآن، ج 1/ ص 108.

بعمومية الأحكام"¹.

ويراعى في استحضار هذا الضابط شرح الألفاظ القرآنية والنظر إليها حسب النظم القرآني لإذابة المعجم، بما يسهل عملية بناء المفهوم الشرعي واستنباط الأحكام، دون الإفراط في سرد تفاصيل كتب التفسير واختلاف المفسرين، الذي قد يشتت ذهن المتعلم بدل توجيهه إلى المعنى المراد.

5- الضابط التكاملي:

حرص منهاج المادة الحالي على تحقيق مبدأ التكامل والانسجام بين المداخل، واعتمد في ذلك هيمنة السورة القرآنية وتأطيرها لمفردات المنهاج، حتى لا تبدو المفاهيم والقضايا التي تتناولها المداخل أشلاء وجزرا متناثرة. لكن النصوص القرآنية المؤطرة لدروس المداخل والمنتقاة من السورة المقررة قد لا تسعف في بناء المفهوم الشرعي، الذي لا يتم إلا عن طريق تجميع المفاهيم الجزئية والأحكام الشرعية المندرجة تحته. لذلك لا بد من مراعاة التكامل في انتقاء النصوص (التأطيرية، البنائية، والدعمية)، باعتبارها وحدة موضوعية متكاملة تحمل مفاهيم وأحكاما وقيما يكمل بعضها البعض في بناء التعلّمات وتنمية المهارات، وحتى لا يشتت فكر المتعلم بالانتقال من نص إلى آخر لا علاقة بينهما، مما قد يخلق له اضطرابا في بناء المعرفة الشرعية.

6- الضابط الاستثماري الوظيفي:

أولا: اعتماد النص القرآني أساسا لبناء المفهوم

اعتمد المنهاج في تدريسية المادة نظام المداخل الذي ساهم في تنظيم بنية المادة المعرفية في إطار هيكلي مفاهيمي، يراعي استراتيجيات بناء المفاهيم الشرعية (العقدية، الفقهية، القيمية التربوية، والسيرية) في شكل نسقي مفاهيمي يتماهى والتطور الذي تعرفه الخصائص النمائية للمتعلم؛ فتتحول بذلك عملية التدريس من ممارسة تلقينية صرفة للمعرفة إلى عملية بناء لها. كما أن الاعتماد في هندسة مفردات المنهاج على مركزية السور القرآنية يُسهم في تأصيل المفاهيم الشرعية وبنائها من مرجعها الأصيل، حيث "يكسبها سلطة معنوية، وتأخذ مداها في مجال التوجيه الفكري وبناء الوعي الديني لدى المتعلم، بالنظر إلى قداسة النصوص التي نبعت من ثنائها، ومكانتها المعنوية في نفس المتعلم"².

وعليه، فإن الاشتغال على السورة القرآنية المقررة يقتضي تتبع المفاهيم الواردة فيها، والمرتبطة بقضايا دروس المداخل، وجعلها بؤرة الاشتغال الديدكتيكي في الدرس القرآني (مدخل التزكية). أما فيما يخص دروس المداخل، فيكون الاشتغال على النصوص القرآنية أسنادا ودعامات، مركّزا على المفهوم المركزي والمفاهيم الفرعية المندرجة تحته، والتي هي مدار المدارس والتحليل، لتسهيل عملية الربط بين النصوص والاشتغال عليها وظيفيا، انمّا للمعرفة الشرعية المقصودة (تعريف المفاهيم تعريفًا تعليميًا مناسبًا للفئة المستهدفة، تحديد خصائصها، بيان العلاقات فيما بينها، استنباط أحكامها...).

¹ - ديدكتيك تدريس المواد الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، ص 37.

² النص الديدكتيكي: اشكالية التناول ومستويات التوظيف، ص 310.

ثانيا: تنمية المهارات والقدرات

لقد نص المنهاج في أسسه ومرجعياته على تبني المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم، والتي تروم إلى تمكينه من أدوات التعامل مع الخطاب الشرعي - وأعني بذلك النص القرآني على وجه الخصوص - وإنماء قدراته العقلية العليا وغيرها من المهارات (التحليلية، التركيبية، الاستنباطية، والاستدلالية) التي يحتاجها في اشتغاله على النص القرآني.

وإذا كانت غاية المنهاج من تدريسية المادة تطوير القدرات والمهارات التي تمكن المتعلم من بناء متجدد للمعرفة. فلا شك أننا نحتاج إلى تحديد طرائق وأساليب التدريس، لتحرير المتعلم من التلمذة السلبية والمدرس من النزعة التقليدية التي تركز أساسا على تبليغ المحتوى المعرفي، ولا تهتم بتنمية الملكات العقلية، "فالفهم والتدبر والتمثل السلوكي يحتاج إلى طرائق أخرى تخاطب الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلم وتنقله من درجة النقل إلى درجة الوعي"¹. بمعنى درجة وعيه ماذا يتعلم وكيف يتعلم ولماذا يتعلم؟ والقصد من ذلك نقله من متلق سلبي للمعرفة الشرعية إلى متلق إيجابي، وصرف الجهد معه في بناء الملكات العقلية "والاهتمام بجانب الدراية الذي هو ثمرة العلم"²، والذي ينمي في المتعلم:

✓ مهارة تحليل النص القرآني وتتبع المفهوم أو المفاهيم الشرعية الواردة فيه، في تكاملها وانسجامها، مما يسمح بتوضيح ما يطرحه من قضايا تساعد المتعلم على فهم المضمون العام.

✓ مهارة الاستنباط السليم للأحكام الشرعية وتحديد محل الشاهد، وهي ثمرة يجنيها المتعلم من تحقق الفهم الصحيح للنص. يقول الامام الشاطبي: "لا تظهر ثمرة الفهم إلا في الاستنباط"³. ويتدرب عليها المتعلم من خلال تمكينه من قواعد وضوابط منهجية، يراعي فيها الأساليب الدلالية القرآنية مثل (صيغ الأمر والنهي، الوعد والوعيد، التحذير، التوبيخ، الاستنكار، الترغيب والترهيب....).

✓ مهارة استخلاص القيم والعبر من النصوص الوعظية التربوية التي تتناول جانب الآداب والأخلاق الإسلامية.

✓ مهارة الاستدلال بالنصوص القرآنية في مواقف تعليمية مختلفة ووضعية حياتية تواصلية بيانية أو حجائية.

هذه المهارات تبني بالتدرج لدى المتعلم من خلال أنشطة تعليمية متنوعة يقطع فيها المدرس مع أسلوب الحشو والتلقين، إلى توظيف طرائق وأساليب التعلم النشط (كالطريقة الاستقرائية، الاستنتاجية، الحوارية، حل المشكلات، التعلم التعاوني...).

¹ أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص 102

² يوسف نواصة، تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة في تدريس العلوم الشرعية في الجامعة: دراسة نقدية استشرافية، المجلد 1/ ص 164.

³ الموافقات ج 4/ ص 77.

ثالثاً: تكوين المنطق العملي¹

وأقصد بذلك تكريس البعد العملي للمعرفة الشرعية المدرسة؛ يقول الإمام الشاطبي: "كل مسألة لا ينبغي عليها عمل، فالخوض فيها خوض فيما لا يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل: عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً"². ومن تم فالمعرفة الشرعية ليست المقصود النهائي من التعلم، وإنما هي مدخل أساسي (وسيلة) لبناء القناعات وتشكيل التصورات وتمثل القيم، وغايتها توجيه السلوك استهداء بالتوجيهات الربانية التي يكتنزها النص القرآني، والذي لا يمنح كنوزه إلا لمن يقبل عليه بالروح التي سماها سيد قطب رحمه الله، "روح المعرفة المنشئة للعمل"³.

ويمكن أجرة هذه المرحلة من خلال:

- التواصل الصفي الإيجابي المؤسس على قيم الاحترام، التضامن، المبادرة، حسن الخلق...
 - انجاز أعمال تطبيقية ومشاريع شخصية حول مواضيع تلامس واقع المتعلمين وكيفية معالجتها في ضوء صيدلية القرآن الكريم.
 - المشاركة في النوادي التربوية (نادي القيم، نادي حقوق الانسان، نادي الصحة والبيئة...)، ومحاولة توظيف المعارف الشرعية والقيم في هذا المجال.
- إن التغيير الذي طال منهاج التربية الإسلامية، والذي أعاد الاعتبار للمادة القرآنية، بات يفرض استحضار النسق الوظيفي في الممارسة الصفية – أي تنمية الجانب العملي في القرآن الكريم مما يمكن المتعلم "من تلقيه لا بقصد الثقافة والاطلاع، ولا بقصد التذوق والمتاع، أو زيادة حصيلته من القضايا العلمية والفقهية فقط، بل يتلقاه ليعمل به في خاصة شأنه وشأن المجتمع الذي يعيش فيه"⁴.

خاتمة البحث:

لا شك أن اعتماد السورة القرآنية في منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد مرجعا (معرفيا وقيميا ومهاريا) مؤطرا لمختلف القضايا والمفاهيم المتداولة في المداخل الخمسة (العقدية، الفقهية، القيمية، والسيرية)، قد ساهم في إعادة الاعتبار لسلطة النص القرآني في تدريسية المادة، وأهميته في بناء التعلّيمات وتنمية المهارات الأساسية التي يروم المنهاج تحقيقها لدى المتعلم في نهاية كل سلك تعليمي، لأن "اعتماد النصوص القرآنية في حد ذاته ومدارستها كمادة تربوية، لا ينتج عنها إلا التكوين، ذلك أن استفادة المفاهيم من نصوص الشرع نفسه كعملية تكوينية، تكسب الفرد منهجية تحليلية نقدية، ومقاييس علمية لقبول الأفكار أو ردها مسترشدا بنور الوحي وهداياته"⁵

¹ مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 96.

² الموافقات ج 1/ ص 31.

³ سيد قطب، معالم في الطريق، ص 15.

⁴ المرجع نفسه، ص 14 بتصرف.

⁵ فريد الأنصاري، التوحيد والوساطة في التربية الدعوية، كتاب الأمة، ج 1، ص 66-67 بتصرف.

لكن بلوغ هذا المرام، اصطدم مع واقع التنزيل سواء على مستوى تصريف التصور المنهاجي في الكتب المدرسية، أو على مستوى تنزيله في الممارسة الصفية. فهيمنة السورة التي تأسس عليها التصور المنهاجي تبقى نسبية، لعدم توفر لجان التأليف في ملائمة السور المقررة مع مفردات المنهاج، بل أوقعها غياب تصريح واضح لمفهوم هذه الهيمنة في التعسف على النصوص القرآنية لتخدم قصرا ما هو مسطر في المنهاج.

كما أن غياب المحددات المنهجية الضابطة للاشتغال الديدانكتيكي على النص القرآني، قد طرح بدوره إشكالات تعزى بالأساس إلى تباين الرؤى والتصورات بين مدرسي المادة حول مقارنة النص ديدانكتيكا، مما يؤثر سلبا في تحقيق تحقيق القدرات والمهارات النصية المسطرة في المنهاج.

