المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
ⴷ ⵓⵙⵙⵎⵔ ⴰⵎⵙⵙⴰⵡⴰⵍ ⴷ ⵜⵓⵏⵉⵙⵜ

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵉⵔⵉⵏ ⵏ ⵜⵓⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵎⵔⵉⵏ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ
Centre Régional des Métiers de l Education et de la Formation de l Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية

- 19 -

النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي

تنسيق:
يوسف لوكيلي - حمزة شرعي

تقديم:
الحسن قايدة

اللجنة العلمية:

د. يوسف لوكيلي	**د. مصطفى بوقدور**
د. الحسن قايدة	**د. محمد بوكلاح**
د. عبد اللطيف بوعبدلاوي	**د. محمد بلهادي**
د. كلثومة دخوش	**د. يوسف العلمي**
د. مصطفى صادقي	**د. رضوان سبيبة**
د. محمد علي الدراوي	**ذ. حمزة شرعي**

اللجنة المنظمة:

د. يوسف لوكيلي	**د. محمد بوكلاح**
ذ. حمزة شرعي	**د. محمد بوتشيش**
ذ. موسي التهامي	**د. يوسف العلمي**
ذ. ربيع الشطبي	**د. أحمد حالي**

العنوان : **النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي**

تنسيق : **يوسف لوكيلي وحمزة شرعي**

الناشر : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق – وجدة

السلسلة : ندوات وأيام دراسية (19)

الطبع : مكتبة قرطبة، حي القدس، وجدة

الطبعة : الأولى – 2023

الإيداع القانوني : **2023MO5277**

ردمك : **978-9920-8885-2-3**

جميع الحقوق محفوظة

ما يَرِد في المنشورات ضمن هذه السلسلة يعبر عن آراء أصحابها

فهرس المحتويات

كلمة افتتاحية:

الدكتور محمد بوكلاح.....11

تقديم:

الدكتور الحسن قايدة..... 131

مقدمة الكتاب: 19

الفصل الأول:

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي: مفهومه وخصائصه ومقتضياته

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في تدريس مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي: المفهوم، الضوابط، الوظائف

د. إبراهيم والعيز 24

تدريسية العقيدة بالتعليم المدرسي رؤى منهاجية وأسس بيداغوجية: درس "التوحيد" نموذجا

د. خالد أوعبو 43

النقل التدريسي للمفهوم العقدي: مستوياته، ومقتضياته البيداغوجية في مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي

د. محمد أزهر.....61

النقل الديداكتيكي في تدريس المفهوم العقدي: خصوصية المفهوم وإشكالية التنميط

د. يونس إسماعيلي 83

بناء المفهوم العقدي: أهميته، وخصائصه، وإشكالاته: دراسة تحليلية نقدية في مقتضيات المنهاج، ومضامين الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي الإعدادي

د. محمد لخضر 109

المفهوم العقدي وسيرورة البناء المعرفاتي: بحث في خصوصيات التمثل والتفييء

د. مصطفى بوقدور 125

الفصل الثاني

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي تنظيرا وتنزيلا: الكتب المدرسية أنموذجا

د. عبد الكريم بودين - د. محمد حمراوي.....170

النقل الديداكتيكي للنصوص الشرعية في الدرس العقدي من خلال كتاب في رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى إعدادي توصيف ومقترحات..... 195

د. بلخير سرحاني.....195

الأنشطة التربوية لتصريف منهاج مادة التربية الإسلامية بين التصور والنقل الديداكتيكي: دراسة وصفية تحليلية للدرس العقدي من خلال كتب الثانية إعدادي

ذ. منير عاند 213

صعوبة النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بين روح المنهاج وقصور الكتب المدرسية: كتاب الرحاب والمنار السنة أولى باكالوريا نموذجا

د. حسن العسري.....237

مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للدّرس العقدي: نموذج مفهوم الإيمان في كتاب "الرّحاب" السنة الأولى باكالوريا

د. عمر خويا.....263

الفصل الثالث

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية

المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم العقدية في منهاج مادة التربية الإسلامية

د. عبد الفتاح محفوظ.....288

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية بالثانوي التأهيلي: الأساليب والمزالق

دة. آمال اليملاحي 315

بناء الدرس العقدي من خلال السورة المؤطرة بالسلك الثانوي التأهيلي
د. عبد الحليم القبي 343

الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي
دة. سعيدة سوهال.....363

الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي: صعوبات بنائها وسبل تجاوزها
د. عبد المجيد باباابريك.....377

خصائص التقويم في الدرس العقدي ومقوماته
ذ. محمد لعبودي 397

أنشطة تقويم مدخل التزكية "العقيدة" بمقررات السلك الابتدائي ومقترحات التجويد
د. محمد علي الدراوي- د.محمد بوكلاح 417

التقويم التربوي لدروس العقيدة الواردة في كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا، ودوره في تحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي
د. يوسف العلمي.....433

الفصل الرابع

إشكالات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي وصعوباته

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بين آفات التلقين وآفاق التلقي: التعليم الثانوي التأهيلي نموذجا
د. ادريس روبية 454

تشخيص أسباب ضعف الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي: بحث في أقطاب المثلث البيداغوجي (المتعلم ـ المعلم ـ المعرفة)
ذ. حمزة شرعي - ذ. محمد عزوز 485

صعوبات ديداكتيكية في تدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي
د. عبد اللطيف بوعبدلاوي.....517

التدريس بالمفهوم وأثره في الدرس العقدي: عوائق التدبير وموجهات التنزيل
ذ. محمد الريفي 537

إشكال تقريب مفاهيم الدرس العقدي ومصطلحاته في التعليم المدرسي: مستوى الثانوي تأهيلي أنموذجا
د. عبد السلام العزوزي 557

الدرس العقدي بالمدرسة الابتدائية: إشكالات التدريس ومقترحات التجويد
د. عبد الغني الشياحني.....587

أثر تمثلات مدرسي السلك الابتدائي الجدد في النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة
د. رضوان سبيبة 611

الفصل الخامس

تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي

الإفادة من مقاصد الشريعة في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي: الإفهام والتكليف نموذجين
د. يوسف لوكيلي.....635

الدرس العقدي المدرسي في سياق أسئلة تجديد النقل الديداكتيكي: معالم وضوابط
د. عمر بن سكا.....653

ملامح تجديد الخطاب العقدي المعاصر وأثره في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي
ذ. عبد المنعم الدقاق.....677

تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي
ذ. محمد بوعنونو 709

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي: قراءة في مداخل التجديد
ذ. محمد الخالدي.....727

الكلمة الافتتاحية للسيد المدير المساعد المكلف بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

بسم الله الرحمن الرحيم
الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين
السيد مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
السيد المدير المساعد المكلف بهيئة التدريس
السيد رئيس شعبة التربية الإسلامية بالمركز
السيدات والسادة المؤتمرين كل باسمه وصفته
الأستاذات والأساتذة المتدربون، الحضور الكريم

دأب المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق على تنظيم مجموعة من الأنشطة العلمية التربوية والمتمثلة في أيام دراسية، ندوات وطنية ودولية ومؤتمرات، خلال كل موسم تكويني وهذا بفضل هياكله بدءا من إدارة المركز والتي مافتئت تقدم كل الدعم والمساندة وتشجع كل المبادرات الهادفة إلى تجويد منظومة التربية والتكوين، خصوصا الندوات العلمية المائزة والمتميزة التي تجمع ثلة من الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي والتي خضعت مقالاتهم إلى تحكيم علمي محكم، قلت بدءا بإدارة المركز مرورا بلجنة البحث العلمي التربوي بالمركز والتي أقدم لمنسقها ولجميع أعضائها كل الشكر والتقدير على المجهودات المبذولة في انتقاء أجود المواضيع العلمية ذات الاولوية لدى وزارة التربية الوطنية وصولا إلى فرق البحث والمختبرات المعتمدة بالمركز وكذا الشعب المهيكلة بداخله.

إن موضوع النقل الديدكتكي من المواضيع الهامة والمساهمة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن تملك المعرفة لا يعني بالضرورة القدرة على نقلها للمتعلم خاصة أن هذا الأخير له خصوصيات سيكولوجية ونمائية تجعل تفاعله مع المعرفة محكوما بمدى استجابتها لخصوصياته السكولوجية والنمائية، وحاجاته الحقيقية...

وهكذا يظهر أن النقل الديداكتيكي عملية صعبة تحتاج لكثير من المهنية والخبرة، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لعموم المواد فإنه أشد صعوبة عندما يتعلق بمادة التربية الإسلامية وخاصة في مجال العقيدة، ذلك أن العقيدة هي مجال المطلق الثابت، وأي محاولة لممارسة النقل الديدكتيكي في هذا المجال فإنها محفوفة بمخاطر جمة في مقدمتها المس بقدسية العقيدة وإخلال بمعانيها، ومن هنا تأتي أهمية هذا الموضوع الذي يطرح إشكالية النقل الديداكتيكي في مجال العقيدة بمقاربات مختلفة ومن زوايا متعددة، أكيد أن هذه الندوة ستفي بالغرض الأساسي الممثل في إثارة المواضيع ذات العلاقة بالنقل الديدكتيكي للدرس العقدي ومقارعة الفكرة بالفكرة بهدف توحيد الرؤى والبحث عن

حلول لإشكالات، بهدف الارتقاء بالتدريس وتجويد التعلمات دائما في إطار المنهاج المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة.

إن تنظيم مثل هذه الندوات والموائد العلمية الدسمة، لمن قبيل الاحتفاء بالبحث العلمي وتشجيع الباحثين على المشاركات العلمية التي تحترم الضوابط المنهجية الأكاديمية، وقد حرص منسقو الندوة على السرية في التحكيم والضبط في الإخراج، والصرامة في العمل، من أجل أن تكون البحوث المقدمة منارة لطلاب العلم عموما، والمهتمين بالبحث العلمي والشأن التربوي خصوصا، لذلك لا يسعنا إلا أن نشكر الساهرين على تنظيم هذا الحفل التربوي:

من الطاقم الإداري ومنسقو الندوة وأخص بالذكر: الدكتور يوسف لوكيلي، والأستاذ حمزة الشرعي، وإلى مسيري الجلسات ومقرريها، والشكر موصول كذلك لأعضاء اللجنة العلمية واللجنة التنظيمية لهذه الندوة.

ولا تفوتني الفرصة أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل المتدخلين في هده الندوة والذين تجشموا عناء السفر من أجل حضور فعالياتها، والإسهام فيها بمداخلاتهم وتقاسم أفكارهم وآرائهم وإلى كل المشاركين بالأفكار التربوية التي تصحح العقيدة وتعدل السلوك، وفقا لما تنص عليه الثوابت المغربية من تحقيق للأمن الفكري والروحي، وبناء المتعلم بناء عقديا صحيحا: معرفيا ومهاريا ووجدانيا.

وكذلك الشكر موصول إلى كل الحاضرين الذين سيستفيدون من هذه الندوة نظرا لاختلاف البحوث التي تعالج موضوع: "النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي" من جوانب مختلفة.

نثمن مثل هذه المبادرات والأنشطة التي تخدم المكتبة العلمية وتثريها بأبحاثها الجادة؛ وتحقق جودة العملية التعليمية التعلمية بما يعود بالنفع على أبناء بلدنا الحبيب.

أسأل الله أن يكلل جهودكم بالنجاح، وأن تسفر هذه الندوة عن خلاصات وتوصيات دقيقة، تستفيد منها الجهات المعنية بالمنظومة وكل الفاعلين والمهتمين بالحقل التربوي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أ.د. محمد بوكلاح

تقديم:

الدكتور الحسن قايدة

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الشرق

النقل الديداكتيكي هو تقريب الدرس للمتعلمين، قياسا على قاعدة "الحج عرفة"؛ فهو بذلك الركن الأعظم في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ يشمل تقريب أهداف الدرس بمجالاتها المعرفية، والوجدانية، والمهارية السلوكية؛ بما يتطلبه ذلك النقل من توخي بناء القدرات والمهارات، والمواقف المناسبة لتلك المجالات التربوية.

ولما كان المدرس هو الناقل الفاعل للمادة المدرسة؛ فإنه يعد واسطة آمنة فيما ينقل، ووصلة مستأمنة على تحويل المعرفة من مستواها العالم الراقي إلى مستواها الإجرائي البسيط؛ ولذلك صح اعتبار العملية التدريسية وجبة تربوية تصدر من عقل المدرس إلى عقل المتعلم، ومن قلبه إلى قلب المتعلم، وتخرج من كسب جوارحه إلى مواقع المهارة عند المتعلم، مما سينطق به لسانه، وتبطش به يده، وتمشي به رجله؛ ومن هنا صحت حقيقة كون التعليم هو رحم المعرفة، ومصنع التصرفات والسلوكات الحياتية العامة والخاصة.

والنقل الديداكتيكي من الناحية التاريخية قديم قدم التعليم ذاته، فهو عملية رافقت الإنسان مذ كان الكبار ينقلون المعرفة، ومذ كان المعلمون الأوائل يقربون التعلمات للمتعلمين؛ وبذلك نستطيع القول بأن كل من زاول البلاغ المبين فقد اعتمد نقل المعرفة، والأنبياء هم أول من علم البشرية بوحي من الله تعالى، فالنقل الديداكتيكي بمعناه ووظيفته هو فن التواصل، وصناعة التقريب، والتسهيل، والتيسير للعلم والمعرفة.

وعندما نتحدث عن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي، أو الدرس الفقهي، أو الدرس السيري، وغيرها فنحن نتحدث عن فنون تقريب المقرب، وتيسير الميسر، وتسهيل المسهل؛ لأن واضع هذه الشريعة جعلها على نحو من الفطرية والسماحة والسهولة؛ ما يجعلها تسع العامة والخاصة، وتستوعب القاصي والداني؛ لذلك قال تعالى: ﴿**وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ**﴾ [القمر: 22]. قال ابن كثير: "أي: سهلنا لفظه ويسرنا معناه لمن أراده ليتذكر الناس"[1].

ولذلك؛ فنقل الدرس العقدي ديداكتيكيا إنما هو تقريب للمقرب كما أشرنا، ذاك هو

[1] - تفسير ابن كثير

الأصل فيه، وأما ما طرأ على هذا الدرس من تعقيد وعسر فهو مستحدث دخيل، وليس راسخا أصيلا، أملته ظروف تاريخية، وملابسات جدلية فرضتها الحاجة الحجاجية، والضرورة الدفاعية عن عقائد المسلمين في سياق المزج المذهبي، وغزو الملل والنحل. وهذا ما يفسر وجود الكثير من مضايق الحد البرهان، وسلوك مسالك العسر والصعوبة في العديد من مقالات الإسلاميين واصطلاحاتهم التي انزاحت بالدرس العقدي، وأبعدته عن روحه الفطرية، وصفائه التربوي، كما هو متجلي في نصوص الوحي من الكتاب والسنة.

وأما الإشكال الديداكتيكي الذي بنيت عليه ورقة هذه الندوة، وفرعت عليه محاورها، فيمكن تجسيده من خلال القضايا الآتية:

- ما مفهوم النقل الديداكتيكي، وما خصائصه ومقاصده وآلياته في الدرس العقدي؟
- هل الدرس العقدي نقل للعقيدة، أم نقل لعلم العقيدة، كما تناولته الأنساق الكلامية في برامجها حول الإلهيات والنبوات والسمعيات؟
- هل الدرس العقدي مؤطر بالنظرية المعرفية أو النظرية التربوية أو هما معا؟ بمعنى هل الدرس العقدي عبارة عن بناء علمي متين يستهدف صياغة عقلية المتعلم على نحو ما أنتجه العقل الكلامي الممراي، أو هو وصفة تربوية، ولمسة روحية تستهدفان صناعة القلب الساري، والوجدان الرباني الخاشي؟
- هل منهجية النقل الديداكتيكي وصفة سحرية تستورد من النماذج التفسيرية السائدة ـ كما تستورد السلع والبضائع- أم هي عملية مخصوصة، لدرس مخصوص، لتلميذ مخصوص، في بيئة مخصوصة؟
- إلى أي حد يمكن تطبيق صرامة أدوات النقل الديداكتيكي في العلوم التجريبية على العلوم الإنسانية في التدبير الديداكتيكي طلبا للدقة والموضوعية..؟
- أليس الدرس العقدي يرتبط بعالم الغيب، وحقائق الإيمان في التصورات القلبية والعقلية وينشد استقامة التصرفات والسلوكات في عالم الشهادة؟ مما يحتم الحاجة للتجديد والاجتهاد في بناء مناهجه في التدريس.
- وبخصوص منهاج مادة التربية الإسلامية ـ صيغة 2016- الذي اعتمد فلسفة المداخل الخمس، وجعل دروس العقيدة موجهة بمدخل التزكية. ما هي نقط قوة هذه الفلسفة وضعفها؟ وهل من فرص فعالة وجب التنويه بها؟ وهل من نواقص يجب تصحيحها وتصويبها؟
- هل البناء العقدي المعتمد في المنهاج جنح للمقاربة الكلامية السجالية، أم توسل بالمقاربة التوحيدية الرامية لغرس حقائق الإيمان وتقريرها؟

▪ هل المداخل التربوية المتبعة في الوثيقة المنهاجية تسهم في تنظيم عملية النقل الديداكتيكي لحقائق التوحيد؛ فتقرب ما يجب تقريبه، وتيسر ما ينبغي تيسيره، وذلك بناء على مقاصد الاعتقاد في القرآن والسنة؟

▪ هل النظرة التكاملية روعيت فعلا في بناء الدرس العقدي من خلال المداخل الخمس تزكية، واستجابة، واقتداء، وقسطا، وحكمة، كما يقتضي منطق الانسجام والتكامل الداخليين؟

تلك أسئلة محررة عشرة تلخص الإشكالات المعرفية والمنهاجية والتربوية التي وقع التداعي لها بالدراسة والتحليل، والعكوف على تفكيكها؛ من أجل جعل الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية يؤدي وظائفه التربوية، ورسالاته الاجتماعية.

ولكن ليسمح لي القارئ أن أعبر عن معضلة لاتزال تعطل فكرنا، وتكبح سيرنا كلما قررنا العزم على السير المنهض والتحرر الراشد، إنها معضلة عمرت واستفحلت؛ وباسمرارها في ساحاتنا التربوية كتب علينا أن نجتر الخيبة، ونكرر الفشل تلو الفشل، ذلكم هو داء الولع بالغالب، وداء الانزعاج من ذكر مقومات الذات!!

إننا كلما يمننا وجهتنا نحو التراث لنرفع رأسا بحثا عن حلول مشكلاتنا صرخ تيار الهزيمة النفسية، والنكوص الفكري: دعونا من النبش في القبور! والبحث في المزارات التاريخية! فتلك عندهم أضغاث أحلام، ولسان حالهم ومقالهم أن نواري ذاتنا الحضارية التراب، ونعطل طاقاتنا الخلاقة، ونشل قدراتنا المبدعة!

داء الولع يجعل المغلوب يقلد الغالب بتعبير ابن خلدون رحمه الله؛ لما أصاب فكره من وهن، ولوث ودخن؛ إذ أصبح لا يرى الخير إلا في يد قاهره وجلاده، ولا يبصر النور إلا من الزاوية التي يأتي منها الظلام، لم يعد يستشعر وجوده إلا من خلال الآخر، حصل له الفناء في ذات الآخر، فحل فيه حلولا غنوصيا، ولاشك أن هذا ومثله لا يأتي بخير ﴿وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَآ أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَىْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوْلَىٰهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ ۖ هَلْ يَسْتَوِى هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ ۙ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾ [النحل: 76].

وأما الانزعاج من الذات فهو أثر للمرض السابق يجعل صاحبه لا يثق بما عنده، ويكره أن ينصت إليه، فقد هويته، وفقد بوصلته؛ وبالتالي فقد وجوده الحضاري للأسف الشديد! إن المرضين استحكما في كثير من نخبنا حتى أصاب دخانه بعض المقربين الأخيار الذين لا يعجبهم أن ننفتح على الذات الحضارية في عالم التربية والتعليم، ويتحرجون حرجا شديدا أن يسجل الإسلام سبقا إلى المنطلقات الواعدة، أو يدشن فتحا مبينا في بناء النظريات المعرفية والنفسية والتربوية، وكأن النظريات والمقاربات حكرا على الغرب، وكأن التاريخ عندهم خط ممتد متطور وليس حركة دائرية، وكأن العطاء البشري مسار واحد أوحد لا يتكرر، ومحال عند هؤلاء أن يكتب للسابق من العمق

المعرفي ما لا يشم رائحته المعاصرون الأحياء.

داء الولع وصنوه الانزعاج من الذات يفقدان صاحبهما نعمة الحواس، ونعمة الذوق تجاه كل شيء أصيل، في حين تثار تلك الحواس بكل شيء دخيل، لا يستسيغ هؤلاء أن نقول بأن السلف خطط للتعليم ودبر وقوم، ليس وارد عند هؤلاء أن السلف مارسوا معنى النقل الديداكتيكي للمعارف من إطارها العالم إلى مستوياتها المتعلمة..

مشكلة هؤلاء الولع بالمصطلحات الوافدة التي تستبد بفكرهم، وتأسر قلوبهم؛ حتى غرقوا في الشكلانية الجامدة والجبرية البغيضة. ومن أغرب ما يمكن أن تسمع، أن يقول القائل بأن كبار العلماء من السلف لم يكونوا يصدرون في عن روح النقل الديداكتيكي في التعليم، ويتوسلون بآلياته وشروطه؛ لأنهم لم يصطلحوا عليه هذا المصطلح، في حين أنهم عبروا عنه بأساميهم الخاصة وألفاظهم المفهمة كالتقريب، وتقريب التقريب، والتربية بصغار العلم قبل كباره، والتسهيل والتبسيط وهلما جرا.. بل جعلوا تلك الاصطلاحات عناوين لكتبهم في مختلف التخصصات والفنون.

وإنه لمن الضحالة الفكرية وسوء الدلالة بالألفاظ، والتجني على الحقائق العلمية، والتنكر للماضي لمجرد مضيه فقط، أن يظن أن فكرة المنهاج التربوي وليدة اللحظة الراهنة، وأن تراثنا ليس له ما يبدي وما يعيد في هذا الشأن؛ مما يجعلنا عالة على العطاء الغربي نقتات من فتاته، ونعيش على مدده! يكبر على هؤلاء التبشير بأن تراثنا يحمل الدرر اللامعة في أحشائه، ويكنز من الخلفيات الفلسفية ما لا يخطر ببال؛ مما يشكل نظريات قائمة الذات في الأسس المعرفية، والنفسية، والفلسفية للمنهاج التربوي التعليمي.

وحتى لا يظن بنا أننا ندعي بلا ليل، أو نرمي في عماية، فدعونا نقف على بعض المنطلقات الكبرى التي نحسبها قمينة بتوجيه عمليات النقل الديداكتيكي، من حيث هو آليات في التقريب، وأدوات في التيسير.

إن أقرب طريق لتحقيق ما نقصده أن نتوسل بهدي سيدنا رسول الله × في التخاطب مع متعلميه، وأساليبه في التعليم التي حفظتها لنا سنته الشريفة. فعلى مستوى البلاغ والتخاطب، فقد كان × "إِذَا تَكَلَّمَ تَكَلَّمَ ثَلاَثًا لِكَيْ يُفْهَمَ عَنْهُ"[2]، وعن عائشة رضي الله عنها، أنه × "لاَ يَسرِدُ الكَلاَمَ كَسرِدِكُمْ، وَلَكِنْ كَانَ إِذَا تَكَلَّمَ بِكَلاَمٍ فَصْلٍ يَحْفَظُهُ مَنْ سَمِعَه[3]، وفي رواية: "إِنَّمَا كَانَ النَّبِيُّ × يُحَدِّثُ حَدِيثًا، لَوْ عَدَّهُ العَادُّ لأَحْصَاهُ"[4].

ويكفي من أراد الاطلاع على منهاج رسول الله في التعليم أن يرجع إلى كتاب"

---

[2] - أخرجه البخاري في صحيحه

[3] - أخرجه اصحاب السنن.

[4] - أخرجه البخاري في الصحيح.

الرسول المعلم وأساليبه في التعليم" للعلامة عبد الفتاح أبو غدة فقد استقرى فيه الفنون النبوية في التعليم، وأساليب ختم النبوة في التربية والتأهيل. وفيها نجده تارة يكون سائلاً، وتارة مجيباً، وتارة يجيب السائل بقدر سؤاله، وتارة يزيد ما سأل، وتارة يضرب المثل لما يريد تعليمه، وتارة يصحب كلامه القسم بالله تعالى، وتارة يلفت السائل عن سؤاله لحكمة بالغة منه ×، وتارة يعلم بطريق الكتابة، وتارة بطريق الرسم، وتارة بطريق التشبيه أو التصريح، وتارة بطريق الإبهام أو التلويح

ولقد أحصى أبو غدة أربعين أسلوباً مدللاً عليها بالشواهد، مستنبطاً منها الفوائد، ومنها ما يلي:

ـ التدريج في التعليم مقدما الأهم فالأهم، ومعلماً شيئاً فشيئاً، ليكون أقرب تناولاً، وأثبت على الفؤاد حفظاً وفهماً.

ـ رعاية الفروق الفردية في المتعلمين، فكان يخاطب كل واحد بقدر فهمه، وبما يلائم منزلته.

ـ تعليمه بالحوار والمساءلة، وهي طريقة تذهب الملل عن السامع وتجعله يحفظ ما يسمع وقد رآه شاخصاً أمام عينيه.

ـ ابتداؤه × أصحابه بالإفادة دون سؤال منهم! لا سيما في الأمور المهمة التي لا ينتبه لها كل واحد حتى يسأل عنها، فكان × يعلم أصحابه جواب الشبهة قبل حدوثها، خشية أن تقع في النفوس فتستقر بها، وتفعل فعلها السيئ.

ـ تشجيع المحسن في إجابته بالثناء عليه إذا أصاب.

ـ توظيف المناسبات، فيربط بين المناسبة القائمة، والعلم الذي يريد بثه وإذاعته كما في قصة.

ـ تعليمه × بالترغيب والترهيب، وعدم اقتصاره على الترهيب خشية التنفير، ولا على الترغيب لئلا يؤدي إلى الكسل وترك العمل.

ـ تعليمه بالعبرة وأخبار الماضين ليكون في ذلك الاعتبار والقدوة الحسنة.

ـ ضبط المعلومات بالكتابة، فقد كان له أكثر من خمسة عشر كاتباً يكتبون عنه القرآن، وكتاب آخرون.

من أجل مقاربة تلك الإشكالات، ومدارسة تلك القضايا المثارة نظمت شعبة التربية الإسلامية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ندوة علمية تربوية في: 3-4 يونيو 2023. وقد دعت إلى ذلك كوكبة من الباحثين المتمرسين في ديداكتيك التربية الإسلامية تنظيرا وممارسة، بعد عرض أعمالهم المقدمة للتحكيم الصارم؛ ولذلك جاءت أشغال هذه الندوة على درجة عالية من العمق، وفتحت جلساتها نقاشات جوهرية بين

الباحثين.

والله أسأل أن يجازي كل من أسهم في إعداد هذه الندوة فكرة وتنظيما وتتبعا وتحكيما وتقويما وإخراجا للنشر، وخاصة أعضاء اللجنة العلمية والتنظيمية، وبصورة أخص فضيلة الدكتور يوسف لوكيلي، وفضيلة الدكتور علي الدراوي من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الشرق، والأستاذ الباحث المتألق حمزة شرعي.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

مقدمة الكتاب:

إن مما يعانيه الدرس العقدي في التعليم المدرسي ذلك التنميط في عرض مسائله وقضاياه؛ بين تعقيد في منهج تدريسه وبسط دلائله، مما يؤدي إلى غموض في تقريب مفاهيمه ومصطلحاته وحقائقه، وبين تبسيط ونقل مخل للمعرفة العقدية قد يفضي بالمدرّس إلى تشويه منطقها تارة، والوقوع في التشبيه والتجسيم تارة أخرى...، دون ربط هذا الدرس بواقع المتعلم(ة) وحاجاته، رغم حجم الإشكالات المطروحة واللوثات المعروضة.

كل ذلك دون مراعاة للفئات المستهدفة، ودون استيفاء للشروط المطلوبة لاستيعابه على نحو قويم -تعلما وتعليما- من خلفيات نظرية وأدوات وأسس علمية، من قبيل: الوعي بخصائص العقيدة، والتمييز فيها بين القطعي والظني، والقدرة على تجريد مفاهيمها عن السياقات التاريخية والانطباعات الإيديولوجية، وربطها بالنص وما يقرره من عقائد، وما يسوقه من دلائل وبراهين في بساطة ووضوح وفطرية. وهو ما احتيج معه إلى إعادة النظر في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي، وطرق بناء قضايا العقيدة المقررة في أسلاكه، أصولا ففروعا، موازاة لنمو معارف المتعلم(ة)، ومراعاة لمكتسباته وحاجاته...

ويحتل النقل الديداكتيكي -تنظيرا وممارسة- مكانة مركزية في حقل ديداكتيك العلوم خاصة، وهو يحيل على جملة العمليات التحويلية التي تتعرض لها المعرفة عبر مستويات متعددة؛ منها ما يتعلق باللجان المكلّفة بإعداد البرامج الدراسية من حيث تحويل المعرفة العالمة في مصادرها الخام إلى موضوع جاهز للتدريس، ومنها ما يتعلق بعمل المدرّس الذي يعمل على تحويل ذلك الموضوع إلى موضوع تدريس صالح للتعلم من قبل متعلّميه، ومنها ما هو من صيرورة تعلم المتعلم(ة) بما يجاري تمثلاته الذهنية الخالصة.

وإذا كانت ثمة أسباب جمة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي كما أشرنا سابقا، فإن الصعوبات التي تطرحها الطبيعة الإبستمولوجية للمفاهيم العقدية تحديدا، والتي تتميز بالتجريد، وبالتعدد المذهبي في طرق إثباتها ومسالك الاستدلال عليها، تحتاج إلى مصفاة النقل الديداكتيكي، لأجل إعدادها للتدريس بشكل ينسجم مع الإشارات التربوية الصريحة أو الضمنية في الوثائق الرسمية، ومع الرؤية المنهاجية لمادة التربية الإسلامية في المملكة المغربية، هذا الإعداد الذي لا ينبغي أن يغفل البحث عن أنجع الطرق والأساليب التي تضمن انخراط المتعلم(ة) في بناء الدرس العقدي من خلال وضعيات وأنشطة تعليمية مختلفة...

وقد نص منهاج مادة التربية الإسلامية الصادر في يونيو 2016 على مقتضيات مرجعية وبيداغوجية هي بمثابة إشارات ديداكتيكية تتعلق بتدريس العقيدة، ومنها: تأكيده

على ضرورة اعتماد مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية، وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير[1]، وذلك في إطار وحدة المذهبية العقدية الأشعرية. كما أكد على أن دروس المادة تستند إلى خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة[2]، والقرآن الكريم نعى على من يتعمّد الغموض في المفاهيم ابتغاء التضليل والتجهيل، وكذلك السنة النبوية قد سلكت منهجا واضحا سهلا في تقرير العقائد، وهو ما يفرض تبسيط مفاهيم الدرس العقدي وتوضيحها وجعلها أكثر تحديدا للمتعلمين والمتعلمات، بالنأي بها عن مصطلحات المناطقة والفلاسفة والمتكلمين الطارئة...

كما أن تنصيص وثيقة المنهاج على مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية[3]، يوجه المدرّسين نحو ضرورة الالتزام بتأصيل المفاهيم العقدية، انطلاقا من المرجعيات الشرعية، المحددة أساسا في القرآن الكريم والسنة النبوية، بمنهج استقرائي علمي تام، من أجل تحصين المتعلمين والمتعلمات من كل ألوان الانحراف العقدي والزلل المنهجي والزيغ الفكري...

ومن جهة أخرى فإن مما توخاه منهاج المادة، ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة [4]، وهو ما يدعو إلى وجوب إشراك المتعلم في بناء مفاهيم العقيدة ومضامينها، والعمل على إكسابه قدرة الدفاع عن عقيدته وقيمه، بفسح المجال أمامه للتفكير والتعبير والنقد...، ولعل تنبيه المنهاج إلى المهارات الأساس التي يروم تنميتها، والتي منها تسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها وبوسائل الاقتناع والحوار[5]، ليثبت هذا الأمر ويؤكده.

ومن هنا، ولكي يحقق المدرّس المقاصد الجليلة من درسه العقدي، يكون مضطرّا للبحث عن سماته وخصائصه، ومنهجية بنائه، وطرق تدريسه، ووسائل بيانه وإيضاحه، وكذلك عن طبيعة المرحلة التي يرصد لها، ومراتب الأفكار التي يخاطبها، لينظر أكان هذا الدرس جاريا على خطة بنائه، وفق جملة سماته وخصائصه، مراعيا لمراتب الأفكار ومقدار قبولها أم لا؟ ويبقى البحث في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم

---

(1) منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. يونيو 2016م. ص: 5.

(2) نفسه.

(3) نفسه.

(4) المرجع نفسه، ص: 9.

(5) منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 10.

المدرسي ثغرا عظيما، وعملا مهما لتجويد تدريسية المادة العقدية، وهو ما دعانا إلى إخراج هذا الكتاب الجماعي الذي يجيب عن جملة من الإشكاليات التي يثيرها موضوعه، والتي يمكن حصرها في الأسئلة المحورية الآتية:

- هل من تأصيل معتبر للنقل الديداكتيكي؟

- ما مفهوم النقل الديداكتيكي؟

- ما هي آليات النقل الديداكتيكي ومراحله؟

- ما خصائص النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بالتعليم المدرسي؟

- هل للدرس العقدي في التعليم المدرسي خصائص ومقاصد مخصوصة ومنضبطة؟

- هل من سبيل للجمع بين المنهج التربوي الباعث على العمل ومنهج المتكلمين الباعث على الجدل في بناء الدرس العقدي البناء الفعال؟

- إلى أي حد استطاعت الكتب المدرسية تنزيل مقتضيات المنهاج الجديد على مستوى بناء الدرس العقدي في التعليم المدرسي؟

- ما هي الصعوبات التي يواجهها المدرس أثناء تدريس دروس العقيدة في التعليم المدرسي؟

- هل نجحت بيداغوجيا الكفايات في تقريب الدرس العقدي بالتعليم المدرسي وإنزاله من برجه العاجي التنظيري والتجريدي إلى أن يأخذ مكانته في بناء عمران الإنسان -المتعلم؟

- هل المنهاج الجديد ضل وفيا للنسق العقدي المغربي في بناء الدرس العقدي المدرسي؟

- هل من طريق تطبيقي صحيح واضح لبناء درس عقدي على نحو فعال مثمر؟

- ما طرق ومسالك تجديد الدرس العقدي في التعليم المدرسي، في ضوء مقاصد العقائد وحاجات الأمة من حيث أساليب تأليف الكتب المدرسية، وكذا استراتيجيات التعليم المدرسي؟

الفصل الأول:

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي:

مفهومه وخصائصه ومقتضياته

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في تدريس مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي
المفهوم، الضوابط، الوظائف

د. إبراهيم والعيز

مفتش تربوي - أكاديمية الشرق

ملخص البحث

تختص مادة التربية الإسلامية بتدريس دروس العقيدة، بهدف ترسيخ مبادئ الاعتقاد السليم في نفوس المتعلمين والمتعلمات في جميع الأسلاك التعليمية؛ تلبية لحاجاتهم الدينية التي يطلبها منهم الشارع حسب سنهم ومراحل نموهم، وهذا يتطلب من المدرسين والمدرسات اعتماد نقل ديداكتيكي يناسب خصائص هذه الفئة ويلائم مستواها النفسي والعقلي والمهاري في الممارسة الصفية، من خلال اعتماد خيط بيداغوجي ناظم لهذه الحلقات المرتبط بعضها ببعض، يراعي تطور السلك التعليمي، وسن المتعلم وزمانه، ومراحل نموه العقلي والنفسي، وسياقه الاجتماعي، فجاء هذا البحث الذي انصب الجهد فيه على تحديد أهم الإشكالات المرتبطة بالنقل الديداكتيكي، والكشف عن التجليات التطبيقية لقواعد النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي، للإسهام في تحسين الاشتغال الديداكتيكي على هذه الدروس

الكلمات المفتاحية: النقل الديداكتيكي -الدرس العقدي -مادة التربية الإسلامية.

مقدمة

تضمنت وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية دروسا للعقيدة في مدخل التزكية في جميع المستويات الدراسية للسلك الثانوي، محددة في ذات الوقت الغاية من تدريسها (**في تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله وتعظيمه ومحبته... قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم(ة)**)[1]، ومبينة كذلك طريقة تدريسها ديداكتيكيا؛ بالاستناد أثناء عملية النقل الديداكتيكي إلى (**وحدة العقيدة؛ وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية، وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير**)[2]، وهذه الدروس طرحت على مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي

[1]- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني-مديرية المناهج. يونيو 2016م. ص/ 8-9.

[2]- نفسه. ص/ 5.

إشكالات عديدة تتعلق بالخطوات الديداكتيكية المثلى التي يلزم استحضارها في عملية النقل الديداكتيكي لدروس العقيدة في الممارسة الصفية، وأشير في هذا الصدد إلى أن منهاج مادة التربية الإسلامية للسلك الابتدائي اقترح خطوات منهجية لتدريس دروس العقيدة في الابتدائي، وهي بمنزلة موجهات يمكن اعتمادها بما يتلاءم مع المرحلة العمرية للمتعلمين والمتعلمات في السلك الثانوي، ومن بينها: (**-يراعي النمو العقلي والمعرفي والوجداني للمتعلم(ة) وصعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم، والحرص على تقديمها بشكل مبسط وسهل -الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة - عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا -استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي**)[3].

أهمية موضوع البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في تحديده لمعالم النقل الديداكتيكي لتدريس دروس العقيدة على مستوى الممارسة الصفية، من أجل تجويد تدريسها لتحقيق الأهداف الأساسية من برمجتها؛ وكذا في اقتراحه لجملة من الخطوات الديداكتيكية التي تستجيب للتوجيهات المنصوص عليها في الوثائق التربوية الرسمية الخاصة بالمادة، والتي نصت على ضرورة احترام قواعد النقل الديداكتيكي في تدريس مدخل التزكية (العقيدة)، بالإضافة إلى جوابه على إشكالية البحث التي ربطت أهمية دروس العقيدة في منهاج 2016، بمدى وعي المدرسين والمدرسات بالصعوبات الحقيقية التي تواجههم في الممارسة الصفية، مع البحث عن بدائل واقتراحات لتجاوزها، وهي بدائل مكنونة في النقل الديداكتيكي المؤسس على قواعد وخطوات منهجية مضبوطة، وذلك من أجل إطلاع الباحثين في ديداكتيك مادة التربية الإسلامية على مظاهر وتجليات النقل الديداكتيكي المنصوص عليها في الوثائق التربوية الخاصة بتدريس المادة[4]، لتعميق البحث فيها وتوظيفها في الممارسة الصفية من أجل تجويد الأداء في تدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة).

إشكالية البحث:

عرفت مادة التربية الإسلامية تطورا ملحوظا في مسارها ضمن المنهاج التربوي المغربي، من خلال مختلف المحطات التي عرفها منهاجها تعديلا وتغييرا، حيث إن آخر

---

[3]- منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني-مديرية المناهج. يونيو 2016م. ص/ 9.

[4]- لقد تم التنصيص على مجموعة من قواعد النقل الديداكتيكي لتدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة) في السلك الثانوي في منهاج يونيو 2016. ص/ 5-9-10.

محطة لمراجعة منهاجها ما تم في يونيو **2016**، وتنزيل هذا المنهاج لا يتم إلا عبر آلية الديداكتيك الخاص بتدريس المادة، وخاصة تدريس دروس التزكية (العقيدة) التي أعطاها المنهاج أهمية كبرى ومكانة مركزية لا يمكن الاختلاف فيها، غير أن هذه المكانة الذي يتميز بها الدرس العقدي رهين بطبيعة النقل الديداكتيكي، ومدى وعي المدرسين بالصعوبات الحقيقية التي تعترضهم خلال الممارسة الصفية، والبحث دائما عن بدائل للتجاوز.

♦ فما مفهوم النقل الديداكتيكي؟

♦ وما هي أهم الإشكالات المرتبطة بالنقل الديداكتيكي على مستوى الممارسة داخل الفصول الدراسية في الدرس العقدي؟

♦ وما هي قواعد النقل الديداكتيكي ومظاهره التطبيقية في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية؟

♦ وما هي أهم وظائف النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي؟

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الدراسات التربوية المنجزة حول موضوع النقل الديداكتيكي مما له اتصال بموضوع هذه الورقة، لم أعثر على أي بحث قام بمناقشة النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في تدريس مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية حسب حدود علمي، فبالرغم من وجود بعض البحوث التي اهتمت بموضوع دروس العقيدة في منهاج مادة التربية الإسلامية ليونيو 2016، إلا أن طريقة تناولها للموضوع تختلف عما نقصد بيانه في هذا البحث. وأهم الدراسات والبحوث التي اطلعت عليها مما له علاقة بموضوع هذه الورقة البحثية:

*** البحث الأول: النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية: خصوصية المنهج وآليات التنزيل**، وهو من إنجاز الدكتور الحسن قايدة، ويوجد ضمن كتاب: النقل الديداكتيكي (أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015)، وقد تناول موضوع النقل الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الإسلامية بشكل عام، ولم يتطرق إلى منهجية تدريس دروس العقيدة، ولا إلى قواعد النقل الديداكتيكي التي ينبغي استحضارها خلال الممارسة الصفية في تدريس هذه الدروس.

*** البحث الثاني: مركزية المفاهيم الغيبية في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية ووظائفها التربوية من خلال مدخل التزكية الأولى باك نموذجا**، وهو بحث للتخرج من مركز تكوين مفتشي التعليم لسنة 2018، من إنجاز الطالبين المفتشين؛ محمد

الطاهري، وإبراهيم قباش، وبإشراف الدكتور أحمد آيت إعزة، ومسجل تحت رقم: 4/2018/EI؛ وقد اهتم بالوظائف التربوية للمفاهيم الغيبية من خلال برنامج السنة الأولى باك، ولم يتحدث عن قواعد النقل الديداكتيكي في تدريس هذه المفاهيم.

* **البحث الثالث: المفاهيم الإيمانية في منهاج مادة التربية الإسلامية؛ رؤية منهاجية وتنزيل ديداكتيكي**، وهو بحث كذلك للتخرج من مركز تكوين مفتشي التعليم لسنة 2018، من إنجاز الطالبين المفتشين؛ حسن واصف، وفاطمة الزهراء اسليماني، وبإشراف الدكتور أحمد آيت إعزة، ومسجل تحت رقم: 9/2018/EI؛ وقد تناول فيها الباحثان الشق الخاص بالتنزيل الديداكتكي بنوع من الشمول، بعيدا عن تحديد القواعد الإجرائية للنقل الديداكتكي في التدريس.

أهداف البحث:

تتجلى أهمية البحث في موضوع النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في تدريس مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي، من خلال الأهداف التالية:

1- تعرف مفهوم النقل الديداكتيكي وقواعده.

2- بيان ضوابط النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي.

3- إبراز دور النقل الديداكتيكي في تجويد تدريس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية.

منهجية البحث:

لقد اعتمد البحث بشكل أساس المنهج الوصفي؛ حيث سيكشف عن أهم الإشكالات التي تواجه مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية أثناء النقل الديداكتيكي ويقوم بتوصيف الأسباب الكامنة وراءها، ثم يقدم حلولا ومقترحات ديداكتيكية لتجاوزها خصوصا في الممارسة الصفية عند تدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة) في السلك الثانوي.

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وذلك كما يلي:

* **مقدمة:** ويتمحور مضمونها حول التعريف بموضوع البحث، وبيان أهميته، وتحديد أهدافه، وتقسيماته.

* **المبحث الأول:** تحديد مصطلحات البحث.

* **المبحث الثاني:** ضوابط النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي.

* **المبحث الثالث:** وظائف النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية.

* **خاتمة:** وتتضمن ملخص البحث ونتائجه

المبحث الأول: تحديد مصطلحات البحث

قبل أن أبدأ الكلام عن النقل الديداكتيكي في تدريس الدرس العقدي في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية، يفرض علي المنهج أن أقوم بداية بتحديد دلالة مصطلحات البحث ومفاهيمه، وهي: **النقل الديداكتيكي**، و**الدرس العقدي**، و**مادة التربية الإسلامية**، وتوضيح ذلك كما يلي:

1- مفهوم النقل الديداكتيكي: أتجاوز في هذا السياق الكلام عن الديداكتيك تعريفا ونشأة وتطورا، لأشتغل بما هو من صميم محاور الندوة، وهو النقل الديداكتيكي الذي عرف في بعض الوثائق التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية أنه (**نشاط يسعى إلى تحويل المعرفة العالمة**[5] **إلى معرفة تعليمية**[6])[7].

وتفيد دلالة هذا التعريف أن النقل الديداكتيكي بنوعيه[8] يتأسس على (**إعادة إنتاج ما يبنيه العقل العلمي أو الأكاديمي أو التقني، لأغراض التعليم والتكوين والتعلم، فيولد عمليات معقدة تفصل المعارف المتخصصة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها، لكي تتم إعادة بنائها داخل تصور منهاجي موجه بغايات وأهداف محددة للتعليم والتعلم، مع منحها هوية مدرسية، وذلك ببرمجتها داخل مقررات ووحدات دراسية تخضع لنظام متدرج ومتنام محكوم بمقتضيات الأنشطة التعليمية وما تتطلبه من تكوين وتقويم، وبإكراهات الزمن والمكان المدرسيين**)[9].

---

[5]- هي المعرفة التي ينتجها الخبراء ويمنحونها علامة الدقة ويضفون عليها الشرعية، ويعترف بها من قبل المجتمع العلمي، ويستحيل أن يدرسها المتعلم.

[6]- هي تلك المعرفة التي يتم تداولها وتصريفها داخل الحصص الدراسية، ويكتسبها كل من يتعلم في المدرسة.

[7]- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي. مادة التربية الإسلامية. مديرية المناهج والحياة المدرسية. غشت 2009م. ص/ 55.

[8]- * النوع الأول: النقل الديداكتيكي الخارجي: خاص بنقل المعرفة العالمة إلى المعرفة المعدة للتدريس.

* النوع الثاني: النقل الديداكتيكي الداخلي: وهو ما يقوم به المدرس(ة) من تكييف لمضامين البرنامج الدراسي لتنسجم مع مستوى المتعلمين.

[9]- الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي: بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، عبد الحق منصف. دفاتر التربية والتكوين. العدد/ 3. شتنبر 2010م. ص/ 36. بتصرف.

2- مفهوم الدرس العقدي: المقصود بالدرس العقدي في هذا البحث؛ جملة من الدروس التي يحتوي عليها منهاج مادة التربية الإسلامية واختارها لتدرس للمتعلمين والمتعلمات في السلك الثانوي ضمن مدخل التزكية (العقيدة) بهدف (**تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته،... والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم(ة)**)[10].

3- مفهوم مادة التربية الإسلامية: عرف منهاج يونيو 2016 التربية الإسلامية بكونها (**مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه، ونموه العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي**)[11]، ثم قدم المنهاج بيانا -بمثابة تتمة للتعريف- لما يدل عليه هذا المفهوم من (**تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا، وذلك استنادا إلى:**

- **المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية.**
- **الغاية: اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد.**
- **المداخل: التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة**)[12].

وهذا التعريف الذي قدمه المنهاج لمادة التربية الإسلامية فيه تحديد لموقع المادة في المنهاج الدراسي المغربي ووظيفتها ومنطلقات تدريسها، (**فكونها مادة تعليمية ضمن منهاج دراسي ولها مفردات محددة ينبغي التزام المدرس بها، وذلك بغية تلبية حاجات المتعلم الدينية الآنية التي يجب التركيز عليها بحسب أولوياتها لدى المتعلم، مع مراعاة خصوصياته النمائية، فلا تثار معه إلا القضايا التي له القدرة على استيعابها واكتسابها، وهذا يقتضي مستويات من النقل الديداكتيكي للقضايا المدرسة كما يقتضي التصرف في المادة المعرفية بالتقديم والتأخير حسب سن المتعلم ونموه العقلي**)[13].

وبعد هذه الوقفة مع مصطلحات البحث ومفاهيمه الأساسية، أنتقل في المحور الثاني إلى الكلام عن مظاهر وتجليات عملية النقل الديداكتيكي في الممارسة الصفية

---

[10]- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي. م. س. ص/ 8-9.

[11]- نفسه. ص/ 7.

[12]- نفسه. ص/ 7.

[13]- موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية، الباشر المقدم. ضمن كتاب أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية. منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية. ط/ 1. 1443هـ/ 2021م. مطبعة الهلال-وجدة. ص/ 137.

أثناء تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي.

المبحث الثاني: ضوابط النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي

أخصص هذا المبحث لتحديد الإشكالات المرتبطة بالنقل الديداكتيكي الداخلي، وبيان قواعده ومنطلقاته، وتطبيقاتها العملية في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية، وبيان ذلك كما يلي:

1- إشكالان مرتبطان بالنقل الديداكتيكي الداخلي:

النقل الديداكتيكي الداخلي هو عمل خاص بالمدرسين والمدرسات يطبق على المعرفة المدرسة في ممارساتهم الصفية مع المتعلمين والمتعلمات في الفصول الدراسية؛ ويرتبط به إشكالان اثنان:

- الأول وهو إشكال صعوبة المعرفة المدرسة؛ لأن الممارسة الصفية في الفصل (التعليم) عمل فردي، والفصل الدراسي مجال محجوز للمدرسين والمدرسات، ومن الصعب مراقبة المعرفة المدرسة وتحديد الثوابت فيما هو متعدد؛ فمثلا عند زيارتنا لأستاذين في درس واحد نجد بينهما اختلافا، وقد نجد الاختلاف مع نفس الأستاذ ومع قسمين مختلفين، مما يعني أن المعرفة المدرسة لا يمكن التحكم فيها لأنها نتاج داخل الفصل، وتعتمد على شخصية المتعلم(ة)، والأستاذ(ة) هو الوحيد الذي عنده سلطة النقل الديداكتيكي.

وبما أن هذه المعرفة المتداولة في الفصول الدراسية لا يمكن التحكم فيها، مما قد يؤدي إلى نوع من الفوضى والاضطراب، وضعت إجراءات لضبط التباينات بين المدرسين والمدرسات؛ وهي إجراءات تتمثل في المناهج الرسمية والبرامج الدراسية والتوجيهات التربوية والأطر المرجعية، وهكذا ضبطت المعرفة المتداولة في القسم إجرائيا بهذه المناهج والبرامج تفاديا لأي اضطراب.

- والثاني وهو إشكال حسن توظيف النقل الديداكتيكي؛ إن النقل الديداكتيكي عملية ملازمة لعمل المدرسين والمدرسات في الممارسة الصفية، ويوجد من بين هؤلاء من لا يحسن هذه العملية ولا يتقن النقل الديداكتيكي، وبالتالي فإن المشكلة هنا لا تتمثل في تحويل المعرفة أو عدم تحويلها، ولكن في كيفية النقل والتحويل؛ هل تستجيب لقواعد النقل الديداكتيكي أم لا؟

وعليه فإن أحد انشغالات علم التدريس هو دراسة ظروف النقل الديداكتيكي وقيودها والمزالق التي يجب تجنبها، والاحتياطات التي يلزم اتخاذها حتى لا تجعل انتقال المعرفة التي يتم تدريسها إلى المعرفة الأكاديمية (العالمة) في المستقبل مستحيلا، وبذلك يكون من أهداف هذه الورقة تقديم مقترحات عملية لتجاوز هذا الإشكال في

تدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة) في السلك الثانوي.

2- قواعد النقل الديداكتيكي ومنطلقاته:

النقل الديداكتيكي له جملة من القواعد وعدد من المنطلقات تساعد المتمكن منها من المدرسين والمدرسات على حسن توظيفه في الممارسة الصفية من أجل تحقيق أهداف التدريس، ويمكن لي جمع هذه القواعد والمنطلقات وتلخيصها في هذه الورقة فما يلي:

- **إزالة الشخصنة عن المعرفة وتجريدها من الرواسب الذاتية؛** ويتحقق ذلك بفصل المعارف المتخصصة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها، وكذا (**بحذف التعليلات الشخصية الذاتية والخلفيات النظرية الإيديولوجية**)[14]، وإعادة بناء تلك المعرفة في الفصل الدراسي وفق (**تصور منهاجي موجه بغايات وأهداف محددة للتعليم والتعلم**)[15].

- **الحفاظ على وحدة المعرفة العلمية وتكاملها؛** لأن تفكيك هذه المعرفة وتجزيئها خلال عملية النقل والتحويل في الممارسة الصفية قد يؤدي إلى تشويهها عند تدريسها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها، ومن هنا فإن المتعلم(ة) ينبغي أن يقدم له المفهوم تقديما كاملا واضحا، دون محاولة تفكيكه وتجزيئه حتى لا تتشوه المعرفة الأصلية لديه، مما يؤدي إلى التشويش عليه في الفهم.

- **إزالة سياق المعرفة وتجريدها من سياقها؛** والمعنى المراد بهذا هو حذف القانون الإبستمولوجي للمعرفة العالمة، وتغيير تاريخها وسيروراتها الداخلية وتجريدها من المشكل الذي كانت تعالجه فضلا عن البحث في السياق العام الذي ترمي إليه، ومن هنا فإن المعرفة في المؤسسات التربوية تمرر عبر النقل الديداكتيكي بعيدا عن سياق وظروف انبثاقها[16].

---

[14]- خصوصيات وإشكالات النقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التأهيلي نموذجا)، محمد عطواني، وإدريس الحافيظ. ضمن كتاب؛ النقل الديداكتيكي (أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015). الناشر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية-وجدة. ط/ 1. 1427هـ/ 2015م. مكتبة الطالب-وجدة. ص/ 36.

[15]- الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي: بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، عبد الحق منصف. م.س. ص/ 36.

[16]- المفاهيم العلمية لا تأخذ معناها إلا بداخل سياقها، وكثير من المفاهيم والقضايا الكلامية في علم الكلام لا تفهم إلا في سياقاتها، فإذا جردت عن السياق فلن يبق لها معنى، وذلك مثل الجوهر، والعرض، والكسب، وغيرها، والمتعلم لا يحتاج إلى هذا بقدر ما يحتاج إلى مفاهيم صافية مجردة عن الرواسب الذاتية وعن السياق، إذ لا حاجة له بتاريخ العلوم التي تفهم المفاهيم وتدرس في سياقه.

- **القابلية للبرمجة**؛ ويراد بها مراعاة ملاءمة مستويات صياغة المفاهيم للمراحل النفسية والنمو المعرفي للمستهدفين على مستوى **السن والزمن والنمو العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي**[17]، في عملية النقل الديداكتيكي في الممارسة الصفية (**تنظيما وتسهيلا للأداء التربوي على جميع الأطراف المعنية به**)[18].

3- ضوابط النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي:

انطلاقا من قواعد النقل الديداكتيكي ومنطلقاته، ومن مسلمة كون النقل الديداكتيكي الداخلي عملا ملازما للمدرسين والمدرسات في الممارسة الصفية، أحاول أن أبين -قدر الإمكان- ضوابط النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي، مسترشدا في ذلك بالوثائق التربوية الرسمية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية، وخصوصا منهاجها الصادر في يونيو **2016**، وأقول؛ فلا سبيل إلى تحقق ضوابط النقل الديداكتيكي المشار إليها في هذا المحور في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي في الممارسة الصفية إلا بالالتزام بالقواعد الديداكتيكية التالية:

أ- تجريد مفاهيم العقيدة من الرواسب الذاتية والسياق الخاص؛ وذلك بعزلها عن كل الملابسات والشروط التي أحاطت بإنتاجها، مع فصلها عن المحيط الإبستمولوجي الأصلي الذي سمح بظهورها إلى الوجود؛ بهدف تجاوز الطابع الشخصي لهذه المفاهيم قصد تعميمها، وهو طابع قائم على الرواسب الذاتية والتعليلات الشخصية والخلفيات الإيديولوجية، ومن شأنه أن يؤثر في صفائها ونقائها، وأن يبعدها عن المنهج السليم الذي ثبتت وتحققت به في النفوس؛ ألا وهو المنهج الإخباري المنصوص عليه في كتاب الله سبحانه، كما في قوله تعالى: ﴿**قل هو الله أحد**﴾ [سورة الإخلاص/1]، بالإضافة إلى هذا فإن حضور الطابع الشخصي لهذه المفاهيم في النقل الديداكتيكي خلال الممارسة الصفية، يمكن أن يبعدها عن الغرض الأساس من تدريسها؛ وهو غرض يتمثل فيما يتحقق من ورائها من أبعاد سلوكية تتجلى في تزكية النفس بالعبادة والتقرب من الله، والمواظبة على فعل الصالحات، والمبادرة إلى الإحسان إلى الغير.

إن تجريد مفاهيم العقيدة عن سياقها في تدريس دروس العقيدة (**التزكية**) في المدرسة المغربية في السلك الثانوي قد صرح منهاج مادة التربية الإسلامية ليونيو **2016** بضرورة اعتماده خلال النقل الديداكتيكي في الممارسة الصفية، في التزام تام بالثوابت الدينية المبنية على (**وحدة المذهب الفقهي: المذهب المالكي وفق العقيدة**

---

[17]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 7.

[18]- خصوصيات وإشكالات النقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التأهيلي نموذجا). م. س. ص/ 37.

الأشعرية والتصوف السني على طريقة الجنيد)[19].

وبناء دروس التزكية (العقيدة) على وحدة العقيدة وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية[20]، يعني أن عملية النقل الديداكتيكي المتبعة خلال تدريس هذه الدروس يلزم أن تسعى إلى تحقيق أمرين اثنين مصرح بهما في الوثائق التربوية الرسمية الخاصة بتدريسية المادة وهما؛

* **الأول: وهو تحقيق المقاصد** من تدريس مفاهيم مدخل التزكية (**العقيدة**)، في عملية النقل الديداكتيكي بهدف الابتعاد بالمتعلم عن خلافات المتكلمين ونقاشهم حول هذه المفاهيم، والارتقاء به إلى إدراك معانيها تصورا وسلوكا لتطبيق تلك المعاني في مجالات الحياة كلها (الإيمان بالله وعبادته)، لتحقيق الحياة الطيبة في الدنيا ونيل الجزاء والأجر الكريم في الآخرة، لأن (**كل علم شرعي فطلب الشارع له إنما يكون حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى)**[21]، ومن هنا فقد نص المنهاج في مجال (المفاهيم الأساسية للتربية الإسلامية) على مقاصد المادة باعتبارها مادة دراسية، فبدأ بالحديث عن (**المقصد الوجودي: ويتحقق من خلال الإيمان بالوجود الحق لله تعالى وكماله المطلق، والإيمان بأن غاية الوجود البشري تكمن في عبادة الله وتسبيحه)**[22].

* **والثاني؛** وهو ربط (**المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير)**[23]، ويفهم من هذا أن الهدف من هذه الدروس هو ربط العقيدة بالعمل (تزكية النفس وتطهيرها)، وهذا يقتضي (**التركيز في مناهج تعليم العقيدة على هذه الحقيقة المركزية، وهي الربط بين العلم والعمل الصالح، فالعقيدة مجردة عن العمل تكاد تكون مجرد معرفة أو ترفا فكريا ليس إلا)**[24].

ومن هنا فإن الأصل الذي يجب استحضاره في عملية النقل الديداكتيكي خلال تدريس مفاهيم دروس العقيدة من مثل؛ التوحيد، والإيمان، والمصطلحات المتصلة بهما؛ كالنظر، والتفكر، والعلم، والفلسفة، والحرية، والإلحاد، هو فصلها عن الذات المنتجة والسياق الذي ظهرت فيه، ثم السعي إلى تعميمها على واقع حياة المتعلم(ة) لتحقيق

---

[19]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 5.

[20]-نفسه. ص/ 5.

[21]- الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي. اعتنى به: عبد السلام عبد الشافي محمد. دار الكتب العلمية-بيروت-لبنان. ط/ 1. 1425هـ/ 2004م. ص/ 35.

[22]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 8.

[23]- نفسه. ص/ 5.

[24]- مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، المهدي رامي، وحسن بوحبة. مطبعة آنفو-برانت-فاس. ط/ 1. 2019م. ص/ 52.

مقصدي؛ تعديل السلوك بعبادة الله، وتصحيح التصور بالاعتقاد السليم، لأننا لما ندرس للمتعلمين والمتعلمات في الثانوي التأهيلي مثلا درسي الإيمان والعلم، والإيمان والفلسفة؛ فلا يهمنا من مصطلحي العلم والفلسفة على مستوى النقل إلا ثمرتهما، وهو أنهما منهجان متكاملان يتقاطعان مع المنهج القرآني والنبوي في ترسيخ الإيمان الصحيح والسلوك القويم في نفس المتلقي/المتعلم، بعيدا عن سياق ظهور مفهوم العلم والفلسفة والنقاش الكلامي حول الإيمان وشروطه.

ب- تأصيل مفاهيم العقيدة انطلاقا من المرجعيات الشرعية[25](القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة)، للحفاظ على وحدتها وتكاملها؛ لأن المفاهيم العقدية والإيمانية بصفة عامة تستمد طبيعتها من طبيعة المعرفة الإسلامية التي تستقى من الوحي وتستمد منه شواهد إثباتها وأدلة تثبيتها، فالمفهوم العقدي شأنه شأن بقية المفاهيم الشرعية الأخرى، يبنى لدى المتعلم(ة) انطلاقا من النص القرآني أولا، فإن كان هذا النص لا يسعف في إتمام بناء المفهوم أو لا يكفي لاستكمال سائر أجزائه وأمثلته، نستعين حينها بالنص الحديثي باعتباره مكملا وموضحا ومبينا، وبهذا فإن تأصيل مفاهيم العقيدة لا يتحقق إلا بالرجوع بالمفهوم (**إلى أصوله المؤسسة، نظرا في القرآن الكريم، وعملا في التجربة النبوية والخلافة الراشدة**)[26]، ليقدم للمتعلمين والمتعلمات بصفة متكاملة بعيدا عن أي تفكيك أو تجزيء في العناصر المكونة له، وهذا بالضبط ما نص عليه منهاج المادة ليونيو **2016**، لما بين أنه يتوخى تحقيق جملة من الأهداف العامة من مادة التربية الإسلامية، وذكر من بينها؛ (**ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة**)[27].

وتطبيقا لمراعاة التكامل والابتعاد عن التفكيك والتجزيء، فإن مفهوم الإيمان مثلا على مستوى النقل الديداكتيكي، يلزم أن يقدم للمتعلم كاملا على أنه إقرار بالقلب ونطق باللسان وعمل بالجوارح، أو هو تصديق وتطبيق؛ بعيدا عن التفاصيل المتعلقة بموضوع العمل هل هو شطر الإيمان أو شرط فيه؟، خصوصا وأن النصوص الشرعية تواتر فيها التصاق العمل الصالح بالإيمان دون تفصيل.

ج- إعطاء البعد العملي لمفاهيم العقيدة، وذلك بمراعاة ملاءمة مستويات صياغة

---

[25]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 5. (بتصرف).

[26]- في التأصيل القرآني للعقيدة: دراسة في دواعي الاشتغال ومسوغاته (رؤية في تجديد الدرس الكلامي المعاصر وتطويره)، عبد العظيم صغيري. مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية. مركز فاطمة الفهرية للدراسات والأبحاث-فاس. العدد: 5. شوال 1440هـ/ يونيو 2019م. ص/ 19.

[27]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 9.

المفاهيم للمراحل النفسية والنمو المعرفي للمستهدفين على مستوى السن والزمن والنمو العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي[28]، في عملية النقل الديداكتيكي في الممارسة الصفية.

وهذا البعد حاضر بقوة في وثيقة منهاج المادة (يونيو **2016**)، إذ كثيرا ما ركزت على البعد الوظيفي للمعرفة الشرعية، ومنها دروس العقيدة؛ هذا البعد يتجلى ويظهر في التطبيق العملي وفي تغيير السلوك وترسيخ القيم والأخلاق وبناء المواقف (**للانتقال بالمتعلم(ة) من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله وحق النفس وحق الغير وحق المحيط إلى المبادرة والفعل لتحقيق النفع العام والخاص**)[29]، ويستفاد من هذا أن عملية النقل الديداكتيكي في تدريس مفاهيم العقيدة في الممارسة الصفية يجب أن تستهدف أيضا جانب العمل، وأن تسعى إلى تسديد السلوك وتوجيهه بناء على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها[30]، وأن تعمل على ربط (**المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير**)[31]، من أجل تربية أبنائنا وبناتنا تربية إيمانية سليمة، تأسيا بمنهج الرسول × القائم على محاربة الشرك، وتصحيح العقيدة، وربط الناس بالله واليوم الآخر ليرتبطوا بشريعة الله ويستجيبوا لها، ليرقوا بأنفسهم إلى مقام الإحسان الذي يعد أسمى مراتب الدين بعد الإسلام والإيمان، كما جاء في الحديث المعروف بحديث جبريل أن النبي × قال لجبريل عليه السلام لما سأله عن الإحسان: "**الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك**"[32]، ولهذا قال الإمام الشاطبي رحمه الله: (**وكل ما ورد في فضل العلم فإنما هو ثابت للعلم من جهة ما هو مكلف بالعمل به**)[33].

فمفهوم الإيمان بالغيب/الغيبيات مثلا لما ننظر في منهاج المادة، نجده يفرض على المدرس(ة) أن يقدمه خلال النقل الديداكتيكي في الممارسة الصفية بصورة عامة في السلك الابتدائي مراعاة لسن الفئات العمرية المستهدفة؛ وذلك بـــــ (**عدم التفصيل**

---

[28]- منهاج التربية الإسلامية للثانوي. م. س. ص/ 7.

[29]- نفسه. ص/ 9.

[30]- نفسه. ص/ 9.

[31]- نفسه. ص/ 5.

[32]- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري. اعتنى به: الدكتور محمد تامر. كتاب الإيمان-باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة وبيان النبي ﷺ له. رقم: 50. دار التقوى. دون الطبعة والتاريخ. ج/ 1. ص/ 22.

[33]- الموافقات في أصول الشريعة. م. س. ص/ 38.

في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا)[34]، ثم يتم توضيحه أكثر في الثانوي الإعدادي وفقا لنمو المتعلم(ة) العلمي والعقلي والنفسي، بإبراز دور الإيمان في **(تسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية)**[35]، وهكذا نزيده توضيحا ببيان مقاصده وطرق إثباته في النفوس في السلك الثانوي التأهيلي، من خلال إقدار المتعلم في الأولى باكالوريا مثلا (**على إدراك العلاقة القائمة بين الإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض)**[36]، وذلك حتى تكتمل الصورة العامة للإيمان لدى المتعلم(ة)؛ بشرط عدم الإخلال بالصورة الكلية للمفهوم.

والخلاصة فإن تدريس مفاهيم الدرس العقدي في المدرسة المغربية في السلك الثانوي يحتاج أساسا إلى عدة ديداكتيكية وبيداغوجية تتأسس على النقل الديداكتيكي السليم الذي تتجلى مظاهره خلال الممارسة الصفية في تدريس هذه الدروس في إزالة الشخصنة وتجريد المفاهيم العقدية من الرواسب الذاتية، وتقديمها للمتعلم تقديما كاملا واضحا، وتجريدها من سياقها الخاص، لأن كثيرا من المفاهيم والقضايا الكلامية في علم الكلام (**العقيدة**) لا تفهم إلا في سياقاتها، فإذا جردت عن السياق فلن يبق لها معنى، مثل: الجوهر، والكسب، والجبر والاختيار...، والمتعلم لا يحتاج إلى هذا بقدر ما يحتاج إلى مفاهيم صافية مجردة عن الرواسب الذاتية وعن السياق، مع مراعاة ملاءمة مستويات صياغة المفاهيم العقدية للمراحل النفسية والنمو المعرفي للمستهدفين على مستوى السن والزمن والنمو النفسي والعقلي والسياق الاجتماعي (القابلية للبرمجة).

المبحث الثالث: وظائف النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية

إن المشاكل التي يواجهها أغلب المدرسين والمدرسات في الممارسة الصفية يمكن اختزالها في مشكلين اثنين؛ تدبير المنهاج، وتدبير الفصل الدراسي، وهما مشكلان لا يمكن مواجهتهما والتغلب عليهما إلا بالنقل الديداكتيكي بنوعيه الخارجي والداخلي. والسؤال الذي يجب الانتباه إليه هو هل هناك نقل ديداكتيكي جيد أم لا؟ أما النقل الديداكتيكي فموجود عند كل مدرس ومدرسة شئنا أم أبينا.

وفي هذا السياق وربطا لهذا المحور بالمحور السابق عليه، يمكن لي إجمال وظائف النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة في السلك الثانوي من خلال الممارسة الصفية فيما يلي:

---

[34]- منهاج مادة التربية الإسلامية للسلك الابتدائي. م. س. ص/ 9.

[35]- منهاج مادة التربية الإسلامية للسلك الثانوي. م. س. ص/ 10.

[36]- الإطار المرجعي للسنة الأولى من سلك الباكلوريا. م. س. ص/ 2.

- **تعديل المعرفة المدرسة/التعليمية لتلائم مستوى المتعلمين والمتعلمات؛** ويتم هذا التعديل عبر تحويل المعرفة العالمة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة مع مراعاة للتغيرات على مستوى الشكل والمضمون[37] دلاليا (المعرفة لها معنى عند المتعلم)، وابستمولوجيا (أسئلة معرفية تطرح حول المعرفة المدرسة)، وسيكولوجيا (مراعاة تطور النمو للمتعلم)، مع فصل هذه المعرفة عن السياق الذي أتت فيه، بشرط حفاظها على إمكان انتقال المتعلم(ة) منها إلى المعرفة العالمة كلما تقدم في تعلمه.

ومن التعديلات التي يجب إخضاع محتوى دروس العقيدة لها في النقل الديداكتيكي **(اقتراح تعريفات تعليمية، واستبدال النماذج التفسيرية بأخرى بسيطة أقل تشابكا وتعقيدا، واقتراح أنشطة تعليمية وتقويمية مناسبة ومتدرجة ومتنامية بما يتوافق ومستوى المتعلمين والمتعلمات وتدرجهم في أسلاك التعليم)**[38].

- **إعادة بناء أصيلة للمعرفة العلمية؛** ذلك فإن بناء المعرفة المدرسة عبر النقل الديداكتيكي ليس تبسيطا للمعرفة، وإنما هو إعادة بناء أصيلة للمعرفة العلمية، ودليل ذلك أن المعرفة المدرسة تقتصر على تقديم نتائج البحث كحقائق أو كأحداث حقيقية واقعية، لا تكون موضوعا للنقاش[39]، وتستخدم الأمثلة بشكل متكرر لتوضيح وجهة نظرها، ولا تترك الشك لدى المتعلمين والمتعلمات، لأن المعرفة هنا مورد وأداة من أدوات لحل المشكل، والغرض من كل هذا هو تمكين المدرسين والمدرسات وكل القائمين على الشأن التربوي من تقويم هذه المعرفة وتقديم الأمثلة لها؛ فمفهوم الإيمان يمثلا يقدم في الممارسة الصفية على أنه حقيقة في التصديق والتطبيق بعيدا عن أي نقاش كلامي حول العلاقة بين الإيمان والعمل، ثم يقوم عبر وضعيات دالة تقيس مدى تحقق تصحيح التصور وتعديل السلوك انطلاقا من مفهوم الإيمان.

- **تقريب دلالات مغايرة لطبيعة الأشكال الأصلية؛** حسب خصوصية الفئة المستهدفة والغايات والأهداف المسطرة، فمن أسس النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة استعمال اللغة المفهومة، والأمثلة العادية والمتداولة التي لها معنى عند المتعلمين والمتعلمات، وتساعد المدرس(ة) على الشرح والبيان، مع تجنب المصطلحات الفنية

---

[37]- التغيرات على مستوى الشكل تكون باستعمال اللغة المفهومة، والأمثلة العادية المساعدة على الشرح مع تجنب المصطلحات الفنية ذات الطبيعة الاصطلاحية التخصصية، أما على مستوى المضمون فتكون بتوظيف الأمثلة المتداولة والمعاصرة المقربة للمعنى.

[38]- البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي. مادة التربية الإسلامية. غشت 2009م. م. س. ص/ 55-56.

[39]- المعرفة المدرسة لا تكون موضوعا للنقاش على اختلاف المعرفة العلمية التي غالبا ما تكون موضوع نزاعات دائمة التجدد والاستمرار.

ذات الطبيعة الاصطلاحية التخصصية، والحرص على تقديم تعاريف تعليمية وإن لم تكن خاضعة كليا لشروط الحد المنطقي لكنها تقرب المفهوم من المتعلم ولا تقف حاجزا دون إدراك أي من مستويات المفهوم، وهذه الأسس ينبغي استحضارها في تدريس مفاهيم العقيدة، والتوحيد، والإيمان، والنظر والتفكر، والوحي، والأنبياء والرسل، والبعث والحساب، والجزاء، والجنة والنار، وغيرها من مفاهيم مدخل التزكية (العقيدة) في السلك الثانوي.

- **الاختزال والانتقاء؛** فالنقل الديداكتيكي بالإضافة إلى أنه نشاط تكييف وتحويل للمعرفة العالمة لموضوع تعليمي بحسب المكان وخصوصية الفئة المستهدفة والغايات والأهداف المسطرة، فهو كذلك نشاط اختزالي وعمل انتقائي للمعرفة المدرسة يختزل الكلام الكثير في جمل شريطة عدم تشويه المعرفة الشرعية، ويضطر معه المدرس(ة) إلى عملية الانتقاء شرط إيصال الصورة (المعنى) إلى المتعلم كاملة، فمثلا الإيمان بالغيب في الابتدائي يقدم بصورة عامة تتأسس على تعريف المتعلم بأركان الإيمان وتثبيت الاعتقاد بها في فكر المتعلم ووجدانه[40]، ثم يوضح أكثر في السلك الإعدادي ببيان أن الإيمان بالغيب صفة من صفات المؤمن الصادق[41]، ويقدم بشكل أكثر وضوحا في السلك التأهيلي بالتركيز على آثار الإيمان بالغيب في التصور والسلوك[42]، حتى تكتمل الصورة العامة لدى المتعلم(ة)، بشرط عدم الإخلال بالصورة الكلية لمعنى الإيمان بالغيب، ومراعاة جملة من الشروط والمقاييس تم التنصيص عليها في المنهاج، ومن بينها مراعاة الثوابت الدينية في النقل الديداكتيكي في تدريس دروس العقيدة، وهكذا يجب أن يعرف الإيمان مثلا في سياق عقيدة أهل السنة والجماعة الذي ينتمي إليه المنهج الأشعري، مع حضور قيد تجاوز الخلافات الكلامية في هذا التعريف، والتركيز على ما له بعد عملي تطبيقي سواء تعلق بتصحيح التصور أو بتقويم السلوك.

- **نجاعة التقويم؛** إن إخضاع المنهجية المعتمدة في تدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة) للنقل الديداكتكي بقواعده ومنطلقاته، مدخل أساس لتحقيق النجاعة في تقويم مدى تحقق الأهداف والكفايات المتوخاة من هذه الدروس على المستوى الوظيفي، وهي نجاعة تمكن من اكتشاف عوائق اكتساب المعرفة الشرعية الخاصة بالدرس العقدي، وتطوير الممارسة الديداكتيكية، فالتقويم في الوثائق التربوية لا يقتصر على الوظيفة التقديرية فقط، بل هو عملية تربوية (**تستهدف الكشف عن مواطن القوة، وعن التعثرات التي ينبغي العمل على تجاوزها، وتمكن المدرس من اتخاذ قرارات ملائمة ودقيقة**

---

[40]- منهاج مادة التربية الإسلامية للسلك الابتدائي. م. س. ص/ 8.

[41]- منهاج مادة التربية الإسلامية للسلك الثانوي. م. س. ص/ 23.

[42]- الإطار المرجعي للسنة الأولى من سلك الباكلوريا. م. س. ص/ 4.

بشأن تفعيل كفايات المتعلم(و) وتطويرها، وتدعيم خبراته ومكتسباته)[43].

خاتمة

وبعد ختام هذا البحث الذي ناقش موضوع: **النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في تدريس مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي**، يطيب لي أن أختمه بالنتائج التالية:

- تنصيص منهاج المادة ليونيو **2016** على أن مادة التربية الإسلامية مادة دراسية ضمن منهاج دراسي عام يضم إلى جانبها مواد دراسية أخرى، يجعلها مادة قابلة للاندماج مع هذه المواد في تحقيق كفايات عرضانية، كما أن اعتبارها مادة دراسية يفرض إخضاع تدريسها لضوابط منهجية، ومنطلقات بيداغوجية، وقواعد ديداكتيكية.

- الموارد المعرفية التي يستدعيها المدرس(ة) أثناء النقل الديداكتيكي داخل الفصل ينبغي أن تتوفر فيها شروط الأصالة المتمثلة في مراعاة الثوابت، والواقعية المؤسسة على الاستجابة للحاجات الحقيقية للمتعلم المغربي، والانفتاح المبني على الارتباط بفضاءات الحياة الأسرية والاجتماعية مع الارتباط بالبعد الكوني لعالمية الإسلام.

- التمكن من قواعد النقل الديداكتكي والاشتغال بها في الممارسة الصفية يتوقف على التخطيط الذي ينجزه الأستاذ(ة)، والذي يجب أن يكون محكما حتى ييسر عليه عملية الإنجاز والتنفيذ خلال الاشتغال الديداكتيكي في تمفصلات الدرس، ويقاس ذلك بمدى تحقق الإطار النظري الثلاثي للديداكتيك: **النفعية** التي تجعل من جميع الأنشطة التعليمية التعلمية ذات هدف ومعنى، و**المغزى** بتدريس المتعلم(ة) ما يحتاج إليه فيسأل المدرس(ة) نفسه عن نوع المعرفة التي يدخلها معه إلى الفصل، و**الإمكانية** وهي التدريس وفق ما يتيحه الزمن المدرسي.

- الاشتغال الديداكتيكي على دروس العقيدة في الفصول الدراسية، لا بد له أن يضبط بالأسس المنهجية والمنطلقات الديداكتيكية المستمدة من فلسفة منهاج 2016 ومقاصده، من أجل تجويد الممارسة الصفية، والتغلب على صعوبات تدريس المفهوم العقدي، وتحقيق الغايات والأهداف التي من أجلها تم إدراج دروس مدخل التزكية (العقيدة) في البرامج والمقررات الدراسية.

المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم.

*****

[43]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. مديرية المناهج-نونبر 2007. ص/ 16.

- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري. اعتنى به: الدكتور محمد تامر. دار التقوى. دون الطبعة والتاريخ.
- مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، المهدي رامي، وحسن بوحبة. مطبعة آنفو-برانت-فاس. ط/ 1. 2019م.
- الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي. اعتنى به: عبد السلام عبد الشافي محمد. دار الكتب العلمية-بيروت-لبنان. ط/ 1. 1425هـ/ 2004م.

*****

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي. مادة التربية الإسلامية. مديرية المناهج والحياة المدرسية. غشت 2009م.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. مديرية المناهج. نونبر 2007.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج. يونيو 2016م.
- منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج. يونيو 2016م.

*****

- خصوصيات وإشكالات النقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا (السنة الأولى من السلك الثانوي التأهيلي نموذجا)، محمد عطواني، وإدريس الخافيظ. ضمن كتاب؛ النقل الديداكتيكي (أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية يوم الأربعاء 10 يونيو 2015). الناشر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية-وجدة. ط/ 1. 1427هـ/ 2015م. مكتبة الطالب-وجدة.
- في التأصيل القرآني للعقيدة: دراسة في دواعي الاشتغال ومسوغاته (رؤية في تجديد الدرس الكلامي المعاصر وتطويره)، عبد العظيم صغيري. مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية. مركز فاطمة الفهرية للدراسات والأبحاث-فاس. العدد: 5. شوال 1440هـ/ يونيو 2019م.
- الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، عبد الحق منصف. دفاتر التربية والتكوين. العدد/ 3. شتنبر 2010م.
- موجهات ديداكتيكية لتدريس وتقويم مداخل التربية الإسلامية، الباشر المقدم. ضمن

كتاب أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية. منشورات أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية. ط/ 1. 1443هـ/ 2021م. مطبعة الهلال-وجدة.

تدريسية العقيدة بالتعليم المدرسي رؤى منهاجية وأسس بيداغوجية درس "التوحيد" نموذجا

د. خالد أوعبو

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة

الملخص

تتشكل عقيدة المتعلم منذ سنوات تمدرسه الأولى، فينتقل من الإيمان بالفطرة في مرحلة الطفولة إلى الإيمان "العقلي" بعد ممارسته للشك العقدي في فترة المراهقة. والفطرة تحتاج من يصونها، والشك يحتاج من يزيله. وبناء على ذلك يستوجب بناء دروس العقائد عموما ودرس التوحيد تحديدا بعد نقلها ديداكتيكيا، مراعاة تطور النمو العقلي للمتعلم، ومدى قدرته على الانتقال من إدراك ما هو مادي محسوس إلى ما يغلب عليه الطابع التجريدي، كما يلزم في النقل الديداكتيكي لهذه الدروس بالتعليم المدرسي احترام خصائص الموضوعية والصدق والمصداقية، واعتماد مبادئ التدرج ومراعاة الاتساق الداخلي للمادة المعرفية والخصائص النمائية للفئة المستهدفة. وكل ذلك حتى نضمن تصريفا سليما للمفاهيم العقدية بالتعليم المدرسي ونتجنب انعكاسات سلبية خطيرة، تتمثل بالأساس في إمكانية حصول تشوه مبكر في هذه المفاهيم لدى المتعلم، واستمرار هذه التشوهات في ذهنه طيلة المراحل العمرية اللاحقة، فيصعب تصحيحها فيما بعد، ذلك أن هذه المرحلة تعد اللبنة الأساسية لتكوين المفاهيم، فيجب توخ الحذر من احتمال وقوع تلميذ هذه المرحلة في التجسيم أو التشبيه أو التعطيل.

الكلمات المفتاحية: النقل الديداكتيكي، المنهاج، الطفولة، المراهقة، التعليم المدرسي، العقيدة، التوحيد.

المقدمة:

تشترك مادة التربية الإسلامية مع غيرها من المواد المدرسة بالتعليم المدرسي في بناء منهاجها في استحضار مجموعة من الأسس التربوية والعلمية الكفيلة بتحويل مادتها العلمية إلى مادة تعليمية تراعي واقع المتعلم وخصوصيات مراحل نموه النفسي والعقلي، بينما تتميز عنها بخصوصيتها بحكم اشتغالها على "المقدس".

وما يميز مرحلة التعليم المدرسي تعدد أسلاكه ما يفرض تعدد الفئات العمرية لرواده (طفولة ومراهقة)، وهي فئات متباينة في صفاتها وخصائصها النفسية والعقلية. فالمتعلم في مرحلة الطفولة يتميز بالتمركز على الذات وبضعف الحجاج والتفكير المنطقي، كما يعتمد على حواسه اعتمادا كاملا لإدراك العالم الخارجي، وهي مرحلة تكون فيها النفس البشرية مرنة قابلة لتقبل كل شيء. أما مرحلة المراهقة فهي أكثر

المراحل حساسية وأهمية لما تتميز به من خصائص نفسية وعقلية تتسم بالانفعال والهشاشة، ومتعلم هذه المرحلة يتأثر بما يحدث حوله من توجه أقرانه ومن تجاذبات البيئة الفكرية التي تحيط به، وهي مرحلة يبلغ فيها الإنسان سن التكليف فيصبح معنيا مباشرا بخطاب الشرع، وهي أيضا مرحلة ينتقل تفكير المتعلم فيها من الإدراك من خلال المحسوس إلى التجريد، وبالتالي تنامي قدرته على فهم القضايا المجردة، ومنها قضايا العقيدة، وما يزيد هذه المرحلة خطورة هو ظهور نمط التفكير الناقد، وظهور الشكوك وإعادة تقييم القيم الدينية. الأمر الذي يفرض استحضار خصائص هذه الفئات العمرية ومراعاتها في بناء منهاج مادة التربية الإسلامية المرتبط بالعقيدة وكذا في كيفية تصريفه في الممارسات الصفية.

لابد من الاعتراف أولا بأن المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية تجاوز نسبيا عددا من الهفوات التي عرفها المنهاج السابق للمادة في مجال تدريس العقيدة، خاصة على المستوى البناء المنهاجي وتقديم المحتوى العلمي؛ فإذا تأملنا المكونات العقدية لفقرات المادة للمنهاج السابق بالسلك الابتدائي مثلا؛ نجد غالبية الدروس مثل: "من صفات الله" و"الإسلام دين التوحيد" و"المعجزة والملائكة" و"الله رب العالمين"... تقدم مضامينها العقدية بعبارات فخمة وقوية وعميقة دلاليا، لن يستطيع الطفل فهم معناها ولا مغزاها، فهي مفاهيم تفوق مجاله الإدراكي، فكيف له -على سبيل المثال- أن يستوعب دلالة الجلال وإدراك مفهوم الصفات ومفهوم التوحيد، وهي مفاهيم استعصت على جهابذة الفلسفة والفكر الإسلامي، كما أدت بكثير منهم إلى الوقوع في شرَك التجسيم أو التعطيل. في حين نجد أن تقديم مضامين العقيدة بالثانوي بسلكيه لم تتميز بذلك العمق العقدي الذي قدم به بالسلك الابتدائي، بل وأغفل كثيرا من المواضيع العقدية ذات الصلة بموضوع "التوحيد".

بالمقابل فإن المتفحص لدروس العقيدة في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالأسلاك الثلاثة ودروس "التوحيد" على وجه الخصوص يجد اختلالات في مستويات النقل الديداكتيكي لمواضيع المادة، سواء تعلق الأمر بالخلل في تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة المعدة للتدريس، أو بالخلل في تحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى المعرفة المدرسة، كما سيقف على عدم التوازن في توزيع دروس مكون التوحيد على سنوات الأسلاك الثلاثة، ذلك أننا نجد زخما وغنى لهذا المكون في السنوات الثلاث الأولى من السلك الابتدائي، فجميع دروس مدخل التزكية بهذه المستويات جاءت معالجة موضوع التوحيد، مقابل تفاوت في حضور هذه الدروس في باقي سنوات السلك وفي الثانوي بسلكيه، بين القلة والعدم.

تعد العقيدة أساس الدين وأصله، لذلك يتعين الحرص في بناء مضامينها عموما وموضوع التوحيد على الخصوص، وفي تدريسها استحضار خصوصية المرحلة النمائية للمتعلمين في هذه المرحلة (مرحلة التعليم المدرسي)؛ ذلك أن للتصريف غير السليم لهذه المفاهيم بالتعليم المدرسي انعكاسات سلبية خطيرة، تتمثل بالأساس في

إمكانية حصول تشوه مبكر للمفاهيم العقدية لدى المتعلم، واستمرار هذه التشوهات في ذهنه طيلة المراحل العمرية اللاحقة، فيصعب تصحيحها فيما بعد، ذلك أن هذه المرحلة تعد اللبنة الأساسية لتكوين المفاهيم، والأساس الذي ينبني عليه كل تعلم مستقبلي، فيجب توخ الحذر من احتمال وقوع تلميذ هذه المرحلة في التجسيم أو التشبيه أو التعطيل. فإذا كان بناء المفهوم العقدي في ذهن المتعلم يتسم بالصعوبة، فإن تغيير بعض التشوهات التي قد تصيبه أشد صعوبة.

ولمعالجة موضوع تدريسية العقيدة بالتعليم المدرسي، انطلاقا من المعرفة العالمة المتعلقة بها، ووصولا إلى المعرفة المدرسة، صاغ الباحث الإشكالية التالية:

هل روعي في بناء دروس العقائد بالتعليم المدرسي تطور النمو العقلي للمتعلم ومدى قدرته على الانتقال من إدراك ما هو مادي محسوس إلى ما يغلب عليه الطابع التجريدي؟ وما الرؤى المنهاجية والأسس البيداغوجية للنقل الديداكتيكي في مستوياته الثلاثة لدروس العقيدة عموما ودرس التوحيد تحديدا؟

وهذه الإشكالية تفرعت عنها الأسئلة التالية:

- ما مفهوم وخصائص ومبادئ النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي؟

- ما الخصائص النفسية والعقلية لرواد التعليم المدرسي (الطفولة والمراهقة)؟

- كيف تؤثر هذه الخصائص في استيعاب مضامين العقيدة عموما و"التوحيد" على وجه الخصوص؟

- ما معايير اختيار محتويات ومضامين درس "التوحيد" بالأسلاك الثلاثة؟

- ما الأسس البيداغوجية لتدريس التوحيد بالتعليم المدرسي؟

وجاء البحث مستهدفا الإجابة عن الأسئلة أعلاه. أما المنهج المستخدم فيه فهو المنهج الوصفي التحليلي، من خلال قراءة نقدية وصفية تحليلية مركزة لدروس التوحيد بالمنهاج الجديد، واقتراح رؤى منهاجية وعرض بعض الأسس البيداغوجية لتدريس "التوحيد" بالتعليم المدرسي.

وللإجابة عن الإشكالية والأسئلة المتفرعة عنها، قسم الباحث هذا البحث إلى أربعة مباحث. خصص المبحث الأول للحديث عن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي عموما، وفيه تحدث الباحث عن مفهوم النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي وخصائصه ومبادئه، وكذا بعض العوائق التي تعترض النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي. أما المبحث الثاني، فقد عرض فيه الباحث الأسس البيداغوجية لتدريس العقيدة بالتعليم المدرسي، بينما عرض المبحث الثالث وناقش مجمل دروس التوحيد في منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم المدرسي حضورا ومحتوى معرفيا، أما المبحث الرابع والأخير فقدم فيه الباحث مقترحات عملية للقيام بالنقل الديداكتيكي لدروس مكون التوحيد بالتعليم

المدرسي.

المبحث الأول: النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي: الخصائص والمبادئ

1- مفهوم النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي

ظهر مفهوم النقل الديداكتيكي إلى الوجود لأول مرة في حقل ديداكتيك الرياضيات مع Yves Chevallard[1]، وعرفه بأنه "العمل الذي نقوم به عندما نحول معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية"[2]. ولم يلبث أن استثمر لاحقا في مختلف الحقول المعرفية، فعرف بأنه "مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"[3].

وعموما فإن النقل الديداكتيكي هو ذلك الانتقاء الذي يطرأ على الموضوع الأصلي الذي أنتجه العلماء والمفكرون في صيغته العالمة لكي يصبح موضوعا قابلا للتدريس والاكتساب من طرف المتعلمين.

وهو كذلك تحويل المواضيع من صيغتها العالمة إلى معرفة في صيغتها الخام غير قابلة للتدريس، وهي مهمة يقوم بها الأكاديميون والباحثون في الشأن التربوي، ثم تحويلها إلى معرفة في صيغتها القابلة للتدريس والتي تترجم على شكل محتويات للكتب المدرسية، ليأتي دور المدرس لتقديم هذه المعرفة وبنائها بمعية المتعلمين بالفصل الدراسي.

والنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي هو مختلف العمليات التي يقوم بها المتخصصون لتحويل المعرفة العقدية من صيغتها العالمة إلى صيغتها المعدة لتدريس ثم إلى صيغتها المدرسة، مع استحضار خصوصية المادة ومراعاة خصائص الفئة المستهدفة.

2- خصائص النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي

إن خصوصية المواضيع العقدية المقترحة للتدريس تستوجب توخي الكثير من الحذر في نقلها ديداكتيكيا، فهي بالإضافة إلى سياقاتها الخاصة التي أنتجت فيها، سواء تلك المتعلقة بالعالِم نفسه، أو ببيئته السياسية والفكرية؛ هي معرفة تتعلق بالمقدس، وبطبيعة مواضيعها (الغيبيات عموما).

---

[1] Yves Chevallard : متخصص فرنسي في ديداكتيك الرياضيات، ولد بتونس في فاتح ماي 1946، ويعتبر أخد الرموز الفرنسية في تدريسية الرياضيات.

[2] Yves Chevallard, la transposition didactique, édition de la découverte, 1985, p 39.

[3] Gilbert Arsac, la transposition en mathématiques, université de Lyon et Grenoble, 87/88, P3.

بالإضافة إلى شرط فصل المعرفة عن سياقات إنتاجها، يراعى في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي مجموعة من الخصائص، هذه أهمها:

أ- خاصية الموضوعية:

وتقتضي التحلي بالموضوعية التامة في نقل المعرفة العقدية، من خلال الفصل بين موضوع المعرفة المدرسية وبين المواقف أو القناعات الشخصية، وذلك في مختلف مستويات النقل الديداكتيكي. سواء على مستوى نقل المعرفة العالمة في المجال العقدي وتحويلها ووضعها في شكل مناهج وبرامج مدرسية وهو ما يسمى بالنقل الخارجي، أو على مستوى انتقاء المعرفة موضوع البرامج الدراسية من مستواها العالم الخام إلى مستوى مدرسي قابل للتعلم، أو على مستوى أجرأة المعارف من طرف المدرس في الفصل الدراسي، وهو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي الداخلي.

ومحاذير عدم اعتماد هذه الخاصية تظهر بشكل جلي بالسلك الابتدائي، ذلك أن معظم المدرسين غير متخصصين في المجال، لأنهم ليسوا من خريجي شعب الدراسات الإسلامية.

ب- خاصية الصدق:

ويُقصد بخاصية الصدق النقل الصحيح للمعرفة العقدية من مصادرها الأصلية، من كتاب الله وسنة نبيه أولا، ومن أمهات الكتب في مجال العقيدة ثانيا.

ومحاذير عدم اعتماد هذه الخاصية تظهر بشكل جلي عند نقل المعرفة العقدية من مصادر متعارضة تختلف مع ما اتفقت عليه الأمة في مجال العقيدة، ما قد يحدث تشوها في البناء العقدي للمتعلمين. إلا إذا كان هذا النقل لغرض الدراسة المقارنة في أسلاك تعليمية عليا.

ج- خاصية المصداقية:

ويُقصد بها عدم الاقتصار على عرض القول الواحد، بل عرضها كلها أو أغلبها ثم مناقشتها من زاوية المرجعية العقدية التي يتبناها المجتمع. وتطبيق هذه الخاصية يكون في الأسلاك المتقدمة، حيث يكون البناء العقلي للمتعلم قد اكتمل، حتى نجنبه الوقوع في تشوهات أو انحرافات في فكره العقدي.

3- مبادئ النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي

أ- التدرج:

تنتمي المعرفة العقدية إلى مجال المجردات، والمعرفة المجردة تحتاج إعمالا كليا للعقل بعيدا عن الإدراك الحسي. الأمر الذي يفرض علينا اعتماد مبدأ التدرج أثناء النقل الديداكتيكي لهذه المعرفة، بدءا بالمعرفة البسيطة مرورا بالمعرفة الصعبة وصولا إلى

المعرفة الأكثر تعقيدا.

ب- مراعاة الاتساق الداخلي في البناء بين جميع المراحل:

ويُقصد بذلك استحضار العلاقة بين المعرفة العالمة والتي تم تحويلها من أجل التدريس والمعرفة المدرسة، وكذلك تفادي وجود قطيعة بين مناهج المادة في مختلف الأسلاك التعليمية. فالمعرفة العالمة تتكون من موضوعات يصعب إدراكها من طرف المتعلم، وعليه فإن ترجمة هذه الموضوعات إلى مضامين ومفاهيم تم انتقاؤها وتحويلها وترتيبها لتصبح في متناول إدراك المتعلمين يجب أن يراعي الاتساق الداخلي للمادة.

ج- مراعاة الخصائص النمائية للفئة المستهدفة:

ويُقصد بها استحضار القدرات العقلية والمعرفية والانفعالية واللغوية التي يتميز بها الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه أثناء تحويل المعرفة العقدية في جميع مستويات النقل الديداكتيكي.

4- عوائق النقل الديداكتيكي للدرس العقدي

قد تعترض النقل الديداكتيكي مجموعة من العوائق، هذه أهمها:

- المعرفة العقدية معرفة غيبية، وبالتالي فإن تحويلها ديداكتيكيا قد يفتقر للدقة مقارنة مع مواد أخرى كالرياضيات مثلا. الأمر الذي قد ينحرف بنا إلى تقديم معرفة مخالفة عن تلك التي قصدنا الوصول إليها، أو إلى الفهم الخاطئ والمنحرف من قبل المتعلمين للمعرفة المقدمة. الأمر الذي يفرض امتلاك الأدوات العلمية الكفيلة بالنقل الدقيق والسليم للمعرفة العالمة في مجال العقيدة، وتدقيق معايير هذا النقل.

- قد يتم اختيار مواضيع عقدية لا تتناسب والفئة العمرية من حيث الصعوبة والتجريد.

- عدم إلمام المدرس بالخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية، ما قد يؤدي به إلى استخدام معجم عقدي يستعصي على المتعلمين فهمه واستيعابه.

- ضعف تكوين الأساتذة في هذا المكون، خاصة أساتذة التعليم الابتدائي خريجي شعب بعيدة عن تخصص الدراسات الإسلامية أو الشريعة أو غيرهما.

المبحث الثالث: الأسس البيداغوجية لتدريس العقيدة بالتعليم المدرسي

1- التفكير العقدي عند الطفل والمراهق

يطرح طفل ما قبل سن السابعة أسئلة متعددة ذات طابع فلسفي عقدي حول طبيعة الوجود، سواء تلك التي تتعلق بالإنسان أو بالذات الإلهية أو بالمصير. وتفكير الطفل يكون منحصرا في الأشياء المجسمة، ويجسد أفكاره وينقلها من الأمور غير المحسوسة

أو الغيبية إلى ما هو حسي أو متخيل، فهو يربط أفكاره بأشياء أو أشخاص تقع ضمن نطاق حواسه، وهذا ما يجعله مثلا يربط مفهوم الملائكة عبر صور خاصة يرسمها في خياله. وفي هذه المرحلة العمرية يبدأ شعور ديني عند الطفل بالثواب المقرون بالجنة، وبالعقاب المقرون بالنار، وهي مرحلة كذلك يبدأ فيها الطفل بممارسة الشعائر الدينية؛ وأهمها الصلاة.

أما الطفل في مرحلة ما قبل سن الثانية عشرة فلا يزال إدراك المفاهيم الدينية المجردة كالخير والشر والتقوى وغيرها غير واضح، وذلك لعدم قدرته على إدراكها حسيا، لذلك فهو ميال إلى إدراك المفاهيم التي يستطيع لمسها أو حسها عن طريق إحدى الحواس. كما أنه يذعن إلى ما يقوله الوالدان والمدرسون ويقنع نفسه بصحته، وبالتالي يكبت أسئلته حول شكوكه في مجال الدين عامة والعقيدة بشكل خاص، وغيرها من الأفكار، وهكذا تراه يتقبل أفكار المجتمع عن المفاهيم الدينية كما لو كانت أفكاره.

من هنا القول إن الطفل في هذه المرحلة "يأخذ المفاهيم الدينية ويتقبلها دون أن يستطيع التساؤل والنقاش حولها، ولكنه ما إن يصل سن الثانية عشرة تقريبا حتى يبدأ بالسؤال حول أصل الإنسان وقصة الخلق والموت والجنة والنار وغيرها. وفي هذه المرحلة يبدأ بنقاش ما يعرض عليه من أفكار ومفاهيم دينية إذ لا يتقبلها تماما كما في المرحلة السابقة"[4].

أما المراهقة فهي مرحلة النضج العقلي، وفيها يتحرر المراهق من قيود الحس ويسعى إلى التحرر من قيود المجتمع، وتسمى هذه المرحلة عند عدد من علماء النفس والاجتماع بمرحلة اليقظة الدينية، فهو يميل إلى مناقشة الأمور الدينية كالثواب والعقاب والجنة والنار وغيرها، في مقابل من يرى أن الفكر الديني عند المراهق ينمو بشكل تدريجي مستمر، وفئة أخرى ترى أن الفكر الديني عند المراهق يتأثر بما يتلقاه من معتقدات ومفاهيم دينية في مراحل الطفولة السابقة. "ولعل أهم ظاهرة في اليقظة الدينية عند المراهق هو تجريد ذات الله لأنه - أي المراهق- وضعها في نطاق حسي ملموس في المراحل الأولى من طفولته"[5].

وتأخذ اليقظة الدينية مظهرا آخر هو الشك، "وهو نتيجة القدرة العقلية وتفتحها مما يترتب عليها مهارة النقد. وتختلف نسبة الشك من مراهق إلى آخر، ومن ظروف إلى أخرى. وتكون إما شكوكا عابرة أو قوية، مما يدفع بصاحبها إلى الارتياب في العقيدة. وعلى أية حال فإن ظهور الشك في بداية مرحلة المراهقة يكون نتيجة انفعال

---

[4] توما جورج خوري، سيكولوجيا النمو عند الطفل والمراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص 101.

[5] توما جورج خوري، نفس المرجع، ص 104.

في حين يكون ظهوره في أواخرها نتيجة تأملات يخضعها المراهق للعقل والمنطق"[6].

2- أسس تدريس العقيدة بالتعليم المدرسي

يرى الدكتور أحمد أوزي أن "العالم العقلي للمراهق يختلف عن العالم العقلي للطفل، إذ إن عالم المراهقة أكثر تناسقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا، مما يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل معنوية كالخير والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة. حتى إنه يمكن القول إن مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة، بعد أن كانت فترة الطفولة الأولى فترة الفلسفة الساذجة والبسيطة. فالأسئلة الفلسفية التي يلقيها طفل الرابعة أو الخامسة يجيبه عنها الآباء والمدرسون في جميع الحالات. بخلاف الأسئلة الفلسفية التي تشغل المراهق في هذه الفترة، فهي أسئلة يطرحها على نفسه، ويبحث فيها بقدرته العقلية، لأنه لم يعد ذلك الطفل المتقبل لكل شيء. إن المراهق يطرح للنقاش العقلي المبادئ الخلقية التي تلقاها من قبل، ويتساءل عن ضرورتها. كما أنه يتساءل عن علل الكون والحياة وعن الدين وقيمته الروحية والاجتماعية. وبقدر ما يناقش المراهق هذه المسائل بالمنطق والعقل، فإنه يؤكد ذاته ووجوده من خلال هذا التفكير الذي يشعره بين رفاقه بقيمته. كما يعود إلى ذاته بعد كل نقاش يخوضه وينتصر فيه ليقارن معرفته ووضعه الفكري بوضع الطفولة وسذاجتها"[7].

وقد قسم جان بياجيه Jean Piaget التطور المعرفي والذهني والذكائي لدى الإنسان إلى أربع مراحل أساسية، تبدأ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. وهذه المراحل يمكن التأسيس عليها بيداغوجيا لتدريس العقيدة بالتعليم المدرسي، وقد حددها بياجيه في:

أ- المرحلة الحسية الحركية

وتسمى أيضا بمرحلة اكتساب الانطباعات الإدراكية: وهي تمتد من سن الميلاد حتى السنة الثانية، حيث يتعرف فيها الطفل على الملامح الرئيسية للعالم من حوله وبعض صفاته الأساسية، ويتعلم معاني المدركات الحسية.

وخلال هذه المرحلة يقوم الطفل بالأفعال الحسية الحركية ضمن البيئة التي يعيش فيها، علما بأن عمله في البداية يكون مركزا حول الفعل المنعكس والذات. لذلك يكون بوسع الطفل إيجاد تناسق بين المعلومات الصادرة عن الأجهزة الحسية العديدة، وكأنها مصدر مختلف للمعلومات عن الشيء الواحد أكثر مما هي مصادر غير مترابطة.

---

[6] توما جورج خوري، نفس المرجع، ص 105.

[7] أحمد أوزي، سيكولوجية المراهق، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986، ص 23.

فيصبح الطفل قادرا على النظر إلى الشيء الذي يستمع إليه، كما أن قبضه على الأشياء وسيره توجهه الأدلة السمعية والبصرية واللمسية[8].

ب ـ مرحلة التفكير التصوري

وتبدأ هذه المرحلة منذ ما بعد السنة الثانية للطفل وتستمر حتى السابعة. ففي هذه المرحلة تكون الصورة الإجمالية التصويرية متأثرة إلى حد بعيد بالصور الإجمالية للطفل في المرحلة السابقة؛ وهي المرحلة الحسية الحركية. بعد هذا تأخذ هذه الصور شكلا منتظما معينا، وما إن يصل الطفل إلى انتظام هذه الصور حتى يكون قد وصل إلى ما يمكن تسميته بالعمليات المتماسكة. وهذا يدعونا إلى القول بأن هذه المرحلة تنتهي باكتساب الطفل قوانين التجميع والمجموعات المختلفة[9].

ج ـ مرحلة العمليات المتماسكة

وتسمى كذلك بمرحلة التفكير الحسي الإجرائي: وهي تمتد من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة. وفي هذه المرحلة يكتسب الطفل العلاقات المعقدة بين المفاهيم، ويتمكن من التفكير المعكوس، حيث يمكن أن يعود بالشيء إلى نقطة بدايته، ويعلل بوضوح مختلف التحولات داخل الظواهر، وينظم الموضوعات في مجموعات مختلفة الحجم على أساس الصفات المختلفة.

كما يكتسب الطفل في هذه المرحلة مفهوما أوليا عن الزمان والمكان والعدد والمنطق. وعلى ضوء هذه المفاهيم تصبح أفكاره عن الأشياء والحوادث أكثر وضوحا، وهذا يعني أن طفل هذه المرحلة أصبح قادرا على التعامل مع الأشياء التي تقع ضمن البيئة المحيطة به، كما بوسعه أن يفهم عددا غير قليل من العلاقات البسيطة بين الأشياء، وتصنيفها ضمن نوع واحد، وهذا يدعونا إلى القول إن طفل هذه المرحلة يعمل ـنسبياً ـ ضمن نظام معرفي متكامل، يستطيع من خلاله أن ينظم ما يحيط به من أشياء بحيث نستنتج أنه وصل إلى مستوى من الثبات والتنظيم[10].

د ـ مرحلة العمليات التفكيرية الشكلية

أو مرحلة التفكير المنطقي، وتمتد من سن الحادية عشرة حتى نهاية فترة المراهقة. وفي هذه المرحلة يتمكن التلميذ من تصور العلاقات الممكنة بين الأشياء، وربط العلة بالمعلول، ويبدأ في مزاولة التفكير الذي يتطلب المقدمات المنطقية الصرفة والقيام بالتفكير الافتراضي، واستخدام البرهان للتأكد من صحة الافتراضات أو عدمها.

---

[8] سيد محمد غنيم، النمو النفسي من الطفل إلى المراهق، عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث، 1976، ص 97.

[9] موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 1991، ص 41.

[10] Piaget, J. Dreams and Imitation in Childhood, New York: Norton, 1951, Ch. 6.

وبخصوص المراحل النمائية المتصلة بالتعليم المدرسي، نجد أن تفكير متعلم مرحلة الطفولة المتوسطة من (6-9) سنوات يتطور من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد، كما أن خياله يتجه من خيال التوهم إلى الاهتمام بالواقع والحقيقة ويميل إلى الابتكار والتركيب، كما يزيد حب الاستطلاع لديه. أما عن مرحلة الطفولة المتأخرة التي تقع ما بين (9-12) سنة فيصبح الطفل فيها قادرا على ربط الظواهر بأسباب واقعية مقبولة، لأن هناك انتقالا واضحا من الذكاء الحدسي إلى الذكاء المحسوس القائم على العلاقات المتبادلة أو العكسية، بالإضافة إلى التفسيرات الموضوعية والمنطقية.

وفى ضوء ذلك فإن تعليم التلاميذ مهارات التفكير يتطلب التأكيد على أن محتوى المواد الدراسية ينبغي ألا يصبح مركز اهتمام المعلمين بل هو مجرد أداة لنقل ما تحمله من مهارات التفكير، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات والاكتشاف والاستنتاج باستخدام أسلوب التعلم التعاوني الجماعي، والإدراك البصري بمساعدة الرسوم لتعزيز عمليات التفكير، حيث يوضح التلميذ أفكاره لكل فرد في مجموعته ويتشارك الجميع، ويتفاعلون في الحصول على التعميمات أثناء تنظيم أفكارهم من خلال المواد الدراسية وتطبيقها في مواقف جديدة.

وهكذا يتطور التفكير عند المتعلم حتى يصل في مرحلة التعليم الثانوي إلى التفكير المنطقي الصرف وينتقل بشكل كلي من المراحل الحسية إلى المراحل المجردة والمنطقية.

المبحث الرابع: توصيف دروس التوحيد في منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم المدرسي

يعد التوحيد القيمة المركزية للمنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، ومن الأهداف العامة التي جاء بها المنهاج: "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[11]. ولبلوغ هذا الهدف أدرج واضعو المنهاج دروس التوحيد ضمن برامج الأسلاك التعليمية الثلاثة، وهذا توصيفها:

دروس التوحيد بالسلك الابتدائي		
السنة الأولى ابتدائي	**السنة الثانية ابتدائي**	**السنة الثالثة ابتدائي**
– الله ربي	– الله رب العالمين، الواحد الخالق	– الله العظيم الغني الرزاق
– الله خلقني وسواني	الحافظ	– الله خلقني وأحسن صورتي: الخالق المصور

[11] مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، 2016، ص 10.

– الله الواحد الصمد – الله يحفظني ويرعاني – الله يناجيني – معنى لا إله إلا الله محمد رسول الله	– الله يهديني: الهادي – الله يطعمني ويسقيني: الغني الرزاق – ما أعظم ربي: العظيم الجليل – الله يسمعني ويراني: السميع البصير – الله يعطيني: المعطي المانع	– الله يعلم ما أسر وما أعلن: العليم الخبير – الله رقيبي في السر والعلن: الرقيب الشهيد – الله يرحمني ويعفو عني: العفو الرحيم – الله الجواد الكريم
السنة الرابعة ابتدائي – الله العليم الرقيب الرحيم الكريم – الله القادر المنعم – الله بديع السماوات والأرض	**السنة الخامسة ابتدائي** – أومن بالله وكتبه ورسله – ربي كريم يدخلني الجنة – ربي رحيم يجنبني عذابه – الله الرحمان الغفار الثواب	**السنة السادسة ابتدائي** – أعرف الله من خلال خلقه
دروس التوحيد بالثانوي بسلكيه		
الأولى إعدادي – النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية – حق الله: التوحيد والإخلاص	**الثانية إعدادي** – الله عالم الغيب والشهادة	**الثالثة إعدادي** – أسماء الله الحسنى (هو الله الذي لا إله إلا هو عالم الغيب...)
الجذع المشترك – التوحيد وأدلته – علم الله المطلق	**الأولى باكالوريا** – غياب دروس التوحيد	**الثانية باكالوريا** – التوحيد والحرية – النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان

إن قراءة أولية لدروس العقيدة بالتعليم المدرسي تُظهر عدم التوازن في توزيع دروس مكون التوحيد على سنوات الأسلاك الثلاثة، ذلك أننا نجد زخما وغنى لهذا المكون في السنوات الثلاث الأولى من السلك الابتدائي، فجميع دروس مدخل التزكية بهذه المستويات جاءت معالجة لموضوع التوحيد، مقابل تفاوت في حضور هذه الدروس في باقي سنوات السلك وفي الثانوي بسلكيه، بين القلة والعدم.

كما تُظهر هذه القراءة وجود اختلالات في مستويات النقل الديداكتيكي لدروس مكون التوحيد، سواء تعلق الأمر بالخلل في تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة المعدة للتدريس، أو بالخلل في تحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى المعرفة المدرسة.

بالنسبة للخلل في تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة المعدة للتدريس، نلاحظ عدم التوفيق في اختيار الدروس المعالجة لموضوع التوحيد وفي توزيعها على سنوت الأسلاك الثلاثة. فنجد مثلا ستة دروس للتوحيد في المستويات الثلاثة الأولى من السلك الابتدائي مقابل درس واحد في السادس ابتدائي والأولى والثانية إعدادي، مع تسجيل

غياب دروس التوحيد في الأولى بكالوريا. أما بخصوص اختيار الدروس المعالجة لموضوع التوحيد، فلا بد أن ننوه بعدد منها والتي نراها مهمة في بابها، وهي درس "التوحيد وأدلته" بالجذع المشترك، ودرس "الله يحفظني ويرعاني" بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ودرس "ربي كريم يدخلني الجنة" بالسنة الخامسة ابتدائي الذي يحبب المتعلم في الله ويشوقه إلى الجنة، ودرس "الله الرحمان الغفار الثواب" بنفس المستوى الذي يتحدث عن رحمة الله ومغفرته لذنوب عباده، وهي دروس تلائم الخصائص العقلية للفئة المستهدفة، ودرس "النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان" بالسنة الثانية بكالوريا؛ الذي يعالج أثر أداتي النظر والتفكر في آيات الله للوصول إلى حقيقة التوحيد.

وبالمقابل فإن دروسا قد أدرجت في منهاج المادة لا تتناسب والخصوصية النمائية للفئة المستهدفة من مثل:

- درس "الله يسمعني ويراني: السميع البصير"، للسنة الثانية ابتدائي.

جاء في أهداف هذا الدرس: "أتعرف أن الله يسمع ويرى، وأوظف اسمي الله السميع البصير في وصف الله تعالى".

وهو درس بما فيه من محتوى معرفي قد يوقع التلاميذ في التشبيه، لأن خصوصية هذه المرحلة هي ربط المعرفة الغيبية أو المجردة بما هو حسي.

- درس "الله بديع السماوات والأرض"، للسنة الرابعة ابتدائي.

ورد ضمن أهداف الدرس: "أتعرف أن الله بديع السماوات والأرض/ أوظف هذا الاسم في وصف الله تعالى".

وهو درس لا يلائم الفئة العمرية المستهدفة، لأنهم لا يستطيعون إدراك معنى البديع، زيادة على صعوبة الوصف المجرد لله تعالى.

- درس "صفات المؤمن الصادق" للسنة الثانية إعدادي، والذي أدرج ضمن مكون العقيدة، علما أنه يتحدث عن منزلة الصدق في الإسلام، فكان حري بواضعي المنهاج إدراجه ضمن مكون القسط.

أما بالنسبة للخلل في تحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى المعرفة المدرسة:

- جاء في درس "الله الواحد الصمد" للسنة الأولى ابتدائي سؤال: ما معنى الله الواحد؟

جاء في الوضعية كشرح لمعنى "الله الواحد" في الكتاب المدرسي للتلميذ: معناها ليس له ولد ولا بنت، ولا أب ولا أم، ولا زوجة.

وهو تعريف بعيد عن الإدراك العقلي المجرد لتلاميذ هذه المرحلة، ما قد يتسبب في وقوع التلاميذ في شبهة التجسيم.

- وفي درس "الخالق" في كتاب التلميذ لدرس "الله خلقني وأحسن صورتي" للمستوى الثالث ابتدائي، جاء تعريف الخالق كما يلي:

الخالق: الذي أخرج جميع المخلوقات من العدم إلى الوجود.

ومعنى الوجود والعدم بعيد عن إدراك متعلمي هذ المرحلة العمرية كما هو معلوم.

- وجاء في تعريف العليم في الكتاب المدرسي لدرس "الله يعلم ما أسر وما أعلن" لنفس المستوى:

العليم: أن الله علم بما كان، وما هو كائن، وما سيكون، وما لم يكن.

وتلك عبارة استعصت على فهم طلبة الجامعة، فما بالك بمتعلم في الثامنة من عمره.

- وفي درس "الله يرحمني ويعفو عني" للمستوى الثالث دائما، نجد محورا بعنوان:

أتعرف صفة لله تعالى: العفو الرحيم/ أتعرف أساء الله الحسنى: العفو الرحيم.

فبالإضافة إلى صعوبة إدراك معنى الصفة بالنسبة لتلاميذ هذه المرحة فإن الكتاب المدرسي لم يميز بين الاسم والصفة، بل وجعلها مترادفان.

- إضافة إلى ذلك فجل الدروس التي تعرضت لموضوع التوحيد عالجته في محور أو في جزء من محور وهو أمر غير كاف لترسيخ عقيدة التوحيد في وجدان المتعلمين.

ومن جهة أخرى فإن مقارنة بين دروس "التوحيد" لنفس المستوى بين مختلف الكتب المدرسية تبين وجود تباين في أهدافها ونوعية المحتوى وطرق تقديمها، وكأننا أمام مستويات وفئات عمرية مختلفة.

ففي درس "النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية" للسنة الأولى إعدادي -على سبيل المثل- نجد أن أهداف الدرس في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" جاءت كما يلي:

- أتعرف دعوة الإسلام إلى تزكية النفس بالتفكر والنظر في خلق الله؛
- أدرك أهمية النظر والاعتبار في الكون في هداية الإنسان وتقوية إيمانه؛
- أبدي استعدادي للتعريف بعظمة رسالة الإسلام.

بينما جاءت أهدافه في كتاب "فضاء التربية الإسلامية" كما يلي:

- أتعرف قيمة النظر والتفكر؛
- أسعى إلى تحصيل معرفة الله تعالى بالنظر والتفكر؛

- أهتدي إلى الحق بعد معرفته.

وجاء تقديم الدرس في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" في ثلاثة محاور:

- المحور الأول: دعوة الإسلام إلى التفكر والنظر؛

- المحور الثاني: من آيات الله تعالى التي تقتضي النظر والتفكر للاعتبار؛

- المحور الثالث: آثار النظر والتفكر في المعرفة والهداية.

بينما قُدّم في كتاب "فضاء التربية الإسلامية" في محورين:

- المحور الأول: النظر والتفكر: المعنى والكيفية؛

- المحور الثاني: المعرفة والهداية: غاية النظر والتفكر.

ويبنى الدرس من خلال كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" عبر محطتين:

- أستمع وأقرأ: الانطلاق من نصوص شرعية لبناء الدرس؛

- أبني تعلماتي: تقديم المعرفة العلمية في شكل فقرات مدعمة بنصوص شرعية.

بينما يبنى في كتاب "فضاء التربية الإسلامية" من خلال تحليل كل محور في ثلاث محطات موجّهة:

- أقرأ وأتدبر: وفيها نص شرعي بنائي للانطلاق؛

- أبني المفهوم: من خلال سؤال لرصد التمثلات لأجل تصحيحها؛

- أحلل: مناقشة الأفكار وتحليلها للخروج بالخلاصات والاستنتاجات.

مقارنة:

من خلال قراءة للدرس في كتابي الرحاب والفضاء نقف على ما يلي:

- كتاب "الفضاء" لا تنسجم فيه الأهداف مع المحتوى المقدم؛

- المحتوى المعرفي "للرحاب" أكثر عمقا، وأكثر تجريدا مقارنة مع كتاب "الفضاء"، وكأننا بصدد مرحلتين عمريتين متباينتين؛

- يبنى الدرس في "الفضاء" من خلال أسئلة دقيقة وجمل قصيرة ومركزة تناسب الفئة العمرية، بخلاف الدرس في كتاب "الرحاب" الذي يقدم بفقرات مكثفة المعنى، وعرض المحتوى (من ناحية الشكل) فيه نوع من القطيعة مع الشكل الذي يقدم فيه في مرحلة التعليم الابتدائي؛

- يقدم الدرس في "الفضاء" في ثلاثة محاور؛ الأمر الذي يساعد على التحكم أكثر في المحتوى العلمي المقدم؛

- يقدم كتاب "الرحاب" الدرس في محورين؛ بينما يقدم نفس الدرس "النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان" للسنة الثانية بكالوريا في ثلاثة محاور، الأمر الذي يسائلنا عن الخلفية الديداكتيكية لهذا التقسيم.

المبحث الخامس: مقترحات في النقل الديداكتيكي لدروس مكون التوحيد بالتعليم المدرسي

تتشكل عقيدة المتعلم منذ سنوات تمدرسه الأولى، فينتقل من الإيمان بالفطرة في مرحلة الطفولة إلى الإيمان "العقلي" بعد ممارسته للشك العقدي في فترة المراهقة. والفطرة تحتاج من يصونها، والشك يحتاج من يزيله.

وعليه فإن تدريس عقيدة التوحيد بالتعليم المدرسي يلزمه ما يلي:

- الاختيار الدقيق لمواضيع التوحيد المقدمة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، والمعرفة المعالجة لها؛

- النقل الصحيح لهذه المعرفة ديداكتيكيا؛

- تدريس التوحيد بناء على أساس الفطرة التي محلها القلب في السلك الابتدائي؛

- تدريس التوحيد بناء على أساس التمكين الذي محله العقل في الثانوي بسلكيه؛

- فهم المعرفة العالمة من طرف المدرس هي أمر أساسي للقيام بالتحويل الديداكتيكي؛

- يراعى في تدرج موضوعات دروس التوحيد تطور النمو العقلي للمتعلم ومدى قدرته على الانتقال من إدراك ما هو مادي محسوس إلى ما يغلب عليه الطابع التجريدي.

أما النقل الديداكتيكي فيجب أن يراعي التسلسل التالي:

-تحديد حاجات المتعلمين أطفالا ومراهقين من قضايا التوحيد (الأطفال صونا لفطرتهم وإجابة عن أسئلتهم المرتبطة بالخيال/ والمراهقين إزالة للشك العقدي لديهم)؛

- تحديد مواضيع التوحيد بناء على تلك الحاجات؛

- تحديد الكفايات الأساسية المراد تنميتها والأهداف العامة والخاصة في عملية التحويل؛

- الاعتماد على المرجع الأول للتحويل الديداكتيكي في المعرفة العالمة وهو القرآن الكريم والحديث النبوي؛

- عدم لي أعناق النصوص وتوظيفها في غير مكانها؛

-بناء تصور بيداغوجي للمعارف العالمة؛

-بناء تصور لكيفية تحويل هذه المعرف وفق خصوصيات كل مرحلة نمائية؛

- النقل الديداكتيكي الخارجي لهذه المعرفة؛

- الاختيار الدقيق للأمثلة التي نوظفها بالمعرفة المدرسة حتى لا تنحرف عن وظيفتها؛

- رسم خطة وتصور عن البناء الديداكتيكي لهذه المعرفة داخل الفصول الدراسية.

الخاتمة

تعد المعرفة العقدية العالمة صعبة بمصطلحاتها التقنية الخام، بخلاف المعرفة المعدة للتدريس فهي مبسطة، بحيث تستخدم لغة أقرب إلى أذهان المتعلمين، أما فيما يتعلق بالمعرفة المدرسة فهي أبسط من المعرفة المعدة للتدريس لأنها تخضع لتبسيط أكثر من طرف المدرس لكي تستجيب لحاجيات المتعلم وللأهداف الفصلية، أما المعرفة المكتسبة فهي المعرفة التي يتمكن المتعلم من الإحاطة بها والتمكن منها، ولا تعكس بالضرورة ما أراد المدرس إكسابه للمتعلم.

عند النقل الديداكتيكي للقضايا العقدية فنحن بصدد الانتقاء والتبسيط والملاءمة لهذه القضايا مع حاجات المتعلم والمجتمع مع مراعاة وظيفية المعرفة المقدمة. وهذا يقتضي الفحص الدقيق للمعرفة العقدية، والتمكن من آليات النقل البيداغوجي لهذه المعرفة. فإذا كان اختيار القضايا العقدية يعتبر جوهريا فإن تحويلها ديداكتيكيا يعد أمرا حاسما في فهم هذه القضايا بشكل سليم دون الوقوع في محاذير تشوه الصورة العقدية في ذهن المتعلم. مع استحضار كون هذه المعرفة يجب أن تستجيب للتوجيهات التربوية في شقها المعرفي والبيداغوجي والديداكتيكي.

لائحة المراجع

- أحمد أوزي، سيكولوجية المراهق، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986.

- توما جورج خوري، سيكولوجيا النمو عند الطفل والمراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003.

- سيد محمد غنيم، النمو النفسي من الطفل إلى المراهق، عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث، 1976.

- مدرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، 2016.

- موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، 1991.

- Gilbert Arsac, la transposition en mathématiques, université de Lyon et Grenoble, 87/88.

- Piaget, Jean, Dreams and Imitation in Childhood, New York: Norton, 1951.

- Yves Chevallard, la transposition didactique, édition de la découverte, 1985.

النقل التدريسي للمفهوم العقدي
مستوياته، ومقتضياته البيداغوجية في مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي

د. محمد أزهر

مفتش تربوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

ملخص البحث:

تسعى هذه الورقة العلمية إلى مقاربة قضية النقل التدريسي للمفاهيم العقدية في مادة التربية الإسلامية؛ من حيث مستوياته، ومقتضياته البيداغوجية.

وفي هذا السياق؛ تتبعت خصائص المعرفة العقدية في المحور الأول، وبينت أهميتها التدريسية، كما بينت المنهجية السليمة لبناء المفهوم من خلال مدارسه؛ خصوصا المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية. أما المحور الثاني؛ فقد خصصته لعرض المشكلات المتعلقة بطريقة عرض المضامين العقدية في الكتب المدرسية، وبينت أن الأستاذ يحتاج في إطار التكييف البيداغوجي للمفهوم إلى تجاوز الطريقة التجزيئية، ومشكلة التنميط، واعتماد مجموعة من الإجراءات التي تحقق التفاعل بين مكونات العملية التعليمية التعلمية؛ لبناء المفهوم لدى المتعلم، بدل الاقتصار على الإلقاء، وتقديم المعرفة جاهزة. وختمت الورقة بتقديم نموذج تطبيقي لبناء المفهوم العقدي في إطار طريقة حل المشكلات، حيث بينت كيف ينطلق الأستاذ من صفات المفهوم، وقواعده، وماهي المهارات التي ينبغي التركيز عليها لمساعدة المتعلم على التصور السليم للمفهوم، وتشكيله، ثم تعميمه على الوضعيات المشابهة.

كلمات مفتاحية: النقل التدريسي- المفهوم العقدي – مادة التربية الإسلامية- التعليم الثانوي

مقدمة:

تعد مقاربة التدريس بالمفهوم في مادة التربية الإسلامية من أهم مستجدات منهاجها الدراسي، وهي في الآن نفسه من أهم المشكلات الديداكتيكية؛ التي تعكسها طريقة نقل المفاهيم في الكتب المدرسية، وصعوبات تكييفها بيداغوجيا في الممارسة التدريسية.

وبالنظر في مكونات منهاج المادة؛ نلاحظ أنه سعى إلى تجاوز مشكلة التجزيء التي تميز بها منهاج التدريس بالمكونات، ومشكلة الانفصال في منهاج التدريس بالوحدات، واعتمد في المقابل على منهجية التدريس بالمداخل؛ التي تحافظ على نسق المفاهيم الشرعية، وقدرتها على نظم الحقائق الجزئية، والأحكام التفصيلية؛ بحيث يظهر

التكامل في المحتوى؛ مما يعطي معنى للتعلمات، ويحافظ على الطابع العملي للمعرفة المدرسة.

غير أنه من خلال تجربتي في التأطير، والبحث التربوي، وبعد النظر في أهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع[1]؛ لاحظت أن تنزيل هذه المقاربة في إطار المفاهيم العقدية، والمحافظة على خصائصها، ومقتضياتها التدريسية؛ يطرح مجموعة من الصعوبات التي يمكن التعبير عنها بالإشكال التالي: كيف يمكن توظيف خصائص المفهوم العقدي، ونتائج البحث في مدارس تعلم المفهوم؛ لحل مشكلات النقل التدريسي للمفاهيم العقدية في الكتب المدرسية، والممارسة التدريسية؟

يتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ماهي موجبات الاستناد إلى التدريس بالمفاهيم في مادة التربية الإسلامية؟

2- ما هي خصائص المعرفة العقدية؟ وكيف يمكن توظيف مقتضياتها البيداغوجية في الكتب المدرسية؟

3- ما هي معايير جودة النقل التدريسي للمفهوم العقدي في الممارسة التدريسية؟ وكيف يمكن توظيفها في التدريس الوضعية المشكلة؟

وارتباطا بموضوع الندوة؛ خصوصا محوريها الثاني، والثالث؛ فإن هذه الورقة البحثية تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

1- بيان المقصود بالتدريس بالمفاهيم، وموجبات اعتمادها في منهاج التربية الإسلامية؛

2- تعرف خصائص النقل التدريسي للمفاهيم العقدية في المعرفة العالمة،

---

[1] - من أهم الدراسات التي وقفت عليها:

- "اختلاف طبيعة مفاهيم المعرفة الشرعية، وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الإسلامية" الحبيب كرومي، وإبراهيم بن البو، بحث بمركز تكوين مفتشي التعليم الرباط، 2014م؛

- "بناء الدرس العقدي من خلال مهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه، خطواته" د. عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية؛

- "التدريس بالمفاهيم وأثره في تجويد الدرس الشرعي(المفهوم العقدي نموذجا)، وهو مقال شارك به الدكتور أحمد بوعبدلاوي في الندوة الدولية: "البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية" المنجزة بتاريخ: 23-24-25 ربيع الأول 1439هـ الموافق ل12-13-14 دجنبر 2017، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، وقد طبعت أعمال هذه الندوة تحت إشراف الدكتور سعيد حليم؛ مدير المختبر العلمي، والبيداغوجي في العلوم الإنسانية. مطبعة أنفو – برانت، 12 شارع القادسية – الليدو- فاس، الطبعة الأولى: 2018م.

والكتب المدرسية؛

3- تعرف طريقة المنهاج في التدريس بالمفهوم، ومشكلات تنزيلها في الكتب المدرسية؛

4- إبراز طبيعة التحولات التي تطرأ على المفهوم العقدي في الممارسة التدريسية؛

5- اقتراح خطوات منهجية لبناء المفاهيم العقدية في إطار طريقة حل المشكلات.

لتحقيق هذه الأهداف؛ اعتمدت أساسا على المنهج التحليلي بجميع مستوياته، حيث وظفت مستوى الفهم في بيان المقصود بالمفهوم، وبموجبات اعتماده في منهاج التربية الإسلامية، ووظفت مستوى التفسير في شرح خصائص المعرفة العقدية، وبيان أهميتها التدريسية، أما مستوى التركيب؛ فقد اعتمدته في صياغة خلاصات متعلقة بمفتضيات النقل التدريسي للمفاهيم العقدية في الكتب المدرسية. وأما مستوى التقويم، والنقد؛ فقد وظفته في اقتراح مجموعة من المعايير، والخطوات العملية للتدريس بالمفهوم العقدي في إطار الوضعية المشكلة.

وهكذا؛ جاءت خطة البحث على الشكل الآتي:

- ❐ المحور الأول: طبيعة المفاهيم، وموجبات تعلمها، وتعليمها في مادة التربية الإسلامية
  - ➢ أولا: تعريف المفهوم، وموجبات تعلمه، وتعليمه
  - ➢ ثانيا: طبيعة المفاهيم الإسلامية في مادة التربية الإسلامية
- ❐ المحور الثاني: خصائص المفهوم العقدي، وضوابط نقله في الكتب المدرسية
  - ➢ أولا: خصائص المفهوم العقدي، وأهميتها التدريسية
  - ➢ ثانيا: ضوابط نقل المفهوم العقدي، ومشكلاته في الكتب المدرسية
- ❐ المحور الثالث: التكييف البيداغوجي للمفهوم العقدي في الممارسة التدريسية
  - ➢ أولا: معايير جودة التكييف البيداغوجي للمفاهيم العقدية
  - ➢ ثانيا: خطوات البناء السليم للمفهوم العقدي وفق طريقة حل المشكلات

المحور الأول: طبيعة المفاهيم، وموجبات تعلمها، وتعليمها في مادة التربية الإسلامية

أولا: تعريف المفهوم، وموجبات تعلمه، وتعليمه

1- في معنى المفهوم، والمصطلحات القريبة:

المفهوم في اللغة من "الفهم". و"الفهم: المعرفة بالشيء"[2]. وأما في الاصطلاح؛ فيختلف معنى المفهوم بحسب سياق استعماله. فالمفهوم بمعناه المنطقي هو: مجموع الصفات، والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديدا يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى[3]، وقد يرد معناه في مقابل الألفاظ، والمصطلحات؛ فيشمل المعاني التي تتضمنها هذه الألفاظ، والمصطلحات. غير أن المفاهيم تتميز بمرونتها بخلاف المصطلحات: "لأن المفهوم يتألف أيضا من المعاني، والمشاعر التي يستدعيها اللفظ في أذهان الناس عندما يسمعونه، أو يقرأونه. ولهذه النظرة ميزة في رأينا، وهي أنها تفسح المجال أمام القول بأن الغالبية العظمى من المفاهيم لا تقبل تعريفا جامعا مانعا بلغة المنطق، وإنما تتسم بمرونة مطلقة، لا تحدها حدود، ولا تقيدها قيود"[4].

لذلك؛ فإن الفرق بين المفهوم والمصطلح يكمن في أن "المفهوم: هو مجموعة من الأفكار، والصور، والمعاني والدلالات؛ التي ترتسم - ولا ترسم- في ذهن المتلقي(الصورة الذهنية). أما المصطلح؛ فهو الدلالة اللفظية، أو الترميز اللغوي على حد تعبير (فيلبر) لمفهوم واحد؛ فهو حصيلة اقتران رمز لغوي بمفهوم"[5].

وأما تعريف المفهوم في السياق التربوي؛ فمن التربويين من يعتبره قاعدة معرفية تمكن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة، ويشير بالتالي إلى مجموعة محددة من الأمثلة[6]، ومنهم من اعتبر هذه الصفة التصنيفية اسما خاصا لمجموعة من الأشخاص،

---

[2] - "لسان العرب" لابن منظور، مادة: فهم، دار صادر، لبنان، الطبعة الثالثة: 1414هـ/1970م، 459/2

[3] - "توضيح المفاهيم؛ ضرورة معرفية" الدكتور صلاح إسماعيل، مقال ضمن كتاب: "بناء المفاهيم؛ دراسة معرفية، ونماذج تطبيقية" المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة المفاهيم، والمصطلحات، العدد 4، القاهرة، 1419هـ/ 1998م، ص33

[4] - "توضيح المفاهيم؛ ضرورة معرفية" الدكتور صلاح إسماعيل، مقال ضمن كتاب: "بناء المفاهيم؛ دراسة معرفية، ونماذج تطبيقية" المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة المفاهيم، والمصطلحات، العدد 4، القاهرة، 1419هـ/ 1998م، ص33

[5] - "سؤال المصطلح في العلوم الإسلامية؛ فرضيات التكوين، وإمكانات التطوير" الدكتور أحمد ذيب، سلسلة دراسات شرعية (47)، نماء للبحوث والدراسات، القاهرة، الطبعة الأولى: 2022م، ص45

[6]-"علم النفس التربوي" عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة:

والحوادث، والأشياء التي تشترك في خصائص عامة، وقد تكون هذه الصفة فكرة أو تمثيلا للعنصر المشترك بين الأشخاص، والحوادث، والأشياء، أو عبارة عن معلومات منظمة عن هذه العناصر كلها[7].

وعموما؛ يمكن القول: إن المقصود بالمفهوم هو الرابط الذهني الذي تنتظم وفقه مجموعة من المثيرات، أو الحوادث، أو الأشخاص، أو الأحداث، بحيث يمكن تعميم هذا الرابط على كل عنصر مشابه لهذه العناصر كلها.

2- أهمية تعلم المفهوم، ومدارسه:

في العديد من المناهج التعليمية يتم اعتماد (المقاربة بالمفهوم) في أنشطة التعلم، والتعليم نظرا لطبيعته الذهنية، وارتباطه بالنشاط العقلي، وبقدرته على نقل المتعلم من التعلم السطحي؛ الذي يقتصر على الحقائق الجزئية، والحوادث، والظواهر إلى تعلم الرموز، والعمليات الفكرية الأكثر تعقيدا؛ كالقواعد، والمبادئ، والنظريات.

إن هذا المنهج يجعل المادة الدراسية سهلة التعلم، والاستيعاب؛ بخلاف التدريس بالحقائق الجزئية التي سرعان ما تنسى، كما أن المفاهيم تحافظ على تمفصلات المعرفة، وارتباطها وتكاملها المتعلم، ثم نقلها إلى المواقف، والظروف الجديدة[8].

غير أن الذي يهمنا في إطار جودة النقل التدرسي؛ هو تفسير (تعلم المفهوم)، وعوامله. حيث يرى علماء النفس التربويون أن (تعلم المفهوم) يعني: قدرة المتعلم على تصنيف المثيرات أو الحوادث بطريقة متسقة وثابتة، وفي بعض الأحيان؛ تصنيف الأبعاد، أو الصفات المشتركة بين هذه المثيرات، والحوادث[9]، وهو يرتبط بمجموعة من العوامل، المتمثلة أساسا في تحديد صفات المفهوم، والقواعد التي تنتظم وفقها هذه الصفات، وتمييز الأمثلة التي ينتمي لها المفهوم، وتلك التي لا ينتمي لها، ثم نقل المفهوم، وتعميمه على المواقف المشابهة.

تشير صفات المفهوم إلى المظاهر، أو الصفات العلائقية. فمفهوم المثلث[10] مثلا؛

1423هـ/2003م، ص435

[7] - "تدريس مفاهيم اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعيات" الدكتور جودت أحمد سعادة، والأستاذ جمال يعقوب اليوسف، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى: 1988م، ص57

[8] - ينظر: "تدريس مفاهيم اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعيات" الدكتور جودت أحمد سعادة، والأستاذ جمال يعقوب اليوسف، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى: 1988م، ص90

[9] - "علم النفس التربوي" عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة: 1423هـ/2003م، ص435

[10] - نظرا لطبيعة المفاهيم الإسلامية؛ خصوصا المفاهيم العقدية ذات الطابع التجريدي، وتنوع مستويات

يتضمن صفة علائقية واحدة هي التثليث، أما حجمه، ولونه، ونوع زواياه، وأضلاعه...فهي صفات لا علائقية، غير أن مفهوم (مثلث متساوي الأضلاع) فينطوي على صفتين علائقيتين، هما: (التثليث)، و(تساوي الأضلاع)، في حين تعتبر الصفات الأخرى؛ كطول الأضلاع مثلا؛ صفات لا علائقية، والشيء الهام في هذا الصدد؛ هو توجيه المتعلم إلى تمييز الصفات العلائقية، وتجاهل الصفات اللاعلائقية. أما قواعد المفهوم فتشير إلى الطرق المتنوعة التي تنتظم وفقها صفاته العلائقية، فالصفات العلائقية لمفهوم (برتقالة) مثلا؛ وهي: اللون، والطعم، والرائحة، والشكل...تنتظم وفق قاعدة اقترانية، أي يجب اقتران هذه الصفات مع بعضها لتشكيل مفهوم (البرتقالة)، وهناك قواعد أخرى لا اقترانية، أي لا يشترط اجتماعها، ويشار إليها بنمط: أو/ أما؛ كمفهوم(الشخص) مثلا؛ يشير إما إلى (رجل)، أو إلى (امرأة)، رغم شمول هذا المفهوم للناس جميعهم، ومن الأعمار كافة[11]. وهكذا؛ تختلف قواعد المفهوم باختلاف طبيعة العلاقات بين صفاته.

وبعد تحديد الصفات العلائقية، وقواعدها التي تنتظم وفقها؛ ينتقل المتعلم إلى تمييز الشواهد الإيجابية (الأمثلة)، والشواهد السلبية (اللاأمثلة)، فـ: "على الرغم من أن الخبرة تشير إلى أن التعلم بالأمثلة أسهل من التعلم باللاأمثلة، فقد يواجه الفرد في حياته اليومية مفاهيم عديدة يكتسبها بالشواهد السلبية، فيتعلم الصدق بعدم الكذب، والأمانة بعدم الغش، والخير بعدم الشر، والعدل بعدم الظلم[12].

وأما تعلم تمييز المفهوم فيتأثر بنوعية المفاهيم، ومجالها التداولي، وكذا بمستوى تعقيدها؛ "فقد تعود صعوبة تعلم مفهوم (العدالة) مثلا إلى عدم امتلاك المتعلم لوسيط صوري واضح يربط بين العدالة ومدلولها، أي المثيرات، والحوادث التي ينطبق عليها مفهوم العدالة، في حين يتوافر مثل هذا الوسيط الصوري بالنسبة لمفهوم(شجرة)، الأمر الذي يجعل تعلم هذا المفهوم أكثر سهولة"[13].

إن هذا المنهج في تعلم المفهوم؛ والذي يعتمد على حصر الصفات العلائقية، والصفات اللاعلائقية، وتحديد القواعد التي تنتظم وفقها هذه الصفات، وإن كانت فائدته كبيرة في مساعدة المتعلم على تشكيل المفهوم، وتصوره بطريقة سليمة؛ فإن صعوبته

تعقيدها؛ فإن تحديد صفات المفهوم يتعلق أساسا بفهم خصائصه في إطار مجاله التداولي، وحقله المعرفي؛ لذلك اقتصرت على أمثلة بسيطة، وعملية في هذا المستوى من البحث؛ حتى يتبين المقصود بالصفات العلائقية، وقواعد المفهوم، على أن أقترح نموذجا تطبيقيا في المحور الثالث أبين فيه كيفية التدريس بهذه الصفات، والقواعد في إطار المفهوم العقدي، ومن خلال طريقة حل المشكلات.

[11] - ينظر: "علم النفس التربوي"، مرجع سابق، ص439

[12] - المرجع السابق، ص442

[13] - المرجع السابق، ص443

تزداد عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم الإسلامية؛ خصوصا المفاهيم العقدية ذات الطابع التجريدي، والوجداني؛ كما سأبين في النموذج الذي سأقترحه في المحور الثالث.

وفي جميع الأحوال؛ فإن تعلم المفهوم يعني أن نفسر الاستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم في توظيف العوامل السالفة الذكر لتحديد الصفات المشتركة التي تميز كل مفهوم عن غيره، وهنا يمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات في مدارس علم النفس التربوي التي تفسر كيف يتعلم المتعلم المفهوم، وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، واتجاه نموذج معالجة المعلومات: "فالسلوكيون يفسرون السلوك المفهومي في ضوء مبادئ الإشراط الكلاسيكي، والإجرائي، ويرون أن تعلم المفهوم ليس إلا حالة خاصة من تعلم التمييز، والتعميم. ويؤكد المعرفيون على دور العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم أثناء تعلم المفهوم، كتشكيل الفرضيات واختبارها للوصول إلى الحل المناسب. أما أصحاب نماذج معالجة المعلومات، فيؤكدون على التشابه بين المتعلم وآلية عمل الحاسوب الإلكتروني؛ من حيث تلقي المعلومات ومعالجتها وفقا لاستراتيجيات معينة، للخروج بالحل المطلوب[14].

والمعنى؛ أن الاتجاه السلوكي يستند في تفسير تعلم المفهوم إلى العلاقة بين المثيرات، والاستجابات الصحيحة، بحيث يجب على المتعلم أن يميز بين الشواهد (المثيرات) الصحيحة التي تعكس صفات المفهوم، عن غيرها من الصفات اللاعلائقية، ثم يحصل بعدها على التعزيز المناسب، ثم تقدم الأمثلة المناسبة للمفهوم، والأمثلة غير المناسبة؛ لمساعدة المتعلم على تعميم المفهوم على أوضاع جديدة. أما الاتجاه المعرفي فيفسر عملية التمييز بالنشاط الذي يقوم به المتعلم عندما يكون بصدد مهمة تعلم المفهوم، وهذه المهمة تتضمن وضع الفرضيات، وانتقاء الفرضيات الصحيحة؛ لاتخاذ القرار المناسب، بينما يستند أصحاب اتجاه معالجة المعلومات إلى التشابه القائم بين العمليات التي يقوم بها الإنسان في معالجة المعلومات، وتلك التي يقوم بها الحاسوب.

ثانيا: طبيعة المفاهيم الإسلامية في مادة التربية الإسلامية

عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم الإسلامية؛ فإن صفاتها العلائقية، وقواعد تعلمها تتجاوز المعاني البسيطة. فقليلة هي المفاهيم الإسلامية التي تستند إلى الخصائص المادية، أو المحسوسة للأشياء، والحوادث، والأشخاص؛ كمفهوم الوضوء، والصلاة، والذكر... وكثيرة هي المفاهيم التي تختزل المعارف، والقيم، والأحكام، والمقاصد، والمعتقدات، والنظريات؛ التي تنتظم في إطار منظومة متكاملة مصدرها الوحي، وموضوعها الإنسان، وغايتها تحقيق العبودية، والاستخلاف.

إن من أهم ما يميز المفاهيم الإسلامية أن الوحي يعد مصدرا هائلا لها، وأنها تشكل نماذج معيارية، وقياسية تتميز بكونها منظومة متكاملة للحكم على الأشياء،

[14] - المرجع السابق، ص446

والأحداث، والوقائع(...)

والمفهوم الإسلامي وفق هذا التصور؛ ليس مدركا عقليا يدور في إطار البحث اللغوي، واللفظي البحت فقط، ولكنه يشكل صياغة جوهر الوعي الحضاري ذاته، فإن الوعي لا يعد أصيلا إلا إذا نفذ إلى الأعماق، وصاغ الأحاسيس، وشكل النيات، وصاغ هوى الإنسان المسلم، وبالتالي صاغ الحياة جميعا[15].

بناء على ما سبق؛ يمكن القول: إن طبيعة المفهوم الإسلامي تتشكل من خلال معيارين أساسيين:

أولهما: معيار المجال التداولي للمفهوم الشرعي

أعني به الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه المفهوم. فهناك المفاهيم المرتبطة ارتباطا وثيقا بالوحي، والمنبثقة عن حقول المعرفة الشرعية، أي العلوم المستندة إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية إما توثيقا لها؛ كعلوم القرآن وعلوم الحديث، أو تحليلا لها بغرض استنباط الأحكام بأنواعها الثلاثة: العقدية، والخلقية، والعملية؛ كالتوحيد والسلوك والفقه، ومنها ما هو منهج خادم لغيره؛ كأصول الفقه، وتدخل اللغة العربية، ومباحث المنطق في هذا التدريس بحسبانها علوما آلية لا يستغنى عنها في فهم النص[16].

إن هذا النوع من المفاهيم تتحدد صفاته، وقواعد تعلمه في إطار الجهاز المفاهيمي للعلم الذي نشأ فيه، ومن خلال الإشكالات التي أدت إلى نشأته وتطوره، وكذا من خلال اصطلاحات أهل الاختصاص وطريقة استعمالهم، وتعريفهم له.

وهناك أيضا؛ المفاهيم التي تنطلق من نصوص الوحيين لكنها تتوسع في فهمهما، ومدارستهما مستوعبة مجالات واسعة من الفكر الإسلامي، وما يتعلق بالسنن، والظواهر المرتبطة بالنفس البشرية، والمجتمع، والتاريخ...[17].

وهذا النوع من المفاهيم يعد امتدادا للمفاهيم المرتبطة بالعلوم الشرعية في واقع الفرد، والجماعة، كما أنه يعكس نظرة الإسلام للإشكالات الوجودية للإنسان، وعلاقته بالله، وبالكون، وبالغير.

ثانيهما: معيار مستوى المفهوم، ودرجة تعقيده:

إن تحديد المجالات التداولية للمفاهيم الإسلامية يؤكد أننا أمام مجموعة من

---

[15] - المرجع السابق، ص 90-91

[16] - "آراء نقدية حول مناهج التدريس الشرعي: مركز تكوين العلماء نموذجا". مصطفى صادقي، مجلة التدريس الجامعي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، المدير المسؤول: الدكتور سعيد حليم، العدد الأول: 1442/2020م، ص 55

[17] - المرجع السابق، ص56

المدركات الحسية، والعقلية، والوجدانية، والسلوكية؛ التي تعكس طبيعة الخطاب الديني الإسلامي؛ الذي يسعى لصناعة الإنسان المسلم بمنهج متدرج، وتزكيته بالقيم، والأخلاق الإسلامية، وبناء علاقته مع الآخر في إطار عالمية الإسلام.

وارتباطا بهذه الوظائف التي تقوم بها المفاهيم في إعداد الإنسان المسلم؛ فإنها تتدرج، وترتقي به بحسب حاجاته الدينية، ومستويات إدراكه لتكاليف الشرع، ومقاصده؛ وذلك وفق مجموعة من القواعد، والمبادئ، والنظريات التي تتكامل فيها المفاهيم العامة، مع المفاهيم الخاصة، والمفاهيم الأكثر خصوصية.

يمكن أن نمثل لهذا التدرج بمفهوم الصلاة الذي تنتظم وفقه مجموعة من المفاهيم الجزئية؛ كفرائض الصلاة، وشروط الصلاة، وسننها، وفي الآن نفسه يشكل لبنة ضمن المفاهيم الخاصة التي يتشكل منها المفهوم العام؛ الذي هو مفهوم الشريعة؛ بحيث تشكل الصلاة، إلى جانب مفهوم الزكاة، ومفهوم الصوم، ومفهوم الحج، وكل المفاهيم التي تتضمن الأحكام التكليفية المعنى العام للشريعة، وقد يصير مفهوم الشريعة أيضا جزءا من المفهوم الكلي للدين. وهكذا تتداخل المفاهيم في حلقات مترابطة يفضي بعضها إلى بعض؛ لتشكيل التصورات، وبناء المنظومات المعرفية، والقيمية للحقل الذي تنتمي إليه.

كما يمكن تصنيف المفاهيم الإسلامية من حيث درجة تعقيدها؛ فهناك المفاهيم الحسية، والعملية؛ كمفاهيم الفقه، التي يغلب عليها الطابع التطبيقي، والعملي. ومن ذلك؛ مفاهيم: الوضوء، والتيمم، والصلاة، والزكاة، والحج، والذكر، والإنفاق، وهناك أيضا المفاهيم المجردة: التي تتسم بقدر كبير من التجريد، والتعقيد والتركيب، ونحتاج في إدراكها إلى تقريب وتحديد، وبيان ما تدل عليه من الشواهد الحسية؛ كالمفاهيم العقدية.

إن المفاهيم الإسلامية رغم اختلاف درجات تعقيدها إلا أنها ذات أهمية قصوى في مستويات اكتساب المعرفة، حيث تعد الخيط الناظم للحقائق الجزئية، والقضايا التفصيلية المتناثرة، وهي من أهم الوسائل التي تمكن المتعلم من إنتاج الأفكار وتوليد المعرفة، وتوظيفها.

وبالنظر في المرجعيات المؤطرة للمعرفة المدرسة في منهاج التربية الإسلامية؛ التي تجمع بين المرجعية الشرعية، ومرجعية العلوم الإنسانية؛ يمكن القول: إن مادة التربية الإسلامية راعت هذا التنوع في المفاهيم؛ حتى تستجيب للحاجات الدينية الحقيقية للمتعلم، بشكل يحافظ على طبيعة المعرفة الإسلامية، ووحدتها، وتكاملها مع مختلف حقول المعرفة الإنسانية؛ وذلك في إطار المقاصد الأربعة لمنهاج المادة.

المحور الثاني: خصائص المفهوم العقدي، وضوابط نقله في الكتب المدرسية

أولا: خصائص المفهوم العقدي، وأهميتها التدريسية

إذا كان تعلم المفهوم في مدارس علم النفس التربوي يستند أساسا إلى الصفات،

والقواعد المفهومية؛ فإن تحديد هذه الصفات في إطار المفاهيم العقدية يرتبط أساسا بضبط خصائص الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه المفهوم؛ حتى يسهل على الباحث، والممارس تحديد الصفات العلائقية وتمييزها عن الصفات غير العلائقية، وكذا تحقيق جودة الأمثلة التي يستعملها لتمييز المفهوم، وجودة الاختيارات البيداغوجية عند نقل المفهوم وتقريبه للمتعلم.

ومن المعلوم أن المعرفة العقدية كغيرها من المعارف الشرعية؛ ارتبطت نشأتها، وتطورها بمجموعة من الإشكالات الذاتية، والتاريخية؛ التي أبعدت العقيدة عن معينها الأول، وطابعها الفطري، والعملي. فقد "كان السلف الصالح رضوان الله عليهم يعتنون بالتوحيد علما، وتعليما، كما يعتنون به عملا، وتطبيقا، ودعوة، وكان عمدتهم في التعليم، والتلقين آيات الكتاب الكريم، وأحاديث النبي الأمين، عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، فلم تقم لديهم حاجة إلى التدوين لتعويلهم على الوحيين، فلما نبتت البدع، وظهرت الفرق اضطر السلف إلى كتابة الردود على أهل الأهواء، بجمع الآثار والأحاديث المروية في الأبواب التي وقعت فيها المخالفة، ثم كتبت كتب تجمع الآثار مرتبة على مسائل الاعتقاد نصرة للحق، وبيانا لتصحيح المعتقد"[18].

إن الحاجة إلى الوظيفة الحجاجية في بناء مسائل العقيدة ينبغي أن تكون مقصودة بالتبع، وذلك في الأسلاك التعليمية العليا؛ حيث تتميز المناهج بطابعها العلمي التخصصي؛ الذي يناسب خصائص الطالب، ووظائف الجامعة، أما تدريس العقيدة في التعليم المدرسي فيركز على تزكية المتعلم، وربطه بالله عزوجل، وبدينه؛ إيمانا، والتزاما، ومحبة. وكل المضامين العقدية ينبغي أن تحقق هذا المقصد في إطار منهج القرآن في بنائها.

يشير الإمام الغزالي (ت505هـ) إلى أهم هذه الخصائص بقوله: "من فضل الله سبحانه على قلب الإنسان أن شرحه في أول نشوء للإيمان من غير حاجة إلى حجة، وكيف ينكر ذلك وجميع عقائد العوام مباديها التلقين المجرد والتقليد المحض. نعم يكون الاعتقاد الحاصل بمجرد التقليد غير خال عن نوع من الضعف في الابتداء، على معنى أنه يقبل الإزالة بنقيضه لو ألقي إليه، فلا بد من تقويته وإثباته في نفس الصبي والعامي حتى يترشح ولا يتزلزل، وليس الطريق في تقويته وإثباته ان يعلم صنعة الجدل والكلام بل يشتغل بتلاوة القرآن وتفسيره وقراءة الحديث ومعانيه، ويشتغل بوظائف العبادات، فلا يزال اعتقاده يزداد رسوخا بما يقرع سمعه من أدلة القرآن وحججه وبما يرد عليه

[18] - "طريق الهداية؛ مبادئ ومقدمات علم التوحيد عند اهل السنة والجماعة" محمد يسري، القاهرة، دار اليسر، الطبعة الثانية: 1428هـ/2008م، ص8

من شواهد الأحاديث وفوائدها وبما يسطع عليها من أنوار العبادات ووظائفها"[19].

يؤكد النص على فطرية العقيدة، وطابعها الوجداني، والعملي، وأن بناءها السليم في فكر المسلم، ووجدانه يتحقق بالمنهج القرآني الذي يجمع بين الإيمان، والعمل، بعيدا عن المنهج الكلامي؛ الذي يقتصر على الحجاج وإثبات العقائد الإيمانية بدل ترسيخها؛ يؤكد هذا المعنى مقارنة الإمام ابن تيمية(ت728هـ) بين المنهج القرآني، والمنهج الكلامي في بناء العقيدة بقوله: "مفارقة الطريقة القرآنية للطريقة الكلامية؛ أن الله أمر بعبادته التي هي كمال النفوس، وصلاحها، وغايتها، ونهايتها، لم يقتصر على مجرد الإقرار به؛ كما هو غاية الطريقة الكلامية، فلا وافقوا لا في الوسائل ولا في المقاصد، فإن الوسيلة القرآنية قد أشرنا إلى أنها فطرية قريبة؛ موصلة إلى عين المقصود، وتلك قياسية بعيدة، ولا توصل إلا إلى عين المقصود لا إلى عينه.

وأما المقاصد؛ فالقرآن أخبر بالعلم به، والعمل له؛ فجمع بين قوتي الإنسان العلمية، والعملية؛ الحسية والحركية الإرادية الإدراكية، والاعتمادية القولية، والفعلية؛ حيث قال: «اعبدوا ربكم»، فالعبادة لابد فيها من معرفته، والإنابة إليه، والتذلل له، والافتقار إليه؛ وهذا هو المقصود. والطريقة الكلامية إنما تفيد مجرد الإقرار، والاعتراف بوجوده، وهذا إذا حصل من غير عبادة، وإنابة، كان وبالا على صاحبه؛ وشقاء له...ولهذا قيل العلم بلا عمل كالشجر بلا ثمر، والمراد بالعمل هنا؛ عمل القلب؛ الذي هو إنابته إلى الله، وخشيته له حتى يكون عابدا له"[20] إن الاستناد إلى المنهج القرآني في ربط القضايا الإيمانية بالعمل، وتزكية السلوك؛ مرده أساسا إلى أن مسائل العقيدة تؤخذ من الكتاب والسنة قطعا؛ لأنها تقوم على التسليم والإذعان، فلا تؤخذ عن طريق العقل والنظر أو علم الكلام والفلسفة، أو الإلهام والكشف والوجد، أو الرؤى والأحلام، أو عن طريق أشخاص يزعمون أن لهم العصمة، أو الإحاطة بعلم الغيب من أئمة أو رؤساء أو أولياء أو أقطاب. وهذا لا يعني أن قضايا العقيدة لا مجال للعقل فيها: "بل الأنبياء عليهم السلام قد يخبرون بما يعجز العقل عن معرفته لا بما يعلم العقل بطلانه، فيخبرون بمحارات العقول لا بمحالات العقول"[21]، والمعنى؛ أن التسليم والإذعان في العقائد لا يتعارض من طابعها العقلي؛ لأن الوحي يتكامل مع العقل؛ فيخبر

---

[19] - "قواعد العقائد" لحجة الإسلام الإمام الغزالي، تحقيق؛ موسى محمد علي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1405هـ/1985م، 1/76-77.

[20] - "مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية" لشيخ الإسلام؛ الإمام ابن تيمية، طبعة الأوقاف السعودية، 1425هـ/2004م، 13/1

[21]- "الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح" لشيخ الإسلام؛ الإمام ابن تيمية، تحقيق: علي بن حسن، وعبد العزيز بن إبراهيم، وحمدان بن محمد، دار العاصمة، السعودية، الطبعة الثانية: 1419هـ/ 1999م، 3/136

بما لا يقدر العقل على إدراكه، ولا يعارضه فيما هو محل للنظر والإدراك العقلي. وهذا المنهج في التكامل بين النقل، والعقل في إثبات العقائد يؤكده فعل الحق سبحانه مع منكري البعث في قوله تعالى: "أو لم ير الإنسان أنا خلقناه من نطفة فإذا هو خصيم مبين، وضرب لنا مثلا ونسي خلقه، قال من يحي العظام وهي رميم، قل يحييها الذي أنشأها أول مرة وهو بل خلق عليم، الذي جعل لكم من الشجر الأخضر نارا فإذا أنتم منه توقدون، أو ليس الذي خلق السموات والأرض بقادر على أن يخلق مثلهم، بلى وهو الخلاق العليم"[22].

إن تجريد المعرفة العقدية، والوقوف عند أهم خصائصها المعرفية، والمنهجية له أهميته التربوية؛ المتمثلة أساسا في توجيه الفعل التربوي، وضبط أهدافه وفق مقاصد الدرس العقدي، ووظائفه؛ فيكون المنهاج التعليمي أصيلا وغير مستعار، أي أن مختلف الاختيارات البيداغوجية في أهداف المنهاج، ومحتواه التعليمي، وطرق التدريس، وطرق التعليم توجهها بوصلة العلم، وخصائصه، إلى جانب خصائص المتعلم وحاجاته.

ثانيا: ضوابط نقل المفهوم العقدي، ومشكلاته في الكتب المدرسية

1- خصائص المضامين العقدية في الكتب المدرسية

تبين في العنصر السابق؛ أن من أهم خصائص المفهوم العقدي: خاصية الفطرية، وخاصية الربانية، وخاصية ارتباط العلم بالعمل، وخاصية التجريد، وخاصية الجمع بين التسليم والعقلانية.

إن توظيف هذه الخصائص في صياغة مضامين الكتب المدرسية يقتضي أن يكون المحدد الأساس في بناء المفهوم العقدي هو الوحي، وأن المقصد التربوي من تدريسه؛ هو ربط المتعلم بربه، وتزكيته؛ من خلال تدريبه على التدرج في مسالك الامتثال، والتسليم، والإذعان.

كما أن خاصية الفطرية تعني أن تخاطب المفاهيم العقدية وجدان المتعلم لبعث الحياة في فطرته وتجاوز العوارض التي تقف أمامها، وأن تنطلق هذه المفاهيم من محيطه الاجتماعي، والثقافي؛ لتعرف تمثلاته حول المفهوم، وتعديلها، ولتقويم السلوك الملاحظ في المحيط المدرسي والعائلي في ضوء المفهوم العقدي المُدَرّس.

ولتجاوز الصعوبات التي تطرحها خاصية التجريد في المفاهيم العقدية؛ فإن تدريسها ينبغي أن يكون في إطار ما تدل عليه من الشواهد العقلية، والحسية، ذلك: "أن بعض المفاهيم المجردة؛ التي تشكل عناصر هامة في الإسلام ـ وخاصة المفاهيم العقدية ـ لا يكفي أن يفسرها المدرس للناشئ حتى يقتنع بمراميها ببساطة، ونحن نرى أن جميع التفاسير التي تحيل على مثل هذه المفاهيم لا تستطيع أن تحيط بمعانيها إحاطة شاملة،

[22] - سورة يس، الآية: 78.

لأن مفاهيمها ذات دلالة معنوية، ووظائفها داخل المجتمع تتجسد بصيغة سلوكية؛ ولهذا فإن توجيه فكر الناشئ للوجهة التي تجعله يحيط بدلالتها لكي ينظم سلوكه وفقها تكون أجدى من تقديمها إليه وهي جاهزة"[23].

لذلك؛ وجب أن نراعي النمو العقلي للمتعلم، فنخاطبه بمقتضى حاجته إلى الإيمان وافتقاره إلى مولاه. قال تعالى: "أمن يجيب المضطر إذا دعاه، ويكشف السوء ويجعلكم خلفاء الأرض"[24]، ونخاطبه بمقتضى العقل والمنطق. قال الإمام الرازي (ت544هـ) في تفسير قوله تعالى: "إن مثل عيسى عند الله كمثل آدم خلقه من تراب ثم قال له كن فيكون، الحق من ربك فلا تكن من الممترين"[25]: إذا جاز أن يخلق الله تعالى آدم من التراب، فلم لا يجوز أن يخلق عيسى من دم مريم؟ بل هذا أقرب إلى العقل، فإن تولد الحيوان من الدم الذي يجتمع في رحم الأم أقرب من تولده من التراب اليابس"[26]

إن من أهم ما ينبغي التركيز عليه في الكتب المدرسية؛ استثمار الطبيعة العملية لمسائل العقيدة في صياغة المفاهيم، والمضامين العقدية؛ لتلبية الحاجات الدينية الحقيقية للمتعلم؛ المتمثلة أساسا في ربط هذه المفاهيم بعمل القلب، وعمل الجوارح؛ لأن منهج القرآن الكريم يختلف عن المنهج الكلامي، ويقوم على ربط الإيمان(العقيدة) بالعمل الصالح ربطا جازما لا تنفك عراه؛ ذلك أن الإيمان وإن كان يمثل جزءا من الدين إلا أنه الجزء الخفي؛ لأن محله هو القلب، وأعمال القلوب خفية، وهو مثل روح الدين التي تتحكم فيه الأعمال وتوجهها.

إن تفعيل هذه الضوابط المنهجية من الناحية التدريسية يتطلب من لجان التأليف إعادة صياغة التعريفات والمصطلحات بلغة تناسب مستوى المتعلمين، وألا تركز المادة التعليمية على تتبع الجزئيات، والإغراق في التفاصيل؛ لأنها تنسى بسهولة، وإذا لم توظف بطريقة نسقية، وبأساليب تعليمية متنوعة؛ فإنه يصعب على المتعلم نقلها، وتوظيفها في حل المشكلات العقيدية التي يلاحظها في واقعه المعيش؛ ذلك أن "المادة التي لا تتحدى التلميذ بإشكالياتها، ومعارفها، أو بارتباطها بمشاكله وتطلعاته، وآماله، لا يمكن أن يقبل عليها بشغف وحب ونهم"[27].

---

[23] - "ديداكتيك التربية الإسلامية، من الابستنمولوجي، إلى الديداكتيكي" أحمد العمراوي، وخالد البقالي القاسمي، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1999م، ص56.

[24]- سورة النمل، الآية: 62

[25] - سورة آل عمران، الآيتان: 59-60

[26]- "مفاتيح الغيب" الفخر الرازي، دار الفكر، الطبعة الأولى: 1401هـ/1981م، 243/8

[27] - المرجع السابق، ص 172

2- التصور المنهاجي للمضامين العقدية، ومشكلات تنزيله في الكتب المدرسية

تفعيلا لروح المنهاج في الكتب المدرسية، ولتصوره القائم على المحافظة على وحدة المعرفة الشرعية وانسجامها الداخلي، وتكاملها الخارجي؛ نصت وثيقة دفتر التحملات الخاص؛ المتعلق بتأليف، وإنتاج الكتب المدرسية على ضرورة "اعتماد المفاهيم كأداة بيداغوجية لتنظيم الحقائق الجزئية، والأحكام التفصيلية، وآلية منهجية لتشكيل التصورات، وبناء المنظومات المفاهيمية؛ المنسجمة مع المقاصد الكلية للمنهاج"[28]، ولضمان جودة التنزيل الديداكتيكي للمقاربة بالمفهوم، أكدت الوثيقة نفسها على مجموعة من الإجراءات المنهجية المتمثلة أساسا في:

- التدريس بالمداخل باعتبارها: "مقاربات سيكوبيداغوجية؛ لاكتساب المعارف، وبناء المفاهيم، وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم"[29]؛

- اعتماد القرآن الكريم مرجعا معرفيا مؤطرا لمختلف المفاهيم، والقضايا المتداولة في كل المداخل، والاشتغال عليه وظيفيا، بحيث يؤطر المعارف المتداولة عند إنجاز المداخل"[30]؛

- "احترام الانسجام الداخلي لكل مدخل، والتكامل فيما بين المداخل على مستوى الإنجاز"[31].

وبما أن تدريس العقيدة في إطار مدخل التزكية يشمل القرآن الكريم أيضا؛ فإن ذلك يعني أن المفهوم العقدي ينبغي أن يكون مفهوما قرآنيا، ومؤسسا للمفاهيم الشرعية الأخرى، في إطار انسجامه الداخلي، وتكامله الخارجي مع باقي المداخل؛ حيث يبنى المفهوم في إطار هيمنة القرآن، ثم يستصحب في جميع المداخل؛ حتى يتحقق المقصود المتمثل أساسا في الجمع بين عمل القلب، وعمل الجوارح.

من الناحية الديداكتيكية، وفي غياب التوجيهات التربوية التي تفسر طريقة تنزيل هذا التكامل في حصص الدرس؛ يمكن تفسير التكامل الخارجي، والانسجام الداخلي

---

[28] - "ملحق دفتر التحملات الخاص، المتعلق بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية. كتاب التلميذ(ة). المادة: التربية الإسلامية. المستوى: جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، المادة: 5، البند 14

[29] - ينظر وثيقة "الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية، السنة الأولى: جميع الشعب، ومسالك البكالوريا" مديرية التقويم، وتنظيم الحياة المدرسية، والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم، والامتحانات والتوجيه، مذكرة رقم 101/16، الصادرة بتاريخ 21 دجنبر 2016، ص 9.

[30] - دفتر التحملات الخاصة، مرجع سابق، المادة 5، البند 7

[31] - المرجع السابق، المادة: 5، البند 6

للمفهوم العقدي كالآتي:

اعتماد وضعيات جامعة للمداخل الخمسة؛ تشكل درسا واحدا؛ فتصبح المداخل عبارة عن مجموعة من المحاور العقدية، والسيرية، والعبادية، والحقوقية، والعملية التي تحقق وحدة الدين، وتكامل مجالاته؛ فينتقل المتعلم في تزكية نفسه من مفهوم الإسلام، إلى مفهوم الإيمان، ثم مفهوم الإحسان.

أما تدريس المفهوم العقدي في إطار انسجامه الداخلي فيعني: أن تقدم المفاهيم العقدية في المقررات الدراسية في كل سلك، وفي كل مستوى دراسي وفق شروط: الوحدة، والتنامي، والتدرج: فالمفاهيم تنمو، ويتطور مستوى تناولها من درس لآخر، ومن مستوى لآخر، ومن سلك لآخر؛ بحيث تزيد جرعة المعالجة الديداكتيكية للمفهوم العقدية مع التقدم في الدروس، وتطور المستوى النمائي، والإدراكي للمتعلم.

والمعنى؛ أن التدرج في تدريس المفهوم العقدي ينبغي أن يكون وفق مبدأ الترقي في منازل مدخل التزكية؛ المتمثلة في "تزكية النفس، وتطهيرها بتوحيد الله تعالى، وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته، من خلال تلاوة القرآن الكريم، والاتصال به، وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم، لقوله تعالى: " هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته، ويزكيهم، ويعلمه الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين"[32]،[33].

فليس المطلوب إذن؛ أن يقدم المفهوم العقدي دفعة واحدة، بل ندرب المتعلم في المستويات الأولى على مناجاة الله تعالى وفق منهج القرآن الكريم. فالقرآن روح الله تعالى، ونور يهدي المسلم(المتعلم)، وليس مجرد خطاب تكليفي، ثم نعرفه بعد ذلك بالله عزوجل، ونحرره من معرفة وعبودية غيره من المخلوقات، والأفكار، والانحرافات، والشهوات. وبعد أن يتعرف المتعلم على ربه حق المعرفة، ننتقل به إلى مستوى محبة الله عزوجل.

إن هذا التصور المنهاجي في بناء المفهوم العقدي، وإن كان يظهر أنه منسجم مع خصائص المعرفة العقدية، ومتكامل من حيث المفاهيم التي تؤطره؛ كالهيمنة، والانسجام الداخلي، والتكامل الخارجي؛ إلا أننا لا نجد له أثرا في منهجية إعداد الكتب المدرسية، أو تفسيرا في الوثائق الرسمية من الناحية الديداكتيكية.

فرغم تأطير المداخل الخمسة بالمقطع القرآني؛ إلا أن اختيار المفاهيم المقررة في عناوين دروس المداخل العقدية يغلب عليه منطق التجزيء، ولا يظهر وجه المناسبة بينها، ولا علاقتها بالقضايا العقدية الواردة في السورة المؤطرة، كما لا تظهر وجه

---

[32] - سورة الجمعة، الآية: 2

[33] - "منهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي الإعدادي، والتأهيلي؛ العمومي والخصوصي، ص8-9

العلاقة بينها وبين باقي المفاهيم في المداخل الأخرى.

إن مرد هذا التجزيء الذي يغلب على مداخل التربية الإسلامية في تقديري؛ هو عدم الانطلاق من وحدات موضوعية تجمع شتات المداخل، وتكون مؤطرة بقضايا عقدية يتناولها المقطع القرآني، وتتأسس عليها باقي المداخل الأخرى.

ومن ناحية أخرى؛ نلاحظ أن الكتب المدرسية لم تنفتح على المقاربات المنهاجية، والبيداغوجية، ومدارس تعلم المفهوم، وتعليمه؛ فجميع الدروس تنطلق من وضعيات انطلاق لكنها لا تعكس خصائص التدريس بحل المشكلات، كما أن توظيف النصوص لا يعكس المنهج البنائي للمفهوم، ولا يساعد الأستاذ في توظيف هذه النصوص لتحديد صفات المفاهيم، وقواعد تعلمها.

ولا أزعم ما لا دليل عليه، إذا قلت إن الكتب المدرسية هي الحلقة الأضعف في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية. فمن خلال احتكاكنا المباشر معها؛ نلاحظ أن تأليفها في الغالب الأعم اعتمد على لغة إنشائية بسيطة؛ تقتل التفكير، وتنمط المعرفة، حيث تعرض النصوص وباقي تفاصيل الدرس، في غياب تام لمنهجية توظيف هذه النصوص في بناء المفاهيم. كما أن استعمال الدعامات، والوثائق، والأنشطة التي تساعد في البناء السليم لمفهوم يعتبر ضعيفا جدا. وهذا يؤثر على التوازن المطلوب في المعرفة العقدية بين النظري، والتطبيقي، وبين المفاهيم، والمهارات، والقيم؛ حتى صارت مجموعة المضامين التعليمية في الكتاب المدرسية عبارة عن مجموعة من المعارف الجزئية التي يغلب عليها الكلام الإنشائي.

المحور الثالث: التكييف البيداغوجي للمفهوم العقدي في الممارسة التدريسية

أولا: معايير جودة التكييف البيداغوجي للمفاهيم العقدية

لما كان عمل لجان التأليف في إعداد المقررات الدراسية، ينطلق من مواصفات عامة حول فئة صورية من المتعلمين؛ فإن عمل الأستاذ أشبه ما يكون بتحقيق المناط، وتدقيق أوجه المناسبة عندما يدخل المقرر الدراسي إلى حجرة الفصل؛ فيجد الأستاذ نفسه أما مستويات معرفية، وقدرات إدراكية، وفروق فردية مختلفة.

إن هذا العمل الذي سيقوم به الأستاذ يشكل تحديا كبيرا له؛ من حيث مدى قدرته على تكييف معرفته العلمية، وتكوينه البيداغوجي، والديداكتيكي؛ مع خصوصية المتعلم، وقدراته المعرفية، والمنهجية، وأهداف تدريس المادة، ومحتوياتها، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية- التعلمية؛ لتجويد الصناعة المنهاجية.

وقبل الحديث عن التفاعل الذي ينبغي أن يحدث بين مكونات العملية التعليمية التعلمية لتحقيق البناء السليم للمفهوم العقدي؛ نشير ابتداء إلى أن الأستاذ لا يمكنه أن يتجاهل الاختيارات المرجعية الرسمية، ويدرس بمنهاجه الخاص؛ سواء تعلق الأمر

بالاختيارات المذهبية، أو البيداغوجية؛ لأنه يضطر في كثير من الأحيان إلى إعادة صياغة التعريفات، أو الأمثلة المقدمة في الكتب المدرسية حتى تناسب مستوى تطور المفهوم العقدي عند المتعلم، ولا يمكن له أن يختار التعريفات أو النصوص، أو الأمثلة التي تتعارض مع اختيارات النظام التربوي؛ سواء تعلق الأمر بالمذهب الأشعري في التأصيل للمعرفة العقدية المدرسة، أو طبيعة النموذج البيداغوجي المعتمد في التدريس، والمتمثل أساسا في التدريس بالوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات.

وارتباطا بنتائج البحث في المحور الأول، والمحور الثاني؛ ينبغي أن يشتغل الأستاذ بروح المنهاج وفلسفته في التدريس بالمداخل، وتجاوز النظرة التجزيئية التي أثرت على منهج تأليف الكتب المدرسية، وذلك بتدريس المفهوم العقدي في إطار انسجامه الداخلي، وتكامله الخارجي؛ يتحقق ذلك من الناحية الديداكتيكية باعتماد وضعية كلية[34] جامعة يظهر فيها التكامل بين المداخل، ووضعيات جزئية خاصة بكل مدخل.

وهكذا؛ يتشكل المفهوم العقدي لدى المتعلم في إطار نسقه الداخلي، وتكامله مع غيره من المفاهيم.

بعد ضبط اختياراته المعرفية، والبيداغوجية وفق التصور المنهاجي لتدريس المفاهيم، ينتقل الأستاذ إلى جوهر النقل التدريسي؛ أي تدبير تعلمات المفهوم، ومحاولة التكييف بين منطق المعرفة العقدية، ومنطق تعلمها؛ وذلك من خلال:

1- استحضار المحيط الاجتماعي للمتعلم، وما يعرفه من اختلالات عقدية تؤثر على تمثلات المتعلم، وتصوره السليم للمفهوم العقدي،

2- دراسة المفهوم في ضوء القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة؛ بعيدا عن الخلافات الكلامية؛ التي تفوق قدرة المتعلم، وتعمل على تعقيد المفهوم العقدي بدل تقريبه، وتيسير اكتسابه؛

3- اعتماد الأمثلة المقربة للمفهوم العقدي، وتوظيف القصة والشواهد الكونية، والاستعانة بالسلوكات المرتبطة بالمفهوم؛ للانتقال بها من التجريد إلى البيان العملي.

4- ربط المفهوم العقدي بالسلوك؛ حتى يترسخ لدى المتعلم الحقيقة المركزية المتمثلة في اقتران العقيدة بالعمل، وأن تجردها عنه يجعلها مجرد أفكار نظرية، أو ثقافة، أو ترفا فكريا؛

---

[34]- ينظر مقالي في منهجية التدريسية بمفهوم النسق الجامع بين المداخل، وهو بعنوان: "المقاربة النسقية في التدريس بالمداخل في مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي؛ مفاهيمها المنهاجية، وتطبيقاتها الديداكتيكية"، وقد شاركت به في الكتاب الجماعي المحكم: "علوم التربية ومناهج التدريس؛ مقاربات تحليلية لمستجدات المنظومة التربوية بالمغرب"؛ الذي نشره مركز تبيان للدراسات والأبحاث.

5- تدريب المتعلم على فهم، وتوظيف المهارات المستنبطة من المنهج القرآني في البناء العقدي السليم؛

6- تنويع طرق التدريس، وعدم الاكتفاء بطريقة حل المشكلات؛ خصوصا الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية اللتين تناسبان بناء المفاهيم الإسلامية من النصوص الشرعية.

7- استبدال بعض المصطلحات العلمية، والتعريفات غير المفهومة، واقتراح مصطلحات، وتعريفات تعليمية مناسبة؛

8- اعتماد الشبكات المفاهيمية لربط المعرفة العقدية السابقة بالمعرفة اللاحقة، والعناية بالمفاهيم الكبرى قبل بيان المفاهيم الصغرى، وإبراز العلاقات بينها؛ من حيث العموم والخصوص؛ وذلك باستحضار المبادئ العقدية العامة المؤطرة لهذه المفاهيم.

ثانيا: خطوات البناء السليم للمفهوم العقدي وفق طريقة حل المشكلات

ارتباطا بما ذكرته في أهمية التدريس بالمفاهيم؛ اقترح التربويون مجموعة من الطرق المناسبة لتعليم المفاهيم؛ سواء تعلق الأمر بالمفاهيم المادية، أو المفاهيم المجردة؛ كطريقة "كانييه"؛ وطريقة "ميرل، وتينسون". وهما طريقتان تستندان إلى خطوات الطريقة الاستنتاجية، والطريقة الاستقرائية؛ بحسب طبيعة المفهوم المدرس[35]. وتعتبر الخرائط المفاهيمية؛ من أهم الأساليب المناسبة أيضا لتدريس المفاهيم[36]، وكذا طريقة حل المشكلات[37]. وقد سبق أن بينت في مقدمة هذا البحث أن بعض الدراسات اهتمت بعرض خطوات هذه الطرق بالتفصيل[38]، إلا أنه على الرغم من أهمية هذه الطرق في تقريب المفاهيم، إلا أن منهجية توظيفها ينبغي أن تمكن المتعلم من التدرب على المهارات التي تساعده في تحديد الصفات العلائقية، واللاعلائقية للمفهوم، والقواعد التي تنتظم وفقها هذه الصفات؛ حتى يتشكل المفهوم بشكل سليم في ذهن المتعلم، ويستطيع بعد ذلك أن يميزه عن غيره من المفاهيم المجاورة له، وأن يوظفه في الأوضاع المشابهة. لذلك؛ لن أتناول هذه الطرق من حيث خطواتها، وإنما من خلال بيان منهج توظيفها في

---

[35] - ينظر: "تدريس مفاهيم اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعيات" الدكتور جودت أحمد سعادة، والأستاذ جمال يعقوب اليوسف، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى: 1988م، ص150- 214- 225- 264

[36] - ينظر: "تعلم كيف تتعلم" نوفاك، جوزف، جووين، بوب، ترجمة؛ إبراهيم محمد الشافعي، أحمد عصام الصفدي، الرياض، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، طبعة 1995م

[37] - ينظر: "علم النفس التربوي" عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة: 1423هـ/2003م، ص 450- 451

[38] - ينظر ص: 2

البناء السليم للمفهوم العقدي.

وانسجاما مع اختيارات المنهاج في اعتماد النموذج السوسيوبنائي، وطريقة التدريس بالوضعية المشكلة؛ أقتصر على طريقة حل المشكلات؛ من خلال نموذج مدخل التزكية(العقيدة) بعنوان: (الإسلام عقيدة وشريعة) المقرر في السنة الثالثة إعدادي.

وفي الآتي عرض لأهم خطوات تدريس هذا المدخل في إطار الوضعية المشكلة:

الخطوة الأولى: عرض الوضعية المشكلة، وتمليكها للمتعلمين

تستهدف هذه الخطوة تمثلات المتعلمين عن المفهوم؛ التي تعكسها مواقف الوضعية، حيث يُمَلِّكُ الأستاذ الوضعية للمتعلمين؛ قراءة، وفهما، وتحليلا لمواقفها، ثم يطالبهم بتحديد إشكال الوضعية، وصياغة الفرضيات.

يحاول الأستاذ توجيه المتعلمين إلى الفرضيات التي تعكس الصفات العلائقية، والفرضيات التي تعكس الصفات الغير علائقية المتعلقة بمفهومي: العقيدة، والشريعة.

الخطوة الثانية: عرض النصوص البنائية، وتحليلها لاستخراج صفات المفهوم

في هذه الخطوة يعتمد الأستاذ منهج الاستقراء في تتبع الصفات العلائقية، والصفات غير العلائقية من خلال النصوص الشرعية، والنصوص الفكرية:

فمفهوم (العقيدة) مثلا؛ يتضمن الصفات العلائقية التالية: التصديق القلبي الجازم- التصديق بوجود الله، ووحدانيته- ارتباط التصديق بالعمل الصالح. أما أداء التكاليف الشرعية، والتزام أخلاق الإسلام، وآدابه فتعتبر صفات غير علائقية.

وأما مفهوم (الشريعة) فيتضمن الصفات العلائقية التالية: الأحكام- التشريعات- الأخلاق- المعاملات. وأما الإيمان بالله، واليوم الآخر، والملائكة، والقدر خيره وشره، فهي صفات غير علائقية.

فالمطلوب من الناحية الديداكتيكية؛ ألا يقتصر الأستاذ على النصوص العامة الواردة في الكتاب المدرسي، والتي تعد نصوص انطلاق فقط؛ يمكن توظيفها في الاستشهاد على المفهوم، بقدر ما ينبغي العناية بالنصوص البنائية؛ التي تعكس صفات المفهوم العلائقية؛ فيستخرج من كل نص الصفة التي تدخل في معاني المفهوم.

الخطوة الثالثة: توظيف قواعد المفهوم لتركيب تعريف جامع له

في هذه الخطوة يساعد الأستاذ المتعلمين على اكتشاف العلاقة التي تربط بين صفات المفهوم. ففي المثال الذي نحن بصدده؛ ترتبط صفات مفهوم(العقيدة) بقاعدة التضمين الاقتراني؛ أي أنه لابد من اقتران هذه الصفات مجموعة ليتشكل مفهوم العقيدة؛ فإذا حضر التصديق الجازم بوجود الله دون التصديق بوحدانيته، أو بهما دون اقتران ذلك بالعمل الصالح؛ فإن معنى المفهوم يكون ناقصا غير مكتمل. وكذلك الشأن بالنسبة

لمفهوم(الشريعة)؛ لا بد من اقتران جميع صفات المفهوم؛ فلا نقول إن الشريعة تشتمل فقط على الأحكام التعبدية، أو المعاملات، دون الأخلاق، أو العكس.

إن الغرض من تعرف قواعد المفهوم هو تمييزه عن بعض المفاهيم القريبة منه؛ فالعقيدة تتداخل مع مفهوم التوكل، واليقين، والمراقبة، والإيمان... والشريعة تتداخل مع مفهوم الدين، والإسلام، والملة، وغيرها من المفاهيم القريبة، ولا يمكن التمييز بينها بدقه إذا لم يحدد المتعلم صفاتها والقواعد التي تنتظم لها هذه الصفات.

بعد ضبط صفات مفهومي (العقيدة)، و(الشريعة)، وقواعدهما؛ ينتقل الأستاذ إلى تدريب المتعلمين على مهارة صياغة التعاريف؛ الجامعة لمعاني المفهوم، بلغة سليمة وأسلوب واضح.

الخطوة الرابعة: مساعدة المتعلمين على تقديم أمثلة وشواهد إيجابية، وأخرى سلبية(اللامثال) عن المفهوم

تمكن هذه الخطوة من ترسيخ المفهوم في أذهان المتعلمين، وتعرف الصعوبات التي قد تمنعهم من الفهم السليم له.

الخطوة الخامسة: صياغة شبكة مفاهيم ناظمة لمفاهيم الدرس

تساعد الشبكة المفاهيمية المتعلمين على تطوير منهجية تفكيرهم، وتنظيم إدراكهم للمفاهيم، وتحديد أنواع الترابطات القائمة بينها، ومستوياتها؛ بحيث تكون هذه الشبكة عبارة عن خطاطة تلخص أهم مضامين الدرس.

الخطوة السادسة: تمحيص الفرضيات، وتقديم الحلول المناسبة للوضعية المشكلة

يستطيع المتعلمون في هذه الخطوة اتخاذ القرار، وإنجاز المهمة المطلوبة منهم؛ وذلك بالإبقاء على الفرضيات الصحيحة التي تعكس الصفات العلائقية للمفهوم، وحذف الفرضيات الخاطئة التي تعكس الصفات الغير علائقية

الخطوة السابعة: تقويم السلوكات الملاحظة في واقع المتعلم في ضوء المفهوم العقدي المدرس

تعكس هذه الخطوة الثمرة المرجوة من المفهوم العقدي، وهي ربط العلم بالعمل؛ كما بينت في المحور الأول؛ فينتقل المتعلم إلى تقويم السلوكات المشاهدة في واقعه، ويصبح المفهوم ذا وظيفة معيارية يحكم به على صحة، أو عدم صحة بعض التصرفات.

وعموما؛ فإن توظيف طريقة حل المشكلات، أو غيرها من طرق تدريس المفهوم؛ ينبغي أن يمكن المتعلم من القدرة على تصنيف الحوادث، والأشياء، والخصائص بطريقة متسقة وثابتة في ضوء الأبعاد والصفات المشتركة بينها؛ وذلك من خلال التركيز على المهارات التالية:

1- مهارة التمييز بين الصفات العلائقية، والصفات اللاعلائقية للمفهوم؛

2- مهارة استنباط القواعد، والطرق التي تنتظم بواسطتها صفات المفهوم؛

3- مهارة صياغة التعريفات؛

4- مهارة التمييز بين الأمثلة المطابقة للمفهوم، والأمثلة غير المطابقة؛

5- مهارة تصنيف المفاهيم؛ من المفاهيم الأكثر عمومية، إلى المفاهيم العامة، إلى المفاهيم الخاصة، ثم المفاهيم الأكثر خصوصية؛

6- مهارة تعميم المفاهيم في سياقات مشابهة، وتوظيفها في حل المشكلات.

خاتمة

أفضى البحث في مستويات النقل التدريسي للمفهوم العقدي، ومشكلات تنزيله في الكتب المدرسية والممارسة التدريسية إلى اقتناع الباحث بضرورة تعميق البحث الابستمولوجي في الخصائص المعرفية، والمنهجية للمفاهيم العقدية؛ لأنها تعتبر من أهم مداخل الكشف عن صفات المفهوم، وقواعد تعلمه؛ خصوصا في حقل العلوم الإسلامية التي تتميز مفاهيمها بتنوع مصادرها، وتكاملها، وكذا تنوع حقولها الدلالية، واختلاف مستوياتها في التعقيد، كما أن الدراسات في هذا المجال البحثي لازالت بكرا تحتاج إلى مزيد من التدقيق حتى تتضح معالم المفاهيم الإسلامية، ومناهج تدريسها.

إن تحقيق هذه الغاية يقتضي أن تتوجه عناية المسؤولين، وواضعي المنهاج إلى إصدار وثيقة التوجيهات التربوية، ودليل الأستاذ في التدريس بمختلف المقاربات التي تمكنه من البناء السليم للمفاهيم وفق آخر المستجدات في مجال مناهج التدريس، وعلم النفس التربوي.

وفي هذا السياق؛ جاءت هذه الورقة البحثية لتقديم الرؤى، والتصورات، وإنضاج الأفكار التي لابد منها لتحقيق التراكم العلمي المطلوب.

لائحة بأهم المصادر والمراجع

1. "اختلاف طبيعة مفاهيم المعرفة الشرعية، وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الإسلامية" الحبيب كرومي، وإبراهيم بن البو، بحث بمركز تكوين مفتشي التعليم الرباط، 2014؛
2. "آراء نقدية حول مناهج التدريس الشرعي: مركز تكوين العلماء نموذجا"؛ مصطفى صادقي، مجلة التدريس الجامعي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، المدير المسؤول: الدكتور سعيد حليم، العدد الأول: 2020/1442م؛
3. بناء الدرس العقدي من خلال مهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه،

خطواته" د عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية؛

4. "تدريس مفاهيم اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعيات" الدكتور جودت أحمد سعادة، والأستاذ جمال يعقوب اليوسف، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى: 1988م؛

5. "تعلم كيف تتعلم" نوفاك، جوزف، جووين، بوب، ترجمة؛ إبراهيم محمد الشافعي، أحمد عصام الصفدي، الرياض، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، طبعة 1995؛

6. "توضيح المفاهيم؛ ضرورة معرفية" الدكتور صلاح إسماعيل، مقال ضمن كتاب: "بناء المفاهيم؛ دراسة معرفية، ونماذج تطبيقية" المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة المفاهيم، والمصطلحات، العدد 4، القاهرة، 1419هـ/ 1998م؛

7. "سؤال المصطلح في العلوم الإسلامية؛ فرضيات التكوين، وإمكانات التطوير" الدكتور أحمد ذيب، سلسلة دراسات شرعية(47)، نماء للبحوث والدراسات، القاهرة، الطبعة الأولى: 2022م؛

8. "ديداكتيك التربية الإسلامية؛ من الابستمولوجي، إلى البيداغوجي" أحمد العمراوي، وخالد البقالي القاسمي، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1999م؛

9. "طريق الهداية؛ مبادئ ومقدمات علم التوحيد عند اهل السنة والجماعة" محمد يسري، القاهرة، دار اليسر، الطبعة الثانية: 1428هـ/2008م؛

10. "علم النفس التربوي" عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة: 1423هـ/2003م؛

11. "ملحق دفتر التحملات الخاص، المتعلق بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية. كتاب التلميذ(ة). المادة: التربية الإسلامية. المستوى: جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.

- La transposition en mathématiques, Arsac Gilbert: Cours du DEA- Université de Lyon et Grenoble: 1987/1988

النقل الديداكتيكي في تدريس المفهوم العقدي
خصوصية المفهوم وإشكالية التنميط

د. يونس إسماعيلي

مفتش تربوي - أكاديمية العيون الساقية الحمراء

ملخص البحث:

العقيدة الإسلامية أساس الدين، لذا وجب العناية بالتربية عليها، غير أن خصوصيات مفاهيمها (التجريد، النسقية..) يُصَعب نقلها من مجالها التخصصي وتحويلها إلى مادة تعلمية تتفاوت استعدادات المستهدفين منها عمريا وعقليا، هذه الصعوبة تتعمق أكثر عند الغفلة عن خصوصياتها وتدريسها بالطريقة عينها التي تدرس بها مفاهيم أخرى (العبادة، السيرة النبوية...).

هذا البحث يسعى في إطاره النظري إلى تتبع الوثائق المرجعية لمادة التربية الإسلامية منذ 1990 وإلى غاية منهاج 2016 لبناء الرؤية المنهاجية المؤطرة لخصائص المفهوم العقدي، وموجهات تنزيله في الممارسة الصفية.

ويهدف في شقة الميداني إلى تجميع معطيات، باعتماد استبيان شارك فيه 92 شخصا، حول تمثل الأستاذات والأساتذة لخصائص هذا المفهوم، وطرائق تدريسه والصعوبات التي تعترض نقله للمتعلمين بالسلكين الإعدادي والثانوي. وعملنا على تحليل المعطيات الميدانية للبحث انطلاقا من الإطار النظري الذي جمعنا من الوثائق التربوية للمادة.

الكلمات المفاتيح: النقل الديداكتيكي، المفهوم العقدي.

المقدمة:

يمكن تأطير أهمية الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية من خلال مستويين:

- **مستوى إبستمولوجي:** فالعقيدة أساس الدين وجوهر الإسلام، وهي المحرك لجميع تصرفات الإنسان، والموجه لأقواله وأعماله، لذا وجب إيلاؤها أهمية خاصة في التربية تعكس مركزيتها الدينية، "فمن المسلم به أن العقيدة هي أساس الدين الإسلامي، ليس على مستوى المعرفة والنظر فحسب، بل وحتى على مستوى السلوك والعمل، إذ أن الاعتقاد هو الذي يدفع الفرد المسلم إلى الفعل، ويحثه على العمل، بل ويبلور نيته التي تعتبر أساس الأعمال في الدين الإسلامي. إن استحضار هذا التصور يعطي لمكون

العقيدة مكانة محورية بالنسبة لمكونات المادة."[1]

- **مستوى منهاجي:** مفاهيم العقيدة ذات خصائص تميزها عن باقي التخصصات الشرعية من فقه وتفسير وأصول وسيرة...بسبب تجريدها وبعدها عن الحس، لذا يصعب إخضاع مفاهيمها لمقتضيات النقل الديداكتيكي وإعداد سيناريوهات بيداغوجية وأنشطة تعلمية ودعامات وأسناد تلائم هذا التجريد، وحيزا زمنيا مناسبا، قصد تجليتها للمتعلمين وتقديمها بشكل مبسط يعمق إيمانهم ويوجه سلوكهم ويجيب عن تساؤلاتهم، بعيدا عن الخوض في الخلافات الكلامية والصراعات المذهبية.

انطلاقا من هذه المركزية (المستوى الإبستمولوجي)، والخصوصية (المستوى المنهاجي) فإن الدرس العقدي ينبغي أن يتميز عن غيره من دروس مادة التربية الإسلامية من جهة المدة الزمنية المخصصة لبناء مفاهيمه، وكذا طبيعة أنشطة التعلم والتقويم، والموارد والدعامات الموظفة فيه.

إن تحقيق نقل ديداكتيكي فعال لمفاهيم العقيدة، في نظرنا، لا يتحقق إلا بتوافر شرطين: **أولهما:** وعي بخصائص هذه المفاهيم (مستوى التمثل)، **والثاني:** تمكن بيداغوجي وديداكتيكي من آليات التنزيل الصفي لها (مستوى التنزيل).

من هنا يبرز الإشكال الآتي: **إلى أي حد ترسم وثائق المادة تصورا منهاجيا واضحا يجلي خصائص مفاهيم العقيدة وطرائق تدريسها؟ وهل نقل هذه المفاهيم داخل الفصول الدراسية يحترم هذه الخصائص، أم أن التنميط في طرائق التدريس وأساليبه أغفل طبيعة هذه المفاهيم لصالح وحدة المنهجية؟**

هذه الإشكالية تتفرع عنها الأسئلة الآتية:

1. ما هي الخصائص الإبستمولوجية لمفاهيم العقدية؟
2. ما هي المقاربات التدريسية التي تلائم طبيعة هذه المفاهيم؟
3. هل مدرسو ومدرسات مادة التربية الإسلامية على وعي بهذه الخصائص (مستوى التمثل)، وهل النقل الديداكتيكي لهذه المفاهيم يحترم خصوصياتها (مستوى التنزيل)؟
4. ماهي الصعوبات التي تعيق اكتساب مفاهيم العقيدة؟

أهمية الموضوع: تتأكد أهمية هذا البحث من تعلقه بموضوع تدريس العقيدة، التي هي أساس الدين كما سبق بيانه، فالبحث في طبيعة مفاهيمها، والكشف عن الصعوبات التي تعترض التنزيل الفعال لها، واقتراح توجيهات لتجاوزها يحقق الغاية

---

[1] وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نشر سوما كرام، ص: 21

المنشودة من الدرس العقدي، ويحقق مركزية هذا الدرس داخل الفصول الدراسية وفي حياة المتعلمين.

الدراسات السابقة: لم نقف، أثناء اشتغالنا على إشكالية هذا البحث، على دراسات اهتمت بموضوعه.

أهداف البحث: نسعى، بإثارتنا للإشكالية السابق والبحث عن حل لها تحقيق الأهداف التالية:

- استجلاء خصوصيات مفاهيم العقيدة الإسلامية انطلاقا من الوثائق المنهاجية للمادة؛

- الكشف عن الموجهات المنهاجية لتدريس هذه المفاهيم؛

- تشخيص تمثلات أستاذات وأساتذة مادة التربية الإسلامية حول خصوصيات مفاهيم العقيدة، ومعرفة واقع تدريس هذه المفاهيم؛

- عرض الممارسة الصفية لتدريس هذه المفاهيم على محك النقد في ضوء المرجعية المنهاجية؛

- تبين الصعوبات التي تعترض تدريس المفهوم العقدي، واقتراح ما يسهم في تحقيق نقل ديداكتكي فعال لهذه المفاهيم.

المنهج المعتمد: للإجابة عن تساؤلات البحث زاوجنا بين البحثين النظر والميداني، معتمدين على المنهج الوصفي في استقراء المادة العلمية الواردة في الوثائق المرجعية للمادة، ووظفنا الاستبيان لاستجلاء تمثلات عينة البحث حول الموضوع وواقع التدريس، كما وظفنا المنهج التحليلي لتفسير وتعليل وتقويم أثر هذه المرجعية في تشكيل التمثلات وتوجيه الممارسة الصفية إلى ما هي عليه اليوم.

خطة البحث: قسمنا البحث إلى إطار نظري وبحث ميداني، عرفنا في المبحث الأول من الجزء النظري بمفاهيم البحث، ثم تتبعنا في محوره الثاني خصوصيات مفاهيم العقيدة في التوجيهات التربوية للمادة، ثم موقف هذه الوثائق من إمكانية نقل هذه المفاهيم من مستواها التخصصي وجعلها قابلة للتدريس، ثم تتبعنا هذه الوثائق لتجميع الموجهات المنهاجية الكفيلة بتحقيق نقل ديداكتيكي فعال لهذه المفاهيم.

خصصنا الدراسة الميدانية لتشخيص وتحليل تمثلات عينة الدراسة حول خصوصيات المفهوم العقدي (المبحث الأول)، وواقع تدريس هذه المفاهيم (المبحث الثاني)، وختمناها بالكشف عن الصعوبات التي تعترض تدريسهم لها (المبحث الثالث).

أولا: الإطار النظري للبحث

المبحث الأول مدخل مفاهيمي: تعريف بمصطلحات البحث

سنقتصر على تعريف المفهوم العقدي ومفهوم النق الديداكتيكي انطلاقا مما ورد في الوثائق والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية.

1. المفهوم العقدي:

يرد لفظ المفهوم للدلالة على (مجموع الصفات والخصائص التي تحدِّد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديدًا يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى)[2]، فمفاهيم العقيدة، مثلا، هي الخصائص والصفات المشتركة التي تميزها عن غيرها من المفاهيم.

يطلق العقد في اللغة على معنى الشّدّ والوثاق وقوة الربط والتماسك الذي لا يداخله شك، ولا يتخلله وهن، ماديا كان أو معنويا[3]، فمن ذلك قوله عز وجل: (ومن شر النفاثات في العقد)[4]، وقوله: (يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود)[5]. خصص هذا المفهوم، في تعريفه الشرعي، بالجانب الغيبي الذي ينبغي التصديق به، فعرفت بما يجب على المكلف التصديق والجزم به وجوبا عينيا، مما يجب لله وما يستحيل وما يجوز، وما يجب للرسل وما يستحيل وما يجوز، وأحوال المعاد والممكنات)[6]، فأصول العقيدة ثلاثة: الإيمان بالله وبالرسل، وبالغيبيات، وقيد الوجوب، في التعريف، لبيان قوة التصديق وشدة تعلق القلب بهذه الأصول. والغاية من التصديق لا تقتصر على الإيمان القلبي، بل يترجم إلى أعمال، يقول ابن خلدون: (الإيمان الذي هو أصل التكاليف وينبوعها.. ذو مراتب: أولها التصديق القلبي الموافق للسان؛ وأعلاها حصول كيفية من ذلك الاعتقاد القلبي وما يتبعه من العمل مستولية على القلب، فيستتبع الجوارح، وتندرج في طاعتها جميع التصرفات حتى تنخرط كلها في طاعة ذلك التصديق الإيماني)[7].

استحضرت الوثائق الرسمية لمادة التربية الإسلامية هذه الخصوصيات المعرفية في نحتها للمفهوم العقدي، فعرفتها بقولها: "العقيدة في الإسلام هي معرفة الله تعالى

---

[2] إبراهيم بيومي وآخرون، بناء المفاهيم؛ دراسة معرفية ونماذج تطبيقية الجزء الأول، ص (31).

[3] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر (2003) ج 10، ص: 221

[4] سورة الفلق، الآية: 4

[5] سورة المائدة، الآية: 1

[6] الصاوي، شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، تحقيق عبد الفتاح البزم، ص: 84

[7] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، ط: الثالثة، ج 4، ص: 1074

معرفة يقينية من وصفه سبحانه بكل كمال، وتنزيهه عن كل نقص، وما يستلزم ذلك من توحيده وإقرار بألوهيته وربوبيته، والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره"[8].

لم تغفل الوثائق الرسمية للمادة عن الإشارة إلى الامتدادات العملية والأخلاقية للمفهوم العقدي، والتأكيد على وحدة المادة، إذ "الإيمان لغة: التصديق، وشرعا: تصديق الرسول ×، فيما جاء به عن ربه عز وجل، مع إبداء هذا التصديق باللسان المعبر عما في القلب، وترجمة الأقوال إلى الأفعال، بالتزام المأمورات، وترك المنهيات، باعتبار أن الأعال شرط في كمال الإيمان"[9].

وأكدت هذه الوثيقة على أن تدريس العقيدة يهدف إلى الجمع بين معرفة الله ورسله وكتبه وغير ذلك من أمور الغيب، بالإضافة إلى تثبيت عقيدة المتعلم وتصحيحها تحقيقا لمركزية التوحيد الذي هو أساس العقائد الإسلامية، وتزكية نفسه وتهذيبها بما يثمره الإيمان من مراقبة ومحاسبة ومجاهدة والتزام[10].

2. مفهوم النقل الديداكتيكي:

التدريس بما هو عملية تهدف إلى تقريب المتعلم من معرفة ما وتمكينه منها في سياق الاشتغال على تملكه لكفاية محددة، فإن هذه العملية تتطلب إعادة تدوير للمعرفة العالمة بشكل يجعلها قابلة للولوج إلى الفصول الدراسية، وللتداول حولها من قبل مجموعة الفصل بشكل يلائم خصوصياتهم النمائية والمجتمعية. وهو ما يصطلح عليه بالنقل الديداكتيكي. مفهوم عرفه منهاج مادة التربية الإسلامية لسنة 1996بأنه: "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها الصرف من أجل تحويلها إلى معرفة تعلمية قابلة للتدريس"[11].

وميز هذا المنهاج بين مستويين للنقل الديداكتيكي التي ينبغي إخضاع مادة التربية الإسلامية لها، نقل خارجي يقوم به واضعو المنهاج ومؤلفو الكتب المدرسية، ونقل داخل يكلف به مدرسو ومدرسات المادة من أجل إعادة بناء المعرفة المتضمنة في المنهاج

---

[8] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي (1990)، ص: 04

[9] وزارة التربية الوطنية، اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة التربية الإسلامية العاملين بالتعليم الثانوي، (1995)، ص: 41

[10] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، (1990)، ص: 04

[11] وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة (1996)، ص: 16

والكتب المدرسي، وجعلها قابلة للتعلم داخل الفصل الدراسي.

نص هذا المنهاج على أن النقل الديداكتيكي، بشقيه الخارجي والداخلي، يعد مرحلة أساسية للفعل البيداغوجي والتربوي، "من هنا كان من اللازم مراعاة هذا المفهوم أثناء تأليف الكتب مع ترك مسألة الأجرأة للأستاذ من خلال النصوص التي نقلها من مستواها المعد للتدريس إلى مستوى التدريس لتتحول إلى معرفة مكتسبة لدى التلميذ في آخر المطاف وذلك على الشكل التالي: المعرفة الصرفة أو العالمة، المعرفة المعدة للتدريس، المعرفة المدرسية، المعرفة المكتسبة/ النصوص الأصلية، الباحث، المدرس، التلميذ."[12].

يمر النقل الديداكتكي، الخارجي والداخلي، عبر مراعاة البعدين السيكولوجي (مراعاة مراحل نمو المتعلم ومستواه العقلي والنمائي) والسوسيوثقافي (ربط المتعلم بواقعه المعيش، واستحضار مشكلاته وقضاياه) في إعداد المناهج التربوية الحديثة[13].

يؤكد منهاج 2016 على ضرورة مراعاة النقل الديداكتيكي من خلال تعريفه للمادة بأنها: "مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم (ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي"[14]. فتحقيق هذه التربية متوقف على مدى الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية للمتعلم، والأخذ بعين الاعتبار خصوصياته العمرية والمجتمعية والسياق المدرسي[15].

المبحث الثاني: مفاهيم العقيدة في التوجيهات التربوية للمادة: خصائص المفهمة وشروط النقل:

تضمنت وثائق المادة إشارات إلى خصائص مفاهيم العقدية، وتوجيهات تربوية لتنزيلها في الفصل الدراسي بما يضمن تحقيق نقل ديداكتيكي يحفظ للمفاهيم استمدادها الإبستمولوجي، ويراعي الخصوصيات السيكونمائية والسوسيوثقافية للمتعلمين.

غير أن هذه الإشارات، بالإضافة إلى أنها لم تضمن في وثيقة واحدة بل وردت متفرقة، لم ترق إلى تشكيل تصور منهاجي واضح المعالم حول الطبيعة المعرفية للمفهوم العقدي، ولم تؤسس لمنهجية واضحة لتدريس هذه المفاهيم على مستوى الأهداف المقصودة منها، والطرائق الناجحة لتدريسها، والوسائل التعلمية التي تنسجم مع خصوصياته ثم معايير تقويمها وسبل دعمها.

---

[12] المرجع نفسه ص: 17

[13] المرجع نفسه، ص: 6

[14] وزارة التربية الوطنية منهاج 2016 التربية الإسلامية، ص: 7

[15] المرجع نفسه، ص: 7

1. خصوصيات المفهوم العقدي:

مكننا تتبع ما كتب عن مفاهيم العقيدة في الوثائق الرسمية لمادة التربية الإسلامية الصادرة تباعا سنوات 1990 و1991 و1992 و1995 و1996 و2007 و2009 و2016 من تجميع الخصائص الآتية:

- **التجريد:** تكتسي مفاهيم العقيدة صفة التجريد والبعد عن الواقع المحسوس، وهذه الصفة من أبرز خصائص العقيدة، قال الله عز وجل ردا على دعوى مشركي قريش بنزول ملك على صورته: (ولو جعلناه ملكا لجعلناه رجلا وللبسنا عليهم ما يلبسون) (الأنعام: 10) قال القرطبي في تفسير الآية: (أي لا يستطيعون أن يروا الملك في صورته إلا بعد التجسم بالأشكال الكثيفة)[16]. وقد نبهت وثائق المادة إلى هذه الخاصية، "تتميز مفاهيم العقيدة بالتجريد، والشمولية والانسجام؛ ولا تكتسب إلا في إطار منظومة مفاهيمية منسجمة ومترابطة بكل خصائصها ومقوماتها"[17].

- **النسقية:** مفاهيم العقيدة متكاملة فيما بينها ومنسجمة مع غيرها من مفاهيم الدين قال عز وجل: (لا نفرق بين أحد من رسله وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير)[18]، نصت توجيهات المادة على ضرورة تمكين المتعلمين من الإدراك النسقي لمفاهيم المادة، والعمل على: (تنمية فهمهم وإدراكهم للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها، حتى يتمكنوا من بناء شبكة مفاهيمية تبرز العلاقات بين المفاهيم المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة)[19].

- **ارتباط المعرفة بالتصديق القلبي:** يؤكد منهاج 1996 على خصوصية المفهوم العقدي مقارنة بباقي مفاهيم المادة من جهة الأهداف المتعلقة بها، (وليس من الضروري أن يتضمن كل درس أهدافا في المجالات الثلاثة، فقد يشمل درس العقائد مثلا على المجالين الوجداني والمعرفي فقط بينما قد يشمل درس في المعاملات على المجالين المعرفي والمهاري أو السلوكي وهكذا)[20].

- **التكامل بين الإيمان والعمل:** يستهدف تدريس المفاهيم العقدية، بالإضافة إلى

---

[16] القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج 6، ص: 253

[17] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، (2009) ص: 24

[18] البقرة، الآية: 284

[19] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، (2007)، ص: 7

[20] وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، (1996)، ص: 20

تصحيح التصور، توجيه السلوك لينسجم مع مقتضيات الإيمان القلبي، ومن هنا أكدت الوثائق على (أنه لا مكان للأخلاق بدون عقيدة صحيحة، فغياب المرجعية الشرعية في الأخلاق يسلبها صفة الثبات التي تعتبر أهم خصائصها)[21]. يُستمد تكامل مفردات مادة التربية الإسلامية من وحدة الدين فالمعرفة فيه لا تنفصل عن التصديق القلبي وهذا التصديق يوجه العمل ويتأثر به، (إن جميع دروس المكونات الست تتآزر فيما بينها لتقدم للتلميذ صورة واضحة للدين الإسلامي الكامل في مجالاته الأساسية: العقيدة والعبادة والشريعة)[22].

• **الفطرية:** خلق الله عز وجل الناس على التوحيد، قال سبحانه: (فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون)[23]، قال ابن عطية: (والذي يعتمد عليه في تفسير هذه اللفظة أنها الخلقة والهيأة في نفس الطفل التي هي معدة مهيأة لأن يميز بها مصنوعات الله تعالى، ويستدل بها على ربه جل وعلا ويعرف شرائعه، ويؤمن به)[24].

2. النقل الديداكتيكي في تدريس مفاهيم العقيدة: سؤال المشروعية

رغم تأكيد وثائق المادة على أن النقل الديداكتيكي مسألة جوهرية في تدريس المادة[25]، فإن السؤال عن إمكانية هذا النقل لم يصرح به رسميا إلا سنة 1996، مما ينبئ عن استحضار هذا الهاجس من قبل واضعي المناهج ومؤلفي الكتب ومدرسي المادة. وبالرغم من تأخر الحديث عن مدى إمكانيته فإن وثائق المادة لم تحسم الجواب في هذه المسألة واكتفت بالإحالة على ضرورة إخضاع مفاهيمها للنقل شأنها، في هذا، شأن غيرها من المواد الدراسية: "نؤكد أن مادة التربية الإسلامية ليست نشازا بين المواد لأنها تخضع للنقل الديداكتيكي لاعتبارات حاضرة في مجال ممارسة تدريسها. إن التربية الإسلامية ليست هي القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف بل هي تربية أي نشاط للتنشئة يعتمد على الخطاب الديني الإسلامية.. لذلك فإنه من أجل تربية إسلامية يجب أن ننقل ما ورد في القرآن والحديث"[26].

يواجه النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة إشكالان، أحدهما أنها مفاهيم لا تنفصل

---

[21] وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نشر سوما كرام، ص: 15

[22] وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصر بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992)، ص: 11

[23] سورة الروم، الآية: 29

[24] ابن عطية، المحرر الوجيز،

[25] وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، (1996)، ص: 17

[26] المرجع نفسه، ص: 17

عن الوحي/ المقدس؛ مما يقيد حرية التصرف فيها، وتصييرها في مستوى إدراك المتعلمين. "لأن معارف المادة ومفاهيمها غالبا ما كانت تعرض في الكتب المدرسية أو في الفصول الدراسية في مستواها العالم، باعتبار "قدسيتها" كما يظن البعض!! وهذا ادعاء غير العارفين بالنقل الديداكتيكي وضوابطه، وإن كان في كل الأحوال يمارس عمليا في الفصول والمقررات ولكن بدون وعي والتزام بضوابطه العلمية وشروطه الفنية !!"[27].

الحسم بأن المشكل إنما يطرح في إطاره النظري بعيدا عن الممارسة الصفية التي يلتزم فيها المدرسون بهذا النقل غير مسلم به، إذ يواجه إشكالا آخر مرتبط بطبيعتها التجريدية وبعدها عن الحس. تلفت وثائق المادة إلى اختلاف مستويات النقل الديداكتيكي تبعا لطبيعة المفاهيم (حسية/ مجرد)، وتبعا لخصوصيات الفئة العمرية للمتعلمين، وتوكل للأستاذ مهمة تنزيل هذه المفاهيم. في انسجام مع المتغيرين السابقين: "يسعى الأستاذ من خلال التأطير التربوي للدرس إلى تحديد الأهداف عامة كانت أو خاصة، إذ أن تحديدها سيؤطر الدرس معرفيا ومنهجيا، خصوصا وأن البعد المعرفي لمكون العقائد، وقضية التعامل معه بيداغوجيا تطرح بحدة، وذلك باعتبار أنه ليست كل معرفة في هذا الباب قابلة لأن يمارس عليها الفعل التعليمي، نظرا للصفة التجريدية لبعضها، ونظرا لضرورة مراعاة المستوى العقلي والعمري للتلاميذ"[28]

3. الموجهات المنهاجية لنقل ديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية:

أظهر لنا تحليل التوجيهات التربوية الخاصة بالمادة تضاربا على مستوى الأهداف العامة المقصودة من تدريس مفاهيم العقيدة، وخلطا للعقيدة بعلم الكلام، فمن جهة تصرح هذه الوثائق أن تدريس هذه المفاهيم يهدف إلى "تثبيت وتصحيح معتقدات التلميذ بناء على الكتاب والسنة وارتكازا على مبدأ التوحيد الذي هو أساس العقائد الإسلامية"[29]، ومن جهة ثانية تدعو إلى "أن يتسلح (المتعلم) بالأدلة النقلية والعقلية الدالة على وجود اليوم الآخر، ويستوعبها ليكون في حصن منيع يقيه شر شبهات الملاحد"[30].

إن غياب تحديد دقيق لما ينبغي أن يستهدفه تدريس مفاهيم العقيدة في الوثائق

---

[27] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، (2009) ص: 36

[28] وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نشر سوما كرام، ص: 23

[29] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، (1990)، ص: 3

[30] الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت ج 1، ص: 94

المرجعية سيؤثر، بلا شك، على اشتغال الأستاذات والأساتذة داخل الفصول الدراسية، وسيرفع سقف انتظاراتهم من المتعلمين، حين يكلفون بمعرفة الأدلة العقلية والنقلية للعقائد الإسلامية، ويطالبون بتملك مهارة الرد على شبهات الملاحدة، في حين أن المطلوب، الذي ينسجم مع الشرع ويتلاءم مع قدراتهم، أن يعرفوا هذه العقائد على وجه لا تعقيد فيه بالإحالة على الفطرة التي فطروا عليها، وبربطهم بالقرآن والسنة، قال الغزالي: (اعلم أن ما ذكرناه في ترجمة العقيدة ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشوه ليحفظه حفظاً ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً فابتداؤه الحفظ ثم الفهم ثم الاعتقاد والإيقان والتصديق به وذلك مما يحصل في الصبي بغير برهان)[31].

ونحسب أن منهاج 2016 تدارك هذا الخلل، وفصل فيه، حين أكد أن الهدف العام لتدريس هذه المفاهيم هو "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامية على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[32]. مؤكدا بذلك على مبدأ فطرية العقيدة، ومبدأ التدرج في اكتسابها (معرفة وتصديقا وعملا)، ومبدأ البعد عن الجدل والكلام في تعليمها. يقول الغزالي، مبينا طريق رسوخ العقيدة في قلب المؤمن: (من فضل الله سبحانه على قلب الإنسان أن شرحه في أول نشوه للإيمان من غير حاجة إلى حجة وبرهان وكيف ينكر ذلك وجميع عقائد العوام مباديها التلقين المجرد والتقليد المحض نعم يكون الاعتقاد الحاصل بمجرد التقليد غير خال عن نوع من الضعف في الابتداء على معنى أنه يقبل الإزالة بنقيضه لو ألقى إليه فلا بد من تقويته وإثباته في نفس الصبي والعامي حتى يترسخ ولا يتزلزل. وليس الطريق في تقويته وإثباته أن يعلم صنعة الجدل والكلام بل يشتغل بتلاوة القرآن وتفسيره وقراءة الحديث ومعانيه ويشتغل بوظائف العبادات فلا يزال اعتقاده يزداد رسوخاً بما يقرع سمعه من أدلة القرآن وحججه وبما يرد عليه من شواهد الأحاديث وفوائدها وبما يسطع عليه من أنوار العبادات ووظائفها وبما يسري إليه من مشاهدة الصالحين ومجالستهم وسيماهم وسماعهم وهيآتهم في الخضوع لله عز وجل والخوف منه والاستكانة له فيكون أول التلقين كإلقاء بذر في الصدر وتكون هذه الأسباب كالسقي والتربية له حتى ينمو ذلك البذر يقوى ويرتفع شجرة طيبة راسخة أصلها ثابت وفرعها في السماء)[33].

يتيح تتبع الوثائق الرسمية لمادة التربية الإسلامية من تجميع توجيهات بيداغوجية وديداكتيكية ومنهجية، تحقق تقريب مفاهيم العقيدة من مستوى المتعلم، نجملها فيما يلي:

- تنمية مستوى معالجة القضايا والمفاهيم المقترحة بحسب متطلبات كل مرحلة

---

[31] المرجع نفسه، ج 1، ص: 94

[32] وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية (2016)، ص: 10

[33] الغزالي، مرجع سابق، ج 1، ص: 94

دراسية؛

- تغليب الموضوعات ذات العلاقة بواقع المتعلمين، مع مراعاة التقاطعات الممكنة مع المواد الدراسية الأخرى

- استثمار مخرجات العلم الحديث ومعطياته ذات العلاقة باهتمامات المتعلم، شريطة الانضباط للخصوصية العقدية ومكونات الهوية المغربية.[34]

- مراعاة التدرج العقلي والعمري للمتعلم في تلقي المعارف والمضامين التي يقدمها له البرنامج؛

- تقريب المفاهيم الإسلامية بالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المعقول[35]؛

- تكييف التعلم مع مستوى المتعلمين العمري والفكري بتبسيط لغته وتجنب المصطلحات والمعلومات البعيدة عن فهمهم وإدراكهم، ووجوب إشراكهم في مختلف مراحل الدرس، ومراعاة الفروق الفردية بين الفئات المستهدفة[36]؛

- التركيز على الحوار الهادف الذي يحقق التفاعل المنشود بين المتعلم والمحتوى الذي يقدم له. واللجوء إلى التقرير عند تقديم الحقائق والمعطيات المسلمة التي لا تقبل النقاش أو الاعتراض[37]؛

-إعطاء الأهمية الكبرى لمقارنة مضمون المادة بما هو معيش فالتلميذ في السنوات الأخيرة من السلك الثاني أساسي في أمس الحاجة لأن تكون عنده ملكة النقد السليم للواقع الذي يعيشه، على ضوء المقاصد الشرعية الإسلامية التي تعرف عليها وتشبع بها[38]؛

- وظيفية المعرفة، وتعبئتها في وضعيات تعلمية مرتبطة بالمتعلم وواقعه[39]؛

---

[34] ينظر: وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، (2007)، ص: 9، منهاج مادة التربية الإسلامية (2016)، ص: 6

[35] وزارة التربية الوطنية، الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، (1991)، ص: 9، وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصة بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992)، ص: 6

[36] وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصة بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992)، ص: 6-7

[37] وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصر بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992)، ص: 7

[38] المرجع السابق، ص: 8

[39] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم

- تغليب الاشتغال بالمفاهيم النسقية - وتحديد العلاقات فيما بينها - على عرض الحقائق الجزئية الكثيرة غير المترابطة[40]؛

- استحضار التكامل بين مفردات المادة ومفاهيمها على مستوى الممارسة، وذلك بتوظيف رصيد التلميذ القرآني والحديثي ومعطيات السيرة النبوية والمكونات الأخرى في دروس العقائد، أي استحضار روافد هذا المكون من مختلف المكونات، كما أن أهداف مكون العقائد تتعزز عندما يتم التأكيد على البعد العقدي في مكونات المادة الأخرى."[41]

- استحضار خصوصيات مكون العقائد أثناء التدريس، ولعل من أبرز هذه الخصوصيات: أن مفاهيم العقيدة لا يمكن أن تتصف بوصف الفضول المعرفي، كما أن الفعل التعليمي في دروس العقيدة يتعالى على أن يقتصر على نقل الرصيد المعرفي في غياب البعد الوجداني، "فالممارسة البيداغوجية في إطار هذا المكون تهدف إلى نقل المتعلم من عتبة المعرفة إلى عتبة الاعتقاد والتشبع الوجداني، وإلا فلا يمكننا أن نتكلم عن تحقق أهداف مكون العقائد، إذ لا انفصال بين الهدف المعرفي وبين مستويات الأهداف الأخرى في هذا المكون"[42]؛

-تشخيص تمثلات المتعلمين مدخل رئيس لترسيخ مفاهيم العقيدة؛

-دعم تعلم مفاهيم العقيدة المجردة بالأمثلة وربطها بالمتعلم؛

-الاشتغال على تعديل السلوك انطلاقا من الواقع المعيش؛[43]

- استبدال بعض المصطلحات العلمية، وتعديل المفاهيم وملاءمتها واقتراح تعريفات تعليمية؛

- استبدال النماذج التفسيرية بأخرى بسيطة (أقل تشابكا وتعقيدا)؛

- اقتراح أنشطة تعليمية وتقويمية مناسبة ومتدرجة ومتنامية بما يتوافق ومستوى المتعلمين وتدرجهم في أسلاك التعليم.[44]

الثانوي التأهيلي، 2007، ص: 10

[40] المرجع السابق، ص: 10

[41] وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نشر سوما كرام، ص: 22

[42] المرجع السابق، ص: 22

[43] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، (2009) ص: 24

[44] المرجع السابق، ص: 36

خاتمة الإطار النظري:

نخلص من خلال هذه الجولة في وثائق مادة التربية الإسلامية، إلى أن النقل الديداكتكي في تدريس مفاهيم العقيدة شكل هاجسا للمشتغلين بالمادة، خوفا من الوقوع في الخطأ بسبب ارتباط المعرفة الشرعية من جهة بالقرآن والسنة، ومن جهة ثانية بسبب صعوبة التصرف في هذه المفاهيم المجرة بشكل يجعلها قريبة من مستوى المتعلمين.

بالرغم من أن الحسم في إمكانية إخضاع مفاهيم العقيدة للنقل الديداكتيكي ورد في هذه الوثائق متأخرا نسبيا، فإن الخلط بين العقيدة وعلم الكلام، وضبابية التصور المنهاجي لهذا النقل نعتقد أنهما سيوجهان الممارسة الصفية لتدريس هذه المفاهيم، وهوا ما سنمحصه في الدراسة الميدانية.

ثانيا: الدراسة الميدانية

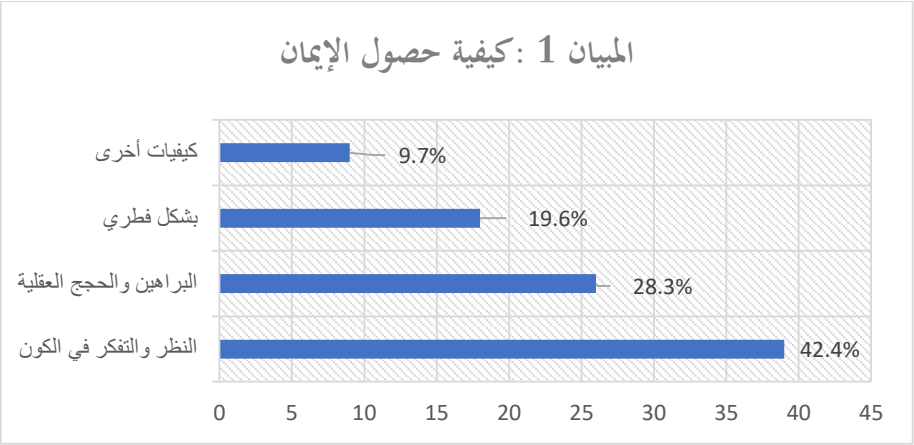
شملت الدراسة الميدانية عينة من 92 أستاذا وأستاذة لمادة التربية الإسلامية بالسلكين الإعدادي والثانوي، موزعة على مختلف مديرات المملكة، واعتمدت على استبيان استهدف معرفة تمثلات هذه العينة حول المفهوم العقدي وخصوصياته الإبستمولوجية، ثم رصد واقع الممارسة الصفية لتدريسه.

المبحث الأول: تمثلات عينة البحث حول خصوصيات المفهوم العقدي

لتعرف تمثلات عينة البحث حول طبيعة مفاهيم العقدية وخصوصياتها الإبستمولوجية اعتمدنا على المؤشرات الآتية:

- معرفة رأيهم حول كيفية حصول الإيمان؛
- معرفة رأيهم حول منهج تدريس العقيدة،
- معرفة رأيهم حول ما ينبغي استهدافه لتدريس مفاهيم العقيدة.

المؤشر الأول: معرفة كيفية حصول الإيمان، ومنهج رسوخه في القلب يوجه طريقة تدريس مفاهيمه. يلخص المبيان الآتي إجابات أفراد عينة البحث عن هذه الكيفية:



المصدر: بحث ميداني 2023

إن النسبة الأكبر من عينة البحث (42.4%) ترى أن تسليم القلب بأركان العقيدة يتم بإمعان النظر والتفكر في الكون، بينما يرى 28.3% منهم أن طريقه إيراد الحجج والبراهين العقلية، في حين أكد 16.9 منهم على فطرية العقيدة. وأرود 12.4% من العينة إجابات أخرت تؤكد على أن مبدأها فطري ثم تتعزز بالنظر والتفكر في آيات الله المسطورة والمنظورة ومداومة العبادة وتقوية الصلة بالله عز وجل. وهذا الرأي هو الذي ينسجم مع المرجعية الشرعية التي تؤكده الأدلة الشرعية، كقوله عز وجل (فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون)[45]، وقوله ×: (كل مولود يولد على الفطرة)[46]، ثم تترسخ بالتقرب من الله عز وجل، على نحو ما بينه الإمام الغزالي السابق[47].

المؤشر الثاني: تبين نتائج الاستبيان اختلاف وجهات نظر عينة البحث حول الهدف من تدريس مفاهيم العقيدة، فالنسبة الأكبر (57.6%) ترى أنه ينبغي الاشتغال على ترسيخ إيمان المتعلمين وتقوية خوفهم من الله عز وجل، فيما صرح 30.4% أن ترشيد العمل وتوجيه السلوك لينسجم مع مقتضيات الإيمان هو الذي ينبغي استهدافه في الفصول الدراسية، في حين لم تتعد نسبة الذين يرون اقتصار الدرس العقدي على مجرد البناء المعرفي للمفاهيم سوى 3.3%. وذكر 4.5% أهداف أخرى: تصحيح العقائد وإصلاح العمل والأخلاق، محاربة الشرك وتحقيق التوحيد، تقوية الإيمان وترشيد العمل، بناء المعارف مع الإذعان القلبي لها، ترسيخ الإيمان وتصحيح ما ينبغي تصحيحه من العقائد المنحرفة المنتشرة.

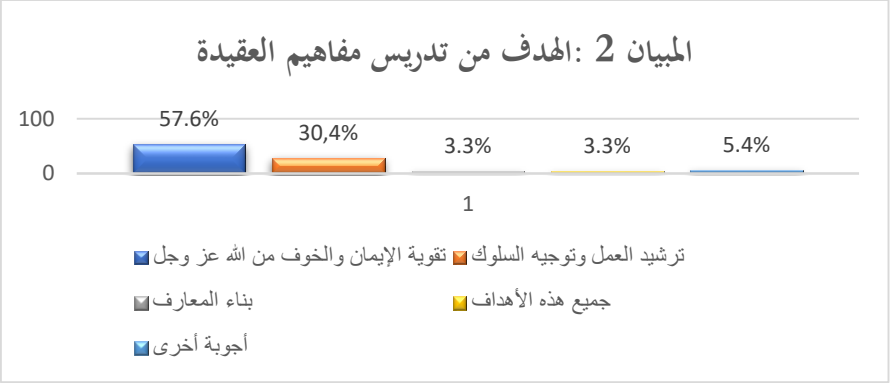
---

[45] سورة الروم، الآية: 29

[46] صحيح ابن حبان، 129

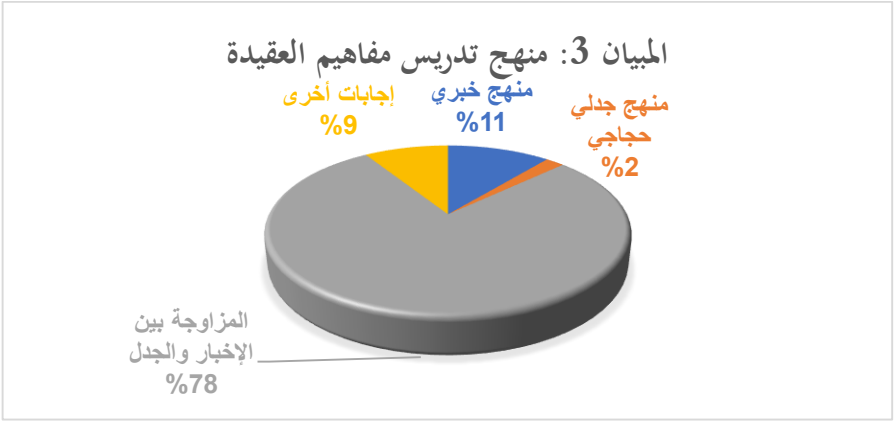
[47] ينظر ص: 9

لا يخفى أن هذه الإجابات كلها مقصودة من تدريس مفاهيم العقيدة، فالمعرفة ترسيخ الإيمان، وتقوية الخوف منه، مما يدفع إلى توجيه العمل وبناء القيم والأخلاق، هذا التكامل بين المعرفة والوجدان والسلوك في تدريس مفاهيم العقيدة أكده 3.3% فقط من العينة. (المبيان 2)



المصدر: بحث ميداني 2023

المؤشر الثالث: يظهر أثر الغفلة عن منشأ بذرة الإيمان، ومنهج رعايتها حتى تستوي في قلب المتعلم، وتهيمن على جوارحه وأعماله في منهجية تدريس مفاهيمه، إن 78% من عينة البحث تزاوج بين المنهجين الخبري والحجاجي، و2% تقتصر على المنهج الحجاجي، بينما لا تتعدى نسبة الذين يدرسون مفاهيم العقيدة بمنهج خبري سوى 11%.



المصدر: بحث ميداني 2023

إن منهج أهل السنة في إثبات العقائد إخباري، كما في قوله تعالى: (قل هو الله

أحد)[48]، وقوله عز وجل: (ليس كمثله شيء وهو السميع البصير)[49]. وهو الذي يلائم مستوى المتعلمين بعيدا عن جدال المتكلمين. قال ابن تيمية: (وقد علم أن طريقة سلف الأمة وأئمتها إثبات ما أثبته من الصفات من غير تكييف ولا تمثيل ومن غير تحريف ولا تعطيل وكذلك ينفون عنه ما نفاه عن نفسه مع إثبات ما أثبته من الصفات من غير إلحاد)[50].

صرح 47.8% من عينة البحث عن أن الهدف من تدريس مفاهيم العقيدة يتجلى في إيراد الأدلة لترسيخ الإيمان، بينما أكد 22.8% على أن هدفها حمل المتعلمين على التصديق بالغيبيات، في حين صرح 9.8% منهم أن هدفها الرد على المخالف بالحجة والبرهان، بينما أكد 9.9% أن تدريس العقيدة يهدف إلى تحقيق جميع هذه الأهداف، وأضافت عينة منهم أهدافا أخرى، وهي:

- تقرير عقيدة التوحيد عند المتعلم ومحاربة الشرك؛
- أن يؤمن القلب وتعمل الجوارح (الإيمان تصديق وعمل)؛
- ترسيخ العقائد الإسلامية ودحض الشبهات المعاصرة؛
- تعلم أصول الإسلام وأركان الإيمان؛ لأن ذلك شرط لصحة بقية الأعمال، وحماية لدين الشخص من الزيغ والأهواء؛
- الاعتقاد بالقلب والنطق باللسان والعمل بالأركان؛
- ترسيخ التوحيد
- تحقيق الطمأنينة والسعادة والصحة النفسية؛
- تثبيت أركان الإيمان في قلوب الناشئة وعقولهم؛
- التصديق بالغيبيات وترسيخ الإيمان والدفاع عن العقيدة السليمة.

تعكس هذه الإجابات ما سبق أن أشرنا إليه من خلط في أهداف الدرس العقدي في الوثائق الرسمية للمادة بين حقيقة الاعتقاد ومنهج علم الكلام في الدفاع عن العقائد الإسلامية والرد على المخالفين، ودحض شبهاتهم. إن تدريس مفاهيم العقيدة، اليوم، لم يتخلص، عند عينة من الأستاذات والأساتذة، من أثر الجدل والكلام.

---

[48] سورة الإخلاص، الآية: 1

[49] سورة الشورى، الآية: 9

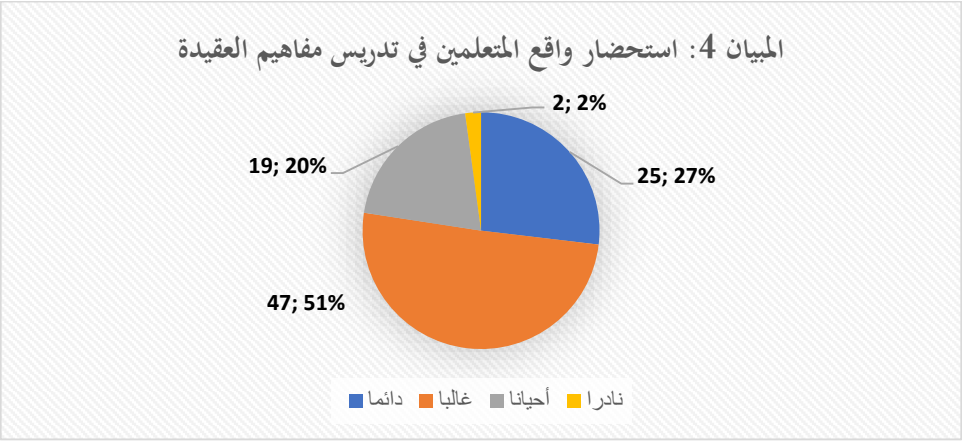
[50] ابن تيمية في العقيدة التدمرية (ج 1، ص 2)

المبحث الثاني: النقل الديداكتكي للمفهوم العقدي في واقع الممارسة الصفية:

اعتمدنا لرصد واقع النقل الديداكتكي في تدريس مفاهيم العقيدة على مجموعة من المؤشرات:

المؤشر الأول: استحضار واقع المتعلم والانطلاق في تدريس مفاهيم العقيدة من واقعه المعيش، والتداول حول القضايا والمشكلات والأفكار المنتشرة في محيطه، لما لهذه الأهمية من ربط تعلماته بواقعه والإجابة عن تساؤلاته الحقيقية، وتشخيص تمثلاته حول هذه المفاهيم في أفق إعادة بناء تمثلات أقرب للحقائق الشرعية.

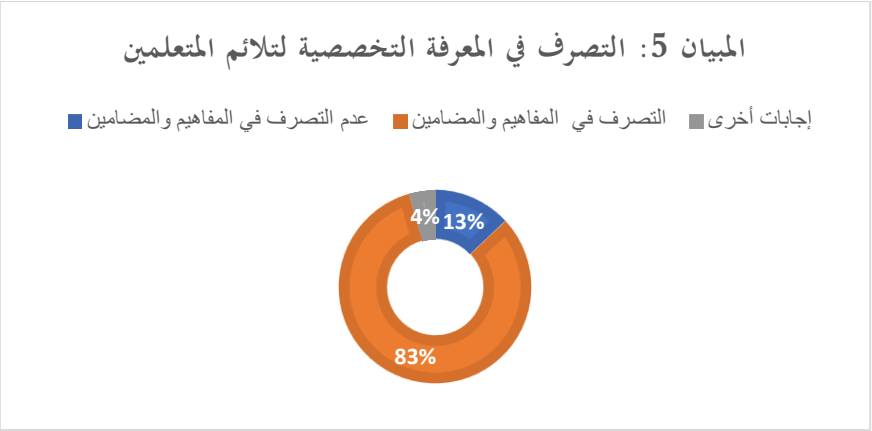
تباينت أجوبة عينة البحث، فالنسبة الأكبر 51.1% منهم يوظفون واقع المتعلم في بناء مفاهيمه العقدية في الغالب، بينما لا تتعدى نسبة الذين ينطلقون منه دائما 27.2% في حين أن 20.7% من العينة أحيانا ما توظفها، و2.2% نادرا ما تفعل ذلك.



المصدر: بحث ميداني 2023

المؤشر الثاني: التصرف في صياغة المفاهيم مراعاة لخصوصيات المتعلم:

إذا كان المفهوم العقدي الواحد يدرس في مستويات دراسية مختلفة، ولمتعلمين بقدرات معرفية واستعدادات عقلية متباينة، فإن تبسيط الإطار المعرفي لهذه المفاهيم وجعله أقرب إلى المتعلمين منه إلى المعرفة التخصصية العالمية يعد أحد المؤشرات على تحقيق نقل ديدكتيكي فعال. صرح 82.6% من أفراد العينة المبحوثة أنهم يتصرفون في المعارف والمضامين العلمية العقدية، ويعيدون صياغتها لتفهم من قبل المتعلمين، نسبة تدل على حرص أغلبية مدرسي المادة على رفع الموانع اللغوية والمعرفية التي تعيق اكتساب المتعلم لهذه المفاهيم واستدماجها في بنائه الذهني والمفاهيمي. لكن نسبة مهمة من المتعلمين لا يحضون بهذه الفرصة لحرص مدرسيهم على المحافظة على نفس التعريفات والمضامين التخصصية الوارد في المصادر والمراجع العلمية، وعدم تدويرها لصالح تملك المتعلمين لها (13%).



المصدر: بحث ميداني 2023

عرضت عينة من الأستاذات والأساتذة لطرائق التعامل مع هذه المضامين:

- تسهيل العبارة لتفهم، مع الحرص ما أمكن على إبقاء اللفظ الشرعي كما جاء به الوحي؛
- تبسيط المعلومة، والاحتفاظ ببعض التعاريف بصيغها التخصصية، منعا لضياع معناها الحقيقي؛
- هذا من أصعب الأمور وهو تكييف المفاهيم العقدية بحسب المرحلة العمرية، لذلك أحاول وأجدني أحيانا موفقا وأحيانا أخرى لا أبلغ الوجهة؛
- الاعتماد على تعاريف أهل التخصص، مع تبسيط اللغة وإيجازها عند الطول قدر المستطاع.

آراء تظهر حركية المفهوم العقدي في مادة التربية الإسلامية، فبين مجاله التخصصي ونقله للفصول الدراسية مسافة من الحيطة والحذر التي يتخذها المدرس حفظا للمعرفة المتداولة من الابتذال والضياع فتصير أقرب إلى المعرفة العامية والثقافة الشعبية، بعيدة عن حقيقتها العلمية وبعدها التخصصي، ومن جهة ثانية تحريكها عن هذه الحقيقة بإعادة بنائها لتلائم مستوى المخاطب بها، لئلا تكون من قبيل الألغاز المستعصية عن الفهم. بالرغم من هذا الجهد المشكور إلا أن هيمنة المعرفة العالمة، على عينة من المستجوبين، تحول دون ملاءمة ما يقدم للمتعلم من مفاهيم ومضامين مع مستواه العقلي والمعرفي، مما يعيق اكتسابه لها.

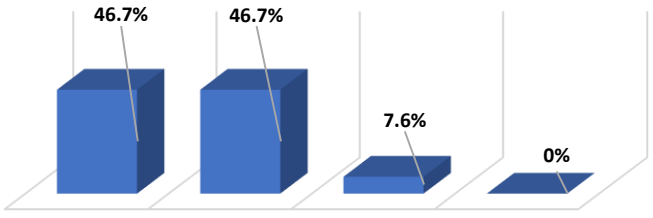
المؤشر الثالث: بناء الشبكة المفاهيمية العقدية:

ربط المعرفة قيد التدريس بمعارف المتعلم السابقة، وإحداث روابط معنوية بين المفاهيم المدرسة بشكل يجعل المتعلم يستدمج كل مفهوم جديدة في بنائه المفاهيمي

الخاص، ويجد له موقعا بين معارفه، ويفهم العلاقات بينه وبين ما كان يعرفه سابقا من أسس النقل الديداكتيكي المنشود. وتتأكد أهمية هذا الربط في مادة التربية الإسلامية بالنظر إلى وحدتها وعدم تجزئها، فالإسلام عقيدة وشريعة وسلوك،

إذا كان المفهوم العقدي مفهوما ممتدا، فإن فهم امتداداته تتطلب ربطه بجميع مفاهيم المادة، وربط مفاهيم المادة به، قال الله عز وجل: (إنما المؤمنون الذين آمنوا بالله ورسوله ثم لم يرتابوا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله أولئك هم الصاقون)[51]. أبانت الدراسة الميدانية عن استحضار أستاذات وأساتذة المادة للشبكة المفاهيمية للمادة، وحرصهم على فهم المتعلم لهذه الشبكة، حتى لا يؤثر الفصل المنهجي على وحدة المادة. غير أن هذا يقع بدرجات متفاوتة. إذ أن 46.7% منهم أكدوا على أنهم دائما ما يربطون جميع دروس المادة بالإيمان بالله واليوم الآخر، والنسبة ذاتها (46.7%) أكدوا على أنهم غالبا ما يفعلون ذلك، في حين أن 7.6% منهم أكدوا أنه أحيانا ما يلتزمون بهذا الربط في تدريس مفاهيم المادة.

المبيان 6: بناء الشبكة المفاهيمية للعقيدة



المصدر: بحث ميداني 2023

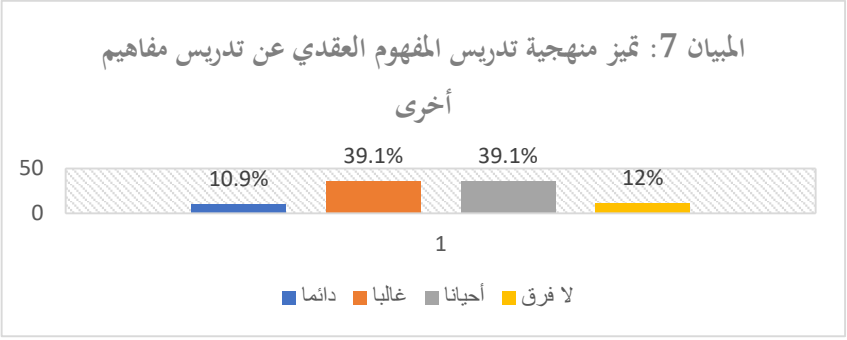
مرد هذا التفاوت إلى إدراك حقيقة العلاقات التي تربط مفاهيم العقيدة بعضها ببعض، وتربطها بغيرها من مفاهيم المادة، 89.7% من العينة أكدت على الترابط المعنوي بين المفاهيم العقدية وغيرها من مفاهيم المادة، بينما 10.3% تأكد أن مفاهيم العقيدة مترابطة فيما بينها، لكنا مستقلة عن غيرها من المفاهيم مثل مفاهيم العبادات والأخلاق.

