

المنهاج التربوي وقضايا التربية

دراسة في البحث العلمي والبيداغوجيا

تأليف:

د. سميرة حيدا د. عز الدين حدو

د. محمد ملحاوي د. يوسف العلمي د. لطفي علواني

مراجعة وتقديم:

د. محمد دخيبي أبو أسامة

2024م

الكتاب: المنهاج التربوي وقضايا التربية دراسة في البحث العلمي والبيداغوجيا

تأليف: مجموعة من الباحثين

مراجعة وتقديم: د. محمد دخيبي أبواسامة

الطبعة الأولى 1446هـ/2024م

حقوق النشر: للمؤلفين

الإيداع القانوني: 2024MO5421

ردمك: 978-9920-29-090-6

الطبع: مطبعة قرطبة - وجدة

فريق التأليف

- ✓ دة. سميرة حيدا (أستاذة التعليم العالي/جامعة محمد الأول -وجدة)
- ✓ د. عز الدين حدو (باحث في علوم القرآن وعلوم التربية)
- ✓ د. يوسف العلمي (باحث في العلوم الشرعية والتربية)
- ✓ د. لطفي علواني (باحث في علوم القرآن وديكتيك التربية الإسلامية)
- ✓ د. محمد ملحاوي (باحث في علوم التربية والفكر الإسلامي)

تقديم

الحمد لله المعين على قضاء الأمور، القائل في محكم آيات فتح الصدور: "وإنك لعلی خلق عظیم"، فجعل الخلق والتربية غاية الخلق، ومنبع الحق، ومقصد المناهج والمقررات ذات البدء والسبق، وما من دابة في الأرض إلا وديدها البحث عن الأصول، وتجري الحقيقة بدافع الفضول، فلا يأسن مع وفرة الحلول، ولا بأس من أخذ العزم للوصول.

سار هذا الكتاب الموسوم ب: "المناهج التربوي، وقضايا التربية"، الذي ساهم فيه مجموعة من الباحثين، والأكاديميين المغاربة، على نهج الأولين، من الصحب والتابعين، لاستجلاء البحث عن أصول التربية في أمارات كتب الدين، وأمهات أسفار التربية وتقويم الأبناء بالعلم اليقين. فكان مؤلفو هذه الدراسات نبارسا للفتح المبين، ودرءا لكل خناس فاتن كمين.

ويعد مؤلف "المناهج التربوي، وقضايا التربية"، كتابا يرصد فيه الباحثون قضايا ثلاث:

أولها- طبيعة المادة: مادة التربية الإسلامية، كونها أساس بناء الفرد داخل المجتمع، وهي من المواد التي تواكب تكوين التلميذ والطالب طيلة مساره الدراسي. كما أن وزارات التربية الوطنية المتعاقبة على تسيير المنظومة التربوية، كان لها الأثر الكبير في التغييرات التي مست المادة؛ من حيث التجديد والتطوير، أو تغيير في مسالكها وتوجهاتها؛

ثانيها- طبيعة الاشتغال: بحيث لا يمكن التوليف بين مناهج الدراسات التحليلية للمناهج الدراسي؛ تربويا، أو بيداغوجيا، دون الاستناد إلى الأطر المرجعية الموجهة للسير الكرونولوجي للمكونات والحصص الدراسية والدروس والمراحل... لذا، كان سعي البحوث التربوية التي اشتغلت ضمن هذا الكتاب على بنية مادة التربية الإسلامية أولا، ثم الانتقال إلى مواد أخرى ذات بعد لغوي أيضا، كالنحو مثلا؛

ثالثا- طبيعة المشتغلين: إذ لا يمكن إلغاء الدور الفعال، الذي يوطّن من خلاله العامل بالحقل التربوي مشاركاته في البحث، والوصف، والتحليل، ومن ثمة النقد البناء الذي يلبي رغبة التغيير لصالح الفرد والمجتمع.

إن المقالات التي تجمع هذا المؤلف لا تخرج عن نطاق العمل اليومي الذي يقوم به المهتم بالشأن التربوي والتعليمي؛ إذ لا فائدة من التعليق على المسار التربوي العام، دون المشاركة في التصحيح والتميم. ومن غير المنطقي أن ننتظر ممن هو خارج المنظومة التربوية؛ تنظيراً وإجراءً العمل على توفير الأرضية لتجويد المناهج التربوية، وتخليق الجو الملائم للسير الطبيعي للمقررات في مختلف المسالك والسنوات الدراسية.

من هنا، يمكن الإشارة إلى كون الكتاب الجماعي "المناهج التربوية، وقضايا التربية" يعالج جملة من الملفات التربوية، ويعتمد كُتاب الدراسات على مناهج مختلفة، ومقاربات متنوعة؛ مما يعطي المؤلف سمة التنوع الباني، والتوسع العميق. فهو نتيجة جهد وعمل مضنيين، من قبل أساتذة وأستاذة من أسلاك تعليمية مختلفة، هدفهم ترك أثر تربوي للأجيال اللاحقة، ولفئة الباحثين في مجال التربية والتعليم، حيث يوفر أدوات تحليلية تساعد في فهم التحديات الراهنة واستشراف المستقبل في ظل البحث العلمي وتطوير المناهج التعليمية.

أما من حيث القضايا التي يتناولها الكتاب، فو ينتقل من العام إلى الخاص، حيث يتناول دور البحث العلمي في تطوير التربية، ويستعرض التحديات التي تواجه الباحثين في هذا الميدان، إلى جانب الفرص التي يمكن استثمارها لتحسين جودة التعليم.

ينتقل الكتاب إلى تحليل قضية تجديد المنهج التربوي وفق منظور التكامل المعرفي، حيث يتم التركيز على المتطلبات الضرورية لمواكبة التطورات العلمية والفكرية، والتحديات التي تواجه هذا التجديد. كما يقدم فصلاً خاصاً يتناول قضايا بيداغوجية وديداكتيكية انطلاقاً من كتابات باحثين بارزين في مجال التربية، مع تحليل عميق لأعمال محمد الدريج التي ركزت على تحليل العملية التعليمية وتقديم نماذج لتحسين الأداء التربوي.

ومن المحاور الأساسية نذكر مساهمة الكتاب في تعريف مناهج مادة التربية الإسلامية، من خلال استعراض الأسس والمرجعيات التي يستند إليها هذا المنهج، مع تسليط الضوء على كيفية تحقيق توازن بين القيم الإسلامية ومتطلبات التعليم الحديث. ثم فصل خاص بدرس النحو في الجامعة المغربية، يضم مجموعة من المقترحات العملية من شأنها تجاوز الأخطاء اللغوية التي يقع فيها كل من الطالب والأستاذ الجامعي، مع اقتراح استراتيجيات ضمنية لتحسين تدريس اللغة العربية.

أخيرا، لا يسعنا إلا أن نشكر الباحثين والباحثة على هذا الجهد العلمي النافع، وإسهامهم في إغناء المكتبة العربية؛ تربويا وشرعيا، لتمكين الطلبة والأساتذة على حد سواء، من الاستفادة من مخرجات هذه الدراسات، وتفعيلها بالتتبع والنقد والمقاربات القائمة على سد الفراغ، وإضافة ما يسهم في إكسابها صفة النصوص المنظمة والموجهة.

د. محمد دخيسي أبوأسامة

البحث العلمي والتربية

دور البحث العلمي في تطوير التربية: التحديات والفرص

تمهيد:

يمثل البحث العلمي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها تطور المجتمعات الحديثة، حيث يؤدي وظيفة جوهرية لتحقيق التقدم والابتكار في مختلف المجالات، ولا سيما في مجال التربية. إن التعليم الذي يستند إلى البحث العلمي يُعتبر أداة فعّالة لتعزيز جودة العملية التعليمية وجعلها أكثر استجابة للتطورات السريعة التي يشهدها المجتمع المعاصر. عبر تطبيق نتائج الأبحاث العلمية في الفصول الدراسية، يمكننا تحسين أساليب التدريس، وتطوير المناهج الدراسية، وتقديم تجارب تعليمية أكثر شمولية وفعالية للطلاب.

إن للبحث العلمي في التربية قدرة فريدة على تقديم حلول مبتكرة للتحديات التعليمية الراهنة والمستقبلية. فهو يُمكن الأطر الإدارية والتربوية من استخدام بيانات وتحليلات قائمة على أسس علمية، لتصميم برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للبحث العلمي أن يساهم في تطوير سياسات تعليمية تستند إلى الأدلة، مما يعزز من فعالية القرارات التربوية، ويضمن استدامة التحسينات في النظام التعليمي.

ورغم الأهمية البالغة للعلاقة بين البحث العلمي والتربية، تواجه هذه العملية العديد من التحديات التي تعوق تطبيق نتائج الأبحاث العلمية بفعالية في المجال التربوي. من بين هذه التحديات ضعف التمويل والدعم المالي، ونقص الكفاءات المتخصصة، ومقاومة التغيير من قبل الأنظمة التعليمية القائمة، وعدم توفر البنية التحتية المناسبة. كل هذه العوامل تساهم في إبطاء عملية تبني الابتكارات التربوية، وتقليل تأثير الأبحاث العلمية على تحسين جودة التعليم.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف التحديات التي تواجه تطبيق البحث العلمي في التربية، وتحليل الفرص المتاحة لتعزيز دوره في تطوير التعليم. كما سيتم من خلال هذا البحث تقديم رؤية شاملة لكيفية تجاوز العقبات الحالية، واستغلال الفرص المتاحة لتحقيق تقدم ملموس في النظام التعليمي. ويتناول

البحث أيضًا، أهمية التعاون بين الجامعات والمدارس، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين تستند إلى الأبحاث العلمية، واستثمار التكنولوجيا في التعليم، وتوفير منصات للنشر والتبادل المعرفي.

أولاً: تعريف البحث العلمي والتربية:

أ- البحث العلمي

من الصعب تقديم تعريف جامع لمفهوم البحث العلمي، نظرًا لتنوع التعريفات التي تناولته، واختلافها بناءً على أهدافه ومجالاته وأساليبه. ومع ذلك، تتفق غالبية هذه التعريفات على أن البحث العلمي هو عملية دراسة منظمة لمشكلة معينة بهدف إيجاد حلول لها استنادًا إلى أسس علمية دقيقة. هذا التوافق يضفي نوعًا من التكامل على البحوث العلمية، رغم تنوعها واختلاف مناهجها.

البحث في اللغة: مصدر الفعل الماضي (بحث) و معناه: "تتبع، سأل، طلب، تحرى"¹. والعلم: هو إدراك الشيء على حقيقته، أو هو كما قال الجرجاني: "الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، أو معرفة الشيء على ما هو به"².

البحث العلمي بوصفه مركبا إضافيا:

- وسيلة للاستقصاء الدقيق والمنظم التي يقوم بها الباحث لاكتشاف حقائق أو علاقات جديدة تساهم في حل مشكلة ما³.

- مجموعة من النشاطات التي تحاول إضافة معارف أساسية جديدة على حقل أو أكثر من حقول المعرفة، من خلال اكتشاف حقائق جديدة ذات أهمية، باستخدام عمليات وأساليب منهجية موضوعية⁴.

- الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة¹.

¹ لسان العرب، ج3، ص: 330. والقاموس، مادة: "بحث".

² التعريفات، الجرجاني، دار الكتب العلمية، ط 1 / 1983م، ص 155.

³ البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته، ربيعي مصطفى عليان، بيت الأفكار الدولية، جامعة البلقاء، الأردن، دط، ص 17.

⁴ البحث العلمي: مفهومه وخطواته، يوسف حمامي، معهد الإدارة العامة، عمان، دط، 1996م، ص 33.

البحث التربوي، هو:

- نمط من أنماط البحوث العلمية، وهو استقصاء علمي يستخدم مداخل كمية وكيفية، وتقويمية لتحقيق أهداف معينة منها فهم العمليات التربوية، واتخاذ القرارات التي تخص الطلاب والمعلمين وعلى المدى البعيد للمجتمع كله².
- أحد ميادين البحث العلمي الذي يختص بالعملية التربوية وجوانبها المختلفة ويعني استخدام المنهج العلمي وأساليبه المتنوعة في دراسة المشكلات التربوية والتعليمية والتوصل إلى الحلول الملائمة لها³.
- البحث الذي يدرس الظواهر التربوية والقضايا الديدانكتيكية وكل ما يرتبط بها من مواضيع نفسية، اجتماعية، سياسية، إدارية، تاريخية...⁴.

خلاصة واستنتاج:

لكي يُعدَّ البحث (تربوياً كان أو غيره) علمياً بالمعنى الدقيق، لا بد أن يكون موضوعياً، بعيداً عن التحيز والمبالغة، منطلقاً من أسس ومنهج علمية واضحة ومحددة، تتبع أصول وقواعد صارمة في كل خطوة من خطواتها. يبدأ البحث العلمي بتحديد مشكلة محددة وواضحة، تتطلب التحليل والفحص العميق، ويمتد هذا الفحص عبر مراحل متعددة، كل منها مصمم لتحليل جوانب معينة من المشكلة. كل مرحلة من هذه المراحل تُبنى على ما سبقها، بحيث تساهم في الوصول إلى فهم أعمق وأشمل للمشكلة المطروحة.

البحث العلمي لا يتوقف عند مجرد طرح المشكلة؛ بل يجب أن يسعى بنشاط إلى إيجاد حلول مبتكرة وفعالة لها. وهذا يتطلب منهجية دقيقة تعتمد على جمع البيانات وتحليلها بطرق موضوعية، واستخدام الأدوات والأساليب العلمية المناسبة، فهنا تظهر أهمية العقلية التي يتصف بها الباحث، حيث

¹ مناهج البحث العلمي، عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3/1977م، ص5.

² منهجية البحث التربوي والنفسى من المنظور الكمي والكيفي، كمال عبد الحميد زيتون، عالم الكتب، القاهرة، 2004م، ص16.

³ البحث التربوي: الكفاءات في التحليل والتطبيقات، ميلز جيفري إي وجاي لورين، نيو جيرسي: برنتيس هول، ط3/2005م.

⁴ البحث التربوي مناهجه وتقنياته، جميل حمداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2014م، ص9.

يجب أن يتمتع بمرونة فكرية تمكنه من التعامل مع المفاجآت والتحديات التي قد تطرأ خلال عملية البحث. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون لديه أفق واسع يسمح له برؤية العلاقات والروابط بين مختلف العناصر التي قد تبدو غير مترابطة للوهلة الأولى.

إن الإنجاز الحقيقي في البحث العلمي لا يكمن فقط في حل المشكلة المطروحة، بل أيضًا في الإسهام الفعال في تراكم المعرفة الإنسانية؛ الذي يتطلب من الباحث القدرة على التفكير النقدي والتحليلي، والقدرة على تقديم نتائج بحثه بطريقة واضحة ومنظمة، بحيث يمكن للآخرين الاستفادة منها، والبناء عليها في بحوثهم المستقبلية. لذا، يمكن القول إن البحث العلمي هو عملية متكاملة تتطلب تضافر العديد من الجهود والمهارات، لتحقيق هدفها الأسمى في إثراء المعرفة البشرية، وتحقيق تقدم ملموس في مختلف المجالات.

ب- التربية

بالعودة إلى قواميس اللغة العربية نجد مصطلح التربية مشتقًا من فعل ربّا بمعنى "زاد ونما"¹، ومنه قوله عز وجل: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج"². وبمعنى أيضا أصلح، نقول "رب الإناء ونحوه: دهنه برب الثمر وأصلحه به"³. ومن معانيها أيضا السياسة وتولي الأمر يقال: "رب القوم سادهم وتولى أمرهم"⁴. قال صفوان بن أمية: "فو الله لئن يرني رجل من قريش أحب إلي من أن يرني رجل من هوازن"⁵.

وفي اللغة الفرنسية، التربية مشتقة من كلمة éducation وأصلها اللاتيني educare التي تدل على القيادة، والهيمنة، والإخراج، والتحول من حال إلى حال مغاير⁶.

¹ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، ط 1414/3هـ، ج 4، ص 304.

² الحج: 5.

³ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية (الالكتروني)، كلمة رب.

⁴ المرجع نفسه.

⁵ السنن الكبرى، البيهقي، تج: مركز هجر للبحوث، القاهرة، 2011م. 13\356، (رقم الحديث: 13230)

⁶ Dictionnaire actuel de l'éducation legendre: 56

وغيرها من الدلالات الكثيرة للتربية في الاستعمال اللغوي، والتي يصعب علينا أن نجد فيها عبارة قصيرة جامعة لتعريف التربية. وحتى نخرج من دائرة هذه التعريفات المتعددة المتنوعة نقول: بأنها كلها دلالات لغوية تحيل إلى ما يتخلل العملية التربوية من تعهد المتربي واحتضانه ورعايته بما يصلحه وينميه.

التربية في الاصطلاح:

في الاصطلاح عرفت التربية بتعاريف عدة، وكل تعريف جاء تبعا للإطار المرجعي الفلسفي والفكري والاجتماعي للمدارس التربوية في مقاربتها للظاهرة التربوية.

فالتربية عند ابن سينا هي "وسيلة إعداد الناشئ للدين والدنيا في آن واحد وتكوينه عقلياً وخلقياً وجعله قادر على اكتساب صناعة تناسب ميوله وطبيعته وتمكنه من كسب عيشه"¹.

ويعرفها رفاة الطهطاوي (1801م. 1873م) بقوله: "التربية فن تنمية الأعضاء الحسية والعقلية، وطريقة تهذيب النوع البشري ذكراً كان أو أنثى على طبق أصول معلومة، يستفيد منها الصبي هيئة ثابتة يتبعها، ويتخذها عادة، وتصير له دأباً وشأناً وملكة"².

ويرى الفيلسوف البراغماتي جون ديوي³ أن التربية تعني "مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية كبرت أو صغرت أن تنقل سلطانها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، إن التربية هي الحياة"⁴. فالتربية عند ديوي ليس تكديسا للمعلومات بقدر ما هي غرس للمهارات التي تجعل المتعلم يتفاعل مع مجتمعه وبيئته، بغية حل الإشكالات التي تعترضه. ومنه يكون الفعل التربوي عند ديوي مرتكزا على ما هو مهاري أكثر من ارتكازه على ما هو معرفي.

¹ أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية - عبد الحميد الصيد الزنتاني - الدار العربية - ليبيا - 1993م - ط 2 - ص. 24

² المرشد الأمين للبنات والبنين، رفاة رافع الطهطاوي؛ تقديم منى أحمد أبوزيد (2011). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص 11 - 17

³ جون ديوي 1859. 1952 فيلسوف وعالم نفس أمريكي، يعتبر من أوائل مؤسسي الفلسفة البرغماتية، وهو أحد أعلام التربية الحديثة

⁴ أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، محمد حسن العمامرة، دار المسيرة للطباعة والنشر 2010، ط 5، ص 10

ويعرفها عالم الاجتماع دوركايم بقوله إن التربية هي: "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية، والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه"¹. هكذا انبثق تصور دوركايم لظاهرة التربية باعتبارها ظاهرة سوسيولوجية من تصوره العام للمجتمع، لذلك جعل القصد من التربية لا يقتصر على ذات المتعلم بل تجاوزها إلى خدمة المتعلم لمجتمعه من الدرجة الأولى.

بالنظر إلى هذه التعريفات وتسلسلها الزمني، يتضح لنا أن مفهوم التربية يتطور من عصر لآخر، وفي كل عصر يأتي تعريف التربية وغاياتها استجابة لحاجة الجماعة فيه، ومسيرة لفلسفتها وأساليب عيشها. وللتمثيل على ذلك من عصرنا الحديث نجد أن:

- "أمريكا تهدف إلى تنشئة رجال ذوي أجسام قوية، وفكرة نفعية يظهر أثرها في نشاطهم الاقتصادي، وشعور بحرية الفرد حاد؛
- ونرى اليابانيين يربون رجالا ذوي كفاءات فنية، ذوي إحساس وطني يدفعهم للإخلاص لبلادهم ولشرفهم إلى التضحية بالنفوس؛
- ونرى البلاد الخاضعة للحكم الكلي، كبلاد روسيا وألمانيا وإيطاليا قبل الحرب العالمية الثانية، تسخر كل وسائل الدولة لتنشئة جيل من الرجال يخضع لأوامر السلطة المطلقة وينفذها في حماس واندفاع².

ثانيا: العلاقة بين البحث العلمي والتربية

يمثل البحث العلمي والتربية حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتقدمها، فالبحث العلمي هو الوسيلة التي من خلالها يتم استكشاف آفاق جديدة من المعرفة، وفي مقابل ذلك تسعى التربية إلى تنمية العقول والقدرات الإنسانية، مُحَوِّلة هذه المعرفة المكتسبة إلى أدوات فعالة لتحقيق التقدم.

¹ سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي: دراسة نظرية وميدانية في مسألة لا تكافؤ الحظوظ، أحمد فاو بار، منشورات عالم التربية، دار البيضاء 2001، ص 14.

² مذكرات في التربية لمدارس المعلمين والمعلمات، عبد السلام ياسين، مفتش التعليم الابتدائي سابقا، دار السلي للطباعة والنشر البيضاء 1963م، ص 13

ورغم أن كلا المجالين يبدوان مستقلين في أهدافهما وأساليبهما، إلا أن هناك تشابكًا عميقًا وعلاقة تفاعلية تُسهم في تحقيق التميز والنهضة المستدامة، فالبحث العلمي في التربية يتجاوز مجرد توفير المعلومات والمعرفة؛ فهو يساهم في تشكيل فلسفات تعليمية متقدمة تعتمد على أدلة علمية قوية، تُمكن من تطوير قدرات المتعلمين وتحسين مخرجات التعليم. كون أنه من أكبر أهداف البحث العلمي في الممارسات التعليمية يتمثل في "التقويم والتطور. أي أنه يهتم بمعرفة ما إذا كانت تلك الممارسات تعمل بنجاح أم لا؟ وعندما تكون النتيجة سلبية يبدأ البحث عن طريقة للإصلاح"¹. وذلك من خلال:

- تحليل البيانات التعليمية، هي:

عملية جمع البيانات تتضمن مجموعة متنوعة من المصادر، بما في ذلك الاختبارات القياسية، استبيانات الرأي، الملاحظات الصفية، وسجلات الأداء الأكاديمي. يتم تحليل هذه البيانات باستخدام أساليب إحصائية متنوعة مثل التحليل الوصفي، التحليل الاستكشافي، والتحليل التنبؤي، لفهم الأنماط والاتجاهات التي تؤثر على مخرجات التعلم.

والبحث العلمي يتضمن جمع هذه البيانات التعليمية وتحليلها، لفهم كيفية تأثير العوامل المختلفة على مخرجات التعلم، ثم استخدامها لتحسين المناهج الدراسية وأساليب التدريس، وهي "التي يقوم على أساسها رسم خطط التربية الحديثة"²، كما نضمن من خلالها توفير التعليم بجودة عالية للجميع.

فعلى سبيل المثال، يمكن للبيانات أن تكشف عن وجود تفاوتات في التعلم بين المتعلمين في مناطق جغرافية مختلفة، أو بين الفئات الاجتماعية المختلفة، هذا التحليل يوفر أساسًا لتحسين السياسات التعليمية وتوجيه الموارد إلى الأماكن التي تحتاجها. وبالتالي تعتبر هذه العملية "منهجية تفاعلية تحدث توازنًا بين تطبيق أفعال تسعى لحل مشكلات في سياق تعاوني تشاركي، وبين تحليل وبحث جماعي مبني على

¹ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، محمد منير مرسي، عالم الكتب، 1994م، ص 51.

² تحديات البحث التربوي وسبل التغلب عليها، أحمد سعد جودة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد أكتوبر/2020م، ج 01، ص 106.

بيانات من أحل فهم الأسباب الكامنة وراء المشكلات وبذلك تسهم أيضاً في تحسين الاتصال والتواصل بين الباحثين والأكاديميين"¹.

- تطوير المناهج الدراسية:

تتطلب عملية تطوير المناهج الدراسية فهماً عميقاً للاحتياجات التعليمية، والمهارات التي يجب على المتعلمين اكتسابها لمواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية. فيأتي البحث العلمي ليساهم في توفير هذا الفهم من خلال جمع البيانات وتحليلها وتقديم توصيات مستندة إلى أدلة واقعية وواضحة. فعلى سبيل المثال، أظهرت الدراسات الحديثة أهمية إدماج التكنولوجيا في التعليم لزيادة تفاعل المتعلمين وتحسين نتائجهم الدراسية². كما أظهرت أبحاث أخرى ضرورة التركيز على تطوير المهارات الحياتية والعملية لدى الطلاب، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات وغيرها، لتمكينهم من النجاح في حياتهم المهنية والشخصية.

يؤدي البحث العلمي دوراً مهماً في تقييم فعالية المناهج الدراسية، فمن خلال الدراسات التجريبية والمراجعات المنهجية، يمكن للباحثين تحديد نقاط القوة والضعف في المناهج واستخدام هذه المعلومات لإجراء التحسينات اللازمة. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة³ أجريت على مستوى المدارس الثانوية أن المناهج الدراسية التي تركز بشكل كبير على الحفظ والتلقين قد تكون غير فعالة في تعزيز الفهم العميق للمواد العلمية، بناءً على هذه النتائج، تم اقتراح تعديل المناهج لتشمل استراتيجيات تعليمية تفاعلية تشجع على المشاركة النشطة والتفكير النقدي.

- مساعدة المعلمين وتحسين كفاءتهم:

في هذا العصر، حيث يتسارع التقدم التكنولوجي ويزداد التعقيد في البيئات التعليمية، أصبح من الضروري أن يتجه المعلمون نحو تطوير كفاءاتهم واستراتيجياتهم التعليمية باستمرار. فلم يعد التعليم

¹ التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي في ضوء مدخل بحوث الفعل " دراسة تحليلية نقدية " ، أمساء محمد أحمد يونس، المجلة التربوية، كلية التربية/جامعة سوهاج، عدد نوفمبر/2021م، ج5، ص 1860.

² The Role of Technology in Education: Enhancing Learning Outcomes and 21st Century Skills. Dr. Lohans Kumar Kalyani. April 2024International Journal of Scientific Research in Modern Science and Technology.

³ Critical Thinking and Problem Solving Skills: How these Skills are needed in Educational Psychology?.
.March 2017International Journal of Science and Research (IJSR). Uus Toharudin

يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل بات يشمل فهمًا عميقًا لاحتياجات الطلاب المتنوعة، وقدرتهم على التكيف مع تحديات التعلم. في هذا السياق، يبرز دور البحث العلمي التربوي كونه أداة أساسية تُمكن المعلمين من التعامل مع هذه التحديات بفعالية. فهو يوفر الأسس العلمية والتوجهات العملية التي تساعد في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز جودة العملية التعليمية.

في الغالب، يلجأ المعلم إلى البحوث العلمية، بحثًا عن طرق علاج لمشكلات معينة، واجهته في مهمته، فيبحث فيها عن إجابات لأسئلة من قبيل: كيف يمكن للمعلم التعامل مع الطفل الذي يفقد التركيز أثناء القيام بواجباته؟ ما هي الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع طفل يرفض المدرسة ويعارض كل ما يتعلق بها؟ كيف يمكن التعامل مع طفل يجد صعوبة في فهم أجزاء معينة من الدرس، حتى بعد محاولات تعليمية متكررة؟ ما الطريقة المثلى للتعامل مع طفل يعطل عمل زملائه أو يعيق تقدمهم؟ كيف يمكن تحفيز طفل في المرحلة الابتدائية للقراءة إذا كان غير مستلهم بذلك؟ ما هي الأساليب التدريسية الأكثر فعالية في التعليم؟ كيف يمكن للمعلم تحسين طرق تدريسه وتطوير أدواته المهنية؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي قد يتوسّل الإجابة عنها جوابًا في البحوث التربوية المباشرة خاصة، كونها تساعد المعلمين في اكتشاف الأسباب الحقيقية لهذه المشاكل، سواء كانت اجتماعية، نفسية، أو تعليمية. فعبر تاريخ التربية نجد "أمثلة كثيرة للطريقة التي يمكن بها حل المشكلات من خلال الدراسة المباشرة لها دون الحاجة إلى المعرفة الأساسية. وهو ما يؤكد أهمية البحوث المباشرة أو التطبيقية"¹.

- حل المشكلات التربوية المعقدة:

يقول الدكتور محمد منير مرسى: "والبحث التربوي يحسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية وبخاصة المشكلات الجدلية التي يصعب فيها إقناع أطراف الخلاف بالجهود المطروحة"². وبالتالي، يوفر البحث العلمي الوقت والجهد في حل هذه المشكلات، كونه يقدم حلولاً موضوعية ومستمرة زمنياً، علاوة على ما ذكره مرسى في حل مسائل الخلاف التربوي، من خلال تقديم حلول مستندة إلى الأدلة والبراهين العلمية.

¹ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، مرجع سابق، ص 57.

² نفسه، ص 26.

فالمشكلات التربوية غالباً ما تكون معقدة ومتعددة الجوانب، وتتطلب تفكيراً إبداعياً وخارجاً عن المألوف للوصول إلى حلول فعّالة. وهنا يبرز دور البحث التربوي في تقديم أفكار جديدة ومبتكرة تساعد على تجاوز العقبات والتحديات التربوية، من خلال البحث والدراسة المستمرة.

ذلك أن؛ الحلول الجاهزة غالباً ما تكون غير كافية لمواجهة التحديات التربوية المتجددة، وبالتالي يصبح البحث التربوي أداة لا غنى عنها لتطوير أفكار وأساليب جديدة تلبي الاحتياجات المتغيرة. هذا الدور الحيوي للبحث التربوي يجعل منه ركيزة أساسية في تطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها بفعالية.

ومن هذا المنطلق، يتصدى البحث التربوي لتلبية احتياجات المعلمين المتنوعة، بغض النظر عن اختلاف مستوياتهم، سواء كانوا مبتدئين أو قدامى، تقليديين أم مبتكرين. فهو يساعدهم في استثمار قدراتهم ومهاراتهم وتوجيهها نحو معالجة مشكلاتهم وقضاياهم بطرق علمية منهجية. فعندما "يخضع المعلم الجيد دائماً للبحث والتجريب والتقويم، فإنه يضع يده على مشكلات تعليمية ويسعى جاهداً لإيجاد حلول لها. في هذا السياق، يكون البحث التربوي السبيل الأمثل لتحقيق تلك الحلول، وعندما يُجاب على الأسئلة بطرق علمية مستندة إلى الأدلة، يدخل ميدان البحث التربوي من أوسع أبوابه"¹.

وأما من جهة خدمة التربية للبحث العلمي؛ فإنّها تلعب دوراً حاسماً في تشكيل كيفية تفكير الأفراد وتفاعلهم مع البحث العلمي. وذلك من عدة جوانب:

- تنمية مهارات التفكير النقدي:

إنّ التربية الجيدة هي التي تعزز مهارات التفكير النقدي والتحليل، وذلك ما تحثّ عليه "مختلف المرجعيات التربوية والبيداغوجية، رغم بعض الاختلافات القائمة بينها، (تحث) على ضرورة الإرقاء بالروح النقدية البناء لدى المتعلمين والمتعلمات، في أفق تمكينهم من بناء شخصيتهم، وجعلهم أقدم على مساءلة المعارف والمعلومات"². وهو ما يعد أساسياً في البحث العلمي، فعندما يدرس المتعلمون كيفية تحليل المعلومات وتقييمها بشكل نقدي، فإنهم يصبحون أكثر قدرة على إجراء أبحاث دقيقة وموثوقة. وذلك من خلال قدرتهم على:

¹ نفسه، ص 26 بتصرف.

² تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب، الحبيب استاتي زين الدين، مجلة تبين، عدد: 9/36، ربيع 2021، ص

- تصميم دراسات أكثر فعالية: من خلال طرح أسئلة بحثية دقيقة وواضحة؛
 - جمع بيانات دقيقة: من خلال اختيار أدوات وأساليب جمع البيانات المناسبة؛
 - تفسير النتائج بشكل صحيح: من خلال فهم العلاقات والأنماط التي تظهر في البيانات.
- كما أنّ التفكير النقدي يعزز القدرة على الإبداع والابتكار، من خلال:
- تطوير فرضيات جديدة: من خلال التفكير في الأفكار والمفاهيم بطرق غير تقليدية؛
 - حلول جديدة للمشكلات: من خلال تطبيق أساليب تفكير مبتكرة لمواجهة التحديات البحثية.

تشجيع الفضول العلمي:

تشجيع الفضول العلمي هو أحد العوامل الرئيسية التي تربط بين التربية والبحث العلمي، فترية المتعلمين على طرح الأسئلة، واستكشاف العالم من حولهم؛ تُعزز فضولهم الطبيعي: "والطالب الذي يتمتع بالفضول العلمي ليس مجرد مؤلد للأسئلة، وإنما أيضاً يبحث بنشاط على أجوبة لهذه التساؤلات. ويعمل الاستطلاع والفضول العلمي على تهيئة الذهن للتعلم، ويجعل جميع الحواس متأهبة لاستكشاف المثيرات المعرفية، ويستحث القوى الذهنية لفحص الظاهرة أو الحدث أو المعلومات"¹. والذي بدوره يدفعهم نحو البحث العلمي والتطوير.

وبالتالي، فإنّ الفضول العلمي يُعتبر محفزاً رئيسياً للسعي وراء المعرفة وتطوير نظريات وأفكار جديدة. فعندما يُشجّع الطلاب على التساؤل واستكشاف الظواهر، فإنهم يصبحون أكثر ميلاً للبحث عن الإجابات وإجراء الدراسات والتجارب العلمية.

- تعزيز القيم الأخلاقية في البحث العلمي

يتطلب البحث العلمي في مجالات التربية وفي العديد من المجالات العلمية الأخرى، توافر مجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية التي تؤطر ممارسته، فالعملية البحثية لا تقتصر فقط على فهم تلك الأسس

¹ الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج ذوي الموهبة، عبد الله الجغيمان، العبيكان للنشر، ط1/2018م، ص 170.

والإجراءات التي تتضمن تحديد المشكلة، وإعداد تصميم البحث، وجمع البيانات، وكتابة تقارير البحث، بل تتعدى ذلك لتشمل التزامًا دقيقًا بمعايير أخلاقية تصاحب كل مرحلة من هذه المراحل.

فيتعين على الباحث أن يكون ملتزمًا بتلك المعايير والقيم في تعامله مع الباحثين، محافظًا على حقوقهم وكرامتهم، والتي يجب الحفاظ عليها وصيانتها من كل ضرر محتمل. "فيترفع عن الصائر ولا ينشد إلا الحقيقة، وألا يزيّف أو يحرف أو يغالط في بحثه أو في النتائج التي يحصل عليها أو في الطرق والأساليب المؤدية إليها... وكذلك إساءة استخدام الاقتباسات أو الكلام المنقول عن آخرين لخدمة وجهة نظر معينة¹.

تلعب المؤسسات التعليمية دورًا كبيرًا في تنمية وغرس قيم ومفاهيم أخلاقيات البحث العلمي لدى المتعلمين، فهي من أهم المؤسسات التي تتعامل مع الطلبة في إعدادهم وتوجيههم على ممارسة البحث العلمي، لذا تعمل على تدريبهم على أخلاقيات البحث العلمي، وذلك لتعظيم دورها في تربيتهم الأكاديمية وضمان التزامهم بالممارسات الأخلاقية في بحوثهم المستقبلية، مما يعزز جودة البحث العلمي ويحقق تميزًا ملموسًا في نتائجه.

ثالثًا: العوائق التي تواجه تطبيق البحث العلمي في المجال التربوي

يتبين مما سبق، أنّ البحث العلمي في التربية يمثل أداة هامة لفهم وتحسين العمليات التعليمية، وتطوير المناهج الدراسية، وتقديم حلول مبتكرة للمشكلات التربوية. إلاّ أنّه في مقابل ذلك، يواجه البحث العلمي في المجال التربوي العديد من العوائق، سواء على مستوى الإعداد والإنجاز، ولا على مستوى الاستفادة القصوى من هذه النتائج المتوصّل إليها. وتتمثل أهم هذه العوائق في:

- غياب سياسة واضحة ترشد العملية البحثية

ونعني بهذه المشكلة/التحدي: "عدم وجود سياسة تسترشد بها المؤسسة أو الهيئة في اختيار بحوثها، وقد نتج عن ذلك أن ركزت أغلب البحوث على "الجزئيات" و"التكنيكات"، وأهملت بحوث "السياسات" و"الاستراتيجيات"، كذلك حدث تضارب بين البحوث سواء من حيث محتواها، أو أهدافها، أو نتائجها، وحتى أولوياتها، كما ظهر عدم التنسيق بينها داخل المؤسسة الواحدة لغياب تلك السياسات

¹ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، مرجع سابق، ص 62.

التي تسترشد بها المؤسسة، وعدم وجود خطط للبحث تقوم على تنفيذها وأولوياتها لتعمل طبقاً لها وفي إطارها"¹.

تشير الفقرة أعلاه، إلى مجموعة من التحديات البنيوية في البحث التربوي، تتمثل في غياب السياسات الواضحة التي من شأنها توجيه الأنشطة البحثية داخل المؤسسات التعليمية. هذا الغياب يؤدي إلى تشتت الجهود البحثية، حيث يتم اختيار موضوعات البحوث بشكل عشوائي دون مراعاة للأولويات الاستراتيجية التي يمكن أن تساهم بشكل فعال في تحسين جودة التعليم. فالتركيز المفرط على الجزئيات والتقنيات دون الاهتمام بالقضايا الكبرى مثل السياسات والاستراتيجيات التربوية يؤدي إلى مخرجات بحثية قد تكون ذات فائدة محدودة ولا تساهم في معالجة المشكلات الحقيقية التي يواجهها النظام التعليمي.

ثم إنَّ البحث التربوي الذي يفتقر إلى سياسات واضحة سيَتَّسم بنوع من التشرذم، لافتقاره إلى الرؤية الشاملة التي توجه الباحثين نحو الأهداف الكبيرة والمؤثرة. فالبحوث التي تركز فقط على التفاصيل دون الأخذ بعين الاعتبار السياقات الأوسع تفشل غالباً في تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق على نطاق واسع. هذا الوضع يتناقض مع طبيعة البحث التربوي الذي يجب أن يكون له دور مباشر في توجيه السياسات التعليمية وتحسين ممارسات التدريس.

وقد أشار إلى هذه المشكلة أيضاً، "دليل مراكز البحث التربوي في الوطن العربي"²، ودراسة "الاتجاه العالمي والعربي في الأبحاث بين البحث النظري والبحث التطبيقي"³، وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أن غياب التخطيط الواضح، والسياسات المنظمة، يؤدي إلى نتائج غير مترابطة وغير قادرة على التأثير الإيجابي في تحسين الأداء التعليمي.

فبدلاً من أن تكون هذه البحوث أداة للتغيير والتطوير، تصبح مجرد ممارسات أكاديمية معزولة لا تجد طريقها إلى التطبيق العملي. وعلى عكس من ذلك، فإن المؤسسات التعليمية التي تعتمد على

¹ مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي: دراسة تحليلية مع التركيز على حالة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، عبد العزيز كمال وشكري أحمد، حولىة كلية التربية، جامعة قطر، العدد 12/1995م، ص 159.

² دليل مراكز البحث التربوي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م.

³ الاتجاه العالمي والعربي في الأبحاث بين البحث النظري والبحث التطبيقي، فريد أبو زينة وورجاء ربابعة، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، 1986م.

سياسات بحثية واضحة، تتمتع بقدرة أكبر على تحقيق أهدافها التربوية وتعزيز مخرجات البحث العلمي عندها.

من هنا، يظهر بوضوح أن الحاجة إلى سياسات وأولويات بحثية محددة ليست مجرد رفاهية أكاديمية، بل هي ضرورة ملحة لضمان أن تكون البحوث التربوية موجهة نحو تحقيق تأثير ملموس ومستدام في العملية التعليمية. تحقيق هذا الأمر يتطلب تكاملاً بين الباحثين وصناع القرار في التعليم، حيث يتم تحديد الأولويات البحثية بناءً على احتياجات النظام التعليمي ومتطلبات التطوير المستمر. وبدون هذا التكامل، ستظل الفجوة بين النظرية والتطبيق في البحث التربوي قائمة، مما يحد من قدرة هذه البحوث على إحداث التغيير المطلوب في جودة التعليم ومخرجاته.

- ضعف الإنفاق المالي:

يعد الانفاق على البحث العلمي مؤشراً هاماً من مؤشرات الاهتمام بالبحث العلمي ومدى تطوره وتقدمه، وبالتالي فإن قلة الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي في المجال التربوي تعيق تقدمه وتطوره، مما يحول دون تمكنه من معالجة القضايا التربوية الملحة. و"هذا راجع بالدرجة الأولى إلى غياب إرادة جادة تمكن البحث التربوي، من استعادة موقعه في قيادة قاطرة التجديد التربوي. إذ لا زالت أغلب التوصيات والقرارات حبيسة الرفوف، ولم ينكمش بعد المسافة بينة خطاب واعد، وواقع صادم تكشف عنه الإحصائيات"¹.

تناول الفقرة يشير إلى تحديات بنيوية في البحث التربوي، تتمثل في غياب السياسات الواضحة التي من شأنها توجيه الأنشطة البحثية داخل المؤسسات التعليمية. هذا الغياب يؤدي إلى تشتت الجهود البحثية، حيث يتم اختيار موضوعات البحوث بشكل عشوائي دون مراعاة للأولويات الاستراتيجية التي يمكن أن تساهم بشكل فعال في تحسين جودة التعليم. فالتركيز المفرط على الجزئيات والتقنيات دون الاهتمام بالقضايا الكبرى مثل السياسات والاستراتيجيات التربوية يؤدي إلى مخرجات بحثية قد تكون ذات فائدة محدودة ولا تساهم في معالجة المشكلات الحقيقية التي يواجهها النظام التعليمي.

¹ البحث التربوي بالمغرب ودوره في النهوض بالمنظومة التربوية، فاطمة يعقوبي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 1، العدد 2018/1، ص 46.

البحث التربوي الذي يفتقر إلى سياسات واضحة يعاني من التشرذم، حيث تنعدم الرؤية الشاملة التي توجه الباحثين نحو الأهداف الكبيرة والمؤثرة. فالبحوث التي تركز فقط على التفاصيل دون الأخذ بعين الاعتبار السياقات الأوسع تفشل غالباً في تقديم حلول عملية قابلة للتطبيق على نطاق واسع. هذا الوضع يتناقض مع طبيعة البحث التربوي الذي يجب أن يكون له دور مباشر في توجيه السياسات التعليمية وتحسين ممارسات التدريس.

الدراسات السابقة، مثل تلك التي أشار إليها فريد أبو زينة (1968)، تؤكد أن غياب التخطيط الواضح والسياسات المنظمة يؤدي إلى نتائج غير مترابطة وغير قادرة على التأثير الإيجابي في تحسين الأداء التعليمي. وبدلاً من أن تكون هذه البحوث أداة للتغيير والتطوير، تصبح مجرد ممارسات أكاديمية معزولة لا تجد طريقها إلى التطبيق العملي. وقد أكدت مراجعات بحثية متعددة، من خلال تحليل دقيق لمخرجات الدوريات العلمية والدراسات الميدانية، أن المؤسسات التعليمية التي تعتمد على سياسات بحثية واضحة تتمتع بقدرة أكبر على تحقيق أهدافها التربوية وتعزيز مخرجات البحث العلمي.

من هنا، يظهر بوضوح أن الحاجة إلى سياسات وأولويات بحثية محددة ليست مجرد رفاهية أكاديمية، بل هي ضرورة ملحة لضمان أن تكون البحوث التربوية موجهة نحو تحقيق تأثير ملموس ومستدام في العملية التعليمية. تحقيق هذا الأمر يتطلب تكاملاً بين الباحثين وصناع القرار في التعليم، حيث يتم تحديد الأولويات البحثية بناءً على احتياجات النظام التعليمي ومتطلبات التطوير المستمر. وبدون هذا التكامل، ستظل الفجوة بين النظرية والتطبيق في البحث التربوي قائمة، مما يحد من قدرة هذه البحوث على إحداث التغيير المطلوب في جودة التعليم ومخرجاته.

فعلى سبيل المثال، تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الإنفاق على البحوث العلمية في الدول العربية مجتمعة لا تتجاوز 1%¹ من إجمالي ميزانياتها. هذه النسبة الضئيلة تبرز التحدي الكبير الذي يواجهه البحث التربوي في هذه الدول. بالمقارنة، "عدد البحوث التي يتم إنجازها في الوطن العربي بأكمله لا يضاهي ما يُنجز في جامعة أمريكية واحدة مثل جامعة هارفارد"².