وبناء على ما سبق ذكره، وتماشيا مع أهداف البحث، وسعيا إلى التنزيل الأمثل للتصور المنهاجي، أقترح ما يلي:

- إصدار وثيقة التوجيهات التربوية التي تساعد على مقروئية المنهاج وتوضح كيفية تنزيله على مستوى الممارسة الصفية، وخاصة فيما يتعلق بالمقاربة الديدانكتيكية للنص القرآني في مدخل التركيبة (القرآن الكريم) وباقي دروس المداخل.
- اعتبار معيار الملاءمة والوظيفية في اختيار النصوص القرآنية بما يحقق هيمنة السورة وتأطيرها لدروس المداخل. وهذا الأمر يقتضي إعادة النظر في السور المقررة، أو تغيير مفردات المنهاج بما يتناسب مع المفاهيم والقضايا التي تعالجها السور القرآنية.
- تقييم الكتب المدرسية وفق منهجية علمية رصينة، بهدف تجاوز الاختلالات التي خلص إليها البحث، في أفق صناعة كتب مدرسية تتماشى وآفاق التصور المنهاجي، بما يضمن تحقيق مبدأ الهيمنة ويتجاوز التراكم الكمي للمعرفة، ويساهم في الانتقال من مركزية المعرفة إلى المعرفة الوظيفية المنشئة للعمل.
- ضبط عملية النقل الديدانكتيكي: ويقتضي ذلك ضبط عمليات تحويل النص القرآني من موضوع المعرفة العاملة الموسوعية المتخصصة إلى معرفة قابلة للتدريس على مستوى الكتب المدرسية، ثم إلى معرفة مدرسة على مستوى الممارسة الصفية وفق ضوابط تحول دون تشويه المعرفة الشرعية أو التعسف على النص القرآني وتأويله على غير مراده.
- تكوين لجان التأليف لتوحيد الفهم للتصور المنهاجي، وتجاوز إشكال القراءة والتأويل الذي أنتج كتباً مدرسية خضعت لاجتهادات اللجان واختياراتهم التربوية والديدانكتيكية.
- التكوين المستمر لهيأة التدريس والإشراف التأطيري الجاد والهادف إلى تصحيح التصورات، ووضع آليات التنزيل الديدانكتيكي على مستوى السورة القرآنية، والاشتغال على النص القرآني في دروس المداخل، في أفق تجويد الممارسة الصفية.

لائحة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الموافقات في أصول الفقه، أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق عبد الله دراز ومحمد عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1403هـ.
- مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، تحقيق فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي، ط1، 1995م.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب - دمشق، ط1، 2004م.
- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية - تونس، 1984م.
- الإتيقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية للكتاب، ط1974م.
- كيف نتعامل مع القرآن العظيم، يوسف القرضاوي، دار الشروق، ط3، 2000م.
- شروط النهضة، مالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر - دمشق 1986م.
- معالم في الطريق، سيد قطب - دار الشروق، ط6، 1979م.
- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية، فريد الأنصاري، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - الدوحة، ط1/ 1995م.
- أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي، دار الفكر دمشق، ط1، 2007م.
- أبجديات البحث في العلوم الشرعية - محاولة في التأصيل المنهجي - فريد الأنصاري، دار السلام، ط3، 2013م.
- النص القرآني من تحافت القراءة إلى أفق التدبر - مدخل إلى نقد القراءات وتأصيل علم التدبر القرآني - قطب الريسوني، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - المملكة المغربية، ط1، 2010م.
- العلوم الشرعية وتحديات الواقع وآفاق المستقبل - المؤتمر الدولي الأول: دجنبر 2018 - دراسة بعنوان: تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة في تدريس العلوم الشرعية في الجامعة: دراسة نقدية استشرافية، يوسف نواصة.
- طبيعة النص الشرعي ومسؤولية الذات المؤولة، عبد السلام محمد الأحمر - سلسلة الإسلام والسياق المعاصر، الرابطة المحمدية للعلماء - العدد 30.
- منهج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016م.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي لمادة التربية الإسلامية، مديرية المناهج والحياة

المدرسية، غشت 2009م.

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مادة التربية الإسلامية يونيو 2016م.
- كتاب في رحاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة إعدادي.
- النص الديداكتيكي: إشكالية التناول ومستويات التوظيف، أعمال الندوة الوطنية يوم 15 يناير 2020 - سلسلة ندوات وأيام دراسية، ط 1 2020، مكتبة قرطبة وجدة. دراسة بعنوان: ديداكتيك النص الشرعي منطلقات ديداكتيكية وقواعد منهجية، خالد البورقادي.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م.
- ديداكتيك تدريس النص الشرعي: إشكالات ومقترحات، ادريس بوحوت - مجلة علوم التربية العدد 66 / شتنبر 2016م.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المواد الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصل، يوليوز 2007م.
- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي مادة التربية الإسلامية 2016م.
- كتاب التلميذ إحياء التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي شتنبر 2017م.
- كتاب التلميذ الرائد في التربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ص 94 و 117.
- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي - معالجة واقتراحات - أحمد أيت إعزة، منشورات TOP EDITION، ط 1، 2009م.
- البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، 1990م.
- ديداكتيك تدريس المواد الإسلامية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصل، مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصل - الوحدة المركزية لتكوين الأطر - ماي 2010م.

تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب

دراسة في المشروع التربوي

للدكتور محمد بازي

د. مصطفى العادل¹

مقدمة

يعد محمد بازي من علماء المغرب الحديث؛ الذين قدموا الشيء الكثير في المجال العلمي والمعرفي، وذلك من خلال كتاباته المتنوعة والعديدة. وقد استطاع بتجربته العلمية التأثير في عدد من الباحثين الذين حملوا لواء مشروعه العلمي في التأويلية والبلاغة وتحليل الخطاب.

ولئن انصبت مختلف اهتمامات طلبة بازي على كتاباته في نظرية التأويل التقابلي والبلاغة وتحليل الخطاب، فبازي بنى إلى جانب مشروعه ذاك، مشروعا تربويا عاج فيه إشكالات التربية والتكوين، وقدّم فيه اقتراحات مهمة تحتاج إلى من ينصت إليها ويدرسها، ويأخذ بها في دراسة الإشكالات التربوية الراهنة.

وقد حظي الدرس الأدبي والبلاغي بأهمية كبيرة في كتابات بازي التربوية والتكوينية، وخصص له حيزا كبيرا في مشاريعه العلمية، إذ توقف على أهم الإشكالات التي لازمت تدريسهما في المدرسة والجامعة، واقترح حلولاً وتوصيات مهمة لتجاوز تلك الإشكالات والمزالق.

نسعى من خلال هذا البحث إلى إبراز أهمية المشروع التربوي للباحث محمد بازي، مع التركيز على كتابه (تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية)، باعتباره الكتاب الخاص في الموضوع، مع التنبيه إلى أن مختلف الدراسات التي سنشير إليها في مشروعه التربوي تتضمن قضايا وإشكالات في الموضوع نفسه.

يتأسس البحث على مجموعة من الأسئلة، منها:

ما أهمية المشروع التربوي للباحث محمد بازي؟ وكيف عاج الباحث أهم الإشكالات التي يعانها تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب؟ ثم ما هي أهم الاقتراحات والحلول التي قدمها بازي لتجاوز تلك الإشكالات والاختلالات؟

ولمحاولة الإجابة على هذه الأسئلة، رأينا أن نقدم قضايا البحث في مبحثين بعد هذه المقدمة؛ حيث نشير في المبحث الأول إلى الباحث محمد بازي ومشروعه التأويلي، وكذا مشروعه التربوي التكويني، ثم نخصص الثاني لأهم القضايا والإشكالات المرتبطة بتدريس الأدب والبلاغة بالمغرب من خلال الكتاب قيد الدراسة.

¹ باحث في النحو والبلاغة.

المبحث الأول:

محمد بازي ومشروعه التأويلي والتربوي

المطلب الأول: محمد بازي ومشروعه التأويلي البلاغي

ولد الكاتب والمفكر المغربي، الدكتور محمد بازي سنة 1970م بنواحي أكادير، تخرج في جامعة ابن زهر سنة 1993م بحصوله على الإجازة في الأدب العربي، ثم حصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1999م من جامعة محمد الخامس بأطروحة في موضوع التأويلية العربية: تجليات التساند ومستويات انفتاح السياق، ثم حصل على شهادة التبريز في اللغة العربية سنة 2009م.

فاز الدكتور محمد بازي بجائزة المغرب للكتاب صنف الدراسات الأدبية والفنية سنة 2010م عن كتابه **التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات**، وجائزة النادي الثقافي العربي في إطار الدورة 59 لمعرض بيروت الدولي للكتاب بالمصنف التربوي **صحائف التكوين** سنة 2016م.

بنى بازي مشروعا بحثيا تأويليا بلاغيا نقديا متنوع الروافد، متعدد المنطلقات، وأغنى المكتبة العربية بكتابات علمية قيمة ذاع صيتها¹، وأصبحت مرجعا للباحثين في التأويلية والبلاغة وتحليل الخطاب، كما نالت اهتمام عدد مهم من العلماء

¹ من كتاباته:

- التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، (الجزائر، الدار العربية للعلوم/بيروت، منشورات الاختلاف/ 2010، وصدرت عنه طبعة ثانية سنة 2015).
- تقابلات النص وبلاغة الخطاب، نحو تأويل تقابلي، (بيروت، الدار العربية للعلوم/الجزائر، منشورات الاختلاف/ 2010).
- العنوان في الثقافة العربية، التشكيل ومسارات التأويل، (بيروت، الدار العربية للعلوم/ ومنشورات الاختلاف/ الجزائر، ودار الأمان، 2011).
- نظرية التأويل التقابلي مُقَدِّمَاتٌ لِمَعْرِفَةِ بَدِيلَةِ النَّصِّ والخطاب، (منشورات ضفاف/ بيروت، ومنشورات الاختلاف/ الجزائر، ودار الأمان/ الرباط. 2013، وصدرت عنه طبعة ثانية سنة 2020، عن دار كنوز بالأردن).
- صناعة التدريس ورهانات التكوين، (الدار البيضاء، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح، 2010).
- البنى التقابلية: خرائط جديدة لتحليل الخطاب، (عمان، الأردن، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2015).
- صناعة الخطاب: البنى العميقة للتأويلية القرآنية، (عمان، الأردن، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 2015).
- البنى الاستعارية نحو بلاغة موسعة، (بيروت، منشورات ضفاف/ ومنشورات الاختلاف/ الجزائر، ودار الأمان/ الرباط، 2017).
- صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثلا وعملا، (دار ضفاف، ومنشورات الاختلاف، ودار الأمان، ودار كلمة، 2015).
- سؤال النموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، (أكادير، منشورات القصبة، دار العرفان، 2019).
- صناعة القادة في المجال التربوي، (الرباط، دار القلم، 2019).
- المدرس البليغ: نحو مشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، (الرباط، دار القلم، 2019).
- النص القرآني إشكالات الفهم والإفهام، (مؤلف جماعي: الإشراف والتنسيق: محمد بازي، دار العرفان، مطبعة قرطبة، 2019).
- البلاغة الكبرى: نحو نظرية وجودية لصناعة الخطاب وتأويله، في ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: القارئ البليغ، المسار السلوك الأفق المنتظر. الجزء الثاني: البلاغة والوجود، إبدالات مرجعية لصناعة الخطاب ونقده. الجزء الثالث: الوجود بالخطاب، تنزيل الإبدال في نظرية الأدب الدال، (الأردن، دار كنوز المعرفة، 2022).
- كما صدر حول مشروعه العلمي كتابات جماعية منها:
- مجموعة من الباحثين، النموذج التأويلي التقابلي معالم التأصيل ومستويات التنزيل، (تنسيق: د. إبراهيم أسيكار. منشورات مقاربات 2018).

والباحثين، وكانت موضوع فعاليات علمية، من ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية في عدد من الجامعات والمؤسسات العلمية العربية والمغربية¹.

والدكتور بازي "شاعر وزجال فحل، وباحث المعني، وناقد لودعي، وبلاغي نحري، وإن جارت مهارته النقدية على ملكته الشعرية، قبل أن يخوض غمار البحث والتنظير والتأويل البلاغي"²، وهو كما وصفه الدكتور اخليفة "فارس البلاغة التأويلية العربية الجديدة"³، وهو باحث مبدع وناقد كبير، و"صاحب دُرْبة ومراس على مستوى التفكير التنظيري، والبحث المفاهيمي والاصطلاحي، والتحيز الذكي للأدوات المنهجية والإجرائية الكفيلة بتنزيل ما يسطره نظريا على أنماط جمّة من الخطابات والنصوص على اختلاف ألوانها وأطيافها الأجناسية"⁴.