المؤشر الرابع: خصوصيات تدريس مفاهيم العقيدة:

أكدت الوثائق التربوية للمادة على وجوب استحضار خصائص المفهوم العقدي في التدريس، وأوكلت للأساتذة مهمة اختيار أنسب الطرق لممارسة نقل هذه المفاهيم

[51] سورة الحجرات، الآية: 14

وجعلها في متناول جماعة الفصل[52]. لكن الدراسة الميدانية تكشف لنا صورة مغايرة لواقع الممارسة الصفية، حيث أكد 39.1% من عينة البحث أن مفاهيم المادة تدرس بالطريقة عينها في الغالب، والنسبة ذاتها ترى أن هذا التنميط، وإن كان غالبا على الممارسات الصفية، إلا أنه ليس على وجه اللزوم والاطّراد، إذ قد يدرس الأستاذ في بعض الأحيان مفهوما عقديا كما يدرس مفهوما فقهيا أو سيريا، وأحيانا أخرى يميز بين المفهومين تبعا لخصوصية كل منهما. بينما صرح 12% بإخضاع مفاهيم المادة لنمطية موحدة تلغي الخصوصيات المفاهيمية، في حين يؤكد 10.9% ضرورة إفراد تدريس العقيدة بمنهجية خاصة تراعي طبيعتها، وهذا الرأي الأخير هو الذي تؤكد الوثائق المرجعية للمادة.



المصدر: بحث ميداني 2023

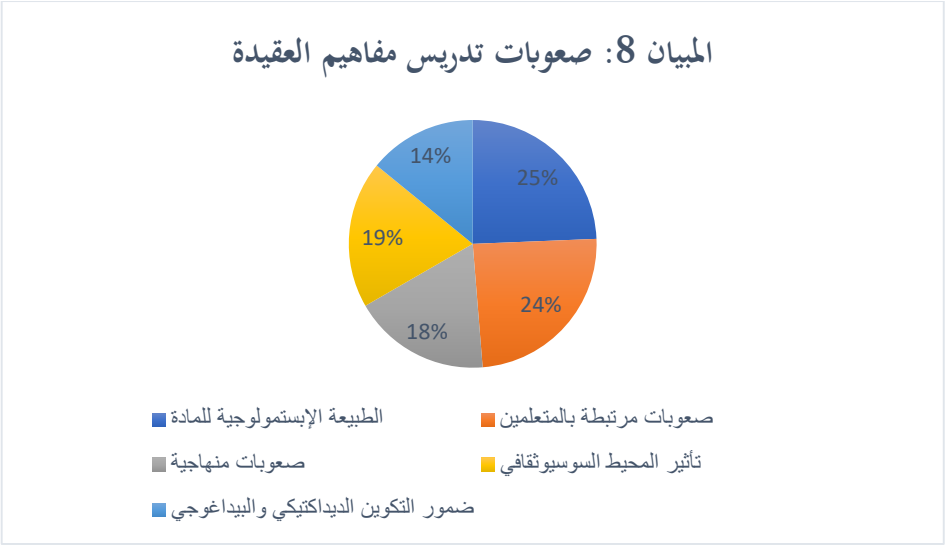
نخلص إلى أن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي تعترضه تمثلات سلبية عن طبيعة مفاهيمه، فتدريس هذه المفاهيم بعيدة عن الواقع السوسيوثقافي للمتعلمين، والتمركز حول المعرفة العالمة، وضعف الربط المفاهيمي الذي يمكنهم من إدراك الروابط المعنوية للتعلمات، وتنميط منهجية تدريس المادة بشكل يغيب خصوصيات مفاهيمها عوائق تمنع فئة منهم من اكتساب هذه المفاهيم واستدماجها في بنائهم المعرفي.

المبحث الثالث: صعوبات في طريق تعلم المفهوم العقدي:

أجاب عن هذا السؤال 83.7% من عينة البحث، 90.9% منهم أكدوا أنهم تعترضهم صعوبات في نقل مفاهيم العقيدة للمتعلمين، في حين نفى 9.1% وجود أي صعوبة. يمكن تقسيم الصعوبات التي كشفت عنها المجموعة الأولى كما هو موضح في البيان[53]:

[52] ينظر: ص 10 من هذا البحث

[53] هذه الآراء تبقى وجهات نظر لأصحابها.



المصدر: بحث ميداني 2023

أ. صعوبات مرتبطة بالطبيعة الإبستمولوجية للمادة:

أرجعت عينة من الأستاذات والأساتذة الصعوبات التي تعترض نقل المفهوم العقدي، وتعيق اكتساب المتعلمين له للطبيعة الإبستمولوجية لهذه المفاهيم، مع التنبيه على أن كثيرا مما ذكر لا علاقة له بهذه الطبيعة، فذكروا منها:

- تجريدية مفاهيم العقيدة؛ مما يؤثر على فهم المتعلم لها؛

- صعوبة إدراك المتعلمين للأدلة العقلية الحجاجية وخاصة تلاميذ التعليم الإعدادي؛

- مفاهيم صعبة ومركبة وتبسيطها يحتاج مجهودا كبيرا؛

- صعوبة تقويم اكتساب المتعلم لهذه المفاهيم؛

- إدراج بعض المفاهيم الكلامية الجدلية، تجعل الطريق طويلا أمام المتعلم حتى يفهم، بل قد يدخل في متاهات لا يخرج منها، أو قد يخرج منها وفي نفسه منها شيء، فيقع عكس المقصود؛

- صعوبة التمثل لها بأمثلة قريبة من المتعلم؛

- صعوبة التعاريف التي صيغت لهذه المفاهيم.

ب. صعوبات مرتبطة بالمتعلمين:

من هذه الصعوبات:

- ضعف التمكن من كفايات السلك الابتدائي...

- ضعف التحصيل عند المتعلمين

- ضعف التكوين المعرفي والمنهجي وقلة المعرفة بجديد الحقل العقدي عند المتعلمين؛

-صعوبة استيعاب المتعلمين لمجال العقيدة خصوصا انهم يدركون ما هو ملموس ومادي خصوصا السنة الأولى إعدادي؛

- ارتباط المفاهيم العقدية بأمور غيبية تفوق طاقة المتعلمين الذهنية

- صعوبة تقريب بعض المفاهيم لأنها لا تناسب الجانب السيكو نمائي للمتعلم

- رد الأفكار المنافية للعقيدة، بسبب أفكار الإلحاد أو عندما يخضع المتعلم قضايا العقيدة لمقارنات عقلية تظهر له أنها تناقض التحليل العقلي كقضايا القدر والجزاء وعلاقتهما ببعض الصفات الإلهية كالعدل...

ج. صعوبات منهاجية (بيداغوجية وديداكتيكية):

من بينها:

- المقررات الدراسية تفتقر إلى المقدمات الأساسية لهذه القضايا؛

- بعض الدروس العقدية أكبر من مستوى المتعلم وبالتالي يرهق الأستاذ نفسه في تنزيلها وتبسيطها؛

- عدم انتظام مفاهيم العقيدة في مدارج الدروس المقررة حسب الأولوية؛

- إغفال تدريس الشرك وأنواعه حتى يحذر منه المتعلم؛

- عدم تعريف المفاهيم بدقة؛

- طريقة عرضها في المنهاج ومعالجتها في المقررات؛

- وجود مفارقات بين حقيقة هذه المفاهيم وواقع المتعلمين؛

- الوعاء الزمني المخصص للمادة غير كاف لتثبيت هذه المفاهيم؛

- ندرة المعدات الديداكتيكية المساعدة على تقريب بعض الحقائق العلمية المتعلقة بالكون؛

-أنها تحتاج لشرح وتوضيح أكثر من غيرها لأنها ليس لها علاقة بما يتصوره التلميذ في الواقع المشاهد.

د. تأثير المحيط السوسيوثقافي:

للواقع السوسيوثقافي بتجلياته المختلفة (مجتمع، إعلام، وسائل تواصل...) سلطة على تشكل مفاهيم بعيدة عن العقيدة الإسلامية الصافية، هذه التمثلات الراسخة والبناءات الذهنية الشخصية تصارع كل محاولة لتعديلها. من العبارات التي تؤكد هذه الحقيقة:

- التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي؛

- بعض التمثلات عند المتعلمين تكون راسخة وبالتالي يصعب تعديلها بسبب التقليد والتبعية؛

- الغفلة والبعد عن الدين؛

- انتشار العقائد الباطلة ومفاهيم الفرق المنحرفة بين المتعلمين مثل أفكار المعتزلة والمرجئة والروافض؛

- إغفال الأسر تربية أبنائها على العقيدة السليمة؛

- انتشار بعض مظاهر العقائد الفاسدة حتى اعتقد بعض الناس أنها صحيحة مما يصعب معه في بعض الأحيان تغييرها

- الغزو الفكري الحداثي والشرخ الحاصل بين ما يعتقده المتعلم وبين ما يصدر عنه من أقوال وأفعال؛

- تعدد الشبهات المرتبطة بمواضيع العقيدة؛

- الصراع المذهبي الدائر في الساحة الإسلامية؛

تؤكد بعض الإجابات أن تلاميذ المستوى الإعدادي أقل تأثرا بالواقع السوسيوثقافي من تلاميذ التأهيلي، فهم أقرب إلى نقاء الفطرة، وأبعد عن الأفكار المناقضة للعقيدة الصحيحة، كما أكدت إجابات أخرى أن هذا التأثير يختلف تبعا للوسط المعيش "في المجال القروي والشبه قروي تسود مجموعة من العقائد الفاسدة والتي يعتقدها بعض المتعلمين ويعضون عليها بالنواجذ مثل كبار السن".[54] هذا التباين في تأثير الوسط على المتعلمين بالنظر إلى مستوياتهم الدراسية ووسط عيشهم يؤكد على أن بناء المفاهيم العقدية في دروس المادة لا يمكن أن يتم بالطريقة ذاتها دون مراعاة لهذه الفوارق.

ه. ضمور التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي:

ربطت بعض الإجابات صعوبات تنزيل مفاهيم العقدية بالمؤهلات التربوية للمدرسين، ومنها

- ضعف البناء المنهجي لإقناع المتعلمين بالأمور الغيبة؛

[54] الاستمارة رقم 57

- التخوف من الدخول في التفاصيل خشية التشويش على المتعلمين؛

- صعوبة بناء المفهوم؛

- الدروس العقدية كانت تتناول بخطاب واحد شأنها شأن بقية المفاهيم، وهذا مما يعيق البناء بطريقة سلسة.

- دروس العقيدة صعبة في تصويرها وتجسيدها في ذهن المتعلم، ثم بناء المقصود والهدف من الدرس عليها لأن فهم الشيء فرع عن تصوره؛

- صعوبة الربط بالواقع والتأثير الوجداني لتغير السلوك

- صعوبة صياغة الأدلة العقلية من أجل بناء المعارف الرصينة وإبطال الشبهات المنتشرة في المجتمع؛

- صعوبة تبسيط المفاهيم حسب المستويات؛

الخاتمة:

أكدت المرجعية المنهاجية لمادة التربية الإسلامية عبر وثائقها الرسمية التي صدرت منذ سنة 1990 على إمكانية نقل مفاهيمها، بل وألحت على وجوبه باعتباره مدخلا لتحقيق التعلم، وأوكلت للأستاذات والأساتذة هذه المهمة شريطة مراعاة خصوصيات المادة.

خصت هذه الوثائق مفاهيم العقيدة بعناية أكبر، بسبب تجريدها وبعده عن حس المتعلمين، ومن جهة أخرى بسبب ارتباطها بالنص الشرعي/المقدس، وأكدت على إمكانية إعادة تدويرها لتصير في مستوى اكتساب المتعلم له.

لم ترسم هذه الوثائق تصورا منهاجيا متكاملا، يؤطر عملية تدريس مفاهيم العقيدة، ويحدد بدقة: الأهداف المتوخاة منها، وطبيعة الأنشطة والموارد والوسائل التعليمية التي تنسجم مع خصوصياتها، وكذا طريقة تقويمها ودعمها.

هذه الضبابية في الوثائق الرسمية للمادة سيظهر أثرها على الممارسات الصفية، إذ كشفت الدراسة الميدانية أن النقل الديداكتيكي للمفهوم العقدي في الفصول الدراسية تعترضه صعوبات إبستمولوجية ومنهاجية وديداكتيكية تتفاوت حدتها بين الأستاذات والأساتذة، لكنها تعيق اكتساب شريحة كبيرة من المتعلمين لهذه المفاهيم التي تعد أساس الدين.

نخلص من خلال التأطير النظري المنهاجي والدراسة الميدانية إلى أن استيعاب المتعلمين مفاهيم العقيدة استيعابا يراعي مستوياتهم المعرفية وقدراتهم العقلية وحاجاتهم الدينية يتأتى بتمكين المدرسين والمدرسات من مهارة نقل هذه المفاهيم إلى الفصول الدراسية عبر إعادة بناء تصور إبستمولوجي سليم حولها ينسجم مع استمدادها الشرعي،

ثم تمهيرهم على بناء عدة ديداكتيكية لتدريسها.

لائحة المصادر والمراجع:

. ابن تيمية في العقيدة التدمرية (ج 1، ص 2)

. الصاوي، شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، تحقيق عبد الفتاح البزم.

. الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت

. إبراهيم بيومي وآخرون، بناء المفاهيم؛ دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة: (1418هـ - 1998).

. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، ط: الثالثة.

. وزارة التربية الوطنية منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، (2016).

. وزارة التربية الوطنية، الأيام التربوية لفائدة الأساتذة العاملين في السلك الثاني من التعليم الأساسي، مطبعة النجاح الجديدة (1991).

. وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصر بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992).

. وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، (2009).

. وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، (1990).

. وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، (2007).

. وزارة التربية الوطنية، اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة التربية الإسلامية العاملين بالتعليم الثانوي، مطبعة المعارف الجديدة، (1995).

. وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مطبعة النجاح الجديدة (1996).

. وزارة التربية الوطنية، وثائق في مادة التربية الإسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نشر سوما كرام (دون تاريخ).

. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، (2003).

. وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص: 9، منهاج مادة التربية الإسلامية (2016).

. ابن عطية، المحرر الوجيز،

. وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، مطبعة النجاح الجديدة، (1990).

. وزارة التربية الوطنية، وثائق تربوية خاصر بمادة التربية الإسلامية، الطبعة الأولى (1992).

. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، بيروت دار الكتب العلمية.

بناء المفهوم العقدي: أهميته، وخصائصه، وإشكالاته
دراسة تحليلية نقدية في مقتضيات المنهاج، ومضامين الكتاب المدرسي بالسلك الثانوي الإعدادي

د. محمد لخضر

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية فاس

ملخص البحث:

أضحى التأسيس "للمفاهيم العقدية" في الوقت المعاصر من أكبر التحديات التي تواجه أرباب التربية والتعليم؛ وذلك في ضوء ما يعرفه الواقع من انتشار أخطار كبيرة أرخت بظلالها على عقيدة الناشئة، وإيمان المسلمين بشكل عام، وهذا ما يستدعي ضرورة العناية "بالدرس العقدي" في الأسلاك التعليمية؛ بغية التفاعل مع إشكالات الواقع، ومستجداته.

ويأتي هذا البحث ليدقق النظر في "المفاهيم العقدية"، وأهميتها، وخصائصها، والانطلاق من خلالها في تحليل مقتضيات المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي، ورصد الإشكالات التي تعيق بناء "المفهوم العقدي" في الكتب المدرسية بالسلك الثانوي الإعدادي.

وقد خلص البحث إلى ضرورة مراجعة الكتب المدرسية وتحيينها بما يسهم في تنزيل مقتضيات المنهاج ويبلور فلسفته، وينقل الكتب المدرسية من النمط التقليدي في تحليل "النقل الديداكتيكي"، إلى النمط الوظيفي الذي يجعل النصوص تأسس لبناء المفهوم، وتسهم في تحليل عناصره.

الكلمات المفتاحية: العقيدة، المفهوم العقدي، المنهاج الجديد، السلك الإعدادي.

المقدمة:

لما كانت العقيدة تؤسس لبناء فكر المسلمين وتصوراتهم حول ماضيهم، وحاضرهم، ومستقبلهم، وتربطهم بخالقهم وموجدهم، وتحفظهم من الانحرافات، وتحدد لهم وظائفهم في الوجود من خلال عمارة الأرض، وأداء مهمة الاستخلاف؛ فقد أضحى التأسيس لها في الوقت المعاصر من أكبر التحديات التي تواجه المنتصبين للتربية والتعليم؛ وذلك في ضوء ما يعرفه الواقع من انتشار أخطار كبيرة أرخت بظلالها على عقيدة الناشئة وإيمان المسلمين بشكل عام، ويتجلى ذلك في:

أ. المظاهر الشركية التي لا تزال مترسخة في المجتمع، مثل: العقائد الفاسدة التي

تنقل عن طريق العادات والتقاليد التي تمارس في مناسبات مختلفة -كالأفراح، والمآتم، والزواج، والطلاق، وميلاد الأطفال، وغير ذلك من المناسبات السنوية-؛ والتي تناقض مفهوم التوحيد.

ب. تفشي الإلحاد في الوسائل التكنولوجية الحديثة، وإظهاره بصور مزيفة تربطه بالعلم، والتقدم، والحضارة، وغيرها.

ج. الصراع الفكري والكلامي المستشري في أبواب العقيدة ومفاهيمها، والذي يعقد من الدرس العقدي ويصعب سبل ترسيخ مبادئه، ومفاهيمه، وقواعده.

د. الخلط بين الفروع الفقهية والأبواب الاعتقادية، وبين الأمور القطعية التي لا اجتهاد فيها والأمور الاجتهادية الظنية، حتى إن كثيرا من المسلمين لا يفرقون بين الإسلام والإيمان، ولا بين العقيدة والشريعة.

وليس واقع المتعلمين ببعيد عن هذه الأخطار التي تواجه المسلمين. لأجل ذلك؛ ينبغي أن يحظى "الدرس العقدي" في مادة التربية الإسلامية بالتعليم المدرسي بالعناية التي تجعله يتفاعل مع إشكالات الواقع، ومستجداته.

ويأتي هذا البحث ليقف وقفة تدبرية مع "المفاهيم العقدية"، وأهميتها، وخصائصها، والانطلاق من خلالها في تحليل مقتضيات المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي، ومساءلة دروس مدخل التزكية -في جانب العقيدة- بالسلك الثانوي الإعدادي عن مدى مراعاتها لرؤية المنهاج الجديد، ومبادئه، وخصائص الدرس العقدي بشكل عام. والخلوص على إثرها إلى رصد الاقتراحات المساعدة في تجويد بناء "المفهوم العقدي"، وتجاوز صعوباته في السلك الثانوي الإعدادي.

إشكال البحث: يسعى هذا البحث للإجابة عن إشكال عام وأسئلة فرعية:

- الإشكال العام:

كيف يمكن تجاوز صعوبات بناء "المفهوم العقدي" في السلك الثانوي الإعدادي؟

- الأسئلة الفرعية: تفرع عن هذا الإشكال أسئلة أطرت البحث، تم تحديدها في الآتي:

أ. ما حقيقة "الدرس العقدي"؟ وما خصائصه التي تميزه عن غيره في العقائد الأخرى؟

ب. ما أبرز مزايا المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي؟

ج. هل تراعي الكتب المدرسية خصائص "الدرس العقدي"؟

د. كيف يمكن صياغة الكتب المدرسية لتتوافق مع مقتضيات المنهاج الجديد وخصائص "الدرس العقدي"؟

أهداف البحث: يضطلع البحث باستيفاء الأهداف الآتية:

أ. بيان حقيقة "الدرس العقدي"، وتجلية أهميته، وخصائصه.

ب. رصد مزايا ونقائص المنهاج الجديد في مادة التربية الإسلامية بالسلك الإعدادي.

ج. استجلاء إشكالات بناء "المفهوم العقدي" في الكتب المدرسية.

د. تجلية المقترحات الكفيلة بتجديد "الدرس العقدي" بالسلك الإعدادي خدمة لبناء مفاهيمه.

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي في تجلية حقيقة "الدرس العقدي"، وأهميته، وخصائصه، إضافة إلى اعتماد المنهج التحليلي في الكشف عن مزايا المنهاج الجديد في مادة التربية الإسلامية بالسلك الإعدادي ونقائصه، ورصد أوجه الخلل التي تعيق بناء "المفهوم العقدي" في الكتب المدرسية، واستنتاج الاقتراحات المساعدة في تجاوزها.

القيمة المضافة للبحث:

تدور الإضافة المعرفية لهذا البحث على استجلاء خصائص "الدرس العقدي"، وتصحيح الوعي بأهميته في الوقت المعاصر، واقتراح حلول تساعد في تجاوز صعوبات بناء "المفهوم العقدي" في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي.

هيكلة البحث: يقتضي تناول موضوعات هذا البحث؛ تقسيمه إلى مقدمة، ومبحثين، وخاتمة:

جاءت المقدمة: في التعريف بالبحث، وأهميته، وإشكاله، وأهدافه، ومنهجه، وإضافته، وهيكلته.

وناقش المبحث الأول: أهمية "الدرس العقدي"، ومفاهيمه، وخصائصه.

وتناول المبحث الثاني: بناء "المفهوم العقدي" بين مقتضيات المنهاج، ومضامين الكتاب المدرسي.

وجمعت الخاتمة: خلاصات البحث ونتائجه.

المبحث الأول: الدرس العقدي: أهميته، ومفاهيمه، وخصائصه.

المطلب الأول: حقيقة "الدرس العقدي" أهميته.

لما كان شرفُ العلم بشرف المعلوم، كان "علم العقيدة" أشرف العلوم؛ لأنه العلم

الذي يختص بدراسة أسماء الله الحسنى وصفاته العليا، ومعرفة أنبيائه ورسله، لأجل ذلك؛ قال الشهرستاني في تعريف هذا العلم؛ هو: **(معرفة الباري تعالى بوحدانيته، وصفاته، ومعرفة الرسل بآياتهم وبيناتهم)**[1].

ويكفي **"العقيدة"** منزلة أن النبي ﷺ سخر المرحلة المكية كلها لترسيخها في النفوس، وتصحيح مفاهيمها في العقول؛ وذلك لأن العقيدة هي التي تحدد هدف المسلمين، وترشد سلوكهم، وتوجه مسيرتهم، وتؤثر في صحة أعمالهم وعباداتهم، كما أن العبد **(إذا اعتقد أمراً فإنه يلازمه ويتمسك به، ويتشبث به بكل قواه، ويتفانى في العمل به، على ما يناله من أذى أو من تعذيب، ويبذل في تحقيق ما يعتقده كل غالٍ ورخيص ولو بذل نفسه، كما حصل للمؤمنين الذين بذلوا نفوسهم رخيصة في سبيل الله، وفي سبيل إعلاء كلمة الله، كل ذلك لأجل قوة العقيدة)**[2].

لأجل ذلك أجمع العلماء على أن تعلم هذا العلم مفروض على الكبير والصغير، وعلى الرجل والمرأة، يقول الأستاذ حسن محمد أيوب: **(جميع علماء الإسلام قالوا: إن هذا العلم مفروض تعليمه وتعلمه على الرجل والمرأة وواجب على كل مسؤول من: والد، ووالدة، ومعلم، ووصي، ومرب، وأمثالهم، أن يهتموا بتنشئة الأطفال على فهم مبادئه، على أن يعطي كل حسب قدرته العقلية والنفسية. فيتدرج في تعليمه كما يتدرج في تعليم أي علم ذي أهمية وشأن)**[3].

وليس يخفى أن لدراسة العقيدة فوائد كثيرة، أعد منها ولا أعددها:

أولا: الترقي من حضيض الشرك والتقليد إلى ذروة التوحيد والعلم[4].

ثانيا: إرشاد المسترشدين بإيضاح المحجة، وإلزام المعاندين بإقامة الحجة[5].

ثالثا: حفظ الدين من شبهات المبطلين وافتراءاتهم[6].

رابعا: العقيدة هي الأساس الذي تبنى عليه الشريعة، وإليها يؤول أخذها واقتباسها[7].

---

[1] «الملل والنحل» (1/ 41)

[2] «شرح الطحاوية لابن جبرين» (27/ 9)

[3] «تبسيط العقائد الإسلامية» (ص22)

[4] «المواقف في علم الكلام» للإيجي (ص: 8)

[5] «المواقف في علم الكلام» للإيجي (ص: 8)

[6] «المواقف في علم الكلام» للإيجي (ص: 8)

[7] «المواقف في علم الكلام» للإيجي (ص: 8)

خامسا: صحة النية والاعتقاد، فبالعقيدة الصحيحة يرجى قبول العمل، وغاية ذلك كله الفوز بسعادة الدارين[8].

سادسا: التسليم لله بالقدر خيره وشره، إيمانا بأن الله تعالى قدر كل شيء في الأزل، وأنه لا يتصرف إلا بحكمة[9].

سابعا: القضاء على الأمراض النفسية التي استبدت بالإنسان في حصرنا الحاضر، من كثرة الهموم، والاكتئاب، واليأس، والهروب من الحياة، وغير ذلك مما يصيب المبتعدين عن عقيدة الإسلام[10].

المطلب الثاني: المفاهيم الأساسية في الدرس العقدي.

يشمل الدرس العقدي المفاهيم الآتية:

1-ما يتعلق بالله تعالى وكل ما أخبر به عن نفسه تعالى: ذاتا، وصفاتا، وأفعالا.

2- الرسل الكرام الذين بعثهم الله تعالى برسالاته إلى البشر، وما يتعلق بأولئك الرسل عليهم السلام من صفات، وما يجب في حقهم، وما يستحيل عليهم، وما هو جائز منهم.

3- الأمور الغيبية: وهي التي لا يمكن الوصول إلى معرفتها إلا بوحي من الله تعالى، بواسطة رسول من رسله- عليهم السلام- أو كتاب من كتبه، ويدخل في هذه الأمور:

أ. الملائكة: فيجب الإيمان بهم جملة، وبمن علمنا اسمه، ومن علمنا عمله تفصيلاً.

الكتب: فيجب الإيمان بأن لله كتبا أنزلها على رسله عليهم السلام. فنؤمن بما نص عليه تفصيلا كما قال الله تعالى: ﴿**وَآتَيْنَا دَاوُودَ زَبُورًا**﴾ [الإسراء: 55]، وقوله: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَا التَّوْرَاةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ**﴾ [المائدة: 44]، وقوله تعالى: ﴿**وَلْيَحْكُمْ أَهْلُ الإِنجِيلِ بِمَا أَنزَلَ اللهُ فِيهِ**﴾ [المائدة: 47]، كما نؤمنُ بما لم يسمَّ منها إجمالا.

ب. اليوم الآخر: وما يتعلق بوقته وكلُّ ما أخبرنا به مما يقع فبه من البعث والنشور والحساب والجنة والنار وغير ذلك.

ج. أخبار بدء الخليقة وما يتعلق بذلك.

---

[8] «المواقف في علم الكلام» للإيجي (ص: 8)

[9] «أثر العقيدة في بناء الفرد والمجتمع»، د. عبد العال مكرم (ص: 62)

[10] «أثر العقيدة في بناء الفرد والمجتمع»، د. عبد العال مكرم (ص: 72)

وهذه المباحث كلها يدرجها علماء العقيدة[11]، تحت ثلاثة أبواب كبرى، هي: الإلهيات، والنبوات، والسمعيات. فيدخل في الإلهيات: ما يجب وما يجوز وما يستحيل في حق الله تعالى، وترتبط بها أبحاث تتعلق بالقضاء والقدر. وفي النبوات: ما يجب وما يجوز وما يستحيل في حق الرسل والأنبياء. وفي السمعيات: الأمور التي تتعلق بما ورد عن النبي ﷺ من حديث حول الملائكة، والجن، والبعث، والشفاعة، والميزان، والصراط، والجنة، والنار، وغيرها.

وفقا لما سبق يصح تعريف **"الدرس العقدي"** في التعليم المدرسي بأنه: المنهج الذي يهتم بترسيخ مفاهيم عقيدة الإسلام في نفوس الناشئة من خلال التأصيل النظري لها، وبيان الحجج والبراهين الدالة عليها؛ بما يجعل المتعلم يقتنع بها في قلبه، ويظهر أثرها في سلوكه.

المطلب الثالث: خصائص الدرس العقدي.

يتميز الدرس العقدي في الإسلام بخصائص وسمات عديدة، تميزه عن غيره من عقائد أهل الأديان الأخرى، أعد منها:

1- ربانية المصدر:

إن أصول العقيدة، ومفاهيمها الأساس؛ تؤخذ عن الله، ورسوله؛ فالمسلم يؤمن بالله على هدى ونور من الله، من خلال ما جاء عن الله، وما جاء على لسان رسوله ﷺ، وهذا ما جعل عقيدة الإسلام منزهة عن النقص والقصور، بعيدة عن الحيف والظلم.

يقول السيد قطب: **"ينص المصدر الإلهي الذي جاءنا بهذا التصور على أنه كله من عند الله، هبة للإنسان من لدنه، ورحمة له من عنده، وأن الفكر البشري لم يشارك في إنشائه، وإنما تلقاه تلقيا ليهتدي به ويهدي[12]".**

ولما كانت عقيدة الإسلام ربانية المصدر؛ تساوى الناس أمام خالقهم وبارئهم، ولم يكن لأحدهم فضل على الآخر إلا بالتقوى، ﴿**إن أكرمكم عند الله أتقاكم**﴾ [الحجرات: 13].

2- الثبات:

تتصف عقيدة الإسلام بالثبات، فلا تتغير بتغير الظواهر، ولا تتطور بتطور الحياة وأشكالها، **"فالإنسان يتحرك ويتطور وينمو، ولكن داخل إطار العقيدة الثابت الذي يتسع لحركة الإنسان ونموه، وإذا خرج الإنسان من الإطار فإنه يسبح كالنجم الذي يفلت من**

---

[11] «التمهيد في دراسة العقيدة» (ص: 19)

[12] «خصائص التصور الإسلامي» لسيد قطب (ص: 51-52)

مداره، ويسير إلى نهايته التي تؤدي إلى اصطدامه بكوكب آخر، فيتحطم ويحطم غيره[13]".

فلابد من وجود مبادئ ثابتة يرجع الناس إليها، حتى يطمئنوا ويستريحوا، ويكون عندهم مقياس ينظم تفكيرهم، ويسدد تصورهم ووجهتهم، وهذا ما يؤكده السيد قطب؛ يقول: **"إن كل ما يتعلق بالحقيقة الإلهية ثابت الحقيقة، وثابت المفهوم أيضا، وغير قابل للتغيير والتطوير: كحقيقة وجود الله، وسر قوته، ووحدانيته، وقدرته، وهيمنته، وتدبيره لأمر الخلق، وطلاقة مشيئته...إلى آخر صفات الله الفاعلة في الكون والحياة[14]"**.

3- الوضوح:

يتميز الدرس العقدي بالوضوح وعدم التعقيد، ذلك الوضوح الذي يجلي للخلق خالقهم، ويبين الغاية من الخلق، ويكشف عن مصير الخلائق بعد الموت؛ بما يفهمه العقل، ويستند إلى البرهان القاطع، والدليل الساطع.

فليس في إيماننا معتقدات غامضة ولا معقدة، كما هو مأثور عند غيرنا من التسليم والاعتقاد دون إعمال العقل، والاستناد إلى الدليل، **"اعتقد وأنت أعمى[15]"**.

4- موافقة الفطرة الإنسانية:

يقوم منهج الدرس العقدي في الإسلام على الدعوة إلى إرجاع النفس البشرية إلى فطرتها الأصلية التي أوجدها الله عليها، وتخليصها مما علق بها من الوثنية والشرك.

إذ لا تجد في عقيدة الإسلام أفكارا تناقض الفطرة البشرية، بل هي على وفاقٍ تامٍّ وانسجامٍ كاملٍ معها. وهذا كله من بركات هذا الدين الذي ميزه الله عن غيره، فشرع فيه من الأحكام ما يوافق فطرته التي خلق الناس عليها، مصداقا لقوله تعالى: ﴿**فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون**﴾ [الروم: 30].

5- العموم والشمول:

تشمل عقيدة الإسلام جميع حاجات الفرد -الروحية والجسدية-، ومتطلبات حياته الفردية والأسرية، والاجتماعية، وما يحقق له السعادة في الدنيا والآخرة، وتظل مصاحبة له في جميع لحظات حياته، وفي كل حركاته وسكناته، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال الآتي:

---

[13] «العقيدة وأثرها في بناء الجيل» د. عبد الله عزام (ص: 43)

[14] «خصائص التصور الإسلامي» لسيد قطب (ص: 51-52)

[15] «الإيمان والحياة» القرضاوي (ص: 43)

- ففي مجال الاعتقاد نجد أن العقيدة تشمل: الإيمان بالله، والملائكة، والنبيئين، والكتب السماوية، واليوم الاخر، والقدر: خيره وشره.
- وفي مجال العمل تشمل: العمل للدنيا والعمل للآخرة في ذات الوقت.
- وفي مجال الكائن البشري تشمل: حركة جسمه وتفكّر عقله وانطلاقة روحه.
- وفي مجال المجموع البشري تشمل: الفرد، والجماعة، والأمة، والدولة في ذات الوقت.
- وفي مجال العلاقات تشمل: علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بنفسه، وعلاقته بغيره[16].

فلس تمت دائرة أوسع من هذه العقيدة ولا أشمل منها، فهي تشمل كل شيء في الوجود.

المبحث الثاني: بناء المفهوم العقدي بين مقتضيات المنهاج، ومضامين الكتاب المدرسي.

المطلب الأول: مدخلات ومخرجات بناء "المفهوم العقدي" في المنهاج الجديد: وصف وتحليل

ينظر المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية إلى "الدرس العقدي" باعتباره أحد مكوني مدخل التزكية إلى جانب السور المقررة من القرآن الكريم، وهكذا نجده يعرف التزكية بأنها: **"تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن، والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم(ة)[17]".**

وفقا لذلك فإن "العقيدة" باعتبارها أحد العلوم الإسلامية؛ لم يتم الوقوف على حقيقتها بقدر ما تم التركيز على ثمراتها ومقاصدها العملية؛ والتي تتجسد أساسا في تزكية النفس، وتربيتها، وتهذيبها.

وسعيا لتحقيق ذلك؛ نص منهاج مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي على أن دروس مادة التربية الإسلامية تستند على: **"وحدة العقيدة وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله**

---

[16] «ركائز الإيمان» لمحمد قطب (ص: 422)

[17] «منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي» الصادر عن وزارة التربية الوطنية في المغرب، سنة 2016 (ص: 8-9)

مع الغير، وعلى مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية[18]".

وينص المنهاج الجديد على ضرورة بناء المفاهيم العقدية انطلاقا من اتباع مسالك التفكير، والتدبر، والإقناع، والتثبيت؛ فقد تم التنصيص في الأهداف التي يتوخى منهاج التربية الإسلامية تحقيقها على: **"ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير، والتدبر، والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة[19]".**

ولا نجانب الصواب إذا قلنا إن مراحل بناء المفاهيم العقدية ترجع إلى أربع، وهي:



هذا؛ مع ضرورة احترام تلك الموجهات التي تحقق وظائف المنهاج، وهي: الشمول، والارتقاء، والانفتاح والتجديد، وتتضح حقيقتها في الآتي:

- **الشمول: بمعنى تدرج محاور ومضامين ومفاهيم برامج مادة التربية الإسلامية عبر منطق التدرج وآليات التضمن والتجاوز من أجل الترصيد والتوسع عبر المستويات الدراسية؛**
- **الارتقاء: ويعني تطور مستوى معالجة القضايا والمفاهيم المقترحة عبر**

[18] «المرجع نفسه» (ص: 6)

[19] «المرجع نفسه» (ص: 9)

سنوات وبرامج السلك.

- **الانفتاح: بتغليب الموضوعات المرتبطة بواقع المتعلم(ة)؛ إن على المستوى العقدي، والتعبدي، والحقوقي والإحساني أو المنهجي والمذهبي (العقيدة، مناهج التفكير) مع مراعاة التقاطعات الممكنة في كل ذلك مع باقي المواد الدراسية؛**
- **التجديد: وذلك بالتركيز على المعطيات العلمية الحديثة ذات العلاقة باهتمامات المتعلم(ة) وعقيدته، واستصحاب مكونات هويته وقيم أمته[20].**

وهكذا فإننا نجد المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي يقترح جملة من الدروس في "العقيدة"، وهي كالآتي:

السنة الأولى إعدادي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة	الله عالم الغيب والشهادة.	أسماء الله الحسنى
أركان الإيمان حديث جبريل.	الوحي: تعريفه وأنواعه.	أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع.
النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية.	الأنبياء والرسل ورسالاتهم.	الإسلام عقيدة وشريعة.
القرآن هدى ورحمة للعالمين.	صفات المؤمن الصادق.	أثر القرآن في تزكية النفس.

إن الناظر في هذه الدروس المقررة في المستويات الثلاثة؛ تظهر له جملة من الملاحظات التي تحتاج إلى تدقيق، واستدراك؛ بغية الارتقاء بمادة التربية الإسلامية في مراقي الجودة المنشودة، ويمكن حصر هذه الملاحظات فيما يأتي:

أ. إن اعتماد درس "العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة": أول درس في السنة الأولى إعدادي لا يتناسب مع قدرات المتعلمين، ومستواهم المعرفية، وسيرورتهم النمائية، إذ إن المتعلم في هذا السن يحتاج إلى اكتساب المبادئ الأساسية في العقيدة، والتي تمكنه من التمييز بين الصحيح والفاسد. فلا يعقل أن نحدث المتعلم بالعقائد الفاسدة، والعقيدة الصحيحة، ولما يتشكل له التصور والوعي بمفاهيم العقيدة الصحيحة، وأركانها؛ حتى إن عددا كبيرا من المتعلمين في هذا المستوى لا يميزون بين الإسلام والإيمان.

ب. بعدما قررنا قبل أن مفاهيم العقيدة تنقسم إلى: إلهيات، ونبوات، وسمعيات، فإن درس "صفات المؤمن الصادق" المقرر في السنة الثانية إعدادي، لا مدخل له في هذه المفاهيم، وحقه أن يكون في مدخل الحكمة؛ باعتباره الوجه التطبيقي لدرس الأخوة الإيمانية.

ج. إن الحديث عن درس: "أسماء الله الحسنى" يقتضي أن يسبق بدرس خاص

[20] «المرجع نفسه» (ص: 6)

ب"معرفة وجود الله" من خلال الأدلة النقلية والعقلية؛ فالحديث عن أسماء الله وصفاته، يستلزم معرفة الله أولا، كي لا يتشكل فراغ لدى المتعلم في هذا الجانب، خاصة مع تفشي الإلحاد وإنكار وجود الله في الوسائل التكنولوجية الحديثة، ونشره في جميع الوسائل المتاحة.

د. ينبغي إعادة النظر في درس "أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع" بما يجعله خادما للدرس العقدي ومفاهيمه، إذ إن هذا العنوان يدل على أن المفهوم الأساس الذي يستهدفه الدرس هو "التدين"، وهو مظهر من مظاهر الاستجابة. ثم إذا كان الهدف منه هو إبراز أثر العقيدة في توجيه السلوك، وصحة الأعمال والعبادات، فإن ذلك يغطيه درس "الإسلام عقيدة وشريعة" وهو المحقق للغاية، والخادم للمقصد العقدي.

أما في مخرجات التعلم في السلك الثانوي الإعدادي، فإننا نجد أن المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية نص على بعض القدرات التي ينبغي تحققها لدى المتعلم في "الدرس العقدي" لتحصيل الكفاية في المستويات الثلاثة، وجاء ذلك كالآتي:

1- أن يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الأولى، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفا مكتسباته... ومعارفه المتعلقة بسلامة العقيدة، وعمق فهمه لأركان الإيمان؛ بالنظر والتفكير المسنود بالدليل والبرهان... [21]

2- أن يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثانية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته... وتمثلاته المتعلقة بصفات الله، وبوحيه، ورسالته، وكتبه، وصفات المؤمن الصادق... [22]

3- أن يكون المتعلم(ة) في نهاية السنة الثانية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة بتوظيف مكتسباته المرتبطة...وتمثلاته المتعلقة بأسماء الله الحسنى؛ تعظيما، ومحبة، وبأهمية الدين في تزكية حياة الفرد والمجتمع... [23]

وإذا ما نحن أمعنا النظر في هذه الكفايات؛ فإن أول ما نسجله من ملاحظات حولها: أنها تتسم بالعموم والتجريد، الذي يصعب معه قياس مستويات التحكم فيها، والأولى أن تخصص كفاية لكل مدخل لنتمكن من قياس القدرات المستهدفة على المستويات الثلاثة: المعرفية، والمهارية والوجدانية،

ثم إن هذه الكفايات تتسم بالقصور في تغطية كل القدرات المستهدفة في دروس العقيدة؛ إذ نجدها على سبيل المثال: لا تغطي كل الدروس المقررة في السنة الثالثة إعدادي؛ حيث إنها تنظر إلى قدرات التعلم من خلال درسين فقط هما: درس أسماء الله

---

[21] «المرجع نفسه» (ص: 11)

[22] «المرجع نفسه» (ص: 11)

[23] «المرجع نفسه» (ص: 11)

الحسنى، ودرس أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع، وهما من دروس الفصل الأول: في حين نجدها لم تدرج القدرات المستهدفة في درسي الفصل الثاني، وهما: الإسلام عقيدة وشريعة، وأثر القرآن في تزكية النفس.

المطلب الثاني: إشكالات "بناء المفهوم العقدي" في الكتاب المدرسي.

لا يخطئ المتصفح للكتب المدرسية المقررة لمادة التربية الإسلامية ولعا بمحاسن ومزايا لم تكن في سابقيه، لعل أبرزها اعتماد سورة مقررة قي كل فصل دراسي بالسلك الثانوي الإعدادي، إضافة إلى اعتماد مبدأي التدرج والنسقية في اكتساب المعارف داخل المداخل الخمسة، بما يمكن المتعلم(ة) من تلبية حاجاته الدينية، والتدرج في تنمية قدراته المعرفية، والمهارية، والقيمية.

ومهما يكن من أمر؛ فإن الدارس للكتب المقررة، والناظر فيها بالنظر الصحيح؛ تظهر له جملة من الملاحظات التي تحتاج إلى مراجعة وتجديد بغية تكييف مضامينه مع مقتضيات المنهاج الجديد، فلا يختلف اثنان في تلك الهوة المتباينة بين المنهاج الجديد للمادة، والمقررات الدراسية المعتمدة؛ خاصة من حيث تنزيل فلسفة المنهاج في الكتب المدرسية، ويمكن أن أجمل هذه الملاحظات في الآتي:

أ. ينبغي إعادة النظر في معظم الوضعيات المشكلة المقترحة في بناء الدرس العقدي بالسلك الاعدادي، لأنها لا تراعي مقتضيات الوضعية المشكلة (شكلا، ولا مضمونا)، ينظر على سبيل المثال، الوضعيات المقترحة في درس "أركان الإيمان: حديث جبريل"[24]، ودرس "النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية"[25]، ودرس القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين[26].

ب. لا تزال الكتب المدرسية الجديدة تعرض المعرفة بشكل نمطي قديم، يتأسس على طرق وبيداغوجيات تم تجاوزها، وأخص بالإشارة هنا إلى ذلك الفصل بين النصوص المؤطرة للدرس وبين عناصر الدرس ومحاوره، حتى إن المتعلم يتيه في الدرس الواحد بين جزر متباعدة يفقد الخيط الناظم بينها (فينطلق من نصوص الدرس: توثيقا، وشرحا، ومضامينا، ثم ينتقل إلى وتحليل محاور الدرس بتوظيف نصوص غير نصوص الانطلاق)، في حين ترتكز المقاربات الفعالة في بناء المفهوم، على نصوص الدرس: التي تعتبر هي المنطلق الأساس في التأصيل للمفاهيم، ولعناصر الدرس، ولحل إشكالية الوضعية، فمن نصوص الدرس المبتدأ وإليها المنتهى؛ لأنها تعتبر بمثابة دليل

[24] «في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى إعدادي» (ص: 40)

[25] «في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى إعدادي» (ص: 72)

[26] «في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى إعدادي» (ص: 98)

يترسخ لدى المتعلم لينمي به معارفه، ويدافع به عن مواقفه.

ج. لا تراعي معظم الوضعيات التقويمية المعتمدة في الكتب المدرسية بالسلك الإعدادي واقع المتعلم[27]، علما أن أهم ما يجب مراعاته في تدريس العقيدة هو الموروث الثقافي للمتعلم وواقعه المعيش، وذلك ما يساعد في نجاح الفعل التربوي والتفاعل الإيجابي للمتعلم في بناء الدرس، فالإنسان ابن بيئته. والدرس العقدي إنما يأتي ليتفاعل مع تمثلات المتعلمين حول جملة من العقائد المترسخة في ثقافتهم ومجتمعهم، وتكون مفاهيمه وسيلة لترشيد تلك التمثلات وتصحيحها.

غير أن انطلاق الدرس العقدي من تصحيح معتقدات بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم، ولا أثر لها في محيطه، مما يشوش على المتعلم، وربما يأتي ذلك بنتائج عكسية، وقد أشار الإمام الجنيد إلى هذا الأمر قدميا، حيث نص على قاعدة ذهبية فيما يجب تناوله في الدرس العقدي، فقال: "**نفي العيب حيث يستحيل العيب عيب**"[28].

وهذا يعني أن المبالغة في ذكر الشبهات والرد عليها عند من لم تخطر في باله أصالًا أمر معيب، ربما يؤدي إلى ترسيخها من حيث لا ندري.

إن ما تمت الإشارة إليه من ملاحظات كاف لتحصيل الوعي بضرورة مراجعة المقررات الدراسية، وتحيينها بما ينزل فلسفة المنهاج ويحقق مقتضياته، ومن ذلك مراعاة الجوانب الآتية:

* إعادة تصنيف وترتيب المفاهيم العقدية بما يتوافق مع قدرات المتعلمين وسيرورتهم النمائية.

* اعتماد وضعيات تراعي خصائص الوضعية المشكلة، وتلائم واقع المتعلمين.

* اختيار النصوص المناسبة لبناء المفهوم من غير التعسف في استنباط المعاني من السور المقررة (مراعاة لهيمنتها).

* اعتماد مبدأ الوظيفية في تحليل نصوص الدرس خدمة لبناء المفاهيم العقدية، وتحليل عناصرها.

* مراعاة متطلبات المجتمع، والتفاعل مع الواقع، والعادات، والتقاليد، من أجل حل المشكلات الاعتقادية، وتحصين الثوابت من أي ثقافة دخيلة.

* تصميم تصور يسهم في بناء متعلم واع ومنتج ومسدد لسلوكه وتصوراته في

---

[27] ينظر على سبيل المثال كتاب الإحياء للسنة الثانية إعدادي، والذي يتم فيه توظيف أسماء ومصطلحات وأفكار بعيدة عن واقع المتعلمين.

[28] المقدمة لابن خلدون (214/2)

إدراك غاية وجوده، وأداء المهمات المنوطة به.

خاتمة:

أصل في نهاية هذا البحث، إلى تسجيل أهم ما توصلت إليه من خلاصات ونتائج، ويمكن إجمالها في الآتي:

✓ إعادة النظر في بعض الدروس العقدية التي لا تتناسب مع قدرات المتعلمين وسيرورتهم النمائية، والدروس التي لا تخدم أهداف الدرس العقدي ومفاهيمه.

✓ إن اعتماد مبدأ التدرج في اكتساب المعرفة، يقتضي أن يسبق درس "أسماء الله الحسنى" بدرس حول: "معرفة وجود الله" من خلال الأدلة النقلية والعقلية؛ كي لا يتشكل فراغ لدى المتعلم في هذا الجانب، خاصة مع تفشي الإلحاد وإنكار وجود الله في الوسائل التكنولوجية الحديثة، ونشره في جميع الوسائل المتاحة.

✓ إن انطلاق الدرس العقدي من تصحيح معتقدات بعيدة كل البعد عن واقع المتعلم، ولا أثر لها في محيطه، يشوش على ثقافته، ويأتي ذلك بنتائج عكسية، والمبالغة في ذكر الشبهات والرد عليها عند من لم تخطر في باله أصالًا أمر معيب، وهذا ما يؤدي إلى ترسيخها من حيث نقصد إلى تصحيحها.

✓ إذا كان المنهاج الجديد في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي يشكل تطورا متقدما من حيث ما جاء به من رؤية فلسفية وموجهات نظرية، فإن الضرورة تستلزم مراجعة الكتب المدرسية وتحيينها بما يسهم في تنزيل مقتضيات المنهاج ويبلور فلسفته.

✓ ينبغي أن تخرج الكتب المدرسية من النمط التقليدي في تحليل "النقل الديداكتيكي"، إلى النمط الوظيفي الذي يجعل النصوص تأسس لبناء المفهوم، وتسهم في تحليل عناصره.

✓ تقتضي الضرورة تجويد الأسس التي تساعد في بناء المعرفة ونقلها؛ فبعد مرور أزيد من سبع سنوات على صدور المنهاج الجديد، لا تزال بعض الوثائق التي تساعد في عمل الأستاذ غائبة عن الوجود، مثل: البرامج والتوجيهات المنظمة للمادة، وكتاب الأستاذ.

المصادر والمراجع:

- «أثر العقيدة في بناء الفرد والمجتمع»، د. عبد العال مكرم الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1988م.
- «أثر العقيدة في حياة الفرد والمجتمع»، نعيم يوسف، الناشر: دار المنارة، المنصورة، الطبعة الأولى: 2001م.
- «إحياء التربية الإسلامية للسنة الثانية إعدادي»

- «الإيمان والحياة» القرضاوي، الناشر: مكتبة وهبة، الطبعة الثانية، 1973م
- «التمهيد في دراسة العقيدة» محمد سيد أحمد المسير، الناشر: دار الطباعة المحمدية، الأزهر، القاهرة، الطبعة الأولى: 1998م.
- «العقيدة وأثرها في بناء الجيل» د. عبد الله عزام، الناشر: بيت المقدس، 2019م.
- «المقدمة» لابن خلدون، تحقيق: عبد الله الدرويش، الناشر: دار البلخي دمشق، الطبعة الأولى، 2004م.
- «الملل والنحل» للشهرستاني، الناشر، مؤسسة الحلبي، (د.ت.ط)
- «المواقف في علم الكلام» للإيجي، الناشر: عالم الكتب، بيروت، (د.ت.ط)
- «تبسيط العقائد الإسلامية» حسن محمد أيوب، الناشر: دار الندوة الجديدة، بيروت – لبنان، الطبعة: الخامسة، 1403 هـ - 1983 م
- «خصائص التصور الإسلامي ومقوماته» لسيد قطب، الناشر: دار الشروق، (د.ت.ط)
- «ركائز الإيمان» لمحمد قطب، الناشر: دار الشروق، (د.ت.ط)
- «في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى إعدادي»
- «منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي» الصادر عن وزارة التربية الوطنية في المغرب، سنة 2016م.

المفهوم العقدي وسيرورة البناء المعرفاتي
بحث في خصوصيات التمثل والتفييء

د. مصطفى بوقدور

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى معالجة موضوع بناء المفهوم العقدي من منظور علم النفس المعرفي وما يطرحه من صعوبات على مستوى الأجرأة والتنزيل والتصريف، من منطلق أن بناء المفهوم معرفاتيا ليس مجرد سمات وخصائص قارة وثابتة على أساسها تتحدد الدلالات في إطار شبكات مفاهيمية ذات علاقات مترابطة ومتعارضة. وإنما هو سيرورة تدخل فيها عوامل متعددة: سياقية وذاتية وطرق الاسترجاع من الذاكرة وقصدية الفرد... وهذا ما يستلزم التفكير في نماذج تدريسية خاصة بالمفاهيم العقدية الإيمانية التي تتصف في حدود معينة بالثبات والابتعاد عن الذاتية والسياقات الشخصية.

ولقد خلصت الورقة البحثية بعد فحص جملة من القضايا والتصورات إلى تأكيد أن المفاهيم العقدية هي كيانات ذهنية مجرد تخضع لسيرورة التمثل والتفييء ذاتها التي تخضع لها باقي المفاهيم عموما، ويتطلب بناؤها مع المتعلمين أن نجعل منها مناسبة تعليمية تعلمية للمساءلة والاستشكال والاستدلال المفضي إلى الاعتقاد الراسخ والإيمان اليقين واستقرار العقيدة في القلوب والعقول. ويفرض في الوقت نفسه ضرورة الحرص على مدى توافق السياقات الموضوعية والشخصية والثقافية مع مقصدية المفهوم العقدي، لا سيما وأن بناء المفهوم ليس عملية استاتيكية، وإنما عملية ديناميكية تتأثر بطبيعة السجل التمثلي للفرد وكيفية استرجاعه للمعلومات التي تساعده في عملية التجريد والتعميم وبناء المفهوم وتشكيل المبادئ. ومن ثم؛ يخضع بناء المفاهيم معرفاتيا لنماذج التفييء التي تتأسس على استراتيجيات متعددة ولطرق نمذجة مختلفة تجمع بين إثبات السمات المشتركة الضرورية والكافية أو نفيها، والمشابهة بين الشيء ونموذج الفئة، والتمثيل الافتراضي والخطاطي.

الكلمات المفتاحية: المفهوم العقدي- البناء المعرفاتي- التمثل - التفييء - العلميات الذهنية - بناء المفهوم - تحليل المفهوم - نمذجة المفهوم

مقدمة

يرتبط نضج النظام المعرفي للفرد بمدى قدرته على اكتساب قاعدة معرفية قوية قوامها إتقان مهارات التفكير، وإدراك العلاقات بين المعارف، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات وجوبا. ويقتضي هذا التلازم في أحد أوجهه، ارتهان التعلم الفعال باختيار الخبرة المفاهيمية بدل الخبرة الإجرائية. يحتاج الاختيار الأول إلى استراتيجيات تدريسية ترتكز على مساعدة المتعلمين وتوجيهم للتمكن ذاتيا من معرفة العلاقات والتشابهات والفئات وفهمها في إطار وضعيات وسياقات متنوعة ذات معنى. أما الثاني فلا ينفصل عن تبليغ الحقائق والمفاهيم وحفظها. لذا؛ فإن التعارض بين بناء المفهوم وتبليغه يفرض تبني موقف إبستمولوجي واضح يؤسس لاستراتيجيات التعلم.

في هذا السياق؛ ستهتم هذه الورقة البحثية بتحليل كيفية بناء المفاهيم ومناقشتها، من منطلقين: نسعى في **الأول** إلى فهم كيفية بنائها من منظور معرفاتي (*Cognitive*) بغرض الوقوف على الإمكانات والحدود. على أساس أن المفاهيم ترتبط بالفئات أو المقولات، توصف الأولى بأنها كيانات ذهنية وتمثيلات أو بنيات للمعرفة تسمح بالتفكير في خصائص أو فئات تتشكل بها الأشياء في مجموعة منسجمة، أي أنها تمثل ذهني ينطبق على جملة الكيانات المنتمية إلى الفئة انتماءً مبنيا على قواعد، وليس مجرد انتماء اعتباطي. في حين توصف الثانية بأنها مجموعة تضم أشياء وموضوعات، لأنها تتقاسم صفات مشتركة أو لأنها تتشابه مع أنموذج معين. أما **في الثاني** فنسعى إلى استجلاء مقتضيات بناء المفهوم العقدي في مادة التربية الإسلامية تبعا لما تقتضيه المرجعية الشرعية من شروط وخصائص، تعد من جهة؛ موجّهةٌ لتدريسية المنظومة المفهومية الشرعية ولاسيما المفهوم العقدي بالنظر إلى مركزيته في إكساب القيم للمتعلم. ومن جهة أخرى؛ تعتبر مساعدةٌ في تقديم المفهوم وبنائه استنادا إلى مختلف المقاربات سواء منها التأصيلية الشرعية أو اللغوية أو الاصطلاحية أو الكلامية، وما تقتضيه من التزام بسيرورات تعليمية تعلمية تبدأ من الحرص على انبثاق التمثلات الفردية والجماعية ومعالجتها، وتمر بالتأصيل الشرعي والكلامي، وتصل إلى نزع التباسات المفهوم الذاتية والموضوعية، ضمن ضوابط إبستمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية متكاملة ومترابطة تبنتها وثيقة المنهاج لسنة 2016، غايتها حفظ الفهم وحفظ مقصديته المتمثلة في تجاوز التفاوت والتناقض والجدل والالتباس والانحراف في القضايا العقدية.

وسنحاول هنا؛ دراسة هذا الموضوع في ضوء بعض أبحاث تيار المعرفية (*Cognitivisme*) وتفسيراتها، لأن بناء المفهوم هو عملية تفييء يمارسها المتعلم عبر استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، بغاية إفراغ المفردات المتماثلة في القوالب الذهنية نفسها. ولقد كشفت الثورة المعرفية (العلوم العصبية، وفيزيولوجيا الأعصاب، والنورولوجيا البيولوجيا، والذكاء الاصطناعي، والمعلوميات، واللسانيات، وفلسفة الذهن...) بداية من خمسينيات القرن الماضي عن تحول عميق في دراسة الذهن وبناء

المعرفة عموما. كانت من نتائجها؛ ذلك الانتقال البراديغمي في وصف حالات الفرد الداخلية، وفهم نموذج معالجة المعلومات[1]، وتفسير السلوكات وآليات اشتغال الأنشطة الذهنية، وضبط وظائف الدماغ العليا، ووظائفه المعرفية، مما أثر تأثيرا مباشرا في فهم فعل التعلم في مختلف أبعاده ومراحله وتفسير كيفية حدوثه.

وترجع أهمية الموضوع إلى محورية بناء المفهوم والمفهمة في العملية التعليمية التعلمية، بحكم أنهما سبيل المتعلم إلى تملك الفهم والارتقاء به. ثم إن الخبرة المفاهيمية تجعله قادرا على التفكير لا في شيء، بل في فئة من الأشياء. لذلك؛ ينبغي النظر إلى التعلم على أنه ليس مجرد تلقين للمعارف وتبليغ للمفاهيم، وإنما توسيع للمدارك من حيث هي بنيات معرفية وخطط وشيمات، تعتمد أساسا بناء المفاهيم وتوظيفها في باقي العمليات العقلية، في إطار سيرورة ذهنية تسعى إلى ترسيخ استراتيجيات الفهم والتحليل والتركيب والنقد والإبداع وفق مبدأ تعلم التعلم.

أولا: مفارقات الورقة البحثية

إن المفارقات الأساس التي تطرقها الورقة البحثية تنبع من أن مختلف البيداغوجيات المعاصرة تؤكد فعالية المتعلم وأهمية التأمل الحر والتعلم الذاتي واستقلالية التفكير، إذ لا معنى لما ينجزه المتعلم داخل حصته إذا لم يكن مؤسسا على انخراطه في بناء تعلماته ضمن وضعيات تعليمية تعلمية جديدة تمنحه إمكانية تعلم التعلم، بناءً على استراتيجيات معرفية وميتا معرفية، تحرره من تبعيته للمدرس، وتُخلّص تقديم المفاهيم عموما والعقدية خصوصا من الاحتفاء المفرط بالجاهز والمجاورة اللذين لا يفيدان كثيرا في تنمية الفهم بما هو استجلاء لحقيقة الأشياء، ومعرفة تسبق الفعل وتتجاوزه، وليس مجرد خطوة موصلة للنجاح مثلما يرى ذلك بياجيه. لذا؛ ينطوي الموضوع على مفارقتين اثنتين: تنطلق **الأولى** من أن أساس المفهمة من منظور علم النفس المعرفي هو التفييء، وهو عملية يمارسها الفرد عبر استراتيجيات ذهنية غايتها ضم المتماثل بعضه إلى بعض. ولقد سبق للتجارب والدراسات النفسية أن أكدت أن المفاهيم تمثيلات مرنة تتأثر بالسياق ومقصدية الفرد، الذي لا ينتج التفييء نفسه مرتين بالطريقة ذاتها مع فارق الزمن. فالمفهوم تمثلٌ ذهني تعددت طرقه، يبنى آنيا في ذاكرة العمل، وصلاحيته مرتبطة باللحظة، بل وعلى الأرجح أنه حالات ذهنية دينامية وليست استاتيكية، طالما أن تمثيله يتوقف على المعلومات المتوفرة والمسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد في لحظة ما. وهي معلومات إما مستقلة عن السياق أو لصيقة به أو مرتبطة بحدث قريب. أما **الثانية** فتتجلى في أن الانتقال من مسار التعرف على المفاهيم العقدية إلى تَمثّلها وتفكيكها وتحليلها والبحث في ديناميتها التاريخية ماض وحاضر، وكشف تجلياتها المتغيرة، ليس مسارا آمنا دائما، بالنظر لخصوصيات المفهوم العقدي ومركزيته

---

[1] عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012، ص 213.

في المنهاج والبرنامج الدراسي لمادة التربية الإسلامية.

إن بناء المفهوم من منظور علم النفس المعرفي ليس مجرد سمات وخصائص قارة وثابتة على أساسها تتحدد الدلالات في إطار شبكات مفاهيمية ذات علاقات مترابطة ومتعارضة. وإنما هو سيرورة تدخل فيها عوامل متعددة: سياقية وذاتية وعمليات ذهنية مرتبطة بطرق الاسترجاع من الذاكرة وقصدية الأفراد. ولا شك أن هذا قد يختلف مع طبيعة المفاهيم العقدية الإيمانية التي تتصف في حدود معينة بالثبات والابتعاد عن الذاتية والسياقات الشخصية.

ثانيا: إشكال الورقة البحثية

بناء على المفارقتين السابقتين؛ تسعى هذه الورقة البحثية إلى طرح الإشكال الآتي: **ما الإمكانات والحدود التي تتيحها مقاربات علم النفس المعرفي لبلورة استراتيجية تدريسية لبناء المفاهيم العقدية ومفهمتها؟ ألا يقع تعارض بين تمثل المفهوم العقدي في إطار شروطه الشرعية مع المقاربات والنماذج المعتمدة في بناء المفهوم معرفاتيا؟**

ويتفرع عن هذا الإشكال الأسئلة الفرعية الآتية: كيف تحدث عملية التفييء؟ وكيف تعالج المعلومات المستخدمة أثناء هذه العملية؟ وكيف تنتظم المفاهيم؟ وكيف تمثل داخل الذاكرة الطويلة الأمد؟ وإلى أي حد يمكن للمتعلمين بناء تمثل ذهني واضح للمفاهيم العقدية؟ وهل من الضروري أن يتخلص ذهن المتعلم من الربط بين تمثل المفهوم فرديا وجماعيا وتمثل المفهوم باعتباره كيانا مجردا؟ وهل يمكن التوفيق في بناء المفهوم العقدي بين الإحالة على المرجعية الشرعية المتسمة بالقدسية والتعالي، وبنائه وفقا لشروط ذاتية وسياقية مرتبطة بشخص المتعلم؟

ثالثا: فرضيات الورقة البحثية

جوابا عن هذه الإشكالات؛ تتبنى هذه الورقة البحثية فرضيتين أساسيتين ستكونان محل دراسة إما إثباتا أو نفيا. ويمكن صياغتهما على النحو الآتي: **أولا:** إن المفاهيم العقدية ألفاظ غير تقنية، وليست إجرائية في طبيعتها، وهي تنتمي إلى لغة متعالية، يعتبر بناؤها نقطة جوهرية لتحقيق الفهم بما هو معرفة تسبق الفعل وتتجاوزه. ولا يتحقق البناء إلا بمساءلة الأنماط المتحولة للتمثلات التاريخية والفردية والجماعية والكلامية، بغرض تشكيل مفاهيم عقدية على نحو استدلالي راسخ، واستدماجها اعتقادا، وممارستها سلوكا قويما. ومن مقتضياتها الإحالة على سياق قرآني وحديثي، يستدعي إعمال العقل والتأمل والنظر الذاتي في المفهوم المجرد أو العياني وأشكلته، بغرض تجاوز أشكال التجميع والمجاورة التي يصير معها المفهوم العقدي مجرد توليف سطحي لآراء أهل الكلام والجدل، حيث يغيب فيها الباطن ويطغى عليه الظاهر، ويُكتفى بالقول في الحق دون إصابته والعمل به. رغم أنه ينبغي أن يكون بناء المفهوم العقدي مناسبة تعليمية تعلمية

للمساءلة والاستشكال والاستدلال المفضي إلى الاعتقاد الراسخ والإيمان اليقين. **ثانيا:** إن بناء المفاهيم - بحسب منظور علم النفس المعرفي – يخضع لنماذج التفييء التي تتأسس على استراتيجيات متعددة. فإما تقوم على إثبات السمات المشتركة الضرورية والكافية أو نفيها، وإما تتوقف على درجة المشابهة بين الشيء ونموذج الفئة على نحو إجمالي وليس تفصيلي، وإما تنبني على تمثيل افتراضي يخزن دلالة العبارات وليس صياغتها الحرفية، وإما تقوم على خطاطات تسمح بمعالجة أكثر سرعة وفعالية للمعلومات على أساسها يتفاعل الفرد مع الأحداث ويستجيب لها. وجملة هذه الاستراتيجيات قد تختلف أو تتوافق مع التأصيل الشرعي للمفاهيم العقدية. لذا؛ فإن مهمة المدرس أثناء بناء المفهوم والمفهمة ستكون من جهة؛ مؤسسة على الوعي بسيرورة تكون المفهوم وما يقتضيه من تمثل وتفييء، ومن جهة ثانية؛ تقوم على إدراج التمثلات والوقائع ومساءلتها، وتعلم قراءة المرجعيات المؤسسة للمفاهيم العقدية، ومن جهة أخيرة؛ تستدعي اليقظة والتنبه والقدرة على توجيه بناء المفهوم إلى القيم الاعتقادية الراسخة، بالعودة إلى المرجعيات الشرعية وقراءة نصوصها وتحليلها وفهمها، بغرض استئناس المتعلم بحرية التفكير وإنتاج تصورات ومواقف مؤسسة على مفاهيم عقدية، وتوظيفها اعتقادا وسلوكا، انطلاقا من قدراته وإمكاناته الفكرية في توافق مع ضوابط حفظ المفاهيم العقدية في مقصديتها.

رابعا: منهج الورقة البحثية

أمام ازدواج مستويات الورقة البحثية التي تجمع بين النظر والاستكشاف والتطبيق، فإننا سنعتمد على أسلوب **منهجي مركب** لاستكشاف المقولات المرتبطة ببناء المفهوم من زاويا مختلفة. فمن جهة أولى؛ الوقوف على كيفية تشكل المفهوم في سيرورة العمليات الذهنية، ومن جهة أخرى؛ تحديد خصوصيات المفهوم العقدي ورسم طرق أجرأته. لذلك؛ سنعتمد منهجا تحليليا يقوم على رصد وملاحظة المعطيات العلمية وفحص المواقف والآراء التربوية، والمقارنة بينها للخروج باستنتاجات تكشف سيرورة بناء المفهوم العقدي. ضمن منهجية مندمجة مرنة، تجمع بين مستويات التحليل الوصفي والتأصيل الإبستمولوجي والمقارنة المستندة إلى معطيات علم النفس المعرفي.

المبحث الأول: سيرورة بناء المفهوم معرفاتيا ونماذج تفسيره: من التمثل إلى التفييء

يرتبط بناء المفهوم - مثلما يرى ذلك علماء النفس المعرفي- بسيرورة التمثل باعتباره أحد العمليات الذهنية الجوهرية في مسالك معالجة الفرد للمعلومات والاحتفاظ بها، لأن أي نظام ذكي سواء أكان بشريا أو اصطناعيا، يمتلك تمثلات رمزية عن حالة

العالم، وهي تمثلات تشكل الدلالات التي يتأسس عليها الفكر[2] والذي يعد فيه المفهوم جوهره ومادته الأساس. غير أنه ليس معطى جاهزا، وإنما بناء يتشكل عبر سيرورة متدرجة ومتكاملة ومتطورة، تنطلق من العمليات الأولية الخالية من المحتوى لتصل عبر المعالجة المتدرجة إلى خطط وشيمات موجهة للتفكير والفعل والسلوك. فكيف يبنى المفهوم في سيرورة العمليات الذهنية؟ وما نماذج تفسيره؟

المطلب الأول: سيرورة بناء المفهوم معرفاتيا

ينظر علم النفس المعرفي إلى المفاهيم باعتبارها تمثلات ذهنية لواقع إما حقيقي أو افتراضي تخيلي، تتخذ شكل إنشاء ذهني وعقلي معقد، يتأسس على تجريد الصفات والخصائص المرتبطة بالأشياء أو الأحداث أو الأشخاص وتعميمها، أو تنظيم معلومات حول صفات شيء ملموس أو مجرد. فما المفهوم؟ وما العمليات الذهنية التي يمر منها بناء المفهوم معرفاتيا؟

1- في ماهية بناء المفهوم

يعود لفظ المفهوم في لسان العرب إلى الجذر فهم، وهو يدل على معرفة الشيء بالقلب والعلم به وتعقله[3]. وعرفه المعجم اللغوي الفرنسي (*Dictionnaire de linguistique*) أنه "تمثيل رمزي، ذو طبيعة لفظية، له دلالة عامة مناسبة لكل سلسلة كاملة من الأشياء الملموسة التي تمتلك خصائص مشتركة"[4]. وعرفه معجم روبير (*le petit Robert*) أنه "تمثل عقلي عام ومجرد لموضوع ما"[5]. أما المفهوم من منظور علم النفس المعرفي فإنشاء عقلي لسيرورة ذهنية استدلالية. يتطلب اكتسابه القدرة على التمييز بين السمات الأساس والعرضية، والقدرة على التمييز بين أمثلته ولا أمثلته، وهو أكبر من أن نختزله في مجرد تسمية، لأنه نتاج سيرورة بناء تفاعلي، وإنتاج ثقافي، يتحقق عبر خطوات التجريد والتعميم. وهو في الآن نفسه سيرورة كونية لدى كل الأفراد منذ الصغر، يبدأ لحظة الوعي بأوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء وهو الوعي الذي لا يصبح ممكنا إلا عبر وساطة اللغة، أو عبر أنظمة رمزية أخرى، ولا يتحقق وجوده إلا بالبحث عن المشترك بين الأشياء والجمع بينها في كلمة[6]. أي أن المفهوم هو

---

[2] عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، طبعة 2016، ص 105-106.

[3] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار صادر، الطبعة الثالثة، 2004، الجزء 11، ص 235.

[4] *Dubois, Jean et al ; (2002) Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse-Bordas/VUEF, p 107.*

[5] *Petit Robert de la Langue Française, 1985, P 356.*

[6] *Britt-Mari Barth, (2004) Le savoir en construction, Retz S.E.J.E R, p. 80.*

مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة أو أكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين.

وتقع سيرورة بناء المفهوم من منظور تربوي حسب جيرار فيرنو (*Gerard Vergnaud*) في مركز نشاط المتعلم أثناء التعلم، باعتباره تكييفا للخطاطات الذهنية داخل وضعيات دراسية معطاة، والمقصود بهذه الوضعيات مصادر المتغيرات الديداكتيكية التي تسمح بتوليد المعنى. ويرى أن درجة التعقيد المتنامي للمفاهيم المكتسبة من طرف المتعلم لا تأخذ نظاما كليا أو خطيا، وإنما يمر المتعلم بالضرورة من اكتساب المفهوم (أ) ثم المفهوم (ب) فالمفهوم (ج)، بل أن المفاهيم المكتسبة ذات نظام جزئي أو متعدد الفروع، لأن المفهومين (أ) و(ب) يمكن أن يكتسبا داخل نظام أو آخر اكتسابا مختلفا، أو بالتزامن بشكل سابق عن اكتساب المفهوم (ج)[7]. فالمتعلم في إطار بناء مفاهيمه من منظور فيرنو يساير اتجاه نمائيا، لكن ليس على نحو خطي وكلي، وإنما على نحو جزئي ومتعدد الفروع. وخلافا لذلك؛ يرى جانييه (*Gagne*) أن بناء المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم، ويتطلب بناؤه قدرة المتعلم على إتقان التعلم السابق له، في السلم الهرمي[8]. ويستخلص جانييه ثلاث أفكار رئيسة حول طبيعة بناء المفهوم، لخصها أولا في أن المفهوم عمليات عقلية استدلالية؛ ثانيا؛ يتطلب تعلمه التمييز بين أمثلته ولا أمثلته؛ ثالثا؛ ما يدل على تمكن المتعلم من الأداء هو قدرته على وضع الأمثلة للفئة[9]. ولا يختلف تنيسون وميرل (*Tennyson et Merrill*) عن جانييه، حيث يريان أن نشاط بناء المفهوم ينطوي على عمليتين رئيستين هما: التمييز بين الأعضاء المنتمية للفئة، والأعضاء غير المنتمية لها. ثم التعميم الذي يعني تعميم الاستجابة أو الرمز على جميع أعضاء الفئة[10].

ويجب التمييز في كل مفهوم بين الصفات والقواعد، فقواعد المفهوم تشير إلى الطرق المختلفة التي تنتظم بواسطتها صفاته المميزة، التي قد تنتظم في مفهوم ما وفق

نقلا عن محمد الهيسوفي، البناء المفاهيمي في الدرس الفلسفي: استراتيجيات المفهمة وتعلم التفلسف، بحث للنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، مسلك الفلسفة، مركز التفتيش، الرباط، السنة التكوينية: 2013-2014، ص 7.

[7] *André Lalande ; (1997) Vocabulaire technique et critique de la philosophie, vol. 1, PUF, p. 96.*

[8] *Robert M. Gagne ; (1969) The Conditions of Learning. Holt Rinehart and Winston, Inc., New York pp. 48-51.*

- نقلا عن جودت أحمد سعادة، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، طبعة دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988، ص 71.

[9] *Robert M. Gagne, op.cit. 82-83.*

[10] *M. David Merrill, and Robert D. Tennyson ; (1977) Teaching Concepts: An Instructional Design Guide, Educational Technology Publication, Englewood Cliffs, New Jersey, P 8.*

نقلا عن جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 72.

قاعدة محددة، في حين تنتظم في آخر وفق قاعدة أخرى. وتختلف الصفات من حيث عددها أو صلتها بالمفهوم وقدرتها على التمييز. فقد تكون صفة واحدة أو أكثر من صفة، وقد تكون بعضها متصلة بالمفهوم وبعضها غير ذي صلة به، وقد يساعد بعضها على تمييز المفهوم بدرجة كبيرة عن بعضها الآخر. وتنتظم صفات المفهوم إما وفق قاعدة انفصالية، حيث لا يمكن أن تجتمع معا في شيء واحد، مثل مفهوم الكائن الحي الذي يشير إما إلى نبات أو حيوان. وإما تنتظم وفق قاعدة الاتصال، حيث يجب أن تقترن مجموعة من الصفات، مثل مفهوم المربع الذي يتحدد بالشكل المغلق، والأضلاع المتساوية، والزوايا الأربع القائمة، ليُسمى مربعا. وإما تنتظم على أساس قاعدة الإثبات، حيث يشتمل المفهوم على صفة واحدة تميزه عن غيره من المفاهيم، مثل مفهوم الصلب الذي يتحدد بصفة الصلابة المميزة للأشياء الصلبة. وإما تنتظم صفاته على نحو علائقي حيث ترتبط بعلاقات مكانية أو زمانية، أو ترتبط بمفاهيم أخرى. مثل مفهوم فوق الذي يرتبط خصائصه بعلاقة مكانية، ومفهوم العصر الذي يرتبط خصائصه بعلاقات زمانية، ومفهوم السرعة الذي يرتبط خصائصه بالزمن والمسافة...[11]. ومهما كانت طبيعة الصفات التي يتحدد بها المفهوم، فإنه يمر عبر سيرورة التمثل والتفييء الذهنية لتتشكل هذه الخصائص والمميزات وتنتظم في فئات ومقولات تأسس لحقيقة التفكير.

2- أطوار تشكل المفهوم ضمن سيرورة العمليات الذهنية

لا يمكن فهم عملية بناء المفهوم في علم النفس المعرفي إلا بالعودة إل عمليات الانتباه والإدراك وطرق معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة، وتوظيفها في عملية اشتغال التمثلات ونموها. ومن ثم؛ فإن فهم بناء المفهوم يستند إلى تفسير ما يجري داخل العلبة السوداء من عمليات وسيرورات تربط بين المدخلات والمخرجات[12]. ولقد أكدت دراسات علم النفس المعرفي وجود قوانين تتحكم في نمو القدرات الذهنية على اختلافها، وأقرت بالنمو التدريجي للبنيات المعرفية وانتقالها من البسيط إلى المعقد ومن التفكير الحسي إلى التفكير المجرد، عبر سيرورة تبدأ مع الانتباه الانتقائي وتمر بمختلف عمليات الإدراك لتتشكل المعارف والمفاهيم على صورتها المجردة بناءً على التمثلات العقلية، وعملية التفييء.

2-1 المفهوم وعملية التمثل

يقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتخزينها تخزينا منظما، لتصبح جزءًا من بنية الفرد

---

[11] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 110-112.

[12] عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012، ص 212.

المعرفية[13] المستدامة حول العالم، وليستخدمها في مواجهة مختلف الوضعيات الحياتية. ويدعم تيار المعرفاتية هذا التصور، ويؤكد أن التمثلات أو الرموز ودلالتها تحدد سيرورات المعالجة[14]، التي تفترض أن المعرفة يمكن تحليلها إلى عدد من المراحل الافتراضية التي يحدث في كل منها عمليات معرفية على المعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية لتنتهي باستجابة ضمنية أو ظاهرة[15].

ويعرف بالمر (*Palmer*) التمثيل أنه شيء يمثل شيئًا آخر، أو نوع من نموذج الشيء (أو الأشياء) الذي يمثله. ويشير هذا الوصف إلى وجود عالمين متصلين ولكنهما منفصلان وظيفيا: العالم المَمَثَّل والعالم الممثِّل. تتمثل وظيفة العالم التمثيلي في عكس بعض جوانب العالم الممثَّل بطريقة ما. وليست كل جوانب العالم الممثل بحاجة إلى نمذجة؛ ولا تحتاج جميع جوانب العالم الممثِّل إلى نمذجة جانب من جوانب العالم المُمثَّل. ومع ذلك، يجب أن تكون هناك بعض الجوانب المقابلة إذا كان على أحد العوالم أن يمثل الآخر[16]. ومن أجل تحديد النظام التمثيلي تحديدا كاملا بحسب بالمر يجب أن يشمل خمسة جوانب، وهي: ما العالم المعاد تقديمه؟ وما العالم الممثل؟ وما جوانب العالم الممثَّل المنمذَجة؟ وما جوانب العالم التمثيلي المنمذِجة؟ وما المراسلات بين العالمين؟[17].

ويرتبط التمثل بوصفه نشاطا معرفيا بالوظيفة الرمزية التي يقوم بها الذهن لإنتاج الرموز بصدد موضوع أو عناصر مجموعة من الموضوعات، يتم التعبير عنها في شكل مجموعة جديدة من العناصر، وبذلك يتحقق التطابق بين مجموعة الانطلاق ومجموعة الوصول. لذا؛ فإن الإنسان حسب التمثل المعرفي بمثابة آلة منتجة للرموز، عبر نشاط توليد التمثلات المعرفية حول موضوعات بيئته، كوظيفة إدماجية يقوم بها الذهن. وهنا تبرز أهمية اشتغال الذهن وقدرته على استقبال وتحليل المعلومات في صورتها الرمزية، والاحتفاظ بها، واستثمارها في السلوكات أو أثناء إنجاز وتنفيذ مهمة ما. وتتخذ التمثلات الذهنية عادة صيغا أو تعابير جيدة الصياغة عن لغة الفكر أو الذهن الداخلية التي بفعل صوريتها تشبه لغات المنطق الرياضي. فهي تمتلك من جهة؛ القواعد التركيبية والمورفولوجية التي تمنحها استقلالية شكلية، ومن جهة أخرى؛ القواعد

---

[13] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة 2012، ص 187.

[14] عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص 106.

[15] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 162.

[16] *Palmer S. E; (1978) Fundamental aspects of cognitive representations. In E. Rosh and B. Lloyd (Eds). Cognition and Categorization. Hillsdale, NJ: LEA. P. 262.*

[17] *Ibid. P. 262.*

الدلالية التي توضح العلاقات بين تعابيرها والكيانات أو الوضعيات المتَمثَّلة[18].

ويمكن حصر أهم النماذج التي وضحت كيفية تمثيل المعلومات في نموذجين: **أولا؛** تمثيل المعلومات كما تدرك بصريا. ومن المحتمل أن تمثيل المعلومات وفق الأساس الإدراكي للمعلومات البصرية واللفظية، يحدث إما وفق التمثيل الفراغي للمعلومات، حيث تمثل الصور البصرية مثلما تدرك في بيئتها الأصلية وبالتوجه الأصلي نفسه للمثيرات البصرية. وإما وفق التمثيل الخطي أو الأفقي للمعلومات، حيث تمثل المعلومات اللفظية على شكل خطي أفقي كمصفوفة من المفردات. **ثانيا؛** تمثيل المعلومات على أساس المعنى، حيث تمثل معاني المثيرات المختلفة سواء كانت المعلومة بصرية أو سمعية أو غيرها. وقد انبثق عن تمثيل المعاني طريقتان، **أولا؛** طريقة تمثيل المعلومات وفق نماذج شبكات الترابطات، حيث تمثل المعاني بتخزين المعلومات في شبكة ترابطية من المعلومات، ووفق مفاهيمها الأساس، وتحديد العلاقة بين هذه المفاهيم. **ثانيا؛** طريقة تمثيل المعلومات وفق نماذج المخططات العقلية، وهي مخططات عقلية افتراضية تنظم فيه معاني المعلومات بطريقة مجردة[19]. وسنعمل على توضيح هذه الأنماط في المطلب المولي لما لها من صلة وثيقة ببناء المفهوم.

ويقتضي تمثيل المعارف في الذهن قدرا كبيرا من التنظيم حتى يكون استرجاعها سهلا عند الحاجة إليها[20]. فعندما تدخل المعلومات في أول مراحل التخزين في الذاكرة الحسية، وتبقى لمدة تقل عن الثانية، فإنها تتابع مسيرها وفق آليات الانتباه والفلترة إلى الذاكرة القصيرة فتخضع لعملية الترميز والتسميع والتكرار للمعلومات لتصبح جاهزة من أجل متابعة المسيرة نحو الذاكرة الطويلة حيث تخزن هناك إلى أجل زمني غير محدد. ولذلك؛ فإن عملية الحفظ الدائم زمنيا للمعلومات تحدث وفق البناء المعرفي للفرد في الذاكرة الطويلة، ويُعاد تنظيم المعلومات وتمثيلها بطريقة ما لتصبح جاهزة للاسترجاع وقت الحاجة. وتتطلب عملية التخزين طويلة الأمد نظاما معقدا من التنظيم والتخزين، بسبب كثرة المعلومات وتعدد مجالاتها وطبيعتها وأشكالها المختلفة[21].

ونشير إلى أن عملية التمثل لدى الطفل كما تتصورها النظريات التكوينية ترتكز على فرضية مركزية مفادها أن الطفل ينشئ التمثلات بناء على التنظيم المحكم لتمثلاته

---

[18] أحرشاو الغالي، العلوم المعرفية: من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار، المجلة العربية لعلم النفس، فاس، المجلد 3 العدد 2، 2018، ص 17-18.

[19] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 188-189.

[20] محمد المير، المعرفية الإنسانية بين علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية، المجلة العربية لعلم النفس، فاس، المجلد 3 العدد 2، 2018، ص 9.

[21] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 187-188.

البسيطة أو الأولية. فهو لا يستجيب في البداية، وبفعل بساطة مخططاته الأولية للفعل سوى لبعض المثيرات المحدودة والآنية، أما المثيرات المركبة فهو لا يدركها إلا حينما تصبح مخططاته للفعل ذات طابع تركيبي واضح[22].

وعموما؛ فإن التمثل هو تلك الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، ويترجمها في شكل ملموس يمثل درجة عالية من التصوير. ويشكل التمثل على مستوى الاشتغال المعرفي مرحلة رئيسة لوضع المثير في سياق المعالجة، التي تهدف إنتاج الاستجابة، حيث يستقبل المثير من الجهاز الحسي، وتعمل الذاكرة على استقطابه وربطه بمعارف مكتسبة، ومن ثم؛ معالجته لتوفير الاستجابة المناسبة. وبالنظر إلى هذه السيرورة؛ فإن التمثل عملية شديدة الأهمية في سياق معالجة المعلومات، وأي اختلال فيها يؤدي إلى اختلال مخرجات النظام المعرفي برمته، مما ينعكس سلبا على التفييء وبناء المفاهيم.

2-2 المفهوم وعملية التفييء

يوظف التفييء كمرادف لمفهوم التصنيف (*la classification*)، ويستخدم تعبير المفهمة (*la conceptualisation*) وبناء المفاهيم (*construction de concepts*) في بلورة مفهوم الفئات الذهنية (*les catégories mentales*). ويعرف التفييء بأنه تصرف تكيفي جوهري، بفضله يمكن للفرد تقطيع العالم الفزيائي والاجتماعي، واختزال تعقيد وتنوعه واختصاره وتنظيمه في داخل الذهن. وتسمح سيرورة التفييء ببناء تصور مفاهيمي عن هذا الشيء، وتحديد أوجه استعماله، وتتمثل وظيفته المعرفية في إنشاء فئات (*des catégories*) من الأشياء والأشخاص والأحداث[23]. أما مفهوم الفئة فهي عبارة عن مجموعة من العناصر، تضم كائنات أو مفاهيم مختلفة، لاشتراكها في بعض الميزات والسمات، أو لأنها متشابهة كلها مع نموذج أولي معين[24].

وتقتضي سيرورة التفييء تجميع الأشياء داخل أصناف وفئات كرؤية للعالم. ولأنه ليس هناك من طريقة لتنظيم المفاهيم إلا عن طريق الفئات، فإن التفييء يعد خاصية أساسية للاشتغال المعرفي، ولا يقوم العقل بمعالجة كل شيء بكافة خصوصياته، بل يدمجه في فئة للأشياء، تتوفر جميعها على سمات تمييزية مشتركة، أو على صفات

---

[22] الغالي احرشاو، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993، ص 119. ينظر أيضا موشللر جاك، وريبول آن، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الباحثين، بإشراف عز الدين محجوب، المركز الوطني للترجمة، تونس، دار سيناترا، طبعة 2010، ص 413.

[23] *Audrey Gaillard et Isabel Urdapilieta ; (2013) Representation mentales et categorisation Theories et méthodes L'Harmattan. Paris, p. 15.*

[24] موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 413.

الفئة نفسها. وعلى هذا الأساس، بالإمكان الإسناد لعنصر خاص؛ خاصيات الفئة. ومن تم إسقاط مميزات أخرى للشيء أو الحدث[25].

أما المفهمة (*la conceptualisation*) فتحدث في العلبة السوداء للذهن الإنساني، وهي لا تكشف عن نفسها كشفا مباشرا في السلوك الإنساني القابل للملاحظة والقياس، وإنما تتمظهر مشفرة تشفيرا غير مباشر، عبر مختلف التصرفات الإنسانية والسلوكات اللسانية وغيرها[26]. ويميز فيرنو (*Vergnaud*) بين المفهمة بوصفها سيرورة (*La conceptualisation-processus*) والمفهمة بوصفها منتوجا (*la conceptualisation-produit*)، فالأولى نشاط معرفي غايته تحديد الخصائص الأساس للموضوعات (التصورات)، أما الثانية؛ فهي تصميم المعرفة المفاهيمية كثمار لسيرورة المفهمة. إن المفهمة سيرورة تداولية أكثر مما هي سيرورة التنظير، وهي نشاط معرفي اقتصادي تداولي جوهري، لا يتموضع أساسا في سجل النظرية، ولكن في سجل الاشتغال والفعل. وتسمح هاته السيرورة للمتعلم بتحديد الخصائص الإجرائية للمهام والمشكلات، وتفسح له المجال من أجل إعطاء دلالة تداولية للواقع الذي يواجهه، وكذا تأسيس قاعدة اختيار النشاط الواجب إنجازه[27].

وفي سياق رصد علاقة بناء المفهوم بالذاكرة؛ فإن كل من أتكنسون (*Atkinson*) وشفرين (*Shiffrin*) اقتراحا ـ بالارتكاز على ملاحظات حقل سيكولوجيا الأعصاب - نموذجا يتشكل من ثلاث باحات حسية، وهي الباحة البصرية والسمعية واللمسية، وذاكرتين، إحداهما قصيرة المدى، تدرج سيرورات التحكم والتكرار والتشفير والقرار واستراتيجيات الاسترداد. أما الثانية فهي طويلة المدى، وهي تمثل مكمن التخزين المستدام للمعارف[28]. واقترح تولفينج (*Tulving*) بخصوص الثانية نوعين من الذاكرة، وهما الذاكرة العرضية (*Mémoire épisodique*) والذاكرة الدلالية (*Mémoire sémantique*)، تتضمن الأولى العناصر الشخصية للفرد وذكرياته الطفولية ومعيشه؛ أما الذاكرة الدلالية فهي الذاكرة المفاهيمية (*conceptuelle Mémoire*) وهي تتضمن المعارف من المستوى العام. وتختلف عن الذاكرة العرضية، في أنها تتضمن معرفة ومعلومات دون إشارة إلى كيفية وزمان اكتسابها، بينما تتضمن العرضية معطيات تتطلب إعادة معايشة مراحل الحياة بوضوح قريب من المعيش. ولا تكتسب معطياتها بعدا ودلالة عامين إلا مقابل عمل تجريد يفضي إلى بناء مفهومٍ ينتقل إلى الذاكرة الدلالية؛

---

[25] عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص 111.

[26] *Eric Pederson and Jan Nuyts ; (1997) language and conceptualization, C. U. P, First published, Cambridge, p. 3.*

[27] *Maryvonne Merri et Michael Pichat ; (2007) Psychologie de l'éducation: L'école, Vol. 1, Ed. Bréal, p. p. 84.*

[28] عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص 106.

بعد استخراج العناصر المشتركة عبر مراحل متعددة. ومن ثم؛ لا يرتبط محتوى الذاكرة الدلالية بمكان أو حدث أو فعل خاص، بل يتعلق الأمر بمفاهيم أو مبادئ أو قواعد أو صور ذهنية أو مخططات عمل تأخذ جميعها بعدا عاما نوعا ما[29]. وتشمل الذاكرة الدلالية نوعين من المعارف: **أولا؛** المعارف المرتبطة بالأشياء أو المعارف التقريرية (*Connaissances déclaratives*)؛ وهي تتناسب إما مع شبكات مفاهيمية ممثلة على أشكال عبارية؛ وإما مع صور ذهنية تسمى معارف تماثلية؛ لأنها تبقي على بعض الخاصيات الفضائية للأشياء. ومن ثم؛ فهي تقدم نوعا من التماثل مع العنصر المرجعي. **ثانيا؛** المعارف الإجرائية المرتبطة بالفعل أو المعارف، وهي مختصة بكيفية عمل أو أداء مهام وإجراءات، وهي تتناسب مع مقاطع للفعل تكون من المحتمل مشفرة على شكل قواعد للإنتاج[30]. وغالب ما تُؤدى على نحو لاشعوري. وعموما؛ فإن المفاهيم جزأ من الذاكرة، وهي كيانات ذهنية بواسطتها نتمثل العالم. والفرد في حاجة إليها لتفييئه واحتوائه وإكسابه المعنى.

أما تربويا؛ فإن المتعلم لا يمكنه اكتساب المفاهيم دون اللجوء إلى عملية التمثل والتفييء، لأنها تسمح بتجميع عدد كبير من الأشياء حتى لو لم تكن متطابقة تحت الاسم أو العلامة أو الشعار نفسه، مما يقلص من حجم المساحة المطلوبة للتخزين. مثلما تسمح بتحصيل استنتاجات ممتدة لوضعيات وقضايا مشابهة. إلى جانب أنها تسمح بإدراج شيء ضمن الفئة باستدعاء المعرفة المرتبطة بها وتطبيقها على المثال الجديد، مما يمكن من الفهم والتوقع. ثم إن المتعلم لا يستعمل التفييء لفهم الكيانات الجديدة فحسب، بل لتعديل مفاهيمه السابقة وتحديثها.

المطلب الثاني: النماذج التفسيرية لبناء المفهوم وطرق تفييئه في الذاكرة معرفاتيا

لقد حاول علماء النفس دراسة الكيفية التي يتمثل بها الذهن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وأخضعوا قرار وضع شيء ما داخل فئة معينة لدراسات نفسية عديدة، فأكدوا أن هناك طرقا متعددة لتمثل المعلومات وتفييئها. فما أهم النماذج المفسرة لعملية التفييء؟

1- نموذج السمات التعريفية

السؤال الأساس الذي يطرح في سيرورة التفييء هو: ما المقاييس التي يمكن أن نقرر على أساسها انتماء شيء ما إلى فئة من الفئات أو عدم انتمائه إليها؟

---

[29] المرجع نفسه، ص 109.

[30] عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص 109 و116 وما بعدها. ينظر أيضا باتريك لومير، علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفيات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2011، ص 204-205.

لذا؛ يفترض هذا النموذج أن المفاهيم لا تتمايز في الذهن إلا إذا كان لكل واحد منها سمات تميزه عن غيره. واقترحت الفلسفة منذ القدم جوابا بسيطا نسبيا عن السؤال السابق، مؤكدة أن عناصر الفئة الواحدة تشترك في السمات نفسها، ويقتضي مقياس الانتماء إلى الفئة المذكورة وجود هذه السمات فيها. ومن ثم؛ يقوم التفييء على مبدأ الشروط الضرورية والكافية. ويستند هذا التصور التقليدي للتفييء على القضايا الآتية:

- الفئات كيانات ذات حدود معينة تعيينا واضحا.
- يوافق انتماء كيان ما إلى فئة من الفئات نظام الصدق والكذب.
- لعناصر الفئة الواحدة منزلة فئوية متساوية[31].

وانطلاقا من هذا القضايا؛ فإن هذا النموذج يستند إلى البحث عن التشابه بين النماذج، بحيث إن الانتماء إلى فئة ما، يتوقف على استيفاء مجموع العناصر الضرورية والكافية[32]. وتقتضي سيرورة التفييء التحقق من مدى توفر كل عنصر على الشروط الأساس للانتماء أو عدم الانتماء للفئة، وفق منطق صحيح / خطأ. مما يفرض وجود حدود واضحة ومحددة بين الفئات، وتمتع العناصر في الفئة بوضع فئوي متساو، وتضمن نماذج الفئة في الوقت نفسه التأسيس للفئة والانتماء الفئوي، وتتقاسم السمات نفسها استنادا إلى علاقة التشابه مهما كانت الوضعية أو السياق، إلا أن هاته النماذج مستقلة عن بعضها البعض[33]. وبما أن السمات لا تنطبق على كل أعضاء فئة معينة، فقد أدى ذلك إلى التمييز بين السمات المميزة والسمات التعريفية. حيث تشير السمات التعريفية إلى انتماء عضو إلى فئة معينة، وهي سمات يمتلكها جميع المنتمين إلى هذه الفئة بدون استثناء. في حين أن السمات المميزة يتفاوت حضورها في أعضاء الفئة، وليست ضرورية للانتماء إليها. وأحد محددات هذه النماذج هو المسافة الدلالية بين الفئات. فالمعارف المخزنة في الذاكرة مقترنة فيما بينها. وتتحدد العلاقات بين الفئات بعدد السمات المشتركة. وقد بينت الأعمال التجريبية أن التحقق من الانتماء إلى فئة يحدث بالمقارنة بين السمات، إذ تجري في البدء مقارنة سريعة بين لوائح السمات، وإذا ما كان عدد السمات المشتركة كافيا يدرج العنصر في الفئة، أما إن لم تكن هناك سمات مشتركة أو كان عددها غير كاف، فإن العنصر يستبعد من الفئة[34]. غير أن مشكلة هذا

---

[31] موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 413.

[32] *Audrey Gaillard et Isabel Urdapilleta ; op. cit. p. 15.*

Robert J. Sternberg and Karin Sternberg ; (2012) Cognitive Psychology, Sixth Edition. Wadsworth, Cengage Learning, p 324-325.

[33] *Ibid., p. 17-18.*

[34] محمد المير، المرجع السابق، ص 12-13.

النموذج أنه سعى إلى تفييء منطقي ومثالي صارم، رغم أنه من النادر العثور على تعريفات تامة مقبولة للمفاهيم، باستثناء المفاهيم الإجرائية وبعض الفئات الطبيعية. ثم إن تحليل المفهوم إلى خصائص تعريفية يُحصل عناصر قد تكون أحيانا أكثر غموضا وتعقيدا. إضافة إلى أن إلغاء بعض السمات التعريفية لا يؤدي إلى نفي انتماء الشيء إلى الفئة[35].

أمام هذه الإشكالات؛ وجهت لهذا النموذج بعض الانتقادات منها[36]: **أولا؛** أن هذا النموذج يستبعد انتماء شيء ما إلى فئتين أو أكثر، ويفترض الانتماء إلى فئة واحدة، ويرفض التفييء التعددي. **ثانيا؛** يؤدي اختلاف الأفراد في وصف خصائص الأشياء إلى صعوبة الإقرار بوجود خصائص كافية وضرورية. **ثالثا؛** وجود بعض الأشياء داخل الفئة تمثل الفئة أكثر من غيرها بوصفها نماذج أكثر تمثيلا.

إن عملية التفييء وفقا لمبدأ الشروط الضرورية والكافية سرعان ما تجاوزها المختصون الجدد في علم النفس المعرفي، حيث لاحظوا أن الإدراك الحسي لدى الطفل مثلا لا يمارس تحليليا، أي باعتماد خصائص الشيء المدرك واحدة واحدة مستقلا بعضها عن بعض، بل يحصل هذا الإدراك من الطفل بالتقاط الشيء في صورته الكلية (*Gestalt*) باعتبار هذه الصورة سلسلة من الصفات المتراكبة والمتصلة، وليست مجرد قائمة من الخصائص لا رابط بينها. فالأطفال والناس عامة إنما يمارسون عمليات تصنيف الأشياء في العالم على أساس ما بين صورها أو جشطلتها من وجوه شبه إجمالية، أي إن الفئة تتشكل وفق مبدأ المشابهة والتأليف، لا وفق مبدأ الشروط الضرورية والكافية والتحليل[37].

2- النماذج الترابطية

تعد طريقة نماذج شبكات الترابطات إحدى طرق تمثيل المعلومات في النظام المعرفي للفرد. وتستند هذه الطريقة إلى محاولة تمثيل معاني الصور والجمل في نظام مفاهيمي يمتاز بدرجة عالية من الترابط بحيث يشكل بنية أو تركيبا محددا وواضحا بعد زوال المثيرات الأصلية. ونماذج الشبكة هي عبارة عن تنظيم افتراضي للمفاهيم المختلفة في الذاكرة حيث ترتبط هذه المفاهيم مع بعضها البعض بعدد من الوصلات

---

[35] ينظر لجملة من الاعتراضات على الشروط الضرورية والكافية:

- Robert J. Sternberg and Karin Sternberg ; Op. cit. p 325-326.

- موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 413.

[36] *Audrey Gaillard et Isabel Urdapilleta ; Op. cit. p. 18.*

[37] صولة عبد الله، المقولة في نظرية الطراز الأصلية، حوليات الجامعة التونسية، العدد 46، 2002، ص 372.

التي تفصل بينها[38]. ولقد تعدد نماذج شبكات الترابطات، ومن أبرزها نموذج الشبكات الدلالية ونظرية الطراز.

2-1 نموذج الشبكات الدلالية

يعتبر كولينز (*Collins*) وكويلين (*Quillian*) في إطار اشتغالهما على النموذج التراتبي للذاكرة، أن المفاهيم تخزن في الذاكرة على شكل شبكة من العقد المترابطة فيما بينها[39]. فالمعرفة تمثل في شبكة دلالية هرمية تتكون من عقد ترتبط ببعضها البعض بروابط. تشير العقد إلى مفاهيم، بينما تشير الروابط إلى العلاقات، التي تعبر إما عن عضوية الفئة، أو عن سمات، أو عن بعض العلاقات الدلالية الأخرى. ومن ثم؛ فإن الشبكة وسيلة من وسائل تنظيم المفاهيم[40]. ويقوم هذا النموذج على مسلمتين ومبدأين: أما المسلمتان؛ فتتصل الأولى بتمثيل المفاهيم، حيث تُمَثلُ في الذاكرة، في صيغة عقد دلالية، تعتبر كل عقدة مفهوما، وتترابط المفاهيم بروابط تجميعية. والثانية استعارة المعلومات، حيث إن استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يحدث بالتنشيط المنتشر، في حين يبقى ساكنا إذا لم ينشط. فالمفهوم ينشط في الذاكرة بمجرد ما يشاهده الفرد أو يسمعه. ومن الخصائص العامة لهذا التنشيط، أنه ينتشر من مفهوم إلى آخر داخل الشبكة بعدما ينشط مفهوم معين[41]. ويترتب عن ذلك أن التنشيط يستغرق زمن أقصر أو أطول بحسب التنظيم التراتبي للمفاهيم. أما المبدآن؛ فيتعلق الأول بالتنظيم التراتبي، حيث تنتظم المفاهيم تراتبيا في الذاكرة وفقا لمستوى عمومية الفئات. حيث تخزن فئة فوقية الترتيب (*surordonnée*) فوق فئة تحتية الترتيب (*sousordonnée*)، ومن غير الممكن إيجاد فئة تحتية الترتيب مخزنة فوق فئة فوقية الترتيب. والثاني فمبدأ الاقتصاد المعرفي ويقضي بأن معلومة مخزنة في مستوى ما، ليست مخزنة في مستوى أعلى أو في مستوى أدنى، فالمعلومات لا تخزن إلا مرة واحدة؛ ومن ثم؛ لا تنسخ من مستوى إلى آخر[42]. بيد أن عدد من التجارب أثبت خطأ بعض افتراضات هذا النموذج بسب أن المفعول الحقيقي لزمن التنشيط ليس هو المسافة الدلالية التي تنتظم فيها المفاهيم، وإنما مفعول التوارد وبناء أجوبة الأفراد على غير المسافة الدلالة الموجودة بين المفاهيم في الذاكرة طويلة المدى. إلى جانب وجود عناصر أكثر تمثيلية في الفئة من غيرها.

2-2 نظرية الطراز

---

[38] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 198.

[39] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 179.

[40] *Robert J. Sternberg and Karin Sternberg ; Op. cit. p 332-333.*

[41] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 180-181.

[42] المرجع نفسه، ص 181.

لقد أبان النموذجان السابقان عن صعوبات أكدتها المعطيات التجريبية، من قبيل أن أغلب مفاهيم الحياة اليومية غير منظمة وفق مبدأ التحديد الصارم القائم على وجود خصائص ضرورية وكافية، إلى جانب وجود مفاهيم مجردة يصعب إخضاعها للمبدأ نفسه، فضلا عن وجود أفراد أكثر تمثيلا في الفئات من آخرين ينتمي إلى الفئات نفسها. لذا؛ قدمت (*Eleonor Rosch*) بداية السبعينات نموذجا جديدا مبنيا على فكرة التشابهات العائلية التي تستدعي فكرة المسافة المفاهيمية، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بفكرة المجموعات التدريجية. ووجدت هذه الباحثة أن الأفراد الأكثر أنموذجية يشتركون في خصائص كثيرة، أما الأقل أنموذجية فلا يشتركون سوى في القليل. وما يميز الأولى بخلاف الثانية هو سرعة استحضارها ويُسر اكتسابها، ونجاعة استثمارها في التعلمات، إضافة إلى تقلص هامش الخطأ في التفييء أثناء اعتمادها[43]. ويراهن العديد من الباحثين في السيكولوجيا والعلوم المعرفية على أن هذه المفاهيم هي بمثابة طراز (*un prototype*) يتحدد انطلاقا من الخصائص النموذجية عوض الشروط الضرورية والكافية[44]. لذلك؛ فإن التفييء ليس سيرورة استدلالية استنباطية قائمة على القواعد والخصائص العامة مثلما هو الحال في نموذج السمات التعريفية، وإنما هو سيرورة استقرائية قائمة على التشابه ومتوقفة مع أمثلة يخُزّنها الأفراد حول الأشياء[45]. وتتأسس هذه النظرية على فرضيات جديدة، وهي[46]:

- لكل فئة بنية طرازية داخلية.

- تكون العينة من الفئة ممثلة بحسب درجة انتمائها إلى الفئة.

- حدود الفئة ضبابية.

- لا تشترك جميع عناصر الفئة في السمات نفسها، فما يربطها هو التشابه العائلي.

- إن تقرير انتماء شيء ما إلى فئة ما يجري على أساس درجة المشابهة بين الشيء المشار إليه وطراز الفئة.

- إن الانتماء لا يجري بطريقة تحليلية أي بمقارنة كل خاصية من خاصيات الشيء بكل خاصية من خاصيات الطراز، ولكنه يجري على نحو إجمالي.

وبناء على هذه الفرضيات؛ فإن نظرية الطراز بحسب روش ستكون نموذجا

---

(43) محمد الهيسوفي، المرجع السابق، ص 36.

(44) المرجع نفسه، ص 36.

(45) *Robert J. Sternberg and Karin Sternberg ; Op. cit. p 326-327.*

- موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 413.

(46) موشللر جاك، وريبول آن، المرجع نفسه، ص 417.

للعنصر المنظم للتمثلات الذهنية عن الفئات؛ فالأجزاء الممثلة لفئة ما تكون مخزنة بمحاذاة الطراز والأجزاء غير الممثلة لها تخزن في المحيط[47]. وتعتمد هذه النظرية على سلمية واقعة داخل الفئات لتعوض مفهوم مجموع الشروط الضرورية والكافية بمفهوم مشابهة الطراز الذي أصبح أساس الفئة. وهو هو أفضل ما يمثل الفئة، ويعرف على نحو إحصائي بنسبة تواتره[48]. ولقد تطورت نظرية الطراز عبر مرحلتين أساسيتين: مرحلة نشأة النظرية الأصلية (*Théorie Standard*) وفيها تقتضي الفئة وجود طراز يمثل في الذهن مرجعية عرفانية تُرتب في ضوئه أفراد الفئة ترتيبا تفاضليا بحسب شدة مشابهتها لذلك الطراز أو ضعفها. ثم مرحلة النظرية الموسعة (*Théorie étendue*) التي لا تقوم على الإقرار بوجود طراز يكون أفضل ممثل للفئة وبوجود أفراد تتفاوت درجات مشابهتها له، بل تقوم على مدى التشابه العائلي (*Ressemblance de famille*) ولو في خصيصة واحدة بين المعنى المركزي أو القاعدي (*Sens basique*) للفئة وبين المعاني المشتقة منه (*Sens dérivés*) اشتقاقا يكون على وجه الاستعارة (المشابهة) أو المجاز المرسل (المجاورة) مشكلا ما يسمى بالتأثيرات الطرازية (*Effets prototypiques*)[49].

ولقد أثبتت اليونور روش في مجموعة من التجارب تأثير درجة النموذجية (*la typicalité*) على الأداء المعرفي عموما والتفييء خصوصا، حيث إن للطراز أهمية كبيرة في التمثل الفئوي لدى الأفراد كيفما كانت طبيعة الفئة. وقد اعتبرت أن المفاهيم تأسيسا على الفئات تبنى انطلاقا من بعدين: **أولا؛** بعد أفقي يضم العناصر التي لها الدرجة نفسها ضمن تراتبية الفئة، غير إنها لا تتساوى مساواة كلية في تمثيلها لهوية الفئة، وإنما هناك ما هو أكثر نموذجية، وما هو أقل نموذجية. **ثانيا؛** بعد عمودي يتوزع على ثلاثة مستويات: المستوى القاعدي من الفئة، يتضمن عناصر لها خصائص قريبة من النموذج الأصل، ويحتوي على العناصر الكافية لتحديد هوية الفئة، وهو المستوى الأكثر حظوة، لأنه ليس أكثر عمومية ولا أكثر خصوصية، وهو يعطي أكبر قدر من المعلومات التي تسمح بالتمييز. ثم المستوى الأعلى ويضم عناصر الفئة الأكثر تجريدا وعمومية والأقل خصوصية. وأخيرا؛ المستوى الفرعي ويضم عناصر الفئة الأكثر خصوصية، والأقل تجريدية[50].

هكذا؛ فإن سيرورة التفييء تحدث وفق درجة التشابه مع الطراز وليس تبعا للتوفر

---

[47] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 186.

[48] موشلار جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 416.

[49] صولة عبد الله، المرجع السابق، ص 369-370.

[50] موشلار جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 416-419. وينظر أيضا صولة عبد الله، المرجع السابق، ص 376-384.

على الخصائص الضرورية والكافية للانتماء للفئة. غير أن ما يعاب على هذه النظرية الطرازية الأصلية أنها وقّفت نفسها على دراسة الكلمات ذات المعنى الواحد (*Monosémiques*)، في حين أن معظم ألفاظ اللغة متعددة المعنى (*Polysémiques*). وشكلت دراسة هذه الألفاظ التحدي الذي من أجله تطورت نظرية الطراز في نسختها الموسعة[51]. إضافة إلى ذلك؛ فإن هاته النظرية لا تأخذ بعين الاعتبار المظهر الدينامي للتفييء وميكانزمات إدماج معارف ومفاهيم جديدة. ثم إنها لا تعطي للذات أي دور في إنشاء بنياتها المعرفية خارج دائرة الأنماط التفييئية المحددة تحديدا قبليا في كل من الواقع والذهن[52]. ومن الانتقادات التي وجهت إليها أيضا، تصورها لمسار التفييء على أنه نمائي أحادي خطي مثلما ذهب إلى ذلك بياجيه، فحسب روش يكتسب المتعلم المستوى القاعدي من الفئة في البداية، ثم ينتقل نمائيا لاكتساب مستوى أعلى ومستوى فرعي للفئة، في حين يرى ماندلر (*Mandler*) إمكانية اكتساب المستوى العمومي التجريدي ذي المستوى الأعلى للفئة بشكل قبلي[53]. وذهب ريتشارد يوجين نيسبيت (*Richard Eugene Nisbett*) في كتابه جغرافية الفكر إلى أن أبناء شرق آسيا يميلون إلى تفييء المواضيع على أساس علائقي، في حين يميل الغربيون إلى التفييء على أساس صنافي، ولديهم ميل أكثر إلى اعتماد الاستقراء على أساس المقولات، أي بناء التعميم انطلاقا من الحالات الجزئية وصولا إلى الفئة ككل[54]. وبناء على التجارب التي أجراها فإن طرق التفييء ليست كونية، وإنما تختلف باختلاف الانتماءات الثقافية. وفي هذا الصدد؛ وجد جورج لايكوف (*Lakof*) أن البنيات الصنافية (المستوى القاعدي، والأعلى، والفرعي) ليست تنظيمات كونية، وإنما هناك ثقافات لا تعتمد في أنظمتها المفاهيمية على الطراز، حيث تقوم بالتفييء انطلاقا من معتقداتها ومرجعياتها الأسطورية ومعارفها المستمدة من اليومي. ولقد قدم لايكوف مثال القبائل الأصلية في أستراليا، والتي تفييء وفق مجموعة من المبادئ منها[55]: **مبدأ الخبرة:** تفيء الأشياء وفقا لنوعية

---

[51] المرجع نفسه، ص 386.

[52] *Audrey Gaillard, Isabel Urdapilleta ; op.cit. p.21-22.*

ينظر إلى اعتراضات أخرى على نظرية الطراز في: - موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 416-419.

[53] هشام خباش، استراتيجيات التفيء التعددي ونظرية الطفل الذهنية حول الكلمة، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، 2004، ص 85 -87. نقلا عن محمد الهيسوفي، المرجع السابق، ص 36.

[54] ريتشارد اي نيست، جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والأسيويون على نحو مختلف... ولماذا؟، ترجمة شوقي جلال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد 312، 2005، ص 135-136.

[55] محمد الهيسوفي، المرجع السابق، ص 38.

- George Lakoff, Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind, The University of Chicago Press, Chicago and London, Paperback edition 1990.

الخبرة التي يعيشها الأفراد، إذ يضع الأفراد هناك أدوات الصيد والقنص مع الحيوانات والأسماك في الفئة نفسها، لكونها تشكل عناصر لخبرة الصيد. **ومبدأ الأساطير والمعتقدات:** يضع الأفراد في الفئة نفسها كلا من النساء والشمس والنار والماء والمعارك والأشياء الخطيرة، نظرا لتداول هذه المفاهيم في إطار البنية الأسطورية نفسها. **ومبدأ المواضيع المهمة:** رغم انتماء شيء إلى فئة ما، فإن أهميته الاعتقادية تجعله يصنف داخل فئة أخرى، نظرا لأهميته الطقوسية، ولقيمته الأسطورية لدى هذه القبائل.

وتذهب بعض الدراسات إلى أن نظرية التصنيف الكاملة يمكن أن تجمع بين السمات التعريفية ووجود درجات التشابه مع الطراز، بحيث يكون لكل فئة طراز وسمات تعريفية. تشير الأولى إلى السمات المحددة التي على أساسها نعتبر شيء ما مثالا عن فئة. وتشتمل الثانية على السمات المميزة التي تميل إلى أن تكون نموذجية لمثال، ولكنها ليست ضرورية. فعلى سبيل المثال؛ يتطلب تحديد مفهوم السارق، أن يكون الشخص الذي يُصنف على أنه لص هو الشخص الذي يأخذ أشياء من الآخرين دون إذن. ومع ذلك، تميل نظرية الطراز إلى تحديد أشخاص معينين على الأرجح أنهم لصوص. فيمكن أن تشمل جرائم المجرمين ذوي الياقات البيضاء اختلاس ملايين الدولارات من أرباب عملهم، ولكن يصعب القبض عليهم لأنهم لا يشبهون الطرز الممثل لفئة اللصوص، بغض النظر عن مقدار سرقتهم من أشخاص آخرين. في المقابل؛ يُلقى القبض في بعض الأحيان على المشردين بسبب جرائم لم يرتكبوها. ويعود السبب جزئيا إلى أنها تتطابق تطابقا وثيقا مع الطراز السائد للسارق، بغض النظر عما إذا كان يسرق أم لا[56].

ولقد اختبر الباحثان (*Keil et Batterman*) [57] علاقة عملية التفييء التي تعتمد على تحديد السمات مع النمو العقلي للأطفال. وافترضوا أن الأطفال الأصغر سنا يستندون في عملية التفييء إلى حد كبير على السمات المميزة. وللتأكد من صحة افتراضهما عمد الباحثان إلى تقديم فئتين من الأوصاف لشخصين غير عاديين لأطفال الفئة العمرية من 5 إلى 10 سنوات، تضم فئة الأوصاف الأولى: "رجلا عجوزا كريه الرائحة يحمل مسدسا في جيبه، جاء إلى منزلك (الطفل) وأخذ جهاز التلفزيون، لأن والديك لا يريدانه، وأخبراه أنه يمكنه الحصول عليه". أما الفئة الثانية فتضم "امرأة ودودة ومبهجة للغاية عانقتك، لكنها فصلت بعد ذلك الخلاط الكهربائي وأخذته بعيدا دون إذن ودون نية لإعادته". واستنادا إلى التجربة وجد الباحثان أنه غالبا ما يعتبر الأطفال

---

[56] *Robert J. Sternberg and Karin Sternberg; Op. cit. p 327-328.*

[57] *Keil, F. C., & Batterman, N; (1984) A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, p 221–236.*

الأصغر سنا الوصف الأول بأنه تصوير أفضل للسارق من الوصف الثاني. ولم يبدأ الأطفال في التحول نحو وصف الفرد الثاني بأنه أكثر شبها بالسارق إلا في سن العاشرة تقريبا. ويستنتج من التجربة أن الأطفال الصغار ينظرون إلى شخص ما على أنه لص حتى لو لم يسرق أي شيء. بمعنى أن مفهوم السارق يتحدد عندهم بناء على سمات السارق التمثيلية القاسية[58]. ويقترح نورمان (*D. Norman*) أيضا فرضية المزج بين نظرية السمات الدلالية التي صاغتها إيف كلارك (*E. V. Clark*) ونظرية الطراز التي أعدتها روش، حيث يرى أن الطفل يُنشئ أولا تمثلا نموذجيا يؤدي تحليله فيما بعد إلى لائحة السمات الدلالية. وعلى الرغم من أن نورمان لم يبلور كثيرا هذه الفرضية، إلا أن نشاط النسق الدلالي الذي تبناه يفترض أن هذا التحول البنيوي للتمثلات الدلالية يصاحبه تحول وظيفي؛ إذ إن لائحة السمات وبفعل صرامتها لم تعد أكثر فعالية مما كانت عليه التمثلات الدلالية للنموذج الأصلي[59].

عموما؛ إن خطط التفييء التي اتبعتها كل نظرية قدمت تصورا خاصا لنظام التمثل، فنموذج السمات التعريفية قائم على عزل السمات، حيث يوضع الشيء في فئة ما إذا ما توفر على عدة خصائص تشكل تعريف المفهوم. ولا تتمايز المفاهيم في الذهن إلا إذا كان لكل واحد منها خصائص تميزه عن غيره. والفئات هي مجموعات قائمة على سمات، ومحددة بقواعد تستجيب لشرطي الضرورة والكفاية. ولقد واجه هذا النموذج صعوبات عديدة. أما نموذج الشبكات الدلالية فقائم على العثور على السمات المميزة، حيث تنتظم فيه المعلومات في شكل شبكات من المفاهيم المترابطة، وتمثل كل عقدة في الشبكة مفهوما معينا. أما نظرية الطراز، فتقوم على مقارنة المفهوم مع نموذج مثالي وسطي يُجمّع أهم مميزات أفراد الفئة. ولقد تعرضت مختلف هذه النظريات لانتقادات بينت عدم صحة بعض من نتائجها.

هكذا؛ لقد ركزت محاولات النمذجة الأولى للمعارف في الذاكرة الدلالية، على العلاقة بين المفاهيم وطريقة تنظيمها وتمثلها الداخلي، حيث اقترحت الشبكات تنظيما تراتبيا، واعتمدت تمثلا اقتصاديا للمعلومات، وبحسب هذا التصور، تكون المفاهيم ممثلة في الذاكرة في شكل عقد مترابطة مكونة بذلك شبكة ترابطات تراتبية. وتُسترجع المفاهيم بواسطة تنشيط العقد التي تمثلها. وينتشر هذا التنشيط من مفهوم إلى آخر[60]. وفي بالمقابل اقترحت نظرية الطراز تصورا ترابطيا غير تراتبي هو الأكثر ملائمة. يعمل التنشيط بين المفاهيم على أساس السمات الدلالية المرتبطة بالمفاهيم.

---

(58) *Robert J. Sternberg and Karin Sternberg, Op.cit. p 327-328.*

(59) الغالي احرشاو، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993، ص 123. ينظر أيضا موشللر جاك، وريبول آن، المرجع السابق، ص 413.

(60) باتريك لومير، المرجع السابق، ص 192.

حاصل القول إنه إذا كانت جملة النظريات والنماذج قد حاولت تفسير عملية التفييء باعتبارها عملية ذهنية تمر بجملة بالعمليات الأولية وترصد الكيفية التي تتمثل بها المعارف في الذاكرة طويلة المدى، في شكل شبكات من العقد المترابطة بحيث تمثل كل عقدة مفهوما. فإن هذا التمثل ليس هو الوحيد، وإنما هناك أشكال أخرى من قبيل التمثلات الافتراضية والخطاطية والتمثلات الموزعة وهي على صلة بموضوعات ومفاهيم وحدات وأحداث ذات دلالات اجتماعية، حاولت تجاوز الثغرات التي سقطت فيها النظريات والنماذج السابقة.

2-3 النماذج الافتراطية والخطاطية

توسع النماذج الافتراضية والخطاطية تمثيل الشبكات الدلالية لتشمل وحدات أكثر اتساعا من قبيل الجمل والوضعيات والأحداث الاجتماعية. لذا؛ فإن المفاهيم عبارة عن وحدات دلالية صغرى تنتظم في وحدات كبرى. وتبين المعطيات التجريبية وجود تمثيلا افتراضيا، حيث يخزن الأفراد دلالة عبارة ما وليس صياغتها الحرفية، ويمكن أن تكون هذه التمثيلات متضمنة في خطاطات تسمح بمعالجة أكثر سرعة وفعالية للمعلومات داخل محيطات أغنى من الناحية التصورية[61]. فما أهم خصوصيات هذين النموذجين؟

أولا: النماذج الافتراضية: لقد سعت النظريات الافتراضية إلى نمذجة الكيفية التي تتمثل بها دلالة ما أو فكرة مادة معينة، مهما تكن درجة تعقدها اللغوي. وبحسب هذا النموذج، فإن الوحدة القاعدية للدلالة هي الجملة، والجملة تمثيل للمعنى، يمكن أن يُخزن في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعه منها. وهي الوحدة التمثلية الأصغر للعلاقة أو للعلاقات بين المفاهيم والتي يمكن أن نقول عنها بأنها صحيحة أو خاطئة[62]. ويؤكد اندرسون (*Anderson*) أنه عندما يسمع الفرد كلمة ما مثل برق، فإنه يحدث انتشار حول هذه الكلمة وكل ما يتعلق بها، مثلما يسترجع الفرد كلمة رعد، ومجموعة أخرى من الكلمات التي ترتبط عادة بهذه المفاهيم مثل مطر وريح وبرودة... ويشير إلى أن موضوع انتشار الاستثارة ليست عملية شعورية يتحكم بها الفرد، وإنما هو أشبه بما يحدث في عمليات الاشراط الكلاسيكي. ويؤكد أن الانتشار يكون أسرع عند تذكر المعلومات المترابطة، حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد أسرع في تذكر أزواج الكلمات المترابطة من الكلمات غير المترابطة، لأن انتشار الاستثارة في الحالة الأولى، يكون أسرع بكثير من الحالة الثانية. ويشير أيضا إلى أنه كلما زادت سرعة الانتشار، زادت سرعة الاسترجاع أو التعرف. وفي الوقت نفسه فإنه غالبا ما تعتمد سرعة الانتشار على قوة الذاكرة من حيث فعالية المعالجة والتدريب والتخزين في الذاكرة

---

[61] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 220-221.

[62] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 192-193.

القصيرة[63]. وفي هذا الصدد؛ بينت تجارب ساشس (*Sachs*) سنة 1967 أن الاحتفاظ بمضمون عبارة بمرور الزمن يكون أكثر من الاحتفاظ بالصيغة التي تتخذها[64].

وعموما؛ تمكن شبكات العبارات من الإمداد بتمثل لمجموعة من المعلومات، وتنسيقها، والربط فيما بينها. ويحكم مبدأ التنشيط استرجاع المعلومة الدلالية؛ ويؤدي تقديم المفهوم إلى تنشيطه، ويمتد إلى باقي العقد داخل الشبكة؛ فتنشط مختلف العقد المفاهيمية وعلاقاتها.

ثانيا: النماذج الخطاطية: إذا كانت الموضوعات تمثل في فئات، فإن الأحداث تمثل في مخطوطات ضمن نماذج خطاطية. وتعد هذه النماذج ذات فعالية عالية في تمثيل معاني الأحداث والأدوار والأشخاص، وهي قادرة على تجريد كميات هائلة من المعلومات وتلخيصها، ثم إنها تساعد الفرد في التكيف مع الأحداث اليومية والتعامل معها تعاملا منظما ومتسلسلا، بل وتوفر مفاتيح مختصرة للفرد لصقل تفكيره وأدائه بطريقة تساعده على التخلص من التعامل مع كم هائل من المعاني المخزنة[65]. ويعتبر التمثل الخطاطي تمثلا واسعا للمعارف المخزنة في الذاكرة ذات الصلة بموضوعات ومفاهيم وأحداث. ويمكن تعريف المخطوطة على أنها تمثل في الذاكرة للمعلومات الدلالية الظرفية، في شكل بنية عامة للمعارف المرتبطة بمرحلة ظرفية، توجه فهمنا وخزننا في الذاكرة لهذه الفترات الظرفية أو هذه الوضعيات. فهي تعتبر تمثلا ذهنيا لما سوف يحدث في وضعية خاصة. ويكشف هذا النمط من التمثل على أن الأفراد يملكون علما بالمفاهيم أو الأحداث يتجاوز مجرد العلم بدلالتها[66].

وتستند هذه النظرية على فكرة عامة مفادها أن الناس يخزنون في الذاكرة تمثلا معمما عن الأحداث التي خبروها. وينشط هذا التمثيل عندما تعايش وضعية جديدة شبيهة بتلك التي خبرها الفرد. فالتمثيل يوفر إطارا تفسيريا لوضعيات التي يمكن في إطارها فهم التجارب والخبرات الجديدة دون قلق. ويسمح تنشيط المخطوطات أيضا بأن لا تعاد جميع الأحداث المنظور إليها على أنها مكتسبة. فيمكن مثلا لعناصر قصة ما، تنشيط المخطوطة الملائمة، وبناء عليه؛ تثار كذلك الأحداث الجزئية التي تنتمي إلى المخطوطة حتى ولو لم تكن مذكورة بوضوح. وفضلا عن ذلك، تفسر انطلاقا من أحداث المخطوطة التي نشطت أجزاء أخرى من الحكاية. ويمكن أن تنشط مخطوطة ما بواسطة العنوان فقط[67].

---

[63] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 202-203.

[64] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 192-193.

[65] عدنان يوسف العتوم، المرجع السابق، ص 209.

[66] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 198.

[67] باتريك لومير، المرجع السابق، ص 199-200.

وحاصل القول إن جملة هذه النظريات والنماذج تناولت التفييء باعتباره أساس المفهمة من زوايا مختلفة جمعت بين السمات التعريفية والتمثيل الشبكي الدلالي التراتبي التكافؤي ثم الطرازي والتمثيلات الترابطية والافتراضية والخطاطية، ولقد شكل كل نموذج طريقة معينة تنتظم فيها المعلومات في الذاكرة وتترابط لتتشكل معها سيرورة بناء المفهوم إما باعتباره جملة السمات المشتركة أو باعتباره عقدة تترابط مع مفاهيم أخرى بواسطة روابط تجمعية في شبكة دلالية من العقد، تسترجع بناء على التنشيط المنتشر، وتستند إلى مبدأي التنظيم التراتبي والاقتصاد المعرفي. أو باعتبار المفهوم عقدة ضمن شبكة لا تراتبية يتأسس على وجود سمات أكثر تمثلية من غيرها. أو باعتباره تمثلا افتراضيا يرتبط بدلالة العبارة أكثر من ارتباطه بالصيغة، والتي يمكن أن تنتظم في خطاطات يستطيع الفرد على أساسها التفاعل مع الأحداث والاستجابة إليها.

وعموما؛ توجه هذه النماذج عملية التفكير في كيفية بناء المفهوم، حيث تساعد في رسم طرق تعليمية وأساليب تساعد المتعلم على بناء تعلماته، غير أنه من الجدير على المستوى الديداكتيكي – لا سيما عند الحديث عن المفهوم العقدي - طرح تساؤلات من قبيل هل يجدي نفعا تعريف المفهوم رغم أن نظرية السمات التعريفية أبانت عن نقاط ضعف واضحة؟ وهل يغني تعريف المفهوم باعتبارها شبكة دلالية لا تراتبية تحصيل الفئة والمعنى عندما تتنوع السياقات الثقافية والاجتماعية وتتعدد الخبرات؟ وهل يبنى المفهوم الذي يحيل على الأحداث والوضعيات والوحدات المتسعة والسيرورات مثلما يبنى المفهوم الذي يحيل على الموضوعات المنعزلة؟

المبحث الثاني: أهمية بناء المفهوم العقدي وطرق أجرأته

يرتبط التعلم الحقيقي ارتباطا وثيقا بتوسيع المفاهيم، وليس بتوسيع حجم المعلومات، لأن الارتباط الأول هو توسيع للبنيات المعرفية، في حين يمكن أن يكون الثاني حملا زائدا من المعلومات ينسي أو يزيح بعضه بعضا. ومن ثم؛ لا يمكن أن يتحقق التعلم إلا عبر بناء المفاهيم، سواء ارتبط بموضوعات ذات صلة بالعالم المادي الخارجي، أو ارتبط بالعالم الداخلي والمتعالي. بيد أن هناك تساؤلات عدة أثارتها علاقة المواد بمفاهيمها، فرغم أنها الأدوات وفي الوقت نفسه القضايا والمواضيع التي يشتغل بها وعبرها التفكير، فإن هناك نقاشا حادا واسعا مداره حول الكيفية التي يبنى المفهوم في إطار الممارسة التعليمة التعلمية؟ وما إمكانات الأجرأة ديداكتيكيا؟ وما خصوصيات بناء المفهوم العقدي؟

المطلب الأول: أهمية بناء المفهوم في العملية التعليمية التعلمية وخصائصه

أكيد أن المفهوم هو ما يمكن المتعلم من الفهم، وهو ما يجعله قادرا على التفكير لا في شيء واحد، وإنما في فئة من الأشياء. فأين تتجلى أهميته؟ وعلى أي أساس يصنف؟ وما خصائصه؟

1- أهمية بناء المفهوم في العملية التعليمية التعلمية

اتجهت التربية المعاصرة إلى استخدام المفاهيم في بناء نموذج تعليمي فعال، وأكدت أهميتها وضرورة تعلم المتعلمين واكتسابهم لها، لأنها تشكل القاعدة الأساس لكل تعلم قائم على تعلم التعلم وتعلم المبادئ وتعلم حل المشكلات[68]. وتجد أهمية تعلم المفاهيم أيضا قوتها في أنها تدفع بالمتعلم دفعا نحو الاستقلالية والتعلم الذاتي، طالما أن جملة العمليات التي يتعلم بها المتعلم المفهوم تمكن من آليات تفكيرية متعددة أبرزها القدرة على التفييء والتصنيف والتجريد والتعميم والاستنتاج والتوقع والتعديل، مما يفضي إلى الاقتصاد في إعادة التعلم، وتنظيم الخبرة العقلية على نحو أعمق وأكثر فعالية. لذلك؛ هناك فرق واضح بين تعليم قائم على تدريس الحقائق وتبليغها، وتعلم قائم على تدريس المفاهيم وبنائها، فإذا كان الأول يقوم على تقديم معلومات محددة يتوقف التفكير عند إدراكها، فإن الثاني يخصب التفكير على نحو أعمق، لأن المفهوم يُقدم في شبكات وحقول دلالية متعددة الروابط والعلاقات. ويمتد إلى آفاق واسعة جديدة يمكن أن تغني عمل الدماغ وتحفزه للبحث والنمو[69].

ويفترض البراديغم السوسيو بنائي تربويا، أن المعرفة ليست نتيجة لاستقبال سلبي لمواضيع خارجية؛ بل ثمرة نشاط الفرد، ومن ثم؛ فإن هذا النشاط لا يتم حول أي موضوع، وإنما يعالج بالأساس الأفكار والمعارف والتصورات التي يمتلكها الفرد حول موضوع التعلم، سواء تعلق الأمر أو لم يتعلق بدراية مشفرة موصوفة داخل البرنامج والكتب المدرسية أو في المراجع[70]. لذا؛ فإن من بين وظائف المدرسة أو المدرس وضع المتعلمين داخل وضعيات، تمكنهم من بناء معارفهم. ويتأسس بناء المعارف سوسيوبنائيا عند فليب جونايير على تفاعل ثلاثة أسس[71]: يقوم الأساس البنائي منها على فرضية جوهرية تتمثل في أن الفرد نفسه هو الذي يبني معارفه الخاصة، وهي الفرضية ذاتها المؤطرة لنمط اشتغال المتعلم في لحظة اكتسابه المفاهيم ذاتيا وبنائها، على أساس أنها ليست نسخة مطابقة للواقع الداخلي للفرد، وإنما بناء يبينه في تفاعل مع المعيش الذي خبره داخل محيطه. والمتعلم عندما يبني معارفه، فإنه يستند أولا؛ إلى نشاط انعكاسي حول ما يعرفه سابقا، ويكيف معارفه الخاصة بمتطلبات الوضعية التي يواجها في تفاعل مع المحيط الفيزيائي والاجتماعي. على أساس أن هذا التفاعل لا

---

[68] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، 92.

[69] ذوقان عبيدات، وسهيلة والسميد، إستراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، الطبعة الأولى 2007، ص 13.

[70] فليب جونايير، نحو فهم عميق للكفايات: الكفايات والسوسيوبنائية، تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2005، ص 18.

[71] المرجع نفسه، ص 18-23.

ينصب على الأشياء الملموسة، وإنما حول المعارف والعمليات والنتائج والعلاقات القائمة بينهما في الوقت ذاته. وثانيا؛ يبني معارفه بطريقة ديالكتيكية؛ يجعل فيها المعارف السابقة في تفاعل مع موضوع التعلم الجديد، مما يفضي إلى تكيف بعض من المعارف مع الأخرى. أما الأساس التفاعلي فيتعلق بإقامة تفاعل معارف المتعلم السابقة وتمثلاته وتصوراته.... مع الجديد الذي ينبغي تعلمه، والموجود داخل الوضعية المؤطرة التي يواجهها المتعلم، وداخل السياقات الخاصة الفيزيائية والاجتماعية للمدرسة. وهو بعد يرتبط بالبعد السابق ويغدي أنشطته الانعكاسية والديالكتيكية. أما الأساس الاجتماعي الأخير لسيرورة بناء المعارف؛ فيرتبط بالتفاعلات الاجتماعية سواء منها التبادلات بين الأقران أو الراشدين، والتي يكون فيها المتعلم مسؤولا عما يرسي من معارف ذاتيا.

وقد أكد واضعو منهاج التربية الإسلامية تضمنه البراديغم السوسيوبنائي، الذي تجلى في اعتماد التدريس بالوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات والتنصيص على بناء وضعيات تعلمية تساعد على توظيف المفاهيم الشرعية في الحياة العملية انطلاقا من البيت، والمسجد، والمدرسة، ومحيطها المحلي والوطني والدولي. ولقد تترتب عن هذا الاختيار مجموعة من المقاربات السيكوبيداغوجية تمثلت أساسا في التمركز حول المتعلم، والتدريس بالوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات، والانتقال من التركيز على تلقين المعرفة إلى منهجية توظيفها واعتماد المفاهيم كأداة بيداغوجية لتنظيم الحقائق الجزئية، والأحكام التفصيلية، وآلية منهجية لتشكيل التصورات وبناء المنظومات المفاهيمية المنسجمة مع المقاصد الكلية للمنهاج[72].

ولا شك أن استحضار هذه الأسس في سيرورة بناء المفاهيم يضع المدرس والمتعلم أمام تحديات تفرض تغيير أساليب التدريس واستراتيجياته والانتقال به من الإمداد بالحقائق والمعلومات وتبليغها إلى مساعدة المتعلم على تكوين عادات عقلية وكفايات تمكن الفرد من الانخراط في مجتمع متغير. إن بناء المفاهيم والتدريس بها، يفتح آفاقا وتوجهات جديدة للعمليات الذهنية، التي لم يكن المتعلم قادرا على استيعابها وإدماجها من قبل.

وعموما؛ يسمح بناء المفاهيم وتوظيفها في شبكات وحقول مفهومية بزيادة فاعلية التعلم واستثمار آثاره في وضعيات جديدة أكثر تعقيد، ويدفع المتعلم إلى الانخراط في مفهمة التصورات الأولية ومساءلتها وتحديد نطاقها واستخراج خصائصها ورسم حدود استعمالها مقارنة بمفاهيم أخرى مجاورة، ثم الانتقال بها الى مستوى التمثل السلوكي والأخلاقي طالما أنها جزء لا يتجزأ من كيانه وكفاياته.

---

[72] محمد أزهر، الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي، ضمن ندوة "تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل – قراءات متقاطعة – " تنسيق حسن قايدة وآخرون، سلسلة ندوات وأيام دراسية 15، ص 28 -29.

2- تصنيف المفهوم العقدي وخصائصه

ضمن أي صنف يندرج المفهوم العقدي؟ وما خصائصه؟ سؤالان لا محيد عنهما عند الحديث عن أساليب تدريس المفهوم العقدي، ويدفعان التفكير إلى مقاربة الموضوع إبستمولوجيا وديداكتيكيا بغرض بيان معايير التصنيف وتحديد أسس الخصوصية.

بداية نشير إلى أن المفهوم في الممارسة التربوية يتحدد من خلفيتين متمايزتين: الأولى منطقية وهي التي تغلب على التعاريف، والثانية نفسية أقل حضورا، فمعظم تعريفات الخلفية الأولى تتفق على أن المفهوم مجموعة أو صنف من الأشياء، أو الحوادث، أو الرموز الخاصة التي تجمع معا استنادا إلى خصائصها المشتركة، والتي على أساسها يمكن التمييز بينها وبين المجموعات أو الأصناف الأخرى. في حين تعرفه الخلفية النفسية؛ بأنه: فكرة أو تمثيل العنصر المشترك الذي يمكن من التمييز بين المجموعات أو الأصناف المختلفة. أو أنه تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو حادثة أو شيء ما[73]. غير أن تحليل المفهوم يضعنا أمام عدة أصناف، تختلف طرق تدريسها تبعا لمعايير تصنيفها. وفي هذا الصدد؛ يصنف جانبيه (*Gagne*) المفاهيم إلى نوعين: هما المفاهيم المادية التي تمثل الكيانات الملموسة والمعاينة (الكتاب، والكرة والشجرة، والزهرة، والمربع، والصخر، والرمل...) والمفاهيم المجردة التي تمثل كيانات معنوية ولا محسوسة (الحرية والعدالة، والفضيلة، والثواب، والذرة، والتأكسد والاختزال، والجذر التربيعي والعدد التخيلي...). يمكن تدريس النوع الأول باعتماد الملاحظة واستخدام الخبرات المباشرة. في حين يحتاج النوع الثاني قدرة أكبر على التجريد، ويحتاج مهارة وإتقانا من المدرس، نظرا لما تتطلبه هذه المفاهيم من توافر خبرات عديدة تسبق تشكيلها[74]. وقد تتطلب فترات طويلة، ينتقل فيها المتعلم تدرجيا من البسيط إلى المجرد ومن الغامض إلى الواضح.

وبناء على هذا التصنيف؛ فإن المفاهيم العقدية بحكم خصوصياتها المستمدة من طبيعة النص الديني المقدس تعد كيانات وتصورات ومعتقدات تحمل طاقات دلالية لم يعهدها أحد في تلك الألفاظ قبل التصريح بها في النص الديني، الذي أفرغها من دلالاتها الطبيعية والمتداولة وحملها معاني ودلالات مرهونة بسياق مركزية التوحيد الشامل لكل المفاهيم الناظمة لمنهاج التربية الإسلامية. إن هذه الحمولة الجديدة، هي المعيار الذي يُنظر به إلى المفهوم العقدي. فالمتعلم أثناء عملية البناء التي يقوم بها والتي يستحضر فيها – بناء على نماذج التفييء - خبراته الشخصية ومكتسباته السابقة ومختلف مكونات سجله التمثلي، يجب أن يسترشد بالدلالات الأصلية الموجهة لعملية البناء.

---

(73) المرجع نفسه، ص 59- 60-61.

(74) *Robert M. Gagne, Op.cit. P. 89-90.*

- نقلا عن جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 106-107.

لذلك؛ إذا كان بناء المفهوم العقدي منطلقه نشاط المتعلم وانخراطه في التعلم، فإنه مشروط باستمداد الدلالات الحقة من النص الديني المتعال. لأن المفاهيم العقدية من جهة؛ هي كلية ووحدتها مهيمنة على التفاصيل والموضوعات الشرعية اعتقادا وعملا. ولأنها من جهة أخرى؛ تنطوي على قيم راسخة قد تتعارض مع خطط أنسنة المفاهيم العقدية وعقلنتها وأرخنتها، وما يترتب عن ذلك من تشكيك في قدسيتها وتماميتها وصلاحيتها. والأصل أن طريقها هو طريق الإيمان واليقين، إذ كلما زاد الإيمان بالقيم الاعتقادية، زاد انكشافها للمؤمن بها؛ وكلما نقص إيمانه، نقص انكشافها، حتى يضمحل عند تمام الارتياب فيها[75]. إن تدريسية المفهوم العقدي ليست من نمط تدريسية المفهوم العلمي أو التاريخي وغيرهما. لإن طبيعته وما يتسم به من خصائص ابستيمولوجية متمثلة في الفطرية والربانية والتجريد والشمول والثبات تعد الفاعل الأساس في تحديد وضبط معالم ومنهجية تدريسه[76].

هكذا؛ فإن تتنوع مفاهيم التربية الإسلامية عموما والمفاهيم العقدية خصوصا يرجع إلى تنوع المداخل، غير أنها رغم تنوعها تتصف في الغالب بالثبات والعمومية في مخاطبة المكلفين، والشمول والكلية، وبضبط العقل، وبالخصوصية، والأصالة، فضلا عن أخلاقياتها وقيمها، وواقعيتها المستمرة والمتجددة[77]. فالمبادئ العامة التي تقوم عليها التربية الإسلامية، هي مبادئ تنطلق من شمولية ومصداقية النص الديني ووضوحه وكونيته. وبالرجوع إلى النماذج التفسيرية لسيرورة التفيىء وتصنيف تعاريف المفهوم، فإن المفهوم العقدي، مثلما هو مفهوم مجرد وكيانات ذهنية محضة تحيل على المتعالي والمقدس والمعاني الغيبية، فإنها في الوقت ذاته مفاهيم ذات قيمة سلوكية تحيل على موضوعات لها وجود عياني تتجلى معانيها سواء في سلوك الذات أو الغير. فالمفهوم العقدي يتجذر في عالم الغيب وينعكس على عالم الشهادة في انسجام تام وشامل يجمع بين الظاهر والباطن، الغائب والشاهد، لأنها مفاهيم تحيل على المجرد بكل خصوصياته، ولكنها في الوقت ذاته تتجلى في سلوكات وقيم من يتمثلها. لذلك؛ فإن جملة المفاهيم التي صرفت في دروس العقيدة غايتها تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها: فالمعرفة وتمثل القيم يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك، وفي الوقت ذاته تجمع بين بناء المعرفة والتدريب على المهارة وبناء القيم، للانتقال

---

[75] طه عبد الرحمن، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، لبنان، الطبعة الأولى 2006، ص 175- 193.

[76] المهدي رامي، وحسن بوحبة، مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي الى التوظيف الديداكتيكي: دراسة نظرية ميدانية، مطبعة آنفو – برانت، فاس، الطبعة الأولى 2019، ص 52.

[77] الرميح وفاء بنت عبد الرحمن، فاعلية استخدام نموذج فراير التدريسي في إكساب طالبات الصف الأول المتوسط مفاهيم التجويد. المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج، مصر، العدد 72، 2020، ص 741.

بالمتعلم من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله والنفس والغير والمحيط إلى المبادرة والفعل، لتحقيق النفع العام والخاص[78].

بيد أنه إذا كانت مفاهيم درس العقيدة من طبيعة مجردة في الغالب، وتتأسس تمثلاتها في غياب الوقائع، فإن المفهمة ستنبني على السجلات المعرفاتية، ومنها سجلات التمثل (*les registres de représentation*). وهي سجلات يختزنها الفرد داخل بنيته المعرفاتية على امتداد حياته، وتحيل على فكرة تصنيف وترتيب العناصر المختزنة في الذاكرة[79]، وهذا ما يطرح إشكالات عند استرجاع مكونات هذه السجلات، من قبيل الكيفية التي يشتغل بها المتعلم على مسترجعاته هل بالعمل على إقصاء أو إعادة صياغتها أو إرسائها على قواعد اعتقادية سليمة؟ وعلى أي أساس يبني المدرس تدخله وتوجيهه ومساعدته؟

وليست المفاهيم العقدية من طبيعة إجرائية محضة ولا محصورة في موضوعات واضحة ومحددة تستجيب عناصرها ومفرداتها لمبدأ الشروط الضرورية والكافية، لا سيما عندما تكون محلا لفعل البناء من طرف المتعلم، وإنما تتحول إلى وحدات دلالية متسعة، ووضعيات غنية غير منعزلة في إطار سيرورة شبكية متداخلة، تجمع المفاهيم العقدية الموصوفة في المنهاج والبرنامج وتتفتح على النص الشرعي برمته. مما يفرض سواء على المدرس أو المتعلم تبني إستراتيجيات ومقاربات متعددة أثناء الاشتغال على المفهمة والبناء المفهومي.

إن الطبيعة الخاصة للمفهوم العقدي تفرض طرقا خاصة في تدريسه، فالطبيعة التجريدية والكلية والنسقية والفطرية الربانية واقترانية العقيدة بالعمل تقتضي ألا ينحصر بيان المفهوم للمتعلم بشرحه وتقديمه جاهزا، وإنما يقدم على أساس وظيفته السلوكية داخل المجتمع باستحضار المبادئ العقدية، وربط الاعتقاد السليم بالعمل الصالح، مع الحرص على تقويم التمثلات الخاطئة المرتبطة به، والابتعاد عن الخلافات الكلامية. على الأساس الاعتماد في بنائه على الأمثلة المقربة للمفهوم، وتوظيف القصة والشواهد الكونية[80].

عموما؛ يعد وضوح المفاهيم العقدية الأساس الذي يقوم عليه النظام المعرفي الديني. وقوته هذا النظام المعرفي؛ باب من أبواب التزكية ورسوخ العقيدة وبلوغ الحكمة. وأما اختلاله؛ فمدخل من مداخل الاضطراب والتشويش الاعتقادي والسلوكي

---

[78] منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 2.

[79] عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس، المرجع السابق، ص 215.

[80] المهدي رامي، وحسن بوحبة، مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي الى التوظيف الديداكتيكي: دراسة نظرية ميدانية، مطبعة آنفو – برانت، فاس، الطبعة الأولى 2019، ص 52.

والقيمي. لذلك؛ فإن خصوصيات بناء مفاهيم العقيدية يجب أن تحفظ هذا التلازم بين وضوح العقيدة وقوة النظام المعرفي الديني، في مختلف تشكلاته لا سيما التي ترتبط بذاتية المتعلم وسياق الوضعيات التعليمية التعلمية المحفزة على بناء المعارف.

المطلب الثاني: طرق تحليل المفهوم العقدي ونماذج أجرأته معرفاتيا

إن المفاهيم المدمجة في منهاج التربية الإسلامية الجديد هي المبادئ نفسها التي تقوم عليها العقيدة والأصول التي تتأسس عليها، الشريعة والسلوكات التي تنبني عليها الأخلاق. ولقد انبنى درس العقيدة في جزء كبير منه ومنذ البداية على تفكير يقطع مع المضمون الفعلي للتصورات الأولية العامية المشتركة. وقد أدى هذا التفكير إلى التساؤل حول تكون هذه التصورات وتحويلها إلى مفاهيم عقدية مجردة وإلى مقولات، من منطلق أن التفكير في الألفاظ والمشكلات النابعة من التصورات الأولية ذاتها واتخاذ موقف سليم منها إما بالقطع معها إذا كنت مخالفة أو إدماجها في البنية الاعتقادية إذا كانت متوافقة مع النص الشرعي. ولا يمكن أن يكون البناء الإشكالي لمفاهيم العقيدة ممكنا إلا بإثارة التمثلات ومعالجتها، ومساءلة الوضعيات المشكلة المنفتحة على الوضعيات الحسية المرتبطة بمعيش التلميذ وبثقافته. وكلما كان التفكير النشط في الوضعية ـ المشكلة أحد منطلقات بناء المفهوم إلا وكان بناؤه على نحو استشكالي واستدلالي مرسخ للسلوك الاعتقادي السليم. فكيف ينتظم تحليل المفهوم؟ وما أهم مبادئ ونماذج أجرأته؟

1- طرق تحليل المفهوم العقدي

إذا كانت طرق تحليل المفهوم تختلف باختلاف نماذج عمليتي التمثل والتفييء، حيث نجدها متباينة بين الطرق التقليدية والطرق التي تعتمد مقاربة معالجة المعلومات[81]، والمتباينة من حيث معايير الشروط الضرورية والكافية والسمات المميزة أو الافتراضية، فإن طرق تعلم بناء المفهوم ترتبط بنمط تحليله، لما لها من فائدة في تعرف المفهوم وتحديد صفاته المميزة، وقواعده التي تنتظم بها هذه الصفات ومرتبته بين المفاهيم الأخرى، ونوع التعريف الذي يصفه، واختيار الأمثلة واللاأمثلة التي تحقق تعلمه واكتسابه[82].

وبناء على النماذج التفسيرية لطرق التفييء وتصنيفات المفاهيم وتعددها، فإن تنظيم طرق تحليلها وبنائها لا يتخذ وجهة واحدة، وإنما يتعدد بتعدد طبيعة المفاهيم وتعدد

---

[81] *Argolis, Eric and Stephen Laurence ; (2022) "Concepts", The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.),*

URL = https: //plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/concepts/

- ينظر المطلب الثاني من المبحث الأول من هذه الورقة البحثية.

[82] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 59-107.

خصائصها وسماتها. وعموما، غالبا ما يتخذ المسار طابع الانتقال التدرجي من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد. لذلك؛ فإن تحليل المفهوم وتحديد صفاته وقواعده تمكن من اختيار الاستراتيجية المناسبة سواء من طرف المدرس أو المتعلم. وبالاعتماد على هذا التحليل الذي تتخذه المفاهيم تبنى الخرائط المفاهيمية باعتبارها رسوما تخطيطية متعددة الأبعاد تنتظم فيها المفاهيم في أشكال وصور شبكية وهرمية وخطية وتسلسلية... بحيث تتفرع المفاهيم من الأكثر شمولا إلى الأقل خصوصية ومن الأكثر بساطة إلى الأكثر تركيبا. ولا يمكن أن تبنى هذه الخرائط إلا عند تحليل المفهوم وبيان سماته المختلفة. وفي هذا السياق؛ يمكن بسط بعض أشكال تحليل المفاهيم في الصور الآتية:

- **التحليل الخطي لبناء المفهوم:** وهو نمط من الأنماط الذي يفترض التوافق بين النمو العقلي وبناء المفاهيم، حيث يتم الانتقال فيه من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، وهو انتقال إما من الجزء إلى الكل، وإما من الكل إلى الجزء، الأول يتوافق مع الطريقة الاستقرائية، ويتوافق الثاني مع الطريقة الاستنتاجية. مثلما هو الحال مع تقسيم بياجيه لمراحل النمو، وربط كل مرحلة ببنية مفاهيمية مخصوصة. وفي هذا السياق؛ يمكن الحديث عن تصور برونر (*Bruner*) لبناء المفهوم والذي ربط تطوره بتطور النمو العقلي للطفل، حيث حصره في ثلاث مراحل: أولا؛ **مرحلة** العمليات المادية أو الحسية، ويكون الفعل هو وسيلة الطفل لتشكيل الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها بنفسه. ثانيا؛ **المرحلة الأيقونية أو الصورية:** وهي المرحلة التي ينقل فيها الطفل معلوماته أو يمثلها عن طريق الصور الخيالية، فتتشكل المفاهيم بالتخيل وتكوين صور ذهنية لها. ثالثا؛ **المرحلة الرمزية:** وهي المرحلة التي يصل الطفل فيها إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، فتحل الرموز محل الأفعال الحركية[83]. إضافة الى هذا التصور؛ نجد أيضا نموذج أوزوبل (*Ausubel*) والذي ميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم هما: أولا؛ **مرحلة تشكيل المفهوم:** وهي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحلية أو الصفات المميزة في تشكيل الصورة الذهنية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطفل من خبرته الفعلية بالمثيرات أو الأمثلة الخاصة، وتمكنه من استدعاء هذه الصور حتى في غياب أمثلة المفهوم، وتعتبر هذه الصورة معنى المفهوم نفسه، إلا أن الطفل في هذه المرحلة قد لا يستطيع تسمية المفهوم بالرغم من تشكيله له. ثانيا؛ **مرحلة تعلم اسم المفهوم:** وهي نوع من التعلم التمثيلي، حيث يتعلم الطفل أن الرمز المنطوق أو المكتوب "الكلمة"، يمثل المفهوم الذي تم تشكيله بالفعل في المرحلة الأولى. وفي هذه المرحلة يدرك الطفل التساوي في المعنى بين الرمز أو الكلمة والصورة الذهنية الممثلة للمفهوم، وتكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي له. ويصبح أي عرض لاحق يتضمن اسم المفهوم أو رمزه مؤديا إلى تمايز المفهوم، أو دلالة مضمونه،

---

[83] المرجع نفسه، ص 65.

أو إحضار صورته الذهنية التي تجمع بين صفاته المميزة[84].

- **التحليل الهرمي التطوري لبناء المفهوم:** وهو تنظيم يستند إلى شكل الهرم ويعني هذا المنحى أن بناء المفاهيم يكون وفقا لمسار تدرجي، عادة ما تنتظم فيه مجموعة من المفاهيم حول مفهوم أكبر. مثلما هو الشأن في نموذج جيرار فيرنو (*Gerard Vergnaud*)، وجانييه ((*Gagne* اللذان يريان أن بناء المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم، ويتطلب قدرة المتعلم على بناء المفهوم، إتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي. ويقتضي هذ التنظيم تناول المفهوم ديداكتيكيا وضع خطة متدرجة تستجلب أولا حالات المفهوم البسيطة التي ستمثل أرضية أولية للانطلاق في بناء المفهوم، ثم تنويع حالات المفهوم وصولا به إلى الشمولية؛ إذ كلما ازدادت خبرة الإنسان بالمفهوم بتعرفه على أمثلة إضافية له، تكشفت لديه مزيد من الخصائص عن ذلك المفهوم، وتعرف على العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى، وتبين أسباب هذه العلاقات. ونتيجة لذلك، فإن صورة المفهوم لديه تتغير، وتصبح أكثر وضوحا، وأكثر عمومية وتجريدا، بحيث تسمح لعدد كبير من الأمثلة أن تدخل في إطار المفهوم المعني[85].

- **التحليل الشبكي العلائقي لبناء المفهوم:** يعتمد هذا التحليل على تنظيم المفاهيم في شكل شبكة مترابطة كل عقدة تمثل مفهوما معينا، وتكون مرتبطة بعقد أخرى. وهو تنظيم يعتمد على التوسع والوصل في بناء المفاهيم، ويتم الانتقال فيها من العام إلى الخاص، أي البدء بالمفاهيم الكبرى أولا بصورة عامة، ثم الانتقال إلى مفاهيم أقل منها. ومن النماذج التي تبعت هذ التنظيم نجد الشبكات الدلالية أو النموذج التراتبي لكولينز (*Collins*) وكويلين (*Quillian*)، ونظرية الطراز، وغالبا ما يتأسس تشكل المفهوم بمستويات التنشيط وطرق انتشاره في الشبكة على الكيفية التي بسطناها سابقا.

2- نماذج أجرأة بناء المفهوم العقدي

اتخذ التدريس بالمفاهيم في مادة التربية الإسلامية مدخلا لبناء المنهاج وسبيلا لتحقيق الكفايات وتنمية القيم المنشودة. لذلك؛ ستكون مختلف الأنشطة والوضعيات التعليمية التعلمية محطة رئيسية لإكساب المتعلمين المصطلحات والمفاهيم والتعاريف والقيم الأساس التي تمكنهم من الإحاطة بالأبعاد النظرية لموضوع الدرس، من أجل حل الإشكالية المؤطرة له.

---

[84] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 66.

[85] حسبية الطايفي البرنوصي، تدريسية المفهوم: مقاربة لسانية معرفية. المجلة المغربي للفكر المعاصر، العدد 7، يناير 2021.

https://revues.imist.ma/index.php/RMPC/article/view/24041/12738.

Date de consultation: 13 apr. 2023

ونشير الى أن اعتماد المفهمة وبناء المفهوم في بيداغوجيا الكفايات يتأسس على تمرين المتعلم على التفكير والتعلم الذاتيين؛ لأن المفهوم يخول هذه الإمكانية بحيث أنه يحمل معاني ودلالات متنوعة سواء في اللغة الطبيعية المتداولة أو في علاقته باللغة المجردة العقدية التي يستخدمها النص الديني للدلالة على قضايا عقدية خاصة. إن المفهوم يمثل الوعاء الذي يستوعب النسق العقدي. ثم إنه يخول إمكانية تعلم التفكير بشكل ذاتي بالانتقال من التمثلات والقطع مع الخاطئة منها إلى المعنى العقدي الخاص المرتبط بسياق النص الديني. وهنا يصبح الاعتقاد الراسخ من صميم بناء المفاهيم العقدية وتمثلها سلوكيا، لأن المتعلم يقدم عليه بنفسه، ولأن تعلم الاعتقاد الراسخ لا يتأتى إلا إذا أقدمنا عليه بأنفسنا.

إن إقدام الذات على الاعتقاد عبر بناء المفهوم العقدي والاشتغال عليه معناه أن الإيمان بمفاهيم عقدية لا يمكن بلوغه بسهولة؛ ثم إن الاعتقاد الراسخ لا يمكن أن يتم بمجرد تكرار مفاهيم عقدية. وإنما هو مبادرة إيمانية تقوم بها ذات المتعلم بالاعتماد على ذاتها (التعلم الذاتي)؛ على نحو استدلالي وحجاجي يتأسس على الاستخدام الحر للعقل المؤيد بالنص الشرعي. لذلك؛ فإن عملية بناء المفهوم تروم الوصول إلى الإمساك به، والاشتغال عليه، لأن سيرورة المفهمة نشاط أساسي في التفكير، وهي ليست سوى الانتقال بالتفكير من مستوى التصورات إلى المفاهيم، ويحيل التصور على اللغة لأن التصور يعبر عنه بالكلمة. ومن ثم؛ فإن كلا من اللغة والفكر والواقع يمكن أن يشكل مدخلا للمفهمة. ثم إن المفهمة لا يمكن أن تتحقق ما لم يكن المدرس وسيطا ومساعدا وموجها في لحظة اشتغال المتعلم على تمثلاته باقتراح دعائم تقوم بوظيفة المحرض على عملية التفكير. وتختلف الطريقة المناسبة لتدريس المفاهيم باختلاف طبيعة المفاهيم ودرجة صعوبتها أو تركيبها أو أسسها المنطقية أو الدينية. ولقد ظهرت عدة محاولات لوضع نظرية في التدريس تقوم على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل الفصول[86]. ويشير ستانلي وماثيوس (*Stanley et Mathews*) إلى أن الإستراتيجيات التي اقترحت في تدريس المفاهيم هي - مع الاستثناءات النادرة- تلك التي تستخدم إما التعريف والتعليم المباشر بطريقة استنتاجية قياسية، أو تلك التي تستخدم الأمثلة واللاأمثلة للتوصل إلى المفهوم أو القاعدة العامة بطريقة استقرائية أو اكتشافية[87]. لذلك؛ يوجد العديد من النماذج التي وضعت أسس ومراحل وخطوات مضبوطة لبناء المفهوم نذكر منها على سبيل المثال نموذج جانييه، ونموذج ميرل وتنسون، ونموذج برونر، ونموذج كلوزماير، ونموذج هيلدا، ونموذج فراير...

---

[86] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 97.

[87] *William B. Stanley, and Robert C. Mathews ; (1985) "Recent Research on concept Learning: Implications for Social Education". Theory and Research in Social Education, Vol. 12, No. 4, p 58.* نقلا عن جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 98.

وسنكتفي هنا بعرض بعضها على النحو الآتي:

- **النموذج الاستكشافي لبرونر**(*Bruner*)**:** لقد انطلق برونر وزمليه من فكرة أساسية لبناء نموذجه تتمثل في أن الإنسان لديه القدرة التعامل مع البيئة التي تتسم بالتعدد والتنوع، وتجاوز صعوبات التي يمكن أن يطرحها هذا الوضع باللجوء إلى عملية التصنيف حيث يعالج العناصر المتشابهة ويضمها في مجموعات، بدل أن يتعامل معها على أساس أنها عناصر منفصلة ومستقلة، أي أنه يعمل على تفييء الأحداث والعناصر ثم يشكل المفاهيم. ويمكن التفييء والمفاهيم من تقليل تعقيد البيئة، وتحديد أشياء العالم وإنشاء فئات قائمة على مجموعة من السمات المحددة لتقليل من ضرورة التعلم المستمر، ويسمح بترتيب هذه الفئات والربط بينها[88].

وتقوم عملية التصنيف على عنصرين هما: **تشكيل المفهوم:** وتمثل الخطوة الأولى نحو اكتسابه، وهي عملية تشكيل فئات أو تصنيفات جديدة، أو أنها عملية اختراع في الواقع. **واكتسابه:** وهي عملية تقوم على البحث عن الخصائص التي يمكن استخدامها للتمييز بين الأمثلة واللاأمثلة لمختلف الفئات، والعمل على وضع تلك الخصائص في قوائم. والتمييز بين هذه العنصرين على أهمية كبيرة بسبب اختلاف هدف عملية تشكيل المفهوم ومجال اهتمامها عن هدف عملية اكتسابه ومجال اهتمامها، فيما يتعلق بإجراءات التصنيف أو تحديد الفئات. إلى جانب اختلاف خطوات التفكير في عملية تشكيل المفهوم عن عملية اكتسابه. ثم حاجة كل من عملية اكتساب المفهوم وعملية تشكيله إلى طرق تدريس مختلفة[89].

وعمليا؛ يستهدف النموذج تدريب المتعلمين على تنظيم المفاهيم وتصنيفها في فئات وفقا لخصائصها المشتركة، مما يسهل من عملية تعلمها واكتسابها. ويتكون النموذج من الخطوات الآتية:

- وجود مجموعة من الأمثلة المتشابهة في بعض جوانبها من ناحية والمختلفة في جوانبها الأخرى من ناحية ثانية.

- وجود فرد يواجه مثل هذه الأمثلة الإيجابية والسلبية، وأن يجد بنفسه ما إذا كانت هذه الأمثلة تمثل فعلا المفهوم أم لا.

- يقوم الفرد بتشكيل الفرضيات المتعلقة بالمفهوم أو إعادة تشكيلها من جديد.

- يعمل كل مثال على تقديم معلومات أساس عن الصفات أو الخصائص والقيم

---

[88] *Jerome Bruner ; Jacqueline Goodnow & George Austin ; (1960) A Study of Thinkning. John Wiley and Son, New York, p 11-12-13.*

[89] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 341-343.

التي تعزى للمفهوم أو توضحه[90].

- **نموذج فراير:** طورت الباحثة دوروثي فراير (*Frayer*) نموذجا لبناء المفاهيم، يعتمد على أبحاث *Bruner* لنقل الدلالات عبر تصنيفها في عناصر المحتوى التعليمي بحيث يحلل المتعلم اسم المفهوم إلى خصائص حرجة، وأخرى غير حرجة. ثم يترسخ الفهم بإعطاء أمثلة ذات صلة بالمفهوم وأخرى غير مرتبطة به[91]. ويعد هذا النموذج منظم بصري لتعلم المفاهيم الجديدة، حيث يساعد المتعلم على بناء مفاهيمه الجديدة في موضوع معين بربطها بالأمثلة والمعاني ذات العلاقة، واستبعاد المعاني والأمثلة غير المتعلقة بالموضوع.

ويتضمن نموذج (*Frayer*) ثلاث مراحل أساس[92]: أولا؛ **مرحلة تحليل المفهوم:** وتركز على تحديد اسم المفهوم أو عنوانه، وتعريفه في جملة أو عبارة تحدد الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء. وتقديم أمثلة له تحمل جميع الخواص التعريفية المميزة له، وأخرى للاأمثلة له، أي تلك الأمثلة التي لا ينطبق عليها المفهوم ولا تنتمي له، ثم تحديد قيم الصفات، أي مدى وجود الصفة التعريفية (المميزة) للمفهوم، والصفات المتغيرة وهي التي تختلف من مثال لآخر من أمثلة المفهوم، وأخيرا التمييز بين المفهوم الرئيس وهو المفهوم الذي يشمل حالات المفهوم كلها، والمفهوم الفرعي، وهو حالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة. ثانيا؛ **مرحلة تعريف المفهوم:** ترتبط بمعرفة الصفة المميزة لأمثلة المفهوم، وربط الصفة المميزة بعناوينها، وتعرف الأمثلة الموجبة والسالبة، وربط مثال المفهوم بعناوينه، ومعرفة الصفات التعريفية، والقاعدة المفاهيمية، والعلاقة بين المفهوم والمفاهيم الرئيسة والفرعية له. ثالثا؛ **مرحلة قياس اكتساب المفهوم:** حيث اقترحت فراير أداة لقياس مدى اكتساب المفهوم، ترتكز على اختيار من متعدد، أو إكمال الإجابة التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية.

وعموما؛ تتجلى أهمية هذا النموذج في أنه يساعد المتعلمين على فهم المفهوم فهما أكثر شمولا وعمقا. لأنه يساعد في إنشاء روابط بين الكلمة وهيكلها، والكشف عن المعاني ذات الصلة بها[93].

---

[90] المرجع نفسه، ص 344.

[91] *Abdullah AlHarbi; (2020) Investigating the Effectiveness of the Frayer Model in the Acquisition of the Concept of the Concept of Teaching English as a Foreign Language to Students of the Faculty of Education, Journal of the North for Humanities, Northern Border University, Vol. (7), Issue (1), Part (2), p 573.*

[92] وفاء بنت عبد الرحمن الرميح، المرجع السابق، ص 736-737.

[93] *Abdullah AlHarbi ; op.cit. p 573.*

- نموذج التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا (*Hilda Taba*): يندرج نموذج هيلدا تابا ضمن استراتيجيات عديدة تستهدف تنمية القدرة على الاستقراء وتهيئة المتعلمين للتعامل مع مختلف المواقف والوضعيات المشكلات والتوصل إلى الحلول وقياسها وتقويمها، وذلك بالاعتماد على جمع المعلومات، وفحصها، وفرزها وتنظيمها في مفاهيم ذات خصائص مشتركة واستقراء العلاقات بين هذه المفاهيم وصوغها في جمل تقريرية تعبر عن حكم علائقي كلي (تعميم)[94]. ولقد بُني هذا نموذج على أساس تحليل عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية، وخرج بثلاثة مبادئ أو افتراضات تدور حول التفكير هي: أولا؛ أن التفكير مهارة يمكن تدريسها. ثانيا؛ يمثل التفكير الميدان النشط للتعامل بين المتعلم من جهة والبيانات أو المعلومات من جهة أخرى. ثالثا؛ تنشأ عمليات التفكير بشكل متتابع وقانوني[95]. وبناء على هذه الافتراضات الثلاثة طورت هيلدا تابا ثلاث استراتيجيات للتدريس من أجل استقراء تلك المهمات، أو تتبع جزئياتها للتوصل إلى حكم نهائي. وتمثلت أولا؛ في تشكيل المفهوم، الذي يتأسس على تصنيف الخصائص المشتركة بين العناصر ثم وضعها في فئات، ثانيا؛ تفسير البيانات أو المعلومات، التي تتضمن تحديد العلاقات الرئيسة واكتشاف العلاقات الخفية القائمة، وتحديد التعميمات، ثالثا؛ تطبيق المبادئ، وتتطلب تطبيق الحقائق والتعميمات والتنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات وشرحها ودعمها، ثم التأكد من التنبؤات والفرضيات واتخاذ المسوغات المناسبة[96]. وسنقف على الاستراتيجية الأولى فقط لما لها من صلة بموضوع الورقة البحثية.

يتطلب تشكيل المفهوم - بحسب هذه الإستراتيجية - تحديد المتعلمين لعدد من العناصر الملموسة التي يجدونها في تجاربهم (زيارة قاموا بها - أو قصة قرأوها أو استمعوا إليها - أو شريط فيلم أو شرائح شاهدوها). ثم يُطلب منهم - بعد صياغة قائمة كبيرة ومتنوعة من العناصر بشكل مناسب (عادة ما يحددها المدرس) - تجميع العناصر التي تنتمي إلى القائمة نفسها، مع تحديد أسباب ذلك (عادة ما يحددها المتعلمين)، ثم يقومون بتسمية مجموعاتهم، وأخيرا يعيدون ترتيب وتسمية القائمة إذا رأوا أن هناك طرقا أخرى تمكنهم من تجميع العناصر[97]. وبذلك فقد صممت خطوات هذه الاستراتيجية لتوفير أساس متين لتنمية المهارات المعرفية، بالاعتماد على التفاعل

---

[94] *Hilda Tabea (1971); teacher's hand book for elementary scociel students (Addison-Wesley Publishing Company) ; Second Edition ; p 64-75.*

[95] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص 414-415.

[96] لتوسع في هذه الاستراتيجيات ينظر:

- Hilda Tabea ; (1971) op.cit. p 64-76.

[97] *Ibid. p 65.*

الديناميكي بين المتعلم والتحفيز الذي يتلقاه من الأسئلة المتسلسلة والمصاغة بعناية، ومن المحتوى المثير للاهتمام وذا الأهمية الاجتماعية، ومن نوع مناخ الفصل الدراسي الذي يشجع الاستجابات الحرة وغير المقيدة في جميع الأوقات[98]. وتتشكل المفاهيم بالاعتماد على هذا النموذج عبر الخطوات الآتية:

- تعداد العناصر ووضعها في قوائم.

- إيجاد أساس التفييء ووضع العناصر في فئات ذات صفات متشابهة في بعض الوجوه؛

- التعرف على الخصائص المشتركة للعناصر في الفئة، وتسميتها، وإذا لزم الأمر تصنيف العناصر الأخرى التي تم تعدادها تحت تلك التسميات؛

- إعادة تجميع العناصر وإعادة تسميتها؛

- تلخيص المعلومات الواردة في جملة واحدة. ويجب في هذه العملية التمييز بين العناصر المختلفة، وتحديد ما يجب أن تكون عليه الفئات، (فئات أساسية وفئات فرعية)[99].

نموذج جانييه: يدخل تعلم بناء المفهوم في نموذج جانييه (*Gagné*) ضمن الأنماط التعلمية التي رتبها ترتيبا هرميا ابتداء من المستوى التعليمي البسيط في قاعدة الهرم وانتهاء بالمستوى التعليمي الأكثر تعقيدا وصعوبة في قمة الهرم، بحيث يتضمن أي تعلم في المستوى الأعلى جميع الأنماط التعلمية السابقة له في السلم الهرمي. وتشمل هذه الأنماط: التعلم الإشاري، وتعلم المثير والاستجابة، وتعلم التسلسل الحركي، وتعلم الترابطات اللفظية، وتعلم التمييز المتعدد، وتعلم المفهوم، وتعلم المبدأ، وتعلم حل المشكلات[100]. ولقد ميز جانييه في تدريس المفاهيم بين منهجية تدريس المفاهيم المادية والتي يسلك فيها الطريقة الاستقرائية، ومنهجية تدريس المفاهيم المجردة والتي يسلك فيها الطريقة الاستنتاجية. تقوم منهجية تدريس المفهوم المادي على أربع خطوات هي[101]: **أولا؛** اكتساب المتعلم لاسم المفهوم وهذه الخطوة هي نوع تعلم المثير والاستجابة. **ثانيا؛** عرض مثيرات لأشياء مادية تحيل على المفهوم أو بعبارة أخرى عرض الأمثلة الموجبة على المفهوم، وتهتم هذه الخطوة بتعلم الترابطات اللفظية التي تعتبر متطلبا سابقا لتعلم التمييز المتعدد. **ثالثا؛** تقديم مجموعة كافية من الأمثلة الإيجابية

---

(98) *Ibid. p 64-65.*

(99) *Hilda Tabea ; (1971) op.cit. p 64-65.*

(100) المرجع نفسه، ص 138.

(101) المرجع نفسه، ص 151-153.

والسلبية على المفهوم، بحيث تُعرض متزامنة أو متعاقبة واحدا تلو الآخر، وذلك لتحقيق شرط التجاوز أو التلازم. ويعتبر جانييه غياب هذا الشرط مسؤولا عن بطء التعلم. **رابعا؛** سؤال المتعلم على تحديد الأمثلة الموجبة والأمثلة السلبية للمفهوم، واستجابته في كل مرة بشكل صحيح، وتزويده بالتعزيز المناسب. أما منهجية تدريس المفهوم المجرد، فتقوم على ثلاث خطوات هي[102]: **أولا؛** تقديم تعريف المفهوم. **ثانيا؛** مراجعة التلاميذ للمفاهيم الاستدراكية الواردة في التعريف، ويركز جانييه في هذه الخطوة على أداء المتعلم المتمثل في توضيح المفهوم وليس على أدائه المتمثل في حفظ التعريف أو استدعائه. **ثالثا؛** تقديم الأمثلة والأمثلة المضادة على المفهوم، ومطالبة التلاميذ بتصنيفها إلى أمثلة تنتمي للتصنيف، وأمثلة مضادة غير منتمية له، فإذا ما تم التأكد فإن المتعلم يصبح قادرا على استخدام تعريف المفهوم المكتسب.

ومهما كانت الطريقة المستخدمة في تدريس المفاهيم فإن النظر إلى طبيعة المفهوم وتحديد صفاته وقواعده تستحق أهمية واعتبارا مهما من جانب المدرس. ومن هنا؛ تبرز أهمية تحليل المفهوم والتعرف على بنيته وأطوار تشكله، مما يمكن من اختيار الطريقة المناسبة لتدريسه.

خاتمة

ختاما؛ نقول إن المفاهيم هي أساس عملية التفكير التي تمكن الفرد من التصنيف والاستدلال وتنظيم المعلومات في الذاكرة والتعلم واتخاذ القرار، وعلى أساسها ننتقل من الحقائق إلى بناء المبادئ والتعميمات والنظريات. وتعد المفاهيم في المجال التربوي فضاء للتفكير يساعد المتعلم على تنمية مختلف كفاياته النوعية والمستعرضة، بدءا بالكفايات المنهجية، ومرورا بالكفايات المعرفية والتواصلية والقيمية والتكنولوجية، ووصولا إلى الكفايات الاستراتيجية، وكفايات العيش والحياة بشكل عام. فهي عماد عملية التعلم، وعلى أساسها يتمكن المتعلم من التفكير التساؤلي والإشكالي والنقدي والإبداعي. لذلك؛ لا يمكن النظر المفهوم بوصفه مجموعة من التعاريف والقضايا والمواقف التي تستدعي التجميع، بحيث يصبح فعل التعلم المتعلق بالمفهمة توليف لآراء ومواقف متوافقة أو متعارضة. وإنما هو موضوع للتفكير، يُعد النظر في المفهوم والتأمل فيه ومحاولة تفكيكه وبنائه مجال لإعمال العقل والفكر، وفي الوقت ذاته يعد أداة للتفكير المنهجي والعميق في القضايا والإشكالات الدينية والعقدية، إذ يستحيل التفكير في المتعالي والوجود والذات إلا بواسطة الكلمات وعبرها. وهو أيضا؛ أداة لفعل التمثل ذاته، بما هو عملية تجريدية يستوعب بها الفرد العالم وتجربته، بغاية التواصل والتبادل والتأثير والفعل. لذلك؛ يستحيل تمثل العالم والتجربة خارج المفهوم.

وأمام أهمية هذه العملية؛ فإن الهدف من بناء المفهوم والمفهمة في الممارسة

---

[102] المرجع نفسه، ص 154-156.

التعليمية التعلمية هو اكتساب آليات التفكير النظري في الموضوعات والقضايا، بالانتقال به من العفوية والجاهز والدوغمائية إلى التفكير العميق والنقدي والمسؤول، بغية حفظ التفكير الاعتقادي السليم.

وبالعودة الى إشكال الورقة البحثية وفرضيتيها، نؤكد أن تدريسية المفاهيم عموما والمفاهيم العقدية في التربية الإسلامية خصوصا لا بد له من مسار خاص يُزاوج فيه بين متطلبات النقل الديداكتيكي المستمدة من خصوصية المادة نفسها، وإمكانية الانفتاح على المقاربات والنماذج المستمدة من علم النفس المعرفي في تناولها لبناء المفهوم والمفهمة. على أساس أن المناهج والبرامج الدراسية وإن لم تكن واضحة تماما في خلفيتها الإبستمولوجية والمعرفاتية، فإن تنزيل مقاربة الكفايات في الدرس العقدي يقتضي استحضار الخلفية المعرفاتية، رغم أنه في بعض اللحظات قد يذهب الاشتغال على المفهوم العقدي في الممارسة الصفية إلى التعارض الذي يذهب بمقصدية بنائه ومفهمته. لذا؛ نؤكد - فيما يتعلق بالفرضية الأولى - أن المفاهيم العقدية هي كيانات ذهنية مجردة تخضع لسيرورة التمثل والتفييء ذاتها التي تخضع لها باقي المفاهيم عموما، لكن بناءها مع المتعلمين يتطلب أن نجعل منها مناسبة تعليمية تعلمية للمساءلة والاستشكال والاستدلال المفضي إلى الاعتقاد الراسخ والإيمان اليقين واستقرار العقيدة في القلوب والعقول. وهو ما يفرض أثناء البناء ضرورة الحرص على مدى توافق السياقات الموضوعية والشخصية والثقافية مع مقصدية المفهوم العقدي، لا سيما وأن بناء المفهوم ليس عملية استاتيكية، وإنما عملية ديناميكية تتأثر بطبيعة السجل التمثلي للفرد وكيفية استرجاعه للمعلومات التي تساعده في عملية التجريد والتعميم وبناء المفهوم وتشكيل المبادئ. أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية؛ **فنؤكد** إن بناء المفاهيم - بحسب منظور علم النفس المعرفي – بحكم خضوعه لنماذج التفييء التي تتأسس على استراتيجيات متعددة ولطرق نمذجة مختلفة تجمع بين إثبات السمات المشتركة الضرورية والكافية أو نفيها، والمشابهة بين الشيء ونموذج الفئة، والتمثيل الافتراضي والخطاطي، وجملة هذه الاستراتيجيات قد تختلف أو تتوافق مع التأصيل الشرعي للمفاهيم العقدية. فإن مهمة المدرس أثناء بناء المفهوم والمفهمة ستكون من جهة؛ مؤسسة على الوعي بسيرورة تكون المفهوم وما يقتضيه من تمثل وتفييء، ومن جهة ثانية؛ تقوم على إدراج التمثلات والوقائع ومساءلتها، وتعلم قراءة المرجعيات المؤسسة للمفاهيم العقدية، ومن جهة أخيرة؛ تستدعي اليقظة والتنبه والقدرة على توجيه بناء المفهوم إلى القيم الاعتقادية الراسخة، بالعودة إلى المرجعيات الشرعية وقراءة نصوصها وتحليلها وفهمها، بغرض استئناس المتعلم بحرية التفكير وإنتاج تصورات ومواقف مؤسسة على مفاهيم عقدية، وتوظيفها اعتقادا وسلوكا، انطلاقا من قدراته وإمكاناته الفكرية في توافق مع ضوابط حفظ المفاهيم العقدية في مقصديتها.

ونصرح أن تدريسية المفاهيم العقدية تحتاج إلى الانفلات من قبضة الطريقة التقليدية القائمة على المجاورة والمراكمة والجاهز، مع الالتزام برؤية إبستمولوجية

معرفاتية - خاصة على مستوى التنزيل والممارسة - تقف على الإمكانات بناء المفهوم العقدي، فتأخذ بها، وتعرف حدوده، فتتجنبها. وينبغي للمدرس أن يقود هذا التنزيل بقراءة ذكية ذات بعد بيداغوجي وديداكتيكي تساهم في تطوير أداء متعلميه. ضمن خطط ومقاربات إجرائية خطوطها العريضة لا تتمثل فقط في خطابات أو اقتراح أنشطة معينة، دون فهم ولا استيعاب لمرجعيتها العلمية، لا سيما ما يحصل بالضبط في العمليات الذهنية عندما يبني المتعلم مفاهيمه العقدية من جهة، ومن جهة أخرى؛ تكون قادرة على الربط المحكم بين الرهانات الديداكتيكية للدروس العقدية المنتظر إنجازها وبين هندسة عملية التفييء وبناء التمثلات ووضوح نمط وظائفها واشتغالها بغية الاختيار الجيد الذي يلائم بين ممكنات بناء المفاهيم من طرف المتعلمين، وفعالية الأداء البيداغوجي والديداكتيكي من حيث التدرج في بناء المفاهيم بناء ذاتيا من منطلق مقاربات معرفاتية واضحة ودقيقة. يمكن للممارسة الديداكتيكية أن تطور التعلمات بإبداع الأنشطة والممارسات التي تساهم فعليا في تبني عملية استراتيجية تفترض أن تتضمن أثناء الانشغال ببناء المفاهيم العقيدة تفكيرا إبستيمولوجيا في طبيعة المعرفة ومفاهيمها، وفي طبيعة مقاربات ونماذج تدريسها؛ مثلما تفكر في أساليب وتقنيات التعلم التي يتبنها المتعلم أخذا بمختلف الإمكانات التي تتيحها العلوم المعرفية والعصبية التي تيسير طرق النقل الديداكتيكي وتجويده.

وبناء على ما سبق؛ فإن بناء المفهوم وفقا لما تقتضيه سيرورتي التمثل والتفييء تستدعي الحرص على جملة من الموجهات نذكر منها:

أولا؛ بخصوص مهمة المدرس

✓ تأسيس مهمة المدرس أثناء بناء المفهوم والمفهمة على الوعي بسيرورة تشكل المفهوم وما يقتضيه من تمثل وتفييء،

✓ تستدعي مهمة المدرس اليقظة والتنبه والقدرة على توجيه بناء المفهوم إلى القيم الاعتقادية الراسخة، بالعودة إلى المرجعيات الشرعية وقراءة نصوصها وتحليلها وفهمها، بغرض استئناس المتعلم بحرية التفكير وإنتاج تصورات ومواقف مؤسسة على مفاهيم عقدية، وتوظيفها اعتقادا وسلوكا، انطلاقا من قدراته وإمكاناته الفكرية في توافق مع ضوابط حفظ المفاهيم العقدية في مقصديتها.

ثانيا بخصوص ديداكتيك بناء المفهوم

✓ تحتاج تدريسية المفاهيم العقدية إلى الانفلات من قبضة الطريقة التقليدية القائمة على المجاورة والمراكمة والجاهز، مع الالتزام برؤية إبستمولوجية معرفاتية - خاصة على مستوى التنزيل والممارسة - تقف على الإمكانات بناء المفهوم العقدي، فتأخذ بها، وتعرف حدوده، فتتجنبها؛

✓ وضع خطط ونماذج إجرائية، لا تتمثل خطوطها العريضة فقط في خطابات

أو اقتراح أنشطة معينة، دون فهم ولا استيعاب لمرجعيتها العلمية، وإنما وفق خطوات واضحة وإجرائية تنطلق من تشكيل المفهوم وتنتهي بترسيخه في ذات المتعلم سلوكا قويما؛

✓ لا ينفصل بناء المفهوم العقدي عن الاشتغال على اللغة: حيث يكون مجالا للبحث عن المعنى سواء عن طريق التعارضات والتقابلات بين المرادفات والأضداد، أو عن طريق التمييز بين الاستعمال العادي الطبيعي والاستعمال العقدي والشرعي، أو التمييز بين المذاهب الكلامية في حدود خدمة بناء المفهوم؛

✓ لا ينفصل بناء المفهوم العقدي عن استشكال الأقوال والنصوص والمواقف العقدية: فكل مفهوم يعبر عن أكثر من فكرة لاسيما في لحظات البناء الأولى، وهنا تبرز أهمية الانطلاق من تمثلات المتعلمين بالتركيز على إثارتها ومساءلتها ومواجهة الأفكار الجاهزة المسبقة ومعالجتها عن طريق الصراع السوسيومعرفي، وتبني مقاربة المواجهة بين المفاهيم. لاسيما عندما يتجلى المفهوم العقدي في السيرورات والوضعيات العيانية باستقصاء دلالات تصوره المختلفة؛

✓ إن الأهمية القصوى للاشتغال على التمثلات في كل تعلم دال، والحاجة الملحة لهذا الاشتغال في بناء المفهوم العقدي يقتضي عدم الاكتفاء بما يظهر تلقائيا من هذه التمثلات، وإنما لابد من وضع عدد ديداكتيكية تتيح انبثاقها لوضعها موضع تفكير وتساؤل ونقد وتجاوز اتو إعادة تشكيل؛

✓ إن الاشتغال على الوضعية المشكلة لابد له من خطوة موصلة للتفكير في سمات المفهوم المشتركة، والتفكير في الأمثلة الإيجابية واللاأمثلة السلبية التي يتمكن معها المتعلم من تشكيل المفهوم في صورته الأولى، ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الفروقات والاختلافات والتمايزات والتعارضات التي تمكنه من التفكير في المفهوم في صورته الأعمق؛

✓ لا بد من تنويع نماذج تدريس المفهوم وطرق تحليله بما يتناسب مع نماذج تفييئه وتفسيريه، بحيث تتخذ طابع الانتقال التدرجي من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد. ومن تحليل المفهوم وتحديد صفاته وقواعده إلى اختيار الاستراتيجية المناسبة لبنائه.

المراجع المعتمدة

- باللغة العربية

1. أحرشاو الغالي، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993.
2. أحرشاو الغالي، العلوم المعرفية: من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق

والاستثمار، المجلة العربية لعلم النفس، فاس، المجلد 3 العدد 2، 2018.

3. باتريك لومير، علم النفس المعرفي المرجعية السيكولوجية للكفيات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2011.

4. جودت أحمد سعادة، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، طبعة دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988.

5. حسبية الطايفي البرنوصي، تدريسية المفهوم: مقـاربة لسانية معرفية. المجلة المغربي للفكر المعاصر، العدد 7، يناير 2021.

6. الرميح وفاء بنت عبد الرحمن، فاعلية استخدام نموذج فراير التدريسي في إكساب طالبات الصف الأول المتوسط مفاهيم التجويد. المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج، مصر، العدد 72، 2020.

7. ريتشارد يوجين نيسبيت، جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والأسيويون على نحو مختلف... ولماذا؟، ترجمة شوقي جلال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد 312، 2005.

8. صولة عبد الله، المقولة في نظرية الطراز الأصلية، حوليات الجامعة التونسية، العدد 46، 2002.

9. طه عبد الرحمن، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، لبنان، الطبعة: الأولى 2006.

10. عبد الكريم غريب، علم النفس التربوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، طبعة 2016.

11. عبد الكريم غريب، علم النفس المعاصر: التيارات والمدارس، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012.

12. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة 2012.

13. عمر بن سكا، منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل، ضمن ندوة "تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل ـ قراءات متقاطعة ـ " تنسيق حسن قايدة وآخرون، سلسلة ندوات وأيام دراسية 15.

14. فليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات: الكفايات والسوسيوبنائية، تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة

الأولى 2005.

15. محمد أزهر، الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي، ضمن ندوة "تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل – قراءات متقاطعة – " تنسيق حسن قايدة وآخرون، سلسلة ندوات وأيام دراسية 15.
16. محمد المير، المعرفية الإنسانية بين علم النفس المعرفي والعلوم المعرفية، المجلة العربية لعلم النفس، فاس، المجلد 3 العدد 2، 2018.
17. محمد الهيسوفي، البناء المفاهيمي في الدرس الفلسفي: استراتيجيات المفهمة وتعلم التفلسف، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، مسلك الفلسفة، مركز التفتيش، الرباط، السنة التكوينية: 2013-2014.
18. منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016.
19. المهدي رامي، وحسن بوحبة، مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي الى التوظيف الديداكتيكي: دراسة نظرية ميدانية، مطبعة آنفو – برانت، فاس، الطبعة الأولى 2019.
20. موشللر جاك، وريبول آن، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الباحثين، بإشراف عز الدين محجوب، المركز الوطني للترجمة، تونس، دار سيناترا، طبعة 2010.
21. هشام خباش، استراتيجيات التقبيء التعددي ونظرية الطفل الذهنية حول الكلمة، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، فاس، 2004.

- باللغة الأجنبية

1. *Abdullah AlHarbi; (2020) Investigating the Effectiveness of the Frayer Model in the Acquisition of the Concept of the Concept of Teaching English as a Foreign Language to Students of the Faculty of Education, Journal of the North for Humanities, Northern Border University, Vol. (7), Issue (1), Part(2).*
2. *André Lalande ; (1997) Vocabulaire technique et critique de la philosophie, vol. 1, PUF.*
3. *Argolis, Eric and Stephen Laurence ; (2022) "Concepts", The Stanford Encyclopedia of Philosophy , Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <https: //plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/concepts/>.*
4. *Audrey Gaillard et Isabel Urdapilieta ; (2013) Representation mentales et categorisation Theories et méthodes L'Harmattan. Paris.*

5. *Britt-Mari Barth, (2004) Le savoir en construction, Retz S.E.J.E R.*
6. *Dubois, Jean et al ; (2002) Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse-Bordas/VUEF.*
7. *Eric Pederson and Jan Nuyts ; (1997) language and conceptualization, C. U. P, First published, Cambridge.*
8. *George Lakoff, Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind, The University of Chicago Press, Chicago and London, Paperback edition 1990.*
9. *Hilda Tabea (1971); teacher's hand book for elementary scociel students (Addison-Wesley Publishing Company) ; Second Edition.*
10. *Jerome Bruner ; Jacqueline Goodnow & George Austin ; (1960) A Study of Thinkning. John Wiley and Son, New York.*
11. *Keil, F. C., & Batterman, N ;(1984) A characteristic-to-defining shift in the development of word meaning. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.*
12. *M. David Merrill, and Robert D. Tennyson ; (1977) Teaching Concepts: An Instructional Design Guide, Educational Technology Publication, Englewood Cliffs, New Jersey.*
13. *Maryvonne Merri et Michael Pichat ; (2007) Psychologie de l'éducation: L'école, Vol. 1, Ed. Bréal.*
14. *Palmer S. E ; (1978) Fundamental aspects of cognitive representations. In E. Rosh and B. Lloyd (Eds). Cognition and Categorization. Hillsdale, NJ: LEA.*
15. *Robert J. Sternberg and Karin Sternberg ; (2012) Cognitive Psychology, Sixth Edition. Wadsworth, Cengage Learning.*
16. *Robert M. Gagne ; (1969) The Conditions of Learning. Holt Rinehart and Winston, Inc., New York.*
17. *William B. Stanley, and Robert C. Mathews ; (1985) "Recent Research on concept Learning: Implications for Social Education". Theory and Research in Social Education, Vol. 12, No. 4.*

الفصل الثاني

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي

النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي تنظيرا وتنزيلا: الكتب المدرسية أنموذجا

د. عبد الكريم بودين - د. محمد حمراوي

مفتشان تربويان - أكاديمية الدار البيضاء- سطات

ملخص البحث:

يسعى البحث إلى التأكد من مدى تفعيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في بعض الكتب المدرسية، خصوصا أن منهاج مادة التربية الإسلامية الخاص بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي أورد مجموعة من ضوابط النقل الديداكتيكي لاستثمارها في تأليف الكتب المدرسية.

وقد خصص البحث الجانب النظري لخصائص المفهوم العقدي، وآليات النقل الديداكتيكي؛ فيما ركز الجانب التطبيقي على تحليل مضمون بعض الكتب المدرسية بسلكي التعليم الابتدائي والثانوي ومدى تنزيلها لآليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي؛ وختم البحث بالتوصيات والمقترحات في أفق تجويد الدرس العقدي تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

كلمات مفتاحية: النقل الديداكتيكي؛ الدرس العقدي؛ الكتاب المدرسي؛ منهاج مادة التربية الإسلامية.

لمعالجة عناصر الورقة البحثية سنتناولها من خلال التصميم الآتي:

- ✓ **مقدمة البحث**
- ✓ **المدخل المنهجي**
  - أولا: أهمية البحث وأسبابه.
  - ثانيا: أهداف البحث.
  - ثالثا: مشكلة البحث.
  - رابعا: فرضيات البحث.
  - خامسا: منهج البحث وأدواته.
- ✓ **المبحث الأول:** التأطير النظري للورقة البحثية.
  - أولا: التأطير المفاهيمي.

- ثانيا: أسس وضوابط النقل الديداكتكي العامة في التعليم المدرسي:

✓ **المبحث الثاني:** ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي.

- أولا: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الابتدائي.
- ثانيا: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.
- ثالثا: جدول ربط الضوابط العامة في التعليم المدرسي، بالضوابط الخاصة في منهاجي التربية الإسلامية بالسلكين

✓ **المبحث الثالث**: النقل الديداكتيكي لمفاهيم الدرس العقدي في الكتب المدرسية.

- أولا: الكتاب المدرسي: "في رحاب التربية الإسلامية"، للمستويات: السادس ابتدائي والثالثة إعدادي والأولى باكالوريا.
- ثانيا: الكتاب المدرسي: "المنير في التربية الإسلامية، المستوى السادس ابتدائي" و"منار التربية الإسلامية"، السنة الثالثة إعدادي، والسنة الأولى باكالوريا.

✓ **خاتمة.**

✓ **المصادر والمراجع.**

مقدمة:

تعد المنظومة العقدية التي يتبناها الإنسان أهم دعائم شخصيته وتميزه البشري؛ فهي التي تحدد مساره السلوكي وطبيعة تعاطيه مع محيطه ونمط الحياة التي يعيشها، بل تحدد مصيره الوجودي بأكمله.

ومن المسلم به أن العقيدة هي أساس الدين الإسلامي ليس على مستوى المعرفة والنظر فحسب بل حتى على مستوى السلوك والعمل، إذ إن الاعتقاد هو الذي يدفع إلى الفعل ويحث على العمل، ويصحح النية التي هي أساس الأفعال في الإسلام.

ومما لا شك فيه أن تشخيص مناط النفع والضرر عند الإنسان يعود إلى رؤيته العقدية للواقع. وهذا يستلزم ترشيد مدلول العقيدة بربط مفاهيمها بالمعين الصافي معين الوحي، وربطها بكل قضايا المجتمع، وبكل المجالات.

✓ **أهمية الموضوع:**

جاءت مراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية لتجعل من غاياتها تحقيق المقصد الوجودي للمتعلم، والذي يجعل من مدخل التزكية، بشقيه القرآن الكريم والعقيدة، المفتاح الرئيس لتنشئة المتعلم على أن يحب الله تعالى ورسوله × ويكره أن يعصيهما، والسبيل لتحقيق ذلك كله هو التزام المنهج القرآني في التربية والتعليم، والذي جسده النبي × بعيدا عن تعقيدات المتكلمين وخلافاتهم؛ صونا لعقيدة المتعلمين ونفاذا إلى جوهر الإيمان، وتحصيلا لحقيقته: وهي العمل بمقتضاه.

ويأتي هذا البحث للتحقق من التنزيل الأسلم لهذه الغايات في بعض الكتب المدرسية، باستثمار آليات النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.

✓ **مشكلة البحث وأسئلته:**

إذا كانت الكتب المدرسية وسيلة ديداكتيكية ودعامة بيداغوجية تسعى لتنزيل فلسفة منهاج المادة وتوجيهاته، فإلى أي حد نجحت في استحضار أسس التنزيل السليم لمفاهيم الدرس العقدي؟ وهل استطاع مؤلفو الكتب المدرسية تفعيل آليات النقل الديداكتيكي في الأنشطة التعلمية المقترحة؟

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

* ما مفهوم النقل الديداكتيكي؟ وما هي أسسه؟
* ما المقصود بالدرس العقدي؟
* ما هي آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي؟
* إلى أي حد استطاع مؤلفو الكتابين المدرسيين "في رحاب التربية الإسلامية" لسلك التعليم الابتدائي، و"منار التربية الإسلامية" لسلك التعليم الثانوي تنزيل هذه الآليات؟

✓ **أهداف البحث:**

1. الكشف عن التصور الذي حكم واضعي المنهاج فيما يخص الدرس العقدي؛
2. الوقوف على خصائص مفهوم الدرس العقدي في الوثيقة المنهاجية والوثائق المصاحبة لها؛
3. تتبع مدى تنزيل الكتب المدرسية ـموضوع البحث- لتوجيهات منهاج مادة التربية الإسلامية فيما يرتبط بالدرس العقدي؛
4. تقديم مقترحات عملية لتيسير تدبير الدرس العقدي على مستوى الممارسة الصفية.

✓ **فرضيات البحث:**

تقتضي مشكلة البحث وأسئلته الفرعية، تحديد الفرضيتين الآتيتين:

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية_ **موضوع البحث**- تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية _ **موضوع البحث**- بصفة نسبية تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

✓ **منهج البحث وأداته:**

لمعالجة محاور البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي الذي يتأسس على الملاحظة والوصف والتحليل، والاستقراء. وقد فرضت طبيعة الموضوع وإشكاليته اللجوء إلى أداة منهجية تمكن من الحصول على معطيات يتوفر فيها الصدق والموضوعية، ونقصد بذلك أداة تحليل المضمون.

واستهدفت هذه الأداة الوثائق التربوية لمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الابتدائي: (منهاج المادة، والإطار المرجعي للسنة السادسة ابتدائي، ومذكرة المراقبة المستمرة)؛ واستهدفت أيضا الكتابين المدرسيين "في رحاب التربية الإسلامية" لسلك التعليم الابتدائي، و"منار التربية الإسلامية" لسلك التعليم الثانوي.

المبحث الأول: التأطير النظري للورقة البحثية.

أولا: التأطير المفاهيمي.

1. النقل الديداكتيكي:

وظف مفهوم النقل الديداكتيكي سنة 1970 من لدن عالم الاجتماع ميشيل فيري MICHEL VERRET في كتابه " LES TEMPS DES ETUDES"، ثم سيشيع من بعد على يد "شوفلار"، هذا الأخير يعرف النقل الديداكتيكي بأنه "مجموعة التغييرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها؛ ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون، بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم".[1]

أ- تعريف النقل الديداكتيكي:

[1]- اللسانيات والديداكتيك اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي أوشان، ط دار الثقافة الدار البيضاء، ط1/2005، ص: 32.

تعددت تعاريف النقل الديداكتيكي، لنذكر منها ما يلي:

التعريف الأول: النقل الديداكتيكي هو " التمييز بين (المعرفة العالمة) كما تبرز في البحث الأكاديمي، والمعرفة التي يصادفها الملاحظ في الممارسات الفصلية"[2].

التعريف الثاني: النقل الديداكتيكي هو: "العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع التدريس، وذلك حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف التي تم تحديدها[3]".

التعريف الثالث: "تحويل الدراية العارفة إلى دراية تعليمية أو تدريسية، مع العلم أن هذه الدراية الأخيرة تختلف عن الدراية المدرسة التي تختلف بدورها عن الدراية المتعلمة"[4].

التعريف الرابع: النقل الديداكتيكي: "عبارة عن عمل أو نشاط وصفي لطريقة وتقنية تحويل المعرفة من مجالها العالم تبعا لبنائها الطبيعي، إلى مجال التعليم في سياقه الصناعي والعلمي، إن هذا المفهوم يهدف إلى إنتاج صيغة مناسبة للتعليم"[5]

وخلاصة القول فإن النقل الديداكتيكي هو: نشاط اختزالي وعمل انتقائي يهدف إلى تحويل المعارف من مجالها العالم، وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي، حسب شروط ومقاييس خاصة، تستحضر التغيير الحاصل على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وإبستمولوجيا وسيكولوجيا.

ب- **خصائص النقل الديداكتيكي حسب شوفلار:**

أجمل شوفلار خصائص النقل الديداكتيكي في أربع خصائص أساسية هي:

* كل نقل ديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة ويعيد إنتاجها وبناءها، فهو يجزئ الممارسة النظرية إلى حقول للمعرفة محددة، تفتح على ممارسات وأنشطة للتعلم متخصصة ومرتبطة بأهداف معينة سلفا؛

* كل نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تبرمجها داخل مقررات وكتب مدرسية...والواقع أن فصل المعرفة عن الشخص يعني أيضا الاحتفاظ بها كمنتوج وعدم اللجوء إلى الحوافز

---

[2]- الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو وآلان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء، ص: 72.

[3]- المرجع نفسه، ص: 72.

[4]- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، دار النجاح الجديدة – الدار البيضاء، 275/1.

[5]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، العمراوي أحمد، البقالي القاسمي خالد، السلسلة البيداغوجية عدد 8، دار الثقافة الدار البيضاء ط1 1999، ص 85.

الشخصية والدوافع الإيديولوجية لإنتاجها الأصلي، اللهم إذا كان ربط المعرفة بدوافعها الشخصية والاجتماعية والإيديولوجية جزءا من بناء الدرس أي موضوعا للتدريس؛

* كل نقل ديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقيها، والبرمجة لا تقدم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظمها داخل مقررات ووحدات مرتبة حسب نظام متنام للتحصيل والتعلم، وتخطط لمراقبة تعلمها بشكل يسمح للتلميذ باكتساب تدريجي للخبرات؛

* كل نقل ديداكتيكي يمارس تعميما للمعرفة، أي يوسع مجال تعليمها ليفتحها على قطاعات عريضة من التلاميذ.

وبموجب ذلك تصبح المعرفة عمومية تخضع داخل المؤسسة المدرسية لما يسمى دينامية الجماعة، فهي تصرف لأعداد هائلة من التلاميذ لذلك طورت المؤسسة أشكالا مختلفة للتدريس ووضعيات عددية للتعلم حسب خصوصيات المواد الدراسية ونوعية الجماعة الفعلية ونمط التنظيم المدرسي وما إلى ذلك....[6]

2. الدرس العقدي:

أ- تعريف الدرس العقدي:

التعريف اللغوي:

- الدرس: " دَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُه دَرْساً ودِراسَةً ودارَسَه من ذلك كأَنه عانده حتى انقاد لحفظه"[7] "ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْساً أَي ذللته بكثرة القراءة حتى خَفَّ حفظه علي"[8]

- العقدي: نسبة للعقيدة، وفي اللغة من عقد يعقد " العين والقاف والدال أصلٌ واحدٌ يدلُّ على شَدٍّ وشِدّةِ وُثوق"[9]

الدرس العقدي اصطلاحا: هو " طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس شرحا وتعليما وردا على شبهات...، بمسالك يقتدر بها على جعل المخاطب قادرا على فهم واستيعاب ما يخاطب به، وسائل ومسائل وغاية، بحيث يدرك المخاطب ما يناسب المخاطب لتحقق

---

[6]- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، دار إفريقيا الشرق، ط1/ 2007، ص: 203-204.

[7] - لسان العرب، ابن منظور الإفريقي المصري، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، مادة "درس"

[8] - لسان العرب، مادة "درس"

[9]- معجم مقاييس اللغة لابن فارس، مادة (عقد)

الفهم والإفهام، بالمنهج الذي بينت به العقيدة أول مرة في القرآن الكريم والسنة النبوية"[10]

التعريف الإجرائي: انطلاقا من التعريفين، وربطا بموضوع البحث يمكن استخلاص التعريف الإجرائي الآتي: نقصد بالدرس العقدي الشق الثاني من مدخل التزكية، إضافة إلى درس القرآن الكريم، وهو الدرس المقرر في سلكي التعليم الابتدائي والثانوي بنوعيه. "وأدرجت فيه المادة المتعلقة بوجود الله ووحدانيته، والتي تدل على تفرد الله تعالى بالإلهية والربوبية، وخضوع ما سواه له سبحانه ترسيخا لمبدإ التوحيد...وهو الأساس الذي كان رسول الله × يرسيه في قلوب أصحابه رضي الله عنهم..."[11]

ب- خصائص مفاهيم الدرس العقدي:

- مفاهيم فطرية: يقول ابن تيمية رحمه الله: "الإقرار والاعتراف بالخالق فطري ضروري في نفوس الناس، وإن كان بعض الناس قد يحصل له ما يفسد فطرته حتى يحتاج إلى نظر تحصل له به المعرفة"[12] وعلى اعتبار تمثلات المتعلمين لصيقة بالبيئة المجتمعية التي يعيشها، فإن مفاهيمه العقدية الفطرية " تتأثر بالمحيط الاجتماعي والثقافي... مما يوجب تشخيص تمثلات التلاميذ حولها قبل تعليمهم إياها لإزالة كل موانع اكتسابها بالإضافة إلى الكشف عن مواطن الخلل في تمثلها" [13]

مفاهيم مجردة: المفهوم العقدي مفهوم مجرد من الصعب نقله للمتعلم ما لم يتم ربطه بسلوكيات تترجم وجوده، أو تنفيه.

مفاهيم نسقية شمولية: فالمفاهيم العقدية يحضر فيها البعد النسقي أثناء بناء التعلمات، فلا يمكن مثلا الحديث عن مفهوم القضاء والقدر، بمعزل عن الإيمان بباقي الغيبيات، لأنها " تستمد من عقيدة شاملة منسجمة تخاطب الروح والعقل والوجدان، لذا يستحب استحضار هذا البعد النسقي حين التدريس بإبراز هذه العلاقة بين مفاهيم العقيدة

---

[10]- عبد الكريم القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته معالمه خطواته، مركز تفسير للدراسات القرآنية www.tafsir.net ص: 9.

[11]- آيت إعزة أحمد، "تعليم الدين في مدارس المملكة المغربية ومقاصده الكونية" درس حسني ألقي بين يدي الملك بتاريخ 19 رمضان 1439/ 4 يونيو 2018.

[12]- ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية 2004، (16/ 328)

[13]- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي – معالجة واقتراحات- أيت إعزة أحمد، الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة، ط الأولى 2009. ص: 63

الإسلامية" [14]

3. تعريف الكتاب المدرسي:

عرفه "باسكال غوسان" قائلا: " الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين؛ والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص، إحالات بيبلوغرافية...وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة".[15]

ويعرفه كل من "كزافيي روجرز" و"ف.م جرار" كما يلي: "إنه أداة مطبوعة مبنية على نحو قصدي بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلم ما، لأجل تحسين نجاعته، وله خواص عديدة:

* يؤدي وظائف مختلفة متصلة بالتعلمات.

* ينصب على أهداف تعلم مختلفة.

* يقترح أنواعا مختلفة من الأنشطة التي يظن فيها خدمة التعلم"[16]

"الكتاب المدرسي وثيقة مطبوعة imprimé موجهة للتلميذ لكي يستعملها في إنجاز تعلماته، أو أغلبها على الأقل. إنه أداة يدوية "manuel" ملازمة للمتعلم بشكل يومي قبل أن يكون أداة فكرية لأنه موجه مؤسسيا وديداكتيكيا لأجل التشغيل والاستعمال الذاتي"[17]

وبالجملة يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المنهاج؛ فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهاج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العلمية المنظمة؛ إلا أنه يجب التنويه إلى أن " الكتاب المدرسي ليس سوى فرضية لتصريف المنهاج الرسمي، فلا ينبغي إذن التعامل معه على أنه المنهاج نفسه؛ إنه مجرد أداة مساعدة، تستعمل عادة عندما يتبين أن بعض

---

[14]- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، ص: 63

[15]- الكتاب المدرسي: أي قيم؟ لأي تلميذ؟ سعيد أراق، مجلة علوم التربية، ع 40، 2009، ص: 111".

[16]- رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، ط. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007، ص: 236".

[17]- دليل الحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008، ص: 35.

مكوناته تستجيب لخصوصيات وحاجات المتعلمين. ينبغي إذن ألا يتم التعامل مع الكتاب المدرسي على أنه منطلق ومنتهى؛ يتحول بموجبه الدرس إلى إنجاز متسلسل لمختلف التمارين والأنشطة المتضمنة في الكتاب دون تصرف أو اجتهاد؛ ويتحول إلى بديل عن وضعيات حقيقية ووسائل وطرائق أكثر ملاءمة. إن استعمال الكتاب المدرسي بهذه الصورة يعوق التعلم أكثر مما يخدمه، فالمطلوب من هيئة التدريس الاجتهاد في استثماره وإثرائه بأنشطة متنوعة تستجيب لحاجات المتعلمين ولمتطلبات نموهم"[18]

4. تقويم الكتاب المدرسي:

يقصد بتقويم الكتب المدرسية: "تجميع المعطيات المنسجمة التي تستجيب لمتطلبات تقويم الكتاب المدرسي، وفحص درجات المطابقة بين هذه المعطيات (المعلومات)، والمعايير المطابقة للأهداف التي تم تحديدها في البداية، أو تلك المعطيات التي تمت مراجعتها وتدقيقها خلال المسار التقويمي"[19]

ومن هذا المنطلق فالتقويم يخضع لمجموع معايير، ومؤشرات، تم التعاقد بشأنها مع مؤلفي الكتب المدرسية، ضمن دفتر التحملات، وبعد المصادقة عليه من طرف لجان خاصة، والاشتغال عليه لفترة زمنية محددة، تتم المراجعة والتدقيق بما يتيح تدارك الخلل، وتثمين الجوانب الإيجابية، والاستفادة منه على الوجه الأمثل.

"ويجمع الخبراء على أنه لا جدوى من تقويم يمكن أن يؤدي إلى تعديل كتاب مدرسي حديث النشر أو مطبوع بوفرة ملحوظة، غير أنه بإمكاننا تقويم استعمال هذا الكتاب بالارتكاز على أنواع من القرارات التي تفضي إلى استعمال جملة من المعلومات وتكوين المدرسين، أو إعداد دليل يساعد المدرسين على الاستفادة من الكتاب..."

5. التعريف التركيبي الإجرائي للنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي:

بناء على التعاريف الاصطلاحية وارتباطا بموضوع الورقة البحثية يمكن القول إن النقل الديداكتيكي للدرس العقدي هو: تكييف وتحويل المفهوم العقدي الذي أنتجه علم العقيدة ليصير ملائما للتدريس، أخذا بعين الاعتبار خصوصيات المفهوم العقدي، وحاجيات المتعلمين وخصوصياتهم النمائية، سواء على مستوى تأليف الكتب المدرسية، أو على مستوى الممارسة الصفية.

ثانيا: أسس وضوابط النقل الديداكتكي العامة في التعليم المدرسي:

تعد المعرفة التعليمية أو المضامين المعرفية المنقولة للمتعلمين، معرفة منتقاة

---

[18]- تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، محمد مكسي، مج دفاتر التربية والتكوين، ع 3، شتنبر 2010، ص: 23"..

[19]- تقويم الكتب المدرسية بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير، ص: 25

ومختارة من المعرفة العالمة، ولا يستقيم هذا النقل إلا وفق شروط وضوابط، وقد تعددت هذه الضوابط بتعدد المرجعيات العلمية، وتعدد المواد الدراسية، وعلى رأسها الرياضيات وعلم الاجتماع التي استعملت النقل الديداكتيكي لأول مرة ضمن أدبيات ومرجعيات تدريسهما، ثم استثمرتها باقي المواد بعد ذلك، والتعليم المدرسي بالمغرب اهتم في وثائقه التربوية المؤطرة بالنقل الديداكتيكي، واستقراء لأهم أسس وضوابط النقل الديداكتيكي في التعليم المدرسي، سواء من خلال المناهج الدراسية، أو التوجيهات التربوية، أو المنتوج التربوي لمختلف المواد الدراسية، يمكن استخلاص أهمها من خلال ما يلي:

- **ضابط التجريد:** كل معرفة عالمة لها سياقات وملابسات أنتجتها، بحيث مرت بلحظات نجاح وإخفاق، واستمرار وتوقف، حتى يستوي المنتوج العلمي على سوقه، بكل حمولاته وتجاربه. ونقل هذا المنتوج ليكون مادة تعليمية معناه إلزامية تجريده عن كل الظروف والعوامل التي شهدت ميلاده واستواءه، فينتقل المنتوج العلمي من الطابع الشخصي dépersonnalisation، ليقدم معرفة علمية للمتعلم واضحة ومنظمة، تتيح إمكانية استيعابها وترتيبها. "ولذلك فعند عرض موضوع صفات الله مثلا على المتعلمين، يجب أن تكون الرواسب الذاتية قد نزعت عن هذا الموضوع، بمعنى تجريده من الأخطاء التي وقع فيه الغير، وتجنب التعامل مع الموضوع انطلاقا من نظرة جميع الفرق الكلامية بالإضافة إلى التعليلات الشخصية، ثم يجب أن نتعامل مع مفاهيمه وفق التطور التاريخي، خصوصا عندما نتحدث عن الأدلة على وجود الله تعالى" [20]

- **ضابط الموضوعية:** أو ما يمكن الاصطلاح عليه باليقظة الديداكتيكية، وهو معيار يحتم على الديداكتيكي الباحث خاصة على مستوى تأليف الكتب المدرسية، أو الديداكتيكي الممارس، أن يأخذ كل منهما مسافة واضحة وكبيرة تحقق الحياد المطلوب، بين القناعات الشخصية من جهة، والمعرفة المنتَجة للتدريس من جهة أخرى.

- **ضابط الصدق:** لا يعني النقل الديداكتيكي للمعرفة الوقوع في ابتذال المعرفة، والتبسيط العامي المخل بالأصول الإبستمولوجية لأي علم تستقى منه المعرفة المدرسية، ولذلك لاعتبار منهجي دقيق، هو أن المعرفة المتعلمة شأنها أن تساعد المتعلم في سيرورة تعلمه على الانتقال من المعرفة الحسية إلى المعرفة العلمية المجردة.

- **ضابط التدرج:** يقصد بهذا الضابط استحضار واضعي المناهج الدراسية، ومؤلفي الكتب المدرسية للخصائص النمائية للمتعلم العقلية والوجدانية، بما يراعي سنهم ومستواهم وحاجاتهم.

- **ضابط تكييف وتجديد وتنامي المعرفة:** من القواعد الأصولية الموضحة لهذا الضابط "إن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب" فالمعرفة المنتجة للتدريس عبر

---

[20]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، مرجع سابق، ص: 93. بتصرف.

عملية النقل، الأصل فيها أن تكون مطلقة موجهة للعموم، وليست خاصة بفئة دون أخرى، ولتحقيق ذلك تكيف المعرفة بالانتقال من الخصوصية المنتجة لها، إلى العمومية الموجهة للجميع، "ولذلك فإن كلا من الصلاة، والزكاة، والصيام، والحج، لا تخضع لتاريخها الداخلي أي الفترة التي فرضت فيها، بل هي خارجة عن التاريخ في بعديه الزماني والمكاني، ولذلك فإنها يجب أن تدرس كضرورات وبديهيا مرتبطة بزمان الفرد والمسلم ومكانه، بصيغتهما المطلقة"[21]

- **ضابط التوافق:** ونعني بها أن المعرفة المنتجة للتدريس مطلوب فيها أن تكون متوافقة مع منهاج المادة الدراسية وفلسفته. فهو يسيج حدودها، ليجعلها معرفة مغلقة لا تتجاوز الحدود المرسومة لها.

- **ضابط القابلية:** المعرفة المنقولة ديداكتيكيا تستلزم قابليتها للتحول إلى أنشطة صفية لبناء التعلمات

- **ضابط الملاءمة والمناسبة:** المعرفة المنتجَة للتدريس تقتضي ملاءمة المستوى النمائي والإدراكي للمتعلم، " حيث أن المعرفة المدرسة التي على المتعلم أن يستفيد منها هي التي تكون في مستواه، ومعبرة عن احتياجاته، ولذلك فإن الجزئيات والتفريعات المذهبية التي عمل على تخريجها علماء الإسلام، لن تفيده كثيرا في حياته العامة"[22]

- **ضابط الصحة والقوة:** ونقصد بها صحة المعرفة سندا ومتنا، بحيث ينتقي الديداكتيكي أصحها وأقواها، في مقابل استبعاد المعرفة الضعيفة سندا ومتنا، ويختص هذا الضابط عموما بالنصوص الشرعية (الأحاديث النبوية).

- **ضابط الواقعية:** أنشطة التعلم من خلال المعرفة المدرسية يشترط أن تكون واقعية تلامس معيش المتعلم كمعيار لانضباطها للنقل الديداكتيكي السليم على اعتبار أن ربط أنشطة التعلم في الكتب الرسمية بالواقع من شأنه تحفيز المتعلم وإقباله على بناء تعلماته.

- **ضابط الانسجام:** كلما انسجمت المعرفة المدرسية مع فطرة المتعلم، كلما كانت نافعة، وذات فائدة، والانسجام يستدعي مراعاة خصوصيات المتعلم الفطرية أثناء نقل المعرفة.

ضابط الأجرأة والربط: المعرفة المنتجة للتدريس لا تستقيم إلا إذا ارتبط فيها العلم بالعمل، لتكون معرفة وظيفية تلبي حاجات المتعلم وضروراته العملية.

---

[21]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، مرجع سابق، ص: 94.

[22]- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي مرجع سابق، ص: 97.

المبحث الثاني: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاجي مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الابتدائي والثانوي.

يشكل مدخل التزكية محطة رئيسة في مسار بناء شخصية المتعلم(ة)، فهو مؤسس لما يأتي بعده من محطات (المداخل الأخرى)، من خلاله يعمل المدرس(ة) على بناء الجانب التصوري الفكري والعقدي عند المتعلم(ة) عبر السور القرآنية ودروس العقيدة، حيث يعمل على تخلية نفس المتعلم من كل ما علق بها من انحرافات عقدية وتصورية وفكرية، وتحليتها بالإيمان الصادق القائم على توحيد الله والخضوع له والتعلق به سبحانه؛ وتحقيق ذلك كله يمر عبر تنزيل ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

وعلى اعتبار خصائص المفهوم العقدي من المحددات الأساس الموجهة للنقل الديداكتيكي، فهذا يستدعي إيرادها بدء قبل ذكر ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاجي السلكين الابتدائي والتأهيلي.

أولا: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج المادة لسلك التعليم الابتدائي.

نص منهاج مادة التربية الإسلامية على مجموعة من ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وتحت عنوان **" توجيهات منهجية لتدريس مدخل التزكية"**، وارتباطا بدروس العقيدة من هذا المدخل نجد الضوابط الآتية: [23]

- مراعاة النمو العقلي- المعرفي والوجداني للمتعلم(ة)؛
- مراعاة صعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم؛
- الحرص على تقديم المضامين المتصلة بالعقيدة بشكل مبسط وسهل؛
- اعتماد أسناد متنوعة لتقريب المضامين والمفاهيم المتعلقة بالعقيدة؛
- الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة(ة)؛
- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛
- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأولى والثانية والثالثة)؛
- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛
- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.

---

[23]- منهاج مادة التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 9

- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛
- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأولى والثانية والثالثة)؛
- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛
- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.

ثانيا: ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية لسلك التعليم الثانوي.

إن المتأمل للوثيقة المنهاجية لمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي يستنبط مجموعة من ضوابط النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وقد جاءت متفرقة في ثنايا هذه الوثيقة التربوية لهذا سنذكر هذه التوجيهات كما وردت في الوثيقة المنهاجية، ثم بعد ذلك نستنبط الضوابط المرتبطة بها:

* "تجاوز التراكم الكمي وبناء المضامين المعرفية، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية"[24].

* ربط موضوعات التعلم (ومنها موضوعات الدرس العقدي)، بذات المتعلم(ة) وشخصه(ا)، وإحساسه بأن مصلحته هي غاية الدرس وهدفه.

* "خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة"[25]

* "مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية"[26].

* "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[27].

* اعتماد القرآن الكريم أساسا لتأصيل المضامين العقدية، واتباع منهجه في تناول مسائل بالعقيدة؛

---

[24]- منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 4

[25]- نفسه، ص: 5.

[26]- نفسه، ص: 5

[27]- نفسه، ص: 10

* التأسي برسول الله × في تنزيل المفاهيم العقدية.

* "وحدة العقيدة: وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير"

* الابتعاد عن تعقيدات المتكلمين وخلافاتهم صونا لعقيدة المتعلم(ة) ونفاذا إلى جوهر الإيمان.

* "استناد دروس التربية الإسلامية على الثوابت المغربية المتمثلة في.....والعقيدة الأشعرية....."[28]

* اعتماد مذهب أهل السنة والجماعة ومنهج الأشعرية في تناول مسائل العقيدة.

* "تشخيص التمثلات وتعديلها وتصحيحها"[29].

* الانطلاق من تمثلات المتعلمين حول مفاهيم العقيدة، واعتمادها مدخلا رئيسا للتعديل والتصحيح والتثبيت.

* "اعتماد بيداغوجيا تأطير السلوكيات وبناء المواقف الإيجابية"[30]؛

* "اعتماد بيداغوجيا القدوة لبناء المواقف وترسيخ السلوكات الإيجابية"[31].

* الربط بالعمل، ودفع المتعلم(ة) إلى اتخاذ المواقف والمبادرات الإيجابية.

* "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي"[32].

* العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية؛

* استحضار حقيقة نمو المفاهيم العقدية.

---

[28]- منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، ص: 5

[29]- منهاج مادة التربية الإسلامية لسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ص: 6

[30]- نفسه، ص: 6

[31]- نفسه، ص: 6

[32]- نفسه، ص: 7

ثالثا: جدول ربط الضوابط العامة في التعليم المدرسي، بالضوابط الخاصة في منهاجي التربية الإسلامية بالسلكين

الضوابط والمعايير العامة	الضوابط والمعايير الخاصة
تكييف المعرفة وتجديدها وتناميها.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
التجريد.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
الموضوعية.	وحدة العقيدة وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم(ة) بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير.
الصدق.	ربط موضوعات التعلم بذات المتعلم(ة) وشخصه(ا) وإحساسه(ا) بأن مصلحته(ا) هي غاية الدرس وهدفه.
التدرج.	العمل على تقريب المفاهيم العقدية المجردة للمتعلم(ة) وفق سيروراته النمائية.
التوافق.	اعتماد القرآن الكريم أساسا لتأصيل المضامين العقدية، واتباع منهجه في تناول مسائل العقيدة.
الملاءمة والمناسبة.	مراعاة النمو العقلي-المعرفي والوجداني للمتعلم(ة).
الصحة والقوة.	اعتماد مذهب أهل السنة والجماعة ومنهج الأشعرية في تناول مسائل العقيدة.
الانسجام.	الحرص على تقديم المضامين المتصلة بالعقيدة بشكل مبسط وسهل.
الأجرأة والربط.	الربط بالعمل، ودفع المتعلم(ة) إلى اتخاذ المواقف والمبادرات الإيجابية.
القابلية.	مراعاة صعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم.
الواقعية.	الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة.

المبحث الثالث: النقل الديداكتيكي لمفاهيم الدرس العقدي في سلسلة الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية".

أولا: الكتاب المدرسي للسادس ابتدائي:

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصة دروس التزكية-العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

- عدد دروس العقيدة: 6.
- عدد مراحل كل درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).
- العدد الكلي لكل نشاط هو: 6.

ب- طريقة احتساب النسب:

- النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيار x 100/ العدد الكلي لكل نشاط.

▪ دروس العقيدة المستهدفة:

(أومن بالغيب: الملائكة واليوم الآخر./ أعرف الله من خلال خلقه./ أومن بالقضاء والقدر./ مراتب الدين: الإسلام، حديث جبريل عليه السلام./ مراتب الدين: الإيمان، حديث جبريل عليه السلام./ مراتب الدين: الإحسان، حديث جبريل عليه السلام.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية السنة السادسة ابتدائي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%100	%100	%100
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%5.55	%0	%50
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%5.55

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
8	الملاءمة والمناسبة	%25	%25	%25
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%5.55	%5.55	%5.55
11	الانسجام	%100	%100	%100
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

ملاحظات:

- احترم مؤلفو الكتاب المدرسي معايير النقل الديداكتيكي التالية: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة/ الانسجام؛

- لم يوظف مؤلفو الكتاب المدرسي معايير النقل الديداكتيكي التالية مطلقا: التوافق/ الأجرأة والربط؛

- توظيف معيار "الواقعية" كان ضعيفا جدا؛

- معيار "الملاءمة والمناسبة" كان دون المستوى؛

- معيار " القابلية" كان منعدما في أنشطة الانطلاق والبناء، وضعيفا في أنشطة التقويم والدعم؛

- معيار "التكييف والتجديد والتنامي" كان ضعيفا جدا في أنشطة الانطلاق، ومنعدما في أنشطة البناء، ومتوسطا في أنشطة التقويم والدعم.

النموذج 2: " المنير في التربية الإسلامية: السنة السادسة ابتدائي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%100	%100	%75
2	الموضوعية	%100	%100	%50
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%0
6	التوافق	%0	%0	%0

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
7	القابلية	%0	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	%50	%25	%25
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%0	%0	%0
11	الانسجام	%25	%25	%25
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

الملاحظات:

- احترم مؤلفو الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية بمعدل نئوي يصل 75% (: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة)

- الغياب الكلي للمعايير الآتية في جميع مقاطع البناء: (التوافق/ القابلية/ التكييف والتجديد/ الأجرأة/ الواقعية)

- معياري "الملاءمة والمناسبة" و"الانسجام"" كان حضورهما ضعيفا.

ثانيا: الكتاب المدرسي للسنة الثالثة إعدادي

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصة دروس التزكية- العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

- عدد دروس العقيدة: 4.

- عدد مراحل كل درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).

- العدد الكلي لكل نشاط هو: 4.

ب- طريقة احتساب النسب:

- النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيار x 100/ العدد الكلي لكل نشاط.

▪ دروس العقيدة المستهدفة:

(أسماء الله الحسنى: (هو الله الذي لا إله إلا هو عالم الغيب والشهادة...)/ أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع/ الإسلام عقيدة وشريعة/ أثر القرآن في تزكية النفس.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%100	%100	%100
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%75
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%75
8	الملاءمة والمناسبة	%0	%0	%75
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%0	%0	%75
11	الانسجام	%100	%100	%100
12	الأجرأة والربط (ربط المفهوم /العلم بالعمل)	%0	%0	%75

ملاحظات:

- احترام مؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية: التجريد/ الموضوعية/ الصدق/ التدرج/ الصحة والقوة/ الانسجام؛

- الغياب الكلي لمعيار "التوافق"؛

- الغياب الكلي لمعايير: التكييف والتجديد والتنامي، والقابلية، والملاءمة والمناسبة، والواقعية، والأجرأة والربط في أنشطة الانطلاق والبناء؛

- حضور هذه المعايير في أنشطة التقويم والدعم بنسبة كبيرة.

النموذج2: "منار التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	75	%75	%75

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
2	الموضوعية	%50	%50	%50
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%75	%75	%50
5	تكييف وت جديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%0
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%25	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	%25	%0	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%25	%0	%0
11	الانسجام	%25	%25	%25
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

ملاحظات:

- الاحترام الكلي لمؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير النقل الديداكتيكي التالية: (الصدق/ الصحة والقوة)

- الغياب الكلي للمعايير الآتية: (الأجرأة والربط/ التوافق/ التجديد)

- الحضور المتوسط للمعايير الآتية: (التجريد / الموضوعية/ التدرج)

- حضور باهت في مقطع الانطلاق للمعايير الآتية: (الواقعية/ الملاءمة/ القابلية) وغيابها الكلي في باقي المقاطع.

ثالثا: الكتاب المدرسي للسنة الأولى بكالوريا:

لاحتساب النسب المئوية لمعايير النقل الديداكتيكي الخاصة دروس التزكية- العقيدة- بسلك التعليم الابتدائي فقد اعتمدنا ما يلي:

أ- المعطيات:

- عدد دروس العقيدة: 4.

- عدد مراحل كل درس: 3 (أنشطة الانطلاق/ أنشطة البناء/ أنشطة التقويم).

- العدد الكلي لكل نشاط هو: 4.

ب- طريقة احتساب النسب:

- النسبة المئوية لكل معيار= التكرار النسبي للمعيارx 100/ العدد الكلي لكل نشاط.

- **دروس العقيدة المستهدفة:**

(الإيمان والغيب/ الإيمان والعلم/ الإيمان والفلسفة/ الإيمان وعمارة الأرض.)

النموذج 1: "في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى باكالوريا".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%75	%75	%75
2	الموضوعية	%100	%100	%100
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%100	%100	%100
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%0	%0	%0
6	التوافق	%0	%0	%0
7	القابلية	%0	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	%0	%25	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%0	%0	%0
11	الانسجام	%75	%75	%75
12	الأجرأة والربط	%0	%0	%0

ملاحظات:

- احترام مؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير: الموضوعية، والصدق، والتدرج، والصحة والقوة؛

- الغياب الكلي لاستثمار معايير النقل الديداكتيكي التالية: التكييف والتجديد والتنامي، والتوافق، والقابلية، والأجرأة والربط؛

- حضور معياري " الانسجام" و"التجديد" بنسبة الثلثين؛

- غياب معيار "الملاءمة والمناسبة" في أنشطة الانطلاق والتقويم والدعم، مقابل حضوره في أنشطة البناء بنسبة قليلة.

النموذج 2: "منار التربية الإسلامية، السنة الأولى باكالوريا".

الترتيب	مقاطع بناء المفهوم / معايير النقل الديداكتيكي	الانطلاق	البناء	التقويم والدعم
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
1	التجريد	%50	%75	%75
2	الموضوعية	%50	%25	%50
3	الصدق	%100	%100	%100
4	التدرج	%50	%50	%50
5	تكييف وتجديد وتنامي المعرفة	%50	%50	%50
6	التوافق	%25	%0	%0
7	القابلية	%50	%0	%0
8	الملاءمة والمناسبة	%25	%0	%0
9	الصحة والقوة	%100	%100	%100
10	الواقعية	%50	%0	%0
11	الانسجام	%50	%50	%50
12	الأجرأة والربط	%50	%0	%0

ملاحظات:

- **الا**حترام النسبي لمؤلفي الكتاب المدرسي لمعايير: (الموضوعية، والصدق، والتدرج (حيث لم تتجاوز 50% في مقابل الاحترام الكلي لمعيار القوة والصحة.

- الغياب الكلي لاستثمار معايير النقل الديداكتيكي التالية: التكييف والتجديد والتنامي، والتوافق، والقابلية، والأجرأة والربط؛ في كل مقاطع البناء باستثناء معياري الأجرأة والقابلية في مقطع الانطلاق حيث لم يتجاوزا 50%.

- حضور معياري "الانسجام" و"التجديد" بنسبة 50%؛

- غياب معيار "الملاءمة والمناسبة" في أنشطة الانطلاق والتقويم والدعم، مقابل حضوره في أنشطة البناء بنسبة قليلة جدا لم تتجاوز الربع.

النتائج العامة للدراسة التطبيقية:

من خلال الدراسة التطبيقية للكتب المدرسية الستة الموزعة على الأقسام الإشهادية نستنتج ما يلي:

☜ عموديا (على مستوى حضور معايير النقل الديداكتيكي في دروس مدخل التزكية): الغياب الكلي لمعايير (الأجرأة وربط العلم بالعمل/ الواقعية/ الملاءمة والمناسبة/ القابلية/ التوافق/ التجديد والتكييف) في كل المستويات الإشهادية، وفي جل

النماذج المختارة.

وبالتمعن في هذه المعايير، نجد أنها حاسمة في توفير معرفة مدرسية تحقق النتائج المرجوة من عملية التعليم والتعلم، وتساعد بشكل كبير في نجاحها، وغيابها مؤشر لا يستقيم معه الحديث عن تحفيز المتعلمين والمدرسين، وتوفير مادة مدرسية ملائمة للممارسة الصفية الناجحة، ومعينة عليها.

أفقيا (على مستوى حضورها في مقاطع بناء الدرس العقدي): لا تتفاوت كثيرا نسب حضور كل معيار في مقاطع البناء، مما يكرس ما ذكرناه أعلاه، ويؤكد على صعوبة توفير أرضية انطلاق للبناء السليم للمعرفة.

☜ إن غياب أغلب معايير النقل الديداكتيكي، وضعف حضور بعضها، لن يسهم في البناء الجيد للدرس العقدي، على اعتبار خصائصه المميزة، كما سيكرس غياب تلك المعايير في التأثير السلبي على إنتاج معرفة مدرسية لم تجرد من سياقها الشخصاني والتاريخي الذي أنتجها، ولم تراعى فيها النسقية والشمولية التي لا تنفك عن المعرفة العقدية حتى يستوعبها المتعلم كمنظومة متكاملة لا مجزأة، وهذا من شأنه التأثير السلبي على الفهم والاعتقاد.

خاتمة

بعد ملامستنا للتفاصيل النظرية والتنزيلية لموضوع الورقة البحثية، لابد من تمحيص الفرضيات وتقديم التوصيات والمقترحات.

أولا: تمحيص الفرضيات.

اقترحت الورقة البحثية الفرضيتين الآتيتين:

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية- **موضوع البحث**- تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

❖ استطاع مؤلفو الكتب المدرسية – **موضوع البحث**- بصفة نسبية تنزيل آليات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي الواردة في المنهاج.

خلاصة نتائج الدراسة التحليلية أثبتت صحة الفرضية الثانية، حيث إننا وجدنا الكتب المدرسية المعنية بالتحليل استثمرت بعض معايير النقل الديداكتيكي دون أخرى، وهذا يؤكد خطأ الفرضية الأولى التي ترى بأن هذه الكتب المدرسية استثمرت كل معايير النقل الديداكتيكي.

ثانيا: المقترحات والتوصيات:

☜ ضرورة خضوع مؤلفي الكتب المدرسية لتكوين بخصوص آليات النقل

الديداكتيكي وسبل تنزيلها في الكتب المدرسية؛

- تضمين مصوغات التكوين المستمر لأساتذة مادة التربية الإسلامية مواضيع تركز على آليات وضوابط النقل الديداكتيكي وسبل تنزيلها في الممارسة الصفية؛

- تجنب الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية أثناء الاشتغال الديداكتيكي للمدرس(ة)؛

- إنجاز مراجعة للكتب المدرسية موضوع البحث في أفق تجويدها بتوظيف آليات النقل الديداكتيكي المتعارف عليها؛

- التدقيق في دفاتر المساطر الخاصة بإنتاج الكتب المدرسية بحيث تستجيب لمقتضيات بناء التعلمات وفق معايير النقل الديداكتيكي.

المصادر والمراجع:

أ- الكتب:

- بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة، أهميته ومعالمه وخطواته، عبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية، www.tafsir.net
- الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو، ألان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الأولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء.
- ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، العمراوي أحمد، البقالي القاسمي خالد، السلسلة البيداغوجية عدد 8، دار الثقافة الدار البيضاء ط1 1999.
- رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، ط. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007.
- اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، علي أوشان، ط دار الثقافة الدار البيضاء، ط2005/1.
- مجموع الفتاوى ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية، 2004.
- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي-معالجة واقتراحات-، آيت إعزة أحمد، ط الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة، ط1، 2009.
- معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس، ط دار الفكر 1999م

ب- المجلات:

- مجلة دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ع 3، شتنبر 2010.
- مجلة علوم التربية، ع 40، 2009.

ج- الوثائق التربوية الرسمية والكتب المدرسية:

- درس حسني، أحمد آيت إعزة، الإثنين 19 رمضان 1439ه/ 4 يونيو 2019
- دليل لحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، غشت 2008.
- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ط 2016، الدار العالمية للكتب، الدار البيضاء.
- في رحاب التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، يوسف بنعجيبة وآخرون، 2016.
- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من سلك البكالوريا، يوسف بنعجيبة وآخرون، ط 2016، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء.
- منار التربية الإسلامية، السنة الأولى بكالوريا، محمد طابخ وآخرون، 2016، TOP EDITION.
- منار التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، محمد طابخ وآخرون، 2016، TOP EDITION
- 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، يونيو 2016.
- المنير في التربية الإسلامية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، محمد العسلي وآخرون، دار النشر سوماكرام، الدار البيضاء 2016.

النقل الديداكتيكي للنصوص الشرعية في الدرس العقدي من خلال كتاب في رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى إعدادي
توصيف ومقترحات

د. بلخير سرحاني

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الشرق

الملخص:

يتناول هذا البحث توصيف النقل الديداكتيكي للنصوص الشرعية في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى إعدادي، وكذا بعض المقترحات الخادمة لدرس العقيدة، وقد استوت هذه الدراسة على تمهيد ومبحثين وخاتمة، خصصت المبحث لبيان بعض المآخذ على مستوى النقل الديدكتيكي للنصوص في مداخل التزكية، بينما تضمن الثاني مقترحات لنوعية النصوص المعينة في بناء الدرس العقدي، وسعيا لتحقيق هذا المبتغى، فقد اعتمدت المنهج الاستقرائي والوصفي، كما لجأت إلى المنهج التحليلي لدراسة ما تيسر لي جمعه. وبعد الدراسة توصلت إلى بعض النتائج، أهمها أن كتاب الرحاب تعتريه بعض النقائص على مستوى النقل المعرفي للنصوص، كما أن هناك معينات لتجويد الدرس العقدي من قبيل الاعتماد على القصص القرآني والاستعانة بالمنهج العقلي.

الكلمات المفتاحية: الدرس العقدي، في رحاب التربية الإسلامية، النصوص الشرعية، النقل الديدكتيكي.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا وسيدنا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد؛

من الغايات الكبرى التي يرومها التعليم المغربي تنشئة المتعلمين على الاعتقاد الصحيح، ولقد كان هذا دأب الأنبياء -عليهم السلام- وديدن المصلحين، وذلك لاقتناعهم الراسخ بأن علم العقيدة من أشرف العلوم، وأجلها قدراً؛ لكونها أصل الشريعة؛ فإذا صلح اعتقاد المتعلمين أثمر ذلك أعمالا صالحة، وإذا ما انحرفت عقائدهم فسدت أعمالهم.

ولقد حث المربون على ضرورة الاقتصار في تعليم العقائد على ما تدعو إليه

الحاجات، ويستجيب لمتطلبات اليافعين، لذا كان على الساهرين على إعداد البرامج والمقررات مراعاة هذه الخاصية، وأخذها بعين الاعتبار في النقل الديداكتيكي في أنشطة الكتب المدرسية المقررة، وطرق بناء الدرس العقدي أصولا وفروعا.

ومن خلال تعاملي مع كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى إعدادي، ألفيت أن النقل الديدكتيكي في الدرس العقدي تعتريه بعض النقائص، وتنتابه مجموعة من الثغرات خاصة على مستوى النصوص الشرعية.

في هذا السياق تأتي هذه الورقة واصفة النقل الديداكتيكي للنصوص الشرعية في الدرس العقدي من خلال كتاب في رحاب التربية الإسلامية، ومضيفة مقترحات أُخَر بغية الارتقاء بالدرس العقدي وتجويده وتحقيق الكفايات المرجوة منه.

وتتحدد أسئلة هذه الورقة فيما يلي:

- ماهي مواصفات النقل الديداكتيكي في كتاب الرحاب بالسنة الأولى بالسلك الإعدادي فيما يخص النصوص الشرعية؟
- ما نوعية النصوص الشرعية التي يمكن أن تجود عملية النقل الديدكتيكي، وتفي بالمقصود من تدريس العقيدة؟

الدراسات السابقة:

لم أقف -بعد البحث والتقصي -على دراسة أكاديمية تتناول هذا الموضوع بهذا التحديد، غير أن هناك أعمالا تناولت بعض القضايا المتعلقة بالدرس العقدي عموما من قبيل: الدرس العقدي الإسلامي المعاصر، ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج، عمر بوقزدام، مجلة الصراط، جامعة الجزائر، خروبة، العدد2، 2020م، وقد انتهى الباحث إلى ضرورة التركيز على النص القرآني في الدرس العقدي بوصفه المصدر الأساس للعقيدة الإسلامية.

أهداف البحث:

تأتي معالجتنا لإشكالية البحث لتحقيق أهداف منها:

- بيان مكامن النقص في النقل الديدكتيكي على مستوى النصوص؛ ليكون السادة الأساتذة على بينة منها. ولسد خللها في التعديل المرتقب.

- تجويد الدرس العقدي في أنشطة الكتاب المدرسي من خلال بعض المقترحات المتعلقة بنوعية النصوص التي من شأنها تثبيت قضايا الدرس العقدي في نفوس الناشئة.

وفي سبيل الإجابة عن هذه الإشكالية، اعتمدت منهجا يقوم على الاستقراء والوصف والمقارنة والتحليل.

خطة البحث:

لقد جاء البحث ـ بعد المقدمة- في تمهيد ومبحثين وخاتمة.

أما التمهيد، فقد خصصته لدراسة نظرية للمفاهيم المؤطرة للعنوان، وأما المبحث الأول فقد عقدته لبيان بعض الملاحظات والمآخذ في النقل الديدكتيكي على مستوى النصوص، وحمل المبحث الثاني مقترحات لنوعية النصوص التي أراها معينة لبناء الدرس العقدي في أنشطة الكتاب المدرسي، وتكفلت الخاتمة بذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد:

أولا: النقل الديداكتيكي

عرفه عبد الكريم غريب بقوله: "تحويل الدراية العارفة إلى دراية تعليمية أو تدريسية، مع العلم أن هذه الدراية الأخيرة تختلف عن الدراية المدرسة التي تختلف بدورها عن الدراية"[1].

فهو إذن نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى مجال الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين وتستجيب لحاجياتهم.

ثانيا: النصوص الشرعية لغة واصطلاحا

النص لغة:

للنص دلالات عديدة في اللغة العربية، قال ابن فارس: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء. منه قولهم نص الحديث إلى فلان: رفعه إليه. والنص في السير أرفعه. يقال: نصصت ناقتي. وسير نص ونصيص. ومنصة العروس منه أيضا.. ونص كل شيء: منتهاه" [2].

وجاء في لسان العرب: "النص: رفْعُك الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نُصَّ.....وأَصل النَّصّ أَقصى الشَّيْءِ وغايتُه" [3].

النصوص الشرعية اصطلاحا:

المقصود بالنصوص الشرعية " ألفاظ الكتاب والسنة، سواء كان اللفظ دلالته

([1]) المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 1، 2006، (ع ق د) 275/1

([2]) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م.مادة (ن ص ص) 356/5

([3]) لسان العرب، لابن منظور، دار صادر-بيروت- ط6، 1417 هـ-1997م، مادة (ن ص ص)، 97/7

قطعية أو ظاهرة، وهذا هو المراد من قول من قال: النصوص تتناول أحكام أفعال المكلفين"[4].

ثالثا: تعريف الدرس العقدي

العقيدة لغة واصطلاحا:

العقيدة لغة: بالرجوع إلى قواميس اللغة العربية نجدها تحدد دلالة العقيدة بإرجاعها إلى معاني العقد والربط والشد بقوة، ومنه الإحكام والإبرام، يقال: عقد الحبل يعقده: شده، وعقد العهد والبيع وثقهما [5]

العقيدة اصطلاحا:

للعقيدة تعريفات عدة أنتخب منها تعريفين:

التعريف الأول: هي مجموعة من قضايا الحق المسلمة بالسمع والفطرة، يعقد عليها الإنسان قلبه ويثني عليها صدره، جازما بصحتها، قاطعا بوجودها وثبوتها [6].

التعريف الثاني: هي الإيمان الجازم بالله، وما يجب له في ألوهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته، والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وبكل ما جاءت به النصوص الصحيحة من أصول الدين وأمور الغيب وأخباره، وما أجمع عليه السلف الصالح، والتسليم لله تعالى في الحكم والأمر والقدر والشرع، ولرسوله × بالطاعة والتحكيم والاتباع [7].

مفهوم الدرس العقدي اصطلاحا: هو مجموع خبرات علماء العقيدة ماضيا وحاضرا في عرض مباحث العقيدة شكلا ومضمونا ومنهاجا وإلقاء وتعليمها كتابة ومشافهة [8].

---

(4) مجوع الفتاوى، ابن تيمية، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، 1416هـ، 288/19

(5) لسان العرب، (ع ق د)، 296/3، القاموس المحيط، الفيروزآبادى، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط: 8، 1426 هـ - 2005م، (ع ق د) ص: 300

(6) عقيدة المؤمن، أبو بكر الجزائري، مكتبة العلوم والحكم، توزيع مكتبة الصفا، ط: 2002 م، ص24

(7) العقل، ناصر عبد الكريم، مباحث في عقيدة أهل السنة والجماعة، دار الصفوة، الرياض، 1412 هـ، ص9.

(8) الدرس العقدي الإسلامي المعاصر، ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج، عمر بوقزدام، مجلة

رابعا: مفهوم الكتاب المدرسي وأهدافه.

يعرف الكتاب المدرسي بكونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا [9].

ويعرف كذلك بأنه الصورة التنفيذية للمنهج، يعمل على إخراج الأنماط المختلفة من الموضوعات والبناءات والصياغات التي يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهاج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية، فمنه يثري معارفه وخبراته، وينال به الطلبة قدرا مميزا من ثقافة مجتمعهم وأمتهم، ويزودهم بألوان الثقافات الأخرى [10].