¹ مسيرة البحث العلمي والتطوير في الوطن العربي معالم الواقع وتحديات المستقبل، صبحي القاسم، شؤون عربية، عدد 104/ديسمبر 2000م، ص 138.

² البحث التربوي و سؤال الجدوى، حميد بن خبيش، موقع أنفاس، رابط المقال: <https://www.anfasse.org/2010-12-05-17-19-19/4421-2011-07-26-11-19-33>، تم الاطلاع عليه يوم: 2024/08/18م.

هذا التباين الكبير بين الإمكانيات المتاحة والاحتياجات الملحة يعكس الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في السياسات المالية والاستراتيجية الخاصة بالبحث التربوي، إذ أنّ تعزيز الاستثمار في هذا المجال هو الخطوة الأولى نحو بناء قاعدة معرفية قادرة على مواكبة التطورات العالمية ومعالجة التحديات التربوية بفعالية. كما أن تفعيل التوصيات والنتائج التي تفرزها البحوث التربوية على أرض الواقع، هو مفتاح لتحقيق التغيير المنشود وإحداث نقلة نوعية في جودة التعليم، والبحث التربوي في المنطقة العربية.

- ضعف التأهيل والتدريب على البحث التربوي:

يعد ضعف التدريب والتأهيل أحد العوائق البارزة التي تعترض طريق الباحثين وتحول دون تحقيق نتائج بحثية متميزة. فالعملية البحثية تتطلب من الباحثين امتلاك مجموعة من المهارات المتقدمة والمتنوعة، التي تشمل تصميم الأبحاث بشكل منهجي ودقيق، وجمع البيانات بطرق علمية موثوقة، وتحليل هذه البيانات باستخدام أدوات إحصائية متقدمة، لضمان الوصول إلى نتائج دقيقة ومفيدة.

وواقع البحث العلمي في العالم العربي يكشف أنّ العديد من العاملين في هذا المجال يعانون من نقص الخبرة والمعرفة في مجال البحث التربوي، مما يشير إلى وجود فجوة بين ما هو مطلوب أكاديمياً وما هو متاح من مهارات وخبرات لدى العاملين في المجال. ذلك أن: "معظم إن لم يكن كل برامج التدريب التي تقوم بها السلطات التعليمية في بلادنا العربية سواء كانت للمعلمين أو غيرهم لا تتضمن التدريب على البحث التربوي. ومن ليس لديهم الخبرة بالبحث التربوي كأستاذة الجامعات نجد أنهم منشغلون بأمور أخرى كثيرة تجتذبهم بعيداً عن البحث ولا تمكنهم بصورة فعالة من تدريب طلابهم تدريباً كافياً عليه. يضاف إلى ذلك أيضاً أن القدرات الدراسية التي تطرحها الجامعات عن البحث التربوي على قلتها لا تساعد الطالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده"¹.

وعليه؛ فإن غياب برامج تدريبية متخصصة وذات جودة عالية، أو عدم توفرها بشكل كافٍ، يشكل عائقاً حقيقياً أمام تطوير قدرات الباحثين، مما يؤدي مباشرة إلى ضعف في كفاءتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على فعالية الأبحاث التي يقومون بها. فعندما يفتقر الباحثون إلى التأهيل اللازم، يجدون صعوبة في مواجهة التحديات البحثية، وبالتالي؛ حصاد نتائج غير دقيقة أو غير موثوقة، تقلل من القيمة العلمية للأبحاث التربوية.

¹ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، مرجع سابق، ص 73.

وفي مقابل ذلك، فإن الاستثمار في برامج تدريبية عالية الجودة، وتوفيرها بشكل مستمر، يعتبر أمراً مهماً لضمان تطوير قدرات الباحثين ورفع مستوى الأبحاث التربوية، مما يساهم في تحقيق تقدم ملموس في هذا المجال الحيوي.

- تطبيق نتائج البحث التربوي

يُعد هذا العنصر تحدياً محورياً ضمن تحديات البحث التربوي، وهو الفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق. وهو يعبر عن قلق كبير في ميدان التربية والتعليم، حيث تُسفر الدراسات والبحوث عن نتائج عديدة، لكنها غالباً ما تبقى عالقة في الرفوف والأرشفات، دون أن تجد سبيلاً إلى التطبيق العملي في السياقات التعليمية الواقعية.

تواجه الأبحاث التربوية تحديات متعددة في محاولة ردم هذه الفجوة، وأحد أهم هذه التحديات، تلك الثغرة "بين المعنيين بالتربية، فأساتذة التربية والباحثين التربويين في جانب وفئة الممارسين في جانب، وفئة الممارسين (المشتغلين بالإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة والموجهين والمعلمين) في جانب آخر"¹. إلى جانب ذلك وفي نفس السياق، هناك تحدٍ يتعلق بتأهيل فئة الممارسين (المعلمين والإداريين) في المؤسسات التعليمية لفهم واستيعاب النتائج البحثية، وترجمتها إلى ممارسات فعلية، أي: "عدم معرفة طريقة التطبيق"².

ولعلّ هذا الانفصام يرجع إلى خوف الإداريين وصانعي السياسة في الوطن العربي، من تبعات التجديد التربوي، فالغالبية العظمى من العاملين في الحقل التربوي "يؤيدون الاتجاه المحافظ والتقليدي في التربية، ولا يقبلون التجديد والتغيير ولا يبذلون جهداً في السعي نحوه خوفاً من هذا التجديد وما يمكن تحمله من أعباء ومسؤوليات تبعا للأدوار الجديدة المنتظرة، ومن كان منهم يبذل جهداً اضطرارياً إنما يكون ذلك بسبب متطلبات الترقى المادي والاجتماعي في سلم المهنة، وليس نابعا من رغبة داخلية لتحقيق النمو المهني الذاتي والنهوض بعمليات التربية"³.

وفي ضوء هذه التحديات، من الضروري التفكير في حلول مبتكرة؛ لجعل البحث التربوي أكثر تأثيراً وارتباطاً بالواقع العملي. من بين هذه الحلول قد يكون تعزيز التعاون بين الباحثين والممارسين، وتطوير

¹ مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 169.

² البحث التربوي وكيف نفهمه؟، مرجع سابق، ص 73.

³ التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي في ضوء مدخل بحوث الفعل، مرجع سابق، ص 1876.

برامج تدريبية تعتمد على نتائج الأبحاث، إضافة إلى خلق بيئات تعليمية مرنة وقادرة على احتضان التجديد والتغيير.

في النهاية، يمكن القول إن ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق يتطلب جهودًا مشتركة تجمع بين البحث الدقيق والوعي بالواقع الميداني، بالإضافة إلى إرادة حقيقية للتغيير والتطوير في المؤسسات التربوية.

رابعاً: الفرص المتاحة لتعزيز دور البحث العلمي في التربية

- دعم التمويل الموجه للأبحاث التربوية:

إن توفير الموارد المالية الكافية لدعم الأبحاث العلمية في مجال التربية، يعد من أهم الفرص التي من شأنها تعزيز دور البحث في تطوير هذا المجال. فيمكن لهذا التمويل أن يساعد الباحثين على إجراء دراسات موسعة وعميقة، تسهم في إيجاد حلول فعالة للعديد من المشكلات التعليمية. ولا شك أن "بلدنا" عربية عديدة لديها كل الإمكانيات البشرية والبنوية والأكاديمية للتقدم في هذا الميدان، شرط أن تمتلك الإستراتيجية الواضحة للبحث العلمي، وأن تخصص نسبة معقولة من دخلها الوطني على الإنفاق في مجالات البحث العلمي، وأن يكون الإنفاق موجهاً بشكل خاص على البحوث القابلة للتطبيق، وإيجاد آليات تنسيق وتعاون بين رجال المال والأعمال والقطاع الخاص من جهة، ومراكز البحث العلمي والتطوير من جهة أخرى"¹.

فتوفير موارد مالية كافية يمكن أن يعزز من قدرات الجامعات والمؤسسات البحثية على دعم البحث العلمي في مجال التربية، وهذا يشمل توفير التجهيزات الحديثة، وتدريب الباحثين، وتمويل المشاريع البحثية الكبرى. فالجامعات التي تستثمر في تطوير بنيتها التحتية البحثية، مثل جامعة هارفارد، تتمكن من جذب أفضل العقول في المجال التعليمي، مما يزيد من جودة البحوث التربوية وينعكس إيجاباً على المجتمع ككل.

والمال هو "عصب أي مشروع، وتوفر المال اللازم مقوّم أساسي لنجاح البحث التربوي. ولكن نظراً لفقد الحماس للبحث التربوي أحياناً وعدم الاعتراف بقيمته وأهميته أحياناً أخرى، ما ينعكس أثر ذلك

¹ منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية، مصطفى دعمس، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1/2015م، ص

على ما يخصص له من الأموال"¹. وبالتالي وفي سبيل تعزيز البحث العلمي في المجال التربوي، ينبغي على الوزارات الوصية على التربية والتعليم في العالم العربي، أن تخصص جزءاً محدداً من ميزانياتها السنوية لهذه الغاية. وينبغي أن تكون هذه النسبة من التمويل مدروسة، بحيث تساهم في دعم وتنشيط البحث، مما يتيح الفرصة للاستفادة المثلى من نتائجه وتطبيقها بما يتماشى مع احتياجات القطاع التعليمي. ومن الضروري أيضاً، أن يتم مراعاة تخصيص هذا التمويل بشكل سنوي، لضمان استمرارية البحث العلمي، مع الأخذ بعين الاعتبار التوازن بين هذا التخصيص والإنفاق على الميادين الأخرى والأنشطة المختلفة.

- التعاون بين الجامعات والمدارس

التعاون بين الجامعات (كليات التربية خاصة) ومؤسسات التعليم العام (مدارس وثانويات...) يمثل ركيزة أساسية لتعزيز تطبيق نتائج الأبحاث العلمية في البيئات التعليمية، وهو حلقة وصل مهمة بين النظرية والتطبيق. هذا النوع من التعاون يفتح آفاقاً جديدة لتطوير التعليم، حيث يمكن للجامعات، كمراكز للبحث العلمي والمعرفة، أن تسهم بشكل مباشر في تحسين جودة التعليم المدرسي من خلال توجيه الأبحاث نحو قضايا عملية تواجهها المدارس. وقد أكدت كثير من "الأدبيات أن الشراكة بين المدارس والجامعات قد صممت لإعادة تأهيل المعلم، وتطوير المدارس العامة"².

ومن أوجه هذا التعاون على سبيل المثال: تعزيز البحث الميداني؛ فالمؤسسات التعليمية تمثل بيئات حقيقية يمكن للباحثين من الجامعات استخدامها لإجراء دراسات ميدانية. هذا التعاون يمكن أن يؤدي إلى تطوير أبحاث ذات صلة مباشرة بتحديات التعليم على أرض الواقع. على سبيل المثال، قد تتعاون الجامعات مع المدارس لدراسة تأثير استخدام التكنولوجيا في التعليم، أو فعالية استراتيجيات تعليمية معينة. نتائج هذه الدراسات الميدانية تكون أكثر دقة وقابلية للتطبيق لأنها تستند إلى ملاحظات وتجارب فعلية داخل الفصول الدراسية.

ويمكن للجامعات أيضاً (في إطار هذا التعاون) تقديم برامج تدريبية متخصصة، تعتمد على أحدث الأبحاث في علم التربية، مما يساعد المعلمين على تحديث معرفتهم وتطوير مهاراتهم. هذا النوع من التطوير المهني يمكن أن ينعكس بشكل مباشر على جودة التعليم المقدم للمتعلمين.

¹ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، مرجع سابق، ص 73.

² أثر بناء الشركات المؤسساتية على توفير مرتكزات البحث العلمي لخريجي جامعة القدس المفتوحة، أحمد صبرة، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، 2014م، ص 921.

ومن النماذج الحية لمثل هذه الشركات، شراكة جامعة بوسطن الأمريكية مع المدرسة، ومن أهم النتائج المحققة من هذه الشراكة، أنه "استطاع كل منهم أن يصل إلى مفاهيم جديدة عن العلاقة بين البحث والممارسة، وبالتالي تطوير مداخل جديدة في غقامة روابط بين المجتمع والمدرسة، كما أدركت الجامعة الواقع الفعلي للعمل بالمدارس؛ ممّا دفعها إلى تطبيق نوعية جديدة من الأبحاث التي تجيب فيها على استفسارات الآباء والمدرسين وأعضاء المجتمع، وهذا أدّى على فهم أعمق للعلاقة بين البحث والممارسة، وابتكار منهجيات أكثر تطوراً في آلية البحث"¹.

- توفير منصّات للنشر والتبادل المعرفي

إقامة منصّات مخصصة للنشر والتبادل المعرفي يمثل ركيزة أساسية في مسار تعزيز دور البحث العلمي في ميدان التربية. هذه المنصّات تشكل جسراً حيويّاً لنقل المعرفة بين الباحثين والممارسين التربويين، مما يعكس أهمية وجود فضاءات رقمية تجمع بين الفكر والتطبيق. ومع التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، تتزايد الحاجة إلى هذه المنصّات التي لا تكتفي فقط بنشر المعارف، بل تفتح المجال أمام تفاعل مثمر وتعاون بناء بين مختلف الأطراف الفاعلة في المجال التربوي، مما يؤدي إلى تحسين جودة وفعالية الأبحاث التربوية وترسيخ دورها الريادي في تطوير العملية التعليمية. وهذا تفصيل لأهمية توفير هذه المنصّات:

- **تسريع نشر الأبحاث:** المنصّات الإلكترونية تسهم في تسريع عملية نشر الأبحاث مقارنة بالنشر التقليدي. ففي الوقت الذي قد تستغرق فيه المجلات العلمية التقليدية شهوراً أو حتى سنوات لنشر دراسة علمية، يمكن للباحثين نشر أعمالهم بسرعة على المنصّات الإلكترونية. وبسبب قلة هذه المنصّات الإلكترونية في دول العالم العربي، نصاب ذلك الفارق الكبير "واتساع فجوة الانتاج العلمي بين البلدان العربية والمتقدمة. فالانتاج العلمي يمتاز بضعف كبير لدى جميع الدول العربية فمعظمها لم تحقق قيما مقبولة في هذا الصدد"². كما تتيح هذه المنصّات للمجتمع الأكاديمي، الاستفادة من النتائج بشكل أسرع.

¹ الشراكة بين المدارس والجامعات وتطوير الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، نجاة الصائغ، العلوم التربوية، ج1، العدد4/أكتوبر 2014م، ص 50.

² البحث العلمي في الوطن العربي بين الواقع والتحديات، بن زايد ريم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 14 ، العدد 1/2022م، ص 51.

ثم إنّ هذا التسريع في النشر، له أهمية كبيرة تتمثل في الاستجابة السريعة للتحديات التربوية المستجدة، كما حدث ذلك خلال جائحة COVID-19 ، حيث تم نشر العديد من الأبحاث والدراسات حول التعليم عن بعد وأساليبه بسرعة على المنصات الرقمية.

● الوصول المفتوح للمعلومة: تعزيز الوصول المفتوح للمعرفة يُعد خطوة جوهرية في توسيع دائرة الاستفادة من البحوث التربوية، المنصات الإلكترونية التي تتيح الوصول المجاني إلى الأبحاث العلمية تمثل أدوات أساسية في نشر المعرفة على نطاق واسع، مما يمكّن الباحثين والمعلمين من مختلف أنحاء العالم من الاطلاع على أحدث الدراسات والنتائج العلمية. وهو بمثابة خطوة في سبيل "إنشاء بنوك للمعلومات واستخدام التقنيات الحديثة في الوصول إليها"¹. كما يمكن لهذه المنصات أن توفر "مصادر المعلومات والاتصال بين مراكز البحوث والباحثين، فمن غير المتصور أن تنشط حركة البحث الجامعي التربوي، في ظل مناخ لا تتوفر فيه البيانات الأولية، سواء كانت إحصاءات أو معلومات تحجب عن الباحثين تحت أي ظرف"².

- تعزيز البحث التربوي المنهجي:

في سياق التحديات التربوية المتزايدة والحاجة المستمرة إلى تطوير الأنظمة التعليمية، تبرز أهمية توجيه الجهود البحثية نحو القضايا الأكثر إلحاحاً وأهمية. من هنا تأتي ضرورة رسم خريطة بحثية تعكس أولويات البحث التربوي، لضمان تركيز الموارد والجهود على ما يعزز من جودة التعليم ويخدم احتياجات المجتمع التعليمي. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كدراسة بلبكاي الذي هلصت في دراسته إلى ضرورة "رسم سياسة بحثية عامة وفقاً لخطة شاملة، تتحدد بموجها الأولويات والضوابط التي يجب أن تحكم نشاط البحث العلمي، وفقاً لما تفرضه حاجة المجتمع واحتياجات تنميته من جهة، وما يتوفر للجامعات من موارد وطاقات من جهة أخرى"³. والأمر نفسه أوصت به دراسة "مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي": "رسم خريطة بحثية تعكس أولويات البحث التربوي المنهجي في كل دولة على حدة وعلى مستوى الوطن العربي ككل. بحيث تؤدي هذه الخريطة إلى وضع استراتيجية إقليمية تتحدد من

¹ البحث العلمي في الجامعات العربية: الواقع التحديات التوجهات المستقبلية، جمال بلبكاي، مجلة الإنسان والمجال، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد4/أكتوبر 2016م، ص 30.

² البحث التربوي كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، بن زاف جميلة، رابط المقال: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79925> ، تم الاطلاع عليه يوم: 2024/08/21م، ص 194.

³ البحث العلمي في الجامعات العربية: الواقع التحديات التوجهات المستقبلية، مرجع سابق، ص 31.

خلالها أولويات البحث في ضوء ما يعاني منه النظام التعليمي من مشكلات على مستوى الدولة، ووضع استراتيجية عربية عامة على مستوى دول الوطن العربي ككل من خلال دراسات مسحية للمشكلات التربوية والنفسية الملحة وترتيب أولوياتها. ويمكن أن تكون خطة الآليات من النوع طويل المدى، متوسط المدى، وقصير المدى على أن تُجرى البحوث التقويمية كل فترة زمنية (10 سنوات مثلاً) لتحديد الأولويات المستجدة في ضوء الأولويات المنجزة بالفعل خلال الفترة السابقة¹.

ويمكننا تفصيل هذا التخطيط المنهجي لرسم معالم هذه الخريطة البحثية في النقاط التالية:

- بداية، لا يمكن الشروع في رسم خريطة بحثية فعالة دون إجراء تحليل دقيق للاحتياجات التربوية على المستويين الآتي والمستقبلي. وهذا يتطلب تقييماً معمقاً للتحديات الراهنة التي تواجه النظام التعليمي، مثل انخفاض مستويات التحصيل الدراسي، والفجوات التعليمية التي تعاني منها الفئات المهمشة، والحاجة الملحة إلى دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. وبالموازاة مع ذلك، ينبغي استشراف التوجهات المستقبلية المحتملة في مجال التعليم، مثل التعليم المدمج، والتعليم القائم على تطوير المهارات، وتأثير التقدم التكنولوجي المتسارع على أساليب التدريس.

- بعد تحديد هذه الاحتياجات، تأتي مرحلة تحديد الأولويات البحثية، وهي خطوة جد مهمة، ف"تحديد الأولويات هو عصب العملية التخطيطية في التربية"². ثم إن هذه الخطوة يجب أن تكون مبنية على تشاور موسع مع جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الأكاديميين، والمربين، وصانعي السياسات، والمجتمع المدني. فتعطى الأهمية الاستراتيجية للقضايا المطروحة، وإمكانية تطبيق نتائج البحث على نطاق واسع، إضافة إلى مدى قدرتها على إحداث تأثير ملموس في تحسين جودة التعليم. على سبيل المثال، يمكن أن تشمل هذه الأولويات تحسين استراتيجيات التقييم، تطوير المناهج الدراسية، أو دراسة فعالية استخدام التكنولوجيا في التعليم.

¹ مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 184.

² تقويم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا، سعود الخريشا، دار جليس الزمان، ط 2010/1م، ص 10.

- لضمان تحقيق هذه الأهداف، يتطلب رسم الخريطة البحثية تخصيصاً محكماً للموارد المالية والبشرية بما يتماشى مع الأولويات المحددة، فكلما كانت مشكلة الإمكانيات (المالية والبشرية) قاصرة كانت مشكلة الأولويات أكبر¹.
- لا يمكن إغفال أهمية التنسيق بين الجهات المختلفة لضمان التكامل وتجنب التكرار في الجهود البحثية. ولتحقيق هذا الهدف، يمكن إنشاء لجان أو شبكات بحثية متخصصة تكون مسؤولة عن متابعة وتوجيه الأبحاث التربوية وضمان توافقها مع الخريطة البحثية. هذا النوع من التنسيق يمكن أن يسهم في توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق أهداف مشتركة، مما يعزز من الأثر الإيجابي للأبحاث.
- أخيراً، يجب أن تكون الخريطة البحثية وثيقة حية، مرنة وقابلة للتطوير بناءً على نتائج الأبحاث المتحققة وتغير الاحتياجات التربوية. لذا، من الضروري وجود آليات دائمة لرصد وتقييم نتائج الأبحاث ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة. بناءً على هذه التقييمات، يمكن تعديل وتحديث الخريطة البحثية بصفة دورية لضمان استمرارها في مواكبة أهم القضايا والتحديات التعليمية المطروحة.

¹ تقويم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا، مرجع سابق، 09.

خاتمة:

في خاتمة هذا البحث، يتبين بجلاء أن البحث العلمي يشكل دعامة أساسية لتحقيق التطور والابتكار في مجال التربية، إذ يوفر المعرفة والأدلة اللازمين لتحسين السياسات التعليمية وتطوير الممارسات التربوية. ورغم الإمكانيات الهائلة التي يتيحها البحث العلمي، فتبرز تحديات عدة تحول دون تطبيق نتائجه في الميدان التربوي؛ مثل نقص التمويل، وضعف البنية التحتية، وغياب السياسات الواضحة، ما يستدعي تضافر الجهود من قبل الحكومات، والمؤسسات الأكاديمية، وحتى القطاع الخاص.

ولتفعيل دور البحث العلمي في التربية، لابد أيضا من تبني رؤية شاملة تركز على الاستثمار في الموارد البشرية والمالية، وتعزيز التعاون بين مختلف الأطراف المعنية، فضلا عن تطوير منصات فعّالة لنشر المعرفة وتبادلها. وبهذا الشكل، يمكن للأبحاث التربوية أن تؤدي وظيفة حاسمة في تطوير التعليم، بما ينعكس إيجابًا على تنمية المجتمعات وازدهارها.

ومن ثم، فإن المستقبل مرهون بقدرتنا على تحويل التحديات إلى فرص، وتطبيق نتائج الأبحاث بطريقة تكفل تحقيق تحسين مستدام في جودة التعليم ومخرجاته. تحقيق هذا الهدف يتطلب التزامًا جماعيًا بتعزيز البحث العلمي كونها أداة أساسية لتوجيه السياسات التعليمية، وتحقيق التميز الأكاديمي والمهني.

تجديد المنهاج التربوي وفق منظور التكامل المعرفي التحديات والمتطلبات

تمهيد:

إن الناظر للسياق التاريخي للتراث المعرفي العربي الإسلامي، يستوقفه ذاك التكامل والتلاحم القائم بين المعارف، وتلك العلاقة التداخلية والتكاملية التي تُعد السمة الأبرز لجميع العلوم التي نشأت في أحضان الثقافة الإسلامية.

لكن واقع الحال، يشهد بأن المناهج التربوية أصبحت تعرف تشتتاً معرفياً، وغياباً شبه تام لفلسفة التكامل المعرفي؛ مما أثار سلباً على مكانة الأمة وموقعها بين الأمم الأخذة بزمام التقدم والازدهار.

وفي سياق السعي نحو الانضمام إلى الركب الحضاري، وفرض مكانة الأمة الإسلامية بين هذه الأمم؛ ظن كثير من الناس بادئ الأمر أن تبني المناهج التربوية لإحدى هذه الدول الغربية سيسهم في النهوض بالأمة الإسلامية نحو الرقي والتمدُّن، مع الحفاظ على عقيدتها وأخلاقها وقيمها الدينية والإنسانية. لكن سرعان ما أصبحت هذه المناهج بمرور الوقت تصوغ جلَّ أفكارهم وتصوراتهم عن الإنسان والحياة والكون، وعن الدين أيضاً، وذلك عبر صياغة معتقدات بديلة إذا لزم الأمر.

لما كان الأمر كذلك، استشعر بعض المفكرين التربويين استحكام التبرص بالأمة الإسلامية، الذي خلَّف أزمة فكرية في المقام الأول، هذه الأزمة أُلقت بظلالها على كل مناحي الحياة؛ لكنها وجدت مرتعها وتربتها الخصبة في مجال التعليم فجعلت منه منطلقاً لتخريب كل المجالات، خاصة المجال التربوي التعليمي وذلك عبر فصل الدين عن العلم واختلاق التعارض الوهمي القائم بينهما الأمر الذي جعل المتعلم المسلم يعيش انفصاماً بين ما يتعلمه وبين ما يعتقد.

وقد كانت المناهج التربوية الإسلامية متسمة بصبغة التكامل المعرفي بالرغم من أن الحاجة لم تكن ماسة لإبراز مقتضياته ضمن كتب خاصة آنذاك؛ لأن العلماء في سابق عهد الأمة كانوا يُعْمِلُونَهُ وَيُوظِّفُونَهُ ضمن نظام ثقافي حضاري معرفي سائد، بل كان شيوعه ثقافة دارجة وأمرًا مسلماً، فكان العالم من حيث امتلاك الرؤية الكلية للعلوم حينما يتحدث يكون مثله مثل السامع الذي يسمع، والكاتب

الذي يكتب مثله مثل القارئ الذي يقرأ. ولكن لما تعززت الدعوة إلى إقصاء الوحي عن منابر التربية والتوجيه والتعليم، وفُسح المجال للمناهج المستوردة التي تتمحور حول الفلسفة المادية للكون والحياة والإنسان، وتدعو إلى القطيعة مع القرآن الكريم والفصل بين العلم والدين أصبحت المناهج مجسدة لمعانٍ تتنافر وغاية وجود الإنسان فكرا وتصورا واعتقادا وسلوكا.

ولما نشأت تلك العلوم الغربية وترعرعت، واشتدَّ عودها على أساس من تلك النظرة التجزيئية للمعرفة، ولما تفيأت مكانة مرموقة في سلّم المعرفة الغربية؛ أصبحت قبلةً لكثير من مثقفي الأمة الإسلامية الذين انهروا بالنظريات الغربية الفلسفية حول الإنسان والمجتمع والكون، فأصبحوا مترجمين ناصحين وناقلين لتلك العلوم إلى المجتمعات الإسلامية ومؤسساته التعليمية... وتلقّنها أبناء المسلمين فأحدثت ما أحدثت من فساد علمي ورأب معرفي هو أخطر من الفساد الأخلاقي والانحراف السلوكي؛ لأن أخطر ما يواجه المعرفة اليوم هو فقدانها للموجه والمرشد (العقيدة الصحيحة) الذي يُحدد غاياتها وأهدافها، ويُحصن محتواها ويمنع أجزاءها من التوجه نحو العزلة والاستقلالية عن بعضها بعض.

وبناء على ذلك برزت الحاجة الملحة لإعادة رأب الصدع المعرفي الحاصل جزاء هذا الانفتاح الثقافي المطلق بالدعوة إلى التكامل المعرفي باعتباره الآلية الرابطة بين الوحي والعقل، وبين الإنسان والطبيعة، والدين والحياة، والمعرفة والقيم، والدنيا والآخرة (...). وباعتباره يمثل الرؤية الإسلامية إلى العالم التي مصدرها الوحي، الأمر الذي يجعلها تختلف جذريا عن رؤية العالم التي تهيم على النموذج المعرفي الغربي؛ من هنا أصبح التكامل المعرفي مدخلا منهجيا مهما لإصلاح الفكر الإسلامي، وأحد البدائل التي يمكن توظيفها لحل الأزمة المعرفية التي تعاني منها الأمة الإسلامية.

لذلك، أصبح جلّ رواد الفكر الإسلامي مدرّكين استحالة إحداث تغيير حقيقي وإصلاح فعلي للوضع المأزوم، ما دامت العلوم لم تُوظّف بشكل منسق يستحضر النظرة الكلية لآلياتها المعرفية والمنهجية. فتحقيق فعل حضاري نهضوي حقيقي يتوقف في أحد جوانبه على مشروع التكامل المعرفي الشامل، وهكذا بدأت تُطرح فكرة تجديد المناهج التربوية وفق مبدأ مشروع التكامل المعرفي على اعتبار أنه الآلية الأنجع التي يمكنها إعادة صياغة كل المعارف الحديثة في مناهج التدريس من منظور إسلامي شمولي، وتُمكن الأمة من بناء معرفة إسلامية معاصرة، تجمع بين الوحي والعقل، وتوحد الفكر والعقل، وتقود إلى إصلاح المجتمع وعمران الدنيا ونعيم الآخرة.

وأمام هذه الدعوة من طرف رواد الفكر الإسلامي والتربوي إلى ضرورة تجديد المناهج التربوية وفق

الرؤية الكلية للمعرفة نجد أنفسنا أمام إشكال عام هو كالاتي:

ما هي التحديات والمتطلبات، وكذا الخطوات اللازمة لتجديد المنهاج التربوي وفق فلسفة التكامل المعرفي؟

محاولة منا للإجابة عن الإشكال العام، انتهجنا سبيل خطة قسمنا الدراسة من خلالها إلى مطلبين أساسيين، هما كالتالي:

أولاً: تحديات تجديد المناهج التربوية.

ثانياً: المناهج التربوية والتكامل المعرفي؛ رؤية تجديدية.

أولاً: تحديات تجديد المناهج التربوية

إن المناهج التربوية ينبغي أن تصدر عن "رؤية للمعرفة لا تتشاكس أو تتنافر فيها المواد الدراسية، بل تتكامل وتتواشج مصطبغة بصبغة التوحيد، بحيث تكون المواد كلها على اختلاف مجالاتها وشعبها ناهضة على أساس واحد مكين، ومستمدة روحها من مشكاة واحدة، سواء أكانت فقها لأمر الله وأحكامه كما جاءت في كتابه وسنة رسوله، أم كانت نظراً في خلقه وتبصرها في آياته، واستكشافاً لسننه في الأفاق والأنفس، فما الخلق والأمر إلا لله وحده سبحانه: ﴿أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَرَّكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾¹. وينبغي أن تكون لها غاية كبرى تسعى إلى تحقيقها وبلوغها، ألا وهي تخريج صنف من المتعلمين والدارسين الذين يستشعرون أولاً أن طلب العلم والعمل به، ونشره بين الناس؛ عبادة لله سبحانه، وتعالى يبتغون به مرضاته ونفع عباده، ويكون تكوينهم العلمي ثانياً متوازياً ومتكاملاً بصورة تؤهلهم لأداء مهمتهم في الحياة والمجتمع بكفاءة ونجاح، فلا يكون دارس العلوم الطبيعية والإنسانية المتخصص فيها بعيداً عن نبع الهداية الإلهية في الوحي المعصوم أو كتاب الله المسطور، ولا يكون دارس العلوم الشرعية والمتخصص فيها مغترباً عما جرى تحقيقه من إنجازات واكتشافات في مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية بالنظر في كتاب الله المنظور وسننه التي هي آيات دالة على عظيم قدرة الله عز وجل، وبديع صنعه"².

¹ سورة الأعراف، الآية 54.

² التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرنندن- فرجينيا، الطبعة الأولى 2007. (178/177) بتصرف قليل.

لذا فإن الرؤية التجديدية للمناهج التربوية وفق مشروع التكامل المعرفي ينبغي أن تنطلق من نقطة ما قبل صياغة المناهج التربوية؛ وأن تنطلق من المادة المعرفية المرغوب في تدريسها؛ وذلك حتى قبل أن نفكر في مراحل تنزيلها عبر العملية التعليمية التعلمية من خلال عمليات التخطيط والتدبير والتقويم، وهذه العناصر الثلاثة لا تؤدي أكلها ما لم تكن منصهرة في الرؤية الفلسفية والقيمية، التي يمكن أن نعبر عنها بالأسئلة الوجودية التالية: ماذا نريد بالتعليم؟ ولأية أهداف؟ وما هو نوع المواطن الذي نريده أن يتخرج من النظام التعليمي؟ وما هي الغايات الكبرى التي نسعى لتحقيقها؟ ووفق أية رؤية فلسفية أو فكرية أو سياسية أو اقتصادية أو علمية وحتى تقنية؟ وأين كل هذه الأسئلة من التكامل المعرفي بين العلوم؟

"ونظرا لخطورة هذه الأسئلة، فإن عملية بناء أو تغيير أو حتى تحيين المناهج، تتخذ أهمية قصوى في بناء المشروع التربوي داخل أي مجتمع كان. ونحن عندما نطرح هذه الأسئلة وغيرها لا ندعي أننا الوحيدون الذين طرحوها، بقدر ما نسعى إلى المساهمة المتواضعة ولو اقتراحا في هذا الموضوع الشائك. ولعل استحضار النقاش الذي تساق مع لحظة تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يعد مدخلا حيويا لفهم جزء من الأسئلة المرحجة التي طرحناها آنفا. فغني عن الذكر، أن وثيقتي الميثاق والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، تضمنتا جوابا عن بعض هذه الأسئلة، عندما حددتاها في المرتكزات الثابتة، التي يهتدي بها النظام التربوي المغربي، وهي¹ :

الاهتداء بمبادئ العقيدة الإسلامية السمحاء، وحب الوطن والتمسك بالمملكة الدستورية، والتواصل باللغة العربية مع التفتح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون، والتوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة (...).

لكن واقع الحال بين حجم التخبط والصراع والتصددع، الذي هيمن على عمليات تنزيل وأجراة هذه البنود، مما يجعلنا نطرح تساؤلات في غاية الأهمية من قبيل: هل بالإمكان تفادي التقاطب والتقاطب المضاد، في عملية تغيير المناهج الحالية، مع الورش الإصلاحي الذي دشنته المجلس الأعلى للتعليم والبحث العلمي، أم أننا سنعيد اجترار نفس الأعطاب البنيوية التي لازمت حال ومآل منظومتنا التربوية.

فضلا عن هذا، يمكن اعتبار عملية بناء أو تغيير أو حتى تحيين المناهج الدراسية، عملية جد

¹ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية (7) بتصرف.

مركبة وجد حساسة لما ينتج عنها من إشكاليات وتحديات محايدة لهذه العمليات، أولها، تحدي الجدل المرتبط بعملية انتقاء المحتويات الدراسية، وصعوبة التوفيق بين ما هو خاص ومحلي أصيل وما هو كوني وعالمي. ففي هذه المرحلة مطلوب إيجاد صيغة توافقية بين القيم الكونية والقيم الدينية الإسلامية، وهي العملية التي لا تسلم عواقبها في المغرب.

فكما هو معلوم، كيف يمكن أن نجد صيغة مقبولة للجمع بين حرية المعتقد والزامية الدين الإسلامي على الطريقة المالكية السنية الأشعرية في البناء الايديولوجي للدولة، وتتعدد العملية أكثر عندما نتفحص جيدا المواد المكونة لبنود الدستور، فبالرغم من إقرارها بأن المغرب دولة إسلامية، وليست بلدا إسلاميا، إلا أن هناك بنودا أخرى تتحدث عن حرية المعتقد.

ولعل هذا المثال يُعد من أجل الأمثلة الدالة على وجود تنافر، بل تناقض بين القيم الدينية الإسلامية وبين القيم الكونية العالمية بصيغتها المطروحة حاليا، لكننا نعتقد أن هذا المدخل سيؤثر لا محالة في تفجير نقاشات حادة، وقد أجزم بأن حتى السياق الحالي لا يسمح للإسلاميين المغاربة في الماضي في المنافحة عن بعض الخطوط الحمراء التي كانت تشكل لديهم الحصن الحصين، وحصان طروادة، وهي قضية المناهج في مثالنا الحالي.

أما ثاني أكبر تحد يمكن أن يُشكل عقبة في وجه تسريع عملية إعادة النظر في المناهج التعليمية، هو مسألة تدريس اللغة ولغات التدريس. فكيف ندرس اللغة؟ ووفق أية مناهج؟ وبأية رؤية؟ وما هي لغات التدريس التي سيمسها النقاش في عملية التغيير؟ فبالرغم من أن الدستور قد حدد لغتين وطنيتين وهما العربية والأمازيغية، فإن واقع الحال لا ينسجم مع هذا التنصيص الدستوري، فوضعية اللغة العربية في منظومتنا التعليمية ليست بخفية عن أحد، فتعليمنا لا زال يراوح نفسه، ولا زال العطب الكبير يلزمه، فالتعريب لم يصل إلا إلى مرحلة الثانوي، وهو في أدق العبارات ليس تعريبا حقيقيا، بل لنقل إنه أشبه بالتعريب فقط، والمؤسف أن حتى هذا قد تم التخلي عنه، وتم الرجوع إلى فرنسة التعليم.

أما على أرض الواقع فاللغة التي تُدرس للتلاميذ هي مزيج من الدراجة والعربية الفصحى، وأشياء أخرى (كالفرنسية الهجينة في مناطق النفوذ السابق لفرنسا، والإسبانية -في مناطق الشمال). وستزداد الصعوبة، مع إقرار تعميم الأمازيغية، في كل جهات المملكة، مما سيتطلب مجهودات كبرى في سبيل تقييم هذه اللغة، لأن جزءا من المغاربة خاصة، اختاروا أن يكتبوها بحرف «تيفناغ»، وهنا نفتح قوسا: ربما كان الأولى -في اعتقادي الشخصي- أن تكتب بالعربية، حتى تسهل عملية التعرف عليها من قبل كل المغاربة.

فهذا يُعد من أكبر التحديات التي تُواجهنا الآن، وهو على الأقل مطروح علينا بالحاح، ويجب أن نقدم بشأنه جوابا -ليس سياسيا- بقدر ما هو جواب في علمي ينهل من علم اللسانيات وما يجاورها من علوم أخرى، ونظريات التربية وتعلم اللغات، وما تفرزه من تطورات. فهل من الممكن مثلا التفكير في استبدال اللغة الفرنسية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى؟ أم أن مجرد التفكير في هكذا سيناريو يعد شيئا نشازا في رهانات السياسة التعليمية المغربية؟ وهل ستمكن الحكومة الحالية، من خرق سقف التحكم اللغوي الذيلي التابع لفرنسا؟

وأنا عندما أطرح هذا الاقتراح (الرؤية التجديدية)، فإنني في حدود ما قرأت واطلعت على تجارب الدول التي اختطت لنفسها سياسات تعليمية مطابقة لواقعها ومتجاوبة مع تحديات المرحلة، ونخص بالذكر التجربة الماليزية، التي كانت تتشابه مع المغرب في أعطابه التعليمية والتربوية في لحظة ما بعد الاستقلال، لكنها اليوم تعد من أكبر القوى الاقتصادية العالمية الكبرى. وقد كان لنخبها الرفعة والمكانة، وخصوصا رئيس الوزراء الذي كان وزيرا للتعليم آنذاك عندما قرر التوجه نحو التدريس باللغة الأصلية «ملايو»، بجانب اللغة الانجليزية، باعتبارها لغة العلم والانفتاح والتقدم. ومنه ينبغي إعادة النظر في لغات التدريس وينبغي أن تدرس العلوم باللغة العربية في كل التخصصات بجانب اللغة الإنجليزية وليس الفرنسية.

في حين يمثل التحدي الثالث، والذي يمكن اعتباره بمثابة التحدي المحايث لكل المنظومة التعليمية، وليس فقط المناهج، فهو إشكالية القيم المتضمنة في المحتويات الدراسية. وهنا نتساءل ما سر هذه الازدواجية الرهيبة التي تتسم بها القيم المغربية؟ وهل يمكن أن نفترض، أن ضعف القيم في المقررات الدراسية يعتبر من بين الأسباب التي لا زالت تعيق عملية أجراًة قيم منسجمة يتركها المدرسون أولاً، ويتمثلها المتمدرسون ثانياً، وتشيع على بقية المجتمع؟ لا حاجة لنا للتدليل على التشطي القيبي الذي أصبح ميزة وخاصة تميز الأجيال المغربية المتعاقبة، فالدراسات البحثية التي سهر عليها العديد من الفعاليات والهيئات والباحثين، لعل آخرها ما توصل إليه البحث المتميز للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، والموسوم ب: "إدماج الشباب عن طريق الثقافة (2012)، إلا أن الشباب المغربي الحالي، يعرف تحولات عميقة في مجال القيم، وأن غياب الرؤية الثقافية والقيمية المنسجمة، تُشكل مدخلا لاهتراء منظومة القيم الحالية عند مجموع الفئات الشابة، دونما قدرة على إبداع نموذج جديد لهذه القيم.

وقد تحدث التقرير الأنف الذكر، عن مسؤولية المناهج في إنتاج وإعادة إنتاج هذه القيم المأزومة

والتي تتضمن التناقض والتنافر في الآن نفسه".¹

وأعتقد أن هذه التحديات الثلاثة تواجه تحدياً رابعاً أخطر وأصعب، ألا وهو صعوبة إنتاج المادة المعرفية المتسمة بالتكامل لتكون بديلاً لما هو موجود، وحلاً لكل التحديات الآنفة الذكر. وهو ما يؤكد قول الدكتور فتحي ملكاوي في الآتي²:

(...) وعندما تبذل الجهود الكافية وتتوفر الإرادة المطلوبة للتعامل مع العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، على أساس إبراز الوحدة والتكامل بينها في برامج التعليم، فسوف تجد الجامعات نفسها بحاجة ماسة إلى إعادة تصميم برامجها، ليكون المتخصص في المجالات العلمية مثلاً أكثر قدرة على اتخاذ قرارات حكيمة في بحثه في قضايا العلوم وفي تصميمه لتطبيقاتها في الصناعة والأعمال والخدمات، وليكون المتخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية قادراً على المشاركة الواعية في الاختيار الحكيم واتخاذ الموقف إزاء قضايا ذات علاقة بالعلوم. وسوف تقفز بعض التخصصات وبعض الحقول المعرفية، وبخاصة تلك المتعلقة بطبيعة الفكر الإنساني، وتاريخ العلوم، والاقتراض الثقافي، وطبيعة القيم، ومبادئ الأخلاق، وعلم الجمال، وأنماط التنمية البيئية والبشرية، والأديان المقارنة، وغيرها من الموضوعات، التي تطرح أسئلة جوهرية تختص بالوجود الإنساني: أصله وسيروته ومصيره، إلى دائرة الاهتمام والنظر في تصميم برامج المناهج الدراسية.

إن على القائمين على التعليم أن يوضحوا للطلبة والمتعلمين أن الخريجين الذين سيعملون في المهن المختلفة في العقود التي أمامهم من مطلع القرن الحادي والعشرين، لن تكفيهم وفرة المعلومات في حياتهم العلمية والعملية؛ فقد أصبح الحصول على المعلومات ميسراً، وسوف يصبح أكثر يسراً مع تزايد اتجاهات عولمة التعليم العالي، وعندها ستكون الحاجة إلى نوع آخر من المهارة والكفاءة والحكمة؛ إنها التركيب والتأليف بين المعلومات المطلوبة في الوقت المطلوب، والتفكير النقدي فيها، ووزن البدائل المحتملة، وعمل الاختيارات الحكيمة.

إن مهمة توحيد العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية ليست مهمة سهلة بالتأكيد. ولكن

¹ المنظومة التربوية بالمغرب وسؤال المناهج الدراسية، رشيد جرموني على الرابط: (بتصرف قليل).

<https://2u.pw/lh6pz6iR>

² منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي -هرندن- فرجينيا- الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى 1432هـ/2011م، (56/55).