تنوّعت اهتمامات الباحث بازي قبل أن يولي كل الاهتمام لمشروعه التأويلي، فقد ألّف في مجال علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية مصنّفات قيمة، كما ألّف في الأدب وفي الإبستمولوجيا والمعرفة، يقول: "قضيت قبل دخولي غمار تأليف الأعمال المتعلقة بالقارئ البليغ وقتا غير يسير، في التساؤل عن القضايا التي تستحق أن يبذل فيها جهد القراءة والاطلاع والكتابة والتحقيق والتنقيح، وتعبّر عن تحولات المفاهيم في المجالات المعرفية القريبة من اهتماماتي"⁵، وهي حقيقة تدعم المشروع التأويلي للدكتور بازي القائم على التكامل المعرفي، والاستفادة من نتائج الدراسات البينية.

ويستشعر القارئ لأعمال الكاتب، رغبته الكبيرة في التحرّر المعرفي والهروب من الاجترار والإسقاط العشوائي لأفكار الآخرين ومقترحاتهم، والتسليم بما بقدر ما يستفيد منها ويجعلها حافزا ودافعا لتفكير جديد، وتصورات أخرى تمنحه الطاقة على الإبداع⁶، والابتكار وتجاوز التبعية العمياء للآخرين.

مجموعة من الباحثين، إعداد وتنسيق اخليفة الحسين، نحو بلاغة تأويلية جديدة: أبحاث محكمة في جهود الباحث الأكاديمي المغربي محمد بازي، (أكادير، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة-إنزكان، مطبعة قرطبة، الطبعة الأولى، 2019م).

- مجموعة من الباحثين، من بلاغة الدوال إلى فلسفة الوجود الدال، أبحاث محكم في المشروع المعرفي للباحث الأكاديمي المغربي الدكتور محمد بازي، تقديم وتنسيق د. مولاي علي سليمان، (مصر، دار النابغة للنشر والتوزيع، 2021م)

¹ منها على سبيل المثال:

- يوم دراسي بجامعة ابن زهر كلية الآداب والعلوم الإنسانية/طلبة شعبة الدراسات الأدبية 2011.
- يوم دراسي حول تأويلية محمد بازي المركز التربوي الجهوي إنزكان 2011.
- يوم دراسي حول مشروعه التأويلي من طرف ماستر الدرس اللغوي والخطاب القرآني 2012 بكلية اللغة بمراكش (المغرب).
- يوم دراسي حول مؤلفات محمد بازي، احتفاء بمشروعه النقدي التأويلي، بالكلية متعددة التخصصات جامعة القاضي عياض بآسفي (المغرب)، يوم 22 ماي 2014.
- يوم دراسي عن المشروع النقدي لمحمد بازي بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان في موضوع: "النموذج التأويلي التقابلي في فهم النصوص وتحليل الخطابات"، 2014.
- يوم دراسي حول مؤلفات محمد بازي ومشروع القارئ البليغ، جامعة السلطان المولى سليمان، بني ملال، 2018.
- يوم دراسي بعنوان: "المشروع التأويلي والنقدي" لمحمد بازي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة يوم 6 يوليوز 2019.
- ² اخليفة الحسين، البحث العلمي وسؤال الإبداع، ص 23.
- ³ ينظر: تقديم الحسين اخليفة لكتاب نحو بلاغة تأويلية جديدة: أبحاث محكمة في جهود الباحث الأكاديمي المغربي محمد بازي، المرجع السابق، ص 5.
- ⁴ ميلود عرنينة، الاستعارة المنوالية: نحو توسيع لنظرية الاستعارة، عرض لكتاب "البنى الاستعارية" لمحمد بازي، ص 65.
- ⁵ محمد بازي، عالم جديد ببلاغة مواكبة: أفكار لتطوير الدراسات التأويلية والبلاغية، ص 21.
- ⁶ نفسه، 18.

والم تأمل في كتاباته المجسدة لمشروعه البلاغي التأويلي يلحظ أنه "ليس من الباحثين المنبهرين بالمفاهيم الحدائبة البراقة، وليس من المنتصرين للتصورات العربية التي يعلي من شأنها البعض، دون أن يضعوا ذلك على محك النقد والتمحيص لمعرفة ما يناسب منها بنياتها الثقافية"¹، وفي هذا يقول الدكتور بازي: "لا عذر لنا في التبعية العمياء، وفي التنكر لآراث تأويلي عظيم يحفل كثيرا باستحضار عالم الغيب وعالم الملكوت وعلوم الباطن، ويؤسس على ذلك قوته الإيمانية والوجودية بما يقوي مساءلة النفس، وتقويم الروح وتعزيز العرفان"².

ومع التشديد على أهمية التراث العربي الإسلامي في مجال التأويلية، لا ينكر بازي ما جاءت به البلاغة العربية من أفكار ومقترحات في تطوير مجال اهتمامه. وهكذا ينضم إلى أصحاب التوفيق بين التراث والحداثة، مؤمنا بأنّ التجديد لا يمكن مع الذين ينسخون من التراث ويحاولون فهمه أو مع الذين ينسجون ما قدّمه الغربيون ويحاولون تمثله والعمل به، وإنما التجديد في البناء المعرفي التجاوزي الذي يصطنع مفاهيمه، فيفرغ المصطلحات من المفاهيم الضيقة التي تحملها، ويشحنها بمادة جديدة تتميز بالملاءمة والدقة والمقبولية والتماسك والواقعية والاطراد³.

ومن تحليلات التوفيق بين التراث والحداثة في مشروعه البلاغي التأويلي، أنّه "ارتاد آفاق الموروث الفكري العربي مؤصلا لما تقترحه من فهم وتصورات ورؤى بلاغية وتأويلية، فأدهشه ما عاينه هناك من مظاهر الحياة والحركة والغنى والمرونة والسعة في مفاهيم القدماء وتصوراتهم، مشيدا بتفكيرهم البلاغي الإنتاجي والتأويلي الفتان"⁴، ولم يمنعه ذلك من الاستفادة ممّا وصل إليه الفكر البلاغي الغربي في تجديده للفكر البلاغي العربي المعاصر، وإمداده بالقوة النظرية والمنهجية التي تؤهله ليواكب مختلف الخطابات وينتقل بالمعرفة العربية إلى المستوى المطلوب.

المطلب الثاني: المشروع التربوي والتكويني للباحث محمد بازي

لقد أثرت اهتمامات بازي التأويلية وكتاباته الكثيرة في هذا التخصص على اهتمامات عدد كبير من متابعيه وطلّبه، وقلما نجد في الوقت نفسه باحثا مهتما باجتهادات بازي في المجال التربوي والتكويني بالرغم من أهميتها، ولعل ذلك راجع إلى عوامل عدة منها حداثة المشروع، وما لازم ظروف نشأته وملابسات بروزه بشكل جلي في الأوساط البحثية، وهو ما عبر عنه بازي نفسه في قوله: "ارتأيت في السنوات الأخيرة من عملي مكونا للمدرسين أن أنشئ ملفا جانبيا، وأضع فيه خلاصات تجربتي التكوينية بعد التقاعد، (...)، وقد شرعت في ذلك فعلا، ثم تركته للتراخي الزمني، ولم يكن لي غرض للتعجيل به، فضلا عن شواغل التأليف المتشعبة، فكان ذلك الملف بمثابة خزانة من شهد أخيه فيها غسل أفكارها ومقترحاتي"⁵.

¹ حسين أوعسري، البنى الاستعارية" لمحمد بازي: مفاهيم جديدة وتصورات بديلة، ص 62.

² محمد بازي، "نظرية التأويل التقابلي مدخلا لمعرفة الوجود: قصة موسى مع الخضر منطلقا"، ص 107.

³ محمد بازي، عالم جديد ببلاغة مواكبة، ص 18.

⁴ الحسين اخليفة، المرجع السابق، ص 6.

⁵ محمد بازي، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار، (مسودة كتاب قيد الطباعة).

واليوم قد تعددت كتابات بازي، وأصبحت تشكل في مجموعها مشروعاً علمياً تجديدياً في مجال التربية والتعليم، ابتدأت بواره الأولى سنة 2010م، وهو التاريخ الذي صدر فيه كتاب (صناعة التدريس ورهانات التكوين)، أبرز فيه تصويره في مسألة بناء معلم المتعلم النموذج في الأدبيات التربوية، وبالأخص عند الغزالي وابن خلدون، وضمن مبحث آداب المعلم والمتعلم، وضم الكتاب إفادات مهمة لما يحتاجه مدرس اللغة العربية، وأهم الأسس والمبادئ التي يجب اتباعها في صناعة الدرس، وصناعة المهنية، وصناعة المدرس الناجح.

وفي سنة 2015م، صدر الكتاب القيم (صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها)، وفيه نظرٌ بازي لمعلم أنموذج مدرّس اللغة العربية، بدءاً من رؤيته الفلسفية والوجودية، وتكوينه العلمي التكويني، وأسلوبه في العمل والتعامل مع المتعلمين، ويتضمن الكتاب إفادات كثيرة ومهمة لما يحتاجه مدرس اللغة العربية.

وفي سنة 2019م، صدرت لبازي أربع دراسات، أغنت مشروعه التربوي، وتجلت من خلالها معالمه الواضحة، منها (سؤال النموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم)، وفيه تأكيد صريح على أهمية مسألة الوعي النظري بثقافة النموذج وضرورتها باعتبار النموذج من السبل المهمة للرفي بالتعليم والتربية، واقترح فيه الكاتب مجموعة من النماذج التدريسية لتطوير تدريس النص الأدبي، وتدريس البلاغة والنحو، مع التشديد على النموذج الأخلاقي الذي ينبغي العمل به في مدارسنا ومجتمعاتنا، وتوقفت الدراسة من جانب آخر على نقد إشكالات النحو والمفاهيم الأدبية والنقدية والبلاغية في الكتاب المدرسي، وإشكالات القراءة المنهجية ممثلاً لذلك بتجربة أحمد بوكماخ باعتبارها من النماذج الناجحة في النقل التدريسي لقضايا الأدب وقواعد النحو.

ومن تلك الدراسات الأربع كذلك، الكتاب الجماعي (النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي)، الذي ربط فيه بازي -من خلال مشاركته- إشكالات تدريس الأدب والقراءة بواقع الفهم، واقترح فيه مشروع استراتيجيات الفهم المتعددة إسهاماً في تحسين فهم الأدب والقراءة.

ومنها كتاب (المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الإستراتيجيات)، وفيه اقترح بازي أنموذجاً تدريسياً للأدب يمكن مدرسي اللغة العربية وآدابها من تجاوز الآلية في تدريس الأدب، ومن معلم هذا النموذج المعرفة بطرائق التفكير الاستراتيجي في الأدب، واعتماد مقاربات متنوعة، واستراتيجيات قرائية كثيرة، والحرص على تذويق الأدب للمتعلمين وإفهامه لتجاوز اختلالات تدريس الأدب وعوائق فهمه.

ويعد كتاب (صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير)، الصادر في السنة نفسها من أهم الكتب في مجال إصلاح الإدارة في قطاع التعليم، فقد رسم فيه بازي أنموذجاً جديداً للمدبر التربوي وفلسفة قيادة التغيير، وما ينبغي أن يتحلى به المدبر التربوي من صفات وأخلاق، وأورد فيه إفادات كثيرة في التفكير الاستراتيجي، ومستلزمات قيادة التغيير الفعال في المجال التربوي.