أهداف الكتاب المدرسي:

يهدف الكتاب المدرسي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ويمكن إجمال هذه الأهداف فيما يلي:

- ❖ أن يكون أداة تساهم إلى جانب عناصر أخرى في تحقيق جودة التربية والتكوين.
- ❖ أن يساهم في تنمية كفايات التعلم الذاتي
- ❖ أن يعمل على تعزيز التمكن من الكفايات الأساسية.
- ❖ أن يساهم في تنمية مختلف جوانب الذكاء لدى المتعلم.
- ❖ أن يساهم في تحقيق التفاعل بين التعلمات وبين محيطها السوسيوثقافي والاقتصادي[11].

المبحث الأول: توصيف ومآخذ على النقل الديدكتيكي للنصوص الشرعية في الدرس العقدي

يرى المتأمل في مجموع المرجعيات التربوية التي تنظم مادة التربية الإسلامية، وفي مقدمتها المنهاج الجديد أن المعرفة الشرعية المطلوبة، هي تلك "المعرفة الإسلامية

الصراط، جامعة الجزائر، خروبة، العدد2، 2020م

[9] المنهل التربوي 575/2

[10] أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الوادي، عدد: 9، 2014م.

[11] دفاتر التربية والتكوين، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، المجلس الأعلى للتعليم،3 /2010

المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة"[12]؛ ولم يكن الدرس العقدي بدعا من هذا الأمر؛ حيث نجد النصوص الشرعية حاضرة في الدرس العقدي، سواء في ذلك النصوص التصدرية أو المؤطرة للدرس، أو المدعمة في بناء مفهوم المحور، أو النصوص التكميلية التي يكمل الاشتغال على المفهوم، غير أن هناك ملاحظات ومآخذ في النقل الديدكتيكي على مستوى النصوص الشرعية في "رحاب التربية الإسلامية"، وها أنا أجملها فيما يلي:

المطلب الأول: الاقتصار على النصوص التصدرية أثناء مرحلة القراءة وإغفالها في باقي مراحل بناء الدرس

من الملاحظات التي بانت لي أثناء التعامل مع الكتاب المدرسي، الاقتصار على النص المؤطر للدرس في مرحلة قراءة النصوص، وعدم الإشارة إليه أثناء مراحل بناء المفهوم، وكأن دور النص قد انتهى بقراءته وشرح ألفاظه واستخراج مضمونه، وكان الواجب استصحاب النصوص التصديرية وتوظيفها في كافة أنشطة المدخل، "لأن النص الشرعي مقصود لذاته لأنه مقدس، كما أنه بإعماله وتوظيفه تتحقق غايات ووظائف أخرى يمكن أن نسميها بوظيفية النص الشرعي [13]، ولقد حدد المنهاج أربع مهارات متعلقة بالنص الشرعي، وهي:

- مهارة فهم النصوص الشرعية وتحديد دلالتها.
- مهارة استنباط القيم والقواعد والأحكام من النصوص الشرعية.
- مهارة استخراج المضامين والقيم والقضايا الرئيسية المثارة في مختلف النصوص.
- مهارة الاستدلال بالنصوص الشرعية في وضعيات تواصلية بيانية أو حجاجية **(14)**.

المطلب الثاني: عدم دقة الأسئلة المساعدة في بناء مضامين النصوص الشرعية

لكي يتمكن المتعلمون من تحديد مضامين النصوص الشرعية لا بد من أسئلة موجهة ومساعدة يتوصلون بها إلى استخلاص المضامين والأحكام المستنبطة منها، لربطها بتحليل عناصر الدرس، وبتفحص كتاب الرحاب وجدت أن كثيرا من الأسئلة

---

[12] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج 2016م

[13] ديدكتيك تدريس النص الشرعي، إشكالات ومقترحات، إدريس بوحوت، مجلة علوم التربية، عدد: 66، 2016م

[14] منهاج التربية الإسلامية، ص: 10

التي عمد إليها المؤلفون لاستخراج المضامين لا تتسم بالدقة، ولا تمكن المتعلم من استخراج مضمون النص ولا الحكم الشرعي، مما يجعل التلاميذ يستعينون على ذلك بالمضامين الجاهزة التي ينتقونها من شبكة الإنترنيت أو المدونة في الدفاتر والكراسات، ومما نسوقه شاهدا على ذلك: سؤالان واردين في درس العقيدة الصحيحة والعقيدة الفاسدة لاستخراج مضمون قوله تعالى ﴿بَلْ عَجِبُوا أَن جَاءَهُمْ مُنذِرٌ مِّنْهُمْ فَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا ذَلِكَ رَجْعٌ بَعِيدٌ﴾ [ق /1-3] وهما:

ما الذي ينهانا الله عنه في الآية الكريمة؟؟؟

بماذا وصف الله من ارتكب تلك المخالفة؟؟؟[15].

فالنص المسوق ليس فيه نهي واضح، بل هو إخبار من الله عز وجل عن تعجب الكفار من بعثة رسوله الكريم، وإنكارهم للبعث والجزاء. كما أن السؤال الثاني لا جواب له في النص، فليس هناك وصف لمنكري البعث والجزاء، وكان السؤال الذي ينبغي أن يطرح على النحو الآتي: مم تعجب الكفار في النص الأول؟

ومن ذلك أيضا أن مدخل النظر والتفكر سبيل للهداية والمعرفة، صُدر بقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق /1-5]، وبغية استخرج مضمونه ورد السؤال الاتي: استخرج من النص أدوات العلم التي سخرها الله للإنسان؟

وكان ينبغي أن يكون السؤال على النحو الآتي: مم خلق الله الإنسان؟؟؟ لأن الجواب عنه يحيل على مظهر من مظاهر عظمة الله الداعية إلى التفكر والتدبر.

ومن نماذج ذلك أيضا الأسئلة التي ذيل بها حديث جبريل في مدخل أركان الإيمان؛ حيث وردت ثمانية أسئلة للتوصل إلى مضمون الحديث وهي:

1. ما أوصاف الشخص الذي طلع على الناس وهم جلوس؟
2. كيف جلس إلى الرسول ×؟
3. استخرج من النص الأسئلة التي سألها السائل رسول الله.
4. هل كان الناس يعرفون السائل؟
5. هل كان رسول الله يعرف السائل وما علامة ذلك في الحديث؟
6. عدد أركان الإيمان كما جاءت في نص الحديث.

---

[15] في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، السعيد الزاهري وآخرين، ط: 2017م، ص: 15

7. ما هدف جبريل من زيارته لرسول الله ×؟

8. استخرج من النص علامات الساعة[16].

فأركان الإيمان التي هي عنوان المدخل، والتي جاء النص لبيانها لم تنل حظها من الأسئلة البانية للمضمون، ولم يرد في شأنها سوى سؤال واحد. هو السؤال السادس، في حين ذكرت عدد من الأسئلة التي لا تحقق الغرض ولا تفي بالمقصود.

المطلب الثالث: وجود نصوص ذات غرض جزئي لا يفي المطلوب

على سبيل المثال فقد افتتح درس العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة بقوله تعالى: ﴿بَلْ عَجِبُوا أَن جَاءَهُمْ مُنذِرٌ مِّنْهُمْ فَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَابًا ذَلِكَ رَجْعٌ بَعِيدٌ﴾ [ق /1-3]، فقد اشتمل النص القرآني على مظهر واحد من مظاهر فساد العقيدة، وهو إنكار البعث والجزاء، في حين أن هناك آيات عديدة تجمع في طياتها مظاهر متعددة لفساد العقيدة. كما تضمن المدخل حديثا نبويا وهو: "يَا غُلاَمُ إِنِّي أُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ، احْفَظِ اللَّهَ يَحْفَظْكَ، احْفَظِ اللَّهَ تَجِدْهُ تُجَاهَكَ، إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلِ اللَّهَ، وَإِذَا اسْتَعَنْتَ فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ، وَاعْلَمْ أَنَّ الأُمَّةَ لَوْ اجْتَمَعَتْ عَلَى أَنْ يَنْفَعُوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَنْفَعُوكَ إِلاَّ بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ لَكَ، وَلَوْ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَضُرُّوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَضُرُّوكَ إِلاَّ بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْكَ، رُفِعَتِ الأَقْلاَمُ وَجَفَّتْ الصُّحُفُ"[17] [18].

فقد اندرجت في الحديث بعض الأفعال الدالة على صحة العقيدة، وكان الأولى التعزيز والتدعيم بنص يضم أركان العقيدة الصحيحة، مثل قوله تعالى﴿لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ [البقرة/ 177]، فقد ضمت الآية عددا من الأمور التي تنتظم فيها العقيدة الصحيحة.

المطلب الرابع: إيراد النصوص كاملة وعدم الاقتصار على موضع الشاهد

من الملاحظات التي بدت لي من خلال التعامل مع كتاب الرحاب، أن المؤلفين يحشرون في بعض الأحيان نصوصا كاملة رغم طولها، وكان الأولى الاقتصار على الجزء الملائم في النص والذي يخدم بناء المفهوم، ومن تجليات ذلك في درس أركان الإيمان؛ حديث: "بَيْنَمَا نَحْنُ عِنْدَ رَسُولِ اللهِ × ذَاتَ يَوْمٍ، إِذْ طَلَعَ عَلَيْنَا رَجُلٌ شَدِيدُ بَيَاضِ

---

[16] في رحاب التربية الإسلامية، ص: 41

[17] سنن الترمذي، الترمذي، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت-1998م، كتاب صِفَةِ الْقِيَامَةِ وَالرَّقَائِقِ وَالْوَرَعِ، باب ما جاء في صفة أواني الحوض، ح 2516، 248/4

[18] في رحاب التربية الإسلامية، ص: 14

الثِّيَابِ، شَدِيدُ سَوَادِ الشَّعَرِ، لَا يُرَى عَلَيْهِ أَثَرُ السَّفَرِ، وَلَا يَعْرِفُهُ مِنَّا أَحَدٌ، حَتَّى جَلَسَ إِلَى النَّبِيِّ ×، فَأَسْنَدَ رُكْبَتَيْهِ إِلَى رُكْبَتَيْهِ، وَوَضَعَ كَفَّيْهِ عَلَى فَخِذَيْهِ، وَقَالَ: يَا مُحَمَّدُ أَخْبِرْنِي عَنِ الْإِسْلَامِ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ×: "الْإِسْلَامُ أَنْ تَشْهَدَ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللهِ ×، وَتُقِيمَ الصَّلَاةَ، وَتُؤْتِيَ الزَّكَاةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ، وَتَحُجَّ الْبَيْتَ إِنِ اسْتَطَعْتَ إِلَيْهِ سَبِيلًا"، قَالَ: صَدَقْتَ، قَالَ: فَعَجِبْنَا لَهُ يَسْأَلُهُ، وَيُصَدِّقُهُ، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِيمَانِ، قَالَ: "أَنْ تُؤْمِنَ بِاللهِ، وَمَلَائِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَرُسُلِهِ، وَالْيَوْمِ الْآخِرِ، وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ"، قَالَ: صَدَقْتَ، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِحْسَانِ، قَالَ: "أَنْ تَعْبُدَ اللهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ"، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ السَّاعَةِ، قَالَ: "مَا الْمَسْئُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ" قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنْ أَمَارَتِهَا، قَالَ: "أَنْ تَلِدَ الْأَمَةُ رَبَّتَهَا، وَأَنْ تَرَى الْحُفَاةَ الْعُرَاةَ الْعَالَةَ رِعَاءَ الشَّاءِ يَتَطَاوَلُونَ فِي الْبُنْيَانِ"، قَالَ: ثُمَّ انْطَلَقَ فَلَبِثْتُ مَلِيًّا، ثُمَّ قَالَ لِي: "يَا عُمَرُ أَتَدْرِي مَنِ السَّائِلُ؟" قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: "فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ"" [19][20].

فقد ورد النص كاملا، رغم أن الذي يهمنا منه في هذا الدرس سؤال جبريل وجواب رسول الله عن أركان الإيمان فقط.

ومن تجليات استدعاء النص القرآني كاملا ما ورد في بيان مظاهر عظمة الله التي توجب النظر والتفكر وهو قوله تعالى: ﴿ أَفَلا يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خلقت وإِلى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ إِلاَّ مَن تَوَلَّى وَكَفَرَ فَيُعَذِّبُهُ اللَّهُ الْعَذَابَ الأَكْبَرَ إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾[21]، فالذي يعنينا من هذا الشاهد هو بيان مظاهر عظمة الله التي توجب النظر والتفكر فيها. وأما قوله تعالى: ﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ إِلاَّ مَن تَوَلَّى وَكَفَرَ فَيُعَذِّبُه اللَّهُ الْعَذَابَ الأَكْبَرَ إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾ فلا حاجة للإتيان به في هذا المدخل.

المطلب الخامس: غياب النصوص الشرعية تماما في بعض المحاور

مما أضر بالدرس العقدي المعاصر عموما خلوه من النصوص الشرعية؛ حيث "إنك تقرأ في أمهات الكتب الكلامية، وتطوي الصفحات الطوال فلا تكاد تعثر على آية أو حديث"،[22] ولم يكن مدخل التزكية في السنة الأولى إعدادي بمعزل عن هذا المنهج؛ حيث خلت كثير من المحاور من النصوص الشرعية، مثل المحور الثالث من درس النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية، مما يجعل الدرس العقدي أشبه بدروس أخرى

---

[19] صحيح مسلم، كتاب الإيمان، بَابُ معرفة الْإِيمَانِ، وَالْإِسْلَامِ، والقَدَرِ وَعَلَامَةِ السَّاعَةِ، ح8، 36/1

[20] في رحاب التربية الإسلامية ص: 40-41

[21] في رحاب التربية الإسلامية، ص: 72

[22] عقيدة المسلم، محمد الغزالي، نهضة مصر للطباعة والنشر، 2005م، ص: 8

غير دروس التربية الإسلامية، أضف إلى ذلك أن "جميع أمور ومسائل العقيدة الإسلامية التي يجب على العبد أن يؤمن بها ويعتقدها غيبي، كالإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر، وعذاب القبر ونعيمه، وغير ذلك من أمور الغيب التي يُعتمد في الإيمان بها على ما جاء في كتاب الله وسنة رسوله ×" [23].

كما أن في هذا خرقا سافرا لمبدأ مركزية القرآن على المداخل ووظيفته البيداغوجية؛ المتمثلة أساسا في توجيده لمختلف المفاهيم والمعارف والقضايا والقيم المتداولة في البرنامج الدراسي، فكان المطلوب إيراد الشواهد الشرعية الدالة على شرعية المفهوم أو القيمة أو الحكم، أو دعم الموقف وتعزيزه بالنصوص الشرعية الصحيحة المناسبة المتضمنة للحجة الواضحة على ما يستدل عليه لأن من المهارات المطلوبة "قدرة المتعلم على توظيف السورة القرآنية المقررة في معالجة المفاهيم والقضايا الواردة في المداخل الأخرى"[24]، فقد كان بإمكان مؤلفي الرحاب أن يستشهدوا في المحور الثالث والموسوم بآثار النظر والتفكر في المعرفة والهداية بآيات من السورة المؤطرة مثل قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ الْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِنِعْمَتِ اللَّهِ لِيُرِيَكُم مِّنْ آيَاتِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ﴾ [لقمان/19].

المبحث الثاني: مقترحات في نوعية النصوص الخادمة للدرس العقدي

تجويدا للدرس العقدي، واستثمارا للتجربة الشخصية في التدريس، فإنني أورد بعض المقترحات التي تتعلق بالنقل الديدكتيكي على مستوى نوعية النصوص الخادمة للدرس العقدي، وهي تهم بالخصوص اعتماد القصص القرآني، وضرب المثل والمنهج العقلي والاستئناس بالمنظومات التعليمية. وها أنا آت على تفصيل ذلك فيما يلي:

المطلب الأول: اعتماد القصص القرآني في بناء المفهوم العقدي

لما كان أسلوب القصص أقرب الوسائل التربوية إلى فطرة الإنسان، وأكثر العوامل النفسية تأثيرا فيه، فقد عمد كتاب الله إلى سرد كثير من القصص، لأخذ العبرة واستلهام الدروس العقدية.

والقصة في الاصطلاح هي: "مجموعة من الأحداث تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة تتباين أساليبها وظروفها في الحياة. على

---

[23] عالم الغيب والشهادة في التصور الإسلامي، ضميرية، عثمان جمعة، مكتبة السوارية، جدة، ط: 2، 1410 هـ، 1989م، ص57-64.

[24] منهاج التربية الإسلامية، ص: 4

غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض"[25].

وتعرف القصة القرآنية: بأنها "كل خبر موجود بين دفتي المصحف أخبر الله به رسوله × بقصد العبرة والهداية، سواء أكان ذلك بين الرسل وأقوامهم، أو بين الأمم السابقة سواء كان أفرادا أم جماعات" [26].

ولقد أفادتني تجربتي في التربية والتعليم أن استحضار القصة في الدرس العقدي من خلال مدخل التزكية يشد انتباه المتعلم، ويجعله دائم التأمل في معانيها والتتبع لمواقفها، والتأثر بشخصياتها وموضوعها، لأنها تتعامل مع النفس البشرية في واقعيتها الكاملة، فتكون حينئذ أحب إلى قلب اليافعين، وأقرب إلى فطرتهم، وأسهل عليهم حفظا وفهما، وأدعى لتلقيها، مما يجعل الهدف التربوي محققا.

وتكمن أهمية هذا النوع من الأهداف في أنه يجعل العقيدة الإسلامية تصل إلى المتعلمين عن طريق الربط بينها وبين جميع حواسهم وملاحظاتهم ومداركهم.

كما تساعد القصة في ترسيخ العقيدة في نفوس الأطفال، وتؤثر في التفكير والسلوك، وتنمية ملكة الخيال عندهم في تكوين أفكار جديدة من خلال التحليل والربط والاستنتاج، وتقودهم إلى اكتساب قيم واتجاهات، وتزودهم بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية [27].

ومن القصص القرآنية التي يمكن أن توظف في درس التأمل والتفكير مثلا: موقف إبراهيم عليه السلام مع الكواكب.

فقد عبد قوم إبراهيم عليه السلام الكواكب، فبين لهم أنّها باطلة، فناظرهم وحاجهم، حيث رأى كوكبا فقال -جرياً على معتقد قومه ليصل بهم إلى نقض اعتقادهم- هذا ربي، فلما غاب ﴿قالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ﴾ [الأنعام/79]؛ لأن المعبود لا بد أن يكون قائما بمصالح من عبده، ومدبرا له في جميع شئونه [28]، ثم بعد ذلك رأى القمر طالعا منتشرا نوره، قال هذا ربي فلما غاب، ﴿ قالَ لَئِن لَم يَهدِنِي رَبّي لَأَكونَنَّ مِنَ القَومِ الضالين﴾ [الأنعام/77]، لأن هذا القمر الذي يعتريه الأفول- أيضا- لا يصلح أن يكون إلها، ثم رأى الشمس طالعة

---

[25] فن القصة، نجم محمد يوسف، دار الشروق، دار صادر، بيروت، ط1، 1996 م، ص: 9

[26] معالم القصة في القران الكريم، العدوي محمد خير دار الفرقان، لبنان، ط: 1، 2013 م، ص: 33

[27] القصة ودورها في بناء مستقبل الأطفال، معراج أحمد معراج الهنداوي، مجلة الكلمة، العدد: 143، 2019 م.

[28] تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 1 1420هـ-2000 م، ص: 262

﴿فَلَمّا رَأَى الشَّمسَ بازِغَةً قالَ هذا رَبّي هذا أَكبَرُ هَذَا﴾ [الأنعام/78]أَكْبَرُ أي مما تقدّمه من الكوكب والقمر[29]، فلما غربت ﴿قالَ يا قَومِ إِنّي بَريءٌ مِمّا تُشرِكونَ﴾ [الأنعام/78].

وبذلك أقيمت الحجة الواضحة عليهم أن هذه الأجرام السماوية لا تصلح أن تكون آلهة لفقدانها صفات الألوهية والربوبية حيث إنها متغيرة، تطلع تارة وتغيب تارة أخرى، فهي محتاجة إلى من يغيرها وهو الله تبارك وتعالى الدائم الباقي الذي لا يتغير ولا يزول ولا يفنى ولا يموت، ثم توجه إبراهيم عليه السلام إلى ربه بالعبادة والخلوص من الشرك فقال: ﴿إِنّي وَجَّهتُ وَجهِيَ لِلَّذي فَطَرَ السَّماواتِ وَالأَرضَ حَنيفًا وَما أَنا مِنَ المُشرِكين﴾ [الأنعام/79].

وتأمل معي - أيها القارئ الكريم- ما ستحفظه ذاكرة التلميذ من حقائق إيمانية ودروس عقدية؛ عقب دراسته لهذه القصة، من ذلك:

- إدراك عظمة الله من خلال خلق الأجرام السماوية.
- إثبات وحدانية الله تعالى واستحقاقه للعبادة دون سواه.
- بطلان عبادة الكواكب؛ حيث إنه (إنها) مخلوقة لا تستطيع أن تنفع أو تضر.
- افتقار المخلوقات لله تعالى مهما كانت حجمها، فهي لا تستطيع تدبير أمورها إلا بإرادة الله تعالى ومشيئته.
- سير الكون بنظام دقيق لا يختل ليلا ونهارا، وذلك بتدبير الله تعالى عز وجل له.

المطلب الثاني: ضرب المثل

من الأساليبِ العظيمة التي تضمَّنها كتابُ الله العزيز بيانًا للتوحيد، وتحذيرًا من الشرك:
أسلوب ضرب المثل: "وهو الكلام الذي يقصد به تصوير حالة، أو واقعة، أو شخص، لاتعاظ القارئين والسامعين بالصورة التي صوّرها لهم، أو لإيناسهم بها، سواء أطال الكلامُ أم قَصُر، وأشاع وفشا أم بقي في لوحته اللامعة مكتوبًا محفوظًا. وهذا الضرب من الكلام من أبلغ صور التشبيه المركّب، وأدقّ ما يرمي إليه البليغ من الوسائل التي تبرز المعاني الخفية المضمرة، سافرة الوجه، واضحة الملامح، جميلة المنظر. وإلى مثل هذا يقصد المصوّرون وأشباههم في وسائلهم الميسورة لهم؛ وبهذا يتفاوت مقامهم،

---

[29] فتح القدير، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، ط: 1، 1414 هـ، 153/2

وتبارى مهارتهم" [30].

والداعي إلى اقتراح أسلوب ضرب المثل في الدرس العقدي هو أن الأمثال تُسهِمُ في إبراز الحقائقِ الإيمانيَّة من خلال أسلوبِها المتميِّز الفعَّالِ في تشخيصِ الحقائق والإقناع، وذلك في قالب جميل يجعلها قريبة إلى عقول المتعلمين، "فكان ذلك أدعى لتقبل النفس له، واقتناع العقل به، وهو من أساليب القرآن الكريم في ضروب بيانه ونواحي إعجازه"[31]، وخاصة قضايا الإيمانِ؛ كالأصولِ التي ينبني عليها الإيمانُ بالله، وأسباب الهدَى والضلال، وتوحيد الألوهيَّة وما يُضادُّه من الشركِ، والبعث بعد الموت، وحقيقة الأنبياء والأولياء، وأن ليس لهم ولا فيهم من خصائص الألوهيَّة شيء، وحال الدنيا وسرعة زوالها، وسوء عاقبةِ الاغترار بها، ونحو ذلك من القضايا الهامة[32].

ومن النصوص القرآنية التي أقترح أن توظف في درس: "القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين" قوله تعالى: ﴿لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ هُوَ اللهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ﴾ [الحشر: 21- 22].

فالقرآن العظيم كلام الله تعالى، فهو حقيق أن تذل وتخشع له أقوى المخلوقات؛ كالجبال التي هي أقوى أوتادٍ في الأرض، وأن تنحي وتخضع له إجلالا وهيبة؛ " فلو جعل في الجبل تمييز وأنزل عليه القرآن لخشع وتشقق وتصدع من خشية الله مع صلابته ورزانته، حذرا من أن لا يؤدي حق الله عز وجل في تعظيم القرآن، والكافر يعرض عما فيه من العبر، كأن لم يسمعها، يصفه بقساوة القلب ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأنعام/77][33].

وأعتقد اعتقادا لا يخالطه أدنى شك ولا أبسط ارتياب أن المتعلم بعد سماع هذه الآية وفهمها، سيجد نفسه مرغما على التدبر والتفكر في كتاب الله وتَأَمُّلِ مَوَاعِظِ الْقُرْآنِ؛ بل وتجده يسائل نفسه قائلا: إذا كان الجبل على عظمه وقوته يفعل هذا، فما عسى أن يحتاج ابن آدم ليفعل؟

([30]) المثل في القرآن الكريم، منير القاضي، مجلة المجمع العلمي العراقي، مج/ 7، 1 مارس 1960م، ص3

[31] مباحث في علوم القرآن، مناع بن خليل القطان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط: 3، 1421هـ- 2000م، ص: 290

[32] الأمثال القرآنية القياسية المضروبة للإيمان بالله، عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط: 1، 1424هـ/2003م، 1/12-13

([33]) تفسير البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي، تح: محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط: 4، 1417 هـ - 1997 م 5/66

المطلب الثالث: اعتماد منهج الاستدلال العقلي

تنوعت المناهج القرآنية في إثبات عقيدة التوحيد، ومن ذلك المنهج العقلي، فكتاب الله لم يكتف بنقل مجرد الخبر على وجود الله، وسائر أركان العقيدة، "وإنما أقام البراهين العقلية التي بها تُعْلَم العلوم الإلهيَّة؛ فكان منهجه ومنهج جميع الأنبياء عليهم السلام الجمع بين الأدلة العقلية والسمعية" [34].

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: "فالاستدلال على الخالق بخلق الإنسان في غاية الحُسْن والاستقامة، وهي طريقة عقلية صحيحة، وهي شرعية، دلَّ عليها القرآن وهدى الناس إليها؛ فإن نفس كون الإنسان حادثاً بعد أن لم يكن، ومخلوقاً من نطفة ثم من علقة... فإن هذا يعلمه الناس كلُّهم بعقولهم، فهو إذنْ عقليٌّ؛ لأنه بالعقل تُعلَم صحته، وهو شرعيٌّ أيضاً "[35].

والذي حدا بنا إلى اقتراح الاهتمام بالنصوص المتضمنة للأدلة العقلية في الدرس العقدي هو أن القرآن الكريم يخاطب العقل ويُقنِع الإنسان بالمنطق السهل المؤثر في النفس بأسلوب حي يفهمه المتعلمون كلٌّ بقدر طاقته؛ حيث يوجِّه نظره إلى آيات الله في الكون والرزق والحياة والموت والأحداث الجارية. ويدرك أن العقيدة الإسلامية "تحترم العقل السوي، وترفع من شأنه، ولا تحجر عليه، ولا تنكر نشاطه، والإسلام لا يرضى من المسلم أن يطفئ نور عقله، ويركن إلى التقليد الأعمى في مسائل الاعتقاد وغيرها" [36].

ومن المواطن التي أرى أن يدرج فيها الدليل العقلي: "درس العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة"؛ حيث يمكن الاستدلال على بطلان الشرك الذي يأتي على رأس العقائد الفاسدة بقوله تعالى: ﴿أَمِ اتَّخَذُوا آلِهَةً مِنَ الْأَرْضِ هُمْ يُنْشِرُونَ لو كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: 21، 22] أي: أهم يحيون الموتى وينشرونهم من الأرض؟ أي: لا يقدرون على شيء من ذلك. فكيف جعلوها لله ندا وعبدوها معه، فلو كان السَّمَاءِ والأرض، آلهة إلا الله، يعني غير الله، لفسدتا، وهلك من فيهما لأن كل أمر صدر عن اثنين فأكثر لَمْ يَجْرِ على النظام، ثم نزّه نَفْسَهُ فَقَالَ: ﴿فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾، يعني عَمَّا يَصِفُهُ بِهِ الْمُشْرِكُونَ مِنَ الشريك والولد.[37]،

([34]) مجوع الفتاوى 227/9

([35]) النبوات ابن تيمية، تح: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط: 1، 1420هـ/2000م، 292/1-293

([36]) أثر القصص القرآني في غرس العقيدة الإسلامية، إعداد الباحثة: صباح بنت نور مياه سركار علي سردار، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة المدينة العالمية، كلية العلوم الإسلامية – قسم القران الكريم وعلومه، 1436 هـ- 2015م، ص: 56

([37]) معالم التنزيل البغوي 285/3-286

وكقوله تعالى: ﴿مَا اتَّخَذَ اللَّهُ مِنْ وَلَدٍ وَمَا كَانَ مَعَهُ مِنْ إِلَهٍ إِذًا لَذَهَبَ كُلُّ إِلَهٍ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلَا بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ [المؤمنون: 91].

وردا على منكري البعث والجزاء في "درس العقائد الصحيحة والعقائد الفاسدة" يمكن الاسترشاد بقوله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى أَلَمْ يَكُ نُطْفَةً مِنْ مَنِيٍّ يُمْنَى ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّى فَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنْثَى أَلَيْسَ ذَلِكَ بِقَادِرٍ عَلَى أَنْ يُحْيِيَ الْمَوْتَى﴾ [القيامة: 36 – 40] "فإن العقل يمنع أن تكون الحياة عبثاً؛ وأن يُترك الإنسان سدىً دون تكليف ولا محاسبة ولا جزاء يفرَّق فيه بين المؤمن والكافر، وبين التقي والعاصي الفاجر، فيقول الله تعالى: أيظنُّ هذا الإنسان المنكر للبعث أن يُترك هَمَلا لا يُؤمر ولا يُنْهى، ولا يحاسب ولا يعاقب؟ ألم يكن هذا الإنسان نطفة ضعيفة من ماء مهين يراق ويصب في الأرحام، ثم صار قطعة من دم جامد، فخلقه الله بقدرته وسوَّى صورته في أحسن تقويم؟ فجعل من هذا الإنسان الصنفين: الذكر والأنثى، أليس ذلك الإله الخالق لهذه الأشياء بقادر على إعادة الخلق بعد فنائهم؟ بلى إنه -سبحانه وتعالى- لقادر على ذلك" [38].

الخاتمة:

الحمد الله الذي بفضله تتم الصالحات، فإلى هنا ينتهي بي المطاف إلى تسطير ما توصلت إليه من فوائد ونتائج:

- المعرفة الشرعية المطلوبة في الدرس العقدي هي تلك المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.
- وجوب ملاحقة النص الشرعي لجميع مراحل الدرس العقدي بناء وتقويما؛ لأنه الأصل التي ينبغي اعتماده في جميع معارف العقيدة الإسلامية.
- انتهت الدراسة إلى ملاحظات بعض الثغرات في النقل الديدكتيكي للدرس العقدي في كتاب رحاب التربية الإسلامية للأولى إعدادي: من قبيل خلو بعض المحاور من النصوص الشرعية تماما، أو استدعاء الشواهد كاملة وعدم الاقتصار على الجزء المطلوب للاستشهاد مما يفضي إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة.
- أظهرت نتائج هذه الورقة أن من أساليب غرس العقيدة الصحيحة في نفوس الناشئة اعتماد النصوص الشرعية الحاملة للأدلة العقلية القائمة على إيراد الحجج ودحض المزاعم.
- تأكيد الدراسة فاعلية القصص القرآني في غرس العقيدة الصحيحة؛ حيث إنها

---

[38] التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – السعودية، ط: 2، 1430هـ - 2009 م، ص: 578

تؤثر إيجابا على المتعلم وتجذب انتباهه.

التوصيات

- تقويم الدرس العقدي وفق منهجية علميه بغية تجاوز الثغرات ومواضع النقص التي سجلها البحث على مستوى النقل الديدكتيكي للنصوص.
- إشراك الأساتذة الممارسين في تأليف وتقويم الكتاب المدرسي.
- تقسيم السورة المؤطرة للمداخل إلى جزئين حتى لا تتأخر عن المداخل بكثير.
- إضافة نصوص أخرى للمتفوقين في آخر الدرس رغبة في إثراء موضوعات الدروس، وتوسيع مدارك التلاميذ من المادة العقائدية، وإعطائها مجالا للبحث عنها والرجوع إليها في مظانها، إن اقتضى الحال ثم تذييلها بنصوص مختارة لأكابر العلماء وكتاب المسلمين لإعطاء الأستاذ والتلميذ على السواء فرصة استكمال الجوانب التي لم يتوسع فيها أثناء التحليل أو الاستئناس بآراء من يوثق بهم من علماء الدين والشريعة.

والحمد لله رب العالمين.

لائحة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. أثر القصص القرآني في غرس العقيدة الإسلامية، إعداد الباحثة: صباح بنت نور مياه سركار علي سردار، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التفسير وعلوم القرآن، جامعة المدينة العالمية، كلية العلوم الإسلامية – قسم القران الكريم وعلومه، 1436 هـ- 2015م، ص: 56
2. الأمثال القرآنية القياسية المضروبة للإيمان بالله، عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط: 1، 1424هـ/2003م.
3. التفسير الميسر، نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف – السعودية، ط: 2، 1430هـ - 2009م.
4. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 1 1420هـ -2000 م.
5. الحيوان، لأبي عثمان، الشهير بالجاحظ، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: 2، 1424 هـ.

6. الدر الثمين والمورد المعين، محمد بن أحمد ميارة المالكي، تحقيق، عبد الله المنشاوي، دار الحديث القاهرة، 1429هـ - 2008م.

7. دفاتر التربية والتكوين، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، المجلس الأعلى للتعليم،2010/3

8. سنن الترمذي، الترمذي، أبو عيسى الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت- 1998م.

9. شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، جوهرة التوحيد، أبو العباس أحمد بن محمد الخلوتي، الشهير بالصاوي المالكي، تحقيق وتعليق: الدكتور عبد الفتاح البزم، دار ابن كثير دمشق بيروت.

10. صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج أبي الحسين القشيري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، دون طبعة، دون تاريخ.

11. عالم الغيب والشهادة في التصور الإسلامي، ضميرية، عثمان جمعة، مكتبة السوارية، ط: 2 السعودية، جدة، 1410 هـ، 1989م.

12. العقل، ناصر عبد الكريم، مباحث في عقيدة أهل السنة والجماعة، دار الصفوة السعودية، الرياض، 1412 هـ.

13. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، نهضة مصر للطباعة والنشر، 2005م.

14. عقيدة المؤمن، أبو بكر الجزائري، مكتبة العلوم والحكم توزيع مكتبة الصفا، ط: 2002م.

15. فتح القدير، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، ط: 1، 1414 هـ.

16. فن القصة، نجم محمد يوسف، ط1، دار الشروق، دار صادر، بيروت، 1996 م.

17. في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، السعيد الزاهري وآخرين، ط: 2020م.

18. القاموس المحيط، الفيروز بادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - ط: 8، 1426هـ- 2005م.

19. القصة ودورها في بناء مستقبل الأطفال، معراج أحمد معراج الهنداوي، مجلة الكلمة العدد 143، 2019 م.

20. لسان العرب، لابن منظور، دار صادر-بيروت- ط6، 1417 هـ-1997م

21. مباحث في علوم القرآن، مناع بن خليل القطان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط: 3، 1421هـ- 2000م.

22. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الوادي، عدد: 9، 2014م.

23. مجلة الصراط، جامعة الجزائر، خروبة، العدد2، 2020م.

24. مجلة المجمع العلمي العراقي، مج/ 7، 1 مارس 1960م.

25. مجلة علوم التربية، عدد: 66، 2016م

26. مجوع الفتاوى ابن تيمية، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416ه- 1995م

27. تفسير البغوي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط: 4، 1417 هـ - 1997 م.

28. معالم القصة في القران الكريم، العدوي محمد خير دار الفرقان، لبنان، ط: 1، 2013 م

29. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م

30. منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج (2016م).

31. المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، دار النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط: 1، 2006م

32. موقع الرابطة المحمدية للعلماء، https: //www.arrabita.ma، بتاريخ 27-مارس، 2023م.

33. النبوات ابن تيمية، تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية: تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط: 1، 1420هـ/2000م.

الأنشطة التربوية لتصريف منهاج مادة التربية الإسلامية بين التصور والنقل الديداكتيكي

دراسة وصفية تحليلية للدرس العقدي من خلال كتب الثانية إعدادي

ذ. منير عاند

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الشرق

ملخص البحث

يشكل الدرس العقدي المنطلق الأساس لمادة التربية الإسلامية، لذلك يحظى باهتمام كبير، وجعله منهاج مادة التربية الإسلامية 2016م الدرس الثاني بعد القرآن الكريم لأهميته إلى جانب باقي دروس المداخل، وهو الذي يبرز بشكل كبير القيم التي بني عليها المنهاج لاسيما القيمة المركزية "التوحيد".

لذا جاء البحث لمقاربة أنشطة الدرس العقدي بالسنة الثانية إعدادي وصفا وتحليلا، ولبيان النقل الديداكتيكي المناسب لها من خلال الممارسة الفعلية للمادة بالتعليم الثانوي الإعدادي.

فتناول الكتاب المدرسي باعتباره آلة من آليات تصريف المنهاج الدراسي في مدى تناسب أنشطته مع طموحات المنهاج من جهة، ومن جهة ثانية في اقتراح النقل الديداكتيكي المناسب للأنشطة المختارة من الكتاب المدرسي، حيث تم انتقاء أنشطة تخدم كفاية المادة بكل مستوياتها المعرفية والمهارية والقيمية.

كلمات مفتاحية: الدرس العقدي ـ النقل الديداكتيكي ـ مادة التربية الإسلامية ـ المنهاج الدراسي

مقدمة

هذه الورقة البحثية تتطلع إلى مقاربة أنشطة الدرس العقدي وصفا وتحليلا، تناقش جملة من الإشكالات الخاصة بتصور منهاج مادة التربية الإسلامية في ذلك وبتنزيلها الديداكتيكي، من أجل تقريب المادة العلمية ـالعقيدة الإسلاميةـ وعرضها تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

كما تحاول إبراز أهمية الكتاب المدرسي باعتباره القناة الرئيسية لتصريف المنهاج الدراسي، وبمثابة تعاقد بين الأستاذ ومتعلميه وفق توجيهات المنهاج التربوي الخاص بالمادة، ويقترح جملة من الأنشطة لبناء التعلمات وتقويمها، الأمر الذي يحتاج إلى قراءة تحليلية لهذه الأنشطة ومدى انسجام موضوعاتها وتصورات المنهاج التربوي،

مع إعطاء مقترحات للنقل الديداكتيكي المناسب لها.

وذلك أن النقل الديداكتيكي يبدأ من التخطيط في إيجاد الموارد المعرفية المناسبة للفئة المستهدفة وللكفاية المرجوة، وفي التحضير الجيد في تنزيل مقاطع الدرس وأنشطته من خلال وسائل ديداكتيكية وطرائق بيداغوجية، وفي سبل تقويمه وفق الأدوات التقويمية المطلوبة.

وعلى ذلك الأساس تم اختيار المحور الثاني المتعلق بـ: "النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال أنشطة الكتاب المدرسي" ووسمت هذه الورقة بـ" الأنشطة التربوية لتصريف منهاج مادة التربية الإسلامية بين التصور والنقل الديداكتيكي -دراسة وصفية تحليلية للدرس العقدي من خلال كتب الثانية إعدادي-".

إشكالية البحث

يحاول البحث معالجة إشكالية النقل الديداكتيكي لدرس العقيدة الإسلامية من خلال أنشطة الكتاب المدرسي، لذا يمكن التعبير عنها في صيغة تركيبية على الشكل الآتي: هل الأنشطة التربوية المقترحة بالكتب المدرسية تتماشى وتصورات منهاج المادة؟ وماهي الصعوبات التي يواجهها المدرس أثناء تنزيل هذه الأنشطة؟ وهل من طرائق بيداغوجية تناسب نقل هذه الأنشطة وفق مقاصد العقيدة الإسلامية وحاجيات المتعلمين؟

الدراسات السابقة:

لم أتوقف على دراسة اهتمت بالنزيل الديداكتيكي للدرس العقدي، لكن وجدت دراسات تناولت المنهاج الدراسي للمادة، وكذا تقويمه وإشكالات وعقبات تنزيله، ومن هذه الدراسات:

- منهاج التربية الإسلامية الجديد إشكالات التصور وعقبات التنزيل، سلسلة ندوات وأيام دراسية 04، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، تنسيق الدكتور: الحسن قايدة

الكتاب مقتبس من يوم دراسي أطرته شعبة الدراسات الإسلامية للمركز الجهوي بوجدة، حاول أن يقارب الأسئلة والإشكالات التي أسفر عنها تنزيل منهاج مادة التربية الإسلامية 2016، وهي دراسات نظرية وقراءات نقدية للمنهاج، ولم تتناول الشق العملي ببيان كيفية تنزيل دروس أو مداخل المادة، ولربما ذلك راجع إلى كونه جاء في السنة الأولى بعد صدور المنهاج وأيضا كان من المتوقع إصدار التوجيهات الرسمية للمادة.

- مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الابستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، المهدي رامي وحسن بوحبة، مطبعة آنفو-برانت بفاس، الطبعة الأولى: 2019

أصل الكتاب دراسة ميدانية لبحث التخرج بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، واهتم الكتاب بالكشف عن طبيعة تمثلات أساتذة المادة حول وظيفة المداخل في منهاج التربية الإسلامية في علاقته باتجاهاتهم نحو اعتماد النهج في تعليم وتعلم المعرفة الشرعية. وإن حاول الكتاب تناول التوظيف الديداكتيكي للمداخل الخمسة، إلا أن التنزيل الفعلي لها يبقى إشكالا مطروحا.

- ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة بوجدة، ط1: 2020

الكتاب هو موجه بالأساس للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية لذلك جاء على كل ما يتعلق بديداكتيك المادة، ونجد التدبير حاضرا، إلا أنه لم يتناول الدرس العقدي وإن تناول مدخل التزكية وبين سبل نقلها من خلال حصة القرآن الكريم.

بما أننا على مشارف عشرية على صدور المنهاج الجديد فإن الدراسات ينبغي أن تصب في المجال تخطيطا وتدبيرا وتقويما، ما يحاول هذا البحث مقاربته، حيث سيتوقف مع دراسة وصفية وتحليلية للكتب المدرسية في علاقتها بالمنهاج الدراسي، ثم يبرز النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، على أمل الاستفادة من الدراسات السابقة وتقديم جدة في البحث.

المنهج المعتمد:

بما أن الموضوع يهتم بالنقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الكتاب المدرسي، فسيتم الاعتماد في دراسة هذه الأنشطة وتحليلها على المناهج البحثية الآتية:

- ✓ المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع هذه الأنشطة من مختلف الكتب المدرسية الخاصة بالثانية إعدادي؛
- ✓ المنهج المقارن: للمقارنة بين مضامين أنشطة الكتب المدرسية المختلفة؛
- ✓ المنهج التحليلي: إذ لابد من تحليل هذه الأنشطة قصد الوقوف على النقل الديداكتيكي المناسب لها.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- رصد مدى تكامل وتناغم دروس العقيدة الإسلامية بمستوى الثانية إعدادي؛
- المقارنة بين الأنشطة المقترحة بالكتب المدرسية المختلفة؛
- اقتراح النقل الديداكتيكي المناسب لهذه الأنشطة وفق ما يخدم تصور المنهاج ومنتظرات الفئة المستهدفة.

خطة البحث

إن طبيعة الإشكالية المطروحة والأهداف المرجوة تستوجب تقسيم البحث إلى:

مقدمة

المبحث الأول: الكتاب المدرسي آلية تصريف منهاج مادة التربية الإسلامية

المبحث الثاني: النقل الديداكتيكي لأنشطة درس العقيدة الإسلامية بالكتب المدرسية

خاتمة

والله نسأل التوفيق والسداد.

المبحث الأول: الكتاب المدرسي آلية تصريف منهاج مادة التربية الإسلامية

يعتبر الكتاب المدرسي آلية أساسية لتنزيل المنهاج الدراسي، وقد جاء متنوعا ومتعددا حسب خصوصيات الجهات، ووفق ما حدده المنهاج من كفايات أساسية، وأسس وثوابت دينية ووطنية، ومعايير ضابطة لتصور إعداده ومباحثه الديداكتيكية. ومدى استحضار الكتاب لذلك في المطالب الآتية.

المطلب الأول: مفاهيم المبحث وخصائصها

أولا: مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه

1. مفهوم الكتاب المدرسي (Manuel scolaire)

الكتاب في اللغة مشتق من كتب: والْكَافُ وَالتَّاءُ وَالْبَاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى جَمْعِ شَيْءٍ إِلَى شَيْءٍ. مِنْ ذَلِكَ الْكِتَابُ وَالْكِتَابَةُ. يُقَالُ: كَتَبْتُ الْكِتَابَ أَكْتُبُهُ كَتْبًا، وَالْجَمْعُ كُتُبٌ وكُتْبٌ. كَتَبَ الشيءَ يَكْتُبه كَتْباً وكِتاباً وكِتابةً، وكَتَّبه: خَطَّه"[1].

أما في الاصطلاح فيعرف بأنه مؤلف خاص، أعد للتلميذ قصد أن يستقي منه معارفه المطلوبة، وقد عرفه الدكتور عبد الكريم غريب في معجمه بقوله: هو "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة -أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ المنهج المحدد سلفا"[2].

---

[1] - معجم مقاييس اللغة، ابن فارس القزويني الرازي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر: 1399هـ-1979م، كتاب الكاف، 158/5؛ لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور الأنصاري، دار صادر -بيروت، ط3: 1414هـ، فصل الكاف، 698/1

[2] - معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبدالكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم

2. وظائف الكتاب المدرسي

يقوم الكتاب المدرسي على جملة من الوظائف المعرفية والمنهجية، ومن بينها[3]:

- أنه يقدم معارف ومضامين الدروس؛
- أنه يكون الاتجاهات والقيم؛
- أنه سند علمي وتربوي ومرجع من المراجع التي يعتمد عليها المدرس في نقل المادة من المستوى التعليمي إلى المستوى التعلمي؛
- أنه سند علمي وتربوي من خلاله يحقق المتعلم تعلماته ومكتسباته من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية؛
- أنه أداة لضبط العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم.

ثانيا: مفهوم المنهاج الدراسي وأسسه الوظيفية

1. مفهوم المنهاج الدراسي ((Curriculum

أصل كلمة منهاج أو منهج هي الفعل نهج، ومعنى "النَّهْجُ، الطَّرِيقُ. وَنَهَجَ لِي الْأَمْرَ: أَوْضَحَهُ. وَهُوَ مُسْتَقِيمُ الْمِنْهَاجِ. وَالْمَنْهَجُ: الطَّرِيقُ أَيْضًا، وَالْجَمْعُ الْمَنَاهِجُ"[4]. مصداقا لقوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"[5].

يذكر ميلاري في كتابه "البيداغوجية العامة" تعريف "دي لانشيري" للمنهاج الدراسي فيقول: "المنهاج الدراسي جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية، كما يشمل بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلين"[6].

ويؤكد ذلك الدكتور خالد الصمدي حيث يقول: هو "تصور متكامل يضم الأهداف الدراسية والبرامج، ووسائل وطرق التدريس والتقويم"[7] فالمنهاج تصور متكامل ينطلق

التربية 9 – 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1: 1994، ص: 188

[3] - راجع: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط1: 1427-2006، ص: 214؛ مدخل إلى علم التدريس، سعيد حليم، مطبعة آنفو-برانت فاس، ط1: 2015، ص: 89

[4] - معجم مقاييس اللغة، مرجع سابق، كتاب النون، 361/5

[5] - سورة القصص، الآية: 77

[6] - نقلا عن: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع سابق، ص ص: 246-247

[7] - دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية

من مدخلات وهي مواصفات المتعلم في آخر السنة، ومخرجات وهي الأهداف والمحتوى والوسائل والمقاربات والتقويم التربوي.

2. الأسس الوظيفية للمنهاج الدراسي

يرتكز منهاج مادة التربية الإسلامية على الموجهات الآتية[8]:

الشمول: بمعنى التدرج في تقديم محاور ومضامين ومفاهيم برامج مادة التربية الإسلامية.

الارتقاء: يسعى إلى تطور مستوى معالجة القضايا والمفاهيم المقترحة عبر سنوات وبرامج السلك.

الانفتاح: يرمي إلى تقديم موضوعات مرتبطة بواقع المتعلم، على المستوى العقدي والتعبدي والحقوقي والإحساني، مع مراعاة التقاطعات الممكنة مع باقي المواد الدراسية.

التجديد: بالتركيز على معطيات علمية حديثة ذات علاقة باهتمامات المتعلم وعقيدته وهويته وقيمه.

ثالثا: مفهوم مادة التربية الإسلامية ومقاصدها

1. مفهوم مادة التربية الإسلامية (Éducation islamique)

الاهتمام بمادة التربية الإسلامية عدد تعاريفها بين المفهوم العام والخاص.

المفهوم العام

"ينظر إلى التربية الإسلامية على أنها التطبيق التربوي للنظام الإسلامي والترجمة العلمية الميدانية للفكر الإسلامي في ميدان التربية، فهي تنشئ وتكون الإنسان المسلم، متكاملا من جميع نواحيه الأخلاقية والإدارية والإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء مبادئ وقيم الإسلام وأساليبه وطرقه"[9].

المفهوم الخاص

"التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيرورته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه

والعلوم والثقافة -إيسيسكو- 1436هـ-2014م، ص: 31

[8] - راجع: منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص: 06

[9] - مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الابستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، المهدي رامي وحسن بوحبة، مطبعة آنفو-برانت فاس، ط1: 2019، ص: 19 -بتصرف-

الاجتماعي والثقافي، ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية، وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا"[10].

2. مقاصد مادة التربية الإسلامية

سطر منهاج مادة التربية الإسلامية أسرار وغايات المادة، الرامية إلى "تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله وحده، وبذلك يتحرر الإنسان من أي عبادة أخرى سواء عبادة المال أو الجاه أو السلطة أو هوى النفس"[11]، وذلك بتحقيق المقاصد الأربعة:

المقصد الوجودي: بتحقق الإيمان بالوجود وإدراك الغاية من الخلق.

المقصد الكوني: بالإيمان بوحدة البشرية وبتكامل النبوات، وأن محمد × خاتمهم ورسول العالمين.

المقصد الحقوقي: يرتكز على أربعة قيم حقوقية كبرى: الحرية ـ القسط ـ المساواة ـ الكرامة.

المقصد الجودي: يتحدد هذا المقصد باتخاذ المبادرة لتحقيق النفع للفرد والمجتمع.

المطلب الثاني: مضامين الكتاب المدرسي وطموحات منهاج مادة التربية الإسلامية

تبين أن منهاج مادة التربية الإسلامية يتأسس على الانفتاح على واقع المتعلم العقدي والتعبدي، وأن مادة التربية الإسلامية ترمي إلى تحقيق الإيمان التام بوجود الله عز وجل وأن الغاية من خلقنا هي عبادته سبحانه، مصداقا لقوله تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَالإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ"[12]، ما يحاول المطلب كشفه في مدى استجابة مضامين الكتاب المدرسي لهذه الأسس والغايات والطموحات.

الكتاب بين أيدينا لمستوى الثانية إعدادي ويعرف نوعين:

- **المنير في التربية الإسلامية**[13]

---

[10] - منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي والإعدادي التأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص: 07

[11] - المرجع نفسه، ص: 07 وما بعدها

[12] - سورة الذاريات، الآية: 56

[13] _ المنير في التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة السنة الثانية إعدادي، وزارة التربية الوطنية

إحياء التربية الإسلامية[14]

أولا: مواضيع الدرس العقدي في سلك الثانية إعدادي

الأسدوس الأول	الأسدوس الثاني
الله عالم الغيب والشهادة	الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات
الوحي: تعريفه وأنواعه	صفات المؤمن الصادق

من خلال عناوين الدروس يتبين أن بناءها بناء منطقيا من حيث التدرج في تقديم مضامين المادة، وهي الانتقال من العام والغيب إلى الخاص والظاهر، فلابد للتلميذ أن يعرف عالم الغيب الواسع الذي لا يستطيع الإنسان إدراكه فيتحقق لديه الإيمان المطلق بالله عز وجل دون ريب ولا خلل، وأن معرفة ذلك تتأتى بالوحي فيتعرف عليه وعلى أنواعه ووظائفه ثم الرسل والأنبياء الذين بلَّغونَ به مع بيان لأفضلية الرسل وخاتمهم، فيجتمع لديه من المدارك ما يجعله يتصف بصفات المؤمن الصادق. وهي من أسمى الأهداف العامة للمنهاج المتمثل في "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[15].

ومنه فالدروس العقدية تتماشى مع ما يرسمه المنهاج من أسس وما ترمي إليه مادة التربية الإسلامية من مقاصد، بل ومع فلسفة المنهاج المغربي ككل في تكوين شخصية متعلم متشبع بقيم الدين الإسلامي، تلك القيم المستمدة من الثوابت الوطنية: العقيدة الإسلامية والفقه المالكي والتصوف السني وإمارة المؤمنين.

ثانيا: مضامين الدروس العقدية في الكتب المدرسية

الكتابان بين أيدينا تضمنا مضامين مهمة جدا للدروس، ونوع هذه المضامين ومدى تلبيتها للكفايات المنتظرة ما سيحاول المحور بيانه.

والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية

[14] _ إحياء التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة السنة الثانية إعدادي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية

[15] - منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص: 10

الجدول رقم (01): عناصر الدرس العقدي في الكتب المدرسية

عناصر الدرس	المنير في التربية الإسلامية	إحياء التربية الإسلامية
أهداف الدرس	محققة	محققة
الوضعية المشكلة	محققة	محققة
نصوص الانطلاق	محققة	محققة
بناء المفاهيم	محقق	محقق
تحليل محاور الدرس	محقق	محقق
القيم المستفادة	غير محققة	محققة
التقويم	محقق	محقق
الامتدادات	محققة	غير محققة

القصد من تحققها أي أنها متضمنة في الكتاب بغض النظر عن تحقيقها للأهداف المرجوة ومدى ملاءمتها لخصوصيات الفئة المستهدفة، ويتجلى من خلال الجدول أن عناصر الدرس محققة في الكتب المدرسية بين أيدينا، باستثناء القيم المستفادة غير متضمنة في المنير، والامتدادات غير متضمنة في الإحياء. وتحليل ذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (02): قراءة في عناصر الدرس العقدي بالكتب المدرسية

عناصر الدرس	المنير في التربية الإسلامية	إحياء التربية الإسلامية
أهداف الدرس	متنوعة بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية إلا أن الأهداف الوجدانية غير متجلية في بعض الدروس كدرس الوحي	متنوعة بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية
الوضعية المشكلة	عبارة عن مدخل يتضمن اتجاهين واضح فيها الصالح من الطالح	تنطلق من واقع نعيشه وتجعل المتعلم في مأزق يستدعي اكتساب كفايات جديدة، باستثناء درس الوحي الذي ينطلق من إشكال قد يجذب المتعلم
نصوص الانطلاق	متنوعة بين القرآن الكريم والأحاديث الشريفة لكن لا تنطلق من الشطر المدرس باستثناء درس الوحي إلا أنه ينطلق من الشطر الأول وليس الثاني	متنوعة بين نصوص القرآن والأحاديث والنصوص الفكرية وأيضا لا تنطلق من السورة المقررة باستثناء درس الوحي الذي ينطلق مما هو مقرر في الشطر الأول

عناصر الدرس	المنير في التربية الإسلامية	إحياء التربية الإسلامية
بناء المفاهيم	النصوص المؤطرة للدرس يمكن استثمارها في بناء مفاهيم الدرس، لاسيما تضمينها معاني المفردات والتراكيب	الأمر نفسه، فالنصوص المؤطرة كفيلة لتحديد مفاهيم الدرس والتوصل إلى ماهيتها
تحليل محاور الدرس	محتوى معرفي جاهز يتضمن فقرات وجداول وخطاطات	محتوى معرفي غير جاهز، بل يعتمد على نصوص شرعية وفكرية وصورا مذيلة مهام وتمارين، باستثناء ملخصات وجيزة جدا في خطاطة كدرس الأنبياء والرسل ورسالاتهم
القيم المستفادة	لم يتم الإشارة إليها	عبارة عن جملة يمكن القول أنها درسا وعبرة
التقويم	أسئلة مباشرة تستهدف الجانب المعرفي، وأحيانا نصوصا يطلب الاستنباط منها وتستهدف الجانب المعرفي والمهاري	وضعيات مشكلة مرافقة للدرس، تستهدف الجانين المعرفي والمهاري
الامتدادات	يتم في آخر درس ربط مكتسباته بالواقع، عن طريق نص شرعي أو وضعية مشكلة، مذيلة بسؤال عريض، باستثناء درس الوحي الذي لم يشر فيه إلى ذلك	لم يتم الإشارة إليها

فمن خلال أداة تفريغ المحتوى تبين نوع مضامين الدروس الخاصة بمدخل التزكية "العقيدة الإسلامية" في كلا الكتابين، لكن مدى جدوى هذه المضامين وملاءمتها لتصور منهاج مادة التربية الإسلامية؟

ثالثا: مدى ملاءمة أنشطة الكتب المدرسية لتصور منهاج مادة التربية الإسلامية

للإجابة عن هذا السؤال نسجل جملة من الملاحظات في الآتي:

إن منطلق الدروس أهداف تستهدف الكفاية بكل عناصرها: المعرفية والمهارية والوجدانية، لكن المحتوى والتقويم تضمن المعرفي والمهاري فقط، فغابت القيم في محتواها، والقيم تعد أبرز مدخل للمنظومة التربوية كما صور الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

التركيز على الكم على حساب الكيف وقد قرر ذلك الدكتور خالد البورقادي حيث يقول: "تضخم معرفي كبير لوحظ في الكتب المدرسية جملة بالسلكين الثانوي الإعدادي،

والثانوي التأهيلي"[16]، الأمر الذي يتنافى مع أسس الكفاية، والتي يرى الدكتور محمد الدريج أنها "تشكل مجموعات مهيكلة تتفاعل عناصرها وتتداخل مكوناتها وتنتظم حسب تسلسل معين، للاستجابة لمقتضيات الأنشطة التي ينبغي إنجازها"[17]، والتضخم المعرفي يعرقل تحقيق هذه الكفاية.

الوضعية المشكلة ينبغي أن تتضمن "إشكالا مركبا وتدل على واقع المتعلم"[18]، ما أغفله كتاب المنير كليا، فالوضعية المقترحة بعيدة عن اهتمامات المتعلم، فلو أخذنا وضعية درس الله عالم الغيب والشهادة نجدها تتلخص في وجود شخص يطلع على الأبراج للتنبؤ بالمستقبل وأن التلميذ سيقدم له النصيحة بعدم صحة ذلك، فكيف سيقدمها؟ فالوضعية منذ بدايتها تبين إشكالا موحدا وليس مركبا ولا تمس بالواقع المعيش فعلا مع العلم أن المطلوب واضح وهو تقديم النصح والموعظة. أما الوضعيات المقترحة في كتاب الإحياء فهي الأقرب إلى ما يرمي إليه المنهاج عدا درس الوحي.

نصوص الانطلاق ينبغي أن تكون وظيفية كأسناد مساعدة لإيجاد الحلول المناسبة للوضعية المشكلة، كما ينبغي أن تستمد من السورة المقررة، إلا أن ذلك غاب بشكل كلي في جميع الدروس العقدية باستثناء درس الوحي في كلا الكتابين المنير والإحياء. ما يعني غياب حسن استثمار السور المقررة والتي يجب أن تكون مهيمنة ومرافقة لباقي دروس المداخل، وفق المقترح الآتي:

الجدول رقم (03): مقترح النصوص الشرعية المؤطرة للدرس العقدي

عنوان الدرس	الآيات المناسبة	موضعها
الله عالم الغيب والشهادة	أَمْ لِلْإِنسَٰنِ مَا تَمَنَّىٰ ٢٤ فَلِلَّهِ ٱلْءَاخِرَةُ وَٱلْأُولَىٰ	الشطر الأول – سورة النجم
الوحي: تعريفه وأنواعه	وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ	الشطر الأول – سورة النجم
الأنبياء والرسل ورسالاتهم:	وَاعْلَمُوٓاْ أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ ٱللَّهِ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِى كَثِيرٍ مِّنَ ٱلْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ	الشطر الأول – سورة الحجرات

[16] - منهاج التربية الإسلامية الجديد إشكالات التصور وعقبات التنزيل، سلسلة ندوات وأيام دراسية 04، تنسيق: الحسن قايدة، مقال: إشكالات الاشتغال الديداكتيكي في درس التربية الإسلامية وفق المنهاج الجديد، خالد البورقادي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، مكتبة قرطبة -وجدة، ط1: 2018، ص: 45

[17] - الكفايات في التعليم، محمد الدريج، منشورات رمسيس – الرباط، السلسلة الشهرية: المعرفة للجميع، العدد 16، ص: 56

[18] - منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص: 11

التعريف والصفات	فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ	
صفات المؤمن الصادق	إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ	الشطر الثاني – سورة الحجرات

هذه النصوص المقترحة قد لا تضمن الصلة بموضوع الدرس بشكل مباشر ولكن استنباطا وتحقيقا لمقصد المنهاج في هيمنة السورة للدروس المقررة، ويمكن إضافة نصوص أخرى من باقي السور الخادمة لأنشطة الدرس.

بناء مفاهيم الدرس أولى محطات التحليل، ويمكن استثمار نصوص الانطلاق قصد تحديدها، ونجد الكتابين قد تضمنا ذلك، إلا أن كتاب المنير يقتصر على المفهوم الاصطلاحي أما كتاب الإحياء فيشير إلى اللغوي والاصطلاحي معا. والأمر نفسه في تحليل محاور الدرس، إلا أنها معارف جاهزة يقدمها كتاب المنير، فيمكن القول "أن الكتاب أعد وفق بيداغوجيا المضامين، وليس وفق المقاربة بالكفايات التي تقتضي بناء علميا للمفاهيم"[19] في حين أن كتاب الإحياء ينطلق دائما من أسناد ثم أسئلة لبناء الدرس.

التقويم نجده يتخلل محتوى الدرس العقدي، إلا أنه يقتصر على أسئلة مباشرة تستهدف على المعارف فقط، وأحيانا مهارة الاستنباط في كتاب المنير. أما كتاب الإحياء فيتخلل محتوى دروسه وضعيات دالة مذيلة بأسئلة تستهدف المهارات بكثرة وشيئا من المعارف. ولا يستقيم أن يكون التدريس بأسئلة مباشرة والتقويم (الفرض الكتابي) "ينطلق من وضعية تقويمية دامجة ودالة، مرتبطة بمداخل المادة"[20].

ومنه يتجلى أن أنشطة الدرس العقدي في كتاب إحياء التربية الإسلامية الأكثر تنزيلا لتصور وطموحات منهاج مادة التربية الإسلامية، وكتاب المنير في التربية الإسلامية يعتريه النقص الكبير في ذلك، لاسيما في تحديد الوضعيات المشكلة والتقويمية المناسبة والمهام التربوية المرفقة.

والأنشطة التربوية للكتابين تسهم بلا شك في بناء شخصية المتعلم، ويؤديان أهم وظائف الكتاب السالفة الذكر، خاصة أنه قناة يحقق المتعلم من خلالها تعلماته ومكتسباته، ووثيقة تربوية تحتوي على تمارين ومشاريع يقوم بها المتعلم.

وبناء أنشطة الدرس العقدي لا تعكس متطلبات المتعلم فقط، بل ما يرمي إليه منهاج المادة من جهة وفلسفة التربية والتكوين من جهة أخرى والمتمثلة في "التشبع

---

[19] - مقال: إشكالات الاشتغال الديداكتيكي في درس التربية الإسلامية وفق المنهاج الجديد، خالد البورقادي، م س، ص: 45

[20] - الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مذركة رقم: 100*16، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، 21 دجنبر 2016، ص: 6

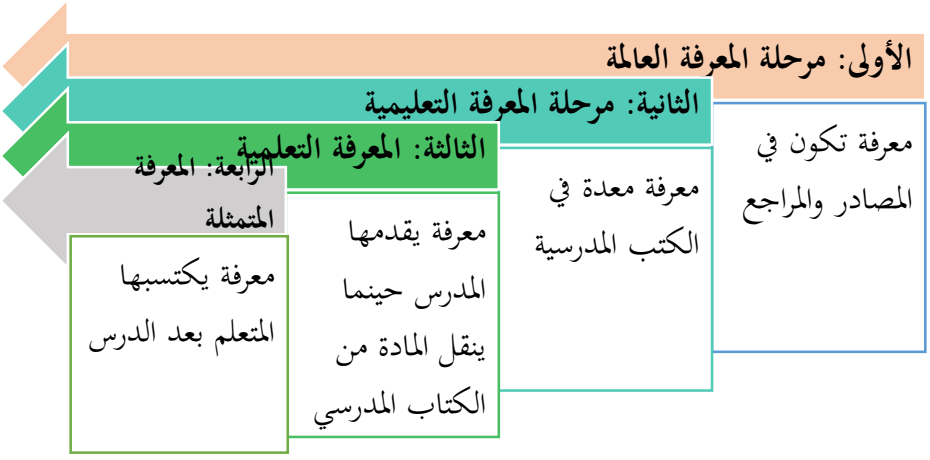
بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية ليصبحوا مواطنين معتزين بهويتهم وبتراثهم وواعين بتاريخهم ومندمجين فاعلين في مجتمعهم"[21].

وحتى يكون الكتاب المدرسي آلية لتصريف المنهاج الدراسي للمادة وفق الغايات المنشودة لابد من جمع بين أنشطة الكتابين، فيستفاد من أنشطتهما ويتم نقلها نقلا ديداكتيكيا وتنزيلا بيداغوجيا يلبي منتظرات المتعلم ويراعي الثواب الوطنية ويعكس تصور المنهاج. ما سيحاول المبحث بيانه تخطيطا وتدبيرا وتقويما ودعما.

المبحث الثاني: النقل الديداكتيكي لأنشطة درس العقيدة الإسلامية بالكتب المدرسية

تمتاز مادة التربية الإسلامية بتراثها العلمي الزاخر في جميع المجالات، ما يمكن الاستلهام منه في دروسها، وإعداد محتوى عناصرها، وذلك في ظل نقلها من المستوى العالي إلى مستوى مبسط يعيه المتعلم ويدركه، في إطار منهجي يعرف بالنقل الديداكتيكي.

يعرف النقل الديداكتيكي (La transposition didactique) بأنه "عملية تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسة، حتى تصير قابلة للتعلم في مستويات دراسية محدد"[22]، فالمادة المعرفية تمر من أربع مراحل وفق الشكل الآتي[23]:



[21] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المادة: 61، ص: 18

[22] - ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، يوسف العلمي، ياسين سلين، منير عاند، مكتبة قرطبة – وجدة، ط1: 2020، ص: 15

[23] - ينظر: مدخل إلى علم التدريس، مرجع سابق، ص: 87

ما يبسطه هذا المبحث هو بيان النقل الديداكتيكي -المتمثل في المرحلة الثالثة- المناسب لأنشطة الكتاب المدرسي للدرس العقدي، تخطيطا وتدبيرا وتقويما ودعما.

المطلب الأول: التخطيط الديداكتيكي للدرس العقدي

يشكل التخطيط الديداكتيكي (La planification didactique) أولى لبنات العملية التعليمية التعلمية، فهو "جهد علمي مقصود ومنظم ينتهي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية خلال فترة زمنية محددة"[24] وهذه الفترة تتباين وفق نوع التخطيط المراد بين قصير أو متوسط أو طويل المدى[25].

وبما أننا نتحدث عن دروس العقيدة الإسلامية فالتخطيط المقترح يشمل كل الأنواع السالفة الذكر، كما سيأتي.

أولا: تحديد الكفاية والقضية المركزية

نورد الكفاية السنوية لدروس العقيدة الإسلامية والقضية المركزية لها، مفرعا إياها إلى قضايا جزئية حسب الدروس.

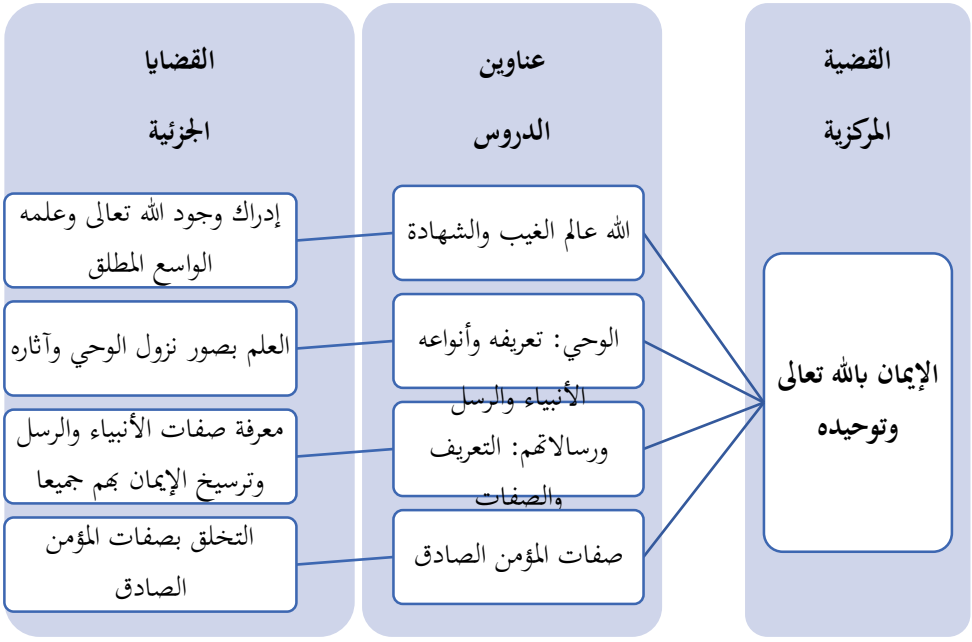
1. الكفاية السنوية للدروس العقدية

يتوقع في نهاية السنة الثانية من السلك الإعدادي أن يكون المتعلم قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة موظفا مكتسباته وتمثلاته المرتبطة بصفات الله تعالى ووحيه ورسله وكتبه وصفات المؤمن الصادق.

2. قضايا دروس العقيدة الإسلامية

[24] - التخطيط التربوي المعاصر النظرية والتطبيق، صالح أحمد عبابنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع -عمان، ط1: 1436هـ-2015م، ص: 35 -بتصرف

[25] - للمزيد راجع: ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مرجع سابق، ص: 32 وما بعدها



تشير القضية المركزية إلى الإيمان بالله تعالى وتوحيده، ما يمكن تحقيقه بمعرفة أن الغيب علم خاص بالله وحده، والإنسان لا يعي إلا الظواهر المحسوسة أي علم الشهادة، ما يتم تعرفه من خلال الوحي الرباني الذي جاءنا به الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، ليتقين المؤمن بذلك ويصبح مؤمنا صادقا لا يعتريه ريب أو شك في ذلك.

ثانيا: الوضعية المشكلة الدامجة

بما أن المنهاج الدراسي يسطر دروسا عقدية تتناسق فيما بينها من حيث التسلسل في البناء والمعرفة، وأن الحديث في مادة التربية الإسلامية عن وضعية مشكلة دامجة لدروس المداخل عبر مرحلة معينة، أو دورة أو سنة، فعلى ذلك المنوال وحتى يتم استيعاب الدرس العقدي بشكل جيد، ولتحقيق الكفاية السنوية السالفة الذكر، سيتم اقتراح وضعية دامجة تتضمن جميع الدروس العقدية لمستوى الثانية إعدادي.

1. عرض الوضعية المشكلة

لقد خلق الله تعالى الإنسان، واستخلفه في هذا الكون، وأنزل له المنهج الذي يتطابق ويتناسب مع فطرته التي فطره عليها؛ فأنزل له الكتب وأرسل إليه الرسل، ومنحه العقل، وزوده بأدوات الإدراك (الحواس) ليعيش في عالم الشهادة، ويعي أن الغيب من خصوصيات الله تعالى، فسواه فهداه من أجل ذلك... لكن رغم ذلك نجده يعاني من مشاكل متعددة المستويات، منها:

فعلى المستوى النفسي يعاني أمراض القلق والتوتر، فيطمح دائما لمعرفة مستقبله

مهما كلفه ذلك، وسرعان ما ينساق وراء أهواء الآخرين.

وعلى المستوى العلمي يعاني من تشتت حين يتعلق الأمر بالوحي ومقاصد نزوله، ويتيه فيه بعقله في الحقائق العلمية والمنطقية بين تحريف كلام الله والتصديق بها، ما يؤثر على الإيمان بأنبياء الله ورسله.

وعلى المستوى الاجتماعي يعاني الخلل في معاملاته مع الغير، في مجتمع ساده الكذب والنفاق والرشوة... إلخ

2. الإشكالية المطروحة في الوضعية

تعالج الوضعية إشكالية مركبة يمكن التعبير عنها على النحو الآتي: كيف يتخلص الإنسان من مشاكله النفسية والعلمية والاجتماعية التي يعاني منها؟ وكيف يكون عبدا لله متصفا بصفات المؤمن التي يحبها الله تعالى ويرضاها؟

3. تحديد المواقف والدروس المناسبة لها

الجدول رقم (04): تحديد مواقف الوضعية والدروس المناسبة لها

ر.ت	المواقف	الدروس المناسبة
01	الأمراض النفسية مردها الابتعاد عن شرع الله تعالى والاهتمام بالمستقبل فقط	الله عالم الغيب والشهادة
02	الكتب السماوية تعرضت للتحريف والتزوير ما يؤثر سلبا على التصديق بها	الوحي: تعريفه وأنواعه
03	عدم حفظ الكتب السماوية يؤثر بشكل مباشر على الإيمان بأنبياء الله ورسله	الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات
04	المجتمع يسوده الفساد ما يعني الاضطرار للتعامل بالمثل	صفات المؤمن الصادق

قد يعقب المتتبع لهذا المقترح بأنه كيف يمكن ذكر وضعية للتلميذ في الأسابيع الأولى من الموسم وينتهي من إنجاز مهماتها في الأسابيع الأخيرة من الموسم وجواب ذلك:

أولا أن المتعلم كلما استطاع المدرس أن يبني معه وضعية تلامسه وتجعله يراجع مكتسباته إلا وانشغل بذلك الإشكال، وهذا كثير ما يقع معنا، فكلما لامسنا اهتمامات المتعلم إلا وبحث وسأل عن الإشكال المطروح.

وثانيا يمكن النهل من الوضعية حسب ما يناسب الدرس المراد إنجازه، دون إثارة باقي قضايا الدروس الأخرى، كما سيوضع نموذج الجذاذة الآتي.

ثالثا: نموذج جذاذة درس

يبسط في هذا المحور تخطيطا قريب المدى أو ما يعرف بجذاذة درس كامل، والمتعلق بدرس "الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات".

بسم الله الرحمن الرحيم

المادة: التربية الإسلامية	العنوان: الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات	القدرات والمهارات المستهدفة:
المدخل: التزكية (درس العقيدة)	**المصادر والمراجع:** القرآن الكريم – التحرير والتنوير– مرقاة المفاتيح – إرشاد المريدين لفهم معاني المرشد المعين - الكتاب المدرسي.	- التعرف على مدى حاجة الناس إلى الأنبياء والرسل. - إدراك الغاية من بعثتهم والعمل بما وجبت. - تأكيد وجوب الإيمان بكل أنبياء الله ورسله.
المستوى: الثانية إعدادي		
مدة الإنجاز: 110د	**الأستاذ: منير عاند**	

تقويم تشخيصي: بعض أصدقائك يراسلونك عبر الواتساب بأخبار غير متأكد منها، كيف تنصحهم مستدلا بما درسته في سورة الحجرات. **المناقشة، مدته: 05 دقائق**

الوضعية المشكلة:

لقد خلق الله تعالى الإنسان، واستخلفه في هذا الكون، وأنزل له المنهج الذي يتطابق ويتناسب مع فطرته التي فطره عليها؛ فأنزل له الكتب وأرسل إليه الرسل، وسواه فهداه من أجل ذلك... لكن رغم ذلك نجده يعاني من مشاكل متعددة المستويات، منها:

المستوى العلمي حيث يعاني من تشتت حين يتعلق الأمر بالوحي ومقاصد نزوله، ويتيه في بعقله في الحقائق العلمية والمنطقية بين تحريف كلام الله والتصديق بها، ما يؤثر على الإيمان بأنبياء الله ورسله.

الأسناد:

قال الحق سبحانه: "وَاعْلَمُوٓاْ أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ ٱللَّهِۚ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٖ مِّنَ ٱلْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ ٱلْكُفْرَ وَٱلْفُسُوقَ وَٱلْعِصْيَانَۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلرَّٰشِدُونَ" سورة الحجرات: 07 **العمل فردي، مدته: 10 دقائق**

المهمة الأولى: انطلق من النصين وبين الفرق بين النبي والرسول.

قال تعالى: وَلَقَدَ اَرْسَلْنَا رُسُلا مِّن قَبْلِكَ مِنْهُم مَّن قَصَصْنَا عَلَيْكَ وَمِنْهُم مَّن لَّمْ نَقْصُصْ

عَلَيْكَۖ وَمَا كَانَ لِرَسُولٍ اَنْ يَّاتِيَ بِـَٔايَةٍ اِلَّا بِإِذْنِ اِللَّهِۚ فَإِذَا جَآءَ امْرُ اُللَّهِ قُضِيَ بِالْحَقِّ وَخَسِرَ هُنَالِكَ اَلْمُبْطِلُونَۖ. **[غافر: 77]**

يقول علي بن عبد الصادق الطرابلسي: "الرسول أوحي إليه بشرع جديد وأمر بتبليغه، فإن لم يؤمر بتبليغه فنبي فحسب، والرسول أفضل من النبي لتمييزه بالرسالة".

العمل ثنائي: مدته: 10 دقائق

المحور الأول: الأنبياء والرسل: التعريف والفرق بينهما

✓ **معنى الرسول:** هو كل من اصطفاه الله وأوحى إليه بشرع وأمره بتبليغه. ومن الرسل: موسى وعيسى ومحمد عليهم الصلاة والسلام.

✓ **معنى النبي:** هو كل من اصطفاه الله وأوحى إليه بشرع ولم يأمره بتبليغه. ومنهم: آدم، ويعقوب ويوسف عليهم الصلاة والسلام.

✓ **الفرق بينهما:** أن الرسول مأمور بتبليغ ما أوحي إليه، في حين أن النبي غير مأمور بذلك...

تقويم مقطعي: انطلق من النص الثاني وبين الأفضل هل الأنبياء أم الرسل؟ ومن أفضلهم منزلة؟ 05 دقائق

✓ **أفضلهم منزلة عند الله:** الأنبياء والرسل كلهم من صفوة الناس وخيار العباد، وهم في مكانة متفاضلة، وخيرهم أولوا العزم وهم: محمد ونوح وإبراهيم وموسى وعيسى عليهم الصلاة والسلام. وأفضل هؤلاء محمد عليه الصلاة والسلام، فقد قال: "أنا سيد ولد آدم يوم القيامة ولا فخر".

المهمة الثانية: الاستنباط والمناقشة

هؤلاء الرسل والأنبياء الذين اختارهم الله تعالى ماهي الصفات التي ينبغي أن يتحلوا بها؟ ثم ماهي وظيفتهم من هذه البعثة؟ حدد ذلك من خلال النصوص الآتية:

العمل بالمجموعات: 15 دقيقة

الآيات القرآنية	صفات الأنبياء والرسل
وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَٰلَمِينَ	الرحمة
وَمَا يَنطِقُ عَنِ اِلْهَوٰيٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ	الأمانة
وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ	الأخلاق العظيمة
وَمَا مَنَعَ اَلنَّاسَ أَنْ يُّومِنُوٓاْ إِذْ جَآءَهُمُ اَلْهُدٰيٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓاْ أَبَعَثَ اَللَّهُ بَشَرا رَّسُولا	البشرية
وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ اَنْ يُّغَلَّۚ وَمَنْ يَّغْلُلْ يَاتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ اَلْقِيٰمَةِ	العصمة

المحور الثاني: صفات الأنبياء والرسل ووظائفهم

1) من صفات الأنبياء والرسل:

الرحمة والرأفة: فالأنبياء والرسل رحماء بأقوامهم وأممهم.

الأمانة والصدق: فيما يبلغوه عن ربهم مما أوحى إليهم.

الأخلاق العظيمة: فهم القدوة الحسنة في أخلاقهم وتعاملهم.

البشرية: فهم من صفوة البشر وخيار الناس وليسوا ملائكة.

العصمة: أي أنهم معصومين من الوقوع في الذنوب والمعاصي.

سؤال للمناقشة: كيف سيعيش الإنسان إذا لم يبعث الله لهم رسلا وأنبياء؟ وماهي وظائفهم؟

2) من وظائف الأنبياء والرسل:

- ✓ دعوة الناس إلى إفراد الله تعالى بالربوبية والعبودية؛
- ✓ تبليغ ما أوحي إليهم من عند ربهم سبحانه وتعالى؛
- ✓ تبشير المؤمنين بالجزاء، وإنذار الكافرين من عقاب الله؛
- ✓ تزكية النفوس من الشرور والمعاصي بنشر القيم والأخلاق؛
- ✓ تجسيد المثل الأعلى والقدوة الحسنة لعموم.

تقويم نهائي:

اشترت "راضية" أقراصا مدمجة لقصص الأنبياء عليهم السلام، وعندما شغلت أحدها وجدته يحكي قصة عيسى عليه السلام، فعاتبتها أختها "كنزة" معتبرة أن النبي عيسى لا يعنينا نحن المسلمين؛ فهو ليس نبينا، ورسالته حرفت، فلماذا نتعرف عليه وعلى رسالته.

ما موقفك من ذلك مع التعليل؟ **عمل فردي، مدته: 10 دقائق**

المطلب الثاني: التدبير الديداكتيكي للدرس العقدي

يعتبر التدبير الديداكتيكي (La Gestion didactique) بأنه إجراءات وعمليات تنزيل الوضعيات الديداكتيكية المخطط لها، التي تسمح بنقل المعارف والمهارات والقيم الخاصة بدروس المادة بغية بلوغ الكفاية المنشودة.

ومرحلة التدبير هي المرحلة الثانية بعد التخطيط والتدبير، وإن كان التخطيط والتحضير يحتاجان إلى استحضار البيداغوجية فإن التدبير يتم بالديداكتيك، والتخطيط الجيد والمحكم يثمر التدبير الجيد، فكلما خطط الأستاذ جيدا إلا ولقي تنزيله لأنشطة نجاحا لدى التلاميذ وتحقيقا للكفاية المسطرة.

وحين نتحدث عن التدبير فإنه لابد من بيان العمليات الأساسية التي يقوم عليها وأهمها[26]:

- تحديد الحاجات؛
- تحديد أهداف الأنشطة؛
- تنظيم العمل وإعداد الأدوات؛
- تنفيذ العمليات والأنشطة؛
- تقويم نتائج وسير العمليات وتصحيح الثغرات...

والأستاذ هو من يتولى تدبير كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، حيث يختار ويعد الوضعيات المناسبة والهادفة ويضعها في سياق ديداكتيكي، ويدبر فصله بشكل جيد يضمن تمدرس الجميع باستحضار البيداغوجية الفارقية، والتعاقد الديداكتيكي باعتباره أساسا في ضبط ونجاح العملية، كما لا يغفل التدبير الجيد للزمن، فيخصص لكل نشاط أو مقطع من الدرس الوقت المناسب له، وأخيرا يحدد الوسائل المناسب توظيفها سواء كانت بصرية (كالعاكس) أو سمعية (كالمسجل الصوتي) أو سمعية بصرية (كالشريط).

على ضوء ما تم ذكره واستحضارا للتكامل الموجود بين الكتابيين المدرسيين (المنير والإحياء) سيتم بيان كيفية تدبير حصة الدرس العقدي "الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات" وفق النقل الديداكتيكي المناسب للأنشطة التعليمية التعلمية المخطط لها في الجذاذة السالفة الذكر.

1) افتتاح الحصة، بعد البسملة والحمدلة بضبط غياب التلاميذ، مع الحرص على مناداتهم بالأسماء لا بالأرقام.

2) تقويم قبلي، تتم مراجعة المكتسبات السابقة مع التلاميذ بأسئلة محددة ودقيقة، ويمكن تقديم وضعية ديداكتيكية قصيرة يجيب المتعلم على مهامها استنادا لما درسه في الدرس السابق، والربط بينها وبين الدرس الجديد، وهما مرحلتان لا تستغرق كبير وقت بل دقائق قليلة، مع استعمال دفتر التنقيط.

3) تقديم الوضعية المشكلة عبر عرضها على المسلاط العاكس أو كتابتها على السبورة أو نسخها في أوراق وتوزع على التلاميذ حسب ما هو متاح لدى الأستاذ، وبعدها يقوم الأستاذ بقراءته ثم يوزع القراءة على المتعلمين، وبعدها تُقرأ الأسناد وتفهم ثم تأتي المهام للإجابة عليها، والوضعية ترفق بأسناد مساعدة للتربية على الاختيار مع تبرير ذلك وتعليله. وهنا لابد من تدخل الأستاذ بأسئلة توجيهية لتحديد قضية أو إشكالية

[26] -معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص: 156

الوضعية ولتحديد وتبني المواقف والدفاع عنها، وكلما تبنى التلاميذ مواقف مختلفة إلا وكان تنزيل الوضعية ناجحا.

4) تحديد المفاهيم: هي مرحلة تتم مباشرة من خلال الوضعية فتحدد المفاهيم الأساسية للدرس للتعريف بها، والمهمة الأولى تضمنت نصوصا شرعية هي مساعدة بلا شك لتحديد المفاهيم والفرق بينهما "النبي – الرسول – الفرق بينهما" ضمن عمل فردي أو ثنائي أو جماعي حسب خصوصية كل قسم. ومن أراد تحديد المصطلح لغة فينصح بمعجم اللغة العربية المعاصر فهو مناسب لمستوى المتعلمين بالسلك الإعدادي عوض المعاجم اللغوية القحة.

5) تقويم مقطعي من خلال استثمار للنصوص المذكورة في المهمة الأولى وهنا ينبغي التنبيه أن حسن اختيار النصوص قد يخدم أكثر من محور التي بمقدور المتعلم تذكرها عوض النصوص الكثيرة والطويلة، والمهمة تثملت في بيان أفضل الأنبياء والرسل، مع التذكير أن التفاضل لا يعني الإيمان ببعضهم فقط بل بهم جميعا، وهنا يرجع الأستاذ للوضعية فيجيب عن شقها المتعلق بالإيمان بالأنبياء والرسل جميعا مع ذكر نصوص واستشهادات على ذلك.

6) المهمة الثانية تتمحور في الاستنباط والمناقشة، فيستنبط التلاميذ من الآيات القرآنية المذكورة أهم صفات الأنبياء والرسل، ضمن عمل جماعي أي بتوظيف تقنيات التنشيط التربوي، والعمل الجماعي بنك للمعلومات ومنبع للطاقة والحيوية، وقدرة تخزين المعلومات داخل المجموعة تفوق بكثير المقدرة الفردية. وهنا يكمل دور الأستاذ في تدبير الوقت وتوجيه المجموعات، حيث يطلع على مراحل إنجاز كل مجموعة، وفي ترقبه لكل مجموعة يحاول أن يصبح واحدا من أفرادها فيقدم الحلول للصعوبات والتوجيهات قصد إنجاز المطلوب، وبعدها تعرض كل مجموعة إجابتها مع اختيار الأنسب منها لكتابته على السبورة.

7) المناقشة وهي لآخر محور يتضمن معرفة كيف كان المجتمع قبل بعثة الأنبياء والرسل ويمثل بالعصر الجاهلي قبل بعثة الرسول ×، لأن المتعلم الأكثر دراسة على ذلك العصر على باقي العصور، ثم يبين كيف أصبح المجتمع بعد البعثة وذلك قصد معرفة وظائف الأنبياء والرسل. مع حسن استغلال النصوص الشرعية المقترحة ضمن الكتابين المنير والإحياء.

8) التقويم النهائي تم اختيار وضعية لها علاقة بالمشكلة المنطلق منها في الوضعية المشكلة، قصد التحقق بوجوب الإيمان المطلق بجميع الأنبياء والرسل، وكذا الرد على شبهة تحريف القرآن الكريم كغيره من الكتب السماوية كالتوراة والإنجيل.

الكتب المدرسية بين أيدينا غنية من حيث الأنشطة فتم اختيار ما يخدم الكفاية المسطرة من الدرس، واقتراح النقل الديداكتيكي المناسب لها.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة التربوية الديداكتيكية في ثنايا أنشطة الدرس العقدي بالكتب المدرسية لمستوى الثانية إعدادي يمكن تسجيل جملة من الاستنتاجات وهي:

تم بذل جهد مبارك في تأليف الكتب المدرسية حيث تناولت أنشطة لجميع الدروس، فكانت الكتب المرجع الأساس للتلميذ لبناء تعلماته والتحضير لدروسه، والقناة الرئيسية لصرف منهاج مادة التربية الإسلامية، إلا أن هذه الدروس يغلب عليها الطابع المعرفي ما يجعلنا أمام المقاربة بالمضامين عوض المقاربة بالكفايات التي نشدها الميثاق الوطني للتربية والتكوين وغيره من الوثائق التربوية الرسمية؛

التركيز على المعارف شمل أهداف الدرس أيضا، فأهمل استهداف المهارات والقيم وهما من أساس تكوين الكفاية لدى المتعلم؛

التركيز على البعد المعرفي يشكل صعوبة لدى المدرس لأن الكثرة تشتت في التنزيل، ويبقى في حيرة أي أنشطة ينجز وكيف سينزلها وهو يريد بلوغ كفاية محددة؛

كتاب الإحياء تضمن وضعيات مشكلة كآلية للتقويم إلا أنها بعيدة عن اهتمامات المتعلم، في حين أن كتاب المنير اعتمد أسئلة مباشرة، وهذا يتنافى مع الأطر المرجعية للمادة، ومنه يتجلى أن أنشطة الدرس العقدي في كتاب إحياء التربية الإسلامية الأكثر تنزيلا لتصور وطموحات منهاج مادة التربية الإسلامية، وكتاب المنير في التربية الإسلامية يعتريه النقص الكبير في ذلك، لاسيما في تحديد الوضعيات المشكلة والتقويمية المناسبة والمهام التربوية المرفقة.

جل عناصر الدرس تحضر بالكتابين معا ولكنها تحتاج إلى إعادة البلورة قصد تحقيق مبتغى المنهاج ومقاصده؛

تحقيق طموحات المنهاج من خلال الكتابين لابد من الجمع بين أنشطتهما والاستفادة من الإيجابيات الموجودة في كل منهما، والعمل على الانتقاء الجيد، والتكييف المناسب مراعاة للفئة المستهدفة والكفاية المرجوة، والعمل على استخدام الوسائل والطرائق المناسبة لتحقيق ذلك.

قائمة جداول الدراسة

رقم الجدول	عنوانه	صفحته
01	**عناصر الدرس العقدي في الكتب المدرسية**	09
02	**قراءة في عناصر الدرس العقدي بالكتب المدرسية**	09
03	**مقترح النصوص الشرعية المؤطرة للدرس العقدي**	11
04	**تحديد مواقف الوضعية والدروس المناسبة لها**	15

لائحة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع،
- إحياء التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة السنة الثانية إعدادي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية،
- الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مذكرة رقم: 100*16، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، 21 دجنبر 2016،
- التخطيط التربوي المعاصر النظرية والتطبيق، صالح أحمد عبابنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع -عمان، ط1: 1436هـ-2015م،
- دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو- 1436هـ-2014م،
- ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، يوسف العلمي، ياسين سلين، منير عاند، مكتبة قرطبة – وجدة، ط1: 2020،
- الكفايات في التعليم، محمد الدريج، منشورات رمسيس – الرباط، السلسلة الشهرية: المعرفة للجميع، العدد 16،
- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور الأنصاري، دار صادر -بيروت، ط3: 1414هـ،
- مداخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية، المهدي رامي وحسن بوحبة، مطبعة آنفو-برانت فاس، ط1: 2019،
- مدخل إلى علم التدريس، سعيد حليم، مطبعة آنفو-برانت فاس، ط1: 2015،
- المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط1: 1427-2006،
- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية 9 – 10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1: 1994،
- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس القزويني الرازي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر: 1399هـ-1979م،

- منهاج التربية الإسلامية الجديد إشكالات التصور وعقبات التنزيل، سلسلة ندوات وأيام دراسية 04، تنسيق: الحسن قايدة، مقال: إشكالات الاشتغال الديداكتيكي في درس التربية الإسلامية وفق المنهاج الجديد، خالد البورقادي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، مكتبة قرطبة -وجدة، ط1: 2018،
- منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي والإعدادي التأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016،
- المنير في التربية الإسلامية، كتاب التلميذ والتلميذة السنة الثانية إعدادي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية،
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999.

صعوبة النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بين روح المنهاج وقصور الكتب المدرسية
كتاب الرحاب والمنار السنة أولى باكالوريا نموذجا

د. حسن العسري

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

الملخص:

تهدف هذه الورقة إلى إبراز بعض مكامن القصور في المضامين العقدية التي تعيق عملية النقل الديداكتيكي المتضمنة في كتابي الرحاب والمنار الخاص بالسنة الأولى باكالوريا، في مدخليهما المتعلق بالتزكية (العقيدة الإسلامية)، خاصة وأن المنهاج أكد على ضرورة ربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير، وهدف إلى تبسيط مفاهيم الدرس العقدي للمتعلمين وجعلها أكثر وضوحا، وذلك بالنأي بها عن كل ما يمكنه أن يشتت فهم المتعلم أو يحيد عن تحقيق المقاصد والغايات المتوخاة من مادة التربية الإسلامية بشكل عام، ومقاصد المنهاج وروحه بشكل خاص. وليس القصد من هذه الدراسة تبخيس جهود مؤلفي الكتابين –حاش لله-، وإنما الهدف الإسهام في بناء صرح هذه المادة، وبيان أهمية الدرس العقيدي في بناء هوية المتعلم، وربطه بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع مجتمعه ومع الإنسانية جمعاء بشكل إيجابي، بعيدا عن كل ما من شأنه أن لا يلبي حاجاته الدينية والعقدية والإيمانية والخلقية. وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

كلمات مفتاحية: النقل الديداكتيكي – الكتاب المدرسي – المنهاج – الدرس العقدي

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأزواجه وذرياته الطيبين الطاهرين، وعلى من اتبع سننهم واقتفى أثرهم إلى يوم الدين.

أما بعد، فإن علم العقيدة دراسة وتدريسا كان ولا يزال يحمل على عاتقه مسؤولية وأمانة إثبات العقائد الدينية بإيراد الحجج ودفع الشبه، فهو علم: "يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب

السلف وأهل السنة"[1]، وهو علم يبحث فيه عن أصول الإيمان الستة وأحوال الممكنات من المبدأ والمعاد على قانون الإسلام، غايته إفحام الخصوم وإسكاتهم، وثمرته العمل بمقتضيات هذه الأصول، وتمثلها سلوكا وممارسة وتطبيقا.

وقد عرف الدرس العقدي في بلاد المغرب تحولات كثيرة من حيث تدريسه، فبعد أن كان درسا بسيطا يمتح من مدرسة الصحابة والتابعين، ويتحرج من الإيغال في دقائق القضايا العقدية، ويرفض النظر فيما ليس تحته عمل مما لم يؤثر عن الصحابة الكرام الخوض فيه، ويكتفي بالمنقول من نصوص الوحيين، صار بعد تعاقب الدول والملوك وظهور الفرق وأهل البدع والأهواء درسا يعتمد في بنائه على وجوب النظر العقلي في المسائل العقدية ورفض التقليد، ويعتمد في البيان والمدافعة أساليب النقد والجدل، فكثر التجريد، ودخلت قضايا المنطق والفلسفة، وعم الجدل، وشاعت المناظرة، فأصبح علم العقيدة صناعة تتعلم.

ولما دخل الاستعمار إلى البلاد المغربية بقوة السلاح، وحاول طمس الوجود الإسلامي بنشر عقائده الضالة، وأفكاره المنحرفة، وتياراته الإلحادية، وأحدث تغييرات على مستوى نظم التدريس، واستبدل المساجد والمراكز العلمية بالمدارس والإعداديات والثانويات، قام العلماء والمثقفون وأصحاب القرار والسياسيون بمدافعته ومجابهته، والدعوة إلى الذب عن حياض الدين الإسلامي، والقيام بواجب الدفاع عن العقيدة، ولما أخذ المغرب استقلاله شرع في وضع المخططات والبرامج التعليمية لمختلف التخصصات والأسلاك الدراسية، ومن بينها مادة التربية الإسلامية التي عرفت تغييرات عديدة على مستوى عرض الدرس العقدي الذي تهتم به هذه الورقة وتدريسيته.

أهمية الموضوع:

بعد أن أصبح الدرس العقدي يعرف نوعا من الغرابة على مستوى اللغة التي يقدم بها، مع غلبة منهج التلقين والتحفيظ الذي كان من نتائجه إنتاج جيل غلب عليه نقل المعلومات العقدية دون فهمها من جهة أصولها، وحقيقتها، وآثارها، وغاياتها، وثمراتها، استدعى الأمر التفكير في تبسيط محاور العقيدة وقضاياها عبر نقل ديداكتيكي عصري جديد يراعي أحوال المتعلمين من جهة، ولا يخل بروح العقيدة ومقاصدها من جهة ثانية، وهذا ما سعى منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016 إلى تحقيقه، متجاوزا النقائص التي اعترت المنهاج القديم وتوجيهاته التربوية.

ورغم أن الكتب المدرسية باعتبارها أحد آليات النقل الديداكتيكي تسعى إلى تنمية تعلمات التلاميذ وتطوير قدراتهم وتمهيرها، وتبسيط المعرفة لديهم، وتربيتهم على

[1] ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر المعروف بمقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1408هـ-1988م، ص 580.

الفضائل والقيم، إلا أنها لا تزال تعرف نوعا من القصور سواء تعلق الأمر بالجانب المضموني، أو الجانب المقاصدي.

إشكالية البحث وأسئلته:

إن البحث يطرح قضية مفادها أن أستاذ مادة التربية الإسلامية أصبح يواجه صعوبة في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي نظرا لقصور الكتب المدرسية في عرضها للمضمون العقدي وبيان أهدافه ومقاصده بما يتماهى وروح المنهاج، الأمر الذي يثير إشكالية كبرى تطرح على شكل تساؤل كلي:

إلى أي حد استطاعت الكتب المدرسية ـ موضوع الدراسة ـ أن تتوفق في معالجة المضامين العقدية التي طرحتها بشكل يسهل عملية النقل الديداكتيكي ويحقق روح المنهاج ومقاصده؟

وينبثق عن هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات الجزئية من قبيل:

ما المقصود بالدرس العقدي؟ وما هي خصائصه ومعالمه ومقاصده؟ وماذا نعني بالنقل الديداكتيكي؟ وما هي خصائصه وأهدافه؟ وإلى أي حد ربطت الكتب المدرسية المتعلم بالمقاصد الكبرى للمنهاج وخاصة المقصد الجودي السلوكي للاعتقاد السليم؟ وهل بسطت هذه الكتب مفاهيم الدروس العقدية وأهدافها؟ أم أنها جعلتها أكثر إلغازا بشكل يمنعه من الفهم أولا ثم من التفاعل الكوني والإنساني البناء آخرا؟

الدراسات السابقة:

بحسب ما وصلت إليه من بحث فيما يتعلق بالدراسات السابقة، لم أجد من أفرد هذا الموضوع بهذه الصيغة، وإنما هناك دراسات عالجت القضيتين بشكل مستقل، إما الدرس العقدي من حيث خصائصه، ومعالمه، وكيفية تدريسه، ودفاعه عن القضايا الإيمانية، ومجابهته للتحديات المعاصرة وخاصة الإلحاد والتطرف، أو النقل الديداكتيكي بشكل صرف باعتباره علما من علوم التربية يهدف إلى تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة يسهل على المتعلم إدراكها بعيدا عن التنظيرات والتجريدات التي لا يسبر غورها إلا العلماء، ثم إن من حاول الجمع بين الدرس العقدي والنقل الديداكتيكي، فقد عالج الموضوع من وجهة نظر التعليم العالي في علاقته بعلم أصول الفقه ومدى انفتاحه على سوق الشغل، وشتان بين التعليم المدرسي والتعليم العالي من حيث الفئة المستهدفة بالتعليم ومن حيث المضمون، ومن حيث الغاية التدريسية التي يهدف إلى تحقيقها، وقد جاءت الدراسات كالتالي:

- كتاب "مدخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستيمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي" للمهدي الرامي وحسن بوحبة، مطبعة أنفو/فاس، الطبعة الأولى 2019م.

وقد سعى المؤلفان إلى بيان معرفة طبيعة التمثلات والاتجاهات التي يمتلكها الأستاذ حول المداخل ووظيفتها، والكشف عن العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو تدريس المداخل وتمثلاتهم حول طبيعتها ووظائفها، وأثر هذه التمثلات على طبيعة التوظيف الديداكتيكي للمداخل دون الإشارة إلى بيان صعوبة النقل الديداكتيكي من خلال الكتب المدرسية.

- مقال "دور الدرس العقدي المعاصر في مواجهة الإلحاد"، محمد أرارو، كلية أصول الدين، مجلة التراث، المجلد السابع، 2018م، العدد 01.

وقد عمل فيه مؤلفه على وضع تصور عام لظاهرة الإلحاد، وإبراز جملة من الأسباب التي أدت إلى انتشاره، وكيف أن الدرس العقدي هو الكفيل بمواجهته والإجابة عن كل الأسئلة التي يطرحها، كما اقترح إحداث فرع جديد للدرس العقدي غايته الرد عن شبهات الماديين والملحدين حول العقيدة.

- مقال "الدرس العقدي بين أزمة علم الكلام وتعثر الديداكتيك"، لشافية صديق، أستاذة الأديان والفكر الاسلامي، منشورات مجلة الشريعة والدراسات الاسلامية الصادرة عن جمعية كليات الشريعة الاعضاء في اتحاد الجامعات العربية، نوفمبر 2012، العدد الخامس.

وقد أشارت الأستاذة إلى عقم الدرس العقدي في الجامعة الجزائرية من حيث كونه أصبح نصوصا محفوظة، محاطة بهالة من التقديس، يسترجعها الطالب ولا علاقة لها بواقعه وهويته وانتمائه الحضاري، كما أشارت إلى بعض معيقات النقل الديداكتيكي التي لا تسمح بانتقال الدرس العقدي من مستواه المعرفي إلى مستواه السلوكي التطبيقي، إضافة إلى أنه أصبح درسا لا يمكن الطالب من ولوج سوق الشغل مقارنة مع غريمه درس أصول الفقه.

- مقال: "ملاحظات على كتاب التلميذ في رحاب التربية الإسلامية الخاص بالجذع المشترك طبعة 2020"، لإبراهيم بوعدي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد الرابع، العدد 02، لسنة 2021م.

وقد أشار الكاتب إلى بعض ملامح القصور المنهجي والمضموني في الكتاب المدرسي باعتباره آلية ديداكتيكية يتعامل معها التلميذ ويستقي منها المعرفة والتي يمكن إجمالها في عدم الدقة في صياغة أهداف بعض الدروس، وعدم الاعتناء بصياغة بعض التعريفات، وتناول بعض المضامين الشرعية المحورية تناولا ثانويا مبتسرا، وقصور فقرة "أستعد للدرس القادم" عن وظيفتها في بعض الدروس، وإيراد بعض النصوص الشرعية في غير سياقها، وعدم الدقة في شرح معاني بعض المفردات، وافتقادها في بناء بعض المضامين العلمية.

والملاحظ على كل هذه الدراسات أنها تناولت قضية النقل الديداكتيكي للدرس

العقدي من وجهات تجزيئية، بحيث إما غلبت كفة موضوع الدرس العقدي، أو رجحت ميزان النقل الديداكتيكي، وهو الأمر الذي تسعى هذه الدراسة إلى تجاوزه بحيث تنظر إلى القضية في إطارها الكلي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى إبراز بعض مكامن القصور في المضامين العقدية المتضمنة في كتابي الرحاب والمنار الخاص بالسنة الأولى باكالوريا، في مدخليهما المتعلق بالتزكية (العقيدة الإسلامية)، التي تعيق عملية النقل الديداكتيكي، خاصة وأن المنهاج أكد على ضرورة ربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير، وهدف إلى تبسيط مفاهيم الدرس العقدي للمتعلمين وجعلها أكثر وضوحا، وذلك بالنأي بها عن كل ما يمكنه أن يشتت فهم المتعلم أو يحيد عن تحقيق هذه المقاصد والغايات. كما تهدف إلى بيان أهمية الدرس العقيدي في بناء هوية المتعلم، ومدى انخراطه وتفاعله مع مجتمعه ومع الإنسانية جمعاء بشكل إيجابي سلوكا وممارسة وتطبيقا، بعيدا عن كل ما من شأنه أن لا يلبي حاجاته الدينية والعقدية والإيمانية والخلقية.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على مقاربات منهجية متعددة اقتضتها طبيعة الدراسة، فقد اعتمدت المنهج الوصفي باعتباره منهجا لا غنى عنه لدراسة الظواهر والقضايا العلمية وتقصيها ووصفها بهدف تحديدها والوقوف عند الأسباب التي أدت إلى حدوثها، وتشخيصها، وإبراز العلاقات القائمة بينها، وتحليلها وتفسيرها.كما اعتمدت المنهج المقارن الذي اقتضى عقد مقارنات بين المنهاج والكتابين المدرسيين من جهة، وبين الكنابين المدرسيين في حد ذاتهما من جهة أخرى، من أجل الوقوف عند نقط الاتفاق والاختلاف، وكذلك الوقوف عند مكامن القوة والضعف والقصور. إضافة إلى المنهج التاريخي الذي اقتضى مني الوقوف عند الإطار الزمني لظهور بعض العلوم والمصطلحات، والسياق العام الذي جاء فيه المنهاج.

خطة البحث:

لقد أتت خطة البحث وفق المنهج التالي، مقدمة ومبحثين وخاتمة:

أما المقدمة فقد بينت فيها أهمية الموضوع، وإشكاليته وأسئلته، وبعض الدراسات السابقة التي أشارت إليه، وأهدافه، والمنهج المعتمد فيه، وخطته.

وأما المبحث الأول فقد عالجت فيه مصطلحات البحث من حيث مفهومها والغايات منها بشكل مقتضب، حيث تطرقت في أربعة مطالب لمفاهيم النقل الديداكتيكي، والدرس العقدي، ومنهاج التربية الإسلامية، والكتاب المدرسي والغاية منها.

وبخصوص المبحث الثاني فقد تناولت فيه: صعوبة النقل الديداكتيكي للكتاب

المدرسي وقصوره في الجانب المضموني للدرس العقدي من خلال مفاهيم: "الإيمان والغيب"، و"الإيمان والعلم"، و"الإيمان والفلسفة"، و"الإيمان وعمارة الأرض"، وعدم كفايته في تحقيق روح المنهاج.

ثم خاتمة ذكرت فيها مجموع النتائج التي توصل لها البحث.

المبحث الأول: معالجة مصطلحات البحث

إن الغرض من معالجة مصطلحات البحث ليس هو استقصاء هذه المفاهيم من حيث ظهورها وبيان خصائصها وخصوصياتها، وإبراز معالمها، وسياقاتها التاريخية، والقوانين المؤطرة لها، وإنما هو بيانٌ للقارئ الكريم لماهية هذه المفاهيم، وإظهارٌ لأهم غاياتها، ووضعٌ له أيضا في السياق التربوي لهذا البحث.

المطلب الأول: مفهوم النقل الديداكتيكي والغاية منه

عرف النقل الديداكتيكي بتعريفات كثيرة مختلفة متقاطعة ومتكاملة تصب في اتجاه واحد، وهو تحويل المعرفة العالمة الدائرة بين أوساط العلماء والأكاديميين وطلبة العلم في الجامعات والمراكز البحثية التي يصعب فهمها على من دونهم إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس بين أوساط تلاميذية في المستويات الأساسية للتعليم المدرسي الابتدائي والإعدادي والثانوي، بشكل يمكنهم من فهم القضايا والمضامين بطريقة سهلة بعيدة عن التجريد المخل. وقد عرفه لورنس كورنو وألان فرينو، بأنه: "ذلك العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتدريس، وذلك حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف التي تم تحديدها"[2]. وعرفه عبد الكريم غريب بأنه: "الانتقال بالمعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة التي ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم"[3]. وقد سماه عبد الله قلي بمسميات منها التحويل الديداكتيكي، والتحويل التعليمي، والنقل التعليمي، وعرفه بأنه: "نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص والأصلي إلى فضاء الممارسة التعليمية، أي إخضاع المعرفة العلمية إلى السياق التعليمي"[4].

---

[2] الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو، وألان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، مطبعة النجاح الجديدة/ الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 2006م، ص 72.

[3] المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسلوكية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة/الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م، ج960/2.

[4] مقال تحت عنوان: "التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، لعبد الله قلي، مجلة المبرز، العدد 16، لسنة 2002م، ص117.

ومن خلال هذه التعاريف يتضح أن النقل الديداكتيكي يقتضي من العاملين عليه تحويل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتتناسب وخصوصيات المتعلمين بمختلف مراحلهم، وتستجيب لحاجاتهم النفسية والعقلية، عن طريق تكييفها وفق وضعيات تعليمية تعلمية دالة.

وتجدر الإشارة إلى أن النقل الديداكتيكي وتحويل المعرفة العالمة إلى معرفة تعليمية أو تدريسية نوعان: نقل خارجي أولي يتم على مستوى المكلفين بوضع البرامج والمقررات الدراسية ومحتوياتها ومضامينها من مفتشين تربويين وأساتذة جامعيين ومؤلفي الكتب المدرسية والباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم. ونقل داخلي يقوم به المدرس في الفصول الدراسية، ويقتضي منه تكييف المعرفة الموضوعة للتدريس، وتعديلها والإضافة فيها وفق ما يناسب القدرات الذهنية للمتعلمين حتى يحقق الدرس أهدافه المنوطة به، ولا يبقى مجرد معارف مجردة شديدة التعقيد لا قدرة للتلميذ على استيعابها وفهمها وإنتاج معرفة جديدة من خلالها إلا مجرد اجترارها وتكرارها خلال عملية التقويم.

والنقل الديداكتيكي باعتباره عملية لا تحقق أهدافها خارجا عن تمثلات التلاميذ[5]، لا يمكن أن يتم خارج فهم الأوضاع والمواقف والميولات والثقافة التي يستبطنها الأفراد والتي تحكم رؤيتهم إلى ذواتهم وإلى العالم[6]؛ إذ إن إدراكها باعتبارها أحكاما مسبقة يكونها المتعلم حول موضوع ما تؤثر بشكل أو بآخر على العملية التعليمية، يستلزم من عملية النقل الديداكتيكي ضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهي متسمة بالتعقيد والغموض، إلى البيئة المستقبلة (المتعلم) قصد استنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي، بشكل يؤثر لا محالة على مردودية المتعلم وكيفية تحليله للمحتوى الدراسي المقترح عليه، بتوظيف كل العمليات والموارد الذهنية والإستراتيجية اللازمة لإنجاز المهمة المنوطة به، ألا وهي حل المشاكل معتمدا في ذلك على تعلمه الذاتي، مستحضرا تمثلاته ومعارفه ومكتسباته السابقة، ومتجاوزا إياها في حال وقوفه عند خطئها، وقد أشار إلى ذلك ابن خلدون وعاتب مناهج المعلمين وسوء نقلهم الديداكتيكي. مما يدل على أن عملية النقل الديداكتيكي ليست عملية سهلة يتقنها كل من تصدى للتدريس، وإنما هي عملية شائكة تحتاج مراس ومران ودربة، كما تحتاج إلى تكاثف جهود كل العاملين في المجال التربوي من أجل أن تصل المادة العلمية إلى المتعلم بشكل يتناسب وقدراته المعرفية، ويحصنه من أي انحراف فكري أو سلوكي،

---

[5] التمثلات عبارة عن تدفق دائم من صور الحياة تشكل أساس الحياة الاجتماعية والذهنية للأفراد، وفهمها.

[6] مدخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستيمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي، للمهدي الرامي وحسن بوحبة، مطبعة أنفو/فاس، الطبعة الأولى 2019م. ص 96.

وينمي فيه مهارات التفكير والتحليل والنقد، ويؤهله للانفتاح على محيطه والعالم بشكل إيجابي وفعال.

وبما أن النقل الديداكتيكي يختلف من مادة مدرسة إلى أخرى، بل من موضوع إلى آخر في المادة المدرسة نفسها، فإنه ينبغي لهذه العملية في مادة التربية الإسلامية[7] أن تحقق التلاؤم المعرفي من خلال تحديد المشكلات البحثية ذات الأولوية، وبالتالي إنتاج نظام مفاهيمي خاص بها يسمح للمتعلمين فهم القضايا والظواهر التعليمية التعلمية، ويساعدهم على الانخراط والاندماج السريع في هذه العملية بشكل يمكنهم من إعادة إنتاج هذه المعرفة في إطار ممارسات أو سلوكات أو أنشطة اجتماعية وأخلاقية وثقافية بناءة، أو على الأقل القدرة على النظر في المشكلات التي تطرحها هذه القضايا والظواهر ومحاولة إيجاد حلول وبدائل لها.

ومن هنا يمكن القول إن النقل الديداكتيكي ليس تحويلا للمعرفة من إطارها الأكاديمي المجرد العالم فقط، بل هي عملية تستدعي نقل هذه المعرفة إلى معرفة تدريسية قابلة للتعليم، الأمر الذي يقتضي التفكير في كل التفاصيل والمراحل والإجراءات التي يمكن بواسطتها إيصال هذه المعرفة إلى التلميذ لتحقيق الهدف من التعلم، مع ضرورة مراعاة قدرات المتعلم، وكفاياته في اكتساب المعارف والمهارات قصد تمييزها وتركيبها وتنظيمها وتنسيقها ودمجها والتمكن منها والتعبير عنها في مواقف ووضعيات معينة وترسيخ الفكر الإبداعي لديه[8].

المطلب الثاني: مفهوم الدرس العقدي والمطلوب منه

تطلق عبارة الدرس العقدي ويراد بها عند الباحثين في العقائد ثلاثة أمور رئيسة

---

[7] إن المعرفة العالمة في مادة التربية الإسلامية معرفة مثقلة بخمسة عشر قرنا من التجارب والتراكم المعرفي تتوزع على حقول معرفية كثيرة تجددت بفعل الزمن، وتفرعت مجالاتها وتطورت مصطلحاتها، لدرجة أن العلماء قد أوصلوها إلى أكثر من مائة حقل معرفي تتداخل فيما بينها وتتكامل. ولمن أراد التوسع في الحقول المعرفية للدراسات الإسلامية فلينظر كتاب مفاتيح العلوم، لمحمد بن أحمد الخوارزمي. وإحصاء العلوم للفارابي، والفهرست لابن النديم، وأبجد العلوم لمحمد صديق خان القِنَّوجي وغيرهم. انظر، مدخل إلى علم التدريس المقارن، رياض الجوادي، دار التجديد للطباعة والنشر/تونس، الطبعة الأولى، 1441هـ-2020م، ص59.

[8] يتطلب نجاح النقل الديداكتيكي من كل الفاعلين داخل المنظومة التربوية، اختيار مرامي تدريسية مناسبة، وعمليات غربلة جادة لوصول الخطاب العلمي العالم بشكل مختصر وبسيط وبعيد عن كل تعقيد، وبريء من أي منطلق إيديولوجي أو ذاتي، متجاوزا ظروف إنتاجه، ومفصولا عن الإشكاليات العلمية القائمة على البرهنة والاستدلال المشوشة لذهن المتعلم وتركيزه.

وهي:

أولا: الأصول الإسلامية المرجعية وهي الكتاب والسنة والإجماع، التي صاغت المباحث العقدية الثلاث الإلهيات والنبوات والسمعيات صياغة ربانية تعصم من الزلل في التصور، والفساد في القول وكذا الأصول المذهبية، التي استقر عليها أهل السنة والجماعة واستفادوها من خلال بحوثهم في الأصول الأولى، وتفاعلهم مع مشاكل الإنسان الوجودية خاصة والفكرية عامة، ثم اجتهادات مدرسة الأشاعرة في تحولاتها الكبرى.

وثانيا: المضامين والمقالات التي اتفق عليها علماء العقيدة المبثوثة في مشاهير مؤلفاتهم ومختصراتهم وتفسيراتهم. **وثالثا:** مناهج البناء والاستدلال المعتمد على المقدمات العقلية البرهانية، والأساليب الحجاجية الإقناعية لتقريب أصول وفروع العقيدة والدفاع عنها بمنهج جدلي يعتمد المزاوجة بين العقل والنقل[9].

وقد أصبح الدرس العقدي – وللأسف- مرتبطا في أذهان الكثير من الناس بذلك العلم المحكم في مصطلحاته، والموغل في تجريداته، والصعب في مناظراته ومحاوراته وجدالاته، والجفاف في طرح مسائله وقضاياه، الذي إن أخطأ المشتغل به خشي على نفسه الكفر أو النسبة إلى البدعة وأهل الأهواء، وإن أصاب فيه لم يجن من ذلك ثمرة سلوكية في واقع حياته، كما أشار إلى ذلك الإمام الرازي حين قال:

"نهاية إقدام العقول عقال وأكثر سعي العالمين ضلال

وأرواحنا في وحشة من جسومنا وحاصل دنيانا أذى ووبال

ولم نستفد من بحثنا طول عمرنا سوى أن جمعنا فيه قيل وقالوا

ولقد تأملت الطرق الكلامية، والمناهج الفلسفية، فما رأيتها تشفي عليلا، ولا تروي غليلا، ورأيت أقرب الطرق طريقة القرآن"[10]. فلم يعد درسا عقليا نظريا يصلح لعموم المسلمين، يخاطب الفطر السليمة ويرسخ الإيمان، ويحصن المجتمع ويؤطر حركاته ويضبط سلوكاته بتوجيهاته التربوية، وآياته التزكوية، بل أصبح هناك انفصام بين مضمونه العلمي النظري ومنهجه السلوكي العملي الهادف إلى التربية القلبية الإيمانية الداعية إلى تمثل تلك القضايا واقعا معاشا، وتطبيقا عمليا، مما نتج عنه ضياع جهود

---

[9] مقال بعنوان: "مقومات الدرس العقدي الأشعري بالمغرب والسودان الشرقي: قراءة في معالم الوحدة والتشابه"، ليوسف بنلمهدي، مجلة العلماء الأفارقة، العدد الثاني، السنة الأولى 2020م، ص 266، بتصرف.

[10] درء تعارض العقل والنقل، أحمد بن عبد الحليم المعروف بابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، الطبعة الثانية، 1411هـ- 1991م، ج160/1.

كثير من العلماء والمصلحين الذين صرفوا جهودهم وأفنوا أعمارهم في تدريس هذه العقيدة وتعليمها، وترغيب الناس في ضرورة الاعتناء بها.

وقد كرست الجامعات المغربية هذا التصور للدرس العقدي، وتبعها في ذلك بعض واضعي المناهج والمقررات الدراسية ردحا من الزمن، وعوض أن يصرفوه إلى العمل والسلوك، قصروه على النظر دون العمل، وهذا القصور في توجيه الدرس العقدي هو ما عمل على تجاوزه بشكل أو بآخر واضعو منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016م، ومؤلفو الكتب، وحاولوا ربط مدخل العقيدة الإسلامية بالمقاصد الكبرى المتمثلة في تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله وحده، وتحريره من عبودية ما سواه[11].

ولهذا يمكن القول إن المطلوب من تدريس العقيدة من خلال مدخل التزكية الذي اعتمده المنهاج والكتب المدرسية من بعده هو اعتماد مقاربة ديداكتيكية تعليمية لموضوعات التزكية في العقيدة، وبناء ركنين أساسيين:

الأول: تصور نظرية معرفية تمتح من القرآن الكريم لبناء المعرفة الإيمانية الغيبية في الإسلام وكيفية تعليمها، مع استحضار ذوات المتعلمين وقدراتهم ومشاكلهم، وحاجاتهم الوقتية الضرورية، وهذا يقتضي تخليص الدرس العقدي من الاصطلاحات والتعاريف المنطقية والكلامية والفلسفية، وإعادة الاعتبار للعقيدة القرآنية والمنهج القرآني القائم على تنبيه الفطرة، والاعتبار بالقصة، وإثارة العقل، والحوار والجدل.

والثاني: تقريب العقيدة إلى مستوى إدراك المتعلمين، بحيث لا تصير مجرد تنظيرات ومعارف مجردة لا علاقة لها بواقعهم، وإنما أن تصير هذه الاعتقادات أعمالا وسلوكات يطبقها المتعلم في حياته اليومية بدءا من البيت، ثم المدرسة، ثم المحيط الذي يعيش فيه.

ثالثا: منهاج التربية الإسلامية المفهوم والمقاصد

يعد منهاج التربية الإسلامية وثيقة ديداكتيكية رسمية وخارطة طريق ناظمة ومؤطرة للعملية التعلمية التعليمية لمادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم الدينية التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية وسياقه الاجتماعي والثقافي، وتهدف إلى تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية، وإعدادها إعدادا شاملا ومتكاملا، لتحقيق حاجاته الدينية الحقيقية، واكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيم التوحيد،

[11] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016م، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، ص 7.

والحرية، والمحبة، والاستقامة، والإحسان[12].

فهو بمثابة الهيكل العام للنظام التعليمي، وخطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، والوسائل الديداكتيكية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم الساعية إلى إكساب المتعلم شخصية مستقلة قادرة على الاندماج بشكل إيجابي في محيطه المحلي والجهوي والوطني ثم الدولي، والتفاعل مع مكوناته، الملم بثقافته، المنفتح على الآخرين، المتمكن من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة والقادر على استدماجها في منظومة قيم العقيدة الإسلامية.

وهو بهذا الاعتبار يروم ترسيخ القيم في المتعلم ونقلها إليه باعتبارها المبادئ العامة والموجهات الأساسية التي يقيس الفرد في ضوئها الأفكار والمبادئ والقواعد السائدة في المجتمع، فيقبل ما يتوافق وهذه الموجهات ويرفض ما يخالفها، وقد صيغت مقاصد هذه القيم في أربعة كبرى: مقصد وجودي يرى أن غاية الوجود البشري هي عبادة الله وتسبيحه، ومقصد كوني، ويعني الإيمان بوحدة البشرية من حيث المنطلق والمصير وبتكامل، ومقصد الحقوقي، ويتأسس على الحرية، والقسط، والكرامة، ومقصد جودي، ويتحدد باتخاذ المبادرة لتحقيق النفع للفرد والمجتمع[13].

وهكذا يمكن القول إن المنهاج الجديد للتربية الإسلامية قد أعطى نقلة نوعية لمادة التربية الإسلامية فانتقل بها من الإطار النظري التجريدي إلى الإطار العملي التطبيقي الذي يسعى إلى إصلاح سلوك المتعلم، والارتقاء به من مستوى التنظير إلى مستوى التطبيق والتفاعل.

رابعا: تعريف الكتاب المدرسي وغاياته

إن الحديث عن الكتاب المدرسي في هذه الورقة ليس اعتباطا لاعتبارات منها، كونه الوسيط التعليمي الأول الذي يشكل صميم العملية التعلمية، وكونه الحاضر الأول في عمق العلاقة البيداغوجية والعملية التدريسية مقارنة بباقي الوسائط بما فيها الشبكة العنكبوتية، وكونه مساءلا أمام الدينامية الجديدة التي يعرفها ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال، الأمر الذي يدفع إلى التفكير في الموارد الديداكتيكية الجديدة التي يتطلبها التدريس المعاصر.

وحتى نجنب هذه الورقة التكرار والاجترار سنكتفي بإيراد تعريفين لهما تعلق بصلب هذا البحث.

الأول: يرى أنه: "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها

---

[12] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016.

[13] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016.

الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا على أنه هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدرس"[14].

والثاني يعرفه بكونه: "الصورة التنفيذية للمنهاج، الذي يعمل على إخراج الأنماط المختلفة من الموضوعات والبناءات والصياغات التي يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهاج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية، فمنه يثري معارفه وخبراته، وينال به التلاميذ قدرا مميزا من ثقافة مجتمعهم وأمتهم ويزودهم بألوان الثقافات الأخرى"[15].

ومن خلال هذين التعريفين يظهر أن الكتاب المدرسي يعد أحد أهم وسائل النقل الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية، وأحد الأدوات الساعية لتحقيق الأهداف التربوية للمنهاج التي يسعى كل مجتمع إلى تحقيقها، كما يمكن اعتباره آلية مساعدة للمدرسين، قصد تنفيذ المقررات الرسمية والتوجهات العامة للدولة والوزارة الوصية، وهو المفسر الثاني للخطوط العريضة للمادة الدراسية ومحتوياتها بعد الأطر المرجعية، إضافة إلى أنه الوسيلة الأساس للمتعلم من أجل اكتساب المعرفة وتوصيلها من خلال ما يتضمنه من أفكار ومفاهيم، وقيم، ومهارات، واتجاهات، وأهداف، ومقاصد، وغايات.

خامسا: مدخل التزكية كما يراه المنهاج

إن مقاربة الاشتغال بالمداخل الخمسة التي جاء بها المنهاج تعد عملا تجديديا في تدريسية مادة التربية الإسلامية، قصد الانتقال بها من المعرفة النظرية إلى المعرفة التطبيقية المحدثة للتحول في تصور وسلوك المتعلم، فهي مفهوم مركزي في القرآن الكريم، وموضوعها الإنسان، وهدفها الرئيس هو توريث حب الإيمان في المتعلم بإتيان الأعمال، وإيقاد جذوة الحياء في نفسه فيكف عن المنهيات والمحرمات، ويمتثل الطاعات ويستجيب للأوامر، ويكون سباقا لفعل الخيرات، فالتزكية إذن مجال للتربية والسلوك.

ومن حسنات المنهاج للسنة الأولى باكالوريا أنه كان موفقا في اختيار السورة والمواضيع العقدية المتعلقة بمدخل التزكية الساعي إلى ترسيخ مبدأ العمل، وغرس فسائل التطبيق في نفوس المتعلمين، والسمو بالعقيدة الإسلامية من دركات التعقيد والالتباس إلى درجات الشفوف والصفاء، أما السورة، فسورة يوسف بما تحمله من مواقف وابتلاءات تعرض لها نبي الله يوسف عليه السلام، تدل على أن اليقين في الله،

---

[14] المنهل التربوي، 575/2.

[15] مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، مقال تحت عنوان "أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية"، لحسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، منشورات كلية العموم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمة لخضر/الجزائر، العدد 9، ديسمبر 2014م، ص 195.

وإخلاص التوحيد له، وحسن التعبد له ييسر على الإنسان مضايق الحياة ومصائبها، وتجعله متشوفا إلى القيام بمهمة الاستخلاف، وتحقيق عمارة الأرض.

وأما مداخل التزكية، فلم تخرج بدورها عن ما رسمته حدود السورة لتعبر عن القضايا العقدية الكبرى، فقد تنوعت عناوين هذه القضايا لتشكل فسيفساء تزكوية لا غنى للمدرس والمتعلم على السواء لفهم حركية المجتمع وعلاقاته ومشكلاته، فالإيمان والغيب، والإيمان والعلم، والإيمان والفلسفة، والإيمان وعمارة الأرض، قضايا عقدية حاملة لمعرفة ثابتة ومنفتحة قابلة للتجديد، تستدعي من المدرس معالجتها من منظور قيمي تزكوي، باستخدام أدوات منهجية تضفي طابع العقلنة على هذه المواضيع تنمي قدرات البحث والتفكير لدى المتعلم، فينأى بها عن كونها مجرد مباحث كلامية صرفة، أو مقالات وعظية وإرشادية، يستطيع بعد ذلك المتعلم أن ينفذها إلى أعماقه، ويترجمها إلى سلوكات وأعمال تتجاوز ذاته غير مرتبطة بالزمان والمكان، وإنما متصفة بصفة الاتصال والدوام بدوام بقائه في هذه الحياة، وكما قال الأستاذ طه عبد الرحمن: "إن المرتكز الأساس هو العمل التزكوي الذي يورث قوة وازعة نابعة من الخوف من الله والفوز بمحبته، ويجعل المتعلم يتحول قلبا وقالبا، بحيث يصير متعبدا في كل شيء وفي كل وقت وفي كل أين"[16].

ومن هنا يمكن القول إن مدخل التزكية التي بنى عليها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية يسعى إلى جعل التربية على القيم حجر الزاوية الذي يمكنه أن يحول المتعلم من ذات سلبية متلقية لمفاهيم مجردة مستعصية على الفهم والإدراك إلى ذات واعية خيرة تطلق إمكاناتها وتخرج مكنوناتها، حتى تكون فاعلة في المجتمع ساعية إلى إيصال الخير له.

ولما كان الكتاب المدرسي بهذه الأهمية فإني سأورد بعض أهم الأهداف التي يتوخاها الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها من خلال تجربتي الصفية، فهو يقرب المعلومة ويبسطها بأسلوب سهل وواضح، ويقدم التعلمات بما يتناسب وقدرات التلميذ العقلية والذهنية، ويضع المتعلم في سياقه التاريخي والاجتماعي والحضاري والكوني، ويعمل ما استطاع على تنمية قدرات التلميذ المهارية، ويقدم له البرنامج السنوي سلفا من حيث تدبيره الزمني، ويسهل عليه خطوات البحث من أجل الاستعداد لمرحلة الإعداد القبلي، وينمي فيه كفايات التعلم الذاتي، إضافة إلى أنه يسعى في نهاية المطاف إلى الرقي بالمنظومة التربوية وتحصيل الجودة المنشودة من التعليم، وتحقيق التكامل والتفاعل بين كفايات التعلمات وبين المحيط السوسيوثقافي والاقتصادي، إلا أنه ورغم كل هذه الإيجابيات، فلازالت المقررات الدراسية والكتب المدرسية يعتريها شيء من القصور لا من حيث الجوانب المضمونية ولا من حيث

---

[16] طه عبد الرحمن، روح الدين الإسلامي من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الثانية، 2012، ص، 501.

الجوانب المقاصدية، وهو أمر يشكل لا محالة عائقا في عملية النقل الديداكتيكي فيجعلها عاجزة عن تحقيق أهدافها وغاياتها.

المبحث الثاني: صعوبة النقل الديداكتيكي للكتاب المدرسي وقصوره في الجانب المضموني للدرس العقدي

إن كتابي الرحاب والمنار لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى باكالوريا باعتبارهما آليتين من آليات النقل الديداكتيكي رغم ما فيهما من إيجابيات جمة، ولم يألُوَا جهدهما في تقريب الدرس العقدي إلى أفهام المتعلمين وتحقيق أهدافه، وتعريفهم بقيم التوحيد والمحبة والحرية والاستقامة باعتبارها قيما ناظمة للمنهاج، وترسيخ قيم العقيدة ومقاصدها التي من خلالها تتحقق الحرية والتحرر من عبودية غير الله تعالى، من خلال تجاوز التراكم الكمي، وتلقين المضامين المعرفية، وإحداث التوازن بين المعرفة ذاتها والمعرفة الوظيفية، واعتماد تنوع المقاربات الديداكتيكية والبيداغوجية والقيمية لبناء المعارف كما جاء ذلك منصوصا عليه في مقدمة كتاب المنار[17]، ومحاولة جعل المتعلم شريكا أساسيا في بناء المعرفة وتنمية التعلمات، وتمكينه من صقل مهاراته، وتطوير قدراته على التعبير عن الذات والاندماج الإيجابي في المحيط الاجتماعي والاقتصادي كما تم التصريح به في مقدمة كتاب الرحاب[18]، فإنهما لم يخرجا في بعض الأحايين عن عباءة التلقين وحشو التلميذ بالمضامين والمفاهيم التي يعسر على التلميذ فهمها، بله الإحاطة بها وجعلها سلوكا وممارسة يسعى المتعلم إلى تطبيقها، وفي بعضها الآخر السقوط في شراك إلغاز المفاهيم، بل وعدم الالتزام بمقتضيات الإطار المرجعي وتوجيهاته، الأمر الذي يصعب من مهمة المدرس الذي ينبغي عليه إعادة نقل ديداكتيكي لهذه المضامين مرة أخرى حتى تناسب المستويات المعرفية والعقلية والإدراكية والاجتماعية للتلاميذ، عملا بقول النبي ×: "خاطبوا الناس على قدر عقولهم"[19]، وقول علي بن أبي طالب: "حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله؟"[20].

---

[17] كتاب منار التربية الإسلامية، للسنة الأولى باكالوريا، مجموعة مؤلفين، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، طبعة جديدة ومنقحة 2016م. ص 2.

[18] كتاب في رحاب التربية الإسلامية، للسنة الأولى باكالوريا، مجموعة مؤلفين، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، طبعة جديدة ومنقحة شتنبر 2017م. ص 3.

[19] الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، المعروف بابن الأثير، تحقيق مصطفى جواد، مطبعة المجمع العلمي، سنة 1375هـ، ص 147.

[20] أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية أن لا يفهموا، رقم: 127. صحيح البخاري الموسوم بال*جامع الصحيح المسند من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه*، محمد بن

المطلب الأول: "الإيمان والغيب" وصعوبة النقل الديداكتيكي

فكتاب الرحاب مثلا في تعريفه للإيمان من الناحية الاصطلاحية عرفه بكونه: "يطلق على مراتب متفاوتة من العلم بأصول عقائد الدين، والإقرار بها، والتفاعل الوجداني والسلوكي معها"[21]، فقد عرض هذا المفهوم دون مراعاة التراتبية اللازمة في بناء المفهوم، ودون مراعاة النمو العقلي للمتعلم، إذ كيف يفهم المتعلم المقصود من أصول عقائد الدين وهو لا يعرفها، لأن المتبادر والمتعارف عنده هو "أركان الإيمان"، وليس "أصول عقائد الدين"، فهذه اللفظة لا تفتح للتلميذ أفقا للتحفيز على التعلم والتشويق إليه بقدر ما تسد الباب على عقله في حل مستغلقات هذه الألفاظ، وقد كان يكفي مؤلفو الكتاب تعريفه التعريف البسيط الوارد في حديث جبريل[22] مع زيادة كونه قولا وعملا يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية كما ذكر ذلك بن عبد البر في التمهيد[23]، فيكون التعريف كالآتي: "الإيمان هو الاعتقاد الجازم بأركان الإيمان الستة، الله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وهو قول وعمل يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية". وهذا التعريف متضمن بدلالة ألفاظه للمخرجات السلوكية التي وجب تنميتها في نفس المتعلم والمتمثلة في حبه لدينه وعقيدته والدفاع عنها وتمثل مضامينها دون حاجة إلى إقحام لفظة "والتفاعل الوجداني والسلوكي معها"، بشكل فيه نوع تعسف يزيد التعريف إبهاما وغموضا. في حين أن كتاب المنار لم يشر لا إلى تعريف الإيمان ولا إلى شروطه كما هو مقرر في الإطار المرجعي باعتباره الوثيقة الرسمية المعتمدة في جانب التقويم، بل اكتفى بالإشارة إلى أهمية الإيمان في حياة الإنسان باعتباره الأصل الأول في بناء شخصيته[24]. الأمر الذي يطرح تساؤلا على سبيل الاستطراد، هل يمكن تقويم ما لم يدرس؟ وهل يمكن فهم

إسماعيل البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير/دمشق، الطبعة الخامسة، 1414هـ - 1993م.

[21] كتاب الرحاب، ص 19.

[22] إشارة إلى الحديث الذي أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان ووجوب الإيمان بإثبات قدر الله سبحانه وتعالى، رقم: 1، من رواية عمر بن الخطاب رضي الله عنه. صحيح مسلم الموسوم بالمسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ ، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، القاهرة، طبعة سنة 1374هـ-1955م.

[23] قال ابن عبد البر: " أجمع أهل الفقه والحديث على أن الإيمان قول وعمل، ولا عمل إلا بنية، والإيمان عندهم يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية"، انظر، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد في حديث رسول اللَّه ﷺ ، أبو عمر بن عبد البر النمري القرطبي، تحقيق بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي/ لندن، الطبعة الأولى، 1439هـ - 2017م. ج6/376.

[24] كتاب المنار، ص 11.

الغيب دون فهم حقيقة الإيمان الذي هو الأصل في الغيب؟

إضافة إلى أن الكتابين كليهما لم يشيرا إلى أي نص شرعي واحد سواء كان قرآنيا أو حديثيا يتعلق بالإيمان، وكأن المؤلفين طغى عليهم الاهتمام بمفهوم الغيب الشيء الذي أنساهم مفهوم الإيمان، فغابت بذلك خاصية الهيمنة في هذا الشق من المفهوم، كما غابت معها خاصية الاستخدام الوظيفي للنص الشرعي في بناء المفهوم لدى المتعلم، مما يجعل المدرسين يفترقون فريقين، فريق يعتبر الكتاب المدرسي وثيقة رسمية مصادقا عليها لا يحق بحال الخروج عن مقتضياتها فيكتفي بإيراد ما أوردته، وفريق يعتبره وثيقة استئناسية يسع الخروج عنها تحقيقا لروح المنهاج.

والكتابان أيضا في عرضهما لمفهوم الغيب باعتباره القضية المحورية والأساسية لمدخل التزكية انتابهما نوع من القصور الذي من شأنه التأثير على عملية النقل الديداكتيكي، فكتاب الرحاب حينما عرف الغيب بأنه: "ما غاب عن الحواس، وما خفي بحجاب الستر عن الجن والإنس، واستأثر الله تعالى بعلمه من عوالم الغيب والشهادة"[25]، وكتاب المنار حينما عرف الغيب بكونه: "كل ما لا سبيل إلى الإيمان به إلا عن طريق الخبر اليقيني"[26]، الملاحظ عليهما أنهما لم يوفقا في عملية النقل الديداكتيكي لهذا المفهوم وظلا حبيسين للمعرفة العالمة المجردة؛ إذ التلميذ يبقى حائرا أمام لفظتي "بحجاب الستر" و"طريق الخبر اليقيني"، إضافة إلى أنهما لم يحددا الجهة التي من شأنها التعريف بالغيب، وهي جهة الرسول باعتباره المبلغ عن الله عن طريق الوحي المعزز بالمعجزة، وهذا من شأنه أن يولد لدى المتعلم بحسب التعريف الأول عدم إمكانية معرفة الغيب بالكلية وأن الجهة التي تعرفه هو الله تعالى، وكأن لا مجال للاستثناءات من خلال كتاب الله تعالى كقوله: ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَىٰ غَيْبِهِ أَحَدًا إِلَّا مَنِ ارْتَضَىٰ مِن رَّسُولٍ فَإِنَّهُ يَسْلُكُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ رَصَدًا﴾[سورة الجن، الآيتان 27/26]، وأمثالها من الآيات المبسوطة في كتاب الله. وبحسب التعريف الثاني فهو يشعر التلميذ ويوهمه بإمكانية معرفة الغيب بالعقل باعتباره الحقيقة العلمية خبرا يقينيا يتوصل العالم من خلالها إلى حقائق الأمور عن طريق التجربة والبرهنة والاستدلال، الأمر الذي يتطلب من الأستاذ ضرورة تبديد كل ما يمكن أن يلحق ذهن المتعلم من الإيرادات والأوهام والتمثلات، وبيان مجال حدود إدراك العقل وإحاطته، وأن لا سبيل لإدراك حقائق وماهيات الغيبيات بدءا من أصول الإيمان الستة وانتهاء بتفريعاتها المتعلقة بمشاهد اليوم الآخر كالبعث والنشور والصراط والميزان وتطاير الصحف وأحوال الجنة والنار التي لم يوفق كتاب المنار إلى الإشارة إليها من أجل وضع المتعلم في صلب القضية التي لا يسمى المؤمن مؤمنا إلا عند الاعتقاد اليقيني الجازم بها، ولا يحصل الهداية والتزكية والفلاح إلا من خلالها ﴿الَّذِينَ يُومِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ

[25] كتاب الرحاب، ص 19.

[26] كتاب المنار، ص 13.

يُنفِقُونَ وَالَّذِينَ يُومِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ أُولَٰئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ [سورة البقرة، الآيات 5/3].

المطلب الثاني: "الإيمان والعلم" وصعوبة النقل الديداكتيكي

إن مما يلاحظ على هذا المفهوم في الكتابين هو الاختلاف البين في معالجة مضامينه رغم الاتحاد إلى حد ما في الأهداف المتوخاة منه، فبينما يعالج كتاب الرحاب هذا المفهوم من زاوية شرعية، حيث جعل العلم المراد فهمه وتحليله والذي له علاقة بالإيمان هو العلم الشرعي فقط لا غيره، فأسر نفسه في هذه الزاوية لا من خلال العناوين المتضمنة في فقرة "أحلل وأناقش"، ولا من خلال تحليل هذه العناوين، ولا حتى من خلال الأدلة الشرعية المستدل بها على هذه العناوين، نجد كتاب المنار يتناول هذا الموضوع من وجهة أخرى وهي وجهة العلوم العصرية الحديثة باعتبارها المقصودة بترسيخ الإيمان وعدم المعارضة معه، وهذا من شأنه أن يخلق التعارض والاضطراب عند المتعلم في أي المقاربتين أصح، وأي المضامين أولى بالاتباع، مما يدل على أن الكتابين لم يستطيعا تجريد المعرفة عن سياقاتها التاريخية والتأثيرات الإيديولوجية، الأمر الذي سيؤدي لا محالة إلى تنميط الدرس العقدي في عرض مسائله وقضاياه، وتعقيد طريقة تدريسه وبسط دلائله.

ولنمثل لذلك بكتاب الرحاب من خلال عناوين فقرتي أحلل وأناقش (العلم يهدي إلى الإيمان)[27]، و(لا إيمان بغير عمل ولا عمل بغير علم)[28]، فعنوان "العلم في الشرع": حصر العلم فيما أنزله الله تعالى على رسوله من وحي[29]. أما عنوان "العلم وترسيخ اليقين": فقد أشار فيه حنظلة رضي الله عنه إلى مجلس رسول الله الذي يرون فيه الجنة والنار رأي عين[30]. وأما عنوان "نماذج من توجيه العلم للعمل"، فقد حصر تعلم الصحابة في أمور الدين حتى تكون أعمالهم صحيحة[31]. فهذه العناوين ومضامينها تشير إلى أن المقصود بالعلم هو علم الشريعة، وأن هذا النوع من العلم هو الذي يدعو إليه الإيمان، وهو الذي يرسخ الإيمان، وهو الذي لا يتعارض مع الإيمان، وأن غيره من العلوم لا يدعو إليه الإيمان، ولا يرسخه، بل يتعارض معه، فلا إشارة لا من قريب ولا من بعيد إلى أهمية العلوم الحديثة في البناء الحضاري للأمة، ولا إلى دورها في ترسيخ الإيمان علما أن الآية التي استدل بها الكتاب ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [سورة فاطر، الآية 28]، ولو أنها حصرت الخشية في العلماء، فإنها استغرقت جميع العلماء، فكانت

---

[27] كتاب الرحاب، ص 47.

[28] كتاب الرحاب، ص 48.

[29] كتاب الرحاب، ص 47.

[30] كتاب الرحاب، ص 47.

[31] كتاب الرحاب، ص 48.

دليلا خاصا من جهة حصر الخشية في العلماء، ودليلا عاما من حيث دخول جميع أصناف العلماء في هذه الدائرة. وهذا الحصر الذي وقع فيه الكتاب المدرسي من شأنه أن يزعزع قناعات التلميذ حول جدوى تعلم العلوم العصرية ما دامت لن تحقق الخشية من جهة، ولن يؤجر عليها العالم بها من جهة أخرى. كما أن هذا الحصر والتقييد في حد ذاته مخالف لروح المنهاج الذي أكد على ضرورة جعل المتعلم زيادة على كونه متشبعا بقيم الدين الإسلامي، جعله منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية، متمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية[32]، الأمر الذي يقتضي من وجهة نظري المتواضعة إعادة صياغة هذا المفهوم حتى لا يبقى رهين مقاربة إبيستمولوجية أحادية الزاوية، خاصة وأن المتعلم ـشئنا أم أبينا- ينفتح على مقاربات إبيستمولوجية متعددة الزوايا من خلال ولوجه لبحار الشبكة العنكبوتية الزاخرة بالغث والسمين من المقاربات والقراءات، هذا من جهة. ومن جهة أخرى حتى ينسجم النقل الديداكتيكي لهذا المفهوم مع التوجهات العامة للمملكة المغربية، ومع ما رسمته هدايات الرؤية المنهاجية لمادة التربية الإسلامية، وما جاءت به إلماعات الوثائق الرسمية الصادرة عن الوزارة الوصية، وتحقيقا لروح الدين الإسلامي الذي لم يفرق في العلم بين كونه علما دينيا أو علما دنيويا.

وأما كتاب المنار، فقد سلك غير مسلك كتاب الرحاب، فعرف الإيمان، وعرف العلم بكونه: "معرفة الشيء على ما هو عليه في الواقع عن دليل"[33]، وساق تعاريف أخرى الصفحة الموالية، وتحدث عن مصادر العلم، ووسائل تحصيله، وعن أهميته ومزاياه[34]، بأسلوب يطغى عليه طابع التجريد والعلمية التي من الصعب أن يحل شفراتها المتعلم الذي ليست له القدرة على إدراك هذا النوع من الخطاب العالم، ولعل مؤلفي الكتاب قد ألقوا المسؤولية على عاتق المدرس ليبرز المنهج التكاملي بين علوم الدين وعلوم الدنيا، وأن علوم الدنيا بأسرها ما وضعت إلا من أجل الآخرة، وإلا فلا خير في هذه العلوم إذا ما توارت علوم الآخرة عن حياة الناس، وأن لا قيمة لعلوم الدنيا في غياب التعبد لله والإيمان به.

ومن هنا يُلقى الدور على المدرس لإعادة تنظيم المضمون المعرفي لهذا الدرس العقدي بشكل يلائم خصوصيات المنهاج، ويتوافق ومحاور الأطر المرجعية، ويقوم بدور الوسيط الثالث بين التلاميذ والمفهوم المراد تدريسه، بتذليل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ من خلال طرح التساؤلات عليهم، والإجابة عن تساؤلاتهم إبان عملية اكتسابهم للمضامين المعرفية المتعلقة بمفهوم "العلم والإيمان" في إطار وضعية تعليمية

---

[32] التوجيهات التربوية لمادة التربية الإسلامية.

[33] كتاب المنار، ص 44.

[34] كتاب المنار، ص 45.

تعلمية جادة وقاصدة.

وهكذا يتضح أن النقل الديداكتيكي لمضامين مادة التربية الإسلامية يقتضي استحضار تغول العلوم التقنية المادية على العلوم الإنسانية، وإقصاء الدين من المعادلة، لإعادة الاعتبار من خلال الدرس العقدي لعالم الغيب من حيث هو العالم الحقيقي في الوجود، وأنه مصدر المعارف ومرجعيتها العليا الذي تستمد منه مشروعيتها، وأنه العلم الذي سينقذ البشرية من الدمار الواقع والمتوقع.

المطلب الثالث: "الإيمان والفلسفة" وصعوبة النقل الديداكتيكي

شكلت الفلسفة موضوعا إيمانيا شائكا بين العلماء المسلمين منذ أن أدخلوها في مباحث الدرس العقدي، فانقسموا على إثرها إلى فسطاطين، فسطاط: رفضها وحرمها واعتبرها معارضة للدين بما تطرحه من القضايا الميتافيزيقية المخالفة للعقيدة الإسلامية[35]، وفسطاط: قبلها ولم ير فيها بأسا ورأى أنه يمكن الاستفادة منها والاستدلال بمناهجها وقضاياها في كل المباحث مادامت لا تعارض الإيمان، بل جعلوا من الإيمان الذي يتأسس على الفطرة ويتعمق بالعمل، لا يترسخ يقينا إلا بالعلم العقلي الراسخ الذي منطلقه السؤال القاصد، فإن عارض هذا العلم العقلي مسلمات الإيمان وبدائهه وحقائقه، فعندئذ يوضع ميزان للرد والقبول والإباحة والتحريم بحسب درجة التوافق والاختلاف مع قضايا الإيمان ومباحثه[36].

وهو الأمر الذي كرسه الكتابان المدرسيان المقرران لتلاميذ السنة الأولى باكالوريا، حيث إن كتاب الرحاب شكل الاتجاه الإيجابي في التعاطي مع الفلسفة باعتبارها مقاربة إبستمولوجية باحثة في قضايا الإيمان المسددة بالوحي، وباعتبارها نظرا عقليا مجردا يتفكر في آيات الآفاق والأنفس داخل دائرة الدين من أجل الوصول

---

[35] وعلى رأسهم الإمام ابن الصلاح في كتابه "فتاوى ابن الصلاح"، قال رحمه الله تعالى: "الفلسفة رَأس السَّفه والانحلال، ومادة الْحيرَة والضلال، ومثار الزيغ والزندقة، وَمن تفلسف عميت بصيرته عَن محَاسِن الشَّرِيعَة المؤيدة بالحجج الظَّاهِرَة والبراهين الباهرة، وَمن تلبس بهَا تَعْلِيما وتعلما قارنه الخذلان والحرمان، واستحوذ عَلَيْهِ الشَّيْطَان، وَأي فن أخزى من فن يعمي صَاحبه، أظلم قلبه عَن نبوة نَبينَا ﷺ كلما ذكره ذَاكر وَكلما غفل عَن ذكره غافل، مَعَ انتشار آيَاته المستبينة ومعجزاته المستنيرة". انظر، فتاوى ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن المعروف بابن الصلاح، تحقيق موفق عبد الله عبد القادر، عالم الكتب-بيروت، الطبعة الأولى، 1407هـ، ص 310.

[36] هذه النظرة التوفيقية تبناها جم من العلماء المسلمين على رأسهم الإمام ابن رشد في مؤلفيه "فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال" و"الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة". والإمام ابن تيمية في كتابه "درء تعارض العقل والنقل أو موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول".

إلى بعض حقائق الإيمان التي يمكن للعقل إدراكها كإثبات واجب الوجود، والبعث، ودار الخلود وغيرها[37]. أما كتاب المنار فقد سار على النقيض من ذلك ورفض مباحث الفلسفة باعتبارها نتاج عقول بشرية ضالة حائرة زائغة عن الحق، وأن الله سبحانه قد عوضنا بشريعة يجد فيها العبد كل الإجابات التي يحتاج إليها عن كل الأسئلة الوجودية التي تلح عليه دائما سواء تعلقت بمبحث الوجود، أو مبحث المعرفة، أو مبحث القيم[38].

وهذا التعارض يضعنا أمام إشكاليات ديداكتيكية متعددة من شأنها أن تضع المتعلم والأستاذ معا في حيرة من أمرهما، مثل: إلى أي حد يمكن لهذا التعارض أن يخدم عملية النقل الديداكتيكي حتى تستجيب لحاجات التلميذ التعليمية؟ وأي المقاربتين أولى بالصواب؟ وهل حققت هاتان المقاربتان في عرضهما لهذا المفهوم روح المنهاج؟

فإذا كان المنهاج قد أعطى أهمية كبيرة للتربية على القيم الإسلامية السمحة، وعلى رأسها ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي عل أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والتفكر والإقناع، من أجل تثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وجعله قادرا على فهم الدين في بعده الوسطي المعتدل إلى جانب التركيز عل قيم التسامح والحوار والنقد البناء والعيش المشترك والاحترام المتبادل، والتربية على الاختيار وتطوير الكفايات التربوية، من أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية، واعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخها[39]، فإن الكتابين المدرسيين قد جانبا الصواب في تحقيق هذا المقصد التدريسي وخاصة كتاب المنار بشكل واضح، وإن كان كتاب الرحاب قد لامس توجيهات المنهاج بشكل أكبر، وما يؤاخذ على الكتابين جملة هو عدم التزامهما المطلق بمحاور الإطار المرجعي التي تؤكد على معالجة هذا المفهوم من خلال محاور ثلاثة، المحور الأول: التفكير الفلسفي يقوي العقل ويطور التفكير، والمحور الثاني: المنهج الفلسفي الموضوعي وأثره في ترسيخ الإيمان، والمحور الثالث: لا تعارض بين الفلسفة الراشدة والإيمان الحق.

وكان الأولى بالكتابين الإشارة إلى مصطلحات "التفكير الفلسفي" و"المنهج الفلسفي الموضوعي" و"الفلسفة الراشدة" باعتبارها مفاتيح النقل الديداكتيكي لمفهوم الفلسفة في علاقتها بالإيمان، باعتبارها أهدافا مقصودة من الدرس العقدي، إذ ليس من أهداف هذا المفهوم "الفلسفة والإيمان" التي يراد من المتعلم إدراكها أن يتعرف على الصراع والتعدد المذهبي لنظرات العلماء إلى الفلسفة، بقدر ما المقصود منه توجيهه إلى إدراك طبيعة التفكير الفلسفي ومدى القدرة على توجيه هذا التفكير حتى لا يتعارض

---

[37] كتاب الرحاب، ص 83.

[38] كتاب المنار، ص 83/82.

[39] المنهاج التربوي لمادة التربية الإسلامية.

مع الإيمان فيحقق الغاية من الفلسفة وهي الوصول إلى الرشاد.

كما أن توظيف نصوص تَكِرُّ على الهدف التعلمي بالإبطال[40]، وتطالبه بأحادية في الأخذ والتلقي وأنه ﴿مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَىٰ وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ﴾ [سورة غافر، الآية 29]، من شأنه إماتة المهارات والقدرات والكفايات النوعية المطلوب تحصيلها لدى التلميذ، من التحليل، والتركيب والاستنباط والنقد والاستنتاج وإعادة الإنتاج، وهذا ما يتعارض كلية مع القصد من عملية النقل الديداكتيكي، فعوض أن تكون منتجة لمعرفة بسيطة يسهل على التلميذ إدراكها والتفاعل معها في إطار وضعيات تعلمية، تصبح معرفة تبعث في نفس المتعلم القبول والإذعان فهم أم لم يفهم، خاصة وأن طرق إثبات مسالك هذه المعرفة والاستدلال عليها يعد من المستعصيات إن لم نقل من المستحيلات عند التلميذ، وتقتل فيه فرص إثراء خبراته، وتميت فيه امتلاك الجرأة على الاستقلالية والاجتهاد والإبداع باعتبارهما أساس التكوين الذاتي واكتشاف المعرفة وإنتاجها.

كل هذه الصعوبات، تجعل المدرس أمام مسؤولية جسيمة لإعادة إنتاج معرفة جديدة، ونقل ديداكتيكي جديد من أجل تخليص المفهوم العقدي مما علق به من مسائل علم الجدل ورسوم علم الكلام، وربط المتعلم بكتاب ربه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، والتركيز على منهج القرآن في بناء المفاهيم العقدية بالاعتماد على أدلة النقل والعقل والفطرة، والتأكيد على أنه إن ظهر شيء من التناقض المظنون في الاستدلال بين العقل والنقل فالأولى بالمراجعة هو الفهم العقلي لا النص الديني، باعتبار أن العقول متفاوتة ومحدودة، والتفاعل مع القضايا الحديثة والمعاصرة وفق منهج قرآني يحقق الغاية من تنزيله، والاستهداء به في حياة التلميذ العلمية الفكرية، والعملية السلوكية، فتتحقق بذلك مقاصد تدريسية الدرس العقدي المتمركزة حول ربط المتعلم بتوحيد الله، وتجنيبه الزيغ والانحراف السلوكي والعقدي الذي حذر منه الأئمة والعلماء على مر الدهور، كما قال الشاطبي: "إن ما يقع من الزيغ في مسائل العقيدة إنما يقع من جهة الجهل، وإما من جهة تحسين الظن بالعقل، وإما من جهة اتباع الهوى في طلب الحق، وهذا الحصر بحسب الاستقراء من الكتاب والسنة"[41].

---

[40] إشارة إلى النص الذي استدل به كتاب المنار نقلا عن ابن الصلاح من كون أن: " الفلسفة أس السفه والانحلال، ومادة الحيرة والضلال، ومثار الزيغ والزندقة، ومن تفلسف، عميت بصيرته عن محاسن الشريعة المؤيدة بالبراهين، ومن تلبس بها، قارنه الخذلان والحرمان، واستحوذ عليه الشيطان، وأظلم قلبه عن نبوة محمد ﷺ ". انظر، كتاب المنار، ص 83.

[41] الاعتصام، إبراهيم بن موسى الغرناطي الشهير بالشاطبي، تحقيق سليم بن عيد الهلالي، دار ابن عفان-السعودية، الطبعة الأولى، 1412هـ-1992م، ج2/804.

المطلب الرابع: "الإيمان وعمارة الأرض" وصعوبة النقل الديداكتيكي

إن كان الكتابان المدرسيان قد وفقا إلى درجة كبيرة في نقل هذا المفهوم من لغته العالمة إلى لغته التعليمية التي تمكن التلميذ من تحصيل ملكة الفهم، فقد شابهما نوع من القصور في حد هذا المفهوم، فأما كتاب الرحاب، فكان الأجدر به في تعريفه لعمارة الأرض أن يشير إلى المقصود من الصلاح المادي والصلاح المعنوي الوارد في الصفحة الحادية عشر ومائة: "تعمير الأرض بالعمل الصالح المادي والمعنوي المؤدي إلى الانتفاع بخيراتها المسخرة للإنسان بلا إفساد.... ويحقق مرضاة الله تعالى"[42]، ليدرك التلميذ أن عمارة الأرض لها ركنان، ركن مادي يهتم بما تقوم به حياة الإنسان من الناحية الدنيوية من التجارات والصناعات والزراعات وما يستتبع ذلك مما يحقق رفاهية الإنسان، وركن معنوي وهو الأساس، وهو المتعلق بواجب القيام بالوظيفة التي خلق لأجلها الإنسان، ألا وهي عبادة الله وتوحيده والخضوع له والاستسلام لأوامره واجتناب نواهيه. وأما كتاب المنار فقد اكتفى بالتعريف اللغوي دون الإشارة إلى التعريف الاصطلاحي، الأمر الذي من شأنه أن يفتح الباب على مصراعيه لتمثلات التلاميذ المتأثرة بالواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يعيشون فيه، وهو الأمر الذي يمكننا من القول بأن الكتابين لم يراعيا فيه مبدأ تأصيل المفهوم العقدي من المرجعية الشرعية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية كما نص على ذلك المنهاج رجاء تحصين المتعلمين من أي انحراف عقدي، أو خطأ منهجي.

ولا يتعلق القصور في الجانب المضموني بالتعريف فقط، وإنما كذلك في عدم تضمينهما لمحور "النهي عن الإفساد في الأرض"، كما أكد على ذلك الإطار المرجعي، حيث إن الكتابين لم يخصا بالذكر فقرة مستقلة تتحدث عن النهي عن الفساد في الأرض لا في فقرتي أحلل وأناقش في كتاب الرحاب[43]، ولا في فقرة "أحصل وأكتسب" في كتاب المنار[44]، مما يجعل البناء المعرفي للمفهوم العقدي المراد بناؤه عند التلميذ غير مكتمل البنيان، وهذا من شأنه التأثير على مقصد ربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير، فيسيئ إلى الأرض بسوء الاستغلال، وإشعال الحروب، وتلويث البيئة ماء وهواء وترابا، ونشر قيم الفساد والعنصرية وما شابه ذلك من ألوان الإفساد المادي والمعنوي تحت يافطة الحرية الشخصية والدفاع عن الوجود، ظنا منه أن عمارة الأرض وتحقيق مبدأ الاستخلاف فيها مرتبطان فقط بتطوير الجانب الاقتصادي والصناعي والفلاحي والإقرار ببعض المسلمات التعبدية والأصول الاعتقادية.

---

[42] كتاب الرحاب، ص 111.

[43] كتاب الرحاب، ص 112/111.

[44] كتاب المنار، ص 114/113.

كما أن النص المستدل به في كتاب المنار في فقرة "أدعم"[45]، لم تكن موفقة في الاختيار لبناء المفهوم العقدي المتعلق بعمارة الأرض، إذ إن سياق الفقرة يتحدث عن الغزو الفكري وآثاره في تأخر العالم الإسلامي عن بناء الحضارة وعمارة الأرض؛ مما يجعل المتعلمين والمدرسين على حد سواء يتساءلون عن موقع هذه الفقرة في بناء المفهوم العقدي المراد ترسيخه هل هو مخاطر الغزو الفكر؟ أم هو عمارة الأرض؟ وشتان ما بين المفهومين من التباين والاختلاف، الأمر الذي يجعل هذه الفقرة مفصولة عن سياقها بعيدة عن موضوعها، من شأنها أن تحدث خللا في بناء المفهوم المراد ترسيخه عند المتعلم.

وعليه فإن الهدف من سلامة النقل الديداكتيكي لهذا المفهوم العقدي هو تلافي خلق الإثارة والصراع في ذهن المتعلمين، والسعي وراء تبسيط المفهوم لديه، خاصة وأن إمكاناته المعرفية وانفعالاته الوجدانية ومهاراته النفس حركية لازالت غير قادرة على استيعاب خلفية النزاع على المفهوم وأبعاده مقارنة مع غيرهم من المتخصصين في مراحل لاحقة من التعليم العالي والجامعي.

خاتمة:

وبعد أن أتيت على نهاية هذا الموضوع، أرى أن أسجل أهم الخلاصات والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، مع الإشارة إلى بعض التوصيات.

الخلاصات والنتائج

- عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي ليست أمرا هينا يمكن لآحاد الناس تحقيق الغايات المرجوة منه، بل هو عملية تحتاج إلى تضافر جهود كل العاملين في المنظومة التربوية سواء كانوا واضعي برامج، أو مفتشين ومؤطرين، أو مؤلفي كتب، أو أساتذة ومعلمين.
- إنتاج نقل ديداكتيكي لدرس عقدي ما، يجب أن يكون ملائما لبنية المعرفة التي يراد إكسابها للمتعلمين تأخذ بعين الاعتبار عمليات التعلم، وتستصحب البعد العقدي الذي يربط فعل التلميذ وسلوكه بخالقه سبحانه، وتستحضر الأبعاد الوجدانية والانفعالية له المرتبطة بالقيم الروحية والجمالية للدين الإسلامي، وتركز في الوقت نفسه على البعد النفسي المرتبط بتحريك الوازع الديني والضمير الحي، وتربطه بالواقع المعيش والقضايا التي يعايشها أو القريبة منه.
- تحقيق المتعلم غايته من الدرس العقدي لا يتم إلا بإدراك أن حريته الحقيقية تتجلى في عبادة الله وحده وامتثال أوامره واجتناب نواهيه، والمبادرة إلى الفعل النافع

[45] كتاب المنار، ص 115.

المحقق للصالح العام.

- جودة النقل الديداكتيكي تتطلب تخليص مضامين الدرس العقدي ومفاهيمه وغربلتها من المنطلقات الشخصية والدوافع الذاتية، وعزلها عن السياق الإبيستمولوجي الذي أنتجها وظهرت فيه، وفصله عن الإشكاليات العلمية التي تقود خطواته في البرهنة والاستدلال، وتضمينه موجهات معيارية للاشتغال على المفهوم بطريقة علمية وممنهجة، وليس بعرض المضامين بطريقة خطية تمنع المتعلم من الانخراط والتفاعل في بناء المعرفة وتحليلها ونقدها.

- الكتب المدرسية رغم الجهد المبارك المبذول في تقريب الدرس العقدي لازالت تحتاج إلى مزيد تنقيح وتصويب لتحقق روح المنهاج.

التوصيات:

- تعميق التعاون العلمي بين مختلف الفاعلين التربويين والباحثين المتخصصين في العقيدة وذلك بتنظيم حلقات دراسية، وندوات علمية، من أجل تبسيط إفهام الدرس العقدي عند المتعلمين.

- ضرورة القيام بتصفية التراث العقدي من شوائب التمحل والتكلف بشكل يتناسب وفهم المتعلم، ويواكب مستجدات الواقع، ويلائم الظروف العلمية، والبيئية، والاقتصادية، التي يشهدها العالم الإسلامي في الوقت الراهن.

لائحة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

✓**كتب الحديث:**

- صحيح البخاري الموسوم بالجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله × وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير/دمشق، الطبعة الخامسة، 1414هـ - 1993م.
- صحيح مسلم الموسوم بالمسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ×، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، القاهرة، طبعة سنة 1374هـ-1955م.

✓**المصادر والمراجع**

- الإطار المرجعي للامتحان الإشهادي لمادة التربية الإسلامية، المذكرة الوزارية الصادرة بتاريخ 21نونبر 2016، رقم: 102/16.
- الاعتصام، إبراهيم بن موسى الغرناطي الشهير بالشاطبي، تحقيق سليم بن عيد الهلالي، دار ابن عفان- السعودية، الطبعة الأولى، 1412هـ-1992م، ج804/2.
- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد في حديث رسول اللَّه ×، أبو عمر بن عبد

البر النمري القرطبي، تحقيق بشار عواد معروف وآخرون، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي/ لندن، الطبعة الأولى، 1439هـ - 2017م.
- الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، المعروف بابن الأثير، تحقيق مصطفى جواد، مطبعة المجمع العلمي، سنة 1375هـ.
- الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، لورنس كورنو، وألان فرينو، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، مطبعة النجاح الجديدة/ الدار البيضاء. الطبعة الأولى، 2006م.
- درء تعارض العقل والنقل، أحمد بن عبد الحليم المعروف بابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، الطبعة الثانية، 1411هـ- 1991م.
- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر المعروف بمقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1408هـ-1988م.
- روح الدين الإسلامي من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الثانية، 2012م.
- فتاوى ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن المعروف بابن الصلاح، تحقيق موفق عبد الله عبد القادر، عالم الكتب-بيروت، الطبعة الأولى، 1407هـ.
- كتاب في رحاب التربية الإسلامية، للسنة الأولى باكالوريا، مجموعة مؤلفين، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، طبعة جديدة ومنقحة شتنبر 2017م.
- كتاب منار التربية الإسلامية، للسنة الأولى باكالوريا، مجموعة مؤلفين، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، طبعة جديدة ومنقحة 2016م.
- مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، منشورات كلية العموم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمة لخضر/الجزائر، العدد 9، ديسمبر 2014م.
- مجلة العلماء الأفارقة، العدد الثاني، السنة الأولى 2020م.
- مجلة المبرز، العدد 16، لسنة 2002م.
- مجلة دفاتر التربية، موضوع العدد "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، العدد 3، شتنبر 2010.
- مدخل إلى علم التدريس المقارن، رياض الجوادي، دار التجديد للطباعة والنشر/تونس، الطبعة الأولى، 1441هـ-2020م.
- مدخل منهاج التربية الإسلامية من التصور الإبستيمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي، للمهدي الرامي وحسن بوحبة، مطبعة أنفو/فاس، الطبعة الأولى 2019م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لسنة 2016م، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية.

- المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسلوكية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة/الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2006م.

مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للدّرس العقدي
نموذج مفهوم الإيمان في كتاب "الرّحاب" السنة الأولى باكالوريا

د. عمر خويا

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية درعة تافيلالت

ملخّص البحث:

إنّ للعقيدة خصوصية في بنية الدّين، فهي مكوّن أساس يغلب على مادّته الثّبات لأنّها المرجع الذي يحفظ للأمّة وحدتها، لذلك تتهيّب النّفوس الخوض في غمارها. وإن هي اجتهدت في بيان مصطلحاتها وشرح قضاياها والاستدلال لها تباينت اجتهاداتها وتضاربت، لأنّه تجاوز للظّواهر القطعية إلى البواطن الظّنّية. ونقلُ ما هذا شأنه إلى المجال الدّراسي التّربوي لابدّ أن تعتريه بعض النّقائص، ما لم يتّسم النّقلة على اختلاف مستويات اشتغالهم بالخبرة واليقظة المعرفية والدّيداكتيكية. ولتجاوز هذا المطبّ دعا منهاج مادّة التربية الإسلامية دعوة صريحة إلى التّبسيط في تقديم المعرفة للمتعلّمين، اعتمادا على استقراء نصوص الشّرع مع تجاوز ما عنّ من خلاف كلامي حوله. وتبيّن من خلال استحضار سياق تأليف كتاب "الرّحاب" للسّنة الأولى من سلك الباكالوريا، وتفحّص الطّريقة التي قدّم بها دروس الإيمان، أنّ النّقل الدّيداكتيكي لدروس العقيدة ما زال يواجه مخاطر وجب الانتباه إليها، من قبيل التّعقيد وتزاحم المعاني في العبارات وغياب آلية للنّقد المستمرّ. في حين أنّ الأمل المعقود على الدّرس العقدي كبير، فهو الكفيل بإمداد المتعلّمين بمهارات وقدرات تمكّنهم من تصحيح تمثلاتهم وتصوّراتهم حول الوجود والحياة، ومن ثمّ الإحسان في التّعامل مع مشكلاتها.

الكلمات المفتاحية: خصائص العقيدة الإسلامية ـ الإيمان ـ مخاطر النّقل الدّيداكتيكي ـ الدّرس العقدي.

مقدّمة:

بما أنّ النّقل الدّيداكتيكي هو عملية انتقاء وتعديل وتكييف وتقريب للمعرفة وفق شروط محدّدة، من مصادرها الأصلية إلى أن تصير مُبتناة في ذهن المتعلّم، على صورة قدرات ومهارات ومعارف، ليصبح بالإمكان أن تتحوّل عنده، وبعد مرور الزمن، إلى معرفة كتلك التي انطلق منها قبل بدأ العملية. ولا يحدث هذا النّقل إلا وتصحبه تغييرات كبيرة على المعرفة الأصلية الموسومة بالتّجريد، لأنّه يُجرّدها من سياقها الذي ولدت فيه لتُشكَّل بنسق مختلف وفي سياق مغاير، تسيّجه قوانين وشروط تحدّدها الوثائق المؤطّرة.

والدّرس العقديّ في أصله امتثالي والتّنظير يخدمه. والتحدّي حاصل في تحويل المعرفة الأصل في مفهوم الإيمان إلى معرفة تعليمية، ينهل منها المدرّس ويقيّدها بما

جاء في المنهاج، لتصير معرفة مدرّسة ثمّ معرفة متعلّمة يبنيها طرفا القسم جنبا إلى جنب. وقد لحظنا صعوبة التّبسيط والانضباط لمفهوم معين في سلسلة دروس الإيمان في كتاب الرّحاب. ولمسنا عَنَتا في محاولة ملاءمته مع مستوى المتعلّمين بحيث يزول ما علق بأذهانهم من تمثّلات متداولة بشأنه. وتبعا لذلك ارتأينا أن نخوض فيما قد يعرض للنّاقل لهذه المعرفة من مخاطر، قد يفضي إهمالها إلى صيرورتها عوائق تحول دون بلوغ المرجوّ من العملية التّربوية في هذا المجال.

وأنا أبحث في الموضوع لم أقف على كتاب أو مقال تناول مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للدّرس العقدي بهذه الصّيغة، ولكني استفدت من دراسات أُنجزت في موضوع النّقل الدّيداكتيكي لها علاقة بموضوع البحث بشكل ما. ومنها مقال بعنوان "ملخص شامل عن النّقل الديداكتيكي" من موقع "وثيقتي"، أشار في محور "مظاهر النّقل الديداكتيكي" إلى أنّ انتقاء واختيار المادة التعليمية ليس بالأمر السّهل حيث تطرأ تغيّرات غير مأمونة العواقب على المعرفة العالمة، بدءا بتجريدها من سياقها ومن الرّواسب الذّاتية والشّخصية المصاحبة لعملية إنتاجها؛ بذلك تكون قد فقدت الكثير من مقوّماتها. ثمّ بعد ذلك تجزيئها وتفكيكها وبرمجتها بغرض تدريسها للمتعلّم في مستوى عمري معيّن، وهذا ما يؤثّر على فهمها في شموليتها لأنّها ذات طابع تكاملي في الأصل[1]. كذلك فعل خالد البورقادي في مقال له بعنوان: "تبعات النّقل الدّيداكتيكي على المعرفة العلمية"[2]، حيث نبّه إلى تلك التّغيّرات التي وجب الاحتياط لها.

وتساءل كتاب "المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات" لمؤلّفَيه: محمّد ملّوك وعبد الرحمن التّومي، في الفصل السّادس منه عن المنهاج المغربي، هل هو منهج كفايات أم منهاج محتويات؟ وأجاب بين ثناياه بأنّ العمل التّربوي الجماعي المنظّم والمؤطّر من مراكز علمية متخصّصة غائب، من مهامّها وضع تصوّر واضح لإعداد مناهج رصينة وفق المقاربة بالكفايات، ثمّ إخراجها وتتبّعها وتقويمها وإصلاح ما بها من اختلالات[3]. ومازال هذا التّساؤل مشروعا بالرّغم من المجهودات المبذولة في الإصلاح، بالنّظر إلى التّعلّمات التي يحصّلها المتعلّم من العملية كلّها، حيث الأثر

---

[1]- مقال "ملخص شامل عن النقل الديداكتيكي"، لم يذكر الكاتب، موقع وثيقتي، العنوان الالكتروني للمقال: https: //www.watiqati.net/2018/02/blog-post_46.html

اطلعت عليه على الساعة السابعة وخمس دقائق مساء بتاريخ 2023/03/13م.

[2]- خالد البورقادي، مقال النّقل الدّيداكتيكي، موقع تربويات، العنوان الالكتروني:

https: //www.tarbawiat.com/p/blog-page_18.html

اطلعت عليه على العاشرة وعشرون دقيقة ليلا بتاريخ 2023/03/13م.

[3]- محمد ملوك وعبد الرحمان التومي، المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، شتنبر 2006م. الفصل السادس، ص62 – 74.

الضّعيف في الكفايات المكتسبة.

والغرض من بحثنا هذا هو بيان قيمة الدّرس العقدي ببيان خصائص مادّته، والتي لا تنقص باختلاف الأفهام حول شرح مفاهيمه والاستدلال لمباحثه. والتّنبيه إلى بعض أهمّ مخاطر نقله إلى حيّز العملية التّعلّمية في الكتاب المدرسي، حيث شروط الانتقاء والتّحويل والتّجزيء والأجرأة. والغاية المراد بلوغها هو حصول التّثبّت ومراعاة المآل عند النّقل في جميع المستويات.

لذلك كلّه اخترنا أن نناقش مخاطر النّقل الدّيداكتيكي لمفهوم الإيمان، من خلال كتاب "الرّحاب" للسّنة الأولى بكالوريا، بأن عرضنا بالوصف وشيء من التّحليل لخصائص العقيدة الإسلامية، واختلاف مذاهبها المشهورة والمعتمدة في تحديد المفهوم موضوع الدّرس، ولملابسات تعديل 2016 للمنهاج. وأتبعنا ذلك بإلقاء نظرة نقدية على طريقة معالجة الإطار المرجعي لمدخل التّزكية (العقيدة) من خلال ما حدّده من ضوابط وتوجيهات، خصوصا فيما يتعلّق بالمضامين المعدّة للتّقويم في الدّروس المقرّرة. وبعدما استقرأنا المفاهيم التي أعطيت للإيمان في كتاب الرّحاب، عرضناها على مشرحة النّقد. واستثمرنا كلّ ما تناولناه قبل لبيان مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للمفهوم. وختمنا بعرض نتائج البحث واقتراح بعض التوصيات الكفيلة باستثمار نتائجه.

وهكذا جاءت هيكلة البحث في ستّة مباحث هي على الشّكل التّالي:

المبحث الأوّل: خصائص المعرفة العالمة في الدّرس العقدي وسياق تعديل الوثيقة المؤطّرة لنقله:

المطلب الأوّل: خصائص العقيدة الإسلامية.

المطلب الثّاني: اختلاف المذاهب في مفهوم الإيمان.

المطلب الثّالث: سياق تعديل منهاج مادة التّربية الإسلامية سنة 2016م.

المبحث الثّاني: مخاطر النّقل الدّيداكتيكي من خلال مفهوم الإيمان في كتاب الرّحاب للسّنة الأولى باكالوريا:

المطلب الأوّل: نظرة على مدخل التزكية (العقيدة) في الإطار المرجعي للسنة الأولى بكالوريا.

المطلب الثّاني: الإيمان في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" السّنة الأولى باكالوريا.

المطلب الثّالث: مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للمفهوم وأثره على المتعلّم.

المبحث الأوّل: خصائص المعرفة العالمة في الدّرس العقدي وسياق تعديل الوثيقة المؤطّرة لنقله:

المطلب الأوّل: خصائص العقيدة الإسلامية:

اشتهرت تسمية الإيمان وأركانه بالعقيدة، وهي مجموع الحقائق التي وجب التّصديق بها تصديقا جازما لا يداخله شكّ، نزل بها كتاب الله تعالى، وبُعث بها رسول الله ×. وتلك الأركان هي أصول يتفرّع عنها كلّ ما يجب الإيمان به من أمور الغيب. وبالرّغم من كونها محدودة، فإنها تعتبر منهاجا شاملا يُجيب عن التّساؤلات الوجودية التي عادة ما تؤرّق الإنسان في حياته، وتمدّه بإجابات مقنعة تُشبع فضوله المعرفي، وتشعره بالأمن النّفسي والاجتماعي، وتنقذه من الحيرة التي يسبّبها الضّلال العقدي؛ فهي تُعرّفه بنفسه وبمقداره، وتكشف له قوّة ارتباطه بما يحيط به من الموجودات. ولـمّا تُبتنى في كيانه فإنّها تشكّل قاعدة ومَعينا لأفكاره وتصوّراته، ومنطلقا تتبلور منه أفعاله وسلوكاته؛ فهي الأساس والبداية للفكر والسّلوك، وهي الملجأ في تكوين شخصية الإنسان لأنّها العامل الموجّه لإرادته والمحرّك لعواطفه، وهي الموجّه السّديد لحركة الإنسان نحو الهدف الذي يسعى لتحقيقه في الحياة.

لذلك لا بدّ أن تتميّز العقيدة بخصائص ترفعها إلى هذا المقام في الدّين والحياة؛ فهي أولا، تتميّز بالوضوح والصّدق، إذ لا غموض فيها ولا تعقيد ولا التواء، لأنّها تقوم على تصوّر واضح وصحيح للوجود، ينطبق على الواقع المعيش، ويتلخّص في أنّ لهذا الكون البديع خالقا يدبّر أمره ويرعاه بحكمته، يتجلّى في تفاصيله تفرّده بصفات الجلال والجمال والكمال، لذلك وجب التّسبيح بحمده والتّوجّه إليه بالعبادة دون غيره، وذكّر المكلّفين بواجبهم عن طريق الرّسل، فوعد المهتدين بجنّته وأوعد العصاة بناره في الآخرة. ويتّسق هذا الوضوح مع منطق عقل الإنسان، حيث يأخذ كلّ مكوّن في الوجود مكانه ويسير مع البقيّة في انسجام. ولا يعنى كون العقيدة الإسلامية واضحة أنّ تحمّلها يكون بالتّقليد مطلقا، بل بالتّعقّل وإعمال البصيرة، قال الله سبحانه: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [يوسف: 108].

وهي ثانيا، تتميّز بالفطرية لأنّها تتناسب وتتفاعل بسرعة مع الفطرة السّليمة للإنسان، فخالق الفطرة هو الذي شرّع أحكام العقيدة ومستحيل أن يكون بينهما تناقض. والاستقامة على الدّين هو الفطرة ذاتها ﴿فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ [الروم: 30]. ألا ترى أنّ النّاس كلّهم متساوون في كونهم مفطورين على الاعتقاد الصّحيح في أصل وجودهم، مؤمنهم وكافرهم؟ فعندما يشتدّ عليهم الكرب يظهر ضعفهم وعجزهم، فيلجؤون في ذلّ وخضوع وإخلاص لله وحده دون غيره ممّا يعتقدون ألوهيته.

وهي ثالثا، تتميّز بكونها عقيدة توقيفية؛ فتعاليمها محدودة وثابتة، لا تزيد ولا

تنقص، ولا أحد له حقّ التّصرّف فيها بالتّعديل والتأويل من غير دليل صحيح. وهي قائمة في تقرير قضاياها على الخبر الصّادق، لكنّها تحترم منطق العقل وتقوم على الحجّة والبرهان، وتطلب من أتباعها الاحتكام إليه ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: 111]؛ لذلك وجب حفظ مبانيها ومعانيها كما جاءت.

وخصيصتها الرّابعة أنّها عقيدة ثابتة، وثباتها آتٍ من ثبوت مصادرها ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9] ومن تميّزها بالتّوقيف، ونابع من قيامها على الحجّة والبرهان، ومن دورها الجوهري في الحفاظ على بنية الدّين ووحدة الأمّة. لذلك فإنّ جميع ما ألحق بها من مبتدعات وأساطير وخرافات مردود ولا يقوى على الثبات لنشازه وبطلان دليله.

أمّا الخصيصة الخامسة فهي كونها وسطية لا إفراط فيها ولا تفريط، تُحدث في نفس حاملها التّماهي بين الغيب والشّهادة، وتجعله يعيش في الدّنيا بمنطق الآخرة، كما ترضيه لأنّها يجمع بين الخبر الصّادق والدّليل العقلي في المعرفة.

من هذه الخصائص نستنتج أنّ مبادئ العقيدة محصّنة بحوافز الفطرة ومكلوءة بشواهد العقل، ولم يتطرّق الخلاف إلى متعلّقاتها إلاّ نتيجة تجاوز الظّواهر البدهية إلى الخوض في البواطن الظّنّية، لما فيها من مشكلات تسابق إليها المشوّشون لأجل إثارة الشّبهات. فاختصّ بالرّدّ عليها علم العقيدة، وهو: "ما نشأ متعلّقا بالعقيدة من مباحث تشرح مفرداتها، وتستدلّ عليها لإثباتها، وتدافع عنها بردّ المطاعن والشّبه الواردة عليها لتحريفها أو تشويهها أو نقضها [...] وعلم العقيدة هو مباحث وشروح واستدلالات إنسانية"[4]. وما دام كذلك فإنه يختلف عن العقيدة في خصائصه، فهو بالعكس ينمو ويتطوّر، حيث تتعدّد قضاياه وتتناسل مسائله، ويتّسع كلّما فتحت جبهات وظهرت تحدّيات وشبه تستلزم الردّ والدّحض والتّفنيد. وكلّما تغيّر الزّمان واختلف المكان اقتضى الأمر تجديدا في الشّروح والاستدلالات، لأنّ الغاية هي الفهم والإقناع ونصرة العقيدة، وهي معطيات تخضع لتغيّر الظّروف.

وهذا العلم إذا أُخذ بحقّه أثمر؛ ومن ثمراته الرّقيّ بالإيمان من درجة التّقليد النّاقصة إلى درجة الاقتناع واليقين، بالوقوف على الأدلة المثبتة للعقائد وكشف ما في النّفس منها من إبهام، والتّصدّي لما قد يخطر عليها من ذاتها أو من غيرها من وساوس وشبهات وظنون. ومن ثمراته اكتساب القدرة على إقناع الآخرين بها والذّود عن حماها من مطاعن المغرضين.[5]

وكلّ هذا الذي ذكرناه، مفيد في مناقشة النّقل الدّيداكتيكي للدّرس العقدي عموما ولدرس الإيمان في هذا المقام، لأنّه يكشف معالم الخطر المحيط بهذه العملية، ويدعونا

---

[4]- عبد المجيد النّجّار. الإيمان وأثره في الحياة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، ص11.

[5]- راجع الإيمان وأثره في الحياة، ص 12، 14 – 15، فبعض الأفكار الواردة في هذا المبحث مبثوثة فيه.

إلى التّفكير فيها ودرئه عنها.

المطلب الثاني: اختلاف المذاهب في مفهوم الإيمان:

نحن في حاجة إلى بناء تصوّر واضح ووجيز حول المعرفة العالمة المتعلّقة بمسمّى الإيمان، وعليه يقوم الحديث عن مخاطر نقلها وتحويلها إلى معرفة مدرّسة أو قابلة للتّدريس، لأنّها الأصل والمرجع.

ورد لفظ الإيمان بمختلف مشتقّاته في أكثر من ثمّانمائة موضع في القرآن الكريم، وترجع جميعها إلى الأصل اللّغويّ (أمن)، وهي على كثرتها قسمان: القسم الأوّل هو ما كان أصله الفعل المجرّد (أمِن)، والقسم الثّاني هو الذي أصله الفعل المزيد (آمَن).

والإيمان في اللّغة هو مصدر آمن يؤمن إيمانا فهو مؤمن. وأصل (آمَن) هو (أأمن) بهمزتين على وزن (أفعل) ولينت الثانية[6]، لذلك ثبت التّقارب بين معناه ومعنى (أمِن)، يقول ابن فارس: «الهمزة والنّون والميم أصلان متقاربان، أحدهما: الأمانة التي هي ضدّ الخيانة، ومعناها سكون القلب، والآخر: التّصديق. والمعنيان كما قلنا متدانيان»[7] ولتدانيهما أعطى مثالا يوضّح انتقال دلالة (أمن) التي هي سكون القلب إلى (آمن) الذي يفيد التّصديق، قال: «فأمّا قولهم أعطيت فلانا من آمن مالي، فقالوا: معناه من أعزّه عليّ. وهذا وإن كان كذا فالمعنى معنى الباب كلّه، لأنّه إذا كان من أعزّه عليه فهو الذي تسكن نفسه [إليه]»[8]. من ذلك نستفيد أنّ مشتقّات الجذر اللّغويّ (أمن) كلّها تتشارك في دلالتها على شعور قلبيّ بالسّكون والطّمأنينة والثّقة. وأجمع اللّغويّون على أنّ الإيمان في اللّغة معناه التّصديق، لكنّهم، مع ذلك، أعطوه مرادفات أخرى أجدُها كلّها لازمة لحصول التّصديق الحقّ، فالإيمان: الطّمأنينة[9]، والإيمان: الثّقة[10]، والإيمان: إظهار الخضوع [11]، والإيمان: الإذعان والاعتراف[12]. إذا، فسُكون القلب للشّيء يترتّب على الاعتراف والثّقة به، والطّمأنينة والإذعان إليه، والتّسليم وإظهار الخضوع له؛ وهي كلّها من مستلزمات التّصديق. ولا أقصد بهذا القول القطع بأنّ الإيمان في معناه اللّغوي هو التّصديق والإقرار والإذعان والتّسليم جميعا، أو أنّه مرادف للتّصديق فقط دون غيره من المعاني السّابقة، لأنّ من أسباب الاختلاف بين المتكلّمين هو تباين تصرّفهم مع المادّة اللّغوية وبناء

---

[6]- الجوهري. الصّحاح، المجلد الخامس، ص2071، باب أمن.

[7]- ابن فارس. معجم مقاييس اللّغة، مرجع سابق، ج1، ص133، باب: أمن.

[8]- المرجع نفسه، ج1، ص134، باب: أمن.

[9]- الأزهري. تهذيب اللّغة، مرجع سابق، ج15، ص370، باب: أمن.

[10]- ابن سيدة المرسي. المحكم والمحيط الأعظم، مرجع سابق، ج10، ص494، باب: أمن.

[11]- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج13، ص23، باب: أمن.

[12]- مرتضى الزبيدي. تاج العروس من جواهر القاموس، مرجع سابق، ج34، ص186–187، باب: أمن.

تعريفهم للإيمان عليها. لكّننا نثبت الصّلة بينها، ومعتمدنا في ذلك هو أمّهات معاجم اللّغة المذكورة آنفا.

إنّ تقسيم تعاليم الدّين إلى عقيدة وشريعة هو تقسيم اعتباري في الغالب، لأنّ كلّ حقيقة دينية هي عقيدة من حيث الإيمان بأنّها حقّ، وهي شريعة من حيث تطبيقها والعمل بها في الجانب السّلوكي. وإنّ الاشتغال في شرح مسائل العقيدة والاستدلال عليها، إثباتا لحقائقها ونفيا للشّبه عنها، هو اجتهاد بشري يقبل التّجديد والتّعدّد والاختلاف والتّعارض أحيانا؛ فهو شديد الارتباط بظنّية الأدلّة وبتباين مدارك العقول وتغيّر الزّمان والمكان؛ وهذا داخل في باب علم العقيدة، ولعلماء العقيدة وعلماء الكلام إسهام فيه كبير.

من تلك المسائل التي تصدّوا للغوص في مفهومها وقضاياها، مسألة الإيمان؛ وهي من مسائل العقيدة الأُول التي وقع الاختلاف حولها، فتباينت الآراء بصدد من يقع عليه اسم الإيمان مثلا. وحملت هذه المسألة اسم "الأسماء والأحكام" انطلاقا من الاختلاف في اسم العبد في الدّنيا، هل هو مؤمن أو كافر أو ناقص الإيمان أو كامله؟ والاختلاف في حكمه في الآخرة: أهو ممّن يخلد في الجنّة أم أنّه من أهل النّار، أم هو ممّن يدخل النّار ثم يخرج منها ويخلد بعد ذلك في الجنة؟[13].

وعبّر محمد بن الحسين الآجري عن مذهب جماعة من المسلمين بقوله: "اعلموا رحمنا الله وإياكم أنّ الذي عليه علماء المسلمين أنّ الإيمان واجب على جميع الخلق، وهو تصديق بالقلب وإقرار باللسان وعمل بالجوارح، ثم اعلموا أنه لا تجزئ المعرفة بالقلب والتّصديق إلاّ أن يكون معه الإيمان باللّسان نطقا، ولا تجزيء معرفة بالقلب ونطق باللسان حتى يكون عمل بالجوارح، فإذا كملت فيه هذه الثلاث خصال: كان مؤمنا"[14] وأدلّتهم أنّ الأعمال تدخل في مسمّى الإيمان كثيرة، نورد واحدا منها من باب التّمثيل، من خلال قول أبي عبيد القاسم بن سلام الهروي: "وإنا رددنا الأمر إلى ما ابتعث الله عليه رسوله × وأنزل به كتابه، فوجدناه قد جعل بدأ الإيمان شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله ×، فأقام النّبي × بمكّة بعد النّبوّة عشر سنين، أو بضع عشر سنة يدعو إلى هذه الشّهادة خاصّة، وليس الإيمان المفترض على العباد يومئذ سواها، فمن أجاب إليها كان مؤمنا[...]ثم كذلك كانت شرائع الإسلام كلّها، كلما نزلت شريعة صارت مضافة إلى ما قبلها لاحقة به، ويشملها جميعا اسم الإيمان فيقال لأهله

---

[13]- انظر كتاب "مسألة الإيمان دراسة تأصيلية" (ص11، موقع www.dorar.net) اطلعت عليه بتاريخ: 2023/03/15م ضحى على الساعة الحادية عشر والربع.

[14]- الآجُرِّيُّ أبو بكر محمد بن الحسين. كتاب الشّريعة، تحقيق: د. عبد الله بن عمر بن سليمان الدميجي، الناشر: دار الوطن، الرياض، ط2، 1420هـ، 1999م، 611/2.

مؤمنون"[15] واستشهد بمقارعة أبي بكر لمانعي الزّكاة بالسيّف لخروجهم عن دائرة الإيمان بسلوكهم، قال: "فلما أن داروا إلى الصلاة مسارعة، وانشرحت لها صدورهم، أنزل الله فرض الزكاة في إيمانهم إلى ما قبلها، [...] قال: ﴿خُذْ مِن امْوَالِهِم صَدَقَةً تُطَهِّرُهُم وَتُزَكِّيهِم بِهَا﴾ [التوبة: 103]، فلو أنّهم ممتنعون من الزّكاة عند الإقرار، وأعطوه ذلك بالألسنة، وأقاموا الصّلاة غير أنهم ممتنعون من الزكاة كان ذلك مزيلا لما قبله، وناقضا للإقرار والصّلاة، كما كان إيتاء الصّلاة قبل ذلك ناقضا لما تقدّم من الإقرار. والمصدّق لهذا جهاد أبي بكر الصديق -رحمة الله عليه- بالمهاجرين والأنصار على منع العرب الزكاة، كجهاد رسول الله × أهل الشرك سواء، لا فرق بينها في سفك الدماء، وسبي الذرية، واغتنام المال، فإنما كانوا مانعين لها غير جاحدين بها"[16]. وأصحاب هذا المذهب يقولون بأنّ العمل ركن في الإيمان، كما الإقرار باللّسان والتّصديق بالقلب أركان أخرى. فيمكن بالأعمال أن يزيد الإيمان وينقص.

ويتّفق الخوارج مع هذا المذهب في كون الإيمان قول وتصديق وعمل، وكلّ عمل فيه طاعة هو عندهم إيمان، وهو حقيقة لا تزيد ولا تنقص. ومن وقع في كبيرة سُلب منه الإيمان جملة وصار كافرا حلال الدّم والمال، وهو من الخالدين في النّار. وأدلّتهم على مذهبهم هذا هي النّصوص الشّرعية التي نطقت بكفر العاصي أو نفي الإيمان عنه كما في قول النّبيّ عليه الصّلاة والسّلام: "العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة، فمن تركها فقد كفر"[17] "لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السّارق حين يسرق وهو مؤمن"[18].

كذلك قال المعتزلة في الإيمان بأنّه إقرار باللّسان واعتقاد بالقلب وعمل بالجوارح. وكلّ الطّاعات داخلة في باب الإيمان مع اجتناب الكبائر، وأدلّتهم في هذا نفس أدلّة الفريق الأوّل. والإيمان عندهم يقبل الزّيادة والنقصان بالطّاعات والمعاصي، وأنّ مرتكب الكبيرة فاسق وفي منزلة بين الكفر والإيمان، يعامل في الدّنيا معاملة سائر

---

[15]- أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي. كتاب الإيمان "ومعالمه، وسننه، واستكماله، ودرجاته"، تحقيق: محمد نصر الدّين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط 1، 1421هـ-2000م، ص17،11.

[16]- كتاب الإيمان، أبو عبيد القاسم بن سلام، ص 15-17.

[17]- التّرمذي محمد بن عيسى، سنن الترمذي، أبواب الإيمان، باب ما جاء في ترك الصّلاة، رقم الحديث: 2621، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ ١، ٢) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ ٣) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ ٤،٥)، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط2، 1395هـ-1975م. 13/5.

[18]- سنن الترمذي، أبواب الإيمان، باب ما جاء لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، رقم الحديث: 2625، 15/5.

المسلمين وفي الآخرة يكون مخلّدا في النّار جزاء معصيته. وممّا استدلّوا به على ذلك عموم آيات الوعيد كما في عموم قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَاراً خَالِداً فِيهَا﴾ [النساء: 14].

وخالف المرجئة من سبقهم باعتقادهم أنّ الإيمان قول باللّسان وتصديق بالقلب، وهما ركناه، أمّا العمل فمفصول عنهما، واستدلّوا مثلا بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ [المائدة: 6] فقالوا بأنّ الله تعالى خاطب الإنسان بالإيمان قبل وجود الأعمال، لذلك فالإيمان حقيقة واحدة لا تعدّد فيها، ولا تضرّ مع وجوده معصية، ولا تنفع معه طاعة إذ إنّه لا يزيد ولا ينقص، فيستوي بهذا المعنى البارّ والفاجر في الجزاء. والمؤمن بهذه الصّفة ولو كان عاصيا ومرتكبا للكبائر هو في الجنّة قطعا دون سابقة عذاب، مستشهدين بحديث رسول الله ×: "مَنْ قَالَ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ دَخَلَ الجَنَّةَ"[19].

ومجمل قول الأشاعرة في تعريف الإيمان أنّه تصديق بالقلب فقط، أمّا الإقرار باللّسان والعمل بالجوارح فهما شرطان واجبان في تحقّق الإيمان ودليلان على صدقه، وإلاّ وقع فيه اختلال فيأثم صاحبه. والإيمان المنجي من الخلود في النّار هو التّصديق القلبي الجازم، مع ترك الجحود في العمل، ودليلهم قول النبيّ ×: "يَخْرُجُ مِنَ النَّارِ مَنْ كَانَ فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ مِنْ إِيمَانٍ"[20] ومرتكب الكبيرة عندهم فاسق لكنّه لا يخرج عن دائرة الإيمان، وهو إن مات على فسقه فهو في مشيئة الله تعالى إن شاء عفا عنه بفضله فأدخله الجنّة، وإن شاء عذّبه بعدله ثمّ أدخله الجنّة إذ لا يخلد في النّار. وجمهور الأشاعرة يرى بأن الإيمان يزيد وينقص وإن كان هو التّصديق وحده[21].

وهذا الذي عرضناه يفيدنا في إدراك الجانب المعرفي من الإشكال. أمّا الجانب التّعليمي منه فيلزمنا ذكره لتتمّ الصّورة وتتبيّن المخاطر بالجمع بين الطّرفين.

المطلب الثّالث: سياق تعديل منهاج مادة التّربية الإسلامية سنة 2016م:

جاءت الدّعوة إلى مراجعة مناهج "التربية الدينية" عقب البلاغ الملكي السّامي بمدينة العيون، بتاريخ 6 فبراير 2016م، يدعو وزارتي التربية الوطنية ووزارة

---

[19]- سنن الترمذي، أبواب الإيمان، باب ما جاء فيمن يموت وهو يشهد أن لا إله إلاّ الله، رقم الحديث: 2638، 23/5.

[20]- سنن الترمذي، أبواب البرّ والصّلة، باب ما جاء في الكبر، رقم الحديث: 1999، 361/4.

[21]- أنظر أبواب كتاب الإيمان بين السلف والمتكلمين، أحمد بن عطية بن علي الغامدي، الناشر: مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية،
ط1، 1423هـ - 2002م. وقد تناولت مذهب السّلف والمتكلّمين من الإيمان.

الأوقاف والشؤون الإسلامية إلى مراجعة مناهج وبرامج تدريس التّربية الإسلامية في التعليم العتيق والتّعليم الأصيل ومختلف مستويات التّعليم العامّ والخاصّ، على اعتبار أن مادّة التربية الإسلامية هي خطاب ديني يروّج داخل المؤسسة التعليمية، وينبغي ضبطه ودرء نواقص ما سبقه حتى يوافق اختيارات وثوابت الأمة.

ونصّ البلاغ على أنّ المراجعة ستحصل في اتجاه إعطاء أهمية أكبر للتّربية على القيم الإسلامية السّمحة، وفي صلبها المذهب السّني المالكي الدّاعي إلى الوسطية والاعتدال، وإلى التّسامح والتّعايش مع مختلف الثّقافات والحضارات الإنسانية. وفي هذا المطلب إسكات لأصوات علت ودأبت على التهجّم على مادّة التّربية الإسلامية وتحميلها مسؤولية صناعة العنف والتّطرف. كما دعا البلاغ إلى ضرورة تركيز البرامج والمناهج التعليمية على القيم الأصيلة للشّعب المغربي، وعلى عاداته وتقاليده العريقة القائمة على التشبث بمقوّمات الهوية الوطنية الموحّدة الغنية بتعدّد مكوناتها، وعلى التّفاعل الإيجابي والانفتاح على مجتمع المعرفة وعلى مستجدات العصر.

وارتبط التّعديل بسياق دولي يموج بقيم العولمة وما صحبها من اختلالات أمنية وقيمية، اقتضت مسارعة المجتمعات العربية والإسلامية إلى مراجعة مناهجها الدّراسية في شقّها المتعلّق ب "التّربية الدينية"، درءا لشبهة صناعة التّطرّف والإرهاب، وتحقيقا لعولمة قيم بعينها وعلى رأسها قيمة التّسامح.

وقع التّعديل في ذات السّنة على عجل، واحتُفظ بنفس الاختيارات والتّوجهات العامّة في الإصلاح التّربوي، في مجالات القيم والكفايات والمضامين، ولم تتغيّر. وأكّدت الوثيقة الإطار الجديدة على الاستمرار في اعتماد المقاربة بالكفايات في بناء المنهاج الدّراسي، مع اعتماد مداخل جديدة هي التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة.

من حيث المضامين وتوزيع الحصص في الثّانوي التّأهيلي في المنهاج الجديد، يُنفّذ برنامج التربية الإسلامية بكافة مستويات الثانوي التأهيلي بجميع المسالك بمعدل ساعتين في كل أسبوع، باستثناء مسالك الشّعب العلمية والتّقنية بالثّاني باكالوريا بمعدّل ساعة واحدة. وتُقدّم دروسُه العشرون موزّعة على مداخل التّزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة، كلّ درس في حصتين (ساعتين)، بالإضافة إلى سورة قرآنية واحدة مقرّرة في كلّ سنة دراسية.

وتمت صياغة منهاج للسّلك الثّانوي يؤطّر المادّة، ويحدّد المنطلقات والمرجعيات والأهداف المتوخاة، ويضبط الممارسات المتعلّقة بها. ووُضعت أطر مرجعية هي بمثابة التّنزيل العملي لآلية التّقويم وفق مقتضيات المنهاج. وصدرت كتب مدرسية متنوّعة في مضامينها لكنّها لم تنضبط في الغالب لجدول المضامين المستهدفة بالتّقويم في الأطر

المرجعية[22]، بالرّغم من كونها موجّهة للتّلميذ أساسا، ممّا حتّم على المدرّسين التّعامل معها على أنّها وثيقة أقلّ نفعا وتأطيرا من المنهاج ومن الإطار المرجعي ذاته، لذلك وجب عليهم الاستعانة بمصادر خارجها لبناء الدّروس تحقيقا للتّوافق.

المبحث الثّاني: مخاطر النّقل الدّيداكتيكي من خلال مفهوم الإيمان في كتاب الرّحاب للسّنة الأولى باكالوريا:

المطلب الأوّل: نظرة على مدخل التّزكية (العقيدة) في الإطار المرجعي للسّنة الأولى بكالوريا:

يتكوّن برنامج مادّة التربية الإسلامية للسّنة الأولى باكلوريا من أربعة مداخل وهي: التّزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة. تستهلّ المداخل دروسها بمقطع من سورة يوسف يمثّل الأساس المعرفي لما سيتلوه من الدّروس، ثمّ تأتي بعده دروس التّزكية في العقيدة، أُريد لها أن تعالج موضوع الإيمان في تفاعله مع مفاهيم منتقاة، هي الغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض.

وتنصّ كفاية منهاج مادّة التربية الإسلامية الخاصّة بهذه السّنة على ما يلي: "يكون المتعلّم والمتعلّمة في نهاية السّنة الأولى من سلك الباكالوريا، قادرين على حلّ وضعية مشكلة مركّبة ودالّة، بتوظيف معارفهما المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة يوسف) وتمثّلاتهما الخاصّة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، ومعارفهما حول سيرة الرّسول × وشمائله وهديه توقيرا ومحبّة واقتداء، مستدمجين التّمثّلات المتعلّقة بفقه الأسرة: (الزّواج: الأحكام والمقاصد، الطّلاق: الأحكام والمقاصد، رعاية الأطفال وحقوقهم، الأسرة نواة المجتمع) استيعابا واستجابة للقيم المكتسبة من حقوق الله تعالى، وحقوق النّفس، وحقوق الغير، وحقوق البيئة، وما يرتبط بمبادئ الانخراط والمبادرة والسّلوك الإيجابي"[23].

---

[22]- منهاج التّربية الإسلامية بسلكي التّعليم الثّانوي والإعدادي والتّأهيلي العمومي والخصوصي – يونيو 2016. ص2.

[23]- كتاب في رحاب التّربية الإسلامية، السّنة الأولى من سلك الباكلوريا، مسالك الآداب والعلوم الإنسانية – العلوم الرّياضية – العلوم التّجريبية – العلوم التكنولوجيات الميكانيكية – العلوم والتّكنولوجيات الكهربائية – العلوم الاقتصادية والتّدبير – الفنون التّطبيقية، تأليف: يوسف بن عجيبة – محمد الحضراتي – بوشعايب محمادي – عز الدين الخمسي، مكتبة السّلام الجديدة – الدّار العالمية للكتاب، طبعة 2016م. ص7. وهذا النّصّ هو النقطة الثّانية المعروضة في محور "مجال المادة" من الإطار المرجعي للامتحان الموحّد الجهوي للسّنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار مادّة التّربية الإسلامية لجميع الشّعب سنة 2016م، وهو ذاته المعمول به إلى حدود اليوم (2023م).

يظهر من خلال عبارة أن يكون المتعلم والمتعلّمة "قادرين على حلّ وضعية مشكلة مركّبة ودالّة، بتوظيف معارفهما المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة يوسف) وتمثّلاتهما الخاصّة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض" أنّها وظّفت مصطلح "التّمثلات" توظيفا غير دقيق، لأنّ معناها الذي يتبادر إلى الذّهن هو أنّها تصوّرات أوّلية وأحكام مسبقة قد تكون صحيحة أو خاطئة، وتتميّز بكونها مكتسبة بطريقة غير مدروسة من خلال احتكاك المتعلّم بالمحيط. ولمّا يحصل تمحيصها داخل الفصل الدّراسي تتحوّل إلى مكتسبات علمية مباينة للتّمثّلات السّابقة.

ثمّ إنّ عبارة " وتمثّلاتهما الخاصّة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض" توحي بأنّ هذه المصطلحات العقدية مفصول بعضها عن بعض في الدّرس، حيث يعرض البرنامج الدّراسي كلّ واحدة منها على حدة في درس مخصوص، يهدف إلى تقويم تمثلات التّلاميذ حولها. والواقع أنّ مصطلح الإيمان هو المصطلح المركزيّ الذي تحوم حوله المصطلحات الأخرى، حيث يتّضح مفهومها وأثرها في الحياة من خلال تفاعلها معه. ويظهر هذا الارتباك مرّة أخرى في الإطار المرجعي، في مسألة موجّهات تقويم كفاية المنهاج بمدخل التّزكية بالعقيدة: "تقوّم قدرة المتعلّم(ة) على إدراك العلاقة القائمة بين الإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، مستثمرا السّورة القرآنية المقرّرة"[24] حيث وُضع الإيمان، وهو المفهوم المحوري، في خط مواز للمصطلحات الأخرى؛ والحقّ أنّ الهدف هو كشف أثر الإيمان وعلاقته بكلّ من الغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض. والشّاهد على قصد تركيز الدّروس على هذا التّفاعل، هو ما حدّدته وثيقة الإطار المرجعي من مضامين للدّروس هي المستهدفة في الامتحان الجهوي الموحّد، ونعرضها هنا لأهمّيتها في توكيد ما وجّهناه من نقد للعبارات السّابقة:

ب- العقيدة: 1- درس الإيمان والغيب: - حقيقة الإيمان وشروطه- مفهوم الغيب ودلالة الإيمان به- أثر الإيمان بالغيب في التّصوّر والسّلوك.

2- الإيمان والعلم: - الإسلام يدعو إلى العلم- العلم يرسخ الإيمان ويقوّيه- لا تعارض بين العلم الصّحيح والإيمان القوي.

3- الإيمان والفلسفة: - التّفكير الفلسفي يقوّي العقل ويطوّر التّفكير – المنهج الفلسفي الموضوعي وأثره في ترسيخ الإيمان – لا تعارض بين الفلسفة الرّاشدة والإيمان الحقّ.

4- الإيمان وعمارة الأرض: - مبدأ الاستخلاف أساس عمارة الأرض – النّهي

[24]- الإطار المرجعي للامتحان الموحّد الجهوي للسّنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار مادّة التّربية الإسلامية لجميع الشّعب سنة 2016م.

عن الإفساد في الأرض – واجب المؤمن: عمارة الأرض وإصلاحها.

والملاحظ في صياغة المحاور هو الارتباط الوثيق بين الإيمان وبقيّة المصطلحات، باعتباره قوّة دافعة ومصحّحة لمسار الإنسان في الحياة.

ولي مأخذ على اختيار "التّوحيد" قيمة مركزية في القيم النّاظمة لمنهاج المادّة للسّنة الأولى من سلك الباكلوريا،[25]على أساس أنّه غير حاضر كمصطلح في أيّ درس من دروس البرنامج. وقد يكون داعي اختياره هو حضوره في سورة يوسف، خصوصا عند دعوة يوسف عليه السّلام السّجينين إلى عبادة الله وحده وإقامته الدّليل على ذلك. وأرى أنّ مصطلح الإيمان هو الأقوى ورودا في المقرّر، لفظا ومفهوما وأثرا، حتّى في مضامين السّورة المقرّرة (سورة يوسف)، وهو الأجدر بأن يكون هو القيمة المركزية التي تتفرّع عنها قيم الحرّية والاستقامة والإحسان والمحبّة.

المطلب الثّاني: مفهوم الإيمان في كتاب "الرّحاب "للسّنة الأولى باكالوريا:

ونتناوله من خلال الدّروس الأربعة للإيمان في علاقته مع بالغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض.

-درس الإيمان والغيب: "مفهوم الإيمان: الإيمان لغة هو التّصديق والوثوق، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَنتَ بِمُومِن لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَٰدِقِينَ﴾ [يوسف: 17]. أمّا اصطلاحا فيطلق الإيمان على مراتب متفاوتة من العلم بأصول الدّين، والإقرار بها، والتّفاعل الوجداني والسّلوكي معها. وإذا كان أوّل الإيمان وأدناه يتحدّد بالتّصديق بعقائد الدّين بأقرب دليل، فلا خلاف على أنّ أعلى الإيمان وأكمله يتضمّن العلم الرّاسخ بالعقائد وأعمال القلوب، وأعمال الجوارح"[26].

عادة الدّروس في الكتاب أنّ مضامينها تتركّب من محورين أساسين ثمّ من عناصر فرعية لكلّ منهما. وأُدرج مفهوم الإيمان في بداية المحور الأوّل للدّرس بعنوان: "مفهوم الغيب وحكم الإيمان به". وجاء بعده "مفهوم الغيب" ثم "حكم الإيمان به"، ثمّ "الغيب والعلم". ويُفهم من هذا أنّ المفهوم المركزيّ في الدّرس هو مفهوم الغيب، وأنّ

---

[25]- الإطار المرجعي للامتحان الموحّد الجهوي للسّنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار مادّة التّربية الإسلامية لجميع الشّعب سنة 2016م. وقيمة "التّوحيد

هي ذاتها القيمة المركزية النّاظمة لمنهاج التربية الإسلامية للسّنة الثّانية من سلك البكالوريا، وتتفرّع عنها نفس القيم: الحرّية – الاستقامة – الإحسان –

المحبّة. وعلى الأقلّ هناك حضور للمصطلح بلفظه ومفهومه وقضاياه في البرنامج (سورة يس – درس التوحيد والحرية – درس الإلحاد بين الوهم والحقيقة – النّظر والتّفكّر سبيل العلم والإيمان).

[26]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 19.

الهدف منه، كما هو ثابت في بدايته، هو التّعرّف على مفهوم الغيب وحقيقته ثم تبيّن أنّ التّصديق به حقّ واجب من خلال بيان آثاره.

ونبّه الإطار المرجعيّ إلى ضرورة الوقوف على حقيقة الإيمان وشروطه. وحقيقتُه من خلال الكتاب المدرسي أنّه "مراتب متفاوتة من العلم بأصول الدين، والإقرار بها، والتّفاعل الوجداني والسّلوكي معها". ولا أرى التّعريف إلاّ متجاوزا الحدّ المقرّر في المنهاج، والمنصوص عليه بضرورة أن تستند دروس التربية الإسلامية إلى وحدة العقيدة، وفق مقاربة تراعي العقيدة الأشعرية وتتجاوز الخلافات الكلامية، وتربط المتعلّم بالأبعاد العملية للاعتقاد السّليم والمؤطّر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير[27].فالمنهاج واضح في الدّعوة إلى تجنّب التّعقيد الذي وقع فيه المتكلّمون. والعبارات الواردة في تعريف الكتاب أوقعتنا فيه، فلا ندري ما المراد ب "مراتب متفاوتة من العلم بأصول الدّين" حيث تركها دون بيان. ولا نعرف هل العلم هو التّصديق واليقين بالقلب؟ وإن كان كذلك فما معنى أنّ " أدنى الإيمان يتحدّد بالتّصديق بعقائد الدّين بأقرب دليل، وأعلاه يتضمّن العلم الرّاسخ بالعقائد وأعمال القلوب وأعمال الجوارح؟ أليس هذا إقرار منه بأنّ التّصديق يباين العلم الرّاسخ، وأنّ العلم أعلى مقاما من التّصديق؟ ومعلوم أنّ العقيدة الأشعرية تعرّف الإيمان بأنّه التّصديق القلبيّ بعقائد الدّين، وأنّه لا يكمل إلاّ بالإقرار باللّسان والعمل بالجوارح. وهذا التّمييز غير واضح عند بيان المفهوم في الكتاب، إذ كثُف في ذكر مصطلحات تحتاج إلى بيان في ذاتها وفي سياقها، وهذه المصطلحات هي: العلم، وأصول عقائد الدّين، والتّفاعل الوجداني، والتّفاعل السّلوكي، والتّصديق، وأدنى الإيمان، وأعلاه، وأقرب دليل، والعلم الرّاسخ، وأعمال القلوب، وأعمال الجوارح. كما ظهر التّقصير في بيان العلاقة بينها ممّا زاد الأمر غموضا. وهذا النّوع من التّعبير أقرب إلى أسلوب المتكلّمين المتّسم بالتّعقيد. ثمّ إنّ هذا التعريف وإن كان سليما فإنّه ينبغي تجاوزه أو تحيينه، لأنّ المتعلّمين اليوم أميل إلى التّبسيط والعمل منه إلى التّعقيد والجدل. وهذا لا يتّفق مع كون العقيدة تتميّز بالبساطة والوضوح، وأنّ غاية الدّرس العقدي هو مراعاة البعد العملي للاعتقاد السّليم المؤطّر للسّلوك.

وارتفع هذا الغبش في العناصر المتعلّقة بالإيمان من الدّرس، حيث عرّف الإيمان بالتّصديق في عنصر "حكم الإيمان بالغيب" "فهو [الإيمان بالغيب] تكليف لكلّ مكلّف بأن يصدّق بخبره، دون أن يشاهد ما صدّق بحواسّه"[28]. كذلك فعل في عنصر "أثر الإيمان بالغيب على النّفس" حيث أضاف إلى التّصديق العملَ على أنّه أثر للإيمان بالغيب، جاء فيه «فأمّا المؤمنون المصدّقون بالغيب فتخشع قلوبهم لما علموا من

---

[27]- منهاج التّربية الإسلامية بسلكي التّعليم الثّانوي والإعدادي والتّأهيلّ، محور مرجعيات وأسس بناء منهاج التربية الإسلامية – المرجعية الشّرعية.

[28]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 19.

الحقّ[...] وإن حان وقت الصّلاة أقاموا الصّلاة وذكروا»[29].

-درس الإيمان والعلم: مرّة أخرى يتصدّر مفهوم الإيمان المحور الأوّل للدّرس، ويأتي بعده مفهوم العلم المتعارف عليه وفي الشّرع، ثمّ علاقة العلم بالإيمان. وقد يكون الدّاعي إلى الإعادة أحد أمرين: إمّا لأجل توكيد التّعريف باعتبار الإيمان في الدروس العقدية مفهوما مركزيا أريد بيان صلة المفاهيم الأخرى به، وإمّا أنّ مؤلّفي الكتاب تباينوا في وجهات نظرهم من حيث التّعبير عن المفهوم، فاحتاجوا، من باب التّنويع، إلى إثبات صياغات متعدّدة لمفهوم واحد.

لقد جاءت صياغة المفهوم هذه المرّة مختلفة عن الصّياغة السّابقة "هو التّصديق بالقلب والإقرار باللّسان والعمل بالجوارح، بما أخبر به الرّسول × عن الله تعالى، ووفق ما بيّن من سنّته، ويشمل مجموع الفضائل التي عدّها رسول الله × من شعب الإيمان، والتي تتضمّن أعمال القلوب وأعمال الجوارح" جاءت بسيطة تماما كما صاغها بعض علماء العقيدة الذين عدّوا الإيمان قولا وتصديقا وعملا، وهو خلاف المشهور في تعريف المذهب الأشعري، حيث الإيمان في حقيقته تصديق قلبي والقول والعمل مكمّلان له. وهذا ما تنبّه إليه مؤلّفو الكتاب في المحور الثّاني، حيث قالوا في العنصر الأوّل منه "حاجة العمل إلى العلم": "إذا كانت حقيقة الإيمان لا تكتمل بمجرّد الاعتقاد القلبيّ حتّى يصدّقه العمل، فإنّ هذا العمل لا يستقيم إلاّ إذا بني على علم"[30] فجعلوا للإيمان حقيقة وهي الاعتقاد القلبي، وجعلوا العمل شرطا مكمّلا له، بل هو الغاية منه "فبعثة الرّسول × جاءت بغاية تبليغ الوحي للنّاس وتزكية نفوسهم بالنّور المنزّل عليه ×، وتعليمهم الكتاب والحكمة، ليتمكّنوا من عبادة الله على علم، ولتكون أعمالهم موافقة لمراد الله تعالى من التّشريع"[31]؛ فتزكية النّفوس بالنّور المنزّل هو ذاته الإيمان لأنّ التّزكية عمل قلبي، والقصد منها هو إخلاص التّوجّه لله تعالى بالعبادة وصالح الأعمال.

-درس الإيمان والفلسفة: بدأت مناقشة محاوره بعرض حقيقة الفلسفة والنّظر الفلسفي وموقع العقل فيه. وختمها بالحديث عن مناقشة حقيقة الإيمان والنّظر الإيماني، فاستحضر التّعريف ذاته الذي استهلّ به محاور درس "الإيمان والغيب"، وحضر التّعقيد مرّة أخرى، وبنفس النَّفَس، في موضع يحتاج فيه المتعلّم إلى التّبسيط كما في درس الإيمان والغيب أيضا؛ فالغيب والفلسفة في علاقتها بالإيمان يستلزم بيناهما المحقّقُ للغاية دقّة ويقظة في استعمال الألفاظ والتّعابير، فالكتاب موجّه للتّلميذ بالأساس، وقد يتّخذه مرجعا مساعدا في التّحصيل.

وظلّ التّعقيد مستمرّا في العبارة حيث كثافة المصطلحات المركّبة تركيبا يصعب

---

[29]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 20.

[30]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 40.

[31]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 40.

على التّلميذ تفكيكه، لغموض معانيه وصعوبة الرّبط بينها؛ أنظر إلى عنوان العنصر الأوّل من المحور الثّاني "حقيقة الإيمان الشّرعي"، والوارد بعد تعريف الإيمان، هل احتجنا إلى إضافة لفظ الشّرعية إلى الإيمان في هذا السّياق وقد سبق بيان المفهوم؟ وهل هناك في المقرّر حديث عن الإيمان الشّرعي والإيمان غير الشّرعي؟

وانظر إلى هذه الفقرة على طولها، وهي بيان للعنوان ذاته، كيف أنشأت علاقة متشابكة بين العلم والتّصديق والعمل داخل مسمّى الإيمان، فغاب التّبسيط وجثا ثقل مفاهيم المصطلحات وكثافتها على أفهام التّلاميذ فأغلقها: "الإيمان ليس مجرّد قناعة نظرية وتصديق ذهني، كما قال تعالى: ﴿وَجَحَدُواْ بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْما وَعُلُوّاً﴾ [سورة النّمل من الآية14]. بل اقتناع عقلي، يتبعه تصديق قلبي وعمل بمقتضاه. وما لم يستقرّ الإيمان في القلب فلن ينتج إيمانا حقيقيا يتحوّل إلى استقامة ورسوخ في العلم، ويمكن أن نميّز بين الإيمان من جانبين متداخلين:

الأوّل- موضوع الإيمان ومادّته: يتحصّل جزئيا بالعلم والفكر والنّظر، غير أنّه لا يكتمل تحصيله ولا يترسّخ بكونه معتقدات إلاّ بالإرادة والعمل والمجاهدة، ومتى انفكّ الكسب العلمي والنّظر الفكريّ عن إرادة الإيمان والعمل، وقع الزّيغ في فهمه حتما، ولم يجاوز صاحبه مرتبة التّصديق الذهني.

الثّاني- الصّلة والتّفاعل الإيماني: يتقوّى جزئيا بالعلم والنّظر، غير أنّه لا تدرك مراتبه المعتبرة إلا بالعمل بنية التّعبّد على وجه الإخلاص. وكلّما توسّع التّفاعلُ الإيمانيّ ارتقت مدارك العقل، وتفتّحت آفاق جديدة للفهم، إلى أن تبلغَ بصاحبها مقام الرّاسخين في العلم"[32]. كذلك الأمر في الفقرة التّالية من عنصر "مفهوم العقل والنّظر في القرآن" حيث الإبهام في التّركيب: "قابليّة الإيمان للتّعقّل: قضايا الدّين كلّها قابلة للتّعقّل، إمّا بالدّليل العقليّ المجرّد، أو العقل المسدّد بالوحي، أو بطور أعلى من النّظر الإيماني" فقد ميّزت العبارة بين الدّليل العقلي المجرّد، والنّظر العقليّ المسدّد بالوحي والنّظر الإيماني، وهي، بحسبه، وسائل تصيّر قضايا الإيمان في حيّز العقل ومجاله، وهذا أمر موغل في التّجريد ويحتاج إلى شواهد في مستوى إدراك المتعلّم، تجعله يستوعب هذه المقولات ليتمثّلها في حياته.

وثبت في هذا الدّرس وفي درس "الإيمان والغيب" حشر مسمّى العلم إلى جانب التّصديق والعمل داخل مسمّى الإيمان، وهو جمع لا أرى له مسوّغا في مذهبنا العقديّ، ولا حتّى في المذاهب الإسلامية المعتبرة، لأن تحديدها لمفهومه يتراوح بين القول باللّسان والتّصديق بالقلب والعمل بالجوارح، مستشهدين بالنّصوص الشّرعية وإن بطرق مختلفة. وإن أضفنا العلم إلى بنية الإيمان، فهل نجعله في الأركان أم نعدّه شرطا؟ وهل من أدلّة تسعفنا في إقامة هذا التّركيب الجديد؟

---

[32]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 84.

-درس الإيمان وعمارة الأرض: إنّ عنوان موضوع ما هو عبارة موجزة تلخّص مضمونه، وتلفت نظر القارئ إلى التّوافق الكامل بينها وبينه؛ فمن العنوان يُقبل القارئ على المحتوى أو يرفضه. والتّمثّلات التي نكوّنها حول درس بعنوان "الإيمان وعمارة الأرض"، أنّه سيحدّد المفاهيم أوّلا، ثم يشرع في عرض أوجه الارتباط بين الإيمان وعمارة الأرض كما بنتها نصوص الوحي، ثمّ يقدّم صورا من العمران البعيد عن الإيمان والمقرون به بالنّبش في التاريخ البشري، فيستنتج سنن الله تعالى منها. ثمّ يعرض النّتائج على الواقع المعيش ليدعو إلى اكتشاف مظاهر الاختلال في العمران البشري اليوم، ثمّ يحضّ على إيجاد حلول عملية يمكن الأخذ بها لأجل الانعتاق من تلك الحال.. وأرى أنّ هذا التّمثّل قد بنى الموضوع بناء منهجيا ومعرفيا سليما. ولست أجادل في اختيار الكيفية التي ينبغي أن يُقدّم بها الدّرس في الكتاب، حتّى تقرّب المدرّس من تحقيق الأهداف المسطّرة سلفا.

وبالنّظر إلى محاور درس "الإيمان وعمارة الأرض" في الكتاب المدرسي يتّضح التّعميم وضعف استهداف ما ينبغي استهدافه من الدّرس، حتّى أنّ الأهداف ذاتها تكرّس هذه العيوب «أهداف الدّرس: أتعرّف مفهوم عمارة الأرض وغاية إعمارها؛ أتمثّل اندراج عمارة الأرض في أمانة الاستخلاف» فلم يحضر الإيمان في صياغة الأهداف لا لفظا ولا مفهوما. وجاءت محاور الدّرس لتسير على نفس المنوال؛ فالمحور الأوّل عنون ب: "حقيقة عمارة الأرض وصلتها بأمانة الاستخلاف" وتفرّعت عنه العناصر التّالية: - عمارة الأرض من مقتضيات أمانة الاستخلاف ـ الإصلاح أساس عمارة الأرض"[33]. ولم تظهر الصّلة بين الإيمان، الذي بُني مفهومه وعُرفت بعض آثاره، وبين المفهوم الجديد "عمارة الأرض". وإن كان "الاستخلاف" وما يستوجبه له علاقة بالإيمان فإنّها لم تتّضح، بل لم يُشر إلى وجودها بشكل صريح. والظّاهر من عبارات المحور أنّ غاية الاستخلاف هو عمارة الأرض، وأنّ أساس الإعمار هو الإصلاح ووسيلته هي العمل الصّالح، جاء في تعريف عمارة الأرض: "العمارة لغة، من عمر المكان أي أصلحه وبناه، وعكسه والهدم والخراب، واصطلاحا: تعمير الأرض بالعمل الصّالح المادّي والمعنوي المؤدّي إلى الانتفاع بخيراتها المسخّرة لإنسان بلا إفساد، واستصلاح أحوالها بما ييسر للإنسان الحياة الطّيّبة، ويحقّق مرضاة اله تعالى"[34] ولم يذكر أنّ العمل الصّالح هو ثمرة التّصديق القلبيّ والشّرط المكمّل للإيمان إلى جانب الإقرار باللّسان، وغفل عن كون الإيمان هو القوّة المحرّكة والباعثة على العمران والتّحضّر كما نطقت بذلك نصوص الوحي، وشهدت عليه وقائع التّاريخ الإسلامي. واكّد عبد المجيد النّجار تلازم الإيمان والعمران في قوله: "إنّ العلاقة بين الإيمان وبين صلاح

---

[33]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 111.

[34]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 111.

الحياة تغدو شبيهة بأن تكون علاقة تلازم بين طرفين، بحيث يكون تحقّق الملزوم وهو الإيمان مفضيا إلى تحقّق اللاّزم وهو صلاح الحياة، وذلك ما يوفّر في سبيل الدّعوة إلى الله منهجا فاعلا في النّفوس"[35].

أمّا المحور الثّاني فتناول "غايات وأهداف عمارة الأرض" وفصّلها في عنصرين هما "عبادة الله وتوحيده مقصد عمارة الإنسان في الأرض" و"عمارة الأرض إرث لعباد الله الصّالحين" ولم يكن هناك محلّ لذكر الإيمان بشكل صريح وواضح إلاّ في مضمون العنصر الأول، حيث جعل عبادة الله هي المقصد من العمارة إذ هو الغاية من وجود الإنسان وقرَنه بالتّوحيد، وجعل الإيمان هو الباعث على الإعمار المقرون بالصّلاح: "والمؤمنون الذين يمكّنهم الله تعالى في الأرض، فيؤتيهم القوّة والمنعة، ويُظهرون عبادة الله تعالى بإقامة الصّلاة، ويُحسنون إلى الضّعيف فيخرجون الزّكاة، ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، ولا يبغون في الأرض الفساد"[36].

ولم يركّز الدّرس من خلال محاوره على بيان العلاقة بين الإيمان والعمران بيانا شافيا، وإنّما سقط عند العرض والمناقشة في التّعميم، وتحدّث عن الدّين، بما فيه من عبادة وتوحيد وإيمان ووفاء بأمانة الاستخلاف وإصلاح مادّي ومعنوي وإحسان في التدبير، على أنّه المفضي إلى عمارة الأرض. وظهر هذا التّعميم في نصّ خُتم به الدّرس وُضع من أجل التّقويم وتوظيف المكتسبات، وعنون ب "عن عمارة الأرض وعلاقتها بالإيمان" حيث غاب الإيمان وحضرت مصطلحات عامّة تؤدّي دور الإيمان كما هو واضح فيما يلي: "إذا كانت الدّعوة إلى عمارة الأرض وحمايتها من الفساد بكلّ صوره وأنواعه، هي دعوة ربّانية، فإنّنا أحوج ما نكون إلى الاقتداء بالتّوجيهات الإسلامية، فنعمرها بما يرضي الله تعالى ليعود خيرها ونفعها على الإنسان الذي استخلفه الله تعالى في هذه الأرض"[37]. فمصطلحات "الدّعوة" و"الاقتداء بالتّوجيهات الإسلامية" و"الاستخلاف" و"السّعي في مرضاة الله تعالى" حلّت محلّ الإيمان فجاءت العبارة غير مناسبة للعنوان، حيث لا تجلّي لتلك العلاقة المقرّرة بين الإيمان وعمارة الأرض.

المطلب الثّالث: مخاطر النّقل الدّيداكتيكي للمفهوم وأثره على المتعلّم:

يقوم النّقل الدّيداكتيكي بتحويل المعرفة العالمة من مصدرها وسياقها الأصلي إلى فضاء الممارسة التّربوية، بتكييفها لتستجيب لحاجات المتعلّمين من خلال استثمار وضعيات تعليمية تعلّمية مناسبة؛ لأجل ذلك وجب أوّلا تبسيط المعرفة لتحقّق الغرض المطلوب. وليس هذا بالأمر السّهل نظرا للمخاطر التي تحيط بعملية النّقل من المربع الأوّل إلى أن تصير معرفة مستوعبة، حيث يبرز تحدّي انتقاء المعرفة المراد تدريسها

---

[35]- عبد المجيد النّجّار. الإيمان وأثره في الحياة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م، ص165.

[36]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 112.

[37]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص 113.

لمّا تُفصل عن سياقها الأصل، ثمّ تحدّي طبيعة التّحوّلات التي تجري عليها، خصوصا في جهازها المفاهيمي الذي هو من صلب بنيتها، والذي يستلزم الدّقّة في التّحديد، لأنّ المتعلّم قد يؤول به الأمر في المستقبل إلى أن يعود إلى نفس المعرفة العالمة التي انطلقت منها عملية تعليمه. يضاف إلى ذلك جملة التّحدّيات التي تواجه المدرّس وهو يحوّل المعرفة المعدّة للتّدريس إلى معرفة مدرّسة، يشارك المتعلّم في تصييرها معرفة مستوعبة لديه.

من ذلك نستنتج أنّ للنّقل الديداكتيكي مخاطر وجب درؤها، وإلاّ حفظ المتعلّم تمثّلاته المسبقة حول قضايا الوجود فأشكل عليه فهمها صافية كما جاءت بها نصوص الشّريعة. وإذا فسُد الاعتقاد فسُد العمل. وأنّى للتّلميذ من المدرسة أن يستقيم سلوكه إن غاب الدّرس العقدي عن أداء وظيفته، ونحن نشهد كيف أنّ رياح العولمة والأفكار المشوّشة تهبّ عليه من كلّ جانب. إنّ دروس التّربية الإسلامية عموما، ودروس العقيدة خصوصا تخاطب وجدان المتعلّم وتوجّه سلوكه، فنجدها، إذا ما شعّ نورها في قلبه وعقله، تبصّره بحقائق الأشياء وترشّده إلى أقوم السّبل.

من هذه المخاطر التي أوحى بها التّفاعل بين ما سبق من مباحث ما يلي:

- التّعقيد في بناء المعرفية القابلة للتّدريس:

قد يذهب البعض إلى رفع اللّوم عن المعرفة المعدّة للتّدريس، ويبرئّها من العيوب التي صحبتها عند إنشائها، وفي المقابل يشتدّ على المدرّس لكونه المسؤول عن التّبسيط والتّكييف والملاءمة، بل والتّدقيق في تحديد المفاهيم وبلورة المعارف على شكل مهارات وقدرات، واختيار الوضعيات التّعليمية الملائمة.. في ظلّ نظام تعليمي شهد الجميع بكثرة اختلالاته. ثمّ إذا ظهر الفشل في المستوى الأخير من النّقل الدّيداكتيكي انهالت مطارق التأنيب عليه لأنّه، في نظر البعض، هو المقصّر في أداء واجباته المنوطة به، وقالوا بأنّ الكتاب المدرسيّ هو مجرّد وثيقة مساعدة على تنمية التّعلّمات وتطوير القدرات، ويجب عليه جبر ما بها من اختلالات منهجية ومعرفية، ونسوا بأنّ الكتاب موجّه إلى التّلميذ أساسا كما أقرّت ديباجته في الرّحاب: "عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة: نقدّم إليك كتاب التربية الإسلامية للسّنة الأولى من سلك البكالوريا، في حلّة جديدة تعتمد مقاربات تربوية تجعل منك شريكا أساسيا في بناء المعرفة وتنمية التّعلّمات، وتمكّنك من صقل مهاراتك وتطوير قدراتك على التّعبير عن ذاتك، وعلى الاندماج الإيجابي في محيطك الاجتماعي والاقتصادي"[38].

لقد لاحظنا أنّ المعرفة المعدّة للتّدريس في دروس العقيدة التي سلّطنا عليها الضّوء اكتنفها الكثير من التّعقيد، بدءا بالمصطلحات والتّراكيب والصّياغات المعتمدة في البيان، وانتهاء بالمحتوى الذي غاب عنه التّوفيق أحيانا في معالجة الموضوع أو المحاور

[38]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص3.

المقرّرة، خصوصا وأنّ التّباين واضح بينها وبين ما أشّر عليه الإطار المرجعي من مضامين وجبت مراعاتها في التّقويم. وقد يكون السّبب في حصول التّعقيد هو أحد العوامل الآتية:

- انتقاء المعرفة الأصل وتجريدها من سياقها الذي ولدت فيه، ومن الغاية التي جاءت لأجل تحقيقها، ومن المتدخّلين في بنائها وما واجهوه من تحدّيات في خلال عملية إنتاجها.. ثمّ تفكيكها وإعادة تركيبها وإدراجها في محتوى دراسي منظّم، لتصبح معرفة قابلة للتّدريس داخل الفصل الدّراسي. كلّ هذه العمليات قد تُعرّض المعرفة العالمة للتّشوّه فلا تؤدّي وظيفتها؛ وهذا وارد في النّقل الدّيداكتيكي للدّرس العقدي نظرا لطبيعته الكلامية؛ فمثلا مفهوم الإيمان الذي ناقشه مقرّر السّنة الأولى بكالوريا، انتُقي من سياقه في الفكر العقدي الأشعري، وأريد للمتعلّم أن يستوعب مفهومه وأثره في علاقته بجملة من المفاهيم الأخرى، كما في المعنى والأثر الذي أضافته ضميمة الغيب إلى الإيمان فصار المصطلح هو الإيمان بالغيب، وهو أبلغ في التّعبير عن المحتوى من عبارة "الإيمان والغيب". وكما في علاقة التّآزر التي أريد لها أن تكون بين الإيمان والفلسفة، وهي لن تكون لولا تدخّل الفلسفة الرّاشدة التي نظّر لها بعض الفلاسفة المحدثون (طه عبد الرّحمن).

- طبيعة الدّرس العقدي الإسلامي الامتثالية؛ فهو يخاطب وجدان المتعلّمين وعقولهم، وهو يحفّزهم على التّقيّد بما جاء به لأنّه المحدّد لوجهتهم باعتبارهم مؤمنين. فجوهر الإيمان هو التّصديق القلبي، والدّرس كي يؤدّي مهمّته لا بدّ أن ينفذ إلى قلب المتلقّي فيحرّك وجدانه ويدفعه إلى التّعامل الإيجابي مع وضعيات الحياة. أما الضّعف في الأثر فمردّه إلى أنّ تمثّلاته القبلية حول الإيمان لم تبرح مكانها، لِما يكتنف عملية النّقل من قصور راجع إلى إغراقه في التّنظير، وافتقاده القوّة في الإقناع، وعجزه عن ملامسة واقع الحياة.

- طبيعة الدّرس العقدي الأشعري الذي ليس من السّهل تبسيطه نظرا لطبيعته الكلامية، المتّسمة بشيء من التّعقيد اللّفظي والمعنوي، في حين أنّ عامّة النّاس ومن ضمنهم هذه الفئة من المتعلّمين يميلون إلى الواضح السّهل البسيط؛ ألا ترى أنّ تعريف الإيمان في جملة واحدة على أنّه قول وتصديق وعمل، أبسط من تعريفه على أنّه تصديق في حقيقته وأنّ القول والعمل إنمّا هي من شروطه المكمّلة له. لأنّ العبارة الثّانية تستلزم بيان الرّكن والشّرط والعلاقة بينهما، وقد يتحرّج ناقل المعرفة، خصوصا المدرّس، إذا سئل عن مقتضيات كون الإيمانِ جوهره التّصديقُ القلبيّ، وكون القول والعمل شرطين واجبين، وسيتحرّج لو حاول دمج هذا الإشكال في وضعيات تعليمية، بسبب كونه مبحثا نظريا صرفا جُرّد من سياقه الذي هو الخلاف الكلامي بين الأشاعرة وغيرهم من الفرق الإسلامية.

- حاجة الدّرس العقدي إلى مساحة زمنية أكبر من أجل تدريسه، لأنّ بعض

مفاهيمه يلزمها الكثير من الوقت من أجل تعديل تمثّلات المتعلّمين بشأنها. وإلاّ فإنّ المعرفة العامّية تطغى على المعرفة المستوعبة لدى المتعلّم نظرا لتشوّهها أو عدم اكتمالها. فمفهوم الإيمان مثلا أسال الكثير من المداد عبر تاريخ العقيدة الإسلامية، ومن الضّيم اختزاله وعلاقاته في دروس معدودة يُنجز كلّ منها في ساعتين؛ فالمفهوم بذاته يحتاج إلى وقفة متأنّية في هذا المستوى الدّراسي حتّى ينضج في أفهام المتعلّمين ويصبح عندهم هو الحاكم بدل تصوّراتهم المسبقة حوله، وبعد ذلك لا بأس أن يُدرّس المفهوم في علاقته بغيره من المفاهيم المقرّرة في غلاف زمني كاف لتحقيق المطلوب.

- تزاحم الأفكار والمعاني وكثافتها:

نتيجة التّعقيد في العرض جاءت أفكار الكتاب ومعانيه في دروس العقيدة متزاحمة، حيث تغيب الدّقة في البيان بربط المعاني بشواهد من الواقع، حتّى يتراءى للمتعلّم الإيمان وغيره من المفاهيم في حياته، فيقتنع بأنّ تمثّلاته تحتاج إلى توجيه وتصحيح وإعادة بناء. فعندما نقرأ مثلا في مسألة أثر الإيمان بالغيب على النّفس، في درس "الإيمان والغيب": "فأمّا المؤمنون المصدّقون بالغيب فتخشع قلوبهم لما علموا من الحقّ، وتطمئنّ أفئدتهم لما قسم الله تعالى لهم من الرّزق، فتتحرّر صدورهم من الهمّ والغمّ، وتتخلّص نفوسهم من العجز والكسل؛ فيسعدون بمعرفتهم لربّهم، ويرضون بقضائه وقدره.."[39]. ونجد أن في العبارات معان إيجابية لكنّها كثيفة. ونجد أنّ المتعلّم يؤمن ببعض هذا الكلام وينكر البعض الآخر، يؤمن بأنّه مصدّق بالغيب، وينكر ما ترتّب على التّصديق من منافع تستوعب الحياة كلّها، لأنّ محيطه يشهد بغير ذلك. بل وتجد المدرّس عاجز عن تغيير تمثّلاته عن الحياة التي يبدو فيها الأغنياء ولو كانوا غير مصدّقين بالغيب، أفرادا وشعوبا، سعداء ومجتهدون وأكثر رضى من غيرهم. ولو وقف الدّرس على واحدة من تلك الآثار وناقش كيفية حصولها، وعرض صورا متناقضة لواقع المؤمنين والمنكرين للغيب لكان الأمر أجدى.

وتحضر كثافة الأفكار والمعاني أيضا في خلاصة لعنصر بعنوان " نماذج من توجيه العلم للعمل" من درس "الإيمان والعلم" بعد أن ذكر حرص الصّحابة رضوان الله عليهم على سؤال النبيّ × لأجل العمل: "فالواجب على كلّ مسلم أن يعمل على ترسيخ عقيدته بالعلم، وتلاوة القرآن الكريم والاقتداء برسول الله ×، ويتجنّب كلّ علم لا ينفع؛ ويجتهد في تعميق إيمانه بالغيب، بالتّفقّه في الدّين ودراسة أسمائه الحسنى، ففي ذلك الطّريق لاكتساب قيم العفو والتّسامح والصّبر واليقين"[40]. ومرّة أخرى نجد المعاني قد تكاثفت فلا يدري المتعلّم ما يأخذ منها وما يذر، فهي توجيهات عامّة يلزمها الدّقّة في التّحليل ليستوعبها وتتبيّن كيفية الامتثال لها في حياته، مع الاقتصار منها على ما له

---

[39]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص20.

[40]- في رحاب التربية الإسلامية، السنة الأولى من البكالوريا، ص48.

صلة مباشرة بهذا العنصر من المحور الثّاني.

- العجلة وغياب آلية للنّقد الذّاتي المستمرّ:

حضر الاستعجال في إخراج المقرّر المعدّل سنة 2016م، ومازال معمولا به بالرّغم من بعض التّحيينات البسيطة التي طالته في السّنة الموالية. ولم يُستدرك الخلل الحاصل بين محتوى الكتاب وبين الإطار المرجعي للسّنة الأولى من البكالوريا رغم الأصوات التي علت منادية بذلك. وتلك العجلة أوقعت الكتاب المدرسي في نواقص ذكرنا نماذج لها في دروس الإيمان، لكنّ لا توجد فيما أرى آلية لممارسة النّقد الذّاتي على محتواه، بل على عملية النّقل الدّيداكتكي من بدايتها، وهذا من شأنه أن يراكم الأخطاء ويكبّد نظامنا التّعليمي خسائر في التّجويد أكبر من الخسائر التي يتجنّبها من القيام بتعديلات متبصّرة ومستمرّة للبرامج والمناهج على السّواء. إنّ غياب النّظر النقديّ العلمي للدّرس العقدي ولعملية نقله سيبقيه في دائرة التّعقيد والارتباك، بحيث تخفق عملية تحويل المعرفة الأصل إلى معرفة معلّمة تكسب المتعلّم كفايات تؤهّله لممارسة أفضل للحياة. ومن أبرز مظاهر النّقد الذّاتي المنتج: الاعتراف بالفشل في الوقت المناسب بنية الاستفادة من أخطاء الماضي والعزم على تداركها.

الخـاتمة:

خلص البحث إلى نتائج نجملها فيما يلي:

- أنّ الدّرس العقدي يتميّز في أصل وروده بالثّبات فلا مجال للاختلاف في مبادئه، وبالبساطة والوضوح فينبغي الالتزام بهما عند تبليغه، وبالفطرية لأنّ الاستجابة له بدهية. وهذه الخصائص وجب مراعاتها عند نقله ليصبح معرفة قابلة للتّدريس أو مدرّسة فعلا.

- أنّ الدّراسة العلمية المتأنّية لا بدّ أن تفضي إلى نتائج طيّبة، والعجلة في صياغة وثائق مادّة التربية الإسلامية يوحي بأنّ الاختلالات واردة فيها، خصوصا فيما يتعلّق بالدّرس العقدي لأثره الكبير في سلوك المتعلّمين.

- أنّ غياب آلية للنّقد الذّاتي لعملية النّقل الدّيداكتيكي في مختلف مراحلها، من شأنه أن يفاقم من المخاطر التي تمنع من إدراك الغاية من العملية التّعليمية التّعلّمية.

- أنّه لا مفرّ من إنشاء مؤسّسات علمية متخصّصة تجمع بين الخبرة المعرفية والدّيداكتيكية، وتملك من المرونة ما يؤهّلها لأن تتابع سيرورة العملية التّربوية وتقيل عثراتها.

ومن التّوصيات التي نقترحها لتجويد عملية التّدريس وتجنّب هذه المخاطر ما يلي:

+ الالتزام بالصّدق والإخلاص لكلّ من تحمّل مسؤولية إجراء عملية النّقل

الديداكتيكي، لأنّ سلامة القصد أساس تجويد العمل. وما غياب آلية لممارسة النّقد الذّاتي الحقيقي للعملية في مختلف مراحلها، وإجراء التّعديلات على وفقها إلاّ شاهد على ضعف هذا الالتزام.

+ التّحلّي بالأناة في ممارسة عملية النّقل، خصوصا في دروس المادّة وفي دروس العقيدة، لأنّ غايتها هي تربية المتعلّم على التزام دينه الذي به ينجح في دنياه ويفلح في آخرته.