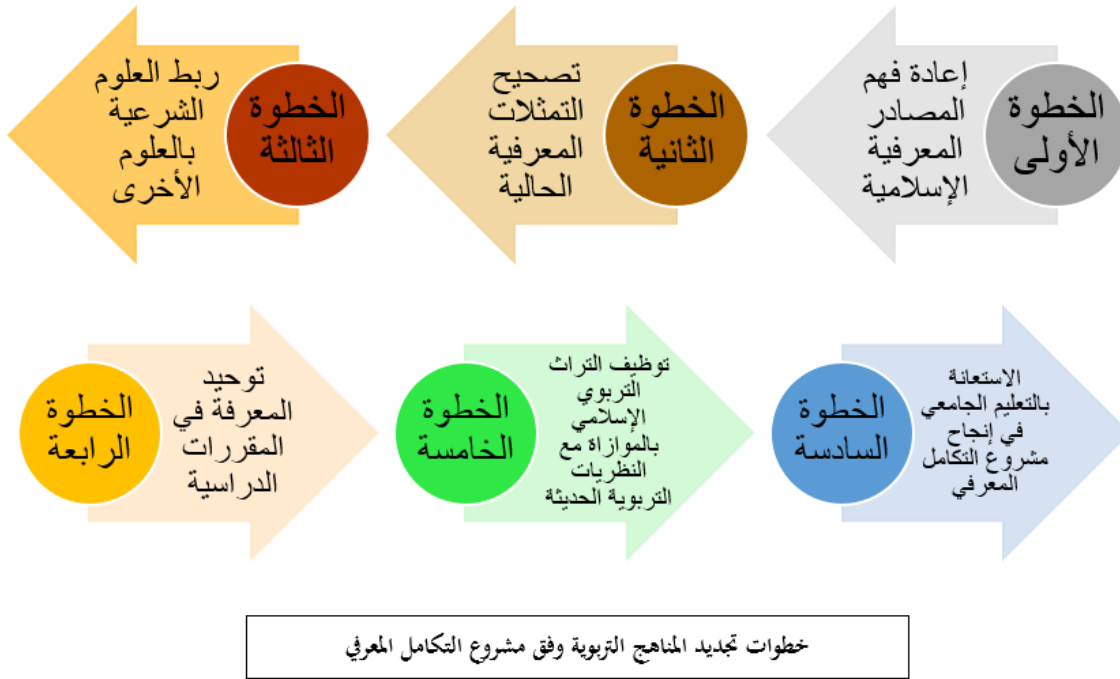
كم من المهام البالغة الصعوبة أمكن تذليلها؟ لقد أصبحت العمليات الجراحية في القلب المفتوح، وتصميم سفن الفضاء، وتحديد خريطة المورثات البشرية، إجراءات روتينية، مع أنها مهمات في غاية الصعوبة من حيث طبيعة المعارف اللازمة لإتقان مهاراتها، وحجم الجهود المتكاثفة والمتكاملة لتنفيذها، والأموال الطائلة اللازمة للإنفاق عليها. وقد تم ذلك لأن إرادة حازمة كانت وراءها، وعلماء يمتلكون الكفاءة تفرغوا لها".

إن هذه التحديات كانت سببا في طرق هذا الموضوع وخوض غماره، وبعد البحث والتنقيب توصلت -حسب اعتقادي- إلى أن مشروع التكامل المعرفي يقدم حولا واقعية للأزمة التي نعيشها، وفيه جواب عن كل الأسئلة والإشكالات التي سبقت، ويُعد وسيلة لإصلاح المجتمع وبناء العقل القادر على مسaire مستجدات العصر وذلك من خلال نظامه المعرفي التوحيدي الذي ينبغي تنزيله بآلية المناهج التربوية؛ ليتحقق بذلك التأخي المعرفي في كل المستويات، هذا التكامل المعرفي من شأنه أن يقلص المسافات بين ما هو فكر وما هو واقع، وبين ما هو ديني وما هو دنيوي، إذ تتكامل أسس هذا النظام ومكوناته حتى تبلغ حد التطابق. فالعقيدة والشريعة والحضارة والثقافة والسلوك (...)، كل ذلك يشكل حزمة واحدة جامعة لبنية النظام المعرفي الأصيل.

وبناء على ذلك، سنقدم بعض الاقتراحات التي من شأنها المساهمة ولو بلفت النظر إلى ضرورة تجديد المناهج التربوية، وإننا نعتبرها خطوات مهمة جدا للسير في مشروع التكامل المعرفي، ولعل من أبرزها وأهمها ما تضمنه المطلب الثاني.

ثانيا: المناهج التربوية والتكامل المعرفي؛ رؤية تجديدية

إن المناهج التربوية الحديثة ونظرياتها، أو المسلمات التي تقوم عليها المعرفة الغربية والمحلية في صورتها الراهنة، تتضمن كثيرا مما يتعارض، أو يتناقض مع التصور الإسلامي الصحيح للإنسان والمجتمع والوجود، وقد ترتب على هذا القصور والتغريب المعرفي عجز العلوم-أو على الأقل قصورها حتى الآن- عن التوصل إلى تفسيرات مرضية للسلوك الفردي، أو للظواهر الاجتماعية، ومن هنا برزت الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في المناهج التربوية بطريقة جذرية في ضوء التصور الإسلامي، وتأتي هذه الخطوات المقترحة لتجديد المناهج كمحاولات يمكن أن تساهم ولو بلفت النظر إلى هذا المشروع النهضوي، ولعل الخطاطة الآتية تبرز أهم هذه الخطوات:



وبما أن بعض الخطوات المذكورة فيها قدر كاف من الدلالة على مقصودها؛ فإن بعضها يحتاج إلى مزيد من التوضيح والبيان، لذلك اقتضت الضرورة أن يكون الكلام مقتضبا في بعضها ومطنبا في بعضها الآخر على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تتجلى في ضرورة إعادة فهم مصادر الإسلام في ضوء القيم الحاكمة والمقاصد العامة، مع نقد التراث الذي راج في هذه المصادر على أساس تلك القيم والمقاصد وجعله قابلا للتفاعل الإيجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة. بالموازاة ينبغي الكشف عما تمثله هذه المعرفة من حقائق الفطرة والسنن والوقائع والطبائع من خلال أعمال المنهج التحليلي النقدي لتخليص هذه المعرفة مما علق بها من النظريات الغربية المادية والفلسفات التي تتعارض مع وحدة الحقيقة لأجل تقديم البديل المعرفي اللازم.

الخطوة الثانية: تصحيح التمثلات الحالية لدى معظم الناس حول العلم، وذلك من خلال النص على أن "العلم في الحوض المعرفي المسلم غير محدود؛ فهو يتشعب ولا يتجزأ"¹، ومن هذا المنطلق يستحيل الحديث عن التكامل المعرفي في المناهج التربوية إلا إذا تأصلت العلوم، وأعيدت إلى مظانها ومصادرها الحقيقية؛ أي العودة إلى الوحي: القرآن والسنة التي غييهما الاستعمار والجهل، وتقليد الغرب الذي فصل العلوم عن الدين. "فإذا كان الغرب محقا في طرحه هذا بسبب تضييق الكنيسة على العلماء فليس الشأن

¹ مفهوم التكامل المعرفي وآليات تشغيله، قاسمي عمار، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية (9).

كذلك في الإسلام، فلا منافاة في الإسلام بين العلم والدين"¹ وفي هذا الصدد قال الشيخ ابن تيمية: "إن الأدلة العقلية والسمعية متلازمة، كل منهم مستلزم صحة الآخر. فالأدلة العقلية تستلزم صدق الرسل فيما أخبروا به، والأدلة السمعية فيها بيان الأداة العقلية التي بها يعرف الله، وتوحيده، وصفاته، وصدق أنبيائه"².

الخطوة الثالثة: إن أول ما ينبغي البدء به بعد الخطوتين السابقتين هو ربط العلوم الشرعية مع باقي العلوم الأخرى ربطاً واضحاً؛ ويُعد رسم العلاقة بين العلوم الشرعية وغيرها من العلوم الأخرى؛ خطوة عظيمة نحو تحقيق التكامل المعرفي؛ "لأن ذلك سيمد الطلاب بالإيمان بدينهم وتراثهم وسيزرع في النفوس الثقة بأنفسهم لينهضوا ويواجهوا مشكلاتهم الحالية، ويتغلبوا عليها ثم ينطلقوا نحو الغاية التي كلفهم بها الله تعالى، لكن هذا لا يكفي؛ لأن الانطلاق نحو الغاية الإسلامية والعمل على جعل كلمة الله هي العليا في كل الأزمنة والأمكنة لا غنى لهما عن معرفة العالم المحيط بنا. هذه المعرفة (حقيقة الكون) هي ما تسعى العلوم إلى تحصيلها بالرغم من اختلاف مجالاتها. وقد وجدنا المسلمين قبل أن يسقطوا في الضعف والنوم يطورون العلوم ويحددون بوضوح علاقة الإسلام بكل واحد منها من حيث القيم والأنظار المتعلقة بالحياة، وقد نجحوا كذلك في جعلها جزءاً لا يتجزأ من بناء المعرفة الإسلامية. فحققوا بذلك إنجازات رائعة في كل الميادين، كما استخدموا هذه المعرفة بكفاءة ليرتفعوا بمثلهم الإسلامية (...) بما يخدم أمورهم الدينية والدنيوية"³.

الخطوة الرابعة: وهي خطوة شبيهة بالتي قبلها لكنها تُعد أكثر عمقا لأنها تسعى نحو توحيد المعرفة في المقررات الدراسية "إذ لا يمكن أن يكون هناك أي أمل في إحياء حقيقي للأمة ما لم تصحح نظامها التعليمي وتقوم أخطاءه، بل يجب أن يكون النظام التعليمي نظاماً واحداً ينبع من الروح الإسلامية ويعمل باعتباره وحدة متكاملة مع برنامج الإسلام العقدي، ويجب ألا يبقى نظام التعليم في العالم

¹ التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقارنةً تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، عقيلة حسين، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، العدد الرابع 1443هـ/2013، (164).

² درء تعارض العقل والنقل، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: 728هـ)، تحقيق الدكتور محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الثانية 1411 هـ - 1991 م (24/8).

³ التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية (مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها)، عقيلة حسين (166-167).

الإسلامي مقلدا للنظام الغربي، أو أن يترك هائما ليخرج بنفسه".¹ ومما يجب التنويه به في هذا المقام هو "أن تسلل النظام المعرفي الغربي القائم على العلمانية، إلى المناهج التربوية في العالم الإسلامي كان الهدف منه تفتيت شخصية المسلم وإعادة تشكيل وعيه بجعله تابعا للمنظومة المعرفية الغربية، وذلك لأن التعويل على التعليم، جاء لكونه يمثل أسهل الطرق وأقصرها، لتحقيق أهداف الاستشراق الجديد، أو لنقل الاستغراب بدلا منه، وفساد النظرة الكلية العقيدية التي تتخذ التوحيد محورا لها".² فهذه الخطوة تتجسد في إعادة صياغة المعرفة الراهنة وإنتاج معارف جديدة ضمن الرؤية الكونية الإسلامية، تقوم هذه المعارف الجديدة على التكامل بين هداية الوحي وسنن الفطرة، وسعي الإنسان لفهم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، كما تتصف هذه الخطوة أيضاً بأنها ذات طبيعة تركيبية إبداعية، قادرة على الخروج بالإنسان المسلم والأمة المسلمة من واقع التخلف، وليس ذلك فحسب، وإنما الانتقال بالإنسان المسلم والأمة المسلمة إلى موقع الإسهام الحضاري المتميز؛ وترشيد الحضارة الإنسانية برمتها. فالتكامل المعرفي بهذا المعنى "لا ينحصر في كونه عملية معرفية فحسب؛ بل يتعداها بأن يكون عملية نفسية تربوية تستهدف تحرير العقل المسلم؛ وتربية وجدان المسلم وتنمية دوافع الإنجاز والإبداع والإصلاح لدى المسلم".³

وعلى هذا، فالمعرفة ينبغي أن تبني في ضوء علاقتها بالخالق والكون والممارسات الحياتية؛ لأن ذلك من شأنه أن يسهم بشكل كبير في انبثاق الرؤية الكلية الشمولية للحياة والكون وفق التأطير التوحيدي للمعرفة، ويجب مراعاة هذه الرؤية في إعداد المناهج التربوية حتى تتمكن في النهاية من تحقيق الوحدة المعرفية في وعي المتعلم (التكامل المعرفي)، فيصير بذلك قادر على إدراك الوجود بجميع أبعاده المعرفية. ومن الصعب جدا أن يتحقق هذا في ظل المناهج التربوية المعتمدة الآن؛ لأنها أصبحت أسيرة للمناهج الحديثة التي تهتم بالتخصصات المخلة بالتحصيل التكاملي سواء في المستوى الابتدائي أو في المستوى الإعدادي والثانوي، وحتى في المرحلة الجامعية؛ حيث أصبح خريج الدراسات الإسلامية المتخصص في القرآن والحديث على سبيل المثال -في بعض الحالات- لا يفقه شيئا في الفقه والأصول، أو في العقيدة الإسلامية، والمتخصص في العقيدة الإسلامية غالبا ما يكون ضعيفا في باقي الحقول المعرفية، وهنا قد يسأل سائل: كيف يمكن أن يُلم الطالب بالعلوم كلها؟ فالجواب: "العلم واسع، وإدراكه كله مستحيل،

¹ أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل، إسماعيل راجي الفاروقي، دار البحوث العلمية - الكويت 1983، (21) بتصرف.

² فلسفة التكامل المعرفي ودورها في تجديد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر-مقاربة معرفية- محمد مینار (25).

³ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر أحمد محمد أحمد إبراهيم (101).

ولكن الإشكال ليس في سعة العلوم وكثرتها، وإنما الإشكال في المناهج والمقاربات التي تُعتمد في تدريس هذه العلوم، وفي الأهداف المحددة لهذه العملية أيضاً. فهل الطالب في الدراسات الشرعية يُعد ليكون إماماً وخطيباً، أم ليكون أستاذاً ومعلماً أم ليكون عالماً وداعية، أم ليكون صحفياً وكاتباً، أم ليكون كل هؤلاء، أو لا واحد من هؤلاء. يقول أنور أبو طه: إن طالب العلوم الشرعية على وجه الخصوص أصبح يلتقي دون أن ينتج، يستقبل دون أن يرسل، يتعلم ليُعرّف لا ليكون، ليقلد لا ليُجتهد، ليستزيد لا ليزيد، ليوغظ لا ليتواصل، يكسب العلم باتجاه واحد وهو وعاء فيه (...). وتتسم العملية التربوية في العلوم الشرعية بسمات بارزة تفسر قصور الإنتاجية، منها: التلقي، والتلقين، والتكرار، والاجترار (...) ¹.

هذا وقد حل علماء الشريعة هذه القضايا قديماً حينما قرروا مبدأ التحصيل التكاملي، ثم مبدأ التخصص المبني على النيل من العلوم جميعها من غير تبجر ولا تعمق؛ لأن التخصص لا يمكنه أن يُتقن من غير علوم مرافقة له. فلا يمكن لمن يدعي أنه متخصص في أصول الفقه ألا تكون له معرفة بالكتاب والسنة والفقه والمقاصد والقواعد والنظريات الفقهية. ولا يمكن لمن ادعى التخصص في العقائد والأديان ألا تكون له معرفة بالفكر والأديان الأخرى والنظريات الفكرية والفلسفية والتصوف والأخلاق وغيرها.

وجدير بالذكر أن الدعوة إلى التكامل المعرفي لا تعني بتاتا التخلي عن التخصص، لأن هذا الأخير له حسناته المرتبطة أساساً بضبط الحدود الفاصلة بين مختلف المناهج المعرفية لضمان الحفاظ على هويتها ومنع تحولها إلى معرفة مائعة، غير أن للتخصص المبالغ فيه سلبيات كثيرة تتجسد في التجزيء المبالغ فيه للمواضيع المدروسة، عبر اقتطاعها من سياقها العام، الشيء الذي يلغي كل أشكال العلاقات الممكنة بين التخصص المدروس والتخصصات الأخرى. "وإذا لم يتحقق التكامل المعرفي بالأخذ من كل علم بنصيب وفق منهج مدروس معلوم، أقله الاطلاع على مبادئ كل فن كما درج عليه الأولون، فليكن تحقيق التكامل على مستوى الجماعي باستراتيجية محكمة تحقق تلبية حاجات الأمة في كل اختصاص عبر إعداد من يتقنه تحصيلاً ومنهجاً وتبليغاً ودراسة وبحثاً، فيتحقق بذلك التميز والنبوغ والنجاح" ².

وعليه، فإن الشروع في التطبيق العملي والتنزيل الفعلي لمشروع التكامل المعرفي من خلال تجديد

¹ خطاب التجديد الإسلامي، الأزمة والأسئلة، أنور أبو طه وعبد الرحمن الجاج وآخرون، دار الفكر، سوريا-دمشق،، الطبعة الأولى 2004، (44).

² التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية (مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها)، عقيلة حسين (168/169) بتصرف قليل.

المناهج التربوية ينبغي أن يسير في مسارين متوازيين؛ الأول: تجديد المناهج وصياغتها باعتبار التكامل المعرفي بين مجموعة من الأفراد، والثاني: تجديد المناهج وصياغتها باعتبار التكامل المعرفي في الشخص الواحد. ونحن ملزمون بسلك منهج التجريب والتدرج قبل التعميم في كلا المسارين.

المسار الأول: تجديد المناهج وصياغتها باعتبار التكامل المعرفي بين مجموعة من الأفراد:

تجدر الإشارة إلى أن هذا المسار يُعد أقرب للواقع على مستوى التطبيق خصوصاً في عصرنا الذي ضعفت فيه الهمم في طلب العلم، وفي بيانه قال الدكتور فتحي ملكاوي: "فمثلاً يسهل القول بضرورة تكامل جهود العلماء من التخصص العلمي نفسه، الذين يسعون إلى حل مشكلة علمية معينة وتحقيق إنجاز فيها. ويكون التكامل هنا منصباً على اجتماع الجهود الفردية للعلماء؛ لبناء رؤية جماعية أكثر عمقاً واتساعاً وموضوعية، مما يعين في تحقيق إنجاز ملموس، ويسهل أمر قبوله والاعتراف به من (الجماعة العلمية). ومثال ذلك ما ذكره محمد عبد السلام في خطاب تسلمه جائزة نوبل في الفيزياء عام 1979؛ إذ ذكر أسماء أكثر من خمسين عالماً في مجال البحث المتخصص في الفيزياء الذي حصل فيه على الجائزة. وقد أشار إلى أن هؤلاء العلماء بنوا على أعمال بعضهم بعضاً، وتجاوزوا واختلفوا واتفقوا، وقد جرب بعضهم مقولات الآخرين واختبروها، قبل أن يصل عبد السلام وزملاؤه إلى نظريتهم في توحيد القوى.

ومن منطلق آخر قد يعني التكامل المعرفي تكامل جهود العلماء من تخصصات مختلفة ولكتها ضرورة لمعالجة مشكلة معينة، وبخاصة في القضايا الاستراتيجية الكبيرة والتطوير العلمي والتكنولوجي المعاصر في مجالات متعددة مثل الطب وغزو الفضاء، وقد يتعلق أحد الجوانب الأساسية في هذا النوع من التكامل بإدارة المشروع العلمي وتنظيم أدوار العاملين فيه، لتوفير المعلومة الضرورية لكل خطوة من خطوات المشروع في الوقت المناسب، إضافة إلى مواجهة الطوارئ والمستجدات. ويسجل تاريخ العلم الحديث أمثلة متعددة على أهمية تكامل جهود العلماء من مختلف التخصصات العلمية والفنية والإدارية في تحقيق الأهداف التي يضعها العلماء للمشروع العلمي البالغ التعقيد، ومن هذه الأمثلة مشروع وصول الإنسان إلى القمر وعودته سالماً الذي التزم بموجبه الرئيس الأمريكي «كنيدي» عام 1961م أن يتحقق ذلك قبل نهاية عقد الستينات، وتحقق ذلك بالفعل عام 1969م.

كما أنه من الممكن أن يكون التكامل المعرفي بين الأجيال المختلفة، بحيث يبني كل جيل على خبرة الجيل الذي سبقه، حتى إنه ليصعب تصور تحقيق إنجازات جيل لاحق لو لم يعتمد على إنجازات الجيل السابق. وكذلك الأمر في تكامل جهود الشعوب والأمم؛ إذ ينبئنا التاريخ أنّ حضارة أية أمة كانت في الغالب

نتيجة التفاعل والاستيعاب والاقتراض الثقافي والحضاري من الأمم الأخرى، المعاصرة لها أو السابقة عليها. وفي هذا المجال يرى أبو الوليد ابن رشد أنه يلزم الاستعانة ببعض العطاء الفكري والعلمي الذي توصل إليه اليونانيون، وأن كونهم وثنيين لا يمنع من الانتفاع بالحقائق العلمية التي كشفوا عنها، وذلك حتى نوفر على أنفسنا كثيراً من الجهود، ونبدأ من حيث انتهى الآخرون. وليس من السهل على فرد واحد، أو جيل واحد، أو أمة واحدة أن تحصل كل ما يلزم لبناء العمران البشري"¹.

والخلاصة أن التكامل المعرفي له مظاهر كثيرة، من بينها على سبيل المثال "تشارك العلوم في دراستها للإنسان والكون والحياة وفق الهداية القرآنية. وتشارك أصحاب الاختصاص في بناء علم ما وفق الهداية القرآنية... ولا يقصد بالتكامل أن يقوم عالم ما بإنشاء علم متكامل بمفرده في وقت تسير فيه المعارف والعلوم إلى تخصصات بالغة الدقة"².

وبناء عليه ينبغي على القائمين في مجال التربية في حال الرغبة في تجديد المناهج التربوية وفق مشروع التكامل المعرفي أن يستحضروا معالم التكامل بين مختلف المواد المدرسة، ابتداء من السلك الابتدائي وذلك من خلال النص الصريح الواضح على أوجه التكامل في الكتب المدرسية والتوجيهات التربوية داخل المادة الواحدة، ثم بعد ذلك النص على معالم التكامل مع المواد الأخرى من نفس السنة الدراسية، ويجب أن تصاحب هذه العملية جميع المراحل التعليمية بدرجات متفاوتة تراعي سن المتعلم وأبعاد شخصيته المختلفة. ثم ينبغي تحديد أوجه التكامل بين العلوم التابعة لنفس الحقل بشكل أعمق، وبين الحقول المعرفية المتنوعة في المرحلة الجامعية وذلك من خلال مراعاة "أمرين اثنين لا يستغني أحدهما عن الآخر الأول: معالجة قضية تخطيط المنهج وتنظيمه من منظور يستصحب المبادئ الإسلامية الأساسية المتصلة بقضيتي المعرفة والتعليم والثاني: يتم فيه ترجمة مفهوم التكامل المعرفي في بنية المعرفة التي تشكل محتوى المنهج (أي ما الذي يجب أن يكون عليه المنهج؟). فهذان الأمران يقتضيان طرح سؤالين مهمين، الأول: كيف سيتم تقسيم البرامج الدراسية إلى وحدات معرفية مختلفة؟ والثاني: كيف سيتم التأكد من أن الوحدات التي استحدثها التقسيم ذات علاقة لصيقة ببعضها البعض"³، والعملية التي تتضمنها الإجابة عن هذين السؤالين تتجلى في ذكر أنواع التكامل المعرفي التي ينبغي مراعاتها أثناء صياغة

¹ منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي (59/57) بتصرف قليل.

² التكامل المعرفي في القرآن الكريم، زياد خليل الدغامين، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، العدد الأول، المجلد التاسع 1434هـ/2013م، (3).

³ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم (204/203) بتصرف قليل.

المناهج التربوية وهي أنواع ثلاث:

- التكامل المعرفي الأفقي:

"إن تحقيق التكامل في المعارف داخل المناهج الدراسية، ولاسيما في طريقة اشتقاق الموضوعات من الاهتمامات المختلفة، يتطلب تقديم أنماط تنظيمية ليست موجودة في الدراسة التقليدية، وإنما ينبغي السعي نحو إيجاد العلاقة الأفقية بين العناصر المختلفة التي يتكون منها المنهاج. ويعرف مسار التكامل الأفقي: بأنه التركيز على الموضوعات ذات العناصر المشتركة بين المجالات المتصلة، ونقل المبادئ التي يتعلمها المتعلمون إلى كل فرع من فروع المعرفة"¹، كأن يُربط بين ما يدرسه المتعلم في التربية الإسلامية، مع ما يدرسه في علوم الحياة والأرض والفيزياء والرياضيات وغيرها من فروع المعرفة المختلفة حتى يتوفر نوع من الاتصال بين المعارف بالشكل الذي "تذوب فيه الفواصل بين موضوعات المجال الواحد، وتتشابه إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بها المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، وبالتالي إتاحة الفرص أمام المتعلمين، ورجال التربية في إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات"². ومما يعزز هذا التوجه قول تايلور: "يشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج. وتنظيم هذه الخبرات ينبغي أن يتم بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة متسقة، تساعد على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج (...). وعند تنمية أفكار ومفاهيم معينة في المواد الاجتماعية، فإنه من المهم أن نرى كيف يمكن أن تتصل هذه الأفكار والمفاهيم بالموضوعات، وأنواع النشاط في المواد الدراسية الأخرى بحيث يقوى تكامل وحدة نظرة التلميذ، ومهاراته، واتجاهاته، وما شابه ذلك"³.

إن مراعاة هذا النوع من التكامل من شأنه أن يقضي أو بالأحرى يقلل من قضية الإسراف في تجزئة المعرفة، وصياغة المناهج التربوية على شكل مواد ومقررات دراسية منفصلة عن بعضها بعض بشكل يفوت على المتعلمين إدراك الصورة الكلية للمعرفة.

¹ مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية في كليات التربية، علا عاصم السيد اسماعيل، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، (236).

² التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، عطية العمري، على الرابط:

<https://homeeconomics.yoo7.com/t471-topic>

³ أساسيات المناهج، راف تايلور، ترجمة كاظم وجابر وآخرون، دار النهضة العربية، 1982م (106-107).

- التكامل المعرفي الرأسي:

"يركز التكامل المعرفي الرأسي على مبدأ التتابع والاستمرار"¹ والتدرج من السهل إلى الصعب، بهدف زيادة عمق الموضوعات التي يدرسها المتعلمون والمتعلمات داخل المناهج الدراسية، حيث ينبغي أن تصاغ كل مادة على حدة بشكل تنطلق فيه من نقطة ضيقة تزداد عمقا واتساعا في منحنى مترابط ومتكامل بين مختلف مكوناتها في مختلف المستويات الدراسية.

- التكامل المعرفي الشامل:

والمقصود بالتكامل المعرفي الشامل؛ ذلك التكامل يُغطي عناصر المناهج الأربعة ولا يقتصر على جانب دون آخر، أو الاهتمام بعنصر واحد على حساب عنصر آخر، وعناصر المنهاج أربعة هي: الأهداف؛ المحتوى؛ الطرق والأساليب؛ والتقويم، فهذه العناصر متداخلة ومترابطة، ومتصل بعضها ببعض. مما يعني أن إصلاح المناهج التربوية يعني إصلاح الأهداف التعليمية، وإصلاح المحتويات التعليمية، وإصلاح الأساليب التعليمية، وإصلاح طرق التقويم. ولا يتحقق التجديد الإصلاحي الحقيقي للمناهج التربوية إلا بإصلاح هذه العناصر كلها، مما يعني أن بقاء أي منها بلا إصلاح ولا تجديد سينعكس ذلك على بقية العناصر الأخرى.

- التكامل المعرفي على مستوى الأهداف:

إن تطبيق التكامل المعرفي في المنظومة التربوية يتطلب إعادة صياغة المناهج التربوية باعتبارها الآلية التي تصاغ من خلالها شخصية الأمة، لذلك ينبغي إخضاع عناصر المنهاج للرؤية الكلية التي تهتم بوحدة المعرفة، وتأتي الأهداف على رأس هذه العناصر. ومعلوم أن التربية هي عملية تنمية متكاملة لشخصية المتعلم، وهي تتأثر برؤية المخططين والقائمين على الشأن التربوي، ويتوقف نجاحها في أداء دورها على دقة تحديدها، لذلك يجب أن تحدد وفق فلسفة التكامل المعرفي، ولا يتحقق ذلك إلا إذا انطلقت من أهداف التربية في الإسلام المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية والطبيعة الكونية والإنسانية الذين يقدمون أبهى صور التكامل، حينئذ وفقط تكون الأهداف مؤسسة على مبدأ التكامل؛ الذي يجمع بين العلم والعمل والأخلاق والإيمان، وهذه بعض الأمثلة التوضيحية على تجليات التكامل المعرفي في المصادر التي ينبغي أن تنطلق منها صياغة الأهداف:

¹ مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكلية التربية، علا عاصم السيد إسماعيل (237).

المثال الأول: التكامل المعرفي في القرآن الكريم الذي يعد المصدر الأول لصياغة الأهداف

التربوية:

لا مرأى في كون فكرة التكامل بين المعارف والعلوم قد أضحت ضرورة من ضرورات البحث العلمي في عصرنا الحديث، "حتى تنفتح العلوم على بعضها بعض، وتتناص وتتناظر فيما بينها، وتنقل الأفكار من حقل علمي إلى آخر بسلسلة كبيرة، سعياً إلى تحقيق رؤية شمولية وعميقة، وتدقيق البحث، ومن ثمة استخلاص الحلول بخصوص الإشكالات المطروحة في كل مجال بحثي. ولا ريب أيضاً في كون النص القرآني من أكثر النصوص والخطابات التي تستلزم مقاربتها تنزيل فكرة التكامل المعرفي، فهو نص تتجاذبه معارف عديدة، وتتعاور مضامينه ومكوناته علوم وفيرة، يعضد بعضها بعضاً، ويأخذ بعضها بأطراف بعض، فكان لزاماً على من رام فك مغاليقه وإدراك معانيه، والنفاذ إلى مراميهِ الأوبة إلى تلك المعارف جميعاً، والاستعانة بتلك العلوم كلها، إذ كل منها يضيء زاوية من زواياه ويكشف شيئاً من خباياه. وقد كان علماء الإسلام القدامى على وعي كبير بهذا الاستلزام، فكانوا لا يتوانون عن توظيف نتائج ومناهج العلوم المختلفة واستثمارها من أجل مقارنة النص القرآني وفهمه، فتعددت مناهج الاستمداد من الوحي، وتنوعت طرائق الاستنباط ووسائل الفهم والتأويل، كل ذلك لأجل إدراك مراد الله من خطابه على نحو سديد"¹. ومن أروع الأمثلة التي يتجلى فيها هذا التكامل: مثال الجمع بين القراءتين وبيانه فيما يلي²:

من المعلوم أن من أوائل الآي التي أنزلت على سيدنا محمد ﷺ قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ ۱ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ ۲ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ ۳ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ ۴ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾³ ومعلوم أن القرآن ليس فيه تكرار ولا ترادف، ولا تحتاج آياته الكريمة إلى استعمال المؤكدات، فإن كل كلمة من كلماته- وإن بدت مرادفة أو مماثلة لأختها- فإنها تشتمل على معنى آخر إن لم تدل عليه بلفظها وبلاستعمال القرآني لها فإنها تدل عليه في سياقها وسباقها وموقعها. ولذلك فإن صيغة الأمر بالقراءة «اقرأ» الذي جاء مرتين في هذه الآيات الخمس لا تعني التوكيد أو الترادف أو التكرار، بل تدل على أمرين بقراءتين يكمل بعضهما الآخر، حتى وإن كان لكل منهما معناها المراد بها، وخصائصها، ومجالها ومتعلقها، ومناهجها وكيفياتها وميادينها، فالأمر الأول هو: أمر بالقراءة في كتاب الله المسطور المنزل الذي سيتتابع

¹ ملتقى أهمية التكامل المعرفي بين علوم العربية في فهم القرآن الكريم، على الرابط:

<https://diae.net/?p=12590>

² الجمع بين القراءتين قراءة الوحي وقراءة الكون، طه جابر العلواني، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الأولى 1427هـ/2006م (26/14) بتصرف كثير.

³ سورة العلق، الآيات 1-2-3-4.

نزوله حتى يتم قرآنا كريما مجيدا مكنونا مفصل الآيات، محكما مترابطا متماسكا متناسبا ومتكاملا، يتلوه الرسول ﷺ على الناس ليتعلموا منه الحكمة والهداية والرشد فتزكو أنفسهم، وتطهر حياتهم، ويهدتوا به في أداء مهام الاستخلاف، والقيام بواجب الائتمان، وحق العمران. يعزز ذلك ويعضده رد الرسول ﷺ بأنه ليس بقارئ¹؛ الذي يبين بأنه فهم المطلوب، وهو قراءة ما سيملى عليه وهو لا يعرف القراءة والكتابة، وليس له من العلم ما يقرؤه، ولذلك فإنه تعالى قد ربط القراءة باسمه في قوله: ﴿بِاسْمِ رَبِّكَ﴾²، فكأنه قال له: إنك لن تكون وحدك في أداء هذا الفعل الذي لا تعرفه، بل سيكون معك ربك الذي أعطاك الكثير وهو قادر على أن يعلمك كيفية أداء ما أمرك به. أما الأمر الثاني: فهو أمر بالنظر في الكون ومعرفة ما دونته البشرية من فهم له، وتجارب فيه بأقلامها؛ فهذه القراءة؛ هي التي صاغ القرآن المجيد بحسبها (دليل الخلق ودليل الإبداع، والتكليف بالنظر العقلي في الوجود، والنظر في آثار الأمم السابقة، ومعرفة ما حدث لها). فبذلك تكون القراءة المأمور بها قراءتين: قراءة في القرآن الكريم المسطور وقراءة في الكون المخلوق، وكل ما يتعلق به من عالم الخلق، فبتكامل القراءتين وتعاونهما وتعاضدهما تُدرك الفروق بين الأمم التي استفادت بالوحي واتبعته، واستنارت به، وبين الأمم التي تجاهلته، وتعاملت مع الطبيعة أو الكون وحده - دون استنارة بهداية الوحي بحجة الاكتفاء بالمعرفة المادية الناتجة عن التجربة. أو القراءة الأخرى التي أهملت

¹ إشارة الحديث الوارد في صحيح البخاري، باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، رقم الحديث 3 و4 (7/1) ونصه: عَنْ عَائِشَةَ أُمِّ الْمُؤْمِنِينَ أَنَّهَا قَالَتْ : أَوَّلُ مَا بُدِئَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْوَحْيِ الرُّؤْيَا الصَّالِحَةُ فِي النَّوْمِ، فَكَانَ لَا يَرَى رُؤْيَا إِلَّا جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ ، ثُمَّ حُبِبَ إِلَيْهِ الْخَلَاءُ وَكَانَ يَخْلُو بِغَارِ حِرَاءٍ فَيَتَحَنَّنُ فِيهِ - وَهُوَ التَّعَبُّدُ - اللَّيَالِي ذَوَاتِ الْعَدَدِ، قَبْلَ أَنْ يَنْزَعَ إِلَى أَهْلِهِ، وَيَتَزَوَّدُ لِذَلِكَ، ثُمَّ يَرْجِعُ إِلَى خَدِيجَةَ فَيَتَزَوَّدُ لِمِثْلِهَا، حَتَّى جَاءَهُ الْحَقُّ وَهُوَ فِي غَارِ حِرَاءٍ، فَجَاءَهُ الْمَلَكُ فَقَالَ : اقْرَأْ. قَالَ : " مَا أَنَا بِقَارِئٍ ". قَالَ : " فَأَخَذَنِي فَغَطَّنِي حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجَهْدَ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ : اقْرَأْ. قُلْتُ : مَا أَنَا بِقَارِئٍ. فَأَخَذَنِي فَغَطَّنِي الثَّانِيَةَ حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجَهْدَ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ : اقْرَأْ. فَقُلْتُ : مَا أَنَا بِقَارِئٍ. فَأَخَذَنِي فَغَطَّنِي الثَّالِثَةَ ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ : { اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ } { خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ } { اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ } ". فَارْجَعَ بِهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَرْجِفُ فُؤَادُهُ، فَدَخَلَ عَلَى خَدِيجَةَ بِنْتِ خُوَيْلِدٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، فَقَالَ : " زَمَلُونِي، زَمَلُونِي ". فَزَمَلُوهُ حَتَّى ذَهَبَ عَنْهُ الرَّوْعُ ، فَقَالَ لَخَدِيجَةَ - وَأَخْبَرَهَا الْخَبَرَ - : " لَقَدْ خَشِيتُ عَلَى نَفْسِي ". فَقَالَتْ خَدِيجَةُ : كَلَّا وَاللَّهِ، مَا يُخْزِيكَ اللَّهُ أَبَدًا ؛ إِنَّكَ لَتَتَّصِلُ الرَّحِمَ، وَتَحْمِلُ الْكَلَّ، وَتَكْسِبُ الْمَعْدُومَ، وَتَقْرِي الضَّيْفَ، وَتُعِينُ عَلَى نَوَائِبِ الْحَقِّ، فَأَنْطَلَقْتُ بِهِ خَدِيجَةُ حَتَّى أَتَتْ بِهِ وَرَقَةَ بْنَ نَوْفَلٍ بْنِ أَسَدِ بْنِ عَبْدِ الْعُزَّى ابْنَ عَمِّ خَدِيجَةَ، وَكَانَ أَمْرًا تَنْصَرَّ فِي الْجَاهِلِيَّةِ، وَكَانَ يَكْتُبُ الْكِتَابَ الْعِبْرَانِيَّ، فَيَكْتُبُ مِنَ الْإِنْجِيلِ بِالْعِبْرَانِيَّةِ مَا شَاءَ اللَّهُ أَنْ يَكْتُبَ، وَكَانَ شَيْخًا كَبِيرًا قَدْ عَمِيَ، فَقَالَتْ لَهُ خَدِيجَةُ : يَا ابْنَ عَمِّ، اسْمَعْ مِن ابْنِ أَخِيكَ. فَقَالَ لَهُ وَرَقَةُ : يَا ابْنَ أَخِي، مَاذَا تَرَى ؟ فَأَخْبَرَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خَبَرَ مَا رَأَى، فَقَالَ لَهُ وَرَقَةُ : هَذَا النَّامُوسُ الَّذِي نَزَّلَ اللَّهُ عَلَى مُوسَى، يَا لَيْتَنِي فِيهَا جَدْعًا ، لَيْتَنِي أَكُونُ حَيًّا إِذْ يُخْرِجُكَ قَوْمُكَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : " أَوْمُخِرَجِي هُمْ ؟ " قَالَ : نَعَمْ، لَمْ يَأْتِ رَجُلٌ قَطُّ بِمِثْلِ مَا جِئْتَ بِهِ إِلَّا عُودِي، وَإِنْ يُدْرِكُنِي يَوْمُكَ أَنْصُرَكَ نَصْرًا مُؤَزَّرًا ، ثُمَّ لَمْ يَنْسُبْ وَرَقَةَ أَنْ تُؤْفَى وَفَتَرَ الْوَحْيَ.

² سورة العلق، الآية 1

الكون والتجارب البشرية بحجة الاكتفاء بالوحي والاستغراق فيه. والحقيقة أن من أراد قراءة الوحي بدقة وتدبر فإنه لا غنى له عن قراءة الكون وما فيه بالنظر في خبرات الأمم السابقة وتجاربها، ومعرفة الحضارات الغابرة وكيف سادت ثم بادت أو اندثرت. فمن تجاوز القراءة الأولى في الوحي النازل واستغرق استغراقاً كلياً في القراءة الثانية التي تمثل علم الكون أو معارف الطبيعة منقطعة عن الله فقد فقد بوصلة الاهتداء وفقد شعوره بأنه المخلوق المستخلف المؤمن على الكون كله؛ فيقع في الاستبداد والطغيان والفساد، وتحدث كوارث البيئة ويختل التوازن وتظهر أمراض الانحراف والشذوذ والجرائم وتسود المعيشة الضنكى ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكاً﴾¹.

وأما من قام بإهمال القراءة الثانية في الكون والطبيعة المسخرة؛ أي إهمال قراءة الوجود والكون والاقتصار على قراءة الوحي وحده منقطعاً منبتاً عن الوجود، فإنه يؤدي إلى نفور من الدنيا، واستقذار لها ولما فيها، يشل طاقات الإنسان العمرانية والحضارية، ويعطله عن أداء مهام الخلافة والأمانة والعمران، ويحول بينه وبين التمتع بنعمة التسخير. ويعطل فكره، وينقص من قيمة فعله، بل قد يلغى إدراكه لفعله فلا يرى الإنسان نفسه فاعلاً في شيء، ولا يرى لوجوده في الحياة معنى عمرانياً، وكل هذه الأفكار منافية تماماً لمنهج القرآن العظيم. كما أن تجاوز القراءة الثانية في الكون وإهمالها، أو عدم جمعها مع الأولى يؤدي إلى ظهور العجز الإنساني الحضاري، وتعطل طاقات الإنسان وبالتالي حصول الركود الحضاري. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على معالم ومنهج التكامل المعرفي في القرآن الكريم الذي ينبغي أن يُراعى أثناء صياغة الأهداف التربوية.

المثال الثاني: التكامل المعرفي في السنة النبوية التي تعد مصدراً ثانياً معيناً على صياغة الأهداف التربوية:

تتضح معالم التكامل المعرفي في السنة النبوية مع القرآن الكريم من خلال طرح الإنسان على نفسه بعض الأسئلة اليسيرة من قبيل: كيف أؤدي مناسك الحج؟ أو ما هو نصاب الزكاة؟ سؤالان يُشعران المسلم بمدى حاجة القرآن الكريم للسنة النبوية ولاسيما أن السؤالين متعلقين بأوامر الله عز وجل التي يجب أن يقوم بها المسلم، ولن يجد جوابهما بشكل مفصل في القرآن الكريم، فكيف سيطبق هذه الأوامر من غير أن ينظر في السنة النبوية؟ إن هذا من المحال؛ ولذا كانت حاجة القرآن للسنة أكثر

¹ سورة طه، الآية 121.

من حاجة السنّة للقرآن كما جاء عن الأوزاعي: "الكتاب أحوج إلى السنة من السنة إلى الكتاب"¹ وكلما زادت حاجة العلوم لبعضها بعض كلما برزت معالم التكامل المعرفي، وهو أمر واضح وجلي وأمثله كثيرة تبينها علاقة السنة النبوية بالقرآن الكريم أذكر بعضها في الآتي:

لو افترضنا أن العلوم مستقلة عن بعضها بعض، وأن التكامل المعرفي يُعد ترفاً فكرياً ليس ضرورياً فكيف سيستجيب المسلم لأوامر الله، وكيف سيقوم الصلاة التي أمره الله تعالى بها في كتابه الكريم؟ وكيف يعرف ما عددها؟ وما أوقاتها؟ وما شروطها؟ وما مبطلاتها؟ وقل مثل ذلك في الزكاة، والصيام، والحج، وباقي شعائر الدين وشرائعه.

وكيف سيطبق قول الله تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾²؟ أي كيف يعرف نصاب تطبيق حد السرقة؟ ومن أين تُقطع اليد؟ وهل هي اليمين أم الشمال؟ وما هي الشروط في الشيء المسروق؟ وقل مثل ذلك في حد الزنا والقذف واللعان وغيرها من الحدود يقول الإمام الزركشي: "وكل فريضة فرضها الله تعالى في كتابه كالحج والصلاة والزكاة لولا بيان الرسول ﷺ ما كنا نعرف كيف نأتيها، ولا كان يمكننا أداء شيء من العبادات"³.

هذا بالإضافة إلى أن السنة النبوية أتت بأحكام قد سكت عنها القرآن الكريم ليتضح لنا بذلك تكاملها مع القرآن الكريم في تأدية وظيفة الدين.

المثال الثالث: التكامل في الطبيعة الكونية التي تُعد مصدراً ثالثاً معيناً على صياغة الأهداف التربوية:

"إن من مظاهر النظام السائد في الكون هو ذلك «التوازن» القائم بين أشياء الطبيعة، و«الضبط» المتحكم في مقاديرها ومقاييسها. فالناظر إلى عالم الطبيعة يرى بوضوح توازناً دقيقاً ومحسوباً بين الأشياء والاحياء كما يرى أن كل شيء قد قدر تقديرًا دقيقاً، في مقاييس ثابتة، ومقادير متناسبة للحياة، ونسب مئوية معينة لدرجة أن أبسط تغيير في هذه النسب يمكن أن يغير وجه الطبيعة ويجعلها

¹ البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ)، دار الكتب، الطبعة الأولى 1414هـ - 1994م، (6/11).

² سورة المائدة، الآية 40.

³ البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ)، (6/8).

غير مناسبة لاستمرار الحياة والاحياء. إنه يرى تبادل الحاجات بين الكائنات في هذه الطبيعة حتى كأن الكون عائلة واحدة يكمل كل عضو فيه العضو الآخر، ويعطيه ما يريد، ويأخذ منه ما يحتاج ويمنع أحدهما الآخر من تجاوز حدوده، كما تفعل أعضاء العائلة الواحدة.