وفي سنة 2021م، صدر كتاب (تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصيل العلوم)، ليسد ثغرة أخرى من ثغرات إشكالات اللغة العربية ومحتتها في البلاد العربية، وقد أكد بازي من هذه الدراسة على ضرورة تطوير

الوعي اللغوي لوضع الإشكالات اللغوية في مقاماتها، وإعطائه المقام الذي تستحقه في الاستعمال.

وتوقفت الدراسة على أهم معالم السياسات اللغوية الرسمية المعتمدة، وكذا الفلسفة التربوية الهادفة التي تتبناها المرجعيات الرسمية في العناية باللغة العربية بصفتها لغة مدرسة ولغة تدريس العلوم، وأهم المبررات الحضارية والبيانية والعلمية والتراثية والمنهجية والقانونية التي تبين مكانة اللغة العربية ومؤهلاتها المرجعية والاشتقاقية والتوليدية للتدريس بها، وكذا مقومات المعجمية والدلالية لبناء العدة الاصطلاحية اللازمة.

وتوقف بازي على مكونات برنامج اللغة العربية، وبخاصة النحو، وأهم إشكالات تدريسه، ثم اقترح التدريس بالنماذج مع التشديد على نشر الوعي بأهمية تحصين الهوية من خلال العناية بها، واعتمادها لغة مدرسة ولغة تدريس.

وفي سنة 2022م، صدرت الدراسة التي نقدمها في هذا البحث، وهي كتاب (تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية)، انتقد فيها بازي تدريس الأدب والبلاغة وعقم المنهجية المعتمدة في التدريس، مرجعا ذلك إلى غياب فلسفة تربوية مرجعية، والتمسك المبالغ فيه بمنهجية التدريس، مؤكدا أهمية الوعي النظري بثقافة النموذج، وواجب التربية على القيم، وبناء نماذج إنسانية عليا، منبها إلى الخطر الذي تحمله النصوص المدرسية وحاجتها إلى التدريس بالنماذج، متخذة من تجربة أحمد بوكماج مثالا يحتذى به.

ولبازي دراسات ثلاث قيد الطبع، ستكون لبنة إضافية مهمة لمشروعه التربوي والتكويني، أولها كتاب موسوم بـ (التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة)، ولعلها من أهم الدراسات في أهمية ضبط الحركة الاستعارية للمفاهيم النقدية والأدبية واللغوية في المقررات الدراسية المغربية، قدم فيها الكاتب وصفا معمقا لكثير من المفاهيم المستعارة والمنقولة من المعرفة العالمية إلى المجال التدريسي، وكشف عن الأسس المعرفية والتربوية التي يقتضيها استعارة الاصطلاحات، وما يتعلق بها من مفاهيم، والصورة المطلوبة لانتقال المفاهيم من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسية، مع التشديد مرة أخرى على الوعي بفلسفة بناء الهوية، والتربية على القيم، وتحقيق الكفايات العليا تواصلا ومعرفة ومنهجيا واستراتيجية وتقنية.

وثاني تلك الدراسات كتاب (المدرس الباحث؛ الروية والمنهج: مقدمات نظرية ومنهجية لترسيخ فلسفة البحث التربوي الإجرائي)، وقد سعى الدكتور بازي من خلاله إلى تعميق فلسفة الكتابة والتأليف، وفلسفة التعلق بالبحث الدائم، منطلقا من مسلمة مفادها: إن المدرس الممارس الذي لا يتعلق بالبحث والاطلاع، والتساؤل والاستقصاء، وصياغة الإشكالات، وتجميع المعطيات، ووصف الظواهر المعرفية أو التربوية محاولا تفسيرها، والاستفادة من جهده لتطوير أدائه التدريسي، هو مدرس متوقف العطاء، سيظل قابعا في تمثالاته القديمة، تابعا لغيره، منتظرا من يجود عليه بحلول المشكلات.

وقد تصدى بازي في هذا الكتاب لتوضيح مجموعة من المصطلحات والمفاهيم في مجال البحث التربوي، منها (البحث العلمي)، و(العلمية) و(البحث التربوي الإجرائي) و(مشكلة البحث) و(الفرضية) و(عينة البحث) و(التحرير والتوثيق)، وغيرها من مصطلحات البحث العلمي ومراحل إنجازه.

واستفاض في الدراسة الثالثة المعنونة بـ (أي نموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين

بالمدراس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار) في مناقشة موضوع النموذج التكويني والتربوي على مستوى الرؤية الفلسفية، ومحاولة رسم معالم نموذج للتكوين الفعال، وعرف فيه بماهية النموذج في العلم والفلسفة، وأهمية بناء النماذج في هندسة التكوين. كما توقف الكاتب على أهم نماذج التكوين التي مر بها تكوين المدرسين منذ إنشاء المراكز التربوية الجهوية بالمغرب، وأهم معيقات التكوين.

وتضمن الكتاب جملة من المبادئ العامة في ممارسة تكوين المدرسين، ومواصفات المكون العلمية والفلسفية والتكوينية وآدابه وقيمه، والصورة التي ينبغي أن يكون عليها المدرسون وعلاقة ذلك بالمكونين، إضافة إلى مواصفات نموذج المدرس المتدرب، والملاحح التي ينبغي أن تتوفر فيه خلال مدة التكوين.

المبحث الثاني:

تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب في ميزان بازٍ النقدي

المطلب الأول: مدخل إلى عتبات الكتاب

أولاً: معلومات الكتاب ومحتوياته

صدر كتاب (تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية) للدكتور محمد بازي ضمن منشورات قسم الأدب واللسانيات البيئية بمركز فاطمة الفهرية للدراسات والأبحاث (مفاد) بالاشتراك مع جامعة المبدعين المغاربة، وطبع الكتاب بمطبعة وراقة بلال بفاس في طبعته الأولى سنة 2022م.

وجاء الكتاب في مائة صفحة من الحجم الصغير، ضم تقديمًا لقسم الأدب واللسانيات البيئية في ثلاث صفحات، ثم تقديمًا للكاتب في عشر صفحات، إضافة إلى ثلاثة فصول وخلاصات عامة، ثم خاتمة أجمل فيها الكاتب أهم نتائج الدراسة.

أما الفصل الأول فقد خصصه لإشكالات القراءة المنهجية المعتمدة في تدريس النصوص الأدبية والبلاغية، مستشهدا على تلك الإشكالات بصيحة الخبير التربوي عبد الرحيم كلموني، المعنونة بـ(عشرون سنة من العبث)؛ وهي رسالة نقدية وجهها الكاتب إلى السيد رئيس المجلس الأعلى للتعليم.

وقد توقف الكاتب على أسباب اختلال القراءة المنهجية، ومسألة فقر تذوق النصوص والتبعية المطلقة للكتاب المدرسي، ثم ختم الفصل الأول بالدعوة إلى ضرورة اعتماد تحليل شمولي يتجاوز كل الإشكالات.

أما الفصل الثاني، فقد خصصه الباحث للبلاغة من حيث معناها، وكذا وضعها بالمدرسة والجامعة، وأشار فيه إلى مختلف الإشكالات التي يتسم بها تدريس البلاغة بالمغرب في المدرسة والجامعة.

أما الفصل الثالث، فهو فصل اعتباري توقف فيه الباحث على تجربة الخبير التربوي أحمد بوكماخ باعتبارها من النماذج التي يجب الاحتذاء بها في تدريس النصوص، وفي النقل التدريسي الناجح للأدب والنحو.

ثانيا: أهمية الكتاب

يجسد الكتاب الواقع الصعب الذي وصل إليه تدريس البلاغة وتعلمها في زماننا، بسبب التعقيدات التي أدخلت عليه، والتقسيمات والتفريعات التي طرأت عليه على مر العصور، وبخاصة في القرون الأخيرة؛ مما أفقد البلاغة العربية قيمتها الجمالية، ودورها الحضاري والديني الذي كانت تؤديه في زمان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، إذ أصبحت بتعبير بازي "دروسا ومقررات تنجز وتردد، وأمثلة تطبق وتحفظ"¹.

من هذا النقد العلمي الكبير لمسألة النقل الديدانتيكي للنصوص الأدبية والبلاغية، ومن التشخيص الدقيق لإشكالات تدريس البلاغة، والبدائل المقترحة لتجاوز تلك الإشكالات والاختلالات يستمد كتاب بازي أهميته الكبرى في مجال البلاغة.

فالكتاب إلى جانب الكتابات التربوية الأخرى للباحث بازي-يطمح إلى الإسهام في تطوير تعليم البلاغة بالمدرسة والجامعة، بدءا من بيان مقومات الخطاب البليغ، والتواصل الأبلغ، في مختلف مناحي الحياة بالكلمة الطيبة، والنص البليغ، والخطاب الرقمي الأبلغ.

ويركز الكتاب من خلال الإشكالات والاختلالات التي توقف عليها، على اقتراح البدائل والحلول المنهجية والقيمية لإصلاح التعليم، وتجاوز إشكالات تدريس الأدب والبلاغة.

ثالثا: موضوع الكتاب

يناقش الكتاب موضوعات متعددة، متداخلة ومتكاملة في الوقت نفسه، تمثل في مجموعها خلاصة مهمة لمسار باحث جمع بين التنظير البلاغي ضمن مشروعه التأويلي، والتطبيق من خلال التدريس والمهام والمسؤوليات التي تقلدها الباحث في مجال التعليم والإشراف التربوي.

وتعدد الموضوعات وتداخلها يخدم القضية المحورية التي يعالجها الكتاب، وهي قضية الإشكالات والاختلالات التي أصابت تعليم الأدب والبلاغة وتدريسهما، يقول بازي: "يتناول هذا الكتاب بالبحث والمسألة أسباب "فشل" تدريس البلاغة والأدب، وعقم المنهجية المعتمدة في تدريسهما بالمدرسة والجامعة، أو على الأقل-تخفيفا لوقع النكسة-عدم رقيه للمستوى المأمول"².

ومن القضايا المتداخلة مع موضوع الكتاب الرئيس:

¹ محمد، بازي، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، (فاس، منشورات قسم الأدب واللسانيات البيئية بمركز مفاد، وجامعة المبدعين المغاربة، مطبعة وراقة بلال، الطبعة الأولى، 2022). ينظر ظهر الغلاف.

² محمد، بازي، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 6

- غياب فلسفة تربوية مرجعية¹.

- غياب ثقافة الأنموذج.

- خطر الإعلام في تحطيم القيم وخدمة المشاريع الهدامة

- سوء اختيار النصوص الأدبية والبلاغية القادرة على تحقيق الغاية من تدريسهما.

المطلب الثاني: بآزي من تحديد الإشكالات إلى اقتراح الحلول

أولاً: إشكالات تدريس الأدب والبلاغة

يعالج الكتاب قضية تدريس الأدب والبلاغة معالجة شمولية تستحضر مختلف القضايا والإشكالات المهمة في الأزمة، إيماناً منه بأن الدراسات العلمية الهادفة لا تنظر إلى الإشكالات والأسباب في انعزالها، وأن أي رؤية شاملة متكاملة هي البداية الحقيقية لمعالجة شاملة لظاهرة معينة.

ويمكن إجمال أهم تلك القضايا والإشكالات التي ناقشها الكتاب في الآتي:

- عدم امتلاك فلسفة تربوية مرجعية يؤمن بها الجميع ويعمل عليها. وغياب المرجعية المتفق بشأنها هو غياب للبوصلة التي تحدد لنا الأهداف بدقة وترشدنا في الطريق لتحقيقها، وقد سبب ذلك الغياب في الفوضى والعشوائية التي يعرفها مجال التدريس. ثم إن غياب تلك المرجعية المسددة لعمل المدبرين والمدرسين، أدى إلى ضعف المنجز التربوي في مجال البلاغة.