+ انتداب متخصّصين في علوم الشّريعة وعلوم التربية والتّعليم للقيام بالعمليّة؛ فيتصدّى العالم بالقرآن وعلومه للدّرس القرآني، ويتصدّى العالم بالعقيدة للدّرس العقدي، ويقوم العالم بالفقه بالنّقل في مجاله... ولا عذر لهم في أن يبلغوا درجة عالية من الفقه في علوم التّربية ومجال التّعليم. أمّا أن يتولّى الأمر غير المتخصّص فهذا مدخل لوقوع مزالق نحن في غنى عنها.

+ لا يتصدّى لعملية النّقل تلك إلاّ من تضلّع في فقه الواقع، حتّى إذا ما تكفّل بشيء منها أجاد وأبدع ولامس حاجات المتعلّمين وخبر التّحدّيات التي تواجههم. بل إنّ حلّ مشكلات نظام تربوي ما لا يكون إلاّ إذا استُنبت من بيئته.

+ انتداب متخصّصين من تلك الطّينة كي يقوموا بمهمّة الإشراف على التّحيين والتّعديل الدّوريّ للمقرّرات الدّراسية، بناء على نتائج التّتبّع والنّقد البنّاء لها.

لائحة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- ابن سيدة المرسي، أبو الحسن علي بن إسماعيل. المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ/2000م.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. معجم مقاييس اللّغة، ابن فارس تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، 1399هـ/1979م.
- ابن منظور، محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري. لسان العرب، تذييل: اليازجي وجماعة من اللّغويّين، بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ.
- أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي. كتاب الإيمان "ومعالمه، وسننه، واستكماله، ودرجاته"، تحقيق: محمد نصر الدّين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ -2000م.
- الآجُرِّيُّ أبو بكر محمد بن الحسين. كتاب الشّريعة، تحقيق: د. عبد الله بن عمر بن سليمان الدميجي، الناشر: دار الوطن، الرياض، ط2، 1420ه، 1999م.
- الأزهري، أبو منصور محمّد بن أحمد بن الزهر. تهذيب اللّغة، تحقيق: محمّد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التّراث العربي، ط1، 2001م.
- الإطار المرجعي للامتحان الموحّد الجهوي للسّنة الأولى من سلك الباكالوريا لاختبار

مادّة التّربية الإسلامية لجميع الشّعب سنة 2016م.
- التّرمذي محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ ١، ٢) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ ٣) وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ ٤،٥)، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط2، 1395هـ - 1975م.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، بيروت: دار العلم للملايين، ط4، 1407ه/1987م.
- عبد المجيد النّجّار. الإيمان وأثره في الحياة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997م.
- كتاب في رحاب التّربية الإسلامية، السّنة الأولى من سلك الباكلوريا، مسالك الآداب والعلوم الإنسانية – العلوم الرّياضية – العلوم التّجريبية – العلوم التكنولوجيات الميكانيكية – العلوم والتّكنولوجيات الكهربائية – العلوم الاقتصادية والتّدبير – الفنون التّطبيقية، تأليف: يوسف بن عجيبة – محمد الحضراتي – بوشعايب محمادي – عز الدين الخمسي، مكتبة السّلام الجديدة – الدّار العالمية للكتاب، طبعة 2016م.
- محمد ملوك وعبد الرحمان التومي، المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، شتنبر 2006م.
- مرتضى الزبيدي، أبو الفيض محمّد بن محمّد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت: دار الهداية (د.ت).
- منهاج التّربية الإسلامية بسلكي التّعليم الثّانوي والإعدادي والتّأهيلي العمومي والخصوصي – يونيو 2016.
- خالد البورقادي، مقال النّقل الدّيداكتيكي، موقع تربويات، العنوان الالكتروني:
https: //www.tarbawiat.com/p/blog-page_18.html
- مقال "ملخص شامل عن النقل الديداكتيكي"، لم يذكر الكاتب، موقع وثيقتي، العنوان الالكتروني للمقال:
https: //www.watiqati.net/2018/02/blog-post_46.html

الفصل الثالث

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية

المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم العقدية في منهاج مادة التربية الإسلامية

د. عبد الفتاح محفوظ

مفتش تربوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

ملخص البحث:

يسعى هذا البحث دراسة أثر اعتماد التدريس بمقاربة الكفايات من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية في تقريب وتبسيط مفاهيم العقيدة الإسلامية، ومن تم ربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم الموجه لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير. كما يسعى هذا البحث إلى تناول طريقة تقويم المفاهيم العقدية من خلال التدريس بالكفايات؛ وذلك من خلال محاولة النظر إلى قدرة هذه المقاربة البيداغوجية وإسهامها في قياس مدى حصول وامتلاك المتعلم للمفهوم العقدي وتصوره وتمثله له عن طريق الاشتغال بوضعيات تقويمية حقيقية وواقعية دالة ومركبة، كما نصت على ذلك التوجيهات التربوية والأطر المرجعية والمذكرات التربوية الرسمية المتعلقة بالتقويم. وكان من النتائج المحررة: أن الطبيعة الإبستمولوجية والديدكتيكية للمفاهيم العقدية عنصر مركزي في تحديد معالم ومنهجية تدريسها وتقويمها، وأن مقاربة الكفايات تعتبر الطريقة الأنسب لتدريس وتقويم الدرس العقدي؛ لأنها تسهم بشكل كبير في تقريب مفاهيمه ومصطلحاته ومسائله لدى المتعلم، وربطه بواقعه، ومن ثم تلبية حاجاته وميولاته وإضفاء معنى لتعلماته...

الكلمات المفتاحية: منهاج مادة التربية الإسلامية، المفهوم العقدي، مقاربة الكفايات، الوضعية المشكلة، التمثلات، النقل الديدكتيكي-التقويم...

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وبارك على سيدنا ونبينا ومولانا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد؛

يتبوأ الدرس العقدي في التعليم المدرسي بمادة التربية الإسلامية مكانة مهمة؛ وما ذلك إلا لكون العقيدة أساس الدين الإسلامي، فالاعتقاد كما هو معلوم هو الذي يوجه ويؤطر قيم وسلوكات المتعلم، ويزوده بالتصورات الصحيحة حول الحياة والمصير...، ولذلك ألفينا منهاج مادة التربية الإسلامية الذي صدر سنة 2016م يولي أهمية قصوى للدروس العقيدة ومفاهيمها؛ حيث أدرجها ضمن مدخل التزكية إلى جانب دروس القرآن الكريم، كما أكد على ضرورة اعتماد مسلك الفطرية في تدريس المفاهيم العقدية بعيدا عن الخلافات الكلامية الجدلية، حيث جاء في وثيقة المنهاج أن خصوصية المرجعية الشرعية المعتمدة المتمثلة في وحدة العقيدة يستوجب تدريسها: " وفق مقاربة تتجاوز

الخلافات الكلامية، وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير"[1].

والذي يؤكد هذه المنزلة والمكانة التي نالها الدرس العقدي أن معانيه ومفاهميه لا يمكن حصرها في حيز الدروس المخصصة في مدخل التزكية فحسب، بله نجدها متناثرة ومبثوثة في جل المداخل مادة التربية الإسلامية، فنجدها في مدخل التزكية في الدرس القرآني، وفي مدخل الاستجابة في دروس العبادات والمعاملات...، وفي مدخل القسط، ونجدها كذلك في مدخل الحكمة.

وعلى الرغم من هذه المزايا والمحاسن التي يتميز بها الدرس العقدي فإنه عانى وما زال يعاني من جملة من الصعوبات والإشكالات تنظيرا وتنزيلا، سواء على مستوى القصد والغاية، أو على مستوى التصور الديدكتيكي والبيداغوجي المعتمد في تدريسه وتقويمه، أو على مستوى المعرفة الابستيمولوجية التي ينبغي أن تقدم للمتعلم وما يصاحب ذلك من صعوبات في النقل الديدكتيكي بعيدا عن التعقيد والتجريد الذي يطبع المفهوم العقدي، وغير ذلك من الإشكالات التي اعترت تدريس الدرس العقدي ومفاهيمه.

وانسجاما مع موضوع الاستكتاب في الندوة الوطنية القيمة: "النقل الديدكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي"، التي يسهر على تنظيمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق-شعبة الدراسات الإسلامية- ضمن المحور الثالث: النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية، سوف ينصب بحثنا هذا على تدريس المفاهيم العقدية من خلال مقاربة التدريس بالكفايات، التي اعتمدها المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية كمدخل للإصلاح التربوي، فإلى أي حد أسهم اعتماد هذه المقاربة البيداغوجية في التغلب ‘عن الإشكالات الابستمولوجية والصعوبات الديدكتيكية التي تعتري الدرس العقدي في مادة التربية الاسلامية؟

أولا: أهمية الموضوع.

يكتسي تدريس دروس العقيدة ومفاهيمها خطورة تميزها عن غيرها من الدروس؛ نظرا لخصوصية المعرفة الابستمولوجية المستمدة منها، ولذلك يحاول هذا البحث بيان دور التدريس بالكفايات في تقريب دروس العقيدة وترسيخ مفاهيمها، فهو إذن محاولة للكشف عن أهمية وفائدة تنزيل وتفعيل بيداغوجيا الكفايات في الدرس العقدي، وهل فعلا إذا درسنا واعتمدنا هذه المقاربة البيداغوجية نتفادى الصعوبات والإشكالات الديدكتيكية في تقريب وتبسيط المفاهيم العقدية لدى المتعلمين، ونقلها من طبيعتها الابستمولوجية المعرفية التنظيرية والتجريدية إلى مستواها التعلمي المتحكم فيه؛ حتى تكون مؤطرة لسلوك المتعلم، ومعينة على تطوير مهاراته الأساسية التي نص عليها

[1] - منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المنهاج، وزارة التربية والتعليم والتكوين المهني، يونيو2016، ص5.

المنهاج الجديد: كالاستدلال والتحليل والنقد، وبناء الموقف، وغير ذلك.

كما يحاول هذا البحث تسليط الضوء على طريقة تقويم المفاهيم العقدية من خلال التدريس بالكفايات، فمن خلال هذه المقاربة البيداغوجية نقيس مدى حصول تعلم المفهوم العقدي عند المتعلمين، وذلك من خلال وضعيات تقويمية دالة ومركبة، كما نصت على ذلك الأطر المرجعية التقويمية والمذكرات التربوية الرسمية.

ثانيا: أهداف الدرسة.

يروم البحث استيفاء الأهداف الآتية:

- بيان السياق الاصطلاحي المؤطر للدراسة.
- بيان أهمية اعتماد مقاربة التدريس بالكفايات في تجاوز عوائق تدريس دروس العقيدة ومفاهيمها.
- استجلاء بعض محددات ومعالم تدريس وتقويم المفهوم العقدي من خلال التدريس بمقاربة الكفايات.
- اقتراح موجهات منهجية لتدريس الدرس العقدي ومفاهيمه من خلال التدريس بمقاربة الكفايات.

ثالثا: إشكالية البحث وأسئلته.

كشفت الممارسة الصفية أن تدريس دروس العقيدة تعتريها صعوبات وإشكالات عديدة في الممارسة التربوية، ويأتي في مقدمتها حضور البعد المعرفي، والإغراق في الجزئيات، وعدم مراعاة السيرورة النمائية للمتعلمين، وحضور للمفاهيم الكلامية الجدلية، وقد كان ذلك نتيجة لغياب تصور ديدكتيكي وبيداغوجي واضح وجلي للتغلب على تلك الإشكالات، وتعد مقاربة الكفايات مدخلا مقترحا في التوجيهات الرسمية لتفادي هذه الصعوبات والإشكالات التي يواجهها الدرس العقدي، فإلى أي حد إذن تستطيع بيداغوجيا الكفايات استحضار خصوصيات الدرس العقدي وبناء وتقريب مفاهيمه، وإنزاله من برجه العاجي التجريدي، حتى ينال مكانته في بناء وتطوير شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه؟

رابعا: منهج الدراسة.

سيسلك هذا البحث المنهج الوصفي؛ وذلك من خلال رصد وتتبع مدى مساهمة مقاربة التدريس بالكفايات التي يقترحها منهاج 2016 في تفادي الصعوبات الديدكتيكية التي تعتري تدريس المفهوم العقدي، عن طريق تشخيص طريقة توظيف وتنزيل مقاربة التدريس بالكفايات في الدرس العقدي، كما نهج البحث المنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل وتفسير أهم العوائق والصعوبات التي تحول دون تنزيل مقتضيات مقاربة الكفايات في الدرس العقدي، كل ذلك من أجل الخروج بتصور ديدكتيكي ندرس به

الدرس العقدي، ونحقق من خلال غاياته المنشودة.

خامسا: الدراسات السابقة والإضافة العلمية.

يعد موضوع التدريس بمقاربة الكفايات في ارتباطها بدروس مادة التربية الإسلامية عموما، والدرس العقدي بشكل خاص جد قليلة، بخلاف المواد الأخرى التي تناولت موضوع تنزيل مقاربة الكفايات تدريسا وتقويما، باستثناء بعض البحوث منها:

-**"الوضعية المشكلة في منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد: أسس البناء وإشكالات التنزيل"** من إنجاز الباحثين اجميعة بن زيان، ورشيد ماني، وهو بحث لنيل دبلوم مركز تكوين مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي، لموسم 1439/1438ه، تطرق هذا البحث إلى مفهوم الوضعية المشكلة وطرق شروط صياغتها وبنائها وتنزيلها في درس مادة التربية الإسلامية، وكما عرج البحث على أهم الإشكالات والصعوبات التي تحول دون اعتماد الوضعية المشكلة التي تعتبر قلب المقاربة بالكفايات في دروس مادة التربية الإسلامية.

-**"مدخل الكفايات، بيداغوجية الإدماج من التنظير إلى التطبيق"**، للدكتور أحمد أيت إعزة المشرف على هذا البحث، والذي تناول الوضعية المشكلة في المجال التربوي، وقدم نماذج وتطبيقات لذلك.

-**"الوضعية المشكلة في درس التربية الإسلامية"** من إنجاز الأستاذ المتدرب عبد الرزاق لحلو بإشراف الدكتور محمد بلوز موسم 2014-2013، تولت نشره اللجنة الإعلامية للجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، تناولت هذا الدراسة مسألة غياب محاولات جادة وجريئة لاعتماد الوضعية المشكلة المنبثقة أساسا من مقاربة الكفايات في دروس مادة التربية الإسلامية سواء على مستوى التدريس أو التقويم.

-**"الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفايات"** للطاهر أوعلي، ركز الباحث في هذا الموضوع على ماهية أسلوب حل المشكلات، ومفهوم الوضعية المشكلات، ومفهوم الوضعية المشكلة وكيفية بنائها.

والحاصل أن الإضافة العلمية التي أنشدها لبحثي هذا تتجلى في تفصيل القول في أثر اعتماد مقاربة الكفايات في تدريس وتقويم الدرس العقدي؛ بغية التغلب على الإشكالات الابستمولوجية والبيداغوجية التي تحول دون تحقيق الغايات المنشودة من تدريس دروس العقيدة، ولا ننكر أن الجهود السابقة قد أشارت وعالجت هذا الموضوع، لكن دون التفصيل فيه والتطرق إليه من كل جوانبه العلمية؛ خاصة إذا استحضرنا خصوصية دروس العقيدة التي تتفرد بها عن غيرها من دروس مادة التربية الإسلامية.

سادسا: خطة البحث.

وزعت خطة البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة:

المقدمة: فيها بيان لأهمية الموضوع، إشكالية البحث وأسئلتهه، أهداف البحث، المنهج المعتمد، الدراسات السابقة، وخطة البحث.

المبحث الأول: تناول بالبيان والتوضيح مفهوم"المفاهيم العقدية"و"مقاربة التدريس الكفايات".

والمبحث الثاني: تطرق إلى تدريس المفهوم العقدي من خلال مقاربة الكفايات.

والمبحث الثالث: بيّن تقويم مفاهيم العقيدة من خلال مقاربة الكفايات.

أما المبحث الرابع: تكلم عن بعض التوجيهات والمعالم الأساسية لتدريس المفهوم العقدي من خلال مقاربة الكفايات.

والخاتمة: فيها استخلاص لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

المبحث الأول: في بيان مفهوم "المفاهيم العقدية" و"مقاربة التدريس الكفايات".

المطلب الأول: المفهوم العقدي وخصائصه.

أ- تعريف المفهوم (Concept) لغة واصطلاحا:

يعرف المفهوم لغويا من جذر "فهم"، ويعرف ابن منظور هذا الفعل بالقول: "الفهم: المعرفة بالشيء"[2].

ومن خلال المعاجم اللغوية يمكن القول إن من معاني المفهوم جودة الاستعداد الذهني وحسن تصور الأمور، وحسن تصويرها للغير، والتفاهم المتبادل، وحسن تصور المعنى[3].

وقد عُرف المفهو م في الاصطلاح بتعاريف عديدة ومختلفة، نذكر منها:

التعريف الأول: **"فكرة مجردة يمكن تطبيقها على تجارب أو موضوعات متنوعة لها خصائص مشتركة... ويقوم المفهوم على خاصيتين هما التجريد والتعميم"**[4].

التعريف الثاني: **"مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي"**[5].

---

[2] - لسان العرب، ابن منظور، دار صادر – بيروت، ط: 3، 1414هـ، ج12، ص459.

[3] - بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجموعة من المؤلفين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، دار السلام، 2008، ج2، ص545.

[4] - نفسه، ج1، ص191.

[5] - المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ج2، ص704.

التعريف الثالث: **"المفهوم عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات"**[6].

التعريف الرابع: **"المفهوم مصطلح عقلي للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث التي تميزها عن غيرها، ويعطى هذا التصور اسما أو مقترحا"**[7].

ومن هذه التعاريف نستخلص **تعريفا إجرائيا للمفهوم فنقول إنه عبارة عن تصور عقلي عن جملة من الخصائص والسمات المشتركة بين مجموعة من الأشخاص أو الأحداث أو الأشياء أو الأفكار أو غير ذلك، وهو يتميز -أي المفهوم- بخاصيتين هما التجريد والتعميم، ويتم بناؤه لدى المتعلم عن طريق عمليتي التمييز والتصنيف.**

ب- تعريف العقيدة:

العقيدة في اللغة كما قال ابن منظور: "عقد من العقد نقيض الحل"[8]، ومن معانيها اللغوية الربط والشد بقوة، والإحكام والإبرام والتماسك والمراصة...

وفي الاصطلاح عرفت العقيدة بتعاريف عديدة، وسوف أقتصر هنا على بعض منها:

التعريف الأول: "هي ما عقد عليه القلب والضمير، أو هي ما تديّن به الإنسان واعتقده، والاعتقاد هو الإيمان المطابق للواقع، الثابت بالدليل"[9].

التعريف الثاني: "هي أمور علمية يجب على المسلم أن يعتقدها في قلبه؛ لأن الله تعالى أخبر بها بطريق كتابه أو بطريق وحيه إلى الرسول-×-"[10].

التعريف الثالث: **"هي العلم اليقيني والتصديق الجازم الذي لا يتطرق إليه شك بالحقائق التي دعا إليها الأنبياء والرسل من الإيمان بالله تعالى وعبادته دون سواه، والإيمان بالملائكة والكتب السماوية والرسل، والإيمان بالقدر خيره وشره، واليوم**

---

[6] -الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، فتحي الديب، دار القلم، الكويت، 1986، ص95.

[7] -مفاهيم العلوم العامة والصحية في الصفوف الأربعة الأولى، خليل يوسف وآخرون، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995، ص10.

[8] -لسان العرب، لابن منظور، مرجع سابق، مادة: عقد، ج3، ص296.

[9] -كشاف اصطلاحات الفنون، التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، الطبعة: الأولى، 1996م، ج4، ص954.

[10] -العقيدة في الله، عمر سليمان الأشقر، دار النفائس، بيروت، 1992، ص9-10.

الآخر"[11].

وتجدر الإشارة هنا أن تعريف المفاهيم العقدية لا يختلف عن تعريف العقيدة، وقد سماها البعض بالمفاهيم الإيمانية وعرفها بأنها: "كل التصورات العقلية، والقناعات القلبية التي سعى الشرع إلى تثبيتها وتصحيحها لدى المؤمن وترسيخها في ذهنه وقلبه، ليصدر عنها في سلوكه وتسدد علاقته مع خالقه، وما أنزله من شرائع وأحكام، ومع ذاته، ومع الوجود الطبيعي والبشري من حوله. وجماع هذه المفاهيم الإيمانية وأمهاتها أركان الإيمان الستة، المعلومة من الدين بالضرورة..."[12].

ولعل من أبرز خصائص وسمات المفاهيم العقدية التي ينبغي استحضارها عند نقلها وتدريسها للمتعلمين، أنها:

-**مفاهيم فطرية؛** فعقيدة التوحيد هي دين الفطرة التي فطر الناس عليها، لقوله تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ [الرُّومِ: 30]، وحديث: **"ما من مولود إلا يولد على الفطرة..."**[13]، فالمتعلم مستعد ولديه قابلية لاكتساب وتعلم هذه المفاهيم العقدية؛ لأنها: "ليست غريبة عن الفطرة أو مغايرة لها، بل تلائمها وتنميها ولا تصادمها...وتشبع الجوعة الفطرية التي لا تشبعها النظم الفلسفية ولا المذاهب الوثنية"[14]، إلا أن من المحاذير التي يجب التنبيه إليها في هذا المقام أن هذه المفاهيم الفطرية تتأثر بالمحيط الاجتماعي والثقافي للمتعلم، فينتج عن ذلك تمثلات خاطئة حولها.

-**مفاهيم مجردة** يصعب تجسيدها للمتعلم كمفهوم الروح، والموت، والاستواء على العرش، ولذلك نجد الشرع يرشد إلى الإذعان والتسليم والوقوف على ما ورد في نصوص الوحي، لقول الله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: 85]، وهذا الأمر ليس على إطلاقه فهناك مفاهيم قابلة لتقريبها للذهن المتعلم من خلال الاستعانة والاعتماد على الأدلة العقلية، كمفهوم التوحيد، والجنة والنار، والملائكة وغيرها، ولذلك وظف القرآن الكريم أسلوب ضرب الأمثلة

---

[11] -المفاهيم العقدية بمنهاج التربية الإسلامية، أسس البناء وإشكالات التنزيل، لأحمد العبدلاوي، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي، 2017/2016، ص57.

[12] -المفاهيم الإيمانية في منهاج مادة التربية الإسلامية –رؤية منهاجية وتنزيل ديداكتيكي-، من إنجاز الطالبين المفتشين: فاطمة الزهراء اسليماني، وحسن واصف، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي، موسم: 1439/1438هـ، ص19.

[13] -صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط: 1، 1422هـ، كتاب الجنائز، باب إذا اسلم الصبي فمات هل يصلى عليه، رقم: 1358، ج2، ص94.

[14] -عقيدة التوحيد في القرآن، لمحمد خليل ملكاوي، مكتبة دار الزمان الطبعة: الأولى 1405هـ/1985م، ص26.

لتقريب مثل هذه المفاهيم، فينبغي على المدرس أن يبذل جهده ليترجم وجود هذه المفاهيم لدى المتعلمين من خلال التركيز على الجانب العملي التطبيقي وأثر تلك المعاني فيها.

-**مفاهيم نسقية** تستمد من عقيدة شاملة منسجمة ومتكاملة؛ تخاطب الروح والعقل والوجدان[15].

-**مفاهيم غايتها ومقصدها تزكية النفس،** وتهذيب السلوك،"إذ لا يمكن تحقيق الانضباط الشرعي في السلوك والأخلاق، إلا باستحضار الأثر المترتب عليه في الآخرة ثواباً أو عقاباً، وهذا هو منهج القرآن الكريم في الأمر والنهي؛ لذلك تجد القرآن الكريم يربط بين الجذور العقدية والتطبيقات الشرعية. قال تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ. الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ. وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ. أَلاَ يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُم مَّبْعُوثُونَ. لِيَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [المطففين: 1-5]، فعند مخاطبة من يطفف الميزان ونهيه عن هذا الفعل المحرم، لابدَّ من التذكير وإثارة الشعور بقضية عقدية مهمة، وهي هنا قضية البعث بعد الموت ثم الحساب على كلِّ ما سبق..."[16].

كما أن هناك خصائص وسمات أخرى بالإضافة إلى ماسبق إيراده من قبل كصدق هذه المفاهيم الإيمانية؛ لأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وبالتالي فهي مفاهيم ربانية المصدر توقيفية.

المطلب الثاني: تعريف مقاربة الكفايات.

مقاربة الكفايات مركب إضافي يتألف من لفظ "المقاربة" التي يراد بها في التراث التربوي: الإطار المرجعي المعتمد في ممارسة تدريسية ما، المنظم لأنشطة التعلم والتقويم وغير ذلك.

أما لفظ الكفايات فهي جمع لكفاية، وقد عرفها جيلي (GILLET) بأنها: "**نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية)والمهارية(العملية)التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة-الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية**"[17].

وعرفها فيليب بيرنو(Perrenoud) بأنها: "**القدرة على تعبئة مجموعة من**

---

[15] - انظر: مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي –معالجة واقتراحات-ذ. أحمد آيت أعزة، ط: 1، 2009، ص63.

[16] - تدريس العقيدة على طريقة الربانيين، سحر أبو شعرة، مقال منشور في موقع طريق الإسلام، https://ar.islamway.net/article/44917/، تاريخ الزيارة: 07-02-2015.

[17] L'utilisation des objectifs en formation contexte et évolution Education permanent, GILLET, Nr: 85 octobre 1986 p: 17-37

الموارد المعرفية(معارف، وقدرات، ومعلومات إلخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[18].

فالكفاية إذن؛ يراد بها **جملة من القدرات والمهارات والمعارف التي يكتسبها المتعلم من أجل مجابهة ومواجهة وضعيات وعوائق ومشاكل تتطلب حلا مناسبا وملائما لها.**

وأما المراد بمقاربة الكفايات كمركب إضافي فقد تعددت تعاريفها من طرف الباحثين التربويين، وذهب بعض التربويين أنه إلى حد الآن لا يوجد تعريف واضح وجلي لمقاربة الكفايات يخول لنا التمييز بين المقاربة والبيداغوجيا في هذا الشأن[19]، ومن أبرز التعاريف التي عرفت بها مقاربة الكفايات أنها: **"بيداغوجيا تعمل على تزويد المتعلِّمين بوسائل لممارسة التعلم، وتعلم التصرف حسب الوضعيات، وتطمح إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية، أو على الأقل العمل على التقليص من حدَّتِها"**[20].

وعرفت كذلك بأنها: **"دراسة وممارسة الفعل البيداغوجي والتعليمي-التعلمي انطلاقا من بيداغوجيتي التفعيل والإدماج اللتين تستندان على خلفية نظرية ومعرفاتية تقول بإمكانية تنمية كفايات مكتسبة واكتساب كفايات جديدة لدى كل متعلم. ومن جديد هذه المقاربة أعطت التعلمات معنى وجعلتها أكثر نجاعة وفعالية، كما أنها أسست لتعلمات لاحقة"**[21].

وقد استندت هذه المقاربة على مجموعة من المرجعيات النظرية، من أهمها النظرية السوسيوبنائية، التي تعرف بأنها: "فرضية ابستمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به، وتقوم على مناقضة النقل والشحن المعرفي، فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله محققا للكفاية في وضعيات مختلفة"[22].

وعليه؛ فمقاربة الكفايات بهذا المعنى هي **عبارة عن تصور بيداغوجي يسعى إلى تمكين المتعلمين من امتلاك جملة من الكفايات والمهارات والقدرات الأساسية التي**

---

[18]-الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط: 1، سنة2004م، ص41.

[19] - المعين في التربية، الدكتور العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية، المغرب، ط: 8، 2015م، ص108.

[20]- دليل المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006، ط: 1، الرباط، دجنبر، ص14.

[21] Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l`enseignement, Xavier Roegiers, 2ème édit, Deboek Universite,p76-77.

[22] -موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات، الحسن اللحية، منشورات جريدة حقوق الناس، 2006، ديجي ايديسيون، الرباط، ص306.

تتناسب وتتلاءم مع مجتمعاتهم ومحيطهم، والتي تسهم في تطوير وتنمية قدرات المتعلم الشخصية والتعليمية، وقد تبنى الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذه المقاربة كأحد المداخل الثلاث للمنظومة التربوية المغربية التي حددها كما هو معلوم في: **(مدخل التربية على القيم -مدخل التربية على الاختيار -مدخل الكفايات).**

ويتم تنزيل وتفعيل مقاربة الكفايات في التدريس من خلال وضعيات تعليمية للمتعلمين تتضمن مشكلة أو عائقا، وتكون ذات معنى ومغزى للمتعلمين، ولها علاقة بواقعهم ليتولوا بعد ذلك البحث عن حل مناسب لهذه الوضعيات بالاعتماد على معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، وذلك يعد تدريبا وتمرينا للمتعلم على التعامل مع المشاكل الحقيقة التي يمكن أن تواجهه في حياته الواقعية خارج أسوار الدراسة، وهذا ما حدا بالدكتور محمد الدريج أن يعرف الكفايات: **"بأنها إجابات عن وضعيات-مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"**[23].

المبحث الثاني: تدريس المفهوم العقدي من خلال مقاربة الكفايات.

لقد استصحب منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد الاختيارات والتوجهات المعتمدة في المنظومة التربوية المغربية، ففي اختيار مجال تنمية وتطوير الكفايات نصت وثيقة المنهاج على أن: "الكفايات الاستراتيجية، والتواصلية، والمنهجية، والثقافية والتكنولوجية. وهي كفايات تتداخل وتتكامل فيما بينها، تروم تمكين المتعلم من معرفة ذاته وغيره، وتسليحه بأدوات التواصل المختلفة وتمهير توظيفها ليرقى بنفسه أولا، ويحقق البعد التنموي لمجتمعه في كافة المجالات ثانيا، وهو ما اصطلح عليه باستهداف الكفايات المرتبطة بالذات، والكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية"[24].

كما تناولت وثيقة المنهاج كذلك الكفايات المرتبطة بـ"مواصفات المتعلم"، والتي من أبرزها أن يكون ممتلكا لرصيد معرفي في مجال العلوم الشرعية واللغوية والأدبية والعلوم الإنسانية مما يؤهله لفهم وتمثل وتحليل مختلف مكونات الثقافة الإسلامية، وممتلكا لأدوات التعامل مع أنواع الخطاب (الشرعي، والأدبي...)، وقادرا على فهم التراث العربي الإسلامي والإنساني، إلى غير ذلك من المواصفات التي فصّل فيها المنهاج[25]، ولا يتحقق ذلك حسب المنهاج إلا من خلال: تشخيص التمثلات وتعديلها وتصحيحها، واعتماد وضعيات تعلمية ذات معنى بالنسبة له-أي المتعلم-. وكذا اقتراح

---

[23] -الكفايات في التعليم، محمد الدريج، المعرفة للجميع، أكتوبر 200، العدد16، ص61.

[24] - انظر منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، مرجع سابق، ص4.

[25] -نفسه، ص5.

وضعيات تقويمية تقيس درجات تحقق الأهداف التعليمية ونمو الكفايات، مع ضرورة الانتقال من مركزية المعرفة والهدف التعليمي إلى وظيفية كل منهما...[26].

ومن هنا تناولت وثيقة المنهاج 2016 الكفايات المركزية المستهدفة من مادة التربية الإسلامية حسب كل سلك تعليمي، فذكرت كفايات التعليم الثانوي الإعدادي ثم كفايات التعليم الثانوي التأهيلي[27].

ومما سبق يتبين لنا بوضوح حرص واضعي منهاج التربية الإسلامية الجديد على ضرورة أجرأة مقاربة التدريس بالكفايات وتوظيفها في المقررات والبرامج الدراسية، والدعوة إلى التركيز عليها في العملية التعليمية التعلمية؛ حتى يتسنى للمتعلمين اكتساب الكفايات المستهدفة، وفهمها فهما صحيحا وتطبيقها والتدرب عليها على الشكل الأمثل، باستحضار فلسفة الرؤية النسقية التي تقوم عليها المداخل الخمسة المقررة لدروس مادة التربية الإسلامية، المتمثلة في: (مدخل التزكية-مدخل الاقتداء، مدخل الاستجابة-مدخل القسط، ومدخل الحكمة).

وإذا كان الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية متسم بنوع من الصعوبة والتعقيد في نقله وتدريسه؛ سواء من حيث طبيعة مفاهيميه الخاصة والمتسمة أحيانا بالتجريد، وكذا ارتباطها بإشكالات كلامية جدلية، أو من حيث بعض التمثلات الخاطئة التي يحملها بعض المتعلمين حولها، فهل يمكن القول بأن مقاربة التدريس بالكفايات التي اعتمدها المنهاج الجديد نجحت في تقريب الدرس العقدي، وإنزاله من برجه العاجي التنظيري التجريدي، وسهلت ويسرت نقل المفاهيم العقدية وتدريسه، على اعتبار أهمية عملية النقل الديدكتيكي؛ لأنها: **"مسألة جوهرية بالنسبة للمادة؛ لأن معارف المادة ومفاهيمها غالبا ما كانت تعرض في الكتب المدرسية أو في الفصول الدراسية في مستوها العالم، باعتبار "قداستها" كما يظن البعض"**[28].

في الحقيقة إن مقاربة التدريس بالكفايات مؤسسة ومبنية على منطلقات بيداغوجية وديدكتيكية في غاية الأهمية؛ تعين على التغلب على الإشكالات والصعوبات التي تعتري تدريس المفاهيم العقدية سواء على مستوى التصور والتنزيل، من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

المنطلق الأول: استحضار اهتمامات المتعلم وميولاته وتمثلات[29]، قصد تعديلها

---

[26] -نفسه، ص6.

[27] -نفسه، ص19.

[28] -البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009، ص55.

[29] -انظر المعين، مرجع سابق، ص264، وحسب devalay هناك ثلاثة مصادر: التمثلات الاجتماعية: المعلومات

وتصحيحها

تعتمد منهجية التدريس بالكفايات على الانطلاق من وضعيات مشكلات دالة ومركبة تعني المتعلم على وجه الخصوص، وهي تستهدف رصد تمثلاته حول مفهوم أو معرفة معينة، من أجل استثمارها وتوظيفها ديدكتيكيا، ومن هنا ألح جان ميني(Jean Migne) على ضرورة: "انطلاق التعليم من تمثلات التلاميذ(...) وضرورة تغيير دور الأستاذ من مرسل للمعارف إلى منشط للمجموعة التي تتكون منه ومن تلاميذه..."[30].

وبما أن الدرس العقدي يتضمن مفاهيم فطرية وقيم تربوية ومعارف علمية؛ فبناؤها لدى المتعلم يقتضي رصد تمثلاته من خلال وضعيات استكشافية واقعية، خصوصا إذا علمنا أن أهم ما يميز الثقافة الشعبية التي يمتح منها المتعلمون بعض المفاهيم التي تكون أحيانا عائقا للحدوث التعلم فـ: **"الخلط وأحيانا الدمج بين مفاهيم الخطاب الديني وبين التصورات الشعبية المشبعة بالحمولة الشعبية والمتميزة بنوع من اللاعقلانية"**[31].

ثم لا يكفي المدرس بعد عملية الرصد والكشف عن تمثلات المتعلمين حول مفاهيم الدرس العقدي، بله ينبغي أن يتعدى إلا استثمارها ديدكتيكيا ومنهجية لأجل بناء معرفة صحيحة، ومن هنا يقترح كتاب "ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي" على المدرس أن يوظف موقفين مهمين: "فمن أجل معرفة مفهوم معين، فإن التلميذ يتوفر على تمثلات خاصة به ومن أجل الوصول إلى الفهم الصحيح للمفهوم أو الموضوع فإن على الأستاذ أن يقرب المسافة إلى ذلك عن طريق إقصاء التمثل الخاطئ لدى المتعلم في نفس السياق على تغييره مباشرة بنظام تصوري تفسيري مناسب صادر عن حقيقة الخطاب الإسلامي، وبذلك يساهم في إزاحة العوائق والصعوبات"[32].

المنطلق الثاني: البعد الوظيفي للمعرفة.

إن تدريس الدرس العقدي بمقاربة الكفايات يشترط فيه التركيز فيه على المعرفة

المتداولة في المحيط (إعلام، كتب...)، التمثلات المرتبطة بسيكولوجية الطفل: التمركز حول الذات وعدم التمييز بين هذه الأخيرة والعالم الخارجي، عدم التمييز بين الهدف والنتيجة (الغائية: finalisme، عدم التمييز بين الملموس والمجرد: هيمنة الوظائف الصورية على الوظائف الإجرائية.، تمثلات مرتبطة باللاشعور والاستيهامات: Fantasmes

[30] -المعين في التربية، العربي اسليماني، مرجع سابق، ص265.

[31] -ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، دار الثقافة-البيضاء، ط1، 1999، ص114.

[32] -المرجع نفسه، ص115.

الوظيفية المناسبة والخادمة لتعلمات المراد تبليغها للمتعلم؛ حتى يتم: **"تجاوز التراكم الكمي وتلقين المضامين المعرفية، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية"**[33]؛ وبالتالي تقليص الكم المعرفي لفائدة الكيف، من خلال الاشتغال بوضعيات دالة ومركبة ذات معنى بالنسبة للمتعلم، وكما يتم استحضار وظيفية النصوص الشرعية أثناء التدريس؛ قصد استثمارها الاستثمار الأمثل، وتوظيفها توظيفا جيدا وملائما، وهذا ما نصت عليه الوثائق التربوية الرسمية، فمثال ذلك: كفايات التعليم الثانوي الإعدادي التي حددت في أن: **"يكون المتعلم(ة)في نهاية السنة الأولى، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة دالة موظفا مكتسباته المرتبطة بالقرآن الكريم(سورة ق ولقمان) ومعارفه المتعلقة بسلامة العقيدة وعمق فهمه لأركان الإيمان بالنظر والتفكير المسنود بالدليل والبرهان..."**[34].

المنطلق الثالث: بناء التعلمات والمعارف من قبل المتعلمين عوض عملية النقل والشحن المعرفي؛ والسقوط في معرفة المعرفة أو اجترارها، فالتدريس بالكفايات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وهو المسؤول عن تعلماته، والمدرس موجه ومنشط لها، بتوظيف طرق للتدريس نشطة وفعالة، وتكليف المتعلم بأنشطة ومهام ينجزها بنفسه من خلال استحضار الفروق الفردية... كل ذلك يعين في تدريس الدرس العقدي من خلال: "تسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها وبوسائل الإقناع والحوار"[35]، وهذا الشيء يحد من الطريقة التقليدية التي تقوم على التعليم عوض التعلم، وعلى تلقين المعرفة الشرعية، وإقصاء المتعلم، وبذلك محاربة تمثلات المتعلمين على دروس مادة التربية الإسلامية بأنها تقوم على الحفظ والاسترجاع والتذكر فقط على اعتبارها نصوصا وأحكاما تستظهر لتسترجع يوم الامتحان، وأنها لا تركز على مهارات التحليل والنقد والتركيب والاستدلال...

المنطلق الرابع: تأهيل المتعلم لتوظيف تعلماته ومكتسباته في حياته اليومية، ومواجهة مواقف الحياة، من هنا نؤكد أن الغاية من تدريس الدرس العقدي ليس تأهيل المتعلمين حتى يكونوا علماء كلام متمكنين ناصيته، لكن الغاية كما جاء في المنهاج أن يتعلم المتعلم الضروري من عوم الدين حسب سيرورته النمائية...وقد أشار المنهاج عند حديثه عن مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين" أنها تتمثل في جعل المتعلم على مستوى تدريس دروس العقيدة: "متمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من

---

[33] -منهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي التاهيلي العمومي والخصوص، مرجع سابق، ص4.

[34] - المرجع نفسه، ص11.

[35] -نفسه، ص11.

أجل استدماج قيم العقيدة الإسلامية"[36].

المنطلق الخامس: التركيز على مخرجات المنهاج بدل الأهداف الجزئية؛ لإبراز وظيفية التعلمات والمعارف المدرسية، خصوصا إذا علمنا أن من غايات تدريس المادة التربية الإسلامية اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة "التوحيد". و"ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة)انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[37].

المنطلق السادس: إعطاء معنى للتعلمات من خلال تغليب الموضوعات العقدية المرتبطة بواقع المتعلم، فمقاربة الكفايات تجيبنا على **سؤال المعنى،** سواء أتعلق الأمر بالمعارف التي ينبغي أن نعلمها للمتعلم أو الأنشطة التي تحقق لنا ثمرات الدرس العقدي أو الطريقة الموظفة في التدريس والتقويم أو غير ذلك، وذلك من خلال الوضعية المشكلة باعتبارها ممارسة ديدكتيكية تسهل فعل التعلم، وتكسب التعلمات معنى بربطها بواقع المتعلم، وتعمل على تنمية وتطوير كافة جوانب شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والعقلية والاجتماعية، وتلبية حاجاته الدينية، وما أحوج الدرس العقدي إلى هذا المنطلق حتى لا يقع في تدريس معارف ومحتويات لا معنى لها لدى المتعلم، من قبيل مناقشة القضايا الكلامية والفلسفية التي لا تبنى عليها ثمرات تربوية وتعليمية.

ومما يمكن استحضاره هنا كذلك في تدريس المفاهيم العقدية من خلال مقاربة الكفايات ما قرره المنهاج فيما يتعلق بالمرجعية الشرعية التي يجب احترامها والتقيد بها المستندة أساسا إلى:

- خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.
- وحدة العقدية: وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير.
- الثوابت المغربية المتمثلة في إمارة المؤمنين والمذهب المالكي والعقيدة الأشعرية والتصوف السني.
- مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الإسلامية"[38].

غير أن هناك صعوبات وعوائق عديدة تواجه تنزيل وتفعيل مقاربة التدريس بالكفايات في دروس مادة التربية الإسلامية عموما وفي الدرس العقدي بصفه خاصة،

---

[36] -نفسه، ص5.

[37] -نفسه، ص10.

[38] -نفسه، ص5.

يحول ذلك دون تحقيق توجهاتها المنهجية والديدكتيكية، ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة يأتي في مقدمتها استمرارية الممارسات التقليدية في تنزيل مقتضيات المنهاج الجديد، ويمكننا تصنيف تلكم الصعوبات والعوائق على مستويين:

أولا: على مستوى الأجرأة في التدريس؛ من بين أهم المشاكل التي تحول دون تنزيل مقاربة الكفايات على مستوى تدريس دروس مداخل مادة التربية الإسلامية عموما والدرس العقدي على وجه الخصوص؛ وجود غبش في الرؤيا بخصوص اعتماد وتنزيل طريقة التدريس بالوضعية المشكلة، التي تعد مفتاحا وإطارا عمليا أساسيا لتنزيل التدريس بالكفايات، فلا يمكن الحديث عن الكفايات بمعزل عن الوضعية المشكلة، فهي فرصة سانحة لتمرين المتعلم على دمج موارده ومكتسباته في وضعية تعليمية مرتبطة بكفاية محددة، كما تمثل المجال الملائم الذي ينجز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بكفاية ما، أو أنشطة تقويم الكفاية/الكفايات.

ويؤكد فليب جونير(Philippe Jounaert) على مركزية الوضعية المشكلة ووظيفتها في التدريس بالكفايات بقوله: "إن المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزائي، 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 (la situation) مفهوما مركزيا في التعلم، ففي الوضعية يبني المتعلم معارفه وموطنة، وفيها يغيرها ويدحضها، وفيها ينمي كفاية موطنة كذلك، يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص"constat" حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية، فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي"[39].

ولعل من تجليات الغموض الذي يطبع التدريس بالوضعية المشكلة كما رصدت ذلك العديد من البحوث الميدانية[40]: غياب شروط بناء الوضعية المشكلة؛ فبعض المدرسين ينتهون من الوضعية المشكلة عند بداية تنفيذه لدروسهم، وبالتالي لا يتقيدون بالخطوات والشروط الديدكتيكية لإعدادها وإنجازها وتنفيذها، كما أن أغلب الوضعيات التعليمية المنجزة من طرف بعض الأساتذة تفتقر أغلبها إلى شرطين مهمين: الشرط الأول أن تكون مرتبطة بالمفهوم العقدي موضوع الدرس، والشرط الثاني أن تكون

---

[39] -الكفايات السوسيوبنائية، فيليب جونير، إطار نظري ترجمة الحسين سحبان، الطبعة: الأولى، 1426هـ/2005م، مكتبة المدارس الدار البيضاء، ص103.

[40] -انظر على سبيل المثال: بحث الوضعية المشكلة في منهاج مادة التربية الإسلامية الجديد: أسس البناء وإشكالات التنزيل، من إنجاز اجميعة بن زيان، ورشيد ماني، إشراف: أحمد أحمد أيت إعزة، السنة التكوينية: 1438هـ/1439هـ، مركز تكوين مفتشي التعليم-الرباط.

مستوحاة من الواقع المتعلم حتى نضمن انخراطه وتحفيزه في حلها ومناقشتها...

ثانيا: على مستوى الكتب المدرسية؛ بالرغم من المجهودات القيمة التي قام بها مؤلفو الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية في تنزيل مقتضيات مقاربة الكفايات، إلا أن هناك بعض الملاحظات والإشكالات المرتبطة بأجرأة مقاربة الكفايات، والتي يمكن تجاوزها وتفاديها في المستقبل، ومنها:

1-عدم تحديد الكفايات المستهدفة في بعض الكتب المدرسية كما حددتها وصنفتها وثيقة منهاج 2016.

2-اختلاف وتباين اصطلاحات الوضعيات المشكلات من قبيل: وضعية/ إشكالية التعلم/الوضعية المشكلة/ وضعية دامجة وما يثير ذلك من إشكالات على المستوى الديداكتيكي.

3-عدم ذكر الكفايات الجزئية المقررة في كل أسدس على حدة بشكل إجرائي يمكن التحقق منه وقياسه.

4-بعض الوضعيات المشكلات في الكتب المدرسية للمادة لا تتوفر فيها المواصفات البيداغوجية الديدكتيكية للوضعية المشكلة؛ فبعضها عبارة عن نصوص عادية لا تثير إشكالا حقيقيا يثير ويستفز أذهان وعقول المتعلمين، كما أن هذه النصوص لا تنطوي على عائق يمكن أن يكون منطلقا للدرس المستهدف.

ويمكن أن نقترح بعض الموجهات المنهجية من أجل تجويد وتطوير التدريس بمقاربة الكفايات في الدرس العقدي خاصة، ودروس مادة التربية الإسلامية على وجه العموم:

أ- لا بد من إرساء قواعد وضوابط مسعفة للتدريس بمقاربة الكفايات بما ينسجم والرؤية النسقية التي تقوم عليها فلسفة التدريس بالمداخل كما جاءت في وثيقة المنهاج (2016)، وهنا يمكن اقتراح إنجاز دليل بيداغوجي وديداكتيكي (يمكن أن نطلق عليه كتاب المدرس) لطريقة التدريس بمقاربة الكفايات، يشتمل هذا الدليل على أهم المنطلقات والدعائم التي تتأسس عليها مقاربة الكفايات، ولعل من أهم ما ينبغي أن ينصب عليه هذا الدليل منهجية وطريقة الاشتغال بالوضعية المشكلة، فلا يمكن تصور التدريس بمقاربة الكفايات في غياب الوضعية المشكلة، وكذا في غياب معرفة وظيفية توجه الفعل التربوي.

ب- التأطير التربوي الموجه إلى تكوين وتدريب المدرسين المرتبط بتنزيل طريقة التدريس بالكفايات يستحسن التركيز فيه على الجانب العملي التطبيقي الإجرائي أكثر من الجانب النظري، ومن المقترحات العملية في هذا الشأن العمل على إنجاز دروس تجريبية أو تطبيقية يحضرها مدرسو المادة ويقومونها وفقا لمقاربة التدريس بالكفايات، وتكون من تأطير وتوجيه المرشد التربوي، بناء على الاختلالات النواقص التي تم

تشخيصها خلال الزيارات الصفية.

ج-على المدرس ألا يعتمد في تدريسه على طريقة الكتاب المدرسي في عرض عناصر ومحتويات الدرس بل المطلوب منه أن يبذل جهدا كبيرا سواء في التخطيط لدرسه أو تنفيذه حتى يكون منسجما مع مقاربة التدريس بالكفايات...

وعموما فإذا تم تفادي وتجنب الصعوبات والعوائق البيداغوجية والديدكتيكية التي تحول دون تفعيل التدريس بمقاربة الكفايات في تدريسية مادة التربية الإسلامية عموما وفي تدريسية الدرس العقدي بشكل خاص، فإننا سوف نتجاوز كثيرا من الإشكالات والصعوبات التي تواجه تدريس المفهوم العقدي؛ ذلك أن التوسل بالوضعية المشكلة في التدريس يسهم بشكل جلي في تقريب وتسهيل تعلم المفاهيم العقدية عند المتعلم؛ من خلال ما يلي[41]:

أولا: إن أغلب المفاهيم العقدية مجردة ونظرية من الصعب نقلها للمتعلم ما لم يتم التوسل بسلوكيات تترجم وجود هذه المفاهيم؛ وهذا الأمر لا يتحقق إلا من خلال الاستعانة بوضعيات مشكلة تتضمن مواقف وآراء وسلوكيات معينة مستوحاة من واقع المتعلم وبيئته، ثم إن التدريس بالوضعيات فرصة للمدرس لرصد تمثلات المتعلمين واستثمارها تصحيحا وتثبيتا، وهذا الأمر مهم في تدريس الدرس العقدي كما أسلفنا الحديث من قبل.

ثانيا: تنمية فهم المتعلم وإدراكه للمفاهيم الإيمانية وتجريدها وتعميمها، حتى يتمكن من بناء شبكة مفاهيمية توضع العلاقات بين المفاهيم العقدية المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة، عن طريق استحضار البعد النسقي للمفاهيم العقدية في عملية بناء المفاهيم العقدية، أي لا يمكن الحديث عن مفهوم القضاء والقدر بمعزل عن الإيمان بباقي الغيبيات وبالتالي يمكن أن تشكل الشبكات المفاهيمية وسيلة لهذا البناء.

ثالثا: اقتناع المتعلم بالمفهوم العقدي يقتضي تخليصه من مسائل علم الكلام المشوشة عليه والتي تعتمد في المنهاج.

رابعا: إذا كانت المفاهيم عامة تتولد عن التفاعل الاجتماعي، فإن المفاهيم العقدية هي الأخرى تتأثر بالعامل الاجتماعي (التصورات السائدة عن الغيبيات في المجتمع).

خامسا: استحضار البعد الابستمولوجي لتصحيح تمثلات المتعلم حول مفاهيم العقيدة.

سادسا: إن المحدد الأساسي للمفهوم العقدي هو الوحي ومن خصائصه الإطلاقية

---

[41] -انظر: المفاهيم العقدية بمنهاج التربية الإسلامية، لأحمد العبدلاوي، مرجع سابق، ص63، وتدريس المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تدريسها، أ. منصور مصطفى، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد: 8، 2014، ص103.

وبالتالي فنقله يقتضي تسليم المتعلم الذي يتجسد في سلوكات تدل على هذا التسليم.

كما أن اعتماد المقاربة البيداغوجية القائمة على طريقة حل المشكلات من خلال وضعيات تعليمية، تخول لنا:

- بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة والمنفتحة لدى المتعلمين.
- اتخاذ المواقف والتصرفات المناسبة تبعا للتعلمات والمكتسبات.
- اكتساب مهارات عديدة من قبيل النقد والاستدلال وبناء المواقف والحوار...

وهذه المزايا البيداغوجية والتربوية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية كفيلة بتحقيق أهداف مهمة في تدريس المفاهيم العقدية وغيرها، سواء على مستوى تغيير التمثلات الخاطئة، أو إكساب وتقريب التعلمات المراد نقلها وتدريسها، أو على مستوى اعتماد المعرفة الوظيفية في التدريس، وكل ذلك وغيره مما أسلفنا فيه الحديث؛ لأجل تلبية حاجات المتعلم الدينية الضرورية، وتغيير تصوره وقيمه وسلوكه، وكذا تمليكه القدرة على بناء مواقف إيجابية قد تصادفه في حياته الواقعية.

المبحث الثالث: تقويم المفهوم العقدي من خلال مقاربة الكفايات.

لقد نصت الوثائق التربوية الرسمية لمادة التربية الإسلامية على اعتماد مقاربة الكفايات في التقويم، وفي مقدمة هذه الوثائق التربوية "المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية" الذي ينطلق من "مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم"، التي تؤكد على مركزية المتعلم وفاعليته، وتؤسس للأنشطة تعليمية تعلمية مرتبطة بفاعلية المتعلم وتنمية تعلماته ودعمها؛ وذلك من خلال مثلا: "اقتراح وضعيات تقويمية تقيس درجات تحقق الأهداف التعليمية ونمو الكفايات، مع ضرورة الانتقال من مركزية المعرفة والهدف التعلمي إلى وظيفية كل منهما"[42].

كما أكدت الأطر المرجعية المتعلقة بالتقويم الإشهادي على أن من خصائص الأداة التقويمية المعتمدة في الامتحانات الإشهادية هي: "مدخل الكفايات الذي يستلزم بالضرورة تقويم معارف ومهارات، وقيم ومواقف، من خلال وضعيات مشكلة تقويمية مركبة ودالة، ومن ثم وجب أن تكون الوضعيات التقويمية: ذات ارتباط بمسارات تعلمات المتعلم الحضورية ومكتسباته السابقة.-دالة: (ذات سياق ومعنى بالنسبة للمتعلم). ـمركبة: (تقوم أكثر من عنصر/مدخل على درجة معينة من التعقيد).-معبئة للموارد المكتسبة: خلال التعليم الحضوري؛ بحيث تتجاوز الأسئلة الاسترجاعية المباشرة،

[42]-منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مرجع سابق، ص23.

وتجعل المتعلم قادرا على التعامل معها[43].

وهذا ما قررته وتبنته المذكرات التربوية المتعلقة **بفروض المراقبة المستمرة** المنجزة داخل القسم، فقد اعتبرت هذه المذكرات أن: "مدخل الكفايات يستلزم بالضرورة تقويم معارف ومهارات وقيم ومواقف من خلال وضعيات مشكلة تقويمية دالة ومركبة، كما يستلزم مراعاة التوازن بين مداخل المادة أثناء إعداد الوضعيات المشكلة التقويمية"[44].

ومن هذا المنطلق اعتمدت التقويمات الخاصة بمادة التربية الإسلامية على مدخل الكفايات المتمثل في الوضعية المشكلة التقويمية كأساس لتقويم التعلمات سواء تعلق الأمر بالمراقبة المستمرة الصفية أو بالامتحانات الإشهادية.

وبناء على ما سبق بيانه، نلحظ أن هناك انسجاما وتساوقا بين التوجهات الكبرى لنظام التربوي المغربي وبين إجراءات تنزيل هذه التوجهات على مستوى مادة التربية الإسلامية، خاصة فيما يرتبط بالتقويم؛ حيث نشهد ذلك بقوة في تنزيل مقتضيات الكفايات سواء على مستوى المراقبة المستمرة أو على مستوى الامتحانات الإشهادية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، فجميع التقويمات المقررة تجعل الوضعية المشكلة التقويمية أساس التقويم التربوي، كما نجد اعتماد الفروض الكتابية والامتحانات الإشهادية على الوضعيات التقويمية الدالة والمركبة التي تتضمن سياقا وأسنادا وتعليمات في سلك التعليم الثانوي التأهيلي.

وليس المقصود والغرض هنا التوسع في الحديث عن تفاصيل وجزئيات التقويم في مادة التربية الإسلامية بقدر ما نسعى إلى الوقوف على تقويم وقياس مفاهيم الدرس العقدي من منظور مقاربة الكفايات، فإذا التزمنا بالتدريس بمقاربة الكفايات نصبح ملزمين بالتقويم بهذه المقاربة البيداغوجية؛ لأن طريقة التقويم تتبع طريقة التدريس كما هو ثابت في الأدبيات التربوية، إلا أن الإشكال الذي يطرح هنا أن بعض المدرسين- وليس كلهم طبعا- ينجزون دروسهم وفروضهم المستمرة من غير اعتماد الوضعية المشكلة في مرحلة التقويم، كما قررت ذلك الوثائق التربوية، وفصلت في شروطها، فيفاجأ المتعلمون عند حلول الاختبارات الإشهادية التي تنضبط لتعليمات وتقييدات الأطر المرجعية، بطبيعة اختبارات وامتحانات تقويمية لم يعهدوا طريقتها من قبل، فيجدون صعوبة في حلها والتعامل معها، فالمطلوب إذن من المدرس أن ينهج في تقويماته طريقة

---

[43] -الأطر المرجعية المكيفة الخاصة بالامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى من سلك الباكلوريا-دورة 2020- الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية-جميع الشعب- الصادر عن المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

[44] -مذكرة 106/16، التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية الإسلامية، بتاريخ: 01 دجنبر، 2016.

الوضعية المشكلة، ويعتمد عليها سواء في إنجازه وتنفيذه لدروسه المقررة، أو الاختبارات المنجزة؛ حتى يكون منسجما ومتناغما مع توصيات وتوجهات الوثائق التربوية الرسمية.

فالباحثون التربويون يقرون أن حل الوضعيات المشكلات في التقويم ينسجم ويتوافق مع مبادئ ومعايير تقويم الكفايات، التي لخصها ويجنس Wignes في: تركيز التقويم على المهام المدمجة في سياقها؛ بناء التقويم على أساس حل وضعيات مشكلات؛ أن يجعل التقويم المتعلم قادرا على تطوير كفاياته؛ الاهتمام بعاملي الزمان والمكان خلال عملية التقويم؛ الاستعمال الوظيفي للمعارف؛ تعرف المهمة ومتطلباته قبل وضعية التقويم؛ قيام المدرس الذي يجري التقويم بالتنسيق مع باقي المدرسين؛ اعتبار المصحح للاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي وظفها المتعلمون أثناء الإجابة؛ عدم اعتبار الأخطاء آفة أو حدثا سلبيا بقدر ما يجب استثماره واعتباره مكونا من مكونات المعرفة والكفاية[45].

ثم يقول بيير ديشي (Pierre Deshaies) كذلك بأن عملية تقييم الكفايات تتطلب القيام بخطوتين أساسيتين: الأولى هي اختيار استراتيجية التقييم: تدقيق شروط التقييم(عدد التقييمات، فتراتها داخل الدرس، إعداد المتعلمين محتوى التقييم...)؛ والثانية هي تحديد أداة التقييم من خلال: اختيار وضعية مشكل من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفايات؛ وصياغة المهمة التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ؛ واختيار معايير الإنجاز الملائمة؛ واختيار سلم تقييم ملائم وفق المعايير، والتعرف على نمط الضبط الذاتي[46].

وبناء على ذلك فتقويم وقياس مدى حصول تعلم مفاهيم الدرس العقدي عند المتعلمين ينبغي أن يقوم على مقاربة التدريس بالكفايات من خلال وضعيات دالة ومركبة، وقد اقترح بعض الباحثين اقتراحات جيدة لتقويم المفاهيم العقدية[47]، وذلك من خلال تقويم وقياس مدى قدرة المتعلم على:

- تعريف المفهوم العقدي المدرس بلغته الخاصة.
- استخدام المفهوم في مواقف التمييز والتصنيف والتعميم.
- الاستدلال الشرعي المناسب على المفهوم.
- تطبيق المفهوم في مواقف جديدة، وربط المفهوم بغيره من المفاهيم.
- تفسير الملاحظات والأشياء في البيئة المحيطة به باستثمار المفاهيم العقدية التي

---

[45] - المعين في التربية، العربي اسليماني، مرجع سابق، ص243-244.

[46] - المرجع السابق، ص244.

[47] - المفاهيم العقدية بمنهاج مادة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص63-64.

تعلمها.

- استخدام المفاهيم العقدية في حل مشكلة ما؛ وهنا تبرز بجلاء أهمية التدريس بالوضعيات الذي ينسجم مع التقويم بالوضعيات بدل التقويم النمطي الذي يستهدف استرجاع المعارف واجترارها.

- بناء مفاهيم مشابهة للمفهوم الأصلي؛ تظهر هنا أهمية التدريس بالشبكات المفاهيمية التي تدرب المتعلمين على تعميم أمثلة المفهوم.

وخلاصة القول هنا أنه استحضارا لطبيعة المفاهيم العقدية المتسمة في أغلبها بالتجريد، وبالنظر في مقترحات طرق تقويم المفاهيم الإسلامية عموما والمفهوم العقدي بشكل خاص، فإن أفضل الطرق لتقويم التعلمات اعتماد وضعيات تقويمية حقيقية تتوفر فيها الخصائص والشروط العلمية للوضعية التقويمية، بدل الاعتماد في تقويم المفاهيم العقدية على الأسئلة المباشرة سواء تعلق الأمر بالامتحانات أو أنواع التقويمات التي يستصحبها المدرس أثناء تنفيذه لدرسه، كل ذلك يستوجب تكوينا مستمرا للمدرسين حتى يمتلكوا مهارة صياغة وضعيات مشكلة تقويمية حقيقية تسهم في قياس وتقويم مدى تحقق التعلمات المنشودة.

المبحث الرابع: توجيهات ومعالم أساسية لتدريس المفهوم العقدي من خلال مقاربة الكفايات.

انسجاما وتناغما مع ما تم التطرق إليه سلفا، يمكن اقتراح منهجية مناسبة لبناء المفاهيم العقدية لدى المتعلمين من خلال التدريس بالكفايات، وقبل أن نتحدث عن ذلك نوطئ ونمهد ببعض الموجهات المنهجية المعينة للاشتغال بمقاربة الكفايات في تدريس الدرس العقدي ضمن منهاج مادة التربية الإسلامية:

أولا: ربط مفاهيم العقيدة بالقرآن الكريم؛ خصوصا إذا استحضرنا تأكيد وثيقة المنهاج على هيمنة السورة القرآنية على مختلف مداخل المادة باعتبارها مركزا موحدا لكل المعارف الدراسية المقررة؛ تحقيقا لمبدأ الانسجام والوحدة بين المداخل التي تعتبر بنيات سيكوبيداغوجية مترابطة ومنسجة، وكل ذلك تناغما وانسجاما مع ما قرره أهل العلم في هذا الشأن، من ذلك أن القنوجي قال: " ثم إن علم الكلام شرطوا فيه أن تؤخذ العقيدة أولا من الكتاب والسنة ثم تثبت بالبراهين العقلية "[48].

ثانيا: استحضار البعد القيمي والتربوي في تدريس مفاهيم الدرس العقدي، فلا بد من التركيز على تحقيق الثمرات المرجوة من دروس العقيدة، التي من أهمها تحقيق التزكية وترسيخ قيم العقيدة من خلال القرآن الكريم، فحينما ندرس على سبيل المثال درس الإيمان والغيب، فالهدف الأسمى من ذلك تحقيق أثر الإيمان بالغيب في السلوك

[48] - أبجد العلوم، أبو الطيب القِنَّوجي، دار ابن حزم، الطبعة: الأولى، 1423 هـ- 2002 م، ص 275.

والأخلاق عند المتعلم، وهذا ما نصّ عليه المنهاج في تعريفه لمدخل التزكية التي يتضمن دروس العقيدة إلى جانب القرآن الكريم بأنه: "يقصد بها تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن، والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته؛ قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم(ة)لقوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آياتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِينٍ﴾ [سورة الجمعة، الآية 2]."[49].

ثالثا: التدرج في تلقين مفاهيم دروس العقيدة: وهذا الأمر الذي تؤكد عليه الأدبيات البيداغوجية الحديثة مؤصل في تراثنا التربوي الإسلامي؛ فقد جاء عن ابن عباس- رضي الله عنهما- تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: 79]، أن معنى قوله تعالى: {كُونُوا رَبَّانِيِّينَ}: "حُلَمَاءَ فُقَهَاءَ، وَيُقَالُ: الرَّبَّانِيُّ الَّذِي يُرَبِّي النَّاسَ بِصِغَارِ العِلْمِ قَبْلَ كِبَارِهِ"[50]، ومفاهيم العقيدة ومعانيها في حاجة ماسة إلى مبدأ التدرج في تلقينها وتدريسها ونقلها لدى المتعلمين، وهذ ما أكده الإمام الغزالي بقوله: " **اعلم أن ما ذكرناه في ترجمة العقيدة ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشوه ليحفظه حفظاً، ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً، فابتداؤه الحفظ ثم الفهم ثم الاعتقاد والإيقان والتصديق به، وذلك مما يحصل في الصبي بغير برهان.**

فمن فضل الله سبحانه على قلب الإنسان أن شرحه في أول نشوّه للإيمان من غير حاجة إلى حجة وبرهان "[51].

رابعا: التركيز في تدريس مفاهيم العقيدة على العمل، فقبل المنهاج الجديد كان هناك إشكال جوهري يتعلق بهل دروس العقيدة التصور أم السلوك؟ وقد حسمت وثيقة المنهاج في الأمر بتركيزها على السلوك والعمل بدل التصور، وهذا ينسجم مع ما أكده العلامة ابن خلدون حينما قال: " والفرق بين الحال والعلم في العقائد فرق ما بين القول والاتّصاف. وشرحه أنّ كثيرا من النّاس يعلم أنّ رحمة اليتيم والمسكين قربة إلى الله تعالى مندوب إليها ويقول بذلك ويعترف به ويذكر مأخذه من الشّريعة وهو لو رأى يتيما أو مسكينا من أبناء المستضعفين لفرّ عنه واستنكف أن يباشره فضلا عن التّمسّح عليه للرّحمة وما بعد ذلك من مقامات العطف والحنوّ والصّدقة. فهذا إنّما حصل له من رحمة اليتيم مقام العلم ولم يحصل له مقام الحال والاتّصاف."[52]، وينسجم كذلك مع مقاربة الكفايات التي تمتح من مرجعية قائمة على المعرفة الوظيفية عوض المعرفة من أجل

---

[49] - منهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي التأهيلي العمومي والخصوص، مرجع سابق، ص8-9.

[50] - صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب العلم، باب: العلم قبل القول والعمل، ج1، ص24.

[51] - إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، دار المعرفة – بيروت، ج1، ص 94.

[52] - تاريخ ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408 هـ/1988م، ج1، ص583.

المعرفة.

خامسا: استحضار طبيعة المفاهيم العقدية وبنيتها وتطورها، فهذا الأمر يسهل نقل وتحويل هذه المفاهيم من مستواه العالم إلى المستوى التعليمي، من ثم مراعاة خصائص الفئة المستهدفة، وهذا الأمر لا يخلو من صعوبات؛ نظرا لطبيعة المفاهيم العقدية، ونظرا كذلك لبعض التمثلات الخاطئة التي يحملها بعض المتعلمين من جهة ثانية.

أما عن المنهجية التي يمكن أن نقترحها لتدريس المفهوم العقدي من خلال التدريس بمقاربة الكفايات، فنجلمها في الآتي[53]:

أولا: التقويم التشخيصي؛ وهذا التقويم يخول للمدرس الانتقال التدريجي بفكر المتعلم وتوجيه انتباهه نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه، من خلال أساليب متعددة يختارها المدرس، واستحضار الشبكة المفهومية للمفاهيم العقدية.

ثانيا: عرض الوضعية المشكلة: ويشترط فيها التركيز على المفهوم العقدي موضوع الدرس؛ من أجل الكشف عن تمثلات المتعلمين حول هذا المفهوم، وكذا تحفيزهم وإثارة تفكيرهم أثناء المناقشة والتحليل؛ لغرض تمكينهم من **تملك الوضعية** وفهمها فهما جيدا.

ثالثا: تحديد الإشكال الوارد في الوضعية المشكلة من طرف المتعلمين، فبعد القراءة المتأنية للوضعية من طرف المتعلمين يحددوا المشكلة بدقة، ويصوغوا فرضيات لحل المشكلة وتصنيفها وترتيبها، واستبعاد كل الفرضيات غير المنطقية وغير الموافقة للشرع، بالاستناد إلى خصيصة الربانية والتوقيفية التي تميز دروس العقيدة.

رابعا: بناء المفهوم العقدي وتحليليه واختبار الفرضيات، ويتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

- تقديم تعريف للمفهوم العقدي موضوع الدرس.
- جرد الخصائص المميزة لهذا المفهوم والاستدلال الشرعي عليها من خلال النصوص الشرعية.
- تقديم أمثلة صحيحة عن المفهوم.
- اختبار قدرة المتعلمين على اقتراح أمثلة جديدة صحيحة مناسبة مع بيان خاصية المثال المقترح؛ وهنا لابد للمدرس من مراعاة خصائص العقيدة وأنها توقيفية فلا بد

---

[53] -انظر: المفاهيم العقدية بمنهاج مادة التربية الإسلامية، لمحمد العبدلاوي، مرجع سابق، ص62، وبحث المفاهيم الإيمانية في منهاج مادة التربية الإسلامية،مرجع سابق، ص37-38.

للمتعلمين أن يستدلوا على مثال جديد (يحسن هنا الاشتغال بالمجموعات)[54].

- تقديم نماذج من اللامثال وبيان سبب عدم دخولها للمفهوم.
- اختبار قدرة المتعلمين على التمييز بين لائحة من المثال واللامثال؛ (يحسن استخدام المجموعات).
- رسم خريطة ذهنية جامعة للمفهوم والمفاهيم المرتبطة به والأمثلة المندرجة تحته من العام إلى الخاص باستعمال اللوح أو المسلاط العاكس.

خامسا: تمحيص فرضيات المشكلة وتقديم حل للوضعية المشكلة المحددة في مستهل الدرس.

سادسا: التقويم الختامي؛ ويراد بهذه المرحلة مرحلة الاستثمار وإعادة التوظيف والتعميم، من خلال تقويم المفهوم الشرعي المستهدف بتوظيف وضعية تقويمية واقعية ومحفزة تستجيب للخصائص والشروط الديدكتيكية، وتستجمع المميزات، وتدفع المتعلم لاستحضار موارده المكتسبة معارف مهارات مواقف سلوكات لحل الإشكال المطروح، بدل الاعتماد على الأسئلة المعرفية الاسترجاعية، ولا ننسى هنا ضرورة تقويم السلوك الملاحظ للمتعلم في المحيط المدرسي والعائلي على ضوء المفهوم الشرعي والعقدي المدَرس.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن للمدرس الاشتغال بوضعيات دامجة للمداخل الخمسة، بشرط أن تتوفر فيها شرطا التكامل والانسجام، أو لمدخلين أو لثلاث مداخل، وهذا الأمر يتماشى مع فلسفة المنهاج الجديد للمادة المبنية أساسا على مبدأ النسقية والانسجام والوحدة، فمثلا المفهوم الذي ينبى في مدخل التزكية هو له ارتباط بباقي المفاهيم التي ستأتي في المداخل الأخرى تباعا، ضمن إطار القضية المهيمنة للسورة في مدخل التزكية.

الخـاتمة:

بعد هذا التطواف في رحاب تدريس المفهوم العقدي بمقاربة الكفايات، أخلص إلى استيفاء النتائج الآتية:

1. يعد الاشتغال الديدكتيكي بمقاربة الكفايات في منهاج مادة التربية الإسلامية منسجما مع التوجهات والمرجعيات المعتمدة في المنظومة التربوية الوطنية، كما يعد مدخلا مركزيا واستراتيجيا لتحقيق مقاصد مادة التربية الإسلامية، وتنمية الكفايات

[54] -لأن الاشتغال بالمجموعات وسيلة ناجعة ومفيدة، بحيث يمكن للمتعلمين تبادل تمثلاتهم لتأكيدها ومساءلتها.

المرجوة منه.

2. إن الطبيعة الإبستمولوجية للمفاهيم العقدية عنصر فاعل في تحديد معالم ومنهجية تدريسها وتقويمها؛ لذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار المرجعية البيداغوجية التي أقرها المنهاج المتمثلة في اعتماد مقاربة الكفايات.

3. إن اعتماد مقاربة الكفايات بالشكل الأمثل يسهم إلى حد كبير في التغلب عن الإشكالات والصعوبات الإبستمولوجية والديدكتيكية والمنهجية التي تعتري الدرس العقدي،خصوصا فيما يرتبط بتقريب مفاهيمه ومصطلحاته وقضاياه، وربطه بواقع المتعلم وحاجته من خلال الانفتاح على مختلف مجالات الحياة؛ بغية تحقيق المعنى من التعلمات.

4. إن الوضعية المشكلة الديدكتيكية عنصر أساسي ومركزي في التدريس بالمقاربة بالكفايات، ولها بعد استرتيجي؛فهي منطلق بناء التعلمات واستثمارها، ومحطة مهمة لتقويم مدى تملك التعلمات والمكتسبات، وآلية من آليات تحقيق الكفاية والكفايات المسطرة لدرس معين أو لمدخل دراسي.

5. إن الطريقة الاستنتاجية الطريقة الأنسب لبناء المفهوم العقدي لدى المتعلمين وهو ما ينسجم مع التدريس بالوضعية المشكلة في إطار الاشتغال بمقاربة الكفايات.

6. إن النجاح في تدريس الدرس العقدي بمقاربة الكفايات رهين بتفادي الصعوبات والإشكالات الحاصلة في تصور وتنزيل طريقة التدريس بالوضعيات المشكلة.

قائمة المصادر والمراجع.

- أبجد العلوم، أبو الطيب القِنَّوجي، دار ابن حزم، الطبعة: الأولى، 1423 هـ/2002م.
- الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، فتحي الديب، دار القلم، الكويت، 1986.
- إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، دار المعرفة – بيروت.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009.
- بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، مجموعة من المؤلفين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، دار السلام، 2008.
- تاريخ ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408هـ /1988م.
- تدريس العقيدة على طريقة الربانيين، سحر أبو شعرة، مقال منشور في موقع طريق الإسلام،.
- تدريس المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تدريسها، أ.منصور مصطفى،

مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد: 8، 2014.
- دليل المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006، ط: 1، الرباط، دجنبر.
- ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، دار الثقافة-البيضاء، ط: 1، 1999.
- صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط: 1، 1422هـ.
- عقيدة التوحيد في القرآن لمحمد خليل ملكاوي، مكتبة دار الزمان، ط: 1: 1405هـ/1985م.
- العقيدة في الله، عمر سليمان الأشقر، دار النفائس، بيروت، 1992.
- الكفايات السوسيوبنائية، فيليب جونير، إطار نظري ترجمة الحسين سحبان، الطبعة الأولى 1426ه/2005م، مكتبة المدارس الدار البيضاء.
- الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، ط: 1، سنة2004م.
- كشاف اصطلاحات الفنون، التهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، الطبعة: الأولى، 1996م.
- الكفايات في التعليم، محمد الدريج، المعرفة للجميع، أكتوبر 200، العدد16.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر – بيروت، ط: 3، 1414هـ.
- مشكلات تدريس التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي –معالجة واقتراحات-ذ. أحمد آيت أعزة، ط: 1، 2009.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
- المعين في التربية، الدكتور العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية، المغرب، ط: 8، 2015م.
- المفاهيم الإيمانية في منهاج مادة التربية الإسلامية –رؤية منهاجية وتنزيل ديداكتيكي-، من إنجاز الطالبين المفتشين: فاطمة الزهراء اسليماني، وحسن واصف، إشراف: د.أحمد أيت إعزة، السنة: 1439/1438ه.
- المفاهيم العقدية بمنهاج التربية الإسلامية، أسس البناء وإشكالات التنزيل، لأحمد العبدلاوي، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي، موسم: 2017/2016.
- مفاهيم العلوم العامة والصحية في الصفوف الأربعة الأولى، خليل يوسف وآخرون، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي

والخصوصي، مديرية المنهاج، وزارة التربية والتعليم والتكوين المهني، يونيو2016.

- موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات، الحسن اللحية، منشورات جريدة حقوق الناس، 2006، ديجي ايديسيون، الرباط.
- L'utilisation des objectifs en formation contexte et évolution Education permanent, GILLET, Nr: 85 octobre 1986.

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية بالثانوي التأهيلي: الأساليب والمزالق.

دة. آمال اليملاحي

أستاذة التعليم الثانوي - أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة

الملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى مقاربة قضية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية بالثانوي التأهيلي، مع إبراز أثر هذا الدرس في البناء الفكري المنهجي لدى المتعلم.

وقد ركزت هذه الورقة على دراسة بعض أساليب النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي (أسلوب الخبر المجرد، أسلوب الرد على الشبهات، أسلوب المناقشة والحوار)، مع تحديد بعض الانحرافات التي قد يقع فيها المدرس أثناء الممارسة الصفية.

كلمات مفتاحية

النقل الديداكتيكي ـ الدرس العقدي ـ الممارسة الصفية ـ أساليب النقل الديداكتيكي.

مقدمة

غير خاف أن النقل الديداكتيكي كمفهوم مستقل، ظهر على يد عالم الاجتماع Yves Chevellard، باعتباره مجموع التحولات التي تطرأ على المعرفة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية، فبذلك يكون النقل الديداكتيكي بمثابة إعادة هيكلة المعرفة من أجل تبسيطها لكي تصبح في متناول المتعلم، تتصف بقابلية الاستيعاب؛ فهي الخطوة الأساسية لنجاح الممارسة المهنية وتجنب إحداث اضطراب في عملية الاكتساب لدى المتعلم، خاصة إذا تعلق الأمر بالدرس العقدي؛ إذ إن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي شيء بالغ الخطورة لما له من أثر في الرسوخ الإيماني لدى المتعلم، وتمتيعه بحصانة تربوية تؤطر منهجه الحركي وتضبط أصول العمل، بشكل يجعل المتعلم يستجيب لأمر الله تعالى في الوفاء بأمانة عمارة الأرض تحقيقا لمبدأ الاستخلاف.

وقد يعترض المدرس أثناء عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي مزالق عدة سواء في طريقة تناول النصوص المؤطرة للدرس العقدي ونقلها للمتعلم، أو في نقل فهم معاني النصوص، وذلك راجع أساسا إلى مدى وعي المدرس بخصائص المعرفة العالمة

والمادة التعليمية.

لذا جاءت هذه الورقة البحثية الموسومة ب "النقل الديداكتيكي للدرس العقدي من خلال الممارسة الصفية بالثانوي التأهيلي: الأساليب والمزالق".

أهداف البحث:

- إبراز أثر الدرس العقدي في البناء الفكري المنهجي لدى المتعلم بالثانوي التأهيلي؛
- دراسة بعض أساليب النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي؛
- تحديد بعض الانحرافات التي قد يقع فيها المدرس أثناء النقل الديداكتيكي للمفهوم العقدي.

إشكالية البحث

يطرح النقل الديداكتيكي للدرس العقدي عدة إشكالات ترتبط، غالبا بأساليب نقل هذه المعرفة أثناء الممارسة الصفية، وأثرها في تحقيق الأهداف المتوخاة من هذا الدرس، دون انحراف. فما أثر النقل الديداكتيكي السليم للدرس العقدي في البناء الفكري المنهجي لدى متعلم الثانوي التأهيلي؟ وما هي الأساليب التي تمكن المدرس من إتقان آليات التحكم الديداكتيكي في نقل المعرفة العالمة في الدرس العقدي إلى معرفة ملائمة للمقتضيات المدرسية أثناء الممارسة الصفية بالثانوي التأهيلي؟ وما هي الانحرافات التي قد يقع فيها المدرس أثناء النقل الديداكتيكي للمفهوم العقدي؟

الدراسات السابقة

لم أتوقف على دراسة متخصصة اهتمت بالنقل الديداكتيكي للدرس العقدي خاصة، ولكن أغلب الدراسات تناولت ديداكتيك مادة التربية الإسلامية، ومن بين هذه الدراسات:

- **ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد البقالي**، الناشر: دار الثقافة، السلسلة البيداغوجية، 1999.

ويرمي هذا الكتاب إلى وصف الاشتغال المنوط بالباحث الديداكتيكي في مجال مادة التربية الإسلامية، على أساس بيداغوجي وسيكولوجي، ثم توضيح أساس آخر لا يقل عن الاثنين السابقين أهمية، وهو الأساس المعرفي الذي ينطلق من إبستمولوجية المادة وأصول مكوناتها. مع وصف كيفية سيرورة عملية النقل الديداكتيكي داخل تدريس المادة.

- **ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عائد**، مكتبة قرطبة بوجدة،

ط1: 2020.

وهذا الكتاب موجه بالأساس للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، إلا أنه يتناول النقل الديداكتكي للدرس العقدي.

- **كيف ندرس العقيدة؟ نحو ديداكتيك علم التوحيد، عزيز أحمد اركيبي،** دار الجندي للنشر والتوزيع، القدس، سنة 2021، لم أتمكن من الاطلاع على الكتاب.

-**البناء الديداكتيكي لمادة التربية الإسلامية من التنظير إلى التنزيل، أيوب الزروالي،** سلسلة برنامج البناء التربوي، 2022/2021.

يتناول هذا الكتاب منهجية تدريس التربية الإسلامية، وفق منهاج التربية الإسلامية الجديد بالمغرب، حيث تناول الكتاب قراءة في المنهاج، ثم مقارنة بينه وبين المنهاج القديم، ثم الطرق والوسائل المستخدمة في تدريس المادة، وكيفية تدريسها وفق المقاربة بالكفايات والبيداغوجيات الحديثة، وكيفية تدريس القيم وتقويمها، وكذلك التخطيط والتدبير والتقويم والدعم في مادة التربية الإسلامية.

-**تدريسية مادة التربية الإسلامية، من التخطيط إلى التقويم، أحمد العبودي،** صادر عن مطبعة القرويين بالقنيطرة ويروم من هذا الكتاب تقديد أهم جوانب الممارسة التدريسية في مادة التربية الإسلامية، موجه للمهتمين والمدرسين الممارسين ولطلبة مراكز مهن التربية والتكوين أو الراغبين في الالتحاق بها.

منهج البحث

إن هذه الدراسة تتطلب تتبع الجزئيات المتعلقة بالدرس العقدي في التعليم الثانوي التأهيلي، وتحليلها، من أجل استنباط أساليب عملية لنقل ديداكتيكي سليم أثناء الممارسة الصفية، وتجنب بعض المزالق، التي قد تبعد المدرس عن أهداف الدرس.

وعليه سيعتمد هذا البحث على المناهج الآتية:

- المنهج التحليلي؛

-المنهج الاستقرائي الاستنباطي؛

-المنهج النقدي.

خطة البحث

مقدمات ممهدات: وتتضمن أهمية الدراسة مع ضبط مصطلحاتها (النقل الديداكتكي، الدرس العقدي، الممارسة الصفية.)

المبحث الأول: الدرس العقدي وأثره في البناء الفكري المنهجي لدى المتعلم بالثانوي التأهيلي.

المبحث الثاني: أساليب النقل الديداكتكي في الدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية.

1- المطلب الأول: أسلوب الخبر المجرد.

2- المطلب الثاني: أسلوب الرد على الشبهات.

3- المطلب الثالث: المناقشة والحوار.

المبحث الثالث: مزالق متعلقة بالنقل الديداكتيكي للمفهوم العقدي خلال الممارسة الصفية.

خاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات.

مقدمات ممهدات.

1- مفهوم النقل الديداكتيكي.

مفهوم النقل الديداكتيكي حديث إلى حد ما، تم تقديمه من طرف ميشال فيريت (Michel Verret) في 1975، من خلال كتابه "Le temps des études" وبعد ذلك تم تداوله من طرف شوفالر (Yves Chevallerd) في 1985، مع "النقل الديداكتيكي: من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة".

والنقل الديداكتيكي هو نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوي، لتتناسب وخصوصيات المتعلمين النفسية، وتستجيب لحاجاتهم، عن طريق تكيفها وفق الوضعيات التعليمية/التعلمية؛ ولقد تم توضيح هذا المفهوم وتفعيله من خلال المفهوم الأساس للمعرفة، والذي يشكل أداة متميزة لدراسة هذه التحولات من خلال شروط الحفاظ على معنى ودلالة المعرفة أثناء نقلها.

ويعرفه شوفالار، صاحب هذه النظرية، بأنه: "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العام (المعرفة العالمة داخل المختبر) من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"[1].

ويتم التخطيط للنقل الديداكتيكي على النحو الآتي:

-موضوع المعرفة، ويتسم بالتجريد والتعقيد والتحول المستمر.

-الموضوع الواجب تعليمه، وهي المعرفة التي حددها المنهاج.

- موضوع التعليم، ويتمثل في المعرفة المتداولة داخل البيئة الصفية، في ارتباطها

[1] Chevallard, Y. (1985/1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: la pensée sauvage.P 39

بالمنهاج.

-موضوع التمثلات، والمقصود منها تلك التصورات الأولية والمسبقة، التي يكونها المتعلم حول الموضوع.

وهذا الأخير يجب إعطاؤه الأهمية الكبرى لما له من تأثير حتمي على مردودية المتعلم، وكيفية تحليله للمحتوى الدراسي المقترح عليه، بتوظيف العمليات الذهنية، والاستراتيجيات التعليمية، والموارد اللازمة لإنجاز المهمة المنوطة به، ألا وهي حل المشكلات معتمدا في ذلك على تعلمه الذاتي، مستحضرا تمثلاته ومعارفه ومكتسباته السابقة.

وبالتالي يكون النقل الديداكتيكي هو عملية مركبة وتعرف بعض القواعد والإجراءات الصارمة، يبقى هدفها إنتاج منهاج مدرسي ديداكتيكي الذي من شأنه جعل العلم متاحا للمتعلم.

وهنا يواجه المدرس مشكلتين أساسيتين أثناء عملية التعلم: الأولى وهي تدبير المنهاج الدراسي، والثانية تدبير الفصل.

ويعد بناء المعرفة من أهم الجوانب المرتبطة بتدبير المنهاج الدراسي، وهي عملية مركبة؛ حيث هناك عدة عوامل مؤثرة فيها؛ كبداية المعرفة العلمية العالمة، ونهاية مجموعة المعارف المكتسبة لدى المتعلمين، خاصة وأن المعرفة العلمية العالمة تخضع لعدة تحولات قبل اعتبارها واعتمادها كمادة جاهزة للتعليم والتعلم.

وحاصل الأمر، أن النقل الديداكتيكي يمثل عملية التحول، والتفسير، وإعادة إبراز المعرفة.

2- مفهوم الدرس العقدي.

الدرس العقدي بمفهومه العام في مجال التربية والتعليم هو تعليم العقيدة، وبيانها للمتعلمين، وتيسير فهمها حتى تترسخ يقينا في صدورهم، فتترجم سلوكيا في أعمالهم، وهذا لا يقتصر فقط على تلقينها عرضا وشرحا؛ بل إن الأمر يقتضي تمكين المتعلم منها، من خلال العناية بمسالك تبينها، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب ما يخاطب به، فيدرك ماهيتها إدراكا جازما لا يخالطه شك، يتحصل معه ذلك الاقتناع العقلي الذي يتبعه التصديق القلبي ثم العمل بمقتضاه، طبعا هذا الاقتناع اليقيني هو الذي يجعله يستجيب حق الاستجابة لأمر الله تعالى في الوفاء بأمانة العمارة تحقيقا لمبدأ الاستخلاف، فيكون قادرا على الإسهام في البناء الحضاري من جهة، وتشكيل المناعة الفكرية والحصانة العقدية من جهة أخرى، فلا تتمكن الشبهات المطروحة من زعزعة معتقده؛ بل قد يتمكن من ردها والتصدي لها بالحجة والدليل والبرهان، وهو ما أشارت إليه وثيقة المنهاج في تحديد المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين في جعل المتعلم "قادرا على معرفة ذاته المتشبعة بالقيم الإسلامية السمحة والقيم الحضارية، وقيم المواطنة،

وحقوق الإنسان، وبلورة ذلك في علاقته مع الآخرين"[2].

وهذا يتطلب من مدرس العقيدة الالتزام- في منطلقه البنائي للعقائد- بصحة النقل وسلامة الفهم، اعتمادا على المنهج الذي بنيت به العقيدة أول مرة في القرآن الكريم والسنة الصحيحة، وما تضمنه هذا المنهج من وسائل وغايات في توضيح مسائل الاعتقاد، مع مراعاة الفارقية داخل الصف الدراسي، وبهذا يكون المدرس، في الدرس العقدي، قد نجح في تحصيل الغاية من التربية الإسلامية، والمتمثلة في "تحقيق التوازن في كيان المتعلم 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 من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله والنفس والغير والمحيط إلى المبادرة والفعل، لتحقيق النفع والعام"[3].

ومن منطلق ما سبق، يتبين أن الدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية لا بد وأن يتأسس على جانبين:

- جانب هدمي، والمتمثل في هدم التمثلات الخاطئة للمتعلم وتعويضها بمعرفة مواتية حسب مختلف مراحل النمو العقلي ووتيرة التعلم.

- وجانب بنائي، عن طريق الاستفادة من القرآن الكريم في عملية بناء المفاهيم، تحقيقا للمقاصد البنائية للتخلية والتحلية وبناء الشخصية، والتي عبر عنها مالك بن نبي في كتابه شروط النهضة ب: "نفي الأفكار الجاهلية البالية، ثم رسم طريق الفكرة الإسلامية الصافية التي تخط للمستقبل بطريق صحيحة"[4].

3- مفهوم الممارسة الصفية

إن الممارسة الصفية فن ومهارة، تعتمد أساسا على شخصية المدرس، التي تنعكس على أسلوبه في التعامل مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي رغم اختلاف أوساطهم الاجتماعية ومرجعيتهم الفكرية، ولذلك لا مجال للعفوية في الممارسة الصفية الجيدة؛ لأنها تتطلب من المدرس إدارة الموقف التعليمي الآني من خلال القيام بالعديد من المهام، التي تضمن الحفاظ على مناخ سليم لعملية التفاعل الصفي، يتميز بإثارة الدافعية للتعلم مع توفير أجواء الانضباط.

وعليه، تكون الممارسة الصفية هي مجموع الأنماط الإجرائية التي يستخدمها المدرس لتوفير بيئة تعليمية مناسبة يتمكن معها من تحقيق الأهداف التدريسية، والتي

---

[2]- وثيقة منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي، يونيو 2016، ص: 5.

[3]- نفسه، ص: 7.

[4] - شروط النهضة، ملك بن نبي، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل، دار الفكر المعاصر، 1986، ص: 81.

تشجع التفاعل بين المدرس والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، فيحصل ذلك التوافق بين زمن التعلم والمادة التعلمية والطاقة اللازمة، وبالتالي يتحقق الهدف من هذه الممارسة بجعل النشاط الذهني للمتعلم في قلب التعلمات.

وانطلاقا مما سبق، فالممارسة التدريسية الناجحة ترتبط بدرجة فاعلية المدرس داخل الصف الدراسي، والذي يجب أن يكون على معرفة تامة بالمناهج، والايديولوجيات، وطرق التدريس، وكيفية التعامل مع المتعلمين، ومعرفة عميقة بالمحتوى التعليمي، واتساق هذا المحتوى وبيئات التعلم مع حاجات المتعلمين لتحقيق تعلم فعال، خاصة وأن الساحة الفكرية تشهد كل يوم معطيات جديدة تتطلب من المدرس أن يكون نافذ البصيرة، لديه القدرة على تكييف البيئة التعليمية وفقا للقيم والأهداف المرسومة، لا التكيف معها فقط؛ فمسؤوليته الارتقاء بقدرات المتعلم العقلية والسلوكية، من أجل بناء الشخصية الإسلامية المنبثقة من روح الشريعة الإسلامية والتحلي بأخلاقياتها، وهذا لا يتحقق في ظل ممارسات تدريسية تقليدية لا تحترم عقل المتعلم وقدراته وتعمل على تنميتها.

ويرى روس[5] أن الممارسة التعليمية تكون مبنية على إيديولوجيات محكمة، تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على ممارساته التعليمية في غرفة الصف.

المبحث الأول: الدرس العقدي وأثره في البناء الفكري المنهجي لدى المتعلم بالثانوي التأهيلي.

إن رصد عملية التغيير والبناء الحضاري دال على منطلقه الأساس؛ هذا المنطلق المتمثل في إصلاح الفكر باعتباره قنطرة لا بد من عبورها، لتحقيق يقظة شاملة مبنية على أسس منهجية، قادرة على مواجهة التحديات الاعتقادية التصورية التي يواجهها تلميذ اليوم.

وهذا يستدعي البحث في المقومات والأسس المعرفية والمنهجية المؤسسة للتصورات الإصلاحية، والمبنية على تقييم نقدي للواقع المعاصر، قبل الشروع في عملية البناء الفكر المنهجي، الذي من شأنه تغيير الواقع بأبعاده المركبة، واستيعاب فكرة الإصلاح بأفقها الشمولي.

فأية إرادة للتغير تقتضي انتقاد جملة من التصورات والإشكالات التي يطرحها السياق المعاصر والمعيقة للنهوض؛ مثل: معضلة التبعية الفكرية، والتقليد، والعنف...

لكن بالمقابل لا ينبغي الاكتفاء بالنقد؛ بل من الضروري تقديم بدائل إصلاحية تحقق وجودا حضاريا؛ بدائل تستحضر البعد الغيبي، الذي يتحقق معه ربط المحاسبة

[5]-Ross, A. (2000). Curriculum construction and critique. London: flamer pros

الأخروية بالاستجابة لأمر الله تعالى في الوفاء بأمانة الاستخلاف في الدنيا.

والاعتماد على ثنائية النقد ثم البناء والتأسيس، يستوجب ضرورة التحصين بأقوى المناهج العقلية المسددة بالوحي، وهذا مما أقره المفكر طه عبد الرحمان، بأن: "إقامة الفكر الإسلامي الجديد لن يتم دون تأطير وتنظيم للخطاب الإصلاحي بأحدث وأقوى المناهج العقلية[6] وأقدرها على مدنا بأسباب الإنتاج الفكري"[7]، فيتحول بذلك الخطاب (بما في ذلك الخطاب التعليمي في الدرس العقدي) من مسلك وعظي إلى مسلك النظر والنقد، الذي يسهم بلا ريب في بناء قناعات هذا الإنسان، الذي هو محور العملية الإصلاحية، على أساس متين وأرضية صلبة لا تستطيع الشبهات زعزعتها، إذ "ترتبط المضامين الفكرية بآلياتها، فتجعلنا نفهم اشتغال هذه الآليات في حيويتها داخل الظاهرة الفكرية" [8].

ولا يتصور أي انخراط في عملية البناء الفكري الرصين دون ممارسة نقدية بناءة، مبنية على أسس منهجية متعددة الجوانب، فالنقد يمثل شرطا أساسيا في هذا البناء باعتباره بناء منهجيا، تتبلور من خلاله الرؤى ذات النفس التجديدي الرصين، والمستمر، والمحدد لخارطة الطريق.

وللإشارة فعملية النقد هذه، منطلقها هو أصل الفكرة ومصدرها لا الفكرة ذاتها فقط، خاصة ما يتعلق بالتصورات الاعتقادية؛ حيث يتوجب التوجه إلى الأصول الكلية وتوظيفها لتجاوز الإشكاليات المفاهيمية والعقائدية في الواقع الراهن.

وهذا الأسلوب النقدي كان ولا زال حاضرا بقوة عند مفكري الإسلام في مسيرتهم الإصلاحية، فكما يقول مالك بن نبي أن الحضارة هي "بناء وهندسة وتجسيد لفكرة أو مثل أعلى"[9]، فالفكرة الحية تكون فاعلة ومتينة النتائج، "تطبع على المجتمع نظامه لنموذج مثالي الذي اختاره، وعلى هذا النحو تتأصل جذوره في محيط ثقافي أصيل

---

[6] - وقوة هذه المناهج العقلية تتجلى في تحقق معيار الفاعلية، ومعيار التقويم، ومعيار التكامل. (انظر كتاب سؤال الأخلاق، طه عبدا لرحمان، ص 61)، وهو ما تسعى فلسفة المنهاج الجديد للمادة إلى ترسيخه؛ فهي فلسفة إيمانية، متوازنة، شاملة.

[7]- العمل الديني وتجديد العقل، طه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط4. 2009. ص: 10.

[8]- فيلسوف في المواجهة، قراءة في فكر طه عبدالرحمان، عباس ارحيلة، المركز الثقافي العربي، الطبعة 1، 2014م، ص: 26.

[9]- الفكرة الأفرو أسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ، مالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، القاهرة، مكتبة دار العروبة، ط2، 1975، ص: 79.

يتحكم بدوره في جميع خصائصه، التي تميزه عن الثقافات الأخرى والحضارات الأخرى"[10].

ومهما حاولنها أو توهمنا أن النهوض والإصلاح يمكن أن يتم خارج منظومة البناء الممنهج للتصورات، فإن الواقع والتجربة يؤكدان أن التربية الاعتقادية الإيمانية هي السبيل الأوحد للإصلاح.

فحاصل الأمر، أن التصورات والأفكار هي دليل حيوية الشعوب وتقدمها "فتصفية الأفكار الميتة وتنقية الأفكار المميتة يعدان الأساس الأول لأية نهضة حقة" [11].

ولا شك أن أزمة تلميذ اليوم هي أزمة تصور ومنهاج نتيجة الاضطراب الحاصل في المفاهيم، والذي أدى إلى فوضى ثقافية وتشتت فكري، ضعف معه الشعور بالغاية السلوكية. فكان ترشيد الاعتقاد الديني لدى المتعلم، ببناء الإيمان الواعي بعقيدة التوحيد أمرا واجبا؛ فنهوض الأمة رهين بنهوض العلم التوحيدي عن طريق دراسة أصول العقيدة، التي يقوم عليها الدين ترسيخا للإيمان بأسس عقلية تحصن الفكر ضد الشبهات والتشكيكات الفكرية، وتؤهله للوثبة الحضارية استجابة لمتطلبات الواقع، يقول مبارك الميلي، في رسالة الشرك ومظاهره: "إن كنت باحثا في علل انحطاط الأمم، فلن تجد كالشرك أدل على ظلمة القلوب وسفه الأحلام وفساد الأخلاق، ولن تجد كهذه النقائص أضر بالاتحاد، وأدر للفوضى، وأذل للشعوب، وإن كنت باحثا عن أسباب الرقي فلن تجد كالتوحيد أطهر للقلوب وأرشد للعقول وأقوم للأخلاق، ولن تجد كهذه الأسس أحفظ للحياة، وأضمن للسيادة، وأقوى على حمل منار المدنية الطاهرة"[12].

فكان تطهير نفوس المتعلمين وتنقيتها من الزيغ والعقائد الفاسدة وإعدادها لتلقي العلوم الصحيحة، ضرورة شرعية، لهذا فبداية أي عمل إصلاحي ينطلق من واجب إصلاح العقيدة. وأول منطلق في ذلك هو بناء المفاهيم.

إن الضبط الدقيق للمفاهيم، إضافة إلى الكشف عن آليات إنتاجها كفيل بجعل الخطاب التعليمي في الدرس العقدي قويا؛ فقوة هذا الخطاب تكتسب بقدر إدراك عقل المتعلم لما يجب التفكير فيه، وهذا ما قام به الرسول × أول دعوته، فقد اعتنى بتصحيح المفاهيم باعتبارها تؤسس لبناء إنساني على أساس قرآني، ذو مناعة عقلية مقصودة، قادرة على الأداء بفاعلية.

وبذلك، كان لا بد من إعادة النظر في النموذج المفاهيمي تأصيلا وتأسيسا،

---

[10]- مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مالك بن نبي، ترجمة: محمد عبد العظيم عل، دار الفكر، ط 1970، ص: 49.

[11]- وجهة العالم الإسلامي، مالك بن نبي، ص: 83.

[12]- رسالة الشرك ومظاهره، مبارك الميلي، شركة الشهاب، الجزائر، ص: 52.

فتؤسس مفاهيم نابعة من عمق الهوية الإسلامية، ليست منقولة، ترتبط بمجال تداولي مغاير للخصوصية الإسلامية؛ لأن" المفاهيم ليست ألفاظا كسائر الألفاظ، بل هي مستودعات كبرى للمعاني والدلالات، كثيرا ما تتجاوز البناء اللفظي وتتخطى الجذر اللغوي، لتعكس كوامن تصورية للأمة، ودفائن تراكمات فكرها ومعرفتها، والمفاهيم كذلك مغايرة للأسماء من حيث الإعراب، فالمفهوم يمثل خلاصة الأفكار والنظريات المعرفية وأحيانا نتائج خبرات وتجارب العمل في النسق المعرفي الذي يعود إليه وينتمي إلى بنائه الفكري، إذن المفهوم هو أشبه بوعاء معرفي جامع يحمل من خصائص الكائن الحي أنه ذو هوية كاملة قد تحمل تاريخ ولادته وصيرورته وتطوره الدلالي"[13].

وليست تخفى أهمية المفاهيم والمصطلحات في الدرس العقدي خصوصا، فقد" كاد أن يكون علما بالمفاهيم، يدور منهج الحوار فيه حول إعادة ضبط أغلب المفاهيم وجملة من المصطلحات داخل الحقل المعرفي الإسلامي."[14]

وبذلك تصبح أولوية الدرس العقدي، هي بناء المفهوم العقدي بطريق التمكين، لا التلقين فقط، في عصر انتشر فيه الإلحاد واللادين، معتمدا على مناهج متعددة؛ كمنهج نقذ المبنى، ومنهج الإرجاع إلى البديهيات، ومنهج مجاراة المخاطب، ومنهج طرح الأسئلة، ومنهج طرح الاحتمالات[15].

فتكون المهمة الأولى "هي تنظيم القضايا الدينية والمذهبية بإعادة صياغتها داخل منظومة معرفية متناسقة، ثم شرح المفاهيم والتعاليم الدينية والمذهبية، وإقامة البراهين على قضايا الدين، والدفاع عن تعاليم الدين ضد مخالفيه؛ فلم يعد الدفاع هو الأساس؛ بل هو هدف يسبقه في الأولوية، فهم وشرح وحوار وفق تصورات ومناهج ورؤى جديدة للقضايا الإلهية..... فيقيس الاعتقاد بما يرتبه من آثار"[16].

فأصبح أهم ما يواجهه الدرس العقدي هو دور الدين في الحياة، وأسباب الحاجة الإنسانية إلى التدين، وفاعليته في تحقيق إصلاح مجتمعي، ببناء مفاهيم مؤثرة في وعي الإنسان، في إطار نسقي، يراعي الفاعلية في التفاعل مع الأحداث، استجابة لإشباع حاجة المسلم إلى رؤية توحيدية فاعلة، تجعله يستجيب للصيرورة الاستخلافية.

---

[13]- الحضارة-الثقافة-المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، نصر محمد عارف، المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1993، ص: 7.

[14]- المفهوم ومشكلة التواصل، عبدالمجيد الصغير، ضمن المفاهيم وأشكال التواصل، تنسيق محمد مفتاح وأحمد أبو حسن، سلسلة ندوات ومناظرات رقم92، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط 1، 1422هـ،2001م، ص: 60.

[15]- علم الكلام الإسلامي: دراسة في القواعد المنهجية، رضا برنجكار، ص: 244-236.

[16]- علم الكلام الجديد: مدخل لدراسة اللاهوت الجديد وجدل العلم والدين، عبدالجبار الرفاعي، ص: 461.

المبحث الثاني: أساليب النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.

تعتبر قدرة المتعلم على ممارسة الفعل التعليمي استنادا إلى استفراغ وسعه في بناء المفاهيم العقدية، من أهم أهداف أساليب التدريس في مادة التربية الإسلامية، وهذا لا يتأتى إلا بتنظيم الموقف التعليمي، الذي عنصره الأساس هو المدرس خاصة إذا تعلق الأمر بالدرس العقدي؛ فالمدرس هو الموجه لأفكار المتعلم والمشكل لاتجاهاته عن طريق تنويع أساليب التدريس بحسب ما تقتضيه الحاجة التعليمية في هذا الموقف أو ذاك، ولا شك أن هذه الحاجة تختلف من متعلم إلى آخر؛ بل حتى عند المتعلم نفسه، نظرا للعوامل المتعددة المتحكمة في بناء مواقفه، في عصر كثرت فيه جدالات فكرية عقدية في كل مكان وفي كل حين، وربما قد يكون أغلبها ممنهج، فتصبح بذلك عملية تحويل المنهجية العلمية إلى منهجية لبناء المعرفة المدرسية بطريقة منظمة ومرتبة، أكثر صعوبة، وجب معها تكوين المدرس على هذه المنهجية العلمية؛ كتلك المتعلقة بالاستقراء أو الاستنباط أو البناء. وهذا يقتضي منه تنمية بنياته الفكرية، بحيث يستطيع بواسطتها تشكيل مواقف وانفعالات محددة حسب ما تقتضيه الحاجة التعليمية، فيتمكن من المهارات التدريسية التي يستطيع من خلالها تحديد الأسلوب المناسب للموقف التعليمي خلال الممارسة الصفية، فتتم مراعاة المقام واعتبار الحال في الخطاب، مع استحضاره الدائم لضرورة استشعار الحاجة الإنسانية للمتعلم إلى الإيمان والافتقار إلى الله.

وما دام القرآن الكريم هو الأصل الذي تؤخذ منه العقيدة، وجب على المدرس في الدرس العقدي الاعتماد على بعض من أساليبه المتعددة في نقل العقيدة وعرضها وترسيخها، استنادا إلى الغاية منها اعتقادا وعملا، ذلك أن العقيدة بالأساس هي مادة لترقيق القلوب الموقنة؛ حيث إن لب موضوعها الحديث عن الله تعالى وعظمته وعن أمور الآخرة من الموت والبعث والحساب والجنة والنار، وهذه مواضيع كلها مقررة في منهاج التربية في جذع مشترك، كما أن من موضوعاتها الإيمان بالله والرسول والغيبيات وهو محور مقرر السنة أولى باك، وبذلك يكون عدم تعمق المدرس في دراسة الأساليب القرآنية المتعلقة بغرس العقائد في النفوس سببا للانزلاق عن مقاصد الدرس، الذي يسعى إلى السمو بنفوس المتعلمين عن أغلال الأرض، فيتفاعل كيانهم معها، وتترجم في حياتهم إلى واقع ملموس، فتتحصل الثمرة باستقامة السبيل، والإسهام في وقاية المتعلم من الوقوع في الفتن الفكرية، فيكون للدرس العقدي قوة في مقاومة الانحراف (كالإلحاد مثلا) داخل أسوار الثانوية وخارجها، وصد تشويش المخالفين.

ولعل من أهم تجليات المناعة الفكرية التي يثمرها سلامة النقل الديداكتيكي للدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية، تلك المتعلقة بنبذ العنف والتطرف داخل الفصل الدراسي، فيمتد السلوك الوسطي إلى المجتمع.

وحاصل الأمر، أن الأسلوب التعليمي في القرآن هو منهج قائم على السداد

وتحصيل الأثر، ولذلك فالأسلوب الذي يتبعه مدرس التربية الإسلامية في تدبير الممارسة الصفية بصورة تميزه عن غيره، يختلف باختلاف مؤهلات كل مدرس ومدى استعداده لإنجاح درسه، فهو المسؤول الأول عن انتقاء المنهج التعليمي الذي يجب اتباعه حسب الموقف التعليمي، مع مراعاة الفروق الفردية، كما يمكنه الدمج بين أسلوبين أو أكثر وذلك مراعاة لمميزات كل متعلم على حدا.

وفي هذا المبحث سيتم دراسة ثلاثة أساليب النقل الديداكتيكي للدرس العقدي خلال الممارسة الصفية، وهي:

- ✓ أسلوب الخبر المجرد؛
- ✓ أسلوب الرد على الشبهات؛
- ✓ أسلوب الحوار والمناقشة.

المطلب الأول: أسلوب الخبر المجرد في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية.

وهو الذي يلجأ إليه المدرس لنقل العقيدة نقلا مجردا بيانا للحق، وقد ورد هذا الأسلوب في القرآن الكريم في عدة مواطن، منها ما جاء في سورة الكهف، قال تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلهِ الذِيَ أَنزَلَ عَلَيٰ عَبْدِهِ الْكِتَٰبَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُ عِوَجا﴾[17]، فقد افتتحت السورة بتوجيه المسلم إلى حمد الله تعالى على إنزال القرآن تنويها بالكتاب، الذي ليس فيه عوج لا في ألفاظه، ولا في معانيه، فيكون الغرض من إلقاء الخبر هو مدح الكتاب.

و"إن الأصل في الخبر أن يلقى لأحد غرضين:

- إفادة المخاطب بالحكم الذي تضمنته الجملة الخبرية حين يكون جاهلا به، ويسمى هذا الحكم الذي يقصد إعلام المخاطب به فائدة الخبر.

-إفادة المخاطب أن المخبر عالم بالحكم الذي دلت عليه الجملة الخبرية حين يكون المخاطب عالما بالحكم ولكنه يجهل أن المتكلم يعلمه أيضا"[18]، وهذا يسمى لازم الفائدة.

كما يعد الأسلوب الخبري ذا أغراض متعددة، حسب المعنى الذي يوحي به سياق الكلام، وهذه الأغراض يمكن أن يوظفها المدرس في مواطن عدة أثناء النقل الديداكتيكي، ومنها على سبيل الذكر:

---

[17]- الكهف: 1.

[18]- علم المعاني، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، ص: 50.

- تشجيع للحصول على شيء: كما في قوله تعالى: ﴿وَيُبَشِّرَ ٱلْمُومِنِينَ ٱلذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً حَسَناً ﴾[19]، فالآية الكريمة تشجع على العمل الصالح للفوز في اليوم الآخر.

- إظهار الضعف والخشوع: قال تعالى: ﴿۞قَالَ رَبِّ ٱلسِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِيٓ إِلَيْهِ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنَ ٱلْجَٰهِلِينَ﴾[20]، وقد دلت هذه الآية على أعلى مراتب اليقين، يقين سيدنا يوسف عليه السلام بعناية الله به داخل السجن، وهو في أشد الأوقات ضعفا، نتيجة الظلم الذي لحقه من امرأة العزيز.

- إظهار التحسر: قال تعالى: ﴿يَٰحَسْرَةً عَلَى ٱلْعِبَادِ مَا يَاتِيهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا كَانُواْ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ﴾[21]؛ أي يا ندامة العباد المكذبين وحسرتهم يوم القيامة حين يشاهدون العذاب؛ بعد أن كذبوا الرسل واستهزؤا بهم في الدنيا، فكان عاقبتهم الندامة يوم القيامة على ما فرطوا في جنب الله.وتتجلى الحسرة أيضا في قوله تعالى: ﴿وَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰٓأَسَفَىٰ عَلَىٰ يُوسُفَ﴾[22]، وقول "يا أسفى" يدل على شدة الحزن، والتحسر على ما فات من أحداث.

- المدح؛ كما في سورة يوسف، فقد مدح الله تعالى سيدنا يوسف، عليه السلام، بصفة تكررت خمس مرات؛ ألا وهي صفة الإحسان.

وبذلك يكون أسلوب الخبر واحدا من الأساليب الربانية في تعليم الله العقيدة السليمة لعباده، يمكن للمدرس اعتماده في مواطن عديدة أثناء النقل الديداكتكي للدرس العقدي داخل الفصل الدراسي.

المطلب الثاني: أسلوب الرد على الشبهات.

إن انحراف كثير من المتعلمين عن جادة الصواب، سببه تأثرهم بما يطرح عليهم من شبهات، خاصة تلك الممنهجة المقصودة، مع ضعف أساليب التدريس وخلوها من إثارة التفكير الناقد؛ بل إصرار بعض المدرسين على استخدام التلقين في مرحلة تتسم بظهور التفكير الناقد وإعادة تقييم القيم الدينية، لذا وجب على المدرس عدم تجاهل تلك المتغيرات النمائية والاحتياجات المرحلية لهذه الفئة العمرية. مع التركيز، في ممارسته الديداكتيكية، على توظيف مهارات التفكير، التي تعزز الإيمان في نفوس الناشئة، وذلك من أجل ترسيخ المعرفة، وتمليك المتعلمين الأدوات التي يستطيعون بواسطتها الثبات أمام تيار الشبهات. فالشبهة تجعل المتعلم غير مطمئن لما يعتقده، مما يحدث له اضطرابا

---

[19]- الكهف: 2.

[20]- يوسف: 33.

[21]- يس: 29.

[22]-يوسف: 84.

فكريا يزعزع تصوره العقدي.

وقد استعمل القرآن الكريم هذا الأسلوب في بناء القناعات الإيمانية على أساس متين في مواطن كثيرة، ومن الآيات القرآنية آيات ترد على شبه المنكرين للبعث، كقوله تعالى: ﴿كَمَا بَدَأْنَآ أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُۥ وَعْداً عَلَيْنَآ إِنَّا كُنَّا فَٰعِلِينَ﴾[23]، وقوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُۥ قَالَ مَنْ يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ (77) قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ (78) ۞﴾[24].

كما أن الخطاب القرآني اعتمد على مبدأ الدليل في عرض الحقائق الإيمانية؛ كدليل الفطرة ودليل الخلق والإبداع وغيرها من الأدلة التي تخاطب العقل الإنساني، وتقر بحقه في التفكير.

وعليه، يمكن القول أن الأساليب التقليدية المحضة لا تتفق مع منهج القرآن في مناقشة القضايا الإيمانية، فلماذا يتجاهل المدرس توظيف أساليب مخاطبة العقل، وتنمية التفكير التأملي، ليصل بالمتعلم إلى تصور صحيح لقضايا العقيدة، فيتوصل إلى حل مشكلاته، فتستقر نفسه ويثبت إيمانه؟.

واعتماد هذا الأسلوب يتطلب من المدرس أن لا يكون مغيبا عن الواقع ومتغيراته المتسارعة، وأن يكون ذا فهم علمي رصين، يتصف بسلامة المنهج وصحة النقل، فيقتضي منه اتباع جملة من الخطوات، منها:

النظر في صحة مقدمات سؤال المتعلم لهدم النتائج كما في قضية الخلق والوجود عند الملاحدة[25]، والتي تدور على القول بنشوء العالم، إما على سبيل الصدفة، وإما على سبيل القانون الطبيعي، والمراد عندهم بوجود العالم صدفة أنه قد وجد نتيجة سلسلة من التفاعلات الطويلة دون تنظيم أو تخطيط مسبق، وأن المادة قديمة ولها قوانينها وتلك القوانين هي التي أوجدت كل الموجودات، وعليه تصبح المادة هي الإله: فهي لم تخلق، فهي أزلية أبدية، موجودة بذاتها ومنشئة لغيرها.

النظر في صحة الدليل: فإذا اشتملت الشبهة على دليل، فلا بد من التحقق من صحة الدليل متنا وسندا، قبل الشروع في الرد المسهم في بناء المفهوم العقدي أثناء الممارسة الصفية.

ومثال ذلك ما قد يقع فيه المتعلم من إشكالات في فهم بعض الآيات في السور المقررة، فيجعلها دليلا من القرآن الكريم على شبهة ما، ونذكر منها ما يلي:

---

[23]- الأنبياء: 103.

[24]- يس: 77.

[25]- انظر درس الإلحاد بين الوهم والحقيقة.

-الآيات المتوهم إشكالها في الألوهية كقوله تعالى: ﴿لَنَتَّخِذَنَّ عَلَيْهِم مَّسْجِداً﴾[26]، فقد يستدل بها المتعلم على جواز اتخاذ القبور مساجد، وبذلك يكون دليله فاسدا، فالنبي × قال: "لعن الله اليهود والنصارى، اتخذوا قبور أنبيائهم وصالحيهم مساجد"[27]، فالأمر فيه تحذير لما كانوا يفعلون.

- أو المتوهم إشكالها في الرسل كقوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا ٱسْتَيْـَٔسَ ٱلرُّسُلُ﴾[28]؛

- أو المتوهم إشكالها في الإيمان كقوله تعالى: ﴿وَمَا يُومِنُ أَكْثَرُهُم بِاللَّهِ إِلَّا وَهُم مُّشْرِكُونَ﴾[29]؛

- أو المتوهم إشكالها في الأسماء والأحكام، كقوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَي ٱلْعَرْشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّداً﴾[30].

فقد يلجأ المتعلم إلى الاستدلال بهذه الآيات في غير موضوعها، وذلك لقصور فهمه واستشكال الأمر عليه، فيكون دليله فاسدا، فوجب دفع إيهام الاضطراب، بضبط - ولو على الأقل- ما يوقع المتعلم في اللبس.

تحديد موطن الشبهة: حتى يستطيع المدرس معالجة أصل الشبهة اقتلاعها من جذورها.

اختيار الأسلوب المناسب: الرد على الشبهات بالحجة والبرهان، مؤيدا بالدليل الصحيح، وفق ضوابط وآداب الحوار والمجادلة بالتي هي أحسن، مع مراعاة الفئة العمرية المستهدفة وطبيعة الادعاء.

المقام الذي سيتم فيه الرد: هل يتوفر المدرس على ما يكفي من الأدلة، وهل هو واثق من معلوماته؛ لأنه بتسرعه قد يفتح على نفسه بابا آخر من أبواب التضييق بإيراده لمعلومة خاطئة، والأساليب تختلف بحسب المقام.

حسن الاستدلال على الردود: فمن الضروري أن يشتمل الرد على أدلة واضحة تبين صدقه من جهة، وتبين بطلان الشبهة وتهافتها من جهة أخرى، وتتنوع هذه الأدلة بين شرعية وعلمية وعقلية ولغوية وتاريخية وغير ذلك، بحسب نوع الفرية وموضوعها.

بيان تهافت الافتراء وتفاهته: وعليه أن يقوم بحصر جميع نقاط الضعف في

---

[26]- الكهف: 21.

[27]-أخرجه مسلم، في المسجد ومواضع الصلاة، باب: النهي عن بناء المساجد على القبور، حديث رقم: 529.

[28]- يوسف: 110.

[29]- يوسف: 106.

[30]- يوسف: 100.

الافتراء، ثم تنظيمها وترتيبها، ومن ثم يشرع في بيان كل نقطة منها بجلاء، مع موازنتها بعناصر القوة في الرد.

ولعل من القواعد في اعتماد أسلوب رد الشبهات أثناء الممارسة الصفية، الفصل بين الشبهة وقائلها:

وهي قاعدة جليلة ودقيقة لدرجة أنه قد لا يجيدها إلا العقلاء. فالمدرس يسعى إلى هدم التمثل الخاطئ وبناء المفهوم العقدي الموافق للشرع، وبالتالي يجب التركيز على دحض الشبهة لا القضاء على قائلها، فالتحدي المطروح متعلق بزعزعة الأفكار والقناعات والمعتقدات، ومن هذا المنطلق فإنه ينبغي التمييز في التعامل بين الشبهة وبين قائلها.

المطلب الثالث: أسلوب الحوار والمناقشة.

وهذا الأسلوب من أكثر الأساليب فعالية في السلك الثانوي التأهيلي، لما يعتمده من إثارة تفكير المتعلم، وإتاحة الفرصة للمناقشة وإبداء الرأي، وهذا يقتضي انتقاء المدرس بعناية تامة؛ أسئلة تشجع المتعلم على إعمال العقل، وتحرك دافعيتهم نحو التعلم، وتحقيق أهداف الدرس العقدي.

ولعل من أهم ما يميز هذا الأسلوب، في النقل الديداكتكي، هو إكساب المتعلم الموضوعية، والجرأة في إبداء رأيه، كما تولد لديه مهارة التفكير الناقد والنقد الذاتي، فيكون المتعلم في تقويم مستمر لأفكاره عن طريق الربط بين الخبرات والحقائق، مع احترام أراء الآخرين دون تعصب.

لكن دائما ما يجب على المدرس الحيطة والحذر أثناء المناقشة، لئلا يسيطر مجموعة من المتعلمين على حصة الدرس، دون الآخرين، أو عدم ضبط المدة الزمنية للحصة، خاصة إذا لم يحدد المدرس أهداف درسه جيدا من البداية، فيتشعب النقاش، وتتفرق السبل. فهذا يتطلب إتقان مهارة إدارة الحوار، حتى يتمكن الجميع من إبداء رأيه بكل موضوعية، ويجنب حصته الفوضى.

وأسلوب الحوار والمناقشة في تعليم العقيدة، هو أكثر الأساليب استعمالا في الخطاب القرآني، خاصة في السور المؤطرة، فنجده في سورة الكهف في القصص الأربع (أهل الكهف، صاحب الجنتين، موسى عليه السلام والرجل الصالح، ذي القرنين)، وفي سورة يوسف (كحوار يوسف، عليه السلام، مع إخوته)، وكذلك في سورة يس (كحوار الرجل الصالح مع قومه).

ومن هذه النماذج الحوارية، نذكر:

-قوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُۥ صَٰحِبُهُۥ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَكَفَرْتَ بِٱلَّذِى خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ

ثُمَّ سَوَّىٰكَ رَجُلاً﴾[31]،وفي الآية الكريمة دعوة لعدم التكبر، المؤدي للجحود بنعم الله، من خلال التذكير بأصل الخلق، الذي هو تراب، وهنا برزت أهمية مقارعة الحجة بالحجة؛

-الحوار بين موسى عليه السلام والمعلم (الرجل الصالح)، وما فيه من أدب وتواضع نبوي عظيم؛

-حوار يوسف عليه السلام مع السجينين في دعوته إلى التوحيد، باستعماله عليه السلام السؤال القاصد، الذي هدفه استفزاز العقل لإدراك حقيقة التوحيد، فكان الحوار هنا وسيلة للإقناع.

ومن آداب الحوار الواجب الالتزام أثناء الممارسة الصفية:

- الانطلاق من فرضية تساوي الطرفين في الخطأ والصواب وقد دل على ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾[32].

- عدم الانسياق إلى القضايا الجانبية.

وحاصل الأمر، أن أسلوب الحوار والمناقشة من الأساليب التي لا يمكن الاستغناء عنها، لذا واجب على كل مدرس محاولة إتقانه.

المبحث الثالث: مزالق متعلقة بالنقل الديداكتكي للدرس العقدي خلال الممارسة الصفية.

إذا كانت الغاية الكبرى للتربية الإسلامية هي تحقيق كمال حرية الإنسان، من خلال إخلاص العبودية لله وحده، فيتحرر الإنسان من أي عبادة أخرى، فلا بد أن يرافق هذه الغاية مدرس ملم بأسسها وخواصها؛ بل ولا بد أن يكون في تطوير مستمر لمهاراته التدريسية، للارتقاء بخواصه العامة والخاصة؛ العلمية والعملية. والعمل على تجديد وسائله، حتى يتناسب الجهد المبذول اطرادا والأداء الأمثل أثناء الممارسة الصفية، والموصل لتحقيق تلك الغاية.

والدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية يعتبر من أهم المداخل المسهمة في ترجمة غايتها، خاصة في المنهاج الجديد بالثانوي التأهيلي، الذي اتصف بخواص ميزته عن سابقيه، حيث تميز بالشمول والواقعية والتدرج في بناء المفهوم، سواء داخل نفس المستوى أو في ما بين المستويات. وهذا يضمن للمدرس الاستمرارية في البناء، والمتابعة في المعالجة، إذا ما وقع اضطراب ما، على مستوى الفهم أو بسبب تدخل خارجي؛ كطرح الشبهات مثلا. وهذه الخصوصيات [وهي من محاسن هذا المنهاج]،

---

[31] - الكهف: 36.

[32]- سبأ: 24

كفيلة بجعل المتعلم في طريق التمكين من منهج التفكير السليم للاستدلال، لا التلقين فقط، من خلال تأسيس النظر الملكي على النظر الملكوتي[33]، خاصة في السنة الأولى والسنة الثانية، حيت تحضر هذه الخواص بقوة في ترتيب الدروس العقدية، وبمنهج محكم يرسخ لدى المتعلم ذلك الإدراك اليقيني بحقيقة الإنسان والكون والحياة، أما الدرس العقدي في الجذع المشترك، فنجده أساسا يرتكز على البعد الغيبي المؤثر في السلوك، حيث يتم ربط المسؤولية الدنيوية بالمحاسبة الأخروية. وهذا يتطلب من المدرس يقظة ديداكتيكية عالية أثناء النقل الديداكتيكي داخل الفصل الدراسي، حتى لا ينحرف عن مقصد الدرس، فيقع فيما لا تحمد عقباه، خاصة وأنه في بعض الأحيان يكون محتوى الكتاب المدرسي بعيدا عن أهداف الدرس، أو قد تكون مضامينه لا تناسب البنية الفكرية للمتعلم، ومثال ذلك ما جاء في درس "التوحيد وأدلته"، في كتاب "منار التربية الإسلامية" من أدلة يعتمد عليها في علم الكلام، كدليل قياس الغائب على الشاهد.

وغير خاف، أن في بعض الممارسات الصفية تقع أخطاء خلال النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، يكون سببها الرئيس هو المدرس، فتبعده، هذه الأخطاء، عن البعد الرسالي للمادة، والمتمثل في محاولة الإسهام في المحافظة على سلامة البناء الاجتماعي للمجتمع المسلم.

وفي هذا المبحث، وانطلاقا من التجربة البيداغوجية الميدانية، سيتم التطرق إلى بعض المزالق التي قد يقع فيها المدرس سهوا أو قصدا أثناء الممارسة الصفية في نقله للمفهوم العقدي.

ويمكن تصنيف هذه المزالق إلى صنفين:

- قسم مشترك بين الدرس العقدي وغيره من دروس المادة.
- وقسم خاص بالدرس العقدي.

وفيما تفصيل ذلك:

القسم الأول: ما هو مشترك بين الدرس العقدي وغيره من دروس مادة التربية الإسلامية.

- **غياب القدوة أثناء الممارسة الصفية**: إذ كيف لمدرس يبصر متعلميه بخيرية الأمة، وتميزها، واستقلاليتها، وعدم تبعيتها لأي من العقائد الأخرى، وهو يستعمل بكل عفوية عبارات، أو يقوم بأعمال لا تعبر بتاتا عن الانسجام بين سلوكه وعلمه؟ كاستعمال بعض الأمثلة الشعبية المنافية للتوحيد، أو لبس بعض التمائم، ناهيك عن عبارات الترفع

---

[33] - تأسيس النظر الملكي على النظر الملكوتي للمسلم نظرتان إلى الأشياء، النظر الملكوتي وهي الآيات الكونية وهي مجال التدبر التي توسل إلى الإيمان، والنظر الملكي وهو فرعي به يدبر الأشياء باعتبارها ظواهر توصل إلى العلم، وعقل المؤمن يجمع بين النظرين. انظر درس الإيمان والفلسفة.

والتعالي المشعرة بتعظيم الذات، فهذا كله مجلبة لتباعد الأنفس، وقلة التأثير في السلوك الانضباطي داخل الصف أولا ثم خارجه.

ومما يجب أن يتصف به المدرس القدوة: لين الجانب في غير ضعف، وحزم في غير عنف، وبسط الوجه، والإحسان إلى المتعلم، بما يمهد السبيل لقبول ما يعرضه في الدرس، فالنفوس مطبوعة على مصافاة من يفيض عليها خيرا، وهذا ما نفتقده عند بعض مدرسي التربية الإسلامية. فمن الواجب، خاصة أثناء الممارسة الصفية، الترفع عن رديء القول وفاحش العبارات، التي تسيء للمتعلم، فلا يجب أن يعرف السباب، ولا الشتم، ولا اللعن، ولا الاستهزاء، طريقا في قاموس مفردات المعلم، ناهيك عن مدرس مادة القيم.

- **الإغراق في استعمال اللهجة الدارجة في الممارسة التعليمية** خصوصا في مادة أصل محتواها كلام الله الذي نزل باللفظ العربي المبين، قال تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾[34]، " فلكل زمان ألفاظه التي يتداولها أهله، وعباراته التي يستعملها أصحابه، ولئن كانت العربية الفصيحة، محافظة على ألفاظها ومعجمها بسبب القرآن الكريم، وبسبب ما لها من الحصانة الذاتية، فإن الدارجة تفتقد هذا الشرط وتفتقر إليه، فترى كل جيل من الناس، تجري على ألسنتهم عبارات وألفاظ لا يستعملها الجيل قبلهم"[35] إضافة إلى أن كثرة الحديث بالدارجة في المستويات التواصلية المتخصصة، يؤثر في ذلك المستوى التواصلي، ويجعله ينزل إلى حضيضه، فيصير تواصلا عاما، فكانت بذلك مفسدة للمقام، مخلة بالنظام.

فالتواصل بالعامية بدل توظيف مفردات هذا العلم واستثمار مصطلحاته هو بمثابة "إفساد لا حدود له لفكر الناشئة، وتجن واضح على حقها في الإبداع والرقي، وحقها في معالي الأمور"[36]. وبذلك يكون المدرس مخالف [مخالفا] للغاية الأسمى المادة.

- **الاقتصار على التواصل العمودي**، الذي هو قوام التربية التقليدية، وهذا لا يعني الاستغناء عنه نهائيا فهو مفتاح لا بد منه للمرور إلى ما بعده، لكن لا يجوز أن يأخذ أكثر من لحظات موزعة بإحكام على خطوات الدرس توجه مساره، ولا تتحكم في بناء مضامينه. يقول لان توران "إذا ظلت المدرسة معرفة وبقوة برسالتها لا بتواصلها فذلك لأنها كانت مركزة على المجتمع وليس على جمهورها، بمعنى على القيم، والمعايير، والتراتبيات والممارسات التي تبني النظام الاجتماعي، والتي من خلالها ترغب المدرسة في تكوين الطفل وتحويله إلى كائن اجتماعي. وفي المقابل لا يمكن أن نتحدث عن

---

[34]-يوسف: 2

[35]- عدنان أجانة، بين العربية والدارجة، مركز ابن الربيع السبتي للدراسات اللغوية والأدبية، 2019.

[36]- نفسه.

مدرسة الذات الفاعلة دون الدفاع عن مدرسة التواصل."[37]، فالمقاربات البيداغوجية تتأثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بما عرفه التواصل من تطور.

وهذه المقاربة البيداغوجية، التي تعتمد على هذا النوع من التوصل تتمركز حول "كيفية نقل المدرس للمعرفة، وليس حول كيفية اكتساب المتعلم لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها خارج فضاء التكوين"[38]

ومن البيداغوجيات التي كرست مسار تواصل عمودي: بيداغوجيا المحتوى، حيث يقوم على نقل المحتوى المعرفة ممن يعرف لمن لا يعرف، ولم تبحث عن كيفية نقل اكتساب المتعلم للمعرفة، ومن هنا جاء نقد هذه المقاربة نقدا شموليا، حيث اعتبرت المدرسة مؤسسة تعيد إنتاج المجتمع، الأمر الذي دفع بالبعض إلى نقدها نقدا لاذعا مثل ميشال فوكو (المدرسة سجن) وايفان ايلتش (مجتمع بلا مدارس)

- **الاستعمال الغير الراشد للتكنولوجيا الحديثة** من خلال الإفراط في توظيفها في جميع مراحل الدرس دون داع، فيحول الدرس إلى تلقين معصرن، تضعف معه المهارات الأساسية، وغالبا ما يكون هدف المدرس هو الحصول على قسط أكبر من الراحة أثناء الممارسة الصفية، وهذا ليس عيبا، لكن لا ينبغي أن يكون على حساب بناء التصورات أو تصحيحها بالطريقة الأمثل المناسبة للموقف التعليمي.
- **الاعتماد على السحب من الانترنت** أثناء النقل الديداكتيكي للدرس دون التثبت من صحة النقل.
- **التقيد التام بالكتاب المدرسي للمتعلم** فالكتاب المدرسي يتضمن تنظيما للمادة الدراسية، يساعد المدرس في إعداد درسه وتنظيمه، ولا يشترط التقيد الحرفي بنصوص الكتاب المدرسي.
- **تمركز المدرس حول ذاته**، يرىالفيلسوف الأمريكي "رالف بارتون بيري" مصطلح مأزق التمركز حول الذات؛ وهو "المأزق المعرفي للذهن الذي يجد من المستحيل عليه الخروج من دائرة إحساساته وأفكاره الخاصة، ليعرف العالم والواقع مباشرة"[39]، مما يجعل صاحبه بعد ذلك سجينا لمعارفه السطحية وخرافاته الشخصية

---

[37] Touraine (A) ; Pourrons-Nous vivre ensemble égaux et différents, Paris , Fayard, 1997, 1, p 46

[38]-عبد الله مجاهد؛ الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون-مارس 2011، ص 25

[39]-عدنان مشرف نواف العنزي، الاغتراب النفسي وتقدير الذات، مجلة كلية الآداب. جامعة الإسكندرية. المجلد71.العدد 101.

وأسيرا لجمهوره التخيلي. فيقف هذا التمركز عائقا أمام عملية النقل الديداكتكي؛ إذ يعتبر آراءه واهتماماته هي الأكثر صدقا وأهمية من آراء واهتمامات الآخرين.

- **تجاهل الجو العام في الفصل**: فالمدرس ملزم بتوفير البيئة التعليمية التي يتم من خلالها التفاعل الإيجابي بين المتعلمين والمعلم، فيتمكن من "توجيه نشاط الأفراد المتعلمين نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم جهودهم وتنسيقها وتوظيفها بالشكل المناسب للحصول على أفضل نتائج التعلم بأقل جهد ووقت"[40].

"فمن العوامل المساعدة على نجاح عملية النقل الديداكتيكي: توفير تنظيم فعال داخل الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف الملائمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها بوضوح، لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع، الذي ينتمون إليه من جهة، وتعمل على تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى"[41].

- **عدم التحلي بالصبر والحلم:** فالمهمة شاقة، يجب أن يستعد لها المدرس بالاستعانة بالله والصبر، حتى يتمكن من مداواة كلوم النفوس بسعة الصدر ولين الجانب، وبالتالي الإسهام في معالجة الفاسد ورد للشارد، وتحقيق البعد الرسالي للمادة.

مزالق المدرس في الدرس العقدي خاصة أثناء الممارسة الصفية.

- إن **عدم استناد تفكير المدرس إلى الموضوعية** في الدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية، يبعده عن المقصد الأساس اعتقادا وعملا، فلا تتحقق ثمرات بناء الدرس وفق منهج القرآن القاصد للوحدة ووضوح السبيل؛ فإذا طبعت الذاتية والأهواء الشخصية تفكيره، اختلطت لديه الوسائل والغايات، فيتسبب في إبعاد المتعلم عن بناء تصوره الشامل حول الوجود، فتكون النتيجة غياب الربط بالواقع، فتتسع الرقعة بين العقيدة والسلوك عنده أولا، ثم يقتدي بها المتعلم ثانيا، ومثال ذلك ما يقع فيه المدرس من مزالق في درس الإيمان والفلسفة؛ إذ إن مقصد الدرس يرتكز على تصحيح تمثلاته حول جوهر التفلسف في كل أنماط الفلسفة بخلق فضاء رحب للسؤال، الذي غرضه الوصول إلى حقيقة الشيء عن طريق النظر العقلي المحض، وهذا لا يتنافى مع مقصد الدرس العقدي، الذي يسعى إلى بناء اليقين عن طريق العلم الراسخ في القلب الذي لا يخالطه شك، وإنما يقع التمايز على مستوى المنهج، فإذا كانت الفلسفة تعتمد على النظر العقلي المحض، فإن بناء اليقين يعتمد على النظر الإيماني الذي يتميز بقابلية قضايا الإيمان إلى

---

[40]-محمد يوسف، مصطفى زكريا، تطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، العدد 28، غشت2016.

[41]- الإدارة الصفية ودور استراتيجيات الوقاية في تحقيق فاعليتها، شافية بن حفيظ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2021،4.

التعقل، كما يتميز بتأسيس النظر الملكي على النظر الملكوتي. ولذلك فإن اعتماد المدرس على الأهواء الشخصية قد يجعله يرفض الحديث عن الفلسفة جملة وتفصيلا، وإذا تطرق إليها تتحول سيرورة الدرس إلى تحذير وتنفير، وربما قد يستدل بأقوال علماء، لم يكلف نفسه عناء تحري الدقة في نقلها داخل سياقاتها.

• **عدم اعتبار الأولويات في الدرس العقدي**: فتصحيح المعتقد أولى الأوليات، إذ يجب على المدرس أن يتمتع بيقظة ديداكتيكية، من خلال العناية بمرحلة جرد تمثلات المتعلمين حول الوضعية المشكلة المطروحة، ثم العمل على إثارة تفكيرهم لمحاولة الوصول إلى حل الشرع لهذا المشكل، وهذا يتطلب الوعي بوظيفية النصوص الشرعية في الدرس العقدي، ومثال ذلك مفهوم الحرية الذي يعتبر من المفاهيم الشائكة بالنسبة للمتعلم، لما يعانيه من تخبط في ضبط هذا المفهوم الذي يدرسه في نفس الفترة الزمنية وفق مرجعيات مختلفة، فيحصل لديه خلط حول حقيقته، هنا تتجلى كفاءة المدرس في ربط المتعلم بالنص الشرعي، لتصحيح تمثله حول الحرية في ارتباطها بالتوحيد، دون الانزياح إلى مناقشة جزئيات تلك المرجعيات، فينسى تمرين المتعلم على الأخذ من الشرع، والاعتماد عليه في تحديد حقيقة الحرية المتمثلة في استقلال إرادة الإنسان عن الخضوع لسلطان الهوى أو نوازع الشر، فيكون العبد خاضعا لله وحده تعالى.

• **عدم اتخاذ القرآن الكريم بداية ونهاية للتفكير**، فهو جوهر كل علم وعمل، ومصدر إثارة للعقل وباعث للذهن أن يتأمل، فمن أوجب الواجبات في الدرس العقدي تمرين المتعلم على إعادة الأشياء إلى أصلها، انطلاقا من توظيف النصوص الشرعية في حل الوضعية المشكلة، من خلال أنشطة بنائية فاعلة داخل الفصل الدراسي، ومن تم توظيفها في الحياة، فالقرآن منهاج حياة، ينظم علاقات هذا المتعلم بربه وبنفسه وبالآخر وبالكون.

• ومن أكثر المزالق شيوعا هو **تحويل الدرس العقدي كاملا إلى درس وعظي**، خاصة في الدروس المتعلقة بالبعث والحساب والجنة والنار في جذع مشترك، فينحرف المدرس عن اعتماد الأنشطة البنائية إلى محاضرة مؤثرة، لكن التجربة أثبت أن هذا التأثير غالبا ما يكون لحظيا، لا يثمر سلوكا بالنسبة للمتعلم؛ فالدرس العقدي يرتكز على ثنائية الهدم والبناء من أجل بناء القناعات على أساس متين، تؤثر في السلوك على المدى البعيد، طبعا هذا لا يعني الاستغناء عنه_الوعظ_نهائيا، وإنما قد يحتاجه المدرس في بعض المواطن، لكن من الأخطاء الفادحة اعتماده في سيرورة كل المراحل دون اعتبار لمقصد الدرس العقدي، فالوعظ هو أسلوب من أساليب الدعوة، وإحدى تطبيقاتها العملية، فالوعظ كما يقول محمد رشيد رضا يقصد به: "النصح والتذكير بالخير والحق على الوجه الذي يرق له القلب ويبعث على العمل؛ أي ذلك الذي تقدم من الأحكام والحدود المقرونة بالحكم، والترغيب والترهيب يوعظ به أهل الإيمان بالله والجزاء على الأعمال في الآخرة، فإن هؤلاء الذين يتقبلون ويتعظون به، فتخشع به قلوبهم، ويتحرون العمل قبولا لتأديب ربهم، وطلبا للانتفاع به في الدنيا، ورجاء في مثوبته، ورضوانه في

الآخرة"[42]، وعليه، فأسلوب الوعظ يكون نافعا أكثر مع أهل الإيمان، ونحن لا زلنا في مرحلة بناء الإيمان.

- **التكرار والتطويل وعدم احترام المدة الزمنية المخصصة لحصة الدرس**، يقول أبو هلال العسكري: "والقول القصد أن الإيجاز والإطناب يحتاج إليهما في جميع الكلام وكل نوع منه، ولكل واحد منهما موضع، فالحاجة إلى الإيجاز في موضعه كالحاجة إلى الإطناب في مكانه، فمن أزال التدبير في ذلك عن جهته، واستعمل الإطناب في موضع الإيجاز، واستعمل الإيجاز في موضع الإطناب **أخطأ**"[43].

- **العجلة في التمهيد للدرس العقدي**، أو تجاوز مرحلة التمهيد الذي من شأنه تهيئة مشاعر المتعلمين ووجدانهم لاستقبال المعارف بكل شغف، فهو يتعامل مع عقول وبنيات ذهنية متفاوتة ومتباينة من ناحية القدرات الاستيعابية والإيقاع التعلمي، فالروية في التمهيد تجعل المدرس يحول المتعلم من أقصى درجات النفور والابتعاد إلى أعلى درجات التجاوب والاهتمام.

- **إهمال تام للوضعية-المشكلة**: والتي من وظيفتها التحفيز بالأساس، حيث تجعل المتعلم ينتقل من وضعية السكون والخمول والاتكالية، إلى وضعية الفاعل والمشارك في بناء الدرس وتحصيل المعارف والقدرات والمهارات، ولا يتحقق ذلك إلا بجعل المتعلم ينخرط في الدرس بطريقة تدفعه إلى استدعاء موارده المختلفة، وتعبئتها قصد إيجاد الحلول للموقف المشكل أو السؤال المحير.

لا تكون الوضعية-المشكلة تمرينا أو مسألة تطبيقية، وإنما هي مقاربة لإشكالية ما.

- أما **المزالق المتعلقة بالأنشطة البنائية** فكثيرة، لعل من أهمها:

- عدم إثارة تفكير المتعلم لوضع أفكار وتصرفات بديلة يقرها الشرع.

- حل بعض الأنشطة البنائية بصورة فردية وبعضها الآخر بصورة رمزية.

- غياب المناقشة الهادفة إلى تنمية طلاقة التفكير.

- عدم التركيز على العمليات العقلية الخاصة بالاستنتاج والتعليل والربط والتطبيق والتركيب والتقويم.

- الخلط بين مراحل تشكيل المفهوم.

- عدم القيام بتحديد الأهداف والارتجالية ي طرح السؤال.

---

[42]- تفسير المنار، محمد رشيد رضا، تفسير الآية 230 من سورة البقرة، الطبعة الثانية، 1947م/1366.

[43]- علم المعاني، عبد العزيز عتيق، ص186.

• **عدم القدرة على إغلاق الدرس والإلمام به**، نتيجة تشعب النقاشات حول قضايا عقدية حساسة تتطلب من المدرس وعيا تاما بمشكل القرآن، فتكون الإطالة في هذه النقاشات سببا في تعطيل الفهم وإثقال الكاهل، في أكثر المراحل العمرية حساسية وأكثرها احتياجا لمراعاة الخصائص النفسية والجسمية والعقلية لبناء عقائده بناء سليما يجنه تنازع الأفكار، ويبعث في نفسه الطمأنينة التي تؤهله لما بعدها من المراحل العمرية، ولعل ذلك راجع إلى عدم وضوح الهدف من الدرس عند المدرس.

• ومن الأخطاء التي قد يقع فيها المدرس أثناء مرحلة **التقويم الإجمالي** هو اعتماد إشكال بارد، مورث للخمول، لا يحفز المتعلم على دمج موارده المعرفية والمهارية والوجدانية لكي يجد حلا للمشكلة التي تعترضه أو اتخاذ موقفا يوافق الشرع باعتباره تلميذا مسلما، فالتقويم بالمشكلات يجعل المتعلم في ورطة، فينتقي من تعلماته ما يفيده، وهذا يهيئ المتعلم للواقع؛ لأن المشاكل لا تظهر في صورة واحدة، بل إن التقويم بالمشكلات يحدد المتعلم المستوعب والمتعلم الحافظ، فكما هو معلوم أن من خصائص الوضعية الإدماجية أنها لا تقدم حلولا جاهزة للمتعلم، وأنها ذات مصداقية تعني المتعلم في حياته الخاصة والعامة.

• **صعوبة التنزيل الواقعي لقضايا المادة مع الوضعية المشكلة** في كل محور وكل مفهوم وكل مهارة وكل قيمة وكل موقف مع جعل النص مؤطرا للواقعة، ولا يورد النص مستقلا.

كانت هذه بعض المزالق التي قد يقع فيها المدرس أثناء النقل الديداكتيكي خلال الممارسة الصفية، والتي تحتاج إلى جهد رصين من أجل تجاوزها، وتحقيق أكبر قدر من نجاح الأهداف المرسومة.

خاتمة

من أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، ما يلي:

✓ الدرس العقدي أثناء الممارسة الصفية لا بد وأن يتأسس على جانبين:

- جانب بنائي؛ والمتعلق ببناء المفاهيم وفقا للسور المقررة.

- وجانب هدمي، والمتمثل في هدم التمثلات الخاطئة للمتعلم وتعويضها بمعرفة مواتية حسب مختلف مراحل النمو العقلي ووتيرة التعلم.

✓ الممارسة الصفية فن ومهارة، تعتمد أساسا على شخصية المدرس، لا مجال للعفوية في الممارسة الصفية الجيدة.

✓ الإصلاح لا يمكن أن يتم خارج منظومة البناء الممنهج للتصورات.

✓ أزمة تلميذ اليوم هي أزمة تصور، نتيجة الاضطراب الحاصل في المفاهيم،

والذي أدى إلى فوضى ثقافية وتشتت فكري، ضعف معه الشعور بالغاية السلوكية.

✓ أصبحت أولوية الدرس العقدي هي بناء المفهوم العقدي بطريق التمكين، لا التلقين، في عصر انتشر فيه الإلحاد واللادين، معتمدا على مناهج متعددة.

✓ يختلف الأسلوب الذي يتبعه مدرس التربية الإسلامية في تدبير الممارسة الصفية بصورة تميزه عن غيره، باختلاف مؤهلات كل مدرس ومدى استعداده لإنجاح درسه.

✓ أسلوب الخبر المجرد في تدريس العقائد هو الذي يلجأ إليه المدرس لنقل العقيدة نقلا مجردا بيانا للحق.

✓ أسلوب الرد على الشبهات العقدية يقتضي توظيف مهارات التفكير، التي تعزز الإيمان في نفوس الناشئة.

✓ أسلوب الحوار والمناقشة هو من أكثر الأساليب فعالية في السلك الثانوي التأهيلي، لما يعتمده من إثارة التفكير لدى المتعلم، وإتاحة الفرصة لهم للمناقشة وإبداء الرأي.

✓ من الأخطاء التي قد يقع فيها المدرس:

غياب القدوة أثناء الممارسة الصفية؛

الإغراق في استعمال اللهجة الدارجة في الممارسة التعليمية؛

الاعتماد فقط على التواصل العمودي؛

الاستعمال الغير الراشد للتكنولوجيا الحديثة؛

الاعتماد على السحب من الانترنت؛

التقيد التام بالكتاب المدرسي للمتعلم؛

تمركز المدرس حول ذاته؛

عدم استناد تفكير المدرس إلى الموضوعية؛

عدم اعتبار الأولويات في الدرس العقدي؛

عدم اتخاذ القرآن الكريم بداية ونهاية للتفكير؛

تحويل الدرس العقدي كاملا إلى درس وعظي؛

التكرار والتطويل وعدم احترام المدة الزمنية المخصصة لحصة الدرس؛

العجلة في التمهيد للدرس؛

إهمال تام للوضعية-المشكلة؛

عدم القدرة على إغلاق الدرس والإلمام به.

توصيات

- ✓ أهمية الإسهام النظري المعرفي في تجويد الممارسة المهنية الصفية، لبلوغ مخرجات حقيقة المادة عموما والدرس العقدي خصوصا.
- ✓ عقد ورشات عمل للنظر في مضامين الكتب المدرسية، من أجل تنقيحها.
- ✓ تنظيم أيام وطنية تكوينية بكيفية مستمرة ومتسلسلة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع.

- ✓ تفسير المنار، محمد رشيد رضا، الطبعة الثانية، 1947م/1366.
- ✓ الحضارة-الثقافة-المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، نصر محمد عارف، المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1993.
- ✓ رسالة الشرك ومظاهره، مبارك الميلي، شركة الشهاب، الجزائر.
- ✓ شروط النهضة، ملك بن نبي، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل، دار الفكر المعاصر، 1986.
- ✓ صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، القاهرة،1955م.
- ✓ علم الكلام الإسلامي: دراسة في القواعد المنهجية، رضا برنجكار، ترجمة: حسنين الجمال، مؤسسة دراسة وتدوين الكتب الجامعية للعلوم الإنسانية، الطبعة الأولى: 2016.
- ✓ علم الكلام الجديد: مدخل لدراسة اللاهوت الجديد وجدل العلم والدين، عبدالجبار الرفاعي، مركز دراسات فلسفة الدين-بغداد، الطبعة الأولى 2016.
- ✓ علم المعاني، عبدالعزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.
- ✓ العمل الديني وتجديد العقل، طه عبدالرحمان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط4: 2009.
- ✓ العمل الديني وتجديد العقل، بيروت- الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط 2، 1997.

- ✓ الفكرة الأفريقية الأسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ، مالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، القاهرة، مكتبة دار العروبة، ط2، 1975.
- ✓ فيلسوف في المواجهة، قراءة في فكر طه عبدالرحمان، عباس ارحيلة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2014م.
- ✓ مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مالك بن نبي، ترجمة: محمد عبدالعظيم عل، دار الفكر، طبعة 1970.
- ✓ المفهوم ومشكلة التواصل، عبدالمجيد الصغير، ضمن المفاهيم وأشكال التواصل، تنسيق محمد مفتاح وأحمد أبو حسن، سلسلة ندوات ومناظرات رقم92، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط 1، 1422ه،2001م.
- ✓ المنطق والنحو الصوري، طه عبدالرحمان، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1: 1983.
- ✓ منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي)، يونيو 2016.
- ✓ وجهة العالم الإسلامي، مالك بن نبي، دار الفكر المعاصر، السلسلة: مشكلات الحضارة، طبعة 2002.

المقالات

- ✓ الإدارة الصفية ودور استراتيجيات الوقاية في تحقيق فاعليتها، شافية بن حفيظ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد4،2021
- ✓ الاغتراب النفسي وتقدير الذات، مجلة كلية الآداب، عدنان مشرف نواف العنزي، جامعة الإسكندرية. المجلد71.العدد 101.
- ✓ بين العربية والدارجة، مركز ابن الربيع السبتي للدراسات اللغوية والأدبية، عدنان أجانة، سنة: 2019.
- ✓ تطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، محمد يوسف، مصطفى زكريا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، العدد 28، غشت2016.
- ✓ الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، عبدالله مجاهد، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون: مارس2011.

المراجع الأجنبية:

- Chevallard, Y. (1985/1991). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: la pensée sauvage.

- Ross, A. (2000). Curriculum construction and critique. London: flamer pros
- Touraine (A) ; Pourrons-Nous vivre ensemble égaux et différents, Paris , Fayard, 1997.

بناء الدرس العقدي من خلال السورة المؤطرة بالسلك الثانوي التأهيلي

د. عبد الحليم القبي

مفتش تربوي - أكاديمية بني ملال خنيفرة

ملخص البحث:

يعالج البحث موضوع بناء الدرس العقدي من خلال السور المقررة بالسلك الثانوي؛ حيث تناول الباحث في الشق النظري أساليب التناول القرآني المكي للدرس العقدي وأثره في العملية التعليمية التعلمية، كما أبرز العلاقة بين الدرس العقدي والقرآن الكريم في منهاج التربية الإسلامية عامة، وبين السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي والدرس العقدي خاصة.

أما الشق الميداني فرصد فيه الباحث - من خلال أداتي بطاقة الملاحظة وتحليل المضمون - مدى حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم لدى أساتذة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي وأسباب ذلك، ليخلص في نهاية البحث إلى تقديم مقترحات عملية مستمدة من طبيعة المنهج القرآني لبناء الدرس العقدي خلال حصة القرآن الكريم، أهمها الانطلاق في دراسة السورة من وحدة موضوعية تستحضر مركزية العقيدة في علاقتها بالبعد العملي والسلوكي.

المقدمة

يُعَد القرآن الكريم دستورَ القيم الإيمانية ومنهجا متكاملا لتربية الإنسان عقديا، لذا حرص النبي × منذ بداية نزول الوحي على ترسيخ العقيدة في نفوس أصحابه وتصحيح تصوراتهم حول الوجود والمصير وفق هذا المنهج القرآني، مما أثمر شخصيات قوية تحملت مسؤولية عبء الرسالة بعده، وخلدت التاريخ بمواقفها المتزنة، وتصرفاتها المنتظمة، وتضحياتها الجليلة.

وقد استخدم القرآن – خصوصا السور المكية - أساليب متعددة في بناء العقيدة وترسيخها في النفوس كي تتحول من دائرة النَّظريات، إلى صميم الواقع التطبيقي، كأسلوب القصة والخطاب الفطري والعقلي والوجداني...

لذا تفطن منهاج مادة التربية الإسلامية (2016) إلى أهمية الرؤية القرآنية في بناء العقيدة لدى المتعلم، بالسلك الثانوي التأهيلي، فأدرج سورا مكية ضمن مدخل التزكية إلى جانب محور العقيدة، تناولت في طياتها قضايا ومفاهيم إيمانية بمنهج متميز في بنائها وتثبيتها، وذلك وعيا منه بأهميتها ومقاصدها العقدية في المجال التربوي، وسعيا لجعلها موردا أساسيا لبناء المفاهيم العقدية، وتصحيح التصورات.

1- مشكلة البحث وأسئلته:

استحضارا لأهمية توظيف المنهج القرآني في بناء العقيدة من خلال حصص القرآن الكريم بالسلك الثانوي التأهيلي ارتأيت البحث في الموضوع المعنون أعلاه، منطلقا من المشكلة الآتية:

إلى أي حد يمكن استثمار السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي في بناء الدرس العقدي؟

وتتفرع عن هذه المشكلة أسئلة فرعية هي كالآتي:

- ما هي خصائص التناول القرآني للدرس العقدي؟ وكيف يمكن استثمارها خلال حصص القرآن الكريم؟

- أي علاقة بين السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي والدرس العقدي؟

- ما مدى حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم لدى أساتذة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي؟

- ما الأسس المنهاجية والتوجيهات الديداكتيكية لبناء الدرس العقدي خلال حصص القرآن الكريم بالسلك الثانوي التأهيلي.

2- الدراسات السابقة:

لم أعثر على أي دراسة سابقة خصصت الحديث عن منهجية بناء الدرس العقدي من خلال السور المؤطرة بالسلك الثانوي التأهيلي في شقها التطبيقي حسب اطلاعي، وإنما هناك دراسات ومقالات علمية لها علاقة بالموضوع في جانبه النظري فحسب، ومن هذه الدراسات:

- مقال بعنوان: البناء العقدي والدعوي في سورة الكهف، لأحمد صباح شهاب، مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية، ج26، ع2، 2018، حيث تناول فيه الباحث بعض الجوانب العقدية التي تناولتها السورة، ولم تناقش منهج بناء الدرس العقدي من خلال القرآن الكريم.

- مقال بعنوان: بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته، معالمه، خطواته، لعبد الكريم القلالي، مركز تفسير للدراسات القرآنية، وقد تناول فيه معالم وملامح منهج القرآن الكريم في بناء الدرس العقدي، لكن البحث عبارة عن دراسة نظرية للموضوع، ولم تشمل الجانب التطبيقي لتدريس الدرس العقدي من خلال السور المؤطرة في السلك الثانوي.

- بحث بعنوان: العقيدة في السور المكية وتوجيهاتها التربوية، لعبد الحميد حكيم، (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 1410ه)، وقد تناول فيه الباحث مجموعة من القضايا النظرية، أهمها الأساليب التربوية للسور المكية.

3- فرضية البحث:

تنطلق الدراسة من فرضية مبدئية هي كالآتي: **غياب التصور الكافي للمنهج القرآني في بناء العقيدة يؤدي إلى عدم توظيف دروس القرآن الكريم في بناء العقيدة بالشكل المطلوب**.

4- أهداف البحث:

- الكشف عن سبل استثمار خصائص التناول القرآني للدرس العقدي في حصص القرآن الكريم.

- بيان العلاقة بين السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي والدرس العقدي.

- رصد مدى حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم لدى أساتذة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي.

- نقد الممارسة الصفية المتعلقة بتدريسية السور المقررة في علاقتها ببناء العقيدة.

- تقديم مقترحات عملية مستمدة من طبيعة المنهج القرآني لبناء الدرس العقدي خلال حصة القرآن الكريم بالسلك الثانوي التأهيلي.

5- منهج البحث:

سأعتمد في إنجاز الدراسة على المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي؛ حيث سيتم استقراء السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي لاستخلاص خصائص المنهاج القرآني في بناء العقيدة، قصد توظيفها في تقديم مقترحات عملية لبناء العقيدة في الدرس القرآني، ثم القيام بالكشف من خلال الدراسة الميدانية عن مدى حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم لدى أساتذة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي، من أجل نقد الممارسة الصفية المتعلقة بتدريسية السور المقررة في علاقتها ببناء العقيدة، وتقديم مقترحات عملية لتجويد تدريسية القرآن الكريم في علاقته بالبناء العقدي.

6- خطة البحث:

سيتم تقسيم هذه الدراسة إلى مبحثين:

- المبحث الأول: الإطار النظري للبحث؛ وسيتم فيه التعريف بمصطلحات الدراسة، ثم بيان العلاقة بين السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي والدرس العقدي، مع الكشف عن خصائص التناول القرآني للدرس العقدي وإبراز سبل استثمارها في حصص القرآن الكريم.

- المبحث الثاني: الشق الميداني للبحث؛ وسيتم فيه تحديد أداة البحث، ثم قراءة وتحيل نتائج البحث، ليتم بعد ذلك تمحيص فرضية البحث، وتدوين الخلاصات وتقديم المقترحات.

المبحث الأول: الإطار النظري:

المطلب الأول: التعريف بمصطلحات الدراسة

1- تعريف العقيدة:

عرفت العقيدة بتعريفات متعددة عند علماء الكلام والعقيدة، وليس من مطالب البحث مناقشها، ومن هذه التعريفات أنها مجموعة من قضايا الحق المسلمة بالسمع والعقل والفطرة يعقد عليها الإنسان قبله، ويثني عليها صدره، جازما بصحتها، قاطعا بوجودها، وثبوتها[1]، أو هي "مجموعة الحقائق التي دعا الإسلام إلى التصديق بها"[2]، وقد عبر القرآن الكريم عن العقيدة بالإيمان في مجوعة من الآيات، وعبر عنها العلماء بأصول الدين، وهي تختلف عن علم العقيدة؛ إذ العقيدة هي أحكام وتعاليم ثابتة ومطلقة جاء بها الوحي، لا يطالها التغيير والتحوير بالاجتهاد، أما علم العقيدة فهو العلم الذي

[1] أمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، 1404هـ، ص10

[2] عباس محمود العقاد، العقائد والمذاهب، بيروت، دار الكتاب اللبناني، بدون تاريخ، 11/ 402.

أنشئ لبيان هذه العقيدة وإقامة البراهين اليقينية على صدقها وصحتها[3].

2- الدرس العقدي:

يُقصد بالدرس مقدار من العلم يُدرس في وقت ما، جمعه دروس وأدراس[4]، وهو فترة منظمة من الوقت يُقصد فيها حدوث التعلم، فهو محطة أساسية يكتسب فيها المتعلم المفاهيم ويتدرب على المهارات وتتنمى لديه القيم[5].

أما **الدرس العقدي** فيقصد به طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس باختلاف قضاياها ومسائلها شرحا وتعليما[6]، أو هو مجموع خبرات علماء العقيدة ماضيا وحاضرا في عرض مباحث العقيدة شكلا ومضمونا ومنهجا، وإلقائها وتعليمها كتابة ومشافهة[7].

3- السور المؤطرة بالثانوي التأهيلي:

تعرف السورة بأنها "عبارة عن آيات مسرودة لها بدء وختم"[8]، أو هي "طائفة من آيات القرآن جمعت وضم بعضها إلى بعض حتى بلغت في الطول إلى القدر الذي أراده الله سبحانه وتعالى لها"[9].

وقد احتلت السور القرآنية في الثانوي التأهيلي داخل منهاج التربية الإسلامية (2016) مكانة كبيرة؛ إذ اعتبره المادة الأساس لمدخل التزكية في جميع الأسلاك والمستويات، وجعله مهيمنا على كل المداخل والمفاهيم؛ فبَرمج سورةَ الكهف في مستوى الجذع المشترك، وسورة يوسف في السنة الأولى بكالوريا، وسورة يس في السنة الثانية بكالوريا[10]، كما خَصَّص لمدارسة السورة المقررة في كل مستوى دراسي اثنتي عشرة

---

[3] مصطفى سعيد خان، مبادئ العقيدة الإسلامية، دمشق: مطبعة الجامعة، ص21.

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ص280.

[5] وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، (2007م)، ص9.

[6] عبد الكريم القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ص9

[7] عمران بودقزدام، الدرس العقدي الإسلامي المعاصر – ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج، الصراط، ع2، ج22، سبتمبر 2022)، ص91.

[8] ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ/ 2001م، ج4، ص160.

[9] محمد أبو شهبة، المدخل لدراسة القرآن الكريم، دار اللواء-الرياض، ط3، 1407هـ/ 1987م، ص320.

[10] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية

ساعة - ما عدا المسالك العلمية والتقنية والمهنية بالسنة الثانية بكالوريا، فقد خصصت لها ست ساعات، نظرا لتقلص عدد ساعات مادة التربية الإسلامية بهذه المسالك إلى ساعة واحدة في الأسبوع -[11]، موزعة في البرنامج السنوي، ضمن مدخل التزكية.

المطلب الثاني: أساليب التناول القرآني المكي للدرس العقدي وأهميته:

أولا: أساليب التناول القرآني المكي للدرس العقدي وأساليبه:

يسلك القرآن الكريم مناهج مختلفة في الإقناع، ومن أمثلة هذه الأساليب ما يلي:

1- أسلوب القصص القرآني:

اهتمت السور المكية بالقصص القرآني بشكل كبير لعدة أغراض، أهمها: تثبيت العقيدة الصحيحة في النفوس التي ران عليها الجهل والشرك فانحرفت عن الصواب، إضافة إلى إثبات الوحي والرسالة، وذلك لبيان أن القصص وغيره مما نزل الله سبحانه وتعالى على عبده ورسوله محمد هو الحق، وهذا الغرض نصت عليه السور المكية المتضمنة للقصة القرآنية إما في مقدمة القصص أو نهايتها مثل قوله تعالى: ﴿نَّحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ نَبَأَهُم بِٱلۡحَقِّ﴾ [الكهف: 13]، وقوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ مِنۡ أَنۢبَآءِ ٱلۡغَيۡبِ نُوحِيهِ إِلَيۡكَ﴾ [آل عمران: 44][12].

2- أسلوب ضرب المثل:

لقد تضمن القرآن الكريم المكي مجموعة من الأمثال القرآنية لترسيخ العقيدة الإسلامية في النفوس وليكون التحدي للعرب الذين تنزل القرآن بينهم أقوى؛ وهي أمثال تقوم على تشبيه شيء بشيء في حكمه، وتقريب المعقول من المحسوس أو تقريب أحد المحسوسين من الآخر واعتبار أحدهما بالآخر[13]، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلٗا قَرۡيَةٗ كَانَتۡ ءَامِنَةٗ مُّطۡمَئِنَّةٗ يَأۡتِيهَا رِزۡقُهَا رَغَدٗا مِّن كُلِّ مَكَانٖ فَكَفَرَتۡ بِأَنۡعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلۡجُوعِ وَٱلۡخَوۡفِ بِمَا كَانُواْ يَصۡنَعُونَ﴾ [النحل: 112].

3- أسلوب مخاطبة الفطرة الإنسانية:

وذلك عن طريق استشعار الحاجة الإنسانية إلى الإيمان وافتقاره إلى مولاه كما قال تعالى: ﴿أَمَّن يُجِيبُ ٱلۡمُضۡطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكۡشِفُ ٱلسُّوٓءَ وَيَجۡعَلُكُمۡ خُلَفَآءَ ٱلۡأَرۡضِۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ

الوطنية (2016م)، ص21-23.

[11] نفسه، ص12، 20.

[12] عبد الحميد حكيم، العقيدة في السر المكية وتوجيهاتها التربوية، رسالة ماجستير، 1410هـ، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، ص137 وما بعدها.

[13] نفسه، ص167، 173

ٱللَّهِۚ قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ ٦٢ أَمَّن يَهۡدِيكُمۡ فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَمَن يُرۡسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشۡرَۢا بَيۡنَ يَدَيۡ رَحۡمَتِهِۦٓۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ تَعَٰلَى ٱللَّهُ عَمَّا يُشۡرِكُونَ ٦٣ ﴾ [النمل: 62-63]

4- أسلوب مخاطبة العقل والمنطق:

من الأمور الواضحة في القرآن خطاباته للإنسان تأتي بمنطق سهل ومؤثر؛ بحيث يخاطب العقل بلغته، والوجدان بلغته، ومن أمثلة مخاطبة القرآن بالعقل والمنطق[14]، قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَۖ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٖ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ٥٩ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَلَا تَكُن مِّنَ ٱلۡمُمۡتَرِينَ ٦٠ فَمَنۡ﴾ [آل عمران: 59-61]، قال الرازي في تفسير هذه الآية: "يخلق الله تعالى آدم من التراب فلم لا يجوز أن يخلق عيسى من دم مريم؟ بل هذا أقرب إلى العقل، فإن تولد الحيوان من الدم الذي يجتمع في رحم الأم أقرب من تولده من التراب اليابس"[15].

5- أسلوب الترغيب والترهيب:

المتأمل في السور المكية يجد أنها تصور نعيم الجنة أجمل تصوير، وذلك للترغيب في الامتثال لأوامر الحق سبحانه وتعالى واجتناب نواهيه، وبعضها يصور عذاب جهنم بشكل مخيف مرعب تشيب له الولدان، وذلك للترهيب من اتباع هوى النفس والإعراض عن الحق والسير في طريق الضلال[16].

ويتناول أسلوب الترغيب والترهيب ـ كغيره من الأساليب القرآنية ـ جوانب العقيدة الإسلامية ليزيل عن النفوس ما ران عليها من ضلالات الشرك والانحراف عن الصواب، وليعود بها إلى طريق الحق وما فطرت عليه[17]، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجۡرَ مَنۡ أَحۡسَنَ عَمَلًا ٣٠ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمۡ جَنَّٰتُ عَدۡنٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهِمُ ٱلۡأَنۡهَٰرُ يُحَلَّوۡنَ فِيهَا مِنۡ أَسَاوِرَ مِن ذَهَبٖ وَيَلۡبَسُونَ ثِيَابًا خُضۡرٗا مِّن سُندُسٖ وَإِسۡتَبۡرَقٖ مُّتَّكِـِٔينَ فِيهَا عَلَى ٱلۡأَرَآئِكِۚ نِعۡمَ ٱلثَّوَابُ وَحَسُنَتۡ مُرۡتَفَقٗا﴾ [الكهف: 30-31].

ثانيا: أهمية استثمار منهج القرآن في بناء العقيدة لدى المتعلمين:

لبناء العقيدة وفق منهج القرآن أثر كبير في بناء جيل صافي العقيدة واضح الرؤية، على بصيرة من أمره، ترتبط عقيدته بسلوكه؛ إذ القرآن الكريم كتاب هداية ونور في جميع مجالات الحياة، وهو المصدر لكل المعارف والمناهج، ومنه يجب أن تستقى،

---

[14] يحيى آل دوخي، المنهج القرآني في تأصيل العقيدة، دراسة تحليلية تطبيقية، مجلة الدليل، ع1، 2007، ص186

[15] فخر الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ، 8/ 243.

[16] عبد الحميد حكيم، العقيدة في السر المكية وتوجيهاتها التربوية، ص188

[17] نفسه، ص189

ومنهجه هو المنهج الأصح والأسلم لما تحقق فيه من الجمع بين العلم والعمل، قال الشاطبي: "إن الكتاب قد تقرر أنه كلية الشريعة، وعمدة الملة، وينبوع الحكمة، وآية الرسالة، ونور الأبصار والبصائر، وأنه لا طريق إلى الله سواه، ولا نجاة بغيره، ولا تمسك بشيء يخالفه، وهذا كله لا يحتاج إلى تقرير واستدلال عليه؛ لأنه معلوم من دين الأمة، وإذا كان كذلك؛ لزم ضرورة لمن رام الاطلاع على كليات الشريعة وطمع في إدراك مقاصدها، واللحاق بأهلها، أن يتخذه سميره وأنيسه، وأن يجعله جليسه على مر الأيام والليالي؛ نظرا وعملا، لا اقتصارا على أحدهما؛ فيوشك أن يفوز بالبغية، وأن يظفر بالطلبة، ويجد نفسه من السابقين في الرعيل الأول"[18].

وقد اهتم القرآن الكريم ببناء العقيدة وتصحيحها في النفوس، على أتم وجه وأكمله، وبخاصة في السور المكية، إجمالا وتفصيلا، وكان أول ما أُنزل وحيا على رسول الله، هو سورة العلق: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ﴾ [العلق: 1-2]، وهي تتضمن أصول الدين والعقيدة من الأدلة العقلية والفطرية والشرعية على وجود الله تعالى وتوحيده، وصدق الرسول ×، وإثبات البعث، وفي سائر سور القرآن الكريم، نجد السورة الواحدة تجمع أركان العقيدة بأصول عامة تبين أركان الإيمان -وأعظمها الإيمان بالله تعالى- وما يتفرع عن هذه الأركان وينضم إليها، أو يكون من مقتضياتها ومستلزماتها، وتضع -كذلك- الإجابة الصحيحة الحاسمة على الأسئلة التي تفسر للإنسان أصل وجوده ونشأته، وغايته التي يسعى إليها، والمصير الذي ينتهي إليه بعد رحلته في هذه الحياة، وتحدد علاقته بالله تعالى وبالكون وبالحياة والأحياء من حوله[19].

ومن أثر استثمار منهج القرآن في بناء العقيدة لدى المتعلمين ما يلي:

1- تدريب المتعلمين على الاحتكام إلى المنهج القرآني باعتباره المنهج الحق المستقيم الذي ينبغي أن يتم التحاكم إليه عند الاختلاف، قال تعالى: ﴿فَٱسۡتَمۡسِكۡ بِٱلَّذِيٓ أُوحِيَ إِلَيۡكَۖ إِنَّكَ عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ٤٣ وَإِنَّهُۥ لَذِكۡرٞ لَّكَ وَلِقَوۡمِكَۖ وَسَوۡفَ تُسۡـَٔلُونَ ٤٤﴾ [الزخرف: 43-44].

2- الحفظ من الوقوع في الزلل، فالمتسلح بالمنهج القرآني في النظر إلى الأشياء قد بني على تقوى الله ورضوانه لا تزحزحه عواصف ولا شبهات، وإذا ظهر للمسلم ما قد يزحزح عقيدته أو رأى استهزاء بها وسخرية تمكن من إدراك الحق والصواب بما معه من منهج سليم وسديد واجتناب تلك المجالس بعد الرد وإقامة الحجة إن كان أهلا لذلك، يقول تعالى: ﴿وَقَدۡ نَزَّلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ أَنۡ إِذَا سَمِعۡتُمۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ يُكۡفَرُ بِهَا وَيُسۡتَهۡزَأُ بِهَا

---

[18] الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ/ 1997م، 4/ 144.

[19] عثمان جمعة ضميرية، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، مكتبة السوادي، ط2، 1417هـ/ 1996م، ص161.

فَلَا تَقۡعُدُواْ مَعَهُمۡ حَتَّىٰ يَخُوضُواْ فِي حَدِيثٍ غَيۡرِهِۦٓ إِنَّكُمۡ إِذٗا مِّثۡلُهُمۡۗ إِنَّ ٱللَّهَ جَامِعُ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ وَٱلۡكَٰفِرِينَ فِي جَهَنَّمَ جَمِيعًا [النساء: 140].

3- تضييق هوة الاختلاف، وتوحيد الرؤية والنظر بالاتفاق على أصول الاستدلال المبثوثة في القرآن الكريم[20].

4- تخليص الدرس العقدي من الزوائد المنطقية والكلامية والفلسفية؛ إذ تضيع الحقائق العقدية وسط ركام من الاصطلاحات والتعاريف والحدود، فيحضر الحديث عن المقولات الفلسفية العشر، وعن دقيق الكلام وجليله، وعن المنطق الأرسطي، والصغرى والكبرى، والكليات، والجوهر والعرض، وتقع الإحالة على الأشخاص أكثر من القرآن كابن عربي والفارابي وابن سينا والغزالي والحلاج وغيرهم[21].

5- تصحيح التصور والوجدان والسلوك لدى المتعلمين، لكون الخطاب القرآني العقدي يتسم بالشمولية والتكامل والتنوع في بناء العقيدة.

المطلب الثالث: الدرس العقدي وعلاقته بالقرآن الكريم في منهاج التربية الإسلامية:

من خلال تأمل مضامين منهاج التربية الإسلامية (2016) تظهر علاقة الدرس العقدي بالقرآن الكريم في الآتي:

- تصريح المنهاج بأن المعرفة الإسلامية – ومن ضمنها المعرفة العقدية – مستمدة من القرآن والسنة المطهرة[22].

ومن ثم فإن القرآن الكريم يعتبر المصدر الأول للمعرفة العقدية، ينبغي أن تستقى منه ويستدل به عليها.

- تأكيد المنهاج على وحدة العقدية، وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية، وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير[23].

وهذه الفلسفة المنهاجية حول بناء العقيدة تنسجم أكثر مع منهج القرآن في بنائها؛ إذ يقوم على تجاوز الخلافات الكلامية والقضايا النظرية التي لا ينبني عليها عمل، بل

---

[20] القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن، ص24 وما بعدها.

[21] أحمد زقاقي، تجديد الدرس العقدي: تعليق وتطبيق، (تجديد الدرس العقدي: تعليق وتطبيق.. الدين إسلام وإيمان وإحسان، والإسلام عقيدة وشريعة(diae.events)

[22] مديرية المنهاج (المملكة المغربية)، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، العمومي والخصوصي، 2016، ص5.

[23] نفسه، ص5.

يركز على الجوانب العقدية المرتبطة بالأبعاد العملية والقيمية.

- اشتمال مدخل التزكية على السورة المقررة ودروس العقيدة؛ مما يعني وجود علاقة وطيدة بين السور المقررة ودروس العقيدة، لكونهما يحققان نفس المقصد وهو تزكية النفس، وهو أمر أشار إليه المنهاج؛ إذ نص أن مدخل التزكية يقصد به تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته"[24].

- على مستوى التقويم نص الإطار المرجعي أنه: "تقوم قدرة المتعلم(ة) على إدراك العلاقة القائمة بين الإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض؛ مستثمرا السورة القرآنية المقررة"[25]، ومن ثم فإن القضايا العقدية التي تعالجها السورة والمرتبطة بدروس مدخل التزكية (العقيدة) مقصودة لذاتها، لذا ينبغي توظيف السورة المقررة في معالجة تلك القضايا والمفاهيم العقدية.

المطلب الرابع: العلاقة بين السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي والدرس العقدي:

السور المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي – كما سبق – هي سورة الكهف ويوسف ويس، وهي كلها مكية، وكما هو معلوم فإن السور المكية بوجه عام امتازت بالتركيز على البناء العقدي من حيث إيراد الأدلة على وجود الله تعالى ووجوب الإيمان به والإيمان بالرسل والأنبياء عليهم السلام والكتب المنزلة والملائكة والقدر واليوم الآخر، وأهوال يوم القيامة والثواب والعقاب والجنة والنار[26].

لذا فإن السور التي قررت في الثانوي التأهيلي تدور محاورها الأساسية على قضية العقيدة وإقرار التوحيد وترسيخ الإيمان بأساليب متنوعة وحجج دامغة.

أولا: علاقة سورة الكهف بالدرس العقدي:

تضمنت السورة أربع قصص، وهي كلها تدور حول ترسيخ عقيدة الإيمان وتوحيد الله، فمن الجوانب العقدية التي تؤكدها سورة الكهف مثلا إثبات وترسيخ عقيدة البعث والنشور، وإبراز أهمية الإيمان في حياة الفتية وكيف أوصلهم إلى مرضاة الله وتخليد خبرهم في كتابه العزيز، والقيام بالحق والجهر بكلية التوحيد يلحقه مدد من الله تعالى.

---

[24] نفسه، ص8 -9

[25] مديرية المناهج (المملكة المغربية)، الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، 2016م، ص2.

[26] أحمد صباح شهاب، البناء العقدي والدعوي في سورة الكهف، مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية، ج26، ع2، 2018، ص79.

أما قصة صاحب الجنتين ففيها إبراز لأثر تربية العقيدة في النفس المؤمنة بالله تعالى الموقنة بالجزاء العادل من الله، والنفس المغترة المنكرة باليوم الآخر[27]؛ إذ فيها إشارة إلى الرضا والصبر بقضاء الله تعالى والثقة به والخوف من عقابه، ومعرفة حقيقة الدنيا وأن الفقر والغنى ابتلاء من الله، مع التحذير من الكفر بالله[28].

قال البقاعي في مقاصد هذه السورة: "مقصودها: وصف الكتاب بأنه قيم، لكونه زاجراً عن الشريك الذي هو خلاف ما قام عليه الدليل في (سبحان)...، وأدل ما فيها على هذا المقصد: قصة أهل الكهف؛ لأن خبرهم أخفى ما فيها من القصص، مع أن سبب فراقهم لقومهم الشرك، وكان أمرهم موجباً بعد طول رقادهم للوحدانية، وإبطال الشرك"[29].

ثانيا: علاقة سورة يس بالدرس العقدي:

لسورة يس علاقة واضحة بالدرس العقدي؛ إذ تدور حول إقرار أصول العقيدة وأركان الإيمان، **قال الطاهر ابن عاشور:** "فقامت السورة على تقرير أمهات أصول الدين على أبلغ وجه وأتمه من إثبات الرسالة، والوحي، ومعجزة القرآن، وما يعتبر في صفات الأنبياء، وإثبات القدر، وعلم الله، والحشر، والتوحيد، وشكر المنعم، وهذه أصول الطاعة بالاعتقاد والعمل، ومنها تتفرع الشريعة. وإثبات الجزاء على الخير والشر مع إدماج الأدلة من الآفاق والأنفس بتفنن عجيب، فكانت هذه السورة جديرة بأن تسمى «قلب القرآن»؛ لأن من تقاسيمها تتشعب شرايين القرآن كله، وإلى وتينها ينصب مجراها"[30].

ويقول البقاعي: "ومقصودها: إثبات الرسالة التي هي روح الوجود، المفاض فيه من جهة المَلِكِ، وقلب جميع الحقائق، وبها قوامها للمرسل بها، الذي هو خالصة المرسلين...، وجل فائدة الرسالة: إثبات الوحدانية للعزيز الرحيم، ذي الجلال والإكرام، والإنذار بيوم الجمع، الذي به - مع ستره عن العيان، الذي هو من خواص القلب - صلاح الخلق، فهو قلب الأكوان، وبه الصلاح أو الفساد للإنسان، وعلى ذلك تنطبق معاني أسمائها: يس، والقلب، والدافعة، والقاضية"[31].

ومن أمثلة ورود قضايا الإيمان في السورة قوله تعالى في بيان آيات الله الدالة

---

[27] عبد الحميد حكيم، العقيدة في السر المكية وتوجيهاتها التربوية، ص 154.

[28] أحمد شهاب، البناء العقدي والدعوي في سورة الكهف، ص84.

[29] برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، دار النشر: مكتبة المعارف – الرياض، ط1، 1408هـ/ 1987م، (2/ 244)

[30] الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، ط د، 22/ 344.

[31] البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، 2/ 390.

على قدرته: ﴿وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيۡلُ نَسۡلَخُ مِنۡهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظۡلِمُونَ ٣٧ وَٱلشَّمۡسُ تَجۡرِي لِمُسۡتَقَرّٖ لَّهَاۚ ذَٰلِكَ تَقۡدِيرُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡعَلِيمِ ٣٨ وَٱلۡقَمَرَ قَدَّرۡنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلۡعُرۡجُونِ ٱلۡقَدِيمِ ٣٩ لَا ٱلشَّمۡسُ يَنۢبَغِي لَهَآ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ وَلَا ٱلَّيۡلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِۚ وَكُلّٞ فِي فَلَكٖ يَسۡبَحُونَ﴾ [يس: 37-40].

ثالثا: علاقة سورة يوسف بالدرس العقدي:

تمحورت سورة يوسف حول قضية أثر قوة الإيمان بالغيب والتشبث بالله في بناء شخصية الإنسان لتجاوز المحن والفوز بالمنن، وهو أمر يظهر في سبب نزول السورة ومناسبتها وفواتح السورة وخواتمها، كما يتجلى ذلك في شخصية سلوك يعقوب وسيدنا يوسف.

فتجلي الإيمان في شخصية سيدنا يعقوب يظهر في مواقف كثيرة، كاستعانته بالله وتوكله على الله ويقينيه فيه ومعرفته بربه وثقته فيه، وعدم يأسه من رحمته، مثل قوله تعالى: ﴿فَصَبۡرٞ جَمِيلٌۖ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَأۡتِيَنِي بِهِمۡ جَمِيعًاۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾ [يوسف: 83]، وقوله: ﴿إِنِ ٱلۡحُكۡمُ إِلَّا لِلَّهِۖ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُۖ وَعَلَيۡهِ فَلۡيَتَوَكَّلِ ٱلۡمُتَوَكِّلُونَ﴾ [يوسف: 67].

كما يتجلى الإيمان في شخصية يوسف في مواقف كثيرة، منها دعاؤه ربه السجن بدل الوقوع في المعصية، وتركه الشكر والكفر وتشبثه بالإيمان مع دعوته إلى التوحيد، كقوله تعالى: ﴿إِنِّي تَرَكۡتُ مِلَّةَ قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَهُم بِٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ كَٰفِرُونَ ٣٧ وَٱتَّبَعۡتُ مِلَّةَ ءَابَآءِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَإِسۡحَٰقَ وَيَعۡقُوبَۚ مَا كَانَ لَنَآ أَن نُّشۡرِكَ بِٱللَّهِ مِن شَيۡءٖۚ ذَٰلِكَ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِ عَلَيۡنَا وَعَلَى ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَشۡكُرُونَ ٣٨ يَٰصَٰحِبَيِ ٱلسِّجۡنِ ءَأَرۡبَابٞ مُّتَفَرِّقُونَ خَيۡرٌ أَمِ ٱللَّهُ ٱلۡوَٰحِدُ ٱلۡقَهَّارُ ٣٩﴾ [يوسف: 37-49][32].

المبحث الثاني: الشق الميداني:

المطلب الاول: أدوات البحث:

اعتمدت في إنجاز هذا البحث على أداتين، وهما: بطاقة الملاحظة، وأداة تحليل المضمون.

1- الأداة الأولى: بطاقة الملاحظة:

تضمنت هذه البطاقة خمسة عشر بندا، خمسة منها مرتبطة بالتخطيط، وتسعة مرتبطة بالتنفيذ، واثنان مرتبطان بالتقويم، وذلك للوقوف على مدى حضور البعد العقدي في تدريسية السور المقررة، وتم اختيار عشرين أستاذا وأستاذة للعينة الملاحظة، ينتمون للسلك الثانوي التأهيلي بجهة بني ملال خنيفرة وتم ملؤها خلال السنة الدراسية 2022

[32] عليان الفويرين، عطاء الله المعايطة، التوحيد في سورة يوسف، دراسة تحليلية عقدية، مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية ج30 ع 3، 2022، ص475 وما يعدها.

2- الأداة الثانية: تحليل المضمون:

تم اختبار كتاب المنار في مادة التربية الإسلامية للأولى بكالوريا، لاستقراء الجوانب العقدية المبثوثة في دروس القرآن الكريم، لإبراز مدى حضور الدرس العقدي ضمنها، وتم اعتماد سبعة مؤشرات في البطاقة حسب الأنشطة التي اعتمدها الكتاب المدرسي، وهي حضور الجوانب العقدية على مستوى: الأهداف، المدخل الإشكالي / التمهيد، نشاط الفهم واستخلاص المضامين، نشاط الاستنباط واستنتاج القيم والأحكام والعبر، التحليل والمناقشة، التوظيف والامتداد السلوكي، التقويم والدعم.

وقد تم قياس مدى تحقق هذه المؤشرات من خلال ثلاث درجات للتحقق، وهي:

- متحقق (وذلك عند حضور الجوانب العقدية بشكل مؤثر وواضح سواء من حيث المصطلحات أو من حيث المضمون).

- متحقق نسبيا (عند الإشارة إلى الجوانب العقدية فقط إما على مستوى المصطلحات أو المضمون).

- غير متحقق (عند غياب الجوانب العقدية مطلقا).

المطلب الثاني: قراءة وتحليل نتائج البحث:

I – قراءة وتحليل نتائج بطاقة الملاحظة:

مراحل /معايير	المؤشرات	درجات التحقق					
		متحقق		متحقق نسبيا		غير متحقق	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التخطيط	حضور الجوانب العقدية على مستوى التخطيط للسورة المقررة بكاملها.	2	%10	2	%10	16	%80
	حضور البعد العقدي في التخطيط للوحدة الموضوعية للسورة.	2	%10	4	%20	14	%60
	حضور الجانب العقدي على مستوى التخطيط لأنشطة المقطع القرآني	0	%00	2	%10	18	%90
	حضور البعد العقدي في تحديد الأهداف والكفايات ضمن الجذاذة	0	%00	3	%15	17	%85
التدبير	حضور البعد العقدي في التعاقد مع المتعلمين حول أهداف الحصة.	0	%00	15	%15	17	%85
	حضور البعد العقدي في المدخل الإشكالي أو في الوضعية المشكلة للمقطع القرآني	0	%00	5	%25	15	%75
	حضور البعد العقدي في استخلاص المعاني الجزئية للمقطع القرآني	4	%20	4	%20	12	%60
	حضور البعد العقدي في تحديد الوحدة الموضوعية للمقطع (القضية الأساسية للمقطع/ المفهوم الأساس)	0	%00	2	%10	18	%90
	حضور البعد العقدي في الأنشطة التعليمية (السؤال...) لمعالجة المقطع القرآني	2	%10	4	%20	14	%70
	ربط قضايا المقطع القرآني بالدروس والمفاهيم المقررة ضمن مدخل التزكية (العقيدة)	2	%10	4	%20	14	%70
	استحضار البعد العقدي عند استنتاج القيم والأحكام الشرعية والعبر والفوائد	3	%15	3	%15	13	%70

	ربط القضايا العقدية التي تعالجها السورة بتصحيح تصورات المتعلم	0	%00	2	%10	18	%90
	ربط القضايا العقدية التي تعالجها السورة بالبعد العملي والسلوكي	0	%00	3	%15	17	%85
التقويم	طرح أسئلة تقويمية مرتبطة بتصحيح التصورات العقدية والسلوكية.	0	%00	2	%10	18	%90
	توظيف الأنشطة (التمارين) والوضعيات المناسبة مرتبطة بالبعد العقدي.	0	%00	2	%10	18	%90

يلاحظ من خلال الجدول أن حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم شبه غائب، سواء على مستوى التخطيط أو التدبير او التقويم.

فعلى مستوى التخطيط يلاحظ أن ما بين 60% و90% من الأساتذة لا يستحضرون البعد العقدي في التخطيط للسورة، سواء في التخطيط الكلي أو الجزئي أو في صياغة الوحدة الموضوعية للسورة، أو في تحديد الأهداف والكفايات، ويمكن تفسير ذلك بكون أغلب الأساتذة لا يخططون للسورة بكاملها، ولا يستحضرون الوحدة الموضوعية للسورة.

أما على مستوى تدبير حصص القرآن الكريم، فإن استحضار الأبعاد العقدية داخلها شبه غائب أيضا؛ إذ مثلا يلاحظ أن نسبة 90% من الأساتذة لا يستثمرون القضايا العقدية التي تعالجها السورة في تصحيح تصورات المتعلم، ونسبة 85% من الأساتذة لا يستحضرون البعد العملي للقضايا العقدية في حياة المتعلمين، وأن نسبة 70% من الأساتذة لا يربطون قضايا المقطع القرآني بالدروس والمفاهيم المقررة ضمن مدخل التزكية (العقيدة)، وهي نفس النتائج المحصل عليها في مرحلة التقويم.

ويمكن تفسير ذلك بكون أغلب الأساتذة في اشتغالهم على مقاطع السورة المقررة يركزون على التفسير التحليلي التجزيئي (الفهم وشرح المفردات وتحليل المعاني الجزئية، وتمهير المتعلمين على استنتاج القيم والأحكام الشرعية) بدل التفسير الموضوعي؛ مما يجلعهم لا يتحكمون في الغلاف الزمني المخصص لحصص القرآن الكريم، كما يمكن عزو ذلك إلى اعتبار بعض الأساتذة أن السورة المقررة مقصودة لذاتها فقط.

وهذا مرده إلى غياب الوعي لدى بعض المدرسين بأهمية السور المقررة في بناء العقيدة، وعدم استحضار مقاصد السور المكية في بناء الفرد على المستوى العقدي.

II- قراءة وتحليل نتائج تحليل المضمون :

المؤشرات	متحقق	متحقق نسبيا	غير متحقق
حضور الجوانب العقدية على مستوى أهداف حصص القرآن الكريم	00	00	06
حضور البعد العقدي على مستوى المدخل الإشكالي / التمهيد لحصة القرآن الكريم	00	02	4
حضور الجانب العقدي على مستوى نشاط الفهم واستخلاص المضامين	1	00	5
حضور الجانب العقدي على مستوى نشاط الاستنباط واستنتاج القيم والأحكام والعبر	1	04	1

حضور البعد العقدي على مستوى التحليل والمناقشة	1	10	4
حضور البعد العقدي على مستوى التوظيف والامتداد السلوكي	0	1	5
حضور البعد العقدي على مستوى التقويم والدعم	0	5	1

يستنتج من خلال هذه النتائج التي تم تفريغها انطلاقا من استقراء أحد الكتب المدرسية (كتاب منار التربية الإسلامية للسنة الأولى بكالوريا) أن حضور الدرس العقدي في أنشطة الكتاب المدرسي غير متحقق بالشكل المطلوب؛ إذ يلاحظ غياب البعد العقدي بشكل نهائي في صياغة أهداف المقاطع الست لسورة يوسف عليه السلام، كما نلاحظ أيضا غياب الجوانب العقدية ضمن التمهيد والتحليل والمناقشة في أربعة مقاطع قرآنية، وضمن التوظيف والامتداد السلوكي في خمسة مقاطع، بالرغم من وجود قضايا عقدية مركزية في السورة، مثل استحضار رقابة الله في عفته واستعصامه، ودعوته إلى التوحيد ونبذه للشرك...، وكذا إيمان يعقوب عليه السلام ومعرفته بربه، ويقينه فيه واستعانته وثقته به، مع عدم يأسه من رحمته.

ويمكن تفسير ذلك بكون مؤلفي الكتب المدرسية غلب عليهم في إعداد الكتاب المدرسي جانب التفسير والتحليل وإبراز معاني الآيات، مع التركيز على الجانب القصصي، وهو أمر يبدو أنه ناتج عن العجلة في جمع المادة العلمية للكتاب المدرسي، وعدم الالتزام بموجهات ومقاصد المنهاج وأسسه.

المطلب الثالث: تمحيص الفرضيات وتقديم المقترحات:

1- تمحيص الفرضية:

انطلاقا من الدراسة النظرية للبحث والتي تم من خلالها البرهنة على أهمية بناء العقيدة من خلال القرآن الكريم خاصة السور المقررة؛ حيث تجلت العلاقة الوطيدة لهذه السور بالقضايا العقدية، وهو مقترح تؤكده فلسفة منهاج التربية الإسلامية التي دمجت ضمن مدخل التزكية القرآن الكريم ودروس العقيدة.

وبملاحظة نتائج البحث الميداني تأكد أن حضور الدرس العقدي في معالجة السور المقررة بالسلك الثانوي شبه غائب، سواء في أنشطة الكتب المدرسية، أو في تدريسية الأساتذة لهذه السور تخطيطا وتدبيرا وتقويما، وهذا القصور ظهرت آثاره بشكل أوضحت في نتائج الملاحظة وبطاقة تحليل المضمون.

ومن ثم تكون الفرضية التي انطلق منها البحث (غياب التصور الكافي للمنهج القرآني في بناء العقيدة يؤدي إلى عدم توظيف دروس القرآن الكريم في بناء العقيدة بالشكل المطلوب) صحيحة، ومبرهن عليها، إذ غالب الأساتذة يعتقدون أن تصحيح

التصورات العقدية لدى المتعلمين يتم من خلال دروس العقيدة.

خاتمة

2- خلاصات:

- السور المقررة في السلك الثانوي ملائمة لبناء الدرس العقدي بشكل أوضح.

- فلسفة منهاج التربية الإسلامية في بناء الدرس العقدي تقتضي توظيف السور المقررة في بناء العقيدة لدى المتعلمين قصد تزكية نفوسهم.

- لتوظيف القرآن المكي – ومنه السور المقررة – أثر كبير في بناء العقيدة لدى المتعلمين وتحقيق الثمرة المرجوة منها.

- حضور الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم شبه غائب لدى أساتذة مادة التربية الإسلامية الذين شملتهم الدراسة.

- يرجع سبب غياب الدرس العقدي في حصص القرآن الكريم لدى أغلب أساتذة مادة التربية الإسلامية إلى غياب الوعي بأهمية القرآن الكريم في بناء العقيدة، وتركيزهم المنهج التحليلي للمقاطع القرآنية بدل التفسير الموضوعي.

3- المقترحات:

- تقويم ومراجعة دروس العقيدة ومقاطع السور الواردة في مقررات مادة التربية الإسلامية بالثانوي التأهيلي وإعادة بنائها وفق منهج القرآن في بناء العقيدة.

- عقد لقاءات تربوية ودورات تكوينية لفائدة أساتذة التربية الإسلامية تهتم بمنهجية بناء الدرس العقدي من خلال السور المؤطرة، واستثمار نتائجها على مستوى الممارسة الصفية.

- الانطلاق في دراسة السورة من الوحدة الموضوعية للسورة، تستحضر مركزية العقيدة في علاقتها بالبعد العملي والسلوكي، ويكون ذلك في بداية السنة الدراسة.

- الانطلاق من مدخل إشكالي أو وضعية مشكلة للمقطع القرآني متمحورة حول البعد العقدي التي يعالجه المقطع القرآني.

- بلوة قضية المقطع القرآني تستحضر علاقة العقيدة بالبعد العملي الوارد في المقطع.

- استثمار تلاوة المقطع القرآني وترتيله في بناء العقيدة وترسيخها في نفوس المتعلمين من خلال التدبر في كلام الله تعالى واستشعار عظمته وجلاله.

- توظيف خصائص الخطاب القرآني المكي في بناء العقيدة لدى المتعلمين

(الأسلوب القصصي- أسلوب ضرب الأمثال ـأسلوب مخاطبة العقل والمنطق، الأسلوب الفطري).

- التركيز في مرحلة استنباط القيم والأحكام الشرعية على الأبعاد العقدية في علاقتها بالجانب السلوكي والعملي.

- التركيز على الأبعاد العملية للقضايا العقدية التي يتناولها الشطر القرآني.

- تجنب الخوض في الخلافات الكلامية والحقائق الجزئية المرتبطة بالجانب العقدي.

- الانطلاق في معالجة دروس العقيدة من السورة المقررة واستثمار الأساليب القرآنية في معالجتها.

لائحة المصادر والمراجع:

- أحمد زقاقي، تجديد الدرس العقدي: تعليق وتطبيق، تم الاسترجاع بن موقع مركز ضياء للدراسات والأبحاث، الرابط: https: //shortest.link/nrTP
- أحمد صباح شهاب، البناء العقدي والدعوي في سورة الكهف، مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية، ج26، ع2، 2018.
- أمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، 1404ه.
- برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، دار النشر: مكتبة المعارف ـ الرياض، ط1، 1408هـ/ 1987م.
- الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور، دار ابن عفان، ط1، 1417ه/ 1997م.
- الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، ط د.
- عباس محمود العقاد، العقائد والمذاهب، بيروت، دار الكتاب اللبناني، بدون تاريخ.
- عبد الحميد حكيم، العقيدة في السور المكية وتوجيهاتها التربوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، 1410ه.
- عبد الكريم القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته، معالمه، خطواته، مركز تفسير للدراسات القرآنية، ط د، ت د.
- عثمان جمعة ضميرية، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، مكتبة السوادي، ط2، 1417ه/ 1996م.
- عليان الفويرين، عطاء الله المعايطة، التوحيد في سورة يوسف، دراسة تحليلية عقدية، مجلة الجامعة للدراسات الإسلامية ج30 ع 3، 2022.
- عمران بودقزدام، الدرس العقدي الإسلامي المعاصر ـ ملامحه ومميزاته من خلال

دراسة نماذج، الصراط، ع2، ج22، سبتمبر 2022).
- فخر الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420ه.
- محمد أبو شهبة، المدخل لدراسة القرآن الكريم، دار اللواء-الرياض، ط3، 1407هـ/ 1987م.
- مديرية المناهج (المملكة المغربية)، الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، 2016م.
- مديرية المنهاج (المملكة المغربية)، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، العمومي والخصوصي، 2016.
- مصطفى سعيد خان، مبادئ العقيدة الإسلامية، دمشق: مطبعة الجامعة، ت د.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ت د.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية (2016م).
- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، (2007م)، ص9.
- يحيى آل دوخي، المنهج القرآني في تأصيل العقيدة، دراسة تحليلية تطبيقية، مجلة الدليل، ع1، 2007.

الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي

دة. سعيدة سوهال

أستاذة التعليم الثانوي - أكاديمية بني ملال خنيفرة

ملخص البحث:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى مقاربة قضية النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي، ودور الوضعية المشكلة في نقل المعرفة العقدية العالمة إلى معرفة مدرسية يسهل تلقينها واستيعابها، على اعتبار أن أهم عمليات النقل الديداكتيكي تتحقق داخل الممارسة الصفية، وفي تفاعل المدرس مع المادة وأنشطة بنائها مع متعلميه، والتي يأتي على رأسها الوضعية الديداكتيكية.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، النقل الديداكتيكي، الدرس العقدي، المعرفة العالمة، المعرفة المتعلمة.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه أجمعين

وبعد،

في إطار تجويد وتحسين العملية التعليمية التعليمة ومخرجاتها خضعت المنظومة التربوية بالمغرب إلى إصلاح بيداغوجي وتغييرات في البرامج التعليمية، وكان من بين الخيارات التي تأسست عليها؛ خيار التدريس بالكفايات، والمقاربة بالوضعيات الديداكتيكية.

وانطلاقا من كون الوضعية ـ المشكلة آلية مركزية لتحقيق الكفايات، لكونها تربط المتعلم بالواقع وتجعل للتعلمات معنى وتضع المتعلمات والمتعلمين في صلب وقلب العملية التعليمية التعلمية، فهي لامحالة وسيلة مهمة ولازمة للنقل الديداكتيكي الذي بواسطته يتم تبسيط المعارف وإحالتها إلى مادة قابلة للتعليم والتعلم ومن ثمة منحها معنى لدى المتعلمين مما يسهل عليهم تمثلها واستيعابها.

وقد نص منهاج مادة التربية الإسلامية المعدل والصادر في يونيو 2016 على مرجعيات وأسس بناءه ومنها: المرجعية الشرعية التي تنص على "وحدة العقيدة: وفق مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير"[1] وذلك بالنأي عن مصطلحات المناطقة والفلاسفة والمتكلمين، وانتهاج منهج واضح وسهل في تقرير العقائد يتناسب مع لغة القرآن الكريم؛ وعليه فإن الدرس العقدي له خصوصية إبستملوجية تستدعي ضرورة تسلح المدرس بمهارة النقل الديداكتيكي لأجل إعداده بشكل ينسجم والتوجيهات التربوية الصريحة أو الضمنية في الوثائق الرسمية، وينسجم أيضا مع قدرات وحاجات المتعلم لضمان حسن انخراطه في بناءه واستثماره.

من خلال ما سبق فإن هذه الورقة البحثية تسعى إلى الإجابة عن **الإشكالية** الآتية: كيف تسهم الوضعية المشكلة باعتبارها شكلا من أشكال النقل الديداكتيكي في مقاربة الدرس العقدي قصد تجويد تدريسيته؟

أما عن **المنهج** المتبع، فتناول الموضوع لن يحيد كثيرا عن المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي النقدي، فالأول لوصف وظيفية الوضعية المشكلة في النقل الديداكتيكي، أما الثاني فيتجلى في نقد التنزيل الديداكتيكي للمعرفة العقدية الذي يتميز بعضه بطغيان الجانب الكمي والتحليل الكلامي الغارق في التفاصيل الدقيقة.

---

[1] . منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016، ص 5

أما بخصوص **الدراسات السابقة** فلم أجد دراسة مستقلة عن أهمية الوضعية المشكلة في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وإنما دراسات عامة عن النقل الديداكتيكي بشكل عام وعند بعض خبراء علوم التربية والديداكتيك.

وقد ضمنت هذه الدراسة مقدمة ومبحثين وخاتمة؛ بسطتها كما يلي:

المقدمة وتتضمن أهمية البحث، وإشكاليته ومنهجية البحث والدراسات السابقة،

المبحث الأول: الوضعية المشكلة والنقل الديداكتيكي، أية علاقة؟

- ✓ المطلب الأول: دراسة المفاهيم
- ✓ المطلب الثاني: العلاقة الجدلية بين الوضعية المشكلة والنقل الديداكتيكي.

المبحث الثاني: الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

- ✓ المطلب الأول: مفهوم الدرس العقدي.
- ✓ المطلب الثاني: الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

خاتمة: تضمنت أهم النتائج.

المبحث الأول: الوضعية المشكلة والنقل الديداكتيكي أية علاقة؟

المطلب الأول: دراسة المفاهيم

1.1- الدلالة المفهومية للوضعية ـ المشكلة (Situation - Probléme):

هي عبارة عن وضعية "ديداكتيكية تعرض على الفرد مهمة، لا ينجزها إلا بتعلم دقيق، لا يتم إلا برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة، وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة، والتي تقوم على تقويم تشخيصي للتحفيزات والقدرات والكفايات لدى المتعلم، ومن ثم فإن الوضعية المشكلة لا تكون غريبة عن التلميذ بل تشبه المشاكل التي يصادفها في الحياة وقد تفوقها تعقيدا، ويجب أن تكون ذات معنى عند المتعلم لممارسة الكفاية أو تقويمها حتى تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم"[2]، أو هي "وضعية يواجهها التلميذ، وحالة يشعر فيها أنه أمام موقف مشكل، أو سؤال محير، لا يملك تصورا مسبقا عنه، ويجهل الإجابة عنه؛ مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة تتوصل لحل المشكلة[3]، وعليه فإن الوضعية ـ المشكلة تشكل تحديا

---

[2]. أحمد أيت إعزة، مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق، كتاب تربيتنا ع 5، نسخة إلكترونية، د ط، د ت، ص32

[3]. محمد الفتى، الوضعية المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية العدد 24، مارس 2003 ص 124

للمتعلم ومحفزا له على التعلم الذاتي "فالوضعية ـ المشكلة، لا تكمن وظيفتها في وضع المتعلم أمام وضعيات يستحيل حلها، بل الغرض من ذلك شَد انتباه وتركيز المتعلم إلى واقعه المحلي والعملي الملموس؛ سعيا لإعطاء المعنى للتعلمات "وظيفية التعلم"، من خلال تنويع الدعامات الديداكتيكية، تجمع بين التعلم الصفي والتعلم الحقيقي في الحياة، واتباع أسلوب عادل من خلال ما يسمى بدينامية الجماعات؛ ليتمكن كل متعلم من خلال دوره التعلمي من تقديم الحل الذي يراه مناسبا"[4]

ومن ثمة فإن الوضعية ـ المشكلة تعد أداة ديداكتيكية فعالة في رصد تمثلات المتعلمين وتحليلها، وتحديد الهوة بينها وبين المعرفة العلمية السليمة الواجب تعلمها؛ قصد الكشف عن معيقات التعلم المتضمنة في تلك التمثلات إن كانت خاطئة ومن ثمة استيعابها ثم تجاوز العوائق من طرف جماعة القسم/ الفصل، وفي المقابل تعزيز التمثلات الصائبة وتثمينها، لأنها ستساهم في بناء التعلمات، وهذه نقطة أساسية في مسألة النقل الديداكتيكي الذي نحن بصدد دراسته.

2.1 ـ الدلالة المفهومية للنقل الديداكتيكي:

هو مصطلح تربوي بيداغوجي "ارتبط غالبا بالمؤلف إيف شافلار (Yves Chevallard) الذي حدد مفهومه وأبعاده في ديداكتيك الرياضيات، وكان يقصد به الانتقال من مستوى المعرفة الرياضية العلمية التي ينتجها المختصون إلى مستوى المعرفة القابلة للتعليم والتعلم، وقد عمم المفهوم ليفيد الابتكارات الديداكتيكية التي يقوم بها التربويون قصد تلبية حاجات التدريس، حيث تصبح المعرفة موضوعا من موضوعات التعلم"[5]، وبالرجوع لكتاب إيف شافلار نقرأ "النقل الديداكتيكي هو مجموع التحويلات التي تجرى على محتوى معرفي ثم انتقاؤه كي يكون قابلا للتدريس، أي أنه العمل الذي يجعل من المعرفة العلمية المنتقاة معرفة تعليمية"[6]، وعليه فإنه باختصار عملية تحويل المعرفة العالمة المتداولة من طرف المختصين أي من فضائها العلمي الخالص إلى معرفة مدرسة أي إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين ومن ثمة يسهل استيعابها من طرف المتعلم بعدما كانت معرفة مجردة.

---

[4]. مولاي المصطفى البرجاوي الوضعية - المشكلة ودورها في بناء التعلمات الجغرافية، موقع الألوكة

[5]. عبد اللطيف الفارابي، نحو ديداكتيك لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان، ضمن سلسلة علوم التربية 11، تدبير النشاط التربوي، الطبعة الأولى،1996 ص 165. ينظر أيضا: معجم علوم التربية: مصطلحات البداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد أيت موحى، سلسلة علوم التربية 10.9، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية ط 2، 1998، ص 350.

[6] Yves Chevallard La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, la pensée sauvage, éditions, P: 39

المطلب الثاني: العلاقة بين الوضعية المشكلة والنقل الديداكتيكي

تعتبر المقاربة الديداكتيكية التنزيل الإجرائي والعملي لمقتضيات المناهج الدراسية، وهنا نستحضر الوضعية المشكلة ودورها الكبير في بناء التعلمات وتنمية المهارات، من خلال تشخيص التمثلات وإعطاء معنى للتعلمات وربطها بواقع المتعلم واهتماماته وذلك بربطه بمواقف من الحياة الاجتماعية والثقافية والانفتاح على المحيط البيئي والثقافي، حيث إنه لا يمكن بناء الكفاية لدى المتعلم بدون وضعية مشكلة، فالنجاح في حل الوضعية المشكلة، يعتبر دليلا على تمكن المتعلم من الكفاية، ولكي تحقق الوضعية المشكلة تلك الأدوار فلابد أن تكون وضعية مركبة ودالة:

- ✓ أن تكون "وضعية": أي أن تكون عبارة عن سياق له معنى أي موقف أو تجربة حياتية.
- ✓ أن تكون مركبة ومعقدة، وأن تتضمن عائقا أو تعقيدا ابستملوجيا، مرتبطا بحاجيات المتعلم ويجيب عن تساؤلاته المعرفية.
- ✓ أن تكون دالة، أي ذات معنى بالنسبة للمتعلم (مرتبطة بواقعه الاجتماعي مثلا).

كل تلك الخصائص والمواصفات تجعل من الوضعية المشكلة **وسيلة** مهمة للنقل الديداكتيكي، فهي أبعد ما يكون عن التعقيد والتجريد، كي يتحقق فيها تلك الخصائص (ذات دلالة، التركيب، الإدماج..) إضافة إلى أن طريقة عرضها يجب أن تكون بأسلوب سردي حكائي وقصصي يثير انتباه المتعلمين وفضولهم، وتساعدهم على التساؤل والبحث والاستكشاف.

وعند التأمل في كل هذا ندرك أن الوضعية المشكلة تقلل قدر الإمكان من حضور الأستاذ وكذا هيمنة المعارف العالمة والجاهزة، لأن العوائق والتعقيدات المشار إليها في خصائص الوضعية ليست بدرجة التعقيد الذي غالبا ما يطبع المعرفة العالمة المتخصصة، إنما هو تعقيد يلائم مستوى المتعلم المعرفي، وهو عبارة عن صعوبات يبدو مخرجها في البداية صعبا، لكنه ومع قليل من البحث والتقصي، والتسلح بالمكتسبات والقدرات والمهارات يتوصل المتعلم إلى حل لتلك الوضعية التعلمية، وبتوفقه في ذلك يكون قد حقق الكفاية المطلوبة.

المبحث الثاني: الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

المطلب الأول: الدلالة المفهومية للدرس العقدي:

الوقوف على الدلالة المفهومية لمصطلح الدرس العقدي يقتضي تعريفه مفردا ومركبا.

1- 1. مفهوم العقيدة

العقيدة لغة مأخوذة من مادة "عقد" بمعنى ربط أو شد أو عزم، فيقال عقد الحبل أي شده وأحكم ربطه، ويطلق بمعنى التأكيد والتوثيق في الربط والجمع فتقول عقد النكاح، وعقد البيع وعقد الإجارة، وأطلق العقد وأريد به العهد كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾[7] ويأتي بمعنى الالتزام ويرد بمعنى التصديق والجزم والتيقن[8]؛ وعليه فالمعنى اللغوي للعقيدة يطلق ويراد به الشد القوي والعزم والتأكيد في الربط، واليقين المستحكم في القلب.

أما اصطلاحا فمصطلح العقيدة مصطلح مستحدث لا وجود له في النص القرآني أو الحديثي، ولم يعرف عند الأجيال الأولى من الصحابة والتابعين وتابع التابعين، وإنما جاء متأخرا عنهم، يقول عمر سليمان الأشقر: "ومع أن العلماء المسلمين قديما وحديثا عنونوا لمباحث هذا العلم بالعقائد، فإن كلمة عقيدة لم ترد في كاب الله ولا سنة رسول الله ×"[9].

وهناك عدد من التعريفات للعقيدة وضعها أهل الاختصاص منها:

أـ هي مجموعة من قضايا الحق المسلمة بالسمع والعقل والفطرة بعقد عليها الإنسان قلبه، ويثني عليها صدره، جازما بصحتها، قاطعا بوجودها، وثبوتها[10]

ب ـ هي الارتباط بين القلب البشري وفكرة أو رأي أو منهج معين، يتميز هذا الارتباط بالوثاقة والقوة والإحكام، كما يتسم بالثبات والاستمرار والاستقرار[11]

ج ـ أمور علمية يجب على المسلم أن يعتقدها في قلبه؛ لأن الله تعالى أخبر بها بطريق كتابه أو بطريق وحيه إلى الرسول ×[12]

ج ـ عبر عنه مؤرخو الفكر العقدي باسم الأصول، قال الإمام الشهرستاني: قال بعض المتكلمين: الأصول معرفة الباري تعالى بوحدانيته وصفاته، ومعرفة الرسل

---

[7]. سورة المائدة: 1

[8]. ابن منظور، مادة عقد، دار صادر، بيروت 1990م

[9]. عمر سليمان الأشقر، العقيدة في الله، مكتبة الفلاح، ط 5، 1984، ص 9

[10]. آمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، 1404هـ، ص 10

[11]. سيد رزق الطويل، العقيدة في الإسلام منهج حياة، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1402هـ، ص 16.15

[12]. عمر سليمان الأشقر، العقيدة في الله، م س، ص 10.9.

بآياتهم وبيناتهم"[13]

وعليه يمكن القول إن مصطلح عقيدة ما هو إلا مصطلح مدرسي، وضع للتمييز بين الأمور العملية والأمور العقدية أو النظرية، على غرار الكثير من المصطلحات التي وضعت خلال مرحلة تصنيف العلوم، وهذا في حد ذاته نوع من النقل الديداكتيكي الذي يروم التفريق والتمييز بين المصطلحات لتسهيل استيعابها وتقريب مراميها ومقاصدها؛ ومن ثمة نجد أن الأمور العملية أطلق عليها "الشريعة" أي التكاليف العملية التي جاء بها الإسلام في العبادات والمعاملات، أما الأمور العلمية فقد اطلق عليها "عقيدة" وهي أمور يجب على المسلم أن يعتقدها بقلبه وعقله، وهي مسائل غيبية واردة في الكتاب والسنة، وهذا الاعتقاد يجب أن يكون جازما لا يخالطه شك أو ريب، وإلا تحول إلى ظن، يقول تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُواْ﴾[14].

1- 2. مفهوم الدرس العقدي:

أورد ابن منظور تعريفات كثيرة لمصطلح "درس" وما يهمنا في سياق البحث قوله: "درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارَسَه، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما في قوله تعالى: "وليقولوا دارست، وقيل درست قرأت كتب أهل الكتاب، ودارست: ذاكرتهم (...) وروي عن ابن عباس في قوله عز وجل: "وكذلك نصرف الآيات وليقولوا درست" قال: معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك درست، أي تعلمت، أي هذا الذي جئت به عُلِّمت (...) ويقال سمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى، واسمه أخنوخ"[15] وفي الحديث النبوي "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله، يتلون كتاب الله ويتدارسونه.."[16] أي يتلونه ويراجعونه ويتعهدونه لئلا ينسوه؛ "وأصل الدراسة: الرياضة والتعهد للشيء"[17]

والدرس العقدي ما هو إلا ذلك الدرس الذي يمتح من علم العقيدة "الذي أنشئ لبيان هذه العقيدة وإقامة البراهين اليقينية على صدقها وصحتها[18] ويطلق على هذا العلم تسميات متعددة، منها علم التوحيد؛ لأن مبحث الوحدانية أشهر ما فيه، ويطلق عليه أيضا الفقه الأكبر وعلم أصول الدين في مقابل علم أصول الفقه، فالدرس العقدي "هو طرق

---

[13]. الشهرستاني، الملل والنحل، دمشق: دار الحلبي، 2010، 41/1

[14]. سورة الحجرات: 15

[15]. ابن منظور، لسان العرب، مادة درس، م س.

[16]. صحيح مسلم، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، رقم 2699، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د ت.

[17]. لسان العرب م س.

[18]. مصطفى سعيد الخن، مبادئ العقيدة الإسلامية، دمشق: مطبعة الجامعة، ص21

بيان العقيدة وتبليغها للناس شرحا وتعليما وتأليفا، وردا على شبهات، بمسالك يُقتدر بها على جعل المخاطَب قادرا على فهم واستيعاب ما يُخاطَب به[19]، وهذا البيان لا يكون إلا من الخبراء والعلماء المشتغلين بعلم العقيدة فهم أعلم بطرق عرض مباحث العقيدة شكلا ومضمونا ومنهجا، وإلقائها وتعليمها.

المطلب الثاني: الوضعية المشكلة وأهميتها في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي.

يؤكد أغلب الديداكتيكيين على أهمية توظيف الوضعية المشكلة في التدريس، وفق المقاربة بالكفايات، فهي السبيل لتعلم التفكير الناقد، وبناء الشخصية وتعزيز الهوية ودعم التعلم الذاتي، فخلال الوضعية المشكلة يجابه المتعلم المواقف الإشكالية فتظهر العوائق المتمثلة في منظومة القيم والتمثلات والمفاهيم والتصورات التي يكتسبها، ومن ثمة يحاول تصحيح تلك التمثلات والمفاهيم والقيم إن كانت خاطئة؛ أو يعمل على دعمها وتعزيزها وتثبيتها إن كانت صحيحة، على اعتبار أن التمثلات معرفة قبلية تشكل تصورات المتعلم للموضوع المدروس، وهو ما تقول به نظريات الاتجاه المعرفي (البنائية، السوسيوبنائية، الجشطلتية) التي تعتبر المتعلم له تصورات ومعارف قبلية يجب استثمارها والانطلاق منها أثناء التعلم، وقد رأينا سابقا أن الوضعية المشكلة هي نوع من النقل الديداكتيكي لأنها تضع المتعلم في سياق اجتماعي ومعرفي قريب منه بشكل كبير، كما تضعه في وضعية سهلة الفهم والاستيعاب لكنها تسهم في خلخلة تمثلاته وتوظيف موارده للوصول لحل الإشكالية المتضمنة في الوضعية، واختيار واضعي المنهاج للمقاربة السوسيوبنائية يظهر أولا في تعريف مادة التربية الإسلامية حيث التركيز على المتعلم واستحضار حاجاته النفسية والاجتماعية في تحديد التعلمات الدينية التي ستغطي وتلبي هذه الحاجات، حيث نصت وثيقة المنهاج على أنها "مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم (ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه، ونموه العقلي، والنفسي، والسياق الاجتماعي"[20]، ويظهر ثانيا في اعتماد المنهاج التدريس بالوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات، وتنصيصه على ذلك بشكل واضح[21]

والدرس العقدي له خصوصية ابستملوجية تستدعي ضرورة تسلح المدرس بمهارة النقل الديداكتيكي لأجل إعداده بشكل ينسجم والتوجيهات التربوية الصريحة أو الضمنية في الوثائق الرسمية، وينسجم أيضا مع قدرات وحاجات المتعلم لضمان حسن انخراطه في بناءه واستثماره، ولإعادة الفاعلية التربوية والتغييرية للمفاهيم والمعارف

---

[19]. عبد الكريم القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة، مركز تفسير للدراسات القرآنية، نسخة إلكترونية

[20]. منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، م س، ص 23.

[21]. منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، م س، ص 6

العقدية، "بعد أن جار عليها الفكر الكلامي والفلسفي لعقود خلت، تسبب في قولبتها في أنساق معرفية نظرية جامدة، تقف عند أسوار التصديق القلبي والاقتناع العقلي الجدلي"[22]، وفي هذا السياق يلزم النظر داخل المثلث التعليمي الشهيرTriade المادة ـ المتعلم ـ المدرس، (أو بالأحرى مربع ديداكتيكي: المعلم والمتعلم والمعرفة والسياق الثقافي والاجتماعي)[23] والعلاقة بين كل طرف وآخر علاقة تواصل وتفاعل وحوار؛ وليس ثمة ما يساعد على ذلك من اختيار وضعية مشكلة مناسبة فهي من أنجع الطرق والأساليب التي تضمن انخراط المتعلم في بناء الدرس العقدي وتظهر تمثلاته تجاهه، وتبرز العوائق الإبستمولوجية والمعرفية قصد تجاوزها والخروج بحل للإشكالية المطروحة.

إن الخصوصية الإبستمولوجية للدرس العقدي تتمثل في أنه يمتح من المرجعيات الشرعية المحددة أساسا في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، لأن العقيدة هي أم المعارف وأس المنظومة المعرفية للمسلم وهي المحضن الأول الذي تربى عليه صحابة رسول الله × طيلة الفترة المكية، وعليه فهي أول ما يجب الاعتناء بتدريسه بطرق بيداغوجية بمنأى عن مصطلحات المناطقة وتعقيدات الفلاسفة والمتكلمين، مع "مراعاة فطرية العقيدة الإسلامية بعيدا عن الجدل الكلامي الذي انتهى إلى تجريدات نظرية وتقسيمات مغرقة في الصورية ومفتقدة إلى الندى الوجداني"[24] وقد وفق واضعو منهاج مادة التربية الإسلامية عندما تم التنصيص على مقاصدها الأربعة والتي يأتي على رأسها المقصد الوجودي، الذي يتحقق "من خلال الإيمان بالوجود الحق لله تعالى وكماله المطلق عز سلطانه، والإيمان بن غاية الوجود البشري تكمن في عبادة الله وتسبيحه"[25] فهذا المقصد يرتبط بالمسألة التصورية وتثبيت المتعلم على العقيدة الصحيحة، والإجابة عن الأسئلة التي حيرت الفلاسفة من قبيل "من أين أتيت؟ وإلى أين المصير؟ ومن ثمة فإن مقصد المقصد الوجودي هو ترسيخ عقيدة التوحيد في نفوس الناشئة؛ على أساس الإيمان النابع من الفطرة والعقل والوجدان، وإكسابهم قدرة الدفاع عنها.

والنبي الكريم × على اعتباره المعلم والمربي الأول للبشرية؛ قد نهج منهجا

---

[22] . عدنان خطاطبة، القيم والأهداف التربوية في العقيدة الإسلامية دراسة تربوية تحليلية، الأردن: عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2016، ص 1.

[23] . كان الحديث عن مثلث ديداكتيكي مع المقاربة البنائية، أما وإن المقاربة المعمول بها في المنهاج هي السوسيوبنائية فإننا نتكلم عن مربع ديداكتيكي.

[24] . محمد لهوير، مصطفى فاتيحي، مقاربات إبستمولوجية، وبيداغوجية، وديداكتيكية، تقديم: المفتش التربوي مصطفى المتاقي، الدار البيضاء: دار إحياء العلوم الزاهرة، ط 2020، ص 33

[25] . محمد لهوير، مصطفى فاتيحي، م س، ص 32

يلامس العقل والوجدان في إيصال المعرفة العقدية، فهل يمكن لنا أن نقول إن النبي × عمل بالوضعية الديداكتيكية وبالنقل الديداكتيكي في تعليمه للصحابة رضوان الله عليهم؟

نشاطر رأي من قال أنه "كان للوضعية المشكلة حيز من اهتمامات الرسول ×، وحضور بارز بين الفينة والأخرى"[26]، ويمكن اعتبار نزول جبريل عليه السلام لتعليم المسلمين أصول الدين والمسائل الكبرى للعقيدة من إسلام وإيمان وإحسان وأمور غيبية خاصة بالساعة وكل ذلك كان في حضرة النبي ×، أقول يمكن اعتباره نوعا من النقل الديداكتيكي الذي صيغ في وضعية تعليمية تعلمية، وذلك فيما رواه مسلم من حديث عبد الله بن عمر عن أبيه عمر بن الخطاب رضي الله عنهما قال: "بينما نحن جلوس عند رسول الله × ذات يوم؛ إذ طلع علينا رجلٌ شديدُ بياضِ الثياب، شديدُ سوادِ الشَّعر، لا يُرى عليه أثر السفر، ولا يعرِفُه منا أحد، حتى جلس إلى النبيِّ × فأسند ركبتَيه إلى ركبتَيْه، ووضع كفَّيه على فخِذَيْه، وقال: يا محمد، أخبِرني عن الإسلام، فقال له: ((الإسلام: أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدًا رسول الله، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلًا))، قال: صدقتَ، فعجِبْنا له يسأله ويُصدِّقه، قال: أخبِرْني عن الإيمان، قال: ((أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره))، قال: صدقتَ، قال: فأخبِرْني عن الإحسان، قال: ((أن تعبُدَ الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك))، قال: فأخبرني عن الساعة، قال: ((ما المسؤولُ بأعلم من السائل))، قال: فأخبِرْني عن أَمارَاتِها، قال: ((أن تَلِدَ الأَمَةُ ربَّتها، وأن ترى الحفاةَ العُراةَ العالة رِعاءَ الشاءِ يتطاولون في البنيان))، ثم انطلق، فلبثتُ مليًّا، ثم قال: ((يا عمر، أتدري مَن السائل؟))، قلت: الله ورسوله أعلم، قال: ((فإنه جبريل أتاكم يُعلِّمكم دينَكم))[27]

فهذا الحديث في هذه الجلسة التربوية عبارة عن درس فيه ثلاثة أركان: المدرس والمتلقي وموضوع الدرس، وهو عبارة عن "وضعية مشكلة على شكل حوار دار بين رجل غريب نكره الصحابة "لا يعرفه منا أحد"، تقمص دور المتعلم، وبين رجل غني عن التعريف عند الصحابة، وهو سيدنا محمد ×، الذي تقمص دور المعلم، الذي استقبل أسئلة تلميذه، وأجاب عنها بكل مصداقية"[28]، وهل تم النقل الديداكتيكي في هذه الوضعية التعليمية؟ أقول نعم بحكم أن جبريل عليه السلام تقمص دور المتعلم السائل عن مسائل عقدية ـ وهو العالم لا محالة بأجوبتها ـ والنبي × وهو المعلم الأول للبشرية جمعاء كان بإمكانه أن يبين هذه الأصول العقدية دونما الحاجة إلى وضعية تعليمية لكنه × ارتأى هذه الطريقة الحوارية لزيادة انتفاع الصحابة رضوان الله تعالى عليهم؛ وانتفاع كل

---

[26]. عبد الحق التويول، الوضعية المشكلة ومنهج الرسول ﷺ ، موقع الألوكة.

[27]. صحيح مسلم، كتاب الإيمان باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان..

[28]. عبد الحق التويول، م س.

المسلمين بالتبع، بما سيتعلمونه من جبريل عليه السلام.

إن التنزيل الديداكتيكي لدرس العقيدة يستدعي الانطلاق من وضعية مشكلة مرتبطة بالمفهوم العقدي ومستوحاة من واقع المتعلم لتحفيزه ودفعه إلى الانخراط بإيجابية في حل القضايا التي تطرحها، وللكشف عن تمثلاته إزاء المفهوم العقدي، وتصحيح الخاطئ منها بإزالة ما تأثر به من عوالق محيطه الاجتماعي والثقافي، كل ذلك يسمح بالتفاعل الممكن بين المتعلم وبين تلك المفاهيم العقدية من منطلق أن للمتعلم مؤهلات، وخبرات سابقة للتفاعل مع تلك المفاهيم، وتلك المرحلة تأتي بعد مرحلة أولى تتمثل في تفاعل المدرس مع المفاهيم العقدية من خلال بحث مدلولاتها واختيار الأنسب منها للمتعلم، مما يُسهم في نقل المفهوم من طابعه التجريدي إلى المحسوس الإجرائي.

فالنقل الديداكتيكي انطلاقا من الوضعية المشكلة يحول المضامين العقدية المجردة (الإيمان، التوحيد، الإيمان بالملائكة والرسل واليوم الآخر والإيمان بالقدر..) إلى مضامين عملية وأبعاد سلوكية، فلا نقف عند حد المعرفة والاعتقاد المجرد كما ساد فهمه المجرد عند طائفة المتكلمين وأصحاب التفكير العقلي، فهذا البعد العملي في المفاهيم العقدية يعطيها قيمة تربوية، هذا بالإضافة إلى أن النقل الديداكتيكي يراعي المراحل العمرية لشخصية المتعلم، فالمفاهيم العقدية في السلك الابتدائي تنطلق من المحسوسات، حتى تصل في الثانوي إلى المجردات، بإدراك العلاقة بين الإيمان والعلم مثلا أو بين التوحيد والحرية.. كما هو في دروس مدخل التزكية في السلك التأهيل التأهيلي.

خاتمة:

نجمل أهم الاستنتاجات والخلاصات التي خرجنا بها من هذه الورقة في النقاط الآتية:

- ✓ الدرس العقدي لبنة أساس في مادة التربية الإسلامية، وهو بحاجة لمهارة النقل الديداكتيكي لإعادة الفاعلية التربوية والتغييرية للمفاهيم والمعارف العقدية، مع مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والفكرية وإيقاعاتهم في التعلم.
- ✓ الوضعية المشكلة شكل من أشكال النقل الديداكتيكي للدرس العقدي حيث تسهم في إبراز الجانب التطبيقي لمادة التربية الإسلامية ولدورها الوظيفي.
- ✓ النقل الديداكتيكي من خلال الوضعية المشكلة يعطي للتعلمات معنى عند المتعلم، ويجعلها أكثر واقعية وملائمة لحاجاته النفسية والعقلية والإجتماعية.

لائحة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1990م.
- أحمد أيت إعزة، مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق، كتاب تربيتنا ع 5، نسخة إلكترونية، د ط، دت.
- آمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، 1404هـ
- سيد رزق الطويل، العقيدة في الإسلام منهج حياة، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1402هـ.
- الشهرستاني، الملل والنحل، دمشق: دار الحلبي، 2010.
- صحيح مسلم، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، رقم 2699، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د ت.
- عبد الحق التويول، الوضعية المشكلة ومنهج الرسول ×، موقع الألوكة.
- عبد الكريم القلالي، بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة، مركز تفسير للدراسات القرآنية، نسخة إلكترونية
- عبد اللطيف الفارابي، نحو ديداكتيك لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان، ضمن سلسلة علوم التربية 11، تدبير النشاط التربوي، الطبعة الأولى،1996.
- عمر سليمان الأشقر، العقيدة في الله، مكتبة الفلاح، ط 5، 1984.
- مجموعة مؤلفين: عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، محمد أيت موحى، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك سلسلة علوم التربية 9- 10، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية ط 2، 1998.
- محمد الفتى، الوضعية المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية العدد 24، مارس 2003.
- محمد لهوير، مصطفى فاتيحي، مستجدات منهاج التربية الإسلامية مقاربات إبستمولوجية، وبيداغوجية، وديداكتيكية، تقديم: المفتش التربوي مصطفى المتاقي، الدار البيضاء: دار إحياء العلوم الزاهرة، ط 2020.
- مصطفى سعيد الخن، مبادئ العقيدة الإسلامية، دمشق: مطبعة الجامعة.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016.
- مولاي المصطفى البرجاوي، الوضعية - المشكلة ودورها في بناء التعلمات

الجغرافية، موقع الألوكة.

- ✓ عدنان خطاطبة، القيم والأهداف التربوية في العقيدة الإسلامية دراسة تربوية تحليلية، الأردن: عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2016.

المراجع الأجنبية:

Yves Chevallard La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, la pensée sauvage, éditions.

الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي
صعوبات بنائها وسبل تجاوزها

د. عبد المجيد باباابريك

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

الملخص:

تجِد الوضعية المشكلة في الدرس العقدي أهميتها وقيمتها في كونها تزود المتعلم بحصانة علمية وتصور فكري مقنع في معركة الهوية والإيمان التي تجري رحاها في الواقع والمواقع، مما يقتضي الإعداد العلمي الدقيق لوضعية الدرس العقدي بشكل يجعله مواكبا لحاجيات المتعلم ومحققا لتطلعاته في بناء تصوره حول النفس والخالق والمخلوق، مع استحضار تحديات عصره وقدرات إدراكه؛ والوضعية المشكلة بهذا الاعتبار هي ليس مرحلة هامة في بناء الدرس بل هي مستصحبة في جميع مراحل الدرس، كما أنها حاسمة وحاكمة على نجاح الدرس أو إخفاقه.

وقد أثبتت الممارسة العملية أن بناء الوضعية في درس العقيدة قد تواجهها عدة صعوبات تحتاج إلى تشخيص وبلورة حلول لها. وبناء على ذلك جاءت هذه الورقة البحثية لمعالجة هذا الإشكال من خلال جملة من الأسئلة المنبثقة عليه ومن أبرزها: ماهي خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي؟ وما هي أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي؟ ماهي أنجع المقاربات البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي؟ ما مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة؟ كيف يمكننا الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المشكلة المناسبة للدرس العقدي بما يتوافق مع تحدياتنا المعاصرة؟

كلمات مفتاحية: الوضعية المشكلة- الدرس العقدي- التعليم الثانوي.

مقدمة

إن من الأمور التي حسم فيها منهاج مادة التربية الإسلامية للثانوي؛ اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس والتقويم، كما أنه لا اختلاف -يعتد به- عند أصحاب الشأن التربوي في أهمية الوضعية المشكلة في تدريس مادة التربية الإسلامية عموما، إلا أن هذه الأهمية تزداد وتبرز عندما يتعلق الأمر بالدرس العقدي؛ بما يكتسيه من مركزية ومحورية بين باقي دروس المادة، ولما له من أثر في تصور وتصرف المتعلم في مختلف مناحي حياته.

وما دامت الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بهذه الأهمية؛ فإنها تستحق أن

تنصب عليها دراسات وبحوث للوقوف على ما تعتريها من تحديات، ابتغاء تجاوزها، وبلورة حلول لها، وتجويد الدرس العقدي من خلالها. ومن أجل الإسهام في ذلك؛ جاء هذا البحث الموسوم ب " الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي: صعوبات بنائها وسبل تجاوزها ".

أهمية الموضوع:

تجِد الوضعية المشكلة في الدرس العقدي أهميتها وقيمتها؛ في كونها تزود المتعلم بحصانة علمية وتصور فكري مقنع في معركة الهوية والإيمان التي تجري رحاها في الواقع والمواقع، مما يقتضي الإعداد العلمي الدقيق لوضعية الدرس العقدي، بشكل يجعله مواكبا لحاجيات المتعلم، ومحققا لتطلعاته في بناء تصوره؛ حول النفس والخالق والمخلوق، مع استحضار تحديات عصره وقدرات إدراكه.

والوضعية المشكلة بهذا الاعتبار هي ليست فقط مرحلة هامة في الدرس؛ بل هي منهجية مستصحبة من بداية الدرس إلى نهايته؛ تعطي للدرس المعنى بالنسبة للمتعلم، فهي إذن حاسمة وحاكمة على نجاح الدرس أو إخفاقه.

كما أن الوضعية المشكلة في الدرس العقدي تكسب المتعلم مهارة التفكير؛ باعتبارها إحدى المطالب القرآنية المهمة التي دعا لها الله في آيات كثيرة من كتابه؛ من مثل قوله سبحانه: ﴿لَوَ اَنزَلْنَا هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُۥ خَٰشِعاً مُّتَصَدِّعاً مِّنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ ۚ وَتِلْكَ ٱلْاَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[1].

والتفكير لا يمكن تعليمه للمتعلم بكثرة الحديث عنه، وبيان أهميته وقيمته، بقدر ما يمكن أن يكتسبه بوضعه في حالة تفرض عليه ممارسة التفكير والغوص فيه، كما يقول هايدجر "فهو كالسباحة، لا يغني أي درس فيها عن الارتماء في الماء وخوض غماره"[2]، والسبيل إلى ذلك إنما هو اعتماد الوضعية المشكلة في الدرس.

إشكالية البحث

لا شك في أن الممارسة الصفية لتدريس الدرس العقدي بالتعليم الثانوي من شأنها أن تجلي جوانب التميز وكذا مناحي القصور في صيغ تدريسه، وقد أثبتت الممارسة العملية؛ أن بناء الوضعية في درس العقيدة تواجهها عدة صعوبات تحتاج إلى تشخيص وبلورة حلول لها.

وبناء على ذلك جاءت هذه الورقة البحثية لمعالجة هذا الإشكال من خلال جملة من الأسئلة المنبثقة عليه، ومن أبرزها: ماهي خصائص ومميزات الوضعية المشكلة

---

[1] سورة الحشر الآية: 21.

[2] نقلا عن مقال بعنوان: " هل الفلسفة في حاجة إلى ديداكتيك؟ من موقع

https: //couua.com/2018/11/10

في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي؟ وما هي أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي؟ ماهي أنجع المقاربات البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي؟ ما مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة؟ كيف يمكننا الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي؟

أهم ما كتب في الوضعية المشكلة في علاقتها مع الدرس العقدي.

اهتم الدارسون بالدرس العقدي وصنفت فيه مؤلفات وكتبت فيه مقالات، كما اهتموا بالوضعية المشكلة وكتب في شأنها الكثير؛ لكن موضوع الوضعية المشكلة المتعلقة بالدرس العقدي لم تجد العناية المكافئة لأهميتها وخطورتها –في حدود اطلاعي- إلا ما كان من إشارات متضمنة في بعض البحوث دون أن تفرد لها دراسات مستقلة، ومن البحوث التي تشير إلى بعض جوانب هذا الموضوع قيد الدراسة نذكر على سبيل المثال:

مداخل تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي. لعمر مبركي من منشورات مجلة إسلامية المعرفة العدد 97 صيف 1440ه/2019م؛ وهو مقال تناول فيه الأستاذ عمر مبركي جملة من العلل التي يعاني منها الدرس العقدي؛ مثل التعقيد والتجريد والبعد عن المنهج القرآني وكذا مشكل الانفصال عن الواقع. وهي علل تعود بالأساس إلى الانغلاق على قوالب قديمة لم تعد قادرة اليوم على أداء وظائف الدرس العقدي.

وفي الشق الثاني وقف المقال مع بعض المداخل التي من شأنها أن تطور أداء الدرس العقدي وتنفخ فيه الروح، والتي جعلها الباحث في ثلاثة مداخل؛ تقابل المشاكل الثلاث التي يعاني منها الدرس العقدي، فبيَّن أن مدخل التقريب والتيسير هو سبيل تجاوز مشكل التعقيد والتجريد، واعتماد المنهج القرآني بدلا عن البعد عنه، ودعا إلى الواقعية بدل الانفصال عن الواقع. وضَمَّنَ الباحث هذه المداخل نماذج مضيئة من التراث العقدي بالغرب الإسلامي؛ والتي يرى أنها قدمت خطابا عقديا فيه تجاوز للإشكالات التي أشار إليها ويمكن للدرس العقدي المعاصر الاستفادة منها؛ مثل ابن جزي الغرناطي (ت741ه)، والإمام السنوسي (ت895ه)، وابن باديس (ت1358ه).

إن مقال الأستاذ عمر مبركي؛ هو إسهام مهم في تشخيص إشكالات الدرس العقدي وتقديم حلول لتجاوزها، وإن كان يتقاطع مع هذا البحث في جانب الاهتمام بالدرس العقدي، غير أنه يختلف عنه في كون هذا البحث من جهة يتناول الوضعية المشكلة في الدرس العقدي. ومن جهة أخرى فإنه خاص بالتعليم الثانوي.

ومن البحوث التي لها تقاطع مع هذا البحث؛ نجد ما كتب في موضوع الوضعية المشكلة؛ ومنها على سبيل المثال بحث: **"الوضعيةٌ المشكلة في درس التربيةٌ**

الإسلاميةٌ" وهو بحث من إنجاز الأستاذ عبد الرزاق لحلو في مرحلة تدربه بالمركز الجهوي لمهن التربيةٌ والتكوينٌ لجهة الرباط سلا زمور زعيرٌ الرباط مسلك تأهيلٌ أساتذة التعليمٌ الثانوي الإعدادي شعبة التربيةٌ الإسلاميةٌ السنة الدراسيةٌ 2014/2013م. تحت إشراف: الدكتور محمد بولوز، وقد نشرت هذا البحث الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية ضمن ملفاتها التربوية.

انقسم هذا البحث إلى فصلين؛ خصص الأول لتعريف الوضعية المشكلة وبيان مكوناتها ووظائفها ومميزاتها وأنواعها وبعض شروطها. أما الفصل الثاني فقد أجرى فيه الباحث دراسة ميدانية عن الوضعية المشكلة مع تحليل وصياغة نتائجها على شكل أرقام تبرز مدى إعمال أو إهمال الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية.

وجدير بالذكر أن هذا البحث تضمن أمثلة متنوعة، وأغناه صاحبه بمعطيات رقمية إحصائية قريبة من واقع مادة التربية الإسلامية، مما جعل عنصر الواقعية بارزا فيه، وقد شكل قيمة مضافة في موضوع التدريس بالوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية، وبالأخص أنه بحث أنجز قبل صدور منهاج المادة لسنة 2016م الذي ينص صراحة على اعتماد الوضعية المشكلة في التدريس والتقويم.

وأما الاختلاف مع موضوع هذا البحث فيتجلى في كون الوضعية المشكلة التي يتناولها بحث الأستاذ لحلو عامة؛ في حين أن هذا البحث يحاول تسليط الضوء على الوضعية المشكلة في الدرس العقدي على وجه الخصوص.

أهداف البحث:

من جملة أهداف البحث نذكر:

-تشخيص صعوبات بناء الوضعية المشكلة في الدرس العقدي.

-الوقوف على أبرز خصائص الوضعية المشكلة في الدرس العقدي.

-تحديد أفضل المقاربات المعينة على بناء وضعية مشكلة للدرس العقدي.

-التأصيل للوضعية المشكلة في الدرس العقدي من خلال نصوص شرعية من القرآن والسنة.

-الإسهام في تجويد الدرس العقدي من مدخل الوضعية المشكلة.

منهج العمل:

اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي والتحليلي أساسا، وعلى المنهج النقدي استئناسا، فالوصف يسعف في عرض ما يرتبط بالوضعية المشكلة في علاقتها مع الدرس العقدي سواء من حيث صعوباتها وخصائصها ومن ثمة تحليلها، وأما النقد فيسمح بالوقوف على بعض الاختلالات والنقائص التي تعتري بناء الوضعية المشكلة

في الدرس العقدي تمهيدا لمعالجتها واقتراح الحلول لها.

خطة البحث:

بعد هذه المقدمة يتناول البحث موضوعه من خلال خمسة مباحث الأول كان للوقوف على خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي، وأما المبحث الثاني فخصص للحديث عن أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي، في حين كان المبحث الثالث لبيان أنجع المقاربات البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي، وأما المبحث الرابع فقد تضمن جملة من مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة، والمبحث الخامس فقد عالج كيفية الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي مع نموذج تطبيقي، خاتمة هذا البحث تضمنت أهم الخلاصات والنتائج.

تقريب مختصر لمفاهيم البحث.

يتمحور عنوان هذا البحث حول مفهومين أساسيين هما:

الأول: الوضعية المشكلة. والثاني: الدرس العقدي.

أما الوضعية المشكلة فمقصودنا بها في هذا البحث؛ هو ذلك السياق التعليمي الذي يوضع فيه المتعلم ابتغاء تدريبه على استخدام كفاءاته واستدماج معارفه ومهاراته من أجل حل مشكل يواجهه بالاعتماد على ذاته وبإنتاج حلول يظهر فيها أثره ومجهوده.

وجدير بالذكر أنها الصيغة التعليمة الأكثر ملاءمة لمدخل الكفايات، ولهذا فقد نص عليها منهاج مادة التربية الإسلامية (2016) باعتبارها من أبرز المقاربات التي تنطلق من المتعلم وتتمركز حوله وتقصد إلى تنمية كفاياته وتعلماته ودعمها وفق مستواه وحاجياته ومحيطه[3].

واستنادا لذلك فالوضعية المشكلة؛ هي أكثر من محطة للانطلاق فهي مستصحبة في جميع مراحل بناء الدرس، فمن خلالها يتم توظيف المعرفة، وعبرها تتحقق الدربة على حسن استخدام المعارف والمهارات من أجل التغلب على صعوبة ما أو رفع مشكل ما.

والوضعية أنواع عديدة؛ فمنها الوضعية البنائية أو المرحلية، والوضعية الإدماجية، والوضعية التقويمية، والوضعية المشكلة الانطلاقية وهي المقصودة عندنا في هذا البحث.

---

[3] منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016. ص: 06.

ومن ناحية أخرى؛ فالوضعية المشكلة الانطلاقية، قد تكون جزئية أو كلية دامجة، فأما الجزئية فهي التي يُعالج إشكالها موضوعا واحدا يرتبط بمدخل من مداخل المادة مثل التزكية/العقيدة أو الاقتداء....

وإما أن تكون الوضعية كلية دامجة، وهذه تضم إشكالا مركبا تشترك المداخل الخمسة للمادة في معالجته وحله، بحيث يُفكك إشكال الوضعية الكلية إلى إشكالات جزئية، تصبح كل واحدة منها مهمة يُجاب عليها في مدخل من المداخل الخمسة؛ وهذه هي الوضعية المشكلة التي تعنينا ونعنيها في هذا البحث، ولعل مبررات اختيار هذا النوع من الوضعيات هو في الحقيقة نفس مبررات اعتماد الوضعية بصفة عامة؛ باعتبار أن المعاني الأساسية للوضعية لا تتحقق إلا في هذا الصنف، ومن ناحية خاصة فإن تقويم المادة ينبغي أن يكون من جنس تدريسها، ولما كان تقويم المادة يكون من خلال وضعية مركبة دامجة، وجب أن يكون تدريسها أيضا على المنوال نفسه.

أما الدرس العقدي؛ ففي نظر الدكتور عبد الكريم القلالي "هو طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس (باختلاف مسائلها وقضاياها) شرحا وتعليما وتأليفا وردا على شبهات... بمسالك يقتدر بها على جعل المخاطَب قادرا على فهم واستيعاب ما يخاطب به، وسائل ومسائل وغاية بحيث يدرك المخاطِب ما يناسب المخاطَب لتحقيق الفهم والإفهام وتأسيس ذلك تأسيسا علميا سليما منطلقه صحة النقل وسلامة الفهم"[4].