إن هذا التوازن والضبط لمن أوضح الأدلة على التكامل في النظام الكوني، ولأجل أن تتبين ملامح التكامل في النظام الكوني بشكل جلي نأتي بالمثل الآتي:

إن حياة كل نبات، كما هو معروف تعتمد على المقادير التي تكاد تكون متناهية في الصغر من ثاني أكسيد الكربون الموجودة في الهواء، وأوراق الشجر هي في الحقيقة كالرئات الموجودة في الإنسان، لها القدرة في ضوء الشمس على تجزئة ثاني أكسيد الكربون إلى كربون وأوكسجين، ثم يحتفظ النبات بالكربون ليصنع منه ومن غيره من المواد الفواكه والثمار والأزهار ويلفظ الأوكسجين الذي نتنسمه والذي بدونها تنتهي الحياة بعد خمس دقائق.

إن جميع النباتات والغابات وكل قطعة من الطحلب، وكل ما يتعلق بحياة الزرع تبني تكوينها من الكربون والماء على الأخص، والحيوانات تلفظ ثاني أكسيد الكربون بينما تلفظ النبات الأوكسجين.

ولو أن الحيوانات لم تقم بوظيفتها من دفع ثاني أكسيد الكربون، أو لم يلفظ النبات الأوكسجين، أو متى انقلب التوازن تماماً لاستنفذت الحياة الحيوانية، أو النباتية كل أوكسجين أو كل ثاني أكسيد الكربون، لذبل النبات ومات الإنسان. وقد اكتشف أخيراً أن وجود ثاني أكسيد الكربون بمقادير صغيرة هو أيضاً ضروري لمعظم حياة الحيوان كما اكتشف أن النباتات تستخدم بعض الأوكسجين.

فمن ذا الذي أقام مثل هذه العلاقة بين النبات والحيوان وأوجد هذا النظام التبادلي التكاملي بين هذين العالمين المتباينين؟ ألا يدل ذلك على وجود فاعل مدبر وراء ظواهر الطبيعة؟ هو الذي أقام مثل هذا التوازن والتكامل؟¹

المثال الرابع: التكامل في الطبيعة الإنسانية التي تُعد مصدراً رابعاً معيناً على صياغة الأهداف التربوية:

¹ خالق الكون دراسة علمية حديثة للمناهج والنظريات المختلفة حول نشأة الكون ومسألة الخلق، جعفر الهادي، مؤسسة الإمام الصادق، الطبعة الثانية (216-217) بتصرف قليل.

إن النظرة الصحيحة للإنسان هي التي "تعتبره وحدة واحدة مترابطة الجوانب، متكاملة القوى. وعلى الرغم من أن لهذه الوحدة جوانب ثلاثة هي (الروح، والجسم، والعقل) إلا أنها تُشكّل فيما بينها كياناً واحداً يعتمد في تكوينه على توازنٍ دقيق، وترابطٍ شديد، وتداخلٍ شائكٍ فيما بين هذه الجوانب الثلاثة التي تتضح العلاقة بينها في كونها تُشكل في مجموعها ما يُمكن تسميته بالأبعاد الأساسية لشخصية الإنسان، وبقدر ما بينها من توافقٍ وانسجام يكون تكامل هذه الشخصية. كما أن الترابط والتداخل بين هذه الجوانب الثلاثة قوي جداً لدرجةٍ يصعب معها إمكانية الفصل بينها. وليس هذا فحسب بل إن العلاقة بين هذه الجوانب الثلاثة تتمثل في أن كلاً منها يتأثر بالآخر ويؤثر فيه، وما يؤثر في أحد هذه الجوانب يؤثر في الجانبين الآخرين"¹؛ ولعل خير مثالٍ يوضح مدى قوة العلاقة بين هذه الجوانب الثلاثة أنها قد تشترك مجتمعةً في العمل الواحد الذي يؤديه الإنسان، "نجد الصلاة الإسلامية مثلاً عنواناً للفكرة الإسلامية، التي تشمل الكيان البشري كله في آن واحد: جسمه وعقله وروحه، تعطي كل منها نصيبه، وتوازن بين شتى الاتجاهات. فنصيب الجسد في الصلاة هو الحركة التي يقوم بها من قيام وركوع وسجود وتحرك وسكون. ونصيب العقل هو التفكير فيما يتلوه المصلي من الأدعية والآيات. ونصيب الروح هو الخشوع والتقوى والتطلع إلى الله والاتصال بنوره الشفيف. وكل ذلك في آن واحد. ليس هناك حركة هي جسم فقط. أو عقل فقط. أو روح فقط. وإنما هي الجسم والعقل والروح في كيان واحد متكامل ممتزج الأجزاء"². وهو ما عرف عند طه عبد الرحمن بـ: "حقيقة التكامل الخلقي والخلقي للإنسان؛ إذ يظهر تكامل الإنسان على اختلاف مظاهره وتعدد قدراته ووظائف أعضائه، على أنه ليس مجموعة من الأجزاء التي تقبل إيقاع الانفصال بينها، وإيقاف التأثير في بعضها بعض، وإنما هو عبارة عن ذات واحدة تجتمع فيها مظاهر القوة مع مظاهر الضعف كما تجتمع فيها صفات العقل مع صفات الوجدان، وقيم الجسم مع قيم الروح"³.

وعليه؛ ينبغي بناء الأهداف في ظل هذا التصور، وينبغي أن تكون الأهداف التي تسعى المناهج التربوية في تحقيقها متسمة "بدرجة عالية من الوضوح والدقة والشمولية والواقعية والتكامل، كما ينبغي الابتعاد عند صياغتها بالشكل الذي يحوي غموضاً وضبابية ومثالية. فضلاً عن هذا، ينبغي التفريق بين

¹ هل هناك علاقة بين الروح والعقل والجسم في التربية الإسلامية، صالح بن علي أبو عراد، على الرابط:

<http://www.saaaid.net/Doat/arrad/23.htm>

² في النفس والمجتمع، محمد بن قطب بن إبراهيم، الطبعة الثانية، (2).

³ العمل الديني وتجديد العقل، طه عبد الرحمن، بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1989، (67).

أنواع الأهداف التعليمية، إذ ثمة أهداف تعليمية ثابتة لا يعترىها تغيير أو تبديل أو تعديل، وهنالك أهداف تعليمية متغيرة تتغير بتغير الزمان والمكان والأحوال والعادات والتقاليد والأعراف.

فأما الأهداف التعليمية الثابتة، فتتمثل في ترسيخ مجموع القيم والمبادئ التي نصّ عليها الشرع في الكتاب والسنة، وتمثل في جوهرها ما يعرف اليوم بثوابت الدين وكنياته، التي لا تتغير بتغير الزمان والمكان، ولا تتأثر بالأحوال والظروف بتاتاً، ومن تلك القيم الخالدة والمبادئ الثابتة، سلامة العقيدة وما يتفرع عنها من القيم كالأمانة والمساواة والاستقامة والوسطية وغيرها، وتأسيساً على هذا، فإن على المناهج التربوية في عالمنا الإسلامي أن تتخذ من هذه القيم والمبادئ أهدافاً ثابتة واضحة تسعى إلى غرسها وتعميقها في نفوس الناشئة، وتبذل قصارى جهدها في تمكينهم من تمثلها والعمل بها في حياتهم العملية حتى يتحقق التكامل بينما هو اعتقادي وبين ما هو سلوكي؛ وينبغي أيضاً أن تنقح المناهج المعتمدة من كل ما من شأنه أن يتعارض مع هذه الثوابت.

وأما الأهداف التربوية المتغيرة فتتمثل فيما عدا هذه القيم والثوابت المشار إلى بعضها، مما يعني أن هذه الأهداف تتغير بتغير الزمان والمكان، وتختلف من زمان إلى آخر، ومن مكان إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن حق كل مجتمع صياغة ما يروق له من أهداف تنموية وسياسية واقتصادية واجتماعية شريطة ألا تتضمن تلك الأهداف مخالفة للأهداف الثابتة الراسخة.

وصفوة القول، إن إصلاح المناهج التعليمية على مستوى الأهداف لا تمام له إذا لم يتضمن تنصيباً واضحاً على الأهداف الثابتة والربط بينها وبين الأهداف المتغيرة بصورة علمية جلية، فعلى سبيل المثال، اعتادت العديد من المناهج التعليمية التقليدية المعاصرة من صياغة أهم هدف تعليمي لها بالقول: إعداد الإنسان الصالح، أو المواطن الصالح، فإن هذا الهدف يتسم بالغموض والضبابية، ذلك لأن لكل فرد أو مجتمع أن يحدد مواصفات الإنسان الصالح أو المواطن الصالح، ثم ينتهج المنهج الذي يراه في إعداد هذا الإنسان. لذلك يجب الابتعاد عن صياغة أمثال هذه الأهداف الهائلة المدعاة إلى الاختلافات، وبدلاً منها يمكن إعادة صياغة هذا الهدف بهذا اللفظ: إعداد الإنسان الصالح الملتزم بمبادئ وقيم دينه الثابتة، والمتشبع بالرؤية الإسلامية الكلية للمعرفة التي من شأنها أن تجعله قادراً على تعمير الأرض وترقيتها وفق منهج الله¹.

¹ مناهج التعليم في العالم الإسلامي حتمية المراجعة وضرورة التطوير، قطب مصطفى سانو، مجلة الكلمة، العدد 48، 1426هـ/2005م على الرابط: (بتصرف كثير)

- التكامل المعرفي على مستوى المحتوى:

يأتي اختيار المحتوى المعرفي في المرتبة الثانية بعد تحديد الأهداف، ويجب أن يُحدد في ضوء الأهداف المحددة سلفاً؛ لأن الأهداف إن كانت "تُعنى بتحديد القيم والمبادئ الثابتة، وضبط الغايات المثلى التي يسعى المعلم إلى إحداثها في حياة المتعلم فكرياً وسلوكياً، فإن محتويات المناهج تمثل الميدان الذي يتم من خلاله ترجمة تلك الأهداف وتحويلها إلى واقع ملموس قابل للتقويم والمقايضة، مما يعني أن إصلاح الأهداف لا تحقيق له إذا لم ينعكس ذلك في المقررات والمواد التعليمية التي يتوصل من خلالها إلى الأهداف المرسومة سلفاً" وينبغي أن يكون المحتوى المعرفي مصبوغاً بصبغة التكامل التي تتجاوز نظرية الفصل بين علوم الدين والعلوم الحديثة، أو بعبارة أخرى بين العلوم الشرعية والعلوم التجريبية أو الإنسانية أو الاجتماعية، وأياً كانت هذه المسميات فغايتها تبقى منهجية فقط؛ لأن المعرفة لا يستوعبها مجال واحد أو حتى عدة مجالات، ناهيك عن تخصص واحد أو عدة تخصصات. فالله عز وجل حينما قال في محكم تنزيله: ﴿اقْرَأْ﴾¹ فإنه أكد بذلك عدم حصر المعرفة الإسلامية في فن دون آخر، أو في تخصص دون غيره، إذ إنَّ المعرفة الإسلامية لا يمكن أن تنحصر داخل تخصص من التخصصات، ولا يمكن أن تقف عند حد فن من الفنون، بل المعرفة ينبغي أن تُبنى وفق "منهجية تلتزم توجيه الوحي، ولا تعطل دور العقل، بل تتمثل مقاصد الوحي وقيمه وغاياته، وتدرس وتدرك وتتمثل موضوع اهتمام الوحي وإرشاده وهو الفرد والمجتمع الإنساني، والبناء والإعمار الحضاري، وما أودع الله في هذه الكائنات والعلاقات من فكرة ومن طبع، وكيف توجه تلك الطبائع وتتفاعل، وكيف تطوّر وتستخدم، وكل ذلك من أجل تفهم هذه الكائنات وعلاقاتها حتى يمكن تسخيرها لتوجيه الإسلام وغاياته"².

وإذا كان الأمر كذلك، فهذا يعني أن تجديد المحتوى المعرفي أصبح ضرورة لا يتحقق إلا بإعادة صياغة كافة المواد والمقررات الدراسية التي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية الثابتة والمتغيرة في إطار من التصور الإسلامي الكلي للإنسان والكون والحياة والوجود ومقتضى هذا أن أية مادة تقدّم في إطار من التصور الإسلامي تعد مادة إسلامية ولو كان ذلك في الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء، ذلك لأن "كل علم يُصمم ويُدرس على أساس أن إسهامه في بناء الإنسان القادر على المشاركة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، هو علم ديني من وجهة نظر الإسلام، يستوي في ذلك علوم الشريعة

<http://kalema.net/home/article/view/635>

¹ سورة اقرأ، الآية 1.

² الوجيز في إسلامية المعرفة، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى، (78).

والعلوم الحديثة، كالرياضيات، والطبيعة، والكيمياء، وعلوم التقنية الحديثة.. إلى آخره.

وقد أكد هذه الحقيقة كثير من المفكرين المسلمين الفاهمين لنص الإسلام وروحه عندما أقرروا أن تقسيم العلوم إلى «دينية» وأخرى «دنيوية» لا يقوم على أساس نظرية الفصل بين الدين والحياة، وتعتبر مثل هذه النظرية متعارضة تعارضاً تاماً مع الإسلام الحنيف، ذلك أن الدين في نظر الإسلام ليس شيئاً منفصلاً عن الحياة، وعلى هذا فإن اعتبار العالم ملك «لله» تبارك وتعالى، واعتبار الناس فيه عباداً لله، يحيون وفق مشيئته، وحسب تعاليمه، لهو «الدين» بمعناه الصحيح، وهو في نفس الوقت الأساس الذي تقوم عليه الشريعة الإسلامية، وهكذا فإن مثل هذا التصور للحياة البشرية على هذه الأرض يؤدي إلى تحويل جميع العلوم «الدنيوية» إلى علوم «دينية»، أما تقسيم العلوم إلى قسمين: «ديني» يدرس من وجهة النظر الإلهية، وآخر «دنيوي» يدرس من وجهة النظر الأخرى المقابلة فإنه يفضي بأجيالنا إلى الاعتقاد بأن الدين شيء والحياة شيء آخر، وأن كلا منهما يسير في مجرى لا صلة له بالآخر، لذلك فإن العلوم الحديثة لا يجب تدريسها بالحالة التي هي عليها كما وردت إلينا من الغرب، وإنما يجب إعادة صياغتها بعد تخليصها من أوشابها، وما قد يكون كامناً في ثناياها من نظريات وفلسفات عن الكون والإنسان والحياة؛ بحيث تحقق أهداف منهج التربية الإسلامية.

أما إذا أضفنا هذه العلوم إلى منهج التربية الإسلامية بالحالة التي أتت بها من الخارج كما هو الشأن الآن فإنها سوف تهدم -دون شك- في نفوس الناشئة وعقولهم كل ما تبنيه علوم الشريعة من عقائد وقيم، وسوف تعمل ضد كل تفسير إسلامي للكون والحياة والسلوك الإنسانيين الأمر الذي سيقف عائقاً أمام مشروع التكامل المعرفي، وسيساهم بشكل كبير في الفصل التعسفي بين علوم الشريعة والعلوم الحديثة على أساس أن الأولى من علوم الدين والثانية من علوم الدنيا، وهذا ما يجعل من إمكانية توحيد المعرفة أمراً مستحيلاً¹.

وعليه، فإن مشروع التكامل المعرفي رهين بإمكانية تقديم البديل المعرفي القائم على مبادئ رئيسة منها:

-عدم إهمال الوحدة المعرفية في ظل الاعتناء بالفروع "لأن المعرفة في حقيقتها واحدة، إذ إن الحقيقة واحدة ولكنها غالباً ما تظهر في مجالات وحقول معرفية متنوعة ومختلفة.

¹ مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، على أحمد مدكور، دار الفكر العربي 1421هـ - 2001م، (212-213) بتصرف.

- ترجمة مبادئ التوحيد في المجال المعرفي، إذ يناط بهذه الترجمة تحويل التوحيد من مجرد علاقة تصويرية، لثنائية عالمي الخالق والمخلوق، إلى محتوى معرفي يصل الإنسان بربه؛ عن طريق تعقل الإنسان للوحي، واكتشافه لسنن الخلق في إطار انقياد الإنسان لأمر الله سبحانه.

- تحديد الغاية من اكتساب المعرفة، والتي تفسح مجالاً واسعاً لربط المعرفة بالأخلاق، في إطار التكامل القائم بين القيم الأخلاقية والمعرفة.

- الحرص على جعل المحتوى المعرفي قابل للتطبيق على مستوى السلوك الإنساني، بحيث لا ينظر للمعرفة فقط من زاوية الإدراك الحرفي المهني البحت الذي يحصر المعرفة في حدود التخصص الضيقة، ليتم استيعاب المعرفة الإنسانية ضمن مهام الاستخلاف والأمانة¹.

- صياغة المحتوى المعرفي القائم على إعادة وصل الرحم المقطوعة بين الديني والدنيوي، والقضاء على الفصل المفتعل بين علوم الدين وعلوم الدنيا، بالإضافة إلى الحرص الشديد على ضرورة "التحصيل التكاملي القاعدي المستمد من التركيز على علوم القرآن والسنة في كل المراحل، وبعدها يأتي التخصص المرغوب فيه من طالب العلم. ليكون المجتمع مكتفياً وساداً لحاجاته الضرورية في مختلف التخصصات العلمية، من خلال توفر علماء في جميع الميادين، (الشريعة، واللغة، والطب، والفلك، والرياضيات، وغيرها)"² ولن يتأتى ذلك إلا إذا تم تزويد المتعلمين والمتعلمات بقدرٍ معقول من مبادئ كل واحدٍ من هذه العلوم التي شققها المسلمون عندما تسربت إليهم - على حين غرة - الآفة التي وقعت فيها الكنيسة ورجالها في القرون الوسطى، ففصلوا فصلاً اعتسافياً وتعسفياً بين العلم والدين، واختلقوا صراعاً بينهما زوراً وبهتاناً.

وليس من الممكن على الأمد القريب، التقريب بين الفئتين المتنازعتين في الأقطار الإسلامية كلها ما لم يتم القضاء على هذا الفصل من خلال ما يعرف اليوم بفكرة التكامل بين القيم والمعارف والعلوم، والتكامل بين علوم الدين وعلوم الدنيا.

¹ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم (209/208) بتصرف.

² التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقارنةً تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، عقيلة حسين (13) بتصرف.

التكامل المعرفي على مستوى طرق وأساليب التدريس:

إذا سأل سائل عن علاقة أساليب وطرق التدريس بالتكامل المعرفي، فالجواب:

إن أهم ما ينبغي أن يُهتم به لإنجاح التكامل المعرفي هو المحتوى المعرفي، وذلك من خلال إعادة الوصل بين المعارف وتقديم المعرفة في صورتها الكلية الإسلامية سعياً في تحقيق الأهداف المسطرة التي تحدثت عنها آنفاً. وفي هذه النقطة بالذات تبرز أهمية الطرائق التدريسية باعتبارها القناة التي تعبر من خلالها المعارف والمهارات إلى المتعلمين والمتعلمات "وتمكن الأجيال الصاعدة من الأهداف التعليمية المحددة، والموضوعات والمقررات المنضبطة، فهذه الأساليب تمثل أحد العناصر الهامة التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، وتمكن المناهج التعليمية من الإسهام بفعالية في تغيير الواقع الذي يعيش فيه الناس.

وإن للمرء أن يتساءل عن كيفية إصلاح الأساليب التعليمية التقليدية التي يتم من خلالها تزويد المتعلمين والمتعلمات بالأهداف والمحتويات التعليمية. وبطبيعة الحال، إننا نبادر إلى تقرير القول بأن الإسلام تجاوز - قصداً - حصر الأساليب التعليمية في أساليب تعليمية معينة، كما أن الشرع اكتفى برسم الأسس والكلية العامة التي ينبغي الاهتمام بها عند الهمّ بتزويد الناشئة بالأهداف والمحتويات التعليمية.

ومن ثم، فإننا نفرع إلى القول بأن إصلاح الأساليب التعليمية تعني الانطلاق من المنهجية الإسلامية الخالدة المتمثلة في الحوارية والتشويق والترغيب والترهيب والنقدية والواقعية¹ وطريقة حل المشكلات وغيرها في صورة متكاملة قصد تغطية الفروقات الفردية من خلال تنوع الطرائق؛ مما يضمن تحقق الأهداف لدى المتعلمين والمتعلمات (المعرفة المتكاملة). وإلا فما فائدة تسطير الأهداف وتجديد المحتوى وفق مشروع التكامل المعرفي في ظل غياب آليات التنزيل المتمثلة في أساليب وطرق التدريس؟

التكامل المعرفي على مستوى طرق وأساليب التقويم:

"لئن أوضحنا ما يناط بالمرتكزات الثلاثة من دور وأهمية في الارتقاء بالمناهج التعليمية السائدة، وإعادة صياغتها صياغة معبرة عن هوية الأمة وفي إطار من التصور الإسلامي الكلي الشامل للإنسان والكون والحياة والوجود، ولئن سلطنا الضوء على كيفية إصلاح تلك المرتكزات، فإن هذا المرتكز الأخير، لا

¹ مناهج التعليم في العالم الإسلامي حتمية المراجعة وضرورة التطوير، قطب مصطفى سانو، على الرابط:

<http://kalema.net/home/article/view/635>

يحتاج بيان طريقة إصلاحه إلى جهود كبيرة، ذلك لأنه كالمركزات التي قبلها، يتطلب إصلاحه إعادة صياغة طرق التقويم صياغة تستند إلى التصور الإسلامي الكلي في مجال التقويم والاختبار وفق قيم العدالة والإنصاف والشفافية؛ وفق منظور يُعنى بكون التقويم نوعاً من الشهادة التي يُسأل عنها المرء يوم القيامة، فإن شهد بحق، كان له الثواب، وإن شهد بغير ذلك تحمل عواقب شهادته ونتائجها.

إن إصلاح هذه الطرق يكون بالالتزام التام بالقيم المتعلقة بالشهادة، التي من شأنها أن تُعد جيلاً سليماً واثقاً من نفسه وعارفاً لقدراته وإمكاناته، مما يدفعه إلى التفاعل البناء مع المجتمع بإيجابية وفاعلية؛ وإذا اختلت هذه القيم في هذه الطرق، كان ذلك مدعاة إلى تخريج جيل مضطرب غير واثق من نفسه، لا يؤمن على نفسه ولا على مجتمعه بل حتى على أمته.

وأياً ما كان الأمر، فإن على القائمين بالمناهج التعليمية انتقاء الطرائق التقويمية التي يرونها قادرة على تعريف الناشئة بقدراتهم وإمكاناتهم دون بخل أو نقص، نعي أنه ينبغي أن يكون الإنصاف أساساً وقيمة لا يُنازع فيها، فليس من العدل حرمان أحد ما يستحقه، كما أنه ليس من العدل إعطاء شخص ما لا يستحقه، وإنما العدل كل العدل إعطاء كل ذي حق حقه، وفي ذلك التزام بالمنهج الإسلامي في التقويم والاختبار¹.

يتضح مما سبق أن التكامل المعرفي متوقف على تكامل عناصر المنهج؛ أي بقدر الحاجة إلى تكامل العلوم وافتقار بعضها بعض، بقدر افتقار المنهج إلى عناصره بصورة متكاملة ومتفاعلة مع بعضها بعض؛ لأن التكامل المعرفي بين العلوم يبقى حبيس الجانب النظري ما لم يجد القنوات التي يعبر من خلالها إلى الناشئة.

ومنه، فإن النهوض الحضري للأمة يقتضي سلك هذا المسار في تجديد المناهج التربوية باعتبارها الآلية الناجعة في التغيير؛ لكنه ليس من الرهانات سهلة التحقيق، وفي الآن نفسه ليس من أضرب المستحيل إذا ما تم الرجوع إلى العقيدة الإسلامية والانطلاق منها باعتبارها الأساس الأول للمعرفة والسبيل الأوضح لربط المعارف وتكاملها؛ لأن العقيدة الإسلامية تعتبر من أهم عناصر القوة المعرفية في نسق فلسفة التكامل المعرفي الإسلامي، لما لها من قدرة ابستمولوجية على التركيب بعد التفكيك الذي لحق بمصادر المعرفة "تحقيقاً لتصور شامل للوجود والطبيعة والحياة، حيث تتكامل العلوم الدينية

¹ مناهج التعليم في العالم الإسلامي حتمية المراجعة وضرورة التطوير، قطب مصطفى سانو، على الرابط:

<http://kalema.net/home/article/view/635>

والكونية والإنسانية في انسجام رائع بين رسالة الوحي ورسالة العقل، هذا التكامل يكشف عن الوحدة بين العلم الذي نفهمه من كتاب الله المسطور وآخر الذي نستقيه من ظواهر الكون المنظور، وإن افتعال أي تناقض بين هذين العلمين يفضي إلى ازدواجية ذميمة في الفكر، وفي مناهج التعليم التي طالما تسللت إلى ثقافتنا عبر مرئيات الفلسفة الغربية المادية، تلك الفلسفة التي أنكر مفكروها الغيب كما توهم آخرون منهم فصاما بين الدين والدنيا، عضدوه بمقولة نسبوها إلى الإنجيل تعني أن (ما للرب للرب وما لقيصر لقيصر)¹.

بالإضافة إلى أن مراعاة المكونات السابقة (الأهداف-المحتوى-طرق وأساليب التدريس-التقويم) بشكل متكامل "أمر لا غنى عنه حال تصميم، أو تفسير، أو تحليل أي منهج دراسي أيا كان مستوى المتعلمين، وأيا كانت طبيعة الفلسفة التي يتبناها المنهج. فهذه المكونات تؤسس بالفعل أداة منهجية-فنية في المقام الأول- تخدم العملية التربوية وتحقق أغراضها، وفقا للطريقة التي يُنظر بها للتربية من مجتمع إلى آخر، لذا جاءت دعوتنا في هذا البحث إلى ضرورة النظر في العملية التربوية من زاوية العقيدة الإسلامية القائمة على وحدة الخالق ووحدة المعرفة أو تكاملها. خصوصا وأن التربية عملية ذات مضمون قيمي وهي لذلك متحيزة بطبيعتها، ولا يمكن أن تكون حيادية. ذاك أن اهتمام التربية بتغيير السلوك الإنساني أو تعديله عن طريق تطوير قدرات المتعلم، وتكييفه بحيث يكون إنسانا فاعلا في مجتمعه، أمر في حقيقته يضمّر تحيزا ما. والتحيز التربوي أوضح ما يكون في الأهداف بدرجة أولى، ثم في المحتوى المعرفي باعتباره مترجم الأهداف إلى فكر وسلوك، فالطريقة التي يتم بها تحديد الأهداف لا يمكن أن تتم إلا في ضوء التفاضل القيمي وهنا تبرز معالم التكامل المعرفي بين علم العقيدة وعلوم التربية ذلك أن التربية تحتاج لمن يوجهها ويقومها. والغاية من هذا البحث هو أن تكون العقيدة الإسلامية هي الموجهة لفعل التربية.

وعليه، إذا اتضحت أهمية مكونات المنهاج بالنسبة لأي عملية تربوية، فإن النقطة الأهم هي التي تفيد بوضوح أن مكونات المنهاج – بما فيها الفنية والإجرائية – تتصل بإطار قيمي أعلى (العقيدة الإسلامية) لا يمكن أن تفصل عنه حتى على المستوى التجريبي الخاص.

وصفوة القول والذي عليه إجماع ضمني من طرف علماء التربية وفلاسفتها هو أن المناهج عبارة عن اختيار ايديولوجي تشرف على تنفيذه مؤسسات التربية والتعليم، لا يفسره الاتفاق أو الاختلاف حول

¹ إسلامية المعرفة، المفاهيم والقضايا الكونية، مجلة تفكر، العدد الثاني، المجلد الثالث 1422هـ/2001م (26/25) بتصرف قليل.

إجراءات عملية تصميم أو تطوير المنهج. إن الذي يفسر ايدولوجية المنهج هو كون المنهج أداة ووسيلة يراد لها أن تستوعب قيماً ومضامين فلسفية تفرضها طبيعة العملية التربوية نفسها. من ذلك أن المعرفة في حد ذاتها، والتي هي موضوع التعليم، تختلف حولها الرؤى من فلسفة إلى أخرى، فما يعد معرفة في إطار هذه الفلسفة، قد لا يعد معرفة في فلسفة أخرى. والطريقة التي تصنف بها المعرفة لتشكل وحدات المنهج وحقوق الدراسة تعكس هي الأخرى مضامين فلسفية. هذا إضافة للاختلاف الفلسفي والديني حول مجموعة كبيرة من المفاهيم والقيم التي تشكل محتوى المنهج¹.

المسار الثاني: تجديد المناهج وصياغتها باعتبار التكامل المعرفي في الشخص الواحد:

أما فيما يتعلق بهذا المسار الخاص بالتكامل المعرفي على مستوى الشخص الواحد فهو ليس بالغريب عن تراثنا الإسلامي، فقد تميز الكثير من سلفنا الصالح بموسوعيتهم واطلاعهم الواسع على عدة علوم من نفس الحقل، ومن حقول مختلفة "وقد حقق علماء الإسلام عبر تاريخهم الطويل نموذجاً رائعاً للحرص على المعرفة والعلم، انطلاقاً من وعيهم بأهمية العلم التي تحتاجها الأمة أفراداً وجماعات، وتجسد ذلك في:

- التكامل المعرفي في التحصيل.

- التكامل المعرفي في التأليف.

- التكامل المعرفي في التقويم.

- التكامل المعرفي في المنهج.

- التكامل المعرفي على مستوى الأفراد والجماعات.

والأمثلة كثيرة لنماذج من علماء حققوا هذه العناصر التكاملية في مجموعها: وخاصة: التحصيل والتأليف والمنهج. ودعوا إلى ضرورة التكامل المعرفي². منهم على سبيل المثال لا الحصر:

¹ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم (96/94) بتصرف كثير.

² التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقارنةً تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، عقيلة حسين (13) بتصرف.

الإمام الغزالي¹:

لقد اهتم الإمام الغزالي بقضية الوحدة البنائية في المعرفة اهتماما بالغاً تجلى في مكتوباته ومنهجه في تناول العلوم بحيث قد دعا إلى ضرورة تكامل العلوم الدينية والعلوم العقلية من خلال قوله: "أما العلوم الدينية فهي المأخوذة بطريق التقليد من الأنبياء صلوات الله عليهم وسلامه وذلك يحصل بالتعلم لكتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وفهم معانيهما بعد السماع، وبه كمال صفة القلب وسلامته عن الأدواء والأمراض فالعلوم العقلية غير كافية في سلامة القلب وإن كان محتاجاً إليها كما أن العقل غير كاف في استدامة صحة أسباب البدن بل يحتاج إلى معرفة خواص الأدوية والعقاقير بطريق التعلم من الأطباء إذ مجرد العقل لا يهتدي إليه ولكن لا يمكن فهمه بعد سماعه إلا بالعقل فلا غنى بالعقل عن السماع ولا غنى بالسماع عن العقل فالداعي إلى محض التقليد مع عزل العقل بالكلية جاهل والمكتفي بمجرد العقل عن أنوار القرآن والسنة مغرور فإياك أن تكون من أحد الفريقين وكن جامعاً بين الأصلين فإن العلوم العقلية كالأغذية والعلوم الشرعية كالأدوية والشخص المريض يستضرر بالغذاء متى فاته الدواء فكذلك أمراض القلوب لا يمكن علاجها إلا بالأدوية المستفادة من الشريعة وهي وظائف العبادات والأعمال التي ركبها الأنبياء صلوات الله عليهم لإصلاح القلوب فمن لا يداوى قلبه المريض بمعالجات العبادة الشرعية واكتفى بالعلوم العقلية استضرر بها كما يستضرر المريض بالغذاء وظن من يظن أن العلوم العقلية مناقضة للعلوم الشرعية وأن الجمع بينهما غير ممكن هو ظن صادر عن عمى في عين البصيرة نعوذ بالله منه بل هذا القائل ربما يناقض عنده بعض العلوم الشرعية لبعض فيعجز عن الجمع بينهما فيظن أنه تناقض في الدين فيتحير به فينسل من الدين انسلال الشعرة من العجين وإنما ذلك لأن عجزه في نفسه خيل إليه نقضا في الدين وهيمات وإنما مثاله مثال الأعشى الذي دخل دار قوم

¹ حجة الإسلام، وأشهر الأعلام، برع في المذهب والخلافيات، والجدل والأصول والمنطق، والحكمة والفلسفة، وصفه شيخه إمام الحرمين بأنه بحر يقذف، تولى تدريس النظامية ببغداد، له في المذهب "البسيط" و"الوسيط"، و"الوجيز" و"الخلاصة"، وفي الأصول "المستصفى" وهو من أحسن ما ألف فيه، حسن الأسلوب، فصيح العبارة وقد طبع، وله فيه أيضاً "المنحول" و"بداية الهداية" و"المأخذ" في الخلافيات، و"شفاء الغليل في بيان مسائل التعليل" ومن أفضل مؤلفاته "إحياء علوم الدين" بل من أحسن ما ألف في الإسلام في بابه، وهي في فلسفة علوم الدين. وله كتب غيرها، وقد زهد في آخر عمره، وتجرد للعبادة سنة 488 هـ وحج وذهب للشام، فاشتغل بالدروس، ثم انتقل لبيت المقدس، ثم الإسكندرية، ثم إلى طوس، ثم عاد إلى نيسابور، للتدريس بالنظامية، ثم تزهد في آخر عمره إلى أن مات. ولم يحن بعده في الإسلام، جامع لأشتات العلوم مثله إلا ما كان من علم الحديث، فلم يكن فيه بالمكانة التي تناسب قدره، ولو أنه لم يتساهل في أحاديث الإحياء، لما وجد الطاعنون إليها سبيلاً، ولد بطوس سنة 450 وتوفي بالطابران سنة 505 خمس وخمسمائة. [الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحجوي الثعالبي الجعفري الفاسي (المتوفى: 1376هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان - الطبعة الأولى 1416هـ - 1995م (394/2)]

فتعثر فيها بأواني الدار فقال لهم ما بال هذه الأواني تركت على الطريق لم لا ترد إلى مواضعها فقالوا له تلك الأواني في مواضعها وإنما أنت لست تهتدي للطريق لعماك فالعجب منك أنك لا تحيل عثرتك على عمالك وإنما تحيلها على تقصير غيرك فهذه نسبة العلوم الدينية إلى العلوم العقلية¹، وكذلك في قوله: "وبالجملة من لم تكن بصيرة عقله نافذة، فلا تعلق به من الدين إلا قشوره، بل خيالاته وأمثله، دون لبابه وحقيقته. فلا تدرك العلوم الشرعية، إلا بالعلوم العقلية، فإن العقلية كالأدوية للصحة، والشرعية كالغذاء، والنقل جاء من العقل، وليس لك أن تعكس. والنفس المريضة المحرومة من الدواء تتضرر بالأغذية ولا تنتفع. ولذلك قال تعالى: ﴿فِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ﴾²، لما كانوا لا ينتفعون بالقرآن. والمقلد الأعشى، إذا تأمل أمور مواد الشرع يتراءى له أمور متناقضة، وهي كذلك بالإضافة إلى ما فهمه. ثم قد تجبن نفسه عن التأمل فيه لضعف عقله وخور طبعه، فيتكلف الغفلة عنه خيفة أن ينكسر تقليده، وقد يتأمله فيدرك تناقضه، فيتحير ويبطل يقينه. ولو نظر بعين البصيرة، لبطل التناقض ورأى كل شيء في موضعه. ومثاله مثال الأعشى الذي دخل داراً فعثر بالكوز والطشت وأثاث الدار، فقال: لم وضعتم هذا على الطريق، لم لا تردونها إلى محلها. فقليل له: إن كلاً في موضعه، ولكن الخلل في البصر. فهذا بيان نسبة العلم المستفاد من العقل"³.

الإمام ابن رشد⁴:

¹ إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، دار المعرفة - بيروت، (18-17/3).

² سورة البقرة، الآية 9.

³ ميزان العمل، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، الطبعة الأولى 1964 هـ، (338-339).

⁴ قاضي الجماعة بقرطبة روى عن أبيه أبي القاسم استظهر عليه الموطأ حفظاً، وعن المازري وابن بشكوال وغيرهم، وأخذ الطب عن ابن جريول، وكانت الدراية أغلب عليه من الرواية، وله من معرفة الرواية ما يندر في غيره، وله المشاركة في الأصول والكلام ولم ينشأ بالأندلس مثله كمالاته وعلمه وفضله، وعلى شرفه كان أشد الناس تواضعاً مع شدة حرصه على العلم قيل: لم يدع النظر إلا يوم وفاة والده وليلة بنائه بأهله. كثير التصنيف، سود فيما صنف أو ألف نحواً من عشرة آلاف ورقة، وكانت له الإمامة في علوم الأوائل دون أهل عصره يفرغ إليه في الفتوى في الطب كالفقه مع العربية والأدب، حافظاً لأشعار العرب، له بداية المجتهد المطبوعة المتداولة دالة على باع وكمال اطلاع على اختصارها وبدايته نهاية غيره، وكتاب الكليات في الطب، ومختصر المستصفي في الأصول، والضروري في العربية، تنيف تواليفه على الستين، محمود السيرة في القضاء، لم يصرف وجهته عند الملوك في ترفيه حاله، بل في مصالح بلاده، ونالته محنة زمن يعقوب المنصور بسبب مهارته في العلوم الفلسفية حيث عادة أهل الأندلس إذاية من خاضها كائناً من كان، ولكن لم يلبث المنصور أن راجع فيه بصيرته، فقربه وأخذها عنه. توفي سنة 595 خمس وتسعين وخمسمائة عن خمس وسبعين سنة رحمه

أكد الإمام ابن رشد قضية التكامل بين المعارف والعلوم في العديد من مؤلفاته وتجلّى ذلك في قوله: "إن الموجودات إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها. وأنه كلما كانت المعرفة بصنعها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم، وكأن الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات، وحث على ذلك.

فبين أن ما يدل عليه هذا الاسم إما واجب بالشرع، وإما مندوب اليه.

فأما أن الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل وتطلب معرفتها به، فذلك يُبين في غير ما آية من كتاب الله، تبارك وتعالى، مثل قوله تعالى ﴿فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ﴾¹، وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي، أو العقلي والشرعي معاً.

ومثل قوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾² وهذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات. وأعلم أن ممن خصه الله تعالى بهذا العلم وشرفه به، إبراهيم عليه السلام. فقال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾³. وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْآيِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۖ ١٧ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۖ ١٨ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۖ ١٩ وَإِلَى الْآَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾⁴. وقال: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾⁵ إلى غير ذلك من الآيات الكثيرة التي لا تحصى. وإذا تقرر أن الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم، واستخراجه منه، وهذا هو القياس أو بالقياس. فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي⁶.

هذا بالإضافة إلى أن الإمام ابن رشد قد شكل مثال يحتذى به في التكامل المعرفي عبر عطاءاته المتعددة في مختلف المجالات، "فقد كان من رواد باب الاجتهاد في الفقه، ومن الذين يدافعون عن العقيدة، وساهم في رفع الظلم عن الفلسفة وتحريرها من علم الكلام، وقام بشرح كتب أرسطو، وطور

الله. [الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحجوي الثعالبي الجعفري الفاسي (المتوفى: 1376هـ) (267/2)].

¹ سورة الحشر، الآية 2.

² سورة الأعراف، الآية 185.

³ سورة الأنعام، الآية 76.

⁴ سورة الغاشية، الآيات 17-18-19-20.

⁵ سورة آل عمران، الآية 191.

⁶ فصل المقال فيما بين الحكمة والشرعية من الاتصال، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (المتوفى: 595هـ) تحقيق: محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثانية، (21-22).

علم الطب وأرساه على أساس علم عصره من خلال كتابه «الكليات» في أمراض الجسم البشري. وأقبل بشغف على علم الكلام والشعر وعلم الرياضيات وكان له طموح في إصلاح علم الفلك، وعرف بشأنه الكبير في المجال السياسي. ووعده بإنجاز مشاريع فكرية أخرى ولكن ضاق عنها عمره، ليله ونهاره فلم يستطع إنجازها¹.

وبالرغم من وجود "تفاوت بين الإمام الغزالي والإمام ابن رشد في الموقف المعرفي، فإنهما يتفقان في الدعوة إلى تكامل المعرفة، وإن كان الغزالي يرى التكامل في البنية المعرفية نفسها، وفي المقابل يراها ابن رشد في حاجة المعارف والعلوم إلى بعضها بعض"².

إن الأمثلة على النماذج التي تحقق فيها التكامل المعرفي ودعت إليه كثيرة لا يسع ذكرها كلها في هذا المقام، لذلك فإن السعي في هذا المسار الخاص بالتكامل المعرفي لدى الفرد الواحد يُعد أيضا من الضروريات؛ لأن أمتنا بحاجة ماسة إلى العلماء الموسوعيين، غير أن الواقعية تستلزم القول بأن هذا الأمر يفوق قدرات جل المتعلمين والمتعلمات، ولا أدل على ذلك مما نراه من قلة العلماء الذين فتح الله عليهم أبواب علمه وتمكنوا من ضبط عدة علوم؛ لذا فالحوض في هذا المسار قد يكون صعبا، وتركه فيه ضياع لخير كثير، ونحن ملزمون بأخذ أوسط الأمور وذلك من خلال صياغة مناهج خاصة تسعى لتحقيق هذا النوع من التكامل ويكون الولوج إليها بشروط، واختياريا، فلا تستقطب إلا أصحاب العقول الراجحة، وينبغي أن يخصص لها اعتمادات تحفيزية تجعل منها شعبة التميز.

خلاصة أولية للخطوات السابقة:

إن الشروع في مشروع التكامل المعرفي بمساريه بات أمرا مستعجلا وضروريا سيما وأن ثمرته بعيدة القطف وذلك لأمرين:

الأول: كون هذا المشروع يقتضي التريث والتجريب الإقليمي دون تعميمه على المستوى الوطني في مرحلته الأولى، والثاني: إن نتائج هذه التجربة لن تظهر إلا بعد انتظار تخرج جيل كامل؛ أي عقدين أو ثلاث. الأمر الذي يستلزم الوقوف على عدة متطلبات قد أدلى بها بعض العلماء والمفكرين. أذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر:

¹ ابن رشد وفلسفته، فرح أنطون، جامعة الإسكندرية 01 يناير 2012 (09-10) بتصرف كثير.

² منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي (52).

- صياغة "وتقديم الرؤية الإسلامية المتكاملة البديلة عن الرؤية الغربية، ببيان أوجه القصور التي عجزت الأنماط المعرفية والتحليلية السائدة عن إدراكها، وبالتالي الانطلاق من النقد الاستمولوجي للنسق المعرفي الغربي إلى تقديم الرؤية الإسلامية البديلة، ومن تفكيك مقولاته إلى تركيب المقولات المتكاملة مع حركة الواقع والتاريخ، بحيث تتماهى مع هذه المقولات، آثار الجدل القائم بين الدين والعلم، الذي توهم بسبب سوء تقدير الحقيقة"¹.

- تفعيل هذه الرؤية الإسلامية "في كل مجالات العلوم، سواء كانت علومًا طبيعية أو اجتماعية أو إنسانية، فالمعرفة التي تجمع بين هداية الوحي والخبرة البشرية في عملية تفهم الحقائق التي تبحث فيها يمكن وصفها بالمعرفة المتكاملة"².

أما الدكتور حسن فتحي ملكاوي فيرى أن متطلبات التكامل المعرفي ثلاث وهي³:

- إعادة فهم مصادر الإسلام في ضوء القيم الحاكمة والمقاصد العامة، ونقد التراث الذي دار في هذه المصادر على أساس تلك القيم والمقاصد.

- والمرحلة الثانية هي التفاعل الإيجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة والكشف عما تمثله هذه المعرفة من حقائق الفطرة والسنن والوقائع والطبائع، مع إعمال المنهج التحليلي النقدي لتخليص هذه المعرفة مما علق بها من إحالات فلسفية تتناقض مع تلك الحقائق. وتتصف هاتان الخطوتان بطبيعة تحليلية تفكيكية.

- أما المرحلة الثالثة التي يتفق فيها كثير من المفكرين المعاصرين والتي تُعنى بصياغة المعرفة الراهنة وإنتاج معارف جديدة ضمن الرؤية الكونية الإسلامية تقوم على التكامل بين هداية الوحي وسنن الفطرة، وسعي الإنسان لفهم الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، وتتصف هذه الخطوة بأنها ذات طبيعة تركيبية إبداعية، قادرة على الخروج بالإنسان المسلم والأمة المسلمة إلى موقع الإسهام الحضاري المتميز وترشيد الحضارة الإنسانية.

¹ فلسفة التكامل المعرفي ودورها في تجديد الفكر التربوي الإسلامي المعاصر-مقاربة معرفية-، محمد مينار (32).

² التكامل المعرفي.. نحو نسق فكري إسلامي، عبد الله محمد الأمين النعيم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 10 شتنبر 2011 (4).

³ منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي (46/47) بتصرف.

كما يؤكد على ضرورة تحديد دلالة مفهوم التكامل المعرفي قبل البدء في صياغة وتجديد المناهج التربوية درءاً للوقوع في الخطأ، وقد تجلّى ذلك في قوله: "تعددت دلالات هذا المفهوم كما تعددت سياقات استعماله. وأكثر هذه الدلالات استعمالاً هو الموسوعية والإلمام بعلوم متعددة في مقابل الاختصار على التخصص الدقيق، وربما يلي هذه الدلالة في الشيوع حاجة العلوم إلى بعضها بعضاً في نمو العلم وتقدمه من جهة، أو في تطبيقه وتوظيف مبادئه عملياً من جهة ثانية. وبعيداً عن الجدل في دلالة هذا المفهوم في الاستعمال الشائع، فإن الدلالة المقصودة في سياق حديثنا في هذا المقام، ترتبط بما أسمىناه بمعادلة التكامل المعرفي، التي تعني التكامل في ثلاثة مستويات متضاففة متلازمة، هي التكامل بين مصدري المعرفة: الوجود والوحي؛ والتكامل بين أداتي المعرفة: العقل والحس، والتكامل بين المصادر والأدوات. وقد ارتبط هذا المفهوم بالجمع بين القراءتين: قراءة الوحي وقراءة الوجود، أو قراءة الكتاب المسطور وقراءة الكتاب المنظور. وبصورة مباشرة نعني بالتكامل المعرفي، في سياق مشروع إسلامية المعرفة، أو الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر:

✓ امتلاك معرفة كافية بمبادئ الإسلام ومقاصده.

✓ ومنهجية مناسبة لتوظيف هذه المبادئ أو المقاصد.

✓ وإعمال هذه المنهجية في فهم العلوم المعاصرة والتعامل معها.

✓ وبناء شخصية إسلامية معاصرة، تتصف بالتماسك والفاعلية.

✓ وتمكين الأمة من الإسهام المتميز في الحضارة الإنسانية وترشيدها بهداية الوحي الإلهي.

ويضيف، إن دلالة التكامل المعرفي المشار إليها أعلاه تفترض ضرورة تجاوز الحالة التعليمية السائدة لعلوم الشريعة، التي تقدم عقائد الإسلام وعباداته ومعاملاته في صورة تاريخية، يغلب عليها فهم أمور الدين ضمن حدود ما مضى من الزمن. فإذا توفر الاقتناع بضرورة هذا التجاوز، لزم الانتقال بما يتم تقديمه عن الإسلام ليصبح علوماً ترتبط بتوجيه وعي الإنسان المسلم بمهمته في الحياة، وسعيه في حركته في الواقع، لترتبط هذه العلوم بالواقع الراهن للأمة المسلمة، وتمكينها من القفز إلى مقدمة الأمم في مجالات الإنجاز المتميز والفاعلية الحضارية.

وخلاصة قوله تُفضي إلى أن تحقيق مشروع التكامل المعرفي يتطلب أربعة شروط متلازمة هي:

✓ التشبع بالرؤية الوجودية الإسلامية.

✓ استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة ذات العلاقة بموضوع البحث والتمكن منها حتى ينطلق التفكير في الموضوع من حيث انتهت الخبرة الإنسانية.

✓ تطوير الرؤية التحليلية النقدية لتمييز عناصر المقولات المذهبية والمرجعيات الفكرية، سواء في الخبرة الإسلامية أو الخبرة الإنسانية المعاصرة، والنظر إلى هذه الخبرة في مجموع عناصرها ومدارسها ومرجعياتها نظرة كلية تعين في الحكم العادل على عناصر هذه الخبرة وجزئياتها وموقع كل منها.

إذا كانت الشروط الثلاثة السابقة تعني الجهد المطلوب للاستيعاب، فإنَّ الشرط الرابع يعني التجاوز. ونأمل ألا يفهم من التجاوز الإهمال، فلو كان إهمال ما سبق من عمليات التمكن من كل من مصادر التأسيس الإسلامية والخبرة الإنسانية المعاصرة مقصوداً لما عدناها شروطاً أساسية في التكامل المعرفي. إنما المقصود بالتجاوز الانتقال من كل من خبرة الماضي وخبرة الحاضر إلى بناء مستقبل جديد يهتدي بنصوص الوحي ومقاصده، وسنن الكون الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والخبرة المتراكمة في هذه السنن. والمستقبل المنشود في الرؤية الوجودية الإسلامية ليس عودة إلى صورة من صور الماضي، ولكنه قفزة إلى الأمام، يبدع فيها العقل المسلم صورة لا تقل في جديتها عن الصورة التي أبدعها في عهد الرسالة الأولى، حين صنعت هداية الوحي وحركة الإنسان المسلم بهذه الهداية ثقافة جديدة، وحضارة جديدة، وإنجازاً بشرياً متميزاً، لم تعهده البشرية من قبل¹.

الخطوة الخامسة: تُعنى هذه الخطوة بالشق التنزيلي الذي ينبغي أن نراعي فيه ما ورد في تراثنا التربوي الإسلامي باعتبار أن خريجيه أعطوا مثالا رائعا وفريدا في النجاح والتميز "وكان منطلقهم المعرفي مجسداً للروح الإسلامية المعبرة عن ذاتية فكرية متكاملة قائمة على تفعيل قواعد العقيدة المعرفية من خلال الفهم المعرفي لقواعد الإيمان، التي تؤكد على أن جميع العلوم تقوم على الرؤية الكلية الإسلامية"². وما دام أن تراثنا التربوي الإسلامي يزخر بالنظريات والآليات التي تمكنا من إنجاح مشروع التكامل المعرفي، فإن توظيف تلك النظريات والآليات التربوية الإسلامية في تجديد المناهج التربوية أمر لا مناص منه، كما أن تجديد هذه الأخيرة لا يعني التخلي عن المناهج التربوية الحالية؛ وإنما يعني الاستفادة بما فيها

¹ منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي (294/291) بتصرف قليل.

² متطلبات تحقيق التكامل المعرفي في العلوم التربوية- قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر نموذجاً- محمد علي محمد حسن (102) بتصرف

من الحسنات وتبديل ما فيها من الهفوات من خلال إعادة النظر في النظريات التربوية الغربية بغرض تخليصها من الشوائب؛ لأنها إن بقيت على وضعها الحالي فستهدم في نفوس المتعلمين وعقولهم ما تبنيه العلوم الشرعية من عقائد وقيم. لذلك ينبغي مقارنتها دون إقصائها كلياً مع ما جاء في التراث التربوي الإسلامي الذي سبق وأن حقق نتائج حسنة على مستوى مخرجاته.

ومن بين الأمثلة التطبيقية المناسبة في هذا الباب ما ذكره الإمام ابن عاشور: "كان التعليم درجتين: إحداهما التعليم الابتدائي، ويسمى بالتأديب، ويسمى معلمه المؤدب والمكتب. وموضعه يسمى الكتاب (...) (وهذا التعليم) يتلقى فيه الصبي حروف الهجاء، والكتابة، ويلقن سور القرآن القصيرة (...) أما الدرجة الثانية. -التعليم الذي فوق الابتدائي- فهي تلقي دروس العلوم بالفهم وشرح المتون التي حفظت في التعليم الابتدائي، ثم يرتقون في دراسة كتب العلوم بشروح وحواش، وينتقلون من انتهاء كتاب إلى أوسع منه في علمه ببسط شرح وزيادة مسائل. وهذا التعليم لا ينتهي له"¹.

إن الاستفادة من كلام الطاهر ابن عاشور في تجديد المناهج التربوية ممكنة، ومتعددة المناهل، وواضحة المعالم، لمن كانت له الرغبة في الإصلاح، فعلى سبيل المثال يمكن تجديد المناهج من خلال البدء بالمرحلة الابتدائية التي سماها ابن عاشور بمرحلة التأديب، لأنه ينبغي أن تنصرف هذه المرحلة لتهديب أخلاق المتعلمين وتربيتهم على القيم تأهيلاً وإعداداً لهم للمستوى الموالي، فالعلم دون أخلاق لا يؤدي ثمرته والأخلاق بحاجة ماسة للعلم، أو بالأحرى تعتبر الأخلاق بمثابة المرشد والموجه للعلم والأساس المتين للمعرفة؛ إذ بها يتخرج الطبيب الرحيم، والمهندس المتقن، والأستاذ المخلص (...)، ولك أن تتخيل هؤلاء دون هذه القيم، وهنا تتضح معالم التكامل بين العلم والعمل، وفيها (أي معالم التكامل) يقول الشاطبي: "روح العلم هو العمل، وإلا؛ فالعلم عارية وغير منتفع به"² لذلك فالمرحلة الابتدائية هي مرحلة الزرع، وخير ما يزرع فيها هو القرآن الكريم وذلك من خلال ربطه بمختلف المواد الدراسية المقررة في هذه المرحلة مع التركيز على نوع المعرفة وتجنب الكم الوفير منها، بالإضافة إلى ضرورة اختيار الطرائق التدريسية المناسبة لهذه المرحلة، فلا يستقيم أن يعتمد المدرس في هذه المرحلة على طريقة الشحن والإلقاء، أو الخوض في مسائل تفوق قدرات المتعلمين والمتعلمات، أو حتى التعمق فيما هو مقرر في هذه المرحلة، وهذا

¹ أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى 1427هـ/2006م (63/61).

² الموافقات، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ) تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى 1417هـ/1997م، (75/1).

المنهج كله لن يتحقق إلا إذا تمت إعادة النظر في طريقة ومعايير اختيار أساتذة الابتدائي، وطريقة تكوينهم وإعدادهم لتحمل هذه المهمة الصعبة والحاسمة. يقول الطاهر ابن عاشور في هذا الصدد: "(...) قد تُفضي الغفلة بالمعلم إلى الارتداء في مسالك قليلة الجدوى توقع تلامذته في خطر أو فشل. وهذا يعرض كثيرا لمن اتسعت معلوماتهم من المتصدرين للتدريس في مبدأ تصدرهم فيدفعهم حب إظهار ما لهم من المزية، ثم لا يلبث أن يستيقظ من بهجته تلك ويصير إلى وضع المقادير في نصائها. وقد نبه على هذا صديقنا الشيخ محمد الخضر بن الحسين¹ فقال في مقالات رحلته الجزائرية: "وقد كنت - عافاكم الله - ممن ابتلي في درسه باستجلاب المسائل المختلفة الفنون وأتوكأ على أدنى مناسبة حتى أفضى الأمر إلى ألا أتجاوز في الدرس شطر بيت من ألفية ابن مالك مثلا، ثم أدركت أنها طريقة منحرفة المزاج عن الإنتاج." وأنا أيضا عرض لي مثل ذلك في تدريس المقدمة الأجرومية فكنت آتي في درسي بتحقيقات من شرح الشاطبي على «الألفية»، وفي درس «مقدمة إيساغوجي» فأجلب فيه مسائل من «النجاة» لابن سينا ثم لم ألبث أن أقلعت عن ذلك ولما عسر أن تعم جميع العلوم جميع أصناف الناس وجب جعل الحد الذي يستوي فيه الكل أمرا معلوما وهو المسمى بالتعليم الابتدائي ومرحلة من الثانوي وهو المعيار الذي يرينا لماذا يصلح المتعلم لأن يناط به من العلوم في مستقبله.

إن مرحلة التعليم الابتدائي تُعد أهم مرحلة في السعي نحو تحقيق مشروع التكامل المعرفي، والخطأ في صياغة مناهج هذه المرحلة، أو في تنزيلها سيكلف الأمة الكثير، فخطأ التعليم خطأ جسيم باق وممتد أشد من خطر الجهالة؛ لأنها حينئذ تكون منقسمة إلى أصناف فيها الطيب والخبيث لا تعد من هيئاته الفطرة وكمّله حسن الطبع من بينهم فيكون ناهضا بالأمة إلى إصلاح نافع يدوم بدوامه، وربما بسط بعد انطواءه أيامه، فأما التعليم فإنه إن صلح عم به الإصلاح، وإن كان فاسدا شقيت به الأمة كلها وتذبذبت في معرفة مركزها وساءت اعتقادا في حالة جهلها².

وعليه، فإن الخبراء في المجال يقع عليهم عبء فكري مضاعف خاصة في مجال صياغة وتنظيم المناهج التعليمية وفق مشروع التكامل المعرفي وذلك لعدة أسباب منها:

السبب الأول: "يفترض أن يخدم تنظيم المنهج المحافظة على اتزان شخصية المتعلم، من خلال تنمية جوانبها المختلفة بما يناسبها من معارف ومهارات حسب قدرة المتعلم ومستواه، مع ملاحظة أن

¹ السعادة العظمى، محمد الخضر حسين 1431هـ/ 2010م، دار النوادر، الطبعة الأولى (46).

² أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، (12/11) بتصرف.

طبيعة المستوى التعليمي تفرض أن يأتي هذا الاتزان مقيداً ببعض القواعد. منها أن يتوجه التركيز في مستوى دراسي معين إلى جانب من شخصية المتعلم دون الآخر تكون أهميته في ذلك المستوى أوضح من غيره، بشرط ألا يؤثر ذلك على ضبط عملية التخطيط الكلية لبناء منهج متكامل تكون غايته النهائية تحقيق تنمية الشخصية الإنسانية المتوازنة. فالتعليم الأولي على سبيل المثال يعني في المقام الأول بالتأديب وتهذيب أخلاق المتعلمين إضافة لتركيزه على أساسيات المعرفة، أما ما فوق هذا المستوى من التعليم فيرتقي لمخاطبة العقل وتنمية ملكات المتعلمين الفكرية في ضوء ما تحقق من أغراض التعليم الأولي (= الأساس).

وقد سارت التجربة الإسلامية المبكرة على هذا الترتيب بقصد تحصين المتعلمين من أمراض النفس والأهواء، وتهيئتهم لتحصيل العلم الذي يخدم الغايات المتمثلة الإسلامية فيحقق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويثري العقيدة الإسلامية.

وفي ضوء هذا الافتراض، أمكن الزعم بأن أزمة التعليم الإسلامي، في فقدان الأدب وإهدار العناية به في التعليم، ترتب عليها انحراف فكري آخر في المراحل التعليمية المتقدمة. وعليه بدأ بعض المفكرين المسلمين في العصر الحديث يسعون إلى إحداث معادلة لإعادة التوازن والتكامل بين الروحي والفكري في مناهج التعليم الإسلامي.

السبب الثاني: إن حاجة المعرفة الإنسانية الحديثة إلى مراجعة، ونقد، وإعادة بناء من منظور إسلامي - وهي حاجة حقيقية - يعني أن يخطط للتعليم ليساهم في تجاوز الأزمة المعرفية المعاصرة¹.

وبعد المرحلة الابتدائية تأتي مرحلة الثانوي بسلوكيه كما هو معمول به في بلدنا المغرب؛ لكن واقع المناهج يبين أن المواد تتعدد وتنوع بصيغة لا تراعي الترابط والتكامل المعرفي بين مختلف عناصرها كما تبين من خلال الدراسة التطبيقية المنجزة في الفصل السابق وكما تم توضيحه في ثنايا هذا البحث، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التكامل المعرفي لا يعني تنوع المواد وتعددتها وإنما يعني إيجاد الخيط الناظم لهذه المواد المتنوعة وهذا هو مرتبط الفرس.

وبما أن المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية تُدرس بشكل منفصل بعيد عن الرؤية الإسلامية للمعرفة؛ فإنه من الضروري أن نسعى نحو إضفاء الصبغة الإسلامية على مختلف المواد من خلال ربطها

¹ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم (220).

بوحدة الخلق الدالة على وحدة الخالق سبحانه وتعالى، سيما أن المتعلم في هذه المرحلة يبدأ بالتحليل والتفكير والنقد، ويمتلك القدرات التي تجعله يستوعب الروابط الموجودة بين مختلف المواد التي يدرسها. ومما يساعد على تحقيق مشروع التكامل المعرفي هو فرض دراسة الحضارة الإسلامية على جميع المتعلمين والمتعلمات، وفي مختلف المراحل التعليمية بدءاً بالمرحلة الابتدائية إلى أن يتخرج من الجامعة بغض النظر عن التخصصات التي يختارها المتعلم، يقول إسماعيل الفاروقي: "إن من أهم جوانب العلاج الممكنة لظاهرة نزع الروح والجذور الإسلامية في المراحل التعليمية هو التدريس الإيجابي للحضارة الإسلامية لسائر سنوات التعليم. فعلى كل متعلم وطالب، دراسة هذه المادة بغض النظر عن مجال تخصصه، وتفرض عليه حقيقة كونه مواطناً وواحدًا من أبناء هذه الأمة أن يكتسب قدرًا ملائمًا من المعرفة بتراث أمته وإماماً مرضياً بروحها وحضارتها. فلا يمكن أن يكون المرء متمدناً (متحضراً) بدون هذه المعرفة"¹.

إن من بين أهم النتائج الأولية التي خلص إليها هذا البحث كون السير في تحقيق مشروع التكامل المعرفي يُعدّ صعباً جداً في ظل برامج ومناهج لا تخصص سوى ساعتين أو ثلاث وفي بعض الشعب ساعة واحدة أسبوعياً لمادة التربية الإسلامية. إنني أعتقد أن إصلاح المناهج التربوية متوقف على إعادة النظر في مادة التربية الإسلامية من حيث أهميتها ومكانتها داخل المقررات الدراسية، ومن حيث نوع المعرفة المتضمنة فيها والحيز الزمني المخصص لها، ناهيك عن ضرورة إقرارها في كل المراحل وفي جميع التخصصات.

كما أنه يجب إعادة النظر في مسألة توجيه التلاميذ، بحيث لا يُترك التوجيه لمجرد الرغبات والميولات رغم ما فيه هذا الأمر من أهمية في التعلم؛ لأن بعض المتعلمين قد يختار توجهها لا يميل فيه إلا لمادة واحدة أو مادتين، وباقي المواد لا يعيرها اهتماماً أو لا يكون فيها من المتفوقين، لذلك يجب ضبط عملية التوجيه بمعايير تراعي قدرات المتعلمين ومهاراتهم ومعارفهم حتى يتسنى تحقيق الأهداف المسطرة، وبالموازاة مع هذه الخطوة ينبغي إحداث وحدة أو وحدات دراسية اختيارية² تُمكن من تلبية ميولات

¹ إسلامية المعرفة المبادئ العامة-خطة العمل- الإنجازات، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثانية 1413هـ/1992م، (45).

² تتبنى بعض الدول الوحدة الدراسية الاختيارية لما فيها من مزايا وخصائص عدة منها:
أ- خصائص الوحدة الاختيارية:

-التكامل: حيث يحقق منهج الوحدات التكامل بين الأهداف، والتكامل بين المقررات، والتكامل في الخبرة، والتكامل بين المدرسة ومحيطها، ويتجلى هذا التكامل في وجود مركز واحد لكل وحدة دراسية، لها أهداف تدريسية متكاملة، تتضافر مختلف المقررات الدراسية، وتتكامل لتحقيقها، دون فصل بينها، أو تقيّد بطبيعة أي منها، فتتحقق وحدة المعرفة، ويدرك

التلاميذ العلاقة بين مكوناتها، كما يتجلى التكامل في هذا المنهج من خلال تكامل جوانب الخبرة، المعرفية والوجدانية والمهارية التي تقدم للتلاميذ، وترك آثارها الإيجابية في نموهم من مختلف الجوانب، هذا بالإضافة إلى التكامل بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي؛ نظراً لأن معظم الوحدات تدور حول حاجات المتعلمين، ومشكلاتهم الاجتماعية والبيئية؛ مما يضطر المدرسة إلى الانفتاح على محيطها.

-الإيجابية، فالوحدات الدراسية تدور حول حاجات المتعلم، ومشكلاته، الأمر الذي يخلق في نفسه الدافعية للتعلم، والبحث والتقصي، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة العلمية والتعليمية، فيكتسب الخبرة المربية، ويتحقق له النمو الشامل والمتكامل والمتوازن.

-الوظيفية، فالوحدات تتمحور حول ما يهم المتعلم، ويناسب قدراته، ويشبع حاجاته، ويساعده على مواجهة المشكلات البيئية والحياتية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وبناء الميول البناءة، وبصفة عامة إنها ليست منفصلة عن اهتماماته، أو خارج نطاق حياته الشخصية والاجتماعية.

-الإعداد المسبق، ولا يعني هذا تجاوز المتعلم، فالوحدات معدة لتلبي حاجات المتعلم، وتشبع ميوله، وتنمي استعداداته، بناء على دراسات علمية رصينة للتلاميذ، في مختلف المراحل الدراسية، وليس بناء على ميول مؤقتة، واهتمامات متغيرة متبدلة.

-العمل التعاوني والروح الجماعية، حيث يشارك التلاميذ في أعمال تنفيذ الوحدات الدراسية، من حيث توزيع الأدوار الفردية والجماعية لتنفيذ الأعمال وتقويمها، والتدريب على أساليب الحياة الاجتماعية.

-التدريب على التفكير، فمنهج الوحدات لا يقدم مقررًا جاهزًا، وإنما يربّي مواقف تعليمية، ومشكلات يعمل التلاميذ على حلّها من خلال توظيف التفكير العلمي السليم، وتنمية روح المبادرة، وتقديم الحلول المبدعة.

-التقويم الشامل للتلاميذ، إذ لا يقتصر تقويم التلاميذ في منهج الوحدات على الأساليب التقليدية، وإنما يستخدم إضافة إلى الأساليب المعروفة أساليب تقويمية حديثة تشتمل على ملاحظة التغير في السلوك، والتطور في الجوانب العقلية، والتعديل الإيجابي للميول والاتجاهات والقيم، فالتقويم في منهج الوحدات يتسم بالشمول والاستمرار والعلمية.

-الإطار المرجعي، ويعني الإطار المرجعي للوحدة توافر المراجع العلمية المتصفة بالحدثة والمصدقية التي يمكن عودة الطلاب إليها عند الحاجة، وتوافر دليل للمعلم يتضمن أهداف كل وحدة، وطرائق تدريسها، والنشاطات المساعدة على تحقيق أهدافها، وأساليب تقويم المتعلمين.

-التقويم المستمر للوحدات؛ للتأكد من مناسبة المحتوى للمتعلمين، وارتباطه بالأهداف، وأتسامه بالتدرج والترابط والتكامل عمودياً، وأفقياً، ومن التوازن بين مختلف المجالات، وعدم طغيان مجال على آخر، وكذلك للتأكد من جدوى الوسائل والنشاطات في تحقيق الأهداف، ومراجعة مدى كفاية مرجع الوحدة، وفاعليته في حسن تنفيذها. "المنهج المدرسي المعاصر، حسن جعفر الخليفة، مكتبة الرشد، الطبعة 14، 1435هـ/ 2014م (232/234)".

ب- مزايا منهج الوحدات:

-يزيد منهج الوحدات القائم على الموضوع من التحصيل الأكاديمي للطلاب.

-يزيد من الدافعية للتعلم والاهتمام لدى التلاميذ.

-ينمي الرؤية الشمولية لوحدة المعرفة لدى التلاميذ.

-يربط التلاميذ بواقع حياتهم المعاش، ويزيد من قدرتهم على حل المشكلات.

-ينمي مهارات التفكير والتعلم الذاتي والمهارات الحياتية لدى الطلاب.

-يجعل التلاميذ أكثر اندماجاً في عملية التعلم.

وخلاصة القول، يبدو أن هنالك شبه اتفاق على ضرورة المحافظة على التخصص "باعتباره مكوناً أساسياً من مكونات المناهج الدراسية التعليمية، أيّاً كان مجال العلم موضوع التخصص: سواء في الإنسانيات، أو العلوم الاجتماعية، أو في العلوم الطبيعية والتطبيقية المختلفة، أو في العلوم الدينية، بشرط أن يتم بناء التخصص في ضوء إطار التعليم الإسلامي. وهذا الاتفاق الضمني يلزم مخططي المناهج، (وكذلك من يقومون بمحاولة تفسير أو تحليل أو تقويم تلك المناهج) في ضوء توجهات التكامل المعرفي أن يتعرفوا على القيد الذي أشرت لنباء التخصص، (ما هو؟) وأن يكونوا واعين بكيفية الالتزام به حال تصميم المنهج، وتخطيطه. وينبغي أن يستشعروا خطر غياب المضمون القيمي والأخلاقي المتفق مع تعاليم الإسلام في العلم الحديث، لذلك لا ينبغي تبني مشروع التكامل المعرفي بمفهومه الخاطئ المتمثل في تنوع المواد، أو إقحام بعض مواد الدراسات الإسلامية في الشعب الأخرى تعسفاً؛ لأن ذلك ل يعدّ أن يكون ترجمة فاشلة لمفهوم التكامل المعرفي. فالدراسات الإسلامية في مثل هذه المحاولات ستظل في معظم الأحيان تقدم ثقافة إسلامية عامة ضمن الجذع المشترك، كثيراً ما يكون الطالب قد درسها في مراحل التعليم العام في بعض الدول التي تولي عناية للتعليم الديني في مؤسسات التعليم العام، وبذلك تتكرر للطلاب المادة نفسها دون تعديل يرتقي بها إلى مستواه الذهني في هذه المرحلة من التعليم العالي. يضاف إلى ذلك أن مجموع مقررات مناهج العلوم الاجتماعية والإنسانيات لا تتم مراجعتها في ظل هذا التقليد بناء على فكرة واضحة يكون القصد منها إحداث تكامل أفقي بين مقررات الثقافة الإسلامية والعلم الذي يمثل موضوع التخصص، فهي أقرب إلى التلفيق والجمع الجبري لعدد من المواد والمقررات الدراسي¹.

الخطوة السادسة: تتمثل في إعطاء عناية خاصة للتعليم في المرحلة الجامعية؛ باعتبار أن نتائج هذه المرحلة يمكن تقويمها على المدى القريب، بالإضافة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة من المفروض أن يكونوا قد بلغوا مبلغاً في سلم التعلم وامتلاك المهارات والقدرات ما يؤهلهم للتعلم بشكل أسرع، ويجعلهم قادرين على استيعاب معارف متداخلة من حقول متنوعة. ولكن ذلك لن يتأتى إلا من خلال تجديد المناهج

- يضغط المناهج الدراسية ويخلصها من الحشو الزائد.

- يزيد من التواصل بين المعلمين إذ يمكن تدريس الوحدات من خلال تدريس الفريق.

- يسمح بتوظيف التكنولوجيا في التعليم ودمجها فيه.

- ينعي كفايات المواطنة المستولة. "مدخل إلى المنهج المدرسي رؤية عصرية، حسن حسين زيتون، دار الصولتية للتربية - الرياض-1431هـ/2010م (416)".

¹ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم (234/233) بتصرف كثير.

والبرامج المعتمدة في الجامعة وذلك "بتجاوز الاختلالات النسقية في البنية التكوينية الجامعية المتجلية في التفكك الذي تعكسه المضامين التعليمية المعرفية والعلمية، الأمر الذي يتعارض حتى مع الدلالة اللغوية لكلمة الجامعة. إذ إن المتأمل في معاني الجامعة يجد أنها تعني ضمن ما تعني: "نظام مؤسسي ينظم النسق المعرفي المجتمعي"¹، ومن ثم يجب أن تتحدد وظيفتها في إنتاج المعرفة بشكل نسقي، وهو ما تحيل عليه أيضا لفظة الجامعة والجامع في اللغة العربية في «جمع الشيء»، أي نظمه ونسقه»، لكن الملاحظ أن سياق تشكل الجامعة المغربية المعاصرة لم يكن مثار نقاش مجتمعي يطمح للتعبير عن الهوية الثقافية للمجتمع، مما يحدد موقع الجامعة كتعبير عن العقل الجماعي للمغاربة، ولم تكن أيضا مثار نقاش فلسفي يحدد وظيفتها التاريخية، وهكذا ستعبر الجامعة المغربية لدولة ما بعد الاستقلال عن (الإيديولوجيا السياسية السائدة)، وعن النماذج المعرفية المهيمنة.

وإذا كان هذا السياق محددًا للبنية التكوينية للجامعة التي تقوم على الفصل بين العلوم الإسلامية (كليات أصول الدين، كليات الشريعة...)، والعلوم الإنسانية والحقوق، ثم العلوم الحية والهندسة، فإن تداعيات هذا الوضع القائم على فلسفة (فصل العلوم والمعارف)، في سياق التحولات التي تدفع بها تيارات (السوق المعولم)، والتي تمثلها "النخبة التكنوقراطية في نظامنا السياسي، ينتهي اليوم إلى العمل على «تهميش» العلوم الإنسانية والاجتماعية، ما دامت النخبة التي تمثل هذه الأخيرة فاقدة لاختيارات فكرية مستقلة وقابلة للاندراج في مسلسل شرعنة القرار العام.

كما أن هذا الموقف السياسي الذي يتبناه تكنوقراطيو النظام السياسي، يتماشى مع تيار عالمي يعمل على (أقصدة الحياة)، أي إخضاعها للمنطق الاقتصادي المقاولاتي الذي يعلي من شأن المهارات والتقنيات على حساب القيم والمعارف في بناء المنظومة التكوينية"²، وهو ما سماه الفيلسوف يورغن

¹ [التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقارنة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، عقيلة حسين (163)] / الأطر الاجتماعية للمعرفة، جورج كورفيتش، ترجمة خليل أحمد خليل، ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر

1981 نقلا عن الدين العزماني على الرابط: <http://almultaka.org/site.php?id=604>

² تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع (64) النص: "...توطيد أو إطلاق مبادرات موجهة للبحث والابتكار، تستهدف مجالات محددة وذات قيمة مضافة، بتعاون مع النسيج المقاولاتي. لقد اضحى اليوم معروفا أن القدرة على البحث العلمي ليست مسألة دول كبرى أو أخرى صغرى، بل مسألة دينامية داخل سوق معولة بالآلاف من المنتجات التي ينتظر اختراعها أو إعادة اختراعها. فحظوظ البلدان الصغرى للإسهام في هذه الدينامية لا تقل عن حظوظ البلدان الأكبر منها، إذا ما سعت جاهدة إلى ذلك بحزم وذكاء. وأنه لمن الأهمية القصوى أن تتناسق اليوم، بالمغرب، الرؤى وتتضافر الجهود بين السياسة الصناعية وسياسة البحث العلمي، من أجل تحقيق مشروع وطني للبحث العلمي أكثر طموحا، يستهدف مجالات جوهرية، من قبيل البيوتكنولوجيا والنانوتكنولوجيا، والاقتصاد الرقمي،

هابرماس في كتابه المعرفة والمصلحة بتيار المصلحة الذي يعلي من شأن العلوم التقنية على حساب المعرفة التأملية ذات الرهانات المجتمعية والتواصلية .

والحاصل أنه إذا كانت سيرورة الانتقال التنموي تراهن على المعرفة التقنية العملية، فإن سيرورة الانتقال النهضوي تحمل معاني المراهنة على الإنسان باعتبار طبيعته التكوينية المركبة، بما هي روح ووجدان وعقل وجسد، وهي الأبعاد التي تنجلي في الاحتياجات المجتمعية التي تعكس هذه الروح الإنسانية .

ولذلك نعتقد أن فلسفة التكامل المعرفي تستجيب بعمق لإحدى أبعاد سيرورة الانتقال النهضوي، أي البعد التعليمي المتعلق ببنية تكوين الجامعة، وإذا كان لفلسفة التكامل المعرفي حضور تاريخي في الحضارة الإسلامية على مستوى تكوين البنية وبنية التكوين معا، فإنها اليوم تجد حضورها ضرورة لا مناص منها في المناهج التربوية، مما يعني أن استعادة هذه الفلسفة ضمن مسلسل «إعادة تشكيل البنية التكوينية» للجامعة، سيسمح باستعادة عمقها الحضاري والتاريخي، وأيضا التفاعل مع التطورات المعرفية على المستوى الكوني، كما سيسمح منطقيا بتجاوز ثنائية الكوني والخصوصي في التعاطي مع المعرفة .

إن فلسفة التكامل المعرفي، تندرج ضمن الأعمال النظرية حول ما يسمى "تقاطع موضوعات العلوم والتي تحاول أن تنطلق من زاوية شمولية في النظرة للكائن المستهدف بالتكوين المعرفي، بحيث يصير التخصص في مجال معين لا يعني انعدام التكوين في مجالات أخرى، أقرب إلى ذلك المجال المتخصص، إذ لا شك أن هناك تقاطعا جوهريا بين الطب وعلم الاجتماع الطبي والانتربولوجيا الطبية، وعلم النفس (...)، وأيضا هناك تقاطع كبير بين تدبير الموارد البشرية وعلم السياسية أو علم الاجتماع ...

وحاصل القول، إن هذا التقاطع الموضوعاتي للعلوم والمعارف في بنية تكوين الجامعة على مستوى مضمونها العلمي والمعرفي والابستمولوجي، سيسمح بتحقيق رهانات أساسية؛ قوامها، الشمولية في الفهم والتفسير بما يستوعب التعددية في مستويات الواقع ومنطقه، وتتويج المعرفة النسقية وتجاوز الانغلاق في بنية التخصص، ثم تمكين البحث العلمي الجامعي من القدرة على التكيف والاندماج في التحولات المجتمعية الأساسية .

وهي الرهانات التي لا يمكن كسبها، إلا عبر إعادة النظر في تكوين بنية الجامعة، بما يستوعب النسق الهيكلي والمؤسساتي للجامعة الذي لا يعكس في العمق - حاليا - التركيبة المجتمعية والحضارية

خاتمة

من خلال ما سبق يمكننا الخروج بعدة نتائج أهمها:

✓ التكامل المعرفي يقتضي استحضار الرؤية التكاملية لعناصر الوجود، وإقصاء الرؤية الصراعية التي تجعل أحد مكونات الوجود أو بعضها في حالة صراع مستمر كصراع الإنسان مع الطبيعة. كما يقتضي التكامل المعرفي التكامل بين أدوات ومصادر المعرفة؛ إذ لا بد من الجمع بين الحس والعقل دونما مفاضلة فيما بينهما. ويقتضي أيضاً استحضار مبدأ وحدة الحقيقة؛ لأن العلم الواحد مهما بلغ وتطور فإنه لن يقدم إلا شذرات عن الحقيقة، لذلك وحدة الحقيقة تقتضي تعاون العلوم بشكل متفاعل ومتداخل لإدراكها وبالأخص العقل والوحي.

✓ التكامل المعرفي ضرورة من ضرورات العلم، وضرورة من ضرورات النهوض الحضاري.

✓ التكامل المعرفي يؤكد حاجة العلوم إلى بعضها بعضاً في نمو العلم وتقدمه من جهة، أو في تطبيقه وتوظيف مبادئه عملياً من جهة ثانية.

✓ ضرورة إعادة النظر في الحالة التعليمية السائدة وبالأخص علوم الشريعة باعتبارها الحاضن الأول للتكامل المعرفي، والتي أصبحت تقدم الإسلام في صورة تاريخية نمطية، يغلب عليها فهم أمور الدين ضمن حدود زمنية معينة؛ ولزوم الانتقال بما يتم تقديمه عن الإسلام ليصبح علوماً ترتبط بتوجيه وعي الإنسان المسلم بمهمته في الحياة، وسعيه في حركته في الواقع، لترتبط هذه العلوم بالواقع المعيش للأمة المسلمة، بما يمكنها من النهوض في مجالات الإنجاز المتميز والفاعلية الحضارية.

✓ التركيز على المرحلة التعليمية الابتدائية باعتبارها الأساس الأول نحو تجديد المناهج التربوية وفق مشروع التكامل المعرفي.

✓ البحث عن البديل المعرفي يُعد بداية الإصلاح والتجديد، وغيابه يعني غياب التكامل المعرفي.

¹ الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية، عز الدين العزماني، بتصرف وأصل هذه المقالة مداخلتة تقدم بها الباحث ضمن أشغال الملتقى العلمي الوطني لمنظمة التجديد الطلابي، حول موضوع "إصلاح التعليم با مغرب: الجامعة أول"، نظمت أيام 28، 29 أبريل 2008 بجامعة الراشدية وهي منشورة على الرابط:

✓ ظهور نتائج مشروع التكامل المعرفي بعيدة الأمد، ونجاحه يقتضي تضافر جهود العلماء
والمفكرين من كل التخصصات والشعب وبالأخص علماء الدين وعلماء التربية.

قضايا بيداغوجية وديداكتيكية في كتابات

الباحثين في التربية

-محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية-

تمهيد:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن التربية الحديثة عرفت عدة باحثين متخصصين، انطلقوا من فكرة أساسها تطوير الحقل التربوي، وإصلاح المنظومة التربوية المغربية، لتحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، والرقى بها نحو الأفضل. ولعل من البارزين في هذا المجال، والذين كان ولا يزال لهم الفضل في البحث والاجتهاد، والإفادة في مجال التربية وعلومها "محمد الدريج"، الذي ساهم بشكل كبير في العناية بالعلوم التربوية والاجتماعية؛ تنويرا وتعلّما وكتابة وتأليفًا، فضلت كتاباته منارا يهتدي بها الطلبة والباحثون والمدرسون.

وكان من أبرز ما ألفه كتاب رفيع القدر والمكانة، بديع الأسلوب وكثير النفع والإفادة، شمل مجموعة من المباحث المرتبطة بتحليل العملية التعليمية التعلمية، لقي تقديرا من الطلبة والمدرسين والمراقبين التربويين، وقد غدا دليلا تربويا للباحثين ومرشدا للمؤطرين يساعدهم على القيام بواجباتهم؛ كتابه "تحليل العملية التعليمية".

ونظرا لأهمية هذا الكتاب وقيمة مؤلفه، فضلت أن أذكر به وبالقضايا البيداغوجية والديداكتيكية التي يتناولها، لعل ذلك يفيد القارئ ويقربه من مكانة محمد الدريج ومكانة كتابه "تحليل العملية التعليمية".

إذا كان كل عصر يعرف علماء وخبراء يبذلون جهدا ويستفرون وسعا في الاهتمام بالمجال التربوي، فإن محمد الدريج من أشهر من اعتنى بهذا الجانب، ولعل كتابه "تحليل العملية التعليمية" خير دليل على ذلك، مما يفتح المجال لطرح إشكاليات كثيرة تتناسب ومضمون البحث، أوجزها في سؤال

مركزي واحد: ما القضايا البيداغوجية والديداكتيكية التي تناولها محمد الدريج في كتابه "تحليل العملية التعليمية"؟

إذا كانت البحوث تحدد بقيمتها؛ فإن هذا البحث هو الآخر اهتم بموضوع مهم تبرز قيمته في كونه يتناول بالبحث والدراسة والوصف مرجعا تربويا قيما، نظرا لعدم وجود بحث أو كتاب أو دراسة اهتمت بهذا الموضوع على وجه الخصوص.

يحاول هذا البحث تحقيق مجموعة من الأهداف والمقاصد التربوية، تتمثل بالأساس في تقريب الوصول إلى القضايا البيداغوجية والديداكتيكية التي تحدث عنها محمد الدريج في كتابه "تحليل العملية التعليمية".

تتنوع المناهج المعتمدة في الاشتغال على مناهج الخبراء وقضاياهم في كتبهم ومصنفاتهم، وبما أن الموضوع الذي نشتغل عليه يركز على القضايا البيداغوجية والديداكتيكية من خلال كتاب محمد الدريج "تحليل العملية التعليمية" فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي من خلال استقراء وتتبع هذه القضايا ووصفها كما هي في كتابه.

أولاً: مدخل مفاهيمي

- البيداغوجيا: كلمة "بيداغوجيا" *Pédagogie* إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته خاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي *Pédagogue*. والبيداغوجيا: هي مجمل الأنشطة التعليمية-التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين¹. ولا تدرس البيداغوجيا النظم التربوية، بل تفكر فيها بغرض مد النشاط التربوي للمدرس بأفكار موجهة. فالبيداغوجيا: نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من السيكلوجيا والسوسيولوجيا².

- الديداكتيك: علم التدريس أو فن التدريس أو منهجية التدريس أو تدريسية أو علم التعليم أو تعليمية أو التربية الخاصة...³ أو هو مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد في عملية التدريس⁴. وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لتحقيق كفاية أو اكتساب قدرات عقلية أو وجدانية أو حسية حركية⁵؛ فالديداكتيك لا تشكل حقلاً معرفياً قائماً بذاته أو فرعاً لحقل معرفي، بل هي شق من البيداغوجيا وتهتم بالجانب العملي في العملية التعليمية التعلمية.

- التعلم: هو نشاط يبديه الفرد في أثناء التعليم، أو التدريس بقصد اكتساب المعارف والمهارات، ويكون تحت إشراف المدرس وبدونه، ويعرف بأنه تعديل السلوك⁶.

وعرفه محمد الدريج بقوله: هو العملية التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، أو هو عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات¹.

¹ - المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط:1، 1427-2006، ص: 51

² - معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية 9-10، ص: 255.

³ - ديдаكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، يونيو 2009م، ص: 15.

⁴ - المفيد في التربية، محمد الصدوقي، (د.ط)، (د.ت)، ص 6.

⁵ - معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، م س، ص: 69، بتصرف.

⁶ - المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، دار المنهاج للنشر والتوزيع - الأردن، ط: 1، 1434هـ/2013م، ص: 262.

- **التعليم:** كل نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، وهو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي-تعليمي.²

- **العملية التعليمية:** كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، والتأثير المقصود هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بطريقة تجعل من الأشياء و الأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد؛ وتنحصر العملية التعليمية في أربع مراحل:

مرحلة التنظيم: ويتم فيها تحديد الغايات العامة والخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة؛

مرحلة التدخل: أي تطبيق إستراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم؛

مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل البيانات؛

مرحلة التقويم: وفيها يتم تقويم المراحل كلها بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.³

- **تحليل العملية التعليمية:** هي الدراسة التحليلية التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التعليم داخل المؤسسات المدرسة ومؤسسات التكوين... وتقتصر الدراسة على محاولة تفكيك ظاهرة مشخصة من صلب الواقع المدرسي وهي ظاهرة القسم أثناء إنجاز المدرس.⁴

ثانيا: نبذة عن الكاتب والكتاب

- **نبذة موجزة عن الكاتب:**

¹ - تحليل العملية التعليمية -مدخل إلى علم التدريس-، محمد الدريج، كلية علوم التربية، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، (د.ط)، 1994، ص 13.

² - تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 13 بتصرف.

³ - نفسه، ص 14 بتصرف.

⁴ - نفسه، ص 15 بتصرف.

- في هذا المبحث الأول سنشير إلى نبذة مختصرة حول محمد الدريج، وذلك في النقاط الآتية:¹
- ولد محمد الدريج سنة 1949 بمدينة تطوان.
 - حصل على إجازة في الفلسفة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سنة 1970.
 - حصل على شهادة الدروس المعمقة سنة 1972.
 - أحرز على دكتوراه السلك الثالث من كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل سنة 1982.
 - حصل على دكتوراة الدولة في علوم التربية سنة 1993 من جامعة مدريد بإسبانيا.
 - أستاذ باحث في علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط .
 - انضم إلى اتحاد كتاب المغرب في ماي 1991.
 - مختص في مشكلات الأطفال والمراهقين.
 - رئيس وحدات البحث والتكوين منها : وحدة "الطفولة المبكرة" ووحدة "إعادة تربية الجانحين" بكلية علوم التربية.
 - خبير لدى العديد من المنظمات الدولية مثل الايسيسكو واليونسكو.
 - المدير المسئول عن عدد من المجلات التربوية والدوريات من مثل:
 - ✓ "الدراسات النفسية والتربوية".
 - ✓ "دفاتر في التربية".
 - ✓ "سلسلة المعرفة للجميع".

¹ - ينظر: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علي للمنهاج المندمج ، محمد الدريج، منشورات رمسيس - الرباط، سلسلة المعرفة للجميع، شتنبر 2004م، (خلفية الكتاب)، بتصرف.

- موقع: <https://altibrah.ae/author/1555> ، بتصرف.

- مؤسس ومنظم للعديد من المؤتمرات العلمية (وطنية ودولية) من مثل : -المهرجان الوطني للقراءة ؛ -المناظرة المتوسطة للطفولة".

- له العديد من المؤلفات التربوية العلمية نذكر منها:

✓ "تحليل العملية التعليمية".

✓ "التدريس الهادف".

✓ "الكفايات في التعليم".

✓ "المعايير في التعليم".

✓ "مدخل إلى علم التدريس".

✓ "تطوير مناهج التعليم".

✓ "مشروع المؤسسة والتجديد التربوي".