- غياب ثقافة الأنموذج² الذي يحتذى به في مجال التدريس، والأنموذج هنا يكون على مستوى المنظومة التربوية التي نريدها، والمدرس الأنموذج، والدرس الأنموذج، والمقرر الأنموذج، والمتعلم الأنموذج الذي نريه.

- الدور السلبي والخطير للإعلام وقنوات التلفزة وشبكة الأنترنت على القيم التي تبنيتها المدرسة وتسعى إلى تصديرها³، إذ عجزت الأسرة على مقاومة القيم الهدامة التي تنقلها المصادر الرقمية المختلفة وتقدمها إلى النشء، ولم يعد بإمكان المدرسة أن تحقق غاياتها القيمية في ظل تنوع المصادر ووقوفها في صف هدم القيم.

- افتقار النصوص الأدبية والبلاغية المختارة للتربية على القيم، وتربية المتعلم وفق ما نريده لمستقبل الأمة العربية الإسلامية، وكذا فقرها البلاغي واللغوي والجمالي، وهو أمر راجع إلى غياب مرجعية محددة ومتفق بشأنها بين المتدخلين في تحديد النصوص وبناء المقررات وفق الرؤى والمقاصد والأهداف التي نسعى إليها من وراء درس البلاغة والأدب.

- الاعتماد الصارم، والإفراط الكبير في التعامل مع النصوص بالمنهجيات القالبية الجاهزة، مما يقتل الإبداع والذوق،

¹ محمد بازي، (قيد الطباعة)، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، (المغرب، حلقة الفكر المغربي ودار مقاربات، دعم وزارة الثقافة، 2022)، 28، وينظر كذلك محمد بازي، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، (تونس، كلمة للنشر والتوزيع، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 2015)، ص 35

² ينظر كذلك، محمد بازي، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 80. وينظر كذلك محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 9.

³ ينظر كذلك المصطفى بنان، قضايا تربوية ولسانية، ص 88.

وإفراغ النصوص من جمالياتها الأدبية وقيمها السامية، ولم يعد للمدرس دور سوى التعامل الميكانيكي مع تلك النصوص، والتطبيق الأعمى لتلك الخطوات المنهجية المحددة سلفاً. ومع كثرة النصوص وضيق الوقت وغيرها من التحديات، غاب تذوق معنى النصوص، وافتقدت القدرة على الإمساك بجوهر الأدبية في الدرس البلاغي والأدبي.

- الاستيراد الكبير للمصطلحات والمفاهيم الغربية واختزالها وعزلها عن سياقاتها الدينية ومرجعياتها الحضارية ومنطلقاتها الأدبية والنقدية واللسانية؟، وإثقال كاهل المتعلمين بضرورة ضبطها واستيعابها، والإسراف المفرط في استحضار تلك النظريات والنماذج¹.

- تبعية المدرسين المطلقة للكتاب المدرسي والمنهجيات الميكانيكية المعتمدة في التدريس، وهي إشكالية تولدت عن الإشكالات السابقة، إضافة إلى ضعف التكوين الذي يتلقاه المدرسون وأطر التربية والتكوين معرفياً ومنهجياً. والحاجة إلى تعليم جيد ومدرسة ناجحة يستدعي بالضرورة صناعة المدرس الناجح النموذج، الذي يعرف الغاية ويفهم الطريق، ويمتلك الأدوات الوسائل.

- حاجتنا إلى متابعة الدراسات والتقارير النقدية في مجال التدريس، فالنقد من الخطوات الضرورية للبناء، خاصة تلك الدراسات النقدية التي تصدر عن خبراء في مجال التدريس والتعليم. وقد أورد بازي الرسالة النقدية للخبير التربوي عبد الرحيم كلموني، وتوقف على أهم الخطوات والمقترحات التي تضمنتها، ودعا إلى مناقشة مثل تلك التقارير، والاستفادة منها في إصلاح التربية والتعليم.

- أصبحت البلاغة بعد ما كانت نقداً يسائل الأدب، قواعد باردة جافة، بسبب ما تعرضت له منذ وقت طويل من الاختصارات والتلخيصات والشروح، وما تعرضت له من اجترار واستهلاك دون الإبداع والإنتاج، وزاد الطين بلة تحول النحو العربي بدوره إلى قواعد جافة منعزلة عن الفهم وتذوق المعنى.

- توقف بازّي على أهم ما قيل قديماً في تعريف البلاغة وتحديد أهميتها ودورها في فهم المعنى، وفهم الحياة في شموليتها، مستشهداً في ذلك بعلاقة البلاغة بالغايات الوجودية، والمرجعيات الدينية لعلماء الحضارة العربية الإسلامية، وأثر تلك المرجعيات والأصول في بناء صرح البلاغة العربية.

- تعاني البلاغة ودرسها في الجامعة والمدرسة اليوم، وذلك راجع- في نظر بازّي- إلى عوامل عدة يتعلق بعضها بالطريقة التي وضعت بها في المقررات والكتب المدرسية، وكثرة التسميات والتقييدات التي تنفر أكثر مما تحبب، وكذا عزلها عن المعنى، وعن النحو، مما جعل فهمها مستعصياً.

- لا تقل أزمة البلاغة في الجامعة عن أزمتها في المدرسة، وذلك راجع إلى بعض الإشكالات والظروف التي تعيشها الجامعات، وكذا طبيعة البحث البلاغي الذي يدرس في الجامعة ويعتمد في مقرراتها، وهو إما بحث يجتر البلاغة القديمة ويزيد في أزمتها، أو يستعير الأفكار الغربية الحديثة ويقوم بإسقاطها بدعوى البلاغة الجديدة.

¹ محمد بازي، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، ص 27

ثانيا: مقترحات بازّي في تدريس البلاغة

لم يكتف بازّي بسرد أهم الإشكالات التي تعيق نجاح تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب، بل اقترح عددا مهما من الحلول والمقترحات والتوصيات، أرى أنها جديرة بالتذكير، ومنها:

- ضرورة الاجتهاد لوضع نموذج بديل يقوم على مبدأ اكتساب اللغة العربية بقراءة نصوص الأدب الجميل، يتجاوز البعد الآلي المنهجي الصارم إلى البعد التذوقي الجمالي القيمي.

- في الحاجة إلى ثقافة الأنموذج في التربية، في طرائق التعليم والاكتساب، وفي المقررات والنصوص المختارة، وعلى مستوى المدرس والمتعلم، فثقافة الأنموذج هي البوصلة التي تحدد لنا ماذا نريد، وتعيننا في الطريق إلى تحقيق ذلك.

- في الحاجة إلى قراءة التقارير النقدية حول تدريس الأدب والبلاغة، والإنصات إلى أصحاب الخبرة في تشخيص أزمات التدريس واقتراح الحلول الكفيلة بالخروج من الأزمة، وعملية النقد شرط من شروط بناء المعارف والعلوم.

- حاجتنا إلى تحليل شمولي لواقع تدريس البلاغة والأدب، وشمولية هذا التحليل تبدأ بتحديد الغاية؛ أي ماذا نريد لهذا المجتمع أن يكون؟ وكيف ينبغي للإنسان أن يكون فيه؟ وتحديد هذه الأسئلة بداية حقيقية لوضع أرضية مرجعية يتفق بشأنها الجميع، ويؤمن بها، ويعمل من أجلها.

- لا بد من مساءلة الإعلام والتلفزة عن دورها في ترسيخ القيم الوطنية والدينية والإنسانية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وعندما تكون لنا مرجعية مؤسسة ننطلق منها جميعا، سيكون من السهولة محاسبة مختلف المؤثرات على مدى الالتزام ببناء تلك القيم والإسهام في ترسيخها.

- لتطوير درس البلاغة يلزم تكوين المقبلين عليه تكويناً شمولياً يقوم على الاطلاع الكافي على مرجعيات معرفية عديدة منها فلسفة البلاغة وفلسفة اللغة، وفلسفة العلوم، والمنطق، وعلم الأصول، والمتون البلاغية العربية القديمة، والدراسات البلاغية الحديثة وغيرها من العلوم والمناهج.

- تجاوز اجترار المعارف القديمة والتبعية المطلقة لقوانينها، وتجنب الاسقاط العشوائي للأفكار الغربية الحديثة على المعطيات البلاغية، ويكون التوفيق بين القديم والحديث، والتراث الإسلامي والمنجز الغربي وغيرها من ثنائيات القديم والحديث بديلا للصراع المفتعل بشأن تلك الثنائيات.

- الاستفادة من التكامل المعرفي والدراسات البيئية في إبداع مصطلحات ومفاهيم بلاغية قوية، تقوم على المرجعيات والأصول الثابتة، وتنتفتح على الآفاق الجديدة في علم البلاغة وتحليل الخطاب.

- ترسيخ مبدأ الاطلاع والقراءة، والاعتراف بجهود السابقين تجنباً للوقوع في مزالق التكرار والاجترار الذي لا يفيد العلم والحضارة في شيء.

- ترسيخ المبدأ الاستمولوجي النقدي في الدرس البلاغي، مع التأكيد على قيم الاختلاف وتعدد الآراء والتصورات في البحث العلمي.

- إحياء النماذج الرائدة في مجال التدريس وتدريس الأدب والبلاغة، والاستفادة من تجاربهم في تجاوز الإشكالات الراهنة، ومن تلك التجارب تجربة أحمد بوكماخ الفريدة، إذ قدم أنموذجا فريدا في التأليف المدرسي وأنموذجا رائعا للمدرسة التي نريد، والإنسان الذي نرغب في تربيته.

خاتمة البحث:

يعد محمد بازي من العلماء المغاربة الذين أبدعوا في مجالات اختصاصهم، وأسهموا في إغناء المكتبة العربية بكتابات متعددة ومتنوعة، فقد بنى نظرية التأويل التقابلي في البلاغة وتحليل الخطاب، واستطاع من خلال كتاباته المتوالية إغناء النظرية وتوسيعها، لتكون أنموذجا علميا فريدا في البحث العلمي.

وإلى جانب مشروعه البلاغي التأويلي، ألف بازي كتابات في التربية والتعليم وتكوين المدرسين، تمثل بحق مشروعا تربويا تكوينيا مهما، وأهميته تلك يستمدّها من المنطلقات والمرجعيات التي انبنى عليها، ومن الإشكالات والقضايا التي ناقشها وأسهم في البحث عن حلول ومقترحات لتطويرها.

ويجد الباحث حضورا كبيرا لقضية الأدب والبلاغة والنقد في المشروع التربوي لبازي، وهو أمر تملّيه طبيعة الاهتمامات التي انشغل بها الباحث، فلم يمنعه التنظير العلمي والمنهجي لمشروع التأويلية من تدوين مختلف الإشكالات والاختلالات التي لازمت تدريس البلاغة والأدب.

ويعد كتاب بازي (تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية) - الذي أوردنا أهم قضاياها في هذا المقال - من أهم الدراسات المتخصصة في تدريس البلاغة وإشكالاتها في المدرسة والجامعة المغربية، وهي قضايا وإشكالات - لا شك - تنسحب على مختلف المنظومات التربوية في العالم العربي بأكمله، كما يمكن أخذ الاقتراحات والتوصيات التي يقدمها الباحث بعين الاعتبار ليس في المغرب فقط، بل في مختلف البلدان العربية.