وإن كان هذا التعريف فيه شيء من العموم؛ بحيث لا ينطبق تماما على الدرس العقدي في مستوى التعليم الثانوي، إذ يشمله ويشمل غيره من أنواع تدريس العقيدة في كافة المستويات.

وأما المقصود بالدرس العقدي في سياق هذا البحث؛ هو عملية تعليمية تعلمية تستهدف فئة المتعلمين في المستوى الثانوي؛ لأجل بناء ما يرتبط بتصورات المتعلم المتعلقة بخالقه ونفسه ومحيطه في سياقه الاجتماعي، وبما يتناسب مع مراحل نموه وحاجاته.

والوضعية المشكلة في الدرس العقدي إذن؛ هي ذلك السياق الذي يوضع فيه المتعلم من أجل الانخراط في بناء تصوراته العقدية؛ بتوظيفه لتعلماته السابقة مع تطويرها وتصحيحها من أجل رفع التحدي الذي يوضع فيه.

المبحث الأول: خصائص ومميزات الوضعية المشكلة في الدرس العقدي بالتعليم الثانوي.

بالنسبة لخصائص الوضعية المشكلة في الدرس العقدي، فهي نفس خصائص

[4] بحث "بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه خطواته" ص: 09 منشورات مركز تفسير للدراسات القرآنية.

الوضعية المشكلة عموما؛ بالإضافة إلى تأثرها بشكل كبير بخصائص الدرس العقدي، ومن جملة خصائها نذكر:

1- مركبة: تركب من عدد من المواقف والمعطيات التي تثير الإشكال عند المتعلم.

2- تتضمن عائقا: وهو ما يشكل التحدي الذي يطلب من المتعلم رفعه وبلورة حل له.

3- واقعية: فارتباطها بواقع المتعلم هو ما يضمن لها معنى بالنسبة له، وتحفزه على التفاعل معها.

4- إدماجية: بمعنى يمكن للمتعلم أن يدمج معارفه ويوظف مهاراته ومكتسباته المعرفية السابقة أثناء حلها.

5- قابلة للحل أو لحلول عديدة: وبهذه الخاصية يتحقق في الوضعية أمران؛ الأول عدم عجز المتعلم عن حلها أو استسلامه أمامها، والثاني هو ترسيخ مبدأ التربية على الاختيار في حالة ما كانت الوضعية قابلة لأكثر من حل.

6- قابلية الوضعية للصياغة بأشكال متعددة: فقد تكون نصا نثريا أو مسرحية أو فلما أو قصيدة شعرية أو مقطع فيديو أو صورة.

وأما جانب تأثرها بالدرس العقدي؛ فيتجلى في كونها تتضمن منسوبا مهما من التجريد؛ باعتباره إحدى خصائص الدرس العقدي فوضعية هذا الدرس يحضر فيها الجانب التصوري بل قد يكون الغالب عليها.

وتتسم وضعية الدرس العقدي كذلك بشيء من التعقيد؛ وإن كان هذا الأخير مطلوبا في الوضعية عموما، لكن لتعقيد في الدرس العقدي خاصية تنسحب على وضعيته غالبا.

المبحث الثاني: أبرز الصعوبات التي تواجه الفاعل التربوي في بلورة وضعية مشكلة للدرس العقدي.

من المعلوم أن الوضعية المشكلة باعتبارها من أبرز آليات الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية تمر بالمراحل نفسها التي يمر بها بناء الدرس؛ أقصد مرحلة التخطيط والإنجاز والتقويم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل تعتري الوضعية المشكلة جملة من الصعوبات، لكن غالبها -في تقديري- ينصب على المرحلة الأولى؛ وهي مرحلة التخطيط لهذه الوضعية؛ إذ إن هذه المرحلة هي المسؤولة-غالبا- عن كثرة أو قلة الصعوبات في المراحل الموالية لها، لأجل هذا سينصب غالب البيان للصعوبات التي تعتري الوضعية المشكلة في الدرس العقدي في مرحلة التخطيط.

ويمكن أن نجلي أبرز الصعوبات في الآتي:

- عدم اقتناع بعض الفاعلين التربويين بجدوى الوضعية المشكلة، بل الوضعية المشكلة في تصور بعضهم ليست سوى مضيعة للوقت ولا فائدة منها؛ وبعضهم يشتغل بها ظاهريا لكنها فارغة المحتوى، بمعنى أنه يبرئ الذمة ولا يؤدي المهمة، واشتغاله بها إنما لكونها الصيغة القانونية في التدريس والتقويم، وليس باعتبار أهميتها ولا فائدتها.

ولا شك في أن هذا الاشتغال لا ينفع الدرس ولا يفيد المتدخلين فيه، وهذا الإشكال يحيلنا على إشكال آخر مرتبط بالمنهاج الضمني الذي يوجد عند بعض الفاعلين التربويين، والذي لا اعتبار فيه للكفايات بل يقوم على أساس الإلقاء والتلقين ومركزية المعرفة؛ والاشتغال بالوضعية وبباقي عناصر مقاربة الكفايات إنما هو أمر شكلي وظاهري فقط.

- طبيعة الدرس العقدي الذي يتسم بالتجريد تجعل صياغة وضعية مشكلة تلائمه فيها صعوبة تزيد عن باقي المداخل الأخرى.

- صعوبة تحقيق الانسجام بين المداخل الأخرى والمدخل العقدي في بناء وضعية كلية مركبة؛ وبالأخص على مستوى تحديد المعنى الذي تُنْسَج وفقه الوضعية، فلا بد لكل وضعية من فكرة تكون مناط باقي عناصر الوضعية المشكلة.

- كون بعض القضايا التي تتكون منها الوضعية المشكلة في هذا الدرس هي محل خلاف علمي معتبر عند علماء الكلام، وهذا الأمر بقدر ما هو خادم للتربية على الاختيار بقدر ما هو عائق أمام بلوغ الوضعية لمراميها وغاياتها.

- مشكل المعرفة العالمة والحمولة الكلامية التي يمكن أن تتضمنها الوضعية المشكلة، والتي يستعصي على الفاعل التربوي أحيانا ممارسة النقل الديداكتيكي فيها بشكل سليم مثل بعض المفاهيم العقدية.

- مشكل الإطناب والتفصيل في عرض المشكلة في الوضعية والتي قد تكون شبهة، مما يجعل رفعها ودفعها في مهام الدرس أمرا عسيرا أو غير ممكن؛ فتتحول الوضعية المشكلة من وسيلة تعليمية لخدمة الدرس العقدي إلى وسيلة هادمة له ومشككة في مضامينه وقضاياه، وبالأخص عند المتعلم في سن المراهقة الذي يكون أحيانا شغوفا بمخالفة المعهود ومعارضة المألوف حتى من ثوابت العقيدة.

- الرفع من مستوى الصعوبة والتعقيد في الوضعية المشكلة للدرس العقدي لدرجة تفوق مستوى إدراك المتعلم، ولا يستطيع مواكبتها ولا التفاعل معها فينسحب فكريا من أجواء الوضعية، أو تبسيط الوضعية وتسطيحها لدرجة تجعل المتعلمَ يستخفُ بها وتفقد معنى التحدي ولا تستفز معارفه ومهاراته.

- غياب الواقعية؛ فالوضعية المشكلة في الدرس العقدي تعاني بشكل كبير من

الانفصال عن الواقع والإيغال في الجانب النظري، وإدراج مباحث ليس تحتها عمل مثل مناقشة نظرية الكسب عند الأشاعرة في درس التوحيد والحرية من دروس العقيدة في السنة الثانية باكالوريا، وما شابه ذلك.

- عدم مواكبة الوضعية المشكلة للتحديات الخاصة بالدرس العقدي؛ مثل بعض شبه الإلحاد المعاصرة المشككة في عقيدة المسلم، فإذا كانت التحديات قديما تقوم على شبه المنطق الأرسيطو طاليسي والفلسفة اليونانية؛ فإن الشبه المعاصرة تستند على أفكار تدعي "العلمية" مما يقتضي الإلمام بهذه الشبه وسبل دحضها وتفنيدها.

- الاشتغال بالوضعية الجزئية المرتبطة بمدخل واحد؛ فهذا التجزيء لا يتناسب ومقصد التكامل بين المداخل الذي جاء به المنهاج، فالوضعية المشكلة ينبغي أن تسهم في بيان أثر الجانب العقدي في باقي الجوانب الأخرى التي تمثلها باقي المداخل، ومن زاوية أخرى فإن الوضعية الجزئية تتعارض مع طريقة التقويم، التي يُقوم فيها المتعلم انطلاقا من وضعية مركبة من المداخل كلها، فالأنسب هو أن يدرس بالطريقة التي سيقوم بها.

هذه جملة من الصعوبات والإشكالات التي تواجه الوضعية المشكلة على مستوى التخطيط، أما على مستوى الإنجاز فإننا نسجل أمورا منها:

- مشكل تمليك الوضعية المشكلة للمتعلم؛ وهذا الإشكال يتداخل فيه المدرس والمتعلم؛ فطريقة عرض الوضعية والأساليب المستخدمة لتوضيحها ومستوى تعقيدها عوامل قد تجعل التمليك غير كامل؛ بحيث يقع المتعلم في فهم لم يُقصَد، ويقع المعلم في قصد لم يُفهم، والدرس العقدي من أكثر الدروس التي يقع فيها هذا التحدي نظرا لطبيعته النظرية، ولمستوى المتعلم دور كبير في ذلك.

- مشكل السؤال؛ أو غياب فن صناعة السؤال الموجّه للمقصود؛ وسؤال الدرس العقدي له خصوصية؛ حيث يحتاج إلى تحضير مسبق، ومصطلحات هادفة تجنب الدرس التأويل غير المرغوب فيه؛ فرب سؤال يختصر على المعلم الجهد والوقت ويحقق الغاية والمبتغى، ورب سؤال يضلل عن الهدف ويبعد عن المراد ويبدد الوقت والجهد، ويذهب بالدرس مذاهب لا هي من لبه ولا من قشوره.

المبحث الثالث: أنجع المداخل البيداغوجية التي يمكن التوسل بها في إعداد وإنجاز الوضعية المشكلة للدرس العقدي.

صرح منهاج التربية الإسلامية بمناسبة حديثه عن مرجعيات وأسس بناء منهاج المادة؛ أنه يستند إلى مرجعية المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم[5]. ومن ثم

[5] منهاج التربية الإسلامية، ص: 06.

فالوضعية التعليمة لا بد أن تؤسس على هذا الأساس.

ومن البيداغوجيات الخادمة لهذا الأمر، بيداغوجيا التعاقد؛ والمقصود في هذا الصدد التعاقد الديداكتيكي على أن تكون العملية التعليمة التعلمية باستخدام الوضعيات المشكلة الخادمة لها؛ مما يجعل المتعلم مسؤولا بموجب هذا التعاقد على الإسهام في الوضعية؛ إما بتحديد إشكالها، أو اقتراح فرضيات لحلها، أو تمحيص هذه الفرضيات وتعميمها وهكذا...

ومما يعين على انخراط المتعلم بشكل فعال في الوضعية المشكلة للدرس العقدي على وجه التحديد، حرص المدرس على تحقيق المعنى عند المتعلم في الدرس، مما يقتضي اجتناب الوضعية المشكلة التي لا تلامس معنى عند المتعلم، حتى وإن كانت ذات معنى عند المدرس، وهذا الأمر يؤكد في وضعية الدرس العقدي الذي يحتاج إلى مجهود إضافي في ربط وضعيته المشكلة بمعنى يهتم به المتعلم، وربما قد تكون ذات معنى عند متعلم وليس لها معنى عند متعلم آخر، نظرا لاختلاف الوسط الاجتماعي أو الظروف الزمانية والمكانية.

وعليه فإن بحث الفاعل التربوي عن المعنى؛ الذي يجعله مناط وضعيته يقتضي منه التوسل بتشخيص التمثلات واستكشاف الخريطة الذهنية عند المتعلم، ويتأكد هذا المطلب ونحن أمام وضعية مشكلة تقصد بناء مفهوم عقدي؛ بما له من خصوصيات التجريد والتعقيد، وبما للمتعلم حوله من تمثلات وتصورات مسبقة فيها السليم الذي ينبغي أن يرسخ، أو الخاطئ الذي ينبغي أن يصحح ويقوم.

إن وطأة المعرفة في الدرس العقدي ـعند المدرس- قد تجهز على المعنى عند المتعلم ـمن حيث لا يقصد المدرس- فتفقد الوضعية المؤسسة على الزخم المعرفي المتخصص أهميتها عند المتعلم، فتصبح لا معنى لها عند المعني عندنا، فيقع انفصال ذهني بين المعلم والمتعلم، وتضيع معه مقاصد الوضعية ومرامي الدرس العقدي، فلا بد إذن من التخفيف من تركيز المعرفة ونقلها ديداكتيكيا بما يتناسب ومستوى المتعلم.

إن اعتماد التربية على الاختيار من خلال الوضعية المشكلة مفيدة جدا في الدرس العقدي؛ حيث يتبنى المتعلم الاختيار المبرهن عليه، ويتشبث به باعتباره مسؤولا عن اختياره ويندرج ضمن قناعاته؛ وهكذا يكون تجاوز منهج التقليد في بناء التصورات العقدية، وكذا منهج المعطيات المسلمة بها وغير القابلة للنقاش، أو المفروضة بشكل صريح أو ضمني، وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت الوضعية تحتمل حلولا متعددة يستطيع من خلالها المتعلم ممارسة هذا الاختيار.

الاستعانة ببداغوجيا الخطأ؛ باعتبار الخطأ وسيلة كاشفة عن تمثلات المتعلم، والوضعية فرصة مناسبة للمتعلم وللمعلم للوقوف على الخطأ وما يخفيه من ارتسامات وتصورات حول المفهوم العقدي، ومن ثم يتيح إمكانية بناء تصورات مؤسسة على

البرهان والدليل المقنع يقول طاغور: "إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه" يقول باشلر: "الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه".

من المعينات المهمة في بناء الوضعية المشكلة عموما وفي الدرس العقدي على وجه الخصوص؛ اتقان فن السؤال على مستوى الصياغة والإعداد، وعلى مستوى الإنجاز والكيفية والتوقيت الذي يطرح فيه السؤال، مع القدرة على تبسيطه وتفكيكه أو تركيبه حسب مستوى المتعلمين واختلاف قدراتهم على استيعاب السؤال، مع تحضير السؤال والأسئلة البديلة في كل محطة من محطات معالجة وتحليل الوضعية المشكلة.

المبحث الرابع: مؤشرات تقويم جودة الوضعية المشكلة.

1- تحقيق امتلاك الوضعية من خلال فهم المتعلم لقضيتها أو قضاياها وإدراك إشكالها الكلي وما يتفرع عنه من إشكالات جزئية، وهو ما يتضح من خلال أسئلة تحليل الوضعية ومناقشة موضوعها.

2- حصول حالة من الاهتمام بمشكل الوضعية من طرف المتعلم، والتطلع لحله باعتباره تحديا لفكره ومعارفه.

3- إنتاج المتعلمين لمجموعة من الفرضيات المعبرة عن الفهم السليم للوضعية.

4- المشاركة في تمحيص الفرضيات بعد إنجاز المهام الجزئية المرتبطة بكافة المداخل التي تشملها الوضعية.

5- قدرة المتعلمين على الدفاع عن آرائهم التي تبنوها في موضوع الوضعية، وتمسكهم بوجهة نظرهم دون تعصب.

6- إحداث خلخلة في البنية المعرفية للمتعلم، ودفعه نحو التفكير العميق في بعض قناعاته ومعتقداته، ثم الإسهام في إعادة بنائها وترسيخها، وتصحيح التصورات والتمثلات العقدية غير المسنودة بحجج وبراهين.

7- شعور المتعلم أنه في مأزق ويحتاج إلى حل؛ فيستدعي مكتسباته المعرفية وتوظيف المناسب منها لحل الوضعية قيد المعالجة.

8- القدرة على بلورة حلول من خلال المبادرة لأنشطة يسهمون عبرها في إنتاج حل للوضعية المشكلة تحضر فيه شخصيتهم، دون انتظار الحلول الجاهزة، وهذا من مقتضيات مقاربة الكفايات.

9- القدرة على حل وضعيات تقويمية مماثلة، وتعميم ذلك مما يدل على اكتسابهم للكفايات المستهدفة من الوضعية.

10- استحضار المتعلم لوضعيات أو إشكالات مماثلة من واقعه، وإعادة النظر فيها أو إعادة تقييمها وفقا لمخرجات العملية التعليمية التعلمية ووضعيتها.

11- تعبير المتعلم عن رغبته في الاستزادة والبحث في مشكل الوضعية، وذلك ما يكسبه كفاية التعلم الذاتي.

هذه جملة من المؤشرات الدالة على جودة الوضعية المشكلة في الدرس العقدي، قد يوجد بعضها دون بعض، وبقدر وجود هذه المؤشرات بقدر ما تكون الوضعية مبنية بناء صحيحا وسليما، وتغيب هذه المؤشرات بقدر غياب البناء السليم للوضعية المشكلة.

المبحث الخامس: كيفية الاستفادة من النصوص الشرعية في بناء الوضعية المناسبة للدرس العقدي مع نموذج تطبيقي.

نماذج قرآنية للوضعية العقدية

أ- الوضعية المشكلة التي عاشها موسى عند اتباعه للخضر عليهما السلام.

قال تعالى: ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلۡ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمۡتَ رُشۡدٗا ٦٥ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٦٦ وَكَيۡفَ تَصۡبِرُ عَلَىٰ مَا لَمۡ تُحِطۡ بِهِۦ خُبۡرٗا ٦٧ قَالَ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرٗا وَلَآ أَعۡصِي لَكَ أَمۡرٗا ٦٨ قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعۡتَنِي فَلَا تَسۡـَٔلۡنِي عَن شَيۡءٍ حَتَّىٰٓ أُحۡدِثَ لَكَ مِنۡهُ ذِكۡرٗا ٦٩ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَاۖ قَالَ أَخَرَقۡتَهَا لِتُغۡرِقَ أَهۡلَهَا لَقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا إِمۡرٗا ٧٠ قَالَ أَلَمۡ أَقُلۡ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٧١ قَالَ لَا تُؤَاخِذۡنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرۡهِقۡنِي مِنۡ أَمۡرِي عُسۡرٗا ٧٢ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَٰمٗا فَقَتَلَهُۥ قَالَ أَقَتَلۡتَ نَفۡسٗا زَكِيَّةَۢ بِغَيۡرِ نَفۡسٖ لَّقَدۡ جِئۡتَ شَيۡـٔٗا نُّكۡرٗا ٧٣ ۞قَالَ أَلَمۡ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسۡتَطِيعَ مَعِيَ صَبۡرٗا ٧٤ قَالَ إِن سَأَلۡتُكَ عَن شَيۡءِۭ بَعۡدَهَا فَلَا تُصَٰحِبۡنِيۖ قَدۡ بَلَغۡتَ مِن لَّدُنِّي عُذۡرٗا ٧٥ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهۡلَ قَرۡيَةٍ ٱسۡتَطۡعَمَآ أَهۡلَهَا فَأَبَوۡاْ أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارٗا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥۖ قَالَ لَوۡ شِئۡتَ لَتَّخَذۡتَ عَلَيۡهِ أَجۡرٗا ٧٦ قَالَ هَٰذَا فِرَاقُ بَيۡنِي وَبَيۡنِكَۚ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأۡوِيلِ مَا لَمۡ تَسۡتَطِع عَّلَيۡهِ صَبۡرٗا ٧٧ أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ فَأَرَدتُّ أَنۡ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٞ يَأۡخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصۡبٗا ٧٨ وَأَمَّا ٱلۡغُلَٰمُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤۡمِنَيۡنِ فَخَشِينَآ أَن يُرۡهِقَهُمَا طُغۡيَٰنٗا وَكُفۡرٗا ٧٩ فَأَرَدۡنَآ أَن يُبۡدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيۡرٗا مِّنۡهُ زَكَوٰةٗ وَأَقۡرَبَ رُحۡمٗا ٨٠ وَأَمَّا ٱلۡجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَٰمَيۡنِ يَتِيمَيۡنِ فِي ٱلۡمَدِينَةِ وَكَانَ تَحۡتَهُۥ كَنزٞ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَٰلِحٗا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبۡلُغَآ أَشُدَّهُمَا وَيَسۡتَخۡرِجَا كَنزَهُمَا رَحۡمَةٗ مِّن رَّبِّكَۚ وَمَا فَعَلۡتُهُۥ عَنۡ أَمۡرِيۚ ذَٰلِكَ تَأۡوِيلُ مَا لَمۡ تَسۡطِع عَّلَيۡهِ صَبۡرٗا﴾[6].

هذه وضعية قرآنية مشكلة وُضِع فيها كليم الله موسى عليه السلام، جعلته ينخرط بفكره ووجدانه في التفاعل معها ومحاولة فهمها، مع حضور عنصر المبادرة منه عليه السلام في مختلف مراحلها؛ فرغم الاتفاق/التعاقد الذي كان بين موسى عليه السلام والخضر على عدم السؤال حتى يُعرض عليه الجواب، إلا أن موسى في هذه الوضعية كان أمام أمور فرضت عليه التفاعل معها وفق إيمانه ومبادرته للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حسب ما يراه معروفا وما يراه منكرا، وفي ذلك توظيف لمعارفه ومهارات في التمييز بين المعروف والمنكر؛ حيث إن خرق السفينة وقتل الغلام حسب معرفة

[6] سورة الكهف الآيات: 74-81.

موسى عليه السلام ليس إلا أمرا نكرا إمرا.

وهكذا يصبح موسى -والمتتبع للقصة- في تحد يحتاج لرفعه، وفي شوق لتفسير الأحداث التي لم تعد المعارف المكتسبة قادرة على تفسيرها، فيتدخل الخضر -عليه السلام- بتأويل ما لم يستطع موسى -ونحن معه- تأويله، ليبين مفهوما إيمانيا غيبيا يتعلق بعلم الله وحكمته ورحمته، وكل هذا مضمن في قضائه وقدره سبحانه، فيتشكل من هذا كله مفهوما عقديا كانت الوضعية المشكلة قطب الرحى في بنائه، والمتعلم فاعلا أساسيا في إدراكه، بعد ما انخرط في إشكالية الوضعية بحثا عن تفسيرها.

هذه نظرة مختصرة حول هذه الوضعية التي تحتاج إلى مزيد من الاستثمار التربوي والمعرفي.

وضعية إبراهيم عليه السلام وقومه

قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَآ إِبۡرَٰهِيمَ رُشۡدَهُۥ مِن قَبۡلُ وَكُنَّا بِهِۦ عَٰلِمِينَ ٥١ إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوۡمِهِۦ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِيٓ أَنتُمۡ لَهَا عَٰكِفُونَ ٥٢ قَالُواْ وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا لَهَا عَٰبِدِينَ ٥٣ قَالَ لَقَدۡ كُنتُمۡ أَنتُمۡ وَءَابَآؤُكُمۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ٥٤ قَالُوٓاْ أَجِئۡتَنَا بِٱلۡحَقِّ أَمۡ أَنتَ مِنَ ٱللَّٰعِبِينَ ٥٥ قَالَ بَل رَّبُّكُمۡ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ ٱلَّذِي فَطَرَهُنَّ وَأَنَا عَلَىٰ ذَٰلِكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ٥٦ وَتَٱللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصۡنَٰمَكُم بَعۡدَ أَن تُوَلُّواْ مُدۡبِرِينَ ٥٧ فَجَعَلَهُمۡ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرٗا لَّهُمۡ لَعَلَّهُمۡ إِلَيۡهِ يَرۡجِعُونَ ٥٨ قَالُواْ مَن فَعَلَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَآ إِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ٥٩ قَالُواْ سَمِعۡنَا فَتٗى يَذۡكُرُهُمۡ يُقَالُ لَهُۥٓ إِبۡرَٰهِيمُ ٦٠ قَالُواْ فَأۡتُواْ بِهِۦ عَلَىٰٓ أَعۡيُنِ ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَشۡهَدُونَ ٦١ قَالُوٓاْ ءَأَنتَ فَعَلۡتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَٰٓإِبۡرَٰهِيمُ ٦٢ قَالَ بَلۡ فَعَلَهُۥ كَبِيرُهُمۡ هَٰذَا فَسۡـَٔلُوهُمۡ إِن كَانُواْ يَنطِقُونَ ٦٣ فَرَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ فَقَالُوٓاْ إِنَّكُمۡ أَنتُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ٦٤ ثُمَّ نُكِسُواْ عَلَىٰ رُءُوسِهِمۡ لَقَدۡ عَلِمۡتَ مَا هَٰٓؤُلَآءِ يَنطِقُونَ ٦٥ قَالَ أَفَتَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمۡ شَيۡـٔٗا وَلَا يَضُرُّكُمۡ ٦٦ أُفّٖ لَّكُمۡ وَلِمَا تَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِۖ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ٦٦ قَالُواْ حَرِّقُوهُ وَٱنصُرُوٓاْ ءَالِهَتَكُمۡ إِن كُنتُمۡ فَٰعِلِينَ ٦٧ قُلۡنَا يَٰنَارُ كُونِي بَرۡدٗا وَسَلَٰمًا عَلَىٰٓ إِبۡرَٰهِيمَ ٦٨ وَأَرَادُواْ بِهِۦ كَيۡدٗا فَجَعَلۡنَٰهُمُ ٱلۡأَخۡسَرِينَ﴾[7].

تبرز هذه الآيات الكريمات أن نبي الله إبراهيم عليه السلام وضع قومه أمام مشكلة تستدعي تفكيرهم وإخراجهم من النمطية والتقليد واتباع ما وجدوا عليه آباءهم إلى إيمان مبني على البرهان، فبعد الأسئلة الوجيهة والدقيقة التي وجهها نبي الله إبراهيم لأبيه وقومه: ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون؟ وإجابتهم بجواب ينم عن عجز في التفكير وركون مطلق للتقليد بما يلغي عمل العقل بالكلية، انتقل نبي الله إبراهيم إلى مستوى آخر يبتغي به دفع أبيه وقومه لإعمال الفكر فخرج عن المعهود من الأسئلة ليجعلهم في وضعية عملية تجسدت في كسر أصنامهم وجعلها جذاذا إلا كبيرهم.

إن هذا أمر كان من المفروض أن تتولد عنه أسئلة في أذهانهم مثل: ألا تستطيع هذه "الآلهة" أن تدافع عن نفسها؟ وإذا لم تستطع فكيف تستطيع أن تدافع عنا وتحمينا؟ وما جدوى كبير الآلهة هذا؟ الذي لم يدافع عن بقية الأصنام ولم يستطع حتى الكلام؟

[7] سورة الأنبياء الآيات (51-69).

كان من المفروض أن تعصف هذه الأسئلة وغيرها بأذهانهم، وتعيد العقول للاشتغال.

صحيح أن الآيات أشارت إلى وقوع شيء من محاولات التفكير، لكنها لم تستمر؛ حيث إنهم لما رجعوا إلى أنفسهم كانت محاولة لإعمال الفكر، لكن سرعان ما تراجعوا عنها حينما نُكسوا على رؤوسهم وقالوا: لقد علمت ما هؤلاء ينطقون، ليجد نبي الله إبراهيم الفرصة مواتية لوضع سؤال استنكاري من شأنه كسر جمودهم العقلي وإنعاش تفكيرهم؛ فقال: أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟..

وما زال في طيات هذه الوضعية التي وضع فيها نبي الله إبراهيم قومه معاني كثيرة من شأنها تجويد الوضعية المشكلة للدرس العقدي وتطويره.

نماذج للوضعية المشكلة العقدية من السنة.

حديث جبريل عليه السلام

وهو حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: بينما نحن عند رسول الله × ذات يوم، إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب، شديد سواد الشعر، لا يرى عليه أثر السفر، ولا يعرفه منا أحد، حتى جلس إلى النبي ×، فأسند ركبتيه إلى ركبتيه، ووضع كفيه على فخذيه، وقال: يا محمد أخبرني عن الإسلام، فقال رسول الله ×: "الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ×، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلا"، قال: صدقت، قال: فعجبنا له يسأله، ويصدقه، قال: فأخبرني عن الإيمان، قال: "أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره"، قال: صدقت، قال: فأخبرني عن الإحسان، قال: "أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك"، قال: فأخبرني عن الساعة، قال: "ما المسئول عنها بأعلم من السائل" قال: فأخبرني عن أمارتها، قال: "أن تلد الأمة ربتها، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاء يتطاولون في البنيان"، قال: ثم انطلق فلبثت مليا، ثم قال لي: "يا عمر أتدري من السائل؟" قلت: الله ورسوله أعلم، قال: "فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم"[8].

هذا الحديث الشريف فيه وضعية مشكلة تستدعي من الصحابة الكرام كامل الانتباه والتفكير من أجل الوصول لفهم مكوناتها وإدراك مقاصدها التي تفوق مستوى معارفهم، ويبدأ الإشكال بالضيف الذي حضر مجلس رسول الله × وصحابته؛ وقد وُصِف بأنه شديد بياض الثياب شديد سواد الشعر وفي الوقت نفسه لا يعرفه منهم أحد، وإذا كان لا يعرفه أحد فهو غريب وافد ليس ابن بلدهم فلا بد أن يكون مسافرا، وحال المسافر أنه أشعث أغبر تظهر عليه آثار الطريق، فكيف إذن يجتمع فيه ما يتفرق في الواقع؟

[8] صحيح مسلم. لمسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت. ج: 01 ص: 36 حديث رقم: 08.

إن هذا تحد دعا الصحابة إلى الاهتمام والتركيز وإعمال الفكر في هذه الوضعية، ثم يزداد الإشكال بعناصر أخرى تضمنتها الوضعية؛ فالرجل الغريب يعرف اسم رسول الله ويتوجه إلى جواره ويجلس، ويوجه للنبي أسئلة مرتبطة بالعقيدة والشريعة والأخلاق، ووجه الغرابة فيها أن السائل يؤكد صدق جواب المسؤول، بمعنى أنه يعلم الجواب قبل سماعه من رسول الله ×، وهذا أمر غير مألوف عند الصحابة الذين لا يسألون إلا عن أمر يجهلونه، وبالأخص أن النبي × ترك لهم فرصة إعمال الفكر والتأمل في الواقعة كما قال عمر "فلبثت مليا".

وبهذا أصبح الصحابة على أتم الاستعداد لتلقي معرفة جديدة، هم في أمس الحاجة لها من أجل رفع الإشكالات التي تواجههم في هذه الوضعية، وهو ما كان من رسول الله × حينما قال لعمر في آخر الحديث/الوضعية؛ يا عمر أتدري من السائل؟ ليخبرهم عليه الصلاة والسلام أنه جبريل أتاهم ليعلمهم دينهم.

وفي هذه الوضعية المشكلة حضور قوي للدرس العقدي؛ سواء بإثبات الإيمان بجبريل الملك عليه السلام، ثم ببيان أركان الإيمان وعلامات الساعة، وصدق نبوة رسول الله ×.

وضعية حديث الشجرة التي لا يسقط ورقها:

عن عبد الله بن عمر، أن رسول الله × قال: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مثل المسلم، حدثوني ما هي؟" فوقع الناس في شجر البادية، ووقع في نفسي أنها النخلة، قال عبد الله: فاستحييت، فقالوا: يا رسول الله، أخبرنا بها؟ فقال رسول الله ×: "هي النخلة" قال عبد الله: فحدثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: "لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون لي كذا وكذا"[9].

هذا الحديث يضع فيه رسول الله × أصحابه في وضعية لغز لها أهداف إيمانية وتربوية يحتاجون من أجل الوصول إليها إلى مجهود فكري وتعبئة لمعارفهم السابقة، حيث قال: إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وهي مثل المؤمن، فيحتاج الصحابة رضي الله عنهم إلى استحضار صفات المؤمن ومميزاته، ثم استحضار صفات الأشجار ومميزاتها، ليصلوا إلى المقصود والغاية التي يريدها رسول الله من الحديث/اللغز/الوضعية.

ولا يخفى أن رسول الله × يقصد إلى توظيف معارف الصحابة حول النخلة باعتبارها شجرة معطاء؛ دائمة الظل لدوام ورقها، شديدة الصبر على العطش ومقاومة

---

[9] صحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر نشر: دار طوق النجاة بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي الطبعة: الأولى، 1422هـ ج: 1 ص: 38. حديث رقم: 131.

الرياح، مع ثمارها الحلوة النافعة... وهذا كله يصدق على صفات المؤمن -أو ينبغي أن يصدق عليه- انطلاقا من هذا الحديث/الوضعية.

وقد كان في الحضور فئات متنوعة من كبار الصحابة وصغارهم، وقد انقدح في ذهن بعضهم -عبد الله بن عمر- الجواب الصحيح، لكن الحياء منعه من الإعلان به، فأخبر أباه بذلك، فشجعه عمر على التصريح به وأكد أن ذلك مدعاة لفخره واعتزازه وفي ذلك من التحفيز التربوي ما لا يخفى، والحاجة إلى التحفيز على التفكير وتطوير مهارته شديدة اليوم في مختلف الدروس، وفي مقدمتها الدرس العقدي كما فعل عمر مع ابنه رضي الله عنهما.

نموذج تطبيقي لوضعية كلية تتضمن الدرس العقدي بالتعليم الثانوي التأهيلي

الوضعية هي لمستوى الأولى باكالوريا للدرس (الوحدة) الرابعة أي المداخل الخمسة الأخيرة من المقرر.

وهي تشمل المداخل الخمسة الآتية: التزكية (الإيمان وعمارة الأرض) والاقتداء (الرسول × في بيته)، والاستجابة (الأسرة نواة المجتمع)، والقسط (التوسط والاعتدال في استغلال البيئة)، والحكمة (السبعة الذين يظلهم الله في ظله).

وقد جَعَلْتُ من الدرس العقدي (**الإيمان وعمارة الأرض**)؛ مناط الوضعية المشكلة، وباقي الدروس/المداخل تدور في فلكه.

نص الوضعية المشكلة الكلية:

"في بداية حصة دراسية وقف التلميذ محمد موجها كلمة نصح واحتجاج على زملائه؛ بسبب ما تكرر منهم من كسر لنوافذ القسم وتخريب لأبوابه، مع إشارته لحالة مؤسستهم؛ التي قُطعت أغصان شجرها ولوثت ساحتها بالنفايات، معتبرا هذه التصرفات إفسادا في الأرض معارضا للإيمان مستشهدا بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُواْ فِي ٱلْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا﴾[10]، وبقوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾[11].

لكن خالدا رد على صديقه محمد باستغراب: ما علاقة الإيمان بهذه الأفعال التي وقعت في القسم، وما هي إلا نوع من اللعب الذي يستمتع فيه الشباب بحياتهم؟

وشاركت خولة في النقاش بقولها: إن هذه التصرفات ناجمة عن اختلالات في الأسر وضعف صلاحها؛ فكلما تمسَّكت هذه الأسر بتعاليم الشرع كلما كان أفرادها صالحون في المجتمع ولا يفسدون في الأرض.

وقاطعتها صديقتها كوثر متسائلة: أي علاقة لتعاليم الشرع بهذه التصرفات؟

---

[10] سورة الأعراف الآية: 56.

[11] سورة القصص الآية: 77.

ولماذا في الغرب نجد أسرا لا تتبع تعاليم الشرع ورغم ذلك لا يخربون البيئة ولا يلوثونها؟ في حين أن في مجتمعنا أسر مسلمة؛ لكن أبناءها يدمرون البيئة ويفسدون في الأرض.

وأما عثمان الذي استمع لآراء أصدقائه بتمعن فقد علق قائلا: إن الإيمان يقتضي منا أن نجعل رسول الله × هو القدوة؛ سواء في ترسيخه لقيم الصلاح والخير في أسرته، أو حثه أفراد المجتمع على ذلك؛ كما فعل في حديث السبعة الذين يظلهم الله في ظله؛ ففيه من الخصال والصفات ما يجعل مجتمعنا وأفراده في أعلى مراتب الصلاح.

وما إن انتهى عثمان من كلامه حتى قال له يوسف: وهل يمكن للاقتداء بالنبي × رغم موته منذ قرون أن يحل مشاكلنا ويصلح أحوالنا ونحن في القرن الواحد والعشرين؟

وفي هذه اللحظة دخل الأستاذ للقاعة، واستمع لآراء تلامذته؛ فاقترح عليهم إنجاز نشاط على شكل مائدة مستديرة؛ يمكن فيه لكل واحد منهم أن يعبر عن رأيه ويدافع عنه بالأدلة والبراهين المناسبة).

فهذه الوضعية حاولت أن تقدم إشكالا ينطلق من الدرس العقدي أساسا ويمتد لباقي المداخل؛ وهذا الإشكال يتمثل في علاقة الإيمان بعمارة الأرض وصلاح المجتمع والأسرة ودور الاقتداء في تخليق المؤمن وإسهامه في الصلاح ومنع الفساد.

خاتمة: خلاصات البحث ونتائجه.

-ضرورة الاهتمام بالنصوص الشرعية في بناء الوضعية المشكلة الخادمة للدرس العقدي، فهي تضم غنى فكريا على مستوى القضايا والمناهج مع ربطه بالواقع ونقله ديداكتيكيا بالصيغة الملائمة للمتعلم.

-ضرورة الانفتاح على ما جد في الساحة العلمية من كتابات في العقيدة وتحدياتها المعاصرة من أجل مسايرة الواقع ومواكبة مستجداته.

-التعاقد الديداكتيكي مع المتعلمين على أن تكون العملية التعليمة التعلمية باستخدام الوضعيات المشكلة الخادمة لها؛ أمر مفيد في تطوير الاشتغال بالوضعية المشكلة في الدرس العقدي.

-أهمية حرص المدرس على تحقيق المعنى عند المتعلم في الدرس العقدي باعتماد وضعيات مرتبطة بواقعه.

-بحث الفاعل التربوي عن المعنى الذي يجعله مناط وضعيته؛ يقتضي منه التوسل بتشخيص التمثلات واستكشاف الخريطة الذهنية عند المتعلم.

-أهمية الاستعانة ببيداغوجيا الخطأ؛ باعتبار الخطأ وسيلة كاشفة عن تمثلات المتعلم، والوضعية فرصة للمتعلم وللمعلم للوقوف على الخطأ، وما يخفيه من ارتسامات

وتصورات حول المفهوم العقدي، ومن ثم يتيح إمكانية بناء تصورات مؤسسة على البرهان والدليل المقنع.

-من المعينات المهمة في بناء الوضعية المشكلة عموما وفي الدرس العقدي على وجه الخصوص؛ اتقان فن السؤال على مستوى الصياغة والإعداد، وعلى مستوى الإنجاز والكيفية.

-ينبغي عدم الاعتماد على الجانب العاطفي بشكل كبير في بناء الوضعيات التي تشكل تصورات وقناعات المتعلم، بل ينبغي أن يؤسس ذلك على صحة الأدلة وقوة البرهان.

-الحذر من الوقوع في منزلق الغرور أو التكبر المعرفي عند المتعلم بسبب تمحور الوضعية المشكلة حوله، وكونه من يقترح حلولها ويسهم في بلورة فرضياتها، وقد تعتمد بعض هذه الفرضيات كحل بعد تمحيصها وتكون بذلك صالحة للتعميم على وضعيات مماثلة.

لائحة المصادر والمراجع المعتمدة:

القرآن الكريم برواية الإمام ورش عن نافع.

- بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة؛ أهميته معالمه خطواته. للدكتور عبد الكريم القلالي، منشورات مركز تفسير للدراسات القرآنية دون ذكر تاريخ النشر.
- صحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر نشر: دار طوق النجاة بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي الطبعة: الأولى، 1422هـ
- صحيح مسلم. لمسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي نشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- مداخل تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي. لعمر مبركي من منشورات مجلة إسلامية المعرفة العدد 97 صيف 1440ه/2019م.
- منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016.
- الوضعية المشكلة في درس التربية الإسلامية " وهو بحث من إنجاز الأستاذ عبد الرزاق تحت إشراف: الدكتور محمد بولوز، وقد نشرت هذا البحث الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية ضمن ملفاتها التربوية.

- مقال: هل الفلسفة في حاجة إلى ديداكتيك؟ نقلا من موقع

https: //couua.com/2018/11/10

خصائص التقويم في الدرس العقدي ومقوماته

ذ. محمد لعبودي

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية فاس مكناس

ملخص البحث

في إطار أشغال الندوة الوطنية التي تنظمها شعبة التربية الإسلامية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، في موضوع النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي، فإنني شاركت بهذا البحث الموسوم "بخصائص التقويم في الدرس العقدي ومقوماته" الذي يحاول الإجابة على الإشكال الآتي: " ما مقومات وخصائص التقويم في الدرس العقدي وكيف يمكن الاستفادة منها لتجويد تقويم التعلمات العقدية؟ حيث ستتناول هذه الدراسة الخصائص المعرفية والمنهجية وأهداف ووظائف تدريس علم العقيدة، لدراسة دلالتها وكيفية استثمارها في الممارسة التقويمية لهذا العلم، وكذا استخلاص أدوات ووسائل تقويمية تلائم طبيعته وتوافق خصائصه والأهداف التي تأسس لأجلها.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الأساليب، العقيدة، الدرس العقدي

مقدمة

الحمد لله الذي اجتبى من صفوة عباده عصابة الحق وأهل السنة، وخصهم من بين سائر الفرق بمزايا اللطف والمنة، وأفاض عليهم من نور هدايته ما كشف به عن حقائق الدين، وأنطق ألسنتهم بحجته التي قمع بها ضلال الملحدين، وصفى سرائرهم من وساوس الشياطين، وعمر أفئدتهم بأنوار اليقين حتى اهتدوا بها إلى أسرار ما أنزله على لسان نبيه وصفيه محمد × سيد المرسلين، واطلعوا على طريق التلفيق بين مقتضيات الشرائع وموجبات العقول؛ وتحققوا أن لا معاندة بين الشرع المنقول والحق المعقول.

وبعد:

لا شك أن العقيدة الإسلامية تحتل مكان الصدارة وموضع الريادة بين أصول الدين وأركان الإسلام وشعب الإيمان، وذلك باعتبارها أصل الدين وأسه وحجر الزاوية في بنائه العظيم الشامخ، كما أنها هي باب الإسلام وعموده وعمدته التي بدونها لا يصح إسلام ولا يتحقق إيمان.

ومما لا شك فيه أن تدريس علم العقيدة من الأمور بالغة الأهمية نظرا لكونه الأساس الذي يتلقى من خلاله المتعلم بادئ أصول الدين وركائز المعتقد، ولما كانت العملية التدريسية متعددة الأبعاد والمكونات فإن عملية تقويم المكتسبات تكتسي أهمية بالغة الخطورة، ذلك أنه من خلالها يدرك المدرس مدى تمكن طلابه من المعارف وإلمامهم بالمهارات المطلوبة ومدى حصول الملكة لديهم. ولما كان التقويم من أهم مكونات المناهج التربوية، إذ لا يمكن الحديث عن برنامج تعليمي بدون حضور هذا المكون. فإن هذا البحث يروم التطرق لخصائص التقويم في الدرس العقدي ومقوماته. ويهدف للإجابة على الإشكال التالي:

- **إشكال البحث:**

ما مقومات وخصائص التقويم في الدرس العقدي وكيف يمكن الاستفادة منها لتجويد تقويم التعلمات العقدية"؟

- **الأسئلة الفرعية**:

- ما هي الخصائص المعرفية والسيكولوجية والمنهجية لعلم العقيدة وما دلالاتها التربوية في الممارسة التقويمية؟

- كيف يمكن استثمار خصائص علم العقيدة في ترسيم مستويات التعليم والتقويم في الدرس العقدي؟

ـــ ما الأساليب والأدوات الملائمة لتقويم التعلمات في الدرس العقدي؟

- **أهداف البحث:**

- الوقوف على الأسس والمقومات والخصائص المعرفية والسيكولوجية والمنهجية لعلم العقيدة.

- استخلاص الدلالات التربوية لهذه الخصائص في الممارسة التقويمية.

ـــ استثمار هذه الخصائص في ترسيم المستويات التعليمية والمعرفية المستهدفة في الممارسة التقويمية للدرس العقدي.

ـ التعرف على المستويات المعرفية المستهدفة بالتقويم في الدرس العقدي.

- **أبرز مفاهيم البحث:**

- العقيدة.

- علم العقيدة.

- التقويم.

- أساليب وأدوات التقويم.

- **تصميم البحث:**

✓ ـ مقدمة: تتضمن أهمية الموضوع، وإشكاله وأهدافه ومنهجه وتصميمه

✓ المبحث التمهيدي: أهمية العقيدة، وظائفها، وأهداف تدريسها

✓ المبحث الأول: خصائص علم العقيدة ودلالاتها التربوية في الممارسة التقويمية.

✓ المبحث الثاني: استثمار خصائص علم العقيدة في ترسيم مستويات التعليم والتقويم في الدرس العقدي.

✓ المبحث الثالث: أساليب وأدوات مقترحة للتقويم في الدرس العقدي.

✓ خاتمة (تضم أهم الخلاصات).

المبحث التمهيدي: ، أهمية العقيدة، وظائفها، وأهداف تدريسها

أولا/- المدخل مفاهيمي:

العقيدة لغة: "قال ابن منظور من العقد نقيض الحل".[1] فالعقيدة إذن مأخوذة من العقد والربط والشد بقوة ومنه الإحكام والتماسك، والعقيدة اصطلاحا "ما صلب واشتد عليه القلب وأصبح يقينا لا يساوره شك" [2]

أما العقيدة الإسلامية، فهي تعني: اليقين والتسليم والإيمان الجازم بالله عز وجل، وما يجب له من التوحيد والعبادة والطاعة ثم الإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر وسائر أصول الإيمان، ثم أركان الإسلام، والقطعيات الأخرى[3].

علم العقيدة: هو أحد العلوم الشرعية، وهو علم يعنى بمعرفة مسائل الاعتقاد: أصولا وفروعا، والاستدلال عليها، والرد على مخالفيها"[4]. فعلم العقيدة من خلال التعريف ينبني على ثلاثة أمور:

---

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد المعروف بابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الجزء السادس الطبعة. الأولى، سنة 1990 مادة: عقد.

[2] خالد بن حامد الجازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتاب سلسلة المنظومة التربوية ر.5 ط 1، 2000 ص 101

[3] ناصر بن عبد الكريم العلي العقل، مجمل أصول أهل السنة. مصدر الكتاب دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية http// www.islamweb.net ص 4

[4] فتوى بعنوان: "الفرق بين علم العقيدة والعقيدة"، موقع: إسلام ويب - مركز الفتوى.

أولا: معرفة مسائل الاعتقاد.

ثانيا: الاستدلال عليها.

ثالثا: الرد على المخالفين، فلا يمكن الرد على المخالف دون معرفة مسائل الاعتقاد والاستدلال عليها.

التقويم: "عملية موجهة بمجموعة من المعلومات والمعايير بهدف اتخاد قرار، وله جملة من الوظائف بمكن تلخيصها في الآتي:

ـــــ الكشف عن قدرات والصعوبات التعليمية التي يعاني منها المتعلمون قصد تكييف وتوجيه المنهاج الدراسي تبعا للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم.

ـــــ الوقوف على ما أكتسبه المتعلمون من نتائج التعلمات المستهدفة.

ـــــ توجيه عملية التعلم لتسير في مسارها الصحيح[5]

أساليب التقويم: الأساليب هي الطرق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم.

أدوات التقويم: الأدوات هي الوسائل التي يستعان بها في عملية التقويم حيث يتم من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات التي تعين على إجراء عملية التقويم.

ثانيا/- وظائف علم العقيدة:

- **أولا:** معرفة مسائل الاعتقاد قصد الفهم العقلي والإيمان القلبي والامتثال السلوكي.

- **ثانيا:** الاستدلال والبرهنة على العقائد الإسلامية عن طريق السمعيات والعقليات معا، قصد الفهم العقلي والإيمان القلبي والامتثال السلوكي.

- **ثالثا:** الرد على اعتراضات وشبهات المخالفين، سواء كانوا من الإسلاميين أو من أصحاب المذاهب والديانات الأخرى.[6]

وإذا تأملنا هذه الوظائف وقارناها ببعض التسميات التي أطلقت على علم العقيدة، نجد أن كل اسم قد ارتبط بالوظيفة التي غلبت على هذا العلم عند أهله في فترة من الفترات: فوظيفة معرفة العقائد قصد الفهم والامتثال؛ تدل عليها مسميات: علم التوحيد وعلم العقائد. بينما وظيفة الاستدلال والتأصيل للعقائد؛ يدل عليها مسمى: أصول الدين

---

[5] الدكتور أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية العدد 42 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2016 ص 181

[6] شرفي عبد المجيد، الاسلام والحداثة، دار التونسية للنشر الطبعة الثانية 1991م ص: 32—— بتصرف.

وعلم النظر والاستدلال. ووظيفة الرد والحجاج والدفاع عن العقيدة؛ يدل عليه مسمى: علم الكلام وعلم المناظرة العقدي.

ثالثا/- أهداف تديس العقيدة الاسلامية:

من بين أهداف تدريس العقيدة الإسلامية بجد:

- تكوين الفرد المستقيم في عقيدته وأخلاقه وسلوكه ومعاملاته.

- غرس العقيدة الصحيحة في الانسان خاصة في ظل انتشار عقائد فاسدة لا أساس لها من الصحة، مما يجعل الفرد يتيه وسط هذه العقائد الفاسدة.

ـ الفهم الصحيح لأجزاء العقيدة، بمعرفة معنى الألوهية، وبيان أن الحاكمية لله وحده، ونحوها من أمور

العقيدة.

- ربط العقيدة بالحياة والكون والتشريع والسلوك.[7]

- تكوين متعلم قادر على حفظ العقيدة الإسلامية وفهمها والدفاع عنها بالحجج والبراهين النقلية والعقلية.

المبحث الأول: مرتكزات وخصائص التقويم التربوي في الدرس العقدي ودلالاتها التربوية

أولا: مرتكزات التقويم في الدرس العقدي

ونعني بالمرتكزات الأسس التي يلزم استحضارها أثناء القيام بعملية التقويم والتي من شانها أن تضبط عملية تقويم المكتسبات أثناء تدريس العقيدة وتتمثل هذه الأسس في الآتي:

ـ **الأساس القصدي:** بمعنى أن يحدد ما ينبغي تقويمه من معارف واتجاهات ومهارات وهذه الأهداف لا يتم الوصول إليها إلا من خلال مضامين ومحتوى الدرس العقدي وبالتالي ضرورة تجديد هذا المحتوى حتى يتسنى تجديد أدوات التقويم.

ـ **الأساس الشمولي:** عملية التقويم يجب أن تشمل جميع جوانب شخصية التلميذ كما يجب أن تشمل جميع القدرات العقلية.

---

[7] حسام عبد الملك العبدلي، مباحث في طرائق تدريس العلوم الشرعية، دار النهضة دمشق الطبعة الأولى سنة 2008ص: 309- 310 - بتصرف.

ـــ **الأساس التكاملي**: التكامل بين العقائد وباقي علوم الشريعة وعلى الخصوص الفقه بحيث أن العبادات لا تقبل من العبد إلا بشرط صحة العقيدة بمعنى أن العقائد هي أساس العبادات، وليس هناك عبادات بدون أساس صحيح للعقيدة. ثم هناك تكامل بين ما هو نظري وما هو عملي.

ـــ **الأساس النسقي**: يرتبط التقويم في الدرس العقدي بالأهداف التي ترتبط هي الأخرى بالمحتوى والمضمون وبالطرق والوسائل.

ـــ **الأساس السيكولوجي:** يجب أن يستجيب الدرس العقدي لانشغالات التلميذ وأن يراعي سنه وقدراته العقلية فلا يتم مثلا استهداف المفاهيم المجردة عصية الفهم للمتعلم في التعليم الابتدائي وإنما يتدرج معه بما يلائم سنه وقدراته العقلية قال الإمام الغزالي: في الوظيفة الخامسة والسادسة في آداب المعلم "أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله... ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق به ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً وهو يذخره عنه فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه" [8]

وتجدر الإشارة أن الأسس المذكورة أعلاه فهي مستقاة من طبيعة وخصائص علم العقيدة، وكذا طبيعة علوم الشريعة التي تقتضي استحضار مبدأ التكامل بينها لأنها خرجت من مشكاة الوحي. أما بالنسبة للأسس المرتبطة بالجانب التربوي الديداكتيكي فهي مستخلصة من الدراسات التربوية التي تدعو إلى مراعاة الفروقات الفردية الذهنية والنفسية لدى المتعلمين.

ثانيا: خصائص التقويم التربوي في الدرس العقدي ودلالاتها التربوية

إن كل بحث يروم تطوير منهج تدريس وتقويم علم معين، لا بد له أن ينبني على أساس النظرة الصحيحة لطبيعة هذا العلم من مختلف جوانبه المعرفية والمنهجية، إذ لا يصح بحال أن يكون الفعل التربوي بما فيه عملية التقويم مناقضا لطبيعة المادة المدروسة والمقومة، لذا فالمفترض في كل ممارسة تعليمية تقويمية في فن من الفنون أن تكون موافقة لماهية وخصائص ذلك الفن، وبناء على هذا الملحظ يتوجب علينا لتحقيق ممارسة تربوية تقويمية ناجعة للدرس العقدي، أن نتساءل أولا عن الخصائص المعرفية والوجدانية[9] والمنهجية لهذا العلم؟

---

[8] أبي حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة – بيروت. د.ت-ط.، ج1 /57 و58

[9] معظم هذه الخصائص المعرفية والوجدانية التي سأذكرها مستقاة من مجموعة من البحوث التي تناولت خصائص العقيدة، منها:

-مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، للدكتور عثمان جمعة ضميرية، مكتبة السوادي للتوزيع، الطبعة

1/- الخصائص المعرفية لعلم العقيدة ودلالاتها في الممارسة التقويمية:

إن الناظر في البنية المعرفية لعلم العقيدة يجد أنها تتميز بخصائص عدة، نذكر منها:

- أولا: ربانية المصدر:

أي أن مصدرها من عند الله، وأنها لم تتغير ولم تتبدل، فالوحي هو الأصل المعتمد في تقرير مسائل الاعتقاد، فأهل السنة لا يقتبسون عقيدتهم إلا من مشكاة النبوة، قرآنا وسنة.

ويترتب على هذه الخاصية في الممارسة التقويمية للدرس العقدي:

- تجديد النية وإخلاص العمل لله، معلما ومتعلما.

- استحضار مراقبة الله في جل مراحل الممارسة التقويمية، بدءا بوضع أسئلة الامتحان، وظروف اجتيازه وتصحيحه وتقييمه.

- الحرص على تحقيق العدل والمساواة والإنصاف وتكافئ الفرص بين المتعلمين.

- ثانيا: توقيفية وثابتة:

والمراد بالتوقيفية أن الرسول -ﷺ- قد أوقف أمته على حقائق العقيدة الإسلامية بحيث لم يترك من تفاصيلها شيئا إلا بينه، وهذا المعنى من ضرورات إكمال الدين الذي أخبر الله تعالى عنه بقوله: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا﴾[10]؛ إذ العقيدة هي أهم ما في الدين، وهذا يقتضي حبس اللسان عن الكلام في العقائد الإسلامية إلا بدليل من الكتاب والسنة. وهي ليست محلا للاجتهاد لأنها ثابتة لا تتغير ولا تتبدل في أصولها وقواعدها مع تغير الزمان والمكان؛ فهي مستقرة ومحفوظة في ألفاظها ومعانيها، لم يتطرق إليها التبديل ولا التحريف، ولا الزيادة ولا النقص.

ويترتب عن التوقيفية والثبات في الممارسة التقويمية للدرس العقدي:

- عدم طرح مواضيع تقويمية تتعارض مع أصول العقيدة.

- عدم إخضاع أصول الاعتقاد للأسئلة المفتوحة الاجتهادية التي تحتمل أكثر من رأي.

الثانية: ?1996 .

-الموسوعة العقدية، إعداد مجموعة من الباحثين بإشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف، نشره موقع الدرر السنية على الإنترنت: dorar.net. تاريخ الزيارة 02 مارس 2023

[10] سورة المائدة، الآية، 3.

ـــــإلزام المتعلمين الالتزام بألفاظ الكتاب والسنة المعبر بها عن الحقائق العقدية.

- التزام الثبات في معايير التقييم بين المتعلمين.

- ثالثا: الوضوح والبيان:

تمتاز عقيدة أهل السنة والجماعة بالوضوح والبيان، وخلوها من التعارض والتناقض والغموض، والفلسفة والتعقيد في ألفاظها ومعانيها، فهذا الوضوح يناسب العقل السليم؛ لأن العقل دائما يطلب الترابط والوحدة عند التنوع والكثرة، ويريد أن يرجع الأشياء المختلفة إلى سبب واحد.

ويترتب عن هذه الخاصية في الممارسة التقويمية:

- تحري المدرس الوضوح والبيان في صياغته للأسئلة التقويمية من حيث الألفاظ والمعاني.

ـــ اعتماد معايير تقويمية واضحة معلن عنها، بما يدفع الغموض والالتباس والارتياب عن المتعلمين.

- رابعا: الشمول والتكامل.

الشمول أي أنها تشمل جميع أنواع العبادة قولية وفعلية، وكل جوانب الحياة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وتشمل الحياة الدنيوية والأخروية، ولا يطغى فيها جانب على آخر. حيث نجد مباحث العقيدة يكمل بعضها بعضا، فالإيمان بالله يوجب الإيمان بالرسل الذين يبلغون عن الله تعالى، وهذا يلزم منه الإيمان بالكتب التي تحمل منهج الحياة للناس، وهذا بدوره يلزمه الإيمان باليوم الآخر للجزاء والحساب.. وهكذا، وأيضا التكامل بين علم العقيدة وغيره من علوم الشريعة باعتباره القاعدة الأولى لها، لأنه لا يصح من المؤمن عمل إذا لم يكن قائما على عقيدة صحيحة وأساس سليم.

ويترتب عن الشمول والتكامل في الممارسة التقويمية للدرس العقدي:

ـــــ ضرورة التدرج في طرح الأسئلة مراعاة للفوارق الفردية وتنوع المدارك بين المتعلمين.

ـــــ التنوع، بحيث تشمل الأسئلة كل المباحث المعرفية لعلم العقيدة من الإلهيات والنبوات والسمعيات.

- طرح أسئلة تستهدف التكامل المعرفي بين علم العقيدة وغيره من العلوم التي يدرسها المتعلم.

2- الخصائص السيكولوجية (الوجدانية) لعلم العقيدة ودلالاتها في المماسة التقويمية:

إن الناظر في ماهية علم العقيدة يجد أنه قد تميز بمراعاته للجوانب النفسية

والوجدانية للمخاطبين، فالعقيدة المبنية على برهان عقلي جاف، خال من حرارة العاطفة والوجدان، هو بناء آيل إلى السقوط. ولذا نجد العقيدة قد أولت الجانب السيكولوجي للإنسان أهمية بالغة من خلال بمجموعة من الخصائص، نذكر منها:

ـ أولا: فطرية العقيدة الإسلامية:

إن العقيدة الإسلامية ليست غريبة عن الفطرة السليمة ولا مناقضة لها، بل هي على وفاق تام وانسجام كامل معها. وليس هذا بالأمر الغريب إذ إن خالق الإنسان العليم بحاله هو الذي شرع له من الدين ما يناسب فطرته التي خلقه عليها، كما قال تعالى: ﴿فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ﴾[11]، والواقع شاهد على موافقة الفطرة للعقيدة الإسلامية القائمة على الإخلاص لله وحده، فما أن يصاب الإنسان بضر تعجز أمامه القوى المادية إلا ويلجا إلى الله تعالى في تذلل وخضوع، ويستوي في ذلك الكافر والمؤمن، بل حتى الطفل الصغير فإنه لو ترك على حاله دون أن يؤثر عليه والداه أو البيئة من حوله لنشأ معتقدا بالله تعالى ربا وإلها لا يعبد سواه.

ويترتب عن ذلك على مستوى الممارسة التقويمية في الدرس العقدي:

ـ مراعاة الحفاظ على السلوك القويم الفطري للمتعلمين، بالحزم في المراقبة والحراسة أثناء التقويم منعا للاحتيال والغش وكل أشكال السلوك غير السوي.

ـــــ وضع المتعلمين في وضعيات تقويمية نخاطب وجدانهم وفطرهم السليمة.

ـ ثانيا: الواقعية:

وذلك بمراعاة طبيعة البشر التي خلقها الله تعالى، وخصائصه النفسية والجسمية والعقلية، فهي واقعية في جميع الأمور التي تدعو إليها في العبادات، والأخلاق، والتشريع، والواقعية في العبادات مثلا: أنها راعت طبيعة الإنسان فلو كان مريضا لا يستطيع الصلاة قائما، رخصت له الصلاة جالسا، وغير ذلك من الأمثلة مما هو معروف في كتاب الله وسنة رسوله.

ويترتب عن الواقعية في الممارسة التقويمية:

ـ مراعاة المستوى الدراسي للمتعلم.

ـ مراعاة النمو العقلي وتطور مدارك المتعلمين، بالانتقال من السهل إلى الصعب.

ـ طرح أسئلة تلامس واقع المتعلم، بحيث تكون قريبة من همومه والاشكالات التي تواجهه في محيطه.

مراعاة الظروف المناخية والادارية والاجتماعية والنفسية التي يجتاز فيها

---

[11] سورة الروم، الآية، 30.

المتعلمون التقويم، وأخذها بالاعتبار في التقييم.

- ثالثا: التوازن:

فقد وازنت العقيدة بين حاجات الروح، وحاجات الجسد، وبين الحياة الدنيا، والحياة الآخرة، ولم يطغ جانب على آخر، فنجدها تخاطب الروح والوجدان كما تخاطب العقل والمنطق. فالعقيدة علم وعمل، لذا فالإقناع العقلي فقط، لا يكفي في غرس العقيدة في نفوس المتعلمين والعمل بها، بل لا بد من إثارة العواطف وتحريك المشاعر من أجل التطبيق والعمل.

ويترتب عن خاصية التوازن في الممارسة التقويمية:

- مراعاة الذكاءات المتعددة بين المتعلمين (الذكاء المنطقي، الذكاء الوجدان...) في صياغة التقويم.

- المزاوجة بين الأسئلة التي تستهدف الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية للمتعلمين، لحصول الاطمئنان والاقتناع والتأثير في سلوك المتعلم.

ــ التوازن في توزيع سلم التنقيط بين مختلف المستويات المعرفية المستهدفة بالتقويم.

3/- الخصائص المنهجية (المهارية/العملية) ودلالاتها في الممارسة التقويمية:

بالوقوف على أهم المناهج والقواعد المكونة لبنية علم العقيدة، نجد أنه قد تأسس على مجموعة من الخصائص المنهجية والقوانين والقواعد العلمية التي كونت ذلك النسق المنهجي العلمي الأصيل لعلم العقيدة، والتي ينبغي الاهتمام بها والحرص عليها: تعلما وتعليما وتوجيها وتطبيقا. ولابد من التأكيد على أن تلك القواعد المنهجية ليست معلومات حفظ ولا أفكار تنال بالتكرار، وإنما هي ملكة تحصل، ومهارة لا تكتسب إلا بالتجريب والتطبيق والعناء"[12]. وهذا ما ينبغي استحضاره في الممارسة التدريسية والتقويمية للدرس العقدي، ومن هذه المناهج والقواعد، نجد:

-أولا. الاستقراء

معلوم أن جميع العلوم الشرعية قد قامت وتأسست على الاستقراء، وإن تفاوت حضوره من علم لآخر حسب الحاجة، وهذا ما أكده الطيب السنوسي أحمد حين قال: "ولما كان بمجال الاستقراء وموضوعه: الأمور الجزئية من حيث التوصل بها إلى نتيجة كلية أو تغليبيه، بإثبات حكم أو نفيه، كان الاستقراء ضاربا بجذوره في العلوم

[12] سلطان بن عبد الرحمن العميري، صناعة التفكير العقدي مجموعة الباحثين، سلسلة التفكير الشرعي 1، تكوين للدراسات والأبحاث الطبعة الأولى 2014 م، ص: 11-12.

كافة، وهذا استعمله سائر أهل العلوم، كل فيما يخصه، ونظر إليه كل فريق من زاوية مباحث ومفردات علمه.."[13].

ومن الجوانب التي ظهر فيها الاستقراء في علم العقيدة، القواعد الكلية المتعلقة بهذا العلم، وذلك باستقراء النصوص الشرعية: دلالاتها، ومعانيها، واستعمالاتها[14]، واستقراء قضايا الصحابة والتابعين والأئمة لحكاية مذهبهم نحو المسائل العقدية. كمصطلح التوحيد فهو أمر كلي يضم مفهومه جزئيات عديدة، وبملاحظة إفراد التوحيد في نصوص الكتاب والسنة، وجد أنها تدخل تحت أكثر من نوع: فهناك توحيد الألوهية وتوحيد الربوبية، والأسماء والصفات، ومن القواعد العقدية المستقرات إذا نفى الله شيئا عن الخلق وأثبته لنفسه فإنه لا يكون له في ذلك الإثبات شريك أبد"ا [15]

ويترتب عنه في الممارسة التقويمية:

ـ قياس مدى قدرة المتعلمين على تجميع النصوص المختلفة في القضية أو المسألة العقدية الواحدة، وتحليلها والإحاطة بمعانيها، قصد معرفة ما بينها من علاقة التكامل والتآزر.

- قياس مدى قدرة المتعلمين على استنتاج قاعدة وحكم كلي من جملة من الأدلة الجزئية سواء النقلية أو العقلية.

- <u>ثانيا: الاستدلال والبرهنة</u>:

ذكرنا سابقا أن لعلم العقيدة ثلاث وظائف أساسية، منها وظيفة الاستدلال والبرهنة على أصول الاعتقاد حتى سمي **"علم النظر والاستدلال"**، أي الاستدلال على العقائد الإسلامية عن طريق السمعيات والعقليات معا "[16]، وهذا ما يميز العقيدة الإسلامية عن غيرها، إذ نجد القرآن الكريم قد آخى بين النقل والعقل، وهذا ما قرره محمد عبده وذلك بقوله: تقرر بين المسلمين كافة أن من قضايا الدين ما لا يمكن الاعتقاد به إلا من طريق العقل، كالعلم بوجود الله، وبقدرته على إرسال الرسل... كما أجمعوا على أن الدين إن جاء بشيء قد يعلو على الفهم فلا يمكن أن يأتي بما يستحيل عند العقل "[17]وبالتالي

---

[13] الطيب السنوسي أحمد، الاستقراء وأثره في القواعد الأصولية والفقهية، ص: 378 دار ابن حزم، طبعة: 2009.

[14] نفسه، ص: 38، بتصرف

[15] محمد الأمين المختار الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان 1995م.، 1/270.

[16] شرفي عبد المجيد، الاسلام والحداثة، دار التونسية للنشر الطبعة الثانية 1991م، ص: 32.

[17] محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق وتقديم الدكتور محمد عمارة، دار الشروق الطبعة الأولى 1993م،

فالاستدلال على المسائل العقدية وإثباتها، يكون بوسيلتين متكاملتين

- **وسائل النظر (العقل):** فالقرآن الكرم كان يدعو العقل إلى البرهنة على مسائل العقيدة، فهو يطالب العقل بالتفكر والتدبر والتأمل والتعقل وإطالة النظر في تقرير مسائل العقيدة من إثبات وجود الله ووحدانيته، والإيمان بالنبوات واليوم الآخر والعوالم الغيبية، ونحد القرآن الكرم في آيات كثيرة يؤكد أهمية التفكير والنظر في هذا الدين، قال تعالى: ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا لِّتَسۡكُنُوٓاْ إِلَيۡهَا وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾[18] وغيرها، فالإسلام يشجع الإنسان على أعمال الفكر وتصحيح النظر، واختبار الأدلة وتصويب الاستدلال، وتعميق الفكر في الآيات، والتمسك بالدليل القاطع، حتى أصبح التفكير فريضة إسلامية، فقد جاء في الحديث: **(ما اكتسب رجل مثل فضل عقل يهدي صاحبه إلى هدى يرده عن الردى، وما تم إيمان عبد ولا استقام دينه حتى يكمل عقله"**[19]

- **ووسائل الخبر (النقل):** أي الكتاب والسنة باعتبارهما مصدران أساسيان للاستدلال والبرهنة على العقيدة الحقة، فقد استوفى الله أصول العقيدة في كتابه المجيد، وبينها الرسول الكرم بقوله وفعله، معتمدا أساليب مختلفة، منها: الأسلوب التاريخي في بيان مصير المكذبين، وأسلوب المثال والقصة، وأسلوب تصوير المشاهد الغيبية وحكايتها، وغيرها من الأساليب القرآنية.

ويترتب عن هذه الخاصية في الممارسة التقويمية:

- قياس قدرة المتعلم على استحضار الأدلة الشرعية والعقلية المناسبة والاستدلال بها على المسائل العقدية المدروسة.

- قياس قدرة المتعلم على فرز الأدلة وتمييز الصحيح الثابت منها، وترتيبها بحسب الأقوى.

ـــــ استهداف مهارات الاستدلال بالحس والمشاهدة والتجربة والبرهان العقلي السليم.

- تقدم أمثلة للمتعلم وتقويم نسبة ما يقتدر على تدبره واستمداده من المثال.

ثالثا- التناظر والحجاج.

3/375

[18] سورة الروم، الآية، 21.

[19] أحمد أبو بكر البيهقي، شعب الإيمان، تحقيق ومراجعة النصوص وتخريج الأحاديث الدكتور عبد العالي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع الرياض الطبعة الأولى 2003، حديث رقم: 4334. من حديث عمر ابن الخطاب أخرجة ابن مجبر في العقل وعنه الحارث ابن أبي أمامة.

فلما كان من أهم وظائف علم العقائد هو الدفاع عن العقيدة الإسلامية، ومواجهة التحديات الفكرية التي ترمي إلى تشويهها وتحريفها والنيل منها، كما ورد في كلام ابن خلدون حيث قال: "هو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية، بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة، كان التناظر والحجاج والمحاورة من أهم القواعد المنهجية التي قام عليها هذا العلم، خاصة بعد ظهور الفرق الكلامية المنحرفة كالمعتزلة والمعطلة، واتساع رقعة الاسلام والانفتاح على عقائد أخرى كالوثنية والمسيحية، ما دفع علماء الاسلام إلى خوض محاورات ومناظرات مع المخالفين لرد الشبهات وضحدها، والحجاج عن عقائد المسلمين والدفاع عنها، حتى أطلق عليه الدكتور طه عبد الرحمن "علم المناظرة العقدي"، واشترط في المتكلم شروطا ثلاثة: الاعتقاد والمناظرة (بأن يسلك سبل الاستدلال والإقناع)[20] وقد وضعوا لمنهج المناظرة والحجاج شروطا وآدابا ينبغي أن يتخلق بها كل مناظر، لا يتسع المقام لذكرها.

ويترتب عن خاصية التناظر والحجاج في الممارسة التقويمية:

- وضع المتعلمين في وضعيات حوارية فيما بينهم على شكل مناظرة أو ندوة تتوخى مناقشة بعض القضايا العقدية.

- طرح وضعيات مشكلة لقضايا عقدية على المتعلمين ذات ارتباط بواقعهم المعاصر.

- تقييم مدى تمكن المتعلمين من آداب الحوار والتناظر، كاحترام الآخر وعدم الإساءة إليه.

- تقييم مدى تمكن المتعلمين من مهارات الحوار والتناظر، كالإنصات والفهم العميق، والتحليل الدقيق لقول المخالف دليله.

- قياس مهارة النقد والرد على حجج المخالف، ومدى قدرة المتعلم على الاستدلال والدفاع عن رأيه الذي يتبناه.

المبحث الثاني: استثمار خصائص علم العقيدة في ترسيم مستويات التعليم والتقويم في الدرس العقدي:

قبل الحديث عن المستويات المعرفية المستهدفة من التقويم في الدرس العقدي، نشير أولا إلى المستويات التعليمية التي يتلقى وفقها المتعلمون العقيدة الإسلامية حسب مراحل تراعي طبيعة الفئة المستهدفة وقدراتهم الذهنية، لأن ما يفيد المتعلمين في

[20] ابن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى. مؤسسة الرسالة، ط. الأولى (1433هـ/2016م)، 1/580.

المستوى الابتدائي أو الاعدادي ليس هو نفسه في المستوى التأهيلي أو الجامعي، وهذا ما أشار إليه الدكتور رشيد رضا في سياق حديثه عن كتب علم الكلام فائدتها العلمية والتعليمية بالنسبة للمبتدئين، فقال: "إن الكتب المشهورة لم توضع لأجل تلقين المسلمين ما يجب عليهم اعتقاده، وإنما وضعت لرد شبهات الفلاسفة والمبتدعة عن العقائد الإسلامية والاحتجاج على حقيقتها، وقد انقرض أولئك الفلاسفة المبتدعة الذين غني المتكلمون بإقامة الحجة عليهم، وظهر بطلان مذاهبهم إلا قليلا من مسائلها، وحدثت لفلاسفة هذا العصر ومقلدتهم شبهات جديدة تولدت من الفلسفة الجديدة، يجب على متكلمي هذا العصر كشفها، ولا ينبغي أن يذكر شيء منها لعامة المسلمين ولا لتلاميذ المدارس الابتدائية، وإنما يخص بذلك طلاب العلوم العالية الذين يدرسون الفلسفة وعلم الكلام"[21] وغير بعيد عن ذلك يقول ابن خلدون: "فعلى الجملة فينبغي أن تعلم أن هذا العلم الذي هو علم الكلام غير ضروري لهذا العهد على طالب العلم؛ إذ الملاحدة والمبتدعة انقرضوا، ولكن فائدته في أحاد الناس وطلبة العلم فائدة معتبرة إذ لا يحسن بحامل السنة الجهل بالحجج النظرية على عقائدها"[22].

ومن خلال هذه، النصوص يمكن أن نقسم المستويات التعليمية لتلقي الدرس العقدي إلى أربع مستويات، وفي كل مستوى نستهدف تقويم مجموعة من المستويات المعرفية والمهارية لدى المتعلم، وهي:

المستوى الأول: مستوى التعقل والاطمئنان:

وفي هذا المستوى يدرس المتعلم العقيدة الصافية الخالية من كل خلاف، وفيها نستهدف تقويم مستوى:

ـ **المعرفة والحفظ:** ويقصد بها التعلم والاكتساب الذي يؤدي إلى الحفظ، أي تسجيل الطالب المعارف والمعلومات بعد اتصالها بإدراكه، ودخولها في مجرى خبراته وترسخها في ذاكرته، وبقائها في متناول إدراكه ووعيه[23]، حيث نقوم المتعلم في استرجاع المعارف التي تلقاها، كأركان الإيمان، وأقسام التوحيد، والأسماء الحسنى، وغيرها.

المستوى الثاني: مستوى الاستدلال والتعليل:

وفي هذا المستوى يركز على إعمال المتعلم لمهارة التفكر والتفسير والتأمل في الآيات النقلية والكونية قصد إدراك الأسباب والعلل، والاستدلال على وجود الله

---

[21] محمد رشيد بن علي رضا، مجلد المنار، مجموعة من المؤلفين، موقع الشاملة. مجلد 11، 943/12.

[22] ابن خلدون، المقدمة، 1/270

[23] عبد الكريم غريب، تحليل العملية التعليمية التعلمية، سلسلة منشورات المعرفة للجميع، الطبعة الثانية 2004، ص 92

بالبراهين العقلية والنقلية، حتى يتحصن المتعلم ويمتلك عقيدة صافية رصينة أصيلة، حتى إذا انتقل إلى مستوى الخوض في مشكلات علم الكلام، كان أقدر على الثبات وتمييز السليم من السقيم، وفيه نستهدف تقويم مستوى:

الفهم: ويقصد به العملية التي يتمثل بها الكلام وغيره من المعطيات ويدركه، ويمكن التدليل على حصوله بالعمليات التالية: التحويل والتأويل والتعميم أو الاستكمال[24]، بتقويم قدرة المتعلم على إدراك تجليات صفة العلم في القرآن والكون والحياة، وإثباتها الله عز وجل.

التطبيق: وهو استعمال التمثلات المجردة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة. إن التمثلات، سواء أكانت أفكارا عامة ومبادئ أو قواعد أو مناهج أو نظريات يتم تذكرها وفهمها في مواقف محددة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التعامل معها من قبل[25]، وفيه نقوم قدرة المتعلم على تصريف المسائل العقدية التي فهمها وأدركها في الحياة العملية للمتعلم، كتصريف صفة الرحمة في الرحمة بالوالدين والفقراء والحيوانات، ونقوم أيضا تصريفها وحسن توظيفها في الجوانب المعرفية ذات الطابع التطبيقي من خلال التمارين التطبيقية.

المستوى الثالث: مستوى التدبر والاستشكال

وفي هذا المستوى يتعمق المتعلم في دراسة الآيات النقلية والعقلية والكونية، قصد تفكيكها وإدراك أسرارها وحكمها والعلاقات بينها، مع الانفتاح على دراسة الفرق الكلامية والعقدية المختلفة وتحليل آرائها وأدلتها، وفي هذا المستوى نستهدف تقويم مهارات:

التحليل: تتميز عملية التحليل بثلاث مستويات: يكون على الطالب في المستوى الأول تفكيك أو تحليل البنية إلى عناصرها ومكوناتها حتى يتعرف عليها ويتمكن من تصنيفها. أما في المستوى الثاني فعليه أن يستخرج العلاقة بين بين العناصر ويحدد ارتباطها وتداخلها، في حين يتطلب في المستوى الثالث من التحليل التعرف على المبادئ المنظمة أو الموجهة، أي المبادئ التي انتظمت وفقها المادة أو الموضوع، والبنية التي تؤلف عناصر تلك المادة وتمنحها وحدتها[26].

التركيب: وهو العملية العقلية التي ننظم بفضلها العناصر والأجزاء قصد تشكيل

---

[24] المصدر نفسه، ص 94.

[25] المصدر نفسه، ص 97

[26] عبد الكريم غريب، تحليل العملية التعليمية التعلمية، سلسلة منشورات المعرفة للجميع، الطبعة الثانية 2004، ص: 98-99

وحدة أو بنية لم تكن متحققة ولا واضحة من قبل"[27]، كأن يقوم المدرس بطرح مجموعة من المسائل العقدية قصد دراسة العلاقة بينها مع بيان عللها ومقاصدها.

المستوى الرابع: مستوى النقد والتقويم:

وفي هذا المستوى يتملك المتعلم ملكة النقد والحجاج والرد بأصول عقلية ونقلية عن الشبهات والتهم الموجه للعقيدة الإسلامية من طرف الملل والفرق المخالفة، بمنهج المناظرة والحجاج، يقول أبو نصر الفارابي: "صناعة الكلام ملكة يقتدر بها الإنسان على نصرة الأفعال المحدودة التي صرح بها واضع الملة، وتزييف ما خالفها بالأقاويل"[28]، وكل ذلك مع استحضار آداب الحوار وشروط التناظر، وهذا المستوى لا يقتدر عليه إلا طلبة الدراسات العليا المعمقة، الذين يدرسون الفلسفة وعلم الكلام والجدل. وفي هذا المستوى يستهدف التقويم مستويات:

النقد والتقويم: والمقصود به هو تكوين مجموعة من الأحكام بصدد قيمة بعض الأفكار والأعمال والمناهج... ويتضمن التقويم استخدام بعض المعايير أي المقاييس المرجعية لفحص إلى أي حد تكون بعض المعطيات صحيحة وفعالة"[29] حيث يعمل المدرس على تقويم مدى قدرة المتعلم على تقويم معتقدات الفرق المخالفة، وفهم واستيعاب حججها وأدلتها، ثم نقدها والرد عليها بالحجج والبراهين المختلفة.

المبحث الثالث: أدوات وأساليب التقويم في الدرس العقدي

يمكن إجمال أهم أساليب التقويم في الدرس العقدي فيما يلي:

- أسلوب المناظرة:

المناظرة هي حوار بين شخصين أو فريقين يسعى كل منهما إلى إعلاء وجهة نظره حول موضوع

معين، والدفاع عنها بالحجج العلمية والبراهين العقلية.

ويعد هذا الأسلوب من أهم أساليب التقويم في الدرس العقدي؛ فالمدرس يوظف هذا الأسلوب من خلال اختياره لتلميذين أو طالبين أو أكثر للتناظر حول قضية معينة، فتعرض تلك القضية على مائدة الجدال، ويسعى كل طرف للدفاع عن رأيه بالحجة والبرهان. ومن خلال التناظر والجدال بين المتعلمين يتضح للأستاذ مدى استيعاب

---

[27] نفسه، ص: 101-102.

[28] أبو نصر الفارابي، إحصاء العلوم، قدم له وشرحه وبوبه د علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأولى 1996م، ص: 131.

29 عبد الكريم غريب، تحليل العملية التعليمية التعلمية، سلسلة منشورات المعرفة للجميع، الطبعة الثانية 2004، ص 105

المتعلمين للمكتسبات العقدية.

إن اعتماد أسلوب المناظرة في تقويم الدرس العقدي له فوائد جمة من أهمها:

ـــ المناظرة فرصة سانحة للتدرب على الاستدلال للرأي بطريقة علمية تساعد المتعلم على أن يتعرف على مواطن قوته ونقط ضعفه.

ـــ تذكي في المتعلم روح النقد والتقويم وتمرنه على الدفاع عن الرأي بالحجج العلمية والبراهين العقلية.

ـــ تقوي ذهنه وتشحذ همته وتفتح نوافذ عقله في فهم المسائل.

ـــ تساعده في تحصيل ملكة الجدال والمناظرة والبحث والاستنباط.

ـ أسلوب الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة هي عبارة عن موقف مشكل، أو سؤال محير لا يملك المتعلم تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة تتوصل لحل المشكلة"[30] ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الناجعة في تقويم التعلمات العقدية؛ إذ من خلاله يتبين للأستاذ مدى تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته في حل المشكلات التي تعترضه.

ـ أسلوبه إثارة الشبهات:

الشبهة هي شيء ملتبس يربك العقل، ويفتن المرء عن المقصد الصحيح. والشبهة في مضمار العقائد هي مسألة عقدية التبس فيها الحق بالباطل، وغلب على الظن فيها الباطل. ويمكن للمدرس اعتماد أسلوب إثارة الشبهات؛ وذلك من خلال طرحه لشبهة من الشبهات على طالبه ويطلب منه تفنيدها ودحضها. فإن استطاع الطالب نقضها ودحضها بالحجج والبراهين تبين بعد ذلك للمدرس أن الأهداف التي سطرها من الدرس العقدي قد تحققت. وإن لم يستطع الطالب دحض تلك الشبهات اتضح للمدرس بعد ذلك أن الأهداف المرسومة لم تتحقق.

إن توظيف أسلوب إثارة الشبهات في تقويم التعلمات العقدية له فوائد جليلة منها:

ـــ تنمية مهارة التفكير والتأمل العقليين لدى المتعلمين.

ـــ تدريب المتعلمين على تفنيد آراء المخالف ودحضها بالحجج العلمية والأدلة المنطقية.

ـــ تنمية مهارة النقد والتقويم.

---

[30] محمد الفتى، الوضعية المشكلة منطلقات في البناء، العدد24 من مجلة علوم التربية. مارس 2003.ص124

مثال: يدعي بعض الناس أن الإسلام انتشر بالسيف.

ما موقفك من ذلك؟

وكيف سترد عليهم؟

- أسلوبه العروض والمشاريع:

يمكن لمدرس العقيدة مثلا أن يكلف طلابه بإنجاز عرض أو مشروع بحث في قضية عقدية ما. إن الاعتماد على هذا النوع يطور قدرات المتعلم وينمي فيه مهارة البحث والتنقيب والترتيب والتهذيب ويشجعه على التعلم الذاتي.

مثال: تكليف المتعلمين بإنجاز عرض حول أعلام المدرسة الأشعرية في الغرب الإسلامي.

- أسلوب الاختبارات:

من الأساليب الموظفة في تقويم التعلمات في الدرس العقدي الاختبارات بنوعيها المقالية والموضوعية.

أ ــ الاختبارات المقالية: اختبار المقال هو من أنواع الاختبارات الكتابية التي يطلب فيها من المتعلم كتابة مقال في موضوع محدد.

ومن مزايا استخدام هذا النوع من الاختبارات في تقويم التعلمات في الدرس العقدي قياس مدى قدرة المتعلم على توضيح المفاهيم والمصطلحات العقدية وتفسيرها وتحليلها.

بمثال: ساهم علماء الغرب الإسلامي في إثراء العقيدة الأشعرية وألفوا كتبا نفيسة فيها، وبذلوا جهودا عظيمة في بسطها وتفصيلها. تحدث عن ذلك بإيجاز؟

ب الاختبارات الموضوعية: يمكن لأستاذ مادة العقيدة أن يعتمد هذا النوع من الاختبارات لاختبار مكتسبات طلابه وذلك من خلال أسئلة قصيرة هادفة شاملة لمختلف أجزاء المادة.

أنواع الاختبارات الموضوعية

- **اختبار الصواب والخطأ**

ومثاله في الدرس العقدي: اقرأ العبارات الآتية وضع(صحيح)أمام العبارات و(خطأ) أمام العبارات الخاطئة.

- **اختبار التكميل**

وهي عبارة عن جمل مفيدة صحيحة يطلب من المتعلم إكمالها لتقويمهم فيها وفيما

يلي نورد أمثلة لها في الدرس العقدي:

الإيمان قول باللسان وتصديق بالجنان.....

- **أسئلة الاختيار من متعدد**

" ومثالها أن نقول للمتعلم اقرأ العبارات التالية وضع علامة أمام العبارات الصحيحة.

خاتمة

من خلال ما تقدم يتبن لنا أن التقويم في الدرس العقدي يقوم على مجموعة من الأسس والمرتكزات والضوابط المستخلصة من خصائص هذا العلم التي تأسس عليها وقد خلصنا إلى الآتي:

ـ علم العقيدة يقوم على مجموعة من الخصائص ينبغي استحضارها أثناء عملية التدريس والتقويم.

ـ يلزم مدرس علم العقيدة أن يستحضر أهداف ووظائف هذا العلم أثناء عملية التقويم.

ـــ يستهدف التقويم في الدرس العقدي مجموعة من المراقي العقلية كالحفظ والفهم والتركيب والاستدلال والنقد.

ـــ طبيعة علم العقيدة تفرض استهداف مهارات الاستدلال والنقد وغيرها مع مراعاة الفئة المستهدفة.

ـ ينبغي تنويع وسائل وأدوات التقويم في الدرس العقدي بما يتناسب وخصائص علم العقيدة والمتعلمين.

لائحة المصادر والمراجع

- ✓ **إحصاء العلوم**، لأبي نصر الفارابي، قدم له وشرحه وبوبه د علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأولى 1996م
- ✓ **إحياء علوم الدين**، لأبي حامد الغزالي. دار المعرفة ـ بيروت. د.ت-ط.
- ✓ **الاستقراء وأثره في القواعد الأصولية والفقهية**، الطيب السنوسي أحمد، دار ابن حزم، طبعة: 2009.
- ✓ **الاسلام والحداثة**، لشرفي عبد المجيد، دار التونسية للنشر الطبعة الثانية 1991م.
- ✓ **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، محمد الأمين المختار الشنقيطي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان 1995م.

- ✓ **الأعمال الكاملة**، الشيخ محمد عبده، تحقيق وتقديم الدكتور محمد عمارة، دار الشروق الطبعة الأولى 1993م
- ✓ **تحليل العملية التعليمية التعلمية**، للدكتور عبد الكريم غريب، سلسلة منشورات المعرفة للجميع، الطبعة الثانية 2004
- ✓ **شعب الإيمان**، لأحمد أبو بكر البيهقي، تحقيق ومراجعة النصوص وتخريج الأحاديث الدكتور عبد العالي عبد الحميد حامد مكتبة الرشد للنشر والتوزيع الرياض الطبعة الأولى 2003 م
- ✓ **صناعة التفكير العقدي** مجموعة باحثين، تحرير سلطان بن عبد الرحمن العميري، سلسلة التفكير الشرعي 1، تكوين للدراسات والأبحاث الطبعة الأولى 2014 م
- ✓ فتوى بعنوان: "الفرق بين علم العقيدة والعقيدة"، موقع: إسلام ويب - مركز الفتوى.
- ✓ **لسان العرب**، أبو الفضل جمال الدين محمد المعروف بابن منظور، دار صادر بيروت، الجزء السادس الطبعة. الأولى، سنة 1990.
- ✓ **القرآن الكريم برواية ورش.**
- ✓ **مباحث في طرائق تدريس العلوم الشرعية**، للدكتور حسام عبد الملك العبدلي، دار النهضة دمشق الطبعة الأولى سنة 2008
- ✓ **مجلد المنار**، مجموعة من المؤلفين، محمد رشيد بن علي رضا، موقع الشاملة.
- ✓ **مجمل أصول أهل السنة** لناصر بن عبد الكريم العلي العقل. مصدر الكتاب دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية http // www.islamweb.net
- ✓ **مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية**، للدكتور عثمان جمعة ضميرية، مكتبة السوادي للتوزيع، الطبعة الثانية: م1996.
- ✓ **المقدمة لابن خلدون**، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى. مؤسسة الرسالة ناشرون. ط. الأولى (1433هـ/2016م).
- ✓ **الموسوعة العقدية**، إعداد مجموعة من الباحثين بإشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف، نشره موقع الدرر السنية على الإنترنت .dorar.net
- ✓ **الوضعية المشكلة منطلقات في البناء**، محمد الفتى. العدد24 من مجلة علوم التربية. مارس 2003
- ✓ **الدكتور أحمد أوزي**، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية العدد 42 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2016

أنشطة تقويم مدخل التزكية "العقيدة" بمقررات السلك الابتدائي ومقترحات التجويد

د. محمد علي الدراوي-د. محمد بوكلاح

مكونان بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة:

تخضع المعرفة الشرعية مثلها مثل باقي المعارف العلمية إلى نوع من التبسيط المفضي إلى تحويلها لمعرفة مدرسة ثم مُتَعَلمة تلائم مستويات المتعلمين النمائية والمعرفية، وهذه العملية هي ما يعرف بالنقل الديدكتيكي.

عرف (لورس كورنو) و (ألان فرينو) النقل الديداكتيكي بأنه "ذلك العمل الخاص بتكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع التدريس، وذلك حسب المكان والجمهور المتلقي والغايات والأهداف التي تم تحديدها"[1]، وقد أضاف عبد الكريم غريب في تعريفه للنقل الديدكتيكي بأن هذه المعرفة العالمة أو الدراية العارفة حسب اصطلاحه، تختلف عن الدراية المدرّسة التي تختلف بدورها عن الدراية المتعلمة[2]. ثم يقول: "فالمسافة بين الدراية العارفة والدراية المتعلمة هي إذن مهمة جداً، بحيث أن من بين اهتمامات ديداكتيك المواد الدراسية، دراسة شروط النقل الديداكتيكي وصعوباته والتعثرات التي ينبغي تفاديها والاحتياطات الواجب اتخاذها حتى لا يثقل كاهل الدراية المتعلمة إمكانية الانتقال اللاحق للدراية العارفة"[3].

لقد أشار الدكتور عبد الكريم غريب إلى مسألة غاية في الأهمية، مفادها أن أي خلل في تصريف المادة المعرفية ديدكتيكيا يفضي إلى فشل عملية النقل الديدكتيكي. ونحن نعلم جميعا أن من الكفايات المهمة على المستوى الديدكتيكي كفاية التقويم. وإن ما يزيد من صعوبة النقل الديدكتيكي هو طبيعة المادة المعرفية، ذلك أن الدرس العقدي درس مجرد يرتبط بالغيبيات أكثر، وبالتالي يطرح أكثر من صعوبة في نقله ديدكتيكيا.

ومن هنا تحاول هذه الورقة رصد إشكالية تقويم الدرس العقدي في مستوى

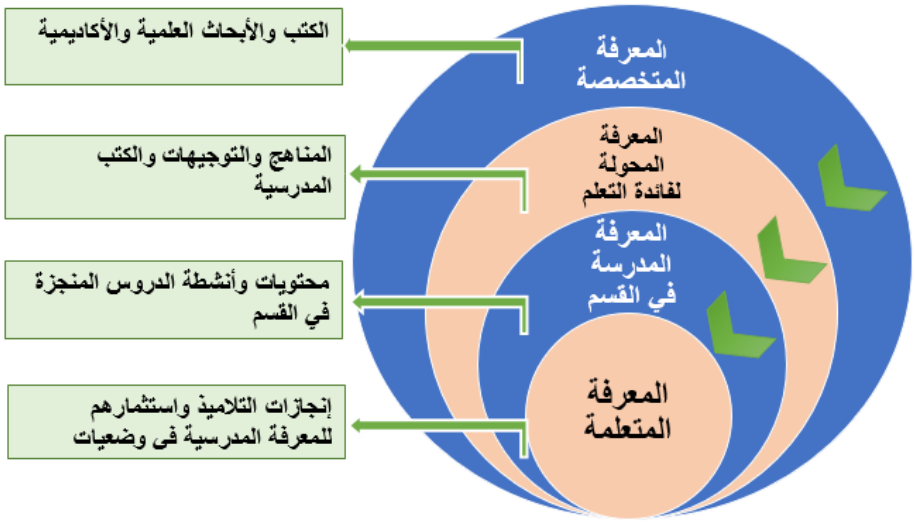
---

[1] لورنس كورنو، ألان فرينو: الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ص: 7، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الاولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء.

[2] انظر المنهل التربوي، عبد الكريم غريب وآخرون، دار النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط 1، 2006م، 275/1.

[3] المنهل التربوي، عبد الكريم غريب وآخرون، دار النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط 1، 2006م، 275/1.

المعرفة المدرسة من خلال تتبع محتويات وأنشطة دروس التزكية المبرمجة في مادة التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، ومعرفة مدى تأثر عملية النقل الديدكتيكي لهذه المعرفة العقدية. ثم اقتراح بعض التوصيات لتجويد تدريس العقيدة في هذه المستويات.



رسم توضيحي يبين مستويات النقل الديدكتيكي ومجالات تدخل كل مستوى.

إشكالية البحث:

يفرض النموذج البيداغوجي الجديد المعتمد في بلادنا، والمطبق في الدول المتقدمة انتقال التقويم من التمركز حول المحتويات المؤسسة على المعارف والنظريات فقط، إلى التقويم باعتماد المقاربة بالكفايات كمحدد يوجه سيرورات التعلم ووضعيات التقويم نحو بناء وتطوير الكفايات المستهدفة لدى المتعلم.

ويشكل التقويم ـكما هو معلوم-أحد المكونات الأساسية في المنهاج التعليمي باعتباره لحظة تساؤل حول إمكانيات المتعلم(ة) ودرجة اكتسابه للموارد، ومدى امتلاكه للقدرات المستهدفة ومستوى تملكه للكفاية المتوخاة، سواء تعلق الأمر بهذه المكتسبات كمدخلات في بداية العملية التعليمية التعلمية أو ضمن سياقها أو في ختامها.

وإن عدم إعطاء التقويم الأهمية الكافية في أي تكوين وممارسة، يحول دون إتمام العملية التعليمية التعلمية التي تقتضي رصد الحاجات التي يعبر عنها المتعلمات والمتعلمون، وقياس المكتسبات التي تتوفر لديهم، وتشخيص الصعوبات وتحديد الاختلالات التي تعتري سيرورة تعلمهم ومعالجة تعثراتهم. كما أنه إغفال للتساؤل حول مدى نجاعة اشتغال المدرس بيداغوجيا وديدكتيكيا، بل ومدى صلاحية كل مكونات المنهاج التعليمي. وهذا يعني فشل النقل الديدكتيكي؟

أسئلة البحث:

إن هذه الإشكالية تفضي إلى مجموعة أسئلة نحاول الوقوف عندها في هذا البحث:

- ما هي خصائص الدرس العقدي من خلال مدخل التزكية في الوثائق الرسمية؟
- ماذا نقوم؟ وكيف؟
- هل هناك توافق بين الوثائق النظرية المؤطرة للتقويم، وبين أنشطة التقويم في المقررات الدراسية، وبين ممارسات الأساتذة في عملية التقويم؟

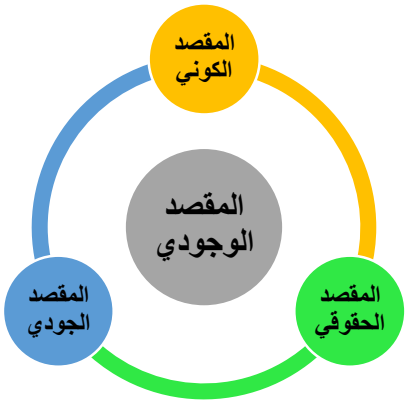
أولا: الدرس العقدي في الوثائق الرسمية المؤطرة.

أ.مركزية العقيدة في درس التربية الإسلامية:

تهدف مادة التربية الإسلامية حسب ما نص عليه المنهاج الرسمي للمادة، إلى غاية كبرى متمثلة في تحقيق كمال حرية الإنسان من خلال إخلاص العبودية لله وحده، وبذلك يتحرر الإنسان من أي عبادة أخرى، سواء عبادة المال، أو الجاه، أو السلطة، أو هوى النفس. ولا تتحقق هذه الغاية الكبرى إلا من خلال تحقيق أربعة مقاصد كبرى:

1. المقصد الوجودي
2. المقصد الكوني
3. المقصد الحقوقي
4. المقصد الجودي.

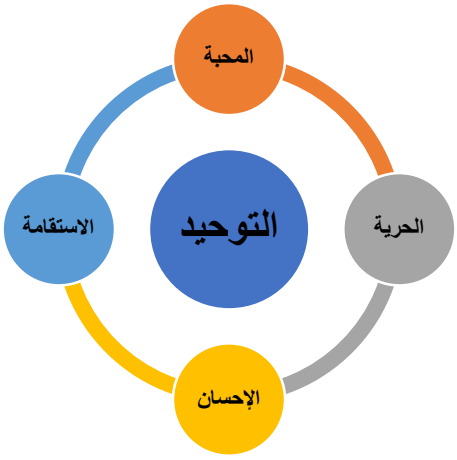
والناظر في هذه المقاصد جميعها، يلحظ مركزية المقصد الوجودي الذي ترجع إليه كل المقاصد الأخرى، فنجد الفرد يؤمن بوحدة البشرية من حيث المنطلق والمصير وبتكامل النبوات، باعتبارها نور الهداية وحبل الله إلى الخلق؛ كما نجده يلتزم بالقيم الحقوقية الكبرى لتنظيم علاقته مع نفسه أولا، وبينه وبين خلق الله، وبينه وبين خالقه ابتغاء مرضاته، وفي سياق آخر نجد الفرد يتخذ المبادرة لتحقيق النفع للفرد والمجتمع، فيكون الإحسان والتضامن والتعاون وإصلاح المحيط دليلا تاما على كمال الإيمان.



في مقابل ذلك أيضا؛ نجد منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي ينتظم في خمسة قيم مركزية:

1. التوحيد
2. الحرية
3. المحبة
4. الاستقامة
5. الإحسان

والأصل أيضا أن هذه القيم بالرغم من اعتبارها قيما مركزية إلا أن هناك قيمة واحدة هي منطلق كل القيم الأخرى، وهي قيمة التوحيد، ذلك أن هذه القيمة هي الموجهة لسلوك الفرد ليتمثل باقي القيم الأخرى. كما يبينه الرسم التوضيحي الآتي:



إن الحديث عن مركزية المقصد الوجودي، أو قيمة التوحيد، هو حديث عن

مركزية درس العقيدة في مادة التربية الإسلامية، فهو بذلك الموجه لكل مداخل المادة الأخرى وفق الرؤية التي سطرها المنهاج.

ب. الأهداف العامة للتربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي:

لعل من الأمور التي تؤكد مركزية درس العقيدة في مادة التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، الأهداف العامة التي سطرها المنهاج للمادة، والتي تضمنت ما يأتي[4]:

- ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة)، انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة؛
- تعرف المتعلم (ة) على سيرة الرسول × ومحبته والاقتداء به؛
- بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة والمتفتحة؛
- اكتساب المعارف والمهارات والقيم للتصرف وفق تعاليم الدين الإسلامي؛
- التنشئة على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر؛
- التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية للمغرب؛
- تطبيق قواعد السلامة وحفظ الصحة واحترام البيئة؛
- التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني.

إن تحليل هذه الأهداف، يبرز تأسيسها ابتداءً على منطلق عقدي، ذلك أن الأس الأول والهدف الأسمى لمادة التربية الإسلامية يتجلى في ترسيخ عقيدة التوحيد وتثبيتها في نفس المتعلم، وربطه بخالقه، حتى يصير متشبعا بقيم الدين الإسلامي التي تنعكس إيجابا على سلوكاته اتجاه الآخر والبيئة والوطن.

ولذلك كانت الأهداف الأخرى جميعها مؤسسة على الهدف الأول القائم على ترسيخ عقيدة التوحيد، بل ونتيجة حتمية له. وهو الأمر الذي يؤكد نضج فلسفة المنهاج ووضوحها حين تبنت مركزية درس العقيدة وتوجيهه لباقي دروس المنهاج في المداخل الأربعة اللاحقة (الاقتداء-الاستجابة-القسط-الحكمة).

ت. التزكية في المنهاج الجديد:

ينبني المنهاج الدراسي لجميع المستويات الدراسية من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، على خمسة مداخل رئيسة: "التركية"، و"الاقتداء"،

[4] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، يونيو 2016، ص 3

و"الاستجابة"، و"القسط"، و"الحكمة.

هذه المداخل "مرتبة"، تعكس فلسفة المنهاج القائمة على مركزية درس العقيدة في مادة التربية الإسلامية. حيث يعد مدخل التزكية مدخلا عقديا صرفا تصرف فيه الموضوعات العقدية دون الخوض في الاختلافات الكلامية.

والتزكية كما بين ذلك المنهاج؛ يقصد بها "تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، وذلك بدوام مناجاته من خلال تلاوة القرآن الكريم والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته، قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم(ة)، لقوله تعالى: □هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين□: [سورة الجمعة: الآية 2]".[5]

تستهدف التزكية بناء الإنسان من الداخل، وتنمية قيمه الروحية وترسيخ إيمانه من خلال القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية الصحيحة، لينعكس ذلك إيجابا على إيمان المتعلم(ة) بالرسول ×، والاقتداء به، والامتثال لما أمرنا به من عبادات ومعاملات، والاستفادة من كل ذلك لتقويم سلوكه والتشبع بالقيم الإسلامية.

ولتحقيق الهدف الأساس من مدخل التزكية، فقد سطر واضعو المنهاج مجموعة من التوجيهات المنهجية لتدريس هذا المدخل، ويمكن تلخيصها في الآتي[6]:

- يتم ربط المتعلم(ة) بكتاب الله اعتقادا وقولا وعملا والتزاما بما ينص عليه من أخلاق وآداب؛
- يراعى النمو العقلي المعرفي والوجداني للمتعلم(ة) وصعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم، والحرص على تقديمها بشكل مبسط وسهل؛
- اعتماد أسناد متنوعة لتقريب المضامين والمفاهيم المتعلقة بالعقيدة انشودة صور ومشاهد حكايات أفلام وثائقية...)؛
- الانطلاق مما يلاحظه المتعلم(ة) من مخلوقات ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة؛
- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛
- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأولى والثانية والثالثة)؛

[5] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، يونيو 2016، ص 4-5.

[6] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، يونيو 2016، ص 8.

- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛
- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.

ثانيا: تقويم الدرس العقدي في أنشطة الكتاب المدرسي.

أ.تقويم مادة التربية الإسلامية وفق الوثائق المؤطرة.

يعد التقويم من الكفايات المهنية اللازمة التي يحتاج إليها المدرس، وهو (أي التقويم) يندرج كما يشير الدكتور خالد فارس ضمن استراتيجية عامة تتحقق من خلالها مجموعة من الأهداف: تشمل المحتوى، والطرق، والوسائل، وأدوات التقويم، والعناصر النفسية والاجتماعية والمادية، وهو بهذا لا ينحصر في إصدار الحكم على اكتساب المتعلم للمعارف، بل بتجاوز ذلك إلى تتبع السيرورة التعليمية التعلمية من البداية إلى النهاية[7].

ويرتبط مفهوم التقويم بالمقاربة البيداغوجية التي تتبناها المنظومات التربوية، وعلى اعتبار منظومتنا التربوية بالمغرب اعتمدت المقاربة بالكفايات خيارا تربويا لها، أمكننا اختيار التعريف القاضي بأن التقويم التربوي هو "الحكم على مدى اقتراب المتعلمين أو بعدهم عن المستويات والأهداف والكفايات التي يجب أن يكونوا عليها في نموهم العقلي والاجتماعي والوجداني والتحصيلي، كما يقصد به الحكم على سلامة طرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية، والسيرورات التعليمية؛ من أجل العمل على الدعم والإصلاح وتقديم البدائل"[8]؛

فإذا كانت الكفاية- كما هو متعارف عليه – هي القدرة على تعبئة المتعلم(ة) لجملة المعارف والمهارات والقيم التي اكتسبها من أجل حل فئة من الوضعيات المشكلة التي تواجهه[9]، كان لزاما أن يكون التقويم وفق وضعيات مشكلة، ذلك أن هاته الوضعيات التي تحاكي واقع المتعلم(ة) هي الكفيلة بجعل ذلك المتعلم نفسه يعبئ موارده،

---

[7] التقويم التربوي، خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، دار نشر المعرفة، مطبعة المعرف الجديدة-الرباط، طبعة 2021، ص 11.

[8] تقييم التحصيل، محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة-الأردن، ط 1986، ص 47-49.

[9] كفاية مادة التربية الإسلامية في كل مستوى دراسي من مستويات التعليم الابتدائي: يكون المتعلم(ة) في نهاية كل سنة دراسية، قادرا على حل وضعيات مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف مكتسباته المرتبطة بالسور القرآنية المقررة ومعارفه المتعلقة بالعقيدة، تعظيما وإجلالا ومحبة لله، وبسيرة الرسول ﷺ ، محبة واقتداء، وما تدرب عليه من عبادات، استيعابا واستجابة وذكرا لله، مستدمجا ما اكتسبه من موارد حول حقوق الله والنفس والغير والبيئة، وما يرتبط بذلك من رعاية وانخراط ومبادرات إيجابية.

ويسترجعها ويعيد تنظيمها من أجل إيجاد الحل المناسب. ومن هنا ننتقل من التعلم المتمركز حول المعرفة والقاضي باسترجاعها حال التقويم دون الاهتمام بوظيفتها، إلى وظيفية التعلمات بحيث تصبح الموارد المكتسبة ذات دلالة واقعية بالنسبة للمتعلمين، ويمكنهم استحضارها في واقعهم الحياتي عند الحاجة إليها. ولعل منهاج المادة نبه على الأمر حينما أشار إلى مجموعة من المبادئ الموجهة، منها [10]:

- محورية دور المتعلم(ة) ومشاركته في بناء تعلماته، انطلاقا من سياقات ووضعيات مشكلة مرتبطة بالواقع
- ربط دروس برنامج التربية الإسلامية بالحياة، لإضفاء المعنى على المعارف المقدمة؛
- اعتبار وظيفية التعلمات التي ترتكز على تنمية الكفايات، وليس على المضامين والمحتويات فقط.

والأكيد أن باقي الوثائق الرسمية المؤطرة أكدت على هذه المسألة بشكل لا يقبل الجدل، فنجد مثلا الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي لمادة التربية الإسلامية سطرت جملة من خصائص الأداة التقويمية جعلتها في الآتي:

"إن مدخل الكفايات يستلزم بالضرورة تقويم معارف ومهارات، وقيم ومواقف، من خلال وضعيات مشكلة تقويمية مركبة ودالة. ومن ثم وجب أن تكون الوضعيات:

- ذات ارتباط بمسارات تعلمات المتعلم ومكتسباته السابقة؛
- دالة ذات سياق ومعنى بالنسبة للمتعلم؛
- مركبة (تقوم أكثر من عنصر / مدخل على درجة معينة من التعقيد)؛
- معبئة للموارد المكتسبة بحيث تتجاوز الأسئلة الاسترجاعية المباشرة، وتجعل المتعلم قادرا على التعامل معها"[11].

بل إنها تحدثت عن خصوصية مادة التربية الإسلامية، واعتبرتها "مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية وديدكتيكية؛ لاكتساب المعارف وبناء المفاهيم وتملك القيم في تكامل

[10] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، يونيو 2016، ص 5

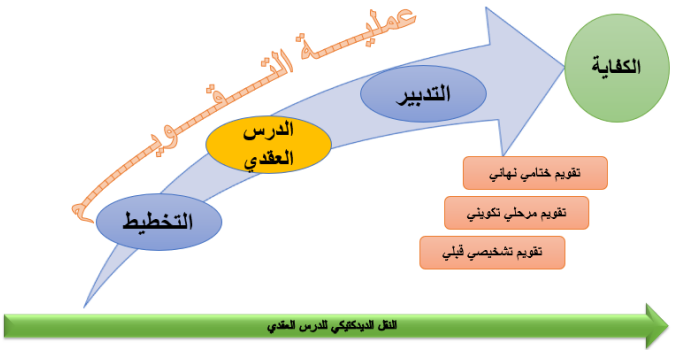
[11] الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية - دورة -2021، الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية.

أبناء شخصية المتعلم(ة)" [12]. وأن "تقويم المادة في بعدها التكاملي انطلاقا من وضعية تقويمية دامجة ودالة مرتبطة بمداخل المادة (وضعية تقويمية واحدة أو وضعيتين تقويميتين على الأكثر)"[13].

ومن خلال كل ذلك، لا يمكن أن نتصور ممارسة تعليمية ينصرف فيها التقويم إلى التركيز عل الجانب المعرفي فقط، وفق نمط الأسئلة المباشرة التي تقيس مرقى المعرفة والفهم فقط أو إلى حد أبعد مرقى التطبيق بل من اللازم أن نصل بالتقويم إلى مراقي التركيب والتحليل والتقويم.

كما تجدر الإشارة إلى محطات التقويم المختلفة، التي تصاحب التنزيل الديدكتيكي لدرس التربية الإسلامية، مع التنبيه إلى مسألتين مهمتين:

أما الأولى: فهي أن التقويم عملية ملازمة لجميع محطات الدرس (تخطيطا وتدبيرا)، وجميع مقاطعه (تمهيدا فبناء ثم تقويما). وكلما اعتاد الأستاذ(ة) على توظيف وضعيات حياتية في مختلف تقويماته (التقويم التشخيصي القبلي- التقويم المرحلي التكويني-التقويم النهائي الإجمالي) يكون ذلك أدعى لضمان انخراط إيجابي وفاعل من لدن متعلميه.



وأما الثانية: ينبغي لزاما على الأستاذ في محطة التقويم النهائي أو الإجمالي للدرس، أن يقوم متعلميه وفق وضعية مشكلة، إذ لا يعقل بأي حال من الأحوال أن نقوم معارف المتعلمين بشكل نمطي فقط، ثم نجعله في التقويم الإشهادي أمام وضعيات مشكلة مركبة ودالة؟!. ثم إن التقويم الذي هو عبارة عن تمارين تطبيقية إنما يقيس فقط مدى تحقق الأهداف المعرفية فقط، ولا يقيس الأهداف الوجدانية والسلوكية، وبذلك هو لا

[12] الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية - دورة 2021-، الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية.

[13] المرجع نفسه.

يتماشى مع فلسفة المقاربة بالكفايات.

إن التدريس وفق المقاربة بالكفايات يقتضي بالأساس أن نقوم لدى المتعلم:

"- المجال المعرفي: أي اكتساب المعرفة، ولكن أيضا المهارات والقدرات الفكرية (المعرفة والمهارات)؛

- المجال الاجتماعي العاطفي أي تنمية المواقف فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي وفيما يتعلق بمجموعة الأقران (الكينونة، والشعور، والتفاعل، وما إلى ذلك)؛

- المجال الحسي الحركي أي المهارات الحركية (خط، ورسم، وقفز إلخ).

وغني عن القول إن نشاط المتعلم في الواقع، يتطلب تعبئة جميع هذه الأبعاد المذكورة، أي كل أبعاد الشخصية في ترابطها واعتماد بعضها على بعض"[14].

إن هذه الإشكالات المطروحة تجعلنا أمام تساؤل آخر، خاصة حينما نعي ارتباط الأساتذة الوثيق بأنشطة الكتاب المدرسي في واقع ممارساتهم الصفية: فهل أنشطة تقويم مدخل التزكية في الكتب المدرسية تتماشى وتصور التقويم في الوثائق المؤطرة؟

ب. أنشطة تقويم الدرس العقدي ضمن مدخل التزكية في الكتاب المدرسي.

ستقتصر الدراسة على نماذج أنشطة خاصة بمدخل التزكية عقيدة، وتم تركيز الاختيار على:

- المستوى السادس ابتدائي، على اعتبار هذا المستوى من آخر مراحل السلك الابتدائي الذي يتميز فيه المتعلمون بخصائص نمائية متطورة،
- المستويين الأول والثاني باعتبارهما بداية السلك الابتدائي، وما يتميز به من خصائص نمائية مختلفة لدى المتعلمين.

أنشطة المستوى السادس ابتدائي:

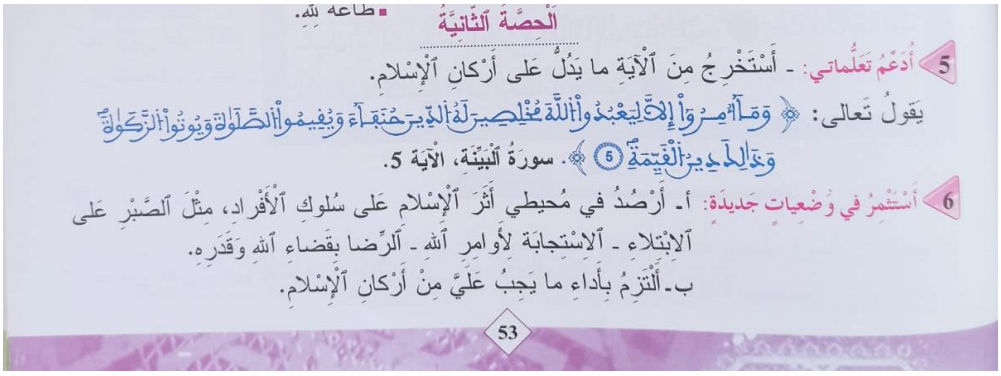
ينتظم درس التربية الإسلامية ديدكتيكيا في حصتين اثنتين، ويدبر في أربعة مقاطع أساسية:

- مقطع التمهيد
- مقطع البناء

[14] التقويم التربوي، خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، دار نشر المعرفة، مطبعة المعرف الجديدة-الرباط، طبعة 2021، ص 11.

- مقطع التوظيف والاستثمار
- مقطع التقويم والدعم

فإذا كان التقويم كما أشرنا إلى ذلك سلفا ينتظم وكل المقاطع، إلا أنه في سياق المقاربة بالكفايات يحظى بالأهمية الكبرى في المقطع النهائي؛ وهي محطة التقويم والدعم، ولا يمكن قياس مدى نماء الكفاية دون الاعتماد في أنشطة التقويم على وضعيات مشكلة حياتية تجعل من التعلمات ذات وظيفة، وتقيس مختلف الجوانب المعرفية منها وكذا المهارية والوجدانية. ولذلك حاولت تتبع مختلف أنشطة الكتاب المدرسي بالمستوى السادس، إلا أنني سأقتصر فقط على أنشطة التقويم الختامي في الحصة الثانية لثلاثة دروس من مدخل التزكية عقيدة، تتضمن محتوى عقديا صرفا يرتبط بمراتب الدين الثلاثة (الإسلام-الإيمان-الإحسان).



الْحِصَّةُ الثَّانِيَةُ

5 أُدَعِّمُ تَعَلُّماتي: - أَسْتَخْرِجُ مِنَ الْآيَةِ ما يَدُلُّ عَلى أَرْكانِ الْإِسْلامِ.

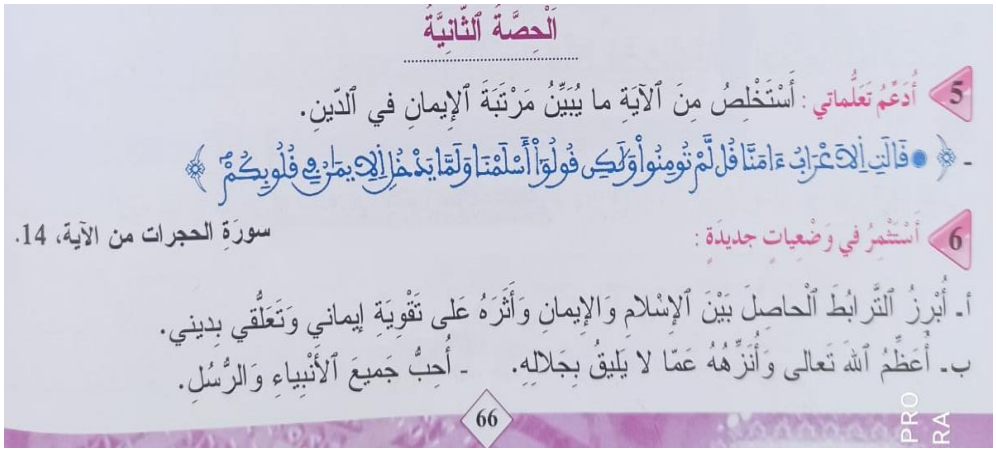
يَقُولُ تَعالى: ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعْبُدُواْ اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ الصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُواْ الزَّكَوٰةَ وَذَٰلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ ﴿5﴾ ﴾. سورَةُ الْبَيِّنَة، الآية 5.

6 أَسْتَثْمِرُ في وَضْعِياتٍ جَديدَة: أ- أَرْصُدُ في مُحيطي أَثَرَ الْإِسْلامِ عَلى سُلوكِ الْأَفْرادِ، مِثْلَ الصَّبْرِ عَلى الابْتِلاءِ - الاسْتِجابَةِ لِأَوامِرِ اللهِ - الرِّضا بِقَضاءِ اللهِ وَقَدَرِهِ.

ب- أَلْتَزِمُ بِأَداءِ ما يَجِبُ عَلَيَّ مِنْ أَرْكانِ الْإِسْلامِ.

53

درس مراتب الدين: الإسلام، المفيد في التربية الإسلامية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، ص 53.



الْحِصَّةُ الثَّانِيَةُ

5 أُدَعِّمُ تَعَلُّماتي: أَسْتَخْلِصُ مِنَ الْآيَةِ ما يُبَيِّنُ مَرْتَبَةَ الْإِيمانِ في الدِّينِ.

- ﴿ قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُل لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَٰكِن قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ ﴾

سورَةُ الحجرات من الآية، 14.

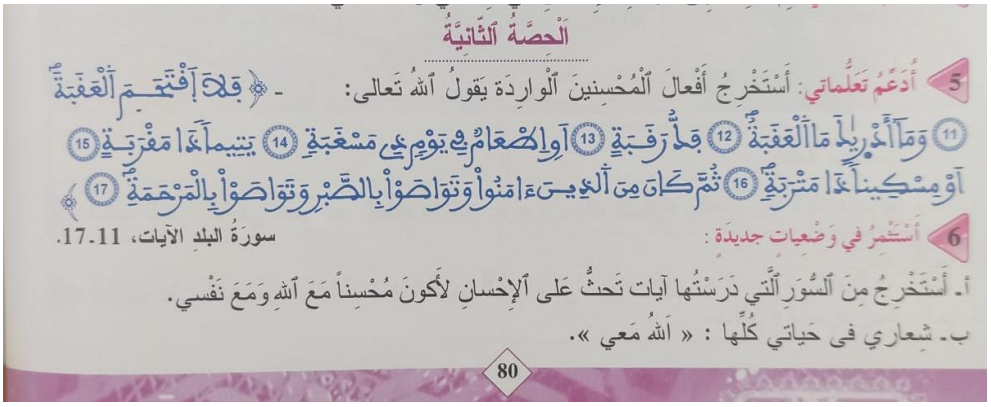
6 أَسْتَثْمِرُ في وَضْعِياتٍ جَديدَة:

أ- أُبْرِزُ الرَّابِطَ الْحاصِلَ بَيْنَ الْإِسْلامِ وَالْإِيمانِ وَأَثَرَهُ عَلى تَقْوِيَةِ إِيماني وَتَعَلُّقي بِديني.

ب- أُعَظِّمُ اللهَ تَعالى وَأُنَزِّهُهُ عَمّا لا يَلِيقُ بِجَلالِهِ. - أُحِبُّ جَميعَ الْأَنْبِياءِ وَالرُّسُلِ.

66

درس مراتب الدين: الإيمان، المفيد في التربية الإسلامية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، ص 66.



الحصّةُ الثّانيةُ

5 أُدعّمُ تعلّماتي: أستخرجُ أفعالَ المُحسنينَ الواردةَ يقولُ اللهُ تعالى: ﴿ فَلَا ٱقْتَحَمَ ٱلْعَقَبَةَ ۝١١ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْعَقَبَةُ ۝١٢ فَكُّ رَقَبَةٍ ۝١٣ أَوْ إِطْعَٰمٌ فِى يَوْمٍ ذِى مَسْغَبَةٍ ۝١٤ يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ ۝١٥ أَوْ مِسْكِينًا ذَا مَتْرَبَةٍ ۝١٦ ثُمَّ كَانَ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْمَرْحَمَةِ ۝١٧ ﴾ سورةُ البلدِ الآيات، 11.17.

6 أستثمرُ في وضعيات جديدة:

أ. أستخرجُ من السّورِ الّتي درستُها آيات تحثُّ على الإحسانِ لأكونَ مُحسناً معَ اللهِ ومعَ نفسي.

ب. شعاري في حياتي كلّها: « اللهُ معي ».

80

درس مراتب الدين: الإحسان، المفيد في التربية الإسلامية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، ص 80.

من المهم بداية الاطلاع على أهداف كل درس، لنرى مدى ارتباط أنشطة تقويم الدرس بالأهداف المسطرة له أولا، ومن ثم خدمتها للكفاية في مستوى أعلى.

تنتظم أهداف درس "مراتب الدين، الإسلام" في هدفين اثنين هما:

- أتعرف حديث جبريل عليه السلام.
- أستخلص أركان الإسلام وألتزم بها.

فالظاهر أن مؤلفي الكتاب يرومون من خلال هذا الدرس أن يتعرف المتعلم حديث جبريل، ويتعرف من خلاله أركان الإسلام، ويلتزم بها، والالتزام هنا يفيد تطبيق هذه الأركان الخمسة، في حين أن المتعلم غير مكلف في ذلك السن بالصيام والحج. فيتضح أن هناك خللا في صياغة الأهداف ابتداء. وهذا الخلل أثر حتى على الأنشطة المقترحة في مقطعي التوظيف والاستثمار (النشاط 5 أدعم تعلماتي)، والتقويم والدعم (النشاط 6 أستثمر في وضعيات جديدة).

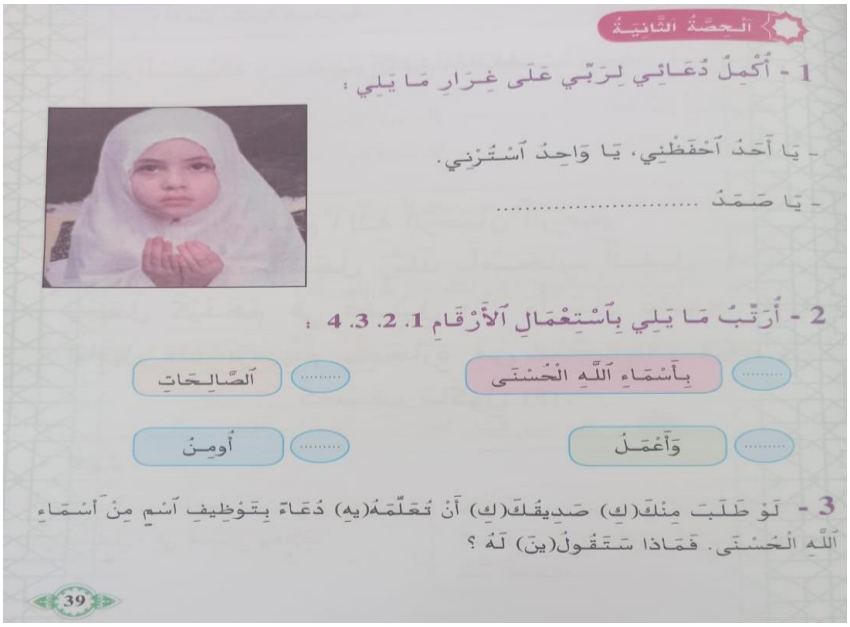
فالنشاط الخامس عبارة عن سؤال مغلق مباشر يستدعي من المتعلم قراءة الآية واستخراج الركنين المتضمنين فيها (الصلاة والزكاة)، أما النشاط السادس وإن حاول ربط المتعلم بالمحيط إلا أن صياغته لم تكن موفقة، إذ يتوقع من المتعلم رصد أثر الإسلام على سلوك الأفراد، وهذا أمر يصعب على المتعلم إدراكه بالنظر إلى قدراته النمائية المحدودة، ولو أن هذا السؤال ارتبط بدرس الإيمان لكان أولى وأجدى وأسهل بالنسبة للمتعلم. ومن هنا نلاحظ غياب الوضعيات المشكلة عن أنشطة الكتاب، كما أن تقويم الدرس العقدي يعد أكثر تعقيدا بالنظر إلى طابعه التجريدي، الذي لا يلائم خصوصيات المتعلم المعرفية في هذه المرحلة العمرية.

المشكلة نفسها نجدها في الدرسين الآخرين (الإيمان والإحسان)، فمطالبة متعلمي المستوى السادس الربطَ بين الإسلام والإيمان أمر صعب، كما أن سؤالا من قبيل: "أعظمُ

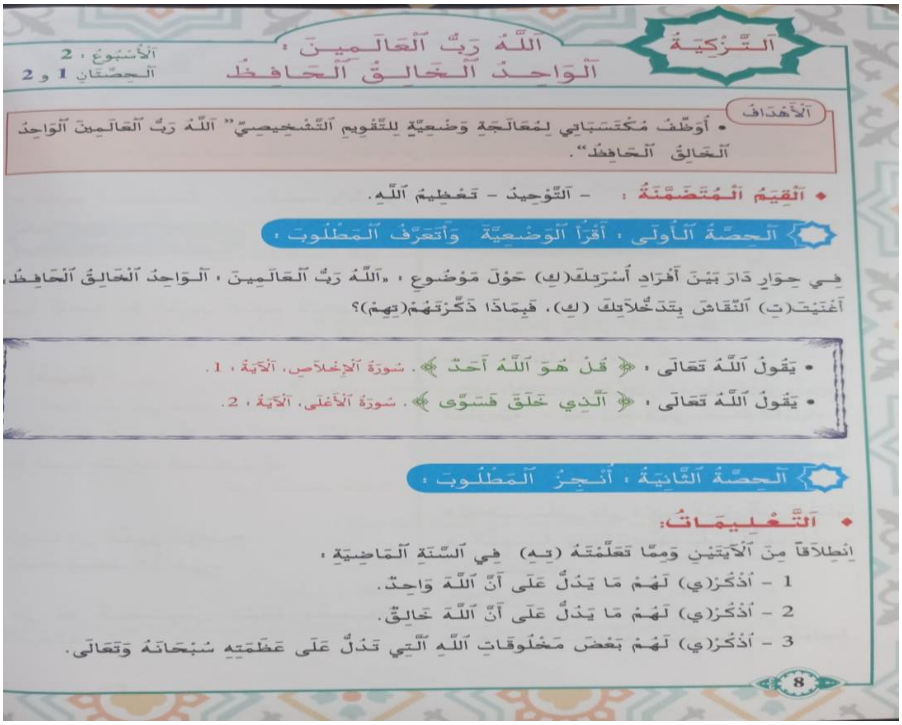
الله تعالى وأنزهه عما لا يليق بجلاله" غير قابل للقياس البتة. كما أن نشاط أدعم تعلماتي في درس الإحسان، لا يرتبط بمعنى الإحسان باعتباره مرتبة من مراتب الدين، وإنما يتعلق بالإحسان في بعده اللغوي.

خلاصة القول: إن أنشطة الكتاب المدرسي في مدخل التزكية تحتاج إلى إعادة نظر، خاصة أنشطةُ الحصص الثانية المرتبطة بالاستثمار ثم التقويم والدعم. كما أن الوضعيات المشكلة وفق التصور الذي تنص عليه الوثائق المؤطرة للمادة شبه غائب تماما.

أنشطة المستويين الأول والثاني ابتدائي:



درس الله الواحد الصمد، الممتاز في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 39.



التزكية
اللّه ربّ العالمين : الواحد الخالق الحافظ
الأسبوع : 2
الحصّتان 1 و 2

الأهداف
• أوظّف مكتسباتي لمعالجة وضعيّة لتقويم التشخيصيّ "اللّه ربّ العالمين الواحد الخالق الحافظ".

• القيم المتضمّنة : - التّوحيد - تعظيم اللّه.

الحصّة الأولى : أقرأ الوضعيّة وأتعرّف المطلوب :

في حوار دار بين أفراد أسرتك(ي) حول موضوع : "اللّه ربّ العالمين ، الواحد الخالق الحافظ".
أغتنت(ي) النقاش بتدخّلاتك (ي)، فيما ذكّرتهم(يهم)؟

• يقول اللّه تعالى : ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ﴾. سورة الإخلاص، الآية : 1.
• يقول اللّه تعالى : ﴿ الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى ﴾. سورة الأعلى، الآية : 2.

الحصّة الثانية : أنجز المطلوب :

• التّعليمات:
انطلاقا من الآيتين ومما تعلّمته (ي) في السّنة الماضية :
1 - اذكر(ي) لهم ما يدلّ على أنّ اللّه واحد.
2 - اذكر(ي) لهم ما يدلّ على أنّ اللّه خالق.
3 - اذكر(ي) لهم بعض مخلوقات اللّه الّتي تدلّ على عظمته سبحانه وتعالى.

8

درس الله رب العالمين، الممتاز في التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 39.

إن تتبع أنشطة مدخل التزكية ضمن كتاب الممتاز في التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، يقودنا إلى خلل في التنزيل الديدكتيكي لمراحل الدرس، فتارة نجد الحصة الثانية بتعليمات فقط، وتارة أخرى نصادف نشاط أستثمر تعلماتي وأوظفها، وأرسخ إيماني. وأيا كانت الأنشطة المبرمجة فهي لا تخرج عن نطاق ما أشرنا إليه في تحليلنا لأنشطة المستوى السادس.

وكمثال لذلك، يمكننا تتبع تعليمات الحصة الثانية في درس الله رب العالمين، لنكتشف أنها تستهدف أدنى المراقي المعرفية وهي مرقاة التذكر، كما أن متعلمي المستوى الثاني يصعب عليهم الإجابة عن مثل تلك الأسئلة.

في حين أن الأنشطة المبرمجة في كتاب الممتاز في التربية الإسلامية للمستوى الأول من التعليم الابتدائي، لامست مستوى المتعلمين، وتم طرحها بشكل يراعي خصائصهم النمائية، فتعتمد تارة على الترتيب، أو التلوين، أو ترديد أدعية بسيطة وحفظها. كما أنها وظفت وضعيات مشكلة تلامس واقع المتعلمين.

إن طبيعة الأنشطة المبرمجة في دروس العقيدة من خلال مدخل التزكية، تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتحليل بغية تجويدها والوصول بالمتعلم إلى تملك الكفايات الخاصة بمادة التربية الإسلامية. وهذا يجعلنا ننصح الأساتذة الممارسين بضرورة

التصرف في الأنشطة وتعديلها ومواءمتها مع حاجيات المتعلمين، ومستوياتهم النمائية.

خاتمة:

إن هذه الدراسة التحليلية البسيطة مكنتنا من الوقوف أمام البون الشاسع بين المناهج والمقررات والمذكرات التنظيمية لتدريس مادة التربية الإسلامية والتي تعكس نضج فلسفة المنظومة التربوية، وبين أنشطة الكتاب المدرسي وخاصة أنشطة مدخل التزكية عقيدة، الذي لا يتماشى وتلك الفلسفة، مما قد يؤثر سلبا على النتائج المتوقعة من المتعلمين.

ولذلك يمكننا في ختام هذه الدراسة أن نرفع التوصيات الآتية:

- إعادة النظر في أنشطة الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية وتعديلها؛
- ضرورة تصرف الأساتذة في تلك الأنشطة وتعديلها حتى تتماشى مع فلسفة المنهاج؛
- التأكيد على أهمية الاعتماد على الوضعية المشكلة في محطات التقويم وبخاصة التقويم الختامي،
- أهمية ارتباط الوضعيات التقويمية بواقع المتعلم لتجعل من التعلم المكتسب ذا جدوى وأهمية؛
- اهتمام الوضعيات باستثمار التعلمات لأجل تصحيح وتعديل السلوك اليومي للمتعلمين (بر الوالدين-البيئة- احترام الآخرين- الابتعاد عن الموبقات من كذب وغش وسرقة...)؛
- استحضار مركزية النص القرآني في بناء الدرس العقدي في مدخل التزكية وفي جميع مداخل مادة التربية الإسلامية، وهذا ما يعزز موجه التكامل والانسجام الذي بني عليه المنهاج؛
- تنويع الأسئلة المتضمنة في الوضعيات وفق مبدأ التدرج تبعا للخصوصيات النمائية والمعرفية للمتعلم (تلوين- مسرح- قصص...)؛
- اعتماد مبدأ إضمار العقيدة في باقي مداخل المادة وعدم تخصيصها بمدخل مستقل.

لائحة المراجع المعتمدة:

1. الأطر المرجعية المحينة الخاصة بالامتحان الإقليمي الموحد لنيل شهادة الدروس

الابتدائية - دورة -2021، الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية.

2. التقويم التربوي، خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثامن، دار نشر المعرفة، مطبعة المعرف الجديدة-الرباط، طبعة 2021.

3. تقييم التحصيل، محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة-الأردن، ط 1986.

4. لورنس كورنو، ألان فرينو: الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ص: 7، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطاب، تقديم عبد الكريم غريب، ط الاولى 2006، مطبعة النجاح – الدار البيضاء.

5. المفيد في التربية الإسلامية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية، شتنبر 2017.

6. الممتاز في التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، كراسة التلميذ والتلميذة، مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي – المملكة المغربية، 2017.

7. منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، يونيو 2016.

8. المنهل التربوي، عبد الكريم غريب وآخرون، دار النجاح الجديدة – الدار البيضاء، ط 1، 2006م.

التقويم التربوي لدروس العقيدة الواردة في كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا، ودوره في تحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي

د. يوسف العلمي

باحث في العلوم الشرعية وعلوم التربية

ملخص البحث:

يعتبر التقويم التربوي من أهم العمليات التربوية التي تسهم في تطوير النقل الديداكتيكي للعملية التعليمية التعلمية والرقي بها نحو الأفضل، كما أنه يشمل كل الوسائل التي تحقق الغايات الكبري للمنظومة التربوية، بما في ذلك تقويم الكتب المدرسية، لذلك تتجلى أهمية الموضوع في تقويم كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا، خصوصا الدروس العقدية التي تضمنها من خلال دراسة وصفية ونقدية، وفي محاولة اقتراحية لبعض العناصر التي تحقق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي، لذلك كانت صياغة السؤال المركزي للبحث في الآتي: كيف نحقق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي من خلال التقويم التربوي للدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب؟

ويسعى البحث لتحقيق أهداف تربوية تتحدد في جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي، باعتبار التقويم عاملا مهما من عوامل تحقيق الجودة التي تنص عليها الوثائق التربوية الرسمية، من خلال الاعتماد على المنهج الاستقرائي والاستنباطي، والمنهج المقارن، والمنهج الوصفي التحليلي. وذلك في خطة منهجية، تتكون من مقدمة، وقراءة وصفية ونقدية لدروس العقيدة الواردة في الرحاب، ثم تحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي من خلال التقويم التربوي للدروس العقدية، وخاتمة في نهاية البحث.

الكلمات المفتاحية: التقويم ـ كتاب الرحاب ـ النقل الديداكتيكي ـ الدرس العقدي

مقدمة:

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

فإن التقويم التربوي يشكل عملية مهمة تساهم في تطوير الممارسة الصفية وتجويد النقل الديداكتيكي للعملية التعليمية التعلمية، وبه يحقق المدرس أهداف الدروس ومقاصدها، كما أنه يعين المتعلم على الانخراط الإيجابي داخل الصف الدراسي، إلا أن التقويم بمفهومه العام لايرتبط بتقويم الممارسة الصفية وفعل المدرس والمتعلم فقط، بل يشمل تقويم الكتب المدرسية وما تضمنته من دروس تعليمية وتربوية.

لذلك فالمتتبع لكتاب: "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى من سلك

الباكالوريا، يجده حافلا بهذه الدروس، من خلال مداخله الخمسة: التزكية، والاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة.

ومما يشمله مدخل التزكية أربع دروس عقدية، جعلت الإيمان القيمة المركزية فربطته بالغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، كل ذلك استجابة لما جاء به المنهاج التربوي الصادر في يونيو سنة 2016م عن مديرية المناهج، في سياق مراجعة مناهج وبرامج تدريس مادة التربية الإسلامية، حيث حدد المداخل الخمسة وما تحتويه من دروس تعليمية وعقدية على وجه الخصوص.

ومن هنا جاء فكرة تقويم هذه الدروس، باعتبارها دروسا ترتبط بالقيمة الأساسية التي تنبني عليها باقي الدروس في المداخل الأخرى وهي "قيمة التوحيد". ثم محاولة البحث عن طرق تربوية لتقويم تدريسيتها، كل ذلك من أجل تحقيق جودة النقل الديداكتيكي للعملية التعليمية التعلمية، وبناء المتعلم وفق تعليم مدرسي فعال، يتناسب وخصوصيات المدرسة المغربية وما حثت عليه الوثائق البيداغوجية والمذكرات التربوية، منها على وجه الخصوص: منهاج مادة التربية الإسلامية.

أهمية الموضوع:

إن الأهمية التربوية لهذا الموضوع، تتجلى في كونه موضوعا يتناول جانب مهما من جوانب العملية التعليمية التعلمية وهو التقويم التربوي في علاقته بالنقل الديداكتيكي للدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا في محاولة جادة لتحقيق جودة تدريسية مادة التربية الإسلامية، نظرا لعدم وجود كتاب أو دراسة اهتمت بهذا الموضوع على وجه الخصوص.

إشكالية البحث وأسئلته:

لا يمكن الحديث عن الجودة داخل المنظومة التربوية المغربية إلا بتوافر طرق علمية في الكشف عن مكامن القوة من أجل التعزيز ومواطن الضعف من أجل البحث عن الحلول البديلة لتجاوز المشكلات التي يواجهها الفاعل التربوي، خصوصا حينما يرتبط ذلك بتدريس المواد الدراسية عموما، ومادة التربية الإسلامية من خلال دروس مدخل التزكية التي اهتمت بالجانب العقدي ومحاولة بناء متعلم متكامل ومتوازن عقديا، لذلك فإشكالية هذا البحث تتمحور حول سؤال مركزي مرتبط بذلك، وهو: كيف يمكن تقويم الدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب للسنة الأولى باكالوريا؟ وكيف تتحقق من خلاله جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي؟

الدراسات السابقة:

إن الدراسات التربوية التي اهتمت بالجمع بين التقويم التربوي والدروس العقدية الواردة في الكتب المدرسية الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية منعدمة، لكون أغلب الدراسات والبحوث تناولت التقويم التربوي على عمومه دون تخصيصه بما تم تناوله

في هذا البحث، ويمكن الإشارة إلى بعض الدراسات التي لامست تقويم وتدريس مادة التربية الإسلامية، من ذلك:

- "ديداكتيك التربية الإسلامية للمقبل على مباراة التعليم": وهو كتاب لمؤلفه الأستاذ إسماعيل مرجي، تناول فيه الحديث عن منهجية تقويم مادة التربية الإسلامية عموما.

- "الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في ضوء الوثائق الرسمية –السنة الأولى بكالوريا أنموذجا-": وهو بحث موجز للأستاذ محمد لهوير شارك به ضمن كتاب جماعي بعنوان: "تقويم منهاج التربية الإسلامية بعد سنوات من التنزيل –قراءات متقاطعة- " نشره فريق التربية على القيم والعناية الروحية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق ومركز مداد للأبحاث والدراسات. وقد تحدث فيه صاحبه عن دراسة نقدية لكتاب الرحاب عموما، دون التركيز على تقويم الدروس العقدية الواردة فيه.

- "ديداكتيك التربية الإسلامية للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية" وهو مؤلف جماعي للأساتذة: يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، تحدث فيه أصحابه عن التقويم التربوي وفق المذكرات والوثائق الخاصة بتقويم مادة التربية الإسلامية، ولم يتم تخصيص الحديث عن طرق تقويم الدروس العقدية على وجه الخصوص.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث جاهدا في محاولة جادة لتقويم الدروس العقدية الواردة في كتاب "في رحاب التربية الإسلامية" للسنة الأولى باكالوريا، وتحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي، باعتبار التقويم عاملا مهما من عوامل تحقيق الجودة التي تنص عليها الوثائق التربوية الرسمية.

المنهج المعتمد:

بما أن الموضوع يرتكز على التقويم التربوي للدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب ودوره في تحقيق جودة العملية التعليمة التعلمية، فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المناهج الآتية:

- المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع المادة العلمية والوقوف عند النصوص والأقوال ذات الصلة بالتقويم التربوي عموما وفي علاقته بالدروس العقدية خصوصا، واستنباطها لتكون مفيدة من حيث المعنى والمبنى.

- المنهج المقارن: بالوقوف عند مكامن الضعف والقوة في الدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب، من أجل اقتراح بدائل تساعد على تجويد عملية تقويمها.

- المنهج الوصفي التحليلي: يمكن اعتماده وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، سواء على مستوى الكتاب المدرسي أو دروس العقيدة التي تضمنها، أو الوثائق التربوية المناسبة للموضوع.

خطة البحث:

نظرا إلى طبيعة الموضوع وإشكاليته وأهميته والأهداف المرجوة، تم تقسيم البحث إلى:

مقدمة: تتضمن أهمية الموضوع وإشكاليته والدراسات السابقة والأهداف والمنهج المعتمد وخطة البحث.

المبحث الأول: قراءة وصفية ونقدية لدروس العقيدة الواردة في الرحاب.

المبحث الثاني: تحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي من خلال التقويم التربوي للدروس العقدية.

خاتمة: تتضمن ملخصا مختصرا لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث.

المبحث الأول: قراءة وصفية ونقدية للدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب.

إن القراءة الوصفية للكتب تشكل المدخل الأساسي لفهم طبيعة هذه المؤلفات وما تحتويه من عناصر تربوية؛ يمكن الحكم عليها أو تقويمها أو نقدها ديداكتيكيا، وكتاب الرحاب واحد من هذه المؤلفات التي تضمنت الدروس العقدية التي هي موضوع بحثنا هذا.

كما أن النقد العلمي أساس بناء المفاهيم الدقيقة وتطوير العمليات التربوية ومناهجها، وما يندرج تحتها من كتب ومؤلفات تعليمية تعلمية تراعي التنزيل الديداكتيكي السليم للمناهج التربوية المؤطرة لها.

والمطلع على هذا الكتاب يجده اهتم بمجموعة من العناصر المرتبطة بدروس العقيدة كما هو منصوص عليها في المنهاج، يمكن إجمالها ونقدها والتعليق عليها من خلال إبراز مواطن القوة والضعف، في الآتي:

على مستوى الدروس: تم تخصيص حصتين لكل درس أي ساعتين بمعدل خمس دروس بعد كل شطر قرآني؛

ففي مدخل التزكية تم اعتماد الدروس الآتية: الإيمان والغيب، الإيمان والعلم، الإيمان والفلسفة، الإيمان وعمارة الأرض.

وكل درس تضمن العناصر الآتية: الأسبوع المحدد للإنجاز، أهداف الدرس، توظيف سورة يوسف وربطها بالدرس، وضعية للتأمل والتساؤل، نصوص شرعية

للانطلاق، المشكلة، مهمة الدرس، محاور الدرس للتحليل والمناقشة وربطها بدعامات، توظيف المكتسبات، الوضعية الإدماجية بعد كل محور، التشبع بالقيم، ختم الدرس بتساؤل وانفتاح، ثم الإعداد القبلي المرتبط بالدرس المقبل.

كما قسمت هذه الدروس إلى أربع مراحل في دورتين دراسيتين، في كل دورة مرحلتين، وفي نهاية كل مرحلة تتضمن دروس المداخل الخمس ويخضع المتعلمون للتقويم والدعم، ثم الأنشطة الداعمة والتقويم والدعم في نهاية كل دورة دراسية.

وقد تجلت الأهمية العلمية لهذه الدروس العقدية في كونها جاءت في مقدمة المداخل الأخرى، بل وفي مقدمة الدروس بعد المقاطع القرآنية الخاصة بسورة "يوسف"، كل ذلك من أجل تنمية الجانب العقدي لدى المتعلمين وتطوير قدراتهم وكفاياتهم وقيمهم الإسلامية والأخلاقية، واستثمارا للتكامل بين السورة القرآنية وهذه الدروس، من خلال الاشتغال على وضعيات تعليمية تعلمية لتمكين المتعلم من توظيف معارفه للوصول إلى الحل، من خلال مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية.

ومما يمكن أن يلاحظ على الدروس العقدية التي تضمنها كتاب الرحاب، أنها وجهت إلى نفس المستويات دون مراعاة حاجات المتعلمين ومستواهم المعرفي، حيث أن بعد الدروس تحتاج إلى التطوير والتعديل ليستفيد منها الجميع، فمثلا بعض المستويات تشكل هذه الدروس صعوبة بالنسبة للمستوى الإدراكي لها، فربما لو وجهت لهم خطاطات ورسومات توضيحية قد تسهل عليهم فهم الدروس أفضل من عرضها بالشكل الوصفي الموجود في الكتاب.

كما أن بعض الدروس تحتاج إلى توزيع زمني عادل يحقق كفايات العملية التعليمية التعلمية، والدروس العقدية من أهم الدروس التي تعم فيها المناقشة والحوار في محاولة الفهم الدقيق للقضايا العقدية المرتبطة بالدروس. والتوزيع الوارد في الكتاب المدرسي[1]، يوافق التوزيع الذي جاء بها المنهاج الدراسي في تحديد ساعتين لكل درس، حيث إن برنامج التربية الإسلامية ينفذ بكافة المستويات بمعدل ساعتين في كل أسبوع، ويقدم كل موضوع من موضوعات التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة في حصتين (ساعتين)؛ كما تقدم سورة قرآنية واحدة في كل سنة دراسية[2].

كما أن الأهداف المراد تحقيقها من الدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب تركز على الجانب المعرفي، وشحن المتعلم بالمعارف كما سنبين لاحقا، وهذا يتنافى مع مبدأ المقاربة بالكفايات[3] الداعية إلى تحقيق مبدأ التكامل على المستوى المعرفي

---

[1]- في رحاب التربية الإسلامية، م.س، ص 11.

[2]- منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 20 بتصرف.

[3]- "مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية

والمهاري والوجداني للمتعلم، من خلال تنويع طرق التدريس وأنشطة التعلم واعتماد مقاربات تربوية متنوعة تحقق هذه الجوانب الثلاثة. لذلك ينبغي تغيير الأهداف إلى الكفايات أو القدرات المستهدفة.

ثم إن العلاقة الرابطة بين الدروس العقدية وسورة "يوسف" علاقة تلازمية من خلال الاستدلال الشرعي بهذه السورة على مختلف الدروس العقدية، فلا يمكن توظيف آيات قرآنية لا تتناسب مع طبيعة الدروس العقدية: ومثال ذلك اعتماد قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَاوِيلِ الأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾[4]، للاستدلال بها في درس الإيمان وعمارة الأرض؛ بل يمكن توظيف قوله تعالى: ﴿قَالُوا تَا اللهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ﴾[5]، لإثبات أن الله عز وجل جعلنا مستخلفين في هذه الأرض من أجل تعميرها بالصلاح لا الفساد، ويشمل الفساد كل ما حرمه الله عز وجل كالسرقة المذكورة في الآية الكريمة.

كما أن أهم ما يميز الدروس العقدية ويحقق مقاصدها اعتماد وضعيات تعليمية تعلمية تتناسب مع خصوصيات هذه الدروس وتسهل عملية النقل الديداكتيكي السليم لها، لكن بالنظر إلى الوضعيات المؤطرة للدروس العقدية، نجدها تتنافى مع خصائص وضوابط الوضعية التعليمية التعلمية. لأنها تسرد أحداثا لا تحفز المتعلم، ولا تضعه أمام مشكل محير، ولا تدفعه للبحث عن الحل؛ ونمثل لذلك بالوضعية الآتية:

"لا يستوي من عمر الأرض إيمانا وإصلاحا وعدلا وقسطا وإحسانا، وبين من عمر الأرض ظلما وفجورا وكفرانا، فكم من أقوام عمرا الأرض بناء وعمرانا، إلا أنهم كفروا بربهم فما نفعتهم آثارهم التي خلفوها، لأن عمارة الأرض لا تصلح إلا بتوحيد الله تعالى والإخلاص له في الطاعة، والصدق في خدمة الناس. قد كان مشروع يوسف عليه السلام قائما على استصلاح الأرض وزراعتها وتشجيع الإنتاج الفلاحي، وتطوير تقنيات تصبير الحبوب وتخزينها لحفظ المدخر منها أكثر من سبع سنين، فهل يستوي إذا من يعمر الأرض بالإصلاح ومن يعمرها بالجور والفساد؟[6]".

لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي". الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ص 26.

[4]- سورة يوسف الآية 06.

[5]- سورة يوسف، الآية 73.

[6]- في رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية والعلوم التجريبية والعلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية والعلوم الاقتصادية والتدبير والفنون التطبيقية، تأليف جماعي: الدكتور يوسف بن عجيبة، والدكتور

وحدد الكتاب مشكلة هذا الدرس في الآتي:

"تفرقت سبل الناس في الحياة، وتنوعت رؤاهم لعمارة الأرض، فمنهم من يبني المصانع ويلوث البيئة، ويهدد أرواح الناس وصحتهم، ومنهم من يعمر الأرض بمصانع للأسلحة ويشعل الحروب ويهلك الحرث والنسل، إلا أن الله تعالى أراد من الإنسان أن يعمر الأرض بالإيمان والخير والطهر والرحمة والعدل، وإلا فإن عمران الأرض إلى زوال، فما الذي يبقى من عمارتها؟[7]".

إذن نلاحظ أن خصائص الوضعية المشكلة غير متوفرة في هذه الوضعية ولا في الإشكال المطروح، فلا تشكل أي عائق ولا يشعر معها المتعلم بالحيرة ولا يبذل فيها أي جهد أو طاقة لأن السؤال واضح والجواب كذلك.

كما أنه على مستوى تقديم النصوص الشرعية (نصوص الانطلاق) المرتبطة بالدروس العقدية، نجدها تفتقر لمنهجية الربط الصحيح بينها، حيث إن بعض هذه النصوص بعيدة كل البعد عن الدروس العقدية المندرجة تحتها، وأمثل لذلك بما ورد في درس "الإيمان والفلسفة"، حيث تم اعتماد النص الحديثي الآتي كنص للانطلاق: [8]

"عَنْ أَبِي السَّوَّارِ العَدَوِيِّ قَالَ سَمِعْتُ عِمْرَانَ بْنَ حُصَيْنٍ رضي الله عنه قال: قال النَّبِيِّ ×: "الْحَيَاءُ لاَ يَأْتِي إِلاَّ بِخَيْرٍ" فَقَالَ بُشَيْرُ بْنُ كَعْبٍ: إِنَّهُ مَكْتُوبٌ فِي الْحِكْمَةِ: أَنَّ مِنْهُ وَقَارًا وَمِنْهُ سَكِينَةً. فَقَالَ عِمْرَانُ: أُحَدِّثُكَ عَنْ رَسُولِ اللهِ × وَتُحَدِّثُنِي عَنْ صُحُفِكَ؟[9]".

فهذا الحديث عموما يشير إلى فضل الحياء ببيان أنه يأتي بالخير دائما، فرغم أنه يشير إلى الحكمة باعتبارها طريقا للنظر الثاقب لتحصيل العلم، إلا أن هناك نصوصا كثيرة يمكن أن توظف كنصوص للانطلاق بخصوص هذا الدرس، وبما أنه تم اعتماد النص الآتي: ﴿يُؤتِي الحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَن يُوتَ الحِكْمَةَ فَقَدْ اوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾[10]، كنص شرعي للانطلاق، يمكن توظيف نص ابن رشد الذي يؤكد فيه أن الإيمان يدعو إلى النظر والتأمل وإعمال العقل والحكمة، باعتبار الفلسفة تتوافق مع الإيمان وترسخه وتقويه، حيث قال:

"وإذا كانت هذه الشريعة حقا وداعية إلى النظر المؤدي إلى المعرفة الحق فإنا

محمد الحضراتي، والدكتور بوشعايب محمادي، والدكتور عز الدين الخمسي، كتاب التلميذ والتلميذة، طبعة جديدة ومنقحة 2017م، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب بالدار البيضاء، ص 110.

[7]- في رحاب التربية الإسلامية، م.س، ص. 111.

[8]-نفسه، ص 82.

[9]- صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب الحياء، الرقم 6117.

[10]- سورة البقرة، الآية 268.

معشر المسلمين نعلم على القطع أنه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع فإن الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له[11]".

فهذا النص من أهم النصوص التي تبرز العلاقة بين كل من الإيمان والفلسفة وخدمة كل منهما للآخر.

ثم إن محاور الدروس تشكل جزءا مهما من المقرر الدراسي، خصوصا في مستوى الأولى باكالوريا نظرا للامتحان الجهوي وما يتضمنه من أسئلة تقويمية متنوعة، لذلك يجتهد المدرس في إكساب المتعلم القدرات والمهارات والمعارف والقيم والكفايات...ليتحقق البناء التربوي السليم للمتعلم في هذه المرحلة، ويساعده ذلك على الإجابة بشكل جيد في الامتحان الجهوي، كما أن المدرس من الواجب عليه الاعتماد على الإطار المرجعي في تحليل ومناقشة محاور الدروس مع المتعلمين والمتعلمات، إلا أننا نجد المحاور المرتبطة بالدروس العقدية على وجه الخصوص، لا تتناسب مع ما جاء به الإطار المرجعي.

فبالرجوع إلى الإطار المرجعي نجده يحدد محاور الدروس العقدية الأربعة: الايمان والغيب، الإيمان والعلم، الإيمان والفلسفة، الإيمان وعمارة الأرض، في الآتي: [12]

الإيمان والغيب: حقيقة الإيمان وشروطه، ومفهوم الغيب ودلالة الإيمان به، وأثر الإيمان بالغيب في التصور والسلوك.

بينما ركز كتاب الرحاب على مفهوم الغيب وحكم الإيمان به، وأثر الإيمان بالغيب على النفس وعاقبة التكذيب به[13].

فنلاحظ أنه أغفل حقيقة الإيمان وشروطه، بينما أضاف عاقبة التكذيب بالإيمان بالغيب.

الإيمان والعلم: الإسلام يدعو إلى العلم، والعلم يرسخ الإيمان ويقويه، ولا تعارض بين العلم الصحيح والإيمان الحق.

في حين أن الكتاب المدرسي تناول هذا الدرس في محورين: العلم يهدي إلى

---

[11]- فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، أبو الوليد بن رشد، تحقيق محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثالثة، ص 31-32.

[12]- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، جميع الشعب، ص. 07.

[13]- في رحاب التربية الإسلامية، م.س، 19-20، بتصرف.

الإيمان، ولا إيمان بغير عمل ولا عمل بغير علم[14].

نلاحظ أنه لم يتوقف مع دعوة الإسلام إلى العلم، ثم كذلك التفصيل في التوافق بين كل من العلم الصحيح والإيمان الحق وأن كلا منهما مكمل للآخر.

الإيمان والفلسفة: التفكير الفلسفي يقوي العقل ويطور التفكير، والمنهج الفلسفي الموضوعي وأثره في ترسيخ الإيمان، ولا تعارض بين الفلسفة الراشدة والإيمان الحق.

بينما نجد في الكتاب المدرسي: حقيقة الفلسفة والنظر الفلسفي، في حقيقة الإيمان والنظر الفلسفي[15].

نلاحظ أنه الكتاب المدرسي يركز على حقيقة كل من الفلسفة والنظر الفلسفي والإيمان في علاقته بالنظر الفلسفي، بينما يهمل تقوية وتطوير التفكير الفلسفي للعقل وترسيخه للإيمان الحق، وكذلك تحديد العلاقة التوافقية بين خدمة الفلسفة الراشدة للإيمان الصحيح لتحقيق التكامل بينهما.

الإيمان وعمارة الأرض: مبدأ الاستخلاف أساس عمارة الأرض، والنهي عن الإفساد في الأرض، وواجب المؤمن عمارة الأرض وإصلاحها.

ونجد الكتاب المدرسي يحدد المحورين الآتيين: حقيقة عمارة الأرض وصلتها بأمانة الاستخلاف، وغايات وأهداف عمارة الأرض.

فالكتاب من خلال محوريه لم يعالج الموضوع من جهة إبراز أساس عمارة الأرض من خلال مبدأ الاستخلاف، باعتبار أن من واجبات المؤمن المستخلف في الأرض عمارتها بالصلاح لا الفساد.

وعموما فكتاب الرحاب تناول الدروس العقدية من خلال مجموعة من المحاور التي قد تتفق في بعض الجزئيات مع ما نص عليه الإطار المرجعي، لكن أغلب المحاور التي تناولتها تتنافى مع ما جاء به الإطار المرجعي، أي أنه لم يعالج هذه الدروس بالدقة التي يحث عليها الإطار المرجعي، وهو المبدأ الذي يسير عليه المنهاج الدراسي الخاص بمادة التربية الإسلامية.

المبحث الثاني: تحقيق جودة النقل الديداكتيكي بالتعليم المدرسي من خلال التقويم التربوي للدروس العقدية:

إن الحديث عن الجودة في التعليم المدرسي، حديث عن توفر مجموعة من العمليات الأساسية التي تنص عليها المذكرات والوثائق التربوية الرسمية، ويعد التقويم التربوي واحدا من أهم هذه العمليات، بل وركيزة تربوية أساسية تسعى لتطوير العملية

---

[14]- نفسه، ص 47-48، بتصرف.

[15]- في رحاب التربية الإسلامية، م.س، ص 83-84، بتصرف.

التعليمية التعلمية وتحسين جودة الفعل الديداكتيكي، ثم إن الجودة تزيد بتزايد التنوع التربوي لأساليب التقويم، التي تسعى المقاربات المعاصرة جاهدة لتحقيقها، وتحقيق التكامل على المستوى المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلم.

فالتقويم التربوي من أهم أركان العملية التعليمية التعلمية عموما، لكونه يكشف مواطن الضعف فيصححها ومواطن القوة فيعززها.

وتماشيا مع ذلك، كان لا بد من ربط التقويم بالجودة، من خلال الاشتغال على الدروس العقدية التي تضمنها كتاب الرحاب، فالتقويم التربوي لهذه الدروس يمكننا من كشف مواطن القوة والضعف، وبمعالجة مواطن الضعف يمكن الارتقاء بهذه الدروس لكونها تشكل الدروس المحورية والأساسية في منهاج مادة التربية الإسلامية والكتاب المدرسي، فمنها ينطلق المدرس من أجل تحقيق الربط بينها وبين باقي الدروس استحضارا للقيمة المركزية وهي قيمة: "التوحيد" أو "الإيمان".

ولتحقيق الجودة لا بد من تحقق الأهداف التربوية لهذه الدروس العقدية، من خلال الأساليب المستعملة للتمكن من تحقيق الكفايات المنشودة وتطويرها، وتعتبر معايير تحقق الجودة من خلال الدروس العقدية قاعدة متينة تؤسس للتعلم الفعال، من خلال مجموعة من الخصائص والأساليب المرتبطة بالممارسة التربوية.

إن المهم من الدروس العقدية التي تضمنها كتاب الرحاب تحقيق الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وهو ما ينص عليه دفتر التحملات وكذلك المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، حيث "يدقق ملحق دفتر التحملات الخاص هذا، بعض الجوانب التربوية والبيداغوجية والقيمية التي تأخذ بعين الاعتبار المستوى الدراسي وخصوصيات المنهاج الجديد للتربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي... [16]".

فتحقق هذه الجوانب لا يتأتى إلا بضرورة الأخذ بعين الاعتبار العناصر التربوية المرتبطة بعملية التقويم، والتي من الممكن تزيلها في تدريسية الدروس العقدية لتحقيق جودتها، ويمكن تفصيلها في الآتي:

1- اعتماد أسلوب التكامل والتداخل بين الدروس العقدية على وجه الخصوص:

يمكن القول إنه مما ينبغي أن يميز الدروس العقدية في كتاب الرحاب تكاملها وتداخلها، فيكون بذلك كل درس يكون خادما للدرس الآخر، في إطار قيمة مركزية وهي "الإيمان"، والتكامل والتداخل مما تصن عليه مجموعة من الوثائق التربوية لكونه يحقق مبدأ التنسيق ويحقق كفايات التعلم ومواصفات التخرج، كما نص على ذلك الميثاق

[16]- ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، يونيو 2016م، ص 02.

الوطني للتربية والتكوين بقوله: "اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل بين مختلف المواد لتحقيق كفايات التعلم ومواصفات التخرج[17]".

فالميثاق الوطني للتربية والتكوين يشير إلى ضرورة التنسيق والتكامل بين مختلف المواد، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بتحقيق التكامل بين المادة الدراسية الواحدة، بل وبين الدروس التي تتضمنها، خصوصا تلك الدروس التي تتميز بنفس الخصائص وتعالج نفس التوجه. أي مثل الدروس التي تطرح مشكلات عقدية وتعالجها لتطوير ذهن المتعلم وربطه بخالقه.

كما ينص أيضا القانون الإطار على ضرورة التكامل لتحقيق المرونة والتناسق. بقوله: "اعتماد منهجية تفاعل المعارف وتكامل التخصصات، لتحقيق مرونة وتناسق أكبر في التعلمات والتكوينات[18]".

فالمرونة والتناسق من أهم ما يحقق التكامل بين الدروس عموما والعقدية خصوصا، ويجعل المتعلم قادرا على الربط والتنسيق بينها، باعتبار أن الدرس الأول خادم للثاني، فالإيمان والغيب خادم للإيمان والعلم، والإيمان والعلم خادم للإيمان والفلسفة، والإيمان والفلسفة خادم للإيمان وعمارة الأرض، وكل درس من هذه الدروس تخدم بعضها البعض وتخدم باقي الدروس الأخرى باعتبار قيمة الدروس العقدية (التوحيد والإيمان) أساسية في معالجة وبناء باقي الدروس الأخرى في مدخل الاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة.

كما يدعو المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية إلى ضرورة اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل واعتماد مبدأ التوازن والمقاربة الشمولية التي تراعي التوازن بين مختلف الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية. بل وأكد على أن استراتيجية في مراجعة المناهج والبرامج لتصحيح النواقص الملحوظة في الكتاب الأبيض ومنها الاختلالات التي تشوب ضعف الانسجام في منهاج مادة التربية الإسلامية[19].

فقد جعل المنهاج القيمة المركزية المرتبطة بكل الدروس قيمة الإيمان بالله تعالى (التوحيد)، والسور المقررة مؤطرة لكل المداخل، فالتزكية تشمل القرآن الكريم وكل ما يتعلق بالإيمان وحصرها في أربعة دروس وهي: الإيمان والغيب، والإيمان والعلم، والإيمان والفلسفة، والإيمان وعمارة الأرض، لذلك لا بد من الانطلاق من هذه القيمة في الربط بين كل القيم الواردة في الدروس والمداخل الأخرى.

---

[17]- منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص. 03.

[18]- قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 28، ص.17.

[19]- منهاج التربية الإسلامية، م.س، ص 03 بتصرف.

ويمكن أن نمثل للمقاربة التكاملية الشمولية التي ينبغي الحرص على تنزيلها في تدريس دروس العقيدة بالآتي:

ننطلق من الشطر الأول من سورة "يوسف" من قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾[20]، وقوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾[21]، فاجتباء واصطفاء سيدنا يوسف دليل على قوة إيمانه، وفي الآية الثانية دليل على أن الغيب من اخصاص الله ويطلع عليه من يشاء من عباده من ذلك الأنبياء والرسل كما حدث مع سيدنا يوسف عليه السلام، لذلك جاء درس "الإيمان والغيب"، فالغيب والإيمان كلاهما مرتبطان بتوحيد الله تعالى، أي أننا لا يمكننا الحديث عن إيمان بالغيب دون توحيد لله تعالى، لذلك كان المنطلق من هذا الدرس من أجل الربط بينه وبين الدروس الأخرى.

بينما نربط بين درس "الإيمان والغيب" بدرس "الإيمان والعلم" بالآية السابقة من خلال إبراز أهمية العلم الذي مكن يوسف عليه السلام من تفسير الرؤى بفضل الله تعالى عليه، لبلوغ يوسف عليه السلام درجة الإيمان، بل ودرجة الإحسان. وباستحضار تمكين الله تعالى ليوسف عليه السلام في الأرض وحكمته في تدبير وحفظ خزائن مصر (الإيمان والفلسفة). كما أن العلم والحكمة من أهم الأسس التي تدفع المسلم لمعرفة حقيقة أمانة الاستخلاف في الأرض والسعي للإصلاح فيها وعدم الإفساد، استحضارا لمراقبة الله تعالى (الإيمان وعمارة الأرض).

2- مراعاة المستوى العمري للمتعلمين:

إن من أهم ما ينبغي الحرص عليه لتقريب الدروس العقدية وتحقيق كفاياتها، مراعاتها للمستوى العمري للمتعلمين؛ لأن التنزيل الديداكتيكي لهذه الدروس قد يشكل التباسا بالنسبة للمتعلمين، وقد يتم الفهم بطريقة مخالفة تؤدي إلى التأثير على العقيدة الصحيحة لهم، لذلك نجد الكتاب الأبيض يركز على ضرورة الحرص على مراعاة المستوى العمري في تنزيل مفاهيم العقيدة الإسلامية، ليتحقق التحلي السليم بالأخلاق والآداب الإسلامية ويتشبع بحقوق المواطن المغربي وواجباته، إذ يقول:

"وفي نهاية السلك الثانوي تؤكد على جعل اكساب المتعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية حسب مستواه العمري، وتحلي المتعلم بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية والتشبع بقيم الحضارة المغربية، والانفتاح على قيم الحضارة والمعاصرة وإنجازاتها،

---

[20]- سورة يوسف الآية 06.

[21]- سورة يوسف الآية 15.

والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته[22]".

ثم إن العلماء قديما كانوا يؤكدون على ضرورة مراعاة المستوى العمري وتلقين العلوم تدريجيا، فهذا ابن خلدون يحث على ضرورة مراعاة قدرات المتعلمين العقلية والذهنية بحيث تلقن العلوم تدريجيا لا دفعة واحدة، من خلال البدء بالبسيط والسهل ليتهيأ عقله لقبول الصعب من العلم تدريجيا.

يقول ابن خلدون في هذا الشأن: اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن... [23]".

وقد جاء في دليل تكوين المكونين أن من معايير وأسس اختيار المحتوى: التدرج في بناء المفاهيم ومراعاة حاجيات المتعلمين واهتماماتهم وقابليتهم للتعليم...[24]

وفي الكتاب الأبيض: أن من مبادئ تنظيم البرامج الدراسية اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية...[25]

فهذه النصوص كفيلة بضرورة الأخذ بالتدرج ومراعاة مستوى المتعلمين في تدريس الدروس عموما، والعقدية خصوصا لأهميتها العلمية والتربوية في تصحيح التمثلات التي قد تسيء الفهم للدرس العقدي وتنظر إليه من زاوية مغايرة.

3- التركيز على الكيف بدل الكم والتدريس وفق الإطار المرجعي:

إن النظرة الكمية التي جاءت بها بيداغوجيا المضامين بتركيزها على المحتوى الدراسي، وتجاوز الاشتغال بما يحقق جودة العملية التعليمية التعلمية بإشراك المتعلم وتنويع الطرق والاشتغال بالوضعيات ومراعاة الفروقات الفردية وغيرها ذلك مما تؤكد عليه البيداغوجيات الحديثة، مما يسيئ للدرس العقدي على وجه الخصوص، باعتبار أن

---

[22]- الكتاب الأبيض، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، 1423هـ/2002، ج1 ص 24.

[23]- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م، ص 734-735.

[24]- دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والتكوين، -إيسيسكو-، 1436هـ/2014م، ص 35 وما بعدها بتصرف.

[25]- الكتاب الأبيض، م. س، ج1 ص 14 بتصرف.

هذه الدروس تحتاج إلى المشاركة والتفاعل الإيجابي، فلا يكون الهدف بذلك شحن المتعلم بالمعارف العقدية التي قد لا يدرك معناها ولا يفهم حقيقتها فيحفظها ويعيد إنتاجها بالطريقة نفسها في غياب تام لمكانة المتعلم داخل الفصل الدراسي، لذلك نجد كتاب الرحاب يفصل في الدروس العقدية القدمة للمتعلمين، بل ويستعمل عبارات لا يفهمها المتعلم (نظر ملكوتي وملكي...) على اعتبار أن الكتاب كتاب للتلميذ[26]، لذلك فالمتعلم ملزم ببناء تعلماته بنفسه، بتوجيهات المدرس وتحفيزاته وإرشاداته التي تزيد من التفاعل الإيجابي باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. فالفهم الصحيح للمفاهيم العقدية وطبيعة الدروس ومقاصدها تحقيق للكفايات المراد بلوغها، لذلك فالقليل المفيد غير من الكثير الذي لا يفيد، فينبغي التركيز على الكيف بدل الكم واختصار الدروس في شكل خطاطات ذهنية تسهل عملية الضبط، وتساعد المتعلم على الفهم الدقيق للمفاهيم والقضايا العقدية.

ولا يتأتى ذلك إلا بالتدريس وفق ما نص عليه الإطار المرجعي من خلاله محاوره التي تنص على التركيز في معالجة الدروس، ونمثل لذلك بدرس: "الإيمان والفلسفة"، حيث حدد الإطار المرجعي محاور هذا الدرس في الآتي: [27]

- المحور الأول: التفكير الفلسفي يقوي العقل ويطور التفكير.
- المحور الثاني: المنهج الفلسفي الموضوعي وأثره في ترسيخ الإيمان.
- المحور الثالث: لا تعارض بين الفلسفة الراشدة والإيمان الحق.

يمكن معالجة هذه المحاور بالتركيز على مفهوم كل من الفلسفة والفلسفة الراشدة وأهميتها في ترسيخ الإيمان، ببيان أنه لا تعارض بين العقل الصريح والإيمان الحق المبني على النقل الصحيح.

دون الخوض في حقيقة الفلسفة ومفهوم العقل عند الفلاسفة والنظر العقلي في الفلسفة، ومفهوم الإيمان لأنه تم بناء هذا المفهوم في درس كل من " الإيمان والغيب" و"الإيمان والعلم"، وموضوع الإيمان ومادته، والصلة والتفاعل الإيماني، ومفهوم العقل والنظر في القرآن...، وغير ذلك مما قد يشتت أذهان المتعلمين فلا يقدرون على الضبط فيتيهون عن جادة الصواب، فتضيع الكفايات المراد تحقيقها من الدرس.

4- إعادة صياغة الأهداف الإجرائية المرتبطة بالدروس العقدية:

يشير عبد الكريم غريب إلى الجودة التي تحققها المقاربة بالكفايات لكونها تستجيب

---

[26]- كتاب الرحاب، م.س، ص 83- 85.

[27]- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، جميع الشعب، ص 07.

لمتطلبات العملية التعليمية التعلمية بما يحقق المردودية والفعالية، إذ يقول:

"...بما أن المدرسة مطالبة بالاضطلاع بأدوار ووظائف متعددة؛ فقد أصبح تحقيق النجاعة والفعالية في الإنجاز، والجودة في المردودية والتحصيل من بين أولى أولويات القضايا التربوية. من هذا المنطلق، كان لزاما البحث عن مقاربات تتلاءم مع معيقات السياق، وتستجيب لمتطلبات الجودة والفعالية؛ وهو الأمر الذي نتج عنه إيمان العديد من الباحثين بأن مقاربة الكفايات لها أوفر الحظوظ لكسب الرهانات الديداكتيكية والبيداغوجية المطروحة على المسؤولين والفاعلين التربويين على حد سواء..."[28]

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الكفايات لا تهتم بالتدريس فقط، بل بصياغة غايات تحقق جودة العملية التعليمية التعليمية، من خلال بناء شخصية المتعلمين من كل جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، وتحقيق الكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والإبداعية، ويشر إلى ذلك الإطار المرجعي بقوله: "تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكانياته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية[29]".

وهو ما لم يتحقق في الدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب، لذلك نقترح صياغة كفايات الدروس العقدية على الشكل الآتي:

الإيمان والغيب: حقيقة الإيمان وشروطه، ومفهوم الغيب ودلالة الإيمان به، وأثر الإيمان بالغيب في التصور والسلوك.

- أن يتعرف المتعلم مفهوم الإيمان والغيب ودلالة الإيمان به.
- أن يستنبط المتعلم شروط الإيمان من النصوص الشرعية.
- أن يتحلى المتعلم بأثر الإيمان بالغيب في تصوره وسلوكه.

الإيمان والعلم: الإسلام يدعو إلى العلم، والعلم يرسخ الإيمان ويقويه، ولا تعارض بين العلم الصحيح والإيمان الحق.

- أن يتعرف المتعلم مفهوم العلم ودعوة الإسلام إليه.
- أن يدرك المتعلم ترسيخ وتقوية العلم للإيمان.
- أن يتمثل المتعلم علاقة العلم الصحيح بالإيمان الحق في حياته.

الإيمان والفلسفة: التفكير الفلسفي يقوي العقل ويطور التفكير، والمنهج الفلسفي الموضوعي وأثره في ترسيخ الإيمان، ولا تعارض بين الفلسفة الراشدة والإيمان الحق.

---

[28]- مستجدات التربية والتكوين، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ص 259.

[29]- قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 02، ص 04.

- أن يتعرف المتعلم مفهوم الفلسفة والفلسفة الراشدة.

- أن يبرز المتعلم تقويم التفكير الفلسفي للعقل وترسيخه للإيمان.

- أن يتمثل المتعلم قيمة الفلسفة الراشدة في علاقتها بالإيمان الحق.

الإيمان وعمارة الأرض: مبدأ الاستخلاف أساس عمارة الأرض، والنهي عن الإفساد في الأرض، وواجب المؤمن عمارة الأرض وإصلاحها.

- أن يتعرف المتعلم مفهوم الاستخلاف وعمارة الأرض.

- أن يدرك المتعلم أمانة الاستخلاف في الأرض.

- أن يتحلى المتعلم بقيمة الإصلاح في الأرض.

5- مناقشة الدروس العقدية وفق محورية السورة المؤطرة والقيم الإسلامية:

يركز المنهاج التربوي الجديد لمادة التربية الإسلامية على مركزية النص الشرعي لكونه المؤطر لكل الدروس المقررة والأساس في معالجة كل الإشكالات المرتبطة بها من خلال قيمة مركزية عقدية وهي توحيد الله تعالى، ثم الاقتداء بسنة رسول الله ×، ثم الاستجابة لأمر الله ورسوله، ثم أداء الحقوق والمحافظة عليها (حق الله وحق الغير وحق النفس)، ثم التحلي بالأخلاق الإسلامية وما يرتبط بها من قيم جليلة.

ففي مستوى الثانوي التأهيلي مثلا، نجد من كفايات هذا السلك أن يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا، قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم (سورة يوسف)، وتمثلاته الخاصة بالإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، ومعارفه حول سيرة الرسول الله × وشمائله وهديه توقيرا ومحبة واقتداء، مستدمجا التمثلات المتعلقة بفقه الأسرة (زواج، طلاق، رعاية الأطفال...)، استيعابا واستجابة لقيم حقوق الله والنفس والغير والبيئة وما يرتبط بمبادئ الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي[30].

والذي يهمنا توظيف القرآن الكريم المعارف المرتبطة بسورة يوسف في بناء الدروس العقدية وتصحيح التمثلات الخاصة بالإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، لتحقيق البناء التربوي السليم لباقي المداخل الأخرى، ومن تم تحقيق الكفايات المنشودة.

كما أن تحقيق الكفايات يعني تحقيق تشبع المتعلم بالقيم الإسلامية، على أساس أن تربية المتعلم على القيم من أهم ما دعت إليه الوثائق التربوية المغربية، حيث نجد تركيز المناهج التربوية للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على التزامها بالمدخل البيداغوجي

[30]- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، يونيو 2016، ص 19.

المعتمد في الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجيهات التربوية والمتمثل في تربية المتعلم على القيم، وتنمية كفاياته، وتربيته على الاختيار واتخاذ القرار في اختيار المفاهيم والأنشطة البيداغوجية وتعزيز ترسيخ الهوية المغربية والاعتزاز بها لدى المتعلم؛ وترسيخ هذه الهوية بمختلف أبعادها وروافدها، تتميز بحرصها على تفتح المتعلم على بيئته الطبيعية والبشرية، وإعداده لتفهم الاختلاف في جميع مجالات الأنشطة الإنسانية، والتعامل إيجابا مع الآخرين[31].

ونجد أيضا في المواصفات المرتبطة بالقيم في نهاية السلك الابتدائي، تأكيدها على جعل المتعلم متشبثا بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية، وبروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة[32].

فتشبع المتعلم بالقيم الإسلامية وعلى رأسها العقيدة الإسلامية مفتاح للالتزام القيمي والتربية الأخلاقية على القيم الوطنية والانسانية والتضامن والتسامح والوقاية الصحية والبيئة وباقي القيم التي تسعى للبناء الشامل لشخصية المتعلم. فربط المتعلم بخالقه ومعرفته لربه، سبيل لطاعته بامتثال أوامره واجتناب نواهيه، والسعي للإصلاح في الأرض وتعميرها بما يحقق النفع للنفس والوطن والمجتمع.

6- تدريس الدروس العقدية بالوضعية المشكلة بدل الوضعية الواردة في كتاب الرحاب:

ونقصد بها كل وضعية تعليمية-تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها. الشيء الذي يجعله يفقد توازنه ويشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهده وإدماج وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة[33]. أو هي وضعية يعدها المدرس لأفراد الفصل تتضمن عائقا ولغزا محيرا مما يجعل المتعلم يستفرغ جهده من أجل البحث عن الحل[34].

وقد حثت الوثائق التربوية المغربية على تنويع طرق تقديم المضامين والمعارف وفق المقاربات الحديثة، من ذلك ما جاء في الكتاب الأبيض: من مبادئ تنظيم البرامج

---

[31]- لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، 1423هـ/2002، ج2 ص 133 بتصرف.

[32]- مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018م، ص 21 بتصرف.

[33]- المعين في التربية، العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية بمراكش، الطبعة 19: 2016، ج1، ص 136.

[34]- مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022م، ص 69.

الدراسية تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف...[35]

وجاء في القانون الإطار: "...تنويع وملاءمة المقاربات البيداغوجية في ممارسة أنشطة التدريس والتكوين والتعلم..."[36]

وتنويع طرق التدريس وأساليبه وفق المقاربات الحديثة يكون من خلال تنويع الاشتغال على الوضعيات التعليمية التعلمية، وتعتبر الوضعية المشكلة من أهم الوضعيات التي تعطي معنى للتعليم والتعلم، إلا أن كتاب الرحاب ينطلق من وضعيات لا مشكلة فيها باعتبارها وضعيات تتضمن ألغازا، كما أشارنا إلى ذلك سابقا، لذلك أقترح مثلا الوضعية الآتية بخصوص درس الإيمان وعمارة الأرض: [37]

"كنت تقوم بجولة في الحي مع صديقك خالد فأثارت انتباهك النفايات الملقاة في كل مكان، فخطر ببالك القيام بحملة تحسيسية لنظافة الحي، لكنك عندما عرضت الفكرة على صديقك سمير عارضك بقوة بدعوى أن نظافة الحي مسؤولية عمال النظافة والبلدية وليست من شأن السكان"؛

فنلاحظ أن هذه الوضعية تضمنت رأيين: رأي سيعزم على المشاركة في حملة النظافة بدعوى أنها مسؤوليتنا جميعا، والبعض يرى أنها مسؤولية عمال النظافة، بعد إشارة المدرس أنهم موظفون يأخذون عليها أجرا، وهنا سيقع التضارب بين الرأيين، ويمكن الخروج برأي ثالث وهو أنها مسؤولية البلدية وعمال النظافة لكن لا بأس أن نشاركهم كذلك في هذه العملية، وسيتفق جل المتعلمين تقريبا على هذا الرأي، لكن لا ينبغي أن يذكر هذا الرأي مباشرة إلا بعد تشبث كل فئة بموقفها تأييدا أو معارضة، عند ذلك يذكر الرأي الثالث...، ليتم بناء الدرس على هذه الفرضيات المقترحة التي يدونها المتعلمون على السبورة، ليتم تمحيص الفرضيات آخر الدرس ببيان أن نظافة البيئة والاهتمام بها مسؤوليتنا جميعا لذلك وجب الحفاظ عليها بالأدلة من الدرس المنجز.

ويمكن الانطلاق من ذلك لبيان أن عمارة الأرض تكون بالإصلاح وحماية البيئة من كل الأخطار، وأن المحافظة على البيئة من أساسيات بناء مجتمع صالح، بتقديم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، والسعي لتحقيق النفع للوطن والمجتمع، ونشر القيم الإسلامية للعيش في بيئة سليمة.

خاتمة:

إن القراءة الوصفية والنقدية للدروس العقدية الواردة في كتاب الرحاب للسنة

---

[35]- الكتاب الأبيض، م.س، ج1 ص 14 بتصرف.

[36]- قانون إطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 28، ص 17.

[37]- ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م، ص 63.

أولى باكالوريا، كشف لها مجموعة من النواقص الديداكيتيكية، مما استدعى ضرورة معالجة هذا الموضوع، من أجل تجويد عملية النقل الديداكتيكي في بناء دروس العقيدة، وفق رؤية تربوية تحقق جودة العملية التعليمية التعلمية في التنزيل الديداكتيكي لها.

ومن خلال ذلك حاول البحث جاهدا رصد مجموعة من العناصر التي تساعد في عملية تقويم الدرس العقدي، تأطيرا بالمذكرات والوثائق التربوية الرسمية التي تحث على ضرورة معالجة الدروس عموما والعقدية خصوصا وفق المستوى العمري للمتعلمين باعتماد المقاربات والبيداغوجيات المعاصرة، وتنويع العرض الديداكتيكي في التدريس، كل ذلك من أجل بناء المتعلم بناء شاملا متكاملا يراعي الجوانب الكفائية على المستوى المعرفي والمهاري والوجداني القيمي، باعتبار تحقق هذه المستويات دافع مهم لتحقيق جودة التعليم المدرسي.

لذلك ونحن نقدم هذا العرض التربوي نوجه المدرسين والمهتمين بتدريس مادة التربية الإسلامية عموما والدروس العقدية خصوصا إلى التوصيات التربوية الآتية:

- الإسهام في الكتابات والأبحاث العلمية التي تهتم بجودة التعليم المدرسي عموما والتربية الإسلامية خصوصا.

- تجاوز النمطية والعشوائية في بناء الدروس العقدية ومعالجة الدروس وفق نظرة شمولية متكاملة.

- الالتزام بالوثائق والمذكرات الرسمية والأطر المرجعية في النقل الديداكتيكي للدروس العقدية خصوصا في المستويات الإشهادية.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع:

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، جميع الشعب.
- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله × وسننه وأيامه المسمى بصحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى 1422ه.
- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.
- دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والتكوين، -إيسيسكو-، 1436ه/2014م.
- ديداكتيك التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي للمقبلين على المباريات التربوية والمهنية، يوسف العلمي وياسين سلين ومنير عاند، مكتبة قرطبة، الطبعة الأولى 2020م.
- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر،

عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م.

- فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، القاضي أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد، تحقيق محمد عمارة، دار المعارف، الطبعة الثالثة.
- في رحاب التربية الإسلامية للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية والعلوم التجريبية والعلوم والتكنولوجيات الميكانيكية والعلوم والتكنولوجيات الكهربائية والعلوم الاقتصادية والتدبير والفنون التطبيقية، تأليف جماعي: الدكتور يوسف بن عجيبة، والدكتور محمد الحضراتي، والدكتور بوشعايب محمادي، والدكتور عز الدين الخمسي، كتاب التلميذ والتلميذة، طبعة جديدة ومنقحة 2017م، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب بالدار البيضاء.
- قانون إطار 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- الكتاب الأبيض، لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، 1423ه/2002.
- مستجدات التربية والتكوين، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية.
- مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018م.
- مصطلحات تربوية وديداكتيكية، يوسف العلمي، مكتبة قرطبة بوجدة، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022م.
- المعين في التربية، العربي اسليماني، المطبعة والوراقة الوطنية – مراكش، الطبعة 19، 2016م.
- ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، يونيو 2016م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، يونيو 2016.

الفصل الرابع

إشكالات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي وصعوباته

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بين آفات التلقين وآفاق التلقي: التعليم الثانوي التأهيلي نموذجا

د. ادريس روبية

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

ملخص البحث:

يروم البحث مقاربة المنهج التربوي الكفيل بتقصيد الدرس العقدي؛ برصد مُعيقات البناء وآفات المنهج_التربوي القائم على التلقين، وكشف مُعينات النقل الديداكتيكي المؤسَّس على منهج التلقي، وذلك في ضوء الممارسة الصفية، وواقع التجربة التربوية المخضرمة التي عايشت بيداغوجيا الأهداف ومكتسباتها، كما عايشت بيداغوجيا الكفايات وثمراتها، فاستبان بها حجم الفروق الهائلة في الثمرات المجتناة بين المنهج التربوي البائد القائم في معظمه على التلقين، وبين منهج تربوي يسعى إلى وضع المتعلم في سياقات ووضعيات تلامس واقعه ومجريات الأحداث من حوله، إنْ في مجتمعه بكل ما يتلبّس به من سياقات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، أو في العالم وتغيراته، في ظل حتمية الانفتاح عليه بمختلف سياقاته القيمية والفكرية والثقافية والعقدية...وضعيات همُّها جعل المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية فاعلا ومؤثرا وبانيا وناقدا، عسى أن يمتلك من الجرأة العقلية والعلمية ما يُمكّنه من الكشف عن أسئلته القلقة وتمثلاته الفكرية وحمولاته الوجدانية في أفق هدايته للتي هي أقوم.

من أجل ذلك، جاءت هذه الدراسة لتسائل الممارسة الصفية للدرس العقدي، والأدوات المعوّل عليها في تحصين عقيدة المتعلم وإكسابه الوسيلة الكفيلة بردّ الشبهات وإبطال الأفكار الواردات، في أفق تحققه بالأمن العقدي والنفسي.

وإمعانا في السعي إلى تقصيد الدرس العقدي، توّج الباحث هذه المقاربة باقتراح نماذج للنقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم الثانوي التأهيلي، بما يجسد مزايا المنهج التربوي القائم على التلقي؛ في أفق تكوين متعلم يمتلك القدرة على مجابهة المفاهيم الوافدة والأفكار الغريبة الواردة بما استدْمجه من مفاهيم عقدية متينة.

الكلمات المفتاحية: النقل الديداكتيكي، الدرس العقدي، التلقين، التلقي.

مقدمة البحث:

غيرُ خافٍ على كل مُدرّس تجذّرت ساقُه في تدريس مادة التربية الإسلامية، ما يُطالعنا به المتعلم من أفكار وافدة، وشُبهات واردة، وأسئلة قَلِقة مُقلِقة. قَلِقة؛ لأنها صادرة عن ذات المتعلم، ومُقْلِقة؛ لأنها متى تلقّفها المدرّس أقضتْ مَضْجَعه. ليس لأنها شُبهاتٌ

مُعجزة، فالرد عليها بما يمتلكه المدرس من تجربة ومِراسٍ -بإذن الله-ميسور. ولكن، لأن انشغال المتعلم بها لدرجة التشويش عليه، -فإذا هو يسارع إلى الإلقاء بها بين يديك وكأنها جمرة محرقة-يعكس حجْم الخلل الذي يعانيه الدرس العقدي في منظومتنا التعليمية. من أجل ذلك، جاءت هذه الدراسة لتُسائل الممارسة الصفية للدرس العقدي، قبل أن تُسائل المنهاج الجديد للمادة. فمن المقرر أن التربية الإسلامية وإن اختلفت مناهجُها، لا نجدها تخلو من بسْط للعقيدة يناسب الفئة المستهدفة في كل مستوى دراسي. لذلك قلت: هي دراسة تُسائل الممارسة الصفية والأدواتِ المعوّل عليها في تحصين عقيدة المتعلم وإكسابه الوسيلة الكفيلة بردّ الشُبهات وإبطال الأفكار الواردات، في أفُق تحقُّقه بالأمن الفكري والنفسي.

من أجل ذلك، اخترنا لهذه الدراسة هذا العنوان: **"النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بين آفات التلقين وآفاق التلقي"** في محاولة لتقويم الممارسة الصفية عسى أن يصير الدرس العقدي قاصدا.

والبحث مُستلّ من رَحِم الممارسة الصفية والتجربة الميدانية في الفصل لما يقارب ربع قرن من رحلة التدريس في التعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي؛ رحلة انطلقت مع بيداغوجيا الأهداف وانتهت مع بيداغوجيا الكفايات وتمهير المتعلم على حل المشكلات، فتبين لنا في ضوئها أن المتعلم يحمل معه إلى الفصل كثيرا من الأسئلة القلقة المتعلقة بالمفاهيم العقدية المشوهة التي تحتاج إلى تصحيح وتعديل، كما قد يحمل تصورات عن سلوكات عقدية يطرحها بشكل عفوي تثير لديه ضبابية فتشوّش عليه، لا سيما مع انفتاحه على وسائل التواصل المختلفة، وهو ما يؤكد أن استدعاء منهج التلقي في بناء الدرس العقدي صار من آكد الواجبات، ما دام اجتراحُ المدرس لنهْج التلقين لا يُشبع نهَم المتعلم بل يزيد من قلَقه وحيرته، والحال أن من مقاصد الدرس العقدي إزالة هذا القلق والحيرة ليحُلّ محلّهما السكينة والطمأنينة ووضوح الرؤية في علاقة المتعلم بمحيطه، وتَصوّره للوجود والحياة والآخرة.

إن هذه التجربة التربوية غير اليسيرة بتلوّناتها البيداغوجية وأطوارها التربوية مكّنتْنا من كشف الفروق بين النجدين، مسارا ومصيرا، مسلكا ونتيجة؛ هي تجربة لم يكن لها إلا أن تكشف لنا حجم الفروق الهائلة في الثمرات المجتناة بين المنهج التربوي البائد القائم في معظمه على التلقين، وبين منهج تربوي يسعى إلى وضع المتعلم في سياقات ووضعيات تُلامس واقعه ومجريات الأحداث والحوادث من حوله، إنْ في مجتمعه بكل ما يتلبّس به من سياقات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، أو في أحداث العالم وتغيراته في ظل حتمية الانفتاح عليه بمختلف سياقاته القيمية والفكرية والثقافية والعقدية...وضعيات همُّها جعل المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية فاعلا ومؤثرا وبانيا وناقدا، يملك من الجرأة العقلية والعلمية ما يُمكّنه من الكشف عن أسئلته القلقة وتمثّلاته الفكرية وحمولاته الوجدانية في أفُق هدايته للتي هي أقوم.

ولعل من الإنصاف أن نشهد في هذا المقام؛ بأن منهج التلقي الذي نُلمح إليه في هذا البحث، قد وجد في المنهاج الجديد للمادة -بنية وموضوعا-التربة الخصبة التي يتبوأ منها حيث يشاء. وإن تعطيل هذا المنهج -منهج التلقي- مع وجود مُعِيناته، لهو أعظَمُ الغرر، وأكبَرُ الضرر.

إشكالية البحث وأسئلته:

وتحقيقا لما تم تقريره من **أهداف**، يأتي هذا البحث ليجيب عن الإشكالية الآتية:

هل من سبيل لتقصيد الدرس العقدي ليكون درسا وظيفيا ناجزا بدل أن يبقى درسا نمطيا جاهزا سرعان ما تنتهي صلاحيته ويطاله النسيان مع نهاية التقويم والامتحان؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة نجملها فيما يلي:

كيف نرتقي بالمتعلم من المعرفة الجاهزة إلى المواقف المؤسَّسة في بناء الدرس العقدي؟

كيف نجعل من المفهوم العقدي مفهوما خالد الصلاحية باستدماجه في واقع الممارسة وفقه الواقع؟

ما هي معيقات البناء الديداكتيكي للدرس العقدي، وكيف السبيل لتجاوزها؟

ما هي معينات البناء الديداكتيكي للدرس العقدي، وما السبيل لاستثمارها؟

إلى أي حد يسعف استدعاء الدرس العقدي في باقي المداخل في تحقيق البناء الديداكتيكي للمفهوم العقدي؟

هل تسعف أسئلة التقويم في الكتاب المدرسي في استكمال مقاصد البناء العقدي لدى المتعلم؟

ألا يسعفنا منهج التلقي في تفكيك سؤال القيم وإشكال تقويم القيم في الدرس العقدي خاصة، وفي درس التربية الإسلامية عامة؟ ذلك السؤال الذي طالما شغل بال المهتمين بالشأن التربوي!

الدراسات السابقة:

أ- ديداكتيك علم التوحيد وإشكالية المضامين للدكتور عزيز أحمد اركيبي مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية العدد العاشر صفر 1443هـ/شتنبر 2022م. وهي دراسة دعا فيها صاحبها إلى ضرورة اختيار مضامين الدرس العقدي بما يستجيب لحاجيات المتعلم الروحية وقدراته التصورية والعقلية. وقد تناول الباحث بالنقد المعالجة الديداكتيكية لعلم التوحيد في المقررات الدراسية المغربية، وهي معالجة -في نظر الباحث- قد غيّبت قدراتِ المتعلم كمكون لا غنى عنه في اختيار المضامين المناسبة. كما تطرق لبيان مراحل النمو الديني والتعلمات العقدية من الروض الى الثانوي، وقد حصر تلك المراحل

تِبَاعاً في الخيال والتقليد والإدراك و**الجدل**، كما تناول مباحث علم التوحيد القابلة للتدريس، وطرح فرضية تعدد ديداكتيكات مادة التربية الإسلامية وتخصيص علم التوحيد بواحدة.

ب-**الدرس العقدي الإسلامي المعاصر: ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج.** الدكتور عمر بودقزدام مجلة الصراط المجلد 22 العدد 2 شتنبر 2020 جامعة الجزائر كلية العلوم الإسلامية خروبة. حاول الباحث مقاربة الدرس العقدي المعاصر برصد جهود أبرز من تهمَّم بتقريبه من العلماء، ومثل لتلك الجهود بنماذج ثلاثة هي: الدكتور رمضان البوطي والشيخ محمد الغزالي والدكتور عبد المجيد النجار. والبحث وإن كان يحمل همّ الدرس العقدي المعاصر ويبحث مُسوِّغات وسبل تجديده تبعا لجدّة الشُّبَه الواردة عليه اليوم، وما يواجهه من تحديات، إلا أنه لم يصطبغ بالصبغة الديداكتيكية للدرس العقدي الذي هو مجال دراستنا.

ج- **بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. مركز تفسير للدراسات القرآنية.** وجوهر البحث دعوةٌ إلى استعادة منهج القرآن في بناء الدرس العقدي المعاصر، وتَوجُّهٌ بالنقد إلى المنهج القائم على الجدل وإثارة الخلافات الكلامية بما لا يحقق البعد العملي للدرس العقدي، وهو المقصود؛ من تحصيل للتربية الإيمانية، وربط الدرس بالواقع.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث اعتماد المنهج التحليلي بما يقتضيه من تفسير وتعليل، ونقد وتقويم، معتضدا بالمنهج الوصفي القائم على الاستقراء؛ خدمة للإشكال التربوي المراد تناوله.

خطة البحث:

لقد اقتضت طبيعة البحث أن تنتظم قضاياه الرئيسة في ثلاثة مباحث مصدرةً بمقدمة وتمهيد، ومشفوعةً بخاتمة تضمنت أهم الخلاصات والنتائج التربوية.

أما المقدمة، فتناولنا فيها أهمية موضوع البحث، وأهدافه، والإشكال التربوي المزمع دراسته، ثم الدراسات السابقة، والمنهج المعتمد في الدراسة.

وأما التمهيد، فخصصناه للتعريف بمفردات عنوان البحث.

وأما المبحث الأول، فرصدنا فيه آفات التلقين في بناء الدرس العقدي، ونظَمناه في مطلبين:

المطلب الأول: معيقات بناء الدرس العقدي باعتماد منهج التلقين.

المطلب الثاني: آفات المنهج التربوي القائم على التلقين.

وأما المبحث الثاني، فتناولنا فيه آفاق التلقي في بناء الدرس العقدي، وجعلناه في مطلبين:

المطلب الأول: معينات بناء الدرس العقدي.

المطلب الثاني: مزايا المنهج التربوي القائم على التلقي.

وأما ثالث المباحث، فخصصناه للأجرأة والتقويم، واخترنا له عنوان: بناء الدرس العقدي وفق منهج التلقي: تجليات الأجرأة والتقويم، وجعلناه في مطلبين:

المطلب الأول: تجليات الأجرأة لمنهج التلقي في بناء الدرس العقدي.

المطلب الثاني: تقويم الدرس العقدي في ضوء منهج التلقي.

ثم خاتمة البحث التي تضمنت أهم ما اهتدينا إليه من **نتائج وتوصيات.**

تمهيد: تعريف بمفردات عنوان البحث:

1- مصطلح النقل الديداكتيكي:

يطلق النقل الديداكتيكي ويراد به "مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالِم، من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس. فهو نقل المعرفة من فضائها العِلْمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكيُّفها وفق الوضعيات التعليمية-التعلمية"[1]، أو هو "مختلف التحولات التي تطرأ على المعرفة عند دخولها الفصل الدراسي بما يطرأ عليها من تقسيم وإعادة التركيب من جديد"[2]. فمهمة النقل الديداكتيكي إذن؛ هي: **تبسيط المعرفة وتفكيك مفرداتها والانتقال بها تدريجيا في أفق استيعابها من قبل المتعلم باجتراح بيداغوجيا بناء المفاهيم وبناء الوضعيات المشكلة ووضعيات التقويم.**

2-مصطلح "الدرس العقدي":

يطلق الدرس العقدي ويراد به: "تعليم العقيدة وبيانها للناس"[3] أو هو "طرق بيان العقيدة وتبليغها للناس باختلاف مسائلها وقضاياها، شرحا، وتعليما، وتأليفا، ورَدّاً على

---

[1] ديداكتيك علم التوحيد وإشكالية المضامين للدكتور عزيز أحمد اركيبي، مجلة ذخائر، العدد 10، ص: 125.

[2] تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. الدكتور عمر بن سكا. ص: 43

[3] بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. مركز تفسير للدراسات القرآنية. ص: 4.

الشبهات... بمسالك يقتدر بها على جعل المخاطب قادرا على فهم واستيعاب ما يخاطب به"[4]. ومن تعريفات الدرس العقدي أيضا، أنه: "مجموع خبرات علماء العقيدة ماضيا وحاضرا في عرض مباحث العقيدة شكلا ومضمونا ومنهجا، وإلقائها وتعليمها كتابة ومشافهة"[5]

إن ما تقدم من تعريفات للدرس العقدي لا يبرح معناه العام، ومع ذلك فهي قد تسعفنا في صياغة تعريف للدرس العقدي ينسجم وما نحن بصدده؛ وهو المجال التربوي، فنقول:

الدرس العقدي: **هو مجموع المباحث والقضايا والمفاهيم العقدية التي يتلقاها المتعلم في أفق استدماجها وبناء المواقف على أساسها وامتلاك القدرة على دفع الشبهات وإبطال الغريب من العقائد الواردات.**

والمراد بالمباحث والمفاهيم العقدية تلك "الحقائق الأساسية الكبرى التي دعا القرآن إلى الإيمان بها: الله خالق الكون، والحياة الآخرة التي تتجلى فيها مسؤولية الإنسان ويتحدد مصيره الأبدي، والنبوة والوحي"[6]

3-مصطلح التلقين:

مدار مادة "ل ق ن" في المعاجم اللغوية على الأخذ والفهم والتفهيم والإعادة[7]. ففي لسان العرب: لقنه إياه: فهّمه، وغلام لَقِنٌ: سريعُ الفهم. وفي مقاييس اللغة: لَقِن الشيء لَقْناً: أخذه وفهمه. ولقّنتُه تلقينا: فهّمتُه. وفي مختار الصحاح: غلام لقن: سريع الفهم واللقانة، ولقِنَ الكلام: فَهِمه. وفي المعجم الوسيط: لقّنه الكلام: ألقاه عليه ليعيده.

ولا يبعد المعنى اللغوي للتلقين عما هو عليه في الاصطلاح؛ إذ يطلق التلقين في المجال التربوي ويراد به: حفظ الفكرة كما هي دون فهم، وترديدها دون إدراك لأبعادها وآثارها. فهو منهج يقوم على "التخزين والشحن والإلقاء والعرض والاستظهار"[8].

---

[4] المرجع نفسه ص: 9.

[5] الدرس العقدي الإسلامي المعاصر ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج. الدكتور عمر بودقزدام. ص: 91.

[6] العقيدة في القرآن الكريم ص: 9- 10 د. محمد المبارك دار الفكر ضمن أعمال الندوة العلمية للقرآن الكريم التي نظمتها جامعة أم درمان الإسلامية 1388-1968.

[7] ينظر لسان العرب لابن منظور ومقاييس اللغة لابن فارس، ومختار الصحاح للرازي، والمعجم الوسيط، مادة "لقن".

[8] الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. ص: 8.

نتلقف هذه المعاني لمصطلح التلقين من تداولاته بين المشتغلين والمهتمين بالمجال التربوي، فننقل في هذا المقام همّ الدكتور عمر بن سكا مجسدا في سؤاله الدقيق: **هل المطلوب هو استعمال المعرفة الشرعية أم تملُّكها وحفظها؟**[9] فيلمح في معرض جوابه عن واقع التعامل مع المعرفة الشرعية "بمنطق الحفظ والترديد فقط"[10]. ويطالعنا الدكتور محمد أزهر بما يفيد أن غاية التلقين حفظ المعرفة بما يجعل المتعلم عاجزا عن توظيفها في حياته ما دام لم يرْقَ إلى تملُّكها؛ إذ المطلوب **"الانتقال من التركيز على تلقين المعرفة إلى منهجية توظيفها"**[11]

فالتلقين **إذن**، هو **منهج يقوم على عرض المعرفة أيا كان نوعها جاهزة للمتعلم، بحيث يغيب فيها إشراكه في بنائها والاستدلال عليها، بما يجعلها معرفة أسيرة النظر فلا يُرجى تنَزُّلها في واقع المتعلم، وغاية ما يحصله منها المتعلم حفظها حفظا تنتهي صلاحيته بانتهاء التقويم!**

4-مصطلح التلقي:

قد لا تسعفنا المعاجم اللغوية في تبين الفرق بين التلقي والتلقين؛ إذ تستعملهما بمعنى واحد، فلا يخرج معناهما عن الأخذ والفهم. ولذلك فالمعول عليه في بحثنا هذا سيكون على الدلالة الاصطلاحية، والدلالة القرآنية.

الدلالة القرآنية لمصطلح التلقي:

إن النظر في آي القرآن بحثا في دلالات مصطلح التلقي، يهدينا إلى أن منهج القرآن في إعمال هذا المصطلح؛ يأتي تارة بصريح العبارة، وتارة أخرى بدليل الإشارة.

فمن الأول قوله تعالى: **"فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه إنه هو التواب الرحيم"**. البقرة: 36. وقوله عز وجل: **"لا يحزنهم الفزع الأكبر وتتلقاهم الملائكة هذا يومكم الذي كنتم توعدون"**. الأنبياء 102. وقوله سبحانه: **"إذ يتلقى المتلقيان عن اليمين وعن الشمال قعيد"**. ق: 17. وقوله جل وعلا: **"وقال الذين أوتوا العلم ويلكم ثواب الله خير لمن آمن وعمل صالحا ولا يلقاها إلا الصابرون"**. القصص: 80.

ومدار دلالة التلقي في هذه الآيات تباعا على: **الفهم والفطنة وحسن الاستقبال،**

---

[9] تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. ص: 44

[10] المرجع نفسه. ص: 43

[11] الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي. الدكتور محمد أزهر. ضمن أعمال الندوة الوطنية المنظمة يومي: 8 و9 أكتوبر 2022 تحت عنوان: تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل: قراءات متقاطعة. ص: 28-29

وقبول التعلم والعمل بما تم تعلمه، واستدامة أثر التعلم والانتفاع به. [12]

ومن الثاني: وهو الأغلب، إعمالُ القرآن لمنهج التلقي والحض عليه في بناء المعرفة الإيمانية من خلال الدعوة إلى أخذ الكتاب بقوة، وتلاوة القرآن حق تلاوته، والتمسيك بالكتاب والأخذ بالأحسن. بل وحض العقل على التساؤل والتفكير النقدي والتوسل بالشك العقلي لبلوغ درجة المعرفة الإيمانية اليقينية. [13]

ثم إذا جمعنا إلى ما ذكر، تلك الأسئلة التي يطالعنا بها القرآن بين الفينة والأخرى، نجدها تهدينا دلالة أخرى من دلالات التلقي. وهي حضّ العقل على التساؤل لبلوغ المعرفة النوعية الوظيفية لا المعرفة الكمية الجاهزة. [14] نتلقف هذه الدلالة ونحن نحيى مع سيدنا إبراهيم عليه السلام تجربة النظر والتأمل في الكون بظواهره العظيمة التي سلك بها للتهدّي إلى المعرفة اليقينية بسؤاله: **"رب أرني كيف تحيي الموتى؟"** وسؤال موسى عليه السلام ربه: **"رب أرني أنظر إليك"**. كما نتلقفها ـ أي دلالة التلقي ـ في سؤال يوسف عليه السلام لصاحبيه في السجن في سياق دعوتهما إلى عقيدة التوحيد، قال تعالى: **"يا صاحبي السجن آرباب متفرقون خير أم الله الواحد القهار؟!"**. سورة يوسف: الآية: 39.

الدلالة الاصطلاحية لمصطلح التلقي:

من بين المشتغلين بمفهوم "التلقي" الساعين إلى إحياء وظائفه التربوية، ومقاصده

---

[12] ينظر الجامع لأحكام القرآن للإمام القرطبي. 1/313_11/287_17/9_13/254.

[13] من الآيات التي تبين هذا المعنى: قوله تعالى: "يتلونه حق تلاوته" البقرة: 121، وقوله سبحانه: "والذين يُمسّكون بالكتاب وأقاموا الصلاة إنا لا نضيع أجر المصلحين" الأعراف: 170، وقوله جل شأنه: "وكتبنا له في الألواح من كل شيء موعظة وتفصيلا لكل شيء، فخذها بقوة وامر قومك يأخذوا بأحسنها، سأوريكم دار الفاسقين" سورة الأعراف: الآية: 145. وقوله تعالى: "وكذلك نري إبراهيم ملكوت السماوات والأرض وليكون من الموقنين" سورة الأنعام: الآية 76.

[14] من الآيات الدالة على هذا المعنى: قوله تعالى: "وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى؟ قال أولم تؤمن؟ قال بلى ولكن ليطمئن قلبي" البقرة: الآية: 259. وقوله سبحانه: "ولما جاء موسى لميقاتنا وكلمه ربه، قال رب أرني أنظر اليك، قال لن تراني ولكن أنظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف تراني، فلما تجلى ربه للجبل جعله دكا وخرّ موسى صعِقا، فلما أفاق قال سبحانك تبت إليك وأنا أول المؤمنين" سورة الأعراف: 143. وقوله جل شأنه: "أو كالذي مر على قرية وهي خاوية على عروشها، قال أنى يحيي هذه الله بعد موتها؟ فأماته الله مائة عام ثم بعثه، قال كم لبثت؟ قال لبثت يوما أو بعض يوم. قال بل لبثت مائة عام. فانظر إلى طعامك وشرابك لم يتسنه، وانظر إلى حمارك، ولنجعلك آية للناس، وانظر إلى العظام كيف ننشرها ثم نكسوها لحما. فلما تبين له قال أعلم أن الله على كل شيء قدير" البقرة: الآية: 258.

الإصلاحية، وأبعاده الاجتماعية؛ الدكتور فريد الأنصاري. ولعل النظر في كتابه "مجالس القرآن" يسعف في تقريب دلالات مصطلح "التلقي" واستعمالاته ذات النفَس التربوي والتعليمي. ف"التلقي" في تداولات الدكتور الأنصاري؛ هو **تلاوة للقرآن حق التلاوة:** ف"إن القرآن عندما يأخذه الذين "يتلونه حق تلاوته" البقرة: 121 يكون بين أيديهم نورا يبدد ظلمات الضلال"[15]. وهو **التخلق الوجداني والتمثل التربوي**: "فكيف إذن بمن تخلّق بهذا القرآن وتحقق به في نفسه ووجدانه وصار جزءا حقيقيا من حركة القرآن في الفعل الوجودي؟"[16] بما هو"**تلقّ للقرآن آية آية، وتلقّ عن القرآن حكمة حكمة...**حتى يصير القرآن في قلب المؤمن نفَسا طبيعيا لا يتصرف إلا من خلاله، ولا ينطق إلا بحكمته. فإذا بتلاوته على نفسه وعلى من حوله غير تلاوة الناس، وإذا بحركته في التاريخ غير حركة الناس"[17]. وهو "**تداول للقرآن في السلوك الفردي والاجتماعي**"[18]. و**تصريف للقرآن حركة في الأرض:** "فإن هذا القرآن لو صرّفه أهلُه حركة في الأرض لكان أقوى من أن تثبت أمامه كلمات الشيطان وسحر الإعلام"[19]. ومن موجبات التلقي، **تعدية ذات المتلقي للتأثير في محيطه؛ من خلال "التصريف العملي في المجتمع بصوره تلقائية"**[20] بحيث يكون القرآن "منزلا على مقتضى العصر حتى يتسنى للدارس **تلقي حقائق القرآن غضة طرية ويشهد ابتلاءاتها في نفسه حية متجددة.**"[21] ليكون بذلك "وسيلة إلى إصلاح النفس والمجتمع"[22]"قياما بوظيفة البلاغ والدعوة إلى الله أمانة على عاتق كل من **تلقى** عن الله هداه! فالأمة اليوم إنما هي في حاجة إلى من **يُحسن التلقي** عن الله ورسوله، ويبلغ في ذلك أعلى منازل **الاستجابة** لنداء الهدى ألا وهي منزلة التعلم والتعليم فيكون منتفعا بإذن الله"[23]

ولقد حاول الدكتور أبو زيد الإدريسي مقاربة مصطلح "التلقي" من خلال كتابه القيّم: "القرآن والعقل" في سياق بيانه لمنهج القرآن في الحض على إعمال العقل، وتربية

---

[15] مجالس القرآن: 42/1

[16] المرجع السابق: 40/1.

[17] مجالس القرآن: 10/1.

[18] المرجع السابق: 43/1.

[19] نفسه: 42/1.

[20] نفسه: 12/1.

[21] نفسه: 11/1.

[22] نفسه: 13/1.

[23] نفسه: 13/1.

العقل المسلم على الحس النقدي واعتماد منهج الشك العقلي [24] للوصول إلى الحقائق في ضوء ما قصَّه علينا القرآن من تجربة إبراهيم عليه السلام التي وصفها الدكتور أبو زيد بأنها "تجربة حية متفاعلة مع وجدان وعقل سيدنا إبراهيم، وهو في حالة من الصدق والرغبة في البحث عن الحقيقة والوصول اليها"[25]. وبأنها "تجربة حية صادقة تقلبت به بين الشك واليقين والحيرة والهداية"[26] حتى "بلغ مرحلة اليقين العقلي الذي وصل إليه بالتأمل"[27] تجربة تأتي لتؤكد أن "للعقل قلقه وشكه وأسئلته حيث يزكي القرآن هذا التوجه ويشجع عليه ويطمئن إليه ولا يراه معارضا للإيمان"[28]

وإذا انتقلنا إلى المجال التربوي نجد **منهج التلقي** حاضرا وبقوة في تداولات المهتمين بالمجال الديداكتيكي، وأول ما يطالعنا من ذلك؛ الدعوة إلى ضرورة التوجه بالمتعلم لاكتساب منهج توظيف المعرفة، بـ"التمركز حول المتعلم والتدريس بالوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات، **والانتقال من التركيز على تلقين المعرفة إلى منهجية توظيفها**"[29] لتكون المفاهيم الشرعية "مفاهيم حية تستجلب العمل، ومفاهيم للحياة والتداول الاجتماعي ومعالجة إشكالات الواقع المعيش... لا أن يتم التعامل معها بمنطق الحفظ والترديد فقط. أو أن تقدم لهم ميتة جامدة لا تنبسط بالمعنى والحياة... بمعنى أنه لابد من **تلقيها** والعمل بها حتى يكون لها معنى في النفوس"[30]. وفي هذا السياق، يدعو واضعو المنهاج إلى ضرورة "بناء وضعيات تعلمية تساعد على توظيف المفاهيم الشرعية في الحياة العملية انطلاقا من البيت والمسجد والمدرسة ومحيطها المحلي والوطني والدولي"[31]

كما أننا نجد روح منهج التلقي مُنْسَابةً في تلك **الضوابط** التي نبّه عليها الدكتور محمد أزهر في أفق تفعيل المقاربات السيكوبيداغوجية، وقد بدا لنا عرض تلك الضوابط

---

[24] القرآن والعقل للدكتور أبو زيد المقرئ الإدريسي ص: 221-222 ط: 4 2021 1442 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء

[25] المرجع السابق، ص: 178.

[26] نفسه، ص: 187.

[27] نفسه، ص: 187.

[28] نفسه، ص: 206.

[29] الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي. الدكتور محمد أزهر. ضمن أعمال الندوة الوطنية المنظمة يومي: 8 و9 أكتوبر 2022 تحت عنوان: تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل: قراءات متقاطعة. ص: 28-29

[30] تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. ص: 43

[31] ملحق دفتر التحملات المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية. البند: 15 ص: 2-3

مفصلة لأهميتها في تجلية مفهوم التلقي وهي:

- أن يتوجه **المضمون التعليمي** إلى **العناية بمنهجية التفكير وبناء المعرفة**: وذلك "بتدريب المتعلم على السؤال والتفكير النقدي حتى يكتسب الأدوات التي تساعده على بناء المعرفة بالطريقة التي نهجها أسلافنا الذين وضعوا قواعد النقد في مختلف العلوم بدل الاقتصار على نقل المعرفة فقط[32]

- ألا يقف المضمون العلمي عند مستوى التنظير بل ندرب المتعلم على التطبيق والممارسة العملية وذلك باعتماد مبدأ **وظيفيه المعرفة المدرّسة** وعدم التركيز على الحقائق والتفصيلات الجزئية التي لا تمكن المتعلم من ربط الخطاب الديني بواقعه المعيش"[33]

- ينبغي أن **يجيب المضمون العلمي عن أسئلة الواقع** وذلك بتطوير الأمثلة المبثوثة في الخطاب الديني.[34]

- أن يستحضر المضمون التعليمي، **التطور المحلي والدولي في جميع الميادين**...ويستفيد من **تطور التقنيات الحديثة ووسائل التواصل** السريعة الانتشار"[35]

المبحث الأول: آفات التلقين في بناء الدرس العقدي.

المطلب الأول: معيقات بناء الدرس العقدي باعتماد منهج التلقين

1- تغييب منهج القرآن في عرض العقيدة:

من خصائص منهج القرآن في تقرير العقيدة؛ الوضوح والفطرية في الخطاب، والبعد عن التعقيد والجدل، وإن تغييب هذا المنهج في بناء الدرس العقدي، هو ما يؤدي بالمدرس ضرورةً إلى النزوع لإثارة ما واكب الدرس العقدي من جدل وخلافات في فروع العقيدة، في غفلة عن السياقات التاريخية لتلك الخلافات، "دون العناية بتكوين عامّ يمكن المتعلم من تصور شامل، وتحصيل لآليات الاستدلال العقدي للنظر في مختلف

---

[32] الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي. الدكتور محمد أزهر. ضمن أعمال الندوة الوطنية المنظمة يومي: 8 و9 أكتوبر 2022 تحت عنوان: تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل: قراءات متقاطعة. ص: 30.

[33] المرجع السابق، ص: 30.

[34] نفسه، ص: 31.

[35] نفسه، ص: 31.

المسائل والنوازل العقدية"[36] وهو ما يمثل عنصر تشويش بالنسبة للمتعلم، ويعيق اكتسابه لمنهج التعامل مع ما يستجد من الشبهات. ولذلك يرى الدكتور عبد الكريم القلالي أن بناء الدرس العقدي وفق منهج القرآن "يعين على التعامل مع النوازل العقدية، وذلك لكون المتعلم قد تمرس على إعادة الأشياء إلى أصولها والاستدلال بالكليات على الجزئيات...سيما وأن الشُّبَه تَثْرى والأقوال كثيرة ومتباينة في كثير من المسائل العقدية"[37]

إن غاية الدرس العقدي؛ عنايةُ المتعلم بكليات المفاهيم العقدية التي تصير بمثابة القوانين الحاكمة على ما يستجد من شُبهات، فيتحقق المتعلم بالكفاية التي تؤهله "للردّ على الشُّبَه أيّا كان مصدرها"[38]، ومن شأن التزام منهج القرآن في تقرير العقيدة أن يفي بهذا المعنى، وقد قال تعالى: ﴿ولا يأتونك بمثل إلا جئناك بالحق وأحسن تفسيرا﴾. الفرقان: 33.

2- **المعرفة الجاهزة:**

إن اعتماد المدرس لمنهج التلقين للدرس العقدي، يؤدي إلى تكديس المعرفة لا إلى تأسيسها، فتعرض المفاهيم العقدية جاهزة باعتماد أسلوب التقرير الذي لا يحقق للمتعلم إلا جانبا من حاجياته، وهو الكفاية المعرفية، في غياب تام للحس النقدي والبنائي والوجداني والسلوكي للمتعلم، وهو ما يفرض نوعا ثابتا من التقويم للدرس العقدي لا يجاوز الأسئلة النمطية التقليدية.

3- **تغييب بناء الدرس العقدي على الوضعية المشكلة:** ومن أسباب ذلك:

أ- **هاجس الإخفاق في بناء الوضعية المشكلة وتحقيق مقاصدها.**

ب_ التخوف من مزالق الوضعية المشكلة؛ من مثل ما يمكن أن تؤدي إليه موارد الوضعية من مغبة التشكيك في الثوابت العقدية، وهو هاجس ينبغي للمدرس أن يتحرر من أسْرِه، فإن "الضلال عن الحقيقة في مرحلة أولية ليس عيبا، بل هو فضيلة أن يبحث المرء في طريقه إلى الله عز وجل عن كل الحيثيات والاعتبارات والإمكانات...وذلك في انتظار أن يأتي وحي صريح يؤخذ به"[39]، فإن "للعقل قلقه وشكه وأسئلته حيث يزكي

---

[36] بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. ص: 16. مركز تفسير للدراسات القرآنية.

[37] المرجع السابق. ص: 24.

[38] نفسه. ص: 32.

[39] بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. مركز تفسير للدراسات القرآنية. ص: 178.

القرآن هذا التوجه ويشجع عليه ويطمئن إليه ولا يراه معارضا للإيمان"[40]

إن تضمين الوضعية المشكلة لبعض الفرضيات والمواقف المناقضة للإيمان لا يقدح في بناء الدرس العقدي وقد يكون هذا هاجسا يمنع المدرس من اعتماد الوضعية المشكلة، لكننا نرى أن في الأمر "إفساحا لمجال الرؤية العقلية ورفعا للحرج عن هذا العقل"[41] وينتج عن هذا التخوف:

4- الإخفاق في تشخيص تمثلات المتعلمين:

إن الدرس الذي يشرع في بنائه من غير أن يتأسس على كشف حقيقي أو تقريبي لما يحمله المتعلم من تمثلات عن المفهوم العقدي المقصود تناوله، هو درس لا يمكن أن يزيل عن المتعلم أخلاط الأفكار وضبابية التصورات التي تشوب المفهوم العقدي لديه، إلا إذا تم إشراك المتعلم في وضعية كاشفةٍ لما يحتضنه من تمثلات، ومستفزّةٍ لما يَعتقِد أنه مسلّمات. وذلك لعمري، هو بعض مقاصد الدرس العقدي. ويترتب عنه بالضرورة:

5- انقلاب الأدوار والوظائف:

من عيوب المنهج التربوي القائم على التلقين تهميش دور المتعلم في بناء الدرس ومفاهيمه، بحيث يصير المدرسُ هو مركز العملية التعليمية التعلمية بما يفضي به إلى الاستطراد في عرض جزئيات الموضوع، بدل التركيز على توجيه المتعلم إلى العناية بالكليات وإشراكه في بنائها والاستدلال عليها بمقتضى بيداغوجيا المفاهيم. وهي آفة تفضي بالمتعلم إلى:

أ-**الاعتقاد بأن المدرس هو مالك المعرفة والمصدر الوحيد لها.** وهو اعتقاد يؤول به إلى:

ب-**افتقاد صفة القيادية التي تمنحها له بيداغوجيا الكفايات.**

ج-**إثقال كاهل المدرس**: فبدل أن يكون المدرس موجِّها ومُرشِدا، يضطر بسبب اعتماده منهج التلقين إلى الاستطراد في ذكر الجزئيات، وينتج عن ذلك استقبال المتعلم المعرفة جاهزة فلا يُطلب منه فيها بذل جهد وهو ما يجعله يلفظها عند أول محطة، وهي محطة التقويم فينسلخ عنها ولا يقوى على توظيفها بعد ذلك.

6-الاكتفاء بالنصوص الشرعية المقترحة في الدرس:

قد لا تسعف النصوص الشرعية المقترحة في متن الكتاب المدرسي للمادة في تحقيق أهداف الدرس العقدي ومقاصده، فينبغي للمدرس أن يلتمس من النصوص

---

[40] المرجع السابق. ص: 206.

[41] نفسه. ص: 216.

الشرعية ما يخدم الدرس العقدي، فإن دلالة النصوص على المقصود تتفاوت مراتبها، فيكون بعضها أصرح من بعض، كما أن أسلوب القرآن في الاستدلال على العقيدة يتميز بالتنويع بين المادي والنقلي والعقلي والفطري[42]، فالواجب انتقاء ما يفي بالمطلوب.

7-تغييب عنصر الانسجام بين المداخل:

إن اعتماد منهج التلقين للدرس العقدي، يُفقد المدرس والمتعلم على السواء النظر الكلي إلى المداخل التي أُريدَ لها أن تَخضَع لمنطق التكامل الوظيفي والتداخل الموضوعي، وإذا غاب النظر الكلي، حلّ محلَّه منطق التعضية الذي يتعامل مع المداخل وموضوعاتها وكأنها جُزُر متناثرة، ما ينتج عنه تغييب فاعلية الدرس العقدي وقصْديته في باقي الدروس والمداخل، وهو أمر يفضي بالضرورة إلى إهدار فلسفة التجديد التي حملتْها رياح المنهاج الجديد.

المطلب الثاني: آفات المنهج التربوي القائم على التلقين

أبانت التجربة الميدانية أن تقديم الدرس العقدي باعتماد أسلوب التلقين القائم على ما تقدم من عقبات، لم يكن له إلا أن يستصحب الآفات الآتية:

1- آفة النسيان:

وهو آفة الآفات، ما دام المتعلم لم يبذل جهدا في بناء الدرس العقدي، ولا تدرَّج في تشكيل مفاهيمه، ولا تم تقويم مكتسباته بوضعيات في نهاية الدرس، وإنما عُرِضَت عليه المعرفة العقدية عرْضاً، ولُقِّنَها تلقينا دونما تفاعل وجداني معها، ولا تَفكُّر في ماهيتها، ولا تمهير لكيفية توظيفها! فأنَّى له أن يأخُذها بقوة؟ أو يُمسِّك بها؟

2- هشاشة المعرفة العقدية:

لقد تبين من خلال الممارسة التربوية أن المعرفة العقدية عند المتعلم ما لم تؤسَّس على التفاعل والمشاركة والبناء التدريجي للمفاهيم العقدية القائمة على الاستدلال المنهجي الجامع بين النظرين الشرعي والعقلي، استحالت ـأي المعرفة العقديةـ إلى معرفة جامدة لا روح فيها، معرفة تجعل المتعلم عاجزا عن حل مشكلاته مستشكلا ما ينقدح في ذهنه من سؤالات وجودية فطرية يحضُّه عليها عقله، ما قد يوقعه "في أحضان الخرافة من جديد؛ لأن غياب العقيدة الصحيحة المستنيرة المدعومة بالعقل يؤدي إلى الارتماء في أحضان الخرافة"[43]

إن المعرفة العقدية الهشة لا يمكن أن تثمر لدى المتعلم عملا، ومن المقرر شرعا أن لا اعتبار لعلم لا يثمر عملا. وفي أفق استشراف أثر الدرس العقدي على الجانب

---

[42] نفسه. ص: 39.

[43] القرآن والعقل، ص: 245.

السلوكي لدى المتعلم، فإنه لا يرتجى من العمل التعبدي والمعاملاتي الذي يقوم به المتعلم بناء على هذا النوع من المعرفة الملقَّنة إلا أن يكون عملا تعوُّديا لا تعبُّديا؛ عملا مجذوذا في جوهرُه مقطوعةً أوصالُه، عملا لا روح فيه، وإنما ينفخ الروح فيه جذوة العقيدة المؤسَّسَة على منهج التلقي.

3-**هشاشة المواقف:**

إن المتعلم ما لم يأخذ المفهوم العقدي بقوة، وما لم يمسِّك به -بالمعنى القرآني-، ظلَّ قلق السؤال الفطري يراوده، ولا يكاد ينفك عنه، فيكون ضحية للأفكار المشتبهات التي تزيد من قلقه. فما قُدِّم له من معرفة عقدية على سبيل التقرير والتلقين لا يؤهله للاستقلال بموقف قوي يجعله في حِرْزٍ حَرِيزٍ يُجابِه به سيل الأفكار الواردات ويتحصن به من الشُّبَه الحادثات.

4-**ضعف الشخصية وعدم قدرتها على التأثير والإبداع والإقناع وحل المشكلات الحياتية:**

وهو أمر مشاهد في واقع المتعلم، فقد أثبتت التجربة أن المعرفة القائمة على منهج التلقين، لا تورث إلا عجزا عن حل المشكلات، وضعفا في مجابهة الشبهات، بل ونزوعا نحو التقليد الذي يمكن أن يكون مسلكا معبّدا نحو التصديق بالخرافات، ولذلك كان من خصائص منهج القرآن في تقريره للعقيدة؛ أن عاب على المشركين تقليدهم للآباء، ودعا إلى إقامة الإيمان على الحجة والبرهان والمنطق والتفكير النقدي.

المبحث الثاني: آفاق التلقي في بناء الدرس العقدي:

المطلب الأول: معينات بناء الدرس العقدي:

1- **وعي المدرس بالدور الرسالي لأستاذ التربية الإسلامية**:

وهو أُسُّ المعينات، والباب الأول للمقومات؛ ذلك لأن أستاذ التربية الإسلامية بصفته مبلِّغا عن الله ورسوله، ينبغي له أن يَعِيَ بأن مهمتَه هي البيان التام بمعناه العام نظرا وعملا، قولا وفعلا وحالا، درسا ووظيفة، وكلما استشعر دوره الرسالي كلما أمعن في استقدام مقوّمات البناء.

2- بنية المقرر الدراسي في المنهاج الجديد:

إن مما يُحمَد للمنهاج الجديد وواضعيه، صياغة المداخل وموضوعاتها بمنطق النظر الكلي؛ باستحضار منهج التكامل والتداخل والتنامي فيما بينها، وهو أمر يعكس الصورة الكاملة لدرس التربية الإسلامية كما ينبغي له أن يكون. وإن هذا الانسجام بين مداخل المادة متى ما تم استصحابُه في سيرورة الدرس عند المدرس والمتعلم أثمر عند المتعلم قطوفا دانية.

3- اعتماد المدرس الوضعية المشكلة في بناء الدرس العقدي:

إن قدرة المدرس على تشخيص التمثلات والحَمولات العقدية عند المتعلم هي أولى خطوات البناء العقدي السليم؛ فإن من شأن البناء العقدي القائم على استفزاز المتعلم واستكشاف تمثلاته أن يحرره بعد حين من عبودية المقولات الساحرة والمفاهيم الآسرة التي ترْشَح في مواقع التواصل الاجتماعي. ولا يتحقق ذلك إلا عبر خاصية **التفاعل** من المتعلم، ولا يكون ذلك إلا باستثارة أفكاره وتمثلاته من خلال وضعيات تلامس همومه وانشغالاته وتراود قلقه الفكري، في أفق تربيته على التفكير الناقد، وتمهيره على حل ما يُستقبَل من مشكلات.

ولتحقيق هذا المقصد التربوي، لا بد من الصياغة المحكمة للوضعية المشكلة، مع تضمينها لوقائع من بيئة المتعلم، والحرص على حسن انتقاء الأسناد الخادمة لها.

4- حسن انتقاء النصوص الشرعية الوظيفية الخادمة لبناء الدرس العقدي:

إن ما تم اقتراحه في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية من نصوص شرعية قد لا يسعف دائما في بناء ما يراد تناوله من مفاهيم، وهو ما يستدعي ضرورة اجتهاد المدرس في استجماع نصوص الوحي الخادمة للموضوع، واستدرار ملامح منهج البناء العقدي منها.

5-استصحاب منهج القرآن في عرض العقيدة:

تقرر فيما تقدم، أن من خصائص منهج القرآن في تقرير العقيدة؛ الوضوح والفطرية في الخطاب، والبعد عن التعقيد والجدل، واعتبار العقيدة حافزا للعمل. وإذا سلم هذا المعنى، علم أن من مقاصد البناء الديداكتيكي نقل الدرس العقدي من التعقيد وإثارة الجدل إلى التبسيط واستثارة العمل في وجدان المتعلم. وذلك يقتضي وعي المدرس بخصائص العقيدة، وتبيُّن قطعيها وظنيها، وتجريد مفاهيمها عن السياقات التاريخية والإيديولوجية، وربطها بالنص وما يقرره من عقائد، وما يسوقه من براهين ودلائل في بساطة ووضوح وفطرية، انسجاما مع نمو معارف المتعلم ومراعاة لمكتسباته وحاجاته.

6- إسهام المتعلم في بناء مفاهيم الدرس العقدي:

إن من مقتضيات بيداغوجيا المفاهيم إسهام المتعلم في بناء المفاهيم، والمفهوم العقدي من باب أولى! ومن شأن إشراك المتعلم في بناء المفهوم العقدي وإسهامه فيه أن **يأخذه بقوة** –بالمفهوم القرآني-، في أفق أن **يُمسِّك به** ويستدمجه، ومن ثم يمتلك القدرة على استثماره في المواقف الحياتية، ولعل هذا البعد الوظيفي في بناء المفهوم العقدي و**التمسيك به** تُلمِح إليه الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿والذين **يُمَسِّكُون** بالكتاب و**أقاموا الصلاة**، إنا لا نضيع أجر المصلحين﴾ الأعراف: 170.

7- استدعاء المدرس للدرس العقدي في باقي المداخل: [44]

غير خاف على كل مطلع على المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، أن **مدخل التزكية بركنيه القرآني والعقدي** يشكل المدخل الرئيس والمؤسِّس لباقي المداخل، فلزم بناءً على ذلك استبقاء الموضوع المطروق في الدرس العقدي حاضرا وبقوة في صلته بباقي موضوعات المداخل؛ فمفهوم "الغيب" مثلا لا ينبغي أن ينحسر الحديث عنه في مدخل التزكية، بل يلزم استدعاء مفرداته وآثاره في "صلح الحديبية وفتح مكة" من مدخل الاقتداء. وفي درس "الزواج" من مدخل الاستجابة. وفي "الوفاء بالأمانة والمسؤولية" من مدخل القسط. وانتهاء بموضوع "الكفاءة والاستحقاق" من مدخل الحكمة.

والمتأمل في منهج القرآن في عرض وتقرير العقيدة الإسلامية يظهر له بجلاء ذلك التداخل بين حقائق العقيدة ومجالات الحياة الأخرى السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ولا غرابة في ذلك؛ فقد أراد القرآن لهذه العقيدة أن تكون موجِّهة لجوانب حياة الإنسان المختلفة. ولعل فلسفة المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية في تقريرها لبنية المداخل قد استصحبت منطق التعدية الذي تتمتع به العقيدة في شمولها لباقي المجالات كما قرره القرآن الكريم.

إن استدعاء المفهوم العقدي في باقي المداخل يجعل المفهوم متَّقِدا لا تنطفيء جذوته، بحيث يلقي بشرارته على ما يجاوره من مفاهيم فيُجَلِّيها، ويُعِين على تبيُّنها لتكون جملة المفاهيم نسقا لا يستغني فيه بعضها عن بعض.

8- استحضار المدرس للبعد العملي للدرس العقدي: (تقصيد الدرس العقدي)

من خصائص الدرس العقدي في المنهاج الجديد لمادة التربية الإسلامية، ربط المفهوم العقدي بمفاهيم فقه الحياة ومشكلاتها وما يمكن أن يتجاذب فكر المتعلم من أفكار وتصورات مشوِّشة كمفهوم التوحيد وعلاقته بالحرية، ومفهوم الإيمان وصلته بالعلم والفلسفة وعمارة الأرض، ومفهوم البعث وآثاره على الفرد والمجتمع. وهو ما يحيل مفاهيم العقيدة إلى "مفاهيم حية تستجلب العمل، ومفاهيم للحياة والتداول الاجتماعي ومعالجة إشكالات الواقع المعيش، بل هي وقود الحركة في الحياة، ويجب أن تقدم للناشئة من هذا المنطلق... بمعنى أنه لابد من **تلقيها** والعمل بها حتى يكون لها معنى في

---

[44] وهو ما يسميه الدكتور عمر بن سكا ب"مبدأ الاستصحاب" ويقصد به: عدم التعامل مع الدروس المقررة كأنها مكون مستقل أو محطة مفصولة عن لاحقها فتنتهي معها بإنجاز الأنشطة المقترحة". ينظر "تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. الدكتور عمر بن سكا. ص: 47.

النفوس"[45]؛ فالقرآن مثلا حين يعرض مسألة البعث "فإنه يعرضها مرتبطة بمقاصدها، متضمنة لغاية التخويف والتذكير لتحقيق الاستقامة في الحياة، التي يجب أن تظهر آثارها في حياة الناس، وتأمل على سبيل المثال قوله تعالى: (زعم الذين كفروا أن لن يبعثوا قل بلى وربي لتبعثن ثم لتنبّؤن بما عملتم وذلك على الله يسير، فآمنوا بالله ورسوله والنور الذي أنزلنا والله بما تعملون خبير)...فانظر كيف عرضت قضية البعث مقترنة بغايتها وثمرتها التي ينبغي أن تحصل"[46]

9- استصحاب الوعي بانفتاح المتعلم على مواقع التواصل الاجتماعي:

إن استصحاب المدرس لِوَعْيِه بانفتاح المتعلم على مواقع التواصل الاجتماعي وما يُبثُّ فيها من العقائد المختلفة، يُعدُّ من أوجه التجديد في بناء الدرس العقدي، في أفق تحصين عقيدة المتعلم بما هي سبيل لتحقيق أمنه النفسي والاجتماعي والفكري والسياسي، وتحويل الدرس العقدي من التنظير إلى الأجرأة ببناء المواقف الوجدانية والمهارية ومجاوزة المقصد المعرفي. وإذا كان **منهج التلقين** يؤتي أكله زمن بيداغوجيا الأهداف، فإنه اليوم قد صار عاجزا عن الاستجابة لحاجات المتعلم الذي فُرض عليه أن ينفتح على العالم وما يأتي به من ريح عاتية.

10- تبني التقويم بالوضعيات وتجنب الأسئلة النمطية التقليدية:

يقتضي النقل الديداكتيكي للدرس العقدي وفق منهج التلقي، تقويمَ كفايات المتعلم باعتماد وضعيات تروم كشْفَ تحقُّقِه بالإشباع الوجداني، وتمهيرَه على نقد ومواجهة ما يَرِد عليه من شبهات وأفكار وافدات، مع تجنب التقويم بطرح الأسئلة النمطية التي لا تراوح الكفاية المعرفية للمتعلم.

وبذلك يستمر حضور هدف تربية ملكة النقد في بناء الدرس العقدي عند المتعلم إلى آخر مرحلة من مراحل الدرس؛ بتجديد المدرس لطرق وأساليب تقويم الدرس العقدي؛ من خلال استحداث مواقف لوضع المتعلم في وضعيات حرجة؛ باستدعاء أحداث من واقع المتعلم ومحيطه، بل ينبغي للمدرس أن يُضمِّن وضعيات التقويم وقائع مما يحدث في العالم، متجنبا بذلك الطريقة التقليدية في التقويم.

المطلب الثاني: مزايا المنهج التربوي القائم على التلقي

بعد الذي تقرر في المطلب السابق من معينات البناء الديداكتيكي للدرس العقدي،

---

[45] تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. ص: 43

[46] بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. ص: 18. مركز تفسير للدراسات القرآنية.

يُتأمَّل تحصيل ما يلي:

1- تربية الملكة النقدية[47] عند المتعلم:

تربية ملكة النقد عند المتعلم هي مطلب المطالب وغاية الغايات، فإن ملكة النقد هي بمثابة المصْفاة التي تمنع الشُّبَه وتدفعها، فقد صار مع المتعلم - بفضل منهج التلقي - كلياتٍ عقديةً منيعةً يطمئن بها "قلبه العاطفي" ويسكن بها "قلبه العقلي"، فلا مطمع بعد ذلك للتشويش على قلبه أو التشغيب على عقله.

2- تبيُّن المتعلم لمفاهيم العقيدة واستدماجها:

يتميز المفهوم في مادة التربية الإسلامية بكونه مفهوما كليا تُسهِم في تحديد معالمه مفاهيمُ جزئية يؤول استجماعها والتأليف بينها إلى بناء المفهوم الكلي، ومتى اعتمد المدرس منهج التلقي في بناء المفهوم، وأقحَم المتعلمَ في استكشاف مفرداته، كان ذلك أدْعَى إلى وضوح ماهية المفهوم في ذهن المتعلم، وأكثر انسيابا في وجدانه، في أفق تقصيد سلوكاته على هدْيه؛ كيف لا، وقد أسهم بنفسه في صناعته وتشكيله؟

3- تمكين المتعلم من الدرس العقدي المؤسَّس:

ولا سبيل الى التحقق بهذا المقصد إلا باكتساب مهارة الاستدلال النقلي والعقلي؛ فإن المتعلم في غمرة انفتاحه على مجتمع الواقع والمجتمع الافتراضي مُعرَّض وبشكل كبير لمواقف تستدعي تمكنه من الأدلة التي بنى عليها موقفه العقدي لئلا تعصف به الشبهات من كل جانب؛ لذا وجب إيلاء مهارة الاستدلال العلمي في بناء درس العقيدة الأهمية اللازمة، ولعل هذا هو ما يعكس قيمة توريط المتعلم في وضعيات مشكلة يتعلم من خلالها ويعلم أنْ قدْ يحدُث له مثل ذلك فيحتاج إلى شواهد تزيده إيمانا ويقينا أنه على الحق المبين، فلا مطمع بعد ذلك لجهة ما في زعزعة عقيدته أو التلبيس عليه فيها.

4- استشراف منطق التعدية في بناء الدرس العقدي:

المراد هنا بالتعدية؛ ألا يبقى أثر الدرس العقدي موقوفا على ذات المتعلم، بل

---

[47] من الضوابط التي نبه عليها الدكتور محمد أزهر لتفعيل المقاربات السيكوبيداغوجية: أن يتوجه المضمون التعليمي إلى العناية بمنهجية التفكير وبناء المعرفة؛ وذلك بتدريب المتعلم على السؤال والتفكير النقدي حتى يكتسب الأدوات التي تساعده على بناء المعرفة بالطريقة التي نهجها أسلافنا الذين وضعوا قواعد النقد في مختلف العلوم بدل الاقتصار على نقل المعرفة فقط" ينظر: الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي. الدكتور محمد أزهر. ضمن أعمال الندوة الوطنية المنظمة يومي: 8 و9 أكتوبر 2022 تحت عنوان: تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل: قراءات متقاطعة. ص: 30.

يُتَأمّلُ توسيع دائرة تأثيره في أسرة المتعلم وسائر علاقاته؛ "قياما بوظيفة البلاغ والدعوة إلى الله ـباعتبارها-أمانة على عاتق كل من تلقى عن الله هداه!... ويبلغ في ذلك أعلى منازل الاستجابة لنداء الهدى ألا وهي منزلة التعلم والتعليم فيكون منتفعا بإذن الله"[48] بعد أن ارتقى -بفضل منهج التلقي-من قائم بالدرس العقدي إلى قائد له. وبعد أن صارت مفاهيم الدرس العقدي لديه هيّنة ليّنة مُستساغة.

إن منهج التلقي لا يتحقق إلا بما ذكرنا من علائقه الواردة في القرآن، وهي التي تؤهل صاحبها لتحصيل مقام التزكية. لقوله تعالى ﴿**يتلو عليهم آياته ويزكيهم**﴾ وهي تزكية تحمل المتعلم على الاقتداء: ﴿**ويعلمهم الكتاب والحكمة**﴾؛ اقتداء يجعل المتعلم يستجيب؛ ﴿**استجيبوا لله وللرسول**﴾ عسى أن يتحقق بالحياة؛ حياة القلوب، حيث يتمتع بالعدل فيملك ثقافة حقوقية تجعله يتصف بالعدل، فلا يظلم في الحدود ولا في الحقوق، بل يترقى في معراج التزكية ليكون من المحسنين؛ وذلك هو معنى الحكمة.

5- تحقيق الأمن العقدي والنفسي والاجتماعي للمتعلم:

إن المعرفة الوظيفية النابعة عن منهج التلقي تثمر لدى المتعلم سكينة عقلية وطمأنينة فكرية ترفع عنه ذلك الشغب الذي كان يراوده وهو يحمل من التمثلات ما يثقل كاهله، فلا هو يطمئن إليها فتُشبِع فضوله المعرفي والوجداني، ولا هو يجد عنها بديلا فيطرحها. من هنا نستطيع أن نفهم سر بحث إبراهيم عليه السلام عن طمأنينة "القلب العقلي"[49] تصديقا لقوله تعالى: ﴿**ولكن ليطمئن قلبي**﴾ البقرة: 259.

إن المتعلم يتطلع إلى ما يسد رمقه الفكري ويحقق شبعه العقلي، ويحصّن عقيدته من المفاهيم الوافدة عبر قنوات الإعلام بمختلف صوره وأشكاله، وذلك لا يتأتى له بمعرفة نمطية تنتهي صلاحيتها بانتهاء التقويم الذي لا يمكن إلا أن يكون نمطيا تقريريا.

المبحث الثالث: بناء الدرس العقدي وفق منهج التلقي: تجليات الأجرأة والتقويم

المطلب الأول: تجليات الأجرأة لمنهج التلقي في بناء الدرس العقدي. (نموذج مقترح)

وبعد، فقد منّ الله علينا بهذه الممارسة التربوية المتواضعة زمنا ليس باليسير خبرنا فيها عن كثب مواطن الزلل والجدب، وأدركنا فيها مواقع الرشد والخصب في تقصيد الدرس العقدي ما يؤهلنا لاقتراح نماذج تجسد فاعلية منهج التلقي في بناء الدرس العقدي بمختلف أركانه. وبيانا للمقصود، فقد اخترت هذا النموذج عسى أن يُقرّب ما

---

[48] مجالس القرآن: 13/1.