✓ "المنهاج المندمج".

✓ "الأطفال في وضعية صعبة".

✓ "الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي".

✓ "النموذج التناوبي المندمج"...

- ساهم في حقل التربية وعلومها إضافة إلى مؤلفاته بمجموعة من المقالات والدراسات والأبحاث التربوية والعلمية.

- له العديد من المشاركات الدولية والوطنية في المجال التربوي خاصة.

- وصف الكتاب:

قبل الشروع في إبراز القضايا البيداغوجية والديداكتيكية التي أوردها محمد الدريج في كتابه "تحليل العملية التعليمية" لا بد من عرض وصف للكتاب مع بيان أهميته العلمية.

ففي الوصف يمكن القول أن هذا الكتاب من الحجم المتوسط لا من الكتب الكبيرة والمجلدات العلمية التي تتألف من أكثر من جزء واحد، ولا من الكتب الصغيرة التي تتناول بعض المقالات والدراسات والأبحاث المختصرة التي تجمع في كتاب صغير الحجم؛

لذلك فالكتاب متوسط الحجم طولا وعرضا، بلغت عدد صفحاته تقريبا 250 ورقة باستعمال خط صغير الحجم ومسافة عادية بين الأسطر؛

وقد وسمه محمد الدريج بعنوان مناسب لمضمون الكتاب ومحتواه: "تحليل العملية التعليمية – مدخل إلى علم التدريس"، وهو من منشورات كلية علوم التربية، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم بالرباط، سنة 1994، صمم غلافه الأستاذ عبد الإله المتمر، تحت رقم الإيداع القانوني: 1991/239، وقد طبعته مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء.

يقول محمد الدريج في مقدمة كتابه بخصوص عنوان الكتاب: "...إن حرصنا على إبراز هذا التخصص وترسيخه جعلنا نضيف إلى عنوانه الأصلي –تحليل العملية التعليمية- عنوانا فرعيا وهو – مدخل إلى علم التدريس-".¹

ويصنف كتاب "تحليل العملية التعليمية" من حيث النوع إلى قائمة البحوث التربوية التي اهتمت بمعالجة القضايا التربوية والتعليم، لكونه تناول دراسة تحليلية لمكونات العملية التعليمية وعرضا تركيبيا لأهم النتائج والبحوث العلمية المنجزة حديثا في مجال علم التدريس.

وهو ما قرره المؤلف بقوله: "ولا بأس أن نذكر بما سبقت الإشارة إليه في مقدمة الطبعة الأولى، من أن هذا المؤلف يندرج ضمن ما يعرف بالديداكتيك (علم التدريس)".²

وقد افتتح المؤلف كتابه بتقديم ومقدمة للطبعة الأولى، ثم قسمه إلى أربعة فصول:

¹ - تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 03.

² - نفسه.

حيث خصص الفصل الأول للحديث عن تحليل العملية التعليمية في مدخل مستقل، شمل تعريفات أولية من قبيل: العملية التعليمية وتحليل العملية التعليمية. ثم الصعوبات التي تعترض تحليل العملية التعليمية، إضافة إلى بعض النماذج حول تحليل العملية التعليمية: النموذج التكويني (نموذج تكوين الشخصية)، والنموذج الإعلامي، ونموذج التحليل الديدانكتيكي، ونموذج تحليل النشاط التربوي.

وفي الفصل الثاني ركز على مكونات العملية التعليمية، من خلال التعرض للأهداف التربوية بذكر المحاولات الأولى لتحديد الأهداف ونشأة نموذج التدريس الهادف، وتصنيف الأهداف التربوية (مصنف بلوم للأهداف العقلية-المعرفية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، والصياغة الإجرائية للأهداف التربوية (الأهداف العامة، الأهداف الوسطى، الأهداف الخاصة: من الأهداف الصنافية إلى الأهداف الخاصة، أمثلة عن الانتقال من الأهداف الصنافية إلى الأهداف الإجرائية، قواعد الصياغة الإجرائية للأهداف، مزايا الصياغة الإجرائية للأهداف). ثم انطلق من سؤال: من أين ينبغي أن نبدأ؟ وكيف يمكنني أن أدرس؟ وضعية العمل الديدانكتيكي (محتويات التعليم، وطرائق التدريس، عملية التعلم، الوسائل الديدانكتيكية). وتعرض أيضا للتقويم التربوي في العناصر الآتية: التقويم والأهداف، التقويم والقياس، أغراض التقويم، أنواع التقويم، تقنيات التقويم ووسائله.

وفي الفصل الثالث من الكتاب عالج فيه ملاحظة القسم في علاقتها بتحليل العملية التعليمية من خلال: التعريف بالملاحظة العلمية، والملاحظة والتجربة، وأنواع الملاحظة، وصعوبات الملاحظة، وتسجيل الملاحظة، ثم انتقل مباشرة لتعريف ملاحظة القسم وبيان أنواعها وأغراضها والإعداد لها وشروط الإنجاز، ليقف مع شبكات ملاحظة القسم (شبكة دولندشير وباير لتحليل وظائف المدرس، سلم ملاحظة وتقويم الدروس، نظام روبرسون لتقويم التدريس، شبكة فلاندرس لتحليل التفاعلات داخل القسم).

أما الفصل الرابع والأخير فخصصه لقضية التعليم المصغر من خلال بيان نشأته ومعناه وأسس وأهدافه، ووصف الطريقة، ومخبره وتجهيزاته؛ ليختمه بتجارب وتطبيقات (تجربة شعبة علم التدريس التجريبي، تجربة كلية علوم التربية).

والكتاب من حيث اللغة والأسلوب كتاب بديع اللغة جميل الأسلوب ثقل العبارات قيم المحتوى واسع المضمون، تربوي التخصص، واضح الأفكار...

شمل في طياته بعض المصادر والمراجع العربية والأجنبية في بعض الصفحات فقط على شكل إحالات دون تخصيص فهرس خاص بها، وأغلبها مصادر أجنبية.

ومن حيث الفهارس العامة فالكتاب يقتصر على فهرس للمحتويات في آخره يوضح فيه الخطة التي اعتمدها المؤلف في الكتاب.

ومن حيث التصميم الكلي للكتاب فهناك تناسق كبير بين الأبواب والفصول، لكون القضايا البيداغوجية والديداكتيكية الواردة فيه تدرج جميعها تحت تحليل العملية التعليمية.

- أهميته العلمية:

يعتبر كتاب "تحليل العملية التعليمية" للدكتور محمد الدريج، من أبداع الكتب التي اهتمت بقضايا التربية والتعليم، لكونه عبارة عن دراسة تحليلية لمكونات العملية التعليمية حيث عرف بالمستجدات التربوية من أجل تطوير الحقل التربوي وإغنائه بما يوافق عملية التدريس والتعليم في تلك الفترة، وكان هدفه إفادة المدرس والمراقب التربوي والمستعد لمزاولة هذه المهنة.

وقد أكد ذلك محمد الدريج بقوله:

"هذا الكتاب دراسة تحليلية لمكونات العملية التعليمية وعرض تركيبي لأهم نتائج البحوث العلمية المنجزة حديثا في مجال علم التدريس. يهدف إلى التعريف بالمستجدات التربوية قصد إغنائها وتطويرها وتطبيقها عند الضرورة كما يهدف إلى تسيير سبل إدراك الواقع التعليمي في أدق تفاصيله. وفهم طبيعة النشاط التربوي في بعده النظري والعملي. مما قد يساهم في توفير أجواء النقاش والحوار حول العديد من القضايا التي تشغل بال الباحثين وعلماء التدريس من مثل: النماذج التعليمية، الأهداف التربوية، أشكال وطرق العمل الديداكتيكي، التقويم التربوي، ملاحظة القسم، شبكات تقويم الدروس وتحليل التفاعلات، التعليم المصغر. وهذا الكتاب وإن كان يساير بعض ما يدرس في كلية علوم التربية والمركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم وفي غيرها من مؤسسات تكوين الأطر إلا أنه يمكن أن يفيد المدرسين والمراقبين التربويين وكل من يتهيأ لمزاولة مهنة التدريس".¹

ولقد لقي هذا الكتاب إقبالا كبيرا لدى المهتمين بمجال التربية والتعليم لمكانته ومكانة مؤلفه العلمية، وهو ما دفع صاحبه لإعادة طبعه وإدخال تعديلات تتعلق بالشكل والمضمون وإضافة قضية بيداغوجية مهمة وهي التعليم المصغر؛

¹ - تحليل العملية التعليمية، م.س، (ينظر خلفية الكتاب).

يقول محمد الدريج: "شجعنا ما عرفه هذا الكتاب من إقبال في الأوساط التربوية والتعليمية وما لقيه من تقدير لدى زملائنا الطلبة والمدرسين والمراقبين التربويين، على إعادة طبعه بعد إدخال تعديلات مست جل مواضيعه شكلا ومضمونا، وبعد إضافة فصل كامل عن التعليم المصغر كأحدث أسلوب لإعداد المدرسين. وغدا هذا الكتاب دليلا تربويا ينهل منه كل من الطالب المتهيء للتعليم والمدرس والباحث والمؤطر على حد سواء، فكان لهم خير معين في مهامهم وخير مرشد لقيامهم بواجباتهم. مما هيا على مر السنين، لظهور وانتشار العديد من الأفكار والنماذج والتقنيات والتي أصبحت تؤثر بشكل فعال في مجال علم التدريس ببلادنا".¹

ومما يبرز كذلك الأهمية العلمية لكتاب "تحليل العملية التعليمية"، ما ذكره المؤلف عند حديثه عن الأسباب الداعية إلى التذكير بهذا التخصص، حيث أشار إلى أن الكتاب حاول تضمين وعي واضح وصريح يحقق الاستقلالية الخاصة لعلم التدريس، ورسم حدود هذا العلم بما يضمن انفصالها وتقاطعها مع فروع التربية الأخرى؛

يقول محمد الدريج: "هذا ويعود إلحاحنا على التذكير بهذا التخصص إلى عدة أسباب، لعل من أهمها مدى الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان. إذ ما تزال تؤلف كتب وترد علينا أخرى من العالم العربي وغيره في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا وصريحا باستقلاليتها، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف فيه. فنلاحظ أنها ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها ما يذكر التربية العملية أو التربية الخاصة أو التربية الميدانية أو التطبيقية... وغيرها من الأسماء، مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها. هذا فضلا عن وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن التدريس باعتباره فنا، ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة. لذلك فإننا نعتقد أنه قد حان الوقت لأدراك حدود هذا العلم في انفصالها وفي تقاطعها مع بقية فروع التربية".²

¹ - نفسه، ص 03.

² - تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 03.

ثالثاً: قضايا بيداغوجية وديداكتيكية من خلال كتاب "تحليل العملية التعليمية"

يتميز كتاب محمد الدريج بمعالجته لمجموعة من القضايا البيداغوجية والديداكتيكية، وهي قضايا أكثر أهمية لموقعها الأساسي في الحقل التربوي والديداكتيكي خصوصاً، ولحاجة المهتمين لها نظراً للإشكالات التربوية التي تشغل بال الباحثين والممارسين والمشتغلين بالتربية وعلومها، ولعل من أهم القضايا التي تناولها الكتاب بالبحث والدراسة والتحليل والتفصيل المناسب لمضمون الكتاب ومحتواه، ما عبر عنه بقوله: "...مما قد يساهم في توفير أجواء النقاش والحوار حول العديد من القضايا التي تشغل بال الباحثين وعلماء التدريس من مثل: النماذج التعليمية، الأهداف التربوية، أشكال وطرق العمل الديداكتيكي، التقويم التربوي، ملاحظة القسم، شبكات تقوم الدروس وتحليل التفاعلات، التعليم المصغر".¹

لذلك سنحاول التعرض لهذه القضايا بما قد يوفي الموضوع حقه والمبحث مستحقه، وذلك في الآتي:

- النماذج التعليمية:

حينما تحدث المؤلف عن النماذج التعليمية، أشار في بداية الأمر إلى التعريف بالنموذج واعتبره أداة مفاهيمية ومنهجية توجه الباحثين في دراساتهم. من خلال لجوئهم إلى النماذج لوصف وتحليل العملية التعليمية نظراً لافتقارهم لنظرية شاملة للتعليم؛

كما أنه ميز بين النموذج والنظرية وإن كانت هناك علاقة بينهما في كون النموذج يكون محملاً بحقائق مثبتة في نظرية ما. لأن النظرية تعني نسقا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات المنسجمة منطقياً وغير متناقضة وترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعة أو المجتمع. بينما النموذج هو الأداة التي تساعد على وضع وصياغة النظرية. وهو تمثل مبسط لمجال من مجالات الواقع ويتميز بخاصية الاختزال والتركيز والاكتشاف.²

¹ - تحليل العملية التعليمية، م.س، (ينظر خلفية الكتاب).

² - نفسه، ص 23 بتصرف.

ثم بعد ذلك عرض أربعة نماذج لوصف وتحليل العملية التعليمية، وسنوضح هذه النماذج في الآتي:¹

- النموذج التكويني (نموذج تكوين الشخصية):

ذكر المؤلف أن أصوله ترجع إلى البيداغوجيا الفلسفية المرتبطة بتقاليد علوم الفكر وعلوم الإنسان التي نشأت في ألمانيا أواخر القرن الماضي، وكان تيار هذه البيداغوجيا ينظرون إلى الديدكتيك باعتباره أداة لتكوين شخصية الأفراد. من خلال التركيز على الأهداف ومحتويات المواد الدراسية والعناية بالمدرس والطرق والأساليب الديدكتيكية لضمان تكوين شخصية المتعلم ووحدة الثقافة المجتمعية. وقد وجهت له ملاحظات لتركيزه على القضايا الفكرية والفلسفة.

- النموذج الإعلامي:

وهو نموذج يشبه النماذج المستخدمة في السيبرنطيقا التي تعتبر التعلم استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة مع إغفال المدرس والتلاميذ والمادة الدراسية والحديث عن المرسل والمستقبل والارسالية والأخبار والمعلومات.

- نموذج التحليل الديدكتيكي:

يقترن بالباحث الهولندي فان خلدنر منذ سنة 1965، والذي حدد مكونات العملية التعليمية في الأهداف ونقطة الانطلاق ووضعيات العمل التعليمي وضبط النتائج.

- نموذج تحليل النشاط التربوي:

نموذج سواريس الذي ربط عناصر النشاط التربوي بالعلوم التربوية، من خلال تضمينه جوانب أساسية وهي الغاية والفرد والمجال والمحتوى والطريقة. انطلاقاً من فلسفة التربية وسيكولوجية التربية والسوسيولوجيا ومختلفة العلوم المقررة بدءاً بالفلسفة وانتهاء بالرياضيات والمنهجية التربوية التي تحقق الأهداف المحددة.

¹ - نفسه، ص 27-33 بتصرف.

بعد عرض هذه النماذج التعليمية التي أشار إليها محمد الدريج والتي تعتمد في وصف وتحليل العملية التعليمية يمكن القول أن النموذج الأول الذي وسمه بالنموذج التكويني يفتقر إلى وضوح الرؤية التربوية نظرا لكونه يستند إلى خلفيات غير واضحة، وغير مهتمة بالعناصر المكونة للعملية التعليمية، مع أن الكثير من منطلقاتها، قد أثبتت خطأها المعطيات والنظريات الحديثة في علوم النفس والتربية والبيولوجيا والفيسيولوجيا، الأمر الذي أدى بهذا النوع من الأنظمة التكوينية إلى استهلاك الوقت وهضار الطاقات والأموال، واستنزاف الجهود دون الوصول إلى تكوين الفرد النجاح الفعال.¹

كما أن النموذج الإعلامي كذلك يفتقر هو الآخر إلى الرؤية التربوية لاعتماده على استقبال المعلومات وإنتاج الجديد منها وإغفال الدور الأساس للعناصر المكونة للعملية التعليمية والتي تشكل المثلث الديداكتيكي التربوي للعملية التعليمية.

أما نموذج التحليل الديداكتيكي وتحليل النشاط التربوي، فقد اختص المؤلف بهذه التسمية، ويمكن التعبير عنهما بتحليل الفعل الديداكتيكي، وهذا من أهم أسس العملية التعليمية مهما اختلفت الإجراءات البيداغوجية المتخذة والمناهج التربوية المطبقة وطرائق التدريس المتبعة والإيديولوجيات السياسية الموجهة للمنظومة التربوية.²

● الأهداف التربوية:³

اعتبر المؤلف الأهداف التربوية من أهم خطوات تحليل العملية التعليمية وضبط مكوناتها، لكون التحليل يشمل ما هو نظري والمتمثل في النظريات المرتبطة بالمثل والقيم التربوية (فلسفة التربية)، وما هو تطبيقي عملي والمتمثل في الهدف المراد تحقيقه.

وذكر أنه نظرا لاختلافات المدرسين في الأهداف التربوية بل وغيابها عند البعض ممن قد تتحقق فيهم الكفاءة المهنية، لا بد من تحديد أهداف واضحة ومتفق عليها لصياغة تقويم جيد للعملية التربوية.

¹ - ينظر: https://lahodod.blogspot.com/2015/03/blog-post_50.html

² - راجع امحمد وبوهادي راجع، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة عمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة ابن خلدون تيارت، المجلد 5، العدد 1، 2021م، ص 46 بتصرف.

³ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 37-75 بتصرف.

فكانت المحاولات الأولى لتحديد الأهداف (بعبارات إجرائية وسلوكية قابلة للملاحظة والقياس) ناتجة عن مجموعة (شيكاغو) من السيكولوجيين المهتمين بالتقويم التربوي والاختبارات المدرسية بعد اجتماعهم في مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا سنة 1948.

وكان من أول من دعا إلى تعيين أهداف التعليم "رالف تيلر" في كتابه "أساسيات المناهج" ترجمه إلى العربية أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر سنة 1962. حيث أشار إلى ضرورة الرجوع إلى أهداف نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة للتحقق من أساليب التعليم وأساليب الامتحان.

وقد عرفت نظريته هذه قبولا كبيرا في الأوساط التربوية والتعليمية، فظهرت مصنفات تهتم بهذه النظرية مثل مجموعة شيكاغو التي اعتبرت الأهداف أساسا لتنظيم التربية. وقد انتشر ذلك في أمريكا وأروبا، ثم انتشرت السلوكية التي سادت في التعليم والمناهج وعلم النفس والتقييم والاقتصاد والصناعة... ثم انتقلت إلى المغرب بفضل البعثات التي تكونت ببلجيكا (أساتذة كلية علوم التربية) خاصة على يد الأستاذ فان دفيلد الذي طور الأهداف التربوية على غرار صناعة بلوم لتلائم خصوصيات التعليم البلجيكي.

ثم أشار المؤلف إلى صناعات هذه الأهداف حيث ذكر أن جماعة شيكاغو قسمت مجالات التصنيف إلى المجال العقلي المعرفي والمجال الانفعالي والمجال السيكو-حركي أو الحسي-الحركي. أما بلوم فقد حدد الصناعات في الآتي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم¹.

كما وقف المؤلف عند الصياغة الإجرائية للأهداف التربوية والتي تقتضي الانتقال من الأهداف العامة إلى الخاصة مروراً بالأهداف الوسطى، حيث ذكر أن الأهداف العامة تقع في مستوى تجريدي أعلى من الأهداف الخاصة وهي صياغات مجردة تتعلق بالتغيرات المرجو إحداثها في الفرد وقابليته وتحتمل تأويلات كثيرة وتكون مصدرا لأنشطة تعليمية جد متنوعة، كما أنها تتفرع إلى الغايات والأغراض. بينما الأهداف الوسطى تقع بين الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة من حيث مستوى العمومية والتجريد. أما الأهداف الخاصة هي الأهداف السلوكية أو الإجرائية وتكون مصاغة بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيتملكها في نهاية التعليم. لذلك فالأهداف لها قواعد لتكون مصاغة صياغة إجرائية وهي أن تتضمن الصياغة النتائج التي سيحصل

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 46-55 بتصرف.

عليها المتعلم ووصفا للظروف والشروط ذات الدلالة والمتوقع إحاطتها ومرافقتها للنتائج والانجازات واشتمالها على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح والبدال على حصول قدر معين من الهدف.

يمكن القول إن الأهداف تركز عموما على ما هو معرفي تتمثل في الأهداف المعرفية التي تهتم بالقدرات العقلية الذهنية، كما صنفها بلوم في مستوى المعرفة (التذكر، الحفظ)، والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وتركز أيضا على ما هو مهاري (الحس-حركي) والذي يتعلق بالمهارات الحركية المتمثلة في العمليات المرتبطة بحركة الجسم، مثل: الكتابة والتحدث والملاحظة... ثم المجال الثالث وهو المجال الوجداني (الأهداف الوجدانية) والتي تهتم بالاتجاهات والمشاعر والأحاسيس والقيم...¹

• أشكال وطرق العمل الديداكتيكي:²

انطلق المؤلف من سؤال: من أين ينبغي أن نبدأ؟ باعتباره من أهم عناصر العملية التعليمية، كما هو الشأن في نموذج التحليل الديداكتيكي لفان خلدن الذي خصص لنقطة الانطلاق حيزا هاما وربطه بالأهداف مباشرة. ومن الذين اهتموا بهذا الجانب علماء النفس والتربية (معرفة الطفل وفهم مراحل نموه وشخصيته وعلاقة ذلك بالمواد الدراسية ومحتوياتها وربط الأهداف بالمستوى السلوكي لشخصيته).

ومن هنا أشار إلى ضرورة معرفة المدرس مجموع المعطيات الشخصية والاجتماعية والمدرسية للتلاميذ لتحديد المنطلق الذي يقيس عليها أهدافه. دون التعمق في معرفة مختلف مظاهر حياة التلميذ السيكولوجية والسوسيولوجية والطبية...ويمكنه الاستعانة بأهل الخبرة في المجال النفسي والتوجيه التربوي والمهني المراد توفرهم في جميع المؤسسات التعليمية والنيابات الإقليمية للوزارة، كما عليه مناقشة ذلك مع زملائه وأولياء أمور التلاميذ والرجوع إلى ملفاتهم لمعرفة مختلف المعوقات التي تؤثر على السير العادي لعملية التعلم؛ وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة بشكل عام.

وعند حديثه عن ذلك أشار إلى أربعة متغيرات أساسية تغطي نقطة البداية، حصرها في: التلاميذ وما يتعلق بمراعاة ذكائهم ووضعيتهم الاجتماعية ومستوى تمكثهم وسلوكهم الاجتماعي...، والمدرس

¹ - التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د.ط)، 2006م، ص 24 بتصرف.

-الدليل المختصر في علوم التربية والبيداغوجيا، ياسين سليل، (د.ط)، (د.ت)، ص 31، بتصرف.

² - نفسه، ص 81 وما بعدها بتصرف.

وإمكانياته المهنية وقابليته التعليمية وميولاته وقيمه...، والقسم ومجموعة التعلم (عدد التلاميذ وطريقة تنظيمهم ودينامية الجماعة...)، والمدرسة (البرنامج، المقررات، استعمال الزمن، نظام الإدارة...).

ثم انتقل المؤلف للحديث عن وضعية العمل الديداكتيكي، من خلال سؤال آخر وهو: كيف يمكنني أن أدرس؟

وذكر أن ذلك يندرج في خطاطة فان خلد، ويمكن توضيح ذلك في الآتي:

- محتويات التعليم: كيف أختار وأنظم المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية عنصرا مهما من عناصر التربية التعليمية، فالتعليم يمارس من خلال محتويات المواد الدراسية لتحقيق أهداف عامة وخاصة. بالإضافة إلى سلوك التلميذ ومستواه عند بداية التعليم.

وعرف محتوى التعليم بكونه كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة. وهو مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية...¹

وأكد على أن الأنماط التقليدية كما في نموذج كلافي تولى المحتوى عناية خاصة على حساب الوسائل والطرق التربوية. ويتم اختيار المواد بناء على التقسيمات والتعاريف الموجودة أصلا في هذه المواد وفي مختلف العلوم. وقد بدأت بعد ذلك في السنوات الأخيرة محاولات اختيار المواد الدراسية وتنظيمها لتكون أكثر انسجاما مع الأهداف المرسومة ومع وتيرة التقدم العلمي (التركيز على حقائق علم النفس النمائي ونظريات التعلم...).

- طرق التدريس: ما هي أشكال العمل الديداكتيكي؟

وهي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة، قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة.²

فلا بد من التداخل بين عمل المدرس ونشاط التلميذ. ومن أشكال العمل الديداكتيكي:¹

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، ص 88 بتصرف.

² - نفسه ص 90 بتصرف.

1. الأشكال الإلقائية وهي الطرق التي تعتمد على العرض والإلقاء وهي تبدأ بالمعلم وتنتهي بالتلاميذ.

ومن ذلك طريقة هاربارت التي اعتبرها أحمد مختار عضاضة طريقة استقرائية استنباطية لأنها تقود التلاميذ إلى معرفة الحقيقة بطرق البحث والاستقراء والاستنباط (الانطلاق من الجزء إلى الكل)، واعتبر الطريقة الاستقرائية صالحة لتلاميذ المدرسة الابتدائية لأن المعلم ينتقل مع التلاميذ من الجزء إلى الكل، أما الطريقة القياسية الاستنتاجية ينتقل فيها المدرس من الكل إلى الجزء، فلا يعتمد على التلاميذ في البحث والتحليل بل يقوم بذلك بنفسه وهو يصغون إليه. لذلك لا بد من الجمع بين الطريقتين لأن التلاميذ بحاجة إلى الاستقراء والقياس حتى ترسخ القاعدة في الذهن.

ومن الخطوات التي وضعها هاربارت لطريقته: المقدمة أو التمهيد والعرض والربط والاستنباط والتطبيق.

وقد عرفت انتقادات كثيرة باعتبارها تقليدية تركز على المدرس فقط. لكن لا يمكن الاستغناء عنها لأن كثيرا من المواقف يحتاج المدرس إلى الخطاب الإلقائي في الشرح. وقد اعتبرها البعض طريقة مناسبة لكونها تشوق التلاميذ وتثير انتباههم خصوصا إذا كانت للمدرس صفات متميزة تمكنه من إثارة التلاميذ وتشويقهم في الدرس.

وهذا يندرج ضمن بيداغوجيا المحتوى التي تعتبر بيداغوجيا نمطية في التدريس تركز على الشحن والاسترجاع والحفظ والإلقاء، يكون المدرس فيها مسيطرا على العملية التعليمية وهو محورها وأساسها، بينما المتعلم مجرد متلق للمعلومة يحفظها ويعيد استرجاعها أثناء عملية التقويم.²

2. أشكال الحوار: من أهمها الحوار الحر (المناقشة الحرة)، والحوار السقراطي.

ففي الأول يكون واحدا من التلاميذ مسيرا للحوار لشد الانتباه، بينما في الحوار السقراطي يلعب المدرس دور المنشط والموجه للحوار ويركز على أسلوب وضع الأسئلة (اختبارية، تفكيرية) واستدراج التلاميذ للإجابات الصحيحة.

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، ص 92-100 بتصرف.

² - مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، ط:1، 1443هـ/2022م، ص 25 بتصرف.

وتعتبر الطريقة الحوارية هي طريقة تدريسية تعمل على قيام الأستاذ بإدارة الحوار حول المواقف التدريسية بهدف استدراج المتعلمين إلى التوصل إلى معطيات و معارف و معلومات جديدة، و هي طريقة واسعة الاستعمال ترجع تاريخيا إلى سقراط، و تقوم هذه الطريقة على خلق علاقات تفاعل عمودية مع المتعلمين من أجل الوصول إلى الهدف المتوخى، انطلاقا من تفعيل أسلوب الحوار¹.

3. أشكال البحث: وهي الطرق التعليمية التي تشجع التلاميذ على المبادرة والإبداع من خلال القيام بأبحاث ترتبط بتكوينهم، ومواجهة المشاكل وحلها. وتسمى بطريقة المشاكل أو التعيينات.

وهي كل نشاط تحفيزي يجعل المتعلم أمام موقف ومشكلة، يدفعه للاجتهاد من أجل معالجة المشكل والوصول إلى الحل المناسب.² كما أنها طريقة تعليمية تعليمية تقوم على أساس الاشتغال بوضعية مشكلة تتضمن لغزا محيرا وصعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة حولها مما يجعله يشعر بالحيرة ويبدل جهدا ويستفرغ وسعا من أجل الوصول إلى الحل.³

4. عمل المجموعات: تحتاج بعض المشاكل التي تواجه التلاميذ إلى أبحاث جماعية تجعل منهم يدركون المشكلة ويوزعونها بينهم من أجل الوصول إلى المعرفة الجماعية.

فالعامل داخل المجموعات يجعل المتعلم يدرك أن المعرفة ليست خاصة به فقط بل يجب أن تكون مشتركة وموزعة بين الجميع، بحيث يصبح شعاره: "أهيب إمكانياتي وأقدم نجاحي للآخرين"، فالمجموعة بنك للمعلومات ومنبع للطاقة والحيوية، وقدرة تخزين المعلومات داخل المجموعة تفوق بكثير المقدرة الفردية.⁴

- عملية التعلم: ما هي تمارين التعلم ومختلف التطبيقات التي سأوجه إليها التلاميذ؟

¹ - معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، لمحمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، (د.ط)، 2011م، ص 66.

² - مصطلحات تربوية وديداكتيكية، م.س، ص 14 بتصرف.

³ - نفسه، ص 53 بتصرف.

⁴ - ينظر: ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، ط:1، 2020م، ص 67 بتصرف.

فالتعلم لا ينحصر في المواضيع الدراسية بل بضرورة التعلم وكل ما يكون سلوك الفرد المميز له ويشمل ما هو موروث بيولوجيا وما اكتسبه بفضل احتكاكه ببيئته.¹

وقد تعددت النظريات التي تحاول تفسير طبيعة التعلم مثل النظرية الربيطية لثورندايك التي تعتمد على التعلم بالمحاولة والخطأ، وأساس التعلم فيها الربط بين الانطباعات الحسية ودوافع العمل. ونظرية الارتكاس الإشراطي أو الفعل المنعكس الشرطي لبافلوف وعليها بنى واطسن وأتباعه علم النفس السلوكي. ثم النظرية الجشططية (من روادها روتايمر وكوهل) التي تقدم التفسير الإدراكي للتعلم. وتقوم نظريات التعلم على المثير والاستجابة (كنظريات ثورندايك وسكينر) ونظريات الاستبصار والعرفان (طولمان والمدرسة الجشططية ونظرية لوين).²

- الوسائل اليداكتيكية:

تعتبر الوسائل اليداكتيكية مهمة جدا في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، كما أنها تضيف حيوية للمواد الدراسية وتجعلها ذات قيمة وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق. لذلك إن استحسن المدرس توظيفها يكون تعليمه مشوقا. وهي تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته (الأشكال والألوان...).

فهي بذلك تساعد على فهم الجوانب الغامضة للدرس لأن الألفاظ قد لا تفي بالمراد؛ وتنقل الدرس من إطار التجريد إلى الإطار الملموس؛ وتضفي الواقعية على التعلم اللفظي؛ وتنمي روح الملاحظة لدى المتعلم؛ وتدفع المتعلم لاستعمال مختلف الحواس؛ وتستثير اهتمام المتعلم وتحفزه على متابعة الدرس؛ وتجلب الانتباه لأطول مدة ممكنة مع إقصاء الملل والكلل وتقليل الضجر لدى المتعلمين؛ وتوصل إلى الهدف بأيسر جهد وأكبر فائدة؛ وتؤثر بسرعة في العواطف والاتجاهات والمواقف؛ وتسهم في تحسين أسلوب ومستوى التعليم؛ وتربط المدرسة بالحياة...³

- التقويم التربوي:⁴

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 102 بتصرف.

² - ينظر: الدليل المختصر في علوم التربية والبيداغوجيا، ياسين سلين، ص 34 وما بعدها، م.س، بتصرف.

³ - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. ص: 22 - 23، بتصرف

⁴ - ينظر تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 110-116 بتصرف.

يعتبر التقويم عملية تربوية، تستهدف الكشف عن مواطن القوة، وعن التعثرات التي ينبغي تجاوزها، وتمكن المدرس من اتخاذ قرارات ملائمة ودقيقة بشأن تفعيل كفايات المتعلم وتطويرها، وتدعيم خبراته ومكتسباته.¹ وهو الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف لدى المتعلمين، ومراقبة مستواها لدى كل متعلم وإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة.² كما أنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة.³

وقد بين المؤلف أن التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائما، لأن العمليات المستهدفة فيه غير ملموسة، وقد تقدمت الدراسات النفسية والتربوية في علم التدريس لتحسين أساليب الملاحظة والقياس وأنظمة التقويم والاختبارات، وسيتم توضيح ذلك في الآتي:

- التقويم والأهداف:

ربط فان خلد التقويم بالأهداف وبوضعية العمل اليداكتيكي، لكونه يحدد درجة حدوث التغيرات السلوكية للتلاميذ التي تحققها الأهداف التربوية. فهو بذلك عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية.

- التقويم والقياس:

يبحث القياس التربوي في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية...، أما التقويم فيرتبط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية، وبالتالي فالقياس يسعى لضبط عوامل البيئة التعليمية للحد من تأثيرها غير المقنن على إنجاز التلاميذ.

- أغراض التقويم:

¹ - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص 19.

² - الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، محمد الدريج، منشورات رمسيس - الرباط، سلسلة المعرفة للجميع، (د.ط)، شتنبر 2004م، ص: 173 بتصرف.

³ - معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د. حامد عمار، ط:1، 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية، ص 136.

يمكن تلخيصها في الآتي:

معرفة مستوى التلاميذ من خلال تحديد نقطة البداية مما يفيد في اختيار المحتويات الملائمة وتنظيمها وصياغة الأهداف الخاصة الملائمة وتمارين التعلم وطرقه ووسائله - تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ لإعادة صياغة الأهداف والأساليب التعليمية ومدى تأثير المواد الدراسية - تحسين المناهج بصفة عامة - معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية - إعطاء صورة عن ما تحققه المدرسة من نتائج - التوجيه والإرشاد.¹

- أنواع التقويم:

هناك من يقسمه حسب زمن إجرائه إلى تنبؤي (يكون في بداية العملية التعليمية) وتكويني (يكون بعد الإنتهاء من وحدة تدريسية) وإجمالي (يكون في نهاية العملية التعليمية). وهناك من قسمه حسب شموليته وحسب القائمين به وحسب الموقف من الأهداف...، وقسمه محمد زياد حمدان إلى تشخيصي (تحليل مدخلات العملية التعليمية) ومرحلي (يكون أثناء عملية التدريس) ونهائي (يكون في نهاية العملية التعليمية) للكشف عن الحصيلة النهائية لعملية التدريس.²

- تقنيات التقويم ووسائله:

يمكن تصنيفها إلى ثلاث: الامتحانات (طرح الأسئلة الشفهية أو الكتابية)، وتقنيات الوصف الذاتي (المقابلة والاستمارة) وتقنيات الملاحظة (لوائح السلوك أو لوائح تسجيل السمات).³

● ملاحظة القسم:⁴

وقد فصل المؤلف الحديث عنها في النقاط الآتية:

- تعريفها:

¹ - ينظر أيضا: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علي للمهاج المندمج ، محمد الدريج ، منشورات رمسيس - الرباط، سلسلة المعرفة للجميع، (د.ط)، شتنبر 2004م، ص 176.

² - ينظر أيضا: مدخل إلى علم التدريس، سعيد حليم، مطبعة أنفو - برانت - فاس، ط:1، 2015، ص: 100.

³ - ينظر: ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، ط:1، 2020م، ص 73 وما بعدها.

⁴ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 132 وما بعدها بتصرف.

يقصد بملاحظة القسم التعرف المباشر على حياة الجماعة داخل القسم ومشاهدة مختلف العناصر التي تؤلف العملية التعليمية، بغية عزل الظواهر المشاهدة وتحليلها للوقوف على طبيعتها وميكانيزماتها، لغرض الدراسة العلمية أو لغرض التقويم أم لغرض الإرشاد والتوجيه، وقد تكون تلك المشاهدة سكونية أو دينامية.¹

- أنواعها:

حصرها المؤلف في نوعين: الملاحظة السكونية (قيام الملاحظ بمشاهدة الخصائص الجوهرية الأصلية في عملية التدريس سواء الثابتة منها أو المؤقتة)، والملاحظة الدينامية (مشاهدة خصائص موضوع ما أو ظاهرة معينة من صلب التعليم في حالة تغيرها أو تطورها).

- أغراض ملاحظة القسم:

حصرها في ثلاثة أغراض: الملاحظة من أجل الدراسة والبحث (الملاحظة الكشفية)، والملاحظة من أجل المراقبة والتقويم (الملاحظة التقويمية)، والملاحظة من أجل التدريب والتكوين (الملاحظة التكوينية).

- الإعداد لملاحظة القسم وشروط الإنجاز:

لا بد من الإعداد لملاحظة القسم مع تحضير مسبق دقيق يشمل الجوانب التربوية والتنظيمية، لذلك مما يجب الاهتمام به قبل وأثناء الملاحظة: تحديد مسبق لمجال الملاحظة، وتحديد مسبق لوسيلة تسجيل الملاحظة، والانتباه إلى كل العوامل المعيقة والمتغيرات المشوشة، وأن يقوم الملاحظ بمسح الطاولة أي التخلص من الأحكام الجاهزة التي تحجب الحقيقة، كما يجب على الملاحظ الدخول إلى القسم قبل بداية الحصة وبعد استئذان المدرس والجلوس في موضع يمكنه مشاهدة جميع التلاميذ دون أن يلفت أنظارهم ما أمكنه ذلك، ثم تنظيم جلسات تربوية لمناقشة مختلف الجوانب الملاحظة.

● شبكات تقويم الدروس وتحليل التفاعلات:²

¹ - نفسه، ص 132 بتصرف.

² - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 143 بتصرف.

عرفها المؤلف بالوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة القسم. ووقف المؤلف بعد ذلك مع بعض أنظمة التحليل وشبكات ملاحظة القسم وهي:

- شبكة دولندشير وباير لتحليل وظائف المدرس التعليمية:

وضعت في صيغتها النهائية سنة 1969، وقد تأثرت بأبحاث ماري هوك التي تعتبر المدرس لا يمكنه التنشيط والتدريس دون إنجاز وظيفة تجاه تلميذ أو قسم بأكمله، وقد انتقده دولندشير حيث أنه يستلهم منظور المدرس الناجح، الذي كان يستند نجاحه وتفوقه حسب حكم المفتشين أو مدراء المدارس.

وقد تحدث المؤلف بعد ذلك عن وظائف التنظيم والتحكم والتطوير والتشخيص والتقييم الإيجابي والتقييم السلبي والإيضاح والتعاطف الإيجابي والتعاطف السلبي وطريقة الاستعمال¹.

- سلم ملاحظة وتقويم الدروس لشعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية:

ذكر المؤلف أن هذه الشبكة أنجزت بكلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط سنة 1982-1983 بإشراف أساتذة شعبة اللغة العربية، وقد استلهمت سلم سلطانفورد لتقويم التعليم من خلال مراعاة الاستفادة من الملاحظات والمقترحات التي قدمها الأساتذة، واعتبار التدريس عملية تنطلق من أهداف واضحة بطرق ووسائل مناسبة لتحقيق هذه الأهداف حيث تم تقسيم الدرس إلى محاور عامة وتفرغها إلى بنود متوازنة.

وقد تم وضع دليل توضيحي لبنود السلم يتمثل في الآتي: وضوح الأهداف، ودقة التحضير، والتصميم المحكم للدرس، والتمهيد الملائم، والاعتماد على الإلقاء والحوار والمنهجية الاستقرائية والاستنباطية، وتقسيم الدرس إلى مراحل منسجمة، ووضوح الشرح والتفسير، وتنوع الأسئلة حسب مراحل الدرس، ومناسبة الأسئلة المطروحة، ومشاركة التلاميذ الفعالة، وملاءمة أساليب التدعيم، وفعالية الطريقة المتبعة، وتنوع الوسائل المساعدة وتوظيفها المناسب، وصحة المعلومات، والترابط المنطقي، ومناسبة المحتوى لمستوى التلاميذ ووظيفته في تحقيق أهداف الدرس، وصحة لغة المدرس وفصاحته وقدرته على التبليغ واهتمامه بتصحيح لغة التلاميذ ومرونته وقدرته على التكيف واستثماره

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 148-151 بتصرف.

للعلاقات التربوية في بناء الدرس وأثر شخصيته وسلوكه في سير الدرس، والتقويم المصاحب لعملية التدريس، والتثبت من تحقق أهداف الدرس، واستثمار نتائج التقويم في تحسين فعالية التدريس.

- نظام روبرسون لتقويم التدريس:

يهتم هذا النظام بالمراقبة الذاتية وتقبل عملية التقويم وهو خطوة أساسية تساهم في الرفع من كفاءة المدرس وتحسين مستواه الأدائي. ويعتبر أن وصف سلوك التدريس ينبني على الرغبة في تطوير جودة التحصيل الدراسي، وأن أي تطوير لا بد أن يستند على ملاحظة الواقع التعليمي، ومن أهم مبادئه الاستناد على السلوك القابل للملاحظة والسلوك اللفظي واستلهامه لصناعة بنيامين بلوم وتوظيفه لمراقبي الأهداف على المستوى المعرفي والمجال الانفعالي.

كما أنه ينطلق من فرضيات تعتبر التعليم نشاطا تفاعليا أن المدرس الناجح يتحدد حسب الإمكانيات والظروف الخاصة به وتلاميذه وعمله، وأن السلوك التربوي يتأسس على الرغبة لدى المدرس في التغيير والتطوير.

ومن تم اعتمد وصفا للشبكة تضمن الأهداف (طرق التدريس والأهداف الانفعالية والأهداف العقلية) والتعبير (التعبير اللفظي وغير اللفظي). ثم بعد الوصف يأتي تقويم التعليم حسب شبكة روبرسون. ثم شرح بنود الشبكة وبين طريقة استعمالها.

- شبكة فلاندرس لتحليل التفاعلات داخل القسم:

يركز نظام فلاندرس على التفاعلات اللفظية بين المدرس والتلاميذ، وينطلق من فرضية تعتبر السلوك اللفظي في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية. وهو ينسجم مع التصور المتأثر بالنظرية السلوكية (المثير والاستجابة). وقد انطلق المؤلف من أصوله النظرية (الاعتماد على علم النفس الاجتماعي، وتقسيم المدرس إلى سلطوي مهيم وديمقراطي غير متسلط)، كما وقف مع تعاريف للنظام العشوائي (الخضوع، التبعية، وضوح الأهداف وغموضها، المرونة)، ثم وضع وصفا للشبكة، وكيفية استعمال شبكة هذا النظام العشوائي، بالإضافة إلى مقتضيات عامة للرصد بالشبكة وأنماط التفاعل اللفظي.

● التعليم المصغر:¹

ذكر المؤلف أن التعليم المصغر من الطرق الحديثة في مجال التكوين والتكوين المستمر للمدرسين، ونجاحه ارتبط بزيادة الاقبال على المنتجات التكنولوجية وتريخ نظرة جديدة للعملية التعليمية القائمة على إمكانية دراستها دراسة علمية، واعتبار أداء المدرس ونشاطه التربوي يمكن إخضاعه لأساليب البحث العلمي الموضوعي.

كما بين أن هذه الطريقة ظهرت سنة 1963 بجامعة سطانفورد الأمريكية، ثم انتشرت بعد ذلك لتوظف بمؤسسات تكوين الأطر بالمغرب منذ أوائل السبعينات خاصة في كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس.

ويعتبر التعليم المصغر طريقة خاصة من طرق تكوين وإعداد الأطر التربوية تقوم على تفكيك العملية التعليمية وتحليل أداء المدرس إلى مجموعة من المهارات السلوكية والعمل على تقويمها لديه حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أحسن وجه. وسميت بذلك لكونها تعتمد على تحديد الموقف التعليمي وتقليصه ليصير صغيرا سواء في حجم القسم أو في مدة الدُّرس أو في موضوعه ومحتواه أو في عدد المهارات الموظفة...² وهو بذلك ينبنى على أسس تقوم على تفكيك العملية التعليمية وتصغير الموقف التعليمي والمشاهدة والتقويم الذاتيين وأهمية الفيدباك (رجع المردود). ومن أهم أهدافه: تهيئة موقف التعلم والكفاءة في استخدام الأسئلة والتعرف على مدى انتباه التلاميذ والقدرة على الإثارة والتحكم في المشاركة واستخدام الثواب والعقاب (التعزيز). ومن أهم المراحل التي يقوم عليها: التحضير والتريء، والإنجاز والتسجيل، والمشاهدة والمناقشة، والفيدباك، والتقويم، والإعادة والتصحيح.