المراجع

- اخليفة الحسين، البحث العلمي وسؤال الإبداع، ضمن كتاب (نحو بلاغة تأويلية جديدة: أبحاث محكمة في جهود الباحث الأكاديمي المغربي محمد بازي، (أكادير، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة-إنزكان، مطبعة قرطبة، الطبعة الأولى، 2019م).
- محمد بازي:
 - "نظرية التأويل التقابلي مدخلا لمعرفة الوجود: قصة موسى مع الخضر منطلقا"، (مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد 8، 2020م).
 - (قيد الطباعة)، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، (المغرب، حلقة الفكر المغربي ودار مقاربات، دعم وزارة الثقافة، 2022).
 - المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، (المغرب، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2019).
 - تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وآفاق تحصيل العلوم، (فاس، منشورات حلقات الفكر المغربي، مطبعة بلال، الطبعة الأولى 2021).
 - سؤال النموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، (أكادير، منشورات القصبة، الطبعة الأولى، 2019).
 - صناعة التدريس ورهانات التكوين، (الرباط، منشورات مجلة كلية علوم التربية، الطبعة الأولى، 2010).
 - صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، (المغرب، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2019).
 - تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، (فاس، منشورات قسم الأدب واللسانيات البينية بمركز مفاد، وجامعة المبدعين المغاربة، مطبعة وراقة بلال، الطبعة الأولى، 2022).
 - صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، (تونس، كلمة للنشر والتوزيع، الرباط، دار الأمان، الجزائر، منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، الطبعة الأولى، 2015).
- المصطفى بّان، قضايا تربوية ولسانية، (المغرب، وزارة الثقافة، طوب بريس، الرباط، الطبعة الأولى 2015).

تدريسية القراءة

من التلقي إلى التفاعل

د. محمد دخيسي أبو أسامة¹

مقدمة

يظن البعض أن تدريسية العلوم الشرعية تهتم بما هو فقهي وتفسيري وغيرهما، غير أن التدقيق اللغوي والاصطلاحي يجعلنا مقربين أن اللغة العربية عامة بوصفها مادة دراسية، وتدرس بعض مكوناتها خاصة؛ يدخل في هذا الإطار. لذلك تأتي مقاربتنا التحليلية ضمن هذا النسق؛ بحث سيجول بنا المقام إلى معرفة أهمية النص القرائي بالتعليم الثانوي بسلكه (الإعدادي والتأهيلي)، مع التركيز على وظيفته الإقراية التي تجعل المتعلم (ة) ركنا أساسا في التلقي حيناً، والتفاعل أحيانا كثيرة. وقد أخذت القراءة في المنظومة التربوية قسطا من الاهتمام النظري والتطبيقي، حرصا على التنزيل الأمثل والأفضل.

قال الشاطبي في الموافقات إن: "القرآن عربية والسنة عربية، لا بمعنى أن القرآن يشتمل على ألفاظ أعجمية في الأصل أو لا يشتمل؛ لأن هذا من علم النحو واللغة، بل بمعنى أنه في ألفاظه ومعانيه وأسايبه عربي بحيث إذا حُقِّق هذا التحقيق سُلِّك به في الاستنباط منه والاستدلال به مسلك كلام العرب في تقرير معانيها ومنازعها في أنواع مخاطباتها خاصة؛ فإن كثيرا من الناس يأخذون أدلة القرآن بحسب ما يعطيه العقل فيها، لا بحسب ما يفهم عن طريق الوضع، وفي ذلك فساد كبير وخروج عن مقصود الشارع..² وبما أن عالم الشريعة يحتاج إلى علوم اللغة، فكذلك عالم اللغة ينصاع إلى أصول الشريعة إيمانا وعملا، حتى يستطيع التوفيق بين الأصلين، وقد نشأ النحو العربي في كنف القرآن؛ لفهمه واستنباط قواعد النطق، والابتعاد عن اللحن.

وقد أكد هذه العلاقة الزمخشري، في معرض حديثه عن وظيفة اللغة العربية وحضورها المكشوف: "وذلك أنهم لا يجدون³ علما من العلوم الإسلامية فقها وكلامها، وعلمي تفسيرها وأخبارها، إلا وافتقاره إلى العربية بيّن لا يُدفع، ومكشوف لا يتقنع، وكذلك الكلام في معظم أبواب أصول الفقه مبني على علم الإعراب.⁴

فمن غير المعقول، أن نستثني النص القرائي في المراحل الدراسية جميعها من هذا التصنيف، على اعتبار وظيفتها

¹ - أستاذ التعليم العالي، أستاذ اللغة العربية وديكتيكها، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجهة الشرق - وجدة.

- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الحميد دراز - محمد عبد الله دراز - عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط. 1، 1425 هـ - 2004، ص. 26-27²

- يقصد الذين يَعْضُونَ من العربية ويضعون من مقدارها.³

⁴ - أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في علم العربية، دراسة وتحقيق، د. فخر صالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط. 1، 1425 هـ - 2004 م، ص. 30.

القائمة على تمثين الروابط الدينية أولا، وتتمين العلاقة بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية ثانيا، للحفاظ على اللغة العربية مبنى ومعنى، والتركيز على القواعد اللغوية، كما حفظتها الألسن، ومتون الأولين من القدامى والمهتمين بهذا المجال.

إذاً، كيف ساهم مكون النص القرآني بالسلك الثانوي في إبراز هذه الأهمية؟ وتقريب وظيفتها من النص الشرعي الذي يجعل الاشتغال ضمن دائرة العلوم الشرعية، أفقا لتحسين صلة العبد بربه دنيا وآخرة، سواء ما تعلق بالعلوم الدينية أو الدنيوية؟؟! ويدخل ضمنها علوم اللغة، كما أشار إلى ذلك أغلب الفقهاء وعلماء الدين، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر، الحسن اليوسي، في مؤلفه: "القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم" حيث صنف علوم اللغة ضمن العلوم الإسلامية¹.

المبحث الأول:

النص القرآني في السلك الثانوي الإعدادي

تُعَدُّ القراءة أساس التكوين الذاتي، وتنمية الرصيد المعرفي، واللغوي للفرد، مهما تعددت فترات تلقيها وتنوعت. لذلك تسعى المنظومة التربوية إلى إكساب المتعلم القدرة على القراءة، حيث سعت مجهودات الأطر التربوية والإدارية إلى تحسين القدرة على القراءة من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة المدرسية؛ نذكر على سبيل المثال لا الحصر: "مشروع القراءة من أجل النجاح، البرنامج الوطني للقراءة، التعليم المبكر للقراءة"، واعتبار القراءة المقطعية السبيل الأنجح لتجاوز الصعوبات القرائية في المرحلة الابتدائية. وقد تم اعتماد مكونات القراءة المقطعية المتمثلة في: الوعي الصوتي، والمبدأ الألفبائي، والطلاق، والمفردات، والفهم².

وحين ينتقل المتعلم(ة) إلى التعليم الثانوي (الإعدادي خاصة)، يصادف الانتقال إلى القراءة المنهجية التي كان من أولياتها الاستفادة من نظريات القراءة الذي: "بات أمرا لا غنى عنه في ظل التصورات الحديثة، التي تجعل من القراءة (ومعها الكتابة) رهان كل تعليم نظامي، يطمح إلى معانقة آفاق التغيير الثقافي، لأن فعل القراءة يحدث تحولا جوهريا في الثقافة، فهو يعني التواصل مع محاور بعيد في الزمن والمكان، اختراق الهنا والآن..."³ كما أن واقع التعليم بالمغرب في الآونة الأخيرة، يفرض العودة إلى تحبيب القراءة بكل تجلياتها التقليدية (الكتاب الورقي)، أو الانتقال إلى القراءة الرقمية، بوصفها الصورة الحديثة للقراءة، التي تستفيد من التطور التكنولوجي، وتسائر توجهات المتعلم(ة) والطالب(ة) الذي يعيش هذه الثورة الرقمية. إذ لا يُعقل أن نسلط الضوء كله على القراءة، ونحن بعيدون عن الموجة الراهنة، ومنشغلون بالماضي وتراثه الكلاسيكي، دون مواكبة الرؤية المتبصرة لرجل الغد. وهذا -أيضا- لا يلغي الكتاب، وإنما يجعل النص الرقمي أو النص التفاعلي الوسيط الذي يجعل الآخر قريبا من نظيره الورقي.

¹ - الحسن اليوسي، القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، تحقيق: حميد حماني اليوسي. مطبعة فضالة - المحمدية. المغرب. الطبعة الثانية: 2013م. ص. 167-168.

² - يمكن العودة إلى "المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي" النسخة الأخيرة، يوليوز 2021.

³ - عبد الرزاق التيجاني، الجلالي سرسو، القراءة المنهجية وتدرسية النصوص، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط. 1، 2013، ص. 43.

ولعل نجاح هذه المقاربة، لا يقتصر على التغيير الشكلي، سواء من حيث البيداغوجيات الموظفة، أو التطوير الكيفي في وسائل التلقين والشرح والتبسيط؛ وإنما يحتاج إلى أهم عنصر في هذه العملية، وهو الأستاذ(ة) الوسيط الذي يستطيع أن ينقل ديدكتيكيا هذه المعارف، ويقدم النص القرائي خاصة بطرائق متنوعة ومختلفة، تستجيب لدرجة تلقيها، وأفق انتظارها لدى المتلقي/ المتعلم(ة)، لذا: ف"العناية بالانفتاح على وسائل التكنولوجيا الحديثة السمعية والبصرية التي أصبحت تفرض ذاتها في عصرنا الحالي، كوسائل للإيضاح في التدريس، لفاعليتها في حمل المتعلم على الاستماع الواعي للأستاذ، وإثارة الرغبة عنده في استزادة المعلومات عن طريق القراءة، وهذا يقتضي تأهيل الأساتذة على حسن استعمال هذه الوسائل".¹

كما توجهت المذكرات الرسمية، والوثائق التنظيمية للبرنامج الدراسي بالمغرب منذ الاستقلال إلى الآن، إلى تبني مواقف وتمثيلات موافقة للواقع، قدر الإمكان، فكان الانتقال من المقاربة بالمضامين، إلى الأهداف ثم الكفايات، وإن كان هذا الانتقال لا يلغي السابق، وإنما يكمله، ويستفيد من تعثراته (وهذا موضوع تربوي أكثر عمومية). فكان مدخل الكفايات الذي جاءت به "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"² و"البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية"³؛ بانبا لعلاقة المتعلم بالوسائط التكنولوجية، حيث أكدت على مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الثانوي التأهيلي، وجعلته: "متمكنا من استغلال التكنولوجيا الحديثة في مجالات تعلمه".⁴

وبالعودة إلى أهمية القراءة في سلك التعليم الثانوي الإعدادي، نقف قليلا عند أهم الأطر الموجهة لهذا المكون، والمبادئ البيداغوجية والديدكتيكية المعتمدة، انطلاقا من التوجيهات الرسمية؛ وأهم ما يمكن التركيز عليه في هذا المجال:

التوجهات العامة: إذ هي العمود الفقري لتوجيه المادة، وقد عبرت مجموعة من الوثائق الرسمية على أهم القيم التي تسطرها الجهات الرسمية للدولة في سياستها العامة، باعتبارها المنهج والرؤية المرشدة. وتتلخص أهم القيم في:

أولا: تحديد الميثاق الوطني للتربية والتكوين المركزات الثابتة محورا مهما وهي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

ثانيا: تهدف العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق مجموعة من الغايات سواء ما تعلق منها بالمستوى العام أم المستوى

¹ - عزيز عشعاش، تدريس الأدب، نحو تلق بيداغوجي فعال، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط. 1، 2020، ص. 87.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، نونبر 2007.

³ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية غشت 2009.

⁴ - المرجع نفسه.

الخاص للمتعلم، ويمكن تلخيصها في ما يأتي:

بالنسبة للمستوى المجتمعي العام:

- ترسيخ الهوية الدينية والوطنية والاجتماعية؛
- تكريم حب العلم والمعرفة والتواصل والحوار...
- تنمية الذوق الجمالي وأواصر التواصل والمشاركة الإيجابية..
- أما على المستوى الشخصي للمتعلم(ة)، فيمكن إيجازها كما يلي:
- الثقة بالنفس والاستقلالية في التفكير والممارسة والمبادرة..؛
- ممارسة المواطنة؛
- الوعي بالزمن المدرسي، واحترام المحيط...