[49] يرى الدكتور أبو زيد المقرئ الإدريسي في تفسيره لقوله تعالى: "ولكن ليطمئن قلبي": أن القلب قلبان: عقلي وعاطفي. والقلب المعني في الآية هو القلب العقلي؛ أي ليطمئن عقلي. ينظر القرآن والعقل للدكتور أبو زيد المقرئ الإدريسي ص: 206.

تقرر في المبحثين السابقين، فتُتَجَنَّب المعيقات، وتُعتمَدُ المعينات، ونرتقي بالمتعلم في مدارج التلقي، وتتحقق بذلك مقاصد الدرس العقدي. أما النموذج المقترح، فهو موضوع درس: الجزاء: الجنة والنار، وبيانه في الجذاذة الآتية:

مدخل: التزكية بالعقيدة
الموضوع: الجزاء: الجنة والنار.
الفئة المستهدفة: الجذع المشترك.

الكفايات المستهدفة:
1- تملك المتعلم مهارة الاستدلال النقلي والعقلي.
2- إدراك المتعلم الأدلة النقلية والعقلية على وجود الجنة والنار.
3- تبيُّن المتعلم أسباب دخول الجنة والنار.

مراحل الدرس	بناء التعلمات	أنشطة		مقاصد التقويم
		الأستاذ	المتعلم	
التقويم التشخيصي	في ضوء الشطر الرابع من سورة الكهف، بيّن عاقبة الشرك بالله؟ يقول تعالى: "أفحسبتم أنما خلقناكم عبثا وأنكم الينا لا ترجعون" المؤمنون: 116. ما القضية التي تسعى الآية الى تأكيدها؟ وما الصفة التي ينفيها الله عن نفسه؟ ثم ما الغاية من وقوع البعث والحساب؟	يوجه أسئلة قاصدة لتشخيص مكتسبات المتعلم.	يجيب عن الأسئلة تجسيدا لمكتسباته استعدادا للدرس الجديد.	استثمار المتعلم مكتسباته في درس البعث والحساب في أفق التلقي لمفاهيم الدرس الجديد.
عرض الوضعية	اعتاد خالد أن يتلو وِرْدَه اليومي، وهو يتلو سورة الكهف، وقف يتدبر قوله تعالى: "ورأى المجرمون النار فظنوا أنهم مواقعوها ولم يجدوا عنها مصرفا" الآية: 52. فلاَحَتْ له أسئلة من مثل: هل النار التي توعَّد بها الله هؤلاء المجرمين حقيقة واقعة، أم إنه تعالى أخبر بها من باب التخويف لهم؟ ألم يصف الله نفسه بأنه الغفور الرحيم؟ ألم يقل الله تعالى: "ورحمتي وسعت كل شيء"؟ ألا تقتضي رحمة الله التجاوز عن هؤلاء المجرمين؟	يقرأ الوضعية قراءة معبرة تحفيزا للمتعلم.	- يصغي لقراءة الأستاذ. - يقرأ الوضعية متفاعلا مع مواردها.	استشراف المتعلم لمفاهيم الدرس الجديد.
تحديد الإشكا	- هل النار في الآخرة حقيقة واقعة، أم إن الله أخبر بها من باب التخويف والترهيب؟	يحفز المتعلم على صياغة الإشكالية	يصوغ إشكالية الدرس	تمهير المتعلم على إحكام صياغة

					الإشكالية
تحديد المواقف	أ- وجود النار في الآخرة حقيقة واقعة. ب-رحمة الله تنافي تعذيب خلقه بالنار يوم القيامة.		يحفز المتعلم على تحديد المواقف ورصد الفرضيات	يستخرج المواقف والفرضيات.	حسن تفاعل المتعلم مع قضايا الوضعية.
معالجة الوضعية المشكلة	النص الوظيفي الأول: قال تعالى: "أم نجعل المتقين كالفجار" ص: 27 وقال تعالى: "ورحمتي وسعت كل شيء، فسأكتبها للذين يتقون ويؤتون الزكاة والذين هم بآياتنا يومنون" الأعراف: 156.	بناء المفاهيم: أ- أدلة وجود الجنة والنار: - الأدلة النقلية: وهي كثيرة، منها الآيات الواردة في سورة الكهف كقوله تعالى: "إنا أعتدنا للظالمين نارا أحاط بهم سرادقها... إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا، أولئك لهم جنات عدن تجري من تحتهم الأنهار..." الكهف: 29-31. - الأدلة العقلية: من حكمة الله تعالى وعدله ان يفرق في الجزاء بين أهل طاعته وأهل معصيته، وإلا فإن التسوية بينهما تناقض العدل والحكمة، ويكون عدم وجود الجنة والنار حقيقة ضربا من العبث! واذا كان العبث نقصا في حق البشر.. وأما ما يتعلق برحمة الله تعالى، فهي	يحفز المتعلم على استنباط الدليل النقلي، ويشركه في بناء الدليل العقلي.	يستدل على المفهوم بالدليل المناسب.	تربية المتعلم على مهارة الاستدلال.

		عامة في الدنيا للمؤمن والكافر، خاصة في الآخرة خاصة بأهل الإيمان، وليس للكافرين فيها نصيب.			
تقويم بنائي	وضعية تقويمية	كتب أحدهم تدوينة مفادها "أن رحمة الله وعذابه صفتان لا يلتقيان، كيف وقد قال تعالى: "ورحمتي وسعت كل شيء"؟ ! ما موقفك من التدوينة؟ كيف تقنع صاحب التدوينة بوجود الجنة والنار حقيقة؟	يقوم قدرة المتعلم على النقد والإقناع.	يستثمر الدليل النقلي الذي أسهم في استنباطه والدليل العقلي الذي شارك في بنائه.	امتلاك المتعلم القدرة على النقد والإقناع.
معالجة الوضعية المشكلة	النص الوظيفي الثاني: قال تعالى: "إن الله يدخل الذين آمنوا وعملوا الصالحات جنات تجري من تحتها الأنهار، والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام، والنار مثوى لهم" محمد: 13.	<u>بناء المفاهيم:</u> ب-أسباب استحقاق الجنة والنار: - أسباب استحقاق الجنة: الإيمان والعمل الصالح، طاعة الله ورسوله، ترك الكفر والشرك وسائر أمراض القلوب، حسن الخلق... - أسباب استحقاق النار: الكفر والظلم والتكبر والإفساد في الأرض، والخروج عن الفطرة...	يوجه أسئلة تحفيزية لبناء المفهوم العقدي.	يستثمر النص الشرعي لتبين أسباب استحقاق الجنة وأسباب دخول النار.	تملك مهارة استثمار النص الشرعي في بناء المفهوم العقدي.
تقو		يعتقد البعض أن العلماء الذين قدموا	يضع المتعلم في	يستثمر بناءه	تملك مهارة إبداء

	وضعية تقويمية	اختراعات تنفع البشرية لا يمكن أن يدخلوا النار، وإن ماتوا مشركين أو كافرين. ما رأيك في هذا القول؟	وضعية تقويمية تكشف حجم تملكه للمفهوم.	للمفهوم في إبداء رأيه والتفاعل مع الوضعية نقدا وتصحيحا.	الموقف المؤسس على الدليل.
الإمتداد السلمي	تمثل القيم	أجتهد في تقوية إيماني، وأسعى لعمل الصالحات لأني موقن بالجزاء في الآخرة.	يقارب التلقي القيمي والوجداني لدى المتعلم.	يكشف عن تلقيه لمفاهيم الدرس.	مقاربة التلقي الوجداني لمفردات الدرس العقدي لدى المتعلم.
	تمحيص الفرضيات	أ-وجود النار في الآخرة حقيقة واقعة. (صحيح). ب-رحمة الله تنافي تعذيب خلقه بالنار يوم القيامة. (خطأ).	يحض المتعلم على تعيين الأولى بالصواب من الفرضيات.	يميز الصحيح من الخطأ من الفرضيات.	تملك القدرة على التمييز بين الصحيح والخطأ من الفرضيات.
	تقويم إجمالي	كيف يتحقق عدل الله تعالى في الآخرة؟ كيف ترد على من ينفي وجود دليل عقلي على وجود الجنة والنار في الآخرة؟	التأكد من تملك المتعلم لمفاهيم الدرس.	يجيب عن الأسئلة في ضوء تلقيه لمفاهيم الدرس.	قياس مدى تمكن المتعلم من الدرس العقدي.

المطلب الثاني: أنواع التقويم ومقوماته في ضوء منهج التلقي.

تجدر الإشارة ابتداء إلى أن التقويم يعدّ عماد العملية التعليمية التعلمية المتين وركنها الركين، وتزداد ركنيته إذا تعلق بالدرس العقدي؛ لذلك آثرنا أن نتناول في هذا المطلب أنواع التقويم ومقوماته، وبيانه فيما يلي:

الفرع الأول: أنواع التقويم وفق منهج التلقي:

يقتضي بناء الدرس العقدي ركوبَ مستويات متعددة ومتنوعة من التقويم، بدءا **بالتقويم التشخيصي**، ومرورا **بالتقويم المرحلي** أو **البنائي**، وانتهاء **بالتقويم الإجمالي** الذي يُفتَرض أن يكون آخرَ مرحلة من مراحل الدرس. غير أن منهج التلقي يجعل النقل الديداكتيكي للدرس العقدي غير مقصور على ما سبق، بل يستمر البناء فيرتقي مع **حصة التقويم والدعم**؛ حيث يتجسد ما تقدم تقريره من استدعاء لمفاهيم الدرس العقدي لتكون لدى المتعلم أكثر رسوخا. ويبقى الدرس العقدي حاضرا وبقوة ليبلغ معنى التلقي أَوْجَهُ عند المتعلم عبر تقويم الدرس في باقي المداخل، ذلك التقويم الذي نسميه ب: **التقويم العابر للمداخل**.

ولأن أنواع التقويم المواكبة لبناء درس التربية الإسلامية والهادفة إلى ترسيخ مفاهيمه، هي من المعلوم عند أهل الشأن بالضرورة، فإن حديثنا في هذا المقام سيقتصر على **التقويم العابر للمداخل**.

وقد اخترنا درس "الإيمان والغيب" نموذجا تتجسد في ضوئه مركزية مفهوم "الغيب" ووظيفيته في كل محطات البرنامج المقرر لتلامذة الأولى باكالوريا؛ ليتم التركيز على سبل تعدية مفهوم الغيب فيحضر في باقي الدروس والمداخل. وتطرح بناء على ذلك أسئلة من قبيل:

ما الذي منع يوسف من الاستجابة لامرأة العزيز؟ أهو الخوف من عقاب العزيز؟

وما الحكمة في إخفاء الله تعالى بشائر النصر والفتح المبين على المسلمين في الحديبية؟ وما قيمة التروي في إصدار الأحكام الجاهزة على ما خفي من الأمور المتعلقة بالسياسة العظمى؟

كيف يمكن للإيمان بالغيب أن يسهم في الوقاية من الفواحش في المجتمع؟

كيف يسهم الإيمان بالغيب في التخلق بخلقي العفة والحياء؟

ما موقع الإيمان بالغيب في الوفاء بالأمانة والمسؤولية؟

ما أثر الإيمان بالغيب في خدمة المصالح العامة وإيثارها على المصلحة الخاصة؟

فمفهوم الغيب إذن، باعتباره مفهوما كليا يستدمج المفاهيم التي تمثل مفاهيم كلية في باقي المداخل، ولذلك لزم أن يبقى حاضرا وحاضنا يتوسل به لبناء تلك المفاهيم، ولا

بد من تنبيه المتعلم لذلك عسى أن يستصحب الوعي بهذه النسقية التي تحكم العلاقة بين المفهوم المركزي "الغيب" والمفاهيم المجاورة له والمتعلقة به.

ولا يقتصر استدعاء مفهوم "الغيب" على دروس المداخل الأخرى، بل نجده يلقي بظلاله على باقي المفاهيم العقدية المندرجة تحت مدخل التزكية، فيستدعى **مفهوم "الغيب"** في علاقته بالعلم، فتُستحضَر العلاقة الجدلية بين العلم والغيب، على اعتبار أن العلم يصل بك إلى الإيمان بالغيب بعد تبيُّنه حسّا وعقلا كما في تجربة إبراهيم وموسى عليها السلام. ثم كيف أن الإيمان بالغيب يحملك إلى عالم الشهادة مستكشفا أسراره من خلال العقل والعقل الفلسفي، حاملا إياك على عمارة الأرض التي هي غاية وجودك.

الفرع الثاني: مقومات تقويم الدرس العقدي وفق منهج التلقي:

من خلال مراجعة أولية للكتب المدرسية المخصصة للمتعلم، يتضح أن أسئلة التقويم فيها ليست على وزان واحد من حيث مواكبتُها لمنهج التلقي، فبينما نجد بعضها يراعي بناء مفاهيم الدرس العقدي بصورة تمكن المتعلم من استدماج تلك المفاهيم وتمهيره على توظيفها، نجد أخرى لا تراوح الأسئلة التقليدية القائمة على التلقين، والتي تقصر وظيفتها على تحقيق الحاجة المعرفية للمتعلم دون غيرها من الكفايات. ولذلك وجب التنبيه على جملة من المقومات التي ينبغي مراعاتها في صياغة أسئلة التقويم، وبيانها فيما يلي:

_ ضرورة انسجام أسئلة التقويم الهادفة لبناء التعلمات مع النصوص الوظيفية.

_ الإحسان في صياغة أسئلة التقويم المرحلي/البنائي باعتماد التقويم بالوضعيات.

_ ضرورة قياس أسئلة التقويم للجانب المعرفي والوجداني والمهاري في شخصية المتعلم.

_ حسن اختيار موضوعات الأنشطة المدرجة في حصة التقويم والدعم بما يعزز مركزية الدرس العقدي بالنسبة لباقي الدروس.

_ ربط أسئلة تقويم الدرس العقدي بوضعيات من واقع المتعلم.

الخاتمة:

وفي ختام هذه الورقات أقول: إننا نتأمل من بناء الدرس العقدي القائم على منهج التلقي أن يكون المتعلم بحذاء ذلك الفتى الطائي[1]؛ الذي ما إن تعلم سورة **"هل أتى على**

---

[1] والقصة بطولها يرويها ابن مظفر المكي عن أبي سليمان داود بن نصير الطائي أنه لما بلغ خمس سنوات؛ أسلمه أبوه إلى المؤدب، فابتدأ بتلقين القرآن، وكان لقنا، فلما تعلم سورة (هل أتى على الانسان حين من

الانسان حين من الدهر لم يكن شيئا مذكورا" سورة الإنسان: 1. حتى رأته أمه مقبلا على الحائط، مفكرا يشير بيده، فظنت أن به بأسا، فسألته: أين ذهنك؟ قال: مع عباد الله، قالت: أين هم؟ قال: في الجنة، قالت: ما يصنعون؟ قال: **"متكئين فيها على الأرائك لا يرون فيها شمسا ولا زمهريرا"** الإنسان: 13.

إن التحقق بهذا المطلب التربوي يقتضي منا استصحاب جملة أمور؛ هي خلاصات البحث ونتائجه الكلية التي أذكرها فيما يلي:

أولا: إن منهج التلقي هو منهج قرآني أصيل، فالقرآن يحض على بناء المعرفة الإيمانية على الاستدلال في أفق توظيفها كما تبين في تأصيلنا للدلالة القرآنية لمفهوم التلقي.

ثانيا: إن استصحاب منهج التلقي في درس التربية الإسلامية عامة، والدرس العقدي خاصة، من شأنه أن يسهم في تنشئة متعلم ذي شخصية متوازنة قادرة على مجابهة الشبهات.

ثالثا: إن منهج التلقي في النقل الديداكتيكي لدرس التربية الإسلامية لم ينضج بعد تصورا وممارسة بالشكل الذي يؤهله لتحقيق ثماره المرجوة.

رابعا: تبين من خلال الممارسة الصفية أن منهج التلقين أسهم في تخريج متعلم يلوك المعرفة ويعجز عن توظيفها في حل مشكلاته.

خامسا: أن إهمال منهج التلقي في بناء الدرس العقدي يثقل كاهل المدرس ويحدث ملالا لدى المتعلم.

سادسا: أنه لا سبيل إلى تحقق المتعلم بالتفكير النقدي القاصد الذي يؤمنه من الانسياق وراء الشبهات إلا باستصحاب منهج التلقي من قبل المدرس تصورا وممارسة.

سابعا: إن منهج التلقي ينبغي استصحابه في سائر مراحل العملية التعلمية بناء وتقويما؛ بإحكام صياغة الأسئلة وإحسان تنزيلها.

الدهر لم يكن شيئا مذكورا) الإنسان: 1. وحفظها رأته أمه يوم الجمعة مقبلا على الحائط، مفكرا يشير بيده، فخافت على عقله، فنادته: قم يا داود! فالعب مع الصبيان، فلم يجبها، فضمته إليها، ودعت بالويل، فقال: مالَكِ يا أمّاه! أبكِ بأس؟ قالت: أين ذهنك؟ قال: مع عباد الله، قالت: أين هم؟ قال: في الجنة، قالت: ما يصنعون؟ قال: (متكئين فيها على الأرائك لا يرون فيها شمسا ولا زمهريرا) الإنسان: 13. ثم مرّ في السورة وهو شاخص كأنه يتأمل شيئا، حتى بلغ قوله: (وكان سعيهم مشكورا) قال: يا أماه! ما كان سعيهم؟ فلم تدر ما تجيبه، فقال لها: قومي عني؛ حتى أتنزه عندهم ساعة، فقامت عنه، فأرسلت إلى أبيه؛ فأعلمته شأن ولده، فقال له أبوه: يا داود! كان سعيهم أن قالوا: لا إله إلا الله محمد رسول الله، فكان يقولها في أكثر أوقاته. ينظر: كتاب "أنباء نجباء الأبناء" لابن مظفر المكي ص: 60.

ثامنا: ضرورة تجديد النظر في مفهوم التقويم؛ بتوسيعه انسجاما مع فلسفة المنهاج الجديد للمادة، في أفق إنضاج مفاهيم الدرس العقدي خاصة، ومفاهيم درس التربية الإسلامية عامة.

تلك نتائج البحث الكليات التي قد تسعف في مجاوزة منهج التلقين، وتشفع لمنهج التلقي أن يحل محله تقصيدا للممارسة التربوية. ولعل من المشاريع التربوية التي لها تعلق بالدرس العقدي، والتي نقترح أن تكون من **توصيات هذا البحث**:

أ_ تجميع الشبهات الواردة على المتعلمين ودراسة سبل علاجها ديداكتيكيا.

ب_ تضمين الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية أنشطة تتناول نماذج من تلك الشبهات العقدية مع اقتراح أساليب الرد عليها.

والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

- ✓ **أنباء نجباء الأبناء لابن مظفر المكي.**
- ✓ **بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة: أهميته، معالمه، خطواته. الدكتور عبد الكريم القلالي. مركز تفسير للدراسات القرآنية.**
- ✓ **تنزيل منهاج التربية الإسلامية بين المحصول والمأمول: مناقشة في سياق الطرح ومنهج التعديل. الدكتور عمر بن سكا.**
- ✓ **الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تحقيق: عماد البارودي وخيري سعيد، المكتبة التوفيقية-القاهرة.**
- ✓ **الخطاب التعليمي في مادة التربية الإسلامية: قراءة في المرجعيات والخصائص ومشكلات التنزيل الديداكتيكي. الدكتور محمد أزهر. ضمن أعمال الندوة الوطنية المنظمة يومي: 8 و9 أكتوبر 2022 تحت عنوان: تقويم منهاج مادة التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل: قراءات متقاطعة.**
- ✓ **الدرس العقدي الإسلامي المعاصر ملامحه ومميزاته من خلال دراسة نماذج. الدكتور عمر بودقزدام.**
- ✓ **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.**
- ✓ **ديداكتيك علم التوحيد وإشكالية المضامين للدكتور عزيز أحمد اركيبي، مجلة ذخائر، العدد: 10.**
- ✓ **العقيدة في القرآن الكريم. د. محمد المبارك دار الفكر ضمن أعمال الندوة العلمية للقرآن الكريم التي نظمتها جامعة أم درمان الإسلامية 1388-1968.**

- ✓ **القرآن والعقل للدكتور أبو زيد المقرئ الإدريسي ط: 4. 2021/1442. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.**
- ✓ **لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر، بيروت.**
- ✓ **مجالس القرآن، فريد الأنصاري، دار السلام-القاهرة، ط: 3، 1434هـ-2013م.**
- ✓ **مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر الرازي، مكتبة لبنان، 1986.**
- ✓ **المعجم الوسيط، إبراهيم أنس وآخرون، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط: 4، 2004.**
- ✓ **مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، 1399هـ/1979م.**
- ✓ **ملحق دفتر التحملات المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية البند 15**

تشخيص أسباب ضعف الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي
بحث في أقطاب المثلث البيداغوجي (المتعلم ـ المعلم ـ المعرفة)

ذ. حمزة شرعي - ذ. محمد عزوز

أستاذان بالتعليم الثانوي - أكاديمية الشرق

ملخص البحث:

إن غرضنا من هذا البحث الكشف عن أسباب الضعف التي تخامر الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي -على الأقل منذ صدور منهاج مادة التربية الإسلامية عام 2016- . فقد أصاب هذا الدرس الخمول والوهن، وفقد الكثير من حرارته وتوهجه وتأثيره، مما حال دون تحقق المقصد منه، حينما أفضت أسباب جمة إلى ضعفٍ كثير من مخرجات هذا الدرس الحيوي، هاته الأسباب التي تتصّل بأقطاب المثلث البيداغوجي {المتعلم - المدرّس - المعرفة}، التي تمثل -في تقديرنا- أركان الدرس العقدي. ولمقاربة هذا الموضوع فقد توسلنا بمنهجين علميين: المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي، لنخلص في النهاية إلى نتائج من أهمها: ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلمين، بخلق الحافزية والدافعية للتعلم لديهم، فإن غيابهما من أعظم أسباب الضعف المرتبطة بالمتعلم. ثم إن إشكال المنظومة التربوية ليس في التنظير وإنما في التنزيل، وهذا ما لاحظناه عند قياس مؤشر انسجام النصوص الشرعية مع موضوع الدرس العقدي. وإن اقتراح أي طرق جديدة لتجاوز أسباب ضعف الدرس العقدي في السلك الثانوي الإعدادي يجب أن يتم وفقا لمنطلقات ديداكتيكية وقواعد منهجية تتأسس على النقل الديداكتيكي السليم، وعلى وصل مفاهيم العقيدة بالنصوص الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية.

كلمات مفتاحية: الدرس العقدي ـ إشكالات - النقل الديداكتيكي - المعرفة العقدية ـ المثلث البيداغوجي

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الذي خلق الخلق واصطفى منهم المؤمنين، ودلهم على ما فيه سعادتهم بقوله: ﴿خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ وَاذْكُرُوا مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[1]. والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، الذين أضاؤوا بتربيتهم الرفيعة العالمين، أما بعد:

([1])- الأعراف: 171.

فإن المقصد من الدرس العقدي[2] تبليغ عقائد المسلمين، والتمكين لها في قلوب المتعلمين على نحو متين، بمنهجية قوامها العقل والدين، ليكون اعتقادهم إدراكا جازما لازما ناشئا عن دليل، فلا تبطله حينئذ شبه المبطلين، ولا تزلزله خيالات الملحدين. وإن جملة من أسباب الضعف تخامر تدريسية التربية الإسلامية، خاصة فيما يتعلق بالدرس العقدي تجعله لا يحقق الثمرة المرجوة منه.

وإنه لا يمكننا الخروج بصورة واضحة عن مكامن الخلل والضعف في الدرس العقدي إلا من خلال النظر في الأطراف المتدخلة في وضعياته التعليمية-التعلمية بشكل بارز ومباشر، بتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها تفاعلات تلك الأطراف لتنتج تحصيلا تعليميا في مكوّن العقيدة. ولعل المثلث البيداغوجي " Le triangle pédagogique"[3] الذي يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي: (متعلم - مدرّس - معرفة) هو المعبّر عن تلك الأطراف وما يحدث بينها من تفاعلات، تشكل نسقا ديداكتيكيا للدرس العقدي من خلال ثلاثة أبعاد، لا يمكننا -في تقدير "Jean Houssaye"- أن نفهم بل أن نتصور أي عملية تعليمية-تعلمية خارجها:

- **البعد الابستمولوجي**: (العلاقة بين: مدّرس ـــــ المعرفة العقدية).
- **البعد السيكولوجي**: (العلاقة بين: متعلم ـــــ المعرفة العقدية).
- **البعد البيداغوجي:** (العلاقة بين: مدرّس ـــــــــ متعلم).

وإن التحليل النسقي لمكوّنات الفعل الديداكتيكي أثناء بناء الدرس العقدي يرتكز على تحليل مختلف العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأقطاب الثلاثة للمثلث، بحيث تربط بين كل قطبين منه علاقة ثنائية تفاعلية تمثل -في تقديرنا- أركان الدرس العقدي، وقد حدد "Renald Legendre" تلك العلاقات الثنائية[4] وبيّن مجالاتها وخصائصها وحدودها، وتتجلى ارتباطا بموضوعنا في:

([2])- المقصود بالدرس العقدي في هذا البحث: مجموع دروس العقيدة المقررة بالسلك الثانوي الإعدادي ضمن مدخل التزكية في مادة التربية الإسلامية، والتي اختارها المنهاج لتدرّس للمتعلمين بهدف تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته، (...) والاتصال به وتعرف قدرة الله وعظمته قصد ترسيخ قيمة التواضع لديهم. ينظر: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. يونيو 2016م. ص: 8 - 9.

([3])- Le Triangle pédagogique les différentes facette de la pédagogie, Jean Houssaye, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux Cedex, 2014, Le Triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, p.15.

([4])- Dictionnaire actuel de l'éducation, Renald Legendre, coll, le défit éducatif, coédition Montérial, édition Guérin, Paris, 1993. P. 486.

- **القطب الابستمولوجي:** يركّز على العلاقة بين المدرّس والمعرفة العقدية، ويعدّ هذا القطب «المجال المفضل للبحث الديداكتيكي، إذ يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها: مفاهيمها، مواضيعها، مرجعيتها، تنظيم عملية تدريسها...»[5]؛ أي الكشف عن الآليات والطرق التي يتم من خلالها إعادة بناء المعرفة العالمة "Savoir savant" وتقديمها في شكل مناهج وبرامج، إلى معرفة مدرسية قابلة للتدريس "Savoir à enseigner". وهذا القطب يبرز قدرة المدّرس وكفاءته في مباشرة عمليات النقل الديداكتيكي "transposition didactique" للمعرفة العقدية، من خلال جملة الإجراءات الاستراتيجية التخطيطية التي يعتمدها لتبسيط تلك المعرفة ونقلها من مستواها الأكاديمي إلى مستوى المتعلم، بتفاعله الإيجابي معه في بناء المعرفة، وتوجيهه الهادف وتواصله الصّفي البناء، واستثمار مختلف الموارد، لتحقيق مقاصد المنهاج ومرامي التوجيهات التربوية، وتفعيل الأطر المرجعية لمادة التربية الإسلامية في جانبها المتعلق بالمادة العقدية.

- **القطب السيكولوجي:** يربط علاقة المتعلم بالمادة العقدية المتعلّمة، وتمثلاته حولها، واستعداده للتفاعل معها، من خلال استدماج المكتسبات القبلية لبناء معرفة جديدة منضبطة. ومن هنا يُعنى هذا القطب "بآليات اكتساب التلميذ للمعرفة " l'appropriation du savoir" وما قد يحول دون هذا الاكتساب من عوائق وصعوبات (...) مجال البحث على مستوى هذا المحور يهتم أيضا بتمثلات المتعلمين عن مختلف المعارف وما ينتج عنها من صراع معرفي "conflit cognitif" لحظة بناء تعلمات جديدة..."[6]. وإنه كلّما تم استثمار تمثلات المتعلم في بناء معارف جديدة، كلّما تفاعل مع الوضعيات التعليمية المختلفة، وشارك في بناء تعلماته.

- **القطب البيداغوجي:** يربط علاقة المدرّس بالمتعلم، ويعبّر عنه مفهوم التعاقد الديداكتيكي "contrat didactique"، حيث يتم الاهتمام بتحديد المهام التي يطلب من المدرس ضبطها، "والتي من شأنها أن تسهّل حصول التعلم"[7]. ويتم البحث في هذا القطب عن "الأساليب والتقنيات التي سيعتمدها المدرس ليعمل على إنجاح التفاعل بين القطبين الآخرين (متعلم - معرفة)، أي فعالية ونجاعة الفعل الديداكتيكي"[8]. وكذلك يركّز في هاته العلاقة البيداغوجية على جملة الاتفاقات التي تضبط وظائف كل من المدرّس والمتعلم، والتي تجعل التواصل الصفي يعرف سبيله للنجاح؛ ذلك بأن

([5])- الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأستاذة، تطوان، (د. ت)، ص: 6.

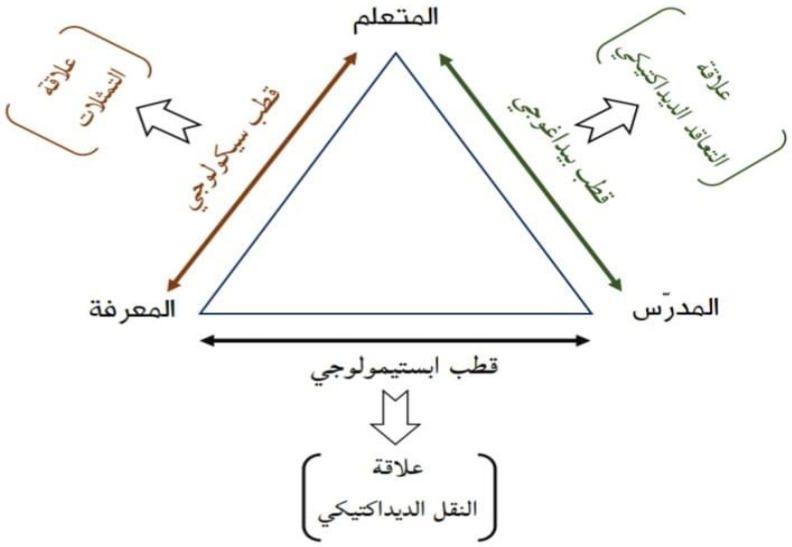
([6])- الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 6.

([7])- المرجع نفسه، ص: 7.

([8])- نفسه.

التصرفات مبنية على التعاقد، والتصرف التربوي أولى به، إذ غياب ذلك التعاقد الديداكتيكي يفضي إلى فوضى، ونقص في المردودية وجودة الفعل التربوي.

ويبين الرسم أسفله المثلث الديداكتيكي والعلاقة بين أقطابه:



وإنه مما يدعو إلى البحث في هذا الموضوع قلّة من كتب فيه وأعطاه حقّه، ولا نزعم أننا قد أعطيناه حقّه، لكننا حاولنا دخول هذا المضمار، بالكشف عن أسباب الفساد التي خامرت الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي مدّة غير يسيرة من الزمن، -على الأقل منذ صدور منهاج مادة التربية الإسلامية عام 2016- إذ لا يرتاب أن هذا الدرس قد أصابه الخمول والوهن، وفقد الكثير من حرارته وتوهجه وتأثيره، مما حال دون تحقق المقصد منه، حينما أفضت أسباب جمة إلى ضعفِ كثير من مخرجات هذا الدرس الحيوي الذي يعدّ منطلقا رئيسا في بناء التصورات والاختيارات، واتخاذ المواقف وتوجيه السلوكات..

وتحدد إشكالية البحث في السؤال الرئيس الآتي: **ما هي أسباب ضعف الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، توسّلنا بمنهجين علميين: المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي؛ **فالأول**: لوصف مكامن الخلل وأسباب الضعف التي خامرت الدرس العقدي على مستوى أقطاب المثلث الديداكتيكي الثلاثة، وتم ذلك من خلال ثلاثة أساليب تتصّل بمنهج الوصف، أولها: دراسة المحتوى؛ وهو أسلوب بحثي لوصف المحتوى الظاهر بشكل موضوعي كمي أو نوعي، بالرجوع إلى المصادر البحثية مثل الكتب والوثائق، وقد اعتمدناه لوصف المضمون العقدي في الكتب المدرسية، وكذا الوثائق الرسمية

لتدريس مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي وعلى رأسها المنهاج، من أجل الكشف عن الإشكالات التي تخامر قطب المعرفة بخاصة. وثانيها: أسلوب المقابلة؛ باعتباره وسيلة مفيدة في جمع المعطيات والبيانات، وقد استخدمناها للوقوف على أسباب الضعف المتعلقة بقطبي المعلم والمتعلم، من خلال إجراء اتصالات هاتفية ونصية، وعقد حوارات مع بعض المدرّسين وكثير من المتعلمين، وقد توصلنا إلى أجوبة متطابقة ترجع إلى أسباب الضعف نفسها الواردة في البحث. وثالثها: أسلوب الملاحظة العلمية، وهي عبارة عن قيام الباحث بالانتباه والمراقبة والمشاهدة والتدقيق اتجاه ظاهرة أو حادثة معينة، والهدف التقصي والتحري وسبر الأغوار، ومن ثم التوصل للعلاقات بين متغيرات، وتحديد نتائج، وهذا ما تم أثناء تدريسنا لمادة التربية الإسلامية في مدخل التزكية على وجه الخصوص، مع معطيات أوليّة ومعلومات محصّلة في الذهن تتعلق بإشكالات تدريس الدرس العقدي قبل أن إجراء بالملاحظة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا قد أعددنا -بعد ذلك- لغرض التشخيص استبانات واستمارات، وعرضناها على نخبة من الأساتذة الممارسين (زملاؤنا وزميلاتنا أطر الأكاديمية على وجه خاص) ثم على المتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي، وكنا قد استهدفنا في البداية عينة اعتبرناها بمثابة نقطة وصل بين خطوات البحث النظرية والميدانية، إذ من خلال العينة يلجأ الباحث إلى الظاهرة المدروسة من بابها الواقعي الاجتماعي، لذا تستلزم هذه الخطوة اهتماما كبيرا ودقة متناهية. وقد أسفرت النتائج على خلل عظيم يلازم قطبي المدرس والمتعلم، وهو المتوقع، فمن يخالط الأساتذة يجد من سوء الأحوال العلمية، وفساد المقصد من التدريس ما يندى له الجبين، وإذا ابتدرتهم بالسؤال عن سبب ذلك، أجابوا بأنه راجع إلى سوء في النظام...، وحيث إن النتائج جاءت مطابقة لما هو متوقع، فقد ضربنا صفحا عن وضع استبانات واستمارات لذلك التشخيص، طالما أن النتائج ستأتي قطعا على نحو ما هو متوقع ومشاهد، ثم إن تعقّب طرق الأساتذة جميعهم وتحليلها، ووسط المتعلمين ومساراهم، فيه من المشقة ما لا يخفى، وهو عنت يمنع من إخراج هذا التشخيص بالاعتماد على الاستمارة، ذلك بأن مِن المتحذلقين مَن لا يقنع إلا بالاستبانات التي يحسبها أقرب إلا الدقة والموضوعية، وإن كان وضعها في الدراسة شكليّا لا يترتب عليه إلا حكم الإقرار بما هو ملاحظ معلوم. وهو عين التكلّف.

أما تشخيص أسباب ضعف قطب المعرفة العقدية، فإن منهجنا في ذلك كان منذ البداية هو دراسة المحتوى، دون رغبة في إيراد معطيات إحصائية ونسب مئوية، وهذا ما جعلنا نقنع بهذا الأسلوب دون الاستمارة.

والثاني؛ وهو المنهج التحليلي، لتفكيك أسباب ضعف الدرس العقدي إلى عناصر لتسهيل عملية الدراسة، بعد معرفة مصادر تلك الأسباب وتحديدها وتوقع نتائجها. ولن تسمح طبيعة البحث باقتراح طرق صحيحة لتجاوزها، بله عرض كل ما تحقق.

بعد توسّلنا بمنهجي البحث، وإعمالنا النظر والفكر في كل قطب على حدة مدة غير يسيرة، كانت النتيجة هاته المعالم التشخيصية التي سنتناولها في المباحث الآتية:

المبحث الأول: أسباب ضعف متصلة بالمتعلم.

المبحث الثاني: أسباب ضعف متعلقة بالمدرّس.

المبحث الثالث: أسباب ضعف مرتبطة بالمعرفة.

ختاما، يبقى تشخيص أسباب ضعف الدرس العقدي والكشف عنها ونقدها ثغرا عظيما، وعملا مهما لتجويد تدريسية المادة العقدية؛ ذلك بأن وقوف المدرّس النبيه على تلك الأسباب، يجعله يتلافاها ويبتعد عنها في تخطيط درسه وتدبيره وتقويمه، فيصير قائما على أسس منهجية واضحة، مستندا إلى طرق صحيحة بعيدة عن الاضطراب والعشوائية، وما ذلك إلا لأنه قد امتلك رؤية كلية منظمة، تسمح له بالقياس وتعدية الرؤية، وهو ما ينعكس إيجابيا على أدائه وإبداعه، بشكل يحقق المقاصد والأهداف الكبرى المرجوة من هذا الدرس العقدي.

المبحث الأول: أسباب ضعف متصلة بالمتعلم.

المتعلم أساس العملية التعليمية-التعلمية ومحورها، وعليه تدور مدخلات المنهاج التي يفترض أن تستجيب لحاجاته النفسية ولقدراته العقلية، وأن تراعي إمكاناته، ومواهبه، وملكاته، واستعداداته المختلفة، وصولا به إلى أقصى درجات الكمال الإنساني الممكنة. فالمتعلم "هو القطب الذي تدور حوله حركة التعليم، والنصح له هو جامع غايات النظم التعليمية..."[9].

وكنا نود قبل الحديث عن أسباب ضعف الدرس العقدي المتصلة بالمتعلم، أن نعرض حاجيات المتعلم المغربي العقدية في السلك الثانوي الإعدادي، انطلاقا من منهاج يونيو 2016 الذي يعد وثيقة تربوية رسمية، وحينما كانت طبيعة البحث لا تسمح بذلك العرض، ننتقل مباشرة إلى بيان أسباب ضعف الدرس العقدي المتصلة بالمتعلم، ونقصد بذلك إجرائيا: جملة مواصفات وهيئات ظاهرة يكون عليها المتعلم تمنع من تحصيله التعلمات العقدية، وتحول دون تحقيق الغاية من الدرس العقدي.

ومن هنا، فلن نتطرق إلى الأسباب الذاتية الخفية المرتبطة بطريقة معالجة المتعلم للمعارف، ولا إلى الظروف الاجتماعية والنفسية الخاصة بكل متعلم، والتي تعيق فهمه وإدراكه للمعرفة، وإنما سنتناول أسبابا موضوعية ظاهرة، تجعل المدرّس يحكم بأن سبب فشل درسه ناجم عن خلل في المتعلم. وتجدر الإشارة إلى أن هاته الأسباب

([9])- الحركة الفكرية والأدبية في تونس، محمد الفاضل ابن عاشور، مطبعة دار الهناء، تونس، (د.ط)، 1956م، ص: 188.

المرتبطة بالمتعلم هي عامة، بمعنى أنها قد تكون أسباب ضعف للدرس الرياضي أو الفلسي أو الجغرافي أو غيرها.. وبعد تأمل ونظر وتشاور، حصرنا خمسة أسباب كبرى، نعرضها على النحو الآتي:

المطلب الأول: تفاوت المكتسبات الأولية للمتعلمين بالسلك الثانوي الإعدادي

إن المدرّس يضع وضعية مشكلة للدرس العقدي بموارد من مكتسبات المتعلم، فإن كانت ضعيفة أو منعدمة فإنها تؤثر سلبا على نجاح الدرس وتحقيق غاياته. كما أن قضايا الدرس العقدي بالسلك الثانوي الإعدادي لا تختلف عن المرحلة الابتدائية إلا من حيث درجة التفصيل فيها، وقوة ارتباطها بالواقع.. وإن بناء التعلمات يحتاج أن تكون للمتعلم مكتسبات قوية ليربط بين درسه العقدي الجديد وما تم تحصيله قبل.

ثم إن عدم تقارب المكتسبات العقدية الأولية بين المتعلمين يجعل بينهم فروقا فردية واضحة وجلية؛ فالمتعلمون يردون من جهات مختلفة، بمستويات متفاوتة، باعتبار مقادير ما هيأوه من التعليم الابتدائي، إذ يوجد بينهم بون شاسع في مراتب التعلم، فمنهم من يرد حافظا لسور من القرآن والأحاديث النبوية المتصلة بالعقيدة وأركانها، قادرا على القراءة والكتابة، ومنهم من يفد على حالة دون ذلك، ودونها، ومنهم من لا يحسن قراءة ولا كتابة، ولذلك يكونون متفاوتين تفاوتا بيّنا في الأهلية لتلقي دروس العقيدة، وهذا من أسباب ضعف الدرس العقدي المتصلة بالمتعلم، والتي لا دخل لمدرّس المرحلة الإعدادية فيها.

المطلب الثاني: غياب قدرات النظر والتفكير والتحليل عند المتعلم

يجدر بالمتعلم في السلك الثانوي الإعدادي أن يكون اهتمامه أكثر بالتفكير والتحليل، بأن يطلق عقله من أسره، ويدفعه للتفكير والتأمل. وإن قضايا الدرس العقدي بهذا السلك تحتاج إلى نظر وتفكير، وتأمل وتحليل، وإلى قدرة على استخلاص نتائج من مقدمات، وغياب ذلك يحول دون بناء الدرس العقدي البناء الفعال المثمر. ومن الملاحظ في إعداديتنا -على الأقل- أن كثيرا من المتعلمين يفتقرون لقدرات النظر والتفكير والتحليل، ولمهارات وكفايات أخرى، ومسؤولية تفقيره الممنهج ذلك مشتركة تقع على عاتق كل الفاعلين والشركاء التربويين، وإنما كان المتعلم مخاطبا بها لأنه مظهرها. وقد وجدنا متعلمين من أسر ميسورة مثقفة، درسوا مرحلتهم الابتدائية في مؤسسات خاصة قد مُلّكوا من تلك القدرات، ومن المهارات والكفايات ما بلغهم استيعاب مقررات المرحلة الإعدادية بكل سهولة ويسر. فهل المؤسسات العمومية أضحت عاجزة عن تخريج متعلمين قادرين على مواكبة مراحل تدريسهم المتقدمة؟

المطلب الثالث: غياب الرغبة والدافعية للتعلم

المتعلم وما يمتلكه من مواصفات وخصائص، وما لديه من رغبة متقدة ودافعية

للتعلم هو الأساس في العملية التعليمية التعلمية. وقد أولى الباحثون التربويون اهتماما كبيرا بالمتعلم، فأجروا حوله دراسات مختلفة تناولت جوانب مهمّة تتعلق به، ومما تحدثوا عنه، مواصفات المتعلم الناجح، والآليات التي يعتمدها في تفاعله مع المواقف التعليمية المختلفة من حيث تشخيصها ومعالجتها...

وقد اعتبر الباحثون في التربية وعلم النفس أن الدافعية للتعلم هي إحدى العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداءاتهم المدرسية ومستويات نشاطهم الدراسي، من حيث حرص المتعلم على التفوق والاجتهاد بالتحضير القبلي والانتباه وتنظيم الوقت. وإن أغلب المتعلمين -بشهادة الأساتذة جميعهم، وبعد تحكيم مؤشرات ومقاييس- تنعدم رغبتهم ودافعيتهم نحو التعلم، نعم قد يكون المدرّس مسؤولا بقدر ما في ذلك، بيد أن أسباب غياب الرغبة والدافعية كثيرة ومتنوعة بتنوع البيئات والاتجاهات والقناعات، لكن هل يمكنك مطالبة عليل مقعد أو مبتور ساق أن يدخل في حلبة ركض رياضية لينال نتائج مشرفة؟ حتما إن ذلك غير متحقق في الواقع.

وفي الدرس العقدي، غياب الدافعية للتعلم تعني انعدام القوة والباعث المحرك للسلوك التعليمي بكل أشكاله، وانعدام تفاعل المتعلم مع مختلف الوضعيات التعلمية لهذا الدرس يؤدي إلى ضعفه وبرودته.

المطلب الرابع: غلبة البعد الجزائي والإشهادي عند المتعلم على البعد الإيماني والعلمي

المتعلم لا يعي بأن المراد من طلبه للدرس العقدي هو تصحيح معتقده الديني وتحقيق يقينه الإيماني وكمال مستواه العلمي، بل وجدنا همه تحصيل نقطة جيدة في فرض كتابي محروس، أو نيل الشهادة على الأمد البعيد. يقول عبد الرحيم هاروشي: لا يتعلم المتعلم من أجل أن يتكوّن، وإنما من أجل الامتحان! يريد رأسا مكونا تكوينا جيدّا، لكنه يمضي وقته في حشوه بمعارف ليست دائما نافعة، ولا يتذكر منها إلا القليل فيما بعد[10]. ولعل السبب في ذلك يعود إلى التنشئة الأسرية التي تحض على تحصيل الشهادة للترقي الاجتماعي، دون تنويه بالترقي الذاتي مع أنه الأصل في طلب العلم.

وإن ثمرة العلم بالعقيدة قوة الإيمان، وعاقبتها المحمودة السعادة في الدارين. ولأن المراد من التعليم أن يكون المتعلم راضيا عن نفسه، واثقا بحصول مبتغاه من عمله، كان المقصود من وراء الدرس العقدي أن يسمو التلميذ بتفكيره إلى تحصيل أسمى المقاصد وهو كماله الإيماني والعلمي.

([10])- بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، عبد الرحيم هاروشي، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، نشر الفنك، الدار البيضاء، ط: 2004، ص: 22. مع تصرف يسير جدا.

المطلب الخامس: عدم التزام المتعلم بالقانون الداخلي للمؤسسة، وبالتعاقد الديداكتيكي

إن المقصد من وضع القانون الداخلي للمؤسسة هو توفير شروط العمل الضرورية للسير العادي للمؤسسة، من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة من التعليم، ولذلك ننبه الجهات الوصية إلى ضرورة وضع إطار قانوني قابل للإنجاز، وتكليف ذوي الهمّة والعزم بحمل كل الجسم التربوي عليه، وإلا فإهمال هذا الأمر يؤدي إلى الفوضى، ويجعل المدّرس يهتم بالأمور التنظيمية أكثر من اهتمامه بفعل التدريس. فإن وضع الأطر التنظيمية التي تشرف على مراقبة التعليم، وتحدد وجهته، وتقيّم مدى سيره في الاتجاه المرسوم مسألة في غاية الأهمية، إلا أن ذلك لا يكفي إذا لم يتم الالتزام بمقتضيات القوانين التنظيمية، والحرص على تطبيقها بحذافيرها خاصة من جهة المدرّس والمتعلم على حد سواء.

وجعل التعاقد الديداكتيكي للتنظيم الفصلي يضبط العلاقات بين جماعة القسم، ويضمن الجوّ المناسب لممارسة النشاط التعليمي التعلمي. وحينما لا يلتزم المتعلم بتعاقده، فإن المدرّس يتعب كثيرا في دعوة المتعلمين إلى الهدوء، حتى قد يحتاج إلى استدعاء الحارس العام لحملهم على الامتثال، وفي مثل هاته الأجواء لا تتحصل الثمرة من الدرس العقدي.

المبحث الثاني: أسباب ضعف متعلقة بالمدرّس

المدرّس أحد أهم مدخلات المنهاج التعليمي، باعتباره العنصر المنشِّط للعملية التعليمية التعلمية، والذي يتوقف على نشاطه وفاعليته نجاح العملية التربوية والتعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها. ولهذا نجد أغلب الدراسات والأبحاث التربوية قد ركزت اهتمامها في السنوات الأخيرة على مواصفات المدّرس وخصائصه، ودورها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ثم إن الدور الذي يقوم به المدرّس يتجاوز حدود عرض المعلومات على المتعلم، "وإنما يمثل ما هو أكثر من ذلك بكثير، فهو يحمل اتجاهات وقيما، ووجهات نظر خاصة حول طبيعة المتعلم وإمكاناته وحول نظرته ومفهومه عن المعرفة، وهي أمور تقوم عليها النظرية التربوية"[11].

فالمدرّس يصنعُ العقول، ويعد الأجيال، ولا يرتاب في كونه أهم أركان العملية التعليمية وأهم أسس نجاحها، وقد أظهرت الدراسات التربوية الحديثة "أن فاعلية المعلم تشكل العامل الأبرز في نجاح الطالب في المدرسة، فالطلاب الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام متتالية يتفوقون على نحو ملحوظ مقارنة بأقرانهم الذين لا يحظون بهذه الميزة. كذلك تبين البحوث أن تكليف معلم بارع بتدريس مجموعة من

([11])- المناهج: البناء والتطوير، سعد محمد جبر، والعرنوسي ضياء عويد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1436هـ - 2015م، ص: 60.

الطلاب الأقل حظا مدة خمس سنوات متعاقبة يمكن أن يجسر فجوة التحصيل الدراسي بين هؤلاء الطلاب وأقرانهم الأفضل حظا"[12].

فظهر أن المدرسين ليسوا على درجة واحدة من الكفاءة والخبرة والفاعلية، ما يجعلنا نتساءل عن علاقة المدرّس بنجاح الدرس العقدي من عدمه.

ونقصد بأسباب ضعف الدرس العقدي المتعلقة بالمدرّس هنا: جملة ممارسات غير صحية يمارسها المدرّس تحول دون تحقيق الغاية من الدرس العقدي، إلى جانب مجموعة الخصائص والخصال المعرفية والمهنية، والأخلاقية والسلوكية، والاجتماعية العلائقية التي يتصف بها، تعيق حصول الكفايات التربوية والتعليمية المنشودة من الدرس العقدي.

المطلب الأول: ممارسات سيئة في بناء الدرس العقدي

على الرغم من أهمية الدرس العقدي في بناء شخصية المسلم، إلا أن هناك ممارسات سيئة يمارسها بعض المدرّسين والمدرّسات دون إدراك لأثرها السلبي على العملية التعليمية، وهي ممارسات لا تتفق ومنهج القرآن الكريم والسنة النبوية في بناء العقيدة، ولا تنسجم كذلك مع الإشارات التربوية الصريحة أو الضمنية في الوثائق الرسمية أو الرؤية المنهاجية، ونظرا لأثر هاته الممارسات السيئة على نشأة المتعلم الإيمانية؛ وجب التنبيه عليها لتفاديها. وينبغي التنبيه في البداية إلى أن عملنا في هذا المبحث هو خلاصة منهج وصفي بأدواته المختلفة مطبق على قطب المعلم من أجل الكشف عن أسباب الضعف المتصلة بهذا القطب. وفي هذا المطلب قمنا بجمع النتائج المتوصل إليها بخصوص الممارسات السيئة التي يقوم بها المعلم وتؤثر على درسه العقدي، وتم تصنيفها تحت عناوين مخصوصة مما ساعد كثيرا على ضبط المادة العلمية موضوع المطلب، غير أننا وجدنا تلك العناوين لا تخرج عما ورد في كتاب دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية لشفاء علي الفقيه وحمزة عبد الكريم حماد، وجدنا ذلك بعد الرجوع إلى المصادر التي اعتمدت في تطعيم البحث، ولذلك لا حرج في عرض تلكم العناوين على نحو الترتيب الذي اختاره مؤلفا الكتاب مع زيادات وإضافات هي بمثابة إضاءات لفروع هذا المطلب. وسأحاول بسطها على النحو الآتي:

الفرع الأول: استهانة بعض مدرّسات ومدرّسي التربية الإسلامية بالدرس العقدي، وعدم إنزاله المكانة اللائقة به بعدم إعطائه حقه في العرض والمعالجة مع المتعلمين، ولعل أكبر شاهد على ذلك الضعف الكبير الذي تعاني منه هاته الأجيال

([12])- مع المُعَلِّم - لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، الدخيل، عزام بن محمد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1437هـ - 2016م، ص: 32.

المتعاقبة في القدرة على فهم القضايا الإيمانية، وانعكاس أثر ذلك على السلوك والتصرفات.

الفرع الثاني: جمود المعارف وقدمها، إذ نجد اكتفاء كثير من المدرسات المدرسين بالمتحصل في المرحلة الجامعية في مادة العقيدة، بحيث لا يتم تحيين المعارف وتجديدها ولو بالرجوع لكتاب واحد معتمد من كتب العقيدة الإسلامية؛ فإن نظرة الإنسان إلى الأمور والمسائل تختلف، وفرق كبير وبون شاسع بين القراءة في مراحل الطلب والدراسة لأجل الامتحان والاختبار، والقراءة لأجل التعمق والوصول إلى مزيد فهم لامتلاك الدراية الكلية والمنظمة، والقدرة على البناء والتوجيه وغرس العقيدة. وأحسب أن الأخطاء العلمية والمنهجية التي يقع فيها المدرّس من قبيل الاستشهاد ببعض القصص والمعلومات غير الصحيحة وما إلى ذلك، سببها هذا الذي نبّهنا عليه.

الفرع الثالث: رتابة الطرح وسذاجة الخطاب وركاكة الأسلوب، وعدم تقديم الجديد من قبل بعض المدرّسين، فهناك شريحة منهم تكرر نفسها وتبقى على الأساليب ذاتها، والأمثلة والقصص عينها. ولعل ما يكشف ضعف هاته الشريحة هو مرور الكثير من المتعلمين في السلك الإعدادي على نفس المدرّس، فيشعرون بالملل الشديد لعدم وجود طرح جديد له، فتجد أن ما يقدمه بعض المدرّسين من أمثلة لمتعلمي الأولى إعدادي هو نفسه ما يقدم في مستوى الثالثة إعدادي، وهكذا..

الفرع الرابع: عدم مراعاة بعض المدرّسات والمدرّسين لخصائص النمو الديني للمرحلة العمرية التي يدرّسونها بالسلك الثانوي الإعدادي، إذ لا يعقل أن تتم مخاطبة المتعلمين في مرحلة المراهقة بالأساليب نفسها التي يخاطب بها الأطفال في مرحلة الطفولة مثلا، فلكل مرحلة احتياجاتها النمائية وقدراتها العقلية التي تتطلب من المدرّسين الوعي التام لاختيار مستوى الخطاب المناسب ونوعه، بما يحقق الأهداف التربوية، ويسهم في بناء الدرس العقدي بصورة صحيحة.

فالمتعلمون في الابتدائي يتعلمون من خلال الأشياء المحسوسة دون الرموز والمفاهيم، ويحتاجون إلى الاستعانة بالوسائل الحسية التي يرونها بأعينهم أو يلمسونها بأيديهم، كالصور وغيرها. بالإضافة إلى حاجتهم للخطاب المبسط والبعيد عن التعقيد.

وأما في السلك الثانوي الإعدادي، فالمتعلمون يبلغون درجة من التجريد يقتدرون بها على التعامل مع الرموز والمفاهيم، وتمتاز مرحلتا المراهقة (المبكرة والوسطى) بالخصائص الدينية الآتية[13]:

([13])- دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية تطبيقات ونماذج عملية، شفاء علي الفقيه وحمزة عبد الكريم حماد، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الطبعة الأولى، 2013م، ص: 59 – 60. وأيضا: علم نفس

المرحلة	النمو الديني
المراهقة المبكرة (12 – 13 – 14)	▪ تبعا للتطور والنمو الذي يحدث في هاته الفترة فإنه يحدث تغييرا وتطورا ونموا في الشعور الديني لدى المراهق في هذه المرحلة. ▪ نشاهد إعادة تقييم القيم الدينية. ▪ وقد يشاهد ازدواج الشعور الديني، حيث يكون لدى المراهق شعور ديني مركب مزدوج يحوي عناصر متناقضة، فقد يوجد حب الله إلى جانب الخوف منه، وقد يوجد الإيمان بالموت إلى جانب كرهه كنهاية لا مفر منها. ▪ وقد يشاهد تعدد الاتجاهات الدينية، فهناك فئة يكون إيمانها تقليديا، وأخرى متحمسة للدين، ومنهم من يساوره الشك؛ فقد وجد أن 50% من البنين يكون إيمانهم تقليديا، وأن 25% منهم يكونون متحمسين، وأن 24% منهم يساوره الشك وأن 1% منهم ملحدون. ووجد أيضاً أن حوالي 61% من الفتيات يكون إيمانهن تفكيريا. وأن 26% منهن يكن متحمسات للدين وأن 13% منهن يراودهن الشك، ولا يلاحظ الإلحاد بينهن.
المراهقة الوسطى (15 – 16 – 17)	▪ تشاهد اليقظة الدينية العامة، حيث يسود روح التأمل والنشاط الديني العملي. ▪ تجريد ذات الله من التشبيه والتجسيم وتصوره سبحانه تصورا معنويا مجردا. ▪ الانشغال بصفات الله تعالى وآثاره وأفعاله أكثر من الانشغال بشكله وصورته ▪ قد يشاهد الشك، حيث يلاحظ ميل بعض المراهقين إلى الشك (يتراوح بين النقد العابر والارتياب الحاد في كل العقائد). ▪ وقد يشاهد الإلحاد، وهو إنكار وجود الله، ويصاحب هذا عادة صراع وقلق، وقد يتباهى بعض المراهقين بالإلحاد، ولكنه ليس إلحادا حقيقيا، لكنه رغبة في الاستقلال والتحرر والعدوان على المجتمع، وقد يكون مجرد ظاهرة عابرة لا تلبث أن تتغير. وغالبا تؤدي التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تحديد الاتجاه الديني لدى المراهق سواء أكان تحمسا، أم شكا، أم إلحادا).

من خلال ملاحظة ما سبق من سمات النمو الديني في مرحلة المراهقة، نجد أن

النمو (الطفولة والمراهقة)، حامد عبد السلام زهران، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1999م، ص: 367 – 397.

هناك متغيرات حقيقية يتعرض لها المتعلم خلال نموه، الأمر الذي يستلزم توظيف الأدوات والأساليب الصحيحة والمناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو الديني لبناء الدرس العقدي البناء السليم، ومن الجدير بالذكر أن مرحلة المراهقة (من 13 إلى 17) تمتاز بظهور نمط التفكير الناقد، وإعادة تقييم القيم الدينية، وظهور الشكوك، وما هذه الأعراض إلا تغييرات طبيعية للعقل الإنساني، الأمر الذي يحتم تغيير أسلوب الطرح والعرض والمعالجة لقضايا العقيدة، حتى يتلاءم مع الاحتياجات الجديدة للمتعلم؛ لذا فعلى المدرّس اللجوء إلى أساليب مخاطبة العقل وتنمية التفكير التأملي، ليصل بالمتعلم إلى تصوّر صحيح لقضايا العقيدة، ويتوصل بنفسه إلى إجابات لشكوكه، وحلول لمشكلاته، فتستقر نفسه ويثبت إيمانه[14].

وفيما يأتي توضيح لأهم خصائص النمو العقلي التي يمتاز بها المتعلمون في فترتي المراهقة[15].

المراهقة المبكرة (12 – 13 – 14)	المراهقة الوسطى (15 – 16 – 17)
▪ تصبح القدرات العقلية في هذه المرحلة أكثر دقة في التعبير، مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية. ▪ تنمو القدرة على التعلم واكتساب المهارات والمعلومات. ▪ ينمو التذكر بالاعتماد على الفهم، واستنتاج العلاقات والمتعلقات. ▪ تزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، ويتجه من المحسوس إلى المجرد. ▪ ينمو التفكير المجرد، وتزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات. ▪ تنمو القدرة على التحليل والتركيب، والقدرة على تكوين التصميمات الدقيقة. ▪ تنمو المفاهيم المعنوية؛ مثل الخير والفضيلة والعدالة.. إلخ، ويميل المراهق إلى رؤية الأشياء على مستوى "مفاهيمي" بينما كان وهو طفل يميل إلى	▪ ينمو التفكير المجرد والابتكاري. ▪ تتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض بحيث يصل إلى فهم، فينصب اهتمامه على ما وراء الحقائق. ▪ تزداد القدرة على التحصيل وعلى نقد ما يقرأ من معلومات، وتكون لديه الرغبة في القراءة التي تزوده بالمعلومات والخبرة في ظل ميوله وخبراته. ▪ تتحسن ميوله نحو الكتابة فيميل عادة إلى التعبير عن نفسه وتسجيل ذكرياته في مذكرات، وخطابات، وشعر، وقصص قصيرة. ▪ تنمو الميولات والاهتمامات وتتأثر بالعمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة والثقافة وبنمط الشخصية العام للمراهق. ▪ يظهر لدى المراهق بوضوح الاعتزاز بالذات وتقدير النفس.

(14)- دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية، (مرجع سابق)، ص: 60.

(15)- المرجع نفسه، ص: 61. وأيضا: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، (مرجع سابق)، ص: 348 – 375.

رؤيتها على مستوى "إدراكي" حسي.	

وبناء على خصائص النمو العقلي التي تتميز بها هاته المرحلة فإن منهج الاستدلالات العقلية، ومناقشة النصوص الشرعية، واستخلاص الأفكار والعبر، وإصدار الأحكام والنقد، هي أجدى الأساليب التي ينبغي توظيفها في بناء العقيدة في هاته المرحلة، لكن دون إغفال الوسائل الديداكتيكية الملائمة.

الفرع الخامس: سوء اختيار الأسلوب المناسب، فتراه لا يعرف متى يستخدم الترغيب؟ ومتى يحتاج إلى استخدام الترهيب؟ ومتى يخاطب العاطفة والوجدان؟ ومتى يخاطب العقل ويستثير التفكير؟ وما الذي يناسب المتعلمين وما الذي لا يناسبهم؟

الفرع السادس: عدم مراعاة التوازن في استخدام الأساليب التعليمية والتربوية، فإذا كان منهج القرآن الكريم والسنة النبوية يقوم على التنويع والتوازن، ومراعاة ظروف المخاطبين، والاهتمام بأحوالهم، ومراعاة تفاوتهم في الأفهام، فإن ما يوجد في إعدادياتنا يخالف هذا المنهج؛ فتجد أن بعض المدرّسين يبالغون في استخدام أساليب معينة على حساب أساليب أخرى، إذ نرى بعضهم يغرق في أساليب الوعظ الإرشاد، ولا ينمي التفكير والمنهج الاستدلالي العقلي، وآخر يبالغ في استخدام الترهيب، ويفْرط في ذلك إلى حد تنفير المتعلمين وتخويفهم...

الفرع السابع: غياب خطاب العقل وتغليب الخطاب العاطفي الآني، ومشكلة هذا النوع من الخطاب أنه لا يغيّر الاقتناع ولا يحل المشكلة، وإنما هو بمثابة جرعة مسكّن يزول أثرها بزوال مفعولها، فلا يقدم علاجا ناجعا، ولا يغرس عقيدة صحيحة. والحل يكمن في اتباع منهج القرآن والسنة بالاهتمام بالخطاب العقلي والوجداني كليهما.

الفرع الثامن: غياب البعد الوظيفي العملي من الدرس العقدي، إن الارتباط المفتقد بين العقيدة والسلوك مرده إلى الانفصام المشين بينهما على مستوى التدريس، مع أن التصرفات هي وليدة التصورات، "فإذا صح التصور صح التصرف"، والعكس صحيح، فأي خلل يحصل في السلوك مرده إلى خلل في الفهم والتصور والمعتقد، ذلكم بأن العقيدة والشريعة صنوان لا يفترقان، بل نجد لإحداهما مدلول الأخرى عند الافتراق، لأنه يحيل عليه ويترجمه ويقيم البرهان عليه، والإسلام عقيدة وشريعة[16].

وحري بمن يبسط قضايا العقيدة للناشئة أن يربطها بآثارها في سلوك الفرد داخل بيئته، وهو ما يقتضي بيان أثر كل عنصر من عناصر العقيدة، وكل مسألة من مسائلها، في سلوك الناس ومواقفهم، وفي حياتهم عموما، وهو ما يجسد انتماءهم حقا إلى هذه الأمة، واعتناقهم حقا وصدقا لدينها. فينزل الدرس العقدي من العالم المجرد إلى واقع الناس.

([16])- كما كتب المرحوم: محمود شلتوت وجعله عنوانا لكتابه الماتع.

الفرع التاسع: عدم فسح المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره وآرائه، فواقع الحال في كثير من المؤسسات عدم إعطاء المدرّسين فرصا حقيقية للمتعلمين كي يعبروا عما يعتريهم من مخاوف وشكوك وأفكار، في حين يكتفي المدرّس بعرض ما في الدرس، - أو بالأحرى تسميع ما في الدرس-، وتنظيم الأفكار والتنبيه على ما سيأتيهم في الاختبار، وقمع أية مشاركة أو تدخل. ونسجل هنا أن بعض المدرّسين يبدعون في دروس الفقه والسيرة النبوية عند حديثهم عن الأحكام الشرعية أو عن الغزوات والبطولات، بينما يمرّون مرور الكرام على قضايا العقيدة والإيمان، على اعتبار أنها مُسلمات، ولا حاجة للوقوف عليها، ويرون أن فتح المجال أمام المتعلم قد يؤدي إلى إثارة بعض الفتن في حال طرح شبهات أو قضايا فكرية شائكة. وتكمن خطورة هاته الممارسات في أن لها تأثيرا حادا في إضعاف روح النقد لديه، الأمر الذي يجعله طعمة سهلة، وعرضة للتأثر بأية أفكار مسمومة أو مخالفة للشرع، وعدم تحكيمها وتقييمها.

الفرع العاشر: عدم مواكبة القضايا المستجدة وربط قضايا العقيدة بها، والاكتفاء بالعرض الجاف الذي يشعر المتعلم بعدم أهمية ما يدرسه لحياته، مما ينعكس على تفاعله واستفادته مما يعرض عليه. وهذا الأمر يتطلب من المدرّس أن يتابع الأخبار المحلية والأحوال الوقتية والقضايا العالمية، وأهم المشكلات والمستجدات على الساحة. وهذا يحدث اختلافا كبيرا، فعندما ينطلق المدرّس من وضعية مشكلة اجتماعية ويربطها بقضايا الإيمان، فإن ذلك يكسب المتعلم دربة حقيقية على تعلم كيفية التفكير الصحيح فيما يدور حوله.

المطلب الثاني: مواصفات معرفية ومهنية غير متحققة تؤثر في بناء الدرس العقدي

ونقصد بذلك ما لا يمتلكه المدرّس من مؤهلات معرفية وعلمية، وكفاءة مهنية، تمكنه من تبليغ المعارف العقدية وتعليم المهارات المطلوبة في الدرس العقدي بفعالية وحرفية. وقد اعتبر غير واحد من الباحثين التربويين أن المدرسين هم السبب الرئيس في فساد التعليم -وقد قال ذلك ابن عاشور قديما في كتابه الفريد أليس الصبح بقريب-، ولذلك أكدوا على ضرورة العناية بطريقة اختيارهم، والتدقيق في مدى اتصافهم بما يؤهلهم للقيام بدورهم على أكمل وجه. وسأشير إلى جملة من تلك المواصفات الهامة وهي:

الفرع الأول: الأهلية للتدريس

وذلك بأن يكون مؤهّلا قادرا على النظر في الطرق الموصلة إلى تعليم المتعلمين بما يكفل الأهداف المنشودة من درسه العقدي. إذ المواهب الشخصية قاصرة وحدها على تجويد التعليم، والتعويل عليها بلا قواعد ضابطة مفض إلى مجرد اتباع التجربة التي تستغرق أوقاتا وأزمنة عديدة، وأن الاستفادة مما ثبتت جدواه من المعرفة العلمية التربوية تفيد كثيرا في تحقيق الأغراض والمقاصد التعليمية المطلوبة في أقرب وقت. خاصة أن كثيرا من أساتذة التربية الإسلامية لم يتخصصوا في العلوم الشرعية، ومنهم

من لم يخضع لتكوين، وتدريسهم لمادة التربية الإسلامية مدة من الزمن لا يملّكهم -حتما- أدوات فهم تلك العلوم وطرق التعامل معها، فإن بضاعتهم في العلوم الإسلامية مزجاة، وإن المدرّس الذي يكون على هذه المنزلة من المعرفة، لا يتفاعل مع المتعلمين ولا يقبل اعتراضاتهم، بحيث يحمله ذلك "على تحاشي تلقي الأسئلة من التلاميذ كي لا يتشتّت عليه ما أعدّه من ترتيب لمسائل الدرس. وهو، لعدم ضلاعته وضعفه، يسرع إلى تعطيل الدرس متى ألهاه شاغل أو انحراف مزاج في ليلته، حتى لم يطالع الدرس بما يكون له تمام الإعداد. وهذا واقع مشاهد عند كثير من المدرّسين قديما وحديثا"[17]. فتنشأ عن مثل هؤلاء "طبقات قاصرة من التلامذة"[18] كما ذكر ابن عاشور قديما.

فلا بد إذن من إعداد المدرّس وتأهيله، وإكسابه المفاهيم والاتجاهات والمبادئ الخاصة بطرق التدريس. فقضية تكوين المدرسين ضرورية حتى للمدرس الموهوب، إذ التكوين يكسبه المزيد من الفعالية والكثير من المهارات التي أثبتت التجربة التربوية فعاليتها في تبليغ المعارف.

الفرع الثاني: مراعاة مراتب الأفكار

وذلك بأن يحرص على تقديم المعارف المناسبة لسن المتعلمين ونموّهم العقلي، فالمعلم البارع يراعي قدرات ومستويات المستهدفين، فيعطيهم ما يلبّي حاجاتهم، وما تستسيغه أنفسهم وأذواقهم، وتألفه قلوبهم، فالعقول والمدارك تختلف، والمتعلمون في سرعة الاستجابة والفهم متباينون وفق أعمارهم.

وإذا حللت كيفية تعامل المدرسين واللّجان المكلّفة بإعداد البرامج الدراسية مع مصادر المعرفة العلمية والمدرسية، وهو ما يعرف بعملية النقل الديداكتيكي، تنكشف لك قلة درايتهم وكفايتهم في هذا المجال -وهذا ما تأكد في ندوة تقويم منهاج التربية الإسلامية بعد ست سنوات من التنزيل-، فالمدرّسون يملون المعارف المتعلقة بالدرس العقدي دون مراجعة ولا مطالعة، ودون اعتبار لمراتب الأفكار ولا لاستعداد المتعلم لقبولها.

فمن الواجب على المعلم مراعاة مراتب الأفكار، واحترام طاقات المتعلمين ومواهبهم، والعمل على تنميتها في كل سنٍّ بما يناسبه، كما أن الفكرة التي تتطلب وسائط ومعينات ديداكتيكية فلا يسع المعلم الاستغناء عنها، لأنها بمثابة ما لا يتم الواجب إلا به

([17])- محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة، ابن الخوجة محمد الحبيب، شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، طبعة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ - 2004م، ج: 1، ص: 214.

([18])- أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون - تونس، دار السلام - مصر، الطبعة الرابعة، 1436هـ - 2015م، ص: 119.

فهو واجب، إن كان مقدورا عليه. وقد كان يرى ابن عاشور من ناحية أخرى أن على المعلم أيضا أن يبتعد في دروسه عن الإطالة في مسائل الخلاف، وعن إكثار التعمّق في أسبابها وعللها وتفريعاتها من غير مراعاة لمدى تحقق فهمها عند المتعلم، لأن في ذلك ابتعادا عن المقصد من التعليم وهو توسيع فكر المتعلم وتنميته في أوقات وجيزة.

الفرع الثالث: إثارة الدافعية للتعلم

من الواضح أن سلوك المتعلم يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواد المعرفية دون مواد أخرى، وذلك يرجع إلى مستوى دافعية المتعلم نحو ممارسة النشاط المعرفي في هذه المواد دون غيرها، ومن هنا تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى المتعلم نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المؤثرات الخارجية، وانطلاقا من هذا يكون الهدف الأسمى من مهارات التدريس هو إثارة دافعية واهتمام المتعلم نحو التعلم.

الفرع الرابع: الجمع بين الرغبة والرهبة

لأن الجمع بين الرغبة والرهبة أبلغُ في الانقياد، وأحقُّ أن يشمل كل المتعلمين، لأنهم صنفين؛ صنف يتوقف بالزّجر ويحمله الخوف على الانضباط، وصنف لا يتوّجه إلا بالحب والاختيار عن طيب نفس.

الفرع الخامس: الابتعاد عن الاستطراد من غير مبرِّر

لعل من الأمور الواجب مراعاتها أثناء التدريس الاكتفاء بالمهم من الدرس، والبعدُ عن الاستطراد من غير فائدة، إذ هو تشتيت لذهن المتعلم، وتشويش على أفكاره، وصرفٌ له عن المنال المرغوب، فإن في الحشوِ والإكثار ما يخفي الفائدة ويضيع المقصود، ويورث المتعلمين الملل والسآمة. وهذا العيب ما زال مستشريا في معلمينا إلى يوم الناس هذا، بل يرى بعضهم أن المدرس لا يكون حاذقا إلا إذا عقد وشوّش على المتعلم بمعارف لا حصر لها، حتى يغدو المتعلم حيرانَ أسفا، هل هو في درس تعليمي أم في حلقات تظاهرٍ بالعلم.

المطلب الثالث: مواصفات أخلاقية وسلوكية غير متحققة تؤثر في بناء الدرس العقدي

الفرع الأول: المواظبة على الحضور

لأن إبطال الدرس العقدي يوما للتلميذ يؤثر على بناء النسق العقدي في مرحلة تعليمه. فإذا كنا نطالب بالحزم والصرامة في التعامل مع المتعلمين الذين لا ينضبطون لأوقات الدراسة، فإن المدرّس يجب أن يكون قدوة لمتعلميه في هذا الباب وألا يتغيب إلا لعذر قاهر.

الفرع الثاني: الشعور بمسؤوليته عن تقدمهم العلمي

سهر المدرّس وحرصه على تقدّم متعلميه، وشعوره بالمسؤولية، وإخلاصه في

أداء عمله كلها عوامل مساعدة على تفوّق المتعلمين ورفع حظوظهم لحسن تحصيل، وإن التغافل عن الشعور بنتائج المتعلمين كفيل بصدّهم عن الارتقاء في مدارج العلم. والمعلِّم المسلم يشفق على متعلميه ويجريهم مجرى بنيه، فلا يدعُ من نصحهم شيئا، فيمنعهم من الانشغال بتوافه الأمور وسفاسفها، ويدفعهم إلى تحصيل ما ينفعهم في دينهم ودنياهم.

الفرع الثالث: أن يكون قدوة لتلامذته، ونبراسا يهتدون به إلى الخير

إن المعلّم قدوة ومثال يحتذى به، والأنظار متوجهة إليه، لكونه النموذج الذي يسير على نهجه الآخرون. ويجب أن يكون المعلِّم عاملا بعلمه فلا يكذّب فعله قوله، إذ الإسلام لم يُرد لوارث العلم عموما أن يكون كمثل الحمار يحمل أسفارا، ولذلك أوجب عليه أن تكون أعماله متطابقة مع علمه، فمطابقة العمل للعلم هي مقياس الصدق والإخلاص، فالعلم عندما يخلو من العمل، يبقى مجرد كلمات هائمة بين دفتي كتاب، تبحث عمن يحوّلها من صيغتها الكلامية المجرّدة، إلى جانبها العمليّ الماديّ الملموس، فالعلم والعمل مجتمعان سبب كل نجاح وفلاح، والتّخلي عن واحد منها سبب كل ضلال ووبال.

الفرع الرابع: أن يكون رفيع الأخلاق، صاحب همّة عالية

إن المدرّس كبير القدر عظيم الشأن، ودوره لا يتحقق كاملا ما لم يتصف بمكارم الأخلاق الحسنة التي تدفع عنه ظنون طلبته. وينبغي للمعلم أن يُحسِّن علاقاته مع محيطه، ويؤثّر فيه بالتحلّي بالأخلاق الجميلة والعادات القويمة التي تجعل منه القدوة الصالحة.

الفرع الخامس: أن يؤمن بأن عمله جهاد في سبيل الله

لأن فريضة التعليم ليست بأقل منزلة عند الله من فريضة الجهاد من حيث الدفاع عن الدين وحفظه، فالمقصد من الجهاد كما لا تجهل إعلاء كلمة الله والسّير تحت لواء الإسلام، وهذا المقصد لا يتحقق اليوم بحمل السّيوف وإعداد العتاد والعدّة من الرجال والخيل، وإنّما تتحقق الرفعة للأمة المسلمة في هذا الزمان بالتعليم وهو أفضل أنواع الجهاد، والقائمون على هذه الوظيفة مجاهدون مرابطون.

المطلب الرابع: مواصفات اجتماعية علائقية غير متحققة تؤثر في بناء الدرس العقدي

وهي مواصفات تقاس بها فعالية المدرس الاجتماعية، وتتعلق غالبا بطريقة تواصله مع محيطه، وبأسلوب قيادته لمتعلميه ونمط تفاعله معهم. وقد خلصنا إلى مواصفتين اثنتين ضروريتين للمدرس الفاعل:

الفرع الأول: ألا يكون معاديا للنظام والقوانين

وذلك لأن حُسن اندماج المدرس مع وسطه عموما، داخل المدرسة أو خارجها رهين بمدى التزامه بالقوانين، فلا يتصور أبدا إقبال المدرّس على عمله بهمَّة وحسن

تدبير وهو محكوم بنظام يُعاديه.

الفرع الثاني: أن يكون صديقا لمتعلميه

لأن نجاح المعلم متوقف على نجاحه في إقامة علاقات تفاعلية مع طلابه، تكون قائمة على الحب المتبادل والصداقة والاحترام، وتلك العلاقات تجعل العملية التعليمية التعلمية تتحوّل من طبيعتها الميكانيكية الآلية، إلى عطاء متبادل مفعم بمشاعر الحب والمودة. وإن حرص المدرّسين على ترك مسافة بينهم وبين المتعلمين واعتبارهم القرب سوء تربية، هو أحد معيقات التواصل التي تحول دون تحقيق الغاية من التعليم.

المبحث الثالث: أسباب ضعف مرتبطة بالمعرفة

المثلث البيداغوجي معادلة متفاعلة تتقاسم أدوارها أقطاب ثلاثة، ولا يمكن التقليل من شأن أي قطب منها، ومن بين تلك الأقطاب المعرفة التي تخضع لتطورات حركة العلوم بمختلف اتجاهاتها ومظاهرها؛ إذ كلّما طرأت طفرة علمية جديدة فإنها تنعكس لا محالة على المعرفة، مما يستدعي النظر إليها باستمرار وبدقة. وإذا كانت الخطوة الأولى في بناء أي منهاج تعليمي بعد تحديد أهدافه هي اختيار المحتوى، فإن المطلوب في هاته الخطوة تحديد المعرفة المناسبة، بحيث لا يتم هذا التحديد بطريقة عشوائية وعفوية، إذ لا بد أن تكون تلك المعرفة هادفة ومنظمة، ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية الدقيقة.

وعند النظر في المعرفة العقدية بالسلك الثانوي الإعدادي، نجد حضورا كميا معتبرا لها ضمن مدخل التزكية؛ هذا الحضور الذي يمكن أن يوصف بأنه يستهدف التركيز على أركان الإيمان الستة، والتعرف على أسماء الله الحسنى والتحقق بمعانيها، وكذلك الانفتاح على بعض المواضيع الفكرية والمنهجية ذات الارتباط بالعقيدة، والتركيز على وظيفية الدرس العقدي بربط الاعتقاد بالعمل من خلال الحرص على الامتدادات السلوكية للمفاهيم العقدية المدرّسة، مع الحرص على عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية على نحو يفضي إلى التعقيد والغموض أو التشبيه والتجسيم..

ويوضح الجدول أسفله الحضور الدائم والمنتظم للمعرفة العقدية في مختلف مراحل السلك الثانوي الإعدادي:

السلك الثانوي الإعدادي	
السنة الأولى:	- العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة - أركان الإيمان: حديث جبريل - النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية - القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين

السنة الثانية:	- الله عالم الغيب والشهادة - الوحي: تعريفه وأنواعه - الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات - صفات المؤمن الصادق
السنة الثالثة:	- أسماء الله الحسنى: (هو الله الذي لا إلــه إلا هو عالم الغيب...) - أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع - الإسلام عقيدة وشريعة - أثر القرآن في تزكية النفس

ومما يحسب للمنهاج تنصيصه على مقتضيات مرجعية وبيداغوجية، هي بمثابة إشارات ديداكتيكية تتعلق بتدريس المعرفة العقدية، ومنها: تأكيده على ضرورة اعتماد مقاربة تتجاوز الخلافات الكلامية، وتربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير[19]، وذلك في إطار وحدة المذهبية العقدية الأشعرية. كما أكد على أن دروس المادة تستند إلى خصوصية المعرفة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة[20]، مما يفرض تبسيط مفاهيم الدرس العقدي وتوضيحها وجعلها أكثر تحديدا للمتعلمين والمتعلمات، بالنأي بها عن مصطلحات المناطقة والفلاسفة والمتكلمين الطارئة...

ونسعى في هذا المبحث بالضبط إلى الكشف عن إشكالات تخامر المادة المعرفية العقدية بالسلك الثانوي الإعدادي تؤثر سلبا في بناء الدرس العقدي، وهي في حقيقة الأمر أسباب ضعف ما فتئ المكونون والمدرسون والباحثون يثيرونها، بعضها مرتبط بمنهاج المادة، وبعضها الآخر مرتبط بالكتاب المدرسي.

المطلب الأول: إشكاليات ذات بعد منهجي تخامر المنهاج الحالي تؤثر سلبا على البناء العقدي

أولا: عدم تدقيق الاصطلاحات والمفاهيم وتأصيلها

إن المصطلحات المتداولة تتصل بالحقل العلمي الذي أنتجها، والمصطلحات الشرعية مرتبطة بالقرآن الكريم أساسا، وبالمجال التداولي الإسلامي. وإن واضعي المنهاج لم يكونوا واعين -عند تواضعهم على تسميات المداخل الخمسة على الأقل- بتأصيل المصطلحات والمفاهيم التربوية الذي هو ضرورة أولية للإصلاح التربوي،

([19])- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 5.

([20])- نفسه.

وبأهميته في فهم المادة الشرعية في نسقها الكلي، و"لا يمكن فيما أعتقد أن تكون حضارة مزدهرة متألقة في أمة من الأمم ما لم تواكبها جنبا إلى جنب حضارة المصطلح العلمي، الذي يُكوّن بحد ذاته الإطار العام لفكر تلك الأمة وعقلانيتها وتقدمها الإنساني، كي تتبلور لها عندئذ سمات الثقافة الحقة في حياتها المتشعبة، لتصل في النهاية إلى تحقيق غاياتها المثلى في النظر والعمل معا لبناء صرحها الحضاري الشامخ... فكلما أحسنت الأمة الدقة والرؤية والعمق في تعريفاتها وتحديداتها ورسومها، بدت أكثر تألقا ونضارة على غيرها من الأمم المعاصرة لها"[21].

إن الوعي بقيمة المصطلح الذي هو بمثابة مفتاح للمادة، وبوظيفته الأساس في تماسك المعرفة الشرعية، هو ما دفعنا للتنبيه على هذا الخلل. وبغض النظر عن إعراض واضعي المنهاج عن تحديد المراد بالمدخل بما يقتضيه استعماله في المنهاج، فإنهم قد أعرضوا كذلك عن بيان وجه تسمية المداخل؛ إذ استبدل مصطلح العقيدة بالتزكية، والسيرة صارت اقتداء، واستعيض عن العبادات بالاستجابة، وعن صون الحقوق بالقسط، وأضحى مصطلح المعاملات في تداول المنهاج يراد به الحكمة، مع أن دوافع هذا التغيير على مستوى الاصطلاح غير مفهومة، في ظل غياب الحاجة إليه، ما دامت الاصطلاحات الأصلية شائعة وقوية ودالة على مباحثها وموضوعاتها...

ثم إن وثيقة المنهاج تنص على مبدأ تأصيل المفاهيم الشرعية انطلاقا من المرجعيات الشرعية[22]، مما يفرض ابتداء على واضعي المنهاج الالتزام بتأصيل الاصطلاحات والمفاهيم انطلاقا من تلكم المرجعيات المحددة أساسا في القرآن الكريم والسنة النبوية، مع تدقيق النظر فيها بمنهج استقرائي تام، وإن استنادهم إلى آية واحدة في صياغة اسم المدخل لم يكن موفقا، أو فيه نوع تكلف وتعسف، مما جعل تداخلا واضحا يحصل عند تعريف بعض المصطلحات؛ فنجد مثلا التزكية التي يقصد بها في المنهاج "تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته..."[23]، لا تختلف في تجلياتها وثمرتها عن الاستجابة التي يقصد بها "تطهير الجسم والقلب لتأهيل المؤمن لعبادة الله وشكره بالذكر والدعاء بهدف تزكية الروح..."[24]، وهكذا مع معظم الاصطلاحات والمفاهيم الواردة في المنهاج نتيجة غياب التأصيل المبني على الاستقراء.

([21])- الفارابي في حدوده ورسومه، جعفر آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1985م، ص: 14.

([22])- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 5.

([23])- المرجع نفسه، ص: 8.

([24])- المرجع نفسه، ص: 9.

فإذا رجعنا إلى كتب التفسير: نجد أن المراد بالتزكية هي التطهير مما لا يليق: أي من الآثام والمعاصي التي تردي العبد وتكون سببا في شقائه وتعاسته ومن أعظمها الشرك بالله[25]، وبهذا يظهر أن التزكية لا تتوجه إلى أمور الاعتقاد فحسب بل هي شاملة للتوحيد والعمل على حد سواء، ما دامت تتحقق بأعمال القلب واللسان والجوارح كلها.

وأما الاستجابة في كتب التفسير فهي الإجابة: أي طاعة الله تعالى وطاعة رسوله ×، والغرض من تلك الطاعة تحقيق حياة القلوب والأرواح، وذلك إنما يتحقق بالاعتقاد الصحيح ولزوم التعبدات العملية والتخلق بكريم الخصال[26]، مما يؤكد ذلك التداخل الحاصل بين المفهومين المفقد لخصوصية المعرفة الشرعية ومراتبها ومبدأ تصنيفها..

ويمكن تفسير هذا الخلل بآفة الاستعجال التي رافقت إخراج المنهاج، مما لم يتح الفرصة لتدقيق كثير من الاصطلاحات والمفاهيم والدروس المقترحة...

ثانيا: ضعف الوحدة والتكامل بين المداخل الخمسة من جهة، وبين دروسها من جهة أخرى

إنه بالرغم من محاولة المنهاج الحفاظ على وحدة المادة وتكامل مداخلها، بتنصيصه على أن "الغاية من التربية الإسلامية تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها"[27]، وتصريح الإطار المرجعي بأن "مادة التربية الإسلامية مادة واحدة مندمجة ومتكاملة، ومداخلها ليست بنيات مستقلة في المنهاج، وإنما هي مقاربات سيكوبيداغوجية، وديداكتيكية، لاكتساب المعارف، وبناء المفاهيم، وتملك القيم في تكامل لبناء شخصية المتعلم"[28]، ورغم تأكيد واضعي المنهاج على أن التدريس بالمداخل ينضبط لمجموعة من المقتضيات المعرفية والبيداغوجية، إلا أن هناك نوعا من التنافر بين المداخل الخمسة من جهة، وبين الدروس من جهة أخرى، ويظهر هذا التنافر **على مستوى المداخل** في صعوبة الربط بينها، مما يجعل المدرّس يتعسف أثناء الانتقال من مدخل إلى آخر، خاصة إذا كان ممن يحبذ الاشتغال بالوضعية المشكلة

([25])- تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ط)، 1984م، ج: 1، ص: 723.

([26])- التحرير والتنوير، (مرجع سابق)، ص: 312 -313.

([27])- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 7.

([28])- الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، مذكرة 100/16، الصادرة بتاريخ 21 دجنبر 2016.

الدامجة.

فإذا أخذنا مثلا مدخل التزكية فإنه يتجه في المنهاج إلى مجرد التصور دون السلوك، مما يجعل ربطه بمدخل الاقتداء صعبا إلا إن كان متوجها إلى الجانب الوجداني، والمطلوب أن يستحضر المتعلم القدوة في الجانبين الوجداني والعملي معا، وذلك باستجلاء القيم من سيرة النبي × والعمل على فقهها وبناء مواقف منسجمة معها، وهو ما يقتضي إعادة ترتيب مدخل الاقتداء بين المداخل.

كما أن مدخل الاستجابة المتوجه إلى الجانب التعبدي العملي غير مترتب على ما سبق، وذلك لأن الاستجابة للعمل تكون بعد شعور وجداني وشعلة روحية محركة صوب العمل، وهو ما يقتضي تأخير الاقتداء عن الاستجابة وليس العكس.

أما على مستوى دروس المداخل فإنه يصعب إيجاد رابط منطقي بين الدرس السابق واللاحق، مما يُشعر المتعلم بوجود تجزئة وتقسيم للمعرفة، وكأن الدروس جزر معزولة، ليخرج في النهاية بتصور غير شامل عن المادة، هذا التصور الذي يؤثر سلبا على تحقيق الكفايات المنشودة خاصة في الدرس العقدي الذي نريد لمخرجاته أن تكون حاكمة ومهيمنة في واقع المتعلم.

فإذا أخذنا مثلا درس: أسماء الله الحسنى في مدخل التزكية للسنة الثالثة إعدادي، فإن في ربطه بالدرس الذي يليه في مدخل الاقتداء والموسوم بـــ: الهجرة إلى المدينة، من التعسف والتكلف ما لا يخفى، والصواب أن يتم إيجاد رابط منطقي وانتقال مبرر على نحو سلس من درس إلى آخر، بحيث لا يشعر المتعلم بأنه إزاء وحدة معرفية غير متكاملة ولا متناغمة، وهكذا إذا سأل المدرّس متعلميه عن علاقة سببية بين درس وآخر فإن جوابهم حتما يكون بوجود قدر من القطيعة المعرفية. فوجب حينئذ أن يحرص المدرّس على تقديم مفاهيم الدروس بشكل شمولي ونسقي، وأن يربط السابق باللاحق بوضعيات دالة وذات معنى بما يحقق التمفصلات الضرورية بين مختلف التعلمات.

ثالثا: غياب التدرج والنسقية بين دروس العقيدة (التزكية)

تغيب عن فلسفة بناء الكتاب الدراسي بالسلك الإعدادي مسألة غاية في الأهمية وهي مراعاة مبدأي التدرّج والنسقية بين دروس مدخل التزكية في المستوى الدراسي نفسه من جهة، وكذلك عند الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه بالسلك نفسه من جهة أخرى، على الرغم من تأكيد المنهاج أنه يتأسس على أربعة موجهات رئيسة منها: "الشمول: بمعنى تدرج محاور ومضامين ومفاهيم برامج مادة التربية الإسلامية عبر منطق التدرج وآليات التضمن والتجاوز من أجل الترصيد والتوسع عبر المستويات الدراسية. الارتقاء: ويعني تطور مستوى معالجة القضايا والمفاهيم المقترحة عبر

سنوات وبرامج السلك"[29].

وسنضع فيما يلي جدولا يتضمن دروس مدخل التزكية بالسلك الثانوي الإعدادي لنقف على مدى مراعاة منطق التدرج والبعد النسقي بين تلك الدروس..

المستوى الدراسي	الأولى إعدادي	الثانية إعدادي	الثالثة إعدادي
عناوين الدروس	العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة	الله عالم الغيب والشهادة	أسماء الله الحسنى
	أركان الإيمان: حديث جبريل	الوحي: تعريفه وأنواعه	أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع
	النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية	الأنبياء والرسل ورسالاتهم: التعريف والصفات	الإسلام عقيدة وشريعة
	القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين	صفات المؤمن الصادق	أثر القرآن في تزكية النفس

إذا نظرنا في دروس مستوى الأولى إعدادي، فإننا نلحظ نوعا من التدرج والتناسق بينها، غير أن ذلك لا ينسحب على مستوى الثانية والثالثة، بحيث إن المتعلم يصعب عليه أن يجد وجه الربط بين الدرسين السابق واللاحق من نفس المدخل، بله أن يدرك البعد النسقي بين الدروس جميعها، وإن ذلك قطعا يتعب ذهنه ويشتت أفكاره، بانتقاله إلى درس من المدخل نفسه لا علاقة له بما قبله، مما يخلق لديه اضطرابا في فهم الدرس العقدي في شموليته الوارفة ونسقيته الطموحة. مما يجعل ضرورة تنظيمها منطقيا أمرا واجبا، بما يجعل الدرس السابق مهيأ لاكتساب اللاحق، فتكون حينئذ كل معرفة مبنية على معرفة سابقة، ليدرك المتعلم الخيط الناظم بين دروس العقيدة.

أما إذا تأملنا في مدى حضور منطق التدرج والبناء النسقي بين الدروس عند الانتقال من مستوى إلى آخر، (من مستوى الأولى إعدادي "القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين" إلى مستوى الثانية إعدادي "الله عالم الغيب والشهادة"، ومن مستوى الثانية إعدادي "صفات المؤمن الصادق" إلى مستوى الثالثة إعدادي "أسماء الله الحسنى")؛ فإننا نجد أن واضعي المنهاج لم يوفقوا في مراعاة منطقي التدرج والانسجام، وكذلك الانتقال من بسيط إلى معقّد، ومن سهل إلى صعب، حتى تكون الدروس مترابطة على

[29]- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 6.

نسق تدريجي متوال وفق الصفة التراكمية والبنائية للمعرفة العقدية.

رابعا: غياب الأنشطة المرتبطة ببناء الدروس

يستنكر كثير من المدرّسين والمدرّسات إهمال الجوانب العملية في المنهاج بالرغم من أهميتها التربوية البالغة في تنمية القدرة على التفكير المنهجي والعلمي؛ فمن المؤاخذات المسلطة على المنهاج الجديد ضمور الأنشطة فيه بالمقارنة مع المنهاج السابق الذي نص عليها صراحة في كل وحدة. صحيح أن المنهاج يتيح إمكانية القيام بمجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية، لكنه ترك الأمر اختياريا، في حين ينبغي أن يكون اعتمادها في الدرس أمرا ملزما كما هو الشأن في المنهاج القديم، خاصة في ظل التنميط الذي تعرفه دروس المنهاج النظرية التي تشعر المتعلمين بالملل. فكان لا بد إذن من الاعتناء بتنمية تفكير المتعلم وبناء العلم لديه على الفهم النظري والتطبيق العملي معا، ولا يغلب أحدهما على الآخر، لأنهما بمثابة جناحي طائر لطالب العلم، والطائر لا يستغني بجناح دون آخر، ولا يستقيم له الطيران إلا باشتغالهما معا، كذلك المتعلم لا يستغني بالأنشطة عن الفهم، والعكس صحيح.

وفي مدخل التزكية لا ينبغي أن يقف المدرّس على المفاهيم والمضامين العقدية عند مستوى التنظير فحسب، بل يجدر به تنويع الأنشطة المنظمة المناسبة للمرحلة العمرية والخصائص النمائية للمتعلمين، وإن ذلك يعد أفضل وسيلة لمواجهة التكرار وسطوة الجانب النظري في الدرس العقدي، فيشعر المتعلمون حينئذ بالاستفادة المتجددة مع كل نشاط يقومون به، مما يغير من انطباعاتهم حول المادة، كل ذلك باعتماد مبدأ وظيفية المعرفة المدرّسة، وعدم التركيز على الحقائق والتفصيلات الجزئية التي لا تمكّن المتعلم من ربط الخطاب الديني بواقعه المعيش.

كما أن منهاج المادة توخى ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة[30]، وهو ما يدعو إلى وجوب إشراك المتعلم في بناء مفاهيم العقيدة ومضامينها، بفسح المجال أمامه للتفكير والتعبير والنقد، من خلال أنشطة منظمة تعمل على إكسابه قدرة الدفاع عن عقيدته وقيمه...، ولعل تنبيه المنهاج إلى المهارات الأساس التي يروم تنميتها، والتي منها تسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها وبوسائل الاقتناع والحوار[31]، ليثبت هذا الأمر ويؤكده.

([30])- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، (مرجع سابق)، ص: 9.

([31])- المرجع نفسه، ص: 10.

المطلب الثاني: إشكاليات تخامر الكتاب المدرسي تؤثر سلبا على الدرس العقدي الفعّال

أولا: مخالفة بنود دفتر التحملات الملزمة بمراعاة الثوابت المغربية وعلى رأسها العقيدة الأشعرية

عرفت المادة العقدية الواردة في بعض الكتب المدرسية انزلاقات خالفت البند الأول من المادة 5، وكذا المادة 6 مما جاء في ملحق دفتر التحملات، من بين ذلك على سبيل المثال ما ورد في أحد الكتب المدرسية أن من مظاهر ترابط العقيدة والشريعة: "اقتران الإيمان بالعمل الصالح وإلا لا يصح"[32]، وكذا: "... وإذا حسن العمل دل ذلك على صحة عقيدة صاحبه"[33]، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الانزلاق المعرفي للجان صياغة هذا الكتاب وعدم إلمامهم والتزامهم بمنهج الأشعرية في إثبات عقائد أهل السنة والجماعة والاستدلال لها نصا وعقلا[34]؛ لأن الإيمان عند الأشاعرة هو مجرد التصديق القلبي، وقد يطلق مجازا على النطق باللسان والعمل بالجوارح، وذلك إما من باب تسمية المشروط باسم الشرط، وإما من باب تسمية الدليل باسم المدلول، وإما من باب تسمية المسبب باسم السبب[35]. وقد وجدنا أيضا في بعض الكتب المدرسية تقسيما يخالف ما عليه الأشاعرة عند حديثهم عن التوحيد، فتجد الحديث عن توحيد الألوهية، وتوحيد الربوبية، وتوحيد الأسماء والصفات...

ثانيا: عدم مناسبة بعض النصوص الشرعية لدروس العقيدة (التزكية)

إن النص الشرعي هو العمدة المؤطر لمختلف المفاهيم والمضامين التعليمية؛ إذ لا يمكن أن نتصور مادة تعليمية مضمونها يتصل بالشريعة، دون أن يكون القرآن الكريم والسنة المطهرة مرجعين لها ومنطلقين في دراستها، وذلك تحقيقا للتماسك المنهجي والبناء النسقي للمعرفة. وإذا كانت النصوص الشرعية المختارة لا تخدم المادة التعليمية ولا تلامسها إلا بشكل جزئي، فإن ذلك يؤثر حتما على سيرورات بنائها عند المتعلم..

وعند النظر في الكتب المدرسية نجد غياب خيط ناظم يربط بين النصوص الشرعية المقترحة وبين المفاهيم والمضامين المراد بناؤها، مما جعل مؤلفي الكتب المدرسية يضعون النصوص أحيانا في غير موضعها الصحيح، خاصة النصوص القرآنية بمقتضى الانطلاق من السورة القرآنية المؤطرة تحقيقا لمبدإ الهيمنة الذي نص

([32])- الرائد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة شتنبر 2017، ص: 73.

([33])- المرجع نفسه، ص: 73.

([34])- ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، يونيو 2016، المادة 5، البند 1، والمادة 6، ص: 2- 3.

([35])- الرائد في علم العقائد، العربي اللوه، مطبعة تطوان، تطوان، 2016م، ص: 56-57.

عليه المنهاج، الأمر الذي أفضى في كثير من الأحيان إلى لي أعناق تلك النصوص والتعسف في تأويلها. ولننتقل إلى إبراز عدم مناسبة النصوص الشرعية لمواضيع دروس العقيدة، نقتصر -خشية الإطالة- على النصوص القرآنية الواردة في بعض الكتب المدرسية والمختارة منطلقا في بناء بعض دروس العقيدة (التزكية) المقررة في الأسدوس الأول من السنة الثالثة إعدادي.

- **عنوان الدرس الأول؛** أسماء الله الحسنى: (هو الله الذي لا إلــه إلا هو عالم الغيب...).

- **النص القرآني المؤطر؛** (الآيات: 22-24) من سورة الحشر، كتب: "الرحاب"، "الرائد"، "المنار".

قال تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾

يمكننا القول بالنسبة لهذا النص القرآني أنه يتناسب إلى حد كبير مع موضوع الدرس؛ إذ يتضمن أسماء الله الحسنى التي انتظمت في نسق جميل وماتع، منزهة الحق تعالى عن كل نقص، ومقرة ما أثبته لنفسه من صفات الكمال والجمال. لكن الخلل يكمن في كون جميع الكتب المدرسية قد أوردت هذا النص القرآني المقرر في الشطر الثالث من الأسدوس الأول، وهو تجاوز صارخ للشطر الأول الذي من المفروض أن تكون آياته منطلقا لدرس العقيدة المقرر تبعا له، مما يطرح إشكالية عدم تغطية السورة لبعض المداخل في المنهاج مما يسقط أحيانا في التعسف.

- **عنوان الدرس الثاني؛** أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع

- **النصوص القرآنية المؤطرة؛** النص الأول: (الآية: 10) من سورة الحشر، "كتاب في رحاب".

النص الثاني: (الآيتان: 16-17) من سورة الحشر، "كتاب الرائد".

النص الثالث والرابع: (الآية: 112) من سورة هود، (الآية: 29) من سورة الروم، "كتاب المنار".

قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيم﴾

قال تعالى: ﴿كَمَثَلِ الشَّيْطَانِ إِذْ قَالَ لِلْإِنْسَانِ اكْفُرْ فَلَمَّا كَفَرَ قَالَ إِنِّي بَرِيءٌ مِنكَ إِنِّيَ أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ العالَمِينَ فَكَانَ عاقِبَتَهُما أَنَّهُما في النّارِ خالِدَيْنِ فِيها وذَلِكَ جَزاءُ الظّالِمِينَ﴾

قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾

قال تعالى: ﴿فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾

يبدو أن النص الأول لا يتلاءم مع موضوع الدرس بتاتا، فهو يشير إلى الحث على الدعاء بالخير للسلف من الصحابة -مهاجرين وأنصار- بما يحقق صفاء السريرة للخلف المؤمنين الذين يأتون من بعدهم. والأدهى من ذلك أن هذا النص قد اعتُمد في تأطير مدخل الحكمة، درس (الهجرة المتجددة)، مع أنه لا يتعلق بهذا الموضوع أيضا لا من قريب ولا من بعيد، ما يجعلنا نتساءل عن مناسبة إيراده في الدرسين كليهما.

أما النص الثاني، فإنه ينسجم نسبيا مع موضوع الدرس، فهو يبرز حال الإنسان المستجيب لأمر الشيطان، ومآله البئيس بالخلود في نار جهنم، وكذلك فالنص يبرز خطورة الكفر، ما يجعله ينسجم مع محاور الدرس التي تتطرق -فيما تتطرق- إلى أهمية التدين الصحيح في حياة الفرد والمجتمع.

أما النصان الثالث والرابع، فينسجمان إلى حد كبير مع موضوع الدرس؛ أما الثالث، فلكونه يتضمن أمرا صريحا من الله تعالى لنبيه الكريم بطاعته والتزام دينه الحق المستقيم الذي فطر الناس عليه، بأن جعل خلقتهم غير مجافية له. والرابع، لاشتماله كذلك على أمر صريح من الله تعالى لنبيه الكريم بالاستقامة على الدين، والعمل به، والدعوة إليه. غير أنهما لا يعتزيان إلى سورة الحشر المؤطرة، في مخالفة صارخة لما نص عليه المنهاج ودفتر التحملات.

بعد إيراد هاته الإشكالات الثلاثة المتصلة بالمعرفة العقدية بالسلك الثانوي الإعدادي، لا نستطيع -نظرا لطبيعة البحث المقدم للمشاركة في هاته الندوة- أن نعرض كل ما تحقق من إشكالات أخرى تتعلق بالوضعية المشكلة، وبعرض المفاهيم العقدية التي وجدناها تقدم للمتعلم جاهزة في غياب الأنشطة المناسبة لبنائها، وبطرق التقويم...إلخ.

خاتمة

إنني وقد بلغت كلمة الختام، أرى أن أذكر أبرز النتائج العامة التي تم التوصل إليها، من خلال النظر فيما تحقق من قضايا طُرحت في ثنايا فصول هذا البحث، وذلك على النحو الآتي:

- يحتاج متعلم اليوم -بالنظر إلى أسباب الضعف التي تخامره- إلى من يزكي فطرته ويأخذه من أيسر الطرق، وأنجع المناهج، من يرضي عقله الفطري ووجدانه السوي، لا من يرمي به في مهب الريح، ويلبّس عليه ما هو ثابت بالضرورة الفطرية.

- ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلمين، بخلق الحافزية والدافعية للتعلم

لديهم، فإن غيابهما من أعظم أسباب الضعف المرتبطة بالمتعلم.

- ضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي والبيداغوجي للمدرّسين، وكذلك حفزهم على التكوين المستمر المتعلق خاصة بالنقل الديداكتيكي واستثمار التمثلات في التدريس.

- من أهم وظائف الدرس العقدي، إكساب المتعلمين مفاهيم الدين الإسلامي، خاصة المتصلة بالجانب العقدي، وحفزهم على استخدام طرق التفكير التي تعتمد في بناء المفاهيم واكتسابها.

- إن المضمون العقدي في السلك الثانوي الإعدادي يعرف حضورا دائما ومنتظما من خلال دروس التزكية.

- إن المقاربات والمقتضيات المعتمدة في تدريس الدرس العقدي وإن كانت على درجة كبيرة من النجاعة على المستوى النظري، إلا أنها لا زالت تحتاج من ينزلها تنزيلا حقيقيا على مستوى الكتاب المدرسي وكذا في الفصول الدراسية.

- إن إشكال المنظومة التربوية ليس في التنظير وإنما في التنزيل، وهذا ما لاحظناه عند قياس مؤشر انسجام النصوص الشرعية مع موضوع الدرس العقدي.

- يقتضي تبسيط مفاهيم الدرس العقدي النأي بها عن مصطلحات المناطقة والفلاسفة والمتكلمين، من جهة، وعن الجمود والشكلية والحرفية، وكثرة التقسيم لمباحثها ومسائلها، كما هو الحال في كتابات السلفية المعاصرة، انسجاما مع الثوابت الوطنية والاختيارات المنهاجية.

- إن اقتراح أي طرق جديدة لتجاوز أسباب ضعف الدرس العقدي في السلك الثانوي الإعدادي يجب أن يتم وفقا لمنطلقات ديداكتيكية وقواعد منهجية تتأسس على النقل الديداكتيكي السليم، وعلى وصل مفاهيم العقيدة بالنصوص الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية.

هذه بعض النتائج التي تم تسجيلها وهي ليست شاملة لكل ما سبق، ولكنني حاولت الاختصار ما استطعت إلى ذلك سبيلا.

ومن خلال ما توصل إليه البحث من نتائج فإنني أوصي بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالمتعلم والمعلم على حد سواء؛ بدمج المتعلم في الحياة المدرسية عموما، وإشراكه في بناء الدروس، وتفعيل دور التكوين المستمر للرقي بمستوى مدرّسي المادة في تدريسيتها.

- ضرورة مراجعة الكتب المدرسية التي يجب أن تحقق مقتضيات المنهاج شكلا ومضمونا.

- ضرورة الأخذ بهذا الجهد الرصدي في تتبع أسباب ضعف الدرس العقدي، من أجل تطوير النقل الديداكتيكي للدرس العقدي بالسلك الإعدادي، وتجاوز كل الاختلالات والإشكالات التي لا تحترم قواعد النقل الديداكتيكي ولا تراعيها أثناء تدريس المفاهيم والمضامين العقدية.

- أنبه مدرّسي ومدرّسات المادة إلى ضرورة العمل على تأصيل المفاهيم العقدية انطلاقا من المرجعيات الشرعية المحددة أساسا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، من أجل تحصين المتعلمين والمتعلمات من كل ألوان الانحراف سواء على مستوى التصور أو السلوك.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

المصادر والمراجع:

❖ **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

- الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الإعدادي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، مذكرة 100/16، الصادرة بتاريخ 21 دجنبر 2016.

- أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون - تونس، دار السلام - مصر، الطبعة الرابعة، 1436هـ - 2015م.

- بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، عبد الرحيم هاروشي، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، نشر الفنك، الدار البيضاء، ط: 2004.

- تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ط)، 1984م.

- الحركة الفكرية والأدبية في تونس، محمد الفاضل ابن عاشور، مطبعة دار الهناء، تونس، (د.ط)، 1956م.

- دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية-تطبيقات ونماذج عملية، شفاء علي الفقيه، وحمزة عبد الكريم حماد، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الطبعة الأولى، 2013م.

- الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأستاذة، تطوان، (د.ت).

- الرائد في التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة شتنبر 2017م.

- الرائد في علم العقائد، العربي اللوه، مطبعة تطوان، تطوان، 2016م.
- علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، حامد عبد السلام زهران، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1999م.
- الفارابي في حدوده ورسومه، جعفر آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1985م.
- محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة، ابن الخوجة محمد الحبيب، شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، طبعة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ - 2004م.
- مع المُعَلِّم - لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، الدخيل، عزام بن محمد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1437هـ - 2016م.
- ملحق دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية، جميع المستويات الدراسية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، يونيو 2016.
- المناهج: البناء والتطوير، سعد محمد جبر، والعرنوسي ضياء عويد، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1436هـ - 2015م.
- منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. يونيو 2016م.
- éditeur, Issy-les-Moulineaux Cedex, 2014, Le Triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, p.15.
- Dictionnaire actuel de l'éducation, Renald Legendre, coll, le défit éducatif, coédition Montérial, édition Guérin, Paris, 1993. P. 486.

صعوبات ديداكتيكية في تدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي

د. عبد اللطيف بوعبدلاوي

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

الملخص:

يحاول هذا البحث الوقوف على مكمن الصعوبات الديداكتيكية التي تعترض سبيل تدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي، ويقترح بعض الإجراءات التي يمكن أن تساعد في التغلّب على هذا الصعوبات.

أما منشأ هذه الصعوبات فأرجعه البحث إلى سمتين بارزتين تميّزان الدرس الأشعري:

- السمة التوفيقية التي تسم معظم مقالات المذهب الأشعري، والتي تتطلّب الإلمام بمقالات المذاهب الكلامية المتناقضة الذي جاء الاختيار الأشعري ليقدّم صيغة توفيقية وسطية بينها؛

- الجهاز المفاهيمي الغنيّ الذي يحفل به المذهب الأشعري، والذي يمكن أن يمثّل عائقا ديداكتيكيا في التعليم المدرسي.

وأمّا ما يتعلّق بالاقتراحات التي يقدّمها البحث في سبيل التغلّب على هذه الصعوبات، فتتلخّص في اقتراحين اثنين:

- التخفّف -قدر الإمكان- من ثقل الجهاز المفاهيمي؛

- التمييز بين المباحث العقدية التي تأسّست بنظر كلامي مبدئي، وبين المباحث التي كانت في أصل نشأتها ردّ فعل كلامي على تطرّف فرقة من الفرق الكلامية، مع إعطاء الأولوية -في الدرس العقدي- للنوع الأول.

كلمات مفتاحية: الدرس العقدي -المذهب الأشعري -التعليم المدرسي -الصعوبات الديداكتيكية -النقل الديداكتيكي

مقدمة:

لا يناقش هذا البحث أصالة المذهب الأشعري العقدية، ولا جدارته الفكرية التي لا مراء فيها لدى أهل الإنصاف والموضوعية؛ إذ يكفي المرءَ أن يعلم أن كثيرا من عمالقة الفكر الإسلامي، هم من أرباب هذا المذهب وأعلامه، أمثال أبي بكر الباقلاني، وإمام الحرمين الجويني، وأبي حامد الغزالي، والفخر الرازي ونظرائهم، حتى يستقرّ في وعيه ووجدانه التقدير والإجلال لهذا المذهب العقدي، والاحترام والتوقير لأتباعه وأشياعه.

ولكنّ الذي يَرومُه هذا العمل البحثي هو النظر في مقالات المذهب الأشعري من حيث قابليتها للتدريس بالتعليم المدرسي، ومدى ملاءمة مفرداته العقدية واصطلاحاته الكلامية لطبيعة الوعي والإدراك لدى تلاميذ التعليم المدرسي؛ أي إن مقصد الباحث

ينصبّ على دراسة البعد البيداغوجي الديداكتيكي المتّصل بتدريس العقيدة الأشعرية، وليس على المقاربة المعرفية لقضايا هذا المذهب وإشكالاته.

وهذا النوع من الدراسة له أهمّيّته العلمية والمنهجية التي لا تخفى؛ إذ لا ينبغي أن نَغفل -حين المناداة بتجديد الدرس العقدي خصوصا، والدرس الشرعي عموما- عن كون هذا التجديد ينبغي - إذا أريد له أن تينع ثماره ويبلغ تمامه - أن يتوجّه إلى البعد البيداغوجي والديداكتيكي المتعلّق بطريقة تنظيم المعرفة، وبلورتها منهجيا ولغويا، من أجل تقديمها للمتعلّم على نحو يتلاءم مع خصائصه النمائية وقدراته الإدراكية، بنفس الدرجة من الأهمّيّة التي يتمّ بها التوجّه إلى البعد المتّصل بالمعالجة النظرية، والتحقيق العلمي، والتدقيق المعرفي لمختلف جوانب هذا الدرس.

وأشير -هنا- إلى أن هذا البحث سيحصر اهتمامه في الصعوبات الديداكتيكية المتعلّقة بالدرس العقدي الأشعري في مجال التعليم المدرسي العامّ، لما له من خصوصيات تميّزه عن التعليم الشرعي المتخصّص (التعليم العتيق). فالحيّز الزمني المخصّص لدرس العقيدة ببرامج التعليم المدرسي يفرض تحدّيا يتمثّل في ضرورة المزاوجة بين الاختصار والقصد من جهة، وبين الوفاء بمتطلّبات بناء التصوّر العقدي السليم لدى المتعلّم من جهة أخرى، وهذا الأمر يفرض وجود معالجة منهجية وديداكتيكية خاصّة لمواجهة هذا التحدّي البيداغوجي الواقعي.

ولكي يكون هذا العمل البحثي متّسما بالسمة المنهجية الضرورية لكل بحث علمي؛ فقد رأيت أن أبدأ بتشخيص أبرز المَواطن التي تنشأ عنها صعوبات ديداكتيكية في تدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي، وبِتَجْلية أبعاد هذه الصعوبات وخلفياتها، وبعد ذلك أنتقل إلى تقديم اقتراحات عمليّة مسنودة بنماذج تأليفية شارحة ومعزّزة لجدوى هذه الاقتراحات.

وبناء على ما تقدّم، فقد انحصرت أفكار هذا البحث في محورين رئيسين:

-منشأ الصعوبات الديداكتيكية في الدرس العقدي الأشعري؛

-اقتراحات لتجاوز هذه الصعوبات.

أولا: منشأ الصعوبات الديداكتيكية في الدرس العقدي الأشعري

يمكننا أن نحدّد سمتين بارزتين يمتاز بهما الدرس الأشعري، وعنهما تنشأ الصعوبات الديداكتيكية التي تواجه المتعلمين والأساتذة بالتعليم المدرسي على حدّ سواء.

أما أولى هاتين السمتين فهي النزعة التوفيقية التي تسم معظم مقالات المذهب الأشعري، ولا سيما المقالات الكبرى التي ارتبطت به تاريخيا وصارت علامة عليه يعرف بها. والصعوبة الديداكتيكية التي تنجم عن هذه السمة تتمثّل في ضرورة الإلمام بمقالات المذاهب الكلامية المتناقضة التي جاء الاختيار العقدي الأشعري ليقدّم صيغة

توفيقية وسطية بينها. وهذا الأمر يعني أن المتعلم يحتاج إلى خلفية معرفية كلامية يستطيع على ضوئها أن يستوعب المقالة الأشعرية، ويفهمها على وجهها الصحيح بوضعها في السياق الكلامي الذي وردت فيه.

أما السمة الثانية، فتتعلّق بالجهاز المفاهيمي الغنيّ التي يحفل به المذهب الأشعري. ولئن كان هذا الغنى المفاهيمي يكتسي أهمّية بالغة في المجال الأكاديمي، فإن الغموض الفكري الذي يطبع بعض المصطلحات المحورية في هذا المذهب يشكّل تحدّيا بيداغوجيا وديداكتيكيا في مجال التعليم المدرسي؛ حيث يجد التلميذ المبتدئ صعوبة بالغة في فهمها واستيعاب مدلولاتها، بالنظر إلى التعقيد المعنوي التي يكتنف هذه المصطلحات والمفاهيم، ومنها مصطلح "الكسب"، ومصطلح "الكلام النفسي"، ومصطلح "الحال"...إلخ

وسأحاول أن أجلّي الأمر بخصوص هاتين السمتين اللتين أعتبرهما عائقين ديداكتيكيين يُعسِّرانِ الدرس العقدي الأشعري بالتعليم المدرسي، وذلك من خلال ثلاث مسائل رئيسة في المعتقد الأشعري، وهي: مسألة "الكلام النفسي"، ومسألة "الكسب"، ومسألة "الصفات المعنوية".

1-مسألة "الكلام النفسي":

تضاربت آراء المتكلمين في النظر إلى صفة "الكلام" من صفات الباري سبحانه، وفي نسبة القرآن الكريم إلى هذه الصفة الأزلية، ونجم عن هذا التضارب الكلامي اتّجاهان كبيران متناقضان: اتّجاه يعرف أصحابه بالمجسّمة والحشوية، واتّجاه آخر يوصف أصحابه بالمعطّلة.

فقد ذهب اتّجاه الحشوية إلى "أن كلام الله قديم أزليّ، وأنه حروف وأصوات، وأن المسموع من أصوات القرّاء ونغماتهم هو عين كلام الله؛ بل إن الرعاع منهم أطلقوا القول بأن المسموع هو صوت الله، وأن المرئي من الأسطر التي كتب فيها كلام الله هو الكلام القديم."[1]

ويقابل هذا المذهب الحشوي في تطرّفه تطرّف آخر جسّده مذهب الاعتزال القائل بأن القرآن مخلوق اعتمادا على تعريفهم للكلام بأنه "أصوات وحروف يخلقها الله سبحانه في غيره كاللوح المحفوظ، أو جبريل، أو النبي، وهو حادث"[2]، وليس عندهم شيء يسمى كلاما قديما ينسب للحقّ سبحانه، اعتقادا منهم بأن هذا المذهب هو الذي يحقّق التنزيه الواجب للذات الإلهية، بينما يرى خصومهم أن قولهم هذا يؤدي إلى تعطيل صفة

---

[1] - مذاهب الإسلاميين، عبد الرحمان بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، 2008م، ص 735

[2] -المواقف، العضد الإيجي، عالم الكتب، بيروت، بدون تاريخ، ص293

أزلية من صفات الألوهية، وهي الكلام.

وجاء المذهب الأشعري ليحدّ من غلواء الطرفين، وينشد السبيل الوسط في هذه القضية العقدية الشائكة التي قيل إنه بسببها سمّي علم العقيدة بعلم الكلام.[3]

وحاصل مذهب الأشاعرة في هذا الصدد عبّر عنه كبار أئمّتهم، ويتلخّص في التفرقة بين الكلام النفسي، وبين العبارة عنه بالأصوات والحروف؛ أمّا الكلام النفسي فقديم، وأمّا العبارة عنه بالأصوات والحروف فمحدثة.[4]

ومفهوم "الكلام النفسي" هو عماد الأشاعرة في نظرهم لصفة الكلام، وفي حكمهم على القرآن؛ وذلك بتفريقهم بين الكلام باعتباره صفة أزليّة قائمة بالذات الإلهية المقدسة، وبين الأصوات الصادرة عن القرّاء، والحروف المسطورة في المصاحف التي هي محدثة.

وقد استدلوا على وجود الكلام النفسي بقول الأخطل:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنّمـا جعل اللسـان على الفؤاد دليلا[5]

فأصل الكلام عند الأشاعرة هو ما يجول في داخل النفس، ويدور بالخلَد، وأما التعبير عن ذلك بالألفاظ أو الحروف أو غيرها من أشكال التعبير؛ فهو فرع عن الأصل.

قال الشهرستاني: "وصار أبو الحسن الأشعري إلى أن الكلام معنى قائم بالنفس الإنسانية، وبذات المتكلّم، وليس بحروف ولا أصوات، وإنّما هو القول الذي يجده العاقل من نفسه ويجيله في خلَده. وفي تسمية الحروف التي في اللسان كلاما حقيقيا تردّد، أهو على سبيل الحقيقة أم على طريق المجاز؟

وإن كان على طريق الحقيقة، فإطلاق اسم الكلام عليه، وعلى النطق النفسي بالاشتراك."[6]

وهذه الطريقة في الاستدلال على وجود الكلام النفسي، بالانطلاق من ملاحظة

---

[3] -انظر: الملل والنحل، الشهرستاني، تحقيق عبد العزيز محمد الوكيل، الناشر: مؤسسة الحلبي، القاهرة، 1968م، ج1 ص29

[4] -مذاهب الإسلاميين، مرجع سابق، ص736

[5] -كتاب الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، إمام الحرمين الجويني، تحقيق محمد يوسف موسى وعلي عبد المنعم عبد الحميد، الناشر: مكتبة الخانجي، مصر، 1950م، ص108

[6] -"كتاب نهاية الأقدام في علم الكلام، الشهرستاني، حرّره وصحّحه ألفريد جيوم، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2009م، ص309

الواقع الإنساني، جارية على قاعدة قياس الغائب على الشاهد، دون أن يعني ذلك تشبيه كلام الله تعالى بكلام خلقه.

قال الشهرستاني: "قال المتكلمون: الطريقة المختارة عندنا في إثبات الصفات الاستدلال بالدلائل التي نجدها في الشاهد."[7]

وقد دافع السنوسي عن هذه الطريقة في الاستدلال في أثناء بسطه النظري لوظيفية مفهوم الكلام النفسي في الردّ على المذهبين الاعتزالي والحشوي، فقال: "وما يوجد في كتب علماء الكلام من التمثيل بالكلام النفسي في الشاهد عند ردّهم على المعتزلة القائلين بانحصار الكلام في الحروف والأصوات، لا يفهم منه تشبيه كلامه عزّ وجلّ بكلامنا النفسي في الكُنْه، تعالى وجلّ أن يكون له شريك في ذاته وصفاته وأفعاله، وكيف يتوهّم أن كلامه تعالى مماثل لكلامنا النفسي، وكلامنا النفسي أعراض(...)، وإنما مقصد العلماء بذكر الكلام النفسي في الشاهد النقض على المعتزلة في حصرهم الكلام في الحروف والأصوات، فقيل لهم: ينتقض حصركم ذلك بكلامنا النفسي؛ فإنه كلام حقيقة وليس بحرف ولا صوت، وإذا صحّ ذلك، فكلام مولانا أيضا ليس بحرف ولا صوت، فلم يقع الاشتراك بينهما إلا في هذه الصفة السلبية، وهي أن كلام مولانا جلّ وعزّ ليس بحرف ولا صوت، وأما الحقيقة فمباينة للحقيقة كل المباينة."[8]

يتبيّن ممّا تقدّم أن الإحاطة بمفهوم "الكلام النفسي" عند الأشاعرة يستدعي الإحاطة بالسياق الكلامي الذي ورد فيه هذا المفهوم؛ فهو في حقيقته ردّ فعل كلامي اتّخذ شكلا تنظيريا لمواجهة ما اعتبره الأشاعرة شططا حشويا واعتزاليا في وصف القرآن الكريم بالقدم أو بالحدوث.

وإذن، لا يمكن من الناحية المنهجية عرض مفهوم "الكلام النفسي" عرضا علميا، إذا نحن قدّمناه معزولا عن السجال الكلامي الذي كان دائرا في مجال التداول العقدي الإسلامي إبّان نحت هذا المصطلح الكلامي الذي التصق بالمذهب الأشعري، واعتُبر من أهمّ سماته الكلامية، وخصائصه الاصطلاحية.

2- مسألة "الكسب":

تعدّ مسألة "أفعال الإنسان" من المسائل الرئيسة في مذهب الأشاعرة؛ لأن لهم فيها نظرا يختلف عن أنظار المذاهب الكلامية الأخرى، ويمتاز نظرهم الكلامي في هذه المسألة بتوسّطه بين مذهب الجبرية ومذهب القدرية.

---

[7] -نفسه، ص261

[8]-شرح أم البراهين مع حاشية الدسوقي، محمد بن يوسف السنوسي، مطبعة دار الكتب العربية لعيسى البابي الحلبي، بدون تاريخ، ص 114و115

فقد ذهبت الجبرية إلى نفي كل فعل للعبد، وسلبته الاستطاعة والاختيار، وقالت إنه مجبور ظاهرا وباطنا، فهو كالخيط المعلّق في الهواء، وحركاته بمنزلة حركات الجمادات.[9]

وعمدة ردّ الأشاعرة على الجبرية الاتّكاء على التمييز الضروري لدى عامّة البشر بين الحركات الاختيارية كالبطش باليد، وبين الحركات الاضطرارية كمرض الارتعاش؛ فعامّة الناس يعلمون بإدراكهم الفطري الضروري أن النوع الأول اختياري، والنوع الثاني اضطراري.

ثم إن التسليم بهذا المذهب سيفضي إلى إلغاء التكليف من أساسه؛ إذ لو لم يكن للعبد اختيار لما صحّ تكليفه، ولا ترتّب استحقاق الثواب والعقاب على أفعاله. فالتكليف يقتضي سابِقِيَّة القصد والاختيار لدى المكلّف. [10]

وظاهر أن الأشاعرة لم يجدوا عناء فكريا في دحض مقالة الجبرية، بخلاف ردّهم على مقالة القدرية (المعتزلة) في هذا الباب؛ إذ بذلوا جهدا فكريا ونظريا عميقا من أجل تأسيس نظرية سنّيّة أشعرية تستطيع مواجهة المقالة الاعتزالية بشأن الأفعال الإنسانية، ونسف أساسها النظري الذي قامت عليه.

لقد ذهب المعتزلة إلى أن أفعال العباد الاختيارية واقعة بقدرة العبد وحدها،[11]وأن العبد مختار ظاهرا وباطنا، يخلق أفعال نفسه الاختيارية؛ لأن هذا في نظرهم هو الذي يحقّق مبدأ العدل الإلهي، وإلا لو كان الفعل منسوبا إلى الله، لكان تعذيب العبد على المعاصي ظلما.[12]

وخالف الأشاعرة المعتزلة في هذه المسألة مخالفة شديدة؛ إذ رأوا أن أفعال العباد كلها مخلوقة لله سبحانه، سواء أكانت اضطرارية أم اختيارية، وعمل العبد في مجال الأفعال الاختيارية يسمّى عندهم كسبا ولا يسمّى خلقا؛ فالعبد إزاء هذا النوع من الأفعال يميل ويتوجّه ويكتسب، ولكن الله هو الذي يخلق هذه الأفعال.

ومذهبهم هذا مؤيّد بقوله تعالى: ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الأنعام: 101]، وقوله سبحانه: ﴿ذَلِكُمْ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ

---

[9] -شرح العقائد النسفية، السعد التفتازاني، تحقيق علي كمال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون تاريخ، ص85، وكتاب شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، الصاوي المالكي، تحقيق عبد الفتاح البزم، دار ابن كثير، دمشق -بيروت، ط2، 1995م، ص240 و241

[10] - انظر: شرح العقائد النسفية، مرجع سابق، ص85

[11] - انظر: المواقف، مرجع سابق، ص 311 و312

[12] -انظر: شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، مرجع سابق، ص 240 و241

وَكِيلٌ [الأنعام: 102]. قال الرازي: "تمسّك أصحابنا بقوله: (خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ) على أنه تعالى هو الخالق لأعمال العباد. قالوا: أعمال العباد أشياء، والله خالق كل شيء بحكم هذه الآية، فوجب كونه تعالى خالقا لها."[13]

ويترتّب على هذا الكلام أن مدار التكليف الشرعي على كسب العبد؛ فهو الذي يجسّد اختياره ومسؤوليته عن أفعاله. قال الصاوي: "فتحصّل أن أفعالنا الاضطرارية مخلوقة لله اتّفاقا، وكذلك أفعالنا الاختيارية، غير أن العبيد لهم في الاختيارية ميل وتوجّه، ويسمّى كسبا، وعليه مدار التكليف."[14]

إن قول الأشاعرة بنظرية الكسب فيه ردّ مزدوج على الجبرية والمعتزلة؛ ذلك أن هذا القول يثبت من جهة أولى مسؤولية الإنسان عن أفعاله الاختيارية، وهذه المسؤولية هي التي تعطي للتكليف الشرعي معقوليته ووجاهته المنطقية. ومن جهة ثانية يمثّل القول بالكسب ردّا كلاميا سُنّيا على المقالة الاعتزالية في هذا الصدد؛ لأنه قدّم صيغة توفيقية تُزاوج بين إثبات الاختيار للعبد، وبين إثبات الخالقية للباري تعالى؛ إذ يسمى تعلّق قدرة العبد وإرادته بالفعل الاختياري كسبا، ويسمّى تعلّق قدرة الله سبحانه وإرادته بنفس الفعل خلقا وإيجادا.

قال السعد التفتازاني: "صرف العبد قدرته وإرادته إلى الفعل كسب، وإيجاد الله تعالى الفعل عقيب ذلك خلق، والمقدور واحد داخل تحت قدرتين، لكن بجهتين مختلفتين؛ فالفعل مقدور لله بجهة الإيجاد، ومقدور للعبد بجهة الكسب."[15]

وقد جمع اللقاني ردّ الأشاعرة على الفريقين في قوله:

وعندنا للعبد كسب كُلِّفا ولم يكن مؤثّرا فَلْتعرفا

فقوله: "وعندنا للعبد كسب كلفا" ردّ على الجبرية، وقوله: "ولم يكن مؤثّرا" ردّ على المعتزلة.[16]

وقد لاحظ بعض الدارسين المعاصرين أن "نظرية الكسب" تندرج ضمن نزعة توفيقية تطبع مجمل الفكر الكلامي الأشعري، وتروم التوفيق بين المواقف الكلامية المتناقضة والمتعارضة، ويترتّب على سلوك الأشاعرة هذا المهيع، أن تأتي مقالاتهم في بعض المواطن متّسمة بشيء من التعقيد النظري والغموض الفكري، الأمر الذي يصعب معه على الإنسان العامّي والمتعلّم المبتدئ تصوّر بعض المفاهيم الأشعرية، واستيعاب

---

[13] -مفاتيح الغيب، الفخر الرازي، دار الفكر، بيروت، ط1، 1981م، ج13 ص127

[14] -شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، مرجع سابق، ص244

[15] -شرح العقائد النسفية، مرجع سابق، ص85

[16] -شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، مرجع سابق، ص243

مدلولاتها، ومنها مفهوم "الكسب" الذي نحن بصدده؛ إذ لا يخفى أنّه يصعب -من وجهة نظر بيداغوجية- تفهيم المبتدئ أن الله سبحانه "خالق للظلم، وليس بظالم"، وأن "الإنسان غير خالق لأفعاله، وهو مسؤول عنها...".[17]

وهنا نقول إن مقالة المعتزلة من ناحية التصور الذهني، بغضّ النظر عن صواب المذهب أو خطئه، أيسر في الاستيعاب من مقالة الأشاعرة. وحتى نجلّيَ هذا الأمر من الناحية البيداغوجية؛ لِنَقرأْ أوّلا النص التالي الذي أورده الشهرستاني في عرض مذهب المعتزلة بخصوص أفعال الإنسان، ثم نعلّق عليه: "واتّفقوا على أن العبد قادر خالق لأفعاله، خيرِها وشرِّها، مستحقّ على ما يفعله ثوابا وعقابا في الدار الآخرة، والربّ تعالى منزّه أن يضاف إليه شرّ وظلم وفعل هو كفر ومعصية؛ لأنه لو خلق الظلم كان ظالما، كما لو خلق العدل كان عادلا."[18] فالإنسان وفق هذا النص مسؤول عن أعماله مسؤولية كاملة؛ لأنه هو الذي يخلقها، فإذا صدر عنه فعل فيه ظلم فهو مؤاخذ بهذا الفعل الظالم، لأنه هو الذي أوجده، والله تعالى ليس ظالما لأنه لا يخلق الظلم.

هذا الكلام من الناحية البيداغوجية الصرفة أيسر في التفهيم للمتعلّم من مقالة "الكسب" الأشعرية. ولْنَنْظُر -من أجل تأكيد هذا المعنى- في العبارتين التالِيَتيْنِ، وأُولاهما تمثّل مذهب المعتزلة، وثانِيتُهما تمثّل مذهب الأشاعرة:

-الله تعالى ليس ظالما؛ لأنه لا يخلق الظلم.

-الله تعالى يخلق الظلم، وليس بظالم.

لا نبالغ إذا قلنا إن المدرّس سيجد صعوبة نظرية وبيداغوجية في شرح العبارة الثانية للمتعلّم، بخلاف العبارة الأولى.

3- مسألة الصفات المعنوية:

حَفِظنا ونحن تلاميذ صغار الصفات العشرين المقرّرة في المذهب الأشعري، وكنا نستظهر صفات المعاني: القدرة والإرادة والعلم والحياة والسمع والبصر والكلام، ثم نُتْبعها بالصفات المعنوية، وهي: كونه سبحانه قادرا مريدا عالما حيّا سميعا بصيرا متكلّما، دون أن نفهم وجه التفريق بين هاتين المجموعتين من الصفات الإلهية، ولا دلالة "الكونية" في المجموعة الثانية، ولا سبب تسميتها بالصفات المعنوية، مع شعورنا بالتقارب الكائن بينها وبين صفات المعاني بحكم تكرّر نفس أصول الألفاظ. ويبدو أن معلّمينا أنفسهم كانوا يجهلون ذلك؛ لأن معرفة وجه التفريق بين صفات المعاني

---

[17] -انظر: المعرفة والسلطة في التجربة الإسلامية.. قراءة في نشأة علم الأصول ومقاصد الشريعة، عبد المجيد الصغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010م، ص66 و67

[18] -الملل والنحل، الشهرستاني، مرجع سابق، ج1 ص45

والصفات المعنوية تتوقّف على إدراك مفهوم كلامي محوري في هذا الصدد، وهو مفهوم "الحال". [19]

فالذين قالوا من الأشاعرة بمفهوم "الحال" أثبتوا الصفات المعنوية، والذين لم يقولوا بهذا المفهوم -ومنهم أبو الحسن الأشعري- اقتصروا على صفات المعاني.

ومفهوم "الحال" في غاية الغموض، وقد واجه متكلّمو الأشاعرة عسرا بيداغوجيا ظاهرا في تحديد دلالة هذا المفهوم وبيان معناه. ويكفي القارئَ أن يطّلع على التعاريف التي سيقت لهذا المفهوم ليقف على مبلغ الصعوبة النظرية والبيداغوجية التي تسِمُه.

يعرّفه إمام الحرمين الجويني -وهو من أبرز الأشاعرة الذين قالوا بهذا المفهوم- بقوله: "صفة لموجود غير متّصفة بالوجود ولا بالعدم." [20]

ويقول الكفوي: "وأثبت بعض المتكلمين واسطة بين الموجود والمعدوم، وسمّاها الحال، وعرّف بأنّها صفة لا موجودة ولا معدومة، لكنّها قائمة بموجود كالعالمية، وهي النسبة بين العالم والمعلوم." [21]

إن من الصعوبة بمكان تفهيم الطالب المبتدئ أن "الحال" صفة لا هي موجودة ولا هي معدومة؛ حيث سيكون ردّه الفوري: وإذا لم تكن موجودة ولا معدومة، فماذا تكون؟ إذ تصوّراتنا إمّا أن تتعلّق بالموجودات أو بالمعدومات.

هذا، وقد استشعر الشهرستاني مدى الصعوبة النظرية التي تكتنف مفهوم "الحال"، فاقترح العدول عن هذا التعريف، وذلك في قوله: "وكان من حقّهم أن يقولوا هي موجودة متصوّرة في الأذهان، بدل قولهم: لا موجودة ولا معدومة." [22]

إن الصفات المعنوية في التصوّر الأشعري لازمة لصفات المعاني؛ فهي في حقيقتها صفات اعتبارية ليس لها وجود خارج الذهن، وقد أثبتها الأشاعرة لبيان وجوب قيام الصفة بالموصوف. وعلى هذا فالصفات المعنوية في حقيقة أمرها تستمدّ وجودها من صفات المعاني، "فحيث وجبت له سبحانه الحياة والعلم والقدرة...إلخ، فهو حيّ وعليم وقدير؛ إذ الصفة يجب قيامها بالموصوف." [23]

---

[19] - قال بمفهوم الحال من خارج الأشاعرة، أبو هاشم الجبائي المعتزلي (ت سنة 321هـ).

[20] -كتاب الإرشاد، إمام الحرمين الجويني، مرجع سابق، ص80

[21] -الكليات، أبو البقاء الكفوي، أعده للطبع عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998م ص374

[22] -نهاية الأقدام في علم الكلام، مرجع سابق، ص144

[23] -هداية المريد لجوهرة التوحيد، إبراهيم اللقاني، تحقيق محمد الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت،

وقد كان الباعث على قول الأشاعرة بالصفات المعنوية الحرص على ردّ اتّهام المعتزلة للصِّفاتِية بأنّهم يقولون بتعدّد القدماء بناء على قولهم بصفات المعاني؛ إذ معلوم أن المعتزلة يقولون بأن الصفات عين الذات، فالله تعالى عندهم عالم بلا علم، وقادر بلا قدرة، وسميع بلا سمع...إلخ، وقد اتّفقت فرقهم على "القول بأن الله قديم، والقدم أخصّ وصف لذاته، ونفوا الصفات القديمة أصلا، فقالوا هو عالم بذاته، قادر بذاته، حيّ بذاته، لا بعلم وقدرة وحياة هي صفات قديمة، ومعان قائمة به؛ لأنه لو شاركته الصفات في القدم -الذي هو أخصّ الوصف- لشاركته في الإلهية."[24]

لقد رأت المعتزلة في مذهب الصِّفَاتِية إبطالا للتوحيد، لأنّه يتأدّى -في رأيهم- إلى القول بموجودات قديمة مغايرة لذات الله تعالى، فيلزم عن ذلك تعدّد القدماء، بل تعدّد الواجب لذاته.[25]

وفي مقابل هذا المذهب الاعتزالي، قال الأشاعرة إن الله قادر مريد عالم حيّ...إلخ، بمعنى أن له القدرة القديمة، والإرادة القديمة، والعلم القديم، والحياة القديمة...إلخ. ومن أجل إثبات كوْن هذه الصفات لا تعني التعدّد في ذات الباري سبحانه، لجأ إمام الحرمين الجويني، وغيره من الأشاعرة الذين شايعوه إلى فكرة "الأحوال"، ليؤكدوا قيام هذه الصفات بالذات، وينفوا بالتَّبَع شبهة القول بتعدّد القدماء، فقال الجويني -وهو ينظّر لهذه الفكرة-: "من الأحوال ما يثبت للذوات معلّلا، ومنها ما يثبت غير معلّل؛ فأمّا المعلّل منها، فكل حكم ثابت للذات عن معنى قائم بها، نحو كوْن الحيّ حيّا، وكون القادر قادرا، وكل معنى قام بمحلّ فهو يوجب له حالا.

والحال التي لا تعلّل هي كل صفة إثبات لذات من غير علّة زائدة على الذات، وذلك كتحيّز الجوهر، فإنه زائد على وجوده، ويندرج في هذا النوع كل صفة لوجود لا تنفرد بالوجود، ولا تعلّل بموجود."[26]

وقد بيّن عبد الرحمان بدوي الغاية الكلامية التي لأجلها قال الجويني بمفهوم "الحال"؛ حيث أشار إلى أنّه "بعد أن قرّر (أي الجويني) الأحوال، صار من السهل عليه بعد ذلك أن يثبت لله الحياة القديمة والعلم القديم (...) من غير أن يقع تحت طائلة اعتراض المعتزلة بأن ذلك تعدّد للقدماء؛ لأنها أحوال، والأحوال لا توصف بالوجود ولا بالعدم، فلا تعدّد في ذات الإله إذن بإثبات هذه الصفات القديمة."[27]

ط1، 2012م، ص117

[24] -الملل والنحل، الشهرستاني، مرجع سابق، ج1 ص44 و45

[25] -انظر: شرح العقائد النسفية، مرجع سابق، ص59

[26] -كتاب الإرشاد، مرجع سابق، ص80

[27] -مذاهب الإسلاميين، مرجع سابق، ص735

لقد حرص الأشاعرة على نفي الغيرية والعينية عن صفات الله تعالى، وعبّروا عن هذا الموقف الكلامي بعبارة: "وهي لا هو ولا غيره"، وهي تعني "أن صفات الله تعالى ليست عين الذات، ولا غير الذات؛ فلا يلزم قدم الغير، ولا تكثّر القدماء."[28]

ويتحصّل ممّا تقدم أنه إذا كان القول بصفات المعاني يردّ القول بالعينية؛ فإن القول بالصفات المعنوية يردّ القول بالغيرية؛ فالقادرية والمريدية والعالمية...إلخ، تثبت عدم انفكاك صفات المعاني عن الذات العليّة، وفي ذلك دحض لدعوى تعدّد القدماء التي ألقاها المعتزلة في وجوه أهل السُنة.

وهنا نخلص إلى أن صفات المعاني هي الأصل، وأن الصفات المعنوية متفرّعة على القول بصفات المعاني، وأن لها وجودا ذهنيا اعتباريا، دون أن يكون لها وجود في الخارج. وقد لاحظ هذا الفرق بعض كبار متكلّمي الأشاعرة -ومنهم أبو الحسن الأشعري نفسه-، فاقتصروا على القول بصفات المعاني باعتبار المعنوية متضمّنة فيها، بيد أن الذي استقرّ عليه الدرس الكلامي عند متأخّري الأشاعرة هو القول بإثبات الصفات المعنوية، ولذلك كانوا يلحّون في دروسهم ومتونهم التعليمية على وجوب معرفة الصفات العشرين الواجبة لله تعالى وحفظها، ومن هذه العشرين ستّ هي المعنوية. وثبت في أذهان كثير من الناس أن القول بهذه الصفات العشرين -على سبيل التنصيص- أمر مجمع عليه في المذهب الأشعري، وهو ليس كذلك في واقع الأمر.

والسؤال الذي نثيره -هنا- بعد أن بسطنا الخلفية الكلامية والسجال العقدي الذي على أساسه قال الأشاعرة بالصفات المعنوية، هو: هل يستطيع المتعلم المبتدئ أن يفهم هذا الكلام النظري، ويستوعب أبعاده الكلامية المرتبطة بالخلاف التاريخي بين الأشاعرة والمعتزلة؟ وهو خلاف يعجز -في بعض الأحيان- الطالب المتقدّم في مدارج الطلب عن إدراك بعض جزئياته وتفاصيله، فكيف بالتلميذ الشادي؟

ثانيا: اقتراحات لتجاوز هذه الصعوبات الديداكتيكية

انطلاقا من الصعوبات الديداكتيكية التي ألمحنا إلى بعض مكامنها في المحور الأول، وفي سبيل الإسهام في تذليل هذه الصعوبات؛ فإنّنا نسوق -ههنا- بعض الاقتراحات التي نقدّر أنها وجيهة من الناحية البيداغوجية، من أجل تقديم الدرس العقدي الأشعري في قالب منهجي ولغوي يتناسب مع المستوى الإدراكي لناشئتنا بالتعليم المدرسي، مع التأكيد على أن هذه الاقتراحات لا تمسّ جوهر المعتقد الأشعري، وإنّما تنصبّ على الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية التي يقدّم من خلالها.

وسأجمل هذه الاقتراحات في عُنْوانَينِ كبيرين، هما:

- التخفّف -قدر الإمكان- من ثقل الجهاز المفاهيمي؛

[28] -شرح العقائد النسفية، مرجع سابق، ص59

▪ التمييز بين المباحث العقدية التي تأسّست بنظر كلامي مبدئي، وبين المباحث التي كانت في أصل نشأتها ردّ فعل كلامي على تطرّف فرقة من الفرق الكلامية، مع إعطاء الأولوية -في الدرس- للنوع الأول.

وسافصّل -فيما يأتي- في هذين العُنوانين بضرب أمثلة من كتابات عقدية من داخل الاتّجاه الأشعري نفسه، حتى يتّضح المغزى الديداكتيكي لهذه الاقتراحات.

1-التخفّف -قدر الإمكان- من ثقل الجهاز المفاهيمي

ألمحت في المحور الأول إلى أن من مزايا المذهب الأشعري، وخصائصه الدّالّة على خصوبته الفكرية وغناه الفلسفي، سعة جهازه المفاهيمي، وارتباط جملة من المفاهيم الكلامية في نشأتها وصيرورتها بهذا المذهب الكلامي.

وهذا الأمر إن اعتبرناه في المستوى الأكاديمي مصدر غنى وتفوّق؛ فإننا ينبغي أن ننظر إليه في المستوى المدرسي بوصفه يمثّل عائقا ديداكتيكيا تتعيّن معالجته، حتى يصير الدرس العقدي الأشعري قابلا للتدريس بالتعليم المدرسي بسلاسة بيداغوجية ويسر منهجي.

وسأسوق في هذا المقام مثالين يعبّران عن هذا التوجّه، يتعلّق الأول بمفهوم "الكلام النفسي"، والثاني بمفهوم "الكسب".

أ-المثال الأول:

حاولت بعض الكتابات العقدية الحديثة أن تقدّم التصوّر العقدي السُني الأشعري بخصوص صفة "الكلام"، دون أن تخوض في مفهوم "الكلام النفسي"، مع ملاحظة أنها بقِيت وفيّة للأساس الذي يقوم عليه هذا المفهوم، وهو التفريق بين الصفة القديمة، وبين الأصوات والكتابة المحدثة.

ونمثّل لهذا التوجّه بما صنعه محمد عبده في "رسالة التوحيد"، حين تطرّق إلى صفات الباري سبحانه؛ فإنه اجتهد في تقديم جوهر العقيدة السُّنية الأشعرية مع الابتعاد عن بعض المصطلحات الكلامية التي قد تشوّش على ذهن القارئ، ومنها مصطلح "الكلام النفسي". وقد وفّق إلى حدّ بعيد في هذا المسعى.

وإليك النص الذي ورد في كلام محمد عبده بهذا الخصوص:

"...فمن تلك الصفات صفة الكلام، فقد ورد أن الله كلّم بعض أنبيائه، ونطق القرآن بأنّه كلام الله؛ **فمصدر الكلام المسموع عنه سبحانه لا بدّ أن يكون شأنا من شؤونه، قديما بقدمه،** أمّا الكلام المسموع نفسه المعبّر عن ذلك الوصف القديم، فلا خلاف في حدوثه، ولا في أنه خلق من خلقه (...) والقول بخلاف ذلك مصادرة للبداهة، وتجرّؤ على مقام القدم بنسبة التغيّر والتبدّل إليه، فإن الآيات التي يقرؤها القارئ تحدث وتفنى

بالبداهة كلّما تُليت."[29]

يبدو من مضمون نصّ محمد عبده أنه ساق الحديث عن صفة الكلام وفق المنظور الأشعري الذي يميّز بين الصفة القديمة القائمة بذات الله تعالى، وبين القراءة والكتابة الحادثتين اللتينِ تعبّران عن هذه الصفة القديمة دون أن تُشارِكاها في وصف القدم. لكنّ اللافت في كلام الشيخ أنه لم يعبّر عن الصفة القديمة بمصطلح "الكلام النفسي"، وإنّما عبّر بمصطلح آخر، هو "مصدر الكلام". وهذا المصطلح في السياق الذي أورده فيه الشيخ يؤدّي من الناحية "الكلامية" نفس الوظيفة الدلالية لمصطلح "الكلام النفسي"، بيد أنّه يتفوّق عليه من الناحية البيداغوجية في وضوح دلالته على المطلوب.

ب-المثال الثاني:

انتهجت بعض الكتابات العقدية السُّنية في العصر الحديث سبيلا خاصّا في مقاربة مسألة "أفعال العباد"، حيث عملت على تجلية الفرق بين مجال الأفعال الاضطرارية، ومجال الأفعال الاختيارية، دون أن تخوض في مفهوم "الكسب". ونمثّل لهذا النهج بما صنعه محمد الغزالي في كتابه "عقيدة المسلم"؛ فقد تطرّق إلى أفعال الإنسان في علاقتها بعقيدة القضاء والقدر، وحاول أن يشرح هذه المسألة بطريقة مدرسية تقترب من طريقة تفكير الإنسان المعاصر، وتتناسب مع وعيه وإدراكه.

شرع بتقسيم الأمور الحياتية التي تقع في حياة الإنسان إلى دائرتين كبيرتين، ذاكرا في كل واحدة منهما جملة من الأمثلة الشارحة، ومُرتِّبا الحكم التي يتعلّق بكل دائرة.

وبدأ بالدائرة الأولى المتعلّقة بالأمور الاضطرارية التي جمعها تحت عنوان بارز ومعبِّر، هو: **"نحن مجبورون في هذا كلّه"**، وقال تحت هذا العنوان: "هناك أمور تحدث وتتمّ بمحض القدرة العليا، على وفق المشيئة الإلهية وحدها، وهي تنفذ في الناس طوعا أو كرها، سواء شعر بها الناس أو لم يشعروا. فالعقول ومقدار ما يودع فيها من ذكاء أو غباء، والأمزجة وما يلابسها من هدوء أو عنف، والأجسام وما تكون عليه من طول وقصر، وجمال وقبح، والشخصيات وما تطبع عليه من امتداد أو انكماش، والزمان الذي تولد فيه والمكان الذي تحيا به، والبيئة التي تنشأ في ظلّها، والوالدان اللذان تنحدر منهما، وما تتركه الوراثة في دمك من غرائز وميول، والحياة والموت، والصحّة والمرض، والسعة والضيق، ذلك ومثله لا يد للإنسان فيه."[30]

ثمّ ذكر بإزاء دائرة الأمور الاضطرارية دائرة الأمور الاختيارية، ووضعها تحت

---

[29] -رسالة التوحيد، محمد عبده، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، بيروت-القاهرة، ط1، 1994م، ص48 و49

[30] -عقيدة المسلم، محمد الغزالي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003م، ص101

عنوان مقابل للعنوان الأول، هو: **"هنا إرادتنا حرّة".** وقال تحت هذا العنوان: "أمّا القسم الثاني من متعلّقات القضاء والقدر، فهو يتّصل بأعمال على عكس الأولى. ونحن نشعر حين أدائها بيقظة عقولنا، وحركة ميولنا، ورقابة ضمائرنا.

(...) إنّنا نحس باستقلال إرادتنا وقدرتنا فيما نباشر من أعمال تقع في دائرتهما (...) ونحن نجد القرآن يؤكد هذا الإحساس البديهي، وينوّه بحرية الإرادة الإنسانية. (وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَبِّكُمْ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن ومَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ) [الكهف: 29] (...) بل إن طبيعة الدين -وهي التكليف والابتلاء- لا تتحقّق البتّة مع استبعاد الإرادة وتقييدها، وإيقاع الجزاء كذلك لا يتوجّه ويقرّ إلا في هذا الجوّ الطلق الفسيح"[31].

وبعد أن بيّن أبعاد هذه الدائرة الثانية من أعمال الإنسان، طرح سؤالا يتبادر إلى أذهان كثير من الناس، وهو: "كيف يتّفق القول بحرية الإرادة والقول بأن أعمالنا لن تخرج عن دائرة العلم الإلهي المحيط الشامل؟" وأجاب على النحو الآتي: " قف أمام مرآة مجلوة صافية، وأنت عابس الوجه مقطّب الجبين، فماذا ترى؟ سترى صورتك كما هي عابسة مقطّبة. أيّ ذنب للمرآة في ذلك؟ إن مهمّتها أن تصف وأن تكشف، وهي قد صدقت فيما أثبتت لك، ولو كنت ضاحك الوجه لأثبتت لك على صفحتها خيالا ضاحكا لا شكّ فيه.

كذلك صفحات العلم الإلهي ومرائيه لا تتّصل بالأعمال اتّصال تصريف وتحريك، ولكنّه اتّصال انكشاف ووضوح." [32]

وبعد أن بيّن الشيخ علاقة أعمال العباد الاختيارية بالعلم الإلهي، انتقل إلى بيان علاقة هذه الأعمال بالقدرة والإرادة الإلهيتين. وهنا شرح المسألة بضرب مثال موضّح لنسبة العمل الإنساني الاختياري إلى القدرة الإلهية والقدرة البشرية، فقال: " هل تعرف ما يفعله الفلاح في حقله؟ إنه يلقي البذر، ويتعهّده بالسقي، وعلى الله الإنبات والإثمار.

تستطيع أن تسمّي الفلاح زارعا -وأنت صادق- لقيامه بالسبب، وتستطيع أن تسمّي الحق سبحانه زارعا لقيامه بالعمل"[33].

ثمّ بنى على هذا التقرير العقدي توجيها عمليا فقال: "فما للإنسان في سعيه مثل ما للفلاح في زرعه؛ فازرع عمرك إن شئت خيرا، فإن يد القدرة سوف تنمّيه لك وردا يانعا، أو ازرعه إن شئت شرّا، فإن يد القدرة تنميه شوكا رائعا."[34]

إننا إذا تجاوزنا النظر إلى جودة التقسيم، وحسن اختيار العناوين، وركّزنا على

---

[31] - نفسه، ص103

[32] -نفسه، ص 104

[33] -نفسه، ص 106

[34] -نفسه، ص106

الأمثلة الشارحة التي ساقها الشيخ؛ فسنجدها في منتهى الدقة من حيث التعبير عن الحقيقة العقدية. لقد شبّه علاقة العلم الإلهي بالفعل الإنساني الاختياري تشبيها كاشفا عن كُنه هذه العلاقة القائمة على كون "العلم" صفة كاشفة، وليس صفة مؤثّرة، كما أنّ المرآة عندما تعكس الصورة، فإنها تكشف حقيقتها دون أن تتدخّل في تكوينها.

وأمّا التشبيه الذي أورده لعلاقة القدرة الإلهية والقدرة الإنسانية بالفعل الصادر عن الإنسان باختياره، فإنه لا يبعد عن حقيقة "نظرية الكسب" عند الأشاعرة؛ إذ كما يجوز أن نسمّي الفلاح زارعا، لأنه هو الذي بذر البذر (قدرة الاكتساب)؛ فإنه يجوز تسمية الحقّ سبحانه زارعا، لأنه هو الذي تولّى الإنبات (قدرة الخلق). فَبِأَحَد الاعتبارين ينسب الفعل إلى الإنسان، وبالاعتبار الثاني ينسب الفعل إلى الله تعالى، وهذا هو معنى "نظرية الكسب" الأشعرية، التي ترى أن الفعل "المقدور واحد داخل تحت قدرتين، لكن بجهتين مختلفتين؛ فالفعل مقدور لله بجهة الإيجاد، ومقدور للعبد بجهة الكسب." على أن ما يعنينا في هذا المقام هو أن الشيخ الغزالي قدّم حقيقة العقيدة السُنية الأشعرية في هذا الباب، دون أن يشير إلى مصطلح "الكسب"، حتى لا يشوّش على ذهن القارئ العادي والطالب الشادي.

2-إعطاء الأولوية -في الدرس العقدي- للمباحث الأصلية، على المباحث التبَعِية

في تراثنا الكلامي اختلاط للمباحث العقدية الأصلية التي نشأت بنظر مبدئي وترتيب أصلي، بمباحث تبَعِية جاءت في سياق الجدل الكلامي الذي اقتضاه جنوح بعض الاتجاهات الكلامية عن سبيل القصد الذي يراه ويسلكه متكلمو أهل السُّنة.

وإنّنا نرى أن ممّا يقتضيه تجديد الدرس العقدي، حتى يخرج في ثوب جديد يتناسب -من حيث الأساس المنهجي والقالب البيداغوجي- مع طبيعة التفكير المعاصر، التمييز بين المباحث الأصلية التي أنشأها النظر الكلامي المبدئي، وبين المباحث التبعية التي كانت في حقيقتها ردّ فعل كلامي على سجالات فكرية تاريخية طواها النسيان، وصارت في ذمّة التاريخ.

ونمثّل لهذه القضية -هنا- بمبحث الصفات في المذهب الأشعري، حيث نقدّر أنه ينبغي التمييز بين صفات المعاني التي أجمع الأشاعرة على القول بها، لأنها جاءت وفق النظر الأصلي، وبين الصفات المعنوية التي اختلفوا في القول بها، لأنها وردت في سياق الردّ الكلامي على اتّهام المعتزلة لأهل السُّنة بأنهم حين يثبتون صفات المعاني، فإنهم ينتهي بهم هذا الإثبات إلى القول بتعدّد القدماء.

ورغم ذهاب أغلب متأخّري الأشاعرة، إلى التنصيص على الصفات المعنوية، فإنّنا نجد بعضهم لا يذهبون هذا المذهب، ومنهم عبد الواحد بن عاشر في مقدّمته الاعتقادية التي صدّر به منظومته المسمّاة "المرشد المعين"، حيث اكتفى بإيراد صفات المعاني في قوله:

ولم يُتبعها بذكر الصفات المعنوية. وقد قال ميّارة الفاسي – وهو يشرح صنيع شيخه ابن عاشر-: "تكلّم الناظم على صفات المعاني ولم يتكلّم على المعنوية، وهي كونه تعالى قادرا ومريدا وعالما وحيّا وسميعا وبصيرا ومتكلّما. وذلك -والله أعلم- بناء على مذهب الإمام الأشعري من نفي الحال، وأنه لا واسطة بين الوجود والعدم. والثابت من الصفات التي تقوم بالذات إنّما هو صفات المعاني، أمّا المعنوية فعبارة عن قيام تلك بالذات، لا أن لها ثبوتا في الخارج عن الذهن."[35]

وحتى الذين أثبتوا الصفات المعنوية ونصّوا عليها، حرصوا على بيان أن صفات المعاني هي الأصل والملزوم، وأن المعنوية هي الفرع واللازم. يقول محمد الملالي التلمساني في شرحه على "أم البراهين": ".. وأمّا الصفات المعنوية، فهي صفات توصف بها الذات، وليست موجودة، بل الموجودة صفات المعاني فقط دون المعنوية؛ فكونه تعالى قادرا عبارة عن قيام القدرة بذاته تعالى، وكونه مريدا عبارة عن قيام الإرادة بذاته تعالى (...)، والحاصل أن معنى الصفات المعنوية راجع إلى صفات المعاني، ولم يقم بالذات العلية سوى المعاني."[36]

ومن المعاصرين، نجد محمد سعيد رمضان البوطي قد فصّل الكلام عند تطرّقه إلى صفات المعاني، بينما أشار إلى الصفات المعنوية في فقرة مقتضبة بيّن فيها أن هذه الصفات ليس لها وجود مستقلّ في خارج الذهن، وأنها لازمة لصفات المعاني، وقال في ذلك: "أما الصفات المعنوية فهي ليست أكثر من نتائج صفات المعاني، أي الأحكام التي تترتّب على ثبوت صفات المعاني."[37]وصنيعه هذا يثبت أن صفات المعاني هي التي ينبغي أن ينصرف إليها الاهتمام والنظر.

خاتمة:

بعد أن فرغ هذا العمل العلمي من الوفاء بما تعهّد به في المقدّمة، من الوقوف على بعض مكامن الصعوبات الديداكتيكية في تدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي، واقتراح بعض الإجراءات الي يمكن أن تسهم قي تذليل هذه الصعوبات؛ فإننا

---

[35] - الدر الثمين والمورد المعين، محمد بن أحمد ميّارة، الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1954م، ص27

[36] -شرح أم البراهين، أبو عبد الله محمد بن عمر الملالي التلمساني، تحقيق خالد الأزهري، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009م، ص66

[37] -كبرى اليقينيات الكونية، محمد سعيد رمضان البوطي، دار الفكر، دمشق، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1998م، ص130

نجمل -ههنا- أبرز النتائج التي خلص إليها هذا العمل على النحو الآتي:

-حدّد البحث -بشكل عامّ- منشأ الصعوبات الديداكتيكية في عنصرين كبيرين:

- الطبيعة التوفيقية التي تميّز الدرس العقدي الأشعري، وما تتطلّبه من إلمام بالمذاهب الكلامية المتعارضة التي رام الأشاعرة التوفيق بينها، وتَجنُّب جوانب الغلوّ والشطط الكامنة فيها. ومغزى هذا الكلام أن فهم الموقف الكلامي الأشعري يستدعي وجود خلفية فكرية كلامية لدى المتلقّي. وقد شرح البحث هذا البعد من خلال مسألة "الكلام النفسي"، ومسألة "الكسب".

- الغموض الفكري الذي يطبع بعض المفاهيم الكلامية عند الأشاعرة، وهي مفاهيم يتوقّف على فهمها، فهم بعض المسائل الكلامية في المذهب الأشعري. وقد مثّل الباحث بمفهوم "الحال" الذي يتوقّف عليه فهم "الصفات المعنوية"، ووجه إثباتها عند الأشاعرة.

-اقترح الباحث بعض الإجراءات التي يقدّر أنّها يمكن أن تسهم في تذليل الصعوبات الديداكتيكية المشار إليها، وقد تمّ إجمال هذه الاقتراحات في:

- التخفّف -قدر الإمكان- من ثقل الجهاز المفاهيمي الأشعري، الذي إن اعتُبِر مصدر غنى وثراء معرفي من الناحية الأكاديمية، فإنه يمكن اعتباره عائقا ديداكتيكيا عندما يتعلّق الأمر بتدريس العقيدة الأشعرية بالتعليم المدرسي. وقد وقع التمثيل بالدعوة إلى العدول عن استعمال مصطلح "الكلام النفسي"، ومصطلح "الكسب"، مع إيراد نماذج معبّرة عن هذا التوجّه من كتابات بعض المُحْدَثين.

- إعطاء الأولوية -في الدرس العقدي- للمباحث الأصلية التي أُنشِئت بنظر كلامي مبدئي، على المباحث التي كانت في أصل نشأتها ردّ فعل كلامي في سياق السجالات الكلامية التاريخية. وقد مثّل الباحث لهذا الاقتراح بمسألة صفات المعاني والصفات المعنوية، وجاء بما يشهد لهذا التوجّه من التراث الكلامي الأشعري.

وختاما نقول: إن المحافظة على أصالة المفاهيم لا تقتضي بالضرورة الإبقاء على القوالب اللغوية والاصطلاحية القديمة التي صُبَّت فيها تلك المفاهيم. وهنا نؤكّد مرّة أخرى أنّنا نتحدّث في سياق خاصّ يتعلّق بتقديم المعرفة العقدية، والشرعية عموما، إلى التلميذ المبتدئ والقارئ العادي.

والتحدّي القائم بهذا الشأن هو: كيف نقدّم مفاهيم أصيلة بلغة معاصرة مألوفة، حتى يتحقّق مقصد البلاغ والبيان الذي جاءت به الشريعة؟

قائمة المراجع:

-تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، محمد فخر الدين الرازي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1981م

-الدر الثمين والمورد المعين، محمد بن أحمد ميّارة، مطبعة البابي الحلبي، مصر، 1954م

-رسالة التوحيد، محمد عبده، تحقيق محمد عمارة، دار الشروق، بيروت- القاهرة، ط1، 1994م

-شرح أم البراهين مع حاشية الدسوقي، محمد بن يوسف السنوسي، دار إحياء الكتب العربية لعيسى البابي الحلبي، بدون تاريخ

-شرح أم البراهين، أبو عبد الله محمد بن عمر الملالي التلمساني، تحقيق خالد الأزهري، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009م

-شرح العقائد النسفية، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون تاريخ

-عقيدة المسلم، محمد الغزالي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2003م

-كبرى اليقينيات الكونية، محمد سعيد رمضان البوطي، دار الفكر، دمشق، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1998م

-كتاب الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، إمام الحرمين الجويني، تحقيق محمد يوسف موسى، وعلي عبد المنعم عبد الحميد، الناشر: مكتبة الخانجي، مصر، 1950م

-كتاب شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، أحمد بن محمد الصاوي المالكي، تحقيق عبد الفتاح البزم، دار ابن كثير، دمشق- بيروت، ط2، 1995م

-كتاب نهاية الأقدام في علم الكلام، محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، حرّره وصحّحه ألفريد جيوم، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2009م

-الكليات، أبو البقاء أيوب بن موسى الكفوي، أعدّه للطبع عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1998م

-الملل والنحل، محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، تحقيق عبد العزيز محمد الوكيل، الناشر: مؤسسة الحلبي، القاهرة، 1968م

-مذاهب الإسلاميين، عبد الرحمان بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، 2008م

-المواقف، عضد الدين عبد الرحمان بن أحمد الإيجي، عالم الكتب، بيروت، بدون تاريخ

-هداية المريد لجوهرة التوحيد، إبراهيم اللقاني المالكي، تحقيق محمد الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012م

التدريس بالمفهوم وأثره في الدرس العقدي
عوائق التدبير وموجهات التنزيل

ذ. محمد الريفي

مفتش تربوي - أكاديمية الرباط سلا القنيطرة

الملخص:

ان الانتصابَ للنظر في الدرس العقدي، مُحْوج إلى أصول عليمة ومِفْتاق إلى موجهات ديداكتيكية، تعصِم المتبصِّر بها من الزلل البيداغوجي وتقيه الزيغ العلمي وتسوُّر محراب التعليم دون علم. فكان مهيع التدريس بالمفهوم المنهج القويم في تمكين المتعلم من المفاهيم العقدية وتشرُّب مسالكها، لذلكم عقد العزْم إلى زبْرِ مسطور تراثنا الأصيل وجهود نحارير العلماء والتربويين سبراً لما تفرق في اسفارهم من مباحث الدرس العقدي، ولَمّا لِما تناثر في بطونه من مسائله جمعا للأوابِد وتقييدا للشوارد، فجرى اليراع حثيثا الى مسلك التدريس بالمفهوم مصوبا سهام البحث والنظر إلى عوائق التدبير ومقومات التنزيل.

الكلمات المفاتيح: الدرس العقدي – المفهوم – الخصائص الابستيمولوجية – النقل الديداكتيكي.

توطئة:

أما بعدُ، هذه مُسْودَّة خِداجٌ، أَذْرأَها إلى البُروزِ وَكِيدُ الاحتياجِ إلى البَدَاءةِ بها، وترتامُ ابتحاثَ بعضٍ من معالم الدرس العقدي المدرسي، التي أنْهجها للمشتغل منهاج التربية الإسلامية خصوصا والعامل في ميدان التربية والتكوين عموما كيْ يترسَّمها وتطلُّبه إياها، إرشادا لحسنِ الاهتداء والاستثمار، وتأهيلا لتجاوز ما اعْتوَره من اختلالاتٍ ديداكتيكية وعلات بيداغوجية.

ولا غَروا! فإن الدرس العقدي - على تراخي العصور- كان الركن الركين والحصن القويم، القادر على تسليح المتعلمين وتثويرهم لمجابهة التحديات الفكرية والقيمية والثقافية. لذلكم كان ابتحاث هذه المهيع والنظر في سبل الترقي والرشاد ضرورة عقدية وحضارية وإنسانية، ينبغي أن يفزع اليها كل متشوف للدرس الإسلامي لاسيما والحالة المزرية التي تقبع فيها الأمة اليوم.

تأتي دراسة هذا الموضوع في سياقين، عام وخاص.

فأما العام فيتبدى في حالة التيه الفكري والاستجداء المعرفي التي يعيشها العقل المسلم المعاصر، والتي مازالت لبنات تكوين الشخصية الإسلامية تعجن من أفكار الآخر دون استشعار لمدى خطورتها على الشخصية الإسلامية، ومن ثم على المشروع الإسلامي، الذي من المفترض أن يكون المؤهل لقيادة البشرية نحو تحقيق السعادة، أو المشاركة على الأقل في بناء المشروع الإنساني. وقد لا نجانب الصواب إن قلنا إن علة الأمة الإسلامية تكمن في اعتلال الفكر ومنهجيته، وما يترتب على ذلك من اعتلال نظام التعليم السائد فيها، مما يشكل تربة خصبة للداء، ولن تجد الأمة حلا لأزمتها- كما يؤكد الفاروقي رحمه الله- إلا بإيجاد حلول لأزمة الفكر والمعرفة الإسلامية عن طريق إيجاد حل لمشكلة التعليم، بمعنى إعادة تشكيل نظامها التعليمي من جديد، لأن التعليم هو الشفرة التي تختزل بين ثناياها أسرار التكوين وجينات الاستواء والاختلال أو السلامة والمرض. لأجل ذلك، جل الشعوب التي تحترم نفسها تراهن عليه، لقناعتها أن الريادة الحضارية والاستمرار الوازن في خريطة الوجود الإنساني الكبير مرتبط بمستوى التربية والتعليم داخل نفوذها.

أما الخاص، فإن الناظر إلى الدرس العقدي، يلفي اضطرابا بيداغوجيا وتخبطا ديداكتيكيا، ليس وليد لحظات عابرة ولا نتيجة لضَرْبةِ لازبٍ، وإنما مسار لغياب براديغم تربوي وتصور بيداغوجي وديداكتيكي يؤطر الاشتغال العلمي على المجال الابستيمولوجي للدرس العقدي بغية تامين الانتقال الممنهج والموضوعي والمتوافق سيكولوجيا ومؤسساتيا من حقل المعرفة العالمة إلى مجالها المدرس. الأمر الذي انعكس سلبا على تمثل المادة العقدية ومخرجاتها، وابتعادها عن مقاصد حياة الإنسان، وما رافق ذلك من الدعوة إلى إقصائها عن منابر التربية والتوجيه والتعليم والنهضة بالأمة.

إشكالية البحث:

ولما كان العوز ملحوظا في هذا المجال البحثي، وله من الخطورة والشأن ما له، قر العزم على تجريد القلم لسد ثلمةٍ ما زالت إلى يوم الناس، وفي النفس أسئلة تصاحبني او اصاحبها:

✓ كيف السبيل إلى التنزيل الديداكتيكي السليم للدرس العقدي؟ والى أي مدي يمكن القول إن التدريس بالمفهوم، ـ باعتباره آلية عمل الفكرـ مدخل من مداخل الاشتغال على الدرس العقدي الذي يكفل المدرس ويسعفه من تمرير وترسيخ الضروري من الدين الإسلامي عند المتعلمين ؟

التطرق للإشكالية يستلزم اماطة اللثام عن جملة من الأسئلة الفرعية:

- ما المقصود بالتدريس بالمفهوم في الدرس العقدي؟
- لماذا وجب الاهتبال بالمفهوم في بناء الدرس العقدي؟
- هل يستقيم مقاربة الدرس العقدي كمقاربة الدرس الفقهي او السيري؟ ام ثمة

خصوصيات ابسيتميولوجية ومنهجية للدرس العقدي ينبغي الوعي بها واستصحابها تخطيطا وتدبيرا وتقويما؟

❖ وهل من موجهات ديداكتيكية لتجاوز عوائق النقل الديداكتيكي للدرس العقدي؟

هذه أسئلة وغيرها، افترض ان ابتحاثها ومدارستها من شانه المساهمة في بناء تصور للاشتغال على للدرس العقدي.

أهمية الموضوع:

تبرزُ أهميةُ الموضوعِ المطروقِ في تَوَسُّمِهِ إماطة اللِّثامِ عنْ جملةٍ من النقاط، أهمُّها:

- المساهمة في الكشف عن براديغم تربوي للارتقاء بتدريسية الدرس العقدي؛
- إماطة اللثام عن الخصائص الابستيمولوجية للدرس العقدي وأثر ذلك على عمليات النقل الديداكتيكي تخطيطا وتدبيرا وتقويما ودعما؛
- توسُّم تَجْسير الوَثاقةِ بين التدريس بالمفهوم والمعرفة العقدية؛
- رصد النقائص التي تحول دون تقليص البون الشاسع بين الدرس العقدي وعوائده السلوكية والوجدانية والمهارية؛
- تجلية المسافة الفاصلة بين التصور المنهاجي والتنزيل الديداكتيكي؛
- الكشف عن أهمية التأمل الابستيمولوجي للمفاهيم العقدية في التنزيل السليم لها ديداكتيكيا؛

بواعث البحث:

إِنَّ سَبْرَ مَوْضُوعِ البحث، وكشف أغْواره وارتياد آفاقهِ، لم يكن عارضًا أَوْ عَشْوَائِيًّا، بَلِ اِحْتَكَمَتْ إِلَى تَحْرِيرِهِ بَوَاعِثُ عِدَّةٍ، أَهَمُّهَا:

بواعث ذاتية:

وحضورها مُرتبطٌ بالمسار المهني، فَبحكمِ الممارسةِ في تدريس مادة التربية الإسلامية، وَجدت في الموضوعِ مناط النَّظر والبحثِ، وغايةُ ما في ذلكم أنَّ الدرس العقدي تعدُّ لبنةً أساسيةً في منهاجِ مادةِ التربيةِ الإسلاميةِ، ولا يتَأتَّى القصدُ والبُغْيَةُ إلا بقدر المكنة منه.

باعث منهجي:

وقِيامُهُ يتبدَّى في أنَّ أزمةَ العلومِ الإسلامية اليوم عموماً هيَ أَزمةُ منهجٍ فهماً وتنزيلًا وتفعيلاً وتصحيحاً، ولن نستطيع النهوضَ والاستئنافَ منْ جديدٍ إلا بمُكْنةٍ منهجيةٍ متكاملةٍ، وموضوعُ البحثِ واحدٌ من تِلْكم المداخلِ.

باعث إنساني:

قال الله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ ([1]) إن تجربتنا التاريخية علمتنا كيف تكون المعرفة المؤمنة، سخية العطاء إنسانية المنحى، ولا سبيل إلى ذلكم إلا بعقيدة سليمة صحيحة. لذلكم فالاهتمام بالعقيدة ليس ضرورة حضارية تنحصر فقط على المستوى الإسلامي، بل هو ضرورة كبديل على المستوى الإنساني كله.

مناهج البحث المعتمدة:

ترسم في البحث منهج لا يشذُّ عن شرائط البحث العلمي، واحتكمت فيه ثلاثة مناهج:

❖ المنهج الوصفي: يتوسل به لدراسة وضعية الدرس العقدي في النسق المدرسي بقصد تقويم فعلي واقعي للإصلاح.

❖ المنهج التقويمي: وهو عنصر مكين في المنظومة المنهجية للبحث، لا يتأتى وزن الثغرات وسد الثغرات إلا به.

❖ المنهج الاستنباطي: وهي عملية استقصائية استقرائية لاستخراج مبادئ تربوية ومقومات بيداغوجية.

تصميم البحث

تتوسَّمُ هذه الدراسة ان تنتظم في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة.

أما المقدمة فهي لتجْليةِ مرامي البحث على سبيل الاجمال، واسبابه وخطة البحث. في حين نخصُّ المبحث الأول حَرْزاً للفَرش النَّظري المتعلق بمفردات العنوان.

نسْتفصلُ القول في المبحث الثاني في اثر التدريس بالمفهوم في الدرس العقدي من خلال مطلبين؛ الاول لأهمية التدريس بالمفهوم؛ والثاني لخصائص المعرفة العقدية؛

بينما نتوسَّم المبحث الثالث لإماطةِ اللِّثام عن بعض عوائق التدبير ومقومات التنزيل من خلال مطلبين؛ الاول نخصه لعوائق تدبير الدرس العقدي؛ والثاني لمقومات التنزيل.

ثم خاتمة نودِعُ فيها أهم الخلاصات والملاحظ والتوصيات الاستشرافية.

هذا وأسال العلي القدير أن يوطئ هذا التقرير أكناف القبول، والحمد لله فاتحة كل خير وتمام كل نعمة.

[1] سورة الأنبياء، الآية 107

المبحث الأول: البيان لمفردات البحث

المطلب الأول: تعريف المفهوم

الفرع الأول: المفهوم لغة:

تحوم مادة "فهم" حول معان جودة الاستعداد الذهني للاستنباط وحسن تصور الأمور، وتصويرها للغير، والتفاهم المتبادل.[2] يعرف ابن منظور هذا الفعل بقوله: " الفهم المعرفة بالشيء"[3]. وفهم الشيء فهما أحسن تصوره وجاد استعداده للاستنباط. ويقال فهمت عن فلان وفهمت منه فهو فاهم وهو فهم وفهيم. وأفهمه الأمر أحسن تصويره له، والفهم حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط، جمع أفهام وفهوم، والمفهوم مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي[4].

الفرع الثاني: المفهوم اصطلاحا

تتعدد تعاريف المفهوم بتعدد الحقول المعرفية والتخصصات التداولية، ولما كان الكلام سياق وسباق ولحاق، صار اختيار ما له وشيج تعلق بالتربية محمود التخصيص والايراد. فإلى ذلكم.

يعرف فتحي الديب المفهوم بأنه: "عملية عقلية يقوم بها المتعلم لاستنتاج العلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات، ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات"[5]

وقريب منه، حده يوسف خليل بأنه: "مصطلح عقلي للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث التي تميزها عن غيرها".[6]

وتأكيدا على الصفات المشتركة للمفهوم، عرّف بأنه: "مجموعة من العمليات التي توجد بينها علاقات حول شيء معين، تتكون في الذهن، وتشتمل على **الصفات المشتركة**

---

[2] مجموعة من المؤلفين، بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1 دار السلام، 2008، ج2، ص 545.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط 2، ج 13 ص: 522.

[4] المعجم الوسيط مادة " فهم"، (2/ 704).

[5] فتحي الديب، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، دار القلم، الكويت، 1986، ص95.

[6] خليل يوسف وآخرون، مفاهيم العلوم العامة والصحية في الصفوف الأربعة الأولى، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995، ص 10

والمميزة لهذا الشيء".[7]

وأيضا هو "تجريد **للعناصر المشتركة** بين عدة مواقف أو حقائق، وعادة يعطى هذا التجريد اسما أو عنوانا. والمفهوم ليس هو الكلمة بل مضمون هذه الكلمة وما تعنيه"[8].

تقليب النظر في التعاريف السابقة يفضي الى الملاحظ التالية:

✓ المفهوم عملية عقلية وصورة ذهنية.

✓ للمفهوم خصائص مشتركة بين مجموعة من المثيرات تحتاج إلى من يستنتجها.

✓ بناء المفهوم لابد فيه من عمليتي التصنيف والتمييز. المفهوم ليس هوا الكلمة وإنما مضمون هذه الكلمة وما تعنيه.

التعريف المختار للمفهوم

تأسيسا على ما سبق يمكن تعريف المفهوم بأنه **تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة، يستعمل للدلالة على شيء أو ظاهرة أو موضوع معين، يمكن من فهمها والقدرة على تفسيرها وتوظيفها في مواقف جديدة ويتسم بمجموعة من الخصائص والصفات التي تميزه عن غيره.**

المطلب الثاني: تعريف العقيدة

الفرع الأول: العقيدة لغة:

كلمة عقيدة مشتقة من مادة (عقد) التي تدل فى مختلف استعمالاتها على معانى التوكيد والتوثيق والإبرام، وكذا الرَّبط والشّدِّ بقوة، ومنه الإحكام والإبرامُ، والتماسك والمراصّة، يقال: "عقد الحبل يعقده: شدّه، ويقال: عقد العهدَ والبيعَ: شدّه، وعقد الإزارَ: شده بإحكام، والعقدُ: ضد الحل"[9]

قال ابن فارس: "العين، والقاف، والدال، أصل واحد يدل على شدّ وشدّة وثوق،

---

[7] نشوان يعقوب الجديد في تعليم العلوم ط 2 دار الفرقان، عمان، 1992، ص 37.

[8] لبيب رشدي، معلم العلوم، مسؤوليات أساليب عمله اعداده نموه الذهني مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص 96

[9] لسان العرب لابن منظور، باب الدال، فصل العين، 296/3؛ والقاموس المحيط للفيروز آبادي، باب الدال، فصل العين، ص383؛ ومعجم المقاييس في اللغة لابن فارس، كتاب العين، ص679

وإليه ترجع فروع الباب كلها"[10]

الفرع الثاني: العقيدة اصطلاحا:

الاوبة الى مشرعة نجيز العلماء المتقدمين بحثا عن تعريف لمسمى العقيدة، نلفي نقصا او ندرة، ذلكم أن مصطلح العقيدة كان محدود الاستعمال ولم يكن على النحو السائد في الكتابات الحديثة والمعاصرة. وقد تضمنت كتب القدامى تسميات متعددة لعلم العقيدة[11]، اما مطابقة كالعقيدة الطحاوية، أو "الاقتصاد في الاعتقاد" للغزالي، او "العقيدة الواسطية" لابن تيمية؛ او تضمنا من قبيل: علم التوحيد، علم أصول الدين، علم الكلام؛ الا اننا لا نضفر بتعريف اصطلاحي لمسمى العقيدة.

ومن التعريفات المعاصرة التي رامت بيان هذا الاصطلاح ما يلي:

- "انها مجموعة من قضايا الحق المسلمة بالسمع والعقل والفطرة يعقد عليها الانسان قليه، ويثني عليها صدره، جازما بصحتها، قاطعا بوجودها وثبوتها"[12].
- "العقيدة هي مثل عليا يؤمن بها الإنسان فيضحي من أجلها بالأموال والنفس؛ لأنها عنده أغلى من الأموال والنفس"[13]

وعليه، فالعقيدة اعتقاد وجداني بقضايا غيبية أخبر بها الله تعالى ورسوله ﷺ، وارتباط استلزامي بين النظر والعمل، يتميز هذا الارتباط بالوثاقة والقوة والاحكام، كما يتسم بالثبات والاستمرار والاستقرار.

تعريف الدرس العقدي:

يناء على ما سبق يمكن القول ان المقصود بالدرس العقدي في سياق الورقة البحثية هي: **طرق الاشتغال البيداغوجي والديداكتيكي في عرض مباحث العقيدة تخطيطا وتدبيرا وتقويما.**

---

[10] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة 86/4

[11] وأول من تم الوقوف على ذكره لجمعها "عقائد" هو القشيري [ت: 437] ومن بعده الغزالي [ت505] الذي جاء بمفردها عقيدة. انظر: الآثار عن أئمة السنة في أبواب الاعتقاد من كتاب سير أعلام النبلاء 26/1للدكتور جمال ابن أحمد بن بشير بادي ط. دار الوطن عام 1416هـ ومعجم المناهي اللفظية ص242 للشيخ الدكتور بكر أبو زيد ط. دار ابن الجوزي ط. الأولى عام 1410هـ

[12] - كتاب أصول الدعوة جامعة ص32

[13] بين العقيدة والقيادة ص 33

المبحث الثاني: اثر التدريس بالمفهوم في الدرس العقدي

لعل الالتفات الى مدخل التدريس بالمفهوم في المدرسة المغربية عموما والدرس العقدي خصوصا مرده الى ما يكتنزه هذا المدخل من مقومات بيداغوجية وإفادات ديداكتيكية مسعفة لتيسير تدبير الدرس العقدي بما يحقق جميل الانتقال من مغبة الاجترار الى قويم الامتثال.

المطلب الاول: أهمية التدريس بالمفهوم

الحديث عن التدريس بالمفهوم حديث عن ضرورة بيداغوجية وديداكتكية وشرعية، اقتضتها حتمية سياق الحال والمقال، لذلك تجمع الاتجاهات الحديثة على أهمية التدريس بالمفاهيم، وضرورة تمكين المتعلمين من عقالها، ذلك أن المفاهيم "تشكل القاعدة الأساس للتعلم الأكثر تقدما، كتعلم المبادئ وتعلم حل المشكلات".[14]

وعليه نورد هاهنا بعض العوائد الإيجابية للتدريس بالمفهوم على سبيل الاختصار:[15]

- ✓ المساهمة الفاعلة في تعلم التلاميذ بصورة سليمة؛
- ✓ تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدركات الحسية؛
- ✓ تملك معايير ومقاييس قابلة للامتداد في الحياة العامة، مما يساعد على التقليل من ضرورة إعادة التعلم فما أن يتعلم التلميذ المفهوم حتى يطبقه مرات ومرات على عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى تعلمه من جديد؛
- ✓ إعطاء معنى للتعلمات، والانتقال من ثقافة الاجترار الى ثقافة الابتكار، لأنها تؤدي إلى طرح الأسئلة ذات العلاقة بتجربة ما، أو بمعلومات أو بيانات ما، من أجل جعلها ذات معنى، كما تعمل المفاهيم أيضا على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى، ولا تمثل المفاهيم في هذه الحالة المعرفة فقط بل وتنتجها أيضا.
- ✓ مساعدة التلاميذ على البحث عن معلومات وخبرات إضافية، وتنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المتطورة.

كما لا تقتصر فائدة تعلم المفاهيم على المتعلم فحسب، بل تتعداه إلى المدرسين

---

[14] جودت سعادة، وجمال يعقوب اليوسف تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل بيروت، ط1، 1988، ص92

[15] نفس المصدر: ص.95-94

ومخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية وتتمثل في: [16]

✓ بناء مناهج مدرسية متتابعة ومترابطة للمراحل التعليمية المختلفة، وبالتالي يتحقق معيار الاستمرارية والتتابع في تلك المناهج.

✓ وسيلة فعالة لتجسير الوثاقة بين المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي ينادي بها المربون في بناء المناهج المدرسية الفاعلة.

✓ تسمح مرونة المفاهيم بإضافة واستيعاب حقائق جديدة دون ان يختل التنظيم المعرفي للمتعلم.

✓ تساعد المفاهيم مخططي المناهج الدراسية ومنفذيها على تطوير المناهج وتحسينها وجعلها عملا هادفا وواضح الابعاد ومحدد الاتجاه بالنسبة لهم.

صفوة القول إذا، أن اعتماد التدريس بالمفهوم يعني التركيز في جمع وتقديم المادة المعرفية على المفاهيم والمبادئ والأحكام الأساس، بدل التركيز على الجزئيات، وهي من المطبات التي جنت على المواد الدراسية. ومنها مقررات مادة التربية الإسلامية في مختلف الأسلاك والمستويات، لان ذلك يفوت كما يقول الدكتور سعيد حليم حفظه الله، فرصة الوقوف على المبادئ الأساسية والقواعد والأحكام المركزية التي إن أتيح الوقت للإحاطة بها وفهمها، فإن ذلك سيؤدي إلى اكتساب المتعلم القدرة على الانتقال من الكل إلى الجزء، وسيمكن هذا المتعلم من المعارف والمهارات التي يوظفها في مختلف المواقف والمجالات[17].

اذا ثبت واستقر، فهل الخصوصية الابستيمولوجية للدرس العقدي مسعفة للاشتغال بالمفهوم في تنزيل اوصاله، وتجسير الوثاقة مع تعلمات المتعلمين لتمكينهم من الموارد العقدية اللازمة للتحقق بحقيقة التوحيد والاستخلاف؟

الواقع ان الطريق الى هنالك عقبة كؤود ومركب جموح. وقبل النظر في ذلكم، وفي سبل الاشتغال بالمفهوم على الدرس العقدي، نورد هاهنا بعض الخصائص المجلية لطبيعة الدرس العقدي والمميزة له عن غيره.

المطلب الثاني: خصائص المعرفة العقدية

لعله من أسباب الارتباك وعدم النجاعة في تمكين المتعلمين من التعلمات الأساسية في مادة التربية الإسلامية، لاسيما العقدية منها، عدم تقليب النظر في الخصوصية

---

[16] نفس المصدر ص 93.

[17] سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012م، ص 171 بتصرف.

المعرفية لكل مدخل او مهيع علمي، الذي يعد الركن الأساس في عمليات النقل الديداكتيكي.

وعليه فالتامل في المعرفة العقدية يفضي الى جملة من الخصائص الابستيمولوجية التي ينبغي استصحابها اثناء عمليات النقل الديداكتيكي. وأبرز هذه الخصائص ما يلي:

الفرع الأول: خاصية الفطرية:

✓ قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[18].

✓ فقال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ﴾[19].

✓ وقال ×: (ما من مولودٍ إلَّا يُولَدُ على الفِطرةِ، فأبواه يهوِّدانِه، أو ينَصِّرانِه، أو يُمجِّسانِه) [20]

إدامة النظر في هذه الأدلة وغيرها كثير، يؤكد ان ابرز سمة تميز العقيدة الاسلامية انها دين الفطرة[21] التي فطر الناس عليها، فهي موجودة مع وجود هذا الإنسان، وضرورة قلبية وعقلية أقوى ما يدفع الإنسان إلى الإيمان والتوحيد، كما ان الآيات القرآنية تثبت ان ادم عليه السلام قد فطره الله على العقيدة السليمة وعلمه ما لم يعلم من أمور الدين، فكان موحدا لله تعالى التوحيد الخالص معتقدا لله ما يجب له تعالى من التعظيم والطاعة والرجاء والخشية. لذلك فالناس كلهم يولدون على الفطرة وينشأون عليها ما لم تصرفهم صوارف الشر والضلال، من التربية على الكفر والضلال ومن الأهواء ووساوس الشيطان وشبهات المبطلين، وقد جاء في الحديث القدسي: (وأني

---

[18] - سورة الروم، 29.

[19] - سورة الأعراف، 172.

[20] «صحيح البخاري - ط السلطانية» كتاب الجنائز، بَابٌ: إِذَا أَسْلَمَ الصَّبِيُّ فَمَاتَ هَلْ يُصَلَّى عَلَيْهِ، (2/ 95):

[21] الفطرة: الجبلة المتهيئة لقبول الدين، التعريفات للجرجاني ص 215، وقال الراغب في المفردات: فطرة الله: هي ما ركز فيه من قوته على معرفة الإيمان، وهو المشار إليه بقوله: ولئن سألتهم من خلقهم ليقولن الله(ص: 640)؛ وقال العلامة عبد الرحمن بن يحيى المعلمي: "أما الفطرة فأريد بها ما يعم الهداية الفطرية والشعور الفطري والقضايا التي يسميها أهل النظر ضروريات وبديهيات والنظر العقلي العادي وأعني به ما يتيسر للأميين ونحوهم ممن لم يعرف علم الكلام ولا الفلسفة". التنكيل بما ورد في تأنيب الكوثري من الأباطيل 2/ 218

خلقت عبادي حنفاء كلهم، وأنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم) [22]

قال ابن القيم في كلام له عن الفطرة: "بل الطفل يختار مص اللبن بنفسه، فإذا مكن من الثدي وجدت الرضاعة لا محالة، فارتضاعه ضروري إذا لم يوجد معارض، وهو مولود على أن يرضع، فكذلك هو مولود على أن يعرف الله، والمعرفة ضرورية لا محالة إذا لم يوجد معارض"[23].

الفرع الثاني: خاصية الربانية

قال الامام الشاطبي في وصف القران الكريم بانه: "كُلِّيَّةُ الشَّرِيعَةِ، وَعُمْدَةُ الْمِلَّةِ، وَيَنْبُوعُ الْحِكْمَةِ، وَآيَةُ الرِّسَالَةِ، وَنُورُ الْأَبْصَارِ وَالْبَصَائِرِ، وَأَنَّهُ لَا طَرِيقَ إِلَى اللَّهِ سِوَاهُ، وَلَا نَجَاةَ بِغَيْرِهِ، وَلَا تَمَسُّكَ بِشَيْءٍ يُخَالِفُهُ، وَهَذَا كُلُّهُ لَا يَحْتَاجُ إِلَى تَقْرِيرٍ وَاسْتِدْلَالٍ عَلَيْهِ؛ لِأَنَّهُ مَعْلُومٌ مِنْ دِينِ الْأُمَّةِ، وَإِذَا كَانَ كَذَلِكَ؛ لَزِمَ ضَرُورَةً لِمَنْ رَامَ الِاطِّلَاعَ عَلَى كُلِّيَّاتِ الشَّرِيعَةِ وَطَمِعَ فِي إِدْرَاكِ مَقَاصِدِهَا، وَاللِّحَاقِ بِأَهْلِهَا، أَنْ يَتَّخِذَهُ سَمِيرَهُ وَأَنِيسَهُ، وَأَنْ يَجْعَلَهُ جَلِيسَهُ عَلَى مَرِّ الْأَيَّامِ وَاللَّيَالِي؛ نَظَرًا وَعَمَلًا، لَا اقْتِصَارًا عَلَى أَحَدِهِمَا؛ فَيُوشِكُ أَنْ يَفُوزَ بِالْبُغْيَةِ، وَأَنْ يَظْفَرَ بالطلبة، ويجد نفسه من السابقين في الرَّعِيلِ الْأَوَّلِ". [24]

ونعني هنا العقيدة لا تقتبس إلا من مشكاة النبوة، قرآنا وسنة، لا عقل ولا ذوق ولا كشف، ولا شيئا من ذلك معارضا للوحي؛ بل هذه إن صحت كانت معضدة لحجة السمع، فالوحي هو الأصل المعتمد في تقرير مسائل الاعتقاد. وهذا معنى قول أبي سليمان الدَّارَانِي، وهو واحد زمانه في المعرفة: (ما حدثتني نفسي بشيء إلا طلبت منها شاهدين من الكتاب والسنة، فإن أتت بهما، وإلا رددته في نحرها. أو كلام هذا معناه)[25] فكان لزاما لمن رام تعليم هذه المعرفة ان يستصحب هذه الخصيصة المتربعة على الدرس العقدي.

الفرع الثالث: خاصية الوظيفية (اقترانها بالعمل):

يربط المفسرون الايمان بالعمل الصالح ضمن باب عطف الخاص على العام، ولا غرو، فان القران الكريم دأب على تجسير الوثاقة بين الإيمان (العقيدة) والعمل الصالح بشكل لا تنفك عراه، لكن الإيمان وإن كان يمثل جزء من الدين إلا أنه الجزء الخفي؛ لأن محله هو القلب، وأعمال القلوب خفية، وهو مثل روح الدين التي تتحكم فيه

---

[22] قطعة من حديث عياض بن حمار المجاشعي، أخرجه مسلم في الجنة وصفة نعيمها، باب الصفات التي يعرف بها في الدنيا أهل الجنة وأهل النار، برقم (2865): 4 / 2197

[23] - شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، ص300.

[24] «الموافقات» (4/ 144):

[25] الحجة في بيان المحجة للأصبهاني2/ 226

الأعمال وتوجهها.

وعليه ينبغي أن نركز في مناهج تعليم العقيدة على هذه الحقيقة المركزية، وهي الربط الوثيق بين الإيمان والعمل الصالح، أما الحديث عن العقائد مبثوثة الصلة عن العمل الصالح فيشبه أن يكون فلسفة أو ثقافة[26].

الفرع الرابع: التجريد

هل من أكثر الخصائص التي يعتمد عليها بعض التربويين لمنع تدريس المعرفة الشرعية عموما والعقدية تحديدا، لاسيما للفئات العمرية الصغيرة، وان هذا لعمري من سوءات القول والنظر.

معلوم ان المعرفة العقدية سمتها الأساس هو التجريد، الذي لا سبيل للحواس الى ادراكه ـوهنا تكمن صعوبة نقله ديداكتيكيا، ما لم يتسلح بمكنة شرعية وعلمية وبيداغوجية، اذ لا يكفي أن يفسرها المدرس للناشئ حتى يقتنع بمراميها ببساطة، وإن كانت جميع التفاسير التي تحيل على مثل هذه المفاهيم لا تستطيع أن تحيط بمعانيها إحاطة شاملة، لأن مفاهيمها ذات دلالة معنوية وظائفها داخل المجتمع تتجسد بصيغة سلوكية، ولهذا فإن توجيه فكر الناشئ للوجهة التي تجعله يحيط بدلالتها لكي ينظم سلوكه وفقها تكون أجدى من تقديمها إليه وهي جاهزة[27].

الفرع الخامس: البساطة:

الأصل أنه لا يوجد في الإسلام واسطة كهنوتية بين الحق والخلق وبالتالي فلكل واحد من المسلمين الحق في تلقي الخطاب الإلهي المتعلق بمسائل العقيدة على سجيته ومستواه الذهني والفكري.

يقول النورسي: "اعلم أن الفرق بين طريقي المستفادة من القران، وطريق أهل النظر والفلاسفة، هو أني أحفر أينما كنت فيخرج الماء، وهم تشبثوا بوضع ميازيب وأنابيب لمجيء الماء...فيلزم عليهم بسبب قبول السبب وضع ملايين من حفظة البراهين في تلك الطريق الطويلة لحفظها من تخريب شياطين الأوهام، وأما ما علمنا القران فما هو إلا أن أعطينا مثل "عصا موسى" أينما كنت- ولو على صخرة- أضرب بعصاي فينفجر ماء الحياة ولا أحتاج إلى السفر الطويل إلى خارج العالم وتعهد الأنابيب الطويلة من الانكسار"[28].

الفرع السادس: قيامها على التسليم والعقلانية:

---

[26] منهاج تعليم العقيدة الإسلامية، ملاحظات نقدية، ص193.

[27] ديداكتيك التربية الإسلامية، ص56.

[28] - المثنوي، ص 170.

ان مسائل الاعتقاد تقوم على التسليم، لأنها غيب، والغيب يقوم على التسليم والتصديق المطلق لله ولرسوله ×.

عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ يَزِيدَ، قَالَ: ذَكَرُوا عِنْدَ عَبْدِ اللَّهِ أَصْحَابَ مُحَمَّدٍ ×، وَإِيمَانَهُمْ قَالَ: فَقَالَ عَبْدُ اللَّهِ: "إِنَّ أَمْرَ مُحَمَّدٍ كَانَ بَيِّنًا لِمَنْ رَآهُ، وَالَّذِي لَا إِلَهَ غَيْرُهُ، مَا آمَنَ مُؤْمِنٌ أَفْضَلَ مِنْ إِيمَانٍ بِغَيْبٍ، ثُمَّ قَرَأَ: ﴿الم ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ﴾[29] إِلَى قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ﴾[30] "هَذَا حَدِيثٌ صَحِيحٌ عَلَى شَرْطِ الشَّيْخَيْنِ، وَلَمْ يُخَرِّجَاهُ"[31].

فالغيب لا تدركه العقول ولا تحيط به، غير أنها موافقة للعقل الصريح، مبرهن على حقائقها بالحجة والدليل العقلي، قال ابن تيمية: "وَالْأَنْبِيَاءُ - صَلَوَاتُ اللَّهِ عَلَيْهِمْ وَسَلَامُهُ - مَعْصُومُونَ، لَا يَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ إلَّا الْحَقَّ، وَلَا يَنْقُلُونَ عَنْهُ إلَّا الصِّدْقَ. فَمَنِ ادَّعَى فِي أَخْبَارِهِمْ مَا يُنَاقِضُ صَرِيحَ الْمَعْقُولِ، كَانَ كَاذِبًا، بَلْ لَا بُدَّ أَنْ يَكُونَ ذَلِكَ الْمَعْقُولُ لَيْسَ بِصَرِيحٍ، أَوْ ذَلِكَ الْمَنْقُولُ لَيْسَ بِصَحِيحٍ. فَمَا عُلِمَ يَقِينًا أَنَّهُمْ أَخْبَرُوا بِهِ، يَمْتَنِعُ أَنْ يَكُونَ فِي الْعَقْلِ مَا يُنَاقِضُهُ. وَمَا عُلِمَ يَقِينًا أَنَّ الْعَقْلَ حَكَمَ بِهِ، يَمْتَنِعُ أَنْ يَكُونَ فِي أَخْبَارِهِمْ مَا يُنَاقِضُهُ، فَالْأَنْبِيَاءُ - عَلَيْهِمْ السَّلَامُ - قَدْ يُخْبِرُونَ بِمَا يَعْجِزُ الْعَقْلُ عَنْ مَعْرِفَتِهِ، لَا بِمَا يَعْلَمُ الْعَقْلُ بُطْلَانَهُ، فَيُخْبِرُونَ بِمُحَارَاتِ الْعُقُولِ لَا بِمُحَالَاتِ الْعُقُولِ"[32]. لذلك نصت التوجيهات التربوية لسنة 1993 على ان مفاهيم العقيدة لا يمكن ان تتصف بوصف الفضول المعرفي [33]

وعليه، فان اشتغال المدرس على هذا المهيع وبهذه الخصائص، يطرح امامه جملة من العوائق والصعوبات، وهو مأم القول في هذا المبحث. فإلى ذلكم

المبحث الثالث: الدرس العقدي بين عوائق التدبير ومقومات التنزيل

الروم هاهنا متقصده الكشف ــ على سبيل الاختصار ــ عن بعض عوائق التنزيل الديداكتيكي للدرس العقدي، مشفوعة بمقترحات لبعض المقومات الديداكتيكية التي افترض انها معينة للتنزيل السليم.

المطلب الاول: عوائق تدبير الدرس العقدي

سعيا نحو تجاوز ما يشوب الدرس العقدي من صعوبات تحول دون التنزيل الديداكتيكي السليم، وما يتبع ذلك من انزلاقات بيداغوجية وديداكتيكية، نورد أبرز

---

[29] [البقرة: 2]

[30] [البقرة: 3]

[31] - الحاكم في المستدرك، ح3033. «المستدرك على الصحيحين للحاكم» (2/ 286).

[32] «الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح لابن تيمية» (4/ 400):

[33] التوجيهات التربوية 1993، ص 22

الصعوبات والعوائق المشكلة على المتشوف للدرس العقدي.

الفرع الأول: عائق التجريد:

تتفق كلمة البيداغوجيين والديداكتيكيين على صعوبة تدريس المعارف المجردة لاسيما مع الفئات العمرية الصغيرة، بل ذهب بعضهم الى منع تدريسها لهم، فقد نصت التوجيهات التربوية لسنة 1993: "ان البعد المعرفي لمكون العقائد، وقضية التعامل معه بيداغوجيا تطرح بحدة، وذلك باعتبار انه ليست كل معرفة في هذا الباب قابلة لان يمارس عليها الفعل التعليمي، نظرا للصفة التجريدية لبعضها، ونظرا لضرورة مراعاة المستوى العقلي والعمري للتلاميذ"[34]، يضاف الى ذلكم غياب تصور واضح لبناء وتدريس المفهوم العقدي من خلال الوثائق التربوية والممارسة الواقعية.

الفرع الثاني: العائق الكلامي:

من مطبات الاشتغال الديداكتيكي التي تحول دون التصريف السليم للرس العقدي الإغراق في الجزئيات، والزج بالمتعلمين في قضايا كلامية تؤثر سلبا على التعلمات، وان حاول المنهاج الجديد تجنب كثير مما كان سائدا في المنهاج القديم، قال الامام الغزالي(505ه): "وَيَنْبَغِي أَن يحرس سَمعه من الجدل وَالْكَلَام غَايَة الحراسة فَإِن مَا يشوشه الجدل أَكثر مِمَّا يمهده وَمَا يُفْسِدهُ أَكثر مِمَّا يصلحه بل تقويته بالجدل تضاهي ضرب الشَّجَرَة بالمدقة من الْحَدِيد رَجَاء تقويتها بِأَن تكْثر أجزاؤها وَرُبمَا يفتتها ذَلِك ويفسدها وَهُوَ الْأَغْلَب والمشاهدة تكفيك فِي هَذَا بَيَانا فناهيك بالعيان برهانا"[35]

الفرع الثالث: العائق المنهجي:

ومقتضاه ان مفاهيم الدرس العقدي تمتاز بالنسقية، فهي تستمد من مجالات متعددة شاملة ومنسجمة، تخاطب الروح والعقل والوجدان[36]، وتستهدف الانسان في ابعاده المختلفة، فكانت الغفلة عن ذلكم مطية نحو التعامل معها بمنطق الوحدات. لذلك اعتماد مقاربة واحدة في الاشتغال العلمي على المجال الابستيمولوجي للدرس العقدي تختزل المتعلم في بعد او بعدين خلل منهجي له عوائد سلبية على المادة ومخرجاتها.

الفرع الرابع: عائق القدسية

إن قضية التعامل مع المعرفة في مادة التربية الاسلامية، تطرح بحدة في الممارسة التعليمية وذلك بسبب الاعتقاد بأنه ليست كل معرفة في هذا الباب قابلة لأن يمارس عليها الفعل التعليمي، بل إن البعض يظن أن في إخضاع المعرفة في مادة التربية الاسلامية للنقل الديداكتيكي تحريفا وتبديلا لما أنزل الله، وتبريرهم في ذلك القدسية التي

---

[34] التوجيهات التربوية لسنة 1993، ص 23.

[35] «قواعد العقائد» (ص77):

[36] مشكلات تدريس التربية الإسلامية. ذ. أحمد آيت عزة ص 63

تميز هذه المعرفة.

فقد نصت وثيقة الايان التربوية لسنة 1991: "فإن لكتاب التربية الاسلامية خصوصيات في هذا المجال وهي أن نصوصه الشرعية "القران والحديث" ليست وسيلة فقط كنصوص اللغة مثلا يتدخل فيها المدرس بالتحوير والتعديل وانما هي نصوص لها من القداسة ما يجعل حرية التصرف فيها محدودة في محاولة فهمها وشرحها وتقديمها للتلاميذ. كما أنها مستهدفة للحفظ والتحصيل فهي وسيلة وغاية. اضافة الى أن الوجهة الشرعية (المذهبية) التي تبناها الكتاب المدرسي تلزم المدرس ولا يمكنه أن يتجاوزها الا على سبيل المقارنة عند الحاجة"[37].

على نفس المنوال، نص منهاج 1996: "تتميز وحدة التربية الإسلامية بقيام الحقل المعرفي فيها على ثوابت محفوظة لا يمكن أن تتبدل، ذلك أن مرجعيتها تتشكل من كتاب الله تعالى وسنة رسوله ×، وهذا ما يضفي عليها صفة الاستقرار، ويجعل الانطلاق من النصوص فيها منهجا لا محيد عنه، فوضع أي برنامج لها أو إعادة النظر فيه، وصياغة أية منهجية للتأليف أو التدريس، لا بد أن ينسجم مع هذه الخصوصية ومع طبيعة المادة"[38]

الفرع الخامس: عائق النمطية:

التعويل على نفس النمط الديداكتيكي دون مراعاة لخصوصية المفاهيم الشرعية من شأنه أن يضعف إقبال المتعلمين وتفاعلهم. كما ان غياب الطرق النشطة والاعتماد على الإلقاء أو الإملاء أو المعرفة الجاهزة (عبر الكتاب المدرسي أو غيره) يضعف اهتمام المتعلمين ويحول دون رغبتهم في التعلم، كما ان تنميط طرق وأساليب التقويم يكرس تمثلات المتعلمين الخاطئة حول مادة التربية الإسلامية.

المطلب الثاني: مقومات تنزيل الدرس العقدي ضمن مدخل التدريس بالمفهوم

التدريس بالمفهوم في الدرس العقدي محوج الى مقومات ديداكتيكية أساسية، افترض انها قادرة على تجسير الوثاقة بين الطبيعة الابستيمولوجية للدرس العقدي من جهة ولشروط التدريس بالمفهوم من جهة أخرى. ولعل أبرز المقومات فيما يلي:

أولا: مقوم التمثلات:

من لوازم التدريس بالمفهوم عموما وفي الدرس العقدي خصوصا، ضرورة الاوبة الى تمثلات المتعلمين، لأنه لما كانت المعرفة العقدية مبثوثة في ذهن المتعلم بالفطرة اصالة ثم ما شابها من انحرافات واضطرابات بفعل التأثير والتأثر بالواقع

---

[37] الأيام التربوية 1991 ص11و12

[38] منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي: 1996 ص 3

المعاش (التصورات السائدة عن الغيبيات في المجتمع)، كان اهم مدخل للاشتغال على الدرس العقدي، هو مدخل التمثلات كشفا ثم تصحيحا او واستثمارا وتوجيها. لإزالة ما تأثرت به من محيطه الاجتماعي والثقافي، يعرف منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي 1996 التمثل يقوله: "عبارة عن صيغة من المعرفة، محددة وموزعة اجتماعيا، تتوفر على توجه واقعي اجرائي، وتهدف الى بناء حقيقة، او واقع مشترك داخل مجموعة او سياق اجتماعي. ويعمل المدرس على تشغيل هذه المعارف عبر ثلاثة مستويات: مستوى فهم التمثلات، مستوى ضبط مصادرها، ومستوى استثمارها وتوظيفها في توجيه التعليم".[39]

لذلك يبقى التحدي في مدى قدرة المدرس على الكشف عن تمثل المتعلمين ابتداء حتى يتسنى له الاشتغال بالتوجيه والتصحيح.

ثانيا: مقوم الدعامات

لقد صرح المنهاج سواء في تعريفه للمادة او أهدافها بان الغاية من تعلمات مادة التربية الإسلامية هو تحصيل المتعلم للضروري من الدين، واذا كان الامر كذلك صار الزج بالمتعلم في الخلافات الكلامية داخل الدرس العقدي من مساوئ الاشتغال الديداكتيكي، الذي يفقد المعنى لدى المتعلم، ويعسر بناء التعلمات لديه، فالتدريس بالمفهوم هاهنا يكمن في تأهيل المتعلم لتلاوة القران والحديث وأداء العبادات وغيرها، وهذا دأب اماثل علمائنا، قال الامام الغزالي (ت505ه) في هذا السياق: "فَلَا بُد من تقويته وإثباته فِي نفس الصَّبِي والعامي حَتَّى يترشح وَلَا يتزلزل وَلَيْسَ الطَّرِيق فِي تقويته وإثباته أَن يعلم صَنْعَة الجدل وَالْكَلَام بل يشْتَغل بِتِلَاوَة الْقُرْآن وَتَفْسِيره وَقِرَاءَة الحَدِيث ومعانيه ويشتغل بوظائف الْعِبَادَات فَلَا يزَال إعتقاده يزْدَاد رسوخا بِمَا يقرع سَمعه من أَدِلَّة الْقُرْآن وحججه وَبِمَا يرد عَلَيْهِ من شَوَاهِد الْأَحَادِيث"[40]

ثم يبين رحمه الله مخاطر هذا المسلك بقوله: "وَيَنْبَغِي أَن يحرس سَمعه من الجدل وَالْكَلَام غَايَة الحراسة فَإِن مَا يشوشه الجدل أَكثر مِمَّا يمهده وَمَا يُفْسِدهُ أَكثر مِمَّا يصلحه بل تقويته بالجدل تضاهي ضرب الشَّجَرَة بالمدقة من الْحَدِيد رَجَاء تقويتها بِأَن تكْثر أجزاؤها وَرُبمَا يفتتها ذَلِك ويفسدها وَهُوَ الْأَغْلَب والمشاهدة تكفيك فِي هَذَا بَيَانا فناهيك بالعيان برهانا"[41]

المقوم الوجداني:

---

[39] منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي 1996، ص17.

[40] «قواعد العقائد» (ص76): أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت 505هـ)، عالم الكتب – لبنان، الطبعة: الثانية، 1405هـ - 1985م،

[41] «قواعد العقائد» (ص77):

من المداخل الأساسية للتدريس بالمفهوم في الدرس العقدي، الاوبة الى وجدان المتعلم والاشتغال على البعد الروحي العاطفي لوشاجة التعلق بين خصوصية الرس العقدي وبنية المتعلمين والمتعلمات، فقد نصت وثيقة التوجيهات التربوية لسنة (1993) على هذا المقوم بقولها: "ان تكامل مكونات المادة وترابطها لا يمكن ان يغيب خصوصيات كل واحدة منها، سواء من حيث مضامينها العلمية او من حيث أهدافها التكوينية، ولذلك يتحتم على المدرس ان يستحضر خصوصيات مكون العقائد اثناء ممارسته، ولعل من ابرز هذه الخصوصيات: ان مفاهيم العقيدة لا يمكن ان تتصف بوصف الفضول المعرفي كما ان الفعل التعليمي في دروس العقيدة يتعالى على أن يقتصر على نقل الرصيد المعرفي في غياب البعد الوجداني، فالممارسة البيداغوجية في اطار هذا المكون بهدف الى نقل المتعلم من عتبة المعرفة الى عتبة الاعتقاد والتشبع الوجداني، والا فلا يمكننا ان نتكلم عن تحقق اهداف مكون العقائد، اذ لا انفصال بين الهدف المعرفي وبين مستويات الأهداف الأخرى في هذا المكون"[42]

لذلكم مخاطبة وجدان المتعلم هو في عمقه بعث الحياة في فطرته وتجاوز العوارض التي تقف أمامها، بما يحقق الفهم السليم للشرع الحكيم ومن ثم تمكينه من المناعة القادرة على مجابهة التحديات والشبهات. ولا ضير ان تكون ضعيفة ابتداء، قال الامام الغزالي: "نعم يكون الاعتقاد الْحَاصِل بِمُجَرَّد التَّقْلِيد غير خَال عَن نوع من الضعْف فِي الابتداء على معنى أَنه يقبل الْإِزَالَة بنقيضه لَو ألْقى إِلَيْهِ فَلَا بُد من تقويته وإثباته فِي نفس الصَّبِي والعامي حَتَّى يترشح وَلَا يتزلزل"[43]

مقوم شبكة المفاهيم (خرائط المفهوم):

إن المقصود من خرائط المفهوم هي تلكم العلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا أو مقترحات، والقضايا عبارة عن عناوين أو أسماء مفهومين أو أكثر ربط بينها بكلمات في وحدة دلالية. وخريطة المفهوم –في أبسط صورها- عبارة عن مفهومين ارتبطا بكلمة رابط ليكونا قضية أو مقترحا. إنها رسوم تخطيطية ثنائية البعد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع. ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم الرئيسي (الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقة بينها. ولما كان الدرس العقدي درس نسقي صار لزاما الاشتغال على الشبكة المفاهيمية او الخرائط المفاهيمية التي من شأنها أن تمكن المتعلم من اكتساب الضروري من المعرفة العقدية وتخزينه وإعادة استخدامه وتوظيفه في مواقف جديدة؛ فلا يمكن الحديث عن

---

[42] التوجيهات التربوية 1993، ص 22.

[43] «قواعد العقائد» (ص76):

مفهوم القضاء والقدر بمعزل عن الإيمان بباقي الغيبيات وبالتالي يمكن أن تشكل الشبكات المفاهيمية وسيلة لهذا البناء، وخريطة طريق تجعل الأستاذ قاصدا في عمله يركز على الضروري من المعرفة العقدية حتى لا يتيه في التفاصيل والجزئيات. لذلك يحسن بالمتصدي للدرس العقدي ما يلي:

- ❖ اعتماد شبكات وخطاطات مفاهيمية؛
- ❖ ابراز العلاقة بين مفاهيم العقيدة؛
- ❖ استحضار البعد النسقي لمفاهيم العقيدة؛
- ❖ التكامل والانسجام بين المفاهيم؛
- ❖ الابتعاد عن المفاهيم الكلامية؛
- ❖ مراعاة المستوى العقلي والعمري للمتعلم التدرج؛

ثالثا: مقوم الامتداد او السلوك (الوظيفية)

التدريس بالمفهوم في محصلته النهائية تمكين المتعلمين من معايير ومبادئ وقواعد التصرف السليم، لذلك كان المفهوم العقدي من الصعب نقله للمتعلم ما لم يتم التوسل بسلوكيات تترجم وجود هذه المفاهيم أو انتفاءها. لذلك يحسن بالمدرس استصحاب التوجيهات التالية:

- ❖ إعطاء معنى للمفاهيم العقدية من خلال ربطه بسلوك المتعلم؛
- ❖ الاشتغال بالوضعيات في سيرورة بناء الدرس العقدي؛
- ❖ اعتماد القصة والربط بالمعالم الكونية؛
- ❖ التوسل بالسلوكيات المترجمة للمفهوم؛
- ❖ مراعاة النمو العقلي للمتعلم في تقريب المفهوم؛
- ❖ استدعاء الأمثلة المقربة لحقيقة المفهوم.

خاتمة

وبعد هذا التطواف الرحيب المثمر في افاق الدرس العقدي وصلته بالمفهوم، بقيت في الوِطاب أشياء لا بد من إخراجها، وهي ثمرة من ثمار هذه السياحة الزكية البهية، انها نتائج البحث التي ترجح موازينه، وتزكو حصيلته، ويمكن حصرها قيما يأتي:

? الانتصاب للنظر في الدرس العقدي قحمة منيعة تستلزم مكنة معرفية ومنهجية بمشمولات طبيعة الوحي وما اليه؛

? عدم مراعاة الخصائص الابستيمولوجية للدرس العقدي موقع في الاضطراب؛

? التدريس بالمفهوم مدخل أساس لنقل ديداكتيكي رصين وفعال؛

? حضور البعد الكلامي في مباحث العقيدة يشكل عائقا لبناء المفهوم العقدي

بشكل يلائم البناء المعرفي للمتعلم ومستواه العمري وواقعه الاجتماعي.

? الحاجة ماسة الى مزيد من بذل الوسع واستفراغ الجهد في هذا المهيع البديع (الدرس العقدي)؛

هذا وأسأل الله تعالى ان يوطئ لهذا البحث أكناف القبول، ويجزل ثوابه يوم لا ينفع مال ولا بنون الا من أتى الله بقلب سليم، والحمد لله فاتحة كل خير وتمام كل نعمة.

والحمد لله رب العامين

لائحة المصادر والمراجع

القران الكريم؛

1. ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله الكناني الشافعي: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ط 3، ج1، دار البشائر الإسلامية بيروت،2012ه
2. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، قواعد العقائد، عالم الكتب – لبنان، الطبعة: الثانية، 1405ه.
3. الآثار عن أئمة السنة في أبواب الاعتقاد من كتاب سير أعلام النبلاء 26/1للدكتور جمال ابن أحمد بن بشير بادي ط. دار الوطن عام 1416هـ
4. الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القران العظيم والسبع المثاني، تح: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1415ه.
5. الاهواني، احمد فؤاد: التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، مصر،1968م.
6. جودت سعادة، وجمال يعقوب اليوسف تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل بيروت، ط1، 1988،
7. الحربي، ابن لافي: التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية، مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية وأحياء التراث الإسلامي، 1417ه.
8. حللي، عبد الرحمان، اقتران الإيمان بالعمل الصالح في القران ودلالاته الحضارية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج: 27، ع: 3، 2011م.
9. خليل يوسف وآخرون، مفاهيم العلوم العامة والصحية في الصفوف الأربعة الأولى، مطابع وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995،
10. الدهشان، جمال: نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي المعاصر جامعة المنوفية: مجلة نقد وتنوير، صيف 2015.
11. الراجي عبد الله، سفيان ناول، تمثلات المتعلمين واكتساب المفاهيم الشرعية، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي، 2014م.
12. رجب، ابراهيم عبد الرحمان، التأصيل الاسلامي للعلوم الاجتماعية المداخل- المفهوم، المنهج، التطبيقات. الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع،

1996م- 1416ه.
13. رمزي، عبد القادر هاشم: النظرية الإسلامية في فلسفة الدراسات الاجتماعية والتربوية، الدوحة، دار الثقافة، ط1، 1404هـ-1984م.
14. سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012م
15. الشيباني، عمر: فلسفة التربية الإسلامية: طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1975.
16. الصديقي، محمد العربي، تدريس المفاهيم التاريخية بالسلك الثانوي التأهيلي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، 2003م.
17. الصمدي، خالد: دليل تكوين المكونين، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -ايسيسكو- 2014
18. طه، عبد الرحمان: سؤال الاخلاق-مساهمة في النقد الاخلاقي للحداثة الغربية. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2000م.
19. طه، عبد الرحمان: من الانسان الابتر الى الانسان الكوثر. بيروت: المؤسسة العربية للفكر والابداع، 2016.
20. العمراوي احمد والبقالي خالد، ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستيمولوجي الى الديداكتيكي، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1999م.
21. فتحي الديب، الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، دار القلم، الكويت، 1986
22. لبيب رشدي، معلم العلوم، مسؤوليات أساليب عمله اعداده نموه الذهني مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985،
23. اللخمي، إبراهيم بن موسى بن محمد الغرناطي الشهير بالشاطبي: الموافقات. المجلد 7. دار ابن عفان، 1417ه.
24. مجموعة من المؤلفين، بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1 دار السلام، 2008،
25. ملكاوي، فتحي حسن - رائد جميل عكاشة -عبد الرحمان: اسماعيل الفاروقي واسهاماته في اصلاح الفكر الاسلامي المعاصر. عمان -الاردن: دار الفتح للدراسات والنشر، 1981/1401م.
26. الميداني، عبد الرحمان حسن حنبكة، العقيدة الإسلامية وأسسها، دار القلم دمشق، الطبعة الرابعة، 2009م.
27. نشوان يعقوب الجديد في تعليم العلوم ط 2 دار الفرقان، عمان، 1992
28. ومعجم المناهي اللفظية ص242 للشيخ الدكتور بكر أبو زيد ط. دار ابن الجوزي ط. الأولى عام 1410هـ
29. يحيى هاشم حسن فرغل، الأسس المنهجية لبناء العقيدة الإسلامية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 1978م.

إشكال تقريب مفاهيم الدرس العقدي ومصطلحاته في التعليم المدرسي مستوى الثانوي تأهيلي أنموذجا

د. عبد السلام العزوزي

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية فاس مكناس

ملخص البحث:

إن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بما هو عملية منهجية في الإفهام، فإنه يرمي إلى تقريب المفاهيم والمصطلحات العقدية إلى ذهن المتعلم وقلبه، عبر تحويلها من مجالها العالِم المتخصص إلى معرفة تعليمية تراعي خصوصية المتعلم.

وهنا يطرح إشكال تقريب المفاهيم على مستوى الكتاب المدرسي، باعتباره الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة التي تستطيع جعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا، بل هو المرجع الأساس الذي يستقي منه المتعلمون معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر.

فهل قامت اللجان المكلفة بتأليف الكتاب المدرسي بهذا النقل الديداكتيكي من حيث بناء المفاهيم؟ وهل تمكنت من تقريب المفاهيم العقدية للمتعلمين؟ وهل راعت خصوصياتهم، واختلاف بيئاتهم من الريف إلى المدن إلى القرى والبوادي..، ومستوياتهم وأحوالهم...؟ وهل وفّته حقه؟ أم تركت ذلك للمدرس ليذلل العقبات ويقرب المسافات ويربط كل ذلك بواقع المتعلم ومحيطه؟ وإذا لم يتحقق هذا في الكتاب المدرسي فما دور المدرس ؟ هل يضيف؟ هل يصحح... ؟ وما هي الصعوبات التي قد تواجهه في ذلك؟

تلك إشكالات يسعى هذا البحث إلى الوقوف عليها، والنظر في مقارباتها من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: الوقوف على إشكال النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي.

المحور الثاني: الوقوف على الصعوبات التي تواجه المدرس في تقريب الدرس العقدي إلى قلوب المتعلمين. بما يضمن التخلق بتلك المفاهيم.

وقد خلص البحث إلى:

-أن المفاهيم العقدية حاضرة في المداخل كلها وليس فقط في مدخل التزكية (عقيدة)- بدءا من دراسة النص من السورة المقررة إلى مدخل الحكمة.

-أن الكتاب المدرسي غفل عن دراسة المفاهيم العقدية المقررة وهو بصدد تحليل السورة وبيان معانيها.

-وجود مصطلحات ومفاهيم عقدية في دروس المداخل الأخرى: الاقتداء والاستجابة

والقسط والحكمة، ولم يتطرق الكتاب المدرسي لبيانها وتقريب معانيها للمتعلم.

- عدم مراعاة البناء النسقي للمفاهيم والمصطلحات العقدية بين الأسلاك وبين المستويات وبين المداخل، وخاصة بين دروس مدخل التزكية(العقيدة) من مستوى إلى الذي يليه ومن سلك إلى الذي يليه.

- عدم الالتزام بضوابط النقل الديداكتيكي من حيث الانتقاء الأنسب للمضامين المعرفية، ومراعاة القدرات العقلية والعمرية للمتعلم، ومراعاة حاجيات المتعلم العلمية والمهارية، وتنويع أساليب وطرق عرض المادة المعرفية، وتبسيط المادة المعروضة في الكتاب المدرسي؛ حتى يقع شرط الإفهام والتبيين.

وكما خلص البحث إلى أهم الإشكالات التي تواجه المدرس في تقريب الدرس العقدي إلى أذهان المتعلمين. بما يضمن التخلق بتلك المفاهيم، ومنها:

-إعادة صياغة التعاريف الواردة في الكتاب المدرسي: وههنا يكون المدرس أمام نقل ديداكتيكي آخر حينما يعيد النظر فيما قامت به لجنة التأليف من تبسيط وتقريب، فيحتاج إلى تقريب التقريب؛ لأن المدرس هو الذي يدرك خصوصيات المتعلمين.

- تعديل أو تغيير الدعامات والنصوص المؤطرة للدرس؛ لأنها لم تحقق شرط الوظيفية. ثم لأنها فوق مستوى المتعلم.

- المفاهيم العقدية الواردة في المداخل الأخرى (غير مدخل التزكية- العقيدة). التي قد تشكل معوقا، ومصدر تشويش.

- إشكال غياب تكوين المدرسين في مادة العقيدةّ.

- إشكال انفصال الدرس العقدي عن التزكية.

- إشكال تفاعل المتعلم مع الدرس العقدي.

الكلمات المفتاحية: النقل الديدكتيكي- المفاهيم العقدية- البناء النسقي- الإفهام.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين؛ والصلاة والسلام على نبي الله ورسوله الأمين؛ معلم الأمة سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد؛

فلا شك أن المصطلح هو العلم [1]، والنص الشرعي في ذاته مفاهيم وتصورات

[1] - المصطلح الأصولي عند الشاطبي للدكتور فريد الانصاري الطبعة الاولى –المعهد العالمي للفكر الاسلامي ص11. وأركان العلم ثلاثة المصطلح والقاعدة والمنهج. والمصطلح هو اللبنة الأولى من كل علم. به يبدأ وإليه ينتهي.

وهي وإن كانت ذهنيات فإن الغرض منها هو أن تكون أفعالا وحركات. ومن هنا كان خلقه ع القرآن. فقامت العلوم الشرعية لذلك على أساس استيعاب المفاهيم الشرعية في مصطلحات خاصيتها الأولى القابلية للامتثال، فكانت المصطلحات الشرعية في عمومها إجرائية نسقية؛ لأن غايتها تمكين المكلفين من التخلق بها. كما هو الشأن بالنسبة للمصطلح العقدي. فالتخلق به يقتضي إدراك دلالاته ومعانيه؛ ولذلك كان الفهم شرط التكليف في الإسلام. وكان الافهام حجة الله على خلقه عقيدة وشريعة.

ومن ثم فإن النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بما هو عملية منهجية في الإفهام، فإنه يرمي إلى تقريب المفاهيم والمصطلحات العقدية إلى ذهن المتعلم وقلبه، عبر تحويلها من مجالها العالِم المتخصص إلى معرفة تعليمية تراعي خصوصية المتعلم.

وهنا يطرح إشكال تقريب المفاهيم على مستوى الكتاب المدرسي، باعتباره الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة التي تستطيع جعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا، بل هو المرجع الأساس الذي يستقي منه المتعلمون معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر. فهل قامت اللجان المكلفة بتأليف الكتاب المدرسي بهذا النقل الديداكتيكي من حيث بناء المفاهيم؟ وهل تمكنت من تقريب المفاهيم العقدية للمتعلمين؟ وهل راعت خصوصياتهم، واختلاف بيئاتهم من الريف إلى المدن إلى القرى والبوادي..، ومستوياتهم وأحوالهم...؟ وهل وفّته حقه؟ أم تركت ذلك للمدرس هو الذي يذلل العقبات ويقرب المسافات ويربط كل ذلك بواقع المتعلم ومحيطه؟.

وما دور المدرس في هذا؟ هل يضيف؟ هل يصحح... ؟ وما هي الصعوبات التي قد تواجهه في ذلك؟

تلك إشكالات يسعى هذا البحث إلى الوقوف عليها، والنظر في مقارباتها من خلال المحاور التالية:

المحور الأول- يعنى بالوقوف على إشكال النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي.

المحور الثاني- يعنى بالوقوف على الصعوبات التي تواجه المدرس في تقريب الدرس العقدي إلى أذهان المتعلمين. بما يضمن التخلق بتلك المفاهيم.

خاتمة في أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث:

إن طبيعة هذا البحث اقتضت اتباع المنهج الوصفي التحليلي النقدي، وتتمثل عناصره فيما يلي:

في المحور الأول: يتكامل المنهج الوصفي والمنهج التحليلي النقدي:

أولا دراسة وصفية لما ورد من مفاهيم عقدية في الكتاب المدرسي بنوعيه: "في

رحاب" ومنار التربية الاسلامية"، وخاصة مستويات التأهيلي.

وثانيا دراسة تحليلية نقدية[2] للنقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي. من خلال النظر في عمل لجنة التأليف وكيف تطرقت للمفاهيم العقدية، وهل ما قامت به يراعي مستوى المتعلم وخصوصياته؟ وما الذي غفلته في ذلك...

في المحور الثاني: تم الاعتماد على استبيان يتضمن أسئلة كتابية وأخرى شفوية (المقابلة) لأساتذة المادة عن أهم الإشكالات التي يواجهها المدرس في تقريب المفاهيم العقدية للمتعلم.

- تحليل نتائج الاستبيان للخروج بخلاصات.

المحور الأول: إشكال النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي.

أولا- إشكال تدارس المفهوم العقدي في كل المداخل:

1- بناء المفاهيم العقدية انطلاقا من السورة المؤطرة:

لابد أن نقرر في البداية أن المفاهيم العقدية حاضرة في المداخل كلها، وليس فقط في مدخل التزكية (العقيدة)، بدءا من دراسة النص من السورة المقررة إلى مدخل الحكمة.

ثم إن أول ما يبدأ به المتعلم الدرس العقدي هو النص من السورة، يقول الدكتور سعيد حليم في كتابه علاقة المتعلم بالأستاذ: " إن ما يميز النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية كونه يتعامل مع مادة معرفية تتميز بثلاث مميزات رئيسية:

الأول كون مادة التربية الإسلامية تعتمد على النص القرآني الخالد الذي لا يتبدل ولا يتغير إلا على مستوى فهمه وتنزيله على الواقع.

فالنص القرآني ينبغي أن ننطلق منه وأن نؤسس عليه كل فهم يأتي من بعد حتى نؤسس في المتعلم مهارات فهم النص وتوظيفه في الحالات المتماثلة"[3].

ولذا فإن بناء المفاهيم العقدية يبدأ من النص من السورة المؤطرة؛ فقد جاء ضمن المرتكزات الأساسية لبناء منهاج مادة التربية الاسلامية للأسدوس الأول من مستوى

---

[2] - النقد يقصد به التقويم والتصحيح والترشيد. انظر "أبجديات البحث في العلوم الشرعية د. فريد الأنصاري ص99.

[3] - علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية: الدكتور سعيد حليم، ط2: سنة 2009.مطبعة أنفو-برانت فاس الليدو. ص162.

الجذع المشترك من التعليم الثانوي التأهيلي:

"اعتماد السورة مرجعا معرفيا مؤطرا لمختلف المفاهيم والمعارف والقضايا المتداولة في كل مداخل الدروس"[4].

وجاء في فلسفة المنهاج الجديد ما نصه: " وقد احتل القرآن الكريم الصدارة في تأسيس عناصر المنهاج؛ إذ يمثل الأساس المعرفي لكل المداخل اعتبارا للوحدة البنائية لسورة يوسف، وتماسك أحداثها واستيعابها للتجربة الإنسانية في الإيمان بالغيب والقضاء والقدر.... كما تتضمن قضايا كبرى في العقيدة مثل التسخير والتصريف والعصمة والتمكين والمحبة والعناية والتأييد، مما أتاح للسورة أن تغطي كل مساحات المنهاج ومفاهيمه وقضاياه من خلال الانسجام الداخلي..."[5].

وورد في كتاب (في رحاب التربية الإسلامية السنة الثانية بكالوريا): " نظرة عامة لسورة يس: تناولت السورة الكريمة قضايا أساسية هي: الإيمان بالبعث والنشور وصدق الرسالة والنبوة والأدلة والبراهين على وحدانية الله تعالى "[6].

هذه النصوص وغيرها تؤكد على أن تقريب المفاهيم العقدية للمتعلم ينبغي أن يتدرج فيه الكتاب المدرسي أولا من النص المؤطر من مدخل التزكية قرآنا، وبعد الوقوف عليه بالدرس والبيان في مدخل التزكية (العقيدة) ينبغي استصحابه في المداخل الأخرى للتخلق به وتمثله في السلوك.

لكن ما يلاحظ أن الكتاب المدرسي وهو بصدد تحليل السورة وبيان معانيها. غفل عن دراسة المفاهيم العقدية المقررة، بله المفاهيم غير المقررة.

ومن ذلك أنه ينبغي أن ينطلق المتعلم - في مستوى الجذع مشترك - في بناء مفهوم التوحيد، والأدلة والبراهين على وحدانية الله تعالى من سورة الكهف، فإن قصة "أصحاب الكهف" تبين فرار الفتية من مجتمع الشرك، حفاظا على عقيدة التوحيد في نفوسهم. والقضية المركزية للسورة هي تعميق عقيدة التوحيد في نفوس المؤمنين من الصحابة الكرام.

هذا بالإضافة إلى ورود مجموعة من المفاهيم العقدية الأخرى في القصة مثل مفهوم البعث. وقدرة الله تعالى على بعث الإنسان، وأنه يحيي ويميت. ناهيك عن مفهوم

---

[4] - في رحاب التربية الاسلامية - الجدع المشترك ص6.

[5] - في رحاب التربية الاسلامية السنة الاولى بكالوريا ص6- وفي رحاب التربية الاسلامية السنة الثانية بكالوريا ص6

[6] - في رحاب التربية الاسلامية السنة الثانية بكالوريا ص13

مشيئة الله تعالى...[7]

فلو وقفنا عند الشطر الأول من السورة فهو مليء بالمفاهيم العقدية التي لم يتطرق إليها الكتاب المدرسي. ثم لم يتم توظيف النص من سورة الكهف في بناء الدرس العقدي "التوحيد وأدلته"[8]؛ ولهذا فإن تقريب المفاهيم ينبغي أن ينطلق من توظيف السورة بتدرج وانسجام وتكامل بين الدروس.

والشيء نفسه بالنسبة لسورة يوسف وعلاقتها بالدرس العقدي، في مستوى "السنة الأولى بكالوريا"، فإن تقريب المفهوم العقدي ينبغي أن ينطلق من دراسة القصة، وعند تحليلها وبيان معانيها يشار إلى المفاهيم الواردة فيها.

ولذلك فالمتعلم ينبغي أن يدرس **مفهوم الإيمان** في سياقه القرآني داخل القصة، ويدرس كذلك مفهوم الغيب، وغيرهما من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الإيمان، مثل طرق ووسائل ترسيخ الإيمان (العلم- النظر- التفكر والتدبر – إعمال العقل- والتفكير الفلسفي الموضوعي- وأثر الإيمان في عمارة الأرض إصلاحا وعدلا...).

ومنه كذلك توظيف سورة يس في تقريب المفاهيم العقدية المدروسة في السنة الثانية بكالوريا ينبغي أن يجد المتعلم وهو يطالع الكتاب المدرسي هذه المفاهيم منصوصا عليها في درس القرآن الكريم، منه ينطلق وإليه يعود. مفهوم التوحيد – مفهوم الإلحاد – مفهوم وجود الله تعالى-مفهوم البعث والنشور،...

2- إشكال وجود مصطلحات عقدية في دروس المداخل الأخرى في الكتاب المدرسي:

المتعلم وهو يطالع الكتاب المدرسي يستوقفه وجود مصطلحات ومفاهيم عقدية في دروس المداخل الأخرى الاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة، ولم يتطرق الكتاب المدرسي لبيانها وتقريبها لذهن المتعلم. وفي ما يلي أمثلة من الكتاب المدرسي:

---

[7] - قال تعالى: (وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا (23) إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ) [الكهف: 23، 24]

[8] - انظر كتاب في رحاب التربية الاسلامية الجدع مشترك ص18.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
أمثلة من كتاب "في رحاب التربية الإسلامية الجذع مشترك	في النص القرآني من قصة أصحاب الكهف	الجحود - الشرك – التوحيد- قيام الساعة- البعث النشور- الغيب- المشيئة...[1].
	في درس فقه العبادات	الإخلاص-الصدق- الرضا- الخضوع-الانقياد- الصلة بالله-التقرب إلى الله- التذلل والانكسار بين يدي الله في الحج- الرياء- السمعة-[2]
	في درس شكر الله	مفهوم شكر المنعم.[3]
	درس القناعة والرضا	مفهوم القدر؛ التفاوت في الأرزاق- تقدير الأرزاق- الرضا بما قسمه الله.[4]
	وفي درس مواصفات الناصح الحكيم	إخلاص النية- المؤمن مرآة أخيه[5].
	في مدخل الاقتداء غزوتي بدر وأحد	لإيمان بالنبيε – محبته- طاعته -الخروج للمعركة يحتاج إلى نية خالصة خالية من أطماع الدنيا (غزوة أحد)- التوكل على الله- النصر من عند الله.- القنوط واليأس من رحمة الله تعالى...
	في الاستجابة: فقه المعاملات المالية:	المال مال الله تعالى (المالك الحقيقي للمال(مفهوم الربوبية)- التصرف في المال وفق إرادة الله تعالى- ابتغاء مرضاته-

[1] - انظر ص: 14-15 من الكتاب.

[2] - انظر: ص28- 30و ص57-58.

[3] - انظر: ص34.

[4] -انظر: ص37- 38.

[5] - انظر: ص65.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
		استحضار مراقبته _[6]
	في القسط حق الغير العمل الصالح	النية الخالصة- العمل الصالح امتداد للإيمان- هو سبيل النجاة في الآخرة- البركة في الرزق-
	الرفقة الصالحة في مدخل الحكمة الرفقة الصالحة	الأخلاء يوم القيامة- المؤمن مرآة لأخيه- المتحابان في الله- المتجالسان في الله-
	في مدخل الاقتداء نماذج للتأسي عمر بن الخطاب وعزة الإسلام	اختيار الله تعالى لعمر بن الخطاب τ لإعزاز الإسلام استجابة لدعاء النبيε.
	الاستجابة في استثمار المال	من المبادئ العقدية تصحيح النية والقصد في استثمار المال.
	في حق البيئة	الحفاظ على التوازن البيئي والعمران الحضاري بدافع إيماني.
أمثلة من كتاب "في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى بكالوريا"	الشطر الأول من سورة يوسف	تطرق الكتاب المدرسي[7] لخطاطة توضيحية ورد فيها مجموعة من المصطلحات والمفاهيم العقدية مثل: إرادة الله- العناية الإلهية _ التصريف الإلهي- توحيد- إخلاص- الخوف والرجاء- الصبر على البلاء- كما ورد مصطلح الرضا بالقضاء _ النبوة- بشارة الله-الغيب- رؤيا يوسف-مصطلح العصمة [8]- عصمة الأنبياء [9].

[6] - انظر ص119.

[7] - انظر في رحاب التربية الاسلامية السنة الاولى بكالوريا ص12-15.

[8] - انظر ص36.

[9] - انظر ص58.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
	في درس صلح الحديبية	الدافع الإيماني للخروج، وصدق رؤيا الرسولε.
	في درس الوفاء بالأمانة والمسؤولية	حفظ الأمانة من الإيمان- موقف السؤال يوم البعث والحساب.
	في درس الكفاءة والاستحقاق أساس التكليف	- اصطفاء الله للأنبياء والرسل. أهل العصمة.
	في درس نماذج للتأسي عثمان بن عفان	- التبشير بالجنة- استحياء الملائكة
	في درس العفة والحياء:	- الحياء من شعب الإيمان.
	في درس العفو والتسامح	العفو صفة من صفات الله تعالى العلية (استحضار أسماء الله وصفاته تعالى).
	في الدرس القرآني: (سورة يوسف)	تصريف الله تعالى لأقداره.[10]- الله تعالى مفرج الكرب ومسبب الأسباب [11].- رعاية الأسباب بلا تأليه ولا تسفيه – عدم الالتفات إلى الأسباب- التوحيد المحض- القدر الرحماني- حقيقة العين[12].- الأقدار في حقيقتها أمداد سارية وأنوار بهية وألطاف خفية[13].

[10] - انظر دراسة وتحليل (الشطر الثالث من سورة يوسف ص68.

[11] - انظر ص71.

[12] - انظر قبس من التفسير ص 80.

[13] - انظر قبس من التفسير ص 80.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
	في درس الاقتداء	مصطلح زنديق دون بيان[14].
	في التقويم والدعم	نص في العقيدة (يتحدث عن علة القدر)[15].
	في مدخل التزكية (القرآن	القضية الكبرى هي العقيدة- القصص القرآني غيب.[16]- القضية الكبرى هي العقيدة- القصص القرآني غيب.[17]
	مدخل الحكمة حديث السبعة	معنى تظليل الله تعالى لعباده [18].
أمثلة من كتاب في رحاب التربية الإسلامية السنة الثانية بكالوريا:	في درس إكمال الدين ووفاة الرسولε	إكمال الدين عقيدة وشريعة- الابتداع في الدين- كمال الشريعة- وكمال شخص الرسولε وأثره في عقيدة المؤمن وسلوكه[19].
	درس الخصائص العامة للشريعة	اعتقاد الربانية في مصدر الدين- [20].
	درس حق الله الاعتزاز بالإسلام:	الاعتزاز بالدين عقيدة وشريعة من الإيمان,[21]

[14] - انظر ص86.

[15] - انظر ص102.

[16] - انظر ص104.

[17] - انظر ص104.

[18] - انظر ص127.

[19] - انظر ص25.

[20] - انظر ص28.

[21] - انظر ص33.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
	في درس التصور الإسلامي للحرية	حرية المعتقد- الحرية والإرادة والعمل.[22]
	في درس مقاصد الشريعة الإسلامية	تقدير المصالح راجع الى قصد الشارع.[23]
	في درس حق النفس التوسط والاعتدال	التطرف- التشدد- الغلو- التوسط في العقيدة- عقيدة عبادة الأوثان انحراف عن المنهج الوسط.. [24]
	في درس نماذج للتأسي علي بن أبي طالب:	لم يعبد الأوثان قط في صغره[25].
	في درس الرحمة والرفق	من أسماء الله وصفاته[26].
	في درس الاجتهاد والتجديد	تجديد الإيمان- التجديد في العقيدة – الاجتهاد في العقائد.[27]
	في درس حق الغير خطبة الوداع وحقوق الإنسان	الأخوة الإيمانية [28].
	في درس الإسلام وبناء الحضارة	الإسلام عقيدة متوسطة بين(المادي والروحي)؛ (الدنيا والآخرة)

[22] - انظر ص37.

[23] - انظر ص61.

[24] - انظر ص 65.

[25] -انظر ص97.

[26] - انظر ص69.

[27] - انظر ص101.

[28] - انظر ص105.

الكتاب	المدخل/ الدرس	المصطلحات / المفاهيم العقدية
	الإنسانية:	الفكر الوسطي وعلاقته بالرقي الحضاري[29].
	في درس واجبنا نحو الرسولε:	محمد أفضل الأنبياء- لا يتم الإيمان حتى يؤمن برسالته- شفاعته يوم القيامة- أمته أول الأمم دخولا للجنة- محبته أكثر من الوالد والولد[30].
	في درس ضوابط فهم النص الشرعي	النص وحي من عند الله[31].
	في درس حق البيئة	إن الله جميل يحب الجمال: النظر والتفكر في جمالية البيئة لتعظيم الخالق والتسبيح بحمده. [32]
	في درس صفات عباد الرحمن	جمْعهم بين صلاح العقيدة والعبادة والسلوك[33].

[29] - انظر ص ص109.

[30] - انظر ص 128.

[31] - انظر ص133.

[32] - انظر ص137.

[33] - انظر ص142.

نخلص إلى أن الدرس العقدي حاضر في كل المداخل؛ لكن لم يتم الانتباه إلى كثير من المصطلحات العقدية الواردة في الكتاب المدرسي وهي متضمنة في محاور الدرس، وفي النصوص والدعامات، وتحتاج إلى مزيد بيان.

ثانيا: إشكال البناء النسقي للمفهوم العقدي:

إن مقتضيات النقل الديداكتيكي للمفاهيم والمصطلحات العقدية مراعاة البناء النسقي بين الأسلاك وبين المستويات وبين المداخل، وخاصة بين دروس مدخل التزكية (العقيدة) من مستوى إلى الذي يليه، ومن سِلْك إلى الذي يليه. وهكذا يبني المتعلم نسقا مفاهيميا في عقيدته، من الابتدائي إلى الاعدادي ثم التأهيلي.