وقد وضع المؤلف نموذجا للتعليم المصغر موجها للتلاميذ لتقويم أداء المتدرب لمهارة الأسئلة، ونموذجا موجها للمتدربين لتقويم أداء زملائهم (شعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية بالرباط سنة 1977/1978)، ثم رسما وصورا موضحة لمخبر التعليم المصغر وتجهيزاته ثم تجارب وتطبيقات (تجربة شعبة علم التدريس التجريبي بجامعة بروكسيل الحرة، وتجربة كلية علوم التربية).³

خاتمة:

¹ - ينظر: تحليل العملية التعليمية، م.س، ص 200 وما بعدها.

² - نفسه، ص 202 بتصرف.

³ - للتفصيل ينظر: ص 216 و 223 من الكتاب.

من خلال هذه الرحلة العلمية التربوية في كتاب محمد الدريج "تحليل العملية التعليمية"، يمكن تلخيص أهم نتائج هذا البحث في النقاط الآتية:

- أن عنوان الكتاب "تحليل العملية التعليمية" قصد به صاحبه الدراسة التحليلية التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التعليم داخل المؤسسات المدرسة ومؤسسات التكوين.
- أن السيرة العلمية للدكتور محمد الدريج بما فيها من مجهودات علمية سواء على المستوى التعليمي أو التدريسي أو التأليف أو البحث والإنتاج والكتابات العلمية الوازنة، تجعلنا أمام قامة علمية تحتاج إلى التنويه والتشجيع والاهتمام بكتاباته العلمية والتربوية.
- أن الوصف الدقيق للكتاب وعناصره أبرز قيمة الكتاب وقيمة صاحبه، وما يتمتع به الكتاب من أسلوب تربوي بليغ وعبارات دقيقة وما احتواه من قضايا بيداغوجية وديداكتيكية أعطته مكانة متميزة عند المهتمين والممارسين والباحثين والأساتذة والمؤطرين التربويين.
- أن أهمية الكتاب تكمن في كونه عبارة عن دراسة تحليلية لمكونات العملية التعليمية حيث عرف بالمستجدات التربوية من أجل تطوير الحقل التربوي وإغنائه بما يوافق عملية التدريس والتعليم في تلك الفترة، وكان هدفه إفادة المدرس والمراقب التربوي والمستعد لمزاولة هذه المهنة. وللاقبال الكبير عليه أعاد طبعه بعد إدخال تعديلات تتعلق بالشكل والمضمون وإضافة قضية بيداغوجية مهمة "التعليم المصغر".
- أن الكتاب حاول تضمين وعي واضح وصريح يحقق الاستقلالية الخاصة لعلم التدريس، ورسم حدود هذا العلم بما يضمن انفصالها وتقاطعها مع فروع التربية الأخرى.
- أن الكتاب تضمن مجموعة من القضايا البيداغوجية والديداكتيكية المهمة لموقعها الأساسي في الحقل التربوي والديداكتيكي خصوصا، ولحاجة المهتمين لها نظرا للإشكالات التربوية التي تشغل بال الباحثين والممارسين والمشتغلين بالتربية وعلومها، تمثلت في: النماذج التعليمية، الأهداف التربوية، أشكال وطرق العمل الديداكتيكي، التقويم التربوي، ملاحظة القسم، شبكات تقوم الدروس وتحليل التفاعلات، التعليم المصغر.

- أن محمد الدريج من الباحثين المغاربة في التربية وعلومها، وكتابه "تحليل العملية التعليمية" واحد من إنتاجاته العلمية التي أبرزت مكانة المؤلف في تتبع هذه القضايا بالدراسة والتحليل والوصف ليكون مرجعا أساسيا في مجال التربية وعلومها وللمهتمين بهذا الجانب.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

والحمد لله رب العالمين

منهاج مادة التربية الإسلامية:

الأسس والمرجعيات

تمهيد:

يعتبر منهاج مادة التربية الإسلامية جزءاً هاماً من المناهج التعليمية، وإحدى الركائز الأساسية في منظومة التربية والتكوين؛ والتربية الإسلامية باعتبارها مادة دراسية ضمن المواد التي يشملها المنهاج المغربي، فهي تسعى إلى تعزيز قيم الإسلام ومبادئه في نفوس المتعلمين، من خلال تنشئة جيل واع بهويته وانتمائه الديني والأخلاقي، وقادر على التفاعل الإيجابي مع العالم المحيط به. ومع تطور المجتمعات الإسلامية وتزايد التحديات الثقافية والاجتماعية والقيمية، أصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية لتواكب زخم التغيرات المتسارعة، وتحقيق رسالتها التربوية بفعالية في تلبية احتياجات الجيل المعاصر، دون المساس بالثوابت الأصيلة، وجوهر القيم الإسلامية.

ويأتي هذا البحث ليواكب سياق التغيرات الذي شهده منهاج مادة التربية الإسلامية المغربي، ويقدم رؤية متكاملة وشاملة عن هندسته، من خلال تحليل الأسس والمرجعيات التي اعتمدت في مراجعته وتطويره، والقائمة بالأساس على ثلاث مرجعيات كبرى: المرجعية الشرعية، مرجعية العلوم الإنسانية، ومرجعية المقاربات البيداغوجية؛ وأقصد بذلك الاستفادة مما جدّ في مجال علوم التربية، والاستناد إليها في تجويد منهاج المادة بما يستجيب لحاجيات المتعلم، ويواكب مستجدات الحياة.

إن المنهاج التعليمي عموماً، يركز على أسس (مدخلات) لا بد من مراعاتها في مراحل هندسته؛ وفي هذا المجال يجمع المهتمون بالشأن التربوي، على ضرورة استحضار ثلاثة أبعاد رئيسة "طبيعة المعرفة (الأساس المعرفي)، والطبيعة الإنسانية وطبيعة التعلم (الأساس النفسي/ التربوي)، ثم طبيعة المجتمع والحياة (الأساس الفلسفي)¹. هذه الأبعاد الثلاثة، هي التي تشكل الإطار النظري الناظم لمفردات المنهاج والمهيكل لبنائه؛ "وهي أسس غير منفصلة، إنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض تفاعلاً عضوياً،

¹ - منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي، (د.ط)، 2001م، ص 292 بتصرف.

يروم بناء منهاج يراعي خصوصيات المتعلم (قدراته وعملياته المعرفية)، وطبيعة المعرفة المدرسة وأسلوب تنظيمها، ويستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته¹.

- فهل راعى واضعو منهاج مادة التربية الإسلامية في هندسته هذه المبادئ والأسس النظرية الحديثة لبناء المناهج التعليمية؟

- وإلى أي حد تم التوفيق بين الإطار النظري الناظم للمنهاج التعليمي والمرجعيات الكبرى الثلاث التي تأسس عليها منهاج مادة التربية الإسلامية المغربي؟

- وهل يمكن القول بأن منهاج مادة التربية الإسلامية المعدّل استطاع أن يوازن بين الحفاظ على الهوية الدينية والثقافية من جهة، وبين مواكبة التطورات التي يشهدها الحقل التربوي، ومواجهة تحديات العالم المعاصر من جهة أخرى؟

¹ - المناهج وتحليل الكتب، ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم، دار صفاء، ط1، 1434هـ/2013م، ص89 بتصرف.

أولاً: تعريف مصطلحات البحث

1- مفهوم المنهاج

أصل كلمة "منهاج" أو "منهج" في اللغة هي الفعل "نهج"، ومعناه الطريق الواضح¹. قال تعالى: (لُكِّلْ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)²، وفي حديث العباس رضي الله عنه قال: "إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَاللَّهُ مَا مَاتَ حَتَّى تَرَكَ السَّبِيلَ نَهْجًا وَاضِحًا"³.

أما اصطلاحاً، فقد شهد مفهوم المنهاج تطوراً بتطور الفكر التربوي؛ فإذا كان المفهوم التقليدي يحصر معناه في "المحتوى العلمي للكتب المقررة"⁴، ويجعله مرادفاً للمقرر والبرنامج الدراسي، حتى أضحي التركيز على المحتوى التعليمي أكثر من الاهتمام بأي نشاط لا يخدم حفظ المادة الدراسية وإعادة استهلاكها وقت الامتحان؛ فأصبحت وظيفة التربية بهذا المعنى الضيق للمنهاج، "مقصورة على حفظ التراث الثقافي ونقله عبر الأجيال"⁵؛ فإن المفهوم الحديث حينما يتحدث عن المنهاج فهو يقصد بذلك البناء العام للنظام التعليمي الذي يشكل "تصوراً متكاملًا ينطلق من المدخلات وصولاً إلى المخرجات، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم في نهاية مستوى دراسي أو سلك دراسي أو تخصص دراسي"⁶. فهو بذلك يمثل منظومة متكاملة تستهدف فيها "الأهداف التربوية التي تستحضر مختلف عناصر الوظيفة التربوية سواء المعرفية أو الجسمية (الحسية، الحركية والمهارية) أو الروحية – الأخلاقية (الوجدانية)، كما تستهدف الاختيارات المعرفية والعلمية (المضامين)، وكذا الطرق والأساليب والتقنيات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم، وخصوصيات الفئة المستهدفة أو أساليب المتدخلين من مدرسين ومرشدين وإداريين (القيادة التربوية)، وتنظيم الحياة المدرسية (التنظيمات البيداغوجية وتوزيع الزمن المدرسي والأنشطة الموازية...)"⁷.

¹- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ج2/ص383؛ والصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم، بيروت، ط4، 1987م، ج1/ص346.

²- سورة المائدة، الآية 50

³- أخرجه الدارمي في مقدمة كتابه السنن باب في وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، حديث رقم 84، ج1/ص220.

⁴- المناهج الدراسية - الواقع والمستقبل، أحمد إبراهيم قنديل، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص21

⁵- المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق، محمد نجيب، عالم الكتب- القاهرة، ط1، 2013م، ص26

⁶- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط، ط2، 2009م، ص11.

⁷- التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج، التدريس مجلة كلية علوم التربية، ع5، السلسلة الجديدة، 2013م، ص48.

وبهذا التصور المتكامل لمفهوم المنهاج، فقد استدرك المهتمون بالشأن التربوي والتعليمي نقائص المفهوم التقليدي الذي "يجعل المعرفة غاية لا وسيلة، ويتجاهل خصائص الفئة المستهدفة، ويعتبر الطالب مجرد متلق ولا أثر له في البناء التعليمي، فضلاً عن إهماله لمختلف العمليات والأنشطة التعليمية، وغير ذلك من طرق التدريس والتقويم والدعم"¹.

كما أن جودة المنهاج تنبثق من هندسته انطلاقاً من حاجات (المتعلم، المجتمع، والمعرفة)، مع تنظيم خبرات تعليمية مناسبة، تواكب ما استُجد في مجال النظريات التربوية والسيكولوجية والمعرفية، وتراعي "معايير التنظيم الفعال لهذه الخبرات (الاستمرارية، التتابع، والتكامل)"².

2- مفهوم التربية الإسلامية

عُرِفَت التربية الإسلامية بتعريفات عديدة، ورغم اختلافها في اللفظ؛ إلا أنها لا تختلف من حيث الدلالة، فهي تدور كلها حول معنى توجيه السلوك الإنساني في ضوء القيم الإسلامية الخالدة. وقد عرّفها الشيخ عبد الرحمن النحلاوي بأنها "التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام، وتطبيقه كلياً في حياة الفرد والجماعة"³. فهي بذلك تعنى "بتنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ الإسلام وتعاليمه، بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة...، وتحقيق العبودية الخالصة لله"⁴.

إن التربية الإسلامية أسلوب في البناء ونمط في تكوين وتشكيل وتوجيه الإنسان، فهي تستهدف التنمية الشاملة للإنسان بما في ذلك تنمية ملكاته ومواهبه وطاقاته المادية والعقلية والروحية ليتمكن من التكيف مع ذاته ومع مجتمعه ومع محيطه الخارجي؛ حتى يتمكن من أداء مهام الاستخلاف في هذه الحياة.⁵

¹- واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية (دراسة نظرية ميدانية)، يونس محسين، دار الأمان-الرباط، (ب.ط)، 2020م، ص28.

²- المنهج بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، دار المسيرة، ط1، 1432هـ/2004م، ص226.

³- أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر دمشق سورية، ط2، 1983م، ص21.

⁴- التربية الإسلامية وفن التدريس، عبد الوهاب عبد السلام، دار السلام، ط1، 1997م، ص12.

⁵- مقاصد التربية الإسلامية، مصطفى بن حمزة، مكتبة الطالب-وجدة، ط1، 1426هـ/2005م، ص7 بتصرف.

ويتبين من هذه التعاريف أنها تحدد مفهوم التربية الإسلامية من خلال بيان المقصد والغاية المتوخاة منها، فهي تروم دائماً إلى "التفكير العملي الجاد والحصيف والإيجابي في كيفية بناء شخصية الإنسان بناء متوازناً سوياً، يحقق الانسجام والتكامل بين جوانب الشخصية الثلاثة: المعرفية والمهارية السلوكية والوجدانية الانفعالية، لغاية بناء وترسيخ القيم الأصيلة لديه، من أجل أن يكون هذا الإنسان فاعلاً في مجتمعه، قادراً على الدفاع عن حقوقه ووطنه وإثبات هويته، متكيفاً ومنسجماً مع إكراهات حاضره، ومستعداً ومستجيباً لتحديات مستقبله"¹.

أما التربية الإسلامية باعتبارها مادة ضمن المناهج التعليمية، فيعرفها النحلاوي بأنها "ما يدرس في مختلف المراحل الدراسية من قرآن وتوحيد وحديث وفقه وتفسير وثقافة إسلامية، وسيرة نبوية. وقد وضعت هذه المواد لتكمل تربية الناشئ على الإسلام من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية والعقلية، وعلى تحقيق العبودية لله جل جلاله بكل ما في هذه الغاية من معنى ومدلول، وبكل ما تؤدي إليه من نتائج في الحياة والعقيدة والعقل والتفكير"².

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التربية الإسلامية بصفتها مادة تعليمية هي عبارة عن "مجموعة من المضامين المعرفية والقيمية، تكتسي صبغة تعليمية/ تعليمية قابلة للتحويل إلى عدد من الأنشطة التربوية المساهمة في تشكيل ذات المتعلم وشخصيته المستقبلية"³.

أما وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية الحالي، والصادر في يونيو 2016م؛ فقد عرّفها بأنها "مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم (ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي. ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والدينية، وإعدادها إعداداً شاملاً متكاملًا، وذلك استناداً إلى:

■ المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية.

■ الغاية: اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد.

¹- التربية الإسلامية: المفهوم- الحقيقة- الأهداف- المقاصد، محمد بنعمر، مركز نماء للبحوث والدراسات، الموقع الإلكتروني www.nama-center.com، نشر بتاريخ 18 يوليوز 2019م. بتصرف.

²- أصول التربية الإسلامية وأساليبها، مرجع سابق، ص 126.

³- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمرابي وخالد البقالي القاسمي، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط1، 1999م، ص 33 بتصرف.

■ المداخل: التزكية والافتداء والاستجابة والقسط والحكمة¹.

كما أن الغاية منها (تشير وثيقة المنهاج)، هو "تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها: فالمعرفة وتمثل القيم يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك؛ وهكذا تجمع التربية الإسلامية بين بناء المعرفة والتدريب على المهارة وبناء القيم، للانتقال بالمتعلم (ة) من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله والنفس والغير والمحيط إلى المبادرة والفعل، لتحقيق النفع العام والخاص"².

ثانيا: أسس منهاج مادة التربية الإسلامية

يرتكز المنهاج باعتباره بناء هندسيا مركبا للنظام التعليمي، على أسس (مدخلات) لا بد من مراعاتها في مراحل هندسته؛ وفي هذا المجال يجمع المهتمون بالشأن التربوي، على ضرورة استحضار ثلاثة أبعاد رئيسة في هندسته: "طبيعة المعرفة (الأساس المعرفي)، الطبيعة الإنسانية وطبيعة التعلم (الأساس النفسي/ التربوي)، طبيعة المجتمع والحياة (الأساس الفلسفي)"³.

1- الأسس الفلسفية المجتمعية:

تحدد فلسفة المجتمع وحاجياته العقدية والتعبدية والقيمية السلوكية الأساس الفلسفي لمنهاج مادة التربية الإسلامية، والتي تمثل في ذات الوقت إطارا مرجعيا يوجه حياة الأفراد في هذا المجتمع. هذا الإطار الذي يمتح من المرجعية الشرعية التي تستند على⁴:

■ مركزية الدين الإسلامي؛ من خلال ترسيخ عقيدة التوحيد والقيم الإسلامية الأصيلة، على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية؛ وهو ما يسميه البعض من الباحثين "بالأساس العقدي للمنهاج والذي يختلف باختلاف الفلسفات المؤطرة لكل مجتمع، وهو الذي من شأنه أن يُقدّم أجوبة عن حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان،

¹ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الاعدادي والتأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني - مديرية المناهج- يونيو 2016، ص7.

² - المرجع نفسه، ص7.

³ - منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي- القاهرة، (د.ط)، 2001م، ص292 بتصرف.

⁴ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الاعدادي والتأهيلي 2016، ص5 و6 و10 بتصرف

وحقيقة الحياة"¹. لذلك عُدَّ هذا الأساس إطارا مرجعيا في بناء المنهاج، لأنه يحمي عقل المتعلم من الانحرافات والمغالطات، ويدعوه إلى التفكير في الكون المنظور؛ كما يزوده بحقائق يقينية عن الكون والحياة والإنسان، ويوضح له الغاية من وجوده المتجلية في تحقيق العبودية الخالصة لله وحده.

إن هذه المركزية تبدو جلية في قيمة التوحيد التي جعلها المنهاج قيمة مركزية، وغيرها من القيم النازمة في خدمتها². فقيمة التوحيد باعتبارها إطارا مرجعيا حاكما؛ هي البوصلة الموجهة لمختلف المحتويات والمضامين التي يشملها المنهاج؛ فهي تقدم أجوبة حاسمة عن "حقيقة الإنسان ومكانته ودوره في الحياة وعلاقته بالطبيعة، وحقيقة الحياة وحقيقة الموت والتاريخ، والصيرورة والزمن وعلاقة الخالق بال مخلوق والحق والباطل، وغيرها من الأمور التي تشكل الرؤية التوحيدية فيها أهم المعايير التي يزن بها الإنسان نشاطه النظري والعملي، وعليها يقيم موازين التفسير والتقويم لكل ما حوله، ويبين على أساسها علاقته بالواقع الاجتماعي بجوانبه المختلفة....؛ فالتوحيد هو المفتاح الذي يفك المغاليق ويجيب عن الأسئلة الكلية والنهائية"³.

■ ترسيخ نموذج التدين المغربي⁴: حيث تضمنت وثيقة المنهاج الالتزام بالثوابت المغربية المتمثلة في إمارة المؤمنين الضامنة لوحدة المغاربة منذ عقود مضت، والمذهب المالكي في الفقه، والعقيدة الأشعرية والتصوف السني في ضبط السلوك.

■ مستجدات الفكر الإنساني في مجال العلوم الإنسانية المفتحة على قضايا المجتمع، والأسرة والاقتصاد والمعاملات المالية، وحقوق الإنسان، والبيئة والمحيط.

■ التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارة المغربية؛ مع المزاوجة بين التمسك بالهوية، والانفتاح الإيجابي على الحضارات الأخرى وما تثيره من موضوعات مرتبطة بواقع المتعلم؛ لذلك ركز المنهاج على مجموعة من القيم التي تستهدف تنشئة متعلم متشبع بقيم التسامح، والتكافل، والتضامن،

¹- المنهج الدراسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره؛ رشدي أحمد طعيمة ومن معه، دار المسيرة، ط2، 1432هـ/2011م، ص33.

²- ينظر منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي 2016 م، ص8.

³- التوحيد والتزكية وال عمران (محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة)، طه جابر العلواني، دار الهادي، ط1، 1420هـ/2000م، ص65-66.

⁴- الأسس العامة للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية من التأطير النظري إلى التنزيل الميداني، محمد الأنصاري، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث الدراسات رقم 8، مطبعة وراقة بلال- فاس (المغرب)، ط4، 2022م، ص29.

والحوار البنّاء؛ مع تمثّل ذلك في علاقته مع الآخر من خلال قبول الاختلاف، ونبذ التعصب، والعنف، وإقصاء الغير.

■ تكوين المنطق العملي للمتعلم وإعداده للتصرف السليم في الحياة: إن فلسفة التربية الإسلامية واقعية ومقاصدية؛ فهي لا تهتم بالجانب النظري فقط، بل تسعى أيضا إلى ربط العلم بالعمل من خلال التركيز على ربط التعلّيمات بالحياة اليومية للمتعلم، وفق مقاربة "تربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير"¹؛ وتبني بيداغوجيا القدوة، متمثلا في نموذج الكمال البشري محمد صلى الله عليه وسلم الذي كان خلقه القرآن، من خلال مدخل الاقتداء الذي يستهدف "تعريف المتعلم بهذا النموذج البشري الكامل، من خلال وقائع سيرته صلى الله عليه وسلم وشمائله وصفاته الخلقية والخلقية قصد محبته واتباعه والتأسي به"².

¹- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي 2016، ص5.

²- المرجع نفسه، ص9

وتتمحور حول طبيعة المتعلم ومستوى نموه وحاجاته واهتماماته، التي تستند إلى علم النفس ونظريات التعلم. وفي هذا الإطار، وانتظاما مع الوثائق المرجعية¹ للمناهج التعليمي المغربي، والتي تتبنى مقاربة التدريس بالكفايات خيارا بيداغوجيا؛ سعى المنهاج الحالي للمادة إلى توظيف هذه المقاربة وفق منظور جديد يستحضر الإدماج وتعبئة الموارد، وتجاوز التراكم الكمي، من خلال الجمع بين بناء المعرفة والتدريب على المهارة وبناء المواقف، عبر تبني "مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم"²، والتي تجعله في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية بما تستدعيه من³:

■ تشخيص التمثلات وتعديلها وتصحيحها، من خلال اعتماد الوضعيات في بناء التعلّمات الجديدة وتقويمها، لأن الكفايات لا يمكن أن تبني إلا داخل الوضعية؛ فالاشتغال وفق هذه المقاربة يتجاوز التلمذة السلبية والشحن المعرفي، إلى المبادرة والتفاعل مع موضوع التعلم، فالذات تبني معارفها من خلال سياقات تعليمية تجعلها عاجزة بمعارفها السابقة (التصورات والتمثلات) عن إيجاد الحل، مما يحفزها للتفاعل الإيجابي مع موضوع التعلم وتعبئة الموارد الجديدة لبلوغ التوازن المعرفي عبر عمليات التكيف والاستيعاب والتلاؤم التي أشار إليها رائد المدرسة البنائية في علم النفس جان بياجيه.

وقد أشار المنهاج إلى أنّ جميع الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمادة ينبغي أن تتأسس على إنجاز المتعلم وتنمية تعلماته ودعمها من خلال اعتماد وضعيات تعليمية ذات معنى بالنسبة له، واقتراح وضعيات تقويمية تقيس درجات تحقق الأهداف التعليمية ونمو الكفايات، مع ضرورة الانتقال من مركزية المعرفة والهدف التعليمي إلى وظيفية كل منهما⁴. يقول فيليب جونير مبرزا أهمية الاشتغال بالوضعية ووظيفتها في المقاربة بالكفايات: "إن المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي. كما نستطيع أيضا، أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات، ومن ثم فهي تشبه المعارف في أنها موطنة هي أيضا في سياق اجتماعي وفيزيائي. وعلى ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم؛ ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة كذلك. يتعلق

¹ - منطلقات مراجعة وتدقيق المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية (2015-2030). ينظر وثيقة المنهاج 2016، ص 2 و3.

² - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي 2016، ص 6.

³ - المرجع نفسه، ص 3 و6 بتصرف.

⁴ - المرجع نفسه، ص 6.

الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلم المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي¹.

ولتيسير أجرة هذا الخيار البيداغوجي، صاغت وثيقة المنهاج كفاية واحدة لكل سنة من الأسلاك الثلاثة² موجهة بذلك العملية التعليمية التعلمية تخطيطاً وتديراً وتقويماً، ومتوخية "الدقة في معايير الكفاية من خلال تحديد الموارد التي يطلب من المتعلم تجنيدها وتعبئتها سور القرآن الكريم المقررة، تمثيلات ومعارف المتعلم المرتبطة بالمداخل المختلفة، قيم وسلوكات المتعلم المكتسبة...؛ وتحديد سياق التعبئة عبر النص في جميع الكفايات على مركزية الوضعية المشكلة المركبة والدالة، كما شددت الوثيقة على ضرورة اعتمادها في التقويم باعتبارها النموذج التقويمي الأكثر ملاءمة لمقاربة التدريس بالكفايات"³. وبالنظر على إلى بعض الأطر المرجعية للسنوات الإلهادية، نجدها تحدد شروطاً دقيقة في صياغة الوضعيات التقويمية الدامجة، وكلها مرتبطة بالمتعلم وخصوصياته النمائية والسوسيوثقافية؛ ومثال ذلك أن تكون الوضعيات:

✓ ذات ارتباط بمسارات تعلمات المتعلم ومكتسباته السابقة.

✓ دالة وذات سياق وعنى بالنسبة للمتلم.

✓ مركبة تقوم أكثر من عنصر / مدخل على درجة معينة من التعقيد

✓ معبئة للموارد المكتسبة بحيث تتجاوز الأسئلة الاستراتيجية المباشرة، وتجعل المتعلم قادراً على التعامل معها⁴.

¹- الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء، (ب.ط)، 2002م، ص103.

²- ينظر كفايات سنوات السلك الابتدائي في وثيقة منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي 2016، ص13؛ وكفايات التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي في وثيقة منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي 2016، ص11 و19.

³- الأسس العامة للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 40.

⁴- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، 2022م، ص6.

■ اعتماد مبدأ التدرج والارتقاء من خلال تتابع وتنامي دروس المداخل عبر مستويات كل سلك تعليمي بما يناسب المتعلمين ومستواهم السيكونمائي؛ فالمعارف والقضايا الشرعية التي تتناولها مادة التربية الإسلامية ينبغي أن تتلاءم مع القدرات العقلية والنمائية للمتعلم. "فقضايا العقيدة مثلا تتسم بمستوى من التجريد، ولكن نظرا لحاجة المتعلم الحقيقية لها فينبغي تدريسها إيهاا لكن من خلال مقارنة تنسجم مع عمره، فالإيمان بالله (بالنسبة لمتعلم السلك الابتدائي) يدرسه من خلال مدخل محبة الله تعالى الخالق المنعم؛ أي من خلال تعرف عظمة الله في مخلوقاته، ومن خلال تعرف أفضال الله تعالى على المتعلم المحسوسة لديه وعليه يجب مراعاة الجانب السيكونمائي في انتقاء مفردات المنهاج؛ حيث لا تثار معه إلا القضايا التي له قدرة على استيعابها واكتسابها، وهذا يقتضي نقلا ديداكتيكيا للقضايا والأحكام التي يدرسها، وتؤجل أخرى إلى حين بلوغه مرحلة عمرية تمكنه من تعلم تلك المفاهيم"¹.

■ اعتماد مقارنة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين الأبعاد المختلفة للشخصية (المعرفة، الوجدان والسلوك)، لأن "الغاية من التربية الإسلامية، تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها؛ فالمعرفة ذات البعد الوظيفي و تمثل القيم بعد تقبلها والاعتزاز بها وجدانيا، يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك؛ وهكذا تجمع التربية الإسلامية بين بناء المعرفة والتدريب على المهارة وتمثل القيم، فتكسب المتعلم قوة فكرية ومهارية وقيمية، تنقله من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله والنفس والغير والمحيط إلى المبادرة والفعل، لتحقيق النفع العام والخاص"².

3- الأسس المعرفية:

ويتعلق الأمر بطبيعة المادة المدرسة ومصادرها وكيفية تنظيم بنيتها ومستجداتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى. وقد بينت وثيقة المنهاج تصورا واضحا للنموذج المعرفي الذي تنتظم فيه مختلف القضايا الإستمولوجية للمادة؛ ومن الأسس المحددة لهذا الاختيار المعرفي:

أ- بنائية المعرفة:

لقد تمت الإشارة سابقا إلى أن أهم الاختيارات البيداغوجية التي تبناها المنهاج التعليمي المغربي عموما، ومنهاج مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص، مقارنة التدريس بالكفايات ، وذلك عبر تبني

¹ - دليل الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي وفق المنهاج الجديد، ربيع حمو، الدار العالمية للكتاب، البيضاء- المغرب، ط1، 1438هـ/2017م، ص14

² - منهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي 2016، ص7 بتصرف.

"مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم (ة)"¹؛ فهي تنطلق من مركزية المتعلم وفاعليته في مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية، وفق منظور يستحضر الإدماج وتعبئة الموارد (معارف، مهارات، وقيم)، ويتجاوز منطق التلقين والتضخم الكمي للمعرفة إلى التعلم الفعال الذي يركز على مبادرة المتعلم وفعاليته في بناء هذه المعرفة وتمكينه من آليات اكتسابها من خلال التركيز على:

✓ محورية دور المتعلم (ة) ومشاركته في بناء تعلماته، انطلاقا من سياقات ووضعيات مشكلة مرتبطة بالواقع.

✓ تشخيص التمثلات وتعديلها وتصويبها.

✓ الانطلاق من وضعيات تعليمية تعلمية (حقيقية كلما كان ذلك ممكنا) لبناء التعلمات ودراسة موضوعات التربية الإسلامية.

✓ ربط دروس برنامج التربية الإسلامية بالحياة، لإضفاء المعنى على المعارف المقدمة.

✓ اعتماد مختلف طرق التدريس التي تقوم على حل المشكلات والاستقراء والبحث والتقصي...

✓ اعتماد مختلف تقنيات التنشيط (العصف الذهني لتعرف تمثيلات المتعلم (ة) حول الموضوع، التشخيص لتناول ظاهرة معينة، دراسة حالة...).

✓ تنوع صيغ العمل (فردية، ثنائية، مجموعات، جماعية)، وفضاءات التعلم خلال تدبير وضعيات التعليم والتعلم.²

ب- المعرفة الشرعية المستهدفة هي "الضروري من الدين":

تهدف مادة التربية الإسلامية إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم للتصرف في حياته وفق تعاليم الدين الإسلامي؛ فتكون بذلك وظيفة الخطاب التعليمي كما أشارت وثيقة المنهاج هو تلبية "الحاجات الدينية الحقيقية"³ للمتعلم، أو ما حددته في المعرفة الشرعية القائمة على "الضروري من

¹ - المرجع نفسه، ص 6.

² - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي 2016م، ص 5.

³ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص 7.

الدين"¹. وفي ذلك يقول الدكتور أحمد أيت إعزة (وهو أحد الأعضاء المشاركين في وضع التصور المنهجي للمادة): "إن أهم ما ميز المقاربة المنهجية التي أطرت منهاج المادة في المنظومة التعليمية هو اعتماد مقاصد الدين إطارا ناظما لكل الأبعاد الإستراتيجية والمنهجية والديداكتيكية لضمان تحقق وحدة المادة بين كل أجزاء منهاج المادة الدراسية، وتوافر المعنى في المضامين الدراسية والعمليات التدريسية، انسجاما مع وحدة الدين، وترجمة للمعنى الذي يعطيه الدين للحياة...ولقد تم إجمال هذه المقاصد في أربع كليات (المقصد الوجودي، المقصد الكوني، المقصد الحقوقي، والمقصد الجودي)².

"وبالانضباط لهذه المقاصد وترجمتها إلى منظومة إرشادية وتوجيهات بيداغوجية، أمكن إنتاج منهاج تربوي يعلم الضروري من الدين بشكل منسجم ومتكامل يحفظ روح الدين ووحدته، دون أن يؤدي ذلك إلى فصل المعارف الدينية عن الواقع أو إفراغها من المعنى لدى المتعلمين"³.

إن ربط المعرفة الشرعية المدرسة بالحاجات الدينية الحقيقية للمتعلم أو الضروري من الدين، يجعل منها معرفة وظيفية، تستجيب لاهتماماته، وتسعى إلى تزكية فكره ووجدانه وسلوكه، ليتعرف "ما يبني به معتقده ويقيم حياته وفق متطلبات الشرع والسياق الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه. وهو ما ينسجم مع مبدأ وظيفية التعلّيمات ويربطها بالمقاصد العامة التي تسعى المادة إلى تحقيقها. فكل التعلّيمات وكل المواقف والممارسات تسعى إلى تحقيق المقاصد الأربعة التي تصب في غاية كبرى هي: تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله وحده"⁴.

ج- خصوصية المعرفة الشرعية المدرّسة:

يستقي المنهاج مادته المعرفية من خلال الأسس والمرجعيات التي حددتها وثيقة المنهاج في جميع الأسلاك التعليمية، درءاً لكل خلاف أو تأويل، إذ جعل المرجعية الشرعية (قرآنا وسنة نبوية) الأساس الأصيل الذي تمتع منه المعرفة الشرعية مادتها الدراسية، ثم الثوابت المغربية التي حافظت على وحدة الأمة ولحمتها، وجعلتها في منأى عن الخلافات الكلامية والعصبية المذهبية. وبناء على ذلك فقد حرص

¹ - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي 2016م، ص4.

² - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي 2016م، ص8

³ - ينظر الدرس الحسني السادس الذي ألقاه الدكتور أحمد أيت إعزة بعنوان: تعليم الدين في مدارس المملكة المغربية ومقاصده الكونية، بتاريخ 19 رمضان 1439/4 يونيو 2018 - موقع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية نشر بتاريخ 25

أبريل 2019. www.habous.gov.ma

⁴ - الأسس العامة للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، ص57

منهاج المادة على ترسيخ نموذج التدين المغربي عقيدة أشعرية ومذهبا فقهيا وتصوفا سنيا في نفوس الناشئة، حيث تستند دروس التربية الإسلامية إلى:

✓ خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.

✓ وحدة العقيدة: وفق مقارنة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم (ة) بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير.

✓ الثوابت المغربية المتمثلة في إماراة المؤمنين والمذهب المالكي والعقيدة الأشعرية والتصوف السني.

✓ مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية.¹

وحرصا على الالتزام بهذه الخصوصيات في ضبط الموارد المعرفية وانسجامها مع وثيقة المنهاج، فقد فصلت دفاتر التحملات الخاصة بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية في الأمر من خلال تحديد المرتكزات المنهجية لكتاب التلميذ في مادة التربية الإسلامية، والمتمثلة في الالتزام بالثوابت الدينية تصورا ومنهجيا وعملا (مذهب الإمام مالك فقها وأصولا، منهج الأشعرية في إثبات عقائد أهل السنة والجماعة والاستدلال لها عقلا ونصا، التصوف السني تزكية للنفس وتسديدا للسلوك، وإماراة المؤمنين تجسيدا للبيعة وتكريسا للطاعة الواجبة لولي الأمر).²

د- بنية المعرفة:

اعتمد المنهاج على مستوى هندسته تنظيما عموديا للمعرفة الشرعية اصطلاحا عليه المداخل، وهي مقارنة تسعى إلى التكامل والبناء النسقي للتعليمات بحيث "تشكل مجالات فرعية متكاملة تروم مقارنة المعرفة الشرعية لتحقيق وحدة المادة والحفاظ على الخاصية الكلية للدين"³، كما راعى في عرضها تنوع المقاربات الديدانكتيكية والبيداغوجية بغية تجاوز التراكم الكمي وتلقين المضامين المعرفية، وإحداث

¹ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي 2016م، ص5.

² - ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية في مادة التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص2.

³ - مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبيستمولوجي إلى التوظيف الديدانكتيكي - دراسة نظرية ميدانية - المهدي رامي وحسن بوحبة، مطبعة أنفو- برانت فاس، ط1، 2019، ص51.

التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية. ودرءاً لكل التباس في التصور المنهجي أو التنزيل على مستوى الممارسة الديدانكتيكية، ورغم غياب تعريف واضح للمدخل في وثيقة المنهاج إلا أن الوثائق المنهجية المصاحبة للوثيقة أشارت إلى وظيفة هذه المدخل وأثرها في تنظيم المحتوى والتعلم؛ فهي "ليست بنيات مستقلة عن المنهاج وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديدانكتيكية لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم"¹.

وإذا كانت "الغاية من التربية الإسلامية تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها"²؛ فإن ذلك يفضي إلى أن المدخل هو "مسلك بيداغوجي وديدانكتيكي لبناء مفاهيم وتعلمات نوعية متجهة إلى جانب من جوانب شخصية المتعلم قابلة للربط مع غيرها تحقيقاً لبناء متكامل لشخصيته"³.

أما عن المدخل الرئيسة التي اعتمدت في بناء منهاج المادة لجميع المستويات الدراسية بجميع الأسلاك التعليمية، فجاءت كالتالي:

■ **مدخل التزكية:** ويقصد بها تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبه، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن الكريم والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته، قصد ترسيخ قيمة التواصل لدى المتعلم. ويتبين من هذا التعريف أن التعلم المتعلقة به تستهدف تزكية وجدان المتعلم⁴، لأنه يروم "بناء الإنسان من الداخل، وتنمية قيمه الروحية وترسيخ إيمانه من خلال القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية الصحيحة"⁵.

■ **مدخل الاقتداء:** يقصد به معرفة رسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال وقائع السيرة وشمايله وصفاته الخلقية والخلقية باعتباره النموذج البشري الكامل، قصد محبه واتباعه والتأسي به

¹ - الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مرجع سابق، ص 8

² - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص 7

³ - مدى تكامل المدخل الخمسة تنظيراً وتنزيلاً، محمد مرو، من أعمال الندوة الوطنية المنظمة بتاريخ 9 و8 أكتوبر 2022 في موضوع "تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل- قراءات متقاطعة"- سلسلة ندوات وأيام دراسية -15- مركز مداد للأبحاث والدراسات والمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق- فريق التربية على القيم والعناية الروحية، ص 167

⁴ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص 9

⁵ - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي 2016م، ص 5.

لنصرته وتعظيمه وتوقيره¹. ويروم هذا المدخل تحقيق قيمة التخلق في سلوك المتعلم من خلال "تمثل نموذج الكمال البشري المجسد في الرسول صلى الله عليه وسلم، والتأسي به في سيرته وشمائله وأخلاقه صلى الله عليه وسلم"²، مع استخلاص الدروس والعبر، وتبني المواقف الإيجابية من هدي سيرته العطرة.

■ مدخل الاستجابة: ويقصد بها تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء، بهدف تزكية الروح لتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة³. وهو تعريف يركز على الجانب العملي التعبدي في بعده المقاصدي الذي يتغياها الشارع بما أوجبه على المكلفين من العبادات والمعاملات.

■ مدخل القسط: ويقصد به تعرف المتعلم (ة) مختلف الحقوق: حق الله في التعظيم والتزنيه، وحق النفس في التربية التهذيب، وحق المخلوقات في الإصلاح والرعاية، وحق الخلق في الرحمة والنفع والنصح. وغاية هذه الحقوق والواجبات الوصول بالفرد إلى التعامل الإيجابي مع كل ما خلق الله من الكائنات، وذلك برعاية حقوقها والعناية بها قصد إصلاح أحوالها وفق منظور الرحمة والرعاية⁴. ويروم هذا المدخل إلى تعريف المتعلم بمنظومة الحقوق في الإسلام (حق الله، حق النفس، وحق الغير)؛ فيميز بذلك "ما له من حقوق وما عليه من واجبات، مما يسعفه في تكوين تمثل ذو بعد قيمي إسلامي بخصوص كل حق، وبناء مواقف تجاه أي تجاوز يمس هذه الحقوق"⁵.

■ مدخل الحكمة (النفع)⁶: وتعني إصلاح النفس وتهذيبها والسمو بها وتطهيرها وفق توجهات الشرع، بما يرفع الفرد إلى مستوى الإيجابية والمبادرة بالأعمال الصالحة للتقرب إلى ربه، ولتعميم النفع وتجويد الأعمال وفق قيم الرحمة والتضامن والمبادرة⁷.

فالحكمة إذن هي "أجراً عملية لمقصد المنفعة بما يخدم المحيط العام والخاص، اعتماداً على المبادرة والإيجابية لتعميم النفع وخدمة الآخر، انطلاقاً من قيم الرحمة والتضامن والإحسان والصدق والوفاء؛ لتكتمل صفة الإيمان"¹، ويتحقق مقصد الاستخلاف الذي أراده الرحمن من هذا الإنسان.

¹ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص9.

² - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، ص5.

³ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص9.

⁴ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص9.

⁵ - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، ص5 و7 بتصرف.

⁶ - المرجع نفسه، ص7.

⁷ - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص9.

وتأسيسا على ما سبق، يتبين أن واضعي المنهاج كان هدفهم ترتيب هذه المداخل وفق هندسة منهجية تحقق التداخل والترابط بينها، فيفضي كل مدخل منها إلى المدخل الذي يليه؛ "فتطهير النفس بالعقائد يفضي إلى ضرورة الاقتداء بالنموذج، ثم التحرك العملي التعبدية، ويترب عنه مراعاة الحقوق؛ ليفضي بذلك في النهاية إلى نشر الخير والنفع والصالح. مع ضرورة هيمنة المقطع القرآني على المداخل؛ أي اشتماله على المفاهيم والقضايا المؤطرة للمداخل"².

خلاصة:

لقد حرص واضعو منهاج مادة التربية الإسلامية على تطوير محتواه بالاستناد في ذلك على الأسس النظرية النازمة لهندسة المناهج التعليمية بأبعادها الثلاثة (فلسفة المجتمع، البعد المعرفي، والبعد النفسي التربوي)؛ حيث سعت هذه الرؤية المنهجية إلى تحقيق التوازن بين المرجعية الشرعية والمحافظة على الهوية، مع الاستفادة من مستجدات الحقل التربوي لضمان تدريسية فعالة، تواكب التحديات المعاصرة مثل قضايا العولمة وحقوق الإنسان...؛ وتعزز الفهم الصحيح للإسلام، كدين وسطي يدعو إلى الاعتدال والتسامح، ويمكن الناشئة من القدرة على التعامل مع مختلف القضايا بوعي ديني وثقافي، محصن بالاعتزاز بالهوية والثوابت الدينية.

وتأسيسا على ما جلت في الدراسة الوصفية التحليلية لأسس منهاج مادة التربية الإسلامية؛ أسجل بعض الملاحظات التي تبرز تصور واضعي الهندسة المنهجية حول مادة التربية الإسلامية، ومن منها:

- تقوم فلسفة المنهاج على تصور دقيق لمفهوم التربية الإسلامية؛ فهي مادة تعليمية شديدة الارتباط بالهوية الوطنية، لصلتها القوية بمقدسات الأمة وثوابتها، ولقدرتها على استيعاب التنوع الثقافي والانفتاح الفكري؛ وإمكاناتها بصفاتها مجالا فكريا رحبا على توليف كل القيم الحقوقية والإنسانية في نسق مقاصدي، مهدت لرؤية واضعي المنهاج الذي متح من نور الوحي معرفة ومنهجاً ومقصداً³.

- اعتبار المنهاج التربية الإسلامية مادة دراسية ضمن المنهاج التعليمي العام، تشغل حيزاً زمنياً محدداً، ولها أهداف تتغيا تحقيقها لدى المتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً؛ فهي ليست مادة علمية

¹ - منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، ص 5.

² - مدى تكامل المداخل الخمسة تنظيراً وتنزيلاً، مرجع سابق، ص 176.

³ - في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثانية من سلك البكالوريا الثانوي التأهيلي- كتاب التلميذ، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء، طبعة 2017، ص 6.

تخصصية، مما يجعل التعامل معها ينأى عن الإغراق في التفاصيل والجزئيات المعرفية الدقيقة، بما لا ينسجم مع القصديّة من تدريسها، وتلبية حاجات المتعلم التي حددها المنهاج.

- ربط المعرفة المراد تدريسها بالحاجات الدينية للمتعلم، يضيف على المعرفة الطابع الوظيفي، ويكرس البعد العملي للمعرفة الشرعية المدرسة؛ لأنها ستصبح ذات معنى بالنسبة للمتعلم، تستجيب لاهتماماته وتجب عن الإشكالات التي تراوح فكره، وتلامس واقعه في ظل العولمة الفكرية والثقافية التي تستهدف قيمه وهويته؛ مما يستدعي التركيز على ما يحتاجه في تحصين عقيدته، وممارساته التعبديّة ومعاملاته مع الغير.