من خلال ما سبق يمكن إجمال الأهداف في ثلاثة محاور:

أولاً: الجانب الديني والوطني؛

ثانياً: الجانب الذاتي الشخصي؛

ثالثاً: الجانب الإنساني والاجتماعي.

لذا فقد ركزت الوثيقة الإطار على تامين روابط المتعلم(ة) الذاتية والشخصية بدينه ووطنه ومجتمعه، دافعة إياه إلى

التحلي بروح المسؤولية والثقة بالنفس والحوار الشريف وغيره.

ومن منطلق الأهداف نصل إلى الكفايات التي يرتضيها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن خلال وثيقة البرامج

والتوجيهات. وقد تم تجميعها في أربع خانات كبيرة وهي:

الخانة الأولى: الكفايات الإستراتيجية؛ إذ تركز على البعد الذاتي والتموقع في الزمان والمكان.

الخانة الثانية: الكفايات التواصلية؛ تسجل اهتمامها باللغة العربية إتقاناً، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب..

الخانة الثالثة: الكفايات المنهجية؛ حيث الاهتمام بتطوير منهجية التفكير والعمل داخل الفصل وخارجه، وتدريب

شؤونه الشخصية.

الخانة الرابعة: الكفايات الثقافية؛ من خلال تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم(ة) والجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة.

والملاحظ أن كل ما قدم مرتبط بكثير من مكونات مادة اللغة العربية، غير أن المميز فيها هو اعتبار مكون القراءة

القاسم المشترك بينها، لأن النصوص القرائية جامعة لكل الكفايات وأجلها.

المبحث الثاني:

مرتكزات بناء منهج مكون القراءة

لا يختلف اثنان حول أهمية القراءة في التعليم الثانوي الإعدادي بصفة خاصة، لأن المتعلم(ة) يكون في مرحلة بناء المعرفة، منتقلا من تعرف القراءة، إلى معرفة ماذا يقرأ؛ وهذا ما تسجله وثيقة البرامج والتوجيهات حين تشير في مقدمتها إلى أهمية هذه المرحلة حيث: "يستمر التركيز على الجوانب التواصلية في مستوى متقدم من التمكن. وعلى الجوانب المنهجية والاستراتيجية والثقافية. وتعطى الجوانب التكنولوجية أهمية أكثر من ذي قبل للإعداد للتعليم التأهيلي. أو لمؤسسات التكوين المهني، أو لولوج الحياة العامة لمن سينقطعون عن الدراسة من المتعلمات والمتعلمين في نهاية السلك الإعدادي".¹

لذلك تختص القراءة في هذا المستوى من التعليم، بنمط التدرج من العام: تعرف الحروف والطلاقة والفهم وغيرها من استراتيجيات، إلى الفهم، الذي يتغلب على مشكل القراءة الآلية، والانتقال إلى النمذجة، وتسهيل طريقة التعالي مع النص بوصفه خطابا تفاعليا تواصليا.

وتعد القراءة المنهجية السبيل إلى تعرف مستويات القراءة، كالمستوى اللفظي، والتركيب، الأسلوبي والدلالي. ويبقى لهذه العناصر القدرة على إيصال فكرة تدريس الأدب، انطلاقا من مستويات عليا، تدرج ضمن التعليم الثانوي التأهيلي. لذلك، سنسعى هنا إلى تحديد مفهوم القراءة المنهجية، على أساس كونها السبيل الأوضح لقراءة النص قراءة ذات بعد وظيفي بالتعليم الثانوي الإعدادي.

تُعرف القراءة المنهجية بأنها: "نشاط ديداكتيكي يستدعي بناء معنى النص في سياق تواصل قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية، ولالتقاط العناصر النصية، ولخلق تعالق مبنين بين هذه المشيرات بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها. ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يتوفر على كفايات خاصة: (موسوعية، لسانية، سيكولوجية، منطقية، تداولية..)، وموضوع اشتغال دال يمثله الأثر المادي المكتوب: (النص/ الخطاب)، أملا في بناء الرؤية الفكرية والجماعية المختلفة بين ثنايا النص".²

ولا بأس من تقديم تصور حول المنهج الدراسي للتعليم الثانوي الإعدادي، في أفق تسليط الضوء أكثر على مكون القراءة به. وهو ما يتيح الفرصة أمام المتلقي لتأكيد دور القارئ/ المتلقي/ المتعلم، وتحقيق الغاية الكبرى من النص القرائي؛ المتمثلة في تعرف أنواع النصوص، وفهمها، وتحويل النظر بعد ذلك نحو الكتابة المرتبطة بالاستفادة من الرصيد اللغوي والمعرفي والتواصل والتداولي للنصوص.

أولا- التصور الديداكتيكي للمنهج:

يستند في مكون القراءة على الأسس السابقة إلى تبني موقف ترجمتها في النصوص المقروءة، والمختارة بدقة من لدن

– البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، مرجع سابق، ص. 6.1

² – محمد مكسي، محمد أولحاج، ديداكتيك أقرء النصوص؛ تنظير وتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2016، ص. 8.

لجن التأليف المختلفة، معتمدين توجيهات الوثيقة الإطار. ويتم أيضا احترام مستوى المتعلم(ة) حتى يتماشى وخصوصيات تكوينه الثقافي والسيكولوجي والاجتماعي.. وفي سبيل تعميق تواصله بالواقع، وبباقي المكونات الأخرى، يهدف التصور الديداكتيكي أيضا إلى ربط مكون القراءة بباقي مكونات مادة اللغة العربية خاصة التعبير والإنشاء، إذ يتم اختيار نصوص الانطلاق منسجمة مع المحاور، ويعتمد أيضا على دروس تدعم المعارف المكتسبة، وتنظمها في إطار منهجي خاص بكل محور. كما يهيئ المتعلم(ة) لسلك التعليم الثانوي التأهيلي من خلال مقارنة المهارات والقدرات التي يستفيد منها مستقبلا.

ثانيا- المداخل الديداكتيكية:

ويقصد بها كافة المعطيات التربوية المعتمدة مداخل في تنظيم المادة الدراسية وإنجاز الأنشطة التربوية، ومنها:

- اعتماد مدخل المقاربة بالكفايات؛
 - اعتماد تنظيم المادة الدراسية على أسس الوحدة الدراسية؛
 - التركيز على أنشطة تعليمية مفتوحة؛
 - إدماج محطات متصلة ومستمرة للتقويم في صلب الأنشطة التربوية.
- ومن خلال هذه المعطيات يتمكن المدرس(ة) من تركيز اهتمامه على المحاور العامة لمكون القراءة، كما يتدرج في تقديم المعارف وفق التصور العام، مستنبطا الأسس العامة للقيم والمداخل الديداكتيكية.

ثالثا- التنظيم المنهجي:

ويقصد به المعطيات الديداكتيكية أو المنهجية الخاصة بالمادة، وبها يتم التعامل مع المتعلم(ة) داخل الفصل.

فلن نقف هنا عند كل أهداف مادة اللغة العربية كما جاءت في الوثيقة المؤطرة لها، بل سنكتفي بما يهم مكون القراءة؛ وهي تتحدد كما يل:

- تعزيز مكتسبات المتعلم(ة) اللغوية والتواصلية والمنهجية التي حصل عليها في مرحلة السلك الابتدائي وإعداده للسلك الثانوي التأهيلي؛
- إكسابه رصيда معرفيا، وتعزيز مجال القيم لديه.

رابعا- الكفايات المستهدفة:

يهدف السلك الثانوي الإعدادي بالنسبة لمكون القراءة تحقيق الكفايات التالية:

- **الكفاية الثقافية:** وتتحدد في ترسيخ الهوية الثقافية للمتعلم(ة) وتنمية رصيده المعرفي وانفتاحه على العالم.
- **الكفاية التواصلية:** وتسعى إلى جعل المتعلم قادرا على التواصل داخل المؤسسة التعليمية وفي سياقات اجتماعية متنوعة، إلى جانب التوظيف السليم للغة العربية.

- الكفاية المنهجية: تساهم في إكساب المتعلم(ة) أدوات منهجية ومهارية، وتحويل النصوص ومحاكاتها.
- القيم والمواقف: راهن منهاج اللغة العربية خاصة وباقي المواد الدراسية عامة على اختيار التربية على القيم؛ من خلال تنمية القيم الدينية والوطنية والإنسانية، ومن ثمة اتخاذ مواقف إيجابية من كل القضايا الراهنة، كما تركز على تمثيل قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في سلوك المتعلم(ة) وفكره.

المبحث الثالث:

منهجية تدريس مكون القراءة بالسلك الإعدادي بين النظر والتطبيق

نركز في هذا المحور النقدي والتطبيقي على تركيز مخصص لمكون القراءة الشعرية بالمستوى الثالثة إعدادي من خلال كتاب (المختار في اللغة العربية). وقبل الانتقال إلى مرحلة التقييم نبدأ بإعطاء أهم مرتكزات القراءة الشعرية.

1- منهجية درس القراءة:

تتدرج خطوات القراءة الوظيفية أو القراءة الشعرية من الخاص إلى العام، كما هو مستوحى من تقديم الوثيقة الإطار، وتقوم خطوات مكون القراءة على ثلاثة مراحل أساسية:

- **مرحلة ما قبل قراءة النص:** ويمكن أن تكون قبل دخول المتعلم(ة) إلى قاعة الدرس بالتحضير المسبق¹، أو عبر استثمار المدرس معارف المتعلم(ة) ومكتسباته، فيوجهها لتكون أداة مساعدة على التعلم الذاتي لدى المتعلم(ة)؛
- **مرحلة القراءة:** قراءة النص بفهمه وتحليله وتقويمه؛
- **مرحلة ما بعد القراءة:** وهي مرحلة تركيب المعطيات والنتائج.

2- النصوص القرائية الشعرية:

تعتبر القراءة الشعرية رديفة القراءة الوظيفية من حيث طريقة التدريس ومنهجيتها، بالرغم من الاختلافات الجوهرية بينهما. لذا فقد تم اعتماد منهجية تقسم إلى خطوات:

- **الخطوة الأولى- تأطير النص:** وهي عبارة عن تأطير للنص من خلال ملاحظته وتعريف هويته وصاحبه (ما يفيد في النص من مثل عصره بيئته اتجاهه الفكري وإبداعه) ومصدره؛
- **الخطوة الثانية- القراءة التوجيهية للنص:** وهي تتضمن قراءة النص من لدن الأستاذ(ة) والمتعلم(ة) وشرح ما يكون غامضا وفهم معنى النص بتلخيص أفكاره الأساسية.

وللإشارة فغالبا ما تنتهي الحصة الأولى عند هذا الحد، لتترك الحصة الثانية للتحليل والتركيب، أما إن كان النص طويلا أو يحتاج إلى كثير من الشرح والفهم، فيمكن تحويل استخراج الأفكار للحصة الموالية حتى يتسنى للمتعم(ة) إدراك

¹ - وهو ما لم تشر إليه الوثيقة.

● **الخطوة الثالثة- القراءة التحليلية للنصوص:** وهي تركز على تفكيك وحدات النص والبحث عن العلاقات القائمة بينها، ثم البحث عن الحقول المعجمية والدلالية وغيرها؛

● **الخطوة الرابعة- القراءة التركيبية:** حيث يتم تجميع كل المعطيات السابقة على مستوى المضمون والشكل ومناقشة بعضها وإبداء الرأي الشخصي؛

● **الخطوة الخامسة- مرحلة الاستثمار:** يتم خلالها استثمار مضامين النصوص، بالانفتاح على الواقع وتقديم أمثلة حية وإنجاز تمارين كتابية تعزز فهم المتعلمين.