وسنقصر النظر في هذا البناء النسقي على مستوى الإعدادي والتأهيلي كما هو مبين في الجداول التالية:

- في مستوى الأولى إعدادي[1]:

التزكية القرآن	التزكية العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
سورة: "ق"	العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة	بعثة الرسول ودعوته السرية والجهرية	أركان الاسلام المفهوم والغايات	حق الله: التوحيد والإخلاص	الإتقان عبادة وعملا
	أركان الايمان: حديث جبريل	ثبات الرسول	الطهارة: أنواعها ومقاصدها	حق النفس: الحفظ والرعاية	التعامل الإيجابي مع وسائل الاتصال الحديثة
	النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية	صبر السابقين والأولين	الصلاة أحكامها ومقاصدها الفرائض السنن - المبطلات	حق الغير: حقوق الآباء والأبناء وذوي الرحم	التجمل بمحاسن الأخلاق
	القرآن الكريم هدى	دار الأرقم: التآلف والتشاور	الصلاة أحكامها ومقاصدها:	حق البيئة حماية البيئة من التلوث	حديث عليكم بالصدق

[1] - انظر المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي ص 13 إلى 23.

	ورحمة للعالمين		أحكام السهو - قضاء الفوائت -أحكام المسبوق	المادي والمعنوي	

فهل يدرك المتعلم العلاقة النسقية بين مفاهيم الدرس العقدي: بين درس "العقيدة الصحيحة" وبين "أركان الإيمان"، وبين "النظر في الكون" والتدبر في القرآن الموصل إلى الإيمان وترسيخ العقيدة الصحيحة"؟ الكتاب المدرسي في رحاب التربية الإسلامية لم يقف مع هذه المفاهيم بالدرس والبيان والتحليل حتى يستوعب المتعلم هذه الخيوط الناظمة بينها[2].

- في مستوى الثانية إعدادي: [3]

تزكية القرآن	تزكية العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
سورة: "النجم"	الله عالم الغيب والشهادة	الهجرة إلى الحبشة وبيعتا العقبة: طلب الأمان والنصرة	العبادة غاية الخلق: شمول العبادة لمناحي الحياة	حق الله: تعظيم حدود الله وشعائره	التحلي بالمسؤولية المؤمن القوي خير
	الوحي تعريفه وأنواعه	حصار الدعوة وثبات أهلها	الصيام أحكامه ومقاصده الاركان الشروط الاعذار المبيحة للافطار	حق النفس اجتناب الكبائر والموبقات	اتقاء الشبهات حديث (الحلال بين والحرام بين
	الأنبياء ورسالاتهم التعريف والصفات	الرسول يناجي ربه (الطائف والاسراء والعراج)	الصيام أحكامه ومقاصده القضاء والكفارة	حق الغير حقوق الأخوة الإيمانية	الأخوة الانسانية حق غير المسلم على المسلم

[2] - الكتاب المدرسي في رحاب التربية الاسلامية السنة الاولى اعدادي.

[3] - انظر المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي ص 13 إلى 23.

		صيام التطوع			
	صفات المؤمن الصادق	تصديق الرسول ونصرته ابو بكر الصديق	القرآن والصيام: حديث القرآن والصيام يشفعان	حق البيئة الاحسان للحيوانات والرفق بها	حديث (من يأخذ عني هذه الكلمات فيعمل بهن

مما نلاحظه:

- غياب التدرج والنسقية والتكامل في الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية إعدادي. فما العلاقة النسقية بين درس **"القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين"**، وبين **"درس الله عالم الغيب والشهادة"؟** الكتاب المدرسي لم يبين ذلك.[4]

- لا تظهر العلاقة النسقية بين مفاهيم الدرس العقدي في مستوى السنة الثانية إعدادي. في الانتقال داخل مدخل التزكية (عقيدة) من درس إلى آخر لم يبين الكتاب المدرسي للمتعلم العلاقة بين المفاهيم العقدية المدروسة.[5]

- في مستوى الثالثة إعدادي: [6]

تزكية القرآن	تزكية العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
سورة "الحشر"	أسماء الله الحسنى (هو الذي لا إله إلا هو عالم الغيب	حماية الدعوة وبناء الدولة الهجرة إلى المدينة	العبادة غاية الخلق: العبادة صفة إيمان ودليل خضوع	حق الله تقوى الله	الهجرة المتجددة المهاجر ما نهى الله عنه
	أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع	المسجد نواة المجتمع الاسلامي	الزكاة احكامها ومقاصدها التعريف الاحكام	حق النفس أهمية التخطيط والتنظيم	الايثار والتضحية

[4] - انظر الكتاب المدرسي في رحاب التربية الاسلامية السنة الاولى اعدادي.

[5] - انظر مثلا كتاب إحياء التربية الاسلامية السنة الثانية إعدادي.

[6] - انظر المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي ص 13 إلى 23.

			المستحقون	في الحياة	
	الاسلام عقيدة وشريعة	الرسول يرسي قيم السلم والتعايش (وثيقة المدينة)	الزكاة أحكامها ومقاصدها الغايات والوظائف التنموية	حق الغير إمارة المؤمنين الأسس والغايات	التعارف والتعايش
	أثر القرآن في تزكية النفس	إيواء الرسول ونصرته أبو أيوب الأنصاري – أم سليم	الإنفاق في سبيل الله: صوره ومقاصده	حق البيئة الاعتناء بجمال البيئة والمحيط	من وصايا الرسول الوصايا التسع

مما نلاحظه:

-يغيب التدرج والنسقية والتكامل في الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة إعدادي. فما العلاقة النسقية بين مفاهيم الدرس العقدي: بين درس **"صفات المؤمن الصادق"** وبين درس **"أسماء الله الحسنى" (هو الذي لا إله إلا هو عالم الغيب)"؟** الكتاب المدرسي لم يقف على ذلك بالبيان للمتعلم.

-يغيب البناء النسقي بين المفاهيم العقدية في الانتقال من درس إلى آخر لا من حيث عناوين الدروس، ولا من حيث وقوف الكتاب المدرسي على العلاقة النسقية بين المفاهيم عند بداية الدرس الموالي أو أثناء التطرق للمفهوم الموالي[7].

[7] - انظر مثلا كتاب رحاب التربية الاسلامية السنة الثالثة إعدادي.

1- الجذع مشترك:

التزكية- القرآن	التزكية - العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
سورة "الكهف"	التوحيد وأدلته	فقه السيرة الغايات والمقاصد	فقه العبادات: الصلاة الزكاة -الصيام	حق الله: شكر الله	القناعة والرضا
	علم الله المطلق	محمد الرسول ε القائد	فقه العبادات الحج أركانه وشروطه	حق النفس: الاستقامة	الدين النصيحة
	البعث والحساب	غزوتا بدر وأحد دروس وعبر	فقه المعاملات المالية في الإسلام: أحكامها وضوابطها.	حق الغير: العمل الصالح	الرفقة الصالحة
	الجزاء: الجنة والنار	نماذج للتأسي: عمر بن الخطاب τ وعزة الإسلام	فقه المعاملات: مبادئ استثمار الأموال في لإسلام	حق البيئة: الاصلاح وعدم الافساد	الوصايا: التسع: (قل تعالوا اتل ما حرم ربكم عليكم..

يلاحظ:

- في مدخل التزكية (عقيدة) تغيب النسقية في الانتقال من مستوى الثالثة إعدادي **"درس أثر القرآن في تزكية النفس"** إلى مستوى الجدع مشترك **"درس التوحيد وأدلته"**.

- بناء المفهوم العقدي بناء نسقيا لا يظهر للمتعلم في الكتاب المدرسي في الانتقال من سلك إلى سلك، لا يظهر لا في عنوان الدرس ولا في التطرق لبيان المفاهيم في ثنايا الدرس.

- **في مستوى الجذع مشترك تظهر النسقية بين دروس مدخل التزكية** (التوحيد وعلاقته بعلم الله المطلق).

كما تظهر العلاقة النسقية والانسجام بين **"البعث والحساب"** وبين **"الجنة**

والنار"، لكن من حيث تطرق الكتاب المدرسي[8] للمفاهيم العقدية: (التوحيد- علم الله المطلق- البعث والحساب ـ الجنة ـ النار) لم يوضح البناء النسقي للمفاهيم.

2- في مستوى الأولى بكالوريا: [9]

التزكية القرآن	التزكية العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
	الإيمان والغيب	صلح الحديبية	فقه الأسرة الزواج الأحكام والمقاصد	حق الله: الوفاء بالأمانة والمسؤولية	الكفاءة والاستحقاق
	الإيمان والعلم	الرسول ε مفاوضا ومستشيرا	فقه الأسرة الطلاق الاحكام والمقاصد	حق النفس: الصبر واليقين	العفو والتسامح
	الإيمان والفلسفة	نماذج للتأسي: عثمان بن عفان τ وقوة البذل والحياء	فقه الأسرة: رعاية الأطفال وحقوقهم	حق الغير: العفة والحياء	وقاية المجتمع من تفشي الفواحش
	الإيمان وعمارة الارض	الرسول εفي بيته	فقه الأسرة: الأسرة نواة المجتمع	حق البيئة: التوسط والاعتدال في استغلال البيئة	السبعة الذين يظلهم الله

يلاحظ:

- في مدخل التزكية: الانسجام يحضر عند الانتقال من الجذع مشترك" الجزاء: الجنة والنار" إلى الأولى بكالوريا الإيمان والغيب. لكن على مستوى الكتاب المدرسي لم يتم التطرق لبيان النسقية بين المفاهيم العقدية: (يوم الجزاء- الجنة ـ النار- الإيمان-

[8] - انظر الكتابين معا منار التربية الاسلامية وكتاب في رحاب التربية الاسلامية:

[9] - انظر المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي ص 13 إلى 23.

الغيب).

- في دروس السنة الأولى بكالوريا (مدخل التزكية -العقيدة) هناك نسق من حيث عناوين الدروس لكن يحتاج البناء النسقي للمفاهيم العقدية في الكتاب المدرسي إلى بيان لكي يفهم المتعلم الخيط الناظم الذي يجمع بين (الإيمان- الغيب- العلم- الفلسفة- عمارة الأرض). ومكمن هذا النقص في البيان ناتج عن عدم الوقوف على مفهوم الإيمان بالدرس والتحليل بالشكل الذي يجعل العلاقة النسقية واضحة. ويجعل مفهوم الإيمان حاضر في جميع الدروس وفي جميع المداخل وليس فقط مدخل التزكية (العقيدة)، وقد سبق أن وضحنا أن الدرس العقدي حاضر في جميع المداخل والله أعلم.

3- في مستوى الثانية بكالوريا: [10]

التزكية القرآن	التزكية العقيدة	الاقتداء	الاستجابة	القسط	الحكمة
سورة "يس"	التوحيد والحرية	إكمال الدين ووفاة الرسول ε	الخصائص العامة للشريعة الاسلامية	حق الله: الاعتزاز بالإسلام	التصور الإسلامي للحرية
	الإلحاد بين الوهم والحقيقة	الرسول ε نموذج الكمال البشري	مقاصد الشريعة الإسلامية	حق النفس: التوسط والاعتدال	الرحمة والرفق
	النظر والتفكر سبيل العلم والايمان	نماذج للتأسي: علي كرم الله وجهه وزينة القوة والعلم	الاجتهاد والتجديد	حق الغير: خطبة الوداع وحقوق الانسان	الاسلام وبناء الحضارة الانسانية
	القرآن الكريم منهاج حياة	واجبنا نحو الرسول ε	ضوابط فهم النص الشرعي	حق البيئة: إن الله جميل يحب الجمال	صفات عباد الرحمن

يلاحظ:

- تظهر العلاقة النسقية والانسجام في الانتقال من مستوى الأولى بكالوريا إلى

[10] - انظر المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي ص 13 إلى 23.

مستوى الثانية بكالوريا **(الإيمان وعمارة الارض- التوحيد والحرية)** حيث إن المقصد الأساس من عمارة الأرض هو عبادة الله تعالى وتوحيده. لكن على مستوى النقل الديداكتيكي في الكتاب المدرسي لم يتم بيان هذه النسقية بين المفاهيم العقدية، خاصة كتاب منار التربية الإسلامية.[11].

- في دروس مدخل التزكية (العقيدة) يغيب البناء النسقي والتكامل. في الانتقال من درس **"التوحيد والحرية"**، إلى درس **"الإلحاد بين الوهم والحقيقة"**، إلى درس **"النظر والتفكر سبيل العلم والايمان"**، قد يستوعب المتعلم الانسجام والنسقية بين هذه الدروس. لكن في الانتقال إلى درس **"القرآن الكريم منهاج حياة"**. يصعب عليه ذلك. ثم إن الكتاب المدرسي لم يقف على البناء النسقي بين هذه المفاهيم العقدية عند التعريف بها وبيانها، مما يجعل ذهن المتعلم غير مدرك للخيط الناظم بينها.

ثالثا: إشكال ربط المفاهيم العقدية بمستوى المتعلم وواقعه:

من المعلوم أن من ضوابط النقل الديداكتيكي الانتقاء الأنسب للمضامين المعرفية، ومراعاة القدرات العقلية والعمرية للمتعلم، ومراعاة حاجيات المتعلم العلمية والمهارية، وتنويع أساليب وطرق عرض المادة المعرفية، وتبسيط المادة المعروضة في الكتاب المدرسي؛ حتى يقع شرط الإفهام والتبيين. ذلك بأن الكتاب المدرسي يعتبر الوثيقة المرجعية للتلميذ، وفي كثير من الأحيان هو الوثيقة المرجعية الوحيدة التي يتعامل معها التلميذ سواء في مرحلة الإعداد القبلي، أو في مرحلة مراجعة الدروس استعدادا للفروض أو الامتحانات.[12].

وسنحاول في هذا المبحث الوقوف على الدرس العقدي في مدخل التزكية العقيدة:

في البداية استبشرنا خيرا بتسمية المدخل **بالتزكية** فهذه اللفظة التربوية بما تتضمن من معاني التخلق بدروس المدخل ينبغي أن يراها المتعلم وهو يطالع محتوى الكتاب المدرسي، ويجدها من خلال الوقوف على دلالات ومعاني المصطلحات والمفاهيم العقدية. ويلمس علاقتها بواقعه، حتى يتسنى له التخلق بها وتمثل معانيها في حياته.

وسنورد أمثلة للمفاهيم العقدية من الكتاب المدرسي التي تحتاج إلى إعادة النظر من حيث النقل الديداكتيكي.

---

[11] - انظر صفحات 111إلى 115 من كتاب منار التربية الاسلامية و110إلى 112من كتاب رحاب التربية الاسلامية السنة الاولى بكالوريا.

[12] - انظر علاقة المتعلم بالأستاذ ص 54

- من المفاهيم الواردة في السلك الثانوي التأهيلي: [13]

1- مفهوم التوحيد:

ورد في درس(التوحيد وأدلته) في مستوى الجذع مشترك: وفي درس (التوحيد والحرية) في مستوى الثانية بكالوريا[14].

التعريف الأول: التوحيد هو الاعتقاد بأن الله تعالى واحد في ذاته وصفاته وأفعاله، لا شريك له في ملكه وتدبيره، وأنه وحده المستحق للعبادة، فلا تصرف لغيره[15].

التعريف الثاني: التوحيد هو إفراد المعبود بالعبادة مع اعتقاد وحدانيته في ذاته وأفعاله وصفاته[16].

يحتاج التعريف إلى ربط مفهوم التوحيد بمفهوم الإخلاص؛ لأن الله تعالى واحد ولا يحتاج إلى توحيد ولكن يطلب منا إخلاص العبادة؛ ولذلك سميت سورة الإخلاص بهذا الاسم ولم تسم بسورة التوحيد ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [17]، ومنه نربط المفهوم بواقع المتعلم من حيث إخلاص العبادة لله في القول والعمل، فيتحرر من كل القيود والأغلال. وبهذا يخرج المفهوم من التجريد الكلامي إلى التربية والتزكية.

2- مفهوم الإيمان:

من المفاهيم العقدية المركزية الواردة في المنهاج والتي نص عليها "الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك بكالوريا[18]:

- ورد تعريف مفهوم **الإيمان** في درس **"الإيمان والغيب"**: "الإيمان يطلق على مراتب متفاوتة من علم أصول عقائد الدين، والاقرار بها، والتفاعل الوجداني، والسلوكي معها، وإذا كان أول الإيمان وأدناه يتحدد بالتصديق بعقائد الدين بأقرب دليل، فلا خلاف على أن أعلى الإيمان وأكمله يتضمن العلم الراسخ بالعقائد وأعمال القلوب وأعمال الجوارح"[19].

---

[13] - تم الوقوف على المفاهيم العقدية المركزية في الدروس.

[14] - وقد سبق البيان أن مفهوم التوحيد وارد في السور القرآنية المقررة (سورة الكهف-سورة يوسف- سورة يس).

[15] - في رحاب التربية الاسلامية جدع مشترك ص19.

[16] - في رحاب التربية الاسلامية الثانية باك ص21.

[17] - [الإخلاص: 1]).

[18] - انظر ص5- ص7.

[19] - انظر كاب "في رحاب التربية الاسلامية ص19 وورد في درس الإيمان وعمارة الأرض ص84.

وأُعيدَ هذا التعريف في درس" **الإيمان وعمارة الأرض**".

كما ورد في بناء الدرس وتحليل محاوره: مصطلحات لم تراع مستوى المتعلم وقدراته منها: الإيمان الشرعي- التفاعل الإيماني - النظر الإيماني - النظر الملكي- النظر الملكوتي.

ثم ورد بتعريف آخر في درس "**الإيمان والعلم**: "الإيمان هو التصديق بالقلب والاقرار باللسان والعمل بالجوارح، بما أخبر به الرسول × عن الله تعالى، ووفق ما بين في سنته"[20].

فإن أول ما نلاحظه في الخطاب القرآني في أمور الغيبيات والإيمان هو توجهه العملي، فما اختار الله سبحانه أن يخبر عباده بشيء من الغيب إلا لوجود أثر للعلم بذلك الغيب على سلوك المؤمن ومزاجه وطريقة تناوله ومعالجته للأمور. وملاحظة هذا الأفق العملي في بيان آثار قضايا ومفردات الإيمان على السلوك والمشاعر والمزاج يوجه المؤمن عند دراسة الإيمان بعيدا عن التجريد والتعقيد الذي صيغ به علم الكلام، وصياغات كتب العقيدة. فإذا درسنا الخطاب القرآني في عرضه لمفردات قضايا الإيمان بهذه الطريقة نكون بذلك قد حققنا هدف القرآن في ربط الإيمان بالعمل، وربط قضايا الإيمان بالتوجهات العملية للمؤمنين، وما يجب أن تكون عليه ثقافتهم ونمط حياتهم..

المحور الثاني: إشكالات تقريب الدرس العقدي إلى أذهان المتعلمين:

يرمي هذا المحور إلى الوقوف على أبرز الصعوبات، وأهم الإشكالات التي تواجه المدرس في تقريب الدرس العقدي إلى أذهان المتعلمين. بما يضمن التخلق بتلك المفاهيم، ومنها:

أولا: إشكال إعادة صياغة التعاريف الواردة في الكتاب المدرسي:

من المعلوم عند الدارسين والباحثين أن المصطلحات هي مفاتيح العلوم عند المرقات إلى فهمها، وكل اضطراب في فهم المصطلح يؤدي لا محالة إلى عدم فهم مسائل العلم وقواعده وأنساقه؛ ولذلك كان لابد من تبسيط التعاريف التي تقف على حدود هذه المصطلحات وأبعادها، لكن هذه المصطلحات صيغت في المصادر والمراجع بعبارات دقيقة ووجيزة، ولا بد من إعادة صياغتها بعد نقلها من مصادرها، بألفاظ تكون في مستوى المتعلم، وتراعي خصائصه[21]، وحاجاته باستحضار الجانب السيكولوجي، وحاجاته على المستوى العقلي والمعرفي، وحاجاته على مستوى الوجداني والأخلاقي.

وهنا يكون المدرس أمام نقل ديداكتيكي آخر حينما يعيد النظر فيما قامت به لجنة

[20] - انظر كتاب "في رحاب التربية الإسلامية السنة الأولى بكالوريا ص47.

[21] - ومن ذلك مثلا: مميزات وخصائص المراهقة التي تميز المتعلم في فترة التعليم الثانوي تأهيلي.

التأليف من تبسيط وتقريب، فيحتاج إلى تقريب التقريب؛ لأن المدرس هو الذي يدرك خصوصية المتعلمين، والتي قد تختلف من تلميذ إلى تلميذ آخر، ومن قسم إلى آخر. وليس فقط من بلد إلى بلد آخر، ومن المدينة إلى البادية، ومن وسط اجتماعي واقتصادي وثقافي معين إلى وسط آخر...

ولذلك لابد من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لأنه عادة ما تصاغ مواد الكتاب المدرسي لنموذج من التلاميذ يوجد في ذهن لجنة التأليف يختلف عما هو موجود حقيقة وواقعا في المدرسة، فالتلاميذ في الواقع التربوي أصناف، فيهم الذكي المتوقد النجيب، وفيهم المتوسط الذي ينزل عن رتبة الأولين. وفيهم العاجز الفاتر الذي يحتاج إلى عناية خاصة وتعهد دائم، وفي كل صنف من هذه الأصناف مراتب حسب المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمؤهلات العقلية والذهنية الخاصة بكل تلميذ.

وههنا يأتي مجهود المدرس في إعادة النظر في المادة المعرفية المقدمة بدءا بالوقوف عند المفاهيم المركزية في الدرس، وتبسيط معانيها وتقريبها للمتعلم اعتمادا على أساليب متنوعة في البيان والإفهام. والانطلاق مع المتعلم من واقعه ومحيطه الثقافي والاجتماعي، حيث يُفتح له المجال للتصريح بتمثلاته حول المفهوم العقدي المدروس. ويستعين بوضعيات مستقاة من الواقع، فيجعل المتعلم يجتهد في اقتراح حلول لها، أو يبدي موقفه تجاهها.

فإذا نظرنا إلى مجتمعنا من حيث الثقافة السائدة فيه على مستوى المعتقد، وأصول الدين وجدنا الكثير منها مبنيا على العادات، والتقاليد، والتصورات البعيدة عن الدين وعن مقاصده؛ لأنه كلما غاب العلم، كثر الجهل، وكلما كثر الجهل سادت الخرافات والتفسيرات المغلوطة عن الله، وعن الكون وعن الإنسان، ومن هذا الوسط المتميز بهذه الخصائص السلبية يستقي المتعلم الكثير من معارفه؛ الشيء الذي يجعل المدرس مستحضرا كل هذا عند اشتغاله بالنقل الديداكتيكي للمفاهيم العقدية، منتبها إلى مقاصد كل مفهوم في إصلاح التصور والسلوك. وكلما ارتبط البيان والإفهام بأمثلة من واقع المتعلم العقدي فإنه يدرك حقيقة المفهوم ويتخلق به. وهذا ليس بالأمر الهين، وسيما أن المتعلم تتعدد مصادر معلوماته وتختلف المرجعيات لديه، حتى داخل نفس المؤسسة التي يدرس فيها واختلاف المواد الدراسية، ناهيك عن تضارب المواقع الالكترونية والقنوات الفضائية؛ مما يستوجب بذل الجهد واستفراغ غاية الوسع لتحقيق المطلوب.

ثانيا: إشكال تعديل أو تغيير الدعامات والنصوص المؤطرة للدرس:

يستعين المدرس بمجموعة من الوسائل لبناء الدرس، وتقريب مفاهيمه الأساس في أذهان المتعلمين وقلوبهم على اختلاف قدراتهم وملكاتهم في الفهم والاستيعاب، ومن تلك الوسائل الصور أو المقاطع الصوتية، والفيديوهات، والرسومات المعبرة، وعلى رأس الوسائل المساعدة والمفيدة، النصوص والدعامات التي قد يجدها المدرس في الكتاب المدرسي، لكن استثمار هذه النصوص يستوجب من المدرس إدراك الوظيفية،

واستحضار الانسجام بينها وبين المفاهيم المدروسة، وبينهما وبين مستوى المتعلم؛ ولهذا قد يحتاج المدرس إلى تعديل هذه النصوص والدعامات الواردة في الكتاب المدرسي. إما لأنها غير خادمة للدرس، فيبحث عن نصوص أخرى أكثر ارتباطا وانسجاما مع موضوع الدرس، ومتضمنة لدلالات المفهوم الذي نود دراسته.

وإما لأن هذه الدعامات والنصوص المؤطرة للدرس، ليست في مستوى المتعلم؛ لأنها نصوص فكرية [22] كُتبت للمتخصصين في ذلك العلم، وتحتاج إلى مستوى عال من المعرفة لفهمها واستيعاب مدلولات ألفاظها، وتتطلب جهدا ووقتا طويلا لفك رموزها وألغازها. مما تضيع معه الغاية المتوخاة منها.[23] ومن ثم يجدُّ المدرس ويجتهد في البحث عن النصوص التي تسهم في بناء المفهوم العقدي.

وأول ما ينبغي الاعتماد عليه في ذلك نصوص الوحي: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وقد سبق البيان أن السورة المقررة في كل مستوى يمكن توظيفها لتقريب المفاهيم، حيث يبدأ مع المتعلم من الدرس القرآني يهيئه للدرس العقدي في إطار البناء النسقي للمفاهيم العقدية.

لكن أحيانا قد لا يسعفه النص من السورة المقررة فيبحث في سور أخرى من القرآن الكريم، ونصوص السنة النبوية، ويمكن أن يستدعي نصوصا فكرية مناسبة لكن مع مراعاة طبيعتها، واستحضار مستوى المتعلم وقدراته ومؤهلاته.

أضف إلى ذلك أن المدرس في المستوى الإشهادي يراعي المحاور التي يحددها الإطار المرجعي لاختبار الامتحان الجهوي الموحد؛ فيكون مضطرا لتعديل ما جاء في الكتاب المدرسي. وهذا يسبب للمتعلم الاضطراب في أفكاره التي أعدها وحضرها من خلال الكتاب المدرسي. فالمتعلم يعتمد في التحضير للدرس على الكتاب المدرسي.

ثالثا: إشكال المفاهيم العقدية الواردة في المداخل الأخرى

المدرس وهو يبني درسا في الاقتداء، أو الاستجابة أو القسط أو الحكمة، لاشك سيقف على بعض المفاهيم والمصطلحات العقدية مما يستلزم بيانها وتقريبها إلى المتعلم، وهنا يكون الإشكال من حيث زمن التعلم، ووظيفية تلك المفاهيم في بناء الدرس. وقدرات

---

[22] - انظر مثلا: الدعامة 1ص83من كتاب في رحاب التربية الاسلامية السنة الأولى بكالوريا. والنص مأخوذ من كتاب "سؤال العمل " للدكتور طه عبد الرحمان.

[2323] - وما زلت أتذكر نصوصا فكرية وفلسفية، في علم دقيق، في المقررات القديمة، بالضبط في الدرس التطبيقي، تستغرق منا الكثير لشرحها وبيانها، ثم تشوش على المعنى الذي نريد الوصول إليه، بل تستجلب مجموعة من النقاشات والاستفسارات التي نحن في غنى عنها لو اخترنا نصوصا أخرى غير ما هو موجود في الكتاب المدرسي.

المتعلم العقلية على استيعابها بما يخدم الدرس.

فالنسقية والتكامل والانسجام بين المداخل تقتضي أن نتطرق لمجموعة من المفاهيم العقدية بين الفينة والأخرى. مثلا ونحن في درس الصلاة في مدخل الاستجابة لا يغيب عنا مفهوم التوحيد، وهو إفراد الله تعالى بالعبادة. كما لا يغيب عنا مفهوم الإخلاص. ومفهوم العبودية لله. ولا يغيب عنا مفهوم البعث والحساب؛ فإن أول ما يحاسب به العبد يوم القيامة الصلاة[24].

ونحن في درس "القناعة والرضا" لابد أن نتحدث عن مفهوم القدر، تقدير الأرزاق، والإيمان بما قدره الله من أرزاق. ومن أسماء الله الحسنى الرزاق، وما يدخل ضمن توحيد الربوبية. من أن الله تعالى هو الخالق، والمالك للكون وهو مقدّر الأرزاق...

لا يغيب مفهوم الإيمان في كثير من الدروس المتعلقة بالسنة الأولى بكالوريا: ونحن في درس "العفة والحياء" في درس "الوفاء بالأمانة والمسؤولية" لا يغيب عنا مفهوم الإيمان، في حق البيئة، وعمارة الأرض إصلاحا وعدلا...

رابعا: إشكال غياب تكوين المدرسين في مادة العقيدة

فهناك مجموعة من الصعوبات المعرفية ترجع إلى غياب التكوين بنوعيه لدى غالب المستبينين من الأساتذة، وذلك بأن مادة العقيدة في معظم الجامعات لا تدرَّس بالشكل المطلوب، ولا ترقى إلى المستوى المطلوب والعيب في مقررات الجامعة، حيث يوكل الأمر إلى أستاذ فيختار ما يشاء ويترك ما يشاء، بالإضافة إلى غياب التكوين الديداكتيكي عند العديد من الأساتذة الجامعيين؛ مما يجعل إقبال الطالب على مادة العقيدة ضعيفا، ويبقى لديه هذا الشعور إلى أن يتخرج أستاذا يسند إليه تدريس مباحث العقيدة ضمن مادة التربية الإسلامية.

خامسا: إشكال انفصال الدرس العقدي عن التزكية

فقد استبشرنا خيرا في البداية عند صدور المنهاج بالمداخل الخمسة، وضمنها مدخل التزكية الذي يحيل على الجانب التربوي، وأن الغرض من تدريس المفاهيم العقدية هو التخلق بها، وتمثل دلالاتها في السلوك والعمل، وتوظيفها في باقي المداخل الأخرى. وهو ما يغيب على كثير من المدرسين؛ مما يجعلهم ينساقون مع محاور الدرس وتتبع جزئياته؛ فتضيع روح علم العقيدة (التوحيد)، أي التزكية.

غير أنه لابد من التنبيه إلى الإشكال المنهجي في هذا الأمر التربوي وهو مشكلة

---

[24] - قال رسول الله - ﷺ - (أول ما يحاسب به العبد يوم القيامة، الصلاة فإن صلحت صلح سائر عمله، وإن فسدت فسد سائر عمله) أخرجه الإمام الطبراني في المعجم الأوسط 282/2 (ح1859).

"المفهوم"، أعني مفهوم "التوحيد"؛ بما هو تزكية للنفس لا بما هو مقولات كلامية وحسب؛ إذ إن "التوحيد" و"التزكية" هما وجهان لعملة واحدة. وعدم فهم ذلك قد يؤدي ببعض المدرسين إلى كثير من الخلل في التعامل مع مفاهيم العقيدة الإسلامية. وقد غلب على الكتب التي درست التوحيد اعتماد المنهج الكلامي الجدلي[25] فنتج عنه غياب المقاصد التربوية (تزكية النفس). ولم تكن التزكية غير التربية على التوحيد بمعناه القرآني الشامل [26]، وقد وجب أن نستعيد في تدريسنا هذا المنهج القرآني (منهج التربية والتزكية) للبلوغ بالتوحيد إلى ثمرته المرجوة، ألا وهي: الإخلاص. فعلم التزكية هو الجانب التطبيقي للتوحيد والترجمان العملي للإخلاص[27].

سادسا: إشكال تفاعل المتعلم مع الدرس العقدي

قد يكون من بين الصعوبات في تقريب المفاهيم العقدية إلى ذهن المتعلم، هو عدم تفاعله مع الدرس العقدي؛ لأنه يعتبره أمرا صعبا بما فيه من الصورية والتجريد، ناهيك عن ضعف مستوى المتعلم الفكري والمنهجي الذي يؤهله لتدارس المفاهيم العقدية والإسهام في بناء الدرس؛ ولذلك نجد الكثير من المتعلمين يعجزون عن الإعداد القبلي لصعوبة الدرس؛ لأن الكتاب المدرسي لم يذلل بعض العقبات، بل يأتيهم بمفاهيم ومصطلحات لم تراع مستوياتهم العقلية والفكرية[28].

خاتمة:

حاول البحث الوقوف على إشكالات النقل الديداكتيكي التي يعرفها الدرس العقدي في الكتاب المدرسي، وأهم الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المدرس في تقريب المفاهيم العقدية إلى المتعلم.

وقد خلص البحث إلى:

---

[25] - ذلك بأن العلماء قسموا حقائق التوحيد بناء على استقراء نصوص الكتاب والسنة إلى قسمين: توحيد معرفة وإثبات، وتوحيد قصد وعبادة. (ينظر مدارج السالكين 3/449- 450). فالأول هو توحيد الربوبية ومكملاته، والثاني يؤول إلى توحيد الألوهية ومتمماته. فقد فصلت في بيان قسمي التوحيد، لكن بمنهج نظري جدلي لا بمنهج تربوي قائم على قصد تزكية الأنفس الذي هو غاية تعريف العباد بالله ربا وإلها!

[26] - وهو غاية وظائف الرسالة النبوية المذكورة في غير ما آية من كتاب الله، كما في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [آل عمران: 164]

[27] - انظر مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية، د. فريد الأنصاري رحمه الله، ط1سنة 2006، منشورات رسالة القرآن، ص: 76.

[28] - انظر مثلا درس الإيمان والفلسفة – كتاب في رحاب التربية الاسلامية ص: 84

-أن المفاهيم العقدية حاضرة في المداخل كلها وليس فقط في مدخل التزكية (العقيدة) بدءا من دراسة النص من السورة المقررة إلى مدخل الحكمة.

-أن الكتاب المدرسي غفل عن دراسة المفاهيم العقدية المقررة، وهو بصدد تحليل السورة وبيان معانيها.

- وجود مصطلحات ومفاهيم عقدية في دروس المداخل الأخرى: الاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة، ولم يتطرق الكتاب المدرسي لبيانها وتقريب معانيها للمتعلم.

- عدم مراعاة البناء النسقي للمفاهيم والمصطلحات العقدية بين الأسلاك وبين المستويات وبين المداخل، وخاصة بين دروس مدخل التزكية (العقيدة) من مستوى إلى الذي يليه، ومن سلك إلى الذي يليه.

- عدم الالتزام بضوابط النقل الديداكتيكي من حيث الانتقاء الأنسب للمضامين المعرفية، ومراعاة القدرات العقلية والعمرية للمتعلم، ومراعاة حاجيات المتعلم العلمية والمهارية، وتنويع أساليب وطرق عرض المادة المعرفية، وتبسيط المادة المعروضة في الكتاب المدرسي حتى يقع شرط الافهام والتبيين.

وكما خلص البحث إلى أهم الإشكالات التي تواجه المدرس في تقريب الدرس العقدي إلى أذهان المتعلمين. بما يضمن التخلق بتلك المفاهيم، ومنها:

-إعادة صياغة التعاريف الواردة في الكتاب المدرسي. وههنا يكون المدرس أمام نقل ديداكتيكي آخر حينما يعيد النظر فيما قامت به لجنة التأليف من تبسيط وتقريب، فيحتاج إلى تقريب التقريب لأن المدرس هو الذي يدرك خصوصيات المتعلمين.

- تعديل الدعامات والنصوص المؤطرة للدرس أو تغييرها؛ لأنها لم تحقق شرط الوظيفية. ثم لأنها فوق مستوى المتعلم.

- المفاهيم العقدية الواردة في المداخل الأخرى (غير مدخل التزكية- العقيدة). التي قد تشكل معوقا، ومصدر تشويش.

- إشكال غياب تكوين المدرسين في مادة العقيدة.

- إشكال انفصال الدرس العقدي عن التزكية.

- إشكال تفاعل المتعلم مع الدرس العقدي.

أبرز القضايا المنهجية الأساسية التي أغفلها الكتاب، تمنع من تحقيق المقاصد المرجوة وقد تنقص من الانتفاع به.

فحري بلجنة تأليف الكتاب المدرسي إعادة النظر في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، ومنهجية بناء المفاهيم العقدية مع المتعلم مراعاة لمكتسباته وحاجاته، وموازة

لنمو معارفه بتدرج وانسجام.

وصلى الله وسلم على سيدنا محمد

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- أبجديات البحث في العلوم الشرعية، تأليف د فريد النصاري، منشورات الفرقان- ط 1 أبريل 1997. مطبعة النجاح الدار البيضاء.
- التعلم والأساليب والمعرفة؛ سلسلة التكوين العدد6. 1420/1999.
- التناسب البياني في القرآن دراسة في النظم المعنوي والصوتي؛ أحمد أبو زيد،، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 1992، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.
- تناسب الدرر في تناسب السور؛ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي: ، دراسة وتحقيق أحمد عطا، ط. 1، دار الكتب العلمية بيروت1986.
- علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية؛ الدكتور سعيد حليم: ، ط2: سنة 2009.مطبعة أنفو- برانت فاس الليدو.
- العين: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمر بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى 170هـ)، تحقيق د.مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي). دار ومكتبة الهلال.
- القاموس المحيط، الفيروزبادي: مؤسسة الرسالة ط 3/1993 وط. دار العلم بيروت لبنان.
- الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" السنة الأولى من السلك الاعدادي، طبعة 2016.
- الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" السنة الأولى من السلك الاعدادي، طبعة2016.
- الكتاب المدرسي "واحة التربية الإسلامية" السنة الأولى من السلك الاعدادي، طبعة2016.
- الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" السنة الثانية السلك الاعدادي، طبعة 2016.
- الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" السنة الثانية السلك الاعدادي، طبعة2016.
- الكتاب المدرسي "إحياء التربية الإسلامية" السنة الثانية من السلك الاعدادي،

طبعة2016.
– الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" السنة االثالثة من السلك الاعدادي، طبعة 2016.
– الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" السنة الثالثة من السلك الاعدادي، طبعة2016.
– الكتاب المدرسي "الرائد في التربية الإسلامية" السنة الثالثة من السلك الاعدادي، طبعة2016.
– الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" الجذع المشترك، طبعة 2016.
– الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" الجذع المشترك، طبعة2016.
– الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" السنة الأولى من سلك البكالوريا طبعة 2016.
– الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" السنة الأولى من سلك البكالوريا، طبعة2016.
– الكتاب المدرسي "في رحاب التربية الإسلامية" السنة الثانية من سلك البكالوريا طبعة 2016.
– الكتاب المدرسي "منار التربية الإسلامية" السنة الثانية من سلك البكالوريا، طبعة2016.
– لسان العرب؛ ابن منظور: دار بيروت ط1- 1388ه، بيروت.
– مختار الصحاح؛ محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي: ،مكتبة لبنان ناشرون – بيروت الطبعة طبعة جديدة، 1415 – 1995.
– المذكر الصادرة بتاريخ 7شتنبر 2016 في شأن المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة
– المرجع في كيفية التدريس؛ الدكتور سعيد حليم: ، الطبعة الأولى: 2009.
– مسند الإمام أحمد بن حنبل؛ أحمد بن حنبل؛ تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثانية 1420هـ، 1999م.
– المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله ×، الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت 261هـ)،، تحقيق محمد فؤاد

عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1375هـ/1955م.

- المعجم الأوسط؛ أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني: دار الحرمين - القاهرة، 1415تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد ,عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني.
- معجم مقاييس اللغة؛ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: تحقيق: عبد السلام محمد هارون: دار الفكر الطبعة: 1399هـ - 1979.
- المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون- تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة.
- مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية، د. فريد الأنصاري رحمه الله، ط1سنة 2006، منشورات رسالة القرآن.
- المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلك التعليم الابتدائي.
- المنهاج الدراسي المراجع لمادة التربية الإسلامية بمختلف الأسلاك التعليمة بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص.
- مهارات التدريس؛ جابر بن عبد الحميد وآخرون: دار النهضة العربية القاهرة 1982.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين "اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين يناير 2000.

الدرس العقدي بالمدرسة الابتدائية
إشكالات التدريس ومقترحات التجويد

د. عبد الغني الشياحني

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

الملخص:

إن الباحث الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية، يشتغل على أساس معرفي وبيداغوجي وسيكولوجي، ثم وصف كيفية سيرورة عملية النقل الديداكتيكي، من خلال التخطيط لصياغة صورة موحدة وتنظيمية لهذا النسق، ليحدث التأثير وتتحقق الفاعلية.

وقد اهتم الديداكتيك بكل تعقيدات ومتغيرات ميدان التدريس نظريا وتطبيقيا، فأصبحت المواد تعالج مشاكلها انطلاقا مما تقدمه الديداكتيك، فاستلهمت النقل الديداكتيكي في ضبط نقل المعارف وتوصيلها إلى المتعلمين، وبذلك اتجه الحديث نحو الدرس العلمي المعقلن والمضبوط، وبدأ التركيز على ضبط مادة التربية الإسلامية، وفق تصور علمي، بناء على الحاجة الملحة إلى توحيد الجهود لتجاوز الفراغ الذي تعرفه مادة التربية الإسلامية على مستوى الديداكتيك، وإضفاء نوع من الواقعية على مضامينها، تعالج الهموم التربوية للمدرس والمتعلم معا، انطلاقا من عقد ديداكتيكي واضح وصريح بينهما.

وبالوقوف على الدرس العقدي في التعليم الابتدائي نجده يطرح عدة إشكالات سواء على مستوى التعامل البيداغوجي مع المفاهيم العقدية ذات الطبيعة الابستيمولوجية، أو على مستوى النقل الديداكتيكي لهذه المفاهيم المجردة، أو على مستوى المحتويات والأنشطة المقترحة في الكتاب المدرسي، أو على مستوى الممارسات الصفية، في أفق تجويد تدريسية العقيدة، انطلاقا من بعض المقترحات لتجاوز تلك الصعوبات، وبعض المهارات التي ينبغي مراعاتها أثناء بناء المفاهيم العقيدة، دون إغفال الانفتاح على المنهج القرآني والنبوي والاستفادة منه في عرض المفاهيم العقيدة وبنائها، وخاصة منه المنهج الحسي المادي، فبناء المفاهيم العقدية في المدرسة الابتدائية ينطلق من المحسوسات، حتى يصل في الثانوي التأهيلي إلى المجردات.

الكلمات المفتاحية: العقيدة، الدرس، التدريس، التجويد، المدرسة الابتدائية.

مقدمة

إن الحاجة إلى العقيدة فوق كل حاجة، وضرورتها فوق كل ضرورة، فهي العمدة في بناء الإسلام، والأساس النظري الذي تبنى عليه أحكام الشريعة العملية، والمدخل الرئيس لبناء الأمة والحضارة، ولتكوين شخصية المسلم، سواء على مستوى أفكاره ومبادئه وقيمه، أو على مستوى سلوكه وعمله.

فالعقيدة الصحيحة هي الأرضية المكينة التي تشكل على أساسها العقل، وانعتق من كل أشكال التفكير التبريري، والعقلية الخرافية التي كانت تشل الإرادة وتحد العزيمة، فأصبح عقلا علميا، منهجيا منظما، يستشرف المستقبل ويتطلع إلى غد أفضل، عقلا سننيا، يتعقل مفردات الكون وعناصره وفق رؤية واضحة المعالم[1].

ولا غرابة أن نجد اهتمام الرسول × بغرس العقيدة في مراحل متقدمة من مراحل الطفولة فعن عبد الله بن عباس بن عبد المطلب رضي الله تعالى عنهما قال: كنت خلف النبي × يوما فقال لي: يا غلام إني أعلمك كلمات: احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده اتجاهك..."[2]

كما اهتم الصحابة رضوان الله عليهم بذلك، يقول جندب بن عبد الله رضي الله عنه: " كنا فتيانا حزاورة مع نبينا ×، فتعلمنا الإيمان قبـــــــــل القرآن ثم تعلمنا القرآن فازددنا به إيمانا"[3]، والحزور الغلام إذا اشتد وقوي وحزم، فكانوا يتعلمون أساسيات العقيدة الصحيحة وهم صغار، ولما قرؤوا كتاب الله وتدارسوه فيما بينهم، ازداد إيمانهم وقويت عقيدتهم.

وما يميز منهاج مادة التربية الاسلامية الجديد، أنه جعل مدخل التزكية (العقيدة) منطلقا في بناء شخصية المتعلم، تأسيا بمنهج النبي × في بناء الصحابة، بيد أن الواقع التطبيقي لدرس العقيدة بالمدرسة المغربية وبالأخص بالسلك الابتدائي نجده يطرح عدة إشكالات منها ما يعود إلى منهج تدريسه، وخصوصية مفاهيمه، ومنها ما يرجع إلى ممارسات غير صحيحة في كيفية التعامل مع محتواه وأنشطته، الأمر الذي يستدعي اقتراح حلول لتجاوزها، والبحث عن سبل لتجويد تدريسية العقيدة، ونظرا للصفة التجريدية لبعض مفاهيم العقيدة، ولضرورة مراعاة المستوى العقلي والعمري للتلاميذ

---

[1] - مستجدات منهج التربية الإسلامية، مقاربة إبستيمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، محمد لهوير ومصطفى فاتيحي ص12، دار إحياء العلوم الزاهرة

[2] - سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة، بيت الأفكار الدولية، عمان

[3] -سنن ابن ماجة، كتاب اتباع سنة رسول الله، باب في الايمان، رقم 62، ط/1، 2014، دار التأصيل، مركز البحوث وتقنيات المعلومات، القاهرة

والتلميذات، فإن الفعل التعليمي في دروس العقيدة يتعالى على أن يقتصر على نقل الرصيد المعرفي في غياب البعد الوجداني، فالممارسة البيداغوجية في هذه الدروس تهدف إلى نقل المتعلم من عتبة المعرفة إلى الاعتقاد والتشبع الوجداني[4]، حيث يتحرك فيه وازع الحياء، فيكف عن المحرمات، ويستجيب لفعل الخيرات، فيتزكى تربية وسلوكا.

أهمية البحث والحاجة إليه

من المؤكد أن الدرس العقدي في السلك الابتدائي يهدف إلى تقوية إيمان المتعلم(ة) بالمنظومة العقدية من خلال التعرف على بعض أسماء الله الحسنى والتحقق بمعانيها، والإيمان بالله والأنبياء والرسل ومعجزاتهم، والكتب السماوية والملائكة واليوم الآخر والقضاء والقدر[5]، وترسيخ عقيدة التوحيد على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم (ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية[6].

وبالنظر إلى واقع تدبير الدرس العقدي بالمدرسة الابتدائية نجده في الغالب يغلب عليه الطابع التلقيني، وبهذا يكون الارتقاء بأداء المدرسين أثناء التنزيل الديداكتيكي لدروس العقيدة نحو الأفضل يكتسي أهمية بالغة، لأن الطريقة التقليدية في التدريس لا تعمل على صناعة جيل مفكر، بينما التربية التكوينية تنتج عقلا علميا وشخصا منهجيا، يصعب أن تتسرب إليه الخرافة، والأفكار الوهمية والغيبية التواكلية[7].

ومن هاهنا تكمن أهمية هذه الدراسة، في تبني التجديد والتجويد في بناء وإرساء دروس العقيدة، ودمج مجموعة من المهارات في الصفوف الدراسية كمهارة التفكير والتدبر والاقناع، وكذا اختيار أنجع الطرق والأساليب التي تضمن انخراط المتعلم(ة) في بناء الدرس العقدي من خلال وضعيات وأنشطة تعليمية مختلفة.

مشكلة البحث

تسعى هذه الدراسة إلى رصد إشكالات تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي، سواء على مستوى التعامل مع الطبيعة الابستيمولوجية للمفاهيم العقدية، أو على مستوى النقل الديداكتيكي لهذه المفاهيم المجردة، أو على مستوى المنهجية والطرق والوسائل المتبعة في بناء العقيدة الاسلامية، في أفق تقديم مقترحات لتجويد الدرس العقدي انطلاقا من بعض الإضاءات المنهجية التي نص عليها منهاج مادة التربية الإسلامية الصادر في

---

[4] - وثائق في مادة التربية الاسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساس 1993، ص: 22

[5] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص: 8

[6] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي ص: 3

[7] - التوحيد والوساطة في التربية الدعوية، فريد الأنصاري، كتاب الأمة ج1، قطر، 1416هـ، ص: 66-67،

يونيو 2016، أو من خلال بعض الأدبيات الحديثة في معالجة مفاهيم العقيدة، دون إغفال المنهج التربوي الباعث على العمل وربط المفهوم العقدي بسلوك المتعلم.

وبناء على ما تقدم فإن هذه الورقة البحثية تدفعنا لطرح الاشكالية التالية: ما هي إشكالات تدريسية العقيدة بالمدرسة الابتدائية؟ وما طبيعة هذه الاشكالات؟ وما المقترحات لتجاوزها ضمانا لتجويد الممارسة الصفية لمدرسي التعليم الابتدائي؟" وعن هذه الاشكالية تتفرع الأسئلة التالية:

ـ ما الإشكالات التي تواجه أستاذ(ة) التعليم الابتدائي أثناء التنزيل الديداكتيكي لدروس العقيدة؟

ـ ما المقترحات الكفيلة بتجاوز تلك الاشكالات؟

ـ كيف يمكن تجويد تدريسية العقيدة حتى تحقق مقاصدها الجليلة وثمارها المبتغاة، والتي تنسجم مع الرؤية المنهاجية لمادة التربية الإسلامية في المملكة المغربية؟

الدراسات السابقة

إن الحديث عن تدريس العقيدة الاسلامية ليس وليد اليوم، بل كان محط دراسات سابقة من خلال الدراسات التي اهتمت بالحديث عن أساليب تدريس مادة التربية الاسلامية ومناهجها، أو من خلال الدراسات التي تناولت النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية، أو من خلال الدراسات التي تناولت مداخل مادة التربية الاسلامية، وهذه الدراسات منها ما اقتصر على الإطار النظري، دون أن يعطي تصورا شاملا متكاملا، يعين الأستاذ(ة) على التعامل مع قضايا العقيدة، ومنها ما تفرد بالحديث عن أسلوب أو أكثر من أساليب تدريس العقيدة، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الاسلامية: رؤية نظرية تطبيقية، تأليف، أ.د.عبد الرحمن الهاشمي وآخرون، دار عالم الثقافة، سنة 2010.

- استراتيجية التدريس في القرن 21، دليل المعلم والمشرف التربوي،دزقان عبيدات وسهيلة أبو السمير، دار الفكر،ط1،2007م

- تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، للدكتور ماجد زكي الجلاد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، سنة 2011م

- دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الاسلامية، تطبيقات ونماذج عملية، د.شفاء علي الفقيه ود. حمزة عبد الكريم حماد، ط1، 2013م، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

منهج البحث.

إن مقاربة هذا الموضوع تستدعي التوسل بالمنهج الوصفي، الذي يعمل على

رصد أغلب إشكالات تدريس العقيدة بالسلك الابتدائي، من خلال تتبع الأنشطة الميدانية والتداريب لأطر الأكاديمية، بتنسيق مع الأساتذة المستقبلين بالمدرسة الابتدائية، وبعد الرصد والوصف سنعمل على تحليل تلك الإشكالات باعتماد المنهج التحليلي الذي سيمكن من اقتراح مجموعة من الحلول، التي يمكن استثمارها لتجاوز الاشكالات الملاحظة، وتحقيق الارتقاء في جودة بناء التعلمات في الدرس العقدي.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- تجويد تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي وفق مقاربة تربط المتعلم بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير؛
- إثراء المعلومات الديداكتيكية لمدرسي ومدرسات التعليم الابتدائي، والتي تسعفهم في تحقيق النقل الديداكتيكي المطلوب، وتسهم في التدبير الأمثل والناجع للمفاهيم الايمانية؛
- تقديم مقترحات تعين مدرسات ومدرسي السلك الابتدائي على ايصال المفاهيم العقدية بيسر وسهولة إلى المتعلمين، وبقدر كبير من التوضيح والإفهام، ليصلوا إلى الايمان بها يقينا لا تلقينا، وترغيبا لا تثبيطا، واستمتاعا لا إكراها.

تصميم البحث

ارتباطا بإشكالية الدراسة ستتم مقاربة الموضوع من خلال المباحث التالية:

مقدمة:

المبحث الأول: تحديدات مصطلحية

المبحث الثاني: خصائص المفهوم العقدي

المبحث الثالث: إشكالات تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي

المبحث الرابع: مقترحات تجويد تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي

خاتمة:

المبحث الأول: تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

العقيدة:

لغة: ما عقد عليه القلب وتدين به الإنسان، فهي مستمدة من الشد والربط، والعزم

واللزوم[8]، وحينما تنصرف إلى الإنسان تصبح دالة على ما يعتقده عن اقتناع ويؤمن به، ويلتزم بمقتضياته ومتطلباته.

اصطلاحا: عرفت العقيدة بعدة تعاريف منها: أنها" تصميم القلب والاعتقاد الجازم الذي لا يخالطه شك في المطالب الالهية، والنبوات، وأمور المعاد، وغيرها مما يجب الايمان به"[9].

والمراد بالمطالب الالهية الايمان بالله في ربوبيته وألوهيته والايمان بأسمائه وصفاته، والمقصود بالنبوات الايمان برسل الله جملة وتفصيلا، وبمحمد × بصفة خاصة، أما أمور المعاد، فيقصد بها الإيمان بالبعث ابتداء إلى الإيمان بالجزاء الجنة أو النار انتهاء[10].

وعرفت العقيدة أيضا بكونها "التصديق الجازم فيما يجب لله تعالى من الوحدانية والربوبية، والإفراد بالعبادة، والإيمان بأسمائه الحسنى وصفاته العليا"[11].

العقيدة في القرآن الكريم:

العقيدة الاسلامية مصطلح مستحدث، لم يستخدمه القرآن الكريم، ولا مرة واحدة، بينما يستعمل مصطلح **"الإيمان"** لأن كلمة الإيمان أيسر في الدلالة على العموم والشمول من كلمة العقيدة، ولأن الإيمان يقتضي الاعتقاد تصديقا والتصريح قولا والإخلاص عملا.

العقيدة في الوثائق التربوية ما قبل المنهاج:

وقفنا على تعريفين للعقيدة في وثائق مادة التربية الاسلامية ما قبل المنهاج، وجاءت على النحو الآتي:

- التعريف الأول: العقيدة هي: "مجموع المفاهيم والمبادئ العقدية المميزة للعقيدة الإسلامية الضرورية لكل مسلم"[12].

- التعريف الثاني: العقيدة في الإسلام هي: "معرفة الله تعالى معرفة يقينية من وصفه سبحانه بكل كمال، وتنزيهه عن كل نقص، وما يستلزم ذلك من توحيده وإقرار بألوهيته وربوبيته، والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره.

---

[8] - لسان العرب، ابن منظور، مادة عقد

[9] - العقيدة الاسلامية وتاريخها، د. محمد أمان بن علي الجامي، ص 44، ط 2004م

[10] - نفس المرجع، ص 44-47 -49 بتصرف

[11] - الأسئلة والأجوبة في العقيدة، الشيخ صالح بن عبد الرحمان بن عبد الله الأطرم، ص: 7، ط1353م

[12] -دليل التوجيهات الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي 2009

والعقيدة الصحيحة هي: الإقرار بالجنان والنطق باللسان والعمل بالأركان[13].

الدرس:

يعتبر الدرس جزءا من الوحدة الديداكتيكية، فهو وصف لمقطع من مقاطع التدريس، أو بنية داخل المنهاج أو البرنامج، يشتمل على الأهداف المراد تحقيقها، ووسائل بلوغها، والتقويم، وتنقسم خطواته في الغالب إلى: مدخل محفز ومثير (تمهيد) عن طريق بناء إشكاليات معرفية ترتبط بواقع المتعلمين، وتختتم بتساؤلات، ثم عرض نصوص الانطلاق الأساسية للدرس (نصوص قرآنية وحديثية وسيرية، لاستنتاج القيم منها)، ومجموعة من الأنشطة منها: أنشطة التحليل والمناقشة، وأنشطة تطبيقية، وأنشطة للتقويم الختامي وأنشطة للتدريب والبحث للتكوين الذاتي خارج الحصة لدعم التعلمات السابقة[14].

التدريس:

لغة: أصل الدرس: الانمحاء، وهذا أصل المادة في استعمالها الأول، ولما كان ما انمحى يحتاج في إظهاره إلى بذل الجهد لاستخراجه، سمي ما بذل فيه جهد لقراءته، وحفظه وفهمه: درسا. قال الراغب: درس الكتاب ودرست العلم: تناولت أثره بالحفظ، ولما كان تناول ذلك بمداومة القراءة عبر عن إدامة القراءة بالدرس[15].

اصطلاحا: نشاط قائم على التمكن من تخصص المدرس من جهة، وقائم من جهة أخرى على الإلمام بالضروري من علم النفس التربوي، والتعمق بعلم التدريس، وهو مرتكز من جهة ثالثة على خصائص الأستاذ(ة) النفسية، والعقلية، والاجتماعية، والتواصلية، قال الدكتور خالد فارس: إن التعليم" أو التدريس" بمثابة فن مؤسس على علم، أو هو علم يقوم على فن، حيث يقوم العلم على السيطرة والإدراك الكاملين للجانب الأكاديمي المتمثل في معرفة المعلومات العلمية الصحيحة المقررة على المتعلمين، ويقوم الفن على الوسائل التي من خلالها يمكن توصيل هذه المعلومات توصيلا جيدا وسهلا، وهكذا فإن التدريس: فن وعلم وخبرة، ووسيلة اتصال بين مجموعة من الأفراد. لذا فإن مهنة التدريس مهنة ممتعة للغاية، وشيقة جدا، ولكنها مجهدة، وتتطلب نفسا طويلا وصبرا وأناة[16].

---

[13] - البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الاسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي 1990، ص 5

[14] - دليل تكوين المكونين، د. خالد الصمدي، 2014، ص: 43-44-45-46

[15] - المفردات في غريب القرآن، أبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصبهاني، دار المعرفة، بيروت-لبنان، ص: 174

[16] - المدخل لعلم التدريس، الدكتور خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، ص: 118، دار نشر المعرفة

وعرف أيضا بكونه تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد داخل وضعية بيداغوجية معينة[17].

فالتدريس إذن "نشاط تعليمي تعلمي، يقوم به المدرس لإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم والسلوكات"، لتوظيفها في وضعيات مختلفة[18].

المدرسة الابتدائية:

حدد ميثاق التربية والتكوين المدرسة الابتدائية في سلكين أساس ومتوسط حيث نصت المادة (60) على دمج التعليم الأولي والتعليم الابتدائي لتشكيل سيرورة تربوية منسجمة تسمى "الابتدائي"، مدتها ثمان سنوات وتتكون من سلكين: السلك الأساس الذي سيشمل التعليم الأولي، والسلك الأول من الابتدائي، من جهة، والسلك المتوسط الذي يتكون من السلك الثاني للابتدائي، من جهة ثانية، ومن بين ما يهدف إليه كل سلك، فإن السلك الأول من المدرسة الابتدائية الذي يدوم سنتين. يهدف بالأساس إلى تدعيم مكتسبات التعليم الأولي وتوسيعها[19]، بينما يستهدف السلك الثاني خلال مدة أربع سنوات، إضافة إلى ما ورد في المادة 65 أعلاه، استكمال تنمية مهارات الأطفال والإبراز المبكر لمواهبهم[20].

الجودة:

لغة: من مادة "جودة" والجيد نقيض الرديء، وجمعه جياد، وجاء الشيء جودة، أي ضار جيدا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله ويقال هذا شيء جيد بين الجودة (بضم الجيم) والجودة (بفتح الجيم)[21].

وفي معجم الوجيز: الجودة تعني صيرورة الشيء جيدا، والجودة تدل على الحسن أو الكرم، إذ يقال، جودة الثوب أي حسنه وجماله، ويقال: فلان جواد أي سخي وكريم[22].

الرباط، ط1، 2019.

[17] - معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9و10، عبد اللطيف الفاربي، وعبد العزيز الغرضاف، ومحمد أيت موحى وعبدالكريم غريب، ص: 102: ط1، 1994

[18] - معجم علوم النربية، عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي ومن معهما، ص: 102، سلسلة علوم التربية، العدد 9-10

[19] - ميثاق التربية والتكوين، 2000، المادة: 65

[20] - ميثاق التربية والتكوين، المادة: 66

[21] - لسان العرب، ابن منظور الإفريقي، ط دار صادر، بيروت / ط 1414،3هـ، مادة: جودة، 72/2

[22] - المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية/ مصر، 2003م،ص: 125

اصطلاحا: من التعاريف المقدمة للجودة، ما جاء في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وبالضبط في الملحق الثاني الخاص ب: كلمات مفاتيح، من أنه "يقصد بالجودة في التربية، تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكاناته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية"[23].

وتسعى الجودة في التعليم إلى إعداد المتعلمين وفق مواصفات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل، بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء، مع عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم، كذلك، فإن هذه المرحلة تتطلب إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع، والتعامل معها بفعالية[24].

المبحث الثاني: خصائص المفهوم العقدي.

يتسم المفهوم العقدي بمجموعة من الخصائص الابستيمولوجية التي تعتبر الفاعل الأساس في تحديد وضبط معالم ومنهجية تدريسه، ويمكن إجمالها فيما يلي:

خاصية الفطرية.

عقيدة التوحيد هي دين الفطرة التي فطر الله الناس عليها قال تعالى: ﴿فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم﴾[25]، فهذه العقيدة الفطرية التي فطر الله الناس عليها، تقتضي مصاحبة المتعلم في القضايا الأساسية المؤسسة للمعتقد والسلوك وللتصرفات وللعمل المجتمعي بشكل تدريجي ومتنام استنادا إلى النموذج النبوي عليه أفضل الصلاة والسلام[26].

خاصية الربانية.

تعتمد العقيدة على الكتاب والسنة قطعا فلا تؤخذ عن طريق العقل والنظر أو علم الكلام والفلسفة، أو الإلهام والكشف والوجد، أو الرؤى والأحلام، أو عن طريق أشخاص يزعمون لهم العصمة أو الإحاطة بعلم الغيب من أئمة أو رؤساء أو أولياء أو نحوهم[27].

---

[23] - الرؤية الاستراتيجية،ص: 83

[24] - الجودة التربوية مدخل أساسي لتحقيق التنمية، إدريس بوحوت، مج علوم التربية، ع 58/يناير 2014 ص: 56-55

[25] - سورة الروم، الآية: 29

[26] - قضايا في ديداكتيك مادة التربية الاسلامية من الرؤية المنهاجية إلى الاختيارات الديداكتيكية، أحمد أيت أعزة ومحمد لفرم وعبد المنعم الدقاق ومحمد فارس، ص: 15، ط/1، 2020

[27] - مباحث في عقيدة أهل السنة والجماعة، ناصر بن عبد الكريم العقل، ط1، 1412هـ، ص33

فهذه الخاصية تقتضي ربطها بمعينها المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، وإبعادها عن الخلافات الكلامية لأنها تفوق قدرات التلاميذ.

خاصية التجريد.

يشير التجريد إلى كل ما هو بعيد عن المحسوس، والملموس، الذي لا يمكن إدراكه بواسطة الحواس، وهو عملية من عمليات الذهن يحلل من خلالها الواقع، فينتج الذهن المفاهيم، والتجريد ضد التشخيص، وله صلة بالإدراك كإدراك الصفات والعلاقات والأسباب والخواص.

وتفتضي هذه الخاصية ألا يكتفي المدرس بشرح المفاهيم العقدية للمتعلم وتفسيرها حتى يقتنع بمراميها ببساطة، وإنما يعمل على توجيه فكره للوجهة التي تجعله يحيط بدلالتها لكي ينظم سلوكه وفقها، ويكون ذلك أجدى من تقديمها إليه وهي جاهزة[28].

خاصية اقتران العقيدة بالعمل.

لقد ربط القرآن الكريم بين الإيمان (العقيدة) والعمل الصالح ربطا جازما لا تنفك عراه، لكن الإيمان وإن كان يمثل جزء من الدين إلا أنه الجزء الخفي، لأن محله هو القلب، وأعمال القلوب خفية، وهو مثل روح الدين التي تتحكم فيه الأعمال وتوجهها.

وتفتضي هذه الخاصية التركيز في مناهج تعليم العقيدة على هذه الحقيقة المركزية، وهي الربط الوثيق بين الإيمان والعمل الصالح، أما الحديث عن العقائد مبثوثة الصلة عن العمل الصالح فيشبه أن يكون فلسفة أو ثقافة أو ترفا فكريا[29].

المبحث الثالث: إشكالات تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي

هناك عدة إشكالات تعترض أستاذ(ة) السلك الابتدائي أثناء تدريس دروس مدخل التزكية (العقيدة)، وقد تجلت لي من خلال الزيارات لبعض المؤسسات التعليمية في إطار التتبع للأنشطة الميدانية والتداريب لأطر الأكاديمية، ومن خلال الممارسة الصفية كمدرس سابقا لمادة التربية الاسلامية، وفيما يلي عرض مركز لهذه الإشكالات مع تحليل مختصر لها.

1- إشكال المنهج في بناء العقيدة.

إن بناء العقيدة الاسلامية وغرس الإيمان الصحيح في نفوس الناشئة من القضايا

---

[28] - ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستيمولوجي إلى البيداغوجي، السلسلة البيداغوجية، أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ط1، دار الثقافة، 1999م، ص: 56

[29] - منهاج تعليم العقيدة الإسلامية: ملاحظات نقدية، محمد عبد الله الشرقاوي مجلة كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، المجلد 2005، عدد 23، ص 193

والتحديات التي تواجه الأستاذ(ة) وكل مرب، ولعل غياب الصورة الواضحة وعدم امتلاك المنهج السليم في بنائها، يُبقي دروس العقيدة مغرقة في النظر والتجريد، أو معارف يشحن بها ذهن المتعلم، وتملأ بها صفحات دفتره، دون أن يكون لها أثر في وجدانه وسلوكه، وتمثلاته، وفي واقعه المعيش، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم الإلمام بمنهج القرآن والسنة النبوية الصحيحة في بناء العقيدة، وخاصة المنهج الوجداني الأليق بمدخل التزكية، والاقتصار فقط على ما ورد من إضاءات منهجية في منهاج مادة التربية الإسلامية[30]، دون الرجوع إلى الطرق البيداغوجية والإجراءات الديداكتيكية المستمدة من رؤية الوحي، مما جعل قدرة المدرس(ة) لا تصل إلى المستوى المطلوب في بناء متعلم(ة) معتز بدينه وعقيدته، مؤمن بها، قادر على حمايتها من كل دخيل.

وقد أظهر القرآن الكريم أن الوجدان منبع أساسي لإيمان العبد بربه، ولسكينة القلب، وأنه مكان الطمأنينة والسكينة، وانطلاقا من المقاربات التربوية في التدريس فإن الأهداف الوجدانية لها أهميتها موازاة مع الأهداف المعرفية والمهارية وذلك لإعداد الفرد الصالح من جميع الجوانب، فلوم قَصّر الأستاذ في دعم الجانب المعرفي أو المهاري داخل الفصل، فقد يعوضه التلميذ(ة) بالجهد والمذاكرة ومساعدة الأسرة له، أما الجانب الوجداني تبقى عملية تعويضية صعبة إذا أغفله المدرس(ة)، لأنه يخاطب القلوب.

وبالوقوف على واقع الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية، نجد أن نسبة كبيرة من المدرسين تركز في المقام الأول على الأهداف المعرفية، تليها الأهداف المهارية، أما الوجدانية فهي أقل حظا وعناية ويمكن أن يعزى ذلك إلى افتقار الكتاب المدرسي خاصة في مدخل التزكية (العقيدة) إلى أنشطة تحقق من خلالها الأهداف الوجدانية المحددة لكل درس، وكمثال على ذلك عند تصفح كتاب المنير للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، نجده يحتوي فقط الأنشطة التي تخدم الأهداف المعرفية[31].

2- إشكال الملاءمة

يتجلى هذا الإشكال في عدم تلاؤم بعض المفاهيم العقدية مع مستوى النمو المعرفي والعمري للمتعلم(ة)، ومن تجلياته صعوبة إدراك معاني بعض أسماء الله الحسنى المدرجة في برنامج التعليم الابتدائي[32]، خاصة في المستويات الأول والثاني والثالث ابتدائي من قبيل (الله الصمد، المصور، المالك، الحافظ، الهادي، الغني،

---

[30] - منهاج التربية الاسلامية لجمع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص: 9

[31] - المنير في التربية الاسلامية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص31،17،،62،47، ط/ 2022-2023، دار النشر سوماكرام

[32] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة: 60

الرزاق، العظيم، الجليل، السميع، البصير، العليم، الخبير، الرقيب، الشهيد، العفو، الرحيم، القادر، المنعم، البديع)[33]، وأيضا معاني بعض قضايا الغيب في المستويات العليا (الرابع والخامس والسادس ابتدائي) مثل: البعث، الجزاء، اليوم الآخر، القضاء والقدر، الملائكة، الأنبياء، الرسل...

فالمتعلمون في هذه المرحلة الابتدائية يتعلمون من خلال الأشياء المحسوسة دون الرموز والمفهومات، ويحتاجون إلى الاستعانة بوسائل حسية، يرونها بأعينهم أو يلمسونها بأيديهم، كالصورة وغيرها[34]،كما يغلب عليهم طرح تساؤلات، والبحث عن إجابات لها، فنجد الواحد منهم يسأل من هو الله؟ وما هو شكله؟ ولماذا لا نراه؟ ومن هم الملائكة؟ ومن هم الأنبياء والرسل؟ وكيف يحدث البعث؟ محاولا ربط ما يقدم إليه من إجابات بالأمور المحسوسة، من خلال رسم صورة ذهنية معينة عنها، كما هو الشأن للصورة التي يرسمها المتعلم عن الملائكة والشياطين مثلا[35]، مما يجعل شعوره الديني يتأثر بالتخيل، ويكون الدين بالنسبة له شكلي، وأداءه للشعائر تقليد ومسايرة للمجتمع[36].

إن تحقق معاني المفاهيم العقدية عند المتعلم(ة) في المرحلة الابتدائية، أمر في غاية الصعوبة، لأن الإيمان بهذه المفاهيم الإيمانية يكون أول الأمر شعوريا، أي ليس عقليا، مما يفرض على الأستاذ(ة) من الناحية البيداغوجية، الاهتمام بالجانب الوجداني، والحرص على جانب الترغيب والتحبيب بالله[37]، والحذر من قرن اسم الله تعالى بالقوة والتعذيب، لأن ذلك يولد شعورا سلبيا في نفسية المتعلم، وردة فعل غير مرغوب بها، خاصة إذا كانت هذه الطريقة هي الأساس التي يستخدمها المدرس(ة) في بناء العقيدة[38].

3- إشكال المعالجة

تقصد به المعالجة الديداكتيكية ومن أهم ملامحها صعوبة التعامل مع المفاهيم العقدية، لما تتميز به من خصائص ابستيمولوجية متمثلة في الفطرية والربانية والتجريد

---

[33] - في رحاب التربية الاسلامية السنة الأولى والثانية ابتدائي ط/2022، وط 2016، وكتاب الممتاز السنة الثالثة ابتدائي، ط/2017

[34] - طرائق تدريس التربية الاسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، الخوالدة وعيد، ناصر ويحيى، ط2، الكويت، مكتبة الفلاح، ص: 172

[35] - دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الاسلامية تطبيقات ونماذج عملية، د. شفاء علي الفقيه ود. حمزة عبد الكريم حماد. ط1، 2013، ص: 56

[36] - علم نفس النمو، زهران حامد عبد السلام، ص: 229-230 بتصرف: ط/5، القاهرة، عالم الكتب

[37] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص: 9

[38] - دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الاسلامية، ص: 57

والشمول والثبات، والتي تطرح إشكالا أمام بعض الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا كافيا في المراكز الجهوية، أو الذين ليس لهم تكوين في علوم الشريعة (القرآن والحديث، والسيرة، والفقه، والعقيدة وغيرها)[39]، فالمادة العلمية المنبثقة من هذه العلوم تحتاج إلى منهجية بيداغوجية وديداكتيكية من أجل تحويلها إلى مادة تعليمية تربوية مناسبة لمستوى المتعلمين، ومؤثرة في سلوكاتهم وتصرفاتهم.

وبالرغم من حرص المنهاج الجديد على تجاوز الاختلالات التي عرفتها منهجية تناول القضايا العقدية والايمانية، وذلك من خلال التوجيهات الرامية إلى تجاوز الطابع التلقيني، يلاحظ أثناء النقل الديداكتيكي للمفاهيم الإيمانية عدم مراعاة خصائصها، والاكتفاء فقط بالعرض الجاف لها كما هو وارد في الكتاب المدرسي، وكنموذج على ذلك اكتفاء بعض المدرسين أثناء تدريس مدخل التزكية (العقيدة) في السنة الأولى والثانية ابتدائي على عرض فقرتي أهتدي وأتشبع بالقيم كما هي في الكتاب المدرسي في رحاب التربية الاسلامية، رغم تضمنها مضامين متعلقة بالعقيدة تفوق النمو العقلي والمعرفي والوجداني للمتعلم(ة)، أو قيامهم بتقريب معاني أسماء الله (الخالق، المصور، العليم، الخبير، الرقيب الشهيد، العفو، الرحيم) الواردة في كتاب المنير للسنة الثالثة ابتدائي، أحيانا بالفهم الخاص دون الرجوع إلى مصادر وكتب شرعية، أو تقدم للمتعلم كما هي في الكتاب المدرسي دون تمحيص وتدقيق، وفي بعض الأحيان يغيب عنهم ربطها بالجانب السلوكي والعملي للمتعلم(ة)، الأمر الذي يجعله يشعره بعدم أهميتها، فينعكس ذلك على تفاعله واستفادته مما يعرض عليه في حياته[40].

4- إشكال الممارسات الصفية غير الصحيحة.

هي ممارسات غير صحيحة يقوم بها بعض المدرسين دون إدراك منهم، ومن بين ملامحها عدم إعطاء موضوعات العقيدة المقررة في البرنامج الدراسي حقها في العرض والمعالجة مع المتعلمين والمتعلمات، وذلك بالمرور عليها مرور الكرام أحيانا، أو التتبع الحرفي لمراحل الدرس كما هي في كتاب التلميذ دون مراعاة مدى انسجامها مع مقاربة الكفايات، أو تقديمها باعتماد الطريقة الإلقائية الصرفة، مع توظيف معلومات قديمة والاستشهاد ببعض القصص غير الموثقة، وأحيانا أخرى عدم اختيار الأسلوب المناسب للموضوع المناسب، دون التمييز بين متى يستخدم أسلوب الترغيب؟، ومتى تخاطب العاطفة والوجدان؟، ومتى يخاطب العقل؟، بالإضافة إلى ذلك الرتابة في العرض، وعدم تقديم الجديد، والتقاعس في ابتكار وسائل ومعينات تسهم في غرس العقيدة، أضف إلى ذلك عدم إعطاء المتعلمين فرصا للتعبير عما يعتريهم من أفكار

---

[39] - دليل تكوين المكونين د. خالد الصمدي، ص: 15

[40] - دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الاسلامية، تطبيقات ونماذج عملية، د. شفاء علي الفقيه، ود. حمزة عبد الكريم حماد، ط1، ص: 51

وتساؤلات تحتاج إلى معالجة.

ومن بين الممارسات الصفية الملاحظة بكثرة في واقع المدرسة الابتدائية، اعتماد بعض المدرسين(ات) على المحتويات الجاهزة في الكتاب المدرسي[41]، والتي تتميز أحيانا بعدم ملاءمتها للمتعلم (ة)، أو خلوها من الدقة، ثم العمل على شرحها بشروحات جاهزة[42] أو ناقصة أو غامضة، وطرح نفس الأسئلة المرافقة للوضعيات والدعامات، دون تكلف في إعادة صياغتها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين[43]، أو طرحها بطريقة ارتجالية وبصياغة لا تراعي الفروق الفردية، مما يجعل هذه الممارسة الصفية لاتزال تتم وفق مقاربة المضامين، مما يعني أنه لا جدوى من الحديث عن مقاربة الكفايات؟، ولا القول بنقل المعرفة من مقامها الأكاديمي إلى مقامها التعليمي المدرسي، واعتماد مبادي التعليم والتعلم الفعال، والبيداغوجيات المتمحورة حول المتعلم [44]،وهذا يجعلنا أمام مشكلة أعمق وأكبر، ألا وهي مشكلة النقل الديداكتيكي للمعرفة التعلمية الموجودة بالكتاب المدرسي إلى المتعلمين، والعمل على تكييفها وجعلها في متناول المتعلمين[45]، والذي من المفترض في المدرس(ة) أن يحسن التصرف فيها، والقيام بنقلها نقلا يعود بالأثر على سلوك المتعلم وعلى ما يكتسبه من مكتسبات.

5- إشكال دمج المهارات في تدريس العقيدة

من المهارات التي صرح بها منهاج التربية الاسلامية والتي ينبغي دمجها وتدريب المتعلمين عليها أثناء القيام بغرس عقيدة التوحيد والقيم الإسلامية، هي مهارة التفكر والتدبر والإقناع[46]، وفي ذلك إشارة إلى أن دروس العقيدة لا ينبغي أن تبنى على التلقين، وإنما على مقاربات بيداغوجية تدفع المتعلم(ة) إلى التفكير والتدبر في ما يلاحظه من مخلوقات، ويسمعه عن مظاهر الخلق لتقريب مفاهيم العقيدة إليه وإقناعه بها، ثم ربطه بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، أي البدأ ببناء المفهوم العقدي

---

[41] - المنير في التربية الاسلامية، السنة السادسة ابتدائي، (فقرة استنتج)،ص: 20، ط/2020-2021

[42] - شرح الفرق بين أحد وواحد كما هي في الكتاب المدرسي- في رحاب التربية الاسلامية، السنة الأولى ابتدائي، ص: 34

[43] - الأسئلة المرفقة لفقرة (ألاحظ وأتعرف) في مدخل التزكية –العقيدة- من كتاب في رحاب التربية الاسلامية، السنة الأولى ابتدائي

[44] - النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، د. عبد الله بوغوثة، سلسلة ندوات وأيام دراسية،1، ط1، 2015، ص: 9-10

[45] - النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية، خصوصية المنهج وأليات التنزيل، د.حسن قايدة، سلسلة ندوات وأيام دراسية،1 ص: 48،ط1، 2015،

[46] - منهاج مادة التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي والتأهيلي العمومي، والخصوصي، ص: 3

بالمحسوسات، وبعده التأصيل الشرعي له كما بينه القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة،ثم المرور بالجانب الوجداني والارتقاء به، ووصولا في الأخير إلى الجانب السلوكي، من خلال ربط المفهوم العقدي بسلوك المتعلم، وبالعبادة التي تحضر معانيه فيها، وبامتداداته في الواقع المعيشي.

وبالوقوف على واقع الممارسات الصفية للدرس الاسلامي عامة ودروس العقيدة خاصة، يلاحظ عدم إدراج مجموعة من المهارات أثناء البناء والارساء، والاكتفاء فقط بالطريقة الإلقائية، الأمر الذي يجعلنا نتساءل حول مدى إسهام تدريسية مادة التربية الاسلامية في إنماء مختلف مهار القرن 21 لدى المتعلمين والمتعلمات؟

المبحث الرابع: مقترحات تجويد تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي

1- أهم المقترحات لتجاوز إشكال المنهج

إن تجاوز هذا الاشكال يقتضي الانفتاح على منهج القرآن الكريم والسنة النبوية في بناء المفاهيم الايمانية، فقد اهتم القرآن الكريم بتوضيح قضايا العقيدة توضيحا بينا شاملا، معتمدا في ذلك منهجا فريدا يتسم بالدقة، ووضوح البينة، وبساطة الفكرة، وقوة سلطانها على قلب الإنسان وعقله، وابتعد المنهج القرآني عن صور التعقيد الذهني والعقلي[47]. والمتأمل في منهج القرآن يلاحظ تنوعا في استخدام الأساليب كالحوار، وضرب الأمثلة وغيرها، وهذا التعدد يتيح إمكانية اختيار الأسلوب المناسب حسب طبيعة القضية العقدية أو المفهوم المراد بناؤه، فعلى سبيل المثال وحسب موضوعات السلك الابتدائي العقدية، التي تدور حول أسماء الله الحسنى وصفاته في المستويات الدنيا (الأول والثاني والثالث ابتدائي) وبعض الغيبيات كالبعث والجزاء واليوم الاخر، والقضاء والقدر والأيمان بالأنبياء والرسل والكتب والملائكة في المستويات العليا (الرابع والخامس والسادس ابتدائي)، **يمكن توظيف المنهج الوجداني من خلال التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته**[48]، واعتماد الأنشطة النابعة من احتياجات المتعلمين النفسية والوجدانية، التي من شأنها المساعدة في تحقيق الأهداف الوجدانية، كما يمكن استخدام القصة لما لها من الأثر الواضح على وجدان المتعلم، فهي تسمو بالخيال، وتدفع إلى الاقتداء بالنماذج الموجودة بها، مما يؤثر على سلوك المتعلم.

ومن المناهج الأخرى التي تسعف في بناء مفاهيم العقيدة بالسلك الابتدائي نجد المنهج التقريري الذي استخدمه القرآن في تقرير أسماء الله وصفاته، وتقرير قضايا النبوات، وتقرير بعض قضايا اليوم الآخر[49]، على اعتبار أن هذه القضايا لا قدرة للعقل

---

[47] - تدريس التربية الاسلامية، الجلاد، ماجد زكي،،ط/1،عمان، 2004, ص: 332-333

[48] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، ص: 9

[49] - دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة، د.شفاء علي الفقيه ود. حمزة عبد الكريم حماد، ص: 41

على معرفتها وحده.

ويمكن اعتبار المنهج الحسي المادي الأنسب لمنهج لتدريس العقيدة بالمدرسة الابتدائية، لأنه يرتكز على الحس، والمشاهدات، والانطلاق منها في بناء المفاهيم العقدية، وهو ما اعتمده مؤلفي الكتاب المدرسي خاصة في رحاب التربية الاسلامية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، الذين ادرجوا صورا ومشاهد في فقرة "أكتشف وأعبر" وفقرة " ألاحظ وأعبر، والتي نعتبر منطلقا بالنسية للمدرس في تقريب المفاهيم العقدية إلى أذهان المتعلمين.

إن تعدد هذه الأساليب وتنوعها يؤكد أهمية تنوع أساليب بناء العقيدة، وعدم الاستقرار على أسلوب واحد، فالتقيد بنهج واحد فيه إضعاف للبناء، كما يؤكد على أن اختيار نوع الأسلوب يكون تبعا لطبيعة المفهوم المراد بناءه، ومستوى المتعلمين المعرفي والعقلي، وبذلك يكون البناء صحيحا وسليما، وله امتداد في حياة المتعلم(ة).

2- أهم المقترحات لتجاوز إشكال الملاءمة

لتجاوز إشكال عدم ملاءمة ما تضمنته الكتب المدرسية بالسلك الابتدائي في مدخل التزكية (العقيدة) للمستوى العمري والمعرفي والادراكي للمتعلم(ة)، من نصوص قرآنية وحديثية ووضعيات ودعامات وأنشطة نقترح المقترحات الآتية:

- اختيار النصوص والوضعيات المناسبة للبناء، وكمثال على ذلك الانطلاق في تقريب مفهوم "الله ربي" لتلاميذة المستوى الأول ابتدائي من الآية 1 من سورة الفاتحة بدل الآية: 50 من سورة آل عمران

- الابتكار والتجديد في اختيار الأنسب من المعينات الديداكتيكية، وفي أساليب توظيفها، وكنموذج على ذلك فيمكن الاستغناء على الدعامة الواردة في الصفحة (8) من كتاب في رحاب التربية الاسلامية للمستوى الثاني ابتدائي، والتي مضمونها بعيدا عن المفهوم المراد بتائه.

-تعويض المصطلحات العقدية المتخصصة بتعريفات تعليمية ملائمة، كمفهوم الايمان الوارد في الصفحة(71) من كتاب المنير للمستوى السادس ابتدائي.

- ملاءمة الأنشطة التعليمية لمستوى المتعلمين المعرفي والمهاري؛ والحرص على تقديمها بشكل مبسط وسهل[50]، وذلك بالاطلاع على بيداغوجيا التدريس وفق خرائط المفاهيم[51]، قبل تناول فقرة أرسخ الواردة في كتاب في رحاب التربية الاسلامية للسنة

[50] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات بالتعليم الابتدائي،ص: 9

[51] - مستجدات منهاج التربية الاسلامية، مقاربات إبستيمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، محمد لهوير، ومصطفى فاتيحي، ص: 66

الخامسة ابتدائي

-تجاوز العوائق الابستيمولوجية المرتبطة بالمفهوم العقدي.

3- أهم المقترحات الديداكتيكية لتجاوز اشكال الطبيعة الإبستيمولوجية للمفاهيم العقدية

أ- جعل النقل الديداكتيكي لخاصية التجريد يقتضي:

-دراستها في ضوء السورة المقررة؛

-ربطها بموضوعات المداخل الأخرى؛

-مراعاة النمو العقلي للمتعلم (ة)؛

-اعتماد الأمثلة المقربة للمفهوم العقدي؛

-توظيف القصة والشواهد الكونية، فنقل المتعلم من التفاعل مع المفاهيم العقيدية بطريقة تجريدية كلامية يغلب عليها العبارات الغامضة إلى التفاعل معه بطريقة حية، عبر ذكر قصص أو مشاهدة صور متحركة، يسهم في تقريب هذه المفاهيم إلى أذهان المتعلمين؛

-الاستعانة بالسلوكات المرتبطة بالمفهوم، للانتقال بها من التجريد إلى البيان العملي؛

-الاستعانة بالخطاطات المفاهيمية الجامعة، المنظمة للجزئيات الكثيرة.

ويمكن اسقاط هذه الخطوات على درس "الله ربي" من المستوى الأول ابتدائي الذي يعالج مفهوم التوحيد والربوبية والألوهية، وهي مفاهيم مجردة لدى متعلم (ة) في عمره ست سنوات.

انسجاما مع مقاربة الكفايات ينطلق الأستاذ(ة) من وضعية استكشافية، وهي عبارة عن مشهد كوني وارد في فقرة " ألاحظ وأتعرف " يوجه التلاميذ من خلال الأسئلة إلى أن الرب هو الخالق، ومصدر الانعام، ثم يعود إلى الآية (1) من سورة الفاتحة كوضعية لبناء مفهوم الله ربي ولاستخراج القيمة العقدية "الله رب العالمين"، مع مراعاة سن المتعلم (ة) والفروق الفردية في طريقة طرح الأسئلة، ليوجه الأستاذ بعد دلك التلاميذ، إلى إنجاز نشاط حس حركي يلون فيه المتعلم "الله ربي"، وفي الأخير تتم عملية استثمار المفهوم من خلال ربطه بمدخل الاستجابة "أعبد الله على هدي رسول الله ×".

ب- استثمار فطرة المتعلم في تدبير دروس العقيدة وذلك ب:

استحضار التأثر بالمحيط الاجتماعي للمدرسة، حيث تشوب فطرة المتعلم مجموعة من الاختلالات نتيجة ما يتلقاه من تصورات يختلط فيها العلمي بالعامي، فيكون

من الواجب العمل على تقويمها وتصحيحها لدى المتعلم في سن مبكرة حتى لا تتمكن من فطرتهم وتنمو مع نموهم فيصعب اقتلاعها وتغييرها[52].

ت- جعل خاصية الربانية في كل نقل ديداكتيكي تستلزم:

دراسة المفهوم العقدي في ضوء القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، بعيدا عن الخلافات الكلامية، التي تفوق قدرة المتعلم، وتعمل على تعقيده خلافا لما يتميز به من بساطة في منزلته الأصلية[53].

ث- جعل المفهوم العقدي يقترن بالعمل أثناء تدبير درس العقيدة وذلك ب:

-تشخيص تمثلات التلميذ (ة) لإزالة ما علق بفطرتهم من شوائب ومعتقدات خاطئة؛

-مخاطبة وجدان المتعلم لبعث الحياة في فطرته وتجاوز العوارض التي تقف أمامها؛

-ربط المفهوم العقدي بسلوك المتعلم، وبالعبادة التي تحضر معانيه فيها؛

-تقويم السلوك الملاحظ في المحيط المدرسي، والعائلي للمتعلم في ضوء المفهوم العقدي المُدَرّس.

4- أهم المقترحات لتجاوز إشكال الممارسات الصفية غير الصحيحة

نلفت في هذا الجانب إلى أهمية التكوين المستمر في تحقيق التنمية الشاملة للمدرس[54]، وأثره في تجديد الممارسات الصفية وتجويد عملية النقل الديداكتيكي، وإلى أهمية التدريس وفق مقاربة التخصص بسلك التعليم الابتدائي، التي تهدف إلى مساعدة الأستاذ(ة) على تركيز جهد، وتوجيه اهتمامه إلى مادة دراسية واحدة، فالذي يحسن نقل المعرفة ديداكتيكيا، هو الذي يحسن التصرف فيها، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا استولى على أصولها وقواعدها، وخبر مصطلحاتها وقضاياها، وظواهرها[55]. هذا فضلا عن تعزيز

---

[52] - مداخل منهاج التربية الاسلامية من التصور الإبستيمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية المهدي رامي وحسن بوحبة، ص: ط2019/1

[53] - اختلاف طبيعة مفاهيم المعرفة الشرعية وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الاسلامية، الحبيب كرومي وابراهيم بن البو، بحث بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2013-2014، ص: 34

[54] - مقرر لوزير التربية الوطنية بشان المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، - 03120

[55] - النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية، خصوصية المنهج وآليات التنزيل، د. حسن قايدة، سلسلة ندوات وأيام دراسية،1ص: 48،ط1، 2015

المصاحبة الميدانية، سواء للمدرسات والمدرسيين حديثي التخرج من مراكز التكوين، لتيسير سبل اندماجهم المهني، وصقل ملكاتهم ومهاراتهم، وإنماء كفاياتهم، أو لأصحاب الأقدمية الذين هم في حاجة إلى تنمية مهنية، سيما وأن التكوين بالنظير والمصاحبة الميدانية قد أبانا في تجارب دولية عدة، بما لا يدع مجالا للشك، أن اقتسام وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين الممارسين في المجال التربوي يؤثر بشكل ملحوظ في الممارسات الصفية[56].

5- أهم المقترحات لتفعيل المهارات المطلوبة في تدريس العقيدة

يلاحظ في برنامج مادة التربية الإسلامية نزوعه نحو الكم المعرفي، ومع أهمية تمكن المتعلمين من المعرفة الإسلامية، إلا أن الأهم من ذلك هو تنمية مهارة التفكير والتدبر والابداع المصرح بها في المنهاج، كمهارات أساسية لبناء العقيدة[57]، بالإضافة إلى مهارات أخرى كالملاحظة والتأمل والاكتشاف والاستنتاج والتي يمكن توظيفها في سياقات مختلفة مع المتعلمين، ووفق سيرورة مخطط لها بدقة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية وزمن التعلمات.

وما يمكن من تنمية هذا المهارات لدى المتعلم هو اختيار استراتيجيات وبيداغوجيات مناسبة تفعل في ضوئها بشكل فعال كطريقة التعلم التعاوني، وطريقة حل المشكلات، وبيداغوجيا التمهير[58]، مع الاجتهاد في اختيار آليات ديداكتيكية ناجعة لإخراج الدرس العقدي من نمطية الالقاء إلى دينامية محفزة، وممتعة للمتعلم تساعده على المشاركة الفعالة وبناء تعلماته[59].

ومن المقترحات لتمكين المتعلم(ة) من المهارات الأساس نذكر ما يلي:

- ضرورة اشتغال الأستاذ ببيداغوجيا الدعامات؛
- الحرص على الدقة في صياغة الأسئلة والإبداع في طرحها؛
- تمرير المهارات أثناء بناء التعلمات؛
- الاشتغال رفقة المتعلمين وفق نظام المجموعات؛

---

[56] - دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مارس 2016،ص: 3

[57] - منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، ص: 3

[58] - مستجدات منهاج التربية الاسلامية، مقاربات إبستيمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، محمد لهوير، ومصطفى فاتيحي ص: 78

[59] - النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية: آلياته وخصائصه، بحث لنيل الاجازة المهنية في تدريس الدراسات الاسلامية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس.

إن تفعيل هذه المهارات وغيرها من شأنه أن يسهم في نقل المفهوم العقدي من طابعه التجريدي إلى المحسوس الاجرائي، ويمكن المتعلم(ة) من تقويته وتثبيته في نفسه، وجعل له امتدادات في حياته، كما يمكنه من التجديد المستمر لعدته العلمية، حتى بعد إنهاء الدراسة والخروج إلى الحياة العملية[60].

خاتمة

لاشك أن تدريسية العقيدة بالسلك الابتدائي، وباقي الأسلاك بالمدرسة المغربية تواجه صعوبات وإشكالات مختلفة، تختلف مصادرها وتتعدد سماتها، وقد مكنتنا الدراسة الحالية من استنتاج مجموعة من الخلاصات نستعرض أهمها في الآتي:

- إغفال بعض مدرسي التعليم الابتدائي لمنهج القرآني والسنة النبوية في بناء مفاهيم العقيدة يضعف عملية البناء لديهم، ويجعلها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، ويتجلى ذلك في ضعف أثر دروس العقيدة على سلوكات المتعلمين؛

- وجود ممارسات مهنية غير صحيحة أثناء تدريس دروس العقيدة منها: (رتابة في العرض، نقل مخل للمفاهيم العقدية، اعتماد الطريقة الإلقائية الصرفة، عدم تقديم الجديد، التقاعس في ابتكار آليات ديداكتيكية ناجعة لإخراج الدرس العقدي من نمطية الالقاء إلى دينامية محفزة، وممتعة للمتعلم تساعده على المشاركة الفعالة وبناء تعلماته.....)؛

- التنزيل الديداكتيكي لدروس العقيدة دون إلمام بخصائص المفهوم العقدي وطبيعته الإبستيمولوجية، يجعل المتعلمون يشعرون بعدم أهمية ما يدرسون لحياتهم؛

- التعامل بالجاهزية مع المفاهيم العقدية، وعدم مراعاة ملاءمتها لمستوى النمو المعرفي والعمري للمتعلمين يسقط الأستاذ في النمطية؛

- عدم دمج مهارات (التفكير والتدبر والاقناع....) في تدريس العقيدة، يبقى دروسها في دائرة التلقين والتقديم وفق مقاربة المضامين؛

ومن بين المقترحات التي خلصنا إليها لتجويد التعلمات في درس العقيدة بالتعليم الابتدائي نذكر:

-دمج مهارات التفكير والابداع والاقناع وغيرها من المهارات في تدريس العقيدة؛

-مراعاة المنحى التكاملي في الفعل التعليمي أثناء تدبير دروس العقيدة بنقل المتعلم من عتبة المعرفة إلى الاعتقاد والتشبع الوجداني؛

---

[60] - دليل تكوين المكونين، د. خالد الصمدي، ص: 17، ط2014

-الحرص على الابداع، وتجنب النمطية والرتابة المملة؛

-استدامة العلاقة بالمعرفة ومستجداتها لاسيما ذات الصلة بالممارسات التربوية من خلال التنمية الذاتية، فكلما اتسعت معارف الأستاذ أسعفه ذلك في تحقيق النقل الديداكتيكي المطلوب، وتمكن من التصرف في المعارف حسب الحاجة؛

-تنويع مستويات الاشتغال في دروس العقيدة بتجاوز الوقوف على التعاريف النظرية إلى إبراز تجليات المفاهيم الايمانية في الواقع المعيش للمتعلم؛

وختاما وبعد عرض نتائج الدراسة وخلاصاتها نقدم مجموعة من التوصيات من أجل الارتقاء بالدرس الاسلامي في المدرسة الابتدائية، **ومن التوصيات المقترحة**:

-تنزيل الوثائق التربوية المصاحبة للمنهاج؛

-تعديل بعض المضامين المعرفية للمنهاج التعليمي حتى توافق المستوى الادراكي والعقلي للمتعلمين؛

-تجويد الممارسة التربوية لمدرسي التعليم الابتدائي، من خلال التكوين الأساس والمستمر، وتفعيل التكوين بالمصاحبة والتثقيف بالنظير؛

-إرساء مشروع التدريس وفق مقاربة التخصص بسلك التعليم الابتدائي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

1. إحياء التربية الإسلامية السنة الثانية إعدادي.
2. اختلاف طبيعة مفاهيم المعرفة الشرعية وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الاسلامية، الحبيب كرومي وابراهيم بن البو، بحث بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2013-2014.
3. استراتيجيات التدريس في القرن 21، دليل المعلم والمشرف التربوي، دوقان عبيدات وسهيلة أبو السمير، ط/1، 2007.
4. الأسئلة والأجوبة في العقيدة، الشيخ صالح بن عبد الرحمان بن عبد الله الأطرم، ط/1353م
5. البرامج والتوجيهات التربوية لمادة التربية الاسلامية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي 1990.
6. تدريس التربية الاسلامية، الجلاد، ماجد زكي، ط/1، عمان، 2004.
7. التوحيد والوساطة في التربية الدعوية، فريد الأنصاري، كناب الأمةج1، قطر،

1416ه.
8. الجودة التربوية مدخل أساسي لتحقيق التنمية، إدريس بوحوت، مج علوم التربية، ع 58 يناير 2014.
9. دليل التوجيهات الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي
10. دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مارس 2016.
11. دليل تكوين المكونين، د. خالد الصمدي، 2014.
12. دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الاسلامية تطبيقات ونماذج عملية، د. شفاء علي الفقيه ود. حمزة عبد الكريم حماد. ط1، 2013.
13. ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستيمولوجي إلى البيداغوجي، السلسلة البيداغوجية، أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ط1، دار الثقافة، 1999م.
14. سنن ابن ماجة، كتاب اتباع سنة رسول الله، باب في الايمان، ط/1، 2014، دار التأصيل، مركز البحوث وتقنيات المعلومات، القاهرة.
15. سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة، بيت الأفكار الدولية، عمان.
16. طرائق تدريس التربية الاسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، الخوالدة وعيد، ناصر ويحيى، ط2، الكويت، مكتبة الفلاح.
17. العقيدة الاسلامية وتاريخها، د. محمد أمان بن علي الجامي، ط /2004م
18. علم نفس النمو، زهران حامد عبد السلام، ط/5، القاهرة، عالم الكتب.
19. في رحاب التربية الاسلامية السنة الأولى والثانية ابتدائي ط/2022 وط/ 2016
20. قضايا في ديداكتيك مادة التربية الاسلامية من الرؤية المنهاجية إلى الاختيارات الديداكتيكية، أحمد أيت أعزة ومحمد لفرم وعبد المنعم الدقاق ومحمد فارس، ط/1، 2020
21. لسان العرب، ابن منظور الإفريقي، ط دار صادر، بيروت / ط 3،1414هـ.
22. مباحث في عقيدة أهل السنة والجماعة، ناصر بن عبد الكريم العقل، ط1، 1412ه.
23. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرباط 2015.
24. مداخل منهاج التربية الاسلامية من التصور الإبستيمولوجي إلى التوظيف الديداكتيكي دراسة نظرية ميدانية المهدي رامي وحسن بوحبة، ط2019/1.
25. المدخل لعلم التدريس، الدكتور خالد فارس سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر

المعرفة الرباط، ط2019،1.

26. مستجدات منهج التربية الاسلامية، مقاربة إبستيمولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية، محمد لهوير ومصطفى فاتيحي، دار إحياء العلوم الزاهرة

27. المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية/ مصر، 2003م.

28. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9و10، عبد اللطيف الفاربي، وعبد العزيز الغرضاف، ومحمد أيت موحى وعبدالكريم غريب، ط1994،1.

29. المفردات في غريب القرآن، أبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصبهاني، دار المعرفة بيروت- لبنان.

30. المفيد في التربية الاسلامية، دليل الأستاذ والأستاذة، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ذ. محمد الطيب وذ. العياشي الشريف العسري، ط/2017.

31. مقرر لوزير التربية الوطنية بشأن المصادقة على استراتيجية التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، -03120

32. الممتاز في التربية الاسلامية، السنة الثالثة ابتدائي، ط/2017

33. منهاج التربية الاسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي،

34. منهاج تعليم العقيدة الإسلامية: ملاحظات نقدية، محمد عبد الله الشرقاوي مجلة كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، المجلد 2005، عدد 23.

35. المنير في التربية الاسلامية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ط/ 2022-2023، دار النشر سوماكرام

36. المنير في التربية الاسلامية، السنة السادسة ابتدائي، ط/2020-2021

37. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.

38. النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، د. عبد الله بوغوثة، سلسلة ندوات وأيام دراسية،1، ط1، 2015،

39. النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية: آلياته وخصائصه، بحث لنيل الاجازة المهنية في تدريس الدراسات الاسلامية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس

40. النقل الديداكتيكي في مادة التربية الاسلامية، خصوصية المنهج وأليات التنزيل، د. حسن قايدة، سلسلة ندوات وأيام دراسية،1، ط1، 2015،

41. وثائق في مادة التربية الاسلامية حول اللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة العاملين بالسلك الثاني من التعليم الأساس 1993.

أثر تمثلات مدرسي السلك الابتدائي الجدد في النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة

د. رضوان سبيبة

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة

ملخص البحث:

علاقة المدرس والمدرسة (حديثي العهد بمهنة التدريس) بمفاهيم العقيدة وتدريسها هي علاقة مباينة لما سواها، حيث تحضر لديه التمثلات القبلية حول دراستها وتدريسها، فيكون لذلك أثر بالغ في تملكه للمفهوم العقدي تملكا جديدا، يجعله قادرا على تبليغه للمتعلم بطريقة سليمة من حيث النقل المقرب، والتلقي المستوعب، وهذا التملك الجديد والتبليغ السديد يتأثران بالتكوين الأساس، والتكوين الذاتي للمدرسين والمدرسات في مجال العلوم الشرعية، ولاسيما علم الكلام والعقائد. ينطلق هذا البحث من دراسة عينة من تمثلات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بالابتدائي، المشخصة في حصيلة التقويمات والملاحظات المعتمدة على أدوات البحث الميداني، وذلك بغاية الوصول إلى التعرف على طبيعة هذه التمثلات وتصنيفها، والنظر في مصادرها وعوامل انبعاثها، وذلك على حالتي الصواب أو الخطإ، والتمام أو النقص.. وينتهي إلى اقتراح معالم تصور إجرائي، يقوم على جملة من المداخل التكوينية والمنهجية، الكفيلة بمعالجة إشكالات النقل الديداكتيكي الراجعة إلى تمثلات مدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي، وتكوين منهجية سليمة تساعد على تجاوز جوانب النقص أو القصور في تطوير تجربتهم المهنية.

كلمات مفتاحية: تمثلات/التمثلات ـ مدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي ـ النقل الديداكتيكي ـ مفاهيم العقيدة

الحمد لله رب العالمين، خلق الإنسان علمه القرآن والبيان، وبعث محمدا ﷺ ومربيا ومعلما وأنزل عليه الفرقان، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وسيد الخلق أجمعين، وعلى آله وصحبه والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد فإن موضوع هذه الورقة يكتسي أهميته البالغة من الأمور الآتية[1]:

♦ عناية بمدرسي التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، إذ يعد تدريس التربية الإسلامية في هذه المستويات الأولى الأساس الذي يبنى عليه تجويد تدريسها فيما بعده من مستويات، ومع ذلك لم تتلق هذه الفئة من المدرسين من دورات التكوين والاهتمام ما تلقاه مدرسو السلك الثانوي ومدرساته، منذ صدور المنهاج في حلته الجديدة إلى الآن.

♦ ثبوت مسيس الحاجة إلى بناء تصور جامع مانع، يكون أساسا يعتمد عليه المدرسون الجدد في تدريس مداخل التربية الإسلامية، وبخاصة مفاهيم العقيدة الإسلامية، ومن مؤشرات ثبوت ذلك:

1) ما لوحظ من صعوبات لدى المتدربين في فهم مكونات مدخل التزكية: العقيدة..

2) ما أثبتته الملاحظة والتجربة في التكوين، من صعوبة إدراك المتدربين والمتدربات من أساتذة السلك الابتدائي لحقائق مفاهيم العقيدة، واستيعاب المرجعيات التي تفسرها وتكشف عن فلسفتها، وبعبارة أخرى: ما ثبت من صعوبات لديهم تتعلق بالإحاطة بالمجالات المعرفية المرتبطة بمداخل التربية الإسلامية.

3) ما لوحظ في نتائج مختلف التقويمات التي أجريت من استصعاب المتدربين إبراز العلاقة بين مفاهيم العقيدة في مدخل التزكية، وبينهما وبين الأدلة اللازمة لتأصيلها، مما يعكس وجود ضعف لديهم في مجال مهارات فهم النصوص الشرعية، فضلا عن الاستنباط والاستدلال بها في مختلف المواقف والوضعيات، وتمهير المتعلمين على ذلك.

♦ ما يحيل عليه السؤال المتكرر من لدن كثير من المدرسين الجدد، والذي يوجه إلى الأساتذة المكونين في مختلف اللقاءات، ومفاده: لماذا لا يظهر أثر قيم التربية الإسلامية على سلوك المتعلم مع شدة الحاجة إليها، بل الملاحظ هو تفشي سلوكات معاكسة لتوجيهاتها، وإشاعة ما يناقضها في المدرسة والمجتمع؟ وهذا السؤال المتكرر

---

[1] لا يخفى أن أهمية موضوع هذا البحث من الموضوع مستمدة من موقع مدخل التزكية في منهاج التربية الإسلامية، ثم موقع "ركن العقيدة" في هذا المدخل، ومن المعلوم أن المنهاج أولى التزكية أهمية كبرى، وجعلها محور غايات دروس المادة، بل أولى مكون العقيدة فيه غاية الأهمية، إذ على مفاهيم العقيدة تبنى المفاهيم الأخرى للمادة، فلذلك كان مدخلا مهيمنا على المداخل الأخرى، ويكفي للتنبيه على مكانة ركن العقيدة في المنهاج تدبر بيان نصوص الوحي قرانا وسنة لقضايا العقيدة، والمساحة التي استغرقتها، والأساليب التي تعددت وتنوعت لتقريرها.

يحيل على النقص الحاصل في توظيف المعارف الشرعية ومقتضياتها بالنسبة للمتعلم، وهو نابع من ضعف في مهارات توظيفها لدى جمهور المدرسين والمدرسات الجدد بالسلك المذكور، كما أن ما سبقه يحيل على الإشكالات المعرفية وتأثيرها في تدريس العقيدة، وبعبارة أخرى: الحاصل أن كل ما سبق يحيل على إشكالات مرتبطة بتحصيل العلم، وإشكالات متصلة بفهم علاقة العلم بالعمل في فلسفة العلوم الشرعية.

لقد ظهرت جدارة هذا الموضوع بالتقديم على غيره، من خلال تلك الدوافع السالف ذكرها وغيرها مما لا يتسع المقام لعرضه، فجاء وسم هذه الدراسة بعنوانها الآتي: (أثر تمثلات مدرسي الابتدائي الجدد في النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة)، وبعبارة مختصرة محيلة على نفس المعنى: " أثر التمثلات في تدريس مفاهيم العقيدة".

إشكال الدراسة وأسئلتها: للتمثلات أثر بالغ في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة النقل الديداكتيكي، حيث تحظى تمثلات المدرسين بموقع بالغ التأثير في تبليغ مضامين دروس التربية الإسلامية، وقد تعددت تصورات مدرسي السلك الابتدائي الجدد ومدرساته الأولية حول المفاهيم الشرعية، ولاسيما مفاهيم دروس العقيدة؛ لتعدد مشاربهم الجامعية، وتنوع مصادر استمدادهم المعرفي والثقافي، أضف إلى ذلك أن ضعف التكوين الأساس في التخصصات الشرعية في مرحلة التكوين الجامعي خلف لديهم فراغات معرفية، وحاجات ملحة لسد النقص المعرفي، وتقليص مساحات الفراغ في مجال المعارف الشرعية الشاسع، فأثر ذلك في وجود تمثلات خاطئة أو ناقصة حول مفاهيم دروس العقيدة وقضاياها وإشكالاتها، فكان لذلك أثر بالغ في فهم مصطلحات العقيدة الإسلامية ومقتضياتها العملية، ثم القدرة على تبليغها ونقلها.

ومن هذا الإشكال العام تفرعت جملة أسئلة فرعية، موجهة للنظر في محال الإشكال المؤطر لمكونات هذه الدراسة، ومن بينها: كيف هي صورة هذه التمثلات المؤثرة في نقل مفاهيم العقيدة الإسلامية؟ وما مصادرها بالنسبة لمدرسي ومدرسات مسلك التعليم الابتدائي الجدد؟ وما طبيعتها؟ وما موجهات استثمارها في دعم التكوين الأساس لدى المدرسين؟ ثم في تجويد تدريس مفاهيم العقيدة لمتعلمي ومتعلمات السلك الابتدائي؟

دراسات سابقة: لا يخفى على أي مهتم بالشأن التربوي أن لتصورات المدرسين القبلية حضورا بارزا في تصريف دروس العقيدة في الفصول الدراسية، بل هي مركز التأثير في عمليات التخطيط والتدبير والتقويم، ومنبع انبثاق أساليب النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة، وقد اهتمت كثير من المقالات والدراسات بتمثلات المتعلمين دون البحث في علاقة تصورات المدرسين بتمثلات المتعلمين، تأثيرا وتأثرا، هذا من جهة أولى.

من جهة أخرى؛ لم أقف في حدود اطلاعي (إلى حين جمع مادة هذه الورقة وتحريرها)، على من كتب في هذا الموضوع دراسة تعالجه بناء على ما حدد في عنوانها، وبشكل مطابق تمام المطابقة لما هو عليه في التحديد المذكور، أي تمثلات

مدرسي مادة التربية الإسلامية -الجدد- بالسلك الابتدائي، وعلاقتها بالنقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة، لكن اطلعت على دراسات تعالج بعض جوانب إشكالات النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة في مستويات تعليمية أخرى، أو بعض إشكالات "تمثلات المتعلمين وبناء المفاهيم الشرعية" مثلا، وما هو من قبيل هذا المنحى.

مميزات هذه الدراسة: وبناء عليه تتميز هذه الدراسة عن غيرها بالاعتبارات الآتية:

1. أنها تدرس تمثلات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في مستوى دراسي معين، في حين أن أغلب الدراسات حول التمثلات تربطها بالمتعلمين والمتعلمات خاصة؛

2. اختصاصها بمدرسي ومدرسات المادة بالسلك الابتدائي دون غيرهم، بخلاف الدراسات التي اهتمت بديداكتيك المادة في السلك الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي؛

3. أنها تنطلق من الإشكالات التدريسية التي تظهر أمام المدرس والمدرسة حديثي العهد بمهنة التدريس، وعليه فهي دراسة تسعى إلى توجيه هذه الفئة في مجال حاجات التكوين الأساس، وبناء الكفايات المهنية لديها.

- **أهداف البحث:** حاصل ما ترمي إليه هذه الورقة البحثية يتمثل في الأهداف الأساسية الآتية:

أولا: تشخيص جملة من التمثلات الشائعة لدى المدرسين الجدد، حول مفاهيم دروس العقيدة.

ثانيا: تحديد مصادر تلك التمثلات وأسبابها، وعوامل وجودها.

ثالثا: اقتراح جملة من الطرق الكفيلة بمعالجتها، أو الحد من آثارها السلبية على تدريس مفاهيم العقيدة الإسلامية، واستثمارها بشكل إيجابي لتجويد العملية التعليمية التعلمية في مدخل التزكية.

تلك أهداف عامة تنضوي تحتها أهداف فرعية، لعل من أهمها:

- رصد جملة من صعوبات النقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة، التي تعترض سبيل مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية الجدد بالسلك الابتدائي، والنظر في أسبابها، وتحديد علاقتها بالتمثلات الثاوية لديهم حول حقائق تلك المفاهيم.
- الإسهام في تجويد تكوين المدرسين والمدرسات، وتأطير ممارساتهم في تدريس مفاهيم التربية الإسلامية خلال السنوات الأولى لالتحاقهم بالمهنة.
- اقتراح استرتيجيات تمكن من التغلب على صعوبات التدريس، واستثمار التمثلات السليمة، وتصحيح الخاطئة لتوظيفها في توجيه التكوين الذاتي المستمر في

العلوم الشرعية وما يتصل بها، وتقويم مهارات تبليغ المفاهيم العقيدية وتطويرها.

المنهج المعتمد: يتسم المنهج المعتمد في هذه الدراسة بالجمع بين النظر في إشكالات واقع الممارسات التدريسية، المتعلقة بالمفاهيم الشرعية، لدى مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بالابتدائي إبان سنوات عملهم الأولى، وبين البحث في سبل تجاوزها والاستفادة منها، من خلال استثمار جملة من النصوص الشرعية، وتحليل مضامين بعض الوثائق الرسمية، المؤطرة لتدريسية المادة، واستنطاق مكوناتها، والاقتباس من توجيهات أهل التجربة والخبرة في هذا المضمار التربوي التعليمي.

خطة البحث: يقتضي تحقيق أهداف هذه الدراسة تقسيمها إلى تمهيد وثلاثة مباحث، وخاتمة، أما التمهيد فقد خصص لبيان ما احتواه العنوان من مفاهيم أساسية، واقتصر في تحديد كل مفهوم على ما يكشف دلالته في سياق هذه الدراسة.

وأما المبحث الأول فقد عقد للكشف عن طبيعة تمثلات المدرسين والمدرسات الجدد حول مادة التربية الإسلامية، وبخاصة مفاهيم العقيدة منها.

وأما المبحث الثاني فاعتني فيه بالكشف عن مصدر تلك التمثلات لدى الفئة المعنية بالدراسة، ومدى تأثيرها في عملية النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.

وأما المبحث الثالث فاستهدف اقتراح بعض المداخل الأساسية، التي تساعد على استثمار التصورات الأولية لدى مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بالابتدائي، لتطوير كفاياتهم المعرفية والمنهجية والمهنية، وتجاوز صعوبات نقل مفاهيم العقيدة وتقريبها وتبليغها للفئة المستهدفة.

تمهيد في بيان ما تفيده المفاهيم الأساسية:

1) **التمثل:** يجمع على تمثلات، ويفيد من حيث أصل دلالته اللغوية: "معاني التمثيل والتصور والتشبه"، ومن ذلك المعنى الذي ورد في الحديث: (من رآني في المنام فسيراني في اليقظة، ولا يتمثل الشيطان بي)، وفي رواية: (ومن رآني في المنام فقد رآني فإن الشيطان لا يتمثل في صورتي)[2]، وأما من حيث الدلالة الخاصة بمجال التربية فيدل على التصورات الأولية لموضوع ما أو مفهوم ما، وعليه؛ فالتمثلات هي الفهم الأولي المتبادر إلى الذهن، أو التصور القبلي، سواء أكان خاطئا أم سليما، أو هي إدراك المتعلم (ة) المعنى المستفاد من مفيد ما، سواء أتعلق ذلك بالمفردات، أم بالمركبات، وقد يقصد بالتمثلات موجهات الفهم الأولى التي تتكون عند صاحب (ة) التمثل.

2) **التربية الإسلامية**: "التربية الإسلامية مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم(ة) الدينية، التي يطلبها منه الشارع، حسب سيروراته النمائية والمعرفية

[2] متفق عليه من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، والرواية الأخيرة أخرجها الإمام البخاري.

والوجدانية والأخلاقية، وسياقه الاجتماعي والثقافي..."[3].

3) **مدرسو (ات)الابتدائي**: أي الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية لتلاميذ وتلميذات السلك الابتدائي، ويدخل تحت هذا المفهوم المركب كل من التحق بمهنة التدريس حديثا، منذ ولوجه لمركز من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في سنته الأولى للتكوين، أو بعد التحاقه بمؤسسة التعيين أو التكليف خلال السنة الثانية من سنتي التكوين، أو ما بعدها من السنوات الأولى لممارسة مهنة التربية والتعليم.

4) **النقل الديداكتيكي في سياق هذه الورقة**: تعددت عبارات الباحثين التربويين في تعريف هذا المفهوم، وحاصل ما استفيد من تعاريفهم له: أنه يدل على كل ما يسهم في تقريب مفاهيم العقيدة وتسهيلها، وتيسير تبليغ حقائقها للمتعلم[4]. وأورد في هذا الصدد نصا يتضمن تعريفا للمفهوم، وكشفا لمستويات النقل الأساسية وعملياته، جاء فيه أنه: "عملية نسعى من خلالها إلى تحويل المعرفة من معرفة عالمة متخصصة، إلى معرفة تعليمية (مبسطة)، ويمكن تقسيم المعارف بناء على سيرورة نقلها أو تحويلها إلى أربعة مستويات: المعرفة العالمة، والمعرفة التعليمية، والمعرفة التعلمية، والمعرفة المكتسبة، (...) ويتضمن التحويل أو النقل عمليات بيداغوجية متعددة منها: الاختزال، والتبسيط والتمثيل، والتفريع والتنظيم والترتيب، والربط بالعلم، والربط بالواقع، والربط بالعمل، ومراعاة المرحلة العمرية، ومراعاة المكتسبات السابقة، ومراعاة السياق الثقافي والمجتمعي... "[5].

ومن تتبع فقرات منهاج التربية الإسلامية يلفي تكرار ألفاظ تحيل على مفهوم النقل الديداكتيكي، ومن ذلك: التقريب، والتسهيل، والشرح، والتفصيل والبيان، أو عدم التفصيل في بعض المصطلحات، واختيار وسائل مناسبة للتبليغ..

5) **مفاهيم العقيدة**: المفهوم الخامس من المفاهيم الأساسية المشكلة للعنوان، وهو مركب من مضاف "مفاهيم"، ومضاف إليه "العقيدة"، وفيما يأتي بيان لدلالة المضاف إليه أولا، ثم بيان المقصود باللفظ المركب منهما:

أ ـ **العقيدة**: في اللغة كما ذكر ابن فارس رحمه الله، من مادة (عَقَدَ)، "الْعَيْنُ

---

[3] المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الصيغة النهائية الكاملة، مديرية المناهج يوليوز 2021، (ص: 403).

[4] من التعاريف المختصرة للنقل الديداكتيكي أنه: "إعداد المادة العلمية كي تصبح صالحة للتمرير المعرفي بأحسن الطرق وأكثرها فائدة؛ أي نقلها من معرفة عالمة إلى معرفة متعلمة"، منهاج تدريس الفقه، دراسة تاريخية تربوية مصطفى صادقي، (ص: 284).

[5] "مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس للسياقات المغربية المركبة، النظريات والنماذج الديداكتيكية"، الدكتور عبد الجليل أميم، (الجزء الثاني)، (الصفحة: 82- 83).

وَالْقَافُ وَالدَّالُ أَصْلٌ واحد يدلّ على **شَدّ وشدّة ووُثُوق**، وإِلَيْه ترجع فروعُ البابِ كُلّها... **وعَقَد قَلْبَهُ** على كَذا **فلا يَنْزِع عنه**"[6]، وهذا الأصل، أي "الشد والشدة والوثوق" وعدم نزع قلبه عن اعتقاده، يتضمن معنى الطمأنينة وعدم الشك، إضافة إلى أن محل ذلك هو القلب[7].

مفهوم العقيدة من خلال منهاج التربية الإسلامية: لم تتعرض وثيقة المنهاج لتعريف مصطلح العقيدة أو مفهومها بشكل صريح، وإنما هناك فقرات تشير إلى خصائص العقيدة المستهدفة بدروس مدخل التزكية، ومضامينها الأساسية، والأهداف العامة أو الخاصة المتوخاة من تدريسها لمتعلمي ومتعلمات الابتدائي، والعلاقة بينها وبين المفاهيم القريبة منها، وفي الفقرة الآتية جملة معالم تحدد المقصود بـ"مفاهيم العقيدة" من خلال حصيلة النظر فما جاء في التوجيهات التربوية، والبرامج الدراسية الخاصة بمادة التربية الإسلامية، كما هي عليه في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي يوليوز 2021.

ب ـ مفاهيم[8] العقيدة: المقصود بمفاهيم العقيدة[9] في سياق هذه الدراسة ما تفيده جملة من المصطلحات والأسماء، ذات الدلالة الخاصة بالعقيدة في مدخل التزكية، مثل التوحيد، والإيمان، وأركانه، وأسماء الله تعالى، وقد أشارت وثيقة منهاج التربية الإسلامية في سياق بيان ما يتعلق بالعقيدة في مدخل التزكية إلى "خصائص العقيدة الإسلامية"، وأركان الإيمان، وقيمة التوحيد، وآثار الإيمان بالله، وبيان المنهج السليم لتدريس مواضيع العقيدة.

---

[6] معجم مقاييس اللغة لابن فارس (4/ 86).

[7] "العقيدة: بفتح العين ج. عقائد، ما عقد عليه القلب واطمأن إليه. ظ: "معجم لغة الفقهاء" (ص: 318). "العقيدة: الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده". ظ: "القاموس الفقهي" (ص: 256).

[8] يعبر بلفظ "المفهوم" على ما يفهم من اللفظ بأي طريق من طرق الفهم من خلال العقل لا الحواس، وهو على صيغة اسم مفعول من فعل "فهِمَ" جمعه مفاهيم، وقيل إن الصحيح في جمعه هو مفهومات، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة (3/ 1749). وفي اصطلاح الأصوليين يدل مصطلح المفهوم على "المعنى المستفاد من اللفظ تلميحا لا تصريحا"، ويقسمونه إلى أقسام منها: مفهوم الأولى، ومفهوم الموافقة، ومفهوم المخالفة... معجم لغة الفقهاء (ص: 447).

[9] ورد لفظ المفهوم في بعض الاستعمالات المتعلقة بالعقيدة، ومنها قول بعضهم: "اعلم أنهم اختلفوا في التصديق بالقلب الذي هو تمام مفهوم الإيمان عند الأشاعرة أو جزء مفهومه عند غيرهم". كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم (1/ 301).

المحور الأول: تمثلات المدرسين الجدد حول مفاهيم العقيدة

يقوم أساتذة الابتدائي وأستاذاته بتدريس المواد المقررة بمختلف مستويات السلك الابتدائي، ومن بين تلك المواد: مادة التربية الإسلامية، التي عرفت تجديدا في هندستها المنهاجية أواسط سنة 2016، وقد أعقب صدور النسخة الجديدة للمنهاج تكوينات وندوات ولقاءات،[10] خصصت لتدارس مستجدات التصور الجديد لبرنامج المادة، والنظر في الفلسفة الجديدة التي تحكمه، القائمة على المداخل الخمسة: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة، إلا أن هذه اللقاءات والتكوينات والندوات استهدفت فئة من مدرسي المادة، تمثلت في أساتذة السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي، دون فئة أخرى من مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بالسلك الابتدائي، رغم أنها فئة كثيرة العدد، وتقوم بتدريس المادة لفئة كبيرة ومهمة، وفي مرحلة دراسية أساسية.

والملاحظ أن أغلب المنتمين للفئة الأخيرة في مرحلة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، هم من ذوي التخصصات العلمية، والقانونية، والاقتصادية، بحيث قلما تجد بين هذه الفئة من تخرج من شعبة الدراسات الإسلامية، أو كلية الشريعة، أو اللغة العربية، أو أصول الدين، فضلا عن جامعة القرويين وما ينضوي تحتها من مؤسسات الطور النهائي للتعليم العتيق، وقد أثبت التقويمات التي تجرى في مرحلة التقويم التشخيصي أن آخر عهد هذه الفئة بالتربية الإسلامية كان قبل حصولها على شهادة البكالوريا، أي في السلك الثانوي التأهيلي بمقدار ساعة واحدة في الأسبوع أو ساعتين على أكثر تقدير بالنسبة للتخصصات العلمية، سواء السنة الأولى بكالوريا، أو السنة الثانية منها.

لأجل ذلك؛ ظهرت لدى جمهور هذه الفئة من الطلبة والطالبات المتدربين، تمثلات أو أفهام متعددة،[11] حول بعض قضايا المادة ومفاهيمها، تضارع في عمومها ما لدى فئة كثيرة من متعلمي التربية الإسلامية بالثانوي من أفهام أو تمثلات، بل تتقارب الفئتان في مسالك التصور والاستنباط والاستدلال والحكم بالنسبة لقضايا المداخل الخمسة ومفاهيمها، وحاصل الحال الموصوف في هذا المقام أن مثل حال هؤلاء كمثل حال من غير وجهة رحلته بعد وصوله للمحطة الثالثة في سفره، بحيث لا يمكنه أن يمر من بقية محطات الوجهة الأولى للرحلة، فتتشكل لديه خارطة الرحلة ناقصة، وهذا ما يترك لدى

---

[10] من بينها الملتقيات التي نظمتها جمعية أساتذة التربية الإسلامية، فضلا عن اللقاءات والتكوينات التي أطرها مفتشو المادة.

[11] بعضها سليم ومقبول، وبعضها خلاف ذلك، من الأمثلة على ذلك: صعوبة التمييز بين صلاة الصبح وصلاة الفجر من حيث المفهوم، ومنها: أن " المغضوب عليهم" و"الضالين" في سورة الفاتحة لا تشمل أمثال أبي جهل، وأبي لهب، وسائر مشركي العرب، ومنافقيهم، وهناك أمثلة أخرى من هذا القبيل لا يتسع المقام لإيرادها.

كثير من هذه الفئة فضولا معرفيا معلقا حول مفاهيم العقيدة منذ مفارقتهم للتربية الإسلامية، إلى يعودوا إليها مدرسين لا متعلمين..

بعد التحاق متدربي مسلك التعليم الابتدائي بالتكوين تحدوهم رغبة في امتلاك الملكات التي تؤهلهم لتدريس المواد المقررة في مسلكهم، ومنها التربية الإسلامية، التي تعد مادة علم وأخلاق وقيم، تظهر لديهم كثير من الإشكالات المعرفية والمهنية والأسئلة الكبيرة والكثيرة التي هو في أمس الحاجة إلى الوقوف على إجاباتها، حتى إن الوعاء الزمني المخصص لمجزوءات تخصص التربية الإسلامية يضيق عن الوفاء بحاجاتهم المشخصة، ولا يسعف في تزودهم بما يتخذونه أصلا يقيسون عليه غيره في تدريس مواضيع مداخل التربية الإسلامية، رغم أنهم كانوا على أتم الاستعداد اللازم للاستمداد، وللحرج الذي يكتنف زمن التكوين؛ اقتصرت العدة المعتمدة قبل 2021 في تأهيل أطر التدريس على البعد الديداكتيكي، دون البعد المعرفي المتعلق بدعم التكوين الأساس في معارف المداخل الخمسة، وهو الأمر الذي أثر سلبا على تجويد تكوين هذه الفئة من المدرسين، رغم اجتهاد الأساتذة المكونين في الجمع بين البعدين في الحصص المتاحة للتخصص إلى جانب التخصصات الأخرى.

اعتمدت العدة الجديدة في تأهيل أطر التدريس خلال الموسم التكويني 2021-2022، وجاءت بمجزوءة "دعم التكوين الأساس3"، تبعا لهندسة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (المنقح) نسخة 2021، حيث خصصت تلك المجزوءة لدعم البعد المعرفي المتعلق بمواد القطب الثالث، وعلى الخصوص: مادتي: التربية الإسلامية، والاجتماعيات، موزعة بينهما بالتساوي.

وفيما يأتي جملة من الخلاصات المتعلقة بهذا المحور:

- غياب تخصص التربية الإسلامية طيلة فترة التكوين الجامعي في أغلب التخصصات أسهم في نشوء تمثلات حول مفاهيم العقيدة وقضاياها، أو تشكل مساحات للفهم الأولي، الذي لم يستقر على أسس معرفية قوية ومتينة.

- الوعاء الزمني المخصص لدعم التكوين الأساس لا يفي بحاجات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بالابتدائي، سواء المعرفية أو المنهجية، التي ترتبط بمضامين مداخل التربية الإسلامية، بله ما يتصل بمواد التعليم الأصيل في صيغته الجديدة، من المجالات المعرفية الشاسعة.

- من أمثلة التمثلات الغريبة التي رصدت مرات عديدة خلال ورشات الإنتاج الديداكتيكي، أن عددا كبيرا من متدربي مسلك التعليم الابتدائي يتبادر إلى تصورهم المعنى "الدارجي" الشائع بين العامة للفظ "الشارع" الوارد في تعريف التربية الإسلامية، وقد ألجأني ذلك إلى طلب شرحها من متدربي أفواج عديدة للتأكد مما رصد، فثبت اطراده.

▪ التمثلات المشخصة والملاحظة يناسب تصنيفها باعتبار أول، إلى نوعين:

الأول: تمثلات لازمة لا تتعدى محلها، فهي ذات أثر قاصر.

الثاني: تمثلات متعدية، بحيث تتعدى محلها إلى محال أخرى، ويسري أثرها وتتوسع دائرته.

وباعتبار آخر: تلك التمثلات إما هي صادرة عن التربية الإسلامية وما يتعلق بها، وإما وافدة من مواد أخرى، كما سيأتي مزيد بيانه في المحور الثاني.

المحور الثاني: مصدر تمثلات المدرسين الجدد حول مفاهيم العقيدة

ينطلق مضمون هذا المبحث من دراسة عينة من تمثلات هذه الفئة المذكورة، المشخصة في حصيلة التقويمات التي أجريت في المواسم التكوينية الأخيرة، والمعطيات التي جمعت من خلال بعض أدوات البحث الميداني، وكذا النتائج التي حُصّلت، وذلك بغاية الوصول إلى التعرف على طبيعة هذه التمثلات وتصنيفها، والنظر في مصادرها وعوامل انبعاثها على حالتي الصواب أو الخطإ، والتمام أو النقص، إضافة إلى البحث في مدى تأثير الاعتماد على الكتاب المدرسي في تدريس التربية الإسلامية.

أولا: تمثلات مدرسي التربية الإسلامية: بالنظر في طبيعة التمثلات أو الفهم الأولي الحاصل لدى المدرسين والمدرسات بالسلك الابتدائي حول جملة من المفاهيم العقدية، نلفي أنها متعددة المصادر، ومتنوعة المشارب، وفيما يأتي من هذا المحور عرض لأهمها:

1- ضعف التكوين الأساس، مع عدم التمرس على مناهج الفهم والاستدلال والاستنباط في مجال العلوم الشرعية، ورغم تخصيص نصف مجزوءة لدعم التكوين الأساس في المعارف الشرعية وما يتصل بها من ملكات، مازال النقص حاصلا، ومؤشرات الضعف ظاهرة مرصودة.

2- قلة الإلمام بالمصادر والمراجع المعتبرة، التي يمكن التعويل عليها في التكوين الذاتي بالنسبة للمداخل الخمسة، فضلا عن عدم الاحتكاك بمناهج التكوين الذاتي في مجال العلوم الشرعية.

3- إغفال الفلسفة التي بني عليها منهاج التربية الإسلامية في تصوره الجديد، وذلك في بعض محطات التنزيل الديداكتيكي لمضامينه، حيث أثر هذا الأمر سلبا في بلوغ الغايات والمقاصد التي يتوخاها المنهاج.

4- قياس الدرس العقدي على غيره من دروس المواد العلمية خاصة، حيث نقل بعض المهتمين المنهجية المعتمدة في النقل الديداكتيكي للمفاهيم العلمية التجريبية، من تلك التخصصات إلى حقل مفاهيم التربية الإسلامية، بما في ذلك مفاهيم العقيدة

المقررة[12]،

5- تعدد مرجعيات الكتب المدرسية المعتمدة في المواد المدرسة بالسلك الابتدائي، واختلاف تصورات لجان تأليف الكتب المدرسية الخاصة بالمادة حول أنسب طرق النقل الديداكتيكي لمضامين المنهاج، وأنجعها في بلوغ مراميه، حيث تتأثر الممارسة التدريسية لمدرسي ومدرسات الابتدائي بتعدد المواد المدرسة فيه، وتنوع مرجعياتها من جهة أولى، وتتفاعل -من جهة أخرى- مع تعدد كتب التربية الإسلامية، واختلاف أساليب التدريس المتبعة، فيؤدي هذا التفاعل والتأثير إلى انبثاق تمثلات جديدة حول مفاهيم درس العقيدة في مدخل التزكية، وهو يستلزم استمرار معالجتها واستثمارها في تطوير منهجية تدريس المادة ومفاهيمها.

6- اختلاف تصورات واضعي مؤلفات حول ديداكتيك مادة التربية الإسلامية، ومؤلفي دلائل تدريس المادة، حول تأويل مكونات "منهاج التربية الإسلامية"، ومقتضياتها الديداكتيكية.

7- التأثر بوسائل الإعلام، وما ينشر على مواقع التواصل الاجتماعي.

ثانيا اعتماد الكتاب المدرسي في التدريس: من الملاحظ أن مدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي يعتمدون على الكتاب المدرسي بشكل كبير، أو بشكل كلي في كثير من الأحيان، وهذا الأمر يتطلب مزيد بيان من خلال التطرق للبحث في أسئلة تقويم جودة الكتب المدرسية، ومدى تحقيقها لوظائفها الديداكتيكية، إلا أن المقام لا يتسع لذلك، والتزام حدود عنوان المقالة لا يسعف، وعليه فسأكتفي في هذا الصدد بالتطرق لمدى تأثير الكتب المدرسية في ممارسات مدرسي التربية الإسلامية بالنسبة لتدريس مفاهيم العقيدة؟

رغم أن الكتب المدرسية تعد موارد موجهة للمتعلم (ة)، ووسيلة من وسائل التعلم الذاتي، أو الإعداد القبلي، فإن فئة مهمة من مدرسي التربية الإسلامية ومدرساتها بالابتدائي يعتمدون عليها في تدريس مفاهيم العقيدة، بل شاع لدى البعض أن الكتاب المدرسي هو دليل الأستاذ في تدريس المادة في هذا السلك التعليمي، مع أنه مكتوب عليه: "كتاب التلميذ(ة)"، فجعله لأجل ذلك؛ ديدنه وهجيراه، لا يتجاوزها حتى يعود إليها مرة أخرى، يلتزم ما نصت عليه التزام المريد، وغالبا لا يتزحزح عنها في كل الدروس إلا قليلا، وكثيرا ما وجدت صعوبة في تغيير عادة اعتماد المتدربين والمتدربات على كتب التربية الإسلامية اعتمادا كليا ومطلقا، وجعلهم يوظفون دعامات أخرى من

[12] من أمثلة ذلك ما ذكره بعض الباحثين من أن "المفاهيم العقدية في الابتدائي تنطلق من المحسوسات... حتى تصل في الثانوي التأهيلي إلى المجردات"، ينظر: مستجدات منهاج التربية الإسلامية، محمد لهوير ومصطفى فاتيحي، (ص: 65)، والسؤال الوارد على هذا الرأي: هل المفاهيم العقدية يمكن أن تنطلق من المحسوسات؟ وكيف ذلك؟

خارج الكتاب المدرسي، تكون أولى وأحق، وبالوضعية أو الموقف ألصق، وفي الاستدلال أظهر وأدق.

ويظهر الإشكال المرتبط بالتزام مضامين الكتاب المدرسي التزاما نصيا في تصريف المدرسين لما انتقد على الكتب المدرسية، لعدم توفقها في ترجمة مرامي المناهج وغايات واضعيه، ومن أمثلة ذلك أن كتبا مدرسية معتمدة قد جانبت الصواب في ترجمة فلسفة مداخل منهاج التربية الإسلامية عندما نصت على اسم المداخل، يقول الدكتور أحمد أيت إعزة: "إن ما وقع في الكتاب المدرسي هو خطأ، وما يقوم به بعض الأساتذة من ضرورة التنصيص وإلزام التلاميذ بكتابة المداخل خطأ أيضا. ذلك أن المداخل أساسا هي إطار عام يحدد مجال اشتغال الأستاذ؛ فهي وضعت للأستاذ، وهي بمثابة خارطة طريق لتصريف المفاهيم والمعارف والقيم. لسان حالها يقول: بما أنك أيها الأستاذ وارث للنبي ﷺ، وما كان يفعله مع أصحابه، فأنت ستفعل مثله ﷺ مع التلاميذ.

وعلى ذلك؛ فالمداخل موجهات فكرية، ومفاهيم قرآنية، تترجم منهج النبي ﷺ في التربية وبناء شخصية المومن، بها صنع النبي ﷺ ذلك الجيل المميز الذي غير وجه التاريخ، هذا هو دور المداخل"[13].

إن ما سبق يؤكد حصول تمثلات خاطئة حول فلسفة المداخل في التربية الإسلامية، تجلت فيما تبلور في الكتب المدرسية من تخطيط لمنهجية الدروس، وتجلى في الإنتاج الديداكتيكي المنشور، كما ظهرت مفارقاتها في الممارسات الصفية لعدد من الأساتذة، فكان لذلك تأثيره الكبير في المقاربة الديداكتيكية للدرس العقدي بالنسبة لمدخل التزكية، وتجاوزت كونها مجرد ممارسات شكلية عابرة، إلى موجه مؤثر في تنزيل فلسفة المنهاج في واقع التدريس، حيث انعكس على الفعل الديداكتيكي للمدرسين الجدد، وأسهم في انتشار النظرة التجزيئية لمكونات منهاج التربية الإسلامية وعناصره، بديلا للتكامل والانسجام بين جميع الدروس المقررة في جميع المداخل.

لقد كان من مظاهر تلك النظرة المجزئة والمفرقة لما لا يقبل تفريقا ولا تجزيئا: أن تبادر إلى أذهان كثير من المعنيين بمنهاج التربية الإسلامية أن اعتماد مبدأ "الهيمنة" في دروس المادة يقتضي وضع نصوص قرآنية من السور المقررة في مطلع كل درس من دروس المداخل، للانطلاق منها بدءا وتمهيدا، مصداقا لمفهوم هيمنة السور القرآنية على دروس المداخل، الذي نصت عليه وثيقة منهاج التربية الإسلامية، ففشا هذا الصنيع في كثير من الكتب المدرسة، وشاع بين جماهير المدرسين، وظهرت في سبيل ذلك تكلفات مسيئة لنصوص القرآن ومعانيها، ومفوتة لروح السور القرآن التي تسري في

---

[13] "منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل" مقال للدكتور أحمد أيت إعزة منشور في كتاب جماعي بعنوان: "قضايا في ديداكتيك مادة التربية الإسلامية، من الرؤية المنهاجية إلى الاختيارات الديداكتيكية" (ص: 29).

صدور المتدبرين، ومفقدة لطمأنينة الذكر التي تملأ قلوب التالين الذاكرين.

والصواب –في نظر بعض الخبراء- أن الأمر في حقيقته ليس كذلك؛ لأن "ما نجده من نصوص مختارة في الكتب المدرسية غير ملزمة، بل هي مخالفة لما جاء في المنهاج، والكثير من الأساتذة يفتتحون الدرس بنصوص الانطلاق، بحيث يطلبون من التلاميذ قراءتها، فيضيع الزمن والوقت في ذلك، بينما المطلوب هو التركيز على المعنى الكلي لكي يحصل الدمج. كما يجب الاستعانة بحرارة ودفئ القرآن الذي ذكره الله عنه في قوله تعالى: ﴿لَوَ اَنزَلۡنَا هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ عَلَىٰ جَبَلٖ لَّرَأَيۡتَهُۥ خَٰشِعٗا مُّتَصَدِّعٗا مِّنۡ خَشۡيَةِ ٱللَّهِۚ وَتِلۡكَ ٱلۡأَمۡثَٰلُ نَضۡرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ﴾.[14]

وإذا ثبت حصول الخطأ في هذا الجانب، فحصوله في جوانب أخرى من تنزيل المنهاج في الكتب المدرسية والممارسات الصفية وارد لا محالة، بل حاصل في أمثلة متعددة مشهورة، وإذا ثبت ذلك فإن ما ينتج عنه من التمثلات الخاطئة يصير أضعافا مضاعفة، ومن ثم تظهر خطورة تمادي استصحاب التمثل المتعدي إلى الممارسات الصفية، ويدرك أهل هذا الشأن نتائج الفعل الديداكتيكي النابع من الفهم الخاطئ، الذي ينأى عن توجيهات المنهاج المعتمد، في نقل مفاهيم التربية الإسلامية، "والمنهاج (الرسمي) يبنى؛ ومما يجب على الأستاذ أن يعيه أنه يشتغل على عقول أبنائنا، والخطأ الطبي مهما بلغ يكون محدودا، والخطأ التربوي لا يكون محدودا، وتكون له في الغالب عواقب خطيرة جدا. "[15].

ولزيادة هذا الأمر بيانا أورد مثالا يتعلق بعدم إعطاء القرآن الكريم المكانة اللائقة به في درس العقيدة أو غيره، وإشكالات الممارسات الصفية الراجعة إلى ذلك، وهو من التصورات ذات التأثير الواسع في تدريس مفاهيم العقيدة وغيرها، ذلك بأن مدخل التزكية هو مدخل أساسي، له خاصيتا الهيمنة والصدارة، والتزكية من حيث هي مفهوم أساسي "مستمدة من القرآن والعقيدة، فهي [منزلة منزلة] أصول الاستمداد؛ لأن لدينا مرجعية دينية ولدينا ثقافة إسلامية، والمقصد من التزكية هو أن تعلم التلميذ كيف يتصل بخالقه، وكيف يناجي الله عز وجل، ولا شك أن هذا [المقصد] إذا تحقق فإن التلميذ لا يغش ولا يتحايل؛ لأنك أصلت فيه العلاقة بالله عز وجل..."[16]، وعلامة تحقق ذلك المقصد هي ما يظهر على سلوك المتعلم في مختلف تصرفاته وأحواله، هذا هو التصور المقرر في وثيقة المنهاج الخاصة بالتربية الإسلامية، وهذه هي الغاية المتوخاة من درس

---

[14] سورة الحشر، [الآية: 21]. ينظر: منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل" د. أحمد أيت إعزة (ص: 36-37).

[15] "منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل" د. أحمد أيت إعزة (ص: 31).

[16] "منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل" د. أحمد أيت إعزة (ص: 31) بتصرف يسير.

العقيدة.

والسؤال الجامع لما يرام في هذا الصدد هو: كيف نزل هذا التصور المشار إليه في الفقرة السالفة في واقع الممارسات الديداكتيكية؟ هل هناك صورة عملية تبين كيفية الاشتغال الديداكتيكي الفصلي؛ انطلاقا مما تقتضيه الوثائق الرسمية المؤطرة؟، وهل يعتمد القرآن الكريم "مرجعا معرفيا مهيمنا على مختلف المفاهيم والقضايا المتداولة في كل المداخل؛ بحيث يشتغل عليه وظيفيا لتأطير المعارف المتداولة عند إنجاز المداخل"؟، كيف طبق "مبدأ تأطير السورة المقررة لجميع محتويات المداخل المقررة في كل أسدوس" في الديداكتيك العملي للتربية الإسلامية؟، كيف تتحقق "المحافظة على وحدة السورة وإبراز الانسجام الداخلي لكل مدخل، والتكامل الخارجي فيما بينها"[17] في واقع الممارسات التدريسية؟، هذه أسئلة من جملة أسئلة كثيرة، تحتاج إلى أجوبة في ضوء ما سبقت الإشارة إليه في هذا المبحث، من أجل الارتقاء بمنهجية تدبير دروس العقيدة إلى مقام أجود وأفضل وأسدّ، ولعل فيما أجمله المحور الموالي من مداخل ومنطلقات يفيد شيئا من ذلك.

المحور الثالث: مداخل استثمار التمثلات وتجويد تدريسية مفاهيم العقيدة

ينطلق التصور المقترح في هذا المحور المخصص لمداخل استثمار التمثلات[18] وتجويد تدريسية مضامين العقيدة من منطلقات عديدة، من أهمها ثلاثة منطلقات أساسية، ويعتمد على مداخل متنوعة، أقتصر على خمسة منها لما لها من أولوية على غيرها.

أولا: المنطلقات: أما المنطلقات فأولها: أن الوحي (قرآنا وسنة) منهج كامل وشامل في جميع مجالات الحياة، ومن بينها مناهج التربية والتعليم، وأنه مصدر استمداد غني ومتجدد فيما يتعلق بالبعد المعرفي العلمي، والقيمي العملي، والمنهجي أيضا، وبذلك يتضمن كل الأبعاد المستهدفة في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، والطرق والمناهج الضرورية لها، وهو كفيل باستيعاب كل التجارب البشرية في مجال التربية والتعليم وتجاوزها، مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾[19]، وبناء عليه: يجب الرجوع إلى الوحي للاستمداد منه في المجال التربوي، والرد إليه ليكون ميزانا لكل مقتبس من تجارب الناس ومقارباتهم في هذا الميدان.

المنطلق الثاني: أن التجارب البشرية في جميع المجالات تفتقر إلى التطوير

---

[17] ما وضع بين مزدوجتين في هذه الفقرة كلها كلام مقتبس (بتصرف في الترتيب) من مقال الدكتور أحمد أيت إعزة، المحال عليه سابقا.

[18] الألف واللام في " التمثلات" للعهد، أي تمثلات مدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي.

[19] سورة النحل، الآية: 89.

والتجديد، وأنها عرضة للخطإ والتجاوز، وإلا لما احتيج إلى صناعة مناهج التربية والتعليم وتغييرها وتجديدها، ومن هذا المنطلق لزم تجديد الاستمداد من الوحي، والفقه في نصوصه، والنظر في علومه، كما يلزم الفقه في الواقع للاستفادة من التجارب الناجحة في مجال التربية والتعليم أينما وجدت، وتطوير تدريسية المادة في ضوء تلك المبادئ المستمدة، وهذه التجارب المتجددة، ولاسيما نقل مفاهيم العقيدة الإسلامية وتبليغها للناشئة.

المنطلق الثالث: أن المداخل الآتية قدمت على مداخل أخرى باعتبار نتائج التشخيص الذي اعتمد منطلقا لهذه الدراسة، والذي يحكمه سياق معين، وتحضر فيه تجارب محددة، وقعت في جهة تتميز بخصائص ثقافية وجغرافية، ومن ثم وجب التنبيه على أن هذه الدراسة فتحت آفاقا أخرى لمزيد من البحث والتطوير، واستخلاص مداخل أخرى كفيلة بالارتقاء بطرق ومناهج تدريس العقيدة الإسلامية إلى مستوى أجود وأنجع، وتجاوز الإشكالات المرتبطة بالنقل الديداكتيكي لدرس العقيدة والتمثلات المؤثرة فيه، وعليه فهي دراسة لها سياقها الخاص، ونتائجها الخاصة أيضا.

ثانيا: المداخل: المدخل الأول: تصحيح القصد والنية، واستصحاب النظرة الإيجابية، انطلاقا من الحديث النبوي الشريف: "إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى"[20]، وهذا المدخل عده المتقدمون من علماء التربية مبدأ أساسيا لنجاح أي تعليم، ورآه معاصرون قاعدة ضرورية، وهو مبدأ مؤثر وموجه لجميع الممارسات الديداكتيكية الظاهرة والباطنة، بل له أثر بالغ في جميع ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، وما يسبقها، وما يتخللها، وما يلحقها أيضا، في جميع أبعادها، وكافة الأطراف المتدخلة فيها، ويرى أحد المبرّزين في مجال علوم التربية "أنه لا يمكن للمدرس أن يأتي فعلا تربويا إيجابيا إلا إذا اشتغل على قناعاته ومعتقداته التي تدفعه إلى العمل؛ لذلك يرى أن أول شيء على المدرس أن يفعله هو أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله"[21]، وكلام المتقدمين والمتأخرين المؤيد لهذا المعنى كثير جدا، إلا أن المقام لا يسمح بإيراد بعضه، بله تتبع نصوصه الوفيرة.

المدخل الثاني: تجديد بعث الدافعية في النفوس: تعرضت بعض الدراسات لمشكلة غياب المعنى بالنسبة للمتعلم (ة) في دروس العقيدة، وضياع "الهدف المحفز" من بين أيديهم، لتلقي مفاهيم التوحيد، "ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثين تتجلى المشكلة في عدم إدراك الطلبة أهمية دراسة العقيدة، وأثرها في توجيه السلوك ومواجهة الحياة، فضلا عن عدم وعي الطلبة والمعلمين بأثر العقيدة في مساعدتهم على مواجهة

---

[20] أخرجه البخاري في صحيحه.

[21] مدخل الى البيداغوجيا أو علوم التربية، رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة، د. عبد الجليل أميم، (ص: 111).

مشكلات الحياة النفسية والاجتماعية، إضافة إلى التكرار المستمر للمواد العلمية نفسها في المناهج المدرسية وخلوها من الجديد؛ مما يفقد الطلبة الدافعية لتعلم دروس العقيدة الإسلامية، ويزيد الأعباء النفسية على المعلمين من عدم استفادة الطلبة منها بالصورة الصحيحة"[22].

يقتضي بعث الدافعية لدى المتعلم والمتعلمة للإقبال على درس العقيدة الإسلامية، وإشعال جذوة الحافزية لديهم بشكل مستمر.. يقتضي وجود دافعية داخلية لدى المدرس نفسه، تدفعه نحو تعلم مسائل العقيدة وفقهها، قبل أن يعلمها لغيره، ولا بد أن يكون ذلك منه لله وحده أولا وقبل كل شيء، فما كان لله دام واتصل، وما كان لغيره انقطع وانفصل. ووجود هذه الدافعية المحفزة لدى كل من المدرس (ة) والمتعلم (ة) يتوقف على إدراك أثر دروس العقيدة في حياته بشكل جلي، وتذوق ثمرتها في واقعه اليومي، وتعلم كيف أن دروسها هي التي تلبي حاجاته الفطرية والروحية، من خلال العلم بحقائقها، والعمل بمقتضياتها في كل أحواله وأقواله وأفعاله، حتى يجد طعمها ويتذوقه بنفسه، بل يحصل له مع مقام العلم.. مقام آخر أعلى من الأول، وهو الاتصاف بقيم العقيدة وحصول ملكتها؛ إذ "العلم الحاصل عن الاتصاف ضرورة هو أوثق مبنى من العلم الحاصل قبل الاتصاف"[23].

إن البحث في سؤال: كيف يصل من يدرس العقيدة إلى الاتصاف بتلك الملكة، التي تمكنه من ربط درس العقيدة بحياته، ثم بحياة المتعلمين حتى تكون مفاهيم العقيدة وقضاياها ذات معنى وأهمية بالنسبة إليهم، فيقبلوا عليها متشوقين لموضوعه، ومتشوفين لتفاصيله، ويتلقوها بأنفسهم مقبلين عليها غير ملتفتين إلى غيرها؟ أقول: إن النظر في هذا السؤال وفروعه، ومقتضيات أجوبته؛ لهو أوسع من مقال يناسب هذا المقام، وعليه فلنكتف بإشارة مختصرة في هذا الصدد، تحيل على الرجوع إلى وثيقة المنهاج، حيث نجد أنه أكد على أمرين أساسين:

الأمر الأول: جعل المادة تلبي حاجات المتعلم[24]، ودروسها ذات معنى قريب منه، وظاهر لديه، وجعله كذلك محور الأنشطة المتنوعة، ومدار العملية التعليمية التعلمية، وهذا الأمر مرده إلى حسن الفهم، بل الفقه في واقع المجتمع عموما، وواقع المتعلم (ة) خصوصا، والفهم السديد لحاجات المتعلمين الدينية، أو الفقه في واقعهم وحيثياته، له

---

[22] دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية-تطبيقات ونماذج، شفاء علي الفقيه، وحمزة عبد الكريم، (ص: 31).

[23] مقدمة ابن خلدون (ص: 208).

[24] نص على ذلك تصريحا في تعريف مادة التربية الإسلامية، ينظر: " المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي.."، (ص: 402).

مسالكه وأدواته وأصوله وعلومه، وفيه ما هو مكتسب بمدارك الإنسان، وفيه ما يأتي من الله تعالى، مفهم سليمان عليه السلام، قال تعالى: ﴿فَفَهَّمْنَٰهَا سُلَيْمَٰنَۖ وَكُلًّا ءَاتَيْنَا حُكْمٗا وَعِلْمٗاۚ﴾[25].

الأمر الثاني: ربطها تدريس المادة بالمنهج النبوي القويم، ليكون مصدر استمداد، ويتجلى هذا الأمر في ربط تدريس العقيدة بمدخل التزكية المستمد من آية سورة الجمعة المبينة للوظائف التربوية والتعليمية التي قام بها رسول الله ﷺ، وذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾[26].

المدخل الثالث: الاستمداد العلمي والمعرفي والمنهجي والقيمي من الوحي القرآني والبياني، ومن أهم معالم هذا المدخل:

1) بث روح القرآن الكريم في نفس المتلقي خلال حصة العقيدة؛ وجعل القرآن يؤثر بشكل مباشر في نفس المتلقي من خلال التلاوة المتدبرة للسور المقررة، من غير نيابة عنه في ذلك، وهذا الأمر يقتضي تدريب المتعلمين على مهارات التجويد والتدبر، حتى تنمو تلك المهارات فيهم فتمكنهم من "التلقي" بأنفسهم، ولا شك أن هناك فرقا كبيرا بين جعل المتعلم يكتسب منهج " تلقي القرآن الكريم"، وبين تلقينه بعض أساليب تبرير الواقع بفهوم الناس المنسوبة إلى القرآن، هناك فرق كبير بين تكرار شطر القرآن بدءا وختما وفيما بين البدء والختام، وبين تكرار غيره متضمنا بعض أجزائه، "ففقوة القرآن وثقله يجب أن يكون حاضرا أثناء الاشتغال على المقطع المقرر وبشكل متكرر، ولذلك أرى أن يتم قراءة الشطر الأول في بداية كل مدخل متعلق به، سواء في الاقتداء والاستجابة أو غيره، ولا أكره أيضا أن يتم التذكير به في آخر الحصة، في الخمس دقائق الأخيرة منها..."[27].

2) الرجوع إلى القصص القرآني ومنهجه في تقرير مفاهيم العقيدة، ومن أهم ما يتميز به عرض سور القرآن للعقيدة، وبيان صور تلقيها، أنه يهدي للتي هي أقوم في كل شيء، وأن لأساليبه تأثيرا في الفطرة البشرية التي فطر الله الناس عليها..[28].

3) ومما تميز به القرآن كذلك أنه يدعو إلى الاقتداء بالنبي ﷺ في التربية والتعليم، والاهتداء بأساليبه في بيان أمور الدين والعقيدة، وهي أبلغ الأساليب وأفصحها وأجمعها

---

[25] سورة الأنبياء، الآية: 78.

[26] سورة الجمعة، الآية: 2.

[27] "منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل" د. أحمد أيت إعزة (ص: 37).

[28] هناك خصائص ومميزات أخرى دلت عليها نصوص الوحي، وإنما اقتصرت على ما ذكر، مشيرا إلى آياته من غير ذكر، للاختصار.

وأبينها على الإطلاق.

المدخل الرابع: استمرار التكوين الذاتي وربطه بمقصد التعبد لله تعالى. قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾[29]، والغاية الأساسية من هذا التكوين هو تطوير الكفايات المعرفية والمنهجية والمهنية، وذلك باعتماد منهج قويم، والتزام برنامج كفيل بتلبية حاجات كل مدرس ومدرسة بشكل متجدد، ومن المعلوم أن مدار التكوين الذاتي في معارف المداخل هو القرآن الكريم، وأن المصادر الأولى أولى مما بعدها، وشعار المدرس والمدرسة هو مضمون الآية السابقة وروحها، سعيا لطلب المزيد من العلم، لأنه هو الذي يؤهل مدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي لتجويد النقل الديداكتيكي، وإتقان تدبير درس العقيدة، وتحقيق أهدافه ومقاصده، ولأن معالجة الأستاذ أو الأستاذة لتمثلات المتعلمين والمتعلمات إنما تكون بدفعهم لمزيد من التعلم والعمل، ولأن تقويم تمثلات المدرسين والمدرسات لجعلها مستقيمة إنما يحصل بطلب مزيد من العلم حول المداخل ومواضيع دروسها، فلا سبيل إلى الإبانة والتقريب والتسهيل والتبليغ، وجميع العمليات المتعلقة بالنقل الديداكتيكي لمفاهيم العقيدة، إلا بالاستمداد من نور الوحي، ورسوخ ملكات العلم في علومه.

ومما يزيد مقصود هذا المدخل بيانا ووضوحا أن مفاهيم العقيدة التي تدرس لا تخرج عما ذكر في نصوص الوحي، فلا سبيل إلى التمكن منها تمكن تلق وتبليغ إلا من جهة نصوصه ومناهجه وطرقه، ولذلك قال بعض علماء العقيدة معبرين عن هذه القاعدة بعدما أدركوها وعلموها علم اليقين: "إن جميع ما تعرض له أهل الحق من الأدلة وقرروه في كتبهم نقطة من بحر ما ذكر من ذلك في القرآن العظيم، غاية الأمر أنهم بدلوا العبارة، ووضعوا ألفاظا اصطلحوا عليها؛ لقصد التقريب تعلما وتعليما"[30].

المدخل الخامس: حسن استثمار توجيهات منهاج التربية الإسلامية للسلك الابتدائي، وما يتبعه من وثائق رسمية، ويشمل ذلك التوجيهات النصية أو الصريحة، والتوجيهات الضمنية أيضا، ومن أمثلة ذلك ما ورد في فقرة توجيهات منهجية لتدريس مدخل التزكية، حيث جاء النص فيها على التوجيهات الآتية:

"- ربط المتعلم (ة) بكتاب الله اعتقادا وقولا وعملا والتزاما بما ينص عليه من أخلاق وآداب؛

-مراعاة النمو العقلي-المعرفي والوجداني للمتعلم (ة) وصعوبة المضامين المتصلة بالعقيدة عند إعداد أنشطة التعليم والتعلم، والحرص على تقديمها بشكل مبسط وسهل؛

---

[29] سورة طه، الآية 111.

[30] المنهج السديد في شرح كفاية المريد، للإمام السنوسي (ص: 71).

- اعتماد أسناد متنوعة لتقريب المضامين والمفاهيم المتعلقة بالعقيدة (أنشودة، صور ومشاهد، حكايات، أفلام وثائقية...)؛

- الانطلاق مما يلاحظه المتعلم (ة) من مخلوقات، ويسمعه عن مظاهر الخلق، لتقريب مفاهيم العقيدة؛

- الاعتماد على الوسائل التعليمية المناسبة لتبليغ مضامين العقيدة؛

- عدم التفصيل في المفاهيم والمصطلحات العقدية في المستويات الدنيا (الأول والثاني والثالث)؛

- التركيز في الشرح على أسلوب الترغيب وإبراز رحمة الله ومغفرته؛

- استثمار الآيات القرآنية المناسبة للموضوع العقدي.[31]"

وأما التوجيهات الضمنية فهي كثيرة، تنطوي عليها مكونات منهاج التربية الإسلامية، الواردة في الوثيقة الرسمية، كالمفاهيم، والقيم، والأهداف العامة والخاصة، والمقاصد، والمبادئ الكبرى، وكفايات المستويات الستة، وعليه: فكل ما وضع في المناهج من ذلك إلا وهو ينطوي على مبادئ وتوجيهات ديداكتيكية، يجب استحضارها ومراعاتها في استثمار التمثلات، وإنجاز عمليات النقل الديداكتيكي، في تدريس المداخل الخمسة وعلى رأسها مدخل التزكية قرآنا وعقيدة.

والخلاصة المجملة لما يتوخى مما سيق في هذا المحور: أن رفع قدرات مدرسي الابتدائي، وتجويد ممارساتهم الديداكتيكية، يتوقف على بعدين أساسين: بعد معرفي منهجي، مرجعه إلى تمكن المدرس(ة) من المضامين والمفاهيم الشرعية المقررة في العقيدة، استمدادا من الوحي وعلومه، وبعد ديداكتيكي مهني، مرده إلى استثمار توجيهات "منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي"، وغيره من الوثائق الرسمية الأخرى، ثم الاستفادة من التجارب الناجحة في إتقان تنزيل الدرس العقدي.

خاتمة (خلاصات وتوصيات)

من أهم خلاصات هذه الورقة وتوصياتها:

- تجويد تدريس التربية الإسلامية بالابتدائي، وبخاصة دروس العقيدة، في حاجة ماسة إلى مزيد عناية وتجديد وتطوير؛ لأن سلك التعليم الابتدائي هو الأساس لما فوقه من أسلاك تعليمية، وهو السبيل المقيم لتجويد تدريسية المادة فيما بعده من مستويات، إذ هو بمنزلة الأصل الذي لا يقوم غيره بدون إقامته.

[31] " المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي".. (ص: 411-412).

- تخصيص دورات في سياق التكوين المستمر لمدرسي التربية الإسلامية بالابتدائي لتجديد الكفايات المعرفية والمنهجية والمهنية، الخادمة لتدريسية المادة وتجويد التحصيل فيها، وتجاوز مختلف الصعوبات.

- وجوب إنجاز بحوث علمية حول إشكالات تدريس التربية الإسلامية بالابتدائي، وبخاصة مواضيع مدخل التزكية، للوقوف على مواطن الخلل، وتشخيص حاجات المدرسين في هذا الصدد.

- تشجيع إنجاز بحوث تدخلية من قبل مدرسي الابتدائي لرصد التمثلات وإشكالاتها المتعلقة بتدريس مفاهيم العقيدة، وتوثيق التجارب الجيدة والناجحة وتعميمها على مدسي المادة.

- بث روح القرآن الكريم في حصص التربية الإسلامية، وإعطاء القرآن الكريم حقه ومستحقه من زمن حصص التربية الإسلامية، ولاسيما خلال إنجاز دروس العقيدة.

- اعتماد مبدأ هيمنة التزكية على المداخل، وهيمنة القرآن الكريم قراءة، وتدبرا، وفهما، واستنباطا، واستدلالا.. على مفاهيم العقيدة أصولا وفروعا، ربطا للمتعلم (ة) بنصوص الوحي ربطا وثيقا ومباشرا، ووضعه في وضعية تلقّ متصل بالقرآن، وإنماء مهاراته وقيمه، في ضوء المنهاج النبوي، الذي بينَ منهج القرآن الكريم في عرض العقيدة بيانا عمليا، وبثَّ روحه في العالمين.

- اعتماد مدخل التكوين الذاتي في الوحي وعلومه؛ لتقوية ملكات مدرسي الابتدائي، المعرفية والمهارية، وتمكينهم من التغلب على كافة الصعوبات المتعلقة بتدبير دروس العقيدة خاصة، ودروس المادة عموما.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق.

- المدخل لعلم التدريس، الدكتور خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، (العدد 3)، دار نشر المعرفة، الطبعة الأولى، 2019.
- المنهج السديد في شرح كفاية المريد، أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي (899هـ). تحقيق مصطفى مرزوقي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مديرية المناهج، يوليوز 2021.
- دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية-تطبيقات ونماذج عملية، د. شفاء علي الفقيه، ود. حمزة عبد الكريم حماد، الطبعة الأولى 2013م، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- طرق تدريس التربية الإسلامية، عابد توفيق الهاشمي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة عشر، 1414ه/ 1993م.

- القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، الدكتور سعدي أبو حبيب، الناشر: دار الفكر. دمشق – سورية، الطبعة: الثانية 1408 هـ = 1988 م.
- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمّد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي (المتوفى: بعد 1158هـ)، تحقيق: د. علي دحروج، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، الطبعة: الأولى - 1996م.
- مدخل الى البيداغوجيا أو علوم التربية، رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة، الدكتور عبد الجليل أميم، (الجزء الأول)، سلسلة نحو مغرب عالم عامل 3. الطبعة الأولى 2016م، الناشر: فضاء آدم للنشر والتوزيع-مراكش.
- مدخل الى البيداغوجيا أو علوم التربية، رؤية تربوية مغايرة، في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة، النظريات والنماذج الديداكتيكية، الدكتور عبد الجليل أميم، (الجزء الثاني)، سلسلة نحو مغرب عالم عامل 5. طبعة2019م، الناشر: فضاء آدم للنشر والتوزيع-مراكش.
- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد عمر (بمساعدة فريق عمل)، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م
- معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنيبي، الناشر: دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م
- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، 1399هـ - 1979م.
- مقدمة ابن خلدون، للعلامة عبد الرحمان بن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، الطبعة الأولى، 1425هـ/ 2004م
- منهاج التربية الإسلامية: المقاصد والمداخل وسؤال التنزيل، الدكتور أحمد أيت إعزة، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات (9)، الطبعة الأولى 2020م.
- منهاج تدريس الفقه، دراسة تاريخية تربوية، مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى 1433ه/ 2012م.

الفصل الخامس

تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي

الإفادة من مقاصد الشريعة في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي: الإفهام والتكليف نموذجين

د. يوسف لوكيلي

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

الملخص:

جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتحرير الدرس العقيدة من المنهج الكلامي الجدلي، ومقاربتها بمنهج مقاصدي وذلك بتأطير هذه المباحث بمقاصد الشارع، فعملت على بيان كيفية استثمار المنهج المقاصدي في مباحث العقدية، وأثره في إزالة العوائق التي تمنع من إنتاج العقيدة لثمارها المقصودة شرعا. وقد اعتمدت الدراسة منهجا وصفيا تحليليا، ربطت فيه العقيدة بمقصدي الإفهام والتكليف لأن الأول موجه لبناء التصور، والثاني يبرز أثر العقيدة في السلوك، ومن خلال الدراسة والفحص انتهت الدراسة إلى عدد من الخلاصات من أهمها: مقصود الله تعالى من أحكام العقيدة بناء التصور الصحيح المتمركز حول التوحيد، وتوجيه سلوك المسلم؛ أحكام العقيدة جاءت على قدر ما يفهم المكلفون يستوي في ذلك ضعيف الفهم وثاقبه؛ مقصد الشارع من العقيدة هو تحقيق العبودية بمختلف أوجهها. وسجلت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تحرير درس العقيدة من المقاربة الكلامية الجدلية، وربطه بمقاصد الشريعة؛ وجعل المقاصد إطارا منهجيا للدراسات العقدية؛ ربط مباحث العقيدة بالتكليف من حيث التصور والعمل.

المقدمة:

يقول الله تعالى: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ**﴾ (الأنبياء – 25)

إذا كانت العقيدة الصحيحة هي الغاية الأولى للشرائع السماوية، والوظيفة الأسمى للرسل والأنبياء، فإن منهج تدريس العقيدة الصحيحة لا يقل أهمية عن أهمية العقيدة نفسها.. لذلك فإن النصوص الشرعية لم تقصر اهتمامها على بيان أسس العقيدة الصحيحة فقط، بل تجاوزت ذلك لإرساء منهج رصين في تثبيتها والتربية عليها، فقد عرض القرآن الكريم والسنة النبوية المفاهيم العقدية بأسلوب يتميز بدرجة عالية "من القرب للفهم، والسهولة على العقل، بحيث يشترك فيها الجمهور، من كان منهم ثاقب الفهم، أو بليدا، فإنها لو كانت مما لا يدركه إلا الخواص لم تكن الشريعة عامة ولم تكن أمية وقد ثبت كونها كذلك، فلابد أن تكون المعاني المطلوبة علمها واعتقادها سهلة

المأخذ.."[1]

وبذلك استطاعت العقيدة الإسلامية أن تنقل الألوهية من مفهوم مجرد غاية في التعقيد، إلى مفهوم معقول وميسر، من غير إخلال بما تستوجبه الألوهية من عظمة وكمال وجمال..

لكن رغم ذلك فقد غفل أقوام عن هذا المقصد وغاصوا فيما لا قبل لهم به، وأدى بهم ذلك إلى الانجرار وراء مباحث جدلية مغرضة في التجريد، إلى درجة يصعب معها التماس وجه التكليف العملي فيها، بل إن هذا الانجرار قد يدخل العقل في متاهات لا قبل له بها.

وكان الأجدر بهم تلمس الغايات والمقاصد التي ربط بها الشارع المفاهيم العقدية، هذا الخلل المنهجي كان عائقا في أن تثمر العقيدة المقصد المبتغى منها، فبدلا من أن تنتج التربية العقدية التوحيد والجمال والرقي السلوكي.. أثمرت التفرقة والجدال والتكفير..

إشكالية الدراسة

تتمثل إشكالية الدراسة في تسليط الضوء على كيفية استثمار المنهج المقاصدي (وخاصة من خلال مقصدي الإفهام والتكليف) في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وبيان أثار ذلك في إنتاج العقيدة لثمارها المقصودة شرعا..

منهج الدراسة:

وقد استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بجمع النصوص التي تخدم فكرة الدراسة، وربط العلاقات بينها، قصد استنتاج المقاصد العقدية في ضوء الإفهام والتكليف

المبحث الأول: أثر مقصد الإفهام في الدرس العقدي

إن الحديث عن أثر مقصد الإفهام في الدرس العقيدي يقتضي التوقف أولا عند مقصد الإفهام من حيث سنده ومعناه (المطلب الأول)، قبل التوقف عند أثر هذا المقصد في درس العقيدة الإسلامية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام

من تدقيق الشاطبي وتحريره لمفهوم المقاصد، أنه قسمها إلى أنواع متكاملة لا يستقيم واحد منها دون غيره فقسم المقاصد من حيث القاصد إلى مقاصد للشارع،

[1]- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. الموافقات، ضبط نصه وعلق عليه أبو عبيدة مشهور، ط 1 دار ابن عفان، المملكة العربية السعودية، 1417هـ/ 1997م، ج 2، ص.141.

ومقاصد للمكلف، وقسم الأولى إلى أربعة أنواع جعل في أُسها مقصد الإفهام، بحيث قال: "والمقاصد التي ينظر فيها قسمان:

أحدهما يرجع إلى قصد الشارع؛ والآخر يرجع إلى قصد المكلف.

فالأول يعتبر من جهة قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء، ومن جهة قصده في وضعها للإفهام، ومن جهة قصده في وضعها للتكليف بمقتضاها، ومن جهة قصده في دخول المكلف تحت حكمها، فهذه أربعة أنواع"[2].

وبالرجوع إلى مقصد الإفهام الذي يهمنا في هذا المطلب، فقد عمل الشاطبي على بيان معناه من خلال خمسة مسائل بحيث قال: "في بيان قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام ويتضمن مسائل.."[3]

وهذه المسائل تدور حول محورين كبيرين:

الأول: ما عبر عنه الشاطبي بقوله "إن هذه الشريعة المباركة عربية، لا مدخل فيها للألسنة العجمية.."[4] وغاية الشاطبي هنا ليست الخوض في الخلاف الدائر حول ما إذا كان القرآن الكريم يتضمن ألفاظا ذات أصول أعجمية أم لا، وإنما التأكيد على أن القرآن الكريم تنزل بلسان العرب وأنه عربي وأنه لا عُجمة فيه[5]، بمعنى أنه نزل على لسان معهود العرب في ألفاظها الخاصة وأساليب معانيها..

غاية ما يريده الشاطبي أن فهم القرآن وفهم الشريعة عموما ينبغي أن يكون طلبه بلسان العرب وفق معهود العرب وقواعدهم في استعمال اللغة، واستدل على ذلك بعدد من الآيات منها:

﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف: 2]

﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾ [النحل:103]

وقد ميز الشاطبي في اللسان العربي من حيث دلالة الألفاظ على معانيها بين العبارات المطلقة التي يشترك فيه اللسان العربي مع كل الألسنة من حيث دلالة اللفظ على المعنى وهذا كلام يمكن أن تستعمل فيه مختلف اللألسنة للتعبير عن نفس المعنى دون خصوصية أو كلفة، أما النوع الثاني فهو ما يختص به اللسان العربي من أدوات خادمة ومكملة للإخبار تتميز بها عن باقي الألسنة وتكون هذه الخصوصية متنوعة

---

[2]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص. 8،7.

[3]- الشاطبي ، الموافقات،ج 2 ص. 101.

[4]-المصدر السابق، ص101.

[5] - ليس في كلام الله ’بهام ولا خفاء..

حسب الخبر والمخبر والمخبر عنه والحال والمساق والأسلوب..[6]

والشاطبي إنما قدم هذا التفريق بين الوجهين من حيث دلالة الألفاظ ليبين أن ترجمة النص القرآني بغير اللسان العربي ممكن باعتبار الجهة الأولى دون الثانية، لأنه يُفقده معناه.. وكأنه يشير إلى أن فهم القرآن الكريم ومن خلاله الشريعة الإسلامية وإفهامهما، ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الفرق بين الجهة الأولى التي تشترك فيها اللغة العربية مع غيرها، وبين الجهة الثانية التي تختص بها اللغة العربية ولغة القرآن على وجه الخصوص دون سائر اللغات، مع استحضار العلاقة بين الجهتين وهو ما عبر عنه بقوله:" وإذا اعتبرت الجهة الثانية مع الأولى وجدتها كوصف من أوصافها، لأنها كالتكملة للعبارة والمعنى من حيث الوضع للإفهام.."[7]

الثاني: أن هذه الشريعة المباركة أمية لأن أهلها كذلك فهو أجرى على اعتبار المصالح..

وقد شرح عبد الله دراز هذا المعنى بقوله: " أي: لا تحتاج في فهمها وتعرف أوامرها ونواهيها إلى التغلغل في العلوم الكونية والرياضيات وما إلى ذلك.."[8]

وأكد الشاطبي على أمر في غاية الأهمية، هو أن هذه اللغة متأثرة بكثير من العلوم التي أتقنها العرب وأيضا الأخلاق التي عرفوا بها، والشريعة أقرت بعض العلوم وأكدت على كثير من أخلاقهم.. وكأن الشاطبي يريد أن يخبرنا بأن لغة الشريعة تحمل في طيتها ثقافة أُصلت عبر أجيال، لكنها لم تحمل منها إلا الحسن والجميل دون القبيح، وهذا ما أشار إليه في قوله: "فالقرآن كله حكمة، وقد كانوا عارفين بالحكمة، وكان فيهم الحكماء، فأتاهم من الحكمة بما عجزوا عن مثله، وكان فيهم أهل وعظ وتذكير.. ولم يجادلهم إلا على طريقة ما يعرفون من الجدل، ومن تأمل القرآن وتأمل كلام العرب في هذه الأمور الثلاثة، وجد الأمر سواء إلا ما اختص به كلام الله من الخواص المعروفة.

وسر في جميع ملابسات العرب هذا السير، تجد الأمر كما تقرر، وإذا تبث هذا وضح أن الشريعة أمية لم تخرج عما ألفته العرب..[9]

وقد رتب الشاطبي عن أمية الشريعة عدة قواعد منها[10]:

- أنه لا ينبغي أن نحمل القرآن الكريم فوق ما يحتمل من معان وعلوم لم يعرفها العرب ولا تكلم بها الصحابة والسلف الصالح، فالشاطبي يرى أن تضمين القرآن لعلوم

---

[6]- المصدر السابق، ص105.

[7]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص. 107. (الهامش).

[8]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص. 109.

[9]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص.126.

[10]- الشاطبي، ج 2 ص. 127- 151.

غير العلوم المعهودة عند العرب خروج به عن المقصود منه..

- أن فهم مقصود القرآن الكريم يقتضي إتباع معهود العرب وعرفهم في استعمال الألفاظ والمعاني والأساليب..

- أن معاني الشريعة مشتركة ومفهومة لجميع العرب ولذلك أنزل القرآن على سبعة أحرف، واشتركت فيه اللغات حتى كانت قبائل العرب تفهمه.

فالله تعالى خاطب الناس على قدر ما يفهمون وكلفهم على قدر ما يستطيعون يستوي في ذلك بليدهم وثاقب الفهم، وهو ما عبر عنه الشاطبي بقوله: " فالحاصل أن الواجب في هذا المقام إجراء الفهم في الشريعة على وزان الاشتراك الجمهوري الذي يسع الأميين كما يسع غيرهم"[11].

- أن يكون الاهتمام بالمعاني مقدم على الاعتناء بالألفاظ، لأن الأول هو المقصود الأعظم والثاني مجرد وسيلة إليه، وهذا معهود العرب فاللفظ إنما هو وسيلة إلى تحصيل المعنى المراد، والمعنى هو المقصود، كما أن المعاني بينها تراتب في الأهمية فالمعنى التركيبي مقدم على المعنى الإفرادي، وذلك عندما يغني الأول عن الثاني.. والمقصود هنا الاكتفاء بما يحقق الغاية دون الدخول في تفاصيل لا تغني في المعنى شيئا وهذا ما أكده الشاطبي بقوله: " فإذا كان الأمر هكذا، فاللازم الاعتناء بفهم معنى الخطاب، لأنه المقصود والمراد، وعليه يبنى الخطاب ابتداء، وكثيرا ما يغفل هذا النظر بالنسبة للكتاب والسنة، فنلتمس غرائبه ومعانيه على غير الوجه الذي ينبغي، فتُستَبهم على المُلتمس، وتُستعجم على من لم يفهم مقاصد العرب، فيكون في غير معمل، ومشيه على غير طريق، والله الواقي برحمته."[12]

- ومنها أن تكون التكاليف الاعتقادية والعملية مما يسع الأمي تعقلها، ليسعه الدخول تحت حكمها..[13]

- أن للكلام من حيث دلالته على المعنى اعتبارين: من جهة دلالته على المعنى الأصلي، ومن جهة دلالته على المعنى التبعي الذي هو خادم للأصل.. وقد أقر الشاطبي جهة الدلالة على المعنى الأصلي، ورجح الشاطبي أن لا يكون للجهة الثانية دلالة مستقلة على حكم شرعي زائد، وإنما هي مؤكدة للمعنى الذي دلت عليه الجهة الأولى الأصلية.. وإن كان قد اعترف بنوع من الاستقلالية للجهة الثانية عندما أقر أن الجهة الثانية تدل على معنى زائد على المعنى الأصلي وهو الآداب الشرعية لكنه يجعل هذه الدلالة من

---

[11]- الشاطبي، ج 2 ص.138.

[12]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص. 140.

[13]- نفسه، ج2 ص.141- 143.

جهة الاقتداء بالأفعال لا من جهة وضع الألفاظ للمعاني..[14] والشاطبي هنا يريد أن يقرر أن الحكم الشرعي مرتبط بالمعنى الأصلي للألفاظ أما المعنى التبعي فلا يدل على أحكام مستقلة وإنما مؤكد وخادم للحكم الشرعي الأصلي، وغايته من ذلك وضع حد للمغالاة في تحميل النصوص الشرعية لمعان غير مقصودة وما قد يثمره ذلك من مشقة على المتلقي في فهم معاني هذه النصوص وفهم الأحكام المقصودة منها.

ورغم إقرار الريسوني بأهمية هذا المباحث في المقاصد، فقد عدها مما لا يدخل في باب المقاصد، وإنما ضوابط لفهم مقاصد الشارع، قال في ذلك: "ورغم أن المسائل الخمس تحتوي على مبادئ قيمة وضرورية في فهم القرآن والسنة وتحصيل مقاصدها، فإني لا أرى أن هذا هو مكان التعرض لها، بل لا أستسيغ جعله - يقصد الشاطبي - لهذه المسائل نوعا من مقاصد الشارع، وإنما هي ضوابط لفهم مقاصد الشارع."[15]

وإن كان ما ذهب إليه الريسوني له وجه من الصواب، فإن الشاطبي قد بسط قواعد للتعامل مع اللغة العربية ليس باعتبارها أدوات للفهم فقط، بل قواعد تتبني عليها المقاصد الشرعية، ذلك أن النصوص الشرعية لها لغتها الخاصة، وفهم هذه اللغة والإحاطة بأساليبها شرط أساسي في تحقيق مقصد الإفهام، "فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"[16]، وما لا يتم المقصود إلا به فهو مقصود، فهذه القواعد هي مقصودة للشرع لأن مقصود الإفهام لا يتم إلا بها، وهذا منسجم مع كون:" فلسفة المعرفة اعتبرت الوعي بالوسيلة أعمق وأرسخ من الوعي بالمضمون الذي يتوسل بها إليه"[17]

المطب الثاني: أثر مقصد الإفهام في الدرس العقيدي

من أهم النتائج التي بناها الشاطبي على أمية الشريعة الإسلامية: "أن التكاليف الاعتقادية والعملية مما يسع الأمي تعقلها، ليسعه الدخول تحت حكمها "[18].

فقدم العقيدة في ذلك على الشريعة لوعيه بأنها أصل لما سواها، ذلك أن معرفة الله تعالى أصل لما سواها وبها وبالإيمان بالله تعالى يحفظ الدين، ذلك أن الإنسان ما كان له أن يلتزم بشرع الله تعالى، ويتتبع أوامره ويجتنب نواهيه، دون أن يعرف هذا الإله، لذلك كان "أول الواجبات على المكلف النظر والاستدلال المؤدي إلى المعرفة بالله تعالى

---

[14]- نفسه، ج 2، ص .151.

[15]- الريسوني، أحمد، نظرية المقاصد عند الشاطبي، الرباط، ط1: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1995م، ص. 149.

[16]- الشاطبي، الموافقات، ج 1 ص.141.

[17]- طه، عبد الرحمان. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2: المركز الثقافي العربي،2000م، ص.147.

[18]- الشاطبي، ج 2 ص 141.

وبصفاته وتوحيده وعدله وحكمته..."[19] وقد أطبق العلماء على وجوب النظر المؤدي إلى معرفة الله تعالى، أو كما قال الإيجي: "النظر في معرفة الله تعالى واجب إجماعا"[20].

إذن معرفة الله تعالى هي المقصد الأول المطلوب من المكلف، وما كان لهذا المكلف أن يتمكن من هذه المعرفة لو لم تكن في حدود إدراكاته العقلية، لذلك نجد العقيدة الإسلامية على درجة عالية "من القرب للفهم، والسهولة على العقل، بحيث يشترك فيها الجمهور، من كان منهم ثاقب الفهم، أو بليدا، فإنها لو كانت مما لا يدركه إلا الخواص لم تكن الشريعة عامة ولم تكن أمية وقد ثبت كونها كذلك، فلابد أن تكون المعاني المطلوبة علمها واعتقادها سهلة المأخذ..[21]

لذلك تجد الشريعة لم تعرف من الأمور الإلهية إلا ما يسع فهمه، وأرجت غير ذلك فعرفته بمقتضى الأسماء والصفات، وحضت على النظر في المخلوقات وأشباه ذلك، وأحالت فيما يقع فيه الاشتباه على قاعدة عامة، وهو قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾ [الشورى:9]، وسكت عن أشياء لا تهتدي إليها العقول. نعم، لا ينكر تفاضل الإدراكات على الجملة وإنما النظر في القدر المكلف به"[22].

هذا المعنى هو الذي ينبغي استحضاره في بناء الدرس العقدي، وذلك بتيسير أحكام العقيدة للمتعلم حتى تكون مفهومة لديه منسجمة مع نموه العقلي والسيكولوجي وواقعه السوسيولوجي، فهي ليست مفهوم طارئا على الإنسان بل عودة به إلى فطرته بمعنى أنها تشبه فطرته من حيث "سموها وصفائها وبساطتها وسماحتها وفي بعدها عن التعقيد والكهانة، وفي واقعيتها الطبيعية، تلائم فطرة الإنسان وتعانق أشواقه في سهولة ويسر، وتأخذ سبيلها إلى القلب دون أي عناء أو جهد وكذلك عقيدة القرآن فلا تحتاج إلى جهد يذكر لكي تغزو الفطرة لأنها والفطرة سواء كلاهما من الله"[23]، لعلل هذه الحقيقة التي يؤكدها التاريخ هي التي جعلت بعض الفلاسفة يجدون أنفسهم مضطرين للاعتراف بأن عقيدة الإسلام أقرب إلى الفطرة، فها هو عبد الله العروي يخبرنا عن جون جاك روسو أنه كان قريبا من هذه الحقيقة فيقول "... بل أكبر الظن أنه - أي روسو - ربما أدرك أن مفهوم دين الفطرة أقرب إلى عقيدة الإسلام منه إلى اليهودية أو المسيحية"[24].

---

[19]- البغدادي، عبد القاهر، أصول الدين، ط 2: بيروت، لبنان، 1401هـ/1981م، ص.210.

[20]- الإيجي، لعضد الله. المواقف في علم الكلام، بدون طبعة، عالم الكتب بيروت، ص.28.

[21]- الشاطبي، الموافقات. ج 2 ص.141.

[22]- المصدر السابق، ج2 ص. 74.

[23]- الإسماعيل، عبد الكافي. الفطرة وقيمة العمل في الإسلام، دعوة الحق السنة الثامنة – العدد 94 – العام 1410هـ/1989م، ص.20.

[24]- روسو، جون جاك. دين الفطرة، نقله إلى العربية عبد الله العروي، ط1:المركز الثقافي العربي، الدار

ويستعمل القرآن الكريم أساليب متنوعة لتحقيق مقصد الإفهام في العقيدة، فيمازج بين السهولة والعمق في عرض مفهوم الألوهية، إذ يقول الله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾ [الشورى:9].

ومعنى ذلك "ليس يشبهه تعالى ولا يماثله شيء من مخلوقاته، لا في ذاته ولا في أسمائه ولا في صفاته ولا في أفعاله، لأن أسماءه كلَّها حسنى، وصفاتِه صفات كمال وعظمة، وأفعالَه تعالى أوجد بها المخلوقات العظيمة من غير مشارك، وهو السميع البصير، لا يخفى عليه مِن أعمال خلقه وأقوالهم شيء، وسيجازيهم على ذلك"[25].

ومع سلاسة هذا الخطاب، فإنه مبني على منهج علمي وحجاجي يخاطب العقل، فالعقيدة الإسلامية مبنية على العلم لا الخرافة يقول الله تعالى: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ﴾ [محمد:20].

لذلك لم يجد القرآن حرجا في مطالبة المنكرين بالدليل فقال تعالى: ﴿أَمَّن يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ [النمل:66].

وإذا كان الله تعالى يطالب منكري عقيدة التوحيد بالدليل فمن باب أولى أن يقيم البرهان على صحة عقيدة التوحيد، فهو تعالى يوجه العقل البشري إلى أدلة وجوده من خلال الدعوة إلى التأمل في الكون: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [العنكبوت: 19].

وهو يوجه العقل البشري إلى التساؤل عن مصدر وجوده فيقول تعالى: ﴿أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ﴾ [الطور: 33]. وكلا الاحتمالين باطل فلا يبقى إلا كون الله تعالى هو الخالق.

ثم يقيم الدليل القاطع على وحدانيته تعالى فيقول: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: 22].

فلو كان في السموات والأرض آلهة غير الله سبحانه وتعالى تدبر شؤونهما، لاختلَّ نظامهما، فتنزَّه الله رب العرش، وتقدَّس عَمَّا يصفه الجاحدون الكافرون، من الكذب والافتراء وكل نقص[26].

ثم يرد بشكل منطقي على الذين ينسبون لله ولد فيقول لهم: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ

البيضاء – المغرب، 2012م، ص. 18.

[25]- نخبة من العلماء، التفسير الميسر، ط2: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1430هـ/2009م،ص. 884.

[26]- التفسير الميسر، ص.323.

وَالأَرْضِ أَنَّى يَكُونُ لَهُ وَلَدٌ وَلَمْ تَكُن لَّهُ صَاحِبَةٌ وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ وهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ [الأنعام:102].

إن استحضار مقصد الإفهام في التعاطي مع مباحث العقيدة الإسلامية يحرر الدرس العقدي من كثير من الجدالات التي لم تخدمها بقدر ما عقدت مباحثها وجعلتها علما مقتصرا على نخبة محدودة من علماء الكلام مع أنها عامة للناس جميعهم، فقوة العقيدة الإسلامية كامنة في وضوحها، لذلك فهي مما ينبغي أن يقدم للمتعلم تدريجا، بالاعتماد على لغة واصفة مفهومة من لدن المتعلمين دون إجهاد قدراتهم الذهنية والوجدانية.

وهكذا فلا ينبغي إرهاق المتعلم بالتعمق في قضايا غيبية تفوق قدراته العقلية، وإنما يوجه إلى النظر في دلائل العقيدة وآثارها في العالم المادي باعتباره غايتها ومجال تنزيلها، يقول الباقلاني: "فإن قال قائل:فخبرونا عن الله سبحانه وتعالى: ما هو؟

قيل له: إن أردت بقولك «ما هو» ما جنسه، فليس هو بذي جنس... وإن أردت بقولك «ما هو» ما صنعه فصنعه العدل والإحسان والإنعام والسماوات والأرض وجميع ما بينهما وإن أردت بقولك «ما هو» ما الدلالة على وجوده، فالدلالة على وجوده جميع ما نراه ونشاهده من محكم فعله وعجيب تدبيره.

وإن أردت بقولك «ما هو» أي أشيروا إليه حتى أراه فليس هو اليوم مرئيا لخلقه ومدركا لهم فنريكه"[27].

المبحث الثاني: مقصد التكليف في التربية الاعتقادية

إن أهم ما يميز العقيدة الإسلامية بعدها التكليفي، لكن قبل بسط البعد التكليفي وأثره في درس العقيدة الإسلامية (المطلب الثاني)، لا بد من الوقوف عند مقصد التكليف في الشريعة الإسلامية عموما (المطلب الأول).

المطلب الأول: مقصد التكليف في الشريعة الإسلامية

إن الشارع لم يضع الشريعة إلا للتكليف بمقتضاها، ومعناه أن " المقصد الشرعي من وضع الشريعة إخراج المكلف عن داعية هواه، حتى يكون عبدا لله اختيارا، كما هو عبد لله اضطرارا.."[28]

ومعنى ذلك أن الله تعالى وضع للإنسان قواعد وقوانين الغاية منها تحقيق السعادة

---

[27]- الباقلاني، أبو بكر. تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل، ط1: مؤسسة الكتب الثقافية بيروت لبنان، 1407هـ/1987م، ص 300.

[28]- الشاطبي، ج 2 ص 289.

في الدنيا والآخرة لمن تمسك بها، وهذا معنى قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء الذي ذكره الشاطبي أي أن القصد الذي يعتبر في المرتبة الأولى، ويكون ما عداه تفصيلا له، هو وضع قواعد وقوانين تحقق سعادة الإنسان في الدارين لمن تمسك بها، ولذلك طلب الشارع من العبد الدخول تحت هذا النظام والانقياد له لا لهواه، ذلك أن إتباع الهوى لا يؤدي إلى حفظ المصالح التي أقرها الشرع، فقد " علم بالتجارب والعادات من أن المصالح الدينية والدنيوية لا تحصل مع الاسترسال في إتباع الهوى، والمشي مع الأغراض، لما يلزم في ذلك من التهارج والتقاتل والهلاك، والذي هو مضاد لتلك المصالح، وهذا معروف عندهم بالتجارب والعادات المستمرةّ..

وإذا كان كذلك، لم يصح لأحد أن يدعي على الشريعة أنها وضعت على مقتضى تشهي العباد وأغراضهم، إذ لا تخلو أحكام الشرع من الخمسة، أما الوجوب والتحريم، فظاهر مصادمتها لمقتضى الاسترسال الداخل تحت الاختيار.. فإن اتفق للمكلف فيه غرض موافق، وهوى باعث على مقتضى الأمر والنهي، فبالعرض لا بالأصل، وأما سائر الأقسام- وإن كان ظاهرها الدخول تحت خيرة المكلف- فإنما دخلت بإدخال الشارع لها تحت اختياره..[29]

ورغم أن مقصود الشارع هو تحرير المكلف من داعي هواه، وما في ذلك من مشقة على النفس البشرية التي تميل بطبعها لإتباع أهوائها " فالتكاليف الشرعية ثقيلة على النفوس، والحس والعادة والتجربة شاهدة بذلك، فالأوامر والنواهي، مخرجة له عن دواعي طبعه واسترسال أغراضه.."[30]

رغم ذلك فإن هذا لا يعني بأن الشارع لم يأخذ بعين الاعتبار تفاوت قدرات المكلفين واختلاف طبائعهم، فتظهر مراعاته لكل ذلك من خلال تنويعه للتكاليف على عدة اعتبارات:

- فقسمها باعتبار الملزم بها إلى:[31]

- تكاليف عينية وهي الواجبة على كل مكلف في نفسه، فهو مأمور بحفظ دينه اعتقادا وعملا، وبحفظ نفسه قياما بضروريات حياته، وبحفظ عقله حفظا لمورود الخطاب من ربه..

- وتكاليف كفائية من حيث كانت منوطة بالغير أن يقوم بها على العموم في جميع المكلفين لتستقيم الأحوال العامة التي لا تقوم الخاصة إلا بها..

---

[29]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص 292،293.

[30]- الشاطبي، ج 2 ص 294.

[31]- الشاطبي، الموافقات، 300-301

وظاهر أن الشرع في تقسيمه للتكاليف إلى عينية وكفائية راعى قدرة المكلف فما قدر عليه بنفسه جعله واجبا عينيا في حقه، وما لم يكون مقدورا له إلا بغيره جعله تكليفا كفائيا، "فإن الواحد لا يقدر على إصلاح نفسه والقيام بجميع أهله، فضلا عن أن يقوم بقبيلة، فضلا عن أن يقوم بمصالح أهل الأرض، فجعل الله الخلق خلائف في إقامة الضروريات العامة، حتى قام الملك في الأرض"[32].

وأيضا مما يدل على أخذ الشارع بعين الاعتبار مقدورات الخلق وطبائعهم جعله التكاليف الأصلية الضرورية متوقفة في كمالها على تكاليف تابعة للأصلية ومكملة لها، وهي تلك التي روعي فيها حظ المكلف، فمن جهتها يحصل له مقتضى ما جبل عليه من نسل الشهوات، والاستمتاع بالمباحات، وسد الخلات وذلك أن حكمة الحكيم الخبير حكمت أن قيام الدين والدنيا إنما يصلح ويستمر بدواع من قبل الإنسان تحمله على اكتساب ما يحتاج إليه هو وغيره، فخلق له شهوة الطعام والشراب إذا مسه الجوع والعطش، ليحركه ذلك الباعث إلى التسبب في سد هذه الخلة بما أمكنه..

بالتالي فإن المقصود من التكاليف - مع ما فيها من مشقة - المصلحة لا المشقة، كما أن ما فيها من مشقة فإنها مشقة مقدور عليها وإلا رفع التكليف، لذلك فإن الشاطبي عندما تحدث عن قصد الشارع في وضع الشريعة للتكليف بمقتضاها انطلق في المسألة الأولى مما عده مسلمة، فقال: " ثبت في الأصول أن شرط التكليف أو سببه القدرة على المكلف به، فما لا قدرة للمكلف عليه لا يصح التكليف به شرعا وإن جاز عقلا.."[33]

وقد وضع الشاطبي قاعدتين أساسيتين في النظر إلى التكاليف الشرعية:

- الأولى: عدم التكليف بما لا يطاق، وقد عد الشاطبي هذا المبدأ مما لا يحتاج إلى بيان لأن الأصوليين قد تكلفوا به وحسموا الأمر فيه، وقد بنى الشاطبي على هذه القاعدة مجموعة من الفروع والنتائج، منها أنه " إذا ظهر من الشارع في بادئ الرأي القصد إلى التكليف بما لا يدخل تحت قدرة العبد فذلك راجع في التحقيق إلى سوابقه أو لواحقه أو قرائنه.."[34]

فإذا أمر الشارع المؤمن بالتحابب ـ مثلا- فإن المقصود ما يؤدي إلى الحب من أسباب سابقة، أو مقارنة ولاحقة، تقويه وترسخه، وليس المقصود بالتكاليف حصول الحب ذاته، فإنه خارج عن قدرة الناس، وهكذا كل ما كان من هذا القبيل..

ويدخل ضمن هذا المعنى كل الأوصاف التي تماثل الأوصاف التي طبع عليها

---

[32]- الشاطبي، الموافقات، ج 2 ص 301.

[33]- الشاطبي، ج 2 ص 171.

[34]- نفسه، ج 2 ص 171.

الإنسان سواء أكانت ظاهرة ومحسوسة أم باطنة وخفية مثل العجلة والغضب وهذا لا يثبت إلا ببرهان ودليل يدل على أنه طبع لا كسب..[35]

- الثانية: المشقة غير مقصودة شرعا، وقد عمل الشاطبي على التأسيس لهذه القاعدة من خلال تأكيده على أنه إذا كان التكليف بما لا يطاق ممتنع شرعا بشكل مسلم به، فإن التكليف بما فيه مشقة ممكن وهذا ثابت في الشرائع السماوية السابقة، وبدأ بتحديد مفهوم المشقة، فحملها في اللغة العربية على التعب، أما في الاصطلاح فقد حصر معناها في أربعة أوجه، وهي:

- تطلق المشقة على مالا يطاق؛

- ما يكون مقدورا عليه لكنه خارج عن الأعمال العادية، لما يترتب عنه من تشويش على النفس؛

- المشقة المقدور عليها، وما تسببه من تعب للنفس يوازي ما تسببه الأعمال العادية، غير أنها تكاليف زائدة على ما جرت به العادة مما تقتضيه الحياة الدنيا من أعمال؛

- والأخير ما يلزم من إخراج المكلف عن هوى نفسه، ومخالفة الهوى شاقة على صاحب الهوى مطلقا، ويلحق الإنسان بسببها تعب وعناء، وذلك معلوم في العادات الجارية في الخلق..[36]

وقد بنى الشاطبي على هذا التأسيس مجموعة من النتائج، أهمها:

- أن الشارع لم يقصد إلى التكاليف بالمشاق الإعنات..؛

- أن المشقة العادية الموجودة في التكاليف هي مشقة عادية تشبه ما تتطلبه الأعمال العادية في الحياة الدنيا من مشقة، ومع ذلك فإن هذه المشقة ليست مقصودة للشارع في نفسها، وإنما من جهة ما فيها من المصالح العائد على المكلف؛

- مخالفة الهوى ليست من المشقات المعتبرة في التكاليف، وإن كانت شاقة في مجرى العادات، لأنها تناقض ما وضعت له الشريعة من إخراج المكلف من إتباع هواه حتى يكون عبدا لله؛

- المشقة الخارجة عن المعتاد التي يحصل منها فساد ديني أو دنيوي، فالشارع يقصد رفعها على الجملة؛

---

[35]- الشاطبي، ج 2 ص 178.

[36]- نفسه، ج 2 ص 202-209.

- الشريعة جارية في التكليف بمقتضاها على طريق الوسط الأعدل، الآخذ من الطرفين بقسط لا ميل فيه، الداخل تحت كسب العبد من غير مشقة عليه ولا انحلال..[37]

وهكذا يظهر أن المقصود من التكليف ليس المشقة وإنما تحقيق مصالح المكلف في الدنيا والآخرة، وقد عبر ابن تيمية عن ذلك بقوله: " العمل لا يمدح ولا يذم لمجرد كونه لذة، بل إنما يمدح ما كان لله أطوع وللعبد أنفع، سواء كان فيه لذة أو مشقة، فرب لذيذ طاعة ومنفعة، ورب مشق هو طاعة ومنفعة، ورب لذيذ أو مشق صار منهيا عنه."[38] فكأنه قرر أن علة التكاليف الشرعية هي مصالح العباد و ليست المشقة أو اللذة، ومصلحة العباد تكون في طاعة الله ، وفيما يعود بالنفع عليهم سواء أكان دنيويا أم أخرويا، هذا ما أكده الشاطبي بقوله: " وضع الشرائع إنما هو لمصالح العباد في العاجل والآجل معا".[39]

المطلب الثاني: مقصد التكليف في أحكام العقيدة

لقد سبق أن قدمت أن مقصود الشريعة الإسلامية - سواء من خلال أحكامها العقدية أو العملية - التكليف العملي الناشئ عن الفهم الواضح لمعنى الألوهية وفق قدرات الإنسان والفهم الدقيق للغاية من الخلق.

وبناء على هذا المقصد التشريعي فإن العقيدة لا يكتمل معناها إلا إذا تم الربط بين جانبها العلمي وبعدها العملي، أو كما قال حسن حنفي: "الحقيقة أن التوحيد قد يكون علما وقد يكون عملا. وعلم التوحيد هو الأساس النظري للعمل"[40].

فحسن حنفي يشير في النص أعلاه إلى أن التوحيد علم وعمل، وكلام حنفي قريب من مقاصد الشارع كما حددها الشاطبي، فالعقيدة علم يهدف إلى إفهام المكلف معنى الألوهية الصحيح، ليكون إطارا نظريا للتكليف العملي..

ولعل هذا ما أراده شارح العقيدة الطحاوية عندما قسم التوحيد الذي دعت إليه الرسل إلى قسمين علمي وعملي فقال "...ثم التوحيد الذي دعت إليه رسل الله ونزلت به كتبه نوعان: توحيد في الإثبات والمعرفة، وتوحيد في الطلب والقصد.

فالأول هو إثبات حقيقة ذات الرب تعالى وصفاته وأفعاله وأسمائه، وليس كمثله

---

[37]- الشاطبي، ج2 ص 210- 279.

[38]- ابن تيمية، تقي الدين. الاستقامة، تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة محمد بن سعود، ط.1: المدينة المنورة، 1403هـ، ج1 ص 340.

[39]- الشاطبي، ج 2 ص 9.

[40]- حنفي، حسن. من العقيدة إلى الثورة، ط1: المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان،1988م، ص. 62.

شيء في ذلك كله

والثاني: وهو توحيد الطلب والقصد، مثل ما تضمنته سورة ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ﴾ و﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ [آل عمران: 64]"[41]..

فدور الأنبياء هو دعوة الناس إلى عبادة الله تعالى باعتبارها الغاية من خلق البشرية، أو كما قال ابن تيمية "الغاية المحبوبة لله والمرضية له، التي خلق الخلق لها كما قال تعالى ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:56] "[42].

إذا مقصود الأحكام العقدية، هو أن يعلم المكلف، أنه داخل تحت تكليف الله تعالى، فيخرج من داع هواه "حتى يكون عبدا لله اختيارا كما هو عبد لله اضطرارا"[43]

ومتى تحقق هذا المعنى، كان تمكن العقيدة من القلب سببا في تحقق مقام العبودية الاختيارية

والإرادية لله تعالى وهذا هو المطلوب لا العبودية الاضطرارية، لأن هذه الثانية يشترك فيها المؤمن والكافر، "فالشرع جاء بالتعبد- أي العبودية الاختيارية - وهو المقصود من بعثة الأنبياء عليهم السلام"[44].

وهذا الكلام يعني أن الإنسان بكل ما فيه يصبح متوجها إلى الله تعالى ذاهلا عن غيره متحرر من هوى نفسه، فأفعاله وأقواله خاضعة لله تعالى ليس كرها فقط، فذلك أمر يشترك في الموحد والملحد "فجميع المخلوقين عباد الله من الأبرار والفجار والمؤمنين والكفار وأهل الجنة وأهل النار، إذ هو ربهم كلهم ومليكهم لا يخرجون عن مشيئته وقدره وكلماته التامات التي لا يجاوزها بر ولا فاجر، فما شاء كان وإن لم يشاءوا وما شاءوا إن لم يشاء لم يكن، كما قال تعالى: ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ طَوْعاً وَكَرْهاً وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾ [آل عمران:83] "[45].

وهكذا فإن درس العقيدة ينبغي أن يخلق روابط ذاتية وشخصية بين كل تلميذ وموضوع المعرفة العقدية، حتى تكون الكفاية المقصودة من دروس العقيدة تحقيق العبادة الخالصة لله تعالى المقترنة بغاية المحبة والذل... والمحبة أكيد تحتاج إلى معرفته، لأنه كما سبق وأن أشرت فإن التوحيد مبني على المعرفة والعلم قال تعالى ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ﴾ [محمد:19].

---

[41]-العثيمين، صالح، شرح العقيدة الطحاوية، ط 1: مؤسسة الرسالة، (1419هـ/1998م)، ص. 38.

[42]- ابن تيمية، العبودية، ، ط 1: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 1401هـ/1981م، ص. 4.

[43]- الموافقات، ج 2، 144.

[44]- الموافقات، ج1، 45.

[45]- ابن تيمية، العبودية، ص 7.

والنتيجة أن درس في العقيدة مؤطر بثلاثة أهداف متكاملة، هدف معرفي: معرفة الله تعالى والعلم بحقيقة توحيده من خلال ما أخبر به عن نفسه وما أخبر به نبيه × عنه، وهدف عملي: بطاعته وإفراده بالعبودية، وهدف قيمي: بتحقيق منتهى المحبة والتذلل له.

وهذه الأهداف مؤطرة لكل دروس العقيدة، لتتدرج بالمتعلم إلى الكفاية العظمى المتجسدة في العبودية الطوعية لله تعالى، فتترسخ قيمة التوحيد لدى المتعلم في وجدانه وعقله وسلوكه.

"فمن وقف عند هذه الحقيقة وعند شهودها ولم يقم بما أمر به من الحقيقة الدينية التي هي عبادته المتعلقة بإلهيته وطاعة أمره وأمر رسله كان من جنس إبليس وأهل النار، وإن ظن مع ذلك أنه من خواص أولياء الله تعالى وأهل المعرفة والتحقيق الذين سقط عنهم الأمر والنهي الشرعيان كان شرا من أهل الكفر والإلحاد. فالعبد هو الذي يكون عابدا لله لا يعبد إلا إياه فيطيع أمره وأمر رسله، ويوالي أولياءه المؤمنين المتقين ويعادي أعداءه"[46].

الخاتمة:

خلاصة القول إن العقيدة في التصور الإسلامي علم وعمل، بحيث تجمع بين العلم اليقيني بوحدانية الله تعالى وبين الانقياد التام والمخلص له تعالى النابع من غاية المحبة وهو الذي عبر عنه بعضهم "التوحيد هو الخروج عن جميعك بشرط استيفاء ما عليك وأن لا يعود عليك ما يقطعك عنه"[47].

بمعنى أن يصبح الإنسان خاضع في كل أوصافه وتصرفاته لله تعالى منقطعا عن نزعاته الأرضية، مجتهدا في أداء حق الله ومع كل اجتهاده يرى دائما تقصيره في حقه تعالى.

وبهذا المعنى جاء القرآن الكريم فالعقيدة ليس مجرد نظريات جوفاء، ولا مجالا للجدالات العقيمة، وإنما هو منهج تربوي عملي "يقوم على التعرف على الله والتعريف به، تربية وتزكية، لتحصيل الخوف والرجاء، والرغبة والرهبة، عبادة لله الواحد القهار، وذلك من خلال استغلال المقاصد التعبدية، والأهداف التربوية للأسماء الحسنى والصفات العلى، وليس بالجمود على استظهار الحدود والتعريفات لمفاهيم الربوبية والألوهية والأسماء والصفات، على وزن فصول المناطقة ورسومهم، فذلك منهج عقيم

---

[46]- العبودية، ص 8.

[47]- الكلابادي، أبو بكر. التعرف لمذهب أهل التصوف، ط 1: دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان، 1413هـ/1993م، ص.153.

لم يزد الأمة إلا خبالا، وإنما باستثمار ذلك عقيدة تربوية، تملأ القلب علما وورعا، وتنتج خلقا قرآنيا في النفس والمجتمع. والبناء للتوحيد هو الكفيل بتكوين الشخصية المسلمة، الجامعة لصفتي (القوة والأمانة)، اللتين بهما يكون الإنسان المسلم فاعلا في التاريخ أو لا يكون"[48].

وهكذا فإن صاحب العقيدة الصافية والسليمة يدرك أن الأخلاق والمصالح العامة هي المؤطرة لكل سكنات وحركات المجتمع الإسلامي، على اعتبار أن هذه الأخلاق ليست مقصودة لذاتها، ولكن لأن "الروح الأخلاقية طاقة فعالة تدفع الناس إلى التسابق إلى أعمال الخير في المجالات المختلفة"[49].

وذلك هو الكفيل بخلق مجتمع سعيد تسوده "روح الأخوة الإنسانية لا فرق ولا تفريق في المعاملات... وتسوده أيضا الوحدة والقوة والوعي الكامل بوحدته من حيث ترابط المصالح المادية والمعنوية والإنسانية لدرجة أن كل فرد فيه ينظر إلى انه عضو متصل بجسم المجتمع"[50].

إذا فالنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي ينبغي أن يهدف إلى تقديم العقيدة إلى المتعلم تدريجيا بما ينسجم مع قدراته وحاجياته، فتكشف له أحكامها فشيئا فشيئا، وهذا لا يتم إلا بالأخذ بمقاصد الشارع في تحقيق الإفهام المنسجم مع فطرة الإنسان وقدراته العقلية، وتجنب الإغراق في المعاني والحدود إلا في حدود ما يحقق الفهم ويثمر العمل، بحيث تكون مفاهيم العقيدة واضحة وعميقة في نفس المكلف لتسيطر على كل ما سواها، فتصبح كل أعماله الظاهرة والباطنة منضبطة بهذه القناعات العقدية، وبذلك تثمر العقيدة التوحيد لا الخلاف، واليقين لا الظن، والعمل لا الجدال.

وبذلك انتهت الدراسة إلى الخلاصات التالية:

- مقصود الله تعالى من أحكام العقيدة بناء التصور الصحيح المتمركز حول التوحيد، وتوجيه سلوك المسلم؛

- أحكام العقيدة جاءت على قدر ما يفهم المكلفون يستوي في ذلك بليدهم وثاقب الفهم؛

- مقصد الشارع من العقيدة هو تحقيق العبودية بمختلف أوجهها؛

- النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بتم بربط العقيدة بمقصود الشارع منها

---

[48]- الأنصاري، فريد، الفطرية، ط 1: دار السلام القاهرة، 14030هـ-2009م، ص.169.

[49]- بالجن، مقداد. دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، ط 1: عالم الكتب السعودية، 1996م، ص. 70.

[50]- المرجع نفسه ص 69-68.

(الإفهام، والتكليف).

وسجلت التوصيات التالية:

- تحرير الدرس العقدي من المقاربة الكلامية الجدلية، وربطه بمقاصد الشريعة؛
- جعل المقاصد إطارا منهجيا للدراسات العقدية؛
- ربط مباحث العقيدة بالتكليف من حيث التصور والعمل.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- ابن تيمية، العبودية، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة الأولى 1401هـ/1981م.
- ابن تيمية، تقي الدين. الاستقامة، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة محمد بن سعود، المدينة المنورة، ط.1، 1403هـ.
- الإسماعيل، عبد الكافي. الفطرة وقيمة العمل في الإسلام، دعوة الحق السنة الثامنة ـ العدد 94 ـ العام 1410هـ/1989م.
- الأنصاري، فريد. الفطرية، دار السلام القاهرة، الطبعة الأولى 14030ه-2009م.
- الإيجي، لعضد الله. المواقف في علم الكلام، عالم الكتب بيروت.
- الباقلاني، أبو بكر. تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل، مؤسسة الكتب الثقافية بيروت لبنان، الطبعة الأولى 1407هـ/1987م.
- بالجن، مقداد. دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، عالم الكتب السعودية، الطبعة الأولى 1996م.
- البغدادي، عبد القاهر. أصول الدين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 1401هـ/1981م.
- حنفي، حسن. من العقيدة إلى الثورة، المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1988م.
- روسو، جون جاك. دين الفطرة، نقله إلى العربية عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ـ المغرب، الطبعة الأولى، 2012م.
- الريسوني، أحمد. نظرية المقاصد عند الشاطبي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1416هـ/1995م.

- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. الموافقات، ضبط نصه وعلق عليه أبو عبيدة مشهور، دار ابن عفان، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م.
- طه، عبد الرحمان. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2000.
- العثيمين، صالح، شرح العقيدة الطحاوية، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى (1419هـ/1998م).
- الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى (1406هـ/1986م.
- الكلابادي، أبو بكر. التعرف لمذهب أهل التصوف، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، الطبعة الأولى 1413هـ/1993م.
- نخبة من العلماء، التفسير الميسر، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، الطبعة الثانية 1430هـ/2009م.

الدرس العقدي المدرسي في سياق أسئلة تجديد النقل الديداكتيكي: معالم وضوابط

د. عمر بن سكا

مفتش تربوي - أكاديمية الدار البيضاء - سطات

ملخص الورقة:

تندرج فكرة الموضوع في سياق مناقشة وبحث قضايا ولوازم تحويل المعرفة ونقلها على مستوى الممارسة الصفية، أما الغاية الكبرى فمحصورةٌ في محاولة ضبط معالم تجديد مفهوم النقل الديداكتيكي على هذا المستوى، فضلا عن السعي إلى تقديم مقترحات منهجية ومقاربات تسهم في الإبانة عن السبل الأنجع في التعامل مع مقررات الدرس العقدي تخطيطا وبناء. ومما يجدر بنا الإلماع إليه أننا نروم كذلك بلورة ملامح الشكل التعليمي الذي يحقق منهجيا المقاصد المتوخاة من الدرس العقدي الذي خضع مبدئيا لمرحلة أولى من النقل الديداكتيكي لا دخل للمدرس فيها.

فالورقة البحثية تسعى إلى مناقشة حدود تجديد الدرس العقدي وصيغه الممكنة في مستوياته الخاصة بالتعليم المدرسي في إطار مفهوم النقل الديداكتيكي، وبالتالي الإبانة عن مبررات ذلك التجديد والحاجة الماسة إليه في ظل الواقع الذي تمت الإماءة إلى بعض جوانبه.

الكلمات المفتاحية:

الدرس العقدي – النقل الديداكتيكي - التجديد - التزكية

مقدمة:

إن مساعي البعث والإحياء والتجديد في الدرس الإسلامي قائمةٌ ومستمرة، لكن ذلك لا يمنع البتة من طرح أسئلة من قبيل: هل الدرس العقدي في مستواه المدرسي نال ما يستحقه من البحث والنظر الإبستمولوجي، وما يجب له من تجديد وتسديد منهجي؟ بحيث يسائلُ طرق عرضه وشكل ترتيب قضاياه ومنهجية تقديم موضوعاته، فضلا عن طرق إغناء واستثمار مادته المعرفية تدريساً وبناءً للمفاهيم العقدية؟ ثم هل تتم العناية - كما يجب- بمسألة النقل الديداكتيكي من لدن المدرسين والمدرسات وهم بصدد إنجاز دروس العقيدة ضمن مدخل التزكية[1]؟ وأخيرا ما مستوى الوعي بأهمية النقل الديداكتيكي

[1] - من المعلوم أن الأدبيات التربوية تنص على أن المعارف تخضع لعدد من التحولات حتى تغدو موضوعات

الداخلي في بعده المرتبط بالعلاقة (مدرس-متعلم)؟

تندرج فكرة الموضوع في سياق مناقشة وبحث قضايا ولوازم تحويل المعرفة ونقلها على مستوى الممارسة الصفية[2]، أما الغاية الكبرى فمحصورةٌ في محاولة ضبط معالم تجديد مفهوم النقل الديداكتيكي على هذا المستوى، ناهيك عن السعي إلى تقديم مقترحات منهجية ومقاربات تسهم في الإبانة عن السبل الأنجع في التعامل مع مقررات الدرس العقدي تخطيطا وبناء[3]. ومما يجدر بنا الإلماعُ إليه، أننا نروم كذلك بلورة ملامح الشكل التعليمي الذي يحقق منهجيا المقاصد المتوخاة من الدرس العقدي الذي خضع مبدئيا لمرحلة أولى من النقل الديداكتيكي[4] لا دخل للمدرس فيها، أخص بالذكر: انتقاء المضامين والقضايا والموضوعات المعدة للتدريس، وكذا المقتضيات المرجعية والبيداغوجية التي ينص عليها المنهاج من قبيل طرق عرض وترتيب المعرفة المدرَّسة، ومنهج تقريبها للمتعلمين، والأساليب المعينة على ذلك. والتي تشكل في مجملها توجُّهات ومحددات منهاجية تقوم على خلفية نظرية ومعرفية وشرعية تؤطرها. يأتي كل ذلك في سبيل تجاوز التعثرات والمآخذ المعرفية والمنهجية التي أبان عنها تدريس العقيدة ومسائلها في المدرسة المغربية.

من ثمة، يتعين أن نخصّ محطة الاشتغال الديداكتيكي (الممارسة الصفية) بعناية قصوى، حيث يفترض أولا الإلمامُ بمقتضيات النقل الديداكتيكي عموما، ثم تبعا لذلك مراعاةُ طبيعة المفهوم العقدي وخصائصه، وما يقتضيه تدريس المعرفة الشرعية عموما من تأصيل شرعي للمفاهيم، ومن واقعية ووظيفية تجعل اكتساب المفاهيم وترسيخ القيم

قابلة للتعليم أو مادة معدة للتدريس؛ هذه التحولات تعود إلى ما يسمى بـ«النقل الديداكتيكي الخارجي". أما التحولات الأخرى التي تجري في سياق عملية (تعليم-تعلُّم)، والتي تحث في إطار علاقات (مدرس-متعلم)، وموضوعيا في مختلف أشكال المنهاج (الرسمي، المنجز، الضمني)، فهي ما يمثل "النقل الديداكتيكي الداخلي" الذي يلقى أخذه بعين الاعتبار على عاتق المدرس في المقام الأول.

[2] - أحد أهم الملامح الرئيسية المرتبطة بتدبير المنهاج تخص بناء المعارف الدراسية. إنه عملية معقدة، تؤثر فيها مجموعة من العوامل التي تتخذ كمنطلق لها مجموع المعارف العلمية، وكنقطة وصول مجموع المعارف المكتسبة من طرف المتعلمين.

[3] - يجب التركيز على أهمية جعل الدرس العقدي نابضا بالحياة، وذلك من خلال تتبع آثار الإيمان (العقيدة) في حياة الفرد والجماعة، وانعكاساته على الواقع المعيش. مع الحرص على شرح مضامين العقيدة بأسلوب مستجد ومتميز، يستحضر حاجات المسلم الحقيقية وتطلعاته الجادة، وبلغة مفهومة لا تدخر جهدا في استثمار الخبرات العلمية والتجارب البشرية المشهودة

[4] - النقل الديداكتيكي عملية معقدة تحترم بعض القواعد والتدابير الصارمة. هدفه المعلن هو بلورة منهاج من نوع ديداكتيكي يمكنه أن يجعل العلم في المتناول دون التضحية به (العلمية).

وبناء المعارف الشرعية ذات دلالة حقيقية، ومعنى مدرك بالنسبة للناشئة والمتعلمين. إضافة إلى تبني مقاربة منهجية منضبطة تستند إلى وسائل تعليمية هادفة، وطرقٍ بيداغوجية نشطة وتفاعلية تضع المتعلم في قلب الفعل التعليمي في ارتباط وطيد بالواقع الحي، وانفتاح على الحياة التي يعيشها المتعلم[5].

وبناء عليه فإن الأنظار ستسلط في المقام الأول على النقل الديداكتيكي الداخلي في شقه المنوط بالمدرسين، ما دام مربط الفرس متعلقا أساسا بالتنزيل، ونمط الاشتغال الديداكتيكي الذي ينتهجه المدرس داخل الفصول الدراسية؛ بل في الواقع بدءا من تخطيط أنشطة التعلم وصياغة محتوى ومضامين الدروس (أنشطة التعلم ودعاماته)، وانتهاء بمنهجية البناء وشكل العرض، أو ما يتعلق بضبط سيرورات ومآلات التعلم. ونحسَب أن ذلك يعدّ حلقة مكمِّلة ومرحلة تتوسط المعرفة المعدة للتدريس والمعرفة المكتسبة التي يستوعبها المتعلم.

ختاما، فالورقة البحثية تسعى إلى مناقشة حدود تجديد الدرس العقدي وصيغه الممكنة في مستوياته الخاصة بالتعليم المدرسي في إطار مفهوم النقل الديداكتيكي، وبالتالي الإبانة عن مبررات ذلك التجديد والحاجة الماسة إليه في ظل الواقع الذي تمت الإماءة إلى بعض جوانبه.

1. النقل الديداكتيكي بوصفه سيرورة بناء للمعارف المدرسية.

1.1 إطار نظري ومفاهيمي.

أولا: النقل الديداكتيكي الخارجي.

يبدو جديرا بالاهتمام أن نؤكد في المقاربة التي نستعرض على فكرتين قد لا تحسم الجدل الدائر ضمن نقاشات تدريس المفاهيم والعلوم الشرعية؛ **الأولى** تفيد أنه ليس هنالك تعليم البتة من غير نقل ديداكتيكي، والثانية مغزاها أن النقل الديداكتيكي بعينه لا يعني التضحية بالعلم والمعرفة، ولا يعد تحويرا لطبيعتها الجوهرية، وبنفس القدر فهو ليس تبسيطا للمعرفة الشرعية بالمعنى الحرفي للكلمة.

إن النقل الديداكتيكي مفهومٌ صار كثير التداول في الخطاب التربوي النعاصر، وتحديدا في ديداكتيك المواد الدراسية. وتجمع جلُّ الأدبيات التربوية على أن بسط هذا

[5] - المسعى الأبرز أن يتم النهوض بالدرس العقدي بالشكل المطلوب. فضلا عن ربطه بروح هذا العصر وما يزخر به من خبرات علمية.

المفهوم أسهم فيه بالأساس *Chevallard Yves* [6] من خلال الكتاب الذي أصدره سنة 1991، والذي حمل عنوان "du savoir savant au savoir enseigné" (من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرَّسة). لكن من المعلوم أنه كرس النظر فيه كليةً للمعرفة العلمية الرياضية. وقد شكل هذا المؤلَّفُ على مدى عقود مرجعا محوريا استندت إليه الأبحاث التربوية وباقي المواد التعليمية، العلمية منها والإنسانية. حتى اقترحJoshua Smith (1996)[7] توسيع تداول مفهوم النقل الديداكتيكي، وتوظيفه في باقي المواد والتخصصات التعليمية[8].

ويهمنا ضمن هذا السياق مناقشة وبحث ما يعانيه المدرسون -على العموم- من مشكلات في التدريس، ونشير إلى نوعين من الصعوبات الديداكتيكية التي تصاحب تدريسهم للمعارف والمفاهيم في بعدها الديداكتيكي؛ الأول يتعلق بتدبير المنهاج التربوي، والثاني يخص تدبير الفصل الدراسي. إن إحدى أهم التجليات المرتبطة بتدبير المنهاج تتعلق ببناء التعلمات، إذ إنها عملية معقدة تتأثر بالعوامل والملابسات التي تشكل فيها -كنقطة انطلاق- مجموعُ المعارف والقيم والمفاهيم الشرعية، وكنقطة نهاية مجموعُ المكتسبات التي حصلها المتعلمون، أو بالأحرى التي عملوا على بنائها وتمثُّلها.

يفيد مفهوم -النقل الديداكتيكي- إجمالا بأن المعرفة في طريقها لأذهان وعقول الناشئة تمر عبر عدد من التحولات والتغييرات حتى تصير معرفة قابلة للتدريس، أو موضوعا للتدريس. ويشمل ذلك عمليات الانتقاء والتأويل وإعادة الإنتاج في مختلف مجالات المعرفة (العالمة). ولهذا من البداهة أن نجد فرقا واضحا بين نص أو موضوع معرفي (علمي) محض من جهة، وبين نص أو موضوع ديداكتيكي موجه للتعليم من جهة ثانية. وهذا تحديدا هو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي الخارجي.

أما التحولات التي تجري في إطار العلاقة التربوية (تعليم-تعلم)، والتي تشمل كلاّ من: المدرس-المتعلم، فهي لا تخرج في أصلها عن مختلف أشكال المنهاج (الرسمي، المنجز، الضمني). حيث تشكل تلك التحولات ما يطلق عليه **النقل الديداكتيكي الداخلي**. والمفترض هنا أن تكون سيرورة تلك التحولات محكومة بمنطق الاستمرارية والترابط وليس قائمة على أي نوع من القطائع الإبستيمولوجية كما هو حاصل بقوة على مستوى الواقع التعليمي والممارسات التربوية المهيمنة على الفصول الدراسية.

---

[6] - Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd. Revue et augmentée). Grenoble, La Pensée sauvage, (Ire éd., 1985).

[7] - Joshua, S. (1996). *Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiqu?*In C. Raisky et M. Caillot, Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles, (p. 61-73).

[8] - تجدر الإشارة إلى أننا أفدنا من دراسة بعنوان:

- Perrenoud, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, Revue* des sciences de l'éducation, Vol. 24, N.3, p. 487 à 514

بيد أنه من الضروري في هذا السياق، ألا نخلط بين النقل الديداكتيكي كما تمت الإشارة إليه، وبين ما يمكن أن يسمى التبسيط العلمي أو المعرفي الذي يقصد منه جعل المعرفة مفهومة ويسهل الوصول إليها من لدن أكبر قدر ممكن من الجمهور المعني بخطاب علمي أو معرفي محدد، فالنقل الديداكتيكي عملية معقدة تتبع قواعد صارمة، وتستحضر أدوات خاصة يمارسها خبراء في التربية وصناعة المناهج التعليمية (...)، وتبقى غايته الأساس صياغة وتطوير وهندسة منهاج تعليمي قادر على جعل المعرفة تتبلور في إطار موضوعات علمية وحقول معرفية مصاغة منهجيا وسيكو-بيداغوجيا، كي تصير قابلة للتدريس وفي متناول رواد المدرسة من حيث التمثل والاكتساب[9].

إذن، فنحن أمام إعادة تشكيل وصياغة وبناء للمعرفة التي يتوقع أن تجد هويتها في منهاج رسمي-موصوف، يعبر عنها من خلال مجموع المعارف والقيم والمهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون عبر مختلف الأسلاك والمستويات الدراسية. إن المنهاج الرسمي أو الموصوف أو المعياري يعدُّ تبعا لذلك مرحلة "المعرفة المهيأة للتدريس"le savoir à enseigner [10]، ويوسم كذلك بالمعرفة الضرورية. وهو في كل الأحوال عرض وترتيب للمعرفة العالمة في سياق مدرسي، ودوره يتمثل في توحيد الثقافة المدرسية الموجهة من خلال المنهاج ذاته إلى جانب البرامج والمقررات الدراسية، وما يتصل بذلك من دلائل منهاجية وتوجيهات تربوية...وغيرها من الدعامات التي تشكل أطرا مرجعية للمدرسين أو المتعلمين.

على هذا المستوى، نتحدث عن تصور وإنتاج يقوم به عيّنةٌ من الخبراء والباحثين يصممون منهاجا تعليميا يستهدف متعلما مفترضا ومجردا. والمهم بالنسبة لنا الآن أنه يشكل منتهى وثمرة النقل الديداكتيكي الخارجي الذي تعتبر المعرفة في مستواها العالم، والتي لا يمكن نقلها للمتعلم كما هي، نقطة بدايته. وجوهر الفعل والتدخل هنا هو عملية تكييف ووضع المعرفة في سياق" *contextualisation*" له أسئلته وأهدافه ورهاناته. ثم الأمر بعد ذلك يستدعي عملية أخرى هي نزع السياق [11] "*décontextualisation*"؛ بحيث تخضع المعرفة لتحويل يخص مرجعها الأصلي، ليتم الحديث عن بديل يشكل فضاء نظريا يتصف بخصائص يفرضها منطق التعلم وعمليات التعليم. هذا التبديل يقترح تصورا يدل على تموقع المحتويات والمضامين المعرفية في سياق جديد ذي طبيعة

---

[9]- Emil Paun, *Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2006/2, N.22, pp: 3-13

[10] - Chevallard, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.

[11] - للتوسع في الموضوع ينظر:

- Astolfi, P/ Develay, M. La didactique des sciences. Paris: PUF, 1989.

بيداغوجية[12].

ثانيا: النقل الديداكتيكي الداخلي:

عندما يعلق الأمر بالتحولات -التي تطرأ على مستوى المعرفة التي يحددها المنهاج الدراسي الرسمي Curriculum prescrit، في إطار العملية التعليمية التعلمية، أو بعبارة أخرى على طول مضمار العلاقة (مدرس؛ متعلم) - فإننا نتحدث عن **نقل ديداكتيكي داخلي**. وهو ذو طبيعة داخلية لأنه ببساطة يحدث ضمن سياق التفاعل والعلاقات البيداغوجية التي تجمع طرفيْ الفعل التعليمي الرئيسيْن، حيث يجري أجرأة الأهداف التي تربط بين الطرفين من جهة، والمنهاج الدراسي من جهة ثانية.

إن هذا النوع من النقل الديداكتيكي يحمل في ثناياه آثار ووقع وانطباعات وبصمات الأطراف المعنية به في المقام الأول؛ نعني بذلك المدرس والمتعلم على حد سواء، أكثر من شيء آخر كالنموذج السوسيو-ثقافي الذي يؤطر الفعل التربوي على سبيل المثال، أو حتى التوجيهات الرسمية وغيرها. وهنا عادة ما يُطرح نقاش يتعلق بما يمكن أن يحدثه كل من المدرس والمتعلم من تغييرات وتدخلات في المنهاج التعليمي الرسمي؟ إضافة إلى ما يذكره بعض الباحثين من أن "النقل الديداكتيكي الداخلي هو في الواقع عملية تعمل على تخصيص المنهاج ووسمه بدلالة جديدة"[13].

إن التحليل السابق يحيل إلى ضرورة إمعان النظر في واقع الممارسات الصفية تشخيصا لنمط التواصل التربوي، ورصدا لطبيعة العلاقات البيداغوجية المتبادلة التي تؤطر الفعل التربوي داخل الفصول الدراسية، ولا يستثنى من ذلك شكل العَقْد والتعاقد الديداكتيكي الذي يحكم العلاقة التربوية بين المدرسين والمتعلمين. ذلك أن المدرس -من جهة- يتعين عليه أن يدبر المعارف المقترحة في المنهاج الرسمي في احترام تام للتوجيهات والاختيارات التربوية الكبرى، ولكنه في نفس الوقت ملزم بإعداد سيناريوهات وأنشطة التعلم، وإنتاج عملية بنائية منهاجية ومعرفية.

وبناء عليه، فإن نتائج ذلك النقل تتجسد عبر نوعين من المنهاج يُصطلح عليهما في الأدبيات التربوية على التوالي: **المنهاج الحقيقي**، و**المنهاج المُنجَز** أو المُتحقِّق. *Curriculum réel et Curriculum réalisé*. فيما يخصّ المنهاج "الحقيقي"، يجري الحديث عن مستوى معين من المعرفة يعبَّر عنها بالمعرفة المدرَّسة؛ حيث تتخذ منحى يتجه من المدرس صوب المتعلم {مدرس ~ متعلم}. أما بخصوص المنهاج المنجز فإننا نتحدث عن نمط المعرفة الموسومة بالمعرفة المكتسبة، وهي نتيجة طبيعية لمجموع

---

[12] - Emil Paun, *Transposition didactique: Un processus de construction du savoir scolaire, Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2006/2. p: 6

[13] - Ibid, p: 8

"المفاوضات" الناجمة عن علاقة تفاعل تشمل: مدرس-متعلم، وتمثل نوعا ما منهاجا **مُشخْصنا** يعكس ارتباطا خاصا للمتعلم بالمعرفة المدرسية[14]. وبذلك يتضح أن النقل الديداكتيكي لا يُختزل في عملية تبليغ وتلقين المنهاج من لدن المدرس، لأنه بالفعل ينطوي على تحولات ويمر عبر سيرورة من إعادة التشكيل والبناء، والمفاوضات التي تقتضيها عملية التدريس المحكومة بسياقات عدة. وتكون النتيجة واقعة في المنهاج الحقيقي الذي يظهر ما يحدث للمتعلم جراء تلقي المعرفة والتفاعل معها، وفي المنهاج المنجز الذي يمثل ما الذي يستوعبه المتعلم بالفعل.

بالمجمل، نقول إن النقل الديداكتيكي يعكس نشاطا تفاعليا ورمزيا مشروطا بمتغيرات كثيرةٍ. ومن الأهمية بمكان أن نولي عناية فائقة بالمنهاج الفعلي والمنجز، لأنهما يمثلان محصلة التأويلات التي يقدم المدرسون على الانخراط فيها، وأيضا المتعلمون -من زاويتهم- بحيثُ يعطون للمنهاج الرسمي والمدرَّس معنى خاصا يعبر عن تمثلاتهم الخاصة بإزائه.

لعل السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان في هذا السياق هو كيف تتحول المعرفة في غضون سيرورات التعلم والتعليم، وفي إطار العلاقة مدرس-متعلم؟ وما العوامل التي تؤثر في كليهما خلال عملية النقل الديداكتيكي؟ المفترض أن المدرسين أثناء تنفيذهم لمفردات للمنهاج ومضامينه، يحملون معهم تأويلات وقراءات متعددة تشكلُ تفسيرات لذلك المنهاج، ومن ذلك المنطلق ينتجون محتويات ومضامين جديدة، أو بالأحرى دلالات ومعاني جديدة للدلالات والمفردات والمفاهيم المتضمنة في المنهاج التربوي. إن المدرس بتعبير آخر، يعيد اكتشاف المنهاج باستمرار، وذلك جزء في حقيقة الأمر من العادة المهنية. إننا بذلك نكون معنيين تحديدا بمنهاج آخر مبني من قبل المدرس يعاد اكتشافه من طرفه بمعية المتعلمين على مدى سيرورات ومراحل التدريس.

ثم إن المدرس بمعنى آخر يكون تحت تأثير عوامل كثيرة نحسبها متغيرات؛ بدءا من تكوينه العلمي والمهني ومصادره المعرفية ومراجعه التربوية، وكذا العادات والتقاليد البيداغوجية التي رسخها في ممارسته الصفية، فضلا عن الدلالات التي يضفيها على الغايات من الفعل التربوي في مجمله، دون أن ننسى تمثلاته **لموقع المتعلم** ودوره في عملية بناء المعارف. بتعبير آخر، لعل المدرس يدبر المنهاج الرسمي من خلال منظور خاص يعكس مثلا تعريف الدور الاجتماعي للمعرفة وموضوعها المرتبط بالتعليم، إذ عادةً ما ينطلق المدرس من المقولات والقناعات التي يتبناها، ويريد تثمين دوره ومكانته الخاصة في التعليم...وبنفس الزخم يطمح إلى إقدار المتعلمين على استيعاب رؤية تتعلق بأهمية المعرفة والعلم ودورهما في تطوير شخصيتهم.

ولو عمدنا إلى تقديم شواهد تبرر هذه الأشياء التي يستحسن نعتها في مرحلة أولية

---

[14]- Chevellard...

بالتكهنات والافتراضات، سنكون مضطرين إلى إلقاء الضوء على ما يتم تداوله بالفعل من مفاهيم وتعريفات داخل الفصول الدراسية أثناء إنجاز المدرسين **لدروس العقيدة ضمن مدخل التزكية**، والدلالات التي توجه صوبها بعض القضايا العقدية والفكرية، تحديدا تلك التي كانت مظنة للاختلاف المذهبي والكلامي. إننا نجد تباينا كبيرا في طبيعة المراجع والمظان التي ينهل منها المدرسون، فضلا عن وجود صعوبة في الفصل بين التوجهات "المذهبية" للمدرسين ونزعاتهم الفكرية (سلفية، حركية، صوفية...)، وبين شكل المادة المعرفية التي يتم الاشتغال عليها. وربما يكفي أن نتتبع مفهوم التوحيد ومقتضياته، وحقيقية الإيمان، وأوجه الاستدلال العقدي التي يتم الاعتماد عليها...حتى نتمكن من بلورة صورة حقيقة حيال ما تم التطرق إليه في الفقرات السابقة.

وبيان ذلك أيضا، أن تمثلات المدرسين تجاه المتعلمين يشكل متغيرا هاما له مفعوله كوسيط في التحولات التي يخضع لها المنهاج الرسمي في الوسط المدرسي، كما أنَّ تدخلاتِ المدرس في المنهاج الموصوف أو الرسمي من شأنها أن تغني ذلك المنهاج، بنفس القدر الذي من شأنها أن تسهم في تفقيره والتأثير سلبا عليه. وهو الأمر الذي لا يظهر دائما كقصد علني، وإنما يحصل بوصفه نوعا من *improvisation* أي "الارتجال" على حد تعبير *فيليب بيرينو* (*Perrenoud Phillipe*).[15] ويبقى التأكيد على أن المعارف التي يبنيها المتعلمون ليست نتاجا لاكتساب أو استقبال مباشر (تلقي)، ولكنه نتيجة لنشاطهم المعرفي.

2.1- دور المدرس في النقل الديداكتيكي[16] الداخلي.

لقد بات من الضروري -بناء على ما سبق- أن نميز بين مستويات ثلاثة من

---

[15] - Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.

[16] - حري بنا أن نشير إلى أن النقل الديداكتيكي في بعده السوسيولوجي، مفهوم أدرجه ميشال فيري *Michel Verret* منذ سنة 1975، من أجل تعيين ظاهرة تتجاوز المدرسة والمواد الدراسية. فقد اهتم أساسا بالكيفيات والأشكال حيث تكون جميع الأفعال الإنسانية موجهة لنقل المعارف وتبليغها بعد إخضاعها للتعديل والتكييف؛ أي بعد محاولة إعادة تشكيلها حتى تصير قابلة لأن تكون موضوع تدريس، وفي متناول من ستوجه إليه. وبالنسبة إليه، فالنقل الديداكتيكي -اختصارا- يمر عبر خمس تحولات كبرى هي: 1) إزالة الزمن الخاص بالمعرفة Désynchrétisation du savoir، ويقصد بها بلورة بنية المعرفة في إطار حقول ومجالات مترابطة. 2) نزع الشخص dépersonnalisation du savoir؛ بفصل المعرفة عن الأفراد والجماعات التي أنتجتها..3) البرمجة programmation لأن كل معرفة ممتدة وواسعة لا يمكن استيعابها دفعة واحدة ويجب أن تمر عبر مراحل من التكوين المتدرج. 4) publicité du savoir ذيوع المعرفة وإشهارها حيث تجد شكلها النهائي في المرجعيات والبرامج التي تتيح إمكانية الاطلاع على مرامي وأهداف التدريس. 5) ضبط التعلمات والتحكم في

المعرفة: المعرفة الموجهة للتدريس (البرامج الدراسية) *knowledge to be taught*، والمعرفة بعد إعادة تنظيمها (المحتوى والمضامين الفعلية للتعلم) *re-organised knowledge*، ثم المعرفة المدرَّسة (العمليات المرتبطة بالتعلم والاكتساب وبناء المعارف على مستوى ذهن المتعلم) *taught knowledge*. وجدير بالذكر هنا أن موضوع النقل الديداكتيكي الداخلي ينخرط فيه متدخلون وفاعلون كثر من قبيل: مؤلفي الكتب المدرسية وطبيعة ونوعية المصادر التي يتم الرجوع إليها، ناهيك عن المكونين والمدرسين أنفسهم ومستوى ثقافتهم التربوية والعلمية والمظان المعرفية التي ينهلون منها.

غير أن الذي نستهدفه من هذا المحور هو تركيز النظر على أدوار المدرسين في نقل المعرفة إلى المتعلمين، وذلك من خلال المشاريع التربوية التي يعدونها، أو على تعبير *Chevallard* النص المعرفي/*le texte du savoir*، وشكل المعرفة التي يتداولونها في فصولهم الدراسية، وخاصة عندما تكون هذه الفئة هي المعنية بالدرجة الأولى بنقل المعرفة التي وسمت بالمعرفة المعدة للتدريس. لذا سنقحم مصطلحا جديدا يعبر عن مرحلة تتوسط المعرفة المسماة "معرفة موجهة للتدريس"، وتلك المعرفة المكتسبة بالفعل التي تدل على تمثل المتعلمين للمعارف المستهدفين بها (المعرفة المدرسة). هذا النمط من المعرفة يطلق عليه بعض الباحثين اسم "المعرفة المهيأة= مشروع القسم"، أو المعدة للتدريس بعد إعادة تنظيمها وإعدادها في إطار مشروع تربوي للدرس.

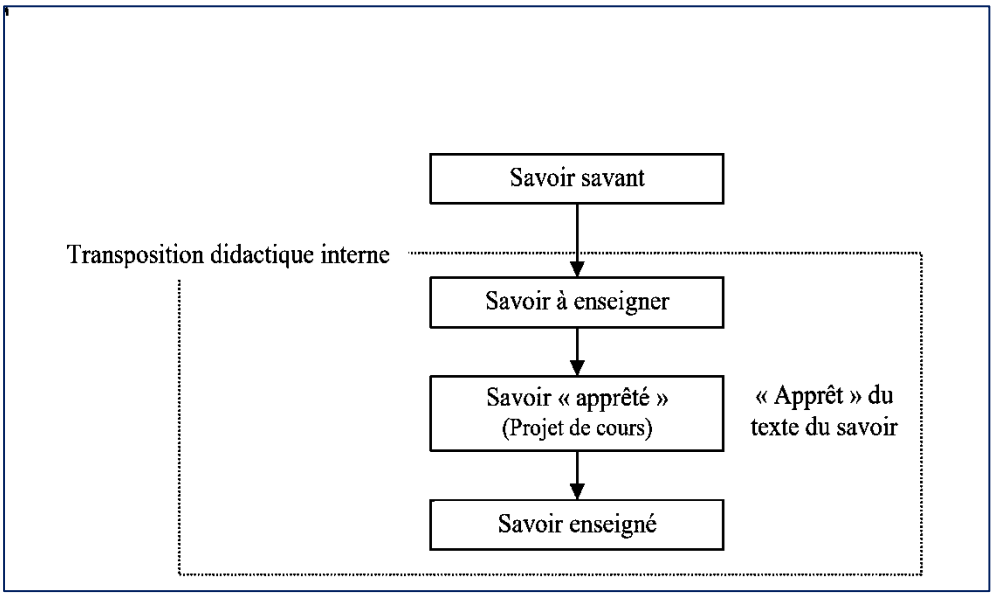
ويمكن التمثيل لتلك المستويات عبر **الخطاطة**[17] أدناه:

المكتسبات un contrôle des acquisitions.

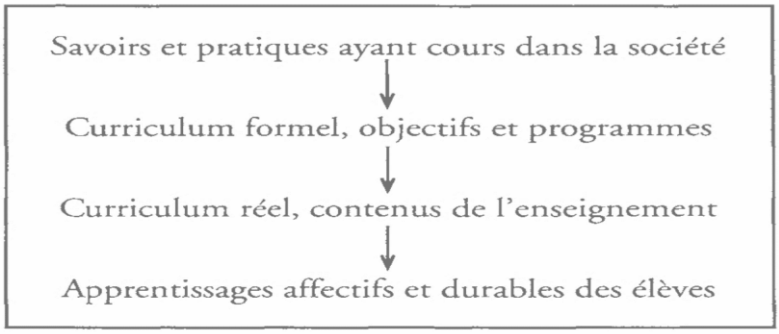
ويعطيه "*بيرينو*" اسما آخر هو النقل البراغماتي. انظر:

=Philippe Perrenoud, *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*...p: 490-491

[17] - Laetitia Bueno-Ravel. *"Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne: exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale S spécialité mathématique"*, CREAD – IUFM de Bretagne, France, p: 2



وبالإمكان مقارنتها بالنموذج الذي اقترحه "فيليب بيرينو" والمعبر عنه **بالتخطيط** الآتي:



إن تسليط الضوء على دور المدرس في النقل الداخلي للمعارف يتيح إمكانية الوقوف على طبيعة الصعوبات والإكراهات التي يجدها ذلك الأخير أثناء إعداده وتخطيطه للتعلمات، وما يرافقها من اختيارات وتحضير للنصوص والدعامات والمعلومات التي سيشتغل عليها، بل وكذلك المواقف والتحقيقات (التفاسير، كتب الفقه، شروح الحديث وكتب العقيدة مثلا...)، والرؤى الفكرية والاختيارات الفقهية، التي يطمئن إليها ويراها مناسبة لمواقف ووضعيات التعلم بناء على ما هو مسطر في المنهاج الرسمي. كما يتيح هذا النظرُ فرصةً لقياس الفروق التي تظهر بين ما خطّط له وسطره من كفايات ومهارات وقيم، وبين ما تم تدريسه حقيقة، أو ما تم تمثله بالفعل من قبل المتعلمين. وبشكل بدهي بين ذلك وبين المنهاج الرسمي.