- أن المنهاج اعتمد مداخل لتصريف مفرداته، يعتبرها بنيات غير مستقلة، بل هي مقارنة تحافظ على وحدة المادة وتكاملها.

- جعل المتعلم في صلب الاهتمام مع مراعاة خصوصياته النمائية واحتياجاته المعرفية والروحية والقيمية؛ مع التوسل في تحقيق ذلك بالمقاربات البيداغوجية الحديثة التي تتبناها المنظومة التربوية من حيث الطرائق والوسائل والسيناريوهات البيداغوجية المنسجمة مع طبيعة المادة.

- التركيز في تدريسية المادة على بناء المفاهيم والتدريب على المهارات وتملك القيم الأساسية للدين والمتمركزة حول قيمة التوحيد.

النحو العربي في الجامعة المغربية

الواقع وآفاق التطوير

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نَحْمَدُهُ وَنُسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ وَنَتُوبُ إِلَيْهِ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شَرِّ أَنْفُسِنَا وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يُهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ، وَمَنْ يُضِلِّهِ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَعَلَى آلِهِ وَسَلَّمَ تَسْلِيمًا كَثِيرًا.

أما بعد:

فلا يخفى علينا - جميعا - ما للغة العربية من أهمية عظمى؛ لأنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، فهي جزء من ديننا، لقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾¹ وقوله تعالى: ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾²، بل لا يمكن أن يقوم الإسلام إلا بها، ولا يصح أن يقرأ المسلم القرآن إلا بالعربية، ولا تكون العبادة صحيحة إلا بها؛ لأن قراءة القرآن ركن من أركان الصلاة، التي تعد عماد ديننا الحنيف.

كما أنها لسان رسولنا محمد - عليه الصلاة والسلام - فهو الذي أُوتِيَ جوامع الكلم، بيد أنه من قريش التي هي أفصح العرب قاطبة، وزيادة على كل هذا، فهي مفخرة العرب الذين حباهم الله هذا اللسان الفصيح البليغ، الذي به تخاطبوا، وبه دونوا حياتهم وتاريخهم.

وتتبع أهمية النحو ودراسته في كونه العصب النابض للغة العربية، وقطب رحاها، والحصن المنيع الذي لا غنى عنه في صون اللسان من الهتات، وإقالته من العثرات، وهو الإطار التنظيمي الذي يحكم قوانين اللغة وفق نظام لغوي موحد، فاللغة كباقي الظواهر الكونية تسير وفق نظام، فكما أن الشمس لها نظامها الخاص، والقمر له نظامه الخاص، وباقي المخلوقات، كذلك اللغة لا بد لها من نظام داخلي يحكمها، مصداقا لقوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾³، وقانونها المنظم هي علومها المختلفة التي يُنَاطُ بها دراستها من جميع جوانبها، وفي مقدمتها علم النحو العربي، فله قصب السبق بين علوم

¹ - سورة يوسف، آية: 2.

² - سورة الزمر، آية: 28.

³ - سورة القمر، آية: 49.

العربية الأخرى، إذ إنّ تعليم القواعد النحوية يستهدف إتقان المهارات الأساسية للغة العربية، ممّا يمكن من استخدامها استخداماً صحيحاً في المواقف المختلفة.

وأهمية النحو بالنسبة لحياة الإنسان المسلم مسألة لا يخالف فيها أحد؛ لأنّها مسألة تعبدية، وفيها تقرب إلى الله تعالى، فهي لغة القرآن الكريم، وهي بحاجة إلى عمل الأبحاث العلمية من أجل تطوير تدريسها، والأمر بتدريسها مصاحب للأمر بتدريس القرآن الكريم والسنة النبوية لقوله -صلى الله عليه وسلم-: ﴿خيركم من تعلّم القرآن وعلمه﴾¹.

إنّ مشكلة الضعف التحصيلي في مجال اللغة العربية بوجه عام، والنحو بوجه خاص، أصبحت ظاهرة ملموسة واضحة للعيان، ومن أعقد المشكلات التي تواجه الأساتذة، فمن يتصفح أوراق الامتحانات العامة في مختلف المراحل التعليمية، أو يستمع لمُتحدّث باللغة العربية، فإنه سيجد من الأخطاء عجباً: صوتاً وصرفاً وإملاءً ونحواً وأسلوباً ومعجماً... أخطاء تكشف عن عدم تمكّن من بديهيات النحو العربي، وعدم القدرة على تطبيقها نطقاً وكتابةً إلى جانب شكاوى المتعلمين من صعوبة مادة النحو وجفافها، ولا يشعرون بلذة أو متعة فكرية أثناء تعلمها، بل أصبحوا يضيّقون ذرعاً بها، وينفرون منها.

فالكلّ يشكو من استفحال ظاهرة ضعف الأساليب اللغوية لدى طلبتهم، وكثرة الأخطاء الشائعة والخاصة، التي تُظهر عجزاً واضحاً عن الإبانة والتوصيل اللغوي من حيث التعبير والكتابة في الامتحانات أو في المذكرات أو في البحوث الفصلية وغيرها.... والسؤال الذي نطرحه هنا: لمّ ينبغي لنا التفكير في معالجة هذه المشكلة؟

لعل ذلك يعود لجملة أمور، يمكن إجمالها في النقطتين الآتيتين:

أولاً: الارتباط الوثيق بين اللغة العربية ومجال التخصص، فلعلها مثبّطة كبيرة أن يكون الطالب المتخصص في اللغة هو من يخطئ فيها ولا يُحسن استعمالها، وتقع منه الهنات الجسام التي يجب أن يتنزّه لسان غيره من أصحاب التخصصات الأخرى عنها، فكيف بصاحب التخصص؟!

ثانياً: العمل على التقليل من الأضرار التي تحدث الآن بين الطلبة في مجال التعبير بشقيه الكتابي والشفهي، بحيث تكون اللغة سليمة في تركيبها ونطقها، تجنّباً لما سيحدث بعد تخرّج الطالب حين يبدأ

¹ - صحيح البخاري، ج:4، ص:1919، ح:4739.

العمل، فلا تكون ظاهرة الضعف اللغوي مُستَحْكَمَةً في أساتذة المستقبل المُرتقب توظيفهم، الذين هم طلاب اليوم ومعلمون غدا .

ولعلّه من المفيد في هذا العرض المختصر تقديم جملة من الاقتراحات التي أرى أنها في الحدود المعقولة، وأنّ إمكانية تطبيقها وتنفيذها بين أزوقة الكتب والمناهج ممكنة أيضاً؛ من أجل أن تُنهي مشكلة الأخطاء اللغوية أو تحدّ منها، وعادةً يشترك في تطبيقها الطالب والأستاذ.

1- العمل على ترغيب الطلبة في النحو، وتغيير النظرة القاصرة لهذه المادة، ودحض الهزيمة النفسية تُجاهها، وذلك بإبراز الأهمية التي تحملها، وحثّ الطلبة على متابعة الدراسات النحوية التراثية والحديثة، وربط التراث النحوي بالدراسات الحديثة حتّى تتلاشى الفكرة الراسخة في الأذهان من أنّ النحو مادة نضجت واحترقت.

2- الحرص على التدرج في تدريس مختلف القضايا النحوية؛ فلا يمكن الحديث عن المرفوعات والمنصوبات، إذا كان الطالب لا يُميّز الاسم من الفعل والحرف، ولا يعرف المبني من المعرب من أقسام الكلام. لذا، ينبغي لنا التركيز على المفاهيم النحوية الأساسية التي تُعدّ مُتطلّبات أساسية في كلّ فصل، فلا يعقل أن نعلم الطلبة إعراب الجمل، وهم لا يعرفون إعراب المفردات.

ويظنّ الكثيرون أنّ قواعد اللغة العربية على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد، حيث يتعذّر على أيّ شخص أن يُلِمّ بها إلماماً كافياً ما لم يتخصص في دراستها، ويرجع سبب هذا الظنّ إلى تدريس هذه القواعد بصورة مجزأة دون ربط كافٍ بين تقسيماتها المختلفة، فتظلّ مشتتة في الأذهان.

فلا مناص، إذًا، من مراعاة التسلسل المعرفي، وانسجام المادة النحوية والصرفية وتدرجها في جميع المستويات.

3- التركيز على الجانب التطبيقي في تعليم النحو العربي ومصطلحاته. فلا يكفي فهم القواعد وحفظها درجاً، بل لا مندوحة من التطبيق عليها، أو توظيفها توظيفاً سياقياً، فالإعراب والتمرّن عليه ضرورة لا مناص منها في درس النحو العربي.

كثيرة هي مناهج التعليم التي تُغفل أمر التطبيق من وسائل تعليمها، وتسعى جاهدة إلى حشو عقول طلبة العلم بالمعلومات النظرية المتتالية، دون أن تزعي تثبيتها بوجوه التطبيق المختلفة، وهذا خلل كبير في المسيرة العملية التعليمية. فلا بدّ من الاهتمام بهذا الجانب، ومهمّ من لا يلتفت إليه بناءً على

مُسَلِّمَةً مَخْطُوءَةً مَفَادُهَا: أَنَّ الطَّلِبَةَ قَدْ وَصَلُوا دَرَجَةً تَسْمَحُ لَهُمْ بِاسْتِخْدَامِ الْقَوَاعِدِ النَحْوِيَّةِ وَتَوْظِيفِهَا فِي سِيَاقَاتٍ طَبِيعِيَّةٍ تَوْظِيفاً سَلِيمًا.

4- استعمال مصطلحات النحو وأساليبه وتوضيح الخلاف الكائن فيها، فمن العلمية أن يستعمل الطالب مصطلحات وألفاظا تخص النحو العربي، إذا كان في درس النحو، فلكل علم مصطلحاته الخاصة، فهي المفاتيح التي تفتح بها مستغلاقات الأبواب الكبرى، ونقصد بالاستعمال، الاستعمال الصحيح، وعدم الخلط فيما بينها.

ومن ذلك ضرورة فصل المصطلح الصرفي عن المصطلح النحوي لتداخلهما في كثير من الكتب النحوية، ومن نماذج هذه المصطلحات: الوصف والصفة، الفعل الناقص، الصرف والممنوع من الصرف.

5- الاعتمادُ على المنظوماتِ النحويةِ الشعريةِ والمتونِ، الَّتِي تُقَدِّمُ النَحْوَ شَعْرًا تَعْلِيمِيًّا، فِيهِ رُؤْيَةٌ لُغَوِيَّةٌ وَاضِحَةٌ لِتَوْظِيفِ الْقَاعِدَةِ النَحْوِيَّةِ تَوْظِيفًا حَصِيفًا فَصِيحًا، وَفِيهِ فُرْصَةٌ ذَهَبِيَّةٌ لِحَفْظِهَا وَفَهْمِهَا، لِمَا فِيهِ مِنَ السَّهُولَةِ وَالْيُسْرِ، فَمِنْ جِهَةٍ سَيَتَعَرَّفُ الطَّالِبُ إِلَى الْمَكْتَبَةِ النَحْوِيَّةِ، وَمِنْ جِهَةٍ أُخْرَى سَيُحَسِّنُ التَّعَامُلَ مَعَ التَّرَاثِ الْعَرَبِيِّ الْقَدِيمِ، وَيَعْمَلُ عَلَى اسْتِنْبَاطِ الْقَوَاعِدِ وَالْأَحْكَامِ مِنَ الْأَصُولِ مُبَاشَرَةً.

6- تعويدُ الطلابِ على الفهمِ والاستيعابِ والتعليلِ، والبعدُ عن الحفظِ والترديدِ الآليِ للقواعدِ النحويةِ، فلعلَّ أَشَدَّ دَلِيلٍ عَلَى صِحَّةِ مَا طُرِحَ ، أَنَّ غَيْرَ الْعَرَبِ الَّذِينَ يَحْفَظُونَ كِتَابًا نَحْوِيًّا أَصِيلَةً لَا يُمَكِّنُهُمْ تَوْظِيفُ النَحْوِ فِي جَمَلٍ سِيَاقِيَّةٍ صَحِيحَةٍ الدَّلَالَةِ وَالتَّرَكِيبِ، وَبَاتَ طَلِبَتُنَا- الَّذِينَ يَحْفَظُونَ الْقَاعِدَةَ النَحْوِيَّةَ دَرَجًا دُونَ وَعِيٍّ وَفَهْمٍ صَحِيحَيْنِ- عَلَى هَذِهِ الْهَيْئَةِ وَالْحَالِ تَمَامًا.

فلابد من تحفيز الطلاب على التعليل للربط بين كثير من قضايا اللغة، وعدم الاكتصار على الترديد والسماع؛ لأن القضايا إذا عللت سهل استيعابها وفهمها... نقول أقسام الفعل ثلاثة: ماض ومضارع وأمر، والطالب سيفهم حتما أن الماضي هو الوحيد الذي يشير حقيقة إلى مفهوم الزمن، أمَّا المضارع فمن تسميته يبدو أنه لا يشير إلى الزمن إطلاقا، فوجب هنا تفسير وتبيين سر هذه التسمية، فالمضارع من ضارع يضارع مضارعة: وهي المشابهة والمماثلة والمحاكاة، وقد أطلق النحويون على هذا الفعل هذه التسمية، لمشاكلته الأسماء فيما يلحقها من الإعراب. والمضارع من الأفعال: ما أشبه الأسماء وهو الفعل الآتي والحاضر. ولأنه أشبه اسم الفاعل فقد أعرب في أغلب حالاته، قيل مأخوذ من الضَّرع، وكأَنَّهُمَا مَعَا

شرباً من ضرع واحدة، فاسم الفاعل والمضارع أخوان في الرضاعة، والقاعدة العامة عند العرب تقول إنّ الشيء إذا أشبه الشيء، أعطي حكماً من أحكامه حسب قوة الشبه.¹

ولا يقتصر وجه الشبه بين هذا الفعل واسم الفاعل في الحركات والسكنات، وفي كونه تعتوره الحالات الإعرابية المختلفة (الرفع والنصب والجزم)، كما يعرف الاسم الرفع والنصب والجر، بل إنّ الأمر يتعداه إلى المماثلة التركيبية في قبوله الاتصال بلام الابتداء المزلقة التي هي من خصائص الأسماء:

زيدٌ ذاهبٌ = زيدٌ يذهبُ.

إنّ زيداً لذهابٍ = إنّ زيداً ليذهبُ.

ومن هذا القبيل أيضاً حديثنا عن مسألة استتار الضمير، فأحياناً يسمع الطالب باستتاره جوازاً مع ضمائر الغياب، وأحياناً أخرى يستتر وجوباً مع المتكلم والمخاطب²، وهذه قاعدة من قواعد النحو التي قد يردّها الطالب، وفي نفسه كثير من الأسئلة، لكنّ الأمر لو وُضح له وتبيّن سر هذا الاختلاف، لكانت النتيجة أفضل.

7- العناية بالجانب الإعرابي، فهو من أساسيات تعلم اللغة العربية استقامة لسان وقلم، فهو قانون الكلام العربي، كما يشير إلى ذلك الدكتور إبراهيم مصطفى بقوله: "لو عُرضت عليك جملة من لغة لا تعرفها، وبيّنت مفرداتها كلمة كلمة، ما كان ذلك كافياً في فهم معنى الجملة وإحاطتك بمدلولها، حتى تعرف نظام هذه اللغة في تأليف كلماتها، وبناء جملها، لذا، فالإعراب هو القوانين التي تمثل هذا النظام وتحدده ويستقر في نفوس المتكلمين وملكاتهم، وعنها يصدر الكلام، ولهذا وُضع النحو ودوّن."³

8- الابتعاد عن المصطلحات الحديثة التي تُربك الطلاب عادة، نحو: استعمال مصطلحي التمييز الملفوظ والتمييز الملحوظ هذه من الأمور الجديدة إلى حد ما، فالقداًمى لم يكونوا يذكرون هذا التقسيم بل قالوا بتمييز الذات أو المفرد، وتمييز النسبة أو الجملة.

¹ - شرح المفصل، لابن يعيش، تقديم: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لبنان، 2001، الطبعة الأولى، 151/1 و152.

² - يستتر الضمير مع الغائب جوازاً، لإمكانية إظهار الفاعل فلو قلنا: زيدٌ جاء، يمكن أن نظهر فاعلاً بعد الفعل، ونقول: زيد جاء أبوه. وهذا الأمر يتعذر مع الفاعل المخاطب والمتكلم.

³ - إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مكتبة الثقافة الدينية القاهرة، الطبعة الثانية، دون تاريخ، ص:2.

تمييز الذات او المفرد: الذات غير واضحة مهمة، تحتاج وجوباً أن ننطق ونلفظ كلمة تزيل إبهامها.

تمييز النسبة أو الجملة: هو تمييز يرفع الغموض الذي يلف جملة معينة، نسبة المسند إلى المسند إليه غير واضحة، وتحتاج إلى توضيح وإبانة... فالطالب إذا سئل عن نوع التمييز أهو ملفوظ أم ملحوظ؟ ارتبك، ولم يدر الجواب الصحيح، لكننا إذا استعملنا مصطلحي المفرد والجملة، فتمعنه في الجملة سيحيله على الجواب الصحيح حتماً.

9- تقديم درس الصرف على النحو، علم الصرف هو الشقيق التوأم لعلم النحو، ومجموعهما يطلق عليه مصطلح: علم العربية. وهذان التوأمين صنوان متلازمان لا يكاد أحدهما ينفك عن الآخر نظراً لتكامل غايتيهما، فالصرف يقدم الكلمة المفردة، والنحو يستقبل تلك الكلمة المفردة ليصوغها في جمل مفيدة.

وحالهما في ذلك حال صانع حجارة البناء وبانيها، فصانع الحجارة يُشَدِّب الحجارة ويُقَطِّعها أشكالا تتناسب مع طبيعة الجدار المراد إنشاؤه، والباني يتلقى تلك الحجارة المُشَدَّبَة، ويضع كلا منها في المكان المناسب لها في الجدار المراد بناؤه.

فالصرف يهتم بمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو لمعرفة أحوالها المتنقلة، وعلى هذا ينبغي لمن أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة الصرف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن تكون أصلاً لمعرفة حالته المتنقلة.

فميدان علم الصرف هو الكلمة المفردة، وما يطرأ عليها من تغيرات ناشئة عن التبدلات التي تحدث على بناء الكلمة، وأثرها في المستوى اللفظي وعلى المستوى المعنوي. وهو بهذا الوصف يسبق النحو ، أو هو العلم الوسط بين الأصوات والنحو، وطبائع الأشياء تقتضي الانتقال من البسيط إلى المركب.

لكنَّ علم الصرف في زماننا هذا، ظلَّ ظلماً شديداً، لأنَّ ما يحدث في مقرراتنا الجامعية هو الاهتمام بالنحو وتأخير درس الصرف، وفي أحيان كثيرة لا يتسع الجدول الزمني الخاص بالفصل للوصول إلى مواضيع علم الصرف، رغم أنَّ كثيراً من قضايا النحو لا يمكن فهمها على الوجه الأكمل إلاَّ إذا تم تناولها صرفياً؛ لأنَّ المفاهيم الصرفية تعدّ مدخلاً مناسباً إلى دراسة علم النحو، لفهم مسائله وقضاياها.

فكيف يمكن شرح عمل اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر والصفة المشبهة واسم التفضيل وغيرها، إذا كان الطالب لا يعرف أبسط قواعد هذه الأبواب التي تعدُّ أبواباً صرفية محضة.

لذا، فإن فهم الصيغة الصرفية مرحلة أولى وأساسية لفهم القضايا النحوية المتعددة.

لكن مع ذلك ينبغي لنا التأكيد على مسألة مهمة، وهي أنّ علم الصرف فيه بعض الأبواب التي ينبغي أن تُحذف منه، لأنّها ببساطة شديدة لا تتصل بعلم الصرف، بل تتصل بعلم الأصوات، مثل أبواب الإبدال وأبواب الإعلال وغيرها، وأبواب الإمالة، وأبواب الوقف، وكلها أبواب صوتية محضة، غير أنّها وُضعت في كتب الصرف، وإذا دُرست للطلاب تُدرّس عادة بطريقة قد يكرهون الصرف بسببها، لكنّها إذا دُرست في مجال الأصوات، وكان الطلاب فاهمين لقوانين الأصوات، فسيتم فهمها واستيعابها استيعاباً أسهل بكثير من تدريسها بعيداً عن قوانين الأصوات اللغوية.

10- المراهنة على أهمية النصوص في العملية التعليمية، فالنص يقدّم جملة من الخيارات في تعليم اللغة العربية. فليست العربية مجرد قواعد وقوالب مجردة تستنبط بأمثلة جوفاء وأساليب مكررة أقرب إلى صوت العجماء. فجوهر مشكلة تعليم قواعد النحو، إنّما يكمن في كوننا نتعلّم العربية قواعد صناعية، وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء نتجرعها تجرعاً عقيماً.

وكثير من أخطاء الطلبة تقع في مجال النحو، والصرف، خاصة عند إسناد الأفعال إلى الضمائر، أخطاء بالجملة يفسرها عدم الاهتمام بهذا العلم عموماً، وبمسألة إسناد الأفعال إلى الضمائر خصوصاً. فكثير من الباحثين يستنكفون الحديث عنها، باعتبارها مسألة غير ذات أهمية.

وقد هدّنتي تجربتي المتواضعة في ميدان التدريس - بكليتي وجدة والناظور - إلى أنّ قراءة الطالب لهذا النص أو ذاك بطريقة صحيحة أو قريبة من الصحيحة بتصحيح وتصويب الأستاذ، وتبيينه لمواطن الخطأ حتى يستفيد الجميع منها، طريقة ناجعة لتقويم اللسان، والتعريف بصحيح القول من فاسده.

11- تحفيز الطلبة على ضبط كتاباتهم بالشكل التام، وإن كانت عبارة عن بضع كلمات، لأنّ كثرة الماران كما يقولون يحيل العاجز ذا قدرة، فمع التمرن المستمر يكتسب الطالب مهارات الإعراب والشكل.

12- ربط كثير من القضايا النحوية بواقع الحياة العربية، فالإعراب هو محرك النحو الأول، وعليه، تحوم جل قضاياها، وهو من التغير والتبدل، وهذا مرده إلى طبيعة الإنسان العربي في صحرائه المترامية الأطراف، إذ كان كثير التنقل، في حلّه وترحاله يبحث عن مكان يستطيع العيش فيه بسلام، فإذا عثر على نبع ماء، فهو كمن حصل على كنز ثمين، بنى خيمته، من البناء وهو الاستقرار والثبات، ومن الأمور العجيبة حقاً أنّ التشريع الإسلامي استعمل مصطلح البناء تعبيراً عن الزواج؛ لأنه ثبات وسكينة

واستقرار، وهذا ما يحدث للفعل حالة إسناده إلى ضمير النسوة فهو مبني دوماً ، ثابت ومستقر على السكون والهدوء التام.

هذه أمور بسيطة، لو تمّ وضعها في إطارها الصحيح، لكانت النتيجة مذهلة حقاً، تقرب الطلاب من هذا العلم الذي يستصعبه الناس، ويظنون أنه لا يعدو أن يكون مجرد قواعد جوفاء تخلو من الحياة، مع أنّه الحياة نفسها تصويراً لمظاهر حياة العربي في حله وترحاله واستقراره وسكونه.

14- العروض التي يقدّمها الطلبة تعد فرصة أو وسيلة ناجعة يتعلم الطالب من خلالها تعلماً ذاتياً دون أن يعتمد على ما أفاده من أستاذه من معلومات أو معارف، فينهل من الكتب والمراجع والمواقع التقنية باعتبارها مصادر للمعرفة، ويقدم حصيلة ذلك لزملائه على شكل بحوث أو تقارير أو حلقات دراسية. ويأتي دور الأستاذ في تشجيع الطلبة في مجال البحث العلمي، بمساعدتهم على انتقاء بحوثهم ونشاطاتهم، مع مراعاة قدراتهم الذاتية والفروق الفردية بينهم، إذ لا يتوقع أن يكون جميع الطلبة في المستوى نفسه علماً بأنّ البحوث الجيدة يندر أن تتحقق في سنوات الدراسة الجامعية الأولى، لذا، وجب أن يأخذ الأستاذ هذه المسألة بعين الاعتبار، وأن يكون دوره واضحاً في توجيه الطلبة، وإرشادهم إلى مصادر المعرفة الرصينة والحديثة، وأماكن وجودها وكيفية الحصول عليها، والتعامل معها من خلال تنمية المهارات المكتسبة اللازمة.

14- تحفيز الطلبة على استخدام التقنية الحديثة في تعلم اللغة العربية، وإحداث صفحات تقنية تثبت بالدليل القاطع أنّ سيرورة اللغة العربيّة الفصيحة في حياتنا اليوميّة أمر ممكن، وأنّ نشر النحو العربي على هذه التقنية أمر ميسور وسهل ومرغوب فيه؛ والمشاركة المستحسنة والمتفاعلة في كل ما يعرض عليه من مسائل نحوية لغوية واضحة ومتفاعلة، وعدم حصرها في كونها لغة علم فقط لا لغة استعمال وظيفي كما يُراد لها أن تكون قصراً.

15- فسح مجال المناقشة بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة أنفسهم؛ لأنّ المناقشة من الطرائق السائدة في التعليم الجامعي المساعدة على تعزيز وترصين ما يقدم لهم من معلومات ومعارف، إضافة إلى كونها حافزاً ومجالاً لتنمية تفكير الطالب الجامعي وتطويره.

فللأسئلة أهمية فاعلة في المحاضرات، فهي عامل مهم من عوامل نجاح الأستاذ في توصيل مادته للطلبة، وإثارة تفكيرهم، وفي توجيههم، وينمي قدرتهم على كشف غوامض الأمور، فالغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من المتعلم فحسب، بل توجيهه وحثه على التفكير بانتظام.

فمشاركة الطالب في الدرس مما يجعل العملية التعليمية أكثر نشاطا وكفاءة؛ لأنها تخلق فيه روح النقد والتحليل بدل الاكتفاء بالاستماع وتسجيل القواعد الجاهزة.

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أن يعرف الأستاذ مدى نجاحه في توصيل المادة النحوية أو الصرفية لطلابه، ومكامن الضعف في طريقته، كما تجعله يلاحظ مدى نشاط الطالب وحماسه وميوله للدرس.

وجملة القول:

فإن ظاهرة الأخطاء اللغوية عند الطلبة الجامعيين ظاهرة تستفحل يوما بعد يوم، مما يستدعي الوقوف عندها، والحد من غلوائها، إن لم نقل القضاء عليها، وهذا غير مستحيل، لو توحدت الجهود وصَدَقَتِ النوايا وأُخْلِصَتِ الضمائرُ.

ومسك الختام، أسأل الله تعالى أن يتقبل هذا العمل المتواضع، وأن يجعله في كتاب الأعمال يوم الحساب، وأن يصلح هفوتي إن وقعت، ويغفر زلتي، ويكتب لي أجراً إن قصرت في اجتهادي، وإن أصبت فيه فمنه وحده، والله ولي الأمر كله.

لائحة المراجع

المراجع العربية

- ✓ القرآن الكريم.
- ✓ التعريفات، الجرجاني، دار الكتب العلمية، ط 1 / 1983 م.
- ✓ البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته، ربحي مصطفى عليان، بيت الأفكار الدولية، جامعة البلقاء، الأردن، دط.
- ✓ البحث العلمي: مفهومه وخطواته، يوسف حمامي، معهد الإدارة العامة، عمان، دط، 1996 م.
- ✓ عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 3/1977 م.
- ✓ منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي، كمال عبد الحميد زيتون، عالم الكتب، القاهرة، 2004 م.
- ✓ البحث التربوي: الكفاءات في التحليل والتطبيقات، ميلز جيفري إي وجاي لورين، نيو جيرسي: برنتيس هول، ط 3/2005 م.
- ✓ البحث التربوي مناهجه وتقنياته، جميل حمداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2014 م.
- ✓ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت.
- ✓ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية (الكثروني).
- ✓ السنن الكبير، البيهقي، تح: مركز هجر للبحوث، القاهرة، 2011 م.
- ✓ أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية – عبد الحميد الصيد الزنتاني – الدار العربية – ليبيا – 1993 م – ط 2 – .

- ✓ المرشد الأمين للبنات والبنين، رفاعة رافع الطهطاوي؛ تقديم منى أحمد أبوزيد (2011).
القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ✓ أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، محمد حسن العميرة، دار
المسيرة للطباعة والنشر 2010، ط 5.
- ✓ سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي: دراسة نظرية وميدانية في مسألة لا تكافؤ
الحظوظ، أحمد فاوبار، منشورات عالم التربية، دار البيضاء 2001م.
- ✓ مذكرات في التربية لمدارس المعلمين والمعلمات، عبد السلام ياسين، مفتش التعليم
الابتدائي سابقا، دار السلمي للطباعة والنشر البيضاء 1963م.
- ✓ البحث التربوي وكيف نفهمه؟، محمد منير مرسى، عالم الكتب، 1994م.
- ✓ تحديات البحث التربوي وسبل التغلب عليها، أحمد سعد جودة، مجلة كلية التربية، جامعة
بني سويف، عدد أكتوبر/2020م.
- ✓ التكامل بين البحث التربوي والواقع التعليمي في ضوء مدخل بحوث الفعل " دراسة تحليلية
نقدية "، أمساء محمد أحمد يونس، المجلة التربوية، كلية التربية/جامعة سوهاج، عدد
نوفمبر/2021م.
- ✓ تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب، الحبيب استاتي زين الدين، مجلة تبين،
عدد: 9/36، ربيع 2021م.
- ✓ الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج ذوي الموهبة، عبد الله الجغيمان، العبيكان للنشر،
ط1/2018م.
- ✓ مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي: دراسة تحليلية مع التركيز على حالة
مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، عبد العزيز كمال وشكري أحمد، حولية كلية التربية،
جامعة قطر، العدد 12/1995م.

- ✓ دليل مراكز البحث التربوي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م.
- ✓ الاتجاه العالمي والعربي في الأبحاث بين البحث النظري والبحث التطبيقي، فريد أبو زينة وورجاء ربابعة، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، 1986م.
- ✓ البحث التربوي بالمغرب ودوره في النهوض بالمنظومة التربوية، فاطمة يعقوبي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 1، العدد 1/2018م.
- ✓ مسيرة البحث العلمي والتطوير في الوطن العربي معالم الواقع وتحديات المستقبل، صبحي القاسم، شؤون عربية، عدد 104/ديسمبر 2000م.
- ✓ البحث التربوي وسؤال الجدوى، حميد بن خبيش، موقع أنفاس، رابط المقال: <https://www.anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/4421-33-26-11-19-33>، تم الاطلاع عليه يوم: 2024/08/18م.
- ✓ منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية، مصطفى دعمس، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1/2015م.
- ✓ أثر بناء الشركات المؤسسية على توفير مرتكزات البحث العلمي لخريجي جامعة القدس المفتوحة، أحمد صبرة، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، 2014م.
- ✓ الشراكة بين المدارس والجامعات وتطوير الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، نجات الصائغ، العلوم التربوية، ج 1، العدد 4/أكتوبر 2014م.
- ✓ البحث العلمي في الوطن العربي بين الواقع والتحديات، بن زايد ريم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 14، العدد 1/2022م.
- ✓ البحث العلمي في الجامعات العربية: الواقع التحديات التوجهات المستقبلية، جمال بلبكاي، مجلة الإنسان والمجال، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 4/أكتوبر 2016م.

- ✓ البحث التربوي كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، بن زاف جميلة، رابط المقال:
<file:///C:/Users/azeddin/Downloads/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A-%D9%83%D8%A3%D8%AD%D8%AF-%D9%85%D8%AA%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf>
 تم الاطلاع عليه يوم: 2024/08/21م، ص 194.
- ✓ تقويم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا، سعود الخريشا، دار جليس الزمان، ط1/2010م.
- ✓ المراجع الأجنبية
- ✓ Dictionnaire actuel de l'éducation legendre
- ✓ The Role of Technology in Education: Enhancing Learning Outcomes and 21st April 2024 International Journal of . Dr. Lohans Kumar Kalyani. Century Skills Scientific Research in Modern Science and Technology
- ✓ Critical Thinking and Problem Solving Skills: How these Skills are needed in . Educational Psychology?
- ✓ March 2017 International Journal of Science and Research . Uus Toharudin .(IJSR)
- ✓ التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية، أبوبكر محمد أحمد محمد إبراهيم، الطبعة الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرنندن، فرجينيا، 2007.
- ✓ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية.
- ✓ منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية، فتحي حسن ملكاوي، الطبعة

الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي -هرندن- فرجينيا- الولايات المتحدة الأمريكية
1432هـ/2011م.

- ✓ مفهوم التكامل المعرفي وآليات تشغيله، قاسمي عمار، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.
- ✓ درء تعارض العقل والنقل، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: 728هـ)، تحقيق الدكتور محمد رشاد سالم الطبعة: الثانية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1411 هـ - 1991 م.
- ✓ التكامل المعرفي في المنظومة التعليمية الجامعية مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها، عقيلة حسين، مجلة البحوث العلمية والدراسات الإسلامية، العدد الرابع 1443هـ/2013.
- ✓ أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل، إسماعيل راجي الفاروقي، دار البحوث العلمية – الكويت 1983.
- ✓ خطاب التجديد الإسلامي، الأزمة والأسئلة، أنور أبو طه وعبد الرحمان الجاج وآخرون، الطبعة الأولى، دار الفكر 2004 سوريا-دمشق
- ✓ التكامل المعرفي في القرآن الكريم، زياد خليل الدغامين، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، العدد الأول، المجلد التاسع 1434هـ/2013م.
- ✓ مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية في كليات التربية، علا عاصم السيد اسماعيل، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد.
- ✓ أساسيات المناهج، راف تايلور، ترجمة كاظم وجابر وآخرون، دار النهضة العربية 1982 م.
- ✓ الجمع بين القراءتين قراءة الوحي وقراءة الكون، طه جابر العلواني، الطبعة الأولى، مكتبة الشروق الدولية 1427هـ/2006م.
- ✓ البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي

- (المتوفى: 794هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتبي، 1414هـ - 1994م.
- ✓ خالق الكون دراسة علمية حديثة للمناهج والنظريات المختلفة حول نشأة الكون ومسألة الخلق، جعفر الهادي، الطبعة الثانية، مؤسسة الإمام الصادق.
- ✓ في النفس والمجتمع، محمد بن قطب بن إبراهيم، الطبعة: الثانية.
- ✓ العمل الديني وتجديد العقل، طه عبد الرحمن، الطبعة الأولى، بابل للطباعة والنشر والتوزيع 1989.
- ✓ الوجيز في إسلامية المعرفة، الطبعة الأولى، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، واشنطن.
- ✓ مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، على أحمد مذكور، الطبعة: 1421هـ - 2001م، دار الفكر العربي.
- ✓ إسلامية المعرفة، المفاهيم والقضايا الكونية، مجلة تفكر، العدد الثاني، المجلد الثالث 1422هـ/2001م.
- ✓ الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحجوي الثعالبي الجعفري الفاسي (المتوفى: 1376هـ)، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان - 1416هـ - 1995م.
- ✓ إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، دار المعرفة - بيروت.
- ✓ ميزان العمل، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، تحقيق سليمان دنيا، الطبعة الأولى، دار المعارف، مصر 1964هـ.
- ✓ فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (المتوفى: 595هـ) تحقيق: محمد عمارة، الطبعة الثانية، دار المعارف.
- ✓ ابن رشد وفلسفته، فرح أنطون، جامعة الإسكندرية 01 يناير 2012.

- ✓ التكامل المعرفي.. نحو نسق فكري إسلامي، عبد الله محمد الأمين النعيم، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر والتوزيع 10 شتنبر 2011.
- ✓ أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، الطبعة الأولى، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة 1427هـ/2006م.
- ✓ 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.
- ✓ السعادة العظمى، محمد الخضر حسين 1431هـ/2010م، الطبعة الأولى، دار النوادر.
- ✓ إسلامية المعرفة المبادئ العامة-خطة العمل- الإنجازات، الطبعة الثانية المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1413هـ/1992م.
- ✓ المنهج المدرسي المعاصر، حسن جعفر الخليفة، الطبعة 14، مكتبة الرشد 1435هـ/2014م.
- ✓ مدخل إلى المنهج المدرسي رؤية عصرية، حسن حسين زيتون، دار الصولتية للتربية - الرياض-1431هـ/2010م.
- ✓ المنظومة التربوية بالمغرب وسؤال المناهج الدراسية، رشيد جرموني على الرابط:
- ✓ <https://2u.pw/lh6pz6iR>
- ✓ الجامعة المغربية ورهان التكاملية المعرفية، عز الدين العزماني، بتصرف وأصل هذه المقالة مداخله تقدم بها الباحث ضمن أشغال الملتقى العلمي الوطني لمنظمة التجديد الطلابي، حول موضوع "إصلاح التعليم بالمغرب: الجامعة أول"، نظمت أيام 28، 29 أبريل 2008 بجامعة الراشدية وهي منشورة على الرابط:
- ✓ <http://almultaka.org/site.php?id=604>
- ✓ التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، عطية العمري، على الرابط:

- ✓ <https://homeeconomics.yoo7.com/t471-topic>
- ✓ ملتقى أهمية التكامل المعرفي بين علوم العربية في فهم القرآن الكريم، على الرابط:
- ✓ <https://diae.net/?p=12590>
- ✓ هل هناك علاقة بين الروح والعقل والجسم في التربية الإسلامية، صالح بن علي أبو عراد، على الرابط:
- ✓ <http://www.saaaid.net/Doat/arrad/23.htm>
- ✓ مناهج التعليم في العالم الإسلامي حتمية المراجعة وضرورة التطوير، قطب مصطفى سانو، مجلة الكلمة، العدد 48، 1426 هـ/2005 م على الرابط: (بتصرف كثير)
- ✓ <http://kalema.net/home/article/view/635>
- ✓ مناهج التعليم في العالم الإسلامي حتمية المراجعة وضرورة التطوير، قطب مصطفى سانو، على الرابط:
- ✓ <http://kalema.net/home/article/view/635>
- ✓ الأطر الاجتماعية للمعرفة، جورج كورفيتش، ترجمة خليل أحمد خليل، ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر 1981 نقلا عن الدين العزماني على الرابط:
- ✓ <http://almultaka.org/site.php?id=604>
- ✓ تحليل العملية التعليمية -مدخل إلى علم التدريس-، محمد الدريج، كلية علوم التربية، المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، 1994.
- ✓ التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006 م.

- ✓ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
- ✓ الدليل المختصر في علوم التربية والبيداغوجيا، ياسين سلين.
- ✓ ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م.
- ✓ ديداكتيك مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، يونيو 2009م.
- ✓ تحليل الفعل الديداكتيكي، رابح امحمد وبوهادي رابح، مجلة عمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة ابن خلدون تيارت.
- ✓ الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علي للمنهاج المندمج، محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، شتنبر 2004.
- ✓ مدخل إلى علم التدريس، سعيد حليم، مطبعة أنفو - برانت - فاس، الطبعة الأولى، 2015.
- ✓ مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022م، ص 25 بتصرف.
- ✓ معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.
- ✓ المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، الطبعة 1: 1427-2006.

- ✓ معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية.
- ✓ معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، محمد الدريج وجمال الحنصالي وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م.
- ✓ المفيد في التربية، محمد الصدوقي.
- ✓ المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، دار المنهاج للنشر والتوزيع – الأردن، ط1: 1434هـ/2013م.
- ✓ موقع: <https://altibrah.ae/author/1555>
- ✓ _ أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر، دمشق سورية، ط2، 1983م.
- ✓ _ الأسس العامة للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية من التأطير النظري إلى التنزيل الميداني، محمد الأنصاري، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث الدراسات رقم 8، مطبعة وراقبة بلال- فاس (المغرب)، ط4، 2022م.
- ✓ _ الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، 2016م.
- ✓ _ الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، 2022م.
- ✓ _ التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد 5 – السلسلة الجديدة- 2013م.
- ✓ _ التربية الإسلامية وفن التدريس، عبد الوهاب عبد السلام، دار السلام، ط1، 1997م.

- ✓ _ التوحيد والتزكية والعمران (محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة)، طه جابر العلواني، دار الهادي، ط1، 1420هـ/2000م.
- ✓ _ الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط، ط2، 2009م.
- ✓ _ الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم، بيروت، ط4، 1987م.
- ✓ _ الكفايات والسوسيوبنائية: إطار نظري، فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء، (ب.ط)، 2002م.
- ✓ _ المناهج الدراسية - الواقع والمستقبل، أحمد إبراهيم قنديل، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، 2008م.
- ✓ _ المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق، محمد نجيب، عالم الكتب- القاهرة، ط1، 2013م.
- ✓ _ المناهج وتحليل الكتب، ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم، دار صفاء، ط1، 1434هـ/2013م.
- ✓ _ المنهج الدراسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره؛ رشدي أحمد طعيمة ومن معه، دار المسيرة، ط2، 1432هـ/2011م.
- ✓ _ المنهج بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، دار المسيرة، ط1، 1432هـ/2004م.
- ✓ _ تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل- قراءات متقاطعة، سلسلة ندوات وأيام دراسية -15- مركز مداد للأبحاث والدراسات والمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق- فريق التربية على القيم والعناية الروحية، أكتوبر 2022م.
- ✓ _ دليل الأستاذ في تدريس مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي وفق المنهاج الجديد، ربيع حمو، الدار العالمية للكتاب، البيضاء- المغرب، ط1، 1438هـ/2017م.
- ✓ _ ديداكتيك التربية الإسلامية من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراري وخالد البقالي القاسمي، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط1، 1999م.
- ✓ _ في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثانية من سلك البكالوريا الثانوي التأهيلي- كتاب التلميذ، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء، طبعة 2017م.
- ✓ _ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

- ✓ _ مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإستمولوجي إلى التوظيف الديدانكي - دراسة نظرية ميدانية المهدي رامي وحسن بوحبة، مطبعة أنفو- برانت فاس، ط1، 2019م.
- ✓ _ مسند الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل الدارمي التميمي، تحقيق حسين سليم اسد الداراني، دار المغني- السعودية، ط1، 1412هـ/2000م.
- ✓ _ مقاصد التربية الإسلامية، مصطفى بن حمزة، مكتبة الطالب- وجدة، ط1، 1426هـ/2005م.
- ✓ _ ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية في مادة التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، يونيو 2016.
- ✓ _ منهاج التربية أسسها وتطبيقاتها، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي- القاهرة، (د.ط)، 2001م.
- ✓ _ منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني - مديرية المناهج- يونيو 2016.
- ✓ _ منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، 2016م.
- ✓ _ واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية (دراسة نظرية ميدانية)، يونس محسين، دار الأمان- الرباط، (ب.ط)، 2020م.
- ✓ _ الموقع الإلكتروني لمركز نماء للبحوث والدراسات www.nama-center.com
- ✓ _ الموقع الإلكتروني لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية www.habous.gov.ma

فهرس الموضوعات

4.....	تقديم
7.....	البحث العلمي والتربية دور البحث العلمي في تطوير التربية: التحديات والفرص
7.....	تمهيد:
8.....	أولاً: تعريف البحث العلمي والتربية:
12.....	ثانياً: العلاقة بين البحث العلمي والتربية
18.....	ثالثاً: العوائق التي تواجه تطبيق البحث العلمي في المجال التربوي
24.....	رابعاً: الفرص المتاحة لتعزيز دور البحث العلمي في التربية
31.....	تجديد المنهاج التربوي وفق منظور التكامل المعرفي التحديات والمتطلبات
31.....	تمهيد:
33.....	أولاً: تحديات تجديد المناهج التربوية:
38.....	ثانياً: المناهج التربوية والتكامل المعرفي؛ رؤية تجديدية
78.....	قضايا بيداغوجية وديداكتيكية في كتابات الباحثين في التربية
78.....	تمهيد:
80.....	أولاً: مدخل مفاهيمي:
81.....	ثانياً: نبذة عن الكاتب والكتاب
88.....	ثالثاً: قضايا بيداغوجية وديداكتيكية من خلال كتاب "تحليل العملية التعليمية"
105.....	منهاج مادة التربية الإسلامية: الأسس والمرجعيات
105.....	تمهيد:
107.....	أولاً: تعريف مصطلحات البحث:

110	ثانيا: أسس منهاج مادة التربية الإسلامية
123	درس النحو العربي في الجامعة المغربية
176	فهرس الموضوعات