لقد بحثت الوثيقة أيضا على خصوصية القراءة الشعرية- وهو ما يهمننا بالتقويم- إذ أشارت إلى: "خصوصية النصوص الشعرية المتميزة بأسلوبها الفني وطابعها الإيحائي، فعلى المدرس أن يستحضر مع تلاميذه كون هذه النصوص أدرجت لتحقيق أهداف منها:

■ تعرف المتعلم أن النص الإبداعي، كالنصوص الأخرى، يتناول موضوعات تتصل بالحياة الإنسانية في كل أبعادها؛

■ إدراك خصوصية التعبير في هذه النصوص، على مستوى الشكل والتعبير اللغوي؛

■ الارتقاء بذوق المتعلم ودفعه إلى اتخاذ مواقف إيجابية.¹

إذا انتقلنا من الجانب النظري إلى الجانب العملي² فإننا نقف عند نصوص القراءة الشعرية الخاصة بكتاب المختار في اللغة العربية، كتاب التلميذ(ة)، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.

لأجل ذلك نضع نصوص القراءة الشعرية في جدول إجمالي قبل تسجيل بعض الملاحظات:

الوحدة	المجال	عنوان النص	صاحبه	نوعه	ملاحظات
1	القيم الإسلامية	حديث الروح	محمد إقبال	قصيدة عمودية	قصيدة ذات توجه صوفي صرف.
2	قيم وطنية وإنسانية	وطني	محمود درويش	ق عمودية	
3	المجال الحضاري	على بساط الريح	فوزي المعلوف (لبنان)	ق. عمودية	حديث عن الطائفة وصف لها.
4	المجال الاجتماعي والاقتصادي	الكادح	زكي قنصل(سوريا)	ق عمودية	وصف لحلة بناء

¹ - البرامج والتوجيهات، ص. 28.

² - يمكن الرجوع إلى مؤلف مهم في هذا المجال وهو ل محمد حمود: تدريس الأدب- استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديدكتيكا، مطبعة دار النجاح، الدار البيضاء، ط. 1993.

5	المجال السكاني	أنا والمدينة	أحمد عبد المعطي حجازي	ق. حرة	الغربة وسط المدينة
6	المجال الفني والثقافي	الموسيقية العمياء	علي محمود طه (مصر)	ق. عمودية	قصيدة ذات مقاطع تنوع فيها القافية

ملاحظات:

إذا عدنا إلى مجال القيم، نجد الدعوة إلى ترسيخ الهوية المغربية الحضارية وتكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته.. لكن وبنظرة خاطفة على النصوص لا نجد أي نص لشاعر مغربي، والأكثر من ذلك والأدهى أن النصوص المختارة مجملها لشعراء غير معروفين من جهة، وهي نصوص لا تعطي أية إضافة نوعية ولا تحقق الكفايات الاستراتيجية أو الثقافية المنصوص عليها.

وحتى إن كانت لشاعر عالمي كمحمد إقبال، فيبقى اختيار النص يفوق مستوى التلاميذ، وتتعدد، لأنه ينهل من مجال التصوف، ودلالاته وتحليلاته البعيدة المدى. وفي المقابل نجد أن لجنة التأليف تضع بعض الأسئلة التي تبعد النص عن المتعلم(ة) أكثر، مثلاً سؤال التركيب:

لخص النص مبرزاً الحالة النفسية للشاعر والآثار التي يخلفها الإيمان في النفس.

أولاً: هل يمكن للنص الشعري أن يلخص؟؟ يمكن أن نطلب من المتعلم(ة) مثلاً أن يقوم بصياغة بعض أفكار النص نثراً، وإن صعبت المهمة نساعد به بعض الأسئلة. أما أن يتم تلخيصه، خاصة مثل هذا النص فالأمر صعب.

نقرأ مثلاً المقطع الأول:

حديث الروح للأرواح يسري**** وتدركه القلوب بلا عناء

هتفتُ به فطار بلا جناح**** وشق أنينه صدرَ الفضاء

ومعدنه ترابي ولكن*** جرت في لفظه لغة السماء

لقد فاضت دموع العشق مني*** حديثاً كان علوي النداء

فخلق في ربا الأفلاك حتى*** أهاج العالم الأعلى بكائي

فما عسى المتعلم يلخص من هذا المقطع، إلى جانب ذلك نلاحظ أنه يطلب من المتعلم أن يسمع شريطاً لأمر كلثوم تغني فيه القصيدة، للبحث عن ملاحظاته وانطباعاته: هل هي ملاحظات تخص الشريط، أم المطربة، أم النص... فحتى الأستاذ(ة) يمكنه أن يقع في لخبطة طرح السؤال ناهيك عن المتعلم(ة).

هذا نموذج فقط، لنص شاعره معروف، فكيف لنصوص لا يمكن أن ندرك منها أكثر مما هو مبثوث في تراثنا المغربي الشعري، أو شعرنا الحديث والمعاصر. إذ هناك قصائد تحمل من المعاني والدلالات ما يساهم في تخليق الروابط الاجتماعية

والوطنية للمتعلم(ة)، لو عدنا مثلاً لكتاب (الأدب المغربي في المغرب الأقصى) لمحمد بن العباس القباج¹، أو كتاب (مع الأدب والأدباء)² لعبد الكريم غلاب أو غيرها لوجدنا الكثير مما يفيد للاطلاع والإفادة.

ثانياً: بالعودة دائماً إلى الجانب المنهجي، نرى أن بعض النصوص لا يمكن أن يتجاوز في دراستها حصة واحدة، والوثيقة الإطار في جانبها المنهجي تنص على حصتين، نذكر مثلاً نص (أنا والمدينة) لأحمد عبد المعطي حجازي الذي يختار فيه الشاعر الحديث عن غربته داخل المدينة في صورة شعرية بلاغية، يمكن تحليلها وتركيبها بسهولة، خاصة أن مجمل المتعلمين لا يملكون القدرة على الاسترسال في الحديث والتعبير المطول عن الأفكار والهواجس.

وأمثلة اختيار النصوص كثيرة لا مجال لتعدادها.

وهذا ما جعل بعض المهتمين بمجال التربية والتعليم بالمغرب، يستنتجون مجموعة من التساؤلات التي لها صلة بالوظيفة التربوية للنصوص، والوظيفة القيمية التي تسطر وفق مقاربات بيداغوجية محددة. من هذه التساؤلات:

"لم أخفقت المدرسة المغربية في القيام بالدور المنوط بها، المتمثل في جعل التلاميذ يُقبلون على القراءة برغبة وحب؟ ولم أخفقت هذه المدرسة في إقدار التلاميذ على قراءة النصوص قراءة منهجية؟

لم أخفقت المدرسة المغربية في جعل التلاميذ يستقلون بأنفسهم في اختيار الكتب وقراءتها؟ ألم يذهب المختصون في تدريسية اللغات إلى القول: إننا لا نعلم التلاميذ القراءة وإنما نساعدهم على أدائها، لأنهم لا يتعلمونها وحدهم؟ ألم يخلص الباحثون في نظريات القراءة إلى دور القارئ في بناء معنى المقروء؟ ألا يعتبرون القراءة نشاطاً ذاتياً؟ ألم يؤكدوا على أننا لا نولد قراء وإنما نصبح قراء؟"³

إننا إذا، بصدد قراءة مختلفة المشارب، لا يمكن الاقتصار فيها على الآلية، أو تقنية القراءة، أو التلغظ بالكلمات فالجمل، ثم الفقرات؛ بقدر ما نحمل مسؤولية الإقراء، أو إيصال المعرفة القرائية إلى المتعلم، بكل تجلياتها، وباعتماد مختلف السبل البيداغوجية والمنهجية التي تجعل النص مفهوماً، ومن ثمة استغلالها في مكونات أخرى، سبيلاً إلى تحقيق الكفايات الممتدة، ثم الكفاية التواصلية التي تجعل من المتعلم(ة) وسيطاً تربوياً في المستقبل، ينهل مما قرأ ليخلق منه الصورة الحقيقية للفهم والتدبر.

ومن هنا، البحث عن السبل الحقيقية إلى مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، واستحضار رمزية القراءة بوصفها وسيلة وهدفاً في الآن ذاته: "فما الوظيفة الموكولة على الأدب بعد اجتياح لغة الكترونية جديدة عبر الأنترنت والهواتف المحمولة، في نقل المشاعر والأحاسيس بين التلاميذ في الثانويات؟ فهل ما زال هؤلاء التلاميذ يمتلكون قدرة أو حتى رغبة في

¹ - محمد بن العباس القباج: الأدب المغربي في المغرب الأقصى، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط. 1، 2005.

² - عبد الكريم غلاب: مع الأدب والأدباء، دار الكتاب، الدار البيضاء، ط. 1، 1974. وهناك كتب ومؤلفات أخرى يصعب حصرها في هذا المجال.

³ - محمد البرهمي، تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية، التراكم والتحويلات، من 1951 إلى 2012، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2016، ص. 23.

خاتمة:

اخترنا في هذا المقال الإشارة إلى مكون القراءة الشعرية باعتباره أسا لفضاء المتعلم(ة)، يحاكي به النصوص التعبيرية، ويقدم من خلاله سبيلا للتعبير عن مكنوناته، وإخراج أفكاره وهواجسه للوجود.

تتبعنا بعض الأسس النظرية لهذا المكون من خلال الوثيقة الإطار، وخلصنا إلى أهمية التنظير، لكن بعودتنا إلى المادة المدروسة لم نقر أن البعد المنهجي والابتعاد عن الاختيار الصحيح يقود المتعلم(ة) في الغالب إلى النفور من هذا المكون، وينظر إليه نظرة الغموض حيناً، ونظرة الجزئية حيناً آخر، حين يسمع عن شعراء مغاربة في شتى المجالات، ويرى انعدام تواجدهم في منهاجه الدراسي.

إذا، لا بد أولاً من التعامل المثمر مع المادة من خلال انتقاء النص المناسب والملائم للمحيط الوطني، ثم العربي، والإسلامي والإنساني... ثم ثانياً التعامل مع مستوى المتعلمين والنظر إلى بعدهم الجغرافي والاجتماعي.

¹ - عزيز عشعاش، تدريس الأدب، نحو تلق ييداغوجي فعال، تقديم الدكتور علي آيت أوشان، مطبعة أنفو، فاس، ط. 1، 2020، ص. 23.

لائحة المصادر والمراجع

- محمد البرهمي، تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية، التراكم والتحويلات، من 1951 إلى 2012، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2016.
- عبد الرزاق التيجاني، الجلالى سرتو، القراءة المنهجية وتدرسية النصوص، دار أبي ررقاق للطباعة والنشر، ط. 1، 2013.
- محمد حمود: تدريس الأدب- استراتيجىة القراءة والإقراء، منشورات ديدكتيكا، مطبعة دار النجاح، الدار البيضاء، ط. 1993.
- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: عبد الحميد دراز- محمد عبد الله دراز- عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط. 1، 1425 هـ - 2004.
- أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، المفصل في علم العربية، دراسة وتحقيق، د. فخر صالح قدارة، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط. 1، 1425 هـ - 2004 م.
- عزيز عشعاش، تدريس الأدب، نحو تلق بيداغوجي فعال، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط. 1، 2020.
- عبد الكريم غلاب: مع الأدب والأدباء، دار الكتاب، الدار البيضاء، ط. 1، 1974. وهناك كتب ومؤلفات أخرى يصعب حصرها في هذا المجال.
- محمد بن العباس القباج: الأدب المغربي في المغرب الأقصى، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط. 1، 2005.
- محمد مكسي، محمد أولحاج، ديداكتيك أقرأ النصوص؛ تنظير وتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2016.
- الحسن اليوسي، القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، تحقيق: حميد حماني اليوسي. مطبعة فضالة - المحمدية. المغرب. الطبعة الثانية: 2013م.

البرامج والتوجيهات الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، نونبر 2007.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، "البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية غشت 2009.
- "المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي" النسخة الأخيرة، يوليوز 2021.