تأسيسا على ما سبق، أين تكمن أهمية تركيز الأنظار على هذه المرحلة التي تتخلل عملية النقل الديداكتيكي؟ في محاولة لتقديم جواب عن هذا السؤال، يمكن القول إن الانتقال من مستوى المعرفة الموجهة للتدريس (المادة المعرفية التي من المفترض أن يتم تدريسها)، إلى مستوى المعرفة المدرَّسة، من شأنه (التحويل والنقل المعرفي) أن يحدث تغييرات مؤثرة في هوية وصفات الموضوعات المعرفية ومفاهيمها... وهنا تأتي مشروعية التساؤل بإزاء طبيعة المفاهيم الشرعية والتصورات الدينية التي يتم تداولها داخل الفصول الدراسية؛ هل فعلا يتم تدريس العقيدة الإسلامية وفق اختيارات وطريقة المذهب الأشعري؟ هل تحرير المسائل الفقهية، واستقراء قواعد الاستدلال على الأحكام الشرعية...يتم وفق اختيارات وأصول المذهب المالكي؟ ومن باب أولى هل تتحقق أهداف ومرامي المنهاج أصلا؟

تسفر الكثير من الممارسات الصفية، بلا شك، عن هامش كبير من الحرية التي يتمتع بها المدرسون في تأويل مفردات المنهاج والتصرف فيها بالتعديل وما إلى ذلك. حيث يجري تدبير المعرفة الشرعية ومناقشة قضاياها وإشكالاتها بناء على ثقافة المدرسين الشرعية، وبحسب المصادر والمظان التي يعتمدونها، وفي كثير من الأحيان في ضوء قناعاتهم الشخصية وما ينزعون إليه من انتماءات يرونها الصواب والأجدر بالاتباع. وأحيانا من خلال الحاجات الحقيقية التي يعبر عنها المتعلمون في ثنايا التفاعل الصفي، أو ربما من منطلق الأسئلة الراهنة التي تشغل بالهم، والتي قد لا تجد صداها في مفردات المنهاج والموضوعات التي رتبها واختارها. يجري النقاش تحديدا في زاوية المنهاج الحقيقي وليس المنهاج الرسمي، لأن المعرفة في هذا المستوى تخضع لمجمل الخبرات والأنشطة التي يرجى من خلالها بناء التعلمات. والتي تكون لا محالة مؤطّرة ومتأثّرة بالتفاعل الصفِّي، وديناميات التعلّم، وشروط التّعليم ورهاناته. أو لنقل بالأحرى إكراهات الفعل التربوي.

3.1- التخطيط وتنظيم التعلمات بوصفها دعامة لإنجاح النقل الديداكتيكي الداخلي.

من المشكلات العملية التي تجابه المدرسين في مسيرتهم المهنية، أن النظريات التي يتعرفون عليها تتلاشى بسرعة من مداركهم الجارية، أما الممارسون الذين لهم تجربة في التدريس فربما هم على قناعة بأنه يفترض بهم التخلي عن كل نظرية عند قدومهم للميدان، إذ تصير مهام التدريس عادة يومية يهيمن عليها التنميطُ من جهة، وهاجسُ إنجاز مقرر سنوي معروف من جهة ثانية، مادام الهدف الرئيس هو إعداد المتعلمين لاختبارات إشهادية، أو اجتياز مرحلة تعليمية بعينها.

هذا النسيان لا يعزى بالأساس لما يمكن تسميته "بالذاكرة القصيرة"، وإنما -افتراضا- للتكوين غير المناسب من حيث المياسم والمواصفات والغلاف الزمني وأشكال التقويم. أما الفصل الدراسي فهو المكان الذي يجري فيه تحويل المخطط المكتوب (التحضير والإعداد) إلى مخطط حي وفاعل، وتفسير وتنزيل المنهاج حاسم في اختيار

ما هو مقرر في المدراس للتعلم. وهذا التفسير يجب أن يكون محط دراسة في المخططات والإعدادات الأصلية للمدرسين.

كذلك فإن أي تكوين لا يأخذ بعين الاعتبار هذا النوع من التحويل أو النقل الضروري، فإن مشكلات التطبيق في الميدان، وكذا عقلنة وترشيد الفعل التربوي سيكون مآلها الفشل. ومن هنا تأتي أهمية البحث على مستوى التخطيط الذي يستند إليه المدرسون والمدرسات. والأمر مبدئيا يقتضي التمييز بين مرحلتين: مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط والتصميم)، ومرحلة ما بعد النشاط. حيث إنّ المدرس يخطط للدروس قبل الحصة، وأيضا في محطات أخرى للربط والدمج...بينما يأتي التفاعل في غضون الإنجاز وتقديم الدرس. وهذا الأخير بدوره يعرف عددا من العمليات المعرفية ذات الصلة بالتخطيط.

نروم عبر هذا النقاش التنبيه على الهواجس المرتبطة بالتخطيط، التي يجب أن تركز على المتعلم من جهة حاجاته واهتماماته وكذا مؤهلاتهم، وليس فقط الأنشطة التعليمية التي سيقومون بها. وهذا يتطلب مجازفة في الانفكاك من التعليمات الصارمة وعدد من القيود التي يفرضها المنهاج، فضلا عن القدرة والشجاعة على توظيف مقاربات منهجية مختارة. ولذا فعادة ما يكون التخطيط المعتمد على نهج خطي مانعا من تقدير المدرس لإسهامات المتعلمين، ويجعل المدرس أقل إنصاتا لهم. وهذه دعوة لاعتماد مخططات حلقية أو دورية تتسم بالمرونة في تنفيذ سيرورات التعلم، وما يرتبط بها من أنشطة وأعمال تسمح بإعادة ضبط وتوجيه التعلم؛ ومن هنا لابد من الحديث عن المراحل التي ينبغي أن يسلكها بناء هذه المخططات والاستراتيجيات: مرحلة إعمال الخطة، مرحلة التحقق والمراجعة، مرحلة التكييف والملاءمة، وتتضمن هذه الأخيرة مرحلة يمكن نعتها بمرحلة التثبيت أو الإقرار[18].

لا شك أن التخطيط عملية مهمة جدا بالنسبة لعمل المدرس من أجل تسهيل عملية إنجاح إجراءات التدريس والرفع من فعالية أدائه التربوي في أوجز وقت ممكن. رغم ذلك فالتخطيطات على الورق تكون نادرة، والتحليل يعهد فيه على المسار المعرفي والذهني نفسه. وخلاصة القول إن التحويل والنقل الديداكتيكي للمعارف في مستواه الداخلي ينطلق من مرحلة التخطيط التي يضطلع بها المدرس، قبل أن يأخذ سبيله كمسار معرفي للبناء والتمثل من لدن المتعلم.

---

[18] - تجدر الإشارة إلى الإفادة من مقالة بعنوان:

- François, Tochon. "*À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours.*", Revue Française de pédagogie, N86, pp: 23-33

2. تجديد الدرس العقدي المدرسي وسؤال النقل الديداكتيكي: (مداخل ومقترحات).

1.2- المدخل الأول: واقعية الدرس العقدي[19].

لعل أطروحات تجديد الدرس العقدي تعرج بنا على ما اتخذه علم الكلام (علم العقيدة، أصول الدين، الفقه الأكبر) في مرحلة تأزمه أو تخلفه من صور متأخرة من الترتيب والعرض بدأت في التكوُّن لما توقف هذا العلم عن النمو بعد القرن الرابع. فقد غلب عليه أسلوب التقرير في معالجة القضايا الكلامية كما هو الطابع الغالب في المؤلفات والكتب بعد القرن الخامس. **"فواقع تلك المصنفات ينبئ عن تراجع حاد في ربط المسائل الاعتقادية بملابساتها الواقعية. وطغت في ذلك صبغة جافة ومجردة يغيب عنها السياق الحي الذي نشأ فيه"**[20].

لقد تحول الدرس العقدي على إثر ذلك إلى درس نأى بنفسه عن مبدأ هام ومصيري يكمن في **الواقعية**، فالفكر الإسلامي والدرس العقدي تحديدا كان في البدء حركة نشيطة من الحوار والتدافع بين العقيدة الإسلامية في مصادرها النصية من جهة، وبين ما جرى في واقع المسلمين من توترات بين المثال الإسلامي وبين مجريات الأحداث السياسية والاجتماعية، وما هجم من مقولات الأديان والثقافات القديمة من جهة أخرى[21].

وكان الجدل تدافعا حيا يبني فيه الإسلام التصور الخاص به، وذلك بحسب ما تقتضيه التحديات الواقعية أحداثا ومقولات، من أجل تأسيس رؤية إسلامية بالحجة العقلية المستندة إلى الوحي[22]. وهذه الواقعية يجب أن تكون مدخلا لترشيد درسنا العقدي اليوم،

---

[19] خليق بنا أن نشير إلى إفادتنا من بحوث ودراسات الدكتور عبد المجيد النجار في هذا المجال. وقد تمت الإشارة إلى بعض مواطن الاقتباس والإفادة.

[20] - النجار، عبد المجيد. "واقعية المنهج الكلامي"، ضمن كتاب: نحو فلسفة إسلامية معاصرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1. 1994، ص: 323

[21] - نفسه.

[22] - النجار، عبد المجيد، مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، (المبحث الثالث: منهج الفكر العقدي بين القديم والحديث)، 1991، ص: 41.

وقد ذكر النجار تجليات واقعية الفكر الكلامي في الإسلام من خلال نقاش جملة من القضايا التي شهدها الفكر الإسلامي، وهذه نبذه عن ذلك:

=" قصة واصل بن عطاء والقول في مرتكب الكبيرة وحقيقة الإيمان والقدر، ثم بعد ذلك الذات والصفات الإلهية لتي نطور فيه النظر مع أهل الاعتزال كالنظام وابي الهذيل العلاف خلال القرن الثاني بسبب مد

وهو بصدد طرح تصور ورؤية إسلامية مستجدة توجه الحياة الإسلامية في خضم واقع عالمي متداخل ومضطرب تتدافع في الأفكار والمعتقدات، وتتنافس فيه الرؤى الحضارية بشراسة. وحاجات حقيقية يَنشُدها المتعلمون لتشكيل رؤية واضحة بإزاء حقائق الإيمان في علاقة نسقية بالعالم والوجود، والإنسان، والمعرفة. ويتطلعون لأن تكون مفاهيم العقيدة ومقومات التصور الإسلامي، أدواتٍ تفسيريةً تساعدهم على فهم الحياة ومواجهة تحدياتها الفكرية وتحولاتها الثقافية على وجه التحديد.

من ثمة، لا مندوحة عن ترسيخ الترابط في منظومة الدين ككل بين حقيقة العقيدة وجميع مظاهرِ السلوك الفردي والاجتماعي التي يجدر بنا أن نطلق عليها مسمى "التدين"، مظاهرُ يجب أن تكون وجها عمليا لحقيقة العقيدة. وعليه، فتجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي يجب أن يجعل أولا وأخيرا من قضاياه تنطلق حتما من واقع السلوك وحياة المجتمع، كما تروم بالأساس معالجة تلك القضايا بمنهج يوافق طبيعتها، وليس أن نجعل من الدرس العقدي في ثنايا بنائنا لدروس العقيدة ومداخل التزكية مجالاً لتداول معرفة تاريخية محضة، أو إحياء النقاش في قضايا مذهبية وبحث في تاريخ الفكر الإسلامي في زواياه المعقدة التي كانت لها راهنيّتُها ودواعيها في زمن

المعتقد التجسيمي والتثليثي والثنوي.. مع ملاحظة تأخر الكلام في النبوة لأن التحدي قدم من لدن البراهمة والسمنية تحديدا إبان أواخر القرن الثاني مع البرامكة وانفتاح العقل المسلم على ديانات الشرق الهندية على الخصوص. وقد كثر مروجو إنكار النبوة مع ابن الرواندي وأبي بكر الرازي311هـ.

- أما المسائل الطبيعية التي صارت جزءا من الفكر الإسلامي فلم يتعمق البحث فيها إلا مع تفشي الفلسفة اليونانية في المجال الثقافي الإسلامي مع الفلاسفة الإسلاميين كالفارابي 339هـ.

بذلك يبدو أن الفكر الإسلامي كان ينمو ويتطور بالمعالجة المستجدة لما يطرأ من مشكلات واقعية بتنظير واقعي، ولم يكن متولدا من فكر فلسفي مجرد.

- قضية الجبر والاختيار: عندما تفشى في المجتمع الإسلامي التعلل بالقدر في إتيان المعاصي واقتراف الآثام من قبل كثير من المتحللين من قيود الشريعة. وقد كان حكام بنو أمية يتعللون بالقدر في تبريرهم لظلمهم وبغيهم على الناس...فكان من الحتمي لمسألة "الفعل الإنساني" بالنظر لخطورة الظاهرة على الحياة الإسلامية برمتها. (الحديث عن معبد الجهني وغيلان الدمشقي، ثم ما طوره المعتزلة ضمن أصولهم الخمسة).

- قضية الذات والصفات وخلق القرآن: كان البحث فيهما ردا على الفكر المجوسي والمسيحي التي رامت التشويش على التوحيد الإسلامي الخالص، في منحى ترسيخ التعددية التي قد تفضي إلى تعدد الإله. (في المسيحية الصفات الثلاث الوجود والحياة والعلم تجسدت وتحولت إلى أقانيم ثلاثة وآلهة ثلاثة...). فوجدنا المعتزلة انبرت للقول بأن الذات هي عين الصفات والقول بالتعطيل..

الأزمنة[23].

لقد حُسمت الكثيرُ من تلك المسائل على مستوى النقل الديداكتيكي الخارجي، وعُبّر عنها بوضوح في المنهاج التربوي والتوجيهات التربوية المنبثقة عنه، لكن يجب ضبط ذلك المسار وتهذيبه على مستوى النقل الداخلي الذي نبهنا على مظاهر عدة من أوجه الاختلال فيه. وبخاصة سيروراته المطبوعة بالتفاعل والتواصل الصفي المحكوم بمتغيرات كثيرة سبقت الإشارة إليها، واليوم تزداد تعقيدا بسبب حركية الأفكار وسرعة انتشارها أمام سهولة الولوج للشبكة العالمية، والإمكانات الكبيرة التي تتيحها وسائل وشبكات التواصل في مجال تقاسم المعلومة.

وتبقى مسألة إحياء واقعية الفكر العقدي في الدرس العقدي المدرسي ضرورية اليوم، عبر الانفتاح على المشكلات الفكرية والعقدية التي تعترض طريق الحياة الإسلامية، وتطرح بالفعل تحديات في العالم الإسلامي. والسعي لمعالجتها بمنهج كلي ونظرة شمولية (**مثلا**: مشكلة الانفصال بين المرجعية العقدية والمظاهر التطبيقية في مختلف وجوه الحياة الإسلامية، ومشكلة الغزو الفكر والإيديولوجي الذي تسخر فيه الفلسفة والعلم والإعلام والتكنولوجيا، وقضايا الحركات الدينية المنحرفة والفكر الباطني والمهدوي، وما يمكن أن يندرج تحت مسمى العقائد الفاسدة، وكذا التيارات المادية والإلحادية...).

2.2- المدخل الثاني: رهان التربية الفكرية.

أرختْ مشكلةُ الانحطاط المعرفي والحضاري التي تخيم على العالم الإسلامي اليوم بظلالها على واقع العلوم الإسلامية موضوعا، ومنهجا، وتدريسا. ولعل من تجليات ذلك انتكاسُ التربية الفكرية-العقلية في واقع النظام التربوي الذي لا يزال مثقلا بأساليب التلقين، "**ونمطيةٍ راتبة ليس بمقدورها أن تدفع العقول إلى التفكير الابتكاري الريادي الذي يستكشف الجديد، ويضيف الطارف إلى التليد**"[24]. دون غض الطرف عن تقليص مساحة الحوار الناقد، وقد تحدث محمد الطاهر بن عاشور عن هذه الآفة بتعبيره قائلا: "**سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح، وما يقرب منها، وهذا خلل بالمقصِد من التعليم، وهو إيصالُ العقول إلى درجة الابتكار. فقد أصيب التعليم في عصور الانحطاط**

---

[23] - عُني الباحثون في الفكر الإسلامي بهذه الإشكالات من خلال ثنائيات متضادة من قبيل: الفكر الإسلامي بين الإبداع والابتداع، والفكر الإسلامي من التأثر إلى التأزم.

[24] - النجار، عبد المجيد. التربية الفكرية من منظور إسلامي مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 99، (شتاء 2020م)، ص: 22

بشيء من سلب حرية النقد..."[25].

إنّ الأصل في النظم التربوية أن تُعدَّ الفرد إعدادا كليا ومتوازنا، يمكنه من خلال (المعارف، القيم، والكفايات.. الخ) من مواجهة الحياة والاندماج الفعلي في المجتمع، فضلا عن تملك أدوات التحليل وآليات التفكير والقدرة على حل المشكلات تبعا لذلك. ومنهاجُ التربية الإسلامية بدوره يرمي إلى **"تلبية الحاجات الدينية الحقيقة للمتعلم التي يطلبها منه الشارع، بحسب سيروراته النمائية والمعرفية والوجدانية، وحسب سياقه الثقافي والاجتماعي..."**[26]. لكن الذي ينبغي التذكير به في هذا المقام، هو أن المعرفة الشرعية في بعدها التقصيدي هي مفاهيم للحياة، ووقود لحركة الفرد المسلم في واقع معيش عادة ما يكون محفوفا بالإكراهات القيمية والأخلاقية، وكذا التحديات الفكرية والثقافية المتصاعدة. وصار لزاما اليوم أكثر من أي وقت مضى أن تسعى مناهج التربية الإسلامية على ترسيخ مبادئ تربية فكرية متوازنة ومتبصِّرة، وإعادة الاعتبار بالأساس للمهمات العقلية التي قوامها التفكير العقلاني، والاستدلال والتعليل المبني على الحجج والأدلة، وما إلى ذلك.

وقد قال محمد الطاهر بن عاشور أيضا منذ قرابة قرن من الزمان: " **لابد للناظر في أمر التعليم الإسلامي من صرف غاية حِذْقِه ومواهبه إلى وضع برامج تحقق حياة هذا التعليم على حالة كاملة، وتحقق مقاصد طالبيه في معترك حياة عصرهم، وتحقق مقاصد الأمة من خريجي هذا التعليم، وذلك بتغيير الأسلوب القديم. وقد جاء في الكلمة الحكمة: لا تكرهوا أبناءكم على أخلاقكم؛ فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم"**[27]. لهذا نتصور أنه لا بد من تطوير مدخل التزكية وما له صلة بالدرس العقدي لتمكين المتعلم من هذه الكفايات من أجل إقداره على مواجهة الحياة بفكر مستنير وخطاب عقدي وفكري قائم على الحجة والدليل بعيدا عن كل أشكال الحرفية والترديد، أو الانغلاق والتعصب. دون أن يعني ذلك البتة التفريط في مقومات التربية الروحية-الأخلاقية، والسعي إلى تزكية نفس الفرد المتعلم والرقي بها إيمانيا. لأن التصور الإسلامي أصلا يؤاخي بين العقل والنقل، ويعتبر العلم والإيمان صنوان متعاضدان، كما يجمع بين عالمي الغيب والشهادة، وبين التصديق القلبي الجازم الذي محله القلب، وإعمال العقل والتفكر والتأمل... التي يعبر عنها بدقة مصطلح **النظر**. وتزداد الحاجة إلى ما قيل إذا ما أخذنا بعين الاعتبار خطاب العصر الراهن المتسلح بقيم الحداثة، وأدوات العلم الكوني، ومبادئ الفلسفة المادية، والعقلانية التي تنظر بعين الازدراء لكل ما يمت بالصلة للمعرفة

---

[25] - محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب؛ التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة. 2006. ص: 114

[26]- منهاج التربية الإسلامية، 2016

[27]- محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب؛ التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة. 2006. ص: 100

الدينية. وتلكم قضايا لا بد أن ينفتح الدرس العقدي المعاصر عليها.

من جهة أخرى، أعتقد أن النظرية التربوية اليوم نحت منحى الانتقال من النظري إلى العملي، مع تبني ما بات يعرف بـــــــ"ردم الهوة". لذا لا غرابة من أن يقتحم مفهوم "الوظيفية" على سبيل مثال مجال الفعل التربوي ومقاربات التدريس عموما. ولا تشكل التربية الإسلامية اليومَ استثناءً ضمن هذا السياق الذي يتربع على عرشه هذا النموذج البيداغوجي والتربوي الذي تحفل به التوجيهات التربوية والأدبيات التي تعنى بالنقل الديداكتيكي للمعارف. وعليه، غالبا ما تنص تلك المرجعيات والأدبيات التربوية والعلمية على مفهوم "وظيفية المعرفة الشرعية". وبصرف النظر عن مزايا هذا الخطاب في الدرس الإسلامي، وهو ما تطرقنا إليه تحت مسمى "الواقعية"، يبدو أن عدم ضبط حدود هذه المفاهيم تقريبا وتكييفا، فضلا عن تدابير وإجراءات التنزيل ورسم طبيعة الاشتغال الديداكتيكي المتعثرة، وعدم التدقيق في آثارها التربوية على مستوى تكوين شخصية المتعلم في أبعادها المختلفة تبعا للحاجات التربوية والكفايات المأمول تحقيقها بالنسبة إليه -أدى إلى إهمال بعد حاسم ومحوري في التنشئة الدينية وتأهيل المتعلمين، بل صار اليوم بحكم تعقد التحديات الفكرية والعقدية والثقافية التي نجابهها - والتي لا سبيل للتقليل من شأنها- جنبا إلى جنب مع التربية الإيمانية وقيم التزكية الروحية لرواد المدرسة المغربية من أولى الأولويات في تعيين مواصفات التخرج التي يتطلع إليها منهاج المادة.

إن الأمر يتعلق **بالتربية الفكرية**[28]، وما يتصل بها من تربية على الاستدلال العقلي، وتركيز على الفهم والاحتجاج عوض الاقتصار على النقل والتفسير، وترسيخ للحس النقدي في التعاطي مع المؤثرات والخطابات الخارجية، وكل مظاهر الغزو الفكري والثقافي الذي نعلم جميعا أنه بات أقوى الأسلحة في تشكيل العقول وصبغ الهويات الثقافية بألوان معنية من الأفكار والتصورات.

ونفترض في هذا السياق، أن الانجراف بالكلية خلف خطاب تربوي لا يرى في التعليم والتربية إلا التكوين في بعده العملي والتقني، ثم حَسْرُ وقصْرُ الأنظار عن التربية بما هو فكر وخطاب وشحذ للملكات العقلية، من شأنه أن يحد من مقاصد العلوم الشرعية

---

[28] - "يقصد من التربية الفكرية إجمالا: "العلاج الذي يعالج به العقل بأساليب مختلفة، ليكون في حركته باحثا عن الحقيقة، سالكا المسالك المنهجية الصحيحة المؤدية إليها، أو المقربة منها بأكبر قدر ممكن، فالمقصود بالفكر هو طريقة العقل في التفكير. وبهذا تكون التربية الفكرية هي تربية العقل على تلك المناهج الصحيحة في بحثه عن الحقيقية، وفي توظيف تلك الحقيقة في تدبير حياته الفردية والجماعية تدبيرا عمليا".

= انظر: النجار، عبد المجيد. التربية الفكرية من منظور إسلامي مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 99، (شتاء 2020م)، ص: 12

في زوايا الاهتمام بالعقول والمعرفة ودورها في تأطير الفكر وتوجيه الرؤى والتصورات. وخاصة أن حديثنا منصب على الدرس العقدي.

وارتباطا بالتربية الإسلامية، من خلال الدرس العقدي (التزكية)، أتصور مدخل التربية الفكرية غاية يتعين إيلاؤها العناية القصوى في الاشتغال الديداكتيكي، عبر ترجمتها إلى كفايات وأهداف واضحة تؤطر دروس المداخل، وتكون جزءا من مصفوفات الكفايات الأخرى التي يضعها المنهاج التربوي نصب عينيه، وأخص بالذكر الكفايات المنهجية، والاستراتيجية، والثقافية. ولا مناص هنا من الحديث عن مركزية النقل الديداكتيكي في هذا المسعى. إذ لابد من تحديد أدوار كل الفاعلين والمعنيين بتدريس المفاهيم والمعارف الشرعية والقيم الدينية السمحة التي يرجى منها أن تكون زادا للمتعلم في حياته الروحية، ولكن أيضا تمده بالأدوات المنهجية وآليات في التفكير والاستدلال العقلي يتمكن عبرها من استيعاب نماذج سليمة في تأويل الظواهر وتحليلها، واكتشاف الحقائق ومناقشتها. وأيضا القدرة على فهم وتفكيك أشكال الخطاب الفكري والثقافي التي سيجابهها طيلة حياته. وعلى وجه الخصوص ما يتصل بالنقل الديداكتيكي الداخلي، لأنه المستوى الفعلي الذي يتم فيه ترجمة المعارف المعدة للتدريس (المنهاج الرسمي)، وهو حقيقة ميدان المنهاج الفعلي والمدرَّس الذي يطبع المعرفة بسياقاته ورهاناته التي تتأثر بالعلاقة الثنائية مدرس-متعلم. وقد نتساءل لماذا بالتحديد النقل الديداكتيكي الداخلي؟

لعل هذا المستوى الذي تخضع فيه المعرفة لتحولات حاسمة، هو المجال الرئيس الذي ينبغي للمدرس أثناء تقديم الدرس العقدي أن يعزز فيه مبادئ التربية الفكرية من خلال نوعية الأنشطة التربوية التي يعدها ويقترحها ضمن سيناريوهات بيداغوجية متنوعة ومرنة. وضمن أشكال التنشيط التربوي الذي يختاره، وكذا الطرق البيداغوجية الحية والتفاعلية التي تضع المتعلم في قلب الفعل التربوي، والتي يفترض أن تدفعه للمناقشة والنظر والتفكر، وإبداء الرأي، وتعزيز سبل الحوار وتداول المفاهيم الشرعية والعقدية بأساليب تستند إلى لغة الاستدلال والتعليل، في مقابل ما يطغى اليوم من لغة التفسير والتبرير أو التقرير. وأرى في هذا المقام أن نلتفت إلى طبيعة المعرفة الشرعية التي تتقرر فعلا، وتتداول على نطاق واسع في إطار المنهاج التنفيذي المحكوم بالعلاقة التربوية مدرس ـ متعلم. ثم نتساءل إلى أي حد يعمل المدرسون على ترسيخ قيم ومبادئ التربية الفكرية في تجلياتها المشار إليها آنفا؟ وقبل ذلك ما مدى حيوية وحركية المعرفة السائدة في الفصول الدراسية؟

في إطار السعي لتقديم أجوبة محتملة، لا بأس من التذكير بأن النقل الديداكتيكي عموما عملية معقدة لا تعني بالضرورة تبسيط المعرفة أو العلم، كما أن الإقرار بهذه الفكرة يجعلنا نسلم بها على مستوى الدرس العقدي أيضا. ومفاد ذلك الكلام أنه يجب أن نتحدث عن **الدرس العقدي** وليس عن **العقيدة** أو **علم العقيدة**. مما يعنى أن الدرس العقدي يعكس شكلا في ترتيب وعرض مباحث العقيدة وقضاياها ومسائلها، مما يجعل

من عمليات الانتقاء والتصرف والتقديم والتأخير، وترتيب الأولويات عملا مبررا من الناحية الديداكتيكية على أقل تقدير. وعادة ما نكون بحاجة في إطار تفسير هذه الأشياء إلى نموذج للتحليل؛ لذا أحيل هنا إلى ما قاله "كينشيلو" *kincheloe* عن نمط المعرفة السائد في المدارس وأسماه أبستمولوجيا *FIDUROD*.، وهي تعبر عن ست خصائص تميز الإيديولوجيا المهيمنة على حقل البيداغوجيا، وتحيل غالبا على مثالب وعيوب ستة سيأتي ذكرها بالتفصيل. دون إغفال خصوصيات المفاهيم الشرعية، والتحفظ على نظريات أو تقييمات هي في الواقع مرهونة بالحقل المعرفي الذي يتداولها.

وجدير بنا في إطار مادة التربية الإسلامية، وتحديدا في موضوع الدرس العقدي ونقله ديداكتيكيا أن نعرف طبيعة المعرفة الشرعية ليس في مظانها الأم، ولكن كما يتم تدريسها والتعاطي معها أو حتى تمثلها من طرف المتعلمين كمعرفة مدرَّسة. أما عن العيوب الستة المشار إليها آنفا فأعرضها على هذا النحو *FIDUROD*، بحيث يكون كل حرف دالا على مفهوم معين:

- الحرف الأول F=Formal، أي أن تلك المعرفة تتسم بطابع رسمي حاد، وتلتزم بمنهجية ثابتة متفق عليها.

- الحرف الثاني I= Intractable، بمعنى أنها ثابتة ترى العالم "ستاتيكيا".

- الحرف الثالث D= Decontexualized، فهي معرفة لا تكترث بالسياق المنتجة فيه.

- الحرف الرابع U=Universalistic، بحيث يكون هدفها الرئيس هو التعميم وليس الفهم والاستدلال.

- الحرف الخامس R= Reductionist، أي أنها اختزالية تهمل عوامل عديدة يمكن أن تؤثر في تشكُّلها.

- وأخيرا OD تعني أنها أحادية البعد One Dimensional، تجسد مقولة "هناك حقيقة واحدة وواقع واحد".[29]

وقبل ذلك حذر باولو فرايري (Friere, P) في كتابه **"بيداغوجيا المقهورين"** مما أسماه الأيديولوجيا التربوية النقلية () التي تنظر إلى المعرفة كقالب جاهز من المعلومات، وتؤدي إلى كبح التفكر والتبصر والنقد...[30]

عطفا على ما سبق، إن واقع الممارسات التربوية في بناء الدرس العقدي تحديدا تسفر عن حاجة ماسة إلى العناية بالتربية الفكرية التي يلاحظ أنها في اضمحلال. فالعقيدة الإسلامية في سبيل سعيها إلى تزكية الفرد المسلم وتقوية إيمانه، تعمل على بناء مفاهيم

---

[29]- kincheloe, J. *Khowledge and Critical Pedagogy*, New York, Springer, 2008, P 35

[30] - Freire, P. *Pedagogy of oppressed*, New York, The Seabury Press, P 59.

العقيدة ومسائلها في ذهنه وفق مداخل ومسالك متعددة ومتضافرة؛ (من العقيدة إلى الاعتقاد)، وحيث يكون الاستدلال العقدي المبني على التعليل العقلي، وتحكيم موازين العقل والمنطق الذي ائتلفت عليه عقول الناس جميعا في مقدمتها، إلى جانب مسالك أصيلة كالعمل على استثارة نوازع الفطرة المغروزة في الكيان الإنساني، وما يتطلبه الأمر من جهد في إزالة الغواشي التي تصد الإنسان عن الخضوع للعقيدة الخالصة.

من ثمة، خليق بنا أن نتساءل عن واقع الدرس العقدي في المدرسة المغربية، هل المعرفة والمفاهيم العقدية التي ندرّس يتم تحليلها وبناؤها بعمق وبصيرة وتمعن؟ ثم إلى أي حد نعتبرها -في انسجام مع مبادئ وقواعد النقل الديداكتيكي الداخلي- معرفة مُسيَّقة ومستوعِبة بمعنى: آخذةٌ بعين الاعتبار السياقات المختلفة التي تتشكل فيها؟ وأخيرا ما مدى وجاهة الخلاصة التي انتهى إليها عدد من الباحثين بالقول إن: **"المعرفة التي تقدمها المدارس (على النحو الذي هي عليه) لن تسعف كثيرا في تشكيل الفكر، ولن تكون أساسا صالحا تبنى عليه التربية الفكرية، ذلك أن الشخصية الفكرية تمتاز بالفضول والانفتاح الفكري والاستقلالية الفكرية والتماسك المعرفي"**[31]؟

أما بخصوص المتعلم، فما مدى قدرته على البحث والاستقصاء، والاستدلال والمقارنة والانخراط الجاد والفعلي في بناء الدرس العقدي وطرح الأسئلة، وتمثُّل المفاهيم بالشكل الصحيح؟ الواقع أن هذه الأسئلة يراد منها لفت الانتباه إلى الصعوبات الديداكتيكية التي تحد من فعالية وفاعلية النقل الديداكتيكي في مستواه الداخلي أكثر من سعيها لقديم أجوبة حاسمة.

3.2- المدخل الثالث: نحو نقل ديداكتيكي داخلي قاصد وممنهج.

ليس ثمة مجال للحديث عن نموذج بيداغوجي جاهز ومنمَّط يتبنَّى مدخل التربية الفكرية، يغدو معها التفكير عادةً ممارسةً على نحو دائم (عادة التفكير)، وليس شيئا عارضا لا ينال من اهتمامات الفاعلين والممارسين التربويين إلا حظا متواضعا. وهذا الأمر يشي بحاجتنا الماسة إلى تطوير تدريسية التربية الإسلامية في هذا الاتجاه: *توسيع نطاق النظر (العقلي) ودائرته في معالجة قضايا الاعتقاد وتحديات الفكر، ترسيخ ثقافة التبيّن والتبصّر، استدماج أساليب الحجاج والاستدلال العقلي، الانفتاح الحواري، الاستدلال العقدي القائم على استثمار معطيات المعرفة الحديثة (الكونية)، وعلوم العمران والإنسان.*

كما أن تجديد النقل الديداكتيكي (الداخلي) للدرس العقدي في مستوياته المدرسية يظل مرهونا بتجديد وتجويد الممارسات الصفية في اتجاه عقلنة أكبر للفعل التربوي،

---

[31] - ماجد حرب. التربية الفكرية بوصفها خبرة تعليمية، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 100، (صيف 2020)، ص: 80

وترسيخ أعمق لاستراتيجيات **التخطيط** القبلي للتعلمات التي يفترض أن تنضبط أولا للاختيارات والتوجهات الكبرى التي حددها المنهاج الرسمي (...)، ثم تتسم -ثانيا- بالمرونة والانفتاح، وقدر كبير من التوقع في رسم مسارات التعلم ومآلاته بالنظر لصفتي التركيب والتعقيد اللتين تحكمان العلاقة التربوية (مدرس-متعلم). ناهيك عن مركزية المتعلم في بناء تعلماته وتمثلها في سيرورة تمرير/تنزيل المنهاج من مستواه **الرسمي**، إلى مستوى المنهاج **الحقيقي** و**المدرَّس**. وتلك العناصر سبق تناولها في محور سابق.

ويبقى التعويلُ على تطوير الممارسات الصفية، وتفعيل طرق التدريس البيداغوجية الحية والتفاعلية جزءًا من مسالك تجديد النقل الديداكتيكي في دروس *العقيدة والتزكية*، ولا مناص من التذكير بأهمية تحديد الأدوار التربوية لكل من المدرس والمتعلم ضمن علاقة واضحة جامعة بينهما، وفي إطار صلة كلٍّ منهما بالمنهاج التربوي ومقرراته (**العقد الديداكتيكي**). وسنقتصر على إيراد **ضوابط ديداكتيكية** نأمل أن تعين على وضع لبنات درس عقدي متبصِّر:

- إن تدبير وبناء المفاهيم العقدية يجب أن يستحضر خصوصية المعارف الشرعية، ومن ضمن ذلك المفاهيم العقدية، بحيث يتم التركيز على مقاصد العقائد وبعدها التربوي-السلوكي، وأثرها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء. لا أن تُعالجَ في بعد تجريدي وبأسلوب جاف. كما يتطلب الأمر العناية بمنهج **التقعيد** على غرار التقعيد الفقهي والأصولي؛ انسجاما مع خيار التدريس بالمفهوم وليس الحقائق الجزئية كما سيأتي ذكره. ومن ثمة ينظر إلى الدرس العقدي بوصفه محورا للتربية الفكرية، وقاعدة لتأسيس فلسفة إسلامية راشدة تترجم كليات التصور الإسلامي ومقوماته الكبرى.

- تدريس المفاهيم العقدية في إطار **مشكلات وإشكالات** يتم الانطلاق منها، (الوضعية-المشكلة). مع مراعاة ما يستلزمه الأمر من توسل بتقنيات العصف الذهني، وتشخيص لتمثلات المتعلمين، وقدرة على **أشكلة حقيقية** للمواضيع المدروسة تناغما مع مضامينه وقيمه والمهام المستهدفة منه.

- تدريس موضوعات ومسائل العقيدة وفق **استراتيجيات التدريس بالمفهوم**، وهذا يستدعي عدم الإغراق في الحقائق الجزئية، أو جعلها محور الفعل التعليمي. وبحيث يكون الاختيار بين طريقة الاستقراء أو الاستنباط مرتبطا بطبيعة الموضوع، ودرجات تعقيده. فضلا عن الاشتغال وفق **شبكات مفاهيمية** وخرائط ذهنية، تركز -مجتمعة- على الفهم والاستدلال والتوظيف، وبيان التعالق بين المفاهيم والتكامل فيما بينها. لأن الأمر لا يتعلق فقط بالحفظ والاستذكار.

- إن بلورة المفهوم العقدي، وتحليله، وبيان خصائصه...عمليات تتخذ كمنطلق لها الاشتغال المباشر على **نصوص شرعية وفكرية ودعامات مختلفة**، وهنا لابد من توظيف نصوص عقدية تندرج ضمن **التراث العقدي للغرب الإسلامي** تجاوبا مع الخطاب الشرعي الذي يمتح منه منهاج المادة.

- مناقشة المطالب والقضايا العقدية يفترض أن تتم في صيغة **حوار منفتح**، يكون مجالا لإبداء الرأي والتعبير عن المواقف، وتمحيص الحجج والفرضيات المطروحة. على أساس أن دور المدرس حاسم في تسديد الأفكار والتصورات، وفي توجيه النقاش وإدارته بحكمة وتبصّر. بينما الحديث عن المتعلم يكون مؤطرا بوظيفتي البناء والتمثّل من مشاركة وتقاسم فاعلين.

- في غمرة النقاش بخصوص تنزيل منهاج التربية الإسلامية، لا بد من العمل على **توطين المكتسبات** وترسيخ العادات التربوية المحمودة، وخاصة تلك التي يُعنى بها موضوع النقل الديداكتيكي. وأخص بالذكر: ربط العقيدة بالقرآن (التأصيل القرآني للعقيدة)، العقيدة في ظل التزكية، تلازم العلم والعمل...مع الاجتهاد الدؤوب في **اقتراح آليات التنزيل الفضلى**، وسبل تجاوز التعثرات الديداكتيكية وما يكتنف الممارسات التربوية من صعوبات وإكراهات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

- بن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؛** التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة. 2006.
- حرب، ماجد. **"التربية الفكرية بوصفها خبرة تعليمية"**، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 100، (صيف 2020).
- النجار، عبد المجيد. **"التربية الفكرية من منظور إسلامي"**، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 99، (شتاء 2020م)، صفحات: 12-60
- النجار، عبد المجيد. "واقعية المنهج الكلامي"، ضمن كتاب: **نحو فلسفة إسلامية معاصرة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1. 1994.
- النجار، عبد المجيد، **مباحث في منهجية الفكر الإسلامي**، (المبحث الثالث: منهج الفكر العقدي بين القديم والحديث)، 1991.
- وزارة التربية الوطنية، **منهاج التربية الإسلامية**، 2016.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Astolfi, P/ Develay, M. *La didactique des sciences*. Paris: PUF, 1989.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* (2e éd. Revue et augmentée). Grenoble, La Pensée sauvage.
- Emil, P. (*2006), Transposition didactique: Un processus de construction du*

savoir scolaire, Carrefours de l'éducation, Armand Colin, N22, pp 3-13

- François, T. "*À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours"*, Revue Française de pédagogie, N86, pp: 23-33.
- Freire, P. *Pedagogy of oppressed*, New York, The Seabury Press.
- Joshua, S. (1996). *Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiqu?* In C. Raisky et M. Caillot (dir.), Au-delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, Bruxelles, (p. 61-73).
- kincheloe, J. (2008), *Knowledge and Critical Pedagogy*, NEW YORK, Springer.
- Laetitia, Bueno-Ravel. *Le rôle de l'enseignant dans la transposition didactique interne: exemple d'un enseignement d'arithmétique en terminale, spécialité mathématique*, CREAD – IUFM de Bretagne, France.
- Perrenoud, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences.* Revue des sciences de l'éducation, 1998 Revue des sciences de l'éducation, Vol. 24, N. 3, p. 487 à 514.

ملامح تجديد الخطاب العقدي المعاصر وأثره في النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي

ذ. عبد المنعم الدقاق

مفتش تربوي - أكاديمية الشرق

ملخص البحث:

يتناول البحث قضية تجديد الخطاب العقدي المعاصر وأثره على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي المغربي. وقد تعرضت فيه الورقة بالشرح والبيان لمصطلحات البحث، ثم إبراز مبررات وملامح تجديد الخطاب العقدي المعاصر وأثره على الدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي المغربي، متوسلة بمنهج تحليلي بعناصره المتمثلة في التفكيك، والتعليل، والنقد، والاستنتاج. وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج من أبرزها: تحديد مفهوم تجديد الخطاب العقدي المعاصر في كونه مجموع الجهود الفكرية التي بذلها علماء ومفكرون إسلاميون معاصرون في مجال العقيدة بغية ترشيد الدرس العقدي وإعادة الفاعلية إليه في بناء المسلم القوي، كما توصل أنه لمضمون هذا الخطاب العقدي التجديدي المعاصر أثر على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي المغربي على عدة مستويات.

الكلمات المفتاحية: الخطاب العقدي – التجديد – النقل الديداكتيكي – التربية الإسلامية

مقدمة

تشكل العقيدة الإسلامية الصحيحة أساس بناء المسلم القوي بإيمانه، الباعثة له على العمل والدافعة له إلى المسارعة في الاستجابة إلى هدي الوحي في تحقيق مقصد الاستخلاف، وعمارة الأرض بكل أوجه الخير والصلاح. وقد كان هذا هو شأن العقيدة الإسلامية في العصور الأولى، يتحملها المسلم صافية سهلة غضة طرية من منبع الوحي، يعقد عليها قلبه بكل جزم ويقين، ويتخذها منطلقا لحركاته وسكناته، ويهتدي بأنوارها في كل أمور حياته، ويسعى إلى تحقيق مقاصدها وأسرارها في نفسه والكون. فكانت بذلك تصوغ وتبني إنسانا صالحا ومصلحا.

لكن ومع مرور الزمن، ولأسباب متعددة ومتنوعة؛ تداخل فيها ما هو سياسي، وما هو علمي وثقافي وحضاري، وودِيني نجم عنها مجتمعة أن لم تعد تلك العقيدة بتلك

الفاعلية وذلك الصفاء، تتلقى من منبع الوحي في سهولتها وصفائها؛ يقتنع بها العقل ويطمئن بها الوجدان، وتنقاد لمقتضياتها الجوارح بالأعمال، وإنما طالها التشويه والانحراف عند البعض، وتحملها البعض على أنها أفكار ومعارف عقلية، لا تقتضي بالضرورة عملا ولا تستدعي صلاحا وإصلاحا، ولا تستوجب ضربا وانخراطا في الكون استخلافا وإعمارا. وابتغاء العودة بالعقيدة الإسلامية إلى دورها في صياغة وبناء الإنسان المسلم القوي الذي يحمل تصورا كليا شموليا عن حقيقة الوجود ويدرك الأمانة التي أناطها الله تعلى بعاتقه في الكون واستخلفه فيه من أجل تحقيقه دعا علماء ومفكرون إسلاميون ومصلحون إلى ضرورة إصلاح هذا الخلل من خلال تشخيص الأدواء التي لحقت بالعقيدة الإسلامية في مراحل من التاريخ الإسلامي وبيان الأسباب التي أفضت إلى ضمورها وخفوت دورها في بناء المسلم القوي، مع تقديم مشاريع إصلاحية تستهدف إعادة الفاعلية للدرس العقدي في صياغة وبناء الإنسان المسلم الصالح المصلح.

ويكتسي الموضوع أهمية الموضوع في كونه يسعى إلى إبراز بعض ملامح الخطاب العقدي التجديدي المعاصر وبيان أثر ذلك على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية، انطلاقا من أن عملية النقل الديداكتيكي تستوجب الادراك الجيد لطبيعة وبنية ومقاصد المعرفة المراد إخضاعها لعملية النقل الديداكتيكي. وبذلك فهو يكتسب أهميته من كونه يسعى إلى تناول قضية محورية في البحث الديداكتيكي تتعلق بالتأمل في البعد الابيستمولوجي في المعرفة المراد تدريسها وأثره في النقل الديداكتيكي.

وينطلق البحث في بناء إشكاليته من مسلمة مفادها أ ن عملية النقل الديداكتيكي بما هي نقل للمعرفة من مستواها العلمي الأكاديمي كما يتناولها الباحثون والمختصون، إلى مستوى المعرفة المعدة للتدريس وفق شروط وضوابط معينة، تعتمد في جوهرها على تأمل في بنية وطبيعة ووظيفة المعرفة العالمة المراد إخضاعها للنقل الديداكتيكي، وهوما يقتضى أن هذه العملية تتأثر بالمستجدات والتطورات المعرفية الحاصلة في مجال المعرفة العالمة؛ حيث من ضوابط النقل الديداكتيكي أن يَضْمَن إمكانية الانتقال من المعرفة المعدة للتدريس والمدرسة إلى المعرفة العالمة. وانطلاقا من هذا الحيثية، نتساءل إلى أحد يمكن أن يكون لتجديد الخطاب العقدي التجديدي المعاصر أثر على عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الإشكالي مجموعة من الأسئلة وهي:

ما المراد بتجديد الخطاب العقدي؟ وماهي مبرراته وملامحه؟ ثم ما هو أثره على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية بالتعليم المدرسي الثانوي؟

وقد مكن البحث في هذا لموضوع من الوقوف على بعض الدراسات التي تناولت بعضا من جوانبه والتي من أبرزها:

1 ـ تجديد الدرس العقدي في منهاج مادة التربية الإسلامية في السلك الثانوي للدكتور إبراهيم والعيز.

ركز فيه على إبراز الأبعاد التجديدية للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية، غير أنه اقتصر على عرضها دون أ ن يعمد إلى تأصيلها وبيان مرجعياتها.

2 ـ تجديد الخطاب العقدي في العصر الحديث للدكتور محمد أحمد بخيت عبد ربه. ركز فيه على بيان أنواع الخطاب العقدي، حيث حصرها في الخطاب الكلامي، والخطاب الصوفي الإشاري، والخطاب السلفي، مع بيان خصائص كل خطاب، كما تناول بالتحليل أصل مشكلة الخطاب العقدي وكيفية علاجه.

3 ـ الدرس العقدي الإسلامي المعاصر ـ ملامحه وميزاته من خلال دراسة نماذج ـ للدكتور عمران بودقزدام.

تطرق في هذه الدراسة بالعرض والتحليل لأبرز ملامح ومميزات الخطاب العقدي المعاصر. غير أنه لم يتعرض لبيان أثر ذلك على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي.

وقد استفدت مما تضمنته هذه الدراسات في بناء الموضوع وزدت عليها بالتفصيل والبيان والاستشهاد بالنقول المعززة للأفكار، فضلا عن إبراز أثر ذلك على عملية النقل الديداكتيكي، وهو مالم تتعرض له الدراسات السابقة. وبذلك فقد رام البحث تحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:

1ـ بيان مفهوم التجديد ومجالاته.

2 ـ تحديد المقصود بالخطاب العقدي التجديدي ومبرراته وأهم ملامحه.

3 ـ إبراز أثر تجديد الخطاب العقدي على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية.

وسعيا إلى تحقيق الأهداف التي رسمها البحث، فقد تم التوسل بمنهج وصفي وتحليلي بمختلف عناصره التي تمثلت في الوصف والتحليل، والاستدلال، والنقد، والتعليل، والاستنتاج.

وقد انتظمت مكونات البحث في مقدمة تضمنت إشكالية البحث وأسئلته، وأهميته، والدراسات السابقة، وأهداف البحث ومنهجه، ثم أربعة مباحث؛ خصص الأول للتعريف بمصطلحات البحث، والثاني لمبررات تجديد الخطاب العقدي، أما الثالث فتعرض لملامح تجديد الخطاب العقدي، في حين تناول الرابع أثر الخطاب العقدي التجديدي على النقل الديداكتيكي. وختم البحث بخاتمة حوت أهم نتائج البحث.

المبحث الأول: تحديد مصطلحات البحث

أولا: تعريف التجديد:

التجديد لغة: تصْيِيرُ الشيء جديدا، وجَدَّ الشيء، أي صار جديدا[1]. وهو خلاف القديم، وجدَّدَ فلان الأمر وأجَدَّه واستجده إذا أحدثه[2]. فالتجديد لغة: يعني وجود شيء كان على حالة ما، ثم طرأ عليه ما غيره وأبْلاَه، فإذا أعيد إلى مثل حالته الأولى التي كان عليها قبل أن يصيبه البلَى والتغيير كان ذلك تجديدا.[3]

أما التجديد شرعا فقد تنوعت عبارات العلماء في تعريفه وتعددت صيغهم، لكنها لم تخرج عن ثلاثة معان:

1 ـ التجديد بمعنى إحياء ما انطمس واندرس من معالم السنن ونشرها بين الناس، وحمل الناس على العمل بها. قال العلقمي[4]: "معنى التجديد: إحياء ما اندرس من الكتاب والسنة والأمر بمقتضاهما... وقال عن دور المجدد يُجَدِّدُ ما اندرس من أحكام الشريعة، وما ذهب من معالم السنن، وخفي من العلوم الظاهرة والباطنة"[5].

2 ـ التجديد بمعنى قمع البدع والمحدثات، وتَعْرِيَة أهلها وإعلان الحرب عليهم، وتنقية الإسلام مما علق عليه من أوْضار الجاهلية، والعودة به إلى ما كان عليه زمن الرسول × وصحابته الكرام. قال المناوي: " يجدد لها دينها: أي يبين السنة من البدعة، ويكثر العلم، وينصر أهله، ويكسر أهل البدعة ويذلهم"[6]. وقد بين القرضاوي أن التجديد لشئ ما هو محاولة العودة به إلى ما كان عليه يوم نشأ وظهر، بحيث يبدو مع قِدَمِه كأنه جديد، وذلك بتقوية ما وَهِيَّ منه، وترميم ما بَلِيَّ، ورتْقِ ما انفتق حتى يعود أقرب ما يكون إلى صورته الأولى.

---

[1] .لسان العرب، ابن منظور، تحقيق مجموعة من العلماء، بيروت، دار صادر، 202/2، مادة " جَدَّ".

[2] .المصباح المنير، أحمد بن على المقري الفيومي، تحقيق عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، طبعة 3، ص 92، مادة" جَدَّ".

[3] . مفهوم تجديد الدين، بسطامي محمد سعيد، المملكة العربية السعودية، مركز التأصيل للدرسات والبحوث، ط 3، 1436 هـ/ 2015، ص 14

[4] . هو محمد بن عبد الرحمان بن علي بن أبي بكر العلقمي، فقيه شافعي، عارف بالحديث، من تلامذة السيوطي، له مؤلفات أشهرها: الكوكب المنير بشرح الجامع الصغير، توفي سنة 929 هـ).

[5] .فيض القدير شرح الجامع الصغير، محمد بن عبد الرؤوف المناوي،1 بيروت .لبنان، دار المعرفة للطباعة والنشر، ط 3، 1391 هـ/ 1972م /14،

[6] .المصدر نفسه، 1/ 14.

فالتجديد ليس معناه تغيير طبيعة القديم، أو الاستعاضة عنه بشيء آخر مستحدث مبتكر، فهذا ليس من التجديد في شيء، ولا يعني تجديد الدين إظهار طبعة جديدة منه بل يعني العودة به إلى حيث كان في عهد الرسول × وصحابته ومن تبعهم بإحسان[7].

3 ـ التجديد بمعنى: تنزيل الأحكام الشرعية على ما يَجِدُ من وقائع وأحداث، ومعالجتها معالجة نابعة من هدي الوحي. يقول الكاتب عمر عبيد حسنة: "ليس المراد بالاجتهاد والتجديد: الإلغاء والتبديل وتجاوز النص، وإنما المراد: هو الفهم الجديد القويم للنص، فهما يهدي المسلم لمعالجة مشكلاته وقضايا واقعه في عصر يعيشه، معالجة نابعة من هدي الوحي"[8]. ومن مجموع هذه التعريفات للتجديد يمكن القول بأن تجديد الدين يعني: إحياء وبعث ما اندرس منه وتخليصه من البدع والمحدثات، وتنزيله على واقع الحياة ومستجداتها.

و قد ذكر العلماء أن التجديد يشمل المجالات الآتية:

- الحفاظ على نصوص الدين الأصلية صحيحة نقية؛
- نقل المعاني الصحيحة للنصوص وإحياء الفهم السليم لها؛
- تصحيح الانحراف سواء في الفهم أو السلوك.
- حماية الدين والدفاع عنه والجهاد في سبيله[9].

ثانيا: العقيدة وعلم العقيدة

العقيدة لغة مأخوذة من (العَقْدِ)، والعقد هو الجمع بين أطراف الشيء، ويستعمل ذلك في الأجسام الصلبة، وعقد الحبل وعقد البناء، وتوسع في المعاني، كعقد البيع وعقد النكاح. قال ابن فارس: " (عقد) العين، والقاف، والدال أصل واحد، يَدلّ على شَدّ وشِدَّةِ وثوق، وإليه ترجع فروع الباب كلها"[10]. والعقد نقيض الحلِّ، ويقال: عقد الحبل والبيع، والعهد يعقد شَدَّه[11]، وجاء أيضا: عقده يعقده عقداً، ومنه عُقْدة اليمين والنكاح، وكلّ شيء

---

[7]. من أجل صحوة راشدة تجدد الدين وتنهض بالدنيا، يوسف القرضاوي، القاهرة، دار الشروق، ط 1421 هـ/ 2001م، ص32.

[8]. الاجتهاد للتجديد سبيل الوراثة الحضارية، عمر عبيد حسينة، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ط 1، 1981، ص 20

[9]. المرجع نفسه،

[10]. مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1339 هـ/1979، مادة " عقد "، 86/4.

[11]. ابن منظور، لسان العرب، مادة " عقد".

وجوبه وإبرامه[12]. قال الله تعالى: ﴿لا يُواخذُكُمُ الله باللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِن يُؤاخذكُمْ بِما عَقَّدتم الأيمان﴾[13]. يتبين ما سلف أن العقيدة من العقد، وهو الربط والإبرام، والإحكام والتَوثُّق بقوة، والتماسك والمُراصَّة، والإثبات، ومنه اليقين والحزم. قال الزبيدي: "والذي صرح به أئمة الاشتقاق أن أصل العقد نقيض الحلِّ... ثم استعمل في أنواع العقود من البيوعات وغيرها، ثم استعمل في التصميم والاعتقاد الجازم"[14].

أما العقيدة اصطلاحا؛ فقد ذكر لها العلماء مجموعة من التعاريف من أبرزها:

العقيدة هي: "مجموعة من قضايا الحق المسلمة بالسمع والعقل والفطرة يعقد عليها الإنسان قلبه، ويثني عليها صدره، جازما بصحتها، قاطعا بوجودها وثبوتها" [15].

وقد عبر القرآن عن العقيدة - بالإيمان[16]، وجاء ذلك في كثير من آياته الصريحة؛ منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا خَالِدِينَ فِيهَا لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حِوَلًا﴾.[17]

ونجد محمد المبارك قد عرف العقيدة الإسلامية بتعريفات متنوعة، حيث عرفها بقوله: "هي مجموعة الحقائق التي دعا الإسلام إلى التصديق بها [18]. وهذا كلام مجمله فصله في موضع آخر بقوله: "هي الإيمان بالله والحياة الآخرة ثم الاعتقاد بالنبوة [19]. وذكر أن هذه الحقائق "لا مجال فيها للتغير والتبديل لأنها حقائق.[20]

وفي تعريف آخر جعلها مرادفة للفلسفة، فتفيد معنى النظرة العامة للوجود، كما أنها الخلفية الفكرية. وهي في آخر خلاصة لها تصور الوجود الذي يحدد موقع الإنسان في الوجود وعلاقته بالكون، وبما وراء الكون، وتنطلق من اعتقاد يؤمن به الإنسان في

---

[12]. المرجع نفسه، مادة " عقد".

[13]. المائدة/89.

[14]. تاج العروس، الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت، دار الهداية، 426/2، مادة " عقد".

[15]. مباحث في علوم العقيدة، أمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ط، 1404 هـ، ص 10.

[16]. نظام الإسلام العقيدة والعبادة، محمد المبارك، بيروت، دار الفكر، ط 1395،4 هـ/1975، ص 6

[17]. الكهف، 107.

[18]. نحو إنسانية سعيدة، محمد المبارك، دار الفكر، (د. ط. ت)، ص177. 178.

[19]. الثوابت والمتغيرات في المجتمع الإسلامي، محمد المبارك، المركز الثقافي الإسلامي، الجزائر، ص 21.

[20]. نظام الإسلام: العقيدة والشريعة، محمد مبارك، دار الفكر، (د. ط. ت)، ص 35. 36.

هذا المجال.[21]

- علم العقيدة

هو العلم الذي أنشئ لبيان العقيدة الإسلامية وإقامة البراهين اليقينية على صدقها وصحتها[22]. ويُطلق على هذا العلم تسميات متعدّدة، منها علم التوحيد؛ لأن مبحث الوحدانية أشهر ما فيه، وعلم أصول الدين في مقابلة أصول الفقه، والفقه الأكبر لتأليف الإمام أبي حنيفة كتابا سماه "الفقه الأكبر"، وعلم الكلام[23]. وعلم العقيدة بحث إنساني في أحكام العقيدة؛ فهما وشرحا واستدلالا وردا للشبه، يتصف بأنه غير محدود في مسائله وقضاياه.

يمكن القول من خلال هذين التعريفين أن العقيدة ثابتة مطلقة لا تتغير عبر الزمن، غير قابلة لزيادة ولا لنقصان وذلك بما هي تعاليم إلهية ورد بها الخبر الشرعي قرآنا وحديثا، وليس للخبر الشرعي أن يناله التغيير. أما علم العقيدة فهو اجتهادات نسبية عرضة للتغيير بسبب نمو وتطور شروح واستدلالات المجتهدين على أحكام العقيدة الثابتة، التي تخضع لجملة من التغيرات منها: اختلاف أحوال الناس وأوضاعهم في الفهم والاقتناع، ومنها تباين التحديات الواردة على العقيدة الإسلامية.

ثالثا: الدرس العقدي

1 ـ الدرس في اللغة:

الدرس من فعل درس الذي تتجاذبه عدة معان، يهمنا منها في هذا السياق تلك التي تدورحول القراءة والحفظ والمذاكرة والتعليم، حتى قيل إن سبب تسمية نبي من أنبياء الله باسم إدريس، لكثرة دراسته كتاب الله تعالى[24].

2 ـ الدرس في الاصطلاح

يتبين مما سلف أن الدرس يعود إلى الرياضة والتعهد للشيء بسبل عديدة؛ من قراءة، وحفظ، ومذاكرة، كما يفيد مركزية مناهج البحث في التقويم إثباتا وعرضا.[25] أما الدرس العقدي: فهو مجموع خيرات علماء العقيدة ماضيا وحاضرا في عرض مباحث

---

[21]. المرجع نفسه، ص 35 .36.

[22]. مبادئ العقيدة الإسلامية، مصطفى سعيد الخن، دمشق، مطبعة الجامعة، ط 9، 1417 هـ، ص 21.

[23]. التمهيد في دراسة العقيدة الإسلامية، محمد سيد أحمد المسير، القاهرة، دار الطباعة المحمدية، ط1، 1419 هـ/ 1998م، ص 25 .26.

[24]. لسان العرب، ابن منظور، مرجع سابق، 6/ 8. مادة " درس".

[25]. أصالة التجديد في درس العقيدة، مجلة الإحياء، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة الجزائر،1423 هـ/2002م، ع 05،ص 177.

العقيدة شكلا ومضمونا ومنهجا وإلقائها وتعليمها كتابة ومشافهة.

ثالث: المعاصر:

مصطلح "المعاصر" فيقصد بها الحقبة الزمنية المعاصرة التي ارتطبت بواقع الدولة العربية القطرية ومشكلات ما بعد الاستعمار وتداعياتها، خاصة فيما يتعلق بمجابهة التيارات الفكرية الوافدة من الغرب.

رابعا: الخطاب العقدي

الخطاب في اللغة: من فعل خطب، وهو يدل على الكلام بين اثنين: قال ابن فارس: " الخاء والطاء والباء أصلان: أحدهما الكلام بين اثنين؛ قال خاطبه يخاطبه خطابا. والخطبة من ذلك"[26].

وهو يدل على توجيه الكلام لمن يفهم. والحاصل أن الخطاب مصطلح يستخدم للدلالة على كل كلام شفوي أو كتابي متصل اتصالا يمكنه من أن ينقل رسالة كلامية من المتكلم أو الكاتب. وبناء عليه، فالمقصود بالخطاب العقدي المعاصر: "هي مجموع الملاحظات النقدية والاجتهادات العلمية التي صدرت عن علماء ومفكرين إسلامين معاصرين حول ماآل إليه الدرس العقدي الإسلامي من حيث مضمونه ومنهجه مع تقديم مشاريع إصلاحية للعودة به إلى صفائه ودوره في بناء الإنسان الصالح المصلح وفق التصور العقدي الإسلامي.

خامسا: النقل الديداكتيكي: (Transposition didactique)

يعد مفهوم النقل الديداكتيكي من أهم المفاهيم الكبرى في مجال الديداكتكيك، وقد استعمل هذا المفهوم لأول مرة في ديداكتيك الرياضيات مع (شفلار) (Yves Chevallard) الذي ألف كتابا بعنوان: "النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة" ولم يلبث أن تعمم استعماله لاحقا في ديداكتيك المواد الأخرى.[27] وقد عرفه بأنه: " هو العمل الذي نقوم به عندما تحول معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتدريس مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية"[28].

وحسب أرساك جيلبيرت (Arsae Gilbert) فالنقل الديداكتيكي هو ": مجموع

---

[26] . مقاييس اللغة، ابن فارس، 2/ 198، مادة: "خطب".

[27] . ديداكتيك التربية الإسلامية من الابيستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد القاسمي، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط 1، 1999م، ص84.

[28] . الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة تطوان، ص 10.

التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم Savoir Savant)) من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس".[29]

ووفق هذين التعريفين، فالنقل الديداكتيكي هو عمل انتقائي يتمثل في انتقاء مضامين معرفية محددة من مجال معرفي، (المعرفة المستقاة من التخصصات العلمية المختلفة) ثم إعادة تصفيفها وتنظيمها وفق بنية معرفية جديدة وفق منطق تربوي وتعليمي يلائم مقتضيات الفعل التعليمي التعلمي.

المبحث الثاني: مسوغات تجديد الخطاب العقدي

يرى العلماء المشتغلون بقضية تجديد الخطاب العقدي أن تجديد الخطاب العقدي ليس من باب الترف الفكري، وإنما استدعته مجموعة من الموجبات والتي يمكن إجمالها في الآتي:

1 ـ اختلاف البيئة وبروز تحديات جديدة.

يرى أصحاب الخطاب العقدي التجديدي أن مناهج وطرق عرض العقيدة ونصرتها، إثباتا وردا تتغير بحسب تغير الزمن، والسبب في ذلك أن مناهج النُّصرة مرتبطة بالمخاطَبين الذين يراد إثبات العقيدة لهم، أورد الشبه التي يوردونها أو ترد عليهم.[30]وهؤلاء المخاطَبون سواء كانوا من المنتمين إلى دائرة الإسلام أو من غيرهم تتغاير عقلياتهم وثقافتهم ومكوناتهم الفكرية من عصر إلى عصر، بحسب ما يطرأ على المجتمعات من تطورات علمية وثقافية وفكرية، مما يستلزم التغيير والتجديد في المنهج الذي تقدم به العقيدة للناس، ويستوجب كذلك تجاوز الكثير من عناصر المنهج القديم الذي كان مقنعا بالأمس إلى عناصر منهجية جديدة تقنع عقلية اليوم العلمية والعملية، دون أن يلغى القديم من مجال البحث والدرس المتخصص[31].

2 ـ ضرورة استحضار مقصد الإصلاح في درس العقيدة

والمقصود به أن تستحضر كُليات العقيدة من أجل إصلاح الأمة أفرادا ومجتمعات، بداية بتشخيص مشكلاتها وعللها، ثم التكوين الشامل والمتكامل على أساس أرضية فكرية تصورية وقيمية ومنهجية.

يرى "النجار" في هذا الإطار أن مؤلفه "الإيمان بالله وأثره في الحياة" يندرج ضمن الجهود التي بذلها العلماء والباحثون والمصلحون على مرّ الزمن في تبيان الإيمان

---

[29]. المرجع، نفسه، ص 10.

[30]. العقيدة في القرآن الكريم، محمد المبارك، مرجع سابق، ص 4.

[31]. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1997 م، ص 26.

بالله في صورته الصحيحة، والإقناع به على مسالك الحجة، والتنبيه إلى دواخل الفساد التي يمكن أن تطرأ عليه، ولهذا اجتهد في تأسيس مطالب هذا الكتاب على مبررات تبرر استئناف البحث فيه، حيث انعكست حسب ـ رأيه ـ خصائص في بنيته قدمت للقارئ بعض الفوائد بالنظر إلى الظرف الذي يعيشه اليوم فيما يتعلق بالوضع العقدي الذي عليه المسلمون والملابسات التي تحيط بهم في ذلك".[32] واستصحب "محمد الغزالي" المنظور نفسه، حيث سعى إلى إبراز المقاصد العليا للعقيدة الإسلامية التي يدخل في رحابها مقصد صناعة الإنسان المسلم المكلف بعمارة الأرض وفق كليات الاستخلاف تحقيقا للعبودية التامة الله تعالى، وما يتبع هذا المقصد من مقاصد فرعية خادمة للمقصد الأسنى[33].

3 ـ ظهور تحديات عقدية معاصرة

وردت على المسلمين في موضوع العقيدة الإسلامية؛ تحديات غير التي كانت في السابق، سواء كانت من داخل المجتمع الإسلامي أو من خارجه، فطرأت شبه جديدة اختلفت عن الشبه الواردة عليها بالأمس، إما في أسلوب الطرح، وإما في أصل المحتوى، فثمة شبه كثيرة أثارتها الفلسفات والمذاهب الحديثة لم تكن مثارة من قبل في أصل موضوعها، إذ هي مشتقة من مستجدات الفكر من تلك المذاهب والفلسفات، وكذلك فإنها تقدم بأساليب في الحجاج تعتمد المعطيات العلمية والفلسفية الحديثة، وهذا كله يستلزم من قبل الفكر العقدي الإسلامي مواجهة مستأنفة في الأسلوب وفي المحتوى معا ليكون الرد مناسبا للهجوم فيتم نقضه.[34]

4 ـ إعادة ترتيب الأولويات في الدرس العقدي بالنظر إلى التحديات

ينبغي أن ترتب قضايا الدرس العقدي من حيث التركيز عليها في الشرح والاستدلال والرد ترتيبا مغايرا للترتيب القائم في البنية المعهودة لعلم العقيدة؛ وذلك لأنه قد تكون بعض القضايا هدفا للهجوم الشديد بالأمس؛ مما يستلزم تقديمها بالعناية والإبراز في البنية المعهودة، انتصارا لها وردا للشبه التي تستهدفها، ولكنهالم تبق اليوم كذلك مما يستلزم تأخيرها في مرتبة أهمية البحث، وعلى العكس من ذلك فقد تكون قضايا أخرى لم تنل أهمية في رتبة البحث قديما، إذ لم تتعرض للتحدي الشديد، ولكنها اليوم أصبحت تتعرض للمطاعن الشديدة، مما يستلزم أن تقدم في رتبة الاهتمام بالبحث والدراسة إثباتا

---

[32]. المرجع نفسه، ص 6.

[33]. كيف نفهم الإسلام، محمد الغزالي، الإسكندرية، دار الدعوة، ط 1، 1411 هـ/1991 م، ص 109.

[34] . ينظر عبد الحميد النجار، الإيمان بالله وأثره في حياة الإنسان، مرجع سابق، ص 26. وكذلك كتاب العقيدة في القرآن الكريم، محمد مبارك، ص 4 وما بعدها.

لها وردا للمطاعن عنها [35].

5 ـ تسجيل مآخذ على الدرس العقدي التقليدي

أبدى أعلام الدرس العقدي المعاصر مجموعة من التحفظات سجلوها على الدرس العقدي التقليدي تنوعت ما بين مآخذ شكلية وأخرى موضوعية.

أ ـ المآخذ الشكلية: وهي عبارة عن تحفظات تتعلق بالشكل الظاهري لمؤلفات العقيدة، والتي من أبرزها:

ـ خلو الدرس العقدي من النصوص الشرعية: فقد أعاب "محمد الغزالي" على كتب المتكلمين أنها تكاد تخلو من الاستشهاد بالآيات والأحاديث القرآنية حيث قال: "ومن العجيب أنك تقرأ في أمهات الكتب الكلامية، وتطوى الصحف الطوال، فلا تكاد تعثر على آية أو حديث، إلا اقتباسات يسيرة تبدو كالزهرات المنفردة في الأرض السبخة"[36].

ـ مزج السائل العقدية بالفلسفة اليونانية أو المنطق الصوري: وهنا انتقد البوطي ضمنيا منحى المتكلمين في توظيفهم لبعض مبادئ الفلسفة اليونانية والمنطق الصوري، وهو ما أشار إليه بقوله مستنكرا: "هل اعتمدنا في شيء مما عرضناه من بحوث العقيدة الإسلامية في هذا الكتاب، على الفلسفة اليونانية أو المنطق الصوري؟ أجاب " البوطي" بقوله: " نحن لم نفعل ذلك إطلاقا"[37].

ب. مآخذ موضوعية:

ـ تغييب البعد العملي السلوكي للعقيدة الإسلامية: للعقيدة الإسلامية أهمية محورية في حياة الإنسان بالنظر لأعبائه الاستخلاقية التي يقوم بها وآثارها على فكر وسلوك وحركية الإنسان،[38] ولا شك أن تغييب البعد العملي الوظيفي للعقيدة سيحدث خللا في حياة الفرد والمجتمع في مختلف أنساق علاقاتهم. شَّرح محمد الغزالي هذه المشكلة بتوجيه نداء إلى العلماء والدعاء، حيث قال: "وماذا عليكم لو شغلتم أنفسكم، وشغلتم الناس بشرح عقيدة التوحيد وبيان آثارها النفسية والاجتماعية، وماذا عليكم لو طال الحديث في الكمال الإلهي والضعف البشري والجزاء الأخروي"[39].

ـ غياب التوازن في تحرير الدرس العقدي

---

[35]. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 27.

[36]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، دار نهضة مصر، ط 4، 2005 م، ص 8.

[37]. كبرى اليقينيات الكبرى، محمد سعيد رمضان البوطي، دار الفكر، ط 8، 1982، ص 17.

[38]. ينظر مصطفى سعيد الخن، مبادئ العقيدة الإسلامية، مرجع سابق، ص 393. 395.

[39]. تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، محمد الغزالي، دار المعرفة، دار ريحانة، د ت، ص 175.

تقوم العقيدة الإسلامية على الاقتناع العقلي المصاحب للارتياح العقلي. انتقد هؤلاء الأعلام إهمال الجانب الوجداني في درس العقيدة الإسلامية، الذي ركز بشكل كبير على الجانب العقلي، " فأصبحت كتب العقيدة عقلية جافة تقف عند إثبات وجود الله وصفاته في نظر العقليين...

ولا تنتقل من هذا إلى تحريك شعور مجانبين بذلك أسلوب القرآن الذي يجمع بين الأمرين فهو " يخاطب القلب والعقل، ويستثير العاطفة والفكر، ويوقظ الانفعالات النفسية مع إيقاظه للقوى الذهنية[40].

- طروء الجدل العقيم وتناول مسائل لا طائل منها: يرى "النجار" في هذا الإطار أن تجديد علم العقيدة وتحصيل الفوائد منه يتطلب دراسته دراسة واعية، تتحرى مواطن القوة فيه، وتتجنب ما طرأ عليه في بعض حقب التاريخ من مواطن الضعف المتمثلة بالخصوص في الآراء والأقوال التي داخلها الهوى والمماحكات اللفظية التي لا طائل من ورائها غير الجدل العقيم، كما تجب المطارحات التي نشأت في مسائل معينة بسبب ظروف وملابسات وجدت في أحقاب ماضية، ولكنها لم يبق لها وجود إلا أن يكون في نطاق التخصص الدقيق.[41]

- إثارة مواضيع غير عملية:

إن الكثير من المواضيع المعروضة في كتب العقيدة لا طائل من بحثها حاليا ومواصلة البحث فيها في العصر الراهن لانعدام ثمرة العمل، من مثل مسألة علاقة الذات بالصفات هل هي عين الذات أم ليست كذلك؟ ومسألة حشر العباد هل يكون بالروح أم بالجسد أم كلاهما؟، وهي مسائل غيبية صرفة يقصر العقل عن الولوج والبحث فيها، فهي كما قال "الغزالي": "مسائل حشيت بها الأذهان وهي فضول أو ذيول يجب قطعها مثل الاستثناء في الإيمان، الحرام رزق، والمقتول ميت بأجله"[42].

- تاريخية الدرس العقدي: يرتبط الدرس العقدي ارتباطا وثيقا بيئته، حيث يعبر عن إكراهات محددة زمنيا ومكانيا، والمشكلة الأساسية في هذا العنصر بالذات هو البقاء رهينة للأفكار والمذاهب المرتبطة أساسا بيئتها وتاريخها، مع استجلابها في الحاضر وخوض معارك فكرية على أساسها.

وهو ما جعل "محمد الغزالي" إلى وصف الدرس العقدي بأنه أسير جوانحه وأفكاره للماضي البعيد" وكأن الإسلام دين تاريخي وليس حاضرا ومستقبلا، والغريب

---

[40]. بين الثقافتين الغربية والإسلامية، محمد المبارك، دار الفكر، 1400 هـ/1990م، د ط، ص 104.

[41]. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 16.

[42]. سر تأخر العرب والمسلمين، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 97.

أنك قد تراه يتحامل على المعتزلة أو الجهمية مثلا وهو محق في ذلك؛ ولكنه ينسى أن الخصومات التي تواجه الإسلام قد تغيرت وحملت حقائق وعناوين أخرى[43].وهذا ما سينعكس على العمل الإسلامي سلبا بالتفريط في الحاضر المستقبل الحساب مشكلات وقضايا الزمن الغابر؛ لأن "الحل المطلوب يكمن في الاستلهام الواعي البصير للتراث، لا إعادة عيشه من جديد بحلوه ومره[44].

ج ـ مآخذ منهجية: تتعلق بمنهج الدرس العقدي الذي شابته جملة من النقائص نذكرها مجملة:

ـ إضفاء القدسية على علم العقيدة: يعد الخلط بين العقيدة الثابتة المقدسة وأسلوب زمني عارض قابل للتبدل خطأ جسيما، وهو صفة غالبية للمؤلفات السابقة. وقد تنبه "محمد الغزالي" لهذه المشكلة، حين لاحظ أن القداسة قد انتقلت من أصول العقيدة الإسلامية إلى فهوم البشر لها وتوظيفاتها؛ مما يستلزم القيام بعملية غربلة الأفكار والمذاهب والأعراف والتقاليد التي سادت تاريخنا، فقدمها لا يعطيها حق البقاء والاحترام للحق وحده"[45].

ـ الإغراق في الذاتية: بالولاء للنفس والانتصار لها، أو للشخص والمذهب على حساب الولاء للمبدأ والعقيدة"[46].

ـ الصبغة الفلسفية لكتب العقيدة: أعاب "النجار" على مؤلفات العقيدة فيما بعد القرن الخامس الهجري غلبة الصبغة الفلسفية عليها، حيث أخذ علم العقيدة يستقي من مواضيع الفلسفة شيئا فشيئا، وهو ما أدى إلى اختلاط مواضيعه بمواضيعها وطغيانها عليه.....، وقد أدى هذا بالتدرج إلى علبة أسلوب الفلسفة التقريري الشرحي أسلوب الكلام الجدلي الدفاعي ففقد خاصية الحركة والحيوية والوعي وأصبح جامدا عقيما[47].

المبحث الثالث: ملامح من تجديد الخطاب العقدي

إن المتتبع للخطاب العقدي المعاصر عند مجموعة من العلماء المعاصرين من قبيل الشيخ محمد الغزالي، والشيخ سعيد البوطي وعبد الحميد النجار، وغيرهم سيقف على مجموعة من الملامح التي تميز هذا الخطاب العقدي؛ سواء من حيث المضمون

---

[43]. الشيخ الغزالي بقلمه، قطب عبد الحميد، مكتبة رحاب، ط 2، 1410 هـ/1990، 1 /16.

[44]. معالم هادية على طريق الدعوة الإسلامية، الطيب برغوث، دار الشهاب،1987م، ص 20.

[45]. دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين، دمشق، محمد الغزالي، دار القلم، ط 3، 1419 هـ/1998م، دمشق، ص 105. 106.

[46]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 05.

[47]. مباحث منهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 119.

والشكل.

أولا: ملامح التجديد من حيث المضمون

يتجلى التجديد من حيث المضمون في إيلاء العناية لجملة من المواضيع التي رأى لها الأولوية بسبب أهميتها البالغة، وما تحققه من مقاصد تتلخص في تحقيق عبودية الناس لرب العالمين، وتحقيق الولاء له في مسالك الحياة المتنوعة، نوردها فيما يأتي:

1 ـ ربط العقيدة الإسلامية بالنظم التشريعية والأخلاقية المنبثقة منها

يراد به النظر إلى العقيدة الإسلامية، باعتبارها أرضية معرفية يتأسس عليها نظام تشريعي، ومنظومة قيمية أخلاقية. وليس فقط مجرد حقائق نظرية مجردة يعقد عليها قلب المسلم دون أن تكون لها نتيجة وتأثير على النظام التشريعي والأخلاقي. وقد أشار "البوطي" إلى هذه الكلية في سياق حديثه عن موقع العقيدة من مجموع البنية الإسلامية التي رأى أنها تتكون من مجموع عناصر ثلاثة هي: العقيدة، والتشريع، والأخلاق، لذا فالمعنى الإسلامي يتكامل لدى المسلم بالعقيدة الصحيحة، إذ تستقر في قلبه وباتباع شرعته في سائر معاملاته مع الله ومع الناس، ثم بالأخلاق الفاضلة إذ يقيم عليها علاقته مع الآخرين، غير أن عماد ذلك كله إنما هو العقيدة، فهو الأساس الأول الذي لا بد منه[48].

والمنحى نفسه حضر عند "النجار" الذي رأى أن التعاليم الإسلامية التي يكلف المسلم بأن يتحملها، تتنوع من حيث كيفية تحمله إياها إلى نوعين: النوع الأول يسمى عقيدة؛ لأنه يطلب من المسلم أن يعقد عليها قلبه، فيكون مصدقا به تصديقا جازما لا يداخله الشك بحال. وأما النوع الثاني وهو الذي يتحمله المسلم بالتطبيق العملي، فيطلق عليه اسم "الشريعة"، وهي عبادات ومعاملات وأخلاق بل ذهب "النجار" إلى أبعد من ذلك عندما ذهب إلى أن الحقيقة العقدية الواحدة تكون معدودة في الشريعة من حيث تحملها بالسلوك، ومعدودة في العقيدة من حيث تحملها بالإيمان، ومن ثمة فإن تقسيم التعاليم الإسلامية إلى عقيدة وشريعة هو أقرب إلى التقسيم الاعتباري[49].

2 ـ التأكيد على عنصر كليات الاستخلاف بوصفها ثمرة لمنظومة الاعتقاد

اتجه الدرس العقدي الإسلامي المعاصر إلى تأصيل هذا البعد؛ بسبب تقصير الأمة في تمثله فهما وتنزيلا. يتجلى هذا الخلل في الفهم في تصور الأمة لمقصد الاستخلاف، وهو التعبد؛ حيث انحصر في المعنى الخاص المتمثل في أداء العبادات والشعائر التعبدية، دون النظر إلى معناه العام الذي تصير به كل حركة الإنسان المادية

---

[48]. كبرى اليقينيات الكونية، محمد سعيد رمضان البوطي، مرجع سابق، ص70.

[49]. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 10. 11.

والمعنوية عبادة الله تعالى[50]... لذلك تقتضي خلفيته قيامه بتنفيذ مراد الله تعالى من تعمير الأرض وتسخيرها.

ولهذا أدرج الدرس العقدي المعاصر كليات الاستخلاف ضمن منظومة العقيدة الإسلامية باعتبار أن أداء مهام الخلافة من التعمير والتسخير يندرج ضمن دائرة العبودية لله تعالى وكذلك لما تتضمنه العقيدة الإسلامية من طاقة تعميرية كبرى[51].

3 ـ التركيز على البعد الإنساني في العقيدة الإسلامية

ينطلق هذا البعد من اعتبار الإنسان هو المخاطب بها والمكلف بتمثلها بالفهم والتفاعل والتفعيل، وباعتبار أن العقيدة الإسلامية تستهدف ترسيخ إنسانية الإنسان وصيانة كرامته، وتعزيز حريته بكل أبعادها الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، ليكون مؤهلا لتحمل أعباء الخلافة.

يظهر هذا الطرح جليا عند عبد المجيد النجار عندما دعا إلى تجاوز الصورة التي علقت بالأذهان حول انحصار العقيدة في الجوانب التجريدية والغيبية إلى النظر، إلى مفرداتها بأفق واسع النظرة، يتناول قضايا متنوعة منها ذات بعد إنساني خلافي عام - نسبة إلى الخلافة التي تركز على مطلب ترقية الإنسان بالحرية والعدالة والسعي الدؤوب لتحقيق الخلافة عبر بيان حقيقة خلافة الإنسان في الأرض باعتبارها المهمة التي خلق من أجلها الإنسان، وتشمل أيضا حقيقة الإنسان نفسه في خلقه الأول وفي تركيبه من المادة والروح، وفي قيمته الذاتية ومنزلته في الكون وغاية وجوده ومصيره. إن هذه القضايا - برأيه - هي من صلب العقيدة، إذ لو اعتقد معتقد أن الإنسان ليس له من مهمة في الحياة، وأن وجوده ليس إلا عنا أو نقمة... لكان بذلك خارجا من ريقة العقيدة الإسلامية، مارقا من الدين كله[52]. وحضر المنظور نفسه عند " محمد الغزالي"، الذي تأسس على الرؤية القرآنية لحقيقة الإنسان، من حيث أصل خلقته وأطوارها ومآلها. والإنسان عند الغزالي مخلوق مميز حظي بالتكريم الإلهي من حيث القوام الحسن والعقل أهلته لحمل أمانة التكليف وبوأه مرتبة مرفوعة[53].

---

[50] . فقه التحضر الإسلامي، عبد الحميد النجار،بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1421 هـ / 1999م، ص 52.

[51] . الطاقة الحضارية في عقيدة الإمة الإسلامية، الدوحة، الدور الحضاري للأمة الإسلامية في عالم الغد، (نخبة من الباحثين) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط 1، 2000 م، الدوحة، ص 327.

[52] . عوامل الشهود الحضاري، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1999م، ص 112 . 115.

[53] . ينظر عقيدة المسلم، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 128.

ثانيا: ملامح من حيث المنهج:

1 ـ التركيز على القرآن بوصفه المصدر الأساس للعقيدة

يرى الخطاب العقدي التجديدي أن حقائق العقيدة الإسلامية يجب أن تتقرر وتؤصل أولا من القرآن الكريم، لذا فله الأولوية المطلقة في درس العقيدة موضوعا ومنهجا. وبهذا الصدد عمد الغزالي إلى تأسيس درس عقدي التزم السير فيه على هدي نصوص الوحي. وهو الأمر الملاحظ في كتابه "عقيدة المسلم"، فلا يكاد يخلو موقف أو عنصر أو قضية من الاستدلال بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة. وهو ما يظهر كل مؤلفاته تصريحا أو تضمنا.

2 ـ الاستفادة من مناهج العلوم الفلسفية والتجريبية وفتوحاتها المعرفية

ينبغي أن يكون من بين عناصر المنهج في علم العقيدة اليوم عنصر المنطق الفلسفي والعلمي التجريبي الذي يسعى إلى استثمار حقائق العلم لاستخدامها في الاستدلال على مساءل العقيدة[54].

ومن الأساليب الصالحة لأن يستعملها علم الكلام اليوم بنظر "النجار" الأسلوب الفلسفي لمجابهة الاستدلالات الفلسفية التي يستعملها بعض منكري الدين، وذلك باستخدام طرق تعتمد على المبادئ العقلية العامة، وعلى المقدار المشترك بين الناس في المشاعر الفطرية المتعلقة بالغرائز أو بالحس الاجتماعي أو بالتوق الأخلاقي، فتتخذ هذه المعطيات كمقدمات تبنى عليها الأدلة لإثبات القضايا الماورائية وتفنيد ما يعارض به عليها المعترضون[55].

ومن جهة أخرى يمكن لدرس العقيدة بنظر النجار" أن تستثمر قواعد وحقائق سائر العلوم الأخرى ليستخدمها في الاستدلال على حقائقه، فأيما حقيقة من حقائق العلوم العقلية أو الطبيعية تصلح لأن تنصر العقيدة الإسلامية بإثبات مفرداتها أو برد شبه عنها، فأنها تكون مادة صالحة لأن يستخدمها علم العقيدة في الاستدلال.

3 ـ التركيز على الأبعاد الوظيفية للدرس العقدي

تكتسب العقيدة الإسلامية أهميتها قيمتها من آثارها وفعاليتها على المستوى الفردي والجماعي. وفي هذا الإطار ونتيجة للانفصام النكد الذي حدث في العصور المتأخرة بين المسلمين وعقيدتهم، سعى الدرس الإسلامي المعاصر إلى إبراز عنصر الآثار العملية للإيمان بالله في حياة المؤمنين أفرادا وجماعة. فحرص "الغزالي" رحمه الله على تصحيح الصورة النمطية التي ترسخت لدى الناس عن العقيدة في انحصارها في الجانب النظري، حيث بين العقيدة ذات ملمحين: إلهي وإنساني. فالملمح الأول: معرفة

---

[54]. العقيدة في القرآن الكريم، محمد المبارك، مرجع سابق، ص 4.

[55]. مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 130.

يقينية بالله تعالى وبأصول الإيمان الأخرى، مع تحديد وظيفة الإنسان في الحياة.

والملمح الثاني: فقه لدور الإنسان في هذه الحياة، وفقه تمثله للملمح الأول. وبين الغزالي في هذا الإطار جملة من الأبعاد الوظيفية للعقيدة الإسلامية، ذكر منها:

1) على المستوى الفردي: تناول فيها الصفات النموذجية للمسلم؛ كالتقوى والإخلاص والعدل، والأمانة، والتضحية[56].

2) على المستوى الاجتماعي: دعا الغزالي إلى التزام الأفراد بالشرع، بوصفه الصورة العملية للعقيدة الذي بدوره سينعكس على المجتمع وصلاحه[57]. كما أن آثار الرحمة والعدالة والتكافل والتعاون وغيرها لها دور في تهيئة البيئة للمساعدة على الإيمان والاستقامة[58].

3) على المستوى الاقتصادي: أكد الغزالي أن الإسلام إذا خالط أمة من الأمم حوّلها إلى ميدان موار بالحركة واليقظة، مشغول بالبناء والإنشاء، يخاصم العلل المفسدة، ويشتبك معها في قتال دائم، ويصادق أسباب النماء والعفة والتقى ويغرسها بأعمال الجماعة [59]. كما أن سوء تسيير المال في المجتمع وغياب العدالة في توزيعه من أهم أسباب انهيار الحضارة الإسلامية[60]، وهو ما حدا بالغزالي إلى التأكيد على شمول التكاليف الشرعية العبادة لجميع ميادين الفعل الإنساني، والذي منه الفعل الاقتصادي؛ فبين فلسفة الأبعاد الاقتصادية في كتابه الإسلام والأوضاع الاقتصادية".

4) على المستوى الثقافي: يتجلى في الناحية العلمية، والأدبية والجمالية الفنية[61].

4 ـ الموازنة بين العقل والوجدان

تحرى الدرس العقدي الإسلامي المعاصر أن ينسج على منوال القرآن الكريم الذي خاطب الإنسان جميع قواه العقلية والوجدانية والنفسية، جامعا بين الجانب العقلي الفكري وبين الجانب العاطفي النفسي المشتمل على مجموع العواطف وأنواع الشعور،

---

[56]. خلق المسلم، محمد الغزالي، القاهرة، دار الريان للتراث، ط 1، 1408 هـ/ 1987 م، ص 7. 8

[57]. ركائز الإيمان بين العقل والقلب، محمد الغزالي، القاهرة، مكتبة وهبة، ط 3، 1414 هـ/ 1994 م، ص 116.

[58]. كنوز من السنة، محمد الغزالي، القاهرة، نهضة مصر، ط 3، 2001م، ص 116.

[59]. الدعوة الإسلامية، تستقبل قرنها الخامس عشر، دمشق، محمد الغزالي، دار القلم، ط 2، 1422 هـ/ 2001 م، ص 10.

[60]. المرجع نفسه، ص 88. 89.

[61]. ركائز الإيمان بين العقل والقلب، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 40.

بوصفهما المكونان الرئيسيان للإنسان[62].

حضرت هذه الميزة بشكل جلي عند "محمد الغزالي" الذي حدد ملمح منهجه في الدرس العقدي في مدخل كتابه "عقيدة للمسلم"، حيث قال: "وقد حاولت في أثناء الكتابة عن عقيدة المسلم أن أرطب حفاف التفكير العقلي برشحات من المشاعر الحية ولم أتكلف لذلك إلا أن أجعل نصوص الكتاب والسنة نصب عيني"[63].

وهو المنحى الذي سار عليه النجار في مدخل كتابه في قوله: " الجمع في المنهجية التي قررنا بها المسائل والأدلة بين تحقيق علمي ميسور المأخذ يهدف إلى البيان بالحجة المنطقية والكونية، وبين خطاب دعوى متجه إلى مجمع الملكات في المخاطب يهدف إلى الاقناع النظري والنزوع السلوكي معا، وهو منهج يجد طلبته فيه الطالب المتخصص والقارئ العادي في نفس الآن"[64].

5 ـ البساطة والسهولة في العرض:

توخي الدرس العقدي الإسلامي المعاصر السهولة والبساطة في أسلوب عرض العقيدة، وهو ما يظهر جليا في جل مؤلفاتهم. والقصد من هذا المسلك. هو جعل كتب العقيدة سهلة التناول والمآخذ، بحيث يستوعبها كل المخاطبون بمختلف تنوعاتهم الثقافية والاجتماعية، فيفهمها ذوو الثقافة البسيطة والمتخصصين.

6 ـ اعتماد المنهج النقدي:

بذل الدرس العقدي الإسلامي المعاصر جهودا متميزة في الجانب النقدي، عبر السعي لاستيعاب النظريات والفلسفات الغربية، بيان منطلقاتها وأسسها، وسير غور بنيتها ومناهجها وكشف مقاصدها. ولم تقتصر جهودهم على الجاب الهدمي، بل أسسوا بديلا راسخا جامعا بين الحجج المنطقية والقواطع النقلية، والملكات الفطرية. تتجلى أصالة هذا المنهج النقدي في مناقشاتهم للنظريات المادية الإلحادية، وخاصة المادية التاريخية والجدلية،

8 ـ الربط في إرساء الحقائق العقدية بين صورها النظرية وإسقاطاتها الواقعية

نعني بهذا العنصر استصحاب الدرس العقدي في الحكم على الواقع من حيث تمثله لهذه الحقائق، بأن نشخص مشكلاته الحاضرة وننظر في مظاهره المرضية وعلله الخفية، وهو المدخل الأساس لمعالجتها جذريا.

قال النجار في هذا العنصر: "ينبغي أن نربط في تقرير الحقائق بين صورها

---

[62]. بين الثقافتين الغربية والإسلامية، محمد المبارك، مرجع سابق، ص 177.

[63]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 4.

[64]. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 6.

النظرية وبين الواقع الذي تجري عليه الحياة الإسلامية، وذلك سواء في الحياة الماضية حيث نشأت الآراء والتصورات المختلفة التي لا تفهم حق الفهم إلا بإرجاعها إلى مناشئها من الوقائع والأحداث التي كانت سببا في نشوتها، وفي الحياة الراهنة حيث تحري التصورات العقدية عند بعض المسلمين بما يجانب الحق في الإيمان الصحيح بالله تعالى، وفي ذلك ما يدعو إلى المراجعة والتصويب لما هو كائن بما يجب أن يكون. الربط بين الحقائق والمواقع من حيث تمثله لهذه الحقائق"[65].

المبحث الرابع: أثر تجديد الخطاب العقدي على النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية

سبق البيان أن عملية النقل الديداكتيكي تقوم في جوهرها على إدخال مجموعة من التحولات والتعديلات على المعرفة العالمة وفق مجموعة من الشروط بهدف جعلها معرفة معدة وقابلة للتدريس. ويقوم في جوهره على تأمل معرفي في طبيعة ووظفية المعرفة التي يراد إخضاعها لعملية النقل الديداكتيكي.

ومن أجل عزل الموضوع المعرفي عن بيئته العالمة ودمجه في المجال الديداكتيكي، بهدف إلحاقه بمنهاج دراسي معين، فقد اقترح (Y.Chevallarrd) و(M.A.Johsua) مراحل وقواعد تقتضيها سيرورة النقل الديداكتيكي ذاته، والتي من أبرزها:

ـ التحديث المتواصل للمعرفة المدرسية: وهي عملية تستهدف تقريب المضامين من المعرفة العالمة المتجددة باستمرار.

ـ مقاومة التقادم الديداكتيكي: هذا التقادم يبعد المعرفة المدرسية عن المعرفة العالمة، ويقربها بإفراط من المعرفة البديهية المتداولة اجتماعيا، ومن ثمة ضرورة تجديد المنهاج التعليمي كي يتوافق النظام التعليمي مع محيطه الواسع.

ـ الربط بين المضامين الجديدة والمضامين القديمة: بعض مكونات المعرفة العالمة بعد خضوعها للنقل الديداكتيكي تتيح إمكانية تحديث المضامين ومقاومة تقادمها، عن طريق عملية ربط ما بين الجديد الذي تستهدفه والقديم الذي أثبت فعاليته، وهذا يستلزم الحفاظ على بعض عناصره مع إعادة تنظيمها.

ـ رصد العوائق الإبيستمولوجية في المعرفة العالمة المرتبطة بمفهوم ما سيتيح إمكانية البحث عن السبل الكفيلة بتجاوزها[66].

---

[65] الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 6.7.

[66] . Transposition didactique: Un Processus de construction de savoir scolaire. Emil Paum. Dans Carrefours de l'éducation 2006/2 (n° 22), page.6

والذي يستفاد من هذه القواعد أن عملية النقل الديداكتيكي ينبغي أن تستحضر دائما المستجدات المعرفية، وأنها عملية تتفاعل وتتأثر بالمستجدات التي تحصل في المجال المعرفي الذي يراد إخضاع معارفه لعملية النقل الديداكتكي، وهو ما يطرح مشروعية التساؤل عن أثر تجديد الخطاب العقدي على النقل الديداكتيكي في منهاج التربية الإسلامية؟

إن النظرة الفاحصة لملامح الخطاب العقدي التجديدي والقراءة المتأنية للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية تمكن من القول بأن للخطاب العقدي التجديدي المعاصر آثارا على النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية على عدة مستويات:

أولا: تجليات أثر تجديد الخطاب العقدي على النقل الديداكتيكي الخارجي للدرس العقدي

يراد بالنقل الديداكتيكي الخارجي: مختلف العمليات المعرفية التي يتولاها واضعوا المنهاج الدراسي بدءا بتحديد أهدافه، وانتقاء مضامين معرفية معينة وفق ضوابط وشروط معينة، من حقل معرفي تخصصي، وإعادة هيكلتها وتنظيمها وتوزيعها ضمن برامج دراسية في مراعاة للخصائص النفسية والعقلية والمعرفية المستهدفة، بهدف تحقيق أهداف المنهاج[67]. ويشكل المنهاج في صيغته الصريحة الرسمية المرحلة الأخيرة في مسار النقل الديداكتيكي الخارجي[68]. إن التأمل المعرفي والديداكتيكي في الدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية تبين بأن الخطاب العقدي التجديدي المعاصر كان له تأثير على النقل الديداكتيكي الخارجي على عدة مستويات يمكن إبرازها فيما يأتي:

1 ـ أثر الخطاب العقدي التجديدي على مستوى مرجعيات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي:

من خلال قراءة الوثيقة المنهاجية لمادة التربية الإسلامية يتضح على أن هناك تنوعا في مرجعيات النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية، والتي حددت في:

أ ـ المرجعية الشرعية

بالرجوع إلى وثيقة منهاج مادة التربية الإسلامية نجد أنه كان لمضامين الخطاب العقدي التجديدي تأثير في تحديد الأسس المرجعية للدرس العقدي، حيث نصت وثيقة

---

[67] ينظر في هذا المعنى ديداكتيك التربية الإسلامية من الابيستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد القاسمي، ص 88. 89.

[68]. Transposition didactique: Un Processus de construction de savoir scolaire.Emil.Page 6.

المنهاج على اعتماد المرجعية الشرعية التي تستوجب بناء المفاهيم الشرعية، ومنها المفاهيم العقدية، انطلاقا من نصوص الوحي، وتجنب الخلافات الكلامية في تناول القضايا العقدية[69]. وتأصيل المفاهيم والحقائق العقدية انطلاقا من نصوص الوحي وتجنب الخلافات الكلامية من مضامين الخطاب العقدي التجديدي. يقول الشيخ محمد الغزالي منتقدا المنهج الكلامي في عرض العقيدة ومبينا منهجه في تقرير الحقائق العقدية: " والذي آخذه على منهج البحث في علم الكلام في ـ حدود مادرسنا من كتبه ـ أنه: نظري بحث، ينظم المقدمات ويستخلص النتائج، كم تصنع الآلات الحاسبة في عصرنا هذا، أوالموازين التي تضبط أثقال الأجسام، ثم تسجل الرقم وتقذف به للطالبين... أفهكذا تدرس العقيدة؟ وقد حاولت في أثناء الكتابة عن عقيدة المسلم أن أرطب جفاف التفكير العقلي برشحات من المشاعر الحية، ولم أتكلف لذلك إلا أن أجعل نصوص الكتاب والسنة نُصْب عيني"[70].

ب ـ مرجعية العلوم الإنسانية

من أجل إضفاء الجدة على الدرس العقدي وجعله يجيب عن التحديات الفكرية والفلسفات المعاصرة التي تواجه العقيدة الإسلامية، نص منهاج التربية الإسلامية على ضرورة الانفتاح على الأدبيات الحديثة التي تعالج المضامين والمفاهيم العقدية التي اشتمل عليها المنهاج[71]، وقد ترجم هذا التوجيه على مستوى النقل الديداكتيكي الخارجي في انتقاء مضامين وموضوعات عقدية مرتبطة بواقع المتعلم العقدي والفكري، علاوة على القضايا العقدية الأساسية المشكلة لأركان الإيمان. وهي مضامين وموضوعات ومفردات تعبر عن تأثير الخطاب العقدي التجديدي المعاصر الذي يؤكد على ضرورة التركيز، بالإضافة إلى أركان العقيدة الستة، على القضايا التي تكتسي أيضا بعدا عقديا والتي تواجه تحديات فكرية وتثار حولها الشبهات، وتوجه إليها المطاعن من قبل المذاهب الفلسفية والفكرية المعاصرة؛ من قبل قضية الوحي وإمكانية تحققها، وأولوية الوحي ضمن مصادر المعرفة، وحاجة الإنسان إلى الدين، والتكامل بين العقيدة والشريعة، وقضية العلم والإيمان، والإيمان والعمران البشري، والإيمان والحرية. وهي كلها قضايا ذات أبعاد عقدية تثار حولها الشبهات وتوجه إليها المطاعن، وذات ارتباط بواقع المتعلم وحاجاته.

2 ـ تجليات أثر الخطاب العقدي التجديدي على مقاصد وأهداف الدرس العقدي

إن الناظر في منهاج التربية الإسلامية سيلاحظ بأن واضعي المنهاج كانوا على

---

[69]. منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي والإعدادي، 2016، مديرية المنهاج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، ص 5

[70]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 3.4.

[71]. منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 6

وعي بمضامين الخطاب العقدي التجديدي ومقاصده، وهو ما انعكس على مستوى تحديد مقاصد الدرس العقدي؛ حيث بالرجوع إلى الوثيقة نجد أن مقاصد الدرس العقدي حددها المنهاج في جملة من المقاصد وهي:

– المقصد الوجودي: ويتحقق هذا المقصد من خلال الإيمان بالوجود الحق لله تعالى وكماله المطلق؛ والإيمان بأن غاية الوجود البشري تكمن في عبادة الله وتسبيحه.

– المقصد الكوني: ويعني الإيمان بوحدة البشرية من حيث المنطلق والمصير وبتكامل النبوات باعتبارها نور الهداية وحبل الله إلى الخلق. وبهذا يكون الرسول المصطفى نبي الرحمة ونموذج الكمال الخلقي والخلقي خاتم الأنبياء ورسول للعالمين.

– ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم(ة) انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

– إكسابهم القدرة على الدفاع عن عقيدتهم وشريعتهم وقيمهم ضد كل الدعوات الهدامة والانحرافات المغرية، وذلك بالتركيز على المعطيات العلمية الحديثة ذات العلاقات باهتمامات المتعلم (ة) وعقيدته).

بالإضافة إلى هذه المقاصد ذات الطابع الاعتقادي والوجداني، يلاحظ تنصيص المنهاج على ضرورة استحضار المقاصد العملية السلوكية للدرس العقدي، حيث جعل من أهداف الدرس العقدي تزكية النفس وتطهيرها بتوحيد الله تعالى وتعظيمه ومحبته،...قصد ترسيخ قيمة التواضع لدى المتعلم مع ربط الحقائق والمفاهيم العقدية بالأبعاد العملية للاعتقاد السليم المؤطر لسلوكه وقيمه وتفاعله مع الغير، وتسديد السلوك وتوجيهه على أسس العقيدة الإسلامية ومبادئها[72]. كما أنه جعل من موجهات تقويم الكفاية (تقوم قدرة المتعلم (ة) على إدراك العلاقة القائمة بين الإيمان والغيب والعلم والفلسفة وعمارة الأرض؛ مستثمرا السورة القرآنية المقررة[73]. ويلاحظ من خلال هذه المقاصد أنها تتسم بالتنوع حيث تجمع ما بين الأهداف المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، فضلا على أن الدرس العقدي يتغى إكساب المتعلم تصورا كليا وشمولية عن حقيقة الوجود ومكوناته، ومنشأه، ومصيره، وعلاقة الإنسان بخالقه، وبغيره، ودوره في هذا الوجود. والتركيز على الأبعاد المقاصدية للدرس العقدي واستحضارها في تدريس دروس العقيدة من أهم مضامين الخطاب العقدي التجديدي، وهو ما يتجلى بشكل تطبيقي في كتاب الإيمان وأثره في حياة الإنسان لعبد الحميد النجار، وأيضا كتاب الإيمان وأثره

---

[72]. ينظر منهاج مادة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 9 و11

[73]. ينظر الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة أولى من سلك الباكلوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، ص 39.

في حياة الإنسان للقرضاوي الذين حرصا على إبراز الآثار النفسية والاجتماعية والخلقية للمفاهيم العقدية على حياة الفرد والجماعة[74].

3 ـ تجليات أثر الخطاب التجديدي العقدي على مضامين الدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية

إن الناظر في مضامين الدرس العقدي في منهاج التربية الإسلامية سيلاحظ أنه تضمن، بالإضافة إلى المفردات والقضايا التي ضمتها كتب علم الكلام القديم؛ من قبيل مفهوم الإيمان، وأركانه، وما يجب لله تعالى ورسله، أن هناك انفتاحا على موضوعات ذات طبيعة عقدية مرتبطة بواقع المتعلم تواجه تحديات من قبل المذاهب الفلسفية والفكرية المعاصرة، وهي قضايا لم تكن بارزة في الدرس العقدي سابقا بالشكل الذي أصبحت عليه الآن. ومن الدروس العقدية التي تضمنها المنهاج ضمن مدخل التزكية (العقيدة) والتي تعكس تفاعل وتأثر عملية النقل الديداكتيكي مع الخطاب العقدي التجديدي، نجد مثلا: بالسنة أولى إعدادي: درس العقيدة الصحيحة والعقائد الفاسدة، ودرس النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية، ودرس القرآن الكريم هدى ورحمة للعالمين. ونجد في السنة الثانية إعدادي: درس الوحي: تعريفه وأنواعه، ودرس صفات المؤمن الصادق. أما بالنسبة لمقرر للسنة الثالثة إعدادي فقد ورد فيه: أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع، ودرس العقيدة والشريعة، ودرس أثر القرآن الكريم في تزكية النفس.

ونفس الملاحظة على مستوى انفتاح مضامين الدرس العقدي على قضايا ذات ارتباط بواقع المتعلم نسجلها بالسلك الثانوي التأهيلي؛ حيث نجد بالسنة أولى باكلوريا دروسا في العقيدة من قبيل: الإيمان والغيب، ودرس الإيمان والعلم، ودرس الإيمان والفلسفة، ودرس الإيمان وعمارة الأرض. وبالنسبة للسنة الثانية باكلوريا نجد أيضا درس: التوحيد والحرية، الإلحاد بين الوهم والحقيقة، ودرس النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان، ودرس القرآن الكريم منهاج حياة.

فمن خلال إلقاء نظرة أولية يتضح أن الخطاب العقدي التجديدي له كان أثر على انتقاء مضامين الدرس العقدي بالسلك الثانوي بسلكيه، حيث يتضح انتقاء مجموعة من المضامين التي أصحبت تثار حولها الشبهات والشكوك وتوجه إليها المطاعن من قبل المذاهب الفلسفية والفكرية المعاصرة، كما أنها مضامين تسعى إلى تقديم التصور الإسلامي الكلي عن الوجود ومكانة الإنسان فيه، ودوره فيه انطلاقا من منظور عقدي. وهي مضامين تعالج قضايا ذات صلة وثيقة بواقع المتعلم؛ كقضية الحرية والتوحيد، وقضية الإيمان وعمارة الأرض، وقضية الإيمان والعلم، وقضية الإيمان والفلسفة. وهي

[74] . من أهم الكتب المعاصرة التي عنيت بإبراز المقاصد العقدية أيضا كتاب "عقيدة المسلم" لمحمد الغزالي. وكتاب الإيمان وأثره في حياة الإنسان للقرضاوي.

من القضايا التي دعا الخطاب العقدي التجديدي إلى تناولها من المنظور العقدي الإسلامي نظرا لأهميتها واعتبارا لطبيعة التحديات الثقافية التي باتت تشهدها الساحة الفكرية، فضلا على أنه بهذه المضامين تتشكل الصورة الوجودية الكلية للمسلم وتميزه عن غيره في نظرته للوجود، ووظيفته فيه. يقول عبد الحميد النجار: ": إن ترشيد مدلول العقيدة في تصوّر المسلمين يستلزم نظراً جديداً في المفردات العقدية التي تندرج في ذلك المدلول بمقتضى ما يراد من ترشيد، وهذا النظر يقتضي إدخالاً جديداً للعديد من مفردات العقيدة في الوعي العقدي للأمة، بحيث تصبح هذه المفردات تتنزّل في الأذهان على أنها أسس في الدين، وأن الإخلال بها إنما هو إخلال بالدين"[75].

وقد رأى " النجار" أن من الأمور التي يجب إبرازها مجددا في الوعي العقدي يمكن أن يتناول قضايا استخلافية، واجتماعية، وكونية، وتشريعية، مبينا أن هذه المفردات وإن كانت لا تقع في الذهن الإسلامي ضمن دائرة الوعي العقدي، فإنها أيضا تتعرض أيضا لتحديات كبيرة من قبل الثقافة الغربية المتمثلة في تلك المذاهب التي تدعو إلى عبثية الحياة بصفة مباشرة أو غير مباشرة، والمذاهب المادية التي تفسر الإنسان على أنه بعد مادي صرف، وتلك التي تقوم على الفردية المطلقة الت يتلاشى فيها معنى العدالة الاجتماعية.[76]

ثانيا: أثر تجديد الخطاب العقدي المعاصر على النقل الديداكتيكي الداخلي

النقل الديداكتكي الداخلي هو مختلف العلميات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس من أجل إكساب المتعلمين مختلف المعارف والمهارات والقيم المستهدفة في المادة.[77] ومنهجية الاشتغال الديداكتيكي من وسائل وطرائق يجب أن تستحضر طبيعة المعرفة التي يراد الاشتغال عليها. فإلى أي حد يمكن أن يكون لتجديد الخطاب العقدي تأثير على الاختيارات الديداكتيكية للدرس العقدي.

بالرجوع إلى الوثيقة المنهاجية نجد بعض الموجهات المنهاجية التي يجب استثمارها في النقل الديداكتيكي لدروس العقيدة، وهي:

1 ـ الانطلاق من القرآن الكريم والسنة النبوية في تأصيل المفاهيم العقدية،[78] وهي توجيه منهجي أكد عليه الخطاب التجديدي الكلامي الذي دعا إلى تقريرالحقائق العقدية وتأصيلها انطلاقا من القرآن الكريم والسنة الصحيحية واعتبار ذلك من عوامل ترشيد الفهم العقدي. يقول النجار مبرزا ضرورة التلقي العقدي من الوحي: " ومن مظاهر

---

[75]. عوامل الشهود الحضاري، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ج 2، ص 114

[76]. المرجع نفسه، ص 115

[77]. ينظر كتاب ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستيمولوجي إلى البيداغوجي، مرجع سابق، ص 98. 99.

[78]. منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 5.

الترشيد في تحمل الأمة لعقيدتها هو أن تؤوب في هذا التحمل إلى المصدر النقي مصدرا وحيدا لفهم العقيدة، بحيث تطلب حقائق العقيدة، وتضبط صورها بالرجوع إلى القرآن والحديث كمصدر ملزم وحيد، وأما أفهام السابقين من الفرق والعلماء الباحثين فإنها لاتعدو أن تكون وسيلة مساعدة على الفهم المباشر من القرآن والحديث، ويصبح الرجوع إليها مقتضى من مقتضيات المنهج في البحث والنظر، وليس بحال مقتضى من مقتضيات التدين باعتبارها مصدرا للعقيدة، وحينئذ فإنها تكون مبسوطة على بساط الامتحان والنقد، فيؤخذ منها ويرد ويتحرى منها ما هو أقرب إلى الحق بقطع النظر عن نسبته إلى الفرق والأشخاص."[79]

2 ـ تجنب الدخول في الخلافات الكلامية في عرض وتقرير الحقائق العقدية[80]؛ لأنها نزاعات مرتبطة بظروف وحيثيات تاريخية، وأن إثارتها يخالف مقتضى النقل الديداكتكي الذي من شروطه تجريد المعرفة عن الذاتية وسياقها التاريخي[81]. وتفادي بعث الخلافات الكلامية بمناسبة تقرير الحقائق العقدية من المسائل التي يدعو إليها الخطاب العقدي التجديدي، يقول: "محمد الغزالي" منتقدا بعث الخلافات الكلامية من جديد في الدرس العقدي وانعكاساته على وضع الأمة: "وبين المسلمين نزاع يفصم وحدتهم حول ما دار بين علي بن أبي طالب وغيره من الصحابة في مسائل الخلافة، فهل على وجه الأرض أمة تجتر ماضيها السحيق لتلوك منه خلافات قاسية كهذه الأمة؟ ولما ذا نقحم هذه الأمور إقحاما في شؤون العقيدة ولما ذا لا تبقى في نطاق الذكريات التاريخية التي تدرس كأي تاريخ لتؤخذ منه العبرة فحسب؟.."[82]

3 ـ ضرورة استحضار المقاصد العقدية عند تقرير الحقائق العقدية، وربط المفاهيم العقدية بأبعادها العملية السلوكية والأخلاقية[83]، وهو منهج قرآني في تقرير العقيدة حيث يذكر دائما الإيمان مقرونا بأبعاده السلوكية كما في قوله تعالى في سورة العصر: ﴿وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾. وربط عرض الحقائق والمفاهيم العقدية بما تقتضيه من أخلاق وسلوكات، وما يترتب عن الإيمان بها من آثار نفسية واجتماعية وحضارية من سمات الخطاب العقدي التجديدي. يقول النجار في الحاجة إلى ربط المفاهيم ولحقائق العقدية بأبعادها السلوكية: " ويقتضي ترشيد الاعتقاد في الذهنية الإسلامية أن يعاد في تلك

---

[79]. عوامل الشهود الحضاري، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 2، 1427 هـ/ 2006م ص، 106.105

[80]. منهاج التربية الإسلامية، ص 5.

[81]. ينظر كتاب ديداكتيك التربية الإسلامية من الابيستمولوجي إلى البيداغوجي، مرجع سابق، ص 92. 93.

[82]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، مرجع سابق، ص 6.

[83]. منهاج التربية الإسلامية، ص 5.

الأذهان ربط الصلة بين الايمان بالعقيدة وبين كل نوازع المؤمن إلى الفكر والعمل، بحيث يكون ما يعمر العقل من الاعتقاد كالإطار الذي يحيط بكل فكر وبكل عمل، أو كالمرجع الذي ينطلق منه ويعود إليه كل تصرف المسلم بالفكر وبالسلوك"[84].

4 ـ تشخيص التمثلات العقدية وعديلها وتصحيحها.

يقصد بالتمثلات كل التصورات والمعارف ذات الطبيعة التي تتكون عند الشخص من أوساط وسياقات ثقافية واجتماعية مختلفة[85]، وبحكم المتعلمين يعيشون في وسط إسلامي يأتون إلى الفصل الدراسي محملين بأفكار عقدية تكون في بعض الأحيان قد تعرضت للتشويه والتحريف، وممارسات سلوكية ترسخت لديهم تخالف العقائد الصحيحة مما يحتاج الأمر إلى تشخيصها، وتحديد أسبابها، ومنافذ تسربها، بهدف تعديلها وتصحيحها، وإكسابهم المفاهيم العقدية الصافية وما تقتضية من أبعاد سلوكية ومواقف عقدية، ومالها ن آثار على الحياة الإنسانية الفردية والمجتمعية.

5 ـ استثمار المعطيات العلمية والفلسفية الحديثة ذات العلاقة باهتمامات المتعلم (ة) وعقيدته[86]، وهو ما يفيد التوجيه إلى الاستفادة من المنهاج العلمية والفلسفية والنتائج العلمية في عرض وتقرير الحقائق والمفاهيم العقدية. وهو أمر ينسجم مع مضمون الخطاب العقدي التجديدي الذي يدعو إلى توظيف واستثمار مناهج ونتائج العلوم الكونية في الدرس العقدي. يقول محمد مبارك مبينا وجه الحاجة إلى الانفتاح على مختلف المناهج والطرق والأساليب المعاصرة في الدرس العقدي: " ولكل عصر أساليبه المنطقية وطرائقه الفكرية وقضاياه ومشكلاته، ولذلك وجب أن تعرض العقيدة القرآنية مع ثباتها من حيث المضمون وفقاً لأساليب عصرنا في التفكير، وأن تعرض من خلال قضاياه ومشكلاته، وفي مقابلة العقائد القائمة المستجدة؛ فينبغي لمن يعرضها أن يستحضر موقف الفكر الحديث من مبدأ السببية والقانون العلمي وأن يضمنها الرد على مثل مزاعم أوكست كونت في تعارض الفكر العلمي والفكر الديني، وعلى تفكير دوركهايم في الآلة، وعلى زعم ماركس من أصل الوجود وكل ما سواها انعكاس لها، وعلى زعم القائلين، بسطحية عجيبة، وأن اكتشاف قوانين الطبيعة أغنى عن الإيمان بالله. إن كل هذه العقائد والمزاعم يجب أن تكون حاضرة في ذهن من يريد عرض العقيدة القرآنية حين يعرضها، وأنا لا أقول إنه يجب عليه أن يقحمها في عرضه، ولكن

---

[84]. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، ص 123

[85]. اختلاف طبيعة المفاهيم الشرعية وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الإسلامية، الحبيب الكرومي وإبراهيم بن البو، مركز تكوين المفتشين بالرباط، بحيث تخرج من مركز تكوين المفتشين، تخصص التربية الإسلامية، السنة التكوينية 2013. 2014، ص 25.

[86]. منهاج التربية الإسلامية، ص 6.

عليه أن يضمن عرضه الموقف الصحيح الذي يدحضها ويسقطها، وأن يكسب مخاطبه العصمة من الوقوع في مزالقها اذا كان في عرضه مستحضراً لها موازناً بينها وبين العقيدة الصحيحة، مشيراً إلى تهافتها ونقصانها"[87].

ونفس التوجه نجده عند النجار حيث يدعو إلى توظيف الأسلوب الفلسفي، والعلمي في الدرس العقدي بقوله: " ومن الأساليب الصالحة لأن يستعملها علم كلام اليوم ما يلي:

أ ـ الأسلوب الفلسفي: ويكون لمجابهة الاستدلالات الفلسفية التي استعملها بعض منكري الدين، وذلك باستعمال طرق تعتمد على المبادئ العقلية العامة، وعلى المقدار المشترك بين الناس في المشاعر الفطرية المتعلقة بالغرائز أو بالحس الاجتماعي أو بالتوق الأخلاقي، فتتخذ هذه المعطيات كمقدمات تبنى عليها الأقلية لإثبات القضايا الماورائية وتفنيد ما يعترض به عليها المعترضون ومثال ذلك أن يستدل على ثبوت حقيقة البعث وعلى تهافت الرأي الذي يفسرها بأنها من اختراع عقلية الإنسان الباحثة عن عالم حر والمصورة له أنه سيظفر به بعد الموت، أن يستدل على ذلك بأن هذا المطلب الانساني في حد ذاته دليل نفسي قوي على وجود عالم آخر، كالظما فهو يدل على الماء وعلى علاقة خاصة باطنة بين الماء وبين الإنسان، وهكذا فإن تطلع الإنسان نفسياً إلى عالم آخر دليل في ذاته على أن شيئاً مثل ذلك موجود في الحقيقة أو أنه على الأقل خليق أن يوجد.

(ب) الأسلوب العلمي: لعل هذا الأسلوب هو أكثر ما يحتاج إليه علم الكلام اليوم من الأساليب لتأدية رسالته، وذلك لأنه أنجع الأساليب لإقناع العقلية الحديثة، لما عليه هذه العقلية من الاعتداد بالعلم التجريبي ونتائجه.

ويعتمد هذا الأسلوب على إفشاء نتائج العلم التي توصل إليها بالتجارب، واستعمالها مقدمات لبناء أدلة تثبت الحقائق الدينية. ومثال ذلك استعمال ما توصل إليه علم الفلك من القوانين الدقيقة الغربية لسير الأجرام السماوية للدلالة على أن ذلك من تدبير صانع، واستعمال القوانين الرياضية لا بعد احتمالات الصدفة في خلق الحياة، واستعمال قوانين الفيزياء في الطاقة والحرارة للاستدلال على أن الكون ليس بغرلي وإنما هو مخلوق حادث. ولا يضعف من شأن هذا الأسلوب في الاستدلال ما قد يكون من نسبية القوانين والنتائج العلمية وأن ما يعتقد يوما له حقيقة علمية قد يكشف يوماً أخبر عن أنه ليس حقيقية؛ لأن بطلان الدليل لا يؤذن ببطلان المدلول"[88].

6 ـ توظيف المنهج القرآني وأساليبه المتنوعة في تقرير الحقائق العقيدية من خلال توظيف المنهج الوجداني عن طريق مخاطبة الوجدان، واستثارة كوامن الفطرة

---

[87]. العقيدة في القرآن الكريم، محمد مبارك، مرجع سابق، ص 4

[88]. مباحث منهجية في الفكر الإسلامي، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص 63.

الإنسانية، والمنهج العقلي، القائم على مخاطبة القوى الإدراكية والعقلية، بالاعتماد على أدلة الخلق والهداية، والعناية، والمنهج الجدلي القائم على إظهار الحق بالأدلة والبراهين الصحيحة، ونهج أسلوب الترغيب والترهيب.[89]

7 ـ التركيز على ربط القضايا العقدية بأبعادها وثمارها الحضارية والعمرانية والقيمية بحيث تجعل القضايا مؤطرة للفكر، والعمل، والإنتاج الحضاري، " يقول النجار: " ليست العقيدة الإسلامية مفاهيم تنحصر قيمتها في التصديق القلبي بها في حد ذاتها، وإنما ذلك جزء من قيمة الإيمان بها فحسب، باعتبار أن معرفة الحق والإيمان به فضيلة مطلوبة في ذاتها، والجزء الثاني من تلك القيمة هو ما يحدثه الإيمان بالعقيدة من أثر شامل في حياة الإنسان الفكرية والعلمية، وتلك نقطة فارقة بين العقيدة الإسلامية وبين سائر العقائد في المذاهب الإسلامية".[90]

خاتمة:

لقد رام هذا البحث إبراز أثر الخطاب العقدي التجديدي على عملية النقل الديداكتيكي. وسعيا إلى تحقيق هذا المرام، فقد عمل البحث على التعريف بمصطلحات البحث ثم تعرض لإبراز موجبات هذا التجديد وبيان بعض ملامحه وتجلياته مع الاستشهاد عليها بنصوص لبعض رواده، وبين بتفصيل أثره على عملية النقل الديداكتيكي. وقد أسفر البحث على جملة من النتائج من أبرزها:

– التجديد أمر مطلوب شرعا، ويقصد به إعادة الأمر إلى ما كان عليه في حالته الأولى من حيث الجِدَّة والصفاء والأصالة، والحيوية، والفاعلية، من خلال إزالة ما علق به من مُكَدِّرات.

– يقصد بالخطاب العقدي التجديدي كل الملاحظات التي سجلها مفكرون وعلماء معاصرون حول الدرس العقدي، والتي أثّرت على فاعلية مساره وتوهج دوره في بناء الإنسان المسلم القوي بإيمانه، المنبعث بكل يقين في الله وتوكل عليه، في تحقيق مقصد الاستخلاف في كل مجالاته وأبعاده، كما يشمل أيضا الجهود الفكرية التي بذلوها من أجل إعادة الفاعلية والتأثير للدرس العقدي في بناء الإنسان كما كان زمن تنزل القرآن الكريم.

– تعدد وتنوع موجبات تجديد الخطاب العقدي ما بين تحديات معاصرة جديدة تواجه العقيدة الإسلامية ومآخذ موضوعية وشكلية تخص الدرس العقدي.

---

[89] . دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية تطبيقات ونماذج عملية، شفاء علي الفقيه، وحمزة عبد الكريم حماد، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1، 2013، ص 40 .41 بتصرف يسير.

[90] . عوامل الشهود الحضاري، عبد الحميد النجار، مرجع سابق، ص، 122.

– تعدد وتنوع ملامح تجديد الخطاب العقدي المعاصر التي أبدها العلماء والمفكرون، والتي تتجلى من ناحية المضمون في ضرورة ربط العقيدة الإسلامية بنظامها التشريعي والأخلاقي المنبثق عنها، والتأكيد على إبراز البعد الإنساني، وكليات الاستخلاف بوصفها ثمرة لمنظومة الاعتقاد. أما من ناحية المنهج فتظهر في الدعوة إلى الاعتماد على الوحي في تقرير الحقائق العقدية مع الانفتاح على الاستفادة من مناهج العلوم الفلسفية والتجريبية، واستحضار الأبعاد المقاصدية للعقيدة الإسلامية، والموازنة بين التوجه إلى العقل والوجدان، وسلك أسلوب البساطة والسهولة في العرض.

– تأثير الخطاب العقدي التجديدي على عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي المدرسي في منهاج التربية الإسلامية على مستوى مرجعيات النقل الديداكتيكي، ومقاصد الدرس العقدي ومضامينه، وأيضا على مستوى منهجية وطرائق تدرسيه.

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1. الاجتهاد للتجديد سبيل الوراثة الحضارية، عمر عبيد حسينة، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ط 1، 1981 م.
2. اختلاف طبيعة المفاهيم الشرعية وأثره الديداكتيكي في تدريس مادة التربية الإسلامية، الحبيب الكرومي وإبراهيم بن البو، مركز تكوين المفتشين بالرباط، بحيث تخرج من مركز تكوين المفتشين، تخصص التربية الإسلامية، السنة التكوينية 2013 - 2014 م.
3. أصالة التجديد في درس العقيدة، مجلة الإحياء، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة الجزائر،1423 هـ/2002م.
4. الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة أولى من سلك الباكلوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016.
5. الإيمان وأثره في حياة الإنسان، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1997 م.
6. بين الثقافتين الغربية والإسلامية، محمد المبارك، دار الفكر، 1400 هـ /1990م، (د. ط.ت)
7. تاج العروس، الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، الكويت، دار الهداية. (د. ط. ت)
8. تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل، محمد الغزالي، دار المعرفة، دار ريحانة، (د. ط. ت).
9. التمهيد في دراسة العقيدة الإسلامية، محمد سيد أحمد المسير، القاهرة، دار الطباعة

المحمدية، ط1، 1419 هـ / 1998م.
10. الثوابت والمتغيرات في المجتمع الإسلامي، محمد المبارك، المركز الثقافي الإسلامي، الجزائر. (د. ط. ت).
11. خلق المسلم، محمد الغزالي، القاهرة، دار الريان للتراث، ط 1، 1408 هـ / 1987 م.
12. دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين، دمشق، محمد الغزالي، دار القلم، ط 3، 1419 هـ / 1998م، دمشق.
13. الدعوة الإسلامية، تستقبل قرنها الخامس عشر، دمشق، محمد الغزالي، دار القلم، ط 2، 1422 هـ / 2001 م.
14. دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية تطبيقات ونماذج عملية، شفاء علي الفقيه، وحمزة عبد الكريم حماد، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1، 2013م.
15. ديداكتيك التربية الإسلامية من الابيستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد القاسمي، المغرب، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط 1، 1999م.
16. ديداكتيك التربية الإسلامية من الابيستمولوجي إلى البيداغوجي، أحمد العمراوي وخالد القاسمي.
17. الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة تطوان.
18. ركائز الإيمان بين العقل والقلب، محمد الغزالي، القاهرة، مكتبة وهبة، ط 3، 1414 هـ/ 1994 م.
19. الشيخ الغزالي بقلمه، قطب عبد الحميد، مكتبة رحاب، ط 2، 1410 هـ /1990م.
20. الطاقة الحضارية في عقيدة الإمة الإسلامية، الدوحة، الدور الحضاري للأمة الإسلامية في عالم الغد، (نخبة من الباحثين) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط 1، 2000 م، الدوحة.
21. عقيدة المسلم، محمد الغزالي، دار نهضة مصر، ط 4، 2005 م.
22. عوامل الشهود الحضاري، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 2، 1427 هـ / 2006م
23. فقه التحضر الإسلامي، عبد الحميد النجار، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1421 هـ / 1999م.
24. فيض القدير شرح الجامع الصغير، محمد بن عبد الرؤوف المناوي،1 بيروت - لبنان، دار المعرفة للطباعة والنشر، ط 3، 1391 هـ / 1972م.

25.كبرى اليقينيات الكبرى، محمد سعيد رمضان البوطي، دار الفكر، ط 8، 1982.
26.كنوز من السنة، محمد الغزالي، القاهرة، نهضة مصر، ط 3، 2001م.
27.كيف نفهم الإسلام، محمد الغزالي، الإسكندرية، دار الدعوة، ط 1، 1411 هـ /1991 م.
28.لسان العرب، ابن منظور، تحقيق مجموعة من العلماء، بيروت، دار صادر. (د.ط.ت).
29.مباحث في علوم العقيدة، أمنة محمد نصير، مباحث في علوم العقيدة، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ط، 1404 ه.
30.مبادئ العقيدة الإسلامية، مصطفى سعيد الخن، دمشق، مطبعة الجامعة، ط 9، 1417 هـ.
31.المصباح المنير، أحمد بن على المقري الفيومي، تحقيق عبد العظيم الشناوي، القاهرة، دار المعارف، طبعة 3. (د.ت).
32.معالم هادية على طريق الدعوة الإسلامية، الطيب برغوث، دار الشهاب،1987م.
33.مفهوم تجديد الدين، بسطامي محمد سعيد، المملكة العربية السعودية، مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ط 3، 1436 هـ / 2015.
34.مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1339 هـ /1979.
35.من أجل صحوة راشدة تجدد الدين وتنهض بالدنيا، يوسف القرضاوي، القاهرة، دار الشروق، ط 1421 هـ / 2001م.
36.منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي والإعدادي، 2016، مديرية المنهاج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
37.نحو إنسانية سعيدة، محمد المبارك، دار الفكر، (د.ط. ت).
38.نظام الإسلام العقيدة والعبادة، محمد المبارك، بيروت، دارالفكر، ط 1395،4 هـ /1975م.
39.نظام الإسلام: العقيدة والشريعة، محمد مبارك، دار الفكر، (د. ط. ت).

مراجع بالفرنسية:

40.Transposition didactique: Un Processus de **construction** de savoir scolaire. Emil Paum. Dans Carrefours de l'éducation 2006/2 (n° 22)

تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي

ذ. محمد بوعنونو

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الشرق

الملخص:

إن الدرس العقدي في التعليم المدرسي مؤطر بنصوص شرعية من جهة، ومتضمن لأمور دقيقة وقضايا محكمة من جهة أخرى، الأمر الذي يقتضي من أستاذ مادة التربية الإسلامية مجهودا كبيرا واطلاعا واسعا على كل المعالم الديداكتيكية المتعلقة بالدرس العقدي، حتى يهتدي بها إلى الطريقة الصحيحة والسليمة لنقل هذه المعرفة، دون الإغراق في استحضار السياقات التاريخية أو الغوص في بعض القضايا الفكرية مما قد يحدث اضطرابا وارتباكا في شخصية المتعلم.

فكان هذا البحث محاولة لرصد خصائص الدرس العقدي في التعليم المدرسي، ثم صياغة معالم ديداكتيكية في ضوء هذه الخصائص، تروم تحقيق نقل ديداكتيكي جديد، صحيح، وسليم في الآن ذاته.

الكلمات المفتاحية: الدرس العقدي ـ النقل الديداكتيكي ـ معالم ديداكتيكية ـــ خصائص ـــ التعليم المدرسي

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه أجمعين، وعلى كل من سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين.

وبعد

فإن مما يجعل عملية النقل الديداكتيكي عملية معقدة وخطيرة، ذلك التشويه الذي قد يعتري المعرفة أثناء محاولة صهرها وتبسيطها قصد نقلها وتعديتها إلى عقل المتعلم.

وتزداد خطورة هذه العملية في مادة التربية الإسلامية وفي الدرس العقدي خصوصا، إذا هي لم تتم بالطريقة السليمة، فالدرس العقدي مؤطر بنصوص شرعية مقدسة من جهة، ومتضمن لأمور دقيقة وقضايا محكمة من جهة أخرى، مما يقتضي من أستاذ مادة التربية الإسلامية مجهودا كبيرا واطلاعا واسعا على كل المعالم الديداكتيكية المتعلقة بالدرس العقدي، حتى يستعين بها في تقديم الدرس، ويهتدي بها إلى الطريقة الصحيحة في نقل هذه المعرفة، دون الإغراق في استحضار السياقات التاريخية لبعض

القضايا العقدية والفكرية، أو الوقوع في الزيغ والضلال من خلال التجسيم والتشبيه وغير ذلك، مما قد يحدث ارتباكا واضطرابا في شخصية المتعلم.

فالبحث محاولة لرصد هذه المعالم الديداكتيكية المتعلقة بالدرس العقدي، وذلك من خلال دروس العقيدة المبثوثة في الكتب المدرسية، وأيضا من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية الصادر سنة 2016، عسى أن يسهم في تجويد وتجديد النقل الديداكتيكي الخاص بالدرس العقدي، بما يتماشى والأهداف الكبرى المسطرة في المنهاج.

إشكالية البحث:

يمتاز الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية بمجموعة من الخصائص والمميزات تحدد بشكل أساس الطريقة المناسبة لنقله وتعدية مضمونه إلى عقل المتعلم، مع التبسيط والتركيز، بما يتماشى والخصوصية الوطنية من جهة، والسيرورة النمائية للمتعلم من جهة أخرى، الأمر الذي يجعلنا أمام الإشكالات الآتية:

ما هي خصائص الدرس العقدي في التعليم المدرسي؟ أين تتجلى أهم المعالم الديداكتيكية المؤطرة للدرس العقدي؟ هل هناك محاذير وجب الانتباه إليها أثناء النقل الديداكتيكي للدرس العقدي؟ كيف يمكننا تجديد النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي بما يتماشى والكفايات المسطرة؟

الدراسات السابقة:

لم أقف على بحث يتطابق تماما مع هذه الورقة التي أقدمها، لكن عثرت على بعض الأبحاث تتقاطع مع هذا الموضوع، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الخلاصة في خصائص العقيدة الإسلامية، تأليف علي بن نايف، تحدث في هذا الكتاب عن مفهوم العقيدة وأهميتها، ثم ذكر إحدى وأربعين خصيصة للعقيدة الإسلامية، مع تعليق حسن.

صدر هذا الكتاب عن دار المعمور بماليزيا، الطبعة الأولى 2009م.

- النقل الديداكتيكي: أعمال ندوة نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية سنة 2015م، بتنسيق: د. عبد العزيز غوردو ود. فريد أمعضشو. تضمن هذا الكتاب الجماعي إشارات عامة في قضية النقل الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية عموما، وذلك في مداخلة فضيلة الدكتور الحسن قايدة، والدكتور عبد الله بوغوتة.

طبع الكتاب بمكتبة الطالب وجدة، ونشره المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية سنة 2015م.

أهداف البحث:

- استخلاص خصائص الدرس العقدي من خلال المنهاج والكتب المدرسية.
- صياغة معالم جديدة للنقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.
- بيان بعض المحاذير التي ينبغي الانتباه إليها أثناء تقديم الدرس العقدي.

منهج البحث:

يمكن العمل بمنهجيين أساسيين: المنهج الوصفي والتحليلي، فالأول لوصف خصائص الدرس العقدي وصياغة المعالم الديداكتيكية المنتظرة، والثاني لتفكيك روابط هذين المبحثين وتحليل عناصرهما، وقد أستعين بباقي المناهج العلمية حسب ما تقتضيه الحاجة.

خطة البحث:

للإجابة عن هذه الإشكالات، يمكن تقسيم هذا العمل إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، فأما المقدمة فبمثابة عرض عام للموضوع، والمبحث الأول أخصصه لاستخلاص خصائص الدرس العقدي من خلال إشارات المنهاج والكتب المدرسية، والمبحث الثاني أصوغ فيه المعالم الديداكتيكية المؤطرة للدرس العقدي، والخاتمة خلاصة مركزة مشفوعة بأهم النتائج المتوصل إليها والتوصيات.

فالله أسأل أن يعينني على هذا العمل ويثيبني عليه، كما أسأله سبحانه أن يبارك في القائمين على هذه الندوة المباركة، المرابطين على ثغر التربية الإسلامية، إنه على ذلك قدير وبالإجابة جدير ولا حول ولا قوة إلا بالله، والصلاة والسلام على رسول الله ×.

الفقير إلى رحمة الله: محمد بوعنونو

المبحث الأول: الدرس العقدي في التعليم المدرسي.

للدرس العقدي في التعليم المدرسي عدة خصائص يتميز بها، لكن قبل الشروع في إيراد هذه الخصائص والتعليق عليها يستحسن جرد هذه الدروس حتى تكون أمام القارئ الكريم قريبة التناول سهلة التداول، مستعينا في ذلك بوثيقة المنهاج، باعتباره الوثيقة الأولى المؤطرة لدروس مادة التربية الإسلامية في التعليم المدرسي المغربي.

المطلب الأول: جرد دروس العقيدة في التعليم المدرسي.

السلك الابتدائي.[1]

[1] تم الاعتماد في هذا الجرد على المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية الخاصة بمادة التربية الإسلامية، مديرية المناهج، يوليوز 2021م.

المستوى	السور المقررة	الدروس العقدية
السنة الأولى	الفاتحة ـ التين ـ قريش ـ الإخلاص ـ الفيل ـ الكافرون ـ الفلق ـ الناس ـ القدر ـ الضحى	الله ربي ـ الله خلقني وسواني ـ الله الواحد الصمد ـ الله يحفظني ويرعاني ـ الله يناجيني ـ معنى لا إله إلا الله محمد رسول الله.
السنة الثانية	الفاتحة ـ الفيل ـ قريش ـ الشرح ـ الهمزة ـ الماعون ـ البلد ـ التكاثر ـ الغاشية ـ النصر ـ الانشقاق ـ العصر.	الله رب العالمين الواحد الخالق الحافظ ـ الله يهديني الهادي ـ الله يطعمني ويسقيني الغني الرزاق ـ ما أعظم ربي العظيم الجليل ـ الله يسمعني ويراني السميع البصير ـ الله يعطيني المعطي المانع.
السنة الثالثة	الشرح ـ العصر ـ النصر ـ الانفطار ـ الشمس ـ الأعلى ـ العاديات ـ الزلزلة ـ البروج ـ الكوثر ـ الإنسان.	الله العظيم الغني الرزاق ـ الله خلقني وأحسن صورتي الخالق المصور ـ الله يعلم ما أسر وما أعلن العليم الخبير ـ الله رقيبي في السر والعلن الرقيب الشهيد ـ الله يرحمني ويعفو عني الجواد الكريم.
السنة الرابعة	الانسان ـ الانفطار ـ الأعلى ـ الطارق ـ عبس ـ النبأ ـ الليل ـ العلق ـ المزمل ـ البينة ـ الجمعة.	الله العليم الرقيب الرحيم الكريم ـ الله القادر المنعم ـ الله بديع السماوات والأرض ـ أومن بأنبياء الله ورسله ومعجزاتهم ـ أومن بكتب الله ـ إن الدين عند الله الإسلام.
السنة الخامسة	الجمعة ـ الطارق ـ العلق ـ النازعات ـ المطففين ـ القيامة ـ التكوير ـ الحاقة ـ المعارج ـ المدثر ـ نوح.	أومن بالله وكتبه ورسله ـ أومن بملائكة الله ـ أومن بالبعث والجزاء ـ ربي كريم يدخلني جنته ـ ربي رحيم بنجيني من عذابه ـ الله الرحمن الغفار التواب.
السنة السادسة	الحاقة ـ نوح ـ المدثر ـ الملك ـ المرسلات ـ التكوير ـ القلم ـ الجن.	أومن بالغيب الملائكة واليوم الآخر ـ أعرف الله من خلال خلقه ـ أومن بالبعث والجزاء ـ مراتب الدين الإسلام ـ مراتب الدين الإيمان ـ مراتب الدين الإحسان.

السلك الإعدادي: [2]

المستوى	السور	الدروس العقدية
الأولى إعدادي	سورة ق سورة لقمان	العقيدة الصحيحة والعقيدة الفاسدة. أركان الإيمان. النظر والتفكر سبيل المعرفة والهداية. القرآن هدى ورحمة للعالمين.
الثانية إعدادي	سورة النجم سورة الحجرات	الله عالم الغيب والشهادة. الوحي تعريفه وأنواعه. الأنبياء والرسل رسالاتهم التعريف والصفات. صفات المؤمن الصادق
الثالثة إعدادي	سورة الحشر سورة الحديد	أسماء الله الحسنى. أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع. الإسلام عقيدة وشريعة. أثر القرآن الكريم في تزكية النفس.

السلك الثانوي:

المستوى	السور	الدروس العقدية
الجذع المشترك	سورة الكهف	التوحيد وأدلته البعث والحساب الجنة والنار علم الله المطلق
الأولى باكالوريا	سورة يوسف	الإيمان والغيب الإيمان والعلم الإيمان والفلسفة الإيمان وعمارة الأرض.
الثانية باكالوريا	سورة يس	التوحيد والحرية الإلحاد بين الوهم والحقيقة النظر والتفكر سبيل العلم والإيمان

[2] تم الاعتماد في هذا الجرد على منهاج التربية الإسلامية بسلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، 2016م.

ملاحظات عامة:

- يعبر عن دروس العقيدة إلى جانب دروس القرآن الكريم في المنهاج الجديد بالتزكية.
- هذا المصطلح الجديد (التزكية) استوعب دروسا أخرى هدفها تزكية النفس والسمو بها وإن لم يكن درسا عقديا خالصا.
- هناك علاقة بين السور المقررة والدروس العقدية المبرمجة، فمعظم هذه الدروس مقتبسة من مضامين السور المقررة.

المطلب الثاني: خصائص ومميزات الدرس العقدي في التعليم المدرسي

خاصية الشمولية: إن أول ما يلفت نظر المطلع على هذه الدروس العقدية ذلك الطابع الشمولي الساجي عليها، بحيث تلبي في مجموعها حاجات المتعلم العقدية المرتبطة به أساسا في علاقته مع ذاته ومحيطه، وأيضا في علاقته مع ربه تبارك وتعالى.

فهي تؤطر معتقداته بشكل شمولي عام دون إغفال جانب على حساب جانب آخر، الأمر الذي يؤدي إلى تشكيل شخصية المسلم المتوازنة المحصنة ضد كل أنواع الاستلاب الفكري والمذهبي المتطرف.

كما أن هذا الطابع الشمولي فيه مراعاة لحاجات المتعلم وميولاته، مما يقتضيه العصر المعاصر من موضوعات تحتاج فعلا إلى دراسة ومناقشة، فدرس "الإيمان والعلم" في السنة الأولى باكالوريا يمثل إجابة واضحة لما قد يتبادر للذهن من تساؤلات عن علاقة الإيمان بالعلم، كذلك الشأن بالنسبة لدرس "أهمية التدين في حياة الفرد والمجتمع" في السنة الثالثة إعدادي، أو درس "الإلحاد بين الوهم والحقيقة" في الثانية بكالوريا.

يقول الأستاذ عبد القادر عطا صوفي في هذا السياق: {المراد من كون العقيدة شمولية أنها لم تترك صغيرة ولا كبيرة إلا أتت بإيضاحها، ووضعت لها نظاما بأروع إحكام وأتقن بيان، فقد أحاطت وهيمنت على الأعمال والأقوال والسلوك وكل أمور الحياة...}.[3]

خاصية التدرج: مما لا تخطئه عين الناظر في طبيعة هذه الدروس ذلك التدرج المعتمد في توزيع البرنامج، مراعاة للسيرورة النمائية لدى المتعلم، واستحضارا

[3] عبد القادر عطا صوفي، المفيد في مهمات التوحيد، ص: 31، الطبعة الأولى 1422هـ الناشر دار الأعلام.

للنظرية البنائية فيما ينبغي أن يدرس، فنجد في المرحلة الابتدائية دروسا تتماشى وقدرات المتعلم في هذه المرحلة، وتلائم حاجاته الفطرية في هذا الطور، والأمر نفسه يقال في المرحلة الإعدادية والثانوية، بحيث خصصت لكل مرحلة دروس تراعى فيها محددات ديداكتيكية ونفسية وشرعية.

فالدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، مع مراعاة حال المتعلم وخصوصيته وسيرورته النمائية.

ويمكن أن نمثل لذلك بدرس "التوحيد"، فقد انتقل من مستوى بسيط في المرحلة الابتدائية، ثم إلى مستوى متوسط في المرحلة الإعدادية، ثم إلى مستوى أعلى في المرحلة الثانوية، ويقاس على هذا باقي الدروس العقدية في التعليم المدرسي.

خاصية السياق القرآني: ومن خصائص هذه الدروس العقدية أنها مصوغة وفق المنهج القرآني، وضمن سياقه العام في معالجة قضايا العقيدة وتعليمها للناس وعرضها عليهم.

فالدرس العقدي في التعليم المدرسي يستقي مادته من منهل عذب صاف لا كدر فيه، ويغرف قواعده من كوثر فياض لا دنس فيه، فيتدفق إلى قلوب المتعلمين شلالا من الهدى والنور، وتتشكل جداول خير ويمن وبركات في أفئدتهم الطاهرة، فهو خال من كل ما من شأنه أن يثير الحيرة والشكوك، أو يؤدي إلى النزاع والشقاق، والاختلاف والتفريق.[4]

خاصية البساطة والخلو من التعقيد: ومما تتميز به هذه الدروس العقدية، خلوها من التعقيد والجدل والردود الكلامية، والجزئيات المختلف فيها، وخلوها أيضا من الإطناب والحشو واصطلاحات أهل الكلام المعقدة.

فهي أشبه ما تكون بجداول من نور، تتدفق لتروي ظمأ المتعلم وتنير عقله بأنوار العقيدة الصرفة الساطعة والمشرقة بمقاصدها الخالصة وغاياتها الطاهرة، فيجد فيها المتعلم ضالته، ويستقي منها بسخاء حاجته.

وصياغة هذه الدروس على هذه الشاكلة، تتماشى ومقاصد الوحي العامة والكبرى، حيث لم يلزم الشرع العقل في التعمق في مسائل العقيدة والقضايا العقلية

---

[4] للتفصيل في هذه القضية يرجع إلى كتاب "بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة أهميته معالمه خطواته" د.عبد الكريم الفلالي. منشور على الموقع الإلكتروني لمركز تفسير للدراسات القرآنية.

* ملاحظة: إن اعترى علم الكلام من قضايا منطقية وفلسفية راجع في الحقيقة إلى حقبة تاريخية معلومة وظروف سياسية واجتماعية معروفة.

والفلسفية، التي يقف أمامها العقل البشري حائرا مضطربا.

إن هذه الدروس تركز على حاجات المتعلم الفطرية وتتجاوز كل الخلافات والقضايا التي لا فائدة منها، حيث {إن العقيدة الإسلامية ليست غريبة عن الفطرة ولا مناقضة لها، بل هي على وفاق تام وانسجام كامل معها، وليس هذا بالأمر الغريب، إذ إن خالق الإنسان العليم بحاله هو الذي شرع له من الدين ما يناسب فطرته التي خلقه عليها}.[5]

خاصية التكامل: والتكامل خاصية أخرى يتميز بها الدرس العقدي، والمقصود به أن الكفاية العقدية المسطرة عند نهاية كل فصل، إنما تبنى على غيرها في باقي الفصول، والأمر نفسه بين الأسلاك التعليمية الثلاثة، إذ العلاقة بين دروس التزكية في كل هذه الأسلاك إنما هي علاقة تكامل.

ويظهر هذا التكامل بشكل واضح من خلال بناء منهاج مادة التربية الإسلامية على قيمة "التوحيد" باعتبارها قيمة توحد بين مصادر المعرفة ومرجعية الأمة بأكملها، ومن ثم فإن كل الدروس المسطرة هي بمثابة روافد تصب جميعا في يم عقيدة التوحيد، قصد ترسيخها واستثمارها بما يعود على المسلم بالنفع والخير في الحياة والممات.

وباختصار فهذه الدروس تكمل بعضها بعضا بصورة لا تحتاج معها إلى ما يكملها من خارجها.

يقول عثمان ضميرية في هذا السياق: {وإذا كان الدين قد بلغ ذروة الكمال والتمام والشمول، فإن العقيدة كذلك تتميز بالتكامل، تتجمع فيها كل الأجزاء وتترابط ترابطا دقيقا يأخذ بعضها بحجز بعض، لتشكل كلا موحدا متناسقا، لا يقبل التجزئة والانفصام.}.[6]

خاصية الثبوت: والمتأمل في طبيعة هذه الدروس العقدية يجدها حقائق إيمانية ثابتة لا اضطراب فيها ولا تناقض، لا تقبل الزيادة ولا النقصان، ولا التحريف ولا التبديل، فهي في نهاية المطاف ليست إنتاجا بشريا خالصا حتى تتغير بتغير ظروف الزمان والمكان، بل هي نور من الله عز وجل يكشف به سبحانه الظلمات رحمة بالإنسان، وانتشالا له من مستنقع الشك والبهتان، المؤدي إلى الضلال والخسران.

إنها حقائق إيمانية ثابتة بمثابة أصول عامة يتعلق الناس بها، ويرجعون إليها عند الاختلاف والنزاع، لتبقى دائما وأبدا الموجهة لدفة الأمة نحو مرفأ الأمن والأمان، وتنتصب في كل الأحوال منارة شامخة تنير للسالكين إلى الله تبارك وتعالى سبل السلام.

---

[5] كتاب العقيدة، ص 5، منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية بدون بيانات.

[6] عثمان ضميرية، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، ص: 391، الطبعة الثانية 1417هـ/1996م. الناشر: مكتبة السوادي للتوزيع.

خاصية الوضوح: تتميز هذه الدروس أيضا بالوضوح الذي لا غموض فيه، إذ تنحصر غاياتها في توحيد الله عز وجل وإفراده بالعبادة سبحانه، وأنه الخالق البارئ المدبر لشؤون هذا الكون الفسيح، فيحصل فهمها بيسر، بصورة لا يحتاج معها الأستاذ إلى مجهود كبير من أجل نقل مضامينها إلى المتعلم، كما أن هذا الأخير لا يجد صعوبة في فهمها واكتساب الكفايات المسطرة من ورائها.

فبهذه الخاصية تكون (هذه الدروس) انعكاسا مباشرا للعقيدة في معناها العام، وفي أصلها الأول، فالكل يجد فيها ضالته وحاجته، ويلمس فيها غاياته ومآربه، والإحاطة بها، وفهم جوهرها، والتمكن من مضامينها.

خاصية التوازن: فهذه الدروس تركز على الشقين الديني والدنيوي، وتسهر على مصالح الإنسان في الدنيا والآخرة، وتجمع في الآن ذاته بين العقل والنقل.

فمبدأ التوازن في هذه الدروس واضح جلي، وبه تكون خالية من الاضطراب والاختلال، المؤديان إلى ضياع المصالح، ويعوقان وظيفة الإنسان وأمانته الكبرى المحصورة في عمارة الأرض والخلافة فيها وفقا لما يرتضيه الله تبارك وتعالى.

وبهذا التوازن يكون المتعلم مطمئنا معتزا بهويته وعقيدته، محصنا ضد التيارات المنحرفة التي قد تشط به ذات اليمين وذات الشمال، لولا هذه الخاصية وما يضارعها من الخصائص الأخرى المؤكدة على ربانية هذه العقيدة المباركة وصلاحيتها لكل زمان ومكان.

تقول الأستاذة نادية شريف العمري في هذا السياق: {ففي مجال العقيدة يقوم التصور الإسلامي على أساسين متوازيين، أولهما الإيمان بالغيب، والثاني الإيمان بعالم الشهادة(...)، والثقافة الإسلامية بهذه الصفة توازن بين عبودية الإنسان لله الواحد تبارك وتعالى، وبين مقام الإنسان الكريم في الكون}.[7]

خاصية الواقعية: بحيث تتماشى مع واقع الإنسان ومتطلبات الحياة، فلا تثير القضايا الخيالية والمسائل المفترضة والموضوعات الجدلية والمنطقية، بل تنطلق من الواقع ومن متطلبات الحياة، وتؤطر الإنسان ضمن واقع مجتمعه وخصائص أمته ووطنه.

إنها {تقوم أساسا على تصور اعتقادي يمتاز بالوضوح والصحة والصدق والواقعية، ويفسر الحقائق الوجودية والآثار الإيجابية تفسيرا صادقا واقعيا لا غموض فيه ولا لبس، ولا مغالاة فيه ولا مجافاة للواقع}.[8]

---

[7] نادية شريف العمري، أضواء على الثقافة الإسلامية، ص: 32.31، الطبعة التاسعة، 1422هـ/2009م، الناشر مؤسسة الرسالة.

[8] نفسه، ص: 39.

المبحث الثاني: معالم ديداكتيكية للدرس العقدي في التعليم المدرسي.

يستحسن قبل ذكر المعالم الديداكتيكية التي يحتاجها أستاذ مادة التربية الإسلامية لتجديد عملية النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي خاصة وفي باقي دروس المادة عامة، أن نذكر بعض الإضاءات المتعلقة بالنقل الديداكتيكي حتى تكون مقدمة لما بعدها، ووسيلة لما يعقبها، فالوسائل لها حكم المطالب وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

المطلب الأول: إضاءات عامة في النقل الديداكتيكي

تعريف النقل الديداكتيكي.

لقد انبرى العديد من الباحثين إلى محاولة تعريف عملية النقل الديداكتيكي، وتشكيل تصور عام حول هذا المصطلح التربوي.

ومن التعاريف التي أعطت صورة متكاملة الأركان حول هذا المصطلح الهام نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- تعريف الدكتور الحسن قايدة: "هو ذلك الجهد المنظم الذي يبذله المربي المعلم في سبيل تعدية ما في عقله إلى عقل المتعلم.[9]
- "هو الإجابة عن الإشكال الآتي: كيف نحول أرقى ما وصل إليه العقل البشري وأدق ما انتهى إليه التفكير الإنساني إلى معرفة بسيطة يتشرّبها متعلم له مستوى محدود وقدرات محدودة أيضا".
- "تنزيل ما تم التخطيط له على أرض الممارسة الصفية من خلال وضعيات التعليم والتعلم، بما يسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمتعلمين وتحقيق الكفايات المنشودة وفق منهجية محكمة".[10]

خصائص النقل الديداكتيكي:

للنقل الديداكتيكي الصحيح عدة خصائص وجب التقيد بها والإلمام بها، واستحضارها أثناء نقل المعرفة وتعديتها إلى عقول المتعلمين.

وقد لخصها الدكتور عبد الله بوغوتة في ثلاثة خصائص كالتالي: [11]

---

[9] النقل الديداكتيكي، مجموعة مؤلفين، تنسيق فريد أمعضشو وعبد العزيز غوردو، ص: 48، طبعة 2015م، مكتبة الطالب وجدة، الناشر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، وجدة.

[10] ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مجموعة مؤلفين، ص: 56، الطبعة الأولى 2020م، مكتبة قرطبة وجدة.

[11] النقل الديداكتيكي، ص: 14. 15، "بتصرف".

- اليقظة الديداكتيكية: بمعنى ضرورة التحلي بالموضوعية وعدم الانسياق وراء الميولات والمواقف والقناعات الشخصية.

- الابتعاد عن الابتذال والحس العام، ومنطق الثقافة العامية والشائعة التي تشوه المعرفة، فلا بد من الحرص على استحضار السياق المدرسي العام.

- التقيد بالبرمجة التدريجية: أي توزيع المعرفة المدرسية وفق وحدات ومقاطع متدرجة، تراعي مستوى المتعلم وخصوصياته والزمن المخصص للمادة.

آليات النقل الديداكتيكي:

للنقل الديداكتيكي آليات كثيرة ومتنوعة، ولعل ما ينفع منها في مادة التربية الإسلامية والدرس العقدي خصوصا، ما ذكره الدكتور الحسن قايدة، حيث لخصها في أمرين اثنين: [12]

✓ النقل بالمصطلح أو بالطريقة الاستقرائية: أي بناء التعلمات من خلال بنية المصطلح، وفي ذلك إشارة صريحة إلى أهمية منهج الدراسات المصطلحية.

✓ النقل بالقاعدة الشرعية أو الطريقة الاستنباطية القياسية: بمعنى التدريس بالقواعد بحيث يكون الانطلاق من الكل نحو الجزء، ومن المركب إلى البسيط.

قواعد ديداكتيكية عامة.

من القواعد المهمة في عملية النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي نذكر ما يلي:

- استصحاب البعد العقدي في جميع مراحل الدرس.
- تعزيز ارتباط المتعلم بكتاب الله وسنة رسول الله ×.
- العناية باللغة العربية.
- الارتكاز على النصوص الشرعية في بناء الدرس.[13]

المطلب الثاني: ضوابط ديداكتيكية لتجديد[14] النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي.

فيما يلي بعض الضوابط والمعالم الديداكتيكية التي أحسبها -إن شاء الله تعالى-

---

[12] نفسه، ص 57. 61.

[13] ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي. ص: 90. 91 "بتصرف".

[14] من أفضل التعاريف التي وضعت لمصطلح التجديد ما ذكره الدكتور يوسف القرضاوي رحمه الله، حيث قال ضمن مقال له بعنوان: "التجديد بين الحقيقية والتزييف" ما نصه: {وتجديد الشيء ليس معناه أن تزيله وتنشئ شيئا جديدا مكانه، فهذا ليس من التجديد في شيء. تجديد شيء ما أن تبقي على جوهره ومعالمه

تساعد في تجديد عملية النقل الديداكتيكي في التعليم المدرسي:

◆ **تحديد الهدف:** إن أول ما ينبغي للأستاذ استحضاره أثناء عملية النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي هو تحديد الهدف أو الكفاية المراد تحقيقها، وذلك لتوجيه الجهد وتنظيم الوقت وتفادي الكم المعرفي أثناء نقل المعلومة.

وتحديد الهدف لا يكون إلا باستحضار وثيقة المنهاج باعتبارها الوثيقة الجامعة للكفايات المراد تحقيقها في كل مستوى من المستويات الدراسية.

ومما يساعد على تحديد الهدف والوقوف على حاجة المتعلم المعرفية: عملية التقويم التشخيصي، التي تكشف إن هي قدمت بشكل صحيح عن الحاجة الحقيقية والنقص والخلل، الذي يحتاج تدخلا مباشرا من طرف الأستاذ لمعالجته وتصحيحه.

وتحديد الهدف أيضا فيه وقاية من الإغراق في ذكر المسائل التي لا حاجة للمتعلم بها، والتي في غالب الأحيان لا تزيده إلا تشويشا، نظرا لحداثة سنه وبساطة تفكيره وفطرة عقيدته، فيكون تحديد الهدف ضابطا وموجها للأستاذ من أجل انتقاء ما هو في صالح المتعلم وما يلبي حاجته، مركزا على تحويل الدرس العقدي إلى أداة لتزكية النفس والارتقاء بها وإصلاح عيوبها وتقويم اعوجاجها، سنده في ذلك رسول الله × في تربية الخلق وتزكيتهم بآيات ربهم تبارك وتعالى. قال عز وجل: {هو الذي بعث في الاميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة}.[15]

◆ **استحضار السياق القرآني:** إن دروس التزكية (العقيدة) في التعليم المدرسي مؤطرة بسور قرآنية، منها تستمد أصولها وتستقي وحيها، ومن خلالها تتحدد طبيعة كل درس من الدروس، وحمولته الفكرية والعقدية، ومن ثم فلا ينبغي لأستاذ مادة التربية الإسلامية أن يغفل هذه القضية أثناء عملية النقل الديداكتيكي، ولكن الواجب استحضار سياق كل درس على حدة، وربطه بالسورة المقررة، ولا نقصد باستحضار السياق مجرد ذكر الآية على سبيل الاستشهاد أو التبرك، بل يتجاوز ذلك إلى إيجاد رابط بيداغوجي معقول بين السورة المقررة والدرس العقدي. وهنا تظهر براعة الأستاذ في مجال تخصصه، ونبوغه فيما هو ديداكتيكي وتربوي.

وفي استحضار السياق القرآني لفتة أخرى وإشارة مهمة، مفادها عدم المبالغة في استحضار سياق بعض القضايا الفكرية والعقدية مما نشأ ضمن ظرف اجتماعي وسياسي

وخصائصه، ولكن ترمم منه ما بلي، وتقوي من جوانبه ما ضعف، كما لو أردت تجديد جامع أثري أو قصر أثري، فلا بد أن تحافظ عليه، وعلى خصائص روحه ومادته ما استطعت...}. المقال منشور على موقعه رحمه الله. بناء عليه فإن هذا النوع من التجديد هو الذي نروم تحقيقه، وليس غيره، والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

[15] سورة الجمعة/ الآية: 02.

خاص، وكل ما من شأنه أن يؤثر على المتعلم ويشوب عقيدته الصافية من مشاكسات نظرية وجدالات عقيمة، لا ينبني عليها عمل ولا يترتب عليها أثر.

فاستحضار السياق القرآني عاصم من الوقوع فيما لم يدل على استحسانه عقل ولا نقل، مما لا يزيد الدرس العقدي إلا غموضا.

◆ **استحضار المنهج القرآني:** أي استصحاب واستحضار منهج القرآن الكريم في تقرير مسائل العقيدة في نفوس الناس، ذلك المنهج المتسم بالوضوح والبساطة، والمتميز بالدقة والإجادة، الموصوف بالليونة والسلاسة، المنعوت بالصفاء والبراعة، ذو النتائج المبهرة في ترسيخ قيم التوحيد والإيمان في نفوس البشرية باختلاف ألسنتها وألوانها وأشكالها ومشاربها.

إنه المنهج الذي يخاطب العقل والروح، ويؤثر فيهما بشكل غريب، المنهج الذي يتماشى مع الفطرة البشرية ويتكامل معها.

إنه المنهج البعيد عن الكلام المعقد والاصطلاحات الفضفاضة، والألفاظ الغريبة والكلمات الغامضة، والأساليب المبهمة والتقريرات الدخيلة.

فهذا هو المنهج الذي ينبغي للأستاذ محاكاته أثناء عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، بعيدا عن المشاكسات النظرية مما اعترى علم الكلام نتيجة ظروف اجتماعية وسياسية خاصة.

فالنقل الديداكتيكي للدرس العقدي يقتضي هذا المنهج الرباني في تقرير المعارف المسطرة، مع مراعاة حال المتعلم وسيرورته النمائية ومحيطه الاجتماعي ووسطه الأسري.

◆ **اعتماد مبدأ التدرج:** أي تقسيم المعارف حسب المستويات وتصنيفها وفق مراحل متدرجة، فلا يعطي للمتعلم إلا ما يلائم خصائصه النفسية وقدراته العقلية، ويترك الباقي لمراحل أخرى.

وداخل الدرس الواحد أيضا ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المفصل نحو المركب...

وقد سبق الإلماع إلى أهمية مبدأ التدرج في الصفحات السابقة فلا نكرر ما قيل، ولكن نورد نصا نفيسا يغني عن كثرة الكلام.

يقول العلامة ابن حجر في هذا الاتجاه: {تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدريج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حبب إلى من يدخل فيه، وتلقاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد بخلاف ضده}.[16]

---

[16] ابن حجر، فتح الباري، ج 1، ص: 163، طبعة 1379هـ، دار المعرفة بيروت.

◆ **تنمية وتعزيز الجانب اللغوي لدى المتعلم:** ذلك أنه لا يمكن بناء الدرس العقدي في مادة التربية الإسلامية بناء صحيحا إلا أن يكون الأستاذ والمتعلم معا على قدر محترم من الإلمام باللغة العربية نحوا وصرفا وبلاغة، وكل محاولة لبناء الدرس دون هذا الشرط يكون ضربا من التشويه للدرس والتقليل منه.

ويمكن للأستاذ تعزيز مستواه اللغوي من خلال ما يلي:

- الحرص على التواصل داخل الفصل باللغة العربية.
- تكليف المتعلمين بواجبات منزلية تجمع بين المعرفة الشرعية واللغوية.
- التعاون مع أساتذة اللغة العربية والتنسيق معهم من أجل هذا الغرض.
- التشجيع على القراءة ومصاحبة الكتاب.
- تفعيل دور المكتبة داخل المؤسسات التعليمية.

◆ **تنويع طرائق التدريس:** وذلك بتوظيف أكثر من طريقة تربوية في عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي، وتجاوز ما أمكن الطريقة الإلقائية التي تضفي على الدرس مزيدا من الملل والفتور، وتحول في كثير من الأحيان دون مشاركة المتعلم في اكتساب الكفايات المسطرة. ومن ثم يمكن الوقوع في تشويه النقل الديداكتيكي، وتمرير أخطاء معرفية ومنهجية غير مقصودة، فتتشكل لدى المتعلم صور خاطئة عن بعض القضايا العقدية.

وأحسب أن استعمال الطرق الحديثة قد يساعد على تحقيق نقل ديداكتيكي جديد، صحيح، وسليم للدرس العقدي، لكن بتوفير شروط هذه الطرائق والظروف المناسبة.[17]

◆ **إعداد أسئلة ديداكتيكية تغطي جميع مراحل الدرس:** ومما يساعد في تجديد النقل الديداكتيكي للدرس العقدي وجود أسئلة ديداكتيكية، ووضعيات تعليمية شاملة لجميع مراحل الدرس، بحيث تشد انتباه التلميذ الحصة كلها، ومع استثمار تلك الأسئلة في بناء الدرس، فإن التلميذ سيحاول الإجابة عنها، وإيجاد حلول للإشكاليات التي تتضمنها، وفتح نقاش بناء وجدي حول هذه القضية أو تلك مما يستفز نهمه المعرفي.

بناء على ما سبق ينشغل التلميذ طول الحصة ببناء تعلماته، فتتشكل في ذهنه صورة صحيحة للقضايا العقدية، ويخرج بفكرة سليمة حول هذا الدرس أو ذلك مما هو

---

[17] لنكون أكثر إنصافا لا تتوفر أغلب المؤسسات العمومية على شروط تفعيل الطرائق البيداغوجية الحديثة، مما قد يحتم على الأستاذ اللجوء إلى الطرائق التقليدية، ومن ثم أناشد في هذا الصدد الجهات المسؤولة على ضرورة تزويد المؤسسات بالوسائل الديداكتيكية الحديثة، والحرص كل الحرص على التخفيف من الاكتظاظ، باعتباره التحدي الأول لعدم نجاعة الطرق الحديثة.

مسطر ضمن المقرر الدراسي.

أما إذا لم يحضر الأستاذ الأسئلة الكافية والوضعيات الملائمة، وسلك طريق الارتجالية والعشوائية، فلا جرم أن يقع في تشويه النقل الديداكتيكي، الذي يؤدي بدوره إلى عدم مشاركة المتعلم في بناء تعلماته، وتحويل طاقاته إلى تشويش وشغب وعرقلة للعملية التعليمية التعلمية.

ومن ثم كان لزاما على الأستاذ إيلاء هذا الجانب ما يستحق من عناية، وما يحتاج من مجهود، عسى أن يبلغ المقصود.

خاتمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ×، وعلى آله وصحبه ومن استن بسنته وسار على نهجه إلى يوم الدين.

وبعد

فقد وصلنا إلى خاتمة هذا البحث الذي بينا فيه خصائص الدرس العقدي في التعليم المدرسي، وذكرنا فيه بعض المعالم الديداكتيكية والضوابط التربوية التي تسهم في تجديد عملية النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي، كل ذلك باختصار شديد مراعاة لمقتضى الحال، وتجنبا لكثرة القيل والقال.

لكن من التطويل كلت الهمم فصار فيه الاختصـــــــــــــار
ملتـــــــــــــــــــــــــز م[18]

وقد خلصت من خلال هذا البحث المتواضع إلى النتائج الآتية:

- للدرس العقدي في التعليم المدرسي خصائص متعددة.
- تجديد النقل الديداكتيكي في الدرس العقدي يكون من خلال استحضار مجموعة من الضوابط والمعالم التربوية.
- الدرس العقدي في التعليم المدرسي يستجيب لحاجات المتعلم الفطرية.
- تجديد النقل الديداكتيكي يتوقف على إرادة الأستاذ أولا.
- لتجديد النقل الديداكتيكي عموما لا بد من تزويد المؤسسات التربوية بالوسائل الديداكتيكية الحديثة.

وإن كان لا بد من توصيات فإني ألخصها فيما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالموارد البشرية لكونها محور كل العمليات الإصلاحية.

[18] الإمام اللقاني، منظومة جوهرة التوحيد. رقم البيت 6، ص: 2، منشور على موقع الشيخ عبد الكريم تتان.

- الرفع من معامل المادة في المراقبة المستمرة.
- تكثيف الدورات التكوينية للرفع من مستوى مردود الأستاذ.

فالله أسأل أن يتقبل منا هذا الجهد ويثيبنا عليه، إنه على ذلك قدير وبالإجابة جدير، كما أرفع أكف الضراعة للعلي القدير بأن يبارك في القائمين على هذا الاستكتاب ويحفظهم من كل سوء، ببركة ﴿والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر﴾.[19]

لائحة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- أبجديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري، الناشر مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة: 1417ه/1997م.
- أضواء على الثقافة الإسلامية، نادية شريف العمري، الناشر مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة 1422هـ.
- بناء الدرس العقدي من خلال منهج القرآن في عرض مسائل العقيدة، أهميته، معالمه، خطواته، عبد الكريم الفلالي، منشور على الموقع الإلكتروني لمركز تفسير للدراسات القرآنية.
- ديداكتيك مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي، مجموعة مؤلفين، الطبعة الأولى 2020م، مكتبة قرطبة وجدة.
- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، طبعة 1379هـ، الناشر دار المعرفة بيروت.
- كتاب العقيدة، منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية بدون بيانات.
- مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، عثمان ضميرية، الناشر مكتبة السوادي للتوزيع، الطبعة الثانية 1417هـ.
- المفيد في مهمات التوحيد، عبد القادر عطا صوفي، الناشر دار الأعلام، الطبعة الأولى 1422ه.
- منظومة جوهرة التوحيد، الشيخ إبراهيم اللقاني، منشورة على موقع الشيخ عبد الكريم تتان.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية الخاصة

[19] سورة العصر.

بمادة التربية الإسلامية، مديرية المناهج، يوليوز 2021م.

- منهاج مادة التربية الإسلامية سلكي الثانوي الإعدادي والتأهيلي، العمومي والخصوصي، مديرية المنهاج 2016م.
- مقال تحت عنوان: "التجديد بين الحقيقة والتزييف" يوسف القرضاوي رحمه الله، منشور على موقعه.
- النقل الديداكتيكي، مجموعة مؤلفين، الناشر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية وجدة، طبعة 2015م، مكتبة الطالب وجدة.

النقل الديداكتيكي للدرس العقدي في التعليم المدرسي
قراءة في مداخل التجديد

ذ. محمد الخالدي

أستاذ التعليم الثانوي - أكاديمية الشرق

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث قضية التجديد في الدرس العقدي من حيث نقل المعرفة العقدية ديداكتيكيا، وذلك من خلال النظر في ثلاثة مداخل: في التصور العقدي على مستوى الممارسة الديداكتيكية، وفي تناول المباحث العقدية في البنية المعرفية للدرس العقدي، وفي الطريقة البيداغوجية المتبعة أثناء بناء الدرس العقدي. والغرض من ذلك أن يصبح الدرس العقدي درسا مؤهلا لصناعة الإنسان المسلم المتشبث بعقيدته أمام كل الشبهات والمشوشات، والقادر على أداء وظيفة الاستخلاف التي كلفه الله عز وجل بها في هذه الأرض.

الكلمات المفتاحية:

النقل الديداكتيكي -تجديد الدرس العقدي -علم الكلام -الطرق البيداغوجية

المقدمة:

عندما نشأ المسلمون على العقيدة الصحيحة كان أداؤهم الحضاري في أعلى مستوياته، وعندما اعترى الخلل هذه النشأة فغُيبت العقيدة وعُطلت وظيفتها في حياة المؤمن، أصبح النكوص الحضاري هو السمة الغالبة. هذه الحال تقتضي من الباحثين في ميدان التربية والعلوم الشرعية أن يدرسوا مكامن الضعف الحاصل في تنشئة الأفراد على مستوى فهم الدين عموما، وفهم العقيدة خصوصا، وأن يؤسسوا لممارسة تربوية جديدة تُملك أبناء الأمة أدوات التحصين وتعينهم على مواجهة كل أشكال التشكيك. ومن ذلك إعادة النظر في الدرس العقدي المدرسي، باعتباره اللبنة الأولى لغرس العقيدة في نفوس الناشئة، وبه يمكن استرجاع توهجها وتحقيق مقاصدها.

*** إشكالية البحث:**

إن التطور الحاصل في حياة الناس في هذا العصر، جعل أبناء المجتمعات الإسلامية يصطدمون بكم هائل من الشبه تشكك في الثوابت العقدية للدين الإسلامي، مما أدى إلى َتكَون موجة جديدة لظاهرة الإلحاد بدأت تعصف بعدد من شباب الأمة

الإسلامية. فالعناية بالدرس العقدي في التعليم المدرسي أضحت ضرورة ملحة وواجبا من واجبات العصر، وهذه العناية لابد لها أن تنطلق من قراءة جديدة متجددة لطرق تدريس علم العقيدة وآليات تقريب مفاهيم العقيدة الصحيحة، حتى ينشأ الفرد قادرا على فهمها وتمثل مقتضياتها في واقعه، ومتملكا لكل ما يساعده على تحصين انتمائه إليها والدفاع عنها. وعليه تأتي هذه الورقة البحثية لتحاول الإجابة عن السؤال الإشكالي الآتي: ما الذي يفتقده الناشئ في الدرس العقدي حتى أصبح عدد منهم لا يستطيع مقاومة موجات الشبهات المضلة المتعاقبة، حيث ظهرت حالة مقلقة من الارتداد عن العقيدة الإسلامية، وظهرت مؤشرات تناميها في صفوف الشباب المسلم؟

ولمقاربة هذه الإشكالية مقاربة ديداكتيكية لها علاقة بالممارسة المدرسية، يمكن تفريعها إلى الأسئلة الجزئية الآتية:

-هل القضايا العقدية المدرسة تتلاءم مع حاجات الناشئة؟ أم تحتاج إلى مراجعة شاملة؟

-ألم يحن وقت تجديد المباحث العقدية لتكون أكثر قربا من واقع المتعلمين وأكثر ملاءمة للخطاب المعاصر؟

-كيف ندرس العقيدة في التعليم المدرسي؟ وما جدوى هذه الممارسة الديداكتيكية على مستوى تقريب العقيدة للناشئ؟

-هل الدرس العقدي يعاني من مشكلة النقل الديداكتيكي؟ أم أن المشكلة مركبة تتجاوز قضية النقل الديداكتيكي؟

*** الدراسات السابقة:**

رغم أن التجديد في الدرس العقدي أصبح مطلبا ملحا في الزمن المعاصر، فإن الدراسات الأكاديمية ذات الصلة بالطرق البيداغوجية والممارسة الصفية تظل محدودة لا يطرق بابها إلا القليل، ولهذا فإن ما تم الرجوع إليه مما وصلته يداي يعد من هذا القليل. وهذا بيانها على سبيل الإجمال والاختصار:

-مقالان نشرا في مجلة "ذخائر" في عدديها الخامس والسادس تحت عنوان: "في التأصيل القرآني للعقيدة: دراسة في دواعي الاشتغال ومسوغاته (رؤية في تجديد الدرس الكلامي المعاصر وتطويره)" للباحث عبد العظيم الصغيري. وهما مقالان يقربان القارئ من مشروع علمي يتعلق بتدريس العقيدة لدى طلبة دار الحديث الحسنية التابعة لجامعة القرويين بالمملكة المغربية، تأسس على فكرة "التأصيل القرآني للعقيدة"، حيث قدم صاحب القول دواعي هذا المشروع ومقاصده ليخلص في الأخير إلى أن الدرس العقدي يجب أن يستخلص مباشرة من القرآن الكريم.

-مقال نشر في مجلة إسلامية المعرفة -العدد السابع والتسعون- بعنوان: "مداخل

تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي" للباحث عمر مبركي، وقد قدم في هذه الورقة وصفا إجماليا لبعض المشكلات التي تعطل أداء الدرس العقدي لوظائفه، كما قدم بدائل لتطوير الدرس العقدي وتجاوز مشكلاته من خلال استحضار نماذج من التراث العقدي في الغرب الإسلامي.

-كتاب نشره "مركز نماء" بعنوان: "الدرس العقدي المعاصر: قراءة تحليلية ناقدة" للباحث عمرو بسيوني. وهو كتاب تطرق فيه صاحبه للحالة المعرفية الاعتقادية الإسلامية على مستوى الدرس العقدي إذ تناول بالتحليل والنقد ثلاثة نماذج هي: النموذج السلفي والنموذج الأشعري والنموذج الشيعي.

-بحث منشور في المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط -مصر (المجلد 38 العدد 4) بعنوان: "دور معلمي التربية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانوية من الإلحاد" للباحث عوض علي بنيحيى القحطاني. وهي دراسة ميدانية استهدفت البحث في مدى فعالية دور معلمي التربية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانوية من الإلحاد بمكة المكرمة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة الرفع من مستوى تفعيل أدوار معلمي التربية الإسلامية لمعالجة الإشكالات العقدية في صفوف الشباب.

إن هذه الدراسات بقدر ما تتعدد زوايا نظر أصحابها في مقاربة الدرس العقدي، بقدر ما تتفق على أن هذا الدرس يحتاج إلى تجديد وتطوير ليعود إلى طبيعته الأولى التي خاطب بها الإنسانية. غير أن الغالب على هذه الدراسات إما أنها تاريخية نقدية ترصد مكامن الخلل في الأمة على مستوى التمذهب العقدي وهو ما ذهب إليه عمرو بسيوني في كتابه "الدرس العقدي المعاصر: قراءة تحليلية ناقدة"، وإما أنها واصفة للمشاكل التي تعتري تقديم المعرفة العقدية ومقترحة لبعض حلولها، فلا نجد فيها ما يوجه المدرس توجيها مباشرا نحو ممارسة مبنية على نقل ديداكتيكي يساعد على تجاوز ما وصف من مشاكل، أو يعين على تنزيل ما اقترح من حلول، وهذا ما نجده في مقالي عبد العظيم الصغيري أو بحث عمر مبركي. ولعل أقرب دراسة إلى الممارسة الديداكتيكية هي ما قام به عوض القحطاني غير أنها كشفت حاجة الرفع من مستوى أداء المعلمين للعقيدة لمواجهة شبهات العصر دون أن تضع آليات عملية لهذا الرفع.

وبناء عليه، فإن هذه الورقة البحثية ستحاول أن تختلف عن الدراسات السابقة في تضييق دائرة تناول قضية تجديد الدرس العقدي، بحث ستتقيد برصد أهم المداخل التي يمكن أن تفيد عملية تطوير وتجديد الدرس العقدي في التعليم المدرسي.

*** أهداف البحث:**

الهدف العام:

تستهدف هذه الورقة وضع تصور واضح لتجديد الدرس العقدي على مستوى الممارسة الديداكتيكية في التعليم المدرسي ليكون درسا قادرا على تمليك المتعلم أدوات

تحصين العقيدة الصحيحة، والدفاع عنها أمام ما يروج من شبهات معاصرة.

الأهداف الجزئية:

1-الوقوف عند بعض المداخل التصورية المساعدة على حسن اختيار المعرفة العقدية أثناء عملية النقل الديداكتيكي.

2-تحديد بعض الاختيارات المتعلقة بالمباحث العقدية التي يجب أن يبنى عليها الدرس العقدي.

3-اقتراح بعض الإجراءات على مستوى الطرق البيداغوجية لتجديد الممارسة الديداكتيكية.

*** منهج البحث:**

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي منهجا رئيسا في جل مباحثها ومطالبها، وذلك بالبحث في عدد من الظواهر المتعلقة بعلم العقيدة قديما وحديثا، واستحضار عناصرها وما يرتبط بها كما وقعت في وقتها، أو تقع في الزمن المعاصر. ثم بالعمل على تفكيك تلك العناصر الموصوفة تفكيكا منهجيا للوصول إلى استنتاجات وخلاصات ترتبط بعلم العقيدة وطرق تدريسه ليتلاءم مع متطلبات العصر ويُمكن من ممارسة تربوية مثمرة للدرس العقدي. وبالنظر إلى الإشكالية وتفريعاتها، فإن الاستدلال والاستقراء والنقد مناهج بحثية سيكون لها حضور بين الفينة والأخرى في هذه الدراسة للحاجة المنهجية إليها.

*** خطة البحث:**

بالنظر إلى إشكالية الدراسة وتفريعاتها وكذا أهدافها، فإن خطة البحث ستتضمن ثلاثة مباحث هي:

-المبحث الأول: في التجديد على مستوى التصور العقدي.

-المبحث الثاني: في التجديد على مستوى تناول المباحث العقدية.

-المبحث الثالث: في التجديد على مستوى الطرق البيداغوجية.

المبحث الأول: التجديد على مستوى التصور العقدي

يقصد بالتصور العقدي تلك الصفة التي يجب أن يقدم بها الدرس العقدي منهجيا، بحيث يجب أن تكون الطريق واضحة للوصول إلى مقاصد تعلم العقيدة واكتسابها كما كان عليه الأمر في القرون الأولى من تاريخ الأمة الإسلامية. فالتصور الذهني الذي يقدم به الدرس العقدي في هذا العصر، يعرف إشكالات كبيرة تحتاج إلى معالجة جذرية تتمثل في إعادة صياغته صياغة معاصرة تستجيب لمتطلبات البنية العقلية الإنسانية الحديثة.

وقد أشار إلى هذا الخلل المنهجي في التصور العقدي، الباحث عمر مبركي، في مقال له بعنوان: "مداخل تطوير الدرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي" حيث عزا مشكلات الدرس العقدي إلى ثلاثة عوامل هي: التعقيد والتجريد بفعل تأثر العقيدة بالفلسفة اليونانية وتأثرها بالأبحاث المنطقية، وفصل النظريات العقدية عن الواقع، وكذا ابتعاد الدرس العقدي عن المنهج القرآني في بيان المطالب التوحيدية".[1]

هذه الإشكالات التي تحدث عنها صاحب المقال، تؤكد على الحاجة الماسة إلى تجديد التصور العقدي لدى المتصدين لتعليم العقيدة في التعليم المدرسي، بما يضمن نقلا ديداكتيكيا سليما للدرس العقدي. وهو ما ستحاول هذه الورقة البحثية تفصيل القول فيه ببيان بعض مداخل التجديد على مستوى التصور العقدي.

المطلب الأول: تجديد الخطاب العقدي بتبسيطه وصرفه عن التعقيد:

من العلوم الشرعية التي يهابها معظم طلبة العلم، علم العقيدة لما في مباحثه من عناصر الجدل التي تُتَوّه العقول، فلا يكاد يدرك طالب العلم قضية، حتى يشغب عليه قول أو رأي يدخله دوامة الشك وسوء الفهم. وما حصل هذا، إلا بعد أن خرج الخطاب العقدي من حالته الأولى التي اتسمت بالبساطة وسهولة الطرح والتناول دون تعميق النظر فيما لا ينبني عليه عمل ولا يثمر أثرا، إلى حالة استقطاب حاد بين أصحاب الفكر والنظر أفضى إلى تفريع عدد من القضايا الجدلية التي جعلت من الخطاب العقدي كلاما بعيدا عن مستوى إدراك عامة الناس من المسلمين.

وللأسف، هذه الحال منذ بدأت وهي تتجذر في التصور العقدي للمسلمين، لاسيما المهتمين بالعلم وتعليمه، مما أدى إلى تعقيد الخطاب العقدي. حيث إن كل صاحب رأي وقول همه الأهم وغايته القصوى، أن ينصر توجهه ومذهبه بالتركيز على تبديع المخالفين، أو تفسيقهم، أو حتى إخراجهم من الملة. وبالمقابل، يجد الطرف الآخر نفسه في حالة دفاع عن توجهاته العقدية، فيدخل غمار الرد ورد الفعل. كل هذا ينتج كلاما في غالب الأحيان، يُضَيّع على العامة فهم العقيدة الصافية، ويجعل الناشئة تشب على الدفاع عن الأقوال والآراء، أكثر مما تشب على تذوق حلاوة الإيمان وتشرب مقاصده.

ولتجاوز هذا المشكل الحاد في علم العقيدة وتدريسه، يجب على المهتمين به - علماء ومدرسين- أن يجددوا على مستوى التصور بالانتقال من طريق الذين يعتمدون في تصريف قضايا العقيدة على الطعن في فكر المخالفين والبحث عن ثغراتهم بمنطق "الفرقة الناجية" و"الفرقة الهالكة"، إلى طريق الذين يبحثون عن تحقيق ارتباط القلوب بخالقها، والشعور بقيمة الإيمان في حياتها دون تكلف أو تنطع، بغض النظر عن الانتماء

[1] راجع المقال في مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الخامسة والعشرون، العدد 97، 1440هـ/2019م.

المذهبي.

ولكي يحصل هذا التجديد التصوري على مستوى قضايا العقيدة في البناء الديداكتيكي للدرس العقدي، لابد من مراعاة ثلاثة مبادئ أساسية:

*المبدأ الأول: قيام الدين على المعتقدات الصحيحة الصافية يقتضي قدرة كل الناس على فهم هذه المعتقدات في جملتها:

من المعلوم في الدين بالضرورة أن له أصولا يقوم عليها، وهي المعتقدات التي ثبتت بالدليل القطعي من الكتاب والسنة. ولهذا فإن تعليم هذه الأصول وتقديمها للناس ضرورة من ضرورات الدين، لا يجوز التخلي عنها، أو الوقوع في الخلل والزلل في تعليمها وغرسها في نفوس العامة صبيانا كانوا أو شبانا أو شيوخا. هذا الكلام، يقتضي أن يكون الخطاب المتعلق بهذه الأصول في حالة تقديم العلم وتعليمه قصد التحكم فيه وتَمَثُّل متطلباته ومقتضياته، قادرا على استيعاب كل الناس، وهذا لا يتأتى إلا بالبساطة والسلاسة وعدم الخوض في التفاصيل التي لا يكون بمقدور العامة إدراكها بعقولهم البسيطة. لا يعقل أن يكون العلم مطلوبا تحصيله من جميع الناس، ومخاطبا بأحكامه كل الناس، ولا يراعى فيه قدرة الجميع على امتلاكه والتحكم فيه. وإلا خالف ذلك قاعدة قرآنية تعد مرجعا أساسا في تعليم العلوم الضرورية من الدين، وهي تيسير الخطاب ليكون في متناول العامة، فقد قال الله عز وجل عن الخطاب القرآني: {وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ} (القمر 22). إذا كان الخطاب الإلهي، والكلام الرباني، ميسرا للناس، فمن باب أولى أن يكون الخطاب الإنساني في تعليم العلوم الضرورية، أكثر تيسيرا وتبسيطا؛ لكيلا يحيد عن مراد الله عز وجل في هذا الكون.

عندما تقرأ حديث الرسول ×، الذي أخرجه الإمام مسلم في صحيحه بسنده عن أنس رضي الله عنه، والذي قال فيه عليه الصلاة والسلام معلم البشرية والأنام: "ثَلاثٌ مَن كُنَّ فيه وجَدَ بهِنَّ حَلاوَةَ الإيمانِ: مَن كانَ اللَّهُ ورَسولُهُ أحَبَّ إلَيْهِ ممَّا سِواهُما، وأَنْ يُحِبَّ المَرْءَ لا يُحِبُّهُ إلَّا لِلَّهِ، وأَنْ يَكْرَهَ أنْ يَعُودَ في الكُفْرِ بَعْدَ أنْ أنْقَذَهُ اللَّهُ منه، كما يَكْرَهُ أنْ يُقْذَفَ في النَّارِ"،[2] تقف عند خطاب بسيط واضح يصلح أن يتعلم منه كل الناس مهما تفاوتت قدراتهم، ومهما تعددت أفهامهم. بهذا النوع من الخطاب ترسخت العقيدة الصحيحة، وبه نشأت قرون هي من أفضل القرون على الإطلاق. فالعلوم الضرورية ومنها علم العقيدة، يتأسس عليها الدين، وبالتالي يجب أن تكون في متناول الجميع. ولا يحقق هذا إلا خطاب بسيط وسهل وميسر.

[2] صحيح مسلم المسمى المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ ، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (261هـ)، اعتنى به: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة، ط. الأولى (1427هـ/2006م)، كتاب الإيمان، رقم الحديث: 67، ص40.

*المبدأ الثاني: أصل المعتقدات أنها ربانية المصدر:

لأن العقائد ليست من بنات أفكار الإنسان، بل هي مما أخبرنا الله عز وجل به عن طريق أنبيائه ورسله، فمن الأولى الاقتصار على الخطاب الذي نشأت به أول مرة، وصرفها عن الخطاب الذي نتج بفعل الحركة الفكرية للعقل الإنساني عامة وعقل المسلم خاصة. وهذا ما كان عليه علماء الأمة الأوائل، ومن تبع منهجهم في سائر العصور. ولا أجد أبلغ مما ذهب إليه الإمام الغزالي في كتابه "إلجام العوام عن علم الكلام"، وهو يفصل في بيان منهج السلف في التعامل مع المتشابه من الآيات والأحاديث لتأكيد هذا المبدأ حيث قال: "ويجب على عموم الخلق[3] الجمود على ألفاظ هذه الأخبار (أي المتشابه من قضايا الاعتقاد في ذات الله عز وجل مما ورد في القرآن أو السنة) والإمساك عن التصرف فيها من ستة أوجه: التفسير، والتأويل، والتصريف، والتفريع، والجمع، والتفريق".[4] فكل باحث في تطور مسار تعليم العقيدة، يجد أن الخطاب العقدي بدأ ينحو نحو التعقيد شيئا فشيئا عندما دخل التصرف في أصله بانتشار الظاهرة الكلامية في الأمة.

*المبدأ الثالث: أكمل ما خوطب به الإنسان وأقدره على تحقيق مقاصد التكليف، خطاب الله عز وجل ورسوله × ومن تلقوا منه عليه الصلاة والسلام مباشرة، فكانوا أقرب إليه في اليسر والتبسيط:

خلق الله عز وجل الإنسان مجبولا على الفطرة السليمة، وأنزل عليه الدين لتكون أحكامه وتعاليمه كفيلة بإقامتها في الأنفس وتقويمها متى لحق بها اعوجاج أو انحراف، يقول سبحانه وتعالى: {فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفا فِطْرَتَ اَللَّهِ اِلتي فَطَرَ اَلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اِللَّهِ ذَٰلِكَ اَلدِّينُ اُلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ اَلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} (الروم 29). فكل خطاب انسجم مع فطرة الإنسان كان قادرا على تحقيق المبتغى، ولا يمكن أن ينسجم أي خطاب مع النفس المجبولة على الفطرة إلا إذا خلا من التعقيد. من هذا المنطلق، فإن الخطاب الأصلح على الإطلاق، هو الخطاب القرآني ومعه الخطاب النبوي، إن نحن رمنا تحقيق تبسيط الخطاب العقدي. وإذا كان الاعتماد على الخطاب القرآني والنبوي مطلوبا بشكل عام في الدرس العقدي، فإنه يكون أكثر طلبا وإلزامية في التعليم المدرسي، حيث يحتاج الناشئ إليه كي يتلقى العقيدة صافية خالية من كل المؤثرات التي قد تؤدي بها إلى الانحراف بتعاقب الزمن.

---

[3] يقصد بالعموم أو العوام مَنْ دونَ العارفين الراسخين أولي الألباب المتخصصين.

[4] إلجام العوام عن علم الكلام، أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي الطابراني الشافعي (ت. 505هـ)، اعتنى به: اللجنة العلمية بمركز دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، مركز دار المنهاج، ط. الأولى (1439هـ/2017)، ص66.

المطلب الثاني: تجديد الخطاب العقدي بتخليصه من أعباء الماضي:

إن من أكثر المعضلات التي يعرفها الدرس العقدي، أنه يعتمد على خطاب أسير بين زوايا الماضي يعمق جراح الخلاف والشقاق في جسم الأمة، ولا يتيح إمكانية الرجوع إلى الأصل الذي بُنِيَت عليه هذه الأمة من أول يوم، والقائم على الرحمة بين المؤمنين والشدة على الكافرين كما قال الله عز وجل: ﴿مُّحَمَّد رَّسُولُ ٱللَّهِ وَالذِينَ مَعَهُۥ أَشِدَّاءُ عَلَي ٱلْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ﴾ (الفتح 29). لم تستطع الأمة إلى الآن، التخلص حتى من التسميات التي راجت سابقا، وهي في جميع الأحوال موافقة لتلك البيئة وذلك الزمان. فتجد بمجرد خروج أحدهم بقول مخالف، يُقذف من مخالفيه بالاعتزال أو التعطيل أو التجسيم أو الإرجاء أو الحشو وغيرها من الصفات، التي لا أفهم جدوى بقاء تداولها قرونا بين أهل العلم ومن يتصدى لتدريس علم العقيدة بالخصوص. في هذا السياق، اطلعت على كتاب ألفه أحد الذين تفرغوا للدعوة باليمن وتخرج على يديه عدد كبير من الدعاة، أي أن له تأثيرا ممتدا في جموع كبيرة من التلاميذ، وهو أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي رحمه الله (ت1422 هـ)، وهو كتاب في الرد على الشيخ القرضاوي رحمه الله (ت 1444 هـ). فمما جاء فيه ردا على قول الشيخ القرضاوي بأن العقائد الإسلامية لابد أن تكون موافقة للعقل قوله: "الرد عليها أن الله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَمَا اَخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَىْء فَحُكْمُهُۥ إِلَي اَللَّهِ﴾ (الشورى 8)، ويقول: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ في شَىْء فَرُدُّوهُ إِلَي اَللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُومِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ اِلَاخِرِ﴾ (النساء 58)، نزعة صوفية، وهذه نزعة معتزلية، يأخذ من كل مذهب أراده، وهل ضلت المعتزلة إلا بسبب أنهم يريدون أن يقدموا الهوى على الكتاب والسنة(؟) لا أقول كما يقولون أنهم يريدون يقدمون العقل على الكتاب والسنة، فإن العقل الصحيح لا يخالف النقل الصريح، فأنا أقول: ضللت يا قرضاوي كما ضلت المعتزلة".[5]،[6] هذا الرد بِغَضِّ النظر على مخالفته للمنهج العلمي في نقض أقوال الرجال، حيث أورد كلامَ المردود عليه مجتزءا بدون أي إحالة إلى مصدر الكلام، فإن الرد مليء بالطعن وإلقاء التهم المترسبة من الماضي، وهذا منهج ينشأ عليه تلامذة الأساتذة والشيوخ، فيعملون به، ويعلمونه هم أيضا، ويصبح تصورا ذهنيا متحكما في الخطاب العقدي. وأمثال هذا الكتاب كثير، وأمثال الشيخ القرضاوي ممن تعرضوا لمثل هذه الأساليب الموروثة من الماضي كثير أيضا.

إننا لو تخلصنا من أحمال الماضي في التعامل مع قضايا العقيدة، وتوجهنا إلى متطلبات العصر، وبنينا الخطاب العقدي على قاعدة المنهج العلمي الحديث، لأصبح أثر الدرس العقدي واضحا في حياة الناس. فالخطاب العقدي يجب أن يخلو من التسميات القديمة الجالبة للتفرقة في الأمة، ويجب أن يتحرر من الحكم الجزافي على مناهج في

---

[5] إسكات يوسف بن عبد الله القرضاوي (تم التصرف في العنوان لعدم لياقته)، أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي، دار الآثار (1426 /2005)، ص 46.

[6] يظهر أن هذا الكتاب تفريغ لكلام ألقاه المؤلف قام به تلامذته بعد وفاته.

التفكير العقدي، التي حتى وإن استعملت في وقت من الأوقات بشكل أدى إلى ضلال أصحابها، فيمكن أن يصح استعمالها في هذا العصر، ويكون لها دور في ترسيخ العقيدة الصحيحة. بهذا التصور يمكن القول إن الدرس العقدي سيعرف تجديدا مؤثرا لدى الناشئة على مستوى أدائنا التربوي.

المطلب الثالث: تجديد الخطاب العقدي بتكييفه مع الواقع:

لعل من أكثر القضايا التي عرفت تجريدا عن الواقع قضايا العقائد، فالطفل في المدرسة ينشأ على حفظ الجزئيات العقدية وترديدها متى طلبت منه، دون أن يعرف لماذا يحفظها؟ أو ما قيمتها في حياته؟ فما نحن بحاجة إليه في الدرس العقدي من حيث تجديد التصور، حصول تحول جذري في الخطاب بحيث يجب أن يتحول من كلام جاف بعيد عن الواقع، إلى كلام ينبع من قلب حياة الناس ومن جوهر اهتماماتهم ومتطلباتهم. ففهم الدين جهاد، وفهم الواقع من أجل أن ينساق -أي الواقع- للدين ومقاصده فتصلح بذلك أحوال الناس دنيا وأخرى جهاد كذلك. وفي هذا قال الدكتور عبد المجيد النجار: "الحاصل اليوم أن الفكر الإسلامي عموماً، والفكر الحركي منه خصوصاً يواجه واقعاً إسلاميًّا اختلط فيه الحق بالباطل، وحاد في كثير من وجوهه عن الهدي الديني، وهو يروم أن ينزع منه الباطل ويمحض فيه الحق، ويسعى إلى أن يطابقه بقيم الدين، حتى يتم فيه التدين. ولكن هذا الفكر وإن مهد لذلك باجتهاد ثري في فهم الدين وتقرير حقائقه، التي غاب كثير منها، في عهود الانحطاط، فإن التحدي الكبير، الذي نرى أنه يواجهه الآن هو الاجتهاد في فهم الواقع الإسلامي المعقّد الخطوط، المتشابك الأسباب، حتى يعدّ حقيقة الدين في صياغة عملية تناسب العلل والأمراض التي يشكو منها واقع المسلمين، وتنفذ إليها في مكامنها، التي كثيراً ما تكون خفية، لا تستبين إلاّ باجتهاد مُضْنٍ لفهمها، فيكون بذلك المثاب إلى الدين، وتحقيق التدين الشامل. وما أبعد أن يكون الأمر كما يظن بعض العاملين المخلصين للإسلام، مختزلاً في أن الاهتداء إلى حقيقة الدين كفيل وحده بحصول التدين، وإنما هو قدر المجتهد في التدين أن يخوض جهادين: جهاداً لفهم الدين فهماً صحيحاً. وجهاداً لفهم الواقع فهماً صحيحاً أيضاً، كي يمكن تطويعه لحقيقة الدين."[7]

فالنجار بكلامه هذا، يشخص حقيقة تسلطت على الفهم العام للدين منذ ما سمي بعصر الجمود إلى الآن، وهي أن المشتغلين على تعليم الدين وتبليغه، صبوا كل اهتمامهم على دراسة ما أنتج من علوم شرعية زمن النشاط العلمي والفكري شرحا وتفسيرا وتلخيصا وتغليبا لقول على قول وتفضيلا لرجال على رجال، حتى أصبح الدين علما يكتب ويقرأ ويحفظ، ولا علاقة له بواقع الناس واهتماماتهم إلا في قضايا قليلة أغلبها في

[7] في فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، كتاب الأمة -مركز البحوث والمعلومات برئاسة المحاكم والشؤون الدينية في قطر، الطبعة الأولى (1989) -طبعة خاصة بالمغرب (مطبعة فضالة -المحمدية، المغرب)، الجزء الأول، ص136 /137

المسائل العملية التي تطرأ على الناس وتستجد. فلا سبيل إلى تجديد الدرس العقدي إلا بربط المعرفة العقدية بواقع الناشئ حتى تصبح لها معنى في حياته.

هذه أهم المداخل -حسب رأيي- التي يحتاج أصحاب الدرس العقدي إلى اقتحامها في هذا العصر من أجل تجديد مثمر للتصور الذهني العالق عند معظم من يتصدون لهذا النوع من الدروس الشرعية. وبهذه المداخل نستطيع أن نبني تصورا يتلاءم مع العصر، ويجعل من الدرس العقدي درسا ينبض بالحياة، ويكون كفيلا بتحقيق مراد الله من الإنسان على هذه البسيطة.

المبحث الثاني: التجديد على مستوى تناول المباحث العقدية

المطلب الأول: الفصل بين مباحث علم العقيدة ومباحث علم الكلام:

إن أي رؤية تروم تجديد الدرس العقدي، لابد فيها من التطرق لمسألة الفصل بين مباحث علم الكلام ومباحث علم العقيدة. فمن يُعَلِّم العقيدة عليه أن يدرك أنه يُعَلم أصول الدين وثوابته التي يرجى من معرفتها وقوع التفاعل المطلوب بينها وبين واقع الناس لينشأ المسلم إنسانا قادرا على عمارة الأرض وفق ما أراده الله عز وجل، وليس من وظيفته أن يُعَلِّم إشكالات عصر غير عصر المتعلم الناشئ، ويخوض في شبهات ليست من شبهات زمانه، فهذا أدعى إلى التشويش على الحق أكثر من الإرشاد إليه. لأن العقيدة الصحيحة قد تدرك وتتحقق بدون معرفة سابقة بعلم الكلام، وبدون الحاجة إليه مطلقا، وهذه هي الحال الطبيعية التي زرعت بها العقيدة أول أمرها، وكانت عليها القرون الأولى.

حتى إن النزوع إلى إثارة المتشابه من قضايا العقيدة عُد بدعة وضلالا في الزمن الأول، وكان النهي عنه مغلظا يصل إلى حد التعزير. روى الإمام البغوي في "شرح السنة" عن مالك بن أنس أنه قال: "إياكم والبدع، قيل: يا أبا عبد الله وما البدع؟ قال: أهل البدع الذين يتكلمون في أسماء الله وصفاته وكلامه وعلمه وقدرته، ولا يسكتون عما سكت عنه الصحابة والتابعون لهم بإحسان"،[8] كما روى عن الحسن بن محمد الصباح أنه قال: "سمعت الشافعي يقول: حكمي في أصحاب الكلام أن يضربوا بالجريد، ويحملوا على الإبل، ويطاف بهم في العشائر والقبائل، ويقال: هذا جزاء من ترك الكتاب والسنة وأخذ في الكلام".[9]

الظاهر من كلام أئمة الأمة أن الفصل بين قضايا العقيدة وقضايا الكلام هو المنهج الأسلم الذي يجب أن تتبني عليه الممارسة الديداكتيكية في الدرس العقدي، وذلك لعدة

---

[8] شرح السنة، الحسين بن مسعود البغوي (ت. 516هـ)، ت. شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي -بيروت، ط. الأولى (1390هـ)، ج. الأول، ص217.

[9] نفس المرجع السابق، ص218.

اعتبارات منها هذه الثلاثة:

*أولا: مرحلية القضايا الكلامية:

القضايا التي خاض فيها علماء الكلام هي قضايا مرحلية تتعلق بزمن معين وبيئة مختلفة؛ ولهذا فاستدعاؤها في العملية التعلمية في زمن غير زمنها، تشويش قد تكون مآلاته وعواقبه وخيمة. أما الجهل بها وعدم معرفتها، لا ينقص من دين المرء شيئا على الإطلاق. بل إن هذه القضايا تجعل المتعلم يتعامل مع شبهات لا قبل له بها، ولا يفهم حتى السياق الذي ارتبطت به، ونشأت فيه. وهذه مخاطرة قد تكون لها تبعات على الحياة العامة، وعلى اختيارات الإنسان وتصرفاته التي تصدر منه.

وعلى سبيل المثال، فإن ظاهرة التطرف التي أصبحت المجتمعات الإسلامية تعاني من آثارها وتبعاتها التي لحقت بصورة الإسلام وأحقيته بالاتباع في هذا الزمن- رغم أنها تصدر من قلة قليلة- هي حالة نتجت عن خلط تعليم العقيدة بتعليم القضايا الكلامية. ذلك لأن الناشئ عندما يتعلم أن مرتكب الكبيرة تكفره فرق منتمية للأمة الإسلامية، أو تجعله أخرى في منزلة بين المنزلتين، أو منهم من يقول "لا يضر مع الإيمان ذنب"، وغيرها من الأقوال المتضاربة والمتناقضة، فإن ضمانات ضبط الاعتقاد وتوجيهه إلى الوجهة السليمة ستكون ضعيفة جدا لاسيما إذا تراكمت مثل هذه القضايا وتضافرت.

أليس من الأسلم أن نعدم الأقوال التي ثبت بطلانها وبان زللها كالقول بالكفر أو القول بالمنزلة بين المنزلتين، وننشئ النشء على المعتقد الثابت في القرآن والسنة دون الدخول في متاهة الجدال؟ ألا يمكن القول إن التطرف الذي نشهده في هذا العصر لن يكون له سبيل إلى الناس إذا ما أعدمنا هذه الأقوال الشاذة، حتى إذا ظهرت فئة ناشزة سهل التعامل معها وضبطها؟

هذا المثال هو واحد من بين كثير مما نعيشه في عصرنا، يوضح أثر خلط قضايا الكلام التي ارتبطت بمرحلة زمنية معينة بعلم العقيدة، ويبين أن الأصل تخلية الدرس العقدي من قضايا الكلام المتجاوزة زمنيا وبيئيا.

*ثانيا: القضايا الكلامية هي قضايا تعليلية وحجاجية:

نشأ علم الكلام في سياق الدفاع عن العقيدة الصحيحة من حيث المبدأ، لأن أصحاب الشبه عندما غالوا في التشويش على عامة المسلمين تصد لهم من يلجمهم ويوقفهم عند حدهم من رجال الأمة، ولهذا برزت مصنفات الردود بشكل كبير جدا في فترة مخاض ولادة هذا العلم. هذه النشأة تبين أن قضايا علم الكلام، إنما هي قضايا تأسست على منطق التعليل والمحاجة بهدف إثبات القضايا الأصلية للعقيدة الإسلامية. وفي هذا قال القاضي عضد الدين الإيجي في كتابه "المواقف في علم الكلام"، مبينا

أسباب نشأة علم الكلام: "إنما سمي كلاما إما لأنه بأزاء[10] المنطق للفلسفة، أو لأن أبوابه عنونت أولا بالكلام في كذا، أو لأن مسألة الكلام أشهر أجزائه حتى كثر فيه التناحر والسفك فغلب عليه، أو لأنه يورث القدرة على الكلام في الشرعيات ومع الخصم".[11] وقد علق أحمد محمود صبحي في كتابه "في علم الكلام دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين" على قول الإيجي هذا حيث رجح الاحتمال الثالث بقوله: "ويبدو أن أصح الأقوال في ذلك هو الرأي الثالث، فمسألة (كلام الله) أو خلق القرآن هي أشهر المسائل التي ثار حولها الخلاف بين المتكلمين زمن المأمون، إذ احتدم الصراع إلى حد الاضطهاد وسفك الدماء بين المعتزلة والحنابلة حول مشكلة: هل القرآن مخلوق أم غير مخلوق؟ هل كلام الله محدث أم قديم؟ فأطلقت التسمية على العلم بأكمله".[12]

فإذا كان علم الكلام ناشئا بفعل الحجاج والدفاع عن الرأي، فمن الطبيعي أن تتغير معايير التعليل ومبادئ المحاجة للتطور الذي شهده ويشهده العقل الإنساني بفعل تعاقب الزمن. فالقضايا الكلامية إذا كانت صالحة للتعليل والمحاجة في زمن ما، فإنها قد تفقد قوتها وأثرها في زمن آخر. لذا يجب أن ينتج العقل الإسلامي تعليلات متلائمة مع متطلبات عصره. بهذا الاعتبار يجب أن تحصل قناعة تامة لدى الأمة بضرورة الفصل بين القضايا الكلامية وقضايا العقيدة، ووضع علم الكلام في موضعه الصحيح. فنحن الآن بحاجة في هذا العصر إلى إنتاج علم كلام جديد يتجاوز ما أنتج في القرون الأولى.

*ثالثا: القضايا الكلامية أنتجت الطائفية وفرقت الأمة:

مما لا شك فيه أن من أبرز أسباب انتشار الفرق والمذاهب العقدية، الجدال الكلامي في القضايا الغيبية التي لا سبيل للعقل فيها إلا بمقدار ما يحقق الإيمان ويرسخه في القلب. ومن أشهر ما روي عن هذا النوع من الجدال الذي تسبب في تفريق الأمة وتقسيمها إلى طوائف، قصة واصل بن عطاء مع شيخه الإمام الحسن البصري في قضية مرتكب الكبيرة.[13] هذا الجدال توسع وتشعب بمرور الزمن، حتى دخلت الأمة في عصر من الجمود والتقليد مازال يأخذ بخناقها إلى الآن.

وانتشار ظاهرة المذهبية والطائفية، امتدت آثارها إلى الدرس الشرعي للأسف الشديد، ومنه الدرس العقدي، الذي لم يسلم ممارسوه من التقيد بأقوال أصحابهم

---

[10] هكذا كتبت في المصدر.

[11] المواقف في علم الكلام، عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، عالم الكتب -بيروت (د. ط)، ص 8 و9.

[12] في علم الكلام دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين: 1المعتزلة، أحمد محمود صبحي، دار النهضة العربية -بيروت، ط. الخامسة (1405 هـ/1985م)، ص19.

[13] راجع القصة في كتاب "في علم الكلام دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين" الجزء الأول لأحمد محمود صبحي، ص 105، 106.

والتعصب لها، ونقد أقوال مخالفيهم.

هذه ثلاثة اعتبارات قد تكون كافية لإظهار أن الفصل بين علم العقيدة وعلم الكلام ضرورة إصلاحية لابد منها لتجديد الدرس العقدي، غير أن هذه القناعة قد تصطدم بالواقع فلا يجد أصحابها سبيلا إلى هذا الإصلاح، نظرا لتراكم عدة اختلالات منها:

*عدم التمييز بين علم العقيدة وعلم الكلام عند عدد من الممارسين لمهمة تعليم العلوم الشرعية، وخصوصا لدى مدرسي التعليم المدرسي.[14] وهو عائق تصوري تراكم لعصور وقرون مضت، آن الأوان لنفض غباره عن أبناء الأمة الإسلامية.

*التقيد الأعمى بالمذهبية في التعامل مع قضايا العقيدة؛ وهنا لا أقصد المذهبية التي من غاياتها صيانة الدين وتوحيد العباد على تدين معين، مثل اختيار المغاربة للأشعرية في العقائد. فهذه مذهبية مبنية على مقتضيات الإمامة التي أسس لها السلف الصالح من جيل الصحابة والتابعين. إنما أشير إلى ذلك التقيد غير المبني على منهج أو منطق، كالذي يتأثر بفكر رجل من الرجال، فيصبح مذهَبُه اختيارَه، ويدافع عنه دون دراية أو علم. إن هذا النوع من التمذهب، يعيق مسألة الفصل بين مباحث العقيدة ومباحث الكلام إذا كان المعلم للعقيدة من أصحابه.

*عدم امتلاك الكفايات اللازمة لدى عدد من مدرسي العقيدة، تؤهلهم لإدراك خطورة مزج علم العقيدة بعلم الكلام عندما لا يُستعمل هذا الأخير وفق قواعده التي تأسس عليها. وهذه معضلة تفاقمت في هذا العصر بعدما أصبحت المعلومة متاحة بضغطة زر عبر شبكة الأنترنت. هذا الوضع الميسر للحصول على المعلومة، يجعل الباحث عن المتعلق منها بالعقيدة أمام كم هائل من الأقوال والآراء التي لا تخلو من تناول كلامي، فيه تقليد لهذا المذهب أو ذاك. وهو ما يجعل الدرس العقدي في بعض الأحيان يحيد عن مقاصده ويبتعد عن تحقيق أهدافه التربوية، لعدم قدرة كثير من المدرسين تخليصه من الشوائب الكلامية التي يكون تشويشها على الحق أكثر من تجليته.

*صعوبة تخلص الإنسان من الحالة التي نشأ عليها أول مرة، إذ يجد عدد من المدرسين لعلم العقيدة أنفسهم مكبلين بما تربوا عليه وتعلموه، ومقيدين بما ترعرعوا عليه وتشبعوه، لاسيما أن علم العقيدة مرتبط في أذهان الناس بالقداسة وعدم جواز النظر بالعقل في قضاياها. وهذا حق قد يستعمل بما يفضي إلى الباطل، فالتقديس صفة للأصول والثوابت التي هي من شأن الله تعالى، هو من أخبر بها، وهو من أمر بالإيمان بها. ولكن نظر الناس للمتشابه من هذه القضايا، ومسالكهم التي سلكوها في مواجهة الشبهات الطارئة على بيئتهم وحياتهم، وربطهم للأصول بمستحدثات الحياة عبر الأزمنة والعصور، إنما هو اجتهاد يجب تجديده وتطويره وتجاوز أعطابه أو زلاته إن وجدت. هذا المنطق في التعامل مع الدرس العقدي قد يغيب عند كثير من المدرسين المكلفين به.

---

[14] أشير هنا بالخصوص إلى مدرسي مادة التربية الإسلامية بالتعليم المدرسي المغربي.

في ختام هذا المطلب، تجدر الإشارة إلى أن منهاج التربية الإسلامية المغربي، - وهو مرجع من المراجع التي يمكن أن تكون موضوع دراسات نقدية على مستوى الدرس الشرعي عموما والعقدي خصوصا- من حيث اختياراته الموضوعية، قد وفق واضعوه في إبعاد المقرر الدراسي عن القضايا الكلامية في جميع مراحل التعلم المدرسي. وهذه مسألة في غاية الأهمية، تدل على إدراك قيمة الفصل بين مباحث العقيدة والكلام. غير أن هذا الطريق في تناول المواضيع قد يضيع عند من يقدم الدرس العقدي، فيقحم الكلام فيه من حيث يدري، أو من حيث لا يدري. وبالتالي فإننا أمام دافع قوي يحتم على المهتمين بالتربية الإسلامية الاشتغال على تجاوز المعيقات التي ذكرت سابقا وغيرها من المعيقات أثناء الممارسة الديداكتيكية.

المطلب الثاني: العناية بالقضايا المتعلقة بوظيفة الإنسان في الأرض:

إذا أخذنا المنهاج المغربي لمادة التربية الإسلامية في التعليم المدرسي أنموذجا في مسألة العناية بالقضايا المتعلقة بوظيفة الإنسان، فإنه بقدر ما تميز في أمر تجاوز المواضيع الكلامية المحضة، وتخلص من إرث ثقيل كلف الأمة الكثير، فإنه قد غفل عن القضايا التي تحدد وظيفة الإنسان في الأرض وعلاقته بالدين.

فالمنهاج غيب كليا هذا النوع من قضايا العقيدة في المرحلة الابتدائية، واستدرك النقص لكن بشكل محدود جدا في المرحلة الإعدادية، ثم ظهر تطور نسبي في الحضور في المرحلة التأهيلية. ولا يوجد لهذا التأخر في إقرار مثل هذه القضايا الحساسة أي مبرر، ذلك أن غرس الأصول عملية لن تؤتي أكلها، ولن تجدي نفعا، إلا إذا حصنت بربطها بوظيفة الإنسان في نسق عقدي متكامل.

عندما سارت الأمة على طريق هذا النسق، وجدناها قد ارتقت في سلم الحضارات وصنعت حضارتها المتفردة التي عرفها عبد المجيد النجار بقوله: "الحضارة الإسلامية إنما تعني ذلك الكسب العمراني الذي حققه المسلمون في مسيرتهم الخلافية مؤسسا على مبادئ عقدية، وموجها بتوجيهات شرعية في كل مجالات الحياة".[15]

إن الدرس العقدي المثمر، هو الذي تتأسس عليه قدرة الإنسان على أداء وظيفته الخلافية في الأرض. وحتى يصير كذلك، لابد من أن تتضمن مباحثه قضايا تتعلق بهذه الوظيفة، لأن إغفال الأمر سيؤدي حتما إلى آثار بالغة السوء. ولعل من أبرز تجليات هذه الآثار، هذه المشكلات:

*المشكلة الأولى: سوء فهم الدين:

أصبحت قضية فهم الدين من المسائل الأكثر حضورا في هذا العصر، باعتبار

[15] معالم المنهج الحضاري في الإسلام، عبد المجيد النجار، مجلة "ثقافتنا للدراسات والبحوث"، العدد الخامس والعشرون (1431 /2010)، ص149.

أن ما آلت إليه أمور المسلمين يجعلنا نحصي أفهاما بلغت الآفاق من كثرتها. فأصبح المسلم أمام حيرة بالغة لا يدري أيها يمثل حقيقة الإسلام؟ وأيها يخالف هذه الحقيقة؟ لكن أخطر الأفهام على الإطلاق، فهم من جعلوا من الدين طقوسا تؤدى وشكليات تتبع، وهؤلاء قد توسعوا في الأمة توسعا مهولا حتى أصبح الدين أقوالا تردد، وأورادا يواظب عليها، أما ربط هذه الأقوال بمقاصدها وسياقاتها، فهذا مما اندثر ولم يعد له أثر عند الكثيرين. وفي هذا قال الشيخ محمد الغزالي: "عندما ينطلق ناس صوب الدنيا يعبدونها، يتشهون ملذاتها، ويربطون حاضرهم ومستقبلهم بها.. فذكر الله هنا: أن يستعفف الإنسان، وأن يشعر الإنسان بأن مع اليوم غدا، وأن مع الدنيا آخرة، وأن الإنسان يجب أن يُقَسِّم مشاعره بين حاضره ومستقبله، فيعمل لمعاشه كما يعمل لمعاده.. وهذا معنى قول الله جل شأنه: ﴿فَأَعْرِضْ عَن مَّن تَوَلَّىٰ عَن ذِكْرِنَا وَلَمْ يُرِدْ إِلَّا الْحَيَوٰةَ الدُّنْيَا ذَٰلِكَ مَبْلَغُهُم مِّنَ الْعِلْمِ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اهْتَدَىٰ﴾ (النجم من28 إلى30)."[16]

مثل هذا الفهم للذكر في حياة الأمة غائب تماما عند عدد معتبر من أبنائها، فإذا سألت عن ماهية ذكر الله عز وجل، فالجواب عند الغالبية هو أنه أدعية تقال، أو قراءة للقرآن، أو تسبيح وتحميد تعدد ألفاظه عشرات المرات. لكن، قد لا تجد من يقول لك أن الذكر، هو عندما تَهُم نفسك إلى المعصية تذكرها بأن الله يراقبها، أو عندما تضيق بك الدنيا وتتعسر من حواليك الحياة تتذكر أنه يوجد الله القادر على كل شيء، ينتظر مناجاتك له وشعورك بالحاجة إليه فيوسع عليك ما ضاق وييسر ما عسر عليك. إن قول الدعاء أو ترديد الأوراد عمل مطلوب لا شك في ذلك، لكن الذي جعله مطلوبا هو أنه وسيلة للوصول إلى القيام بالواجب المناط بالإنسان في حياته الدنيا. فالمشكلة أن هذه الأذكار والأوراد أصبحت غايات ولم تعد وسائل، وهذا من الأفهام التي عطلت مسيرة الأمة وضيعت طريقها.

أما الفهم الثاني الذي أراه من أخطر الأفهام كذلك، هو فهم أولئك الذين يعتبرون الدين نصوصا جامدة لا علاقة لها بواقع أو بيئة أو مقصد، فينصبون أنفسهم قضاة يحكمون على إسلام المرء من عدمه، أو أوصياء على الناس يلزمونهم تصرفات بعينها ويجبرونهم عليها بدعوى إقامة الدين. هؤلاء أفسدوا الدين والأمة واستُخْدِموا أداة لشن أشرس الحروب على دين الله عز وجل. فما كان ليجد أمثال هؤلاء أو أولئك من يقبل أفهامهم لو اعتني في الدرس العقدي بمباحث وظيفة الإنسان وعلاقتها بأصول الدين.

*المشكلة الثانية: ضعف التدين:

التدين "يقتضي أن يُنزّل المكلف تلك التعاليم -أي تعاليم الدين- المجرّدة على

---

[16] خطب الشيخ محمد الغزالي في شؤون الدين والحياة المجلد الأول، محمد الغزالي، إعداد: قطب عبد الحميد قطب، مراجعة: محمد عاشور، دار الاعتصام -القاهرة (1988)، ص97

أفعاله العينية، بمعطياتها الزمانية والمكانية، وبحيثياتها التشخيصية، وهو ما يستلزم جملة من الآداب التي تيسر ذلك التنزيل، وتجعل الفعل المشخص منفعلاً بالمبدأ الكلي المجرّد".[17] لكن للأسف، فإن هذا التفاعل بين أحكام الدين النصية ونوازل الواقع الطارئة، ضعيف جدا في هذا العصر. فتكاد لا تشعر بحضور الدين في حياة المسلمين، إلا في مظاهر محدودة جدا. والواضح أن الخلل يكمن في غياب تلك الآداب المشار إليها، والتي تعتبر ميسرة لتنزيل أحكام الدين على الوقائع الإنسانية المختلفة. وعليه فإن مسؤولية تجاوز هذه المعضلة في الأمة تقع على عاتق معلمي العقيدة، من خلال استحضار القضايا المتعلقة بالإنسان ووظيفته في الأرض.

*المشكلة الثالثة: عدم القدرة على امتلاك الإمكانيات لتدبير شؤون الخلق وفق مراد الله في الكون:

إن من الغايات الدنيوية التي من أجلها أرسل الله عز وجل الرسل، هي أن يكون الدين بمثابة نظام عالمي يسود البشرية من أقصى الأرض إلى أقصاها ليتحقق العدل المنشود، حيث يقر الله عز وجل هذه الحقيقة في قوله سبحانه: ﴿لَقَدَ اَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنٰتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَالْمِيزَانَ اَلنَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ (الحديد 24). غير أن الناظر لأحوال الأمة في هذا العصر، سيرى هذه الغاية بعيدة المنال، وسبب هذه المشكلة يرجع دائما إلى تجريد الدرس العقدي من قضايا عمارة الأرض وأداء وظيفة الاستخلاف. هذه الوضعية أسهمت في تشكيل أمة بعيدة كل البعد عن الإنتاج في معظم مجالات الحياة الضرورية، مما جعلها أمة عاجزة لا سبيل لها إلا استهلاك ما أنتجه غيرها. والمرتهن لغيره يكون أسيرا لشروطه لا محالة.

المبحث الثالث: التجديد على مستوى الطرق البيداغوجية:

الطريقة هي "مجهود يتوخى بلوغ أهداف معينة... وتفيد بذلك مفهومين: الطريق الذي يمكن من بلوغ نتائج معينة، والبرنامج الذي ينظم بشكل مسبق العمليات المراد إنجازها، مع تحديد الثغرات التي ينبغي تجنبها"،[18] وعلى ضوء هذا التصور للطريقة، يقول غريب عن الطريقة البيداغوجية أنها "تتموقع... على مستوى تنظيم ومنهجية الإجراءات التي يستعملها التلميذ بتوجيه من المدرس؛ وهي بذلك تكون مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المدرس، والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ؛ وتضم الطريقة عادة العديد من الأنشطة مثل القراءة، المناقشة، التسميع، الملاحظة،

[17] في فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، ص32.

[18] الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، عبد الكريم غريب وغيره، توضيب ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط 1439هـ/2017م، ص276.

التوجيه..."[19].

من خلال ما سبق، نفهم أن الطريقة البيداغوجية ترتكز على مجموعة من الأسس لابد من توافرها في أي عملية تربوية تعليمية تعليمية، وهي: الأهداف والمقاصد المراد تحقيقها، والإجراءات التصورية الملائمة لتحقيق هذه الأهداف، والأنشطة العملية لتنزيل هذه الإجراءات.

فالمدرس لأي معرفة كيفما كانت، لابد له من اتباع طريقة بيداغوجية تتأسس على ما أشار إليه عبد الكريم غريب في كلامه. غير أن الواقع التعليمي يفرز لنا منهجين متباينين في الممارسة التربوية على مستوى اتباع الطرق البيداغوجية. المنهج الأول منهج مبني على التلقائية والعشوائية، أي تجد المدرس يمارس مهامه التعليمية بما تجود عليه خبراته وتجاربه وما تؤهله إليه ملكاته وقدراته. وهذا نهج قد يجدي مع البعض، وقد لا يجدي مع الكثيرين، خصوصا في هذا العصر الذي عرف تحولات جذرية على مستوى البنية المعرفية ومصادر المعرفة. والملاحظ أننا نجد في مدرسي العقيدة من يعتمد على هذا المنهج، خصوصا الذين يمارسون خارج المنظومة التعليمية الرسمية.

أما المنهج الثاني، هو منهج منظم ومقيد بتصورات واضحة تجعل المدرس يسير على بينة من أمره من حيث وضوح الأهداف المقصودة، ووضوح الإجراءات التصورية والأنشطة الإجرائية. وهذا المنهج أجدى وأنفع، لأنه يجعل عملية تقويم تحقق الأهداف أسرع وأدق وأوضح.

ولأن الغرض من هذا المبحث هو التجديد على مستوى الطريقة البيداغوجية للدرس العقدي، فإن ما سيأتي هو محاولة لوضع رؤية تحدد الملائم للدرس العقدي، وذلك بالوقوف على أمرين: وصف الغالب على الإجراءات المعتمدة في تناول الدرس العقدي وبيان نقصها، وطرح إجراءات تجديدية تتلاءم مع الطرق البيداغوجية الحديثة وإبراز قيمتها المضافة إلى الدرس العقدي.

المطلب الأول: إجراءات الطريقة البيداغوجية المعتمدة في الدرس العقدي عند غالبية الممارسين في التعليم المدرسي:

1-الجرد المعرفي:

لأن الدرس العقدي مرتبط في أذهان الناس بالأصول والمقدسات، فإن الذي يغلب عند من يُدَرِّسه أسلوب تعداد القضايا، وجردها باستخراجها من مضانها، وتقديمها جاهزة للمتعلم، مع بعض التكييف التربوي. وبهذا تنحصر وظيفة المدرس للعقيدة في التبليغ والتلقين والشحن المعرفي.

مثل هذه الإجراءات البيداغوجية، تكرس الطريقة التقليدية التي تنبني على هيمنة

[19] نفس المرجع السابق، ص276 /277.

دور المدرس وسلطته المعنوية، وتجعل الأنشطة الديداكتيكية أنشطة عمودية تعتمد على مجموعة من الأساليب يكون فيها المتعلم عنصرا لتلقي المعرفة فحسب. وهي أساليب كما بينها عبد الكريم غريب، تتسم بتجزيء المعرفة وتصنيفها من البسيط إلى المركب، ومطالبة المتعلم بحفظها، وتقويمه على مدى قدرته على استردادها. كل ذلك تحت سلطة المدرس وسيادته المعرفية.[20]

الملاحظ أن التعليم المدرسي في تقديمه للدرس العقدي، يعتمد بالأساس على مثل هذا الإجراء التصوري، وهو ما يضعف هذا الدرس ويجعله معرفة مجردة تحفظ لتسترجع ثم تنسى بعد ذلك.

2-الربط الآلي بالنص الشرعي:

يعتبر النص الشرعي المصدر الوحيد للمعرفة العقدية، ولهذا فلا محيد عن الارتباط به في تقديم الدرس العقدي. غير أن طريقة الاعتماد عليه يلاحظ عليها أنها إجراء آلي يُسْتَدعى فيها النص للدلالة على أصالة المعرفة العقدية فحسب. وهو ما يُكَوّن لدى المتعلم صورة ذهنية، مفادها أن الحاجة للنص لا تكون إلا للاستشهاد على المعارف الشرعية. إن هذا التصور يجعل الارتباط بالنص، ارتباطا شكليا لا طعم له ولا ذوق، وهو الأمر الحاصل -للأسف- في تكوين أبناء الأمة في هذا العصر. والمشكل في انتشار هذه الطريقة يعود بالأساس إلى ما توارثته الأجيال وما عمت به البلوى في الأمة منذ عهد الجمود والتقليد، فهي عاهة قديمة التصقت بالأداء التعليمي للمدرسين. لكن المنظرين للدرس الشرعي، ومنه الدرس العقدي في التعليم المدرسي المغربي، أصبحوا يدركون ضرورة التجديد في هذا الإجراء التصوري للطريقة البيداغوجية. وقد أظهرت وثيقة المنهاج التربوي لمادة التربية الإسلامية ذلك، حيث نصت على عدد من المهارات تتعلق بالنص الشرعي، ومنها الفهم وتحديد الدلالات وتحليل المضامين واستنباط القيم والقواعد والأحكام، هذا بالإضافة إلى مهارة الاستدلال والاستشهاد.[21]

3-الاعتماد على الموروث البيئي:

عندما ينشأ المرء في بيئة ما، فإنه لا محالة يأخذ طباعها وعاداتها وتقاليدها وكذلك معتقداتها. ولأننا نكبر في مجتمع مسلم، فإن أصول الدين تنغرس في القلوب بتلقائية. لاسيما أن المعتقدات الإسلامية هي معتقدات فطرية في الإنسان، تتقبلها الطبيعة الإنسانية وتتماهى معها. هذه الحالة تجعل معظم مدرسي العقيدة يعتمدون عليها في تقديم الدرس العقدي، ويعتبرونها كافية لحصول اليقين التام في قلوب الناشئة. ولو طرح أي سؤال

---

[20] راجع كتاب الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، عبد الكريم غريب وغيره، توضيب ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1439هـ/2017م، ص284

[21] راجع منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي الصادر في يونيو 2016.

من المتعلم يحمل تشكيكا في الثوابت العقدية، فإنه يواجه بالنقد وربما بالهجوم اللاذع الرادع، على اعتبار أنها أصول لا تحتمل التشكيك. وانعكاسات هذا الإجراء في التعامل مع الدرس العقدي أصبحت بادية لا تخطئها عين، حيث أصبح الدين موروثا من الموروثات الحضارية والثقافية لا أثر له في حياة الناس إلا من قبيل المظاهر المجتمعية.

المطلب الثاني: الإجراءات المقترحة لتجديد الطريقة البيداغوجية للدرس العقدي:

أ-تمليك المعرفة بتوظيفها:

تسارعت النظريات التربوية وتطورت بشكل كبير في العصر الحديث، والمؤسف أننا نحن المسلمين خارج دائرة الإنتاج النظري في هذا الميدان وغيره من الميادين. لكن إذا لم نكن من المنتجين للمعرفة، فعلى الأقل فلنكن من الذين قال عنهم الرسول×: "الكلِمةُ الحِكمةُ ضالَّةُ المؤمِنِ فحيثُ وجدَها فَهوَ أحقُّ بِها".[22]

كما هو معلوم عند الممارسين في ميدان التربية والتعليم، أن المعرفة الأكثر تأثيرا في سلوك المتعلم، والأكثر حضورا في حياته، هي المعرفة التي تكتسب بنائيا مع غيرها من المكتسبات. وفي هذه الحالة يكون المتعلم صاحب السيادة في العملية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، والمدرس موجه ومسير لها. هذه النظرية في بناء المعرفة تقوم على إجراءات بيداغوجية من أهمها توظيف المعارف المكتسبة ودمجها مع المعارف الجديدة من أجل اكتساب معرفة جديدة.[23] بهذا يكون المتعلم أمام وضعيات تعلمية تفرض عليه اكتساب المعرفة بتوظيفها، بدل أن يكون وعاءً للشحن المعرفي.

مثل هذه المقاربات البيداغوجية، أصبحت معتمدة في المنظومة التعليمية المغربية منذ عقدين من الزمن. والمنهاج التربوي لمادة التربية الإسلامية ينص على العمل بهذه المقاربات. لكن الواقع يعكس حقيقة أخرى هي أن الدرس الشرعي ومنه الدرس العقدي، مازال ممارسوه في العموم لم يمتلكوا الكفايات اللازمة لتجديده وفقها. بل إن من أكثر الدروس التي تحتاج إلى الانتقال من تلقين المعارف إلى تمليكها من خلال توظيفها الدرس العقدي، فكلما وجد المتعلم قضايا العقيدة في حياته، تحيط به ويشعر بالحاجة إليها في حل كثير من مشكلات المجتمع، كلما أصبحت تلك القضايا حية في قلبه وتدفعه نحو وظيفته التي من أجلها خلق.

قد يُعترض على هذا الكلام باعتبار أن العقائد أمور غيبية مصدرها الإخبار

---

[22] الجامع الكبير، الإمام الحافظ أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي (ت.279 ه)، ت. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط. الأولى (1996)، المجلد الرابع، رقم الحديث: 2687، ص417. قال الإمام الترمذي: هذا حديث غريب لا نعرفه إلا من هذا الوجه، وإبراهيم بن الفضل المخزومي (أحد رجال سند الحديث) يضعف في الحديث من قِبل حفظه.

[23] راجع النظرية البنائية والنظرية السوسيوبنائية وتطبيقاتهما البيداغوجية.

الإلهي، إذ سيسأل السائل ويقول: كيف سيصل إليها المتعلم بنفسه؟ والجواب هو: إن هذه الغيبيات قد أخبرنا بها منذ زمن وأصبحت من مكونات الحياة الإنسانية، وما أخبرنا بها إلا من أجل أن تؤثر في حياتنا بالشكل الموافق لمراد الله تعالى. فليس المطلوب من المتعلم إنتاج معرفة غيبية، فذاك ليس من وظيفته أصلا. ولكن أن يكتشف المتعلم أثر تلك المعتقدات في حياته، ويدرك قيمة معرفتها، فهذا متاح وممكن، بل هو مما استعمله القرآن الكريم في إثبات الغيبيات. ولأضرب مثالا على ذلك بقصة سيدنا موسى مع سيدنا الخضر، فسيدنا موسى أراد أن يتعلم الغيب الذي تعلمه سيدنا الخضر، فما كان إلا أن خاض به وضعيات من الحياة، جعلت سيدنا موسى يقف على حقيقة ذلك العلم الغيبي بنفسه.[24] لماذا لم يجلسه الأرض ويلقنه ما تعلم؟ بالتأكيد يوجد فرق بين اكتساب المعرفة بالتلقين، واكتسابها بتوظيف التمثلات والمعارف المكتسبة، مع دمجها بتعلمات جديدة تَكَشَّفت طبيعتها من خلال وضعيات حياتية.

ب-التقعيد السُنَنِي من خلال النص الشرعي:

أقصد بالتقعيد السنني وضع القواعد التي جعلها الله محكمة في كونه، يسير عليها، ويخضع كل شيء فيه إليها. هذا النوع من القواعد موجود بقوة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فلو اهتم مدرسو العقيدة بربط القضايا العقدية بهذه القواعد من خلال التعامل مع النص الشرعي، لكان لذلك أثر بالغ على مستويين هامين من مستويات التعامل مع الدرس العقدي:

-مستوى إحياء النص الشرعي ليصبح موجها لحياة الفرد، وحاضرا في تفاصيلها. فنكون بهذا تخلصنا من الارتباط الشكلي بالنص واستحضاره للاستدلال فقط. وارتقينا به إلى الوظيفة التي أنزله الله من أجلها، وهي كما بينها محمد الغزالي: "القراءة والفهم والتدبر والتبين لسنن الله في الأنفس والآفاق، ومقومات الشهود الحضاري، ومعرفة الوصايا والأحكام، وأنواع الترغيب والترهيب، والوعد والوعيد، وما إلى ذلك مما يحتاج المسلمون إليه لاستئناف دورهم المفقود".[25]

-ومستوى تخليص القضايا العقدية من التجريد الذي طال أمده، حتى أصبح علم العقيدة كأنه علم لا علاقة له بالحياة، فسقطت الأمة فيما نبه الله عز وجل إلى أخذ الحذر من الوقوع فيه بقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَا تَكُونُواْ كَالَّذِينَ نَسُواْ ٱللَّهَ فَأَنسَىٰهُمۡ أَنفُسَهُمۡۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ﴾ (الحشر 19)، فأهل الكتاب قد ضيعوا دينهم بالتحريف والتزوير فنسيهم الله، ونحن ضيعنا دين الله بالتعطيل والتجريد، فكأن الله نسينا.

ما نخلص إليه هنا، أن الطريقة البيداغوجية التي تعتمد على ربط النص بالواقع

---

[24] راجع القصة في سورة الكهف.

[25] كيف نتعامل مع القرآن؟، محمد الغزالي، مدارسة أجراها عمر عبيد حسنة، نهضة مصر، ط. السابعة (2005)، ص. 28.

والحياة ليكون مصدرا للمعرفة العقدية، ستجعل الدرس العقدي يرتقي إلى الأداء المأمول منه. ولكن بشرط أن يعي المدرسون أهمية هذا الإجراء، ويجتهدون في امتلاك الكفايات اللازمة لاتباع هذه الطريقة في الممارسة المهنية.

ج-الاستدراج العقلي المفضي إلى التسليم العقدي:

العقل كما يقول الأصوليون هو مناط التكليف، وإذا كان كذلك، فإن أحكام التكليف العقدية، هي مع أحكام التكليف العملية سواء بسواء. بل إن حضور العقل في القضايا العقدية أولى وأوجب، فهي الأساس الذي يقوم عليه الدين.

بقليل من التدبر في القرآن الكريم، نجد أن الله عز وجل عندما يخاطب المشركين الذين لا يملكون الحقيقة من الأساس، فإنه سبحانه يستثير العقول ويحفزها على التفكر والتدبر من أجل إدراك الحقائق الغائبة عنها. فهذا هو الطابع الغالب على الخطاب الإلهي، وبه حصل الإقناع والاقتناع بالعقائد الإسلامية عند غالبية الناس. وبالمقابل، فإن هذا الخطاب يجعل العقل يصل إلى بطلان العقائد الفاسدة أيضا.

الإنسان كما سبقت الإشارة، مجبول على الفطرة التي خلق عليها، والعقل هو وسيلة إدراك هذه الحقيقة. فإذا لم يفسح المجال أمامه لإدراك المعتقدات، وفرض عليه التسليم بها دون تفكير ودون تساؤل، فإن الثبات على الحق يصبح في مهب الريح بمجرد الاصطدام بأول شبهة من الشبهات. لقد انتشرت ظاهرة الإلحاد في أوساط الناشئة في هذا العصر بشكل مخيف بفعل تراكم الشبهات المضلة، ومرد ذلك إلى الاعتماد على الإجبار على التسليم في الدرس العقدي، بدل الاعتماد على الاستدراج العقلي المفضي إلى التسليم.

من هذه الشبه المنتشرة على سبيل المثال قولهم: هل يمكن أن يخلق الله إلها آخر؟ فإن الناشئ على التسليم الإجباري سيجد نفسه أمام جوابين، كل واحد منها يؤدي إلى نقض ثابت من ثوابت العقيدة. فإن قال: نعم يقدر، يكون قد أقر بتعددية الإله، وإن قال: لا، فيكون قد أقر بمحدودية قدرة الله. لكن أجزم أن من نشأ يستعمل عقله في فهم العقائد، لن تسقطه مثل هذه الشبهة، لأنه سيدرك أن قدرة الله عز وجل تتعلق بممكن الوجود ولا كلام عنها في مستحيل الوجود. وقضية مثل قضية الوجود ومقتضياتها مسألة عقدية، إن تم التسليم بها بالعقل ستكون أثبت وأجدى أمام تربص المتربصين.

هذا الإجراء التصوري الذي أقترحه هنا في الطريقة البيداغوجية، سيمكن من تكوين الملكة الناقدة لدى الناشئة، وكذلك تكوين ملكة الإدراك عن طريق النظر والتفكر، وهي دعوة قرآنية وهدي نبوي. فالذي نحتاج إليه في هذا العصر بالخصوص، هو أن نسلك سبيل هذه الطرق البيداغوجية في ممارستنا التعليمية وبنائنا للدرس العقدي ديداكتيكيا، كي نعيد له بريقه الذي فقده باعتماد طريقة الإجبار على التسليم.

هذه ثلاثة إجراءات بيداغوجية إذا تضافرت وأصبحت طريقة معتمدة في الدرس

العقدي، سنكون أمام ممارسة جديدة تعتمد على نقل ديداكتيكي مثمر ومؤثر في صناعة المسلم المتمسك بعقيدته صافية من الشوائب.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث، لابد من التأكيد على أن الدرس العقدي يحتاج إلى إصلاح كبير على مستوى الممارسة الديداكتيكية، إصلاح يعيد الحياة للمعرفة العقدية، ويعيدها إلى أداء وظيفتها المتمثلة في صناعة الإنسان المسلم القادر على مواجهة التحديات المعاصرة من قبيل الشذوذ العقدي الظاهر في موجة الإلحاد الجديدة، ومن قبيل الشذوذ الأخلاقي البارز في دعاوى الحريات الفردية وما نتج عن هذه الدعاوى من انحرافات وانتكاسات مست الفطرة الإنسانية، وأخرجت البشرية عن مسار طبيعتها.

أصبح من الضروري أن نعيد النظر في الممارسة الديداكتيكية للدرس العقدي من عدة جوانب، لتجاوز حالة الانتكاس الحضاري التي تعيشها الأمة زمنا بعيدا. وهو ما جعل هذه الورقة تتناول بالبحث ثلاثة من جوانب الإصلاح: جانب يتعلق بتجديد التصور العقدي وجانب يتعلق بتجديد تناول مباحث العقيدة في الدرس العقدي وآخر يتعلق بالتجديد على مستوى الطريقة البيداغوجية.

وقد خلصت هذه الورقة إلى عدة نتائج وتوصيات هي كالآتي:

-إقرار ضرورة التخلص من كل القضايا الكلامية في علم العقيدة باعتبارها قضايا داعمة لم تعد الحاجة إليها في هذا الزمن.

-اعتبار علم الكلام علما مستقلا يمكن العناية به وتكوين من يرغب في اكتساب فنه بعيدا عن علم العقيدة، وهذا لا يعني أنه غير مرغوب فيه، بل يمكن الاستعانة به من أجل الدفاع عن العقيدة بشكل دائم ومستمر. ولكن لا يجب أن يفهم بأنه هو علم العقيدة حتى لا تختلط الأمور على الناس كما اختلطت من قبل فأصبح الاجتهاد البشري عقيدة في النفس سواء بسواء مع العقائد الغيبية التي صدرت عن الله عز وجل.

-الوقوف عند الحاجة الماسة إلى تجديد الدرس العقدي على مستوى التصور الذهني لمن يمارس مهمة تعليم العقيدة في التعليم المدرسي، وذلك من خلال ثلاثة مداخل أساسية: تغيير التصور على صعيد الخطاب، وتغيير التصور على صعيد الارتباط بالماضي والتقيد بموروثاته، وتغيير التصور على صعيد العلاقة بالواقع.

-التنبه إلى ضرورة إصلاح البناء المباحثي من حيث التدرج البنائي للمباحث العقائدية، والفصل بين مباحث علم العقيدة ومباحث علم الكلام، والعناية بقضايا العقيدة المتعلقة بوظيفة الإنسان في الأرض.

- اقتراح طريقة بيداغوجية لتدريس العقيدة تقوم على أساس تمليك المعارف العقدية وظيفيا، واستعمال التقعيد السنني من خلال استقراء النصوص الشرعية، وكذا

اتباع أسلوب الاستدراج العقلي للوصول إلى التسليم المطلوب بالعقائد الأساسية.

وفي الأخير، يمكن القول إن ما تم التوصل إليه قد يجعل من المعتقدات مادة معرفية مؤثرة في الحياة ومتفاعلة مع متطلباتها الحديثة، شريطة أن نحسن بناء الدرس العقدي ديداكتيكيا وفق منصوصها. وإذا أصبحت العقيدة مؤثرة في حياة الفرد، فهذا يعني أنه تَمَلَّكها تملكا حقيقيا، فدل ذلك على ثباتها في قلبه، ودل أيضا على إمكانية انخراط هذا الفرد في عملية عمارة الأرض، وهي وظيفته الحياتية التي تدفع إليها العقيدة الراسخة تلقائيا.

لائحة المصادر والمراجع:

بعد القرآن الكريم (رواية ورش) تم الرجوع إلى المصادر والمراجع التالية:

1) إسكات يوسف بن عبد الله القرضاوي (تم التصرف في العنوان لعدم لياقته)، أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي، دار الآثار (1426 /2005).

2) إلجام العوام عن علم الكلام، أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي الطابراني الشافعي (ت. 505هـ)، اعتنى به: اللجنة العلمية بمركز دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، مركز دار المنهاج، ط. الأولى (1439هـ /2017).

3) الجامع الكبير، الإمام الحافظ أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي (ت.279 هـ)، ت. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط. الأولى (1996)، المجلد الرابع، رقم الحديث: 2687.

4) خطب الشيخ محمد الغزالي في شؤون الدين والحياة المجلد الأول، محمد الغزالي، إعداد: قطب عبد الحميد قطب، مراجعة: محمد عاشور، دار الاعتصام -القاهرة (1988).

5) شرح السنة، الحسين بن مسعود البغوي (ت. 516هـ)، ت. شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي -بيروت، ط. الأولى (1390هـ)، ج. الأول.

6) صحيح مسلم المسمى المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ×، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (261هـ)، اعتنى به: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة، ط. الأولى (1427هـ /2006م)، كتاب الإيمان، رقم الحديث: 67.

7) في علم الكلام دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين: 1المعتزلة، أحمد محمود صبحي، دار النهضة العربية -بيروت، ط. الخامسة (1405 هـ /1985م).

8) الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، عبد الكريم غريب وغيره، توضيب ومراجعة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط 1439هـ /2017م.

9) كيف نتعامل مع القرآن؟، محمد الغزالي، مدارسة أجراها عمر عبيد حسنة، نهضة مصر، ط. السابعة (2005).

10) مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الخامسة والعشرون، العدد 97، 1440هـ /2019م.

11) مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة الخامسة والعشرون، العدد 97، 1440هـ /2019م.

12) منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016.

13) منهاج التربية الإسلامية لسلك التعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، يونيو 2016.

14) المواقف في علم الكلام، عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، عالم الكتب -بيروت (د. ط).